

【論 文】

保育者教育考（1）—学びの架橋—

ON EARLY CHILDHOOD CARE & EDUCATION TEACHER EDUCATION (1)

徳本 達夫

TOKUMOTO Tatu

鍵言葉：保育士養成教育 現職教育 専門性 主体性 専門的資質能力

複雑化・高度化する時代や社会にあって、次世代育成事業に従事する専門家である保育者に求められる専門的資質能力は高い。養成段階から求められる資質能力である繋ぐ能力、総合力を育成する上で学びの主体性の喚起が鍵を握る。

はじめに

小文は、保育者養成教育に関する筆者の授業報告の続編である¹⁾。2004年の前稿では、4年制大学における保育者養成教育の実践を報告した。筆者の授業実践は継続中とはいえ、10年後の今回、続編を報告する意図は、学びの架橋に関わる以下の諸点を確認するためである。①大学での学びと実習での学び、②筆者自身の担当科目相互間、③担当科目と他の授業、④養成教育と現職教育、⑤大学の学びと時代と社会、をそれぞれ繋ぐことを意識したものである。

基本的には、学びの質と量の高度化に向けて、点→線→面→立体へ、しかも、その立体の構造的総合的理解を目指す。その鍵を握るのが繋ぐ学びである。教育者の専門的資質である省察性・同僚性・協働性を体得する上でも繋ぐという感覚は重要視される。以下、学生に配布した資料の一部を再掲することで筆者の授業実践の一端を提示する。筆者自身、自らの実践がどこまで更新されたかの自己点検にもなる。忌憚のないご批評を賜りたい。

1. 学びの架橋のための基本的視点

(1) 繋ぐ学び

上記のうち、①大学での学びと実習での学び、③担当科目と他の授業、⑤大学の学びと時代と社会、の三点はこれまでも意識的に取り組んできた。筆者が保育者養成教育に従事した時点からの姿勢である²⁾。

大学教員生活の出発となったY短大における保育者養成教育では、専門教育科目の他、保育実習指導担当であったことが①大学での学びと実習での学びをはじめ、③実習指導の視点から保育者養成教育の全体像を意識する契機となった。教育課程の構造化・体系化の視点である。さらに、そこでは児童文化研究と実践を学科所属教員全員が担当することによって保育者養成の総合化・実践化を目指したため、

実習指導のほか、児童文化活動をも視野に入れた保育者の養成を意識することができた。保育者教育を総合的に捉えることができた貴重な経験となった。

④養成教育と現職教育の連続性・発展性についても、卒業後のことは意識しながら大学での教育実践を展開していた。当時は現職保育者の実践記録や映像資料等が筆者の中で養成段階と現職段階とを繋ぐ回路であった。関連学会での報告等もその一環であった。当時、現職教員のものの見方や考え方、大学時代の学びと現職との結びつき等に関しては実習先の教職員から学ぶことが多かった。筆者の意識が高ければ、現職教員との学習会に参加する中でより現実味のある実践ができていたかもしれない。

⑤大学の学びと時代と社会との繋がりに関しては、教育学を研究分野にしてきたこともあって、常に自覚的であろうとした。問題を社会的歴史的な文脈から捉えない限り、本質は見えてこないことを知っていたからである。1950年生まれという歴史的宿命かもしれない。歴史的事実を、不十分ながらも自身の身体的年表に刻むという感覚が生まれたのも、激しく動いた時代に青年時代を過ごしたからだろうか。授業では時事問題を絡めた展開を心してきた。「實際生活に即した」(1947年教育基本法) 学びが学生の足元からの学びを喚起するという自覚からである。

この観点は、「3.11」を契機により確かな自覚を迫られている。いわゆる「国策」という名の下に思考停止に陥ることなく、筆者自身、騙されない、流されない学びの創出をいかにめざすかということになる³⁾。

今回、小文作成の動機は②筆者の担当科目相互の繋ぎについては、実習担当以外に基幹科目のひとつである保育原理の他、人間関係演習、保育内容総論を担当するようになったことが契機である。筆者自身の中での授業の継続性と発展性をより意識するようになった。④養成教育と現職教育の繋ぎに関しては、ここ数年、現職教育に従事する機会が得られたことも背中を押されている。なお、この部分に関して

は、小文の続編として綴る予定である。

(2) 繋ぐ学びの主体

繋ぐことを意識した実践は、学びの当事者である学生の内部において繋ぐ学びの主体形成によって、はじめて実体を持つ。教育課程の体系化に繋がる。

保育者養成教育課程の構造化の論議が盛んであった1990年代、筆者も私案を提示した。短大をはじめ、2年制保育者養成教育が抱えていた、幼保同時養成故の教育課程の総花的科目群と、消化するだけの学びといった現実を克服することが目的であった。教育課程の構造化と同時に、学生の主体性が学びをはじめ、保育事象の総合的構造的な理解を生み、個別具体的なそれぞれの事象に最適最善の対応策が講じられ、総じて、複雑化・高度化する保育要求に応えられる実践が生まれることを強調した⁴⁾。旧聞に属する言葉となった感のある「指示待ち人間」では、こうした自覚的な実践は望むべくもない。

本来、授業実践はすべて、学生の学習主体性の喚起のための取り組みである。子どもの最善の利益保障に向けた主体性の喚起に成功すれば、授業の大半は果たしたことになる。知識の缶詰的な学びではなく、課題提起型の学びをする学生は保育事象の立体的構造的総合的な理解を意識する。かくして保育をめぐる諸問題を解決する一員になる。ここを課題解決の糸口にした。今でも、この原則は変わらない。

2. 意欲的な学生との出会い

(1) 教員のFDと学生のSDの相乗効果

意欲的な学生は、教員をしてより質の高い教員へと変容させる。結果として学生自身も質の高い学びを享受できる。好循環である。教員の教授意欲と学生の学習意欲とは本来、連動する。その意味で教員の教授能力の向上(FD)と学生の学習能力の向上(SD)とは対である。意欲的な学生によっては無論、座学に意欲的になれない学生からも、授業者は鍛えられる。鍛えられた分、学生への還元はある。いずれであれ、教員としての役割を自覚した実践を生む。結果として、FDとSDとは螺旋的に循環する。

以下は、筆者の保育原理2011授業総括の一部である(資料1)。

資料1 保育原理2011後期まとめ(その8)(2012/2/7)最終回

1. ほぼ予定通りの進度。(1)後期の半ばから座席を半強制的に前にするように求めた。また、(2)常に子どもに見られているという感覚で学習するように呼びかけた。また、そのことを意識した授業を展開し

た。その成果は確実に出た。

(3)先日配布された前期の学生による授業評価。本授業の場合。「教員の熱意」の項目以外は全て平均以下。熱意が平均を超えていながら、他の項目が平均以下ということは基本的にはありえないこと。「熱血教師」をやっているのではない。後ろの方に座って授業内容が理解できないのは当たり前。(4)映像資料は身近に観なければ、時々刻々変わる子どもや保育者の表情など分かるはずがない。このことについて、この時点で学生は気づいたか。表情を読み取ることを課題とする授業を展開することによって座席の問題は解決していくことを予想しての授業展開である。自由席であるが故、それぞれの思いを持って受講できたはず。なお、前期の学びが今ひとつだった受講生に関しては、残念ながらS評価には至らなかった。後期にかなり挽回されたとはいえ、前半のつけ。その意味では、(5)早い段階で半強制的に関わっていれば、という思いはあるが、気がつくことは本人の領分である。こちらは気づかせる関わりを繰り返すだけ。それが十分であったかどうか。

2. まとめは都合、7回。ほぼ毎回の授業への応答のうち、一部は紹介した。学友同士で相互交流すれば、質の高い学びへと向かうはず。30回分のノート類はきちんと整理して一冊に綴っておくと活用できる。まとめ(その6)に全体的な総括を記した。

だが、筆者の保育原理授業に関しては、資料1下線部(3)の通り、学生からの評価は極めて低い。

筆者の担当授業は教員生活一貫して自由席方式である。厚労省の15回授業実施という指導はある。出欠確認は毎回の授業コメントで可能である。単なる出席以上の学びの質を学生には求めている。このこともあって、理解に意欲的にならなければ、学びの質は無論、単位認定も危ないことも実感するだろうというのが、筆者の学生理解とその応用である。

保育原理授業受講生数は、教室の収容人数の半数程度である。前の数列が空き、中央と両サイドに半数以上が座し、後ろの席を占める学生も一定数いる。これが2011年度の実態であった。

従来は、授業内容に惹きつけて受講生が教室の前に出ることを企図した。次第に学びの姿勢が高くなることを期してのことである。下線部(4)の通り。この基本は維持しながら、現職教員の研修を体験する中で学生の自覚の喚起を迫りつつ、同時にある程度の強制も必要であることを負け戦的に感じ始めたことが大きい。筆者が授業者として、動いた。昨今、学生は周囲を気にする。「同調圧力」に屈する学生の姿である。また、初回到座った席に継続的に座る傾向もある。この点に鑑みての対応である。

自由席方式は従来のままで、受講生の適正空間を作ることを企図した。同僚性や協働性の観点からである。授業者からの問いへの回答を、学生相互に交流する時空は、学生同士が離れていては実現困難である。離れた場所の学生は、実際には動かない。さらに、常に保育の現場にいるという想像的な空間を意識させようとした。2011年度の後期からである。

厳格な成績評価という形で学生の学習姿勢を喚起するという手は妥当である。それは授業の質保障があつてはじめて意味を持つ。結果的には、より多くの追加課題の提出を以て合格の次元に到達するようにしてきた。このことも検討が必要となる。

下線部(2)のように、免許や資格を取得することの社会的意義については保育原理授業の初回に問うている。免許や資格の取得が持つ、子どもの利益、社会全体の利益のためという感覚を持つ学生は少数である。学ぶことの社会的責任を実感してこなかったということなのか。その意味でも乳幼児と相対して学んでいるという自覚を持ちながらの学びを心できるかどうか。学びの質を左右する分岐点になる。

授業では、ほぼ毎回、優れた実践記録の映像や関連映像等を検討材料にする。その場にいる保育者として保育を考える材料とする。映像の音声解説をノートする学生に対しては、映像から目を離さずに、触感でメモすることを勧めている。解説という「正解」を情報として記録する学びも大事だが、それは映像の解説であつて、生身の子どもや保育者の声ではない。いわんや表情ではない。保育は身体と身体とが織り成すドラマである。保育は、身体言語を感受し、また、相手と応答の受容の関係を築かなければ成り立たない。このことを実感するのは、生身の子どもと関わってからというのでは、もったいない。座学の授業が持つ学習効果がない。保育実践としての対人援助という感覚が授業の中では体感できにくいとはいえ、映像の作中人物に自身を投影させて、「あの場面、私なら」という当事者的な学びの姿勢を喚起することが授業者の力量である。

聴覚情報を丁寧に記録する学生は、誤解を恐れずに記せば、「優等生」的な、知識として保育を展開する傾向のある学生である。学ぶ姿勢は次第に変容するとはいえ、実践力や応用力にやや課題がある。身体全体で学ぶ機会が必要な学生である。

(2) 保育原理 2012 年の場合

初回は、毎年、同様のことを語る。半期科目になった本年度は半期勝負という感覚が筆者にあった。初回の問いかけは、例年以上に増やした。その効果か、翌週から1割以上の学生が最前列や二列目に席を取った。当然のことだが、学生自身も前の席の方

がよく分かるという。

半期授業の終了後、そのような受講生の一部が自らの学びを研究の次元にまとめた⁵⁾。授業中に毎年、保育学生研究大会があることは伝えて、発表も勧めた。筆者が短大時代に関わった3件の研究発表の概要も授業の中で検討していた。そうした種まきが結実した。

その研究に刺激されて筆者が作成・学生に配布したのが、資料2である。「学びの足跡としてのノート」という副題の通り、学びは自分の中に閉じ込めていては、対象化できない。文字や発表等、表現することによってはじめて対象化される。学校教育法改正(2006年)によって、義務教育の目標が規定された。そこには、思考力・判断力・表現力の3者を重要な学力の要素として提示している。毎時間、学生各自が自分のノートを作成する作業は、この能力形成に資する。表現力の前段階の思考力・判断力があつてこそ、学びの足跡としての表現力となる。無論、それが不十分であることも記録として残る。これが大事である。自身の学びの事実を直視する機会となる。

基本的な視点の提示のため、煩雑になることを厭わずに資料を示す。下線部(1)(2)は、養成教育の基本として、下線部(3)(4)は、授業の方法として、下線部(5)(6)は、学生の主体性形成への視点である。

資料2 2012年度中国・四国保育学生研究大会参加メモ(2012.11.30 / 12.05) 徳本達夫

まずは、今回、参加した学生も含めて、報告された学生にお礼を。天晴れであつた。一歩、前に出た。人は、場を与えられることによって力を得る。自ら場を求めることによって、さらに前に出る。今回の経験は今後に生きる。剋目している。(後略)

0. 前年度の私の参加体験

前年度は、本学からの2つの報告があつた。うち、1つの研究班から研究内容に関する意見を求められて、直前に幾度か協議を重ねた。その縁もあつて結果的に大会に参加する一員となった。

参加しての感想は、「面白い」。この一言。他大学の発表も面白かったが、本学学生の発表は手堅い。本学学生の学びの質の高さが分かった。(学生の意欲的な学びの姿勢と相俟って、指導担当教員の陰の指導があつたことは当然。)かくして、次年度の学生にも参加を推奨したいと思った。同じ保育の道を志す学生に学びの機会を保障したいという思いからである。20年近く前に、本学短期大学部幼児教育学科学生の本大会での研究発表に3回ほど関わっていたことも原動力であつた。研究発表に取り組むことが学生を大きく成長させる事実があつた。

昨年も5時起き。満天の星を見ながらの出発。今

年度は少雨。それでも、宍道湖では虹の出迎え。目のカメラに焼きついている。

1. 養成と現職とを結ぶ

本研究を高く評価する理由は、5 (3) の講師講師にも記した。学びの基本形が当事者である学生自身による研究としてまとめられた意義は大きい。私自身の個人的な理由は、現職保育士の研修会や、教員免許状更新講習に関わる中で現職教員が求めていることがつかめてきたこともある。ある程度の実践年数を重ねた現職保育者は、教育の条理・原理の部分の再確認を希求しておられる。このことが確認できたことは大きい。

養成教育と現職研修との双方に関わる体験から、(1) 養成段階と現職教育とを結ぶ視点を確認する作業となった。教育者に求められる資質である省察性・同僚性・協働性を養成段階でどのように体験させるかという問いである。養成段階でそれらの必要性・重要性を、最低限、その一端を体験的に理解できる学びの機会を保障し、そのような資質を備えた学生を現場に出す。このことは複雑化高度化する保育界の実態を考えても、社会的にも要請されることである。保育志望学生にとっても、将来の職業選択において大事な糧となる。

(2) 省察性・同僚性・協働性はすべて、主体的な学ぶ力量が土台になる。大学教育がなすべきことは、学生をして学ぶ力量と姿勢を持った学生を育てることである。しかも、学生自身の自覚・気づきによって学生自身の自己教育によって到達されることが肝要である。「学ぶことは変わる」とは、教育哲学者林竹二の至言である。同じく、教育哲学者大田堯の言葉を借りるならば、人は、「かわることはできても、かえられるものではない」(『教育とは何か』傍点原文。学ぶという営みは須く自動詞であって、他動詞ではない。主体性は、学生が自ら獲得するしかない。その意味で、主体形成の教育という用語は、安易に使用できない。主体性を殺ぐ関わりはある。押し付け、体罰や暴力といった強要、褒美主義と精神主義等々。

2. 保育原理授業担当者としての責任

授業担当者としての事情もある。保育原理は、保育士養成教育課程の基幹をなす専門教育科目のひとつである。それゆえ保育原理授業の質は、養成教育課程の質を左右しかねない。保育原理がこれまで4単位科目であったのはそのためだろう。それが、今次、保育士養成教育課程の改定によって、保育者論が新規に導入された。保育原理の内容を二分化したということである。個人的には、保育者論はすべての科目に繋がっており、特化することは難しい、という立場に立っている。「教育は人なり」という名言から見ても、このことは了解される。これまた私見ながら、保育

原理授業の内容の半分を保育者論で占めるわけではない。私の授業計画では4回であった。養成教育課程、地位、免許・資格、資質形成過程論、等である。保育思想家に関する講を含めても6回程度であった。(現在の保育者論担当者は保育所保育の長年の経験者。学生各位には貴重な実践を存分に吸収されたい。私は聴講する時間を確保したいと思っていながら、実現していない。)

しかし、改定でそのような扱いになった以上、創意工夫するしかない。何よりも通年かけて、じっくり保育士との資質形成に関わるというこれまでの方法が使えない。特に夏季休業中を活用しての課題を前期と後期を繋ぐ学びの機会とする企図は実施できなくなった。絵本30冊、新聞切り抜き20件、虫観察画10点、自分の幼少期時代の経験が現在、どのように生きているかのレポート等の課題のことである。経験的に前期の学びが不十分であっても、夏季課題に取り組む中で大きく成長する学生の姿に出会ってきたことも、この課題が持つ意味を感じていた。

今年度より、半期科目化したため、この手法が使えなくなったが、課題の規模を縮小して続けた。絵本10冊、新聞切り抜き5件、虫観察画3点、である。また、従来の授業内容を精選する作業を行った。半期でなすべき内容を精選する作業は、授業の方法の検討も含んでいた。その一端が授業内容と方法についての確認である。

3. 主体性形成の手伝い

(3) 授業の基本原則は単純明快である。教育者に必要な資質である、省察性・同僚性・協働性の土台になる主体性は、学生自らが育むことでしか身につかないという事実である。このことの重要性は常に強調し続けてきた。保育を実践するのは保育学生自身であるという至極当たり前のことである。当たり前のことであっても、気づけない学生もいる。学生の半数はそうであろう。そのような学びをこれまでしてきたということである。学ぶことへの自覚は、子どもに相対して保育を実践する自分の現在の力を直視し、自覚することから始まる。

その自覚が未形成の学生に対する妙案は、いかに自分が未熟であるかを学生個々の事実即して自覚させる、事実を直視させることである。心構えの次元の説教では若者の反発を買うだけである。若者は、当然ながら誇りを持っている。説教はその誇りを傷つけかねない。(人格者による説教はきちんと相手の胸に届く。私のようながさつな人間には無理なことか。)人は説教によって変わるほど単純な生き物ではない。それゆえ、私は極力、この方式をとらない。(4) 自分を育てる必要に迫られた者だけが変わりうる。自らの未熟さ、浅薄非才さに気づくことから変わる。無

知な自分を恥ずかしいと思う、子どもの前に立とうとする現在の自分の力量では子どもに失礼だと思う。このような感覚が自己更新の原動力である。

半期科目となった保育原理授業では、このことをよりいっそう強調した。授業内容よりも、授業方法にさらに意を用いた。多少は「促成栽培的な関わり」をした部分があるのだろうか。点検したい。

4. その手法

(1) 学びの足跡としてのノート

（筆者註：筆者はほぼ毎回、授業ノートを提出させている。授業者の質問への答え、当日授業への疑問・批判等も含めたノートである。翌日、所定の場所で学生が受領できる仕組みを取っている。）

自分の力量を自覚するための方法として、毎回の授業では5個程度の問いを出し、ノートに記録させた。15回の質問総数は60を超えているはずである。「保育所保育指針」に関する問いかけも多々入れた。基礎的事項の中身、「養護と教育の一体」の意味、今次指針改訂に伴う、指針の位置づけの変化等々。

基礎知識に関する質問に関しては、授業者の補足・解説に照らし合わせて自分の回答を自己採点する。誤答は消さずに、朱で訂正する。（筆者註：誤答を消すという誤った習慣がついている学生が近年、増えてきた。自分の誤答から学ぶという発想に立たない限り、成長は少ない。子どもの誤答から学ぶという姿勢も育たない。）誤答の理由を自問自答する。毎回1頁としても、15頁。32頁に及ぶノートを作成した学生もいる。そのような学生の学びの質は高い。

質問へ応答する際、自分の中にはないものは出ない。問いを前に自分の内部にどれほどのものが入っているかを確認する作業が、毎回の問いかけに対する学生の応答によって顕わになる。日常的に考えていなければ自分の見解は表明できない。思いはあってもそれを短時間で文章化する力がなければ、ノートはできない。その意味から、こうした「実践力の基礎の育成」に繋がる学びが養成段階の教育に求められる。学びの質を学生自身が自己評価することを大事にしてきた理由である。

各自が記録したノートは、学友と情報交換することを求めた。（「保育カンファレンス」の体験。）学友から学ぶべきものがあれば、相互に積極的に取り入れる。教員からの指導以上に、学友からの指摘に学生は敏感である。学友に対して恥ずかしくない自分でありたいという願いからだろう。全うな感覚である。だが、これが過ぎると、却って危ない。それを防ぐには、同じ問いかけに対する応答の違いを、各自の経験の総体の中に見出すことである。それぞれの経験の総体の中から各自の、その時点での回答が生まれているということの確認である。応答の内容だけが

問題なのではない。応答がどのような経験の総体から生まれたのかに理解を及ぼすという学び方である。このような内面的理解を意識することが学びの共同体を生きる仲間としての意識を高め合う。児童理解能力も高める。

（5）保育士として相対する子どもの理解において必要なのは、表面的な理解ではない。内面的な部分を含んだ理解である。このような他者理解の力量は、保育実践の中でしか形成されないのではない。日常的に出会う他者との関係の中でも十分磨かれ得る。ただし、当たり障りのない、表面的な関わりの中では決して身につくことのない力量である。

(2) 学びの架橋

保育に限らず、実践は総合的な性質が特質である。総合的な視点は立体的なものの見方の形成でもある。毎時間、立体的なものの見方の形成を意識するが、担当科目15回通しての立体的な理解はもとより、本授業での学びと他科目での学びとの架橋も行うことを意識するような学びをどこまで保障できたか。

（6）総じて、各自の経験の総体と絡めた学びを意識することによって、立体的なものの見方に繋がることをめざした。総合力としての保育実践力の形成である。総合性は省察性に支えられる。省察性は主体的な学ぶ力量であり、同僚と学びあう醍醐味を実感する体験を学生時代に味わう時空を保障することは、学生に対してのみならず社会全体に対する大学・教員の責任でもある。

(3) 授業者の見解の提示

基本的な知識は別として、「正解」「誤答」のない問いへの回答として、授業者の見解を示す。授業者の回答は、学生の見解をどこまで超えているか。あるいは、立体的構造的総合的な見解を示しているか。

授業者の見解は正解・誤答として存在しているのではなく、見解のひとつに過ぎないとはいえ、学生の見解を超えた、専門家としての見解が常に問われる。当然のことながら、授業者の見解に対する疑問や批判は大歓迎であった。しかし、実際には授業者の見解に納得する学生がほとんどであった。

5. 研究の構想とその後

(1) 研究の構想

さて、本題。研究の構想は、初志を持った学生が提示した。授業者として、保育士志望の動機、時期、大学入学前の学びの姿勢、ノート記録の確認、学びによる自己成長の中身、等々を学生に確認する作業を繰り返し、その都度、学生からの的確な応答が繰り返されるなかで原稿が次第に立体的になっていった。学生の中にここまでの底力があることに驚嘆もした。うれしい発見でもあった。

本授業は自由席。今期、最前列に位置したのは、

人間福祉学科学生諸姉。その姿勢たるや、授業者を「木に登らせる」ほどであった。改めて御礼を申し上げる。学生が卒業後に出会う子どもも同様。子どもは「教師の教師」である。そのような子どもとの出会いは、宝になる。ぜひとも、木に登られたい。より高い部分が見えてくる。

この作業に立ち会うことができたことは、授業者にとって授業内容と方法の再検討も意味した。「教師の教師」の役を担った学生には、感謝している。本人自身も、一歩も二歩も前に出続けた。手応えも感じていたであろう。

(2) リハーサルと当日

事前の学内リハーサルでは、時間の都合から質疑応答の時間はなかったが、教員からの的確な指摘があった。これまた感謝である。時間があれば、学生たちからどのような質問が出たか。興味津々であった。(後日、ある学生が質問にこられた。これまた、有難いことであった。) 本番2日前のことではあったが、学生は、極力、改善を図ろうとした。

当日。15分の制限時間内で終わった。10分程度の報告となった。質問は他大学の学生と教員から出た。学生からの質問は、授業の中での具体的な質問とその答えに関するもの。具体的な実態が知りたいとの思いからである。当然である。具体的なノートの事例を印刷して当日配布するという教員の計画もあったが、上記の事情によって実現しなかった。その代わり、当日は、報告者が自分のノートを手に発表された。不慣れだったからだろう。発表時に手にしていたノートを活用することはなかった。残念であった。

質問に学生は答えた。「理想の保育所をどう作るか」という質問があった、と。質問者は、どこまで納得されただろうか。

想定質問に対する回答として、担当教員の念頭にあった象徴的な一つは、映像資料を基に、例えば、けんかの場面を途中で切り、その後の展開をその理由も含めて、予想する。学友と情報交換する。映像の続きを視聴する。自分の予想との食い違いの理由を考え、保育士の実践の意図を見抜く。自分の予想と同じであれば、保育士の実践の意図を見抜いたということであり、専門家の実践の次元までの学びができていくという証である。しかし、実際の展開は、予想を超えた展開であることは大半であった。さもなくば、わざわざ映像資料を途中で切って、その後の展開を予想させるというような授業展開をする意味はない。幾度か、揺さぶられ、自分の保育観・子ども観・発達観を問われ続けたはずである。このような授業展開であったことは紹介できたであろう。また、この観点が教員が最も大切にしていた授業のねらいだったからである。

教員からの質問も出た。「今回の発表の中で紹介された学びは前期までの学びであったが、本日の時点で後期も半分は過ぎた。今回の報告にあるような学びは、その後の学びにどう生かされているのか。その後の学びにどのような変化があったのか。」

学生の回答は、教員の質問や授業の意図を考えるようになった、絵本や新聞に関心を向けるようになった、というものであった。

質問者(徳本)も、納得できる回答であった。他の参加者も同様だったはず。(私は、聴衆の一人としても参加しているがゆえに、質問もする。) 続いて、司会者(学生とのことであったが、落ち着いた方であったので、社会人学生だったのか)からも同様の質問があった。「研究を通してのお二人の変化は何か。」

二人は即答した。「これまで人前で発表するようことはなかったが、今回、このように前に出て発表していることは大きな変化である。」「同じく、教員に質問することのなかった私が、質問するようになった。」

見事リアルな即答であった。この回答だけでも、今回の発表の意義はあった。舞台を与えられ、それを生かしたがゆえの変身。変わった。今後が楽しみである。

(3) 担当教員からの講評

本発表に対する他大学の先生による講評は好評であった。要旨は以下。

学生に主体的な学びの必要性は授業の中で説くが、なかなか主体性形成は難しい。その点、今回の発表は、学生自身が研究テーマとした。「心強い」。研究を通しての変容に関しても、質問への回答で理解できた。惜しむらくは、具体的なノートの実例があれば、参加者の理解が深まったであろうこと。

講評にあった通り、養成校の教員はいずれも、学生がいかに学びの主体になるか。その姿勢をいかに育てるかに腐心している。強制や単位認定によるのでもなく、学生の内部から沸きあがってくる、未来世代への責任を担うという自覚を伴った主体性の喚起を通してである。それゆえ、直接にこの問いに迫ろうとした今回の学生の研究に高い評価を与えられたのだろう。私もよくわかる。

付記 参加学生のレポートは、別途、提出される。本資料は、研究をともにした学生と、保育原理授業をともにした学生へのお礼の一環。一読後、ご意見等があれば、遠慮なくどうぞ。

追記 余ったので、追記する。他大学の学生の報告。面白いのも多々。つまらないのも。後者のそれは、質問が出なかった。

ウサギ飼育の事例研究は、迫力があった。2つの幼稚園にウサギ飼育に関わる情報提供をしながら、

「異なった対応が生まれた」との発表。しかし、ここで終わっては意味はない。

「このような研究から見えてくる2つの園の違いは何か。」との質問(徳本)。回答は、発表概要の繰り返し。「質問が悪かったです。」とさらに質問。他大学の教員からも同様の質問が続く。ウサギ飼育の研究ではない。そこから見えてくる保育の実情、保育者の資質に関する問題点と、保育を目指す学生として学生時代にどのような学びが必要であるかを明らかにするという視点を持つかどうかである。発表後に発表学生の指導担当教員を交えてやり取りする中で、理解されたようだった。

本学学生は常に保育の観点からの研究をしている。ぜひとも、次年度も参加されたい。(後略)(以上)

付記:再掲に際して、一部、註を入れた他、加筆した。(2013.2.19)

3. 通年科目時代の保育原理授業

前稿では、4年制大学における保育者養成教育の実践を、筆者担当の保育原理授業を中心に報告した。通年科目時代の授業実践である。その授業における学びが、その後の他の科目や実習における学びにどう繋がっているかの検証はしてこなかった。以下、幼稚園教育実習での学び(筆者は担当者ではない)、および保育内容演習「人間関係」での学びと照合する形で検証を試みたい。

(1) 幼稚園教育実習(7セメ)への架橋

以下の資料の通り、学生の学びの成果は着実に現れている。当該年度の実習生は保育原理必修のほか、半数の学生が選択科目教育哲学(6セメ)を受講した。その成果か否かは即断できないにせよ、ことがらを徹底的に捉えようとする視点は感じられる。そのような学生の意識に応答するための資料を配布した。下線部(1)(2)はその一端。下線部(3)も、従来の学生は、設定保育を子どもの日常と切り離す傾向があった。その点への問いかけである。下線部(4)は、保育原理で強調してきた「育つ」「育てる」「育ちあう」関係を子どもと保育者がともに生きることの意味を考える一つの視点として提示した⁶⁾。記録の手法としてエピソード記録が重視されつつある。主体としての保育者の記録である。保育者の身体が動かないで記録される保育はない。その点、学生が子どもの、どこに、なぜ、自分の心が動いたのかを書き留めることが意識される。下線部(5)のように、同様の場面であっても、捉え方は違う。その部分の検討・共有が次の学びの次元に繋がる。優れた先例を参考にしながら、専門性を高めたい⁷⁾。なお、「」は、学生の文書から

の引用、()は当該学生の報告書番号である。学生への応援歌として全員分を総括した。

資料3 初教4年幼稚園教育実習Ⅲ 2012 全体報告会(20120704)に寄せて(20120624 / 26)・人間関係(2012 後期) 資料 徳本達夫

0. 全体報告会は、2年次観察実習報告会(担当の一人)と重複する可能性あり。以下、紙上参加。2回の集団別討論のまとめの参考になれば、ありがたい。ここに記したことは、保育原理や教育・保育哲学の授業で紹介している。新規なことはない。なお、本資料は、例年同様、後期の人間関係演習の資料にもなる(再配付はしない。要保管)。

<全体的な気づき>

0. 限られた紙幅であるからこそ、具体例を踏まえた、結論と課題とが明確な凝縮した文章を。改行も意識したい。右の頁と重複していなかったのは、よかった。学びの質の高さが現れている。

3回の事後学習後、自分でさらに推敲してみる。就職の面接、集団討論、小論文の際に活用できる。何よりも、優れた保育者になるための一里塚。言われた／言われてからやるのではない。専門職に従事するものの基本的な学びの姿勢。疑問等があれば、遠慮なくどうぞ。

1. 幼稚園教育の哲学

実習報告会では、幼稚園教育の理念・目的・目標・内容・方法の観点から総合的な討論ができる。したい。各幼稚園では、子どもの権利条約・日本国憲法・教育基本法・学校教育法に規定してある理念・目的・目標を踏まえ、さらに園独自の理念も絡めた多様な幼稚園教育が展開されている。

討論においては、何をめざした幼稚園教育かを振り返りたい。実際には、キリストの人間観に基づくもの(D-3)、仏教的人間観に基づくもの(E-2)、独自の取り組みによるもの(E-1)、(G-4)などなど、多様なものがある。それらの理念等を検討することとあわせて、それぞれの幼稚園教育の理念・目的・目標が実際の幼稚園教育にどのように具体化していたのか、課題は何かについても検討したい。

(1) 基本原則。幼児期の子どものような力を、どのような体験で以って、どのような仕方ですにつけることを期待しているのか。これが保育・幼児教育の哲学である。このことを普段から探求していない保育者は、請負い保育をする。言われたこと、求められたことをする。最近では、否定されるようになったため少なくなった保育者主導型の幼児教育は、その象徴。

2. 「考える子ども」

(2) 個人報告書では、「考える」という言葉が目についた。それだけ学生が成長したということだろう。

最も大事な視点だから。ここを離れて教育や保育の理念・目的はない。東日本大震災の津波で助かった子どもたちは、日頃から「避難三原則」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」を身体に刻み込むような学びをしてきた。助かったことは「奇跡」ではない。「3.11」の教訓は、自分で考える子どもになるということである。自己決定の主体としての子どもという発想に立つ。学生も例外ではない。

自分で考える子どもになる。この目標は教育基本法の教育の目的にもある。教育の条理・原理に関することである。以下の学生の報告書にあるような観点は、実習先が「3.11」を契機に保育の最重要を再確認された結果として浮かび上がってきたことなのか。あるいは、既にそのような観点から実践を積み重ねておられるのか。各幼稚園の教育目標が簡単に変わることは考えられない。したがって、これまでもそのような「考える子ども」を育てる実践であったのだろう。しかし、これまでの初教4年生幼稚園教育実習Ⅲ個人報告書を読んできた私の印象からしても、このような観点はつかみ取れなかった。私の読み方の浅さか。私の視点のなさか。あるいは、実習生がそのような観点の報告書を書いていなかったか。再読して確認してみたい。

3. 「考える子ども」を支える保育の例

「自分の力で考える」(A-4) 子ども。「考えながら遊びを進める」子ども。そのためには、「五感を十分に使」(A-1) える時間・空間があること。自然環境・社会的環境・人的環境が必要になる。かくして、「さまざまな場面を作ること子どもたちが自ら考え、行動することができるようになる」(G-2)。一例。徒歩通園(C-4)が日常生活の中での「大事件」という、貴重な学びの体験が生まれる土壌になっている。

「子どもに考えさせること」(G-3)、「子ども自身が「今、何をすべきか」に気づく言葉かけ」(D-5)、「今、何をすべきか自分で考え、行動できる力を身につける」(D-6)、そのためには、「見通しを持って行動することができるように」日程等を伝える(F-4)ことが大事になる。子どもがイメージして活動に取り組む。そのための土壌として、「園全体に繋がりがあり、昨日と今日、明日と繋がりのある保育」「保育全体が子ども主体の活動」(F-5)になることが大事になる。「突然ですが、、、」の保育では、行き当たりばったりで子どもも落ち着かない。

「子どもの遊びこむ力」と「保育者の環境設定」(A-3)は対。ただし、「焦らず、子どもの気持ちや状態を受け止め、子どもが安心して活動できるよう」(E-3)な配慮が前提。「子どもの実態、今(これ)までの経緯を知った上で、必要最低限の声かけをする

ことで、子どもが少しずつ自分で考えていくことができる」(E-6)。

カニに見えた落ち葉への対応(F-6)の見事さ。子どもの素朴な思いや考えに寄り添う感覚は大事になる。

「心の育ち」(C-7)を大事にするための、一人ひとりの「心の動きや育ちに合わせた手立ても必要になる」。道具や遊具を少なめに用意することによって共同で使用する、譲り合うことを体験できる環境の設定(A-2)。

4. 学びあう

考える力は一人では身につかない。仲間・集団の必要性。「子ども同士で(活動の)楽しさを共有できるような配慮」(E-1)、課題が生まれた時に「クラスでの話し合いの場」(G-2)を持つ。民主主義の実践。劇遊びの実践(F-5)も重要な実践。トラブルの捉え方(C-7)が変わる。トラブルのときに、子どもが見えてくる。それゆえ、保育者はお節介は最小限に。「声かけが必要な時、見守り(が必要な)の時を見極める力」(E-5)は、上記の目的・目標が定かでないければ、生まれてこない。(私が学生に対して、「お節介は最小限に、必要な支援は最大限に」、を意識して関わっているつもりなのは、このため。逆は最悪。)

5. 個と集団の関係の力学

個を生かす集団、集団を通して個が生きる。両方を常に意識する。生育歴を踏まえた一人ひとりに応じた支援を具体化する。M児への対応(B-1)は、(F-1)と共通。前提は、「子どもから気づくことができるような配慮」(F-1)であり、子ども自身の気持ちを子どもに聞く(A-8)感覚。むろん、身体言語を感受する力量は不可欠。

一人ひとりに応じた支援、言葉かけとは、「ひとしく」「その能力に応ずる」の具体化。「必要なときに手を貸し、主体的に活動できるよう配慮」がそれ。特別支援を必要とする幼児への対応(A-7)。

設定保育の中であっても、子どもの活動は一人ひとりの課題の発見の機会(A-6)になる。全体を見ながら、個を見ていく。『幼児理解と評価』は対である。

6. 二つの「設定」

(3)「設定」を計画後、「普段の生活の中から導入を始める」(C-5)という手法。そこでは設定に向けての日ごろの種まきを大切に。⇒「子どもの普段の様子から子どもの興味を知り、「やってみよう」と思える導入を行う」(C-6)。普段の生活の中での取り組みを発展させる。両者は、同じか、違うのか。⇒「子どもから出た活動を取り入れる」(D-4)。⇒子どもの興味を把握(B-3)。

指導案作成における基本原則。「子どものあらゆる姿をイメージしておき、その対処方法もしっかりと考

えておく」(F-3)。

製作という活動にとどまらず、製作したものを使って遊ぶ体験は大事になる(E-7)。そこから創意工夫が生まれる。「子ども自身が失敗しながらも試せる機会も」「挑戦する意欲」(G-1)も、こうした具体的な活用があってこそ。

7. 活動の原動力

(4) 人は、できたことをほめられるから活動するのか。あるいは、自分でやってみたいから活動するのだろうか(F-5)。できたことを認めてもらう喜びはある(D-4)けれども、自分でやってみたいという思いは、どこから生まれるのだろうか。援助しながら、基本形を伝える工夫の例。1週間の間の子どもの成長(E-8)。逆上りの例(F-2)も。

8. 保育者の役割

子どもにとっての未知・新しい文化・遊びの提供(A-1)、「合同遊び」の例(D-2)。そのためには「感性を磨く」(D-1、A-1)。R. カーソンの「センス・オブ・ワンダー」。しかし、木登りの禁止は、「感性を磨く」(D-1)機会を奪うことにならないか。「傷つく権利」の観点から安全を見直したい。

9. 感性磨きの例

カマキリの卵からたくさんの赤ちゃんが生まれた場面を見た経験は、その後、子どもの中でどのように発展していったのか(B-2)。保育者としては、その経験をどう生かすのか。逆に、飼育中の生き物が死んだ時の対応と、その体験の生かし方。(C-3)、(G-2)。ダンゴムシを集める活動は、その後、どのように発展するのだろうか(D-6)(G-5)。同じダンゴムシの事例であっても、保育者の声かけの例もある(G-3)。そのような体験が、設定保育で生きてくるのだろう。「不思議なたまご」(E-4)のように。

(5) 同じ設定であっても、同様な展開が生まれたのかどうか(A-3)、(A-6)、(B-2)、(D-4)、(D-5)、(F-4)、(G-2)。10人が実施。

10. 本物と出会う

本物と出会うことによって、子どもは深い所でいろいろなことを学ぶ。(B-1) だろんこ遊びをする子どもは、これまで出会っただろんこ遊びをしない子どもとどのような違いが感じられたのか。私の中では、だろんこ遊びと、「音楽・体操・英語」、「制服・ネクタイ」とが繋がってこない。(B-1)に似た特徴のある(B-4)は、だろんこ遊びをやっているのだろうか。同じことは、(D-2)も。あるいは、「田植え実習」(B-5)効果はいかに。「もうやりたくない」という子どもの田植えの時の様子はいかに。身体感覚は基本的に本人の領域であることは承知の上だが、せっかくの体験。「やってよかった」と思えるような関わり方はないのか。はて、「AKBごっこ」(A-3)は、ど

のように発展していくのだろう。本物との出会いという観点から、どのように評価できるのだろう。

11. 生活技術の指導

はしの持ち方の指導(C-2)。この指導ができる学生はどれくらいだろう。食事のマナーも然り。例年、宿泊を共にする小学校教育実習Ⅶ(3セメ)における食事風景。片手での食事、肘つき食事をする学生も散見。声はかけるが、なかなかすぐには変わらない。「三つ子の魂、百までも。」「雀、百まで踊り忘れず。」含蓄に富んだ言葉。また、生活場面でいえば、(A-5)掃除に興味があるのか。実習生が「いやいやながらの掃除」ではなかったからだろう。「憧れにあがれる」例。興味を発展させて、子どもにできる手伝いのきっかけにするとよいのではないか。せっかくの機会。生かさないのはもったいない。

12. その他

日誌や指導案の書き方への指導に関して、本学の指導と違っていた点はあるのか(C-1)。／地域の人々の人間関係作り(E-7)。／実習生としての学び方の基本は「自分から動いてみること」(D-1)。(以上)

(2) 保育内容演習「人間関係」(8セメ) 前半

本演習は、すでに数年担当している。筆者は、授業の前半5回で前期開講人間関係(講義、2単位、7セメ、専任教員担当)で使用された印刷教材⁸⁾を総復習という形で活用している。既有知識の活用・深化を通して、学生の学びの継続性・発展性を体感してもらうこともねらっている。

一番の理由は、筆者自身が同書を一読し、納得できない部分が多々あったからである。受講生と相互に検討してみたい。この一心からである。以下、筆者が納得できない事例のうち、象徴的なものを2つ示す。「子どもどうしのいざこざ」と題された事例(3-4頁)。本事例に出会った保育者は、「いざこざ」を、「保育方法をめぐる論争論だった」と捉えている。学生も、そのような捉え方をしている。著者の解説は、この部分へは言及していない。

筆者は、「いざこざ」の原因を当事者間の相手理解の本質についてのずれであると捉えた。言葉尻を捉えた批判に聞こえるだろうか。しかし、保育方法とは、その前提に相手理解が適切であるかどうか、その後の対応の適否の鍵を握る。この点は、幼児理解が保育実践の出発点であり、保育内容を決めることになるという、保育の基本からもおろそかにしてはいけないことだろう。これが筆者の見解である。学生は筆者の見解におおむね納得している。なお、この部分を含めて、具体的事例を詳細に記すことが小文の目的ではないので、直接、本書に当たってほしい。

2つめの事例。「人とかかわりが難しい子どもへ

の支援」と題された章の「他人をなかなか信頼できないE子」(113-115頁)。

この事例では、著者の解説が詳細に叙述しており、大半は納得できる。しかし、より深く知りたい点として、E子と仲間の関係、例えば、他児はE子理解をどこまでできているのか、担任のE子理解の質はどうか。事例をさらに深く読み取るための手がかりをどこに求めるか。結論的には、事例以上の情報はないので、類推するしかない。幼児理解の本質はより深く、本人の家庭環境を含む生育歴の理解から現在の当該児童の理解へと繋ぐことの重要性は共有できた。事例からの学びを共有する際に記録の質がものを言う。詳細な記録および解説であっても、さらに深く検討するには知りたい情報がある。そこを記録する。保育記録に必要な諸要素を確認できたという点でも、貴重な事例である。なお、児童養護施設からの幼稚園就園というE子の事例は、資料6と絡めて再考する。

以下は次元が低い指摘だと言われることを覚悟してのことになる。本書には、各章扉にイラストがある。微笑ましい作品とはいえ、保育の専門家を目指す学生を励ます作品ばかりでもない。一例を示す。158頁の作品。「みんな好きに遊んでいいよっ」と声をかけられた3人の幼児(3人とも、三輪車に乗っている)がぶつかり合っている場面。

幼児が三輪車を連結して遊びが発展したという場面を見た筆者には、合点の行かない想像上の保育場面にみえる。しかし、学生は、筆者のようなことまで考えずに、読み飛ばしている。資料3で見た、実習体験の深い学びがどこまで生かされているのか。

上記に共通する学生の傾向は、教科書といわれるものに対する信仰、教科書絶対主義に捉われているということである。文部科学省検定済み教科用図書であれば、価値観の問題は別にして、基本的水準は維持されている。しかし、大学のそれは、教科用図書ではない。活字を鵜呑みにするような学びの姿勢は卒業したい。そのための資料として、いわゆる大学テキストを活用する学びが求められる。授業者の批判的思考の質が問われる。

(3) 保育内容演習「人間関係」(8セメ) 後半

上記に、印刷教材を鵜呑みにしない学びの必要性を強調した。専門家に不可欠な資質能力である。教材の正確な理解は前提である。その上で、発展的な理解に繋ぐことが授業者に求められる。

以下は、その一端を示した(資料4)。

資料4 人間関係演習(初4) 2012 後期まとめ(2013.2.8) 制限時間 40分

▼1. 『フリーガ』(176-177 図)のように、「自分づくり」は、「対話的主体」の形成に繋がる。他者と切れたところで成立する自分というのではない。自分という存在の誕生が、そもそも他者や自然との繋がりの中で誕生したことだからである。図では「人とかわる力」(心地よさ)と加藤は言う。「死んだごっこ」も、基本はこの「人とかわる力」(心地よさ)を味わいたがための遊び。それは、他者への信頼関係がなければ、成り立たない。目をつぶり、じっとしている自分は、他者から何をされるかわからない。だから、ワクワクドキドキ、時には、恐怖にも近い感情を味わうのだろう。恐怖を感じつつ、それが喜びに変わるその瞬間の楽しさというものもあるのだろう。一方、他者は無論、相手から信頼されていると感じるがゆえに、無茶なことはしない。ギリギリのところでの関わりをする。信頼感にそむかない一方通行という関わり。「死んだ側」を体験することも、「死んだ側」に関わることを体験することも、いずれも、いわく言いがたい面白さがある。「死んだごっこ」の奥深さは、ここにあるのではないかと。▼(1)このような解釈を、「死んだごっこ」体験者は納得するだろうか。体験していないものも、納得するか。 納得する・しない(理由)(解答欄略) ▼(2)「死んだごっこ」をやっていたある幼稚園では、園児が亡くなった後、その遊びは無くなったという。保育者の指導があったのか、子ども自身が決定したことなのか。前者・後者(理由)(解答欄略) ▼子ども同士の関係が円滑になる前提である基本的信頼感を形成する援助をするのが、保育者である。子どもは、まず、大人との関係の中で信頼感を得る。「指針」が強調している、養護と教育の一体とはこのことをさす。養護とは、() と() の二つ。この二つに代表される基本的生理欲求() () () () と、社会的欲求() () () を保障することが保育者の仕事である。いずれも、欲求の満たし方は機械的なそれではなく、() 的な満たし方が基本。ここでも、関係の捉え方が出る。▼図には、また、「モノとかわる力(興味・関心)」に、「自由な身体」とある。興味・関心は、自由な探索の中で満たされる。映像資料(「子どもが作る音楽物語り」)を例にする。(略) ▼(3)「自由な身体」とは、5人の中で言えば、Kの身体。Kが会ったT保育所の保育者が子ども一保育者関係を対等なものとして捉えたが故の、「自由な身体」の誕生。人に自分を出せる、人の思いを感じ受ける、応答の関係を生きることができるとはすべて、以上のような幼児体験がもたらせたものである。「身体的自由」に関して、硬さの残る者もいる。それは、子ども一保育者関係を、Kが体験したものとは違った形で体験したからである。▼本授業の最初、基礎的事項と5領域の関係を図示した。その際、

説明したのは、すべてが関係であるという視点。言葉や表現は、自己と他者との関係から生まれる。お互いが開かれていなければ、言葉や表現は生まれない。個人の中での独話という形のものはあるとはいえず。▼健康も関係。自分の身体との関係が土台になる。人間関係や環境は、一人の「私」と、それを取り巻くヒトやモノ、コトとの関わりをさす。人間という人的環境が人間関係。モノや事象は、環境。ここでも、関係が成り立つには、自由な身体が決め手になる。世界に開かれた存在であるがゆえの関係。▼以上からわかるように、上記のような保育を展開するには、保育者自身の他者に対する信頼感が必要であり、(それ以前に、自己への信頼感が必要になる。自己肯定感というのは、これにあたる。いくら他者から否定されようとも、自然は、生ある者としてこの世に誕生させた。いかなる親の元であろうと、誕生したという事実は、肯定された存在であるということである。) また、自分に身体が自由な身体であることが前提となる。むしろ、「自由な身体」というところの「自由」とは、拘束されていない、抑圧されていないという次元のこと。(ほめられて無理をさせるのは、自由ではない。) 要するに、自己決定ができるということ。レッジョが重視してきたのは、この自己決定。自分で考え、行動する。そのような子どもを育てることが全体主義を克服することになる。無批判に人に従う、人のいうことを鵜呑みにする、逆に、人の言うことをはなから聞かない、非難という膜で聞く。これらはいずれも、自己決定の世界から遠い。どんな相手であれ、傾聴した上で判断する。その繰り返し。仲間であれば、お互いによりよいものを作り上げようとする意思と行動力。レッジョ・エミリアが重視している() 活動は、こうした関わりを生む。また、徹底した関わりがなければ、成り立たない。幼児期から、このような体験をすることは、本授業では幾度となく強調している民主的な主権者としての資質能力の形成と向上に向けての営み。▼大学授業がなすべきことは、こうした次元の学びの必要性を紹介すること。(実体験の機会が必要な向きは、申し出られたい。) 上記の見解への論評を。

下線部(1)の事例は、本書に掲載されている。しかし、その解釈は、著者は読者に投げかけている。対話的保育を重視する著者加藤ならではのことである。読者に思考するための材料はあますところなく提示している。読み手としてどこまで読み解くか。それまでの経験の総体がものを言う。授業では、4回前に一度、検討した。その後、学生がどこまで考え続けたか。その確認のための問いである。経験者は、筆者の解釈を批判的に検討すればよい。未経験者

は、自分の同様の体験を総動員して想像する。経験の対象化作業である。少なくとも、未経験であるからわからないという次元の回答は出ない。学生の成長が見える。根拠・理由を問う学びを続けることによってしか、思考停止から脱却できない。下線部(2)も、同様の観点からの応用問題である。

本書から筆者が学んだ最大のことのひとつは、乳幼児期の体験が持つその後の人生への大きさである。本書に登場する5名の学生の事例は、そのまま、座談会の中の発言の質量に投影されている。下線部(3)の「自由な身体」をともに生きることができる社会を作り出すための日々の営みが「3.11 後」を生きる者の責務であろう。「自由な身体」を体感的に生きてこなかった者には、その醍醐味や緊張感等はどこまで感じ取れるだろうか。上質の保育実践(授業実践も含めて)、目指すべきは、このような世界を創造するための日々の営みである。その意味では、卒業論文がどこまで時代や社会の課題に向き合うものであるかと問われることは、当然のことである(資料5)。

資料5 人間関係演習(初4) 2012 後期まとめ(2013.1.30) 制限時間 40 分

1. 卒業論文発表会が終わった。どのような質問が出たか。自身の想定質問を超えていたか。超えていれば、発表した甲斐がある。学生にそのような感想を抱かせるのは、教員の仕事。学会発表ならば、「つまらない」発表には質問が出ない。質問者の理解を超えるような質の高い発表は、質問が難しい。それでも、好奇心を刺激する。▼卒業論文という研究は、「人格の完成をめざし」、「平和で民主的な国家および社会の形成者」として育つための営み。同時に、そのような力をつけて出会う子どものそれを育むための営みに繋がる。▼『フーガ』の5人の大学生は卒業学年生ではない。あの場に参加するあなたは、あなたの研究の中身のうち、どのような点を強調するか。

4. 半期科目時代の保育原理授業

(1) 保育内容総論(4セメ)への架橋

本科目は、保育士養成教育課程の改正に伴い新設された。保育内容を領域的に分断して理解するような学生にとっては、内容総論という授業は欠かせないものだろう。しかし、保育は基本的に総合的なものである。総論という授業科目を設定すること自体が学生の総合的な繋ぐ姿勢や力量の低下を象徴しているのだろう。であれば、本授業を他の専門科目と繋ぐ視点を明確にする必要がある。

前半の6回分は、幼児教育課程論(3セメ、専任教員担当)と保育内容総論の繋がりを確認した他、

保育実践例を元に、保育内容の全体構造の理解を進めた。経過と資料提示の意図は、資料6の前文の通りである。「自己学習の手引き」は、学びの主体者であることを自覚させるためである。やや煩雑になるが、印刷教材の各箇所に関わる学びの例として示す。

資料6 保育内容総論 2012 後期まとめ (1) 自己学習の手引き (2012.12.20)

0. 前期の講義を踏まえ、本授業に関連する内容を確認する作業を進めてきた。保育内容総論の観点から『幼児教育課程論』¹⁰⁾の中身をさらに深く学ぶことができた。また、各種映像資料等によって、保育内容を捉える視点、さらに保育内容を総合的・全体的に捉える視点の必要性も確認してきた。

それらの基本はノートに記載されているが、前回より専門家による印刷教材¹¹⁾によって、これまでの学びを確認する作業を行っている。この作業によって、保育の専門性を高めることができる。どれだけ読解できるか。各自の学びの質を確認する作業にもなる。

一読に12時間以上は要するだろう。私は8時間だった。しかし、本書を読むことによって、これまでの学びの質が確認され、あるいは発展する。場合によっては、執筆者よりも深い理解をしている自分を発見することもあるかもしれない。それが本を読む楽しみ。線を引きながら、メモしながら、一読してみたい。学友と話し合うのは、ともに学ぶことの醍醐味。

以下は、一読後にご覧。料理の味は、まずは自分が食べてみてから確かめる。本の評価も同様。授業で使われる印刷教材は、学生が自分で読む前に授業者の方から解説的に使われることが多い分、面白みが減ることが多い。それは防ぎたい。

(筆者註；以下、40項目にわたって検討課題を提示した。煩雑になるので、一部のみの紹介とする。)

7 下2パラ 保育士養成教育課程で「内容総論」を置かないと、保育内容を総合的・全体的に捉えることができないのだろうか。「従来一括されて示されていた『保育内容』」では、「内容総論」の部分はどのように扱われていたのか。保育学生は、保育内容を総合的に考えるという発想はないのか。小学校教員対象の教科教育法は、教科を、教育課程を総合的に捉える発想をどこで学ぶのか。教育課程の全体像。

11 5パラ 「目の高さ」は、なぜ、「共感」につながるのか。

24 2パラ 一人ひとりの「発達の課題」は、①～⑤で可能か。

25 2 ④は、それだけか。

31 2-3パラ 「保育内容＝園生活で体験することのすべて」ということの意味。

33 下2パラ 応用問題としての、崩壊家族にお

ける子どもの人間的育ちをどう支えていくかを考える。

34 1パラ そのような現状に対して、どう代替・復権をめざすのか。

39 連続性と独自性は、別々のことか。対のことは？

71 「不安定さ」とは何か。未分化ゆえのわかりにくさということではないか。しかし、それが保育の醍醐味のはず。11 2パラ 「ありのまま」はなぜ、必要なのか。

104 指導・支援の例。叱る、脅すは、指導・支援の例に入るか。「ほめてさせる」は、指導・支援の例に入るか。ほうびを出すのは、指導・支援の例に入るか。

106 2パラ 誤った子ども観・保育観の結果としての子どもの姿ではないか。社会的相互行為の中で育つ子どもという発想を大事にするかどうか。

110 下1パラ 『幼児教育課程論』で検討済み。

117 3パラ 保育はすべて一人ひとりの保育者の人間観・保育観等によって規定されている。「主観にとらわれる危険性」をどう克服するか。

(2) 4セメの学生の学びの質

従来は、通年の保育原理授業から見える学生の学びの質を検証してきた。今年度は、新設科目保育内容総論を通して検証する。基本的知識の部分の確認は、それまでの授業のまとめで実施している。資料7は、その発展形の応用問題である。

下線部はいずれも、同じ問いかけである。専門的な知識を踏まえた読解力がどれほどであるかを確認するためである。いずれも、「納得できない」が正解である。納得できない、してはいけない理由は、その次の文章に記載してある。仕掛けである。そのような仕掛けを3箇所設定した。最終的には、保育内容総論に関わる共通理解の部分最後の文章にまとめた。

結論的にいう。学生は文章を鵜呑みにしている。内容の不備が見えない。正解を暗記するような学びをしてきている。筆者の授業ではそのような知識の缶詰的な学びでは実践力に繋がらないことを手を変え、品を変えて強調してきた。とはいえ、一朝一夕には事は成り立たない。

各自自治体が実施する教員採用試験に関しても、同様である。過去問から出題傾向を探ることは必要なことである。しかし、それは教員に求められる一部分にすぎない。教員に求められる基礎的知識・技能・態度の形成に自ら励むことなくして、子どもの前に立つ能ずである。卒業学年までにどこまで学びの主体者になるか。無論、ここで言う、主体者とは適応の主

体だけを意味するのではない。変革も含んだ主体である。過去問だけを徹底して暗記する学びは、適応の最たるものである。実践力が求められる専門家集団の中では役に立たない。

資料7 保育内容総論 2012 後期まとめ (2013.2.7)
制限時間 45 分

＜最後まで一読し、選択は○で囲み、空欄には適語を入れよ。＞▼「保育内容＝園生活で体験することのすべて」という。幼児が「園生活で体験することのすべて」の具体的な中身はすべての子どもに共通のことはある。「指針」がいう、基礎的事項の()と()は、すべての子どもに共通に保障すべき内容である。それらは、生理的・社会的欲求である。生理的欲求の部分は、() () () () が、社会的欲求の部分は、() () () () がある。前者は基本的生活習慣と、後者は社会的生活習慣と、それぞれ重複するところがある。いずれも、これらを満たす上で重要なのは、幼児と保育者との()関係である(『内』60頁)。こうした関係の下で、一人ひとりの幼児が()を持ち、それが基盤となって「生きる力の基礎」となる。▼こうした生理的・社会的欲求を満たされながら、幼児は園生活の体験を重ねていく。その中で幼児が獲得することは何か。『内』(31頁)には、5項目が例示されている。その5項目は、①登園—②身の回りの整理—③自由遊び—④学級での集まり—⑤給食—⑥午睡—⑦片付け—⑧居残り—⑨降園の場面、時には⑩園外保育もあるような園生活の中で幼児が経験することであり、そうした経験から幼児が体得していくことである。▼ここまでの説明は、納得できるか、できないか。(できない場合は、質問を。)

(解答欄略)▼幼児が体験することがふさわしい項目は、上記の5項目以外にある。逆に言えば、上記の5項目には足りないものがある。それは、() () () () などである。▼したがって、保育内容を考える際に必要なことは、今を生きる幼児にとってどのような体験が人間として必要なのかという視点からの検討である。「生きる力の基礎」が一つの結論である。上記の5項目には、英語・体操・算数等に関わる早期才能開発的な保育内容はない。しかし、そうした体験が幼児に必要であると考えれば、当然、保育内容に入ってくる。保育内容を考える上で、幼児観・発達観・保育観・人間観・社会観についての理解が求められるのは、このためである。つまるところ、どのような社会を理想とするかという問題である。一人ひとりが大事にされて、しかも、それぞれの出番があり、他者と力を合わせて、よりよい社会にしていく意識と能力とを身につけることができる社会を構想するとする。そのような社会を構成・作り出すことのできる人間に必

要な経験ができる保育内容を考えることになる。このような意識を持って保育内容を読むと、見え方が違ってくる。例えば、5領域の内容(『内』62-3頁)は、どのような社会を作っていこうとしているかが見える。逆に言えば、どのような保育の目標を持って保育がなされているかという問題である。このことを考える手がかりになるのが、保育所保育の目標である。養護の部分は、上で考えた。養護と一体と捉える教育の目標は、たとえば、幼稚園のそれと同様である。『内』(61-2頁)のとおり。この目標を具体化するために保育内容がある。いわゆる、5領域といわれるものがそれである。▼ここまでの説明は、納得できるか、できないか。(できない場合は、質問を。)(解答欄略)▼以上を前提として、今の幼児にとって大切なのは、自己肯定感、社会的関係を持つ力、仲間とともに創造的にものに取り組む力、等ではないか。これらは、いずれも、民主主義的な主権として必要な資質能力である。保育を考える土台を理解することが大事なのは、このため。10.20は「世界こどもの日」。この日が制定されるきっかけが世界の子どもの()を保障する条約である。この土台に立って、さらに、基本的人権を大事にする()法が、また、「人格の完成」「平和で民主的な国家および社会の形成者」になることを謳う()法、同様な理念を持った()法等々がある。土台や基礎が確かな建築物や、根がしっかりしている樹木は丈夫である。▼ここまでの説明は、納得できるか、できないか。(できない場合は、質問を。)(解答欄略)▼保育所保育は、家庭の保育と違って()保育である。したがって、保育士は子ども一人だけを保育するのではない。一人ひとりを大事にするとはいえ、一人の子どもの物語は、集団の物語としても捉える発想が必要になる。ここには、子どもが社会的(相互 隣人 友達 仲間)行為の中で育つという子ども観がある。この子ども観に立てば、子どもたちが能動性を発揮する条件として『内』(25頁2)には、4点ある。このうち、「④は、それだけか」と問うたのは、このため。人間関係を結ぶことが苦手な子どもが増えている。学生も同様である。表面的な関わりの中で生きてきたためだろう。逆にいえば、深い部分で関わるという体験をしてこなかったということである。もったいない。幼児期からそのような体験を保障するにはどうすればいいのか。前回の問題はここを考えてもらうためである。この視点に立てば、「指導・支援」の中身はさらに充実する(104頁)。叱る、脅すはむろんのこと、「ほめてさせる」、ほうびを出すというものは質が低い。() () () という指導・支援は質が高い。

言うまでもないことだが、保育や教育は、一回性と即興性が本質である。その子どもと、その場に

最適な対応を考え続ける姿勢があれば、基本的姿勢として良い。そのような姿勢は大学で学ぶ中でも身につけることができる。保育原理授業もそのような学び方を求めている。その場に自分がいたとすればどうするかを考えながら学ぶ。しかも、そのことをメモする。自分の考えや疑問は、自分の外に出さない限り、自分のものにはならない。外に出すからこそ、自分で見直すことができる。最近重視されるようになったエピソード記録は、この趣旨に即したものである。この方式の記録では当然のこと、記録者の保育観・指導観等々が露わになる。逆に言えば、記録以前の、保育の段階で、その人の保育観・指導観等々が露わになる。保育とは、一人ひとりの保育者の身体的な行為である。身体的な行為であるがゆえに、その人のすべてが露わになる。授業も同様である。したがって、保育の専門性を磨くには、その人の全てが凝縮している身体性を磨くにこしたことはない¹²⁾。

保育の一回性と即興性とは、実践が個別具体性を有するからである。人類の壮大な共通合意として条約として結実した1989年の子どもの権利条約がいう、「子どもの最善の利益」とは、子ども一般の利益のことでない。すべての子どもに共通する利益を保障することは当然のこととして、個別具体的な一人ひとりの「その」子どもの最善の利益を保障しようとするのが眼目である。抽象的・一般的「子どもの最善の利益」ではない。それゆえ、一回性と即興性を基本とする保育や教育においては、直接性と関係性とが重要になる。「その」子どもの実態が見えなければ、保育は成り立たない。直接性と関係性とは一人ひとりの身体性、身体のあるようが絡む。どこまで相対する身体が感受できるか。応答的受容的關係を結べるか。その意味では自分の身体をごまかす者には、子どもの身体は感受できない。

保育内容総論が重視すべきは、このような点であろう。保育は遊びや生活を中心とした総合的な営みである。総論を新設することが必要な時代になったということは、総合的な身体性を生きにくい時代になりつつあるということなのだろうか。物事を総合的に捉えることができにくい時代ということか。それだけ思考停止的な、他者依存的な身体を持ち主が増えつつあるということなのだろうか。

総論とは、哲学的素養に基づく総合的見方ということでもある。すべての学問を統べる哲学ゆえの役割である。ことがらを根源的・総合的に徹底的に自動詞としての学びを続けること。それが哲学的な学びの意味である。保育内容総論という科目を新設して、最も避けるべきは、暗記的な学びの積み重ねを奨励することである。総合する主体は、自身の身体が自由でなければ統べることはできない。これは、

教育の世界の常識である。その意味からも今、求められていることは、時代や社会への応答能力であろう。一人ひとりの身体の全体性を保障できる時代や社会にどこまで近づけることができるか。

5. 時代や社会への応答能力

(1) 事象の総合的構造的理解

総論的なものの見方の質は、時事問題への評価に端的に現れる。例えば、虐待等の報道に対して、学生はほぼ一様に否定的な反応をする。当然である。だが、事件の背景や、加害当事者に近い位置にすることもあろう自分がどこまでのことができるかについての認識は不十分である。事件を否定して終わりでは被害者の、最悪の結果に対する供養にもならない。他人事的な学びをしてきた結果である。一件の事件であっても、事件に至る経緯や背景、関係者の関係の質、学びの質、生活の質等について長期的な構造的な把握をする中で見えてくることがある。

表面的な批判にとどまらず、深層部分にまで理解の視点を届けようとすることによってしか、類似の事件の防止対策にはならない。別世界の極悪非道な人物による事件というわけではないのだから¹³⁾。

保育事象をどこまで総合的構造的に把握するか。それぞれの経験の総体、学びの質によって保育事象はどこまでも鏡として映し出される。共通の材料を共に検討する実習報告会が持つ貴重な学びの場を最大限活用することが事前防止の一環となる。

河野が鳥瞰したような現代の保育課題を視野に保育の質向上に向けて専門性を高める努力が欠かせない¹⁴⁾。浅井は、保育者に対して、「大人に求められる力」として、「時代と歴史における局面での保育者としての専門性」を強調する¹⁵⁾。当然である。ここを離れて子どもとその家族の支援は不可能である。

(2) 問いは足元にある

学びの質が問われる場面は、授業での定期試験等もある。しかし、最も問われるのは、日常生活場面で「実際に生活に即した」(1947年教育基本法第2条)場面であり、授業の一環としての実習場面である。以下は、その一例。当時の学生たちは、実習当事者も含めてどこまでこの事例の意味を考え続けているだろうか。筆者は資料として学生に配布した後、追記はしていない。しかし、折に触れて、思い出す事例である(資料8)。人間関係の授業の中で批判的に紹介したE子の事例を考える時に、本事例がより現実味を帯びて迫ってきた。筆者の中での架橋である。長文だが、再掲する。

資料8 保育実習報告会（第二次）、特に第8班報告に寄せて（090430）

（筆者註 以下は、保育実習のうち、ある児童養護施設で実習した学生の報告。児童数名が家族ごっこをしていた場面のこと。親役が子ども役の年下の児童を厳しく叱る場面に祖母役に関わっていた実習生が遭遇する。記録はその後、そのままになっていた—2012.2.）

幾多の体験を重ね、それを対象化する作業を徹底して行うことを通して、血肉化した経験となる。逆に、いかなる体験を重ねようとも、それらを対象化する作業を徹底して行うことなしには、自らの経験とはなりえない。したがって、学生には体験を絶えず対象化する作業を強いる（あるいは、作業の必要性を自覚させ、実際に作業の深化を助ける教員側の関わりをもつ）ことが大事になる。意図的な活動である教授＝学習活動では当然のこと。この原則を基に、可能な限りの経験を保障することが今後必要になってくる。ただし、体験至上主義では不可。体験を対象化する時間と空間を持つことが前提となる。今回の実習報告会は、どこまでこの点で学生のものになっていただろうか。

経験の総体は広く、深いほど良い。今回の共同記録化作業を契機にさらなる学びの共有と拡大と深化を。その輪の中に。めざすべき大きな目標は、個体保存と種の持続のための営みへの総がかりの参加なのだから。

保育実習報告会（第二次）、特に第8班報告に寄せて（20090430）一部、冒頭のみ。

0. とても大事な現実に出会われたことは、幸せなことであった。「分かって欲しい、分かってもらえそうな人」と子ども達から思われた実習生に対しての子どもからの発信であったかもしれない。仮にそうであればなおさら、（たとえそうでなくても、ぜひとも）、今回の事実にはきちんと向き合いたい。本日作成されていた3枚のレポートはその現れ。ぜひとも、多くの学生に紹介されたい（註1）。子どもは敏感である。とりわけ、辛い経験をしてきたものは、自分の味方であるかどうかを瞬時に見抜くだろうから。その点、子どもから「手荒い」対応をされた実習生は、落ち込まないこと。その「手荒い」対応は、本人の責任ではない、「不器用な」（不器用に育ってしまった）子どもからの精一杯の発信であることもある。「分かって欲しい、分かてもらえそうな人」に対する「変化球」なのだろうから。（「不器用な」人には、この感覚は理解してもらえるだろうけど。）

（註1）残念ながら、最終報告書（20090520）には、この3枚は再掲されていなかった。1枚にまとめ

たためか。遠慮せずに、発信されてもよかったのに。この事実に出会ったすべての者にとっての大きな課題となった事例・事実であるだけに、貴重な追加資料が目の目を見なかったことを惜しむ。

1. 今回の課題は当該実習生だけのものではない。今回、本報告を聞いた全てのものにとっての課題である。したがって、この課題がどれだけ多くの参加者の胸に残るか。これが問われる。同時に、いわゆる先に生まれた者達（実習生をはじめ、より長く生きている教職員）には重たい宿題となった。実習生以上に、今回の「ままごと」に現れた事態に対する責任を有している。4人の子どものには申し訳ない、すまないと思う。評論家的に云々することはできない。そのこともあって、先週からずーっとこの問題を考え続けている。当面、何らかの形でまとめておきたいという思いがあつての本作業。せめてもの詫び状としてのまとめ。

今回（4.30）の意見や感想はその一端。時間があれば、もっと詳しく（報告会の全体会場で）説明したのだが、時間のこともあってあの程度で終わった。本資料は、言い足りなかった点も含めての意見表明。例によって「しつこい」と思われるかもしれないが、4人の子どもの思いに比べれば、なんてことはない。宿題への私なりの向き合い方。学生が要望すれば、意見交換する時間はとる。いつでも申し出られたい。

2. 人は自分がこれまで経験してきたような生き方をする。正の経験であれ、負の経験であれ、辛いことだが。したがって、より人間らしい生き方を志向するには、より人間の尊厳にふさわしい経験を子どもに保障することが必要になる。仮に、子ども時代に家庭や地域で「その」「子どもの最善の利益」にかなうような経験が保障されなかったとしたら、社会的にそれを補うしかない。可能な限り、子ども時代に補償できればよい。本人にとってはむろんのこと。社会的損失を考えれば、早い時期の補償の方がお釣りがくる。時期がずれれば、それだけお釣りは少なくなる。社会的損失は大きくなる。本気でこのことに取り組もうとしない人にとっては、お釣りが少なくなっても、痛みを感じることはないだろう。逆に、当事者に近い部分で関わっている人には、いたたまれないことだろう。そこにあるのは子どもへの養護や保育は私的なものではなく、公的なものだという厳然たる事実に対する感覚。児童福祉法の基本理念や責任条項をあげる必要もない。多くの保育所や児童福祉施設等で職員が尽力されている通り。今回の事例のように、社会のセーフティネットワークの拠点の一つとしての児童養護施設の課題。（筆者としては、これまで読んだ数少ない事例には、このような事例はなかった。その意味でも貴重な事例。時代の差か。最

近のそれを読むことが筆者の次の課題。)

負の経験は、それが負の連鎖に繋がらないように、どこかで負の経験の連鎖を断ち切るしかない。基本的には、負の経験を持った人にこそ、最も手厚い教育や養護の機会が保障されなければならない。にもかかわらず、極めて残念なことながら、逆の事態が進行している。「下流」(という言葉はふさわしくないが)の連鎖である。貧困の世襲化であり、連鎖である。教育学の世界や経済学の世界でも、このことは常識的な理解になっているにもかかわらず、政策的に妙案が打たれているとは思えない。政策立案者の立ち位置の問題であろう。

3. 以下、本事例に関する具体的な若干の見解。

あのままごとが少なくとも陰で展開されていたら、見えなかったこと。ままごととして展開してくれたことは私たちにとってとてもありがたいこと。子どもに感謝すべきことかもしれない。仮にそうであれば、子ども達は、このような経験を受けたこと、あるいは他の子ども達が受けた経験がある程度、客観化できているのだろう。「嘘ごとだよ」という科白は、ある程度客観化できていることの表明ではないか。仮に、客観化できていないなら、ままごととしては展開できないであろう。自分の中に抱え込んで、さまざまな局面でそれが出てしまうだろう。モノや犬への八つ当たりは、その一例。逆に言えば、人へはいたらないものの、完全には客観化ができていないからこそモノや犬への八つ当たり行為ではないか。完全に客観化できていれば、八つ当たりはなくなるだろう。

このような八つ当たりは、誰にでも経験のあることとはいえ、成長するにつれて、理解や分別が進み、減っていく。思い当たることは私にはたくさんある。破れた品々、数知れず。人に当たったことも多々。このあたりのことも、関係者として見ていくことが必要になるだろう。

入所時点での子ども(たち)の言動は、その後、好転しているのかどうか。ここを専門家集団として検討し続けることが求められる。省察的実践家としての役割。この点は、実習生にはわからない。関係者に確認してみるしかないこと。

とはいえ、「嘘ごと」としてであっても、そのようなままごとをしてしまう心性は、部外者としても痛い。彼らが負の経験を昇華させて新しい物語を実際に生き始めていたならば、あのようなままごとをするのだろうか。筆者の乏しい経験からしても、繰り返そうという気にはならない。負の経験を超えたいと思う。

4. だとすれば、その現場に居合わせた実習生として何ができたか。すればよかったか。してはなかったか。

祖母役として考えられる対応例。「そうはいつでも、

みんなのことが大切だから。私の大事な子どもだし、孫だから。皆に幸せになってもらいたいから。」などと、ままごとのなかで祖母としての思いを出していれば、展開は変わったかもしれない。そして、そこからそれぞれの思いがより鮮明に出るようになれば、「癒しとしてのままごと」になる可能性もある。本音が出るということは、治療の第一歩だろうから。

(以下は、本音が出し合える関係性・時空が保障されている場合に可能かもしれない。小学校等の道徳の授業等で行われている「役割演技」の迫真の場面を想定されたい。) 場合によっては、母親役が祖母役(夫側の母か、妻側の母かによるが)に対して、非難するかもしれない。難詰するかもしれない。あるいはやわらかくいうかもしれない。「あんなお父さん/お母さんに育てたのはおばあさん(死んだ?おじいちゃんも)でしょう。どうしてあんな風になったのか。」などと。あるいは、孫役が言うかもしれない。「ばあちゃん、こんなのいやや、助けて。」「ばあちゃん、こんなことになったの、どう思っているの。」などと。

ままごとというごっこ遊びには、生活や背景が出る。ドラマという手法は、登場人物に託して自分の本音を語ることができる。あるいは、全く逆に、登場人物を通して、自分とは違った生き方を疑似体験できる。その意味では施設で劇遊びのようなことを積極的に取り入れることによって、子どもたちの癒しの空間作りはできないだろうか。これは私の課題。ピアカウンセリングの手法であり、私が担当する卒業論文指導の中でも不十分ながら、既に取り入れており一定の成果を生んでいる。児童には、自己形成史を綴ることによって自己と時代や社会との繋がりを理解する手助けはできないだろうか。自己が置かれた状況に対する認識は、生活を綴ることによって鮮明になる。これまた、戦前の農山村が置かれた苦難な状況下、子どもを救うための方法として見出された日本の生活綴り方教育の優れた遺産としてある。

ままごとはそのひとつ。まずは痛みを共有して、それを乗り越える体験へと高めていくことができれば、すばらしい。それこそ意図的な専門的な福祉施設としての養護施設でこそなすべきことがらであろう。(積之勝『集団養護と子どもたち』ミネルヴァ書房、1968年)から多々、学んだことを思い出す。)

お互いの思いを共有するきっかけになれば、集団の質の高さへといたることもできよう。「うそごとね」といっているが故の言動ではないだろうか。施設での生活が、自分が体験した生活をを超えて、自己肯定感が持て、自他への思いが交わせ、共通体験を通しての関係の質が高まれば、「(そういえば、あのころ)あんなままごとをやっていたよね」と語り合うときが遠

くないうちにくると信じたい。また、くるような養護をするのが、専門家集団の仕事だろう。また、社会に対してそのような状況を作るための要請をするのも専門家集団の仕事である。入所児童数に比べて、職員数は足りているのか。(設置基準は当然のこととして、社会の変化に伴う子どもの育ちが困難になっている現状では、もっと増員が必要だろう。他職種の専門家の増員も含めて。設置基準自体は、日本的基準であって、教育関係経費に関する OECD 調査には対 GNP 比で見たときの日本の後進性が露呈する。「骨太の方針」という構造改革下の現実である。養護施設児童には、当然ながら、選挙権はない。彼らの思いを代弁できる大人がどれほどいるのだろうか。多ければ、こうした事態には至っていないであろう。このあたりのことは、資料に基づいて論じる。)

5. 話がずれた。祖母役としての参加の中身の続き。ただし、実習生がどこまでその役になりきれるかは不明である。少なくとも、危険のないように見守りつつ、様子を見ようとした当該実習生の選択は妥当であったと思う。私がその場にいたとしたら、同じように、上記のようなやり取りにそれとなく加わるかも知れない。ねらいは、子どもの痛みに共感しつつ、子どもの様子を見守るためである。施設の職員としてはその役回りを体験されたことはないのだろうか。あるいは、職員の前ではそのような本音の姿を見せないのだろうか。本音の姿の一端を子どもたちが見せたということは、塚村先生の「治療の視点」に繋がる。

臨床心理士は、生活の中での治療をするのか。面談室でのカウンセリングとしての治療だろうか。保育士は生活の中で癒しの空間・時間を作るしかない。このあたりは、専門家に聞くしかない。

6. 以下は、不勉強のため不明。だが、基本的なことは言える。児童には、徹底した学びを通して自分が置かれた状態の時代的・社会的背景を理解すること。保護者への思いを大事にしながら、そうせざるを得なかった保護者への思いを昇華させること。無論、実質的な昇華は当事者同士でないと実現しないだろうが、時代的・社会的背景を理解することなくしては、恨みや辛みしか残らないだろう。ここでも、社会的弱者にこそ、その国で保障できる最も上質の学びを保障すべきであるのに、格差社会はそれを阻む。社会的損失の観点がないからである。社会的共通資本としての養護・教育・福祉の総合的発想が共通理解になるには、時間がかかる。賛否はあるとはいえ、7割以上が反対した「定額給付金」に代表される政策が実施されるような状態では見通しが無い。

おわりに

以上、養成段階と現職教育を繋ぐ学びという観点から、筆者の授業実践の一端を総括した。保育が目指すのは民主的主権者の育成に繋がる実践である。ことは、学生への教育も同様である。それぞれが自ら民主的主権者になり続けることが保育や教育を条理や原理に即したものに繋ぐ¹⁶⁾。

現職保育者研修のあり方、筆者担当の各授業の個別の授業報告、実習指導のあり方等、それぞれ独立して扱うべきこととなる。他日を期したい。

註

- 1) 徳本達夫「保育士養成教育の現状と課題」(『人間福祉研究』第2号、広島文教女子大学人間福祉学会、2004年所収)
- 2) このあたりの初志は、徳本達夫「短大における保育者養成教育の諸問題と課題」(『山口芸術短期大学研究紀要』第13巻、1981年所収)
- 3) 例えば、以下。たくきよしみつ『3.11後を生きるきみたちへー福島からのメッセージ』(岩波ジュニア新書、2012年)、田口ランディ『ヒロシマ、ナガサキ、フクシマ原子力を受け入れた日本』(ちくまプリマー新書、2011年)、大澤真幸『夢よりも深い覚醒へー3.11後の哲学』(岩波新書、2012年)。3.11後の保育は、それ以前の保育と連続しつつ、越えるべき視点を持つことが求められる。ことは、保育に限らない。
- 4) 徳本達夫「保育者養成教育の総合化」(全国保母養成協議会『保母養成研究』第10号、1992年所収)
- 5) 須藤実咲・大下優子・今田由香子「保育学生の学びと育ちー学びの跡としての授業ノート作りからー」(『第53回中・四国保育学生研究大会発表要旨集録』2012年所収)
- 6) 厚生労働省編『保育所保育指針解説書』(フレーベル館、2008年)は、保育文化の普遍性を謳うものの、「育ちあう」という相互関係性のことには言及していない。小文の鍵言葉である架橋という文脈で言えば、架橋は大人から子どもへだけではない。大人ー子ども相互からの架橋があるということである。究極的には子ども観の問題に帰着する。人類は、自分のあとを継ぐ次世代をどう位置づけるのか。生命観・歴史観の問題でもある。その意味で大宮勇雄「レジジョ・エミリアやニュージーランドの保育者には、「子ども」がどのようにみえているのだろうか」(『現代と保育』第69号、ひとなる書房、2007年、所収)は、「発達、個人的な営みではなく、文化的な営みである。」それゆえ、鉦を使える

- 11ヶ月児、「考える乳児（10ヶ月児）」の事例は、共有すべき事実である。子ども観が保育観を変える。なお、鯨岡峻『＜育てられる者＞から＜育てる者＞へー関係発達の視点からー』（NHKブックス、2002年）が示している視点は、同様に、人間の営みを考える上で基本であろう。
- 7) 守永英子・保育を考える会『保育の中の小さなこと 大切なこと』（フレーベル館、2001年）。常によりすぐれた実践を創造する保育者集団による保育記録、また、上質の記録に耐えるだけの優れた実践が叩き台になっていることが優れた著作になった大きな要因である。「保育者自身を問う」という章があることにも、省察的な保育者集団であることが見える。保育者の主体性・保育の自由が生み出す上質な実践である。同様なことは、灰谷健次郎『灰谷健次郎の保育園日記』（新潮文庫、1991年、単行本、1985年）に見られる。本書は保育者集団による保育をめぐる徹底した議論が展開されている。それを支えるのは、充実した記録である。徹底した記録を書く作業を大事にするのは、自身の子ども観・保育観の絶えざる問い直しのためである。保育の専門的業務の中に記録の意義がもっと重視されてよい。
- 8) 森上史朗・小林紀子・渡辺英則編『保育内容「人間関係」』（ミネルヴァ書房、2009年）。本書の旧版とも言える森上史朗・吉村真理子・後藤節美編『保育内容「人間関係」』（ミネルヴァ書房、2001年）の鯨岡峻「領域「人間関係」をめぐる諸問題」は、両義性の観点から保育を捉える発想がある。「幼児期の感情体験」（民秋言・狐塚和江・佐藤直之編著『保育内容総論（再版）』北大路書房、2011年、91頁）も同様の視点に立つ。このような複眼的な思考を身につけることが大事にされてよい。なお、徳本達夫「領域「人間関係」の意義」（小玉武俊編著『内容研究 領域人間関係』北大路書房、1995年、所収）
- 9) 加藤繁美『対話と保育実践のフーガー時代と切り結ぶ保育観の探究―』（ひとなる書房、2009年）。『子どもの自分づくりと保育の構造』（ひとなる書房、1997年）において、対話的保育実践の必要性を強調した加藤の、当該時点での到達点。
- 10) 小田豊・神長美津子編著『教育課程総論（再版）』北大路書房、2011年
- 11) 民秋言・狐塚和江・佐藤直之編著前掲書
- 12) 身体論に関しては、竹内敏晴を参照。簡便なものととしては、『からだ・演劇・教育』（岩波新書、1989年）がある。
- 13) 一例としての杉山春『ネグレクト』（小学館文庫、2007年、単行本、2004年）。著者は新聞の「ベタ記事」では、到底、明らかにならない深層を丹念にたどった。読み手は、本事例は他人事ではなく、自分の足元の問題であることに気づかされる。著者の視点の見事さゆえである。
- 14) 河野利律子「現代の保育の課題」（民秋言・河野利律子編著『保育原理（再版）』（北大路書房、2011年）所収。
- 15) 浅井春夫『「次世代育成支援」で変わる、変える子どもの未来』（山吹書店、2004年）117頁。劇作家の木下順二は、「未清算の過去」、敗戦へのこだわりを基点に「劇的であること」を論じている。劇も徹底して時代や社会への応答の姿としてある。『「劇的」とは』（岩波新書、1995年）
- 16) 岩附啓子・河崎道夫『エルマーになった子どもたち―仲間と挑め、心踊る世界に―』（ひとなる書房、1987年）は、民主的な主権者としての育ちを乳幼児期から体験することの意義を展開している。民主的な社会は、このような地道な保育実践から生まれるのだろう。ここに見られる保育観は、鯨岡峻『保育・主体として育てる営み』（ミネルヴァ書房、2010年）である。鯨岡が言うように、主体として育てることから外れた人間の営みは保育や教育の名に値しない。

付記 小文は自覚的な学生に励まされて書いた。感謝したい。なお、学生に配布した資料を中心に叙述を展開した。資料は必要に応じて、学生の実態と絡めて筆者が日ごろ強調していることを綴っている。綴ることが授業実践の不備を補うことになっているのだろうか。小文では学びの架橋という観点から養成教育が重視すべき点を中心に叙述したとはいえ、結果的に総花的な作品になった。それぞれ専門の立場からは不備は多々あるであろう。ご叱正を賜りたい。

個人的なことが、保育所保育の実際についての筆者の眼力が育まれるひとつの契機となったのは保育所の第三者評価事業である。その共同メンバーとして、長年にわたって仕事を共にした同僚故河野利律子先生の御霊前に小文を捧げることをお許し頂きたい。学恩にお応えするには不十分な作品ではあることは自覚しているが、これが現在の筆者の力量であることは、ご賢察頂けると思う。合掌。（2013.2.28）

三好教授の最終講義から学ぶ

徳本達夫

1. ついに最終講義の日が来た。長期にわたり、同僚としてお世話になった。大学院の会議や、試験監督、教育懇談会等を中心に仕事をご一緒する機会があったとはいえ、学科が違うこともあって、関係は深いわけではない。それでも、勝手に心の支えにさせて頂いていた。お礼申し上げる。

心の支えになっていた理由は簡単である。三好節に打たれたからである。公私共にこれまで幾度も耳にしてきた三好節の代表的なものは、学生に対する愛情からあふれ出たものである。35年間、世間の狭い私ではあるが、大学人が学生のことで落涙される場面をどれだけ見てきただろう。その場面の多くが三好先生であった。幾度となく人前で感極まっていた涙声は、耳に残っている。決まって学生のことが話題になった時のことである。学生は幸せである。それだけ学生を育ててこられたからである。お人柄が優しいのは、人の悲しみ、辛さに敏感である証拠である。優しい人は、人として優れている。しかも、はにかみ屋さんである。含羞である。太宰が言う通り。

学生に対する愛情は表面的なものではない。半端ではない。「面倒見のいい」という、本来の姿を示しておられる。これが、心の支えになっていたもう一つの理由である。徹底して学生を育てる。研究的姿勢の形成である。当日、配布された資料には、徹底的な研究の指導の証が窺えた。見事としか言いようがない。

2. 何が三好先生をして三好先生たらしめ続けてきたのか。その秘密は、昨年の本学の人生論における講義で紹介された。そこでは教員・研究者としての道行きの指針となった3人の恩師のことが話題になった。（詳細は、当日配布された人生論授業の資料を参照されたい。）

3人の先達との出会いが3人への憧れにつながり、三好先生をして三好先生たらしめ続けてきたということだろう。憧れの対象を持ち続けることの大切さである。そのような日々の精進が結果として、憧れの対象になっている。最終講義当日、遠方より参加された卒業生の数その一端を物語っていた。何よりも、一人ひとりの卒業生の名前を覚えておられたことに、教師三好を見出した。それだけのつながりの濃さが背景にある。学生にとっては力をつけてもらえた、あるいは力をつける上で関わってもらえたということが肝心のだろう。考えてみれば、当然のこと。大学という教育機関は、単なる通過機関ではない。学問に向き合う同志としての関係である。真理・エロス

を追及する同志としての関わり方である。主体と主体との呼応関係が生じていたということである。

現在、本学の一年次必修科目に「人間科学入門」という授業がある。一時期、その企画・運営・評価に関わっていた時に、「入門」があれば、「出門」があって然るべきであり、卒業論文をもって、「人間科学出門」に位置づけてはどうか、という提案をしたことがある。当時の五十嵐二郎学長が賛意を示された。（広島文教女子大学人間科学研究所『人間科学研究所年報』第1号、1999年）。三好先生は、「出門」を既に実践しておられた。当日、その一端も紹介された。仮製本になった白表紙本の背幅はゆうに6センチ以上はあった。実験や調査等の研究の成果の集大成である。学びたい。

3. しかし、三好先生は、先生稼業だけをしてこられたのではない。研究者三好教授でもある。「論文数100」。大学時代の指導教官からの言いつけを身をもって達成し続けておられる。研究業績がその一端を物語っている。

研究と教育とは両輪であるとはよく耳にする。研究を踏まえない教育は学生に失礼である。また、教育に生かせない研究とは何だろう。教育という学生の実態を踏まえた最適な関わり方をするからこそ、研究の醍醐味や研究成果の一端を学生の実態に即して語ることができる。いずれも、当事者性に関わる。両者が半端であるうちは、両輪の回転はぎこちない。両輪が見事な回転をしているお一人が三好先生である。

教員は省察的实践家である。本来的な教員観である。省察とは、研究である。しかも、実践につながる。そのような姿勢が学生にとって憧れの対象になる。本学の学園訓の独自性は第3条。「謙虚で優雅な人間」になるためには、真理を究めるための徹底した学びが必要になる。研究的な姿勢は本質を踏まえた教育や仕事につながる。本学学園歌第2番の一節、「行学一如顕せる」である。「普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない」（1947年教育基本法前文）。学問をした人は、普遍と個性に出会う。そのような姿勢を「實際生活に即し」て身に着けたい。三好先生のように。

近年、大学は、とりわけ後期に入ると、土曜日に各種入試や関係業務があって、学会に参加する機会が減っている。実りの秋に倣ったのか、学会開催時期は秋が多い。学会発表はもちろん、参加するだけでも気が引き締まる。刊行されている研究書を読むことも大事ではあるが、学会の雰囲気に触れること、同学の者に出会うことも欠かせない。質問が出せな

い自分、同学者と学問的なやり取りができない自分を発見すれば、痛く反省し、学ぶ原動力が生まれる。私は、そうである。持続するかどうかは私の次の問題だが、研究は授業で還元される。研究者三好教授に倣って研究の姿勢を持ち続けたい。

4. 問いが新たな問いを生むのが、優れた授業である。最終講義が新たな研究・教育の出発点になるというのも面白い。これまでの研究の集大成を願っている。

昨年、本学を定年退官されたある教授は、退官後、研究をまとめ、著作集3部作の刊行に日々を過ごしておられる。

さらに願うこと。大家にこそ概論を書いてほしい。大局が見えてきて、来し方・行く末に対する透徹した見方を踏まえたものが概論である。専門は違うが、期待している。

憧れの対象を持つこと、憧れの対象になること。見事にそれを具現化され続けておられる三好先生には、大学人のありようを見た。学びたい。

ご自愛のほど、切に願っています。

付記

長らく三好教授の単位を取りそこなっていた。このレポートで単位認定をお願いしたい。何とか提出期限に間に合った。不可はないですね。(2011.3.20)