

# 子どもの声を聴き，声に向き合う

——災害後の支援者が直面した「ゆらぎ」と省察——

安部 芳 絵

## 1. 序論

現代日本は，子どもの声を聴かない社会，子どもの声に向き合わない社会である。

電車や街中での子どもの遊ぶ声・笑う声・泣き声・話し声は騒音だと認識され，児童相談所や保育園・幼稚園・児童館の建設にあたっては迷惑施設だ，と建設の反対が上がる。コンビニの前や公園で中高生がたむろっていると，ただその場にいるだけであるのに地域住民に通報された，という話も耳にする。

多くの親たちは子どもが失敗しないよう，先回りした子育てを展開している。「将来」のために，「現在」を我慢させることがしばしばなされる。「もっと遊びたい」「もっと休みたい」という子どもの声が聴き入れられることは稀である。たくさん失敗して，その失敗をじっくり見つめ，そこから学ぶという時間は奪われ，子どもも親も「正しい答え」を求めがちである。このような子どもの声に向き合わない社会のありようは，翻って子ども支援に携わる者に鋭く突き付けられる。

本報告では，このような社会背景を踏まえ，子どもの声を聴くことについて改めて考えたい。具体的には，災害後に支援者がゆらぎを感じた子どもの

子どもの声を聴き、声に向き合う

声を手がかりとして、声を聴き、声に向かい合うことの難しさと、聴くこと・しるすことの有する力について考えることが本報告の目的である。

## 1. ゆらぐ支援者たち

### 1-1. ゆらぎとは

「ゆらぎ」とは、「実践のなかで援助者、クライアント、家族などが経験する動揺、葛藤、不安、あるいは迷い、わからなさ、不全感、挫折感などの総称」である。社会福祉実践はこれらの「ゆらぎ」に直面し、「ゆらぎ」を抱え、「ゆらぎ」という体験から何かを学ぶことによって、その専門性や技術を高めることができるとされている（尾崎，1999：i）。

つまり対人支援に「ゆらぎ」はつきものである。ところが、ゆらいでいる状態は支援者にとって耐えがたいものでもある。足元がゆらぐような感覚のなかで誰かを支えることは、なかなか慣れるものではない。できるだけ早くこの状態を脱したい、あるいは、なるべく考えないようにしたい、と思ってしまう。しかし、ゆらぎを放置することは、支援の破綻を招くこととなる。

### 1-2. ゆらぎの放置

ゆらぎを放置すると、支援は破綻する。

現場において支援者はしばしば葛藤に直面する。支援の理想と現実、これではよかったのだろうかという想いを自分ひとりで抱え込みすぎ、あぁもうダメだと感じて、仕事を辞めてしまう支援者は少なくない。

支援システムが崩壊する場合もある。支援の成立には、支援行為があるままとまりをもってシステムを形成することが必要であり、そのシステムは「支援状況の変化に応じて絶えず自分で自分を変えていく自己組織システム」（今田，2000：12）である。これに対し、ゆらぎを放置することは、支援状況の変化に応じて自らを変えることに困難をもたらす。ひとつひとつの困難

が積み重なるとやがて制度が立ち行かなくなる。

ゆらぎを放置した結果、子どもの権利侵害が生じることもある。子ども支援にあっては、子どもの権利侵害がすなわち子どもの命を奪う危険性を内包している。とはいえ、支援者のゆらぎは心のケアでは回避することができない(安部, 2016)。この状況を、どうとらえればいいたろうか。

### 1-3. ゆらぎを専門性に転化する

ゆらぎは、「危機」であると同時に「再生」の契機でもることが指摘されている(尾崎, 1999: 19)。ここで、ゆらぎを再生の契機とするためには、ゆらぎを放置するのではなく、ゆらぎに向き合うことが重要である。ゆらぎに向きあうとは、実践の省察を意味する。

実践の省察とは、より具体的にいえば、自分の支援行為を言語化し、他者と共有することである。では、どのような角度から何を言語化し、共有すればいいのだろうか。このことを考えるにあたっては支援行為を言語化し、共有する文化のある看護実践が参考になる。

外口は、看護を展開するとき、看護師が依拠している枠組みともいうべきものとして、〈自立・成長〉のモデルをあげた。それは「患者だけを自立に向かわせるという一方通行的なものではなく、そのプロセスでかかわっている看護婦自身にもまた、発見があり成長がめざされるものであるということ」(外口, 1981: 16)を意味する。

枠組みとしての〈自立・成長〉モデルによって看護師がゆらぎと向き合うことの眼目は、患者との関係のなかで直面させられたことを、「それまでとは異なった側面から」見なおすことである。重ねて「葛藤や困難に直面しても回避せずに」踏みとどまることにより、「よりふさわしい動きをとろうと動機づけされていく力を得られる」(外口, 1981: 19)のである。

そしてこのことは、看護実践における共有と深くかかわる。看護実践にお

ける共有とは、ある知恵や原理を導き出して一般化することではない、という。一人の看護師が「一人の患者とのかかわりのなかで自分を迫られたような体験を語りあえたとき、かけがえのない一個人としての患者とその人にかかわっている自分自身の意識世界を明らかにでき、その過程で共有できるものを選びとっていく」(外口, 1981: 22) ことなのである。

子ども支援に即して考えれば、支援の現場でゆらいたとき、「自分を迫られたような」体験を言語化し、それを他者と共有することによって子どもだけでなく自分自身の成長の契機となっているか、ということである。自分を迫られたような経験に向き合うことも辛ければ、それを他者と共有することはなおさら難しい。しかし、そうすることで、支援者は子どもから逃げずに、自分自身と向きあい、その他者の目をくぐることで自分ひとりでは気づかなかつた発見する。

このことをより深く検討するにあたって、災害後の子どもの声を聴くことをめぐって支援者がゆらいた2つの場面と報告者自身がゆらいた2つの場面を検討する。

## 2. 災害遊びにどう向き合うか

### 2-1. 災害遊びとは

災害後に見られる災害に関するごっこ遊びを「災害遊び」という。ブロックや絵本、がれきなどを使って構造物をつくり、「地震です！ 地震です！」と言いながら壊す「地震ごっこ」、「津波がきましたー」といって並べたおもちゃを倒していく「津波ごっこ」などがこれにあたる。2018年7月に発生した西日本豪雨の被災地域では、「流されちゃったー」といいながら構造物を壊していく「水害ごっこ」も見られた。

竹久夢二は、関東大震災直後から都新聞に「東京災難画信」を連載した。1923年9月19日付の「東京災難画信」には、「自警団遊び」をする子どもた

子どもの声を聴き、声に向き合う

ちの絵とともに夢二の次の言葉が掲載されている。

…子供は戦争が好きなのだが、当節は、大人までが巡査の真似や軍人の真似をして好い気になつて棒切を振りまはして、通行人の萬ちゃんを困らしてゐるのを見る。

ちよつとこゝで、極めて月並の宣伝標語を試みる、

「子供達よ。棒切をもつて自警団ごつこをするのは、もう止めませう」

(竹久ほか、2003 : 14)

## 2-2. 「災害遊び」の心理学的意味

「地震ごっこ」「津波ごっこ」は心理学的にはどうとらえられるのであろうか。

災害などの大きな経験に遭遇した際、おとなは「恐ろしい経験や被害経験を繰り返し人に話すことで、経験を外在化させ、こころの平安を徐々に得る」ことができる。一方、子どもたちは自分の感じたこと、気持ち、考えをおとなほどには言葉にできない。また、子どもにとって身近な存在である親が被災した場合、うまく言葉にならない言葉で被災経験を話そうとしても、親の側にそれを受け止める余裕がないかもしれない。

そこで、遊びが登場する。遊びは子どもの内から自発的にわきあがるものである。おとなが、他者に話すことで経験の外在化をしていくのに対し「子どもは、それを遊びの中で経験」していくのである(春原、2011 : 14)。

阪神・淡路大震災後には、机の上で子どもたちがスクラムを組み一斉にゆらして「震度1じゃ、2じゃ…」「震度7じゃ!!」と叫んで机の脚を折ったことが報告されている。また、端材を地面に並べ、間に新聞紙を丸めて火をつけ「燃えとる、燃えとる、町が燃えとる、学校が燃えとる!」と歓声をあげた子どもたちを見たおとなたちは、強くやめさせたという。そのようすを

## 子どもの声を聴き、声に向き合う

見た日本冒険遊び場づくり協会の天野は、体験に言葉を与えることのできるおとなに対し「子どもたちはその心を表す言葉を持ち合わせていません。震度7じゃ！ で机をつぶし、うちわで扇いで炎を大きくし、そうすることで圧倒的な体験を自らコントロールできるものおして置き換え、なんとか了解可能なものにして心に納め直そうとしている」と理解したと述べる(天野, 2011: 71-72)。

東日本大震災後、災害遊びは心理学的な点からできるだけ見守ることが重要であるとされ、新聞などでも多く報道された<sup>1</sup>。

### 2-3. 災害遊びから何が生まれるのか

災害遊びに直面すると、ほとんどのおとなは戸惑う。不謹慎だと感じる人々もいるだろう。そのような状況では支援者もまた、ゆらぎに直面する。その場にいるおとなの多くが災害遊びに否定的であれば、どんなに心理学的には意味があると認識していても果たして災害遊びを許容していいのだろうか戸惑う。自分自身が被災していれば尚更である。

ここで、この状況を少し俯瞰してみる。「災害遊びは不謹慎だ」とやめさせることも、「心理学的には重要だ」と言い切ることも、誰かの声を聴いていないという点で同様である。子どもの声を聴くことが子ども支援者の仕事であるとはいえ、ほかの誰かの声を聴かないこともまた支援者にゆらぎをもたらすことになる。子どもの権利を保障しつつ、支援者が成長するためにはどうすればいいのだろうか。

平成は災害が相次いだ時代であったが、災害遊びはここ数年の流行ではない。夢二の時代から、災害後の子どもたちが同じように災害遊びをしていること、そのことが周囲のおとなや支援者にゆらぎをもたらしていること、こ

<sup>1</sup> 2011年6月28日付朝日新聞「津波ごっこ、見守って 専門家「被災地の子ども癒す」東日本大震災」、2011年10月24日付朝日新聞「被災児の心、遊びで解放 仙台の児童館、模索続く 負の感情表現、受け止め寄り添う」など、専門家が災害遊びを見守ることを勧める内容の記事が掲載されている。

のことを考えるひとつの視点として、そもそも遊びとはなんであるのかという原点に立ち返ってみたい。

現代の日本社会において遊びは学びよりも下位に置かれ、なにかの「おまけ」のように語られることが少なくない。これに対し、ヨハン・ホイジンガは、遊ぶことこそが人間の本質であるとする人間観である「ホモ・ルーデンス」を提示した。すなわち、「遊びは文化から生まれたのではなく、遊びの中から文化が生まれた」（ホイジンガ、1938=1973：127）のである。

このように捉えると、災害遊びからは何が生まれるのだろうかという新たな問いが生まれる。災害遊びの是非を問うのではなく、災害遊びからどのような文化が生まれるのかということを手がかりとして、子どもたちの最善の利益を保障しつつ同時に災害遊びに直面してゆらぐ支援者を支える手立てを採求することは、別の機会に譲るものとする。

### 3. もやもやをしるす

#### 3-1. 復興のまちづくりへの子ども参加を支えた A さん

東日本大震災以降、東北の各地で子ども支援の活動が展開された。なかでも、子どもの意見表明・参加の権利を主軸として活動を展開した団体に公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン（SCJ）がある。SCJは、復興のまちづくりへの子ども参加をすすめる「子どもまちづくりクラブ」の活動を2011年7月より、宮城県石巻市・岩手県陸前高田市・山田町の3地域でスタートした。

子どもたちは、あまりにも大きな災害に直面し「自分もまちのために何かしたいが、どうやったらいいかわからない」と感じていた（SCJ、2011）。しかし、子どもまちづくりクラブで仲間に出会い、話し合いを重ねながら、自分たちの力で復興に向けたプランをつくり復興庁や市町村に提案し、具現化していった。このプロセスを通して、子どもたちは「子どもだって復興の

ために何かができるのだ」という手ごたえを得ていった（子どもまちづくりクラブ，2012・2013）。

プログラム・オフィサーとして，子どもまちづくりクラブの活動を支えたのがAさんである。2011年から2012年にかけて，各地域のプログラム・オフィサーに定期的にインタビューするなかで，多くの支援者がゆらぎに直面し，もやもやを抱えていた。ところが，Aさんは，当初まったくもやもやしなかった。「何か困ったことはない?」「どうしたらいいかなぁ，と悩むことはない?」という問いかけに対しては「ありません」と断言し，子どもまちづくりクラブの活動を楽しそうに語る姿が印象的であった。

### 3-2. もうやめようかな

そんなAさんがゆらぎに直面したのは2012年末から2013年にかけてである。インタビューで語られたAさんのコメントをいくつか紹介する（安部，2016：213-216）。

自信がないときけなくなっちゃって。…こんなちっちゃいときいていいのかな。忙しいときにごめんなさい。何回も同じときいてごめんなさいとか。（2013年1月）

常に問題があって，それをクリアしたと思って，また同じことが発生して。過去のノートを見よとしても混乱しちゃうんですよ。（2013年7月）

携帯いじっていたりとか，男子同士で話しちゃったりとか。こっちは反応がないからすごく不安になっちゃって。最近そういうこととかで，声を張り上げて，伝わらない。（2013年7月）

もうやめようかなとか。正直ね。（2013年12月）



これらの語りからは、ゆらぎに直面した支援者が支援行為を放棄しようとするさま、まさに支援が破綻へ向かおうとしている状況が見てとれる。果たして A さんはどのようにしてゆらぎと向きあったのだろうか。

### 3-3. 子どもが見える記録

A さんがゆらぎと向きあったきっかけは、記録であった。研修の際、同僚がどのように実践を記録しているか、ノートを見る機会があった。このとき、B さんのノートと自分のノートのちがいに気づいたという。B さんの記録は、どのページを読んでも、子どものようすや B 自身のはたらきかけが生き生きと伝わってきた。子どものようすや変化、支援者のはたらきかけが「パーッと目に浮かぶように」見えてくる記録であった。

一方、A さんのノートに目を転じれば、自分で書いたにも関わらず、そのときの子どものようすや自分が何を考えてどんなはたらきかけをしたのかが全く伝わってこない。そのことに気づいた A さんは、B さんの記録を参考にして、子どものエピソードや、子どもに対する自分のかかわり、そのときに感じた気持ち、子どもの反応や変化を意識して言語化し、記録していった。

このようにして書かれたノートには、子どものだめなところ、つまり「携帯いじっていたりとか、男子同士で話しちゃったり」「声を張り上げて、伝わらない」といったことではなく、子どもとのかかわりのなかでの A さん自身の気づき書かれることとなった。自分がしたはたらきかけがどう伝わったか・伝わらなかったか、伝わらなかったのはなぜか、支援とその課題が目に見えてくるようになったのである。

その後、A さんは、子どもたちが何をしていたかわからなかったのは、自分自身が何をしたらいいかわかっていなかったからだ、と語った。実践を意識して言語化・記録化し、それを読み返したことで、子どもたちに、目的

子どもの声を聴き、声に向き合う

や見通しを提示できていなかった自分に気づいたのである。支援者としての成長のプロセスであった。

## 4. 「子ども」に聴くということ

### 4-1. 震災後に中高生が果たした役割の記録

最後に、報告者自身が直面したゆらぎを2つ紹介したい。まずは、『震災後に中高生が果たした役割の記録プロジェクト』（実施主体：公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン 公益財団法人地域創造基金さなぶり、後援：文部科学省・復興庁など）にまつわるゆらぎである。

本プロジェクトでは、中高生から156通、おとなから49通、計205通の応募<sup>2</sup>があったが、そのうちに次のようなものがあった。

「自宅がツナミにあいとくに何もできませんでした（宮城県，11才）」

この投稿を見た事務局はすぐに連絡をしてきた。「何もできませんでした」というコメントをそのまま掲載してもいいのだろうか、と動揺したのである。判断を迫られた報告者も驚いた。そして驚いている自分にも驚いた。

「中高生が果たした役割」というと、震災という大変な状況にあって何かを成し遂げた中高生は素晴らしく何もできなかった人はだめだ、と認識しがちである。確かに、困難を乗り越えて何かを成し遂げた人のストーリーは「美談」として人の心を打つ。「美談」とまではいかずとも投稿者に対し「何か成したこと」を期待する。子どもの意見表明・参加の権利を考えたとき「なにもできませんでした」という言葉は当然予想されてしかるべきである。しかし、そこまで予想できていなかった。

このゆらぎを踏まえて、改めてこのコメントを読み返した。災害の記録と

---

<sup>2</sup> なお、中高生のうち7通が白紙であった。

は何かを考えたとき、震災後の中高生のありよう、果たした役割と果たせなかったことをありのままに記録することが重要であると思われた。そうすることで、読み手が考える材料とできるのではないか。何より、子どもの意見表明・参加の権利は、子どもに関するあらゆることならについて意見を述べるものであり「なにもできませんでした」も重要な意見表明である。「何もできませんでした」の声を残し、この背景にあるものを考えることこそが重要なのである<sup>3</sup>。よって、このコメントはそのまま掲載した。

本報告書は、その後、高知県教育委員会や名古屋市消防など多くの現場で中高生向けの防災教育として活用されている。それは「美談」だけではなく、何もできなかった姿を含めて記録に残したからこそ、読み手自身もゆらぎ、それゆえに考える材料として広く活用されているということではないか。

#### 4-2. 被災地の子どもっていうな

Aさんのエピソードで紹介した子どもまちづくりクラブでは、年に1回、活動のふりかえりを行っていた。2012年のふりかえりワークショップで、ほかのメンバーが1年のふりかえりを書くなか、ある中学生がなかなか書こうとしない。「ゆっくりでいいよ」「何を書いてもいいんだよ」とおとなが声をかけるなか、まったく筆が進まない様子である。パイプ椅子を並べてそこに寝そべり、音楽を聴きながらようやくたひとつことが「…被災地の子どもっていうな」であった。

子どもまちづくりクラブの子どもたちは、多かれ少なかれ被災をしている。「被災地の子ども」というとき、そこには「傷つき、力のない、守られる対象」としての子ども像が透けて見える。ところが、子どもまちづくりクラブの子どもたちは、沈んで元気がないというよりは、活気があり自分の

<sup>3</sup> 関連して、避難所で水くみや物資の配布を手伝った子どもたちは、最初から誰かのために役立ちたいと思って始めたのではなかった。誰かに誘われたり、やれと言われて仕方なくであったり、目の前に泣いている子がいたからなんとなく、などきっかけはさまざまであった。

ペースで発言をする。

ある大手メディアの取材クルーがそのようすを目にし「被災地の子どもらしくない」といったのだそうだ。被災地の子どもを撮るからにはもっと「かわいそう」で「守られるべき」存在としての絵が欲しいということのようである。これに対して、この中学生はもよもよを感じていた。メディアが望む「被災地の子ども像」はわかる、けれど自分たちの実態はそうではない。1年間をふりかえるとといったとき、このことが一番目に浮かんだのであるが、果たしてこれを書いてもいいのだろうか、と思ったのだ。

このエピソードを耳にしたとき、報告者を含めてその場にいたおとなたちはドキッとした。このふりかえりは、報告書に記載される。報告書は、寄付者や関係者に配布されるものであり、影響力は大きい。

ここでも「美談」だけを集めるのであれば、掲載は回避されるだろう。繰り返しとなるが、子どもの意見表明・参加は、子どもに関するあらゆることならについて子ども自身が考えを述べる権利である。「被災地の子どもっていうな」というつぶやきは、その中学生が感じたことであり、それを曲げる必要はないどころか、おとなの思惑に一石を投じる非常に重要な指摘であるように思われた。

その後、報告書に記載された中学生のふりかえりは以下の通りである（子どもまちづくりクラブ、2012：18）。

ぼくたちが被災地の子どもと呼ばれるようになったのは、3・11のときです。最初は何が起きているか分からない、現実を受け止められませんでした。震災から3か月経ったときに被災地の子どもと言われて悲しこともあったけど、まだ、震災から3か月だからしょうがないと思いました。でも、震災から1年半以上たった今でも、まだ被災地の子どもたちと言われるとは思いませんでした。東北のぼくたちだ

## 子どもの声を聴き，声に向き合う

って，自分のまちをよくするためにできることがあるんです。被災地の子どもたちと言いきけないうでください。(中2)

このコメントは，被災をした中学生自身の回復と成長のありよう，まちの担い手となっていくさまが読み取れると同時に，「被災地の子ども」像を押し付けるおとなへのゆらぎが表出したものでもある。このふりかえりを讀んだ者もまたゆらぎに直面させられる。

### 4-3. 「子ども」に聴くことはなぜ難しいのか—「鏡のホール」で困難を乗り越える

国連子どもの権利条約は，子どもにとって最善のことを，子どもとともに考えていくことをその理念としている。1989年に国連総会で全会一致で採択され，日本も1994年に批准したこの国際条約は，締約国数196を誇り，子どものことを考える際のいわばものさしともいうべきものである。条約第12条子どもの意見の尊重で掲げられた権利は，しかし，おとなに大きな挑戦を迫る。子どもの声を聴くことはなぜこんなにも難しいのだろうか。

子どもの声はおとなにとって響きのよいものばかりではない。しばしばおとなにとって都合のよくないことがある。さらに，おとな自身の価値観を問う，決断を迫ることも多々ある。目の前のできごとを決めつけるのではなく子どもの背景にあるものに思いを馳せるためには時間と視野が必要である。子どもの声を聴くことは，時間も手間もかかり，おとなの側の力量も問われる。それがうすうすわかっているから，おとなはなんだか落ち着かない。何より，勝手に決めつけて解釈したほうが早い。

子どもの声を聴くことは，そのものがおとなにゆらぎをもたらすのである。ゆらぐことは，決して心地よいものではないから，早くその状態から抜け出したいと感じる。

## 子どもの声を聴き、声に向き合う

それでも、子どもの声を待つことには意義がある。それは子どもの声を解釈せず「美談」にもせず、それを聴いたおとなの気持ちや考えを言語化するとともに、淡々と記録し、共有することからしか見えない世界があるからである。

それでは、子どもの声を聴くという困難を、どうやって乗り越えていけばよいのだろうか。

ジョンが提案するのは「鏡のホール」である。「鏡のホール」は、多重の省察が照らしあわされる状況であり、省察的实践の新しいアプローチである(柳沢, 2017: 985)。このことは、「正しく進み続ける (rights going on)」ではなく「多様な光を当て続ける (lights going on)」, すなわち「学び取ったパターンをそのまま直線的にあてはめようとするのではなく、それを1つの可能性として用いて多様な視点からの解明を続けていく」(Schön, 1987: 295 = ジョン, 2017: 400) ことで、支援者自身が目の前の子どもから主体的に聴くことが可能となる。

「鏡のホール」は、換言すれば、協働的省察的实践の場の創出である。ひとりでゆらぐことは孤独であり、違う見方をすることは難しい。だからこそ、安心して協働でふりかえる場が必要だ。支援者のゆらぎを支えることは、子どもの声を聴くことであり、ひいては子ども自身がゆらぎを言葉にする力をつけていくことに至るのである。

## 5. シンポジウムを終えて

報告後の質疑応答・アンケートを踏まえて浮き上がってきたのは、声と主体をめぐる高等教育の課題であった。

学生の主体的な学びが高等教育のなかで声高に叫ばれるようになって久しい。一方、講義や講演後の質疑応答ではしばしば「どうしたらいいですか?」という問いを投げかけられる。「どうしたらいいですか?」は、教える側に

## 子どもの声を聴き、声に向き合う

「答え」を乞う言葉、「答え」を自分で見つけるのではなく、教えてもらおうとする言葉に聞こえる。本報告後も「災害遊び」をめぐる以下のような質問があった<sup>4</sup>。

「災害遊びをしている子どもへどのように対応したらいいのでしょうか。きっと自分が親だったら、見守りたい気持ちと空気を読むことも学んでほしいと思って、注意してしまいそうです。」(学生)

この発言は、一見すると「答え」を教えてもらおうとする受動的な姿のように思える。しかし、よく読んでみると、質問者が「ゆらぎ」に直面した姿が立ち現れる。この言葉に対し「これはこうすべき」と「答え」を提示するのは簡単である。しかし、それではこの学生の声を聴いたことにはならないだろう。

聴く側だけでなく「…被災地の子どもっていうな」とつぶやいた中学生がそうであったように、声を発する主体もまた、ゆらいでいる。「聴く」とは、問いを自分のものとするために主体が「ゆらぎ」に向き合う時間を支えることでもある。

ある学生はシンポジウムを通して「もやもやしていいんだ、考え続けていいんだって思えました」と感想を述べた。学生たちは、学校教育のなかで幼いころからすぐに答えを出すことを強いられてきた。他方、不確定な時代にあって問題解決能力が求められてはいるが、すぐに答えが出る問題は現実にはそれほど多くはない。考え続けることに慣れていなければ、なかなか答え

---

<sup>4</sup> 「災害遊び」をめぐるはこのほかに、「災害遊びという言葉は初めて耳にした」、「夢二が自警団ごっこをやめさせようとしたのは、朝鮮人虐殺という事態が背景にあると思う」、「自分も災害遊びをした」といったご感想・ご意見をいただいた。また「ゆらぎ」をめぐるには、「ゆらぎに向き合うためには、言語化し他者と共有することが大切になるという話だったのですが、他者と共有することは→他者に「頼る」ことになると私は思っています。しかし、現代の世の中で誰かに頼ることを気楽にできる人って少ないと感じていて、気楽にできていないと思う自分があります」という率直なご意見もあった。これらのご感想・ご意見に改めて感謝申し上げます。

## 子どもの声を聴き、声に向き合う

が見つからない問題に対し、「どうしたらいいですか?」と「答え」を求め、自らの問いを容易に手放してしまうだろう。

このことは、教養教育の基盤として、自分なりの「問い」を持ち続けること、そしてそれによって直面している「ゆらぎ」を口に出せる場をつくっていくことの重要性を示唆している。これは、大学が学生の声を「聴く」ということにほかならない。

### 〈参考文献〉

- 安部芳絵 2016『災害と子ども支援』学文社
- 天野英昭 2011「被災地に「遊び場」をつくること」日本子どもを守る会編『子ども白書 2011』pp. 70-72
- 今田高俊 2000「支援型の社会システムへ」支援基礎理論研究会編『支援学 管理社会をこえて』東方出版 pp. 9-28
- 尾崎新編 1999『「ゆらぐ」ことのできる力 ゆらぎと社会福祉実践』誠信書房
- 尾崎新編 2002『「現場」のちから 社会福祉実践委おける現場とは何か』誠信書房
- 公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン (SCJ) 2011『HOV Hear Our Voice1 子どもたちの声～子どもの参加に関する意識アンケート調査』
- 2013『震災後に中高生が果たした役割の記録プロジェクト報告書』
- 小玉亮子 1996「『子どもの視点』による教育社会学は可能か」『岩波講座現代社会学12 子どもと教育の社会学』pp. 191-208
- 子どもまちづくりクラブ 2012『Action—SOFT 中間報告書②—』
- 2013『Connect—SOFT 中間報告書③—』
- 坂田邦子 2013「東日本大震災から考えるメディアとサバルタニティ」『マスコミュニケーション研究』82号 pp. 67-87
- 竹久夢二・川村花菱・山村耕花 2003『夢二と花菱・耕花の関東大震災ルポ』クレス出版
- 外口玉子 1981『方法としての事例検討』日本看護協会出版会
- 春原由紀 2011「乳幼児のストレスマネジメント」藤森和美・前田正治編著『大



子どもの声を聴き、声に向き合う

- 災害と子どものストレス』誠信書房 pp. 12-14
- 柳沢昌一 2017 「『省察的实践者の教育』を読み解く」『看護教育』第58巻12号 pp. 978-987
- Huizinga, J. 1938 *Homo Ludens*, = 高橋英夫訳 1973 『ホモ・ルーデンス』中央公論新社
- Schön, D.A. 1987 *Education the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, John Wiley & Sons, Inc., = 柳沢昌一・村田晶子監訳 2017 『省察的实践者の教育』鳳書房
- Spivak, G.C. 1988 *Can the Subaltern Speak?*, University of Illinois Press., = 上村忠男訳1998 『サバルタンは語るができるか』みすず書房

※本研究は JSPS 18K02495 の成果の一部を含みます。