



高杉自子による子ども中心主義的保育方法論の核心  
としての子ども観

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-14 キーワード (Ja): キーワード (En): Course of study for kindergarten (1989) , initiative of child, empathy for children, inner world of child 作成者: 吉田, 直哉 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00017613">https://doi.org/10.24729/00017613</a>

# 高杉自子による子ども中心主義的保育方法論の核心としての子ども観

吉田直哉

大阪府立大学人間社会システム科学研究科

## 要 旨

本稿は、保育実践家・保育研究者であった高杉自子の幼児教育論の思想的核を取り出すため、彼女独自の保育方法論に焦点を当て、その子ども中心主義的性格を明らかにする。高杉の幼児教育論は、子どもの外的活動にのみ着眼し、それを統制して一斉化する実践に対する批判であった。子どもの外的活動が同一だとしても、子どもが個別の存在であるとすれば、その受け止め方、子どもにとっての意味は多様なものになるはずだからである。高杉は、子どもの個別の経験としての内的活動に注目することを重視し、内面における子どもの個別性を尊重することを保育者に求めたのである。

キーワード：1989年幼稚園教育要領、子どもの主体性、共感、子どもの内的世界

## 1. はじめに：高杉の略歴・先行研究の状況

本稿は、保育実践家であり、保育研究者でもあった高杉自子<sup>よりこ</sup>（1924-2003）の幼児教育論のうち、保育方法について言及した論考に焦点を当て、高杉の保育方法論の特色といわれる子ども中心主義が、いかなる概念に対するアンチテーゼとして提出されたものであったのかを明らかにするものである。

高杉は、1924年に生まれ、1944年東京第一師範学校女子部卒業、その後、東京都公立小学校、東京学芸大学附属竹早小学校、同附属幼稚園で教員を21年務め、東京都教育庁指導主事を経て、1977年より文部省初等中等教育局幼稚園課教科調査官、同教育助成局視学官を務める。文部省在職中、1989年の文部省「幼稚園教育要領の改善に関する研究調査協力者会議」（座長は河野重男お茶の水女子大学学長。高杉の他のメンバーとして、森上史朗、永野重史、小林美実、中沢和子らがいる）の委員を務める。文部省退官後、1995年まで昭和女子大学教授を務め、2003年に死去した。なお、幼児教育学者で松山東雲女子大学教授・関東学院大学教授を務めた高杉展<sup>ひろし</sup>（1962-2015）は実子である。

高杉の幼児教育論に関する文献は現在までのところ少数ではあるが、皆無というわけではない。代表的なものとして、森上（2003）、鳥居・戸田（2020）を挙げることができる。森上の文章は、高杉の死去に際して書かれた追悼文である。高杉の業績の意義を論じたものであるが、追悼文という性格もあり、高杉の幼児教育論を相対化し、客観的に捉えたものではない。

鳥居・戸田は、高杉の幼児教育論の特色を「幼児の主体性」の尊重にあるとしたうえで、高杉において、「幼児の主体性」がどのように認識されていたかを明らかにしようとしている。鳥居・戸田は、高杉においては「幼児の主体性」を尊重する保育者の関わりが、「内面の育ち」を念頭に置いてなされるべきだとされたとしている。本稿でも見ていくように、その評価自体は妥当だが、なぜ、主体性の尊重が内面への理解・配慮を帰結するのかという点についての言及がない。この欠落は、鳥居・戸田が、高杉の幼児教育論を、子どもの存在論や、保

育者と子どもの関係論との絡み合いの中で多角的・複合的に捉えていないために生じたものであると考えられる。本稿は、以上のような先行研究の不備を補うべく、高杉の幼児教育論の諸側面が重層的に重なり合い、彼女の特色を最も鮮明に読み取りうる保育方法に関する論述に焦点を当て、高杉の幼児教育論の基盤をなす子ども中心主義思想の中核的理念を明らかにしようとするものである。

## 2. 外的活動への偏重が生み出す教師中心主義への批判

高杉の幼児教育論は、彼女が幼稚園教諭として勤務した戦後直後から1970年代までの教育実践の現状に対する強い批判意識に由来している。つまり、高杉の幼児教育論は、現実に対する批判理論として構築されてきたものなのである。

幼稚園教育の現状の中で、高杉が特に強く違和感を抱いたのが活動の一斉性であった。高杉は述べる。「なぜ「一度期に全員にやらせなければならないのか」という疑問がわいてきて、幼児期の教育の独自性を考えさせられた。授業ではない保育には、教師の教えこみよりも、教師や子どもの伝え合う姿のほうが優先する」（高杉 1993：46）。幼児教育においては「一斉保育」は成立しえないというのは、高杉の一貫した信念である。というのも、外面的行動が「一斉」であったり、同一の教材・内容が提供されたとしても、個々の子どもによって、その理解の仕方、受容の仕方、つまり「意味」は多様なものとなるはずだからである。子どもの受け止め方、子どもにとっての意味に着眼した場合、教育の営みは「一斉」ではありえなくなる。高杉は次のように述べる（高杉 1984a：12）。

同じことを教師が与えても一人ひとりの子供にとっては意味が違ってくる。同じことを与えることで、教育を保障したと多くの人は、考えるけれども、相手が消化してくれなければ何の意味もなくなってしまふ。同じことを与えることには、どんな意味があるのであろうかという疑問がでてきた。

外的活動は、保育者から見て可視的であるために、複数の子どもの外的活動を揃えること、統一することが可能である。外的活動のみに焦点化する保育実践は、複数の子どもたちの活動を一斉にさせたいという統一への欲望を容易に生み出す。「今まで保育者のねらいに即した活動という単一な考えで望ましいとされてしまったために幼児の活動は画一化・固定化された傾向があった」（高杉 1989：161）。高杉は、ねらいの単一化が、行動の画一化を生じさせたとみている。つまり、ここでは、ねらいが、行動（外的活動）として直接的・可視的な形で現実化するものと捉えられていることが批判されているのである。

「揃えることのできることは本質的な指導技術ではない」（高杉 1984a：12）と高杉が言うとき、保育者によって「揃えられること」とは、子どもの外的活動であろう。外的活動と関わり合うはずの内的活動を揃えられたかどうかは、子どもの内面が不可視である以上、確認のしようがないからである。保育者から観察可能な、つまり可視的な外的活動のみを評価の対象として据えることを高杉は強く戒めている。

保育では「活動」がずっと重視されてきた（高杉 1989：161）。そして、保育における「活動」が、統制の対象としての外的活動、可視的な行動としてだけ捉えられがちであることを高杉は批判する。外的活動を評価対象にするということは、外的活動を統制の対象とするということでもある。なぜ、保育者が子どもの外的活動を統制しようとしてしまうのかといえば、予測から外れた行動を子どもが取ることに対する不安感、あるいは焦燥感が、保育者の側にあるからである。「筋道が決まっていて、その筋道の中に子どもが入ってくれば安心して、それを確実に行うことによって子どもが育つという考えが頭にしみ込んでいますからね。何が起こるかわからないというのを肯定するのが、すごく不安なんじゃないか」（高杉・野村監修 1989：190）。「[子ども

が] 思いついたことがあまりに自分の考えと違うとあわてて、自分に合わせたくなる」傾向が保育者にあるというのである（高杉・野村監修 1989：191）。そのような「不安」を捨て去って、自らの予測・期待が裏切られることに対する覚悟あるいは耐性を持つことを、高杉は保育者に求めているのである。予測が外れることは失敗を意味するわけではないということを、保育者は銘記する必要がある。高杉が批判しているのは教師中心主義であるといえるが、それは子どもの外的行動を統制の対象としてみる保育者の側のまなざしに対する批判であったといえる。

外的行動への統制を批判する高杉の懐疑は、「教える内容」を外的活動と同一視することにも向けられていた。彼女は、保育者が「ねらいとか内容にしばられること」を懸念する。高杉は言う。「何を教えるかということばかりが頭をいっぱいにする。幼稚園でいえば何の活動をさせるか。という観点だけでしか活動を見ないので、子供が見えてこないのだ。具体的に言えば、砂遊びをしている、鬼遊びしている、かけっこしているという活動が見えれば安心して、それ以上見ようとしなくせがついてしまっている。一齐に活動しているときは、教師の示すままに活動しているかどうかしか見ない」（高杉 1984a：8f.）。このとき、保育者は、自らの子どもたちへの働きかけが、自らの予定（それを高杉は「ねらい」「内容」と呼ぶ）どおりに統制することができるか否かだけに意識を集中させる。その時、子どもの姿、特に内面へのまなざしは失われている。

教材を見る、教材を介した活動を見るということは、「子どもを見る」こととは違う。「今までは、～できた、～を教えた、そうすれば発達するという信念のもとに教材を与えてきたんですね。だけど教材を消化すれば発達するというのではないと思います。つまり、子どもが見えなければ発達をとらえるわけにはいかないんです」（高杉・野村監修 1989：188）。

子どもにとっては、活動の出来映えだけを見られるということは、保育の流れが、ある活動とある活動とのパッチワーク的接続として見られることを意味し、活動と活動のあいだにあるものは、非本来的なもの、無価値・無意味なものとして見落されることになる。「保育者主導型の場合は、時間の多くかかる部分がほとんどカットされる。特に、自ら学ぶ探索や試行部分は殆ど保障されない」（高杉 2006：86）。高杉は、このあいの時間においてこそ、子どもの精神的な活動、内面的な思索が展開されるのであり、外的行動のみを見る姿勢においては、これらの内的活動は全て捨象されてしまうのである。

「題材を与える」保育実践の欠点は、保育実践の原型としての計画が保育者の脳裡にあり、その実現が目指されるという、実践展開の方向性の狭隘さにある。「それがもっと端的に表れるのは、この曲を覚えさせるとか、これを作らせるというように、題材を与えれば発達したと考えてしまうことですね。それも子どもがいろいろ工夫したというよりは、教師が教えたとおりにコピーできたということでしょう」（高杉・野村監修 1989：189）。

保育者によって示された「題材」を「受け容れる側」の子どもの視点からみれば、「題材」の受け止め方は「一人ひとりがちがっているわけであるから、一様に育つとは考えられない。一様に大人から押しつけられるものが果たして一様に消化できる」（高杉 1989：8）わけではないのである。高杉が強調するのは、「題材」が同一であったとしても、あるいは活動が同一であったとしても、その受け止め方、つまり内的な体験は、個々の子どもによって質的に異なるはずだということである。彼女は言う。「一人ひとりの子供はそれぞれ異なる。だから一人ひとりに応じた教育が必要である。一人ひとりの発達を保障しなければならない。十把ひとからげでは駄目なのだ」（高杉 1984a：11）。ここから、高杉における個の重視という理念を読み取ることができる。

子どもたちを「十把ひとからげ」にする態度は、子どもを未熟な存在、無能力の存在と見る古典的な子ども観、そしてそれに由来する教育観から生じてくるものである。高杉が批判する子ども観・教育観とは、「子どもは無知、無能であり、未成熟であるから、人類の受けついで文化を計画的組織的に与え、おとなの力で人間



形成を行うことが教育であるとする考え方」である（子どもを白紙<sup>タブラ・ラサ</sup>と見る経験論的見方、および乳児を「生理的早産」（ポルトマン）による未熟な存在とする見方などがこれに該当するだろう）。高杉が、これらの子ども観を批判するのは、全ての子どもが等しく「白紙」「未熟」「無能」であるなら、子どもに対する教育的働きかけも一律であってよいことになるからである。

それに対して、高杉が、保育者が有すべきだとする子ども観・教育観とは、「子どもは生命を宿したときから、無限の可能性をもち、自らの力で時代の文化がもっている知と力を自分の中に取りこみながら、自己形成を完成していく」ような能動的な存在として子どもを捉えることであり、それゆえに「子どもたちによりそい、援助していくのが教育」（高杉 1989：7）だと考えることである。つまり、高杉にとっての子どもとは潜勢態としての変容可能性なのであり、その変容を価値あるものとして信じるのが教師・保育者の倫理だということである。

高杉は、倉橋惣三を引きつつ、「発達していない」側面ではなく、「既にそれだけ発達している」側面に着目しようとする見方の必要性を強調する。高杉が求めるのは、子どもの変容、そして変容可能性に対する信頼を基礎とした子ども観なのであり、現在の子どもの姿に、変容への予兆を見て取るポジティブな視座を維持することである。高杉の子ども観の前提は、子どもの有能性を承認することにある。高杉にとって、子どもの変容とは、能力の発現にほかならないからである。「子どもはさながらにして、能動的、主体的な存在であって、コンピテント（有能な）であるという信頼」（高杉 1990：2）を持つことが保育者には求められる。その子ども観は、「自ら」「能動的に」周囲の環境にはたらきかける過程で、環境を理解し、その関係性（自然と人間や人間同士の）を理解し、操作性（自分の身体をつかってできることや言葉をつかって他の人々に働きかけることなど）を学んでいく存在であるという信頼」（高杉 1990：3）を含んでいる。

環境という外界への働きかけとしての活動は、予め規定されるものでもなければ、保育者が主導的に創り出すものでもない。活動は流動的・力動的なものなのであり、そのダイナミクスは、保育者と子どもとの相互作用、外界としての環境と子どもとの相互作用に原動力を有する。「活動も生きていて、絶えず変化しながら創られていく」のであり、「変化は創造の営み」なのである（高杉 1985：60f.）。そして、その「創造」とは、子どもと保育者による共同の過程である。「よりよく生きよう」とする幼児の志向と、「よりよく生かそう」とする保育者（大人）の志向を根源にもつ相互媒介的な営みの方法が、保育方法であり、その内容が保育内容である」（高杉 1989：111）。保育の営みとは、「幼児と保育者の相互作用による生活づくり」にほかならない（高杉 1989：149）。いわば保育は、子どもと保育者の共同作品、共作である。保育は子どもと保育者が共に創り出す「創造活動」（高杉 1993：202）なのである。「先生と子どもは共同作業をしているのである。先生は子どもの代弁者でもある。だから子どもの思いや願いの実現を図る役割がある」（高杉 1993：202）。

そのような保育者と子どもとの間の相互作用性、共同性が見失われたとき、教師中心主義や、放任主義が生じてくる。しかし、そのような両極端な方法は、幼児教育においては適切ではない。「子どもが主体というと、先生は何も言うてはいけない、とする。一斉に集めることに罪悪感を持つ。自由か設定か、と○、×式に分けてどちらかになる。二者択一なのである」（高杉 1993：146）。保育内容、保育方法の判断は、子どもと、子どもが生活する環境世界との関係性の中で行われるべきものなのであり、両者の連関を抜きにして、保育実践の是非を判断することはできない。高杉は次のように述べる（高杉 1993：147）。

保育の営みで最も警戒しなければならないのが、○、×思考ではないかと思う。子どもに伝えたいのは○か×かではなくて、おかれた状況や脈絡の中でことがらを見つめ、考えに考え抜いて、相手にとって今、最も必要なことを見極めて判断していく力の大切さなのである。

保育者との子どもの共同的創造のプロセスは、「生活」づくりとして実現する。幼児の場合は、「教育的意図のもとに教師がしつらえたシミュレーションを行わせるのではなく、実際の生活を保育の場に持ちこもうというのである。むしろ、教師の教育的意図は、環境の中にねらいと内容をふくませ、その中でごく自然な実生活を営ませながら、幼児自身の環境と相互交渉の中で、一人一人の幼児の生活の質的変容を期待していくものである」（高杉 2006:115）。子どもが、環境との相互交渉の中で変容していくことを発達というのであれば、「生活の質的変容」こそが発達の具体的な表れだということになる。

倉橋による「幼児の生活の充実こそが、保育の目標であり、その目標にいたるための内容や方法も、生活のなかにある」という主張を、高杉はとりわけ重視する（高杉 1989:123）。つまり、倉橋、そして高杉にとって、生活とは、保育目標であると同時に、保育内容であり、保育方法でもあるという複合的な概念なのである。

一方で、高杉にとって「生活」とは、領域別に細分化された活動を単位とする保育方法に対するアンチテーゼでもある。彼女にとって、生活の複合性・総合性は、子ども期の発達上の特色であり、それに即応することが、保育方法には要請されるのである。生活は何より、それが下位の構成要素、特に活動に分割されないという不可分性を特徴とする。「生活は、多様な活動のトータル」である（高杉 1989:163）。生活の中において「一つひとつの活動は、実に多面的であり総合的である」（高杉 1989:163）。活動は、生活に組み込まれたものであるという点で、多面的・総合的なものだと言われるのである。このように、高杉は、1964年幼稚園教育要領の誤読から生じてきた領域別活動を否定したうえで、諸活動を「寄せ集めて単元を作」という「教科的発想」を批判する。総合性とは、そういった加算的概念なのではなく、「むしろ生活」そのものの態様にほかならない（高杉 1984b:14）。そしてこの総合性、トータルティを、トータルなままに捉えること、生活そのものとして捉えることが高杉にとっての「評価」なのである。それゆえ、彼女においては、保育に対する「評価」と、生活する子どもに対する理解は一体のものであり、切り離すことはできないのである。

### 3. 外的活動のみを評価の対象とする誤り

外的活動のみを評価の対象とするまなざしは、可視的な活動の完成を重視する立場（行動が完成すれば、子どもの中に行動に対応するものが育ったはずだと考える）であるから、そのような外的活動の完成の結果、子どもの中に何が育ったのかという能力の発達に対する意識が欠けることになる。高杉は言う。「幼児の教育におけるこれまでの保育方法や内容は、幼児を大人の意図する目標にいかにもうまく到達させるかという一方向性によるものが少なくなかった。そこでは、「何のために」「なぜ」ということが問われないうままに、「何を」「どのように」ということだけが問題にされがちであった」（高杉 1989:111）。ここで言われる目標とは、活動の達成である。保育者が目標として設定した活動ができたか否か（だけ）を評価の基準とし、その評価基準へより容易に、確実に導く技術が保育方法だとされてきたのである。

外的活動にのみ注目するまなざしの背景には、外的活動に、知識・技能の獲得の結果の表れを読み取る能力観が存在している。「知識とか技能というのは終着点があって、そこまで何とか消化しなければ知識、技能の取得にはならない」（高杉・野村監修 1989:192）というような能力観である。このような能力観に基づいた目標は、到達目標として設定されるよりほかなく、それは小学校教育における評価において重視されるものと同型である。

高杉は、小学校教育における評価と、幼稚園教育における評価を対立的に捉えている。「小学校では何%の幼児ができるか、できないかが問題なのである。そして、一部の子どもの活動では意味がないのである。[...]全員が一様に知識技能を身につけるのでなければ教育活動として認めないと言うのである」（高杉 1984b:

12)。

ここで高杉が批判しているのは、以下の三つである。第一は、評価基準を、外的活動に焦点化し、出来たか・出来ないかという二分法に求めることである。第二は、外的活動によって「出来た」と評価された場合、その子どもには、活動に対応する「知識技能」が身に付いたと考えることである。言い換えれば、「知識技能」は、外的活動として、ストレートに顕在化してくるという前提である。第三に、それらの評価は、全ての子どもを対象にするという意味で普遍的であるとする事である。

高杉によれば、「幼稚園では、まず評価 [の対象] は、できたかできないかではない」（高杉 1984b : 12）。幼児教育において「評価」の対象は、あくまで子ども自身にとっての意味の拡張、子どもが抱くイメージの実現がなされたか否かである。評価基準は、あくまでも子どもの内面において紡ぎ出される意味に置かれなければならない。「幼児が身の廻りの事象から、興味をもって取り入れて、自分なりに試行や工夫を重ねて実現していくこと自体に意味を求めているのである。それはその子なりの理解度に応じた思考活動であるから、例えば、A, B, C……というそれぞれの幼児がそれぞれの自分の力が発揮されればよいことなのである」（高杉 1984b : 12）。

個々の子どもの「それぞれの自分の力が発揮」されるというのは、個々の子どもの内面が、「表現」されたということである。子どもが内面、「思い」を表現するという事は、それが内面の「欲求」の率直な奔出であるかどうかという点、「欲求」を外面に押し出そうとする子ども自身の意欲がそこに込められているかどうかという点をこそ、保育者は見るべきなのである。決して、大人の価値基準、特に表現技法の巧拙によって、子どもの表現を格付けしてはならない。「自分の思いをどのように表現するかがいちばん大切なのであって、それは大人から見て小さかろうが形にならなかろうが、自分の中から沸きあがる欲求を、自分の力で表そうとする行為を育てることが主体性を育てることにつながり、大切だと思う」（高杉 1993 : 50）。

高杉にとっては、幼児教育において見失われがちであるのは、子どもの内面であり、外的活動に必ずしも現れてこない〈心〉の動きである。そして、彼女にとって、子どもの発達とは、この〈心〉の発達にほかならなかった。不可視であり、個々人に内在したものであるがゆえに多様であるようなものこそが、高杉における〈心〉である。保育者は、〈心〉への接近を試みなければならない。「心情とか意欲とか態度というものの尺度は本人のなかにあるわけで、本人がそうであるということ、こちらが読み取れば、その育ちが見えてくるということ」になる。つまり、高杉のいう子ども理解とは、子どもの〈心〉の読解なのである。〈心〉は、子ども個人の内面にあるものであり、不可視のものである。それゆえ、それは読み取りの対象としての物語的存在である。

ただ、高杉は、子どもへの理解が必要であるからといって、それが常に可能であるとは考えない。幼児を理解するというのはあくまで保育者に要請される態度、あるいは志向性であり、技術や方法ではない。「幼児を理解するということは、理解した結果を云々するのではなく、理解しようという歩み寄りが大切」（高杉 1993 : 166）だと高杉は強調する。

理解の困難、あるいは不可能性についても、高杉は示唆している。「本来ならば、理解しようとすればするほど、その子にいろいろな面があることを発見するであろう。したがって、傾向としてとらえられても、一言では決めつけられないはずである。子どもと保育者の関係は、お互いによさを発見し、確かめることで深まっていくのではないか」（高杉 1993 : 167）。ここで高杉が言っているのは、理解というのは子どもに対する単一の像あるいは命題に到達することではなく、子どもの多面性に気づくことであり、むしろ単純・安直な子どもに対するラベリングを拒否するような姿勢である。そして、それは高杉にとって保育者の倫理なのである。

高杉において、子どもを理解することは「見る」という視覚的なメタファーによって捉えられる。「見る」というのは、保育者と子どもとが不即不離であること（ある程度の距離があるからこそ「見える」）、子どもの



いくつかの側面が同時に捉えられるということ、「見える」ことは瞬時的・即時的な理解であるということ、という複数の性格を有することを高杉は示唆している。「子どもを見る」、そして「子どもが見える」ということは、「子どもの立場に立つ」ことによって可能になると高杉はいう。そのことは、保育者が、大人の立場に立つことを止めるということの意味する。ここで言われていることは、自らの視座を転換するということである。「子供が見えることは大変なことなのである。表面的にはいくらでもとらえることができる。何の活動をしているか、どういう活動をしているか、は見ればわかる。しかし、それは本当に見えていないのではないか。子供が見えるということは、子供の立場に立ち、子供がみていること、子供が考えていることが伝わってくることである」。それは「教師と子供の間、共感や理解が成立する関係になること」である（高杉 1984a: 9）。高杉が、外面的・表面的な「とらえる」と、「見る」ことを区別しているのは、「見る」というのが子どもの内面、〈心〉までを見通すことを含んでいるからである。

それゆえに高杉は、子どもの内面理解の相互作用性に注意を促す。子どもの内面へのアプローチは、決して保育者から子どもへの一方的な接近ではありえないという。「子どもの内面にふれるということは、保育者の内面を動かさなければならない。心を動かすというのであろうか、あるいは感性ということであらうか、人間と人間の体当りのなかで感じ、ひびきあうものが必要になってくる」（高杉 1989: 10）。ここで言われているのは、「心」は、共振することによって理解しうる、理解の媒体でもあるということである。「感じる、とか、心を動かす、ということは、心を開いておかなければできない」（高杉 1993: 29）。ここで言及されている心の開放性とは、自らの心情が、子どもと接する中で変化することを受け入れる構えのことである。つまり、子どもと関わり合う中で、自らの内面が揺動することを受容する姿勢である。

別の言い方をすれば、保育者には、常に省察的な自己変容性が担保されていなければならないということである。そのことを高杉は、保育者は「自分に非を認める謙虚さが必要」（高杉 1984a: 10）であるという言い回しで述べている。保育者の内面が変容すること、子どもに対する理解や共感の仕方が変化することは、決して非難されるべきことではなく、保育の営みの相互作用性という本質から生じてくるものだと考えられているのである。

子どもの前において、保育者もまた、育ちの途上にある人間である。保育者も成長しつつあるという認識は、保育者が確固たる模範として、子どもたちの前に不変の姿を示し続けなければならないという圧力を軽減することになるだろう。高杉は、保育者たちに言う。「できあがった人間を見せなければならないと気負い過ぎているか。発達観、人間観も問題なのだが、「先生は、よくなろうとしている一人の人間」にすぎないのではないだろうか。幼稚園や保育所の先生は、知識や技能の伝達者よりも、子どもの人的環境としての存在であるという意味のほうが大きいとつくづく考えさせられる」（高杉 1993: 11）。

#### 4. 「共感」と「かかわり」という態度：異世界への越境

子どもへの理解の困難を自覚する高杉は、「理解」という語よりも、むしろ「共感」という言葉を好んで用いる。高杉にとって「共感」とは、あくまで個としての子どもの内面に対する共感である。〈心〉は、外的活動と異なり、他者と容易に同一化することはできない。個別性、独自性が高い領野が〈心〉である。ここから、高杉の個性重視という立場が出てくる。「共感する喜びは、皆、それぞれが違っているという前提があって生きてくる」（高杉 1984b: 14）。つまり、共感とは、個としての子どもと、個としての保育者の二者関係を前提として生じるものであり、相手が変われば共感のあり方も変わってくる。共感をベースとした保育者と子どもの関係性を、高杉は「かかわり」と呼ぶ。「かかわり」は、「子どもと先生との糸がつながっていることが前提」となる（高杉 1993: 103）。そのような子どもと保育者との間の心理的関係性は、一対一の交流を重ねていく



ことで形成されゆく。

高杉は倉橋の『育ての心』における「心もちへの共感」に触れながら、保育者に対して、子どもに対する共感者であることを求める。共感者であることは、子どもにとっての模範であるということ、モデルであるということに優先するという。「[保育者は]何か言って教えてやらなければ、とか、格好いいことを言わなければ、などと思ってはいけな<sup>い</sup>のだ。そんなときは一番大切な“感じ合う”ことが欠落する」（高杉 1993:28）。模範、モデルとして振る舞おうとするとき、保育者は子どもから寄せられるであろう規範的なまなざしに籠絡されてしまい、子どもへの共感を希求する態度・視点を失いがちになるという。

子どもへの「共感」は、保育者にとって、あくまで自発的なものでなければならない。「共感もまた、強いとはいけな<sup>い</sup>」（高杉 1984b:14）。子どもの主体性を強調する高杉は、保育者の主体性も同様に重視するのである。

高杉は、理解と裏腹の態度として、保育者による「きめつけ」を挙げる。「その子をきめつけることが理解したこととして、それ以上何もしない保育者に会うのである」（高杉 1993:166）。このとき、保育者は子どもを理解しようとしていないし、共感しようともしていない。ここにあるのは、子どもに対するステレオタイプを固定化させる態度である。

保育者は、自らの有様を、子どもの目線から見返す省察的・メタ的視点を有していなければならない。そして、メタ的省察の結果「非を認める」ことは、決して、保育者として恥ずべきことでもなければ、子どもたちからの信頼性を揺らがせることでもないのである。「大人と子供との間には、共感したと思ってもかなりズレが起る。このズレを教師が感じることが大切であるが、とかく子供のせいにして、教師は強引に自分の方へ引っ張ろうとする。むしろズレを大切に<sup>し</sup>て、その原因を追求したり埋める努力をすべきである」（高杉 1984a:10）。子どもとの間の「ズレ」は、「大切」にされるべきものだが、それは無視してはならないということであって、「ズレ」が「埋められた」状態、解消された状態が目指されていることには注意しておかなければならないだろう。

個を内面として捉えることが高杉の子どもに対する姿勢の理念であった。それは、子どもの内面を、一つのコスモロジーを有し、独立した世界として承認することである。そして、子どもの内的世界の承認によって初めて、個々に応じた「指導」が可能になる。「一人一人に応じる指導とは保育者が幼児のもつ「自分の世界」を認め尊重すること」（高杉 2006:35）なのである。そのことは同時に、「指導」は、一人一人の個に対するものであるから、一斉の指導、他児と同様の仕方で行える指導というのは、やはりありえないということになる。

子どもが持つ「独自の世界は、現実と虚構がごちゃまぜに」なっているという混淆性、両義性を特徴としているという（高杉 1985:73）。幼児期の子どもの有する内的世界の特徴の一つとして、現実の世界と虚構の世界の出入りが自由で、しかも自由自在に空想の世界に入りこみ、その中で遊ぶことを楽しむ姿が見られる。幼児は童話などの登場人物になりきって新たに独自の空想の世界を作り、自分なりの方法で、イメージを自由に表現する。イメージを共有させるのではなく、十分に表現できるような場や機会を作ったり、援助したりするほうが必要なことだと高杉は言う。特に、自分の中に蓄積されたイメージを創り出す機会をもつことを重視する。

子どもたちの世界、それは現実と虚構が相互浸透し合う独特の世界なのだが、その世界は、大人によって侵犯されることのない<sup>サンクチュアリ</sup>聖域であることが求められる。「子どもたちは自分たちのしていることは、自分たちの独自の世界であって、それは他から侵入されては困る世界をもっています。いわば自分たちが環境の支配者なのです」（高杉 1985:72f.）。

保育者の内的世界と、子どもの内的世界の文法がそもそも相違するという前提に立てば、保育者の考えと、子どもの考えの交叉は、当然、異世界同士の遭遇、それも葛藤含みの接触ということになるだろう。保育者の内的世界の自己展開を一時停止しておいて、子どもの内的世界の文法に対して、解釈的に漸近しようとする態度こそが、高杉にとっては「共感」と呼ばれるのである。つまり、大人としての保育者が当り前のものとして受け入れている世界観が、子どもにも当り前のものとして受け入れられていると素朴に信じ込むことを止めることから、「共感」は始まるというのである。「共感」は、保育者の側から子どもへの「熱望」を前提とする。「先生自身が一つ一つのことから主体的に受けとめ、感情を表現し、更に伝えたいという共有感や共感関係の成立への熱望が必要なのではないか」（高杉 1993：89）。保育者が子どもと「共感」しえたとき、子どもの内面はどのように変化し、それ以前の子どもの内面とどのような連環を結んだのかを見て取ろうとする保育者の努力を、高杉は要請しているのである。

## 小括

高杉は、外的活動を内的活動との関連において捉えないまま、外的活動のみを統制の対象とするような保育方法を批判した。そのような保育方法は、一斉保育の形態に陥りがちであるとされる。外的活動を子どもにさせることが、即座に発達を意味するのではなく、外的活動と並行してなされる内的活動が子どもにとってもつ意味を解釈することの重要性が強調される。高杉が、子どもの内的活動の場としての内面、〈心〉を重視し、その内面、〈心〉が、子ども一人ひとりに内属する個別の場であるとしたのであれば、高杉の子ども中心主義思想の中核には、内面を有する個別存在としての子どもの重視があったということになる。

高杉は、保育者は、子どもを、変容可能性を有する存在とみるべきだとするが、子どもの変容可能性といった場合、変容するのは先ず子どもの内面、〈心〉なのであった。そして、内面、〈心〉の変容に相即するようにして外的活動も変化してくると見なされる。

子どもが有する個別的な〈心〉は、独自の世界として構成されている。大人の世界と子どもの世界は、それぞれを構成する文法が異なる。それゆえ高杉は、保育者に、自らの世界理解を相対化しつつ、異世界を生きる子どもを「見る」ことを保育者に求める。「見る」というのは、子どもの内面、〈心〉を見通すことであり、外面から内面を透視することなのである。子どもの内面の解釈、〈心〉への理解は、保育者と子どもとの親密な関係性、生活行動の近接性を前提としているから、高杉の保育方法論の核心部分には、保育者と子どもの個別の関係性、一対一の関係性の規範化があったといえよう。

子どもを内面的存在、〈心〉の主体として個別的に捉える子ども観、および、内面的かつ個別的存在としての子どもに対して、同じく内面的存在としての保育者が「共感」的に関係性を構築し維持していくことを求める保育関係論は、高杉において、子ども同士の関係性、特に子どもの集団的側面への注目が後景に退くという結果をもたらした。ただ、高杉は、決して保育実践における集団の意義を軽視しているわけではなかった。「「個」の育ちは、人間社会の中で、集団から切り離されて行われるものではない」（高杉 1989：132）、あるいは「相互作用の中で成長する。それが人間なのである」（高杉 1993：17）と言われるように、子どもの育ちにとって、周囲の他者との関係性は必須の条件であるとされた。保育における個と集団は、二項対立的に捉えられるべきではないという点を彼女は強調している。しかしながら、高杉においては、保育の原点はあくまでも「個」にあり、「集団」が「個」の上位に置かれるべきではないとされる。「多様な「個」があって、そこに「集団」ができるので、先に「集団」があって、その部分として「個」があるわけではない」（高杉 1989：132）。彼女は、「集団の成員である個が育つことによって、集団も育ち、その集団が育つことで、また個も育つという相互作用がある」（高杉 1989：132）といい、個の育ちと集団の育ちは弁証法的関係にあるとするが、高杉にとって

は個の育ちが集団の育ちに優先することは疑いようのない信念であった。個の育ちは、集団の中のダイナミクスを経験することで促進される。つまり、集団の育ちは、あくまでも個の育ちの結果として帰結するものなのであり、その逆を目指すべきではないとされるのである。

## 附記

本稿には、日本保育学会第74回大会（2021年5月、オンライン開催）における口頭発表用の原稿（題目「高杉自子の保育方法論に見られる児童中心主義思想」）が含まれる。なお、本稿は、2021年度科研費若手研究の助成（研究課題名「1989年幼稚園教育要領を中心とした平成期子ども中心主義保育理念の形成過程の解明」）を受けた研究成果の一部である。

## 参考文献

- 大場牧夫・高杉自子・野村睦子（1988）『今、見直そう保育の実践』ひかりのくに。
- 河野重男編著（1989）『新しい幼稚園教育要領とその展開：子どもと共に作る保育実践をめざして』チャイルド本社。
- 佐伯胖（2001）『幼児教育へのいざない：円熟した保育者になるために』東京大学出版会。
- 高杉自子（1979）「幼児教育カリキュラム構成の着眼点」『児童心理』33、（13）。
- 高杉自子（1984a）「私の幼児教育論（上）」『幼児の教育』83、（10）。
- 高杉自子（1984b）「私の幼児教育論（下）」『幼児の教育』83、（12）。
- 高杉自子（1985）『魅力ある保育者たち』ひかりのくに。
- 高杉自子（1989）「子どものための保育内容・方法」森上史朗・高杉自子編『保育原理』（保育講座1）、ミネルヴァ書房。
- 高杉自子（1990）「保育の基本」黒川建一・高杉自子編『保育内容表現』（保育講座10）、ミネルヴァ書房。
- 高杉自子（1991）「自主性重視の保育へ」『教育と医学』39、（3）。
- 高杉自子（1993）『たかが子どもされど：保育の中の4つのカン』ひかりのくに。
- 高杉自子（2006）『子どもとともにある保育の原点』ミネルヴァ書房。
- 高杉自子・野村睦子監修（1989）『新・幼稚園教育要領を読みとるために』ひかりのくに。
- 鳥居希安・戸田雅美（2020）「高杉自子における「幼児の主体性」概念の実践的吟味：実践事例に対する批判的アプローチに着目して」『東京家政大学研究紀要』60、（1）。
- 森上史朗（2003）「高杉自子氏が保育界に遺した遺産：実践から生み出し、実践を高める保育論」『保育の実践と研究』8、（1）。

## Takasugi Yoriko's thoughts on early childhood education

Naoya Yoshida

Osaka Prefecture University

### Abstract

This paper focuses on the educational thoughts of Takasugi Yoriko. She criticized conventional Japanese methods of early childhood education as being teacher-centered. Takasugi emphasized that every child has his/her own sense of individuality. In her view, children's individuality develops internally. Teachers should not intervene in this inner developmental process.

Key Words: Course of study for kindergarten (1989), initiative of child, empathy for children, inner world of child



