大阪公立大学
Osaka Metropolitan University
学術情報リポジトリ

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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-04-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉田, 直哉 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00017641

人間科学：大阪府立大学紀要17(2021)，25-41（2022年3月刊行）

〈論文〉

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

吉田直哉*

はじめに：対象と方法

本稿は、幼児教育学者榎沢（えのさわ）良彦（1954-）が展開してきた子どもへの現象学的アプローチを検討の対象とし、それが前提とする空間論、関係論の内閉性を指摘することによって、榎沢による、子どもへの「理解」を目的とする研究方法論が、保育者論として提示されているにもかかわらず、保育研究法としては成立しがたい性質を有することを明らかにしてゆきたい。

本論に先立って榎沢の略歴を記しておく。榎沢は、1954 年千葉県に生まれ、東京大学教育学部を卒業、同大学院博士課程を満期退学している。その後、富山大学助教授、淑徳大学助教授、同教授を経て、現在東京家政大学教授を務める。東大大学院に在学した 1980 年代には、東大教授を務めた中田基昭らが主催する現象学の研究会に所属し、幼児教育現場への参与観察の現象学的分析を試みていた。その成果は、雑誌『幼児の教育』に掲載された一連の論考や、『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）にまとめられた。それに続く 2000 年代の論考は、2018 年に『幼児教育と対話：子どもとともに生きる遊びの世界』（岩波書店）に集成されており、榎沢にとっての現象学的保育研究はライフワークである。

榎沢に先立つ日本における保育への現象学的研究としては、津守真、鯨岡峻（たかし）らのものが知られる。それらのアプローチは、子ども理解を重視する理論として、日本の保育学言説の中核を担ってきた。本稿で扱う榎沢も、津守や鯨岡から間接的な影響を受けており、1970 年代以降の保育研究における現象学的潮流の中に位置づけられる。本稿が提示する榎沢への批判は、榎沢のみに対して当てはまるものではなく、現象学にインスピレーションを得た保育研究、子ども研究に共通して妥当するものと思われる。

本稿では、榎沢の現象学的な子どもへのアプローチにおいて、「保育者の存在論」が重視されることに着目していく。榎沢の現象学的アプローチにおいては、保育者という存在が起点に据えられ、保育空間や保育関係は、保育者の存在という地平において把握されることが目指されている。

---

* 大阪府立大学大学院 人間社会システム科学研究科 人間社会学専攻（社会福祉学分野）

本稿が指摘しようとする保育への現象学的アプローチの抱える問題点は、以下の数点に渡る。

現象学的アプローチにおける問題点の第一は、大人（保育者）が子どもを理解・解釈するということと、大人が子どもに理解されるということの間の非対称性を検討しえていないにもかかわらず、両者の関係性を統一的・融合的なものと捉え、それゆえに大人から子どもへの解釈の妥当性が信憑される、としている点である（大人－子ども間の非対称性の否認）。

現象学的アプローチにおける問題点の第二は、大人による子どもに対する理解・解釈が、即時的なものだとされている点である（子ども理解の方法論の欠如）。理解が即時的であるということと、理解が疑われることのないほど正確かつ透徹したものであるということが同列に論じられている。その理解の信憑性がその時点において疑いようもないほど確からしいと思われたからといって、その理解がそれ以降、変更されたり変容すること、あるいはその理解の誤りに気づく可能性を十分捉え切れているのかという問題である。

現象学的アプローチの問題点の第三は、研究方法論と保育方法論の癒合である。生活に共に没入することで、子どもの理解が成り立つということと、子どもに対して望ましい保育的援助ができるということは予定調和的に重なり合うものとして観念されている。このことは、研究者（観察者）の立場と保育者（実践者、共同生活者）の立場の癒合から生じている問題ともいえる。例えば､榎沢は次のように述べている。「保育研究において、研究者が研究すべき子どもと志向的に関わろうとするならば、ほとんど必然的に研究者は保育実践を行なうことになります」（榎沢　1986：60）。保育研究者が保育者であるからといって、その逆も真とは限らない。榎沢は、「保育研究者が同時に保育者であること」を論じているかもしれないが、逆に、「保育者が同時に保育研究者であること」については一切触れていない。榎沢は、保育研究者であることと、保育者であることという、本来は別のカテゴリーであるはずのものの間の関連を十分に見ておらず、保育研究者であることと保育者であることの差異を捉え損ねている。このような、研究者としての態度と保育者としての態度の混淆は、それらが共に「客観的な態度」をとることへの批判から生じてきたように思われる（榎沢 2004：1）。

現象学的アプローチの問題点の第四は、大人と子どもの関係性を癒合的なものとして捉えたために、逆説的に、両者の関係性を十分に捉えきれなくなっているという点である（保育者－子ども関係の失認。子どもの他者性の否認）。榎沢のいう「志向的関わり」においては、「主体が対象と融合することをその本質としている」（榎沢 1986：60）。主客が融合してしまったのであれば、主客の間の関係はそもそも成り立ちえない。関係を溶かし込んでしまった状態が融合の状態だからである。榎沢が理想とするような大人と子どもの関係性は､「客観的な態度を取る以前に存在する空間」(榎

沢 2004：2）であり、そこでは他者は「自他融合の状態として、自己と一体となっている」。ここでいわれている空間は、情緒的な融合的関わりの場として心理化されている。その空間は、「人間の生と一体であり、情態感として感じられ、体験されているもの」であり、「生きられる（体験される）空間」、「主観的空間」でもあるといわれている。

本稿では、上掲の問題点を踏まえつつ、榎沢を含む、保育への現象学的アプローチの有効性と課題について考究したい。

1．住む場としての〈保育空間＝保育世界〉

榎沢にとって、保育とは子どもと保育者の共在・共生の中で営まれる。「子どもと保育者がともに生きるということは、そこに両者により共有された一つの世界が生成していることを意味する」。その共通の地平を榎沢は「共同世界」と呼ぶ（榎沢 2018：27）。保育は、共同世界の中で展開される共生的な営みなのである。「共同世界における子どもと保育者は自己の存在の契機として相手の存在を内に含んでいる。つまり、自己の中に他者性が内包されているのである。他者とは、自己とは異なる生を営む存在である。それ故、他者は把握し尽くすことが根本的に不可能な存在である。そのような存在同士が共同で生きる故に、共同的になされる生は創造的でもあるのである」（榎沢 2018：137）。

榎沢によれば、この保育空間は、固定的なものではない。保育者と子どもの双方によって、いわば共同的に創り上げ続けられる。「生きられる保育空間は、そのつど生成消滅する」（榎沢 2004：226）。そして、その空間を支える保育者－子どもの関係性も、時々刻々と変化し、更新され続けるような変動的な関係性である。保育者－子どもの関係性は、「私たちが保育世界を生きる限りにおいて存在する。保育世界は、子どもたちと大人たちがある役割関係をなして関わり合うことにおいて生成するものである。それゆえ、保育空間も、子どもたちと大人たちがある役割関係をなすことにより生成するのである」（榎沢 2004：226）。このような空間と関係の流動性というテーマは、榎沢において反復的に取り上げられる。

榎沢は、共同世界としての保育空間を、ガストン・バシュラールやオットー・ボルノウによせて、「住む」空間と捉えている（榎沢 2004：3f.）。ここで用いられているのは、「家屋」のメタファーであり、親密かつ内閉的な空間のメタファーである。「家屋」という家族メタファーが用いられるのは、そこが保育者と子どもが共に生活する場だということを強調するためである。それはエドムント・フッサールのいう生活世界のイメージとも重なりあう。生活世界は、反省的にその意味が問われないことを特色とする。「生活世界は私たちの能動的な意味付与行為に先立ち、私たちが前述語的に経験しており、それ以上は遡ることのできない「意味の世界」」（榎沢 2004：32）

であるといわれるとき、その空間が何であるか、という「述語的」把握は、そこに生活する当事者にとっては必ずしも自覚されない。生活世界としての保育世界に対する解釈は、その世界への沈潜、生活という場への没入を前提条件として成り立つ。というのも、生活世界の意味は、「間主観的」なものとして、共有的な文脈に支えられているからである。解釈者としての保育者は、その文脈の中に、自らを自覚的に織り込んでいかなければならない。「保育世界の現実を明らかにするには、その世界に沈殿し前述語的に生きられている意味の海の中に、研究者自身が身を沈め、その世界の人びとと同じように、沈殿している意味を前言語的に生きられるようになることが必要である。それは、同時に、間主観的な意味を彼らと共有することでもある」（榎沢 2004：41）。大人の子どもへの理解は、言語の介在を必ずしも必要としないと榎沢はいう。子どもと保育者がともに生きている時、「両者はそれぞれの感じたことや思ったことを細大漏らさず言葉で表現してわかり合うというような、言語的コミュニケーションを必要としてはいない」のであり、「「気持が通じ合っている」という共通の情態感の次元を生きている」とされているからである。この共通の情態を「非言語的次元」とも榎沢はいう（榎沢 2018：53）。保育世界において、言語を介さなくとも、大人と子どもとの間に間主観性が容易に成立しうるという榎沢の認識の背景には、子どもと大人の空間体験の仕方に大差はないという、認識の仕方の共通性への信頼がある（榎沢 2004：137）。

大人が子どもと共に生きる時の子どもに対する理解を、榎沢は「間主観性」によるものとしていた。しかし一方で榎沢は、大人と子どもが共に生きる時の理解を、「主観的な理解」とも呼んでいる。「主観的な理解」とは、「教師［幼稚園教諭。保育者を含む。以下同様］が子どもたちとともに生きているときには、努力することなく、ほとんど必然的に生じてくる」ような理解のことである。「教師には「きわめて自然にそのように思える」という実感を伴っていますから、「それが間違いかもしれない」などという疑いは生じません。すなわち、教師は実践のなかで生じる自分の主観的な理解を、それをいちいち確かめることもなく、素朴に信じているのです」（榎沢 2002：120）。

「主観的理解」は、それが主観的であるが故にゆがみを生じる危険性が付きまとう。「教師の主観的理解には教師自身気づかない先入観が働く危険性がつねにあります。いい換えれば、教師はいつの間にか子ども自身の体験の流れから離れてしまい、教師自身の観点で子どもを解釈してしまうことが起こりうるのです」（榎沢 2002：130）。それゆえ、「教師は意識的に自分の見方を相対化し、他の理解の可能性を考えてみることが必要なのです。つまり、「私はこの子を誤解しているかもしれない」と思うことが必要です」（榎沢 2002:130）。主観的な理解について榎沢が指摘している「誤解」の危険性は、間主観的な理解にも当てはまるものなのか。この点についての榎沢の検討は見当たらない。「素朴に信じている」主観的な理解を問い直したり、疑ったりす

る契機は、反省（省察）によって与えられることになるとも榎沢はいうが、その反省（省察）が、「素朴に信じ」ていた「主観的な理解」を否定することなのか、あるいは更新することなのか、これらの点について榎沢は一切論及していない[1]。

生活世界としての保育世界を間主観的に共有するということは、その世界を生成させる「役割」を保育者が担うことによって確証されていくと榎沢はいう。「保育世界の生成は、役割存在としての保育者存在の生成と軌を一にしている」（榎沢 2004：63）。子どもにとって、保育者が保育世界で果たす役割とは、子どもが園生活を内面化するための不動の「投錨点」（榎沢 2004：191）として存在しているということである。子どもにとっての保育者は、「停泊」（榎沢 1997d：26）できるような基点である。

子どもと「「確かに出会った」という実感をもつためには、「その場に落ち着くこと」が必要である」。保育者が身体的存在として「動かずにそこにいるということは、生成する在り方の存在を明示すること」であり、「保育者がその場に腰を据え落ち着くことを通して、子どもと保育者の双方が相手の生成を発見し、それに触れ、相手が自分にとって何者であるのかを知る可能性が開かれる」（榎沢 2018：30）。ここで使われているのは海と船のメタファーである。保育世界は海のように液体的であり流動的であるというイメージがあり、その世界の上（水面上）に現れた点として保育者が捉えられている。

保育者と子どもの出会いの場である園空間の意味は「きわめて流動的で、容易に変容しうる」ことを特質とするという（榎沢 2004：166）。つまり、空間の意味も、関係論的に決まってくるということである。「園空間の意味が流動的であるということは、子どもたちと保育者が、毎日登園してきてはそこに滞留し、さまざまな活動をすることができるためには、そのつど、園空間が存在空間かつ行動空間という意味を獲得しなければならない、ということを意味している」がゆえに、「子どもたちと保育者は、暗黙のうちに園空間の存在空間化や行動空間化を、共同で遂行しているのである」（榎沢 2004：166）。

---

[1] 世界の中に沈潜・没入している状態における即時的な意味の理解（主観的な理解）と、反省（省察）的な事後的理解との関連あるいは齟齬について、榎沢が述べることはない。例えば榎沢は、「ただ意識の流れに身を任せているだけでは有意味な体験は生まれないのであり、過去となった体験に反省のまなざしを向け、体験のある部分を他の部分から区別することにより、有意味な体験が構成される」（榎沢 2016：20）、さらに「生きられた体験に反省のまなざしを向け、有意味な体験を構成することにおいて、初めて保育者は体験から学ぶことができる」（榎沢 2016：20）と述べているにも関わらずである。さらに、この「反省」が、意識的・能動的な行為であるということを強調している。「体験から何かを学ぶためには、主体が意識の流れの中から特別な体験（有意味な体験）を意識の能動的な作用によりつかみ取られなければならないのである。それが「反省」という意識の作用である」（榎沢 2016：20）。この意識の働きは「分節化」とも言われる（榎沢 2018：73）。

「生きられる保育空間は他者の存在が前提になって経験されることである」（榎沢 2004：226）というのは榎沢の一貫した主張である。しかしながら、その空間に他者が複数共在するのであれば、それら複数の他者と共に創り上げる、共同的に編み上げる場の意味は多元化するはずである。しかし、榎沢は、保育空間の意味が誤解される可能性には言及しているものの、保育空間の意味が複数の主体の間で食い違う可能性については一切触れていない[2]。このことは、榎沢が保育空間を一元的かつ包括的なものと捉えたことと関係する。つまり、保育空間が単一であるとしたため、保育空間の意味も単一であると榎沢は観念しているということである。榎沢は「生きられる保育空間は、それが行動空間として現象するとき、質的に異なる多様な構造化がなされている」（榎沢 2004：227）と述べているにもかかわらず、「質的に異なる多様な構造化」が、複数の主体が共在することによって生じうる可能性について検討していないのはなぜなのだろうか。おそらく、榎沢にとっての保育空間は、多数の主体の交錯による「多様な構造化」を想定していないからである[3]。つまり、榎沢の保育空間には、保育者と特定の子どもという二者しか存在していないという不可視の前提があるのである。

---

[2] 同じ保育世界を生きる主体の間で、意味の理解が乖離する可能性は、事後的な省察による理解の局面で顕在化してくる。例えば、榎沢は、津守真の「省察における理解」を、「早期」による見つめ直しだとし、「津守は保育の終わった後、その日のできごと、行為の流れを思い起こしていくと保育中には漠然としていたことが明瞭に理解されてくる」（榎沢 2002：136）ことだという。それゆえ、保育者が「自分の体験の「想起」を積極的、能動的に行うことが、よりよく子どもを理解することにつながる」（榎沢 2002：136f.）。ただ、この事後的な省察による理解と、世界に生きている際に生じた「主観的な理解」における「妥当性」とどちらが優先されるかという点について榎沢は一切検討していない（むしろ、省察を経ない理解は謬見に陥りがちであると述べているかのようである）。この問題は、「本質直観」が「先入観」（榎沢 2002：121）であるかもしれないという危険性をどう検出するのかという問題と直結しており、これが榎沢のアキレス腱となっている。

[3] 複数の保育者の間における反省の共同化について、榎沢が言及していないわけではない。「保育実践の実態をできる限りくまなく明らかにするには、「私たちの関係」自体を主題化することが必要になる。それは、「私たちの関係」を反省することによる。つまり、「私たちの関係」においてなされた、「私たちが生きる」と「私が生きる」とを反省のまなざしを向けることにより主題化するのである。そうすることで、ひたすら「私が生きる」を実行しているときには、私自身に隠されていた事柄、私が無自覚に行っていた事柄が明らかになってくる」（榎沢 2016：22f.）。さらに榎沢は、理解の変容は他の保育者の存在によって引き起こされるとする。「個々の保育者は一人の子どもについて、それぞれ固有の視点から理解するのである。それゆえ、他の保育者の子どもについての理解を知ることは、私自身の理解を豊かにするし、修正させられることにもなり得る」（榎沢 2016：23）。ただ、ここで榎沢が述べているのは、複数の保育者間における解釈の多元化に対する気づきではなく、保育世界には唯一の意味があり、その唯一の意味を探り当てるという解釈の正確性追求のために、他者の視点を活用するということであろう。保育者と子どもとの関係性の一対一性、あるいはそれゆえの排他性と、別の保育者による別様の意味解釈が背反し合うのではないかという点についての榎沢の検討は見当たらない。

２．関係性の基点としての「まなざし」、あるいは「まなざし」の両義性

保育者にとっての子どもとの二者関係の始まりは、見られることを意識することであると榎沢は述べる。「子どもたちの前にいる私［榎沢］は、自分の存在・自分の在り方が子どもたちにどう感じられるのかを意識していた。言わば、子どもの在り方の内に自己の在り方を見取っていたのである。すなわち、子どもの許にいる保育者は、自己の在り方が子どもにどう感じられているのかを意識するという仕方で自己の在り方を意識しているのである。それは、保育者自身の在り方が子どもの在り方により常に反照されているということである」（榎沢 2018：273f.）。子どもによって見られていることを意識した保育者は、子どもを見返す。まなざしを投げ返し、自らの存在が子どもによって反照されていることを子どもに対して明示する。このようなまなざしの交差の中で、保育者は、自らのまなざしによって、特定の子どもを選び取り、そこに全注意・全神経を集中させていくようになる。

保育関係における「まなざし」の交差から行為の意味は生まれてくる。「子どもは自分の行為の意味を単独で生みだし、決定するわけではないのである。子ども自身が生み出す行為の意味は、保育者のまなざしを子どもが受け、子どもが保育者にまなざしを返すこと、すなわち「まなざしの交流」により共同的に生成されるのである」（榎沢 2018：137）。行為の意味は、他者からのまなざしによって承認（あるいは拒絶）される。「まなざし」は、状況から自己をすくい取り、主体的存在として存在し始めることを許す契機を与える。「私たちは状況に埋没して生きているかぎり、その独自性を表すことはできない。他者のまなざしが私を捉え、状況から切り取ってくれる時、私は自己の独自性を表し、主体として存在し始めるのである。こうして、子どもたちは保育者との一対一の関わりにおいて、主体として立ち現れるのである」（榎沢 2018：99）。

「まなざし」によって捉えられるものは他者の身体である。いわば、身体は視覚的に把捉される。つまり、身体は視覚的イメージである。「まなざし」の起点としての眼は、身体の一部であると同時に、他者を身体的存在として把捉するものでもある。「まなざしをその一部とする身体そのものによって、私たちは他者と出会うのである。「まなざし」という言葉において意味されているのは、「意識の志向性」（何かへと意識が向けられていること）なのである。私たちが身体により世界と関わり、意味を見いだす存在である以上、身体は意識の志向性の現れの場である」（榎沢 2004：77）。ここでいわれる「まなざし」とは、志向性である。他者を身体的存在として捉え、そこへと「意識の志向性」を指し向けるということが、「まなざす」ということの本態である。

ただ、「まなざし」は常に他者に対する主体としての承認であるわけではないし、逆に、他者からの主体としての承認であるわけでもない。ときに「まなざし」は拒絶・拒否の突きつけでもありうる。まなざされることは、本質的に客体化されることだか

らである。「まなざし」が主体性を騙取してしまう危険性があることを榎沢は指摘する。この文脈で、榎沢は、ジャン＝ポール・サルトルが『存在と無』において提示する、まなざしによる「他有化」の概念を紹介する。「他者のまなざしは私の諸可能性を私から奪い取って」しまう。他者のまなざしにより「対象化」されたとき、「もはや主体としての自由は存在していない。私は道具と同様に、他者のまなざしに支配され、操作されてしまう」（榎沢 2018:106）。もちろん、「他有化」された状態は、榎沢にとっては（サルトルにとっても同様に）のぞましい事態ではない。しかしながら、「他有化」は、まなざすことが相互的な行為でありうるということから必然的に生じてくる。まなざす主体でありうると同時に、まなざされる客体でもあるという人間の両義性から、他有化は不可避に生じてくるのである。「他有化という現象は決して一方的なものではない。何故なら、人間は「見る者でありつつ見られる者でもある」という二重の存在様態を生きているからである」。ただし、まなざしの両義性について、榎沢がこれ以上考察を深めることはない。すなわち、「相手のあらゆる可能性を奪い取り、石のように硬直化させてしまう」ような「存在を略奪するまなざし」（榎沢 1997b:9）と、「相手にあらゆる可能性を与え、生きる喜びを感じさせる」ような「（存在を）供与するまなざし」の両義性についての検討はなされていない。「まなざし」が必然的に「他有化」へのモメントを有しているのであれば、それを否定し去ることは不可能なはずにもかかわらずである。

３．身体を介した交流がもたらす「理解」

身体は運動する。運動とは、榎沢においては志向性の表出である。「活動する身体には、沈んだ在り方でその場に停滞している身体とは異なり、明白な志向性が現れている。すなわち、身体がどこかを、あるいは何かを目指していること、そして身体には、それが目指している方向が表れている。そのことが、まだ目には見えていない身体の運動を、すでにそこに描き出している。活動する身体は常にいまだ現れてはいない運動を予描しつつ行動しているのである」（榎沢 2004：110）。そして、彼が、「それぞれの志向性はその身体に現れ」るとして（榎沢 2018：230）、身体は志向性の表示される媒体であるとすると同時に、「他者との共在は「志向性の交差」の中に生きること」（榎沢 2004：111）であるというとき、他者との共在とは、他者との共運動を介した志向性の収斂によって実現するということになるだろう。「生きられる保育空間の生成変容には、身体が強く影響を与える」（榎沢 2004:227）と榎沢がいうのも、保育空間の意味生成が流動的過程であり、かつ、その意味生成の変容を、共に動く身体の連動が起動していることを考えれば当然であろう。「身体と身体とが呼応したり連動するという仕方で影響を与え合っている」ことを、榎沢は「身体の共同性」の成立という（榎沢 2018：85）。身体は、共振・共鳴といったように、運動を連動させる

ことによって共同性を成立させるための媒体なのである。榎沢は次のようにいう。「私たちは他者の身体に志向性を感知すると、自分自身の身体を他者の身体へと重ね合わせ、他者の身体の志向的な運動に相乗りしていく。相乗りすることにより、その志向性を自分自身の身体に宿らせ、共有するのである」。「私たちの身体は、まず、「相互に相手の身体の志向性を感知し、その志向的な運動に相乗りする」という仕方で動きだすのである」（榎沢 2018：235）。身体による志向性の感受は、行動を駆動する。身体による志向性の表出は、身体によって感受される。身体は他者の身体と共振し合う媒体である。身体の共振・共鳴によって「個々の身体を越えた「一つの私たちの身体」が生成する」のであり、そのとき「「包括的な身体」が生成する」という（榎沢 2018：235）。

しかしながら、身体どうしの関係性は、一旦「一体化」したからといって、その融合が永続するわけではない。「そのつどの役割存在の生成の次元においては、私たちは空間と自己の身体の融合と乖離、親密性と疎遠性を経験する。役割存在である私たちが保育者として行動できるのは、保育空間（保育的状況が成立している空間）を自分の身体と一体化させ、親密な関係を成立させることによるのである」（榎沢 2004：156）。身体の一体化による親密な関係性は、維持のために不断の努力を要するのである。

4．保育者－子ども関係の関係論的（相対的）把握

「「子ども」とか「保育者」という概念は関係論的概念である」と榎沢はいう。つまり、「子ども」と「保育者」が予め別個に存在していて、その両者が出会って初めて保育関係が始まるのではなく、大人は子どもと出会うことによって、その関係の中で「保育者」として生まれ直すということである。「私たち大人は子どもとの間に「子ども－保育者関係」が成立したときに、初めて、子どもに対して「保育者なる役割を担った存在」として、実体的に存在するようになる」（榎沢 2004：59）。「実体的に」というのは、「実質的に」や「実態的に」と表現された方が適切であろうが、子どもとの間に関係性が生じたときに初めて保育者は関係的役割を担う両者のうちの一方として立ち現れるということをいっているのである。保育者として、「私たちは子どもとある実的な関係を結ぶことにより、初めて「保育者」なる役割を担った存在になるのであり、同時にまた子どもも「子ども」なる役割を担った存在になるのである」（榎沢 1992：16）。この保育関係は、子どもと保育者がそれぞれの「役割」を担い続けることにより、力動的に維持される過程的な間柄である。逆にいえば次のようになる。「保育者は多くの子どもたちが（できれば全員が）自分の存在を認知し、彼ら1人ひとりとの間に「子ども－保育者関係」が成立しないうちは、保育室の中で、保育者が保育者として根源的に存在することを可能にする共軛的な行動を、自ずから行うことはで

きないのである」(榎沢 2004：153)。関係性の成立は、保育者に、保育者としての行動可能性を開示する。保育者としての行動可能性が獲得されている状態を、榎沢は「役割」が与えられた状態というのである。

保育者と子どもとの関係性が変動的であるということは、両者が時間と空間を共有し、その中に共在していることから生じてくる。「役割存在としての子どもと保育者は、基本的には直接的な対面状況において存在可能となる。なぜなら、関係というものは、その関係をなす両項が時空間を共有することによって初めて生じるからである」(榎沢 2004:60)。「共軛的な役割行動」を、保育者と子どもがともに演じることによって、保育者は保育者たりうるのである (榎沢 2004：145)。

保育者は、保育空間にある物的環境を、言語的・理論的に把握しようとはしない。身体を媒介として、実践的に関わることによって、いわば運動的に知覚する。「保育者であろうとする者は、諸物を理論的な態度で知覚することはしない。保育者は「子どもたちを保育するため」という関心に基づいた、実践的な態度で諸物を知覚する。すなわち、保育者は「保育者として生きること」で諸物と結びつき、そこに、ボルノウがいうところの１つの「生活関係 (Lebensbezug)」を形成するのである。それゆえ、保育者にとって諸物は単に眺めるものとして「目の前にある存在 (das Vorhandensein)」なのではなく、「手もとにある」という在り方をしているのである。このように、保育者は自らが保育者として生きる目的に即して、諸物に「それがあるべき正当な場所」(席・位置) を割り当て、自己の環境世界を構成する。それゆえ、保育者は諸物の在処を熟知するのである」(榎沢 2004：181)。

榎沢は、「身体化された保育空間の中で、保育者は諸事物を自分の身体の一部として前反省的・非措定的に熟知し、自由に行動するようになる」という (榎沢 2004：159)。このことを榎沢は「園生活に馴染む」という。空間を自己の身体の延長と捉えるような空間との距離の無化、空間との一体化、融合が、保育者に「自由」をもたらす。つまり、空間との融合が行動可能性を拡大するのである。園空間に保育者が存在するということは、その空間に溶け込むこと、融合することを意味する。空間への融合、距離の零化、遠近法の消失が、その空間に共に生きる他者への応答性を実現してくれる。「私たちが保育者として園空間に存在するとき、私たちは園空間を自分自身の空間として所有するのであるが、それは私たちの身体空間が園空間と融合し、一体化することを意味している。保育者として存在し得ている者は、園空間内の存在者に敏感に反応し、応答していける。存在者に対して自分の身体が敏感に反応していけるのは、保育者の身体と空間とが直に繋がり、密着しており、両者の間に溝・隔たりが存在していないからである」(榎沢 2004：154)。「空間と自己の身体との間に隔たりがなく、両者が融合しているように感じられるようになることを「空間の身体化」、「空間の内面化」と呼ぶことができる。空間が身体化されることにより、空間は私たちにとって対象として意識野の中心には存在しなくなるのである。空間を対象的に把握し

ないということが、空間内で自由に行動することを可能にしているのである」（榎沢 2004：155）。ここにおいては、自己と他者は共に空間化している。ただ、その空間の中で両者が応答しあっているからといって、同時に理解し合っているとは限らない。榎沢においては、子どもが保育者を理解するということがどういう過程を経るものなのかについては、一切検討はされていない。理解は保育者が子どもに対してなすものであり、子どもは保育者を理解するのではなく、承認するだけの存在であるかのような非対称性がここでは曝け出されている。

榎沢にとって、保育者であることは関係的事実であった。そのことは、子どもと共に居ない保育者的存在はありえないということを意味する。そのことは何より、保育者と子どもとの関係性を、固定的なものとして捉える見方への批判から生じている。「保育者は、これまで繰り返し自分が「保育者」として生きてきた経験（子どもと関わり合ってきた経験）から、自分はいつでも「保育者」であり、子どもはいつでも「子ども」であると思い込んでしまう。いい換えれば、「子ども－保育者関係」がまるで「もの」と同じように、常時存在し続けているかのように思い込んでしまうのである」（榎沢 2004：71）。榎沢によれば、保育関係は「予め在る」ものと捉えるべきではなく、常に在るように形成され続けるものである。本来生成変容的場であるはずの保育関係を固定的な状態とみてしまうことは、「本来、関係論的存在であるはずの役割存在」を「物象化」した結果生じる。

保育者は、保育者になり続けているのであり、子どもも、その保育者にとっての子どもになり続けている。「保育者とは事物のように存在しているのではなく、絶えず保育者へと生成して行く存在なのであり、そうでない限り保育者ではありえないのである。つまり、「生成の運動」の内にのみ保育者は存在するのである」（榎沢 1992：20）。保育者になり続けるということは、ある意味では、保育者が自己の存在意義を懸けて未来へと自分の存在を投げ出すことである。「保育者は、これまでの保育者としての経験に支えられて、自己投企（保育者であろうとすること）を繰り返している」（榎沢 2004：72）。

保育者としての投企は保育者のみによって行いうるわけではない。保育者たらんとする決意的投企を、「承認」する子どもが存在して初めて投企は行いうる。「私が保育者でありうるためには、私に保育者であることを期待し、私の投企を承認する子どもがいなければならない」（榎沢 1992：16）。保育者であるということは、他者としての子どもの存在と、その存在から差し向けられる承認を受けているということである。保育者はその承認を、子どもから明示的な形で受け取るわけではない。あくまで「雰囲気」という曖昧なものを介して感じ取るのである。「私たちが保育者であろうと投企し、子どもと関わろうとする際、「身体的実存の次元」（前意識的次元）においてそれを支えているのが「受容的雰囲気」である。私たちは、子どもが自分を受け入れてくれるか否か（自分が保育者存在になれるか否か）を、雰囲気として感知することが

できる」(榎沢 2004：73)。

「受容的雰囲気」を醸し出す空間は、保育者と子どもの双方にとって「居心地」のよい空間である。この「居心地のよさ」は、関係性という文脈の上に生成している。「「子ども－保育者関係」の成立は、保育者にとって、その空間が「居心地のよい空間」として感じられるようになったということである」(榎沢 2004：145)。保育関係の成立によって、保育者にとっての空間は、居心地のよさを感じさせるようになる。言い方を変えれば、居心地のよさを感じるか否かによって、その空間において保育関係が成立しているか否かを察知することができるということである。

榎沢にとって、まなざしの交流による保育関係の成立とは、そのような対人認識の焦点化、狭窄を意味するのである。「保育者が参入しようとする子どもに直接関わることは、その子どもを一人の主体として状況の中から浮き上がらせることになる。つまり、「地」という状況の中に「図」という主体が浮き上がるのである」(榎沢 2018：99)。他の子どもは「地」の中に埋没していく。その結果として、二者が融合してゆき、没我関係が生じてくるのである。二者関係の没我性は、排他性も意味する。「我々関係に没入している者にとっては、他の人びとは存在していないも同様なのである」(榎沢 2004：124)。

没我的融即関係においては、個が析出されない以上、上下関係は生じえない。というより、両者が融け合っている以上、関係そのものが成立しえないといった方がよいかもしれない。「子どもたちと保育者との関係は、主従的関係ではない。どちらが先でどちらが後か区別がつかないほどに、両者は融即不離の関係になる。子どもたちの関心に導かれて保育者の配慮が生まれるとも言えるし、保育者の配慮に導かれて子どもたちの関心が新しい遊びへと向かうとも言える。つまり、子どもたちの関心の流れと保育者の配慮とがつかず離れず、相前後するような仕方で生起するのである」(榎沢 2009：14)。

榎沢は、「1 対 1」の「個別的な出会い」における保育者は子どもにとって「近い存在」であるとする。それに対して、「1 対多」の関係においては、保育者の存在は変化してくる。「保育者が「子どもたち」という集団と関わり始めると、保育者の存在が変容してくる。保育者の視線は子どもと個別的な関係をもとうとしなくなるために、子どもにとっては保育者が容易には関われない存在として体験されるのである。そういう意味で、保育者は「遠い存在」になる」(榎沢 2004：196)。ここから、榎沢において、保育関係とはあくまで保育者と子どもとの一対一の個別的関係性であり、複数の子ども同士の関係性や、一人の保育者と子ども集団との関係性、あるいは複数の保育者の集団と子どもとの関係性が全く捨象されていることが分かる。集団を形成すると関係性は「遠い」ものとなり、それは保育関係として本来的ではないと考えられているのである。

５．実践経験の重視による反専門性論への傾斜

榎沢は、保育者の専門性を「状況」に適応する構えとみる。その対立項は「技術的な成長」である。榎沢は次のように述べる。「保育者の成長には技術的な成長という側面はある。しかし、もしもそれだけが保育者の成長であるなら、その保育はマニュアルによる保育の域を出ないことになる。マニュアルは誰でもある程度の成果を出すことを可能にするが、優れた成果をもたらすことはできない。マニュアルによる保育は質の高い保育を生み出すことはできないのである」(榎沢 2016:18)。ここで榎沢は、技術を「マニュアル」によるものとして位置づけ、それが「質」の向上に結びつかないとしている。榎沢における「質」とは、後述するように「意味」の豊穣化のことだからである。榎沢は、保育者の技術的成長のもつ意義を全面的に否定しているわけではないが、「実践経験を積む」ことによる適応の構えを保育者の専門性の核心、あるいは最上位に位置づけていることは疑いようがない。

保育者としての成長は、「実践経験」を積むことによって実現する。「保育者として実践経験を積むことは、保育者として生きる世界がより豊かなものに変わることを意味する。「世界」とは人間にとって存在する様々な意味が縦糸と横糸のように無数に織り合わさった意味の関連態である。一つの物事はその意味の関連態の中に位置づけられて存在している。同様に、保育世界は、それを存在させる様々な意味が関連しあったものとして存在している」（榎沢　2016：18)。保育者にとって実践経験を積むということは、その保育世界における意味の関連態を理解すること、あるいは保育世界に対する解釈を精緻化し深化させることである。「保育者の成長は単に技術の習得や知識の量の問題にとどまるのではなく、生きている世界そのものが豊かに変化すること、保育世界の豊かさがより細やかに見えるようになることを意味しているのである」(榎沢 2016：19)。

ただし、保育世界が有する「この意味の関連態は完結したものではない。保育世界は多くの子どもたちや保育者たちが共同で生き、新たな意味を生み出している世界である、一つの新たな意味が生成することにより、新たな関連態もまた生まれる。それは保育世界がより豊かなものになることを意味する」（榎沢　2016：18)。意味の関連態が、関係性によって生じてくる変動的・生成的なものであるとすれば、保育者の実践経験は、その意味の関連態に新たな文脈を持ち込み、変容させていく営みを意味しているだろう。つまり、「保育者は保育世界という意味の関連態を生きる者なのである」(榎沢 2016：19)。そして、「保育者として生きる世界が変わることは、保育者としての自分の生き方が変わることである」（榎沢　2016：19)。つまり、保育者としての成長とは、保育者としての自己の変容、「生き方」の変化を意味するとされている。ここでは、保育者としての質の向上と、保育者の自己変容が無媒介に連続させられている。

そして最大の問題は、この保育世界に対する理解は、「「この子は何をしたいのかしら」と思うとき、私たちは既に子どもの内的時間の中に立とうとしているのであり、そのことは決して持別な訓練や技術を必要とするものではない」（榎沢 1987：47）とされていることである。ここで、榎沢は、専門職教育としての「訓練」、およびその結果として獲得される「技術」を否定するという反専門職論へと傾斜しているといわざるをえない。

小括：現象学的アプローチは「保育学」研究の方法論たりうるか

本稿を通してみてきたように、榎沢による現象学的アプローチにおいては、保育者と子どもの関係性を、両者が密接しあう場において捉えようとする。両者の関係性は、共同的な生活の場である保育空間の意味生成に依存するものとされるから、榎沢における子どもへのアプローチは、子どもとの関係性が生成する意味に対する解釈、榎沢自身によれば「理解」によるものとなる。ただ、榎沢においては、子どもへの「理解」が可能になる機序や、それを可能にしうる方法論についての論究は一切見られない（子ども理解の方法論の不在）。子どもとの関係性の生成機序についても明示的な論究はなく、子どもに対する心理的・情緒的な「開放」を、保育者に対して要請するのみである（子どもとの関係性構築の方法論の不在）。

榎沢における保育者－子どもの関係性は、一対一であることを範例としている。というのも、参与観察者として保育の場に参入する榎沢が、自身を「保育者」という当事者として綴ったエピソードから、保育者－子どもの関係性が論じられるためである。つまり、榎沢は自らが参与観察者という、保育的日常から逸脱した特権的な位置・役割を占めている事実を考慮していない。参与観察者としての榎沢自身は、〈保育者〉と子どもが既に創り出している日常性という場へ外部から参入してきているがゆえに、非日常性から逃れがたいのではないかというメタ認知を欠いている。榎沢は、終始、子どもと接する自分を「保育者」として表現しているが、自身と、子どもに日常的に接し、関係性を構築しているはずの他の〈保育者〉と自己との異同あるいは関連について、一切語っていない。

つまり、現象学的参与観察者としての榎沢は、自らが担う〈観察者＝研究者〉という役割と、〈保育者〉という役割の間にある決定的なズレを認識し損ねることになった。榎沢が、子どもと一対一の関係性を構築しようと振舞うことができたのは、逆説的だが、彼が〈保育者〉ではなかったからである。〈保育者〉ではなく、外部からの参入者（周縁的参加者）であったがゆえに、子どもと一対一の癒合的な関係性を作ろうと努めることができてしまった。それゆえ、皮肉なことに榎沢は、眼前に展開する子どもとの交流が、保育者－子ども関係の日常的な諸相の表れではないかもしれないという可能性に気づく契機を失ってしまったのである。榎沢の現象学的参与観察記録は、

「子ども」あるいは「榎沢－特定の子ども」の断片的な記録でこそあれ、〈保育者〉の実践記録として読まれるべきものではないということである。

ただ、強調しておかなければならないが、本稿における批判的検討は、榎沢におけるような現象学的アプローチが、「子ども学」あるいは「子ども研究」の方法論としての有効性をもつことを否定するものではない（榎沢が綴る、子どもとの「場面」についての語りは、榎沢自身による当事者としての子どもへの理解に関するナラティヴとしての意義を有するものであろう）。しかしながら、こうした特権的であるがゆえに非日常的な立場にある人間による、保育への参与過程に関する記録が、本来的・本質的な「保育者論」として語られてしまい、かつ、それがあるべき保育者像、保育者－子ども関係の典型として規範化されてしまうことの問題性が考慮されていないことについては、深い反省がなされなければならないであろう。

附記

本稿を成す草稿の一部は、第5回日本保育者養成教育学会大会（2021年3月、オンライン開催）において発表されている。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

市川浩（1992）『精神としての身体』講談社。

榎沢良彦（1986）「なぜ実践的保育研究か：現象学的保育研究を目指して」『幼児の教育』85、(6)。

榎沢良彦（1987）「子ども理解と内的時間意識」『幼児の教育』86、(11)。

榎沢良彦（1992）「「生成」としての保育者存在：保育者になることの意味の考察」『幼児の教育』91、(10)。

榎沢良彦（1997a）「現象学から保育の世界を見る(1)：園空間に住みつくことと他者のまなざし」『幼児の教育』96、(4)。

榎沢良彦（1997b）「現象学から保育の世界を見る(2)：保育におけるまなざしの在り方」『幼児の教育』96、(6)。

榎沢良彦（1997c）「現象学から保育の世界を見る(3)：保育における相互性」『幼児の教育』96、(8)。

榎沢良彦（1997d）「現象学から保育の世界を見る(4)：子どもにより生きられている保育室」『幼児の教育』96、(10)。

榎沢良彦（1997e）「現象学から保育の世界を見る(5)：生きられる幼稚園空間の二つの次元」『幼児の教育』96、(12)。

榎沢良彦（1998）「現象学から保育の世界を見る(6)：遊びへの参加とことば」『幼児の教育』

97、(2)。
榎沢良彦（2002）「教育実践を支える理解」小田豊・榎沢良彦編『新しい時代の幼児教育』有斐閣。
榎沢良彦（2003）「幼稚園教育：環境の構成と教師の役割：保育の展開において有意味な環境を生み出す教師の在り方を考える」『初等教育資料』765。
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（2009）「子どもの活動を支える保育者の両義的在り方」『淑徳大学総合福祉学部研究紀要』43。
榎沢良彦（2016）「保育者の専門性」日本保育学会編『保育者を生きる：専門性と養成』（保育学講座 4）、東京大学出版会。
榎沢良彦（2018）『幼児教育と対話：子どもとともに生きる遊びの世界』岩波書店。
鯨岡峻（2016）『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。
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。
津守真（1987）『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。
津守真・本田和子・松井とし（1974）『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）、光生館。
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（1979）『イデーンⅠ－Ⅰ：純粋現象学と現象学的哲学のための諸構想：第 1 巻：純粋現象学への全般的序論』渡邊二郎訳、みすず書房。

A criticism of the phenomenological approach to children proposed by Enosawa Yoshihiko

Naoya Yoshida

This paper criticizes the solipsistic aspects of phenomenological approaches to children. Enosawa Yoshihiko conducted phenomenological research on children in nursery schools. In his work, he argues that human relations in nursery schools can be formed individually only between an adult and a child. Enosawa asserted that one-on-one relationships must be the norm in early childhood education and care. Therefore, his phenomenological approach lost sight of the group dynamics among children.