

# 「被包感」(Geborgenheit)の概念を軸にした 保育者と子どもの教育的関係性についての一考察

—O.F. ボルノーの教育理論を手がかりにして—

## Discussion on the educational relationship between care provider and child based on the concept of a feeling of security (geborgenheit)

- With the educational theory of O. F. Bollnow used as a cue -

井上 遥

### I 問題提起——問いの視点

#### 1. 保育の場における、“保育者—子ども”の二者関係の再構築

##### (1) 子どもにとっての“安全基地”としてのおとな（養育者・保育者）

自らの存在を、自らの力で支えることができない「生理的早産」の状態で生まれてくる人間の子どものために、かれらを保護し、育ててくれる養育者から向けられる“受容”・“共感”的態度は、かれらがこの世界に根づき、この世界で育つために必要不可欠なものである。子どもは、養育者からその存在を全面的に受容されることによって、この世界を安全なものとして認識し、この世界に愛着を持って安心して成長していくことができるのである。このような存在としての養育者は、子どもにとって“安全基地”として認識される。“安全基地”である養育者との信頼関係を基盤として、子どもは外の世界、未知の環境と関わっていく意欲を持つことができる。

子どもが初めて接する社会である幼稚園、保育所、こども園においては、子どもにとっての“安全基地”は保育者となる。保育者が子どもに対して“受容”・“共感”的態度をもって接し、子どもとの信頼関係を築く中で、子どもにとって保育者は“安全基地”として認識される<sup>(注1)</sup>。

##### (2) 保育者と共に保育の場を支える「主体」としての子ども像

しかしながら子どもは、ただひたすらに、おとなから“受容”・“共感”され育てられる受動的な存在だろうか。たとえば保育の場において子どもとは、保育者から、いわば“一方的に”、“受容”・“共感”的態度によって、保育を“与えられる”存在であるのだろうか。むしろ、子どもが保育者を、“この先生だから”と受け入れる態度・子ども自身の心の構えが存在することによって、保育の場が成り立つのではないか。このことから、保育者が展開する日々の保育は、子どもからの“受容”や“共感”のまなざしがあってはじめて成立するものであるとはいえないか。その意味で、保育の場における子どもとは、単なる保育の“受け手”ではなくて、保育者と共に保育の場を支える、もう一つの「極」である。

本稿では、“受容”と“共感”の概念を軸として、“保育を与える”存在としての保育者と、“保育を与えられる”存在としての子どもという、“保育者—子ども”の二者関係の捉え直しを目指す。その際に、ただ単に“保育を与えられる”“受け手”として子どもという存在を捉えるのではなく、保育者と共に保育の場を支える「主体」として捉える。

このための考察の手がかりとして、20世紀ドイツの教育学者であるO.F. ボルノーの「被包感」(Geborgenheit)の概念を用いる。「被包感」とは「被護性」とも訳される概念であり、その著書『教育を支えるもの』(*Die Pädagogische Atmosphäre*)<sup>1)</sup>においてボルノーが教育者と子どもを繋ぐ、理想的な教育的関係性を包む「雰囲気」として提示した概念である。この「被包感」の概念を軸にして、保育の場において、子どもも「保育者と共にその場を支える主体」として存在しているということを明らかにする。

これらの考察を踏まえて最後に、本稿が提示する“保育の場を支える「主体」としての子ども”像からは、

一点目に、“保育者から「護られ」、「被包される」ことを求める「主体」としての子ども像を明らかにする。また二点目に、“保育者が展開する「保育の場」を「受容」する「主体」としての子ども像を明らかにする。

## 2. なぜボルノーの「被包感」を考察の手がかりにするのか

### (1) 「教育人間学」研究の先駆者としてのボルノー

それでは何故、本稿ではボルノーの「被包感」の概念を考察の手がかりにするのか。O.F. ボルノー (Otto Friedrich Bollnow) (1903-91) は、20世紀のドイツを代表する教育学者である。その思想は、ハイデガーの存在論である「実存哲学」から影響を受け、これを克服しようと試みる一方で、ディルタイ、ミッシュ、ノールの教育理論である「生の哲学」の系譜を受け継ぐものであり、「希望の哲学」として捉えられるものである。すなわちボルノーの教育思想において「希望」とは、実存哲学で言われるところの、「絶望」や「不安」、「危機」のような、人間の生を揺るがす脅威の対極に存在するものであり、人間の生の確固とした支えとなるものである。この「希望」こそが、人間の生や教育的営みを支えるものであり、「希望」があってはじめて、人間の生も教育も成り立つ、とボルノーは考えたのである。

このような立場からボルノーは、教育学の中でも、教育という営みを、教育の場における人間のあり方やその場の雰囲気そのものから理解するという特色を持つ「教育人間学」研究に着手し、その中で子どもとは如何なる存在であるのか、おとなと子どもの教育的関係性とは如何なるものであるのかということについて明らかにしようとした。このように、教育学を教育的事象が展開される場の雰囲気そのものから理解しようとしたボルノーの教育人間学的視座を、本稿の課題に向かう上での手がかりにすることは意味のあることである。

### (2) 子どもの生を支える基盤としての「被包感」

その中でもボルノーは、「希望」と並んで、人間の生や教育を支えるものとして、「被包感」を挙げる。とりわけ幼稚園・保育所・こども園に通う年代の子どもたちにとっては、“保護されている”と感じ、そのことによって安心することのできる環境に包まれることは、その成長にとって非常に重要なものである。また、子どもにとって自らを取り巻く周囲の環境には、物的環境だけではなく、養育者や保育者といった人的環境としてのおとなの存在がある。この人的環境としてのおとなが、「被包感」の「教育的雰囲気」によって子どもを包み、その存在を支えることが、子どもの成長にとって何よりも重要であると、ボルノーは『教育を支えるもの』において主張する。

### (3) 保育者と共に「保育の場を支える主体」としての子ども像

一方でボルノーは、教育者から発せられる教育が成り立つためにも、それを求め、支える子ども側の態勢が存在することが必要不可欠であると『教育を支えるもの』において指摘する<sup>(注2)</sup>。この点に、本稿の問題を解き明かす糸口が存在していると言える。なぜなら、ボルノーの「被包感」の視座から保育者と子どもの教育的関係性を捉え直すとき、保育者と子どもの関係性が「同等性」を持ったものとして結ばれてあり、それ故に、その「同等性」の関係性からは、子どもが保育の場において、その場を支える役割を担うという「主体性」を持った存在であることを明らかにすることが可能となるからである。

### (4) 本稿における課題へのアプローチの方法

本稿では、ボルノーの著作の中でも、教育者と子どもの関係について、「被包感」の概念を軸にして考察が展開された『教育を支えるもの』を考察の基盤として用いる。

ボルノーの「被包感」論の先行研究については、高橋 (1983)<sup>2)</sup>、寺下 (1984)<sup>3)</sup>、川森 (1989)<sup>4)</sup>、宮野 (1990)<sup>5)</sup>、井谷 (2008)<sup>6)</sup> 等があるが、「実存主義との対決」のようにボルノーの思想的展開に焦点が当てられたものが多く、教育者と子どもの関係性が主題となった高橋 (1985)<sup>7)</sup> においても、就学年齢以降の子どもと教師の関係性が問題となっており、本稿が課題とする“保育者—子ども”間の教育的関係性の捉え直しという視点において研

「被包感」(Geborgenheit)の概念を軸にした保育者と子どもの教育的関係性についての一考察 — O.F. ボルノーの教育理論を手がかりにして—  
究が行われたものはない。本稿では、ボルノーの「被包感」を、“保育者—子ども”間の教育的関係性を再構築するための鍵として用い、これを手がかりとして両者の関係性を明らかにすることを目指す。

具体的方法として、まずボルノーは「被包感」を如何なる概念として描き出しているか明らかにする(Ⅱ)。これを踏まえて、ボルノーは「被包感」の視座から、“子ども”を如何なる存在として捉え、それに対する“おとな”の役割を如何なるものとして捉えているかを明らかにする。この両者のあり方を踏まえて、教育の場において、おとなと子どもの“相互作用”によって、「根源的な統一」として「被包感」という「教育的雰囲気」が成立すると、ボルノーが捉えていることを明らかにする。この「根源的な統一」を、「主体」としての子ども像を見いだすための手がかりとする(Ⅲ)。これらを踏まえて、「被包感」の視座から、“保育者から「護られ」、  
「被包される」ことを求める「主体」としての子ども像と、“保育者が展開する「保育の場」を「受容」する「主体」としての子ども像を明らかにする中で、「同等性」をもった存在として、保育者と子どもの教育的関係性を捉えることを目指す(Ⅳ)。

## Ⅱ 「被包感」(Geborgenheit) とは何か

### —『教育を支えるもの』に示された「被包感」について—

#### 1. 「教育的雰囲気」の一つとしての「被包感」

ボルノーは『教育を支えるもの』において、「被包感」の概念を軸にして教育者と子どもの関係性について明らかにし、「被包感」が如何にして子どもの生を支え、子どもに積極的活動を促すことを助けるのかについて解き明かそうとする。

同書でボルノーは「被包感」を、「教育的雰囲気」の一つであると定義する。「教育的雰囲気」とは、「個々の教育的な行動に先立って、あらかじめそこに存在していなければならないようなもの」<sup>8)</sup>であり、「それ自体で存在しているものではなくして、まさに個々の教育的行動のなかで、教育行動とともに形づくられるもの」<sup>9)</sup>であって、子どもに「ひとつの感情ないし気分として明確に意識される必要のない」<sup>10)</sup>ものである。その上でボルノーは、「子どもは、彼の被包感の中に生き、その中から発達し、その中から世界へとみずからを開いてゆく」<sup>11)</sup>という言葉によって、「教育的雰囲気」の一つである「被包感」とは、子どもが別段意識することもなく、知らず知らずのうちにそのなかで生活することによって、「発達し」、「世界へとみずからを開いてゆく」ことができるように、子どもを助けるものであると指摘する<sup>12)</sup>。それ故に「被包感」とは、子どもにとって「内的な充実の状態」を表すものであり、「意識化された感情として現われるまでもなく、子どもの内面をうごかしている」ものである<sup>13)</sup>。

#### 2. 子どもの育ちに対する周囲からはたらきかけとしての「被包感」

またボルノーは、人間の育ちの過程について、以下のように言及する。

「人間は、必ずしも植物と同じように、その内部から、固有の内的法則に従ってのみ、発達するのではない。

人間は、人間との触れ合いにおいて、人間によってのみ、発達することができるのである」<sup>14)</sup>。

ここでボルノーは、人間とは、個々の人間に生まれながらにして「個性」として備わった「内部」の「内的法則」に従って「発達する」存在ではなく、生まれてから、養育者や周囲に存在する身近な人間との触れ合いややりとりによってのみ、「発達する」存在であると指摘する。このボルノーの指摘からは、子どもとは、周囲に存在する人間からはたらきかけによって人間形成がなされる存在であることが読み取れる。このことから、周囲のおとなから与えられる「被包」的環境の存在が、子どもの闊達な自己形成や発達にとって必要不可欠であることがわかる。

## Ⅲ 「被包感」の視座から見る保育者と子どもの教育的関係性—『教育を支えるもの』を手がかりに—

### 1. ボルノーは“子ども”を如何なる存在として捉えているか

#### (1) おとなから向けられる「被包」的環境の中で成長する存在としての子ども

それでは『教育を支えるもの』においてボルノーは、“子ども”を如何なる存在として捉えているのだろうか。前掲した「被包感」の特質についてのボルノーの言葉「子どもは、彼の被包感の中に生き、その中から発達し、その中から世界へとみずからを開いてゆく」を今一度手がかりとする。

まずこの言葉から読み取れることは、ボルノーにとっての“子ども”とは、「被包感の中に生き、その中から発達し、その中から世界へとみずからを開いてゆく」存在であるということである。すなわちボルノーにとって“子ども”とは、おとなから向けられる「被包」的雰囲気の中で成長する存在である。

またこの言葉からは先程、「被包感」とは、子どもがそのなかで生活することによって、「世界へとみずからを開いてゆく」ことができるように、子どもの生を支えるものである、とのボルノーの指摘を確認した。この「みずからを開いてゆく」とは、子どもという存在が「成長する主体」であるということを表す言葉である。そして「被包感」が“子どもがそのなかで生活することによって、「世界へとみずからを開いてゆく」ことができるようになるきっかけをつくるもの”として指摘されていることから、“子ども”とは、「被包的雰囲気」の中で成長する存在としての「主体」であるということがわかる。

## (2) 自らを「被包される存在」として理解する存在としての子ども

これと同時にボルノーは、子どもは自らを「被包される存在」としても感じており、それ故におとなとの信頼関係が成立すると以下のように指摘する。

「幼児はじぶんを、力弱きもの、助力や保護を必要とするものと感じており、おとなの世界に支えられていると思っている。しかも彼は、こうした自己の無力さを決して欠点とは感じていないのである。なぜなら、彼はおとなたちの保護の中で安全に包まれているのを知っており、また、助力の必要を当然なことと感じて、おとなたちを信頼しているからである。幼児はこのような信頼の中で、なんの疑いもなく感謝の気持ちをいただいている。それゆえ、この感謝は、幼児のなご傷つかぬ『全き世界』の一部であり、その中でなかば意識されているにすぎぬ付随的な感情ともいふべきものである。それは、まだ害われていない幼児的生の自然な状態であり、感謝の感情は、その中に必然的に含まれている」<sup>15)</sup>。

ここでの「幼児はじぶんを、力弱きもの、助力や保護を必要とするものと感じており、おとなの世界に支えられていると思っている」という言葉からは、子ども自身が、自らを「力弱きもの」であり、「助力や保護を必要とするもの」であると理解しているとのボルノーの指摘が読み取れる。

## (3) 「根源的統一」としてのおとなと子どもの教育的関係性

しかしながらこのような、自らを「力弱きもの」であり、「助力や保護を必要とするもの」であるという子ども自身の理解は、以下に続く「幼児はこのような信頼の中で、なんの疑いもなく感謝の気持ちをいただいている」という言葉や、「この感謝は、幼児のなご傷つかぬ『全き世界』の一部であり、その中でなかば意識されているにすぎぬ付随的な感情ともいふべきものである」という言葉、そして「(子どもが抱く感謝の感情とは)まだ害われていない幼児的生の自然な状態であり、感謝の感情は、その中に必然的に含まれている」という言葉によって、“理論的理解”ではなく、“感覚的理解”であるということがわかる。

すなわちここでボルノーが指摘する“子ども”とは、“自分を「被包」してくれるおとなと一体化している状態にある存在”である。それ故に、“子ども”が、“「おとなによって支えられる」ことによってその存在を成り立たせるというあり方が可能な存在”であり、“「おとなからの保護の中で安全に包まれる」経験を持つことが可能な存在”であるのは、子どもが自分を「被包」してくれるおとなと“未分”の状態であるが故に可能となることである。

すなわち、ここで示された「おとなによって支えられる」ことによってその存在を成り立たせている“子ども”という存在は、自分を「被包」してくれるおとなと“未分”の状態で結ばれた存在であるが故に、「おとなからの保護の中で安全に包まれる」経験を持つことが可能な存在であり、この経験から「おとなからの助けを当然なことと感じて、おとなを、自分を守ってくれる存在として信頼する」ことができる存在である。それ故に

「被包感」(Geborgenheit) の概念を軸にした保育者と子どもの教育的関係性についての一考察 — O.F. ボルノーの教育理論を手がかりにして —  
子どもは、自らを「保護してくれる」存在であるおとなに対して、「なんの疑いもなく」、「信頼」と共に「感謝」の感情をも抱く。この「感謝」を、ボルノーは、「幼児のなご傷つかぬ『全き世界』の一部」や、「まだ害われていない幼児的生の自然な状態」という言葉で表現していることから、「被包」される存在としての「子ども」が、自分のことを「被包」する存在としてのおとなと「未分」の状態にあることがわかる。

## 2. ボルノーは“おとな”(“養育者”・“教育者”)の役割を如何なるものとして捉えているか

### (1) 子どもと養育者の関係性—「信頼」の感情と「包み護られているという普遍的な気分」の形成—

それでは、自らを「被包される存在」として理解する存在としての子どもに対して、ボルノーは“おとな”を如何なる存在として捉え、子どもの育ちの過程に如何に関与すべきと考えているのか。ボルノーは、子どもが誕生後最初に信頼関係を築く養育者との関係性を、以下のように説明する。

「子どもから見て、教育を支える一連の雰囲気的条件の最初に位するのは、子どもを保護する家庭環境である。そこには、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いる。子どもがそこでいただく信頼の感情は、すべての健全な人間的発達にとって、したがってまた、あらゆる教育にとって、まず第一の不可欠な前提なのである。このような雰囲気の中でのみ、子どもは正しい発達をとげることができ、そしてこのような雰囲気を中心からのみ、子どもに対して、世界は、意味をおびたその秩序を開示してくるのである」<sup>16)</sup>。

まずボルノーは、「子どもから見て、教育を支える一連の雰囲気的条件の最初に位するのは、子どもを保護する家庭環境である」という言葉によって子どもの成長を支える「教育的雰囲気」の根幹が、子どもが周囲からの保護の下、この世界との出会いを果たす場である家庭において形成されると指摘する。そこには、「(子どもから)信頼され(子どもに)安定感を与える者(養育者、とりわけ母親)から放射される感情」が満ちあふれており、ここで、「すべての健全な人間的発達」と「あらゆる教育」にとっての「第一の不可欠な前提」となる「信頼」の感情が、子どもの中で育まれる。この「信頼」の感情は、「(子どもから)信頼され(子どもに)安定感を与える者」である養育者と子どものあいだで、「(子どもから)信頼され(子どもに)安定感を与える者から放射される感情」を基盤にして形成される。養育者との関係によって生みだされた、この「信頼」の感情を基盤にした「教育的雰囲気」の只中であってはじめて、子どもは、「正しい発達」をとげることが可能となり、かつ、この世界から開示される「意味をおびた秩序」に触れることが可能となる、とボルノーは指摘する。愛し、信頼することのできる養育者との関係を軸にしてはじめて、子どもは、自分が存在する「世界」を、「安心して住むことができるもの」<sup>17)</sup>であり、「住み心地のよいもの」<sup>18)</sup>として理解することができる。自分と深い関わりをもつ、特定の養育者との間で形成された信頼関係や、その信頼関係を基盤にして生みだされる「包み護られているという普遍的な気分」<sup>19)</sup>が根底にあってはじめて、子どもは「世界」を、「安心して住むことができるもの」であり、「住み心地のよいもの」として理解することができる。そしてこのような理解を踏まえてはじめて、子どもは、自分が生きる「世界」に対して自分を「開く」ことが可能になる。

この意味で、子どもが生まれて最初に信頼関係を築く養育者(母親)の存在は、子どもにとって、この世界における“安全基地”であり、“基盤”であり、「絶対的なものの体現者」(「絶対者」)として存在することになる<sup>20)</sup>。

### (2) 養育者(母親)とのあいだに築かれた「信頼関係」からの移行—「世界」に対する「一般的な信頼感」への転化の過程—

しかしながら子どもにとって、「絶対者」としての養育者(母親)とのあいだに築かれた親密な信頼関係は、徐々に崩壊していく。ここにおいて、子どもが養育者に対して抱いていた“未分”の関係性が崩壊する。そのとき周囲のおとなは、子どもの人生の最初期において養育者とのあいだに築かれたこの「信頼関係」が、この「世界」に対する「一般的な信頼感」へと転化していくよう子どもを導く必要がある、とボルノーは指摘する<sup>21)</sup>。これを経て子どもは、自らが「信頼感」や「安定感」を持って、意欲的に活動することのできる「場」として、この「世界」を見なすことができるようになる。これが可能となってはじめて、子どもは、この「世界」から醸し出される「被

包感」の「雰囲気」の中で、積極的に活動を行うことができるようになる<sup>22)</sup>。それ故にボルノーは、子どもの人生の最初期において養育者とのあいだに築かれた「信頼関係」が、この「世界」に対する「一般的な信頼感」へと転化していくために、子どものための「被包感の領域」を創造し確保することが重要であると指摘する。そしてこの「被包感の領域」の創造と確保こそが、子どもにとっての教育の課題であると指摘する<sup>23)</sup>。子どもが成長し、その生活圏が拡大されていっても、「被包感の領域」が存在し続け、子どもが「いつでもそこへ帰ってゆける安全な空間があるという意識」を持ち続けられることが、子どもの発達においては必要不可欠なことであると、ボルノーは指摘する<sup>24)</sup>。

またボルノーは、「世界」とは、「外部の未知なる世界」と「内部の包護的な世界」の二つの様相で構成されるものであると指摘する。ここで重要なことは、ボルノーが、「内部の包護的な世界」(「うち」)を人間が持ち続けることが、人間がこの「世界」で安定感を持って生き、この「世界」に「住まう」ことを可能にすることであると指摘していることである<sup>25)</sup>。ここでボルノーは、とりわけ「みずからを力弱く無防備なものと感じている子ども」に対しては、この「内部の包護的な世界」(「うち」)において、「被包感」の「教育的雰囲気」の下、「子どもの生を支える基本的な気分」を護ることが、教育(者)の第一であり必須の課題であると指摘する<sup>26)</sup>。この「一般的な信頼感」に基づく関係性が、子どもが保育者の間に形成する関係性となる。

### (3) 子どもと教育者の関係性—子どもの“生”を護るための「期待」と「信頼」と「被包」的環境の一つとしての教育者—

それでは具体的に、養育者との信頼関係を基盤にして形成された「被包感の領域」を基にして、これをこの「世界」一般に対する信頼へと転化させ、子どもの“生”を護るために、教育者は何を為すべきであろうか。この点に関してボルノーは、子どもとは、自らこの「世界」に対して「信頼」を寄せることができるようになってはじめて「発達する」ことが可能になる存在であると同時に、自分を取りまく「環境」からの「信頼」を受けることによってはじめて「発達する」ことが可能になる存在でもあると指摘する<sup>27)</sup>。

「子どもは、単に彼自身の内部から、彼自身に内在する法則に従って発達するのではない。…(中略)…子どもは、彼の環境から、彼に寄せられる期待によって、左右されるのである。子どもは発達をすすめるためには、彼を取りまくものからの信頼を必要とする。この信頼が欠けているばあい、すなわち信頼の代わりに、明らさまにせよ、暗黙にせよ、なんらかの不信がそこにあるばあいには、子どもの発達も決して首尾よくすすまず、あるいは停止し、あるいはひどく歪められてしまう」<sup>28)</sup>。

ここで指摘されていることは、II-2において引用したボルノーの言葉「人間とは、固有の内的法則に従ってのみ発達する存在ではなく、人間との触れ合いによってのみ、発達する存在である」と重なることではないか。すなわち、ここで“人間とは、生まれながらにして「個性」として備わった「内部」の「内的法則」に従って「発達する」存在ではなく、誕生後、周囲の人間や環境との触れ合いによって「発達する」存在であり、それ故に子どもを取りまく周囲の環境が「被包」的なものとして構成されることが重要である”とのボルノーの指摘を確認したように、上記の言葉においても、子どもが成長するためには子どもを取りまく「被包」的環境から寄せられる「期待」や「信頼」が必要不可欠であるとの指摘を読みとることができる。

加えて重要なことは、「子どもに対して、彼の生活環境から、とりわけ後の教育者から示される信頼も、それに劣らぬ重大な意義をもっている」<sup>29)</sup>という言葉が示すように、この「環境」には、教育者も含まれるとボルノーが認識しているということである。

### (4) 「被包」的環境の一つとしての教育者が子どもに寄せる「包括的信頼」

これらを踏まえてボルノーは、子どもにとって「被包」的環境の一つである教育者が子どもに寄せる「信頼」とは、子どもに備わる能力や性格に基づいて寄せられるものではなく、その子どもが“その子である”ということ自体を愛し、認めるが故に生みだされるものであると指摘する<sup>30)</sup>。これをボルノーは、「包括的信頼」<sup>31)</sup>と言い表す。この「包括的信頼」こそが、子どもと教育者の関係を支える「基本的態度」<sup>32)</sup>であり「雰囲氣的

「被包感」(Geborgenheit)の概念を軸にした保育者と子どもの教育的関係性についての一考察 — O.F. ボルノーの教育理論を手がかりにして — 条件」<sup>33)</sup>であるとボルノーは言う。

### (5) 「教育愛」に基づく教育者と子どもの「教育的関係性」

「包括的信頼」を踏まえて、ボルノーは、教育者が“教育者たり得ること”を支える根底に、「教育愛」<sup>34)</sup>が存在すると指摘する。これについてボルノーは、「同情や憐憫とは全然無関係のもの」<sup>35)</sup>であり、「それ(同情や憐憫)よりもはるかに根源的で自明な関係」<sup>36)</sup>であると指摘する。そして「根源的で自明な」様相を持つことから、「教育愛」とは、「人間的生から自然に生まれてくる関係」<sup>37)</sup>であると補強する。

またボルノーは「教育愛」を、「端的に素朴な人間的な愛」<sup>38)</sup>であると述べた上で、「教育愛」をもって築かれた、おとなと子どもの教育的関係が成り立つとき、おとな側からはたらきかけのみではなく、子どもの側においても、おとなからはたらきかけに応ずる「愛」が生まれていると指摘する<sup>39)</sup>。そしてこの「教育愛」を基盤にした、おとなと子どもの間に築かれた教育的関係とは、教育を行うことを可能にするための不可欠な前提であると指摘する<sup>40)</sup>。

ここでボルノーが、「教育愛」を基盤として、おとなと子どもの相互のはたらきかけによって教育的関係が成立すると指摘していることは、本稿における問題関心(“保育を与える”存在としての保育者と、“保育を与えられる”存在としての子どもという、“保育者—子ども”の二者関係の捉え直し)にアプローチするにあたって、重要な示唆となる。

## 3. 教育者と子どもの“相互作用”によって成立する「根源的な統一」としての「被包感」

これまで見てきたように、ボルノーは「被包感」の「教育的雰囲気」の下で、教育者が子どもの育ちを支えると指摘する。しかしながらその一方で、子どもから教育者へと向けられたはたらきかけが存在することをも指摘する。教育者と子ども、両者の相互作用の中で、この両者の全体を包み込む「教育的雰囲気」が、教育者と子どもの「根源的な統一」として立ち現われるとボルノーは以下のように指摘する。

「信頼の形成的作用や役割期待への同化において特に顕著に見られたように、子どもの発達の仕方や方向は、同時に、彼をとりまく(人間的)環境がどのように彼を迎え容れ、どのような要求を彼に課するかによって、根本的に左右されるのである。ところで、これらの作用は、植物に対する風土のように、子どもから独立に存在するのではない。植物がその中で成長する風土は、植物に対しては与えられたものであり、あらかじめその植物に先立って独立に存在しているのに対して、子どもに対するそれらの諸影響は、逆に、子どもの態度(反応)によっても左右されるのである。それゆえ、風土が植物の成長に影響を与えるように、教育者の子どもに対する働きかけがあるだけでなく、それと全く同等に、逆に教育者に対する子どもからの作用もあるのである。したがって、そこには、一つの純粋な相互作用関係が存在する。より正しくいえば、両者は、はじめ分かれて存在し、やがて相互に作用し合うのではなく、全く前後の区別なき根源的な統一において、まさしく両者を包む全体的・包括的な雰囲気の中で展開してゆくのである」<sup>41)</sup>。

まずボルノーは、子どもを取り巻く環境(風土)に焦点を当てる。その中で、植物との比較によって、植物にとっては予め「与えられたもの」として存在する生育環境(風土)が、子ども(人間)にとっては、「与えられたもの」として子どもから「独立して」存在するのではなく、子どもからの反応・はたらきかけを受けて、「変化するもの」としてある、と指摘する。つまり、おとなからはたらきかけが、子どもを取り巻く環境(風土)として存在する一方で、このおとな側からはたらきかけに対する子どもからはたらきかけが、おとな側からはたらきかけと「全く同等」なものとして存在している、ということである。この「教育的雰囲気」を創り上げる上での、おとなと子どもの関係性を、ボルノーは、「一つの純粋な相互作用関係」として描き出す。そしてこの「一つの純粋な相互作用関係」において、おとなと子どもは、「全く前後の区別なき根源的な統一」の状態におかれる。そしてここにおいて、おとなと子どもは、「両者を包む全体的・包括的な雰囲気の中で展開してゆく」状態に至る。

#### Ⅳ まとめとして——保育の場を支える「主体」としての子ども

##### 1. “保育者から「護られ」、「被包される」ことを求める「主体」としての子ども”から“保育者が展開する「保育の場」を「受容」する「主体」としての子ども”へ

先述したように、ボルノーは、「子どもは、彼の被包感の中に生き、その中から発達し、その中から世界へとみずからを開いてゆく」という言葉によって、「被包感」を、子どもの存在とその成長を支えるために必要不可欠な要素として提示する。

またこれと同時に、ボルノーは「幼児はじぶんを、力弱きもの、助力や保護を必要とするものと感じており、おとなの世界に支えられていると思っている」や「彼（幼児）はおとなたちの保護の中で安全に包まれているのを知っており、また、助力の必要を当然なことと感じて、おとなたちを信頼している」という言葉によって、子どもは、自らを「被包される存在」としても理解しており、それ故に自らを被包してくれるおとなとの信頼関係が成り立つと指摘する。

これらの指摘によりボルノーが、子どもを、自らを「力弱きもの、助力や保護を必要とする者」として理解している存在として捉えていることが明らかとなる。ここで「子ども」とは、「おとなからの保護の中で安全に包まれる」経験を持つことによって、「おとなからの助けを当然なことと感じて、おとなを自分を守ってくれる存在として信頼する存在」である。この意味で、「被包感」の概念を軸にして見る「子ども」像とは、“おとな（保育者）から「被包される」ことを求める「主体」としての子ども”として描き出すことが可能となる。

しかしながら、子どもが、“おとな（保育者）から「被包される」こと”を求めることが可能になるには、子どもがその保育者を、自分を「被包する者」として認めるからである。“この保育者であるからこそ”という思いが子どもの中に形成されることによって、その保育者からの「被包」を受け容れることが可能になる。このことは、Ⅲ-2-(5)の「教育愛」に基づく教育者と子どもの「教育的関係性」において、ボルノーの「子どもの側にも教育者から向けられる『人間的な愛』に応ずる愛が生まれ、それとひとつの統一的関係に結ばれるばあいには、その人間的な愛は、教育的関係を支え、教育を可能ならしめる不可欠な前提をなす」という言葉で確認したように、おとな側からのほたらきかけだけではなく、子ども側からも、おとなからのほたらきかけに応ずる「愛」が生じた時にのみ、両者の間に「教育的関係性」が成立すると指摘していることから明らかとなる。

この点から、保育者から子どもに向けられた“被包の場”としても捉えられ得る“保育の場”が、子どもの“この保育者であるからこそ”という思いに支えられてはじめて成り立つ場であり、子どもから保育者に向けられた“受容”と“共感”に支えられ成立する場であることが明らかになる。ここにおいて、“保育者が展開する「保育の場」を「受容」する「主体」としての子ども像が明らかになる。

##### 2. 「被包感」を軸にして結びつく保育者と子どもの教育的関係性

ボルノーの「被包感」を介して“保育者—子ども”間の教育的関係性の再構築を目指す中で、二つの子ども像が発見された。すなわち一点目として、“保育者から「護られ」、「被包される」ことを求める「主体」としての子ども像であり、二点目として、“保育者が展開する「保育の場」を「受容」する「主体」としての子ども像である。この二つの子ども像から読み取れることは、“保育者—子ども”間に築かれる教育的関係において、子どもとは、“保育を与えられる存在”として、力弱く、よるべない存在としてあるのではなく、保育者からの保護を主体的に求め、保育者が展開する保育を受容することによって、保育者とその保育を支える存在としてあるということである。このように、子どもとおとなの両者が「同等性」を持った関係性として捉えられることによって、ボルノーが指摘した子どもとおとなの教育的関係性である、「被包感」の「教育的雰囲気」の下で成立するおとなと子どもを包む「根源的な統一」の様相が明らかになる。すなわち、この「根源的な統一」とは、両者が教育的関係性で結ばれるとき、「おとなからの子どもに対するほたらきかけ」が存在するだけではなく、「それと全く同等に」<sup>42)</sup>、「子どもからのおとなに対するほたらきかけ」が存在することによって、成立するものであるということである。



これらのことから、“保育者—子ども”間の教育的関係性は、“保育を与える主体”と“保育を与えられる客体(受け手)”としての“主客分離の主従関係”としてあるのではなく、子どもも、保育者の保育を支持し、“その保育者から”であるからこそその保護や助けを求め、それを受け容れる「主体」として、保育を支えるもう一方の「極」として存在する。保育者と子どもが「同等性」の教育的関係上にあるとき、その関係性は、“主客未分”・“主客合一”のものとして捉えられ得る。これをボルノーは、「被包感」という「教育的雰囲気」についての考察を通して、おとなと子どもの、「一つの純粋な相互作用関係」<sup>43)</sup>や「全く前後の区別なき根源的な統一」<sup>44)</sup>の状態として描き出したのである。

## 注

(注1) 現行の『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においても、保育者の“受容”・“共感”的態度が、子どもの育ちにポジティブな役割を果たすことが示されている。

(注2) 本稿Ⅲ-3を参照のこと。

## 引用文献

- (1) Otto Friedrich Bollnow, *Die Pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Anthropologie und Erziehung.* 12. Bd. Quelle und Meyer, Heidelberg 1964, 4 Aufl. 1970.  
(O.F. ボルノウ (2006) 教育を支えるもの (森昭・岡田渥美、訳). 黎明書房.)
- (2) 高橋浩 (1983) ボルノー「希望の哲学」における生の二重構造と「超越」. 国際基督教大学学報 I-A 教育研究 .25.43-58
- (3) 寺下明 (1984) ボルノウ「教育の連続・非連続的形式」について. 東北福祉大学紀要. 9- (1).263-277
- (4) 川森康喜 (1989) ボルノウの教育的雰囲気. 龍谷大學論集. 433. 20-45
- (5) 宮野安治 (1990) ボルノーの「教育の雰囲気」論：教育関係の研究 (9). 教育学論集 (大阪教育大学). 19. 75-88
- (6) 井谷信彦 (2008) 「住まうこと」と世界の奥行き—O・F・ボルノウ「新しい庇護性」再考—. 教育哲学研究. 98. 39-57
- (7) 高橋浩 (1985) ボルノーの「教育的雰囲気」論についての一考察—ボルノーの「希望の哲学」との関連をめぐって—. 関東教育学会紀要. 12. 26-37
- (8) Bollnow, *op.cit.*, S.107. (ボルノー、前掲書、201.)
- (9) *Ibid*, S.107. (同上. 201)
- (10) *Ibid*, S.108. (同上. 202)
- (11) *Ibid*, S.108. (同上. 202)
- (12) *Ibid*, S.108. (同上. 202)
- (13) *Ibid*, S.108. (同上. 202)
- (14) *Ibid*, S.109. (同上. 204-205)
- (15) *Ibid*, S.38. (同上. 93)
- (16) *Ibid*, S.18. (同上. 49)
- (17) *Ibid*, S.18. (同上. 50)
- (18) *Ibid*, S.18. (同上. 50)
- (19) *Ibid*, S.18. (同上. 50)
- (20) *Ibid*, S.21. (同上. 56)
- (21) *Ibid*, S.22-23. (同上. 59) *Ibid*, S.24. (同上. 62)
- (22) *Ibid*, S.24. (同上. 62-63)

- (23) *Ibid*, S.24. (同上. 62-63)
- (24) *Ibid*, S.25. (同上. 64)
- (25) *Ibid*, S.25-26. (同上. 65-66)
- (26) *Ibid*, S.26. (同上. 66)
- (27) *Ibid*, S.44. (同上. 107)
- (28) *Ibid*, S.44. (同上. 107)
- (29) *Ibid*, S.44. (同上. 107)
- (30) *Ibid*, S.48-49. (同上. 118-119)
- (31) *Ibid*, S.49. (同上. 118)
- (32) *Ibid*, S.49. (同上. 119)
- (33) *Ibid*, S.49. (同上. 119)
- (34) *Ibid*, S.52. (同上. 126)
- (35) *Ibid*, S.54. (同上. 129)
- (36) *Ibid*, S.54. (同上. 129)
- (37) *Ibid*, S.54. (同上. 129)
- (38) *Ibid*, S.54. (同上. 130)
- (39) *Ibid*, S.54. (同上. 130)
- (40) *Ibid*, S.54. (同上. 130)
- (41) *Ibid*, S.110. (同上. 206)
- (42) *Ibid*, S.110. (同上. 206)
- (43) *Ibid*, S.110. (同上. 206)
- (44) *Ibid*, S.110. (同上. 206)