

【研究論文】

「親になること」をめぐる自己と他者の関係性

後藤 さゆり (共愛学園前橋国際大学)

はじめに

現代は個人的な意味づけによる選択が社会を構成していくことで、「何らかの集団に所属するのではない『個人』そのものが社会の単位となった社会」(三上 2010) だということができる。このような自律した個人を前提とした個人化する社会では、親族や近隣関係、職業、地域の文化や風土といった社会的な結びつきから自由になることで、伝統やしきたりによって決められていたライフスタイルに関する知識や規範の私化が進行し、すべてのことが自分の人生という短い時間軸で判断されるために安定性が失われている。

ギデンズ (2005) は、このような伝統的な秩序が意味をもたなくなった現代では、自己意識も自分の生活態度をいつもモニターし反省的に再構成するという傾向があると述べている。たとえば、青年期から成人期への移行を結婚という儀礼化されたものを伴う明確な変化として意識することができず、個人的変化と社会的変化とを自己反省的に結びつけて模索し、自己意識を構成することになる。現代では社会的な規範や目標を内面化するのではなく、常に自己を振り返り自分自身を編集し続けるために、誰にも干渉されず自分を再構成しようとする。この場合、「私にとっての意味」から模索し、不確かな自己を支えるために称賛してくれる他者を欲する。その一方で、自分の称賛や承認に結びつかない他者への献身を拒む傾向にあるため、孤立感や空虚感と自己尊重の混乱に苦しむことになる (三上 2010)。このように、現代は個人化する社会では他者との関係をもちににくくなったことで、他者との関わりによって自己を変容させることが難しくなっていることがわかる。

よって、ライフコースとして当然であった結婚をして子どもをもつことが、結婚をするかどうか、子どもをもつかどうかをその都度自分で決定できるように変化したことは、社会的規範意識の変化とは異なる次元で新たな課題を提示していることになる。すなわち、「親になること」について、子どもを生み育てるという行為だけではなく、自己と他者の親密な関係生成による自己変容という視点から教育的課題を検討する必要性に迫られている。

そこで、本稿では「親になること」を他者との関係による自己変容の契機として考察することで、「親になること」の教育的課題を明らかにすることを目的とする。そのために、まずは「親になること」に関する先行研究および自己実現意識の検討を通して、新たに提示される教育的課題の射程を明らかにする。次に、「親になること」の中心をなすケアにおける自己と他者の関係性の検討を通して、「親-子ども」関係における自己変容のプロセスを明らかにすることで、現代に必要な教育的課題を提示する。

結論を先取りしていえば、「親になること」は、子どもから贈与される「弱さの力」(鷲田 2001) を感受する経験を通して、他者と出会い自己変容していくプロセスである。よって、非対称でありながら一方で対称に感じられる他者との関わりの中で、自己と他者の関係性を了解することが現代に必要な「親になること」の教育的課題である。

「親になること」に対する教育的課題の変容

「親になること」は、これまで「親になるための教育」の中で「養育役割」として捉えられ、親性準備性として1980年代以降、心理学、医学、教育学の分野で検討されてきた（岡本2004・伊藤2003・他）。親性準備性の発達に関わる研究は「親の役割を果たすための資質」から、「親になるための資質」へと親性準備性の構成要因を拡大してきた。しかし、「子どもの養育に関する資質」を育成するための研究であることに変わりはなく、学習者をいずれ子どもを生み育てる存在として位置づけているために、個人の選択を前提とした「親になること」に対する課題の検討はなされていない（後藤2010）。

一方、斎藤(2000)はベックの「個人化」論に依拠して、社会的変化による個人にとっての「親になること」の意味づけの変化を「親性」の「個人化」として検討している。斎藤は「親性」を「大人の側からの子どもとの関係性に対する意味づけ」としたうえで、女性が独自のニーズをもつ自律的な存在となることによって、従来母親役割制の中に埋め込まれていた親性が、複数のニーズの選択肢の一つとなるために、子どもが欲しいかどうかが決定的に重要になると同時に、選択の可能性とリスクというジレンマの中で、その調整の中核に個人が位置するようになるという。そこで、子どもとの関係性の中にあるケアが、業績主義・効率性を優先させてきた高度産業社会に対するオルタナティブとして位置づけられるとする。斎藤は、ケアという関係の非対称性が孕むより根源的な問題として、ケアされる側の「他者優先」や「他者次第」がケアする側の「主体性の空洞化」を招く一方で、ケアする側による支配という問題を生み出す（斎藤2003）が、子どもとの関係性がそれに携わる者にとって、満足・自己意識・自己確認の源泉ともなると指摘している（斎藤2000）。「親になること」が大人からの意味づけによる自己実現と結び付けられることで、ケアという関わりの困難さの新たな側面が示されている。

このことから、「親になること」をめぐって、これまでの視点とは異なる新たな教育課題としての検討が必要である。すなわち、「親になること」がライフスタイルの選択へと変化したことに関連して、子どもと親の関係性をケアによって立ち現れる自己と他者との関係の中で捉え直し、「親になること」の教育的課題を明らかにする必要がある。

ライフスタイルの選択による自己実現と「親になること」

子どもを育てることがライフスタイルの選択肢となることに内包される問題について検討を行う。佐々木によれば、もともと外国語であった自己実現という言葉が、翻訳され受容・普及される過程で意味内容が大きく変容した（佐々木2003）。また、自己実現という言葉めぐって、新聞記事では1980年代から2000年代へ出現頻度が大きく増加している。さらに、自己実現という言葉との単純クロス集計から、「男性」という単語よりも「女性」という単語が自己実現に何らかの形で関連して用いられる頻度が高く、その場合には何らかの形で「子ども」という言葉が出現する確率が高い（佐々木2011）。これは子どもを育てることが女性のライフスタイルに大きな影響をあたえているという実態を示しており、男女共同参画社会をめざし男女を問わず多様なライフスタイルを保証するために乗り越えなければならない大きな課題である。その一方で、自己実現という言葉が本来の学問的な定義を超えて一般化して用いられる過程で、ライフスタイルの選択という意味で用いられることで、主体性が強調されている。このような文脈で用いられることで、自己実現という言葉の概念において他者との関係性が捨象され、他者に開かれた自己変容への意識が背後に追いやられている。

また、女性の社会進出を支援するために、1990年代以降子育て支援活動の充実が図られ、これにより、子どもの養育行為は誰もが担える代替可能な機能的行為へと変化した。しかし、丹治によればそれはあくまでも一時的な負担軽減であって、「子育ての担い手」を親へと囲い込む方向性を持ち、親の子どもへの愛は尊いものであるという規範によって、子の養育を親に強要している（丹治2011）。言い換えれば、親が子どもの養育・教育の責任をもたざるをえなくなった一方で、子どもをもたない大人は、子どもの成熟に対する責任を免れることが可能になったともいえる。ところが、子どもをもつことに対する主体性が明確になる一方で、自分の未来展望への

関心が希薄であったり、子どもという存在を安易に考えていたりする場合には、熟慮せず親という立場になってしまう場合も多い。

このように、自己実現とは自らのライフスタイルの選択によって実現できることであり、子育てを担うかどうかもその選択肢の一つであると意識させるような言説は、若者の「親になること」に対する意識にも大きな影響を与えている。「親になること」についての大学生へのインタビュー調査（2010年10月～2011年2月）では、女子学生には養育役割を主とする将来像と仕事による自己実現を主とする将来像が見られ、男子学生には主な養育をパートナーに任せる将来像と個人の自由な生活を主とする将来像が見られた（呉・後藤ら2010）。ここでは「親になること」の個人化の事例として、仕事による自己実現タイプのA（女性）と自由願望のG（男性）の語りをとりあげ、自己実現意識と「親になること」の関わりを検討する。

Aの両親は大学生になった後で離婚し、現在は母親、兄、Aの3人家族である。小さい頃はパパっ子だったというが、成長に伴い母親とは友達感覚になる一方、父親とはあまり関わりがなく、父親の存在感は薄かった。Aの結婚に関するイメージは、「結婚は耐えるイメージ」「紙切れ一枚の束縛」と表現され、結婚より子どもがほしいことが先にあるという。しかし、Aにはやりたい仕事がある。結婚や恋愛をするには、自分がやりたい仕事を犠牲にする必要があると考えており、「好きな人と一緒にいることで、自分が成長できないと思うと、自分がこのまま停滞だと思ったら、すごくいやだなと思うかも」と語った。恋愛・結婚と自分が望む仕事は両立しにくく、恋愛を選ぶことは仕事をして成長したい自分にとっては自己犠牲が必要だと考えている。「漠然と子どもがほしいと思うことはある。でも、自分がやりたいことがあるので、その準備の勉強をして、就職することを考えると、自分はいつ産めるんだろうなと思う」「子どもがいることを想定すると、その子どもにはお母さんになってあげないといけないことも考える」「でも、自分がしたい仕事をするなら、産まないイメージがする。自分の将来の仕事が子どもと関わる仕事だから、別に自分の子どもじゃなくてもいいかなという面もある」と語る。子どもと関わる仕事がしたいというAは「自分はお世話することが好き」という。「自分が頑張ったり、世話をすることで、誰かが喜ぶことがすごく好きなんだろうね。で、子どもって、尽くしたら尽くした分、素直に喜んでくれるので、それが好き」と語る。

Gは両親と兄の4人で暮らしている。両親は仕事で忙しく、Gは小さいころから祖父・祖母といる時間が多かった。家族に特別な問題があるわけではないが、家族の仲がよく対話が多いというわけでもない。祖父・祖母が亡くなった中学のときから、洗濯や料理などの家事もGがするようになったらしい。Gは結婚はお互いに経済的な状況を確認して、二人で出来そうだったとき、つまり親から完全に自立できるときにすべきであり、ただ好きだからということで結婚はしないといった。また、Gは親の仲がよくないことを見てきているので、「結婚というのに、自信がなくなる部分はある」とも語っていた。結婚したら、「二人とも働いて、家賃など生活費は二人で出しあって、金銭面のことを報告しあうが、残りは各自で管理するようにしたい」と共同の領域と個人の領域を分けて考えていた。親になることについては「子どももほしいなと思う部分もあるし、子どもをもつことになったら、今度は自分の時間もなくなるので、自分の時間を楽に過ごすこともしたいし」と語った。親になることへのイメージは「夫婦の仲の良さが子どもの成長を大きくさせるというし、また、親とのコミュニケーションなど重要だからなるべく接するようにはしたい」と語る一方で、「なるべく自分がみたいということもあるけど、あの、楽な方もいいな」と、子育てが不自由・苦勞とつながっているイメージが大きいようであった。

AとGの語りの中には、「夫-妻」「親-子」という一般化された機能的な関係と、固有の関係への意識が表れている。二人とも、固有の関係から派生する情緒的で親密な関係にあこがれつつ、自分の目的に限定された関係が一番いい関係であり、自分の成長と子どもが喜ぶという見返りとのバランスの中で、ライフスタイルを考えている。言い換えれば、ライフスタイルとして「親になること」をイメージする場合は、子どもはあくまでも対象化された存在であり、養育義務とケアによる自己満足の交換関係が成立するかどうかを選択を左右することになる。

このように、自己実現からイメージする「親になること」への意識は、機能性や有用性から捉える固定化された「もの」的世界として意識されている。主体から切り離され対象化された「もの」的世界で親の養育能力を高めるだけでは、親としての義務感や自己犠牲を強く意識するだけである。問題の根本は、養育という非対称な関係を支えるのは「こと」として生成する関係だという認識のなさであり、その認識に至るための日常生活での体験や経験のなさである。その背景として、子どもを育てる場が家庭か社会化された施設に閉じられることで、子どもと関わる経験が日常の中で難しくなっていることや、平等や対等といった自律した個人であることが重要であるために、自己と他者との相互的な「こと」的世界に身をおき、意味を紡ぐ経験が不足していることに目を向けなければならない（後藤 2011）。

「こと」的世界は、「もの」的世界に先立って、体験によって意味づけられる世界であり経験の基底である。木村によれば、『自己』とか『自分』とかは、『もの』として『ある』ことはできず、むしろいろいろな物を『もの』として成立させている『場所』としての『こと』において、またそのような『こと』として生きられている根源的な生命的躍動の側面だ（木村 2008）。つまり、「親になること」は「こと」としてあるということが認識されてはじめて「もの」としての意味が生まれるのである。「自己」を「こと」の一部として「自分がある」と理解する対称性の思考によってのみ、「私が生きている」と感じるができる。それと同じ次元ではじめて「親になること」を他者と関わっていく行為とすることができるのである。

このように「こと」的世界は「親-子」、「大人-子」、「ケアする-ケアされる」という二項対立的に捉える「もの」的世界な思考枠組みの基底となる世界である。そして、「こと」的世界は自己と相互的な対称の関係が立ち現れる世界であるから、そこでの経験には、「常に新たな生活地平を『自己変成』する働き」があり、『未知性』（可能な現実）へと突破する可能性が内在している（高橋 2007）。すなわち「こと」的世界での経験は、既知の計画に基づいて未来を切り開く構えとは異なり、他者に開かれた未決定性によって生起する未来を自己生成へと意味づける構えとなる。

こう考えると、「こと」的世界においては、子どもへのケアは単に子どもという対象に費やされる行為ではない。ケアという関わりが意味世界として立ち現れるとき、親は子どもという他者に会い、同時に自己の未知性に出会うことができる。「親になること」という「こと」的世界は、子どもとの相互的な関わりによる事象を意味づけることで生起する世界であり、役割における非対称の関係は、それを支える対称の関係から子どもを理解し、その理解の内に固有の非対称な存在としての自己と子どもがあるという感覚に根差しているのである。

これをライフスタイルの選択となった「親になること」の教育的課題として捉えるならば、「親になること」で最も重要なことは、機能性の関係から親役割の理解を深めるのではなく、「自己-他者」の相互の関係として了解することなのである。

「弱さの力」と“Generativity”

現実には「親になること」を日常生活で実践している人が多くいる。その人たちは、ごく自然に「親になること」に内包される機能性と相互性の関係を未分離のまま成立させている。ところが、先に述べたように、親の理解が表象的であるとどちらかの支配的な関係に移行してしまう。例えば、親が自己実現の延長として子どもの生を所有しているかのように行動したり、虐待をしてしまったりする親が問題となっている。一方で、子どもに嫌われたくないために、子どもの要求通りに行動してしまう親もいる。これは、ケアという対称的な関係の内に、他者としての子どもに出会うことの難しさを示している。

では、他者としての子どもを認識するとはどのようなことであろうか。山口(2007)によれば、将来の生を期待することが難しい先天性異常の子どもをもつ親が「親になること」とは、保護責任者として養育的な役割関係を超えて、子どもへわが身を差し出そうとする応答関係の重層的・循環的關係であるという。この場合、わが子に応答することの内にある葛藤が、養育義務や自己犠牲という意識を超えて、他者としての子どもに出会うことを

可能にしている。すなわち、親を信頼するしかなす術をもたない「弱さの力」(鷺田 2001)をもつ他者として現われる。子どものもつ「弱さの力」は、一人では生きられず、否応なく他者を巻き込みつつ生きる力であるため、親の主体性に関係なく子どもから贈与されてしまう。子どもによる「弱さの力」の贈与を感受するという経験が、自分をとまどわせ、反省的に「親になること」の意味を生じさせるのである。自分の意のままにはならないという葛藤を超えて、それでも応答することが自己を生きる営みそのものであるということを実感することで、子どもがコントロール不能な他者として立ち現われる。このことから、ケアの中で主体性の喪失と感じたり自己実現の妨げと感じたりすることは、応答が自己の癒しとして葛藤を生まない場合には姿を見せず、自己と対立して葛藤が生まれる場合に立ち現れる他者の存在を、自己を生きる営みとして了解するという課題に読み換えることができる。

この了解が“Generativity”をもつ存在へと成熟させる。“Generativity”とは、エリクソンが人間の発達構造と世代継承をつないだ論理の中で、成人期の心理社会的特質を自己の内側の葛藤として乗り越えていく概念として用いたもので、『ライフサイクル、その完結』(エリクソン 1989) の中では生殖性という訳語があげられている。川本によれば、“Generativity”は、世代から世代への生命の受け渡しを意味する「次世代育成」である。このケアをわが子に限定するのではなく「産み出されたすべての存在のニーズに援助の手を差し伸べること」と巨視的に捉えるならば、「大人の『ケア』とこの世に誕生したばかりの赤ちゃんの『希望』とが互いに支えあうことで、大人は『次世代育成』を、赤ちゃんは『基本的信頼』を全うできる」とする(川本 2008)。「弱さの力」は、他の人の支えなしには生きることができない生がもつ力であり、その生へ応答する力が“Generativity”である。

しかし、“Generativity”を大人の規範や成熟の目的とみなしてしまうことには慎重な態度を要する。“Generativity”にみられる相互性は目的ではなく、あくまでも日常の生活で生じる結果であり、その日常性への課題として捉えなければならない。田中は“Generativity”に「生み出す力」という訳を当て、子どもの自律への成熟と親の「生み出す力」の獲得による成熟との相互生成だけでなく、死にゆくことを受容する成熟とそれを支える人の「生み出す力」の獲得による成熟の相互生成によって世代間の循環が可能になっているとする(田中 2012)。田中によれば、このようなライフサイクルの世代間の循環性は、世代間の水平方向だけでなく、自分の内奥に向かって自己実現という垂直方向へなされるとする。この自己実現とは、先に取り上げた利己的に閉じられた自己の目的達成ではなく、ユングのいう個性化という自己実現である(田中 2003)。

つまり、子どもがもつ「弱さの力」を引き受ける経験による自己変容は、やがて必ずおとずれる老いや死の「弱さの力」に対峙し受容する契機になるということである。ケアによる異世代の相互性・対称性から自己と他者の固有性・非対称性を自覚する経験は、選択を問われるべきことではなく、死という最終的な孤独を受容し自己の生を全うするためのプロセスとして必要な力なのでもある。

しかし、日常の生活にこの異世代間の相互性・対称性に出会える場が消失している。さらに、「弱さの力」を感受するという経験は、前述したように養育における義務や利己的な自己実現といった意図的な行為によって生じることはない。規範や機能から表象化されたもの世界では、「弱さの力」に受動的であれ能動的であれ反応・反復するだけで、自己の生成・変容は起こらない。一方、感受という受苦性は、「弱さの力」の贈与を歓待することによる固有の応答である。機能性や有用性優先の社会では受苦性の退去を要請するために、養育におけるケアの場面でも、自己満足として自己を再構成してしまう。そうではなく、「弱さの力」の感受は、こと的世界の中で他者の存在に触れることであり、とまどいながら応答をすることである。「弱さの力」を感受する経験こそ、日常性の中に求められているのである。

「親になること」における対称性と非対称性

このように、「親になること」を自己実現の一部と考えたり、養育という機能性から考えたりする思考には、子どもから親・大人への転回や、他者に出会うことによる自己生成という思考が抜け落ちている。さらに、子ど

もの未来に親の希望を託すことができる状況においては、応答という対称性が自己の癒しとなり葛藤を生まないことも往々にあり、その場合には他者は姿を見ることがない。子どもへの親の「無償の愛と献身」が使い古された陳腐な表現に見えるのは、親の自己犠牲という徳を説いた規範として受け止められるからである。個人化社会の揺らぎの中では、親の献身的な態度が子どもの成長に必要なであると矮小化して理解されるために、親の生にとつての受苦性の意味を理解することは難しい。

日常における子どもの養育では「無償の愛と献身」は当然と考える一方で、親は子どものケアを負担に感じたときにその態度の困難さを認識する。例えば、子どもとの食事を楽しめる状況にある場合は、親は子どもの成長に役立つ栄養を与えるだけでなく、おいしいと感じて満足しているか、食事の進み具合はどうかという子どもの様子を気にかける。これは親が子どもに関心を寄せるという「無償の愛と献身」である。ところが、働きにでる忙しい朝に子どもに食事をさせようとするときには、それとは異なる対象に関心を向けてしまう場合がある。急いでいるときの親の関心は、仕事に遅れないように時間どおりに家を出ることと、栄養を取らせることに向けられてしまう。親の世界から他者としての子どもが捨象されるのである。時間がなく急いでいるときにかぎって、子どもは親を困らせるようなことを起こし、食べるのをいやがったりする。もちろん、おなかがすいていないわけでも、具合が悪いわけでもない。子どもは親の関心が自分に向いていないことを、不快な態度をとることによって親に気づかせようとするのである。一方で、栄養を与えるという親の養育目的が達成されないとき、子どもの食事に費やされる時間・空間が親と子どもとの相互性によって立ち現れていないことが明確になり、子どもとともにあることを余儀なくされていることを自己犠牲と感じてしまう。「無償の愛と献身」によるケアでは、むしろ関心を向ける親の主体性は消失し、感受し応答するのである。

矢野は大人の子どもの「無償の愛と献身」は純粹贈与に当たるといふ。矢野によれば、無償性は何の手段とも道具ともならず、「有用性の原理」から断ち切られているということである。その行為が合理的な判断によって、有益な意味や価値のためになされるのではなく、一切の見返りを求めないという意味で純粹な贈与であるとする（矢野 2011）。

しかし、食事を早く終わらせるために、あえて子どもに関心を向けると、贈与は手段に転じてしまい、純粹贈与ではなくなってしまう。矢野によれば、純粹贈与ではない献身や自己犠牲は「贈与の物語」である（矢野 2008）。自己犠牲と感ずる養育行為は、親と子の世界の境界は溶解しないまま、われわれという一体感を生み出すとともに、われわれの外に境界を生み出す。われわれの中には他者は存在しない。一方で、純粹贈与による養育行為は「出来事としての贈与」であり、親と子どもの世界を溶解させる体験である。子どもに寄り添うことは、溶解した世界の内に他者を感じることである。食事をしない子どものことを理解しようとするとき、「出来事としての贈与」が立ち現れる。子からの純粹贈与により親は他者としての子どもに出会い、応答するという純粹贈与の意味を知ることになる。

「出来事としての贈与」の積み重なりが、前述した田中の指摘するライフサイクルの異世代間相互形成である。「赤ん坊は家族から支配されると同時に、その家族を支配しており、逆に家族は赤ん坊によって育てられながら、赤ん坊を育てる」というエリクソンの成熟理論には、世代間の水平方向に作用するだけでなく、自分の内奥に向かって自己という垂直方向への作用が示されている（田中 2003）。「出来事としての贈与」だけでなく、「贈与の物語」においても、親と子どもの両者は互いに支配関係にあるように見える。しかし、「贈与の物語」では親による管理でしかない。子どもの「弱さの力」への親の応答という相互関係によって自己変容が起こりえるのは「出来事としての贈与」のみである。

一方で、子育てをしている親を苦しめるのは、子育てが親としての成長を促すという言説である。この成熟のプロセスは「出来事としての贈与」の体験を重ねる中でのみ可能である。ところが、その体験の意味づけで生ずる経験の結果である親の変容が先取りされ、規範化された自己犠牲が親役割として求められているのである。「弱さの力」への応答という正解のない「出来事としての贈与」を重ねることでしか生ずることのない自己変容が、

規範として主体から切り離されることで、結果として「贈与の物語」の繰り返しを招いているともいえるのである。

よって、養育機能はケアという出来事の対称の関係の積み重ね、つまり対称性の思考に支えられている。中沢によれば、対称性の思考では関係が転回することで意味が生起するという。つまり、純粋贈与や相互性という関係性は、この対称性の思考によって意味をもつのである。さらに、対称性による思考では、単に関係の相互性という二次元的なイメージではなく、時空間を加えた多次元的循環として思考することを可能にする（中沢2004）。だから「弱さの力」の贈与と応答という対称の関係が、世代間の循環という水平方向と自己変容という垂直方向が同時に作用することを可能にするのである。

人間が生きる営みは、子どもから大人へ、子から親へ、発達や成長によっておのずと役割が転じるわけではない。日常の中で異世代と関わり、関係が転じる対称性をおのずと思考する経験によって転回が起こるのである。その経験を十分もてない中で、親という役割を引き受けることがどれほど大変なことかは想像に難くない。利便性や効率性を優先させてきた社会では、費用対効果といったように交換という関係が主となることで、交換されるものが見えない子どものケアを自己犠牲と強く感じたり、子どもを自分の所有物のように感じたりするともいえる。また、この非対称性の思考が、自分の称賛や承認に結びつかない献身を拒む一方で、孤立感や空虚感に苦しむという現状を生みだしているとも考えられる。よって、対称性の関係に気づく経験は、親という立場に立って対峙すべき課題ではない。それぞれのライフステージにおいて、子どもは子どもなりに、大人は大人なりの成熟のために、対称的關係性の中で出来事の意味に向きあう経験の積み重ねが必要なのである。

他者に出会う経験 絵本の読みあい

対称性の思考を想起させる経験の場を日常の中に取り戻すことこそ、「親になること」の課題である。そこで、親になるかどうかを前提とせずに「弱さの力」を感受する試みとして、大学生が3歳の保育園の子どもに行った絵本の「読み聞かせ」と「読みあい」の事例を取り上げる。

保育園児と絵本を読むにあたって、なるべく親しい関係になれるよう、学生1人に対して1人から3人の園児でグループをつくった。初回は、初対面を考慮して近くの河原に散歩に行き、その後室内でふれあいあそびをしてから、みんなで大型絵本を読んだ。代表の学生が園児全員を対象に読み、園児はグループを組んだ学生の膝の上ののったり、隣に座ったりして聞いていた。3歳児にとっては長い絵本だったが、飽きずに最後まで聞いているようだった。そこで、学生はこの様子を参考に、園児の顔を思い浮かべながら次回に自分で読み聞かせる絵本を数冊選び練習をした。

2回目は、グループになってふれあいあそびをした後、読み聞かせをはじめた。すると、前回はおとなしく聞いてくれた園児が次第に自分のペースで絵本をめくったり、最後まで絵本を聞いていられなかったりするグループが続出した。園児は絵本を読んでもらえることをとても楽しみにしていたので、絵本に飽きたわけではない。ホール内でかけっこを始める園児も出始めたため、20分ほどで保育士の判断で手遊びに切り替えた。

そこで、なぜうまくいかないのか、学生と話しあいをした。読み聞かせとして準備した読み方は、自分が考えたように聞いてくれる園児を前提にしていたのではないかという意見に、学生の顔が変わった。そして、今度は一緒に楽しむことを念頭に絵本を選び、3回目に臨んだ。3度目の安心も手伝ってか、絵本に集中して何冊も学生と一緒に読む園児の姿が見られた。絵本の世界で遊びたいという子どもたちの気持ちは、読みたい絵本を走ってとりに行き、脇目も振らずにもどってはまた絵本の世界に入っていくことを繰り返す様子に表れていた。交流の予定時間を過ぎてもその集中は途切れず、保育士の終わりの声掛けとともに、園児から落胆の声があがった。

以下は、このプロセスを振り返って書いた学生の文章である。学生U（女子）は第1回の散歩では2人、第2回では3人、第3回では1人の園児を担当した。3回を通じて一緒だったじゅんぺい君との様子を書いている。（下線は筆者）

子どもを理解するということは、その子のことをすべて知ることだと考えていました。お散歩の時間に初めて会った子のことを、次の読み聞かせの時間までにきちんと知らなければならないと思い、手さぐりをたくさんしながらお散歩を通して短い時間の中で自分なりに、この子はどういう子なんだろうということをつかろうとしました。次の授業で下読みが始まり、一生懸命にお散歩した子のことや、こういう時こんな反応をとったから、こういう本が好きなんだろうなどと考えました。下読みをしていく中でいろいろな本の種類を知り、私は一番親しみがありそうでリズムで一緒に読むことができるだろうと考え、ぐりとぐらのシリーズを持っていきました。最初は、じゅんぺい君が「この本知ってる!!」と食いついてきたので、私は心の中で「よし! やっぱり知っていそうな本を選んでよかった。集中して聞いてくれるだろうな」と喜んでいました。けれど、読み聞かせが始まり、私も自分なりに練習したとおりに読んでいたら、本の初めの方からストーリーは聞かず、どんどんページをめくって終わってしまいました。自分の中では知っている本だから興味を示してくれると思っていたからショックでした。その後もじゅんぺい君がいろいろな本を持ってきて「これ読んで」といつてきてくれるものの、私が読み始めるとぐりとぐらの本と同様にストーリーには興味を示さなくなってしまうました。次の授業の時に私の今までの考えだった「知っている本だから聞いてくれる」という概念からぬけて、聞かせようとは思わず、じゅんぺい君は自分から字を追うことができたから、文字の少ない図鑑なども下読みの時間に練習したりしてみました。相手が相手がとばかり考えていたけど、きっと自分が本にならないといけないんだなと思って2回目の読み聞かせで心構えを変えていきました。じゅんぺい君は、私が2回目の下読みの時間に少し練習した図鑑を自ら選んで持ってきてくれました。前回も自分で選んだ本だったけど集中してくれなかったからどうなんだろうと思いましたが、1回目とは明らかに違うじゅんぺい君の目に、私も本になりきってたんぼぼの気持ちを代弁しているように読んでいました。図鑑の次に前回駄目だったお話の本を持ってきたので「あれ?」と思っていたら、集中して聞いてくれたので感動しました。本を読み終えた時には、じゅんぺい君の方から手遊びをしにきてくれて、すぐく距離を近く感じることができました。私が知らないうちにじゅんぺい君の中に溶け込むことができたから、今回こんなにも距離が近づけて本も読めるようになったかと思うと本当にうれしいです。(略) 本当に子どもを理解できたかといわれると実感がわきませんが、距離を縮めることでこんなにも子どもの表情が変わることを体験することができました。

Uはじゅんぺい君と初めて絵本を読むとき、絵本の物語は自分にとってもじゅんぺい君にとっても同じなので、絵本の世界を一緒に楽しめると考えていた。だから、楽しめそうな絵本を選び、内容をうまく読み聞かせようと考えていた。しかし、園児は絵本を読んでもらえることを楽しみにしていたにもかかわらず、しっかり聞いてくれているか、楽しそうにしているか、Uがまなざしを向けるほど、対象化されて居心地が悪くなり、学生のまなざしを無視して自分で絵本をめくるという行動をとった。一方、第3回目では、Uがじゅんぺい君にまなざしを向けるのをやめ、主体性を消すように「本になる」ことで、じゅんぺい君は自分で絵本のページをめくるよりも広い絵本の世界をUと楽しむことができた。「本になる」とは、内容が伝わっているかを気に掛けたり、面白さに気づかせようと先回りをして関心を向けさせたりするのではなく、まなざしを受けとめる側に徹したということであろう。

こう考えると、読み聞かせの場合、読み聞かせるという役割が非対称性の関係を思考させ、絵本も客体のままあるために、二人は絵本の世界に向けるまなざしを共有する者同士であるかのような誤解が生じる。一方、読みあいの場合、自分で園児の思考を誘導しようという学生の主体性を背後においやり、学生が「本になる」と表現したように、絵本の世界で園児のまなざしを感受しようとする。そのように思考することで、自己が溶解し絵本と同化した感覚をもつことができたようである。村中は、読みあいを「物語と人と人との間に生まれた“場”に身を浸すという、感じ入る体験」だとする(村中 2003)。読みあいは、他者をまなざしで対象化して観察するのではなく、絵本の世界で自分の身体の境界を覆う皮膚のような感性で他者に触れる経験である。自他が未分の感覚によって、はじめて他者としての子どもに出会うことになる。そのことを示すように、村中は、自分のからだを通して語り出した物語が豊かに相手に届いたとき、語り出した人は孤独を感じるという。絵本を通じた他者との共感、その孤独を癒したり消し去ったりするためにあるのではなく、人間が背負う孤独を支える力だとする(村中 2003)。対称性の関係だから、自己と非対称の他者に出会えるのである。読みあいは、そ

の孤独をも教えてくれる可能性がある。

つまり、役割による非対称な関係では、物語の伝達を意図とした道具的関心によって捉えようとしたために、子どもの姿を外部から観察することに留まった。一方で、読みあいという対称性を意識した関係は、他者の関心を受取る純粋贈与の関係から捉えようとする中で、自己と非対称の他者である子どもに出会うことができたといえるのではないだろうか。このことから、絵本の読みあいによって、他者を受取る試みは、対称性の思考を経験する契機となる可能性を示しているといえるであろう。

おわりに

本稿では、「親になること」の新たな教育的課題は、養育に関する知識や情報の意味を生み出す基底として、ケアの対称性の内に自己と他者としての子どもの関係性を了解することであることを明らかにした。そのためには、「弱さの力」を受取る体験を積み重ねるといった日常の経験が必要であり、絵本の読みあいがその経験の一つとなりうることを考察した。

「弱さの力」を養育を必要とする力に読み替えると、感受ではなく親の能動性や受動性という主体性を必要とする。親が「弱さの力」を受取るためには、親がまなざしという主体性を示す存在から、子どもとの関わりの場に身をおき自己の身体のように空間を感じとる存在に構えを変化させる必要がある。このような空間的な人間の構えは、ボルノウの空間論に従えば、空間に「住む」ということである。

ボルノウは人間のまなざしによって感じる空間を「志向的空間」(intentional Raum)として区別し、“Geborgenheit”を受取る「人が所有している空間」(Raum, den man hat)に人間は「住む」(wohnen)と論じた(ボルノウ1978)。“Geborgenheit”とはハイデガーが世界—内—存在(das In-der-Welt-sein)である人間を被投性(Geworfenheit)と特徴づけたことを乗り越えるために示されたボルノウによる概念で、文脈によってやすらぎや被護性という訳語が当てられている。ボルノウは人間存在の被投性の本質を認めたいうえでなお、それが示す不安な気分では人間の豊かな創造的生を示すことができないとして、人間は被投性に打ち勝ち世界に守られてやすらぎを獲得しなければならないとした。つまり、“Geborgenheit”は人間が空間において自己の存在への信頼を獲得することであり、そのためには閉じられたやすらぎの空間に安住するのではなく他者を信頼して自己を開くという努力を必要とする。

「弱さの力」を受取る経験を通して、他者との関係性を了解することは、人間の本来的な空間性のありようである。「ケアされる」立場で、親から受ける「存在信頼」によって「住む」ことから、「ケアをする」立場で他者を受取り受取ることを通して「存在信頼」を他者に用意し、なおかつそれを通して「存在信頼」を自ら獲得することへの自己変容は、成熟に必要な人間の空間的なありようの要請である。したがって、子どもをもつかどうか選択しうる現代だからこそ、「親になること」を養育に必要な資質として狭義的に捉えるのではなく、対称性の思考から他者と出会い、自己変容を可能にする広義での「親になること」を教育的な課題としなければならない。

<文献>

- 伊藤葉子 2003 「中・高校生の親性準備性の発達」日本家政学会誌 54(10),801-812.
- エリクソン, エリック H. (村瀬孝雄・近藤邦夫訳) 1982 『ライフサイクル、その完結』 みすず書房. (Erikson, Erik Homburger, 1982 The life cycle completed. W.W.Norton.)
- 岡本祐子・古賀真紀子 2004 「青年の『親準備性』概念の再検討とその発達に関連する要因の分析」広島大学心理学研究 4,159-172.
- 呉宣児・後藤さゆり・平岡さつき・大森昭生・前田由美子・奥田雄一郎 2012 「大学生の『結婚すること・親になること』のイメージ—半構造化インタビュー調査を通して—」共愛学園前橋国際大学論集 12,43-53.
- 川本隆史 2008 『共生から』岩波書店.
- ギデンズ, アンソニー (秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳) 2005 『モダニティと自己アイデンティティ—後期近代における自己と社会』ハーベスト社. (Anthony Giddens, 1991 Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge, England. Polity Press.)
- 木村敏 2008 『自分ということ』ちくま学芸文庫.
- 後藤さゆり・奥田雄一郎・平岡さつき・呉宣児・大森昭生・前田由美子 2010 「青年期における『親になること』の教育意的意義の検討」共愛学園前橋国際大学論集 10,207-218.
- 後藤さゆり 2011 「第5章<大人になること>の難しさ」高橋勝編著『子ども・若者の自己形成空間』東信堂 pp.194 - 229.
- 斎藤真緒 2000 「親性の『個人化』—家族の分析視角としての「個人化」論の可能性—」立命館産業社会論集 36 (3),49-70.
- 斎藤真緒 2003 「『ケア』をめぐるアポリア—『ケア』の理論的系譜—」立命館人間科学研究 5,199-210.
- 佐々木英和 2003 「自己実現概念を把握する上での用語論的考察(2)—研究対象の具体的内実を掘り下げるための前提的議論—」宇都宮大学教育学部紀要 53(1),141-155.
- 佐々木英和 2011 「自己実現概念の歴史的変容を実証するための予備的考察—データベース分析を目安として生かした発見的な研究—」宇都宮大学教育学部紀要 61(1),145-158.
- 高橋勝 2007 『経験のメタモルフォーゼ<自己変成>の教育人間学』勁草書房.
- 田中毎実 2003 『臨床の人間形成論—ライフサイクルと相互形成』勁草書房.
- 田中毎実 2012 『臨床の人間形成論の構築 臨床の人間形成論第2部』東信堂.
- 丹治恭子 2011 「第10章『子育ての社会化』をめぐる葛藤」岡本智周・田中統治編著『共生と希望の教育学』筑波大学出版会 pp.121-131.
- 中沢新一 2004 『対称性人類学』講談社.
- 西平直 1993 『エリクソンの人間学』東京大学出版会.
- ボルノウ, オットー・フリードリッヒ (大塚恵一・池川健司・中村浩平訳) 1978 『人間と空間』せりか書房. (Bollnow, Otto Friedrich, Mensch und Raum. W.Kohlhammer, Stuttgart, 3.Aufl.,1976.)
- 三上剛史 2010 『社会の思考—リスクと監視と個人化』学文社.
- 村中李衣 2003 「第7章『読みあい』と子ども」浅岡靖央・加藤理編著『文化と子ども—子どもへのアプローチ—』建帛社 pp.137-155.
- 矢野智司 2008 『贈与と交換の教育学 漱石、賢治と純粋贈与のレッスン』東京大学出版会.
- 矢野智司 2011 「『子どもの人間学』の新たな転回に向けて」和田修二・皇紀夫・矢野智司編『ランゲフェルト教育学との対話:「子どもの人間学」への応答』玉川大学出版部 pp.30-48.

山口美和 2007 「『<親>になる』ことへの物語論的アプローチ：NICU 入院児の親の語りを手がかりに」教育学研究 74(1),28-40.

鷺田清一 2001 『「弱さ」のちから — ホスピタルな光景』講談社.

付録

本研究の一部は平成 20 ～ 22 年度科学研究費挑戦的萌芽研究（課題番号 21653086）：「『親になること』の今日的意義の再検討と青年期のための次世代教育プログラムの開発」（研究代表者：後藤さゆり）の助成を受けている。

本稿で用いた学生を対象とした調査研究は、共愛学園前橋国際大学の研究倫理に関する諸規定に則り実施、公表している。