

「臨床の知」と保育学

——保育の知とは何か——

小宮山 潔子

一 はじめに

保育とは幼児の心身の発育の助長を目的として幼稚園や保育園などで行われる養護を含んだ教育作用のことであるとすれば、保育学はそのような教育作用について研究する学問であるはずであるが、相も変わらず、「保育学は学問たりうるか」とか、「保育学は学として可能であるか」といった論究が保育学研究の定番としての地位を確保しているようにみえるという現状をどのように考えるべきであろうか。

対象が幼児であるがゆえに、その教育研究は保育学と名付けられるのであるが、広く人間の教育に関わる事柄なのであるから、保育学は教育学の一分野でもある。保育学の抱える問題点は教育学のそれでもある。

教育学も保育学も学問としての確かさの根拠を科学的な知を用いて自らを説明することに置き、そのことが自らの存立基盤を証明する手段であると考えてきたように思える。

しかし、固有の背景と内容を持ちつつ不断に変貌を続ける人間対人

間の関係が厳密には再現不可能な一回性という性質を持つ場面で展開される教育ないし保育という現象を、普遍性、論理性、客観性でもって矛盾なく自らの真理を追求することでその存在意義も価値も明らかにしてきたかにも見える近代科学の知でもって処理するという方法自体をふりかえる必要があるのではないか。

そのような認識のもとで、保育、そして教育における「臨床の知」の在り方をみようとするのがこの小論の主旨である。

固有の世界や事柄の多義性や身体性をそなえた行為をとらえる知であり、経験や実践や技術に新しい光をあてる知という意味で、「科学の知」に対する言葉として、ここでは、中村雄二郎氏の提起した「臨床の知」という語を用いる。それは「保育の知」ともなりうるのではないかというのが私の考えである。

二 保育における理論と実践

保育学、ひいては教育学とは、何よりも実践にかかわる学問である

ことを前提に話を進めなければならぬ。しかるに、保育における実践は何を抛り所にしてなされているのかと問えば、保育者自らの経験、本能、伝承された伝統、文化、そして何よりも、教師や保母や親といった実践者その人自身の在り方によっており、理論研究の入りこむ余地の少なさに驚かされるのが実情ではないか。本来、理論が実践に方向を与え、実践がまた理論を作り上げていくはずのものであろうが、両者は何を共に作り上げようとし、どのような関係を生じているのかが不明朗であるという事実が浮かび上がってくる。

保育の現場とは、制度に裏打ちされた施設の中で一定数の幼児と保育者が相對しているという状況が一般的であり、そこでは一斉の保育もおこなわれるのであるが、実は、幼児その人という個別状況に、個人としての保育者が対応しているはずのものでもある。そのような子どもと保育者の組み合わせは無限に存在し、どのような組み合わせが生ずるかは不可知としか言えない。人間の多様性に広く対応することをめざしては、制度としての保育が成り立たない。社会性の涵養や集団生活への適応というお題目は、時に子どもの中の固有性を無残に断ち切ることもし、子どもの叫びを押さえつけることもする。それらが偶然出会った幼稚園ないし保育園という制度上の空間で、過去から現在へ、そして未知の未来へと流れる時間の中で、へ未来を生きる人間を育てるために、おこなわれる保育行為なのである。

実際の保育現場での子どもへの対応の仕方を佐伯胖氏の主張に沿って考えてみると、それらは注入主義、構成主義、そして状況主義と名

づけられるものに便宜上分類される¹⁾。

注入主義とは、子どもを白紙とみなしておとながそこに然るべき知識を書きこんでいくというやり方であり、今どきそのような方法が行われているとは思えないという向きが多いのであるが、実は、教師が子どもにどのように教えこむかという方法の報告の多さをみてもわかるように、姿を変え形を変えて、注入するという基本的精神は健在であると言わねばならない。

構成主義と名づけられるものは、いずれ忘れ去られるような知識をむりやり注入するのではなく、人間の生得的な発達の芽が外界との相互交渉を通じて自然にその種類や方向性を明らかにしていく課程を積極的に育てようとするもので、相互交渉の場の準備や環境設定が重要になってくるものである。

第三の、状況論といわれるものから出てきた状況主義は、知識はもともと状況と結びついたものであると考え、それぞれの子どもがそれぞれの状況の中でうまくやっていける技術を身につけるために、子どもが外界との相互作用によって自分の活動の世界を広げ、自分を活かせる場を作り出したり、発見したりというかたちで自分自身を広げていくことこそが教育のめざすところであるとし、その場合の発達は、文化や環境や人それぞれの状況に応じて多様であることが前提とされる。しかるに、個別状況に対応することは、一斉に多数の子どもたちが同じ到達点に至ることをめざす教育とは両立しえない。

状況主義という新しい教育観には今後の展開に対して期待感を抱か

せるものがあるが、現実に子どもの個別の状況に保育者が個別に対応しうるかと考えると、従来のものではない新しいアプローチの仕方では保育をとらえる必要があることに思い至らざるをえない。

ここで、「誰が保育をするのか」という保育者の問題は確かに大きいのであるが、問題点をそこに凝縮させることは事態を混乱させることになる。実践者の責任がないのではないが、実践者も含めて広く保育における理論と実践の問題をとらえる知の働きから考察する必要がありということである。

このことを、最近（若者の理系離れ）が言われているという話題と対比させてみてみよう。現在理系離れが進行しているとして憂うる識者の主要な論調に、学校教育における理科の授業時間の削減にその原因を求めるものがあるが、これは短絡的な反応と言わざるをえない。² 理系離れはいつの世にも存在した。その大きな原因は理科の授業のすすめかたにあろう。理科への興味をかきたてる授業であれば少ない時間でも興味は起こるであらうし、そうでない授業であれば授業時間数の増加は子どもの苦痛を増加させることではかない。子どもに理科を、誰が、どのように、教えるかということが、根本的問題としてもっと論じられなければならない。

保育の問題をこれと同列に論ずることはできないのは、理科の原理を子どもに理解させる方法を考えるのと同じ視点で幼児の保育の方法を考えることはできないということである。

人間は経験を重ねて成長していくという場合、経験をし、それを自

らに内在する確かなものにするのはあくまでも本人であり、教育が関わるのでできるのは、経験自体を教育することではなくて、経験に対して本人を準備させる教育でしかないことを思えば、³ 保育の問題が、その方法、技術、内容、カリキュラム、あるいは保育する時間数などにその論点をおくことは、保育者の実践の問題の解明からかえって離れるのではないか。

実践に理論が関わるという時に、理論の足場をどこに置くかという問題からとらえ直すことが事態の進展に必要なのではないかという考えを、一つの例を引きながら具体的に示したい。

三 幼・小関連モデルケース実験

就学前教育から小学校への移行という期間は、その円滑性が軽視されているのではないかという点で問題にされることがあるが、ドイツにおいては幼・小関連の緊密化をはかるために大規模な実験がおこなわれたことがある。⁴

旧西ドイツ時代、バイエルン州立早期教育研究所 (Staatsinstitut für Frühpädagogik、略称 I F P) は一九七二年の創設以来十年間にわたって、幼・小関連を円滑に進めるためのいくつかのプロジェクトを推進した。幼・小関連分野の教育について新しい制度がいくつも試されることには、我が国とは異なるドイツの教育への考え方が背景に存在する。

日本では子どもの発達が早そうであるからといって、五才で小学校

に入学できる制度はないが、旧西ドイツにおいては、政策的に段階的
五歳児入学推進を実施しようとした。六歳になってから就学義務が始
まるために六歳の未就学児が多いという現実を改善したいという意図
があったようとも言われる⁵⁾。その結果、一九六〇年代までは能力が
あるとみなされた子どもを早期入学させるために知的技術の早期習得
をよしとする風潮があったといわれる。六〇年代まではといったのは、
その後の追跡調査により、そのための訓練を受けた子どもたちが、受
けていない子どもたちに対して訓練対象となつた知的分野において決
して優位を保ち続けているわけではないことが明らかになり、そのた
めに払つた子どもたちの骨折りの意味が問われることになつたからで
ある⁶⁾。

また、日本においては義務教育段階での落第という特殊なケース
になるが、ドイツにおいては、入学予定者が就学を延期したり、就学
しても留年したり、学校幼稚園 (Schulkindergarten) という就学補償
機関にまわつたりすることが稀ではない。入学時期を柔軟に考える
というドイツの伝統が、小学校への就学延期や小学校での留年という
現実を生んでいるのであるが、就学延期者や留年者を救済する制度が
不十分であるという問題は早急な解決を迫られていた。学校幼稚園の
定員も該当者の約半数にすぎないという現状も改善される必要があつ
た。

幼稚園及び義務教育段階で飛び級や落第、幼・小合同授業といった
弾力的な対応は日本ではまずみられないが、バイエルン州立早期教育

研究所は、幼稚園から小学校への移行期の教育内容や方法の断絶を埋
めたいという考えから、幼・小関連モデルケースの実施という対応に
踏み切つた。

新しい制度は、就学前クラス (Vorles) や入学準備課程 (Eingangs
§§ite) とよばれる。多くの就学前教育実験が五歳児を対象としてい
るのに対し、入学準備課程の特色は、五、六歳児をまとめて扱ってい
ることであり、場所も幼稚園ではなく小学校に設けられた。日本で言
えば幼稚園の年長組にあたる五歳児が小学校の入学準備課程に通つて
小学校の一年生である六歳児と共に指導を受ける制度ということであ
り、従来の幼稚園よりは「教育的」で、従来の小学校第一学年よりは
「自由が多い」形態がめざされた。実験では一方でモデル幼稚園も設
定し、幼稚園でのやり方を主体にした中に小学校的要素を取り入れた
制度も発足した。

二つのモデルケースをまとめたものが表一である。

双方のモデルケースでめざしたことは、子どもの発達状態を継続的
に観察し、さまざまな育成法による効果を、小学校の第二学年に至る
まで長期間追跡調査することであつた。そのためにカリキュラムを整
備し、設備を整え、教具、教材を準備し、教師の研修機会を増加させ
た。どちらのケースも幼・小の教師の相互乗り入れがおこなわれるわ
けであるから、両者の協力態勢をとることに多大な努力が払われた。
また、幼・小の教育方針の調和をとるために、教師チームの話し合い
の場が頻繁に設定され、共通の行事、催しも企画された。教師研修は

			モデル幼稚園	入学準備課程
グループの構造	年齢混合グループで三〜四歳児と一緒に五歳児の育成		五〜六歳児だけをまとめたグループ	
グループの大きさ	子ども二十人のモデルグループ		子ども十五〜十八人の入学準備課程一(E1)と子ども三十〜三十六人の入学準備課程二(E2)とのクラス	
教師	(1) 二人の幼稚園教諭による育成 (2) 一人の幼稚園教諭と一人の教師による育成		(E1) 教師の手伝いを受ける幼稚園教諭によるグループ指導 (E2) 幼稚園教諭の手伝いを受ける教師によるグループ指導	
参考	「幼稚園から小学校への移行」という方針書		「モデルケース入学準備課程について」という方針書	
教具	水準を上回る教具の整備		水準を上回る教具の整備	
研修	教育関係者の規則的な研修		教育関係者の規則的な研修	

月に二回以上のペースで実施されている。

モデル幼稚園と入学準備課程に通った子どもたちについて比較調査した結果をみると、知力、集中力に大きな差は認められていない。これは、就学前教育、小学校の第一学年、第二学年全体を通して言える。大変正直な報告と言わざるをえないのであるが、モデルケース出身の子どもが〈普通の〉幼稚園出身の子どもよりも知的に〈優位に〉

立っているというどのような証明もなされていないのである。

しかしながら、モデルケース実験が何らの成果もあげえなかったというのではない。子どもたちを社会階層、居住地域、ドイツ語を話すか否かといった分類でみた時に、その成果は明らかだとされた。いわゆる低所得層に属する子ども、辺鄙な地方に住んでいる子ども、ドイツ語を話さない両親の子どもなどが、そうでない子どもよりも、就学前教育を受けて学習面で大きな成長を遂げた。このことは、モデルケースでの集中的な就学前教育が確実な補償効果を上げたことを意味しているとされた。補償教育という意味ではアメリカのヘッドスタート計画を想起させるが、結果的にはそれと類似の効果を上げたとも言える。

これらの結果から、研究所は五歳児に教育機会を与えることは継続させ、それは続く小学校での六歳児のクラスの学習と自然に関連させていかなければならないという主旨の当面の結論を出した。これらの結果を背景に、研究所は、モデル幼稚園と入学準備課程それぞれの長所を一つにまとめて一九八〇年に新しい実験に着手しているが、そこで新しく作成された原則は、幼稚園・小学校の独自性の確保、ハンディキャップを持つ子どもに対する特別な教育、両親参加などであることは興味深い。

そもそも入学準備課程は従来の学年を引き上げたり引き下げたりするのではなく、幼稚園から小学校への円滑な移行のために両者の中間形態をめざして進められた制度であったが、モデルケース実験を経て、

幼稚園と小学校の独自性の確保を明確にするに至ったことは、多くの先行的教育実験と同じく、入学準備課程も今後まだいくつかの試練を経る必要があるであろう。

ハンディキャップを持つ子どもには、心身のハンディキャップだけではなく、家庭的、社会的、環境的に問題を背負われた子どもも含まれ、そこには就学前後に検討対象になる子どもも多いわけであるが、幼稚園と小学校の教師が共同で活動することはそのような子どもへの就学前からの集中的な観察、目的に沿った対応を可能にし、ひいては、最善の判断を下すことにも貢献しうるであろう。

両親参加が重視されるべきであることは洋の東西を問わないであろうが、特に幼児の就学延期や留年がありうる現状に対しては、それらの決定に際しては両親も正しい情報を得る権利がある。そのことが結局は誤解を避け、教師の重荷を軽減し、子ども、両親、教師の間の信頼関係を形成し、両親の理解を得ることにつながるのは自明のことである。新しいモデルケースでは、教師と両親の共同活動、両親の夕べの頻繁な開催、校舎開放などもりこまれた。

それにしても、生身の人間相手の教育改革に完全なものはありません、新しい制度には社会を広く視野に入れたバランス感覚も不可欠であるとはしても、多大の時間と労力と資金をつぎこみ、科学的知見を慎重に検討して導入されたであろう制度の試行が、本来の目的とするところにおいては、さしたる成果を上げえなかったという結果をどのよう⁷⁾に考えるべきであろうか。

そこに、科学的知によって客観的に、論理的に、数量的に、そして普遍的であるようにと設定された教育学ないし保育学の理論が、現実に教師と子どもとが多面性を有しつつ身体性を備えた主体として固有世界で展開する実践の全体を覆うことができているのかどうかという視点を導入してみることで、新しい展開を引き出すことはできないであろうか。

四 科学の知

科学的な知のみではない知で保育という現象をとらえるべきであるという議論も保育学の積年の課題であり続け、その結果は、それに携わる人間の立場の違いばかりを際立たせてきたとは言えまいか。

森上史朗氏は、この間の事情を、今後実践研究の在り方を考えていく上で示唆を与えられる主張を概観するといふかたちでまとめている。その中で、佐藤学氏は実践者に熟考と省察の豊かさが必要であるとして〈反省的实践者〉の重要性を主張し、津守真氏は〈研究の実践者〉と〈実践的研究者〉の必要性を主張している。

その具体的な姿は、研究者の現場に足を運んだ回数、実践者の報告する実践記録の数になりがちであるのだが、そこにあるのは常に「科学的」であるべきとする共通理解であることは疑いない。

保育において科学的とはどういうことか。そもそも科学的であるとはどういうことであろうか。

秋山和夫氏は、保育が私事より公事へと歴史的に姿を変えるに伴っ

て科学的なさまざまな学問の力を借りてきた感のある保育学は、自らの基礎作りのために「臨床の知」とも言うべき視点の導入が必要ではないかと指摘している。なぜ「臨床の知」なのかを考える際には、まず、知の王者、科学の知について触れないわけにいかない。

近代の世界観が科学の知への絶対的な信頼感に支えられてきたことは疑う余地はない。中村雄二郎氏は、「近代科学ほど、人類の運命を大きく変えた人間の所産はほかに例がない。あまりにつよい説得力をもち、この二、三百年來文句なしに人間の役に立ってきたために、私たち人間は逆に、ほとんどそれを通さずに〈現実〉を見ることができなくなってしまった¹⁰⁾」と言う。

近代科学が古今の数ある理論や学問の中でかくまで説得力を持って人々の信頼をかちえた理由を、中村氏は、「普遍性」と「論理性」と「客観性」にみる。特に近代科学においてそれらの統一が可能となったことに科学の知が異例の力を発揮することとなった源泉をみる。

普遍的であるということは、事物や自然を対象化し、それらに内在する普遍的な法則を探求することでそれらを支配するということにつながる。それが成功した場合は、自然に支配され運命に翻弄され偶然に泣かされるという状況からの脱却が可能になると思われたのである。また、普遍的であるということは時間や空間や対象の如何に関わらず常にその考えが有効であるということでもある。事物や自然を基本的な等質的なものとみなす立場であるので、「事物や自然はすべて量的なものに還元されることになる。したがって、地域的、文化的、歴史

的な特殊性は簡単に乗り越えられて、同じものがどこにでも通用することになる¹¹⁾」ことである。これこそは近代科学文明の強大な力の内実であり、しかもそれが今後とも発展し続けて人類に貢献すると思わせた源泉である。そして、制度としておこなわれる教育の内容も、その多くのものを科学の知に依っており、その知を普遍、上質なものととして、一律に習得されることがめざされてきているのではないか。

また、科学の知は論理的なものともみなされている。直観的に生ずる個人の感情や即物的な固有の気持ち、あるいはへいわく言いがたい〈何とも言えない〉心の動きは、個人的情念として、知の対象とはみなされがたいものであった。否、むしろ個人の感情とは相対するものとして取り扱われることが科学の「進歩」を推進してきたと考えられるであろう。論理主義的とは、「基本的にあるいは出発点として、事物や自然のうちに生ずる出来事をすべて論理的な一義的な因果関係によって成り立っているとする立場であり、それによれば、すべての出来事はこのような一義的因果関係によって捉え、認識できる、ということになる。したがって、もしも事物や自然のうちに或るメカニズムが見出されれば、その技術的な再現が、さらには創作が、可能になる¹²⁾」ということである。このような考え方のもとは自然も対象も客体化、明晰化がはかられ、自然や対象と私たちとの有機的なつながりは断ち切られることとなる。断ち切られることによって、論理的科学的思考というものが、それ自体自律的で合理性や実証性を持つものとなり、私たちが対象に技術的に働きかけるといふ時に、その方法を

文字通り論理的に構成してみせることができるのである。

このような科学的論理性を追求していくほど、保育という現象を捉える方法との乖離が明らかになっていく。河合隼雄氏は現象を見る目に「男性の目」と「女性の目」があるということをあえて提起したが、これはもちろん、個人としての男性、女性をさしているのではない。「『男性の目』は対象を自分と切り離し、客観的に見る。それは全体よりも、ある部分を切り取り、その部分を明確に認識する。『女性の目』は、他の未分化な状態のまま、主観の世界を尊重しつつ、ものを見る。それは明確さを犠牲にしても全体を把握しようとする」¹³⁾

科学の知とは、この分類に従えば「男性の目」の強調であることがわかる。しかし、人間が人間に対する時には、ここで言ういわゆる「女性の目」が必要であることもわかる。保育の現場で生起する事柄が偶然として処理されやすいのは、幼児と保育者の間で生ずる事柄が一回性を宿命としており、一般性を持った明晰な言葉で整理されて論理的、普遍的なものに至ることが困難な場合が多いからである。

「女性の目」は「男性の目」に従属するというかたちに甘んずることを不意ながら強いられたという意識が保育学にあり、そこから抜け出るために、「男性の目」で体系づけることが容易な学問の手法を借りてくることで保育学が自らの存在証明を果たそうとしてきたとは言えまいか。「女性の目」で見る現象を一般化することには細心の注意が必要であろう。現象を把握するために背景の状況まで考慮に入れる際の不徹底さが予測され、それが解釈の誤謬を招きやすいことも想像

できる。それゆえ、現象の理論化のために既成の学的手法に頼ったのは理解できることではあるのだが、そのことが同時に保育学の自立性の曖昧さという現状につながった。「女性の目」で捉える現象の一般化は偶然を排除することではないであろう。人間対人間の間で起る出来事は偶然に生ずる事柄にとり囲まれている。どのような偶然が我々を襲うかは予測できなくとも、「どのような態度が偶然を生かし、創造過程につないでゆくか、ということは一一般化して述べることができる。また、個々の例はあくまで個別的であるが、そのひとつひとつの例が多くの人の中にひき起こす感動と、その感動がその人に与える影響などについては一般化することができる。そして、個々の事例について、それがどの程度の影響力をもつか、どのような記述の方法が影響力を大とするか、などについても一般化することは可能である」¹⁴⁾という態度を中心に据えることが保育学研究の方法となると思われるのである。

次に、科学の知の客観主義についてみてみよう。我々が科学の知に対して強い信頼感を持つという時、それが個人の主観的なものではなく、客観的に証明されているということに説得されるということがある。客観主義とは、「事物や自然を扱う際に、扱う者の側の主観性をまったく排除して、それらを対象化して捉える立場であり、それによれば、事物や自然は扱う者の気分や感情に左右されずに、ありのままに捉えられ、扱われる、ということになる。したがって、そのようにして捉えられた客観的なメカニズムは、他のなにものにも依存するこ

となく、自律的に存在しうることになるのである」ということである。客観性に徹するためには、物事を対象化して冷静に眺めることが必要であり、そこでは、偶然にその物事が存在したその時という時間性や、固有の一回性を持つ場所という空間性や、まして、それを捉える人間の個人的事情の問題などは関与しえない。このことは対象が客体として精神つまり主体から切り離されていくことである。そのような客観化が行なわれてこそ、「対象の方も主体から引きはなされつつ主体によっていつそう客体化され、さらに明確なもの、技術的に働きかけやすいものになる」ということがわかる。このような事物の客観化は科学の知をより輝かしいものとし、人間の信頼感を高めるために働いたということが言える。

普遍主義、論理主義、客観主義という科学の知の三大特性は相互に関連し合い、結びつくことで、お互いの特徴をより強固なものにするために作用し合い、なおのこと科学の知の万能性を人々の心に植え付けていく。否、正確に言えば、植え付けてきた、と言うべきであるかもしれない。

現実人間は、唯一絶対の真理であるかのように科学的な知に信頼をおき、それによって生きていく上での便利さ、快適さ享受着してきた一方で、科学の知の細分化、専門化はその内実をして一般の人間が理解できる状況を遙かに遠く越え出させてしまった。科学の知の恩恵を受けるといっても、それがどのような理屈でどのように人々の役に立っていくのかを把握できる人間は少数の専門家以外ほとんどいない。

たとえば医学は、近代科学としての〈西洋医学〉が、人々の生命を脅かしていた多くの病気などの原因を「科学的に」解明し、人々の生存に貢献してきたわけであるが、現在においてはその結果、人々の身体は多くの数値や記号に置き換えられ、紛れもない自らの身体であるはずが、実感のないデータと化しているという趣きである。科学的な「治療」の名のもとにおこなわれる医療行為の意味は、その過程も結果も身体を持ち主である当の人間の把握しえない事柄となってしまうという事態を我々はどのように考えるべきであろうか。客観的データであらわされた身体は、身体を持ち主である自己の感覚と合致するとは限らない。遅まきながら「インフォームド・コンセント」が主張されてきたが、現在の医療体制の中にそれに応え得るゆとりを保證するためには、科学的な知に依って邁進してきた医学の中に新しい「医学の知」を登場させる必要があるのではないか。

そのほかにも、「科学の知」が学問の王道を歩き続けていく過程で多くの問題点が明らかになってきていることを直視しなければならぬ。それはたとえば、地球規模では自然破壊や環境汚染、原子力発電の問題などであろうし、疾病という点では、エイズウイルスをはじめ新しい病原体の出現ということであるかもしれない。人間は無造作に科学の知の恩恵を享受し続けてきた結果、その手痛いし返しを受けつつあるとも言えよう。

保育の世界は、科学の知によって結果的に問題点が生まれてくるという事態とは関係がないように見えて、実は基本的精神において共通

性があるのではないかと思える現象も生じている。早期教育理論によって幼児期からさまざまな教育を「仕込まれ」、その年代において当然体験すべき多くの事柄を遺棄させられて不確実な遠い未来のために現在の幸福を犠牲にして励み続けて成長した結果、残りの人生を心身のバランスを取り戻すために費やすことになる早期教育体験者のことを思い出すのである⁽¹⁷⁾。

科学の知万能の結果として、中村雄二郎氏は、「現実や自然から人間は手きびしいしつべ返しを受けることになった。私たちは誰でも、多かれ少なかれ、環境汚染から被害を受けるようになったし、私たちの環境は文明の進むにつれて、かつてとはちがったかたちで危険にみちたものになった。痛みや苦しみを被る機会も多くなったし、死の恐怖もいっそう大きなものになってきている。つまり、誰もほとんど例外なく、困難な受動の立場、受苦の立場に立たされることになった。だが、気がついたとき、私たち現代の人間は、およそ不用意であり、そのような事態に対処する知を忘れていた」と指摘する⁽¹⁸⁾。

五 臨床の知

しかるに、科学の知が大いなる信頼をかちえて文明化の道を邁進した過程は、しだいにそれによって見えにくくなってきた現実の存在を認識する過程でもあったのである。見えにくくなった現実とは、いわば、固有の生命現象そのものであり、また、対象との交流によって生まれる関係の相互性である。つまり、科学の知にうまく合致しなくな

った領域であり、曖昧さが残るゆえに正当には扱いきれなくなった領域であった。あるいは、それは、経験が多くを占める領域であり、言葉が大きな働きをする領域とも言える⁽¹⁹⁾。

科学の知に対するこのような「臨床の知」の特徴を中村氏は、科学の知の普遍性、論理性、客観性に対応するものとして、コスモロジー（宇宙論的考え）、シンボリズム（象徴表現）、パフォーマンス（身体的行為）だと言う。言い換えれば、それぞれ、〈固有世界〉、〈事物の多義性〉、〈身体性をそなえた行為〉ということである⁽²⁰⁾。また、「臨床の知」を換言すれば、フィールドワークの知、演劇的知、パトスの知、南型の知とも言い得るとする。

「臨床の知」によって光を浴びた知の働きというのは、個々の場合や場所を重視することにもあらわれているように、事物の固有性や一回性を大切に考える。対象の深層の現実を捉えようとし、世界や他者が示す隠された意味を対象との身体性を持った相互作用のうちに把握しようとする。仮説や演繹的推理や実験の反復によって真理に到達しようとする科学の知に対して、直感や経験や類推の積み重ねを軽視せず、対象を背景まで含めて全体的に捉えようとする。

まず、「コスモロジー」であるが、これは「場所や空間を——普遍主義の場合のように——無性格で均質的な拡がりとしてではなくて、一つ一つが有機的な秩序をもち、意味を持った領界と見なす立場」である。何かの出来事が起こるといふ時、それは何らかの場の中での出来事であり、空間の質や様相や意味が深く関わっているということ

ある。

「シンボリズム」とは、「物事をそのもつさまざまな側面から、一義的にではなく、多義的に捉え、表わす立場」である。言葉によって物を象徴してあらわす時であっても、その言葉には多くの側面と意味があるということを言葉自体の中に自覚的に含んで表現する立場であると云える。

「パフォーマンス」とは、身体を動かして何かを表現することという意味で通常使われている言葉であるが、「体を使つての全身的な表現である場合もあるけれども、パフォーマンスであるためには、なによりも、行為する当人と、それを見る相手や、そこに立ち合う相手との間に相互作用、インタラクションが成立していなければならない」という。これは何か特別な挑発が介在することなどではない。人間が身体性を帯びて行動するという時には、我が身に相手や自己を取り巻く環境からの働きかけを受けつつ、能動的であるような行為にも受動的という側面を常に伴っていることである。

自己が他者や世界との関係性の中にあるということの意味がわかってくる。自己が存在するこの場所や空間は固有の秩序を持った有機的なつながりであるし、言葉は磨ぎすまされて先鋭化された極限を表現するものではなくて多くの側面や意味を言葉自体の中に自覚的に含むものとなり、自己の行為はただそれだけが環境から屹立しているのではなくて、また、自己自身から働きかけるといふ一方的な方向性のみを持つものではなくて、同時に環境からの働きかけによる受動性を常

に持つということである。

自分の意志で能動的に行動するといえどもそれは自分が世界の中の存在として他者と関わり合いながら行動することに他ならない。これは保育者が子どもに対する時にも基本的に同じことであつて、子どもを他者として尊重して対しているか、という問いかけは常に保育者が自らに対して発し続けなければならない問いであらう。また、子どもに対して、「自分が思っていることをはっきり言いなさい」といった主旨で発せられる言葉の意味の曖昧さにも気付かなければならないのであらう。子どももまた、世界の中の存在として他者や環境と関わり合うことで自らの行為に対して影響を受ける存在であるのだから。

前に、保育の現場における実践は何を根拠になされているかと問えば、何よりも保育者自身の経験によるところが大きいとみえる。述べた。「経験」の意味は、「臨床の知」から眺めることによって、より明らかにされ得る。経験こそは「固有世界において事物の多義性を前提に対象との相互交渉をおこなないながら身体性をそなえてなされる行為」という構造を自らの内に持っていると思われるのであるが、その場合の「経験」は、『わたたくし』という言葉を定義する²²⁾という時の経験の在り方だと考えられる。すると、それに対して、「長年の経験によって子どもを保育する」という場合の「経験」は、常に必ずしもこのような意味を内在しているとは限らないというふうに思い至る。むしろ、「体験」とおきかえるべき場合が多いのではないかと云うことである。なぜならば、『経験』では『わた

くし』がその中から生れて来るのに対し、『体験』はいつも私がすでに存在しているのであり、私は『体験』に先行し、またそれを吸収する。こういう本質的相違が存するのである。」からである。このことは、長年の体験によって子どもを保育する、という状況にある体験が、保育者の「経験」と化すために「臨床の知」がいかに関わり合うかという問題とも通じてくるのである。

経験とは個人を個人たらしめる個人の行為ではあるが、それは、活動する身体を伴った主体によってなされる他者との間の相互行為であった。しかし、日常的に、我々にとって他者との間の相互交渉が常に我々の生の全体性に結びついた経験になるわけではなく、何らの刻印ものこさない「体験」に終わる場合にとり囲まれているのが実情である。

ここで、真の経験のために不可欠な条件として、〈能動的に〉、〈身体をそなえた主体として〉、〈他者からの働きかけを受けとめながら〉ふるまうことの意味が考えられなければならない。²³⁾

六 保育の知

保育における実践も経験の一つのかたちであるわけだが、経験の中でも実践は、実践者の意志によって能動的に選びとられ、決断された行為であることを特徴としている。決断と選択により、時間的空間的に限定されて個別的具体的意味を持つ場所において、能動的に現実と交流する出会いの行為とすることができるといえる。そのようになされた実践

は、現実の中に埋もれている対象のさまざまな背景を明らかにすることと結びつくゆえに、現実の挑戦を受けて理論が鍛えられ、飛躍するということが可能となる。経験は容易に日常性に埋没しやすく、つまり、常に体験化する危険と隣り合わせであることを思えば、実践も、決断や選択を欠いて惰性に流され、習慣化し形骸化する恐れが常にある。

教育実践を取り巻く状況として、教育技術の問題が言われ、教育方法の研究において教育技術の習得が強く主張される傾向が現実にあるが、技術の錬磨はとかく錬磨自体が目的であるかのような状況に変化していきがちであることを思いかえさねばならない。実践技術の熟達はその身体的訓練を重ねることで可能になることが多い。この状況が進むと、技術は個人としての子どもの現存には関わりなく常に技術としての理想形を遙か彼方に目標として持つ一つのテクニクとなり、技術自らの内にしか技術としての存在理由が見いだせないという事態にも至りかねない。極言すれば、それは、保育者という個別の人間ではなく、ロボットによっても代替可能な技術と化してしまうのである。

ここで、「保育実践」というかたちがどこかに前もって確固として存在しているということを前提に保育について話をすすめるというこれまでによく見られた論調自体に問題はないかという考えが生ずる。保育者は、具体的な個々の場面において、変化し続ける人間を相手に、予想のつかない相手の反応に対して熟慮するには足りない瞬間的な時間のもとで、無数の選択肢の中から、その瞬間に決断し選択した或る

一つの行為を引き受けるのである。その決断し、選択する行為の背後に選ばれた理論が存在するのであり、その理論にも、また、その場面を判断する力にも、そして、このような保育の営みの全体にも「臨床の知」が関わるのである。このかたちが、理論が現実からの、また、現実が理論からの、挑戦を受けて鍛えられ、飛躍するということの意味であらう。

実践は限定された場所、限定された時間の中でおこなわれると述べたが、その際の決断や選択もまったく自由におこなわれるわけではない。「自由な実践」は幻想でしかないということである。自由論の説明を借りるまでもなく、人間が完全に自由に存在し得るということはありえないのであるから、具体的な意味場という空間的制約と、いま現在という時間的制約の中において、歴史や伝統を背負った人間の、偶然による現実との出会いの行為こそが実践本来の姿である。

その姿を解明していくと、自らの学確立をめざして保育学が「科学の知」に存在証明を求めることの限界が明らかになったのではないかと、理論と実践が共存するために「臨床の知」がいかにかわりうるのか、という視点からの追求こそが必要なのではないか。

前述のドイツのバイエルン早期教育研究所における幼・小関連課程 (Engangsstufe) の実験においても、従来のものに比して新制度の持つ画期的な卓越性といったものが調査結果にあらわれてこなかったことと理由の一端を、この視点に求めうるのではないかと考えている。幼稚園と小学校との交流制度における教育の技術、方法、内容、設備、

カリキュラム、教材、教師研修などのプログラムにだけでなく、教師の実践活動に対して「臨床の知」の視点が加わったプログラムが計画されなければ、単に二施設の交流体験学習に終わるおそれがあると思えるのである。

教育制度とは、多くの他の制度と同じく、人間同士の約束ごとから成り立ち、社会の秩序化に役立つ働きをするものであるが、しかし、それが確立し、確固としたものになっていくほど制度自体が惰性化し、習慣化していきがちな面がある。幼稚園、保育園といった幼児教育段階は義務教育ではないのであるから、制度による惰性化をのがれることができやすい状況にあるのに、逆に、制度による締め付けに頼ることがあるとみえるのはなぜであらうか。そこにはやはり、人間関係の個別性への対応、行為における決断や選択の引き受け、体験に墮落することをおそれて経験を守る意欲の欠如などを指摘されうる局面も存在するのではないか。

「悪しき制度化」は「価値の制度化」をもたらし、近代的な学校こそは目的と手段の取り違えを具現していると、イリッチが『脱学校論』²⁶で述べたことは、現在ますますその傾向を強め、制度の惰性的習慣的形骸化を進行させているかのように見える。どのような領域であるかを問わず、確立した制度は自己保身に走り、閉鎖的であることによつて一元的価値を再生産しがちである上に、おとなが子どもに対すというかたちを基本とする教育及び保育というものはそれ自身、本来的に権威主義的な正確を免れえない。森政稔氏の言う「学校的なもの」²⁶

が出現する一つの背景である。

教育において教師は子どもの前に「權威」として登場するが、その權威の実体は不明確であることが多い。子どもよりも年上であること、を武器にしたり、(先生だから尊敬しなさい)と子どもに強いこと、によって得る程度の制度的權威である。規則による締め付けや体罰という名の暴力による恐怖感の植え付けに頼ることもある。制度的權威を失えば、人間は人格的權威でもって人の前に立つほかないが、そのような立派な人格の持ち主というのは稀である。かくして規則も体罰も存在するために存在することとなり、そして健在である。それは学校も存在するために存在することにつながる。幼稚園や保育園も存在するために存在しているにすぎないという状況を招いてはいないのであろうか。

保育学は自らを近代科学の仲間入りさせることが自らの存在証明になると信じて走り続けてきたようにみえるが、「保育の科学性」を追求することは常に、「保育の非現代性」、「保育の非科学性」の確認に終わってきいてはいないであらうか。

保育の方法にしろ内容にしろ技術にしろ、すべては「幼児をどのよるな人間に育てたいのか」という保育者の意識に収斂されていくはずのものである。たとえば、いま現在、先におとなになっている人間が、誰にも不可知の未来を生きていく子どもたちに対して何らかの人間像を強いるということがあるとすれば、そのことがあらわす意味を保育者は熟考しなければならぬであらう。

保育の現代化とは具体的に一人一人の保育者が実践できる「現代化」の提唱でなければならず、まずはじめの一步は保育者や研究者の要求を聞き、それを充足していくことから始めるしかないとした森隆夫氏が、一研究者である自らの要求として、保育の現代化とは保育者が学習し、勉強することであると述べてからもすでに二十年がたつ。保育者が学習し、勉強するという時、「臨床の知」の視点を含まない理論は、個別状況には対応しないことが多く、教育実践においてはだいに權威を生み出し、生み出した權威は逆に權威の行使者にも襲いかかっていくということを前提にして考えなければならぬと思う。權威を背景にした教師は子どもを奴隷化すると言われるが、その場合の教師自身も權威の奴隷であることに変わりはない。

熟達した教育者とは、教育技術に長けた人というよりも、直感と経験と類推を積み重ねて、「実践」というものがすでに前もって存在しているのではなくて、現実になされた実践そのものにしか実践の姿はありえないと考える人であらう。

畢竟、人間は子どもを「善い子」に育てたいのである。その時に「善い子」を育てるための方法があるとして、それを習得しようとするところからはじめることでまちがうのである。「善い」とはどういうことなのかを問うことがはじまりである。村井実氏は「善さ」が何かの特質としてあるのではなく、ただ人間が求めることを指す「言葉」ではないかと言う。

「善さ」というものが「ある」と考えれば、「善さ」を定義づけ、学

ぶべき「善さ」さえあらかじめ定められることになるのだが、実は、「善さ」の本体は時間の流れの瞬間一瞬に人間があらわしていくものの中にしかないのではないかと考えれば、保育者の態度も定まってくるのではないか。成長の過程の姿こそ保育のめざすものであるという目標設定は「臨床の知」の立場に立たなければ、おそらく出てこないものである。その立場こそ、「臨床の知」を「保育の知」と言いかえうる立場なのである。

註

- (1) 佐伯胖、三宅なほみ「状況的教育とは何か」『現代思想』Vol. 19-6、青土社 一九九一年
- (2) 内田盛也『いま、工学教育を問う』日刊工業新聞社 一九九五年九〇頁
- (3) 拙稿「経験と教育——経験への準備教育としての Eltern Briefe を例に——」国士館大学文学部人文学会紀要第23号 一九九〇年 所収
- (4) Staatsinstitut für Frühpädagogik. "10 Jahre Frühpädagogik in Bayern." Jahresbericht 1981
- (5) 森隆夫『ヨーロッパの知恵』ぎょうせう 一九七二年 一四五頁
- (6) Staatsinstitut für Frühpädagogik "10 Jahre Frühpädagogik in Bayern." Jahresbericht 1981
- (7) この報告書の詳細については拙稿「海外の幼児教育改革レポート、西ドイツの幼・小関連モデルケース実験 その成果と考察——バイエルン州立早期教育研究所の報告をもとに——」『現代保育』一九八七年

Vol. 2.3. チャイルド本社 参照

- (8) 森上史朗「保育研究の在り方をめぐって——実践研究を中心に——」日本保育学会『保育学研究』第三一巻 一九九三年 所収
- (9) 秋山和夫「保育研究の課題と方法をめぐる試論——教育学の立場から——」日本保育学会『保育学研究』第三三巻 第一号 一九九五年 所収
- (10) 中村雄二郎「臨床の知とは何か」岩波書店 一九九二年 三頁
- (11) *ibid.*, 一二九頁
- (12) *ibid.*, 一三〇頁
- (13) 河合隼雄『子どもと学校』岩波書店 一九九二年 八一頁
- (14) *ibid.*, 八六頁
- (15) 中村雄二郎「臨床の知とは何か」岩波書店 一九九二年 一三〇頁
- (16) 中村雄二郎『哲学の現在』岩波書店 一九七七年 一四一頁
- (17) 早期英才教育を施された人間の一生について、たとえば藤永保『幼児教育を考える』(岩波書店 一九九一年)の中ではJ・S・ミル、ジョン・ラスキン、ノーバート・ウイイナーなどの例があげられている。
- (18) 中村雄二郎『術語集』岩波書店 一九八四年 一八七頁
- (19) 中村雄二郎「臨床の知とは何か」岩波書店 一九九二年 一三二頁
- (20) *ibid.*, 九頁
- (21) *ibid.*, 一三四頁
- (22) 森有正「経験と思想」『森有正全集 第12巻』筑摩書房 一九七九年 一五頁
- (23) *ibid.*, 二四頁
- (24) 中村雄二郎「臨床の知とは何か」岩波書店 一九九二年 六三頁

(25) イヴァン・イリッチ (東洋・小澤周三訳) 『脱学校の社会』 東京創元社 一九七七年

(26) 森政稔 『『学校的なもの』を問う——教育の場における権力・身体・知——』 小林康夫、船曳建夫編 『知のモラル』 東京大学出版会 一九九六年 所収

(27) 森隆夫 『生涯教育と学校教育』 教育開発研究所 一九八二年 (増補三訂版) 初版一九七四年 九五頁

(28) 村井実 『人間と教育の根源を問う』 小学館 一九九四年 一一六頁
(本学教授・初等教育)