

保育の一日 (1)

——存在保育としての世界——

津 守 真

はじめに

1、課題

保育のことを考えるのには、それが実践の上のことであれ、研究上のことであれ、まず、現象から出発することがたいせつであると思う。現象の中には、多くの要素が含まれていて、それを見定めること自体、簡単なことではない。生きた保育の現象をよく見て考えるところから、次の実践と研究が生まれる。

現象を生み出しているのは保育の実践である。そして、保育の実践は、実践から生れた現象を見て考えるところにつくられる。実践と現象の省察、体験と思索とは、幼児の保育においては表裏をなしている。私は前回本誌に掲載したシリーズ「保育の体験と思索—子どもの世界の探究」大日本図書 一九八〇）では、現象から子どもの世界を考察することを主とした。今回は、その現象を生み出す保育の実践に、保育者の側面から焦点をあててみようと思う。前回は、三歳児から五歳児にいたる三年間の経過に目をとめた。今回は、一日の保育の経過に沿って考えてみたい。

一日の順序にしたがえば、朝、子どもと出会うこと、それから、子どもと交わること、交わる中で子どもを見ること、見たところに従って応答すること、その中で子どもはさまざまな物質のイメージをもち、そこから形を生み出すことなどが主要な点である。子どもが目前から去った直後から、保育の中でとらえた現象の省察がはじまる。掃除をしながら、また、他のおとなと話す中で、また、ひとりになって考えるとき、どのような思考法を用いるだろうか。そこで考えたことが、次の日の保育の間接的な糧になる。そこまでを含めて保育の一日である。

一日の保育の中に、保育の（あるいは、人間の）と云ってもよい。すべての課題がふくまれていると云っても過言ではないだろう。一日の保育の中で、子どものその日の可能性が実現される。また、具体的内容は異なるけれども、一日、保育をすれば、保育者にとって、何か考える素材が与えられる。保育は肉体的にも精神的にも疲れる仕事であり、多くの時間をとられるので、保育者にとっては、考える時間は多くは残されていない。だが保育のことを考えるのは、特別なむづかしいことではない。保育の中のあることに心をとめて、何度も思いめぐらしているうちに、保育の最中には気付かなかったことを発見する。それは保育者自身が自分

を変えられる時であり、また、子どもを新たな角度から見られる時である。もしも十分な時間があつたなら、一日の保育には、保育のすべてを考察するに足りる材料が含まれているだろう。だが、保育者の一日の生活は有限である。多くのことは未解決のまま、次の日にもちこされる。次の日には、新たな日が重ねられる。保育には、決して完成ということはない。しかし、保育の一日の中で、子どもも、おとなも、新たな体験をし、成長する。それを可能にする一日の保育はどういうものであるか、このシリーズでは、そのごく大雑把な素描を試みることにしたい。

2、保育の世界の創造性と両義性

子どもが十分に自分を燃焼させ、自己の可能性を実現するに至った保育の光景は、そのときの活気とともに、私共の身体感覚としていつまでも残っている。この場面、この場面と教えあげられ限りが無い。それは具体的にはひとつずつ異なるけれども、それらには共通の特色があるように思われる。その第一は、力動的な保育の過程を経ていることである。子どもの激しく動くエネルギーは、おとなには思いがけない仕方で溢れ出で、渾沌の中を模索しながら、ある時間経過の後に、その段階でその子どもなりの形を

見出す。幼児期には、多くの場合、それはおとなの目から見ればほとんど形ともいえないものであって、ほんの一本の曲線を描くことであつたり、葛藤する子どもたちの間の一瞬の調和であつたり、一見理解困難な行動への没頭であつたりする。しかし、そこには、その子どものありのままの心があらわされており、それを通して、子どもの心の願いや、あるいはその子どもの負っている精神的課題をうかがい知ることができる。これは子どもの側面から見た特色である。

第二には、保育者はすでにその場面の中に投げこまれており、すでに起っている子どもの行為によって制約されている。その運命の中で自由な選択をする者である。保育者はまず、そこで起っているできごとを肯定し、うけとめ、そこに身を委ねる。その上で、そこで見るところに従つて意味を見出し、判断し、自分の行動を選択する。それは意識的な思考によつて行うのみでなく、実践においては、一瞬のうちに、身体水準の思考によつて行われる。これは保育者の側面から見た特色である。

第三には、このような保育は、一回限りの具体的に場面から成り立っており、具体の中に人間の普遍的な性質が織り込まれている。保育者は、一回限りの具体的なできごとに直面し、自分の判断でそのことを扱うのであるが、人間としての理解の仕方には他

の場面とも共通な普遍性がある。これは、研究の側面から見た特色である。

以上、いずれの点についても、一步間違えば、その保育は、子どもの可能性を阻み、保育者と子どもとの間の活気は失われ、互いの間は深い淵によつて隔離される危険をはらんでいる。形を与えることを急ぎすぎれば、形はできてもそこに子どもの本心は表現されないし、渾沌を放置して保育者が共感的に参与することがなければ、形は生れない。保育者がそこに与えられた場面を甘受しなかつたら、保育場面から疎外されるし、与えられた場面に意味を見出せなかつたなら、保育者はその場面をもちこたえることができなくなるだろう。また、保育の具体的場面を無視するときには、抽象的理念が先行して、保育者の言動は子どもの頭上を素通りしてしまふ。逆に、保育者が具体的現実のみに目を奪われると、現実面での葛藤や矛盾にひき裂かれて、保育者は疲れ果てる。いずれも保育の世界からの疎外である。保育の世界は、保育者が自分自身を参与させて、子どもとの間につくり上げる力動的な世界である。

3、保育実践の規準

それでは、保育の実践は、何を規準にしてなされるのであろうか。

第一には、心理学など、現代の人間科学が導き出した人間の行動に関する一般原理や理論である。それらの成果は人間についての一般的理解をひろげてくれるし、多様な角度から人間を見るのに役立つであろう。また、それらの人間科学の成果が集大成されるときには、子どもと保育に関する種の輪廓が作られるであろう。ただし、保育者が、その知識を保育の実践に直接に適用できるかという点、そこにはいくつもの問題が生じる。それは、それらの人間科学の知見が得られた研究の方法と対象を吟味すれば、すぐに明瞭になる。実験的に場面と課題を設定し、あらかじめ定めた手続で指示を与えるような研究の場合、それは生命的で力動的に変化する保育場面とは異質であって、その条件を考慮にいれた知見として位置づけることはできても、保育実践の指針とはなり得ない。ことにそれが狭く限られた目標―特定の才能や進学などに達するための技術となる場合、その目標が人間の生涯と文化の全体の中でどのような意味をもつかをたえず問ひ直さないと、技術そのものが目標となってしまう。一九六〇年代から、米國で多くあらわれた、数多くの幼児教育プログラムはこの類に属するであろう。^{注1}

子どもの自然生態を素材とした研究の場合、その成果は保育にもっと近接している。(Barker, R. & Sears, R. R.らの幼児の研究^{注2}など)それらの研究は、家族や学校、近隣社会での日常生活を資料としており、実験的研究よりも生活全体をとらえようとしているが、その生活が子ども自身に満足のゆくものであり、可能性の実現に向っているものとの保証はない。また、そこでとられている客観的観察記録が、行動のもとの意味を捨象したものとなっているときには、分析結果には自ら限界を生じる。研究としては興味のあることがたくさん含まれており、その観点から人間理解に資することはあるが、保育の実践に適用するには、保育者自身の観察と判断という段階を経なければならぬ。

ピアジエ (Piaget, J.) の発生的認知論の研究は、幼児の発達の学問的労作としては、近年における最も雄大なものである。彼自身の子どもの乳児期から児童期に至る知的行動の観察にもついた三部作^{注3}は、児童心理学の伝記的研究の系譜から云っても、特筆すべきものである。しかし、その研究の素材としているものは、保育によって生み出された子どもとの行動とは異なる。彼の臨床質問法および実験は、おとなと子どもとの問答によって子どもの考え方をひき出してゆこうとするものであって、単なるテストや固定した実験とは異なるけれども、彼自身、それによって保育を目指し

たわけではなく、異った次元にある。今世記の知的巨人としての学問を尊敬をもって学ぶことはあっても、その一部をぬきだして、無批判に教育技術におとしめてはならないと思う。

こうしてみると、人間科学の成果は、直接に保育の実践の規準とすることはできないことは明らかである。このことは、オランダの教育学者、M・J・ランゲフェルトがすでに一九五〇年代より示唆しているところである。彼は、発達心理学の著名なテキストを引いて「幼児も少年少女も、程度の差こそあれ、本質的には条件づけを施されたメカニズムとして、しかも今後とも一層条件づけられるべき小さなメカニズムとして見做されており、したがって人間は、パースナリティを有するとは言い、畢竟は『機械化された社会の中で、柔順にそれぞれの機能を果たすところの御しやすい歯車』としか考えられていない。」と云い、さらにまた「実際の教育的状況そのものを知らないように心理学を用いて教育学を始めることはできない。…教育学に対して意味をもつような心理学は、正しく人間的な出会いから生み出されねばならない。」と云って、人間としての子どもの教育に、「献身と誠実」ともって、^{注5}「不断に思索しかつ実践しつづける」専門職にとつては、「子どもの人間学」が必要であることを主唱する。私は、比較的最近になって、ランゲフェルトの著書に接したのであるが、

すでに一九五〇年代から、このような主張がなされていたのは驚きである。

上に述べてきたように、保育の規準は、保育の実践に内在しており、外から与えられるものではない。保育者は、保育実践の中に実践の根拠を得るのである。このことは、決していまに始まったことではない。むかしから、子どもの保育はそのように行われてきたのであると思う。そして、おとなは、子どもを育てることによって、人間理解の知恵を獲得してきたのである。

4、保育の世界と保育学

保育者が、自らを関与させて、子どもの可能性を実現させる過程をつくりあげるところに、保育の世界がある。そのような保育の実践は、われわれの周囲に容易にふれることができるし、倉橋惣三の著書は、そのような保育実践の過程を、詩のことはよって表現している。その力動的な過程は、上述した保育の外に立つ科学的研究の方法論と成果に適合しないという理由で、現代の理論からは、価値が認められないことが多かった。その批判は当を得ていないが、それはそのように評価する研究者に責を負わせるべきものでもないように思われる。むしろ、人間の生命的過程を

概念や理論によって整理することの困難さにもよるものであるし、とくにまた、現代の学問の時代精神は、それを困難にしていると云えるだろう。そうとすれば、実践と理論とは相互に無縁の独立した領域として、互いに尊重し合って共存するよりはかないのであろうか。実際にそうした認識に立つことによって解決することもあるけれども、最近数十年の教育界の歴史は、それだけではすまないことを示しているし、また、現に、多種多様な理論が、幼稚園でも家庭でも、保育者を動揺させ、保育の実践を困難にしている。保育の実践と理論とは無縁でありえないのが現代の状況であらう。

この人間の生活の力動的な過程を、正面から学問の対象とした人に、ルードウィッヒ・クラークス (L. Klages) がある。彼は「表現学の基礎理論」^{註7}において、「表現運動はそれ自体の内にその意を蔵し」と云って、人間の行動を、単なる客観的行動として見るのではなく、その内に意味を蔵したものと見、表現の学的方法論を展開した。たとえば彼によれば、「生命過程 (Lebensvorgang)」は、体得過程 (Erliebungs vorgang) であって「機械の構造のようなものではない。すなわち、保育のような生命過程は、分解してその相互関係を明かにしようとしてもとらえきれないものがある、体験 (Erfahren) を現象として見ることによって本質に

近づくのである。生命過程は「リズムに現われて現象する。」「空飛ぶ渡鳥の羽搏き、未調教の馬の速歩、魚の波のうねりのような泳ぎはリズム的である。」それに対し、「蒸気機関、鍛冶機の槌、振り時計は拍子で動くが、リズムでは動かない。」^{註9}

拍子は、リズムとは区別される。これに類して云うならば、幼児の一日の生活は生命的なリズムであって、時間で区切られる拍子ではない。私は保育の力動的な過程を扱う心理学の理論はないかと模索しているときに出会った最初の書物がクラークスであった。その理由もあって、ここにまず引用した。保育の実践とそれに伴う省察研究とは、新しい分野であり、それだけでも十分に時間と労力を消費する仕事である。人間である幼児の保育には、人間の諸領域が広く関連しており、系統的にすべての分野に通暁するわけにはいかない。また、保育の実践は、いかなる学問体系からも演繹されるものではない。しかしそれらは相互に重要な関連をもっている。保育学は、保育の実践と理論との両者から成るところにその特色がある。

次回から、保育者の側面から、保育の一日の実践に沿って、存在としての保育の世界を考えてゆきたい。

注1 たとえば、ハリス・津守『児童発達教育学』光生館 昭46

第十六章 幼児教育の最近の動向参照

注2 Barler, R.G.: The Stream of Behavior, Appleton Century Crofts 1963

Sears, R.R. et al.: Some child rearing antecedents of dependency and aggression in young children. Genet. Psychol. Monogr. 1953, 135-234

これらは特殊な文献であるが、たとえば、マッセン、コンガ
ー、タイガン 三宅和夫訳『発達心理学』誠信書房 昭43など
のテキストを見れば、概略はわかる。

注3 Piaget, J.: Origins of Intelligence, trans. by M. Cook, International U. Press, 1966

(J・ピアジェ 谷村・浜田訳『知能の誕生』ミネルヴァ書房 昭53)

Piaget, J.: Construction of Reality in the Child, trans. by M. Cook, Basic Books, 1954

Piaget, J.: Play, Dreams & Imagination in Childhood, W. Norton, 1962

(J・ピアジェ 大伴茂訳『模倣の心理学』『遊びの心理学』『表象の心理学』黎明書房)

注4 M・J・ランゲフェルト 岡田渥美・和田修二訳『続教育

と人間の省察』玉川大学出版部 昭51 P 41

注5 M・J・ランゲフェルト『教育の理論と現実』未来社 昭47

注6 M・J・ランゲフェルト前掲書 P 24

注7 L・クラージェス 千谷七郎訳『表現学の基礎理論』勁草書

房 昭38 P 8

注8 L・クラージェス 前掲書 P 25

注9 L・クラージェス 前掲書 P 33

