

保育における「自我の発達」に関する概念的検討

嘱託研究員 浜口 順子 (貞静保育専門学校)
愛育養護学校 津守 真
板野 昌儀
太田 茂行
西原 彰宏
家庭指導グループ 大石 恭子
菊地 知子
嘱託研究員 中沢 健 (厚生省児童家庭局)

保育とは、子どもとおとなが育ちあう場であり、保育者にとって「自我の発達」は、子どもを見つめるまなざしの中で、不可避に重要なテーマとなっている。

西欧近代哲学および心理学は、伝統的に、一つの「自我」を起点に思考や行動の主体性を論じ、いわば「他我」に対立する概念として位置づけてきた。しかし二者の関係そのものとしてある保育においては、そのような自我のとらえ方に疑問が生じざるを得ない。

本論では、愛育養護学校の「あいいくつうしん」を資料にして、保育者によって自我がどう問題にされるのか、ひいては子どもと保育者の自我の発達はいかにあるのかを問う。その結果、保育において「自我」は保育者によって気づかれ、省察されるものとして現れること、そして子どもの自我の発達の契機として、保育者の自我も機能・発達することを明らかにする。

見出し語：自我、発達、保育、省察

Ego Development in the Perspective of a Practitioner Being in Care-and-Education

Junko HAMAGUCHI Makoto TSUMORI
Masayoshi ITANO Shigeyuki OHTA Akihiro NISHIHARA
Kyoko OISI Tomoko KIKUCHI Ken NAKAZAWA

Ego development is one of the most important questions for the practitioner of care-and-education being asked repeatedly in daily practice in order to understand the meaning of a child's activities. It is typically the case with teachers and parents in education for the mentally-handicapped whose ego is often appeared to be weak or vague. In care-and-education a child's ego is such as is noticed by an adult during the practice and also as is retrospectively after practice. Traditional western philosophy and psychology have tried to define 'ego' in subject-object dualism, but ego in care-and-education is found between two subjects by an adult. Ego in care-and-education is, therefore, necessarily realized dynamically as ego-development. A practitioner's ego is developed through animating a child's ego and through reflecting the meaning of his (or her) own activities in care-and-education.

Key words: ego, development, care-and-education, reflection

1. 問題の所在

保護・養育されるべき、よるべなき状態で生まれてくる子どもが、その内なる能力や可能性を十分発揮することのできるように、有能さ、信頼性、責任性を備えたおとなを求め、おとなは子どもを励まし、援助する。このような構図が、教育の基本的構造として考えられる。¹⁾ 本論ではこのような、教育の特に人間学的側面を主眼に考察をすすめていく。そのうえでこの側面を際立たせる意図をもって、知識や技能の伝授という狭義の教育とはもとより厳密に区別する意味でも、「保育」の語を採用することとする。したがってここでの保育は特に乳幼児対象の養育を意味しない。

本プロジェクト研究の資料を提供するのは、幼稚園と小学部とを併設している養護学校である。²⁾ ここに集う一般にちえ遅れとか自閉症などと呼ばれる子どもたちの教育のなかで、上記の意味での「保育」のあり方は典型的に表現されているといつてよいであろう。

1. 「発達」

保育の場で保育者（保育におけるおとな）は子どもの日々の変化に注目する。この変化を一般に「発達」という場合が多い。「発達」は、人間を対象に語られる場合には、状態の単なる変化ではなく、低次から高次へと向かうあるポジティブな方向性が含意される。この方向性のありかたは時代により、文化により、また発達を見つめる個人の価値観によっても、一致してはいない。

発達心理学における「発達」の定義は、大きく二つの流れに分かれるという。³⁾ 一つは「ある終極の状態、目標へと向かう非逆転性の比較的永続性のある、継時的な一連の変化」とする発達観で、形態的、機能的特性が定向進化的に成熟していくという見方である。もう一つは個人および種族の行動（能力）の変化を発達とみなし、暦年令と共に規則的に生起する可視的な行動変化のみに注目する行動主義的発達観である。

こうした発達観に対する批判として、まず生涯発達心理学から、変化の著しい人生の前半期に視点が偏っているとの指摘がある。

さらに障害児教育の分野からは、目にみえる発達の速度が緩慢で健常児に対して期待する目標を、そのまま引き移しにはできない子ども（人間）の存在が忘れ去られているとの批判がある。たしかに障害をもつ子どもを問題にする場合、その発達が（通常の視点からは）見えにくいことが多いので、その分かって、「発達」がテ-

マとしてクローズアップしやすいのかもしれない。「障害児教育の理論」というのは今日発達理論そのものになっているようです」といわれる所以でもある。⁴⁾ 発達が「見えにくい」のは可視的な変化の遅さ（なさ）によるばかりはいえない。いわゆる伝統的な発達概念を構成する要素である「順序性」がくずれていたり（人との会話はしないのに、漢字やアルファベットが読めるなど）、「単一方向性」が不明瞭（ある行為や人、物にひどく執着するなど）であったりして、ある「変化」を見出したとしてもそこに有意味の方向性を付与しかねる場合が多いのである。したがって障害児教育にたずさわる保育者の発達観をも支えうる発達論がかねてから要請されている。

保育者は、「発達」の一般的定義が、目の前の子どもたちにはかならずしも適していないことを承知しつつ、それでも子どもの成長を跡づけ、意味を見出そうとし、ひいては「発達」について日常的に語らざるをえないという複雑な状況に身を置いている。その日常的な使用に託されている「発達」概念への希望、もしくは経験的な了解がどのようなものか考えてみたい。

2. 「自我」

保育者が子どもの「発達」に注目する仕方は、心理学者や医者のように比較的客観的な立場からのそれとは、自然と別様のものになる。保育者が客観的なまなざしをもっていないということではなく、日常性のなかで子どもと生活を共にしてこそ見えてくる発達の側面が、保育者の独自の問題領域としてあるということだ。保育者という立場からこそ、ある意味では特権的に問題にできる「発達」とはどのようなものであろうか。

それはひとりひとりの子どもの独自性、個性、具体性を第一の関心としての「発達」である、ということが出来る。他の子どもと比較して「早い」とか「劣っている」などの評価を下そうとする視点は、保育者にとって少なくとも第一義的な意味をもたない。A男であれば、A男がA男として（いかに平均値的な水準からは遅れていようと）A男らしく生き生きとしてきているかというような観点をとるのが保育者である。それは見方によっては、没社会的、独善的と映るかもしれない。しかし保育者が「発達」という一定の価値観を含んだ概念を使う限り、ひとりひとりの子どもに対してそれぞれに独立した発達観を充当していると考えるのはナンセンスであろう。「発達」という語の使用は、子どもの一連の変化に対して個別性を越えた一貫した意味を見出そうとする行為そのものであるといえる。

この二重の保育者の視点（子どもの固有性と「発達」の一般性）は、「自我」という子どもへの視座において統合されうると考える。「自我」という語は実際、保育者が子どもの発達を問題にするときによく使われることばである。一般に子どもが二才前後になると、にわかには反抗的態度が目につくようになり、保育者は「扱いにくくなった」というかわりによく「我」や「自我」のめばえを話題にする。一個の人間としての意思を主張しはじめたことに目を見張り、それを「自我」の概念のなかに了解しようとする。「自分でやりたい」とか「自分の物にしたい」などの、子ども側の「私」という主体意識は、保育する者の自我に向かって、子どもの存在の確かな手応えとして、反響を呼び起こす。この反響をおこす二つの「私」はどのような関係にあるのか。

この反響する関係において、「私」の個別・共有性は「あなた」の個別・共有性と同時に成立している。こうした「私」と「あなた」の相互のありかたは、両者がある親密さを基本にして共有する状況（保育の場も含まれる）を契機にしている。⁹¹ 共有性が個別性を可能ならしめているともいえよう。こうした共有性を通して、保育者は子どものなかに一個の存在を主張してくる「もうひとつの私」を実感する。そしてこれを「自我」と命名している。

ちえ遅れや自閉症といわれる子たちの自我からは、自我概念への固定観念を許さない、つねに保育者のまなざしを根源に立ち戻らせるエネルギーのようなものを殊に感じる。本論では「自我」および「発達」という概念の意味を、保育の生きた状況から根本的に問い直すことを目的とする。これは現象学的視点に立った保育論の試みでもあり、本プロジェクト研究の基本的枠組みを提出するものである。

II. 「自我」の定義をめぐる論点の予備的整理

保育における「自我」の検討にはいる前に、哲学や心理学の中で「自我」がどう考えられてきたかについて言及しておく必要がある。その議論の内容は複雑多様を極めているが、ここでは論点を整理するかたちで粗述するにとどめる。

1. 哲学の分野で

西欧の近代哲学はしばしば「自我の哲学」ともいわれる。その端緒を、デカルトが方法的懐疑の末に導出した「我思うゆえに我あり」の命題に求めるのが、哲学史上常識となっている。

市川浩は近代哲学上の主な「自我」概念を次のように五つに分類する。⁹² ①経験的自我⇒感じられ体験される自我（ヒューム、W. ジェームズ）、②実体的自我（デカルト）、③先験的自我 ①と②を統合した先験的統覚としての自我（カント）、④絶対的自我（フィヒテ）と純粹我（フッサール）、⑤自我と他我。この①から④までは、一つの自我の他方にある自我（alter ego）についてほとんど考慮せず、ひとつの自我を起点にした論であるという点で共通だ。「西洋の近代哲学には他我についての真面目な議論がほとんど不在であった」という。⁹³ したがって⑤はハイデッガーの共同世界にある現存在の哲学以降の比較的新しい動向である。孤立した主観は一つの抽象にすぎない、というハイデッガーのとらえや、我と汝とのかかわりにおいて真に我となる（プーバー）という関係そのものへの注目も、保育における実践的な自我論にとって学ぶところが多い。M. ポンティの「受肉せる主観」としての身体論も示唆に富む。

2. 心理学の分野で

哲学における「自我」概念の系譜から画然と区別することはできないが、論点として次の三点をあげることができると思われる。⁹⁴

- ①主体としての自我か、客体としての自我か。「私」（I）という主体的意識（W. ジェームズの「主我」）と意識される「私」（me）としての客体的自我（同「客我」）とに二分化する場合が多い。（自我と自己）
- ②経験概念としての自我か、説明概念としての自我か。私についての内省的な意識（me）と、場合によってはそれを基礎づける感情や行動の主体をも含めて自我とするのが前者である。これに対して、ある精神のメカニズムを構成するものとして仮定された自我のとらえ方がある。フロイト精神分析理論の自我や、J. ミードの社会心理学的自我などは、ここに含まれる。
- ③他我との関係の上で自我をどう位置づけるか。まず、「私」側の自我を起点に世界を構成するという考え方がある（伝統的哲学の立場の継承）。未分化ではあれ対象物に働きかけていく自我がしだいに分化し、自己中心性を脱却しつつ構造化するというピアジェの認知発達論はここにはいるだろう。また、不断の外界との相互作用を強調するワロンは、「他者との関係のなかで他者との境を見出し、個体になっていく過程を追う」。⁹⁵ 近代哲学の趨勢にあわせて、自我による外界の構成という傾向は薄れ、自我と他我との相関性を重視するようになってきている。これが伝統的な主-客二分論を相対化するという現代の思潮と軌を一にしていることはいうまでもない。

Ⅲ. 保育者のとらえる「自我の発達」

1. 「自我」への二重のまなざし

(1) 気づかれる「自我」

保育者は刻々と展開する保育の現場でさまざまな印象を刻みつけている。そしてその印象は同時に表現として(impressionとex-expressionの同時性)保育を展開させてもいる。Impressionとexpressionを区別するのは、自我と他我とを二分化する見方によって可能になる。保育者によって子どもの自我が問われるのは、一度自我や他我の区別を取り払って子どもと「出会う」体験を経てから、まさに「おや」という感じで子どもの自我があらためて視野にはいるという仕方であるといえるだろう。

保育において「自我」のテーマは、まず「子どもの自我」として、保育者によって気づかれて成立する。だから保育者の主観とは関係なく子どものなかに屹立した自我を仮定する仕方は保育的ではない。保育者のとらえる自我は哲学や心理学における「伝統的な」自我のとらえかたとは異なり、むしろそれへの批判として「他我」との相関を前提とする立場に近い。しかし、だからといって「他我」という用語は、保育者のいう「子どもの自我」と等しくもない。なぜなら、後者には保育者側にみずから「自我」と概念化する作業がすでに挿入されているからである。

(2) 想い起こされる「自我」

保育のただ中での保育者の臨場的な活動がある一方、保育者は保育をあとから「省察する」こともする。子どもと距離をおいて、保育についてふりかえる作業である。子どもが帰宅した後、あるいは親であれば幼稚園に送り出した後や、子が寝入ってしまった後などに、子どものことを想起し、比較的長いスパンで、子どもについて思いめぐらす活動である。

このとき、二つの自我がさかんに意識的な交流をはじめ。子どもの自我の発達を問いながら、そういう自分の問い方自体(保育者の「自我」)にも思いがめぐる。保育中には考えの及ばなかった、保育全体への、いろいろな視点からの反省が始まるのだ。

(3) 「自我」への二重のまなざしが意味するもの

子どもと直接かかわる保育を保育者の一次的活動とすれば、子どもから距離をおいて省察する活動を二次的の活動とすることができる。両者の間に優劣の差はないが、前者なしに後者はありえない。二次的の活動が思索的であるのに対して、一時的活動は状況即応的な精神活動であって、直観的な思考活動と、子どもに働きかける身体的

活動(言語活動も含む)とが不可分の状態にある。また両者は保育中と保育後とははっきり分かれるものでもなく省察的な活動が保育の最中にはいりこむこともなくはない。たとえばある遊びに没頭している子どもを横から眺めていて、ふと子どもの過去から今にいたる変化について思いをめぐらしてしまうこともありうるのだ。

これらの二つの保育活動はただ交互に繰り返されるのではなく、相互の活動を契機づける関係にある。子どもから気づかされた「自我」について、あとからじっくりと他の事象と考え合わせたり、他の保育者と話し合ったりする。すると保育者は「自我」をめぐって子どもの行為の意味をさぐる解釈をも試み、理解を深めていこうとするのである。そしてさらにはこうした二次的の活動を通して再び子どもと新しい気持ちで出会うとする態勢を整えることになる。一次的、二次的の活動は、このように互いを喚起しあうかたちで繰り返されていく。

2. 保育における二つの自我の出会い(一次的活動)

(1) 見守る、待つ

保育者側の自我を主語とすれば見守る、待つ、となるが、この裏側には見守られ、待たれる子どもの自我がある。保育の中で、子どもはいつも変化に富んでいるわけではない。むしろ、画期的な変化とは見えない、おなじような遊びの繰り返しや、何が面白くてやっているのか見当のつかないようなこともある。あるいはなかなか心を開いてくれず、どうして近づけばよいのか(いろいろな働きかけはしながらも)様子を伺っている時間がある。いずれにしても、この見守り待つというのは、保育者にとって、「自我」が見えてくるまで(自我の発達としての時間が流れ始めるまで)、溜めおかれている時間である。

(2) 子どもの行為をなぞらえる

「待つ」間に保育者が自然におこなう行為である。子どもが床に頬をすりつけるようにして、玩具のトラックを横から覗き込んでいる。これをただ傍らから見ていることをやめて、保育者もひざまづいてやはり同じようにしてみると、意外なほどトラックがリアルに前面に登場して、「ああこれか」と子どもの視点を追体験した気になることがある。時々キーッと叫び声をあげる子どものその声を真似してみても、声に込められた緊張感を知ることであろう。同じ目の高さ立つことで、子どもの視角を得られることを、保育者なら自然に「体得」している。他者の身体的運動をなぞらえることによって共感するのは、人間理解の基本的な方法の一である。身体表現expressionを媒介にして、二つの自我の印象impressionが一致

しないまでも共鳴しあう。

(3) 補完的な動きをとる

砂をいじる子どもにバケツやシャベルを持ってくるとか、子どもの差し出した手をとってつなぐなど、子どもの動きと保育者の動きをあわせて一貫した行為を作り上げようとする。関係を育てようという姿勢で待機していれば、こうした対応は保育者に(子どもに)、意識を働かせなくても、自然に現れるものである。まさに「受肉した主観」がもうひとつの身体的自我との「間」に意味を充填すべく流れ出すかのようなのである。

(4) 理解

上にあげた三つの保育者のありかたに一貫した態勢として、子どもの行為の理解がある。子どもの気持ちを推しはかたり、行為の理由を考えたり、視野を広げて「そもそも人間として」といった視野に立ったりもして、いつも「意味」を模索している状態にあるといえる。

他者を理解することが可能なのか、という問いは「自我問題」にもかかわる現代的な哲学のテーマである。古典的などらえ方としては、自我と他自我とは相似形であるから、自己投入や類推などによって他者の意識内容を直観することができるというものだ(ディルタイ、フッサール)。これに対して解釈学の立場からガダマーが異議を唱える。彼の考えを自我の問題に引きつければ、つまり、本来自我(本の読者)と他自我(著者)は、各々の歴史と文化を個として体現しているのであるから、互いに対称であると考えるのは幻想である。だから理解とは、他者の意識内容をそのままつかまえることではなく(そもそもそれは不可能である)、表現されているもの(本)を通していつも創造的に遂行されるとする。¹⁰⁾ 保育者の理解がこのどちらなのかを問うよりも、理解が保育においてどういう意味をもたらすのが重要である。理解が保育者にとって実践の存続上、不可避の行為であることは勿論だが、理解の意義は、保育者の自我の内に自己完結しているのではない。保育者の理解に基づいた言動(表現)によって、子どもががばっと輝くような表情を見せたり、子どもの「自我の発達」に明らかな展開を導くことがある。だから保育における理解は、その内容が他者の意識内容に合致しているか、という「正当さ」の次元の問題ではなくて、むしろ理解自体を契機とした「自我の発達」の中に、理解の「妥当性」を問うことが現実的であろう。¹¹⁾

3. 「あいいくつうしん」に記された「自我の発達」

愛育養護学校では、教職員たちや親たちが相互に話し合ったり、保育記録を残したりどうかたちで、この二

次的活動を、各自の省察活動の他に、いわば公的に確保している。その中で「あいいくつうしん」は、クラス担任から親へ学期末に送られる、いわば日頃の第二次的活動のまとめのようなものである。「通信簿」と異なり、一定の評価項目や点数制ではなく、各クラス独自の趣向で(写真を貼ったり、クラスの他の子どもの様子も伝えるなど)、その学期に顕著にみとめられた「発達」の成果を親に文章で伝える。親からの返事の文章もあわせて「あいいくつうしん」と総称されている。

学期(三学期制)という単位毎の「省察」となると、子どもの変化を、はっきり「発達」の見地から意味づける作業となる。そして「保育者による」発達への視角として、子どもの「自我」が主題化されていると見ることができる。

1988、1989年度の「あいいくつうしん」から無作為に四部抽出し「発達」がどう評価されているか、原資料に示された順に羅列していくことにする。ここで「自我の発達」の具体的イメージを読者と共有しておく必要があると思われるからである。子どもごとに筆者の視点からの覚え書きを施す(括弧内)。

- A男(小5) * (i~iii)は学期を示す
- (i) ①高い所から見下ろしていただだけの泥遊びを、裸足になってやり始める「超えられる力」
- ②食欲増進⇒「生きる意欲を感じさせます」
- ③いろいろな保育者と遊ぶ
- ④はっきりと意思伝達
- ⑤保育者に甘えたいときは体を寄せてくる
- ⑥保育者がA男に信頼感、力強さを感じる
- ⑦他の子どもたちとのやりとり(物の取り合いを頑張る、その場で怒ってしこりを残さない)
- (ii) ⑧新しい遊びを次々と思いつく
- (iii) ⑨服装の多様化
- ⑩自己表現への自信=活動への積極性
- ⑪ガラス窓一面に絵具で大作⇒エネルギーのすごさに圧倒され、感動。⇒調子よくなった印象(活動全般に能動性の解発がみとめられる。それは物・人のかかわり①③⑦、表現の広がり④⑩⑪、遊びへの主体性⑧などとして現れ、保育者には「意欲」や「力強さ」、「自信」などとして気づかれている。服装⑨はA男の自己意識の象徴と考えられるだろう。同じ系統の服装へのこだわりが薄れてきたところに、自己表現への自信、ひいては主体性の成長を読むことも可能だ。)

●B子(小4)

- (i) ①T児と楽しく遊ぶ

- ②はっきりと保育者を誘う(元気な呼び声)
- ③人・物との関わりの積極化(前は、周囲を見ている時間が多かった)
- ④「じっくり一人で腰をすえて遊ぶ」
- ⑤物を使う遊びが目的的で複雑化
- ⑥M先生の企画する創作活動への参加
- ⑦いろいろな保育者との関係の広がり
- ⑧「精神的安定がいよいよしっかり」
- ⑨「人への親しみの気持ち豊か」
- (ii) ⑩他の友だちへの関心の広がり
- ⑪反面、ひとり遊びにも熱心
- (iii) ⑫活動範囲の拡大(二年前はスチームの上でじっと他の子を見ていることが多かった)
- ⑬活動のストレートさ「気持のくぐりみたいなものが無くなって、霧が暗れたみたいに」
- ⑭保育者と気持ちがススッと通じ合う⇒見ていて安心、自然で心地よい

(保育者の発達観を指し示す名詞が多く見られる。積極化③、複雑化⑤、広がり⑦⑩⑫、安定⑧、豊か⑨など肯定的な価値観が顕著だ。また活動にストレートさを感じたり⑬、ススッと気持ちが通じ合うのを感じるなど、直接的に子どもとかかわる保育者のまなざしによってしか把握されにくい発達の側面であろう。「心地よい」⑭と受け止められる主観に支えられている。)

●C男(小2~3)

- (i) ①「靴を脱ごうね」などの保育者の誘いを余裕をもって受け入れる
- ②泥や水でまとまった時間遊ぶ「一時間位も同じ場所で遊んでいるCちゃんをみると不思議な気がします」
- ③「おかあさんが自分のすぐ確認出来る範囲にいてくれることを期待する」のが明確化
- ④保育者を相手の遊び「目があってにこにこ」
「遠くに求めなくても足元に幸せがあることに気がついたのではないのでしょうか」
- ⑤バルコニーでなく子どもの集まっているテーブルで弁当を食べる
- ⑥ピンクのあじさいをつまむ⇒ピンクの画用紙をおとなに切らせる⇒ピンクの折り紙を捜す「一連のつながりのある行為だと思われます」
- ⑦鍵への執着が薄らぐ
- ⑧(親からの通信)「C男なりに、何とか目的を持って遊ぶことが出来るようになった」
- (ii) ⑨人を集めて何かする⇒「人への関心がこんなに

あるのかと驚かされた」

- ⑩他の子どもと一緒にいることが多くなった
- ⑪物をとられてもゆとりがある
- ⑫人とのやりとりを楽しむことがふえてきた
- ⑬鍵や火への執着が減少
- ⑭「ゆったりと歩いている姿もしばしば見受ける
- ⑮ホットケーキを人と一緒に焼けるようになった
- ⑯(親から)「冬休みの少し前から声を掛けると戻ってくるようになりましたがタイミングが遅れると行方不明になります。」
- (iii) ⑰一日中泥遊びをする日がある
- ⑱大人への要求のサインがわかりやすい形で増加
- ⑲注射前の覚悟(校医を見て戸に鍵をかけてドギマギしてたてこもる⇒直前に覚悟をきめる)
- ⑳笑い顔が多かった
- (i) ㉑「今までに経験した遊びや教材を見つけて、じっくり遊び込んでいました」
- ㉒気持ちは外へ向かい、街へ出ていく生活中心
- ㉓「メカニックものに対して必ず同じ反応、同じ結果を期待するところは、論理的な思考をうかがわせませす」

(保育者が「自我」の安定性として直観する存在様式に「余裕、ゆとり」がある。ゆとりは固執という形ではなく、他者や外界との関係の中で相対的に自我を実現できる主体性の現れといえるかもしれない。C男が鍵や火というものに執着しなくなってきた⑦⑬のも、その一局面であろう。省察を通して保育者は子どもの行為の意味を掘り下げていく《解釈》。解釈のテーマが生じる深い状態《「不思議な気がする」②》から、徐々に解釈はすすんでいく。ここで一連の行為の中から「ピンク」の共通項を浮上させ、そこに連関性を予感している⑥のはその途上であろう。④㉒も行為の意味への問いである。)

●D男(小1~2)

- (i) ①特定の保育者から他の保育者にも関係の広がり
- ②期待と多少ずれても耐えられる余裕
- ③トランポリンのあくのを待つ
- (以下⑩まで親) ④学校で「お客の顔から主の顔になってきた」
- ⑤「先生と思ひ通りにさせてもらおう心地よさから少しずつ自我が芽ばえはじめ、それを表に出すことができるようになって来たようで」
- ⑥学校のアルバムを親戚中に見せて「皆からこんなにいい表情をしているのかと驚かれました」

IV. 保育における「自我の発達」

1. 自我の「自発性」

最後に子どもと保育者の両者をくくる「自我の発達」について検討する。

自我は保育の場において、保育者と子どもの共在する場の、いわば間自我性をエネルギーとして「発達」という変化を生じさせていると考えられる。自我自体、もう一つの自我への反響として意味発生する関係概念である保育の中で子どもと保育者の自我はそれぞれ自我となり自我としての独自性を発揮する。つまり保育の場ではじめて、その両極に自我が発生し、それぞれの固有性を現すという構図である。この、関係のうえでの各自の発生（意味論的にも、発生論的にも）を「自発性」という自我の機能として呼ぶこととする。

子どもにおいて、主体性、相互性、持続性としてとらえられた自我の三つの側面は、保育者との出会いの中で触発され、ひもとかれていく自発性である。これは「巻物をひもとく」という「発達 (die Entwicklung)」の語源にも通ずる。

この観点から保育者の側にも「自我の発達」を考えることができる。保育者には、子どもの自発性を解発する関与者としての自発性がある。おとなと子どもの自我のはたらきは「自発性」という機能は一にしている、存在に対してもつ意味は異なると考えざるを得ない。エリクソンの人生周期の構想¹²⁾に見るように、基本的信頼を基盤にまず個としての自立を課題としていく子どもの世代と、次代の生産・養育も含めて自我統合の課題へと向かうおとな世代との、相互価値創造的な「自発性」の把握が可能である。これはまた教育学的自我論として欠かせない視点でもあろう。したがって保育における自我の発達、保育・養育 (care) する者としてのおとなの自我の自発性を前提としている。(おとな同士の自発性の意味は、また別様だろう。)

「省察」という形でも保育にたずさわる保育者にとって、自我の発達は、自我を相対化する行為としても現れる。省察は過去化した自分と向き合う、もう一つの自我との出会いであって、ここにも関係的な自我の発生を見る。「自我の非同一」¹³⁾という自我にまつわる無限的なずれが、もう一つの自我と語り出す契機として現れる。それぞれの保育者は「自我」とは何かについての認識を、保育の経験として蓄積してきている。それは特に子どもの自我の発達としてである。「自我」が経験概念か構成概念か問題にされる際の「経験」には個人差はさしあた

り想定されず、仮説的ではないという意味にポイントがある。しかし保育者の「自我」概念は、まさに保育者ひとりひとりの固有の経験に根差している。しかも経験の質に依存している。自我をとらえることに熟練した保育者と、そうでない保育者がいることも事実だからである。(それはかならずしも保育者としてのキャリアの年数に比例するものではない。)したがって「自我の発達」というテーマには、真の意味での経験が作用しているといえよう。保育者側の経験、つまり歴史性も保育における「自我」の基盤として忘れることはできない。

文献・注

- 1)ランゲフェルト, M. J. による「おとなであること」の三要素。和田修二監修「教育と人間の省察」玉川大学出版部 1974
- 2)社会福祉法人母子愛育会愛育養護学校
- 3)安達喜美子「『発達』概念の検討」、波多野隼余夫編「教育心理学講座4『発達』」朝倉書店、1982所収
- 4)川井潤、他「子どもたちをとりまく状況と発達学の課題」『発達』Vol. 1, No. 1, 1980
- 5)木村敏「他者の主体性の問題」「分裂病の精神病理」1983東京大学出版会所収。
- 6)山崎正一、市川浩編「現代哲学事典」1970大進堂
- 7)滝浦静雄「『自分』と『他人』をどうみるか」1990日本放送出版協会
- 8)梶田毅一「自己意識の心理学」1988東京大学出版会。依田新監修「新教育心理学事典」1977金子書房。上野辰美、竹内通夫編「現代幼児教育小辞典」1986風媒社。
- 9)ワロン、浜田寿美男訳「身体・自我・社会」1983ミネルヴァ書房
- 10)ダンナー, H. 浜口順子訳「教育学的解釈学入門」1988玉川大学出版部
- 11)ボルノー, O. P. 小笠原道雄、田代尚弘訳「理解すること」1978以文社
- 12)エリクソン, B. H. 仁科弥生訳「幼児期と社会」1977みすず書房
- 13)木村敏「あいだ」1988弘文堂