

# 保育研究法としての現象学的アプローチの有する諸課題

— 榎沢良彦における「対話」概念の検討を通して —

田口 賢太郎<sup>1)</sup> 吉田 直哉<sup>2)</sup> 安部 高太郎<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> 埼玉県立大学

<sup>2)</sup> 大阪公立大学

<sup>3)</sup> 郡山女子大学短期大学部

## On Some Problems of Phenomenological Approach on ECEC

— Focusing on “Dialogue” in ENOSAWA Yoshihiko’s Thought —

Taguchi Kentaro<sup>1)</sup> Yoshida Naoya<sup>2)</sup> Abe Kotaro<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Saitama Prefectural University

<sup>2)</sup> Osaka Metropolitan University

<sup>3)</sup> Koriyama Women’s College

**抄録：**本稿は、榎沢良彦の現象学的保育学の中心概念である「対話」の検討を通じて、保育研究に対する現象学的アプローチの有効性とその限界を明らかにするものである。榎沢において「対話」とは、保育者と子どもが主体として共に生きる態様を指しており、さらに規範的・本来的な保育者－子どもの関係性を意味している。但し、「対話」において、子どもはもはや理解しうる対象ではなく、その都度の関わりの中で保育者に生成的に把握される存在として現われ、保育者はそのような生成的に把握される存在に向き合う中でしか自らの存在意義を確かめられない。現象学的アプローチの帰結として、特定の子どもとの関係性の深化を「対話」的關係として規範化し、それを以て保育の過程の質の向上として捉えることになるが、これは保育者の専門性あるいは資質・能力の向上を論じることができなくなることを意味する。

**キーワード：**子ども理解、保育者の存在論、保育実践の質的研究、現象学的還元

### 1. はじめに：対象と目的

本稿の目的は保育研究方法論としての現象学的なアプローチの有効性とその限界について吟味し、それが「保育理論」として有する課題を明らかにすることである。

今から半世紀ほど前には、まだ保育の理論がその他の諸学問・諸理論に比して「若い」学問だと考えられていた。たとえば、高橋さやかは「どこまでも子どもを正しく理解し、正しくとりあつかい、誤ち少なく成長させるために、保育者が努力しなければならない目標」として学問的な「保育の理論」の確

立を訴えていた（高橋 1964：1）。このような「理論保育」の確立が強く求められた時代において、「保育が、一つの学問として独立した理論的体系を持つことができるのは、方法および技術の面においてである」との考えも見られた（高橋 1964：1）。

高橋の問題提起からおよそ半世紀が過ぎ、保育学とは単なる保育方法・技術の理論であることに閉じこもることなく、関連する領域と手を携え、領域横断的・学際的に取り組まれるものであって、あるいは研究対象の細分化も進み、「あらゆる学問」が「保育につながる」といえるほどに、保育研究は大きく

発展をみた。もはや、保育理論は保育技術論にとどまるものではない。保育に関わるありとあらゆる契機が保育研究の対象であるといえるだろう。しかし他方で、現在において、やはり保育研究の関心の中心点は「子ども理解」にあるとされていることも確かである。子どもを理解したいという保育者の願いは、「子どもは理解されるべきものである」という職業倫理上の要請、そしてそもそも子どもが簡単には「理解できないものである」という保育の現実から発出しているものだろう。もし、もっと子どものことが理解できたなら、その時々の子どものために必要なもの、ふさわしい関わり方、よりよい保育の方法が見いだされるはずである。このような希望に対して、これまで大きな貢献をしてきたのが、心理学的研究、とくに「発達」を基軸とした普遍的な「子ども」の理解に資する研究である。保育の分野において、子どもの発達に関わる知は多分に蓄積されてきたし、その成果は保育の世界に有形無形に反映されている。もちろん、「発達」の研究成果は手放して保育室に引き入れられたわけではない。常に、あくまで子どもの客観的理解のための一つのツールとして、という留保が伴う。というのも、研究が明らかにするところの、何歳ごろにこういう様子が見られるという発達の特質には顔がなく、また、こうした物差しを実践にそのまま用いることは、子どもの規格化を招き、個別具体的な子どもの姿を捉えそこなう、という危うさの注意喚起も併せてなされてきた。例えば、保育への現象学的なアプローチを主導した津守真は「発達を、外部から見られる行動の連続とみて、その外部にあらわれた行動相互の関連を明らかにするという課題は、科学的発達心理学の作り出した架空の課題」であったのではないかという懐疑を提出し（津守 1999：10f.）、外的に看取される行動の兆候をつなぎ合わせても、その子ども自身の体験の世界にはたどり着かないと述べている。

人称を欠く普遍的な子ども像に照らして捉えられる〈抽象的な子ども〉から導き出される保育ではなく、「子どものありのまま・そのまま」を看取する方法論——すなわち、特称化された子どもを知ることが重要な保育の手立てとなるという考え方——には、前述の客観主義への反発から、保育研究者においても、保育実践者においても、一定程度の需要

があるように思われる。たとえば、いま、その需要を満たすための方途として、重い位置を与えられていると考えられるのが、現象学的方法による保育研究である。現象する子どもに肉迫し、「ありのままの姿」を見出す方法であるとするがゆえに、発達という標準的なスケールをあてにせず、唯一的な存在としての子どもへの理解的接近を可能にするものであると考えられているからである。そして、子どもへの理解は、子どもへの「かかわり」、つまり保育方法の必須の前提として位置づけられると当然のように考えられてきている。

しかし、そのような抽象化され定型化された子ども理解の方法論は、個別具体的な出来事のすべてに当てはまるわけでは必ずしもないものの、ある種の代表的提示として受け取られうる。このことが示唆しているのは、現象学的な保育研究を、その理論的・実践的両側面の成果に基づき評価し、その射程を見極める作業が求められているということである。

本稿が取り上げる保育の現象学的研究は、特定の子どもへの理解に照準するものであり、「子ども理解」を保育実践の絶対的な前提に位置づける現在の保育学言説の磁場のなかにあるものといえる。我が国の保育の現象学的研究の嚆矢としては、既に挙げた津守真が知られる。津守は1970年代に保育研究の手法としての観察について、子どもの行動の変化として発達を捉え、外面的に見て取られる行動ばかりを客観的に見るのではなく、子どもの行動の背景にある「体験の世界」に目を向けることとした。津守は「体験」に当たるドイツ語が“Erleben”である（つまり、Leben = 「生きること」を含んでいる）ことを引いて、体験とは「人の内に動く生の過程そのもの」だとしている（津守 1999：12）。津守が観察を問い直し、「保育研究の転回」の必要性を主張したことの結果として、子どもの外面的に見て取られる行動の背後にある内面、つまり、子どもの行動から推し量ることができる心情や意識こそが保育研究の主要な対象だとする見方が生じてきた。津守自身は、その後、子どもの描画をその心象の表れとして分析していったし（津守 1987）、愛育養護学校における児童との関わりを基にこの路線での研究を進めていくことになる（津守 1997）。こうした津守

による「保育研究の転回」の試みに対しては、例えば、小川博久が「保育者と子どもとのかかわりの多面性を共同研究者と追求したにもかかわらず、彼らとの共同主観性の形式を放棄し、最終的には子どもの内面追求に収斂してしまった」と批判しているが（小川 2016：77）、津守が提起した子どもの内面に迫ろうとするモチーフは、その後、我が国の保育の現象学的研究に引き継がれている。

津守とは別個に、現象学の手法を用いて保育研究を行った人物としては鯨岡峻を挙げることができる。鯨岡は、保育実践の当事者である保育者が記録する「エピソード記述」を提唱し、保育者が間主観的に分かった子どもの心情を含んだ意識体験を「エピソード」として保育の記録上残すことに意味があるとしている（鯨岡・鯨岡 2007：14）。それというのも、鯨岡にとって保育の基本は子どもの集団を全体として動かすことにはなく、「子どもと保育者の相互主体的な関わり合い、つまり主体として受け止め、主体として返すという、目に見えない心と心が触れ合う局面」にその本質があるからである（鯨岡・鯨岡 2007：18）。鯨岡は後年、主体と主体のあいだに生じる「情動が行き交い、心の動きが行き交う独特の場」を「接面」と呼ぶようになる（鯨岡 2016：124）。鯨岡による「接面」の人間学は、主体間の心の動きに着目するものであり、保育の文脈に即して言えば、それは保育者に接面を通じて看取される子どもの心を理解すべき対象としている。

津守が子どもの描画や障害児を基本的な対象とし、鯨岡が保育者の描いた「エピソード記述」を対象として、保育者と子どもとのあいだに生じている現象に迫ろうとしているのに対して、本稿で検討対象とする榎沢良彦は、保育所等において自らが“参与観察者＝保育者”として参与観察した事例の記録を研究対象としてきている。本稿で取り上げる『幼児教育と対話』（榎沢 2018）もそのようなアプローチによって収集された事例が多数取り上げられている。『幼児教育と対話』は、主として1990年代に書かれた論考を集成したものであるが、いずれも榎沢が保育所等で参与観察者として実際に関わった子どもたちのことを事例として取り上げているという特徴がある。書名にもなっている「対話」とは、榎沢において「主体－主体」の関係において行われる相

互理解を前提とした営みを指す言葉であり（榎沢 2018：1）、榎沢がこの「対話」の捉え方において依拠するのはブーバー、ガダマー、ボルノウである。

現象学的アプローチを保育研究に導入しようと試みた人物としては、津守真を嚆矢とし、鯨岡峻のほか、西隆太朗らが挙げられるが、榎沢は彼らの中でも、特定の思想家の言説に限定的に依拠することなく、保育実践の複雑性・流動性にあくまで基軸を据えて、よりリーダブルな保育現象学を展開しているという点で、とりわけ検討する意義が大きいと思われる。榎沢が依拠するフッサール、ハイデガー、メルロ＝ポンティ、サルトルらは、保育の現象学的探究の中において頻繁に言及されるものである。それらの思想を、独善的に再解釈することなく、なるべく平易に保育現象の記述に援用しようとする榎沢の言述は、保育の現象学的探究の標準的な実践例といえるだろう。それゆえ、本研究を端緒とする榎沢の現象学的な保育言説に対するメタ的検討は、ひとり榎沢のみにとどまらず、様々な保育における現象学的探究とそれが保育学にもたらす意味の一端を明らかにしうるものと考えられる。

さて、榎沢の『幼児教育と対話』が現象学の方法によって明らかにしているのは、保育者と子どもとの間における対話、あるいは保育という営みのうちにある「対話」という人間どうしの在り方である。後述するように、榎沢における「対話」というのは、単に保育者と子どもとの間のコミュニケーションの態様を表現する概念ではなく、保育者の子どもに対する存在論的姿勢ともいべきものである。

以下の節において、榎沢の「対話」論を読み解き、とりわけ、次の三つの視点から「現象学」的な保育学研究について考察する。すなわち、①現象学という方法の意義、②現象学的に読み解かれた「対話」事例の整理、③空間論としての「対話」の再構成（他者理解＝地平の融合という課題）である。

## 2. 現象学という方法の持つ意義

なぜ保育の研究に「現象学」的な方法が求められるのか。まずは榎沢の著書タイトルにも置かれている「対話」について検討したい。

榎沢のいう「対話」は保育者が保育を振り返る際

に必然的に求められるものであり、また保育者とその相対する目の前の子どもとの関係を見つめなおす契機でもあるとされている。しかし、奇妙なことに、榎沢は「対話」の定義を明確にはしていない。「保育者と子どもが生成の保育世界を生きることは、両者が主体としてともに生きることを意味している」とされ、その「関わり合うもの同士がともに生きることを前提としているもの」が「対話」であるとひどく婉曲的な説明がされるにとどまる（榎沢 2018: 6）。言いかえれば、「対話」というのは、互いに主体者であるところの保育者と子どもの「ともに生きる」こと、共生の中で生じてくる関わり合いのこと、関係性の態様のことだとされるのであり、それ以上の積極的な定義はなされない。そして、共生的な関係性であるところの「対話」に立ち返ったり、また「本来」的な関係性を改めて見出すことを促したりできるものこそが「現象学」であるというのである。つまり、榎沢のいう「対話」には、日常的な意味以上のものが込められている。つまり、「対話」というのは、榎沢においては保育者の子どもとの関係性に関する規範、あるいは理念を表現する本質的な概念として提示されているのである。

「対話」的ではない関係性として、例えば、私たちはしばしば保育・教育において、子どもの前に教える立場の者として立ち、硬直した関係を保持してしまう、ということがある。「教師は常に教師であり、子どもは常に子どもであると思いつくことにより、教師は教師としての自分の役割にこだわり、子どもには子どもとしての役割の遂行をもとめるようになる。延いては教師は子どもを自分の思うように動かそうとするのである」（榎沢 2018: 4）。

この「教師－子ども」関係が膠着しているとき、両者が対話的な関係を取り結んでいるとはいいがたいと榎沢は断ずる。教師から子どもへという非対称な関係性を前提にして、お互いの役割を維持しようとする「教師－子ども」の型に嵌まった「思い込み」を疑いなおすことがなければ、教師の役割の硬直化は、本来的には豊かなはずの教育的な経験——それを榎沢は「対話」というのであるが——を損なってしまうとされる。

このような非「対話」的な保育の現実に対し、現象学は保育者が保育を見つめなおすための視点を提

供するとされる。これに関して榎沢は、フッサールの言辞を引きつつ説明を加えている。すなわち、私たちの日常的な生き方は「自然的態度 (die natürliche Einstellung)」であり、「見えるものを通じて把握される現実そのまますべてをうけとる」ことができていると信じており、「これが私たちの日常の態度なのである」（榎沢 2018: 5）。

そのままありのままの目で保育や保育者としての自身を振り返ってみたところで、見えてくるものはあくまで「表面的に見える」ものにすぎない。一旦、「自然的態度」を中止しなければ、物事の本質を見ることはできない、ということである。自らの視覚がこのような日常的な盲目となっていることが自覚されるには、現象学という通路（秘儀）が必要とされることになる。逆にいえば、「自然的態度」に留まる限り、保育実践における「対話」は不可能であるばかりか、実践に内在する「対話」を聴き取ることすらも不可能だということになる。榎沢においては、現象学は、「対話」という本来的な保育的關係性を実現するための方法論として提示されているのである。

では、現象学的に紐解かれた「対話」は、榎沢によっていったいどのように捉えなおされるのだろうか。

### 3. 現象学的に読み解かれた「対話」の意味：事例の整理から

本書においては、対話の事例はふんだんに取り上げられ、対話の意味に対する現象学的解釈こそが、本書における主題をなしている。例えば、次のような場面がある（括弧内の補足は引用者）。

【場面7】外で花びらを使って色水作りをする子どもたちと保育者（四歳児の子どもたちが思い思いに色水作りをしている場面）

（略）私（＝榎沢）も子どもたちの作業をのぞき込み、「色がずいぶん出てきたね」「少し色が出てきたね」などと、一人一人に話しかける。子どもたちは私に親しげな笑顔を向けて応える。ペットボトルにためた色水を見せてくれる子どももいる。私は思わず「わあ、透明できれいだね」と応える。K先生が一人の子どものペットボトルの色水を見て「わあ、きれいな紫ね！」

と、感動したように言うと、側にいた他の女児が「ピンクのはなでオレンジになるよ」と教える。私は「不思議だね」と応える。子どもたちの色水は微妙に色が違う。私は「みんな、きれいな色水ができたね」と話しかける。(略)

(榎沢 2018 : 54)

**【場面10】** 五歳児たちと担任がトマトを味わう  
(5歳児の子どもたちと担任のK先生が菜園でトマトを摘んでいる中)

(略) K先生が子どもたちに向かって「取れたてのトマトだからおいしいよ」と、明るい声で促す。躊躇していたK夫はその言葉を聞いて、トマトをかじってみる。そして、「ちょっとすっぱい」と言う。すると、その言葉を受けて、平気で食べていたN夫が、食べながら「すっぱいけど、かんでいるとあまい」と言う。さらに続けて、「トマトきらいだったけど、たべられるようになった」と言う。K先生は子どもたちに「食べられなければ、無理に食べなくてもいいんだよ」と言う。こうして、K先生はトマトを味わってみるように子どもたちに促し、子どもたちは食べてみる。

(榎沢 2018 : 62)

**【場面20】** 五歳児たちの砂場遊びに私が誘われる  
私がテラスで登園してくる子どもたちを見守ったり、言葉を交わしていると、年長組のY夫が「せんせい、きて」と言って、私を砂場に誘う。砂場では、五人の子どもたちがスコップで穴を掘っている。私が行くと、子どもたちが私を見て、一人が「おんせんつくっているの」と元気よく言う。私は「温泉か。深くなったね」と応じる。子どもたちは、互におしゃべりしながら穴を掘っている。Y夫は「せんせい、おきゃくさんになって」と言って、私に椅子をもってきてくれる。私はそれに座り、子どもたちと温泉作りに関する会話をする。Y夫がお客のためと言って、ベンチを取りに行く。私も一緒に行き、ベンチを運んでくる。

(榎沢 2018 : 100)

このように、本書において取り上げられる事例

は、非日常的な突拍子もない出来事ではなく、比較的、日々の保育の中に見つけられそうな、ありふれたように感じられるものが多く、重大なトラブルや、発達上のエポックともいえるような有徴的な場面は少ないように思われる。

しかし、この何気ない日常の保育の「記録」に見いだせそうなエピソードも、現象学的に読み解かれるとき、非言語的に体験されている驚きが「対話」における言語表現によって新たな現象の理解をもたらしているさまが読み取られるという。つまり、榎沢の取り上げる「場面」は、何らかの「対話」が生起したと榎沢によって判断されるエピソードについての記述なのである。

**【場面7】** では、「私」との対話によって子どもたちの「色水」の「色」へ現象の把握が展開する様子が描かれている。そこにおいて、また、単純な対象理解から、自己との関係の言表への発展が見い出される。

**【場面10】** では、「味」の感想から「自己」の好悪の変化へと関係づける語りへ高度化している様子が描き出されている。

さらに、**【場面20】** では、一人の発言に従って「場」を共にする者たちが共鳴して行動する様子や、その際の微細な心身の動きの察知される様子が描かれている。

誰しも経験がありそうな出来事にも、榎沢の丁寧な読解は保育の「対話」が潜んでいたことを見つけ出す。そして、「対話」は、子どもをめぐる何らかの〈変化〉が生起する場面をめぐる生じるものとして捉えられている。

こうして取り上げられた何気ない日常的な保育の事例の読解から榎沢は「対話」を見出すが、この現象学的に読み解かれた「対話」には、ある傾向が共有されているようである。すなわち、この時、保育における様々なモメントは、「共同性」、「身体」といった、関係の連続性の恢復を連想させるものと、そうでないもの、すなわち非本来的なあり方に切り分けて整理されているかのように思われる。つまり、共同的な振る舞いが見られた場面、身体的な振る舞いが見られた場面が、「対話」的エピソードとして、本来的な保育の在り方、子どもの存在の仕方というように、価値的・規範的に位置づけられている

ように思われるのである。

ありのままに描き取り出される対話の経験という現象は、われわれが体験から「自然に」素朴に感じとってしまいそうな、「自然的な態度」による価値づけを拒む一方で、「本来的」・「非本来的」といったあり方で、現象学の審級による新たな価値二項対立が導入されているのではないだろうか。つまり、榎沢における現象学は、単に子どもに対する理解法を意味するのではなく、子どもの在り方、子どもに対する保育者の振る舞い方・在り方、あるいは両者の関係性に対する価値判断を可能にするような、倫理的前提を提供するシマであるように思われるのである。

例えば、上記であげた例を、非本来的な様相、つまり共同的でなく、対話的でなく、身体的でないものであった、という徴候も読み込むことができるかもしれない。例えば、【場面7】において榎沢は、現象学的な分析を共時的にか事後的に行うことで、子どもたちの発展——「色」の現象把握や対象理解を自己との関係をとおして言表するという発展——を発見し直した。だが、この時の榎沢は、子どもたちとともに色の不思議に気づいたのか、それとも子どもたちを色への気づきに導くために会話をしたのだろうか。前者であれば、本来的に対話の場が生起していたといえるだろう。後者ならやはり、子どもを操作しようという意図性がわずかにあったことは否定しがたいだろう。そのわずかな企図は、真正な「対話」にも許容されるだろうか。期待や願いとどう区別ができるだろうか。もし前者なら偶然性に関われているが、ゆえに二度と企てることのできないものである。つまり、その場その時に生じた子どもとの共同体を振り返ることができるが、二度と到来しないものであるがゆえに、保育の実践的な技術として、普遍的なものにすることはむずかしいだろう。

【場面10】のトマトの事例は、保育者の意図を背景にもちつつも未確定な対話による展開の例であるとされている。保育者のK先生は、子どもたちが、自分たちが育てたトマトを味わってみたいという願いがあり、その体験が、店で買ってきた、皿に盛られたいつもの「トマト」とは異なる体験へと開くだろうという期待があったとされている。実際に、子どもたちはトマトを食べてみることにつな

がったので、期待通りの展開をみたといえるだろう。もし、子どもが逆に思った以上においしくなく、やはり二度とトマトはたべたくない、という気持ちにつながったとしても、それも対話としては成功である。そして、仮に畑で自分たちが育てたものではなく、ただ、いつも通りの買ってきたトマトについても、もし保育者がその保育のかかわりの中で興味関心をむけさせ、「ちょっとすっぱい」「トマトきらいだったけど、たべられるようになった」という認知を引き出したら、やはりこの菜園でのトマトを育てる活動と劣らず、対話の生成であるといえる。保育者の期待や願いの達成に関わらず、保育において子どもたちは常に豊かな経験をしている、ということが再確認できた。だが、現象学的なアプローチとしては、「自然的態度」で保育に臨み、その様子を表現し、享受している保育者の言葉以上の意味が、実践においてあるだろうか（そもそも、保育者であり続けてきたという「自然的態度」を停止したまま、子どもたちに保育をするということは可能なのか。可能だとしたら、それはいかなる事態なのか）。研究上は意義があるが、もし実践上は意味を持たない、というのであれば、現象学は保育室に自由に出入りができるというだけで、子どもの新たな理解の仕方を提供しているとはいいがたいのではないか。

さらに、現象学的なアプローチによる対話を記録する際の文体についても、更なる批判的検討が加えられる必要があるだろう。それは、看取った現象を表現するために、どういう言葉を選択するのかという問題についての検討である。例えば、津守真の共同研究者であった本田和子は次のように述べている。「わたくしどもは、「子どもが落ち着いてきた」ととらえたり、「眼が輝き、いきいきしている」と喜んだりする。しかし、「落ち着いた」とか「眼が輝いている」と表される状況は、それを感じている「わたくし、あるいはわたくしたち」として動かしよのない事実である、疑いもなくその状況の有する性質なのだが、一方、それは証明の不可能な性質である。それゆえ、客観性をもたないと、しりぞけられてきた性質でもある」（本田 1999 : 74f.）。しかし、実のところのこの「眼の輝き」の類は、真実でありながら、科学の言葉では、実証しきれない、「詩的真実」であるという。

詩的眞実、やはり「表現」を通じて伝達するほかない。榎沢の記録が伝えている子どもたちの生き生きとした様子は、私たちの情動やイメージを喚起することで、その場の様子を心的に再現させる。一面では、これは榎沢と、その記録の読者である我々との共同でなされる対話であるといえるだろう。だが、この記録を取ろうとする段階で、榎沢と子どもとの間において主客は分断されておらず、「分析」に先立って、榎沢と子どもとの間にはすでに対話が生じているとされており、そのことは記録されることによって確定されてしまう。対話的であるか否か、対話的であったか否かという、リフレクションを介入させる余地は、榎沢の記録の読者である我々には残されていないのではないか。そうだとすると、現象学的なアプローチによる対話の記録は、別様の解釈を許容しない、排他性を特色としているといわざるをえないだろう。

#### 4. 「対話」の検討：他者理解と主客の合一、融合という現象の保育研究上の課題

保育を現象学的に探究することの重要な意義と連なるところでもあるが、「対話」において、保育者は子どもを理性的に把握することはない（榎沢 2018：272）。すなわち、子どもを役割や機能に分解して客観的に把握し説明しつくせる存在としては理解しない。保育者にとって子どもは、その都度の保育において出会いなおされる過程的・関係的・生成的な存在であり、子どもにとっての保育者も同様である。ある意味では、保育者－子ども関係を過程的・関係的・生成的に捉えるこのようなまなざしは、「子ども理解」を「究明可能なものとしての子ども」から解き放つ。このことは、保育者に動揺をもたらすだろう。というのも、保育者は、安定した役割として、自己を安定的に定義することができないという自己不確定性を背負うことになるからであり、同時に、眼前の子どもの存在の意味も、その都度の不断の解釈のなかで読み出していかなければならないからである。保育者自身の意味も、〈謎〉として保育者に対向する存在としての子どもの意味も、両者が共に手探りで「生きる」なかで生成され、その意味を不断に解釈・再解釈し続けていくことを強いられることになるからである。このようなデモーニッシュ

な意味喪失・意味生成の経験は、保育者が安堵することによって行なわれる保育、あるいは、決まりきった仕事をこなすような形でなされる保育から解放することで困惑に突き落としつつも、保育者と子どもとの関係を、本来的な生成的＝対話的な関係によみがえらせるポテンシャルを有する生成の経験ともなりうるかもしれない。

しかし、果たして、保育実践を特定の保育者－子ども関係の中に位置づけ、その関係性の深化、あるいは関係性の「本来」化こそが、保育の過程の質の向上であるにとらえてしまうと、保育者の専門性という観点からは疑問に思われる点が生じてこよう。

その都度新たに生成する保育者としては、自らの成長、あるいはスキルアップないしはステップアップ、「専門性の向上」がいかなることかはわからない、ということになりはしないだろうか。言い換えれば、「能力」としての「専門性」は、「現象」することがないので（「専門性」の現われとしての行為は「現象」しうるが）、現象学的なアプローチによる記述は不可能ではないのか。

さらに、当然のことながら、わかりやすく自身のステップアップを実感させるような「知識」は非本来的な「方法」として切り捨てられてしまうように思われる。

現象学的な探究による一人ひとりの子どもを道具的な存在者とみなさないことの有意義さ、豊かさの他方で、例えば保育のいわゆる環境構成とは、その空間を構成するおのおのの存在の役割や指示の連関の中で展開される道具の付置であるとも考えられる。

一般的な意味での環境構成などの保育スキルは、その環境に置かれた個物の道具的な理解に基づくものではないだろうか。保育技術を提示しようとするテキストにおいては、ある保育者の行為や、物的環境の意味（効用）は、あらゆる子どもに対して妥当する共通性の高いものであり、かつ、時間が経過しても変動することのない安定的・固定的なものとして記述されているからである。このような意味での環境構成された空間とは、おそらく非＝本来的な空間であって、眞正な意味での「対話」ではないやり取りが生じているような保育の場と目されるだろう。それは、保育者にとっても子どもにとってもどこか「よそよそしい」ような空間であることになる

に違いない。しかして対話は、この場を親しみのあるものへと変化させていこう。

ただし、榎沢は、保育者の成長を描いていないわけではない。榎沢はガダマーによる「他者理解」としてのテキスト読解論を引きつつ、次のように子どもと保育者との対話的な関係について、対話においては、対話者は相手の存在そのものを認め、その意見の価値（相手の存在の唯一性）を尊重しなければならないのであり、対話には共同性・共同の生が不可欠な契機として含まれているとする（榎沢 2018：13）。子ども、すなわち「自分とは異なった他者の視点」との対話という経験が、自らの地平、自己の視野の限界を広げ、さらにそれを越えた自己の視点を自覚させてくれる。この意味において、「保育者は子どもとともに生きることを通して、いわば教養人として成長していく」という（榎沢 2018：284f.）。

現象学的保育学は、「方法論」化を拒まねばならないだろう。端的に言えば、「こうすると対話になる」という「わかりやすい」形では提示できないはずだからである。あるいはこういってよければ、（榎沢が現象学的に探究したような）「対話」こそが、保育の「方法」論なのかもしれない。

対話という保育の読解は「空間」を内面化し、その外部を消去する。榎沢の現象学的保育学が読み解く保育の場は、常にともに生きるもの同士の対話の場となることによって、対話のすきま、すなわち〈空-間〉がなくなるように見える。この「対話」の宇宙においては、環境構成のような努力は無効化されることになるだろう。というのも、環境構成という〈方法〉は、保育者と子どもとの関わり方をメタな視点に立ち、いわば外に立って設定するものだからである。「対話」が互いの「理解」に向けた営みである限り、この「環境構成」という装置は抜け出されるべきものとならざるをえない。ここに対話の外部としての「環境」はあるのだろうか。保育への現象学的なアプローチが前提とする保育実践およびその基盤としての関係性が有する、現在の制度としての保育実践に対する異質性、あるいは両者の葛藤に関する検討は、全く未着手のままにある。

## 附記

本稿の一部は、日本乳幼児教育学会第31回大会（2021年12月、オンライン開催）において「保育の現象学的研究の課題に関する考察：榎沢良彦『幼児教育と対話』の空間論的読解をもとに」（田口賢太郎・吉田直哉・安部高太郎）として口頭発表されている。

## 参考文献

- 榎沢良彦『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、2004年。
- 榎沢良彦「保育者の専門性」日本保育学会編『保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成』東京大学出版会、2016年、7-25頁。
- 榎沢良彦『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、2018年。
- 小川博久「保育を支えてきた理論と思想」日本保育学会編『保育学とは：問いと成り立ち』（保育学講座①）東京大学出版会、2016年、69-89頁。
- 鯨岡峻『関係の中で人は生きる：「接面」の人間学に向けて』ミネルヴァ書房、2016年。
- 鯨岡峻・鯨岡和子『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房、2007年。
- 高橋さやか『保育』文化書房博文社、1964年。
- 津守真『子どもの世界をどうみるか：行為とその意味』日本放送協会出版、1987年。
- 津守真『保育者の地平：私的体験から普遍に向けて』ミネルヴァ書房、1997年。
- 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』（人間現象としての保育研究1 増補版）、光生館、1999年、1-28頁。
- 中田基昭『教育の現象学：授業を育む子どもたち』川島書店、1996年。
- 中田基昭編著『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、2019年。
- 本田和子「保育研究における詩的経験」津守真・本田和子・松井とし『人間現象としての保育研究』（人間現象としての保育研究1 増補版）、光生館、1999年、61-108頁。
- 村井尚子「保護者の気持ちに寄り添う教師、保育者の育成」『京都女子大学発達教育学部紀要』（13）、2017年、19-28頁。
- 吉田直哉「榎沢良彦による保育への現象学的アプローチが有する内閉性」『人間科学：大阪府立大学紀要』（17）、2022年、25-41頁。

受付日：2022年5月10日