

教育とケアの多層性を生きる
 教育者／保育者の存在様式についての考察
 — 幼児教育・保育における環境構成概念の検討を通して —

Consideration about the existence style of Educator / Nursing person living in
 multi-layered dimension of Education and Care
 — Through the examination of the environmental construct in preschool
 education, the childcare —

大山 博幸
 Hiroyuki OYAMA

要 旨

「環境を通して行う教育／保育」という考えは、ある意味、近代教育思想初期から今日にいたるまで幼児教育・保育における中核となる方法論であるといえる。近年注目される「環境構成」概念をめぐる議論は、教育者／保育者がどう環境を構成するかという技術論、行為論にとどまらず、そもそも、環境や子どもに対して、教育者／保育者がどう向き合っているのか、どうあるのかといった、存在様式（あり方）を問い直すような水準まで含まれた議論であると考えられる。

そこで本研究では、環境構成としての幼児教育・保育という視座から、教育者／保育者の存在様式をモデルとして明示・提案することを試みる。教育者／保育者の存在様式モデルとして「『デザインする』大人」「『守る』大人」「『対話する』大人」「『ともにいる』大人」の4つの立脚点が浮かび上がった。教育者／保育者はこの4つの立脚点を用いることで、環境構成を単なる技術論にとどめず、自分（たち）自身がホリスティック（全人的）な存在であることの自覚（気づき）や問い直しとともに、子どもたちとの出会いやかかわりがより豊かに生じる「生きられた世界」の創造に向かうことができるものと思われる。

1. はじめに：背景と目的

「環境を通して行う教育／保育¹」という考えは、今日の幼児教育・保育²における中核となる方法論である。新たに改正され施行された幼稚園教育要領（平成30年4月1日施行）においてこの考え方は明

示されており、また保育所保育指針（平成30年4月1日施行）においても、教育の概念を内包する保育という言葉に対して、同様に明示されている。「環境を通して行う教育/保育」は、目指すべき教育目的や保育目的に対して、どう「環境構成」するのかという問いとなって幼児教育・保育において教育もしくは保育行為を営む者（以下、教育者/保育者³）に投げかけられており、教育者/保育者のその行為をより具体的に明らかにしていくことが求められてきている。近年、研究においても、「環境構成」する行為を教育者/保育者の専門性として扱い、その知見に言及する報告は多数みられる。

さて、「環境を通して行う教育/保育」という考え方は、近代教育思想の初期から見られ、「環境構成」概念をめぐる議論は、教育者/保育者がどう環境を構成するかという技術論、行為論にとどまらず、そもそも、環境や子どもに対して、どう向き合っているのか、どうあるのかといった、存在様式（あり方）を問い直すような水準まで含まれた議論であると考ええる。

そこで本研究では、環境構成としての幼児教育・保育という視座から、教育者/保育者の存在様式を、モデルとして明示・提案することを試みる。このような存在様式のモデルを示すことで、環境構成に対して何をどうするのかの技術的な議論を超えて、教育者/保育者が幼児教育・保育実践における自分自身の立脚点を得ることができるものと考ええる。

2. 「囲わ」れる子ども

子どもを大人の棲む社会（日常）生活から、いったん切り離しある特定に用意された環境・場で、教育を行うといった考えは、近代教育思想の初期からみられる。

「人間はよい者として生まれているが、社会は人間を墮落させる」⁴といった命題に立つルソーは、『エミール』第一巻（1762）においては主に幼児教育論を著したとされるが、その冒頭で、「万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものであるが、人間の手につるとすべてが悪くなる」⁵と謳い、おそらく最初に教育（子育て）に従事するであろうとみなされる母（女性）に対して、「あなたの子どもの魂のまわりに、はやく垣根をめぐらしなさい」⁶とうったえかける。

西洋で最初に幼児のための教育施設をつくったイギリスのロバート・オーエン（1771-1858）は、貧困家庭に生きる子どもが親元の悪環境から習慣的に身につけてしまう「うそ・窃盗・泥酔・取扱いの不公正」⁷もしくは自身の宗教上の「誤った諸観念」⁸から守るために、子どもを、悪環境をもたらす大人の社会から切り離し、工場での労働から守り、代わりに、特定の施設（すなわち学校）の中で、子どもの心身の発達、成長に応じた教育実践を目指した。なお、オーエンにとって幼児のための教育施設とは、より人間の知性が花開いていく社会への改良を導くある種の装置であったといえる。

オーエンよりやや遅いが、ドイツのフレーベルは、1840年に、幼児期の発達の独自性を重視し、幼児が「いきいきとその本質を伸ばして」⁹いけるための教育施設を独自に創設、運営し、その施設を幼稚園（Kindergarten）すなわち「子どもたちの庭（園）」と名付けた。フレーベルは、ルソーやペスタロッチと同様に、幼児のための教育を母親の家庭教育の補完・延長として位置付けたものであったが、フレーベルが創案したこの幼稚園の「園」という言葉は、「幼児のいる場所としてのやわらかい感じを伴うと共に、生育発達の場所」¹⁰という意味で、一次的に社会（家庭）から距離を置き、幼児を囲い、教育するために特別に配慮された施設（場）であったといえる。

では、このように子ども（幼児）を一時、社会（家庭）から保留した特定の場で、どのように教育するのか。ここでの教育が、せつかく社会から切り離れたのにもかかわらず、再度（大人）社会からの悪

影響が及ぼされることがあってはならない。この場での教育は、あくまでも子ども自身が内在している自発性によるものであることが求められる。

3. 生活を本位とする倉橋惣三の幼児教育論

3.1. 生活本位であること

日本の幼稚園教育の基礎を築いた倉橋惣三は、フレーベルの思想に深く準拠しつつ同時に当時のフレーベル教条主義に対しては批判的な距離をとる中で¹¹、幼児教育・保育においては、子どもの自発性を最も重視していた。倉橋は、就学前の教育は、「人間の基本教育」¹²であり、そしてそれは生活そのものを本位としなければならないとした上で、次のように語る。

生活としての実質は、種々の要件をもつが、その第一要件は自発的であるということである。生活は単なる運動ではなく、他動的、機械的でなくして、主体それ自身から自発するものでなければならぬ。その自発原動力が、本能であっても、意志であっても、またそれは発達程度に従い、また多くはこれを混ざるものであろうが、ともかくも、内なる生命から発動するものでなければならぬ。¹³

3.2. 環境による誘導

上記倉橋の主張は、幼児教育・保育において、就学後の小学校で主流となる教師中心のある種の注入的な教授法を極力用いないことの強調でもある。そして、倉橋は、このような幼児の自発性を原理として、教育者/保育者が望ましい方向に導くために、常に「環境」を活用することを提案する。

生活の自発性と具体性とを尊重する限り、注入的方法を避くべきはもちろん、幼児の理解、自省を主とせる方法によることはできない。就学前の教育法が環境の力にまち、経験と薫染とによって行われるべきことは旧くより認められているところである。しかも、環境の価値はその実質的内容如何にあるのみならず、生活の形態を誘導する力において大なるものがあり、幼児教育法が特に環境を利用する時、この意味においてすることが多い。幼児の環境は、幼児をして生活の自由観を生ぜしめ、新鮮味を感ぜしめ、おのずから自発の活動を誘発促進するものでなければならぬ。

〈中略〉

また、環境は物の興味によって、その方面に幼児の生活を誘発し、物の配置によって、その形態に幼児の生活を誘導する。理由によらず、力によらず、物によるが故に自発性を害われない。しかして、その物の後には教育者の意図があり、意図を直接に行わざる意味において、間接教育ということもできる。不用意なる教育者は言葉と力との直接による外、教育の方法を知らない。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、その自発を失わずして、意のままに支配する。¹⁴

教育者/保育者は、子どもへの直接的指導や教授によってではなく、環境を通して、子どもの自発性やその活動促すものであること。その環境には実は、背後に教師の意図が含み込まれ、練り込まれており、この環境をある意味、間接的に子どもを教育することのしかけとして活用していくべきである。教師は自身の意図を含み込ませた環境の背後に身をひそめ、その環境を活用して子どもの自発性を誘導す

ること。ここに倉橋の「間接教育」としての幼児教育方法論¹⁵が明示されている。

4. 環境を通して行う教育・保育

このように、幼児独自への配慮が埋め込まれたある環境（施設、場）の下で、教育を行うという考えは、今日の幼児教育・保育のあり方にも読みとれる。「環境による教育」が唄われ始めたのは、1989年の幼稚園教育要領からで、その第1章第1項に「幼児期の特性を踏まえ環境を通じて行うものであることを基本とする」と規定されている。この原則は今日においても継続してみられる。幼稚園教育要領（平成30年4月1日施行）第1章総則第1幼稚園教育の基本では、「幼児期の教育は、……幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする、このため教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児とともによりよい教育環境を創造するように努めるものとする」とある。保育所保育指針（平成30年4月1日施行）においても、第1章総則1保育所保育に関する基本原則（3）保育の方法オに「子どもが自発的・意欲的にかかわれるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子供相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること」とある。

幼児教育・保育においては、教育者/保育者は、「環境を通して教育/保育」することが原則とされており、その環境をいかに構成していくかが、その専門的営みとして焦点になっている。

5. 技術としての環境構成

では、どのような環境構成が教育者/保育者に求められるのであろうか。高山（2014）は、「乳幼児期の学習は、全身を使って物事や人に働きかけ体験の中で学習することが中心的な活動」¹⁶となるとし、それらは「遊びや生活という形で環境に働きかけることによって」¹⁷さまざまな能力を獲得していくという。そのため、環境が乳幼児にとってより豊かな応答性をもたらすようになるべく、環境構成する技術が保育者に求められると主張する。高山は保育者が環境構成するポイントとして配慮すべき要素を①自然、②物、③人、④色、⑤色以外の視覚刺激、⑥音、⑦空間、⑧動線、⑨時間、⑩気温・湿度・空気の質を挙げ、この10要素を把握して、場の構成を考えていくこと¹⁸、また環境構成技術に、①玩具や生活用品を選択する技術、②空間を構成する技術、③日課を展開する技術、④自らを人的環境として活用する技術の4つを挙げ¹⁹、これらを対象となる子どもの理解を保育者自身が日々の保育実践の中で深めながら、用いていくことを提案する。高山は近年の環境心理学や生態学的心理学での「アフォーダンス」概念を踏まえて、環境構成を捉えており²⁰、保育者が日々の自身の保育実践において、より具体的に環境構成していける手立てを示している意味で非常に示唆に富む。

このように環境構成への取り組みを幼児教育・保育の専門性の中心に据えて、その教育・保育実践の具体的な内実を論じようとする報告は、高山を始めとして、近年多数みられる。

6. 環境に生きる教育者/保育者

6.1. 「資源」としての環境

環境を通じた教育/保育の重要性は上記にしてきた通り重要であるが、それはあらかじめ子どもの成長・発達のために先回りして念入りに仕組み込まれた環境が自動的に子どもの教育を促すといったことではない。

佐伯（2001）は、「環境が保育する」ということの重要性を認めつつも、先の倉橋の「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」²¹、あるいは「設備の背後には先生の心が隠れている」²²といった表現が、子どもを陰で意のままに「あやつっている」保育者といった解釈をされかねないことを批判する²³。そして、「『環境』をどう使うかは、あらかじめ『設定』されたシカケで一意的に決定づけられるものではなく、なにを『環境』とするか、それをどういう意味で活用するか、などは、活動の中で、活動の真っ最中に、人と人との交渉で決まる」²⁴と述べ、保育者も、環境を構成する一要素であると同時に、子どもとともに同じ環境の中で相互にかかわり行為する「人」であることを指摘する。また保育における環境構成は「保育者側であらかじめなんらかの保育意図のもとにデザイン（設計）するものではなく、子どもが活動の中でさまざまに「デザイン」可能なような資源を提供しておく」²⁵が必要であるといった、「資源」として環境を位置づけることを主張する。

子どもは環境の中に、ただ直に、内包される存在ではない。また教育者/保育者もまた、環境をデザインするのみの「黒子」や「裏方」のみの役割に終始する者でもない。

6.2. 環境の一要素としての教育者/保育者

では、「環境を通して行う教育/保育」をするものとしての教育者/保育者は、いかなる立脚点を有し、この環境や子どもとの関連をもつのであろうか。

子どもを取り巻く環境に、教育者/保育者もその一要素として位置付けられることになり、そして教育を行うにおいてより重要な存在であることは倉橋も十分に指摘している。

幼児の自発性をそこなわざらんがために、環境をもって誘導することを必要とした。その環境は物を主としていったのであるが、それと同じ性質の位置に人が立つとき、それは生活による誘発となる。教育者自身の生活による誘導である。この意味には二つの場合がある。第一の意味は、環境の場合の第一種と同じく、その生活の内容と同じ内容への誘発である。普通いうところの感化がそれである。この場合必要と価値はいうまでもない。しかも、第二の場合こそ特にここにいわんとするものであって、生活のもつ動き、力、換言すれば強く生活されているということが、幼児に及ぼすところの誘発的効果こそ、就学前教育法として重要なものである。楽しく踊ることで躍らせ、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のである。

〈中略〉

いわゆる新しい教育法の実際においては、しばしば教育者が余りに自身生活することをすてて、ただ、幼児の側に立つ者であり過ぎたりさえする。これは、幼児中心という教育原理には合しているが、教育者存在の意義を強いて減却させることになったりする。幼児も生活者であるが教育者も生活者である。生活者として幼児が教育の舞台に立つならば、教育者もまたその生活者たるところをもって立つべ

き役目がなければならぬ。ただ、その時、その生活の内容的実質において、大人を標準として要求してはならぬ。そうすると再び旧い教育法の誤りに帰る。知識技能において教師である外に、生活者としても教師であることが、方法上に効果をあらわすだけのことをすればいいのである。²⁶

倉橋は、子どもはあらかじめ教育者が用意された環境にただ生きていくのではなく、まずそこには構成要素としての人である教育者とのかかわりによって、教育（感化）される機会を持つものであり、また環境の背後に姿を消すことなく、同じく環境の中に生きる、「生活者」として存在する教育者によって、より生活による誘発を促されていく、すなわち教育者もその環境の中でともに生き、子どもと環境との相互作用を促していく役割であることを強調する。

さらに倉橋は、「機会の補足」という表現で次のように語る。

機会の補足は、往々にして考えらるごとく、ただ生活の場合場合を利用するというだけではできない。その時の幼児の心もちに共鳴するのでなければならぬ。幼児が花を見ている。それを機会として花について語るというだけでは、花において機会を見出したので、幼児の心もちにおいて機会を捉えるという微妙さに至らぬ。そのとき幼児がいかな心もちにあるかを共鳴して、それに応じていかなければならぬ。この意味において、幼児教育は共鳴をもって初めてこまやかに行なわれるといわれる。ただし共鳴は先方本位の受用の出発であり、過程であり、極致である。²⁷

教育者がその環境の中で子どもにかかわり、働きかける際、子どもが環境と豊かな相互作用が生じうるような契機を見逃さず十全にとらえることこそが、最も重要であると説く。倉橋は「共鳴は先方（すなわち子ども：筆者記）本位の受用の出発であり、過程であり、極致である」という。つまり倉橋において「共鳴」とは、幼児教育実践の入り口でありゴールであり、アルファでありオメガであるということである。ここでいわれる「共鳴」とは、今日の「共感」概念に当たるものと思われるが、ここに倉橋教育論の核心が語られていると筆者は考える。

では、教育者/保育者はどのようにすれば、倉橋の言うような「共鳴」（共感）性を有して子どもと関わるのできるのだろうか。ここには、単に環境を構成対象としてコミットすること以上の、教育者/保育者のあり様、存在様式が問われているものと考ええる。

6.3. 自己形成空間としての〈環境〉

上記倉橋のいう「共鳴」性を携えて子どもとかわることができるようになるためには、教育者/保育者としての大人自身が、子どもが遊び生活し、育ちや学びが生成するその「生きられた世界」にまなごしを向ける必要がある。そしてさらには、参入していくことが求められる。

このことを論ずべく、高橋（1992）の自己形成空間論に言及する。高橋は「子どもが、さまざま他者・自然・事物と〈かかわりあう〉なかで徐々に形成されてくる意味空間であり、相互に交流し合う舞台」すなわち、ボルノウのいう「体験された空間」を「自己形成空間」と呼び、次の3つの特徴を示す。

第一に、それは、学校の校舎やグラウンドのような物理的空間そのものを指すわけではない。むしろそれは、子どもの日常的な活動、〈かかわりあい〉のなかで増殖されてくる〈関係的世界〉を指している。

第二に、それは、対象を一方向的に操作する空間でもない。子どもが竹トンボを作ろうとして竹やぶに

分けいり、小刀で竹を切っているうちに、指に怪我をしてしまうような、〈能動と受動の入り混じった〉多義的な空間である。その意味では、受苦的・パトスの空間であるということもできる。

第三に、それは、直接経験が成立する空間でもある。子どもが心身の全体をとおして、自然・他者・事物とじかに〈かかわりあい〉、意識的・無意識的に経験を組かえてく舞台、それが「自己形成空間」である。²⁸

高橋は、子どもはこのような濃密な〈かかわりあい〉によって織りなされた自己形成空間を生きること、原生の自然を知り、他者の痛みを知り、事物の扱い方を経験的に身につけていくものであるといい、このような自己形成空間が日本においては高度経済成長以降急激に衰退していることに警鐘を鳴らし、教育においてこの自己形成空間の再生を説く²⁹。高橋がいう〈関係の世界〉、〈受苦的・パトスの空間〉、〈直接経験〉が十分に含み込まれた「自己形成空間」は、まさに、子どもが遊び、生活を通して自発的に環境と相互作用する「生きられた世界」であるといえる。教育者/保育者は自身が構成したその結果としての環境が、「自己形成空間」化していくとき、その環境の中の子どもに豊かな教育の機会と可能性をもたらすものであると考えられる³⁰。

このことは、子どもの立場からすれば、子どもは、教育者/保育者が用意した環境にじかに内包されるのではなく、教師によって「自己形成空間」の意味を伴ったその〈環境〉に包まれながら、活動し学び育っていくといえる。このような〈環境〉とは、子どもの学びや育ちを促す豊かな可能性をもつという意味が見出される空間として、教育者/保育者によってとらえなおされた環境であるともいえる。

環境は教育者/保育者によって技術的に構成される対象であるのみならず、教育的な意味を付与される対象となる。前者は教育者/保育者がどう環境をつくり出し整えるかといった教育者の行為が問われるのに対し、後者は、教育者/保育者は、環境に対して、また環境の中の子どもに対して、どのようなまなざしを向けるか、どう向き合うのか、その環境の中でどうあるのかといった、教育者/保育者の存在様式（あり様）が問われてくるのである。すなわち、教育者/保育者は環境への関与において、構成の対象とする行為レベルから、自身のまなざしを向け、向き合い、意味を付与する対象とする意志レベルの軸を持つと考えられる。

7. ケアの本質論

上記、教育者/保育者が子どもや環境に対してどのようなまなざしを向けるかといった意志レベルに言及する知見は、ケア（ケアリング）論に、明確に見られる。哲学者のミルトン・メイヤロフは、「一人の人格をケアするとは、もっとも深い意味で、その人が成長すること、自己実現することをたすけることである」³¹と、ケアの定義を、ケア対象の自己実現を援助することとし、ケアの本質を「専心（Devotion）」という言葉で言いぬく。

専心は、友情に不可欠な要素であるように、ケアにとって本質的なものである。……専心が失われれば、ケアすることは失われてしまう。³²

専心は、……〈中略〉……“そこに”その人のために私がいる、ということによって示される。³³

メイヤロフによれば、専心はケアにとって本質的かつ不可欠なものであり、それは「“そこに”その人のために私がいる」こと、すなわち言い換えれば、ケアされる人に関心を向け続けること、他者とともにいるよう努めること、である。また、彼は次のようにもいう。

『相手とともにいる』ことは、ケアすること自体の過程を特徴づけている。すなわち、他者をケアしているときに、私たちは外側から彼について知るのとは全く対照的に、彼独自の世界の中で、基本的に彼とともにいることができているといえるのである。³⁴

メイヤロフにとって、ケアの本質を言い換えた「相手とともにいる」ことは、ケアの特徴であると同時に、ケアされる人の内的な世界に参入すること、つまり他者を内側から理解することに努めることであった。このことは、「共感」を指し現しているとも考えられる。

メイヤロフと同様に教育学者のネル・ノッティングスも、ケアの構成要素に、「専心没頭」と「動機の転移」の2つを挙げ³⁵、「ケアリングには、ケアするひとにとって他のひとと、『共に感じること』が含まれている。この関係を『共感 (empathy) と呼ぼうと思う』³⁶と、ケアの過程に共感が特徴づけられることを明確に指摘している。

ケア概念には、ケアされる人へ関心を向け続けること、またケアされる人の内的世界に参入し理解するように努めるといった共感が含まれているといえよう。その意味で、教育者/保育者が、環境に対して、また環境の中の子どもに対して求められる存在様式は、ケアする人のそれといってもよい。すなわち、幼児教育・保育の教育者/保育者は、教える人としての教師であるとともに、ケアする人であること、この2つの存在様式もつことを特徴とし、またこれらを同時生きている存在であるといえる。

8. 教育者/保育者の存在様式モデル

上記の議論を踏まえ、ここで筆者は、幼児教育・保育における教育者/保育者の存在様式モデルを示す(図1)。縦軸は、上記環境構成概念の検討から、縦軸を環境および環境の中の子どもとのかかわりを示し、「環境構成を行う行為者」と「子どもの『生きられた世界』への参入者」でそれぞれの極を示した。この2極は、行為レベルから意志レベルの2水準に対応するものである。

また横軸には、教育者/保育者の機能的な側面を示し、その両極を「教える人」と「ケアする人」とした。上記で論じたように、幼児教育・保育においては、いわゆる教育とケアは不可分な関係であるが、あえて便宜的に機能的な極として位置づけた。なお、保育所保育指針では教育に対して「養護」という概念が規定され、教育と一体的に行うことがいわれている³⁷。この場合の「養護」とは、同指針に「子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わり」と定義されているが、この「養護」概念を保育者の行為レベルで表記されたものとした場合、「他者に関心を向けること」または、「他者とともにいること」といった「ケアする人」の意志レベルを含むケア概念は「養護」概念を含むより広い概念であると筆者は位置づけ(図2)、「養護する人」ではなく「ケアする人」と命名した。

これら2軸において、4つの立脚点が生じそれぞれが教育者/保育者の存在様式の特徴を浮かび上がらせるものと考えた。以下これら4つの立脚点の特徴について論じる。

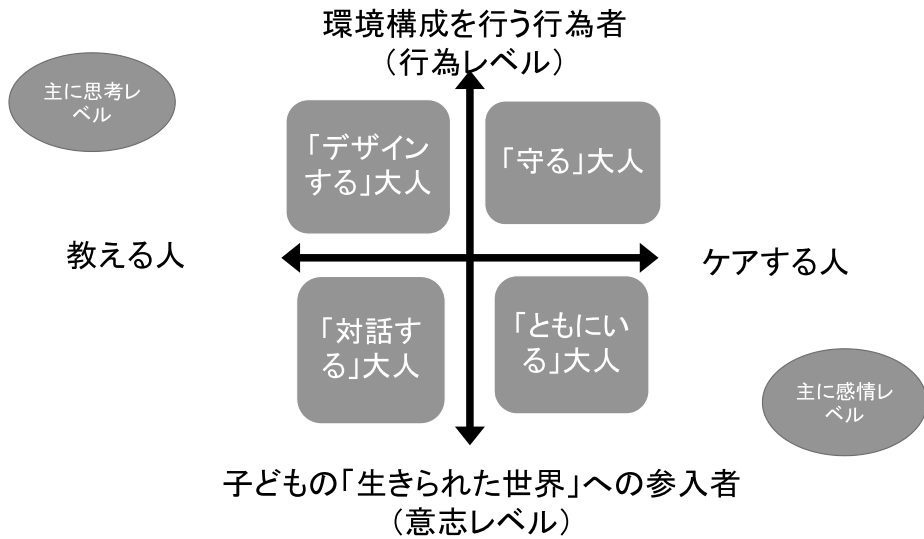


図1 教育者/保育者の存在様式モデル



図2 保育におけるケア概念の水準

8.1. 「デザインする」大人

図1における左上の「デザインする」大人は、環境構成する技術を有した教育者/保育者の立脚点である。上記倉橋の幼児教育の思想にも見られたが、今日は特に先の高山（2014）の提案に見られるように、環境構成技術を保育者の専門性ととらえ、具体的に実践できることが目指される。すなわち、子どもたちをどう教育/保育するかは、環境をどう構成するかとほぼ同義となる。また、環境の一構成要素として教育者/保育者を位置づけたとき、教育者/保育者自身の容姿や振る舞いが子どもに影響を与えることを意識しておくことが必要で、すなわち、教育者/保育者は自らの服装や行動も環境構成の要素として活用していくことが求められる³⁸。

このモデルは今日の幼児教育・保育研究において主流となる立場といえる。このような技術としての環境構成概念を専門性ととらえる立場は、「環境を通した教育/保育」という幼児教育・保育の原理を抽象的なスローガンにせず、保育者により具体的な手立てを提供することになる。

8.2. 「守る」大人

図1における右上の「守る」大人は、近代教育思想から通底している立脚点といえる。子どもは社会

の悪環境から守られるために、また家庭教育の支援・補完という理由から、日常の家庭生活から一次的にある特定の場所に移される。そこでは、少なくとも子どもは安全が保障され、安心できる場でなければならない。

特に、保育所保育指針では「養護」という理念で表現される。「養護」とは「子どもの生命の保持」や「情緒の安定」であり、それは言い換えれば、子どもの命や健康を守り安全な場を提供する、子どもが安心して過ごせる場所を提供するということとである。ここでいう「養護」とは、子どもを守ることと同義である。保育実践の領域では、保育所のみでなく、児童養護施設や母子生活支援施設児童相談所の一時保護所など、児童福祉の分野も含まれる。このような福祉領域では、文字通り子どもを守り、安全、安心な生活の機会の提供が求められている³⁹。

また「子どもの権利条約」に見られるように、今日、子ども自身の固有の権利の尊重やその取り組みが依然として、十分でないことの問題提起もある⁴⁰。子どもを「守る」とは、子どもが子ども独自の固有の存在であることの尊重、そして一人の人間として独自の存在であることを尊重することをも意味する。

8.3. 「ともにいる」大人

図1における右下の「ともにいる」大人とは、子どもを「ケア」し「共感」する教育者/保育者モデルである。まずは教育者/保育者が子どもに関心を向けることから始まる。子どもに関心を向けるとは、子どもと「ともにいる」、あるいは「ともにいるように努める」ことである。専心がケアの本質といった論のように、子どもに関心を向けることなしには教育/保育はそもそも成立しないであろう。その意味でこのケアの本質は、教育実践、保育実践ともに通底している命題である。

この立脚点は、教育者/保育者の存在様式（あり方）そのものにかかわるものであり、環境構成を技術的専門的行為としてとらえる立場に先立つものと考えられる。教育者/保育者にとって、環境とは子どもの教育・保育実践において活用するための単なる操作対象にとどまらない。またこの立脚点は、教育者/保育者は自分自身が「目の前の子どもにどう向き合っているのか」、「どうある（立つ）のか」、自身が子どもとともに「今、ここ」にあることを自覚する契機となる。

そしてさらに子どもの「生きられた世界」に分け入っていくことが求められる。分け入り参入したその瞬間に、共感がある。大人は子どもの育ち学ぶその豊かな世界に触れることができるのである。その時、教育者/保育者は、子どもの固有の世界を知り、語ることでできる大人の代表となる。その意味でこのモデルは、広い意味で大人による、子どもの理解を指しているといえる。この『『ともにいる』大人』の立脚点は他の立脚点に対して教育者/保育者の存在的な規定を与えるものであり、本質であり根源である。

8.4. 「対話する」大人

図1における左下の「対話する」大人は、子どもと同じ生活者として、子どもの前にその姿を現し、立ち、応答する教育者/保育者モデルである⁴¹。教育者/保育者も自身が構成した〈環境〉の中で子どもとともに生きる存在であり、同時にその〈環境〉の中で子どもに働きかけ行為する存在である。子どもの「生きられた世界」に参入しつつも、大人は子どもと同じ存在ではない。子ども共感し寄り添う必要があるにしても、それは子どもに迎合することでもない。ときには、大人として子どもにはっきりと伝えなければならない状況もあろう。子どもも大人も、自分とは異なるその異質な存在として、お互い

にかかわりあう。そこで生じるズレにこそ、「意外な側面」や「思ってもみなかったこと」の発見がある⁴²。子どもからみれば、この対話の内に、大人を知るのである。そのような大人は、子どもの将来の「モデル」としての大人である。

ここでの大人は、その教育・保育の場の状況によって機能的な教育者/保育者の役割を負っているであろうが、同時に子どもの前に立つ一人の生活者としての大人、一人の人間存在としての大人というあり様が、その役割を規定しているのである。

8.5. 多層性を生きる教育者/保育者

上記4つの立脚点は、実際の実践状況では、単独で位置づけられるのではなく、複数同時にその立脚点を教育者/保育者に提供するものである。高山（2014）は、教育と養護が一体となった環境構成の例として、夏の園庭遊びの際、隅に設置された水筒の棚を挙げ、園庭遊びをする子どもたちがのどが渇いたときに、自主的に取り水分を補給できることで、子どもたちは自分の健康を守る行動を獲得すること、結果子どもたちの健康を守ることになることを説明する。この例は、「『デザインする』大人」と「『守る』大人」モデルの立脚点を同時に持っていることになろう。高山（2014）は、環境構成技術は保育者に求められる専門性であると位置づけるが、それでも、その技術の習得には、保育者が実際に子どもが環境にかかわっている姿をよく観察することや多様な形態の保育経験をする中で学習されていくもの⁴³と述べており、技術として環境構成ができる前提には、保育者自身による経験が必要であって、このことは単に環境構成する技術が決して保育者から離れたところで機能するものではないことを示していると思われる。

また、先の山本ら（2013）が紹介した「森の幼稚園」等、自然環境の中での野外活動をプログラム提供する際は、森や原っぱや付近のピーク（山頂）沢や川など、どの自然のどのエリアを活動の場とするか（「『デザインする』大人」）、子どもの安全をしっかり確保すべく（「『守る』大人」）、子どもたちに危険となる注意事項をはっきりと伝えること（「『対話する』大人」）、大人自身もその自然環境の中での活動で、子どもとともに遊び、環境に応答し、場合によっては大人自身もその脅威を被るリスクがあることを自覚する（「ともにいる」大人）といったことが求められ生じることから、4つの立脚点すべてが含まれてくることになる。

あるいは、そのときの実践状況や実践文脈において、複数の立脚点に立ちつつも、より強調されるあるいは重みづけのある立脚点が意識されるかもしれない。例えば、児童養護施設で不安定な愛着傾向を示す児童とかかわる場面での教育者/保育者は、激しくこちらを揺さぶってくるその子どもの言動に対して、強い動揺や激昂で応答せず、安定した態度でその子どもを受け入れる態度を示せるかどうか、また一人の大人として子どもにちゃんと伝えなければならないと思うこと、ちゃんと伝えようとしているかどうかといったことは、「『守る』大人」や「『対話する』大人」の立脚点に重きが生じていることになるであろう。

8.6. ホリスティックな存在としての教育者/保育者

上記の教育者/保育者の存在様式モデルのうち、縦軸の極は、行為レベル、意志レベルを示しているが、さらに、右下の「『ともにいる』大人」の立脚点は「共感」といった側面を含むことから、主に教育者/保育者の感情レベルに位置づけられる。また左上の「『デザインする』大人」の立脚点は、認知的思考的な営みが中心となると思われ、主に思考レベルの比重があるといえる。すなわち、この4つ

の立脚点の布置においては、思考、行為、感情、意志のそれぞれの水準を含んで生きる教育者/保育者がホリスティック（全人的）な存在であることが浮上してくるのである。

9. おわりに：環境の中で子どもと出会い生きる教育者/保育者

本研究では、教育者/保育者の存在様式モデルを示し提案したが、教育者/保育者は、その実践において、今自分（たち）は「なにをしているのか」、「なにをしようとしているのか」といった、問いを立てるなかで、これら立脚点によって、その位置を確認することができると思われる。また、あまり意識化されていない立脚点を知ることで、自分たちが見えにくくなっている課題を自覚することに役立つと思われる。また環境と教育者/保育者との関連をその存在様式として示していくことで、教育者/保育者はホリスティックな存在であることの自覚（気づき）と問い直しの契機を得ることができる考える。

環境は教育・保育を行う単なる効果的なツールではない。重要なのは、子ども（人間）は環境を通して育ち、学び生きていること、そして環境を構成する当の教育者/保育者としての大人自身も、その環境の中で、子どもたちと出会い、自身も生きていること、そこにこそ教育/保育の根源があることを実感することである。

それを踏まえたで、教育者/保育者が環境構成に取り組むことができれば、単なる技術論に追いつまねずに、子どもとの出会いやかかわりがより豊かに生じる「生きられた世界」の創造に向かうことができるであろう。

引用文献

- 1 幼児教育と保育の概念は国内において、分ちがたくかつその内容や領域は重複している部分も多い。そこで筆者は、これらの言葉が主として概念一般として用いられていると思われる記述の際は、教育/保育、という表記を用いた。スラッシュを用いたのは両者が分ちがたく結びついていることの意からである。ただし引用したその著者がそれぞれの表記を用いている場合はそれに従い記すこととした。
- 2 筆者は、幼児教育と保育が主としてそれぞれ実践の場を強調して示す際に、幼児教育・保育、もしくは教育・保育という表記を用いることとする。ただし引用したその著者がそれぞれの表記を用いている場合はそれに従い記すこととした。
- 3 教育者/保育者とスラッシュを間に入れて表記したのは、幼児教育や保育の領域で実践する両者は、お互いに不可分に分ちがたく結びついていることによるからである。実際には所属する機関・施設によって分けてとらえられる場合もあるが、ここでは筆者は、幼稚園や認定こども園、児童福祉施設等多様な場の中の実践主体を、教育者/保育者、と表記することとした。ただし引用したその著者がそれぞれの表記を用いている場合はそれに従い記すこととした。
- 4 ルソー/今野一雄訳（1962）エミール. 岩波文庫. p6
- 5 ルソー/今野一雄訳（1962）前掲. p23
- 6 ルソー/今野一雄訳（1962）前掲. p24
- 7 ロバート・オーエン/渡辺義晴訳（1974）社会変革と教育. 梅根悟責任編集. 世界教育学名著選. 明治図書. p14
- 8 ロバート・オーエン/渡辺義晴訳（1974）前掲. p14
- 9 荘司雅子（1975）フレーベルの生涯と思想. 玉川大学出版部. p206

- 10 倉橋惣三（1931/1965）就学前の教育. 倉橋惣三選集第三巻. フレーベル館. p395
- 11 佐伯胖（2001）幼児教育へのいざない. 東京大学出版会. p113
- 12 倉橋惣三（1965）前掲. p422
- 13 倉橋惣三（1965）前掲. p427-428
- 14 倉橋惣三（1965）前掲. p431-432
- 15 桑原昭徳（1992）倉橋惣三の幼児教育方法論（Ⅰ）. 教育方法学研究第18巻. p151-158
- 16 高山静子（2014）環境構成の理論と実践—保育の専門性に基づいて—. エイデル研究所. p11
- 17 高山静子（2014）前掲. p11
- 18 高山静子（2014）前掲. p32
- 19 高山静子（2014）前掲. p38-39
- 20 高山静子（2014）前掲. p9
- 21 倉橋惣三（1965）前掲. p432
- 22 倉橋惣三（1934/2008）倉橋惣三文庫①幼稚園真諦. フレーベル館. p32
- 23 佐伯胖（2001）前掲. p129-130
- 24 佐伯胖（2001）前掲. p131
- 25 佐伯胖（2001）前掲. p133
- 26 倉橋惣三（1965）前掲. p435-436
- 27 倉橋惣三（1965）前掲. p433-434
- 28 高橋勝（1992）子どもの自己形成空間—教育哲学的アプローチ—. 川島書店. p8-9
- 29 高橋勝（1992）前掲. p9-12
- 30 高橋の「自己形成空間」論は教育領域全般に通底して提案されたものであるが、特に幼児教育領域を対象に言及したものに、山本ら（2013）の報告がある。山本らは、ドイツで展開されている「森の幼稚園」における教師と子どもたちの関わりについて「自己形成空間」という視点から観察およびインタビュー調査し、そこから教師のあり方について、言及している。山本理人他（2013）ドイツで展開されている「森の幼稚園」における教師と子どもたちの関わり—「自己形成空間」という視点から—. 北海道教育大学紀要教育科学編63（2）. p55-72
- 31 ミルトン・メイヤロフ（1971/2002）ケアの本質. ゆみる出版. p13
- 32 ミルトン・メイヤロフ（1971/2002）前掲. p24
- 33 ミルトン・メイヤロフ（1971/2002）前掲. p25
- 34 ミルトン・メイヤロフ（1971/2002）前掲. p97
- 35 ネル・ノッティングス/立山善康他訳（1984/1997）ケアリング—倫理と道徳の教育—女性の観点から—. 晃洋書房. p13-26
- 36 ネル・ノッティングス/立山善康他訳（1984/1997）前掲. p46
- 37 平成30年度より施行された保育所保育指針において、その第1章総則1保育所保育に関する基本原則（1）保育所の役割イには「保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている」記されている。また、2養護に関する基本的事項（1）養護の理念には、「保育における養護とは、子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わりであり、保育所における保育は、養護及び教育を一体的に行うことをその特性

とするものである。保育所における保育全体を通じて、養護に関するねらい及び内容を踏まえた保育が展開されなければならない。」と記されており、また保育所保育指針第2章保育の内容には、「保育における「養護」とは、子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わりであり、「教育」とは、子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助である。本章では、保育士等が、「ねらい」及び「内容」を具体的に把握するため、主に教育に関わる側面からの視点を示しているが、実際の保育においては、養護と教育が一体となって展開されることに留意する必要がある」とある。「養護」という概念が保育においては、子どもの発達の援助としての「教育」とともに、通底して重視されるものであることが、読み取れる。

- 38 高山（2014）は、保育者が優しい笑顔で子どもを見守る際温かくリラックスした雰囲気が作り出されること、あるいは、外出時交通量の多い道路を通る際は、子どもたちの目につきやすい色の服を着て、子どもたちに注意を促すとき表情を引き締め緊張感のある声掛けをすることといった例を挙げ、保育者の服装や動き、子どもへの話しかけ方が、子どもにとって良い刺激にもストレス刺激にもなり得るとし、保育者は自分の声や動きも子どもの環境の一部であることを自覚して行動すること、さらには自らを環境構成の要素として活用することを主張する。高山（2014）前掲. p37
- 39 例えば、児童養護施設で臨床心理士として従事している内海（2018）は、社会的養護におけるアタッチメントにおいては、愛着が不安定な傾向のある子どもに、養育者がいかにしっかりとした関係をつくらねばならないかといった、関係作りを強調することは、ある意味養育者に負担をかけ追いつめてしまうことになるという、それよりも、「この子にとっては何が安心できる状況なのか」を考えることが、視点として重要であると主張する。内海新祐（2018）社会的養護におけるアタッチメントー子どもの理解と援助のために知っていてよかったこと一. 発達153. ミネルヴァ書房. p62
- 40 例えば、荒牧（2009）は、本条約の国連採択から20年間における日本の取り組みの現状は、まだまだ不十分であることを問題提起している。荒牧重人（2009）子どもの権利条約の成立・内容・実施. 喜多明人他. 逐条解説 解説子どもの権利条約. 日本評論社. p17
- 41 吉田（2007）は、マルチン・ブーバーの対話的人間形成論の要諦の一つに「目の前の他者に応答しようとする意志をもって立つ人間がいるとき、彼が教育者となる。呼びかけ、問いかけ、語りかけてくる人間を、〈存在のままざし〉をもって受けとめて確かめ証し、そこにはたらきつつある〈世界〉の形成力をリアルに感受し、その力動的な中心から今はたらき出ようとしている方向性に呼応することによって、自らの存在を通して彼（教育者）は人間の形成に参与する」とまとめ、ブーバーによる教育者における「応答的責任への意志」を強調する。吉田敦彦（2007）ブーバー対話論とホリスティック教育. 勁草書房. p253-256
- 42 佐伯胖（2001）前掲. p183
- 43 高山静子（2014）前掲. p38