

「生成」としての自我の発達

— 自我の発達の基盤についての現象学的考察 —

家庭指導グループ	榎 沢 良 彦
愛育養護学校	津 守 真
	板 野 昌 儀
	西 原 彰 宏
	山 田 陽 子
嘱託研究員	浜 口 順 子 (鶴見大学)
	中 沢 健 (厚生省児童家庭局)

子ども存在と保育者存在は物のような“実体”ではなく、“生成”である。存在自体が生成である限り、自我もまた“生成”である。本論文では、筆者の体験相に注目することで、生成としての自我が、保育においてどのように現れてくるのかを明らかにする。本研究は、研究者自身の体験に基づくという意味で現象学的研究である。

Ⅱで、一人の男児と筆者の出来事を提示する。これが筆者の体験相に当たる。Ⅲでは、これらの出来事を“存在”と“自我”の観点から考察し、生成としての自我の特質を明らかにする。最後に、Ⅳで、自我の発達の基盤と意味を考察する。それは以下の三点になる。

第一に、生成としての自我の発達は子どもと保育者の〈まなざしの交差〉によって始まる。第二に、自我が発達していく過程で、子どもも保育者も固有性に満ちた自己の存在と出会う。第三に、子どもの自我も保育者の自我も、それが生成するためには、互いに相手の存在を必要としている。それゆえ、両者は対等な相互関係にある。

見出し語：生成、存在、発達、自我

Ego Development as 'Becoming'

— A Phenomenological Reflection on the Base of Ego Development —

Yoshihiko ENOSAWA, Makoto TSUMORI, Masayosi ITANO, Akihiro NISHIHARA,
Youko YAMADA, Junko HAMAGUCHI, Ken NAKAZAWA

Being a child and being a practitioner are not 'substance' like things, but 'becoming'. Since being is becoming, ego is also 'becoming'. In this paper, I try to make it clear how ego as becoming appears in care-and-education by paying attention to my own phase of experiences.

In Chapter 2, I present happenings between a mentally retarded boy and me. In Chapter 3, I reflect on these happenings in the light of being and ego in order to clarify the characteristics of ego as becoming. In the last chapter, I consider the base and the meaning of ego development as becoming.

Firstly, 'look-crossing' between two subjects develops both egos. Secondly, both subjects encounter their own beings in the process of ego development. Thirdly, both subjects are equally related in the structure of ego development.

Key words: becoming, being, development, ego

1. 問題

“子ども”という存在と“保育者”という存在はそれ自体として存在しているわけではない。子どもと保育者が相互に出会うことにより、それぞれ“子ども”として、“保育者”として生成するのである。即ち、われわれの（役割）存在は他者との関係の発生により初めて可能になるのである¹⁾。

そもそも存在自体が関係に根ざしている以上、“自我”なるものも関係論の視座から理解されなければならない。即ち、子どもの自我も保育者の自我も実体として独立して存在しているのではなく、両者の出会いにおいてその都度生成して来るものなのである。

（役割）存在の生成と自我の生成は相互に独立しているものではなく、表裏一体をなす現象である。自我は存在の生成に伴ってそこに姿を現すのである。従って自我の生成の様態を明らかにするには、先ずわれわれの存在自体の生成の様態を明らかにすることから始めなければならない。本稿では、（役割）存在の生成と自我の生成の実相と特質を、生成の場に立ち会うことで明らかにすることを目的とする。その作業を通して、自我を“生成するもの”と構想することの意義をも考えたい。

ところで、浜口²⁾は関係論の立場から、子どもの自我の発達と共に保育者の自我の発達も生じることを指摘した。だが、それは主に理論的レベルでの指摘に留まっていた。また、山田³⁾は子どもと保育者の具体的な相互行為に注目して、一年にわたり、ある女兒の自我の発達過程を考察した。しかし、それに関与した保育者自身の自我は十分には視野に入れなかった。そこで本稿では、子どもの自我と保育者の自我の両者を視野に入れることを前提にし、具体的現象野から自我の生成の実相を描き出すことを試みることにする。従って、長期にわたる自我の発達の变化的実態は本稿の圏外に置くことを予め断っておく。

II. 役割存在の生成と自我の生成を含む出来事

本研究の立脚点である“生成の場”とは、一人の男児と筆者との関わりの場である。その関わりを考察することで、子どもと保育者の自我の生成の様態を明らかにする。そこで、二人の関わりを理解するための背景から述べよう。

1. M夫の概要と筆者との関係

M夫（男児）は1990年4月に4歳で本養護学校幼稚部

に入園し、現在（1992年3月）まで在籍している。

(1) 対人関係

1年目は、M夫は母親におぶさって過ごすことが多かった。しかし、M夫は母親から離れられないわけではなく、保育者たちに自らおんぶを求めに行っていた。担任から見ると、M夫には親しい人とそうでない人の区別が全く無いように思えた。

1学期の半ば頃からT先生（女性）がM夫の専任になり、毎朝迎えるようにした。そのため、M夫はT先生を自分の先生と認識するようになったようで、毎日必ずT先生におんぶを求めるようになった。

1年目の夏頃から、登園直後、必ずT先生のお弁当を食べながら遊ぶようになった。入園当初からM夫は無表情だったのだが、この頃から表情が明るくなり、よく笑みが見られるようになった。また、声もよく発するようになった。

T先生との愛着関係が形成されるにつれ、担任以外の保育者が話かけたりすると、怒るようになった。しかし、2年目の2学期以降になると、T先生から離れて男の先生と遊ぶようになってきた。それと並行して、T先生のお弁当を食べることも無くなってきた。また、T先生にキスしたり顔をくっつけるなどの愛着行為をするようになった。

(2) 遊び・行動

1年目はほとんど終日保育者におぶさっていた。M夫が自分で遊ぶようになったのは2年目の夏頃からである。先ず泥遊びをするようになった。2学期になるといきいきとトランポリン遊びをするようになり、高所からとび降りたり、砂遊びをしたり、様々な遊びをするようになった。

入園当初には異食が目立った。砂や塵を平気で食べていた。その一方、お弁当は食べなかった。現在では異食は全く無くなり、自分のお弁当をよく食べるようになっている。

(3) M夫と筆者の関係

筆者は現在までM夫のクラスを担当したことはない。そして、2年目（1991年）の11月まではM夫と筆者はほとんど疎遠な関係だった。

筆者はM夫がT先生におぶさっている場面をよく見掛けた。そのような時に、近寄って「お早う」等と声を掛けてみたこともあった。しかしM夫は少しも表情を変えず、筆者を無視するだけだった。それゆえ、筆者は「あまり馴染みのない大人がM夫と関わるのは難しい」と思っていた。筆者が初めてM夫と本格的に関わり合ったのは1991年11月である。それ以来、M夫は担任でない筆者と時々遊ぶようになった。

以上の概要から「最初、M夫は表情が乏しく、ひたすら保育者におぶさって一日を過ごしていたが、次第に明るい表情になり、専任の保育者から離れて元気良く様々な遊びをするようになった」と言えるだろう。

ここには浜口が指摘した自我の特性である“主体性”や“持続性”の発達を見ることが出来る。このM夫の自我の発達は保育者の自我との関わり合いの許で生じたことである。従って、保育における子どもの自我の発達をありのままに捉えるには、子どもの自我と保育者の自我の力動的な関わり合いの姿を浮き彫りにする必要がある。そのための素材として、次項ではM夫と筆者の関わり合いの場面を提示しよう。

2. M夫と筆者の関わり合いの場面

【記録1】：私と出会って一緒に過ごすM夫（1991年11月21日）

私がK夫を追って校庭から幼稚部の部屋に駆け込んで行くと、丁度トランポリンのわきでこちらを向いて立っていたM夫にでくわした。M夫は登園したばかりで、側には母親と数人の保育者がいた。M夫は走って行く私を明るい表情で見上げている。私はM夫と目が合った瞬間、思わず「Mちゃん、お早う」と言って、M夫を高く抱き上げてしまった。M夫は私の手を引いてしゃがませ、おぶさってくる。私は、これまであまり一緒に遊んだことのない私にM夫が関わってきたことを大事にしたいと思い、M夫の相手をするにすることにする。

M夫は保育者におぶさって静かに過ごすことが多いので、私はまずゆっくりと室内を歩くことにする。間もなくトランポリンが空いたので、私は「Mちゃん、トランポリンする？」と言って、M夫をトランポリンの上に立たせる。M夫はにこにこしながらすぐに私の手を引いて、私にもトランポリンに乗るように求める。M夫が私におぶさるので、私はM夫をおぶってトランポリンを跳び始める。私は静かに跳んだり、「それっ」と掛け声を掛けて高く跳んだり、M夫の体を弾ませたりしてやる。母親はその様子に安心して、私に「お願いします」と言って部屋を出て行く。私は完全に母親から離れて遊べるようになったM夫の姿にたくましさを感じる。また、登園早々トランポリンのような運動遊びをする気になっているM夫の姿に活動意欲の横溢を感じ、それに応えてやりたいと思う。そして、その活動意欲の充実にこの私に関わり、立ち会っていることに喜びを感じる。かなりの時間私はM夫をおぶってトランポリンを跳ぶ。こんなに長く子どもをおぶってトランポリンを跳んだのは久しぶりである。

【記録2】：私におぶさって周囲を見るM夫（1991年11月21日）

広間が賑やかなので、私はM夫をおぶって広間に連れて行く。広間では子どもたちがトランポリンをしたり、跳び箱を積み上げて作った高所に登ったりしている。M夫はその様子を私におぶさりながら見ている。私の方から誘ってデク（天井に届くほどの大きさの固定遊具）の滑り台を二人で一緒に滑った後、再び私はM夫をおぶってゆっくり歩き回る。M夫は時折「こっちへ行って」と言うように体をその方向に向ける。私は「こっちに行きたいの？」と応えて、M夫の指示する方に歩いて行く。

【記録3】：自ら活動的に行動するM夫（1991年11月21日）

自転車から降りると、M夫は自ら砂場に行く。私がシャベル、スコップ、コップ等を持って来て、シャベルで砂をすくってコップに入れて見せる。M夫は即座に私からシャベルを取り、砂遊びを始める。シャベルで容器に砂を入れたり、そのシャベルを砂の中に差し込んだりする。私が振るいに砂を入れ、「ほら、Mちゃん、雨だよ」と言って振るいを揺すって見せると、M夫はそれを見る。私がコップに砂を詰め、「Mちゃん見てごらん。プリンだよ」と言ってさかさに伏せると、M夫はコップを取る。このように、M夫は自分も砂遊びをしながら、私のすることにも関心を向けている。そして時々何やら小さな声を出す。

下校間際、広間で私はM夫を膝に坐らせて滑り台を滑ったりして遊んでいた。壁ぎわに、跳び箱を積み上げ、頑丈な木を組んで高所が作ってある。その真下には厚いマットが敷いてある。やがてM夫は自分の力でその高所に登り始める。そして高さ1m程の所からマット目掛けてとび降りる。私はびっくりしてしまい、思わず「Mちゃん、凄い！」と言ってしまふ。M夫は他の子どもたちが高所から飛び降りるのを見ていて、誰も使っていない今、自分も同じ事を試みているに違いない。事実、私がM夫をおぶって広間で過ごしていた時、活動的な子どもたちが高所から飛び降りて遊んでいた。その時私は「ほら、Mちゃん、おにいちゃんたち凄いね。あんな所から飛び降りているよ」と言って、M夫に見せていたのだ。

【記録4】：M夫と私が活動的に行動する（1991年12月19日）

朝からM夫は明るい表情だった。私はM夫をおぶって広間に行く。閑散としている広間内を私はゆっくり歩く。

M夫ははっきりした語調で力強い声を出している。私はM夫の高揚した気分を感じ、より開放的である校庭に出ようと思う。

校門の近くに古タイヤが幾つも置いてある。私はM夫に「ようし、かけっこしよう」と言って、彼をおぶったままタイヤに向かって走る。「一等賞。Mくん速かったね。また行くぞ。ヨーイ、ドン」と言って逆方向に走る。私が校庭を走り回ると、M夫もにこにこ楽しそうな表情をする。

次に私は「山登りしよう。登れるかな」と言って、デクに登る。私は「Mちゃん、頂上に着いたよ。やったね」とM夫に話掛ける。「もっと高いところに登ろうか」と言って一番高い所に登る。するとM夫は私から降りて、そこの板囲いをさらによじ登ろうとする。私は「Mちゃん、凄い!」と感嘆する。それからM夫は私の手を取りデクから降りる。

M夫をおぶって広間に戻る。私が「Mくん、トランポリンする?」ときくと、M夫は私から降り、私の方を向いて一人で元気良く跳び始める。M夫の活動的な様子に私も嬉しい気分になってくる。私はM夫に笑顔を手拍子を打ってやる。M夫は私の手を引く。私は快く「ようし」と言ってトランポリンに乗る。二人で一緒に遊ぶ。M夫は私におぶって来る。私はM夫をおぶって高く跳んだり、M夫の体を弾ませたりする。M夫は嬉しそうな表情をしている。

以上4つの記録を提示した。このうち【記録1・2・3】はこの順に起きた出来事である。

III. 役割存在の生成と自我

1. 子ども存在と保育者存在の生成

(1) まなざしの交差

子どもが“子ども”であり、保育者が“保育者”であるためには、相互に相手を“子ども”として、“保育者”として規定し、規定された存在を引き受けなければならない。即ち、子どもと保育者が出会うことにより両者の存在が生成するのである。その事態を端的に表しているのが【記録1】である。

この場面、筆者はM夫と関わる前にK夫と追いかけていた。つまり、筆者はK夫にとっては“保育者”として存在していたのだが、M夫にとっては未だ存在してはいなかった。M夫もまた筆者にとっては“子ども”として存在していなかった。ところが、M夫の視線と筆者の視線が合った瞬間、筆者は思わずM夫を抱き上げてしまった。この時、M夫と筆者の間に“子ども-

保育者関係”が発生したのである。筆者の立場から言えば、筆者が“保育者”になったのである。

筆者に保育者存在への生成をもたらしたのは、筆者に向けられたM夫の“笑みを含んだまなざし”である。筆者は園内にいるときには常に保育者であろうと投企している。その投企を実現してくれたのがM夫のまなざしに含まれている笑みなのである。それは、M夫が筆者との関わりを拒絶することなく、筆者を受容する意思のあることを意味している。

筆者がM夫の笑みに出会った時、筆者もまたM夫に対して笑みを含んだまなざしを向けていた。M夫が筆者におぶってきたのは、M夫と関わりようとする筆者の意思を、筆者のまなざしからM夫が感じ取ったからである。

このように、M夫も筆者も互いに“笑みを含んだまなざし”(相手と関わりようとする意思を含んだまなざし)を交わすことにより、それぞれ“子ども”・“保育者”になったのである。

ところで、子どもと保育者は身体による直接的な接触や行動を通して関わっている。互いに、その身体的行動の中に相手の意思を感じ取っている。従って、“相手を受容しようとする意思を含んだ行動が互いの存在を可能にし合う”と言える。しかし、子どもと保育者は身体的に接触し合う以前において、既にまなざしによって関わってしまっている。例えば、子どもを受容しようとする意思が保育者のまなざしに感じられれば、隔たった所からでも子どもは保育者の許に走り寄って来るのである。身体的な行動とはそのような意思の積極的な表現なのである。それゆえ、互いの存在を可能にし合う第一次的契機は〈まなざしの交差〉であると言えるだろう⁴⁾。

(2) 存在感の発生

われわれは自己の投企した役割存在としてそこに生成しえた時、言いようのない喜びに満たされる。それは“自己の主体性がもたらされた喜び”である。

役割存在として生成することは、互いに規定し合った役割を自らの上に引き受けることによる。つまり、子どもも保育者も自らの意思において“子ども”・“保育者”になるのである。従って、存在の生成においては生成するものの“主体性”が発揮されているのであり、子どもも保育者も“主体的存在”として存在しているのである。

私が主体的存在として生きることが出来るためには、私が“即自”として他者に自由を奪われ、拘束されてしまってはならない。絶えず未来に向かって自己の在り方を自分自身の意思において投企しつづけることが出来るのでなければならない。従って、役割存在の生成には“自由性”が実現しているのである。

【記録1】において、M夫と目が合った瞬間、筆者は誰にも強要されることなく、自らの意思でM夫を抱き上げた。即ち、自らの意思で“保育者”になったのであり、そこに筆者の“主体性”と“自由性”が発揮されたのである。同様に、M夫もまた自由な意思において筆者におぶさって来たのであり、彼の“主体性”と“自由性”を発揮したのである。

M夫と筆者の間に“子ども—保育者関係”が発生した後、M夫は活動のレベルにおいても主体性を発揮し続けている。例えば、【記録2】において、M夫は筆者におぶさっている。歩き回っているのは筆者だが、M夫は全てを筆者に任せきってはいない。ときおり、自分の行きたい方向を指図している。即ち、M夫は校内を歩き回るといった活動の主体になっているのである。

ところで、私の役割存在が生成するのは他者のまなざしと出会う時であった。【記録1】において、筆者はM夫のまなざしと出会ったのだが、その時M夫のまなざしが注がれていたのはこの私に対してであった。匿名的な誰かに対してではない。I. 1に述べたように、1991年11月まではM夫と筆者はあまり親しくはなかった。それでも二人は面識があったし、【記録1】の出来事の前一緒に遊んだこともあった。従ってM夫は、一緒に遊んだことのあるあの先生としての筆者にまなざしを向けたのである。それは即ち、M夫のまなざしの許に“他の誰もいない独自の存在”として筆者が生成したことを意味している。この事態はM夫に関しても言える。筆者のまなざしは“独自の存在”としてのこのM夫に注がれたのである。

このように、われわれが主体的存在として存在する時、同時にわれわれは“独自性”・“固有性”においても存在するのである。

以上、役割存在の契機として〈主体性〉・〈自由性〉・〈独自性〉を指摘した。これらの契機を含んだ存在として生きている時、われわれは“生の喜び”とでも言えるものに満たされうる。そこで、これらの契機を総合して〈存在感〉と呼ぶことにする。

(3) 存在の生成の共時性

子ども存在と保育者存在は両者の出会いにおいて生成するのだが、一旦生成した存在はそれ以後“もの”のように永続的に存在するわけではない。役割存在は物理的存在物のように、一定の物理的空間内にその場所を指定することはできない。子ども存在と保育者存在が両者の関係である以上、両者の存在は絶えず生成し続けなければならないのである。即ち、子どもと保育者がそれぞれ自己の存在可能として、絶えず“子ども存在”・“保育者存在”を投企し、それへと成って行く運動を続ける限

りにおいてのみ両者は存在するのである。そして、各自の存在の生成は相手の存在を前提にしているのであるから、“生成の運動の内のみ役割存在は存在する”ということは、“子どもと保育者が互いに相手の生成に立ち会い続けている”ということの意味する。即ち、“子ども存在と保育者存在の時間が共時的に流れていること”・“子どもと保育者が生成の時間を共有していること”を意味するのである。

以上のように、子どもと保育者は共存する場において共時的に生成しているのである⁹⁾。従って、保育者は子どもの存在と共にそこに生成して来るもの、生成としてのみ存在するものを物象へと変質させてしまうことなく、生成そのものとして原初的な姿のままいきいきと体験するのである⁹⁾。このことは子どもについても妥当する。子どももまた生成を生成として体験するのである。

端的な例として【記録1】を見よう。ここで筆者はM夫とトランポリン遊びをするのだが、それと同時にM夫の姿に「たくましさ」や「活動意欲の横溢」を感じている。たくましさや活動意欲はそれ自体で形態を有した実体ではない。それらは生成し、現象するものである。M夫と生成の場と時間を共有している筆者は、彼の存在と共に生成してくるものを生成そのものとして直接感じ取ることができるのである。

筆者がM夫の生成に立ち会っている時、筆者は客観的観察者としているわけではない。“生成に立ち会う”ということは“何かを体験する”ということである。だからこそトランポリンをしつつ、筆者はM夫の意欲に「応えてやりたい」と思うし、「喜び」を感じもするのである。筆者の存在と共にその契機である何か絶えず生成して来るのである。そして、M夫もそれらの生成を感じ取ることができるのである。

ところで、筆者はここで“体験”という表現を使った。それは、保育者が子供の生成に立ち会うことで、必然的に保育者の内に何らかの変化が生じてしまうからである。それはまさしく“体験”と呼ぶに相応しい事態である。

また、われわれは生成を生成として捉える時、何らかの方法を媒介してはいない。われわれがそれであるところの「身体主体」⁷⁾により直接捉えている。従って、生成の直接的把握を含意する表現として“生成に触れる”と言うことができるだろう。

以上の考察より、われわれは次のように言おう。〈子どもと保育者は互いに相手の生成に触れつつ生成して行く〉と。

2. 生成する自我の相互的特性

前項で明らかにした役割存在の契機とその特性は相互

的なものである。自我が存在の生成の内に生成するものである以上、自我もまた相互的なものである。以下に、その相互的特性を考察する。なお、浜口は「主体性」・「固有性」を自我の特性として取り上げたが、筆者はそれらを存在の契機として位置づけているので、ここではそれらを除外する。

(1) 能動性

子ども存在が生成すると共に、子どもの自我は“能動性”として自らを現してくる。

I. 1に述べたように、M夫は入園当初から保育者におぶさって過ごすことが非常に多かった。最近ではそれが少なくなっているものの、その傾向は依然続いている。一般的に言って、おんぶの状態は“依存的で受動的な態度”であると思われる。しかし、筆者におぶさっているM夫は決して依存的で受動的ではない。【記録3】におけるM夫はきわめて能動的で積極的である。M夫は筆者の背から降り、自らの足で立った。そして、自分の意思による選択で砂場に行き、砂遊びを始めた。さらには、広間に積み重ねてある跳び箱の上から飛び降りるといふ、実に大胆な行為をした。それに立ち会っていた筆者は思わず「凄い！」と感嘆してしまった。それは、筆者がM夫の能動性の発露に触れ、その迫力を直に感じたからである。

ここで重要な点は、M夫の能動性の発露に保育者としての筆者が関与しているということである。砂遊びの場面では、筆者がシャベルで砂をすくって見せたことに触発されて、M夫は砂遊びを始めた。即ち、M夫と筆者の相互的応答の内にM夫の能動性が発現したのである。一般化して言えば、保育者の自我に支えられて子どもの自我が能動性として発現するのである。

このことは保育者に関しても言える。筆者はM夫に対してシャベルで砂をすくったり、コップに砂をつめるなどして働きかけた。これらの行動はまさしく筆者の能動性の発現である。しかもこれらの行動は目前にいるこのM夫に対してなされたものである。即ち、M夫により筆者の能動性が触発され引き出されたのである。

このように、保育においては、子どもの自我と保育者の自我は相互に触発し合ってその能動性を発揮するのである。

ところで、先におんぶを受動的であると言ったが、その点については再検討を要する。そこで【記録2】に再度立ち帰ろう。

この場面ではM夫は筆者におぶさって過ごしているが、単におぶさっているだけではない。M夫は他の子どもたちの遊んでいる様子を見ているのである。即ち、M夫はおんぶされながらも周囲に対して“強い関心のまなざ

し”を向けているのである。だからこそ、彼の中に活動意欲が高まって来た時、他の子どもたちが行っていたのと同じ遊びを行うのである。また、“他の子どもたちの様子を見ている”ということは、身体的行動としてM夫自身が活動しているわけではないが、“M夫の実存的身体は離れた所から既に遊びに参加している”ということの意味している⁸⁾。即ち、M夫は表面的には依存的態度を取っているが、身体主体としてのM夫は“能動的な在り方”をしているのである。

M夫は入園当初は終日保育者におぶさって過ごし、最近になって様々な遊びをするようになった。だからと言って、M夫には今は能動性があるが、以前には能動性が無かったわけではない。保育者との関わりを通じて、M夫の能動性がより強く発揮されるようになってきたのである。

このように、身体的行動からのみ、子どもが能動的であるか受動的であるかを判断することはできない。たとえ寝たきりで殆ど動くことのできない重度の障害児であっても、彼らは能動性を発揮しているのである。保育者は彼らの微かな手足の動きやまなざしの中に能動性の発露を見て取り、自分の能動性の発揮を促されるのである。

(2) 世界への開かれ

能動性を発揮する自我は自ら世界へと関わって行こうとする。

【記録4】において、M夫は筆者におぶさりながら声を発していた。この声は怒りによるものではなく、楽しい気分によるものである。われわれは心が浮き立つような時には自然と鼻唄を歌ってしまうことがある。M夫も同様なものであり、高揚した気分から自然と声が出たのであろう。しかも、この時のM夫の声は特定の誰かに向かってと言うよりも、不特定の誰かに向かって発せられたと思われる。この時、校庭にいた保育者は筆者一人だけであつたし、その上M夫は筆者におぶさっていたのだから、筆者に何かを言うのなら、力強い声を出す必要はなかった。それゆえ、M夫の発声は“世界への呼び掛け”と言うべきだろう。このことはM夫が“世界へと開かれている”ことを意味している。

竹内敏晴は演出家としての豊かな経験に基づいて、ことば(声)について次のように述べている⁹⁾。「うた=ことばは、個のからだの閉鎖性、孤立性を越えて他者へ突破してゆき、ひとつの共生態を回復すること、つまりはひとつの共同体への呼びかけとしての機能を持つのだろう。」「話しことばというものは、子どもの中に、話したい、他人に何かを伝えたい、という意欲が起ったときに初めて声として外へ発することができる」と。

即ち、ことばというものは他者（世界）と関わろうとする意思を前提にして初めて可能になるのである。M夫の発した声はコミュニケーションの意図を持たない、ことば以前の段階のものではあるが、だからこそより根源的なものであり、その本質はことばと同質なのである。M夫の声は世界と関わる意思の表明なのである。

このような〈世界への開かれ〉は気分状態により左右される。教育学者のボルノーは教育を支える条件の一つとして「気分」を上げている。ボルノーによると¹⁰⁾、「子どもの生がみずから自由に発展し、世界の中へ開かれてゆくためには、快活の感情が、全体に浸透する普遍的な気分として、子どもの生を包まなければならない。」「喜ばしい気分は、人間を再び世界に向かって開くのである。彼は周囲への関心をとりもどし、自分の活動に喜びを見いだす」のである。即ち、「明るい気分」が子どもを世界へと開かせ、教育者からの働き掛けを受け入れることを可能にするのである。M夫の自我も明るい気分を支えられ世界へと開かれて行ったと言えるだろう。

この〈世界への開かれ〉は二つの側面を有している。一つは〈自ら世界へと出て行こうとする態度〉である。これは前項で指摘した“能動性”の側面に当たる。他の一つは〈世界からの関わりを受け入れようとする態度〉である。即ち、“受動性”・“受容性”の側面である。例えば、【記録4】におけるM夫はデクの板囲いに登ったり、一人でトランポリンを跳んだりというように、自ら遊具（世界）に関わって行っている。また、かけっこやデクに登ることは筆者から誘ったことであるが、M夫はそれを楽しんでいる。即ち、M夫は筆者（世界）からの働き掛けを受容しているのである。

この〈世界への開かれ〉はM夫の側だけの在り方ではない。保育者として彼に関わった筆者もM夫に働き掛けようとする態度と、M夫の行為を受け入れようとする態度を取っていた。従って、〈世界への開かれ〉は子どもと保育者の両者に共通する自我の特性なのであり、両者の相互性の一面をなすものである。

(3) 二つの自我の誘い合い

子どもの存在と保育者の存在は共時的に生成するのだが、このことは自我の生成にも言える。子どもの自我と保育者の自我は相互に相手を誘発する形で自我の機能を発揮して行くのである。

例えば、【記録4】において、M夫と筆者は一緒に様々な活動を展開した。M夫は筆者におぶさりながら力強い声を発する。筆者はそこにM夫の能動性の発露を感じ、M夫を校庭に連れ出す。そして、M夫をおぶってかけっこを始める。これは筆者自身の能動性の発露である。

この筆者の活動によりM夫は楽しそうな表情になる。それはM夫の能動性の高まりを示している。それを感じつつ、筆者はさらに高い所にM夫を連れていくというように能動性を発揮して行く。やがてM夫は元気良くトランポリンを跳ぶというように、自ら行動し出し、その様子を見て筆者自身も楽しい気分になっていく。

このようにして、M夫と筆者は共に楽しい気分になったのであるが、この気分は互いに相手によりもたらされたものである。そして、気分の高まりと共に両者の能動性も発揮されている。

能動性を発揮するのはそれぞれの行為主体ではある。しかし、活動を展開している時の当の主体には、自分が能動性を発揮しているなどという自覚は無い。相手の行動に誘われて、いつのまにか能動性を発揮してしまっているのである。と言うよりも、能動性が自然に流れ出してしまっているのである。保育においては、このように、子どもの自我と保育者の自我は互いに誘発し合って生成しているのである。

IV. 「生成」としての自我の発達

関係概念としての自我は子どもと保育者が会うことにより生成するものである以上、その“出会い”とは一体どのような出会いなのか問われなければならない。ここまでの考察はこの自我の始源の様相を描き出す試みだった。この試みに基づき、生成としての自我の発達の基盤と意味を、次の三点にまとめよう。

第一に、自我を生成させる出会いとは〈まなざしの交差〉であると言えるだろう。子どもと保育者が“見る－見られる関係”にあることが、自我の発達の出発点なのである。しかもそのまなざしは〈存在を肯定するまなざし〉でなければならない。また、“見る－見られる関係”と言っても、子どもと保育者が直接的に視線を向け合う場合だけを意味しているわけではない。それは、“相手に見られていると感じられること”・“相手の意識が自分に向けられていると感じられること”なのである。保育者が子どもに背を向けたままでも保育をすることができるとは、その意識によるのである。

第二に、自我が生成し発達して行く過程には、常に〈自己の存在との出会い（自己の存在の発見）〉が伴っている。自我の生成の論理的な前提は役割存在の生成である。相手にまなざされることでわれわれの存在は生成し、われわれは固有の存在として生き始める。われわれはそこに固有性・主体性に満ちた存在として自己の存在を発見するのである。保育者は、保育において生成した自己の存在を反省によって再度発見することができる。子ど

もにとっては、自己の存在を反省によって把握することは難しいだろう。しかし、彼らも保育においては、自己の存在の生成を“喜び”（存在感）として覚知しているのである。その意味で、子どももまた、自己の存在を発見しているのである¹¹⁾。

第三に、子どもと保育者は対等な相互関係にある。子どもは保育者と出会い、“子ども存在”として生きることを通して自己の自我を発達させて行き、保育者も“保育者存在”として生きることににより自己の自我を発達させていく。勿論、自我の機能の実質においては両者の間には大きな相違があるだろう。しかし、自我の生成の構造に関しては両者は同一なのである。子どもの自我の発達に保育者自身の自我が関与していること。逆に、子どもの自我が保育者の自我の働きに影響を与えていること。このような相互性の自覚を保育者が持つことは、保育の営みを捉え直す上で重要な意義を持つだろう。

注

- 1) 日常的な意識において、我々は保育者という職業についている限り、常に私は保育者であると思ってしまう。これは人と人との関係を物象化し、相手と無関係に保育者という役割が存在すると思っていることによる。しかし、それは幻想である。先ず第一次的に存在するのは実践的な関わりであり、そこから二次的に役割の物象化が生じるのである。小林敏明『くことなり』の現象学—役割行為のオントプラクソロジー』p. 207 1987 弘文堂
- 2) 浜口順子『保育における「自我の発達」に関する概念的検討』日本総合愛育研究所紀要 26集 pp. 125-132 1989 (以降、本稿での浜口からの引用はこの論文である。)
- 3) 山田陽子『保育の場における子どもの自我の発達について—子どもの相互的行為の意味理解を通じて』日本総合愛育研究所紀要 27集 pp. 107-114 1990
- 4) ここでは“身体的行動”と“まなざし”を区別し、“まなざし”をより根源的なものと捉えたが、実はまなざしも身体によって現象するものにほかならない。行動もまなざしも身体を通しての我々の意識の志向の現れである。従って、より包括的に言えば、〈身体による志向の交差〉により存在が生成する、と言える。
- 5) 読者は〈共時性〉の替わりに、“同時性”の語でも良いのではないかと思うかも知れない。“同時性”の語では二つの事象の相互影響を意味することができない。二つの生成が相互に関連し同時に起こることを意味するために〈共時性〉の語を用いるのである。
- 6) ここで言う“生成としてのみ存在するもの”とは、

例えば変化・感情・存在様態等である。これらは物理的形態として、実在する実体として知覚することはできない。これらは時間と共に現象するものであり、それらを捉えるためには主観がその場に立ち会い、現象する時間を共に生きなければならない。同じことを早坂はTグループの体験から次のように述べている。「変化とは現象そのものなのであって、間隔をへだてた事実のあいだの差異からの推測ではない。変化の結果は変化そのものではないのだ。」「変化を構成概念としてではなく現象そのものとして了解することは、その過程にある人とそれを観察する人とがともにいること、端的に言えば臨牀的観察によってしか可能でない」と。早坂泰次郎『人間関係の心理学』pp. 57, 94 1979 講談社

7) 「身体主体」とはメルロー=ポンティの概念である。我々人間にとって意味の世界は我々の身体的実存により構成されているのであり、身体こそが意味の発生基盤である。そのような身体を「身体主体」と呼ぶのである。クワント(流浦・竹本・箱石)『メルロー=ポンティの現象学的哲学』pp. 14-16, 46-49 1976 国文社

8) このような現象を市川は「感応的同調」と呼んでいる。我々が他者に意識を向けている時には、我々自身の身体が他者の身体の行動に前意識的次元で同調しているのである。この同調が他者理解の低次の層をなし、支えているのである。つまり、我々が身体的運動をしなくても、我々の身体は相手と同じ行動をいわば潜在的に行っているのである。市川浩『精神としての身体』pp. 186-192 1983 勁草書房

9) 竹内敏晴『子どものからだことば』pp. 23, 32-33 1983 晶文社

10) ボルノウ(森・岡田)『教育を支えるもの—教育関係の人間学的考察』pp. 69-70 1969 黎明書房

11) 保育者のまなざしの許に子どもが自己の存在と出会うということは、“いないいないばあ”や“かくれんぼ”の遊びに端的に見られる。その点に関してバリットは、子どもは見つけられることで自分の存在に誇りを持つ、と述べている。Loren Barrit “The World Through Children’s Eyes: Hide and Seek & Peekaboo” Phenomenology + Pedagogy Vol. 1, No. 2 pp. 140-161 1983