

大豆生田啓友による倉橋惣三の保育方法論に対する二元論的解釈

— 「共感」と「誘導」の葛藤をめぐる試論としての再考 —

安部 高太朗¹⁾ 吉田 直哉²⁾

¹⁾ 郡山女子大学短期大学部

²⁾ 大阪公立大学

A Dualistic Interpretation of Kurahashi Sozo's Childcare Methods by Hiroto Oomameuda

— Reconsidering the Conflict between “Empathy” and “Guidance” —

Abe Kotaro¹⁾ Yoshida Naoya²⁾

¹⁾ Koriyama Women's College

²⁾ Osaka Metropolitan University

抄録：本稿は、大豆生田啓友に着目し、彼が倉橋に仮託して語ろうとした現代日本の保育の理念を抽出するものである。大豆生田は、現代日本の保育実践が、子どもの主体性（自発性）と保育者の指導性の葛藤と向き合っていると、これは、倉橋が直面していた葛藤と同質だとする。大豆生田が、倉橋に言及する際に反復的に取り上げる概念は、①誘導、②心もちへの共感である。大豆生田は、①を、保育者が主題を示すことで、子どもの原初的・断片的な生活興味に基づく「さながらの生活」に方向性を与える行為ととし、②を子どもの瞬間的・流動的な心情的側面である「心もち」を捉え、それに肯定的な言語をもって応答するという受容的な行為だとしている。保育者の行為としての①及び②は、対象や意図性の有無などにおいて相違している。しかし、大豆生田はこれらの関連性ないし葛藤が生じる可能性について論じていない。

キーワード：子どもの主体性、生活の中の遊び、誘導保育、心もち、保育における情緒主義

1. 本稿の目的と対象

本稿は、現在の保育学言説のなかで、倉橋惣三がいかなる取り上げられ方をしているかを明らかにするものである。そのために、本稿では、対象として保育学者の^{おおまめうだ}大豆生田啓友（1965～）を取り上げ、彼が倉橋に仮託して語ろうとしている〈現代日本の保育〉の理念ないし規範を抽出する。

倉橋を、現代日本の保育学の祖型をなした人物と見なし、現在においてもなおアクチュアリティのある思想を提示した人物として受け止めるというのは、現在の保育学言説においては一般化した言説である。例えば、秋田喜代美は、倉橋惣三のエッセイ

集『育ての心』に収められた「こころもち」という文章の一節を引いたうえで、「子どもの暮らしは変わっても、子どもの心もちを受け止めようとするのが保育者の専門性の原点にあることは変わらないということが出来る」と倉橋が重視した「共感」の思想と、現在の保育理念との共通性を指摘している（秋田 2019：218）。

^{たぶ}榊瑞希子は倉橋の誘導保育論の発想について「幼児の自由遊びと幼児に伝えたい文化財とを無理なくつなぐもの」だと説明したうえで、「その基本的な考え方は、今日の多くの幼稚園・保育所のカリキュラムに受け継がれている」と評価している（榊 2019：

240f.)。さらに、小川博久は、倉橋及びその系譜に連なる津守眞の思想は、保育における理論と実践との関係をいかに結ぶかという現代的な課題にアプローチする際の有効な参照軸と見なされつづけていると指摘して、倉橋に始まる思想の系譜が、現代の保育の課題に対峙する際の理念的な準拠先になっていると述べている(小川 2016: 70ff.)。

平成以降の日本の保育学においては、1989年の幼稚園教育要領改訂、1990年の保育所保育指針改定に携わった論者が「現代日本の保育」の時代状況における倉橋の思想の今日的な有効性を説いてきたことは周知の通りである。例えば、森上史朗は、当時の座談会で、教育要領に新しく導入された「環境による保育」について、倉橋は「設備」という言葉を使って表現している、その背後には保育者の意図があるということを含めた環境という発想の原型だとしており、「底流としては環境を通して保育することが日本の保育の歴史の中でずっとあった」と述べている(森上 他 編著 1997: 182f.)。同様に、高杉自子は、1989年の幼稚園教育要領が「環境を通しての教育が基本である」ということを明示したとし、これは「幼児という相手を尊重するには幼児に合った方法を探究すべきであるとして、保育方法の改善を追求し続けてきた」日本の幼稚園教育の歴史の「先駆者」としての倉橋の思想を受け継ぐものだと述べている(高杉 2006: 89)。

平井信義は、1989年の幼稚園教育要領について「昭和40年の中頃から、保育を原点に戻そう——という叫びが、倉橋惣三先生の教えを受けたものや、キリスト教保育の幼稚園からあがり、少しずつ幼児の自主性を尊重する保育が行われるようになり、平成二年の「教育要領」と「保育指針」に結実した」と倉橋の思想を引き継いだものであるとの認識を示している(平井 1994: 171)。

倉橋の思想は、単に保育実践を導く方法上の理念として、今日的な有効性を認められているだけでなく、保育研究を導く研究法上の概念としても参照されることがある。例えば、水津幸恵は、倉橋の「こころもち」という文章に表わされている思想が、ネル・ノディングズにおけるケアリングの概念との共通性を有するとした上で、倉橋が「子ども同士の共感し合う関わり合いを大人の働きかけによって高め

るものと捉えるのではなく、その関わり合いそのものに価値を置き、むしろ自然なままにしておくことに留意するよう警鐘を鳴らしているのは特筆すべき」だと述べ、倉橋のいう「こころもち」への重視は、保育実践を検討する際の分析視角としての有効性を有しているとしている(水津 2018: 28)。

以上に示したのは、現在においてなされる倉橋についての言及の一例である。それらの倉橋をめぐる言説空間にあって、大豆生田は、森上や高杉らの立場を継承しながら、倉橋の言説のなかに現代日本の保育(に通じる)課題や素材を見出そうとしてきた論者だと考えられる。すなわち、倉橋の思想を、現在の保育の源流と見なすというより、倉橋の思想が、現在の保育の実践上の課題に対峙する際に有効な、保育方法論上の理念として位置づけている点、大豆生田による倉橋への解釈の特徴であるといえる。現代日本の保育という文脈に倉橋をどう関連づけ、彼の思想をどう位置づけるか、という倉橋読解を追っていくとき、その論者にとっての当の「現代日本の保育」とは何であり、どのような課題があると認識されているのかが、分光されて見えてくるであろう。本稿が扱おうとする問題は、倉橋自身が何を言ったのかではなく、倉橋の言ったことが、現代の日本保育学の文脈の中にどのように位置づけられているのかというものである。

上記の目的に即して言えば、本稿は、倉橋惣三の論述についての思想史的研究ではない。さらに、倉橋惣三に関する大豆生田の見解が、倉橋本人のそれとの間にズレがあるかどうか、つまり思想史研究として、大豆生田の倉橋論が妥当であるかどうかを検証しようとするものでもない。あくまで本稿は、現代日本の保育学言説の主体としての大豆生田が、倉橋に依拠するとしながら、保育実践の特質をどのように認識しているか(つまり、倉橋惣三の思想が現代日本の保育学言説において、どのような文脈において、どのような特質が継承されようとしているのか)を明らかにすることに、その目的を限定する。

2017年、幼稚園教育要領・保育所保育指針等の改訂に際して、『発達』誌上では「倉橋惣三に学ぶこれからの保育：この転換期にあらためて保育を理解するために」と題する特集が組まれている通り、現代日本の保育学言説においてなお倉橋に対する言及は

盛んになされ続けている。2018年には、西隆太朗が「子どもの心と、その心に触れる保育者のあり方」について倉橋が経験に根差した深い洞察を著作に残しているとし、それは「時代を超えて、多くの保育者を支えてきた」との見解を示している（西 2018：45ff.）。西においては、理論と実践の乖離こそが「現代日本の保育」の課題なのだが、倉橋の思想はこの課題に答えうるものと見なされている。西と同様に、本稿で扱う大豆生田も、倉橋の思想が現代日本の保育の諸課題に対する解決の糸口を与える、いわば拠り所になるものと見ている（大豆生田・森上 2011：16）。

上述の『発達』誌上特集の「総論」を著わしたのが、大豆生田であった。本稿が、なぜ大豆生田に焦点化するかといえば、現在において倉橋を現代日本の保育学言説に接続させて積極的に語ろうとしてきた代表的論者と目されるからであり、彼が日本保育学会において副会長等の重職にあったことを鑑みても、平成期の倉橋惣三の継承の類型を検討するうえで外すことができないキーパーソンであると考えられるからである。

2. 大豆生田による倉橋惣三の再評価：誘導保育と「心もち」への焦点化

(1) 「現代日本の保育」の問題点と倉橋惣三への評価との関連性

大豆生田によれば、現代日本の保育実践は、子どもの主体性（自発性）と保育者の指導性との葛藤と向き合ってきた。つまり、子どもと保育者が対峙しつつ、「生活」の方向性をめぐって、両者のイニシアチブがトレードオフの状態に置かれていると見なし、そのことを保育実践における葛藤だとして問題化しようとしているのである。大豆生田は、この葛藤が、誘導保育論を提唱した倉橋惣三における葛藤と同質のものであると指摘している。

子どもの自発性に任せるだけでなく、保育者が一方的に進めるのでもなく、また保育者のシナリオに子どもを乗せるのでもない、そうでありながら、生活を通して共によりよい方向を模索する中で、必要な経験をさせようとするところに、保育の難しさがあるのです。倉橋の葛藤

も、現代保育の葛藤も、まさにそこにあるといえるのです。

（大豆生田 2008：53）

大豆生田によれば、経験の方向づけをめぐって、子どもと保育者がせめぎ合うのが保育実践の場なのであり、その両者のせめぎ合いを、「生活」という文脈の中で統合させていくことに保育者の役割を見ていたのが倉橋であった。「生活」という文脈における経験の方向づけをめぐる子どもと保育者の「葛藤」こそが、保育実践の根本的な問題であり、その問題が今日にも存在していることを考えると、その問題を提起した人物としての倉橋は決して過去の保育思想家ではないということになる。上記引用にも示される通り、大豆生田によれば、倉橋の葛藤と現代保育の葛藤は同型のものである。つまり、保育実践上の「葛藤」は、倉橋が提起した戦前から現在にかけて不変であると考えられている。大豆生田は、倉橋について「大きな変革期にある現代の保育界にも通じるような主張を行っており、現代の保育のあり方を考えるうえでもとても意味がある」と評価している（大豆生田 2017：2）。倉橋の問題提起が有効だとされるのは、その問題を生起させる実践という文脈が変化していないと考えられているからである。

大豆生田において「現代の保育」と倉橋の関連性があるとの主張は—その都度、関連づけられる「現代の保育」の意味合いが変わっているもの—当初から一貫して唱えられている。彼の言説において、倉橋は、子どもの主体性を保育実践の原点に据え、子どもの主体性の発揮に対して促進的に関与しようとする保育者の方法論を提示した人物として位置づけられている。

倉橋に依拠しながら大豆生田が焦点化する保育実践に関する論点は、主に子どもの主体性と保育者の指導性の葛藤に関するものである。大豆生田が言う子どもの主体性と、保育者の指導性が「葛藤」していることを自覚するのは、保育者の側であると考えられる。大豆生田は、先の引用で示した通り、「生活を通して共によりよい方向を模索する中で、必要な経験をさせようとするところに、保育の難しさがある」ことを「現代保育の葛藤」と表現しているわけ

だが（大豆生田 2008：53）、ここでの「難しさ」、「葛藤」を感じる主語となるのは保育者であって、子どもではない。つまり、大豆生田は、子どもの主体性を基軸に据え、その主体性と、保育者の指導性との関連づけを行なうのはあくまで保育者だとしているのである。保育者は、子どもの主体性に対峙する存在として位置づけられていることが分かる。大豆生田にとっての問題は、子どもの主体性の発現を妨害しないという点において、（ルソーにおける意味で）消極的な保育者の指導性の在り方を模索することなのである。

現代日本の保育と倉橋惣三の密接な関連性を強調する大豆生田が倉橋から抽出し、反復的に取り上げる概念は二つある。それは、①誘導保育、②子どもの「心もち」への共感というキー概念である。両概念が重要視されるのは、これらがいずれも、子どもの主体性と保育者の指導性の「葛藤」に対する、保育者の側からの対応、あるいは対応の姿勢に関するものだからである。①誘導保育は、保育方法論的な概念として、②子どもの「心もち」への共感は、保育者の倫理的な概念として位置づけられている。以下、この二つの概念に即して、大豆生田が倉橋における「葛藤」をいかに実践上の方法として解消しようと試みているのかを見ていきたい。

（２）誘導保育

第一の「誘導保育」について、大豆生田は次のように述べる。「『生活を、生活で、生活へ』という言葉にあるように、子どもの『さながらの生活』（ありのままの生活、つまり自由な遊び）を基盤としながら、『生活へ』（つまり、『生活の真の面白み』へ）と発展させていくもの」であり、それは「『幼児のさながらの生活－（自由 設備）－自己充実－充実指導－誘導－教導』という図式」として表現される（大豆生田 2017：4）。この図式は、子どもの生活の様態の発展形式を示すものであると同時に、それへの保育者の関与方法の段階を表すものでもある。つまり、誘導保育は、子どもの「さながらの生活」を対象として、そこに「生活」に即した仕方で働きかける方法論的な概念なのであり、同時に「生活」において子どもの「真の面白み」を実現するという目標論的な概念でもあるという複合的なものである。大

豆生田が、倉橋における誘導保育の目標を、子どもが「真の面白み」を感じることにあると考えたことは、注意しておかなければならない。つまり、誘導保育の目標が、子どもにとっての「面白み」という、内面の揺動に関する状態として実現するとされているということである。

誘導保育は、保育方法論、保育目標論という次元において「『子どもの自発性』と『保育者の教育意図』を融合させようとの試み」として提示されたものであると大豆生田は言う（大豆生田 2014：44）。確かに、「倉橋の誘導保育論は、児童中心主義の文脈の中で、子どもの自発性を強調した保育として理解」されてきた。だが、倉橋自身のモチーフは、あくまで「子どもの自発性」と同時に「保育者の教育意図」を実現することにあつた（大豆生田 2014：44）。ここでは、大豆生田が、「児童中心主義」を、「子どもの自発性」の強調を訴える思想として捉えていることは重要である。大豆生田にとっての「児童中心主義」は、「保育者の教育意図」の発現をなるべく抑えようとする、後述する「自由放任保育」と重なり合うものと認識されているように思われるからである。

大豆生田において「誘導」とは、保育者が意図性を有しながら、子どもの生活＝遊びに関与していく能動的な行為であるとされている。なお、誘導保育における生活＝遊びとは、保育者の関与の対象であると同時に、関与の方法であり、さらには関与の目的でもあるという多義的な概念として提示されている。「誘導」の主体が保育者である以上、誘導保育は、保育者の「教育意図」に基づく子どもへの援助を当然のことながら含んでいる。

大豆生田は、倉橋のいう「誘導」について、「自由遊びをしている子どものさながらの生活から、年齢や季節などその時期の子どもの興味に合った主題を与えることで、子どもの生活をそちらに誘導していく」ことだとしている（大豆生田 2008：44）。つまり、大豆生田によれば、「誘導」とは、保育者が子どもの生活に対し、保育者の判断する望ましい方向性を与えようとする意図的な行為なのである。そのような「誘導」が可能なのは、子どもの「興味」が生活の中において生じており、その「興味」と、保育者によって与えられる「主題」が感応しあうと考え

られているからである。「興味」が、「主題」と相互作用することによって、子どもの生活が活性化することを意図するのが保育者である。大豆生田＝倉橋においては、子どもの遊びは、生活の中にその契機を有するものであるから、生活の方向づけと遊びの方向づけが乖離することはありうべきでない。「誘導」による遊びの充実は、必然的な帰結として、子どもの将来における生活の充実をもたらすと考えられているのである。

大豆生田の見るところ、「子どものさながらの生活における子どもの興味関心に即して、そこに方向性や系統性をもたせることにより、その生活が発展していき、その生活興味（学び）への質的な深まりが生まれてくるという方法論」は、「現代においても非常に重要な示唆」を与えるものである（大豆生田 2008：44）。誘導保育という方法においては、子どもが自発性・能動性を有し、「興味」という形で発現させる主体であることを前提としつつ、子どもが自身の生活の中から抱いた「興味」あるいは「関心」を出発点に据えている。そのうえで、最初は断片的・散発的な状態にある子どもの興味・関心を、保育者の間接的な関与により方向づけ、系統化していくことによって、子どもの生活に対する興味・関心が新たに生み出されていくこと（大豆生田はそれが「生活の真の面白み」へと発展させることだとしている）が目指されている。

既に述べたように、「倉橋の保育論は、『生活を、生活で、生活へ』という言葉にあるように、子どもの『さながらの生活』（ありのままの生活、つまり自由遊び）を基盤としながら、『生活へ』（つまり、「生活の真の面白み」へ）と発展させていくもの」なのであった（大豆生田 2017：4）。ここで、大豆生田にとっては、「さながらの生活」が「自由遊び」と同値であるとされていることが目を引く。つまり、「真の面白み」を有する発展した「生活」としての遊びは、「自由遊び」ではない、別のカテゴリーにおいて捉えられていることを示唆する。

倉橋における子どもの「さながらの生活」（あるいは「自由遊び」）というのは、保育者の介入を受けていないという意味において、原初的かつ消極的な概念である。「さながらの生活」は、子ども自身の興味・関心に導かれるものである点において子どもに

とって「主体的」なものであるとは言えるが、子ども自身の興味・関心が無方向・断片的なものに留まっているとき、「さながらの生活」も無方向・断片的なものとならざるをえない。このような非系統的な状況を乗り越えることを、大豆生田＝倉橋は保育目標に据えているのであり、同様に子どもの発達課題の一つと位置づけているように思われる。

遊びと、その母胎としての生活は、子どもが独力で方向づけし、系統化することが可能だとは限らない。断片的な興味の中に連続性への可能性を見てとり、その連続性を「主題」として子どもに提示することとしての保育者の役割が求められる理由はここに見出される。原初的・萌芽的には、断片的な状態で表れる子どもの「生活興味」を、連続的な「生活」へと発展させていく契機は、子どもと生活を共にする保育者による関与によって与えられるものと捉えられているのである。それゆえ、保育者による子どもへの介入を最小限に抑制しようとする「自由放任保育」は否定されることにある。

本稿の冒頭に引用した「子どもの自発性に任せるだけではなく、保育者が一方的に進めるのではなく、また保育者のシナリオに子どもを乗せるのではない、そうでありながら、生活を通して共によりよい方向性を模索する中で、必要な経験をさせようとするところに、保育の難しさがある」（大豆生田 2008：53）というテーゼは、子どもの原初的な生活興味の断片性の具体相を見てとり、その断片性の間に潜在的な連続化の可能性を見出して、それを具体的な「主題」として、子どもの「生活興味」に即する形で提示し展開しうる保育者の力量を涵養することの困難についての言明であったのである。

（3）子どもの「心もち」への共感

第二の子ども「心もち」への共感に関して、大豆生田は、「心もち」とは「味わい触れるべき」対象としての、「極めてかすかに、極めて短い」形で現れては消える子どもの刹那的・流動的な感情のことであり、目には見えない子どもの内面だとしている。つまり、子どもの「心もち」とは、そのような断片的な内面の揺動なのであり、そのような内面の揺動そのものは不可視である。そして、「心もち」は、きわめて微細な形でしか感知し得ないような表れ方を

する。その表れ方は、子どもの身体の表面に瞬間的に浮上してくるようなものであるため、保育者は、つねにその「心もち」の浮上を、「味わい触れる」というような、触覚的感覚によって捉えうる姿勢を維持し続けなければならないとされるのである。

そのように感知された子どもの「心もち」に共感するということは、例えば「泣いている子どもの心もちに『なってみる』ことであり、それと同時に『いやだったねえ』などと『外側に向けての訴えを発信すること』」であると大豆生田は言う。つまり、子どもの微細な感情に同調し自らの感情として引き受けること、いわば一人称化することであり、さらにその感情を言語化することによって意識化し、それを子どもに対して投げ返す（リフレクションする）ことまでもが「共感」だとされる（大豆生田 2017：4）。大豆生田は「心もち」への理解を「非常に繊細で共感的でありながら、洞察的であり、温かさを感じる子どもへの肯定的な理解」だと述べている（大豆生田 2014：41）。

大豆生田の「共感」で注目すべきことは、「子どもへの肯定的な理解」は、保育者の内面において達成されさえすればよいものではなく、そのような「肯定的な理解」を保育者がしていることが、子どもへ向けて反射されるような形で伝達されることまでも含んでいるということである。つまり、子ども自身が、眼前にいる二人称的存在としての保育者から、肯定的に共感されていることを実感することにより、自分自身の「心もち」の様相に気づき、自己認知を更新しながら、なおかつ、保育者から「心もち」をあるがままに承認されていることを知ることによって、自己肯定感情を深めることまでを、一体のものとして大豆生田は捉えているのである。

大豆生田は、倉橋の「心もち」と題されたエッセイを引用し、子どもの心もちが「極めてかすかに、極めて短い」ものであり、「その子の今の心もちにのみ、今のその子がある」と倉橋が述べていることを踏まえて、「子どもの現在を受け止めること」が「心もち」を理解することだとしている（大豆生田 2014：41）。大豆生田＝倉橋にとっては、子どもの「今」は、「心もち」という、極小、細密を極める断片的なものでありながら、その瞬間的な断片としての現在においてこそ、子どもの存在が凝縮的に実

現されているのである。

大豆生田にとって保育者が子どもの「心もち」を理解するというのは、子どもの瞬間的な感情を捉え、それを肯定的な言語によって代弁していくという受容的な態度ないし行動を指していると考えられる。「心もち」を理解するとは、常に既に、断片的な現在に凝集した「心もち」として存在する子どもの全体的なありように「共感」することなのである。つまり、「心もち」への共感とは、現在の受容なのであり、現在を高密度・高純度な核として生きている子どもに対する存在論的な構えでもあるのである。

大豆生田は、倉橋の「飛びついてきた子ども」と題された『育ての心』の一節が、「子どもの現在を受け止める」ことが「心もち」への共感の要点であることをよくあらわしているとしており（大豆生田 2014：41）、子どもの刹那的な感情（例えば、飛びついて来た時に持っていたであろう親しみ）に対して、うまく応答できることというよりは、応じようとする、あるいは応じえたのかと自ら顧みることの方に力点を置いているようにみえる。大豆生田は、倉橋の「心もち」への共感について「単に情緒的に、その大人の感性のみで理解すればよい」と倉橋は言っていたのではないとし、子どもの「心もち」に共感することが困難であるがゆえに、「省察」することの重要性を倉橋は強調していたとする（大豆生田 2014：42）。

倉橋のエッセイ「飛びついてきた子ども」を踏まえるならば、大豆生田のいう「心もち」への共感とは、必ずしも保育者の意図的な思考に基づく行為とは限らない。子どもの「心もち」そのものが瞬間的かつ刹那的なものなので、それに即応する保育者の「共感」も、瞬間的・刹那的なものであるはずである。そのような即興的かつ適時的な保育者の内面の動きは、保育者自身によって意図的・意識的にコントロールすることが困難なものであろう。つまり、「心もち」への「共感」は、子どもの行為や言動（例えば、突然飛びついてくるという行為）に触発されて、思わず始まってしまうようなものであり、そこには非意図的な側面があると考えられる。さらに言えば、保育者が子どもに対して「共感しよう」と意図したとしても、必ずしも共感できるとも限らないであろう。子どもと生活を共にすることによって「共

感されてしまう」という場面があることも容易に想定できるし、大豆生田＝倉橋は、そのような突発的に（あるいは、不用意に）なされてしまう「共感」を、むしろ肯定的に評価するのではないかと思われる。

大豆生田は、子どもを「心もち」を有する主体として捉えている。「心もち」という刹那的・流動的な心情的側面は、子どもの主体性の特色として位置づけられている。そして、既に指摘したように、「心もち」に「共感」ということは、保育者にとって必ずしも意識的・意図的な行為としてなされるものではない。この点において「共感」は、明確な意図性、意識性を前提としている「誘導」とは著しい相違をなす。さらに、保育者による「共感」の対象は子どもの「心もち」という不可視の内面であり、「誘導」が関与の対象とする外的活動を含む総体としての生活＝遊びではない。

子どもにおける「心もち」は、瞬間的に生成してくるものであり、変容し続けるものであるが、それは「共感」によって変化させられる、あるいは方向づけられることは想定されていない。「共感」とは、むしろ、瞬間としての現在をありのまま受け止める、承認するということであり、子どもの「心もち」を、保育者が意図的・意識的に操作することはむしろ抑制されなければならないであろう。「心もち」への共感と、生活＝遊びの「誘導」という方法論上の二つの概念は、著しい差異を示しているのである。

3. 「現代保育の葛藤」は解消されたのか

前節で見た通り、「誘導」と「共感」は、保育者の行為としては、その対象、意図性の有無、関与のねらい（あるいは目的）において、大きく相違するようみえる。しかし、大豆生田は、「誘導」と「共感」の関連性、あるいは「葛藤」について明示的には論じていない。「誘導」と「共感」が、保育者の行為として別のカテゴリーであるとしたならば、保育者は両者を同時に行うことはできない。例えば、「誘導」が発達の援助としての「教育」的行為であり、「共感」が「情緒の安定」をねらいとする「養護」的行為だとしてしまうのであれば、保育所保育における基本理念であるところの「養護と教育の一体性」などは議論できなくなってしまう。

そうではなくて、「誘導」と「共感」が、保育者が行う行為の目的を表わす概念であるとしたならば、「誘導」しようとしつつ「共感」しようとする、あるいは「共感」しようとしつつ「誘導」しようとするということは当然ながら可能である。

ただ、「共感」と「誘導」をめぐって、このような複雑な概念把握をしなければならないのは、「共感」あるいは「誘導」という概念が、行為を意味する場合もあれば、その行為の目的、あるいは行為の結果を意味する場合もあるというように多義的なものだからである。つまり、「共感する」という動詞は、「子どもの心もちに共感しようとする」という目的的な行為を表わすと同時に、「共感しようとした」結果として、「共感できた（と保育者が確信できる）」という状態に達したことをも意味している。同様に、「誘導する」という動詞は、子どもの生活を「誘導しようとする」という目的的な行為を表わすと同時に、「誘導しようとした」結果として、子どもの生活を「誘導できた（と保育者が確信できる）」という状態に達したことをも意味しているのである。つまり、「共感」と「誘導」は共に、目的概念であると同時に、その実現を目指す行為概念でもある。

既に述べたように、行為としての「共感」は、保育者が意図的に実行できるとは限らない。それに対して、行為としての「誘導」は、少なくともその当初においては必ず意図的である。一方、目的としての状態としての「共感」「誘導」は、それが意図的であるか否かに限らず、その状態に到達してしまうこともあり得るし、到達できないこともあり得る。

もしそうだとすれば、大豆生田＝倉橋において欠落しているのは、行為と結果との間のズレについての論及ではないだろうか。つまり、ここで求められているのは、「共感しようとしたのに、共感できなかった」、「共感しようとはしていなかったのに、共感できてしまった」、あるいは「誘導しようとしたのに、誘導できなかった」というような事態についての考察なのである。

大豆生田＝倉橋においては、「共感」「誘導」は規範的な概念となっている。つまり、保育者が「共感しようとする」、「誘導しようとする」の必要性は強調されているのだが、その結果として、「共感できなかったこと」、「誘導に失敗したこと」が、

非本来的な状態、生起するべきではない状態として位置づけられ、なかば考察の埒外に置かれてしまったように思われるのである。

大豆生田ならば、「誘導」と「共感」の相違、あるいは両者の間の葛藤に関する問いについて、いかに応答するであろうか。この問いは、ひとり大豆生田に対して発せられるべきものではなく、現行の幼稚園教育要領・保育所保育指針等に即して保育方法論、保育者-子どもの関係論を考察しようとする全ての人間によって、真剣に検討されなければならない保育方法論上の、かつ保育者論上の論点である。

ただ、大豆生田が「現代保育の葛藤」として設定する、保育者の指導性と子どもの主体性との対立という問題は、彼が倉橋の誘導保育論について論じる際に挙げる実践事例からすると、一人の子どもの行動を端緒として、クラス全体が活動にのめり込んでいくような場合には、解消されていると考えられているようにも思われる。例えば、大豆生田は、保育者がコーナーの一つとしておいたビー玉万華鏡の中身が何であるかについて「鏡が入っているのではないか」と言った子どもの発言をきっかけとして、中身を確認することになり、そこからプロジェクターで保育室全体に万華鏡の中身に入ったような映像を投影するという実践に結びついていった、という鳥取県米子市仁慈保幼園の実践事例を挙げている（大豆生田 2014：46）。ここから考えられることとして、大豆生田は明快に論じてはいないものの、「共感」は原則的には一人一人に対して保育者が働き掛ける個別的な行為と思われるが、「誘導」の端緒となる働き掛けは、「共感」をベースにした別のモードの行為であると見ているのかもしれない。一人一人に「共感」することと、教育的な意図をもって働きかける「誘導」との間には、順序性ないし階層性があるという可能性がある。先の事例で言えば、ある子どもの「鏡がきつと入っているのではないか」という予想を表明する言葉をきっかけにして、ビー玉万華鏡の中身を開いて見てみる活動、そこからさらに「万華鏡の光の中に入れてみたい」というまた一人の子どもの声に担任保育者が反応して、プロジェクター投影を用いて保育室内に万華鏡の中身を映像投影した活動、というように「誘導」にあたる行為の前提には保育者による一人の子どもに対する「共

感」があるように見える。大豆生田は、誘導保育論が表層的な活動主義に陥るときに、「あやつり保育」へと変貌するのかもしれないと述べていることをも加味すると（大豆生田 2014：47）、彼の言う「誘導」はあくまでも「共感」に根差したものでなくてはならず、教育的意図は「共感」された内容に反しない限りで行為化されるべきだと考えているように思われる。

但し、上記に述べたような「共感」については、既に佐伯胖が倉橋の「情緒主義」の問題としてそこに孕まれる危険性を指摘している。佐伯によれば、倉橋は自らの保育を「情緒主義」（＝子どもの発達は情緒面からであるから、情緒面を重視すべきだという立場）に立つものだとしている。佐伯の見るところ、要領・指針の根底に倉橋の情緒主義があるとされるが、子どもの「情緒」のみに焦点化した場合、現代保育の問題点として、倉橋の情緒主義が子どもの心のみを大切にしようとする保育に矮小化される危険性があるという（佐伯 2014：126）。佐伯が、子どもの「情緒」のみに焦点化することを問題視しているのは、保育者が子どもの「情緒」を情緒的に受け止めることばかりが推奨されることになり（この絵は「面白い」、今の仕草はなんて「かわいい」のだろう等）、子どもが生きて経験していることの意味を冷静に分析してみること（例えば「この子がこういう絵を描いたのはなぜか」と問うこと）を排除してしまうからである（佐伯 2014：126f.）。

加えて、佐伯は、倉橋が誘導保育論について述べるなかで、保育者が「設備」「環境」（両者の差はないと佐伯は見ている）を通じて「幼児を、その自発性を失わずして、意のままに支配する」と説明している点を批判している（佐伯 2014：129f.）。倉橋自身は「環境」の一部である人として子どもの前に立つ場合には、子どものその時々「こころもち」を大切に子どもと相手のしたはずだと佐伯は予測しつつ、倉橋が「幼児を、その自発性を失わずして、意のままに支配する」と自説を展開したことは「『陰であやつっている』間違った保育者像を浮き彫りにしてしまったのではないかと批判しているのである（佐伯 2014：130）。加えて、「設備や環境がどういふ活動を誘発するかは、一意的に決まるものではないし、その活動を『設定』できるものではない」

と批判は続く（佐伯 2014：130）。佐伯の批判は、「心もち」への共感と、それに基づいた生活の「誘導」が、根本的に矛盾し合う可能性を常に秘めていることへの懸念に基づくものであろう。

大豆生田＝倉橋にとって、「心もち」も「生活興味」も、保育者の関与以前の原初的な状態においては刹那的・断片的なものとして捉えられていた。「心もち」への肯定的関与が「共感」であり、「生活興味」への意図的・統制的関与が「誘導」だとされていた。つまり、保育者の行為の対象としての「心もち」と「生活興味」は、いずれも子どもの内面において生起しているわけだが、それに関与する保育者の側の姿勢は相違しているのである。この相違は、佐伯が指摘するように、容易に解消することのできないものであろう。両者の間の葛藤が、保育方法論上、不可避に生じうるアポリアなのか、それとも、問題設定を変更することによって解消するダミーであるのか、我々は大豆生田らと共に考察を進めてゆきたいと考えるのである。

〈附記〉

本稿の一部は、2022年5月14日に日本保育学会第75回大会（オンライン開催 不参集）にて「現代日本の保育学において倉橋惣三はいかに読まれてきたか：大豆生田啓友を中心に」（安部高太朗・吉田直哉）と題して発表されている。なお、本稿は、2022年度科研費若手研究の助成を受けた研究成果の一部である。

文献

秋田喜代美「保育者の専門性」大豆生田啓友・秋田喜代美・汐見稔幸 編著『保育者論』（アクティベート保育学01）、ミネルヴァ書房、2019年、207-225頁。
大豆生田啓友「倉橋惣三の保育方法論と現代の保育」津守眞・森上史朗 編『倉橋惣三と現代保育』（倉橋惣三文庫

⑩）、フレーベル館、2008年、35-58頁。
大豆生田啓友「保育の「真」と今日的課題：倉橋惣三の保育論から考える」『発達』35、(138)、ミネルヴァ書房、2014年、41-47頁。
大豆生田啓友「倉橋惣三と現代の保育：今日的意義を考える」『発達』38、(152)、ミネルヴァ書房、2017年、2-7頁。
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。
佐伯胖・大豆生田啓友「幼児教育はなぜ生涯にわたる人間形成の基礎といわれるのか：対談 佐伯胖 × 大豆生田啓友」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：子どもとともにある保育の原点』、ミネルヴァ書房、2013年、1-77頁。
佐伯胖『幼児教育へのいざない：円熟した保育者になるために』（増補改訂版）、東京大学出版会、2014年。
水津幸恵「倉橋惣三における心もちへの「共感」：ノディングズのケアリング論を視点として」『お茶の水女子大学子ども学研究紀要』（6）、2018年、21-31頁。
諏訪義英『日本の幼児教育思想と倉橋惣三』（新装新版）、新読書社、2007年。
高杉自子 著／子どもと保育総合研究所 編『子どもとともにある保育の原点』、ミネルヴァ書房、2006年。
榊瑞希子「保育の歴史」『最新 保育士養成講座』総括編纂委員会 編『保育原理：保育原理／乳児保育』（最新保育士養成講座 第1巻）、全国社会福祉協議会、2019年、213-244頁。
西隆太郎『子どもと出会う保育学：思想と実践の融合をめざして』、ミネルヴァ書房、2018年。
平井信義『子ども中心保育のすべて』、企画室、1994年。
森上史朗・大豆生田啓友「対談 保育再考：倉橋惣三にみる“育ての心”」『保育の友』59、(12)、全国社会福祉協議会出版部、2011年、10-16頁。
森上史朗・高杉自子・今井和子・後藤節美・田中泰行・渡辺英則 編著『環境を通しての保育とは』（保育の基本1）、フレーベル館、1997年。

受付日：2022年11月10日

