

佐伯胖のいう子どもを「見る」こと

— 「子ども理解」を超えて —

安部 高太朗¹⁾ 吉田 直哉²⁾

¹⁾ 郡山女子大学短期大学部

²⁾ 大阪府立大学

“Looking at” a Child in SAEKI Yutaka’s Thoughts

— Beyond “Understanding” a Child —

Abe Kotaro¹⁾ Yoshida Naoya²⁾

¹⁾ Koriyama Women’s College

²⁾ Osaka Prefecture University

Abstract : This paper attempts to clarify the meaning of “looking at” a child in SAEKI Yutaka’s thoughts. SAEKI says that “looking at” a child is different from the observation of a child’s behavior or the interpretation of a child’s mind. When we “look at” a child, we can see his/her pursuit of “goodness.” We hope that he/she will become a “good” person as we are “looking at” him/her. The “development” of a child is a phenomenon that emerges in the relationship between “looking at” a child and his/her pursuit of “goodness.” SAEKI shows the “development” of a child, this phenomenon, has a “doughnut structure.” In the “doughnut structure of a child’s development,” a child gradually participates in the real world of cultural practices and is given the help of a caretaker. According to SAEKI, the “culture” is something good in this context because the “culture” is conjointly made by people who pursue “goodness.” “Looking at” a child means “looking at” the child’s pursuit of “goodness,” and it is hoping that the child will become a “good” person while thinking of “goodness” as their “culture.”

Key Words : “Doughnut Structure of a Child’s Development”, MURAI Minoru, “Goodness”, Michael Tomasello, Cultural Practice

抄録 : 本稿は、佐伯胖のいう子どもを「見る」ことの意味を明らかにする。佐伯にとって保育者が子どもを「見る」ことは、子どもの行動を観察し、子どもの内面にその原因を求めて、解釈することとは異なる。子どもを「見る」とき、我々が見るのは、子どもなりの「善さ」の追求である。我々は子どもに対して「善くなってほしい」と願いながら子どもを「見る」のである。子どもを「見る」と、子どもがその期待に応えようとする相互作用の中で生じる現象が「発達」である。佐伯はこれを「発達のドーナツ」として示す。子ども（I）は共感的他者（YOU）を媒介として文化的実践の世界（THEY）に徐々に参加していく。ここで言われる「文化」とは「善さ」を追求した人間が共同的に形成した「善き」ものである。子どもを「見る」ことは、文化として積み上げられた「善さ」を念頭に置きながら、子どもの「善さ」の追求を見ることであり、「善くなってほしい」と願いを込めることである。

キーワード : 発達のドーナツ、村井実、「善さ」、トマセロ、文化的実践

1. 本稿の目的

本稿の目的は、佐伯^{ゆたか}のいう子どもを「見る」ことの意味を明らかにすることである。佐伯は、いわゆる「ドーナツ論」を通して学び・発達の構造を提示した認知心理学者として一般的に認識されている(須永 2013)。学び・発達の「ドーナツ論」に関連した先行研究は既に複数存在しているが、それらは、佐伯の「見る」論と「ドーナツ論」を統一的に捉えて、彼の思想を総体的に把握しようとするものではなく、加えて、佐伯の所論の理論的背景、根本的なモチーフにまで遡及して検討を試みたものでもない。

例えば、阿部学(2012)は、「学びのドーナツ論」を実践に応用したとされる実践例が示されていることに対して、それらにおいては「学びのドーナツ論」で使用される「文化的実践」の定義ないし位置付けが曖昧であり、曲解される可能性があるとして批判している。阿部は、佐伯のいう「文化的実践」が「よさ」を追求することであることを引きながら、「万人にとって『よい』ことは多様であり、「国、宗教、地域、性別、年齢、気分などによって何が『よい』ことなのかは異なるはず」だから、「実践の舵取りを担わなければならない教師には、どのようなものが『文化的実践』として理解されるのだろうか」と疑問を呈しているが(阿部 2012:45)、「文化的実践」という佐伯のキイ概念が、どのような理論的背景を有しつつ提示されたものなのかについての検討は行われていない。加えて、阿部が指摘する、「よさ」を追求することとしての「文化的実践」の定義の曖昧さ(「よさ」の定義不可能性)については、本稿が指摘するように、佐伯が参照する教育哲学者・村井実の議論を見ることで、なぜ定義不可能であるのかが明らかになるはずである。

一方、白石昌子(2015)は、「ドーナツ論」を、幼児教育の場における保育者-子どもの関係性を記述する際の概念として援用している。白石は、福島市内の公立幼稚園児が参加した和太鼓のワークショップでの保育者と子どもとの関わりを、佐伯の「ドーナツ論」に基づいて分析することを試み、「保育者のかかわり方でいちばん目立ったのは、幼児に寄り添って幼児の行為を認めること」であり、「幼児と一緒に太鼓を叩くこと、幼児の出し

た大きい音と一緒に驚いた様子をしてみせることなどは、佐伯の言う YOU 的かかわりである」という結論を導いている(白石 2015:74)。白石のように関係論として「ドーナツ論」を捉える見方は、佐伯の「ドーナツ論」の根本的なモチーフである、「発達のプロセスの素描」という側面を捨象したものであり、極めて一面的な捉え方だと言わざるを得ない。佐伯は「学びのドーナツ」として提示した図式を、保育論において「発達のドーナツ」と言い換えているように、「ドーナツ論」は、保育者と子どもの関係論としてではなく、あくまで発達論として提示された概念だからである(本稿で見ると、佐伯の発達観は、関係的発達観とも言うべき性質を持つため、このような誤解が生じたと考えられる)。そして、後述していくように、佐伯にとって子どもの「発達」は、子どもを「見る」人と見られる子どもとの間で生じる相互作用的現象であり、この現象が生じる構造を模式的に図示したものが「ドーナツ論」なのである。本稿において、佐伯の言う子どもを「見る」ことの意味を明らかにするのは、上述した先行研究に見られる佐伯の「ドーナツ論」に対する一面的、あるいは表層的理解を打破しつつ、彼の根本的なモチーフ、保育思想に肉薄するためである。

佐伯のいう子どもを「見る」ことは、彼のいう子どもを「見る」ことが、一般的に保育の方法、および保育の計画の前提となっている、「子どもを理解することとは本質的に異なるものである。つまり、佐伯の所論を検討することは、現在における一般的な保育計画論、保育方法論の前提を問い直し、再考することに繋がる。

保育者にとっての子どもは理解する対象と捉えられている。例えば、『幼稚園教育要領解説』(平成30年3月)においては「幼稚園における指導は、幼児理解に基づく指導計画の作成、環境の構成と活動の展開、幼児の活動に沿った必要な援助、評価に基づいた新たな指導計画の作成といった循環のなかで行われるものである」としており(文部科学省 2018:104、傍点引用者)、子どもを理解することが保育を行う前提になっている。子どもを理解することが保育を行う前提であるというのは、保育を具体的に計画する段階において、既に子どもが理解できていな

ければならないという意味である。『幼稚園教育要領解説』においても「指導計画の作成では、一人一人の発達の実情を捉え、それに沿って幼稚園生活を見通すことが基本」であり、「真の意味で発達を理解することは、それぞれの幼児がどのようなことに興味や関心をもってきたか、興味や関心をもったものに向かって自分のもてる力をどのように発揮してきたか、友達との関係はどのように変化してきたかなど、一人一人の発達の実情を理解すること」だと説明されている（文部科学省 2018：100）。つまり、保育を具体的に実践するための指導計画は、子どもの「発達の実情」を理解して初めて立てられるものなのであり、子ども理解は保育実践の大前提なのである。

上記の『幼稚園教育要領解説』での説明にもある通りだが、子どもを理解することには、子どもがどのような遊びをしているかという活動の実態把握だけではなく、子どもの内面、興味・関心について把握することも含まれる。例えば、文部科学省が発出している資料集『幼児理解に基づいた評価』（2019年）においては、幼稚園教諭を念頭に、「教師は幼児と生活を共にしながら、その幼児が今、何に興味をもっているのか、何を実現しようとしているのか、何を感じているのかなどをとらえ続けていかなければならない」としている（文部科学省 2019：3）。それというのも、幼児への教師の関わり方は「幼児を理解することによって、初めて適切なものとなる」のであり、「幼児を理解することが保育の出発点」だからである（文部科学省 2019：3）。ここでの幼児理解の対象は、子どもの「興味」であり、「実現しようとしている」意図であり、「何を感じているか」という感情であり、いずれも不可視のもの、さらに言えば子どもの内面である。幼児理解とは、具体的に言えば、幼児の「内面」を理解することを意味しているということである。同資料集では「表面に現れた幼児の言葉や言動から、幼児の内面を理解することは、幼児の心を育てることを重視する幼稚園教育にとって欠くことのできないもの」とされている（文部科学省 2019：35）。つまり、幼稚園教育が重視する教育の対象が、幼児の「心」という内面である以上、その教育を促進するためには、幼児の「内面」を理解することが必須となるのである。ここ

でいう「幼児理解」とは、幼児の内面理解に他ならず、幼児の内面とは、幼稚園教育が育てようとしている対象のことである。幼児教育において内面の理解が必須の要素だされるのは、その内面こそが、教育の対象であるからに他ならない。

ただ、当然のことながら、内面それ自体は不可視である。内面は、それが言葉や、幼児の身体というメディア（媒体）に「表現」されたものを介して初めて理解されるものとなる。「幼児の内面」とは、言葉だけではなく、「表情や動きといった身体全体で表現」される「瞬間的なもの」において現れる（文部科学省 2019：35）。それゆえに、「身体全体で幼児に触れ、その思いや気持ちを丁寧に感じ取ろうとする姿勢をもつこと」、つまり内面が、外面に瞬間的に表現される場面を、ぬかりなく「感じ取」る感性、あるいは感受性が保育者には求められることになる（文部科学省 2019：35）。「もともと他人の内面を完全に理解することは難しいこと」なので、「幼児の気持ちを一方的に決め付けたりせずに、『こんな気持ちだろうか』『これは〇〇のためだろうか』などいろいろ考え、幼児の気持ちに少しでも近づいていきたいもの」だと同資料集は述べている（文部科学省 2019：35）。幼児の内面、ここでいう「気持ち」は、推論的解釈の不断の試みの結果として、常に予測的・仮定的に理解されるものなのである。以上に示した通り、幼児理解とは幼児の内面を理解することであり、それは幼児の言葉だけではなく表情や行動から幼児の気持ちを解釈的・予測的に想像すること、外面・表面に、言葉や身体表現という形で可視化された行為・事実から、目には見えない内面を、遡及的に推し量ることを意味しているのである。つまり、幼児理解とは、目に見える幼児の外面（表情・行動・子どもが発した言葉）から、目には見えない幼児の内面（気持ちや興味・関心、行動の意図）を解釈することなのである。幼児の内面（気持ち）が不可視のものである以上、それを完全に理解することは困難だが、それでもそれを理解すること、あるいはより増しな理解を得ようと努めることが望ましいこととして語られており、保育者には、そのような幼児の内面を推し量り続け、より妥当な解釈を探ることが態度として、あるいは倫理として求められることになるのである。

以上に示したような「幼児理解」に関する言及からも明らかであるが、子どもを理解することとは、具体的に言えば、子どもを「観察」することを通じてなされる。保育者は、子どもが何で遊んでいるか、どの子どもと一緒にいるか、どのような表情をしているか、などの子どもの様子から、子どもの今の興味・関心を捉えようとする。つまり、理解の対象は、子どもの興味・関心なのであり、それは、それ自体としては不可視のものである。子どもの内面に潜在的に存在している対象を、外面から推測すること、これが子どもを「理解」することだとされているのである。子ども理解の際、行動や言動など、可視的な外面に注目することが重視されるのは、それが子どもの内面の表れ、いわば表徴だと見なされているからである。子どもの内面と外面を操作的に区分した上で、外面を内面の表徴として位置づけることが、いわば幼稚園教育要領・保育所保育指針等における子ども理解の前提となっているのである。言い方を変えれば、要領・指針等における子ども理解とは、子どもの「心」を「読む」ことなのである。

ところが、本稿が注目しようとする佐伯のいう子どもを「見る」ことの対象は「心」ではない。さらに、子どもを「見る」ということは、「読む」こととは異なる行為である。「見る」ということは、子どもの様子について観察し、子どもが見せる様子の要因を子どもの内面にあるものとして推測したり、解釈することではない。つまり、「見る」ということは、子どもの外面から、内面を遡及的に捉え直そうとすること、あるいは再構成しようとするのではない。つまり、佐伯の「見る」論は、幼稚園教育要領・保育所保育指針等における既存の子ども理解論からはみ出す部分を持っている。佐伯は、子どもを観察する仕方について、「見ている側だけに限定された出来事」として「見る」という行為が捉えられてしまっていることを批判する（佐伯 2014：16）。佐伯にとって子どもを「見る」ことは、「実は、『見られている側』に対し、ある種の働きかけ（見なし）をしていることであり、『見られている側』になんらかの『影響』を及ぼすこと」である（佐伯 2014：16）。佐伯が、子どもを観察し、その原因として子どもの内面を解釈することをなぜ批判しているのか、佐伯のいう「見る」ことはいかなる振る舞いであるのか

について以下で明らかにしていく。

2. 佐伯にとっての子どもを「見る」ことの意味

(1) 「見る」と「見えてくる」こと

『幼児教育へのいざない：円熟した保育者になるために』（増補改訂版、2014年）において、佐伯は「保育で保育者が子どもを『見る』とき、保育者がそれを自覚しようとしまいと、子どもに対してある種の権力（一方的に相手を支配する力）を行使している」と述べている（佐伯 2014：18）。ここでいう権力行使とは、前節において既に述べた通り、「見る」ことそのものが見られる側に何らかの影響を与えることを指す。見られる側に対する見る側からの影響は、保育者が子どもを「見る」行為においても発揮されるという。保育者が子どもを「見る」とき、子どもの「見られない権利」・「見せない権利」を侵害してしまう可能性は否定できないのである。佐伯は子どもを「見る」ことが、子どもの「世界」に対する侵犯的行為になりかねないことを指摘して、次のように警鐘を鳴らす。

子どもには「見られない権利」、「見せない権利」もあることを忘れてはならない。子どもには「隠れ家」が必要である。「誰にも見られない世界」が必要なのである。「他者の目」を一切忘れていい、自分だけの世界が必要である。否、むしろ、すべての人間には、そういう世界が必要で、そういう世界をもつ権利がある。そういう権利を、保育という名の下に侵していいわけがない。

（佐伯 2014：19）

上に挙げた文章を読むと、佐伯は子どもを「見る」ことそのものを批判しているように思われるかもしれない。しかし、彼は「『見る』という行為が、つねに見られている側への配慮のもとで行われていると、ものごとが『向こうから見えてくる』」としており（佐伯 2014：20）、保育者にとって重要なのは「見ようとして見るのではなく、見えてくることを、見逃さないこと」だと述べ、大人と子どもの〈見る／見られる〉という固定的な関係性の捉え方に異議を唱えている（佐伯 2014：20）。つまり、佐伯は、

見られている側への配慮の下で子どもを「見る」べきであり、それによって子どもは「見えてくる」と述べている。「見えてくる」という状態において、大人が見ることの主体であり、子どもはその客体、「見られる」という受身の状態にあるというような、常識的な把握は既に不可能になっている。大人に求められる配慮とは、「見る」という行為が、保育者のイニシアティブによって始められるのではないということ、子どもは「見せる」主体でありうるのであり、その子どもの主体性を受けとめることが「見る」ことの核心にあるということ、十分に自覚していることである。大人の「見よう」とする主体性と、子どもの「見せる」主体性の絡み合う場において、子どもが「向こうから見えてくる」という状態が生起するのである。

子どもを「見る」ことにおいては、「見る側」は、「見られている側」に対して、「自分が必要以上に他人の行動を解釈したり、ラベルを付け」たりする「解釈の落とし穴」に陥るのを避けることが必須となる（佐伯 2014：22f.）。保育者が子どもを「見る」ときには、自分の解釈が誤りを含みうるものとして常に問い直す回路を確保しておき、目の前の事実からわかる範囲で状況を見定めるようにすれば、子どもが見えてくるのである。なぜ、「見る」側としての保育者が、自らの解釈の可謬性に自覚的でなければならないのかといえば、自らの解釈の誤り、あるいは行き過ぎが、子ども自身が「見せる」ことへの妨げとなると同時に、子どもの「見せる」主体性を「見」損なう危険性に、保育者は常に意識的でなければならないからである。

（2）子どもの内面を解釈することの落とし穴：子どもの心を「説明」することの危険性

見る側が見られている側へ配慮すること、つまり、必要以上に他人の行動を解釈したりラベルを付けたりすることを避けるというのが、佐伯のいう、子どもが見えてくるように子どもを「見る」こと的前提であった。逆に言えば、我々は必要以上に他人の行動を解釈してしまっている、と佐伯は指摘しているのである。それはなぜなのであろうか。佐伯は、子どもの行動の不可解さと関連付けて、こう述べている。

子どもの行動はときに不可解である。突然乱暴な振る舞いをしたかと思うと、妙におとなしくなったりする。人なつっこくつきまどってくるかと思うと、さっといなくなってしまう。深刻に悩んでいるのかなと思っていたら、けろっとしていたりする。

そういう子どもの不可解な行動に対し、保育者はなんとか「説明」をつけたくなる。しかも、本人の「心の中」のことを原因とみなす説明をしたがる。「きっとあの子は〇〇と思っているから、ああなのだ」というように。「きっと、あの子は欲求不満なのだ」、「きっと、あの子はさびしがっているのだ」、「きっと、あの子のお母さんがつめたいからだ」などというのもある。

（佐伯 2014：20f.）

我々が他人の行動を（その人の心に原因を見出して）解釈するのは、他人の行動の不可解さを「説明」することで安心したいからであろう。不可解さに戸惑いや不安を覚え、それを「説明」することによって納得し、戸惑いや不安を取り除きたい、と感じるのはあくまで大人の側の動機なのである。しかも、こうした解釈は一度できあがってしまえば、なかなかその枠組みから抜け出ることが難しい。その枠組み、「説明」の仕方からのみ、子どもを捉え続けることになってしまいがちである。そのみならず、そのような解釈は、子どもの行為に対しても制限的に働く。佐伯は「他人を『解釈』することは、他人の行為になんらかの変更や制限を与えること」であり、「場合によっては、人間としての尊厳を傷つけることもありうる⁽¹⁾」としている（佐伯 2014：22）。つまり、このような安易な「説明」による納得は、大人の側の子どもに対するまなざしを限局的なものにするのみならず、そのことによって、子どもの側の行為の可能性に対しても制限的に作用しかねない。この危険性を捉えて佐伯は、「必要以上に他人の行動を解釈したり、ラベル付け」をしたりすることは「解釈の落とし穴」に嵌っているのだと批判している（佐伯 2014：22）。そして、その「説明」「解釈」というラベルは、子どもの「心の中」に貼り付けられるのである。「心の中」に貼り付けられたラベル、つまり保育者の解釈は、それが正しかろうが、

誤っていようが、保育者の子どもに対する「見る」姿勢を損なう。佐伯の「見る」対象が「心の中」ではないのは、子どもの「心」に貼られたラベルは、取り除くことが極めて難しいからだと彼が考えているからではないだろうか。つまり、「心の中」を「解釈」しようとするのは、子どもが「見せる」ものに対する保育者のまなざしを、ひどく曇らせてしまうのである。

以上のように、佐伯にとっての子どもを「見る」ことは、子どもの「心」を読みとり、子どもの行動を解釈することではない。子どもが、自らを「見られたくない」という思いを抱くことの根底には、自分自身の行為の自由や可能性を保持したいという欲求があるのである。見られている側への配慮（子どもの「見られたくない」・「隠したい」という思いを尊重する態度）の下で子どもを「見る」とき、「子どもが『見せたがっている』ことが見えたり、『見せたがっていない』ことが見えたり、『これは、なにか（大事なことが）あるな』と思われることが、目に飛び込んでくる」のである（佐伯 2014：20）。『これは、なにか（大事なことが）あるな』と思われることが見えるというのは、どういうことなのであろうか。子どもが見えるように「見る」場合、我々は一体何を見ていると佐伯は考えているのであろうか。

3. 子どもの「善さ」を「見る」

子どもが見えるように「見る」とき、我々は一体何を見ているのか、という問いに答えるためには、佐伯にとって、子どもを「見る」ことが子どもの「発達」と関連していることを確認しなくてはならない。佐伯にとって子どもを「見る」とは、（子どもを見る側の大人が子どもに対して）「善くなってもらいたい」という願いを込めてまなざしを向けることであり、子どもが子どもなりに「善さ」を追求する姿（「善くなってもらいたい」という願いに応えようとする）を見て取ることである（佐伯 2014：85）。子どもが子どもなりの仕方で「善さ」を追求し、その主体的な努力の結果として、子どもが自らを変容させてゆくことを、佐伯は「発達」と捉える。つまり、子どもが見えるように子どもを「見る」ときに、我々が見ているのは、子どもなりの「善さ」

を追求する姿、子どもが「発達」しようとする姿なのである。

佐伯にとって、子どもの「発達」は、発達を「見る人」と「見られる人」（通常は子ども）の「両者の相互関係として立ち現れるコト」であり（佐伯 2014：84）、『『善くなってほしい』という期待をこめて子どもを『見る』大人と、そのようなまなざしを感じ取りつつ、それを『自分なりに』捉えなおして（時には大人の期待に挑戦しつつ）『応える』ことで、浮かび上がってくる（いわば、相互構成される）こと』だという（佐伯 2014：160）。つまり、「善さ」の追求としての発達は、「善さ」を期待しつつ、「善さ」を子どもの中に見ようとする大人と、それに応じて、自らをより「善い」存在たらしめようとする内発的な努力を行う子どもとの相互作用として現れてくるというのが佐伯の見方である。

大人と子どもとの相互関係として立ち現れる「発達」という佐伯の独特の捉え方は、彼の「文化」の捉え方と関係している。それというのも、大人が子どもに対して向ける、「善くなってほしい」という期待を込めたまなざしは、両者が属している文化的な価値に規定された「善さ」であるからだ。ただし、佐伯が強調するのは、子どもを「見る」場合、我々は既に文化的な価値に依拠して子どもを見ているが、その文化的価値は究極的には未知のものであることである。佐伯はこう述べている。

発達を「見る人」というのは、わたしたち大人である。通常は、親や保育者である。親や保育者は、物理学の実験でもするように、子どもを中立的に「観察」したりはしない。はっきり言って、子どもに「善くなってもらいたい」という願いをもって見ているのである。どうなることが「善くなる」ことかということは、わたしたちの文化における価値観や社会の慣習によってある程度は規定されるだろう。[中略]ここで注意したいことは、「どうなることが善くなることか」については、大人がすべてわかっているわけではないということである。わたしたちは、文化の実践者として、道徳的な価値を問い直し、吟味し、再構成もしており、その営みには、子どもも「参加」しているのである。

子どもの発達を「見る」ということは、そのような営みのなかで、そのような営みとして、子どもを「見る」のである。

(佐伯 2014 : 84f、傍点及び [] 内は引用者)

我々は子どもを「見る」とき、文化的価値に基づいて「善くなってほしい」と願いながら、子どもにまなざしを向ける。しかしながら、ここでの「善さ」は、常に未知のものであり、それゆえに、「見られている側」の子どもと共に「見ている側」の大人が問い直し、再構成してゆくべきものである。それというもの、「善さ」が既知であるとしたとたんに、文化はその生成的・発展的な力を失い、形骸化して衰退してしまう」からである(佐伯 2014 : 86)。

ここで佐伯が言及している「善さ」は、教育哲学者の村井実が『「善さ」の構造』(初出1978年)で展開した議論をベースにしている。村井は同書において、人間が求める「善さ」とは特定の性質と対応する何かではなく(それゆえに、「善さ」の实在が何かを探ることには意味がない)、「善い」と判断する人間の内部の基準、「善い」という判断がなされる構造を明らかにしている(村井 1988 : 293ff.)。佐伯は、村井の同書における「善さ」の探究に対して、「村井氏は『人はすべて善くなろうとしている』と規定しつつ、一方で、『善さ』は『定義できない』ともいう」とまとめ⁽²⁾、これに対して自身の考えを『人は、なってよかった自分になろうとしている』といい、『なってよかった自分』はあらかじめわかっているものではないとする」と整理している(佐伯 2014 : 219)。つまり、「善さ」とは、不可知なものでありながら、そちらの方向へと人間の変容を駆り立てる動機として現れてくるのである。そのうえで、「どちらも[村井・佐伯の両者]、文化の中にすまいながら、『より善い自分』を、他者、社会、文化との出会いを通して、自主的に模索して生きてゆくことに、人間の成長や発達を見る立場である」と佐伯は述べ、村井と自らの共通性を示唆している(佐伯 2014 : 219、[] 内は引用者による)。「善さ」という不可知の動機に突き動かされながら変容し続け、その自らの変容の過程がどのようなものであり、どのようなものになりつつあるかを常に反省的に問い掛ける存在として人間を規定する見方は、村

井と佐伯に共有された考えである。両者において「善さ」は定義不可能であるというのは、「善さとは何か」と「善さ」の实在を問うことを回避する工夫である。村井にとって「善さ」は子どもに内在するものではないが、子どもも含めた人々のあいだで「善い」と判断されるのはどういう構造を持つのかを解明することに力点が置かれている。他方、佐伯にとっては「善さ」は子どもが文化的になる、文化的実践へと参与しようとしている状態を示す言葉である。

佐伯が「善さ」を未知のものだとしている点は、前節において言及した、個人の内面に原因を探って他人の行動の意味を解釈すべきではないと佐伯が批判している点と関連する。行動の意味を探るときは基準、「善さ」が既知のものであれば、解釈は分かれることも、間違ってもないだろう。自らの判断のありようを不断に問い直すためには、その解釈・判断の基準そのものの妥当性に迫ること、つまり、「善さ」とは何か、という問いに向き合う必要がある。子どもを「見る」とき、我々大人は「善くなってほしい」と自らの文化的価値観に即してまなざすが、同時に、自らのまなざしが、期待として含みもつ「善さ」がいかなるものなのかを問い直す必要がある。「善さ」を探求する子どもの姿を既知のものとして捉え、自らの「説明」に納得している限り、子どもは「見え」ない。子どもの中に見ようとする「善さ」とは、子どもがポジティブな方向(佐伯はそれを「文化的価値」という)に向けて変容しようとする、あるいは変容しつつあるベクトルとしか形容できないものであり、そのベクトルは静的な状態ではない以上、安易な「解釈」を受け付けない。子どもの「善さ」とは、そのような運動なのであり、運動である以上未定であり、未達の^{デュナミス}潜勢態である。未知のものとして、わからなさを含んでいるからこそ、我々は子どもを「見る」のである。我々が子どもを「見」たくなるゆえんのもの、子どもの未知性を、佐伯は「善さ」と呼ぶのである。

4. 佐伯の「文化」とは何か

前節までに記した通り、子どもは理解する対象ではなくて「見る」対象であり、子どもなりの「善さ」の追求の結果の変容としての発達を見ようすることが、佐伯にとっての子どもを「見る」ことの意味で

ある。なぜ子どもは理解の対象ではないかと言えば、(我々と同様に) 子どもは時々刻々「善くなるう」としており、「善さ」を追求するがゆえに、常に変容し続けているからであった。2節で述べた、子どもの心のなかに子どもの(不可解な)行動の原因を求めて「説明」し、それに納得する態度、子どもを観察して子どもの内面を解釈し、その解釈を固定化する態度においては、子どもの理解とは、〈内面の状態→外面の作用〉という影響関係を推察するだけの行為にすぎない。そのような態度においては、大人は子どもの変容、「善くなるう」というポジティブな方向への(潜勢的な)動きを見落としてしまう。前節で言及した通り、佐伯がいう子どもの「発達」は、「善くなるう」とする子どもを「善くなってほしい」という願いを込めて見る、相互的な関係性のことである。つまり、子ども(の内面)を「理解」しようとすることは、解釈者の枠組みに子どもを押し込め、子どもの「発達」の相互作用性、あるいは関係性を見失うことなのである。

子どもが「善くなるう」とし、子どもを「見る」人が子どもに「善くなってほしい」と願いを込めてまなざしを向けることの相互関係の下で生じるのが、佐伯のいう子どもの「発達」である。佐伯は、この「発達」(あるいは、「学び」)に関して、次のようなドーナツ図式で捉えている。

佐伯は、『「学ぶ」ということの意味』(1995年)で提示した「学びのドーナツ」を、『共感：育ち合う保育のなかで』(2007年)において「発達のドーナツ」として再度提示している。『「学ぶ」ということ

の意味』で「人はつねに、他者とともに学ぶ存在である」(佐伯 1995:44)ことを図示した「学びのドーナツ」と同様に、「発達のドーナツ」は、「I(自己)が発達していくとき、YOU 的関わりを持ってくれる他者との出会いが不可欠である」ことを表現したものである(佐伯 編 2007:21)。図1の第一接面(IとYOUとが関わる局面のこと)において「I」に関わるYOU 的他者というのは「その人 [=「I」にあたる私]の身になってくれる人、その人のことを親しく思ってくれる人のこと、その人の意図を理解してくれる人で、基本的には母親のように親しく関わって世話をしてくれる人」を指す(佐伯 編 2007:21、[]内は引用者による)。ただし、このYOU との関わりだけでは、人は発達できない。YOU は第一接面でIに関わる一方で、第二接面において「文化的実践の世界」(=THEY)に関わっている。THEY にあたる「文化的実践の世界」(THEY 世界)とは「現実世界で文化の生成と発展に関わっている世界」である(佐伯 編 2007:21)。ここで佐伯が、文化を「実践」を伴うものとして把握していることには注意しておきたい。佐伯によれば、「IはYOUを媒介にして、THEY世界をかいま見るということで発達していく」(佐伯 編 2007:21)。佐伯のいう「発達」(あるいは、学び)は、「YOU」的他者を介して「I」たる私が「文化的実践の世界」(THEY 世界)をかいま見る、つまり、YOUを通して間接的に接することによって成し遂げられていくのである。そして、「文化的実践の世界」へと惹きつけられ、Iがそこに参加したいという意欲を掻き立てられることによって「発達」は進んでいくとされているのである。

それでは、発達の端緒である文化的実践の世界(THEY 世界)を「かいま見る」とは、どういうことなのか。この点について、佐伯は以下のように述べている。

THEY 世界というのは、いわゆる社会・文化的な実践の場であり、それはYOU との関わりを通してかいま見られるということがなければじまならない。その「かいま見られる」というのは、文化の「良さ」への予感であり、YOU への共感から生まれます。[中略] 子どもが社会の文化的

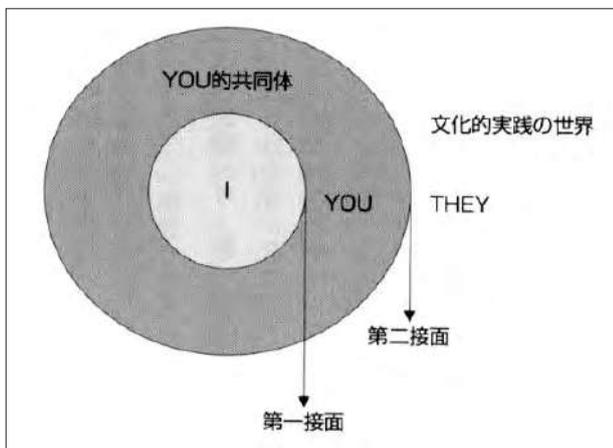


図1 佐伯による「学び」・「発達」のドーナツ

(佐伯 編 2007:21、cf 佐伯 1995:66)

価値に直接触れて、いきなりそれを深く「鑑賞」できるわけではありません。むしろ、「よくわからない」けれども、自分が親しみ尊敬している人が、自分ではつまらないものと思えるようなもの（たとえば古い壺）に感心して「すごいな」といっているのを見ると、自分も「ひょっとして、これすごいのかもしれない」と思い、その「良さ」がわかるようになりたいと願う。

（佐伯 編 2007：23、[] 内は引用者による）

上記の引用からも窺えるが、佐伯のいう「文化」というのは「善きもの」として追求されるものである。佐伯のいう「発達」、すなわち、子どもが「善くならう」とし、子どもを「見る」人が子どもに「善くなってほしい」と願いを込めてまなごしを向けることの相互関係の下で生じる「発達」とは、子どもが「文化」の「善さ」を感知して、それに参加したい、実践的に関わりたいという意欲を掻き立てることによって起こる。子ども（I）に「善くなってほしい」という願いを込めて共感的にまなごしを向ける YOU 的他者を介し、「文化的実践の世界（THEY 世界）」へ接近し、文化的実践（それは同時に社会的実践でもある）への参与の仕方を深めていくことこそが、ここで言われる「発達」なのである。

上に示した、佐伯の発達・学びのドーナツ図式の「文化的実践の世界」で言われる「文化」の背景には、マイケル・トマセロの「文化的学習（cultural learning）」の概念がある。佐伯によれば、トマセロのいう「文化的学習」とは「文化の成員のひとりないしグループが、これまでよりも『よい』もの（文化的産物）をつくり出したり、それらをこれまでよりも『よく』利用する方法を見いだした場合に、その産物の生産・利用の技能が、急速に同世代間、さらには次世代に伝播されるということと、ひとつたびそのように広がると、もはやもとへは戻らないという、人間社会に特有の、文化的実践を生み出す学習をさす」とされる（佐伯 1995：86f.）。つまり、佐伯が論拠とするトマセロにおいて「文化」は善きものなのであり、それは世代を超えて、社会に共有される実践的形態を持つ営みなのである。他者との間で、社会的・共同実践として展開される文化は、他者と共に「善さ」を共有しようとする、人間

の特質に由来するものであるという見解を、佐伯はトマセロから抽出する。佐伯は、トマセロが「類人猿からヒトになったのは、ヒトが『文化』を創り出したことによる」とし、その『文化を創り出す』ことができるようになったのは、ヒトが他者の意図を理解し、さらにその意図を他者と共有するようになったことによる」と述べているとし（佐伯 編 2007：12）、他者の意図を共有することから文化の創出がなされたとするトマセロの考えと、文化的実践世界への参入を YOU 的他者との共感的な関わりに見いだす佐伯自身の考えとの共通性を指摘している（佐伯 編 2007：17）。

佐伯がいう「善さ」の論拠となっている、村井実は前出の『「善さ」の構造』において、「善さ」を追求する人間の特性について記した箇所で人間がつくった「文化」が「善き」ものであるのは、「善さ」の共有の結果として、文化が創出されるからであると述べている。すなわち、「人間は、[中略]『善さ』というものにあこがれ、それをどこまでも追求して生きるという特性を持たざるをえないのであり、他方では、その『善さ』を日常生活の中でふだんに決定しながら、その決定の行動を通して、『善い』とされえたもの——「善いもの」——、つまり共通の行動様式や生活習慣、学問、芸術などの文化を作り出していく特性をもつに至っていると考えられる」（村井 1988：310）。ここで村井は、「善い」と人間が判断する機制について、「相互性」（自分だけではなく他者にも当てはまるかどうか）・「無矛盾性」（論理的な一貫性が担保されているかどうか）・「効用性」（最大限の効用を生むものであるかどうか）・「美」（「相互性」・「無矛盾性」・「効用性」の三つがすべて充たされているかどうか）の四つの基準を頂点とする「三角錐の形をとる立体的な構造モデル」を提示している（村井 1988：312ff.）。そして、「善さ」を追求する人間が作り出した「文化」について、村井は、上記の基準に照らして「善い」と判断されたものが積み重なり、出来上がったものだとしている。

村井の言う「善さ」の構造の四つの要素は、他者との共同的文化を構築するうえでも必須のものであろう。例えば、村井の「善さ」の判断基準の四つの頂点の一つである「相互性」の要求とは、「どういう対象についてであれ、私たちがその対象と私自身

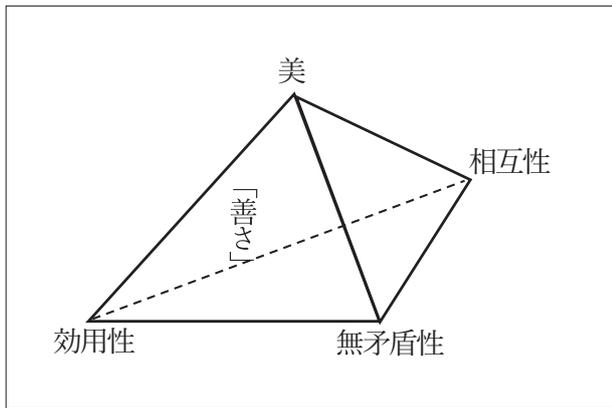


図2 村井の「善さ」の三角錐
(村井 1988：316を元に引用者が作成)

との関係だけでなく、同時にその対象と他者との関係を考慮しないではおれない」ことを要求するものであるが、「Xは善い」という判断をする場合、それは私だけではなく、AさんにとってもBさんにとっても「Xは善い」という判断が成り立つものでなければならない、ということの意味している。つまり、「善い」という判断そのものが成立することのなかに、既に（「Xは善い」と判断するような文化を共有した）自分以外の誰かがいなければならないのである。文化的価値が「善い」とされるのは、「善さ」の構造のうち、この「相互性」の要求と関連しているように思われる（「文化」が有する、他者との共同性、社会性を損なわないためには、「無矛盾性」（理解可能なものであるか）、「効用性」（役に立つものであるか、無益なものでないか）が重要であることは論ずるまでもないだろう）。つまり、文化的価値の「善さ」が、「相互」的なもの、他者と共有可能なものとされるのは、佐伯が村井から継承した前提なのである。

以上に記したように、トマセロと村井に共通しているのは、「文化」は、「善さ」を追求する人間が共同的に形成したものであり、それゆえに「善い」と人間同士が判断しあえるものだという点である。そして、共同的な「善さ」の追求としての文化的実践という概念を、佐伯はこの両者から触発されつつ構築したのである。佐伯によれば、「善くなるよう」とする子ども（I）は、「善くなってほしい」という願いを込めて子どもを「見る」人（YOU：共感的他者）を介することで、「善くなるよう」としてきた人々の積み重なりである文化的実践の世界（THEY）へと

徐々に参入していく。文化的実践の世界（THEY）に参入することが「善くなる」ことであるのは、「善さ」を追求した人々によってつくられているものが「文化」であり、それを自らのものとして獲得していく過程だからである。つまり、佐伯のいう「発達」とは、「善さ」の集積ともいえる「文化」に即しながら子どもが「善くなるよう」とすることであり、それは「善くなってほしい」と願いながら子どもを「見る」共感的他者（YOU）を媒介にして、「文化」として積み上げられてきた、先人を含む他者の共同的な実践の営み（「善さ」の追求）をわかっていくことである。それゆえ、子どもを「見る」ことは、子どもが「善くなるよう」とすることと子どもに「善くなってほしい」と願うこととをつなげるのであり、文化として積み上げられた「善さ」を念頭に置きながらも、子ども自身の「善さ」の追求に寄り添うことなのである。子どもを「見る」ことは、子どもの中に潜む「文化」への強烈なドライブを感知しようとする、大人の願いでもあり、祈りのごとき営みと言えるのかもしれない。

注

(1) 佐伯は『子どもを「人間としてみる」ということ』所収の対談において、子どもの人間としての尊厳を守ることに関して言及している。子どもの言動を受け取り手が勝手に解釈するのではなく、一人の人間の訴えとして真摯に受け止めるべきだということを次のように述べている。

だから、子どもがね、怒っているとかね、泣いているっていうときに、それを、「痛いから泣いている」とかね、「誰かにやられたから怒っている」とか、言うんじゃないくて、何か、こう、人間としての訴え。なんか、本当に、人間として、こう、たとえば、ずるいことだとか、不公平なこととか、正義に反することに本気で子どもは怒りますよ。で、そういうことを、子どもは泣いていたり、怒ったりして訴えているわけだけど、それは、本当に人間としての訴えだと思って聞いてあげることがね、非常に大事だということを言いたいんです。

(子どもと保育総合研究所 編 2013：30)

(2) 本文で後述するような村井の「善さ」の構造（「善さ」の三角錐）について文献において佐伯が言及している箇所は管見の限りないようである。ただし、佐伯による村井への言及を見る限りでは、佐伯は村井の「善さ」の構造の特に「相互性」を頂点においた見方をしているように思う。村井の言う「相互性」とは、後に本文で詳述するが、「Xは

善い」という判断が一個人にとどまらないこと、他者にとっても「Xは善い」と判断されることである。佐伯は、この相互性を、自身のドーナツ図式における「文化」が「善きもの」となる論拠としているようである。

文献

- 阿部学 (2012) 「「学びのドーナツ論」は実践に活かされたか：理論と実践との乖離に関する一考察」千葉大学教育学部授業実践開発研究室『授業実践開発研究』第5巻、43-51頁。
- 子ども保育総合研究所編 (2013) 『子どもを「人間としてみる」ということ』ミネルヴァ書房。
- 佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店。
- 編著 (2007) 『共感：育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房。
- (2014) 『幼児教育へのいざない：円熟した保育者になるために』(増補改訂版)、東京大学出版会。
- 白石昌子 (2015) 「幼児の和太鼓へのかかわり方に関する一考察：佐伯胖の「ドーナツ論」を手がかりに」『福島大

- 学総合教育研究センター紀要』第19巻、65-74頁。
- 須永美紀 (2013) 「人との相互的関わりと子どもの発達」新保育士養成講座編纂委員会編『保育の心理学』(新保育士養成講座、第6巻改訂1版)、全国社会福祉協議会。
- トマセロ (2006) 『心とことばの起源を探る：文化と認知』(シリーズ認知と文化4)、大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓訳、勁草書房。
- 村井実 (1988) 『ソクラテスの思想と教育・「善さ」の構造』(村井実著作集3)、小学館。
- 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』(平成30年3月)、フレーベル館。
- (2019) 『幼児理解に基づいた評価』(平成31年3月)、チャイルド本社。
- ロゴフ (2006) 『文化的営みとしての発達：個人、世代、コミュニティ』當眞千賀子訳、新曜社。

受付日：2020年3月10日

受理日：2020年5月23日

