

自己肯定感を育てる保育

井 口 均

Teacher's Evaluation Encouraging Identification on Preschool Children's 'Self'

Hitoshi INOKUCHI

I. はじめに

今日の青少年に起きている様々な問題現象の背景には自己肯定感のあり方が深く関係している。例えば、「普通の家庭」で育てられ、それまでに何の問題もなかった生徒が起こす「いきなり型」の凶悪犯罪は、1960年代以降に生まれた世代全般に共通する問題として、家族や学校における過剰ストレスの抱え込みと「社会力」の欠落が関与しているという指摘がある。⁽¹⁾ 雑多で様々な人間との出会い、自分の弱さや自分が抱えきれないものを日常生活の中で出し合える機会をもてず、互いの存在と「よき」を認め合える関係を失っていると言う。また小学校6年生にも見られる攻撃性には、自己の存在感や実在感を確かめようとする意図があることを指摘する教師もいる。⁽²⁾ 今や学校が子どもたちの将来に対する希望や可能性をひき出す場ではなく、「自己を傷つけるものと化してしまった」ために、そこから「逃げ出していく『喜び』なのかも知れない」と分析する。「逃げる」こと、つまり学制的規則や学制的価値によって枠づけられた行動から逸脱することで危機感やスリル感を味わうことによって、かりそめの充実感を得ようとしている一面があるとのこと。その一方で逸脱行動にはしらない多くの子どもたちは、葛藤を一人で抱え込み、「両親の子育ての評価の価値をすばやく体内化することで、子どもは愛される自己をつくり出していく」自分の崩壊を必死でくい止めようとしている。そのため、ちょっとしたことで傷つきやすく、突発的な感情の表出となってしまうことがあるとも言う。しかも問題なのは、そういった子どもたちが周囲と様々な軋轢を経験することが、必ずしも自己の形成につながらない現実を危惧している。何故なら、「試行錯誤や失敗を受け止めるおおらかな自己への信頼の基盤」、つまり安心して自分を出せる対人関係（親子関係、仲間関係、教師—生徒関係など）がないため、困難な課題に挑戦してやり遂げようとする意欲が発揮できない状況に置かれているからである。結果として葛藤を克服して達成感を味わい、自己肯定感につながる自分の「よき」を自覚できる機会を失っているのである。

しかし、今日の子どもの姿は、犯罪や非行、学制的規範からの逸脱、あるいは鬱屈した自己防衛的な生き方だけではない。一方で、家庭や学校での生活をそれなりに楽しくすごしている姿もある。受験中心の学校生活を考えた場合、その姿は「適当にやりすごす術」という表現が最も的を射たものと感じられる。⁽³⁾ 頑張ればできるという暗黙の強制力が働く中で、知ることや覚える事柄が試験との関係で予め規定された学習に取り組みねばなら

ない。しかもその成果は自分にとってというより、大人や学校的価値にとっての意味が優先する場合が多い。学年が上がるにつれ、授業についていけなかったり、頑張ってもできなかったりといった失敗体験が点数や他の評価として積み重なっていく。繰り返される失敗に深く傷つけられないためには、不必要な頑張りをやめる以外にない。自分が本当に必要と感じ、頑張る意味を見い出せることには力を注ぐが、それ以外は無難なところでやり過ごすことになる。本当に頑張ればできる自分を心のどこかに温存することで致命的な傷つきを回避し、仲間とも対等にかかわり一緒に楽しめる精神的余裕をつくり出していると考えられる。

特定の人物との信頼関係の形成を模索し、大人社会の価値基準に適った行動ができることを求められる状況の下で、その要求や期待に応えようと不安と葛藤を一人で抱え込み、愛される自己を演じる姿は乳幼児にとって唯一の選択肢と言える。様々な基礎的な力が発達途上にある乳幼児は、家庭や地域環境の違いの中で多様な個人差をもって保育所・幼稚園に通ってくる。親と子どもが地域に居場所となる集団的交流の場を失った今、親や子どもと向き合える「重要な他者」としての保育者の役割は非常に重要なものとなっている。とりわけ、子どもの集団的な交わり体験を通して、様々な葛藤の克服により得られる達成感や自分の「よさ」を実感させ、それによって生じる自己肯定感などを育てる取り組みが求められている。

小学校低学年の学級崩壊をはじめ、思春期頃における問題現象の原因が乳幼児期の子育てや保育方法の問題に求められる状況の下で、保育者が抱える悩みは深刻である。とりわけ、仲間との交わりを楽しませようとしても、その前提となる諸力の未熟さがあるためにトラブルへの対応に振り回されてしまう状況がある。あれもできない、こんなこともできないなどと否定的な見方で子どもを評価してしまい、保育を思うように進められない自分にさえ限界を感じてしまう。そうした不満が親に対する複雑な思いとなり、子育てへの共感関係を結びにくくしている場合もある。

ここでは最近の幼児について保育者が問題視する行動現象を整理し、そうした否定的側面をもつ幼児に対する発達的な見方と保育者および幼児が互に自己肯定感を育んでいける関係づくりを視野に入れた保育実践のあり方について検討する。

Ⅱ. 気になる子どもたちの姿—保育者との議論から—

保育者にとって気になる子どもの現象は以前から話題になってはいたが、最近では年長になっても改善されずに残ることが多いとのこと。その現象は年少から年長の各クラスに様々なかたちで表れ、ここ2・3年の間に保育者から報告された内容も多岐に及んでいる。今回は、筆者が参加している、保育者との実践交流会の中で論議された内容を中心に、年少から年長クラスにかけて挙げられた問題現象について整理する。⁽⁴⁾

1. 発達領域ごとにみた保育者が気になる幼児の姿

主な内容は身辺処理、身体操作、言葉、情緒面、対人関係の5項目にまとめられる。その中から、仲間との交わりに直接かかわる言葉、情緒面、対人関係の3つについて、保育者から出された問題現象を年齢クラス別に簡潔にまとめた。

(1) 言葉の使用

言葉に関しては各クラスに共通する問題として3つのことが指摘できる。第1は言葉で意思表示することが少ない子。第2は喋れても発音が不明瞭で聞き取りにくい子。第3は喋れても会話としてのやりとりが成立しない子である。他児や保育者との交わりを深める上で不可欠な交流手段である言葉を多様な対人関係の中で使いこなせないだけでなく、年齢が上がるに従って逆に相手を傷つける手段となっている状況さえある。

① 3歳クラス

第1の場合、言えてもオウム返し、単語だけ、あるいは二語文のみといった子が少ない。ある子の場合、「マンマ、ママ、パパ、イタイ、ウンコ」といった語彙しかなく、あとはジェスチャーとのこと。

第2の場合、単語がどれもはっきりせず、自分の名前もきちんと発音できない子もいる。傾向として、「サシスセソ」の発音が「タチツテト」になる場合が多い。

第3の場合、保育者からの言葉かけは理解できるが、自分の意思を言葉に表現できず、単なるオウム返しやちぐはぐな返答が返ってくる。そのため、しぐさや表情から読み取る以外に方法がない。友達との会話もオウム返しが多い。相手に自分の意思が伝わらないことが原因で噛みつきや手が出るといったトラブルも生じている。さらに自分の言葉が周りに理解されにくいことを気にしてますます話さなくなる子もいると言う。また自分から話そうとしない子の中には相手を選んで話している場合もあるという。園では全く話さないが家庭では何でもよく話している子。他児とは活発に会話するが保育者の前では殆ど言葉が出なくなる子もいる。

② 4歳クラス

第1の場合、幼児語の使用や相手に気持ち伝える時に無言で立ったままの子が目立つと言う。極端な例だが、年少クラス以来1回も言葉を発していない子や降園時に「バイ」と言うだけの子もいる。伝えたいことを「これ見て」「こっち来て」と動作で伝える子もいる。

第2の場合、3歳クラスと同様、保育者の話しかけを理解できても、不明瞭な発音で聞き取れない。早口で聞きとれない場合もあるが、サ行、タ行、ハ行、マ行が不明瞭で、「～でスカ」が「～でツカ」といった発音になる。

第3の場合、場所や相手によって会話が出る場合とそうでない場合がよりはっきりしてくる子がいる。それ以外のこととして、喋り出すと止まらない子や自分の言い分だけを一方的に話して終わる子もいる。保育者は、人の話を聞こうとする気持ちが欠けているのではないかと感じている。また乱暴な言葉遣いをする子がいて、気に入らないことがあると奇声を発したり、「ぶっころすぞ」などの言葉を発したりする子がいると言う。

③ 5歳クラス

第1の場合、漸く二語文になった子や自分の思いを素直に表現できずに攻撃的な態度をとる子、あるいは助詞が使えず幼児語が目立つ子もいる。その場に合った言葉が出てこない相手や叩いたり、唾を吐きかけたりすることもあると言う。

第2の場合、3歳・4歳クラスと同様にサ行がタ行になって「テンテい」「～ちた？」などと発音する子がまだいる。また「きゅうしょくおうばん」などと発音して友達から笑われる子もいる。そういった発音不明瞭な子には再度聞き返すことが多くなると言う。

第3の場合、気になることがさらに増える。他人の話が聞けなかったり、オウム返しになったりする子は依然としてまだいる。問いかけに対して頷くだけの子もいる。場所や相手を選んで話す子が誰かもはっきりしてくる。身の自立ができて絵やリズム遊びでも他児と同じようにできるのに、入園して以来、保育者や他児と全く口をきかない子もいる。その子は家庭ではよく喋るが園では全く声を出さず誰とも喋らないのである。逆に、園では誰ともよく話すのが帰宅すると全く話さなくなる子も同じようにいる。乱暴な言葉遣いをする子の人数は増えはしないが言い回しがひどくなる。気に入らない相手に「家を燃やしてやる」とか、「おまえのお母さんを殺す」などの捨て台詞を吐く子もいる。家庭においても、同居している祖母に対して「くそばばあ」「あっちいけ」などと言っていることを聞くことがあると言う。親から相談され保育者がその子に注意すると、「幼稚園を燃やしてやる」とか「ドアを叩き壊してやる」などと言いついてくるらしい。

(2) 情緒面について

各クラスとも共通して、些細なことですぐ泣いたり、一度機嫌を損ねると長引いたり、注意散漫だったりする子どもが目につく。年長クラスになるとある程度減少するが、4歳クラスで多くなる「できる・できない」にこだわる姿が行動現象としてのみでなく内面的にも克服されているのか疑問の余地がある。

① 3歳クラス

すぐ泣くというのは、初めて集団を経験する場合など、この年齢では当然かも知れない。しかし、園生活が3年目になるのに登園時や午睡前に必ず「ママー」と言って泣く子がいる。担任が側を離れただけで泣く場合もある。しかも単に泣くだけではなく所かまわずひっくり返って暴れる子や泣きながら走り回って壁などに頭をぶつけて大泣きする危険な子もいる。

感情面の立ち直りにもかなり手間がかかる。少し注意をただけで泣いて半日近く立ち直れない子などが目につくと言う。またちょっとしたこと、例えば着替えの時にシャツが頭に引っ掛かって抜けないというだけで、火がついたように泣き続ける子もいる。

落ち着いた無さが指摘されるのはやはり3歳クラスが一番多い。年齢からすれば当然かも知れない。保育者でも気にする人とそうでない人がいるが、問題になるのは2つのタイプである。第1のタイプは絶えず移動する子。クラス全体で絵本や紙芝居を見たり、食事時に室内をウロウロしたり、知らないうちに室内から出て行ったりする子がそれである。第2のタイプは周囲の子を巻き込む子。整列時に、ふざけて飛び跳ねたり、わざと皆が笑う格好をしたりして周囲を巻き込む子である。後者のタイプには、自分に注意を引こうとする意図も読みとれる。

② 4歳クラス

すぐ泣くということは3歳クラスと比較して殆ど目立たなくなるが、感情の立ち直りが難しい子は逆に多くなる。

立ち直りの難しさについては3つのタイプに分類できる。第1のタイプは、とにかく自分の気がすむまで泣き続ける子。友達との喧嘩で1時間くらい泣き続けることもある。第2のタイプは、自分の言い分を相手に認めさせるために泣く子。例え身勝手なことでも自分の言い分を通すために大声で泣くのである。第3のタイプは、自分の不安を泣いてすね

ることでごまかす子。この時期、この第3が最も多くなる傾向がある。周囲の評価や自分のでき映えが気になり、一人での作業に不安感を持つようである。そのためか保育者がちょっと注意を与えただけで落ち込む子もいるらしい。また、人前で話をするのが非常に苦手な子もいる。泣いてすねると、何もしようとせずに部屋の隅やテラスでじっとしている子もいる。製作場面などでは毎回「できない」と言いながらすねる姿が何人かに見られるのである。そういった子は少し教えてやると一人でできるだけ、「できない」と勝手に思い込んでいるところがある。中には、一緒に歌や踊りをしようと働きかけても黙って立ちつくすばかりで、注意されるとむくれてしまい、それが3～4時間に及んでしまう子もいると言う。

落ち着きの無さは、クラス全体で静的な活動をする時だけの場合と四六時中の場合がある。朝と帰りの集まりの時、あるいは絵本の読み聞かせや製作活動の時に必ず部屋の外でウロウロしたり、よそ見したりして落ち着きのない子がいると言う。四六時中の場合は、特定の対象に焦点が定まることなく動き回る子である。そういう子は室内で遊ぶ時は動きが激しく、遊具を投げることもあると言う。

③ 5歳クラス

泣いたり、いつまでもぐずったり、落ち着きがなかったりという子どもの数は他クラスと比較して減少する傾向にある。しかし数年前ほどには減少せずに卒園を迎えてしまうというのが保育者に不安感を与えている。

泣くのは主に保育者から注意を受けた時などが多いようで、注意されると言い訳をしながら泣いて謝ったり、おびえた感じで泣いたりすることがあると言う。

立ち直りの難しさについては場所や活動環境の変化が関係している場合もあるが、できそうにない課題や友達とのトラブルで生じることが多いと言う。めそめそしたり、「どうせ僕は」となげやりの発言をしたりして、誰とも口をきこうとせずに一人で泣き続けることもあると言う。

落ち着きの無さは4歳クラスと同じ傾向を示す子が目につくようである。

(3) 他児や保育者との交わり

保育者から挙げられる問題現象で最も多いのがこの項目である。他者との交わりに関しては、3歳・4歳クラスで見られる他児と交わる力の弱さが加齢とともに改善される場合もあるが、一方で顕在化や固定化が進行するようである。自由遊びにおける仲間遊び、設定的な状況における集団的活動、子ども同士間での衝突、そして保育者の働きかけに対する子どもの対応などで様々な問題が生じている。とりわけ自由遊び場面での子ども同士の交わり、それに保育者と子どもとの交わりにおいて対立が深まるような傾向さえある。

① 3歳クラス

i) 自由遊び場面

自由遊びでは一人遊びが主で、他児とのかかわりが比較的少ない。しかし、入園して半年を経ても、他児への恐怖感みたいなものが消えずに近づこうとしない子がいると言う。ある子の場合には他児のみならず担任が近づくだけで逃げ出してしまふ。また別の子は近くと怖がって叫ぶという。そのために部屋に入れず、外での一人遊びが続いているケースもある。

ii) クラス集団でまとまって活動する場面

問題になる子どもは2つのタイプに分類できる。第1のタイプは、集団的活動に無関心と思われる行動をとる子。保育者が促しても無視して言うことを聞かない。時折、保育者にまとわりついたり、気が向いた時だけ皆の中に入ったりするが、それ以外はいろんな場所を徘徊することが多いようである。

第2のタイプは、参加したいが他児と衝突してすぐはみ出す子。製作活動などを共同でする時など、他児と道具の取り合いなどですぐ衝突し部屋から出て行ってしまふ。また、怒って相手をつねったり、噛みついたりして皆から浮いてしまうことも多い。殆どの場合、自分勝手な振る舞いが原因で他児と交わることができなくなるのである。

iii) 他児との衝突場面

この時期は他児とのトラブルが珍しいことではないが、それにしても目の離せない子どもが多いとのこと。それは危険を伴う乱暴な行動をとるためである。トラブルの主な原因は自分の思い通りにならないことである。問題になる衝突時の対応は、相手にコップや椅子を投げつけたり、興奮して力任せに叩いたり、相手の髪を力一杯に引っ張ったりすることである。保育者が注意しても同じ事を繰り返し、中には意図的に相手が嫌がることをしようとする子もいると言う。

iv) 保育者と交わる場面

保育者に対する子どもの対応でも当然のことながら困ることが多い。まず、注意しようとした時になかなか目が合わない。都合が悪い時に目を合わせたくないのは分かるが、誰と話す時でもいつも目が合わないから心配と言う。また既に指摘したことでもあるが、注意しても同じことを繰り返すのである。そうかと思えば、保育者にべったり依存しきって、いつも保育者のシャツを掴んでどこにでもついて回る子もいる。「抱っこして」を要求したり、手洗いや着替えの時に側に付いて欲しいと要求したり、自分の思いだけを聞き入れてくれるまで大声で泣き叫んだりする子もいる。その一方で、この年齢にしては心配なほど生真面目な子もいる。最後まではめをはずすことなく保育者の指示通りにしたり、他児の悪ふざけにも同調せずに行儀よくしていたり、自分のわがままも出さずに礼儀正しく振る舞っている子がいると言う。

② 4歳クラス

i) 自由遊び場面

やはり他児と一緒に遊ばずに一人になる子が多いこと、また特定の遊び相手としか関係をつくれないうちの子も指摘されている。

一人ぼっちの子は、他児と交わることに不安感をもっている子の場合と身勝手な子の場合とがある。前者の子は、相手からちょっと押されてもワーワー泣き出すほど過敏で、誕生会で皆から祝ってもらうのも嫌がる傾向がある。後者の場合、他児とすぐにトラブルを起こして相手を叩いたり蹴ったりして関係が長続きしない。中には熱中して遊ぶ他児を見つけるとちょっかい（叩くなど）を出して邪魔する子もいると言う。

特定の子どもとしか結びつきがもてない子どもの殆どが、年下の大人しい子や自分の妹を相手として選んでいる。その相手の顔を触ったり頭を撫でたりしているが、一方的な対応が災いして泣かせてしまうことが多いと言う。そうした関係が固定化して同年齢の子ども達の輪に入ってこないのである。

ii) クラス集団でまとまって活動する場面

問題になる子どもはより多様化し4つのタイプに分類できる。第1のタイプは無関心で立ちつくすだけになってしまう子。第2のタイプははみ出す子。第3のタイプはふざける子。第4のタイプは周囲の意向や評価を気にし過ぎる子である。

第1の場合は、それほど数多く存在するわけではない。皆と一緒に活動場面ではどんな活動でも横で見ているだけと言う。そういう子どもは一人遊びにも取り組めていない様子で、ある保育者は「成長がどこかの年齢で止まっているように感じる」といった印象を述べている。

第2の場合は、殆どが単独行動を好み、自分のしたいことにしか注意が向かない傾向がある。他のクラスに行ってみたり、意図的に皆と違う活動をしたり、自分の思い通りにならないことへの鬱憤を他児への乱暴な行動によって晴らすこともあると言う。

第3の場合は、皆の前で何かを演じたり、歌ったりする時にその行動が見られる。できない振りをしてふざけたり、グループの仲間と違ったことをしたり、大声で怒鳴ってみたり、突拍子もないことをするのである。結果的には皆を笑わせるなどして注目を集めることになる。

第4の場合は、皆と一緒にする場面で自信なさそうに伏し目がちとなり、何もできなくなる子である。第1の場合とは一人遊びや他児とも一応遊べるという点で違っている。例えば自分の好きな場所を見つけて一緒に座るといった単純な場面でも、自分で決められずに立ったままになる。他児との遊びにも自分からは入れないようで、他児から命令されるままに動いてしまうところがあり、表情もおどおどしていると言う。

iii) 他児との衝突場面

衝突時の対応でもやはり問題を感じる子どもが多いとのこと。衝突原因の殆どが自分の身勝手さにあることは同様である。自分が欲しいものを他児から無理矢理に奪い取る場合が最も多い。その他にも自分が遊びをリードできない時や他児を突然叩くなどしてトラブルになることもある。その際の対応も、玩具などを投げたり、玩具で叩いたり、噛みつきたりなどの乱暴な行動をとる。保育者の印象として、気短で自分の気持ちを相手にうまく伝えようとする姿勢が感じられないと言う。

iv) 保育者と交わる場面

保育者に対する子どもの対応にも問題を感じている保育者が多い。その対応の仕方によって4つのタイプに分類できる。第1のタイプは意思の疎通が難しい子。第2のタイプは自分への注意を引くために困ったことをする子。第3のタイプは依存心が強い子。第4のタイプは保育者の評価に敏感な子である。いずれも3歳クラスで問題にされたいくつかの傾向がより顕在化したかたちとなっている。

第1の場合は、注意が散漫なところもあるが、話す時に視線が合わずに会話が成立しない子である。3歳クラスで問題になった子とほぼ同じ特徴を持つ。

第2の場合は、腹いせ、反抗、悪戯などをする子である。腹いせでは保育者が注意すると年齢の低い子の寝ているベッドをひっくり返したり、顔に布団をかぶせて泣くのをニヤニヤ見ていたりなどがある。反抗では保育者が注意すると睨んだり、逆のことをしたり、あるいは同じことをすぐ繰り返したりなどする。悪戯では歯磨き粉をたっぷりつけたり、洗濯機のスイッチをわざと切ったりなどして、保育者を困らせるのである。

第3の場合は、活動に取り組む時に必ず保育者に依存しようとする子。身辺処理や製作活動などで「できない」「して」を連発することが多い。自信がない感じで、自分ですることに不安感を持っている。幼稚さが残っていて発達面での遅れを感じさせる子もいるが、逆に保育者との会話に関する限り非常に上手にできる子もいる。

第4の場合は、他児と衝突時には乱暴な言葉を相手に使うが、近くに保育者がいることがわかると急に優しい言葉遣いにならったりする子がいると言う。

③5歳クラス

i) 自由遊び場面

気になる子どもは4つのタイプにほぼ分類できる。第1のタイプは他児と交わろうとせず、自分のしたい遊びも明確でない子。第2は他児との遊びが長続きしない子。第3のタイプは一人遊び中心の子。第4は特定の遊び相手としか遊ばない子である。4つのタイプの中で問題にされるケースが最も多いのは第3のタイプである。これらは4歳クラスでみられた傾向がより分化し、顕在化したものと考えられる。4歳クラスでの他児と遊べずに一人になる子が第1、第2、第3のタイプへ、また4歳クラスで特定の相手としか関係をつくれない子が第4のタイプとして固定化している可能性がある。保育者の報告によれば全てのケースが単純に結びついているとは限らないが、半数以上のケースでその推測が当てはまるようである。

第1の場合、大部分の子が年中からの傾向を引きずっている。他児との遊びに誘っても入ろうとせず、相手が同年齢の場合にその抵抗がより強く出る。特徴として、こうした子どもは、同年齢の遊び相手と対等に交わる生活が園以外では全くない家庭環境で育っている。そのため、同年齢の他児への違和感だけでなく、仲間遊びを知らないために参加できないこともあると言う。

第2の場合、他児との遊びが長続きしない原因が大きく2つに分かれる。1つは「入れて」「貸して」といった簡単なやりとりができず、活動の発端で躓いてしまう場合である。そういう子に限って大人との会話は上手にできるため、「入れてくれない」と保育者に泣いて訴えることが多い。もう1つは身勝手な自分の要求を押し通すため、遊んでいる途中で遊び仲間から脱落する場合である。大体が道具などの貸し借りができなかつたり、ルールや順番を守らなかつたりすることが多い。

第3の場合、気の向くままに一人遊びに熱中することを楽しんでいる様にもみえる。その子たちは日頃から口数が少なくして他児との会話がないう。仲の良い友達はいないが、苛めや仲間外れにされている様子もないと言う。一人遊びの内容はお絵かきをはじめ、ブランコ乗り、自転車乗り、ブロック、絵本など様々である。

第4の場合、保育者は遊び仲間が固定化してしまっていることに問題を感じている。遊び相手の違いから2つのケースが取り出せる。1つは年下で、3歳未満児の子どもや年下のクラスにいる自分の弟や妹が相手となる。もう1つは同年齢で、自分に服従してくれるお気に入り相手となる。

年下としか遊ばない子は自分の遊び相手を占有したが、その相手が他児と一緒に遊んだりしているとその子を手離すまで側で泣き続けることもある。また遊び内容ではルールのある鬼ごっこなどができない。その一方で、文字や計算が驚くほどできる子もいると言う。

同年齢の特定の仲間としか遊ばない子は、リーダー格や物知りで何でも上手にこなす子であることが多い。特定の仲間と構成されるグループを作り、グループの活動からメンバー以外を排除する閉鎖的傾向がある。グループ内では仲間に命令口調で作業を指示し、それが上手にできないと厳しい非難を浴びせたりすることが多い。また、保育者の目を気にして、保育者が近くにいる時と仲間だけでの時とで態度を180度変える子どもがいるのも気になると言う。

ii) クラス集団でまとまって活動する場面

問題となる事例は少ないが集団活動で気になる子はいる。4歳クラスで分類したタイプに照らしてみると、第1タイプの子が目につくようである。自分一人が皆から遅れていても無関心な子や保育者が設定した集団活動になると自由遊びとは対照的に立ちつくしてしまいう子どもである。一応クラスの集団活動に参加はするが皆のテンポに合わせようとしないマイペースの子と最初から活動を放棄する子がいる。

iii) 他児との衝突場面

衝突原因は4歳クラスと同様に殆どが自分の身勝手さだが、その時の乱暴な対応がエスカレートしがちな子が4歳時より多くなる。自分の感情を抑制できずに大声で泣き叫んだり異常なまでに飛び跳ねたりすることもあるが、大部分は殴る蹴るの暴力となる。順番や交代などを巡って他児と衝突し、カッとなって相手に暴力を振るうのである。相手が倒れるとさらに踏みつけ、まるで嫌な虫でも見るかのような冷たい目をする子もいる。側にいた友達も心配して保育者に助けを求めに来るほどであると言う。中には、他児の身体や頭を小突くことが挨拶代わりにになっている子もいる。日頃から乱暴な子は他児からも嫌われて避けられている。また特定の子に対してのみ競争意識を剥き出しにし、優位性を示すためか相手が持っているものを力づくで取り上げたり、順番待ちしている時にその相手の前に割り込んだりして暴力沙汰になることもあると言う。

iv) 保育者と交わる場面

保育者に対する子どもの対応で問題にされることは、4歳クラスで分類した4つのタイプがそのまま当てはまる。

第1のタイプは意思の疎通が難しい子であるが、4歳時と同様に視線が合わず会話ができない子が問題となっている。3歳クラスの時から続いているケースもある。また、何をすることも保育者の評価を過剰に意識する傾向がそうした子どもに見られると言う。

第2のタイプは自分への注意を引くために困ったことをする子で、4歳時と同様に無視、反抗、悪戯などをする。その中でも悪戯が4歳時と比較して多くなっている。無視の殆どは保育者の注意を聞かないことである。注意されても自分に関係ない素振りでニヤニヤ笑って聞き、同じことを繰り返すのである。反抗では約束事を理解した上で禁止されていることをわざとしたり、できることをわざとしなかったりすることが多い。悪戯でも様々なことを思いついて保育者を困らせる。午睡中に寝ている女の子のパンツを脱がせたり、金魚の水槽に輪ゴムをちぎって入れたり、他のクラスの保育者の持ち物を机から勝手に持ち出したり、とにかく他児が嫌がること（例えば、通せんぼ、砂かけ、トイレ中に扉を開けたりなど）をして面白がっていると言う。

第3のタイプは依存心が強い子であるが、クラスの仲間とうまく遊べない子どもが比較的多い。他児との間で困ったことが起こると相手に何も言えないまま保育者の所に来てし

まう。保育者とは上手に会話できるのでついで回り、他児の遊びをいろいろと批評することもある。

第4のタイプは保育者の評価に敏感な子で、保育者の前では何もできなくなるが仲間の中では自然に振る舞える子や保育者の前では良い子にしているが仲間の中では乱暴に振る舞う子がいる。両方とも保育者の言動に敏感で、前者は自信がないのかどこかびくびくしている様子が伺える。後者は自分が悪くて友達を泣かした時など、相手が言いつけようとすると「ごめん！」と謝り慌てて口止めしたり、相手に責任を押しつけたりすることもあると言う。

Ⅲ. 保育実践を見直す視点

(1) 子どもに対する大人のまなざしは危険性をはらむ

子どもの発達に対する大人のまなざしの高まりは、子どもの問題現象に対する関心の高まりをもたらす一面をもつ。その際、一人の子どもを丸ごと捉えて問題にする場合と個々の行動のみを問題にする場合がある。まとめられた今回の内容は後者の捉え方が中心となっている。こうした保育者のまなざしが強まる背景には、社会における大人—子ども関係の歴史的变化や子どもをとりまく生活環境の変化だけでなく、発達研究の成果がもたらした理解の深まりが大きく影響している。

ここでは主に乳幼児期の発達の理解に関する見方をいくつかとり挙げ、自己肯定感を育てる保育実践への若干の視点を提示する。ここでの自己肯定感は、ありのままの自分を受け入れられるという大まかな把握にとどめておく。自己肯定感を問題にする理由は、既に明らかなように、保育の場では保育者のまなざしが主に問題現象に向けられ、負の評価をもたらす場合が多いことにある。そのため子どもは保育者の意向や期待に応えようとして自らの内面を束縛したり、それに応えられない自分を否定的に見てしまったりする危険性をはらんでいる。関西地域を中心に、発達相談に取り組んでいる丸山美和子は、最近の子どもについて「問題の具体的状態」と「発達上のアンバランス」という2つの側面から捉えた「発達の歪み」を分類し、保育実践の課題の1つとして「『自分は自分』であることを肯定的に理解」してもらえる大人（保育者）や仲間との関係づくりを求めている。⁽⁵⁾ 保育者にとって問題現象の原因や背景を知ることでも大事なことではあるが、問題現象の解釈や責任転嫁のための原因探しではなく、園生活での実践につながる課題把握であって欲しい。

(2) 保育者に求められる、子どもの発達に対する見方

第1にその子の今を尊重する姿勢が必要である。ありのままの自分を受け入れてもらえる保育者がいてこそ子どもは園生活に安心して取り組める。その意味では、発達の何らかの問題をもっているかどうかに関係なく、その子が今生きていること自体を大事にし、生活をより充実したものにしようとする姿勢がまず求められる。そのためには、いわゆる発達研究などにおける観察者としてではなく、園生活を共に過ごす生活者の目でちょっとした出来事の中で見せる子どもの姿に向き合えばよいのである。そこには小さな虫や石ころにさえ心をときめかし、今を楽しもうとしている子どもの姿が必ずあるはずである。子どものあらゆる生活行動が評価に晒されている中で、保育者も評価的な視線や意図的な保

育にこだわる気持ちから自分を解放し、子どもと一緒に混じり合っただけ「暮らす」ことの意味をもっと味わう必要がある。自然なやりとりの中に相手をありのままの姿で受け入れている自分を発見するはずである。

第2に、第1と似たまなざしではあるが、一人ひとりについてより分析的にみる見方である。ただし、従来のような客観的で正確に記述された行動内容にではなく、個々の行為がどのような意味をもっているか、その子の内面的意味づけを理解することに目を向け、その子の発達を評価するのである。⁽⁶⁾ 単に「『できる・できない』ではなく、その子が今どのように生きようとしているかを問題にする。従って「できること」や「できないこと」がもつ、その子にとっての意味をとらえることが重要となる。

吉村真理子も同様の視点から発達評価の仕方を見直すことを保育者に求めている。⁽⁷⁾ 従来の発達領域ごとに明示されている各到達度基準（到達目標）をもとにした評価ではなく、一人ひとりの異なった「発達の過程」という見方で総合的に見ていく必要性を強調する。今回まとめた問題現象の内容も発達領域ごとの到達度を念頭に、その年齢段階に相応しいレベルに達していないものを挙げている場合が少なくない。保育者に必要な見方は、単に言葉がどれくらい出るかなどではなく、「そのことばを使って何を感じ取り何を認識し、誰となかよくなっていくかというプロセス」を理解することに目を向けねばならないと指摘する。あることができない場合でも、それが何か新しい力の芽生えによって生じた過程として前進的な意味づけを行なうのである。そこで意味づけられた葛藤や興味・関心などをどのような活動として伸ばすか、また保育者や仲間との関係づくりをどのように変えればよいかを考えようとする。

こうした見方は「できないこと」に対して短絡的に負の評価を与えようとせず、むしろ積極的な意味を付与しようとしている。しかも「その子にとっての意味づけ」を問題にすることによって、発達の過程を意欲や欲求とむすびつけようとしており、発達領域間にある発達のアンバランスや発達における停滞や後退といった現象についても必要以上に深刻に考えないのである。その点で、様々な問題現象をもつ子どもの姿を保育者が肯定的に受け入れることを可能にする理解の仕方を与えてくれている。ただし、見落としてはならないことは、子どもにとって「できること」はやはり嬉しいことなのだと理解しておくことであろう。

第3に乳幼児期に何をどの程度まで達成しておけばよいかを実践を通して検討し、思春期や青年期を見通した保育というものに安易に振り回されない発達の見方をもつことである。実際に「見通そうという姿勢は大切なものの、見通せるに足る十分な事実資料を私たちはまだもっていない」との指摘もある。⁽⁸⁾ このことについては充分深めきれていないので指摘を挙げる程度にとどめておく。数年先のことまで考えて、「予測される必要なこと全て」を就学前までに効率よく達成しなければという強迫観念に囚われた保育では、負の評価をもって互いに相手をさいなむ状況しか生まれない。何らかの弱さや未熟さがあっても、その後の発達において自覚と目的意識が生じれば補償されるであろうと、長いスパンで育ちを捉えるまなざしが必要ではなかろうか。

(3) 保育で何ができるか

人とかかわる力が弱く、ルール遊びを楽しめなかったり、ボスの子ども自体が少なく

なる中でリーダーへと自らを変えていく姿が卒園まで見られなくなったりしている。また、お互いが衝突した時の解決方法でも暴力的なやり方以外で合意を形成することが容易ではない。記録資料をまとめた「仲間や保育者との交わり」(II-(3))の中でもそうした姿が顕著に示されている。そうした子どもたちを前にして保育者にできることを、仲間と交わる活動に焦点をしばって3つのことを指摘しておく。

第1は、子どもの生活環境の変化を考えた場合、規則正しい生活の中で全身と手の力を能動的に使う多様な活動をたっぷりと経験し、仲間との楽しい交わりを味わえる「暮らし」を大事にすることであろう。いろいろな子どもが参加でき、面白くて夢中になれる遊びを保障することが基本となる。遊びがより楽しいものになれば互いに自分を出し合うし、衝突時の解決策でも合意形成にもっていきやすい。その結果として、相手の話を聞く力をはじめ、自分の要求を言葉で伝える力、遊びを工夫する力、身体操作力や運動能力などの育ちが引き出される。しかも、仲間として参加できることが集団への帰属意識を高め、自分が受け入れられる活動の場と人間関係をもつことで情緒の安定につながる可能性もある。

第2は子ども一人ひとりが主体的に取り組んでいる活動を認めることである。そこでのその子の主観的意図や興味の所在と個々の行為がもつ意味を読みとり、一人ひとりに応じた発達課題を考慮した保育者の指導性が必要となる。その子が自発的にかかわる特定の仲間関係や遊び活動を前提に保育の手だてを工夫することになる。しかし実際は沢山の子どもを一人で担任する保育者にとって、一人ひとりに応じた指導はそれほど簡単なことではない。そのためその指導性は、クラス全体の課題を念頭において、対象となる子のある程度限定して発揮される必要がある。同時に、一人ひとりの「発達の過程」の理解と課題に対する指導が重視される点では単に「見守る」対応ではなくなるが、個から出発する「自由保育」の枠を超えるものではないことを自覚しておかねばならない。

第3は保育者の意図的働きかけによる新たな生活体験を子どもと一緒に取り組む必要がある。子どもたちはII-(3)にあるように、他児とかかわること自体に無関心であったり、一人遊びや自分が思い通りになる相手との遊びにしか興味がなかったりする傾向をもっている。そこには、自分さえよければよい、自分さえ楽しめればよいという姿勢が含まれている。そうである限り、例え仲間遊びに参加できても関係の深まりや活動の高まり、そして遊びを通して育つ力を期待することは困難である。

「自分さえよければいいという態度を許さず、みんなのことを自分のこととしてとらえることになる」には意図的な指導が必要である。例えば、遊びの充実を補助する目的で「保育の意図にもとづいた小集団」づくりに取り組んだ中山昌樹の実践はその一つの方法と言える。⁽⁹⁾ 詳細な説明は省くが、「生きものとの生活や仕事の活動」に取り組みせ、「グループで協力し合わなければならない状況におかれることで“合意の形成”に至り、一つのことをみんなでやり遂げる」体験をさせている。その際、自由遊びで成立している仲間関係(仲よし関係)を考慮して、グループの構成メンバーを決め、安易な合意形成をさせないように工夫したことが重要なポイントとなっている。その中で「周囲から『〇〇ちゃんはウサギの世話をよくするね』など認められる」ことが「子どもの自信になると同時に、クラスの中での自分の位置づけ」をもたらすと指摘している。そのことがグループで決めた課題を達成する時に、各児が役割を自覚し仲間と力を合わせて取り組める姿となっている。これも仲間認められることによる自己肯定感と密接に関係している。

Ⅳ. まとめ

今日の青少年に共通する問題として自己肯定感のあり方を問題し、「いきなり型」の凶悪犯罪だけでなく逸脱行動をとらない子どもについても自分の「よさ」を自覚できる機会を失っていることについてまず論及した。

乳幼児も同様の状況下におかれているが、それだけに、子どもの集団的な交わり体験を通して自己肯定感を育てていく保育者の役割は非常に重要なものとなっている。ところが、既に様々な発達上での問題現象をもつ子どもを前に、否定的な見方を子どもに対してとってしまう状況もある。

そこで最近の幼児について保育者が問題視する行動現象を整理したものから、言葉、情緒面、対人関係の3項目をとり出して整理を行なった。言葉の面では言葉による意思、発音不明瞭、会話不成立の現象があること。情緒面では泣きやすいこと、立ち直りの難しさ、注意散漫などの現象が目立つこと。対人関係の面では仲間と交わる力の弱さ、集団的活動場面での衝突、保育者に対する無視などの現象が生じていることをまとめた。

そのような実態があるからこそ、肯定的に理解できる保育者の存在が重要性であることを指摘し、保育者に求められる発達に対する見方として、子どもの今を尊重する姿勢、その子の主観的意味づけによる発達の理解、自覚化などによる発達の補償の可能性を視野に入れた見方が必要であるとした。保育活動では、面白くて夢中になれる遊び、一人ひとりの主体的な活動、意図的に組織された生活体験が重要なことを指摘した。

引用文献

- (1) 「現代の子どもがわかる本」久富善之、門脇厚司編『現代の子どもがわかる本』6-29 学事出版 2000
- (2) 同上、32-56
- (3) 浜田寿美男『いま 子どもたちの生きるかたち』98-105 ミネルヴァ書房 1998
- (4) 1998年4月から2000年6月までに開催された「保育実践交流会」での記録資料による。ほぼ月1回のペースで3時間から4時間の会合を長崎大学教育学部内で開催。参加者は少ない場合で6名程度、多い場合が15名程度である。参加メンバーはほぼ同じ顔ぶれで、長崎市内の公立および私立保育所に勤務する保育者が殆どで、年齢層は20代後半から40代。
- (5) 丸山美和子「最近の子どもに見られる発達上の歪みに関する一考察」保育の研究 No.17 52-62 草土文化 2000
- (6) 森上史郎「最近における発達観の変化と保育」発達86.22 2-8 ミネルヴァ書房 2001
- (7) 吉村真理子「『発達段階』から『発達の過程』へ」発達86.22 9-16 ミネルヴァ書房 2001
- (8) 加用美知子「子どもたちへのまなざしにいていねいさとおおらかさを」季刊保育問題研究 No.169 100-111 新読書社 1998
- (9) 中山昌樹「探検・料理・みんなの前で出し物」季刊保育問題研究 No.177 46-53 新読書社 1999