

# 純粋経験と保育

久家英述

(平成18年8月21日受理 最終原稿平成18年10月6日受理)

自己充実とは、現行の幼稚園教育要領や保育所保育指針の根底に流れる保育思想の中核概念である。周知のようにこの概念は、戦前、戦後を通してわが国の保育理論と保育実践に主導的な役割を果たしてきた倉橋惣三の保育論の骨格をなすものでもあった。しかし、近代教育学が内在させる認識方法上の主客二元論による倉橋保育論は、この自己充実概念を実践の相において完全に解明しえないという限界をもっている。拙稿はその問題点を析出するとともに、克服の方途を西田幾多郎の純粋経験概念に求め、そこからあらためて自己充実概念の理論的実践的内実を検討を加えようとするものである。

**キーワード：**当為、規範、自己規範性、主客二元論、自己充実、純粋経験

## 1. 問題設定

対象から教育を考えるか、目的から教育を考えるか、教育研究における思考方法の決定的相異を、かつて倉橋惣三はこう表現している<sup>1)</sup>。当然ながら対象とは、子どもという時間を生きる固有の人間存在のことであり、目的とは、国家社会に代表される共同体とその秩序制度からの要請としてのそれである。その双方の予定調和を描いた近代教育思想のアポリアをどう引き受けるのか、現代教育学が抱えるこの問題は、対象を発達研究に、目的を制度研究に委ねることと解消されるわけではもちろんない。なぜなら、当の問題のリアリティは、子どもという他者と保育者・教師との、健気ではあるが悩ましく、傷ましい関係を生きざるをえない当事者間にのみ存在するからであり、そこに教育学や保育学の言質を問う根拠があるからである。

ただそれはまた、理論と実践の統一といった言い古された素朴な問題提起に回帰すればそれでいい、というわけでもない。一方に「理論」界があり、他方に「実践」界があってそれらを結ぶというような外在化された二元的思考では、保育や教育が生動する姿そのものを捉えることはできない。というのは、問題は、当の「統一」そのものの態様をどこまで語ることができるのか、にあるのであり、そこで問われるべきは理論の実践性であり、実践の理論性であり、かつまたそれらを通底する論理の追究にあるからである。

では、保育の姿が生動する当の現場を内側から描きうる論理とはどのようなものなのであるうか。少なくともそれは、当為（対象：子どもという存在）と規範（目的：共同体＝秩序制度）の乖離と矛盾を、保育者と子どもの自己性の獲得、成長＝育ちの生成という視点から解き明かそうとする思考の試みを意味するものでなければならないはずである。またそれはすぐれて人

久 家 英 述

間の〈生〉の事柄にかかわるものである以上、定性的な論理によるものでなければならないだろう。

## 2. 倉橋保育論の陥穽

倉橋はその保育学の出立点を、対象つまり子どもに求めたのであったが、それもまた対象と目的をめぐる二元性を超えているわけではなかった。それは保育そのものの実践態様に分け入るに際して、どのような実践性を含みもつ理論性であったのか、たとえば佐伯胖はつぎのような批判的な検討を提示している<sup>2)</sup>。

倉橋が「周到なる教育者は、まず環境―場所と物とを予め支配することによって、幼児を、その自発を失わせずして、意のままに支配する」と言ったり、「楽しく踊ることで踊らせ、熱心に製作することで製作させ、幼児をその生活の方へ引き入れて来る」、「先生が自ら直接に子どもに接する前に、設備（環境―引用者）ということに大に重きを置く」、あるいは「設備の背後には先生が隠れて居る」と言っているのを聞くと、そこには、あたかも子どもが「自発的に」行動しているように見せかけながら、実は、陰でそれらを「あやつっている」という保育者の姿が浮かび上がってくる。

子どもの「心もちを汲んでくれる人、その心もちに触れてくれる人だけが、子どもにとって、有り難い人、うれしい人である。」<sup>3)</sup>という倉橋の、いわば対象―子どもに即そうとする思考はじつのところ、子どもの自発性を活用しつつ「意のままに支配する」というように、目的の優位を含むのであり、結局、目的に対する手段へと対象―子どもの位置を再転させることになる。佐伯は倉橋理論を情緒主義と銘打つが、愛着＝信頼関係を基本とする保育、幼児教育の場面を物語った倉橋理論のある意味での正当さを留保しつつも、そしてそれゆえに、そこに描き出され、読みとられる「間違った保育者像」<sup>4)</sup>を指摘せざるをえないのである。佐伯の言う間違いとは、目的つまり共同体社会の制度規範の“隠された”体现者として捉えられた、規範的保育者像からは必然的に「かかわり方の問題が捨象されてしまう」<sup>5)</sup>からである。倉橋の「誘導保育論」によって保育者が子どもの実態にそってねらいを定め、そのねらいをかなえるべくより周到に工夫された環境を構成すればするほど、子どもはねらいを定められた環境というレールのうえを“自発的に”辿り、結果、自発的活動の誘導装置によって自発的活動を封殺することになるというイロニーを免れない。子どもの作為された能動性を保育者が自らの“援助”の成果と見誤るとき、そこにあるのは佐伯の言う「催眠術」や「自白」<sup>6)</sup>ではあっても、環境をなかだちとした保育者と子どもの関係、かかわりではない。そうであれば当の保育者は、その規範性に無自覚なだけより規範性を帯びた存在として子どものまえに現れるしかないだろう。

事例による。

S夫は食事のときにG夫の隣に座りたいと思っていたのに一步遅れて、そのイスにK夫が腰かけてしまった。

「そこは、僕がすわるんだから、どいて」と言って、K夫を引っ張ってどかさそうとするS夫。

純粹経験と保育

「やだもん」と言って、S夫をはねのけるK夫。しばらくの間二人のもみあいが続いた。すると突然、S夫の口からK夫に対して、思いがけない言葉が発せられた。  
「どうして、どかないんだよ。やさしい子は譲るもんだぞ。H先生がそう言ってたじゃないか」。

この事例の紹介者は「確かに『優しい』ことは大事なことです。そして、『譲る』という行為は、その表れの一つでもあります。しかし、この場合は違います。S夫は自分の要求を通すため、自分の都合がいいような言葉の使い方をしているにすぎないからです。もし、『譲る』ことが『優しさ』ならば、S夫自身もK夫に対してそうする必要はあるはずですが、H保育者が、いつどのようなときに言ったのかはわかりませんが、子どもに誤解されてしまったかもしれません。そうしたことは、よくあるのです。『優しさ』にしても、『譲る』ことにしても、それが『美德』として評価されやすいことによって出てくる状況でもあります。」と、正当なコメントを加えている。

この事例にみるように、保育者はつねに子どもにとって共同体秩序や制度規範の体现者、“評価する者”として立ち現れる。他方でその同じ保育者は、子どもの思いを受けとめ、理解し、信頼関係を育てたいという願いを、もっぱらの存在理由ともしている。この双方の矛盾や対立、振れなどの両義的關係をどう生きるか<sup>8)</sup>、佐伯の言う「かわり方の問題」とはこのことだが、後者に立脚しつつしかし前者の側面を否定すべくもなく、「黒子」や「演出家」としての保育者<sup>9)</sup>という方法論に解消することによって、じつは保育者という存在が本来的に担わざるをえないはずの規範性を不問にふすところ、そこに倉橋「誘導保育論」の予定調和的な二元論があったのである。規範とは子どもという存在からみれば外部世界の事である。保育者が子どもの内部世界との交錯を語る術をえないまま、外部世界＝制度規範の次元から子どもに即そうとすると、「黒子」や「演出家」という発想によって双方をつなごうと試みる以外にない。それは当事者的に言い換えるなら、保育者個人においても同僚間においても、子どもの思いに即し、自ずからの気づきを待とうとする思い＝意見と、どこかで“けじめ”をつけねばという思い＝意見とが、つねに揺れながら、結局は「言葉かけ」や「援助」のあり方や保育者の“個性”などへとおとし込まざるをえない“まとめ”方になるのはなぜなのか、という果てしない疑問を生きることであるが、その際、当の保育者間で、互いの“規範性”の生きられ方をめぐる相異や対立が伏在していることが暗黙に感知されており、しかもそれは相互に了解不能な、“致し方ない”問題と目をつぶらざるをえない、という実践の場に照応する理論的性格、対象と目的の予定調和を前提とする二元的思考の陥穽なのである。

### 3. 保育の立脚点

#### (1) 保育者の自己規範性への気づき

だが、必ずしも佐伯の言う「間違った保育者像」が間違った保育実践につながるというわけではない。「自ら育つものを育たせようとする心。それが育ての心である。」<sup>10)</sup> という有名な一

久 家 英 述

節に象徴される倉橋保育論に保育の真髄を感じ、仕事の糧としてきた保育者はこれまで数知れないだろう。「自ら育つものを育てよう」と願うとき、保育者は子どもの自在な動きをまなざしつつ、それが制度規範のうちに収まるよう気を配っている。だが、直接的具体的にそれぞれの興味や欲望がぶつかりあう場面—たとえば子ども同士のケンカなどのように—では、たちまち「仲良くしよう」という規範意識をどう伝えるべきか、迫られることになる。「かかわり方の問題」を生きる当事者性とはそういうことだ。そうした瞬時の子どもに対する応答、判断ならざる判断の累積された経験からなにが学ばれるのか、保育者の自己性にかかわる学ばれるべき学びの要諦は、ここではまずもって保育者自身の規範性、規範意識に対する気づき方だろう。倉橋保育論の如何にかかわらず、保育者は実践の場でそれを超えなければならない。

長くなるがいま一つの事例をみよう<sup>11)</sup>。

3歳児のA子は、入園当初なかなか幼稚園になじめずにいました。そして、ようやく一緒に遊びたい友達ができて楽しくなってきた6月に、仲良くなった子どもが転園してしまいました。夏休みが終わり、久しぶりに登園してきたA子は、2学期から転入してきたB子と気が合い、二人と一緒に遊ぶようになるまでそれほど時間がかかりませんでした。/A子とB子の好きな遊びは、園舎の裏側に回って探検ごっこをすることです。それが徐々にままとになっていきました。楽しくてたまらないようで、いつも二人の笑い声が響いていました。2学期も中ごろになると、子どもたちは園生活のリズムをつかんで、お弁当の前や、帰りの集まりに私が「そろそろ集まろうね」と声をかけると、子どもたちはクラスにもどってくるようになりました。ですが、A子とB子だけは保育室にもどってこないのです。みなが集まり、私が再び「お弁当にしよう」と声をかけにいても、なかなかもどってこない日が続いていました。/そこで私は、ほかの子どもたちよりも前に「そろそろお弁当にしようね」と声をかけるようにしましたが、それでも二人はほかの子どもたちが良いムードで食べはじめたところで、「わー！もう食べてる！」と、大声を出して部屋に入ってくるのです。私はつい、「遅いよ。もうお弁当はじまってるよ」などと言ってしまうことがたびたびありました。/仲の良かった友達が転園し、意気消沈していたA子、ようやく気の合う友達ができたことで元気になったA子、引越してきたために2学期から仲間になったB子のことを思うと、私は「お弁当」よりも夢中になって遊べるのが大切だと感じていたのは確かです。ですが、それが当然のようになってしまうと「みんなは集まってるのに」と思っていました。/2学期のある日、お弁当の仕度をしていると、保育室の窓の外から…「お弁当じゃない？」「これできたら行こう」というA子とB子の声が聞こえてきました。その会話を聞いたときに、私はハッとしました。「『みんなが集まった後に帰ってくるから、せっかくの雰囲気は壊れてしまう』と思っていた私はなんなのだろう」と。A子もB子も「そろそろお弁当だ」「集まりが始まる」ということは意識しているのです。本来はそれがとても大切なはずですが、そして、遊びが一段落するまでやめられないという思いは、それほど遊びが楽しいのであって、とてもすてきなことだったのです。「みんなと一緒に」がすべてではないはずなのに、私は

「みんなと一緒に」ということを中心に考えていました。/私が「そろそろお弁当にしよう」と言うと、すぐに集まってくる子どもたちの中には、遊びに集中してないからすぐに保育室に入ってこられる子どももいるでしょう。もちろん中には、「みんなで一緒に」というほうが楽な子どももいるでしょうし、遊びこんでいてもある程度で気分を変えて集まれる子どももいるでしょうが、区切りをつけるのに時間がかかる子どもを、「ムードを壊す」というような目で見ってしまったことに恥ずかしさを覚えます。伝えなければならなかったのは、「何かが始まってから帰ってくる場合は、みんなのことを考えて、静かに入ってくる」＝「その場を考えて行動する」ということではなかったのかと反省しました。(後略)

せっかくできた友達が転園してしまったA子、そこへ転入してきたB子、そして友達になった二人は「お弁当の時間」になっても保育室に戻らないで遊んでいる。保育者は当然その時点で規範意識に駆られる。「遅いよ。もうお弁当始まってるよ」などと“自然に”声をかけるが、二人が遅れてくるのが常態化してくる。その時点で保育者は、A子とB子にとって『お弁当』よりも夢中になって遊べることに「理解と、みんなで一緒に」という規範性の尊重との対立を経験している。ここで大切なのは、A子にはB子と納得のいくまで遊ばせてやりたい、しかし、時間を守るようになることは、子どもの社会化にとって避けることのできない課題だ、というジレンマの前で、当の保育者が前者か後者かという両極的判断に陥ることなく、A子、B子の動きを見守りながら、同時に自身の規範意識と対質しつつもちこたえているところである。それが、「お弁当じゃない?」「これできたら行こう」というA子とB子の声への気づきを生んでいる。その気づきとは、外部規範が子どもの内面的当為と交差し、「その場を考えて行動する」という子どもに即した規範＝当為意識の生成につながっていく、いわば保育の場の深まりへの直観にほかならない。

この意味では、保育者の自己規範性への自覚は、むしろ子どもへの理解とかかわり方の深さ、多様性を可能にする立脚点であると言えるだろう。自らを制度規範の側に即自的に膠着させることなく、まず子どもを受けとめ、子どもの環境への自在な働きかけにともにかかわり、子どもとの関係の両義性を引き受けつつ、子どもの育ちにまなざしを注ぎ、省みる、そうした保育の営みを通して、自身もそれを生きる制度規範が子どもの当為として内的に交差してくる次元、それを育ちの現われとして感受しようとする保育者の実践的立ち位置は、保育概念のどのような掘り下げ方を求めるものなのだろうか。

## (2) 自己規範性の自覚と生命論の位相

われわれが生きていくとは社会的に生きることであり、社会的に生きることの要は、制度に生きられ、かつ、制度を生きかえす＜生＞の生成にある。われわれは制度をさまざまな欲望を抱いて生きる。あるときは制度に課せられる規範に従って欲望を抑え、あるときは他者に対し規範の遵守を要求し、自らもそれを自発的に主体化して生きることの糧とし、あるときは、制度規範の変更を求め、あるときは規範をかいくぐって欲望の実現をめがけ……等々。社会的に設定

久 家 英 述

された文化の習得に通じる基礎的素養の教育を要請される保育者が、その保育実践の渦中において絶えず“ねらい”に立ち戻ることを求め、求められるのは、自己規範性に象徴される自らの精神的立ち位置によって、目の前の子どもが面しているであろう社会化＝育ち＝自立の課題が意識に上り、それによって子ども理解の角度が定まってくるからである。それは子どもへの応答に際しての保育者の態度や出方のようなものとなって現れるが、そこでなんらかのかたちで提示される規範性が相手の内面的当為の生成につながるのかどうか、そこに保育（教育）の成否がかかるわけである。

保育者は自らの行為、“かかわっていくこと”を起点に保育の場の現われに立ち会い、その現れ、保育の場の生成を生き直そうとする。この生き直しとは、そこに生成してくる世界－見えてくるもの－とは何か、を問いかけることであり、また、“かかわっていった”保育者としての私と、“かかわっていく”私とは何か、を問いかける行為なのであり、それらは表裏一体の事柄である。だがしかし、“かかわりつつある”私自身あるいは当の相手としての子どもへの問いかけ自体は不可能である。“いま・ここ”を意識する意識はすでに“いま・ここ”のものではないからである。かつて津守真が、「われわれは子どもの行動を対象として知覚するのみでなく、われわれ自身、心に感じるものをもってふれる、すなわち、現象としてとらえている」<sup>12)</sup>と言っているのは、それゆえである。保育が生成する場を語るとは、子どもの育ちの生成を捉えようとする試みであり、それはまた自らも制度規範と内面的当為を二つながら、両義的に生きる保育者の生命の生動と不可分なのである。つまりそれは、子どもとともに多義的に生命を生成させ、絶え間なく創出される世界を生きる、生命論の位相にかかわる相互行為なのだ。

では、これら保育者と子どもによって生きられる生命の生動する相は、どのような論理によって捉えられるのだろうか。それを、ひとまず西田幾多郎の純粹経験概念に拠ってみることにしたい。

#### 4. 純粹経験と保育

##### (1) 自己規範性と純粹経験

上で少し触れたように、ある社会のなかで生きていかねばならない＜私＞は、その共同体秩序が課す制度規範に則ることによって、社会との紐帯を固定化でき、なんらかの役割を果たす自己という存在をひとまず手に入れることができる。客観界に属する制度規範は、＜私＞がそれに素直に一たとえいろいろな“理屈”をつけるにせよ一同調できる場合は、そこに自己を見出し、確認できる安全装置である。そのようにしてわれわれは大人とよばれる日常を生きるのであるが、しかしそのような日常を疎ましく思ったり、抑圧を感じたり、自由や解放を欲したりというエロスとしての＜私＞の欲望もまた、否定しえない。＜私＞はそのような制度を生きる自己であるとともに、＜生＞の衝動を生きるエロスの存在でもある。そのように生きる＜私＞は、客観的な制度規範を生きる自己との折り合いをつけながら生きる、もうひとつの自己としても現れる。しかし、制度規範を生きる自己もときには＜私＞に親しく感受されもしている。

純粹経験と保育

あるいはそのように演じられもする。逆にエロスとしての自己も＜私＞による擬製である場合もある。自己規範性とは、このような意味合いにおいて単なる客観としての制度規範ではなく、＜私＞なるものによって選り分けられ、そのつど生き直される自己＝制度規範性のことである。

ところで、ここに言う＜私＞とは何なのか。それは制度規範を生きる自己を客観とし、エロスの欲望を生きる自己を主観側にみるというような主客二分される＜私＞ではない。人は自己という中心化された意識をもって世界のなかに存在し、なんらかの対象を認め、それにむかって行為することで生きていると、自然にはそう考える。ところがそうすると、保育者の“子どもの側に立とう”とする意思は、ある種の断絶を乗り越えることを余儀なくされるという、どこか無理で不自然な意識に囚われることになる。保育者は、子どもたちのこちら側に身をおいて子どもの世界を見る、というスタンスをとると保育の場が成り立たないことを直感的に知っている。不自然というのは、このような主観/客観論理からは、こちら側に自己意識を確保したうえで相手の側に立とうとする自己－主観－は、子ども－客観－を対象化して認識する以外にないのであって、それでは、主観がなにゆえに客観に重なりうるのか論理的に説明をつけることができず、質的、定性的な論理を要する“かかわり方”の適否は、計測的な定量的検討に委ねざるをえないという無理を冒さざるをえない。つまり“いま・ここ”の生成とは、それぞれの＜生＞の成熟として、絶対的な断絶をつながりながら生きる、私と汝固有の“間”の生成のことであるが、主観/客観論理ではこの“間”を乗り越える以外にない、からである。では、保育者という自己と保育される対象としての子どもを等根源的につなげるものは何か、少なくともそれは主客二分論を脱する論理でなければならない。

西田はあまりに著名な最初の著『善の研究』（1911）の序において、こう説いている。

純粹経験を唯一の实在としてすべてを説明して見たいというのは、余が大分前から有って居た考であった。……個人あって経験あるにあらず、経験あって個人あるのである、個人的区別より経験が根本的である……<sup>13)</sup>

純粹経験とは、内に分裂、差異、対立、多様を含む「統一的或る者」として体系的に自己発展する实在であり、そこから切り分けられ限定されて自己が醸成されてくる無限の生命の流れである。その意味で「個人あって経験あるにあらず、経験あって個人あるのである」。西田は、自己という主体があらかじめ世界のこちら側に確保されており、この主体の意識が対象を認識し構成するという発想をとらず、また逆に世界のあちら側に想定された対象としての客体が自己という主体の意識に反映され、認識されるという立場もとらない。「個人的区別」すなわち自己なるものより「経験が根本的である」。

この純粹経験について西田はさらに、つぎのように説明している。

経験するというのは事実其儘に知るの意である。全く自己の細工を棄てゝ、事実に従うて知るのである。純粹というのは、普通に経験といって居る者も其実は何等かの思想を交えて居るから、毫も思慮分別を加えない、真に経験其儘の状態をいうのである。例えば、色を見、音を聞く刹那、未だ之が外物の作用であるとか、我が之を感じて居るとかというような考のないのみならず、此の色、此の音は何であるという判断すら加わらない前をいうのである。そ

久 家 英 述

れで純粹経験は直接経験と同一である。自己の意識状態を直下に経験した時、未だ主もなく客もない、知識と其の対象とが全く合一している。これが経験の最醇なる者である<sup>14)</sup>。

「経験の最醇なる者」すなわち純粹経験、あるいは直接経験の次元で自己を生成する自己、拙稿ではそれを<私>とよんできた。<私>とは、この純粹経験そのものを生きる主客未分の自己ならざる自己、自己を生成する自己の根底—底なき底—の謂いである。その都度の役割を生きる顕在化された自己=somebodyの底に潜在する生命の流れ、生命的な働きとしての<私>ではあるが誰でもないもの、としての無=nobodyというべきものである。それは対象化不可能であるが、生きられる制度規範としての保育者の自己規範性は、子どもの純粹経験の流れに差し込む限りにおいて、その内面的当為に交差しうるのではないか。

受容性の高い保育者は、子どもが生きる世界をそれがそのまま生起する姿で捉えようとする。そのとき、保育者という自己にあらかじめ備えられたフレームから子どもの生命の発動を描きとろうとしても、あるいはビデオカメラそのままに写しとろうとしても、それが子どもへの跨ぎ越しであるかぎり、その場が自己に迫ってくる子どもの社会化への要請すなわち規範性は、客観的な制度規範の正当性をひきずった、どこかムリな自己規範性に頹落せざるをえない。だが、そこに感じられる“強引き”に正直に向き合い、自己規範性がひきずる制度性に堪えながら、「額に汗する」、「子どもの遊戯生活」にまなざそうと努める保育者<sup>15)</sup>が、子どもの生命と育ちの発動を体感する瞬間に出会うことができるのも真実である。そのときおそらく当の保育者は、<私>という無私=nobodyとして子どもの純粹経験の相にふれている。

## (2) 子どもと純粹経験

いまふたたび倉橋に戻ろう。

「幼児さながらの生活—自由・設備—自己充実—充実指導—誘導—教導」<sup>16)</sup>、これが倉橋誘導保育論の要諦であった。それは子どもの育ちとその指導の見通しを簡潔に集約したものであるが、その中核に位置するのが自己充実概念であった。「……もちろん教育目的なくして教育はありません。しかも、その目的を必ずしもこちらから押しつけなくとも、幼児の生活それ自身が自己充実の大きな力を持っていることによって、すでにそこに教育の目的に結びつくつながりが見出せる……幼児の生活をさながらにしておくのは、ただうっちゃり放しにして置くということではなく、幼児自身の自己充実を信頼してのこと……」<sup>17)</sup>であるというように、倉橋は保育における対象と目的、その二つの基軸を調和させうる概念を自己充実に求め、そのための環境の構成と「充実指導」を保育者に求めたのであった。しかしそれが予定調和的二元論の陥穽を超えるには、まさにその自己充実概念それ自体の実践的な彫琢が求められたのではなかったか。

保育者が直感的に感受する子どもの育ちを決定づけるこの自己充実という言葉は、デュエーイの言う内的充実—intrinsic fullness—to 響きあうように、保育や教育の生命論的位相を特徴づけるものなのである。それは“遊びに没頭している”とか“我を忘れている”などと表現されるが、その内実こそ純粹経験概念に重なるものではないか。その具体相について西田はこう述

べている。

純粹経験の現在は、現在に就いて考える時、已に現在にあらずというような思想上の現在ではない。意識上の事実としての現在には、いくらかの時間的継続がなければならない。即ち意識の焦点がいつでも現在となるのである。それで、純粹経験の範囲は自ら注意の範囲と一致してくる。……我々は少しの思想も交えず、主客未分の状態に注意を転じて行くことができるのである。例えば一生懸命に断崖を攀ずる場合の如き、音楽家が熟練した曲を奏する時の如き、全く知覚の連続perceptual trainといってもよい。……此等の精神現象に於ては、知覚が厳密なる統一と連絡を保ち、意識が一より他に転ずるも、注意は始終物に向けられ、前の作用が自ら後者を惹起し其間に思惟を入るべき少しの亀裂もない。之を瞬間的知覚と比較するに、注意の推移、時間の長短こそあれ、その直接にして主客合一の点に於ては少しの差別もないのである<sup>18)</sup>。

こうした記述において西田はどのような事実を思い描いたのか、断崖を攀ずる場合、音楽家が曲を奏する場合、そのとき、事の始めから終わりにいたる時間の幅のなかでの注意の焦点の推移こそあれ、そこでの「主客合一の点に於ては少しの差別もない」。一言で言ってそれは、子どもが何事か、典型的には遊びに集中する姿—自己充実—そのものである。そこに保育の場を重ねてみよう。たとえば、子どもたちが声を合わせて歌っている。そのとき、誰も歌うこと以外の何を考えるわけではなく、音の連続をただただ現在として、自分と友だちの歌声を一体に感じながら、歌うことそのものに集中している……といったような。

このような具体相をとる純粹経験は、そこから自己が限定され生成されてくると意識の「体系的発展」をとまなう。それを可能にする力を、西田は経験が潜在的に内在させる「差別相」、ものの生成を生み出す潜在的な差異、「内面的潜勢力」に見出している。

純粹経験とは何だか混沌無差別の状態であるかの様に思われるかも知れぬが、種々の意味とか判断とかいうものは経験其者の差別より起るので、後者は前者によりて與えられるのではない、経験は自ら差別相を具えた者でなければならぬ<sup>19)</sup>。

歌われ、聴かれる主客合一した純粹経験の現在は、歌われ、聴かれるメロディーの流れ＝体系と不可分につながっている。ひとつひとつの音は、それ自体では成り立たず、それぞれの「差別相」、差異において相互につながり、体系を生成させる。潜在的な差異の体系としての異質な音のつながり合いが含みもつ潜勢力は、「前の作用が自ら後者を惹起し其間に思惟を入るべき少しの亀裂もない」メロディーの流れとなって顕在化される。歌いかつ聴くという純粹経験は、歌に没頭している子どもが、潜んでいた音の差異つまりメロディーとしての流れ、体系を顕在化させ、音の一体的な流れを一回きりの多様性において生み出し、味わうという生命の表現そのものである。そのとき子どもたちは“我を忘れて”歌い、歌い終わった直後に、表現されたものを振り返って“我にかえる”。それは歌い終わった自己が、その自己において、歌っていた自己を写すという行為の始まりであり、西田はついでこれを「自覚」論として展開することになる。(『自覚に於ける直観と反省』1917)

たとえばかりに、いま歌った子どもが「もういちど歌おう」と言うとする。“我を忘れて”

久 家 英 述

歌っていたかれには、「主客未だ分れない、知るものと知られるものと一つ」の分割不可能な純粹経験の流れが、「現実その儘な、不断進行の意識」としての「直観」として一挙に与えられていたのだが、「もういちど歌おう」とは、“我にかえった”かれの、「この進行の外に立って、翻って之を見た意識」の発露である。西田はそこに「反省」の働きを見出し、それは、我を忘れて歌う我という「直観の現実」に根ざしながら、この分割不可能な生命の流れ－時間－を「空間の形に直して見ること」だと言う。そして「この二つのもの」、すなわち「直観」と「反省」の「内面的関係を明らかにするもの」を「自覚」－自己が自己の中に自己を写す－という作用に求めたのである<sup>20)</sup>。それは主客未分の対象化不可能な直接の<生>の流れから、自己と世界が創造的に分節されてくる生命のダイナミズムを言い表そうとする概念装置であった。

自己が自己を反省する即ち之を写すというのは、所謂経験を概念の形に於て写すという様に、自己を離れて自己を写すのではない、自己の中に自己を写すのである。反省は自己の中の事実である、自己は之に因って自己に或物を加えるのである、自己の知識であると共に自己発展の作用である<sup>21)</sup>。

「もういちど歌おう」とは、文字どおり「こんどは……のように歌いたい」というあらたな意欲ゆえの言葉かもしれない。また、自分と友だちの流動する生命のかたちを、くり返しなぞることの充足感への願いが込められているかもしれない。あるいは、一緒に歌うことで創造される、誰のものでもないが誰のものでもある、唱声が内在させる超越性を知らず知らずのうちに確かめたくてのことかもしれない。いずれにせよ、それは純粹経験を生きることによってえられる生命の自己充実の相という意味で、西田の言う「自己発展の作用」と言いうるものののである。そうした現場に立ち会っている保育者は、自身も“我を忘れる”時間を生きているはずだろう。そこに制度規範性がよぎるとき、当の保育者はそれをすぐれて当為的な自己規範性へと転位しうる境界をまた、生成させているのだと言っていい。本来の受容性とはそのようなものとして、生みだされ、気づかれるものではないだろうか。

## 5. 小括

自覚に於て第一の自己と、之を反省する第二の自己と同一であるというのは、心理学者が考えるように、この二つのものを両つながら思惟の対象として見て、この二つのものが同一であるというのではない。考えられる自己が、直に考える自己其者に同一であるというのである、自己の超越的同一を意識するのである<sup>22)</sup>。

西田は、この「考える自己」と「考えられる自己」という自覚の構造の「根柢に横たわれる統一的意識」－「自己の超越的同一」－を「内面的当為 (Sollen)」と言い、かつまた「能動的自己」と言っている。純粹経験の次元を子どもがぶあつく、ていねいに生きられるときに育つのはこの「内面的当為」であり、「能動的自己」だろう。津守真は、「子どもと一緒に過ごす『いま』を充実させるとき、そこから子どもの能動性が動きはじめ、社会性が生み出される」<sup>23)</sup>と言い、そこで育つべき「小さな核」を「自由、勇気、忍耐など……人間の内部のものでありながら、社会をつくるのにたいせつな価値」として、「個人の自我の発達と社会はここにおい

純粹経験と保育

て結びあう」<sup>24)</sup>と言う。

子どもに即しつつ子どもの社会化をうながそうとする保育にとって、子どもの自己充実こそがその育ちを醸成しうる鍵だとするなら、それは西田の言う「純粹経験の立脚地」をいかに確たるものとなしうるかにかかるのである。

---

注

- 1) 倉橋惣三 『幼稚園真諦』(倉橋惣三選集第一巻 フレーベル館 1965) p.15
- 2) 佐伯 胖 『幼児教育への誘い：円熟した保育者になるために』東京大学出版会 2001 p.129
- 3) 倉橋惣三 『育ての心(上)』 フレーベル館 1976 p.30
- 4) 佐伯 同上書 p.130
- 5) 佐伯 同上書 p.131
- 6) 佐伯 同上書 p.37
- 7) 竹林実紀子編 『保育技能の探究』 建帛社 2004 pp.28-29
- 8) 保育における関係の両義性の問題については、鯨岡 峻・鯨岡和子『保育を支える発達心理学』ミネルヴァ書房 2001 を参照のこと。
- 9) 佐伯 同上書 p.129
- 10) 倉橋 同上書 序p.8
- 11) 竹林 同上書 pp.102-104
- 12) 津守 真 「保育研究転回の過程」『人間現象としての保育研究:増補版』 光生館 1975 p.24
- 13) 『西田幾多郎全集』第一巻 p.4 なお、全集については岩波書店版増補改訂第二版全19巻(1965-66)による。また引用文は現代語表記に改めている。
- 14) 『全集』第一巻 p.9
- 15) 倉橋 同上書 p.22
- 16) 倉橋 前掲 『幼稚園真諦』 p.57
- 17) 倉橋 同書 p.32
- 18) 『全集』第一巻 pp.11-12
- 19) 『全集』第一巻 p.15
- 20) 『全集』第二巻 p.15
- 21) 『全集』第二巻 p.16
- 22) 『全集』第二巻 p.17
- 23) 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 p.82
- 24) 津守 同書 p.121