

子どもの主体としての心を育てるとは ～心を育てる鍵は「養護の働き」にある～

講師

鯨岡 峻

京都大学名誉教授

1. はじめに

保育・教育の営みは、「一人ひとりの子どもを大事に育てる」という視点と、「子どもたちを集団として育てる」という視点を、両方とも満たすことが求められる営みです。前者は太古の昔から一人の子どもを育てる時に周りにいる大人にとって必要な視点でした。

しかし時代を経て、保育園、幼稚園、学校など、子どもを集団として育てる場が歴史上に現れて以降、前者の視点と合わせて後者の視点も必要になってきて、この二つの視点を両方とも満たすことが保育・教育に携わる人に必要だとされるようになってきました。

ところが、この二つの視点は「あちら立てればこちら立たず」の両立の難しい関係にあります。ここに保育・教育の営みが難しくなる理由があります。子どもを全体として見れば一人ひとりに目が届かなくなり、一人ひとりに目を向けようとするれば全体が見えなくなってしまうからです。

しかしながら、今の保育界は、学校教育が「子どもの資質・能力の育成」に傾いた影響を強く受けて、保育界も10数年前から「5領域」の導入、さらに前回の指針・要領の改訂においては「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（「10の姿」）の導入など、「資質・能力」の育成に大きく傾斜してきました。「保育園・認定子ども園・幼稚園は子どもをただ遊ばせておくだけの場ではなく、きちんとした幼児教育をすることが必要な場だ」というわけです。

こうして資質・能力育成の観点が強くなると、保育者はどうしても「子どもたちを集団として指導する」という姿勢が強くなり、そうすると「一人ひとりを大事に育てる」という姿勢がいつの間にか弱くなって、子どもと保育者のあいだで一対

一の関係を取ることが難しくなっているように見えます。

子どもの主体としての心を育てる上で鍵を握るのは保育者の「養護の働き」ですが、その「養護の働き」は子どもとの一対一の関係の中で紡がれるものです。集団を動かすことに保育者の気持ちが向かうと、子ども一人ひとりと保育者との一対一の関係が取りにくくなり、そうなれば保育者がその子の「心の動き」を感じ取ってそこから「養護の働き」を子どもに向けることも難しくなります。こうして結局は、「養護の働き」が子どもに届かなくなって、子どもの主体としての心を育む機会が次第に見失われていくことになります。ここに、私が強く危機感を抱く理由があります。

この状況の下で、なお「子どもの主体としての心を育てることが大事」と語るためには、遠回りに見えても、そもそも心とは何か、主体とは何か、「心の動き」とは何かを、明らかにしておかなければなりません。

2. 子どもの主体としての心を育てるために必要な主体概念

主体という概念をどのように理解したらよいか、かねてから私はこの概念を巡って考えを重ねてきました。結論から言えば、主体という概念は「一人の人間のあるがまま」という以上の意味でも以下の意味でもないと考えようになりました。つまり、自主的、自立的、意欲的な面があるという自分も主体だし、人を頼りにし、依存的で、消極的な面もあるという自分も主体だというように、私という主体は常に正負の二重の面を持つというのが私の考える主体という概念です。

ところが、特に保育の世界では、子どもが主体

的に遊ぶ、主体的に物を考える、主体的な取り組み、主体的な考え、というように、「主体的に」や「主体的な」という表現が飛び交い、今や「子ども主体の保育」とまで言われるようになりました。これは私の主体の考え方からすると、主体の肯定的な面だけを取り上げた表現に過ぎません。主体は、そのような肯定的・積極的な面ばかりでなく、嫉妬する、やっかむ、怒り狂う、人のせいにすると言った、必ずしも好ましいとは言えない心の動きを示す面も、必ず持っているはずで

す。それなのに、なぜ、「主体的」という言葉をそのように肯定的な意味にばかり用いるのでしょうか。そして、そうした肯定的な面を持った子どもを育てるということを保育の目標に掲げ、その子が否定的な面など持たないかのような議論をしてきたのはなぜでしょうか。これは、主体という概念を深く考えることがないままに、主体の肯定的な面だけを取り上げて、「こういう子どもに育てましょう」と語ることで、保育の目標が定まるかのような安易な考えが、保育の世界にはびこってきたからだと私は考えます。

ですから、一人の子どもをその正負の両面に亘って捉えて理解することを考える時、そのような願わしい主体の姿を目標に据えることを止めて、今一度、主体とはどういう存在なのかということ

(1) 私の考える主体概念

主体は誰しも正負の二面の姿を持つという、自分自身を振り返って得られた結論から、私は次のような主体概念を導きました。すなわち、人間を基本的に「欲求—充足」の枠組みの下に捉える必要があると考え、それを纏めて、1990年前後から、「人間は誕生から死に至るまで、自己充実欲求と整合希求欲求という二つの根源的な欲求を抱え、その充足を目指して生きる存在である」という人間観=主体観を導きました。私のこの人間観=主体観は、今示した二つの根源的な欲求が一人の人間の内部でしばしばあちら立てればこちら立たずになることを念頭に置いています。一個の主体の

自己充実欲求は、「私は<私>として生きたい」と言い換えることができ、また、整合希求欲求は「私は<私たち>として生きたい」と言い換えることができます。そしてそれらが自己の内面でせめぎ合っているのが主体だと考えることができます。要するに一個の主体は子どもであれ、大人であれ、この二つの根源的な欲求をもち、その充足を目指して生きる存在であり、従って、その対人関係の中では様々な葛藤を抱えることを免れ得ない存在だというのが私の主体観です。

図1の自己に向かうベクトル(矢印)は「自己充実欲求」(<私>として生きたいという欲求)を表し、他者に向かうベクトル(矢印)は「整合希求欲求」(<私たち>として共に生きたいという欲求)を表し、この二つのベクトルが逆向きになっているところに、この二つの欲求が自己の内面で矛盾する面を持つことが表現されています。この図1は、乳幼児の観察と私自身の欲求充足のありようを反省的に捉え直す中で行き着いたものですが、ここにおられる皆さんも是非、この図1を自分に当てはめて考えて見て下さい。そうすれば、<私>を押し出し過ぎると<私たち>として生きることが難しくなり、<私たち>として生きることに気を遣い過ぎると、今度は<私>として生きることを人前で出せなくなってしまうことが皆さんにも分ると思います。

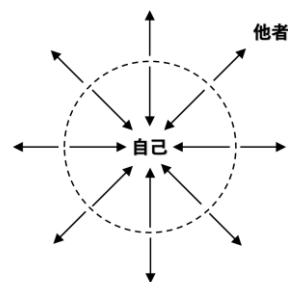


図1. 主体は二つの根源的な欲求に引き裂かれている

(2) 身近な人との対人関係は基本的に相互主体的な関係性である

身近な人との対人関係は、この根源的な欲求を抱えた者同士の相互主体的な関係だと考える必要があります。子どもと親、子どもと保育者、子ど

もと教師、子ども同士、さらには恋人同士、夫婦、同僚同士など、身近な他者とのあいだの対人関係は、みなそうした相互主体的な関係性の下にあります。これを示したのが以下の図2です。

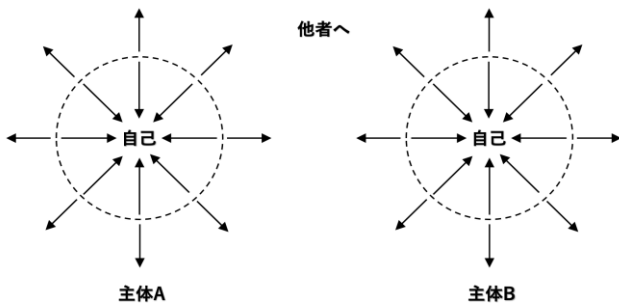


図2. 二つの根源的欲求を抱えた主体同士の葛藤を孕む関係

このように主体を二つの根源的な欲求を抱えてその充足を目指して生きる存在だと考えると、子どもと親、子どもと保育者、子どもと教師、子ども同士、恋人同士、夫婦、などなどの関係性が如何に葛藤を孕む関係になるかがすぐに見えてくるはずですが、そこには幸せも生まれますが、葛藤も生まれ、場合によっては対立も生まれます。そうした対人関係の現実、この図2でかなりの程度説明できるのではないのでしょうか。親子の関係はもちろん、子どもと保育者、子どもと教師の関係性が常に良好な関係性になり得ないことも、この図2に照らせば分かるはずですが、そしてその欲求が充足されるか否かによって、関わり合う二人の人間のあいだにありとあらゆる「心の動き」（正と負のまさに無数の喜怒哀楽の「心の動き」）が現れてくる事情も理解できるはずですが、逆に言えば、このような主体観に立たなければ、なぜ人間が無数の正負の「心の動き」を示すのかを理解することができません。

このような主体観に立てば、「主体的に遊ぶ子ども」が良い子で、「主体的に遊ばないと見える子」が気になる子で、というような、子どもの見方が、そもそも間違っているということに気が付くのではないのでしょうか。

3. 二つの根源的欲求から導かれる二面・二重の「心の動き」

(1) 自己充実欲求から導かれる「私は<私>」の「心の動き」

保育する営みの中で、一人ひとりの子どもは「これをやりたい、もっとこうしたい、これが欲しい、面白い、楽しい、嬉しい」といったプラスの「心の動き」を示す一方で、「面白くない、嬉しくない、楽しくない、悲しい、嫌だ、腹が立つ」とマイナスの「心の動き」も示します。こうした正負の「心の動き」は「自己充実欲求」が満たされるか否かに起因し、大きく「私は<私>」と言える「心の動き」と纏めることができます。

(2) 繋合希求欲求から導かれる

「私は<私たち>」の「心の動き」

他方で、乳幼児期の子どもは「先生と一緒にいたい、先生の傍がいい、先生と一対一になりたい、お友だちと遊びたい、お友だちと一緒にいたい」など、誰かと気持ちを繋いで安心感や幸せ感を得たいというプラスの「心の動き」を示す一方で、「寂しい、ひとりぼっちだ、不安だ、誰も分かってくれない、みんな嫌い」などなどの不安、不信、孤独などのマイナスの「心の動き」も示します。こうした正負の「心の動き」は「繋合希求欲求」が満たされるか否かに起因し、大きく「私は<私たち>」と言える「心の動き」と纏めることができます。

このように、子どもは生活や遊びの中で、ありとあらゆる喜怒哀楽の（正負の）「心の動き」に翻弄されながら生きています。しかもそれは自己の内面で「私は<私>」と「私は<私たち>」の二面に分かれてせめぎあっているもので、主体の「心の動き」は二面・二重になっていると言わなければなりません。これを示したのが次の図3です。これは誰にも当てはまる現実ですが、しかしこれまでの保育論の中では、こうした主体の持つ二面（<私>と<私たち>）・二重（正と負）の心の動きに目を向けた議論をしてきていませんでした。

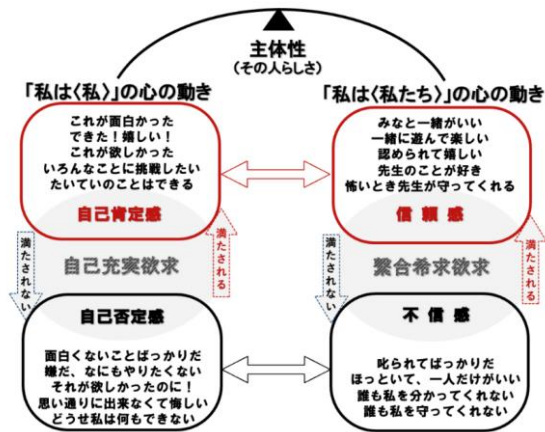


図3. 主体の内面の「私は<私>」と「私は<私たち>」の二面・二重の「心の動き」

これに対して、私はこれまでみてきた主体観に立って、身近な他者との関わり合いの中で子どもの「心の動き」の問題を捉えようとしてきました。これから論じる子どもと保育者のあいだの「保育する一される」という関係性は、子どもも保育者も二面・二重の「心の動き」を示す存在であるという観点に立って考えられることになります。

(3) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」 (「10の姿」)とは何か

皆さんはこの「10の姿」が身に付いていると自信を持って言えますか？少なくとも私は、自主性、自立性、協調性に関して、いつも自分はそれを発揮して生きているとは言えないと思っています。時に、自主的、積極的で、協調性をみせるという場合もありますが、周りに流され、消極的で、協調性を示さず、僻みっぽい自分に辟易する時もあります。80年も生きてきてそうなのですから、幼い幼児がどうにかして「10の姿」を身に付けて、「よい子だ」と思われるなどということがあり得るのでしょうか。この文言を考えた人は、はたしてこの「10の姿」を、いつでも、どんな場面でも、どんな人の前でも、示すことのできる人なのでしょうか。そのように考えてみれば、この「10の姿」を指針や要領に盛り込もうとした人たちは、何を考えて、これを盛り込んだのが疑問に思われてきます。そうしたあり得ない理想像を現実の子どもに当てはめて、「もっと『10の姿』を」と求めるのは馬鹿げているとさえ私には思われます。そ

してそれは、主体という概念が十分に考え抜かれていないからだと考えます。

4. 「心」と「心の動き」を区別する必要がある

保育者の書いたレポートに、「能力を伸ばすだけでなく、物事への意欲や自信、人への信頼感、自己肯定感、といった子どもの内面にある『心』を育てることを大切にしていきたい」という文章がありました。確かに、このような「心」を育てることは、「子どもの主体としての心を育てる」という私の願いとも重なるものです。

しかし、問題にされている意欲、自信、信頼感、自己肯定感などの「心」は、単に子どもの内面にその「心」が「あるか、ないか」が問題にされているだけで、その心がどのように育まれるのかが十分に理解されないまま、それらの「心」が大事だと言われているだけのように聞こえます。

そうならないために、今回の講義で私は「心の動き」という表現を繰り返し用いてきました。「心の動き」と、「心」とはどう違うのでしょうか。

(1) 感じ取るものとしての相手の「心の動き」

ここでまず確認しておきたいのは、皆さんが「心」と理解してきたものと、私がいま「心の動き」と言っていることは微妙にずれていることです。「心」と言ってしまうと、それが子どもの内面に「あるか、ないか」の議論に陥ります。「優しい心」と言えば、それがその子に「あるか、ないか」が問題になり、だから「優しい心」を育てることが大事だと言われるのですが、私たちが目に見えない優しさを子どもの許に感じ取るのは「優しい心」ではなく、「優しい心の動き」であると私は考えてきました。「心の動き」は目に見えず、子どもの許に感じ取るしかないものだからです。「優しい心」と言ってしまうと、それはいつもその子の中にその心が「ある」かのように聞こえ、感じ取るしかないものであることが忘れられてしまいます。実際、「〇〇ちゃんは優しいね」と言うと、その子は「いつも、どこでも、誰に対しても」優しい心を持っているかのように聞こえ

ます。そしてすぐさま「その子には優しい心が育っている」「そういう子どもに育てましょう」と考えてしまうのです。

(2)「心の動き」が繰り返され積み重ねられて「心」になる

私たちは、ある時、ある場面で、誰かに対して、その子が「優しい心の動き」になっているのを感じ取るのであって、「優しい心」は、そういう「優しい心の動き」が何度も繰り返され、子どもの内面に沈殿した結果として言える言葉ではないかと、私は考えてきました。つまり、「いま、ここ」で保育者が子どもの許に感じ取るのは、目に見えない「優しい心の動き」なのであって、それは子どもと保育者の一対一の関係性の中に生まれたものだということです。そうした心的経験が繰り返され、蓄積された時に初めて、「優しい心」を語ることができるようになるのだと思うのです。そのように考えれば、子どもは、「いつも、どこでも、誰に対しても」優しくしているわけではないことが見えてくるのではないのでしょうか。指針や要領にある「10の姿」に対する疑問も、何をもってその姿が「育った」と言えるのが曖昧なまま、それを「あるか、ないか」の議論にしてしまっているところから生まれています。

5. 子どもの「心の動き」を感じ取るために必要な大人(保育者・教師)の二つの働き

子どもから正負の「心の動き」を感じ取る時、保育者はどのように対応するのでしょうか。

(1)「養護の働き」

幼い子どもにとって、何よりも嬉しいのは、保育者との一対一の関係性の中で、自分の心の動きをしっかり受け止め・認めてくれる対応や、自分の存在をすっぱり優しく温かく包んでくれる対応です。そのような保育者の優しい対応の中で、「あなたのことを愛しているよ」「あなたは大事な子どもだよ」「あなたのことを認めているよ」という肯定的な「心の動き」が保育者から伝わってく

ることが、子どもにとっては何よりも嬉しく、そこで安心を得ることができます(繫合希求欲求の充足)。そのように対応してくれる保育者に対して、子どもは次第に安心感を抱くようになり、先生が傍にいることを喜び、先生を好きになり、さらには先生がいつも自分を大事にしてくれる人、いい具合にしてくれる人、優しく包んでくれる人、自分を認めてくれる人、と肯定的な保育者イメージがもてるようになってきます。それが保育者に対する子どもの信頼感の出处です。信頼感とは「褒めれば育つ」などと、簡単に育まれる心ではなく、上記のような「心の動き」が繰り返されるなかで、ようやく子どもの内面に沈殿するようになる心の塊で、だからこそ、信頼感はその後のその子の対人関係を左右するもっとも重要な心の育ちになるのです。

保育者の優しく子どもの存在を包む対応(心の動き)はまた、子どもにとっては、自分は先生から愛されている、自分は先生から認められている、という確信が得られるという意味での自分の「自己肯定感」の出处でもあります(自己肯定感とは、自分で自分を肯定するという意味ではありません。他者が自分を肯定してくれるから、自分が自分を肯定できるというふうにして生まれるのが自己肯定感です。自分一人で自分に自己肯定感を抱ける人はいません)。逆に、保育者に自分の存在を無視されたり、見捨てられたり、馬鹿にされたり、暴力を振るわれたりした時に、子どもがどれほど意気消沈し、元気をなくし、不安な様子を見せて呆然とするかは、保育の場の子どもの様子を見れば明らかでしょう。

私は保育者が子どもを前にした時に見せる上記の姿勢や「心の動き」を総称して「養護の働き」と呼んできました。保育者のこの「養護の働き」こそ、子どもの保育者への信頼感の出处であり、子どもの自己肯定感の源です。そしてこの働きが子どもと保育者のあいだで「心を通い合わせる」時の鍵を握っています。つまり、「養護の働き」は「子どもの主体としての心」を育てるための鍵なのです。

特に子どもの心が負の側に傾いた時の保育者の「**養護の働き**」が重要な意味を持ってきます。その時保育者はまず、「**養護の働き**」を通して子どもの負の「心の動き」を慰撫し、鎮静化を図り、負の「心の動き」から正の「心の動き」に切り替わるように持って行こうとします。そこに保育者の対応の重要な鍵があります。もしも関わる保育者の「**養護の働き**」が不十分なまま、負の行動を抑えることだけにその保育者の気持ちが向かえば、その時の子どもの負の「心の動き」は負のままに子どもの内面に沈殿して、「自分はダメな子」「誰からも愛されない子」と自己否定感に囚われることに繋がり、保育者に対しても不信感や否定的な保育者イメージを持つことに繋がるでしょう。子どもの負の「心の動き」への保育者の対応こそ、保育の営みにおける最も難しいまた最も大事な局面だと言わなければなりません。

(2) 「教育の働き」

しかしながら「**養護の働き**」だけで子どもを育てることはできません。保育者は自分が育てられて育ってきたように、子どもが少しずつ大人に近づいてきてくれることを願い、自分が身に付けてきたことを子どもも身に付けてくれるようになることを期待して、さまざまな働きかけをします。それが広い意味での「**教育の働き**」(教え・導く働き)です。それは保育者の一方通行の何かを教え込む強い働きかけではなく、保育者の「**養護の働き**」を通して培われた子どもの保育者に対する信頼感と保育者に憧れる気持ちを背景に、未来の大人である子どもの「保育者から何かを学びとって大人に近づきたい」という前向きな姿勢に結びつくような働きかけ、あるいはそういう姿勢を引き出すための働きかけです。嫌がる子どもに無理やり押し付けるようにして何かをさせる訓練型の働きかけは、本来の「**教育の働き**」ではありません。

保育者がこういうことにも興味を持ってほしいと思って子どもたちに何かの課題を出す時にも、ただ課題を与えるのではなく、子どもが興味

をもてるように工夫をする、子どもが取り組みやすいように準備する、ということも「**教育の働き**」の一環です。そして、子どもが課題に取り組み、なかなかできずに難しそうだと思い始めた頃に、手伝う、助け舟を出す、あるいは、子どもの興味が潰えないように子どもと一緒にやってみる、支えるという対応を考えるのも「**教育の働き**」の一環です。この働きには「**養護の働き**」も自然に入り込んでくるはずで

実際、保育者が子どもの「ありのままの思い」を受け止め、その存在を肯定的に認めるうちに(養護の働き)、子どもは受け止め・認めてもらった喜びを梃子に、自分の内部にいろいろなことをやってみようとする前向きな気持ちが動き始めます。その時、保育者はその前向きな気持ちがさらにはっきりしたものになるように、また保育者の願いに近づくように、さまざまなかたちで働きかけます。その働きかけは、概して言えば、保育者の願うことに向けて誘う、導く、教える、伝える(禁止や制止を示し、叱る)という対応になります。それが「**教育の働き**」です。人が嫌がることをわざとしたり、危険なことをしたりする時には、それを強く制止したり叱ったりすることは当然保育者に必要になります。しかし、子どもの行為に禁止や制止を示したりする必要がある場面での「**教育の働き**」は、もう一方で必要な「**養護の働き**」と衝突しやすく、そこに二つの働きを子どもに向ける時の難しさが現れてきます。

(3) 大人(保育者)の二つの働きは子どもとのコミュニケーションの中で紡がれる

大人(保育者)のこの二つの働きは、本来は目の前の子どもの「いま、ここ」の様子(心の動き)を前にして紡ぎ出されるものです。例えば、保育の場で、朝、その子の元気のない様子が気になった保育者が「○○くん、何だか元気がないねえ、先生のお膝においで」と声をかける時の「**養護の働き**」も、あるいは、友達の手紙を自分もやりたそうにしている子どもをみて、「○○ちゃんも作りたいんだね、先生と一緒に作ろうか」と誘う「**教**

育の働き」も、みな、「いま、ここ」でのその子の「心の動き」（例えば、「やってみたい」「作ってみたい」といった「心の動き」を掴んでそれに応じるという、コミュニケーション的な働きかけの中で紡がれています。

その保育者の働きかけに対して、多くの場合、子どもは何らかの反応を返し、またそれに保育者が何らかの応答を返すというふうにして、保育者のこの「養護の働き」と「教育の働き」の二つの働きは、常に子どもの出方に応じて紡がれ、そこに子どもとの気持ちのコミュニケーションが展開されていくこととなります。それが子ども自身の内面で、「私は<私>」と「私は<私たち>」の心のバランスをどのように図るか(図3参照)に影響を及ぼすこととなります。

この保育者の二つの働きのバランスを取ることが必要であることと、この二つの働きは、常に子どもの「心の動き」を汲み取り、その出方に応じて紡がれるという事情の2点を念頭において、私がこれまでの著書の中で提示してきた図を修正して出来上がったのが図4です。

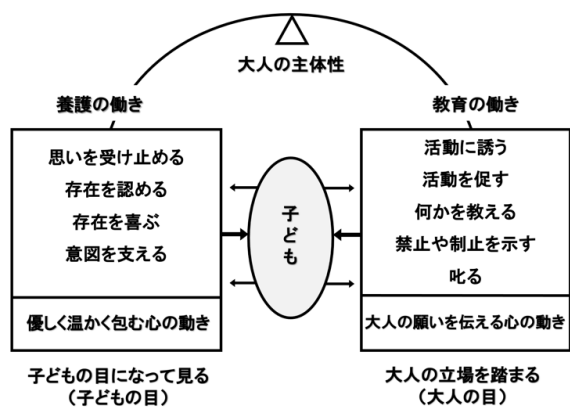


図4. 大人の二つの働きは子どもとのコミュニケーションの中で紡がれる (頼, 2025)

この図は頼からの引用です(頼, 2025)。頼は、私のこれまでの図(この図4の中央に子どもが描かれていない図[鯨岡, 2015])を基に、二つの働きが子どもと保育者のあいだのコミュニケーションのかたちで紡がれることを念頭に置いてこの図を描きました。この図4で子どもが中央に描かれているところに、正しい意味での「子ども真ん中の保育」の意味が窺えます。そしてその子ども

とのコミュニケーションの中で、保育者がどのように「養護の働き」と「教育の働き」のバランスを図るかに、その保育者の主体性(その人のものの考え方、人に対する接し方や態度などが凝縮されたもの)が絡んできます。そしてこの図4は子どもと保育者の一対一の関係性の下で考えられるもので、クラス全体に対して考えられたものではない点も、心に留めていただきたいことの一つです。

6. 子どもの正負の心的経験と、その纏まりとしての<自己態勢>の成り立ち

子どもは、その自己充実欲求と整合希求欲求に対応して、その内面で、「私は<私>」と自分を前に押し出すことに向かう「心の動き」と、「私は<私たち>」と他者と共に在ることに向かう「心の動き」の二面の「心の動き」を持つようになってきます。またこの二つの欲求が満たされる時と、満たされない時があることによって、その二面に正と負の「心の動き」が生まれてきます。

そのようにして生まれた二面・二重の「心の動き」は、子どもが重要他者(親や保育者や教師など)との関わりの中で得る無数の心的経験の積み重ねの中で纏め上げられるようになっていきます。つまり、その心的経験の纏まりの中には重要な大人(親や保育者)に対する「信頼感」や自己についての「自己肯定感」、あるいはその逆に「不信感」や「自己否定感」が含まれるようになり、さらに自己イメージ(自分は、よい子なのか、いけない子なのか)や、重要他者イメージ(重要他者は、優しい人なのか、怖い人なのか)が含まれるようになってきます。

(1) 多数の心的経験が纏め上げられてその子の<自己態勢>が築かれる

精神科医であったサリヴァンは、子どもの無数の心的経験が纏め上げられたものを「自己の心的力動的態勢 (self dynamism)」と呼んで次のように書いています。(以下の議論は頼[2025]の『ASDを共に生きる—共事者として子どもの「生きる

様」をエピソードで描く』の議論を下敷きにしています。)

(子どもの)「自己の心的力動的態勢」は(周りの重要な大人の)承認と不承認、賞と罰とからなる体験を通して形成される。重要人物からの承認は非常に価値の高いものであり、逆に、不承認は満足を奪い、不安を誘発する。そのために子どもは、承認や不承認の原因となる言動に非常に鋭く焦点を絞る。つまり子どもの<自己の心的力動的態勢>にとって好ましくない重大事件は子どもに不安を引き起こす。幼少期においては遭遇するありとあらゆる事件の中で、ただ、推奨か禁止かの“標識”のついた体験だけが<自己の心的力動的態勢>の中に組み込まれる。<自己の心的力動的態勢>とは他の人たちからの評価の反映によってつくられているものである(一部、本文を分かり易く書き換えました)。

子どもは重要他者と関わり合う中で、無数の正負の心的経験を積み重ねますが、その全てが残るのではなく、重要他者の「映し返し」や「対応」を受けたものが残るという点がサリヴァンの考えの重要なポイントだと思います。

(2) 主体の二面・二重の心とその<自己態勢>

私の考える「主体のもつ二面・二重の心」という考え(先の図3)と、サリヴァンの「重要他者からの評価的映し返しから導かれる<自己の心的力動的態勢>」という考え方を統合して、頼が新

たに作成した<自己態勢>の図(頼、2025)に基づいて、私が今回それに一部修正を加えたものが図5です。

1) 二面・二重の心の動きの成り行き

子どもが自己充実欲求と繋合希求欲求という2つの根源的欲求を持つことは図5の左右の灰色の楕円によって示されています。それに対応して、それぞれ<私>と<私たち>の二面の「心の動き」が生まれ(図5の左半分と右半分)、さらにその根源的欲求が充足されるか否かに対応して、その子にとっての正の「心の動き」と負の「心の動き」の二重の「心の動き」が生まれます(図5の上半分と下半分)。図5の4つの箱の中に書き込まれた正負の「心の動き」は、具体的な場面において生まれた一つの「心の動き」を指すものです。

ここで図5において、<私>の「心の動き」と<私たち>の「心の動き」が左右に分かれ、ヤジロベエの形で繋がれているのは、その二面の「心の動き」がその主体の自己の内面で微妙にせめぎ合いながらバランスを取ろうとする事情を示したもので、そのヤジロベエの支点到「主体性」と描かれているのは、そのバランスのとり方にまさにその子の主体性(自分らしさ)が現れてくる事情とそれがその子の<自己態勢>を反映していると考えたからです。私自身を振り返って見ても、このバランスのとり方はいつも難しく、そこに人

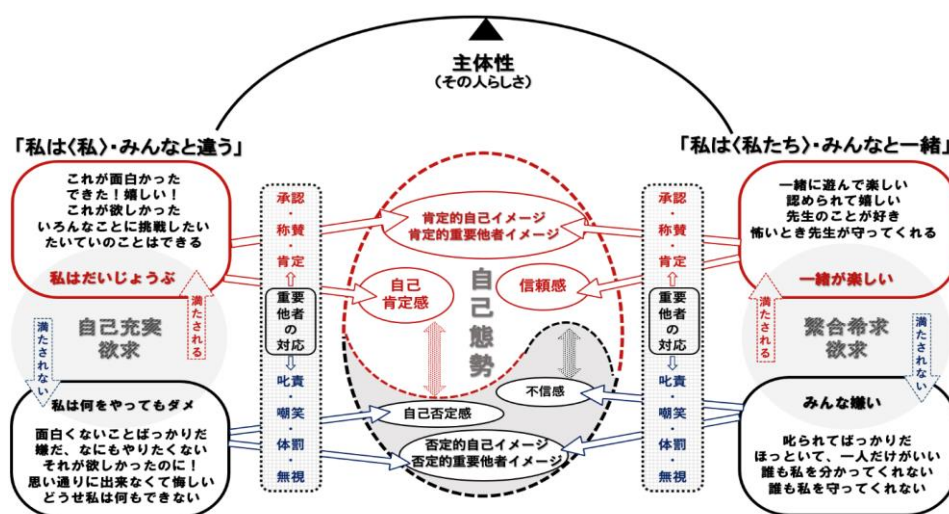


図5. 主体がもつ二面・二重の「心の動き」と<自己態勢> (頼、2025、改)

それぞれの「自分らしさ」が反映されてくるのだと考えられます。

2) 重要他者の評価的な映し返しとその対応が子どもの＜自己態勢＞に取り込まれる

さて、図5では二面・二重の正負の「心の動き」が左右の「重要他者の対応」の「関所」を通過する形になっています。つまり、子どもの二面・二重の「心の動き」の一つとして生まれた心的経験が、重要他者の正または負の対応を受けた後、それが＜自己態勢＞の「正の領域」に取り込まれるか、「負の領域」に取り込まれるかが決まる、というかたちになっています。

そうした心的経験が多数取り込まれ、纏められていくつかの正負の心の塊(例えば、「信頼感」や「自己肯定感」、あるいは「自己否定感」や「不信感」)が成り立ち、それがさらに纏められて、正負の領域からなる＜自己態勢＞が成り立ちますが、この図5では、＜自己態勢＞の正の領域には、重要な心的経験の纏まりとして「自己肯定感」と「信頼感」が描き込まれ、その上に「肯定的自己イメージ」と「肯定的重要他者イメージ」が描き込まれています。同じように＜自己態勢＞の負の領域には、「自己否定感」と「不信感」が描き込まれ、その下に「否定的自己イメージ」と「否定的重要他者イメージ」が描き込まれています(頼の原図を一部修正した箇所です)。このように正負の自己イメージと、正負の重要他者イメージを描き込んだのは、子どもにとってそれが＜自己態勢＞の全体のトーンを決める上で、最も重要な役割を果たしていると考えたからです。

図5にはまた、＜自己態勢＞は「正の領域」と「負の領域」が互いにせめぎ合う関係にあることも描かれています。このせめぎ合う点に関しては、以下に具体的なエピソードを紹介します。

このように＜自己態勢＞の正の領域と負の領域がせめぎ合う経験を重ねる中で、全体としてどちらの領域が優勢になるかにより、＜自己態勢＞が全体として正のトーンを持つか、負のトーンを持つかが決まると考えられます。前者は子どもが

「いま、ここ」を幸せに過ごしていること、後者は「いま、ここ」を幸せに過ごせていないことを意味します。ですから、子どもの＜自己態勢＞が「いま、ここ」において全体として正のトーンを持つように対応していくことが、周りにいる大人(保育者や保護者)に求められるということになるでしょう。

これまでは能力が次々に身に付くことが願わしいことであり、その子の発達を意味すると考えられ、能力発達の階段を高く上ることが幸せ(well-being)を意味するかのよう考えられてきました。これに対して、＜自己態勢＞の観点から子どもを見れば、能力がどれだけ数多く身に付いたかではなく、その子が数々の心的な経験を纏めてどのような＜自己態勢＞を形作っているかによって、その子の幸せから不幸せまでの心の育ちを評価することが出来るのではないかと考えられます。

(3) ＜自己態勢＞の観点から子どもがいま幸せであるか否かを推し量ることができる

これまで子どもの＜自己態勢＞を詳しく論じてきたのは、この＜自己態勢＞は子ども一人ひとりにおいて異なり、しかもそこにその子の「その子ならではの個性」あるいは「その子らしさ」といったものが見えてくるからです。その意味で、＜自己態勢＞こそ主体性(主体としての「生きる様」)であると言ってもよいかもしれません。

これまでは能力の多寡をみることで、その子を評価しようとする動きが保護者にも保育者にも根強くあったと思われれます。しかし、何ができて何ができないかではなく、その子がどのような心的態勢(自己態勢)を持っているか、つまり図5の＜自己態勢＞に組み込まれたさまざまな正負の「心の塊」が全体として正のトーンを持つのか、負のトーンを持つのか、それによって、その子が今を幸せに生きているか否かを推し量ることが可能になってきます。その子が保育者や教師に肯定的なイメージを持ち、自分にも肯定的なイメージを持っているかどうか、また先生への信頼感と

自分への自己肯定感がしっかりしているかどうかといった、＜自己態勢＞の正の領域に含まれる重要な正の心の塊（自己肯定感、信頼感、自己効力感、自信、意欲など）が感じ取れるかどうかで、子どもが今を幸せに生きているかどうかを感じ分けることが出来ると思います。

逆に＜自己態勢＞が負のトーンを持っている子どもに関しては、担任だけでなく、職員全体がその子への対応に関して話し合いを持ち、その子の＜自己態勢＞が正のトーンを持つようになるには何が必要かを職員全体で考える必要もあるでしょう。ある子どもが負の行動をするから気になるというのではなく、その子の＜自己態勢＞が負のトーンを持っているから気になるし、心配だと保育者が考えられるようになることが必要だと思われま

7. 具体的なエピソードを通して＜自己態勢＞の正と負の領域のせめぎ合いを振り返る

エピソード:「せんせい、すき」 Y先生

＜背景＞

両親、2歳上の姉、本児S(男児)の4人家族。理解力、人の心を読み取る力はあるのだが、自分の行動をどうしてもコントロールできない時があり、友だちや通りがかりに出逢った子を叩いたり蹴ったりしてしまう、暴言を吐いてしまうことがある。暴走してしまった後、やってしまった自分がよくわかり、隠れたりしながら内心だめな自分を責めている。時には、自暴自棄になり、さらに暴走してしまう。「あなたにはいいところがたくさんあるのだからだめと思わなくていい、やってしまった行為だけを問題にしたい」と思っていたのだが、Sが、私のことを気持ちを受け止めてくれる味方であり、頼っていい存在なんだと思ってくれなければ、私の思いや要請はSに響かない。こっちを見ながら脱走する時には必ず付き合っ

た。時には、二人だけで遊ぶ時間も作るようにした。

やがて暴走してしまった後でも落ち着くと、一緒にそのことを振り返られるようになった。その時の振り返りと共に少しずつ修復はできるようになったのだが、暴走してしまう度に周りの友だちには乱暴な印象が強く残っていく。そのことをSが察すると、さらに暴走してしまう。きっと心の中でSのプライドが大きく傷ついていることのあらわれであろう、どう支えていけばよいだろうと私は考えあぐねていた。

そんなある日、友だちを蹴ってしまい、別室に行って二人で話していた時のこと。

「いいボクは、まだみんなと一緒に遊んでる!」と言った。これはSの事を考えあぐねていた私にとっては、暗闇に光がさしたような言葉だった。そこで私は続けて「じゃ、”悪いボク”と”いいボク”がいるってこと?」と聞くと頷いた。

それ以後、友だちとの関係を修復するだけでなく、時々むくむくと顔を出す「悪いボク」をどうしたらやっつけられるかを一緒に考えるようにした。先生(私)のところへ来る、叩きそうになった手をもう一方の手で止めるなどなど。実際はむくむくというより瞬時のことなので作戦はうまくいかないのだが、この視点はSの自己肯定感を損なうことなく、問題に向き合えるなかなかの方法だと思った。Sの心の中に共存する相反する気持ちを受け止めてもらえたという体験を繰り返していけば、きっといつかは変わってくるのではないかと思った。

＜エピソード＞

7月3日のこと。お弁当の時、Sと同じ机にAが来て座った。Aはまだ自分中心の考えで、友だちやクラスと自分の思いがぶつかった時、どうしても自分を通そうとしてひどく抵抗する。Sはそのことが面白く、わざと言葉でけしかけたり、非難したりする。するとAが泣きわめいて抵抗する。この時、間に入ってもどうにも止まらなくなり、「これじゃ、楽しくお弁当が食べられないよね」と、Sを連れ出し、気持ちを落ち着かせるために

二人で別室に行き、お弁当を食べることにした。直前のトラブルには触れずに食べ始めた。しばらくすると、気持ちが和らいだようで甘えた声で話しかけてきた。最後の何口かは膝に乗せて口に運んであげた。

食べ終わった時に私から切り出した。「いいボクと悪いボクが戦った時にいいボクが負けないように先生応援したいんだけど... こうやって(旗を振るように手を動かして)がんばって～って応援しようか?」。Sは、微笑んで聞きながら考えている様子。そこで私は「それとも(応援団のように手を動かして)フレ～フレ～って応援しようか?」と続けると、Sは、さらに笑顔になるがしばらく無言。それからSは「こころの中で応援してて!」と言った。そこで私は「わかった。こころの中でがんばれ～って応援してるね!」と手をぎゅっと握る動作をしながら答えた。

少しして、私が「そろそろ戻ろうか?」と声を掛けるとSは「うん」と言い、手を繋いで戻る途中で急にSは「せんせい、すき」と言った。突然のことで驚いた私は思わず「え?」と聞き返してしまったところで、Sはもう一度「せんせい、すき!」と言った。私は嬉しくなって繋いだ手に力を込めて応えた。

<考察>

一度目に聞いた時は、予想外の言葉に思わず聞き返してしまったのだが、「せんせい、すき」という言葉を通して、Sが私を今までよりさらに近い安心できる存在として認めたことを伝えたかったのではないかと思った。

この日以降、一緒に振り返ると素直に悪いボクを見つげられるようになり、自分から修復しようとする姿も見られるようになった。それだけでない。クラスの話し合いや歌を歌う時などにSがリーダー性を発揮する場面も出てきた。

飼っていたかえるの世話をしきれずに逃がした後に号泣した友だちには、気持ちに寄り添って代弁し、周りに伝えてくれた。そして、帰り支度まで手伝ってあげた。自分の支度よりも先に。

クラスの友だちもSのいいボクに気づいて、認

めてくれるようになった。それでも悪いボクを撲滅させることは難しく、今後も時々Sにしつこくつきまとうだろう。心で応援... 時には声に出して応援してしまうかもしれないが、Sの心に寄り添っていきたいと思う。

<私からのコメント>

私はこういうエピソードに、まさに「子どもの主体としての心を育てる保育」を見る思いがします。Sくんの自己の内面で「いいボク」と「悪いボク」がせめぎ合っています。そこにSくんのいまの主体としてのありようが現れています。そのせめぎ合いにSくん一人では対応しきれません。ここで先に示した図5を振り返ってみてください。この図5で、「正の領域」と「負の領域」がせめぎ合っているところは、今のエピソードでは「いいボク」と「悪いボク」がせめぎ合っていて、どちらが優勢か分からない状態であることに対応しています。そこに先生が「いいボク」を応援すると言ひ、それを通して、次第にこの<自己態勢>の「正の領域に含まれる『いいボク』」が優勢になって、「悪いボク」を抑えるようになっていきます……。<自己態勢>の図5に沿って考えれば、先生の対応はそのような意味を持つことが分かるのではないのでしょうか。まさにそこにSくんの主体としての<自己態勢>が先生との関わりの中で次第に育っていく過程が見えてきます。そしてそこに保育者の対応(Sくんの内面の葛藤を分かってあげる「養護の働き」)が欠かせない理由があるといえます。Sくんの、主体としての<自己態勢>は先生との関わりの中でこのような形で育って行くのです。

そのようにSくんの内面でせめぎ合っている時に、もしも保育者が「悪いボク」を強く諫め、善悪を教えるのだと考えて対応していたら、そのせめぎ合いは逆に「悪いボク」が優勢になって、さらに收拾がつかなくなるでしょう。そのことを考える時に、このエピソードで書き手の先生が取った対応(養護の働き)は、負の状態に陥った子どもに対する、この上ない望ましい対応、つまり、Sくんの内面の「心の動き」に寄り添った対応だ

ったことが分かると思います。そしてそういう対応を何度も繰り返す中で、Sくんの先生に対する信頼感と自己肯定感が強まり、それによって肯定的自己イメージと肯定的重要他者(先生)イメージも強まって、全体としてSくんの〈自己態勢〉の「正の領域」が優勢になり、次第に負の行動が減っていったと考えることができます。こうしてSくんは「せんせい、すき」と言うことになったのでしょう。このエピソードはそのような重要な意味を持っているように私には思われました。

8. 保育者には子どもの「心の動き」に寄り添う姿勢を持ってほしい

目に見えない子どもの「心の動き」は、どの保育者にも直ぐにそれとして捉えられるわけではありません。私は、初めて保育の場を訪ねた時、保育者が子どもの「心の動き」をさっと掴んで言葉を掛ける様子がとても不思議に思われました。そして私自身、保育者が感じ取るのと同じように、子どもの「心の動き」を感じ取りたいと思いました。というのも、当時の私は、物事を客観的に見なければ真実は捉えられないというふうに思い込んでいて、子どもの心に寄り添うことなど、自分の考えの中にまるでなかったからです。この私の経験は、子どもの「心の動き」が、いつでも、誰にでも、簡単に捉えられるわけではないことと、しかし捉えることのできる保育者には簡単に捉えられること、この両面を考える必要があることを私に教えてくれました。ここに、子どもの「心の動き」を掴むことができるのはどういう時かという問いが生まれます。

(1) 保育者が「心の動き」を感じ取れるのは、 一対一で子どもの内面に寄り添えた時

遠くから子どもの動きを漠然と見ている時には、子どもが何をしているかの行動は見えても、その時の子どもの「心の動き」は保育者に感じられてきません。保育者が子どもの傍にいて、その子とのあいだに一対一の関係が築かれても、保育者の目が子どもの行動に向かっているあいだは、

子どもの「心の動き」は感じ取ることができません。ふと目があった時に、その子の「心の動き」が感じられてくるのは、保育者がその子の内面にいつのまにか寄り添っている時です。その時、保育者には子どもの表情や姿勢から発散してくる「情動の動き」や「心の動き」が自ずから感じ取られてきます。そう考えると、子どもの内面に寄り添うことが「心の動き」を感じ取るための必要条件だということになります。

冒頭で述べたように、「集団として育てる」という発想が強まって、「子ども一人ひとりを大切に」という発想が弱まると、子どもと保育者の一対一の関係が取りにくくなり、結果として子どもの「心の動き」を感じ取る部分が弱まり、結局は、主体としての心を育てるところが弱くなってしまふという流れになるのだと思います。

(2) 子どもの側も保育者に気持ちを向けている

保育者は、子どもから感じられてくるものを、「ああ、これがしたいんだね」とか、「これが嫌だったんだ」、などと表現したり、あるいは「何か悲しいことがあったみたいね」というふうに、つぶやきに似た言葉を紡いだりします。これを「保育者が子どもの心の動きを感じ取ること」と述べてきたのですが、それは子どもが「こうしたい」、「これは嫌だ」、「とても悲しい」、「とても嬉しい」という「心の動き」をいつのまにか保育者に向けているからでもあります。つまり、その子どもの内面の「心の動き」は、子どもの内面に閉じ込められているものではなく、その子の身体の境界をはみ出して、保育者の側に届く形で発散されています。それはその「心の動き」の基底に「情動の動き」があって、その「情動の動き」は容易に子どもの身体の境界をはみ出し、それを受け止めようとする構えを持った大人(保育者)には容易に届く性質を持っているからです

(3) 子どもと保育者はお互いに「情動の舌」を 向け合っている

私は、大人が子どものことを分かろうと努める

時に、いつのまにか子どもに気持ちを持ち出して子どもの内面にその気持ちを届けようと努める一方で、子どもの側も今の自分の気持ち（心の動きや情動）を大人に向けようとしている（分かってもらおうとしている）ことがあり、その両面があることが、初期の（まだ言葉が出る前の）情動的コミュニケーションの基盤になっていると考え、これを図6で表現したことがあります（鯨岡、1997）。この図6は大人から「情動の舌」が伸びるところから始まって、子どもとの関係性が次第に深まっていく過程を取り上げたもので、子どもの方から「情動の舌」が伸びて、先に大人の情動領域に届く形の図も描くことができるはずですが。

子どものそのような思いが保育者に伝わり、それに保育者が肯定的に答えてくれた時に、子どもは保育者が自分のことを「分かってくれた」、「認めてくれた」、「大事にしてくれた」と感じ、そこから次第に先生との信頼関係が深まっていくことが考えられます。子どもと先生のあいだの信頼関係は、そのような双方の情動交流が繰り返される中で徐々に成り立っていくものではないでしょうか。単発的に褒めれば信頼関係ができるわけではないのです。今の流れをもう少し整理してみましょう。

子どもを中心に考えれば、子どもは自分が本源的に求めている「愛してほしい」「認めてほしい」「分かしてほしい」という思いを「いつも、すでに」保育者に向けています。保育者がそれに気づき、そこで子どもの「心の動き」を感じ取られた時、たいていの場合、保育者はその子の「心の動き」に対して何らかの自分の「心の動き」を返すはずですが。それが子どもと保育者のあいだに肯定的な心的交流が生まれた時だと言ってもよいでしょう。

この図6は子どもも大人も内面に情動領域を持っていて、身体は別個でありながら、情動領域は容易に自己身体をはみ出して他者身体にまで伸びる可能性が人間には備わっているという考えに基づいて、「情動の舌」が自己身体から他者身体に伸びることを表現しようとしたものです。

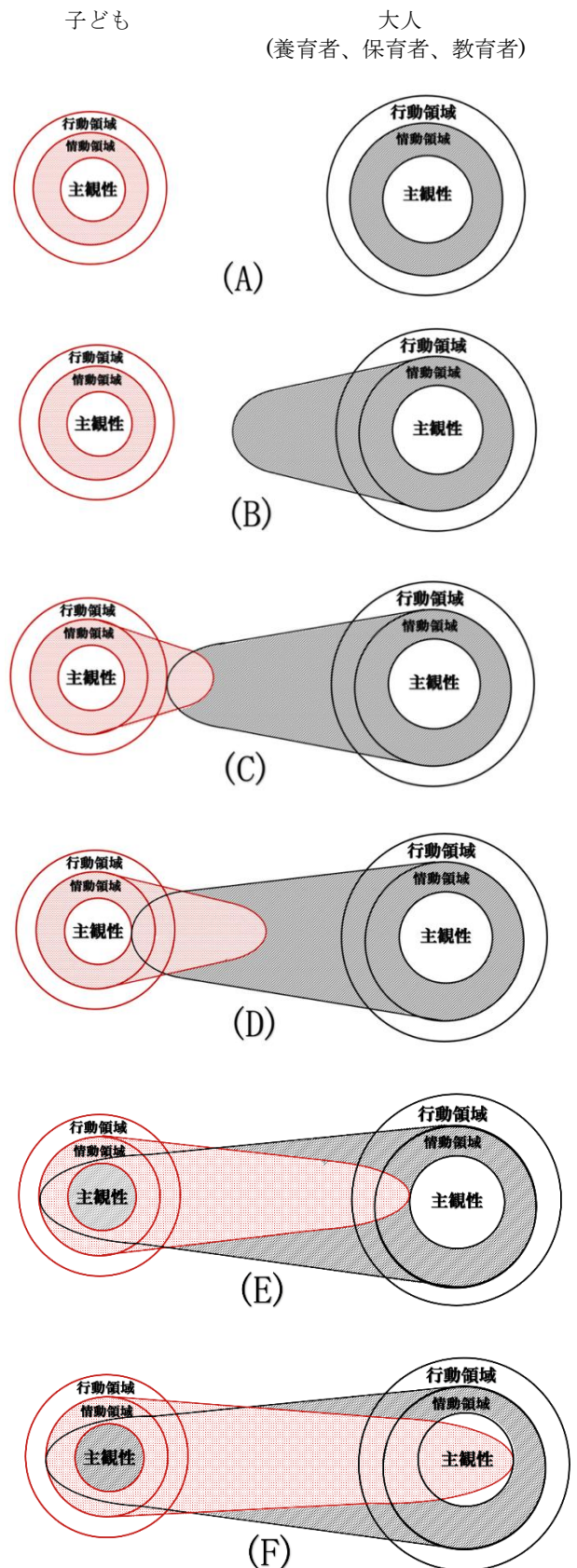


図6. 情動領域は他者身体にまで伸長する

図Aはまだお互いが気持ちを向け合っていない状態、図Bは、大人側が僅かに気持ちを子ども側に持ち出そうとしているけれども、まだそれが子

どもに届かない状態、図Cはようやく大人の「情動の舌」が子どもに届くようになって、子どもの側からも大人に向けて「情動の舌」が伸び始めた状態、図Dは大人の「情動の舌」が子どもに届き、子どもの側からも「情動の舌」が大人側に伸びていくけれども、まだ大人までは届かない状態、図Eは双方の「情動の舌」が伸びて、そこに重なりや絡み合いが生まれ始めた状態、そして図Fは、「情動の舌」がしっかり絡み合って、双方に気持ちの繋がりが感じられるようになる状態、と考えることができます。そして双方の「情動の舌」が重なり合ったところを「接面」と考えることもできるでしょう。

今の議論を今度は保育者を中心に考えれば、まず保育者は「子どもを気に掛ける」という構えを「いつも、すでに」持っていて、それがあつ場面「子どもの内面に寄り添う」という構えを自然に取れるようになった時に、「情動の舌」が子どもの内面にまで伸びて、子どもの「～してほしい」という「心の動き」が自分の内面で捉えられるようになってきます。ですから保育者の「情動の舌」が子どもの内面に届くということは、子どもの側から見れば、保育者から「愛する」、「認める」、「分かる」というオーラが出ていて、そのオーラに自分が包まれると感じられるということでもあるでしょう。それが保育者に向ける信頼感、ひいては、自分が保育者に愛され、認められていることを確信できるという意味での自己肯定感の源になると言えるのではないのでしょうか。

要するに保育の場の子どもは、いつも「先生に分かってほしい」、「大事に思つてほしい」、という思いを先生に向けています。他方で先生も、子ども一人ひとりを「分かつてあげたい」「大事に思つていることを伝えたい」と思つています。そのように双方が思いと思いを向け合い、相互のあいだで「分かつてほしい—分かつてあげたい」という双方向の思いが行き交つて絡み合う時に、そこに情動的なコミュニケーションが生まれると考えることができます。そしてそういう二人の密な関係性が、子どもの主体としての心を育てる重

要な契機になるのです。

しかし、集団として子どもたちを動かして、力をつけることに重きを置いた保育者主導の保育の下では、保育者はこの構えや姿勢がなかなか取ることができません。図6で言えば、保育者の側から子どもの側へ「情動の舌」がなかなか伸びていかないために、子どもから出ている「情動の舌」と絡み合うことも少なくなり、結局は子どもの「心の動き」が掴めなくなって、子どもの「心の動き」に寄り添つた対応ができなくなつているのです。つまり、本当は子どもの側から、いつも自分のことを分かつてほしい、認めてほしいというオーラが出ているのに、それに保育者が気付かないことが多くなつたということでもあります。子どものそのオーラに気付くには、やはり子ども一人ひとりに保育者が目を向け、気に掛け、その内面に寄り添う姿勢がどうしても必要です。保育者の側がその姿勢を持つことができれば、子どもはみな自分を分かつてほしいという思いをしっかりと持っていますから、子どもの「心の動き」は案外、容易に保育者に掴めるものになってきます。つまり、子ども一人ひとりを気に掛け、子どもの内面に寄り添うということは、単に子どもの「心の動き」を感じ取るための必要条件であるというにとどまらず、子ども一人ひとりに接する時に保育者の子どもを愛する気持ち、認める気持ち、分かつてあげようとする気持ちのオーラが子どもに届くことだと言ひ換えることができるのではないのでしょうか。

令和7年度第10回共同機構研修会 令和8年1月30日 於：京都市子育て支援総合センター こどもみらい館

参考文献

鯨岡峻(1997)『原初的コミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房

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』NHKブックス

鯨岡峻(2005)『エピソード記述入門』東京大学出版会

鯨岡峻(2011)『子どもは育てられて育つ』慶應義塾大学出版会

鯨岡峻(2016)『関係の中で人は生きる』ミネルヴァ書房

鯨岡峻(2026)『保育の場を主体として共に生きる』北大路書房

頼小紅(2025)『ASDを共に生きる』北大路書房