

【論 文】

「ちがう・かかわる・かわる」保育の創造と保育者教育

徳本 達夫・祥雲 彩加・川元 志織

TOKUMOTO Tatuo*, SHOUN Ayaka** and KAWAMOTO Siori**

はじめに

小文は、保育の本質に即した保育を創造する保育者教育の内容と方法とを明らかにすることを目的とする。

保育の本質理解とは、保育の目的・内容・方法に関わる基本の部分である。結論的にいえば、標題のように、「ちがう・かかわる・かわる」保育を創造することが保育の目的であり、その目的実現のための時空を、その目的にふさわしい方法で作ることに尽きる。これが前段部分である。後段部分で言えば、保育の本質を実現できうる保育者教育の内容と方法とを実践的に示すことが必要になる。保育の本質を具現化するのは人だからである。その意味では小文は、筆者の授業実践報告でもある。

1. 「ちがう・かかわる・かわる」

(1) 大田堯の教育哲学 これは、教育学者大田堯が晩年、自身の仕事を自ら選ぶ作業の中でつけた書名である(『大田堯自撰集成2 ちがう・かかわる・かわる ー基本的な権と教育』藤原書店、2014年)。

全4巻からなる自撰集成は、著者の止むにやまれぬ動機からなされた、現代社会に生きる私たちへの贈与である。なかんずく、未来世代である子どもと、子どもに最も寄り添う形で日夜取り組む人々への応援歌でもある。同時に、現在のよな時代状況へ至ったことに対する、長年教育学を研究し、教育し、日本教育学会会長等の要職を勤めた自身に対する励ましと自己確認との作業でもあったであろう。

この標題を書名に選んだことは当然である。遺伝や環境という要素から見ても、すべての生類はすべて一つひとつの個体が独自の存在である。かけがえのない存在である。各個体は誕生後からかけがえのなさを持って生きていく。そのような、もともと違う存在である一人ひとりが、社会的な関係の中で生きることを定められた生き物として、さまざまな局面で相互に関わり合いを持って生きる。社会的存在としての人間である。無論、人間に限らない。生類はすべて、そのような生態系の中に存在し、そこに依存し、か

つその生態系の営みの中に参加している。その関わりの中で共に自分の持ち味を発見する方向で変化する。

各個体は孤独と連帯依存という、「人格の完成を目指し」、「平和で民主的な国家および社会の形成者」としての教育という、2006年教育基本法の元になった1947年教育基本法の教育目的、さらには、その目的を実現するための教育の方針である、「あらゆる場所で」「あらゆる機会に」「實際生活に即して」という取り組みを求めている。

しかしながら、実際の保育関係科目の授業展開において、どこまで哲学的な土台を踏まえた授業実践がなされているか。筆者は否定的である。技術的な傾向に走る学生が増えてきたことと無関係であろうか。

註:著者の教育哲学の概要は、『教育とは何か』(1990年)に凝縮されている。筆者が勤務校で担当してきた教育哲学の授業の中では大田堯『教育とは何か』を取り上げ、教育という営みを個体保存と種の持続に繋がる、総がかりの営みとして捉える発想から根源的に教育を捉える視点を深めることができた。

操作主義的な保育を否定するという観点から言えば、「人は変わることはできるが、変えることはできない」「その気になる」「説得よりも納得へ」等は、乳幼児への保育においてこそ、もっとも大事にされる視点である。設定保育における子どもも操作的な姿勢は批判的に検討されるべきであろう。この点は、後述する。

林竹二の「学ぶことは変わること」の言に倣って言えば、関わることは学ぶことである。また、変わるためには誰とどのように関わるかという問題を常に自分のこととして考える発想が必要になる。変わりたいと思える自分になることが全ての出発である。

他者と関わることによって新たな関係が生まれるという経験は、社会的動物である人間ゆえの醍醐味であろう。個人の物語で終わるか、関係した者相互の間の物語にまで繋がるか。あるいは、さらに集団としての物語に発展させるか。

その都度、個人の物語は仲間や集団の一部として位置づいている。集団の中に個人が埋没するのではない。その個が存在するがゆえに、仲間や集団の物語の質が高まるということである。個と集団の力学的

*本学教授 **本学初等教育学科二年次生

な関係である。

関わる事が自他の変化に繋がる。そのような体感的な経験がそのような時空を喜ぶことに繋がる。そのような時空を拒否することはなくなる。「乳幼児期にふさわしい経験」ということである。

(2) 保育の目標 保育所保育指針は、保育の目標に「子どもが現在を最もよく生き、望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」ことを謳う。与えられたものに取り組むだけの保育ではなく、自分たちでやりたいことを話し合っ決めていくという作業である。

最近とみに、深い部分で相手と関わることを避ける人が増えてきたと感じる。民主主義的社会的な主権者になるには、相対する相手と徹底して話し合うことから共通の土俵を探し、また、共通の土俵を作り、その上でより最善の解を共に探究する作業が不可欠である。時間と労力を必要とする作業である。

民主主義という政治体制はこれまでの政体比し、現時点では最善のものである。基本的人権の尊重ゆえ、民主主義社会的な構成員は政体のあり方を決定する基本的な権利も持つ。それゆえ、民主主義という政体は、常によりよいものにしていくという、不断の努力が求められる「未完のプロジェクト」である。保育も同様である。

その意味では、乳幼児期にどのような出会いがあれば人はより優しくなれるのか。人との出会いが持つ本来的な意味を明らかにする作業は必要不可欠である。保育学・教育学の課題である。

昨今、人との出会いが道具を通してなされるようになりつつある。この傾向は乳幼児に対しても例外ではない。生身の人との出会いよりも、情報機器を通したものになりつつある。保育の目標でもある、標題の保育を保育者としてどう創り出すか。資料1は、標題に関わる保育哲学と、それを具体化する事例としての子ども同士のけんかの場面への保育者のかかわり、又、そのかかわりに見られる保育者自身の自己形成の生育歴についての省察に関わるものである。実習中の事例、学生たちの経験を中心にこのことを具体的に明らかにしたものである。

2. つながれない・向き合えないからだ

(1) 鳥山敏子の実践 1990年代当時、公立小学校教員であった鳥山敏子は、任意で近隣の小学生と劇作りの実践に取り組んだ。その活動の中で明らかになってきたことは、子どもが自分の声が出ないこと、子ども同士が繋がれない・向き合えないからだになっていることであった。劇作りには、声が出ること、お互いが向き合うこと、つながること、また、個々の子どもが自身と向き合うことが不可欠である。その

肝心なことができない子どもを相手にした鳥山たち大人の関わりを得て、子どもが集団で関わることを通して変わっていく。

その背景には、大人の代理戦争と鳥山が言う、競争主義・序列的な教育環境があった。その環境下、大人の目を盗んで陰湿ないじめが展開された。鳥山は子ども、保護者の前でいじめの当事者たちを向き合わせる取り組みを行った。

後年、その当事者たちが語ったのは、「本当の勉強をしてこなかったからあのような次元のことをしていた」、という(『みんなが孫悟空』太郎次郎社、1994年)。

子どものからだに敏感であった鳥山は、常に時代に先駆けて警世と希望の教育実践を行ってきた。実践を通して深層の部分で、かつ社会構造的な観点から警世の発信をし、実践をし、かつ、それを乗り越えるだけの実践を希望の実践として示し続けた。現実を直視する教師にしか物事の本質は見えてこない。自己への直視、時代や社会への直視も同様である。

敏感ではないものにとっても、社会の全体がそのような方向で展開してくるとようやく、事態の深刻さについての実感がわく。遅ればせながら対処策を考える。気づきの遅さが質の高い対応策に繋がるという保障は残念なならない。

あれから20年。事態はどう変わったか。

(2) 「話し合い」 国語教師であった大村はまは、2002年、愛媛県のある小学校での講演会後の質疑応答の記録に、子どもたちが評価や競争に「少し敏感だと思いました」と語り、そのような他者との競争は、「人を傷つけると思います。それは嫌い。」(大村はま『教師大村はま96歳の仕事』小学館、2003年。105～106頁)と語った。語り口はどうだったのかは不明だが、温厚な大村の口から出た言葉は重い。

大村は、評価は指導の指針を得るためであることを強調する。試験問題を見るときは、何を目当てにしているか、どういう学力を目標にした選択肢か等、問題を厳しく見る目を養うことを保護者にも求めている。点数だけの世界から脱却することが教育界をしつかりさせる元になるのではないかと(99頁以下)。

表面的な、誰が見てもわかるような部分ではなく、より本質的な部分で物事を考えるような一人になることが社会をよりよくしていく。現実の直視である。

大村はまという国語教育学の実践者は、言葉でのやり取りは生身であることが本質である。また、話し合いこそ戦後民主主義の基盤(162～163頁)だと強調する。

高等女学校教師をしていた大村は、1947年の敗戦時の心境を、「本当に、『茫然自失』という言葉の意味が、あのときほどよくわかったことはありません。」と回顧している。大村は39歳であった。敗戦を契機

に新制中学の教師として再出発するに当たって、「民主国家の建設に役立つことを決意する。国語科では、話し合いだった。敗戦前までの日本の教育に一番欠けていたことが、本を読む、書くことの基盤をなす、『人と人とが心を語り合うことで、』 当時は話し言葉の教育はあったが話し合う」ということはなかったという。「話し合いというのは、そういう生きた人間の真剣な場なんですからね」（169頁）。1906年生まれの大村は言う。話し合いは、生きた言葉で指導する。国語教師大村にとって、相互理解に繋がる言葉の力の創造は重要な課題であった。

話し合いとは、よりよい関係、状況を作り出すためのレッスンである。当事者同士がよりよいものを作り上げていくための共同作業である。思考停止や判断停止といった、知性の劣化を象徴するようなことでは生まれぬ時空である。責任転嫁、強力な指導者待望論も同様である。自分を持たないものに共通する傾向である。民主主義社会というものは、基本的人権が尊重される社会である。自己決定・自己選択が尊重される社会である。子どもの権利条約が言うように、保護・便宜供与の対象としての子ども観から、社会参加する主体・権利行使の主体者としての子ども観への転換である。話し合いは乳幼児期から体験的に保障されるべき重要事項である。

註：本書には、著者の年譜が資料として掲載してある。自分の仕事を時代や社会との繋がりを意識することは思考停止的な社会にあっては必要なことである。節目節目で自分の来し方行く末を考えるとという見本である。

3. 保育職の社会的地位の向上

(1) 保育者の社会的地位 保育職の社会的地位の向上につながる保育実践の質的向上をめざすことは、子どもの最善の利益保障の実現のためにも欠かせない。

保育所保育士の女性占有率は、94パーセントを超える。俸給も、平均給与よりも年間100万円近く少ない。社会の根幹を支える保育事業は過重労働でありながら、社会的地位は決定的に低い。しかし、保育の仕事が持つ本質的な意味は関係者以外には共有されていないのが実情である。

理由は二つある。まず、誰もが子育てをされながら生きてきた。自分が受けた子育ての本質的なことは受け手側としての実感しかない。重責という感覚はない。それゆえ、保育業務に関わる人への、あるいは保育業務への理解は正当なものにはならない。ようやく自身が子育てを体験する中で保育の奥深さが見えてくる。しかし、ここでも家庭保育の担当者は圧倒的に女性である。社会全体としての実感的な理解にはい

たりにくい。

(2) 優れた実践記録の発信 他方、保育者側のことである。優れた実践記録は今日においても多々ある。しかし、さらに発刊されてよい。専門家であるがゆえに可能な一定以上の実践を社会に対して可視化する。その一環としての実践記録の公開である。

専門家としての業務の中に記録がある。記録は担当する子どもの成長の証としての記録であるだけでなく、保育者自身の保育実践の質的成長の記録でもある。それが時間をかけて記録として残されていることが肝心である。

加藤繁美も言うように、質の高い保育実践を行う上で必要なことは、保育思想や原理についての理解、自身の実践の記録化、記録に基づく振り返りである（加藤繁美『対話と保育実践のフーガ』 ひとなる書房、2009年）。加藤は、その中でも記録や、それに基づく振り返りをする上で牽引役を果たすのが、保育の思想であり原理の学習であるという。当然である。記録は、意図的な保育実践という営みの中の意図的な作業である。保育実践自体が意図的でなければ、記録は焦点が定まらない。大事な子どもの発想や葛藤を見逃すことにもなる。

保育学生の保育志望理由は圧倒的に、子どもが好きであるという理由である。当然である。だが、子どもが好きであることが子どもへの責任性を自覚して、専門家としての資質能力の向上に繋がっていくかどうか。子どもが好きであるのだから、それで十分であるという発想にとどまる学生をどこまで専門家へと更新させるか。初発的な思いを受け止めつつ、必要十分条件へと深化させる大学側の授業が重要となる。その鍵を握るのが保育の哲学である。

4. 保育の哲学

(1) 保育の条理 保育が保育の条理に基づく哲学を欠くと、その保育は操作主義的な保育に墮する。保育活動の対象が乳幼児であるがゆえに、異議申し立てや反発ができにくい状況になるからである。結果的に物言わぬ子どもが生まれる。物言わぬ保育によって主体性を奪われた子どもが作られる。生き物の本質は自己生成である。万物は生成する。強制を去れ。とは、コメニウスの言であった。

生き物の原初状態に近い人間の子どもに対する保育において、保育者の持つべき保育の哲学が貧弱であってはことにならない。ここで言う保育の哲学とは、世間で誤解されているような難解な思想家の学説や言説等ではない。保育者自身の身体に刻み込まれた、保育を行う際に依拠している、あるいは逆の諫めとし

ている保育観・人間観・社会観のことである。

(2) **教育実践は子ども発見** 教育実践は子ども発見であるとは、長年聾学校の教員をしてきた竹沢清の言である。『教育実践は子ども発見』全国障害者問題研究会出版部、2000年)

竹沢は、相手へのいとおしさは、相手の発達の苦悩が見えることによって生まれるともいう(26頁以下)。幼児理解の質は、保育者の自己理解の質である。保育者の人を見る目の質が、子ども理解の質となる。その意味では、実践記録は経過報告ではない。子ども発見の事実を記録することが大事になる。

子ども発見は社会変革を伴う。例えば、インクルーシブな学校づくりには、インクルーシブな社会づくりが必要である。「子育てをてこにした世直し」(大田堯)の必要性である。

真正な保育哲学は子どもを救う。必要なことは保育学生が質の高い学びを学生時代から自覚的に主体的に行うことであり、そのような学生が育つような質の高い授業を大学教員が展開することである。実習先の実践についても、質の高い実践を保育実習生としての学生に示すことである。

子どもの言動にはすべて意味がある。その意味を深い部分から見て、理解するためには、「その」子どもの生育歴・家庭環境、園での他児との人間関係、保育者との人間関係、等々、その子どもに関わるさまざまなことを総合的に捉える発想が必要になる。その上で、それらを総合的に捉えるための土台である、哲学的な素養や哲学的な発想が不可欠である。一つ一つの要素を全体の中で位置づける作業が必要になる。理解する過程でさらに不明な点が出てくる。不明な点を確認するために、あるいは、その時点で明らかになった段階で関わる、また新たな部分が見えてくる、この繰り返しである。

子どもの発見によって計画を練り直し続けることが教育実践である。大村が言う、指導の手がかりをつかむための評価である。

哲学とは、根源的総合的なものの見方である。教育哲学授業とは、そのようなものの見方を育てるための一環である。より深く、より根源的により総合的に、である。近視眼的皮相の一面的なものの見方では見えてこない。長期的深層的多面的な見方の形成である。

(3) **省察的实践家** 保育所実習の報告会等での学生の報告は概して、哲学的な視点が不足している。それゆえ、事例の取り上げ方も肝仁要の部分での深みがない。考察も同様である。徹底的に最終的根拠を探るべく深く考えるという発想がないことから来る結果である。

考えすぎといわれるぐらいの深い省察が求められ

る。カンやコツに支えられた実践から、確かな根拠を踏まえた実践を行う省察的实践家という役割が保育専門家に求められるようになってきたからである。省察的实践家という役割をすべての保育者が果たせるようになれば、保育者の社会的地位は格段に向上する。

個々の実践例は、深く検討すればこそ、深い部分で普遍性を持つてくる。逆に言えば、一回一回の保育を表面的に振り返るだけではその後の保育に活用できない。実習で必要なことは、個々の体験を保育の全体像の中で位置づけて、次回の実習に生かすことである。深い省察をすればこそ可能な作業である。

実習で大事なことは自分の実践を基に省察するということである。他者のそれは、参考にはなる。しかし、より深い部分での理解は当事者でなければ見えてこないことが多い。それゆえの実習体験である。したがって、担当者に指導されたことをもとに実習するだけでは見えてこない。自分が試行錯誤した分しか学べない。実習というものが持つ厳しさであり、ありがたさである。それゆえ、実習ではうまくできることよりも、多くを学ぼうとすることが大事にされる。

いい評価を得るための実習では得るものは少ない。より多くを学ぼうとする分、得るものは多くなる。

註：本学は保育専門職就職希望者全員が専門職に従事することができている。過去、7年間以上である。稀有な大学である。授業受講態度は基本的に質が高い。全員が就職希望だからである。その意味では本学の教員として質の高い授業を展開できなければ、本学の学生の質を踏まえたことにはならない。

専門職就職の完全達成は、保育学生と大学教員との共通の追及すべき目標である。しかも、保育の質保証という観点からの目標でもある。正の相乗効果である。他方、首都圏では保育者の需要が多数あるにもかかわらず、専門職就職率は、相対的に高くはない。潜在保育士60万人の予備軍的な存在である。保育職の社会的地位向上という政策は喫緊の課題である。

その時々判断は、子ども理解、状況判断、等を総合的に考えた上でのものである。であればこそ、保育者の判断の根拠を相互に確認しあう時空が保育者の資質能力の向上に繋がるであろう。

実習生としては、保育者の言動の意図を想像しながら、実際に確認することが必要になる。場合によっては、それほどの自覚はないまま、これまでの保育経験年数分の身体に刻み込まれたような感覚で対応しておられるかもしれない。

保育実習生と現職保育者との相互の学習の時空としての実習であるという共通理解があれば、立場や年齢に関係なく、保育の本質の観点からの学びあいが

生まれる。

保育の本質を体感した学生は、その体感的な理解に基づく保育実践をするであろう。実際の保育を行う際に、身体が心地よい感覚に満たされるかどうか。

その意味では、保育のベクトルが子どもに向いているのか。実習先の指導教員に向いているのかである。評価されるからだになっている学生にとっては、無自覚の上で指導教員からの評価が行動の柱になっている。子どもからの学びは相対的に少なくなる。本質的な学びは決定的に減る。

註：本学学生の事例ではないが、一般的に見られる傾向であろう。設定保育案を作成する際も、まずは、子どもの実態を観察しつつ、子どもの生活や活動の継続性や発展性の観点から、時には、新規性の観点から活動の内容を考える。これが基本である。しかし、担任等に留意事項を聞く。案作成前に活動内容についての意見を聞く、失敗を恐れる、効率的に形にしたい、いい評価を受けたい、等々があるのだろう。事実、そのような傾向はこの国の教育界を覆っている。

(4) 保育の根っこ 村田保太郎が保育の根っこを大事にする保育実践を重視している（『幼児理解と発達課題の実践—保育の根っこにこだわろう』全国社会福祉協議会、1990年）。

ここには、けんかが世界の現実にある対立の原因であるとして、とある園長が乳幼児期の子どものけんかをおさえよう、あるいは、けんかをよいものではないと伝えようとする実践例が紹介されている。その事例に続けて、勤務2年目の保育者がその発想に疑問を持ち、社会性を育むけんかを大事にする保育を展開するようになった事例が紹介されている。

著者の主張は当然である。件の園長が保育の基本を知らなかったからである。あるいは、大人と子どもとの違いを熟知していなかったからである。遊びの面について普遍性を園長はどう捉えていたのかは疑問である。大人にとっての遊びと子どもにとってのそれとは違う。

村田が言う根っこは哲学のことである。哲学を欠いた保育実践は底が浅い。のみならず、子どものためにならない。

文部科学省『幼児期における道徳性の発達』には、けんかの事例がある（79頁）。そこには資料1の学生の研究と共通の観点が示されている。結論的に言えば、けんかは子どもの社会性を育む上で欠かせないことである。

大人の世界でも同様である。大阪府熊取のアトム保育所では、子ども・保育者・保護者が深い部分でやり取りをする。時間と労力はかかる。しかし、結果として保育がいい方向で展開する。標題のとおりであ

る。自分が変わった分、自己肯定感が生まれ、また、変わった相手と関わった自分の存在が肯定的にとらえられる（横川和男『不思議なアトム保育所』太郎次郎社、2001年）。

かつてのアトム保育所は、公立保育所の半額の給料であった。だが、辞める職員が少なかった。「自分のありのままをさらけ出して仕事ができる心地よさがあるからだろう」（13頁）。自分の本音を隠す、相手に合わせる、これがどれだけ無意味な精力を要すか。乳幼児期からそのような雰囲気の中で育ってきたものにとっては、それが当たり前であって、自分の本音を語るの方が力を要することであろう。

註：浅井春夫・石川幸枝・樋口和恵編著『保育者と保護者がはぐくむ『対話の地から』QandA55』かもがわ出版、2008年。副題には、「モンスターペアレント論をこえて！」とある。

保育者と保護者とはともに、子どもの最善の利益を保障するうえでの強力な仲間である。共食いをする暇はない。市場主義や成果主義、等が生む社会の風潮が一見、「モンスター」を生む。徹底した話し合いは問題の所在を明らかにし、本当の敵に相当するものが何であるかが見えてくる。

保育の場面において子どもの何に、どのような意味を持って注目するのか。そこには意識的ではないが、観察者・実践者の自己理解に関わる事柄が絡んでいる。子どもが見せる姿に子ども時代の自分を投影することはある。それゆえ、無関心ではいられない。子どもが見せる姿に敏感に反応する要素が自分の中にあるということである。

資料1で学生が取り上げた事例は、取り上げた時点では自分にとっての深い意味は見えてこなかった。その意味を自分の生育歴と絡める中で省察することによって見えて来た。研究仲間とかかわった成果である。

ある意味では、そのように生きられなかった自分を生き直しているということでもある。あるいは、自分でそのことを意味づけることで自分を確認したいということでもある。そのように生きて来た自分を誉めることにも繋がろう。自分と同じような経験をする子どもへのいとおしさでもある。応援歌でもある。幼児理解は教師の自己理解という意味である。自己形成史との繋がりの中での幼児理解である。

この作業は最終的には自分と家族、親との関係にまでさかのぼることになる。生き直しとは、自己自身の育てなおしでもある。親との関係は、対等ではない。乳幼児期には無論のこと、生涯、対等になりにくい。しかし、関係の質を捉えなおすことによって対等になる。主体と主体との相互関係を自覚すればこそである。

主体として生き始めることは、社会に対しても主体

的に関わることははじめである。民主主義社会の主権者になるということである。最重要視されるべきである。

(4) **もうひとつのあり方** 保育実践を行う際に常に、もうひとつのあり方を考える。しかも、他者とその考えを磨きあう。お互いがその根拠を示す中でより質の高い学びに繋がっていく。

保育は一回性が本質である。であればこそ、実際になされた保育のほかにもうひとつのあり方があったのではないかと考える姿勢が必要になる。いずれが質の高い保育であったか。それを比較検討するためである。省察ということである。自身の保育であれば無論、他者の保育であっても、実際に展開された保育以外の展開のあり方があったのではないかと考える姿勢が必要になる。批判的な捉え方である。また、批判的な捉え方をするには、自分の中に確固たる保育理念が必要である。自分の中に保育の軸があってこそその作業である。そのような学び方を続けるからこそ、保育を見る目が確かになり、実践の質が高まる。それを学生同士の主体的な関わり方へと繋いでいく。教員との関係も同様である。真理を探究する同士としてである。あるいは、子どもの最善の利益保障を実現する仲間としてである。徹底的な相互更新が必要となる。

(5) **最も有能な若者が保育の現場に** 以上のような学び方を通して、結果として保育の仕事が専門職によってなされるべき質の高い仕事であることが社会的に認知されるようになる。その結果、社会的な地位は向上する。それはまた、保育者の自己肯定感に繋がり、最も有能な若者が保育の現場に出る後押しをすることに繋がる。最も有能な若者を教職に引きつけるということは、国連機関であるユネスコが謳っている宣言でもある。最も有能な若者が魅力に感じる教育職・保育職の現場を作ることは、教職課程・保育士養成教育課程の教員の責務である。

(6) **「現在を最もよく生きる」** 葛藤や利害が対立する場面で子どもにどのような行動をとることが大事であると学ばせるのか。安直な仲裁では不可である。当事者が最終的に主権者になるための経験であり、そこから本質的なことを学ぶための保育である。また、そこに専門家として保育者が存在しているわけである。対人援助・発達支援職であるという理由である。さらにはどこに向けての対人援助か、発達支援かということである。言うまでもなく、民主主義的な主権者としての資質能力の形成に向けての関わりである。

徹底的に相互に関わることは新たな自他の発見になる。自己更新に繋がる。これが学びの醍醐味である。自己決定、自己選択、これを基盤とする活動を主体

的に行うことが結果として質の高い学びを生む。自己肯定感を生む。

このような学生として「現在を最もよく生きる」という感覚が学びの原動力になる。学びからの逃走を生むのは、こうした体験の不足であろう。次元の低い学びは、子ども同士の共食いを生む。

註：保育学生の意識をさらに高めるものとして、中国四国保育学生研究大会への研究発表がある。2014年度の2つの研究発表とそこに見られた学生の学びの姿勢についての簡単な報告は、徳本達夫「保育をともに創造する」(広島文教女子大学教職センター「教職センター年報」第3号、2014年、所収)。参照。資料1に再掲した、本学3年次学生2名の研究大会の発表要旨および自己省察レポートのとおり。

おわりに

詳細は、資料1に譲るとして、小文の下になったのは、保育学生による研究発表である。前年度の研究発表が契機になり、さらに教育を深めたいという思いが発表した学生の中に生まれたからである。質の高い学びは、さらに質の高い学びを求めるという事例である。

質の高いものとの出会いは、実践の質を高める。子どもも同様である。学生も無論、同様である。

民主主義的な社会の主権者になるには、相応の時間がかかる。乳幼児期にこそ、そのような体験をしっかりと自他ともに体感できる時空が保障されてしかるべきであろう。

註：ゆとりのある保育でなければ、このような展開はできない。現在のたとえば、30分は、将来の3時間であるかもしれない。本音のやり取りを体験した子どもは、状況の空気を読む、相手に合わせる、自分の本音を隠す、といった本来の自分ではないことを自分に強いることの大変さから解放されるだろう。自分の身体的主人公であるという体験は心地よさとして大事になる。快不快の体験を持つことは、発達のにも不可欠なことである。

付記：小文は保育学生研究大会での学生の報告の発展形として作成された。本来ならば、2名の学生が手がけるべきことであるが、多忙等が理由でそこまでのことはできなかった。筆者としては、卒業論文としてまとめる価値のある、萌芽的な研究であるということは伝えた。学生がどこまでこれを発展させるかは不明であるが、研究に関わった担当者としての責任として、筆者なりに標題の意味を保育実践と絡めつつ、さらに考察を加えたが不十分なものとなった。資料以外の文責は全て徳本にある。

本来的に言えば、保育学生が手がけるべき研究は、最終的には、保育学生の自己理解に繋がる研究が理想的である

ということである。

自己理解に深く繋がるからこそ、研究の質が高まっていく。保育の実践的な課題となる。自己不在の研究は、操作主義的な保育を結果することにもなりかねない。しかし、自己理解を踏まえた研究は、操作主義の方向には行くはずがない。今、最も求められている保育とは、子どもと保育者、保護者とが相互主体的に関わる中でよりよいもの、たとえば、それぞれの「その」子ども・保護者・保育者の最善の利益に繋がる、最善の利益を結実するような保育の実践である。徹底した話し合いを欠いては、この次元に到達することは夢物語となる。

民主主義的な社会の主権者になることは、保育の世界だけの目的ではないとはいえ、乳幼児期に民主主義的な主権者感覚を生きた者は、現代社会の非難に終始するような責任転嫁型の人間、あるいは、社会に無関心のような思考停止型の人間にはならない。全ての一人ひとり、この現代社会を構成するひとりである。「私」を離れた社会はない。社会を離れたところに「私」が存在しているのではない。私と社会とは分かちがたく繋がっている。私の質の高い生き方は、社会の質の高い生き方となる。ここで言う生き方とは、QOLの意味だが、LIFEとはLEARNINGでもある。質の高い学び方が民主主義的な主権者としての学びである。平松知子「子どもが心のかっとうを超えるとき」（ひとなる書房、2012年。）はその一例である。

資料 1. 保育学生研究大会発表要旨

「ちがう・かかわる・かわる」保育を目指して

一ぶつかり合いの事例から一

広島文教女子大学 初等教育学科3年
祥雲彩加・川元志織

I. 研究の動機・目的・方法

昨年度、保育学生としての主体的な学びについて研究報告する中で新たな自分に気付いた。大学の仲間と深く学ぶことで、より良いものを追求したいという思いが強くなった。真剣にぶつかり合う中で良いものは見えてき、生まれてくる。その中で自分の思いや新たな考えに気付く。そのような主体的な学びを続ける中で標題の「ちがう・かかわる・かわる」の意味を今回体験的に理解することができた。

この標題は、大田の教育哲学の基本である。もともと違う存在である一人ひとりが、さまざまな局面で相互に関わり合い、その関わりの中で共に自分の持ち味を発見する方向で変化する。この考えは、保育所保育指針がいう「子どもが現在を最もよく生き、望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」ことに繋がる。

今の社会はどこまで本音を言い合える関係があるだろうか。親子、友人、教育者と子ども、市民と行政など様々な関係において、最適な関係が築かれているだろうか。けんかをして、とりあえず謝って終わるといったその場しのぎ

の行動をとっていないだろうか。逆に「モンスターペアレンツ」のように自己主張ばかりしていないだろうか。

保育の目標でもある、標題の保育を保育者としてどう創り出すか。以下、実習中の事例、自分たちの経験を中心に明らかにする。

II. 研究の内容

1. 具体的事例の検討

事例1. 女児 A・B (4歳) の言い合い

降園前の自由遊びの片付けの場面。AはBに「わざと押された」と言い、Bは「トイレに行きたくて急いでいたから押ししてしまった。でもわざとではない。」と言った。①互いに自分の嫌だった気持ちを隠さず、自己主張をすることが出来ていた。互いに気持ちを伝え合うことが大切だと思い、仲裁にあまり入らないようにし、子ども達の言い合いを観察することにした。このぶつかり合いは30分程続いた。途中、副担任が仲裁に入り、けんかの原因を聞き、二人の気持ちを代弁し、互いに謝ったら仲直りができるのではないかと提案した。そこで二人は謝り、言い合いは収まった。担任も同様の見解だった。担任からは「二人は自己主張の強い子どもである」と伺った。

考察：副担任の対応は、その後の降園準備と絵本・お話の活動を優先した対応だと推測した。だが、副担任の言葉がけでAは納得したのだろうか。このクラスではよくぶつかり合いをする姿が見られ、子どもが仲裁に入る場面、保育者が仲裁に入る場面などが見られた。それゆえ、女児 A・B の言い合いは A 幼稚園では特別な例でなかった。ここから下線部①を続けることで、二人の自己解決が生まれたのではないかと推測される。

事例2. 代弁を求める男児 A (4歳)

B幼稚園のあるクラスでは、あまりぶつかり合いが見られなかった。降園準備前の時間に別の実習生が全員と手遊びをしていた時、Aが私のところに来て、「男児 B が押してきたから B に怒って。」と自信のない表情で伝えてきた。私は状況確認のために再度話を聞いた。そして、②直接 B に伝えるよう言ったが、Aは行かなかった。降園前のことであったため、二人が話す機会は作れなかった。

考察：Aは嫌なことがあっても自分で言えず、誰かに伝え、自分の気持ちを理解してもらうことで満足していたのか、あるいは、さらに解決まで求めていたのか、その後の展開を作ることができなかったため分からない。

Aのように直接ぶつかり合うことが難しい子どももいる。彼らは思いを一番理解してくれそうな保育者や新鮮ゆえに話しやすい実習生に伝えているのだろう。その他にも、言いたいことを我慢している子どももいる。彼らが自分の思いを出せるように子どもとじっくり関わり、思いを受け止め、必要に応じて代弁することが必要である。代弁を契機に子ども同士がぶつかり合い、最終的に子ども同士の相互理解・自己解決に繋がるのが理想である。B園は思いを言葉で表現することを大事にしている。しかし、時間的・精神的に余裕がないと子どもの欲求を感知し、丁寧な対応をする

ことが難しい。理想的な保育の実現には、子どもの成長を待つ保育が欠かせない。

2. ぶつかり合いに対する保育者の対応

保育者の対応には5つの要素・段階がある。①心身に危険な場合には即座に仲裁する。②大人がすぐ仲裁に入り、子どもの納得の有無に関係なく謝らせる。③話を聞かずに待つことが出来ず、仲裁に入る。④仲裁に入り子どもが納得できるような言葉がけや関わりをする。⑤最終目的である子ども達だけで自己解決が出来るよう見守る。

様々な状況・条件の下、子どもの最善の利益に繋がる対応を考える上で、加藤が言うように保育者の保育観・指導観・子ども観・社会観が関係する。事例①②でいえば、事情が許す限り子ども同士が向き合い続ける状況を作ることが子どもの利益に繋がる。同時に保護者には、その大切さを伝える契機にもなる。

3. 保育学生 A の体験

(1) 幼稚園の年中時代：私は自分よりも気の強い友達 A に気持ちを伝えることが出来なかった。関係が壊れるのが怖く、気を遣っていた。ある時、私は自分の言葉で嫌だと伝えられず泣いた。そこへ先生が来て、じっくり話を聞いてくれた。その場に A もいて、その時に思っていたことを初めて自分で伝えた。A の気持ちも聞いた。先生は2人の気持ちを理解し、代弁した。そして相手に伝えることができるよう手伝ってくれた。互いに自分の気持ちを伝え、相手の気持ちが分かった。

(2) 母親との関わり：私の母は今でも学び続けている。そのため、私は母を誇りに思うが、その分プレッシャーや重さも感じている。大学入学後、将来のことや保育については母と一緒に話し合っていることが多い。しかし、日常生活に関しては、親の前で思ったことをはっきり言えないことがある。親の前ですら、正しい答えを考えたり、どう答えていいかわからなかったりすることがある。将来のことや保育のこと以外で悩みを相談したことが少ない。自分の悩みは「そんなこと」「考えすぎ」だと言われそうだと思う。下線部②の対応は保育学生 A の幼稚園時代の経験が土台となっている。以上より、一人ひとりの子どもの対応には家庭環境・成育歴・親子関係など総合的な理解と家庭との連携も含めた視点が必要になる。

4. 実習事後学習における保育学生の事例

教育実習の報告会で、グループ討議での結論を全体に報告した。質疑・応答の際、ある教員との間で思いのズレが生じた。思いを伝えようとしたが、自信がなく、結局言えなかった。それまでは、ぶつかり合えなかったことを悔しいと思わなかったが、一連の研究を通して、その醍醐味に気付いた分、悔しさが生まれた。自分の中の大きな変化である。

III. 研究のまとめと今後の課題

ぶつかり合いが難しい要因・背景は、人と違うことを恐れる、自己肯定感が低いなどがある。大人が創る社会が、本音が言えない環境になっているからである。

子ども一人ひとり社会性や自己解決能力を育むためには、

ぶつかり合いの経験が不可欠である。そのため、保護者・保育者のみではなく社会全体が主張を受け止めつつも、お互いに自分の思いを伝えることが当たり前になることが必要である。それには対等な立場で信頼関係が築けていることが前提である。

幼児期にぶつかり合う経験を保障するために、一人ひとりの発達段階やその場の状況に応じた最適な対応をすることが保育者に求められる。子どもとの関係だけでなく、保育者・保護者の関係でも同様である。アトム保育所の実践のように、時間をかけた丁寧なぶつかり合いは深い相互理解を生む。保育専門家として求められる保育カンファレンスの力を高めるためにも保育学生時代から相互理解に繋がるぶつかり合いの経験を大事にしたい。

IV. 主要参考文献①大田堯『教育とは何か』（岩波新書、1990年）②加藤繁美『対話と保育実践のフーガ』（ひとなる書房、2009年）③厚生労働省編『保育所保育指針解説書』（フレーベル館、2008年）④山田桂子『「待ち」の子育て』（農文協、1986年）⑤横川和男『不思議なアトム保育所』（太郎次郎社、2001年）⑥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』第12号、2014年、所収

資料 2. 予想質問への回答

祥雲彩加・川元志織

1. 実際に自分が保育者になった時に、どのように関わるか。時間をかけるか。→普段の保育の中に、子どもがミーティングする時間を作る。ぶつかり合うことを保育に組み入れる。
2. 他の保育者と意見が食い違ったらどうするか。→子どもの最善の利益を考える。最善を考えたら行き着くところは共通だと考える。
3. 対等な立場とはどこまでのことをいうか。どういう関係をつくるか。→大人では主従関係ではなく、同じ目線で意見を言い合える関係のことである。子どもでは力の上下関係がないことが考えられる。
4. 主従関係を取り除くには、どうすればいいか。→学生 A の幼稚園時代の事例にあるように保育者が代弁することで思いを伝え合うことができると考える。そこでお互いの気持ちを知り、考え方が変わり主従関係が取り除けるのではないかと考える。
5. 信頼関係を築くとは具体的にどういうことか。→まず相手のことを知る。次に互いに受け止め、最終的に自分の思いを伝えることができるということである。
6. 事例1のA・Bのぶつかりあひ後の様子はどんな様子だったか。→AとBは降園するまでは少し気まずそうな様ではあった。しかし、次の日は仲よく遊んでいる様子であった。
7. ぶつかり合う時間がないとき、どういう対応をとるか。→次の日まで持越し、子どもにわだかまりがあるかどうかを確認し、あったら話し合いをする機会を設ける。なければそのままにする。また、遊びなどを通して、二人が関わるきっかけを作る。

8. ぶつかり合いが無駄になる場合もある。→無駄かどうかは子ども自身が決めることであり、ぶつかり合い続けなければ意地張りが無駄だったことに気付けない。意味がないというのは子どもが決めること。

気付くことが難しい場合は、保育者が今なんの話をしているか状況確認をする。今は具体的にはこれしか考え付かない。現場に出て実践していく中で、この理論の実践を実現したいと思っている。

9. 事例1のAは意地が強いだけではないのか。→意地が強いということは、相互理解をするための過程である。気付けるチャンスと考えられる。

10. ぶつかり合うことでどんな力がつくか。→自己解決力、相手を知る、自分の思いを伝える、抑制する、相手を理解する力が考えられる。

11. 本音が言えない環境とはどういった環境か。→比較する、否定する、その場しのぎの行動をとる、深く関わろうとしない、ネット社会、人間関係の希薄化が考えられる。

12. 事例1と自己抑制の矛盾→A園ではぶつかり合いは頻繁に行われており、子どもが代弁に入る姿もよく見られていた。だから、この2人は自己解決できるといった。研究をする中で、ぶつかり合うことは大切だと思い、自己解決力をつけたいと思った。

その子どもにどんな経験があったか。

子どもへの関わりは、その人の保育観、経験が繋がっている。

13. 見守ることは大事であるが、園バスの時間などがあった場合どうするか。→保護者のお迎えの場合は保護者に事情を説明し、待ってもらおう。そうすることで、保護者もぶつかり合いの大切さに気付くことができる。

バスの場合はぶつかり合いを次の日に延長することを提案する。その場しのぎにはしないようにする。

14. 本当に納得していなかったらまだ言い合いをするのではないか。→Bはすぐに謝った。初めは嫌がっておりAが謝るまでは少し時間がかかった。何故謝らないといけなのか、自分は悪くないと主張していた。本当はまだ納得していなかったとも考えられる。

15. 自己解決が難しいから副担任は仲裁したのではないか。→副担任は言い合うまでの過程は見えておらず、言い合っていると場面を見て、様子を伺いにきたため、自己解決が難しいと判断して仲裁したとは考えにくい。

16. 事例2、どうしてBに直接伝えるように言う対応をしたのか。付き添って行くなどの対応は考えなかったのか。→自分で伝えることが大切だと思ったためその対応をとった。その子がどんな子かを理解しておけば、対応が変わったとも考えられる。

17. ぶつかり合いの要素はなぜ5つになったのか。それ以外には考えられないか。→自分たちは考えた結果5つになった。

18. 自己肯定感が低いことがなぜぶつかり合いができない原因となるのか。→自己肯定感が低いと自分に自信がないから思ったことが言えないと考えられる。これだとぶつかり

合いができない。実際に自分自身も感じたことであり、また、授業などでよく言われている。

19. 自己肯定感が高まるようなぶつかり合いをするとはどういふことか。→ぶつかり合う中で、よりよいものを作り出すということに充実感を覚えたり、自信がついたりする。これが自己肯定感が高まることにつながると考える。また、自分の考えを認めてもらえたり、考えが広がったりすることに醍醐味を感じる。

20. II. 2の保護者にその大切さを伝える契機にもなるとあるが、これに関して詳しく説明せよ。→今回は降園前で後の活動に保護者のお迎えがある。保育者が保護者に“自己解決ができるようになるために子どもたちはぶつかり合いという重要な経験をしています。子どもたちの成長のためにも時間をかけてぶつかり合いをさせてあげてほしい”というように、ぶつかり合いの意図を説明することで保護者もぶつかり合いは大切ということに気づき、子どもを応援したり、保護者自身も要求し合えたりすることが期待できるという意味。

21. どうなったら自己解決言えるのか。→子どもたち自身で主張し合うことができ、互いの気持ちを理解し合えたときに自己解決が出来たと考えられる。

22. 30分かけても解決しない。どんな経験が足りなかったのか。→お互いが納得した解決の経験があまりなかったのではないかと推測する。

23. 自分の思いを伝えることが当たり前になるにはどうすればよいか。→自分から発信していきぶつかり合いは大切だという共通認識を持つことが必要だと考える。

24. 母親との関わりで、自分の悩みはそんなこと、考えすぎと言われてそうだと思う理由は？→実際に言われた経験があり、プレッシャーに感じているからである。