

特集

園・学校・地域と保護者の パートナーシップ

特集に寄せて

乳幼児期は人生の中で最も可変性に富む時期です。子どもたちは園や学校、地域と家庭での生活の中で、人と交わりながら遊び、学んでゆきます。この園と家庭という2つの環境を、子どもの特性を考慮しながら調整するのは、保育者と保護者の役割です。

説明するまでもなく、一人の子どもを中心に、保育者と保護者が視点を共有するとともに、それぞれの環境における不足点を補完することは、子どもの生育環境をより豊かにするために必須の要件と言えるでしょう。

本特集は、可変性に富んだ乳幼児の生育環境を保育者と保護者の「パートナーシップ」で最善化するための方策を、国内だけでなく海外からの経験を通じて深化していこうという試みです。

榊原洋一（日本子ども学会編集委員会 委員長）

園と保護者との連携における互惠性を考える — ベルギーのフランダースにおける家庭との連携事例を中心に —

Considering reciprocity in parents and practitioners' partnership; the case of family involvement in Flanders early childhood education.

ミシェル・ヴァンデンブロック (ヘント大学) 北野幸子 (神戸大学大学院)

Michel Vandebroek & Sachiko Kitano

要旨

園と保護者の連携の重要性が指摘されて久しい。しかし、その連携の在り方については、子育て支援の側面が大きいことや、支援するもの支援とされるものとの関係性の在り方等、検討の余地があると考えられる。本研究では、ベルギーのフランダースにおける家庭との連携について検討した。具体的には日本の「保育所保育指針」や「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」にあたるベルギーのカリキュラム・フレームワークを家庭との連携の観点から考察した。また、フランダース地域における保育の質に関する評価指標の開発と実施事業について家庭との連携の観点からその事業およびそれと関連する調査結果の概要を紹介し、その特徴を明らかにした。その結果、ベルギーでは他国に先立って、家庭との連携における互惠性がカリキュラムに明示されており、また、評価にあたっては項目として位置づけられていることが分かった。しかし、実践においては理念と実態における乖離があることが分かった。家庭との連携における互惠的な関係性については、日本では養成教育科目に位置づけられているが、フランダースではまだ位置づけられていない。子どもと接する時間以外の保育者の業務時間の確保についても、課題があることが明らかになった。保護者と保育者の互惠的な連携協働の在り方に関して、カリキュラムの理念が実際に保育の実践において具現化するために、養成教育の充実や、保育者の仕事の在り方の検討が両国それぞれの課題としてあることが分かった。

キーワード：家庭との連携協働、互惠的な関係性、フランダース

はじめに

保育において家庭との連携が重要であることへの認識は、今日ますます広がっており、乳幼児教育カリキュラムにおける概念化 (Janssen & Vandebroek, 2018) や、保育者の専門性の検討 (北野, 2017)、家庭との連携の意義や効果の検討 (Epstein, 2015)、実践開発 (PTA, 1997; PTA, 2009; Vandebroek et al., 2009; Van Laere et al., 2018) 等の研究がある。しかし家庭との連携は、一方向的な支援、つまり園からの家庭、保育者から保護者への支援や啓発を意味している場合がある (Devlieghere et al., 2020; Vandebroek et al., 2009; Van Laere et al., 2018; Li, Y., & Vandebroek, M.)。家庭との連携は英語では、「Family Involvement」というが、「Involvement」とはそもそも、巻き込むとか、取り込む、含有するといったことを意味するが、家庭との連携において実際に保護者が真の意味で当事者となっているのか、保護者を当事者として位置づけて概念化がなされているのか、

は検討の余地があると考えられる。

筆者らは、保護者を啓発や支援の対象とするだけでなく、保育専門職と保護者の関係性において、両者が当事者となり、それぞれの意図を共有して、互いがそれぞれの機能が果たせるような、互惠性のあるパートナーシップの構築をめざす必要があることについて議論してきた。本研究では、ベルギーのフランダースを事例に、家庭との連携が保育においてどのように定義づけられ、保育者にはどのような機能を果たすことが期待されているのかを紹介し、同地域においてなされた、園における家庭との連携について、保護者が何を期待し、その満足度はどうであるのかを検討した研究を紹介し、その実態を検討する。そして、家庭とのより互惠的な関係性づくりの可能性について考えたい。

1. ベルギーのフランダースの保育における 家庭との連携

ベルギーのオランダ語圏であるフランダースは、誕

生から3歳までの子どもを対象とする保育施設（以下チャイルドケア施設）と、3歳から6歳の子どもを対象とするプレスクールが、制度として分かれている。前者は福祉家庭省、後者は教育省の管轄である。管轄省庁が分断している他の国々（Bennett, 2003）と同様に、フランダースでも、チャイルドケア施設は、著しく不足しており、スタッフの資格要件が低く、処遇も低い傾向がある。実際、さらに7000か所の設置が必要であり、その施設配置状況についても偏りが著しく、平均所得の高い経済的に豊かな階層が暮らす地域に、より多くの認可保育施設が設置されており（Teppers et al., 2019）、経済的に恵まれている家庭と比較して、恵まれていない家庭の認可施設の利用状況は、約半分にすぎない（Vandenbroeck, 2020）。

フランダースでは、2013年から2016年にかけて、保育の質に関する「測定とモニタリング・プロジェクト（以下MeMoQプロジェクト）」が進められた。ここでは、①チャイルドケア施設のカリキュラムの策定、②ランダムに選定された施設を対象とした訪問視察と、施設を利用している保護者対象のアンケート調査、③評価ツールの開発、④スタッフの自己評価ツールの開発がなされた。以下まず、フランダースのチャイルドケア施設の教育的枠組であるカリキュラムについて、紹介したい。

OECD（2021）によると、カリキュラムには、その理念、ねらい、基準、ガイドライン、方法等が示されており、それらを保育者は、子どもの発達や、学び、ウェルビーイングを支え促す上でよりどころとしており、実践と深く関連している。

カリキュラムについてBennett（2005）は、その特徴によって、生涯にわたる人格形成や社会で生きていく上での力量形成を志向する「社会教育的伝統（Social Pedagogy Tradition）」と、就学への準備教育を志向する「就学前教育的伝統（Pre-primary School Tradition）」との特徴別に二つの類型に区分している。前者は、子どもたちが今まさに現在をよりよく生きることを大切にしながら、将来社会で生きていく上で必要な力量を形成していくことを大切にしており、将来の学業成績につながるものとしてだけでなく、より広い視野での保育の機能をとらえようとするものである。一方で後者は、認知的な知識やスキルの修得に重きをおき、将来の就学準備に重きをおく特徴がある。Janssen & Vandenbroeck（2018）は、イギリス、アイルランド、香港、オーストラリア、ニュージーランド、オランダ、デンマーク、スウェーデン、ベルギーの保育カリキュラムにおいて、家庭との連携がどのように位置づけられているかを比較検討し、先にあげたBennett（2005）の分類の妥当性を確認している。ま

た同研究では、義務教育の準備教育として保育を位置づけたカリキュラムにおける、学業成績への過剰な注目が危惧されている。多様な価値への寛容性が醸成されていない場合、人的資本の形成や結果の平等性を追求しすぎる傾向に陥り、そこでは不適切な状況が生じえと考える。つまり、保育において就学準備や到達度を早期よりめざそうとした場合、保護者が、前倒し教育を進めたり、他者と比較しがちになったり、結果や到達状況等ばかりを気にしがちになることが考えられる。

保育をもっぱら就学前準備の教育と位置づけた場合、家庭との連携についても、その定義が、保護者に情報を提供したり、助言したり、啓発するといった、一方的な関わりを意味するものとなると考えられる。少数民族等、多様な文化的背景にある保護者や、社会経済的に厳しい状況にある保護者にとっては、特に、就学準備に大いに協力することが求められ、保護者の価値観や意図が反映されにくくなってしまふことも危惧される。

Popkewitz（2003）は、教育における保護者のプロト・プロフェッショナル化やペダゴジー化、つまり、保護者に発言権を与えていない目標を学校が設置し、その達成へと協力を強いることについて批判しているが、家庭との連携においても、保護者の当事者性や、参画が検討される必要があると考える。なぜならば、家庭の状況に応じず、保護者の意向を反映せず、保護者に就学前準備のための協力を過度に期待した場合、保護者にとって受け入れがたく、満足観が得られない状況となることが予測されるからである。むしろ保護者の当事者性や参画については、複雑な側面を考慮する必要があると考える。なぜならば、例えば一般に、対人援助や相談援助では、バイスティックの7原則といわれる援助者の行動規範があり、その中に、個別化の原則や、クライアントの自己決定の原則がある（Biestek, 1957）。しかし、こと保育においては、保護者と子どもとの間の意向や利益が必ずしも重なる場合だけではないので、その点も考慮する必要性があると考えられる。

社会教育的な特徴があるカリキュラムにおいては、今と将来というより広い視野、また多様な力量の育ちや学びが想定されて、目的が設定されており、価値の多様性が考慮されている。よって、家庭との連携においては、保護者も主体であり、各種意思決定をおこなう上で、保育者と保護者は尊重しあうパートナーと位置づけられている。つまり、生涯にわたる人格形成の基礎を培うことを意図としたカリキュラムにおいては、家庭との連携は、あらかじめ設定された行動を保護者に期待するというよりは、より広い文脈で、共に何が必要かを話し合い、どういった規範が大切かを対

話により確認しながら進められていく。ここでは、保育において保護者と保育者の見解が活かされ、子どもの育ちや学びを支え促す方法が、協働で探求されていく。評価にあたっては、保護者の視点を導入し、子どもの最善の利益につながる保護者のニーズを保育者と保護者が共に検討して明確にし、アウトプットよりもインプットを重視した評価がなされる (Janssen & Vandebroek, 2018)。

2017年に作成されたチャイルドケア施設の公式カリキュラム「チャイルドケア施設における教育的枠組み (Pedagogical Framework for Childcare for Babies and Toddlers)」(Vandebroek et al., 2017) も、社会教育的な特徴を有する。ここでは、フランダースのすべての乳幼児が自尊感情を持ち、身の回りの環境や人とのつながりを感じられるように支援することが目指されており、園が、保護者と共にこども教育の在り方を考え、形づくっていくことや、保護者が子育ての第一義的責任を果たせるようにその支援をすること、すべての子ども、保護者、保育者にとって居心地の良い場所となることが示されている。園が、子どものみならず、成人の男性や女性、いずれにとっても平等な施設であることへの認識を広げることや、園においては温かい関係性の中で、全ての子どもたちが、自信をもって、他者や自然への尊敬のもと、持続可能な社会の形成を図りつつ、民主的な学習社会の形成に寄与する大人への育ちを支援することがめざされている。

同カリキュラム (Vandebroek et al., 2017) では、園が保護者に対して果たす機能についての説明もなされている。つまり、園は、保護者との協働により園での教育の在り方を形づくることとなっており、それぞれの家庭教育の在り方を尊重することが園には期待されており、そのために、父母等いずれもの保護者と保育者が大いに対話し、協議することとなっている。その結果、家庭の社会文化的背景への洞察が可能となり、より深い理解がもたらされ、さらには、家庭の状況や保護者の意向を踏まえた園での教育の実施が可能となっている。

もちろん、園においては、家庭では得られないより多様で豊かな経験を、子どもたちに提供することもめざされている。園で子どもたちは、より広い外なる世界を知り、同世代の多様な友だちや様々な大人と関わり、他の言語や文化と触れる機会を得る。また、園は、保護者にとっても、子どものより良い理解者であり、保護者の不安を共有し、問を共に考える存在である保育者と出会う場でもある。保護者は家庭とはまた違った姿の子どもを知る場合もある。さらに園は、家庭支援の機能を果たすだけでなく、情報を共有したり、精神的な支えとなったり、保護者の社会的な接点をつ

くる場として機能する場でもある。加えて、園は、保護者同士の出会いの場として機能し、そこで保護者が地域の一員であることを感じたり、地域や地域の人々とのつながりを感じたりすることができる点、つまり、保護者の社会参画を可能としているという特徴もある。多元文化社会に生きる保護者にとっては、地域とのつながりができることや、互いに多様性を尊重しより成熟した関係性が構築されることは、社会的につながり、社会におけるインクルージョンが進む、つまりは個々にウェルビーイングがもたらされることにつながると思われる。保育者は、個々の保護者との連携協働関係を持つだけでなく、保護者同士のつながりをもたらし媒体となりうるものであり、地域をつなぐづくりや主体的協働参画社会の形成に貢献することも期待される。

フランダースのチャイルドケア施設のカリキュラムは、目的を達成するために家庭の力を尊重することや、それぞれの保護者が子どもに最善の利益をもたらすことを望んでいる存在であることを認めることが大切であるとしている。家庭教育とは異なる機能が、園では果たされるが、その在り方については、園と家庭との連携協働をめざし、対話を頻繁に行って共に考えていくことも大切であるとされている。特に、園と家庭との互恵的な関係性づくりが、めざされており、継続的に、園と家庭における経験についての情報を共有し、それぞれに敬意をはらいかつ意義を認め合うことが推奨されている。保護者が、尊重されていると感じ、安心し、信頼できると感じたとき、また、園とオープンでかつ誠実なコミュニケーションができていたと感じたとき、互いにとって意義のある保育が可能となると考えられている。その関係性づくりの鍵を握っているのが保育者であるとされている。

2. チャイルドケア施設に対する家庭の満足度に関する調査研究

1では、フランダースのチャイルドケア施設のカリキュラムにおける家庭との連携に関して検討した。しかし、カリキュラムの検討から得られる知見は一側面にすぎない。Sylva等 (2015) が指摘するように、カリキュラムで示されている理念と、法令や、ガイドライン、保育者等の確保や労働環境を支える財政基盤、評価、養成、研修等の実際とが乖離している場合もある。OECD (2021) では、カリキュラムの理念や目標を、実践において具現化することが重要であると協調されており、多くの国において、制度等が十分に整備されておらず、実質化が図られていない実態が明らかにされている。

ヨーロッパにおける保育者養成カリキュラムを比較検討した CoRe 研究 (Urban et al., 2011) では、家庭との連携に関する内容が養成教育ではあまり重視されていない実態が明らかにされている。また、先にあげた OECD (2021) によると、保育の評価項目に保育者と保護者との相互作用をあげているのは調査対象国・地域の 40% 以下であった。なお、フランダースでは、他国と比較した場合例外的に、保護者と保育者の相互作用や家庭との連携が、監査項目にあげられており、自己評価ガイドラインの項目にもなっている。これらは、MeMoQ プロジェクトの成果によるものであるといえる。

同プロジェクトに影響をうけて派生的になされた研究 (Janssen et al., 2021) では、保育の質と家庭の満足度が調査された。経済的な観点からの保育への関心が高まっている今日、保護者が消費者として位置づけられ、保育が商品のように見なされる状況があるとの指摘もある (Roberts-Holmes & Moss, 2021)。保育が消費の対象としてみなされた場合、保護者は、質とコストとの関係で保育を選択することとなる。しかし、多くの保護者は自らの園生活での経験についての記憶が残っていない (あるいは、断片的な記憶のみが残っている場合が多い)。また、園での保育の実態に熟知してその質を吟味する手がかりを持っている保護者も少ない。よって 保護者を消費者として位置づけることは、子どもの最善の利益を保証する観点から議論する余地があると考えられる。

さらに保護者の関心が、保育の質ではなく、例えば、安価で長時間にわたり子どもを預かってくれるかどうかや、保護者の要望に臨機応変に対応してくれるかといった面に向けられる場合もある (Vandenbroeck et al., 2021)。保護者には、在宅での家庭保育におけるリスクを軽減したいといった要望もあり (Ball & Vincent, 2005)、また、入園したら園に任せきりにしたり、行事の縮減や保育の変化を好まない傾向などの「現状維持バイアス」も見られる。よって、保育の質の維持・向上を図る上で、保護者の意見や要望、選択をどう扱うかについては、批判的な意見もある。一方で、経済的な観点から、クライアントとしての保護者の満足度こそが質の判断基準だとする考え方もある。

MeMoQ プロジェクトでは、フランダースでは 3 歳までの子どもを対象とした 380 の集団施設保育と家庭的保育施設を対象に (半数ずつ)、プロセスの質の訪問観察調査がなされた。大人と子どもの相互作用についてのアセスメントが、CLASS Infant (Hamre, La Paro & Lo Casale-Crouch, 2014) と CLASS Toddler (La Paro, Hamre & Pianta, 2012) のスケールを活用して実施された。また、Leuven Scales for Well-being

and Involvement (Laevers, F., 2005) を活用して、子どものウェルビーイング (快適さ、楽しさ、主体性、活発さ、自信) と夢中度 (活動へ没頭度、集中度、陶醉度、魅了度、力の限り頑張る姿) についての評定がなされた。それらを活用した信頼性の高い尺度が開発された (詳細は Jansen et al., 2021; Vandenbroeck et al., 2021 を参照)。

380 施設の保護者を対象に、質問紙調査も実施し、2650 件の回答がえられた (回収率 87.5%)。質問項目には、家族構成や、移民か否か、母国語等の家庭の特徴に関するものも含まれる。母国語については、84% がオランダ語のみ、12% がオランダ語と外国語、4% が外国語のみであった。

質問項目は、子どもと保護者の施設の利用状況、現施設を利用する前の他の施設の利用状況、さらには、他の施設やサービス等、保育と関連するオプションを利用した経験を問うもの、保護者が得た情報に関するものがある。保護者の情報は種類別 (保育について、発達について、クラスの行事について、運営方法について、近隣のリソースに関するもの) に、その量を 5 段階のリッカート尺度で評価した。また、コミュニケーションのプロセスにおける満足度についても、5 つの項目の平均スコアを反映する一般的指標を使用し調査した ($M = 3.34$; $S.D. = 0.79$)。全体的な満足度についても調査した ($M = 4.67$; $S.D. = 0.53$)。

マルチレベル分析により、保護者の全体的な満足度と、保育のプロセスの質評価との関係性を調べ、保護者の満足度の違いを説明する要因を探った。結果、個人による差や、施設種による差が明らかになった。家庭特性については、個人レベルの特性 (年齢、雇用形態、以前の保育施設の利用状況) と満足度との間には、わずかな相関しか見られなかった。ひとり親家庭については、保護者の選択肢が豊である場合には、わずかに満足度が高かった。両方の保護者が海外で生まれた世帯については、保護者の一般的な満足度が低かったが、母国語との相関は見られず、移民の親の一般的な満足度の低さは、コミュニケーション・プロセスに関連する要因以外の要因に関連していることが示唆された。

さらに、保育者の専門性について分析したが、保護者の満足度との関連はほとんどみられなかった。集団施設と家庭的保育との比較からは、家庭的保育の方が、保護者満足度が高いという結果が得られたが、保育の質については、施設の種類との関連がみられなかった。子どもを施設に預けた経験が保護者の満足度に影響を与えていることも明らかになった。保護者が複数の園の中から利用する園を選択する余地があった場合に、保護者はより園に対して好意的であることが

分かった。選択肢があるゆえに保護者の満足度が上がることや、自らが選択した園の質について確信を持ちやすいことも予測された。なお、フランダースを含め各国において、高所得家庭の方が施設等の選択の幅が広く、利用率が高い実態がある。

本研究からは、保護者の満足度が、必ずしも保育の質と関連するものではないことが示唆された。このことは保育が市場として機能しえないことを指摘したり、保護者を消費者としてみなすことに否定的な 1990 年代の他の研究 (Walker, 1991; Mocan, 2007 等) から得られた知見を補強するものであると考える。保護者は、保育の質を判断する上で必要な情報を十分に得ておらず、また保育実践を見る機会も少ないのでいわゆる保育のプロセスの質を知る機会を得ていないことが予測される。

多くの研究者が、ダイバーシティの問題と関連して、根本的な不平等によってもたらされる関係性があることを指摘している。例えばすでに 1988 年に Spivak はその著書『サバルタンはかたることができるか?』(Spivak, 1988) において問題を提起しており、関連して、後に Tobin は未刊行の論文等において、一部の厳しい背景にある保護者が、当事者として園や学校と連携協力したり、声をあげたりすることができない理由として、以下をあげている。対話の習慣がない、過去の苦い経験からの園学校への不信感がある、言葉の壁、馬鹿にされないかという恐れ、信頼感の欠如、自分が不満を表したり意見を言ったりすることによって自分や子どもたちに否定的な感情を持たれたり否定的なことをされないかという恐れ、社会的な孤立や経済的なストレス等。また、他の理由として、たとえ賛同していなくとも、教師やその社会への敬意を表して発言しないということもあげられている。

同じく、敬意から発言しないという様相が、ブリュッセルのチャイルドケア施設を利用した移民の母親対象のインタビュー調査 (Vandenbroeck et al., 2009) でも確認されている。同調査からは、保育専門職と母親の関係性は対等ではなく、移民の母親は保育者への敬意から、また「良い母親」として見られたいがために、保育者からのアドバイスがどのようなものであっても受け入れようとする傾向が明らかになった。移民の保護者のフォーカスグループを対象とした研究 (Van Laere & Vandenbroeck, 2017) においても、保護者が声をあげないのは、疑問を抱いていないからではなく、敬意を感じていたり、質問をしたり意見をいう習慣がないために躊躇する傾向があることが明らかにされている。ここでの課題は、両者がいかに互恵的な関係性を形づくっていくことができるか、にあると考える。

3. 保育における家庭との連携に関する課題 ～フランダースと日本の比較を通して～

すでに紹介したとおり、フランダースのカリキュラムでは、家庭との連携の大切さが明示されており、評価項目として位置づけられているが、OECD (2021) の調査においては同様な国・地域はまだ少ないことが明らかにされている。そのような利点があると認識されつつも、課題はまだ残されている。欧州委員会の調査 (Urban et al., 2011) では、家庭との連携が保育者養成において、養成科目として設けられていないことが課題とされており、フランダースにおいてもその課題が残されている。なお、日本においては、保育士養成科目に、「児童家庭福祉」と、「家庭支援論」、「保育相談支援」が設定されている (北野, 2017)。

フランダースのほとんどの保育者は、准学士以下の養成により、現場に就職してからの研修つまりパラメディカルな養成の伝統に依拠してきた長い歴史がある。日本においても学士を有する保育者の割合は大変低い。しかし、専門特化した養成教育と、現職研修による継続的な学びの両方が、重要であるとのコンセンサスが一般的には得られている。例えば、Peleman らのメタ分析の研究 (2018) では、現職研修による継続的な専門職の資質・能力開発が、養成教育が不十分な場合に補完的機能を果たす場合もあるが、それは限定された条件においてのみであることが明らかにされている。態度や価値観の形成、専門的な技能の修得は、一過的な養成や短期間の養成においては形勢されにくいものであり、現職において実践しながら長期的な助言指導を得、実践力を高めていき、自らが専門職としてのやりがいや成長を感じながら形成されるものである。欧州共通資格フレームワーク「European Qualifications Framework」において奨励されているが、ベルギーや多くの国で、子どもと接している時間以外の研修の時間を労働時間に含めていないという課題がある。なお、日本では教育基本法の第 9 条で研修が教師の責務として位置づけられているが、さらなる法定化と実質化が期待される。

なおベルギーでは、この 10 年、保育者資格の学士化が進められている。2021 年にフランダースの行政当局では、学士を有する 264 人の新採の保育者の人件費が付き、ヘント市等の自治体において、学士を有する保育者のさらなる雇用が予定されている。

両国において、保育専門職が、今後ますます家庭や子どもとの互恵的な連携を進めることが、また、それを可能とする態度や価値観、専門的な技能の形成が期待される。フランダースでは、養成カリキュラムに位置づけられること、日本では評価項目として明示されて

いくことや養成教育期間の拡大による充実などが課題であると考え。さらには、明文化された理念が、実践において実際に具現化されること、つまり、互恵的な関係性による家庭との連携の実質化が、今後両国においても望まれると考える。その実態を追跡し研究を進めることが今後の課題である。

References

- Ball, S.J. & Vincent, C. (2005). The childcare champion? New Labour, social justice and the childcare market. *British Educational Research Journal*, 31, 557-570.
- Bennett, J. (2003). Starting Strong: The persistent division between care and education. *Journal of Early Childhood Research*, 1 (1), 21-48.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13 (2), 5-24.
- Biestek, F. P. (1957). *The Casework Relationship*. Chicago: Loyola University Press.
- Devlieghere, J.; Li, Y. & Vandenbroeck, M. (2020) Beyond the veil of parents: deconstructing the concept of parental involvement in early childhood education and care. *Early Years*. 1-12.
- Epstein, J. (2015). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd Ed.)*. Westview Press.
- European Commission / EACEA / Eurydice / Eurostat. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe 2019 Edition*. Eurydice and Eurostat Report.
- Hamre, B., La Paro, K. M., & Lo Casale-Crouch, J. (2014). *Classroom Assessment Scoring System. Manual, Infant*. Lewisville: Kaplan Early Learning Company.
- Janssen, J., Spruyt, B. & Vandenbroeck, M. (2021) Is everybody happy? Exploring the predictability of parent satisfaction with childcare in Flanders. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 55, 97-106.
- Janssen, J., & Vandenbroeck, M. (2018). (De) constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (6), 813-832.
- 北野幸子 (2017) 「家庭との連携に関する保育者の専門性に関する検討 (Professionalism in Early Childhood Care and Education Focusing on Partnership with Parents)」『保育学研究 (Research on Early Childhood Care and Education)』 Vol. 55 (3)、9-20.
- La Paro, K. M., B. K. Hamre, and R. C. Pianta. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Toddler*. Lewisville: Kaplan Early Learning Company.
- Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Li, Y., & Vandenbroeck, M. (2020). Conceptualisations of parent involvement in early childhood education in China. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14 (1), 169-192.
- Mocan, N. (2007). Can consumers detect lemons? An empirical analysis of information asymmetry in the market for child care. *Journal of Population Economics*, 20 (4), 743-780.
- OECD (2021). *Starting Strong VI*. OECD.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaite, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a *European systematic literature review*. *European Journal of Education*, 53 (1), 9-22.
- Popkewitz, T. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent: a historical excursus into the present. In M. Bloch, K. Holmlund, L. Moqvist, & T. Popkewitz (Eds.), *Governing children, families and education. Restructuring the welfare state* (pp. 35-62). New York: Palgrave.
- PTA (1997). *National Standards for Parent/Family Involvement Programs*. PTA.
- PTA (2009). *PTA National Standards for Family-School Partnerships: An Implementation Guide*. PTA.
- Roberts-Holmes, G., & Moss, P. (forthcoming). *Neoliberalism and early childhood education: Imagineries, markets and pedagogies*. London: Routledge.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of Culture*. (pp. 24-28). London: Macmillan.
- Sylva, K., K. Ereky-Stevens, and A.-M. Aricescu. 2015. *Overview of European ECEC Curricula and Curriculum Template*. Utrecht: Utrecht University – CARE Project.
- Teppers, E., Schepers, W., & Van Regenmortel, T. (2019). *Het gebruik van en de behoefte aan kinderopvang voor baby's en peuters jonger dan 3 jaar in het Vlaamse Gewest*. Leuven: Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin.
- Tobin, J. (2009). *Children crossing borders: Including the voices of migrant families in ECEC programs*. Unpublished working paper.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Peeters, J., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements for early childhood education and care*. London - Ghent: UEL - UGent.
- Vandenbroeck, M. (2020). Early childhood care and education policies that make a difference. In R. Nieuwenhuis & W. Van Lancker (Eds.), *The Palgrave handbook of family policy* (pp. 169-192). Cham: Palgrave Macmillan.
- Vandenbroeck, M., Laevers, F., Hulpia, H., Janssens, J., Daems, M., Declercq, B., & Van Cleynenbreugel, C. (2017). *A pedagogical framework for childcare for babies and toddlers*. Brussels: Kind en Gezin.
- Vandenbroeck, M., Roets, G., & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 203-216.
- Vandenbroeck, M., Slot, P., & Hulpia, H. (2021). Quality in home-based childcare providers: Variations in process quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29 (2), 261-277.
- Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (2), 243-257.
- Van Laere, K., Van Houtte, M., & Vandenbroeck, M. (2018). Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (2), 187-200.
- Walker, J. R. (1991). Public policy and the supply of child care services. In D. M. Blau (Ed.), *Economics of child care* (pp. 51-77). New York: Russel Sage Foundation.

園と家庭のパートナーシップの 概念の起源と発展に関する検討 — アメリカの研究に焦点を当てて —

野澤祥子¹ 佐藤朝美² 城戸楓³ 山内祐平³

(1 東京大学大学院教育学研究科 2 愛知淑徳大学人間情報学部 3 東京大学大学院情報学環)

要約

保育において、園と家庭のかかわりは重要な意味を持つ。特に近年、国際的な議論において園と家庭の「パートナーシップ」という考え方が注目されている。本論文では、その概念が発展してきた経緯や背景について、アメリカの研究に焦点を当てて検討を行った。学校教育の文脈に関しては、概念の発展に寄与した Epstein のモデルについて整理した。Epstein は、教師・保育者、家族、地域の人々が、子どもの安心と発達を支えるケアと学びのコミュニティを形成するという理念を背景として、責任の共有や協働を重視するパートナーシップの考え方を提唱した。一方、医療・福祉の文脈では、小児医療における家族中心のアプローチの発展に伴い、家族と専門家の協働とパートナーシップが重視されるようになった。現在では、家族中心のケアの考え方が、保育の文脈にも取り入れられている。日本では、親を保育サービスや子育て支援の受け手として捉えており、保育・教育に参画・協働する主体としての視点は明確ではない。今後、パートナーシップの考え方を、そこに込められた意図や理念も含めて参考にしながら、園と家庭のかかわりのあり方を再考することの必要性を指摘した。

キーワード：家庭と園のパートナーシップ 家庭と園の連携 親の関与 家族中心のケア 生態学的システムモデル

1. 問題と目的

保育において、園と家庭のかかわりは重要な意味を持つ。OECD (2012) は、「親が幼児期の子どもの教育に参加・関与することは、基本的な権利であり義務である」と指摘している。特に近年、園と家庭のかかわりについての国際的な議論において、家庭と園の「パートナーシップ」という考え方が注目されている (Murray et al., 2018)。

例えば、池本 (2014) は、親をパートナーと位置づける OECD (2012) の議論を受け、12か国を対象として保育施設における親の参画の現状について文献調査を行っている。その結果、対象とした多くの国が、保育の質の向上を図る政策手段のひとつとして、親の参画を重視していることが明らかになった。ただし OECD (2012) では、園と家庭のかかわりについて partnership (パートナーシップ)、involvement (参加¹⁾)、engagement (関与) を同義語としており、必ずしも区別して使っていない。

一方、北野 (2017) は、園と家庭との連携に関する近年の国際的議論の動向をレビューし、「家庭との連携のあり方は、家庭教育への支援 (Support)

から、家庭との連携 (Involvement) へ、さらに家庭との協働 (Partnership) へと変遷してきた側面がある (p.18)」と指摘している。Nitecki (2015) も、園と家庭のかかわりのあり方について、連携 (involvement) からパートナーシップ (partnership) への「パラダイムシフト」が起きたと指摘している。すなわち、園と家庭のかかわり方として期待されることに変化が生じ、パートナーシップという言葉が使われるようになってきたと考えられる。

では、パートナーシップと連携や関与 (involvement, engagement) の考え方にはどのような違いがあるのだろうか。例えば、Murray et al. (2018) が、「親と教師のパートナーシップは尊敬の上に築かれる関係であり、その関係においては親と教師が対等で、教育の意思決定における共有された役割をもつ」と述べている。このように、パートナーシップは、親と保育者・教師の相互的な関係性を指すという特徴がある。そして、その関係性における対等性、責任の共有、協働等を強調する考え方である (例えば、Epstein & Connors, 1992; Nitecki, 2015)。一方、連携や関与は、保育者と親のコミュニケーショ

ン、また、園の活動や家庭での教育に親がかかわることを指しており、関係性というよりは親の行動を指すと考えられる。また、教育者を子どもの教育を導く者、親をそのプロセスをサポートする者とみる見方を含むものであり (Nitecki, 2015)、必ずしも両者を対等な存在としてみる見方ではない。

以上のように、園と家庭のかかわり方として、親が園の活動にただ関与するというだけではなく、責任の共有や協働を伴う対等な関係性としてのパートナーシップを築くことが重視されるようになってきたと考えられる。

こうした変化には、どのような背景や経緯があるのだろうか。本論文では、この点について、学術研究から整理・検討することを目的とする。園と家庭のかかわりに関して、パートナーシップの考え方へと発展してきた背景や経緯を知ることにより、そこに込められた意図なども含めてより深く理解することができると考えられる。その際、特に、英語の文献から検討することができるアメリカでのパートナーシップ研究に焦点を当てる。アメリカのパートナーシップ研究のハンドブックである“Handbook of School-Family Partnerships” (Christenson & Reschly (Eds.), 2009) からは、パートナーシップ概念について、学校教育の文脈と医療・福祉の文脈が関連しているのではないかと読み取れる。ただし、医療・福祉の文脈におけるパートナーシップは、特別なニーズをもつ子どもの家族と専門家のパートナーシップに起源がある。本論文では、特別支援に焦点を当てるよりは、より広く学校・園と家庭のパートナーシップにつ

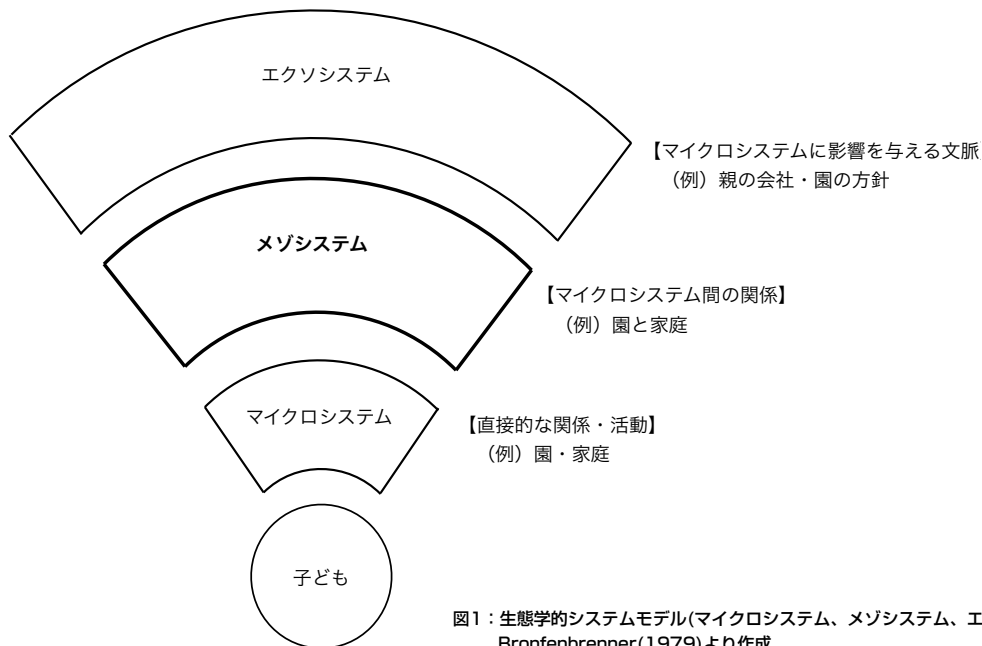
いて検討するため、学校教育の文脈を中心に取り上げる。その上で、補足的に医療・福祉の文脈を検討する。以上の作業を通じてパートナーシップ概念についての理解を深めるとともに、日本におけるこれからの園と家庭のかかわりのあり方を検討する上での示唆を得たいと考える。

2. パートナーシップ概念の発展過程

上記のように、本節では、学校教育の文脈と医療・福祉の文脈におけるパートナーシップ概念の起源や発展の背景・経緯について整理する。

なお、両方に共通して、Bronfenbrennerの生態学的システムモデル (Bronfenbrenner, 1979) が理論的な枠組みとして貢献している。そこで、生態学的システムモデルの概要とパートナーシップ概念との関連について、ここで簡単に述べておく。

生態学的システムモデルでは (Bronfenbrenner, 1979)、人間発達の生態学的環境は、多層的な発達システムによって構成されると仮定し、同心円の入れ子構造としてモデル化している (木の年輪のようなモデル図としてあらわされる。図1参照。)。そして、その内側から外側に向かって、「マイクロ・システム (子どもが家庭や園などで直接的に経験する活動や対人関係)」、「メゾ・システム (園と家庭の関係などマイクロ・システム間の関係)」、「エクソ・システム (両親の職場や友人などマイクロ・システムに影響を与える文脈)」、「マクロ・システム (社会・文化の信念、価値、習慣等)」と呼んでいる。従来、子ども



もの発達に影響する文脈としてマイクロ・システム、例えば園と家庭のそれぞれが注目されてきたが、生態学的システムモデルはメゾ・システムである園と家庭の関係性も考慮することの必要性を理論づけるものである。そのため、園と家庭の関係性としてのパートナーシップを検討する際の理論的枠組みともなっている (Downer & Myers, 2010)。

(1) 学校教育の文脈から

学校教育の文脈における、学校²⁾と家庭のパートナーシップモデルには、Epsteinが大きく貢献している。ここでは、Epsteinら (Epstein & Connors, 1992; Epstein, 1995; Epstein, 1996; Epstein & Sanders, 2002) の文献を参照し、その背景や経緯を整理する。

20世紀初めの心理学的・社会学的研究においては、教師と親の役割は分離すべきという考えが主張されていた (Epstein & Sanders, 2002)。Epstein & Sanders (2002) によると、例えばAnna Freudは、教師が「母親らしく」なりすぎると子どもが教師に対してわがままになるので危険だと主張したという。さらに、家庭と学校を競合する文脈のように扱う場合もあり、研究者たちは、学校と家庭のどちらがより重要かを熱く議論していた (Epstein & Connors, 1992; Epstein, 1996)。こうしたことから鑑みるに、20世紀前半には、子どもを学校の規範に従わせ、学習に向かわせるために家庭と学校の分離を強調し、時に家庭と学校を競合する文脈であるかのように捉えて、それぞれの優位性を検討しようとしていたと考えられる。一方、乳幼児期における家庭 (特に母親) の育児の重要性を強調し、乳幼児期の教育の責任は家庭にあり、児童期以降の教育の責任は学校にあるというように、発達の時期によって責任が移行すると捉える考え方もあった (Epstein & Connors, 1992)。

Epstein (1996) によると、そうした傾向に変化がみられ始めたのは1960年代である。ヘッドスタートプログラムが開始されたことにより、「親の関与」に関するトピックが出現するようになった。ヘッドスタートとは、アメリカの保健福祉省が1960年代の半ばから開始した就学援助プログラムである (Vinovskis, 2005)。低所得者層の家庭の子どもが、貧困な家庭環境の影響で、就学時までには発達にハンディキャップを追っているという問題が指摘され、そうした家庭の子どもたちの発達を援助することを目的として開始されたものである。家庭間の格差への対応をめざした取り組みであり、子どもの教育への親の関与も当初から重視していた。また、同じ時期に、女性の高学歴化が進み、そのことが中・高所得の親の関与を促した面もあるという (Epstein, 1996)。一方、働く母親の

増加に伴い、乳幼児期から保育を受ける子どもたちが増えると、乳幼児期の教育の責任は家庭だけにあると考えることは難しくなってきた (Epstein & Connors, 1992)。

以上のように1960年代以降、社会の変化と呼応して乳幼児期の保育・教育が重視されるようになるにつれて、親の関与という考え方が出現してきた。そして低所得者層の家庭のみならず、すべての家庭にとって園や学校との連携や関与が重要だという認識が広まっていった。さらに1970年代の学校改革においては、親の関与が、学校の改善と生徒の成功に寄与する要素のリストに加えられたという (Epstein, 1996)。このように乳幼児期の保育・教育の中で取り入れられた親の関与という考え方が、学校段階にまで波及していったというのは興味深い現象であると考えられる。

1980年代になると、親の関与の概念をより明確にするための検討が始まった。そして、関与の仕方を親に委ねてしまうのではなく、子どもへの責任の共有を認識することを目的とした「学校と家族のパートナーシップ (school and family partnerships)」という考え方が強調されるようになった (Epstein, 1996)。Epsteinは、学校と家族のパートナーシップを、「長期的なかかわり、相互の信頼、多くの活動における家族と教師のかかわり、計画や意思決定の責任の共有の上に成り立つもの」として定義した (Epstein, 1995; Epstein & Sanders, 2002)。家族の成員は親だけではないことから、家族 (family) という言葉を使っている。さらに、子どもを取り巻く文脈をより包括的に捉える用語として、「学校、家族、地域のパートナーシップ (school, family and community partnerships)」を提案している。

こうした学校と家族のパートナーシップという考え方には、先に紹介したBronfenbrennerの生態学的システムモデル (Bronfenbrenner, 1979) の考え方が影響している。先述のように、生態学的システムモデルでは、内側のシステムを外側のシステムに入れ子状に埋め込まれたものとして捉えている。しかし、Epsteinは、このモデルでは学校と家庭という異なる文脈がいかに累積的に発達に影響するかを十分に説明できないことを批判し、異なる文脈の相互的影響が累積する様子を重なり合う球として捉えるモデルを提案した (Epstein & Connors, 1992; Epstein & Sanders, 2002)。パートナーシップの関係性によってつながりあったり、反発したりして、球の重なり度合いが変わることを想定している。

なお、Epstein & Connors (1992) は、どのような言葉を使うかということは、相互作用のあり方に影響を与えるという意味で重要だと述べ、パートナー

シップは関与よりもよい言葉だと指摘している。そして「パートナーシップ」という言葉に込めた意図として、核心にあるコンセプトは「ケア（配慮）すること」だと述べている（Epstein, 1995）。Epstein（1995）によると、パートナーシップを築くことで、子どもを中心に、家族、教師、地域の人々が互いに信頼し支え合う、ケアリング・コミュニティを形成することができる。そのコミュニティの中で、家族、教師、地域の人々から得るサポートによって、子どもたちは安心して学びに向かい、潜在可能性を発揮することができるだろう。また、家族、教師、地域の人々、子どもたちの間のコミュニケーションがうまくいかずに葛藤や議論が生じることがあっても、尊敬と信頼の基盤があれば、問題を解決し、関係性を維持・強化することができる。このように、パートナーシップという考え方の背景には、それによって実現しようとするケアと学びのコミュニティについての理念があるという点は重要だと考える。

（2）医療・福祉の文脈から

次に、医療・福祉の文脈におけるパートナーシップの考え方について補足的に検討する。医療・福祉の文脈では、特別なニーズをもつ子どもたちの治療が「家族中心のケア（family-centered care）」「家族中心のアプローチ（family-centered approach）」へと転換する中で、専門家と親のパートナーシップが重視されるようになった。園や学校の文脈においても、特別なニーズをもつ子どもたちや課題を抱える子どもたちへの対応が必要となる中で、家族中心のアプローチが取り入れられている（Dunst, 2002）。現在、家庭と園のかかわりに関して「家族中心のケア」もキーワードのひとつとなっており、NAEYC（米乳幼児教育協会）のテキストでもその考え方について言及されている（Keyser, 2017）。

家族中心の考え方の歴史的な経緯については、Bamm & Rosenbaum（2008）が詳しくレビューして

いる。それによると、家族中心の考え方の出発点は、1940年代にカール・ロジャースが創始したクライエント中心療法に遡ることができる。その考え方は、セラピストが、クライエントを価値と重要性を持つ人として扱い、その能力と権利を尊重するものであった。このロジャースの考え方は、1960年代に小児科に取り込まれ、患者中心から、子どものウェルビーイングにおける家族の重要性を強調する次のレベルへと移行した。この考え方も、Bronfenbrennerの生態学的システムモデル（Bronfenbrenner, 1979）によって、理論づけられている。

こうした流れの中で、1986年の障害を持つ子どもの教育に関する法律において、家族と専門家のパートナーシップの重要性が明記された（Thompson et al., 2017）。そして、家族中心の考え方は、学校や園の特別支援教育の文脈においても議論されるようになった（Dunst, 2002）。MacKean, et al.（2005）は、関連文献をレビューし、家族中心のアプローチの主要な考え方を整理している（表1）。家族中心とは、家族の弱みではなく強みを大切にし、専門家と家族の協働とパートナーシップの発展を大切にする考え方であることがわかる。

3.まとめと日本への示唆

以上、アメリカにおける学校・園と家庭のパートナーシップの考え方の起源や発展の経緯・背景について検討した。まず、学校教育の文脈におけるパートナーシップ概念に大きく貢献したEpsteinのモデルを中心に整理した。このモデルが、教師・保育者、家族、地域の人々が、パートナーシップを通じて子どもの安心と学びを支えるケアと学びのコミュニティを形成するという理念を背景に持つという点は重要である。また、医療・福祉の文脈においては、小児医療における家族中心のアプローチの発展に伴い、家族と専門家の協働とパートナーシップが重視されるように

表1：家族中心のアプローチの主要な考え方

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 家族を子どもの生活にとって中心的で継続的な存在、強みとサポートの主要な源としてみなす。 2. 子どもと家族の固有性と多様性を認識する。 3. 親は個人の子育てのレベルでもシステムのレベルでも専門性をもつとみなす。 4. 弱みに焦点を当てるのではなく、コンピテンシーを高める。 5. 家族と医療提供者の間の真の協働的關係性とパートナーシップの発展を促す。 6. 家族から家族へのサポートとネットワークキングを支える。家族のニーズに応じて情緒的・経済的サポートを提供するサービスを与える。 |
|--|

MacKean, et al.(2005)より作成

なった。現在では、「家族中心のケア」の考え方が、保育の文脈にも取り入れられている。これら異なる文脈で発展してきた考え方に共通しているのは、教師・保育者、医療関係者といった専門家の指示に親が従うという関係性ではなく、親との協働的關係を重視し、親の強みや力を生かそうとしている点である。

日本では、子育て支援、仕事と子育ての両立支援が重視され、池本（2014）が指摘するように、親は保育サービスの利用者、支援の対象と捉えられているように思われる。こうしたサービスや支援の受け手としての見方は、親を受動的な存在とする見方につながってはいないだろうか。指針や要領には「家庭との連携」という文言が出てきており、保育所保育指針には「保育の活動に対する保護者の積極的な参加」という文言が加えられた。しかし、参加は「保護者の子育てを自ら実践する力の向上に寄与する」とされており、親のもつ強みや力を生かす、親と保育者が協働する、責任を共有するといった視点は明確ではない。

OECD（2012）が指摘するように、親が子どもの教育に参加・関与することは、基本的な権利であり義務であると考えれば、日本においても、園と家庭のかかわりのあり方を再考する必要があるのではないだろうか。そのために、パートナーシップの考え方を参考にすることができるのではないかと考える。ただし、その際に忘れてはならないのは、本論文で取り上げたパートナーシップの考え方においては、実現したい関係性に関する理念が明確だということである。日本においてもパートナーシップの考え方から示唆を得つつ、園と家庭の関係性における現状の課題を改めて精緻に把握した上で、今後、どのような関係性を実現したいのかについての議論を深めていくことが求められる。

〈注〉

- 1) involvement, engagement の訳語は参照している文献（OECD, 2012; 北野, 2014）の日本語訳に従っているため、同じ英語の単語に対する訳語に違いがある。参照する文献がない箇所では文脈に応じて訳している。
- 2) Epstein の研究は乳幼児も対象としているが、主に school や teacher という語を使っているため引用する場合は学校や教師という訳語を用いる。パートナーシップの考え方の中には園や保育者も含まれていると思われる。

〈引用文献〉

Bamm, E. L., & Rosenbaum, P. (2008). Family-centered theory: Origins, development, barriers, and supports to implementation in rehabilitation medicine. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 89 (8), 1618-1624.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. (U. ブロンフェンブレナー, 磯貝芳郎・福富 護 (訳) (1996). 人間発達生態学 (エコロジー) —発達心理学への挑戦 川島書店).

Christenson, S. L. & Reschly, A. L. (Eds.) (2009). *Handbook of school-family partnerships*, Routledge, New York.

Downer, J. T., & Myers, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. In S.L. Christenson & A. L. Reschly. (Eds.) *Handbook of School-Family Partnerships* (pp.3-29), Routledge, New York.

Dunst, C. J. (2002). Family-Centered Practices: Birth Through High School. *The Journal of Special Education*, 36 (3), 141-149.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76 (9), 701.

Epstein, J.L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnerships. In A. Booth, & J.F. Dunn family-school links: How do they affect educational outcomes? (pp.209-247.), Routledge: New York.

Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18 (4), n4.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Burnstein, *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (pp.407-437.), Lawrence Earlbaum Associates.

池本美香 (編著) (2014). *親が参画する保育をつくる 国際比較調査をふまえて 勁草書房*.

Keyser, J. (2017). *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program 2nd Edition*, Kindle Edition by Janis Keyser Publisher: Redleaf Press; 2 edition.

北野幸子. (2017). 家庭との連携に関する保育者の専門性に関する検討. *保育学研究*, 55 (3), 9-20.

MacKean, G. L., Thurston, W. E., & Scott, C. M. (2005). Bridging the divide between families and health professionals' perspectives on family-centred care. *Health expectations*, 8 (1), 74-85.

Murray, J., Teszenyi, E., Varga, A. N., Pálfi, S., Tajiyeva, M., & Iskakova, A. (2018). Parent-practitioner partnerships in early childhood provision in England, Hungary and Kazakhstan: similarities and differences in discourses. *Early Child Development and Care*, 188 (5), 594-612.

Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25, 195-219.

OECD. (2012). *Starting Strong III : A quality toolbox for early childhood education and care*. (OECD 編著 秋田喜代美・阿部真美子・一見真理子・門田理世・北村友子・鈴木正敏・星美和子 (訳) (2019). OECD 保育の質向上白書 人生の始まりこそ力強く: ECEC のツールボックス 明石書店).

Thompson, P., Marvin, C., & Knoche, L. (2017). Program Enrollment Options and Teacher Self-Efficacy for Promoting Partnerships with Parents in Preschool Programs. *NHSA Dialog*, 20 (1).

Vinovskis, M. (2005). *The birth of Head Start: Preschool education policies in the Kennedy and Johnson Administrations*. The University of Chicago Press, Chicago.

〈付記〉

本研究は、ぬくもりのおうち保育株式会社による寄附研究の一環として行われました。

園と家庭のパートナーシップに寄与する テクノロジーの可能性の検討

佐藤朝美 (愛知淑徳大学 人間情報学部) 野澤祥子 (東京大学大学院教育学研究科)

城戸楓 (東京大学大学院情報学環) 山内祐平 (東京大学大学院情報学環)

要約

園と家庭が同じ目標に向かうパートナーシップの関係性の構築は、保育者と保護者、子どものそれぞれに恩恵をもたらす。園と保護者の連携が成功している事例には、「家族中心のケア」をベースにした共通の原則があるという。本論文では、それらの原則を達成するために、テクノロジーを用いたコミュニケーションの実現方法について検討した。電話、メール、SNS、ブログ、Web、テレビ会議、アプリ、写真や動画、デジタルポートフォリオというツールのそれぞれの特徴を原則に適した形で用いることで、パートナーシップに寄与する可能性があることに言及した。それらのツールを用いてコミュニケーションするのは、保育者と保護者だけではなく、子ども自身が参加することの可能性について指摘した。

キーワード：家庭と園のパートナーシップ 家庭と園の連携 家族中心のケア ICT テクノロジー

1.はじめに

園と家庭との関係性にパートナーシップという考え方が求められている。OECD (2012) は、親や地域住民は、園と同じ目標に向かう「パートナー」とみなすべきだと指摘している。家庭とのパートナーシップは、子どもに関する幼児教育・保育者の知識を高める上で非常に重要であるという。NAEYC (米乳幼児教育協会) では、親をパートナーと位置づけ、家族が参画する保育の実現を目指すテキストを作成し、「パートナーシップは、同等の関係である。パートナーシップの各人は、関係に対する知識と貢献のために同等に評価される。両方のパートナーが全く同じことを意味するものではない。それぞれがユニークな貢献のために尊重されることを意味する」としている (Keyser, 2017)。野澤・佐藤・城戸・山内 (印刷中) では、アメリカにおける学校・園と家庭のパートナーシップの考え方の起源や発展の経緯・背景について検討している。Epsteinのモデルを中心に整理し、教師・保育者、家族、地域の人々が、パートナーシップを通じて子どもの安心と学びを支えるケアと学びのコミュニティを形成するという理念を背景に持つという点が重要であるとした。

では、そのようなパートナーシップを具体的にどのように実現すれば良いのだろうか。

「保護者の関与」には、保護者側の意識とモチベー

ションが欠如していること、園と家庭のコミュニケーションに支援が必要であること、保護者側に時間的制約があること、保護者の多様性に対応することなどの課題があるという (OECD, 2012)。さらに、パートナーシップを形成するには、時間と労力が必要で、保育者は保護者との互いの強みに基づく視点から、家族に一貫してアプローチしていく必要があり、徐々に信頼を確立していくことが指摘されている (Knight-McKenna & Hollingsworth, 2016)。このように多くの課題があり、手間と時間のかかるパートナーシップの形成に対し、ハーバード大学の教育者・研究者達によるコミュニティ (Harvard Family Research Project) が実施したFINEプロジェクト¹⁾は、保育者と保護者の連携について、テクノロジーを用いたコミュニケーションに可能性があるとしている。

以上を踏まえ、本論文ではまず、子ども・保護者・保育者がそれぞれ、パートナーシップでどのような恩恵を受けるのかについて整理し、その実現方法を検討する。さらに現状の課題に対応し、三者がメリットを享受するためのテクノロジー適用方法と今後の可能性についての検討を行う。

2.パートナーシップによる恩恵

NAEYC (米乳幼児教育協会) のテキストでは、パートナーシップの関係性が構築することにより、子

ども・保護者・保育者が受ける恩恵について以下のように整理している。

1) 子どもにとっての恩恵

保育者と保護者の良好な関係性は、情動的な発達環境になり、幼児期の重要な発達課題の1つである他者との関係性を学ぶモデルとなることが挙げられる。子どもは、自己中心的な視点から周囲を観察し、行動の手がかりとなる情報を収集している。家族が保育者を好意的に感じるほど、子ども自身も安心感を得ることになる。両者の対話から、話し言葉の内容だけでなく、身体言語、声調、表情によりお互いにどれだけの尊敬と感謝が存在するかを把握し、関係性のあらゆる側面を学んでいる。例えば意見に相違が生じた際に、対話を重ねて解決されることから、あるいは不成功に終わりお互いを無視し合う様子からも学ぶということである。

2) 保護者にとっての恩恵

保育者からの情報、リソースが得られること、子どもの成長の瞬間を共有し、共感しあえる他者を得ることが挙げられる。保育者と子どもがやり取りする様子から、子どもを視る新しい視点を学び、教育プロセスの新たな方法を発見することができる。子どもを有能で自発的な学習者として捉える視点を家族が持つことで、家族は安心感や自信を得ることができる。さらに、家族が子どもの学びへ関与をしているという気づきを得ることができる。保育者が子どものケアと教育に対する真のパートナーシップを提供することによって、家族が感じている孤立感の解消につながる。

3) 保育者にとっての恩恵

保護者からの情報や知識により保育者は学ぶことができる。まず、家族の情報は、誕生からの子どもの様子や家族の歴史、家庭で見せる子どもの様子等、保育者の持っている知識や情報と異なり、より深い子どもへの理解を促す。それらが、子どものニーズをより良く満たすプログラムやカリキュラムの開発へつながる。さらに、保護者から保育への理解を得られることが、保育者の自信に繋がり、家族との対話が増え、子どもからの信頼が高まるという満足感が得られる。トラブル対応などで、家族から理解を得られる時、関係性が深まり、家族とのコミュニケーションが楽しいものになる。

以上、三者の恩恵について整理した。保護者も保育者も、子どもにとって大切な存在であり、それぞれの知識や経験、スキルや視点は異なるが、お互いの知識

を認識し、尊重し合うことでパートナーシップの構築へと繋がり、子どもの豊かな育ちの環境が構成されるのである。その背景には、次世代に文化を継承するために伝えてきた知識や技能、行為などを意味する知識の資産 (Funds of Knowledge) という概念があり (González, Moll & Amanti (Eds), 2005)、教育者は家庭から知識の資産を学び、教育実践に適用していくべきであるという考え方がある。

では、このような恩恵を実現するような実践はどのようなものなのだろうか。

NAEYC (米乳幼児教育協会) のEDFプロジェクト²⁾では、保育者と保護者が子どもの体験や学びを共有し、信頼関係を形成するための方法を検討し、園と保護者の連携を調査した結果、成功している事例には、「家族中心のケア」をベースにした共通の原則があることを発見している。

- 1.園は、子どものための意思決定や目標設定に家族を参加させる。
- 2.園は、家庭との双方向のコミュニケーションを図る。
- 3.園は、真に相互的な方法で家族と関わる。家族に対し、家庭における知識の共有と、園への積極的な参加を促す。保育者は、それらの情報をカリキュラムや保育に取り入れる。
- 4.園は、家庭や地域での学習活動を提供する。
- 5.園は、プログラム自体の意思決定に家族を積極的に参加させる。

これらを満たしていくために、コミュニケーションの基盤、情報を共有する方法、さらには共有した情報の活用方法について検討していくことが重要であると考える。

3.保育者と保護者をつなぐ テクノロジーの可能性と課題

テクノロジーは、双方向コミュニケーション、意思決定のためのデータの収集と共有、対話スタイルの多様化を可能にする。また、ツールや様々なサポートがアクセス可能な多くの手段を提供する。FINEプロジェクトが指摘したように、テクノロジーは作業の効率化を促し、コミュニケーションやパートナーシップの可能性を拡大するものと考えられる。

例えば携帯のテキストメッセージで子育て情報を定期的に提供することで、親が子どもと一緒に学習することが増え、家族参加型のサービスを補完したという実践がある (Hurwitz, Lauricella, Hanson, Raden & Wartella, 2015)。園が子どもに関するデータの共

有をシステム化することで、家族からも子どもの情報を報告するなど、家族参加の方法や保護者の子どもへの対応が変化したという報告もある（Weiss, Lopez & Stark, 2011）。

技術の進化に伴い、様々なツールが開発されているが、どの機能がどう有効なのだろうか。ツールの種類により、適したコミュニケーションや支援形態が異なる。以下に代表的なツールとその特性を整理する。

電話：緊急を要する場合や直接話す必要があるにも関わらず、来園できない場合に有効である。ただし、勤務時間など、保育者も保護者もお互いに相手の状況を配慮する必要がある。

電子メール・テキストメッセージ：直接会うことができない個人、またはグループ間の対話を提供する。電子メールを使用すると、文書、添付ファイル、写真、動画、他のサイトや資料へのリンクを送信できる。テキストメッセージは文字のみであるが、より容易に連絡をすることができる。

ソーシャルメディア（SNS）：テキスト、写真、動画、スキャンした画像、リンクをリアルタイムで共有できる。多くのSNSサイトでは、閉じたグループを作成できるため、特定の保護者や保育者のコミュニケーションに対応することができる。保育者は、SNSを使って情報を共有したり、質問したり、園のカリキュラムについて家族と意見交換したりできる。

ブログ：定期的に新しい資料を容易に更新することができる。過去の投稿はアーカイブされ、検索ができる。ブログの投稿は、行事やイベント、園の方針だけでなく、他の資料や動画にリンクしたり、写真を共有することもでき、閲覧者のコメント入力が可能である。

Web ページ：ブログのような容易さはないが、予め整理された静的な情報を提供するのに適している。例えば、入園を検討している保護者に対し、教育方針やカリキュラム、連絡先、カレンダー、保育者などの情報をホームページで提供する。園によっては、通園児の保護者用にプライベートな情報を提供するパスワード制御されたページも用意している。Web サイトでは、必要な情報を全て把握できるよう情報を整理して提供することが重要である。

テレビ会議：仮想で複数人を同時に接続でき、保護者と保育者が遠隔で参加できる。保護者会や行事説明会等を気軽に開催でき、日程調整できない保護者には録画も残せる。さらに保育者が離れた同僚と会議の機会を持つことができる。

アプリ：保育者と家族との間の日常的なコミュニケー

ションを促進する様々な機能が組み込まれたアプリが企業により開発されている。アプリの費用対効果が高く、家族が使用する全てのデバイスでアクセスできるかどうかを検討すべきである。

写真と動画：スマホやタブレットで容易に撮影できる。保存した写真や動画は、日付で整理したり、タグ付けをすることによって、個々の子どものアルバムだけでなく、発達の記録やカリキュラム、ニュースレターに用いることができる。アルバムサイトでは、画像認識が実装されているものもあり（例えば、ルクミー³⁾）、子どもの顔を自動判別し、保育者の手作業がなく個別に振り分けられる。クラウド上で家族と簡単に共有することができ、編集権限を付与することで、家族からも写真や動画を追加することができる。

デジタルポートフォリオ：伝統的に、ポートフォリオは、写真、観察日誌、エピソード記録、子どもの作品や文書、場合によっては評価ツールを含むものであった。デジタル化によって、動画や音声を含めた幅広い記録が残せるようになった。保護者が簡単にアクセスできるだけでなく、遠方の親戚に拡大して共有することができる。さらに、長期保存に伴い、子どもの成長の軌跡を可視化できる。また、三次元作品の写真や絵画のスキャンなど、アナログの制作物の写真を保存することができる。年間を通して上達していくダンスを子ども自身がリフレクションしながら学びのストーリーを作成することができる。記録ページを拡張すれば、子どもの育てている植物の観察記録を含めることができる。保護者に編集権限を付与し、記録やコメントに参加してもらうことで、家族のコラボレーションを促すことができる。

ツールを使用するメリットとしては、まず、時間の節約と効率化が挙げられる。瞬時にメッセージを送信することができるので、印刷や保育者の時間と費用を節約する事ができる。さらに、簡単な翻訳を提供できるツールはたくさんあり、異なる言語を話す家族や教育者とのコミュニケーションを可能にする。また、日常の連絡や行事、保育に関する判断や相談など個人に対するコミュニケーションにも有益である。クラスやグループに共通の情報は、同時配信ことができ、負荷を軽減することができる。ツールは、入園を検討している保護者とのコミュニケーションにも有効である。保護者間のコミュニケーションを可能にし、特にソーシャルメディアを使用しながら、保護者ネットワークを構築することもできる。

以上、テクノロジーの使用が、OECD（2012）で挙げられた「保護者の関与」の課題を克服する一助にな

ると考える。園と家庭のコミュニケーションを支援し、保育者の意識の変容に寄与するであろう。さらに効率化により、保育者の時間的制約を緩和し、複数のモードによる接続が保護者の多様性に対応できる。

一方で、テクノロジーの使用に関しては、以下のような課題が挙げられる。

1つ目は、テクノロジーが合理化に役立つ場合でも、新たな課題を発生させることである。時間を節約するツールが実際には作業負担を増加させるケースがある。例えば、印刷やコストを気にせず、必要なだけ写真を撮ることができるが、膨大な数の写真があると、写真の並べ替え、保存先の決定、テキストの追加、投稿の場所や送信先を決めるのにかなりの時間がかかる。1日1~2回の個人メールと数回の電話を利用して人々が、毎日数十、数百の電子メールをやりとりするようになっている。

2つ目が、機密性と安全性の問題である。オンラインで子ども達の写真を投稿し、家族と共有すると、アナログのポートフォリオにまとめるよりも、機密性が重要になってくる。多くのオンラインサイトはプライバシーが保護されているが、子どもの写真をインターネット上で共有されないことを望む保護者もいる。例えば、その家庭の子どものみが写っている写真を提供する場合、機密性はかなり高いが、他の子どもが写っている写真を提供すると、別の家庭が他の子どもの写っている写真を保有することになる。管理者の招待するユーザーのみアクセス可能なクローズドなオンラインサイトやSNSを使用するとともに、保護者が写真を複製したり、別の人に送付したりしないよう注意すべきである。また、保育者のプライベートなアカウントやデバイスを仕事関連のコミュニケーションや文書作成に使用しないことも重要である。

このような課題に対しては、ガイドラインの設定が有効である (Keyser, 2017)。例えば、メールに対して即返答を期待している親を考慮し、事情を伝え、返信期限について保護者と確認する。また、子どもの写真をサイト共有する際の確認や、電子メール等のやり取りの守秘義務を確認する等も必要である。また、テクノロジーにアクセスできない家族を考慮しながらサポートを提供することが重要で、保護者が使用したいコミュニケーションメディアの希望を聞き、対話が可能で複数のモードを設ける必要がある。

4. 考察と今後の展望

園と家庭のパートナーシップを構築することで、子ども・保護者・保育者のそれぞれが恩恵を受ける。そ

のような環境を実装するには、家族中心のケアの視点をもった原則があり、テクノロジーの使用が上手く寄与すれば、課題が解決されると考える。ツールの特徴を踏まえながら、原則への適用方法を検討する。

1. 園は、子どものための意思決定や目標設定に家族を参加させる。

日々の連絡や行事の連絡には、メールやSNS、アプリなどが活用できる。ブログによる子どもの保育の様子を伝えることにより、目標への意識を伝え、子どものための意思決定に保護者の参加を促すことができる。

2. 園は、家庭との双方向のコミュニケーションを図る。

個別に直接対話が必要でかつ園に保護者が来訪できない場合や緊急の場合には、従来の機器である電話が有効である。タイムラグがあっても問題がない内容、かつ、個別にも複数にも連絡できるメールは、写真やPDFも送付可能である。SNSはリアルタイムのやり取りが可能で、クローズドな設定にすれば、プライベートな情報も送付できる。テクノロジーにより、複数のモードでのコミュニケーションが可能になる。

3. 園は、真に相互的な方法で家族と関わる。

園の教育方針などの基本的な情報を提供できるのがWeb (園のホームページ) である。日々の保育や子どもの様子を報告するためにはブログやSNSも活用できる。近年、様々な機能が追加されたアプリや、園にカスタマイズされたアプリが開発されている。例えば、ハイスコープ教育財団が提供するCOR Advantageアプリ⁴⁾は、アセスメント、教育計画、家族連携、専門的な知識提供の機能が組み込まれている。保育者の残した記録は、ハイスコープの提供する評価と結びつけて蓄積され、教育計画に照らした文書として出力することもでき、保護者からも閲覧することが可能となっている。

日本でも、登降園管理や連絡帳作成機能、バス運行情報などが組み込まれる等様々なアプリが企業から提供されている。スマホで簡単にアクセスできるアプリ、家庭における知識の共有と、園への積極的な参加を促すことが可能になっている。保育者は、家族からの情報をカリキュラムや保育に取り入れることもできると考える。

4. 園は、家庭や地域での学習活動を提供する。

2020年に発生したCOVID-19パンデミックにより、園の閉鎖や外出の自粛が余儀なくされ、園と家庭をつなぐテクノロジーの役割の重要性が増した。複数の在宅園児と双方向コミュニケーションするためにテレビ会議を使用したり、家庭で過ごす子どもを支援する保育者の制作した動画の配信も行われた (MacDonald, 2020)。開園後も保育者は継続してコンテンツを提供

している（例えば、おうちえん⁵⁾など）。在宅を希望する園児や休みの期間中にも、コンテンツを提供するテクノロジーは有用であると考えられる。

また、インターネットは、育児や教育戦略、発達の専門知識など、豊富なリソースを保護者や保育者に提供している（例えば、All About Young Children⁶⁾、ECLKC⁷⁾、C5⁸⁾など）。これらの情報を上手く活用すれば、保護者への学習の機会を提供することができる。

5. 園は、プログラム自体の意思決定に家族を積極的に参加させる。

プログラム自体の意思決定にまで家族の意識が至っていないのが現状であると考えられる。保育やカリキュラムの狙いや子どもの育ちを視る視点を持つよう、システムを実装していくことに可能性があると考える。デジタルポートフォリオは、データを蓄積し、リフレクションや創造的に用いることができる。Barrett (2015) は、デジタルポートフォリオの役割を、制作をどのように取り組んだのかプロセスを蓄積する「プロセス・ポートフォリオ」、優れた作品を集めて示す「ショーケース・ポートフォリオ」、設定された目標コンピテンスに関してエビデンスを示す「アセスメント・ポートフォリオ」の3つに整理している。この視点でデータを上手く活用することが保護者の意識の変容につながるのではないだろうか。

近年、子どもの制作物やそのプロセスを保育者と保護者が共有する方法として、「ドキュメンテーション」、「ラーニング・ストーリー」が着目され、日本の園でも導入されている。「ドキュメンテーション」は、イタリアのレッジョ・エミリア市のアプローチで用いられる学びの可視化の手法である。池内 (2010) は、ポートフォリオとドキュメンテーションの違いを、ポートフォリオが一人の個の学びの軌跡の記述を行うのに対して、ドキュメンテーションは、複数の子ども達に焦点をあてているので、複数のパートナー達の流れを記述できるとしている。デジタル化することで、個々のデータとして記録したものを抽出し、グループあるいはクラスへ対象を広げることは容易である。「ラーニング・ストーリー」は、ニュージーランドで開発された保育アセスメントの方法であり、子どもの育ちを物語的な流れで記録するものである。近年、アプリ・Web化され、PCやタブレット、スマートフォンで写真や動画、テキストを投稿できる「ラーニング・ストーリー」に準じたeポートフォリオも開発されている（守・松井, 2021）。

蓄積されたデータを通して保育者と保護者が対話していくことで、お互いに尊重し合う視点につながり、子どもに対する意思決定、園のプログラムに対する意

思決定を行うための知識やスキルを少しずつ身に付けていけるものとする。

最後に、テクノロジーを使用するのは保育者や保護者だけではないことにも言及したい。Knauf & Lepold (2021) は、ポートフォリオの記録が保育者の残したものであり、子ども自身によるものではないことを課題としている。全ての子どもは、意見を形成し、それを自由に表現する権利を有する「子どもの権利条約 (UNCRC)」の教育的な視点からも、子どもが記録することが重要であるという (Knauf & Lepold, 2021)。テクノロジーは、子ども自身が自分の音声や動画を容易に残すことができ、活用することができる。eポートフォリオの研究では、教員が評価して学習者にフィードバックするだけでなく、学習者自身が即時的に、あるいは回顧的に省察することで、深い学びを導くことが指摘されている (Barrett, 2015)。パートナーシップの実現を子ども・保護者・保育者の三者の関係性でみた場合、子どもがテクノロジーを活用することによる可能性も検討すべきである。保育者の撮りためた写真を用い、子どもと保護者が動画を制作する活動も有効である (佐藤ら, 2019)。子どもが制作物や気付いたものを自ら撮影し、保育者と保護者からのフィードバックを踏まえながらリフレクションしていくことも三者のつながりに寄与すると考える。

パートナーシップを通じて子どもの安心と学びを支えるケアと学びのコミュニティを形成するという理念に対し、保育者と保護者のテクノロジー活用の可能性について言及した。今後は、保育者と保護者に加え、子どもの参画を促すテクノロジーの活用を検討していくことが求められると考える。

〈引用文献〉

- Barrett, H. (2015). E-portfolios in k-12 education. In J. Spector (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational technology* (pp. 278-279). SAGE Publications, Inc.
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hurwitz, L. B., Lauricella, A. R., Hanson, A., Raden, A., & Wartella, E. (2015). Supporting Head Start parents: Impact of a text message intervention on parent-child activity engagement. *Early Child Development and Care*, 185 (9), 1373-1389.
- 池内慈朗 (2010). レッジョ・エミリアとハーバード・プロジェクト・ゼロによるコラボレーション Making Learning Visible: 幼児教育から学ぶドキュメンテーションによる学習過程の可視化. *美術教育学: 美術科教育学会誌* 31 (0), 43-54.
- Keyser, J. (2017). *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program 2nd Edition*, Kindle Edition by Janis Keyser Publisher: Redleaf Press; 2 edition.
- Knauf, H. & Lepold, M. (2021) The children's voice - how do children participate in analog and digital portfolios?. *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2021.1906291

- Knight-McKenna, M & Hollingsworth, H. L. (2016). Fostering Family-Teacher Partnerships: Principles in Practice, *Childhood Education*, 92.5, 383-390.
- MacDonald, A. (2020). Strengthening connections with families through technology: Stories from the COVID-19 crisis. *Australian Educational Leader*, 42 (3), 32-34.
- 守巧, 松井剛太 (2021). 保育現場の子育て支援における e-ポートフォリオの効果と導入可能性に関する研究. *こども教育宝仙大学紀要* (12), 37-45.
- 野澤祥子・佐藤朝美・城戸楓・山内祐平 (印刷中). 園と家庭のパートナーシップの概念の起源と発展に関する検討: アメリカの研究に焦点を当てて. *チャイルド・サイエンス*
- OECD. (2012). *Starting Strong III : A quality toolbox for early childhood education and care*. (OECD 編著 秋田喜代美・阿部真美子・一見真理子・門田理世・北村友人・鈴木正敏・星美和子 (訳) (2019). OECD 保育の質向上白書 人生の始まりこそ力強く: ECEC のツールボックス 明石書店).
- 佐藤朝美, 松河秀哉, 椿本弥生, 荒木淳子, 中村恵, 松山由美子, 堀田博史 (2019). 園生活の保護者の振り返り支援を目的としたデジタルストーリーテリング・ワークショップの開発と評価. *日本教育工学会論文誌*, Vol.43, Suppl. 号, p. 61-64.
- Weiss, H., Lopez, M.E., & Stark, D. (2011). *Breaking New Ground: Data Systems Transform Family Engagement in Education*. Issue Brief.

〈註〉

- 1) Engaging Diverse Families Project: <https://www.naeyc.org/resources/topics/family-engagement/principles> (2021.08.01 参照)
- 2) Family Involvement Network of Educators: <http://www.hfrp.org/family-involvement/fine-family-involvement-network-of-educators> (2021.08.01 参照)
- 3) ルクミー <https://lookmee.jp/> (2021.08.01 参照)
- 4) High scope Child Observation Record (COR) Advantage: <https://apps.apple.com/us/app/cor-advantage/id1421389271> (2021.08.01 参照)
- 5) おうちえん <https://iouchien.jp/> (2021.08.01 参照)
- 6) All About Young Children <https://www.allaboutyoungchildren.org/> (2021.08.01 参照)
- 7) HEAD START ECLKC: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/family-engagement> (2021.08.01 参照)
- 8) C5 Children's School: <https://c5children.org/> (2021.08.01 参照)

〈附記〉

本研究は、ぬくもりのおうち保育株式会社による寄附研究の一環として行われました。

園や学校と保護者の連携・パートナーシップに向けた日本の父親の課題と展望

小崎恭弘 (大阪教育大学教育学部家政教育部門、NPOファザーリング・ジャパン)

要約

本稿は現代社会における父親の育児を取り巻く状況について、近年の法律や制度の変遷から概観し、その文脈から父親の育児の主体的な取り組みについて論考したものである。また同時に母親や保育施設と父親の関係性について、パートナーシップの視点より論じたものである。近年父親の育児が社会的に注目をされ、さまざまな取り組みがなされてきた。それらの変化を受けて、法律や制度の社会システムにおいて父親を主たる対象とした変革が行われてきた。それらの取り組みの根底には「父親を育児の主体」として位置付ける視点が確認された。その上で母親とのパートナーシップの有り様やその問題点、また保育施設とのパートナーシップについて検討を行なった。父親が育児の主体として対等なパートナーシップの発揮ができる社会の構築について言及をしている。

キーワード：父親，パートナーシップ，父親支援，主体

はじめに

パートナーとしての父親とは

パートナーシップとは、民主的な対等な関係性の中で初めてなり得るものである。一方的な関係性や不均等なパワーバランスにおいて、パートナーシップは存在しない。基本的に夫婦関係におけるパートナーシップは存在するが、親子間におけるパートナーシップは一般的ではない。夫婦は成人として対等な立場や関係性が前提の存在であるが、親子はそのあり方が対等ではなく「ケアをされる側」と「ケアをする側」として時に主従関係として位置付けられる。児童虐待などマル・トリートメントとされる関わり方は、まさにこの関係性の不均等がひきこす事象である。

それでは夫婦間のパートナーシップは、本当に対等なものなのだろうか？家族の生活や夫婦独自の文化など、日常において夫婦は対等な存在であるのかもしれない。家庭内の経済性、責任分担、時間の利用割合、相手に対する愛情表現など、決して他者には分かりえない夫婦独自の価値観ややり取りがある。その決定のプロセスや方法についても夫婦間の問題であり、憲法の婚姻を引き合いに出すまでもなく「両性の平等」のみに基づき、独自の取り組みの中で形作られていくものである。しかしそのような基本的に自由に選択と決断を行い生活を営む夫婦において、こと「子育て」については対等なパートナーシップの中で行われているとは、とても言えない状況が見られる。特に現

代社会においては母親に多くの負担や責任が重くのしかかり、父親との不均等な問題がさまざまに顕著化している。

そのようなアンバランスな父親と母親の育児に関わる状況について、現在父親への支援から、この歪な社会環境や状態の改善を図る取り組みがなされるようになってきている。このような取り組みを総称して「父親支援」という。本項では、現在の我が国に見られる父親支援の背景とその取り組みについて概観し、パートナーシップの視点より今後の父親の育児とそのサポートについての展望について論考を進めたい。

1.日本の父親を取り巻く現状

(1) 現在の父親育児の現状

日本の父親は育児をしていない。あるいはできない状況下に置かれている。2010年に「イクメンブーム」（イクメンとは積極的に育児に関わる男性を指す）が起き、社会的に男性の育児に対する関心は高まりを見せた。極端に言えばそれ以前には「父親が育児をする」という行為自体が社会的な文脈で語られることがほとんどなく、その様相を表す概念がなかった。「父親が育児をする」という行為自体に、特別な意味づけや注釈が必要な時代が長くあった。つまり以前は父親の育児という行為はもちろん存在はしていたが、その行為自体が社会的に認識されず、極めて特異なこととして捉えられていた。

現在「イクメン」は国の示す少子化等の計画や取り組みや家庭科教科書などにおいても、取り上げられ一般的な用語として一定の市民権を得ている。しかしそれは父親の育児が一般化しているということではない。それどころかこれまで意識されていなかった「父親の育児」が社会的に関心事項となり、母親とのあまりに大きい差異の顕著化が様々に取り上げられ、そのアンバランスさが問題として指摘されるようになった。図1は「6歳未満の子供を持つ夫・妻の家事関連

時間の推移」である。6歳未満の子どもを持つ妻と夫の育児時間を比較したものである。グラフを見れば一目瞭然であるが平成28年の育児時間は「妻3:45,夫0:49」である。平成8年夫の「0:18」からすれば、多少の増加は見られるが、その差異の大きさには驚くばかりである。この数年大きな変化は見られず、育児の妻と夫との著しい偏りの格差が見取れる。

また図2は近年の育児休業取得割合の男女の推移である。男性の育児休業の取得率の急激な伸びが見られ

	夫					妻				
	平成8年	平成13年	平成18年	平成23年	平成28年	平成8年	平成13年	平成18年	平成23年	平成28年
家事関連	0.38	0.48	1.00	1.07	1.23	7.38	7.41	7.27	7.41	7.34
家事	0.05	0.07	0.10	0.12	0.17	4.08	3.53	3.35	3.35	3.07
介護・看護	0.01	0.01	0.01	0.00	0.01	0.03	0.03	0.03	0.03	0.06
育児	0.18	0.25	0.33	0.39	0.49	2.43	3.03	3.09	3.22	3.45
買い物	0.14	0.15	0.16	0.16	0.16	0.44	0.42	0.40	0.41	0.36

図1：6歳未満の子供を持つ夫・妻の家事関連時間の推移

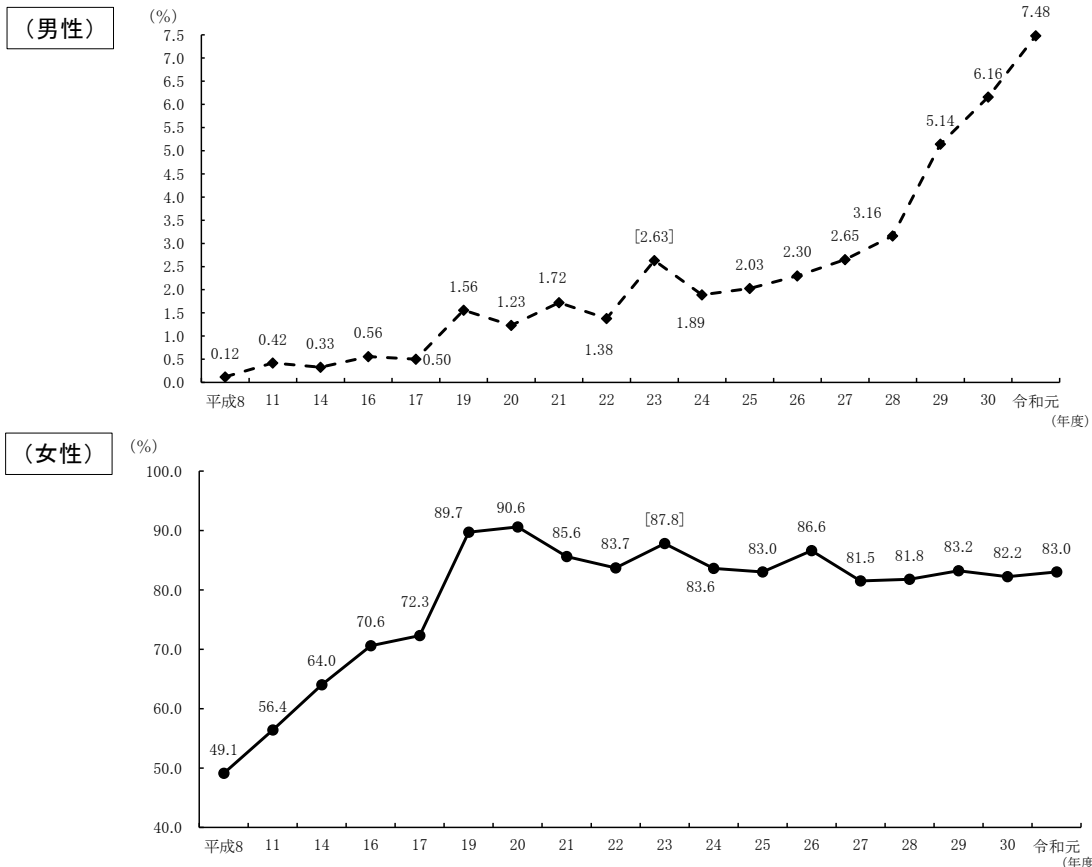
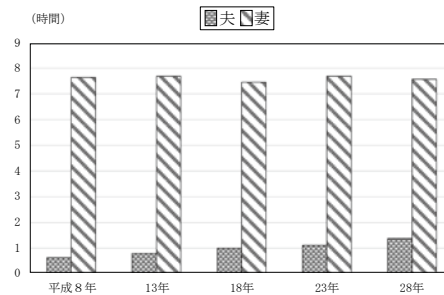


図2：男女の育児休業取得の率の割合推移

るが、割合としては10%にも届いては~~ない~~。元々が低水準であるので伸びが大きく見えるだけである。女性は80%域で定着が見られている。その差は単純に10倍程度の開きがある。

イクメンブーム以降父親の育児が社会的には認識されるようになり、言葉の定着も見られた。しかし現実の育児では我が国においてその中心は母親であり、一部その変化の兆しは見られるが、育児の多くの部分を母親が担っている状況が続いている。またそのことにより母親の育児負担、それら伴う母親の産後うつや子どもへの悪影響などが懸念されている。それらへの対応や解消のアプローチの一つとして、もう一人の親としての父親へ社会的な関心が高まった。同時に父親も自ら親としての関わりや責任を意識するような取り組みが見られるようになった。

(2) 父親を取り巻く環境の変化

このような社会の変化に対応する形で、子育てを支える法律や制度などにおいても積極的に父親を取り込み、これまで母親が中心であった子育てのパラダイムシフトが見られる。ここでは近年子育てに関わる法律において、父親についての記載や取り組みに顕著な変化が見られたものを取り上げその意義について検討する。

①子ども子育て支援法

我が国の幼児教育・保育、子ども子育て支援を総合的に推進するために「子ども・子育て支援新制度」がスタートした。これに伴い2012年に子ども子育て関連3法が成立した。その根幹をなす「子ども・子育て支援法」の基本理念の2条において以下の文言が見られる。明確にここでは「父母」に対して子育てにおける第一義的責任を明記し、それをベースに社会全体のサポートを想定している。また「相互に協力」という文言は、父母と社会全体のパートナーシップの有り様を想定した文言としても受け取れる。(下線は筆者)

第二条 子ども・子育て支援は、父母その他の保護者が子育てについての第一義的責任を有するという基本的認識の下に、家庭、学校、地域、職域その他の社会のあらゆる分野における全ての構成員が、各々の役割を果たすとともに、相互に協力して行われなければならない。

②成育基本法「成育過程にある者及びその保護者並びに妊産婦に対し必要な成育医療等を切れ目なく提供するための施策の総合的な推進に関する法律」

本法律は成長過程にある子どもおよびその保護者、並びに妊産婦に対して、必要な成育医療を切れ目なく

提供するための施策を総合的に推進することを目的として制定された。政府は「成育基本法」の規程に基づき「成育医療等の提供に関する施策の総合的な推進に関する基本的な方針」を、2021年2月に閣議決定した。その中において「父親」が大きく位置付けられている。父親を母親のサポートする立場だけでなく、父親自身を「支援される立場」と明記している。父親自身を育児の主体として捉えている文言であり、これまでの父親観とは一線を画ものである。(下線は筆者)

I 成育医療等の提供に関する施策の推進に関する基本的方向 I 成育医療等の現状と課題

(父親の孤立) 出産や育児への父親の積極的な関わりにより、母親の精神的な安定をもたらすことが期待される一方、父親の産後うつが課題となっている。母親を支えるという役割が期待される父親についても、支援される立場にあり、父親も含めて出産や育児に関する相談支援の対象とするなど、父親の孤立を防ぐ対策を講ずることが急務である。母親に限らず、父親を含め身近な養育者への支援も必要であることについて、社会全体で理解を深めていくことが必要である。

③育児休業法「育児休業、介護休業等育児又は家族介護を行う労働者の福祉に関する法律」

2021年6月に改定され2022年から段階的に施行されることとなった。今回の改訂の大きな柱は、父親の育児休業取得の推進である。これまでも男性の育児休業取得に向けて様々な取り組みはあったが、今回はより実践的な内容で、かつ個人の意識のみならず、職場の企業に対する取り組みが導入されている。具体的には以下の2点が新たに創設されることとなった。

1 男性の育児休業取得促進のための子の出生直後の時期における柔軟な育児休業の枠組みの創設(男性の産後休業制度の創設)

2 育児休業を取得しやすい雇用環境整備及び妊娠・出産の申出をした労働者に対する個別の周知・意向確認の措置の義務付け

いうまでもなく法律は、その社会全体の国民意識や今後の国家の進むべき方向性が具現化されたものであり、法律の新設や変化はその社会が希求する姿の実現への第一歩である。近年これらの法律において、父親が取り上げられ、育児の主体として位置付けられているのは、社会全体が父親の育児を望み、また父親自身もそのような志向を持ち始めたことに起因する。そのように近年父親の育児とその支援が、様々な取り組みの中においてみられるようになった背景として、以下の7点を指摘しておく。

1. 少子高齢化社会の危機感
2. 母親を中心とした「育てる側」の不安とその抑止
3. 育つ側の不安定さと子どもの安全への配慮
4. 男女共同参画社会の到来
5. 企業の経営戦略と人材戦略WLBへの意識づけ
6. 共働き家庭の増加に伴う家庭内のバランスの維持
7. 男性自身の家族志向への変革

2. パートナーとしての父親とは

ここまで社会的な視点で父親の育児を捉えてきた。母親のみの育児が限界を迎え、そのサポートとして父親の育児が求められた。今後、父親は単なるお手伝いだけではなく、自らが育児の主体としてより一層子育てに参画をし、当事者として母親同様にもう一人の親として子育てに関わり、子どもの育ちに対して積極的に、そして責任を取るようになる。しかしそれは「父親のみ」が、母親に替わり育児をするということではない。父親を育児の主体としながらも、母親とのより良いパートナーシップを意識した子育てが求められるのである。

パートナーシップは「対等な関係性」がその本質である。これまで育児の場に存在自体していなかった父親が、突然に他者と良好なパートナーシップを作り上げられることは、決して容易いものではない。父親が育児の主体となり、他者との良好なパートナーシップを作り上げるためには、どのような視座が必要となるのだろうか。父親から見たパートナーシップの対象者は、母親を中心とする家族である。

(1) 父親は母親のパートナーとなり得るのか？

父親のパートナーとして最もその関係が大きく、そして重要な存在は母親である。子ども・子育て支援法に明記されているように「父母その他の保護者が子育てについての第一義的責任を有する」が我が国における子育ての前提となっている。前述したようにこれまで我が国において育児の主体は母親であり、社会のシステムや子育ての制度などにおいても、当初父親は想定されていなかった。このような状況は、基本的には家庭や地域社会においても同様であり、父親を育児の担い手としてはいない状況が当然のものであった。もちろんそこにはパートナーシップというような概念はない。

従来父親は「仕事」がその主領域とされ、仕事のみで邁進する生き方が父親・男性としての正しいものとされてきた。この「母親＝育児、父親＝仕事」という「固定的性別役割分業」に基づく社会システムが、戦後の高度経済成長を支えており社会全体でコンセンサスを得ていた。しかし社会、時代の変化の中で、固定

的性別役割分業からの脱却が求められ、男女共同参画社会の実現が我が国の目指す社会と位置づけられている。その状況の下において、父親の変化が社会で大きく求められた。それが母親との対等なパートナーシップの構築である。具体的にはより積極的な育児への関わりと参画である。もちろん育児のみでよいということではないが、まずは顕著な差が大きい育児が象徴的に取り上げられている。

ただしこれまでほとんど育児を行ってこなかった父親が、急遽母親の対等なパートナーとしてその役割を果たすことができるのであろうか、素朴な疑問が生ずる。基本的にはこれは非常に困難であると言わざるを得ない。それにはいくつかの理由がある。その一つは社会の親になるシステムにおいて、従来母親のみが想定されており、父親が親になるためのプロセスの不明瞭さやそれらを支えていくシステム、教育、制度がほとんど整っていない。つまり子どもが生まれた時点において、母親と比較して父親は親としての自覚のみならず「意識、知識、技術」が整っておらず、母親と対等であるとは言い難い状況下に置かれるのである。

そしてもう一つは、社会全体の子育てに関する意識が「父親」を除外しており、父親が育児に関わることに對して妨害や阻止が行われる。男性の育児休業の取得率の低さはその端的な例である。父親がいくら子育てに関わりたいと希望しても、周りの環境がそれを許さない、あるいは阻害する環境にある。これらの環境下において、父親が母親と全く同じ育児に関わることはかなり難しいと言える。

(2) 父親がファミリーパートナーとなるために

それでは父親は永遠に母親のパートナーとなることは不可能なのであろうか。これは母親とのパートナーをどのように位置付けるか、あるいは定義づけるかにより変化する。パートナーの本質は「対等」と述べたが、ここで捉える対等とは「同じことを全く同じだけする」という労働の量や時間に対する物理的な対等さのみを指すものではない。夫婦の関係性は、単なる物理的な結びつきにより構築されているのではない。夫婦関係、家族関係は生活のありとあらゆる状況と、それらの基盤にある人間関係の組み合わせにより、それぞれ夫婦、家族ごとに構築されるものである。そのように考えると、絶対的な正解や間違いという形が存在するものではない事も、夫婦・家族関係の特徴であると言える。それはつまりパートナーシップの有り方においても同様である。

これまでのデータで示したように、妻・夫の育児時間や育児休業の取得率には大きな差が存在する。あまりに大きな差に対しては社会的な様々な取り組みや努

力により、是正されるべきものであると考える。しかしかといって、それらが妻・夫が全く物理的に同等になることが、夫婦の理想の姿であるわけではない。100組の夫婦には100組の形があり、あくまで育児はその中の一つなのである。その夫婦が自分たちの生活や価値観、それぞれの志向や得意なことや個性や組み合わせなど、様々な要因を加味しながら自らの人生を引き受け選択し、決めていけば良いものである。ただこれまで社会的に父親の育児が認識されない時代においては、その選択肢や検討の機会さえもなく、父親は育児から遠ざけられ、母親のみがその育児に従事していた。それが当たり前のように捉えられ、固定的性別役割分業意識が社会システムと結びつき母親のみの育児が構築されたのである。

このように考えると今後父親に求められる「真の意味のパートナーシップ」とは、単に育児時間を伸ばし、育児休業を取得することだけではない。もちろんそのような物理的な努力も一つではあるが、それ以上に夫婦間の民主的な話し合いと、それに基づく合意形成をどのように行い実践するかということにつながる。またそこには単にパートナーの意見だけが重視されるのではない。育児は家族全体の営みであり、その基本は夫婦ではあるが、祖父母やまた兄弟などのパートナー以外の力を借り、時には様々な育児に関わりを持つ多様な人的存在がある。これらも含めた形で、子どもを中心とした人的なパートナーシップをうまく構築することが求められるのである。子どもの育ちを支えるファミリー全体のパートナーシップを意識し、その対等な関係性の有り様を父親が中心となり構築、ネットワークキングしていくことが、これから求められる本当の意味でのパートナーシップの形なのである。

終わりに 育児の主体としての父親

本稿では父親の育児について、パートナーシップの視点より考察を進めてきた。夫婦・家族のパートナーシップは、本来民主主義の最も基本的な形をとり構築されていくものである。しかし残念ながら我が国においては社会的な文化やシステムの影響を色濃く受け、父親と母親のアンバランスな育児の形が常態化してきた。近年の父親支援の取り組みは、またにそのようなアンバランスな状態の变革を社会が目指し、実践していくことの表れである。その根底には夫婦のそして家族間の健全で公平な、パートナーシップが位置づけられている。

またこれらの変化に対応していくことを、家族間だけで行うのは困難な状況も考えられる。本稿では十分

に触れることができなかったが、そのような場合においては、子どもや子育てにダイレクトに関わる保育施設の専門職の支援や関わりが重要になってくる。2018年に改訂がなされた保育所保育指針においては「第4章子育て支援」とし、「保育所を利用している保護者」のみならず「地域の保護者等に対する子育て支援」を新たに設けている。ここでは「保育所保育の専門性を生かした子育て支援を積極的に行うよう努める」としている。当然であるがここでいう保護者には父親も含まれている。保育専門職が地域社会において積極的に父親を意識し、その存在と父親自身が育児に関われる機会や環境を用意していくことが求められる。その上で対等な施設とのパートナーシップを構築し、父親のエンパワーメント（本来持っている能力の発揮）ができるようにしていくことが今後の保育においても重要であると考えられる。またそのような支援も一方的な「支援する側」「支援される側」という、対立構図で捉えるのではなく、子どもを中心に置いた父親・保護者と専門職との対等なパートナーシップの視点が求められる。

今後は父親を子育ての主体と位置付け、それらに関わる母親や家族、また保育等の専門職が、これまでの慣習や父親が育児をしないという文化に対する意識改革を行い、父親自身が子育てに関わり成長できる環境や支援を行う意識と取り組みを持つ必要がある。その根底に存在する価値は「対等なパートナーシップ」であり、民主的で対話的なプロセスを通じて、子ども中心の環境構成とその民主的な価値を子どもと子育ての基本においた社会構築の営みが必要となる。父親の育児支援は、社会にそのような価値を付与する大きな可能性を秘めているのである。

〈引用文献〉

- イクメンプロジェクト 厚生労働省 <https://ikumen-project.mhlw.go.jp> 2021.6.6. 確認
- 小崎恭弘, 増野花菜「家庭教育における女性活躍推進の現状とその意義: 高校家庭科教科書分析より」生活文化研究 55, 33-42, 2018 大阪教育大学家政学研究会
- 総務省 「平成 28 年社会生活基本調査」結果概要 <https://www.stat.go.jp/data/shakai/2016/pdf/gaiyou2.pdf> 2021.7.1. 確認
- 厚生労働省「令和元年度雇用均等基本調査」結果概要 <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/71-r01/07.pdf> 2021.7.1. 確認
- 荒巻美佐子, 無藤隆「育児への負担感・不安感・肯定感とその関連要因の違い: 未就学児を持つ母親を対象に」発達心理学研究 19(2), 87-97, 2008 日本発達心理学会
- 小崎恭弘, 田辺昌吾, 松本しのぶ編集 「家族・働き方・社会を変えよう 父親への子育て支援: 少子化対策の切り札」 ミネルヴァ書房 2017

特集論文

障害や発達上の課題がある 子どもの保護者支援

藤原あや (筑波大学人間系)

要約

幼稚園や保育所等での障害や発達上の課題がある子どもの保護者支援において保育者は、保護者の子どもの発達上の特徴や生活上の問題点への気づきを促し、必要に応じて専門機関につながるができるよう支援を行っている。このような保育者による支援は、保護者が子どもの障害について理解することや、子どもへのかかわり方のアドバイスを得ることにつながり、保護者支援において保育者は重要な役割を担っていると言える。一方で、保育者による保護者支援において専門的知識・技術の不足や保護者対応の心理的負担、他機関との連携等が課題となっていた。これらの課題に対して、保育者を対象とした保護者支援に関する研修の実施や他機関との連携を評価するツールの開発などが行われており、今後も保護者支援の専門性を高めるための研修会の実施や他機関との連携の促進など保育者の保護者支援を支える体制作りが必要であると考えられた。

キーワード：障害のある子ども、発達上の課題がある子ども、保育者、保護者支援

はじめに

幼稚園や保育所等へ通う障害や発達上の課題がある子どもの増加傾向は続いている。障害のある子どもや発達上の課題がある子どもの支援において、保育所保育指針（2017）では、「子どもに障害や発達上の課題が見られる場合には、市町村や関係機関と連携および協力を図りつつ、保護者に対する個別の支援を行うように努めること」とされている。また、幼稚園教育要領（2017）においても、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携が必要であると明記されている。このように幼稚園や保育所等において障害や発達上の課題がある子どもの保護者支援が求められている。

本稿では、保護者支援に関する最近の研究のいくつかを取り上げ、幼稚園や保育所等の保育者による障害や発達上の課題がある子どもの保護者支援の内容と課題、その課題に対する取り組みについて整理した。また、幼稚園や保育所等の保育現場のほか、障害や発達上の課題がある子どもの保護者支援を行う場を紹介する。

1. 幼稚園や保育所等における障害のある子どもの保護者支援

障害や発達上の課題がある子どもの早期支援において、本田（2017）は子どもの特性に配慮した支援を的

確に開始し、軌道に乗せるためには、保護者が安定した精神状態で子どもの障害を理解し、わが子の育児に臨むことが必須であり、保護者への精神的アプローチと教育的アプローチが必要であるとしている。

では、幼稚園や保育所等の保育者は、保護者支援において実際にどのような支援を行っているだろうか、また保護者からどのような支援を期待されているだろうか。

①保育者による保護者支援

大塚・巽（2016）は、保護者支援の内容を明らかにするため、保育所の保育士を対象に気になる子どもの保護者支援に関するインタビュー調査を実施した。その結果、保育士は、保護者との信頼関係を構築するため、保護者への日々の声掛けなどの働きかけを行っており、具体的には保護者の特性に合わせた話題や話し方で声掛けをする、園で試みた上で具体的な育児方法を提案する、家庭での取り組みによる子どもの変化を伝えてねぎらうなどを行っていることがわかった。このような日常の働きかけを基盤として、保護者の子どもの発達上の特徴や生活上の問題点への気づきを促し、専門的支援が必要であることを伝え、医療機関の受診や発達相談に進むことができるよう支援を行っていることが示された。また、医療機関の受診や発達相談等の専門的支援につなげる際には、専門的支援を紹介するだけでなく、保護者の心配事の解決や子どもの

より楽しい生活の実現といった保護者が安心や共感ができる目的や、保育士自身も専門的支援で得られた情報を日々の保育に活かして共に取り組みたいという協同的姿勢を伝えていることも明らかとなった。また、岸本（2019）は、保育者へのインタビューを行い、保護者支援に必要な資質・力量を把握した。その結果、保護者を理解し、対応する力、つなげる力、聞く力・伝える力、保育の専門的スキルなどが、保育者が考える保護者支援に必要な資質・力量として挙げられていた。

これらの調査でも示されているように、子どもが多様であるように保護者も多様であり、保護者支援においてはそれぞれの保護者に応じた支援が必要となる。そのため保育者には、保護者の障害に対する理解や子どもへの対応、家庭の状況等が様々であることに配慮し、保護者の実態に応じた働きかけを行うことが求められると考えられる。また、このような保育者による日々のかかわりは、保護者にとって、子どもの障害についての理解を促すことや、育児の悩みや不安の緩和、子どもへのかかわり方のアドバイスを得る機会となっていることが伺え、保護者の精神の安定や教育にもつながると考えられる。障害や発達上の課題がある子どもの保護者支援において、保育者は重要な役割を担っていると言える。

②保護者が求める保護者支援

高橋・木野（2020）は、保護者に面接を実施し、保護者が保育者に対してどのような共感的なかわりを求めているのかについて調査した。これによると、保護者は保育者に対して、保護者への積極的な対応や保護者の心情理解を求めていることがわかった。保護者への積極的な対応としては子どもの様子を伝えることや助言などが挙げられ、保護者の心情理解としては保護者の気持ちや家庭の事情の理解・配慮などが挙げられていた。また、中山（2019）は、幼稚園を利用している母親を対象に、幼稚園における保護者の相談ニーズに関する調査を行った。その結果、保護者が相談したい内容として最も多かったのが、「子どもの社会性に関する相談」であり、次いで「子どもの基本的な生活習慣に関する相談」、続いて「家庭における子どものしつけや教育に関する相談」、「子どものくせや気になる行動についての相談」、「子育てに伴う負担やストレスについての相談」などがあつた。

以上、①保育者による保護者支援と②保護者が求める保護者支援を踏まえ、保護者支援における保育者の役割と考えられた内容を図1に示した。保護者支援においては、保育者と保護者との信頼関係の構築が重要であり、そのためには保育中の子どもの様子を伝える

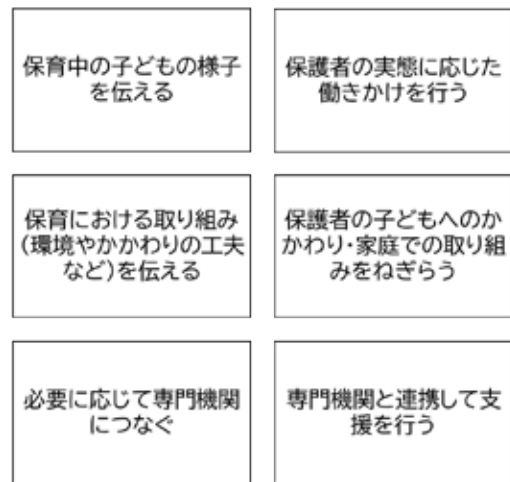


図1：保護者支援における保育者の役割

ことや保護者の実態に応じた働きかけ、保護者の取り組みをねぎらうなどの日々のかかわりが必要となると考えられた。また、専門機関につながっていないケースの場合には、必要に応じて専門機関につなぐことや専門機関と連携して保育の中で支援を行うことも求められると考えられた。

2. 保育者による保護者支援における課題

保護者支援において保育者は重要な役割を担う一方で、保護者支援における困難や心理的負担を感じている保育者は少なくない。木曾（2016）は、未診断の発達障害がある子どもの保育における保育士の心理的負担を調査し、保育士にとって保護者に子どもの課題を伝えることが心理的負担になっていることを示した。本郷ら（2004）は、保育所・幼稚園における気になる子どもの保護者支援の現状を調査し、保育者が保護者とのコミュニケーションや子どもの状態についての共通認識をはかる難しさを感じているケースがあると報告している。また、職員間での連携は行われている一方で、他機関との連携体制が十分に確立されていないことが指摘されていた。さらに、保育者は、保護者支援において、自身の専門性を高めていく必要性を感じており、保護者支援に関する研修会に対するニーズが高いことが示された。

以上から保育者の保護者支援における課題とそれに対する保育者のニーズについて図2に整理した。保育者による保護者支援における課題としては、専門的知識・技術の不足や心理的負担、他機関との連携体制の未確立があると考えられた。また、保育者は、保護者支援に関する研究会や他機関との連携体制の構築を求めていることが伺えた。よって、保育者が保護者支援における役割を果たし、より有効に保護者支援を進め



図2：保育者の保護者支援における課題とニーズ

ていくためには、他機関との連携や保護者支援の専門性を高めるための研修会の実施など保育者の保護者支援を支える体制作りが必要であると考えられた。

3. 保育者による保護者支援を支える取り組み

先述したように幼稚園や保育所等の保育者による保護者支援において、保育者の専門的知識・技術の不足や保護者対応の心理的負担、他機関との連携等が課題となっている（本郷ら，2004；木曾，2016；田中・渡辺，2017など）。

田中・渡辺（2017）は、保育者の効果的な発達支援の実践に必要とされる知識・技術の向上や、保育者を※ペアレント・トレーニングを行う支援者として養成すること、保育者が保護者や他の職員に対する適切な助言を担う力量を高めることを目的とし、保育者を対象としたペアレント・トレーニング及びコンサルテーションに関する研修を実施した。研修プログラムは、5回で構成されており、発達障害についての理解を促す講義やペアレント・トレーニングやコンサルテーションに関する講義・演習を行った。その結果、研修を通して保育者の専門的な知識・技術が高まり、子どもや保護者に対する支援の困難感が軽減される傾向にあることが報告された。このような保育者を対象とした保護者支援に関する研修は、保育者の専門的知識・技術の不足や心理的負担といった保護者支援における課題の解決に役立つと考えられる。

また、大塚・巽・坪見（2019）は、保護者支援において他機関とより有効な連携を行っていくために、保健師と保育士が自己の連携活動を振り返り、確認するためのツールとして共通して使用できる連携活動の自己評価尺度の開発を行っている。この尺度は、25項目から構成され、支援に役立つ情報の交換や相手職種とかわる機会と関係性などについて評価する内容となっており、連携の自己評価に活用可能であることが示されている。今後、このような実用可能性の高い尺度の開発が進むことで、保護者支援においてより有効な他機関との連携につながることを期待される。

4. 障害や発達上の課題がある子どもの保護者支援の場

保護者支援を行うにあたっては、障害のある子どもの保護者支援を担う地域のリソースを知っておくことも重要である。ここでは、図3に示したいくつかの障害のある子どもの保護者が、子どもの障害や子育てについて相談を行うことができる場について、その概要を説明する。

① 児童相談所

児童相談所では、保護者からの障害や子育てに関する相談を受け付けている。関係機関等との連携について検討し、必要な支援を行う。

② 児童発達支援センター

児童発達支援センターでは、子育て上の課題の聞きとりと必要な助言、子どもの発達上の課題についての気づきの促しとその後の支援、子どもを支援する輪を広げるための橋渡し等を行っている。また、ペアレント・トレーニング等の家族支援プログラムを実施している。

③ 特別支援学校（幼稚部）

特別支援学校では、地域の障害のある乳幼児の育児及び早期指導についての教育相談を行っている。また、地域の子育てをする保護者に向けた子育て支援講座を実施している。

④ 子育て支援センター

子育て支援センターは、地域子育て支援拠点事業により設置されている。概ね3歳未満の児童及び保護者を対象とし、子育て親子の交流の場の提供と交流の促進、子育て等に関する相談、援助の実施、地域の子育て関連情報の提供、子育て及び子育て支援に関する講習等を行っている。

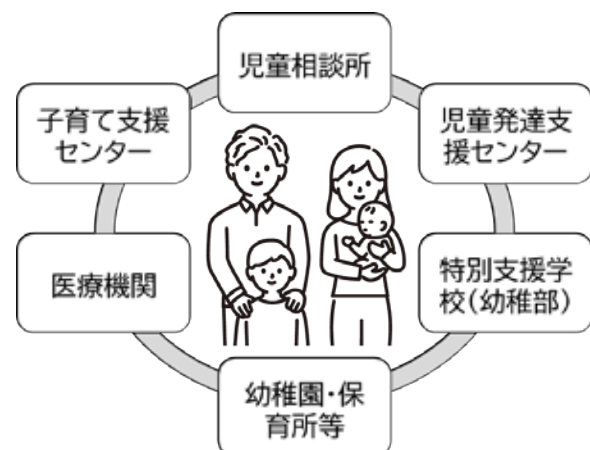


図3：障害のある子どもの保護者支援の場の例

⑤医療機関

診察や療育のなかで、医師や言語聴覚士、作業療法士などの専門家から保護者へのアドバイスを行う。

おわりに

幼稚園・保育所等における保護者支援に関する研究を概観することで、障害や発達上の課題がある子どもの保護者支援においては、保護者を支える体制と保育者を支える体制の両方が必要であると考えられた。

保護者を支える体制を整備していくためには、障害や発達上の課題がある子どもの保護者がどのような支援を求めているかについて明らかにする必要があると考えられた。それによって、保護者支援にかかわるそれぞれの機関が、どのような役割を担えばよいか明確になり、より有効な支援の実施や連携につながると考えられた。保育者を支える体制としては、幼稚園や保育所内の体制とそれを支える地域の体制が必要であると考えられる。幼稚園や保育所内では、職員間の情報共有や役割分担を行い、園全体で支援していく体制が必要となる。また、地域には、保護者支援の専門的知識・技術に関する研修会の開催や、保育者へのコンサルテーションなど保育者がより円滑に保護者支援を進めていくための体制作りが求められると考えられた。

〈注釈〉

ペアレント・トレーニングとは、1960年代から米国で発展し、子どもの行動変容を目的として、親がほめ方や指示などの具体的な養育スキルを獲得することを目指す親を対象としたトレーニングである。親が日常生活で子どもに適切にかかわることができるようになることで、子どもの行動改善や発達促進が期待される（一般社団法人日本発達障害ネットワークJDDnet 事業委員会、2020）。

〈文献〉

- 本田秀夫（2017）第1章 早期発見・早期療育・親支援はなぜ重要なのか？ 柘植雅義監修・本田秀夫編『発達障害の早期発見・早期療育・親支援』。金子書房、2-10。
- 本郷一夫・高橋千枝・平川昌宏・角張慶子・飯島典子・杉村僚子（2004）「気になる」子どもの保護者支援に関する調査研究。教育ネットワーク研究室年報、4、1-15。
- 一般社団法人日本発達障害ネットワークJDDnet 事業委員会（2020）ペアレント・トレーニング実践ハンドブック。https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000653549.pdf（参照2021年8月20日）
- 岸本美紀（2019）保育者が考える保護者支援に必要な資質・力量 - インタビュー調査の分析結果から -。岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要、52、161-168。
- 木曾陽子（2016）未診断の発達障害がある子どもの保育や保護者支援と保育士の心理的負担との関係 - パーンアウト尺度を用いた質問紙調査より -。保育学研究、54（1）、67-78。
- 厚生労働省（2017）保育所保育指針。https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf（参照2021年8月20日）

- 厚生労働省 障害児施策の概要 児童発達支援ガイドライン
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000117218.html（参照2021年8月20日）
- 厚生労働省 地域子育て支援拠点事業https://www.mhlw.go.jp/content/000666540.pdf（参照2021年8月20日）
- 文部科学省（2017）幼稚園教育要領。https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf（参照2021年8月20日）
- 中山智哉（2019）幼稚園における保護者の相談ニーズに関する研究 - 子育て相談の利用を阻害する要因・促進する要因 -。こども学研究、1、71-84。
- 大塚敏子・巽あさみ（2016）発達上「気になる子ども」の保護者に対する保育園の保育士の支援内容。日本公衆衛生看護学会誌、5(3)、219-229。
- 大塚敏子・巽あさみ・坪見利香（2019）発達上気になる子どもの保護者支援に関する保健師 - 保育士連携活動自己評価尺度の開発。日本地域看護学会誌、22(1)、4-12。
- 高橋靖子・木野和代（2020）保護者の望む「保育者の共感的関わり」に関する質的検討：母親へのインタビューに基づいて。愛知教育大学教職キャリアセンター紀要、5、69-75。
- 田中尚樹・渡辺顕一郎（2017）発達障害児とその保護者への支援に関する保育者研修のあり方についての検討 - A市の就学前施設の保育者に対する研修事業を通して -。日本福祉大学子ども発達学論集、9、47-56。