

# 保育における「養護」概念: その人間学的意味を探る

メタデータ	言語: ja 出版者: 公開日: 2019-02-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 金, 允貞, Kim, YunJoung メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://senzoku.repo.nii.ac.jp/records/961">https://senzoku.repo.nii.ac.jp/records/961</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



# 保育における「養護」概念

—その人間学的意味を探る—

A Study of the Concept of "Care" in Early Childhood Care and Education  
:An Anthropological Approach

金 允 貞

Kim YunJoung

---

## 1 はじめに

保育における「養護」は保育所保育指針が策定された当初から「養護と教育が一体となって」と明示され、保育所保育の特性を示す用語と認識されてきた。特に、旧保育所保育指針（2008）の「保育の内容」に記載されていた「養護」が、新保育所保育指針（2017年告示、以下平成29年告示保育所保育指針と記す）では総則に位置付けられ、その重要性がより確認されたと考えられる。この平成29年告示保育所保育指針における「養護」の位置づけについては保育を取り巻く各々の分野ですでに諸々の意見があり、これからも続くと思われるが、そもそも「養護」とは何かに関する議論はあまり見当たらない。おそらく保育においては「養護」の概念より「保育」概念の探求や乳幼児期における「教育」概念の探求の方がより注目されてきたからではないだろうか<sup>1)</sup>。こういう状況に対して、大宮（2016）は「養護をそれ自体固有の目的を持った営みとして追及することが、子どもの育ちや発達にとってどれだけ本質的なものであるかが鮮明になっていない」といい、「子どもの視点から『養護』を捉える必要がある」と提案する（大宮2016：10）。

近年保育における「養護」の重要性が強調される中、大宮のいう通り、「養護」を「子どもにとって」や「子どもの視点から」捉え直すことは大事な視点だと思われる。ところが、子どもにとっての「養護」概念を探るためには、子どもとはどういう存在なのか、子どもの成長において大人の「養護」行為が有する意味は何か等、より本質的な探究が必要であろう。よって、本稿では人間存在の全体性を重視する哲学的人間学を手掛かりに、子どもの存在を明らかにし、子どもの育ちや発達にとっての大人の「養護」の本質を探ることを目的とする。

## 2 問題提起

平成29年保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改定・改訂が告示され、平成30年より施行されている。3法令同時に行われた今回の改定・改訂では、「幼稚園、

保育所、認定こども園の三つの組織の社会的役割の整合性」（汐見 2018:2）がはかられ、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園（以下、こども園）は全て幼児教育を行う場として、各々の法令第1章総則において共通の事項、「育みたい資質・能力」と「幼児期の終わりまで育ってほしい姿」が示された。

一方、保育所保育指針の改定で特徴的なのは、保育の前提条件として「養護」の重要性がより強調されたことである。旧保育所保育指針（2008）の第3章保育の内容に「教育」と並んで記された「養護」が、平成29年告示保育所保育指針の第1章総則2 養護に関する基本的事項として「養護の理念」と「養護に関わるねらい及び内容」が示されたのである。これに対して平成29年告示保育所保育指針解説（2018:7）では、「養護は保育所保育の基盤であり、保育所保育指針全体にとって重要なものであることから、『養護に関する基本的事項』を総則において記載することとした」と説明している。また、「養護」を総則に位置づけたことについて、今回の保育所保育指針の改定に携わった汐見稔幸（2018）はこう述べる。

保育所保育における教育機能の鮮明化が課題となった今回、そうであれば逆に保育所保育において「養護」が大切になるということを確認する趣旨で、養護は保育所保育の基盤であり、保育所保育指針全体にとって重要なものであることを確認する意味で、今回「第1章 総則」の「2 養護に関する基本的事項」として記載されることになりました。（汐見 2018:52）

今回の改定ではじめて保育所が幼稚園とこども園同様「幼児教育を行う施設」と明示されたことで、保育所の幼児教育機能の重要性のみ強調されることを危惧し、福祉施設としての保育所機能も強調する必要があるということで「養護」を総則に記載したということが上記の言葉から伺える。ところが、保育所の保育は保育所保育指針が策定された当初から「養護と教育が一体となって、豊かな人間性をもった子どもを育成するところに、保育所における保育の基本的性格がある」（山下 1965:210）と記され、今回の改定まで継承されている。それ故、保育所における福祉機能の強調のため「養護」を総則に位置付けた上記の説明に従うと、養護と教育の一体化はむしろ後退してしまい、「養護」と「教育」が分離されてしまう結果になるのではないか。

今回の指針の改定における「養護」の位置づけについては諸々の意見がある。北野（2017）は「養護」が「総則に位置付けられ、保育全体にかかわることとして示されたことはすばらしい」と評価する一方、「『養護』の定義が狭いままである」といいながら、「子どもの幸せを具現化する前提として、『居心地のよさ』『子どもの情緒の安定』『居場所づくり』『安心』『安全』『基本的信頼感』『全面的受容』などの意味をよりよく広く含む『ケア』の概念として「養護」が理解される」必要があると述べる（北野 2017:7）。また、大豆生田（2018）は北野（2017）の「ケア」の視点に同意し、「近年では、『ケア』という概念が、単に『世話する』という狭い意味に限定するのではなく、子どもに尊厳をもって関わろうとする保育者の姿勢など大きな概念」であり、「保育の基盤となるのは、まさに『ケア』」であるといい、今回の改定で「養護」が総則に位置付けられたことを評価している（大豆生田 2018:15）。しかし、北野も大豆生田も平成29年告示保育所保育指針の「養護」の位置づけについては肯定的に評価しているものの、本来の「養護」の語に対する考察がないまま「養護」の代わりに「ケア」の語を提示している

ため、それに対しては議論の余地があると思われる。

それから、福田（2018）は「養護」を総則に位置付けたことについて「養護と教育は並列に置くものではなく、養護の働きがあってこそ教育があると表している」ことに大きな意味があると評価し、「福祉機関である保育所の役割が今までにもまして重要となっている」と語る（福田2018：7）。ところが、福田の見解は「養護と教育を一体的に行う」保育所の保育の特性と異なって、教育のためには養護の働きの先行を必要とするという、養護と教育の働きを個々に捉えていることが伺える。また、教育のための養護の働きとは何か、養護の働きがあってこそなされる教育とは何かが明らかになっていないため、総則の中の養護の位置づけに対する評価に限界を感じざるを得ない。

一方、大宮（2016）は平成29年告示保育所保育指針の告知前から養護の位置づけを批判的に検討した。大宮は「『養護』に関する『ねらい及び内容』を『保育の内容』から削除する」ことを重大な問題と言い、「養護が重要だから総則に記載するのが適当としているが」、「『保育』が責任を負うべき『ねらい及び内容』はもっぱら『教育にかかわるねらい及び内容』だけでかまわない」としているのか、「保育が最終的に責任を負うべきものは主として『教育』であって、『養護』は『教育』のために必要な限りで、重要」という認識なのか疑問を投げかける（大宮2016：8-9）。このような大宮の見解は平成29年告示保育所保育指針の原案である社会保障審議会児童部会保育専門委員会から発表された「保育所保育指針の改正に関する議論のとりまとめ」（2016）の内容の検討によるものであったため、「養護に関わるねらい及び内容」が総則に明示されるかどうかその時に大宮がどう判断したかはわからない。ゆえに、現時点で大宮の批判が妥当かどうかを論じることはできない。ただし、平成29年告示保育所保育指針の総則に「養護に関わるねらい及び内容」が記載されているものの、第2章保育の内容においては幼稚園教育要領と同様「教育に関わるねらい及び内容」の5領域のみの記載になったので、大宮の指摘通り「『生命の保持と情緒の安定』それ自体を目的として」行われるべき「養護」は「教育」の前提という意味で後退してしまったように感じられる。

加えて、鯨岡（2017）は今回の指針の改定全般に対して「子どもたちをこうしたいという大人の思惑ばかりが先行して、子どもが幸せだと思えるように、私たち大人は何をすべきなのかという肝心な問いが立てられてい」ないと厳しく批判しながら、「育てられて育つしかない子どもを保育所はどのように保育する必要があるのかに関して、その保育の理念をまずはっきりさせる必要があると主張する。そして、「養護」の位置づけについては、「総則の第2節に『養護に関する基本的事項』を揚げ、これは保育の基盤であり、重要なものであるといいながら」、「なぜそれが総則の第2節に括りださなければならなかったのか」、また、「その中身は相変わらずで、『養護の理念』を『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る』とするか、また「なぜ養護の内容を従来通りの『生命の保持』と『情緒の安定』という二つの領域に押し込めてしまうか」と異議を唱える。それから、「『最終的に養護の定義は相変わらず『生命の保持』と『情緒の安定』という、戦後の混乱期に保護を必要とした子どもたちへの緊急な対応として考えられた内容をそのまま持ち込んでいるだけで、これが現代においてどのような意味で必要なのか少しも踏み込んでい」ないと厳しく評価する（鯨岡2017/7：8-14）。

鯨岡のこのような批判は「養護」が大事だいいながら、今回の改定においてその中身の再考や吟味

がそれ程なされなかったことに対するものであると思われる。なぜなら、鯨岡（2010）は旧保育所保育指針（2008）の改定時から「養護」の領域化について否定的だったからである。2008年、保育所保育指針の告示化に伴い「養護」が「教育」と並んで領域と示され、「養護と教育を一体的に行う」ことを「保育の特性」ではなく「保育所の特性」としたことや幼稚園には「養護」という語が明示されていない点で、「養護は幼稚園に通っていない3歳未満児への対応を念頭に置いたものなのだという議論に逆戻りして」しまったと鯨岡は指摘したのである（鯨岡2010：64 - 69）。さらに、今回の平成29年告示保育所保育指針においては養護を総則に位置付けながらもその中身を二つの領域で示したことは変わりなく、保育の内容は「教育」の5領域のみの記載となったので「養護と教育をまるで相容れないものであるかのように異なる領域として分断して」（鯨岡2017/9：19）しまう結果になったのである。

以上、平成29年告示保育所保育指針の「養護」の位置付けに関する異なるいくつかの見解を見てきたが、その肯定的な評価であれ否定的な評価であれ、これらの見解から「養護」の強調がむしろ教育との一体化を遠ざけてしまう結果になったように思われる。そして、このような危惧は鯨岡（2010）が指摘したように「養護」を教育と並んで保育者が行う領域にしたこと、また、これまでの保育所保育指針の「養護と教育が一体となって」（1965年、1990年、1999年）の文言が旧保育所保育指針（2008）で「養護及び教育を一体的に行う」（傍点は筆者）に取って代わったことから、既にその兆しがあったのかもしれない。

さて、筆者は子どもの成長を支える保育者の実際の「養護」行為は常に「教育と一体となって」（傍点は筆者）行われると考える。そのため、「養護」の本質を問うことは同時に「教育」の本質を問うことになり、結局のところ子どもを育てる大人の行為の内実を探ることになるだろう。次章では人間存在の全体性を重視する哲学的人間学の立場から子どもの存在を明らかにし、教育と一体となって行われる大人の「養護」行為の本質を探っていくことにする。

### 3 保育における「養護」の人間学的考察

#### 3-1 なぜ人間学なのか

人間とは何かという人間にとっての根本的な問いを發する人間学は、16世紀に西洋において人間を人間そのものとして客観的・実証的にとらえようとして始まった。それ以降人間学はカントをはじめ「様々な宗教や哲学、教育学の中心に関わる問いとして問われてきた」が、「19世紀後半における自然科学万能の風潮の中で」、「人間をその身体的、外面的な特徴において計測的に捉える自然人類学」と誤用されてしまう（森田1992：9）。それ以降20世紀、シェラー（Max Scheler, 1874~1928）は「人間についてのますます多くの個別的な知識を持つにいたっているが、そうなればなるほど、ますます、結局のところ人間の本質は何かわからなくなって」しまうという認識のもと、全体としての人間をとらえる必要性に応じて哲学的人間学を構築する（森田1992：11）。すなわち、哲学的人間学は心理学や行動学等個別科学的学問を基盤に、人間の心や知性、行動等の一部分にスポットを当てて人間をとらえようとするものに対抗し、人間の生そのものから人間存在を全体的にとらえようとして登場したのである。

加えて、哲学的人間学は「予め確定した人間の本質規定から人間の現実を理解するのではなく、具

体的な人間の現実から不確定な人間の本質」を問うことをその課題とする（和田 1982：69）。その後、このような哲学的人間学の課題を教育学に関連付け「教育学の固有のカテゴリーや概念が人間の全体的な理解にとって何を寄与するか」を問う人間学的教育学や教育人間学が登場する。ボルノウ（Otto Friedrich Bollnow, 1903～1991）は「人間とは何かという問いは、われわれは何を為すべきかという問いと円環になっている」と、哲学的人間学と教育学を結合し、教育の場面で起こる個々の諸現象の人間学的解釈を通して人間を全体として理解しようと試みた（和田 1982：70）。

さらに、ランゲフェルド（Martinus Jan Langeveld, 1905～1989）は哲学的人間学と教育学の関心を子どもに広げ、子どもの人間学を開示した。ランゲフェルドは著書『教育の人間学的考察』（1966）の中で子どもについて「心理学」や「教育学」、「児童学」ではなく、なぜ「人間学」を問題とするかについて次のように語る。

実は、子供の存在のある一面を言いあてた言葉はあるのだが、子供の存在それ自体を言い当てるような良い言葉がないからこそ、われわれはこのような述語を用いるのである。われわれが子供の『人間学』Anthropologie という言葉を選んだのは、この言葉が人間存在一般の一つの様式として子供の存在を問題とするからであり、したがって子供を人間の本質的なものとして取扱うからである。

（ランゲフェルド 1966：35）

ランゲフェルドの説明通り、人間学は子どものある一部分だけに焦点を当てて子どもをとらえようとせず、子どもの存在全体を問題とする。例えば、心理学は「子ども」より子どもの「心理」を探ることを目的とするが、その反面、『『子どもの人間学』は、子どもの心だけではなく、全体が、還言すれば、単に一般的な心のメカニズムだけではなく具体的な心身の生ける統一である『人間』としての『個々の子ども』を問題とするのである（和田 1982：103）。

人間学を手掛かりに保育における「養護」をとらえようするのは、上述したように人間学が人間存在の全体性を重視するからである。戦後「養護」は福祉分野で使われ始め、今日では保護者の経済的困難による子どもの心身の貧困問題のため、子どもの最善の利益を保障する保育者の援助や関わりと規定されている。しかし、保育の場において子どもを育てる保育者の実際的な行為は、上記の意味の「養護」だけを切り取って考えることはできない。上述した言葉を直接借りていうと、保育の実際において問われるのは「一般的な養護のメカニズムだけではなく、具体的な心身の生ける統一である保育者」がとり行う養護である。また、子どもに視点を変えて考えてみると、子どもは自ら自分を「養護」を必要とする、「教育」を必要とする存在だとは思わない。子どもにとっても同様「一般的な養護のメカニズムだけではなく、具体的な心身の生ける統一である子ども」にとっての養護の意味をとらえることが妥当であろう。

以上、本項では人間学を概観しながら保育における「養護」を人間学に依拠してとらえる妥当性を論じた。次項では和田修二の著書『子どもの人間学』（1982）にならって子どもはどのような存在なのかを究明し、子どもの存在を可能にする大人の「養護」の本質について論を繋げていく。

### 3-2 「子ども」という存在

あまりにも当然なことであるが、「養護」は子どもではなく大人が行う行為である。だとすると、なぜここで「子どもとは何か」を取りあげるのか。それは、「『子どもとは何か』という問いは、いつも『おとなとは何か』という問いと相関している」（和田 1982:118）からである。ランゲフェルドは「子ども」を「ただわれわれに依存しているもの、みずから学ぶもの、またいつもすでに何かは教育されてしまっているもの」（ランゲフェルド 1966: 37）と規定する。ポルトマンの「生理的早産」を借りていうでもなく、人間の子どもの存在なしには生命の維持さえできない肉体的に頼りない存在として産まれてくる。それだけではなく、子どもは「精神的にも頼りないのであり、このため心身両面における全き頼りなさから十分に『被護されてあること』、『安全の保障』を何よりも必要とする」。すなわち、子どもはそばにいる大人が「『安全を必要とする存在をわれわれの子どもとして受け入れ、彼の頼りなさを助け、彼の弱さをかばい、彼の開かれた世界を予め限定してやる時のみ』、心的に発達することができるのである」（和田 1982: 128）。

かつ、子どもは「未熟ではあっても既に内面性を持った存在」であり「動物の本能の代わる学習と創造の可能性をもっている」存在である。それ故、子どもがそばにいる大人に「よく保育されている場合には」、「必ず外へ向かって積極的に動き出し、絶えず現状を乗り越えて新たなもの、未知のものを『発見』し、『探索』し、「わがものに」しようとする意欲を示す」（和田 1982: 130）。そして、このような外に向かう意欲は子どもの心の中の「自分が基本的に安全に庇護されているという感情」と不可分の関係にある。すなわち、「おとなの『適切な援助』がいつも『時宜を免さず』、『日常的恒常的に』、恣意的ではなく『規則的に』与えられる」ことで、子どもの心に「基本的な安定感、庇護感」が育ち、新たなものに挑戦する意欲が現れるのである（和田 1982: 128）。

このように、子どもは自分が基本的に安全に守られている感情を基に能動的に新たな世界を切り開いていこうとし、その中で様々な物事に出会っていく。さらに、「この出会いの経験を通じて、自他、主客の区別に目覚め、客観的な対象としての他者の発見と同意に、他者から見た対象としての客観的な自己」を発見し、子どもは「自己の人格にめざめ、人格としての自己自身を形成し、自己創造することが出来る」のである（和田 1982: 133）。

以上、子どもは大人とかけ離れた別個の存在ではなく常に大人とともに「具体的な心身の生ける統一」をなす存在であることが明らかになった。それゆえ、子どもという存在を問うときにはいつも大人の存在が同時に問われ、ひいては、子どもにとっての「養護」の本質を問うことは、同時に子どもの存在を可能とする大人の「養護」を問うことになる。和田（1982）はランゲフェルドを参考にしながら、子どもの存在の前提条件を三つ提示したが、これは子どもの存在を可能とする大人の「養護」態度を表すものだと考えられる。その第一は、「子どもの頼りなさに対しては、単なる援助ではなく、『自立のための援助』を行うこと。第二は、「子どもの庇護と安全の要求に対しては、『確実な指標の提示、揺るぎなき基本的なものの体験』を持たせること。最後に、「子どもの探検への衝迫に対しては『自由な投企の激励、表現の機会の保障』」を行うということである。そして、もう一つ大事な点は、この三つの条件は「互いに関連し統一をなしたものととして与えられる」（傍点、筆者）ことである。その時はじめて子どもは「発達する人間」としての子どもになるのである（和田 1982: 134）。

### 3-3 発達する子どもと大人の「養護」

前項では『子どもの人間学』（和田 1982）に従い、子どもは大人という存在を必然的に要する存在であることを解明した。本項では、上述した子どもの存在の前提条件となる大人の三つの態度を、ランゲフェルドとボルノウの人間学に依拠しながらさらに吟味し、発達する子どもにかかわる大人の「養護」の本質を探る。

子どもにとって発達とは「おとなたちが望ましいと考えている人間の成長の状態に向かっての、つまり『おとならしさ』を目指した、子どもの自己変化」（傍点、著者）を意味する（和田 1982：120）。子どもはランゲフェルドのいうように「おとならしさを目指」して（ランゲフェルド 1966：48）自分の成長を願い自ら学ぶ存在であるが、同時に子どもを育てようとする大人の意思と責任によって発達する（和田 1982：129）。子どもはすでに大人の価値観や文化が形成されている世界に産まれてくるのであり、大人は自分が生きている世界でよしとされる人間に向けて子どもを育てようとするため、子どもの発達には大人の存在が欠かせない。

前項の最後に記した子どもの存在の前提となる三つの条件は、子どもの発達を可能とする具体的な大人の「養護」態度を示していると考えられる。その第一は、心身ともに頼りない存在である子どもには、大人のただの世話ではなく「自立のための援助」が必要だということである。ところが、ここでいう「自立のための援助」は、頼りない存在である子どもを大人に依存しなくても良いものとする援助を意味するのではない。乳幼児期の子どもへの援助の実際を考えると、大人は子どもの空腹や不快、不安などをそのまま受け入れて要求に応えることが多く、むしろ「自立のため」と意識しない場合が多い。頼りなく未熟な状態で生まれてくる子どもは必然的に大人に依存しながら成長していくが、大人は子どもが依存してくることに喜びを持って受け入れながら子どもの成長にかかわる。そして、子どもは大人に依存を受け入れてもらうことで、依存から自立に向かうことができる。それ故、大人の「自立のための援助」は子どもの依存を受け入れる「養護」態度と捉えてもよいのだろう。

子どもの発達を可能にする第二の大人の「養護」態度は、子どもの庇護や安全の要求に対して「確実な指標の提示、揺るぎなき基本的なものの体験」を子どもに持たせることである。さて、ボルノウ（1985）は「子どもを保護する家庭環境」の中には「信頼され安定感を与える者から放射される感情がみちて」おり、その安定感を与える者に対して子どもが抱く信頼の感情を「庇護感」と名付けた。ここで子どもに「安定感を与える者」というまでもなく母親であり、この「母親に対する、人格的な信頼関係においてのみ」、子どもは「安心して住めるような世界」に対して自分を開き発達することができる。「それゆえ、包み護られているという普遍的な気分は、最初の瞬間から、むしろ愛する個々の他人に対する、特定の関係に結びついている」のである（ボルノウ 1985：49 - 50）。

子どもの庇護や安全に対する要求は外部の危険なものからただ安全が守られるだけではなく、ボルノウに従うと、特定の人—ボルノウは母親をあげたが母親に代わるものでも—と信頼関係を結び、それを通して得られる庇護感の要求といえよう。従って、子どもの庇護や安全の要求に対する「確実な指標」や「揺るぎなき基本的なもの」は、子どもと信頼関係を結ぶ大人の「いつも『時宜を免さず』、『日常的恒常的に』、恣意的ではなく『規則的に』与えられる」（和田 1982：128）「養護」態度といえるのでは

ないか。そして、このような信頼の感情を抱かせる大人の「養護」が子どもに指し示されることで子どもは成長に向かうことができるのだろう。

最後に、「子どもの探検への衝迫」に対する大人の「自由な投企の激励、表現の機会の保障」を検討しよう。3-2で見たように子どもは頼りない存在でありながらも既に内面に学習や創造の可能性を持つ存在であるため、上述した大人の「自立のための援助」が施され、さらに庇護感が形成されることを通して子どもは新たな世界を切り開こうとして探検を始める。すなわち、子どもが自分の周りの世界に対して能動的・積極的に関わるのが可能になるのは、自分の頼りなさを受け入れ、自分の存在そのものに「包括的な信頼」（ボルノウ 1985：118）をよせる大人が存在するからである。このような子どもの探検の前提となる大人のもう一つの態度が「自由な投企の激励、表現の機会の保障」である。ここからは、それほど接点がないように見える「空間性」（ボルノウ 1978）を取り上げ、子どもの探検を支える大人の「養護」態度と関連付け考察を試みる。

人が生きる空間の人間学的意味を捉えようとしたボルノウは、著書『人間と空間』（1978）の中で、人間の現存在は「空間と関連してのみ存在」し、「人間の現存在が展開しうるためには空間を必要とする」と、現存在としての人間と空間の関係性を探った（ボルノウ 1978：20）。子どもの探検を励まし支える大人の「養護」態度をボルノウの「空間性」と関連付けて考察するのは、世界に対し自分を開いて探検に向かおうとする子どもの現存在が、その子どもが生きる空間性と密接に関連していると考えたからである。ボルノウは「人間の生活が、『つねに、そして必然的に、自分をとりまく空間への態度によって規定されて』おり、『生活は根源的に空間との関わり合いにおいて成立』」すると語る（ボルノウ 1978：21）。子どもが日常生活の中で関心を広げ探検できるのは、自分の思いが受け入れられ自由に表現できる空間の中にある時である。このような、子どもの探検に対して自由や表現の機会が保障される空間は、ボルノウの「体験されている空間」や「生きられている空間」といえるだろう。「〈体験されている空間〉は『人間の具体的生活にたいして開き示されているままの空間』」であり、「〈生きられている空間〉というのは、自己にとって現在の存在と生の現実の中のこの自己を身体的に現実化する媒体」である（ボルノウ 1978：21）。子どもは自分の探検に対して開かれている空間、自分の探検を歓迎し保障しようとする大人の態度が満ちている空間の中で、身体を持って探検に取り組むことが出来るのであり、その時子どもに〈体験されている空間〉は、子どもにとって〈生きられている空間〉になる。

ところで、空間はただ人間が生きて体験するものではなく、「人間は、このような空間を形成し、空間を張り広げている存在として必然的に自分の空間の根源である」（ボルノウ 1978：21）。空間はただ人や物をそのなかに収める物理的なものだけではない。ボルノウは「自分自身の空間」を示す形式の一つとして「自分の身体という空間」をあげる。身体は「それ自身一つの空間であり」、人を「とりまく空間の一部でも」あるため、「体験されている客体の側に属する」（ボルノウ 1978：270 - 271）。新たな世界に向かおうとする子どもの探検を励まし保障する大人の態度は、当然子どもに温かい視線を向け、必要に応じては直接助けの手を差し出す大人の身体で現れる。そのような大人の身体はそれ自身一つの空間として子どもの側に属するものとして体験されるのである。

以上、子どもの存在の前提条件となる大人の三つの態度について、人間学を土台にしながら詳細に探ってみた。子どもを子どもたらしめるのは、子どもの依存をまず受け入れる大人の援助、子どもに庇護感

を抱かせる大人との信頼関係、子どもの探検を励まし探検への機会と自由を保障する空間としての大人の身体にあり、これらが「互いに関連し統一をなしたものととして与えられる」際、子どもは「発達する人間」となる（和田 1982：134）。大場（2009）は大人の「保健衛生や健康管理」に限らず「当事者である子どもたちが『護られている』という感覚や受容の体験を持つことができるかどうか」が、「養護の基本」とであると述べる（大場 2009：8）。したがって、依存してくる子どもをただ受け入れ、子どもの庇護感を形成する大人の存在態度は「養護」そのものといえるだろう。それに加え、世界に向かって探検し始める子どもを、身体を持って励ます大人の態度は「養護の空間性」と名付けてもよいのではないか。

#### 4 全体的考察

本稿では子どもにとっての「養護」の本質を探ることを目的に、人間の全体性を重視する人間学を手がかりに子どもの存在を明らかにし、「養護」の人間学的考察を試みた。身体的・精神的に頼りない存在として生まれる子どもは、依存を受け止め庇護感の形成にかかわる大人の「養護」が身体的・具体的な行為として表れる空間の中で大人らしさを目指し自ら発達する人間となる。すなわち、このような大人の「養護」を通して子どもは「おとなたちが望ましいと考えている人間の成長の状態に向かって」、「自己変化」するのである（和田 1982：120）。

一方、子どもが「おとなたちが望ましいと考えている人間の成長の状態」に向かうのは、子どものそばにいる大人が「望ましいと考えている人間の成長の状態」を示し、教育するからである。ランゲフェルドは教育という語について、「子供を単なる可能性にすぎなかった状態から導き出して、一個の『人間』としての生活を営ませることを意味する」ものであり、「教育によって子供ははじめて人間となるのであり、したがって教育こそ、人間としての発達の必須条件」（傍点、著者）と規定する（ランゲフェルド 1974：64 - 65）。

ところが、乳幼児期の保育において「教育」は「養護と一体となって」行われる。養護と教育の一体性について渡辺（2016）は、保育所保育指針が初めて示された際、その作成にかかわった平井信義の言葉をあげてこう説明する。すなわち、「おむつを変える営み」という「健康上の養護は、健康教育の出発点」であること、「あやす」ということも「人間に対する愛情の交換が円滑にできるような人格の基盤を養う」ことになるので「幼児期の子どもについては、養護と教育が一体となって、毎日の保育が行われる」ということである（渡辺 2016：127 - 128）。このように、保育の実践においては子どもの成長を願いいま、ここで求められる子どもの思いに、身体を持って答える養護でもあり教育でもある大人の態度が自ずと現れるのみである。日常の保育の中で子どもの成長にかかわる大人の行為は、どれが養護でどれが教育か区別を要するものではない。頼りない存在として産まれた子どもが大人らしさに向かって発達できるのは、「養護」でありながら「教育」でもある大人の具体的な行為を通して可能になるのである。

鯨岡は今度の平成 29 年告示保育所保育指針で「『養護及び教育を一体的に行う』という文言が『呪文のように繰り返され』ているにもかかわらず、『保育とは』、『教育とは』、『養護とは』という言葉の議論がいつまでたっても整理されない」のは、保育を「保育する」という動態から考えていないからだ

と指摘する。保育者の「保育する営み」の中身は、「子どもの『いま、ここ』の心の動きを優しく受け止め」る「養護の働き」と、「保育者としてこうしてほしいという願いを子どもに伝えようという心の動きや姿勢」という「教育の働き」であり、この両面が「『保育という営み』を実際に動かしている」と力説する（鯨岡 2017/：15 - 16）。このように、子どもは養護と教育が一体となって行われる保育の営みを通してひとりの人間として成長する。したがって、子どもにとって大人の「養護」は、自ら大人らしさを目指す子どもに示される教育でもあるといえるのではないか。

## 5 おわりに

本稿では、保育における「養護」概念について平成 29 年告示保育所保育指針の「養護」の位置付けに関するいくつかの見解を概観することで、「養護」の本質的な意味に対する議論が欠如していることや養護と教育の隔離が進行しているという問題意識のもと、子どもにとっての「養護」の本質をランゲフェルドやボルノウの人間学を手掛かりに探究してきた。

子どもは大人とかけ離れた別個の存在ではなく生まれた時から必然的に大人の存在を要する存在であり、頼りなく依存する自分を受容し庇護感を抱かせる大人を通して自ら成長に向かうことが出来る存在である。本項の 3 - 3 ではこのように依存してくる子どもをただ受け入れ、子どもの庇護感を形成する大人の存在態度が「養護」そのものであることを明らかにし、それに加え、世界に向かって探検し始める子どもを励ます大人の態度や身体そのものを「養護の空間性」として名付けた。子どもと大人はランゲフェルドが言うように「具体的な心身の生ける統一」をなす存在であり、それゆえ、保育の実践において子どもの成長にかかわる大人の行為は、ある部分を切り取って養護と教育に区別できるものではない。日常の保育の中で子どもは「養護」でありながら「教育」でもある大人の具体的な行為を通して大人らしさに向かって成長していく。よって、大人の行う「養護」は自ら大人らしさを目指す子どもに示される教育でもあり、養護と教育が一体となって行われる大人の保育行為を通して子どもは自ら成長していくといえよう。

最後に、本研究は保育における「養護」の考察を試みながらも、保育における「養護」概念の先行研究の概観やその保育学的位置づけを明らかにすることなしに人間学のみによって捉えたことに限界があると考える。今後は「養護」の保育学的位置づけを明らかにし、さらに「教育」や「福祉」の分野における「養護」概念の相違を概観することで、子どもの人間形成に共通する養護の「本質」を探ることを課題とする。

## 注

- 1) 例えば、鯨岡峻 2016「さらに乳幼児期の『教育』を考える」全国私立保育園連盟『保育通信』No.733 16 - 20、近藤幹生 2015「保育の中の教育をとらえる視点」『保育問題研究』274 新読書社 17 - 27、山内紀幸 2014「『子ども・子育て支援新制度』がもたらす『保育』概念の瓦解」『教育学研究』81/4 26 - 40 などがある。

引用文献

- 大場幸男 2009『『子どもの生活の場』を保障するこれからの保育とは－新・保育所保育指針が目指すもの－』ベネッセ教育総合研究所 BERD16.2009/3 7－10
- <https://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/backnumber/b2008.html#berd16> 2018/08/09 観覧
- 大豆生田啓友 2018「これからの保育の質向上に生かす視点から」全国私立保育園連盟『保育通信』No.754 14－18
- 大宮勇雄 2016「『指針・要領改訂議論は、保育をどこに導くか』－その批判的検討と私たちのめざす保育－」『保育情報』No.481 3－11
- 北野幸子氏 2017「3つの視点から読む」全国私立保育園連盟『保育通信』No.752 6－10
- 鯨岡峻 2010『保育・主体として育てる営み』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 2017「『保育の中身』を考えて読むその1」全国私立保育園連盟『保育通信』No.748 8－14
- 鯨岡峻 2017「『保育の中身』を考えて読むその3何が違う」全国私立保育園連盟『保育通信』No.750 13－21
- 厚生労働省 2018『保育所保育指針解説』
- 汐見稔幸 2018「日本の保育・幼児教育はどこへ向かうのか」『発達』154 2－8
- 社会保障審議会児童部会保育専門委員会 2016『保育所保育指針の改正に関する議論のとりまとめ』
- <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000146738.html> 2018/08/09 観覧
- 福田泰雅 2018「保育が持っているケアの概念と子どもの学びたい方向と」全国私立保育園連盟『保育通信』No.756 6－11
- ミネルヴァ書房編集部編 2018『保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説とポイント』ミネルヴァ書房
- 森田孝 1992「人間形成の哲学的考察の道」『人間形成の哲学』森田孝その他 大阪書籍
- 山下俊郎 1965『保育所保育指針解説』ひかりのくに
- 渡辺保博 2016「保育のいとなみー子ども理解と内容・方法」『養護と教育（5領域）』日本保育学会編 東京大学出版部
- 和田修二 1982『子どもの人間学』第一法規
- O.F. ボルノウ／森昭・岡田渥美訳 1985『教育を支えるもの』黎明書房
- O.F. ボルノウ／森昭・岡田渥美訳 1978『人間と空間』黎明書房
- M.J. ランゲフェルド／和田修二訳 1966『教育の人間学的考察』未来社
- M.J. ランゲフェルド／岡田渥美・和田修二訳 1974『教育の人間の省察』玉川大学出版部

