OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	「必要とされること」の位相 : 小学校でのアシスタント・ティーチャ-体験を通して
Author(s)	谷村, 千絵
Citation	大阪大学教育学年報. 2003, 8, p. 75-86
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/5669
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 第8号（2003年）
Annals of Educational Studies Vol .8

「必要とされること」の位相

－小学校でのアシスタント・ティーチャー体験を通して－

谷 村 千 絵

【要旨】

E. H. エリクソン（1902-1994）はライフサイクルに関する著述の中で「大人の人間は、必要とされることを必要とする」（E. H. Erikson, 1964）と述べている。筆者は、大阪市立四貫島小学校にボランティアで、アシスタント・ティーチャーとして通いはじめて一年になるが、本稿では、その体験を振り返り、エリクソンのいう「必要とされること」について考察した。（1）では、エリクソンについて若干の説明をし、（2）ではエリクソンのライフサイクル論と「成人期」についてまとめた。（3）で「大人の人間は、必要とされることを必要とする」という見解について触れ、そして（4）（5）（6）（7）で、具体的な体験を振り返って「必要とされる」ことについて考察し、（8）では「必要とされること」の3つの位相と多層的な生成について考察した。

（1）エリクソンについて

筆者はこれまで、20世紀アメリカで活躍した精神分析家E. H. エリクソンのライフサイクル論を手がかりに、人間が「大人である」とはどういうことなのかということについて、考察を重ねてきた[1)]。本稿では、そのなかでエリクソンが述べている「大人の人間は、必要とされることを必要とする」（E. H. Erikson, 1964）ということに焦点を当てて考察する。筆者は、小学校に一年間アシスタント・ティーチャーとして通い、さまざまな子どもとのかかわりを体験した。本稿では、そのなかから、エリクソンのいう「必要とされること」に関係すると思われる体験をいくつか取り出し、考察を行いたい。

はじめに、エリクソンについて簡単な紹介をしておく。

E. H. エリクソン（E. H. Erikson 1902-1994）は、ドイツで生まれ、若い頃に縁があってウィーンで暮らしたときS.フロイトと出会った。そこで、フロイトの娘アンナ・フロイトに教えを受けて児童精神分析家となり、1933年に渡米している。ウィーンでは私設学校の教師をしていたが、エリクソンは当時にしては珍しく「子どもと遊べる男性」と言われていたという。そのこともあってか、エリクソンはアメリカで最初の児童精神分析家として成功した。子どもの患者との臨床経験、子どもの遊びの参与観察研究、アメリカン・インディアンの子育ての観察、子どもの発達の縦断研究などを通して、子どもの自我発達と子どもを取り巻く社会との関係を構造化して取り出すことに努めた。1950年に『幼児期と社会』を著し、既存社会の諸モード（様式）と個人の内面形成との複雑な絡み合いを具体的に丁寧に描写し、かつ系統的に理論化した彼は、一躍有名になった。

エリクソンの人間発達理論はライフサイクル論といわれているが、フロイトの心理・性的理論を基盤にして、それを心理・社会的な文脈に押し広げたところに特徴があるといえる。フロイトの性愛理論でいえば性器性の十全な発達が人間発達理論の終わりであったが、エリクソンは人間発達に青年期という区分を設け、個人が既存社会のなかに生きる場所や手がかりを主体的に見いだしていくという重大な課題を、アイデンティティという概念で説明した。それによって彼は、社会的文脈、文化的文脈、歴史的文脈が人間の精神発達に寄与することの「ことの大きさ」と、そうした影響を主体的に統合していく人間の内的な力、すなわち自我の発達の力について明らかにしたのである。さらに、60年代以降は、個と社会を包含するさらに大きな理論地平として、世代サイクルというパースペクティヴを提唱している。そこにおいて彼は、個人のライフサイクルは、社会的、文化的、歴史的にさまざまな影響を受け、異世代と関係し、歯車と歯車が噛み合うようにして、世代サイクルを生み出してゆくという構造を提示している。

このように生涯発達のみならず世代のサイクルまでを視野に入れて理論構築をしてきたエリクソンは、

「大人の人間は、必要とされることを必要とする」という。彼は、人間が「大人」であるということを、どのようなこととして考えていたのだろうか。

(2) ライフサイクル論と「大人」について

エリクソンのライフサイクル論は、社会とのかかわりにおいて個人に引き起こされる葛藤と危機を、発達の順に「基本的信頼 対 基本的不信」「自律性 対 恥・疑惑」「自主性 対 罪悪感」「勤勉 対 劣等感」「アイデンティティ 対 アイデンティティ拡散」「親密性 対 孤独」「ジェネレイティヴィティ 対 停滞」「統合 対 絶望」と表している。

図1 <エピジェネティック・チャート>

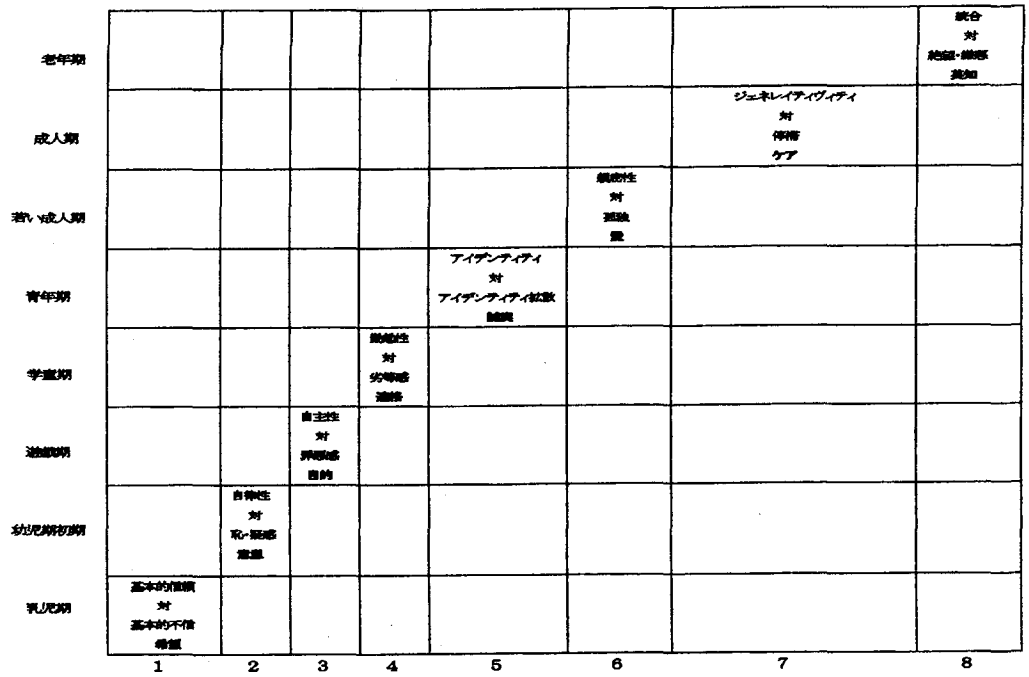

図1は、エリクソンによるライフサイクル論のチャート（エピジェネティック・チャート）である。各々の葛藤が書き込まれた対角線上のマス目に、まず注目しよう。それらは、下から順に発達段階にそって構成されている。それぞれの葛藤は、ある時期においてとりわけ先鋭化した形で生起する。クライシス（危機）である。このときに、自我親和的な感覚（基本的信頼感等）が自我違和的な感覚（基本的不信感等）を上回る形で葛藤に解決が見いだされるとき、危機は乗り越えられ、そのことを通して人間が有する内的な力<human strength / virtue>（希望・ケア等）が発揮されるという。そして次の局面に移ってゆく。ただし、危機的状況は去っても、葛藤そのものが解消すると考えられているのではない。エピジェネティック（漸成）という言葉に表れているように、このチャートは、発生学の漸成説を原理として構成されている。つまり、各要素は全体として終始一つのまとまりを保ちつつ（横軸の総和）、各要素がそれぞれの時期において臨界期的発達を展開してゆく（対角線上）という原理である。このチャートでは、何も書き込まれていない白紙のマスは、臨界期を迎える以前・以後にもその葛藤が存続しているということ示していて、重要な意味をもっている[2)]。

さて、このようなライフサイクル論は、関係性（かかわり）のなかで個々の人生が紡がれてゆく側面をとらえるものである。エリクソンは著作活動をはじめた初期において「健康な自我発達の理論」を考案し

ていた。所与の社会との相互作用の中で、人間個人がいかにその人として自己を形成してゆくのか、ということのメカニズムを「自我発達」ととらえて考案したこの理論こそ、ライフサイクル論の前身であった。つまり、社会との相互作用、すなわち、かかわりの中に生きる人間をとらえる視点で、ライフサイクル論は貫かれているのである。

そのようなライフサイクル論の成人期は「ジェネレイティヴィティ　対　停滞」の葛藤の相として提示されている。エリクソンは、大人を、「生み出すこと＜generate＞」と「滞ること＜stagnation＞」の両極の間で揺れ動く存在と見ている。この葛藤を乗り越えるべく発揮されるのは、何かを＜care＞する力であるという。その対象は人間の場合もあれば、動物や植物、「もの」や「こと」の場合もあるが、それらを気遣い、責任を感じ、大切にして世話をし、支えてゆく＜care＞によって、人は「ジェネレイティヴィティ　対　停滞」の葛藤を乗り越える。「大人の人間は、必要とされることを必要とする」という一文はこの文脈で用いられるのであるが、つまり、＜care＞という力が発揮されるためには、その＜care＞を必要とする存在（もの）が不可欠なのである。誰からも何からも必要とされないとき、人は「ジェネレイティヴィティ　対　停滞」の葛藤を乗り越えることはできない。あるいはむしろ、そうした葛藤を抱えることすらないといえるだろう。

エリクソンは、主著『幼児期と社会』において、大人は幼い世代に依存していると断言もしている[3)]。「大人」は、ある年齢を過ぎればひとりでになるというものではなく、自分を必要とする存在との相互的な形成関係のなかに生じる存在様式なのである。「大人の人間は、必要とされることを必要とする」とエリクソンがいうとき、それは、人は必要とされることによって大人になる、ということでもあるだろう。

（3）「大人の人間は、必要とされることを必要とする」（E. H. Erikson, 1964）

彼の「大人の人間は、必要とされることを必要とする」という一文は、1964年に出版されたInsight and Responsibility（『洞察と責任』）に収められている、「人間の強さと世代のサイクル」というタイトルの論文のなかに著されている。この後には、ダッシュにつづいて、次のように述べられている。

> 「――なぜなら、人間は、自分が生み出してきたもの、今は‘育てられ’、保護されなければならないもの、やがて乗り越えられなければならないものから発せられる挑戦＜challenge＞を要求する――それはつまり、人間の自我の強さのためであり、また、彼の所属する共同体の強さのためである。」
>
> (Erikson,1964, p.131.)[4)]

エリクソンは、ここでは「必要とされること」を、「挑戦されること」に置き換えて話を続けているが、人間は何（誰）に「必要とされること」（挑戦されること）が必要だといっているのか。それは、「自分が生み出してきたもの」、「今は‘育てられ’、保護されなければならないもの」、「やがて乗り越えられなければならないもの」からである。これらは、具体的には仕事、子ども、理念や芸術や文化、つまり、自分たちが生み出してきて、今はまだ守らねばならないが、歴史的にはいずれ乗り越えられていくべきもの、と考えることができる。そのような存在から「必要とされ」、「挑戦」されることによって、人間の自我や共同体の強さが鍛えられる。そのために人間は「必要とされることを必要とする」（挑戦されることを要求する）とエリクソンはいうのである。

それでは、「必要とされる」とは、具体的にはどのような状況を指しているのだろうか。そして、「必要とされること」（挑戦されること）により、人間にはいかなる変化生成がおこるというのだろうか。以下では、「必要とされること」について、筆者が小学校に一年間アシスタント・ティーチャーとして通った体験をもとに考えてみたいと思う。その際、叙述的な分類になるが、＜子どもが求めてくる＞＜体が勝手に動く＞＜子どもの世界の一部になる＞の３つの位相で、考察を試みる。

（4）四貫島小学校のアシスタント・ティーチャー制度について

筆者は、2001年12月から、大阪市立四貫島小学校にアシスタント・ティーチャーとして週に1日通っている。まず四貫島小学校とアシスタント・ティーチャー制度について簡単に説明しておこう。四貫島小学校は、大阪市此花区、大阪環状線西九条駅から20分ほど歩いて四貫島商店街を抜けたところに位置している。下町の小学校という雰囲気で、各学年は約20～40人の単学級である。四貫島小学校のアシスタント・ティーチャー制度は、松 美佐子校長のリーダー・シップのもと、2001年度から始められた。保護者や地域の方など、教育や子どもに関心のある様々な人が参加している。資格や特技をもっていて希望する人は、大阪市学校支援人材バンクに登録している。スタッフになった人は、総合的な学習の時間や校外での学習、グループ学習、習熟度別学習など、人手がいるときにアシスタントをすることもあれば、先生方と連携を取って、子どもに自分の特技を教えることも可能である。筆者は、アシスタント・ティーチャーとして主に低学年のクラスにいることが多い。担任の先生のアシスタント的役割で授業支援をしながら、子どもと自由にかかわらせてもらっている。

ところで、2002年度から大阪市内の希望する小学校で取り組まれているインターン・シップ制度は、大阪教育大学2部の学生ならびに大阪市立大学の学生をアシスタント・ティーチャーとして受け入れ、単位を認定するという形のものであるが、四貫島小学校での取り組みはこの制度の先駆けであって、少なからず影響を与えているように思われる。四貫島小学校もまた2002年春からインターン・シップ制度を取り入れており、教職につくことを希望している数名の学生が通ってきている。ただ、初年度ということもあって、学校ごとにアシスタント・ティーチャーの位置づけは異なるようだ。四貫島小学校のように子どもと自由にかかわることができて、教室にもほとんど自由に出入りでき、（研究授業ではなく）先生方の日々の教育実践を見、話もし、また、教師の立場で学校や職員室の雰囲気を感じることができるという、教職を目指す学生にとってあまりにも恵まれているこの環境は、筆者も含め、異者を受け入れる四貫島小学校の松 美佐子校長先生をはじめ各先生方の理解に深く支えられている。

さて、四貫島小学校において、アシスタント・ティーチャーの筆者は子どもの目にどのように映っているのだろうか。低学年であれば、私の体の大きさは彼らの倍以上になり、彼らに対して私はそこにいるだけでまず「大人」である。そして、筆者の教員免許は幼稚園教諭のみ、胸には「アシスタント・ティーチャー」の名札がかかってはいても、子どもの目には「先生」と映るようだ。

（5）体験A＜子どもが求めてくる＞

そのなかで、筆者は、子どもにどのように「必要とされること」があるだろうか。

もっとも分かりやすいのが、子どもが具体的な援助を求めてきたり、頼りにしてきたりすることである。勉強で分からないところを聞かれたり、けんかの仲裁を頼まれたりすること、授業中に何をすればいいのか分からなくなったとき、尋ねられること。これらは、まがりなりにも筆者が先生（あるいは大人）として彼らの目に映っているとき、求められるものである。子どもがなにか言いたいことがあるとき（「昨日、妹が生まれた」とか、「今度の金曜日にいいことがあるねん」など）、ただ話し相手として求められることもある。ときには「ふで箱とって」「これ消して」と召使いのように求められることもある。また、とりわけ低学年では、「だっこ」や「おんぶ」を求められることも多い。いつのまにか子どもが筆者と手を繋いでいたりもする。

このような形で「必要とされること」は、目に見えやすく、また応えやすい。子どもからの要求は明確であり、そのほとんどが、筆者自身がすでに有していることで応えられる。＜子どもが求めてくる＞というのは、もっとも分かりやすく、状況によってはとても気持ちのいい必要のされ方であるといえよう。

ところで、例にも挙げたが、たとえば「筆箱とって」などと子どもに召使いのように仕えることを要求されるとき、筆者がそれを断れば、「こういうことは要求してもしてくれない人間だ」という像が、子どもの中にできる。また、たとえば「国語や算数について質問すれば教えてもらえるが、担任の先生の教え方と違う」「学校の決まりについて聞いても、この人はよく分かっていない」と子ども達は、感じている

かもしれない。そのようにして、彼らが筆者に期待して要求してくる役割と、筆者が応えられる役割が、その関係性の中で明確になってくる。彼らの要求に対してより適切に応えようとすることで、筆者の側には、たとえば勉強の教え方を工夫し、学校の決まりについて最低限は把握するよう努めるという次の行動が生じる（役割受容）。また同時に、筆者に応えられない役割が明確になれば（役割拒否）、その役割に対する子どもの期待に変化が生じるということもある。そのやりとりを通して、子ども達は、筆者が彼らにどのように反応し、いかなるスキルをもって応える存在なのかということを具体的に知り、また筆者自身も、彼らに対し、自分にできることとできないこととが明確になる。子どもからの要求を通して、一人一人がどのような子どもなのかもまた、浮かび上がってくる。

さらに、同じ行為でも状況によって応えることができたり、そうでなかったりすることもある。たとえば、休憩時間なら「だっこ」はしてあげられるが、授業中となるとそういうわけにもいかない。彼らの気持ちは受け止めながらも、「今は授業中だからあとで」と断るとき、とくに一年生であれば、そうしたこちら側の反応を通して、授業時間と休憩時間の意味の違いを体得してゆくということもあるだろう。

子ども達に何らかの必要（ニーズ）があることによって、子どもと筆者との間で相互的なやりとり＜interaction＞が生してゆく。それを媒介（メディア）にして、お互いを知り、お互いが共有している時間・空間の意味づけ（たとえば、そこは学校で、授業があったり休憩があったりするということ）を生み出してゆく。このように「必要とされること」は、一つには、人間関係において「媒体」の機能を有するものとして考えることができる。「必要」という媒体を通して、私たちは「他者なるもの」を知り、「自己なるもの」を知る。そして、その相互的なやりとりから日常的に「文化なるもの」を再生産していると考えられるのである。

ところで、筆者は、一年間通ううちに、これとは異なる位相での「必要とされること」を実感するようにもなってきた。それが後の２つ＜自分の体が動く＞と＜本能的な反応＞である。少し分かりにくいので、筆者の体験を具体的に詳しく述べて見よう。

（6）体験B＜自分の体が動く＞

a．体操服の着替え

「何か違うな」と感じるようになったその一つの契機は、「子どもから要求されていないのに、自分の体が動く」という体験である。たとえば、朝からぼーっとしていたり、あるいはちょっとしたイヤなことで気分がぐずって何もかもやる気がなくなったりしている子どもがいる。彼らが、次は体育の時間だというのに着替えをせず、教室の中をふらふらしていたり、あるいは隅にうずくまったりしているとき、筆者は、その子どもから頼まれもしないのに、ロッカーから体操服をもってきてその場で着替えを手伝ってやる（低学年）。そうすると、子どもは拡散したりぐずったりしている気持ちを少し立て直し、「次は体育だ。着替えるんだ」ということを思い出すのか、筆者と一緒にスムーズに着替えを行い、運動場へ出てゆく（いつもそうとは限らないが）。甘やかしているように見えるかもしれないが、このような小さな援助が、子どもが自分で自分の気分を立て直すきっかけになれば、そのあとは自然に学校のリズムにもどってゆけることもある。

こうした働きかけをするのには、筆者ははじめ、抵抗があった。その子どもが体育をしたくないなら、しなくてもよいではないか、全員が同じ事をするという方が子どもには不自然なのではないか、と思っていたからである。しかし、学校で子どもをよく観察してみると、そういうときの子ども達は、「体育をしたくない」という意志をもっているのではない。明確な意志をもって着替えをしないのなら、やはり子どもを無理に着替えさせる必要はなく、する気になったときに着替えるのを待てばよいと思う。ただ、上に挙げたような例では、子どもは自分がいる状況そのものから逸脱して（または疎外されて）おり、学校生活に居場所を見つけられないでいるように感じられるのである。そういう子どもには、自分もここの生活集団の一人であるという自覚が、なによりも必要であるように思われる。一日の大半を過ごす場所で、自分の存在感を感じられないということは何よりも不幸なことだと思われるからだ。

こうした考えや子どもへの接し方は、学級の教育方針として指示されたことではなく、子どもからそうしてくれと要求されたことでもない。筆者個人の主観的な価値観と人間観察に基づいているにすぎない。ロッカーから体操服をもってきてその場で着替えさせてやる、という筆者のかかわりは、ただのおせっかいである。しかし、筆者の主観では、その状況は上記で説明したように「見える」ので、そうする「必要」があると思いこみ、つい体が動いてしまう。つまり、子どもの必要（ニーズ）をこちらが勝手に決めて、それを行動に移しているのである。もちろん、筆者のこのおせっかいが、子どもの気持ちをさらに後ろ向きにしたり、苛立たせてしまったりするときもある。だから、彼らから「ノー」のサインがでたときは、自分が彼らの「必要（ニーズ）」を読み間違えたということで、なるべく早めに身をひく。しかしやはり、彼ら自身の判断を仰ぐまえに自分が行動を起こしてしまっている。

b.泣いている子ども

もう一つ、同じ「おせっかい」の例を挙げよう。子ども同士が喧嘩をした場合、学校では両方の言い分をそれぞれ聞き、どうしたらいいかを子どもに考えさせる（のが教師の役割であると教育実習で習った）。けがをしていればその治療が先だが、泣いているくらいなら、気持ちの静まるのを待ちつつ話をきく。

その日も、低学年で些細な喧嘩がおこった。普段からよく遊びもすれば、派手な喧嘩もする二人である。ところが、いつもならまずそんなことでは泣かないような一言で、一方が崩れるような大泣きを始めた。対する相手は、まさかこの程度で喧嘩相手を泣かす（負かす）ことができるとは思ってなかったので、調子に乗ってどんどん囃し立てる。周りには他の子どもが何事かと思って群がってくる。

筆者は、泣き崩れている子どもが、前時間に担任の先生から真剣勝負で叱られており、喧嘩のまえにすでに気持ちが「いっぱいいっぱい」だったのを知っていたので、崩壊するように泣き崩れている体を気がついたときには抱き上げ、誰もいない廊下まで連れていってしまった。私が仲裁に入って問いただしたところで、その子が自分の泣いている理由をみんなの前で説明できるとは思えなかったし、たとえそれができたとしても、喧嘩の相手は、何故そんなことで泣くのか、やはり理解できないだろうと思ったからである。低学年の子どもを抱き上げれば、身長156センチの私でも、他の子どもの視界からその子を連れ出すことができる。その子は、普段は、自分の生の感情を他人に素手で触られるのにはとても敏感に反応するようなところのある子どもに見えていたが、抱き上げたときは、私の腕の中に完全に体を預けてさらに大泣きを続けていた。その預けられた体の重みを感じたとき、「この子は、抱き上げられたことをいやがっていない」ととっさに思った私は、彼がひとりで十分泣ける場所を目指して歩き出していた。子どもは、しばらく一人で好きなだけ泣き、そのうちケロリとして私の腕から降りて日常に戻っていった。

このかかわりもまた、筆者の主観に基づくおせっかいである。抱っこしてくれと頼まれてもいないし、こういうかかわり方が教育的に良いと習った記憶もない。自分を振り返ってみて、考えるより先に体が動いていたことが不思議だった。子どもにとって何が必要か。考えるより前に、必要と決めつけて体が動いているのである。たとえば、それが高学年の子どもだったら私に抱っこはできないし、相手もいやだろう。中学生くらいになればもう、人前で崩壊状態になって泣くことすらできないだろう。先の例も含めて、これらは7,8才の子どもとのかかわりの中で生じた「かなりおせっかいな自分」である。

「必要とされること」を、ここで考えてみるなら、それは、こうしたかかわりの後に続くプロセスにあるのではないだろうか。人間には、相手の必要（ニーズ）を勝手に決め込んでかかわってしまう性がある。仮に相手が自分より幼く、自分より無力であれば、なおさらその性は発揮されやすい。そして、そのことによってこそ相手をケアできるという事実も、たしかにある。しかし、自分のかかわりが相手にとってどういう意味をもったのか、そのことによって相手はどうなったのか、というような吟味がなければ、本当に「必要とされていた」のかどうかは分からない。そうした振り返りの作業と一体でなければ、「おせっかいな自分」は自作自演の喜劇役者でしかないのである。

（7）体験C＜子どもの世界の一部になる＞

a．休憩時間

筆者の言動が、子どもにどのような影響を与えているのか。夢や理想ではなく、現実味をもってそのことが考えられるようになったのは、アシスタント・ティーチャーとして四貫島小学校に通いだして一年が経った頃であった。

筆者が子どもに向ける表情や言葉、あるいは体の反応は、意識的な時もあれば無意識の時もあるが、こちらの意図にかかわらず、子どももまた、意識的・無意識的にそれに反応し、様々な感情・意識・態度を見せてくれる。ひとりひとりの子どもとの関係が少しずつできてきて、そういう細かな変化を認識できるようになってきたのであるが、たとえば、このようなことがあった。

休憩時間に、子ども達とテレビCMのことが話題になり、筆者は「それって知ってるー。こうやって踊るヤツやんなあ？」といって、軽く体を揺すって踊ってみた。そのまま調子に乗って踊っていたら、なんと筆者の視界の後方ギリギリのところで、そのときその話には加わっていなかった子どもの体が、同じリズムで動いている。滅多に一緒に遊ぶことのない子どもだったので、嬉しくなって「～くんも、これ知ってるんや？」と聞いたら、彼は黙って踊るのを止めてしまった。

もとの子どもたちの輪に戻ると、今度はその中の一人の足が、むずむずと、なんとなくリズムに乗って蹴り出すように動いている。「～ちゃん、ノッてるなあ」といって、調子を合わせるように筆者も足を交互に蹴り出すと、二人の調子はシンクロしてしまい、とうとう踊りになってしまった。なんとなく4小節目に彼がアドリブでポーズを入れたので、そのリズムとテンポをつなげるように踊っていると、見ていた子どもがひとり、ふたり、と調子を合わせて入ってくる。「足は、こうあげるんやで」などといって、筆者も周囲を誘う。気がつくと、5，6人が同じリズムと同じ振りで踊っていた。しかし歌や拍子はなく、みな黙って調子を合わせている。「これって、このあとはどうなるんやろう・・・」と筆者が思ったのと同じくらいに、見ていた一人の子どもが聞いてきた。「これって何してるん？」「さあ・・・？なんかしらんけど踊ってんねん」と筆者。踊っている子も見ている子も筆者も、この事態にどう収拾をつけたらいいのか困った様子になってきた。それでなんとなく疲れたなあという感じで、「ふう～」といって筆者が踊るのを止めると、子ども達も踊りを止めた。いったい、これは何だったのだ。でも、なんかタノシカッタナ、という感じで、みんな笑っていたけれど。

筆者のほとんど無意識的な行動に対して、思いがけず、子どもたちが反応して、新しいムーブメントが起こる。少し離れたところで自分の世界を守りながら反応していた子どもに、「～くんも、これ知ってるんや？」とつっこんでいったことで、その反応は消え、また、筆者の態度が「これって、どうなるんやろう・・・」「・・・なんかしらんけど踊ってんねん」と腰が引けたところで、子どもの態度も引いてしまう。その結果、この数分間の創作ダンスは行き場がなくなり、燃焼しきることもなく、消えていった。もちろん、みんな、なんとなく楽しかったとは思うけれど、筆者の態度が違っていれば、もっと盛り上がって楽しむことができたかもしれない、と少し残念に思った。

b．掃除の時間

また別の体験で、このようなこともあった。

掃除の時間、掃除をせずにちょろちょろ動き回ってはしゃいでいる子どもがいた。その子どもは、気分が高揚すると一気に盛り上がるようなところがあり、そういうときは口頭で諭したり、叱ったりしても「はいはい」と言いながら、体はすり抜けていってしまう。筆者が叱っても迫力がないので、恐くないのである。低学年なのでできるのだが、筆者が彼の動き回る体を抱きとめ、「掃除でしょ！！！」と言い聞かせても、目は友達の方へ向き、スキあらば逃げ出そうとする。その日は、これまでの経験から、ムダと分かって注意も体の制止もする気にならず、「どうしようかいな、この子・・・」という気分で、見るともなく彼の目を見た。すると思いがけず目があった。筆者は何かをいう意図があったわけでもないので、そのまま素の顔で彼を見つめることになったのだが、それもほんの数秒のことだった。ところが、しばら

くして気がつくと、その子が一生懸命に掃除をしている。「？」という感じだったが、見ているとまた目があったので、今度は意識して「～くん、今日は掃除を頑張ってるなあ」といってみた。彼はそれには何も答えなかったけれど、黙々と最後までしっかり掃除をした。

この二つの例のように、子ども達は筆者の一挙一動に対して、いつも、ほとんど本能的に反応しているのではないか、と思うことがある。その反応の表れ方は、高学年と中学年、低学年ではまったく違うし、個々人によっても違う。筆者とのかかわりの程度にもよるかもしれない。しかしながら、その一回、一回の子どもの率直さを思うと、「自分との関係において、そのとき彼（女）に何が起こったか」という点が、とても気になるようになってきた[5]。

「必要とされること」について、ここでまた少し考えてみよう。今例に挙げた二つの体験で、子ども達は筆者を必要としていただろうか。何らかの援助を求められるという意味では、必要とされていないだろう。頼りにされていたのかといえば、ほんの少しあったのかもしれないが、筆者がいなくては困るという状況ではなかった。また筆者が、彼らの必要（ニーズ）を「読みとって」勝手に体が動いたというものでもない。筆者は、ただそこにいて休み時間を一緒にすごし、掃除を一緒にしただけである。しかしながら、そこにいるだけで、筆者の態度・行動・反応は子ども達から様々に意味づけられている。つまり、子どもの意味世界のなかに、筆者は彼ら自身によって位置づけられているのだ。筆者は、子ども達から存在意義を与えられている。筆者は、そのときの子どもたちの、それぞれの世界の一部になっているという意味で、「必要とされている」といえるだろう。それは、ただそこにいるだけで意味を与えられるという、かぎりなく根源的なホスピタリティではないだろうか。

例には挙げなかったが、小学校にいると、子どもが不意に満面の笑みを浮かべてこちらの目をみることがある。きっと、なにか嬉しいことや楽しいことがあったのだ。そうした自分の感情が思わず表出される先に、たまたま筆者の目がある。彼らはそうとは知らず行っているであろうが、そのときの筆者は、彼らから素朴で力強い存在意義を与えられているように感じられる。そして、子ども達のそのような反応をいとおしく思うとき、筆者もまた、彼らを必要としている。この関係を大切にしたいと願い、子どもにとって大切なことは何か、自分にできることはあるかと、考え始めているのである。

（8）「必要とされること」の3つの位相から多層的生成へ

小学校での体験から、「必要とされること」について、A＜子どもが求めてくる＞B＜体が勝手に動く＞C＜本能的な反応＞の3つに分けて考えてきた。この考察の中で見えてきたものは、3つの「必要とされること」にはそれぞれ違いがあるということだ。

A＜子どもが求めてくる＞では、相手が何か必要（ニーズ）を発することにより「必要とされ」た。B＜体が勝手に動く＞に見られるのは、こちらがそこに必要（ニーズ）があると思いこんで行動し、その振り返りの中で見えてくる「必要とされること」である。そして、C＜子どもの世界の一部になる＞では、そのときお互いがお互いの世界の一部になっていて、不可欠であるという意味で「必要とされている」（と同時に必要としている）。これらの3つはどれも筆者の実体験に基づいて、感じたこと、考えたことをほぼ時系列にそって並べたものであるが、振り返って考えてみるならば、それぞれの体験の軸となっている事象には微妙な差異があり、その場にいる筆者の態度にも異なる意識が反映されているように思われる。

A＜子どもが求めてくる＞で取り上げた体験は、言葉や身体によって表出された明確な事実が軸になっている。客観的に見て、ある程度の共通認識が可能だと思われる状況である。初対面の子ども達を前にして、努めて冷静に状況を把握しようとしている筆者の意識がうかがえる。B＜体が勝手に動く＞の体験では、筆者がそのように考え、感じたということが軸になっている。極めて主観的な事象が軸になっており、他の人が同じように感じ、また行動するとは限らない。筆者は、冷静であることより、目の前の現実に自分が関わってゆくことに集中している。そしてC＜子どもの世界の一部になる＞では、そのとき、その場で生起する一回限りの相互生成が軸になっている。客観的にも主観的にも、誰にも予想のできない事象の展開。筆者の態度には、生々しい意味生成の場に放り出されて、少しとまどっている意識が感じられる。

実体験の中で軸になっている事象の差異、そして、こうした意識の差異は、エリクソンの次のような視点に重ねて考えることができるかもしれない。エリクソンは、私たちが普段「現実」と呼んでいるものが、実際には私たち人間の主観や文脈、関係性などに影響を受けて多様に構成されうるものであることを明示している。彼は、それを「３つの現実」として、事実性＜factuality＞、現実性＜reality＞、アクチュアリティ＜actuality＞という異なる位相でとらえているのであるが、その説明は以下のようになっている。

事実性＜factuality＞とは、「我々が日常的に言う『もの』的な事実の世界であり、最低限度の歪曲や否認を伴って知覚され、同時に所与の認知発達の段階と所与の技術と科学の中で可能な、最大限度の妥当性をもって知覚されるものである」。現実性＜リアリティ＞とは、「我々が知ったこの事実を、その本質を我々が（多かれ少なかれ驚きをもって）認識できるようにする一つの意味連関にまで高める、説得力のある一貫性と秩序であり、一つの言語と一つの世界像を共有する一団の人間たち全員が共有する真実価値のことである。」アクチュアリティ＜actuality＞とは、フロイトが＜Wirklichkeit＞（’Wirken’すなわち「作用」ないし「働くこと」から派生した言葉）として「現実」をとらえたことに依拠しつつ、「能動的（アクティヴ）で相互作用的な（インターアクティヴ）意味合いをもつ、「相互活性化」＜mutual activation＞を意味する。」（Erikson 1982, pp.89-90.）

（２）で述べたように、エリクソンはライフサイクル論において、かかわりのなかで人間の発達が進みゆくという側面をとらえていたが、実際のかかわりのなかで私たちが認識する現実そのものは、このように例えば３つの異なる位相でとらえられるような多層的特徴をもっている。ここでは、そのことをあらためて確認しておく必要があるだろう。というのも、かかわりの中での変化生成（発達）もまた多層的なものであり、それらがいつも一つのストーリーに収まるとは限らないからだ。多層的に進行する変化生成。それは相互に影響を与え連動することもあれば、たとえば「覚醒」や「非連続性」という概念で説明されてきたような、一回性と超越性を有する現象として現れることもある。

本稿では、「必要とされること」によって、私たち人間にいかなる変化生成がもたらされるのか、ということを具体的事象に即して述べてきた。結論として、以下では、それぞれの体験において筆者に生じた（生じるであろうと想定される）変化生成を、エリクソンが現実をとらえる３つの視点に沿ってまとめる。しかし、これは今述べたような多層的に進行する変化生成をとらえる一つの試みにすぎず、暫定的な視点である。

Ａの「事実性」の相において見られる変化生成は、相手の必要（ニーズ）に可能な範囲で応えようとする動きである。経験を積んで「教え方」がうまくなるというように、これには技術として磨いていく（形成してゆく）という側面もあるだろう。Ｂの「現実性」の相においては、相手との関係を通して自己を反省する思考回路が生成している。これは、人間が相手の必要（ニーズ）を読みとろうとする性を補うためにも、培ってゆかねばならない回路であろう。それがなければ、「必要とされること」そのものが一人芝居となり、相手の必要（ニーズ）に応えることにはならない。この回路は、潜在的に必要を発している他者のためであると同時に、「必要とされ」、「役に立つ」自分でありたいと願う自己を支えるためのものでもある。そしてＣの「アクチュアリティ」の相においては、生々しい意味生成に触れてとまどいつつ、相手と自分との間に生まれている関係を育もうとする気持ちが生じている。ただそこに共にいるというだけで、私たち人間はお互いに意味を投げかけ合う存在であるということへの気づき。ホスピタリティの根源にある素朴な他者受容。その相互意味生成プロセスを、お互いにとって有意義なものとしてゆくために（その関係性が暴力性や無関心に覆われてしまうことがないように）、関係を大切に育もうとしている。

これら３つの位相（あるいは他の位相も想定できるのかもしれないが）での変化生成は、実際には、場合によって浸透・共鳴・反発しあうこともあれば、無関係にあるいは分裂的に進行することもあるだろう。何らかの必要（ニーズ）があることによって、子どもと筆者との間で相互的なやりとり＜interaction＞が生じ、そこで変化生成が起こる。媒介（「必要性」）を通して、お互いが生成し形成される。共有している時間・空間の意味づけが生み出されてゆく。そのダイナミズムそのものが、多層的に、ときには分裂的に生起するのである。

エリクソンは、成人期に関する著述のなかで、たとえば子育てに関して、「赤ん坊は、家族にコントロールされると同時に、その家族をコントロールし育てている。実際、家族は赤ん坊によって育てられなが

ら、赤ん坊を育てているといえる」(Erikson 1963, p.65.)と述べている。この見解は、異世代間のかかわりを相互形成としてとらえるエリクソンの視点を明確に示すものとして、これまでにも数多くの研究者によって言及されてきた[6]。そして、筆者の見解では、エリクソンは、この相互性が生じる契機として「必要とされること」を考えていたと思われる[7]。本稿では、この「必要とされること」を現実の事象から取りだすことを試みたのであるが、それにエリクソンが「現実」そのものを多層的にとらえる視点を重ねてみるならば、「必要とされること」ならびに「相互性形成」もまた、エリクソンの理論においては、多層的に進行するものとして位置づけられることがわかる。そうした位置づけにおいてこそ、異世代間相互形成を世代サイクルの原動力としてとらえるエリクソンの見解を、説明することができるからである。つまり、相互形成を、文化継承や相互補完の機能においてとらえるだけではなく、ときには「挑戦」をも突きつけられるような、ダイナミックで相克的な関係として、生成の生々しさに直面せざるを得ない関係としてとらえてはじめて、これをかかわりの原動力、つまり世代サイクルの原動力として想起することができるからである。

「必要」という媒体を通して、私たちは多層的に「他者なるもの」、「自己なるもの」を知る。そして、その相互的で多層的なやりとりから「文化なるもの」を再生産・生成している。そのプロセスが一つのストーリーに還元できるような一面的なものではないからこそ、人間の自我の強さ、共同体の強さが鍛えられてゆくのであろう。世代サイクルというパースペクティブにおいてエリクソンが示唆している「自我の強さ」、「共同体の強さ」については、さらに詳細な考察が必要であると思われるが、これについては、エリクソンの自我観、共同体観の検討も含めて、今後の課題としたい。

＜注＞

1）拙論「E.H.エリクソンのジェネレイティヴィティ概念に関する考察 ―― ライフサイクルとかかわりのダイナミズム ――」『教育哲学研究』第80号1999教育哲学会、「E.H.エリクソンの＜care＞概念に関する考察 ―― 他者への関心と自己へのまなざし ――」『大阪大学教育学年報』第５号2000など

2）Erikson：*Childhood and Society* 1963 W. W. Norton p.273.邦訳p.350.

3）Erikson：*Childhood and Society* 1963 W. W. Norton p.266.邦訳p.343.

4）翻訳は邦訳書を参考にして新しく訳出を試みた。以下の引用も同じ。

5）そうした姿勢で子どもに関わってゆくことは、たとえば、エリクソンがジェネレイティヴィティに不可欠な能力として挙げる「自分に固執しない能力＜the ability to lose oneself＞」と、関係があるのかもしれない。詳しくは拙論「E.H.エリクソンのジェネレイティヴィティ概念に関する考察 ―― ライフサイクルとかかわりのダイナミズム ――」『教育哲学研究』第80号1999教育哲学会

6）柳沢昌一「E. H. エリクソンの心理社会的発達理論における「世代サイクル」の視点」『教育学研究』52,4,1985, 田中毎実「人間形成論の内容的展開の試み－ライフサイクル論と相互形成－」『人間形成論－教育学の再構築』岡田渥美 編玉川大学出版会 1996　など

7）拙論「E.H.エリクソンのジェネレイティヴィティ概念に関する考察 ―― ライフサイクルとかかわりのダイナミズム ――」『教育哲学研究』第80号1999教育哲学会

＜引用文献一覧＞

Erikson, E. H. 1963, Childhood and Society, W. W. Norton

Erikson, E. H. 1964 Insight and Responsibility, W. W. Norton

Erikson, E. H. 1982 "Threefold Reality," Lifecycle, Completed, W.W.Norton

Phases of "To be Needed"

-An Experience as a Voluntary Assistant Teacher at the Primary School-

TANIMURA Chie

This paper is concerned of theory of E.H.Erikson in terms of life cycle and human development. I have been spending for over a year (Dec.2001-) at City-run Primary School at Osaka, Shikanjima, as a voluntary assistant teacher. It is a first hand experience to utilize Erikson's theory through real research action at the school. There are seven parts of this paper to be shown as follows: (1) the brief introduction of Erikson' s life and his works, (2) the important points of the theory of life cycle and the stage of adulthood, (3) the explanation of phrase of "adult man needs to be needed," (4)(5)(6)(7)details of school environments, roles of voluntary assistant teacher and interactions between I as a voluntary assistant teacher and the children, (8) conclusions and reflections.