

中田基昭の現象学的保育学における身体的関係論

吉 田 直 哉

大阪公立大学

Nakada Motoaki's views on relationship between child and childcarer

Yoshida Naoya

Osaka Metropolitan University

抄録：本稿では、現象学的保育研究を展開してきた論者の代表格のひとりとして、教育学者中田基昭の保育論を取り上げ検討する。中田の保育論は、育児論・親子関係論と重なり合いながら、2000年代の半ばから陸続と刊行され今日に到る。中田の保育論、特に実践解釈を読み解き、そこにおける自他関係の描き出され方を明らかにする。中田の子ども理解論は、子ども－保育者の関係論と一体のものとして構築されており、子ども理解は、単に子どもの内面理解に留まらず、子ども－保育者の関係性そのものへの省察的理解として、保育者自身に対する再帰的問いを不可避に生じさせるものとして提示されていることにおいて特徴的である。そして、その関係性把握において、〈身体〉による共鳴性に焦点が当てられている。

キーワード：フッサール、メルロ＝ポンティ、感情移入、間身体性

1. 本稿の対象と目的

現在の保育方法論においては、実践に先行して子ども理解が成立していることが、子どもに対する適切な関与の前提であるというテーゼが規範化されている。しかしながら、子ども理解を実践の起点に置くこのような保育方法論の中では、子ども理解が高質な保育実践を可能にするものとして価値的に称揚される一方で、子ども理解の対象、方法についての精緻な議論が尽くされていない。つまり、子ども理解といったときに、子どもの何を・どのように理解すればよいのかという点が明らかにされないまま、「子どもを理解せよ」という規範的言辞だけが喧伝される現状にある。さらにいえば、何を・どのように理解したとき、その子ども理解が適切だったといえるのかという判断基準、言いかえれば子ども理解の質に対する評価基準（省察の観点）の提示も明確

にはなされていない。このような状況下においては、「子どもを理解せよ」という規範的な言辞は、「なぜ子どもを理解せねばならないのか」という問いへの回答を保留したままに、単に保育者に対する常時・無制限の圧力として、否定的に作用しかねない。「子どもが理解できない」という実感を表明することが憚られるようになるのみならず、「子どもが理解できない自分は保育者として不適格である」というように、保育者が自らの職務適性を不当に低く評価し、そのモチベーションをクールダウンさせてしまう悪影響すら生じさせかねないのが、現今における子ども理解の安易な規範化である。

とはいえ、現代日本の保育学とその近傍において、子ども理解の対象と方法、そして子ども理解が可能となる理論的前提について、精緻な議論を展開し、その問い直しを行おうという試みが存在しない

わけではない。その一つが、本稿で取り上げる現象学的な保育研究である。本稿における「現象学」というのは、フッサールを始祖とし、20世紀以降、ドイツ・フランスを中心として多様な展開を見せた、ハイデガー、サルトル、メルロ＝ポンティらによって形成された思想的潮流を指す。現象学の定義については多様を極めており、本稿においてその定義を確定することはできない。本稿では大まかに、フッサール、ハイデガー、サルトル、メルロ＝ポンティらを引用しつつ、人間存在の学として保育研究を深化させようとする試みを現象学的保育研究と呼称する。

現代日本の保育学における現象学的保育研究は、先述の通り、子ども理解が、何を・どのように理解するという行為なのか、そしてその理解行為がなぜ可能なのかという論点を設定し、それをめぐって緻密な議論を展開してきたという点で、出色である。しかしながら、現象学的保育研究が提起した子どもへのアプローチは、本稿でも後述するように、関係性への着目、〈身体〉の重視など、既存の子ども理解論とは異質な性格を有しており、現象学的保育研究を、子ども理解論の亜型の一つと見なすのは適切ではない。

本稿においては、現象学的保育研究における子ども論者の代表格のひとりとして、教育学者中田基昭^{なかだもとあき}の保育論を検討したい。とりわけ、中田の保育論、特に実践解釈を読み解き、そこにおける自他関係の描き出され方を明らかにしていきたいと考える。先取的に述べれば、中田の子ども理解論は、子ども－保育者の関係論と一体のものとして構築されており、子ども理解は、単に子どもの内面理解に留まらず、子ども－保育者の関係性そのものへの省察的解釈として、保育者自身に対する再帰的問いを不可避に生じさせるものとして提示されていることに特徴がある。そして、その関係性把握を読み解く際のキーとして、〈身体〉に注目する。中田の保育論は、育児論・親子関係論と響き合いながら、2000年代の半ばから陸続と刊行され、それらは2020年頃まで十数年間にわたって単著・単編著として改稿の上、整理・刊行されている。本稿においても、単行本として再構成された中田のテキストを主たる検討の対象とする。

中田については、東京大学教育学部にて授業研究法を長く講じた学校教育学者だという認識が一般的であったこともあってか、保育学分野においては、現象学に依拠しつつ、中田と同様に関係論的な保育論を構築してきた津守真^{つもりまこと}や鯨岡峻^{くじらおかたかし}に比べてきわめて言及が乏しい現状にある（伊藤 2022）。中田は、現象学的保育研究における主流をなすところの、倉橋惣三^{くらはしろうぞう}を源流とし、倉橋の子ども理解論を継承することを自任している津守、鯨岡のほか、榎沢良彦^{えのさわよしひこ}からは、相対的な距離を保っているかに思える。もちろん、中田が倉橋の思想を必ずしも軽視しているわけではないが、そこに起点は据えていない。中田の基点は、あくまで、フッサールを始祖とする現象学にある。

中田は教育方法論、特に教育における教育関係の現象について、思索を深めてきた。そのアカデミックキャリアは、重症心身障害児の教育経験を、現象学的に記述しようとする試みから開始されている。中田における、教育を他者関係における現象として記述しようとする姿勢、子どもの存在論に対する強い関心は、保育研究においても保たれており（田口 2020）、保育研究は中田にとって決して余技などではなく、彼のライフワークの終章を構成するものといえる。

中田は、難解で知られるハイデガー、サルトル、メルロ＝ポンティのテキストに対する頻繁な言及、援用をしているため、それら現象学的語法に親しみのない者にとっての距離感を生む原因となっているように思われる。特に、思想・理論的言説への拒否感が強い保育実践論の文脈からは、無視に近い冷遇を受けてきたといっても過言ではない。しかしながら、中田は、保育者と語り合う中で、保育の場でのエピソードについての解釈を深化させることを重視しており、彼が扱うテーマは極めて身近なもの、具体的なものであって、日常的な場面を検討の対象としていることから、保育研究法の実例として、中田を検討することには十分な実践的意義があるであろう。彼が視野に収めようとしている保育現象は、決して私たちにとっても疎遠なものではない。本稿によって、中田における現象学的保育学の特質、特にその人間観の性質を明らかにすることにより、他の現象学的保育学、すなわち、前述の津守、鯨岡、榎

沢らの所論との異同が明らかになり、現象学による保育研究の全体に対する私たちの視座をより確固たるものとするができるであろう。なお、現象学的保育研究の全体像については、近刊書において包括的に概説する予定であるため、本稿との併読を請うものである（吉田直哉『保育現象学の地平』学術研究出版、2026年刊行予定）。

本論に入る前に、中田の略歴を確認しておく。中田は、1948年に東京都に生まれる。東京大学教育学部卒業後、同大学院教育学研究科博士課程を修了する。東京大学教育学部助手、助教授、教授を経て、2009年に東京大学を定年退職する。その後、2010～13年に岡崎女子短期大学特任教授、2013～19年に岡崎女子大学教授を務めた。2025年現在、東京大学名誉教授である。1982年、学位請求論文「重症心身障害児の教育方法研究：現象学に基づく経験構造の解明」により東京大学より教育学博士の学位を授与されている。

2. 「身体」の相互浸透：子ども理解の原基

中田が見るところ、幼児は、自他融合の在り方をしている。その融合は、幼児・他者互いの「志向」の融け合いによって生じている。「幼児は、自分と他者を区別することなく、他者と一体となっており、それゆえ幼児においては、お互いの志向がいわば融け合っている」（中田編著 2019：20）。中田は、メルロ＝ポンティを引きつつ、子どもの成長においては、まず、「他者の志向〔＝対象へと意識を向けること〕が何らかの仕方で私の身体を通して働いている」と同時に、「私の志向が他者の身体を通して働く」といったような、実際に私と他者とが直接かわり合うことを可能にしている「前交流の状態」があるという（中田 2013：114）。そして、中田にとっては、幼児にとっての一義的な他者は母親であるのだが、この幼児期に見られる母子未分離の状態、志向性を介した他者との未分化なあり方、すなわち「交流」は、「おとなになっても完全には解消されることがない」ままに残存する（中田編著 2019：20）。そして、幼児期から持続する他者との融合が、生涯にわたる他者との関係性の原基になっているのである。それはつまり、幼児の融即の構えを、大人の側に受け止める素地があるということの意味

する。大人と子どもには、この志向の融合への可能性が共に開かれている。それゆえ、幼児であったとしても、他者知覚は可能である。その媒体は身体であり、身体的存在として共存し、その志向が相互浸透することが、相互理解を可能にする基盤なのである。

志向は、具体的には身体の運動として表れる。「幼児は自分と他者との区別を知らない状態であるにもかかわらず、精神がある程度機能しているかぎり、他者が何をしているのかを知覚でき、他の人間を他者として知覚することが可能となっている。それゆえ、自分の身体が動いていなくても、他者が体を動かしているのを見るだけで、他者の身体活動を理解できるのである」（中田編著 2019：5）。身体は、それが運動することによって志向を表し、それが私の身体へと共鳴する。その身体における共鳴こそが、他者理解の原基なのである。「他者の身体活動を私が理解できるのは、他者の志向が私の身体を通して働く、ということが他者と私とのあいだで生じるからである」（中田編著 2019：99）。他者の志向は、私の身体において、私の志向として生起する。このような、身体間での志向の共鳴が生起している状態を、中田はメルロ＝ポンティに従って「相互浸蝕」と呼んでいる。

中田は、自他の身体接触について次のように述べ、身体の相互浸蝕のはたらきについて言及している（中田編著 2019：86f.）。

実際には異なる二つの身体であったとしても、両者の身体が触れ合っている時には、他方の身体をあたかも自分の身体へと取り込むような仕方で、両者の身体は一つの身体として機能することが生じている」のであり、「自分の身体は他者の身体によって支えられていると同時に、自分も他者の身体活動を支えていることになる。

ここで彼が述べているのは、共同身体性ともいうべき他者との共なる在り方である。ただ、ここで注意しておくべきことは、身体に取り込みは、あくまで擬似的に、「あたかも」取り込まれたかのようにされるのであって、身体的存在性という私のあり方

が溶解してしまうわけではないという点である。

中田にとっては、「自己移入」とは「感情移入」だともいわれる。「自己移入」としての「感情移入」に先立って、それによって経験される他者が私に感知されていなければならない。つまり、「移入」される当の他者が、私にとって他者として知覚されていなければならない。中田は、後期のフッサールに言及しながら、身体知覚が主観の相互移入、すなわち感情移入を可能にさせると述べている。『「デカルト的省察」においてフッサールは、私たちが他者を他者として経験できるのは、私と似たような他者の身体を知覚し、その身体の担い手として、私と同様の主観を他者に移し入れるという、感情移入 (Einfühlung = 自己移入) によって可能となる、とみなします」(中田 2008: 234)。身体は、主観を担う。これは、私も他者も同様である。私の身体、他者の身体への移入は、実際には主観の移入として生起する。中田にとって、感情移入というときの感情は、主観として捉えられるものなのである。中田において、主観移入は感情移入であり、自己移入でもある。それを支えているのは、私と他者が身体的存在であるという現実である。

さらに、身体の相互浸蝕という隠喩だけではなく、他者との相互包含という比喩でも、他者との関係性が表現されている。「私がしていることは、私とは異なる他者がしていることを自分のなかに包み込むことになるし、また逆に、私とは異なる他者がしていることに私のしていることが包み込まれることになるという仕方での、自他の意識の統一や共存が生じている」(中田 2021: 138)。相互包含されるのは、やはり「していること」、つまり身体的行為と、その志向なのである。「していること」というのは、身体として表されている志向性である。「していること」の相互包含は、志向性の相互包含であり、そのことを可能にしているのが、身体的存在として他者と共在しているという現実にはほかならない。

相互浸透、相互包含する二つの身体、すなわち自らの身体と他者の身体は、それぞれにおいては独立自存せず、「おぎない合う呼応」をしていることに中田は注意を促す。「相手の身体の動きを自分の方でおぎない合えるように呼応することによって、二人の身体があたかも〈一つの身体〉であるかのように、

抱く一抱かれるという一つの出来事を展開していかなければならない」(中田 2014: 88)。自他が「おぎない合う」というのは、私も他者も、それ自体では存在し得ない、ある種の欠如を抱えているということを暗示していよう。なお、〈一つの身体〉であるかのようにふるまうことは、中田にとって一つの倫理的要請でもあることにも注目しておきたい。そして、このことは、自己の身体が、他者の身体と共にあることによってこそ、「潜在的な能力の開花」が生じるというように、成長あるいは育ちの原動力となっていくのである。

身体の相互的な共振は、感情の共振をも生起させる。「他者としての子どもが満たされた状態であることに喜びを感じることは、他者の感情を自分自身の感情にも取りこんでいることになります。そのため、このときのおとなの感情は、複数の感情が層をなしているという意味で、〈重層化〉されているため、より豊かになっていることにもなります」(中田 2014: 98)。身体相互浸蝕によって、自他の感情もまた、相互浸透する。それによって、自らの感情と他者の感情は交じり合い、重なり合い、一つの複合をなす。その自他の感情の複合は、単に互いの内的世界にとどまっていることはない。感情は、「私的な内的世界の構成要素」なのではなく、「そこから溢れ出て、空間的なものとして周囲に伸び広がっている」(中田編著 2019: 78)。つまり、感情は身体内部に限定されておらず、一定の拡張性を有している。シュミッツを引用しながら中田が述べているのは、「周囲に伸び広がった」感情は、「空間に溢れ出た雰囲気」であるということである(中田編著 2019: 79)。伸び広がった空間としての感情は、私と他者を共に包含し、独特の場として生成し、持続する。

以上のような、身体－感情の相互浸透というテーゼは、中田によればメルロ＝ポンティの主張と重なり合う。「メルロー＝ポンティのいうように、私の身体と他者の身体とのあいだでは、それぞれの見えているものが相互に侵蝕し合うかぎり、身体的な感覚や感情が相互に生き生きと浸透し合う、ということも生じるはずである」(中田 2011b: 92)。自他の他者の浸蝕を支えるものが、「見えているもの」の浸蝕であるということ、つまり、主観の相互浸蝕であり、志向

の相互浸蝕であるという主張が、ここでも繰り返されている。

中田によれば、メルロ＝ポンティは、私と他者は、「間身体性」の次元に共存していると述べている。メルロ＝ポンティは、「他者と私は、あたかも唯一の間身体性の器官である」と主張し、間主観性、すなわち相互主観性の根底に、「間身体性の次元」があるとしているという（中田 2011b：117）。つまり、間主観性というのは一つの器官なのであり、そこにおいて自他を分け隔てることはできない。

しかし一方で、中田にとって、身体は、自他を隔てるものでもあるという点で、両義的である。というのも、身体は、他者との関係の媒体であると同時に、他者との隔絶を画するものでもあるからである。身体は別個のものだからである。身体のも両義性は、ここに表れる。他者との相互理解は、「他者を生きる」という形で、生活の中で成立する。「誰もいえない複数の生の状態を二人の人間が同時に生きることができる」（中田編著 2019：6）。自他は、相互浸蝕し合いながらも、完全に融け合うことはない。このことは、私と他者の感情の重層性という、先ほどの中田の主張と重なり合う。この身体における自他の隔絶は、他者を、自らとは異なる存在であるということを認め、自らの能動性を抑制することによって、他者と向き合うことができるということによって、明らかになる。中田は、ブーバーを念頭に置きながら、人間が人間に対して結ぶ関係を「我－汝」の関係だとするとき、その関係は「私の能動性の徹底的な排除によって可能になる」（中田 2008：99）と述べる。自らの能動性に制約をかけることによって、他者との本来的な関係性が開示されてくる。それは意図的に見つけ出されるというより、自ずから見出される。つまり、「探し求めることによっては、汝は見出され」ることがないのである（中田 2008：99）。「我」の抑制、謙抑によってこそ、「汝」は私の眼前に立ち現れてくるのである。

中田にとって、保育の場とは、私である保育者と、他者である子どもとの間の、間身体性を基底とした、感情、視野の相互浸蝕が生起する場である。そのような間主観的な相互浸蝕は、子ども間においても同様に生じうるとされているのである。このことが、保育の場における関係の基底を成すというので

ある。

3. 身体運動と世界知覚の一体性

世界内における子どもの身体運動は、子どもにとっての世界を変化させる。同時に、世界の変化は、身体的存在としての子どもの変化をもたらさざるを得ないだろう。中田は、このような子ども－世界の相互作用を、〈能力〉という言葉を用いて説明しようとする。子どもによる〈能力〉の発揮が、子どもにとっての世界へのかかわり方、ひいては子どもにとっての世界の変容をもたらすことを彼は強調している。「乳幼児が『〇〇できる』ようになることは、その活動でもって世界内で自分を実現することである」（中田 2014：143）。つまり、活動としての〈能力〉の発揮は、世界の中において自らを創り上げることだというのである。〈能力〉の発揮は、世界内で生きることと切り離すことができない。「乳幼児が〈潜在的な能力〉を発揮することは、彼らの現実的で具体的な生活が、つまり彼らの生き方やあり方が変化する、ということの意味」しているという。つまり、〈能力〉の発揮は、生存のあり方の変容を意味しているというのである。それゆえ、〈能力〉の発揮を期待する教育的働きかけは、子どもの存在の態様へのコミットメントだということになる。「乳幼児への広い意味での教育は、彼らの存在の仕方そのものを変えることに、そのため子どもの全存在にいわばまろごと関わる、ということになる」（中田 2014：104）。教育は、子どもが世界に在る、その在り方の変容を企てることなのである。子どもにとっての働きかけの対象が世界である以上、教育も同様に、世界と共に在り、それを包含する営みでなくてはならないだろう。

世界の生成への関与としての〈能力〉の発揮について中田が述べていたことは、「学び」にも同様に当てはまる。「本当に学ぶとは、自分がそれまで住んでいた世界とは異なる世界へと移行し、世界がそれまでとは異なった仕方で見られるようになることを、すなわち実存が変わることを意味する」（中田 1996：75）。「学び」とは、「異なる世界」への移行であり、それが生起したとき、子どもには世界が以前とは異なった形で立ち現れる。その新たな事態の生起は、世界に生きる自らの在り方が変わったということ

あり、これは「実存」の変化にほかならないと中田はいう。ここでの「実存」とは「私にとっての世界の現われと一体となって活動している私の身体をもってその世界を生きている個々の人間の存在様式」であり、世界が変わるとき、「人間の存在様式」もまた、変わらざるをえないのである（中田 1996：68）。「実存」は常に世界に対して開かれ、世界に対する関与を試みる。それゆえ、「実存」は世界と連動し合うように、変容を遂げていく。

「実存」というのは、ほかならぬその人間にとっての、世界においての在り方であり、その在るという基体は身体である。つまり、人間存在は、身体内部の不可視の精神に還元されてしまうことはないという点に中田は注意を促す。実存は、「身体」として現れ、そして在るのである。中田は次のように述べる（中田 1996：51）。

馴れ親しまれた世界に身体をもって住み込んでいるときには、私の身体の活動と世界の現われとは一体となっており、物体の現われは私の身体の動きにともなってそのつど変化し続けている、その変化はけっして無秩序なものでも残像のようにフラフラしたものでもない、ということである。或る物体の現われは私の身体とともに変化する以上、物体の変化した現われが、その変化を生み出しつつ自分も変化している身体が物体の変化に対応できるような現われとなっているときに、その物体は私にとって本当に存在している物体として知覚される。

知覚するものは、「知覚によって対象のなかに浸透し、対象の構造へと自分を同化させるのであって、彼の身体をとおして、対象が彼を直接規制する」（中田 2011b：159）。知覚の場としての身体において、対象への「同化」が起こる。この身体の対象への「同化」こそが、世界の「知覚」にほかならない。いわば、世界を身体化することによって、世界は知覚される。世界に生きるということは、世界と「同化」することであり、それこそが世界における「学び」なのである。

身体は運動する。世界を知覚するということは、運動する身体と調和しているのであり、身体運動な

くして世界は私に対して知覚されない。「物体知覚における現われと身体活動とのかような一体的調和を、フッサーはキネステーズとよんでいる。するとキネステーズとは、或る世界に身をもって住み込んでいるときの世界と身体との一体的な生起のことを意味している」（中田 1996：52）。知覚と身体運動が連動していて不可分であるということは、知覚もまた、身体と共に運動し変化し続けているということになるだろう。メルロ＝ポンティが言うように、「私の知覚と運動とがひとつの体系を形成し、それが全体として変容していく」のである（中田 2011b：220）。身体は運動することによって知覚を生起させるわけだから、知覚は、身体運動と一体となって生起する運動的、動態的なものである。身体が動く以上、知覚も動く。というより、身体が動くことによって、初めて知覚は生起する。身体運動によって、世界は感受されるのである。

身体運動によって世界が知覚できるとするならば、身体運動がなめらかに行えているとき、私は世界に馴染むことができているということになるだろう。「それぞれの場所に応じた適切な身体活動を起こすことが“できる”ということは、その場所がどのような場所であるかが“わかる”ということにもなっている」（中田 2015：47）。世界を知るということは、世界の中で、そこに親しみを感じつつ運動し、運動できるということと同一なのである。世界に馴染んでいるということは、世界に生きているということと同義である。

身体活動が、世界に在る、あるいは世界に生きることそのものであるとするならば、身体活動が〈できる〉ことは、世界を〈わかる〉ことと重なり合う。「子どもは、〈できる〉ようになる前とは異なった仕方、身体活動によってめざされる物や人間と身体的に対話すること、「身体に働きかけてくる物のうながしに対して、身体でもって応答させること」が新たに〈できる〉ようになる」（中田 2014：143）。世界を〈わかり〉、〈できる〉ということは、身体と世界に存する物との間の応答的關係が生成しているということなのである。

4. 〈私の身体＝他者の身体〉という両義性

中田は、身体が世界を一方的に知覚する場である

ばかりではない点に注意を促している。身体は、世界に在るということから生じる「両義性」を有する。ここでいう身体の「両義性」とは、メルロ＝ポンティにおいては身体が、触れる主体と触れられる客体とが互いに交差し合う場として位置づけられたことを述べている。メルロ＝ポンティは、身体を「感じられる物であり、また感じる者であるという二重の意味で、感覚的なもの」だと見た。このような二重の特質を同時にそなえている身体は「肉」と呼ばれることになる（中田 2021：25）。身体は、世界を知覚する主体で在ると同時に、知覚される客体でも在る、両義的な「肉」なのである。つまり、身体が主体であると同時に、客体であることを、中田は「両義性」と捉える。身体が客体でありうるということは、世界に共在している他者にとってもそうである。「私の身体は、主観と一体となって世界の諸客体を見ているが、その身体も見られうる客体として、すなわち物として世界内に存在している」のである（中田 2021：23）。私の身体は私にとって主観であるが、他者にとっては私の身体は世界における客体であり、そのことは他者の身体にとっても同様である。

「物として世界内に存在している」私は、他者に見られうる。つまり、私は他者にとっての他者である。それは、他者が私にとっての他者であるのと同型である。私が他者にとっての他者であるということ、この事態を、中田はトイニッセンに倣って「他者化」と呼んでいる（中田 2016：9）。「他者化」した私とは、「私にとって存在しているすべての物が他者にとっても存在していることを捉えることができる」ときの私の存在」のことである。他者との共在は、そのことに自覚的であるか否かを問わず生起する。「私は、潜在的な仕方では暗黙のうちにすべての他者として存在しているからこそ、他者が実際に私と関わってくると、その他者にとっては他者でしかない私が、その他者にどのように思われているかを捉えることができる」（中田 2016：10）。私として他者が在るのであり、他者としても私は在る。そのような相互共属的な在り方が、他者との交流を可能にさせるのである。

他者と私は、世界を共有している。そのことに気付くことができるのはなぜなのか。それは、「私に見

られている物は他者にとっても存在していることを、何らの志向を介することなく確信できるのは、私が、自分の今いるここに存在しているだけではなく、潜在的には同時にいたるところにいるだろう他者の中の一人として存在しているから」である（中田 2016：9）。私が他者であると同時に、他者もまた私である。両者が相互に浸透し合うことが、他者との共在の本態であると中田は考えているのである。「潜在的には同時にいたるところにいるであろう他者のなかの一人として存在している」のであり、他者との共在とは、「他者のなかの一人の他者となること」にほかならない（中田 2013：158）。「私は、潜在的にはすべての他者の経験を含んでいながらも、それら一人ひとりの他者にとっては、私を含んだ多くの他者のなかの一人でもある」（中田 2016：10）。そのような他者との共在は、複数人格の統一という形として在る。他者と私の人格は、「コミュニケーションによって結びつけられた〔個別的な人格を超えた〕複数の人格の統一」である（中田 2013：146）。他者と私は、他者が私で在り、同時に私が他者でもあるという、統一的な在り方をしているのであり、それが他者と私が共存しているということの意味である。そのことは、他者として私が在ることであり、私として他者が在ることであり、他者が別の他者で在ることであり、別の他者がまた私で在ることである。私で在り他者で在る、他者で在り私で在るという「両義性」を、私たちは生きているのである。

5. 現象学的保育学のパースペクティブ：〈事実〉から〈普遍〉への遡行

以上見てきたような身体的自己関係論を、中田は現象学を拠り所にして紡ぎ出してきた。中田にとっての現象学は、あくまで生活世界における「事実」に即する、具体的な思索の方法である（中田編著 2019：126f.）。「事実」は、他者との共存によって生成する。それゆえ、教育実践研究は、「他者の意識のあり方を解明する事実の学問としての現象学に基づく必要がある」とされるのである（中田編著 2019：129）。「ありのままの世界」や「生の営み」という現実を現実たらしめている〈本質〉へと遡及しようとするのが現象学である。そう考えれば、中

田における現象学的保育学は、保育を、「ありのままの世界」であり「生の営み」として捉える具体的かつ実践的なアプローチとして展開される。「ありのままの世界」、「生の営み」は、ほかならぬ「私」が現実的にかかわることによって初めて開かれるものである（中田 1996：61）。

そして重要なことは、中田にとって「ありのままの世界」や「生の営み」は、他者と共在することによって特徴づけられているということである。「現象学が現実には生きられている人間の生と世界の解明となりうるか否かは、現象学を遂行している者と同様の生と世界が、たとえ日常生活においては隠されているとしても、他の人間によっても生きられているか否かによる」（中田 2021：39）。しかし他者は、私とは異なりを有するからこそ他者なのであり、両者は同一ではないし、いずれかが他方を包摂しきることもできない。他者と私は、共通の世界内に存在するということによってこそ、かかわりをもつことができる。ただ、他者とわたしのかかわりは、「事実」であり、行為ではない。〈かかわり〉という在り様において、他者と私は存在しているとみるのが、現象学の地平である。

現象学的パースペクティブにおいては、私は、他者という私とのかかわり合いの中でこそ初めて捉えることができる。「現象学は、絶対的な源泉としての私をとり戻し、私にとっての世界の現われを明らかにするための方法を提示してくれるからこそ、私にとって他者である他の『私』も、私と同様、絶対的な源泉であることを教えてくれるのである」（中田 1996：62）。他者も「私」であるということを経験したとき、私にとっての「世界」は本来のものとして明らかに現われてくることになる。つまり、私の世界は他者の世界として支えられ、同様に、他者の世界は私の世界として支えられているのである。

中田は、自他の共在する世界へのかかわりに関する、保育者特有の専門性を「感受性」と名づけている。「感受性」とは、「思考や認識だけではなく、感情移入も介することなく、受動的に感じられる能力」であり、「身体の次元で育まれるもの」であるという（中田 2011b：230ff.）。そして、保育は、「おとなとなることによって失われてしまった豊かな“感

受性”を、おとなに再び取り戻す実践である（中田 2014：28）。彼にとって、他者としての子どもへのかかわり、他者としての子どもと共なる世界への住み込みへの端緒は、保育者が、かつて子どもとして有し、そして保育を通して再獲得した「感受性」によって切り開かれる。中田は、「感受性は、経験的に獲得されなければならないもの」だと述べ、それは意図的に得ることができると述べる（中田 2014：79）。つまり、保育者にとって「感受性」は、涵養しうる、そして涵養すべき専門性なのである。「感受性」の涵養は、子どもの「感受性」への応答によってこそ実現しうる。

保育者にとって、他者としての子どもは、即座にかかわりを開けるような存在ではない。そのことは、子どもが〈他者〉である以上、当然のことである。自分の子ども期を回想したとしても、眼前の子どもとのかかわりを開くことは容易ではない。というのも、人間は、自らの幼少期における学びについて、明確な記憶を保っているわけではないからである。「乳幼児教育では、自分がかつてどのようにして学んだかということに頼ることさえできないまま、つまり、学ぶことと教えることとの非連続性についての感覚や意識さえもないまま、乳幼児と関わらなければなりません」（中田 2014：74）。この手がかりとしての記憶の喪失が、教える者に対する「不安」を生じさせる。ただ、その「不安」は、子どもが、現在、保育者にとって共在する他者であるということから本来的に生じてくる情態なのであり、この「不安」を捉え返すことによって、保育者と子どもとの関係性は変容していくであろう。そして、「不安」を媒介とした、自他関係、自己の変容の共進的なプロセスを、中田は保育者の「成長」だと捉えているのである。

中田によれば、幼児の知覚は普遍性を持つ。つまり、子どもの知覚は、眼前の個性・具体性に即するものでありながらも、そこに留まらず、「本質」へと遡行していく。「本質」とは、「個別の根底に潜む事柄」であり、子どもによる「本質」への遡及は、やがて「普遍性」へと接近していくであろう（中田編著 2019：130f.）。「幼児は、現実的な視覚によってそのつど個別的な人間や物を見ながら、同時に、その人間や物の根底に潜んでいる本質的なものと

も、すなわち、個別的なものの本質であるためにその個別的な人間や物の他の場合のすべてにおいて、あるいはそれらと同様のあり方をしている人間や物の根底において共通しているという意味で、それらに普遍的なことも直接交流している」(中田 2013: 49)。子どもは、保育者との出会いも、それぞれ別の人間との出会いとして個別に理解していくのではなく、それらの通底する「本質」、「普遍」を感受する。保育者もまた、子どもとの出会いを、一回限りの出会いとして見なすだけではなく、それらを一貫して「本質」的、「普遍」的な出会い、「普遍」的な他者との遭遇として感受しうる構えが求められているのである。ある子どもとの出会いは、「普遍的な子ども」との出会いに結びついていくことを予感させるのである。「普遍」という地平において、保育者と子どもが出会い直されることを、中田は展望しているであろう。ただ、その「普遍」という地平は、日々の充実した、生き生きしい生活という具体的な場からしか、開けないのである。

附記

本稿は、令和6年度全国幼児教育研究協会研究奨励事業による研究成果である。なお、本稿の一部は、日本乳幼児教育学会第34回大会(2024年11月16日、盛岡市)において口頭発表されている。

文献

- 青山誠・三谷大紀・川田学・汐見稔幸編著(2025)『子どもをあらわすということ』北大路書房
- 伊藤博美(2022)「エピソード記述、事例、事例研究を読むことの比較検討：保育を学ぶ過程として」『椋山女学園大学教育学部紀要』15(1)
- 榎沢良彦(2004)『生きられる保育空間：子どもと保育者の空間体験の解明』学文社
- 榎沢良彦(2018)『幼児教育と対話：子どもと共に生きる遊びの世界』岩波書店
- サルトル(1999)『存在と無：現象学的存在論の試み』新装版、(上)、松浪信三郎訳、人文書院
- シュミッツ(1986)『身体と感情の現象学』小川侃編、産業図書
- 杉田浩崇(2010)「言語ゲームにおいて表出される〈内面〉の位置：重度障害児とのコミュニケーションの可能性

- から」『教育哲学研究』102
- 田口賢太郎(2020)「中田基昭における幼児教育と「他者」理解としての「子ども理解」」『近代教育フォーラム』29
- 津守真(1984)「「重症心身障害児の教育方法」：中田基昭著：現象学に基づく経験構造の解明」『児童心理』38(5)
- 中田基昭(1993)『授業の現象学：子どもたちから豊かに学ぶ』東京大学出版会
- 中田基昭(1996)『教育の現象学：授業を育む子どもたち』川島書店
- 中田基昭(2008)『感受性を育む：現象学的教育学への誘い』東京大学出版会
- 中田基昭(2011a)『子どもの心を探る：豊かな感受性とは』創元社
- 中田基昭(2011b)『表情の感受性：日常生活の現象学への誘い』東京大学出版会
- 中田基昭(2013)『子どもから学ぶ教育学：乳幼児の豊かな感受性をめぐって』東京大学出版会
- 中田基昭(2014)『子育てと感受性：乳幼児との豊かな関係をめざして』創元社
- 中田基昭(2015)「幼児教育と小学校教育における子どもの在り方と世界」『地域協働研究』1
- 中田基昭(2016)「幼児教育と小学校教育における子どもの経験」『地域協働研究』2
- 中田基昭(2021)『深く豊かな人間探究をめざして：経験科学からみた現象学』多賀出版
- 中田基昭編著(2011)『家族と暮らせない子どもたち：児童福祉施設からの再出発』新曜社
- 中田基昭編著(2016)『遊びのリアリティー：事例から読み解く子どもの豊かさと奥深さ』新曜社
- 中田基昭編著(2019)『保育のまなざし：子どもをまるごととらえる現象学の視点』新曜社
- フッサール(2001)『デカルト的省察』浜渦辰二訳、岩波書店
- 松葉恵(2014)「「教育関係」における対話のとらえかたに関する一考察：参与観察記録の分析のために」『教育学研究論集』9
- 村井尚子(2022)『ヴァン＝マナーンの教育学』ナカニシヤ出版
- メルロ＝ポンティ(1966)『眼と精神』滝浦静雄・木田元訳、みすず書房
- メルロー＝ポンティ(1967)『知覚の現象学1』竹内芳郎・小木貞孝訳、みすず書房
- 山本一成(2019)『保育実践へのエコロジカル・アプローチ：アフォーダンス理論で世界と出会う』九州大学出版会

受付日：2025年8月19日