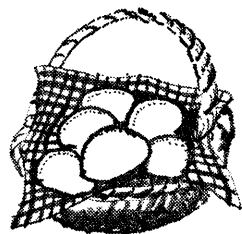


保育の一日⑦

—存在世界としての保育—



津守 真

四、見ること

2 現象として見ること (つぎ)

(5) 距離をおいて見ること

保育者は、子どもと身体をふれ、共に動き、笑いあい、ことばをかわし、ひとつの活動に参与してゆくのであるが、ときによって、子どもとの直接の交りから離れて見ることのできるゆとりのときがある。それは多くの場合、子どもが私との間で十分に満足して、自分自身の活動に向ってゆくときである。ひとしきりすると、子ども

もは再び保育者との交わりを求めてもどってくるので、あいまの瞬時とも云えるのであるが、その時間は子どもの成長と共に次第に長くなってゆく。保育者との十分な交わりの後のその時間には、それぞれの子どもの本質のあらわれた遊びがなされるので、見ていて面白いし、おとなが干渉するとかえって遊びをこわしてしまう。そのとき、私はその活動に直接参与せず、見る時間をもつことができる。そこで見られる子どもの行為は、まさに、子どもの世界の表現と云える。このときに、人はほとんど視覚だけによって見ることができ、このように、見る行為に専念できるときには、これを観察と云っ

てもよい。

第三者として観察して面白いのも、多くの場合、このようなきである。観察者にとっては子どもだけの遊びのようにみえても、それは保育者によって生み出されており、保育者との交わりと対応させてはじめて意味をもつ。子どもの潜在的個性や、子どもの世界の本質の観察が可能になるのは、それが保育の部分として位置を占めているからである。このようなゆとりの時間には、保育者も観察者となっており、観察は保育の一部分である。

この観察の部分だけを切り離すと、いわゆる客観的観察となる。しかしいま述べたように、観察行為は本来保育行為の一部である。観察者となるのには、保育者としての体験と訓練が必要なのである。

このように、保育の中で見る行為に専念できるとき、活動に参加しているときよりも、私は、相手からも自分からも距離を保っている。距離を距てて見るときは、そのものの本質がよりよく見えるときであるが、同時に、対象を自分から切り離し、対象の世界を構成し、対象を

物化する危険をもはらんでいる。客観的観察は、常に、それが出てきた生きた活動そのものへの直接的参加にひきもどされることによって、観察本来の意味を保持することができぬ。

3 メルローポンティにおける「見る」ことから考える

「見る」ことを主題にして広汎な思索を展開したのはメルローポンティである。私はここで、保育の視点から、彼の提出しているいくつかの課題について考えてみようと思う。

地と図

一九四五年に出版された、メルローポンティの主著のひとつである「知覚の現象学」^{註1}の中で、彼は「見る」対象を図としてとらえるならば、「見る」作用そのものは地としてとらえられると述べている。この語はいままでもなく、そのころ全盛であったゲシュタルト心理学の用

語である。知覚された対象としての図は、その背景となる刺激布置、すなわち地によって見え方がかわってくるというよく知られた学説である。ゲシュタルト心理学においては、図と地を、知覚された対象としての場限定して考えているが、メルローポンティは、これをさらに知覚している人間の存在にまでひろげて考える。見られている対象は意識としてとらえられるが、見ている人の「目」そのものは意識されず、それを意識化すれば途端に、その目は対象化されて、もはや見ている主体としての目ではなくなる。こうして無限に主体の側へと後退してゆく見る目は、人の存在自体の奥に入りこみ、身体をもったその人自身にまで到達する。メルローポンティは次のように云う。

「ある対象を見ると云っても、それには二通りのやり方がある。一つはその対象を視野の周縁に保って、いつでもそれを凝視し得る状態に待機させておくこと、他は、その対象を凝視することである。つまり、対象をよりよく見るためには、周りのものを眠らせておくことが必要

になる。見ることは双面をもった行為なのである。」(前掲書Ⅱ、P 126)

ここに云うように、対象をよく見るのには、周囲の地を眠らせておくことが必要である。図と地とは切り離せない一対のものであって、見ている目と、対象に移された目との二重の構造がある。「対象—地平という構造、つまり展望というものは、私が対象を見ようとする場合に妨げになるものではない。」(前掲書、P 254)

観察されたことについての記述がある場合、それを見た人の存在はかならず想定されるし、「人間としての私のまなざしは、対象から、その一面だけしかけっして指定しないものである。」(前掲書Ⅱ、P 254) 私のまなざしというのは地としての性格をもっていて、敢て問うていかなければ姿をあらわさない。

また、同様に、観察された対象は、一つの存在であって、「見るとは、それを現わす存在者たちの世界の中に入ることであり」(前掲書Ⅱ、P 254) 対象は、その存在自身の目を持っている。そして、いやしくも物が物たる

べきであるなら、物は私に対して隠れた側面をもつことが絶対に必要である。」(前掲書、P 254) その対象が人間である場合には尚更である。

客観的見方

その対象を自分の経験から切り離し、客観的に存在するものという考えにとりつかれると、見る人の目は不問に付されて、対象と対象との間の因果関係や論理体系の確立に全力が注がれ、そこから演繹された理論や理念を規準にして物を見るようになる。メルローポンティのことによれば「客観的存在にとりつかれて、己れの経験の展望性を忘れてしまうと、そのときから私はその展望性を対象としてとり扱い、これを諸対象間の関係から演繹されるようになる。……(こうなると) 私は私の経験から離れて、理念へと移行する。……このようにして、客観的思考、常識の思考、科学の思考が形成されるわけであり、これが知覚経験との接触をわれわれに失わせる。」(前掲書 I、P 132) 人間を見る場合にも、客観的

対象として見ることのできる身体としての人間だけを目をとめると、そこにかくされた存在としての人間を忘れることになる。そしてこれが現代に起ったことであった。「心理学者も、科学者たちの仕方にならって、このように自身の身体を他人の眼で眺め、他人の身体は今度はこれを内面性なき一つの機械装置として見ることも可能であった。他人の諸経験を支えにして、自分自身の経験の構造を消去し、そのために、今度は逆に自分自身との接触を失ったところから、他人の行動にたいしても、彼は盲目となつていった。」(前掲書 I、P 169) これはメルローポンティの現代心理学に対する鋭い批判である。他人を客観的のみ観察して、内面性なき機械装置のように見ることに馴れると、自分自身も同様な機械装置として見るようになり、自分自身との人間的接触をも失つてしまう。そして、見ているのは自分であるという自明のことを見失って、他人の行動の意味をとらえることをしなくなる。

事実から出発する考え方

しかし、保育の実践は、依然として子どもの生きた事実をもとに行われるのであり、保育の理論もまた、保育の実践において得られる事実をもとにしてつくり上げるものである。メルローポンティのいう現象学も、「事実性から出発する」(前掲書Ⅰ、P1)のであって、抽象的観念の上につくられるのではない。見られた事実は、触覚、運動感覚等をもふくめた全感覚によってとらえられた全体の側面であり、「視覚的表象と触覚的所与と運動性とは、単一の行動の中から切りとられた三つの現象」(前掲書、P207)である。見られた行動にはこの三者が不可分にふくまれているので、われわれは、この三者をふくんだ根源的事実にさか上ってとらえる努力をせねばならない。すなわち、「己れの対象をば、「生れ出ずるままの状態で、それを当時とりまいていた意味の雰囲気もろともに、それを生きる主体に、それがあらわれるままの姿で把えるような思考、その雰囲気の中に自らすべりこんでいって、散乱した諸事実や諸症状の背後

に、あるいは主体の全存在を、あるいは根本的障害を見出すような思考」(前掲書Ⅱ、P262)をせねばならぬ。これが事実を現象としてありのままにとらえる方法である。

その際、ことばにおきかえて見ることに對して極力警戒せねばならない。ことばはすでに二次的知覚であって、「ことばのざわめきの下に、もう一度始元の沈黙を見出してこない限り……われわれの人間観はいつまでも皮相なものにとどまる」(前掲書Ⅰ、P305)ことばになる以前の、もとの体験にもどって見直さなければ、すべてのことは表面的理解にとどまる。すなわち、私は直接で純粹な感覚によつてものにふれ、自分自身にあらわれでるままの状態をとらえる一次的知覚を必要としている。「経験がわれわれにあたえるがままの感覚は、もはや無差別な素材とか抽象的な契機などではなく、われわれと存在との接触面のひとつである」(前掲書Ⅱ、P30)見ることの確実さについて

見ることは、私の目が見るのであって、それ以外の何ものにも代えることはできない。知覚の世界にあらわれた光景、印象、表情を、その微妙な陰影にまで自分の目でとらえたそのことの中に、存在の本質があらわれている。そして、たえず私が新たに出会い現実、すなわち現象が私を教え導びき、視野をひろげ、よりよき理解へと導びいてゆくのである。そうすると、私が見る目は外の規準によって支えられることによって確かなものにされるのではなく、私が見ることそのことの中に確実さのよりどころがあることになる。

私の目が見ているものは、かくされた存在の一面にすぎず、私の目が深くなつてゆくにつれて見られる側面が変化してゆくから、見ていることはたえず変化し、私は常に不確かさのうちにおかれることになる。しかし、だからと云って、「私の存在は、私のうちに明白にあらわれるものに還元されはしない」(前掲書Ⅱ、P 197)のであり、「見かけ上のものと実存的なものとは、主体においても両義的なままでありつづける。」私が見ている外界

上のものは、私の実存的接触と相対的に変化してゆくから、知覚は常に両義的である。保育にこのことをあてめて考えると、もっとわかりやすくなる。どれだけ経験を積んだ保育者であっても、新たな場面で新しく子どもを見るとときには、自分の見たことについて、したがって、保育の仕方について、絶対的確信などもてるはずがない。自分の目で見るということはそもそも両義的なのである。自分にとってそれ以外に見ることはできないという自信があると共に、決してその本質をとらえきれないという不安定さがある。メルローポンティは云う。「明証性自体が懐疑の対象となるのも偶然でない。……確実さすなわち懐疑である。」(前掲書Ⅱ、P 286)それではたしかなものは何かと云えば、「懐疑の及ばなくなっている絶対的唯一の定言は、或るものが私にあらわれるということである。」(前掲書Ⅱ、P 290)

主観と普遍

このように考えると、普遍性とは、多くの人が見たこ

とを寄せ集めて平均化するところにあるのではなく、私が見たところの私の体験の根源にさか上って、存在の深部にふれることによって到達されるであろう。メルロー・ポンティは次のように云う。

「普遍性と世界とは、個別性と主観の深部に見出されるのだ。このことは、世界を対象として考えているかぎり、永久に理解できないだろう。世界とは、われわれの経験の領野であり、われわれとは、世界についての或る視方以外の何者でもないとしたとき、はじめて理解できるようになる。世界とは『未定の作品』であり、『決して完全には構成されない』ものである。(前掲書Ⅱ、P 300) 対象としての世界を主観から切り離して、その因果性や統計的法則性を求めても、それはひとつの理解の仕方であろうが、『未完の作品』である世界の、自分自身に納得のゆく理解にならない。普遍性はむしろ、個性性と主観の深部に見出される。たとえば、保育における子どもの理解について云えば、ひとりの子どもについての私の理解を深めるところに普遍性への道があるのであ

て、同種類の子どもを多数集めて、類似点をぬき出すことによるのではない。

このような主観性とは、「自己との不動の同一性のことではない。主観性であるためには、他に開かれ、自己から離れるということが本質的である。」(前掲書Ⅱ、P 300) 主観であるということは、自分の見方に固執するのではないことはすでに明瞭であろう。主観であるためには、自らが他者の世界に対して開かれ、地であるところの自らの視点に対しても、その外に立って見る必要が必ず要である。

保育において普遍性とは何かということ、今後なお問題となつてゆく課題であろう。

4 ボルノウにおける「見る」ことから考える

ボルノウは、彼の著書「認識論」^{註2}の中で、教育の観点を加えて、「見る」ことについて考察している。ここでは、「見る」ということばを手がかりにしてとり上げて

みる。

ボルノウは「みる」ことを、「見る」(Sehen)の系列と、「観る」(Schauen)の系列に分けて考え、前者の中に「熟視する」(Ansehen, Sich-Ansehen)を、後者の中に「直観」(Anschauen)を加えて考察している。

「見る」(Sehen)について、彼はまず、それが生の連関の中に組みこまれている作用であることを指摘する。日常生活の中で、われわれは何かをしながら見ているし、また、見ることに導かれて、何かをする。その中で、私がかをもっとよく見る必要が生じると、それを「熟視する」。そのことによつて、それまで自明であったものが、その人にとって自明ではなくなる。ボルノウによれば、「正確に見つめることにおいて、世界への関連は変化をする。」(前掲書、P 121)そして、「いまや現実は、私に對して、詳細な觀察を要請する或るものとして、立ち向つてくる。」このとき、「現実的、ユトバの固有の意味において、対象となる。」(前掲書、P 121)対象すなわち、Object は、向う側に投げるといふ意味であつて、対象

は私と相對し、私と對になつた相方となることである。

この「熟視」する作用を、ボルノウは、ドイツ語で正確に云えば、Sich-Ansehen であるという。ここで再帰代名詞 Sich を付したのは、それが自分の目的と関連した活動である点が強調されているからである。自分が何かをしようとするためには、もっと綿密に熟視する必要が生じる。たとえば、機械がこわれたとき、いままで盲目的に使用してきたのに、修理の必要が生じて、熟視する。つまり、それまで生の連関の中に組みこまれていたものが、見ることによつて対象化されることになる。この意味では、見ることは、「実践に奉仕するもの」(前掲書、P 122)であり、対象化によつて実践から越え出るけれども、「実践へと立ち帰る」ものである。「見る」とはギリシャ語でテオリアと云うが、これは「理論」をも意味する。ここで「見る」を「理論」におきかえるならば、理論は「実践からの理論であり、実践のための理論」(前掲書、P 121)と云つてよい。このことから出てくることは、「見る」も「理論」も、生の実践に奉

仕するものであるかぎり、実践の必要や目標にしばられて、「真の観想のもつ自由には到達しない」のではないかということである。真の観想とは、対象固有の本質へと向う目である。このことは保育について考えると、一層明瞭になる。実践と理論とは、相関連しあっていて切り離せないが、実践に奉仕することが理論ではなく、理論に仕えるのが実践ではない。実践も理論も、どこかで互いに切り離されて、実践の作用自体に対して、あるいは、子どもについて、そのものの固有の本質へと目が開かれねばならない。これは「見る」作用とは異なる「観^作る」(Schauen)作用であるとボルノウは考える。それは、視覚で見ることにとどまらず、感受性あるいは感性によって人間に与えられるものである。

ボルノウによれば、「観る」ことは、「目的から自由に、対象に対して開かれている観察」(前掲書、P 128)であり、美的観照と云ってよい。これが対象に向う場合、それは「直観」(Anschauung)と云われる。「直観に没入するとは、人間が自分と自分の生の目標を忘れたこと、

人間が慣れ切った日常生活から身をそむけて、ひたすら直観された対象へと身を捧げることを意味する。」(前掲書、P 128)我を忘れて遊びに没入する子どもも、仕事に没頭するおとなも、日常から離れた世界に入るときに、新たな世界に越えて出ることを体験する。そしてそのことは、実践のさなかに体験されることである。ボルノウはこのことについて次のように云っている。

「事物を直観するためにはまったく別の何かが必要である。そのためには人間は日常の生活の多忙さから退かなくてはならないし、事物を直観するためには、自由にかつ何ものにも捉われずに事物に身をゆだねて、事物から何ものをも得ようとしなことが必要である。このことは実践生活のいろいろな要求の只中で突然出現する驚くべきことである。……この純粹直観のなかにはある尊敬に満ちたものが存在する。」(前掲書、P 127-130)日常生活から一步退き、必要や目的から自由になるときに、事物の本質をみることができるようになるといふ。これはだれにでも起ることであるが、子どもの遊びは、この意

味では、全体が直観の活動と云つてよい。純粹に事物の本質とかかわっている姿には、尊敬にみちた雰囲気がかまれている。このような子どもにふれるとき、おとなは感動し、自らを変化させられる。ボルノウはこの点からフレーベルに言及して次のように云う。

「このことを教育の領域のなかで、フレーベルははっきりと認識した。根源への回帰は彼の全教育学の根本思想であり、しかも、それは単に子どもの教育に関してだけではなくて、子どもを真に教育するなかで成人もまたふたたび若返ることに関してもそうなのである。」(前掲書、P 132) 根源への回帰、すなわち、事物の本質にふれる直観は、教育の根本である。そして、おとなは、子どもを通して人間の本質にふれるのであって、教育するなかでおとなもふたたび若返る。つまり、教育することは、おとな自身が成長することである。

このような直観は、「ただ目を開きさえすればよいように、当然の贈与として人間に与えられているのではなくて、努力することによってはじめて獲得される」(前

掲書、P 133)ものである。この努力は、無理をして、歯をくいしばって行方類のものではない。心を透明に保つ精神のはたらきであり、ボルノウによれば、「それは人間が仕事から脱け出すところの閑暇と、静かで明るい気分の心である。」(前掲書、P 134)

保育者は、子どもの生活を負い、子どもとたのしむ生活の中にとどまって、そのさなかに、そこを越え出ることができるとを、この文章は示している。

注 1 M・メルロー||ポンティ 知覚の現象学 I、竹

内芳郎・小木貞孝訳 みすず書房 一九六七 II 竹内

芳郎・木田元・宮本忠雄訳 一九七四

注 2 O・F・ボルノウ 認識の哲学 西村皓・井上垣

訳 理想社 一九七五

注 3 「観る」については、本田和子「保育研究における詩的経験」人間現象としての保育研究 I、光生館 一九七四の中に考察されている。