

プラグマティズムから捉え直す保育実践研究

—現象学的記述と生態心理学的記述の保育実践における相補性を例として—

山本 一成

1. 経験を記述する保育実践研究—現象学的方法と生態心理学的方法

保育は、目の前にいる子どもと向かい合い、子どもに関わっていく教育実践である。その中で子どもの経験を理解することは保育の根本にある営みであり、したがって子どもの理解をどのように捉えるのかは保育学における重要な課題であるといえる。しかし、津守真が批判するように、戦後の保育学は科学的心理学の影響の下、子ども理解を外部からの観察によってのみ行うことで、子どもの経験している世界を心身二元論に基づく客観的な行動の理解や概念的な心の理解に還元してきた¹。このような態度からは、様々な感情や感動を伴った子どもの「生きた事実」を捉えることはできないのであって、このような一面的な子ども理解を乗り越える研究方法論を構築していくことが、現代の保育学の課題となっている。

これまでこのような問題意識に立った試みの中心となってきたものに、現象学的方法を取り入れた保育実践研究がある²。現象学という概念は多義的なものであるが、「いっさいの先入見を排して、経験に与えられるがままの具体的事象へと立ち還り、すべてを問い直そうとする努力」を中心にするという点で共通したものとして捉えられる³。現象学的な保育実践研究は、そのような志向を共有し、私たちが日常的に生きている「生活世界」⁴へと立ち還り、それをありのままに記述しようとする試みを通して、保育における子どもの「生きた事実」を問い直そうとする営みであるといえる。そのため、現象学的な保育実践研究では、研究主体の直観的認識や、間主観的な情動体験を記述し、考察していくことが重要な方法となる。「生活世界」には心理現象の有機的全体（ゲシュタルト）が位置しているのであり、主体に立ち現われる現象について、その記述と考察を通して現象学的還元を行っていくことが経験を理解する道筋となるのである。子どもの経験の理解を目指す現象学的な保育実践研究は、研究主体の反省や省察そのものが研究対象の理解と切り離せない形で展開されていく点にその特徴を持つものである⁵。

一方、現象学とは異なる形で経験の理解を目指すことを試みてきたのが、生態心理学の視点を取り入れた保育実践研究である。生態心理学はギブソン⁶によって確立された人間・環境の相補性を基軸とした知覚理論であり、環境に存在する行為の可能性を示すアフォーダンス⁷の記述によって人間の経験を理解していくことを試みる立場である。現象学的記述が研究者の主観を含めた生きられた経験の記述を方法とするのに対し、生態心理学的な研究は実験的な発達

研究⁸から、子どもの生活の記述的研究⁹まで、様々な方法をとっている。生態心理学の立場において経験とは、人間と環境との「出会い」における意味と価値の直接知覚によって成り立つものであり、環境に存在する情報の知覚とそれによって実現した行為＝アフォーダンスの利用を記述することによって捉えられるものである¹⁰。人がコーヒーカップを手に取りするという経験は、今コーヒーを飲んでいる自分がおき、カップが手を伸ばして届くことができる距離にあり、それがつかむことのできる形状のものであるという人間・環境の動的なトランザクション¹¹における「出会い」なのであり、コーヒーカップを持つという行為には、環境に存在する様々な意味と価値の知覚が含みこまれているのである。このように生態心理学的な保育実践研究では、環境の情報と行為の記述を行うことによって、経験を理解することを試みる。子どもの経験の理解という文脈においては、子どもが利用している行為の資源を可視化することによって子どもの経験の「生きた事実」を共有しようとするのが生態心理学的方法の特徴である¹²。

以上の二つの理論はともに客観主義的な科学的心理学とは異なり「生きた事実」としての経験を記述するための方法となりうるが、両者の経験の捉え方は異なっている。認識論の次元では、現象学が経験を事象の本質を直視するうえで立ち返るべき領野として見る一方で、生態心理学は経験を環境の意味と価値の直接知覚として見る。また、具体的な経験の記述においては、現象学的記述が研究主体の主観の反省的な記述を「図」としていく一方、生態心理学的記述は環境の情報を記述の「図」としている。また、それに伴って、現象学的記述では環境の情報の記述が、生態心理学的記述では主観的感覚の記述がそれぞれ「地」として背景化する傾向にある。

現象学的方法と生態心理学的方法はこれまで思想的類縁性がしばしば指摘されてはきたものの¹³、厳密に論理を捉えるかぎり両者を統一的にむすび合わせる論理はない。しかし、哲学者が認識論の問題として調停することができなくとも、保育実践者が保育実践においてそれぞれの理論を補完的に位置づけ、実践の中で子どもの経験の理解を多重にしていくことは十分に意義のあることであり、保育学がその両者の関係を理論的に位置づけることは、実践に寄り添う保育学として重要な課題である。

それを実現するために、本論ではパースが「プラグマティズムの格率」¹⁴と名づけ、ジェームズが「プラグマティズムの原理」¹⁵として紹介した原理を手がかりにしたい¹⁶。ここではプラグマティズムは対象理論としてではなく、理論間の関係を考えるメタ理論として、現象学的方法と生態心理学的方法の関係への反省を導くものとして論じられる。また、教育学におけるプラグマティズム原理の適用としてデューイの教育学を手がかりにすることになるが、本論はあくまでもデューイの教育学研究が問題なのではなく、保育実践における現象学的方法と生態心理学的方法の関係づけへの反省の手がかりを得ることが課題であり、その範囲内での限定的な考察に限ることとする。

以下では、まず、現象学的な保育の事例記述と生態心理学的な保育の事例記述が、経験の異なる側面に焦点を当てる特性を持つことを述べる。そして、両理論の関係をプラグマティズムの視点からとらえ直すことで、経験についての異なる視点の存在が、保育における対話的な価値基準の再構築のプロセスと結びつくことについて論じていく¹⁷。

2.記述される経験の側面性

プラグマティズムの視点から経験を記述することの意味を問い直していく上で、まず具体的な研究を例に、現象学的方法および生態心理学的方法から記述される経験の側面について論じていく。本論では、「木で遊ぶ」という経験について異なる視点から捉えた 2 つの論文について検討する。一つは、中坪史典らによる「アフォーダンスの視点から探る『森の幼稚園』カリキュラム」¹⁸であり、もう一つは、立浪澄子による「どう教える？『木は生きている』—子どももの内面形成に関心を寄せ続ける保育者の姿」¹⁹である。

(1)「遊びの媒体としての木」という視点

中坪らの研究は、アフォーダンスの概念を用いて、「木」という環境が持つ可能性について考察する生態心理学的立場からの研究である。

中坪らの研究は、幼稚園の年中児クラスの子どもが一日の大半を森で過ごす「森の日」についてのビデオ・フィールドワークを行い、そこで記録した映像データを分析・考察したものである。事例には、周囲の子どもの遊びに加わらずつまらなそうにしていた I 男が担任の保育者に木（細木）を差し出されたことをきっかけに、木を「びよーん」としならせる遊びを始める場面が記録されている。それを見ていた K 男が「僕にもやらせて」と寄ってくる。I 男は始め K 男と細木を奪い合うように取り合っていたが、しだいに K 男と一緒に大きく木を揺らして遊ぶようになる。周りでそれを見ていた女兒の間にもしだいに遊びが広まり、保育者も交えて木（細木）を揺らすという遊びが盛り上がる。中坪らはこの事例について、「素朴な自然環境が保育者と幼児にもたらしたもの」という観点から考察し、木の持っている多様なアフォーダンス（揺らす・曲げる→戻ってくる・雨粒が飛ぶ、など）が、保育者の I 男への働きかけや、周囲にいる子どもたちを巻き込んだ遊びの充実のきっかけとなっていることに注目している。

中坪らの研究が示すように、自然環境には多様な行為の可能性が潜在しており、保育者や子どもがそれを見出すことによって豊かな遊びが生まれていく。木は多様な遊びと子ども同士のつながりを生み出す媒体として捉えることができるのである。

(2)「生きている木」という視点

一方、異なる視点から子どもと木の関わりを捉えているのが、立浪の研究である。立浪の研究は、「木が生きている」という生命性に子どもが気づくために、保育者がいかに関わることができるかを論じたものである。立浪の研究自体は現象学的な立場をとったものではないが、保育者 S の記録は、環境が自分自身に働きかけてくる「表情」²⁰に注目した記述となっており、保育者 S 自身によって捉えられた意味世界の記述となっている点で現象学的な記述の一面を備えている²¹。

立浪の研究は、保育者 S の実践記録の検討を中心として行われた。事例には、保育所の園庭にあるドウダンツツジと 4 歳児の 2 人の男の子（K 男と M 男）の関わりが記録されている。多くの葉の茂った 1m ほどのドウダンツツジの木に対して、K 男と M 男がヒーローになりきって、パンチや体当たりを繰り返しているところに、保育者 S が通りかかる。子どもたちは体当

たりをして跳ね返されることに面白さを感じていたが、そのたびに木は左右に揺れ、葉っぱが散り、小枝が折れたりしてしまっている。保育者はそれを見て“このままでは木がかawaiiそう、何とか止めることはできないか”と感じ、子どもたちに働きかける。保育者はこのとき、「そんなことをしてはだめだよ」と直接的に禁止するのではなく、2人のごっこ遊びに入り込んで言葉かけをする態度をとる。保育者は何度か働きかけるが子どもたちがそれをやめなかったため、「あーっ！葉っぱ怪獣、手も足もいっぱい折れたよ。ほら血もいっぱい出とるー！」と言ったことで、子どもたちは遊びをやめることになる。

この事例の後、保育者Sが園内研修や各部署での討議を経ていかに子どもたちに「木が生きていることを教えたか」が、立浪の研究の主題となる。その後も保育者Sは、K男とM男の指導に関心を持ち続け、子どもが自ら問題を見出すことに関わっていくことになり、最終的には、K男が木をやっつけることを「ダメだよ」と言ったことなどをもって、子どもが自ら「木が生きている」ことを学んだのだと結論づけている。

立浪の研究では、木が生み出す遊びに焦点が当てられるのではなく、「木が生きている」存在であることに焦点が当てられる。事例の中でK男とM男は、木と関わって遊びを生み出しているが、保育者Sにとってそれは「止めるべき」「好ましくない」遊びとして捉えられている。

(3)「木で遊ぶ」という経験の意味

中坪らの研究は、「木という環境が、創造的な遊びや他者とのかかわりを生み出す資源となる」という主題を保育実践に提供する。それはアフォーダンス概念が子どもの豊かな経験の条件となっている子どもと環境とのトランザクションを効果的に記述する理論であることに支えられている。一方、立浪の研究は、「木が生きている存在であり、尊厳をもった関わりを必要とする」という主題を保育実践に提供する。それは保育者Sの記録が、自らに立ち現われた木の「表情」を記述するという現象学的側面を持っていたことで可視化された主題であるといえるだろう。

両研究の導く結論は、ともに経験の記述から「木で遊ぶこと」に関する主題を提供するという点で意義があるものである。しかし、提供された主題同士を保育実践の視点から対照してみると、それらは双方が同等に重要なものであると同時に、対立的なものでもあるというジレンマを抱えている。

たとえば、子どもたちが生き生きと木のぼりをしているが、その細い枝が折れそうなほどしなまっているという事例を考えてみよう。そして、あなたがそのような場面に保育者として立ち会い、子どもへの関わりが迫られているとする。そのような場面に立ち合う際、ある人は豊かな遊びが生まれていると感じ、ある人は「木がかawaiiそうだから止めたい」と感じる。また、ある人は遊びを続けさせるか、木が生きていることを伝えるかで葛藤する。そのような差異が生じるのは、「木で遊ぶ」という経験がはらんでいる両義性に由来するものであり、一つの側面から経験の意味を規定することはできない。「木で遊ぶこと」は子どもの創造的な経験を生み出す可能性を備えたものであると同時に、「生きているもので遊ぶ」ということに対する尊厳の問題を含んでいるのである。

このようなとき保育者にとって、「木で遊ぶのは良いこと」という見方への囚われは、「木を傷つけている」という側面に気づくことの妨げになるであろうし、「木が生きているのを教える

ことは良いこと」という見方への囚われは、子どもの創造的な遊びへ目を向ける視点を暗黙のうちには弱めてしまうことになるだろう。経験の記述によって提示される視点は、経験のある一側面に焦点を当てて取り出したものである。そのような視点は独自の深さをもって保育実践を問い直すきっかけとなるものであるが、その結論が過度に一般化されることは、保育者が次なる実践を行う際、目の前にいる子どもの経験の理解を固定させてしまうことにもつながってしまう。

それでは、保育実践研究における「経験を記述する」という営みはどのような位置づけを持つものなのであろうか。デューイは、「教育科学の源泉とは、教育者の心に、頭に、そして手にはたらき、確かめられた知識の一部分である。それは、教育的機能のパフォーマンスが、それがはたらく以前よりも、より啓発され、人間的なものとなり、真に教育的なものとなるような知識なのである。」²²と述べている。このように経験の記述を、保育者の次なる実践行為を含めた過程の中に捉えることで、現象学と生態心理学のそれぞれがもつ視点の違いを、相補的に働くものとして位置づけることができるのではないか。以下では、ジェームズのプラグマティズムの原理から2つの方法を捉え直し、さらにこのプラグマティズムの原理との関連においてデューイの教育理論を参照しつつ、経験を記述する保育実践研究の位置づけを問い直していきたい。

3. プラグマティズムから保育実践研究を捉え直す

(1) 多様な見方とその実際的結果

ジェームズによれば、プラグマティックな方法とは、「これなくしてはいつはてるとも知れないであろう形而上学上の論争を解決する一つの方法」²³であり、それは論争の各立場が主張する観念のそれぞれがもたらす「実際的な結果」²⁴を辿りつめてみることによって、各観念を解釈しようと試みるものである。

ジェームズが例としてひくのは、一匹のリスである²⁵。まず、「一匹の生きているリスが木の幹の一方の側にくっついていると仮定し、その木の反対側には一人の人間が立っている」ことを想像してみる。その際、リスを目撃したその人間は木のまわりをすばやく駆け廻ってリスを見ようとするが、彼がどんなに早く廻っても、それと同じ速さでリスは反対の方に移るので、リスと人間の間にはいつでも木が介在していて、その人はリスを見ることができない。そのような出来事が起こったとき、「その人間はリスのまわりを廻っているのかどうか」という問題が生じるのである。これに対し、ある人は「廻っている」と言うし、ある人は「廻っていない」と主張し意見が対立することになる。しかし、このような対立は、それぞれの立場の人間が、自らが「廻る」という言葉を実際にどのような意味で捉えているのかという前提の差異を自覚することで解消するものである。「廻る」という言葉を、「リスの北から東へ、東から南へ、それから西へ、最後に北へと移行する」意味と捉える人は、「リスのまわりを廻っている」と主張している。これに対し、「廻る」という言葉を、「最初はリスの正面におり、それからリスの右に、それからリスの背後に、それからリスの左に、そして最後にリスの正面にいる」という意味で捉える人は、「リスのまわりをまわっていない」と主張することになる。どのような視点を

とるかによって、「リスのまわりを廻っている」という言い方も、あるいはその逆も、ともに正しい言明であると言えるのである。

ジェームズは、「それぞれの観察者は、彼が立つ独自の立場から部分的な洞察の優越を得るが、単独の観察者には、真実の全体も、善の全体も明らかになることはない。」²⁶と述べている。出来事をどのように理解し評価するかは、観察者の価値観や言語体系に大きく左右される。出来事には常に多様な見方をもって迫ることが可能であるが、私たちは自分が理解した仕方が出来事の唯一の真実に近いものであると信じてしまいがちなのである。その意味で、私たちは自分のものとは異なる他者の視点や価値観に対して、常に不可知である可能性を抱えている。

出来事に対しての見方そのものが議論の対象となる時、リスの例に挙げられているような議論のための議論が生じ、異なる見方同士が対立することになる。それは自分自身のうちに閉じられた見方に基づく論戦であり、そのような見方それ自体が問い直されることはない。しかし、もしその議論が何らかの実践的課題に応えるための方法であることが明確であれば、物の見方をめぐるとの対立は信念の戦いから、課題をクリアするためのより良い理解の方法を探る試みへと変容する。つまり、このような対立は、それぞれの立場がもたらす「実際の結果」をたどることを試みることによって、発展的に解消される可能性を持っているのである。

(2) 保育実践研究における実際の結果

このことを保育実践研究にあてはめてみると、子どもの経験を理解することは、その理解がもたらす「実際の結果」を含んだ営みであると捉えられる。そして、そこでの「実際の結果」とは、保育者が実際に子どもと向き合ったときの子どもも理解と、それに伴う保育行為を指している。現象学的記述と生態心理学的記述はそれぞれ、経験の異なる側面を記述し、異なる視点から経験の意味について考察するが、その記述と考察はそれ自体で完結するのではなく、常に保育者によって「継承」され、「再検討」されるものとして捉えられる。保育者は多様な保育実践研究の見方を、自らの実践の文脈に受け継いで検討することで次の保育行為を決定していく。デューイが述べるように、「科学的結果の価値は、教育することにおける実際の活動において検証される」²⁷のであって、そのようなプロセスを含めた形で成立するのが、プラグマティズムに基づく保育実践研究なのである。

プラグマティズムにおいて、経験を言語化することは探究の終わりを意味するのではない。記述され、名づけられ、言語化された経験は、それがひとつの解明された「真実」を表現するものであるかのように思われがちである。しかし、プラグマティズムにおいて探究の結果は、「われわれがそこに留まることができる謎への解答なのではなくて、謎を解くための道具となる」ものなのであって、実践者の「経験の流れの中で働く」ことによって、「現存のリアリティが変化されてゆくかもしれない方向を指し示す」ものなのである²⁸。同様に、保育実践研究において、実践研究をすることとは子どもや保育者の経験の真実や価値を規定するものではなく、研究の結果が保育者の経験の中に働くことによって、保育者が自らの子ども理解と実践行為を問い直すきっかけとなっていくものである。保育実践研究は、保育者と子どもの間に生じる経験に定位しつつ、保育者自身には死角となってしまうような視点を提供することによって、現実の新たな理解を生み出していく助けとなることができる。デューイが述べるよ

うに、「教育科学の最終的なリアリティは、本の中でも、実験室の中でも、それが教えられる教室の中でもなく、教育的活動の方向づけに従事する人々の精神の中で見出される」²⁹のである。

保育実践研究は、実践者の経験においてはたらくことで、実践上の多様で柔軟な判断を生み出す過程に位置するものである。そのような研究において、現象学と生態心理学がもつ事例記述の特性の差異は、経験の真実をめぐる対立にあるのではなく、経験への視点の多様性を確保する相補性を持つものとして捉えられるのである。

(3)対話的保育実践研究

プラグマティズムの主張は、実践研究者がそれぞれの関心によって勝手に研究し、保育者はそれぞれにとって都合の良い考え方を採択すればそれで良いということを意味しているのではない。プラグマティズムにおける実際の結果とは、保育者個人、あるいは実践研究者個人によって結論づけられた最終結果（result）ではなく、他者との関係を含んだ保育実践の過程における中間結果（consequence）として捉えられるものである³⁰。

先に例を挙げたように、現象学的方法あるいは生態心理学的方法によって経験の理解を目指す実践研究者は、「子どもたちが生き生きと木のぼりをしているが、その細い枝が折れそうなほどになっているという事例」を前に「いかに行為するか」という実践的問いに直面したときに、それぞれの記述理論がもつ側面性に気づかされる。現象学的記述が可視化する、「子どもたちが生き生きしている」「木がかわいそう」という経験の実存的な側面も、生態心理学的記述が可視化する「子どもが木の持つ豊かなアフォーダンスを利用している」「木の枝の太さや高さが子どもにとって適当な関係にある」という経験の機能的な側面も、ともに経験の限定された側面を切り取るものであり、実践的判断のための一つの視点として位置づくものである。「単独の観察者」、「単独の理論的視点」が、他者の経験の何らかの側面に対して不可知である可能性がある以上、実践研究者は他の理論的背景を持つ実践研究者が提供する視点のリアリティに対して目を向け、対話的に自身が依拠する理論の特性を捉えていく必要がある³¹。

また、保育実践研究が、保育者の経験にはたらくという実際の結果をもつ以上、実践研究者は保育者とともに子どもの経験をめぐりリアリティの探究を担うという位置づけにある。デューイは「教育とは本質的に終わりのない円および螺旋である。それはその中に科学を含みこんだひとつの活動なのである」と述べている³²。保育実践研究は、子どもの経験を問い直し、その都度子どもへの関わりを判断し、再び関わりについて問い直す…という円環運動としての保育の一部なのであり、終わりのない理解と価値判断の探究の営みを形成している。そのような過程に参加する実践研究者にとって必要なことは、自らが提示する経験の理解が再実践の中で検証されるものであることを自覚し、実践者による研究結果の検証に開かれた態度で臨むことなのではないだろうか。

その意味で保育実践研究は、保育者の実践をめぐるコミュニケーションのプロセスの中に位置づけられるものである。デューイは「社会生活がコミュニケーションと同じことを意味するばかりでなく、あらゆるコミュニケーション（したがって、あらゆる真正の社会生活）は教育的である。コミュニケーションを受けとることは、拡大され変化させられた経験を得ることである。人は他人が考えたり感じたりしたことを共に考えたり感じたりする。そしてその限りに

において、多かれ少なかれ、その人自身の態度は修正される。そしてコミュニケーションをとる側の人もまたものままでいはいはしない。」³³と述べ、コミュニケーションによって人間が変容していくことを共感と共同性の実現のプロセスとして考えていた。保育実践研究をひとつのコミュニケーションとして捉えると、そこには送る側と送られる側双方の経験の変容が含まれている。実践研究者と実践者との間でコミュニケーションが生じることで、相互の理解が深まり、実践の理解のあり方が変化していく。保育実践研究の発展はこのようなプロセスの中に見出されるものなのである。

デューイは相互変容を含むコミュニケーションを助長するものとして、「共通の目的」³⁴を挙げている。保育実践研究に共通の目的を見出すならば、それは実際の結果、すなわち子どもと向き合う保育者の経験に働き、実践の理解に多角的な視点を与えていくことにある。それぞれの研究が対立する実践の見方を提示する際も、保育者の実践の向上という共通の目標が見出されることによって、実践を問い直すひとつのコミュニティが形成される。そのようなコミュニティの中で、保育者と研究者が共に他なる視点を得、限定された物の見方を問い直していくことによって、現場での子ども理解、保育研究としての実践理解が修正されていくことになる。

(4)何が良い経験か

実践研究によって記述される経験の意味は、経験のある側面を限定的に取り出したものであり、経験の意味についての唯一の見方を確定するようなものではない。しかし、このことは実践研究の意義を少しも貶めるものではない。むしろ、実践研究の提供する視点が経験についての一つの見方にすぎないことを積極的に捉えていくことが必要である³⁵。

保育実践研究によって記述された経験は、保育者に次なる保育実践における価値判断の材料を提供する。ここで再び、「子どもたちが生き生きと木のぼりをしているが、その細い枝が折れそうなほどになっている」ところに保育者が向き合っている場面の例を考えれば、保育実践研究の結果は、保育者がそのときの子どもの行為が「良い」経験になるものであるかどうかを判断し、子どもへの関わり方を決定する際の道具 (instrument) として働いていく。そのとき保育実践研究は、「木で遊ぶこと」が良いのか、悪いのかを保育者に指示するものとして機能しているのではない。そのときの教育的関わりについて価値判断を行うのは保育者なのであって、中坪らの研究が「木で遊ぶことは良いことである」という価値判断を、立浪の研究が「木が生きているのを教えることは良いことである」という価値判断を、それぞれ保育者にもたすことはできないのである。

しかし、「木という環境が創造的な遊びや他者とのかかわりを生み出す資源となる」という主題、そして、「木が生きている存在であり、尊厳をもった関わりを必要とする」という主題を、それぞれの実践研究から受け取り、自らの経験の中にはたらかせることのできる保育者は、より広く、柔軟な実践の理解に基づいて、目の前で起こっている経験について判断し、行為することができる。デューイは、「知的な道具は実践の中で、実践者自身の態度と、彼の前で起こっている出来事への反応の様式に影響する。なぜなら、理解の範囲が深められ、広げられることで、実践者はもともとは彼の視野に入らず、したがって彼の行為において無視されていた、離れた結果 (remote consequences) を考慮することができるようになるからである。」³⁶と述べ

ている。他なる視点を批判的に摂取することが可能な保育者は、「常に他者の視点に対して不可知である可能性を持つ」という自己の限界を超えて、単独では届くことのなかった理解と行為の可能性を探求し、成長していくことができる。

そのような研究と実践の在り方が可能になるためには、実践研究者も保育者もともに、教育的な関わりにおける価値判断の主体が保育者自身であることを忘れてはならない。デューイは「教育的機能の外に出て外部の資源から客観的なものを借りてくることは、教育的な運動を放棄することである。教育者が独立し、教育の目標が教育的過程の中で形成され、実行されるものであると主張する勇気を持つまでは、教育者は彼ら自身の持つ機能に気づくことはない。」³⁷と述べる。保育者自身が自らの教育実践において、保育実践研究がもたらす視点との対話に開かれつつ、その上で、次なる実践の文脈の中で自ら価値判断を行っていく「勇気」をもつことが、保育という運動の力強い支えとなる。個々の子どもにとっての経験の意味を対話的に問い直し、子どもの現在の在りようと未来の可能性に照らして、その都度価値判断を行うのが、保育者が身を置く教育的過程なのである。

デューイは「科学にとっては、それが目を開き足元を照らす光であるとみなされるよりも、安売りの良さ／既製品(goods)の保証としてみなされることの方がたやすいことである。」³⁸と警鐘を鳴らす。実践と研究の関係には、常に「正しさ」を巡る葛藤が働いている。保育者は実践研究の結果を見て保育のリアリティとかけ離れているとして研究を遠ざけるか、研究者の提供した事実が真理であるとしてそれに従って保育を行おうとする。一方で研究者は、自身の依拠する理論や立場からの研究成果の確立に固執し、保育者の経験に働くことのないできあいの「正しい事実」に向かってしまう危険を孕んでいる。

ジェームズが「プラグマティズムはあらゆる学説を硬化させまいとするものである」³⁹と述べるのは、実践研究の目的が、経験の意味について完全な理解を与え、価値観を固定することにあるのではなく、常に実践するものにとって問い直され、保育者の経験の糧になっていくような終わりなき改訂のプロセスの中にあることを示しているのである。

4. 保育実践研究の地平—経験の多様性の尊重へ向けて

(1) 子どもの経験を見る目の多様性

ここまで保育実践研究を、経験の理解と価値判断に関わる保育実践の一過程として捉え直すことで、実践研究の持つ役割と機能について述べてきた。

経験の意味がひとつの側面に回収されるものでない以上、経験を記述しようとする理論が持つ視点の差異は、異なる角度から保育者の理解を照らす道具となる相補的な意味を持つものである。経験の記述的理解を試みる現象学と生態心理学は、それぞれが持つ実存的視点、機能的視点によって、異なる形で経験の理解についての重要な主題を提供する。研究者と保育者、あるいは研究者と他の視点を持つ研究者が、実際的な課題の下に対話的に視点を交換していくことによって、多様な角度から子どもの経験と保育実践のあり方を問い直す運動が生まれていく。

保育実践研究の「実際的結果」とは、今目の前にいる子どもと向き合い、その経験の意味を考え、「良い経験」へ向けて価値判断し関わっていく保育者の理解と行為にある。保育者は実践

研究の結果を、正しい事実であり良い保育を示すものであるとして追従するのではない。子どもの経験を理解し、子どもへの関わりについて価値判断していくのは保育者自身なのであって、保育者は保育のリアリティを探求する終りなきプロセスの中で、他なる視点と対話し、他なる視点を自らの経験に働かせていくことで、保育実践を豊かにしていくことができるのである。

(2)子どもの経験の多様性

プラグマティズムの考え方が理論を固定させないことを目指すのは、経験が常に再構成され続ける過程の中にあるという経験観と、自己に対して他者は常に不可知の側面を持つという認識論に基づいている。このことは保育実践研究において、他者の経験が私たちにとって未知である可能性についての厳格な意識に立って研究を行うことを意味するものである。ジェームズが述べるように、「観察される主体は観察する主体が知っている以上のことを常に知っている」⁴⁰なのであって、保育者も研究者も、実践研究を行う者は、子ども自身が持っている経験の世界に敬意を払い、子どもが表現したものを感じ取ることによって、自らの子ども理解と保育行為のあり方を再構成していく必要があるのではないだろうか。

保育実践は、子どもを「わかろうとする」気持ち、「わかった」と感じられた感覚に基づいて進められていく。保育者による実践研究は、子どもとともに生きる中で、子どもを理解できたという感覚、あるいはできなかったという感覚を反省・省察し、再び実践していく中で、子ども理解を促進していこうとする運動である。その運動は、子どもを「わかる」感覚に基づきつつも、常に理解の届かなさを残している子どもの経験世界に敬意を払うことによって保たれているのであり、だからこそ保育者は、子どもから発せられるその都度の声に耳を澄ませ、そのとき、その子どもに合わせた理解と保育行為を実践するのである。そしてそのような理解と保育行為の実践の過程を他者と共有し、次の実践へ向けて他の保育者・研究者を巻き込んだ対話を行なっていくことが、保育実践の運動をより豊かなものにしていくこととなる。

研究者が行う実践研究は、その実際的結果が保育者の実践に還元されるものである以上、常に「子どもへの理解の届かなさ」を共有した立場からなされていく必要がある。研究者の行う実践研究は、子どもの経験について特定の立場からの視点を提示するものであり、保育実践に限定された意味での主題を提供するものである。デューイが述べるように、「何に価値があり、何に価値がないかについての意識的な評価が、どれほど多く、全く意識されていない基準によっているかに、われわれは滅多に気がつかない」⁴¹。実践研究者は自らの基づく理論的立場や認識論の特性、研究の関心を明記し、自らが提供する視点の前提について可能な限り公共化した記述を進めていく必要がある。そのような立場からなされる実践研究の結果が、保育者や他の視点を提示する実践研究者に継続的に問い直され、対話が生まれていくことによって、子どもの経験についての固定観念を生み出すことのない実践研究が可能になるのである。

保育は常に子どもの経験から出発して問い直されていく必要がある。プラグマティズムから捉え直される保育実践研究は、次なる実践に向けた保育者の省察において働き、柔軟な子ども理解と保育行為を導くためのコミュニケーションの道具となる。保育実践研究とは常に子どもの経験を問い続ける運動の中にあるのである。

註

- 1 津守真・本田和子・松井とし・浜口順子、1999、『人間現象としての保育研究（増補版）』、光生館、3-28頁。
- 2 榎沢良彦、2004、『生きられる保育空間』、学文社。および、横井紘子、2006、「保育における「遊び」の捉えについての一考察—現象学的視座から「遊び」理解の内実を探る—」、『保育学研究』第44巻第2号、93-103頁など。
- 3 木田元、1991、『現代の哲学』、講談社、44頁。
- 4 E. フッサール著、長谷川宏訳、1975、『経験と判断』、河出書房新社。
- 5 鯨岡峻が批判するように、ありのままを記述するためには様々な抵抗が存在するが、そのような抵抗を乗り越えようとする現象学的還元のプロセスが記述されないままに現象学的立場を主張する実践研究も多い。それらの研究においては、主観的記述についての公共性の確保がなされなくなるという問題が生じる。〔鯨岡峻、2002、「ゲシュタルト心理学：現象学と人間科学としての心理学」（渡辺恒夫・村田純一・高橋濤子編、『心理学の哲学』、北大路書房、135頁。）〕
- 6 Gibson, J.J., 1979, *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Company. (古崎敏・古崎愛子・辻敏一郎・村瀬旻訳、1985、『生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る』、サイエンス社。)
- 7 たとえば、水平で、平坦で、十分な広がりを持ち、なおかつその材質が動物の体重に比して十分に堅い表面があれば、それは支える (support) というアフォーダンスを持つ。このような面が人の膝ほどの高さの段差を持っていれば、それは大人にとっては座ることをアフォーダンスするだろうし、乳児にとってはつかまり立ちをアフォーダンスするだろう。このように、環境に存在する情報が特定する、それぞれの行為者にとっての行為の可能性を示す特性がアフォーダンスである。
- 8 Adolph, K.E., Joh, A.S. & Eppler, M.A., 2010, Infants' perception of affordances of slopes under high- and low-friction conditions, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol. 36, Pp.797-811.
- 9 Storli, R. & Hagen, T.L., 2010, Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol.18(4), Pp.445-456.
- 10 E. リード著、細田直哉訳、佐々木正人監修、2000、『アフォーダンスの心理学—生態心理学への道』、新曜社。(Reed, E.S., 1996, *Encountering the World*. Oxford: Oxford University Press.)
- 11 「トランザクション」とは人間と環境との相互交流、相互浸透を意味する。トランザクションの立場に立つ心理学は、環境を人間から独立した要素であるとみなさず、常に流動する出来事の中に経験されるものとして捉えることで、人間-環境の系の変容を記述しようとする。南博文は、トランザクションの立場について整理し、アフォーダンスが浅い次元でのトランザクションを記述する概念であると位置づけている。〔南博文、2006、「環境との深いトランザクションの学へ—環境を系に含めることによって心理学はどう変わるか?」(南博文編、『環境心理学の新しいかたち』、誠信書房、3-44頁。)]
- 12 Heft, H., 2001, *Ecological psychology in context: James Gibson, Roger Barker, and the legacy of William James's radical empiricism.*, London: Lawrence Erlbaum, p.396.
- 13 佐々木正人・村田純一、1994、「アフォーダンスとは何か」、『現代思想』22、262-293頁、河野哲也、2001、「ギブソンとメルロ＝ポンティ」、『現代思想』29、286-298頁など。
- 14 C. S. パース著、上山春平訳、『パース・ジェイムズ・デューイ』、中央公論社、76-102頁。(C.S. Peirce, 1878, How to make our ideas clear, in popular science monthly, Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol.5, Paragraph 388-410.)
- 15 W. ジェームズ著、梶田啓三郎訳、1957、『プラグマティズム』、岩波書店、53頁。(James, W., 1907, *Pragmatism*, Cambridge: Harvard University Press.)
- 16 ジェームズはパースの「プラグマティズムの格率」を拡張し、個人の特殊な経験をも実際的結果として含むプラグマティズムを確立した。本論で適用する「プラグマティズムの原理」

- は、ジェームズの確立した原理に基づくこととする。
- 17 筆者が以下で対象とするのは、経験の記述を試みる保育実践研究であり、すべての保育研究を対象としたものではないことを注記しておく。
- 18 中坪史典・久原有貴・中西さやか・境愛一郎・山元隆春・林よし恵・松本信吾・日切慶子・落合さゆり、2011、「アフォーダンスの視点から探る『森の幼稚園』カリキュラム」、広島大学学部附属学校共同研究機構研究紀要、第39号、135-140頁。
- 19 立浪澄子、2004、「どう教える？『木は生きている』—子どもの内面形成に関心を寄せ続ける保育者の姿」、『保育学研究』、第42巻1号、51-58頁。
- 20 廣松渉、1989、『表情』、弘文堂。
- 21 保育者Sの記録は自らのものの見方を括弧に入れる現象学的還元が明示的に施されたものではなく、厳密には現象学的研究であるとは言えない。それゆえ、本研究が扱う「現象学的方法」とは、実践研究者が事例を言語化する際の記述の問題に限ることとし、意味世界の記述という限定的な意味において、保育者Sの記述を現象学的方法と呼ぶこととする。
- 22 Dewey, J., 1929, *The source of a science of education*. (In *John Dewey the Later Works 1925-1953*. Vol.5, 1984, Carbondale: Southern Illinois University Press, p.39.)
- 23 W. ジェームズ著、1957、『プラグマティズム』、51頁。
- 24 同上書、51頁。
- 25 同上書、49頁。
- 26 James, W., 1899, *On a certain blindness in human beings*, In *On a Certain Blindness in Human Beings*, 2009, London: Penguin Books, p.26.
- 27 Dewey, J. 1929, *The source of a science of education*. p.17.
- 28 James, W., 1907, *What pragmatism means*, In *On a Certain Blindness in Human Beings*, 2009, London: Penguin Books, p.72.
- 29 Dewey, J., 1929, *The source of a science of education*, p.16.
- 30 James, W., 1907, *What pragmatism means*, p.73.
- 31 生態心理学的研究が「木の生命性への気づきの重要性」という結論を、あるいは現象学的研究が「木の持つ豊かな遊びの可能性」という結論を導きだす可能性も否定しない。しかし、事例の記述に関しては、生態心理学的記述が「木がかawaiiそうという表情的世界」を、現象学的記述が「木の持つ遊びのアフォーダンス」を記述することは理論的に不可能であって、両者の記述は絶対的な差異を持っている。事例を異なる角度から見る両者の方法は、子どもの経験を異なる角度から可視化するものであり、相補的に活用されていくべきものである。
- 32 Dewey, J., 1929, *The source of a science of education*, p.40.
- 33 Dewey, J., 1916, *Democracy and Education*, Dover edition, 2004, New York: Dover publications, p.5.
- 34 J. デューイ著、市村尚久訳、1998、『学校と社会』、講談社、72頁。(Dewey, J., 1900, *The School and Society*, Chicago: The University of Chicago Press.)
- 35 研究の結果が経験についてのひとつの見方にすぎないことは、経験の内容の意味を恣意的に判断しても良いということの意味するのではない。経験の記述の公共性については、研究者自身の関心や理論的前提についてのメタ記述とメタ観察(鯨岡,1999)の必要性や、組織的に実践と省察を行っていくこと(柳沢,2011)の必要性など、重要な指摘がなされている。(鯨岡峻、1999、『関係発達論の構築』、ミネルヴァ書房、165頁。および、柳沢昌一、2011、「実践と省察の組織化としての教育実践研究」、『保育学研究』、78(4)、423-438頁。)
- 36 Dewey, J., 1929, *The source of a science of education*, p.10.
- 37 Ibid., p.38.
- 38 Ibid., p.7. 傍点筆者。
- 39 W. ジェームズ、1957、『プラグマティズム』、88頁。
- 40 James, W., 1899, *On a certain blindness in human beings*, p.2.
- 41 J. デューイ著、松野安男訳、1975、『民主主義と教育(上)』、岩波書店、38頁。

(臨床教育学講座 博士後期課程2回生)

(受稿2012年9月3日、改稿2012年10月31日、受理2012年12月27日)

Reconsidering Research on the Practice of Early Childhood Education from the Perspective of Pragmatism: Exemplifying the Complementarity of Description between Phenomenology and Ecological Psychology

YAMAMOTO Issei

Understanding children's experience is an essential task for preschool teachers. It is also an important mission for research on early childhood education. This paper reconsiders research on the practice of early childhood education, to describe the experience of children and teachers, as part of the process of education. Experience cannot be described completely from a single perspective. Theories of description, such as phenomenology and ecological psychology, sometimes provide opposite views with regard to the theme of early childhood educational practices. Research on the practice, from a pragmatic view, cannot define the truth of experience. Truth and goodness are found by teachers as a practical consequence of utilizing the research. The contents of the research should be reconsidered in the process of utilization through dialogue among the text, practitioners, and other researchers. Research on the practice can contribute to the development of practices of teachers by working within their experience and produce continuous dialogue on the meanings and values of children's experience. Research on the practice of early childhood education is an endless inquiry to understand children's experience, and requires a respectful attitude toward a diversity of experience.