

関係発達研究にかかる「間主観性」概念の現状と可能性 —子どもの自己形成過程における意味に着目して—

藤井 真樹・勝浦 眞仁・山崎 徳子・平野 拓朗

1. 研究目的

発達研究において「間主観性」という概念は、かつて自然科学的研究パラダイムに対する戦略的概念として用いられていたが、近年では、愛着研究を筆頭とした間主観的世界への着目から関係的な観点が取り込まれるようになってきており、もはやそれ自体が中核的なテーマとなりつつある。とはいえ、そうした昨今の研究を見るに、この「間主観性」という概念の用いられ方はまだ曖昧である上、その内実には迫るものは少なく、より実際の発達現象を問題にしようとして導入されてきた概念としては、未だその目的は十分に果たされていないのが実情ではないだろうか。それは、「間主観性」という概念が、生き生きとした関係の綾を有するひとつの場として描かれることなく、ひとつの方法論的枠組みとしてしか取り込まれていないのが現実だからだと考えられる。

私たちのチームはこれまで、関係発達の観点の下、保育や教育といった各々の現場に赴き、そこで生きる実際の人々の具体的な関係性の形成、及びその在り様を捉えるための方法論構築を試みてきたが、この試みを通して、具体的な関係性において相互交流される「間主観性」それ自体がどのように当事者の自己の形成に影響を及ぼしているのかという具体的課題が生じてきた。そこで本稿では、「間主観性」概念に係る上述の現状を踏まえ、4人のメンバーが各々実践に関わっている保育・教育の現場での具体的な自他関係を描き出すことを通して、関係発達研究における「間主観性」という概念に内実を与えるべく考察を行うこととする。

(1) 情動を共有する遊びの場からみる「自己形成」についての一考察 藤井 真樹

【問題意識】

発達心理学における間主観的アプローチの出現は、徹底した固体発達の過程を追ったピアジェ理論の絶対性が1980年代以降徐々に相対化されるにつれて台頭してきた(青木, 2008)。またこの動きと並行して、精神分析学でも治療者―患者間の非言語的な情緒交流への着目から間主観的世界を重視する流れが生じている。一連のこの流れからは、

人間科学において、実際の人間の生の営みを問題にしようとするとき、関係論的な視点や情緒的側面の重要性が広く認識されるようになってきたことがいえる。しかし、間主観的世界の重要性が着目されるようになってきたとはいえ、例えば保育の現場での子どもの育ちを捉えようとする研究に目を向けてみると、未だ可視的な行動水準での考察によるものが多く、不可視である主観的水準で子どもの育ちを描き出す研究はまだ少ないのではないだろうか。この現状は、関係性そのものを描き出すというよりも、関係を通した個人内の諸能力の発達を捉える、という在り方に留まる関係性概念の浸透と換言できる。

一方、筆者は、2008年5月より継続して保育園における子どもの育ちの関与・観察を継続しているが、保育の場の生身の子ども、身体としての主体の在り様に日々圧倒させられる。気がつけばそっと背中に乗ってくる子、お母さんのお迎えが嬉しくて思わず裸足のまま園庭に駆け出して行ってしまう子、いざこざが起きたとき顔を高潮させたまま何か言いたげなのに黙ってしまう子、これらは、まさに身体そのものが一つの生きた主体である「私」として周囲の世界に志向的に関わっていく在り様である。保育の場において、こうした身体的主体として生きる子どもたちの在り様を目の当たりにしていると、ここにこそ、周囲の他者との関わりを通して「私」というものを立ち上げていく原初を感じる。というのも、彼らのそうした身体的主体としての在り様は、彼らに関わる者をその体験世界に「巻き込み」、それによって固有の関係性を起動させる重要な役割を果たしているように感じられるからである。さらにいえば、関与・観察を通して、こうした水準における関係性の機微こそが、彼らの「自己なるもの」の形成に大きく影響していくことを関わり手として日々強く意識させられている。

また、これまで発達研究において幼児の「自己形成」に関しては多くの研究がなされてきたが、それらの研究を概観してみると、「自己形成」の意味するところは研究者によって様々であり、例えば、Stern,D.は、「自己感」という観念を創出しその発達として論じているし、Wallon,H.は、自我意識の発達として論じている。こうした論考は、子どもの発達を知る上で重要な示唆を与えてくれるが、一方でやはり子どもの「自己」の発達についてやや外側から捉えている感があり、保育の場において上述の身体的主体としての子どもとの具体的な関わりを生きる者としては、相互的な関係性の機微という観点からの「自己形成」についての論考が必要であると考えます。そこで本稿では、まず、筆者自身と子どもとの具体的な関わりの接面を取り上げ、彼らの身体的主体としての在り様を描き出す。その上でこれを通して、上述した筆者の素朴な実感である関係性の機微における「自己形成」の可能性がいかなるものかについて言語化を試みる。

【事例：Kちゃんとのカルタ遊び】

Kちゃん（3歳女児）とカルタ遊びをしているとき。カルタを床一面に並べて、私が読み、Kちゃんが取る。私が、「めがね！」というとき、Kちゃんは必死に探し、見つけると嬉しそうに、「めがね」の絵が書いてあるそのカルタを自分の目の前にかざし、その絵の「めがね」をかけているようにして得意げな顔で私

のほうにアピールする。その嬉しそうな様子が可愛らしく、また、カルタが見つけられたことへの嬉しさだけではなく、そのカルタの絵を使って楽しんでいる様子に K ちゃんのもっている愛くるしさを感じ、「うわー、K ちゃん、めがねめがねー！」と一緒に笑う。私は次々にカルタを読みたくなり「じゃあ、次は…まくら！」と声をかけると、また必死に探し、「まくら」の絵のカルタを見つけ、そのカルタを右耳のところに付けて首をかしげ目をキュッとつむって眠っているふりをする。その様子の可愛さと予想外であったカルタでのこの遊びの展開に次々にカルタを読むが、そのたびに K ちゃんはカルタを使ってやや興奮した様子でその絵にまつわる姿を演じてみせてくれた。

楽しみながら次々とカルタを読む私の様子に共鳴するように、K ちゃんも満足げにカルタに描かれたものを私に演じ見せてくれるような様子であった。予想外なカルタでの遊びに、次は何をしてくれるのだろうかというわくわくする気持ちで K ちゃんとのやりとりを楽しんだ出来事である。

【考察】

この場面が、私にとって重要な意味をもったのは、情動という身体的次元で経験を共有することが互いの関係性を形成する上で意味ある場を生成するということと共に、こうした関わりの接面で保育に関わる大人がどのように子どもに対応するかということで、次に展開される二者のあいだの世界がどのようにも変化しうるという大人である関わり手の重要性への自覚であった。このときの K ちゃんの在り様は、身体そのものが関わり手である私を彼女の体験世界へ自動的に巻き込んでしまう性質の志向性を有するものであり、M. ポンティ（1967）の言葉を借りれば、まさに「表現としての身体＝所作」として世界（他者）と関わる存在の在り様だといえる。コミュニケーションにおいて、言語による情報伝達の側面が発達するにつれて、この「表現としての身体」は忘却されてしまいがちだが、この場面に象徴されるように、子どもはその身体がすでに世界への態度を示しており、関わり手となる大人をいつの間にかその体験世界に巻き込んでしまう存在様式を生きている。

この場面において、私は K ちゃんの志向性に絡めとられるようにその世界に巻き込まれ、情動次元で場を共有していた。そしてさらにこの私の対応が、共に自らの体験世界を共有してくれる者として映り、共に遊ぼうという K ちゃんの新たな志向性を生成しているように見受けられた。この意味で、関わり手となる大人がどう対応するかということは、情動共有に基づく場の生成の可否を左右し、子どもの体験はいかようにも変化しうることを（自明のことながら）実感したのである。体験世界の蓄積が「自己なるもの」の形成に大きく影響を及ぼすとするならば、子どもの「自己形成」を考える上で、彼らの体験世界の創出に関わる者として、大人である保育者・養育者の対応との関連は検討すべき課題ではないだろうか。そしてまたこの K ちゃんとの経験は、この課題に取り組むにあたって、これまで心的状態や身体的状態として位置づけられてきた「情動」そのものの意味について考えることの必要性も投げかけるものであった。

(2) 特別支援教育における「間主観性」の有用性とは

勝浦 眞仁

学校教育の現場で、発達において何らかの影響を受けてきた子どもたちと関与しながら観察する中で起きた事例を提示する。Mくんという普通学級に在籍する中学3年生の子どもの事例で、アスペルガー症候群との診断を受けている。筆者（以下、事例中では私と記す）はMくんの支援員として、中学校での観察を行っていた。

紹介するエピソードは体育祭の日で、最終種目の男子リレーの場面である。この場面での体験はMくんにとってどのような意味があったのかという観点から考察し、特別支援教育における「間主観性」の有用性について指摘することがこの小論の目的である。

エピソード「なんとなくだ」(10月1日：体育祭、午後)

<背景> Mくんは運動が苦手で、体育祭はあまり好きではない。参加する種目以外の時間では、私の傍から離れず、クラス席から少し離れたところで好きなテレビ番組やアニメの話をしていた。私はできるだけ応じていたが、しかし中学最後の体育祭の最終種目であるリレーは応援もしてほしいという思いがあったので、「最後のリレー始まるし、応援に行こう」と言って、Mくんとクラス席の方へ向かった。そして最前列に座りこんで、リレーをMくんと一緒に見ることにした。

リレーが始まった。周囲ではクラスメイトが運動場の方へ身を乗り出し、大きな声で応援をはじめた。一方、Mくんはリレーが始まったことに気付いたのかどうか分からないが、先ほどと同じく私の方を向き、Mくんが好きなアニメの話を語り続けた。笑顔で、抑揚もつけて、楽しそうに話していた。私は左横にいたMくんの方に時折首を傾けながらも、運動場の方に体を向けて、リレーを見ていた。

そこへ男子の第一走者が、クラスの応援席の付近へやってきて走り去っていった。その間、周りのクラスメイトは「行けー!」「頑張れー!」と声を出し、私も声援を送っていたが、Mくんはその間も私に話かけ続けていた。

第2、3走者が過ぎていく中で、時折「いまどこ?」Mくんは聞いてくれたので「今あそこで、2番目だよ」と私が答えた。興味を持ってくれたのかと思えば、「そうか。でね…」と言って、Mくんはアニメの話を続けた。その後、アンカーが他クラスを逆転し、Mくんのクラスはリレーに勝つことができた。

すると私たちの近くにいたクラスの女子数名が顔を見合せて頷くと、リレーメンバーの方へ近寄って行った。それにつられるように、他の生徒たちも運動場の中央付近に駆け寄って行った。その最中も私に話し続けていたMくんであったが、クラス席には座りこんでいるMくんと私しかいなくなろうとしていたところで突然話すのを止めた。そして立ち上がると、私に何も告げず、クラスメイトがいる方向へ軽やかに駆け足で向かって行った。

クラスの輪の中に入ってしまった、どこへ行ったか分からなくなってしまったMくんであったが、その後スキップを踏みながら笑顔で私のところへ戻ってきた。そこで「リレーよかったな!ところでどうしてみんなのところ行って来たの?」と聞いてみた。するとMくんは「なんとなくだ」と答えた。

<コメント> リレーに興味があるのか、ないのか分からないでいたMくんは突然立ち上がって、クラスメイトの輪の中に飛び込んで行った。その様子を見ていて、Mくんのことを知っている保護者の一人は「何で行っちゃったんでしょうね?」と私に尋ねてきた。その保護者からすると、Mくんは競技に興味はなさそうだと感じていたのかもしれない。たしかに問われると私も分からず、「さあ」と答えるしかなかったので、Mくんに聞いてみたところ「なんとなくだ」という答えが返ってきたのだった。答えたときの機嫌は良さそうで、スキップして戻ってきたことから、クラスの輪に加わったことは心地よい体験であったようだ。

1週間後、体育の授業において運動会とそのための準備で行った陸上競技についての反省を行った(資料)。その中では走力についての自己評価や工夫に関する質問が挙げられており、私とMくんは一緒にその課題に取り組んだ。

Mくんは「分からない」や「(工夫したことは) ない」といった答えをする中で、「体育大会が自分にとってどのようなプラスの影響を与えたかを振り返ってみよう」という質問で、私に「どういう意味。」と聞いてきた。私は「体育祭の感想とかよかったと思うことでいいよ。」と提案すると、「みんなががんばったと思う」という意見を書いてくれた。

Mくんと過ごした体育祭の一日を振り返ってみても、クラスメイトと深く交流したのはこのエピソードの場面であり、在籍するクラス全体の「一体感」に引き付けられた体験がMくんの心に残っていたことをうかがわせた。

<考察> 現在、特別支援教育において大きな課題となっているのは、支援が必要な子どもがその在籍する「クラスの一員として受け入れられるような働きかけ」(石井,2005)を学校教育の中でいかに取り組んでいくかが問題となっている。

この問いに対して、本事例から導かれるのは、リレーの勝利を喜ぶクラスの子たちにMくんが関心を向け、「なんとなく」クラスの「一体感」を共有した体験を通して、Mくんの心の中に「みんなががんばった」という思いが生まれたことである。すなわち「2つ(あるいはそれ以上)の心が相互に浸透し合い、体験を大まかに分かち合うことができる」という間主観性の有用性(Stern,2004)を指摘することができる。こういった体験の分かち合い、またその積み重ねを通してこそ、学校生活が充実していくのであり、特別支援教育を実践していく上で大切にしていくなべき観点であると思われる。

資料

陸上競技・体育大会 (9月10日)

学年 組 番 (氏名)

【自己評価】

①自分の走力の強さを評価することができた。(A・B・C)
②自分の走力に基づき課題を見つけたことができた。(A・B・C)
③走力を高める運動のついでに工夫することができた。(A・B・C)
④体育大会で自分の走りに満足できた。(A・B・C)

①自分の走力の強さを評価してみよう。

あからない

②自分の走力の強さをふまえて設定した課題は、どのような内容ですか。

あからない

③走力を高めるために工夫した内容を具体的に生かしてみよう。

ない

④体育大会が自分のどのようなプラスの影響を与えたかを振り返ってみよう。

みんなががんばった
思ふ。

(3) 学童期以降の、自閉症のある子どもの自己意識

山崎 徳子

近年、愛着対象との間の注視の共有、それに基づく感情の共有が、他者との共感や一体感の基礎となり、社会性の基盤になるという論が一般的になってきた。乳幼児精神保健の分野でのスターンやトレヴァーセンの知見は、子どもの発達をダイナミックなものにとらえ、身体や情動でつながる関係、意図を感知し合う関係の中で、子ども自身が養育者の関係の意識を育てるという、養育者の応答性について示唆に富んでいる。人は人との関係の中に生まれ落ち、間主観的な関係を生きることを通じて自己を形成するという発達の原点に回帰することによって、これまでの自閉症へのアプローチすでにある集団や環境にいかにか適応的な行動を身につけるかという行動次元の議論では捉えきれない、どのような「私」になって他者と「共に生きる」のかという、他者との関係における自己の発達が射程に入る。

筆者は、障害児学童保育Pで、自閉傾向のあるまさき（特別支援学校中等部2年）が、それまで関心を寄せていなかった同世代の子どもを「友だち」と呼んでとかかわろうとするまでを、「内的な他者」の形成に着目しながら、「私は私」と「みんなの中の私」という自己意識の変容を考察し、彼の周囲の人々のかかわりの意味を問うた。

事例 慣れ親しんだ大学生ボランティアと、情動の交流を行ったエピソードを提示する。

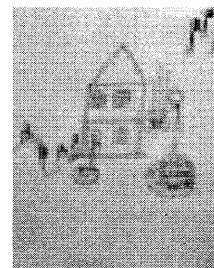
「道を作ってくれてどうもありがとう」 (8.29)

・活動内容：ハンバーガー作り、散策・場所：A公民館

ハンバーガーは其々の子どもが自分とボランティアの分を作ることになっている。まさきは玉ねぎのみじん切りで多少苦戦していたものの、調理はスムーズに進み、ハンバーグの種を成形して、フライパンに二つのハンバーグを入れ、焼き始めた。焼きあがりを待つ間、まさきはすぐ隣にあった白板にさらさらっと何人かの「棒人間」を描く。そして、間隔をとり、少し離れたところに1軒の家を描き、「この人は家を建てました」と何回か繰り返す。まさきのすぐ脇にいた私は、「ふーん、この人は家を建てたの」と相槌は打ったが、まさきの興味がハンバーグから離れているように見えたため、この行為を好ましく思えなかったことと、ハンバーグが焦げるのではとの心配とで、その「棒人間」とまさきの発したことばへの関心を示すことに二の足を踏んでいた。次にまさきは「突然道がなくなってしまいました」と、これも何度か繰り返して言ったが、私は何の返答もせず、他の子どもたちの様子を見るためそこを離れた。その後、まさきは和田君に、丁寧な言葉使いで「道を描いてくれますか」と依頼し、自分はフライパンのところに戻った。和田君は、「えっ」と意味をつかみかねている様子だったが、「棒人間」と家の間を曲線で結んだ。まさきは、また白板に戻り、その道を進む「棒人間」を何人か描いた。

おいしそうに焼けたハンバーグと付け合わせが盛りつけられ、ハンバーガー2皿が出来上がった。するとまさきは白板の横にもう一人大きな「棒人間」を描き、吹き出しに「道を作ってくれてどうもありがとう」と描いた。その「棒人間」は湯気のあがるできたてのハンバーガーがのったお皿を持っていたのだ。 (描画)

まさきが皿の一つを「ふん」と言いながら和田君に渡したとき、和田君は相好をくずし、私を見た。私はふたりのところに戻り、「まさき、そうだったんかあ」と言い、和田君は笑顔で「まさき、ありがとう」と言った。まさきは特段感情を出すでもなくきまじめな顔で「うん」とうなずいた。



描画

【考察】まさきが調理中に「棒人間」を描き出したので、私はまさきの場所を白板から遠い場所にすべきだったと内心後悔していた。フライパンに向かっては絵を描き、絵を描いてはフライパンに向かうという姿は、調理に集中していないように見え、火や

包丁を扱っているだけに、その動きが危なっかしく思っていた。活動がスムーズに遂行されることを求め、それに熱中する子どもを見たいと思う私だった。

「棒人間」と家を描いた時点から、ハンバーガーを使ってお礼を言う着想がまさきにはすでにあっただろう。和田君に「道を描いてくれますか」と言ったのは「棒人間」で、語り口が丁寧語になっている。ハンバーガーが完成したところまで見通して、それを使ってのやりとりを、自分なりに組み立て、他者とのコミュニケーションを企図している。

道を描くよう依頼された和田君は「具体的に何かを頼まれたことは初めてだった」ので驚きながらも、「くねった方が迷路みたいで面白いと思い」起伏のある道を描いた。私と和田君はこの絵が完成したときに本当に驚き、なぜ解きを終えたような気持ちと心が温まるような気持ちの両方を感じたのだった。

まさきが「棒人間」と自分を行き来してストーリーを展開し、「棒人間」が人に喜ばれるような存在になっている。また、ここでのまさきは単に一人二役的な行動をしただけではない。道を描くのは和田君であり、自分（「棒人間」）が受けた行為に対し、ハンバーガーを使ってお礼を言うという、手の込んだ仕掛けを含む、能動－受動が出現している。さらに、今日は和田君と一緒にハンバーガーを作って食べるという、Pの活動を共有することが予期されており、実際にできてよかったなど皆が思える計画である。自分のしていることに対する意図性、意味世界の共有という、別の角度からの意味づけが見られる。

このやりとりは、数年まさきと共に過ごしてきた和田君にとって、特別な意味を持つものだった。でき上がったハンバーガーを差し出されたとき、和田君は自分がまさきと過ごしたこれまでの日々を思ったという。「道を作ってくれてありがとう」の中に、道を描いたことへの感謝を超え、ありがとうと言ってくれるまさきに、よくぞここまで育てくれたという、まさきの成長に喜びを見出し、うれしいものだったのである。

この夏、まさきは他者のうれしい気持ちを受け止めることを繰り返し、人に喜ばれ、自分もうれしいという心の動きが蓄積して行った。その全体を通して、まさきの自己意識に、他者との関係における自分が誇らしいものとして映る。学童期以降の子ども「共にあろう」とする志向性には、こういう自己肯定感の高まりが不可分にあるのではなかろうか。

Pで包まれるような状態であったまさきの自己性は早期に発揮され、「私は私」という自己意識は充実したが、他者を受け止めることはできず、自己防衛的になっていた。「棒人間」を使って人とやりとりすることは、自己内の対話的關係を生み出し、さらに他者との対話的關係が豊かになり、相互に主体として受け止めることの繰り返しがなされた。まさきは自分がなりたい「良き自己」を感じ、人格を形成することの喜びや誇りを得、人にかかわろうとする志向性が生まれた。「みんなの中の私」という自己意識の元になったまさきの「内的な他者」に生命を吹き込んだのは、「障害への対応」

ではなく、周囲の人々の受動的なかかわりと、まさきの成長を喜びあう心情であった。

（４）学級における子どもの意識の動態とは―「間主観性」に注目して 平野 拓朗

【研究目的】

近年、いじめ、不登校、学びからの逃走といった問題が取り沙汰されるなか、学級での日常の生活における子どもの意識を捉えることが注目されている。それは、子どもの発達においても、主に担任教師から示される「成るべき子ども像」に近づいていく過程としてではなく、それを彼らが互いの関係において、どのような意図や思いのもとに意味づけているのかという視点から捉えようとするものである。発達に対するこのような見方は、学級の内含する強い凝集性や生徒の内面操作を批判するのでも、また反対に、近代教育システムにおける復古的、保守的な教師、子どもの上下関係を維持しようとするのでもなく、日常のかかわりから生起する子どもの動的な意識に着目しようとするものである。しかし、子どもの動的な意識を、外部からの観察データやインタビューでの発言から見出すことは困難である。なぜなら、それは、その場において既に共有され流通されている言語や（認識の）枠組みにおいては回収されないその子ども独自の意味を記述しないからである。

そこで、本研究では、学級における子どもの意識に迫るために、関与観察者が、彼らとの共有された経験を通して、その意図や思いの揺れ動きを掴むこと、そしてそれを可能にさせる「間主観性」に関して、具体的な諸相において考察することを目的とする。

【研究成果】

具体的には、関西にある北中学校三年 C 組（以下、学校名人物名は仮名）において、筋ジストロフィーの病気を抱える三木くんと彼に関与する私、教師、生徒たちの意図や思いの交叉するプロセスを、（私と彼らとの）間主観的な繋がりに基いて記述した。

その結果、次の三つのことが明らかになったといえる。一つは、学級における生徒たちの意識の動態を見出すことの困難性である。その困難性とは、関与観察者である私が、三木くんと他の生徒たちとの関係が、サポートする-されるという役割に規定されたものから日常の気軽なかかわりへと変容していると感じるものの、そのような微細な変化は、C 組での「発達」の枠外に置かれているため、到達すべき目標（文句を言わず三木くんをサポートすること）の一過程としてしか理解されないことにあった。そして、そのような「発達」の枠組みを共有することによって、生徒たち自身も経験的に生成される主観的な意味や思いを語ろうとしない、あるいは語れなくなるように思われた。

二つに、三木くんと生徒たちとの関係や思いの変容について、その場に居合わせた関与観察者が受け取る感じと、生徒たちのインタビューでの語りとのギャップに違和感を抱きつつ聴くことは、語りの表面的な部分に「生徒たちの変化（発達）」を見るの

ではなく、彼らの「内的論理」（三木くんをサポートしなければならないという理性的な側面と日々のかかわりから生じる彼への情動的な側面との不一致）を見出すことを可能にした。それは、変化すべきと変化しつつあるとの間から彼らの揺れ動く意識を捉えようとする視点であった。

三つに、生徒との間主観的な繋がりから、理性的な側面と情動的な側面が交叉する動的な意識を捉えようとすることは、彼らが自分のなかで納得しながら他者を受け入れていくプロセスとその程度を把握することであった。例えば、サポートを主に担っていた堀くんは、三木くんがサポートのお礼を言わないことを気にしつつも（それは、C組において共有されている問題意識だったのであるが）、「いい気分はしないすけど、まあ仕方ないって感じかな」と答える。それは、C組で共有されている「指導的態度」（理性）を介したサポートにも、日常のかかわりにおける彼への「分からなさ」（情動）にも収まることのない三木くんに対する堀くんの「分からなさを許容しようとする」意識を表わすものである。

【総合考察】

学級における子どもの動的な意識の記述は、彼らを社会的な属性に還元する見方とは異なった視点を必要とするものであった。それは、鯨岡（2005）のいう相手を「間主観的に掴む、把握する」ような繋がりから捉えられるものであるといえる。鯨岡は、関わる相手が何をした、何を言った、自分が何をした等々の行動の事実を把握することではなく、「相手はどのように思ってその場を生きていたのか、自分はそこで相手の思いをどのように掴んだのか、またどのような思いで関わっていたのかというような、生の断面に息づくもの」（p.6）を感受することを主張する。本研究における生徒たちの動的な意識も、C組で抱かれている共同主観性とそれぞれの主観性とが交叉することで立ち上がる「間主観性」から見出されるものであった。

このように「間主観性」は、子ども独自の主観性と学級で暗黙的に共有された共同主観性の両方を行き来する意識を伝える。しかし、本研究において重要であったのは、「間主観性」を軸とした情動的側面のみならず、そこに「思考と言語」（言語的思考）を軸とした理性（思考）的側面が介在し、互いに影響を及ぼしている動的なプロセスであった。「言語的思考」とは、ロシアの心理学者であるレフ・ヴィゴツキーによって提唱されたアイディアであり、考えること（thinking）と話すこと（speech）との一致しない二つの側面を繋ぎとめる最小の単位である。それは、言語共同体に共有されたコミュニケーションの言葉（語の意義へと向かう外言）と彼をその内奥から突き動かしている思想（語の意味を中心とした内言）の間を揺れ動くのである。

この「間主観性」を単位とする情動的側面と「言語的思考」を媒介とした理性（思考）的側面とが交叉する領域に動的な意識が捉えられるといえるだろう。この視点は、私と関係している彼が何を言おうとしているのか、それは何故なのか、という視点から彼の発達に関与することを教えるのである。

3. 総合考察

以上、具体的な関係性において相互交流される「間主観性」それ自体がどのように当事者の自己の形成に影響を及ぼしているのかという問題意識の下、4名の報告を行った。共通して言えることは、「間主観性」という観点から具体的な関係の綾を描くことは、二者のあいだの「共有される体験」を主題化することに他ならないということである。また、既存の「自己形成」という概念に対して、これ自体がそもそも何を意味するのかという観点にも向き合うことが必要となった。子どもの自己形成過程における意味に着目した発達研究における「間主観性」概念の現状と可能性については現段階での示唆は以下の通りである。

- ① 「間主観性」をそれとして同定し、自己形成における意味を探ることは、その過程に他者が必ず介在してくる現実を描くことが必要となり、自己理解と他者理解が絡み合って形成されてくる実態を描き出すことにつながる。
- ② 研究者が、人が生きる現場で行き交っている「間主観性」を主題化し描き出すことは、研究者自身にその場をアクチュアルな身体で生きることを求める。
- ③ 保育・教育の場で生きる者たちの「間主観性」を取り上げることは、行動観察の枠組みでは捉えきれなかった水準での実践者の「育てるまなざし」を掬い上げ、「育てる者」の営みを省察する契機となる。

文献

- 青木紀久代(2008) 親－乳幼児心理療法における精神分析的発達理論と愛着理論－インターフェイスとしての間主観的観察－. 精神分析研究 52(1), 41-53
- 石井卓(2005) 学校現場での広汎性発達障害. こころの科学 124, 78-81. 日本評論社.
- 鯨岡峻(2005) エピソード記述入門－実践と質的研究のために. 東京大学出版会.
- メルロ＝ポンティ M. (1967) 竹内芳郎・小木貞孝訳. 知覚の現象学 1. みすず書房.
- Stern, D.N.(2004) “*The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life.*” W.W. Norton Company 奥寺崇(監訳) 津島豊美(訳) プレゼントモーメント 精神療法と日常生活における現在の瞬間. 東京: 岩崎学術出版社. 2007
- ヴィゴツキー, L. S. (2001) 柴田義松訳. 思考と言語. 新読書社.