

心を育むとは ～子どもの心が負の側に傾いたとき～

講師

鯨岡 峻

京都大学名誉教授

1. はじめに

「心を育てる」ことを園の目標に掲げていない園はないといっても過言ではありません。それだけ子どもの心を育てることは大事なことで考えられていることにはなりますが、実際はスローガンだけで終わっている園が大半です。皆さんの園ではいかがですか？子どもの心を育てる保育をしているとはっきり言えますか？

ある園長先生は、「我が園では子どもの心を育てる保育をしています。裏山の崖のぼりを毎日頑張らせているので子どもたちには頑張る心が育ちます。だから我が園は心を育てています」と語っていました。他にも、マーチングをさせているから周りとの協調する心が育つ、褒めることを基調に保育をしているから信頼関係が育っている、等々の発言が園長先生から聞かれます。このように、「～をさせているから〇〇の心が育つ」という捉え方がほとんどです。しかし、そのようにして心は育つのでしょうか？これらはみな、頑張る行動の裏には「頑張る心がある」、協調する行動の裏には「協調する心がある」というように、目に見える行動から目に見えない心の存在を推論しているだけです。今回の指針の10の育ってほしい項目の中に含まれている自立心にしても同様で、自立的な行動ができる子どもには自立心が育っているはず、だから自立的な行動ができるようにしてきて、というのが本音なのです。

これまでの議論から分かるように、これまで「心の育ち」と言われてきたものの大半は、行動の育ちを問題にしたものです。保育者の目の前にいる子どもがいま言葉を口にしないまま、「これは嫌だ」「これをしたい」「これはしたくない」「私のことを認めてほしい」というふうに目に見えない

い心を動かして生きている現実を掬い取ろうとしたものではありません。特に子どもの心が負の側に動いたとき、負の行動への対応を問題にするだけで、負の心にどのように対応したらよいかは、これまでほとんど考えられてきませんでした。

ここに、「子どもの目に見えない心の動き」に保育者が目を向け、それを感じ取り、それに応じることではじめて、子どもの心を育てることに繋がると私が考える理由があります。そしてそのように子どもの心の動きを捉える上でカギを握るのが「接面」という考えです。本日はそのような観点から子どもの心を育てる保育について考えてみたいと思います。

2. 心の動きを考えるための基本

なぜ人はプラス・マイナス二重の心を動かすのか

心と言えば、すぐさま「優しい心」「思い遣る心」「失敗してもくじけない心」など、大人から見ても都合の良い心ばかりが取り上げられ、そうした望ましい心を育てることが大事なのだと考えられてきました。しかし、保育や学校教育を通してそうした心を育むことに成功してきたのでしょうか。「優しい心を持ちなさい」「人を思い遣る心を持ちなさい」「くじけない心を持ちなさい」と掛け声をかければ、それらの心が育つと言わんばかりの扱いしかしていなくて、どうしてそうした心を育てることができるのでしょうか。

このような状況は、そもそも目に見えない心とは何かという根本問題が考えられてこなかったことに大きな理由があります。願わしい心ばかりが取り上げられ、それを育むことが大事と言われるばかりで、子どもの心が負の側に傾いたとき、その負の心を取り上げて、それにどう対応するか

はほとんど考えられてきていませんでした。それは心についての根本の哲学的基礎がなかったからです。まず、心は、喜怒哀楽という言葉があるように、プラスとマイナスの両面で動くものだと考えるところから出発しなければなりません。

私はこれまでの自分の生き方や先人たちの様々な考えを整理するなかで、「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て生きている」と考えてきました。そしてこの二つの欲求が一人の人間の内部でしばしばあちら立てばこちら立たずになること、さらに、この二つの欲求が、満たされるときと満たされないときがあるということ、そこに、人間が常に葛藤を抱えて生きざるを得ない理由があると考えてきました。

このように人間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、その欲求が充足されるか否かによって、一人の人間にありとあらゆる心の動き（正と負のまさに喜怒哀楽の心の動き）が現れてくる事情が理解できるようになります。この考えに基づいて、子どもの心の育ちを考えるとどうなるでしょうか。

（１）二つの根源的な欲求と正負の心の動き

「保育する」営みの中で、一人一人の子どもは「これをやりたい、もっとこうしてみたい、これは何だろう、これは面白い、こうしたらどうなるだろう、これが欲しい、等々」と自分の興味や関心や欲求を追い求めようとします。私はこれを「自己充実欲求」に根差した心の動きと呼んできました。他方で、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、お友達と遊びたい、等々」と誰かと気持ちを繋いで安心感や満足感を得たいと思っています。私はこれを「整合希求欲求」に根差した心の動きと呼んできました。この二つの根源的な欲求が常に子どもの内部で動いていて、それを満たそうとして、あるいは満たすことができなくて、様々な正負の心の動きが生まれてきます。その正負いずれかの心が「いま、ここ」で保育者に感じ取られる子ども

ものの心の動きです。

事実、こうした二つの基本的欲求が満たされたり満たされなかったりすることによって、「おもしろい、楽しい、嬉しい、もっとしよう」というプラスの心が動いたり、「面白くない、嬉しくない、楽しくない、嫌だ、腹が立つ」とマイナスの心が動いたりします（これは自己充実欲求の満たされ方に起因し、大きく「私は私」と言える心とまとめることができます）。

あるいは、「安心できた、ほっとした、一緒に嬉しい」とプラスの心が動いたり、「寂しい、一人ぼっちだ、不安だ、だれも私のことをわかってくれない」というようにマイナスの心が動いたりします（これは整合希求欲求の満たされ方に起因し、大きく「私は私たち」と言える心とまと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「私は私」と「私は私たち」の二面に分かれるので、心は二面・二重になっていると言わなければなりません。保育者も同じで、保育者も二面・二重の心を動かして子どもに向き合っています。ですから、一人の子どもを「保育する」営みの中で見るとき、保育者がこうした正負両面の子どもの心の動きを捉えようとするのは、そこでそれに沿った対応を紡ぎ出すためにも、また一人の子どもをまるごと理解する上にも欠かせないはずです。こうした二面・二重の子どもの心の動きの問題を考える視点や姿勢がこれまで皆さん方が学んできた保育や学校教育にあったでしょうか。

（２）心の育ちは正負の両面に亘って生じる

能力面の変化（育ち）は基本的にプラスの意味を持つものに対して、心の面の変化（育ち）は常にプラスとマイナスの両面に亘って生じます。すでに見てきたように、あらゆる心の動きは、上に述べた二つの根源的な欲求が他者との関係性の中で充足されるか否かによって、常に正負の現れ方をする可能性があります。信頼感是不信感と、安心

感は不安感と、自己肯定感は自己否定感と、自己効力感は無力感と、自信は自信のなさ、自立心は依存心と、意欲は意欲の減退と、等々、プラスの心の動きが生まれれば、その裏にマイナスの心が動く可能性も生まれるというように、常にプラス・マイナスの心がセットになって立ち現れる可能性を持つのが心の育ちの特徴です。例えば信頼感の育ち、そこに不信感が忍び込むのを如何に免れるのかということと背中合わせになっていると考えなければなりません。ですから、信頼感はいったんそれが育てばそれ以後は大丈夫ということにはならず、そこに不信感が忍び込まないように、いかに信頼感を維持することができるかが、「保育する」営みでは大きな問題だということになります。同じことは他の心についても言えます。

（３）心の育ちは容易に崩れる面を抱えている

いったん定着した運動能力や認知能力は、よほどのことがない限りそれが簡単に崩れるということはほとんどなく、従って能力の育ちは累積的ですが、心の育ちはそうではありません。信頼感のような大事な心の育ちでさえ、虐待など重要な他者との関係のありよう次第では、容易に崩れ、修復が困難な場合さえあり得ます。ですから、心の育ちには能力の育ちのような段階的な累積性を認めることが難しいと言わなければなりません。

その点を踏まえれば、「幼児期の終わりまでに〇〇の心を育てましょう」という言説ほど、心の育ちの理解からほど遠いものではありません。ある時点で、子どもとの接面から「その子に〇〇の心の動きを初めて感じる事ができた」というような、何かの前向きの心が立ち上がるのに立ち会う経験は確かに大人の側に生まれ得ます。しかし、そのことをもってその子にその心が育ったと安易に語れるでしょうか。願わしい心が育ったと見えたとしても、それがちょっとしたことで崩れ、マイナスの心の動きに転じることはしばしばあります。子どもの心を育てる営みは、そうした負

の事態にどのように対処すればその子が負の自己感(負の心の動きに支配された自己についてのイメージ)に陥らないかを考えるところに大きなウェイトがある営みのはずです。特に保育や教育ではそのことを十分に考えておかなければならないにもかかわらず、これまでこの視点がなかったために、願わしい心を育てましょうという安易な掛け声だけで終わってきたのだと思います。

（４）子どもの心の育ちは常に葛藤を孕んでいる

これまでの議論から、子どもの心の育ちは常に葛藤を孕むという事情が明らかになります。子どもは二つの根源的欲求の両方を何とか満たそうともがきます。そのため、子どもは「保育者の愛を失うことなく如何に自己を貫くか」という難しい課題を常に抱え続けることになります。他方、保育者の側も、「子どもへの愛を忘れることなく如何に保育者(大人)の立場を貫くか」という難しい課題を抱え続けることになります。この子どもの側、保育者の側双方の心の育ちに関する難しい課題の絡み具合が、「育てる一育てられる」という関係性の根源にあるものだと言わなければなりません。

それまで何でも許され、何をしても喜ばれてきた乳児は、いずれ大人の思いと自分の思いが対立する場面に直面し、行き過ぎを叱られたり抑えられたりするという経験を通して、二つの根源的欲求の充足の仕方を修正せざるを得なくなります。それが上に見た「大事な保育者の愛を失うことなく、如何に自己を貫くか」という命題に繋がります。しかし、保育者の愛を失いたくないからといって、何でも保育者の言うなりに聞き分けよくしていたのでは、自分を見失い、主体として一人前に自己形成していくことが危うくなります。しかし、自己を貫きすぎて自分勝手になれば、周囲の人と共に生きることが難しくなってしまうでしょう。

同じことが保育者の側にも言えます。何でも子どもに自分の言うことを聞かせ、自分の思い通りに保育をしようと強く構えれば、従順な子どもに

仕立てることはできても、その子が一個の主体として自己形成することが難しくなってしまうでしょう。そこに保育者もまた「子どもへの愛を忘れることなく、如何に自己を貫くか」という苦しい命題を抱えざるを得ない理由があります。この命題が、結局は保育者の対応の在り方を導くことになるのです。

(5) これまでの議論を図にまとめてみる

私はこれまで、「主体が持つ二面の心」として「私は私」と「私は私たち」の心をヤジロベエでつなぎ、その正負のヴァージョンというかたちで2つの図を描いて、主体が持つ二面・二重の心に言及してきました。その2つの図を1つに統合し、さらにそこに正負の自己感を含めて整理し直したのが図1です。

この図1を簡単に説明しておきます。まず、この図全体が主体の持つ正負の心の全体を包含するものです。そして、これまでの議論を踏まえて、人間は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ち、その充足を願う生き物だという哲学的立場を出発点に据えます（左右の灰色の楕円にこの根源的欲求が示されています）。

この2つの根源的欲求に対応してそれぞれ「私は私」と「私は私たち」の二面の心が生まれ（この図の左半分と右半分）、さらにその根源的欲求が充足されるか否かに対応して、正負の「私は私」の心と正負の「私は私たち」の心が生まれます（この図の左右の上半分と下半分）。そして正の「私は私」の心と正の「私は私たち」の心が流れ込んで正の「自己感」（自分が自分に対して抱く肯定的な自己イメージ）が生まれ、逆に負の「私は私」の心と負の「私は私たち」の心が流れ込んで、負の自己感（自分が自分に対して抱く負の自己イメージ）が生まれます。正の自己感が負の自己感の側に膨らんで入り込むところ（赤の点線のところ）は、正の自己感が負の自己感を抑えるように働くことを表し、負の自己感が正の自己感に入り込むところ（黒の点線のところ）は、負の自己感が正の自己感を崩すように働くことを意味しています。また、図上部に描かれたヤジロベエの支点のところに「主体性」（その人らしさ）と書かれているのは、「私は私」の心と「私は私たち」の正負の心のバランスを図るところに、その人らしさが立ち現れてくることを表現しようとしたものです。

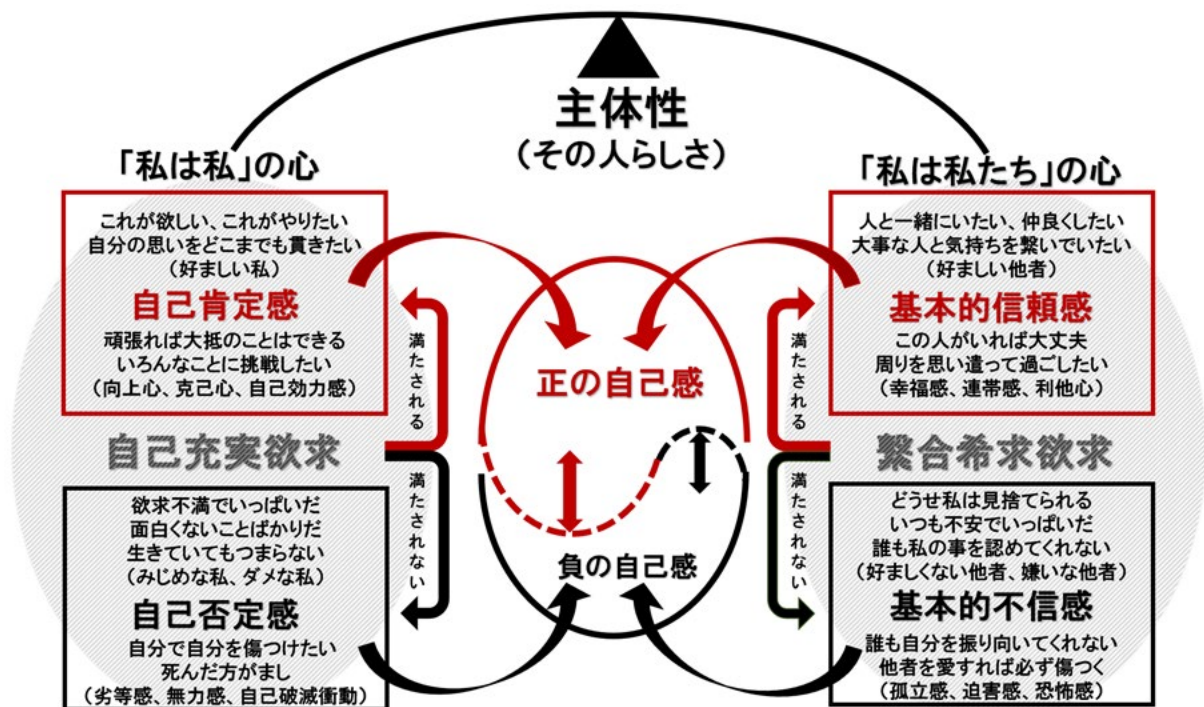


図1. 主体が持つ二面の正負の心と正負の自己感

こうして考えれば、一人の人間が主体として生きるとは、この図全体の二面・二重の心を動かして生きるということだと言え、この図は子どもにも保育者にも当てはまるものだということが分かります。そして、子どもを育てる保育の営みは、いかに正の自己感を育むのか、いかに負の自己感に陥らないように配慮するか、いかに正の自己感を強化して、負の自己感を抑えるかに、その最も難しい局面があると考えることができるでしょう。

3. 子どもの心の動きを取り上げるためには 「接面」の考えが必要になる

子どもの心の動きは目に見えませんが、子どもの傍らにいる保育者は「いま、ここ」での子どもの心の動きを感じ取ることができます。「これがおもしろい」「これをやってみたい」「これはいやだ」と、子どもはいちいち言葉にして言いませんが、そのように心を動かしていることを保育者は感じ取ることができます。しかし、いつでも感じ取ることができるかと言えば、もちろんそうではありません。子どもを自分の外側にいる対象と見て、その子の行動だけを目で追い、言葉を耳で聞くだけの態度をとっている限り、子どもの心の動きは感じ取ることができません。スナップ写真を撮ろうとカメラを構えた瞬間に、子どもの心の動きは感じ取れなくなってしまうのと同じです。では、どんなときに子どもの心の動きを保育者は感じ取ることができるのでしょうか。それを考えるときに必要になるのが「接面」という考え方です。そこで「接面」の概念を説明してみます。

(1) 接面

「接面」とはこういうものだと言いきりから定義することは難しいので、まずは接面が問題になる場面として一つの保育場面のエピソードをとりあげてみましょう。

午睡のエピソード

A保育士

「3歳児の午睡の部屋で、なかなか寝付けぬBちゃんを

担任の私が背中をとんとんして寝かせていた。Bちゃんが眠れば全員入眠という状況で、少し離れたところで寝ていると思っていたAくんがむっくり上半身を起こし、私の方を見た。Aくんと目が合った私は、Aくんの「先生、きて、ぼくもとんとんして」という思いが掴めたので、「わかったよ、Bちゃんが寝たら行ってあげるからね、もうちょっと待っててね」という思いで無言のまま顔してみせると、それがAくんにも分かったようだった。

この場面で、Aくんも担任のA保育士も一言も言葉を発していません。しかし、Aくんと目が合ったときA先生はAくんの思いが掴めたので顔つき、AくんもA先生の思いが掴めたので上半身を起こしたままで先生が来るのを待つことができました。この二人のあいだに生まれた独特の場（空間）をいま「接面」と呼びたいのです。

ところで、これと同じ状況で、B保育士はAくんの思いが掴めないまま、「Aくん、起きちゃダメでしょ！寝なさい！」と一喝しました。この二人の保育者の対応の違いを考えると、そこに接面が生まれているかどうか（気持ちを持ち出して接面を作ろうとしているかどうか）の違いが、二人の保育者の対応の違いになっていると考えることができます。つまり、二人の対応の違いは、接面を作ることが出来たからAくんの思いが掴めたA保育士と、接面を作れなかったからAくんの思いが掴めなかったB保育士との違いから生まれており、そこに保育の質の違いが生まれる理由があるということになります。

では接面では何が起きているのでしょうか。

(2) 接面で生じていること

子どもと保育者の接面ではさまざまな心の動きや情動の動きが行き交っています。そうした心の動きや情動の動きは、嬉しい、楽しい、悲しい、腹立たしいといった喜怒哀楽に関わる情動ばかりでなく、広義の情動、私が力動感とよぶ、ワクワク感、ドキドキ感、イライラ感、ガックリ感、など、実に多様な情動の動きもそこに含めて考えてよいと思います。そうした狭義、広義の情動の

動きが、一方が他方の気持ちを「分かる」ということの基盤をなしています。こうしたことは、子どもと保育者のあいだだけでなく、患者と看護師のあいだでも、さらには恋人同士のあいだでも、友人同士のあいだでも、要するにありとあらゆる人と人のあいだで起こっています。そしてこれが「人が人を分かる」というときの基盤になるのです。

保育の世界で言えば、子どもと保育者の接面では様々な情動が行き交い、それに基づいて保育者は「ああ、これが嫌だったんだね」とか、「先生に甘えたかったのね」と子どもの思いを掴み、それに応じています。つまり保育者は接面から捉えた子どもの情動の動きを「ある意味」として受け止め、それに基づいて言葉を返していることが分かります。

これは皆さん方の保育実践を左右する重要な考え方だと思いますが、保育者の皆さんはこの話を聞いてどのように思われたでしょうか。

（３）接面は大別して二種類ある

子どもと保育者のあいだに接面があると述べてきましたが、その接面は大別すると二種類あるように思います。

一つは子どもと保育者のあいだに密度の濃い接面が生まれ、そこから子どもの心の動きが掴めてくる場合です。もう一つは、子どもと保育者を大きく包むような、密度としては淡い緩やかな接面です。この接面には複数の子どもが含まれて、

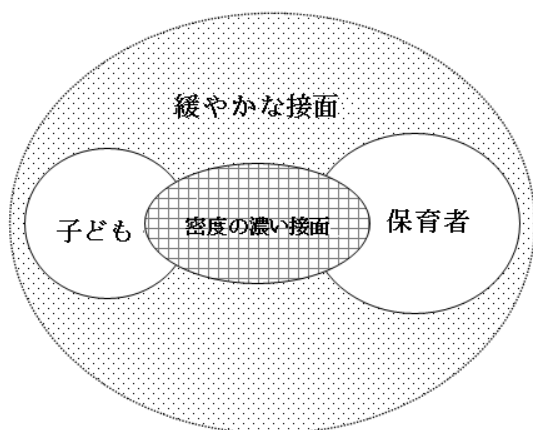


図2. 二種類の接面：密度の濃い接面と緩やかな接面

子どもたちと先生とを大きく包むような場合も考えられるでしょう。子どもたちと先生で何か楽しい雰囲気を共有しているときなどはこの場合に当たります。この二種類の接面を図示したのが図2です。

（４）子どもの心の動きは「接面」を通してしか感じ取ることができない

先の午睡エピソードにみられるように、Aくんの「とんとんしてほしい」という心の動きは目に見えるものではなく、接面から保育者が感じ取るしかありません。ですから、真に心の動きを問題にするためには接面の議論が欠かせないことになります。ここに同じように心を議論しているかにみえても、「いま、ここ」で感じるものとしての心の動きを問題にしているのか、それとも子どもの示す行動から推論した限りでの心しか問題にできていないかの違いが露になってきます。指針や教育要領に取り上げられている心は、接面から感じ取られた子どもの心の動きではありません。あくまでも行動から推論された限りでの子どもの心にすぎません。育てほしい自立心も、自立的な行動ができれば自立心が育っているはずだという具合に、本当は行動を問題にしている、保育者が接面から感じ取る心の動きとしての自立心を問題にしているわけではありません。いま非認知的な心（失敗してももう一度やってみようというような心）を含めて心の議論が盛んになってきていますが、行動から推論される限りでの心が問題なのか、接面から感じられる心の動きとしての心が問題なのかを吟味しておかないと、またも空疎な議論に終わりがねません。その意味でも、接面の議論を踏まえるのか否かは、心の動きを論じるための要の部分だということが分かります。逆に接面の考えをこれまで持ってこなかったからこそ、心の育ちと言いながら、それが実践に繋がってこなかったのです。

（５）「接面」の概念を整理する

時間の都合で、詳しい説明を省かざるをえませ

んが、これまでの私の一連の著書の中で「接面」に関して議論してきたことを箇条書きで示しておきたいと思います。

- (1) 子どもの心の動きは接面を通して初めて保育者に感じ取られるものである
- (2) 接面で生じている保育者の心の動きは必ず子どもに跳ね返っている
- (3) 本来の保育者の対応は、接面での子どもの心の動きに基づいて紡がれるものである
- (4) 接面で生じていることは当事者である保育者にしか把握できない
- (5) 接面から感じ取ったことは、エピソードに描かない限り第三者に伝えられない
- (6) 接面はそれを作ろうと意識すれば作れるものではない
- (7) 接面は保育者が子どもに自分の気持ちを向けたときに初めて生まれる
- (8) 接面は瞬時に生まれ、瞬時に消滅する
- (9) 接面の成り立ちには保育者の主体性（人柄、その人らしさ）が絡む

4. 接面から保育者の「養護の働き」と「教育の働き」が紡がれてくる

いまのA保育士とB保育士の対応の違いは、接面を作ることができるかできないかの違いだと述べました。その違いが二人の対応の違いを導いています。子どもの心が正負両面に亘って動くとき、保育者はどのように対応するのでしょうか。その対応は、指針や教育要領に示されるような年齢相応の発達の姿に沿って導かれるのではなく、こうしたい、こうしたくないという子どもの今の心の動きに応じようとするところから生まれています。「そうしかったのね」、「それがいやだったのね」、「もっとこうしてみたいのね」と、まずはその子の心の動きをそのようなものとして優しく受け止めながら（養護の働き）、他方では、「あなたのしたい気持ちはわかったけど、それでは先生が困るな、じゃあこうしてみない？」というように、保育者が願うことに向けて子どもを誘ったり、導いたり、促したり、教えたり、禁止や

制止を示したり、場合によっては叱ったりするでしょう（教育の働き）。この二つの働きをもう少し詳しく見ておきます。

（１）「養護の働き」

子どもは長期間にわたって一人では生きていけない状態に置かれています。そのような脆弱な子どもにとって、何よりも嬉しいのは、世話をしてくれる大人の優しく温かく包んでくれるような対応（愛情）です。そのような優しい対応の中で、「あなたは大事だよ」「あなたのことを愛しているよ」というような肯定的な思いを届けてもらうことが、子どもには何よりも嬉しく、またそれによって安心を得ることができます。そのように繰り返し対応してくれる大人に対して、子どもはまず安心感を抱き、その人が傍にいることを喜び、その人を好きになって、さらにはその人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、と肯定的な大人イメージがもてるようになるでしょう。それがその大人に対する信頼感に繋がります。

大人の優しく子どもの存在を包んでくれる対応はまた、子どもにとっては元気の源、自分が愛されていることを確信できるという意味での「自己肯定感」の出所でもあります。逆に、周りの大人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ときに、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ていれば明らかでしょう。

私はこのように大人が子どもを前にしたときに優しい気持ちになり、子どもを愛しいと思い、その子を大事だと思い、その子のその都度の思いをしっかり受け止め、その存在を尊重する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。大人のこの「養護の働き」こそ、子どもの大人への信頼感の出处であり、子どもの自己肯定感の源です。

近年、「自己肯定感」が保育の世界でも取り上げられるようになりましたが、それまでは「信頼

関係」が保育でもっとも大事なことで語られてきました。今、保育の現場をみて気になるのは、褒めれば自己肯定感が育つと考える保育者、スキンシップを取れば信頼関係が築けると考える保育者が多数いるという事実です。言葉かけもスキンシップもみな大事な行為ですが、しかし、**子どもの自己肯定感や信頼感といった心を育てるのは大人の優しい心である**ということが、これまで保育の世界で十分に考えられてきたのでしょうか。ここで、「養護の働き」が子どもの自己肯定感と信頼感を育むことに繋がることを以下の図3で解説してみましょう。

この図のポイント、自己肯定感や信頼感など、子どもの心の中核にあるものを育てるのは大人（教師）の心の動きだという点です。図の左端の大人の心の動きが、結局は子どもの大人イメージと自己イメージになるということです。ところが十分に理解されないまま、褒めれば自己肯定感が育つ、というような安易な考えが広まっています。

この図下半分に含まれている不信感や自己否定感の成り立ちを考える時、その負の心は大人の対応の在り方(大人の負の心の動き)から導かれることも明らかでしょう。この図3と先に示した図

1を重ね合わせた時、「子どもの心が負の側に動いたとき」の問題を考えることができます。その時、大人の側の対応としてまず考えなければならないのは「養護の働き」でしょう。それが不十分なままに、負の心の動きから派生する負の行動を抑えにかかる強い対応こそ、心を育むことから遠くなる対応だということも出てくるのではないのでしょうか。

（２）「教育の働き」

「養護の働き」だけで子どもを育てることができるといえば、そうではありません。大人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、いろいろなことができるようになるようにと期待して、さまざまな働きかけをしていきます。それが広い意味での「**教育の働き**」（**教え導く働き**）です。そしてそれは大人の一方通行の何かをさせる強い働きかけではなく、未来の大人である子どもの「大人から何かを学びとって大人に近づこう」という前向きの姿勢と結びついた働きかけであるはず。実際、大人が子どもの「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

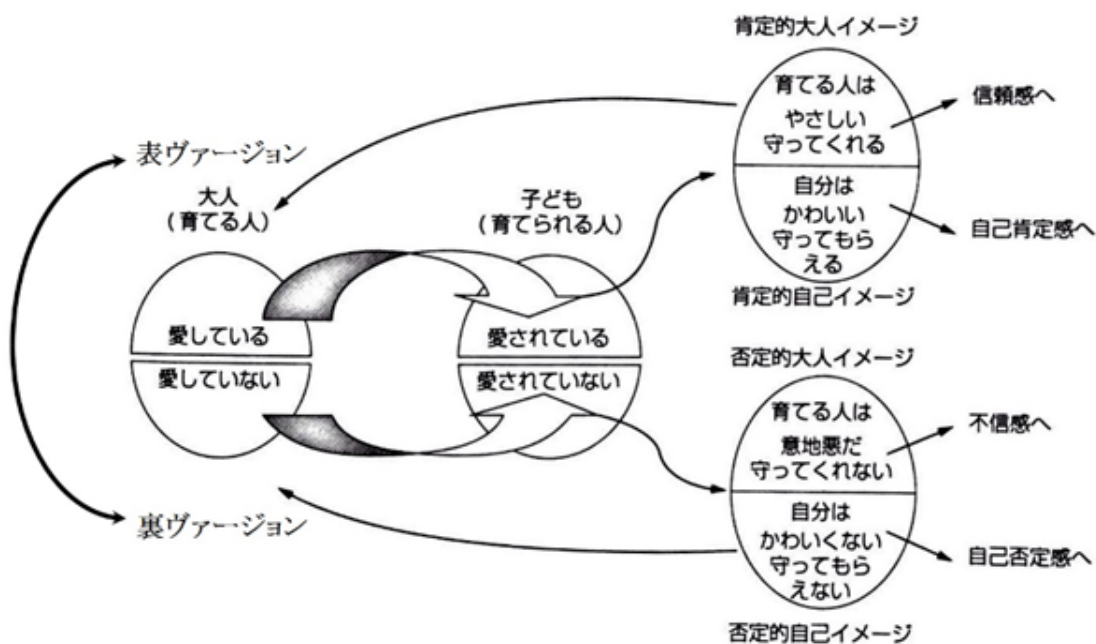


図3. 自己肯定感と信頼感、自己否定感と不信感の成り立ち

もらった喜びを梃子に、自分の内部に前向きの気持ち（何かをしてみよう、何かをしてみたいという意欲）が動き始めます。そのとき大人はその前向きの気持ちがさらにはっきりしたものになるように、また大人の願いに近づけるように、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、大人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。

乳児期には、大人は子どもの喜びそうな玩具を用意して遊びに誘い、遊びがもっと面白くなるように導き、願わしくない振る舞いに対しては嫌だと伝え、ここはこうしてと実際にやってみせたりします。幼児期になれば、子どもが興味を拓げられるように、さまざまな環境を構成して活動に誘い、時には興味が拓がるように手ほどきし、時には仲間同士のぶつかり合いのあいだに入り、皆が嫌がることは止めるように伝え、楽しく遊ぶことに向けて導きます。こうしたことが「教育の働き」に含まれてくるでしょう。

子どもの今を乗り越えようとする前向きの気持ちを見定めながら、大人は子どもが一人前の大人に近づいてくることができるようになんかさまざまな対応を振り向けていきます。こうした**誘い、導き、教え、伝え、禁止や制止を示し、時に叱る大人の対応**は、「保育する」営みに含まれる広い意味での「**教育の働き**」と呼ぶことができます。ここにいう大人の「教育の働き」とは、決して大人主導の一方的な「させる」「教え込む」働きかけではありませんし、また能力育成だけに繋がる働きかけではありません。また大人の持っている力に近づくようにという願いだけでなく、主体としての心が育つようにという願いも「教育の働き」に含まれます。

（３）「保育する」営みは「養護の働き」と「教育の働き」からなる

こうして、太古の昔から、子どもを「育てる」という営み、つまり皆さんの「保育する」営みは、幼い子どもを守り、慈しむという「養護の働き」

の面と、大人が持っているさまざまな力に近づくことができるようにと願う「教育の働き」の面との二面からなるものとしてあったと考えられます。この間の事情を説明するのが以下の図４です。この「養護の働き」と「教育の働き」が子どもの二面の心、つまり先に示した図１の「私は私」と「私は私たち」のヤジロベエで繋がれた二面の心の動きに対応する保育者の二つの働きです。これによって、「私は私」の心の中核にある自己肯定感と、「私は私たち」の心の中核にある信頼感が育ち、それを核に多様な心が子どもの内部に立ち上がってきます。

子どもの心を育てるのは大人（保育者）の心であると述べたことを、みなさんにもう一度確認してほしいと思います。そして図４の保育者の優しい心の動きは、子どもの今の「こうしたい」「こうしてほしい」「これはやりたくない」といった心の動きを保育者が子どもとの接面から感じ取るからこそ、その優しい心（「養護の働き」）が動くと考えれば、「養護の働き」は「接面」から紡がれてくるという事情もわかるでしょう。同じことは「教育の働き」についても言えます。子どもを育てる上に、制止や禁止、さらには叱るという「教育の働き」は必ず必要になりますが、それが「養護の働き」とどのように結びつくつかないかで、「教育の働き」は単なる大人の圧力と捉えられるか、大好きな大人の言うことだから聞こうと思えるかの違いが生まれてくると考えることが出来るでしょう。

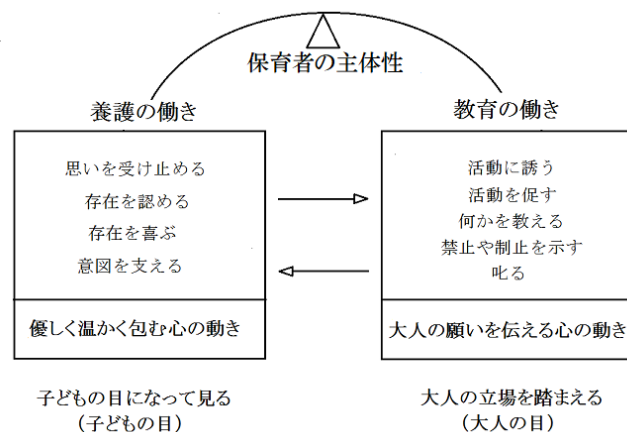


図４．「保育する」営みの二面：「養護の働き」と「教育の働き」

5. 子どもの心が負の側に動く時とそれへの保育者の対応をエピソードから振り返る

ここで子どもの心が負の側に動くときに、保育者はどのように対応するかに関して、具体的なエピソード記述を二つ取り上げ、これまでの議論を振り返ってみたいと思います。

エピソード1:「つばしても、好き？」 (K主任保育士)

<背景>

A君は0歳からの入所で、現在は4歳8か月の男の子。母親は感情の起伏が激しく、A君に対して体罰を加えたり、激しい口調で叱ったりすることが0歳の時から見られ、当時は私が担任だったので目を離せない家庭環境だと思っていた。2歳頃から友だちとのトラブルが多くなり始めた。A君は会話で自分の希望や意思をうまく伝えられず、すぐに手が出てしまい、3歳、4歳と成長するに従い、友だちやその保護者にまで「乱暴な親子」と見られることが多くなった。人なつっこい面もあり、友だちと遊びたい、仲よくしたい、という思いも強いのだが、関わり方が一方的でしつこくなってしまうこともあり、同年齢の友だちと長い時間遊びを継続させることが難しい。担任をはじめ、園全体でA君が友だちと仲よく遊べるように、また安心して園で過ごすことができるようにと願って、ケース会議などを重ねている。少し表情が穏やかになってきたかなと思えば、乱暴な言動が見られ・・・という毎日だ。

私は今は主任なので、担任の苦勞を共感して受け止めながら、A君に対して毎日話し掛けたり、抱っこしたり、乱暴な言動に気づいた時には頭ごなしにならないような叱り方で、「みんなの中の大切なA君だよ」ということをわかってもらえるような関わり方を心がけている。

<エピソード>

夕方、お迎えを待つ自由遊びの時間に、「A君がブロックを黙って取ったー！」とBちゃんが泣きながら私のところに訴えてきたので、A君のそばにいて話を聞こうとした。するとA君は「だってこれがほしいんだもん！これがいるんだもん！」と、顔を真っ赤にして大声でまくしたてる。そこで「うんわかった。このブロックを使いたかったんだね。ほしかったんだね」と言うと、A君は「そうだよ！Bちゃんが貸してくれないんだもん。だから取ったんだよ」とだんだん興奮してきて、話を聞こうとしている私の顔につばを吐きかけた。私は自分の顔につばが飛び、一瞬とても不快で、腹が立ち、多分露骨に

嫌な顔をしたと思う。A君もハツとして私と目が合い、「しまった」という顔をした。

私は内心の怒りをおさえて、「A君、先生、A君のつばが顔に飛んで、すごく嫌な気持ちだよ」と言った。A君はうなだれたまま黙っていた。「先生は、A君と話したいんだよ」と言うと、A君は上目遣いに私を見て、「つばしても、A君のこと好き？」と小さな声で訊いてきた。私もそこでハツとして、「うん、つばしてもA君のこと好きだよ」と答えると、A君は自分のTシャツの裾で黙って私の顔のつばを拭き、うなだれていた。

私もすっかり気持ちが落ち着いたので、「A君、Bちゃんのプロックを使いたい時には『貸して』って言うんだよ。そしてBちゃんが『いいよ』って言ったら貸してもらおうね」と言うとA君は黙ってうなずき、それからBちゃんにプロックを返しに行った。Bちゃんはびっくりにそれを受け取り私を見たので、私が頷くとそのままそのプロックで遊び始め、A君も別な友だちのところへ行行って遊び始めた。

<考察>

日頃から友だちやその保護者にまで、仲間はすれにされがちな雰囲気の一部にあり、自分は他の人から嫌われているということは何となくA君も肌で感じ取っているようで、私はそのことがとても気になっていた。A君にも良いところはたくさんあるのだが、その良さを認める前に、乱暴な言動や職員を手こずらせるような言動が目立ってしまい、A君の良さをなかなか認めてやることができない。周りから否定的な関わり方をされるため、A君には自尊感情や自己肯定感が乏しいし、そのことでますます言動が乱暴になってしまうという悪循環を感じている。そのことを何とかしたいとの思いはあるのだが、今は主任という立場でそれほど密に接することがないので、朝夕の自由遊びの時や姿を見かけた時に意識して認め、「A君好きだよ」という私の思いを伝えてきたつもりである。

しかし、今回の件で本当にそうなのかと鋭くA君に問われたようで、ハツとした。「好きだよ」と言葉で言うことは簡単だが、本当に心から自分の子どもを思うように愛しているのかと問われれば、返事に窮する。それでも、A君に対しては担任の2人もとても一生懸命に関わっているし、私たちは諦めたり投げだしたりせずに、A君が安心して自信を持って楽しく友だちと園生活を送ることを願って、保育していきたいと思っている。

<私からのコメント>

つばがかかって腹が立ったK先生が思わず諫めようとしたその瞬間、A君もハッとしてK先生と目が合い、『しまった』という表情になりました。思わずつばを先生にかけてしまったけれども、それは興奮から衝動的に出てしまった行為でした。それに対してK先生が思わず見せた怖い顔は、今A君にとって最も大切な人である（もしかしたら母親以上に大切な）K先生との信頼関係、つまりは「優しいK先生」のイメージを壊してしまったのではないかという不安を生みます。A君からすれば、先生のいつにない怖い顔とその姿勢全体から醸し出される力動感は、まさに先生が怒っていることが分かった瞬間だったでしょう。こうしてA君はうなだれますが、その時気持ちを取り直した先生が、「顔につばが飛んで、嫌な気持ちだよ、先生はお話をしたかったんだよ」と穏やかに自分の気持ちを伝えます。そこでA君は上目遣いに先生を見て、小さな声で「つばしても、僕のこと好き？」という言葉をつぶやくことになったのでした。

この言葉には、これまで培ってきた信頼関係と、それが危うくなって揺らいでいることが見事なまでに浮き出ています。乱暴な子と見られているA君ですが、A君はK先生の優しい関わりの中で、先生を信頼する心をこれまでに育み、大事な先生から嫌われたくないという思いを抱くまでに育っていました。そのことが、はっとする様子、しまったという表情から読み手にも了解されます。そして「つばしても、僕のこと好き？」という言葉の裏で動くA君の思い（心の動き）がK先生に届けたことによって、先生もハッとして、怒り狂うことなく気持ちを鎮め、「A君のこと好きだよ」と言葉を返すことができたのでした。これはA君の「優しいK先生」のイメージが壊れないで生き残るために、そしてそれと結びついて成り立っているA君の「先生に嫌われたくない」という思いが生き残るために、決定的に重要な対応でした。

この先生の優しい対応によって、壊れかけた大切な信頼関係が壊れなかったのだという安心感

の中で、A君の「先生は僕のことを好き」「僕は良い子」というA君の肯定的なイメージ、つまりA君の自己肯定感が立ち上がって、いけないことをしたのだから謝らなければならないというふうに心が動き、Bちゃんから取り上げたものを自らBちゃんに返しにいくという行為が生まれたのでした。

このエピソードを皆さんが読んで、「そうか、K先生はこういうふうに「養護の働き」と「教育の働き」を示す先生なのだ」というふうに皆さんにイメージされたとき、それが図4に示すK先生の主体性だと私は考えています。また、唾をかけてしまい、先生と目が合ってハッとする場面から先は、図2の密度の濃い接面がそこに生まれ、そこからお互いに相手の心の動きが把握できたと考えることができるでしょう。家庭での難しい関係もあって負の側に心が動きやすいA君のような子どもに対して、どのように対応することが必要なのか、このエピソードから気付くことが多々あったのではないのでしょうか。

エピソード2:「こんな保育園、でていったらわ！」 K保育士 <背景>

もうじき6歳の年長男児Sくん。3歳下に弟がいる。とても複雑な家庭事情を抱えていて、そのせいか、クラスの中での乱暴な言動が目立ち、担任として困ることが多い（弟も噛み付き等の乱暴が目立つと聞いている）。母親は精神障害があって、いまま病院に通っている。気分の浮き沈みが激しく、不安定になったときは、Sくんにもしよつちゅう手を挙げているらしい。あるときお迎えの折に、「こいつのせいで私の頭がおかしくなる！」と言って、私の目の前でSくんを強く叩くこともあった。Sくんの実父とは数年前に別居し、1年前に新しい父親ができたが、この人も最近家を出たので、それ以来、母親の精神状態はいつそうひどくなっている。母親は就寝が遅く、朝も遅いので、兄弟の登園が昼近くになることもしばしばである。なお私の園は4、5歳の異年齢保育をしている。

<エピソード>

朝のお集まりのとき、SくんがKくんの持っているワッペンを「見せろ」と言い、ワッペンを取られたくなかったKくんが体をよじって取られまいとすると、SくんはKくんの頭をバシーン

と叩き、Kくんのお腹を蹴り上げた。大声で泣き出すKくん。あまりの仕打ちに、私は「どうしてそうするの！そんな暴力、許さへん！」と強く怒鳴ってしまった。くると振り返って私を見たSくんの目が怒りに燃えている。しまったと思ったときはすでに遅く、Sくんは「こんな保育園、出ていったら！」と肩を怒らせて泣きべそをかき、部屋を出て行こうとした。私はSくんを必死で抱きとめて、「出て行ったらあかん。Sくんはこのクラスの大事な子どもや！」と伝えた。泣き叫び、私の腕の中で暴れながらも、抱きしめているうちに少し落ち着き、恨めしそうな顔を向けて、「先生のおらんときに、おれ、死んだるしな」と言った。

私とSくんのやりとりを他の子どもたちが不安そうに見ていたので、Sくんを抱き止めたまま、子どもたちに「みんなSくんのことどう思った？」と訊いてみた。子どもたちは、私が心配しているのとは裏腹に、Sくんを大事に思う気持ちを次々に伝えてくれた。私は涙が出るほど嬉しかったが、ふと気がつくと、Sくんが私の体にしがみつこうとしている。そこで、子どもたちにお礼を言って、「Sくんが先生に話があるみたいやし、今日は朝の会は終わりにして、みんな先に外に出て遊んでくれる？」と声をかけた。

子どもたちが園庭に出て室内で二人きりになると、Sくんは「あのな、うちでしばかれてばっかりやねん。うち出て行って、反省して来いって、おかあちゃんいつもいうねん。出て行って泣いたら怒られるし、静かに反省したら、家に入れてくれるんや」と話し出した。私は「そうやったんか、Sくん、しんどい思いしてたんやな」と言ってSくんをぎゅっと抱きしめた。「先生はSくんのこと大好きや、先生、何が嫌いかしてるか？」と言うと、「人を叩いたり、蹴ったり、悪いことすることやろ？」とSくん。そして「遊びに行く」と立ち上がると、「Kちゃんにごめんいうてくるわ」と言って走って園庭に向かった。

<考察>

Sくんが難しい家庭事情にあることは十分把握していたはずなのに、あまりにもひどい暴力だったので、かっとなって皆のまえで不用意に叱ってしまった。「出て行ったら」「死んだる」と言わせてしまったのは担任としての私の大きな反省点である。二人になったときのSくんの話は本当に胸の詰まる思いがして、「しんどい思いをしてたんやな」としか言えなかった。Sくんが厳しい家庭環境の下で健気にも一生懸命生きていることがひしひしと伝わってきた。そういうSくんが少しでも落ち着いて家に帰っていけるよう、保育園ではSくんの辛

い思いを丁寧に受け止めて、Sくんが皆と同じ大切な存在であることを伝え続けて行きたいと思った。

<私からのコメント>

難しい家庭環境で暮らしているせいか、乱暴が目立つSくんです。普段はSくんに対して優しい態度で接し、温かいオーラで包んで、何とか家庭での面白くない気持ちを和ませようとしてきた先生です。しかしその先生も、あまりの暴力にそこで強烈な負の情動が湧き、思わず強く叱ってしまいました。その先生の怒りにSくんも興奮し、怒り、「出ていったらわ！」と激しい言葉を吐き出します。そのSくんを先生が抱き止め、「出ていったらあかん」と伝えるとき、Sくんはその濃密な接面から何を感じ取っていたのでしょうか。抱き止められ、少し落ち着いてきたとき、信頼する先生に叱られた、見捨てられるという思いが少し弱まり、見捨てられたくない、引き留めてほしいという思いが湧き起こって、もがきながらも先生にしがみつこうになったのでしょうか。先生の側でも、あまりの暴力に思わず叱ってしまったけれども、怒り狂ったSくんを見た瞬間、「しまった」と思い、自分の側に生まれた激しい負の情動を何とか収めて、必死でSくんを抱き止め、「Sくんは大事なクラスの友達や」とSくんを包みしました。それはSくんが何よりも望んでいたことでしたから、暴れながらも次第に落ち着くことができたのでしょうか。

怒りの感情に一瞬捉えられたけれども、再度優しい先生に戻ることができ、「Sくんのこと大好き」と伝えたところで、Sくんの先生に対する信頼感は叱られる前よりもさらに強められ、それと結びついていたSくんの自己肯定感も、一旦は崩れかけますが、修復されてよりいっそう強い自己肯定感に塗り替えられたに違いありません。そこから「よい子」の自分が立ち上がり、自分から「Kちゃんにごめんいうてくる」と言えたのでしょうか。

このエピソードを振り返ると、負の情動に捉えられて強く叱った直後に、再度優しい保育者が復活したところが何ととっても際立ちます。そして

それが保育者の「養護の働き」として求められるのだということも分かります。ウイニコットは「母は、叱っても怒り狂ってはならず、優しい母として生き残らなければならない」と述べていますが、この一文は、まさに今、怒りの中から優しい保育者が復活するところに表れていると言えます。この復活を導いたのは、やはり日頃からSくんに優しく接していこうという姿勢の下で、書き手の「養護の働き」がいつもSくんに向けられていたからだと思います。ここに子どもの心が負の側に動いたときに、保育者に求められるものが何なのかが見えてきます。激しい暴力にはとっさに止めることが必要になりますが、そこに日頃から信頼関係ができていたかどうか、また叱ることで揺らぐ信頼関係が壊れてしまわないように、その修復を目指す対応ができるかどうか、ここに保育者に求められる大事な働きがあり、それが「養護の働き」であり、またそれと繋がった「教育の働き」なのです。

この二つのエピソードと、図1および図4から、子どもの心が負の側に動いたときの保育者の対応のありようについて、みなさんにも考えを巡らしていただければと思います。心を育むとは、単に「優しい心で人に接しましょう」「失敗してもくじけないで頑張りましょう」ということではありません。この二つのエピソードのように、子どもの心が負の側に傾きかけた時にそれを修復して、正の自己感に立ち返ることができるようにもっていくところに、本当の心を育む営みがあるのです。

目に見えるところで子どもに関わっていると、子どもの心の動きは掴めません。皆のする行動をしたがらない子どもを前に、どうしてしないの？ やりたくないんだっいたらしくなくていいよ、という対応を多くの保育者はしがちですが、そのとき、したがいらないその子はどんな負の心を動かしているのでしょうか。そこに目を向けると、今日の講演のテーマの意味が見えてきます。

6. 参考文献

鯨岡峻（2013）『なぜエピソード記述なのか』東京大学出版会

鯨岡峻（2015）『保育の場で子どもの心をどのように育むのか』ミネルヴァ書房

鯨岡峻（2016）『関係の中で人は生きる』ミネルヴァ書房

鯨岡峻（2018）『子どもの心を育てる新保育論のために』ミネルヴァ書房

令和3年度第1回共同機構研修会

令和3年4月21日

於：京都市子育て支援総合センター こどもみらい館