

人間学的保育学における事例研究の方法論について — 入江礼子「保育の現場研究による発達試論」から —

西 隆太郎*

On the Methodology of Case Study in Humanistic Child Care:
Revisiting Reiko Irie's "An Explorative Study of Child Development
through Childcare Fieldwork"

Ryutaro NISHI

To ensure an organic linkage between theory and practice in childcare, we need to clarify the methodology of childcare case studies. To this aim, a classic article written by Reiko Irie is revisited. With Makoto Tsumori, the pioneer in the humanistic childcare theory and practice in Japan, Irie carried out a series of case studies in a kindergarten, while working as a kindergarten teacher herself. Based on the reexamination of the article, some methodological themes of childcare case studies are clarified and discussed including; the style of a case study, the childcare teacher factors that affect the process of childcare, and the validation methods of case interpretation.

Key words : humanistic child care, case study, methodology

1. 子どもと出会う保育学の研究について — 入江論文の理解と再検討から

(1) 人間学的保育学とその研究について

倉橋惣三と津守眞の言葉は、保育における人間的な出会いについての深い洞察を伝えることによって、保育の実践者達を支え続けてきた。ここでは、彼らの立場を「人間学的保育学」と呼ぶこととしたい¹⁾。それは、保育を全人的な観点から理解するとともに、子どもと保育者とが人と人として出会う関係性を、保育を支える基盤として重視するものである。

津守は、それまでの客観主義的発達研究からの「転回」を経て、このような立場からの保育研究を進めることについて、次のように述べた。「いま、児童を自分の外にある対象として客観的に研究するのみでなく、子どもと交わる保育による研究が、児童研究の重要な分野として位置づくものであると思う」(津守, 1980: p.3)。人間として子どもとかかわる保育を真に理解する上では、関係の外から観察者として臨む立場を超えて、自ら子どもと出会う事例研究が重要になる。

しかし、津守がこのように述べて久しい

キーワード：人間学的保育学，事例研究，方法論

※ 本学人間生活学部児童学科

にもかかわらず、彼自身によるもの（津守, 1987a, 1997 ほか）以外には、自ら子どもと人格的な次元で出会う保育の事例研究は数少ないことが指摘されている（鯨岡, 2005; 西, 2013）。また、いまなお実践と研究の乖離が指摘され続けている保育界においては、実践そのものを対象とし、その成果を実践者に返すことのできる研究が求められる。そのためにも、保育の実践に基づく事例研究について、改めて方法論的な議論を進めていくことが必要だと言えるだろう。

(2) 入江論文について

このような状況において、入江礼子「保育の現場研究による発達私論」（1977）は、数少ない貴重な先行研究だと考えられる。これは、津守が上述のような保育研究の「転回」（津守, 1974）を迎えた時期に、津守に学ぶ中で書かれた論文であり、津守が新たな保育研究を展開する場として編集したモノグラフ、『人間現象としての保育研究』第3巻に掲載された。

この論文の意義として、幼稚園の担任として子どもと出会った1年間の経験に基づく事例研究であることが挙げられる。津守の事例研究が、主として私立の養護学校（現・特別支援学校）における子ども達とのかかわりによるものであったことから、入江による幼稚園での担任経験を通じての人間学的研究は、ほとんど他に類を見ないものと言えるだろう。また、これは現場での研究であるが、いわゆる実践研究のように技術面のみを扱うのではなく、保育者が子どもと出会う関係性と、そこから生まれる子どものイメージや内的世界の表現に焦点を置く姿勢が一貫している点で、人間学的保育学の先行研究として、今なお意義あるものと考えられる。

この論文は、方法論としては、基本的には『人間現象としての保育研究』第1巻の

最初に収められた津守による論文（津守, 1974）に依拠していると考えられるが、入江論文自体には方法論の問題が詳しく論じられているわけではない。しかし、津守の論文以上に子ども達とのかかわりが詳細に描かれていることから、読者は保育における事例研究の実際問題を考えることができる。明示的な言葉で論じられているわけではないが、この論文には、保育研究の実際的な方法論が内在しているのである。

本論文は、この入江による先駆的な論文を再検討することによって、そこに内在する保育事例研究の方法論を明らかにするものである。したがって、事例のすべての側面や全体像を論じるのではなく、方法論的意義に絞って取り上げることを、はじめに断っておきたい。

2. 検討の方法

入江論文では、子ども達から生まれる自由で多彩な表現の意味と、その展開を支える保育者のかかわりが、5章にわたって描き出されている。その詳細をすべて挙げることはできないので、まずはその概要のみを次節に示す。詳しくは、原論文そのものを参照されたい。

続いて本論文の関心からは、入江論文の事例から方法論的なテーマとして、(1) 事例研究論文の形式、(2) 保育者としての姿勢、(3) 解釈の妥当性の問題を取り上げる。

(1) は周辺的な問題ではあるが、入江論文を理解するための前提として、若干の補足を行う。(2) は本来保育者論の問題ではあるが、保育事例そのものが子どもと保育者の双方によって作られるものであることから、事例研究の方法論にとっても保育者のあり方が重要な課題になる。(3) は事例研究にとって根本的な問題である。保育者の主体的解釈なしに保育は成り立たない（津守, 1989）。したがって、保育者自身に

よる解釈を「主観的」として排除するのではなく、むしろ逆に、保育者の主観を含み込んだ解釈と研究をいかに成立させ、洗練させていくかが問われなければならない。そのためには、解釈の妥当性をどう判断するかが重要になる。ここでは、入江論文においてこうした問題がどう扱われているかを明らかにし、これからの保育事例研究への示唆を得ることとする。

3. 入江論文の概要

この論文は、著者である入江が幼稚園において、5歳児30名のクラスで担任を務めた、1年間の保育記録に基づく事例研究である。園の生活では、子ども達が自由に遊ぶ時間の中に、年間を通して季節にふさわしい行事が取り入れられている。

また、この1年間は、著者が幼稚園で保育者となり、担任を持ったはじめての年である。したがって、保育の中に見られる子ども達の発達とともに、保育者自身のアイデンティティの探究の過程も、それと一体のものとして描き出されている。

論文は5つの事例研究によって成り立っている。ここに各章の概要を示す。以下、事例記述の中の「保育者」は著者である入江を指す。どの章にも、一面的な能力にとどまらない人格的な発達と、それが保育者との関係の中で展開する過程が、子どもが生み出す豊かなイメージとともに語られている。

(1) 描画にみられる発達 — A子の描画を追って

幼稚園での生活が始まった4月、A子から手渡された描画をきっかけに、A子の内的世界の表現が展開し、それとともに保育者とA子との信頼関係が深まっていく過程が描かれている。

(2) 発達のふしに現れた意味深い遊びをたどって — K男の粘土遊び

K男が保育者のところにやってきて、保育者のためにごちそうを作ってくれる。ごちそうといっても、保育者の膝の上に粘土板を置いて作るのである。それがやがて東京の街並みや、太陽と月の時計、花や怪獣に変化していく中に、K男の成長の過程が見出される。

(3) 遊びにおける象徴 — アリの病院の遊びを考える

死んでしまったアリのために、子ども達が集まり、おもちゃを組み合わせて病院を作った。それは墓や塔を思わせるシンボリックな形だったが、別の時期、別のクラスのD子も、その子の発達の節目に、同じような形を、大切に作って焼物にした。一人の子どもの発達の過程を超えて、共通するものを考える可能性が示唆されている。

(4) 色彩に色どられていることと無彩色との関係 — H子の描画、作話を中心として

H子が作った絵本は、文章だけをとれば、お姫様の暮らしをごく簡潔に描写したものである。しかし、自ら楽しんで描いた絵や、彩色のあるページから無彩色のページへの移行を、そのころのH子の園生活とともに受け止めるとき、それは外界に向かう心と内界に向かう心に関係していると捉えられる。無彩色と彩色の対比が、A子、N男の事例とも関連させて論じられている。

(5) 保育者を殺すことと子どもの発達との連関 — S男の発達をたどって

卒園が近づく3月、S男は拾ったかけらをお地藏様に、そして保育者に見立てて、何度も落とし、それが死んでしまうという遊びを繰り返した。それはおどけた遊びの中ではあるが、保育者との間でも、仲間と

の間でも、時間をかけて自分を出せるようになってきたS男にとって、卒園という別れを乗り越えて一人立ちしていく過程だったのだと理解することができる。

4. 入江論文における保育研究の方法論

(1) 事例研究論文の形式

この論文を読む者は、まずその記述の自由さに印象づけられるであろう。その具体例は、本節におけるこれ以後の引用、とくに「(2) 保育者としての姿勢④自然な感情の意義」を参照されたい。入江論文の冒頭をとってみても、たとえば論文で扱う問題をごく簡潔に述べたあと、保育の事例そのものに直接入っていく点が挙げられるが、この論文にとって「先行研究」がほとんど存在しないことを考えてみれば、これは当然でもあるだろう。津守による方法論「保育研究転回の過程」(津守, 1974) が出版されたのは、入江論文の執筆時期 (1974 年度) とほぼ同時期であった。津守の新たな保育学の出発点となる『子ども学のはじまり』(津守, 1979) も、『保育の体験と思索』(津守, 1980) も、まだ書かれていない。彼らは、ともに新しい領域を開拓しつつあったのである。

これに関連して、領域は違っても同じく人間と出会う営みの実践と研究を開拓してきた臨床心理学者、山中康裕が「まったく新しい論文をどう評価するか」について述べていることは興味深い。彼は、論文の体裁が規格化・標準化されることよりも、真にクライアントが立ち直っていったと言える事例こそが、研究のエビデンスなのだと指摘している (山中, 2012)。このことは、津守が臨床家 Erikson (1964) に依拠しつつ、保育の妥当性を「子どもが希望をもって明日を生き続けるかどうかによってきまる」(津守, 2002: p.44) と述べたことと通じるであろう。こうした臨床的なエビデン

スこそが、事例研究論文を成立させる上でもっとも重要となる。入江論文の中には、子ども達と保育者が人間的な喜びをともにしながら、それぞれの世界を広げていく場面があふれている。人間学的保育学の論文においては、形式に囚われるよりも、保育の中身そのものが第一に問われなければならない。

佐藤学 (2005) は、実践研究とは、一つの研究ごとに新たな研究方法が創造されるような領域なのだと指摘している。そう考えると、何か決まった方法が確立されて、それに従えば事例研究が成立するというのではなく、むしろ一人ひとりが研究の開拓者として自らの方法を検討していかねばならない。その点で、津守や入江らによる開拓期の研究は、まさにそれが開拓者としての立場から書かれ、先例のないものに取り組んでいることによって意義を持っているのであり、時代を超えてなお学ぶべきものを見出すことができる。

記述の自由さは、入江の保育記述にも表れている。それは保育者自身が書いた生きた記録であり、保育経験を持つ者が読めば、思わず知らず引きつけられ、多くの点で共感することができるだろう。倉橋 (1965a) も津守 (1974) も、保育者が子どもの表現に思わず知らず心ひきつけられる感動を重んじたが、保育の事例記述も、ただ形式的に行動を取り上げるのではなく、心引きつけられたものが伝わるように描き出すことが必要であろう。入江の文体は、行動だけでなく、保育の体験を生き生きと描き出している。もちろん文体は著者の個性でもあって、そこに絶対のものがあるわけではないが、そうした個性を排除するのではなく、むしろ一人ひとりが保育を語る自分自身の文体を作り上げ、洗練させていくことこそが、意義ある課題だと考えられる (西, 2013)。

(2) 保育者としての姿勢

保育は子どもだけによって成り立つのではない。保育の場を支え、子ども達とかかわる保育者は、保育を左右する重要な役割を果たしている。保育事例を創造するのは、子どもと保育者の両者なのである。したがって、保育の事例研究とは、子どもの行動や発達、その内的世界を扱うだけのものではない。保育者の行動や発達、その内的世界をも、重要な要因として理解していかなければならないだろう。

心理療法の世界では、こうした相互的な観点が主流となってきた。面接の中で起きること・語られることは、クライアントの悩みや行動、夢などを含めて、すべてがクライアントとセラピストによる「共同の創造 (joint creation)」だと捉えられるのである (Aron, 1990)。

同様に保育も、関係性によって支えられて展開する、相互的な営みである。保育者のありようによって、事例のなりゆきも、起こってくることも、子どもの状態も、子どもから生まれるイメージも、大きく影響を受ける。したがって入江論文を理解する上でも、事例が展開した要因としての保育者のあり方を見ていくことが必要になるだろう。以下に保育者としての入江のかかわりに見られる特徴をいくつか挙げるが、そこには一貫して、人間学的保育学の底流を見ることができる。我々はこの事例研究から、人間学的保育学の立場から幼児保育にかかわることが、実際にはどんな姿勢を意味するかを学ぶことができるだろう。

① 子どもへの敬意

倉橋、津守も一貫して示してきたことだが、人間学的保育学の原点には、子どもへの敬意がある。かつて吉田章宏 (1982) は『幼児の教育』誌において、子どもへの真の敬意を持てるかどうか、保育者にとっ

てもっとも重要だと述べた。言葉だけの建前や手段としてではなく、心からの敬意をもって保育にあたるとはどういうことかは、理念の領域から踏み出して、保育の実際にあたる中で考えていかなければならない。

入江論文では、その冒頭から、子どもの表現や、そこに託された思いを、保育者がかけがえないものとして受け止め、心から嬉しく思っていることが、率直に表現されている。最初の A 子の事例では、彼女がおずおずと差し出す絵がやがて連作としてつながり、それとともに出会って間もない保育者との関係が深まっていく過程が描かれている。「絵を受け入れるというよりは、そういう彼女を受け入れると言った方がよいかもしれない」(入江, 1977: p.21-22) と述べられているように、表現やイメージは単にそれとして受け止められるだけでなく、それを介して、人間として相対する関係が深められているのである。

また、子どもの表現は、特定の保育者と子どもとの関係をを超えて、人間的な意味の次元にもつながるものとして捉えられている。「この絵に私が、A 子の心のほんものを感じた時、もはや A 子にとってのみ重要な絵というのではなく、私にとっても大事なものであり、さらに人間の心というところにかくされている素晴らしい鉦脈の一点として重要なものとなってくる」(入江, 1977: p.21)。人間としての成長という普遍的な次元に連なる体験をともにすることが、子どもへの敬意を深めている。

② 全体性の視野と統合の力

人間学的保育学は、人間の成長を、目に見える個々の能力の伸展として捉える機械論的な立場とは違って、全人的なものとして捉える (津守, 1987b)。そのような立場が保育実践において何を意味するかを、入江論文の中に具体的に見ることができる。

保育を見ると、社会的に評価される能力の「発達」だけに焦点を置くなら、日々、一瞬一瞬に生まれる子ども達の表現や思いを捉えるよりも、目に付く達成の瞬間のみを取り上げることになりやすい。しかし、それでは保育実践そのものを理解し描き出すことはできない。

このことについて入江が触れているのは、次の箇所である。

現実の保育は、ドロドロ、ナマナマしたものを、内包し、時には、それに巻き込まれすぎてメチャクチャになりながら進んでいくものである。そういう保育の面を、研究の段階でも切り捨てないで、一つの位置づけを与える意味で、ここでは、当時、感じ考えたことに、手を加えないで、そのまま載せることにする（入江, 1977: p.35）。

しばしば研究者は、こうした生の現場体験を整理し、「客観的」事実であるかのように、いわば漂白して事例を記述するべきだと考えやすい。しかし、保育の実践に携わる者なら誰にも分かるように、それがありのままの事実から遠ざかることになるのなら、かえって研究のあるべき姿とは乖離するだろう。

既存の枠組み、自分自身の計画や先入観に収まらないものをも切り捨てずに保育を捉えていく姿勢は、実践の現実に即したものである。このような全体性を持った視野から保育を見ると、既存の枠組みには収まりきらない素材がテーブルの上に乗せられることになる。このとき、保育者＝研究者が多様な素材と体験を統合する、自我の力が問われると考えられる。

統合の力について考える上で、津守が初期に行った発達研究を例にとってみたい。津守は彼の『乳幼児精神発達診断法』につ

いて、次のように述べた。

子どもが、幼稚園を卒業するまでの3年間の変化をとらえたいと思い、とくにあらかじめ場面を限定することなく、いろいろの場面の記録を集めはじめたのである。はじめは、それをどのような形でまとめるのか、見当もつかなかった。ただ、幼稚園の中で、毎日、朝来てから帰るまで、実によく遊びながら、少しずつ発達していく子どもの姿をとらえたいと思ったのである。子どもの遊びの中には、不思議な魔力がある。一見、思いのままに遊んでいるようにみえるその遊びの中で、さまざまな貴重な能力が育っている（津守・磯部, 1965: p.217）。

人間の成長の過程は、図式通り進むわけではない。無数に生まれる具体的な事実をとってみれば、「どのような形でまとめるのか、見当もつかな」いのが現実だろう。津守の発達検査は、生活の中から見出された千以上のエピソードを一つの発達観へと統合するものであった。多様な事実を、研究者の既存の枠組みに合わせて取捨選択したり整理するのではなくて、枠組みに当てはまらないもの、矛盾するものをも含み込んで、一つの全体像を作り上げていくことを、ここでは統合する自我の力と呼ぶこととしたい。

事例研究においては、このような統合が重要だと考えられる。保育の日々の中には、思うままにならないこと、予想外の驚き、矛盾する気持ちが子どもの中にも保育者の中にも生まれ、さまざまに割り切れないことが起こってくる。それらを排除して保育を捉えたり、あるいはそうした事態が生じないように子どもをコントロールするなら、保育からも発達からも生命性が失われる。あるいは逆に、あれはあれ、これはこれと、その場限りの理解や対応を繰り返

すなら、保育者のアイデンティティは拡散する。そのいずれでもなく、実践の混沌の中に身を置いて、多様な事態を我が身に引き受けながら、意義ある体験を子ども達とともに創造し理解していくとき、保育者の統合の力が問われるだろう。

入江の次の言葉は、全体性の視野と統合する自我の力について、実感をもって触れているように思われる。

子どもの発達を考えるうえで重要なことがこのK男の遊びの中には、まるで宝庫のように詰められている。そこを考えていって、又、それを考えていくうえでも、もっともっと、深く子どもたちとふれ合いたい。

子どもの発達のことなどを考えていく場合、それを考えていく場が、保育の場合、それも多人数である場合、必ず、ほかの子どもたちとの関係が、交錯して生まれ、実験的な純粹場面などを維持することは不可能に近いし、又、それだけが、子どもの発達をとらえる「道」ではないと考える。

要は、その中で、何を大切と感じ、とらえていくかなのだ(入江, 1977, pp.48-49)。

③アイデンティティへの問い

先に「共同の創造」の観点から、保育においては子どもだけでなく、保育者の内界も問われることについて述べた。入江論文では、保育者のアイデンティティの問題が一貫したテーマとして表れている。冒頭には、次のように述べられている。

初めて、幼稚園で担任としての生活をしはじめた当初、私は、一体、これからやっつけられるのだろうかという不安でいっぱいであった。それに子どもたちとのつながりは、4月当初は、ほとんど出

来ていっていないと言っても過言ではない。私も子どもたちのことがわからないし、子どもたちも私のことがわからないのである。〔中略〕しかし、その不安をふきとばすことがもちあがった。4月11日にA子が作った絵を手渡されたことである。この絵を手渡されて、じっくりながめた瞬間に、私は、ああやっていけそうだったと思った(入江, 1977: p.18; 以下、〔〕は中略や引用者による補足を示す)。

ここには、はじめて保育者となる者の不安とやりがい、隠すことも飾ることもなく語られている。入江論文の事例のすべてに通じることだが、こうしたアイデンティティの探求を支えているのが、子ども達の表現である。そこに籠められた意味をくみ取ること、またそれを通して信頼関係が深められていくことが、保育者の成長にもつながっている。子ども達の表現は、単に保育者の外にあって伸展・助長すべきものと捉えられているのではなくて、保育者自身のあり方にかかわるものとして、人格的な次元でも受け止められている。

しばしば保育者アイデンティティの危機に対する「支援」として、年長者や同僚による共感やアドバイスが挙げられることが多い。しかし、アイデンティティとはその人自身が築いていくものであることから、他者からの「支援」というものを単純に考えることはできないだろう。倉橋惣三は、ある保育者のアイデンティティ形成を描いた物語において、子ども・保護者と出会う体験から鍵となる洞察が生まれることを描き出した(倉橋, 1965b; 西, 2015)。これまで理解されてきた以上に、保育者のアイデンティティとは、何よりも子どもと出会う保育そのものによって育まれるものと考えられる。

倉橋惣三の物語は、山から転げ落ちてゆ

く子どもに手を差し伸べ、何とか救い出そうとする場面から始まる。それは保育の中の大切なものを取り落とすかもしれない不安、またなんとか抱きとめようとする、アイデンティティの危機を象徴している（西，2015）。これに関連して興味深いのが、入江とD子との関係が深まる過程である。

細かな記録は残っていないのだが、この頃のD子のことを思い返してみると、よく遊んではいるのだが、何か一つ超えられずに（その原因の一つには、私とのつながりがもう一つきっちりはっきりしていないということがあるのだが）少々モヤモヤとしている時期である。これから10日もしないうちに幼稚園の近くにある裏山で、私と一緒に急坂をころげ落ちて以来、一つどこかからか抜け出せた感じになり、のびのびと小さな花がだんだん大きな花になる絵をかいたりするようになる（入江，1977，pp.55-56）。

信頼関係やアイデンティティは、意図や計画、技術によって作り出されるわけではない。それを超えて、保育者が自らの身を投じて、一心にかかわることを通じて、また意識を超えた偶然の出来事の助けをも得て、深められていくものであろう。

④自然な感情の意義

入江論文では、子どもと保育者に自然と生まれ来る感情が、随所に描き出されている。子どもと出会う楽しさ、喜び、驚きや、子どもの世界に身を置くときのありのままの親しさが、率直に述べられている。

倉橋惣三（1965a）は、保育者の役割に身を固めるときばかりでなく、いわば「うっかりしている時」に表れる、保育者の人間性そのものが問われていることを述べた。入江論文では、思わず知らず生まれてくる感

情、発せられる言葉といったものが、飾ることなく描き出され、事例の展開とその理解にも大きな役割を果たしている。

たとえばK男の粘土遊びの事例は、次のように始まる。

朝、私はとっても所在のない気持ちでいる。〔中略〕子どもたちが遊びを捜して求めても得られず、ウロウロする時の気持ちというのは、こんなものだろうかと思感しながら、ともかく囲いの中で、一つの居場所を見つけた自分を感じながらいる。

そんなことをしていると、K男がやってきて、「粘土ちょうだい。僕の粘土もう少ししかないんだよ。」と言うので、粘土を渡す。〔中略〕私は、彼のそばに行くことにする。近頃、彼とあまり遊んでいないという気持ちも手伝って、そう決める。もう前のような所在のなさはない。「先生、何がすき？」（K男）
「ウーン、……カニコロッケ！」（私）（入江，1977：p.36）

こんなやりとりをきっかけに、K男は入江の膝の上に置いた粘土板の上で、入江のための特別な料理から、大都会の街並みを縦横に走る車、天体の時計など、大人には思いもよらない変転する世界を作り上げていった。そこには、保育者が意図してさせる制作とは違って、心でも膝でも保育者に支えられる中で、K男自身の内的な世界が自由に表現されている。意図や作為ではなく、自然に生まれてくる感情、イメージ、応答が、保育を生かしていく様子を見ることが出来る。

保育に入る際の戸惑いは、津守が後に述べていることを思い起こさせる。

はじめてのクラスにいったとき、私は

こちらから子どもに話しかけたり、誘ったりしないことが多い。手もちぶさたで不安定なのは私の方であって、その不安から逃れるためにさわがしくして、私の必要に子どもを巻きこんだら、子どもの姿が見えなくなるだろう。私はただ座っていたり、あるいは、子どもと同じように、積木を並べたり、紙を切ったりしている。すると、子どもの方から近寄ってきてくれて、私が思っていなかった何かが始まる。こうして子どもの世界を見せてもらうことは数限りなくある（津守, 1989: p.17）。

津守の言葉からも、入江の事例からも、保育というものが子どもだけでなく、保育者の内面やそのあり方によっても大きく左右されることを見るができる。子どもと距離を置き、自らの感情を排した「客観的」研究によっては、見ることのできない側面である。さらに言えば、自らを「高い専門性を持つ保育者」として描き出したいといった思いに囚われていては、このような戸惑いを率直に記すことはできなかっただろう。専門性に対する先入観は、かえってありのままの保育を歪めるバイアスとなりうる。

また、保育者を支えたのが、子どもから生まれたイメージと意味の感覚であったことも印象的である。はじめ保育者は、物理的な「居場所」を作ってみるが、それはさしあたっての安定感を与えるにしても、保育を次に進めていく力とはなっていない。しかし、子どもが自ら実現したいと思うイメージを保育者に投げかけるとき、そして、いまだ何かは分からないが、そこに意味が予感されるとき、保育者も子どもも「所在なさ」を超えていくことができる。このように保育を支えるイメージは、意図や計画によって人為的に生み出されるのではな

く、思わず知らず、自然のうちに交わされるやりとりの中で展開していくことを、このエピソードばかりでなく、全編から見てとることができる。

保育の楽しさや喜びが率直に描き出されているのが、入江論文の魅力の一つである。先にも触れたように、津守は、保育の妥当性を決めるのは、子どもが「今日はいい日だったなあ」と満足して終わるかどうかと述べた（津守, 2002）。そのような保育を目にすると、人は自然と笑顔になり、楽しみがわき起こる。研究論文も、それが保育のありのままの姿を描いたものであるならば、同じようであるべきだろう。

⑤子どもと向き合う姿勢

子ども達と真摯に向き合う場面が描かれているのも、入江論文の特徴である。「真摯に向き合う」と述べたが、そこに何か決まったやり方があるわけではないだろう。マニュアル化されたり、知的論理によって導かれるような方法があるわけではない。

向き合うとは、必ずしも正面切って議論するといったようなことではなくて、子どもが手渡してくれるイメージや表現を大切に受け止め、考え、応えていくこと、つまりこれまで取り上げてきた保育者の姿勢すべてを含んでいる。事例研究においては、それがどんなことかを具体的に見ることができるが、ここではいわゆるトラブルを招きそうな場面、保育者がその場で何らかの応答を迫られる場面について考えることとしたい。

保育の中のトラブルについて考えるとき、倉橋が心理学と保育との関係について述べていることが一つの手がかりになる。

心理学は児童の心理を分析して教えてくれる。〔中略〕しかし、それだけで、児童のすべてが知れたのではない。それを

理解するほかに、味わい触れてやるという、大切な要件が残されている。あたかも、一つのシンフォニーが、何の音と何の音とから成り立って、それが、どういう順序になっているかということを分解しただけでほんとうにシンフォニーを聴いたとはいえないと同じである。音響学が音楽のすべてでないように、分解し、説明する児童心理学が、児童のすべてではない。〔中略〕教育者は、児童を理解すると共に、その心もちを味わってやらなければならない。生きた感じを持つ音楽として、そのひびきを聴いてやらなければならない。

太郎が友だちと喧嘩しているとせよ。それが、如何なる心理的原因と要素とによるものかを理解しただけでは足りない。それが判れば多分正しい取りさばきだけは出来るであろう。しかし、太郎が、どんなに怒っているか、どれほどぐやしがっているか、その心もちを察することなしに、ほんとうの教育が出来ようか。花子が人形を可愛がっているとせよ。その心理は、極く簡単な児童心理学でも説明の出来ることである。しかし、それだけで、花子の、その生ける生活が判ったとはいえない。どんな心もちで、その人形を抱きしめているのか、どんな心もちで、その人形の手の折れたのを悲しんでいるのか、そこの察しが見つからないで、花子の人形に対する生活そのものには触れられない。

太郎の喧嘩を、心理的に正しくさばくだけは裁判官である。花子の人形あそびを精しく説明するだけは研究者である。それだけでは、太郎にも花子にも少しも触れない。子どもの心もちに切実に触れ得ないものは、児童のために教育者であり得ない（倉橋、1965a: pp.174-175; 傍点は原著者による）。

「響きに耳を傾ける」という言葉を通して、倉橋は先にも触れた全体性の視野と統合の力がどのようなものを伝えている。いわゆる「トラブル」場面について、両方の言い分を聞き、保育者が説得したり、子ども同士で話し合いをさせることが意味を持つ場合もあるが、それがかえって、目に見えやすい部分だけを取り上げて、裁いたり説明したりすることにもなりかねない。一つの場面も、一人ひとりの生活の流れや思いが凝縮され、ぶつかりあって生まれている。目立つ部分だけを見て対処するのではなく、その全体に心を向けなければならないことを、倉橋は指摘している。個々の出来事への「対処」を超えて、子どもと向き合うためには、全人的な視野が必要とされるであろう。

倉橋は子どもと向き合う根本的な姿勢を示したものの、それを具体的な事例を通して語ったわけではなかった。入江論文から、トラブルに際して子どもと向き合った場面をいくつか取り上げてみよう。

〔第2章・K男の粘土遊びの事例〕そのうちに、積み木のある場所で、つかみ合いが起こったので、私は、K男のとなりの席を離れて、そちらへ行く。すぐに、あとから、K男も、粘土と粘土板を持ってやってくる。そして、私のひざの上に、粘土板を置いて、粘土を始める。

さっき、つかみ合いをしたM男も、私の横にぴったりと体を寄せている。O子も、そばにやってくる（入江、1977: p.37）。

〔第3章・アリの病院遊びの事例；アリの病気を治してあげるために、子ども達がおもちゃや粘土で作った病院が発展して、積み木が縦横に並べられていったが、ある子どもがやってきてそれを壊そうとする。〕

彼らはそう言っているが、今こわされたことなど全く気にしていない様子で、又柵を並べ始める。〔中略〕子どもたちが、ワイワイやっていると、突然ガラガラッという音！ あっ、G男が今度は、縦のところに突っ込んできたのである。a男はスックと立ちあがる。

「なにするんだよお。こんなふうじゃけつとばして。」と言いながら、G男がけつとばしたようにa男も積み木をけつとばす。すると、あれっという顔をして、もう一度けつとばす。それを見ていたd男もけつとばすのに加わる。

「エヘッ、ウフフフ……」(a男 and d男 and e男) 皆でけつとばし始める。〔中略；ここで、壊されそうになった病院の部分をもc子が持ってくる〕

「先生、この病院大事だからあずかっておいて。」(c子)

「いいわよ、あずかってく。」(私)

こうして私がc子から病院をあずかっていると、G男の打ちこわしから始まった積み木こわしが一段落したのか、a男たちがもどってくる。

「あれっ、病院は？」(a男)

「ここにあるわよ。」(私)

「ああよかった。又、おうち作ろうよ。」(a男)

「うん！」(d男 and e男) (入江, 1977: pp.53-54)

〔第4章・N男のけんかの事例〕廊下を歩いていると、「ほしぐみで大ゲンカだーッ」という子どもたちの声。〔中略〕何人かの子どもたちが、「P男君がN男君の腕にかみついたんだよ。」とか、「違うよ。N男君が先にP男君の使っていたものを壊したんだよ。」というように、いろいろな状況説明をしてくる。私は、いま、ここでけんかをやめさせてお互いの

理由を聞く気にはなれず、とにかくやれるだけそのままやらせてみようと思った(入江, 1977: p.68)。

トラブルが起きた際に、保育者は必ずそばに行っているから、何らかの形でとりなした場合もあったと思われるが、トラブルの「解決」はそれだけによってもたらされているわけではない。

K男の粘土遊びの事例では、トラブルによってM男の心は波立ったことと思われるが、K男の粘土遊びに心ひかれてか、あるいはそれを支える保育者への信頼からか、そのそばに寄り添い、また他の子も集まってくる。こんなふうには、誰かが生きたイメージと遊びの世界を作り出しているとき、直接に狙った働きかけではなくても、それが他の子ども達の心を慰めたり、周囲に調和をもたらしことは、保育の中ではしばしば起こってくる。

一人の子どもの表現が展開するのを支え、応えていくことは、集団保育の中では難しいと言われることがある。保育者はどの子にも手を引かれ声をかけられているわけだから、容易なことではないのも確かではあるが、しかし可能であり必要なことでもある。自分らしく表現する子どもと、それを支える保育者との関係を見ることで、まわりの子ども達も支えられることがある。特定の子どもだけを心にかけるのではなく、どの子の必要にも応えたいと保育者が思うとき、ある瞬間だけを見れば誰か一人とかかわっているようであっても、必要に応じてそれが自分にも向けられるということ、子ども達は感じとるように思われる。このことは、言葉での説得だけでなく、イメージの力が個人を超えて子ども達の心を支える可能性を示すものであろう。

アリの粘土遊びの事例では、G男が積み木を蹴飛ばして壊してしまう。しかし、子

ども達の世界では、それが必ず「トラブル」に直結してしまうわけではない。G男のしたことの中にも、同じようにしてみると楽しみがあることを発見したり、ともに体験的に理解し合う中で、遊びが広がっていく。一方で、大事な病院を守る気持ちは誰の中にもあって、保育者が預かっていてくれたことを、打ち壊しに参加した子ども達も喜んでいる。積み木という形は壊れても、遊びの楽しみや、病院のイメージ、子ども達の関係が壊れていないから、遊びは建設的に発展していく。ここでも、いわゆるトラブルに向き合うとき、言葉によって裁くのではなく、子ども達の思いに沿って、それを生かしていくことに意義があったと考えられる。

N男の事例では、上記二つの事例を超えて、直截なけんかそのものが始まっている。その理由を聞いて対処するだけなら、倉橋が言ったように子どもを「さばく」ことになってしまうだろう。したがって保育者は「やれるだけそのままやらせてみようと思った」のだが、ここからは、「見守る」ということの意味を考えさせられる。この事例の続きを見れば分かるのだが、保育者は単に傍観しているわけではない。一瞬一瞬に心をもとに動かしながら、二人の子どものぶつかり合いに、参加しているのである。けんかのあとも、二人の面倒をみたり、泣くの隠しきれなくなった子どもとともに泣いたりといったことが続く。

しばしば「見守る」とは、保育者が関与を控え、子どもに任せる、考えさせるといった意味合いで捉えられやすい。それが形式的に理解されると、保育者の心も離れてしまったり、それを正当化するための言葉となりかねない。この事例に見られるように、保育者が見守るという行為は、子どもを操作する恣意的介入は控えながら、心ではむしろより深くかかわっていることを言うの

ではないかと思われる。

ここに挙げた場面以外にも、一つひとつの表現やイメージ、そして一人ひとりの子ども達に向き合う姿勢を、入江論文には一貫して見ることができる。一瞬一瞬に心を寄せる保育者の姿勢によって、さまざまなイメージや関係性、そして事例そのものの展開が生まれている。

(3) 解釈の妥当性

これまで、事例そのものの展開を左右する要因としての保育者の姿勢について論じてきたが、次に事例に対する解釈とその妥当性の問題を取り上げる。

入江論文では、子どもの表現の意味について、さまざまな解釈が行われている。保育における解釈は、先に津守の指摘によって示したように、保育者にとって欠くことのできない行為であるが、しばしば「どこに客観性があるのか」「何によって妥当と言えるのか」が批判されてきた。その結果として、自ら子どもと出会う保育の事例解釈が、津守ら以外にはほとんど研究されていない状態にある。保育にとって欠くことのできない行為こそが、保育研究の対象から排除されている状況である。

人間学的保育学の研究が発展していくためには、子ども達と人と人として出会う保育研究者のコミュニティが築かれていかねばならないであろう。また、どんな論文を理解するにもその領域に関する素養が必要であるように、人間学的保育学を理解する上でも、文献ばかりでなく、子ども達と人間的に出会う体験の素養が必要になるだろう。自ら実践知を持たずして実践を理解することは困難である（西，2013）。

こうした実践知に支えられた事例研究を行うとき、解釈の妥当性はどのように検証されるだろうか。入江論文では、どの章においても興味深い解釈が示されているが、

その方法論が明示的に論じられているわけではない。しかし筆者はそこに内在する方法論を見出すことができると考えている。それは子どもとかかわる保育者にとっては、ある種の実践知として獲得されているものでもある。ここではその内在する方法論を明確化することを試みたい。

①事例そのものの価値

保育の事例研究においては、解釈の妥当性以前に、まずもって事例そのものが意義あるものであり、説得性を持っていることが重要であろう。

入江論文における事例には、さまざまな人間学的意義が示されていることを、すでに述べてきた。担任経験としては1年目ではあるものの、保育の価値は経験年数によってではなく、その実質によって判断されるべきものであろう。何より、子ども達も保育者を経験年数で判断したりはしない。倉橋が「保姆その人」(1965b)において述べたように、子ども達は保育者その人と出会っているのである。技術面や人間としての器において、年数が意味を持つことはもちろんある。しかし、どのような人もそれぞれに、子どもとのかかわりの中身によって保育に貢献しうるのも事実である(津守, 1980)。

倉橋は、ある保育者が自らのアイデンティティにかかわる洞察を得るきっかけとなった言葉について、次のように述べた。

理屈じゃない、思想じゃない、格言でもない。事実だ。人の心の事実だ。事実から出て事実を語る言葉には真実の力がある(倉橋, 1965b: p.123)。

保育の事実そのものが持つ説得性が、意義ある解釈を支え、成立させる母胎となるだろう。

②枠組みを超える要素

こうした事実から意味をくみ取り解釈するとき、それが主観的恣意を超えるものになっているかどうか問われる。

主観を含み込んでいることと、恣意的であることは、イコールではない。保育者は自らを通して保育を実現していくのであり、子どもへの共感的理解にしても、応答にしても、主観を排除しては成立しない。自分の目でものを見、自分の心で応えるのでなければ、子どもからの信頼は、その人に向けられることはないだろう。その理解や応答が、保育者個人の恣意に基づくのではなく、目の前の子どもの保育状況に即したものであることが必要なのである。

保育における主観と解釈の問題について考えるとき、津守の観点が示唆的である。彼は、主観的恣意を超えてものを見るために、自らの枠組みを超えることが必要だと述べている。

観察者の既存の知識のわくにはめてみようとする、その資料は限定された一面的なものになってしまう。ごく身近な例でいうならば、おとなに理解しにくい行動があった場合、それを家庭のせいに行ったり、問題児だとして既存の知識にはめるとき、たちまち、子どもの姿からはなれてしまう。このように、観察者側の見方を固定して、それにあてはめてみることを主観的というのである(津守, 1979: p.103)。

ここでは、対象に即さないものの見方としての主観的恣意の問題が指摘されている。たとえば子どものある種の行動の有無を記述すれば、形式的には客観的研究の資料となるが、それが全人的な発達のうちの一面だけを取り上げたものであるならば、保育の実践を考える上では、きわめて主観

的かつ恣意的な観点となる（西，2013）。

理解するとは、知識の網の目に位置付けるのではなくて、自分に変化することである。子どもと交わることは、保育者自身が日々変化し、成長することにはかならない（津守，2002: p.39）。

形式的な客観性を装うのではなく、保育において主観を含み込みつつ恣意を超えるためには、自らの既存の枠組みを超えて保育を見ることが必要だと言えるだろう。

では具体的にどうすれば、枠組みを超えて事例を見たと言えるだろうか。そこにマニュアル化された基準があるわけではないが、いくつかの手がかりを挙げることができる。

その一つが、意識を超えて生まれてくる体験である。先に挙げた「自然な感情」、驚きや戸惑い、笑いや喜び、子どもとともに揺れる心や涙といったものもそれに含まれる。いずれも、意図的な努力によっては生み出せない体験である。作為によって装ってみても、子ども達にはどこかで見抜かれてしまうだろう。

心からの驚きや喜び、自然な感情は、我々の持つ心の枠組みを超えて生まれてくるものである。もし保育者が自らの恣意的な意図に沿うように事例を記述し解釈するなら、予定したように遊びが展開し、狙ったような体験や効果が子どもに生まれるといった形で、既存の枠組みに収まらない要素は排除されてしまう。

事例の中に驚きや喜び、自然な感情が含まれていることは、枠組みを超える要素が十分に含まれていることを意味する。事例研究にそのような要素を取り入れるためには、あらかじめ意図された一つの筋書きを用意するのではなく、より全体的な視野からの統合を必要とする。

入江論文には、驚きや喜びをはじめとする、自然に生まれくる感情が、随所に描き出されている。著者自身が述べているように、この事例研究は、整理しつくすことのできない生の体験を、「研究の段階でも切り捨てないで」（入江，1977: p.35）書かれている。このように、枠組みを超える要素を含んだ統合を目指すところに、主観が恣意を超える事例研究の出発点があるのだと考えられる。

③解釈の過程における予感

入江論文では事例が保育者の内面を含めて描き出されていることによって、解釈が生まれる過程についても理解することができる。

最初に、彼女がこの絵を持ってきた時、ほんとうにびっくりしたのだが、今考えてみると、そのびっくりした内容は、実に多様であることに気づく（入江，1977: p.20）。

その時、その場では、こういうことは、私の中では意識化されていなかった。ただし、「あれっ」という感じがしたのである。その「あれっ」ということを大事にしていくと、後で、いろいろとおもしろいことに行きあたるとということにも気がついた（入江，1977: p.44）。

これらの記述は、先に述べた「驚き」にも関連しているが、保育者の解釈と省察を理解する上でも、重要な手がかりを与えてくれる。解釈とは、保育の中に存在しなかった意味をあとから付け足すようなものではない。解釈の手がかりや体験そのものは、明確に意識される形ではなくても、保育の中に存在しているのである。

近年、保育者の専門性としての省察が論

じられる際、保育の最中には省察は「不可能」とされ、「あとから」「言語化して」「知的考察を加えること」が重んじられている。しかし、解釈の原動力そのものは、保育の中に存在している。保育者は、すべてをあけすけに言語化するような形ではないが、現場で子ども達とかかわる最中にも、思考と感情体験を伴った知的作業を行っている。このことが認識されないと、保育の実践と研究はどこまでいっても乖離してしまうだろう。

この段階での解釈は、完成されたものというよりは「予感」であることも多い。また、保育の中でできごとは、意味が一つしかないというよりも、振り返るごとに深められていくものでもあるから、どんな解釈も過程にあるもの、予感を孕んでいるものと言えるかもしれない。完成された解釈を取り上げて批評するばかりでなく、解釈の母胎となる予感も、保育の実践と研究にとって意義あるものと捉えられてよいだろう。そもそも、人間についての解釈を完成形と見なし、その人のことが分かってしまったかのように思い込むことは、危険なことでもある。

子どもの心の奥にあるものの存在を無視して、時に流されていきがちな保育。〔中略〕これらの絵や、様々のその時には理解できない子どもの動き。その意味がすぐにわからないという言動の持つ重要性。それは逆に、すぐにわかったこととして、それ以上考えないことの恐ろしさを教えてくれる（入江，1977: p.20）。

解釈を過程にあるものとして捉える姿勢は、敬意をもって子どもを理解しようとするコミットメントの表れでもある。理解を保留し、予感を抱きながら新たな保育に出会っていくことが、解釈という生きた過程

を支える土壌となる。

④子どもによって試されること

保育の中の解釈は、たとえば文学作品の解釈とは違っている。それは、生きた人間とのやりとりの中で進む過程なのである。

したがって、解釈の妥当性は、論文の上での整合性といったものによって最終的に判断されるわけではない。何よりもまず、子どもとのかかわりの中で検証され、試されていくべきものである。その基準を端的に述べれば、Erikson や津守が述べたように、子どもにとって希望の生まれる一日となったかどうかということになるだろう。また、子どもと保育者との相互的な信頼関係が深められたかどうかが重要になるだろう。

子ども達が生き生きと表現し、葛藤を乗り越えて親しい関係を築き、それが保育者との信頼関係に支えられて深められる様子は、入江論文の随所に見られる。意味への予感を持って探求する保育者の存在が、このような保育の展開を支えた点に、この論文における解釈の意義を見出すことができる。

保育によって、また目の前の子どもによってこそ、解釈の妥当性が検証されることについて、筆者は次のように考えている。

主観性の問題を超えていく上でも、保育のもう一方の作り手である子ども達を、われわれはこれまで以上に信頼しなければならないだろう。ただそのためには、子どもによく耳を傾けることが必要になる。子どもをよく見ていなかったり、大人が子どもに圧力をかけたり、集団心理によって動かすなら、子どもからの微細なサインは見逃されてしまう。主観性と恣意性の問題は、事例を繊細に見る目と方法論を持つことによって乗り越えられるべきだと考えられる。そうした事例を見る目を育む上では、子ども達と出会

う体験に根差した実践知が必要とされるであろう（西，2016: p.40）。

こうした解釈のあり方について、考えていくべき課題は数多くあるが、まずは子どもという判断基準が目の前に存在していることが、認識され、共有されるべきであろう。

これに関連して言えば、しばしば主観性を超える手段として、専門家どうしの間主観的確認が挙げられることがある。もちろん保育の実践知に根ざしたコミュニティにおける相互理解は意義あるものであるが、一方で、集団心理や権威に流されることもありうることを考えれば、間主観的確認に依存することはできない。

入江論文に一貫しているのは、外の目に頼るのではなく、子どもと出会う中で、自分自身の目で保育を見ようとする意志である。その子と出会っていない誰かが基準になるのではなく、自ら出会う中で、自らのかわりと解釈が試されるのである。保育者が自らの保育を築いていく上では、こうした姿勢が第一に必要なのではないだろうか。

⑤過程による確認

解釈の妥当性について、子どもとの関係によって確認することの意義について述べたが、それをより具体的な詳細によって考えるなら、保育の過程による確認、あるいは多様な素材による確認ということが挙げられる。つまり、解釈がある一点のみによって成立するのではなく、保育の過程が展開する中で表れるさまざまな素材によって支えられていることが、解釈の妥当性を高めると考えられるのである。

たとえば、第1章のA子の描画の事例では、4月に新しいクラスが始まり、まだ子ども達との関係も作られ始める時期、A子が保育者におずおずと自分の絵を差し出

す。その絵を保育者が心から嬉しく受け止めたことがきっかけとなって、A子とのかかわりは親しみを増し、A子を含めた子ども達との遊びも楽しく広がっていく。それに伴って、画用紙を貼り合わせた中に秘めていた絵から始まって、花が咲いたりロケットが出発したりと外の世界に向かう作品が表れる。

このことについて入江は、「絵を描くということはこれら日常の遊びや、人とのふれ合いから切りはなしては考えられないものだと思う」（入江，1977: p.22）と述べている。それは、たとえば花を描いたという一点が何かのサインだというような、断片的な素材に基づく解釈ではない。日々A子とかわってきた体験と、A子が著者に手渡してきた数々の絵に支えられているのである。先に解釈の前段階となる「予感」について述べたが、保育の中でその予感は、新たに生まれる出来事によって確認され、あるいは修正されていく。結論としての解釈を提示することばかりでなく、このように解釈を生み出し、確認していく過程を理解し研究することにも意義がある。このような過程が詳細に描き出され、読者がその過程を追体験できる点は、他にほとんど見ることのできない入江論文の特色の一つである。

⑥解釈の多様性

最後に、事例の解釈は一つだけとは限らないことについて付記しておきたい。

入江論文の第5章では、保育者を繰り返し「殺す」遊びが描かれている。確かに、S男は保育者に見立てた石を何度も落とし、「自殺」などといった重みのある言葉も発している。S男が足に障害を負った体験や、それを超えて歩んでいこうとする力強さからは、死のように重みのあるテーマを取り上げ、直面しようとする著者の姿勢は、意義あるものと言えるだろう。

一方で、これらすべては親しみに支えられた遊びの中で展開していてもいる。「えっ、しんじょうの」と驚いたり、保育者がS男の思いを汲んで懸命に死んだふりをするうち、思わず互いに吹き出してしまったりする楽しさも、そこには流れている。何度も死ぬ遊びをしたということは、保育者が何度も生き返ったということでもある。こうした材料を考え合わせると、この事例は「保育者を殺す」事例というだけでなく、「保育者が生き返った」事例と見ることもできるだろう。保育者がそう捉えるなら、遊びや事例の展開は別の形を取ったかもしれない。

これは入江の事例に対する一つの代替的解釈である。どちらかが誤っているというよりは、事例が持つ多様な側面を、多様な解釈が照らし出すものと考えることができる。仮に別の解釈が別の展開を導いたとしても、それが必ずしも「よい」展開だとは限らない。

解釈の妥当性を考える上では、唯一の「正しい解釈」が存在するとは限らないこと、にもかかわらず、保育者は何らかの解釈とそれに基づくかかわりを選択せざるを得ないことを指摘しておきたい。この点からも、解釈を保育の過程として捉えることが必要だと言えるだろう。また、解釈をどのような素材が支えているかを詳細に見ていくことにより、保育理解の可能性を広げていくことが可能であり、意義があると考えられる。

5. 結語

自ら子ども達と出会う人間学的保育学にとっての先行研究である入江論文をもとに、そこに内在する事例研究の方法論について検討を行ってきた。

人間学的な事例研究を可能にする保育者のあり方を示すものとして、①子どもへの

敬意、②全体性の視野と統合の力、③アイデンティティへの問い、④自然な感情の意義、⑤子どもと向き合う姿勢が見出された。また、解釈の妥当性を考える視点として、①事例そのものの価値、②枠組みを超える要素、③解釈の過程における予感、④子どもによって試されること、⑤過程による確認、⑥解釈の多様性が挙げられた。

上記のような保育者のあり方について改めて考えると、そのように人間と真摯にかかわる姿勢は、子ども達こそが持っているのではないかと感じられる。子ども達は、相手を肩書きや能力のような断片によってではなく、ありのままの人間として見てくれる。アイデンティティを全身の力で探求するのも、自然で豊かな感情を持って相手とかかわるのも、子ども達の持つ力だろう。人間とかかわる原点について、子ども達にこそ学ぶべきものが多くあるように思われる。

また、そのようなかかわりを通じて得られる知は、主観を排除するのではなく、保育者自身を含み込んだ「保育の知」(津守, 2002)である。このような知をどのように深めていくかがこれからの課題だと考えられるが、ここに示した解釈の方法論的探究もその一環となるであろう。

保育の実践と研究とを統合する保育の知の探究は、いまだ揺籃期にある。その出発点は、津守による「転回」期であり、入江論文が書かれた時期であった。

揺籃期には混沌もあるが、その混沌は従来の秩序には収まらない生命力を宿している。子どもとのかかわりを探究する保育学も、その生命力を殺すことなく、育んでいくことが求められるだろう。入江論文をはじめ、人間学的保育学への「転回期」には、揺籃期の生命力を持つ数々の研究がなされている。改めてこれらの研究を理解していくことは、新たな保育学を築いていく重要な手がかりとなるであろう。

注

1) 倉橋惣三の保育思想を展望した湯川 (1999) は、彼の思想を「人間学的教育学」と位置づけている。また、津守が共感を寄せたオランダの教育学者、M. J. Langeveld も、自ら子どもとかかわる営みを全人的な観点から捉えているが、彼の思想も「人間学的」と呼ばれている (荒井, 2011)。ただ、津守らの思想は、Langeveld らの人間学的教育学から導き出されたのではなく、保育の体験から生み出された独自のものである (津守, 2002; 西, 2016)。したがってここでは、津守らの思想の系譜を表す言葉として、「人間学的保育学」を選ぶこととする。

なお、津守は主として 2000 年代以降、「津守真」標記を用いているため、本論文ではこれに従うこととし、文献引用については出版時の表記を用いた。

文 献

荒井聡史：日本の幼児教育に対するランゲフェルト教育思想の影響—雑誌『幼児の教育』と津守真・和田修二・皇紀夫・矢野智司 (編)『ランゲフェルト教育学との対話—「子どもの人間学」への応答』, 玉川大学出版部, 2011, pp.254-269

Aron, L.: One-person and two-person psychologies and the method of psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, 7, 475-485 (1990).

Erikson, E. H.: The Nature of Clinical Evidence. In *Insight and Responsibility*. W. W. Norton & Company, New York, 1964, pp. 49-80.

入江礼子：保育の現場研究による発達試論—幼稚園生活における子どもの発達。本田和子・津守真 編『人間現象としての保育研究 3 保育現象の文化論的展

開』, 光生館, 1977, pp.13-92.

鯨岡 峻：『エピソード記述入門』, 東京大学出版会, 2005.

倉橋惣三：『倉橋惣三選集第三巻』, フレーベル館, 1965a.

倉橋惣三：『倉橋惣三選集第二巻』, フレーベル館, 1965b.

西 隆太郎：保育者の省察に基づく事例研究の方法論—子どもたちとのかかわりを通して—。乳幼児教育学研究, 22, pp.53-62 (2013).

西 隆太郎：小説「夏子」に見る倉橋惣三の保育者論—アイデンティティ探求の過程に着目して, 保育学研究, 53 (1), pp.6-17 (2015).

西 隆太郎：津守眞の保育思想における省察—子ども達との出会いに立ち返って, 保育学研究, 54 (1), pp. 30-41 (2016).

西 隆太郎：去りぎわが生まれるとき—2 歳児クラスでのかかわりによる事例研究—。ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 40 (1), pp.113-123 (2016).

佐藤 学：教室のフィールドワークと学校のアクション・リサーチのすすめ。秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学 編『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない』, 東京大学出版会, 2005, pp.3-13.

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 1 人間現象としての保育研究』, 光生館, 1974, pp.1-28.

津守 真：子ども学のはじまり。フレーベル館, 1979.

津守 真：保育の体験と思索—子どもの世界の探究。大日本図書, 1980.

津守 真：子どもの世界をどうみるか—行為とその意味。日本放送出版協会, 1987a.

津守 真：発達の見方—人間科学の観点。教

- 育と医学, 35 (12), pp.1136-1158 (1987b).
- 津守 真：保育の一日とその周辺．フレーベル館, 1989.
- 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.
- 津守 真：保育の知を求めて．教育學研究, 69 (3), pp.37-46 (2002).
- 津守 真・磯部景子：乳幼児精神発達診断法—3才～7才まで．大日本図書, 1965.
- 山中康裕：30年間編集委員を務めて—まったく新しいタイプの論文をどう評価するか．日本心理臨床学会 学会誌編集委員会 編『心理臨床学研究 論文執筆ガイド』, 誠信書房, 2012, p.52
- 湯川嘉津美：倉橋惣三の人間学的教育学—誘導保育論の成立と展開．皇 紀夫・矢野智司 編『日本の教育人間学』, 玉川大学出版部, 1999, pp.60-80.