

魂のすがたとしての「さながら」

青柳 宏

「さながら」とは

倉橋惣三が折りに触れて使った言葉である「さながら」。この「さながら」にはどんな意味が込められているのだろうか？

私自身は、倉橋の「さながら」は、人の魂のすがた、あるいは魂のあり方を表している言葉だと感じている。具体的に突き詰めれば、魂のすがたとしての「さながら」は、生き生きと人やものにかかわっていくすがた、あるいはひとで言えば、それは

「やさしさ」と呼べるものではないだろうか。「魂」とは、小さな「自我（エゴ）」を超えたものである。人が社会に生きていけば、どうしてもたぎるを得ない「エゴ」。しかし同時に、人はそのエゴを超えようとする「やさしさ」を、誰もが心の内に深く宿している。このような「やさしさ」は、生き生きと人やものに働きかけていく「働き」そのものと言ってもよいかもれない。そのような「やさしさ」こそ、魂のすがたであり、そのすがたを「さながら」という言葉で倉橋は表したかったのではないだろうか。

ところで、倉橋の「さながら」は、「生活」という言葉（概念）と結びれてよく使われている。たとえば、「子供が真にそのさながらで生きて動いているところの生活」^{註1}、「幼児の生活をさながらにしておくのは……」^{註2}などである。

しかし、倉橋が「さながら」を「生活」と結んで使ったことが、一つの「誤解」を生み出したように思う。これまでに何度か、倉橋のいう「さながらの生活」とは結局、特定の時代の特定の文化階層に属する子どもの「生活」を指しているのではないかと、いった意味での倉橋批判を読んだことがある。私は、このような批判は半面において重要な批判であると同時に、半面においては倉橋の「さながら」の意味を取り落としているようにも感じてきた。なぜなら、倉橋の「さながら」は、右に述べたように、まずは人の魂のすがたを表していると思うからである。「さながら」は、時代や文化や社会環境を超えた人

（子ども）の魂のすがたそのものを表している。それゆえ、「さながらの生活」とは、魂が生き生きと働いている生活である。もちろん、「生活」は、時代や社会環境や家庭環境に規定されている。しかし、その「生活」の中にはもう一つの生活がある。

それは、魂のすがたとしての「生活」と言ってよいかもしれない。幼児には、時代や環境を超えてそのような「生活」がある。あるいは、幼児は、時代や環境に規定された生活と魂の生活の「二重生活」を生きている。思い切って、このようにとらえてみることで、倉橋の「さながら」の意味が見えてくるのではないだろうか。

すべての子どもたちに「さながら」を

「魂のすがた」「魂の生活」「二重生活」などという言葉を使って、非科学的な印象あるいは違和感をもたれたかもしれない。そこで、少し具体的なエピソード

ドを通して、いま一度「さながら」の意味について考えてみたい。

私はこれまで、所属する大学の附属幼稚園の保育の参観、また附属幼稚園で行われている（他の園の保育者を迎えての）研修会に参加させていただいてきた。ある時、その研修会が終わっての帰り道、他の幼稚園から研修会に参加していた一人の保育者に、「先生も『きれいな子どもたち』の保育ばかり見えないで、もっと違う子どもたちの保育を見たほうがいいですよ」と言われたことがある。おそらく、この保育者が言いたかったのは、次のようなことではないだろうか。

「附属幼稚園に来るような子どもたちは家庭的に非常に恵まれている子どもたちではないか。そのような子どもたちに対しては、その心もちをやさしく受け止めた上で、その子どもたちの遊びをより豊かなものにしていく、という保育の考え方はよくわか

る。しかし、私が目の前にしている子どもたちはそのような『きれいな子どもたち』ではない。家庭が崩壊しかかっている子、また家庭には十分な文化的刺激がない子がたくさんいる。そのような子どもたちには、附属幼稚園のような考え方、方法は成り立たないのではないか」

私は、他の園の先生から言われた「『きれいな子どもたち』ばかり見えないで……」という言葉をおおよそ以上のように解釈した。また、そのように解釈した上で、この「『きれいな子どもたち』ばかり見えないで……」という言葉に強い反発を感じたことをよく覚えている。

私はこれまで、幼児教育関係の研修、研究にかかわる一方で、スクールカウンセラーとして県内の小中学校の子どもたちとかかわってきた。そして、スクールカウンセリングの場がかかわってきた子どもたちの中には、まさに家庭が崩壊している子ども、

またそのストレスを抱えて学校にやってきている子どもたちがいる。また、そうした子どもたちの中には、そのストレスのはけ口を、授業の拒否、他の生徒あるいは教師への暴力、器物破損、校外での諸々の反社会的な行動に求めている子どももいる。

私は、このような「荒れる子どもたち」にかかわる中でいつも思ってきたことは、「この子たち」「さながらの生活」が保障されていたならば……、あるいは「この子たちの『荒れ』の根本は、やはり『さながらの生活』が保障されてこなかったからではないか」ということである。言い換えれば、乳幼児期（さらにはそれに続く時期において）、その子の「さながらの魂」が大切に育まれていたならば、このように荒れることはなかったのではないかと、という思いである。

もちろん、思春期においては、大人離れをしていく中で、これまで従ってきた権威への反発が生ま

れ、個性によってはそのあり様が「非行」としてとらえられることはある。その場合には、いわば発達の必然としての反発・非行と言えるだろう。しかし、子どもたちの中には、発達の必然としての反発・非行ではなく、発達が阻害されてしまったがゆえの反発・非行の症状を呈している子どもがいる。

すなわち、乳幼児期から、自己を発揮することが阻害され、その結果として自尊心をもてず、また他者への思いやりをうまく育むことができなかった子どもである。このような子どもたちに、もし「さながらの生活」が保障されていたならば、と私は思う。

蛇足ながら言えば、この「さながらの生活」とはもちろん、「経済的あるいは文化的に恵まれた生活」ということではない。そうではなく、子どもが本来もっている魂のすがたとしての「さながらの生活」である。子どもの属する経済的な生活階層を超えて、どの子どもにも「さながらの生活」を保障し

なくてはならない、それが倉橋がもつとも強く語つた思想であると私は思う。

「さながら」の場としての日本の幼稚園

日本の幼稚園は不思議な場である。私のような者でも、たとえば三歳児の保育室に入っていけば、そこでゆつくりとした時間が流れ出す。何やら紙を切っている一人の男の子のそばの床に座る。すると、その子が顔をあげて私を見つめる。そうすると、私は知らず知らずのうちにその子の「心もち」を感じ始めている。半ばその子を見つめ返ししながら、一度床に投げ出されたはさみをゆつくりと拾ってその子に手渡す。その子はまた何やら切り始める。次に、その子は切った紙と紙をセロハンテープでつなぐ。どうやら「新幹線」を作っているようである。次に、その子は洗濯ばさみを幾つか持ってきて「新幹線」の下部に挟む。なるほど、こうするとべらべらの紙

の「新幹線」を床に立たせることができるのである。また、立たせるだけでなく、走らせることもできる。

「新幹線」ができ上がったところで、その子は今度は積み木で「トンネル」を作り始めたようである。トンネル作りを始めたその子に、私はゆつくり積み木を手渡ししていく。そして、「トンネル」ができ上がり、「新幹線」をくぐらせて走らせる。しかし、少しすると、その子は、私に、にこっとわずかに微笑みながら、新幹線から洗濯ばさみはずして、すつと立ち上がり、保育室を出て行く。私もゆつくりと立ち上がりその後を追っていくと、その子はひらひらする「新幹線」をはためかせながら、広い園庭いっぱい走り始めた。「新幹線」を光と風にはためかせながら園庭いっぱい、幾度も走り回ると、一つの「さながら」のすがたである。

幼稚園という場に入ると、私のような「部外者」にも、子どもとの間に一つの関係性が生まれてくる。

言ってみればそれは、子どもと共に「さながら」を実現していく関係性である。私は、倉橋惣三は、「さながら」、「心もち」などの言葉（思想）によって、日本の幼稚園という場そのものを創造したのだと思う。日本の幼稚園における「さながら」を実現していく子どもと大人の関係性は、たとえば（遊戯療法を含む）カウンセリシグ的な関係性とも異なるものであると思う。カウンセリシグ的な関係性の中では、やはりどうしても子どもを「クライエント」として見て、子どもの「問題」を何らかの意味で「解決する」という意識から自由になれないのではないか。それに対して、「さながら」を実現する関係性は、「クライエント」、「問題」という枠組みを超えて、人のもつ本然の心の可能性（可塑性）を実現する関係性であると言えるのではないだろうか。

現在のいわゆる幼保一元化（一本化）の議論で心配なのは、所管の統合という論理によって、幼稚園

がこれまで創りあげ、伝え続けてきた、幼児の「さながら」を実現、尊重するための、幼児とかわるリズムそのものが壊されてしまうのではないかということである。保育所・保育園にそのリズムがないというわけではない。しかし、そのリズムは、日本の幼稚園ならではの卓越した特性・独自性であると思う。その場に入ると、自然にそのリズムが体の中に浸透してくるように思う。このような「見えない」ものこそ、幼稚園教育の核心であろう。それをこれからも大切にしていけるような制度改革をしなければ、100年を超えて創造された伝統をこれからの世代に伝えられなくなってしまうのではないか。

（宇都宮大学教育学部教授）

注（引用文献）

1 倉橋惣三文庫1「幼稚園真諦」フレーベル館

二〇〇八年 p. 24

2 1に同じ p. 31