

The Experience of “Learning about Family” :
The Significance of the Theory of Family Support
in Training Childcare Workers

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-08-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉浦, 浩美 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/1109 |

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0
International License.



「家族を学ぶ」という経験

— 保育士養成における家庭支援論の意義 —

The Experience of “Learning about Family”

The Significance of the Theory of Family Support in Training Childcare Workers

杉浦 浩美

SUGIURA, Hiromi

保育士の役割として保護者支援、子育て支援の重要性が高まっており、保育士養成課程において「家庭支援論」は必修科目となっている。保育所保育指針を検討すると、保育士に期待される子育て支援とは、単に保育の専門的知識を保護者に伝授したり指導したりするようなものにとどまらない。保護者の心を受け止め、よりそのような高度な支援が求められている。だが、そのためには、多様化・複雑化する「家族」や「家庭」についてあらゆる角度から考えアプローチするという態度を身につけなければならない。本稿は「家庭支援論」の授業の実践に基づき、「家族を学ぶ」という経験の意義について考察する。当初、多くの学生が「家族」を「あたりまえのもの」と考え、学ぶ対象と考えていなかった。それが、授業でのwork（作業）や議論を通し、自分が「家族」について実は何も知らないことを自覚することで、「知りたい」「学びたい」という意欲が生まれていた。その学びの意欲が、家庭支援の重要性をも自覚させることにつながっていた。

はじめに

現在、保育士養成課程において「家庭支援論」は必修科目となっている。「養護と教育が一体となって、豊かな人間性を持った子どもを育成するところに保育所における保育の特性がある」（2000年改訂版保育所保育指針）とされてきた保育所の役割であるが、社会環境の大きな変化のなかで、様々な役割を要請されるようになった。子どもに対する直接的な保育はもちろんのこと、保護者支援、家庭支援も重要な責務となっているのだ。保育士

は「家庭支援者」という新たな役割を担い、「保育の専門家から親子関係支援の専門家へ」（中野、今井、古郡、土屋、汐見、1999）とその責任は拡大している。さらに、保育士が担う保護者支援とは、単に保育所に入所する子どもの保護者（働く親）を対象とするだけではない。地域で子育てする母親たち、また、さまざまな事情を抱え子育て困難に直面している親たちも、その対象とされる。保育の専門性を生かしたかわり、支援が期待されているのである。保育士養成課程において、家族支援、家庭支援を学ぶことの重要性が増してい

キーワード：家庭支援論、子育て支援、家族社会学、保育士養成

Key words : the theory of family support, family support, family sociology, training childcare workers

る所以である。

一方で、保育士を目指す学生たちは、子どもを対象とした学び（養護、教育、保育）については意欲的に取り組む心構えができていたとしても、親支援、家庭支援については、その必要性が十分理解されているとは言い難い。「子育て支援」や「家庭支援」という言葉を形式的にとらえ、法や制度について学ぶもの、と考えている学生もいる。「家族」を支援するということが、具体的にイメージできないでいるのだ。確かに、これまで「子ども」の立場で生きてきた学生が、突然「親」の立場にたった「支援」という課題を掲げられても、とまどうのは無理のないことだろう。学校を卒業して保育士になったとしても、支援の対象となる保護者は年上である場合が多いだろうし、子育て経験や人生経験においても、新米保育士より豊かであると思われる。そうした保護者に対し、どのような支援ができるのか容易に想像できない、という学生の思いも十分理解できる。しかし、だからこそ、家族とは何か、家庭とは何かという根本的な問いと向き合い、「家族」を支援するとはどういうことか、自ら考えをめぐらすことが重要となる。そしてそれは、形式的・表面的な理解ではなく、「生きた学び」のなかでこそ、獲得されるうるものと考えられる。

本稿は、こうした立場から、「家庭支援論」という科目に授業開始当初は、距離感やとまどいをもっていた学生が学びのなかで、どのような変化を遂げるのか、さらに、支援の重要性がどのように自覚されるのか、考察を試みるものである。筆者は、保育士養成課程の新カリキュラムとして、それまでの「家族援助論」が家庭や地域への支援を視野に入れた「家庭支援論」と科目変更された2011年から

現在に至るまで、本科目を担当している。筆者の専門領域は社会学であるが、家族社会学の立場から、「家族を学ぶ」ことの意義を伝え、「生きた学び」につなげるための実践を試みてきた。これら授業の実践経験に基づきながら考察をすすめていくこととする。

1. 保育所保育指針における「子育て支援」「保護者支援」の位置づけ

本節では、保育所保育指針において「子育て支援」「保護者支援」がどのように位置づけられてきたのか、また、それと連動する形で保育士養成課程におけるカリキュラムがどのように変遷してきたのかを、確認しておきたい。

保育所保育指針は、保育の基本原則を示すガイドラインとして1965年に初めて制定された。以来、保育の質の向上を目指し、1990年、2000年、2008年と改訂を重ね、2017年に告示された新指針が2018年から実施されることになっている。2008年からは、それまでの局長通達から厚生労働大臣告示となり、規範性や法的な拘束力をもつものとなった。この保育所保育指針において「子育て支援」が明記されるようになったのは、2000年の改訂からだ。

1990年代、1.57ショックに始まる少子化問題を背景に「子育て支援」が社会的課題として認識され、それに対する政策的取り組みが次々と展開されるようになった。それ以前の日本社会においては、性別役割分業に基づく家族規範が根強く、「子育ては家庭の領域」「母親の責任」と考えられがちであった。既に、70年代後半から、子育ての現場にかかわる実践家や家族社会学の研究者らからは、母親たちの育児不安や育児負担感について問題提起がなされていた（例えば牧野, 1982）。だが、

それらに対する社会的支援の必要性については、なかなか理解が得られなかった。それが、「子どもが産まれない」という現実が合計特殊出生率という数字によってはっきりと示されたことで、「子どもを産み育てることに「夢」を持てる社会」を目指し、「子育てに対する社会的支援の強化」（1993年版厚生白書）が取り込まれることになった。1994年に文部、厚生、労働、建設の各省が合同で、エンゼルプランと呼ばれる〈今後の子育てのための施策の基本的方向について〉を策定したが、この施策においては、保育の量的拡大や延長保育等の多様な保育の充実、地域子育て支援センターの整備等が盛り込まれた。当初は「働く母親支援」という意味合いが強かった子育て支援は、やがて、地域で子育てに専念する専業主婦への支援も重要な課題として認識されるようになる。育児不安や育児ストレス研究においては、働く母親よりも子育てに専念する母親の方が育児負担感が大きいというような調査結果も示されてきたが、家族や近隣の援助もないまま孤独な子育てに苦しむ母親たちの問題は深刻さを増していた（大日向, 2000）。

こうした状況のなかで、1997年に児童福祉法が改正され、保育所における地域子育て支援が努力義務として明記された。これを受ける形で2000年に改訂された保育所保育指針には「地域における子育て支援」という項目が設けられ、「保育所が地域に開かれた児童福祉施設として、日常の保育を通じて蓄積された子育ての知識、経験、技術を活用し、また保育所の場を活用して、子どもの健全育成及び子育て家庭の支援を図るものである」（2000年改訂保育所保育指針）と示された。「保育所は、地域の子育て支援資源として期待され

るようになった」（山村, 2017:45p）のであり、保育士は社会的子育ての担い手（支援者）と位置付けられた。そうした役割を果たすためには、支援をするための高度な専門性が必要となる。そこで、それまで保育士養成カリキュラムにはなかった子育て支援にかかわる科目として2002年度から「家族援助論」が新設された。「これまで保育士が担ってきた子どもへの直接的保育に加えて、保護者に対する子育て支援も行うことのできる保育士養成が開始された」（鑑・千葉, 2005:27p）のである。

2008年の改訂では、さらに「保護者支援」の重要性が強調されることになる。第1章の総則において、「保育所は、入所する子どもを保育するとともに、家庭や地域の様々な社会資源との連携を図りながら、入所する子どもの保護者に対する支援及び地域の子育て家庭に対する支援を行う役割を担うものである」と明記された。そして第6章に「保護者に対する支援」という章が設けられ、「保育所における保護者への支援は、保育士の業務であり、その専門性を生かした子育て支援の役割は、特に重要なものである」と強調された。この改訂を受け保育士養成課程検討委員会での「家庭、地域などを視野に入れた支援のあり方や支援体制について理解することが必要」との議論を経て、「家族援助論」は現在の「家庭支援論」へと変更されたのである。

2017年に告示された新指針では、「保護者支援」の章は「子育て支援（第4章）」と改められたが、その重要性に変わりはない。支援の内容も、さらに高度なものが求められている。新指針では「子どもの健やかな育ちを実現することができる」支援が強調されており、基本的事項の「保育所の特性を生かした子育て支援」という項目では「保護者に対する子

育て支援を行う際には、各地域や家庭の実態等を踏まえるとともに、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者の自己決定を尊重すること」とある。さらに、「保護者が子どもの成長に気付き子育ての喜びを感じられるよう努めること」とも記される。保護者や地域の子育て家庭がもっているはずの「力」の向上を促しながら「子どもの健やかな育ち」を保障するという高度な支援が求められているのだ。

2 「家庭支援者」としての専門性

こうして指針を確認してみると、保育士に期待される子育て支援とは、単に、保育の専門的知識を保護者に伝授したり指導したりする、といったものではないことがわかる。確かに、子育て支援には保育の知識が必要とされる場面もあるだろう。例えば子どもの発達に不安を感じている保護者に、専門的知識を用いてアドバイスし、その不安を取り除くといった場面は、保育所が行う相談業務のなかで日常的にみられるものである。だが、現状では、それだけでは対応しきれない支援を求められることの方が多いのではないか。例えば育児不安や育児ストレスといった問題は、従来の保育の専門知識だけでは十分な支援はできないだろう。

そもそも「育児不安」とは何か。吉田は、日本の育児不安研究を整理し、育児不安の概念については研究者によって立場が異なるとして以下の4つに整理している。①子どもの授乳や睡眠、排泄等に関する具体的な心配事としてとらえる立場、②育児にまつわるストレスとしてとらえる立場、③育児に限らず家事や生活の総体から産み出される母親の生活ストレスとしてとらえる立場、④母親が育児

に関して感じる疲労感、育児意欲の低下、育児困難感・不安としてとらえる立場、である（吉田, 2012: 1p）。この4つの整理にならって支援のあり方を考えてみる。①と②に関しては、保育の専門的な知識を用いた支援がある程度、有効だろう。①の授乳、睡眠、排泄に関する不安は、保育士が修得している知識を伝授することで取りのぞくことができるだろうし、②についても、育児期に陥りやすい親の心理パターンについて保育士が十分な理解をもっていれば、対応が可能となる。だが、③と④に関しては、従来の保育の専門的知識では対応できないものである。③は、一見「子育ての悩み」と見えるものの背景に、実は夫婦関係の悩みや仕事の悩み、あるいは経済的不安など多様な要因が潜んでいる可能性がある、というとらえ方である。それを理解し支援するためには、個々の家族が置かれた状況や夫婦の関係性、あるいは女性と就労の問題など、幅広い観点からアプローチする必要がある。また④の（①のような）具体的な理由もないままに生じる不安やストレスについては、「育児」や「子育て」という側面からだけでは読み解けない。「母親になる」という行為が、女性たちにどのような負担感や束縛感をもたらしているのかを理解するためには、性別役割分業規範や母性神話の影響など、女性が置かれてきた歴史的・社会的な状況まで立ち返って考える努力が必要となる。

現代の複雑化、多様化する家族問題は多岐にわたる。育児不安や育児ストレスはその延長上に子ども虐待が生じる可能性があることを理解しなければならぬし、夫婦の関係性については、その権力関係やドメスティック・バイオレンスについても理解しておく必要がある。さらに、女性の就労問題は、単に経済

的な側面からだけではなく、女性のアイデンティティや生き方の問題としてとらえる必要があるだろう。すなわち、家庭支援者は「家族」「家庭」について、あらゆる角度から考え、アプローチする、という態度を身につけなければならないのだ。

家庭支援者として求められる専門的な力とは、新指針の表現に従えば「各地域や家庭の実態を踏まえる」力であり、「保護者の気持ちを受け止め」る力であり、「相互の信頼関係」を築く力であり、「保護者の自己決定」を促し「尊重する」力である。何より、子育て家庭の不安や困難を受け止め、よりそう力が必要とされている。そのためには、「家族」と「社会」の関係をしっかりと学び、個々の家庭が抱える困難を構造的に読み解く力が重要となる。「家族」「家庭」について徹底的に考える、学びの経験が重要となるのだ。

3 「家族を学ぶ」経験～授業の取り組みから

前節まで、保育士養成において「家族を学ぶ」という経験の重要性を確認した。本節では、その学びを「生きた学び」とするための試みについて初回の授業で行っている実践を踏まえ検討していく。

学生が「家族」について学ぶ際、まずそのハードルとなるのは、学生自身の家族経験である。彼ら／彼女らは、既に自身が「家族」という形態を生きているがゆえ、「家族」について「知っている」「理解している」と考えているからだ。それが、学びを形式的にとらえる理由にもなっている。そこで授業は、学生自身もつ「家族経験」を相対化することから始めなければならない。そのうえで彼ら／彼女らが内面化している「家族規範」や「家

族に対する価値観」をリセットする作業が必要となる。

【家族経験の相対化】

自らの家族経験を相対化する、という目的のために授業では「ファミリー・アイデンティティ調査」を用いている。ファミリー・アイデンティティ (family identity) とは上野が提唱した概念で「家族を成立させている意識」「何を家族と同日identityfyするかという『境界の定義』」(上野, 1994: 5p) である。個人にアイデンティティがあるように、家族にもアイデンティティがある、それをまず、学生自身に「実感」してもらうことから始める。具体的には、以下の3つの問いを投げかける。これは、上野らが行ったファミリー・アイデンティティ調査にならって、筆者が作成したものである¹⁾。

- ①あなたの「家族」を教えてください。
- ②あなたが、そのメンバーを「家族」と見なすのはなぜですか？
その理由を教えてください。
- ③家族について、イメージするものを自由に書いてください。

①の質問は各自のノートに書いてもらい、プライバシーとして誰にも見せる必要がないことをあらかじめ告げておく。②と③については、配布したコメントカードに書いてもらい、授業の中で報告させた後、回収する。以下、学生から寄せられた回答を示しながら、このwork (作業) の意義を確認していく。

まず①の問いであるが、この質問にはとまどいを見せる学生も多い。不審げな顔をしている学生にどうしたのかと尋ねると、「なぜ、

そんなわかりきったことを聞くのですか」「あたりまえのことをわざわざ書く意味がわからない」と言った答えがかえってくる。自らをとりまく人間関係のなかでどこからどこまでを「家族」と認識するのか、「家族」と「家族以外」の境界線をどこで引くのかを自らが確認する作業なのであるが、その境界線がなんの迷いもなく設定されている学生の場合（その多くは、父親、母親、きょうだいとそのメンバーとしてあげられるのであるが）、「あたりまえすぎて意味がない」と思うようだ。そこで、その境界線が、どのような理由で引かれたのかを尋ね、議論をすすめていく。②の「家族」と見なす理由とは「家族の条件」あるいは「家族の定義」と言い換えてもいいたろう。この議論は、「家族の条件とは何か」「家族をどう定義しているのか」それぞれが確認する行為となる。

そこで、これまでの授業で学生からあげられた②の項目、「家族の条件」を、以下の5つのカテゴリーに整理してみる。

- 1) 血縁関係（「血がつながっているから」「私を産んでくれた人だから」といった回答群）
- 2) 法的な関係（「苗字が同じだから」「戸籍が一緒だから」といった回答群）
- 3) 同居関係（「いっしょに住んでいるから」「同じ家で生活をともにしているから」といった回答群）
- 4) 経済的関係（「学費を払ってくれるから」「経済的に頼れるのは親しかいないから」といった回答群）
- 5) 感情的なつながり（「無償で愛してくれる」「本音を言っても受けとめてくれる」「助けてくれる」「誰よりもわかってくれる」「大好き」といった回答群）

学生は、②の回答にさまざまな表現を用いるが、内容的にはこの5つのカテゴリーに回収できる。だが、ここにあげられた「家族の条件」は、どれも絶対的なものではない。そのことを議論のなかで、一つ一つ確認していく。

最初に、「血縁関係」という条件にあてはまらない家族を学生自身にあげさせてみる。子どもを連れた者同士の再婚で生まれるステップ・ファミリーや、里親、養子など、たくさん例があがる。「血縁関係のない家族なんていくらでもいる」という結論にすぐに行きつくことができる。以下、同じようにその条件にあてはまらない家族について具体的に考えさせる。「法的な関係」については夫婦別姓を望む事実婚カップルや、離婚した親と名字がちがう子の関係など、法的な根拠に頼らない家族の存在に気づくことができる。「いっしょに住んでいる」という「同居条件」についても、「父親が単身赴任で、ほとんど一緒に暮らしたことがない」という学生の経験が語られるなど、様々な理由で離れて暮らす家族も多いことを確認する。「経済的関係」については、主たる家計責任を夫（父親）である男性が担っていることの多い日本の家族において、経済的依存関係から全く自由な家族を思い浮かべることは、学生にとっては、少々、難しいようだ。数年前になるが、ある男子学生が「父親のことは嫌いだ、学費を払ってくれるのは父親しかいないから、家族として考えざるを得ない」と答えたとき、「他人」と「家族」の線引きが「学費を払う」という行為で測られていることに、はっとさせられた。確かに「他人」は学費を払ってくれない。それでも、夫婦関係に着目すれば、経済的依存がない関係性もある。例えば、デュアル・キャ

「家族を学ぶ」という経験

リア・カップル（二人キャリア夫婦）と呼ばれるような、経済的自立が可能者同士で家族を形成しているような場合である。経済的依存関係から自由な家族もいることを学生は理解する。

議論の中で、最後に残るのが「感情的なつながり」である。家族の条件が絶対ではないこと、それらに当てはまらない家族もたくさんいることを確認する作業において、この「感情的なつながり」という「条件」には根強い支持がある。回答群としてもっとも多いものこの「感情的なつながり」に分類されるものであり、「信頼」「絆」「安心」「大切」「あたたかい」「味方」「助けてくれる」「居心地がいい」等々、それを表現する言葉は多様だ。「家族はよきもの」「あたたかいもの」という家族観が、強く内面化されていることがわかる。だが、であるからこそ「家族」を学ぶ者は、その自らの家族観を相対化する必要がある。言うまでもなく、支援を必要としている家庭や、そこに生じている家族問題は、「家族はよきもの」といった価値観では、とうてい太刀打ちできないからだ。そこで、「家族の感情的なつながり」について改めて考えてもらうために、いろいろな事例を紹介する。例えば、以下のエピソードは学生からの反応も大きい。

ある大学の家族論のゼミで、やはり「家族とは何か」という議論をしていた時のことだ。そのゼミには、大学2年生の男女15人ほどが参加していたが、女子学生のひとりが「家族」を以下のように定義した。

「家族とは素になれる存在」

彼女は「外でどんなに嫌なことがあっても、家に帰って母親の顔を見るとほっとする」と

話してくれた。「素の自分」でいられる、「ありのままの自分」でいられるのが家族、というのが彼女の定義だ。それを聞いた男子学生が驚いたような声をあげ、こう反論した。

「自分にとって家族とは、もっとも素にならない存在」

彼は「家ではいつも緊張している」という。「食卓で食事をしている時も気を遣う。だから、外で友達にあうとホッとする」と語ってくれた。彼にとって家庭は「緊張の場」なのである。同じ大学に通う、同じ年代の学生においてすら、家族経験、家族の意味づけは、全く違うものとなっている。家族の条件として「感情的なつながり」は欠かせないと主張していた学生たちにこのエピソードを紹介すると、「感情的なつながり」といってもその「つながり方」は、自分たちが考えているほど、単純でも、一様でもないことに気づくことになる。

【家族の見方・考え方を鍛える】

こうした、議論を重ねていくうちに、学生たちは、家族のあり方の多様性を知ることになる。2017年度の初回授業時のコメントペーパーに書かれた感想をいくつか紹介する。

「自分があたりまえだと思っていたことが、人や家庭環境によって大きくちがうことがよくわかった」

「自分にとってあたりまえだと思っていたことは、あたりまえではない。10の家族がいたら10通りの家庭があると思った」

「自分があたりまえだと思っている家族の形が、多くある（形の）中の一部であると

いうことを実感した」

多くの学生が「あたりまえ」という言葉を用い、しかし、それが「あたりまえではない」と気づいたと記している。家族メンバーをすらすらと書けたのは、自分が「たまたま」そうであったにすぎないことを理解したのだ。「家族とは誰か」と聞かれ、迷ったり、悩んだり、あるいは、境界線を引くことに抵抗を感じる場合もあることを学び、その境界線は、多様で複雑であることに思っていたようになる。そしてそれを、自分自身の問題として考え始める。例えば「自分は同居している祖母を家族メンバーに入れたけれど、祖母と仲の悪い妹は、果たして家族に入れるだろうか。もし、妹が祖母を家族メンバーに入れないとしたら、自分と妹は同じ家に暮らしながら「違う家族」を生きていることになる」といったように、具体的に思いを巡らせるようになるのだ。家に帰った後、ファミリー・アイデンティティ調査を実施したという学生が、「答え」が食い違っていたことのショックや驚きを報告してくれることもある。

「家族」が、わかりきったものでも、あたりまえのものでもないことを実感すること、自分が「家族」について「何も知らない」ことを自覚することこそが、その後の授業を進めるうえでの大切な起点となる。「子ども」について学ぶことの重要性は自覚できていても、「家族」について学ぶことの意義や意味が自覚できていなかった学生たちにおいて、それを「知りたい」「考えたい」「学ばなければならない」という意欲が芽生えるからだ。それは「家族ってなんだろう」という「生きた問い」を獲得したことを意味する。「家族って深いと思いました」「すごく興味を持ちま

した」「これから半年間、自分なりに家族について考えていきたいと思いました」といった意欲がコメントカードに寄せられる。さらに「保育士として（授業の学び）を生かしたい」という意欲も語られる。家族の境界線がいまいで、多様であることを知ったことで、これから出会う子どもたち、保護者たちは、もっと多様でもっと複雑な「家族」を生きているかもしれないと、その可能性に思っていたのである。

4 「普通の家族」などいない、と学ぶこと

だが「あなたの「家族」を教えてください」という問いに、みんながみんな「すらすら」と「あたりまえ」に答えるわけではない。家族の境界線を引くことが難しい学生もいれば、その行為が苦痛となる学生もいる。ある学生は、両親が離婚し、母親と二人の生活が続いた後に母親が再婚し「新しい父親という人」（表現まま）ができたと言う。自分の家族はだれか「まだ答えは出ていない」という。母親だけなのか、血縁関係のある父親を含めるのか、新しい父親を含めるのか、仮に新しい父親を含めるとしたら、その父親の両親は自分の祖父母になるのだろうか、といった具合に「まだ考えているところ」なのだという。

「私は家族というものが分からない」「あたたかい家庭」というイメージがわからない」と書いてきた学生もいる。「家族はいない」と答える学生もいる。教室でつぎつぎとあげられる家族イメージに違和感をもち、自分の家族経験は周囲とは違うと感じ、そのことに葛藤している学生もいる。多くの学生にとって、子ども虐待やドメスティック・バイオレンスといった家族問題は「授業で学ぶ」「初めて知る」事であるが、既にそれを自分の家

族で経験している学生もいるのだ。では、そうした、家族の複雑さ、多様さを自ら経験している学生たちが「家族を学ぶ」ことに、どのような意義があるのだろうか。

実は、それもこれまで確認してきたことと同じである。家族が多様であることを実感することで、彼ら／彼女らの家族経験も、また相対化される。自分の家族経験が「人とは違う」「普通ではない」と考えてしまうことは、「普通の家族」がいることを前提としてしまう。「私は家族というものが分からない」という発言は、「みんなは分かっているのに私は分からない」ということを意味している。自らの家族経験を否定的にとらえ、それが時に、自分自身をも否定的にとらえることにつながる。そうなってしまえば、家族を支援する側に立つことも難しくなる。だからこそ、「普通の家族などいない」「みんなも家族というものが分からないのだ」と学び、気づくことは、貴重な経験となる。それぞれの家族の現実があり、みながその現実を生きているにすぎないと知ることは、自分の家族経験を肯定することはできないかもしれないが、その現実を生きている自分は、肯定できるようになるのではないだろうか。

親の離婚、再婚を経験した学生が、15回の授業を終えて寄せてくれたコメントである。

「授業を通して、家族とは何かを考えさせられ、自分にとって家族とは何か考えるようになりました。(中略)人によって家族はちがうという言葉の深さにうたれました。(中略)世の中には様々な家庭があり、それぞれの人生や家族の形があつていいのだと思いました」

普通の家族なんていない、それぞれの家族の現実をうけとめるだけだ、というこの学び

こそが、家族を支援するためのすべてのベースとなると考えている。

注

- 1) 上野らの調査はインタビュー調査で、その内容については以下のように記されている。「あなたはどの範囲の人々(モノ・生きものetc.)を「家族」と見なしますか」というFIについての「境界の定義」をたずねる。その上でそのFIの範囲に共有されるミニマムの条件が何かを、「当事者のカテゴリ」で記述してもらう(上野,1994:11p)。

【参考・引用文献】

- 鑑さやか・千葉千恵美, 2005, 「社会福祉実践における保育士の役割と課題～子育て支援に関する相談援助内容の多様化から～」『Journal of health & social services』No.4, pp.27-38.
- 厚生労働省, 1993, 「厚生白書(平成5年版)」
http://www.mhlw.go.jp/toukei_hakusho/hakusho/kousei/1993/(最終アクセス2017年9月10日)
- 1999, 『保育所・保育指針平成11年改訂』フレーベル館。
- 2008, 「保育所・保育指針解説書」
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf>(最終アクセス2017年9月10日)
- 2017, 「保育所・保育指針」<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>(最終アクセス2017年9月10日)
- 牧野カツ子, 1982, 「乳幼児をもつ母親の生活と〈育児不安〉」『家庭教育研究紀要』3, pp.34-56.
- 中野由美子・今井久子・古郡宗正・土谷みち子・汐見稔幸, 1999, 「家庭支援者としての保育者の新しい役割: 保育の専門家から親子関係支援の専門家へ」『日本保育学会大会研究論文集52』pp.46-52.
- 大日向雅美, 2000, 『母性愛神話の罫』日本評論社。

上野千鶴子, 1994『現代家族の成立と終焉』岩波書店.

山村けい子, 2017,「保育内容における「家庭支援論」
の意義と考察」『兵庫大学短期大学部研究集録』
No.51, pp.43-57.

吉田弘道, 2012,「育児不安研究の現状と課題」『専
修人間科学論集心理学編』Vol.2 No.1, pp.1-8.