

## 保育者教育考(3)

——山城報告への応答を主に——

徳 本 達 夫\*

On the ECCE Teacher Education (3):  
A Response to Yamashiro Report

Tatuo TOKUMOTO\*

「社会が本当に変わるといふことは地べたが変わるといふことだ。」—ブレイディみかこ<sup>1)</sup>

### はじめに

小文は、山城実香会員の保育実践報告「6年間の保育実践を振り返る」(『広島文教教育』第31巻、2016年所収)を受けて成った。優れた作品は読み手の自発的な応答を生む。既に然るべき応答が成されているだろうが、本学会誌には掲載されていない。小文は志の高い省察の実践家宛ての応援歌である。実践記録作成とそれへの応答を通して本誌を議論の場としたい。

学生には優れた先輩に学ばれたい。保育の基本、実践の原理、記録の取り方と省察の実際、保育者としての資質形成の鍵など、学びの宝庫である。ドラマとしての保育の姿が楽しい。

### 1. 現職保育者の実践

(1) 架橋する学び 筆者は既に「保育者教育考(1) —架橋する学び—<sup>2)</sup>」において大学での学びと実習での学び、大学での各科目間、大学での学びと時代と社会を繋ぐ学びの必要性を提唱した。「保育者教育考(2) —養成教育と現職教育の架橋—<sup>3)</sup>」では架橋する学びを養成教育と現職教育との間で成立させる重要性を指摘した。対象は前者が保育学生、後者が現職保育士であったとはいえ、ともに鍵を握るのは学び手の主体性である。主体的学びは身体全体を総動員する。自然に学びを総合化する。その原動力は国連子どもの権利条約のいう、「子どもの最善の利益」保障の営みへの参画である。

本来、保育はすべての市民が総がかりの営みとして取り組むべきことからである。なかでも保育者は、乳幼児に最も近い立場で職務に従事する者としての専門性を踏まえた矜持をもった参画が期待される。大学教員も当然、理想を実現する同志の関係を生きることを

要請される。

昨今の政治・社会状況の劣化は社会的弱者である乳幼児の上に災禍を落とす。乳幼児の苦境を救うべく現職保育者の実践が状況改善の原動力となる。現職保育者は職業人・地域人である。家庭人・保護者の要素もあり得る。総じて生活者である。その分、学生時代以上に社会認識は倍加され、より深く研ぎすまされているだろう。

『君たちはどう生きるか』の著者吉野源三郎は、敗戦後日本のひどい窮乏生活の中にあつて、「すべて人間的なものは、自分にとって無縁のものではない」という、ローマの喜劇作家のテレンチウスの言葉を思い出していたという<sup>4)</sup>。「自省がない」指導者の下「自省なき国家」<sup>5)</sup>の驀進の結果、敗戦という、大日本帝国崩壊を前に今後の生きる方向・拠り所を模索する中でのことである。この言葉は、吉野の中にあらゆる学びや現象を架橋する生き方を生んだ。架橋する学びとは身体全体での学びを意味する。あらゆる社会的なことがらは人間の営みである。そのことと無縁な存在はあり得ないという事実である。理想を追求する中で吉野は、「理想が、(中略)現実との関係で生まれてくるもの」「現実の人間の胸に、人間の根源的な要求の表現となって、自分をあらわす」<sup>6)</sup>ことを発見し、理想の実現を生涯の課題とした。ブレイディみかこがいう「地べたが変わる」とは、地べたという現実の中に「社会が本当に変わる」という理想の発見を意味する。共に「人間的なもの」の地道な探求を要請する。

(2) 養成教育・大学教育 山城報告は、保育の本質を具体化する実践の成果の一端である。特筆すべきは、社会事象への視点の明確さである。保育の本質である子どもの最善の利益保障は、民主主義社会の不断の創造なしには実現しない。その創造の担い手は民主主義社会の主権者である。主権者として生きる上で幼児期からの教育は重要である。この点で山城報告は示唆的である。同時に筆者の教員として来し方への自省を迫られた。

\* 本学元教員

筆者は、4半世紀にわたる広島文教女子大学（以下、本学）他、40年間大学教育に関わってきた。いずれも保育者養成教育・教職課程教育であった。

「教育は人なり」という名言に従えば、全ての教員は次世代育成に関わる若者が学び、育つ職場に教員として従事しただけの責任を社会に対して負っている。卒業生が直接教職に従事しなくとも、極めて公共性の高い社会的共通資本の一つである教育に対する確かな理解者・応援団の一人として、総がかりの子育て・教育の営みに参画する一人であって欲しい。現職としては、教育の条理や原理に即した実践を続けて欲しい。それは畢竟、筆者自身が教員として、また社会人としてどう教育へ関わってきたかという問いでもある。

(3) **教育実践の基盤** 筆者が意識してきたことは日本国憲法の理念および1947年制定の教育基本法が強調する教育の条理や原理であった。教育基本法は「人格の完成をめざし」「平和的な国家及び社会の形成者」になるという教育の目的を謳い、「あらゆる機会に」「あらゆる場所で」「実際生活に即して」この教育の目的を実現する教育の在り方を教育の方針として示した。これらに関わって、教育基本法の基本的な精神を象徴する「公の性質」「全体の奉仕者」「国民全体への責任」という文言も含め、教育基本法の精神を実現しうる卒業生が育つ関わり方である。

教育基本法の理念を建学の理念に置く本学への着任も筆者の自覚を促した。日本国憲法が謳う基本的理念の実現を「理想の実現は、根本において教育の力に待つべきもの」（教育基本法前文）と教育の力への信頼を示し、多文化共生の理念を先取りする「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造」をめざす教育の普及徹底（同）にも励まされた。現職時代に採択された国連の人権関係の条約も背中を押してくれた。子どもの権利条約はその最たるものである。教育実践の根幹となる日本国憲法・教育基本法・子どもの権利条約の理念の身体化の度合いが職務や生活に反映する。なお、教育基本法は2006年第一次安倍内閣時代に「全面改正」された。上記の文言のいくつかは残念無念ながら、削除された<sup>7)</sup>。

## 2. 教育の質保証としての実践記録

(1) **実践記録** 養成教育・大学教育の質はどこで評価するか。全体及び特定分野の就職率は共通の尺度として活用されてきている。質的な尺度は卒業生の生き方や職業上の実践があろう。大学教育は職業教育ではない。教育の条理の実現に繋がる職業上の実践を行うことが質保証を検討する観点となる。

職業人すべては実践する。だが、実践の記録化は限られる。記録の報告化はさらに少数となる。著者が多忙な勤務の中で実践報告をまとめた事実は高く評価される。実践者は自身の実践を対象化する作業を通して

自己更新を続ける。日々の観察、計画、実施、記録、省察、評価、改善の繰り返しの積み重ねである<sup>8)</sup>。記録を文字化することは保育を客観化し、成果と課題を明確にする。対象化作業とは自省である。厳しさを伴う。専門家としての矜持である。自省なき者に常なる虚言・暴言・美辞麗句・隠蔽とは無縁の世界である。

本来は、保育の専門性を担保するために日常的な実践記録作成の時間のほか、中・長期の実践の省察の時間が保障されるべきである。保育カンファレンスの充実にもなる。時間を公的に保障することが社会を救うこと必定である。社会が発信に応答し、社会全体の財産にする。総がかりの子育て・教育の世界となる。筆者が学生や同業者の批判を得るべく授業実践記録を認めてきた理由も同様である。

(2) **教員・保育者の多忙化** 日本の義務教育諸学校の教員たちがOECD諸国の中でも最も長時間労働であることは周知の事実である。保育所保育士・幼稚園教諭の勤務実態に関する国際的な調査はないが、彼らが超多忙、かつ相対的に低賃金であることも周知の事実である。次世代の保育や教育に従事する、本来は最も創造的な営みであるにも関わらず、多忙な職務の中、本来の職務遂行が困難であるという事実は、この国にとっての「国難」と言うべき事態であろう。だが、最も可視化されにくく、成果もすぐには出ないため、なかなか選挙の争点にはならないのが現状である。

将来の社会の根幹を支える人々が置かれたこのような状況は、ボディーブロー・少量出血のように着実にこの国の身体を衰弱させ、病態は悪化の一途を辿っている。

事態打開の手はある。保育や教育といった、社会的共通資本の持つ意味を社会全体で再度共有し、打てる手を直ちに国家政策にするべく、政治への関心・参加・参画を広げることである。素朴な願いは政策に反映されなければ願いのまままで終わる。男性が占有状態の政治の世界を変えることは、いのち・生活に関わる主題を「政治問題」にすることになる。「保育園落ちた。日本死ね!!!」の声を真摯に受けて、事態を「政治問題」にし、抜本的解決に向けて政策化していれば状況はより改善しているはずである。

保育者として自身の職業が持つ社会的な意味を常に発信し続ける。日常的な保育実践はもとより、一定期間の実践を実践記録として江湖に示す。公表されていない優れた実践は多い。子育て・教育・介護等の対人援助の現実にも多少でも関わった人々には、共感をもって迎えられるであろう。本質は共通だからである。他方、貴重な機会を素通りして来た人々には、対人援助の妙・醍醐味に不明なままの人生となりかねない。保育をめぐる社会の声が聞こえない人となる。

潜在保育士70万人という、数年前の数字に象徴される実態は、保育待機児対策の中で最重要な保育士不足

を補って余りある。政治や社会は、篤農的な人々によって支えられている保育の現実について甘えることは許されない。

### 3. 山城実践の特徴と意義

以下、山城実践の特徴と意義を示す。煩雑になるので引用箇所は明示しない。

(1) **確かな保育観** 専門職として社会的に認知されている保育士である。確かな保育観は当然だろう。現職教育の内実が実践の差を生む。結論的に言えば、社会事象への関心度が内実の差を生む。

保育所保育指針の保育の目標（エ）「生命、自然及び社会の事象についての興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の芽生えを培うこと」、「環境」の内容⑥「自然などの身近な事象に関心を持ち」について、「身近にある事物や事象」等が指針にある。社会事象は、保育の環境としての社会事象である。社会事象への関心度は、保育の環境へのそれとなる。社会を通して時代・社会・人間等を総合的に捉える視点を生む。学びの範囲の広さは質の高さに繋がる。持続する学びも生む。「すべて人間的なもの」は自分の問題であるという自覚を生む。

山城報告には専門的な理念や思想・理論を学び続け、実践を振り返るための記録を取り、省察を繰り返して、次の段階へと繋げていくという、生涯にわたって自律的に学び続ける専門家としての姿がある。養成教育がなすべきは、高い専門性と豊かな人間性を学生自身が卒業後も育み続ける志とそのための能力の形成への持続的な関与である。社会事象への関心の喚起も同時に必要である。

(2) **実践が生きる自主的保育** 著者は保育者としての社会的責任を自覚した上で、柔軟な保育を展開する。勤務園の保育方針である、自主的保育「子どもが自身で動く。自分で考えて動く。自分の行動に責任を持つ」「子どもが自分で気づく保育」の具現化である。

子どもは自分の人生を生きる主体である。主人公である。それゆえ「子どもが自分自身で獲得する力が必要となる」。具体的な保育姿勢は「子どもと一緒に考えること、先取りしないこと、そのためにも子どもと同じ目線で考えるなどであった」「子どもが将来にわたって生きていく力をつける援助としての保育の具体化をめざすからである」「子どもの主体性・自主性を基本としながらも、保育者の専門的な関わり方を大事にする保育」である。「子どもたちの自発性と、教師の計画性ととの絡み合いで展開される保育」である<sup>9)</sup>。

その専門性は、子どもと保育者の関係が相互主体的な関係の中で具体化される<sup>10)</sup>。かくして「子どもの興味関心は、保育者の的確な指導性を得て質の高い活動となる」。保育の醍醐味を著者は「幼児の活動の楽しさは、保育者の保育の楽しさでもある。両者が相乗効果を持つから、保育が発展する。子どもが成長する。

子どもの成長と保育者の成長とは繋がっている」と述べる。実践に裏打ちされた名言である。

(3) **具体的事例** 以下の事例が著者の保育観の確かさを証明する。

①**遊びの場面**：「子どもが遊びの何を楽しんでいるかをしっかりと見極める関わり方」を著者は大事にする。離れた場所から観察し、遊びの内容が見えてくると、遊びの中に入り、遊びが発展するように関わる。遊び指導の基本の具体化である。遊びに必要な道具についても、子ども自身が気づけるような関わり方を大事にしてきた、という<sup>11)</sup>。

ごっこ遊びの場面がその証明となる。子どもの実態を把握し、遊びが発展する方向に関わる。あくなき専門性の追求を目指す著者は、自身の課題として、「ままと場面での保育者としての関わり方は苦手な点がある」という。その理由に「筆者自身の生活経験の不足」を挙げる。確かに生活経験も必要だろう。だがより重要なのは、著者が言う「子どもの遊び感覚と共鳴することが前提である」<sup>12)</sup>。

遊び感覚は遊びの原動力であろう。レストランごっこに発展した遊びの原動力とは、自分たちで作った料理を試食する、美味である、他の人にも食べてほしい、お店を開こう、以下、事例のような展開に繋がったのではないか。こうした思いを実現するべく、様々な工夫が生まれたのだろう。活動のなかでの子どもの「困り感」は創意工夫の種となる。プロの料理人の作法を間近に見る機会や、自身で料理する体験などを通して、幼児の将来の夢にケーキ屋さん、パティシエなどが憧れの職業となるのだろう。

②**けんかの場面**：著者は「子どもの社会性は、子ども社会の中でなければ育むことはできない」として、けんかの場面を例示しつつ、原則を述べる。妥当な原則である。見守ることを前提に状況に応じた臨機応変な関わり方を直接的・間接的に行う。「何よりも、子ども同士の自己解決の力を信頼した上での関わり方を大事にしてきた」。「子どもが自分で気づく保育」の具現化である。

社会性・対人関係力・自己抑制・自己主張・問題解決能力等の能力もけんかを通して総合的に獲得される。後述の社会事象に対する子どもの活発で深い見解もこうした日常的な学びが土台にあることが分かる。著者の保育士としての成長過程の中で実施した事例が原則をより確かなものとしてきたのであろう。大学での学びと実践からの理論化との循環なのだろう。

臨機応変な関わり方の決め手になるのが状況判断力・見極めの力であり、著者は同僚の保育の観察、自身の実践の振り返り、同僚への質問、等を通して、その力を養う大切さを指摘する。主体的に学び続ける者には全てが学びの材料となる。保育カンファレンスの重視である。

③**生活習慣の場面**：幼児対象の食育実践はより具体的

である。夏期の給食にも度々出るトマトが嫌いな男児Aとの対話。「なんで、こんなにトマトが出てくるん?」「なんでかね?」男児Aの思いは承知の上での応答である。本人に問いを返すことによって話題が広がる。ここでも、自分で気づく保育が展開される。他児が参加する。「給食先生に聞けばいいんじゃない?」と、男児B。「確かに。そうじゃね」と男児A。午睡後、男児Aと著者は給食室に聞きに行く。回答をみんなに報告する。

一人の疑問や問いかけを他児や集団で共有する保育は、回答の共有、理解の発展を生む。集団保育の妙である。事例はさらに発展する。保育者が子どもからいかなる支援を必要とされているかは、子ども自身の発信が決め手になる。保育者が子どもの言葉以前の発信も含めて感受する力量を磨くこととともに、子どもが表現することの大切さを日常的に実感できる時空が必要となる。著者の実践では子どもの発言が事例を直截に語る。著者はいう。「自分の思いを出すことを大事にして来たことの成果だろう。子どもが自分の思いを出さないことからは何も始まらない」。

管理栄養士・調理師・看護師等の専門家との共同作業も秀れた実践の土台にある。食材の旬、野菜を食べる身体への効果などを学ぶことで子どもは納得する。意味が分かると子どもは本気になる。人は変わることはできるが、変えることはできない。「説得より納得へ」は、対人援助職の根本である<sup>13)</sup>。

著者の勤務先では体験を重視した徹底した食育が展開される。野菜の栽培と収穫、栽培する野菜の相談、畝作りから畑の世話をはじめ、石灰の散布等以外の肥料等の対応も可能な範囲で子どもが行う。収穫後の調理も子どもの前で調理して食べたり、子どもと一緒に相談し、メニューを決め、自分たちで調理したものを食べる。物質循環の観点から残飯等を堆肥化する等、さらなる充実はより深い変容を生むだろう。園庭等で子どもが料理する園もある。質の高い保育実践は野外炊飯への興味関心をも生むだろう。農的な暮らしの保育所版である。

(4)「恐竜事件」という保育ドラマ こうした保育の土台があつての特筆すべき実践の一つが「恐竜事件」という保育ドラマである。保育は直接性・関係性・応答性・即興性・身体性・一回性等が総合的に求められる高度な専門職である。著者の実践はこのことを証明する。避難三原則の精神の具現化度が見える。

著者が年間通してよく出かけている園外散歩を保育の柱としていることも優れた実践が生まれた背景である。年中児担任時の実践である。巻末の園外マップは外に目を向けるべく興味をそそる楽しい説明がある。子どもの空間認識を育てるだろう。

恐竜事件は「そのような日常的な保育の中で起きた。特別な場面ではない。筆者の保育の象徴的な事例である」。著者の保育実践の矜持がある。保育の日常

性の中に保育の専門性が溶解している。子どもの遊びが発展するためには、子どもの遊び心への共感が必要であることは既述した。本事例はその最たるものである。読者にとっても全編興奮気味の展開であり、要約して紹介する愚は犯さない。ドラマを生んだ著者の専門性である。子どものつぶやきへの先を読んだ応答、子どもの中での興味の発酵の様をつかんだうえでの演技等、局面ごとに確かな根拠を持つての対応であることが分かる。自身の実践の解説も見事である。子どもの活動の見取りに基づく対応である。子どもの発見とつぶやきへの的確な対応であることが分かる。著者の共感性ゆえである。

活動が最高潮に達した場面の描写。「全員が無言になった。時間にして、30秒ぐらいだったか。子ども全員が恐竜の世界に完全に入り込んだと感じたので、筆者は「ぎゃあー」と叫びながら走って逃げた」。この一文だけでも興味をそそる。

恐竜に関する知識の豊富な幼児の存在が活動が発展する決め手となった。「NHKラジオ 子ども科学電話相談」では、恐竜に関する子どもの豊富な知識に圧倒される。男児Cもそのような一人であろう。一人の幼児の物語が、保育者の適切な関わり方によって他児の物語へ、更には集団の物語へと発展していく。圧巻である。子どもは楽しくて仕方がないであろう。疑問・驚き・不安等を共通に体験し、乗り越えていくことで子ども同士がお互いの居場所・支えになる。園外において自然に触れる実体験が持つ手応えが活動を活性化させる<sup>14)</sup>。

多様な事象と出会うためにも子どもの活動範囲は広いほどいい。著者が言うように、園の周囲の環境が子どもの成長に有効であることを前提として、園外保育が持つ意義はもっと注目されていい。著者は保育者の専門性と絡めて環境の積極的活用を主張する。「子どもの興味関心に対する保育者の共感性と指導性の二つが決め手になるだろう。子どもの遊び心にどこまで共感することができるか。どこまで発展する方向で関わるることができるか」。保育者の野生性というべき自然への感受性への着目は、園外保育・野外保育の質を決める大事な視点になる。本学本学科の野外活動体験はより拡充されてよい。

優れた園外保育が各地で展開されることが期待される<sup>15)</sup>。名古屋市の繁華街で運営されている夜間保育所では、夜間の園外保育が展開されていた。それぞれの園が置かれた環境を最大限に活用する形での園外保育である。安全面での配慮は必要だが、地域に存在する園として、地域にも活動範囲を広げることで地域の保育への理解が生まれる。総がかりの子育て・教育の営みの実現にも寄与できる。

#### 4. 保育内容としての社会事象

(1) 社会事象への構え 保育関係者の自然環境への

関心は概して高い。他方、相対的に社会事象への関心は驚くほど低い。正の社会事象だけではない。負の社会事象もある。責任を取る人間が大人である。後者に触れることは大人としての責任を自覚することに繋がる。謙虚になる。自省的になる。無責任な、大人になれない人々とは対照的である。触れないことは結果として子どもを見捨てることになる。

天災は無論、戦争や原発事故等の人災は絶対的弱者である乳幼児を避けて生起するのではない。無差別平等に降りかかる災禍となる。乳幼児はこうした厳然たる現実を寄る辺なさとして体感的に知っている。同時に、成長に従い、年齢相応分の力を獲得していこうとする。過酷な現実に出会わせることは一見、過酷に見える。だが、過酷なのはそのような現実に触れさせずに最悪の場合、非業の死を招くことである。最適な配慮と的確な資料等との出会いを通して社会事象への関心を持つべく育つことが子どもを救う<sup>16)</sup>。

子どもの権利条約の実現に道を開いたコルチャックは子どもの権利を謳うだけでなく、権利を侵害する戦争・不平等・差別・暴力等と徹底的に戦った。子どもへの責任や愛とは、それに反することとの戦いと対でなければ、お為ごかしに過ぎない。

(2) 3つの事例 以下、広島原爆・平和、「3.11」、広島土砂災害の3つである。荒ぶる自然が起す災害、人災の最たるものである戦争が主題である<sup>17)</sup>。指針は、ここまでの展開を想定しているのだろうか。そもそも、広島以外で幼児対象に広島原爆・平和が取り上げられているのか。災害については、避難訓練と関わって扱われるだろう。「3.11」は、原発事故の被災者・避難者の存在が社会事象となる。2020年のオリンピック・パラリンピック誘致活動における、2013年の安倍首相による、「アンダー・コントロール」発言は負の社会事象を隠そうとするものである<sup>18)</sup>。

事例1：「8.6 広島原爆・平和について考える」で展開される年長児の発言を超える学生や大人はどれほどいるのか。原爆投下がアメリカによってなされたことを知らない若者もいる。それほど圧巻である。読者にとっても全編興奮気味の展開であり、要約して紹介する愚は犯さない。広島原爆に対する著者の真摯な向き合い方がすべてである。

事前学習段階から一貫性がある。年長児は毎年6月のプラネタリウム遠足。停車駅が原爆ドーム前である。この時にも、原爆ドームを前に話している。8.6当日の子どもの話しあいは臨場感あふれる。感嘆である。著者は多くを語らない。「広島に原爆が落ちた日よ」。知っている子が多数。「原爆ってどんな爆弾なん？」と男児E。「どんな爆弾だと思う？」反応を見て、原子爆弾の写真、原爆が投下された時の写真(きのご雲など)、原爆ドームの写真を見せる。そこで遠足時の経験と繋げて発言が出た。その後、当時の焼け野原の写真を提示する。「何もない…」。しばらく

は、子どもたちからは言葉が出てこなかった」「静かな時間が流れ、男児Fが口を開いた。「なんで爆弾を落とされたんかね?」「そんなやり方じゃなくて、ちゃんと話し合えばいいのにね。ねえ先生もそう思わない?」筆者はこう問いかけられるまで黙っていた。普段と同様な雰囲気の中で「みんなだったら、どうする? 喧嘩したりすることもあるよね?」と問いかけた」「まとめていえば、「お互いの思いを“言葉で”伝える」「ちゃんと相手の思いを聞く」「違っていて思った時には、その思いも伝える」「悪いことをしてしまった時は「ごめんね」って謝る」「これって、いつもやってることじゃん。こうしたことの繰り返し、みんなで楽しく過ごせる」という話に行き着いた」「子どもだけで15分は話が続いた。子どもがそれほど深い部分で考えていることに担任として、驚き、感心した。この時の様子は、クラス便りで発信した」。

圧倒的な子どもの思考の深さを発信する貴重な記録である。資料は山城論文に掲載されている。保護者は担任への全幅の信頼を寄せるに相違ない。

他年度の事例として、年長児では、長崎原爆投下日、終戦記念日の存在を知っている子がいた事例を筆者は挙げる。「こんなに爆弾を落とされんと、けんか終われんかったんよね」とつぶやく女児Gがいた。この時も、上記と同じように日頃の生活から平和が繋がっているということに気付く子どもたちであった」。

女児Gのように、社会事象に敏感な子どもがいるという事実は光明である。日頃から子どもの発言を大事にする著者ゆえの子どもの思いの表明である。女児Gをはじめとする彼らの日常の姿への関心がわく。同時に、根本的な問いかけに対する筆者たちの応答の質が問われてくる。

「子どもが自分の生活空間の中での経験を、歴史的な事実と繋げて考えることが出来る。それだから深い部分で自分のこととして考えることができたのだろう。資料収集や教材研究には筆者なりに十分に時間をかけている」。こうした手応えは、筆者のような自覚的な実践者のみが味わう至福の時空だろう。子どもの実態を踏まえ、思考が深まるような資料の提示は、子ども、時代や社会に対する筆者の責任性ゆえである。原爆ドームという、歴史的遺産としての背景と現状を考える機会にもなる。A. ビナード・スズキコージ『原爆ドームものがたり』(小学館、2018年)は追い風になる。

事例2：著者は、現在進行形の社会事象も取り上げる。「3.11当時、保育所全体としては、どの学年でも話をし、募金を集めたり、毎日東北の方のことを思い祈るといった活動があった。現在では、このような主題についての共通理解が十分ではない。職員間の意識の違いが現れている。最も大事なことは、今なお、被災者がいるという事実について子どもが触れる機会を保障するということである」。東日本大震災5年後の

実態である。

年中児対象。3.11の1週間前から津波の写真、津波が押し寄せる前の写真、押し寄せている写真、たたずむ人の写真等を掲示。そして当日。「まずこの日に、何があったのか問いかける。東北地震に関しての声が出たところで話を始める。「地震があった日」「津波があった日」等である。津波に関する声が大半であった。福島原発に関する話題は子どもからは出ない」<sup>19)</sup>。

「当時、1歳児の午睡中から起きる時間に起きたことであることを伝え、身近なことであると気づかせようとした。話の後、事前に掲示していた写真について触れ、日本地図を使って広島場所を指し示し、その後、東北地方の場所も伝えた」。

子どもの反応への感想・考察を筆者は示す。「年齢の違いはあるのだろうが、8月6日のように、子ども同士の間で話題になり、深まっていくような展開にはならない。具体的なイメージがないからだろう」「遠くで起きたことだから関係ない」という子どもがいることについて、著者は家庭で触れる情報量の違いではないだろうかという。その上で、「しかし、原発事故によって避難している人々がいて、家に帰りたくても帰れない人もいることを伝えることは大事なことである。子どもはそのことに気づき、自分のことと置き換え考え始める。だからこそ、まずは東北地方で地震があったことを知る事が第一である」。著者の伝えたいという思いゆえの関わり方の工夫である。自然事象は社会事象となる。

「筆者の実践が保育園の中で広がりを見せるということは、昨年ではなかった。(中略)他人事ではない。私たちが被災者になることはありうる。(中略)他の保育者の反応は、どちらかといえば薄いものであった」。こうした現実はどう向き合うか。著者が言う「このような重要な事件・事故について触れないことは、環境の一部として、社会事象に触れることによって、子どもの社会性を育むという保育の内容とねらいからはずれるのではないだろうか。保育所保育指針の中にも明記してあることである」との指摘はその通りである。

何がこうした差を生むのか。保育者の実践の質から見えてくる。それぞれ現職年数分の社会経験はある。職業人・地域人の他、家庭人・保護者の役割もあるかも知れない。それらの経験の総体が社会の現実を見る目を研ぎ澄ますだろう。点・線・面・立体へと発展する学びである。時代や社会への責任への自覚も高まるだろう。それでも社会事象への関心度はそれぞれである。

筆者の勤務園は実際に避難者との関わりも経験している。2011年、首都圏からの避難者が数ヶ月間、入園していた。「事情は不明だが、当該保育者同士で情報を共有していたものの、園全体としてはあまりなかつ

た」という。現実の一端を理解し、持続的な関わりを考える機会を生かし得る体制作りが求められるのだろう。在園を前提とした実践とその仕組み作りである。普く現実を理解しつつ、被災者に寄り添う実践が求められる。保育者の社会事象への認識度が試されると同時に、課題解決に向けての同志的関係が生まれることが期待される。

「優れた絵本は沢山あるが、現時点では使っていない。教材研究の時間が取れないことが理由である。保育の専門家として教材研究の時間が確保できないということは大問題である。せめて、写真そのものから感じ取ることを大事にして欲しいという願いからネットを活用して写真を収集して掲示した」。次善策を提示することが、その時点で最善である。

著者が報告した「震災5年目の本年(中略)絵本を用いることの可能性を考え、子どもの実態に即して活用することである」。どのような保育が展開されたか。著者の報告が待たれる。

子どもの深い思考を生む実践ができる著者である。専門性を高める教材研究の時間の保障は必須である。いずれ、原発事故についての知識を持つ子どもも出てくるだろう。エネルギー問題への関心への発展、さらには便利さ・快適さに浸っている現代人の生活のありようへの問いかけも生まれるだろう。人間の起こした厄災の犠牲となった動植物や生態系への鎮魂も問われてくるだろう。保育者の社会事象に関わる力量が問われる。上述の事例にみられる深い思索は、さらに深みを持って続くことが想像できる。その深さや広がり、担当する保育者自身の思想の深さと広さによって決定づけられている。

**事例3：広島土砂災害について考える** 足元の事例としての2015年8月20日。「一年前の出来事とあって、子どもたちの中でも印象強い出来事である。筆者自身も、(中略)映像から(中略)他人事とは思えなかった。だからこそ、子どもたちと一緒に考えていきたいと思った」。年中児を担当。「当時は、新聞記事などを紹介したり、筆者が現地に赴いた時のことを自分の言葉で伝えた」。一年後は、被害にあった母校の写真を使うなど、工夫を重ねている。

「今から出す写真は、テレビでは出てこない所の写真なんよ」と言って大学の写真を提示する。子どもの発言は活発で、著者の意図が的中した。「ここどこなん?」「ここは、先生が園の先生になる為に勉強していた学校なんよ」「え!先生、大丈夫だったん?」「私はここにいるから大丈夫だったんだけど、先生の友だちや学校の人は大変な思いをしたんだよ」「今はもう大丈夫なん?」一連のやり取りに子どもが主題に深く入り込む姿が見える。

著者の大学付属幼稚園の復旧支援の体験も現実味を増して子どもに響いている。活動した分だけ、人は発信の思いをもつ。子どもたちの中でこの場面が一番印

象に残った場面だという。「今、みんなの部屋の絵本はこうしてすぐ出せるよね?」「うん」「だけど、先生が行った時は絵本が出したくでも出せなかったんよ」「どうして?」「絵本も土砂で水がかかって、本が膨らんで抜けんかったんよ」「本って膨らむんじゃ」「どうやって出したん?」また、テレビ報道以外の被災箇所を提示。「テレビの所は大丈夫になってたのに」と子どもがつぶやく。著者は報道を超える社会事象との出会いを保障している。子どもの実態に即した最適な資料提示をめざす姿勢ゆえである。

日常に引き付けての感想には、子どもの思考の深さと広さが出る。「『だけど、この間夜いっぱい雨降ったじゃない。じゃけん、これからよね』。自分のことと置き換えて考えているのだと感じる。「けど、雨降らんとひまわり枯れちゃうし、雨降っても大変なことあるし何か難しいね」と水の有難みと怖さを感じているようにも思える」。著者が言う、自分の体験と繋ぐ保育の重要性である。「自分の足元で起きる災害については、被害の実際についての理解が進む。このような体験を遠くで起きたことにも繋ぐことができるような幼児期の体験について考えることが必要になる」。著者の問いかけは全ての者に向けられた根本的な問いである。

## 5. 山城実践から学ぶこと

(1) 保育実践の土台 実践の質は各自の土台の質である。生育歴の中での体験の総体である。

著者の社会事象への感度の強さはどこから来るのか。「被災者に対する共感性を育むことは、生きる力の土台になる。基本は広島8.6が原点」と著者は言う。「小学校では8月6日は平和学習登校日、中学・高校も、8時15分になると校内放送が流れ黙とうするということが当たり前だった」広島8.6の平和教育の成果である。逆に言えば、そのような平和教育を享受できなかった者は、それに匹敵する内容を別途自ら学ぶしかない。広島・長崎出身以外の学生を前に「大学時代に8.6のことを知らない同級生のことを知って衝撃を受けたことは今でも、忘れられない」という著者の衝撃が幼児への平和教育実践の原動力でもあろう<sup>20)</sup>。

教育の成果は短期には出ない。しかし、時を得て必ず形になる。それゆえ、長期的視点が必須である。短期の景気意識との決定的な違いである。また、「高校時代から様々なボランティア活動に積極的に参加。中でも障害のある子どもたちと関わるボランティアを通して、障害の有無に関わらずみんな同じ・一緒ということを改めて痛感した」経験の大きさに著者自身が気付く。養成教育に繋がる著者のそれまでの体験の総体が人間性・専門性を磨く材料になっている。

子どもと共に育つ保育への著者の信頼は保育実習等での学びが土台であり、「保育実践の理論的な根拠になるものが大学の授業の中で展開されていたことに実

習に際して気づいた。大学授業で学んだ理論が現場での実践の土台になっていることは、就職後、園の上司等が強調することと繋がっていたため理解できた」という。確かな保育観の学習が実践を支える。

卒業研究では、高校時代の体験活動の意味づけのなかで「保護者目線で物事を考えることの大切さを学ぶことができた。その学びが筆者にとって広い意味で保育実践の土台になる学びとなっていると思われる」と著者は総括する。

保育者が自身の成育歴を時代や社会との繋がりの中で対象化することは、自分が出会う子どもや保護者の成育歴への透徹した目を育てる。同時に自分が生きてきた時代や社会に対する責任を子どもや保護者に対して感じるようになる。多様な他者との出会いは、気付かなかった自己との出会い直しも生む。対人援助職という業務が持つ手応えでもある。

(2) 共通の保育目標の中の多様性 保育実践における同僚性について筆者は言う。「職場を共にするとはいえ、同じ主題であっても取り上げ方の違いがある。基本的には保育者自身がどのように育ってきたか。どのように学んで来たかということであろう。具体的な保育場面では、それぞれの価値観が現れてくる」。

自身を励ましつつも、著者のもどかしさもあるのだろう。社会事象への感度の差が理由だろうか。実践の質の高さが子どもの力を伸ばす。優れた保育理念・目標を共有しつつ、深化・進化させるためには、職場の雰囲気も大きな要素になる。確かな価値観を共有する研修の機会が必要になる。共通性を踏まえた多様性の質を高めるためである。

共通性を踏まえた取り組みには、園全体での発表会がある。過去の主題はどのようなものだったのか。社会事象を意識した主題では実施される動きはないのだろうか。他園における東京大空襲を視野に上野動物園の動物を殺傷した事実を踏まえた、「かわいそうなゾウ」の劇化の実践<sup>21)</sup>は、日常的な社会事象への触れ合いの一つの成果である。

資質向上に向けて、一人ひとりが常に保育実践の質を高めるような意識を持って取り組むことが大事になる。著者が強調するように、記録はその中核となる。「確かな理念に基づく実践を繰り返していく。そのための記録の振り返りである。保育者の専門性の一つとしての記録作成をもっと大事にしたい」。

(3) 市民の育児性へ 著者が強調する「子どもから多くを学ぶことができたことも、筆者が自己更新を続けることに繋がった」「保育実践を振り返るなかで子どもの発想の豊かさをあらためて感じ取った。筆者は意識していなかったものの、根底には有能な子ども観に立っていたからこそ、子どもの活動を信頼に基づく関わり方ができていたのだろう」。それゆえに「子どもの成長や保育実践を語ることが好きな筆者」となり続けている。専門性が成長の原動力であることを語

る。「保育の本質を発信できるように保育実践の質を高める実践をめざしたい」という決意も主体的に学び続ける教育者の姿として高く評価される。大学教育の質保証の好例である。ここには市民の育児性を高める示唆がある。

保育士がその職務遂行の根拠の一つに置くべきは、保育所保育指針である。指針がいう、保育の原理「幼児が現在を最もよく生き、望ましい未来を作る力の基礎を培う」保育とは、保育者のみならず、子どもを含むあらゆる市民が「現在を最もよく生き、望ましい未来を作る力」を発揮しながら民主主義社会の主権者としての営み続けることをおいて他にない。また、方向を誤らないためにも実践記録はあらゆる職業人が書くべきものであろう。実践記録は業務記録でもあり当該業務に従事する中での自身の職務内容を振り返り、さらなる発展をめざす上で有効であろう<sup>22)</sup>。

## おわりに—新たな実践への期待と筆者の課題—

(1) 新たな実践への期待 子どもはさまざまな社会的な課題を背負って生きている。プレイデミかこの実践に、「泣くな。泣くんじゃなくて、もっと怒りなさい。泣くのは諦めたということだから、わたしたちはいつも怒ってなきやダメなんだ。」と4歳児を励ます場面がある<sup>23)</sup>。子どもの事実に向き合う者は自然に社会事象へも目が向く。社会の不正・差別に抗う意志と力を子どもが獲得する保育でもある。

プレイデミかこが出会っている子どもとは異なるとはいえ、社会的な課題に押しつぶされそうになって自ら引く子どもは著者の前には皆無なのだろうか。小文で触れたように、著者の実践報告には内なる思いが暴力や暴言となって表面化する、あるいは沈黙するような場面等は皆無であった。

子どもの発言から見えるのは、子ども同士がお互いに彼らの内なる声を感じて、受け止め、支え、励まし、結果として共に力をつけていく日常生活の姿である。山城実践がめざしている保育展開の見事な成果である。

一見「見事ではない」事例であっても、省察的实践を重ねることによってより見事な結果を生む。保育実践を語ることを愛する著者である。本実践を含めて、新たな実践報告が本学会で実現する機会が早晩生まれることを期待する。その際、指針が言う、「望ましい未来」の世界像・社会像の思いも披瀝して欲しい。

(2) 筆者の課題 他者の実践に言及することは、自身を問われる。逆に言えば、自らを問われることのない実践や作品は力不足か、読み手の感度不足だろう。応答は自身への振り返りとなる。民主主義の主権者としての資質能力を土台にした保育者が育つ関わりはどこまで有効だったか<sup>24)</sup>。著者は他の社会事象に関しても一定以上の見識を有しているであろう。

現在進行形の社会事象への判断は難しい。辺見庸は

言う。「実時間における自分の状況へのかかわり、後智恵ではない現在の判断の方法はないかといつも考えます」<sup>25)</sup>。歴史の最先端・歴史の最前線を生きる者として、困難であっても呻吟しながら勘を働かせるしかない。実際の戦場では、最前線ゆえに勘を誤ると最悪は死である。

1986年、IAEAの「レベル7」という、最も過酷なチェルノブイリ原発事故に最前線で立ち向かった消防士たち。事故を経て12年、彼の地に個人として生き始める人が現れた。「私たちはいつも〈われわれ〉といひ〈私〉とは言わなかった。(中略)チェルノブイリのあと、私たちは〈私〉を語ることを学び始めたのです、自然に」<sup>26)</sup>。人間の尊厳を賭けた精神的地殻変動である。個人として生き始めるとは主体としての生き方である。社会事象への関わりも主体的になる。

はて、フクシマ後の私たちは、どこまで〈私〉を生き始めているのだろうか。昨今のこの国の政治の劣化は、〈私〉の状況に真摯に向き合わない度合いを反映している。

実践は実践者にその拠って立つ世界像・社会像を問う。吉野の言う、理想でもある。一般に日常生活の中ではこれらは語られにくい。だが、自省的な仕事を心すれば、まとまった仕事を果たす中で問われてくる。

麻原彰晃を追った高山文彦は、麻原の国家と対峙する中で一つの世界像を提示する。「個人の自由と他者の尊厳をたがいに認め合い、(中略)みながみな自立し支え合って生きてゆく」世界像である<sup>27)</sup>。高山の世界像は、1947年教育基本法前文の「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造」という文言に込められた教育基本法の理想と共通である。筆者はその初志に軸足を置いている。最終的には時間・精力・金の使い方の問題である。人は、時間・精力・金をどこに、どう、なぜ使うのか。人は国でもある。

臨床心理士長谷川博一は殺人者との獄中対話を通して、「早期に発見されず、支援を受けられず、結果として犯罪者となった人々の「子どもの心」を思い、涙を流します」と苦悩を吐露する<sup>28)</sup>。犯罪被害者の時間的精神的損失は計算不能である<sup>29)</sup>。長谷川が言う「子どもの心」に然るべき手が届いていたならば、損失は発生していただろうか。セーフティネットの一つである保育所において保育者が果たし得ることは無限である。保育の質保障は社会的損失を未然に防ぎ、社会的利益を未来に生む。数量的研究もある。高い社会的使命を負った志を実践として発信する。地べたからの社会変革となる。

筆者は退職後3年間、「腹膨るる業」ゆえ、註にさまざまな社会事象の一端を挙げた。希望の他、課題・難題も山積する。本来、地道に為すべきことを足元から行っていけば、生まれないであろう事案も多々ある。国民の権利であり、かつ義務である勤労(労働)の基本に立ち返ることである<sup>30)</sup>。山城実践の子どもに

象徴される小さな市民と共に諦めずに立ち向かうしかない。(2019.1.10)

付記：2018年12月23日大田堯先生逝去。享年100歳。主著の一つ『教育とは何か』を学生と学び続けたことが大田教育学の筆者なりの普及となった。教育の条理や倫理を大事にした大田は、コルチャックと同様、差別や暴力と戦い続けた<sup>31)</sup>。合掌。

追記：本学は2019年度から共学に移行する。本学創設者武田ミキは理想を熱く語り、理想の実現に生命を賭して生涯を生き切った<sup>32)</sup>。武田ミキの高調した「性能身長教育」が新たな学生たちによって国連性差別撤廃条約を実質化する方向で果たされることを願う。日本における性差別は深刻である<sup>33)</sup>。ジェンダーギャップ(男女格差)の大きさを国別に順位つけた世界経済フォーラムの2018年の報告書では、149カ国中110位。世界銀行の試算では、生涯所得の男女格差は141カ国で計160兆ドルの損失という。広島文教女子大学教育研究所『武田ミキ人間教育論』は、女子教育論ではない。共学化が性差別の現状を是正する学びの時空を保障するものになるに違いない。LGBTQを含む、性の多様性へ目を開く時空にもなるだろう。括目したい。

人はその実年数分の責任を時代や社会・未来・過去に対して負っている。このことの自覚からことは始まる。自己・他者・世界・自然に対する最大限の責任を果たし続ける生き方である。生き方の多様性・家族像の多様性でもある。生物多様性という、生態系の理の人間への応用である。「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造」(1947年教育基本法前文)の精神の具現化である。

註：1) プレイデミかこ『子どもたちの階級闘争—ブローケン・ブリテンの無料託児所から—』みすず書房、2017年、85頁。著者の地べたからの保育実践は自ずと社会・政治への目を磨くことに繋がっている。社会・政治音痴は実践そのものの低さを物語るのだろう。読み手はヨハネやロザリオたちとの出会いを得られる。著者ほどの感応が得られるかどうかは、読み手の「地べた」による。 2) 3) 徳本達夫「保育者教育考(1)—学びの架橋—」(広島文教女子大学人間福祉研究会『人間福祉研究』第10・11合併号、2013年所収)。同「保育者教育考(2)—養成教育と現職教育の架橋—」(同第12号、2014年所収) 4) 吉野源三郎『人間を信じる』岩波現代文庫、2011年、2-3頁 5) 保阪正康『昭和の怪物七つの謎』講談社現代新書、2018年、14頁。保阪は近現代史を探ることで現在の政治状況への批判を明確にする。反対に実時間への評価を避ける作品は、書き手の歴史を見る目が透徹していないことを表す。 6) 吉野源三郎、前掲書、58頁。 7) 徳本達夫「教師教育と教育哲学授業」(『広島文教女子大学紀要』第50巻、2015年所収)では、註として批判的に言及した。理念の高さに鑑みて、現行法とは別に1947年教育基本法とする。 8) 看護学の世界では、看護過程を対象理解(身体的・心理的・社会的・文化的側面からの理解)・アセスメント・計画・実施(記録を含む)・評価とする。PDCAサイクルは、看護管理・運営の視点である。茂野香おる(代表)『看護学概論』医

学書院、2012年、160-161頁。保育実践をPDCAサイクルで捉える発想は見直しが求められる。 9) 加藤繁美『対話と保育実践のフーガー—現代と切り結ぶ保育観の探求—』ひとなる書房、2009年、68-69頁。「イマージェント・カリキュラム」の特徴である。 10) 同上書、110頁。 11) プレイデミかこ、前掲書、116-117頁。イギリスの保育施設では、「幼児が「排泄」とともに最初に徹底して教え込まれるコンセプトは「シェア」、すなわち「分配」である」という。市民としての最重要の資質としての分配の位置づけである。日本でも分かち合い、じゅんばんこといった保育文化があるが、イギリスの発想と共通なのかどうか。昨今の不平等の拡大は、富の分配・税金の再分配機能が十分機能していない証拠である。「社会的虐待」が後を絶たない背景である(徳本達夫「図書紹介」：松本伊知朗編著『子ども虐待と貧困—「忘れられた子ども」のいない社会を目指して—』(明石書店、2010年)(広島文教女子大学人間福祉研究会『人間福祉研究』第13号、2015年所収)。「おお。分配しないと公正ではない。と4歳児が主張している」。著者の感嘆には羨望を感じる。日常の保育と社会事象とは根底で繋がっている。同調圧力を強いられ、自己責任を強調される日本社会の病根が見えてくる。彼の地から学ぶべきことの一つであろう。 12) 加藤繁美が紹介する「死んだごっこ」への保育者の対応には見事なまでに、子どもの遊び感覚への共鳴の程度が現れる。(加藤繁美、前掲書、139-146頁)。子どもの遊び場面への保育者の関わりとして、「子どもと遊ぶ」「子どもに遊ばれる」「子どもが遊ぶ」がある。いずれも、遊びの主体は子どもであるとはいえ、保育専門家としての関わりとしては、子どもが主体的に遊ぶ世界がさらに発展するような関わり方が理想的である。それゆえに「子どもの遊び感覚と共鳴する」ような感受性をいかに磨くかが大事になろう。なお、「子どもを遊ばせる」関わり方は、子どもの主体性がないので論外ということになる。 13) 大田堯『教育とは何か』岩波新書、1990年、107頁。 14) 数人の年長児による恐竜のおもちゃ遊びが「恐竜のプロジェクト」に発展し、4か月続いた事例を想起させる(加藤、前掲書、76-96頁)。保育で出会った本が園外保育と繋がり、発展した事例もある(岩附啓子・河崎道夫『エルマーになった子どもたち—仲間と挑み、心躍る世界に—』ひとなる書房、1987年)。授業の中で印刷教材の一つとして活用した好著である。一人の少年と彼を取り巻く動物たちの物語が、時空を超えて、幼児たちの物語へと発展する。園外保育の中でそれがさらに現実味を帯びて迫ってくる。読者も興奮する。当事者である子どもや保育者にとってはそれぞれ心躍る世界であろう。絵本の世界の事例として、ふるたたるひ・たばたせいいち『おしきれのぼうけん』(童心社、1980年)がある。保育者の意図を超えて冒険を体験した二人の幼児の物語が幼児全員の物語となった作品である。押し入れの中でのドラマは、現実のドラマとなつて発展していく。 15) 絵本の世界だが、園庭の無いわらしこ保育園では、ダンブ園長がリヤカーに園児を乗せて、近くの丘に向向いての園外保育が展開される(ふるたたるひ・たばたせいいち『ダンブえんちようやつけた』童心社、1980年)。 16) ある5歳女児の事例は象徴的である。家にあった中沢啓治『はだしのゲン』(汐文社)全10巻を読んでいた彼女は、ある夜中うなされ「怖い、死にたくない」と泣きながら起きた。父親は抱きながら「あんな怖いことが起きないように、一緒にやっつこう」と声をかけた。

後年、原爆のことが小学生になっていた彼女たちの間で話題になった時、「原爆は落ちたんじゃない、人間が落ちたんだよ」と彼女は言葉に力を入れた。確かな歴史認識は年齢を問わない。平和祈念式典に家族と参加し、灯笼流しを眺め続けた、その年の学校の工団の時間。夏の思い出を描く授業。殆どが花火大会であった中で一人彼女は、灯笼流しを描いた。彼女の中にそれらは身体化されていたのだろう。そして今もなお。著者の実践の中で育った子どもたちは、卒業後、どのような社会的発信をするのだろうか。紙上でのお会いとはいえず、68歳の筆者にとっても楽しみである。永く生きていたいという願いは、後から来る者への希望と責任から生まれる。

17) 社会事象、就中、現在進行形のそれに言及する大学教員は少数派であるように私には思われる。禁欲的なのか、無関心なのか。筆者は、個人的なことは社会的・政治的なことである、という観点から時事問題を授業の導入で扱い、授業内容と絡めて展開してきた。難解な思想の羅列と誤解されがちな教育哲学の授業においても同様である。教育学の学徒という理由だけではない。歴史的事項であっても、それは過去の遺物ではない。現在に至るまで外交はもとより日常生活に様々な面で影響を与えている。巧みに隠蔽しようとしても、その行為が不純なものとして嗅ぎ分けられる。

18) 赤坂真理『愛と暴力の戦後とその後』講談社現代新書、2014年。「この国には何かが隠されている」という嗅覚は、この国の近現代史への探求へと進む。「私の国の戦後は、人間の心理の無意識な実験のようである。どれだけ歴史を忘れてやっているか」(45頁)。赤坂のおかげで隠されていた大事なことが見えてきた。いわんや、現在進行形のことからである社会事象については、意識的に関わらなければ、通り過ぎてしまう。そのような方向に進めようとする人たちの意向で進む。浸食する歴史修正主義である。隠そうとする意思是各方面に多々ある。隠そうとする意思是地下鉄サリン事件のオウム真理教の首謀者たちの死刑執行もそのひとつだろう。高山文彦『麻原彰晃の誕生』(文春新書、2006年。2018年に新潮文庫化)は同時代を生きたものとして、また、近現代日本を理解する手掛かりがある。高山は、麻原を「経験化する」ことの必要性を説く(247頁)。麻原を執拗に排除する社会の傾きは麻原の中に自分を見るからだろう。教団の内部から教団の実態に迫り続けた森達也は、その活動の最後に「A3」(集英社文庫、2012年。集英社インターナショナル、2010年に加筆)を著した。ある時期以降の教団の一連の暴走の構造を以下、指摘する。麻原を取り巻く首謀者たちが「中心の意向を過剰に付度する。組織の一員として一人称主語を失っているから、摩擦が働かない。つまり暴走する」(「A3上」205頁)。2018年前半の政治には、近似性がある。斎藤美奈子は「求められているのは、「かれら」と「われわれ」が地続きであることを感じとれる想像力なのだ」と「解説」でいう(「A3下」349頁)。隠そうとする意思が簡単に通るのは、森のいう、この社会の「圧倒的なまでの無関心だ」(「A3下」333頁)。なお、選挙権年齢が満18歳以上に引き下げられたことを踏まえて、総務省・文部科学省「私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために—」(2016年)が高校生に配布された。「選挙権拡大の歴史」(19頁)の叙述は意図的なのか、平板である。歴史認識を踏まえた叙述の方が趣旨に合うだろうに。有権者に必要なことは「公民たるに必要な政治的教養」(教育基本法)である。社会事象への関心はその決め手にな

る。

19) 2011年5月、本学小学校教育実習の事前指導の模擬授業。「3.11に何があったかな」という授業者役教員の問い。児童役学生の実答。「津波」「地震」「原発事故」が交差して飛び交った。実際に展開された授業は津波に関する教材であった。だが、津波対策は格段の進歩を見せている。先人たちの知見に謙虚に学ぶことと併せて、対策はある。避難三原則はその一つである(想定に囚われない、最善を尽くす、率先避難者になる)。他方、「原発事故」は極めて現代的な主題であり、人間の際限のない欲望の扱い、科学技術の粋をもってしても原子力は制御不能である、など難問の塊である。筆者は今でも「原発事故」こそは取り上げるべき主題であったと思う。当の学生はどう感じたのだろう。山城実践では、そのような保育者の想定を超えた発言は出ていない。事前の教材研究が徹底しているからであり、日常的に子どもの理解が深まっているからであろう。「原発事故」との発言があれば、さらに広がりや深まりのある応答をしていたであろう。なお、筆者は毎日小学生新聞編・森達也『僕のお父さんは東電の社員です』(現代書館、2011年)を授業で扱い、東電の無責任性を批判した(2012年)。資料は註7に掲載した。当時の限られた事実を基に評価することには困難もある。しかし、いのちや生態系を大事にするという、単純素朴な視点に立てば、一定程度の評価は可能である。爾来、真相は解明し続けられている。自己の見解を残すことは、後年、自省の材料と向き合う機会となる。大嶋堅二『原発のコスト』(岩波新書、2012年)刊行以後は、原発推進論は根拠を失った。本書を踏まえずに原発を推進することは学問への冒瀆でもある。

20) 活動の原動力は「ルサンチマン」である場合もある。山本おさむ『「どんぐりの家」のデッサン—漫画で障害者を描く—』(岩波現代文庫、2018年、単行本、1998年)70頁。ルサンチマンを時代や社会との関係の中で明らかにすることによって、他者理解を深めていく。社会事象への関心を欠くと、ルサンチマンへの理解は平板になる。平板な理解は、共難共苦の時空に耐えられない。

21) おちあいみさお・新田保育園・渡辺弘純『幼児期の劇づくりと平和教育』(ひとなる書房、2012年)。本実践に倣っていえば、山城実践が園全体のものになった晩には、纏まった作品となるだろう。

22) 阪元正康『政治家と回想録—読み直し語り継ぐ戦後史—』(講談社文庫、2006年、原書房、2002年)。阪元は「序章 政治家は自らを語る責務がある」の中で政治家に歴史観を求めて言う。「過去と未来をつなぐそのベクトル(中略)連綿性を軽視する政治家は、政治家としての基本条件に欠ける」(26頁)。その悪しき代表的政治家として東條英機を上げる。また、後藤田正晴との出会いから政治家の資質条件を、「読書を忘れないこと、自らが時代と歴史に生きる存在であるとの確認、他者に対して寛容であること」を挙げた(491頁)。自省は歴史観の問題である。今回判明した、実態調査に関わる厚生労働省の「不正」は、担当者全員が業務記録を作成し、自己の職務を自省的に振り返るならば起きえないことである。その時間さえないほど超多忙なのだろうか。「付度」故の業務は皆無なのだろうか。2007年に発覚した「年金記録問題」も現時点で6割程度の解明に留まっている。

23) プレイディみかこ 前掲書、194頁。筆者に向けられた言葉でもある。

24) 徳本達夫・祥雲彩加・川元志織『保育原理授業改革』(広島文教女子大学人間福祉研究会『人間福祉研究』第12号、2014年所収)には、授業実践のほか、筆記試験問題・授業総括等の資料も掲載し

た。報告書は印刷して学生に配布した。質の高い学びを生む授業の実現のためである。筆者の授業実践特徴の最大のもの、ノート提出・筆記試験・課題のそれぞれに対する返却後のフィードバックであった。学びの質を高める上で不可欠な作業は教員の職務である。問題は、学生自身がフィードバックの重要性に気付いていなかったことである。その意味では、筆者の実践は生徒化する学生を学生にすることであった。（徳本達夫・井出佑希乃・沖野妃慧・藤田実希・藤本彩花・山本恵子「保育学生の主体的学習者一貫の高い学びを生む諸要素とその具体化―」広島文教女子大学『教職センター年報』第4号、2016年所収）。学生の観察によれば筆者は「授業開始時の号令」のない唯一の教員とのことである。筆者の授業は教材提示機による新聞記事等の提示に始まる。確かに「では、始めます。資料をご覧ください。」は挨拶であって号令ではない。学びに向かう身体は、資料への応答から始まる。号令からではない。このことは身体で感じ取るしかない。子どもは号令で動かすものだという感覚の怖さには気付かない。主体的な学生は自発的に学びを綴る。ある卒業生は、全国大会での報告論文への短評を求めてきた。自ら高まろうと厳しく自らを問う者から当てにされることは教員冥利である。相互主体的関係を生きることの手応えである。25) 辺見庸・佐高信『絶望という抵抗』(株)金曜日、2014年、129頁。辺見は「身体的な生々しいこととして捉える能力」の重要性を強調する。95頁。26) スベトラナー・アレクシェービッチ（松本妙子訳）『チェルノブイリの祈り―未来の物語―』(岩波現代文庫、2011年、単行本、1998年) 253頁。本書冒頭の証言、「ご主人は人間じゃないの。原子炉なのよ」と制止されても傍らに居続け、「肺や肝臓のかけらが口から出てきた」という最期まで夫の看病を続けた消防士の妻リユドミラ。細部まで語り続けた理由を証言の最後に語る。「でも、、、(中略)私がどんなに愛していたか、お話ししたんです。愛は「レベル7」を超える。それだけに切ない。苦しい。20年前の刊行なのに、筆者は2018年に一読した。現職中、本書を紹介できなかった学生にはお詫びしたい。彼女の思いをより多くの学生と共有していれば、原発を取り巻く状況に微妙であっても変化を起こせたかもしれない。筆者の感度の貧弱さである。秀作を学生に紹介することは教員の仕事の一つである。著者は、市井の人びとの声を聴き続ける。75億人の指紋が違うように、声紋も違う。たった一人の「私」が声を上げることは唯一無二の存在である「私」の責任である。「私」が多声に耳を傾ける。同時に一人の「私」の多くが自分の声を上げ、多声を実現する。両者は対である。社会が求める美を整形で手に入れる風潮下、指紋や声紋の整形手術ということはあるのだろうか。美形と異形という尺度の根本的問い直しは途上である。27) 高山文彦 前掲書、246-7頁。筆者は理想を語らない人は信用しない。理想とそこへ至る過程と、自己がどう取り組んでいるか、来たかについての開陳である。理想が高ければ、その分、地道な道行が求められる。蝸牛であっても、歩み続ければ遠くへ辿り着ける。道半ばであっても志に共鳴したものが続く。大言壮語には地道な道行きを欠く。28) 長谷川博一『殺人者はいかに誕生したか―「十大凶悪年事件」を獄中対話で読み解く―』新潮文庫、2016年、単行本2010年、339頁。中島岳志も、加害者の内面に迫るなかで時代・社会の病を見出す（『秋葉原事件―加藤智大の軌跡―』(朝日文庫、2013年、単行本、2011年)。「加藤が「しまった」「もっと生き

ていればよかった」と心底悔しがるような社会をつくることだが、この本を書いた私の責務だと思う」「やるしかない。加藤君、僕は君を徹底的に後悔させるために、頑張るよ」(271-272頁)。長谷川も中島も、自らの責任を生きようとする。加害者の排除では解決にならない。「そして、だれもいなくなった」。犯罪被害者と家族等の抱える苦痛は当事者の手記等で読んでも想像が追いつかないほどである。それゆえ犯罪の未然防止教育や施策は必須である。「加藤が心底悔しがるような社会をつくる」市民が育つ教育である。保育の質保障はその一環である。保育者の増員や待遇改善等は、喫緊の政策課題だろう。その費用対効果は無限度である。短期間の景気動向にしか眼中にない人びとには、これほど単純な理屈は想像できない次元の話なのか。保育者の専門性を担保する記録の時間を公的に保障すること。その時間の積み重ねが社会的には莫大な富（幸福）を生むことは必定である。国家予算は膨張の一方。国家借金も膨張の一方。予算は既得権益者が利益を享受し、借金は未来世代が負担を逆享受する。自省なき者は自制が効かない、未来世代の悲鳴を聞かない。遠音はむろん、近くの声も耳触りの良い声しか聞こえない。非業の死者の声は夢想だにできない。29) 奥野修司『心にナイフを忍ばせて』(文春文庫、2009年、単行本、2005年)には、被害者家族に対して「私の精神がすり切れるほど理解することに努めた」(308頁)奥野による被害者家族の壮絶な日常の記録。「少年Aの「狂気」によって奈落に突き落とされた家族は、四半世紀以上も前の悲しみを、いまだに癒されず背負い続けている」(277頁)。川名社志『謝るなら、いつでもおいで―佐世保小六女児同級生殺害事件―』(新潮文庫、2018年、集英社、2014年)は、被害者の父親の部下の記者による記録。加害者の父親の思いに耳を傾け、部活退部の事情が明らかになる(299-300頁)。報道で描いた父親像とのずれ。切ない。書名は被害者の兄の思い。「自分がやったことが分かっているはずの今、きちんと謝ってほしい。その方が、スッキリする」「彼女には、普通に生きてほしい」「僕は相手のこともトラブルの内容も、地味にいろいろ知っちゃってるから」(340-341頁)。大崎善生『いつかの夏一名古屋闇サイト殺人事件―』(角川書店、2016年)。闇サイトで知り合った3人による、帰宅途中の女性の拉致、殺害事件で大崎は犯罪を憎み、被害者の無念を社会に訴えるべく著した。最期まで「この凶漢たちに屈服しないこと」「それが理恵の誇りだった」(244-245頁)。偽の暗証番号2960。犯人は「それが自分へのメッセージであり、復讐の言葉であることに気付くはずもなかった」(320頁)。自分の欲望を満たすために知人や街で出会った人を詐欺紛いや暴力的手法で生贄にする若者や大学生による事件が2件、報道された。闇サイトの3人と根底で繋がっている。「濡れ手で粟」的な生き方はどこから生まれたのか。水俣病事件被害者でありながら、国家からの認定を取り下げて、自己と時代・社会に対峙し続ける緒方正人は言う。「人が、人跟自己と変わらない」所業が水俣病事件を生んだのだと。沖繩や福島が置かれた状況は「犠牲のシステム」の象徴である。沖繩で安倍政権の無体が罷り通る中、〈私〉はどれほど「犠牲のシステム」の加害者性から免訴されるのだろうか。安倍首相「アンダー・コントロール」発言への許容度も加害者性を量る尺度になろう。30)「働き方改革」が喧伝される。仕事重視・生活軽視から仕事と生活の均衡(ワーク・ライフ・バランス)を経て、仕事と生活の融合(ワーク・ライフ・インテグレーション)へと

局面は移っている。仕事と生活は別物ではない。対立もしない。生活の視点を踏まえた仕事、仕事の成果を取り入れた生活。生活はいのちと生態系を基盤に置く。これに反する仕事はない。生活に即した仕事は生活に還元される。31)『教育とは何か』は大田72歳時の作品。筆者には大田は質量ともに遥か彼方を生き続けた尊敬すべき身近な大先輩であった。大田には、私という個は「大きな大きな宇宙の生命力のどこかにかかわりを持ち、それに依存するとともに、参加している」(209-210頁)という大田の教育哲学が身体化されていたからであろう。32) 武田ミキの人生やその志の強さは、同時代の女性の生き方に通底するものがある。金子文子『何が私をこうさせたか—獄中手記—』(岩波文庫、2017年)。金子文子(1903-1926)の自伝。家族・社会から虐げられた境遇ゆえに深く鋭い社会認識へ至った。低きから本質が見える。天寿を全うしていれば、どれほど透徹した思想家になりえたか。獄中で縊死。社会的損失。文庫本400頁。記憶力の確かさは、心身への刻印ゆえである。高井としを『わたしの「女工哀史」』(岩波文庫、2015年、草土文化、1980年)。詩「ねぎ」『「女工哀史」後50年!』に優しさと勁さを見る。時代の厳しさを生きた(1902-1983)。33) 性暴力・性差別への異議申し立てを始めた女性が時代を変え始めている。沈黙は次なる被害者を生むという危機感・切迫感からである。人間的な気高さからの苦悩の吐露である。だが、未読ゆえか「性犯罪という罪はない」という、麻生副首相による2018年の発言。授業で紹介した、小林美佳『性犯罪被害に遭うということ』(朝日文庫、2012年、単行本、2008年)への反響を得て、『性犯罪被害とたたかうということ』(朝日文庫、2016年、単行本、2014年)が生まれた。「性暴力は被害者にとって、最大の「裏切り」であり、尊厳を踏みにじられる行為なのです」(89頁)。暴力は自らの尊厳を感じられない人が起こす。父親であっても、である。山本潤『13歳、「私」をなくした私—性暴力と生きることのリアル—』(朝日新聞出版、2017年)。支援看護師として活躍している山本は、性暴力が「関係性の病」

であるという理解と、父親の成育歴や性向(自己愛性人格障害)の理解を通して、23年間に及ぶ父の呪縛から解放される。ついに「加害者の父が小さくなり、消えていくのがわかった。残ったのは、私の片親として私の血と肉の元となった人。それは小さい、ありのままの父の姿だった」(176頁)。性暴力被害者・サバイバーのためのガイドは秀逸である。大藪順子『STAND 立ち上がる選択』(いのちのことは社 フォレストブックス、2007年)は、犯人に手紙を書き、精神的に解放されたのち、「性暴力サバイバー達の素顔」の企画を立ち上げ、取材した記録である。相手への愛を大事にする人は、愛を否定する差別・暴力に抗うだろう。共学化する本学の時空が、構成員全員によって「レスペクト」(「本学ハラスメント防止リーフレット」)の関係・相互主体的な関係を生きるものになることは、本学の建学の精神・学園訓の第3項「謙虚で優雅な人になりましょう」の具現化である。「謙虚で優雅な人」は、生あるものの存在の根拠を知る人、いのちや生態系を大事にする人である。「行学一如顕せる」(武田学園歌第2番)人でもある。学ぶべき、做すべき人は、普く存在する。優れたものと出会う力はすべての者の内部に宿る。その力は自己・他者・世界・自然との対話によって磨かれる。対話とは応答性、責任性である。根源的な問いを抱き続ける人は対等な関係を対話的に生きる(高山文彦『ふたり—皇后美智子と石牟礼道子—』講談社、2015年)。「ふたり」の周囲にも多くの「ふたり」の存在がある。対照的な「二人」も数多存在する。言葉を奉らんとした石牟礼道子と、言の葉を邪険にする人物と。死者と未来世代への畏敬の有無が分岐となる。

補記：小文は2018年原稿である。筆者の力量不足のため山城会員をはじめ、小文の印刷を待たれた複数の卒業生会員にはお詫びする。初歩からの出直しである。自戒を込めて字句の訂正以外はそのままである。なお、その後1年間の諸々の社会事象への言及は別の機会としたい。(2019.12.20/2020.2.29)。