

保育の知を求めて

津 守 真*

序

「臨床の知」という特集で何か書くようにと教育学研究編集委員長佐藤学先生からお勧めを頂いた。その文面の中に「臨床科学としての教育学」という一行があった。子どもに直接触れて考え、その考えをもとにしてさらに実践を積むのが臨床だから、教育はもともと臨床と密接な関係がある。私は長年、幼児期の子どもの保育を自分の学問の中心として考えてきた。殊に後半生を保育の実践の場で過ごすことになり、身体をもって子どもとかわる保育実践のなかに「知」があることを体験として知った。

戦後半世紀、保育・教育は自然科学の方法による知を導入しようとした。それは対象を外部から客観的に観察し、計測し、操作し、法則を見出すという方法である。その経過の中で、幼児保育にはもう一つの種類の知があることに人々は気が付いた。それは自分を含めて全体を見通す洞察による知である¹⁾。

「知」は固定したものではない。絶えず探求することによって力動的に変化する。

「臨床」の場には2種類ある。ひとつは、訴えられた症状の治療を目的とした狭義の臨床である。それは通常、専門の臨床家と患者とが1対1の関係で、室内で、約1時間、週1度か2度という限られた時間の中で行われる。この半世紀にわたって積み重ねられた臨床科学の技術や知見が保育・教育にも大きな貢献をしたことは疑いえない。それに対して、保育・教育の実践は、日常生活場面で、長時間にわたってなされる。その中には臨床に類似した場が含まれている。狭義の臨床においては訴えられた症状の治療が目的とされるのに対して保育・教育の実践は広い観点で生活や人格の向上を目指す。また、当該の個人だけではなく、

その子どもを含むグループと社会全体の変化を目的としている。

このように、臨床と保育・教育の実践とは相違点があるけれども、子どもに触れた体験にもとづく思索という点で重り合う。

この小論で私は私自身の保育の実践の中で発見した知について述べたいと思う。それに当たって、保育の知を求めて私自身が歩んだ道を簡単に述べるところから始める。

I 保育学への道

1. 幼児教育との出会い

人間の動機は半分は無意識の中にある。そして将来にわたって社会および自分自身にとって必要なものを見分ける洞察は、しばしば情熱を内に秘めた体験から生まれる。

私の青年期に、日本は戦争に敗れ、青年は敗戦国日本の復興には何が必要かを考え、情熱をもってそれに挑んだ。現代にも、またどの時代にも、青年には心の琴線にふれる情熱があるに違いない。それがなんであるかは人により、時代によって違うだろう。私について言うならば、昭和20年4月に東京帝国大学文学部心理学科に入学し、召集されて兵隊に行き、幸いにして生きて再び大学で勉強することができた。戦争が終わり軍隊から解放されて、一面焼け野原の道を家に向かう途中に咲いていた夾竹桃の燃えるような赤い花の色を私は忘れることができない。何人もの友人が無念の中に戦死して再び戻ることがなかった。「桜花咲きの盛りの益荒男のいのち死にせば哭かざらめやも」は戦後直後、「戦没学徒を弔う」という題で南原繁東大総長がなされた演説の結びの挽歌である。講義には出なくても南原総長の講演には欠かさずに出席するという学生が数多くいた。

*つもり まこと お茶の水女子大学(名誉教授)

キーワード: 保育/実践の知/表現と理解/省察/臨床科学

幼児教育の明けの明星と言われたコメニウスが、敗れた祖国モラヴィアの復興の希望は教育にあることを示したことから講義を始められたのは、戦後直後に開講された岡部弥太郎先生²⁾の「幼児教育」演習だった。コメニウスと共にヨーロッパを転々と放浪した一団の人々の中には、乳幼児もいたろうし、妊婦も老人も障碍をもつ人もいただろうと私は想像した。コメニウスのことを私は専門として研究したのではないが、この事実が私の心を動かした。いつのまにか私は幼児教育を自分の道として選んでいた。二度とあのような戦争を起こしてはならないとの決意、どうしてあの時代が来たのかとの問い、個人の人格を尊重しない思想への反省は、志半ばで戦死した友人、先輩たちへの私の時代の応答である。そしてはからずも、五十数年を経てしまった。

敗戦のように歴史の運命的な出来事を単に受動的に受けるのではなく、それを自分にも全体にもプラスになるように挑戦させる力は個人の中に養われた能動性である。それは知に関連するが、パッションとしての感情に助けられる。

心理学を専攻した私は、戦後盛んになった科学的心理学の方法を用いて、幼児の発達メカニズムを明らかにするならば保育の実践を向上させることができるだろうと考えて長年を費やしたが、その試みは放棄せざるを得なかった。戦後流行した心理学の諸理論は、私が子どもの頃から直観で知っていた保育の体験（自分が幼い頃保育された体験と、小さい子の子守をした保育体験）とどこかで食い違っていた。また、私が大学生の頃から出入りしていたお茶の水女子大学附属幼稚園で幼児が一日中遊んで過ごしていた幼児教育とも合致しなかった。大正の末から昭和の初めにかけて倉橋惣三が活躍したお茶の水女子大学附属幼稚園は、20世紀前半に米国で最盛期を迎えた米国の進歩主義教育の流れを引き、それを日本の風土の中で展開しようとしたものであった³⁾。そのことを後になって私は明瞭に知った。彼の諸著書は、保育についての私の直観を裏打ちするものであった⁴⁾。

2. 心理学から保育学へ

幼児と直接にかかわる保育の体験は、行動主義心理学や実証科学の方法による発達研究、すなわち子どもの外に立って外部から観察する方法では記述しきれない。子どもとかかわるときに、外か

ら見ていたのとはまったく違う世界、子どもと自分との内的な世界が展開する。それをめぐる私の学問の遍歴は、「保育研究転回の過程」⁵⁾に記した。その遍歴の中には、フロイトやユングの心理治療、ロジャースのカウンセリングなどもあった。中でもE.H.エリクソンとB.ベッテルハイムの著書は、障碍をもつ子どもの理解にあたって具体的に助けてくれた⁶⁾。私の生活の中のことで言えば、私の家庭の子どもたちが日々描いた描画のコレクションは子ども自身がのこした心の軌跡と言ってもよい⁷⁾。最初のひと筆から10年間にわたる家庭での子どもたちの描画を年齢順に並べ、日々の記録と照合したとき、子どもの内面がそこに表現されていることを発見して驚いた。文字では記しきれない豊かな表現で、それは科学的心理学の方法では処理しきれないことを確実に悟らせた。それが契機となって、オランダの現象学的教育学のエディット・フェルメールや、M.J.ランゲフェルトを知った。ランゲフェルトは、当時最盛期にあった科学的心理学に勇敢に挑戦していた⁸⁾。その人間科学的アプローチによって保育の現象に向かったとき、保育の実践の中の体験（子どもおよび保育者の両者について）が、実践を更に先へと導き、子どもと保育者との両者の人間的理解を進めることを知った。

1983年に、私は大学を離れ、保育の実践の場で毎日を過ごす者となった。私の実践の場は0歳から12歳までの私立の小さな養護学校（愛育養護学校）である。障碍⁹⁾をもっている子どもであることはだれも共通であり、保育・教育の基本はかわらないことを強調しておきたい。

II 保育実践の基本—私の考えの要約

子どもが安心して自分自身を表現するには、きめこまかい人間的な保育を必要とする。それにはマニュアルがあるわけではない。大人がよく見て考えて子どもに応答することを要する。その応答の過程の中で子どもは内心の願いや悩みを表現する。

保育者の子どもへのかかわりを、私は次の4つのキーワードで考える¹⁰⁾。

- (1) 出会う
- (2) 交わる—表現と理解
- (3) 「いま」をつくる
- (4) 省察する

子どもの成長に必要な基本的体験を私は次の4

つのキーワードで考える。

(1)存在感 (2)能動性 (3)相互性 (4)自我

子どもは保育者とかかわるなかで人間的成長をする。これらはいずれも大人と子どもとの間の関係性の語であり、ひとつひとつが実体に対応するのではない。したがってこれらの語は時代により人によって異なった語であらわされる。子どもとのかかわりかたは保育者によって違うが、子どもが一日を充実して生きると願ってかかわる点は共通である。以下の叙述の前提になるので、簡単に説明しておく。

1. 保育者のかかわり

(1) 出会う

子どもと出会ったとき、その子の心にふれることがかかわりの出発点である。子どもと出会うのは、大人に出会う場合とくらべて容易である。子どもには人を純粹に出会わせる人間的魅力がある。

(2) 交わる—表現と理解

子どもの行動は内なる世界の表現である。その表現をどのように読むかは保育者にゆだねられている。その理解の仕方に応じて保育者の応答の仕方は違ってくる。ある行動を大人が「困った」と否定的にとらえるか、あるいは、子どもはそうしなければいけない窮境にあると肯定的にとらえるのかによって大人のかかわり方は違ってくる。子どもは心の底で何を願っており、保育者がそれをどう理解するかは子どもと交わる時に日々問われる。理解するとは、知識の網の目に位置付けることではなくて、自分が変化することである。子どもと交わることは、保育者自身が日々変化し、成長することにほかならない。

(3) 「いま」をつくる

保育者は、出会った子どもと共にいる「いま」をたいせつにし、子どもにも自分にも「いま」を明るく充実したものとなるようにかかわる。そうすると子どもは自分から次の活動を展開させる。大人が、未来への不安にとらわれて現在をおろそかにしたら、子どもと落ち着いてかかわることができなくなる。未来は充実した現在の中から生み出される。

(4) 省察する

子どもたちが眼前から去ったあと、保育者は、さし迫った現実の要求からひととき解放され、子どもと応答していたときの体感や物質のイメージ

などを思い起こす。ひとりになって実践の跡を振り返るときに、保育者は自分が巻き込まれて応答していた最中の意味をより深く考えることができる。また、保育の後に同僚と話し合うとき、同じ子どもの異なった側面をも知ることができ、子どもの全体像が見えてくる。学校の内外での研修は省察を助ける。その時間がもてなくなったら保育の質が低下する。

2. 子どもの成長

(1) 存在感

そこが自分の場所であるという存在の確かさの感覚は人間的成長の基盤である。守られた内側の空間があること、日常一緒に生活する人が自分を信頼してくれていると感じることが、子どもの存在の確かさの感覚をつくる。雲の中を歩くようによりどころがなく、人間関係も空間も不安定な生活だったら、子どもは成長する基盤を失う。

(2) 能動性

子どもには心の内から湧きおこる能動性が備わっている。他人からやらされるのではなく、自分が選んだことを自分のペースでやる感覚は、個人が自分らしく生きるための条件である。自分で判断し選択し、意志をもって行動する子ども時代の体験は人間的成長の基盤である。幼児期には、身体を動かすときに精神をも動かしている時である。部屋が狭く、園庭や自然環境がなくて、思うように身体を動かすことができない環境では、子どもは知的にも社会的にも十分に伸びることができない。

(3) 相互性

人と人との関係は機械とは異なり、身体的に押しついたり引いたり、互いに相手の思いに合わせてやりとりする対話である。それによって両者の生命的創造性が生かされて新しい関係がつけられる。乳幼児の初期には特定の大人との人間的交わりが必要なことは既に知られている。相互性に欠けた規則的、管理的な環境だけでは、いくら人と接していても、人間性は育たない。

(4) 自我

子どもは幼いなりに、獲得した諸経験、諸能力を総動員して力をこめて何かをする。また、周囲の状況を総合的に判断して自分で選択し、行動する。このような自我のはたらきは乳幼児期の早い時期から見られる。自分のしたことが周囲から承

認められないとき、人々の間で一人前の人間として価値を認められないときなど、子どもは自尊心を傷つけられ、疎外感をもつ。自我の危機は子どもの社会生活の広がりとともに増す。

これらの語はプラスの面をあらわしているが、同時に保育者は、自分がそう思っていると思うようにならないマイナスの力をも知っている。それが阻まれるときは、自分でもどうしようもない闇の力の働いているときである。子ども自身にとっても同様であろう。子どもは自分でもどうしようもなく、人に噛みついたり、髪を引っばったり、絶えず動き回ったり、内に閉じ籠ったりする。そのようなときには特に他人の助けを借りなければそこから脱出することができない。狭義の臨床の場が必要とされるときである。通常には、極端な程度にまで至らずに、いわば日常生活の中で予防することができる。それが保育の力である。子どもは日常の保育の中で癒され、自分の人生に向かって前進する。

具体的な行為は、子どもによって日によってすべて異なるが、保育者としての観点は共通である。これらのキーワードは、既に述べたように、抽象的に取り出したものではなく、保育の現象から導き出したものである。保育者がかかわって体験した現象を言葉にするのであって、その逆ではない。

Ⅲ 実践から知を創る

1. 資料

子どもの現象（資料）は向こうからやってくる。それは一見重要とは見えないこともある。子どもが発している小さくかすかな声は、大人に気付かれない場合もある。

かかわった時間の中で起こったことを生起した順に思い出してみる。その気になって付き合う。子ども自身にも気付かれていない子どもの生活の奥に心を潜める。

子どもと私とのかかわりの実際を、記憶に留めておいて、それに私の主観による見方や感想をまじえて、できるだけその日のうちに記すことにした。私の応答の仕方が変わると、子どもも違った応答をする。その工夫にはいろいろあっていい。ただし、子どもに対しては、人間味と真実さをもって答えることはぬかすことができない。何週間、何か月、何年もの後には、子どもは変化し、そこで出会う行為も変化する。その間に、最初の疑問

はもっと明瞭になり、あるいは、疑問と思っていたことが解けてくる。また、同じ人生を生きる人間としてその間に考えたことをも記すことは、私と子どもの人生とをつなげてくれるように思う。

科学的観察記録とは異なり、実践の資料は不等質である。一見重要と見えないことで、子どもの側からは重要なものもある。人の目に立つのとは違う点が重要な場合もある。思い起こすうちに、子どもの発していた小さくかすかな声が聞こえてくることもある。そのためには、かかわるときに、その気になってかかわることを要する。子どもの生活の奥に心をひそめる。そうすると子ども自身にも気付かれていないことに気が付く。

2. 保育の過程—内心を表現するに至る過程

具体的な行為は、子どもによって日によってすべて異なるが、保育者としての観点は共通である。

これらのキーワードは、既に述べたように、抽象的に取り出したものではなく、保育の現象から導き出したものである。保育者がかかわって体験した現象を言葉にするのであって、その逆ではない。次に掲げるのは、私が実践者となった第一日に会った子どものことである。私の著書「保育者の地平」¹¹⁾の冒頭に記したが、その後の実践はその繰り返しとも言えるので、ここに引用したい。

「私が庭に出ると、ちょうど、4歳のH夫が弟たちと一緒に父母に連れられて来たところに出会った。私はこの子と出会うことを予期していたのではない。出会いは偶然である。この子は立ったまままでいた。私は、かたくなって立ったまままでいるH夫に心をひかれた。立ったまままでいるのは、いつでも立ち去れる姿勢である。これは行動を表現として見たときの理解の仕方である。この子にはまだこの場所での存在感ができていない。緊張している子どもに私が近寄れば圧力を感じさせるだろうから、私は物を媒介にするのがよいと思い、シャベルをそっと傍らにおいた。弟が先に手を出して取った。H夫は喪失感に取り残されたように見えた。そこで私はH夫のために玩具のトラックを持ってきた。H夫はしゃがんだ姿勢になり、自分の手でトラックを動かし始めた。子どもの能動性が動き始めたのである。私もしゃがんで子どもたちの間にいた。これはそこにとどまって一緒に何かをしようとする姿勢である。この後しばしば体験したことであるが、私が子どもの傍らにしつ

かりという存在であることが子どもたちに分かる
と、立って見ているだけのときとは違った展開
になる。そうしていると、この子どもたちが小さな
距離だが自分のペースで自由に動く空間を獲得し
て行く様子がよくわかる。こうして3人ともかな
り大きく動きはじめた。

自分から動く能動性を育てることが、一日の生
活にも、また、長年の後にも重要であるが、最初
の日には、これにつづく日々はまだかくされている。」

3. 理解しにくい行動の意味を発見する—最後を 破損する行為¹²⁾

子どもの行動の中には、通常では受け入れ難い
ものもある。そのような行動の意味を発見するこ
とは保育実践に伴う知的課題である。

上に述べたH夫のその後について話しを続けた
い。

ある時期、H夫は弁当を食べるとき、最後の部
分を床にひっくり返し、いつもはいているゴムの
長靴で踏みにじった。その子が弁当をひっくり返
すと、私はただちに捨てて床をふいた。するとす
ぐに同じことを繰り返した。それにもかかわらず、
H夫は私にもたれかかり顔を寄せ、親しさを示し
てきた。そうしている間に私は、この子の生活に
は楽しんでやっていた行為の最後が外部の力によ
って駄目にされた体験が多いことに気がついた。
この子には利発な弟がいて、私も一緒に遊んで
いるとつい弟の方と遊んでいた。この子は取り残
されて部屋の隅にうずくまっていた。この子は遊び
を完結できないことが多い。この子が受動的にさ
れている体験を能動的に表現するのは当然ではな
いか。最後を他人にだめにされる前に、自分で破
損してしまうのである。理解は、自分の見方を根
底から変化させることである。それには勇気がい
る。このことに気付いてから、私はほかのことは
おいてもこの子が最後までやりきれるように一生
懸命になった。数日の間に、行動は劇的に変化し
た。自分の悩みが大人によって理解されたと思っ
たとき、行動が変化したのである¹³⁾。

これまで私は、子どもが自発的にし始めたこと
を優先させることは実践者の第一の心得と考えて
いたが、それだけではなく、し始めたことを最後
までやり遂げることが同様に重要なことを私は
知った。このことはこの子のことだけではない。

この後、私はどの子の場合にも、納得して終わる
ことを心がけるようになった。この子は約3年間
私共の養護学校幼稚部で過ごした後、米国の養護
学校小学部に行った。行動療法の理論によってこ
の子が手を髪に当てる癖を直すプログラムが組ま
れたとき、両親は学校に行き、そのような癖を親
は気にしていないこと、子どもが生活を楽しめる
ようにしたいと願っていることを先生に伝え、先
生も親の希望を入れてすぐにカリキュラムを組み
替えたことを聞いた。私はこの両親の見識に感心
した。その後しばらくして、その先生が日本を訪
問されたとき、わざわざ一日を割いて、私共の養
護学校を訪ねて下さり、私共は親しく語り合った。

それから数年後に、私とその家庭を米国に訪ね
たとき、その子は私のことをしっかりと記憶して
いて私を迎えてくれた。私がこの子と本気に向き
合った日々をこの子が記憶していることを知り、
不安定な危機の時期を支えた人に対する記憶は、
いつまでも子どもの心のうちにとどまっているこ
とを私は知った。毎日の生活の中で、行動を心の
表現として見て保育するには、ある主の冒険を
必要とするが、あのときそうしてよかったと、あ
らためて思った¹⁴⁾。

更に数年後に家族と共に私共の学校を訪れたそ
の子は、10年前と同じように校長室で私と向き合
い、トランポリンをとび、絵本を見て、心地よく
昼寝をして帰った。私はあのときのことが彼の心
の底に届いていたことを確認することができた¹⁵⁾。

子どもの行動を表現として見て、その理解にし
たがって応答するのは毎日のことであるが、とき
にそれが心の深いところに触れることがある。そ
のとき劇的な変化をもたらす。そのことを過去20
年間に私は何人もの子どもについて体験し、長期
間の中でそれを確かめることができた。

4. ゼロへの回帰—障害をもった子どもの保育

私が殊に後半生、密にかかわったのは障害をも
った子どもである。障害をもっている、保育
の実践においては、どの子どももかわりはない。
毎日出会い、交わり、「いま」をつくり、省察する
保育は同じだし、それなりに存在感、能動性、相
互性、自我を育てる課題においてどの子どもも共
通である。そのことを私は自分の保育体験からは
ばからずに言うことができる。障害については私
共の中に先入観が根強くある。子どもについての

先入観は子どもの見方を狂わせる。子どもについての知識をゼロにして、直接に子どもと出会って応答するところから始めなければならない。

ひとりの子どもが手のひらを目の上にかざしてひらひらさせていた。私が障害をもつ子どもとかわり始めた頃、1960年代、70年代、これは「手かざし行動」と名付けられて、自閉症児の特徴と考えられていた¹⁰⁾。子どもはその世界に閉じこもるから、やめさせなければいけないという考えが一般であった。私はこの子は本当は何を見ているのだろうかと思い、その子に近寄って同じように目の上で手をひらひらさせてみた。子どもと同じ様な動きをすると、その動きに伴うイメージを共感することができる。太陽の光が木の葉の間から、指のすきまから射して、その美しさに驚いた。この子は美に対して特別にセンシティブなのではないか。私はそう思った。それから、その子は砂に37, 38, ……と数字を書いた。これも自閉症児の特徴と言われる行動である。私はそばに座って一緒になって地面に数字を書くと、その子はときどき私を見たが、急に砂を指先にひとつまみつかんで、私の頭の上へのせ、「ポーシ」と言った。私は意外な展開に驚きながら、顔をおおげさに振って砂を頭から振り落とすとケラケラ笑った。動きは更に大きくなり、頭だけではなく砂を背中にもかけた。私が後ろを向いて「ヤッター」と言うとケラケラ笑い、ふざけ合った。こういうことを何回も何回もやった。この子は自分の世界に閉じこもっているところではない。私との相互のやりとりを楽しんでいる。その後何年にもわたってこの子は自分の遊びを展開した。それについてはここでは省略せねばならない。それから25年たった現在、この子は、レストランで料理人として誇りをもって普通に生活している。

子どもに向かうときには、その子についての既製の知識をゼロにして、その子と身体運動を共にし、その子と肌を触れてじかに会う。障害をもつ子どもはしばしば言葉を話すのが遅い。親はそれを心配して、その子を普通の子どもとは違うと思う。しかし、言葉を話さなくても、子どもは身体の行動で語り、コミュニケーションをしている。その身体の表現をどのように読むか。子どもとかわる人はそれを読んで応答する。眼前で子どもが身体で語っていることを無視して、違う応答をするとき、子どもはそのことに反応して大人を困

らせ、それでも理解されないとき、その行動はエスカレートする。このように述べて、私は診断名を否定しているのではない。それは保育の実践とは違うレベルのことである。そのレットルがその子と親とが前進的に生きるのに役立つこともあるだろう。しかしその場合も、必要なのは、その行動の意味を知的に探求することであろう。

5. 大人の主観と子どもの主観は重なりあう

次に、私は現在進行中の、まだその全貌を見るに至らない最近の子どもについて記すことにしたい。

私は最近毎日子どもとともに過ごすことはできないが、週に1, 2日は定期的に子どもの保育の場に出ている。この原稿を書きはじめた数ヵ月前のある日、後ろから私の手にそっと触った子どもがいた。その手は柔らかく、私は穏やかな親しみを感じた。振り向いて見ると、それまで私に会っても知らん顔をして通り過ぎていた子どもである。人が近寄って来るのは、その人が親しみや関心を寄せているときである。その関心が親しみではなくてマイナスの感情の場合もあるだろう。しかしその場合も関心はあるわけで、それを親しみへと変えるかわりもできるだろう。親しみの場合でもこちらが構えたら、それを否定感情に変えてしまう。かわりの最初の行動の意味をどうとらえるかによって、その後の状況が変わる。この子は私に親しみを寄せて近寄って来た。職員が私に、その子の祖父が夏休みの間に急に亡くなったことを教えてくれた。その子は私の姿に祖父の風貌を重ね合せたのだろうと思われた。

次の日もその子は私を見つけると近寄って来た。柔らかく受けとめていると、そのあとは子どもは自発的に行動する。その子は階段の途中に座って、シャボン玉を吹いた。そっと、吹くので、シャボン玉はすぐに消えた。何度も吹くが、彼女はシャボン玉のこわれるところを見ているのではないかと私は思った、祖父が突然消えてしまったように。それは私の勝手な主観と言われるかもしれない。そうかもしれないが、保育は大人自身の日々の主観の中でなされる。それを毎日一緒に生きる上でプラスにしてゆくことを考えるのが保育の中の主観である。

ちょうどその数日前に、私共が長年保育してきた子どもが突然死んだ。すぐに消えて行くシャボ

ン玉を見ているうちに、私はその子のことを重ねて見ていた。そしてM子もシャボン玉がはかなく消えるのを見ていたのだと思った。何度もやった。一緒にはかなさをためしているシャボン玉だった。

6. やりとりしながら考える—「いま」をつくる

次の日の午後、その子はまた階段でシャボン玉をしていた。私は一緒に吹いてみたり、リズムを口ずさんでそれを見ていた。今日のこの子のシャボン玉は、強く吹いてはそれを自分で壊したり、自分で工夫しながらやるシャボン玉だった。液に絵の具を入れて吹くと、緑や黄色の破れにくいシャボン玉ができる。皮膜の硬いシャボン玉は球形のまま掌の上に乗っている。前回のときはいまにも消えそうなシャボン玉だったのに、今日のは盛んな勢いのあるシャボン玉だった。次々に自分のやり方で展開するから多様である。

これまでこの子の身体の動きは相互性を欠いていた。私が動きを合わせるのが難しいような、自分だけの動きだった。この日は私との間に相互性があった。午後には私と追いかけっこをしたり、ボールの投げっこを何度もした。そのボールをわざと門の外に出した。門をあけると、そのボールを更に奥の扉の向こうに投げ、この子は扉の向こう側に行きたがり、裸足のまま隣の幼稚園の庭に走って行った。この子の心には幼稚園の子どもへの関心があることが分かった。これがその後ずっとつづく幼稚園との密な交流のきっかけであった。

この子は、帰りがけに砂を私の顔にかけた。人に砂をかけるのは、その人に特別な関心をもって示す。少し大きすぎだが、この子の願いを叶えようとした私への感謝のしるしと私は受け取った。またもや保育者の主観がはたらいていると言われる部分である。その主観をどのように修練して行くのか、それは子どもとの関係を進行させてゆくのに重要な課題である。

このことの後、この子は毎日、幼稚園である時間を過ごすことになるのだが、ここではそれにはふれない。この頃にこの子に起こったひとつのエピソードを記したい。

7. 重層的時間

そのある日、その子と歩いていたとき、病院の小児科待合室が見えるところで、その子は立ち止まり、待合室の中を眺めた。私は早く学校に帰ろ

うと誘ったが、強く私の手を引くので、しばらく一緒にたたずんでいた。わずか2、3分なのにとっても長く感じられた。午後になって砂場で白砂を落としたりこねたりして遊んでいたその子は急にママー、ママーと大声で泣いた。その泣き方は激しく、どうしても泣き止まなかった。ちょうど帰りの時間で、母親が迎えに来た。最近赤ん坊が生まれて、近ごろ赤ん坊を押し倒したり髪を引っばったりすると母親は話してくれた。その話を聞いて私は、病院の待合室でその子は赤ん坊を見ていたのだと気がついた。その子は赤ん坊が生まれる前後からのさまざまな体験を思い出していたに違いない。私と一緒にたたずんで小児科待合室を眺めていたその瞬間は、私にとっては早く帰ろうとする目的をもった直線的時間の部分—帰り道のひととき—に過ぎないが、子どもにとっては過去、現在、未来のすべてがそこに籠められた重層的時間¹⁷⁾だった。そう考えたとき私は、あのとき子どもをせかさなで一緒にたたずんで過ごしてよかったと思った。実践の積み重ねの中から知恵が生まれる。

8. 泣き叫ぶ一歳児—共同体への参加を求めて

私が最近付き合うことになった、まだ言葉を話さない1歳半の子どもについて述べよう。

1歳半のその子は、ちょっとしたことでキーキー泣き叫んだ。手に持っているものを兄や姉が触ったといっちは泣き叫び、兄や姉が勉強をしているノートが欲しいと言って泣き、水道の水を出してくれと言って泣き、道路で自動車をもっと見ていたいと言って泣いた。あまり頻繁なので近隣から文句を言われ、躰をちゃんとするようにとの電話がかかってきて、母親は極度の緊張の中にあった。私とその子を毎週みるようになったのは、そんなときだった。私はその子と水遊びをした。その子はバケツの縁にタオルを何枚もかけた。1枚かけるごとにその子は私の顔を見て承認を求めた。タオルをバケツの縁にかけるのは、1歳の子どもの作品だと思い、すてきなのができたねと言って手を叩くと、その子は声をたてて笑った。その子はまだ言葉を話さなかったが、自分の喜びを分かち合って欲しかった。私が手を叩いて信頼の目を向けると、その子は私の目を覗き込んで声をたてて笑い、信頼を示した。何回もするうちにその子はたっぷりと大便をした。緊張をほどいて自分

らしさを取り戻したと書いていいだろう。

信頼関係とひと口に言うが、何を信頼しているのかといえば、その子を一人の人間として信頼すること、つまり、その子らしい人生をかならず立派につくってゆくこと、いまはその途中のひとこまでであるということ、私の知らない人生を作り上げて行くひとりの人間として尊敬の気持ちをもってその子を見ていくということである。私とその子と水遊びをするのを、小学校4年生の姉が見ていた。そのことを逐一母親に報告して、「お母さんは口を出しすぎる、こういうときはこう言えばいい」と母親に言った。皆が一斉にダメといったら子どもは潰されてしまう。

約4ヵ月、私は毎週こういうことを繰り返し、泣き叫びは軽減し、信頼を基本にした私とのかかわりが効果があったと私は思った。その間にその子は、兄や姉の言う言葉の語尾をとらえて片言を話すようになった。たとえば姉がペンギンと言うと「ギン」と言い、「じゃ、またね」と言うのと「ジャ」と、それらしい発音で話すようになってきた。そうすると兄、姉が「あ、ペンギンがほしのね」と言ってペンギンのぬいぐるみを渡す。その子の言うことが兄、姉に言葉で通じるようになったのである。そうなる変化は急激であった。理由が分からずに泣き叫ぶことが殆どなくなった。生まれたときから4人きょうだいのなかで生活し、その子にできないことでも一緒にやりたいことがいかに沢山あったかが家族に分かった。私はその経過を見て、共同体への参加の願いがごく幼いときからあることを知った。大人が子どもの行動から子どもの願いを推察してそれに答えることは、大人と子どもとの人間関係でまず必要であることは疑いない。しかし、それだけでは子どもは満足しない。臨床の場を超えて、その子を含んだ共同体がその子を仲間として受け入れることを、どの子も求めている。

IV 実践知の性格

1. 実践の不確実性

実証科学は、確かな命題、法則をもとめるが、保育（かかわり）の学問は、そのような確実さを求めると誤る¹⁸⁾。保育者が心を決め、心を通わせて子どもと出会い、子どもの表現を読み、それに応答してゆくのであって、公式を当てはめるわけにはいかない。実に主体的行為である。この不確

実性こそが実践の性格である。それをもちこたえるだけの自我を育てることが、保育・教育全体の課題である。

不確実性は実践の本質であり、実践を向上させる原動力でもあるのだが、その不確実性の故に、実践者には学問、制度の権威に依存する傾向がある。また、流行に流されやすい。保育者は常に子どもの声に耳を傾け、が自らの主体性をもって判断し、状況の中で決断して行為せねばならない。

2. 保育の実践及び研究の多様性

私はここに日々の実践から知を創り出す方法について、私自身が出会った現象をもとに述べた。保育者がかわり、子どもがかわり、状況がかわれば、違った発見がなされ、異なった見解が創りだされるだろう。保育においては、実践も、研究方法も考え方も多様である。殊に、異質な文化、歴史の背景から人々が集まる現代において一層そうである¹⁹⁾。

3. 実践の妥当性は、子どもが希望をもって明日を生き続けるかどうかによってきまる

E.H.エリクソンは、臨床の妥当性は、科学研究における正答とは違い、患者がさらに生き続ける希望をもってその場を立ち去るかどうかを決め手になると言う²⁰⁾。同様に、良い保育をしたかどうかの決め手は、子どもが「今日はいい日だったなあ」と満足して終わるかどうかによって判定されるだろう。それが積み重なって、生涯にわたる夢は育てられる。

この小論の最後に、もうひとつ私自身の保育の現象から引用することを許していただきたい。

『黄色いボール』

私が保育の現場で子どもたちと毎日を過ごすようになったある日、私の学校と一緒に遊びに来た5歳の姉が、隣のテニスコートから飛んできた黄色いテニスボールを拾って、何度も私に見せに来た。夢見るような目で黄色いボールを見ているので、私は、「きょう、お兄ちゃんの学校に来たごほうびにあげる」と言うと、「ほんと？」と言って本当に嬉しそうだった。それは隣のテニスコートから飛んで来たボールだったから、何かトラブルが起こったらその間に立って責任を引き受ける覚悟をしたうえのことである。子どもの夢を叶えるの

には、保育者にはしばしば小さな覚悟が伴う。その子は夜寝るときも黄色いボールを枕元において寝たと、翌日、母親が話してくれた。20年たって、養護学校の高等部を卒業した兄のために、家族でパン屋の作業所を立ち上げたお祝いの会のときに、いまは大学院で生化学を専攻している姉が、その「黄色いボール」をいまも持っていると話してくれた。黄色いボールはそのシンボルだった。私はあの日に夢見るようにテニスボールを見ていた、その夢が自分の将来の夢にまで継続していたのを知り、あのときにその子の心に答えてよかったと思った。ほんの一瞬の出会いが20年間忘れずに保たれていたのを知って、私は深い感動を覚えた。毎日同じ子どもと付き合うのが保育者だが、その一瞬の大切さは同じである。そしてそれには保育者の小さな覚悟が伴っていることも同じである。

幼年期の夢は童心と呼ばれる。少年期、青年期にはそれは野心になる²¹⁾。壮年期にはその実現のために社会及び自分自身との戦いがある。長寿社会となった日本で、保育の実践知が人間、世界の理解の哲学になることを私は夢見ている。

注

- 1) E. H. エリクソンは“Freedom and Nonviolence”, In Erik H. Erikson “Life History and the Historical Moment” W.W.Norton & Company: New York 1975 p.172 の中で、knowledge と Insight について詳しく論じている。前者は場合によっては、本来自由な人間を方法の奴隷にし、搾取や破壊の道具にもすることもある。それに対して洞察知は方法自体に疑問を呈し、既製の知識に挑む。それは自分自身の内を見ると同時に、状況（歴史）の内をも見る総合的な知性である。
- 2) 私が幼児教育を志した頃(1)―(24)「幼児の教育」フレーベル館 99巻7号―100巻12号 とくに(1)―(3)に戦後直後のことを記してある。
- 3) 倉橋惣三選集全5巻 フレーベル館1965
- 4) 津守 真 『倉橋惣三と誘導保育論』『倉橋惣三の保育論の現代における位置』『子ども学のはじまり』p. 241-291 フレーベル館1979
- 5) 津守 真 『保育研究転回の過程』津守 真、本田和子、松井とし「人間現象としての保育研究」中 光生館 p.1-28 1974
- 6) 人間の学としての保育学への希望 「発達88」

ミネルヴァ書房 p.69-81

- 7) Makoto Tsumori “The Process of Development Expressed in Children’s Drawings. Unpublished. 津守 真「保育の体験と思索」大日本図書1980, 津守 真「自我のめばえ」岩波書店, および「子どもの世界をどうみるか」日本放送出版協会1987に記してある。
- 8) M. J. ランゲフェルド 岡田渥美, 和田修二監訳「教育と人間の省察」玉川大学出版部 1974
- 9) 障害の「害」は、害毒の「害」である。この子どもたちは、なにも害毒を流していない。むしろ人間社会に大きな貢献をしている。これに気が付いたとき、私は「害」という字を使えなくなった。「碍」は妨げの石という意味である。目から石を取り除けば障害ではなくなる。
- 10) 私が最初にこの考えを示したのは「保育の一日」「幼児の教育」80巻9号1981—82巻2号1983である。津守 真「保育の一日とその周辺」フレーベル館1989所収 その後いくらかの変遷はあるが、現在に至るまで基本は変わらない。
- 11) 津守 真「保育者の地平」ミネルヴァ書房1997 p.3
- 12) 行動に意味を加えたとき私はそれを行為と呼ぶ。
- 13) 理解し難い行動の理解については、私はO. ボルノウ「理解するということ」小笠原道雄, 田代尚弘共著 以文社1977に負うところが大きい。「子どもは、その世界を遊びの行為に表現するが、それは子どもが無意識の中で行う創造的作品ともいえる。おとなは、その表現を手がかりにして、子どもの世界を理解する。子どもは自分自身の心の願いを、自分でも十分に理解していない。おとなが理解することによって、子どもは次の段階へと心的発展をする。」津守 真「子どもの世界をどうみるか」日本放送出版協会 NHKブックス p.14-15参照
- 14) 保育者の地平第7章2 p.251-254
- 15) 「幼児の教育」第99巻13号 2000
- 16) 津守 真 自閉症の子どもに特別の保育はあるか「幼児の教育」98巻6号 1999
- 17) M. J. ランゲフェルド前掲書 p.11 彼はヘテロクロニー「異時間関係性」を述べる。

- 18) 佐藤学は次のように指摘している。「不確実性」を自らの仕事の宿命として受け止め、存在論的な接近で「教師であること」への自己言及を開始した教師は、もはや、科学や技術やシステムやプログラムの「確実性」の虚構に身をゆだねることはできないだろう。そして、この「不確実性」の自覚をとおして、教師は、教育実践の創造的性格と探究的性格を実現する回路を復権することができる。教師の「不確実性」は、教育実践の文脈依存性と価値の多元性と理論の複合性を表現するものにほかならないからである。」佐藤学『教師というアポリア』（世織書房、1997）p.13-15)
- 19) 「保育学研究」39巻2号2001p.151-170「OMEP・ACEI共催国際シンポジウム報告『21世紀における保育』（深堀聡子・森真理訳）の中で、ピーター・モス『国際的標準、それとも数多くある可能性の一つ?』」は、ポストモダンの時代の保育の多様性について論じ、EC
- 育児ネットワークが、欧州ガイドラインの探求を却下したことを述べ、幼児教育においてグローバルガイドラインを作成することに警告を発している。「ポストモダニティ（脱近代化）は、不確実性、複雑さ、多様性、非線形、主観性、多数の見解、時間的・空間的独自性を認識し喜んで受け入れます。ポストモダンの見解では、絶対的現実が「そこにあり」、発見されることを待ってはいないのです。——子どもも大人も、私たちすべてが、その過程の積極的な参加者なのです。（和訳：市川薫子）」op.cit. p.168
- 20) Erik H. Erikson “The Nature of Clinical Evidence” In “Insight and Responsibility” W.W.Norton & Company New York 1964 p.49-80
- 21) 「童心」と「野心」については、お茶の水女子大学公開講座でなされた上野浩道氏の講義に負っている。