

## 論文

# 養成教育における「経験」と「専門性」に関するシステム論的考察 —保育者養成校教員は何を「養成」してきたのか—

前 正七生

(受理日：2022年7月25日)

## Consideration on “Experience” and “Specialty” in Training Education —What have the Teachers of Training School Trained?—

Masanao MAE

## 要 旨

本稿は養成課程、とりわけ保育士養成課程および教職課程（幼稚園教諭）において、従来から指摘されてきた「養成」における喫緊の課題について整理することを主たる目的とする。

前号（本学『紀要』64号）拙稿にて、アフター・コロナ、New Normalといった新たな時代状況に応じた教育学的なメタ理論と次代に向けた「人間形成論」について考察し、現在の「養成教育」が直面する教育（学）的・人間形成論的な難問とその外郭に関して「試論的」に模索・提示した。本論ではそれに連なるカタチで養成教育が直面する最新の課題について継続的に探究を試みる。

2019年を目途にあらゆる学校段階で、特に幼稚園教育要領や学習指導要領が大幅に見直される過程において学力観（資質・能力へ）の転換やカリキュラムマネジメントなど「教科」と「領域」双方にかかわるアプローチの模索が打ち出された。その直後2020年、全世界が直面した未曾有の事態（コロナ禍）によって「人が人を教える」という行為そのもの＝教育や人材育成にかかわる理論の信憑性と限界が徐々に指摘され始めている。本稿では、今や高等教育段階においても遠隔授業等で一層強化され急速に表面化してきたICT等の教育テクノロジー導入と、その対極にある「対人臨床」（生身の人、その直接の「かかわり」という面にとどまらず、カリキュラムや学習成果という概念、さらにはこの度のロシアによるウクライナ侵攻で露見した各国・民族にとっての「文化（伝達）」という視点も併せ、改めて「人が人を育てる」上で必要となる条件や、現時点で我が国（日本）の養成教育（または人材育成）が内包する根本的な課題についてシステム論的な見地から整理し明らかにした。

キーワード：養成教育、人間形成論、保育者の専門性、カリキュラム

## I. はじめに

## —“継続的且つ持続的な”問題の所在—

前号の拙稿にて、アフター・コロナやNew Normalといった新たな時代状況に応じた教育学的なメタ理論と次代に向けた「人間形成論」について考察し、現在の「養成教育」が直面する教育（学）的・人間形成論的な難問とその外郭に関する「試論的」に模索・提示した<sup>1</sup>。そこではまず、①「たとえ試論であっても、急変した教育の実態を整理、俯瞰できるようなメタ理論が今後必要になること」、

また②「今のこの状況を整理し、新しい社会とその規準の転換について明らかにする必要性」さらには③「「教育」や「人間形成」に纏わるその従来の理論が如何に旧くなりつつあり、急激に変化・推移している」教育臨床の「実際」について示した。

1990年代後半以降30余年かけて自明とされてきた教育（学）や人間形成に関する理論は、確かに「教えから学びへ」「主体と自己形成」へと変わってはきたが、しかしながらその「本質」を実感、

実態として教育臨床に携わる我々が受け止めたのは（幸か不幸か）コロナ禍によるこの2年余に過ぎなかった現実についても記した<sup>2</sup>。

コロナ禍収束の兆しが取沙汰され始めた2022年初頭、ロシア軍による侵攻により世界中の耳目はコロナからウクライナへと移った。本稿ではその背景を論ずるべく（時間も内容も）もないが、そのことは、内閣府や文部科学省が唱え始めた「持続的可能な社会」やSDGs（エスディージーズ）の理念—「人間活動に起因したさまざまな問題を課題として認識し、国際社会は協働してそれらの課題を乗り越えるために取り組む」<sup>3</sup>—の方向性にそぐわない状況を、執筆中の現時点において示すものとなっている。まさに前時代的な武力行使（戦争）がリアルタイムで進行している現実と共に、今この（我が）国で同様の事態が生じたとき生活や国防はどうなるのか？といった「危機感」も一部誘発されてきており、いわばこの「継続可能」という命題は近い将来、少子高齢化が進展し産業構造の現状維持が難しい時代における保育者の職務やAI文化のなかで人が人を育てること—それは特定の職業・業界における人材育成であっても—の意味や「人が次代に何を残（遺）せるのか」という、現在の我々を覆う「不安」を顕かにしたともいえるだろう<sup>4</sup>。

本稿ではかかる最新の状況をもとに、高等教育段階においても遠隔授業等でより一層強化・急速に表面化してきたICT等の教育テクノロジー導入と、その対極にある「対人臨床」（生身の人、その直接の「かかわり」）という一面だけでなくさらに二つの視点から考察する。その一つは遠隔授業が普及した後のカリキュラムや学習成果という概念であり、もうひとつは各国・民族にとっての「文化（伝達）」という視点（この度のウクライナ侵攻で露見した）ある。その二つを併せて検討することで改めて「人が人を育てる」上で必要となる条件や我が国（日本）の養成教育（または人材育成）が内包する課題について教育や養成（人育て）に関するシステム論的な見地から整理してみたい。

例えば、昨年（令和3年5月28日）に厚労省が「少子化社会における保育士の新しい役割検討委

員会」を立ち上げ、その一か月後には「地域における保育所・保育士等の在り方に関する論点整理（案）」（令和3年6月28日 厚生労働省子ども家庭局保育課）が出されているように、いうまでもなく、これまでとは異なる（急激な少子化と労働人口の激減とそれに伴う保育施設の淘汰（廃業）、産業構造の大転換のもとで保育士の職務の守備範囲が大幅に変わる）子育て—保育—養成の在り様がすぐそこに迫っている<sup>5</sup>。

また、進展するグローバル化と情報化の中でAIによる標準化（データ化・単一化）と文化や生き方の多様性（個別化）との狭間で我々が何を縁（よすが）にして他者と向き合い、何を伝え人材を育成していくのか。同時に現時点で（否、むしろこの2年余）のコロナ禍によって人間がAIに近い（人工知能以下）の判断停止や思考不全を生じている現実も露わになってきている。今回は前回の拙稿<sup>6</sup>に示した「対人」「臨床（生身の人間同士の遣り取り）」の意義だけでなく、それらの社会的文脈からも我々を分断し思考停止に陥らせている条件についてシステム論的に探る。

尚、本稿はあくまで試論的なものであるため、かなり意図的に自身の今後の研究テーマや筆者が個人的に特に「掘り下げたい」と思っている事項について「徒然なるままに」記することになった点についてはご容赦頂きたい。とはいえ、一見散逸した事項や取り上げる理論は、何ら関係性が無いように思われるかもしれないが、「標準化され、コンピューター（AI）に自ら寄せて（近づいて）いる」人間が背負いつつある人育てや人材育成の面での限界と我々が無意識或いは意識的に必要としてしまっている「思考性」（嗜好性ともいえる）の両方を貫く「本質」を含んでいるとも思っている。終章（おわりに）にて、我が国の人間形成と人材育成（＝人育て）、その連関と本質的な課題について言及し問題提起となればと考えている。

## II. 養成システムからみた養成教育の「機能不全」

### ① 養成校教員の「養成」に関する経緯と現状

まずはこの2年間、コロナ禍で各養成校は実習

派遣一つでさえもその判断と決定に躊躇し、質的にも時間的にもギリギリの中で「現場判断」を余儀なくされた<sup>7</sup>。たとえば、実習ができないケースにおいては「実習の代替演習」の学内実施を許可し、実習時期や保育実習ⅠからⅡ、Ⅲという本来の順序性についても文科・厚労省からの「柔軟に対応すべき」という一分のみ、一種の「丸投げ（現場判断）」によって、良くも悪くも各養成校で実習に真摯に向き合ってきた実習指導担当教員や事務担当職員が翻弄されたことは間違いない。しかしながら、その内情をもう少し詳しく見てみると、例えば実習派遣についても、文科省や厚労省の通達を十分に読まずに「恣意的な解釈」を行い、安易に実習中止の判断をした養成校（教員）が数多く存在している。また、実習中止後の「実習の代替演習」についても『社会福祉六法』や実習に関する「テキストの丸写し」で済ませる等、その対応・内容には大きな開き（格差）があった<sup>8</sup>。まさに「ピンからキリ……」という実態がコロナ禍において、同じ「資格を付与する」養成施設で繰り広げられていたのである。だが、重要なのはそのような実態（現象面）ではなく、なぜ緊急時に各養成校単位でバラバラの、対応の異なる状況を生じせしめたのかというその背景と前提条件の方である。

それは一つには文科・厚労省からの通知文書やガイドラインなどの通達を「精確に」読み込むことができない者が養成校教員で実習を担っているということの現実、もう一つはそういった「前例のない」状況下であって、各養成校段階では個別の危機管理に腐心している中、文科・厚労省からの文書について緩衝材的な役割を果たしつつ、柔軟か（わかりやすく）「翻訳」し、「実情に合わせて」孤軍奮闘する実習担当に対して養成校間における最低限の情報を共有するような（役割を果たす）機関が存在しなかったことに一因がある。

しかし、ここで「存在しなかった」というには若干語弊がある。というのも、指定保育士養成施設（養成校）が年会費を支払い、「会員相互の連携協力によって保育士養成事業の振興に必要な諸活動及び調査研究を行い、もって児童福祉の進展に寄与することを目的とする」全国保育士養成協議

会が50数年来、存在し（続け）ているからである<sup>9</sup>。

精確に言えば、その保養協自体、保育者や施設の現場と養成校の混沌とした危機に見舞われている時期に厚労省の通達を流すことしか行えない現実があったとも言える。保養協が単独の研究機関や省庁や役所のような組織体であれば別だが、実際にはあくまで養成校の連絡会であり協議会にすぎず、各養成校が緊急事態に直面する場合、養成校教員は自らの本務校を優先して致し方ない現実もあっただろう<sup>10</sup>。こうした一連の現実、保養協が先頭に立って養成校の危機管理の旗を振れないというシステムの限界とその機能的な現実が露見したものともいえる。

そもそも「全国保育士養成協議会」には、保育士の実践と実務者としての質的な向上のために、現場（保育士）と養成校教員（大学、短大、専門学校等）の垣根を越えて双方の現状と最新の知見を交換し協働することを目指し、保育現場の改善と各時代の課題解決に手を携えるために発足し維持されてきた経緯がある。その意味で、本来、保育現場が保育士養成校教員を「養成し（育て）」てきたとも言えるし、また実践に通じた養成校教員（実務者教員）を輩出することで、現場と保育士養成は切り離せない表裏一体の関係であり続けてきた（もちろん、表が保育所・施設である。養成校教員など単なる黒子に過ぎない）<sup>11</sup>。

この構造・バランスはいつの間にか「あること」を契機として崩れ始めるのだ（※次節にて述べる）が、全保養協発足以前から養成校教員を「養成してくれて」いたのは、元来、大学院等の高等教育機関や専門学会だけではなくあくまで実践の場であった。しかしながら、こうした意識と現実、平成20年代も「現場との協働」という語りが保育学や業界で強くなる過程で、大学教員や養成校教員が実践の場で「研修」と称して講壇に上がる機会が増幅される過程で薄れていった感がある。筆者の記憶が正しければ、2000年代前半までは養成校教員が現場で講演する機会と現場の保育士や主任・施設長が養成校で講話を行う機会は同等であり、高等教育の「専門家」や養成校教員だけが重宝がられる構造はそれほど多くなかった。その理由は、現場や実務を担う実践家のなかに「研究者」



以上の実力を持った人格者が沢山いたからである。(例えば津守真はその両方の頂点でもあったわけで、今でいう二刀流ということになるのかもしれない)

今後、このあたりの実数を比較、精査することで養成校と現場の力学とその構造が見えてくるような気もしているが、また、養成校教員の専門性や分野、学位、実務家教員(現場での実践を踏まえたことがあるか否か)なども、昭和から平成一令和の養成校を構成する教員の実態を改めて養成校教員側の「質」の面から検証する必要があると考えている<sup>12</sup>。

今回の緊急事態下においても、全保養協のガイドラインや実習に関する最前線の工夫が発信されていれば、養成校間の対応格差やコンテンツの乖離は最小限に留められたのではないかと思えてならない。しかし現実的には、緊急時において教育機関も自らの「自衛」のために、また保育所や施設においても利用児者のための本来の対応がある。確かに一時的に実習施設や保育所への連絡が憚られ、連絡しづらい(お互いを気遣うあまりに)状況もあったのかもしれない。

## ② 全保養協の役割とその実際

### 一 大学院拡充政策と養成校教員の増大

全国保育士養成協議会は(平成11年:改称)「保育士養成事業の振興に必要な諸活動及び調査研究を行い、もって児童福祉の進展に寄与することを目的」としてきたが、昭和49年に第一回全国保母養成セミナーが開催されて以降、平成27年までセミナーと研究大会は行われてきた。平成28年3月22日「日本保育者養成教育学会」が発足するに伴い、一般社団法人全国保育士養成協議会における研究活動(セミナーでの研究発表)は分離され、保育者養成教育学会へと取り込まれる形となった(学会・学問としての専門性、学術化を進めるという理由でもあったが、同時に施設保育士や職員、保育所等の園長・施設長や主任による研究発表の数が減少したことから、構造的には大学院を出て修士号、博士号を有する研究者にとって一種のサロン化したようにも見える)。筆者自身、保育士養成協議会、保育者養成学会の双方に過去、論文も

研究発表も行ってきたが、現在の『保育者養成学研究』の前身で、全保養協の研究・論文発表の場として存在した『保育士養成研究』の執筆者や内容を比較するにつけ、質の面だけでなく取り上げられるテーマや研究対象の散逸(保育士養成とは無関係の内容)に戸惑いを覚えることもある。

1990年代後半から本格化、2000年代に入り主要国立大学の大学院重点化政策は完了した。私立大学においても先陣を切って重点化した大学(日本医科大等)はあるが、国立大学とは違う形で私立の大学院設置は増加の一を辿った(増加した大学院は、リーマンショック後の就職氷河期と連動し一定期間のモラトリアム的な働きを果たし得た)。学部定員を大学院定員に振り替えて大学院定員を急激に増加させたことで、「大学院の濫立が大学院生の質の低下を招いた」とも言われ、就職先の増加がないままの研究者の卵である博士課程学生定員の急激な増加が大学院の博士課程の修了者(課程博士)の余剰を加速させる一方で、若手研究者にとっては余剰博士など深刻な就職問題も引き起こした。

重点化・拡充政策が東京大学と京都大学の各大学院で始まった1990年代の初頭では、全国の大学院生の数は修士課程が7万6千人程、博士課程(2万2千人)在学と併せても9万8千程度であった。その後、平成12(2000)年には20万人を超え、平成28(2016)年には修士・博士合わせて25万人弱にまで膨れ上がっている。2000年以降は、10年を経ないうちに単純計算でも、1990年代前半から大学院修了者は3倍近くとなっている。この大学院生の増加と照らし合わせ、全国保育士養成協議会の会員校数の推移を見てみると以下の通りとなる。

- 昭和60年(1985) 東京都千代田区富士見に常設事務局を設置 【会員数:271】
- 平成11年(1999) 社団法人全国保育士養成協議会と名称変更 【会員数:284】 ☆
- 平成18年(2006) 全国41都道府県より保育士試験事務の全部を受託 【会員数:409】 ★
- 平成22年(2010) 大場幸夫氏が12代目会長に就任 【会員数:481】
- 平成30年(2018) 汐見稔幸氏が14代目会長に就任

## 【会員数：546】

(：全国保育士養成協議会HPの沿革より抜粋)

この数字は必ずしも養成校教員の「質」に関して示すものではないがある傾向を示す手掛かりであると思っている。一般的にみて、学位供給源の大学院が倍増したことで、その学位を得た大学院修了者の行き先(出口)の不足が「ポストク問題」として顕在化したことは有名である。その結果、皮肉にも人文社会学系、特に心理学や教育学、福祉学系の大学院修了者にとって、大学院数に比例して倍増していた「保育者養成校」がその就職の受け皿となってきた(であろう)ことは、「確証」でないにしても予測の範囲内と言ってもよいだろう。

筆者がこの点に拘る理由は明確で、それはこの1990年代後半から2020年までの30年間、保育者養成の中で最も変わった点として、養成校教員の専門性とその水準、「人を育てる(保育士としての学生だけでなく同僚、後継者を)」という養成校教員の意識の面において、2000年前後を境に大きな隔たりがあると感じているからである。言い換えれば、大学院拡充以後、臨床や実践を重要視せずとも養成校教員としてそのポストに就き、既得権として専任教員の座に鎮座し続けることができるようになったのであり、同時にそれは臨床や実務(現場)に関心がなくとも、例えば、「私は現場を知らない」と保育者養成で語れる教員が多かれ少なかれ含まれてきたことを意味している。

但し、その姿勢そのものが矛盾を孕んでいることは明らかである。なぜなら、保育者養成も施設保育士等、対人支援職を養成するということは、そのエンドユーザーである子どもや保護者、利用者にかかわることを将来専門とする学生に対し資格・免許を付与することであり、その根底にあるのは「他者に向き合う」基本的な姿勢を学生のうちに育むことであるからだ。そして、とくにその過程においてはその「他者に向き合う」姿勢を養成する教員側の「他者と現場に向けられた眼差し」が有形無形(無意識)に学生に伝わるものだからである。言い換えれば、対人臨床においては自分がかかわって貰ったように他者にかかわる(自分にとっての自己成長・育成モデルがベースとな

る)より他ないからである<sup>13</sup>。

因みに、筆者の前任校は福島県の指定保育士養成施設(短期大学)であったが、その短期大学は東北では「保育者養成校教員」養成校と一部では囁かれていた。強烈なカリスマ性のある教授のもとで大学院を出たばかりの若手研究者が「保育士養成校教員」として実務の中で成長し、いずれは他の大学、短大で実習をはじめとする保育者養成の中核をなすようになるという事例が幾つも生じ、保育者養成における良質な人材育成モデルが機能していた<sup>14</sup>。

この点こそが「学位」と研究分野とその「専門性」にのみ依拠するシステマ的な保育士養成が見落としてきた「人材育成」、「人が人を育てる」という養成の根幹に係る陥穽である。

指定養成施設の教員は実践や臨床などの現場、人の中で「育てられる」か、養成校において「養成を行える先達」のもとで「人によって」鍛え直され「育つ」ものであり、その過程は、丁寧な保育士によってなされる保育に類似している。

その意味では、現場から距離をとり、尚且つ指定養成施設教員になっても「養成や実習について学ぼうとしない(教えを請わない)者、「私は実習については専門ではない」と永遠に叫び続ける者は現場の「経験」から、また「専門性」を有した先達から「直接」育てられる機会すらも自ら放棄しているともいえるのである。

### ③ 実習指導者講習とその評価

前年度2021年から全国保育士養成協議会が「実習指導者認定講習」を開始した。初回の2022年3月からセミナー受講者は殺到し、現在は応募もままならない状況が続いている。それは養成校教員が「指導者講習」を教員免許更新講習の如く我先に受講していると言えるが、非常勤も専任教員も関係なく先着順での受付でもあるため、多忙を極める養成校教員が申し込めていない現実も有り得る。この実習指導者講習については、教員免許講習が廃止の方向で決定したことも含め改めて取り上げる必要性を感じているが、この講習が盛況である現実を複眼的に理解すべきであると筆者は考えている。例えば、ベテランの養成校教員からすれば、

どうせ受けなければならないのだから少しでも早めにとということになるが、一方、若手や新人の養成校教員にとっては、本務校で体系的に教示して(育てて)くれる教授や准教授が不在の環境のため少しでも早く保育者養成について教わりたい、という焦りと不安からくるものもあるかもしれない(非常勤の実習指導担当然り)。この指導者講習については評価者評価の問題、すなわち、新人、若手からベテランを含む養成校教員を評価するのは誰なのかという本質的な問題もあって、始まったばかりでその動向を少し見据える必要はあるだろう。いずれにしても「10年ごと」という縛りが「教員免許講習」の二の舞にならないことを祈るばかりである。

#### ④ 人材育成としての「評価」と教育業績

先述した評価者評価(評価する者が妥当か否かというメタ的な評価)について言えば、養成校教員にとっては論文等の活字・研究業績と実務家教員にとって、職歴換算による現場(実務)経験の二面の評価が存在する。現在、対人臨床、対人支援の職業人育成、とりわけ医師の養成(医学部教育)において話題となっているのが、医学部でのインターン中に研修医を教育する臨床医の評価(教育業績)の問題である。臨床医には名医であるが故、また「新人を教えることが好きで、更には教えるのもうまい」人が多いために、実務で若手研修医への教育が多くなるのは致し方なく(この実際は、佐藤秀峰『ブラックジャックによろしく』や、鈴木木ユウ『コウノドリ』等の医学漫画にも描かれているが)、その分、研究論文や学会での業績が薄くなることもよく言われることである。こういった経緯から、医師という「人を診る」仕事においては研究業績のみならず「人を育てる」という人材育成の「能力」に対しても正当な評価ができないかという「教育実績」への正当な評価の方法が既に模索され始めている。

現在、医学部の医師養成においてはこの「臨床医」、保育でいえば実務家教員や現場の実力者の教育力や養成力を正当に評価すること—論文等の研究業績と同等に、人材育成に関する「教育業績(人を育てるという人間独自の営みについて)」を如何

に評価し可視化するかが課題となっている<sup>15</sup>。

医学部における医師の養成にとって増え続けても減ることのない病理に関する知識は、養成カリキュラムの中で相当な時間を割かざるを得ない「不動の」ものである。しかし、この度のコロナ禍による遠隔・オンライン授業の浸透の中で、対人によらない「知識」等、確実に点数化・評価しやすい内容はオンデマンド教材やテストによるパッケージ化で時間を縮減できると見做されつつある。いわば、TOEICや運転免許の筆記試験、英検等のように点数で明確に合否判定、評価可能なものについては時間をかけず、必ずしも対人による直接の指導である必要もないということである。

解剖や臨床実習等でカリキュラムが満杯の医学部教育においては、人が直接手をかけ人によってでしか学ぶことができない部分を、暗記すべき「知識」や「情報」と明確に分けてカリキュラムを再編しつつある。

そして医学部のように「人が人を育てる」現実を正当に評価すること、情報や知識に偏った研究重視の現況とは異なる視点から、人間の業としての(自らの)職種を再構築することは、今後のAI主導による新時代における人材育成においては特に、大学・短大等の養成段階が果たさねばならないシステム的な課題となっている。

### Ⅲ. 養成カリキュラムと「学習成果」を評価することの限界

グローバルなカリキュラム概念の変貌と実際の高等教育における見直しは、養成という面だけでなく高等専門教育全般のカリキュラムにおいて急速に生じてきている。先日の3月16日に行われた「大学教育フォーラム」(於 京都大学)において焦点となったのは、カリキュラムに関する本質的な議論であった<sup>16</sup>。

たとえば、従来時間ベースのカリキュラムからOutcome(学習成果)ベースのカリキュラムへの移行について、その内容によっては時間ベースに依らず、特に評価可能なものについては Semester制どころかQuarter制を採用して8コマ1単位、テスト式のオンデマンドで別途進め、その知識や技能が定着し合格するまで繰り返し受講



できるものとする（わかりやすく言えば、運転免許の学科試験。道公法や交通標識のように全問正解まで先に進めない方式）。それが遠隔、オンライン等の形式による徹底した学習成果ベースのカリキュラムの原則である。

その逆に、時間をかけるべき対面・対人の意義ある授業や演習、実習については「直接的な体験」と共に一定時間、意味のある経験を積むこと、すなわちその経験の過程そのものを評価に入れざるを得ない部分がどうしても発生する。従来の時間ベースのカリキュラム（従来の公立中学・高校等、いわゆる年数制の教育課程は実質的にそうである）の中で、意味のある経験や経験すべき重要なことをどのように選別するか。同時に時間ベースのカリキュラムにあっても学習成果を如何に測定する（できるの）か。

今後、養成課程における多面的評価やパフォーマンス評価の指標モデルが考案される可能性がある。しかしながら、いずれにせよ「人と人の中で展開される良質の経験」をどのように評価していくのか。結局は「実務者としてのモデル」や腕のある臨床家から受けた薫陶などによる影響（実質的な学び）をどのように可視化・評価するのかというアポリアにたどり着くことにもなるのだろう。

#### IV. 佐伯胖的「共感」とエンパシー

##### ① 養老孟司による現日本人の思考に対する警鐘 —人工知能的な思考、「標準化」—

コロナ禍で学校教育が実感したことは何よりも、誰も責任を負おうとしない社会の現実と御用学者による中庸で内容が乏しい判断停止した議論、言い換えれば「考えない」「判断しない」「決めない」、ある意味「AIに似た」人間が仕事を回し教育を行う社会が近づいているという現実であった。その上、行政からの発出文書や通達は責任回避の「実情に応じて」「現場判断で」という文言以上のものはなく、誰がこれを責任もって行うのだろうかという疑問と諦念がこの2年間日常を覆っていたことは確かである<sup>17</sup>。しかしながら、そうした「考える」ことや「思考し」「判断する」ことに関する危機的な状況について、解剖学者の養老孟司は以下のように説明する。

「人間に似た人工知能の完成などにはあり得ない。人間が人工知能に似てきているのであり、人間の方が人工知能に寄せ（近づい）てきているのである。（あらゆるものを平板に標準化し、平均化するコンピュータのような思考法。多様性やイレギュラーを認めない、または○か×か、コタエを出す。一方では何らかのコタエや解決策があると信じている）」<sup>18</sup>

ルールや原則のみに縛られイレギュラーな状況に対応できない、個に合わせた臨機応変な対応や判断ができない「官僚的思考法」（\*かつては、1か0かのような二分法で仕事をするのが官僚くらいしかいなかったためそう揶揄されたのだが、今はそれが社会の大勢を占めている）が蔓延する中であって、自分で思考・試行し、じっくり時間をかけて自分の行いたいことを続ける経験、すなわち真の意味で「学ぶ」ということが難しくなりつつある現実も指摘している。また、1989年に著した『唯脳論』の中では「如何に我々が脳という器官を発達させ脳が作った空間（都市）で、自然とは対極の生活を送っているか」を明らかにしたが、都会の空間は、脳が「考えた」ものがアウトプットされ、具現化したものであるとして、「すべての人工物の仕組みは脳の仕組みを投影したものにすぎない」とシステム論とは異なる見方（脳化社会のなれの果て）で現状を予見している<sup>19</sup>。

##### ② 佐伯胖の「共感」とエンパシー

我が国における認知科学の第一人者である佐伯胖は2007年に著した『共感』の中で、保育においては、子どもと大人の区別ない「育ち合い」が大切であり、自分と同じ一人の人間としての他者を認め、相手を賞賛することによって自己の成長を（学びとして）重ねていくのが人間であることを示した。また、「学びのドーナツ理論」から始まり、異なる他者との親和性と関係性の獲得が幼児期（ヒトの「学び」）において最も重要であることを、2000年以前から学ぶ人間の認知過程を説明することを通じて唱えている。

前項で示した養老孟司の言う「多様性」「個々」を理解し承認する関係の構築に必要な概念として、佐伯胖は長い間「共感」という言葉を用いてきた。

今日、多文化、多様性の中で「個々の」、「個別の」他者を承認し差異を認める他者に係る「技術（スキル）」として「エンパシー（empathy）」が言われるようになったが、日本人にとっての「共感（sympathy）」との違いやその定義について明確にする必要があると言われ始めている。例えば、『Oxford Learners Dictionaries』による定義は次のとおりである。

- エンパシー  
……他者の感情や経験などを理解する能力
- シンパシー
  1. 誰かをかわいそうだと思う感情
  2. ある考え、理念、組織などへの支持や同意を示す行為。
  3. 同じような意見や関心を持っている人々の間の友情や理解

シンパシーが感情（Feeling）に関するものとされる一方で、エンパシーは能力（ability）として「他者」に係る言葉であり制限や条件がない。シンパシーが「かわいそうな人だったり、問題を抱える人だったり、考えや理念に指示や同意できる人とか同じような意見を持っている人」という制約がついているのは対照的である。つまり、シンパシーはかわいそうだと思う相手や共鳴する相手に対する心の動きやそれに基づく行動であり、エンパシーは別にかわいそうと思わない相手や必ずしも同じ意見を持っていない相手に対して、その立場だったら自分はどうだろうと想像してみる知的作業である<sup>20</sup>。

多様化と差異、個別・個々の持ち味と向き合い一人の対等な他者として認めていくことが求められるこれからの新しい時代において、このエンパシーと日本人にとってのシンパシーについての再定義を行うことは、「ひとりの人間としてみる」ような子どもに対するそれだけではなく、人が人に向き合う時に求められ「身に付ける」べき新しい時代の技術（スキル）として養成や人育てに必須となり得る。そしてその多様性と個々の人間に対する「スキル」こそが、標準化と平均化に落とし込もうとするAI的で「官僚的な」思考に抗う重要

な概念となる。

## V. おわりに —文化伝達と「自国」の矜持を継承すること—

主体的で能動的な学び、アクティブラーニングという概念が世に出たのは2000年代の高等教育フォーラムを端とするが、もはや20年近くが経っている。その一方で、時代は情報化、可視化、客観性とリスクマネジメントによる事細かい傾向分析の積み重ねと繰り返しである。

我々人間は「生身の自然」としての身体を持ちながら、情報化の中でデータとしてシステム化した社会に取り込まれている。現在も、また今後も社会システムが求めるのは我々個々の情報化した「標準」「平均」の部分であり、個々としてのイレギュラーな身体、凸凹した性格や予測できない情動等は必要とされにくいものとなっている。社会が求めているのは我々の個別の身体や独自の生き方などではなく、安定した平均と標準を示す「数値」やデータなのである。（我々が自分の資産を引き出す時に、信用されるのは自分の存在ではなく「暗証番号」や「自分を証明する何か」であることからそれは判る）

今年4月に完結した『ゴールデンカムイ』を先の連休中に読んでいたのだが、学部の卒論のテーマでもあり、筆者が30年近くライフワークとして考え続けてきた、「他者に」「自分の大事な」「何かを伝える」ということに纏わる本質的な議論をふと思い出した<sup>21</sup>。

筆者の拙稿「知里幸恵、知里真志保姉弟にみる文化の継承とことば」の中で、アイヌ民族の言語と文化を遺し伝えようという民族の宿命を背負い体現した姉弟が近代文学と言語学に与えた影響を検証する中で、二人が残そうとしたもの、「伝え残したい」と強く思ったこと、民族の矜持や伝承に底通する「意志と情動」について明らかにしたことがある。そのアイヌ文化の伝承における民族の矜持を思い出したことをきっかけに、この度のコロナ禍と急速に進むグローバル化（AI文化の浸透）において明らかになったのは、より明確な人間としての思考と意志、次代を超えて遺して（繋がって）いこうという意識と情動ではなかったか



と考えるようになった。それは単に「教えよう」等という旧態依然とした「教育」のハナシではなく、何かを、誰かに「育てよう」「遺していきたい」という「強い思い」こそが、人が育つ環境を構想・構築する駆動力となり得るということについてである（一見、情緒的なのだが）。いわば、それこそが、「思考停止」「判断停止」の露見した今の日本人に最も欠落した部分、現在の日本人形成にとっての「急所（泣き所）」であると考えようになった。今後、国体についての議論も含めて整理する必要はあると考えているのだが、この国の未来（子ども）を軽視し、我がこととしてではない「他人任せ」の「人育て」や「人材育成」が横行する限り、我が国の文化と未来は極めて危ういと言わざるを得ないと感じている。それは、養成教育的に言い換えれば、「養成する側としての当事者性」ということになるのだが、それがシステムによってなされるものなのか、はたまた職人的な手仕事として積み重ねられてゆく（べき）ものであるのかについて、本稿で述べてきた①養成システムの問題、②カリキュラムや評価の問題、③人工知能に対抗し得る「人育て」に必要な要件などについての諸課題を、単なる発想に留めず検証・実証し探求し続けていくことで明らかになっていくものと思う。

最後に、最近発刊された梨木香歩の『ほんとうのリーダーのみつげかた』（岩波書店）の一節を紹介して終わりとしたい。あらゆる価値が戦争によって破壊された終戦直後、子どもたちのために自然科学のよい辞典を与えたい、その一心で『科学の辞典』が編集された。その書評「昭和25年に新しき日本を築くために―「科学の辞典」刊行によせて」が『図書』に掲載されており、その書評を読み、『科学の辞典』を実際に手にした梨木の思いを抜粋したものである。「自分より若い人を育てる」ということがどういうことなのか、今の時代を「相対化」してくれるものと考えている<sup>22</sup>。

「明晰であること、的確であること、必要最小限の描写で表現したいことを余すところなく伝えられるよう努めること……それは吉野源三郎著『君たちはどう生きるか』の叔父さんノートの文章から滲むものと同質のものだった。自分

より年若い存在を「育もうとする力」なのだろう（少子化が叫ばれる現代、女性に子どもを産むことが強く求められているけれども、私たちの今の社会にこの子どもたちに向ける暖かな視線、「育もうとする力」がそもそもどれほど残っているのだろうか）」

「……読みながらその真摯さに胸打たれる。逃げていない。何者にもおもねっていない。わからないことをわからないと言い、危険があることを危険であると言う。懸念があることは懸念があると言い、できそうもないことはできそうもないと言う。全身全霊で子どもに向き合っている。それがどれだけ誠実なことか。」<sup>23</sup>

（下線は筆者）

#### 〈参考・引用文献〉

- ブレイディみかこ『他者の靴を履く アナーキック・エンパシーのすすめ』文芸春秋 2021年
- 梨木香歩『本当のリーダーのみつげかた』岩波書店 2022年
- 佐伯胖『共感 育ちあう保育の中で』ミネルヴァ書房 2007年
- 佐伯胖 大豆生田啓友ほか『子どもを「人間としてみる」ということ こどもと共にある保育の原点』ミネルヴァ書房 2013年
- 池田稔ほか『教育人間科学の探求』学分社 2013年
- 佐藤学『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』世織書房 1996年
- 佐伯胖『考えることの教育』国土社 1991年
- 佐伯胖『学びを問い続けて』小学館 2002年
- 秋田喜代美監修『あらゆる学問は保育につながる』東大出版会 2016年
- 全国保育士養成協議会専門員会『保育士養成資料集』第54号「市悦保育士養成施設教員の実態に関する調査」報告書Ⅰ 2011年9月
- 養老孟司『唯脳論』ちくま学芸文庫 1989年
- 養老孟司『子どもが心配：人として大事な三つの力』PHP 2021年
- 『AIの壁：人間の知性を問いなおす』PHP出版 2022年
- 『ヒトの壁』新潮新書 2021年

- 野田サトル『ゴールデンカムイ』21巻（204話から206話）集英社 2020年

## 註

- 1 拙稿「New Normalと養成教育の展開—アフター・コロナと少子高齢化社会に関する人間形成のメタ理論—」『淑徳大学短期大学部紀要』第64号 pp38-96. 2022年2月.
- 2 前掲1.「言い換えれば、コロナによる危機を通して(て初めて)、幼児期の教育から高等教育までの従事者が、その先人たちのメタな理論も含め「教育の現実に潜む違和感と不合理」を実感できたともいえるのである」p91.
- 3 SDGsとは、「Sustainable Development Goals (持続可能な開発目標)」の略称であり、2030年までに持続可能な社会を目指すために定められた国際目標のこと。<https://www.env.go.jp/policy/hakusyo/h30/html/hj18010101.html#chu> 筆者は「持続可能な社会」とは、もはや国際社会が目指すところの目標云々ではなく「持続可能ではない現実」が現実を帯びてきたための予定調和的な「予言」と考えている。いわば「語るに落ちる」状態だと言えば、達観しすぎであろうか。
- 4 これについては昨年、コロナ下で実習訪問指導に出向いた際、実習先の園長と話した内容が自身に本稿執筆のモチベーションをもたらした。園長との会話では以下の3点が印象に残っている。①この国の保育行政・施策が如何に非現実的で「まやかし」が多いか。またそれを理論立てる「お抱えの」大学教授や研究者も如何に子育ての実際（保育所に入れるがために申請をパートからフルタイムに改ざんする母親の現実など）を知らないか、②欧米の施策がいいとは言わないが、我が国の曖昧な政策よりよりも明らかに「子ども」の側から考えられた施設をとっている（夕方以降子どもを預かる中間施設にお金を払って、できるだけ家庭に帰らせない等というのは狂気の沙汰だ。子どもは夕方には誰よりも何よりも自宅に帰り、お母（父）さんと居たいものだ）、③今、ロシアのウクライナ侵攻のような

事態が生じたら恐らくこの国は誰も、この国を守ろうとしない（物事を決められず、他人のせいにし、判断停止して何もできない）だろう。そもそも「どこの国の子どもを育てている」つもりなのか。何十年もこの業界にいるが近年特にそう思う。この「憤り」は当方も養成レベルで常に実感していたことでもありすぐに意気投合した。

- 5 <https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000784219.pdf>「保育を取り巻く状況について」令和3年5月26日 厚生労働省子ども家庭局保育課
- 6 前掲1『淑徳大学短期大学部紀要』第64号 pp38-96. 2022年2月
- 7 清水将之ほか「新型コロナ・ウイルス感染症伝播下における保育士養成課程の実習運営—保育実習Ⅰ：保育所を中心にして—」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』第8号 2021年で、この二年間に及ぶ養成教育のコロナ対応顛末は詳細に記されている。
- 8 実際のところ、日本全国の短大、四大の教員から実習派遣や「代替演習」に関する問い合わせ（淑徳短大はどうされています？）は多く、当方は「通達を精確に読んだ方がいいですよ」とのみ回答していた。
- 9 そもそも「全国保育士養成協議会」は前身の保母養成協議会である。（昭和40（1965）年に改称。発足は昭和32（1957）年、全国保母養成施設連絡協議会【会員数：36】、昭和44年に社団法人全国保母養成協議会【会員数：148】となる）平成11年に現在の社団法人全国保育士養成協議会と名称変更【会員数：284】し、平成30年では【会員校数：546校】をピークに養成校は減少している。筆者はこの保養協の会員数＝養成校と大学院重点化・拡充政策との関連、例えば心理系や教育系、福祉系の大学院の増加と学位を持った養成校教員の数にはかなり相関があると考えている。とどのつまり、学位を持ってさえいれば保育や実践、利用児者に興味はなくとも養成校教員として高等専門教育の教員を名乗れる率が高くなった現実があるということ。指定保育

- 士養成施設が大学院拡充政策で増えすぎた大学院卒の若手研究者、社会人枠での大学院修了者のポストク（マス）的な受け皿となってきたことは、実証はされていないが多かれ少なかれ事実である。近々、正確な数字を調べてみようと考えている。
- 10 その意味ではコロナ禍で混迷の早い時期に、早々と養成校の実態を調査し困りごとや課題を共有し、その上で「実習の代替演習」の教材化に取り組んだ全保養協東北ブロックの動きは賞賛に値すると考えている。東北福祉大学の和田氏（現東京家政大学）や仙台白百合大学の三浦氏をはじめとする、東北ブロック各養成校の連携と実行力は他のブロックに見られない仕組み（ブロック内の研究委員を）を有している。
- 11 筆者はこの表裏一体の関係―表が子どもの最前線にまみれる保育士・施設保育士の仕事であり、養成校教員はそれを裏で支えるただの「黒子」でしかない―を養成の根幹と考えている。エンドユーザーは子どもであり、最善の利益は子どものためのものだからだ。だが、この十数年そのバランスが崩れ養成校教員が「何様」化していること、またそのような「養成校教員を重宝がる」風潮が子どもや保育の現実を蔑ろにしている元凶ではないかと薄々感じている。その代表例が「ためにする研究」の増加、業績のための業績を積んでばかりで実践や臨床の場に係るような地に足の着いた研究が少ないことにあり、昭和の保育関連の研究（当時は障害児関係が隆盛）を、令和となった現時点で読み直してみるとその質の高さに驚愕し感動する。実習や訪問指導を雑務と考えるような「大学の先生」が指定養成施設に増えたこともこの大学院拡充とは無縁ではないと考えている。
- 12 全国保育士養成協議会専門員会『保育士養成資料集』第54号「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査」報告書Ⅰ 2011年9月をさらに歴史的、通史的な側面から「養成校教員」に焦点化して研究したいと筆者は「企んで」いる。
- 13 少なくとも人は「自分がかかわって貰っていない様に他者にはかかわる」ことはない。例えば、丁寧に研究指導を受け緻密な論文執筆や研究手法について学んでいない大学教員が、突然、そのように大学院生を指導することはない。その意味で本来、大学院における研究指導は手仕事による地道な作業であった。筆者はこの「誰に」「どのように」かかわり、教えて貰ったか、丁寧に向き合い時間をかけて育てて貰ったかは、研究者だけでなく如何なる職業でも極めて重要なことだと近年実感している。（※一般的な教育や子育ての話ではないので注意！）この関係性の崩壊が派遣やアウトソーシングの普及により進み、実力・能力のある派遣社員が実力に見合ったポストに付けないとか、給与が低いなどという理不尽さも生んでいる。高齢化による労働者人口の激減が予測される中で、我が国の各専門分野、特にAIに代替されない（対人支援の）職場では構造的な「人材不足」となることは目に見えている。
- 14 この福島県の短期大学の養成については平成29年度厚労省『保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究』の第2部のⅡ 1. 震災を通して明確になった実習指導体制の特長と課題として記されている。事後指導を中心に個を大切にする保育者養成の実践が明記されている。<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000520391.pdf>
- 15 小西靖彦「大学における医学教育の特色～アウトカム基盤型教育の方向性とカリキュラム肥大化の悩み～」大学教育フォーラム 2022年3月16日。
- 16 森利枝（大学改革支援・学位授与機構）「パンデミック下に改めて単位制度を考える」2022年3月16日 京都大学 第28回大学教育研究フォーラム 既に米国の大学では、単位付与の仕組みにおける安易な「意図的な学習成果」を削除している状況を説明した。パンデミック下ではむしろ遠隔授業へのエンゲージメントや「学生が定められた領域における能力を有している（獲得した）ことを証拠立てれば



- 大学が単位などの履修証明を与えるプログラム（参考：Spady, “Competency-Based Education: A Bandwagon in Search of a Definition”, 1977）・学修時間に拠らず能力の直接評価（direct assessment）」に拠る単位認定（評価）の方法が主流になりつつあるとしている。
- 17 この2年間、多くの大人、特に政治家や専門家と呼ばれる人たちがコロナ禍で示したパフォーマンスは物事の精確性や速度（AIの勝ち）という点から言えば、何も判断できず決められないすなわち「AI以下」という見方もできるだろう。
  - 18 養老孟司『子どもが心配：人として大事な三つの力』PHP 2021年、『AIの壁：人間の知性を問いなおす』PHP出版 2022年、『ヒトの壁』新潮新書 2021年等、近年は人工知能と子育てに関し著作で、自然から離れ自分の身体から離れる人間について警告を重ねている。
  - 19 養老孟司『唯脳論』ちくま芸文庫 1989年。人は己の意のままにならぬ自然から開放されるために人工物で世界を覆おうとするが、そのようにしてできた世界が脳化社会（都市化）である。その特徴は人工空間の成立、仮想空間の成立、自然の排除の3つである。都市化が進むとイレギュラーな存在＝自然に近い存在の子どもは「計算通りいかない」ために忌避され、個別性、多様性は排除される。
  - 20 ブレイディみかこ『他者の靴を履く アナーキック・エンパシーのすすめ』文芸春秋 2021年。pp14-15。
  - 21 アイヌ文化を映像で記録するという機会を得たアシリパは、記録映画を撮り続ける中で次のように語る。「活動写真は素晴らしい技術だけど、いま生きる私達のすべてを残すにはまだ十分なものじゃなかった。」「（\*シネマトグラフによる映像で）母の顔は初めて見ることが出来たけれど、あの場面の記憶は私にはない。アチャ（\*父）が話してくれた母の思い出のほう体温まで伝わるほど残っている。やっぱり自分たちで大切にす気持ちがなくしては残っていかない」（第21巻206話）野田サトル『ゴールデンカムイ』21巻（206話）集英社2020年。
  - 22 人を育てるということは「まやかし」「ごまかし」がないこと、事実・真実に誠実であること。何か（多くは大人の都合）のために忖度などしないことである。コロナ禍を経たことで今、筆者は更にそう考えるようになった。
  - 23 梨木香歩『本当のリーダーのみつけかた』岩波書店 2022年。pp70-71。