

子どもの心を育てるという視点から不適切保育を考える —特に、「養護の働き」の質に注目して—

講師

鯨岡 峻

京都大学名誉教授

1. はじめに

事務局から与えられたこの「不適切保育」というテーマを読むだけで、皆さんは嫌な気分になったのではないのでしょうか。「不適切保育」という言葉は、保育を実践している皆さん方にとっては、「何が適切で、何が不適切なの？」と、自分の保育を振り返って、その言葉の使われ方に疑問に思われたかもしれません。また日頃から「子どもの心を育てる」ことが保育の基本と言い続けてきた私にとっても、上から目線の他人事のようなこの言葉は、「誰が誰に対していう言葉なのか」と腹立たしい気分になります。誰が言い始めたかは分かりませんが、この「不適切保育」という言葉が安易に横行する今の日本の文化のありようは、本当に嘆かわしい「不適切」文化としか言いようがありません。

(1) 保育者の強い言葉掛けや諭す言葉掛けは「不適切」なのか

しかし他方で、この「不適切保育」という言葉が当てはまりそうな、保育者の子どもへのちょっとした暴言に近い強い言葉掛けや、強い言葉は発しないものの、冷たい目で睨むような対応など、保育者の子どもに対する願わしくない対応が、保育の現場に増えている現実も確かにあるように見えます。だからと言って、子どもの他児に対する酷い乱暴や、相手に対する酷いものの言い方など、見過ごせない場面があるときに、保育者がその子に強い言葉をかけることや、諭すことなど、日常の保育に必ずあることを、「不適切」という言葉で語ってよいものでしょうか。人間の心は常に正負に跨るものであると考える私にとっては、保育者と子どもとの関係性が常にプラスの内容

になっていなければ「不適切」というのは、人間の心の現実から遊離した見方だと言わなければなりません。

(2) 保育行政の見方：不適切は「虐待等」に該当する

ところで、保育行政においては、まず「不適切保育」に該当するものとして、「虐待等」というカテゴリーの下に、①身体的虐待、②性的虐待、③ネグレクト、④心理的虐待を掲げ、⑤その他、子どもの心身に有害な影響を与える行為、の5点をかなり前から掲げています。その点からすると、虐待と結びついたかたちでこの言葉が独り歩きしているのが現状だと言えるかもしれません。

こうした「虐待等」が生じる理由を考える中で、山縣文治氏は「保育者個人の質」「実践の質」「組織の質」「制度の質」「社会・地域の質」の5点を挙げて、それらの「質」の問題が保育者の子どもへの願わしくない関わりを生むと論じています。

また園長の立場から京都市の室田一樹氏は「保育者不足」もまた「虐待等」に繋がる要因になっているのではないかと示唆しています（2024年「保育通信」10月号）。

確かに、本当に酷い虐待事例がいくつかあって、それがジャーナリズムを賑わし、保育者の不安を掻き立てているのは事実だと思います。しかし、そうした虐待事例が生まれる外部要因を上から目線で取り上げて警鐘を鳴らしても、真摯に保育の営みと向き合っている現場の多くの保育者にとっては、「自分に関係ない」と他人事のように思ってしまうのではないのでしょうか。多くの保育者の不安は、むしろ酷い虐待事例とは別の次元の議論が巷を賑わしていて、それには「自分は関係

ない」と言ってすまされないものがあるところから生まれているのではないのでしょうか。

（３）「虐待等」から外れたところで「不適切保育」が語られている

そのような希少事例としての虐待例ではなく、本来は虐待とは思われない保育の場のちょっとした出来事が、一人の保護者の不満を呼び、それをその保護者が安易な気持ちで SNS にアップして、それに他の多くの心無い保護者が賛同し、それがあたかも虐待問題であるかのように話が膨らんでしまうかたちで「不適切保育」が語られている場合があります。これは今の SNS 文化状況が招いた社会現象だと私は思います。そして多くの保育者が「他人事ではない」という気分に駆られるのは、今のような事態に対してだと思うのです。

つまり、「不適切保育」が社会問題化する上に、今の「SNS 文化」が一役買っていて、日常保育のなかに必ず含まれてくる負の面を「虐待事例」として増幅してしまっている場合があります、それが多くの保育者を落ち着かない気分に行っているように思います。

（４）SNS で増幅された「虐待」事例の裏には、保護者との信頼関係の希薄さがある

そうした SNS 文化の中で増幅された「虐待」事例が、いま大きな社会問題となっているわけですが、真摯に保育に取り組んでいる圧倒的に多くの保育者にとって、今の状況を「自分事」として捉えるためにまず考えなければならないのは、保護者との安定した信頼関係だと私は考えています。逆に、保護者との信頼関係が希薄になったことが、SNS によって増幅された「不適切保育」の論議を生み出したとさえ言えるかもしれません。

確かにいま「保護者対応が難しい」と多くの保育者が口にします。保護者がかつてのように周りを考える力を失って、自分の立場しか考えていないことが、保護者との信頼関係が難しくなった理由だと思いますが、その困難な状況の中でも、送

迎の場面や連絡帳を通して、保護者とのコミュニケーションを図ることはやはり必要だと思います。

（５）鍵を握るのは保育の「質」

私は、そのような嘆かわしい社会問題をどうすれば解決できるか、直ぐに明快な答えをだせるわけではありません。ただいまの社会文化的な状況の下で、真摯に子育てをしている多くの保護者が安心して子どもを保育の場に連れてくることができるためには、やはり保育者が自分の保育の「質」、つまり「養護の働き」の「質」を高める努力をする必要はやはりあるように思います。つまり、虐待か、虐待でないかという不毛な問題を議論するのではなく、保育の「質」を考える中で、「今の保育者の対応はその「質」の観点から願わしいものではない」という議論はやはり必要だと思います。

（６）保育の「質」は「子どもの心を育てる」ところに現れてくる

私は「保育の質」は「子どもの心を育てる」ところに現れてくると考えてきました。それは「自立心を育てる」「くじけない心を育てる」「思い遣りの心を育てる」と言われてきたような、「プラスの心を育てる」ことを目標に掲げることではありません。そのような、大人が子どもに何かを働きかけて、大人から見た願わしい心を育てるという考え方とは相容れない見方に私は立っています。

「子どもの心を育てる」というとき、そもそも「心とは何か」と問うことから始めて、どの子どもも、またどの保育者も、正負の心を動かして生きているという現実から出発しなければなりません。そこに踏み込む前に、もう一点、子どもの心を育てる上に欠かせない保育者の姿勢に触れておく必要があります。その姿勢が弱いことが、子どもから見た「不適切保育」に繋がるのではないかと考えるからです。

2. 「子どもの心を育てる」ために必要な「子どもの心に寄り添う」という姿勢

子どもの心を育てるという時、保育者にとって必須の要件となるのが「子どもの心に寄り添う」という、子どもに接する時の保育者の態度や姿勢です。私はこれをこれまでは保育者が子どもに向ける「養護の働き」であると述べてきました。では、なぜ子どもの心を育てる上に、子どもの心に寄り添うことや「養護の働き」が欠かせないのでしょうか。

その問いへの答えは単純です。それは、何よりも子どもがそれを求めているからです。子どもは皆、保育者に自分の今の思いを分かっしてほしいと思っています。それに保育者が応えようとするとき、まずもって必要になるのが、子どもの「いま、ここ」の心に寄り添い、それを受け止めるということです。もしもそれがなければ、子どもの心の動きは保育者に掴めません。

しかしながら、「子どもの心に寄り添う」という保育者の姿勢は、残念ながら我が国における多くの保育園やこども園や幼稚園でいまだ十分に顧みられていないとは言えません。その結果、昔からの保育者主導の保育がそのまま温存され、保育者が考えた課題を次々に子どもに与え、号令をかけて「させる保育」がいまだに乗り越えられていません。私はそうした子どもの心の動きに目を向けない保育が、子どもの目からみた「不適切保育」に繋がる温床ではないかとさえ思います。他方で、今、保護者が求めているのは目に見えない心を育てる事よりも、むしろ、あれができた、これができた、という目に見える「力の育ち」です。そして、ひたすら聞き分けの良い子ども、頑張る子どもになることを求め、それを「心の育ち」と錯覚しています。それも子どもから見れば「不適切子育て」ではないのでしょうか。そういう問題を孕む保育状況、家庭状況を視野に入れれば入れるほど、子ども一人ひとりの心の育ちに目を向けた保育の必要性は、これまで以上に喫緊の課題であるように私には思われます。

そこで、なぜ子どもの心の育ちに目を向けるこ

とが必要なのか、その必要性が分かるように、私の人間観、主体観、生涯発達観を紹介し、「育てる一育てられる」という関係性に目を向けて、子どもの心に寄り添うことの重要性を論じてみたいと思います。

3. 私の考える人間観と主体観

「心を育てる」という考えに沿って、本気で保育に臨もうとするとき、まず、心とは何か、なぜ正負の心の動きが生まれるのかについての基本的な考え方が必要になります。

(1) 両立の難しい二つの根源的欲求を抱えた人間という人間観（主体観）

心の育ちの問題を考えると、まず考える必要があるのは、人間の心には必ず矛盾が孕まれていることと、心には必ず正と負の両面があるということです。それを考えると、「人間は誕生から死に至るまで、自己充実欲求と繋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」という人間の見方に立つ必要があることが見えてきます。

私の考える人間観は、この二つの根源的欲求が一人の人間の根源にあるというだけでなく、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)を言うものです。この人間観は、そのまま主体観にも通じています。一個の主体は誰であれ、この二つの根源的欲求をもち、その充足を目指して生きる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」を表し、他者に向かうベクトル(矢印)は「繋合希求欲求」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、この二つの欲求が矛盾する面があることが表現されています。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。

自己充実欲求はその充足に他者を必要とする場合がしばしばあるために、自己に閉じることはできず、他者を求める面があります。また他者に

向かう整合希求欲求のベクトルは、最後には自己の満足に結びつくので、自己に回帰する面をもちます。

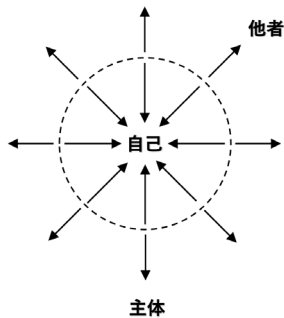


図1. 主体は根源的な二つの欲求に引き裂かれている

（２）身近な人との関係性は基本的に相互主体的な関係性である

身近な人との関係性は、この根源的欲求を抱えた主体同士の相互主体的な関係性だと考えられます。これも子どもと保育者の関係性を考えるときの重要な視点です。子どもと親、子どもと保育者、保育者と保護者、保育者同士、さらには恋人同士、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。

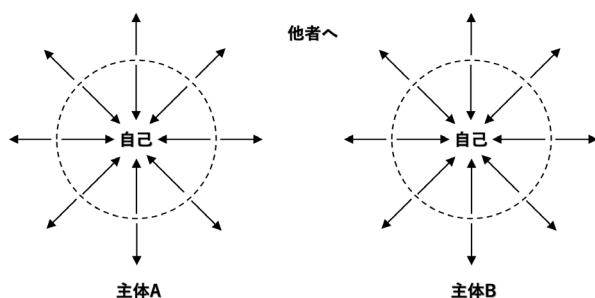


図2. 根源的欲求を抱えた主体同士の葛藤を孕む関係

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、身近な人同士の関係性が如何に葛藤を孕む関係性であるかが直ちに見えてきます。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は、この図2でかなりの程度説明できるのではない

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、保育者と保護者、等の関係性が常に良好な関係性になり得ないことも、この図に照らせば想定できるはずです。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。

以上の人間観と主体観が、子どもと保育者の関係性を考える時に必要になってきます。

4. 二つの根源的欲求から導かれる二面・二重の心の動き

上記の二つの根源的欲求を踏まえる時、人はみな「これが欲しい、こうしてみたい、これはしたくない」、等々と自分の興味や関心や欲求を追い求める心の動きを示すことが分かります。私はこうした心の動きを人間の「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、人はみな「誰かと気持ちを繋ぎたい、誰かに認められたい、誰かと一緒に何かをしたい、等々」と、誰かと気持ちを繋いで安心感や幸せや楽しみを得たいと思って生きています。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2つの根源的な欲求が常に主体の内部で動いていて、それを満たすことができ、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の動きはみな相互主体的な関係性の中の「いま、ここ」に生まれてくる心の動きです。

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、「面白い」、「こんなこともできる」、「自信がついた」、「もっとしたい」というようにプラスの心が動いたり、「面白くない」、「楽しくない」、「悔しい」、「腹が立つ」、「自信を無くした」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、これは「私は＜私＞と言える」心の動きと纏めることができます。

他方で、身近な他者とのあいだで「安心できた、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、誰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「繋合希求欲求」の満たされ方に起因し、これは「**私は<私>**」と言える心の動きと纏めることができます。

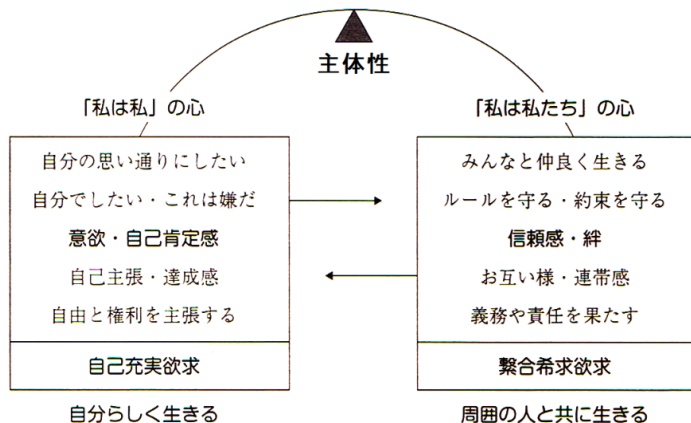


図3. 主体の持つ二面・二重の心: 私は<私>と私は<私たち>

このように、人（子どもも保育者も）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。しかし、これまでの保育論の中では、こうした主体のもつ二面（<私>と<私たち>）・二重（正と負）の心の動きに目を向けてきていませんでした。この主体の持つ二面・二重の心を図示したのが図3です。

冒頭に触れた SNS 文化に安易に巻き込まれて不適切保育の大合唱に多くの保護者が巻きこまれ、その動きに加担してしまうのは、それぞれがこの二面の心のバランスが「私は私」の側に大きく傾き、「私は私たち」とのバランスをとれなくなっているからです。そして多くの保護者がそうなったのは、保育や教育がこの二面のバランスをとることができるように子どもを育てないまま、大人にしてきてしまったからだとは私は考えています。

5. 人は関係発達の中で生きるという私の生涯発達観

私は従来の個体能力発達観、つまり誕生した赤ちゃんが能力の階段を昇って大人に辿り着くのが発達であるという従来の発達観では、私自身のこれまでの成長過程は説明できないと考えてきました。そして、私自身を振り返ってみるときに、まず、「**子どもは育てられて育ち、親は子どもを育てることを通して、自らも親として育てられる**」という素朴な現実から出発しようと考えました。実際、私自身そのように親に育てられ、育ち、成長を遂げて子どもを育てる立場に移行し、今は孫をもつ立場になって、現在に至っています。そして私にとっては当たり前のこの現実が、これまでの「発達」の考えにしっかり組み込まれていないことが私には不思議であり、また不満でした。

私自身の成長の過程は、単に身体の成長、運動能力の成長、知的能力の成長に尽きるものではなく、むしろそれ以上に、悩みや迷いを抱え、希望と挫折を経験し、喜びと悲しみを経験する中で成長してきた、という実感が私には強くあります。そうした心的経験、感情的経験を離れて私の成長過程を論じることはできないという確信は、何よりもまず「育てる一育てられる」という子どもと大人の関係性を問題にすることから出発するしかないという考えを導きました。実際、「子どもは育てられて育つ」という視点に立って、人の生涯発達過程を考えると、その「育てられる一育てる」という関係性そのものが、時間軸を動いて変容するという当然の事実が浮かび上がります。これが「関係発達」という私の考えの基本的な認識の構図です。それを示したのが図4です。

この図4に添って「育てる一育てられる」という関係性そのもの（図の二重楕円）が時間軸を動いていくとき、いずれ育てられる子どもは成長を遂げて、多くの場合、次の育てる者世代に移行します。それを少し敷衍すれば、「子どもは、今は子どもでもいずれは大人（親）になる存在である」という、二重の規定が子どもに被せられます。親についても「親は、みなかつては子どもであり、育てられていま育てる者になった存在である」というように、二重の規定が親に被せられます。

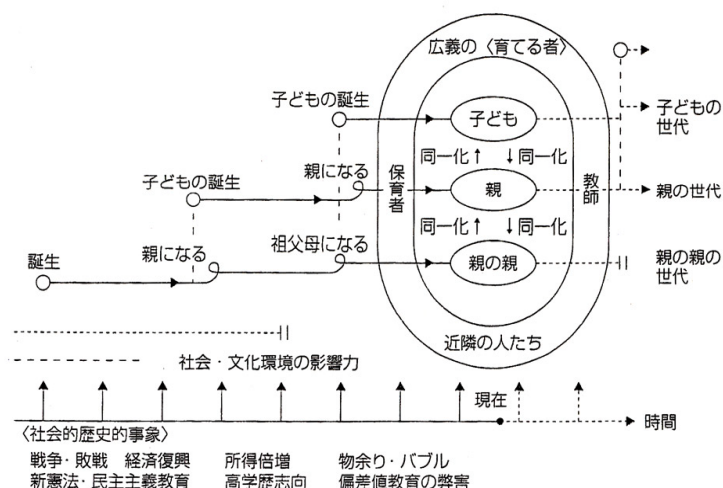


図4：生涯発達過程の観点から見た関係発達概念図

次に、図4の親の世代に注目し、それを表す線を左に辿れば、親もまた前の世代の親から命を引き継いで誕生したという事実に行き着きます。これを起点にその線を右に進めば、前の世代から命を引き継いで誕生した個は、成長を遂げて大人になり、カップルをなして次の世代に命を引き継ぎ、誕生した次の世代を育てつつ、自らの生涯発達過程をさらに進行中であることが読み取れます。

そして次の世代が成長を遂げて成人する頃、自分を育ててくれた前の世代の介護にかかわり、最終的にはその世代を看取る時がやってきます。そしていずれ次の世代が次の次の世代に命を引き継げば、自分は祖父母の立場に移行して、今度は自分自身がいずれ次の世代に介護を受け、看取られて、その生涯過程に終止符が打たれるときがやってくるという事情が見えてきます。この線分が途中で1回転しているのは、＜育てられる者＞から＜育てる者＞へと転回することに伴う困難を表現しています。

これが関係発達という考えから見る一人の人間の生涯発達過程です。言い換えれば、一人の人間の生涯発達過程は、誕生から30年前後の＜育てられる者＞の位相、その後の30年前後の＜育てる者＞の位相、そして前の世代を＜介護し看取る者＞の位相を経て、自らが＜介護され看取られる者＞の位相に辿り着き、終焉を迎えるという一

般的な構図の下にあることが分かります。この構図は自分自身に当てはまるだけでなく、自分の親の世代（つまりこの図4の親の親の世代）にも、また自分の子どもの世代にも当てはまります。そのように見れば、多くの人はおよそ80年前後の人生をそのようにして潜り抜けていくのだという人の生涯発達過程の一般的な構造が展望できます。

この図4に示されるかたちで個の生涯発達過程を捉えれば、子どもが成長を遂げるとき、親もまた同時に

に親として成長して行くこと、そしてその親としての成長は、子どもの成長と同時進行し、子どもの成長によって親の成長が促される面があるという点では、親が子どもによって育てられる面があることも分かるはずです。親はもっぱら子どもを育てる存在なのではなく、子どもを育てる営みを通して、自らも一人の人間として、つまり社会に生きる一人の人間として育てられ成長する存在でもあると言えるでしょう。

そして、いま＜育てられる者＞である子どもは、将来、多くの場合、＜育てる者＞になる存在であり、そう考えると、これまでの「子どもから大人へ」という個の発達の単線的なイメージを塗り替える必要が生まれます。そしてまた学校教育に対しても、単に子どもを能力的に完成した大人にすることが教育の目標なのではなく、一人ひとりの子どもが大人になることを踏まえれば、その子が将来、当該社会文化の中で生き、次世代の＜育てる者＞になることができるように心を育てることが教育なのだという、新しい教育観を提示することもできるでしょう。

6. 「育てる－育てられる」という関係性の世代間循環

（1）三世代のあいだの世代間循環

さて、図4の内側の楕円の内容を考えてみます。そこには子ども、親、親の親、という3世代が楕

円で括られ、それぞれの間で矢印が双方向に向かっているのが見て取れます。この矢印は、相手に対して正負の心が動くことを意味しています。子は親に、親は子に、それぞれ正負の心（喜怒哀楽の心）を動かします。そこに幸せから不幸せまでのあらゆる感情が湧き起こります。つまり、親子の関係性は常にプラスとマイナスの感情のあいだを揺れ動き、その心的経験が子どもや親の＜自己態勢＞（自己イメージや重要他者イメージを含む、信頼感や自己肯定感などの正負の心が纏め上げられたもの）の内容を大きく規定します。

そうしてみると、この楕円内の三世代が正負の心の動きを向け合う関係こそ、一人の子どもが身近な他者によって「育てられて育つ」ということの意味、一人の親が「子どもを育てることで自らも育てられる」ということの意味だということが分かります。この子どもと大人の「育てる―育てられる」という関係性は、常にそのあいだで正負の心が動く関係性です。そのように考えるからこそ、子どもの心の育ちを考える必要が生まれるのです。

しかし、この正負の気持ちを向け合う親と子の世代間関係は、常に幸せな関係性を保障しません。正負の気持ちを向け合う関係性の中で、双方に腹立たしさや怒りがこみ上げてくる場合があります。それはお互いの二面の根源的欲求がしばしば衝突するからです。親子の関係性は、むしろ常に葛藤を孕み、時には虐待や精神病理的な事態に陥る可能性さえ含まれると考えるべきでしょう。このことはそのまま子どもと保育者の関係性に引き写して考えることができます。

（２）「広義の育てる者」との関係性

かなりの子どもが早期から保育を受けていること、そして小学校に上がるようになって以降、子どもたちは家庭においてばかりでなく、学校教育の枠の中で教育を受けることを念頭におけば、「育てられる―育てる」ということを親子間だけの問題として考える訳にはいかないことが分かります。というよりも、太古の昔から、親だけに

よって育てられる子どもはいませんでした。大家族で生活していた時代には、両親や祖父母以外にも、親類縁者や近隣の人が育てる営みに関与していました。現代は、それらの大人たちの代わりに、「保育者」や「教師」がクローズアップされているのだと考えることもできるでしょう。そして親の育てる営みは、周囲の大人たちの広義の育てる営みと深く結びついています。

要するに、時代を問わず、子どもは自分の生活のなかで出会う多くの大人たちや周囲の子どもたちの影響を受けて「育てられて育つ」のです。幼児期、学童期と年齢が上がれば上がるほど、保育者や教師など周囲の大人の影響はもちろん、同じ年恰好の子どもたちとの関係性の影響もまた大きくなることは言うまでもありません。

7. 保育の営みの基底には「育てる―育てられる」という関係性がある

これまで見てきた「育てる―育てられる」という関係性は、親と子の関係性に見られるものですが、それだけでなく、その関係性は保育者や教師と子どもとの関係性に引き写して考えることができます。つまり、図4で＜育てられる者＞が＜育てる者＞になるように、＜保育される者＞であったかつての子どもが、いま＜保育する者＞になって子どもの前に立っているということです。

（１）保育者もかつてはみな保育を受ける子どもであった

自分が子どもときの保育者はどのような人だったでしょうか。自分を大事にしてくれる保育者だったでしょうか。厳しく叱る保育者だったでしょうか。その時に子どもであった自分が、いま保育する側になっているという不思議、つまり、＜保育される者＞から＜保育する者＞へと立場が転換していることを皆さんは不思議に思ったことはないでしょうか。そしていずれいま保育を受けている子どもたちの中から、次の世代の保育者になる人が現れてくるという世代間循環も視野に入ってきます。

子どもを保育者が叱る時、叱られる目の前の子どもの姿は、かつて自分が子どもだった時の姿ではないかと考えたことはなかったでしょうか。かつての自分も保育者に叱られることがあったことを考えれば、子どもを叱りながら、叱られる子どもの気持ちに寄り添うことができるはずです。また今の叱る自分を叱られる子どもの目線で想像することも出来るかもしれません。つまり、大人である自分は、「正しいことを正しいこととして伝える」だけのために叱るのではないこと、自分がこれまで辿ってきた道のりを、いま目の前の子どもも辿りつつあることを分かりながら叱るのだということです。子どもは自分のプライドを守りたくて、しばしばきわどいウソをつきますが、それは自分も辿ってきた道のはずなのです。

（２）今の子どもの姿にかつての自分を重ねて見ることができるかどうか

このように考えれば、保育者の子どもに対する関わりは、正しいことを正しいこととして伝える一方通行の働きかけにはならず、そこに必ずや何らかの屈折やゆらぎを伴った、或る意味で両義的な働き（いけないことだけど、まずはその子の思いを受け止めて（養護の働き）、それからそれはいけないことだと伝える（教育の働き）、といった、幅をもった対応）にならざるを得ません。要するに保育者もかつてはみな子どもだったのです。

その時、保育者はいつの間にか子どもの立場に立っています。叱る時と同様に、共感して褒める時も、そこには「いま褒める自分」と「かつて褒められた自分」が同居するというような、不思議な子どもと自分との入れ替わりの経験が生まれるはずです。そのことが保育の営みに柔軟性をもたらします。これが「子どもの心に寄り添う」ということに他なりません。私はこの視点を保育者がもてるかどうか、その保育者の実践内容を左右すると考えてきました。この視点がないからこそ、いわゆる「不適切保育」になってしまうのではないでしょう。

（３）保育する営みを「他人事」としてではなく「自分事」として捉えるために

私がこの「＜育てられる者＞から＜育てる者＞へ」という生涯発達を考えたのは、それまでの「他人事」として発達を考える学問の姿勢を改めて、あくまでも「自分事」として自分の発達を考えたいと思ったからです。そのことはそのまま「保育する一される」の議論に引き写して考えることができます。つまり、保育するという営みを他人が考えたことに沿って（指針や教育要領に沿って）、いわば他人事としてやればよいと考えることに對して、「保育する一される」の世代間循環を考えると、保育するという営みを「他人事」としてではなく、「自分事」として考えることに繋がると思うのです。

実際、心を他人事として考えるから、これまで保育の世界でも学校教育の世界でもその取り組みに失敗してきたのでした。私が考える「子どもの心に目を向ける保育」は、まさに保育者が「保育する一される」という関係性を「自分事」として生きようと思うところにその本当の目的があると考えてもよいかもしれません。そう考えると、なぜ自己肯定感を問題にする前に、信頼感や安心感が自分にとって最も大事な心であるかが分かってくるはずです。

8. 子どもの心を育てるために必要な大人（保育者）の二つの働き

子どもの心が正負両面に亘って動くとき、大人はどのように対応するのでしょうか。その対応は、まず、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紡がれます。

（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受け止め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」という肯定的な思いが大人から伝わってくる、子どもには何よりも嬉しく、そこで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、その人が傍にいてくれることを喜び、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の出处です。「安心」という大事な心の動きは、重要な他者の優しい対応を離れては理解することのできない心の動きです。

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、自分がこの人から愛されている、自分がこの人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のが自己肯定感の正しい理解です。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、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、保育の場や学校教育の場の子どもの様子を見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。大人のこの「養護の働き」こそ、子どもの大人への安心感や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大人のあいだで「心を通い合わせる」ときの鍵を握っています。この「養護の働き」を考える時、先に見た、「目の前の子どもにかつての自分を見る」というすり替わりの意味が見えてこないでしょうか。今子どもが求めているものが、かつて自分も求めていたものであると気付けば、

自然にその思いを受け止めよう、優しく包もうという心の動きになるはずです。

今、行動を中心に、褒めれば自己肯定感が育つと考える人、スキンシップを取れば信頼関係が築けると考える人が多数いますが、保育者の内面に、子どもの今の気持ちを受け止めつつ、その子どもを大事に思う心、愛する気持ち、存在を認める気持ちが動かなければ、信頼感も自己肯定感も育ちません。要するに、大人の丁寧な「養護の働き」が十分でなければ、子どもに前向きの心は育たないのです。

特に子どもの心が負の側に傾いたときに大人側の対応としてまず考えなければならないのはこの「養護の働き」でしょう。大人はまず、「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。そこに大人の対応の鍵があります。これは家庭の養育においても、また保育や学校教育、あるいは療育においても言えることです。関わる大人の「養護の働き」が不十分なままに、負の行動を抑えることだけにその大人の気持ちが向かえば(泣きやみなさい！と言うのがその典型)、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、大人に対しても否定的な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大人の対応こそ、養育や保育や教育における最も難しい、また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。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ような働きかけ、そういう姿勢を引き出そうとする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。

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大人に必要になります。しかし、子どもの側で負の心が動いたり、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）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

大人の「養護の働き」も「教育の働き」も、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。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「〇〇くん、何だか元気がないねえ、先生のお膝においで」と声をかけるときの「養護の働き」も、あるいは、友達の手制作を自分もやりたそうにしている子どもをみて、「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。

その大人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「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になります。そしてそれが子ども自身の内面で、＜私＞と＜私たち＞のバランスをどのように図るかに影響を及ぼすことになります。

この大人の二つの働きのバランスを取る必要があることと、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点を念頭において、私がこれまで提示してきた図を修正して出来上がったのが図５です。この図は私の指導した大学院生の R さんが博士論文の中で描いたものです。

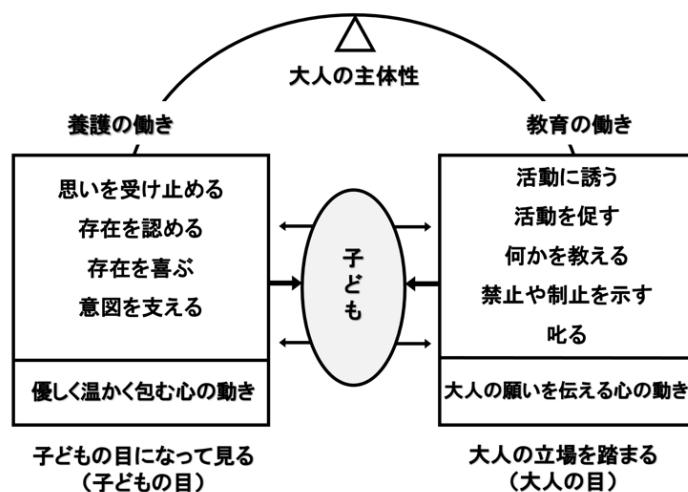


図5. 大人の二つの働きは子どもとのコミュニケーションの中で紡がれる

これまでの議論、特に「育てる—育てられる」ということを念頭において、一つのエピソードを振り返ってみましょう。

9. 一つのエピソードを通して、これまでの議論を振り返る

エピソード：『赤ちゃんになったHちゃん』

K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M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い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！」「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、口元に人差し指を縦にくっつけた。人形の赤ちゃんを見つめるHちゃんの目と、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」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

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、嬉しそうで「Rくんみたい」と言った。「H、先生とミルク飲んだの？」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可愛がられて、大事にされていたんだよ」と言う。「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。

午睡明けに、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、いつもは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的背景がある。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エピソードでした。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。2 歳児だけでも想像力がしっかり身につい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して、H ちゃんに優しく接しようという書き手の態度も、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るはずです。でもその甘えたい気持ちを出したら、弟が可哀そうだし、お母さんが大変になる、だから我慢しないと、と思っているのかもしれませんが。その辺りの事情を先生が察して、いま、赤ちゃんの時に甘えたように、先生に甘えていいんだよという先生の思いが H ちゃんに通じて、甘えたい気持ちが表に出ることになったのでしょう。

2 歳児の H ちゃんが、赤ちゃんの時のことを想像できるということが、これから H ちゃんの小さい子に対する優しさの出处になるかもしれません。

今のエピソードのような保育を誰も「不適切保育」とは呼ばないでしょう。子どもを優しく包んで、子どもの心に寄り添い、子どもの今の思いを受け止める・・・この「養護の働き」が子どもの心を育てる原点ですが、保護者との対応も基本は一緒です。「寄り添う」とは相手の立場に立つと言い換えてもよいと思います。それを基本に据えていれば、「不適切保育ではないか」と不安に駆られることはないと思います。今、日本の大人たちが「私は私」の自己主張はできても「私は私たちの一人」と私たちの立場を考えることができない人が増えているのは、幼児期、学童期、青年期と年齢が上がる中で「私たち」の心を育てることに保育や学校教育が失敗してきたからだだと思います。それはまた、子どもを育てるはずの大人が、大人として育っていないということでもあるでしょう。本日の講演を通して、そのことも視野に入れて考えていただければと思いました。

参考文献

鯨岡峻(2001)『<育てられる者>から<育てる者>へ』 NHK ブックス

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・鯨岡和子(2007)「保育のためのエピソード記述入門」 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

補遺 ある園のクラスだよりから

「大人なのに“こども”？」

きこちゃんとギッコンバッコンをして遊んでいた時のこと。お互いの足を合わせる遊びということもあり、「せりな先生って、大きいよね」と言うきこちゃんに、「先生もきこちゃんみたいに小さい時があったんだよ」というと、“えっ!?”と不思議そうにしていました。「みんなのパパとママも赤ちゃんの時があって、それからパパとママになったし、じいじとばあばも赤ちゃんの時があったんだよ!」という、ますます不思議そうにしている、“おとなはずっとおとな”と思っていたのだろうと、きこちゃんの頭の中を想像してみると面白いなと感じました。

昔の写真を見てみたら、何か新しい気付きがあるかもしれないと思い、後日、私の保育園時代の卒園アルバムを子どもたちに見せてみることにしました。写真から面影を感じたのか、“本当だ、小さい先生だ”と驚くきこちゃん。「どうやったらそんなに大きくなれるの?」と真剣に何度も尋ねてきたれいくん。私がA保育園の卒園児ということもあり、今の年長クラスの子どもたちと同じ法被を着て和太鼓を叩いている写真を見て、「先生は太鼓を叩きたいから小さくなってたの?どんな魔法でやった?」と私には予想できなかった面白い考えを伝えてくれたりんかちゃん。子どもたちにとって、子どもから大人になる

ことは、こんなにも不思議なことなのだと私も驚かされました。

私が卒園アルバムを見返して、“こんなことして遊んでいたんだなあ、楽しかったなあ”と思い出したように、子どもたちが大人になって今を振り返った時に、私と同じように思い出してくれたら嬉しいなあと思います。そして子どもたちがそんなふうに思い出することができる時間を一緒に過ごしていきたいです。

令和6年度第11回共同機構研修会

令和7年1月27日

於：京都市子育て支援総合センター こどもみらい館