

子どもとの人格的なかかわり

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-02-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村井, 尚子 メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4339

子どもとの人格的なかわり

児童教育学部 児童教育学科 非常勤講師 村井 尚子

要旨

子どもは、どのように幼い子どもであっても、人格をもった一人の人である。オランダの教育学者ランゲフェルトは、子どもを一般化された存在としてみなしてしまうことに警鐘を鳴らす。一人ひとりの子どもに対して、保育者が「自らの全人格的な力を投入して」、「それぞれに異なる子供たちとの多様な交り、次々に生ずる新たな課題、はからずも直面する様々の障壁」を克服していくことが求められるのである。

ヴァン＝マーネンは、ランゲフェルトのこの「人格的交わり」を「コンタクト」という語に置き換える。「コンタクト」とは、「経験を強める触れ合い、かわり」といった意味であるが、保育者と子どもとのコンタクトは、子どものその後の生を方向付け得るのである。しかし同時に、我々は子どもが一人の人格をもった「他者」であることを忘れてはならない。すなわち、大人にとって理解不可能な存在であり、理解してしまおうとすることで、子どもを結果的に操作してしまう可能性に常に自覚的でなくてはならないのである。ここに、保育の困難さがあり、そして常なる省察が求められる所以がある。

キーワード：教育関係論、人格的な交わり、他者としての子ども、コンタクト、省察

はじめに

佐伯は、保育者は子どもに対して、親身になって共に苦しみ、共に喜ぶ「YOU的関わり」における第一接面と、社会・文化的な実践としてのTHEYの世界を媒介する第二接面の双方を併せもつYOU的他者であるべきだと指摘するドーナツ論を展開している。保育者は子どもが文化的実践に参加していくことを共感的に援助していくのである。そして、子どもを一人の人格をもった「人間としてみる」ことが求められる¹。

乳児保育の世界に長らくかかわってきている井桁は、子どもを「人間としてみる」ことを我々に喚起する次のようなエピソードを語っている。個人的に切ないことがあり心の中で泣いていた時に、2歳児の男の子から「みんな泣いたっていいんだよね！ みんな泣いてもいいんだよね！」と慰めてもらった経験である。このエピソードを、井桁は次のように読み解く。

「こんなにも他者の思いに共感でき、これだけのことを自分でやってみせる子どもたち」、「幼い人たちのこのような不思議な力は、言語に頼らないで生きている時代にしかもてない感性のアンテナかもしれ」ない。この分析に続いてさらに、「感じ取った情報を単に“共感”してくれるだけでなく、自分で考えた方法でなんとかしようとしてくれる力がある」という点に、

この2歳の男の子に「神々しさ」を見とっている²。

子どもを「お世話してあげなければ何もできない存在」として捉えることは、子どものもつ可能性、あるいは子どもにしかもてない可能性を見落とすことに繋がりがねない。この意味において、どのような幼い乳児であっても、子どもを人格をもった他者として見なし、接すること—一人の人間として一人の人間に関わること—の重要性を保育に関わるものが改めて認識することが肝要だと言える。

1. 子どもとの人格的な交わり

保育者と子どもとの人格的な関係に踏み込む前にまず、「人格的 (personal)」という語の意味にあたってみたい。Personの語源は、ラテン語で「演技者、キャラクター、登場人物が演じる際に使うマスク、ある役割を演ずる、あるいは遂行する人、ある人が演じるキャラクター、関係、能力、法的権利を持つ存在、法人」を意味するペルソナであり、その後「人間存在一般、キリスト教における使用」へと変化した³。

『シブリー英語語源辞典』によれば、古代においては劇場が広く、登場人物の表情の変化を見せることができなかったため、「メガフォンのようなマウスピースつきの仮面」を用いており、その仮面をペルソナと

呼んでいた。仮面から役者そのものへと意味内容が変化し、さらに登場人物とその人物を演じる実在の人物とが同一視されるようになり、一般に「人、人物」を意味する言葉として用いられるようになった。

また、『リーダーズ英和辞典第3版』によれば、「人格的な」の英語訳にあたるpersonalには、「1a. 個人の、自分の、一身上の、私の；個人に関するb. 特定の人にあてた2. 本人の、当人の；個人間の3. 《物と区別して》人の；人格的な、人格をそなえた4. 身体の、身なりの、容姿の5. 人称の6. 個人向けの」といった様々な意味がある。本稿でテーマとする「人格的な」としては、3の意味で用いることが妥当であろう。Oxford English Dictionaryによれば、この意味は「a. 物や抽象と区別して、人（人格）に関する、あるいは人（人格）の性質、自己意識をもつ存在、b. 人（人格）の性質を備えていること」と規定され、aは17世紀ころから使用されるようになった。

物や抽象と区別するために、人格的な（personal）という語が用いられるという点は、我々が大人として子どもに対峙する際のあり方に大きくかかわってくる。

オランダにおいて「子どもの人間学」の考え方を提唱したランゲフェルトは、「ある『人』を理解することと、彼との友情が深まること、あるいは彼との人間関係が改善されることとは、同一の過程における二つの局面に他ならない」としたうえで、「個々の子供を理解するということは、その一人びとりと人格的な交わりを結ぶことなくしては不可能である」と述べる。それぞれに独自の人格をもつ「人（person）」は、それぞれの生活歴、人格構造、過去・現在・未来への関わり方をもっている。それゆえ、教育者は「自らの全人格的な力を投入して」、「それぞれに異なる子供たちとの多様な交り、次々に生ずる新たな課題、はからずも直面する様々の障碍」を克服し、やり遂げてゆかねばならない⁴のである。

さらに、教育において教育者と被教育者は「まずもって互いに人格的に出会う」。「出会い」とは、ランゲフェルトによれば、「われわれが他者を一個の人格として受け入れることであり、その人がわれわれの生に入りこむことを許すと同時に、われわれもまたその人の生に入りこむことが許されるような、相互に深い慎みをもちながら、しかもそのような人格的関わり合いのできる一個の人格として、他者に対すること」を意味する。「出会い」における「われわれ両者は、それぞれに孤立した抽象的な意味での『二つの

主体（subject）』というようなものではなく、双方それぞれに独自の方向を持ちながら、しかも互いに共通の志向によって結ばれ合った一個の共同主体（co-subject）」として存在することになる。それではここでランゲフェルトが「共通の志向」と呼んでいるのはどのようなことであろうか。子どもが「『人格』と呼ばれる人間ならではの自己を創造してゆくと同時に、併せて『文化』と呼ばれる人間ならではの世界を創造していく途を、自ら見出し自ら歩みだす」ことであり、それを責任と愛情と誠実でもって援助することが大人の役割とされる⁵。

ランゲフェルトが「人格的な交わり」を強調するのは、科学的な思考によって「人間としてのリアリティの核心的事実たる『人格』の問題」が除外されてきたと捉えられるからである。すなわち、彼の時代に進んだ科学主義によって、「脱人間的な一般化」が進み、個々の人間の人格、人間らしさが等閑視されるに至ったことを危惧しているのである。我々の時代においても、子どもを一般化された対象として見てしまう危険性はつねに存在している。

上述の井桁の事例でいえば、2歳の男の子が語った言葉を、「小さい子の言うことだから」と、その意味を受けとめようとせずに、受け流してしまう保育者もあるかもしれない。しかし、子どもを人格をもった存在として、その子どもの語りの一言ひとことに真摯に耳を傾けることで、その子の「不思議な力」「共感性」に気づくことが可能となったのだろう。そして、大人とは違う、「言語に頼らないで生きている時代にしかもてない感性のアンテナ」をもった子どもと「出会う」ことがあり得たと言えるだろう。

2. 大人と子どもの関係の両義性

大人と子どもの教育的な関係は、ドイツの精神科学的教育学者ノールによって「存在と規範、主体と客体、現在と未来」の根本的二律背反が見出されるものと分析される。ここでは宮野の議論から、ノールの教育関係論を見ていくことにしたい。ノールの定義によれば、「教育関係」とは、「成長過程にある人間に対する成熟した人間の熱情的関係、しかも、成長過程にある人間自身のための、つまりその人間が彼らの生と形式にいたるための関係」である。彼は、教育関係の原型を「父—子」関係と「母—子」関係に求める。「母親的態度」は、「子どもの主体的生を育み、それを保護する」「子どもへの愛」をその本質とする。これに対して「父親的態度」は、「指導と固定の契

機」、すなわち「子どもが生活している文化の要求を子どもに突きつけ、秩序と法則を代表する⁶⁾」。

これを保育の実践に当てはめて考えてみよう。給食の準備の時間になっても、「保育室に帰らずに遊んでいたい」と泣く子どもを前にして、「今の子どもの想いを受け入れ、待とう」とする気持ちと、「未来にはけじめをけじめとして守れるようになって欲しい」という両義的な気持ちに揺れ動くのが保育者の日常であると言えるだろう。そこには、「存在（ある）と規範（あるべき）」、「主体（私）と客体（子ども）」、「現在（今ある姿）と未来（未来にこうなって欲しい像）」との二重性が含有されている。この考えは、先述の佐伯のドーナツ論に通底するものと言えるだろう。「未来に子どもにこうなって欲しい」という教育者の願いと、「いまある子どものこの状態」への愛との両極において構造づけられるこの二律背反が、子どもの教育、保育に与る保育者の日々の保育実践に内在しているのである。社会・文化的な実践としてのTHEYの世界を見据えた時、子どもに「こうなって欲しい」と願う自身と、YOU的他者として子どものありようをありのままに受容したい自身との葛藤を経験すると言えよう。

3. 他者としての子ども

カナダのマックス・ヴァン＝マーネンは、ランゲフェルトとノールの教育関係論の考えを受け継ぎ、自らの研究対象を「大人が子どもとともに生活しているところで、それらの子どもの幸福や成長、成熟、発達のために行われているすべての営み」であると定義し、その総体を指して「教育pedagogy」と呼んでいる⁷⁾。さらに、子どもと教育的な関係にある大人は、「子どもの人格的な成長において何か正しいことを行っている⁸⁾」としている。保育における保育者と子どもの関係は、「保育者が子どもの人格的な成長」を見据えて保育を行っている限り、「pedagogical（教育的）」であると言える。さらに彼は、「教師が生徒と相互行為をするときには、生徒に対して正統な現前と人格的な関係を維持しなければならない⁹⁾」と主張する。

「正統な現前」とは、「積極的で直接的に後になって初めて反省に開かれているという意識の仕方（精神と身体、頭と心）に巻き込まれている」という状態を指している。目の前にいる子どもとの関係に専心している状態のことであり、他のことを考えて心ここにあらざとなっている状態は「正統な現前」ではない。

彼が用いる「人格的な関係」は、のちに「コンタク

トcontact」という独特の用語で説明される。コンタクトは日本語では触れ合いと訳されるが、その多義性を強調するために原語のまま用いることにする。現象学者アルフォンス・リングスは、「コンタクト」と題された論文において、道端で誰かが私達を呼ぶ瞬間を描いている。「ちょっと、あなた」と呼ばれるこのシンプルな出来事に対してリングスは次のように問う。

「これは全く印象的ではないか。私はこれらの言葉がまっすぐ私に向かってき、私を探し、私をしっかりと捕まえて話しかけてくるのを感じるではないか」と。そしてこの言葉は、私が演じているどんな役割をも突き通し、「本当の私」「核の私」とコンタクトする¹⁰⁾。コンタクトの経験はつねに経験を深め、強めるものであるとヴァン＝マーネンはリングスの議論を読み解く。「コンタクトは、この教師にとって重要な何か、私が触れた、あるいは私が触れられたときに生じる」。それゆえ、「重要な誰か、あるいは何かとコンタクトをとること、コンタクトを経験することは、つねに意味深い道徳的な行為、あるいは倫理的な応答」なのである¹¹⁾。

「とても幼い子どもは、自分がどのように見られているかを身体を通して学ぶ。彼らの身体はコンタクトに調音されており教師や他の子どもと共に生活している学校や教室の雰囲気敏感である。教育的な愛に基礎づけられた雰囲気のもとにのみ子どもは、ケアされている、気にかけている、尊敬に値する、価値あるものとみなされている、一人一人独自である、愛されている、承認されているものとして自身を経験することができる」。このように、コンタクトを経験することによって子どもは、自身の生に関心をもち、気にかけて、生きること、自分が生活している世界について学ぶことを動機づけられる¹²⁾。

子どもをその手に抱いているとき、子どもの目を見つめているとき、あるいは身体的な距離が離れていたとしても、子どもに対峙し、子どもに専心しているとき、保育者と子どもはコンタクトを経験しているかもしれない。井桁が子どもに「神々しさ」を見とったとき、そこにコンタクトが生じていたと言えるのではないだろうか。そしてそれは、子どもに他者を感じるときでもあり得る。

子どもに心を砕き、一所懸命になることは、同時に避けがたい分離を経験することであると、ヴァン＝マーネンは述べる。「愛は最も途方もない矛盾である。なぜか。なぜならこの統一というコンタクトの経験のうちに分離と差異が残されているから¹³⁾」。他者

を理解しようとするほど、他者は理解しがたい「謎」として現れる。

他者は、「私が自分のうちに取り込めない者」「理解できない者」「認識できない者」「謎」である¹⁴。岩田は他者と私とのかかわりのあり様をきわめて重要な問題として次のように提起する。

「他者は私ではないから他者なのである。すなわち、私が自分のうちに取り込み、吸収し、同化できないから、他者なのである。この意味で、私と他者との間には断絶がある。この断絶があたかも存在しないかのように、私と他者とを融合させ、両者を同一化するときには、そこで起こっていることは、私が独裁者となって他者を奴隷化しているか、あるいは、他者が独裁者となって私を奴隷化しているかの、どちらかである¹⁵」。

ゆえに、子どもを一人の人としてみるということは、大人によって操作可能、了解可能な領域を超えた存在であることを認めることでもあろう。

「他者とはどこまでも理解不可能なもの、どこまでも理解の背後へと遠ざかり、隠れていくものにほかならない。他者がその他者性において他者であり続けるならば、それは自己による理解をどこまでも拒否し続けるものにならざるをえない¹⁶」。三井もこのように指摘する。

上述の井桁が捉えた子どもの姿は、「2歳児はこんなことをしたり思ったりするだろう」という我々の前理解の範疇を超えている。我々大人は、子どもを自身の了解可能性の範囲内で理解したいと望みがちである。しかし、我々の予想を超え出た子どもの育ちを看取することと同時に、我々がこうあって欲しいと望む範囲を逸脱した子どもの言動を受け容れること、言い換えれば子どもの他者性をそれとして受け止めること、子どもを自らに同化しようと望む気持ちを少し差し控えることが、保育者はもちろん、我々大人に求められているのではなからうか。

4. 関係性への省察—おわりににかえて

我々は子どもを理解したいと望み、意識するしなにかかわらず、「将来子ども（達）にこのようになって欲しい」という願いをもって保育に携わっている。しかしこれまで述べてきたように、子どもを理解しようと望むことによって、子どもを自分の範疇の中に収めてしまいたいと望む危険性を常に孕んでいることに留意する必要があるだろう。そして、「こうあって欲しい」「こうなって欲しい」と望むその自身の望みの

背景にある価値観を相対化してみることが肝要であろう。ある出来事を振り返って考えてみること、そこにおける保育者自身の子どもと保育者の関係性について省察することで、自らの保育観、子ども観が照らし出されてくる。

件の給食の準備の時間になっても、「保育室に帰らずに遊んでいたい」と泣く子どもの事例を検討してみよう。「今の子どもの想いを受け容れ、待とう」とする保育を大切にしたいと思う一方で、「未来にははじめをけじめとして守れるようになって欲しい」と望んでいる。「今の子どもの想いを受け容れ」ることとは、どのようなことなのか、なぜ自分はそれを望んでいるのか、「未来にははじめを守れるようになってほしい」という願いは、この子どもの未来をどのように見据えることによって成り立っているのか。省察することによって気づかれる想いがあるかもしれない。さらに、子どもと自分との関係を振り返っているにしても、そこに第三者の存在が気づかれる可能性もある。たとえば、「子どもにそのように接すること」を同僚がどのように見ているか、という意識である。このように、日常のふとした出来事の中で子どもとの関係性を省察することが、保育の本質への問いに繋がり得るのである。そして、子どもとの本当の意味での出会いを通して、我々保育に携わるもの自身も、自らの保育への問いを問い直し、問い直すことによって自らを高めていくことができるのであろう。

注

- 1 佐伯胖『共感—育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房、2007年、20-24、112ページ。子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ』ミネルヴァ書房、2013年。
- 2 井桁容子『みんなの育ちの物語—子どもの見方が変わる』フレーベル館、2011年、18-21ページ。
- 3 *Oxford English Dictionary* 2nd. ed. Clarendon Press, 1989.
- 4 ラングフェルト、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年、121ページ。
- 5 ラングフェルト、同上書、135-137ページ。
- 6 Herman Nohl: *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 1982, ss. 129-134. (宮野安治『教育関係論の研究』溪水社、1996年、74-78ページ参照)。

- 7 Cf. van Manen, M., *The Tact of Teaching: the Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: SUNY, 1991, pp. 28-29.
- 8 van Manen, M., Phenomenological Pedagogy: in *Curriculum Inquiry*, 12(3), 1982a. p. 284. (訳 和田修二、皇紀夫編『臨床教育学』アカデミア出版会、1996年、103-140ページ。)
- 9 van Manen, Max, Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting, *Journal of Curriculum Studies*, 1991a, vol. 23. no6, p. 520
- 10 Contact: Tact and caress: in *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 3. 2007, 2016, pp. 1-6.
- 11 Van Manen, Max, *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*, Routledge, pp. 110-111.
- 12 Van Manen, Max, *Pedagogical Sensitivity and Tact*, unpublished Draft
- 13 同上。
- 14 岩田靖夫「他者とことば-根源への回帰」宮本久雄・金泰昌編『他者との出会い』東京大学出版会、2007年所収、214-215ページ。
- 15 同上、209-210ページ。
- 16 三井善止『他者のロゴスとパトス』玉川大学出版部、2006年、22ページ。