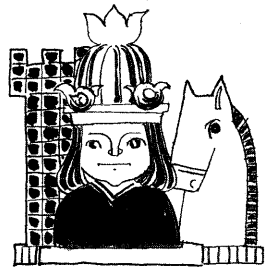


倉橋惣三「保育法」講義録を

現象学的視点から読む

榎 沢 良 彦



はじめに

倉橋惣三はわが国の幼児教育の土台を築いた人物であり、その理論は現在においても幼児教育の基本原則として生きています。折しも新幼稚園教育要領が公布され、人々の間に幼児教育の内容および方法についての関心が高まっています。二十一世紀に向け、新しい時代を担う子供たちを育てるために幼児教育はどうあるべきかという論議が、今後ますます盛んになるものと思われまふ。また幼児教育への関心の高まりと共に、倉橋の意義も再認識されることでしょう。教育には社会の要請が反映されるとは言え、保育の基本を見失わないためには、私たちはたえず倉橋という原点に立ち帰りつつ、これからの幼児教育のあり方を考えるべきでしょう。

さて、私はこのほど未公表だった倉橋の講義録を読む機会に恵まれ、ここにその感想を述べる機会を与えられたのですが、幼児教育界には倉橋について深く研究されている学究が多数いらっしゃると思います。倉橋に関して、いわば門外漢である私としましては、倉橋理

論の今日的意義等に関する検討はその方々におまかせすることにして、私の専門である現象学的教育学の視点で倉橋を位置づけてみたいと思います。

現象学的に講義録を読む前に、簡単に自己紹介させていただきます。私は現象学的教育学なるものを研究しているのですが、並行して十数年にわたりある養護学校で実践を続けています。すなわち私は私自身の実践体験を基にして教育研究を行なっているのです。したがって、ここで言う「現象学的視点」というのは「実践的研究者の立場」と理解していただいてよろしいかと思えます。

ところで、一口に現象学と言ってもその考え方は学者により異なっており、決して一枚岩的に確立されているわけでもありません。師弟関係にあったフッサールとハイデガーは、後に喧嘩別れしたほどに現象学についての考えが異なっていました。しかし、現象学である限り、すべての現象学者に共通の基盤は存在します。すなわち「事実そのものへ還帰する」という原理です。ここでいう「事実」、すなわち「現象学的意味での事実」とは、

作られた事実（「客観的」事実）のことではありません。現象学が基盤とする事実は、加工される前の「なまの事実」、すなわち「人間主観によって見出し出された意味」としての事実なのです。いわば「主観的」事実を認識の基盤とするのが現象学なのです。私たち現象学的教育学者はこの現象学の基本的考え方を教育研究に応用しようとするものです。したがって、私の倉橋講読も「事実そのものへの還帰」という観点からなされるものです。

一 保育理論における現象学的側面

(一) 生活世界への還帰

倉橋が保育理論の中で一貫して主張していることは「幼児の生活に立脚せよ」ということです。例えば本誌八十八巻一号四〇頁には、「幼児を教育するにはその生活によらなければならない」「保育の保育た

るところは生活にふれる事だ」と述べられています（以下、号数と頁数のみ記すことにします）。また、「幼児の生活原理から保育原理というものは生まれる」「『幼児に学べ』『幼児の特色に従え』とはこの意」とも述べています（同号四十二頁）。

幼児の生活を重視するということが倉橋が意図しているのは、一つは幼児自身の生活を幼稚園において実現すること、幼児自身が自己の生活を十分に行えることの必要性です。もう一つは、私たち保育者はまず幼児の生活から学ばなければならないということ、すなわち幼児の生活の中に保育者が入っていくことの必要性です。この後者の点を現象学的に読み替えるならば、「生活世界への還帰」ということになるかと思えます。

現象学は学問（知）の基盤を確実なものにするためには、私たち（主観）が対象なるものと直接的に関わり合っており、それを直観的に知っている世界、すなわち「根源的明証性」において対象を経験している世界に還帰することを求めます。それを「生活世界」と呼ぶので

すが、そこに立脚したとき私たちの知は確かなものとなるのです。

保育者が理解すべき幼児の世界に入るといことは、幼児と保育者が直接的に関わり合い、直観的に理解し合っている世界、すなわち生活世界に還帰することにほかならないのです。

(二) 主観性の重視

生活世界への還帰は保育者や教育者にとってはきわめて当たり前のことと言えます。子供と保育者が直接的に関わることなくして保育が成り立つはずはないのですし、保育を支えるのは直接的関わりから必然的に生じる保育者の理解なのですから。

保育というものは、子供と保育者が共存関係において、泣いたり、笑ったり、喜んだり、怒ったり、悲しんだり、心配したりというように、実存として生きることであり、そこにいるのはこの私という一個の主体・主観なのであり、そこで生起する理解はこの私という主観の理解

なのです。私たちが実存として生きる限り、科学で言うところのいわゆる「客観的」理解などありえないのです。

オランダの現象学的教育学者であるランゲフェルトは、教育学は教育的状況から出発しなければならない、と説いています。「教育的状況」とは子供と教師が実存的に交わっている状況のことです。そこにおいて教師は教育的問いに直面し、教育的課題を自ら担うのです。教育的問いの発見にしる、教育的課題の克服にしる、すべてを担うのは教師という主体であり、その主観的理解が教育実践の基盤を成しているのです。ランゲフェルトは研究者なるものも子供と実存的に関わり、その主観性に立脚することで初めて教育の本質に触れられる、と言っているのです。倉橋が「児童心理学では、事実をどこまでも客観的に追究しなければならぬが、教育に於いては吾々の感情を交えなくてはいけない」（一四四三頁）と述べていることには、ランゲフェルトの教育学に通じる面があると思います。保育活動を根底において支えて

いるのは保育者の主観性なのであり、子供と実存的に関わり共に生きるこの私の理解なのです。

現象学が生活世界に還帰して認識を基礎づけようとすることは、認識主体の主観性（主観的理解）を重視し、それを知の出発点にしようということなのです。

（三）主観・客観の融合

教育的状況というのは私たちが実践をしている場です。すなわち私たちが世界と実践に関わっている場です。私たちとそのような関係にある世界は、主観として私たちに对置される認識のための「客観的存在」ではありません。私たちは世界なるものと融合しているのです。もはや世界を「対象」と呼ぶことは適切ではありません。そこにおいては近代自然科学の前提を成す「主観・客観図式」は成り立ってはいけません。主観・客観の分立は反省的意識において、すなわち主観が世界との間に「隔たり」をもうけることによって構成されるものです。私たちの世界についての根源的経験は反省以前の実

実践的関わりにおける直接的・直覚的経験です。私たちは実践的に世界と関わることに於いて、それを無反省的に直観的に理解しているのです。

現象学が生活世界（私たちが実践的に生きている世界）に還帰するのは「主観・客観の二元論」を越え、知の発生（主・客融合における理解）に立ち会おうとするからです。倉橋はこのような主・客融合による対象理解の重要性に気づいていたと思われまます。

倉橋は保育方法の原則として「共鳴の原則」（二号二十三頁）をあげています。倉橋のいう共鳴とは「共感」のことであると考えてよいでしょう。共感というのは現象学の観点からすれば自・他の融合において成立する現象です。²⁾ 私が相手の（意識）志向を自己の志向として生き、相手が私の志向を自己の志向として生きることが共感です。それは知性の働きを必要としない無反省的・直接的理解なのです。倉橋はこのような自・他の融合による直接的理解が他者理解の基礎であることを認識していたのです。

実践的生活において私たちは自・他の融合（主・客の未分化）の中で世界（相手）を理解しているということは、自己と世界との間に距離がないということ、すなわち「対象化的態度」をとっていないことなのです。世界は私にとって親密なもの（距離なし）として経験されているのです。

倉橋は「我々が子供の側において、只子供とあるがままの親しさでいる時には、原則として事々しく持ち出す程の事なく自ら共鳴出来る」（二号二十四頁）と述べています。「子供との間の親しさ」というのは感情的・心理的次元のものです。それは認識論的親密さと無縁のものではありません。どちらも人間存在の在り様としては同じことなのです。「子供にあるがままの親しさで接する」というのは、冷めた意識において子供を対象化するような態度をとらないということにほかなりません。そのとき保育者は子供を共感的に理解できるのです。

さらに倉橋は「愛すればこそ共鳴出来るのである。：：：なにしろ子供に対して、可愛さを感じれば良い。そし

て子供に接して、子供を自分の心の中に入れてしまう。そうすれば、初めて良き共鳴が出来るのである」(二号二十八頁)と述べています。「愛情を感じる」ということは相手との一体化・融合化を志向することです。子供に面して「かわいい」と思うことは、すでに共感の基盤が成り立っていることを意味します。子供を対象化する冷めたまなざしの許には、「かわいい」などという主観的感情が介入する余地はありません。倉橋は共感的理解において、好意的感情が重要な働きをしていることを理解していたと言えるでしょう。

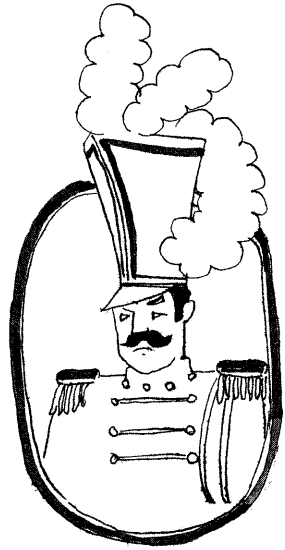
(四) 先入見の排除と開かれた態度

自・他が融合すること(子供に対して対象化的態度をとらないこと)は他者に対して「開かれた態度」をとることもあります。子供と保育者が互いに相手の志向を自己の志向として生きているということは、両者が相手に対して開かれた存在であることです。これを認識の次元で見ると、子供についての保育者の理解が容易に変

容してゆくものであるということです。

子供との間に距離を置き、子供を対象化してとらえるとき、私たちは対象なる子供を自己の認識枠(例えば、心理学や生理学の知識体系)の中に取りこんで、その枠内で子供を理解しようと努めるばかりで、私たち自身の認識枠を崩そうとはしません。そのとき私たちはいわゆる「先入見」にとらわれてしまうことになります。いつの間にか私たちを拘束する先入見を排除して、保育の本質に迫っていくためには、私自身が子供によって変えられるように、子供に対して開かれた在り方をしていなければなりません。倉橋が「好きな子と心を空しゅうして相接している時には、共鳴できるのである」(二号二十四頁)と述べているのはそういうことに通じます。「心を空しゅうして」とは「先入見をいだかないで」と言い換えられると思いますが、それはすなわち自己の認識構造が子供によって変容されうるように、「開かれた態度」をとっていることにはかなりません。

ここで理解の変容に関連して一つの重要な出来事を指



摘しておきましょう。それは保育者が子供に接して抱く「驚き」です。倉橋も一号四十三頁において、おどろくことが子供への尊敬を生むと言っていますが、それは保育者の認識にとっても有意義なことなのです。

保育者が子供に接して驚いたということは、「保育者の認識構造が変容した」ということです。したがって些細なことにも驚くことができるためには、保育者が子供に対してある程度開かれていることが必要なのです。また、「驚き」によって私たちは先入見を崩されるのであり、それは理解を深めていくための出発点ともなるので

す。

(五) 要素還元主義への批判

現象学は、世界を因果法則に支配される単なる「もの」の集合体とみなす実証主義を批判しました。倉橋もまた保育における実証主義的態度には批判的です。

実証主義は自然界だけでなく、人間をも「もの」化し、原子的要素に分解し、それら諸要素の集合体として人間を組み立てます。そのため、人間は単なるモザイクと化し、世界と志向的に関わる全体的存在ではなくなります。

それに対して、現象学は世界を「意味の織物」・「多様な連関をなす構造」としてとらえます。したがって、人間も要素に還元できない「全体的存在」として復活します。こうした考えに立って、現象学的教育学者は子供を全体としてとらえ、その世界を理解しようとしています。そのための道が、子供の生活世界に研究者が参与し、そこで共に生きることなのです。

研究者が子供の生活世界に参与するということは、単なる傍観者・客観的観察者としてではなく、子供のパートナーとして、遊び相手として行うことです。子供と共に生活しているとき、私たちは子供を全体としてとらえ、理解することができます。そして実際そのように理解してもいます。倉橋もそのことを指摘しています。「愛する事はそのもの全体に対するのであって、最も簡単にいえば、一緒に遊んでいる場合、一緒に生活している場合なのである」(二号十五頁)と。

ところが私たちが少しでも研究者としての意識をもってしまうと、子供をパートナーとしてではなく、対象として見る客観的態度が忍びこんで来て、子供と遊びこむことを妨げてしまいます。子供と生活を共にしているはずの保育者にも同様のことが言えます。倉橋はそれを「遊ぶ時には、太郎の全体と、自分の全体とが遊ぶべきなのである。……子供は他人にすぐ全体を持って来る事ができるが、大人は反対に全体的にぶつかると来る事が難しい。子供と遊ぶ事が楽しいと云うのは、全体が子供にふ

れた時なのである」(二号十五頁)と言って指摘しています。保育者が真に子供と遊びこめているとき、両者はその全存在をもって関わり合っているものであり、同時に保育者は子供の全体を理解しています。しかしそれは常に実現しているわけでもないのです。

こうして倉橋は、現象学が批判する自然科学的・実証主義的態度(子供を対象化してとらえる態度)が私たちの意識の内かに根深く染みこんでいるのかということに、そしてそのような分析的・客観的見方というもの、子供を全体的存在として見、かつ独自の存在として見、理解することを妨げているのかということに気づいていいたと言えます。だからこそ、保育方法として、子供を全体として見ることの必要性を強調してもいるのでしよう。

実践的研究者であれ保育者であれ、必ずしも常に子供を全体的存在として理解することができているわけではありません。しかし、子供の生活世界に参与し、保育者として子供と関わることはその可能性をより開いてくれ

るのであり、またその可能性を与えてくれる最も優れた道なのです。

以上、倉橋の保育理論の中に見られる現象学的教育学に通ずる側面を取りあげてみました。次に研究者としての倉橋を、現象学的視点で見直してみたいと思います。

二 研究者としての現象学的側面

倉橋の理論の中に現象学に通じる点があるということ、倉橋自身が現象学的態度をもって研究を行っていたことを示すものです。今世紀前半、ヨーロッパを中心に様々な学問分野に大きな影響を及ぼした哲学としての現象学に、倉橋がどれだけ通じていたのかはわかりません。大学で心理学を専攻した倉橋にとっては、恐らく哲学は無縁なものだったのではないでしょう。倉橋が現象学を全く知らなかったとしても、今日、現象学的教育

学において私たちがとっている研究態度に近い態度を、倉橋はとっていたのではないかと推測されます。

私にとって現象学的教育研究というのは、実践的研究（研究者自身の実践体験に基づく研究）を意味するのですが、現象学的研究であればすべて実践的研究になるわけではありません。自ら実践をしなくとも現象学的態度による研究は可能ですし、実際その方が多いのです。倉橋自身も実践者ではなかったのですが、現実を見つめるまなざしは現象学者のそれと同質のものであったと言えるでしょう。

私がそのように判断するのは、倉橋の保育理論があくまで「幼児の生活」に注目し、その「ありのままの姿」をとらえることによっているからなのです。彼の理論は心理学等の「科学の成果」に基づいてのではなく、科学によって切りぎざまれていない「なまの子供の姿」を見つめることに基づいています。このことは、研究者としての倉橋自身が子供を対象化し操作する態度をとらず、まさしく子供の「生活世界」に参与し、子供と共に

生きる態度をとっていたことを意味していると思います
—— 勿論、倉橋が子供の生活世界に参与したというのは
現実的行動（実践）のレベルではなく、研究的態度のレ
ベルのことです。

そのことは「幼児の生活を見つめている」（一号四
十二頁）という倉橋自身の言葉が端的に示しているので
すが、何よりも「幼児の生活原理」という言葉を用いて
いるところに現象学的態度が現われています。倉橋は子
供をその生きられている世界から抽出してきて、特殊な
状況下（実験室）で研究するのではなく、子供が現実に
生きている具体的状況の中で、生きているがままの子供
を研究しているのです。だからこそ「生活の原理」とい
う言葉が生まれえたのです。「生活」というのは、私た
ちがあるがままの子供の姿を見ようとするときに初めて
見えてくるものです。

津守真は倉橋について次のように批評しています。
「倉橋惣三は、日々の保育者としては保育の実践にたず
さわらなかつたでしょう。しかし、子どもの実践に即し

て保育をしようと努めていた保育者たちの中に園長とし
て交じって、想像力をもってその人たちの立場に身をお
こうとしていたのだと思います¹⁾と。

他者（保育者）の立場に立って子供の現実生活を見る
ということとは「自己を対象化すること」をも意味しま
す。すなわちそれは自分自身を反省的に見ることを可能
にし、自己の認識を「客観的に」とらえ直すことを可能
にするのです。こうして私たちは先入見（自己の観点・
パースペクティブに拘束されていること）を打破し、事実
をありのままに見つめることができるのです。現象学は
自己の認識を対象化しようと努めます——その意味で現
象学はいわゆる「主観的」学問なのではなく、「客観
性」を追求する学問なのです。したがって、他者の観点
に立とうとする態度は、現象学が求める態度でもあるの
です。津守が推測するように、倉橋は保育者の立場に
立って子供の世界を見ようとしていたものと思われま
す。それに加えて、倉橋は子供の立場に立って子供の世
界を見ようともしていただけないでしょうか。その意

味でも倉橋は現象学的研究者であったと言えるでしょう。

以上のように、私は倉橋の保育理論においても、研究者としての態度においても、今日私たちが築こうとしている現象学的教育学に通ずる側面を見ることができると思います。倉橋を厳密な意味での「現象学者」と評することはできないとしても、「現象学的態度をもっていた人」と評することは許されるのではないのでしょうか。

〔注〕

(1) マンフレッド・ホームマン「戦後ドイツ教育学とランゲフェルト」 M・J・ランゲフェルト(和田修二監訳)『よるべなき両親』玉川大学出版部 一九八〇

一五七頁

(2) メルロ＝ポンティによると、「共感は、自己意識と

他人意識との本式の区別ではなく、むしろ自己と他人

との未分化を前提にするもの」であり、「私が他人の表情の中で生き、また他人が私の表情の中で生きているように思う」ことです。この癒合性は三歳以前の幼児の社会性の特徴ですが、それは成人においても残っているものである、とメルロ＝ポンティは論じています。M・メルロ＝ポンティ(滝浦静雄・木田元訳)『眼と精神』みすず書房 一九六六 一七七頁 一八九～一九〇頁

(3) メルロ＝ポンティは「愛するということは、必ずや、他人との不可分な状況に入ること」に他ならず、「パースペクティブの相互侵蝕」があるのであり、「少なくとも意図としては彼女の生活を生きるということです」と述べています。すなわち、相手に愛しい感情を抱くことは相手と癒合していることなのです。

注(2)と同書 一九〇～一九一頁

(4) 津守真『保育の一日とその周辺』フレーベル館 一九八九 二一九頁

(清和女子短期大学)