

保育における関係発達論の展開と課題

—— 1993年以降の研究動向に着目して ——

城 田 美 好

1. はじめに

関係発達論とは、かつて育てられるものであった人がいま育てるものになるという、人間がその生命と文化を世代から世代へと無限にリサイクルする過程を捉えるための理論枠組みである(鯨岡 1999)。

関係発達論に関する研究は、保育論や保育方法に関する研究のみならず、教育学、児童心理学、発達心理学、臨床心理学、療育や福祉領域など、多岐にわたる(竹・村山 2020: 275)。本論文は、その中でも保育研究における関係発達論の展開を整理し、課題の考察を行うものである。

関係発達論の展開について整理した最新の研究に竹美咲、村山拓の研究がある(竹・村山 2020)。竹らは、学術論文データベース CiNii を使用し、関係発達論に関する文献を抽出したうえで、関係発達論という用語が現れた時期について次のように述べている。

最初に「関係発達論」の用語が用いられている文献は鯨岡(1993)で、関係発達論と直接的に関係のある初期の文献も同論文であった。(竹・村山 2020: 275)

竹らは、鯨岡峻によって関係発達論という用語が用いられた1993年から2019年8月の間に出版された文献を分析の対象とし、抽出した51件の文献を「保育」「療育」「教育」の3領域に分類した(竹・村山 2020)。分析の結果、竹らはいずれも3つの領域において、臨床、理論の両方の観点から関係発達論に関する研究が進展していることを指摘している(竹・村山 2020)。特に、「保育」に関して竹らは、藤井真樹らや梅崎高行を取り上げ、保育研究では関係性そのものを描きだすよりも、関係を通した個人内の諸能力の発達を捉えることに傾倒していることから(藤井 2010; 梅崎 2014)、関係発達論的な発達観が「保育」領域に十分浸透していないと説明をしている(竹・村山 2020: 278)。

しかし、竹らの論文において先行研究の検索及び分類が「関係発達論」や「保育」などのキーワードに基づいて行われ、文献の執筆者の学問領域や学問の背景を捉えないまま分類が機械的になされていることを踏まえると、「保育」領域に関係発達論的な発達観が浸透していないと言い切

るにはその根拠は十分とはいえない（竹・村山 2020: 275）。実際、奥山順子や榎沢良彦に代表される関係発達論に言及した保育学の保育研究は、関係発達論的発達観を取り入れながら子どもと子ども関係、子どもと保育者関係の実態把握だけでなく、子ども集団や保育者の専門性にも言及しており、関係発達論的発達観の「保育」領域への浸透が見られる（奥山 2008; 榎沢 2009）。ここから、竹らが「保育」領域として分類した研究の学問領域が限定的であることが推察できる（竹・村山 2020）。

一方、竹らが引用した関係発達論に関する「保育」研究や奥山、榎沢の論文は、一貫してその研究対象を子どもと子ども関係、子どもと保育者関係、子ども集団に置いている（竹・村山 2020; 奥山 2008; 榎沢 2009）。関係発達論が、子どもと養育者の関係を射程とした理論であることに鑑みれば、研究対象の重なりは理解に難しくない。しかしながら、保育という実践が子どもと保育者だけではなく、保護者によっても支えられ、保育実践研究でも子どもを育てることは、それにかかわる保育者と親も育つということであり、親の育ち、保育者の育ち無しに子どもは育たないと強調されていることを踏まえれば（土方 1980; 嶋 1998）、保育研究が関係発達論の射程に保護者を位置づけていないことは問題である。保育の質に関する議論が高まる中、質の高い保育の展開のために、保育者、子ども、そして保護者の関係発達のダイナミズムを捉えていくことは喫緊の課題である。

そこで、今後保育実践における子ども、保育者、保護者関係の質的发展を捉えていくため、本稿では先行研究で示された1993年以降の保育における関係発達論の展開を執筆者の学問領域や研究の背景を考慮しながら整理し、保育研究における関係発達論の課題を明らかにすることを目的とする。

2. 関係発達論の保育への導入

本節では、先行研究で言及された鯨岡の発達心理学における関係発達論の理論構造と関係発達論の保育研究への導入の契機について説明する。

2-1. 個体能力主義的発達論から関係発達論へ

1990年は、特に発達心理学における発達観が個体能力主義的発達論から関係発達論へと転換する基点となる年である。Wallon, H や Gesell, A らの研究に代表される子どもの発達に関する説明は、20世紀初頭から21世紀直前まで、知能検査や発達検査などで測定可能な個体能力の発達をもとに行われてきた（Wallon 1925; Gesell 1950）。Wallon は、子どもの運動発達と情動世界との関係性に着目しているものの、それは個人内に存在する異なる機能の関係性であって、他者との関係性を指しているわけではない（Wallon 1925）。南部真理子は、20世紀の発達検査が子どもと母親の関係性を想定して行われたとしても、それはあくまで子どもの側の主観を考慮したもので

あり、「親の主体性と子どもの主体性の絡み合いともいうべき関係性は、発達検査の中には、含まれていない」（南部 2007: 55）と20世紀の発達観が個体の能力に着目したものであったことを強調している。

藤永保は、発達研究における個体能力主義に疑義を唱えた研究者の一人である（藤永 1990）。藤永は「発達検査は、一人ひとりの子どもに関して“平均像との差”を問題にする方向性を与えてしまったのではないか」（藤永 1990）と問いかけた。この流れを受けて鯨岡は、個体能力主義的発達論に対する批判として、関係発達論を提唱した（鯨岡 1993）。鯨岡は、子どもの発達を個体能力から捉えるのではなく、他者との特に養育者との関係という視座から捉えることの重要性を示した（鯨岡 1993）。鯨岡の関係発達論は、子どもが大人という完成した状態へと一方向に能力を獲得していく発達観とは異なり（竹・村山 2020: 275）、人の育ちを「育てる者—育てられる者」の相互的ななかかわりの中で子どもと養育者が一生涯にわたり変容していく過程とその相互関係に着目することで、従来の発達観からのパラダイム転換をはかった（鯨岡 1993）。

南部は、2001年の WHO の国際障害分類において、個々の機能障害や能力障害への支援という観点から、生活において他者との関係を含めた環境との相互作用の機能不全により障害が生じているとする、人間・環境相互モデルへと転換したことが個体能力主義的発達論から関係発達論への転換を促進した要因として大きいと説明する（南部 2007: 55）。国際機構の発達観の転換は、発達心理学におけるパラダイム転換の追い風になった。

また南部は、WHO における国際障害分類の発達観が転換した2001年に、日本で新しく幼稚園教育要領と保育所保育指針が施行されたことに言及している（南部 2007）。南部は、幼稚園教育要領と保育所保育指針において、「発達課題」や「発達段階」という概念が削除され、一人ひとりの子どもの「発達過程」を重視するように変更されたと説明し、2001年以降人の育ち（発達）が国際基準も含め関係発達論へと転換期を迎えたと述べている（南部 2007: 55）。久世妙子や野呂アイらが1995年から乳幼児研究において関係発達論を系統的に整理し、保育に言及していることを考慮すれば、関係発達論が2001年の要領や指針変更の1つの参照点になったことは推察できる（久世 1995; 野呂 1996）。

また、竹らは、学術文献の整理を通して2001年以降「関係発達論」をキーワードとした文献が増加していることを指摘し、その理由を次のように述べ、日本における関係発達論の広がりに影響を及ぼした鯨岡について言及している。

この文献数の増加には、鯨岡（1993）が発達研究領域におけるパラダイム転換の動向を整理し「関係発達論への転向」と題したこと、鯨岡により執筆された博士論文が1999年に『関係発達論の構築』と『関係発達論の展開』の2冊にまとめられ書籍として出版されたことで、関係発達論の概念が広まりをみせたと推測される。（竹・村山 2020: 276）

鯨岡は、過去の発達研究におけるパラダイム転換の動向を根拠として、世界的な発達観の転換を歴史的な研究動向のなかに位置づけ、パラダイム転換への理解を促進した（鯨岡 1993）。

1993年に鯨岡が関係発達論を提唱して以降、子どもの発達が「他の発達段階にある人の発達によって支えられ、“育つ—育てられる”という関係の生命のサイクル過程の中で展開される」（寺見 2001）との認識に立つ捉え方へと変更されてきた。関係発達論は、個体能力主義的発達論からの脱却を模索する過程で導出されてきた理論であり、世界及び国内における発達観に対する基準変更や疑義を追い風に成熟してきた理論であると言える。

2-2. 関係発達論とは

2-2-1. 関係発達論の理論構成

鯨岡は、関係発達論の構築に向けて Vygotsky, L. S. の「inter-mental から intra-mental へ」という標語を足掛かりに、個体能力主義的発達論から関係発達論へのパラダイム転換をはかっている（鯨岡 1999; Vygotsky 1934 = 1962）。鯨岡は、Piaget, J. と Vygotsky の理論展開を比較し、次のように述べ、Vygotsky の標語が関係発達論への転換を支える理由を示した（Piaget 1926; Vygotsky 1934）。

Vygotsky (1934/1961) は（中略）Piaget が言うように表象や思考といった個人内精神作用（intra-mental）から社会性のような個人間精神作用（inter-mental）がもたらされるのではなく、むしろ発達的变化の向きは、子どもの外部 inter-mental としてあったものが子どもという個体に内化されて intra-mental になると考えなければならないと主張した。

（中略）

つまり、すでに大人の世界に inter-mental なものとしてあった文化（中略）が子どもの内部に取り込まれて個人の思考、個人の価値観というように intra-mental なものへと転化する一方、子どもが大人になる過程でその intra-mental なものが共同化されて再び inter-mental なものへと再転化し、再び次の世代にとっての inter-mental なものとして再提示されるというリサイクル・プロセス、これこそ個体の能力完成のプロセスとして発達をみる見方を超え、真の生涯発達という考えに連なる「新しい」発達の見方ではないだろうか。（鯨岡 1999: 2-6）

鯨岡は、Vygotsky の見方を基点に理論を構築している（鯨岡1999）。鯨岡は、理論を構成する要素として以下の4点を提示している（鯨岡1999）。①人間存在の両義性、②文化伝達＝世代間サイクル、③周囲他者との関係の拡大・深化・変容の次元、④主観的、間主観的な次元である。これを簡素にまとめると、①人間は、整合希求性と自己充実性という根源的な両義性を抱えなが

ら他者とかかわり合う、②「子どもから大人へ」という個体能力的見方に対する、「子どもから親へ」という必然的な発達リサイクル・プロセスの考慮、③育てられる者から育てる者へという世代間の文化伝達関係における個人の変容、④親子の関係を行動のみならず、両者の主観や間主観的情動から理解するである。

鯨岡は、1999年に構築した関係発達論の「見失われた環＝missing ring」として、相互主体性を理論の構成要素として追加している（鯨岡 2006）。鯨岡は、相互主体性を「お互いに主体である者同士が関わり合うとき、そこに繋がりが生まれるときもあれば、繋がりが得ないときもある。それでもお互いが相手を主体として受け止め合えば、そこには共に生きる条件が整う。それが相互主体的な関係なのだ」（鯨岡 2006: 37）と説明している。よって関係発達論は、個人の情動に踏み込み、人と人との間で生起する人間の発達に影響を及ぼす要因を説明するために、①人間存在の両義性、②文化伝達＝世代間サイクル、③周囲他者との関係の拡大・深化・変容の次元、④主観的、間主観的な次元、⑤相互主体性の5つの柱をその構成要素として内包している。

2-2-2. 関係発達と関係発達論の関係性

竹らは、論文の冒頭で関係発達が関係発達論を構成する要素であると説明しているが、先行研究の分類過程やその整理において、2つの概念の違いや関係性は見受けられない（竹・村山 2020）。関係発達と関係発達論の関係性の把握は、次項で言及する関係発達論と保育研究の結節点を検討する際にも重要であるため、本項では2つの概念の関係性について整理を行う。

鯨岡は、関係発達を「親子二世帯、あるいは子ども、両親、祖父母の三世帯が、相互に影響を及ぼしあい関係を持ちながらそれぞれの生涯発達過程を同時進行させる事態と見なす」（鯨岡 1999: 8-10）考え方のことであると説明している（図1）。

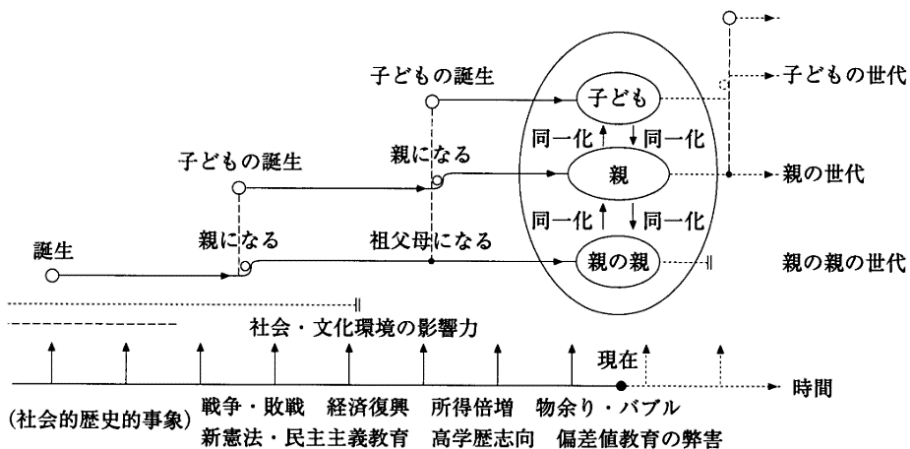


図1 関係発達の概念図（鯨岡 1999: 8-10）

つまり、関係発達とは事象であって、理論ではない。図1は、子どもが親によって育てられ、将来的に親になる一方、一つ前の世代は祖父母に移行しながら、依然として親になった世代の親であり続け、いずれ生涯を終えるという世代間の関係の時間的変容過程を示している。

図1は、関係発達が3つの定式から成り立っていることも示している。1つ目は、「育てられる者が育てる者になる」という転回が種の再生産を意味するとともに、各世代で無限にリサイクルすることである。これは、最もマクロな視点から関係発達を捉えたものである。2つ目は、図1の楕円内に示されている無限のリサイクル過程を2世代、3世代に跨る関係として子どもと養育者関係に焦点化したものである。そして、3つ目は図1の一番右に示されている、2つ目の定式を更に個の生涯過程へと特殊化した定式である。これは、A) 個体能力の発生的展開の次元（両義性、相互主体性、繋合希求性、自己充実欲求）、B) 周囲他者との関係拡大・深化・変容の次元、C) 文化の影響力の浸透の次元（世代間伝達）という関係発達を貫く本質的な次元を包含している。

3つ目の定式は、関係発達論の構成要素として上述した①～⑤を分類したものであることがわかる。つまり、関係発達自体が関係発達論の重要な論点なのである。鯨岡は、関係発達という事実を発達理論の根幹に据えるべきだと述べている（鯨岡 1999: 10）。関係発達論とは、関係発達を根幹に据えた関係のあり方を捉える理論的枠組みなのである。

2-3. 関係発達論の保育研究への導入

上述のように、保育や保育施設における子どもの発達を研究対象とした発達心理学研究は、発達検査や個体内能力発達測定の結果に基づき、子ども個人の発達を捉える個体能力主義をもとにしていた。そのため、発達心理学における個体能力主義的発達論から関係発達論へのパラダイム転換は、発達心理学の保育研究においても従来型の発達観からの脱却であった。

関係発達論の保育研究への導入は、鯨岡の研究を受けて、久世や野呂らが教育心理学の年報に続けて乳幼児研究の主要な動向として関係発達論を取り上げ、「生き生きとした事象そのものへ」という子どもを捉える視点と保育記録のつけ方（エピソード記録）との関連で関係発達論に言及したことでより具体性をもって進んだ（鯨岡 1993; 久世 1995; 野呂 1996）。久世は、関係発達論が特に発達心理学の保育研究者に受け入れられた理由として、次のように説明している。

（鯨岡は）“生き生きとした事象そのものへ”の方向性がうかがえるようになってきたことをあげている。観察日誌研究もそうであるし、事例研究やエスノ心理学も生き生きとしたエピソードを中心に展開される限りそうであろう。それを素朴主義というか現場主義というかはともかくとして、発達の事象により密着し、それを生き生きと捉えたいという思いが多くの研究者を捉えるようになったことも事実である。（久世 1995: 37）

表 1 旧来の発達観と関係発達論の比較（梅崎 2014: 16）

旧来の発達論での扱い		関係発達論で 試みられる再定義
何かができるようになること	発達	育てられる者から育てる者になっていく過程
子ども	(発達の) 主体	子どもも大人も
養護は3歳未満へ（/保育所で）の営為。 教育は3歳以上へ（/幼稚園で）の営為	養護 と教育	生涯発達の条件であり、不可分
おどなりにされてきた（能力獲得や拡大 が優先されてきた）	心を 育てる	子どもを育てる上でのただ一つの目標。 私の心（自己性/能動性）と私たちの心 （社会性）のバランスの良い育ちが目指 される

また梅崎が表1にまとめているように、「発達」と「主体」の再定義は、発達心理学の保育研究において子ども関係、子どもと保育者関係というかかわり合う2者の相互作用から人間の発達を捉える枠組みを定位する機会となった（梅崎 2014）。発達心理学の保育研究における関係発達論の導入は、「〔育てる者－育てられる者〕双方の動的な交渉過程において〔育てる者－育てられる者〕が、共に発達する主体として」（梅崎 2014: 16）関係に表れる主体観、発達観を発達心理学の保育研究にもたらしたと共に、個人を関係から捉えようとする視座を築いたのである。

3. 保育研究における関係発達論の展開

本節では、保育研究における関係発達論の展開を各学問領域の特性を踏まえながら、整理する。

3-1. 関係発達論を用いた保育研究の整理から

3-1-1. 発達心理学の保育研究を中心として

1993年に鯨岡が「発達研究の現在：関係発達論への転回」の中で関係発達論に言及した後、1999年の『関係発達論の構築』が出版されるまでの間に、久世や野呂、高橋道子らは、乳幼児研究の動向を整理し、関係発達論をこの時期の主要な動向の1つとして取り上げた（久世 1995; 野呂 1996; 高橋 1997）。

久世は、発達心理学の乳幼児研究において間主観性、相互主観性、すなわち上述の「生き生きとした事象そのものへ」という観点から、乳幼児の観察記録を継続的に収集し、「これまでの実験的な事物操作中心の研究では見落とされてきた発達の現象やメカニズム」（久世 1995: 38）を解明する研究が進展していることを示した。乳幼児研究は、間主観性を方法論として用いることで、発達研究で見落とされてきた発達プロセスを細かく追跡し、明らかにしてきた。しかしなが

ら、久世は保育場面をとらえた研究において、乳幼児のかかわりや保育者と幼児の動的な関係性を研究対象とした研究は少なく、未だ関係を通した個人内の発達プロセスに対する視点の転換に留まっていると指摘している（久世 1995: 39）。

これを受けて野呂は、乳幼児研究における研究領域を量的に調査し、乳幼児研究における動的な関係性を研究対象とした研究を整理した（野呂 1996）。例えば、乳幼児研究では特に「社会的行動」と「家族関係」に関する研究数が多く、けんかやいざこざなどを含む仲間関係をめぐる問題に対する研究的関心が高いことを示した。特に野呂は、関係発達論を用いてけんかやおもちゃの取り合いなど2者の衝突を対象とする研究や、けんかからの立ち直り、仲間関係の維持など、個人のレジリエンスや関係調整機能などに着目して関係の様相を捉える研究を根拠とし、久世が指摘した発達研究における課題を提示した。

松永あけみは、久世が乳幼児研究の動向として関係発達論に言及して以降（久世 1995）、関係性や関係発達、関係発達論が発達研究におけるキーワードになっていることが窺えると述べている（松永 2004: 38）。しかし、同時に保育研究として関係発達論を用いた研究が増加しているわけではないことを指摘している（松永 2004: 38）。これに関して岩立京子は、人間の関係論的な理解が発達心理学の領域に深く根ざしてはきたが、関係性を捉える方法論の検討が必要であると述べ、関係発達論の関係の捉え方の浸透は見られつつも、関係発達論が関係を捉える際の方法論として立脚できていないことを示唆している（岩立 2002: 50）。

たしかに、発達心理学の保育研究を見ると、例えば梅崎の保育実践における子どもと子どもの関係を間主観的に捉えようとした研究や、長濱成末の子ども同士の物の取り扱い場面において他者との関係における子どもの自己調整機能の発達を探究した研究に代表されるように、発達心理学の保育研究は、主として子ども同士という2者関係を対象に子どもの変化を関係性という観点から捉えようとしている（梅崎 2006; 長濱 2011）。また近年、川田学が、保育的発達論として保育と発達の再検討を行いながら、保育の公共性すなわち、地域の人々との交流など他者とのかかわりの場として保育を想定し、その中で子どもが他者との関係のなかで育つことの意義について言及している（川田 2023）。しかし、いずれの研究も岩立の指摘の通り、間主観性や相互主観性を中心にした関係把握に留まり、関係発達論が関係性を捉える方法論として用いられているわけではない（岩立 2002: 50）。

3-1-2. 教育学、乳幼児教育学の保育研究を中心として

一方、教育学や乳幼児教育学の保育研究では、子どもと養育者＝保育者関係を対象に、関係性を捉える方法論として関係発達論を用いている研究がある。三輪佳見は、スポーツ運動における子どもと養育者の関係をもとに、幼児期の動きを理解する基準として鯨岡の関係発達論を用い（鯨岡 1999）、「育てる－育てられる」関係に着目している（三輪 2000）。

三輪は、スポーツを教える側と覚える側の関係を「育てる―育てられる」を用いて捉える時、教える側は覚える側の理解を少しでも促すべく、覚える側から「できない」理由を学ぶ必要があり、その時覚える側は自分の「できない」を相手に教える側になる。すなわち、教える側と覚える側の関係は、常に流動的であると説明している（三輪 2000）。教える側と覚える側の関係が固定せず、流動的であることで「できる」という喜びや「できない」という不快感が、教える側にも覚える側にも両方に感じられ、それが共感に発展し両者の関係を一歩進めるという。三輪は、「育てる―育てられる」を方法論として用いたことで、固定しがちな子どもと保護者、子どもと保育者、子どもと教師の関係に流動可能性を見出した（三輪 2000）。

一方、小林浩之と上野ひろ美は、関係発達論を関係理解のための方法論として用い、子どもと保育者の関係を考察している（小林・上野 2008）。小林らは、関係発達論を用いて子どもと保育者の関係を見る時、子どもから影響を受けて保育者の自己性や力量が変容し、その変化を子どもの発達の内に見出すことができることから、保育者の自己性や力量の変容と子どもの発達には相関性があると述べている（小林・上野 2008）。

ここから、三輪や小林らの研究は、発達心理学の保育研究に見られた「生き生きとした事象そのものへ」を捉えることに重きを置いているのではなく、子どもと大人の関係の捉えなおしを目的としているため、関係発達論がその関係を捉える方法論になっていることが分かる（三輪 2000; 小林・上野 2008）。これは教育の特徴、すなわち教える者と教えられる者が想定されている営みであることにも由来する。また、発達心理学の保育研究が子どもと子どもの関係に焦点化していたのに対し、教育学、乳幼児教育学の保育研究が子どもと保育者の関係に着目しているのも、上述の学問領域の特徴に基づく研究の重点を置くポイントの違いによると考えられる。

さらに、小林らは子どもと保育者や子どもと子ども関係という個々の関係と保育集団の中の他者関係の違いについても言及している（小林・上野 2008）。小林らは、個々の関係に着目している関係発達論と集団の中の子どもを捉えようとしてきた「集団づくり」に関する研究が両輪で実践に存在することにより、保育者は子どもの発達を多角的に捉えることができると説明している（小林・上野 2008）。関係発達論的な関係把握をもとに、2者関係の外に広がる関係や事象にもたらされる影響について考えることで、保育実践のなかの子どもがより輪郭を伴って可視化されるという。発達心理学では、関係発達論的な関係把握の方法や関係を把握すること自体を模索しているのに対し、教育学、乳幼児教育学の保育研究では、関係発達論を用いた2者関係の把握に基づいて、保育実践というより複数の事象の解明にも向かっていると考えられる。

3-1-3. 保育学の保育研究を中心として

では、保育学の保育研究において関係発達論はどのように展開しているのだろうか。発達心理学、教育学、乳幼児教育学の保育研究とは異なる関係発達論の展開を奥山の論稿「幼稚園教育に

おける「集団」の意味—3歳児の園生活への「適応」をめぐる—に見ることができる（奥山 2008）。タイトルからも明らかであるが、奥山は、幼稚園や保育園の学級や園という公的な集団を生活の基盤とする幼児期において、人とのかかわりのもつ意味を考察している（奥山 2008）。

ここでの集団の意味として奥山は、保育者が意図的に構成する集団ではなく、「幼児が自発的に取り組む遊びや生活の中で自然発生的に生まれる集団や、偶発的なかかわりによる関係を含み、それらが多様に絡み合ったもの」（奥山 2008: 122）であると説明し、「学級全体を対象として一斉に指導する「集団活動」などという場合の活動形態としての狭義の「集団」とは異なるものである」（奥山 2008: 122）とその差異を明確に述べている。この点は、衝突場面に着目して関係を捉えようとした発達心理学の保育研究とは大きく異なる点である。つまり、研究者側の意図をもって限定的な関係を選ぶことと、子どもの生活や自然発生的すなわち子ども先導型の関係を観察することとは、対象となる関係の質も異なると予想される。また、奥山の「集団」は、園生活における「集団」を指しているため、子どもはもちろん、保育者や保護者も含んでいるが、論稿では子ども集団と子どもと保育者関係について言及されている。

奥山は、約1年にわたる継続的な観察と記録化から、「一見、バラバラに、それぞれの思いで遊んでいるかのようにみえる入園後の幼児が、行動レベルには表れなくとも思いや気持ちを共有していく」（奥山 2008: 129）という、複数の子ども同士が間主観的に他者を理解している実態を示した。また、集団における子どもたちが自己充実性と整合希求性の両義性に苛まれながら他者との関係を構築していることや個々の幼児が求める保育者とのかかわりが、それを共に求め、そこに共に心地よさを感じる幼児同士で共有されることで、集団としての育ちにつながることを明らかにした（奥山 2008: 130）。奥山は、関係発達論を構成する関係発達の要素が集団における関係性をも捉える枠組みとなる事例を提示した（奥山 2008）。

一方、榎沢は保育者の専門性という観点から、保育者の両義性について言及した（榎沢 2009）。特に、保育者が専門職としての目的志向的な行動や意思と同時に、子どもの思いに寄り添うという目の前で今起きている出来事の間で揺れ動きながら保育をすることに、保育者の専門性を見出そうとしている。その上で、鯨岡の『〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ 関係発達の視点から』を参照し（鯨岡 2002）、保育での遊びやかかわりが「子どもたちの関心の流れと保育者の配慮とがつかず離れず、相前後するような仕方で生起する」（榎沢 2009: 14）と相互主体的な子どもと保育者の関係の様相を説明している。

これ以外にも保育学における保育研究では、関係発達論をベースにした「関与観察とエピソード記述」という方法論を展開する動きも見られる。この方法論は、保育者が「一個の主体」として目に見えない思いと意思の交流やその場にかかわる当事者にもたらされる主観も含めて、現象を「ありのまま」に描き出そうとする方法論である（塚田 2023: 50-51）。例えば、塚田みちるは保育者養成校における学生と保護者の関係を関係発達論の視座から捉えるため、関与観察とエビ

ソード記述を調査の方法論として用い、学生が保護者との間に育て一育てられるという相互的な関係を意識する過程を示している（塚田 2023: 48-55）。

ここから、保育学の保育研究は、保育実践における子ども観や集団観など、倉橋惣三から連綿と続く保育観を踏まえた上で（倉橋 1914）、関係発達論を採用しているため、関係発達論をそのまま展開するというよりもむしろ、新たな関係性への応用や専門性を捉える枠組み、そして方法論としての展開など、関係発達論という理論枠組のなかで多様な対象を想定し、挑戦的に理論を展開していることが分かる。

3-2. 保護者を対象とした研究の特性

ここまで、異なる領域ごとに関係発達論の各展開を整理してきたが、保育における関係発達論の射程をみると、子どもと子ども関係、子どもと保育者関係、子ども集団は定位されているが、そこに保護者の存在が見受けられない。鯨岡は関係発達論の「見失われた環＝missing ring」として、相互主体性が理論を支える重要な概念であったと述べているが、関係発達論が保育実践の「ありのまま」を、そして「生き生きとした事象」として捉えるためには、幼稚園、保育園に子どもを預け、保育をともに創る保護者こそが保育における関係発達論の「見失われた環＝missing ring」であるのではないだろうか（鯨岡 2006）。そこで、関係発達論を用いて保護者の他者との関係における発達を捉えた研究を以下、概観する。

青野明子と松島恭子は、母親が「育てられる者」である状態で母親になることで、育児不安や育児に対する苦悩を抱えている実態に鑑み、大学の相談所で実施した継続的なマザーグループ活動における、母親間の関係の発達を追跡調査した結果をまとめている（青野・松島 2001）。マザーグループは、エンカウンターグループ、すなわち「個人の成長、個人間コミュニケーション、および対人関係の発展と改善」（青野・松島 2001: 72）を目的として構成され、マザーグループ参加者 A の視点からグループ内の関係性を説明している。青野らは、エンカウンターグループが「子ども－養育者」関係に代表される「育てられる者－育てる者」という 2 者の関係性の発達と、「子ども－子ども」関係に代表される仲間関係による関係性の発達が「同時に相互作用的に積み重なることで」（青野・松島 2001: 69）母親の心理的成長にアプローチしていると述べている。

また青野らは、母親がグループ内での他の母親とのかかわりを通して、「育てられる－育てる」関係から「互いに育ち合う」（青野・松島 2001: 78）関係へと母親同士の関係性を捉え直していく過程を示し、関係を育てるという母親の経験が、子どもとの関係性の変化にも影響すると推察している。しかし、これに関しては実証的な研究には至っていない。

青野らの研究では、母親の変容が心理的な変化に見出されており、グループ活動を重ねた母親の他者への働きかけの変化など心理的な変化以外の多様な母親の変容は示されていない（青野・松島 2001）。また、母 A の観点から他者との関係の変化を捉えているため、母 A の先にいるは

ずの相手の変容との関連で母 A の変化が十分に捉えられているとは言えないだろう。

一方、石川大昇らの研究は、子育ての孤立化など子育てを取り巻く社会問題に言及し、統計データの整理を基に関係発達論の「育てられる—育てる」を用いて子育てを再考している（石川・田中 2019）。石川らは、子育てを取り巻く問題の原因を保護者の「育てられ—育てる」機会と環境の喪失に見ており、保護者が育てられる関係を同世代ではなく、高齢者世代、すなわち助言者・経験者（＝メンター）に求めることを提案している（石川・田中 2019: 61）。この考え方から、石川らは青野らが示した同じ悩みを共有できる同世代との関係に対して（青野・松島 2001）、高齢者と母親という上下の関係、そしてメンターという言葉からも想像できるように、2 者間の固定的な教える—教えられる関係を想定していることが読み取れる。

以上、関係発達論の視座から保護者の成長や育ちについて言及する研究を整理した。ここから、保護者を対象とした研究の 3 つの特性を導出した。1 つ目は、保護者を対象とした関係発達論と関連する研究はいずれも保育研究とは別の文脈で行われている、2 つ目は保護者を「育てられる者」、「教えられる者」という受動的な存在として見る傾向がある、そして 3 つ目は保護者の変容は、保護者個人の内に見出され「関係」という視点が抜けやすいことである。保育研究における関係発達論では、保護者も保育実践に参加し、他者との関係において発達する主体であるという視点が抜け落ち、保護者が子どもと保育者関係の外に位置づけられていることが明らかになった。

4. 保育研究における関係発達論の課題

本節では、ここまでの先行研究の整理を踏まえ、保育研究における関係発達論の課題を明らかにしていく。

4-1. 研究対象の限定性

関係発達論を用いて保育を捉えようとした研究は、上述のように子どもと保育者関係、子どもと子ども関係、あるいは子ども集団を主として対象にしてきた。保護者を対象として関係発達論を用いた研究もあるが、これらは保育とは異なる文脈で行われていた。

しかし、ここで保育という営み自体に目を向けると、例えば土方康夫は保育実践において子どもを育てるということは、それにかかわる保育者と保護者も育つということであり、保護者の育ち、保育者の育ち無しに子どもは育たないと強調している（土方 1980）。これは、保育実践にかかわった山本健慈や嶋さな江が、子どもと保育者だけではなく、保護者を含めて相互に影響し合いながら、集団が人を育て、人が集団を育てるという相関関係にこそ保育という営みの醍醐味を見出すことができると説明していることと重なる（山本 1997; 嶋 1998）。また、児童心理学においても乾孝が「伝え合い保育」の実践を捉える過程で、保護者は子どもと保育者と同じく幼稚園、保育園の関係性の輪の中にいることを確認している（乾 1976）。

1990年の1.57ショックを受けて開始された子育て支援施策の影響により、現代においては保護者が子どもと保育者との関係の中で共に育つ主体であるという認識よりも、保護者を支援の対象と捉える認識が強固である。しかしながら、先行研究で示されているように保育という営み自体が保護者の存在なしには成り立たないことに鑑みれば、保育研究における関係発達論が、その射程に保護者を他者との関係において育つ存在として想定していない、あるいは想定するところまで保育研究における関係発達論が展開していないことは問題である。ここから、関係発達論を構成する関係発達の5つの要素が、子どもと子ども、子どもと保育者関係に閉じてしまい、鯨岡が説明していた2者関係以外の関係における関係発達の可能性の方途が閉じてしまっているとも指摘できる（鯨岡 1999）。

鯨岡は、子どもの誕生を機に、保護者が子どもとの相互に主体的な関係において、「育てられる者」から「育てる者」へと発達していくと考えているが、実際には養育者である保護者は、次世代に文化伝達可能な存在として強調されている（鯨岡 1999）。つまり、鯨岡の関係発達論では、保護者が文化伝達可能な完成した大人として定位されている印象を受けるのである。この点は、関係発達論において保護者を関係のなかで育つ主体として捉える視点を阻害している一因であると考えられる。発達心理学領域における関係発達論は、保護者が「育てる者になる」ことをリサイクル・プロセスにおける必然と捉えており、山本が保育所を「育ちそこねた大人たちの出会いの場であり、新たな育ち合いの場となる大切な舞台」（山本 1997: 25）と呼んでいるように、保護者の「育ちそこね」という現実的な問題やその複雑性を脇に、理論構築がなされているのではないかと考えられる。

しかし、青野らや石川らも危惧しているように、保護者が「育てられる者」のまま保護者になり、育児不安をはじめとする子育てを取り巻く問題が眼前に現れている状況に鑑み（青野・松島 2001; 石川・田中 2019）、「一人が育つためにはまわりの人たち、仲間関係の成長が伴わなくては成り立たないという原則」（藤村・伊藤 1990: 220）が保護者にもあてはまることを保育における関係発達論のなかに定位していくことが喫緊の課題である。

4-2. 保育における関係発達論の学問領域の横断

保育における関係発達論の整理を通し、各学問領域によって関係発達論の使い方、対象、関係発達論を用いる目的が異なることが見えてきた。また、保育における関係発達論の展開を整理したことで、各学問領域における進歩と課題が示された。例えば、発達心理学は、子どもを対子ども関係で捉えられるようになったが、関係発達論が関係を捉える枠組みに留まり方法論として発展していかないことに課題意識があった。教育学、乳幼児教育学では、教育という営みに起因する関係観が発達心理学と異なることから、初めから2者関係が想定されており、関係発達論を方法論として用いていた。しかし、実際の教育現場における保育者と子どもの関係の捉えなおしと

いう課題に直面していた。

一方、保育学では保育という営みの特徴に裏付けられて、発達心理学や教育学が2者関係に着目してきたのに対し、集団や専門性、子どもと子ども、子どもと保育者以外の関係性に関係発達論を用いることを試みているが、関係発達論と完全に重ならない点が課題であった。

各学問領域における展開は、同時に起こっているにもかかわらず、学問領域を横断するような展開や補助的に補い合うという動向が見受けられない。そして、各領域内での課題解決が目指されているため、関係発達論自体の展開が緩やかである。竹らは、今後さらに関係発達論を用いた研究が進展し、新しい分野での理論応用もはじまることを想定し、理論の表面的な理解により最終的に個体能力主義に回収される研究にならないよう、そして各分野で対立することのないよう警鐘を鳴らしている（竹・村山 2020: 280）。

保育における関係発達論が、保育実践という集団における個と個のかかわりを捉えるだけでなく、集団としての子どもと保育者と保護者の複雑な関係発達のダイナミズムを捉えられるようになっていくためには、やはり領域横断的な理論展開とともに学問間の交流が求められるだろう。

4-3. 保護者を関係の内に据える関係発達論へ

では、上述してきた保育における関係発達論の課題を乗り越えていくためにはどうしたらよいのだろうか。永田誠は、保育学研究と社会教育学研究の保育に関する先行研究比較から、1990年以降保育学研究では「保育者と親とが支援—被支援の関係に位置付けられており、親を主体とした「学び」を捉える視点は乏しい」（永田 2022: 86）が、一方で社会教育においては「学習主体として親を捉える研究の視点に、その特徴を見ることができ」（永田 2022: 86）と説明している。例えば、佐藤一子は、孤立した子育て家庭の現状に鑑み、親が地域社会や幼稚園、保育園で親同士の関係を構築し、相互に学び合うかかわりの中で自己を育てることの重要性を提起している（佐藤 2002: 4-7）。これに対して村田晶子（2021）は、国立市公民館女性問題学習と保育室活動にかかわりながら、子と母親の育ちと関係性の発達の相関性を明らかにしている（村田 2021）。村田は、次のように述べ、母親や子の育ちと他者との関係の連続性について説明している。

公民館保育室やそれを支える公民館保育室運営会議の開設は、学習する母親と子どもの密着した関係の中にあえて「間（ま）」を作り出し、学びあう市民同士、女性同士の間に、貧弱な「間」を意識化させ、「間」があることで必要となることばや行為を客観視し、共同で吟味していくことで〈学び合うコミュニティ〉を育て、一人ひとりの自己を育てることにつながっていく。（村田 2021: 217）

村田の「人が育つとはどういうことか」という人間発達の根源的な問の追求は（村田 2021）、

倉橋や山本の保育における人の育ちを描く方途と重なるが（倉橋 1914; 山本 1979）、同時に「人が育つとはどういうことか」という根源的な問という次元において、発達心理学の関係発達論にも通じている。

一方、東内瑠里子や永田、高橋沙希に代表される研究は、アトム共同保育所における「共同」をテーマに社会教育の観点から、保護者の他者関係における発達や主体形成について考察している（東内 2005; 永田 2015; 高橋 2020）。これらの研究は、一貫して保護者は子どもの成長発達を支えるために保育者と共同、連携するだけではなく、保護者や保育者も保育園という場で会う他者との関係を共同に向けた相互の関係へと育てながら、自らも育つ（発達する）実態を捉えている。

発達心理学の保育研究における関係発達論は、保護者の位置づけの弱さに加え、学問領域間の交流が脆弱であることを課題として指摘してきた。しかし、上述してきた社会教育の保育に関する研究のように、関係発達論の課題である保護者の位置づけの弱さを補いえる知見があるにもかかわらず、現段階ではその知見が必ずしも活かされているとは言い難い状況にある。だからこそ、保育における関係発達論は、一領域では網羅できない保育という営みの複雑性の把握を他領域に架橋することで掴んでいくことが可能になると考えている。子どもと保育者と保護者という保育を共に創る関係のダイナミズムを描いていくことが保育における関係発達論の今後の課題でもある。そこで、社会教育の保護者の主体形成や保護者を主体とした学習論に見られる、保護者も他者との関係において成長発達する主体として捉える観点をを用いることは、保育における関係発達論の現代的な課題を乗り越えていく鍵になると考えられる。

5. おわりに

本論文では、先行研究をもとに保育研究における関係発達論の展開を整理し、保育実践を捉える理論として関係発達論を定位する際の課題を考察してきた。本稿を通して、次の3つを保育における関係発達論の課題として導出した。

- ① 保育における関係発達論に関する研究は子ども—子ども、子ども—保育者関係を主として対象としているという点で、研究対象が限定的である
- ② 学問領域を超えた関係発達論に関する研究の展開が見られない
- ③ 保育実践に参加している保護者を含む関係発達への言及や視点に乏しく、保育を捉える理論的枠組としては脆弱性を抱えている

これらの課題に対して、本稿では社会教育における保護者の主体観や成長発達に関する先行研究を示し、保育における関係発達論の参照領域として子どもと保育者と保護者という保育を共に

創る関係のダイナミズムを描きえる理論への展開の可能性を模索した。保育実践における関係発達論を用いた実際の子どもと保育者と保護者という保育を共に創る関係のダイナミズムの検討は、今後の課題とする。

参考文献

- Gesell, A. Amatruda, C. (1950) *Development diagnosis: Normal and Abnormal Child Development*, Hoeber medical division, Harper and Row, Publishers.
- Piaget, J. (1926) *La representaion du monde chez l'enfant*, Paris: Alcan.
- Vygotsky, L. S. (1934) *Thought and Language*, Cambridge: M.I.T. Press, 柴田義松訳 (1962)『思考と言語上、下』明治図書.
- Wallon, H. (1925) *L'enfant turbulent*, Presses Universitaires de France.
- 青野明子・松島恭子 (2001)「マザーグループにおける関係性の発達—グループ過程と1メンバーの過程から—」『大阪市立大学生生活科学部紀要』49, 69-81.
- 石川大晃・田中中介 (2019)「「親として育てられる」社会的枠組みの重要性とその再構築の試み」『鳥取大学地域学部紀要』15(3), 51-62.
- 乾孝 (1976)『児童心理学入門』新評論.
- 岩立京子 (2002)「乳幼児期の社会情動的発達研究の動向」『教育心理学年報』41, 42-52.
- 梅崎高行 (2006)「フィールド心理学はいかにして保育の中の「人間関係」を捉えることができるか」『九州ルーテル学院大学紀要』34, 1-7.
- 梅崎高行 (2014)「関係発達論に基づく保育実践と発達研究の協働」『甲南女子大学研究紀要』50, 15-24.
- 榎沢良彦 (2009)「子どもの活動を支える保育者の両義的在り方」『淑徳大学総合福祉学部研究紀要』43, 1-16.
- 奥山順子 (2008)「幼稚園教育における「集団」の意味—3歳児の園生活への「適応」をめぐる—」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』30, 121-132.
- 川田学 (2023)『保育的発達論のはじまり』ひとなる書房.
- 鯨岡峻 (1993)「発達研究の現在：関係発達論への転回」『児童心理学の進歩』32, 1-28.
- 鯨岡峻 (1999)『関係発達論の構築』ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻 (2002)『〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ 関係発達の視点から』NHK 出版.
- 鯨岡峻 (2006)『ひとつがひとをわかるといふこと—主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房.
- 久世妙子 (1995)「最近1年間の乳幼児研究の主要な動向」『教育心理学年報』34, 34-42.
- 倉橋惣三 (1914)「保育入門 (四)」『婦人と子ども』14(5), 229-237.
- 小林浩之・上野ひろ美 (2008)「関係論的把握に基づく「子ども—保育者」関係の一考察」『奈良教育大学紀要』57(1), 73-79.
- 佐藤一子 (2002)『子どもが育つ地域社会—学校五日制と大人・子どもの共同—』東京大学出版会.
- 嶋さな江 (1998)『保育における人間関係発達論』ひとなる書房.
- 高橋沙希 (2020)「保育における「共同」の可能性—アトム共同保育所を手掛かりにして—」『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室研究紀要』46, 141-152.
- 高橋道子 (1997)「わが国の最近1年間における乳幼児研究の動向：情動及び関係性を視点に持つ研究を中心として」『教育心理学年報』36, 51-63.
- 竹美咲・村山拓 (2020)「関係発達論に関する研究の動向」『東京学芸大学紀要』71, 275-284.
- 塚田みちる (2023)「家庭訪問型子育て支援活動における保育学生の子育て支援力育成の検討—相互的な育ち合いを支援する試み—」『武庫川女子大学教育学研究論集』18, 48-55.

保育における関係発達論の展開と課題

- 寺見陽子（2001）『こころを育てる人間関係』保育出版社.
- 東内瑠里子（2005）「保育における「共同」の思想と保育内容の展開—アトム共同保育園を事例として—」『九州大学大学院教育コース院生論文集』（5）, 73-87.
- 永田誠・磯邊友美・田中万里（2015）「保育者の語り合いを通じた学びに関する考察—アトム・つばさ共同保育園の事例をもとに—」『大分大学教育福祉科学部研究紀要』37(2), 271-286.
- 永田誠（2022）「〈子育て〉過程における親の「学び」に向けた基礎的研究 —学会誌掲載論文の分析から—」『大分大学教育学部研究紀要』44(1), 81-96.
- 長濱成末・高井直美（2011）「物の取り扱い場面における幼児の自己調整機能の発達」『発達心理学研究』22(3), 251-260.
- 南部真理子（2007）「虐待を受けた子どもの関係発達論—関係発達臨床から—」『甲南女子大学大学院論集』5, 53-65.
- 野呂アイ（1996）「最近1年間における乳幼児研究の動向と課題」『教育心理学年』35, 39-48.
- 土方康夫（1980）『保育とはなにか—明日にむけて生きる力を—』青木書店.
- 藤井真樹・勝浦眞仁・山崎徳子・平野拓朗（2010）「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」『研究開発コロキウム：平成21年度 成果報告書』, 136-145.
- 藤永保（1990）『現代の発達心理学』有斐閣.
- 藤村美津・伊藤雅子（1990）『育児力』筑摩書房.
- 松永あけみ（2004）「乳幼児期の社会情動的発達研究の動向を探る—一人とのかかわりと自我理解を中心に—」『教育心理学年報』43, 38-47.
- 三輪佳見（2000）「幼児の動きを理解する基準としての「育てる—育てられる」関係系」『スポーツ運動学研究』13(0), 61-71.
- 村田晶子（2021）『「おとなの女」の自己教育思想 国立市公民館女性問題学習・保育室活動を中心に』社会評論社.
- 山本健慈（1997）『大人が育つ保育園—アトム共保は人生学校—』ひとなる書房.