

主体としての子どもの思いを受け止め、心を育てる保育とは ——エピソード記述を通して考える——

講師

鯨岡 峻

京都大学名誉教授

1. はじめに

このテーマに接近するためには、予めいくつかの概念を整理して理解しておく必要があります。これまではそれが十分なされてきていなかったために、「心を育てる」という一見分かり易そうにみえることが棚上げされて、保育の営みが「心を育てる」ことに真正面から向き合ってこなかったのです。まず、主体とは何か、心はどのようにして生まれるのか、という2つの問いを念頭に考えてみます。

2. 私の人間観＝主体観：誰にも心があり、誰の心も矛盾している

私が考える人間観は、人間の心には矛盾が孕まれていることと、その心には正と負の二面があるというものです。この考えの根底には、「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」という考えがあります。これが私の人間観＝主体観と言ってもよいものです。この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(矛盾すること)、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ります。そのことによって、人間は常に葛藤を抱え、正と負の心を抱えて生きざるを得ないのです。

このように考えると、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。

(1) 人間の持つ二つの根源的な欲求と正負の心の動き

子どもはみな「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。私はこれを人間の「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「先生と一対一になりたい、先生に認められたい、お友だちと遊びたい、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。私はこれを人間の「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人間の内部で動き、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、様々な正と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の心の動きなのです。

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、「面白い」「いろんなことに挑戦したい」「こんなこともできる」「自信がついた」というように、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」「悔しい」「腹が立つ」というように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。

他方で、「安心できた、ほっとした、一緒に嬉しい」「認められて嬉しい」とプラスの心が動いたり、「寂しい、一人ぼっちだ、不安だ、だれも私のことを分かってくれない」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、子どもも大人も、人間はみな生活

や遊びの中で、ありとあらゆる正と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」という人間の内面の「私は私」の心と「私は私たち」の心の二面に分かれるので、一人の人間の心は、子どもであれ大人であれ、二面・二重になっていると言わなければなりません。

(2) 主体はみな二面・二重の矛盾する心をもつ

人間がみな二面・二重の心をもつという人間観は、そのまま主体は二面・二重の心をもつという主体観に結び付きます。これまで主体という概念は、自分から進んで何かをするという主体の積極的、能動的な面を指す概念として用いられてきました。しかし、主体、つまり人間は、従来の積極的・能動的な面だけでなく、二つの根源的欲求に折り合いを付けられなかったり、根源的欲求を満たせずに負の心に傾いたりといった消極的・否定的な面をも併せもつ存在と見なければ、人間を丸ごと包含する概念になりません。

このように主体という概念を捉えると、人と人が関わり合うこと(子どもと保育者が関わり合うこと)は、みな二面・二重の心を持った主体と主体が関わり合うことであり、それは相互主体的な関係性だという理解に結び付きます。

つまり相互主体的な関わり合いの中で、双方の主体は、それぞれが二つの根源的欲求をもち、その充足を図って生きようとしており、それゆえに主体は、幸せから不幸せまでのスペクトラムの中で生きることにならざるを得ないのです。このことは、子どもと養育者、子どもと保育者、子ども同士はもちろん、友人関係、恋人関係、夫婦関係、学生教師関係など、ありとあらゆる対人関係に当てはまるものです。これを私は次の図1で説明してきました。

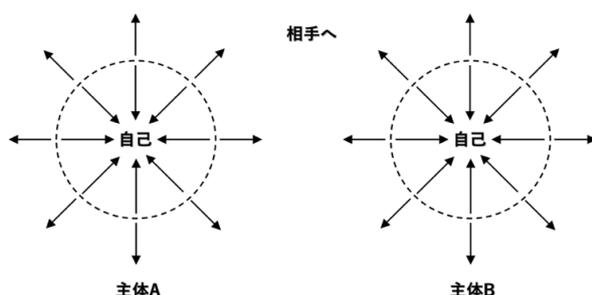


図1 二者間の相互主体的な葛藤モデル

この図1において、双方の主体の自己充実欲求は自己の中心に向かうベクトルで、整合希求欲求は相手(他者)に向かうベクトルで表現されています。その二つのベクトルが逆向きになっているところに、主体の自己矛盾性(根源的両義性)が示唆されています。それゆえ二人の人間が関わり合えば、両者のあいだには欲求充足のねじれが生まれ、その関係性を維持するためには、双方においてそれを調整しなければならなくなります。

この図1は、相互主体的な関係性においては、お互いに幸せを志向するにもかかわらず、それが一筋縄ではいかないこと、関わり合えば必ずや何らかの葛藤を抱えることになること、それゆえに、相互に自己充実欲求と整合希求欲求のバランスを調整し合わなければ共に生きることが難しくなること、それが人間関係の本質であることを示唆しています。子どもと保育者の関係もその例外ではあり得ません。

3. 子どもの心を「育てる」ための大人の二つの働き:「養護の働き」と「教育の働き」

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、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ます。「そうしたかったのね」「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、「あなたのそうしたい気持ちはわかったけど、それはどうかなあ、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、あるいは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みましょう。

(1) 「養護の働き」

幼い子どもにとって、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

る対応（愛情）や自分のことをしっかり認めてくれる対応です。そのような優しい対応の中で、「あなたのことを愛しているよ」「あなたのことを認めているよ」という肯定的な思いを大人から届けてもらおうことが、子どもには何よりも嬉しく、そこから安心を得ることができます。そのように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、その人を好きになり、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、自分を認めてくれる人、と肯定的な大人イメージがもてるようになっていきます。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、自分が周りから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」の出所でもあります(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のが自己肯定感の正しい意味です。ですから、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、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て、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。本日の講演テーマの「受け止める」という文言は、この「**養護の働き**」全体を指す意味に理解する必要があります。

(2)「教育の働き」

「**養護の働き**」だけで子どもを育てることはできません。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きたい」という前向きの姿勢に結びつく働きかけ、そういう姿勢を引き出そうとする働きかけです。嫌がる子どもに無理やり押し付けるようにして課題を与えるのは、本来の保育時代の「**教育の働き**」ではありませんし、大人のこうさせたいという思いをストレートに子どもにぶつけていく働きも本来の「**教育の働き**」ではありません。

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もらった喜びを梃子に、自分の内部に前向きの気持ちが動き始めます。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、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。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ときには、それを強く制止したり叱ったりすることは当然必要です。ですから、子どもの側で負の心が動き、それに禁止や制止を示す必要がある場面での「**教育の働き**」は、もう一方の「**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ときの難しさが現れてきます。

(3) 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」の様子を前にして紡ぎ出されるものです。

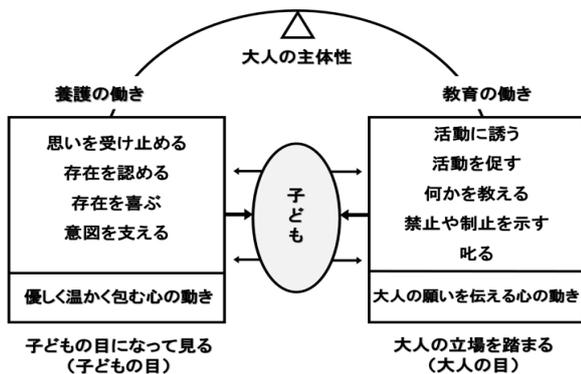


図2 子どもとのコミュニケーションの中で紡がれる「養護の働き」と「教育の働き」

例えば、今のその子の元気がない様子が気になって、「なんだか元気がないね、先生のお膝においで」と保育者が声をかける「養護の働き」も、あるいはまた、友達の制作を自分もやりたそうにしている子をみて、「〇〇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を掴んでそれに応じるコミュニケーション的な関わりの中で紡がれています。

その働きかけに子どもは何らかの反応を返し、またそれに大人が何らかの応答を返すというふうにして、大人のこ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になります。図2は、こ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、常に子どもの思いを汲み取り、その出方に応じて紡がれるという事情の2点を表現しています。そのことを念頭において大学院生のRさんに描いてもらったのがこの図2です。

4. 子どもの正負の心の経験が纏められて「自己態勢」が形作られる

さて、子どもの二面・二重の心は、子どもが重要他者(親や保育者など)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。その心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「不信感」や「自己否定感」が含まれるようになってきます。また自己イメージ(自分はどんな子か、よい子なのか、いけない子なのか)や、重要他者イメージ(重要他者はどんな人か、優しい人なのか、怖い人なのか)が出来上がってきます。

(1) 多数の心的経験が纏め上げられて「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<自己態勢>と呼んで次のように書いています。「<自己態勢>は承認と不承認、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<自己態勢>の中に組み込まれる」。

つまりこの議論から分かるように、子どもは幼いときから重要他者と関わり合う中で正負の様々な心的経験を積み重ね、その経験をまとめ上げて、信頼感や不信感、自己肯定感や自己否定感、自己効力感、自信などの心や、重要他者イメージや自己イメージを形作るようになって考えられます。その経験が纏め上げられていく際に、重要他者から「認められるか・認められないか」という評価の結果(「映し返し」)が<自己態勢>に組み込まれると考えると重要なポイントです。

重要他者(保育者)も一人ひとりの子どもに対して、その子との関わり合いの経験を纏めて「その子イメージ」を形づくっています。普段から、「ダメな子だ」という「その子イメージ」を形づくってきたからこそ、「いま、ここ」でのその子

の振る舞いに対して、貶めの意味を持つ「映し返し」をするのだとも言えます。虐待などに至る過程を考えてみると、重要他者によって形づくられた負の「その子イメージ」があるから、ちょっとしたことに対する厳しい「映し返し」になるという可能性も考えられます。そして重要他者自身がこれまでどのように生活を重ね、「自分イメージ」を形づくってきたかも、その子への「映し返し」に大きな意味をもってくるでしょう。

他方で、子どもが成長するにつれ、子どもは目の前の重要他者の「貶めの映し返し」をそのまま受け入れずに、他の重要他者との関わり合いの中で形づくられた「自己イメージ」から目の前の重要他者の「映し返し」を逆に「ふるい」にかけて、「私はそんなんじゃない」と反撃することができるようになる場合もあるでしょう。ですから、重要他者の「映し返し」が子どもに及ぼす影響力は、重要他者との関わり合いの歴史の中で変化してくると考えられます。実際、青年期になれば、親の「映し返し」など眼中になくなり、自分にとってもっと重要な意味をもつ存在がその子に大きく影響するようになり、その人の「映し返し」を想定して、自分の振る舞いを考えるようになるでしょう。従って、映し返しの持つ意味は、個々の場合によって、相当に複雑な様相を呈することが考えられます。

いずれにしても、子どもは重要他者と関わり合う中で沢山の正負の心的経験を重ね、時間経過の中でそれらの経験が纏め上げられていくようになります。保育の場ではどの子の「自己態勢」も、重要他者である保育者の「映し返し」を取り込んで形作られます。子どもの「自己態勢」が前向きの意味を持っていれば問題ありませんが、そう簡単にはいきません。皆さんには是非、クラスの子どもたちのことを思い浮かべてみて下さい。そして一人ひとりに自分がどんな「映し返し」をしているか想像しながら、一人ひとりの子どもの「自己態勢」が自分との関わり合いの中で出来上がっていく経緯を想像してみてください。そうすれば「映し返し」の重い意味が改めて分かると思います。

(2) 二面・二重の心と＜自己態勢＞

私の考える「人間のもつ二面・二重の心」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＜自己態勢＞の考え方を統合して、大学院生の R さんが作成したのが図3の「自己態勢」の図です。サリヴァンの＜自己態勢＞の考えを下敷きに、私の二面二重の心という考えを重ねたために、それを「自己態勢」と表現しています。中央の楕円はその力動的な「自己態勢」を示すものです。皆さんは、重要他者を保育者と置き換え

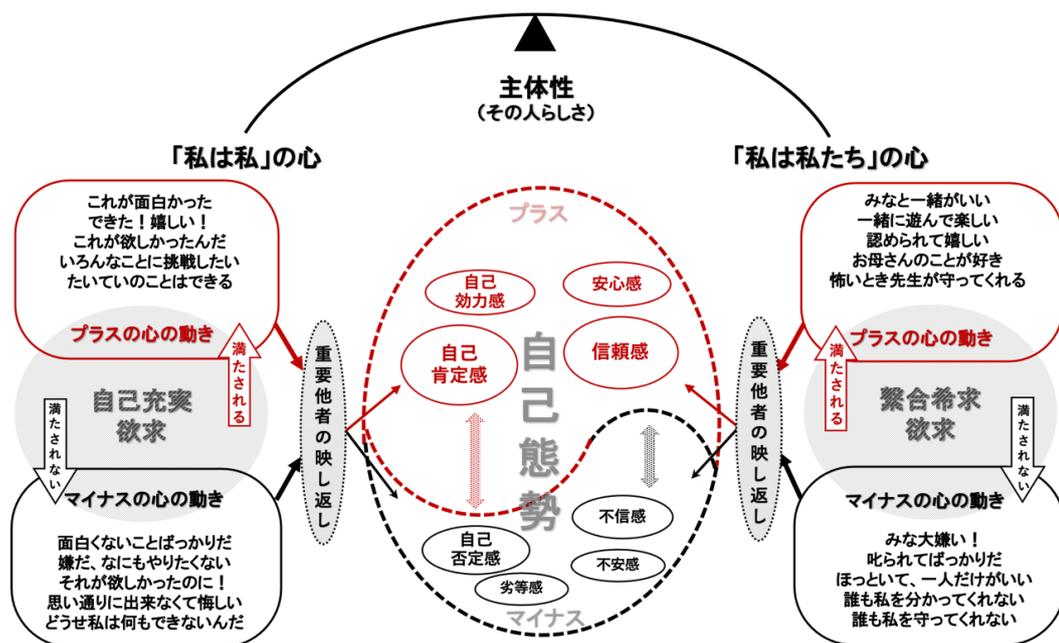


図3 人間のもつ二面・二重の心と「自己態勢」

て考えてみて下さい。この図3は子どもの体験する無数の正負の心の動きとその行動が、そこに現前している重要他者によって評価的な映し返しを受け、正または負の価値を付された「標識」を付された心的経験として、「自己態勢」の「正の領域」あるいは「負の領域」に振り分けられる経緯を念頭においたものです。これを説明しましょう。

1) 二面・二重の心の動き

子どもが自己充実欲求と整合希求欲求という2つの根源的欲求を持つことは、図3の左右の灰色の楕円によって示されています。これがヤジロベエで繋がれているのは、この二つの根源的欲求があらた立てればこちら立たずの両義性(矛盾)を抱えていると考えるからです。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」の二面の心の動きが生まれ(図3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と負の心の二重の心の動きが生まれます(図3の上半分と下半分)。図の4つの箱の中に書き込まれた正負の心の動きは、具体的な場面に即したときの一つひとつの心の動きを指すものです。ここまでは私の考えを図示したものとなります。これにサリヴァンの<自己態勢>の考えを含み込んだのがこの図3です。

2) 重要他者の評価的な「映し返し」と子どもの<自己態勢>への取り込み

図3では二面・二重の正負の心の動きは左右の<重要他者の映し返し>の「関所」を通過する形になっています。ここで「子どもの正負4つの心の現れ」(図3の4つの箱)から導かれた一つの心の動きに対して、その「関所」のところで重要他者によって正または負に映し返される可能性があります。その時に喚起された子どもの正または負の心の動きが、「自己態勢」の「正の領域」に取り込まれるか、「負の領域」に取り込まれるかに関して、4×2の8通りのケースが考えられ

ます。そこで、その8通りの簡単な具体例を掲げておきましょう。

①自己充実欲求が満たされたときの子どもの正の心の動きに対して大人が正の「映し返し」をしたとき

子どもが何かを作って「やった!できた!」と言って制作物を先生に見せにきた時に、先生が「凄いね、素敵なのができたね!一生懸命がんばったものね、たいしたもんだよ」と映し返すとき、その時に湧き起こるその子の嬉しい気持ちはその子の<自己態勢>の「正の領域」に取り込まれて、自己肯定感や自己効力感、さらには自信や意欲、また大人への信頼感や安心感が強められる可能性があります。

②自己充実欲求が満たされたときの子どもの正の心の動きに対して大人が負の「映し返し」をしたとき

子どもが何かを作って「やった!できた!」と言って制作物を先生に見せにきた時に、先生が「こんなのしかできなくて、できたと言うの?ほかの子のしているのを見てごらん、もっと丁寧に作っているよ、はい、もう一度やりなおし!」と映し返した時、その時に湧き起こるその子の嫌な気持ちは子どもの<自己態勢>の「負の領域」に取り込まれて、自己否定感、劣等感が強められ、また大人への不信感や嫌悪感や恐怖感が強められ、自信をなくし、意欲をなくす可能性があるでしょう。

③自己充実欲求が満たされなかったときの子どもの負の心の動きに対して大人が正の「映し返し」をするとき

子どもが何かを作って「頑張ったけど、みんなのようにはできなかった」とがっかりした様子で制作物を先生に見せにきたときに、先生が「もうちょっとだったね、もう少しでいいのができたのね、でも〇〇くんが頑張ったところ先生ちゃんと見ていたよ、頑張る気持ちが一番大事なんだよ。

だからまたやってみようね」と映し返す時、その時に湧き起こるほっとする嬉しい気持ちは子ども「自己態勢」の「正の領域」に取り込まれて、先生への信頼感や安心感が強められ、先生に愛されているという思いから自己肯定感が強められる可能性があるでしょう。しかし、「できなかった」という本人の負の心の動きが「自己態勢」の「負の領域」にある劣等感や自信喪失感を強めず、にすむかどうかは、先生のその後のフォローの仕方と、その子の再挑戦の結果に左右されるでしょう。

④自己充実欲求が満たされなかったときの子ども負の心の動きに対して大人が負の「映し返し」をするとき

子どもが何かを作って「頑張ったけど、みんなのようにできなかった」とがっかりした様子で制作物を先生に見せにきたときに、先生が「それで頑張ったって言うの？頑張っていないでしょ！ほかの子はもっと頑張っているよ、頑張らないからうまくできないんだよ、さあ、もっと頑張ってください！」と映し返す時、その時に湧き起こるその子の嫌な気持ちや腹立たしい気持ちは「自己態勢」の「負の領域」に取り込まれて、自己否定感、劣等感、自信喪失感、意欲減退感が強められ、先生への不信感、嫌悪感に繋がる可能性があります。また、先生に対してそれまで信頼感や安心感を抱いていた場合には、その信頼感や安心感が壊れてしまう可能性もあり、その場合には自己不全感や意欲喪失感に繋がる可能性もあるでしょう。

⑤整合希求欲求が満たされたときの子ども正の心の動きに対して大人が正の「映し返し」をするとき

子どもが嬉しそうに「みんなと遊べて楽しかった」と言って先生のところに来たときに、先生が「そうだね、みんなと遊べて楽しかったね、よかったね、これからもっといろんなことをして、いっぱい楽しめるといいね」と映し返す時、その時に湧き起こるその子の嬉しい気持ちは「自己態勢」の

「正の領域」に取り込まれて、先生への信頼感、安心感、友達への信頼感や仲間感、さらには自分の自己肯定感、自己充実感が強められ、全体として本人の生きる意欲が高まる可能性があると考えられます。

⑥整合希求欲求が満たされたときの子ども正の心の動きに対して大人が負の「映し返し」をするとき

子どもが嬉しそうに「みんなと遊べて楽しかった」と言って先生のところに来たときに、先生が「本当に楽しかったの？それでみんなと遊べたと思っている？ほかの子は〇〇くんがルールを守らないから面白くないって言っているよ、このままだったらほかの子は遊んでくれなくなるよ。だからちゃんとルールを守って遊べるようにならないと駄目だよ」と映し返すとき、そのときに湧き起こるその子の嫌な気持ちは「自己態勢」の「負の領域」に取り込まれて、先生に対する不信感、恐怖感、不安感が強められ、友達への信頼感や仲間感が損なわれ、遊びの楽しさの経験は消し去られて、孤立感に転じる可能性があり、そこから自己否定感や自己不全感に陥る可能性もあるでしょう。

⑦整合希求欲求が満たされなかったときの子ども負の心の動きに対して大人が正の「映し返し」をするとき

子どもが落ち込んだ表情で「誰も遊んでくれなかった、みんな嫌い」と言って先生のところに来たときに、先生が「誰も遊んでくれなかったんだね、それは残念だったね、でも他の子は〇〇くんが嫌いだからじゃなくて、自分たちのすることで精一杯だったから、一緒に遊べなかったのかもしれないよ。じゃあ、今は先生と一緒に遊ぼうか、〇〇くんは何がしたい？」と映し返すとき、そのときに湧き起こるその子の嬉しい気持ちは「自己態勢」の「正の領域」に取り込まれて、先生への信頼感、安心感が強められ、そこから自己肯定感にも跳ね返る可能性があるでしょう。しかし、「誰

も遊んでくれなかった」というのがこの日に限ったことなのか、いつもそうなのかによって、先生の正の「映し返し」の意味が違ってくるでしょう。従って、先生の正の「映し返し」によってその日「遊べなかった」ことからくる自信喪失感や不安感や孤立感が本当に解消されるかどうかは、その後友達と遊べるようになるまではペンディングの状態におかれ、その解消にはその後の重要他者のフォローの仕方と友達と一緒に遊んでくれるようになるかどうかのカギを握ると考えられます。

⑧ 繫合希求欲求満たされなかったときの子どもの負の心の動きに対して大人が負の映し返しをするとき

子どもが面白くないといった表情で「誰も遊んでくれなかった、みんな嫌いだ」と先生に言いに来たときに、先生が「どうしてみんなは〇〇くんと遊んでくれなかったと思う？それはいつも〇〇くんが相手を叩いたり、蹴ったりするからだよ。いけないことをする子とは誰も遊びたくないよ。お友だちと遊びたいと思ったら、お友達に乱暴しちゃいけないでしょ」と映し返す時、その時に湧き起こるその子の嫌な気持ちは「自己態勢」の「負の領域」に取り込まれて、先生への不信感や嫌悪感のもとより、自己否定感、無力感、孤立感が強められるでしょう。もしもこういうことが保育の場だけでなく、家庭でも自分の存在が否定されるような経験をしばしば繰り返している場合には、＜自己態勢＞が負の側に傾くだけでなく、自傷や他害や引きこもりに繋がる危険性も考えないわけにはいきません。(これらの例もみな大学院生のRさんの論文からの引用です。)

ここではかなり形式的に8つの例を考えてみましたが、子どもの負の心の動きに対して重要他者が負に映し返すというような④や⑧の例は本当にあるの？と思われたかもしれません。④や⑧のような例の場合、この先生の負の「映し返し」は、今日この日に限ったことではなく、以前から

その子に対して否定的な思いや蔑む気持ちがあった、この日もこのような「映し返し」になった可能性が多分にあります。問題になるのはそのような場合なのです。そのような場合に、この先生のこのような負の「映し返し」は非常に強いインパクトをもって、その子の「自己態勢」を揺るがし、その子は先生に対して負の気持ちを強めるだけでなく、自分に対しても負の気持ちを強めて、それがその子の「自己態勢」を負のトーンに色づけてしまうことになるでしょう。

3) 大人が子どもに対して叱ったり怒ったりするとき

このような大人の負の「映し返し」の議論をすると、日常の保育の中で叱ったり、怒ったりしてはならないのかと疑問を持つ人もいるかもしれませんが。実際、子育ての中で子どもに対して何かの場面で腹を立てない親はいないといっても過言ではありません。誰も「虐待一步手前」と思うようなきわどい場面を一度や二度は潜り抜けているのではないのでしょうか。しかし、そのことと、ここでの負の「映し返し」を同じものと見るべきではありません。

多くの場合、子どもが負の心の動きを示す時、大人はそれをそのまま映し返すのではなく、その負の心の動きを何とか慰撫し、鎮静化を図る動きに出るはずで、それがなくままに、負の「映し返し」をするのは、以前からその子に対してその先生が含むものがあるからに違いありません。

サリヴァンが問題にしたいのは、普段からその子に対して大人が否定的な思いを抱き、それがネグレクトや虐待に繋がって、その子の「自己態勢」を負のトーンで染めてしまうような場合を考えているのだと思います。普段、子どもの乱暴があまりにひどい場合、保育者が強い態度に出て叱るという場合はあり得ます。しかしそのままでは子どもに負の心的体験として残ってしまいますから、何とかそれは避けなければなりません。

そこで引き合いに出して考えたいのが、ウィニコットの「母は叱ってもよい、しかし怒り狂って

はならない、そして優しい母として生き残らなければならない」という言葉です。

たとえ一瞬強い怒りに捉えられて叱ってしまっても、気持ちを立て直して、子どもに優しい気持ちを向け直すことができれば(優しい母として生き残れば)、子どもとの関係が修復されるだけでなく、子どもとの関係は却って深まる可能性さえあるというのが、ウィニコットの言葉の意味なのです。

そこから考えると、普段からしっかりした信頼関係が築かれていれば、少々叱る場面があっても、それがそのまま負の「映し返し」の意味を持たないということがわかります。つまり、大人が気持ちを立て直して、子どもに怒ってしまったことを謝ったり、優しい気持ちで包んだりしてその関係修復を図れば、子どもの「自己態勢」は簡単には揺るがないし、場合によっては「自己態勢」が強められるということです。図3では子どもの心の動きが重要他者の「映し返し」の関門を潜るかたちになっていますが、その関門はその子の「自己態勢」の中にそれまでのような重要他者イメージが築かれていたかが反映された関門なのだと考える必要があるでしょう。その点で、その関門は重要他者の「養護の働き」と「教育の働き」が染み込んだものだと言ってもよいかもしれません。

いずれにしても、そうした重要他者と心を通い合わせる経験を重ねる中で、重要他者(先生)を前にしたときに「この先生は優しい・守ってくれる」というような肯定的な先生イメージに繋がったり、あるいは、「この先生は怖い・嫌い・守ってくれない」といった否定的な先生イメージに繋がったりします。そしてそれは自己イメージにも結び付き、「自分はいろんなことができる・世界は面白い事で一杯だ・自分は愛されている・周りみんなよくしてくれる」といった肯定的な自己イメージに結び付いたり、あるいは「自分は何をやってもダメだ・みなと同じようにできない・自分は愛されていない・周りの人は認めてくれない・誰も守ってくれない」といった否定的な自己イメ

ージに結び付いたりするでしょう。こうして「正の領域」と「負の領域」がせめぎ合う力動的態勢(楕円全体)が一人の子どもの「いま、ここ」での「自己態勢」を示すものになっています。

これまで見てきたことから、子どもの心を育てることが如何に難しいかが見えてきたと思います。子どもを目の前にしたとき、保育者の心は正または負の側に動きます。それがそのまま子どもの今の心の動きと行動を「映し返す」意味を持ちます。褒めるだけの保育者はいないでしょう。受け止め、認め、褒め、喜び、励ましと、保育者の心は正の側でも動きます。その色合いもさまざまです。他方、受け止めなかったり、認めなかったり、叱るだけだったり、不満を露にしたり、無視したり、あるいは怒ったりと、保育者の心は負の側でも動くでしょう。それらがみな、子どもを今の心と姿を「映し返す」意味を持ち、その子の「自己態勢」に影響を及ぼす意味を持ちます。そこに保育の営みが子どもの心を育てることに繋がる本質的に重要な意味があります。

ただ褒めて、正しい心を教え込めば、子どもの心を育てることができる・・・こんな安易な考えで、一人ひとりの心を育てることが出来るでしょうか。そのことを是非、皆さん自身の保育の問題として考えていただきたいと思います。以下に、2つのエピソードを取り上げて、これまでの議論を振り返ってみたいと思います。

5. 2つのエピソードから、今日の議論を振り返る

エピソード1：「Sくん嬉しかったんだね」 K保育士

<背景>

4歳児のSくんは、曾祖母、祖父、祖母、母、弟(1歳児)の6人で生活しており、現在父は県外で単身赴任です。家庭では祖父と畑や校庭に遊びに行ったり、駅や線路の見えるところで電車を見たりなど、活発で乗り物が好きなSくんの為に

出掛けておられることが多いようです。Sくんもその時の事を嬉しそうに園でお話してくれます。父ともたまに会っているようですが、Sくんからは父の話はありません。

母は仕事が忙しい中、祖父や祖母に協力してもらいながら子育てをされています。しかし、だんだん手のかかってくる子ども二人に疲れた表情のことが多く、送迎時には、Sくんや弟に「もう無理だからじいちゃんに言って」「いい加減にして」と吐き出すように言われる時もあります。その反応を見て子ども二人も面白がったり、更に反発したりするので、負の連鎖が続く時もあります。Sくんは「ママ～抱っこ～」「(靴) はかせて」などと母におぶさったり、寝転んだりして、母に甘えようとするけれど、母は嫌な思いをされていることが多いようです。「Sくん、今日はお母さんにやってほしいんだね」と代弁したり「お母さんお荷物いっぱいだから、先生がしてあげるね」と私も間に入りながら、互いの思いを汲んだり、伝え合ったりしていますが、母は「うちではしません」「言うこと聞きませんから」と返され、残念に思っています。母の大変さを理解しながら、Sくんのことを共に喜び合いたいと日々思っています。

<エピソード>

7月の下旬、夏休みの小学校の先生と一緒に近くの川に遊びに行くことができました。Sくんは朝から「今日は川に行く日だよ。誰先生が来るんだらう」と尋ねてきました。どんな先生が来るんだらうと、楽しみにしている様子でした。そして、来られた先生がとても気さくで楽しい男性のA先生でした。Sくんの目は輝いていて、「一緒にパズルしょ」「くるりんぱして」など、嬉しそうにA先生を誘っていました。A先生も「いいよ」「上手だね」など、Sくんの要求や気持ちに丁寧に応えて下さっていました。“どっしりと構えて、じっくりと関わってくれる先生に会えて、Sくん嬉しそうだな”とSくんの表情を見て思いました。

ライフジャケットを着て川に遊びに行くと、SくんはずっとA先生と一緒にいました。また、A

先生は川に詳しくだったので、深いところまで行くことができました。Sくんは前から「深いところに行ってみよう」と言っていたので、普段行くことができない深いところに行けて、嬉しそうでした。SくんとA先生はどんどん上流へ進み、時には立ち止まって魚を見たり、A先生に支えてもらって体を浮かせてみたりなど、二人で楽しんでいました。離れたところにいた私には二人の会話はよく聞えませんでした。まるで親子のような温かい雰囲気を感じていました。Sくんが心の底から喜び、気持ちが満たされているようでした。“Sくんよかったね”と思いました。

給食の時間になると、SくんはA先生を隣の席に誘いました。給食も一緒に食べることができて、Sくんは柔らかい表情でA先生に話し掛けていて、本当に気持ちが満たされて喜んでいるのだと感じました。そして、私は子どもたちに座って待っているように伝え、給食を取りに行きました。その間に、部屋の方からドンッと大きな音が聞こえ、『何？何か落ちた？』と思って急いで戻ってみると、A先生がSくんの額をさすっていました。A先生からの話では、私がいなくなった後、Sくんが「くるりんぱをしたい」と言ったそうです。A先生は“本当はいけないけど一回だけだよ”というつもりだったようですが、Sくんは嬉しくて連続でして、手が滑って額を床で打ったようです。“座って待っている時だったのに、よりによって今・・・”と最初は思いました。しかし、Sくんの涙をこらえている表情を見て、“本当は痛いだろうに・・・、でも、自分も今はいけないことをしたと思っているんだらうな。それだけ嬉しかったんだな”とも思いました。状況を聞いた園長先生が、「ああ、Sくん嬉しかったのかな？」と言われたことで、私は“座って待っている時だったのに危ないでしょ”“でも嬉しかったのかな？”と両面の思いで悶々としていたことが、すっと落ち、Sくんの気持ちと自分の思いが繋がったような気がしました。部屋に戻るとA先生が申し訳なさそうに謝られ、Sくんも“ごめんなさい”という表情で私を見ていました。「Sくん痛かったね

え。でもA先生と一緒に嬉しかったんだよね」と言うと、Sくんは緊張の糸が解けたように声を上げて泣き出しました。

<考察>

Sくんの朝からの様子を見て、A先生が来て下さったことによって気持ちが満たされた1日だったように感じました。給食前に額を打った場面では、普段なら“なんで今こんなことしたの!”とSくんに対する叱責の気持ちが出ていたと思います。あの時も同じように“何で”という気持ちが湧き上がりました。しかし、SくんのA先生との関わりがすぐに思い出され、私は“嬉しかったのかな?”と感じたように思います。また、園長先生の一言も私の中で悶々としていた思いをスッキリさせ、改めて“そうだったんだ”と気づく後押しになりました。このエピソードが、Sくんの気持ちの理解に繋がり、私のSくんに対する見方が変わった場面だったように思いました。そして、Sくんが、A先生に寄り添って遊んでもらえたことが嬉しかったように、Sくんもこんなふうに気持ちを満たして欲しいと思っているのだと気づきました。

また、母に、Sくんのかわいい姿や、この場面のように「本当はこう思っていたみたいで」などとSくんの代弁者になり、Sくんの気持ちを母に届けたいです。そして、子育てを頑張っておられる母が、少しでも気持ちが楽になり、安心して悩みが話せるような保育者になりたいと思いました。

<私からのコメント>

父が単身赴任の4歳児Sくんは、男性の大人に関わってもらうことを願っていたのでしょうか。偶然、小学校の男性の先生と川遊びに行くことになり、Sくんは嬉しくて仕方がなく、「パズルしよう」、「クルリンパして」と夢中です。そして川遊びの時も、ずっと先生と一緒に、危険なところにも先生と行けて、まるで親子のように楽しんでいたようです。

帰って給食の時間になり、書き手が給食を取り

に行っているあいだに、A先生を隣に誘ったSくんは、「クルリンパをして」と先生に求め、それを何回もしている内に、床に落ちて額を打ち、A先生が額を触っているところに書き手が戻って来ます。書き手は“私のいないときに、よりもよって”と思ったようですが、Sくんが涙を堪えているのをみて、“痛かっただろうに、今はいけないことをしたと思っているな、それだけ嬉しかったんだ”と思い、園長先生も、「ああ、Sくん嬉しかったのかな」と言ってくれたこともあって、「危ないでしょ」と叱る思いが消えて、「嬉しかったのだ」と捉える気持ちが強くなったと書いています。そしてSくんが“ごめんなさい”の表情をしていたので、「Sくん痛かったんだね、でも、A先生と一緒に嬉しかったんだよね」と言葉を掛けると、Sくんは緊張の糸が切れたように泣き出したというエピソードです。

<考察>では、「何で今こんなことをしたの」と叱る気持ちがあった中で、今日のSくんとA先生の関わりが思い出されて、「嬉しかったのかな?」と感じたのだと思うと書いています。このことがあって、Sくんへの見方が変わったこと、母にSくんのこんな姿を伝えて、母の子育て支援に繋いでいけるような保育者になりたいと結んでいます。

今日の私の講演では「映し返し」が一つのキーワードでした。そして子どもの心が負の側に傾いたときに、それを重要他者(保育者)が「正」または「負」の「映し返し」をするときを、具体例を挙げて説明しました。このエピソードはSくんの心が負の側に傾いているとき(しまった、謝らなければならないと思ったとき)、重要他者である保育者が、「どうして今そんなことをするの!」と叱って、負の形で映し返す可能性があったところで、そうならずに「嬉しかったんだよね」と正の形で映し返したことで、Sくんは痛かった思いを我慢していたことと、叱られるのではないかと思っていたことに、先生の優しい思いと自分の嬉しい思いが重なって、それで泣き出してしまったのでしょうか。保育者の「映し返し」の意味の大き

さが良く分かるエピソードだったと思います。

エピソード2：『赤ちゃんになったHちゃん』

T 保育教諭

<背景>

Hちゃん（エピソード当時、2歳11ヶ月）は2歳児の女の子。家族構成は父、母、姉（年長児）、Hちゃん、弟（Rちゃん、0歳児）、祖母、曾祖母の7人家族で、父の実家で生活している。姉とHちゃんはMこども園に、弟は乳児保育園に在園している。父は運送会社の社員で、母はドラッグストアで5時間勤務をしている。祖母、曾祖母は同じ家で暮らしていると聞いているが、Hちゃんの話には全く出てこないの、あまり交流がないのだろうと推察される。同居はしていない母方祖母とは交流がある様子。

10月生まれなので月齢が高いとは言えないが、身の周りのこと、遊びのこと、他の子とのやり取り等、2歳児クラスの中では一番と言っているほど何でもよくできる。他の子が困っているとすぐに助けに行ったり、手伝ったりしてくれる。何かをする時、必ずと言っていいほど「先生、見てて！」「H、〇〇するよ！」「〇〇したよ！」と、教えに来たり、「こっち見てね」とアピールしたりすることが多い。自分から「抱っこして」「おんぶして」等、保育教諭にくっついてきたり、甘えてきたりすることはほとんどない。

弟は、令和4年1月に生まれた。弟が生まれたことで特別大きな変化はなかった。

私は、令和4年度のHちゃんのクラス担当。

<エピソード>

他の子と一緒にいままごとで遊んでいると、Hちゃんが「先生、Hね、赤ちゃんのこと寝かせてるよ」と私を呼びにきた。見に行くと、両端に赤ちゃんを寝かせて、トントンしていた。「赤ちゃん、気持ち良さそうに寝ているね」と私が言うと「赤ちゃん寝るところだから、静かにしてね」と、口元に人差し指をくっつけた。人形の赤ちゃんを見つめるHちゃんのと、人形の赤ちゃんの身体を撫でる手がとても優しく、お母さんになりきっ

ていることを感じた。Hちゃんのトントンする手が止まったので、私はひそひそ声で「寝た？」と聞いた。「寝たよ」と、Hちゃんは私と同じようにヒソヒソ声で答えた。そして、音を立てないようにゆっくり歩いてくると、私の膝に座った。「お家でRちゃん（弟）のこともトントンするの？」と聞くと、Hちゃんは「トントンする時もあるよ。でも、Rくんはママがいいんだよ」と淡々と答えた。「Hちゃんも赤ちゃんだったんだけど、Rちゃんをトントンしてくれるくらい大きくなったね」と私が言うと「H、赤ちゃんじゃないもん」と、笑いながら答えた。「だけどね、ちょっと前まで、HちゃんもRちゃんみたいな赤ちゃんだったんだよ。先生、Hちゃんのことこうやって抱っこして、ミルクも飲ませていたんだよ」と、横抱きにした。Hちゃんは少し恥ずかしそうだったが、嬉しそうに「Rくんみたい」と言った。「H、先生とミルク飲んでたの？」と聞いたので「そうだよ。こうやって、横に抱っこして飲ませてたよ。抱っこしてねんねもしていたんだよ。今もだけど、赤ちゃんの時もみんなにかわいがられて、大事にされていたんだよ」と言うと「そっかー」と、また恥ずかしそうに言った。Hちゃんが「ねんねさせてみて」と言ったので、私は3年程前を思い出して、Hちゃんを横抱きにし『ゆりかごの歌』を歌いながら身体を揺らした。Hちゃんは嬉しそうに目をつむり、寝た振りをした。「寝たかな？」と静かに言うと、Hちゃんは目をつむったまま小さくうなずいた。ゆっくり床に寝かせて、タオルを身体にかけ、優しくトントンすると、Hちゃんは時々片目を開けて嬉しそうに私の様子を見ていた。

このやり取りが終わると、Hちゃんは2歳児のみんなに「ねえねえ！Hってね、赤ちゃんだった時にK先生にミルク飲ませてもらってたんだって！抱っこしてねんねもしてたんだって！H、K先生にいっぱい抱っこしてもらったんだよ！」と、自慢気に話をしていました。

<考察>

しっかり者で、あまり自分から保育教諭に甘え

たりしないHちゃんだが、この時ばかりは私に身を預け、たっぷり甘えてきてくれたことが嬉しかった。もっと母に甘えたいところはあると思うが、「お姉ちゃんだから」「Rくんは赤ちゃんだから」と、我慢している部分は、きっとたくさんあると思う。園でも、きっと家でも、いつも頑張っているHちゃんなので、私は「もっと甘えてもいいのにな」と思っていた。その為、このエピソードがとても嬉しかった。弟のRちゃんだけではなく、Hちゃんにも赤ちゃんの時代があり、みんなに今も昔もみんなに可愛がられ、大事に育てられてきたことを伝えられて良かった。そのことが、いつもあまり隙のないしっかり者のHちゃんを赤ちゃんにしたのだと思う。

子どもたちにはいろいろな家庭背景がある。家族の形はいろいろあり、一人ひとり抱えているものも違う。自宅で甘えられないのであれば、園でたっぷり甘えさせたいし、「あなたのこと、大事だよ、大好きだよ」と伝えていきたいと、改めて思った。

このエピソードをきっかけに、Hちゃんは毎日「先生抱っこして」「おんぶして」と私に甘えてくるようになった。私はそれがとても嬉しい。これからも、Hちゃんの気持ちに寄り添って、一緒に生活していきたいと思う。

<私からのコメント>

2歳児のHちゃんが、赤ちゃん(人形)を寝かせているときに、K先生から、Hちゃんも赤ちゃんのとき、先生が寝かせたり抱っこしたりしていた、という話を聞いて、いま自分がK先生に抱っこされている様子から、「Hも先生に抱っこされてミルク飲んでいたの？」と2歳児のHちゃんが自分の赤ちゃんの頃のことを想像する…その場面が鮮やかに浮かび上がるような感じですね。とても穏やかな雰囲気の中で、しかしとても大事な気付きをHちゃんが得ている様子が伝わってきました。

自分が自分であることは子どもにはなかなか分かりません。でも、弟の扱われ方から自分の扱

われ方が想像できるので、自分もこうだったのだろうかと推察できるのでしょうか。2歳児けれども想像力がしっかり身につけてきていることが分かります。こうして自分が周りから優しくしてもらって大きくなってきたというイメージを持つことができ、それが友達に対して優しくする大事なルートの一つになっているのだと思います。何気ない先生とのやりとりですが、そこには、いまHちゃんが家庭では甘えたくても甘えられないだろうと状況を推察する書き手の優しい態度も、大事な意味を持っているように思いました。

しっかり者で、何でも自分で出来るから甘えてこないのだというのは、確かにそういう面もありますが、しかし内面には甘えたい気持ちはしっかりあって、何かの事情でそれが表に現れにくくなっているだけのことが多いのではないのでしょうか。今回は、そういう甘えたい気持ちが表に出るきっかけだったのだと思います。

子どもの思いを受け止める、子どもの心を育てるというのは、これまで見てきた2つのエピソードのような保育の営みの中に凝縮されているのだと改めて思いました。

参考文献

- 鯨岡峻 (2006) 『ひとがひとをわかるということ』 ミネルヴァ書房
- 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 (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

令和5年度第10回共同機構研修会 令和6年1月19日 於：京都市子育て支援総合センター こどもみらい館
