

マッセ・市民セミナー
(NPO法人ちやいどネット大阪共催)

「子どもの心を育てるには
～なぜ保育の場にエピソード記述が必要なのか～」

開催日：平成28年7月14日（木）

会 場：東大阪市男女共同参画センター ホール



ちゃいるどネット大阪・マッセOSAKAコラボ研修（中部ブロック）

「子どもの心を育てるには ～なぜ保育の場にエピソード記述が必要なのか～」

鯨岡 峻 氏
(中京大学教授)

1. はじめに

「心を育てる保育」というテーマを考えたとき、少なくとも①なぜ、いま「心を育てる保育」が求められるのか、②一個の主体である子どもの心をどのようなものとするのか、③そうした子どもの心を育てる上で、保育者にどのような働きかけ（関わり）が求められるのか、④心を育てる保育の実践は、何によってその是非を確かめられるのか、の4点が考えられなければなりません。

全国のどの保育園に出かけても、「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となりますが、では心を育てる保育を実際に行っているかと言えば、実際はスローガンだけで終わっている園が大半です。そして、なぜそうなるのか、どうすればその現状を越えられるのかが、研究者の保育研究の中でも、実践現場においても、必ずしも十分に議論されていないように見えます。

まず、心は目に見えないものです。その目に見えない心の育ちを何に基づいて議論するのか、特に実践現場の皆さんが子どもの心について語る基盤がどこにあるのかが、明らかにされなければならないでしょう。

それらのことを考えようとするとき、(ア)主体の抱く心、(イ)接面、(ウ)エピソードという3つのキーワードを理解することが欠かせません。本日はそのことを念頭において、議論を進めていきたいと思います。

2. 子どもの心を育てることこそ保育の喫緊の課題である

いま、世の中は「力を、力を」で動いているように見えます。保護者は子どもに早くあれこれの力が付くことを願い、それを保育の場に求めます。それに引きずられて、保育者も早く力をつけてあげなければと思います、それが保育者主



導の保育を導きます。確かに子どもの成長は、「できる、できない」の目に見える部分で捉えられやすいのはその通りです。

しかしいま、子どもの心に目を向けてみると、虐待を受けている子どもはもちろんですが、それ以外の多くの子どもからも、心の悲鳴が聞こえてこないでしょうか。虐待や貧困などの劣悪な環境下で育つ子どもの心ばかりでなく、一見したところ恵まれた生活をしているように見える子どもの多くも、例えば親の過剰な期待のもとに、あれをしなさい、これをしなさいと、始終大人の思いに振り舞わされている子どもは、たいてい表情が冴えず、心が圧迫されて、自分らしく生きられない状態に置かれています。そういう子どもたちは、子ども同士の遊びを十分に楽しめず、すぐにトラブルになり、保育者から「気になる子」と見られがちです。そういう子どもがクラスに何人もいるようになると、クラスの雰囲気ギクシャクしてきて、クラス全体が落ち着かなくなります。

そして、気持ちが晴れず、生き生きと日々を送ることができずに、心の中核に大人への信頼感と自分への自己肯定感を十分に育めないままに小学校に上がるようになると、おそらくその子は学校適応の難しい子どもになり、その子がそのまま成長を遂げて大人になり、親になると、自分が育てられたときのように子どもを振り回す親になってしまう可能性が多分にあります。そのことはいま、保育の場に集まってくる大勢の保護者の様子を見れば分かることではないでしょうか。

確かに、目先の事として「力を、力を」というのは目に見えるし分かりやすいですが、もっと将来を見据えて、「一人前の人間になる」という視野の中に「いま」を位置付ければ、「力」だけでは明らかに不十分で、一人の主体としての心がしっかり育まれているかどうか重要な意味をもってくることは明らかです。ですから、いま保育の場で出会う子どもたちが、30年後に親世代になったときに、しっかり親らしい気持ちをもって子育てしていくことができるために今から何を育てていけばよいのかと考えてみれば、子どもの心を育てることは力をつけること以上に喫緊の課題だということが分かると思います。

3. 主体としての心

(1) 主体という概念

保育の世界では、子どもは一個の主体であるという表現がよく用いられます。





私の考えでは、主体とは、何よりも自分の思いをもって自分らしく周囲の人と共に生きる存在のことで、「こうしたい」と思い、「こうしたくない」と思うのは、その子どもが一つの主体だからこそです。また、そうした思いが生まれるのは、その子が周りの人と共に生活しているからです。「主体」についての今の太字の文言の中に、しかし、二つの面があることに注意しなければなりません。「自分の思いをもって自分らしく生きる」という面と、「周囲の人と共に生きる」という面、つまり、「私は私」と言える心の面と、「私は私たち（の一人）」あるいは「みんなの中の私」と言える心の面の二面です。

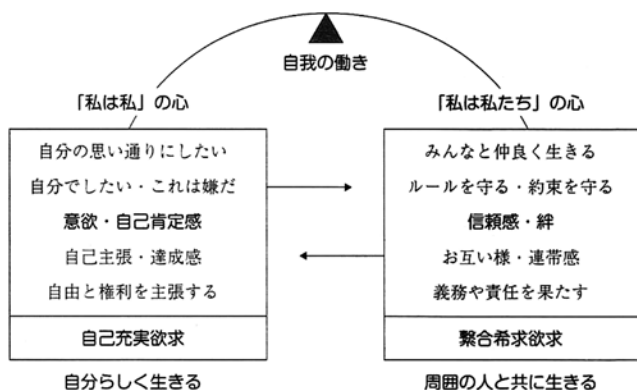


図1. 一つの主体は「私は私」の心と「私は私たち」の心の二面からなる

1) 「私は私」の心

まず「私は私」の心とは、「こうしたい」「こうしたくない」という自分の思いを貫こうとする心の動きです。乳児期の「おっぱいがほしい」、幼児期の「この玩具がほしい」に代表されるように、それは自分の思いを主張し、自分の思いを実現するかたちで自分を前に押し出そうというように、**自己充実を目指す心の動き**です（これが図1の左の箱の一番下に**自己充実欲求**と書かれている意味で、これは人間が一生涯に亘って抱き続ける欲望のかたちです）。そこには、自分の思い通りにしたい、自分でやりたい、自分を認めてほしい、自分のすることを肯定してほしいという「私は私」の思いが根底にあります。そして自分が周りから認められ大事にされるのに応じて、「自分は大事なのだ」という自



己肯定感が生まれます。自己肯定感が生まれるのに応じて、こんなふうにして遊んでみたい、こんな工夫ができるようになった、というように、意欲が内側から湧いてきて、「自分はいろいろなことができる」という自信や自己効力感が生まれてきます。またそれが自己肯定感に流れ込んで、自己肯定感が確固としたものになってきます。要するに、人の生涯を通して、心の動きの半分はこの「私は私」の心が実現されるか否かによって、自己肯定感が培われたり培われなかったりすると考えることができます。これが左の箱の中身です。

2) 「私は私たち」の心

他方、「私は私たち」の心は、親や保育者など子どもから見て重要な大人が子どもの存在を肯定し、子どもを大事に思うことによって、子どもの内部に重要な大人と「一緒にいい」「繋がっていたい」という心の動きが生まれ（これが図1の右の箱の一番下の**契合希求欲求**と書かれている意味で、これも人間が一生涯に亘って抱き続ける欲望のかたちです）、それが満たされて信頼感が生まれてくることに基礎を置いています。それが原初の「私は私たち」ですが、そこから次第に、友達と一緒にいい、友達と繋がって遊びたいというふうに、繋がることが喜びになってきて、本格的な「私は私たち」と言える心が成り立ってくと考えられます。要するに、繋がりを求める心、繋がりを喜ぶ心が「私は私たち」の中核にくるといことです。こうしてそこには、自分が大事にされたいように相手を大事にすること、自分が尊重されたいように相手を尊重すること、というように「お互いさま」の感覚が次第に生まれてきます。喧嘩をしても、後で「ごめんね」が言え、それに「いいよ」と言えるようになるのも、「私は私たち」の心の動きの一つでしょう。それが右の箱の中身です。

私たち大人自身を振り返ってみても、私たちが自らを「一個の主体」であると言えるのは、単に自分を前に押し出して、好き勝手、やりたい放題をする人間という意味ではなくて、まさに唯一無二の「私」として生きようとしながら、しかし同時に「私たち」としても生きようと努めることを指しているはずで、単に自己主張できる、自己実現を目指している、自己決定できるという姿が主体としての大人の姿なのではありません。それらが主体として生きる上で欠かせない面だというのは当然ですが、それに加えて、家族の事を考え、職場の対人関係をうまくもっていくように努め、みんなと気持ちよく共に生きることを



目指す面も、主体として生きることのなかに含まれていなければなりません。それが「人間」という漢字が示している意味ではないでしょうか。

このように見てくると、保育に一つのはっきりした目標が見えてきます。それは「子どもを二面の心のバランスが取れた一個の主体として育てる」という当たり前の目標です。しかしいま、この目標が家庭にも、保育所にも、幼稚園にも、ひいては学校教育にもありません。

主体を構成する二つの心は図1のように左右のヤジロベエで繋がれています。この図1は二面の心がときに「あちら立てればこちら立たず」の相反する事情を説明するには好都合ですが、この図は二面の心が交叉する事情を十分に掬いあげるには至っていません。つまり、「私は私」の心が充実してくるなかで周囲他者への関心が強まり、その周囲他者との関係が生まれ、そこに「私は私たち」の心が立ち現われてくる一端があります。他方で、「私は私たち」の心が次第に充実してくると、そこでの経験（認められている、肯定されているという経験）が「私は私」の心に取り込まれて、自己肯定感や意欲がさらに強められていくというように、両者はお互いに強め合う面も持っています。それは「私は私」の心と「私は私たち」の心が交叉するということですが、その事情がこのヤジロベエの二つの箱ではなかなか説明しがたく、かろうじて箱と箱のあいだを結ぶ両方向の矢印で説明してきたにすぎませんでした。

しかもこの図1は主体の持つ二面の心の正の面を表すにとどまり、主体が負の二面の心も持つ事情をほとんど説明していません。負の心に捉えられた障がいのある子どもや青年たちを念頭に置くと、彼らもまた一個の主体であることを考えれば、主体は常に正の心をもって生きるというふうには考えらず、正負両面に亘って「私は私」と「私は私たち」の心が動くと考えられなければなりません。

（2）主体は正負の心を抱える

そこで次の図2で主体の二面の心の負のヴァージョンを描いてみたのでした。本来は図1の裏面に図2があり、しかも表面と裏面がしばしば反転すると考えられなければなりません、しかしその間の事情がなかなか図に表現することができません。この図1と図2が常に反転しているイメージで一人の子どもを考えれば、どの子どもにもプラスの心とマイナスの心が動く事情が分かり、

それは大人である自分にも部分的には当てはまる面があることに気付くのではないのでしょうか。図1から図2に反転する場合もあれば、図2から図1に反転する場合があります。この観点から、負の状態にある子どもの心の問題も考えていけるように思います。

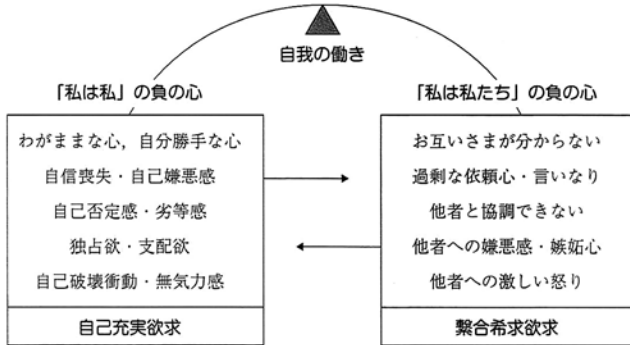


図2. 主体であることの負のヴァージョン

これまでの説明からもわかるように、「私は私」の心が充実していくためには、「私は私たち」の心の中核にある重要な大人への信頼感や安心感がしっかりしていなければなりません。信頼感や安心感から「私は私」の中核にある自己肯定感の根が生まれ、またそこから意欲が生まれるのです。逆に、「私は私」の心が充実し、自分に自信をもって意欲的に周囲に関わることで、友達と遊ぶことの楽しさが生まれ、そこから相手の思いを尊重したり、相手を思い遣ったり、謝ったり、許したりといった「私は私たち」の心が動くようになってきます。そうして考えれば、両者のあいだには、相容れない面と、相互が影響を及ぼし合ってお互いを強め合う面があることも考えられなければなりません。

4. 「育てる」という営みに立ち返る

私は保育なのか、教育なのか（あるいは幼児教育なのか学校教育なのか）という議論の前に、「子どもは育てられて育つ」という最も素朴な発想に立って、子どもの発達の問題、子育ての問題を考えてきました。いまでこそ、保育園だ、幼稚園だ、認定こども園だと、保育の場を巡る騒がしい状況がありますが、そ



うした場が子どもに用意される以前から、子どもは生まれると周りの大人たちに育てられて一人前になってきていたはずで、そのとき、その「育てる」という営みはどのような中身から成り立っていたのでしょうか。歴史的にそれを明らかにすることは難しいと思いますが、しかし今のように、早くから何かを教える力をつけることに奔走していたわけではなかったことは確かでしょう。その育てる営みの中身を考えたときに行き着いたのが、「養護の働き」と「教育の働き」でした。

（１）「養護の働き」

子どもは「あなたは大事だよ」「あなたのことを愛しているよ」というように、周りから温かく包まれ肯定的に受け止めてもらうことが不可欠な存在です。それが子どもにとっては元気の源、自分が愛される値打ちのある存在であるという意味での「自己肯定感」の出所です。逆に、周りの大人に自分の思いを否定され、見捨てられたり、馬鹿にされたり、無視されたりするとき、子どもがどれほど意気消沈し、元気をなくし、呆然とするかは、保育の場の子どもの様子からも分かるはずです。

私はこのような大人の愛護の精神に裏打ちされた子どもの存在を尊重する姿勢、愛する気持ち、大事だという思いなどを総称して「養護の働き」と呼んできました。

少し見方を変えれば、子どもは先の主体としての二面の心で取り上げた自己充実欲求と繋合希求欲求から、その両者を合体させた「根源的な存在承認欲求」をもつと言ってよいでしょうし、その根源的な存在承認欲求に応えようとするのが「養護の働き」だといってもよいと思われます。

1) 「養護の働き」と「養護」の違い

「養護の働き」という言葉を聞くと、皆さんは保育所保育指針の「養護」のことだと思われるかもしれませんが、もちろん両者には重なるところもありますが、一番の違いは、「養護の働き」は育てる大人の心（心の動かし方）を問題にしているのに対して、「養護」は育てる大人のなすべき行為を問題にしているところにあります。つまり、保育所保育指針の「養護」は、「生命の保持」と「情緒の安定」という二つの領域からなり、その領域のテーマを実現するた



めの保育者のさまざまな行為を言うものになっています。例えば、O157に罹らないための衛生面の配慮、アレルギーへの対応、食事や身の介助などへの対応の仕方などは「生命の保持」に含まれる行為でしょう。また別れ際に母がいと泣く子に対しては、抱っこする、眠れない子には背中をとんとんするなど、情緒を安定させるような働きかけ（行為）をするのが「養護」だと考えられています。

確かに「養護」として括られる一連の子どもを育てる行為は、目に見えるものなので養成校の学生にも説明がしやすく、学生にも分かりやすいはずです。また初心の保育者にもわかりやすいでしょう。ある意味でそれは育児マニュアルと呼んでもよいものだからです。

しかし問題は、果たしてその行為が子どもの求めているものに本当に応えているかどうかです。例えば、ママがいいと言って泣く子を抱っこしてあやして慰めるというのは情緒の安定のために必要な行為ですが、子どもにとって**本当に必要なのは、子どもの悲しい気持ちに共感する大人の心の動き**です。さらには「大丈夫よ、ママきっと急いでお迎えに来るから一緒に待ってようね」という（実際にこの言葉をかけなくてもそういう気持ちになるという）優しく包む心の動きです。抱くという行為の裏でそうした育てる大人の優しい心が動いてこそ、それが子どもの心に届き、心が慰撫され、心が安定して、気持ちを切り替えられるようになるのです。そうならず、抱っこはしているものの、育てる大人の内部で苛々して、「いい加減に泣き止んでくれないと困る」という想いで抱っこを続ければ、子どもは安心できないので、さらに泣き続け、それにしびれを切らして「もう知らない」と抱っこを下ろしてしまったのでは、ちっとも慰めたことにはならないでしょう。午睡時の「背中をとんとん」にも同じことが言えます。

保育者主導が助長されるのは、「行為」という目に見える部分で議論を進めるからです。そうするといつの間にか行為に心が伴わなくなっても気が付かないという事態が生まれてしまいます。保育の現場を丁寧に見ればそういうところがしばしば目につきます。しかし、**行為に心が伴って初めて、それは子どもに必要な行為になる**のです。その意味で、「養護」ではなく「養護の働き」が子どもの心を育てる上で大切だと考えなければなりません。

保育の世界でも周りを見渡せば、みな目に見える行為や行動を問題にし、そ



れゆえマニュアル化を求めるといふ風潮です。そのことが結局は子どもの心にも自分の心にも目を向けなくなる要因となっていたのではないのでしょうか。そしてそれが「心を育てる」という課題からも遠ざかってきた理由だったと思います。つまり、子どもの心を育てるといふ課題は、大人の心の動きを抜きに考えられないものだという点でもあります。

2) 「養護の働き」が信頼感と自己肯定感の育ちに繋がる

繰り返すように、育てる側の心の動かし方を強調するのが「養護の働き」です。まずは慈しむ心、温かく包む心、その時々を思いを丁寧に受け止めてそれに応えようとする心、さらには子どもの心に寄り添って、慰めたり、励ましたり、あるいは肯定的に映し返したりする心の動きがいま問題にしたいことです。これが信頼感や自己肯定感を育むことに繋がる事情を以下の図3で考えてみましょう。

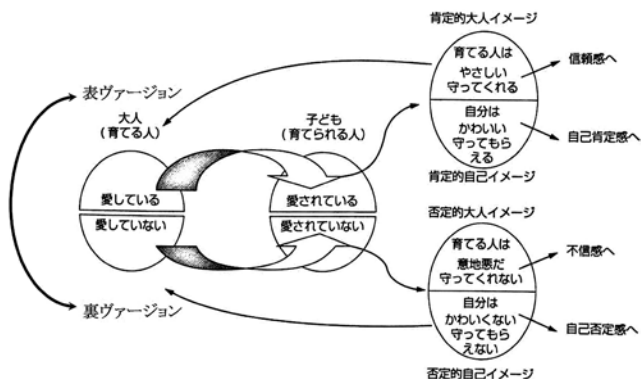


図3. 重要な大人イメージと自己イメージの成り立ち

まず、自分にとって重要な人（保護者や保育者など）との日々の関係の中で、自分の中に自分自身についてのあるいはその重要な人についての観念（イメージ）が出来上がってきます。例えば、いろいろな場面で優しい思いや優しい扱いを繰り返し受けることを通して、乳児はするように優しい思いを寄せてくれる人や可愛がってくれる人に対して、「優しい人」「可愛いがってくれる人」「信

頼できる人」「いつも守ってくれる人」というような肯定的なイメージを形作るようになります。これは重要な大人に対する信頼感の根とってよいものですが、このとき同時に、自分に対しても「私はいつでも守ってもらえる子」「私は可愛い子」「私はよい子」「私は大事な子」というような自分に対する肯定的なイメージが形作られます。これが図2の上段のヴァージョンですが、これが自己肯定感の根になると考えることができます。

逆に、周りの大人から可愛くないという思いを繰り返しぶつけられたり、頻繁にぞんざいな扱いや投げやりな態度に晒されたりすれば（これが母の瞳が輝かないときに当たります）、その子はその大人に対して「優しくない人」「愛してくれない人」「守ってくれない人」というように、否定的なイメージを形作ることになるでしょう。そしてその時同時に「私は可愛くない子」「守ってもらえない子」「生まれてこなければよかった子」というように自分に対して否定的なイメージを形作ることになるでしょう。これが自己肯定感の対極にある自己否定感の根とってよいもので、これが図2の下段のヴァージョンです。

これを図1と重ねて見ると、「自分は大事」は自己肯定感の根として「私は私」の心の中核に位置するようになり、他方、繋がりたい気持ちを満たしてくれる重要な大人は、子どもから見れば「大事な大人」であり、その人と繋がれることが喜びをもたらしますから、その人への信頼感が「私は私たち」の心の中核に位置するようになると考えられるでしょう。

「育てられて育つ」子どもにとって、何よりも問題になるのは信頼感や自己肯定感のような心の育ちです。そうした心を育てる上で、「養護の働き」は欠かせません。「できる、できない」に視点をおいて子どもを見ることの問題は、何よりも、子どもの心の面に親や保育者の目が向かわなくなったこと、そして子どもの心をしっかり受け止める面が弱くなったこと、さらには自分の心の動きに目が行かなくなったことにあります。子どもの心は、子どもを外側から見ている限り、目に見えません。しかも、子どもの心は自然に生まれてくるものではなく、周囲の大人の子どもの思う思いが子どもの心に流れ込むことによって育まれるものです。

実際、子どもと大人のあいだには、「信頼する－信頼される」「愛する－愛される」「愛する気持ちになれない－愛されていない」といった、思いと意思の絡み合いが必ず生み出されます。しかもそれが繰り返される中で、子どもの側



では、愛されているという自己肯定感、守ってもらえるという信頼感、愛されていないのではという不安や不信感などが、また親の側では、愛していけるという自信、愛せていないという不安、等々、各個人の生にとって重要な「心」が次第にかたちづくられていくのです。

（2）「教育の働き」

大人の「養護の働き」だけで子どもを育てることができるかといえば、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、子どもにも少しずつ大人に近づくようにさまざまな働きかけをしていきます。それが広い意味の「教える」ことです。そしてそれは子どもの「学ぼう」という意欲と結びついているはずで

実際、大人が子どもの「ありのまま」（今の子どもの思い）を受け止めるうちに（養護の働き）、子どもは受け止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（様々な意欲）が動き始めます。そのとき大人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、また大人の願いに近づいてくれるように、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（禁止や制しを示す）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、子どもが興味を拡げられるように、さまざまな環境を構成して活動に誘い、時には興味を拡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。さらに学校時代になれば、さまざまな教具・教材を活用しながら物事の不思議さや不思議さを解くことの楽しみや喜びを伝え、また人としてしてはならないことを伝えたり、叱ったりするなどのことが、この「教育の働き」に含まれてくるでしょう。

要するに、子どもの今を乗り越えようとする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さまざまな対応を振り向けていくということですが、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、育て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。また能力育成だけに繋がる働きかけではありません。大人に近づくようにという願いだけでなく、主体としての二面の心が育つようにという願いもあるからです。

(3) 「育てる」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、「育てる」という営みは大人が持っているさまざまな能力に近づけるようにという面と、大人の一人前の心に近づけるようにという面の二面の願いをもちながら、その願いを実現するために「養護の働き」と「教育の働き」を切り分けられないかたちで子どもに振り向けてきたと考えられます。この間の事情を説明するのが以下の図4です。

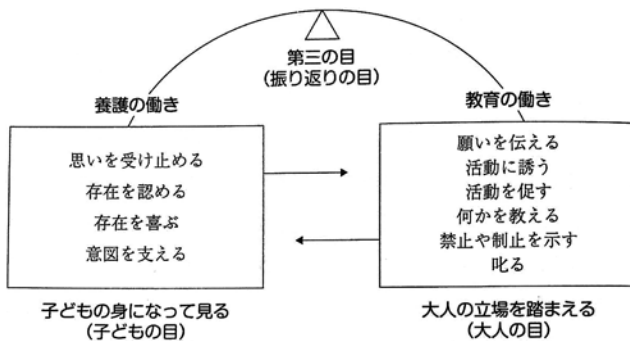


図4. 育てる営みの二面：「養護の働き」と「教育の働き」

私は就学前の「育てる」営みは、家庭の場では「養育」と、保育の場（保育園、幼稚園、認定こども園）では「保育」と呼ぶのがもっともふさわしいのではないかと考えてきました。「育てる」営みに含まれる存在を慈しみ喜び包む面（「ありのまま」を肯定する「養護の働き」）と、大人に一步一步近づくことを促す面（「ありのまま」を乗り越えて新しいものを身に着けることを促す「教育の働き」）の両面は、互いに相容れない面（ありのままを肯定しつつ、ありのままを乗り越える（ありのままを否定する）という両義的な二面）をもちな



がら、まさに切り離されないかたちで子どもに振り向けられます。そしてそれが子どもを「育てる」ことになるのです。

5. 「養護の働き」と「教育の働き」を理解するには「接面」の概念が欠かせない

これまで、子どもの思いを受け止めるという「養護の働き」の大事なポイントについて取り挙げてきましたが、子どもの思いを受け止めるには、まず保育者に子どもの思いが掴めなければなりません。ところが子どもの思いは目に見えないものです。では、どのようにして、目に見えないその思いが保育者や養育者に掴めるのかという問いを立てると、どうしても「接面」という概念に行き着かざるをえません。そこで以下に、「接面」について詳しく述べてみます。「子どもの心を育てる」というテーマに接近するためには、この概念の理解が欠かせないからです。

（1）接面

「接面」とはこういうものだとも最初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を大まかにスケッチしてみましょう。

午睡のエピソード

A保育士

「3歳児の午睡の部屋で、なかなか寝付けないBちゃんを担任の私が背中をど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、ぼくもどんとんして」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ね」という思いで無言のまま頷いてみせると、それがAくんにも分かったようだった。

この場面で、Aくんも担任の保育者も一言も言葉を発していません。しかし、担任はAくんの思いが掴めたので頷き、Aくんも担任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。

今の例からも分かるように、気持ちを向け合う人と人のあいだには独特の空

間、雰囲気が生れます。例えば、母親が子どもを可愛いと思って関わるときにそこに生まれる独特の雰囲気、あるいは今の具体例のように、保育者が子どもの気持ちに寄り添った時にそこに生まれる二人のあいだの独特の空間、さらには看護師と患者のあいだに生まれる独特の雰囲気などがそれです。それぞれが人が人を分かるという出来事が生まれてくる基盤をなしています。

そのような人と人のあいだに成り立つ独特の空間や雰囲気をさしあたり「接面」と呼んでみましょう。そうするとそれは単なる二者間の物理的な空間という意味での「あいだ」とは異なるものだということが分かるはずです。そうした独特の空間や雰囲気が生まれるのは（つまりそこに「接面」が生まれるのは）、少なくとも一方が他方に志向を向けて（相手を想う気持ちを向けて）そこに関係を作り出そうとしているからでしょう。

（２）接面では何が生じているか

接面ではさまざまなことが起こっています。例えば、母親の温かく優しい情の動きが幼児を包み込めば、その子の中に嬉しい気持ちが湧きたちます。観察している私には母の優しい情の動きも、子どもの嬉しい気持ちも、そのようなものとして伝わってきます。母と子の接面ではこのような肯定的な情動が行き交う場面もあれば、激しい怒りから語気鋭い言葉が発せられ、それによって子どもが縮み上がる場合のように、両者のあいだに負の情動が行き交う場合もあるでしょう。このように、接面ではまさに人の喜怒哀楽に関わる情動が行き交っています。そして一方の情動の動きは他方へと容易に浸透し、しかもそれが双方において交叉することによって、さらなる情動の動きに転化していくこともあるはずです。

そうした情動の動きは、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動きばかりでなく、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、ムズムズ感、ガックリ感、しっとり感、昂揚感、安心感、期待感など、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ることは、これまでの著書でも繰り返し論じてきたところです。

こうした接面を通して感じ取られてくるものを基盤に、母親や保育者は子ども



もの「こうしたい」「こうしたくない」「こうしてほしい」という思いを掴み、それをまずは受け止めて、それに応じたり、受け止めても応じなかったりして、その後の対応を紡ぎ出していています。つまり、**接面では子どもの言動だけでなく、その言動の基になった情動の動きがその接面を通して当事者に把握されてきます。**こうしたことは、子どもと保育者とのあいだでも、子どもと教師のあいだでも、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、夫婦のあいだでも、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るはずで

そうしてみると、従来、「相手の気持ちが掴めた」「相手の気持ちが身に染みて分かった」「こちらの気持ちが相手に伝わった」というふうに語られてきたことは、接面を通して力動感が相互に相手に浸透するという事情を言葉にしたものだとということが分かります。ですからそれらはみな対人関係の展開を左右する大きな意味、というよりもむしろ対人関係を動かして行く原動力といって

6. なぜこれまで接面で起こっていることが取り上げられてこなかったのか

対人関係の展開、とりわけ保育における展開は、「接面」での出来事その鍵を握っているといってもよいのに、なぜこれまで「接面」は問題にされてこなかったのでしょうか。

(1) 客観科学のパラダイム（枠組み）が実践に強い影響を及ぼしてきた

先の午睡の例について、客観科学の枠組みは、Aくんは「本当に来てほしかったのか、ただ起き上がっただけではなかったのか、Aくんが本当に来てほしかったという証拠は示せるのか」と問いを突き付けてきます。そしてその証拠を出せないとなると、それは単にその保育者の主観的解釈だと一蹴されてきたのでした。

エヴィデンス（証拠）として示すことができないのであれば、それは科学的研究ではないという客観主義の論難は、確かに客観主義パラダイムに依拠する限りでは突き崩すのが難しいといえます。しかし、学問はともかく、実践にとって証拠を示さなければ、それは意味がないと言うのはどうでしょうか。証拠を

示すのは難しいけれども、先の午睡の時の例のように、実践では接面で生じていることに基づいて保育が展開されている事実を十分に了解することができるはずです。そして接面で生じていることに基づく実践は、その実践の「質の高さ」に関わってきます。

私は、証拠としては示すことができないけれども、人が人の気持ちを分かる（掴む）ところに対人関係の営みの機微があるということは了解可能だという認識に立ち、実践は客観科学のパラダイムとは異なるパラダイムに沿って物事を考えるべきではないかと考えてきました。そして「接面」という概念に思い至って以来、そのパラダイムを**接面パラダイム**と名付けてきました。そして両者を対比してみると、その考え方の相違がはっきりしてきます。それが以下の図5です。

(2) 二つのパラダイムの違い

この二つの図A、Bを対照してみると、前者のAは**接面を消し去る**ことで客観主義の枠組みを遵守することが可能となり、観察者の代替可能性の条件を満たし、それによって、あくまで研究対象の行動や言動を客観的に明らかにすることができる枠組み（パラダイム）であることが分かります。つまり観察者＝研究者は黒衣で、研究者は研究対象の外側にいて、そこでは何も感じないということが前提されています。これは自然科学にとってはきわめて自然な枠組みですが、人が人について研究する際にふさわしい枠組みかどうかは大いに問題です。というのも、研究者自身が人間なので、研究者が人に直接接すると、必

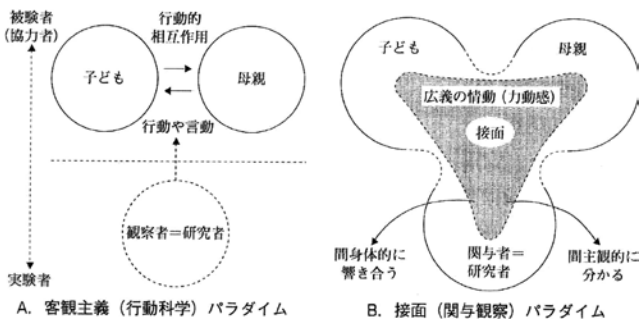


図5. 客観科学パラダイムと接面パラダイム



ずそこには何らかの接面が生まれ、そこで何かを感じ取られるはずだと思われるからです。そしてその接面ではさまざまなことが生じています。にもかかわらず、行動科学としての人間諸科学は客観主義の枠組みを遵守する道を選び、接面で起こっていることを無視ないし排除してきたのです。

他方、後者Bの「接面パラダイム」は、接面の一方の当事者である研究者自身（実践者自身）がその接面で起こっていることを自らの身体を通して感じ取ることにより重きを置く枠組みです。そして後者の接面パラダイムは、関与者＝研究者の位置に実践者がくると考えれば、実践者と実践対象（保育者と子ども）との関係にそのまま引き写すことのできる枠組みです。保育や教育であれ、看護や介護であれ、あるいは心理臨床であれ、人が人に関わる実践の場では必ずや「接面」が生まれ、そこで生じていることがその実践の中身になります。というより、接面で生じていることこそ、実践では本質的な問題のほうです。にもかかわらず、実践者たちは前者の客観主義パラダイムに準拠した行動科学の言説に振り回され、肝心の接面の重要性を見失いかけているように見えます。

二つのパラダイムの違いを「接面を無視ないし消去する枠組み」と「接面で生じていることを重視する枠組み」に区別してみると、この二つのパラダイムがいかに相容れないかが分かり、またそこからいろいろなことが見えてくるはずで、そして言うまでもなく、「エピソード記述」という私の方法論は、後者の枠組みに立とうとするところから導かれるものだということが分かります。

いま述べたように、保育実践はまさに図5のBのように「接面」で営まれています。そこで起こっていることを取り上げようと思うときに、初めて子どもの心が問題になるのです。これまで「寄り添う」という表現で語られてきたことが、ここでは図5のBの灰色の三角形部分を創り出すことを意味し、そこで保育者の心に届くものが、子どもの心の動きなのです。そして、その目に見えない子どもの心の動きが保育者に捉えられたとき、それを他の人に伝えるためにエピソードを書く必要が生まれるのだと考えることができます。

これに対して、子どもを外側から見て、子どものしたこと、言ったことだけを取り上げるといように、心を問題にしない接し方が図5のAだと言ってよいでしょう。客観科学はもっぱらAで取り組まれてきました。その影響が保育の世界にも持ち込まれて、客観的な記録を取るようにという指導に繋がってき

たのですが、私の考えでは、その客観科学の姿勢は接面を消す姿勢なので、本来は保育実践とは相容れないものだと思います。

(3) 「養護の働き」や「教育の働き」は接面パラダイムによってしか理解できない

接面で起きていることが「養護の働き」に繋がる事情を、具体例を挙げて考えてみましょう（いずれも私の著書で取り上げたエピソードから抜粋したものです）。

口をゆすぎに行ったはずのDちゃんは、水道の所に座り込みコップをひっくり返してコップの底に水を当て跳ね返る様子を眺めて楽しんでた。「あらら、やってるなあ」と思った私は「Dちゃ～ん」と呼んでみた。こちらを向いたDちゃんの表情は私と目が合うと一瞬で曇り、「叱られる・・・」と思った様子が伺えた。そこで私はとっさに笑顔になって「コップびかびかになった？」と明るく聞いてみると、曇った表情が一変し、「え～」と笑顔に変わる。「びかびかになったら帰ってきてね」と伝えると、すぐに水道を止めて足取りも軽く帰ってきた。

これは接面で何が起きているかをもっともよく表している部分です。水遊びをしている光景が目飛び込んできたとき、書き手は「あらら、やってるなあ」と思ったとあります。それは、「そこで何しているの！」と強い「教育の働き」を振り向ける可能性（多くの保育の場では当然のようにかけられる言葉）がある点からすれば、今の事態のありのままをまずは受け止めようとする肯定的な思いを含みながら（「養護の働き」）、その裏に「それはいいのかな？」という否定的な思い（「教育の働き」）が一部匂わされています。そしてそれは「Dちゃん」という呼びかけに引き継がれますが、そこにはすでに先生の中で「だめよ」という禁止や制止の「教育の働き」が作動しつつあることが匂わされています。それが接面から伝わるので、Dちゃんの表情は一瞬で曇り、「叱られる」と思ったのでしょう。それにはっと気付いた先生は、「Dちゃん」と呼んだときの表情や声のトーンに込められていた禁止の意味合いを消すために、とっさに笑顔になり、明るいトーンで「コップびかびかになった？」とその事態を半ば肯定するような言葉をかけた（養護の働き）のでした。



ここには「養護の働き」と「教育の働き」が切り分けられないと述べてきたことが凝縮されて現れています。「養護の働き」にすでに「教育の働き」が忍び込み、「教育の働き」の強さを緩和するために「養護の働き」をそこに引き込むという捻じれた事態が立ち現れています。

7. 接面で起こっていることはエピソードに描かない限り他者に伝えられない

これまでさまざまな対人的場面に生まれる独特の空間や雰囲気や「接面」という用語で包括的に捉えるべきことについて述べてきましたが、注意を要するのは、これらの具体例は接面を語る人にとっての接面だという点です。言い換えれば、接面は「客観的にそこにある」という性質のものではなく、接面の一方の当事者である主体にとってそれが接面といえるものだという点です。

この議論はたいへんややこしいのですが、対面する人と人のあいだに生まれる独特の空間や雰囲気を「接面」というときに、それを「客観的にあるもの」と言ってしまうと、すぐさま「その証拠は」と問われ、客観主義パラダイムに巻き込まれてしまいます。接面がそのようなものとしてあること（先の例でいえばAくんの「トントンして」という思いが分かったということ）は当事者にとっては「いま、ここ」での真実なのですが、それをその接面に接していない人にも容易に把握できるもののように言ってしまうと誤解を招きます。接面をそれに接する当事者と切り離せないことの自覚が、実践の立場からみればいかに当事者としてそこに接面を創るかという議論にも通じます。相手の気持ちが分かるための条件として掲げた、「相手に対して根源的な配慮を向けている」「相手を主体として尊重している」等々の要件は、そのまま接面の当事者であることの要件でもあるでしょう。実践の当事者ではあっても「寝なさい！」と叱るしかできない人は、そこに接面を作り出せていないと言わなければならない。

このように、接面は客観的に「ある」といえるものではありません。それはAくんの「先生来て、トントンして」という思いが目に見えないものであり、客観的な証拠を出せないというのと同じです。ここに、接面で起こっていることを他者（第三者）に伝えるためには、そこでこの出来事を丁寧にエピソードに描く必要があるという、エピソードを書く理由（書かなければならない理由）が浮上してきます。このところがしっかり理解されていることがエピソード

記述を書くための前提条件として必要なのです。なぜ、エピソード記述は従来の保育日誌や経過記録のような記録と違うのか。なぜエピソード記述に「私」という主語が必要なのか、それはみな、接面と接面の当事者という問題に結びついているからです。

ここまでみてくれば、保育者が接面で体験した目に見えない子どもの心の動きを他者に伝えるためには、エピソード記述が必要になるということがはっきりするでしょう。そして他者の描いたエピソードを読むということは、他者の体験したその接面に読み手がその想像力の中で近づき、自分もその接面を体験したかのように思いなして読むということです。それを踏まえれば、書き手は読み手がそのように読めるようにエピソード記述を書かなければならないということが分かります。

8. エピソード記録からエピソード記述へ

エピソード記述の基になるのは、日々、実践の接面で得られた意識体験をノートに短く書き残したエピソード記録です。その記録がどういう経緯で書かれることになるのか、それと接面との関連を明らかにしてみましょ。ここでは実践者を保育者とおいて考察を進めていきますが、以下の議論は教育や看護や介護や支援に携わっている人にもそのまま当てはまります。

(1) エピソード記録を書く姿勢

従来の客観主義的な記録（誰が見てもこのようだったというように、記録者がその場面を目になり切って捉えて書く記録）は、記録を取る人が「さあこれから記録しよう」と身構え、これから起こってくることを逐一記録しようという姿勢の下で記録に臨み、時間の経過に沿って起こった出来事を書くことから生まれます。

これに対して、エピソード記録は、これから起こることを書くのではなく、起こってしまったことの中から、自分にとって印象深かったこと、心が揺さぶられたこと、ハッと思ったこと、「あ、これは」と思ったこと、等々、直前に過ぎ去ったことの中に心に残るものがあつたときに、その心に残ったものを振り返って書くものです。

記録を書くことに関する姿勢のこの違いは、前者は起こった出来事が自分の



外側にあるのに対して、後者はいわば自分の内側と外側に跨るという点です。前者は起こったことを客観的に（誰が見てもこうだったという主旨で）書くことであり、そのようにして書き留められたものはエヴィデンスに通じると考えられています。

これに対して後者は、接面で得た自分の意識体験を書くことなので、ある意味でそれは当事者の主観（思い）と切り離すことができません。エピソードは接面の当事者の得た意識体験を描くものなので、誰が書いてもいっしょになるような従来の記録とは一線を画しています。

（2）意識体験からメタ意味へ

接面の当事者にその接面からふと思いついた意識体験があり、それが記憶に残り、一日の出来事を振り返ったときにそれが想起され、それがエピソード記録になるところまでできました。しかし、その時点で、その意識体験を得た当事者にとっても、それがなぜ意識体験として記憶に残ったのかは、簡単に説明が付けられないことがしばしばあります。ここが微妙なところ。実践者は（保育者は）よく、感動したからこのエピソードを書いたと言いますが、それを一歩踏み越えて、なぜ感動したのだろうと反省してみると、そこからさまざまなことが導き出されてきます。実践者の経験、関わる相手との関係の歴史、実践者が暗黙のうちに依拠している理論（保育理論や教育理論）など立ち現れてくることもしばしばでしょう。それはそのエピソードの直接の意味を越えたメタ意味と言ってもよいものです。このメタ意味も、当初は漠然としたものであることが多いのですが、それにさらに考察＝メタ観察を加えていくうちに洗練され、書き手自身にとって「これは自分だけの胸の内にはしまっておけない重要な意味だ」と思われたときに、エピソード記述に向かうのだと考えることができます。

（3）エピソード記録を書く

前段でも簡単に触れたように、自分の実践を振り返ろうと思う保育者に対しては、日々の実践の中で自分に最も印象深かった出来事（意識体験）を一つ取り上げ、その場面をエピソードのかたちで自分のノートに書き溜めることを推奨してきました。書き溜めなければ記憶から薄れて流れ去ってしまうからです。



時間のない多忙な実践者がそれを無理なくできるためには、一日一個のエピソード記録を、10分間で5、6行程度に書くという習慣をつけると良いと思いますが、それに取り組んでいる保育士さんたちは、皆さん「寝る前の10分を使って」と言っています。「〇〇くんこんな優しい面があるとは思っていなかった。〇〇くんは乱暴な子としか見てこなかったのに、年下の小さい子に、こんなに優しくできるのを見て、自分の決めつけた見方を反省したし、初めて〇〇くんが可愛く思えた。」といった、自分の心が揺さぶられた場面の備忘録としての記録がエピソード記録です。

次々に流れ去る出来事の中で、自分の心が揺り動かされて一つの意識体験になったものが記憶に残り、それが書き留められるわけです。生真面目な保育者なら、2カ月もすれば20個ぐらいのエピソード記録を書く人もいるでしょう。そのすべてがエピソード記述になるわけではありませんが、例えば、園内でエピソード検討会が定期的になされ、輪番で自分に発表が回ってくる時、その保育者は他の保育者の前で一つのエピソード記述を発表しなければなりません。

(4) エピソードの選択

エピソード記録を一つ一つ読み返してみると、自分のその時の意識体験が呼び起こされます。①ある日のエピソード記録は自分が子どもの思いを受け止め損ねて強い指示を出してしまい、その子が膨れて恨みがましい目を向けてきたときに、はっとそれに気付いて反省したという内容です。②またある日のエピソード記録は、子どもが夢中になって取り組んでいる遊びに自分も首を突っ込んでみたときに、その子が何を面白いと思ったかがその接面から急に掴めて感動したという内容です。③また別の日のエピソード記録は、普段から母親に認めてほしいと思っているのになかなか認めてもらえないKくんが、小さい子どもに優しくした場面を迎えに来た母親が見て、Kくんを褒め、そのときKくんがこれまで見せたことのないような笑顔を見せ、それに感動したという内容です。

こうした短いエピソード記録は、一つ一つ見ればその保育者にとってかけがえのないものですが、次週発表するとしたらどれにするのか、一つを選ばなければなりません。



もしもその保育者が、自分の保育で自分がまず一番に取り組まなければならないのは、一人の子どもの思いを丁寧に受け止めて、それから自分の保育者としての願いを返すところだと思っていたら、①のエピソード記録が選ばれるでしょうし、もしも自分の今の課題が保護者にもっと優しい目で子どもを見てほしいということをもどくように伝えるかだと思っていたら、③のエピソード記録が選ばれるでしょう。そして、もしもその保育者が子どもの遊びの楽しみ方をもっと本腰を入れて掴みたいと思っているなら、②になるでしょう。

このように、書き手になる人の今現在の問題関心の所在によって、どのエピソード記録が選ばれるのかが決まってきます。

（5）エピソードの〈背景〉

取り挙げるエピソード記録が決まれば、まずそのエピソードの主人公の背景（家庭環境や自分との関係など）が〈背景〉に示されなければなりません。普段は乱暴で周りも困り自分も保育者として困っているというのであれば、その子の家庭環境はどうか、両親から愛されているかどうかは重要な背景情報でしょう。またその子がどんな友達関係を生きているかにも触れなければならないでしょう。そしてその子の対人関係の重要人物の中には当然自分という保育者も入ってくるので、自分がいつから担任しているか、普段、自分がその子をどのような子どもと見ているかにも触れておく必要があります。その上で、今日の出来事がどういう流れで起こったことなのかを示す必要があります。

（6）〈エピソード〉

エピソード記録はエピソード記述に書く〈エピソード〉の核心部分ではありますが、それは体験した当事者の備忘録として書かれたものなので、そのままではエピソード場面を読み手に伝えることはできません。そこで書き手はエピソード記録を手がかりに当日にその出来事が起こった場面を思い起こします。それはある意味でその起こった出来事を外側から見て対象化して捉えることを意味します（その出来事を客観的に見ることといっても構いません）。つまりその場面はこうして始まり、こういう展開を経て何とか一段落したというように、その出来事の客観的な流れが示されなければなりません。あまりに簡潔すぎると読み手はその場面を頭の中に再構成できないでしょうし、逆に詳しすぎ

れば、どこがクライマックス部分なのかが判然としなくなってしまいます。

さて、こうして出来事の客観的な流れは描くことができましたが、これだけでは従来の客観的記録の域を出るものではありません。客観的な流れは、これから書こうと思っている接面での出来事の輪郭に過ぎません。その客観的な流れを書きながら、書き手は自分がその接面の当事者として何をそこから感じ取ったか、どんな「あ、そうか」体験をもったのかの肝心な部分を、感じ取った狭義（嬉しい、悲しい、腹が立ったなど）、広義（ワクワク感、ドキドキ感、がっかり感など）の情動の動きを含めて描き出そうと努めなければなりません。

ともあれこうして、書き手は接面の当事者としてそこでの体験を丁寧に描いて読み手にもその出来事を共有してほしいと願います。これが＜エピソード＞です。

（7）＜メタ観察＞

次にエピソードをなぜ書いて発表することになったのか、その理由が示されなければなりません。ある意識体験がエピソード記録になるまでのところで、すでにこの理由が漠然と考えられていたと思いますが、それがこのメタ観察の段階で深められ、書き手にとってもなぜこの意識体験が生まれたのかを自分なりに納得する理由が考え出されてきます。それがメタ意味です。

（8）エピソード記述全体の再チェック

こうして、＜背景＞、＜エピソード＞、＜考察＝メタ観察＞の3点セットが仕上がりに、一応のエピソード記述の体裁が整いますが、ここでもう一度読み直して、このエピソード記述全体を不特定多数の読み手が読むと想定して、これで自分の言いたいことが伝わるかどうかの吟味が必要になります。必要な背景情報が欠けているために＜背景＞が分からないということはないか、＜エピソード＞は流れに即して理解できるかどうか、また接面は読み手が臨場感をもてるように書かれているかどうか、それを再チェックして、ほぼこれでというところでこれが検討会に付され、そこからたくさんコメントをもらって、読み手にはどこが分かりにくかったか、どこがなるほどと思ってもらえたかが分かり、場合によっては補足を書き加えたり、書き直したりすることもあるでしょう。こうしてようやく、不特定多数の人に読んでもらえるエピソード記述が出



来上がることとなります。

9. エピソード記述の具体例から

エピソード：「きれいな涙」

K保育士

<背景>

5歳児のYちゃんは祖父・祖母・母・弟・本児の5人家族である。2歳児クラスから保育園で過ごしている。2・3・5歳児クラスと私が本児のクラスの担任をした。入園当初は癇癪が激しく、こだわりの強い子どもで情緒面が気になる子どもとして拳がっていた。しかし2・3歳と成長するにつれ、協調性も出てきて、集団の中でも落ち着いて過ごせるようになった。日常生活では2歳年下の弟がいるため、小さい子どもに関わることが好きで、周りの人のお世話を率先して行う優しい心を持っていた。その反面、心が弱くちょっとしたトラブルでもすぐに泣いてしまうことが多く「何があったのか」「どうしたいのか」を言えないことが多かった。年長クラスになったことで「泣かずに自分の気持ちを言葉にすること」を本児に伝えてきた。伝え続けることで、少しずつ泣かずに言葉にすることが出来るようになった。それに伴い、「Yちゃんもうすぐ小学生やけ、泣いたりせんよ！」と人前で泣くことに対して恥ずかしさを感じるようになっていた。そんな風に成長した本児も卒園式では淋しさから大泣きをした。卒園式の翌々日には子どもたちが「先生泣きよったね。あと〇〇ちゃんとYちゃんと・・・が泣きよった。」という会話が聞こえるようになった。卒園式から時間が経ったことでYちゃんは落ち着きを取り戻した反面、泣いたことに対して恥ずかしさを感じていた。そのため本児の中で人前で泣く事に対する抵抗がさらに強くなってしまった。3月31日そんな本児も明日から保育園児ではなくなり大好きな保育園とのお別れの日の出来事である。

<エピソード>

朝から「今日で最後やね。」「明日から学童よ。」「また保育園の運動会で会えるかね?」といった卒園する淋しさと進学する期待が入り交ざった子どもたちの声が聞こえていた。朝の活動が一段落し、担任が最後の言葉としてみんなが小学校に入学することに対して期待をもてるように話をし、伝えた。すると子どもたちから「先生運動会見に来てね。」「勉強がんばるね。」などの期待に満ちた声が返ってきた。その後、園庭に出て鬼ごっこをしたり、滑り台を滑ったり、

サッカーをしたりとそれぞれが好きな遊びを楽しんでいた。そんな中、Yちゃんともう一人Mちゃんだけは2人で手をつなぎ園庭をウロウロとしていた。私は少し様子を見ようと、声掛けをせず見守っていたが2人は遊ぶ訳でもなく、話しかけてくる訳でもなく、ずっとウロウロとしていた。一向に変化が見られないので私が「どうした？」と声を掛けると、プツンと心の糸が切れたようにYちゃんが泣き出し、一緒にMちゃんも泣き出した。泣いている訳を聞くと卒園する淋しさから泣いているようだった。「どうして何も言わんで我慢しとったん？」と聞くとYちゃんは「だってみんなの前で恥ずかしいもん!!」と泣き崩れた。泣いている二人を抱きしめ、落ち着くように優しく言葉を掛け続けた。気持ちが落ち着いてから、本児たちとゆっくり話しをした。「先生がYちゃんに泣かんよ。って言いすぎたね。ごめんね。今Yちゃん達が流している涙はとても綺麗な涙なんだよ。嬉しいとき、淋しいとき、感動したときに流れてくる涙はとても綺麗だから、恥ずかしくないんよ。」と伝えた。Yちゃんは泣きながら「泣いていいん？」と聞いてきた。私は「うん。いいよ。みんなとお別れするの淋しいもんね。先生も淋しいよ。でも小学校ではたくさん友だちも出来るし、遠足とか運動会とか楽しい行事があるんよ。」と伝えた。すると再び泣き出した。落ち着くまでしっかりと本児の気持ちを受け止め、その後声を掛けるとYちゃんは「綺麗な涙やけもう恥ずかしくない。」と言い、笑顔に戻った。少し自信が付いたようで、Mちゃんと2人でみんなと一緒に戸外で遊び始めることが出来た。

<考察>

私はYちゃんの2・3・5歳児の担任として関わっていく中で、本児の成長を感じる事が出来た。その中でちょっとしたことでもすぐに泣き、自分の気持ちを上手く伝えられないことに対してどのように関われば、変化が見られるかと考えていた。そのため私自身、本児に対して先ほど述べたような事を伸ばしていきたいという気持ちが強くなっていた。年長になった4月から本児が泣く度に、その気持ちを受け止めながらも「泣かずに言葉で伝えて。」と繰り返し何度も伝えてきた。その結果言葉では伝えられるようになったが、我慢しないといけないという気持ちに変えてしまっていた。Yちゃんに「泣いていいん？」と聞かれた時に、泣かないと押し付けていたんだと気づかされた。その時の私が感じた衝撃が大きかったので、今回のエピソードに書くことにした。



私が押し付けていたため、Yちゃんは重荷に感じていたかもしれない。泣く事＝ダメな事と本児に伝わってしまっていたんだと感じた。本児の感動する気持ちなど大切な心をつぶしてしまっていたかもしれないと思うと悲しい気持ちになった。子どもたちの色々な物事に対して感動する心を伸ばしていきたいと思っていたのに、つぶしてしまっていた。これからたくさんの子どもたちと関わる中で、掛けていく言葉に再度意識をし、一人ひとりの豊かな感情を伸ばせる力を身につけたい。

<私からのコメント>

「きれいな涙だから恥ずかしくない」という5歳児Yちゃん言葉が心に沁みるエピソードでした。世話好きで優しい面があるけれども、ちょっとしたトラブルで泣いてしまうYちゃんです。そのYちゃんに「泣かずに言葉で伝えて」と言い続けてきたためか、Yちゃんは泣くことに恥ずかしさを感じるようになったけれども、卒園式では大泣きした様子です。そして迎えた保育園最後の日の出来事という<背景>の書き方は、次の<エピソード>を理解するための十分なく背景>になっていると思います。

<エピソード>は保育園最後のその日、ウロウロしているYちゃんに訳を聞くと、Yちゃんが泣き出し、みんなの前で泣くのは恥ずかしいから我慢していたことが書き手に伝えられます。そこで書き手は「泣かないで」とこれまで言いすぎたことを謝りながら、「嬉しいとき、寂しいとき、感動したときに流れてくる涙はとても綺麗だから、恥ずかしくない」と伝え、Yちゃんは再び泣き出して、でも最後には「きれいな涙やけ、恥ずかしくない」と言えたという内容です。

<考察>は、4歳児の時から「泣かずに言葉で」と言い続けてきたことが、Yちゃんにとっては「我慢しないといけない」という気持ちにさせてしまったこと、泣かないことを押し付けてしまったこと、このエピソードを通してそのことを痛感したことがこのエピソードを取り挙げた理由だとしています。読み手にとってもとても納得のいく理由だったと思います。それにしても、「きれいな涙」という表現で、強く心が動かされた時には泣いてもよいとYちゃんに伝えたところは、読み手として読んでとても感動しました。素敵なエピソード記述だったと思います。

冒頭で、「心を育てる保育」を考えると、4点を念頭に置かなければと述べました。これまで述べてきたことはそのことを踏まえたものです。

参考文献

- 鯨岡峻（2013）「子どもの心の育ちをエピソードで描く」ミネルヴァ書房
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