

保育の一日 (9)

津 守 真

六、考えること

保育の実践と、実践の後に考える作業と、その両者を合わせたところに保育がある。後者をぬぎにしたら、保育としては半分しか語らないことになる。保育後に、だれでもがやっているものもろもろの精神作業をひとまとめにして、「考える」という語でここでは扱っておこうと思う。いくつかの他の語で言う方が適切な場合もあるだろ

う。考えるというのは机上の作業だけに限らない。身体を動かしながら、また、眠っている間にも人は考えている。そのことから心を離さずに、いろいろの角度から見直す作業を、保育者は、子どもが眼前にいなくなってもやっている。

・保育の直後——掃除のとき

子どもたちが去ったあと、あるいは眠ったあと、保育者は、さし迫った現実の要求からひととき解き放たれ、

無心になって掃除をする時が与えられる。三輪車がひっくりかえり、思わぬところにつみきがちらばり、そのところどころに、保育の最中には気付かなかった子ども心のあとを見出す。それと共に、子どもと応答していたときの体感や物質のイメージがよみがえる。いずれも、無心に掃除をするときに、向こうからやってくる。もう一度心をとめて見よというかのごとくである。

この保育直後の重要さの第一は、保育者の体感、物質のイメージとして残された感覚の記憶を、自らの中に確認するところにある。第二には、保育者自身との関連において、次の日が来る以前に、心の備えをしておく課題、あるいはテーマが示されることにある。いずれも、この段階では未だ明瞭な意識とならないことが多いが、掃除をしている間に静かに、保育者の体の中に、次第に意識を形成する過程が進行している。

課題と言ったのは、他に多くの考えるべき事柄があるかもしれない中で、とくにその日に、その保育者に向って問われていることがあるという意味である。ドイツ語

で「課題」を *Aufgabe* という。すなわち、差し出されて与えられるものということである。M・J・ランゲフエルトは、発達を一個の人間の個体の変化の過程として認識するだけでは十分ではなく、教育的課題 (*Pädagogische Aufgabe*) として認識することの重要さを述べている。^註 子どもの行動を、子どもから差し出され、問われる課題として受けとることが、教育者にとって発達を認識することである。

注 M.J. Langefeld: Studien zur Anthropologie des Kindes.
Max Niemeyer, 1968

・保育のできごとに何度もちもどること

その日に保育者にとらえられる課題は、しばしば、ある場面で起ったできごととして言語を伴って記憶される。また記録もされる。その課題は、その日に、またその後ひきつづき、折にふれて思い起される。そこで最初の体感の記憶を失わないでいるならば、何度も同じ場面やで

きごとに立ちもどる間に次第に、最初の言語化や意識に
対する懷疑が生じる。すなわち、最初自ら思いもし、人
に話しもしていたことばは、体感でとらえた真の課題と
は合致していないのではないかと疑惑である。ここ
において、もう一度、言語化され、意識化される以前の
最初のあの何とも言いあらわしがたい実践のさ中の体感
に立ちもどる。そのことの中に表現されていた子どもの
側の課題は何であったのか。そのときのことを、これま
でに自分の中に形成されてきた意識をできるだけ無に化
して、あらためて見つめ直す。

・子どもはだれに向けて行為しているか

最初、子ども自身の世界の表現と思っていた行為が、
子どもが十分に自己を実現して生きた結果ではないこと
に気がつくことがしばしばある。先入観と偏見と独自の
価値観をもって応答する私に対して示しているのが子ど
もの行為であることに気付かされることがある。もちろ
ん、保育者はおとなとしての価値観をもって生きてい

る。それによって、人間として立っている。しかし、保
育の場において、私がいるために、私のことを気にし
て、子どもが十分に生きられないとしたらどうしたらよ
いか。それがあるときは従順な行動に、あるときは反逆
的行動に、またあるときは不可解な行動となつてあらわ
れる。けれども、子どもは心からたのしんでおらず、何
ごとかに没入して自らの世界をつくり出しておらず、本
心を出して生きていないのは、私との応答の間柄におけ
ることであることに気づくとき、私は根本的に自らのあ
り方を考え直すことを迫られる。私はその子が自らの本
心をあらわにして生きられるような間柄を回復すること
に全力をつくす。保育者は、多分だれでも、こうした体
験をどこかでしているのではないかと思う。また保育者
はそれによって自分自身を変えられて、人間的に成長し
ている。

子どもの行為をあるがままに見るということは、傍観
者として見ていてなされるのではなく、こうした子ども
との取り組みの中で、自らの偏見や先入観をひとつづつ

取り除かれることによって、決して完全にできる時はないが、次第に近づいてゆくことではないだろうか。

・子どもが保育者との間で、安心して自己を表現しているとき

そこでは子どもは自分自身の可能性と応答して生きることがゆるされる。これが遊びである。そこには、子どもが自身の発達の中で負っている精神的課題もあらわれるし、また、個性に従って創造する世界も表現される。

客観的観察者として参加して面白いのは、こういう保育にめぐりあえたときである。また、保育者として、その子どもの成長に一層深く参与できるのも、こうした保育が生み出されるときである。

子どもが保育者の存在を意識しないほどに没入した遊びや行為は、その子どもに独自の意味をもつのみでなく、人間精神に共通の普遍的意味をもつ。ここにおいて、保育者にとって、実践と「考えること」の二重の課題が生じる。保育の実践の場においては、自己実現され

る遊びや行為を熟成させるという課題である。また、保育後の思考においては、遊びや行為の意味を建設するという課題である。

実践も考えることも、いずれも保育者自身のなすことであるが、それらは同労の保育者によって補われる。保育者によって、子どもが見せる側面も異なるし、他の保育者と話すことによって、自らの独自の観方も、また同時に偏見も照し出される。保育は複数の保育者が参与してなされるものであると共に、それぞれの保育者の独自の営みである。

・解釈について

保育の実践において体験された遊びや行為は、保育後にそれを思い起すとき、たえず体感の水準にひきもどすことによって、「考える」ことが可能になる。常識的言語をできるだけ排除して、体感によってとらえられた表現としての行為から、新たな意味を建設する作業は解釈(hermeneutics)とよんでよいであろう。すなわち、子ども

もがほとんど無意識のうちにとらえている意味を、おとなの理解しうる意識の中にもちこむ作業である。この無意識と意識の間には、人間の精神作業があるのであって、これが一方には懷疑と無化の作業であり、他方には自由な連想による新たな結び目の発見と実存的現実化である。保育者はほとんど無意識の間に、こうした解釈の作業を行っている。しかし、人があまりに合理的機械的思考に支配されるとき、自由な連想と実存的思考が損なわれて、保育実践と実践後に考える生活とが分離してしまふ。

解釈の作業は、人間精神の本来のはたらきからいえば、実践に伴ってある。実践そのものが解釈なしには成立しえない。保育者は身体による保育行為によって、自らの解釈を表現している。両者は相即的であり、相互に修正しあって成長するのである。

ときによって、子どもの行為がおとなの常識的理解からあまりにかけはなれるとき、おとなはそれに意味を見出せなかつたり、不当な意味を付与したりする。そのと

きに、解釈の作業があらためて意図的に行われることになる。そのようなときに限らず、毎日の保育は、日々、新たな意味を見出されるべく、私共を待っている。複雑な生活の中に生きている現代の保育者にとって、この保育後の作業に意識的に眼を向けることにより、保育は単なる労働や雑事ではなくなり、高度に精神的な人間の行為となる。

● 解釈と思索

行為の解釈は、それまで無意味と思われていたものに新たな意味を見出した当初には、新鮮な力をもつていても、反復して適用され、時がたつうちに、機械の公式論に陥る危険がある。解釈に対する否定的見解はここに根拠がある。しかし、行為の意味は、保育者が子どもに同じ場面に応じて新たに発見するのであって、同様の行為も、一回ごとに異った意味をもつ。一般的には周知のこととも、保育者が、きょう眼前の子どもについて意味を見出したときには、新鮮なよろこびがある。子どもと保育

者の生活の状況には、ひとつとして同じものはなく、それぞれ異った過去・現在・未来をもつから、解釈は生活の連鎖の中での思索の重要な素材となる。解釈は思索の中で新たな生命力を得る。

保育者にとり、保育は自らの人生の重要な一部であり、子どもにとって、それは人生の基礎となる生活である。保育は両者のそれぞれが自らの人生を追求する過程の合したところにつくられる。子どもおとなも、人為的に構造化された保育の場ではなく、実人生としての保育の場に生きるかぎり、たえず新たな解釈と思索がくり返されてゆくであろう。保育における実人生とは、子どもが自らの最善の可能性を実現する生であり、おとなにとっては、それを助けることを自らの課題とする生である。保育における現実には、空想と想像にみたされて、保育に伴う思索には、よろこびとたのしみがいいつもある。

・実践することと考えること

保育において、この両者は切り離しがたくいりくんでいて、ひとつのものである。自由遊びは子どもを放任して遊ばせておくのですかと人からたずねられるが、考えるという保育者の精神作業なくして、保育の実践はない。放任する保育などありえない。また、保育後の保育者の作業は、教育計画の目標に照して評価すること、および、翌月の保育の計画を立てることであるといわれるが、保育における実践と思考は、そのように分割され、人為的に構成されたものではない。計画によって支配される保育は、考える人間のなす保育とはいえないだろう。保育は、むかしからつづいてきた生の営みであり、人は実践しつつ考え、考えつつ保育してきた。その中に、子どもを保育することのよろこび、たのしみもあり、また、悩みや戸惑いもあり、その中でおとな自身も成長し、年をとっていった。また、子どもはその中で人間のすべての面で成熟し、自分で何ごとかをなしつつ考える力を獲得し、希望と不安を抱きつつおとなになり、次には自らが保育する者となっていった。こうして世代

から世代へと、人間性にひきつがれてきた。役者の根幹をなすものは、生の営みとしての保育であることは、現代においても同じである。家庭の保育においてはもちろん、子どもが一日の大部分を過す保育においても同様である。一日の中で最善のエネルギーに満ちた生活時間をあづかる幼稚園の保育においても同様である。

ここでは、一日の保育を単位として考えを進めてきたが、一日の実践を終えて翌日の実践までの時間は限られている。十分に考えることはできないままに次の日を迎える。次の日の実践は、考える作業の継続の中で行われて、しかも前日から切り離された新たな実践となる。その長期の継続作業の間に、考えることは積み重ねられる。そこに保育研究が生れるのだと思う。それは多様であって限りがない。保育研究は、人間が他人を十分に生かそうとする保育の営みの中で、人間についての知恵を獲得する人間学である。

あとがき

私はこの小論の連載をはじめたとき、解釈と思索を主として扱いたいと思っていた。しかし保育の学問は、考える対象となる素材すなわち、子ども自身の行為を保育の実践によってつくるところからはじまるのであって、

それがなければ考えることができないという循環性をもっている。こういうわけで、まず、実践の過程から述べねばならなかった。そして思いのほか時間を使ってしまった。本論はこれからはじまるところである。

解釈と思索については、関連する参考書は多くあるが、ここに述べてきたような意味での「保育」を念頭においた書物はこれまでに少ない。精神分析の人々の考え方と思索には学ぶことが多いし、保育に通じることも多い。しかしその基礎となる実践は、短い時間単位で、言語を媒介とするセラピーが多い点で、長時間単位の生活そのものである保育とは異なる。現象学の人々の思索にも

学ぶものが多いが、実践があまりにも少ない。現象学的教育学の人々は、教育における保育機能を強調して、保育の考え方の哲学的基礎をつくってくれているが、保育実践に直接関連する文献は少ない。

こういうわけで、この小論の後半部は、私自身の大きな課題なのであるが、この連載はここで一度打ち切ろうと思う。私自身今後研鑽を積んだ後に、何らかの形で、あらためてこのつづきをとり上げることができればと思っている。

(了)

