

保育援助における時間と場所

An essay of the time and place in the nursery care

市 東 賢 二
Shito Kenji

はじめに

保育者による保育援助はその中心が目の前にいる乳幼児への援助であるが、当然のことながら現代的課題として、子ども一人ひとりへの支援のみならず、子ども家庭への支援・援助が求められている。こうした内容を理解するための方法に、ひとつには眼前に生起する事象への取り組みを通して、具体的な方策をとりつつ理解しようとする方法がある。この方法は、各子ども家庭および乳幼児一人ひとりがそれぞれ違ったあり方をしており、各々への個別的な支援が必要であるという現実を踏まえるならば、きわめて現実的で多忙を極める保育現場に即した方法であるといえる。もうひとつの方法は、眼前に生起する事象を根源的に問い返し、理解しようとする方法である。この方法は保育者自身が今まで知らなかったこと（未知としての知）を明らかにすることはもちろん、知っていたが眼前の事象と結びつかなかったことから（既知としての知）を問い返すことになる。この方法は先の方法が、個別性や一回性が強調されすぎてしまうあまり経験主義的な解決策を模索してしまいがちであり、保育援助全体の方法論¹の問い返しにつながりにくいものに対して、むしろ保育者自身が保育援助の方法論の問い返しをすることに重点を置く方法だといえるだろう。

本論文は保育という領域においてしばしば取り上げられる時間や場所の概念を上記の二番目の方法から問い返すとともに、上記の二番目の方法そのものへの視点のひとつとなりうる時間・場所といった問題を取り上げ、吟味することを目的としている。こうした問題意識は当然のことながら体験という問題を忘れるわけにはいかない。そうした意味で、本論においては時間や場所といった問題をつなぐこととしての体験の意味を問い返そうとするものでもある。また、本論において「保育」という用語を用いるが、この言葉は幼児教育および児童福祉、特に乳幼児に対する実践の現場に生起する事象を意味させる。それぞれの専門家諸氏には異論もあろうが、ご了承いただきたい。

1 発達論における時間

対人援助における時間という概念構成において問題となることは、人間が発達するというこの中にいくつかの根源的意味が含まれてしまっていることである。発達をどう捉えるかという問題は、従来から見られる生物学的発達に見られる「分裂」と「死滅」による発達概念によるものと、いわゆる心的および精神的発達に見られる「延長」と「連関」による発達概念によるものであり、さらに近年にいたっては現象学的な理解における「指向性」と「関係性」による発達概念も近年見られるようになってきた。生物学的発達の概念は、生物が生活動において等しく行われる細胞の分裂・生成活動とともに、自然科学的理解の下に人間の代謝を思い浮かべれば、「波は動かない」のロジックと同じく人間が日毎に発達しつつ別の構成物になりつつあるということが理解できる。また、心的および精神的発達の概念は古来の自然科学を標榜した心理学が、人間がこの世に生を受け、様々な人々と生活する中で受ける影響が、その当人の人格形成に影響を受けつつ社会化され、いわゆる大人になっていくということとして理解できる。近年のカウンセリング指向型の心理学の動向はそうしたことの影響であるといえるだろう。そうしたことが単なる数量計測的な心理学から、社会的（対人）的心理学が徐々に現象学の影響も受け、いわゆる心的発達が関係論的に影響されるということへと変容されてきた。こうしたことから、人間が発達するということが「人は一人では生きていない」のロジックと同じく個体的個人として完結した生を営んでいないということとして理解できる。

これら二つの発達の理解は、どちらも人間の肉体的および精神的あるいは身体的発達にかかわる領域においては少なからず了承されていることであり、現在に至ってはこれら二つの理解を関連させるべく働きかけが続いているといってもよいだろう。この働きかけは、近代的心身二元論の克服を目指すもの、いわば近代的知の超克として、既にさまざまな分野で模索されていることの流れを汲んでいるといってもよいだろう。

しかしこの克服、もしくは超克するその対象として求められた発達概念を時間概念から捉えた場合、概念自体が統一されていないのではないか。つまり軸とする時間の捉え方に差異があるように見える。発達という概念を時間の捉え方によって別々に語らないためには、どちらも自然科学的時間によって計測されることを基準とするしかないのが現状での「科学的」アプローチである。つまり、「分裂」「死滅」の速度や「延長」や「連関」の月齢および年齢の段階によってである。しかしそれはあくまでも統一的な物理的時間を策定することにおいて統一させているに他ならない。なぜなら前者が一方向的な時間軸によって規定されている現象であるに対して、後者は必ずしも一方向に限定されはしない。また、後者は直接体験における時間の意味化であるのに対して、前者は必ずしもそうではない。前者は事象に伴う時間を超越することはありえないが、後者は必ずしもそうではない。前者はその事象の因果関係が明らかにされるが、後者は必ずしもそうではない。

つまり、これらの事象は一人の人間に生起するというひとつの理由によって、従来から引き継いだ概念を吟味することなく発達というひとつ用語を用いることによって、一つの現象の中

に括られてしまっていると言えるだろう。私自身もこの言い方が発達という現象の片面的な見方であることは重々承知しており、このことを如何に吟味できるかという試みが多数あることも承知している。専門家でなくともそのことの余りある成果の一端に触れることもある。現在の保育観としての発達論においては、誰とも特定することのできない一般的な発達論としての段階説も流布されてはいるが、それは決して本論としてではなく、むしろ専門性ⁱⁱの薄い場面での発達ということを理解するための手がかりとして用いられている。たとえば新生児の発達を理解しようとする際に、手がかりとして認知、記憶、学習、知能、言語、行動などの各領域に分け、それらの発達を段階的に理解することがある。発達著しい乳幼児においては、暫定的に年齢区分を基礎とした段階として表しはするが、それぞれが独立しているものではないことが必ずといっていいほど書き添えられている。こうした書き添えは、近代的な分析的な知のあり方が全人的理解へのアプローチを阻害していることを配慮してのことであるが、それぞれのパーツをモザイク的に統合しようとする理解の仕方であるが故にアクチュアルな人間理解へとつながりにくいのも事実である。

2 保育領域における発達の時間論の所在

ここで問題にしたいのは、近代的な知の超克が保育という領域においてどのような影響を与えているのだろうか、ということである。たとえば乳幼児の知的発達という現象においてしばしば注目される言語の発達においては、近年の脳生理学の成果において言語機能を司る脳の部位が明らかにされている。この部位に何らかの器質的障害が生ずるにおいて、何かしらの言語的障害が見られることがある。当然、その部位の生物学的発達が阻害されることにおいて言語的発達に障害が生じることになる。つまり、この意味から言語的発達を捉えるならば、保育における言語の発達への働きかけはきわめて脳生理学の領域への働きかけに近くなる。また一方では、言語の発達は家族関係をはじめとした乳幼児当人とその環境たる大人や兄弟などの他の乳幼児・児童とのかかわりにおいて、体験的に発達するとも理解されている。これは心理学的アプローチによって影響を受けたさまざまな分野で述べられる言語の獲得ということがらの中で述べられている。こうしたことを保育的なアプローチに活かそうとする場合、常に忘れているのが、保育における時間論である。端的に時間論の現在を概観すれば、時間とは今や従来の人間的意味を失い、クォーツなどにみられる特定原子の振動回数（1秒はセシウム原子の放出する電磁波の振動数が91億9263万1770の継続時間であると定義される）に縛られてしまっている。つまり現在の物理学的な常識からすれば、時間とは原子の振動回数というある条件下における特定の現象であって、外在的な客観性を帯びているわけではない。その意味からすれば、時間とは暫定的に基準とされた計測スケールの一つであって、必ずしもそれが唯一の基準であるとするべき要件を持っている訳ではないのである。

こうしたことを踏まえて、発達を例にとって時間が保育の分野でどのように扱われているかを見てみる。たとえば「幼稚園教育要領」において「1 幼稚園教育の基本」の中で重視して

教育を行わなければならない項目として3つの項目が挙げられている。その中で「(3) 幼児の発達」は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。」とされている。こうした中に見られる発達という術語は、「多様な経過をたどって成し遂げられていくもの」としてここでは述べられている。さらにそれは「幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮」する必要があるという注意が附則される。

また、「保育所保育指針」の「第一章 総則」において「保育所は、乳幼児が、生涯にわたる人間形成の基礎を培う極めて重要な時期に、その生活時間の大半を過ごすところである」とされ、「保育所における保育の基本は、家庭や地域社会と連携を図り、保護者の協力の下に家庭養育の補完を行い、子どもが健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境を用意し、自己を十分に発揮しながら活動できるようにすることにより、健全な心身の発達を図るところにある」というところの言及にとどめている。さらに「2 保育の内容構成の基本方針」においては、「保育の内容の発達過程区分については、六か月未満児、六か月から一歳三か月未満児、一歳三か月から二歳未満児、さらに二歳児から六歳児までは一年ごとに設定」することで、乳幼児の発達に対する保育のねらいと内容を設けることで発達への支援たり得ようとしている。しかしここでも「なお、発達過程の区分による保育内容は組やグループ全員の均一的な発達の基準としてみるのではなく、一人一人の乳幼児の発達過程として理解することが大切である」と注意書きを付け加えている。「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」に見られるこうした発達への視点は、先にも述べたような、単に物理的な計測スケールとしての時間だけが発達を捉える視点ではないとしているように見える。むしろそうした統一基準を設けることに注意喚起するかのようにも見える。

しかしながら、統一基準化されない発達の姿がどのようなものであるのかについては、触れられないまま、一人ひとりの発達を考慮に入れながらの「指導計画」や「保育の内容」へと移っていってしまう。この中で一人ひとりへの発達ⁱⁱⁱへと配慮する^{iv}ことと段階的区分^vにおける保育的配慮との関連は明らかにされないままである。つまり、乳幼児一人ひとりの発達に伴う社会性（社会と個人の事実性）や身体性（主体と客体の事実性）に触れることはないのである。この社会性や身体性は乳幼児の発達の結果として現れることがら捉えられることとして捉えられがちなのであるが、発達自体を物理的時間の経過としてだけ捉えようとする視点を変更すると、メルロ＝ポンティの乳幼児の笑顔の獲得の考察（メルロ＝ポンティ 1966）に見られるように、笑顔の獲得という発達は乳幼児が他人の笑顔の模倣という経過をたどるが、それは笑顔の意味を知ってから後に笑顔という行為を行うわけではない、いわば古典的な精神と肉体との因果論を排することをしなければ理解できないのである。つまり「幼児が他人の身体と、自分自身の身体とを、いわゆる〈身体〉として、心を持った物体として同一視するようになるのは、それらを全体的に考えて同じものと見るからであって、決して〈他人の視覚像〉と〈自分自身の内受容的身体像〉との対応関係を一点一点組み立てていくからではない」（同上 p.132）

のであり、「私は、自分がただ見ているにすぎないその行為を、言わば離れたところから生き、それを私の行為とし、それを自分で行い、また理解する」(同上 p.136) ののである。これらのことをメルロ＝ポンティはヴァロンの「癒合的社会性」を引き合いに出しながら述べる。つまりわれわれの発達には外在的時間をもとに獲得されていくのではなく、社会性において身体化される体験のプロセスが時間化されるということとして理解される。時間のこうした誤解がなぜ起こってしまうのかを問い返す前に同様の問題をはらむ場所の問題を概観する。

3 「環境」における保育的場所概念

保育という領域に携わって以来、保育の領域において「環境」という言葉には何度か触れる機会があったが、そこで述べられていることは果たしてどのような意味を持った言葉であろうか。幼稚園教育要領においては先にも挙げた「1 幼稚園教育の基本」の中で附則として「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとのかかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない」とされる中に環境という言葉で示されている。そうした環境を構成するにあたって「第2章 ねらい及び内容」の中に次のように述べられている。そこでは「ねらい」として「(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。(2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。(3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。」とされており、次に「内容」として11項目にわたり環境の目指す関心や気づきの内容にふれている。さらに「内容の取扱い」として「上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。」と述べつつ「(1) 幼児が、遊びの中で周囲の環境とかかわり、次第に周囲の世界に好奇心を抱き、その意味や操作の仕方に関心をもち、物事の法則性に気づき、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること。(2) 幼児期において自然のもつ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議さなどに直接触れる体験を通して、幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、幼児が自然とのかかわりを深めることができるよう工夫すること。(3) 身近な事象や動植物に対する感動を伝え合い、共感し合うことなどを通して自分からかかわろうとする意欲を育てるとともに、様々なかかわり方を通してそれらに対する親しみや畏敬の念、生命を大切にする気持ち、公共心、探究心などが養われるようにすること。(4) 数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切にし、数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。」(傍点筆者)とされている。また、保育所保育指針によれば、「第1章総則 1 保育の原理」の中に「(3) 保育の環境」がある。そこでは「保育の環境には、保育士や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、さらには、自然や社会の事象などがある。そして、人、物、場が相互に関連し合って、子どもに一つの環境状況をつくり出す。

こうした環境により、子どもの生活が安定し、活動が豊かなものとなるように、計画的に環境を構成し、工夫して保育することが大切である。

保育所の施設、屋外遊戯場は、子どもの活動が豊かに展開されるためにふさわしい広さを持ち、遊具・用具その他の素材などを整え、それらが十分に活用されるように配慮する。施設では、採光、換気、保温、清潔など環境保健の向上に努め、特に、危険の防止と災害時における安全の確保について十分に配慮する。また、午睡・休息が必要に応じて行えるようにする。保育室は、子どもにとって家庭的な親しみとくつろぎの場となるとともに、いきいきと活動ができる場となるように配慮する。

さらに、自然や社会の事象への関心を高めるように、それらを取り入れた環境をつくることに配慮する。」(傍点筆者)と記されている。

こうしてみると、幼稚園教育要領に比べて保育所保育指針のほうが具体的に環境とは何かに触れているように見える。しかしながら、先の発達論における時間と同じくここで述べられている環境や施設の問題は、発達における場所の問題として触れられているわけではない。むしろ発達という自明の出来事を支える何かを苦し紛れに環境という言葉で置き換えているようにも見える。ただし先の発達という視点からの時間論に比べここでの環境を基にした場所論のほうが問題点が明らかなのである。それは「幼稚園教育要領」に見られるように、環境のいわゆる物理的側面としての場所の問題は、「教師は、幼児と人やものとのかかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない」として、乳幼児の外的世界の構成物として空間を捉えつつ、幼児と人やものとのかかわりを取り上げることで、時間化された空間としての環境を捉えようとする。つまり、場所や環境を、「幼児と人やものとのかかわり」といったことから超越したこととして捉えることで、保育的場所たる環境の問題は外在的空間へと押しやられてしまう。保育所保育指針において「保育の環境には、保育士や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、さらには、自然や社会の事象などがある。そして、人、物、場が相互に関連し合って、子どもに一つの環境状況をつくり出す」とされているのはそうしたことの現れであろう。

こうしてみれば外在的空間としての環境と時間化された空間としての環境が明確な区別を受けないままに環境として一括りの概念の中に混在していることは間違いない。先に長々と引用したように幼稚園教育要領において、そのねらいと内容として触れられているように環境とは「身近な」ものとしての姿がその前提として示されている。身近なものとしての自然や生活、季節や動植物、その他の物達は、たとえば次のように解釈できるのである。それは「(1) (保育者たちにとって) 身近な環境に (幼児たちが) 親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」^{vi} ような保育をすることがねらいとなり、保育者にとってすでに時間化され身体化された空間としての環境は、乳幼児にとっては外在的な空間としての環境であるが、そうした環境と触れ合うことで関心を持ち (時間化)、身近になる (身体化) というプロセスなのである。

環境という問題を場所として捉えることで、先の時間の問題としては明らかにできなかった

外在的という問題を明確にできる。これは保育空間としての園舎や園庭や近所の公園といった物理的空間は乳幼児の発達場面において明らかに外在的に道具的な理解がされるからである。これらは幼稚園や保育所の設置基準として、または地域社会において居住空間と公共空間とのバランスにおける都市計画の物理的配置において整備されることによって、外的条件付けのもとに個別的な人間の個体的知のありようから切り離されることになる。むしろ喜ばしいことに時間論的発達概念を見た先の引用とは違い、環境として捉える発達のありようが、外在的基準における指標を持たないのである。それだけに問題が明らかにしやすいのであるが、環境としての場所の問題は同じ発達を語るにおいて、時間における年齢を、つまり統一基準としての外在化された時間と同様の基準を示さない。これは幼稚園教育要領と保育所保育指針や学校教育法や児童福祉法を並べてみればすぐにわかることである。たとえば、それぞれの設置基準となりうる人員配置においても乳幼児が何人に対して保育者の人数は何人必要であるかということとは確保されているが、それに伴う物理的空間については言及がほとんどなされていない。たとえば3歳児の保育室と5歳児の保育室についてそれぞれの発達に応じた物理的空間は同じに設定されているのである。このことは外在的基準を一つの流れとみなして、それに伴うあるべき発達の姿が捉えられていないということの現れである。

時間的発達論と対比したときに見られる空間的発達論のこうした問題点が、乳幼児の発達を語る際に避けられない問題でありながら、なかなか日の目を見ないのは身体論としての発達論の未熟さであるともいえるだろう。身体論としての発達論の未熟さは、われわれの中に未だに残る古典的因果論と大人の持つ独特の自己覚知論の所以であるともいえる。近代以降われわれが当然のように甘受している否定できない知の表れとしての「大人-子ども」の区分や「子ども→大人」の自動装置的な理解の仕方が、ここでは焦点化される。われわれは大人の自己覚知論に基づき、認識や体験を語ることはあっても、自覚以前のいわば反省以前の境位についてはなかなか触れることが出来なかった。むしろ空間としての環境を捉え返せば、生きられる空間としての環境の問題は、たとえば同じ時期に建てられた家が、そのうちにおいてある家族が生活しているか、放置されているかによってその姿があからさまに違うことを、われわれは知っている。しかし、そのことを環境という問題の俎上には上げなかったのである。われわれの生活において純粹に外的条件付けがされる空間は体験し得なかったのである。

こうした意味でもう一度環境を捉えればわれわれは、場所の問題を体験的にこそ捉えてきたが、外在的には捉えてこなかったということが言える。幼稚園教育要領や保育所保育指針を待たずとも制度的指針ともいえる設置基準を設けない限り、つまり共通言語における外在的基準を設けるという副次的な目的以外には、純粹に外在的な基準は設けていなかったのである。われわれが環境を問題にしながら、それを物理的空間として捉えようとするときに感ずる一種の空々しさはまさしくそのことを表しているとともに、近年の情報科学的な分析が真新しさを提供してくれるように感じるのも同様である。

蛇足であるがここで一つ注意しなければならないことは、外在的基準と社会的基準とはまったく意味が異なるということである。このことは客観性という問題の本来的なありようにもか

かわることであり、今まで見てきたような外在的基準が必ずしも純粹に客観的基準となりえないのと同様に、あくまでも身体化された共同主観的な意味^{vi}での基準としての社会化の問題として捉える必要があるということである。しかしながら、このことが人間の発達の問題の全体性をモザイク的に理解することで代替してきたことの温床であったことも事実であろう。

4 身体化された空間としての保育の場

ある特定の場所を指し示す場合、その場所がどんな呼び方をされようともその場所の表す意味は二つに分けることができる。それはいわゆる物理空間としての場所であり、もうひとつは体験的場所としての臨床の場である。この二つの分け方は、他の分け方がないといっているわけではなく、本論のような対人援助を問題意識として持つ場合、重要な区別になる。それは先にも述べたことであるが、われわれ「大人」が通常の認識として場所を認識する場合、往々にしてある場所に特定の名づけをすることによって識別しようとする。このこと自体は、むしろ空間の意味化であって、もともとは臨床の場であったことの現れであるといえる。しかしながら、名づけられたその場所は、特定の名を与えられたが故に、もともとの体験的意味を失ってしまいがちである。これは物象化の論理と同じであるが、体験的意味を持っていたことがらが、名づけられることによって体験的意味から距離化され、体験から引き離されてしまうのである。皮肉なことであるが、意味化されることで名づけられ規定されたある空間が、そのことによって意味を失ってしまいかねないのである。

こうした空間の意味的乖離は、すでに E. フッサールの『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』(E. フッサール 1995)において近代科学とは何であったのかの考察において「19世紀の後半には、近代人の全世界観が、もっぱら実証科学によって徹底的に規定され、また実証科学に負う〈繁栄〉によって徹底的に眩惑されていたが、その徹底性たるや、真の人間性にとって決定的に意味を持つ問題から無関心に眼をそらされる」(同上 p.20) こととして指摘されている。こうしたことは保育領域において発達の間や保育の間とされる幼稚園や保育所、またはそこで働く幼稚園教諭や保育士たちが感じる学術研究や官公庁の通達や報告書に対する違和感として現れている。同様に「方法論の見地からするとき、(臨床家と呼ばれる)それらの人々の治療ないしケアの基本的考え方が、もし後でいう意味での論理モデルないし科学モデルにとどまるとすれば、その人の仕事は領域において臨床的と呼ばれていたとしても、臨床的方法とは無縁なのである。」(早坂 1971 p.17) このことは、近來の科学モデルと生活モデルという対象理解における二つの在り様の転換が迫られている現代的理解が保育の領域にも及んでいることの表れでもある。

このことを明らかにするためには、人間の発達における上述した時間論を踏まえた場所の意味化とその共有のプロセスを概観する必要があるだろう^{viii}。乳幼児における場所の問題は、その子どもがまさに生きるための居場所を確保するプロセスである。そのプロセスはその子どもが、大人が言うところの空間を身体化し、延長するとともにその子どもの生きる社会の大人た

ちと共有し協働する営みのことである。再度の繰り返しになるが、われわれの日常生活は時計によってかなり縛られてしまっているが、時計によってのみ生活しているわけではない。またわれわれの環境はメジャーによって計測されるが、寸法を測りながら生活しているわけではないからである。この意味は大きい。通常われわれが生活ということの問題にすることと、保育の領域に生活という問題を活かそうとすることには大きな違いがある。専門的研究として日常生活論といえばE. フッサールの日常生活論が有名であるが、これをきちんと理解したうえで日常生活を語ろうとする人は、さほど多くはないし、何よりも日常生活を語ろうとする人々のほとんどが「大人」であるということにも課題があるといえるだろう。

日常生活をまさに生きられた世界として捉えようとするとき、日常の地平が逃げ水のようにつかみ得ないものであることが、生活世界を捉えにくくする。そしてこのことによって、結局つかみうるだけの世界を物象化しつつ距離化するという限定された日常のいわばつかみそこねた残滓を自覚的な日常として姿を現す。ある人の体験の中身を単に自らが経験し知っていることのみならず、そこには反省以前の境位があるとして体験的知のありようが、すべて自覚されているわけではないとしたのはヴァン・デン・ベルクであったが、当然このことは時間や空間にも同様である。これは、術語で言うところの体験時間や身体化という問題が、時間や空間を取り上げる際に生ずる一つの壁である外在化という問題を想起させるのに似ている。

時間や空間を取り上げる際の壁となる外在化という問題は、かかわりとしての時間や意味化される場所の問題を支える身体化の問題であろう。このことはメルロ＝ポンティが主題化した「見る－見られる」身体として、もう一度問い返す必要があるだろう。発達や環境といった問題が身体性の獲得や身体性の広がりとして理解されるならば、生きられた時間空間としての保育の場を支える保育者の姿も見えてくるだろう。

つまり、逆に言えば保育領域の方法論が身体化された日常からの視点を欠いてしまえば、身体性から乖離した生活世界論が、生きられた生活を見失ってしまうように、子どもにとって生活がどのようなことであるかという視点を欠如させてしまうのである。このことは子ども（または子ども家庭）の生活を支援することをその専門性として持つ保育領域にとって致命的なことである。先の臨床という術語を用いれば、保育という臨床の現場において必要とされるのは保育という境域を外在的に規定する物理的時間空間的な場所に縛られることなく、臨床へ向かう態度と臨床に携わることからの生きられた知の在り様に支えられた、方法論的保育からの教育や支援の姿であるといえるだろう。

引用参考文献

- 広辞苑 第5版 岩波書店 1998
- 現象学事典 弘文堂 1994
- 幼稚園教育要領 文部省告示第174号 1998
- 保育所保育指針 児発第799号 1999
- E. フッサールの『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』細谷恒夫・木田元訳 中公文庫 1995
- 市川浩著『精神としての身体』講談社学術文庫 1992
- 大和田猛編著『ソーシャルワークとケアワーク』中央法規 2004
- 中村雄二郎著『臨床の知とは何か』岩波新書 1992
- M. ハイデガー著『存在と時間』桑木務訳 岩波文庫 1963
- M. メルロ＝ポンティ著『眼と精神』滝浦静雄・木田元訳 みすず書房 1966
- 早坂泰次郎編『20世紀人の心理学』朝倉書店 1971
- 早坂泰次郎編著『現場からの現象学 本質学から現象学へ』川島書店 1999
- 和辻哲郎『風土 人間学的考察』岩波文庫 1979

-
- i 方法論という語は対人援助を語る上でしばしば用いられる術語であるが、この方法論という語を技術論や方法と混同してはならない。拙著「第4章 人間援助技術としてのケアワークの発展に向けて」(『ソーシャルワークとケアワーク』大和田猛編著 中央法規 2004)を参照されたい。
- ii 保育を語るにあたってしばしば軽視され、過去においては触れられることすら稀であったこの専門性という問題は、現代の子どもや子ども家庭を取り巻く状況のことを振り返れば決して軽んぜられる問題でないことは明らかである。
- iii 乳幼児の発達における体験的時間の様相
- iv ここで用いる配慮という言葉は、広辞苑によれば「心をくばること。心づかい。」とされているが、ことに援助論においてはこの記述では足りない。むしろ英語の care やドイツ語の Sorge の日本語訳として捉えかえすことが必要である。ハイデガーは『存在と時間』の第2編第4章第69節より配慮の働きを考察することで現存在の在り方を考察しようとした。たとえばある人との環境世界の一部である道具とのかかわりにおいて「すべての『仕事に着手すること』ならびに〔道具を〕掴もうとすることは、無から、孤立して予め与えられた道具にぶつかるのではなくて、〔道具を〕掴もうとするさいに、そのつど開示された仕事世界から、ひとつの道具へと戻ってくるのです。…略…ここからして配慮された存在するもののもとに実存しながら存在することを、孤立した手もとの道具のほうに向けるというのではなくて、道具全体へと方向づけるという指示が生じ」(ハイデガー 1963 pp. 98-99) ことを述べる。このことは配慮という言葉が、先に広辞苑で見たようなある人が、主体的な意味合いで心をモノ的にくばるということ以上に、環境や世界にすでに関係し、方向づけられてしまっていることを表している。
- v 乳幼児の発達における時計的時間の様相

- vi ここでの（保育者たちにとって）、（幼児たちが）という挿入は最初に出てくる「身近な」という表現が物理空間としての距離を問題にした記述であれば両方とも幼児たちの記述として成り立つが、たとえば空間的に身近であるということは、そもそもある人の配慮（Sorge）のうちにあることであり、それは意図的であるかないかを問わず関心のうちにあることがら（Sorge）であるから、見苦しくも同語反復なのである。
- vii 早坂は客観的であるとされることがらにおいて、集合主観的なことがらと共同主観的なことがらを区別することを主張する。多数知として半ば強制的に基準化されることがらが、必ずしも共同主観的に正しいとは限らないからである。たとえば短距離走者と長距離走者の足の速さを直接的に比べる術をわれわれはまだ見出していない。早坂は医師と看護師を例にとりながら次のように述べる。「医師を例にとれば、彼がレントゲン写真の読影をキチンとできるようになるまでには、先生や先輩の厳しい指導や叱正、同僚や後輩との真剣な議論や対決の数を重ねてきたに違いない。したがって、医師としての彼の判断は間違いなく彼個人の主観でありながら、その形成には多くの人がかかわっているわけである。その意味からこの第三の主観の在り様は、『共同主観的』（transsubjective）と呼ぶのがふさわしい。共同主観的認識は集合主観的なそれのように一般的ではないかわり、私的に過ぎないものではない」（早坂 1999 p. 61）。
- viii このことは、既に和辻の『風土』において述べられている。それは一種のハイデガー批判として、「ハイデガーがそこに（空間性に即せざる時間性はいまだ真に時間性ではない）留まったのは、彼の Dasein があくまで個人に過ぎなかったからである」（和辻 1979 P.4）と述べている。つまり「人間存在の構造をただ時間性としてのみ把握しようとする試みは個人意識の底にのみ人間存在を見出そうとする一面性に陥っている」（和辻 1979 p.19）のである。