

心を育てる保育に繋がる保育者の関わりとは

講師

鯨岡 峻

京都大学名誉教授

1. はじめに

「心を育てる保育」については、これまでの本研修の中で、焦点を当てるポイントこそそれぞれの研修毎に少しずつ異なっていたものの、一貫して取り上げてきた問題でした。その基礎・基本は今回も繰り返しますが、今回はこれまでとは違って、その基礎・基本の議論の中でも、「養護の働き」の核となる「受け止める」働きについて、詳しく論じ直してみたいと思います。というのも、「受け止める」という言葉は、いろいろな場で取り上げられ、保育の世界に浸透していますが、その核心部分がしっかり理解されているとは思えない場面に多数出くわすからです。特に保育について経験を積んだ人の中に、もうそれは分かっていることだと思い込んで、実際の子どもへの関わりの中で受け止めたつもりになり、そのために、受け止めたつもりのまま、保育者の思いが子どもに伝わっていない場面をしばしば目にします。そしてそのことが子どもの中に保育者への信頼感と自分の自己肯定感が育まれない結果を招いているように見えます。これは就学前ばかりでなく、就学後にもいえることではないでしょうか。

しかし、保育の営みの根幹、あるいは教育を含めてもっと広く子どもを育てる営みの根幹は、子どもに関わる大人と子どもとのあいだにしっかりした信頼関係を育むことです。そしてその基礎になるのが保育者や教師や親などの、子どもの思いを「受け止める」という「養護の働き」です。それが何と言っても心を育てる保育あるいは教育の基礎・基本だと思いますが、そこはもう十分分かっている、大丈夫だと言えるのでしょうか？これまででは保幼小連携と言われてきました。ところがいま新たに、幼稚園・保育園・子ども園と小学

校低学年のあいだを繋ぐ「架け橋」論が喧伝されるようになり、そのためのカリキュラムの議論が再び高まりを見せるようになってきました。その「架け橋」をうまく通過するように持って行くことが子どもの最善の利益なのだという考えを背に、結局は教師や保護者のニーズが先行し、子どもの心を育てることが二の次になる状況が再度前面に出てきた感じがしています。早期教育の主張、保育のカリキュラム化、幼児期の終りまでに育ててほしい10項目など、かつて保幼小連携の議論が始まったばかりの頃には、保育の世界の側からそれは保育の主旨に合致するのか？といった疑問や抵抗感が表明されたこともありましたが、いまやそういう声も聞こえなくなって、保育園も幼稚園もこども園もみな同じという発想が定着する中で、「架け橋」論は一気に広がる気配です。

しかし、現状がそういう状況であるからこそ、安易に「架け橋」論に流れて行かないためにも、保育すること、子どもを育てることの根幹に立ち返って、「養護の働き」の核となる「受け止める」大人の働きを振り返って見たいのです。「それは分かっている、その基礎の上に」「架け橋」論を組み立てるのだ」と人は言うでしょう。しかし本当にそう言えるのか、その基礎は本当に出来上がっているのかを今回は考えてみたいと思います。まずこれまでの復習からです。

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、大人から見ると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。「優しい心もちなさい」「人を思い遣る心を持ちなさい」「くじけない心持ちなさい」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。

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、自己充実欲求と繋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れ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こと、そこに、人間が常に葛藤を抱えて生きざるを得ない根本の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のでしょうか。

（1）二つの根源的な欲求と正負の心の動き

「保育する」営み、あるいは学校教育の営みの中で、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、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「繋合希求欲求」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、自信がついた」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、だれも私のことを認めてくれない」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、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、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論や学校教育論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ことがあります。信頼感是不信感と、安心感是不安感と、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もつのが心の育ちの特徴です。例えば信頼感の育ちは、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) 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がぎまぎします。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。

(4) 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、その正と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は、京都大学大学院のRさんが博士論文を準備する中で、これまでの私の議論を整理し直し、そこに自己感(自分が自分について抱くイメージ)の考えをも組み込んで、新たに作成したものです。

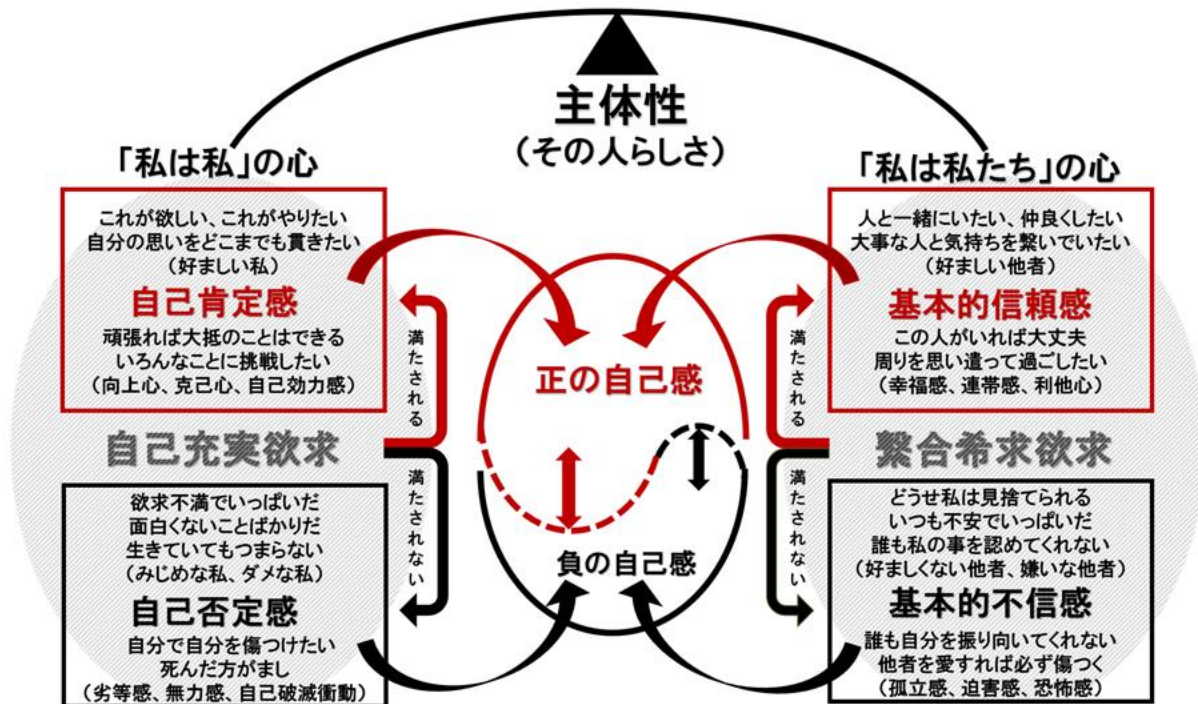


図1. 主体が持つ二面の正負の心と正負の自己感

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自己希求欲求という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「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。ここまでは前回も説明しましたが、ここでは新たに自己感について説明しておきたいと思います。自己感という言葉はスターンが取り上げた概念ですが、今回はスターンではなくサリヴァンの<自己態勢(自己の力動的態勢)>の意味で自己感を考えたいと思います。サリヴァンのいうところを少し引用してみましよう。

「<自己感>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<自己感>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<自己感>の中に組み込まれる。<自己感>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。もし、周りの

評価が主として貶めの意味を持つものである場合、子どもの<自己感>も主に貶めの意味をもつことになるであろう。そのような場合、その子は自分以外の人々に敵対的・軽蔑的な評価を下しやすくなるであろうし、また自分自身についての敵対的・軽蔑的な周りの評価をむしろ進んで受け容れるようになるであろう。(中略)子どもへの敵意や子どもへ不承認、不満足のような、貶めの意味合いを持つ体験の中で成長した子どもの場合、この<自己感>はより良いものを自ら学ぶ機会を自ら閉ざし、自分の中には一種の限界のようなものがあるという感じをいつまでももちつづけやすくする」(一部、分かり易く書き換えました)。

このように考えれば、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であり、この図は子どもにも保育者にも当てはまるものだとすることが分かります。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、その最も重要な局面があると考えられるでしょう。そして大人である私たちが、如何に貶めの意味合いをもつ対応を子どもに向けないかがその子の健やかな成長の鍵を握ること、それがその子の心の育ちの最も大きな問題の一つであることが分かるだろうと思います。

今回はここで「接面」の概念を紹介していましたが、今回はこれを割愛します。

3. 大人(保育者・教師・親)の

「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、指針や教育要領に示されるような年齢相応の発達に沿って導かれるのではなく、こうした、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、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)や自分を認めてくれるような対応です。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」「あなたのことを認めているよ」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出来ます。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、その人が傍にいてることを喜び、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、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。これがその後の対人関係を左右するもっと大きな心の育ちです。

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、自分が愛されている、自分が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。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。先に引用したサリヴァンの

表現を借りれば、周りの大人の「貶める意味合いを持った対応」に子どもはとても敏感で、それに晒され続けると子どもは自分で自分を貶めるようになり、それが自己否定感に繋がると考えられるでしょう。

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。

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。優しい言葉をかけているから、スキンシップを取っているから、褒めているから、だから子どもとの信頼関係は大丈夫と考える人が多いのですが、本当にそうした対応で子どもの心の根底に保育者への信頼感はあるのでしょうか？スキンシップや言葉かけは目に見えますが、おとなの内面で本当に子どもを大事に思う心、愛する気持ち、認める気持ちなど、目に見えない心が動いているかどうか信頼感の育ちを左右することを再度考えて見なければなりません。強く叱らないから子どもを否定していないということではなく、強く叱らなくても内心で「貶める意味合いの心」が動いていれば、子どもは決して大人に信頼感を抱かないでしょう。

今の議論から、「子どもの心が負の側に動いたとき」の大人側の対応の問題が浮上してきます。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を示せば、その体験は子どもの自己感に反響して、負の自己感に陥りかねません。子どもの自己感が「貶めの意味合い」を持つことがないようにすることこそ、子どもの心を育てることの、最も難しい対応なのだとい

ことも分か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です。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(何かを試みよう、何かを試みたいという意欲)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。それが「**教育の働き**」です。

「教育の働き」の中でも誘う、導く、教えるは、子どもの心の動く方向と保育者の願う方向が重なる場合が多いので、その対応はそれほど難しく感じられないかもしれませんが、制止や禁止、あるいは叱るという対応は、子どもの思いの動く方向と大人の願う方向とが逆になるので、そこでの制止や禁止や叱る対応は多くの場合、難しくなります。というのも、大人の側には、子どもの思いを尊重しようという思いがある一方で、それは制止せざるを得ないという逆方向の願いをも子どもに向けなければならないからです。このところは大人の「養護の働き」と「教育の働き」が衝突しやすく、その両方を同時に満たすことは難し

くなります。

(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」営みや「教育する」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2です。

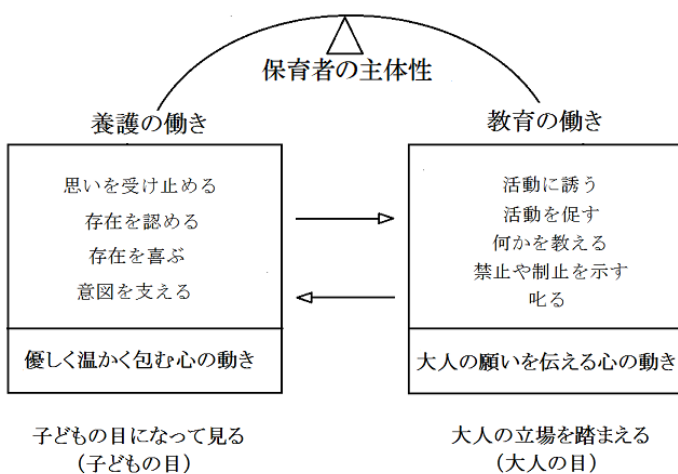


図2. 「保育する」営みの二面: 「養護の働き」と「教育の働き」

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。

そして図2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から感じ取るからこそ、その優しい心（「養護の働き」）がおのずと動くのです。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かどうかで、「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。

4. 制止場面における

保育者の「受け止める」働き

今述べたように、制止場面は子どもの思いの方向と保育者の思いの方向が逆になるので、双方がその思いをお互いに調整し合うことが求められ、それゆえに保育者や教師にとって「難しい」と感じられるのだと思います。制止場面は保育者や教師が「教育の働き」としての大人の願いを伝える場面ですが、しかしその際に、「養護の働き」としての「受け止める」働きが重要になるのです。そのことを次のエピソードで示してみましよう。

以下に示す二つのエピソードは、筆者が指導している大学院生のRさんがA認定こども園を訪れて、ASDのある悠くん(仮名)と担任のA先生や自分の制止場面における関わり合いをエピソードに描き出したものです。ここで悠くんは2歳半の時に某発達支援センターでASDと中度の知的障碍と診断を受けている子どもで、3歳の時からこの園に通っています。担任のA先生は4歳からの持ち上がり担任です。

エピソード1

給水器のボタンを押したい(5歳:12月3日)

<背景> この日5歳児クラスは園外講師を招いて広場でサッカーの指導を受ける日だった。その前に、ウォーミングアップとして「鬼ごっこ」をすることになった。

<エピソード> 広場のはずれに休憩用の椅子があり、そこにお茶の給水器が置かれていた。悠くんは鬼ごっこには参加せずにお茶の給水器の所に来ると、給水器のボタンを押してお茶を出そうとした。ちょうどそこにお茶を飲もうとして来ていた同じクラスのK君がいて、ボタンを押そうする悠くんを見て「ダメ!」と強く言い、悠くんの手を押さえた。悠くんは怒って、「うーん、うーん」と大きな声を出した。そこにA先生が

来て、A 君の前にしゃがむと目を合わせ、“ボタンを押したかったのね”と悠くんの思いを無言で受け止め、そこで一呼吸おいて、「でも、みんなのお茶よ、だめよ」と悠くんを優しく制止した。それを聞くと悠くんは「ふふん」と笑いながらまたボタンを押そうとする。「押したいのは分かったけど、でも、ダメだよ～」と A 先生が苦笑いしながら言うと、悠くんはまた「ふふん」と笑い声をだす。どうやらボタンを押すことはいけないことも、先生は強く制止しないことも分かっているようである。「もう向こうで始まるよ」と A 先生が手を伸ばすと、悠くんは先生と手を繋ぎ、みんなの所に戻って行った。

しかし、悠くんは鬼ごっこにちょっと加わっただけで、すぐに給水器のところに戻ってきて、またお茶のボタンを押そうとする。傍にいた私は「ダメだよ～、みんなが飲めなくなるよ～」と控えめに声を掛けたが、悠くんはなおも押そうとし、振り返って“どうして僕を止めるの”という顔をした。そこに A 先生がやってきて、“そんなに押したいの、しょうがないわねえ”という感じで「ダメよ～」と言うと、後ろから悠くんを抱きかかえる。悠くんは「いや、う～ん、う～ん」とむすかり声を出して抗うが、A 先生はそのまま悠くんを抱きかかえて広場に連れていき、冗談めかして“もう知りませんよ”という態度で悠くんを降ろすと、他の子のいる方へ行こうとした。すると、悠くんは A 先生の後を追いかけて先生に抱きつき、「ウエ～ン」「オカーシャーン」と泣き声を上げる。その様子を見て、私が思わず「先生がいいんだって」と言うと、A 先生と目が合い、大人二人は“甘えん坊は仕方ないわねえ”という思いで笑い合った。見ると悠くんもいつの間にか笑顔になっていて、さっきの泣き声はウソ泣きのようだった。

<考察> 元々このお茶の給水器は職員室に置かれていて、悠くんは給水器を見つけると、ボタンを押そうとし、それを制止される経験が何度かあったという。A 先生の優しい制止に対して悠くんは「ふふん」と笑ってごまかしたり、甘える算段に出ようとしていたりしている。この悠くんの振る舞いの背景には、いつも悠くんの思いを受け止めて良い具合にしてくれる A 先生への信頼感や、先生には見捨てられないという悠くんの自信めいたものが感じられた。また先生の側にも、絶対に止めなければという強い思いは感じられず、悠くんの思いを優しく受け止めながら、柔らかく「ダメよ」と制止することどめている。ここでの筆者の対応は、ボタンを押したいという悠くんの思いは分かっていたが、“このままお茶を出したのでは皆が飲めなくなる”という筆者の思いが勝って、悠くんの思いを受け

止める前に制止する言葉が懸かっている。これに対して A 先生の一呼吸置いた対応では、内面での“そんなに押したいんだね”という「受け止める」思いが悠くんの心に届くのを待つて、「ダメだよ～」と言葉が懸かっている。この制止の言葉かけの微妙なタイミングの違いに「受け止める」ことの質の違いが端的に現れている。本園では A 先生に限らず、この園の職員全員に子どもたちに対する大らかな姿勢があり、それがこのエピソードにも窺える。制止の言葉を掛けながらも、その一方で「まあ仕方ないか」と悠くんの思いを鷹揚に「受け止める」というように、大きく悠くんを包む態度が日頃から A 先生にはあって、その姿勢がこのエピソードにも浸透している。

エピソード 2

「ぜったい、砂場」(5 歳:3 月 17 日)

<背景> 午前中、卒園式のリハーサルが予定されていて、悠くんは行きたかった砂場に行けないまま、A 先生に誘われて一緒に 2 階の遊戯室に向かった。それが終わって部屋に戻ると、悠くんはクレーン車の玩具を持って砂場に行こうとしたが、昼食の時間となった。

<エピソード> A 先生はクレーン車を片付けてご飯を食べに行こうと誘ったが、悠くんは「う～ん、う～ん」と不満の声を出し、クレーン車を手に持ったまま、「もういっかい、すなば、やる!」と大きな声で言う。先生は「砂場行きたいねえ」と悠くんの思いを柔らかく受け止めて、それから「でも、砂場はご飯食べてからね」と穏やかに諭したが、それを聞くなり悠くんは「わあ～、あ～、ん～」と不満な大声を連発した。先生がもう一度、「ご飯食べてからやろう」と優しく言うと、一呼吸おいて、悠くんの声が「ふん、ふん」と小さくなり、しばらく下を向いていたが、「はい、先生」と低い声で応え、何とか気持ちを切り替えたようにみえた。

私はこのまま悠くんはランチルームに向かうものだとばかり思っていた。ところが、悠くんはまた思い直したように「すなば」と言い出し、先生が「でも、ご飯、先なんだもん」と言うと、それにも「いやだ」と言いながらも、少し迷っている感じもあり、悠くんの内面に“給食に行こうかな”という思いも少し動いているらしいことが伝わってくる。それでもまた「すなば」と言い出し、また先生が「給食が終わってから」と伝えるというように、押し問答を何度も繰り返した挙句、ようやく悠くんの表情に“いまは砂場は無理らしい”という思いが表れた

ところで、先生が「今日はカレーライスかな？」と水を向け、私もそれに合わせて「カレーライスおいしいよ！」と言葉を重ねると、悠くんは気持ちが切り替わったかのように「カレーライス食べる！」と勢いよく応じ、「じゃ、行こう」と先生がしゃがむと、おんぶされてランチルームに向かった。

<考察> この長い押し問答のエピソードで注目すべきは、“ぜったい、砂場”という強い思いと、“ボクも給食に行こうかな”という二つの思いが悠くんの内面で葛藤し始めている箇所である。強く「すなば」と主張しながら、先生に「でもご飯が先」と言われると、悠くん自身、“給食に向かおうかな”という気持ちが少し立ち上がって気持ちが揺らいている。そこはASD児の悠くんにも「私は私」と「私は私たち」の二面の心が動き始めている感じがあって極めて興味深い。対人関係が苦手とされているASD児の内面の動きをこのようなかたちで明らかにすることが重要だと思うからである。A先生も、朝、卒園式のリハーサルのために砂場に行けなかった悠くんの“砂場に行きたい”という気持ちはよく分かっており、それを受け止めながらも、でもやはり給食に向かってほしいという先生の願いもあるというように、その両面の思いが先生の内面で葛藤している。その葛藤の中で、A先生は悠くんの内面に“ボクも給食に行こうかな”と心が動き始めていることを掴んでいることが、傍らにいる私に伝わってきた。そこに、悠くんのその心の動きがもう少しはっきりするまで待とうという気持ちが働いて、これだけ粘り強く関わる事ができたのだろう。

悠くんが最終的に給食に向かった裏には、A先生にこれまで丁寧に受け止めてもらってきて、A先生とのあいだにしっかりした信頼関係が築かれていたことも関係している。他方で、周りの友達の様子を取り入れながら、少しずつ“みんなと一緒に”の思いも育ってきたことが、“ボクも給食に行こうかな”という思いが立ち上がることに繋がっている。その二つが重なって、“ぜったい、砂場”の思いを“給食に行こうかな”という思いにスライドさせることになったのではないだろうか。つまり、悠くんの内面に育ってきた“給食に行こうかな”という一方の思いが、先生の給食への誘いと最後に重なったところがこのエピソードのポイントだった。このエピソードを振り返ってみると、「受け止める」という保育者の対応が、単に「いま、ここ」だけの働きではなく、そこに至るまでの「受け止める」働きが積み重ねられていて、その歴史がそこに染み込むように働くところに、この「受け止める」働きの奥行きと質を考え

なければならぬだろう。

情緒的相互調整：双方の思いが繋がること

A先生の悠くんの思いを「受け止める」働きは、「給水器」のエピソードでは、“ボタンを押したい”という悠くんの思いを掴むところ、「ぜったい、砂場」のエピソードでは、悠くんの「砂場に」と「給食に」の二面の揺れる思いを掴むところから紡がれている。ここで「受け止める」は、先生の願いとは逆方向の悠くんの思いを先生が受け止めるということである。それは単に、「ボタンを押したいんだね」、「砂場に行きたいんだね」と言葉を掛けるだけのことではない。鯨岡(2011)も指摘するように、表面的な言葉かけは子どもの心に響かず、子どもは自分の思いが分かってもらえたとは思えない。ここでは、保育者の「受け止める」対応が子どもの側の「受け止めてもらえた」という思いに繋がるように受け止められているかどうか重要である。A先生の口から出るのは基本的に制止の言葉である。しかしその言葉の裏で、A先生は悠くんの“こうしたい”という思いをしっかりと受け止めていて、それが悠くんに伝わっている。それはA先生と悠くんの繰り返される押し問答の中で私に感じ取られたことであつた。そこに「受け止める」ことの重要な意味がある。悠くんは分かってもらえていると思うから、笑ってごまかしたり、甘える算段に出たり、あるいは「どうしても砂場！」と自分のやりたい意図を頑として貫こうとするのだろう。

保育者の願いを伝える前に子どもの思いを受け止めること

確かに制止する場面は、子どもの思いを受け止めることと、自分の願いを伝えることが保育者の内部でせめぎ合う場面である。これに関して鯨岡(2011)は、一般に保育者はまず先に子どもの思いを受け止める言葉を掛け、次に「でもね」と言葉を挟んで、それから保育者の願いを伝えるという対応になることに触れ、受け止める言葉から間髪を入れずに「でもね」が口に出されると、前段の受け止めた言葉がかき消されて、保育者の願いだけが子どもに伝わり、子どもは受け止めてもらえたと思えなくなるという事情を指摘している。この点からエピソードを振り返ると、エピソード1の<考察>で述べたように、私の場合は思いを受け止める前に制止する言葉が懸かっているのに対し、A先生の場合には受け止める思いが悠くんに届くのを待って、制止の言葉が懸かっている。この制止の言葉かけの微妙なタイミングの違いに「受け止める」ことの質の違いが端的に現れている。つまり、制止の言葉かけの裏で悠くんの思いを掴んでいるかどうか「受け止め

る」ことの質の違いに関わるポイントの部分であることが分かる。こうした丁寧な対応が、遠回りのようでいて、ASD児の場合にも先生への信頼感や安心感を育むための条件になっているように見える。言い換えれば、制止の場面では目先の負の行動を抑えればよいということではなく、悠くんの内面に「大好きな大人の言うことは聞こうかな」という思いが生まれるようにもっていくことが必要であり、そのために、丁寧に「受け止める」対応を粘り強く繰り返すことが必要なのである。

<私からのコメント>

“ボタンを押したらどうなるかな？押してみたい！”という悠くんの気持ちに対して、一方で保育者は「養護の働き」に沿って、悠くんの興味を受け止めてあげたいという気持ちが生まれてきます。しかし、それでは他の子どもたちがお茶を飲めなくなりますから、「それはダメよ」と制止する働きに出なければなりません。それは「教育の働き」としてやはり保育者に必要な対応です。その二面の思いをどう悠くんに伝えるか、そこが問題です。このエピソードの書き手は、押してみたい気持ちはわかったけれども、押したらみんなが飲めなくなるという思いが先行し私の著書を引用して、「ダメだよ～」と制止の言葉を掛ける前に、「押してみたい」という子どもの思いをまず「押してみたいね」と受け止めることが先に来るべきことに触れ、その後「でもね、それはダメだよ、皆が飲めなくなるよ」と制止する言葉を掛けるべきだとして上で、その際、順序はその通りにできても、もしも「押してみたいね」と受け止める言葉の直後に「でもね」がくると、その受け止めた言葉が消されて、制止の言葉だけが子どもの心に残る、だから、受け止めた言葉が子どもの心に届くのを待つ「でもね」という言葉を掛ける必要があることを指摘しています。これを図示すると次のようになるでしょう。

A：ボタンを押す子どもの行為

⇒「それはダメ！」と制止する

⇒ 子どもに不満が残る

B：ボタンを押す子どもの行為

⇒「押してみたいね」＝(即座に)「でもね、それはダメだよ」

⇒「押してみたいね」と受け止めた言葉が「ダメだよ」の言葉でかき消される

C：ボタンを押す子どもの行為

⇒「押してみたいね」⇒(一呼吸おいて)「でもね、それはダメ」

⇒押してみたい思いは先生に受け止めてもらえた子どもに伝わる

二つ目のエピソードは、A先生の内面では朝、リハーサルの前に砂場で遊べなかった悠くんの気持ちが分かるので、“そうだね、砂場で遊んでいいよ”と言ってあげたい気持ちと、でも“みんなお昼だからご飯だよ”という気持ちが葛藤しています。また悠くんの中でも「ぜったい砂場」という強い思いと、「ご飯に行こうかな」という思いも生まれてそれが葛藤しています。両者のあいだでそれらの葛藤する思いが相互にぶつかり合っていて、押し問答が長く繰り返されますが、悠くんはいつもはたいてい「いいよ」と言ってくれる先生が、今日はどうも「いいよ」といつてくれないということがだんだんわかってきます。他方で、友達はみんな給食にいったし、「ぼくも行こうかな」という気持ちがくすぶっています。悠くんのそのような心の動きを掴みながら、先生が粘り強く悠くんの気持ちが切り替わるのを待つところが、このエピソードの凄惨なところ。多くの方は「そんなに悠長には待ってられない」と思われるでしょうが、そこで強引に連れて行こうとすると、ASD児はたいてい強く抗って収拾がつかなくなる人が多いと思います。そこに先生の砂場に行きたい気持ちを受け止める「養護の働き」と、「給食に向かってほしい」という先生の思いを伝える「教育の働き」の両方を悠くんに向けながら、悠くんの内面に「砂場はいまは無理のようだ」「給食に行こうかな」と思いがスライドして、何とか給食に向かうことができたのでした。

こうした粘り強い対応がいま子どもを育てる現場では難しくなって、直ぐ集団規範を示してそれに同調することを止める動きをみせ、それが教育だと考える人が増えていますが、それでは子どもとのあいだに本当の信頼関係を育むことはできないでしょう。特に ASD 児の保育や教育ではこのことは大事だと思います。

エピソード3

連絡帳での母と先生のやり取りから

<背景> 一時預かりの部屋が玩具の部屋になっていて、普段、子どもたちはそこに入ってはいけないことになっている。部屋に入るには戸の上の鍵を外さないといけない。

<エピソード>

5 歳児 11 月 7 日:先生 玩具の部屋にゴードンがあるのを見つけた悠ちゃん。それが欲しくて、部屋の鍵を開けるために椅子を持ってきて、戸の上の鍵を開けて部屋に入り、遊んでいるところで、私が「悠ちゃん」と声を掛けると、慌ててゴードンを隠して、「何も持っていませんよー」という感じで部屋からそっと出て行きました。その姿が面白くて面白くて…。知恵がついてきましたね!

11 月 8 日:母 本当に凄いですね!玩具の部屋に入ってはいけないことや、勝手に玩具を持ち出しちゃいけないことを分かってやっているんですね。「何も持っていませんよ〜」で雰囲気を出しているんですね。いい事ではないと思いましたが、悠の成長を感じました。

<考察> 先生に見つからないように玩具を隠し、何事もなにかのようにそっと抜け出す悠くんの姿をみて、制止するよりも知恵がついてきたと A 先生は喜んでいる。また母はそれを読んで、いけないことだと思いながら、そこにも悠くんの成長を感じている。このように、母と先生は共に制止場面であることを分かっているながら、あえて制止することを控え、そこで悠くんの姿を成長の証と認め合っている。これは上の二つのエピソードの制止場面とは明らかに趣が違っていることが分かる。ここに制止場面に対する大事な視点がある。

危険な場面や周りが困る場面は当然、制止しなければならぬ。しかし、この場面はどうしても駄目という状況ではなく、後で玩具を戻せばいいことだからと、大人が鷹揚に構えている。そのことで、悠くんが感じていただろうワクワク感やドキドキ感を想像しながら、それを悠くんの可愛い姿として楽しんで

ている。しかし、大人がみなこのような鷹揚な対応を取るとは限らない。むしろきちんと規範を示し、叱るべきところはしっかり叱って社会性を身に付けさせなければと考える人が多いのではないか。そこに子どもの自己感が大人の対応のありようによって左右される理由がある。

5. もう一つのエピソードを通して

「受け止める」ことを振り返る

もう一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見たいと思います。

エピソード4

「わかってよ」 (O 保育士)

<背景>

4歳児クラスのHちゃんは現在4歳9カ月。小学1年生の姉がこの保育園の卒園児、1歳児クラスに妹がいて3姉妹である。私は0歳児クラスからHちゃんのクラスを持ち上がってきている。

Hちゃんはクラスの中でも遊びを引っ張っていく力のある、とても活発な子である。しかし困ったり自分に嫌な事があると、友達に嫌なことをしてしまったり、遊びを壊そうとする姿があり、その度に私も対応に悩んでいた。対応する中で、Hちゃんが大人に見てほしい、気持ちを理解してほしいという思いがある事は分かっている、分かったつもりにとどまっていたのだと思う。「また始まった、人に迷惑をかけるようなことをして訴えるのは違うよ」とHちゃんに伝えていかなければいけないという思いが強く、Hちゃんの対応に苦手意識を持っていたように思う。そこで、まずHちゃんの気持ちがどんな時に崩れやすいのか、崩れる前に気持ちを受け止める言葉がけが必要なのではないかと感じ、最近のHちゃんの気持ちが崩れやすい時間帯や、場面を振り返ってみた。振り返る中で、最近はずつぱりと遊んだあとのご飯の前や、散歩の帰り道に気持ちが崩れやすい、お腹がすいたり疲れたりした時に気持ちが沈みやすいと感じ、その時には早めの対応が必要だと考えていた時のエピソードである。

<エピソード>

午前中、公園で鬼ごっこをして汗だくになってご飯の時間のギリギリまで楽しんだ帰り道、ご飯の時間も迫ってきたので、「急いで帰らなきゃね」と子ども達に言うと、「マラソンして帰りたい」とまだまだ走れる、走って帰りたいという声があがったので、先頭の私が「マラソンで帰るぞ」と小走りで先頭

を走ると、後ろについていたK保育士から「Hちゃん、それはやめて」という声が聞こえた。「どうしたの?」と聞くと「疲れて走れないからって、友達のことわざと押したりするのは違うよってHちゃんに言ってたんだ」と言う。Hちゃんの顔を見ると、もう言われたくないという顔をして「ヤダってばー」とK保育士を叩きに行こうとしていた。またやってしまった、私の対応が遅くて、またHちゃんの気持ちを崩してしまったと思い、H保育士と対応を変わった。否定された、怒られたと思ってしまうと、Hちゃんの気持ちはなかなか切り替えられない。私がHちゃんの気持ちを考えずに行動をしてしまった事で、Hちゃんをまた困らせてしまったと思った。ここは、私が謝るしかないと思い、「ごめん、Hちゃん疲れちゃって、皆についていけないと思ったんでしょ?」と声をかけると、手を止めてHちゃんは「うん」と静かにうなずいた。以前だったら、友達に嫌な事をするのは違うよと私が声をかけても聞く耳ももってくれない事が多かったが、それはそうさせてしまった私が悪いし、Hちゃんの顔を見ると「なんでわかってくれないの?また怒られるんでしょ」という表情だった。「一緒に帰ろう、手つなく?」と声をかけると、Hちゃんは手をつないでくれた。私の声に耳を傾けてくれたと感じ、やっぱり自分の事をわかってくれたと思える事がHちゃんの対応には大事なのだと感じた。「ついていけないって思った?」訊くと「うん」と頷いたHちゃんだったが、表情は冴えない。きつとまた怒られたという気持ちと、自分の気持ちを言えなくて友達に嫌な事をして、友達にも嫌われてしまったという気持ちなのかなと感じた。「でもさ、Hちゃん。友達に嫌なことして自分の気持ちに気づいてもらう方法じゃなくて、こうやってさ、『疲れて走れない』って言うてくれたら、O先生もK先生も助けにいけるからね」と声をかけ、一緒に手をつないで後ろからついて帰った。

帰ってきたあとのご飯の準備の時、Hちゃんから「O先生、H、眠たくなってきた」と声をかけてきた。さっきの私の話がHちゃんに伝わったのだと感じ、Hちゃんがそうやって私に伝えてくれたのだと感じて驚いた。「わかったよ、じゃあO先生、Hちゃんの準備手伝うから、早く食べて寝よう」と一緒にご飯の準備を手伝うと、気持ちよくご飯を食べることができた。

<考察>

Hちゃんの困り感をわかっているつもりでも、実際にHちゃんを困らせてしまっている自分の保育を反省した。Hちゃんの対応に困る度、Hちゃんは、私に受け止めてほしいという気持

ちがある事は感じていたが、なかなかうまくいかない事が続いていた。また始まった、また私を困らせようとしてるんだと思い、それがHちゃんにも伝わりうまくいかない事が多かったのだと思った。今回の出来事を通して、正直私の中に子どもを自分の枠に収めておきたい気持ちがあるのだと気付いた。だから、自分の保育でトラブルを起こす子が苦手なのだと思った。確かに保育の中でトラブルが起きると、自分の思い通りの保育にはなかなかいかなくなる。それは自分の中で、待てない、待ちたくないという思いがあるからだとも感じた。そこをまず私の中で自覚しない限り、自分の子どもに対する対応は変わっていかないと感じている。Hちゃんの本当の気持ちを考えたときに、自分の気持ちを受け止めてもらいたい、自分の意見を聞いてほしい、そして気持ちを分かってもらえたとHちゃんが感じると、Hちゃんは私の話に耳を傾けてくれるし、「O先生、H眠たくなってきた」と自分の気持ちを伝えてくれる。そんなHちゃんを見て、私もHちゃんのように、Hちゃんに伝えていかなければいけないと痛感した。

<私からのコメント>

「受け止める」ということの意味がようやくはっきり書き手に掴めたエピソードだったのでしよう。まず、<背景>のところで、どういうときに4歳児のHちゃんの気持ちが崩れやすいのかを考え、たっぷり遊んだ後のご飯前、散歩の帰り道など、お腹がすいたり疲れたりしたとき、と振り返ったのが良かったと思います。また受け止めてほしいことが分かりながら、自分の中で人に迷惑をかけることは違うよと、Hちゃんに伝えていかなければならないという思いが強くなっていることに気付いたこともよかったです。<エピソード>は、早く帰るためにマラソンで帰りたという子たちの意見を入れて、「マラソンで帰るぞ」と言ったことが、Hちゃんに不満な気持ちを生み、そこから他児を押し、それにK先生の「やめて」の声がかかり・・・と、結局書き手がHちゃんの対応を引き受けるという流れになり、書き手が「疲れて、みんなについていけない」と思ったんだねと、Hちゃんの気持ちを受け止めたところで、Hちゃんの気持ちがほぐれ、手を繋いで最後列と一緒に帰り、ご飯の準備の時に、「眠くなってきた」と自分の気持ちを素直に伝えてきてく

れたという内容でした。

＜考察＞の中で、Hちゃんの負の行動を、「また始まった、また自分を困らせようとしている」と考えていたことを振り返り、「そこをまず自分で自覚しない限り、自分の子どもに対する対応は変わっていかない」と反省することができたことは、「受け止めること」の難しさが分かると共に、その本当の理解に届いたという感じを受けました。ただ、Hちゃんの負の側に崩れやすい事の理由が、先生に受け止めてもらいたいのに受け止めてくれないから、というだけの理由なのか、家庭環境など、その他の要因も絡むのか、その辺りも視野に入れてもらえると、さらに＜考察＞が進むかなと思いました。

6. 参考文献

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（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4年度第1回共同機構研修会 令和4年4月25日 於：京都市子育て支援総合センター こどもみらい館
--