

## 保育における子ども理解の人間学的考察

——子どもの怒りを手がかりに——

金 允 貞\*

### The Anthropological Considerations of The Child Understanding in Early Childhood Care and Education

Through The Anger of The Child

KIM Yun Joung

#### abstract

The purpose of this study is to clarify the meaning of understanding the child as a whole person in early childhood care and education through anthropological considerations. Anthropology tries to understand human being as a whole through practical situations. Therefore, I take up anger of the child who has been concerned with me in the practice of early childhood care and education. I had relationship with M as a practitioner of early childhood care and education, and tried to understand M's whole life through writing the episodes and considerations on M's anger which I have experienced in the practice.

The anger in relationship within the early childhood care and education is understood as the child's expression that he/she wants to grow. The understanding the child as a whole person in early childhood care and education is to understand that the child's conduct has his/her own meaning to the child's whole life who wants to grow for him-/herself.

#### はじめに

筆者が本論文を書いたのは、筆者自身の保育経験がきっかけになっている。約4年間筆者は週一回実習生としてA養護学校に入り、そこで一人の子ども（ここではMと呼ぶ）と長くかかわりをもってきた。ある時からMは、なぜか筆者や他の大人にはわからない怒りを発するようになった。一般的に怒りは否定的感情としてとらえられるものであり、保育の中で大人たちは、子どもになるべく楽しく生き生きと過ごしてほしいと願う。そのために、Mの周りにいる大人の中には、心配する人も、なぜ怒っているかその原因を探ることに悩む人もいた。そして、Mはなぜ怒っているのか、その怒りを通して大人に何を伝えようとしているのかという、Mの理解と、怒っているMとどうかかわっていけばいいかというMとのかかわり方への認識が、Mの周りの大人に要求されていた。怒りがどういう感情なのか、どういう時に生じるのかを客観的に語る心理学や社会学的な見方も、怒りをもつ子どもをどう指導していけばいいかを語る教育学的な見方も、保育実践の中でMの怒りを理解するために十分であるとは考えられなかった。その中で筆者は、不思議とMがなぜ怒っているかわからなくてもそれでいいと思うようになった。筆者には、Mの怒りがどういうものかわからなくてもそのままにしておくことがMの今の生

---

キーワード：保育、人間学、怒り、理解、生全体

\*平成20年度生 人間発達科学専攻

にとって意味があると思われたし、それがMを理解することであると考えられたからである。子どもの行為に対するこのような理解は、一方的に対象をわかろうとする科学的理解とは異なる。保育の中で子どもの行為を理解するとはどういうことかを明らかにしようとするのが、本論文の主旨である。

## I 問題と目的

保育研究の中で「子ども理解」というタイトルは、ここ10年の間特に目立つようになってきた。国立情報学研究所、論文情報ナビゲータCiNiiを通して「保育、子ども理解」と「保育、幼児理解」をキーワードで検索してみた結果、前者は約9割、後者は約7割がその間に集中している。特に、「問題行動」と言われる言葉や「気になる子」などの言葉で、理解し難い子どもをどう理解すればよいか、実践研究の中で多く取り上げられている。ところで、子どもを理解するとは何を意味しているのだろうか。子どもの何を、どう理解することが、子どもを理解するということになるのか。

17世紀デカルトが自然と精神を分離して以来、自然科学の中ではその対象がわかることを認識や了解、把握、説明などの言葉で表してきた。それに反して19世紀末から20世紀のはじめに、ディルタイは「わたしは自然を説明し、心的生活を理解する」<sup>1)</sup>という表現によって、自然法則の因果論的な説明とは異なる「理解」という概念を精神科学の方法として立ちあげた。しかし、近代科学技術の発展に伴ったコンピューターなどの機械の普及によって、「理解」の概念は、因果論的説明によってわかるという意味に画一化されている傾向がある。そのために、子どもを理解することも、因果論的な説明によって了解するという意味に変質しているともいえるだろう。

ダンナーは、自然科学的な科学理解と精神科学的な科学理解を対立させようとしたのはディルタイであり<sup>2)</sup>、その背景には、自然と精神を区別するドイツ観念哲学があると述べる。それゆえに精神科学は「自然」ではなく「精神」「精神性」を扱う科学ということになる<sup>3)</sup>。そして精神諸科学において問題となるのは、「人間性」、すなわち、人間を人間たらしめているものである。

子どもを理解することは自然科学の中の物理学的な方法によって説明することとは異なる。それは子どもの生のありのままを理解することであって、精神科学の問題とする「人間性」を探求することである。また、自然科学的領域は因果的であるので、ある特定の原因にはいつもある特定の結果がつきまとう。これに対して、精神科学は意味の関連が問題となる<sup>4)</sup>。その意味で子どもを理解することは、子どもの行為の因果的な関連を把握することではなく、その行為がその子にどういう意味を持つのかを捉えることである。

本論文は、近代心理学の立場—子どもの発達や能力、特性のありよう、そしてその変化を追って記述し、説明することで子どもを理解しようとする—とは異なる、人間を全体としてどのように理解するかを課題とする人間学の立場をとる。そして、筆者が保育という営みの中でかかわってきたMの「怒り」をとりあげ、子どもを全体として理解するとはどういうことかを明らかにしたい。

## II 方法

研究「相手」<sup>5)</sup>私立A養護学校 4年生のM(事例当時、現在は5年生)。2002年(平成14年)幼稚部に入学して以降、週5回登校している。保育者としてかかわる筆者にとっては、Mが障害を持っているか否かは問題にならない。むしろ、障害という言葉が持つ先入観のために、ありのままのMとかかわることが妨害されると思う。そのために筆者はMを、筆者と同じく生を生きている一人の人間として関係の中に在る、「相手」と捉える。

研究協力先の概要 障害をもった子どものため、幼稚部と小学部を設置している総定員40名の小さな養護学校で、東京都の都心部に所在している。障害を持っている子どものための学校ではあるが、障害児を養育することを目的とする特別養育プログラムなどを持たない。子どもが自らやり出したことを尊重し、子どもの行為を表現としてみて、子どもとかかわることを基本とする自由な学校である。

期間 2004年6月から週1回実習生として入り、2004、2005年にはほぼ毎週、2006年には隔週、そして2007年にはまた毎週現場に出てM君と一緒に遊ぶ実践をする。保育時間は9:30~14:30まで、その後掃除をしてミーティングに参加するという一日を送る。

記録 期間は2006年11月～2007年8月の間、実践後に書いたエピソードと考察を記録したものである。これはMとかかわる実践を基にした実践記録であり、研究の相手であるMとの関係を描こうとしたものである。記録の考察は、実践後に書いたエピソードを何回も丁寧に読み、筆者がその時Mにかけた言葉や筆者の行動、Mの行動の意味を探り記録したことだけではなく、Mの生全体と結びつけて考えたものである。

「保育」という語について 本論文で筆者は「保育」ということばを、幼児に限定している言葉として捉えず用いる。研究の相手が養護学校4年生であることを考えると、教育や療育という言葉がより適切であると思われるかもしれないが、その二つの言葉はすでに各々知識伝達の・治療的のものとして社会的バイアスを持っている言葉である。ゆえに、あえてその二つの語を避け、「保育」という語を用いることにする。

### Ⅲ 結果と考察

#### 1. 人間学という思想

「人間とは何か」という人間にとっての根本的な問いを発する「人間学」は、英語のアンソロポロジー (anthropology)、ドイツ語ではアントロポロギー (anthropologie) の訳である。16世紀に誕生した最初の人間学は、西洋において人間を神の似姿として見る従来の見方から、神と人間を切り離し、人間そのものを客観的・実証的にとらえようとして始まった。その時の人間学は人間の身体を対象とし、感覚的に検証しうる限りでの人間のあり方を問う実証的な学問であった<sup>6)</sup>。その後も精神と物体は独立した実体であるとするデカルトの二元論をはじめ、人間の認識行為・認識内容をすべて経験に還元する近代イギリス哲学の経験論など、哲学の世界においても人間を自然科学のようにとらえようとする、その考え方が続いていた。

一方、カント (Immanuel Kant, 1724-1804) は哲学の世界において人間学の呼称を導入し、哲学のすべての営みは「人間とは何か」に答える人間における自己了解という人間学に尽きると考えていた。そして、「知、意、情にわたる人間の文化活動の全体の働きに人間の姿を見、それらを統合する観点を持つことが大切であると考へ、理知にのみ人間の特性を見てきた従前の主知主義とは異なる人間理解のあり方を開いた」<sup>7)</sup>しかし、カントがこういう人間学の考え方を開いたにもかかわらず、「19世紀後半における自然科学万能の風潮の中で人間学の名称さえ、むしろ一時は人間をその身体的、外面的な特徴において計測的にとらえる自然人類学として代わられた」<sup>8)</sup>

そこでディルタイ (Wilhelm Christian Ludwig Dilthey, 1833~1911) は、自然科学的に人間をとらえることとは異なる方法で、人間を理解するという精神科学を打ち上げた。ディルタイは人間を、主知主義のような「知る人間」ではなく、「生きる人間」と捉え、人間存在の全体を生 (Leben) と呼んだ。ここで人間は、知る対象ではなく世界の中で生きる存在である。生きた人間という意味でのディルタイの生とは、「いろいろな力をもった全体的人間、すなわち、意欲し、感動し、表像する存在」としての人間であり、このディルタイの哲学は総合的全人を扱う「人間学」といえる<sup>9)</sup>

上記のように人間学という名称を哲学に導入したのはカントであったが、哲学的人間学という呼称を始めて用いたのはシェーラー (Max Scheler, 1874~1928) であった。シェーラーは第一次世界大戦後の1928年、『宇宙における人間の地位』を刊行し、「現代ほど人間の本質と起源に関する見解が曖昧で多様であった時代はない」、「哲学的人間学とは、人間の本質と本質構造に関する基礎学を指している」といいながら、人間の全体像を捉える哲学的人間学の必要性を述べた<sup>10)</sup>和田 (1998) は「哲学的人間学は、19世紀の末からあらわとなった理性中心の人間観や文明の進歩に対する懐疑、価値観の対立、ニヒリズムの台頭と、諸科学の発達に伴う知識の増大と人間像の分裂という事態を、時代の課題として積極的に受け止め、全体としての人間とは何かを問い直すことを今日的な課題と考へる」<sup>11)</sup>と述べる。このように人間学は、古くから問われてきた「人間とは何か」という問いに対して、知性や機能などある一つの部分だけにスポットを当ててそこから人間をとらえようとしたものに対抗し、生そのものから人間存在を全体的に理解しようとするものである。

シェーラーの哲学的人間学に影響を受けたドイツの教育学者ボルノー (O.F. Bollnow) は、全体としての人間とは何かを問うために「まず任意の人間生活の現象から出発して、そこから全体的な人間の理解を得」といい、人間を全体的に理解するために「人間の生命の個々の現象を人間学的に解釈する」ことを述べた<sup>12)</sup>彼は「個々

の人間現象を人間の全体的理解という枠組みの中で解釈すると同時に、逆に個々のものから人間の全体的理解へと扉を開いてゆこうとする考察法」を「哲学的人間学」と呼び、個々の現象を人間全体の中で意味あるものとしてとらえることは、「そもそも人間を全体としてどのように理解しなければならないか—という問いを提起するもの」であると述べる。<sup>13)</sup>

ボルノーの「哲学的人間学」—人間が持つ感情や気分、衝動などが人間存在の全体においてどういう意味を持っているかを明らかにする研究や、教育場面で起こる個々の諸現象の人間学的解釈を通して人間を全体として理解しようとした—は、保育という営みの中で生活している子どもと保育者、ひいては保育そのものを全体として理解することとの間に多くの共通点を持っているといえよう。

## 2. 人間学と保育

### 2-1 人間学的に見た保育

以上のように哲学的人間学は、人間が持つ個々の諸現象を解釈することで人間を全体的に理解しようとするものであったが、ここでいう「人間」は長い間哲学の世界において「成人」を意味する言葉であった。それに対し、オランダの教育学者ランゲフェルド (M.J.Langeveld) は、人間の範囲を子どもにまで広げ子どもの存在に注目した。彼は子どもを「ただわれわれに依存しているもの、自ら学ぶもの、またいつもすでに何程か教育しまっているものとしてのみ理解されるような存在」として「教育されねばならぬ動物 (animal educandum)」<sup>14)</sup>であると述べる。それは子どもが人格的には個別的・独立的な存在ではあっても、大人との関係がなければ人間として成長できないということ、また生まれた時から大人の援助と保護を受けると同時に大人の世界の中で何らかの影響を受けて成長していくということの意味していると考えられる。

ランゲフェルドはこのような子どもと大人の間を「教育」という言葉で表したが、ここでいう教育は日本語では保護や援助の意味が強い「保育」という言葉に近いといえよう。保育は子どもの自らの成長を支え保護と援助を与えながら生活している大人と、自ら成長していこうとする子どもがともに生を生きる営みである。子どもが大人の保育行為のもとで生活をしながら成長していく中で、大人も自ら自己を形成していく。こういう大人と子どもの関係を津守は「保育的關係」<sup>15)</sup>という。

保育的關係において、子どもは遊びを始めあらゆる行為を通して成長の願いを「表現」する。ここで「表現」という言葉を用いたが、この言葉は大人が子どもの行為を自ら成長していこうとするものとして見るときのみ用いることができる。そして大人が子どもの行為を、自身の成長を願う心の表現として理解し、解釈することによって子どもは自ら成長していこうとする心を実現することができる。保育は自ら成長していこうとする子どもとその成長を支えながら成長していく大人との直接的なかわりであり、自然的営みである。

このような保育は、子どもを成長していこうとする全体的人間として見る見方に基づいており、ボルノーが述べた個々の人間現象（子どもの行為）を人間の全体的理解という枠組みの中で解釈するという人間学的見方に基づいているといえるだろう。このような大人の保育があるからこそ子どもは人間として成長していけるのである。

### 2-2 保育の全体性

保育の中で子どもの行為を子どもの生全体の中で理解しなければならないのは、保育そのものが全体的な営みであるからである。保育という営みは「日々の生活のなかで子どもが自ら成長していけるように支える」という目標を持つが、心理学が行う実験のように目に見えるはっきりした目的をもって行われるものではない。また保育は生活を基本とする日常的な営みであって、その場を生きる子どもと大人が日々関わる場であり、「日々の保育の生活は、どこにそのような重要な意味があるのかもわからないような、小さなことの連続である」<sup>16)</sup>。保育のなかで子どもと大人は毎日出会い、触れ合い、遊び、生活する日常を生きる。流れてゆく生活のなかでいつのまにか子どもは成長し、大人と子どもとの関係は変わって保育全体が変わっていることに気づく。このように保育は、子どもと大人の「生」そのものが生きている全体的なものである。したがって、多数の子どもたちや保育者、保育空間などの部分を寄せ集めて語っても保育の全体にはならない。保育の全体は、もう既にその場に住みついて生を生きている、子どもと大人の間をそのものである。

保育は、子どもと大人がともに生活する中で偶然性も含む日常的な営みであり、その中で生きている子どもと大人がともに人生を形成していく全体的なものである。ゆえに、保育という営みの中で生きている子どもとその行為は、子どもの生全体の中で理解されなければならないのである。

### 3. 「怒り」という諸現象

#### 3-1 感情としての「怒り」

人が持つ感情として「怒り」は、近代心理学のあらゆる分野で研究されてきた。現象学的心理学の立場で吉村（1993）は、具体的な個人が感情を体験するということがどのようなことであるかを検討するために、インタビューを通して一人の調査協力者のエピソードを取り上げて、個人にとって「怒り」体験がどのようなものかを検討した。<sup>17)</sup>それによると、「怒り」は、主体が、何らかの形で他者によって自己が侵害されたと認知することによって生じる、潜在化された感情体験である。

山根（2005）は人間に確かに存在する感情を説明するために、「怒り」の発生条件や「怒り」と類似する感情を取り上げて「怒り」という感情の存在を浮き彫りにしながら、「怒り」はその本人にとって正当な理由が在るから怒るのであり、自己（の正義）を守る正当防衛的な感情であると定義している。<sup>18)</sup>

イザード（1996）は、「怒り」を嫌悪、軽蔑とともに、敵意の3要素と言ひ、この敵意の3要素は日常の苛立ち事が非常に多くなったり、あまりにも混乱した状況のときに特徴的に感じる否定的情動と述べた。<sup>19)</sup>そして「怒り」の普遍的要因として苦痛、身体的・心理的拘束、不正と見なす行動などを取り上げ、「怒り」は行動へのエネルギーを動員し、活力や自信を誘導し、その結果、人が自己を防衛する能力が高まるために重要であるという。

上述の心理学的立場での「怒り」は、どれも「怒り」を感情として述べている。「怒り」を人が持つ普遍的・基本的感情と見ることは、人の感情を外部から客観的に説明しようとする見方である。外側から怒る人を観察するときには、どういう時に、何によって、どういう形—例えば攻撃行動を誘発する原因の一つとして—で怒るかを、説明することが出来る。しかし、実際に怒る人と向き合っている人にとっては、怒る人を客観的に、また冷静に観察し、怒りがどういうことかを説明するのは難しいことである。特に、保育の場で子どもの「怒り」に遭遇している大人には、こういう心理学的立場から子どもの「怒り」を説明することはできないのである。

#### 3-2 保育的關係の中にある「怒り」

保育的關係において大人が子どもの怒りに出会ったとき、確かな行動だけを切り取って、今この子が怒っているという事実がわかっても何の役に立たない。保育的關係において大人と子どもは、別々に孤立した存在ではなくいつも常に影響し合う存在である。子どもが怒ると大人は自然にそれを助けようとし、また、子どもは自然に助けられることを求める。助ける大人も助けられる子どもも自然であるために何の抵抗も感じない。子どもが求める助けは、怒りの原因となっているものを取り除くことで解決するなどの単純なものではない。

そして、保育的關係にある大人は子どもの怒りが良いものか悪いものか判断を下さない。「この子」は自分を見てくれる大人がいるから怒ることができるかもしれないし、その大人に何か言いたいことを怒りで表現しているのかもしれない。より深い子どもの怒りの意味が大人にわかると、大人はその怒りを大事に考える。子どもが怒りという感情を外に出せたことだけで、大人は子どもの成長を実感し喜ぶときもある。また、怒りは子どもと一緒にいる大人を信頼しないと出せない感情であると思い、この子がこのように私に向けて怒り出したのは私に対する確かな信頼があるからだ、その信頼關係の中で怒りの意味を見出す大人も保育的關係の中にはある。今怒っているこの子と関わるこの大人との間にしか、怒りの意味は見出せないのである。

しかし、子どもが怒っているのに、大人にはその理由や意味がわからないときもある。この子が怒っているから関わる大人も気持ちが晴れない。どうして怒っているかわからないために、何とかして助けてあげたいのに助けられなくてもどかしい。それでも怒っているこの子の傍らに続ける。ひどく怒っているのに、理由や意味がわからない怒りだから共感することも出来ない。怒る理由や意味がわかったらこの子の心により寄り添えるのに、なぜ自分はわからないのか責めるときもある。この子と保育的關係の中に在るから、わからないときもあるのだと簡単には言い切れない。

しかし、保育的關係においてこの子を理解するとは、この子の怒りがわかるかわからないかを問うことではな

い。怒りがわかってはわからなくてもこの子は成長し続けている。自分の人生を形成（アイデンティティ形成）し続けている。そして大人は、この子の怒りは人生の形成における行為であり、その行為を自らの人生を形成していく子どもの表現として見る。これが本論文で筆者が述べようとする保育的関係における怒りへの理解である。

### 3-3 怒りを子どもの生全体の中で理解する

これから記すエピソードで筆者がMの怒りを取り上げるのは、Mと筆者との関係の中でその怒りがMの生全体に持つ意味を探るためのものであって、Mが怒りやすい子であると述べているのではないことを強調しておく。

#### 【エピソード①】 2006/11/27（月）Mの怒りに出会う

Mがお昼を食べてからシャワー室に入って水遊びを始めたとき、私は脱衣室でお昼を食べようと思い、クラスルームからお弁当を持ってきてMを見ながらパンを食べ始めた。遊びながら私をちらちらと見るMに、私は「今日は蒸しパンなの、もし食べたかったら残して置かね」と言いパンを食べ続けた。しばらくしてMが少しずつ怒り始めた。私はすぐ食べるのを止めてシャワー室に入り、「どうしたの？ M君、何が嫌なの？」と聞いて、Mとちょっと離れたところに座った。Mは手平で床を叩きながら怒りを表現した。私はMがどうして怒っているかわからず、ただMの隣に行って、「M君、ごめんね、約束守れなくてごめんね」と話したがどんどん大きく泣き崩れ、体をひっくりかえって怒って泣いた。泣きながらもホースを握って天井のほうに水を上げ続ける。それを見ながら私は何回かMに「ごめんね」と言った。しかし、私はなんとなく約束のことではない気がして「M君、でも本当はどうして怒っているかわからないんだ。」と話した。どうしたらよいかわからなくてただMの隣に座っていると、Mはちょっとずつ落ち着いてきた。大丈夫だと思った私は、タオルを持ってきて髪を拭きながらMの水遊びを見ていると、Mはまた怒り始めた。その時、私は不思議に心が軽くなり、「そっか、今日は怒りたい日なんだ。いいよ。怒りたい日もあるから」とMに話してずっと隣に座っていた。

#### 【エピソード②】 2006/12/4（月）怒りの原因を筆者のせいにしても何か違うことを感じる

銀杏並木を見て来たMは、私と少しトランポリンを跳んだ後、すぐシャワー室に入った。水着に着替えることを手伝って、私はMの服を片づけてからシャワー室にすぐ入らず、少し休もうと思って脱衣室に座っていた。Mは背中を私に向けて座って静かに水を出している。しかししばらくしてMは手平でシャワー室の床を叩きながら怒り始めた。Mがだんだん声を上げて激しく怒ったので、私はシャワー室の中に入った。Mのすぐ横に座ってなぜ怒るのかを考えたが、今日出かけた中で自分の思い通りうまくいかなかったことに怒っている感じではなかった。私はMの横に座っていたのでMの出す水がずっとかかっていた。そして、激しく怒ってホースを強く握ったときの水が私の頭の上に落ちて、一瞬目の中に入ってしまい、驚いて自然に後ろにしゃがんだ。その瞬間Mはひっくり返ってとても激しく怒り出した。しばらくしてからMは、私のすぐ横に座りなおした。少し落ち着いた感じである。それからMは脱衣室の方にホースを向けた。それではトイレを使う子どもにまずいと思って、私は一端ドアを閉めてMの隣に戻ってきたが、そのとたんMはまたひっくりかえって激しく怒りながら泣き出した。私は複雑な気持ちになってMの怒っている姿を見た。そしてMに「M君色々不安なの？」と聞くと、Mは悲しく泣いた。私はどうすることもできなく、ただMの足を手でなでたりして「M君、大丈夫だよ。今日はここから動かないから、M君が水を終わらせるまでここにずっといる」と話した。Mは先と同じくしばらく怒ってから座りなおして水遊びを続けた。少し時間が過ぎて水に濡れて寒くなって来たので、私は「M君、寒くなってきているからここ（小さいプール）にお湯入れるね」と言ってMが座っているところから少し離れているプールにお湯を入れて足を温めた。するとMは私がいるプールの隣にきて座り、水遊びを続けた。

【エピソード①、②】は、筆者がMの怒りに最初に出会ったと思う記録である。以前にもMは筆者との間で何回も怒ったことがあるが、【エピソード①、②】のMの怒りはMが筆者とは異なる一人の「自分」として成長しようとする過程のなかで意味をもつものとして思われた記録である。

【エピソード①】でMが急に怒り出したとき、筆者は遠足に一緒に行こうと約束したのを守られなかったことにMが怒っていると、その怒りの原因を筆者の中に探した。しかし、そう話しながらもMが怒る理由はそうではない、本当はなぜ怒っているかわからないと思ってしまった。【エピソード②】でも筆者はMが怒り出したときMの怒りがやはり筆者に向かっているのではないかという思いが先にあった。しかし、そう思いながらも筆者の中には、Mが本当にそれで怒っているのかが心に残っていた。筆者だけではなくMの怒りに遭遇した大人たちはMがどうして怒るのかその理由を探していた。Mが怒ることにいろいろな理由を探して見てもなぜ怒っているかが筆者にはわからなかったし、筆者だけではなくMの怒りに出会った大人たちがMの怒りに理由をつけようとするのに何らかの違和感を感じた。そして、Mがなぜ怒るかよりはその怒りがMにとってどういう意味を持っているのだろうかという思いが強かった。

Mが怒り出してもその理由が筆者にはわからないと思ったとき、筆者は始めてMと「離れた」感じがした。ここで筆者が「離れた」と記したのは、物理的に距離をとったことを意味するのではない。それは、Mについて本当にわからないことが生じることによって、Mは筆者とは違う存在である事に気付かされたことを意味する「離れ」である。今までMと関わってきた筆者は、Mと一緒にいながらMが求めることには何かにつけ注意してそれに合わせてきた。それは二人で遊んでいるというよりは、筆者もMになってその空間にいた感じであった。Mが筆者に何も言わない限り筆者とMはそれぞれの自分を特に出す必要がないまま過ごしてきた。そのとき筆者にとってMはわからないところがある「相手」ではなかった。また、筆者も自分の考えを出さずに出来るだけMに合わせてきたから、Mにとって筆者は「相手」ではなかっただろう。このように、Mと筆者は互いに違う考えを持つ「相手」ではなく、「M」しか存在していなかったと言えよう。しかし、この日Mの怒りが筆者にはどうしてもわからないという状況が、Mと筆者を互いに「相手」にしたといえるだろう。

#### 【エピソード③】 2007/6/21 (木) Mがプールに行くと思ったが違う

プールに行くために水遊びを終えたMがY先生と着替える間、私もプールに出る支度をするために2階の着替え室に荷物を取りに行った。戻ってきたとき、高学年の子どもたちとクラスの子どもたち、先生たちがちょうど門を出ようとしているところだった。Y先生におんぶされているMに「ただいま」と言ってから、私はMがY先生と一緒に出ると思ったので他の子どもと一緒にしようとした。その時、3年生のKと一緒にいる大人を見回した後、「いやだ」といいながら門の前に座り込んだ。担任のS先生や他の大人たちが「Kちゃん、行こうよ」と話しても、Kはずっと「いやだ」というばかり。それからKは「Yさん、おんぶ」と言う。そのとき、先に門を出たY先生とMがKを迎えに来て「Kちゃん、行こうよ」と声をかけると、KはY先生を見て「Yさん、おんぶ」と言った。それで私がY先生におんぶされているMに「M君、私におんぶしたら」と話した。急にY先生の背中から降りて私におんぶされたMはちょっとしてから手をばちばちたいて「キーン」と怒った声を出した。Y先生がKを、私がMをおんぶして門を出ようとしたら、Mが私の服を噛み引っ張って足をばたばたさせた。それでもMをおんぶして門を出て小道を歩いて道路に出るとMは私の背中から降りて、みんなの行くところの反対側を見て足を止めて動こうとしなかった。それを見た先生たちがMに「ごめん、M君、今日はプール」と言う。そして私がMをおんぶしようと腰を低くすると、Mは「おうーうん」と声をあげながらおんぶしてきた。それで私がみんなの行く方向に行こうとすると、Mは私の背中を強くたたき、足をばたばた振って泣き出した。3回くらい背中を強くたたき。それでもMを負って歩くと先に行ったみんなの姿が見えてきた。少しずつ落ちついてきたMは、バス停についた時にはもう平然な顔になりおんぶから降りて車が通るのを目で追っていた。

【エピソード③】のMの怒りを見るとMがY先生におんぶしていきたくったのにそれができなくて怒ってしまったと思う人がいるかもしれない。また、Mは他の所に行きたがっているのにプールに行こうとするから怒っ

ているという人もいるかもしれない。本当にMがその理由で怒っているかはわからなかったが、筆者もMがプールに行く方向とは違うところに行きたいと主張しているのではないかと思った。しかし、ずっとMが怒っているにも関わらず筆者はプールに行く方向に進んでいった。これはほかのところに行きたいとするMの思いと、今日はみんなと一緒にプールに行かなければならないと思う筆者の思いがぶつかったことといえる。もし、Mが行きたいところに筆者が従うと、Mは自分の決めた先に進むことが出来るので、そのとき筆者はMにとってMと違う考えをもっている「相手」にはならない。しかし筆者がMの思う方向とは違うところに行こうとすると、筆者はMとは異なる考えを持つ「相手」になり、Mも筆者にとって独立的な「相手」になるのである。

守屋（1989）はエマニュエル・レヴィナスの他者論を手掛かりにして「他者が現れることによって、私には把握できない私と他者との差異があらわになる。この他者を私の認識の中へと解消しようとするのが、他者を殺すことであった」とレヴィナスの文章を解釈している。<sup>20)</sup>ここでレヴィナスのいう他者は私には把握できない相手が現れることによって、私と相手がそれぞれ違う存在になることを意味するのである。そして、その他者を認識の中に解消しようとするのが他者を殺すことであるとは、相手を私の認識に全部入れ込んでわかりきってしまうと、相手はもはや存在しないという意味である。

上記した三つの【エピソード】で筆者は、Mの怒りに直面してもその怒りの原因をわかろうとしなくむしろわからないままにしておいた。このように筆者がMの怒りをわからないままにしておいたのは、それが一人の人格として成長していこうとするMの生全体において意味があると考えたからである。Mがなぜ怒っているのが筆者にわかって、それでMが怒らないようにMに合わせていくと、Mも筆者も互いにとって他者にはなれない。独立した人格を持って生まれた子どもは大人の保護や援助の中で生きながらも結局は他でもない「自分」として成長していこうとする存在である。自身の成長を願う子どもが大人との関係において大人とは異なる「自分自身」を主張していくのは当然なことであろう。Mも同じく他でもない「自分」として成長していく途上にいる。その途上でMと保育的關係にいた筆者がMの怒りに出会い、その怒りをわからないままにしておこうとしたのは、それがMの「自分」になっていこうとするMの生全体に意味があると理解したからである。

#### 4. 全体的考察

保育的關係の中で子どもが表す行為は、自ら成長していこうとする子どもの生全体の中で理解されなければならない。それぞれ自分の人生を生きている子どもの行為は客観的・一般的に理解することはできないし、一つの行為をすべての子どもに当てはまる意味で理解することもできない。ランゲフェルド（1979）は「『理解』とは、その子が表現するところのものを、彼が自分の人生にどのように相対しているかという、彼の全体的な人間としての在り方の深くかかわるものとして捉えることを意味する」<sup>21)</sup>と述べる。子どもはそれぞれ違う生を生きているし、独立した一人の人間として成長することを願っている存在である。そういう子どもを私たちが理解しようとする、私たちに与えられている子どもの自らの行為をランゲフェルドの言うように「彼の全体的な人間としての在り方の深くかかわるものとして捉えること」しかないのである。それはまたボルノーが言うように個々の現象を人間全体（子どもの全体）の中で意味あるものとしてとらえるということである。このような哲学的人間学の考察法が保育の中で子どもを全体として理解することに一層求められる。

### おわりに

本論文は筆者が保育実践の中で経験したある子どもの怒りを保育という営みの中でどのように理解するかを、「個々の人間的現象を人間の全体的理解という枠組みの中で解釈すると同時に、逆に個々のものから人間の全体的理解へと扉を開いてゆこうとする」人間学の立場で述べたものである。保育という営みの中で子どもと保育的關係を結ぶ大人は子どもの行為を子どもの生全体の中で理解しなければならない。しかし、本研究は子どもの持つ個々の行為が人間の全体的理解にどうつながっているかという人間学のもう一つの課題をはっきりしないまま終わっている。個々の子どもの行為がどのように人間の全体的理解へつながるかを明らかにすることが筆者の今後の課題である。

註

- 1) ヘルムート・ダンナー 1988『教育学的解釈学入門』(浜口順子訳) 玉川大学出版部p.55
- 2) 同上書p.28
- 3) 同上書p.30
- 4) 同上書p.36
- 5) 西原直 1993『エリクソンの人間学』東京大学出版会 西平(1993)は、エリクソンの方法論を述べた個所で、「臨床科学は、〈生きた人間〉を相手にしている」といい、「この場合、『観察対象』といえども、生きた相手なのであるから、もはや『対象 (object)』という言葉に示されるような、一方的に見られるだけの存在ではありえなく」と述べる。
- 6) 柏原啓一 2006『総合人間学』改訂版 放送大学教育振興会p.12
- 7) 同上書p.52
- 8) 森田孝編 1992『人間形成の哲学』森田孝「人間形成の哲学的考察の道」大阪書籍p.12
- 9) 柏原啓一 2006『総合人間学』改訂版 放送大学教育振興会p.81
- 10) M.シェーラー 1977『宇宙における人間の地位』(亀井裕・山本達・安西和博訳) シェーラー著作集第13巻 白水社p.128
- 11) 和田修二 1998『教育的人間学』放送大学教育振興会p.26
- 12) O.F.ボルノー 1969『教育における人間学的考察法』(浜田正秀訳) 玉川大学出版部pp.40-41
- 13) O.F.ボルノー 2006『教育を支えるもの』(森昭・岡田渥美訳) 黎明書房pp.202-203
- 14) M.J.ランゲフェルド1966『教育の人間学的考察』(和田修二訳) 未来社 p.37、p.61
- 15) 津守真 1988「愛育養護学校の教育」『発達』No36ミネルヴァ書房 pp.2-14 津守は「自らの人生の形成(アイデンティティ形成)の途上にある大人が、子ども自身の人生の形成(アイデンティティ形成)を助ける営み」を「保育的關係」と定義する。
- 16) 津守真 1997『保育者の地平』ミネルヴァ書房p.103
- 17) 吉村匠平 1993『或る大学生の「怒る」という体験についての現象学的心理学的考察』九州大学教育学部紀要 pp.109-119
- 18) 山根一郎 2005『怒りの現象学的心理学』椋山女学園大学文化情報学部要pp.71-84
- 19) イザード、C・E 1996『感情心理学』(荘巖瞬哉他訳) 11章「怒り」ナカニシヤ出版
- 20) 守屋淳 1989「他者と他者性の問題」-エマニュエル・レヴィナスの論を手掛かりに東京大学教育学部教育方法学研究室『学ぶと教えるの現象学研究』pp.69-84
- 21) M.J.ランゲフェルド1976『教育と人間の省察』(岡田渥美・和田修二訳) 玉川大学出版部p.111