

保育の質向上につながる子ども理解指標作成に関する一考察

— 佐伯の保育のケアリングモデルを手がかりに —

木村 直子*, 橋川喜美代**, 太田 顕子***

(キーワード: 子ども理解, 子ども理解指標, 保育の質, 保育のケアリングモデル)

1. 問題意識

2017年3月31日、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」を改正する告示が公示され、2018年4月1日より施行されている。今回の改訂によって、幼稚園や保育所、認定こども園等の就学前教育・保育施設における保育・教育の目標の共有が進んだことは大きな変革の一つであった。乳幼児の学びの姿が具体化され、乳児は「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」「健やかに伸び伸びと育つ」こと、また幼児期の終わりまでに、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」が育ってほしい姿として示されている。

そして何よりも大きな変革は、乳幼児期から生涯にわたる学びのデザインを日本版カリキュラムとして策定し、育みたい資質・能力の柱を明確にしたことである。すなわち教育の原点として、〈何を知っているか・何ができるか(個別の知識・技能)〉、〈知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)〉、そして〈どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(主体性・多様性・協働性・学びに向かう力・人間性等)〉の3つの柱を踏まえることが示された。¹⁾ これらの柱は、乳幼児期の保育・教育から小学校、中学校、高校の指導要領にも引き継がれ、学びや教育の本質となっている。この日本版のカリキュラムデザインが示す概念は、教育や学びに関する本質的な課題を内包している。つまり、このデザインから想定される教育や学習の評価は、これまでの「知っているか・知らないか」「できるか・できないか」といった達成度を評価するアチーブメント評価ではなく、〈何を学び、それをどのように活用して、何を成すのか〉という過程を評価するプロセス評価となる。

日本版カリキュラムを踏まえ、乳幼児期の保育・教育を考えると、子どもたちが将来、自分の知識や技能を生かしながら、自ら主体的に社会や世界と関わり、よりよい人生を送るため、自分の未来を切り開いていける力を育むことが重要であり、そのために保育者に何ができるかを問いかけている。乳幼児期の一時期における断片的な発達ではなく、人生における人間としての全人格的な成長を支える専門性が、保育者に求められているといえる。

このような教育や学びの質の転換を踏まえ、幼稚園や保育所、認定こども園等がこれまでの各園の文化の垣根を超え、保育・教育を実践していくという社会的要請に、保育者はどのように応えていけばよのだろうか。保育者に求められる専門性や姿勢とはどのようなものだろうか。保育の本質に関する整理が急務である。

2. 本報の目的

ところで保育・教育においては、「共感」がキーワードとなる場面が多い。子どもに共感的にかかわる、子どもの表現や気持ちに共感する、子どもを見つめる共感的なかわりやまなざし、保育者の共感性など、「共感」は保育における子ども理解や実践の基礎であり、保育者が備える資質としても重要視されている。保育者が子どもを共感的に理解している、保育者が子どもの気持ちに共感する、といった場合の「共感」とは、具体的にどのような保育者の行動を指すのだろうか。どのような態度や姿勢を養成することが保育者の共感性を高めることになるのだろうか。「共感」は、感覚的に捉えている抽象度の高い概念ではあるが、保育の質向上や保育者養成、保育者のスキルアップを考えると、保育場面における保育者の言動や思考、人間性として具体的に整理することが必要であると考えた。そこで具体化の手がかりの一つとして、佐伯氏とその著書等で示している保育における「共感」や「ケアリングの3次元モデル」を詳細に検討し、概念を整理してみることにした。

*鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻(教職系)

**関西福祉科学大学 教育学部

***関西女子短期大学

3. 佐伯胖氏の保育理論

佐伯胖氏は近年、保育や幼児教育に関する著書や論文を多く執筆している。佐伯の「ドーナツ理論」は有名な理論の一つである。「ドーナツ理論」は「人が世界とかかわりをつくり出すとき、まずその人の自己 (I) に共感的にかかわる他者 (YOU) とのかかわりをもつことが必要で、その I と YOU とのかかわりの世界を「第一接面」と呼ぶ。さて、この YOU は I とかかわるだけでなく、文化的実践が行われている現実世界 (THEY) とかかわっているし、I は YOU とともに、その THEY とかかわるようになる、ということである。この THEY とのかかわりの世界が第二接面である。」²⁾ この理論は、人間が複雑な機械を操作するときの「操作のしやすさ (使いやすさ)」を研究する認知工学領域の「ヒューマン・インターフェース研究」(1989) で提唱した佐伯の考え方が原型になっているという。人と人との「かかわり」や「やりとり」が成立していることを「接面」と捉えている点がこの理論特有の表現といえる。この理論を保育に援用し、「子どもは YOU 的他者の媒介のもとに、次第に THEY 世界 (文化的実践の世界) とかかわるようになるのであり、保育というのは「使いやすい機械」のデザインと同様に、子どもが文化的実践に参加していくこと (THEY 世界に生きること) をできるかぎり有効に援助するということになる。」³⁾ と示している。つまり保育者が子どもたちにとって共感的にかかわる他者 (YOU) となり、THEY 世界にいざなうことが、保育と考えられている。

また佐伯は「共感」を次のように概念化している。「『共感』を呼び起こすまなざしとは、「共に」という中で見る「横並びのまなざし」である⁴⁾。この「横並びのまなざし」とは、「あなたが見ている世界を、『一緒に見ましょう、共に喜び、共に悲しみましょう』としてかかわったり、『私が見ている世界を、あなたも一緒に見てください』としてかかわるまなざし」であり、発達心理学では共同注意 (joint attention) と呼ばれる行為だと説明している。「横並びのまなざし」は共同注意という関係をつくることで、相手の行為の共振的・同感的取り込みである表層模倣を自然と発生する共感によって深層模倣へと深化させ発達をもたらす。子どもは保育者の共感的かかわりに支えられながら、①相手の身になり、②相手のやっていることの意味世界、やっていることの目的や意図をとらえようと文化的価値の世界にかかわり、育まれていく。」こととしている。このような共感的にかかわる他者としての保育者は、「『共感』を呼び起こすまなざし」を備えた保育者であり、佐伯が指摘する以下の3つの次元から子どもを「みる」保育者といえる。佐伯は「子どもを『人間としてみる』ということ」の中で、保育におい

て子どもを道徳的存在、間柄的存在、他者を気づかう存在、という人間の根源から見直す手掛かりとして、ノディングズのケアリング論をベースに、「ケアリングの3次元モデル」を提案している。佐伯が3次元の原点に置くのは、村井実が『「善さ」の構造』で提起した「向善性」であり、モデルは「かかわり」、「共感」、「畏敬」、という3つの次元から構成される。そしてノディングズ同様、「ケアする」ことは同時に「ケアされる」ことになり、「ケアすること」と「ケアされること」が相互に関係し合っていることを「ケアリング」と定義している。佐伯は「ケアリングの3次元モデル」を次のように説明している。

「ケアリングの第1次元として、特定の対象と『かかわること (engagement)』から始まります。そこでは、対象のさまざまな想定される『訴え』を聴き取ろうとします。しかし、本当に対象の『訴え』を聴こうとするなら、対象に「なってみること (empathy)」(第2次元)が必要です。ここで、『なってみる』こととは、その対象自身の内側にとどまるのではなく、むしろ『外側にむけての訴えを発信』(疑似的認識論でいうとコピトとばし)するとともに、それを聴き取ることが含まれます。その場合、「訴える側」と「聴き取る側」が一人二役 (あるいは、三役、四役) 的に入れ替わって対話するという、代弁的コミュニケーションが不可欠です。そのような『訴え』を『望ましさ』へ向けて聴き取り、それに『応えて』いると、次第に対象は尊厳を備えた高貴な存在に見えてきます。当然、対象を丁寧な、うやまうやま、いとしいような思いをこめて、責任ある対応をするわけで、第3次元、『畏敬の念を抱く (reverence)』が不可欠です。」⁵⁾ さらに、佐伯は、「かかわり (どのようにかかわるのか)」「共感 (どのような共感をめざすのか)」「畏敬 (どのような畏敬を求めるのか)」は全て「向善性 (よくなるようにしている)」の発生源 (ルーツ) と位置付けている。一方、「ケアされること」の構造では、3つの次元 (座標軸) は同じだが、それぞれの座標軸で「生み出されること」が焦点化される⁶⁾。第1次元の「かかわること」では、さまざまな訴えが聞こえてきて、かかわりの網目が広がっていく。第2次元の「共感」では、より共感的世界が広がり深まるとともに、対象との「代弁コミュニケーション」も深まっていく。⁷⁾ そして、第3次元の「畏敬」では、レイチェル・カーソンの『センス・オブ・ワンダー』のように対象世界の不思議さ、偉大さに驚嘆するようになるという。

こうした佐伯の理論を手掛かりとし、子どもの内面理解に求められる保育者の姿勢として、「向善性」を原点とした「かかわり」、「共感」、「畏敬」の3次元の概念から考えていくことは、これからの保育・教育の原点の一つとなりうる。

4. 方法

保育・教育の原点として、保育者の共感的なかわりを解明する、保育者の子ども理解のための姿勢を、佐伯の「共感的まなざし」「ケアリングの3次元モデル」等の理論を踏まえながら、指標化する。抽象的な概念や理論を指標化するにあたっては、図1のような三つの段階を踏むことが望ましいと考える。第一段階は、概念を原典の字義通り抜出す。第二段階は、概念の意味を深く解釈する。第三段階は、現実の事例や保育の実践を踏まえ、汎化させる。本報では、第一段階を終え、第二段階の概念の操作化（項目化して内容を具体化）を行った仮説段階の指標を提示する。今回の指標では、「佐伯のケアリ

ングの3次元モデル」における構成概念（「向善性」を原点とした「かわり」「共感」「畏敬」）を整理した。これまでの佐伯氏の著書等から、これらの構成概念に該当する箇所を全て抜き出した。さらに、その該当箇所の著者の表現を最大限に生かしながら、また項目として独立した内容となるようにワーディングに十分配慮して、項目文を作成した。さらに作成した項目文を仮説的に再構造化し、一つの指標として提案する。概念の操作化、および項目化にあたっては、著者以外に教育学及び幼児教育に関する研究者2名（うち1名は熟達した実践者）とともに3名で検討した。構成概念の操作化に使用した文献は文末の一覧の通りである。

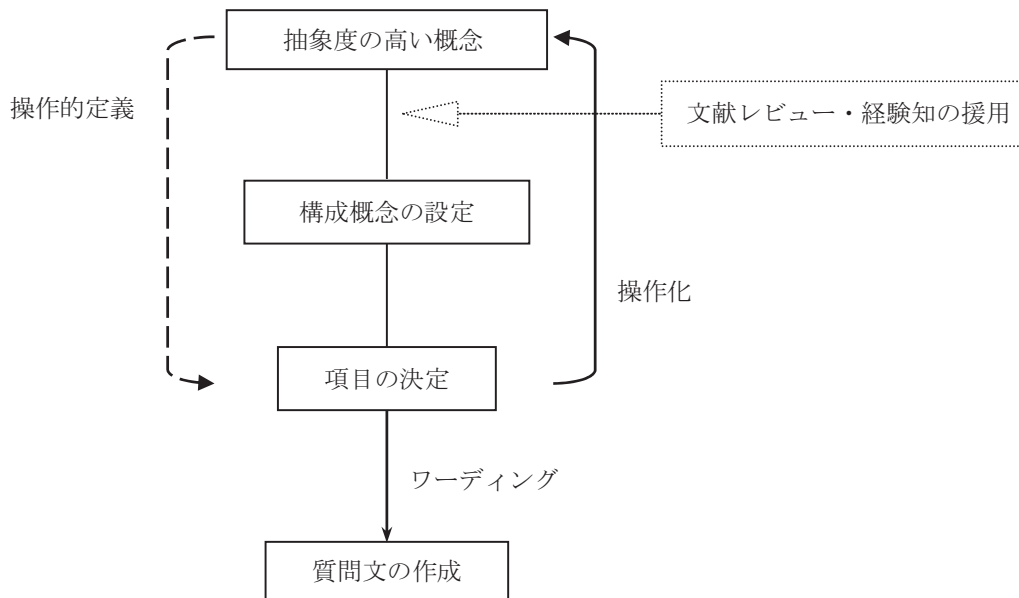


図1 抽象度の高い概念の操作化手順

5. 結果

(1) 概念の整理と操作化

「ケアリングの3次元モデル」の構成概念と考えられる「かわり」、「共感」、「畏敬」、「向善性」の4つの下位概念について、佐伯氏の言説から整理したものを以下に

示す。

① かわり

ケアリングの第1次元として、特定の対象と『かわること (engagement)』を挙げている。表1が「かわり」に関する概念の操作化の結果である。

表1 「かわり」に関する概念の操作化

佐伯氏の言説	操作化した項目
<p>「応答する」ということ かわりを持つ誰かの「声（訴え）」を聴きとったならば、そのまましておくわけにはいかないでしょう。何としてもそれに「応える」必要性を自分の中に感じるはず。1)</p> <p>つまり「応答」自体も、どこまでも「提案」なのです。「もっとよいこと」へ向けての、暫定的な、とりあえずの「答え」であり、その後も続けて「さらなるよいこと」へ向けて、ともに生き続けるということが相互理解されるものでなければならないこと。2)</p> <p>対等な立場での「対話」です。2)</p>	

佐伯胖氏の言説	操作化した項目
<p>何らかの「かかわりがもてそうなモノ」を求めて子どもたちは探し、さぐり、多様な「働きかけ」を試み続けるのです。3)</p> <p>三種類の「かかわり (engagement)」4)</p> <p>一人称的かかわりというのは、かかわる相手がかかわろうとする本人と「同じような思いや情感をもっている」と見なすかかわりです。自分の思いや情感を相手に投影する捉え方で、自分自身の過去の経験などから、「そうそう、私もそんなふうを感じ、そんなふうにしたことある」と「同感」して(自分の思いや気持ちを相手に持ち出して)、相手を「理解する」かかわりです。5)</p> <p>三人称的かかわりというのは、かかわる相手はかかわっている本人とは直接の関係を一切もたない(話しかけたり、一緒に遊んだりはしない)として、いわば「傍観者」として見ているというかかわりです。6)</p> <p>二人称的かかわり 相手を「かけがえのないその人」としてかかわることです。7)</p> <p>二人称的かかわりを佐伯流の言葉で言い換えると、「共感的かかわり」です。7)</p> <p>共感とは、まず自分自身を「からっぽ」にして、そっくり丸ごと、相手のなかに入ってしまうことです8)</p> <p>「共感」の原点は、他者の「苦しみ」を慮ることです。8)</p> <p>たとえその「訴え」が何であるかがすぐには見えてこなくても、「何か、奥に訴えていることがあるかもしれない」という思いでかかわること9)</p> <p>二人称的かかわり10) 対話的に関わる</p> <p>「あなたは本当は、どういうことがしたいの?」ということ、丁寧に聞く。11)</p> <p>「あなたは、いったいどういうことを、本当にやってもらいたいのか。人間として本当に求めていることは何ですか。何が、あなたを苦しめているのですか。根源的に苦しめているのは、何なのですか」12)</p> <p>「あなたはどのような苦しみを、今、根源的に経験しているのでしょうか」というスタンスで近づく人が、本当の「隣人愛」。13)</p> <p>【レジヨの実践のことを】 持続するんですね。一回やってまたやってまたまたそれを続ける。それを周りが大事にする。だからね、失敗しようが、何回繰り返そうが、何回書き直そうが、思う存分それを本人がOKを出すまでは大事にする、それがスローガンになっているんです。14)</p> <p>子どもたちが納得するまでやっている姿ってどれだけあるでしょうか。15)</p> <p>自分が虫好きでめりこんでいることをね、温かく見守ってくれた親や保育者がいるんですね。・・・つまり、絶対に本人が満足するまで、活動を妨げないことが大事だということを申し上げますね。16)</p> <p>子どもが何かについて注目しているとき、「おもしろいね」と言って近づく。しかし本当に子どもがおもしろがっている理由、その世界を知ることは、もうちょっと大変です。いや、大変っていうか、やっぱり私たちはその子がこだわっていること、おもしろがっていることを一緒にやってみる17)</p> <p>「今、この種は、種として必死に生きようとしている。それを大事にしましょうというのと、「こうなってほしいなあー」という望ましい姿を想定して大事にするのでは、大事にしようにする感覚がね、違ってくるわけですね。」18)</p>	<p>子どもの思い(つらい・憂い・とまどい・寂しさ・苦しみ・内に秘めた苦しみ)を感じ取るために、保育者自身は自分を「からっぽ」にして、子どもの内側に入って理解しようとする。</p> <p>子どもの思いを理解できないときには、その場で子どもに「どうして」問い、答えるまで質問する。(逆転項目)</p> <p>子どもの意図が分からないときには、何かあるのかなと心に留めながら、継続的にかかわっていく。</p> <p>子どもの言動を理解しようとする時、「あなたは本当は、どういうことがしたいの?」という思いで子どもを見ていく。</p> <p>子どもが満足し納得するまで、のめりこんでいる活動を妨げない。</p> <p>保育者は、子どもが何かについて注目したり、こだわったり、おもしろがったりしてそんなことを一緒にやってみる。</p> <p>保育者は将来子どもに育ててほしいと願う姿を思い描き、かかわる。(逆転項目)</p> <p>保育者は、子どもの今ここでのありのままの姿(それが望ましくない姿であっても)を、必死に生きようとしている姿として、大切にします。</p>

佐伯胖氏の言説	操作化した項目
<p>世の中は思い通りにいくから素晴らしいんだとかですね、計画通りに行くから素晴らしいんだとかではなくですね、未知にあふれている、知らないこと、わからないことにあふれているからこそ、大切なんだ、おもしろいんだ。そしてそれを本当に育てあげる。その予想外ということをはいかに私たちが受け入れてあげるのかといったところですね。その予想外を大事にするということ、ぜひ保育の基本として方針に据えてもらえればと。19)</p> <p>二人称的アプローチ (YOU としてのかかわり) とは、かかわる対象を「特別な他者」(particular others) として、なんらかの特別な情感 (単なる情報交換以上のもの) をいづく対象であり、その対象の「訴え」にすぐに「応える」義務が生じる対象と見なして、かかわる、ということですよ。20)</p> <p>現代社会では、特定の人を「あなた」と呼ぶことは自然なことではなく、「心してかかる」必要のあることなのです。大げさに言えば、特定の人を「あなた (YOU) と見なす」というのは、決意 (コミットメント) です。レディは、対象を「二人称的对象と見なす」ことは、かかわる対象を「特別な他者」(particular others) として、なんらかの特別な情感 (単なる情報交換以上のもの) をいづく対象であり、その対象の「訴え」にすぐに「応える」義務が生じること (責任) を受け入れることとしています。21)</p> <p>自分自身の「思いなし」をすべて捨てて、「まっしろな気持ち」で、相手の「訴え」を聴き取ろうとすることです。22)</p> <p>「気づかい」を生み出すものとして「専心没頭 (engrossment)」をあげています。私としては何か「相手に集中する」感のある「没頭」より、むしろ「訴えを聴く」ことと、「訴えに応じる義務が生じること (責任) を引き受ける」という意味を含めているレディの“engagement”が一番ぴったりだと考え、それを「かかわること (engagement)」としました。さて、ここで言う「かかわること (engagement)」で大切なのは、「訴えを聴くこと」、「それに応える義務が生じること (責任) を引き受ける」という事と言いましたが、ここで言う 22)</p> <p>“表明されたニーズ (expressed needs)”を「まっしろな気持ちで聴き入る」だけでなく、そこに想定される「必要性」(ノディングズは“想定されるニーズ (assumed needs)”と呼ぶ)として聴き取るわけです。23)</p> <p>つまり私が言う「かかわること」は、他者のこれまでとこれからに思いを巡らせ、ありとあらゆる可能性へ向けて想定される (あるべきことへの) “訴え”を聴き取ることとします。23)</p> <p>その木が、「あるべき姿」として、その「よさ」を存分に発揮できるようにする、と言うわけです。24)</p> <p>保育者というのは、自分の中に、「自分の課題をとことん追求する」探求心と、「いつでも、どんなことでも、なにかがあれば向かっていき、受け入れる」という受容的な構えの両方をあわせもたねばならない。25)</p> <p>「集団の一員であるという自覚」ができていれば、子どもたち「みんな」を一斉に指導するのが容易になるだろう。26)</p> <p>「集団の一員であること」をなんとなく、こっそり、本人がそれと気づかぬうちに、「その気にさせてしまおう」という意図が、保育の中に潜んでいることは否定できない。27)</p>	<p>保育において、突然の計画の変更や予想外の出来事にも、臨機応変に対応し、予想外の出来事を大事にするようにしている。</p> <p>未知にあふれている、知らないこと、わからないことこそ、大切で、おもしろいのだという心が子どもに育つようにかかわる。</p> <p>一人一人の子どもに対して、子どもから発せられるメッセージに、いつでも応答する準備ができています。</p> <p>保育場面では子ども一人一人に対して、いつでも応答する準備のある「特別な存在」として、つねに子どもからのメッセージに心を配っている。</p> <p>子どもからのメッセージを受け取ろうとする場合には、保育者の予測や推測なしに、真っ白な気持ちでいる。</p> <p>子どもから発せられるメッセージを、ありのまま受け止め、受け止めたことに対して誠実に応答する。</p> <p>保育者は子どもが求めていることや欲していることを察し、それに応答する。(逆転項目)</p> <p>保育者は、まっしろな気持ちで受け取った子どもからのメッセージを、その子どもが、そして周囲のみんなが「よくなる」ために、必要なこととして受け止める。</p> <p>保育者は、子どもからのメッセージを適切に受け取るためには、子どもとその周囲の環境がとりまくこれまでとこれからの状況をよく踏まえ、ありとあらゆる可能性を想定する。</p> <p>子どもの目に映る世界を、周囲の環境や状況における、これまで、そしてこれからのかかわりを含めて、身をもって実感できる。</p> <p>一人一人の子どもが周囲とどのように関係をつくりたいと思っているのかを実感できている。</p> <p>子どもと誠実なやりとりをする中で、子どもが生きたいと願っている「よさ」を知り、それに応じることができる。</p> <p>子どもが、その子らしく、その子らしさを存分に発揮できるように、かかわる。</p> <p>保育者は、「自分の課題をとことん追求する」探求心と、「いつでも、どんなことでも、なにかがあれば向かっていき、受け入れる」という受容的な構えの両方をあわせもっている。</p> <p>〇〇組さんの一員であるという自覚を子どもに持たせることで、クラスにおける一斉指導がスムーズに行えるようになる。(逆転項目)</p>

佐伯胖氏の言説	操作化した項目
<p>そのような「戦略的な意図」から離れて、本当に「母親のように」、子どもの気持ちに寄り添い、一人一人の、それぞれ異なる子どもの視点にたってあげること、どんな子どもにも、「あなたは」ひとりじゃない。わたしもいっしょに生きていますよ、[あなたが、あなた自身であることを、わたしは喜んでいるですよ]というメッセージを一人一人に送り込むために、「子ども視点型」や「母子視点型」で寄り添うことはありうる。その自然な関わり方の延長として、「もっとよくなってほしい」子ども像を現在の子どもに「かぶせる」形で、「子ども視点誘導型」の寄り添いで、子どもを「誘導」するのならば、これは自白や催眠ではなく、立派に「保育」そのものである。つまりまず保育者の方から、「子ども視点型」や「母子視点型」の代弁に代表されるような YOU 的ななかかわりで子どもに寄り添うことから始めるべきである。そういう YOU 的ななかかわりから、「共に生きるわたしたち (WE)」が自覚される。(28)</p> <p>そこでの保育者は、「黒子」であり、「演出者」であるが、子どもと向き合って対話し、子どもの意図をくみ取り、相互交渉する「相手役」ではない。(29)</p> <p>この「ドーナツ論」から見ると、子どもは YOU 的他者の媒介のもとに、次第に THEY 世界（文化的実践の世界）とかかわるようになるのであり、保育というのは「使いやすい機械」のデザインと同様に、子どもが文化的実践に参加していくこと（THEY 世界に生きること）をできるかぎり有効に援助するということになる。(30)</p> <p>ここには、YOU が背負っている現実世界の厳しさをかいま見る子ども、「子どもの思い通りにはいかない」ことをあえて示す保育者（一第二面接面でのなかかわりをもつ子どもと保育者一は浮かび上がってこない。）(31)</p> <p>二つの接面が自然に視野に入ってくるような保育の考え方を探り出さねばならないだろう。(32) →これがノディングズのケア論を援用したケアの3次元モデル 保育者の共感的なまなざしから始まり、「善さ」をもとめる子どもと保育者の対話によって、文化的実践の世界とかかわるようになる。</p> <p>「一人一人の子どもは、それぞれ、その子どもなりに、その子どもの「やり口」で潜在的にはもともと社会的（文化的実践を志向したもの）なのだ」という前提に立ってみよう。さらに、どのような形で「社会的になる（文化実践に参加する）」ことが望ましいのかは、あらかじめ大人の側でわかっているわけではなく、その子どもが発見し、創出する可能性を十分もっているのだ、ということも前提にしたらどうだろうか。そうすると、一人一人の子どもが「その子なりに」社会性を広げようとしている姿を、多様な可能性を秘めたものとして、驚きと発見の期待をこめて、きめ細かく見つめるという、ドーナツ論でいう第一面接面でのなかかわりが浮かび上がってくるはずである。そして、一人一人の子どもが「その子なりのやり方で」社会や世界とより深く、より豊かにかかわれるように、多様な配慮をする保育実践が生まれることになるであろう。そこまでくれば、それはドーナツ論でいうところの「THEY 世界を背負った YOU」とのなかかわりとなり、子どもは「YOU 的他者」を通して THEY 世界で自らの「参加」を深めることができるであろう。(33)</p> <p>直接的な援助としては、第一に、すでに述べたように、子どもを「見る」ことである。「子どもを立派な「文化的実践者」として、文化を味わい、創出し、分かち合う姿を「見る」ことである。どういう「善さ」が見られるかについて、あらかじめ想定するのではなく、発見し、驚嘆するために「見る」。さらに、その「善さ」は、わたしたちの社会によって「善い」ものを予見しているはずだ、という文化的実践の「きざし」を見つけ出そうとして「見る」。ときには、「見よう」とする姿勢を一旦とめて、「見えてくること」に集中し、それらをしっかりと受けとめる。(34)</p> <p>次に「聞く」ことである。どんなことにも、子どもなりの「意味づけ」や「理由（わけ）」があるだろう。どんな表現にも、子どもなりに「訴えていること」があるはずである。子どもなりに「納得したがっていること（まだ納得していないこと）」があるはずである。あるいは子どもなりに実現したいこと、あってほしいこと、自分のためだけでなく、他の大事な人のためにあってほしいことを伝えたがっている。こういうことは、ていねいに聞いても聞ききれものではない。「もっと本当のことを言いたがっているはずだ」という思いを残しながら、なんとか「聞きとろうとする」のが保育者の「聞く」姿勢である。(34)</p> <p>三番目は、「話す」ことである。「話す」といったけれども、そこには子どもに「たずねる」思いがふくまれていなければならない。「わたしのあなたへの理解は、これでいいのか」、「わたしのほうがまちがっているなら、教えてほしい」という思いをいただきながら、「こう考えてみてはどうか」、「こんなことを試してみても、どうか」というような提案をしてみることである。あるいは、子どもがたずねたいこと、訴えたいことに「答える」ことも大切だ。また子どもがとまどっていることを、はげまし、勇気づけ、応援してあげることもある。逆に、子どもが、本心ではわかっているはずだが、うっかりしてか、あるいは、自分自身や他人を「試す」ためにした「悪いこと」については、はっきりとその「悪さ」を指摘し、誠意をこめて「叱る」ことも大切である。(34)</p>	<p>子どもへのかかわりは、一人一人の異なる子どもの視点に立って子どもに寄り添うことから始める。</p> <p>保育者は子どもと向き合って対話し、子どもの意図をくみ取り、相互交渉する相手役である。</p> <p>一人一人の子どもが「その子なりに」社会性を広げようとしている姿を、多様な可能性を秘めたものとして、驚きと発見の期待をこめて、きめ細かく見つめる。</p> <p>一人一人の子どもが「その子なりのやり方で」社会や世界とより深く、より豊かにかかわれるように、多様な配慮をする。</p> <p>子どもへのかかわりの第一は、子どもをよく「見る」ことである。</p> <p>子どもなりに考えていること（実現したいこと、あってほしいこと、自分のためだけでなく、他の大事な人のためにあってほしいこと）を、なんとか聞きとろうとする。</p> <p>「わたしのあなたへの理解は、これでいいのか」、「わたしのほうがまちがっているなら、教えてほしい」という思いを抱きながら、「こう考えてみてはどうか」、「こんなことを試してみても、どうか」というような提案する。</p> <p>子どもがたずねたいこと、訴えたいことに誠実に応える。</p> <p>子どもがとまどっていることを、はげまし、勇気づけ、応援してあげる。</p>

佐伯氏の言説	操作化した項目
<p>直接的援助の最後は、「動く」ことである。「動くこと」はすなわち、「行為すること」である。「行為すること」はすなわち、「文化的実践をすること」である。絵本を読む、ピアノを弾く、歌う、踊る、絵を描く、……。しかし、保育者の「動き」(実践)は、基本的に子どもの「動き」(実践)に合わせた動きでなければならない。「先導」するよりは、「うしろからついていく」か「横並びでいっしょに歩む」動きであってほしい。ワントempo遅れ気味ぐらいで、子どもの「動き」(実践)のすばらしさを感じ、励ましつつ、保育者も「いっしょに生きていますよ」ということを示すのがよい。34)</p> <p>保育実践において生じ得るさまざまな「状況の変化」の可能性を考慮し、そのような「状況」がどのように変わっても、大切なことは必ず実行し、その時々「それなりの対応」をすればよいことは、そのような対応が容易になるように準備し、子どもたちが「予想外のこと」を思いつく可能性をできるかぎり開いておいて、そのときに可能な対応をいくつか用意しておく、といったことが「保育の計画」なのである。35)</p> <p>ともに生きる保育は、対話の保育である。YOU 的なまなざしを交わし合う保育である。YOU 的なまなざしとは相手が「自分と同じ」とみなすことではない。相手は永遠に「未知」である。なにが引き出せるかわからない。だからこそ、ワクワクする期待をこめて、対話するのである。対話を通して、常に「意外な側面」、「思ってもいなかったこと」を発見し、おどろき、そしてそのことを喜ぶ。さらにそれをお互いに「交わす」。36)</p>	<p>子どもが本心ではわかっているはずだが、うっかりしてか、あるいは、自分自身や他人を「試す」ためにした「悪いこと」については、はっきりとその「悪さ」を指摘し、誠意をこめて叱る。</p> <p>子どもの行動や動きのすばらしさに感嘆し、励ましつつ、保育者も「いっしょに生きていますよ」ということを示す。</p> <p>子どもたちが「予想外のこと」を思いつく可能性を想定し、そのときに可能な対応をいくつか用意しておくための保育の計画を立てる。</p> <p>子どもは永遠に未知な存在であり、だからこそワクワクする期待をこめて、対話する。</p> <p>子どもとの対話を通して、発見した子どもの「意外な側面」や「思ってもいなかったこと」に驚くと同時に喜び、その喜びの気持ちを子どもに伝える。</p>
<p>保育者やアトリエスタたちが、子どもたちの願いや子どもたちがモノに託した(モノの)願いが語られる声(詩的/物語のことば)をていねいに「聴き入る」からであり、また、ものごとの変化やありようについての「理論(考え)」を紡ぎだそうとしていることに援助(「助け船」)を差し出そうとする。そういう「聴き入る」姿勢が、子どもたちの間に伝播して、子どもたち同士も、互いに語りだされる詩的/物語のことばや文字のことばを聴き合うのである。37)</p> <p>この「聴き入る」ということについて、リナルディはおよそ次のように説明している。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対象は「聴き入ってもらうこと」を願い、訴えている存在であるとして、それを全身の感覚(耳や眼だけでなく)を鋭く研ぎ澄まし、自らを「空っぽにして」注意を向け、親密にコミュニケーション(交流)すること。 ・時計的時間を捨てて、沈黙・長いポーズ(休止)を随時はさんでじっくり味わい、好奇、驚愕、感動、欲求、さらなる疑問(問いかけ)をていねいに受け止めること。 ・見方や価値観が決して一様ではないとして、多様な見方、多様な価値付けから、さまざまな「違い(差異)」を歓迎すること。 ・無名性を避けて、対象を固有の、尊厳ある存在として、二人称的によびかける【名前】をもつものとする。 ・対象に向かって自分自身へも傾聴し、情動の喚起に注意しつつも、自分自身の「間違いの可能性」にも注意を向けること。 ・聴き入ったことを多様な「ことば」(文字のことば/アートのことば)で表明し、他者に聴き入ってもらうべく働くこと。38) 	<p>保育者は子どもからの言語・非言語のメッセージをじっくりと丁寧に聴く。</p> <p>クラスの子ども同士は、互いの思いや願いを、聴き取ろうとする姿が見られる。</p> <p>子どもの好奇心、驚き、感動、欲求、さらなる疑問(問いかけ)をていねいに受け止める。</p> <p>子どもに向かって自分自身の気持ちの揺れに注意しつつ、自分自身の「間違いの可能性」にも注意を向ける。</p>
<p>横並びの「共同注視的」スタンス 【→横並びのまなざし】</p> <p>さらに共同注視的スタンスから、保育者が子ども自身に「なって」、その子どもの内側から、その子どもが見ているモノを、その子どもの思い、願いに共感して見る。その子どもが見ているモノについてのさまざまな展開の可能性を子どもと共に「考える」(アートの思考の展開)。さらにその展開が「未知なる可能性」(「おどろき」に開かれる可能性)への道が垣間見られたとき、保育者はむしろ、子どもにその「ワクワク感」とともに示唆し、誘う。</p> <p>保育者は子どもと共に対象世界を見ているが、その「一歩先」にもっと広がるかも知れない世界の気配を読み取って、「誘い水」となるような言葉かけをするのである。そこに「教育的な働きかけ」が生まれ、実行され、子どもたちに「アートの思考」の広がりが高まりを誘うのである。これこそが、「アートの思考」の教育であるといえよう。39)</p> <p>子どもを保育者側が想定する「望ましい姿」になるよう働きかけるというようなことは、いったん控えなければなりません。40)</p> <p>子どもが(結果的に)よく生きようとして、何か/誰かがよくあるように何かをしてあげようとする(ケアする)ことに専心没頭していることを認めてあげることが、何よりもまず大切だということになります。41)</p>	<p>保育者は子どもの内側から、子どもが見ている世界に共感して見る。</p> <p>子どもが見ている世界のさまざまな展開の可能性を、子どもとともに考える。</p> <p>子どもとともに子どもの見ている世界を見ている時、その「一歩先」にもっと広がるかも知れない世界の気配を読み取って、「誘い水」となるような言葉かけをする。</p> <p>子どもが望ましい姿になるよう働きかける。(逆転項目)</p> <p>子どもが夢中で没頭していることは、どのようなことであっても、まずは認める。</p>

- 1) 佐伯 胖編『子どもがケアする世界をケアする』ミネルヴァ書房, 2017年, 11頁。
- 2) 同上, 2017年, 11 - 12頁。
- 3) 同上, 2017年, 15頁。
- 4) 同上, 2017年, 41頁。
- 5) 同上, 2017年, 41 - 42頁。
- 6) 同上, 2017年, 42頁。
- 7) 同上, 2017年, 43頁。
- 8) 同上, 2017年, 44頁。
- 9) 同上, 2017年, 46頁。
- 10) 同上, 2017年, 69頁。
- 11) 「幼児教育はなぜ生涯にわたる人間形成の基礎といわれるのか—対談 佐伯 胖 × 大豆生田啓友」, 子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房, 2013年, 41頁。
- 12) 同上, 2013年, 50頁。
- 13) 同上, 2013年, 51頁。
- 14) 同上, 2013年, 60頁。
- 15) 同上, 2013年, 61頁。
- 16) 同上, 2013年, 63頁。
- 17) 同上, 2013年, 65頁。
- 18) 同上, 2013年, 74頁。
- 19) 同上, 2013年, 75頁。
- 20) 佐伯 胖「子どもを「人間としてみる」ということ—ケアリングの3次元モデル」, 子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房, 2013年, 96頁。
- 21) 同上, 2013年, 107頁。
- 22) 同上, 2013年, 108頁。
- 23) 同上, 2013年, 110頁。
- 24) 同上, 2013年, 116頁。
- 25) 佐伯 胖「子どもを見るということ」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版, 2014年, 12 - 13頁。
- 26) 同上, 2014年, 42頁。
- 27) 同上, 2014年, 43頁。
- 28) 佐伯 胖「子どもが「発達する」ということ」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版, 2014年, 43 - 44頁。
- 29) 佐伯 胖「保育思想の源流をさぐる」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版, 2014年, 129 - 130頁。
- 30) 佐伯 胖「[ともに生きる]保育」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版, 2014年, 156頁。
- 31) 同上, 2014年, 158頁。
- 32) 同上, 2014年, 159頁。
- 33) 同上, 2014年, 166頁。
- 34) 同上, 2014年, 178 - 179頁。
- 35) 同上, 2014年, 181頁。
- 36) 同上, 2014年, 183頁。
- 37) 佐伯 胖「[アートの思考]の教育」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版, 2014年, 206頁。
- 38) 同上, 2014年, 208頁。
- 39) 同上, 2014年, 209 - 210頁。
- 40) 佐伯 胖編『子どもがケアする世界をケアする』ミネルヴァ書房, 同上, 2017年, 6頁。
- 41) 佐伯 胖編『子どもがケアする世界をケアする』ミネルヴァ書房, 2017年, 5頁。

② 共感

ケアリングの第2次元として, 対象に「なってみること (empathy)」を挙げている。表2に「共感」の概念の操作化を行った結果を示す。

表2 「共感」に関する概念の操作化

佐伯胖氏の言説	操作化した項目
子どもがケアしている何か／誰かを, 子どもとともに大切にすること1)	子どもが夢中になっている世界を, 子どもとともに大切にすること。
子どもが世界をどのようにケアしているか, なぜそのようにケアしないではいけないのかなどについて, 保育者は丁寧に注意深く見て, 理解する(わかる, 納得する)必要があるでしょう。2)	子どもが大切にしている世界を, 保育者も自分事として感じ, 丁寧に注意深く見て, 理解しようとする。
子どもが何をどのように, そしてなぜケアしようとしているのかを, まず「子どもに聴く」姿勢です。2)	
「聴き入る」ためにこそ, まず「問いかける」ことが重要だ3)	
そこには, 聖杯伝説にあるような「苦しみ」の訴えもあるでしょうが, 「よきこと」の実現に向けての訴え(「よきこと」がいま実現していないという「苦しみ」の訴え)もあります。3)	
聴き入ることは, 相手に「まっすぐに向かう」行為であり, 相手の「声”(いわゆる「声なき声」を含む)に「細心の注意を払う」行為であり, 「何ごとをも受け入れる用意をする」(いかなる「想定外」にも対処できる用意をする)ことであり, 「自分の思い込みを捨て去る」行為です。4)	
「情感込みで知る」ということ5)	子どもの身体全体から発信される言葉以外のメッセージ(表情・まなざし・そぶり)を感じ取る。
人の「訴え」は本人の言葉だけでなく, 言葉以外の表情やまなざし, あるいはそぶりなどから「伝わる」——あるいは「感じ取れる」——はずだとしているのです。かかわる他者に対して, 表現された言葉をもとに字義通りに解釈するのではなく, 身体全体が発信している「隠れた意図」の訴えを読み取ること6)	

佐伯氏の言説	操作化した項目
<p>「訴え」は身体全体で発信しており、きちんとかかわることで「伝わってくる」なのです6)</p> <p>「訴え」は「情感込みで伝わる」6)</p> <p>「情感」相手の悲しみ、愛い、とまどい6)</p> <p>人はその情感を受けとめたとき、その情感をもたらしめている本人の隠された意図、思い、願い・・・など、まさに「訴え」をメッセージとして受けとめるのです。7)</p> <p>私たちが注意深く、相手にまっすぐに向かって、あるいは静かに傍らに寄り添って、こちらの「構え」を解いて、自然に伝わってくる情感を「感じる」ならば、十分でなくとも、ごく一部でも「訴え」がメッセージとして伝わってくるものだと思いたいところです8)</p> <p>他者を「深く知る」ときには、必然的に「二人称的かわり」をしているものだということを説明するにとどまり、9)</p> <p>「情感」というのは、その人全体が「醸し出している」、言葉に表せない、背後にある「訴え」の叫びであり、私たちは注意深くかかわることで、「感じ取れる」はずのものです。10)</p> <p>相手が「よくなろうとしている」ということに尊敬をもってこちらが見守るなかで、相手の「魂の叫び」として、聞こえてくる、あるいは、伝わってくることです。10)</p> <p>「共感」ということが本来「知る」ということをつきつめたときに生まれるものだとしているからです。11)</p> <p>「共感」は「情感込みの知」であるしたいと思います。11)</p> <p>ものごとを本気になって「知る」ときは、自然に「情感」がわき起こってくるものです11)</p> <p>人が何か「ほんとうのことがわかった」とき（それには人間としての「よい」ことだけでなく、「つらさ」や「苦しみ」も含みます）は、それが表情やそぶりに（思わず）表れることはごく自然なことです。それは、見ただけで、「内面から醸し出されている」ことが分かる微笑みであったり、かすかに見える「愛い」のまなざしであったりします。そのことをここで知の「情感込み性」と呼ぶことにします。11)</p> <p>モノとのかかわりからは、「おもしろさ」の情感がわき起こる「遊び」という世界が開かれる。・・・赤ちゃんは「遊び」に熱中することから、12)</p> <p>「共感的関係」となるためには、他人の苦しみへの配慮がなければならない13)</p> <p>私たちは、いま見えているモノの様相は、この世界に存在するモノとして、他の様々な人々にはそれぞれ違う様相を呈する可能性の、ほんの一つの可能性として「見せてくれている」として認識するわけです14)</p> <p>子どもがおとなと出会い、そして、おとなは社会と出会わせていく。だから、本当に、子どもというものを、本当によく知っている、子どもがどういうことを本当に好きなのか、おもしろいと思うのか、ということを私たちがちゃんと踏まえたうえで、でも知るべきことがあるよね。わかってもらいたいことがあるよね。そこはどうやってつないだらよいんだろうかなあーということ子どもに本当になって考えてあげられるような存在が世の中に必要だということ15)</p> <p>子どもってというのは、本当はどういう存在なのかということちゃんと捉えて、しかし、世の中はどういうことが本当に大事なのかということも、一方で捉えて、その両方の板挟みになる。16)</p> <p>わからないけれど、その子にはそれがものすごく大事なんだということ、認めてあげたか、あげないか、なんです。17)</p> <p>そんなに大事なんだしたら、私たちもそれを大事だというふうにみましよう17)</p> <p>「あの子はこういうことが好きだね」でおしまいにしちゃわないで、「何で?」「どこが?」ともう一歩踏み込んであげたい18)</p>	<p>子どものとまどいの表情に出会ったとき、本人の意図や思い、願いなど本人からのメッセージを受け取ろうとする。</p> <p>保育者としての構えを持たずに、子どもにまっすぐに向かい合う。 子どもの傍らに静かに寄り添い、悲しみや愛い、とまどいを感じる。</p> <p>全ての子どもは「よくなろうとする」存在だと信じ、見守る中で、子どもから伝わってくるメッセージを聴き取る。</p> <p>子どもが「ほんとうのことがわかった」ときの「内面から醸し出されている」微笑みに注目する。</p> <p>子どもがつらい時や苦しい時に見せる愛いのまなざしには注意深く注目する。</p> <p>子どもが「おもしろい」と思い、熱中していることに注意を向けて、深く知ろうとする。</p> <p>子どもがふと見せる、苦しみ、寂しさは見逃さず、心に留めておく。</p> <p>自分（保育者）が見ている子どもの姿が、子どもの姿の全てではないことを理解している。</p> <p>自分（保育者）が見ている子どもの姿は、子どもの姿の一つの可能性でしかないことを認識する。</p> <p>目の前の子どもを、「この子は、どういうことが本当に好きなのか、おもしろいと思っているのか」、ということを考えながら見つめる。</p> <p>子どもがどうして、それを大切にしているのかが分からなかったとしても、その子にはそれがものすごく大事なのだということ、それを大事にしようと思う。</p> <p>子どもが好きなことについて、「どんなところが好きなのか?」「どうして好きになったのか?」と深く知りたいと思う。</p>

佐伯胖氏の言説	操作化した項目
<p>ポランニーが提唱する「個人的知識」というのは、“いかなるものであれ、理解する行為における「知る人」の個人参加によるものである”としており、さらに個人的知識は“知的な「自己投出」である”と述べています。1)・・・他人事のように理解されるべきではなく、“個人の情熱の流れのなかで、能動的に「自己投出」されうべきもの”としています。19)</p> <p>私たちは、さまざまな「分身(コピト)」を世界のなかに入り込ませて、その世界が有する独自の制約の範囲内で自由に動き回ってみることから、その制約自体の意味やその制約内での可能性の全てを、あたかも自らの行為そのもののように「実感」し、「納得」することです20)</p> <p>このような認識に至るためには、ただ分身(コピト)を対象世界に潜入させる、つまり、「なってみる」ということで、対象側に自分自身が「入り込んでいる」だけで済む話ではありません。むしろ対象自身に「入り込む」ことで、その対象の周辺状況を対象自身にとっての意味として、自ら(その対象自身)がさまざまな関係のなかにあることを、「身をもって実感する」わけです。21)</p> <p>こう考えると、対象に「なってみること(共感すること)」というのは、「対象の内側に入る」ことにとどまるのではなく、対象の内側から外側に向けて関係をつくろうとしている「訴え」を聴くというフェーズが不可欠です。22)</p> <p>「共感的対話」であり、「欲している」という表明を、「望ましいことへの訴え」に変えて聴き取るという、ノディングズが説明に苦しんでいた自然的ケアリングの「気づかい」が倫理的ケアリングの「配慮」に変わることのヒミツだったというのが私の考えです。23)</p> <p>子どもなりに特別な「意味づけ」をしていることがわかったりする。24)</p> <p>どんな小さなことにもそれなりの「必然性の文脈」(起こるべくして起こっているとするものごとの関連、事態の流れ、動き)があって生まれているはずだという信念をもって見ることである。なんとかしてその「必然性の文脈」を探り出そうという気構えが必要である。どんなことでも「単なる偶然」ということはない。必ずや、なんらかの関係の網目の中に位置づいているはずであると考える。25)</p> <p>子どもの不可解な行動に対して、保育者はなんとか「説明」をつけたくなる。しかも本人の「心の中」のことを原因とみなす説明をしたがる。26)</p> <p>人には「説明がつかない行動」がたくさんあることを認めることである。27)</p> <p>人の行動の原因は、本人の「心の中」にあるとは限らない。人の行動は、状況や他者や、とりまく社会との関係によって「作られてしまう」ことがある。28)</p> <p>先に「見る」ことと「見える」ことの違いに触れたが、ここでも「原因を見よう」とすると、(でっあげられた)原因を「見て」しまう危険性がある。そうではなく、「見えてくるもの」を「見逃さないように」目配りしていると、なにが起こったのかについて、さまざまな出来事が織りなすストーリー(物語)の全体像が見えてくるのである。29)</p> <p>そのような「戦略的な意図」から離れて、本当に「母親のように」、子どもの気持ちに寄り添い、一人一人の、それぞれ異なる子どもの視点にたってあげること、どんな子どもにも、「あなたは」ひとりじゃない。わたしもいっしょに生きているんですよ、「あなたが、あなた自身であることを、わたしは喜んでいるんですよ」というメッセージを一人一人に送り込むために、「子ども視点型」や「母子視点型」で寄り添うことはありうる。その自然な関わり方の延長として、「もっとよくなってほしい」子ども像を現在の子どもに「かぶせる」形で、「子ども視点誘導型」の寄り添いで、子どもを「誘導」するのならば、これは自白や催眠ではなく、立派に「保育」そのものである。つまりまず保育者の方から、「子ども視点型」や「母子視点型」の代弁に代表されるような YOU 的ななかかわりで子どもに寄り添うことから始めるべきである。そういう YOU 的ななかかわりから、「共に生きるわたしたち(WE)」が自覚される。30)</p> <p>外界のモノやコトの判断や推論は、「他者の身になる」という共感が他「人」だけでなく、モノにまで拡張することで達成されるものだという考え方を提案した。つまり、自分の分身をモノの中や世界のあちこちに「派遣」し、「モノになる」こと、その場に身を置くこと、というような「擬人化」によって、世界を探索し、(身代わりとなった)自らの全身の経験として、外界の事物の在</p>	<p>子どもが発するメッセージを受け取るためには、子どもの身になって、理解しようとする。</p> <p>子どもの見ている世界を理解するとは、あたかもその子どもになって同じ世界を見るということだけでなく、周囲の環境や状況とのかかわりから、子どもの置かれた状況を、身をもって実感することである。</p> <p>子どもの見ているものを、自分を空っぽにして、子どもの目となり見てみる。</p> <p>子どもなりの特別な「意味づけ」を理解しようとして、子どもをじっくり見る。</p> <p>子どもの言動には、どんな小さなことにもそれなりの「必然性の文脈」(起こるべくして起こっているとするものごとの関連、事態の流れ、動き)があって生まれているはずだという信念をもち、必ずや、なんらかの関係の網目の中に位置づいているはずであると考える。</p> <p>子どもの不可解な行動に出会った時には、その子の心の中を想像し、その行動を説明(解釈)できるようにする。(逆転項目)</p> <p>子どもの行動は、状況や他者や、本人をとりまく社会との関係によって、つくられたものであることを踏まえ、子どもを見る。</p> <p>子どもの言動を理解するときには、どうしてそのような言動に至ったのかの原因を考えるようにしている。(逆転項目)</p> <p>子どもの言動を理解するときには、そのような言動に至ってしまった経緯を、状況や他者や、本人をとりまく環境との関係によって、理解しようとする。</p> <p>子どもの気持ちに寄り添い、一人一人の、それぞれ異なる子どもの視点にたつ。</p> <p>どの子どもにも、「あなたは」ひとりじゃない。わたしもいっしょに生きているんですよ、「あなたが、あなた自身であることを、わたしは喜んでいるんですよ」というメッセージを、一人一人に送り込む。</p>

佐伯胖氏の言説	操作化した項目
<p>りよう、制約、可能性などを理解するのだとして、そのような認識のあり方を「擬人的認識」と名付けた。この擬人的認識というのは、外界を「属性」で「分析」して理解するというようなものではなく、自分の身体をすっぽり外界の対象物に「投入」して、その対象物に「なった」ところで（多くの場合、ただ「なる」だけでなく、そこでできそうなことを想像の上で「やって」みて）、自分の全身の感覚で「事態」を把握するのである。この感覚（つまり「共感」）は、情緒・感情の共感には限られない。認識の共感、見えの共感、活動（やれそうなこと、やりたくなること）の共感をも意味する。31)</p>	
<p>他（人、物）を理解するということは、他（人、物）を「自分ごと」として、理解するということである。32)</p>	<p>子どもの言動を、「自分ごと」として理解している。</p> <p>子どもの言動を、客観的に「他人ごと」として理解している。（逆転項目）</p>
<p>ただし、ここで「善くなってもらいたい」という期待とまなざしには、「どうなることが善くなることか」についてあらかじめ大人の側で明確に想定しているわけではない。むしろ、大人にとっても、当該の子どもにとっても、究極的には永遠に未知であるという前提の中で、その時々子どもが見せてくれる「善さ」を、まったく新鮮な思いで発見し、驚きのうちに感じ取ろうとするまなざしである。子どもはそのようなまなざしの中で、「見られていること」に応えようとし、時にはあえて大人の予想を裏切りつつ、子どもなりに「今、生きている」ことを示そうとする。33)</p>	<p>日常の中に、子どもが見せてくれる「善さ」を、まったく新鮮な思いで発見したり、驚いたりする。</p>
<p>幼稚園や保育園での子どもの行為は文字通り「状況」に埋め込まれている。ここでいう「状況」というのは、昨日の出来事とか、その日の天気とか、その時期の風習とか、さまざまな周辺状況（子どもがその都度参照する時間・空間・経験）である。また、園の「環境」（「設備」、「遊具」）が状況の構成要因にもある。34)</p>	<p>子どもが「しよう」としていることを保育者も「ともにする」。</p> <p>子どもが「考えていること」を保育者も「ともに考える」。</p>
<p>ともに生きる保育は「共感する」保育である。「共感」は「同感（同じ感情にひたること）」ではない。「感情」に注意をむけるのではなく、コトガラに注意をむける。相手が「見ようとしている世界」を「ともに見る」。相手が「やろうとしていることを」を「ともにやる」。相手が「考えていること」を「ともに考える」。結果として、「同感すること」もある。相手が美しいと思うとき、ともに美しいと思う。相手が悲しいと思うとき、ともに悲しいと思う。・・・しかし「同感できないこと」もありうる。「いや、それは違うだろう。」「いや、むしろこう考えた方がいい、[いやこうやってみてはどうか]・・・そういうことはハッキリと伝えてあげた方がいい。もともと「対話」が中心なのだから。35)</p>	<p>子どもの思いに「同感できないこと」は、「いや、それは違うだろう。」「いや、むしろこう考えた方がいい、[いやこうやってみてはどうか]とハッキリと伝える。</p>
<p>子どもはものごとを「分析」したり、「解釈」したりしないで、対象を「まるごと」取り込む。36)</p>	<p>子どもの姿を、「分析」したり「解釈」したりしないで、子どもを「まるごと」受け入れる。</p>
<p>大人はすぐにハスに構えて、なんだかんだと「外側」から評論するが、子どもはごちゃごちゃいわずに、ともかくやってみる。ものごとを「内側」から見る。つまり対象の世界に「なってみて」、全身で感じ、全身で動き回り、全身で別の対象にぶつかってみる。こういう「内側から外を見る」というものの見方—これも大人は忘れてしまっているが—は、ものごとの本質を知る重要な「方法論」である。36)</p>	<p>子どもの姿を見る際に、まずは子どもの世界に入り、その子の目になってみて、そこから見える外界を全身で感じる。</p>
<p>「共感」とは、そのように、「他」（者でも、物でも、事でも）との関係を見だし、関係をつくり、そして関係の中に生きることです。37)</p>	<p>子どもと対峙する（向き合っている）時、子どもとの関係の中に生きていることを実感する。</p>
<p>2005年3月 ドイツのマックス・プランク研究所のマイケル・トマセロ教授が「意図の理解と共有」と題する招待講演・・・人類（ヒト）が類人猿から進化してくる過程で、他者の「意図」を理解し、他者と意図を共有するようになってきたこと、それによって協働（コラボレーション）ができるようになり、それが「文化」を創り出してきたことが熱意をこめて語られました。38)</p>	
<p>対象世界が「そうならざるをえない」制約や法則に従っていること）を「自分事」として実感しているのです。39)</p>	<p>子どもがしている言動を、周囲の環境や状況から「そうならざるをえない」こととして、実感できる。</p>
<p>このような人や事物への「自己投入」によって世界を「知る」知性のことを、「共感的知性」と呼ぶことにします。39)</p>	<p>子どもの言動を理解する際には、必ず子どもの目となって、子どもの見ている世界を見て、その世界の状況を把握するようにしている。</p>
<p>むしろ、「よくわからない」けれど、自分が親しみ尊敬している人が、自分ではつまらないものと思えるようなもの（たとえば古い壺）に感心して、「すごいな」といっているのを見ると、自分も「ひょっとして、これはすごいかもしれない」と思い、その「良さ」がわかるようになりたいと願う。40)</p>	<p>子どもが夢中になっていることの、「おもしろさ」が分からない時にも、子どもが夢中になっている姿を見ると、「これはおもしろいのだから」と思い、その「おもしろさ」を何とか分かるようになりたいと感じ、探求する。</p>

佐伯胖氏の言説	操作化した項目
<p>一方、共感というのは、「自分にはすてきと思えないけどそう思いたい」、「そういうものの良さをわかりたい」と思うところから、その人が良いと知っているのはどういふところなのだろうということを探求して「理解」しようとする。そこにいたる経緯やそこの状況をしっかりと把握して、その場にわが身をおいて、なんとかして、そこの「良さ」を、心底「納得」しようとする。それが共感なのです。41)</p>	<p>子どもの言動が理解できない時には、その子の身となって、言動の意図や目的、置かれている状況を把握しようとし、子どもの思いを共にしようとする。</p>
<p>共感に必要なのは表層模倣ではなく、深層模倣です。自分にはわからないけれど、「この人はどうもこういふことを考えているのではないか」、「こういふ側面に注目しているのではないか」、「こういふことを大事だと思っているのではないか」というように、相手の意図や目的、相手の置かれている制約条件などを「理解」して、その人の思いを共にしようとする。41)</p>	<p>子どもの不可解な言動の原因は、子どもの心の問題が大きく関係している。(逆転項目)</p>
<p>「共に」という中で見る「横並びのまなざし」です。あなたが見ている世界を、「一緒に見ましょう、共に喜び、共に悲しみましょう」としてかかわったり、「私がみている世界を、あなたも一緒に見てください」としてかかわるまなざしです。これは発達支援理学では共同注意 (joint attention) と呼ばれる行為です。42)</p>	<p>一人一人の子どもが見ている世界を、一緒に見たい、一緒に喜んで、一緒に悲しみたい、と感じる。</p> <p>子どもがどうして夢中になっているのかを知った上で、子どもとともに子どもの見ている世界を感じる。</p>
<p>共感の定義として最も広く定着しているものは、「自分自身の状態や状況よりも、対象の様態とその状況に適合しうる行為が引き起こされること」という事ですが、それが起こるためには当然、相手が活動している状況全体への注目が必要であり、第二接面への注目が不可欠です。43)</p>	
<p>相手がやろうとしている世界に注目し、なぜ、どういふ意図でそこをみているのかわかると、深層模倣が発生します。単に相手が見ているものを一緒に見ただけでは、視線がそっちに向くだけです。視線の先にある世界の状況、意味を「ともに」見たときに、かかわることの意味や意義が納得できます。「少し離れる」ということは、第二接面的感心で相手とかかわることになるのです。44)</p>	
<p>共同注視によって相手が見ているものや見ていることを自分も見ると、相手の行為の結果にだけ注目してしまうと、いわゆる「結果主義」に陥ってしまいます。45)</p>	
<p>観察している他者の行為に強い関心が向き、「すごいな」とか「みごとだな」とか「おもしろいな」と「感心」はしても、それは「観客」になっているだけで、「生み出す側」への共感はないのです。46)</p>	
<p>子どもを見ている大人の側に、つい「慾」が出て、「のぞましい人間」像を想定し、そこにどれだけ近づかかということにだけ関心を寄せることです。もっと怖いことは、「のぞましい“人間”」をいつのまにか、「のぞましい行動特性」「のぞましい心情特性」「のぞましい身体特性」というような、「身に付けてほしいこと」のリストでとらえてしまうことです。47)</p>	<p>月齢に合わせて、身に付けてほしいことを念頭に置き、子どもの姿を捉えるようにしている。(逆転項目)</p>
<p>その子にとってのつらいこと、本当に克服したいこと、子どもが求めていることを共に求めているという思いでかかわることが、共感ということだと思ふ。48)</p>	<p>目の前にいる、この子にとってのつらいこと、本当に克服したいこと、子どもが求めていることを共に求めているという思いでかかわる。</p>
<p>「それが真実なんだ」と言われて証明されてしまうと「受け入れざるを得ない」。そうではなく、「本当に本当だな」といふものを、さまざまなイマジネーションで実感できる。単に論理をたどるとそこに行き着くというのではなく、「ホントにホントにそうなんだ」といふ感じがもてたときこそ、「真実」なのだといふわけです。キーツが言っているのは、そういう想像力は、自分を無にして周囲の世界へ同一化するということなのだ。それが本当の納得だと思ふのです。49)</p>	<p>子どもと対峙する時には、時には自分を無にして子どもの見ている世界へ同一化する。</p>

- 1) 佐伯 胖編『子どもがケアする世界をケアする』ミネルヴァ書房, 2017年, 5頁。
- 2) 同上, 2017年, 6頁。
- 3) 同上, 2017年, 8頁。
- 4) 同上, 2017年, 10頁。
- 5) 同上, 2017年, 11頁。
- 6) 同上, 2017年, 12頁。
- 7) 同上, 2017年, 12-13頁。
- 8) 同上, 2017年, 13頁。
- 9) 同上, 2017年, 30頁。
- 10) 同上, 2017年, 47頁。
- 11) 同上, 2017年, 48頁。
- 12) 同上, 2017年, 59頁。
- 13) 同上, 2017年, 61頁。
- 14) 同上, 2017年, 63頁。
- 15) 「幼児教育はなぜ生涯にわたる人間形成の基礎といわれるのか—対談 佐伯 胖 × 大豆生田啓友」, 子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房, 2013年, 16頁。
- 16) 同上, 2013年, 17頁。
- 17) 同上, 2013年, 44頁。
- 18) 同上, 2013年, 66頁。
- 19) 佐伯 胖「子どもを「人間としてみる」ということ—ケアリングの3次元モデル」, 子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房, 2013年, 97-98頁。
- 20) 同上, 2013年, 112頁。
- 21) 同上, 2013年, 113頁。
- 22) 同上, 2013年, 113-114頁。
- 23) 同上, 2013年, 114頁。
- 24) 佐伯 胖「子どもを見るということ」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版, 2014年, 12-13頁。
- 25) 同上, 2014年, 15頁。
- 26) 同上, 2014年, 21頁。
- 27) 同上, 2014年, 22頁。
- 28) 同上, 2014年, 23頁。
- 29) 同上, 2014年, 25頁。
- 30) 佐伯 胖「子どもが「発達する」ということ」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版, 2014年, 43-44頁。
- 31) 同上, 2014年, 61頁。

- 32) 同上, 2014年, 64頁。
 33) 佐伯 胖「『ともに生きる』保育」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版, 2014年, 160頁。
 34) 同上, 2014年, 181頁。
 35) 同上, 2014年, 183頁。
 36) 同上, 2014年, 186頁。
 37) 佐伯 胖「はしがき」佐伯 胖編『共感—育ち合う保育のなかで—』ミネルヴァ書房, 2007年, iv頁。
 38) 同上, 2007年, v頁。
 39) 佐伯 胖「人間発達の軸としての『共感』」佐伯 胖編『共感—育ち合う保育のなかで—』ミネルヴァ書房, 2007年, 19頁。
 40) 同上, 2007年, 23頁。
 41) 同上, 2007年, 24頁。
 42) 同上, 2007年, 26頁。
 43) 同上, 2007年, 29頁。
 44) 同上, 2007年, 30 - 31頁。
 45) 同上, 2007年, 31頁。
 46) 同上, 2007年, 31 - 32頁。
 47) 佐伯 胖「幼児の『発達』をどう見るか」(巻頭言)『幼児の教育』, 2009年, 4頁。
 48) 佐伯 胖「『共感』ってなんだろう?」<特集>問い直そう保育の中のあたりまえのこと7インタビュー(聞き手)宮里暁美・伊集院理子・浜口順子『幼児の教育』, 2012年, 11頁。
 49) 佐伯 胖「学校を『学校的』でなくするには」(講演記録)第2回教育デザインフォーラム(2010年3月17日)教育の現在と未来『教育デザイン研究』, 第2号, 2017年, 6頁。

③ 畏敬

ケアリングの第3次元として、『畏敬の念を抱く(reverence)』を挙げている。表3に「畏敬」の概念の操作化を行った結果を示す。

表3 「畏敬」に関する概念の操作化

佐伯胖氏の言説	操作化した項目
<p>一つは、子どもを見るときに、子どもを子どもとしてみちゃいけないということ。それは、子どもは本当に真剣に生きている人間なんだ。だから、その子どもにとって、何であろうと、本気で、本気で取り組んでいる存在であって、私たちは、それに尊敬の念をもって「ああ、すごいねえ、一生懸命、本当に何かをつくろうとするって、こういう姿なのか」というのをね、子どもの、その、本当の人間のすごさをもった存在として、尊敬の念をもって、子どもを見る。1) 子ども自身が本気で生きようとしている。その本気で生きようとしている姿を、人間そのものの本来の権利であり、それが本当の人間(子ども)が、人間であるということを主張しているんだ。1)</p> <p>その生きようとしていることは、崇高なことなんだと2)</p> <p>障害があろうと、なかろうと、生きようとする力を、本当に私たちは大切だというふうにみなしていますか2)</p> <p>本心から、子どもの素晴らしさ、スゴさというものをね、見つけることが、私たちの責任だという3)</p> <p>型どおりの人間になっているんじゃなくて、その子らしい人間になっていっているなあと。4)</p> <p>「驚きの目」で子どもを見る。5)</p> <p>そのような「訴え」を「望ましさ」へ向けて聴き取り、それに「応えて」いると、次第に対象は尊敬を備えた高貴な存在にみえてきます。当然、対象を丁寧に、うやまうような、いとしいような思いをこめて、責任ある対応をするわけで、第3次元、『畏敬の念を抱く(reverence)』が不可欠です。6)</p> <p>畏敬については、レイチェル・カーソンの『センス・オブ・ワンダー』7)</p> <p>目の前のAくんをじっくり見るということは、一般概念を当てはめる以上に、一人の子ども「Aくん」独自のおもしろさ、不可解さ、予想をうがざる意外な側面など、そこに見える現実そのものを、いきいきとした姿として捉えることができなければならないものであるはずだ。8)</p> <p>その子の「人間らしい」側面を最大限に生かしてあげるように努めるべきである。9)</p> <p>ただし、ここで「善くなってもらいたい」という期待とまなざしには、「どうなることが善くなることか」についてあらかじめ大人の側で明確に想定しているわけではない。むしろ、大人にとっても、当該の子どもにとっても、究極的には永遠に未知であるという前提の中で、その時々子どもが見せてくれる「善さ」を、まったく新鮮な思いで発見し、驚きのうちに感じ取ろうとするまなざしである。子どもはそのようなまなざしの中で、「見られていること」に応えようとし、時にはあえて大人の予想を裏切りつつ、子どもなりに「今、生きている」ことを示そうとする。10)</p>	<p>子どもは未熟な存在である。(逆転項目)</p> <p>どのようなことであっても(他愛のないことや何をしているのか保育者からは分からないことでも)、子どもが本気で取り組んでいる姿に、尊敬の念を感じる。</p> <p>子どもの取り組んでいることは、(人間として)すごいことに取り組んでいるんだと実感する。</p> <p>子どもはいつも本気で生きる存在である。</p> <p>本心から、子どもの素晴らしさ、すごさを、見つけることができる。</p> <p>一人一人の子どもが、「その子らしくなる」とはどのようなことが実感できる。</p> <p>子どものすごさや素晴らしさに「驚かされる」ことが、一日の保育の中で何度も起こる。</p> <p>子どもとのかかわりを通して、子どもの存在、そのものの尊さに気づかされる。</p> <p>子どもに人間としての尊敬を感じている。</p> <p>目の前の子どもを一般概念に当てはめる以上に、その子独自のおもしろさ、不可解さ、予想を裏切る意外な側面など、そこに見える現実の子どもを生き生きとした姿として捉えている。</p> <p>日常的に子どもが見せてくれる「善さ」を、驚きのうちに感じ取る。</p> <p>時にはあえて大人の予想を裏切りつつ、子どもなりに「今、生きている」ことを示そうとしていることに感嘆の思いをもつ。</p>

佐伯胖氏の言説	操作化した項目
<p>子どもの「育ち（発達）」を発見し、驚き、そしてそれを「楽しむ」ことのなかで、自然に、振る舞うことこそが、保育だとしているのである。11)</p> <p>「一人一人の子どもは、それぞれ、その子どもなりに、その子どもの「やり口」で潜在的にはもともと社会的（文化的実践を志向したも）なのだ」という前提に立ってみよう。さらに、どのような形で「社会的になる（文化実践に参加する）」ことが望ましいのかは、あらかじめ大人の側でわかっているわけではなく、その子どもが発見し、創出する可能性を十分もっているのだ、ということも前提にしたらどうだろうか。そうすると、一人一人の子どもが「その子なりに」社会性を広げようとしている姿を、多様な可能性を秘めたものとして、驚きと発見の期待をこめて、きめ細かく見つめるという、ドーナツ論でいう第一接面でのかわりが浮かび上がってくるはずである。そして、一人一人の子どもが「その子なりのやり方で」社会や世界とより深く、より豊かにかかわれるように、多様な配慮をする保育実践が生まれることになるであろう。そこまでくれば、それはドーナツ論でいうところの「THEY 世界を背負った YOU」とのかかわりとなり、子どもは「YOU 的他者」を通して THEY 世界で自らの「参加」を深めることができるであろう。12)</p> <p>ともに生きる保育は、対話の保育である。YOU 的なまなざしを交わし合う保育である。YOU 的なまなざしとは相手が「自分と同じ」とみなすことではない。相手は永遠に「未知」である。なにが引き出せるかわからない。だからこそ、わくわくする期待をこめて、対話するのである。対話を通して、常に「意外な側面」、「思ってもいなかったこと」を発見し、おどろき、そしてそのことを喜ぶ。13)</p> <p>「子どもらしさ」はわたしたちの文化として大切な特性であり、大人も含めて、あらゆる人々が「見習わなければならないこと」なのである。子どもはものごとくに「夢中になる」。大人であるわたしたちは、なかなか「夢中になる」ということができない。時間を忘れ、「我をわすれて」、ただかかわっている対象の世界に没入する。こういうことは何歳になってもできる人はしあわせである。14)</p>	<p>子どもの姿を発見し、驚き、そしてそれを「楽しむ」心をもっている。</p> <p>子どもへの関わりの中で、子どもの「意外な側面」や、「思いもよらないこと」を発見することが嬉しい。</p> <p>ものごとくに本気で取り組む、夢中になる、我をわすれて没頭する、このような子どもの姿は、大人も見習いたいものである。</p>

- 1) 「幼児教育はなぜ生涯にわたる人間形成の基礎といわれるのか—対談 佐伯 胖 × 大豆生田啓友」、子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房、2013年、20頁。
- 2) 同上、2013年、28頁。
- 3) 同上、2013年、29頁。
- 4) 同上、2013年、45頁。
- 5) 同上、2013年、75頁。
- 6) 佐伯 胖「子どもを「人間としてみる」ということ—ケアリングの3次元モデル」、子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房、2013年、121頁。

- 7) 同上、2013年、124頁。
- 8) 佐伯 胖「子どもを見るということ」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版、2014年、4頁。
- 9) 同上、2014年、27頁。
- 10) 佐伯 胖「「ともに生きる」保育」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版、2014年、160頁。
- 11) 同上、2014年、161頁。
- 12) 同上、2014年、166頁。
- 13) 同上、2014年、183頁。
- 14) 同上、2014年、185頁。

④ 向善性

このケアリングモデルの大前提となる概念として、村井実が『「善さ」の構造』で提起した「向善性」の概念を挙

げている。「向善性」の概念については、村井実の原典ではなく、佐伯の解釈によって表現されている言説を使用した。「向善性」の概念の操作化を行った結果は表4である。

表4「向善性」に関する概念の操作化

佐伯胖氏の言説	操作化した項目
<p>「すべての人は——生まれてすぐの乳児から、終末期を迎える老人まで——は、誰かをケアしないではいられない存在である」1)</p> <p>たとえ人がさまざまな事情や経緯から「ケアしない」、「ケアできない」という行動に走るがあったとしても、人間の本性としては、誰かをケアしないではいられないはずの存在だという前提から出発することを提案するのです。1)</p> <p>人間の本性として、村井実「すべての人は自らよく生きようとしている」としています(村井、1967)。1)</p> <p>村井も認めるように、「よく生きようとする」のは「他者とともに」という「間柄的關係」のなかでのことです。2)</p> <p>人は自分以外の何か／誰かがよくあるように、何らかの「(相手にとって)よきこと」をしてあげる(ケアする)ことに専心没頭することで、「結果的に」よく生きることを実現しようとしている、という見方ができるのではないのでしょうか。」つまり「自分をよく生かそうとする」のではなく、「自分以外の誰かをよくしようとする」・子ども(乳幼児でさえ)にも、そのような気質がしっ</p>	<p>すべての人は、誰かをケアし、誰かにケアされ生きる存在である。</p> <p>すべての人は、生まれてすぐの時から、他者とともに「よく生きようとする」存在である。</p> <p>子どもが夢中で没頭していることは、どのようなことであっても、まずは認める。</p>

佐伯氏の言説	操作化した項目
<p>かり備わっている・・・3)</p> <p>「人間」を、「よくなろうとしている存在」として見る4)</p> <p>赤ちゃんは他者の行動について、道徳的に「よい行い」と「わるい行い」を区別し、「よい行い」に対して「よい」という判断、「わるい行い」には「わるい」という判断を示します。5)</p> <p>「道徳的によい」、「道徳的にわるい」という判断を下しているとしかかかんがえられないのではないのでしょうか。6)</p> <p>村井先生は、「善さ」については、どういうことが「善い」ことかをあらかじめ定義したり、なんらかの原理・原則から導いたりすることはできないとしています。それは徹頭徹尾、互いが訴え合い、訴えを聞き合う関係からつくり上げていくべきこととしてしているのです。話の順番は、こうなります。</p> <p>まず人間は間柄的存在である。したがって、人間はつねに「互いによって、よいこと」を願わずにはいられない。この「互いにとって、よいこと」という判断が、「そうするべきだ」、「そうするべきではない」という道徳的判断のもとになる7)</p> <p>ロビンソンは、フライデーを「気づかして」いた。そこから、「互いにとって、よいこと」を願い、訴えるようになった。そこから人間の「道徳性」が生まれた。8)</p> <p>“人間は、道徳的存在である”，“人間は、間柄的存在である”と続けて、最後に“人間は、他者を気づかう存在である”としてきました。9)</p> <p>乳幼児の段階でも、他人との間で「何が望ましいことか」を考えることができる10)</p> <p>人間を「善さをもとめる(よくなろうとする)」存在と見なし、人間の本性について性善説でも性悪説でもない向善説を提唱されているところを拝借しました。11)</p> <p>ただし、ここで「善くなってもらいたい」という期待とまなざしには、「どうなることが善くなることか」についてあらかじめ大人の側で明確に想定しているわけではない。むしろ、大人にとっても、当該の子どもにとっても、究極的には永遠に未知であるという前提の中で、その時々子どもが見せてくれる「善さ」を、まったく新鮮な思いで発見し、驚きのうちに感じ取ろうとするまなざしである。子どもはそのようなまなざしの中で、「見られていること」に応えようとし、時にはあえて大人の予想を裏切りつつ、子どもなりに「今、生きている」ことを示そうとする。12)</p> <p>文化的実践というのは、わたしたちが文化として「大切だ」とすることを大切にすることであり、そういう大切なことを味わい、分かち合い、そしてあらたに創出することである。13)</p> <p>私たちは、「善さ」とは何かを「定義」することはできないが、「誰にとっても“善さ”判断を訴え合い、また、他者の「善さ」判断を自らの「善さ」判断で「応じる」ことができる。このような「善さ」判断を引き出し、支え、応じるとともに、さらなる「善さ」を探求するのが教育的働きかけであり、14)</p>	<p>すべての子どもは、「よい行い」に対しては「よい」、「わるい行い」には「わるい」という判断を下せる。</p> <p>すべての人は、他者とともに生きる存在であり、「お互いにとって、よいこと」を常に願っている。</p> <p>すべての子どもは、他者とともに生きる存在であり、「お互いにとって、よいこと」を常に願っている。</p> <p>すべての人は、他者とともに生き、相手を気づかう存在である。</p> <p>すべての子どもは、周囲の者とともに生き、相手を気づかう存在である。</p> <p>すべての子どもは、何歳であっても、他者との間で「何が望ましいことか」を考えることができる存在である。</p> <p>子どもは、未熟な状態で生まれてくるので、「よい行い」や「わるい行い」について、一つ一つ正しいことを教えなければならない。(逆転項目)</p> <p>子どもが「どうなることが善くなることか」「どうなることが望ましいことか」について、あらかじめ大人の側に明確な想定が必要である。(逆転項目)</p> <p>子どもが「どうなることが善くなることか」はあらかじめ大人の側で明確に想定するのではなく、子どもとの相互交渉(対話・やりとり)の中で感じ取るものである。</p> <p>「よく生きようとする」とは、他者の「よさ」の判断と自らの「よさ」の判断を、他者との間でともに探求することである。</p>

- 1) 佐伯 胖編『子どもがケアする世界をケアする』ミネルヴァ書房、2017年、2頁。
- 2) 同上、2017年、2-3頁。
- 3) 同上、2017年、3頁。
- 4) 同上、2017年、46頁。
- 5) 佐伯 胖「子どもを「人間としてみる」ということ—ケアリングの3次元モデル」、子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房、2013年、84頁。
- 6) 同上、2013年、85頁。
- 7) 同上、2013年、91頁。

- 8) 同上、2013年、93頁。
- 9) 同上、2013年、102頁。
- 10) 同上、2013年、111頁。
- 11) 同上、2013年、121頁。
- 12) 佐伯 胖「[ともに生きる]保育」佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版、2014年、160頁。
- 13) 同上、2014年、185頁。
- 14) 佐伯 胖「学びの場が生まれるとは」準備委員会企画 基調講演2『教育心理学研究』日本教育心理学会、2015年、54巻、153-160頁。

(2) 暫定的指標としての選定

概念の操作化によって抽出した項目群を、暫定的指標作成のために、選定した。選定においては、著者以外に教育学及び幼児教育に関する研究者2名(うち1名はベテランの現職経験者)とともに3名で検討した。選定に

あたり優先したことは、①ワーディング、②コロケーション、③保育者にとっての理解のしやすさ、④保育場面における具体性、を基準にした。3度による検討と修正を重ねた結果、各構成概念のもとに選定した項目は以下の通りである。なお4つの構成概念のほか、逆転項目と

して「⑤ケアリングに基づかない子ども理解」という項目群を設定した。これは、4つの構成概念の操作化によって反転的に出現した項目群である。

① かかわり

- ・一人一人の子どもが、その子なりのやり方で、周囲や環境とより深く、より豊かにかかわれるように、多様な配慮をする。
- ・子どもに対する自分自身（保育者）の気持ちの揺れに注意し、自分の理解やかかわりの「間違いの可能性」にも注意している。
- ・子どもの姿を、「分析」したり「解釈」したりしないで、子どもを「まるごと」受け入れる。
- ・子どもから発せられるメッセージに、いつでも応答する準備ができています。

② 共感

- ・子どもの身体全体から発信される言葉以外のメッセージ（表情・まなざし・そぶり）を感じ取る。
- ・保育者としての構えを持たずに、子どもにまっすぐに向かい合う。
- ・子どもが「おもしろい」と思い、熱中していることに注意を向けて、深く知ろうとする。
- ・子どもの葛藤する傍らに静かに寄り添い、悲しみやとまどいを感じ取ろうとする。

③ 畏敬

- ・子どもが本気で取り組んでいる姿に、尊敬の念を感じる。
- ・子どものすごさや素晴らしさに「驚かされる」ことが、何度もある。
- ・子どもに人間としての尊厳を感じている。
- ・子どもの姿を発見し、驚き、そしてそれを「楽しむ」心をもっている。

④ 向善性

- ・子どもを含むすべての人は、他者とともに生き、相手を気づかう存在である。
- ・すべての子どもは、「よい行い」に対しては「よい」、「わるい行い」には「わるい」という判断を下せる。
- ・すべての子どもは「よくなろうとする」存在だと信じ、見守る中で、子どもから伝わってくるメッセージを聴き取る。
- ・子どもを含むすべての人は、何歳であっても、他者との間で「何が望ましいことか」を考えることができる存在である。

⑤ ケアリングに基づかない子ども理解

（全て逆転項目）

- ・子どもが望ましい姿になるよう働きかける。（かかわり）
- ・子どもが、ふさわしい行動を身に付けられるように働きかける。（かかわり）

・子どもの言動を理解するときには、どうしてそのような言動に至ったのかの原因を考えるようにしている。（共感）

- ・子どもの言動を、客観的に理解し把握するようにしている。（共感）
- ・月齢に合わせて、身に付けてほしいことを念頭に置き、子どもの姿を捉えるようにしている。（共感）
- ・子どもは、未熟な状態で生まれてくるので、「よい行い」や「わるい行い」について、一つ一つ正しいことを教えなければならない。（向善性）
- ・子どもが「どうなることが、よくなることか」「どうなることが望ましいことか」について、あらかじめ大人の側に明確な想定が必要である。（向善性）
- ・子どもは、色々なことを教えることで、よりよくなっていく。（畏敬）
- ・子どものできること、できないことに注目して、子どもを理解する。（畏敬）

6. 今後の課題と展望

本報では、保育・教育の本質に関わる保育者の姿勢を、佐伯氏の「ケアリングの3次元モデル」に示された、「向善性」、「かかわり」、「共感」、「畏敬」の概念から指標化した。今後は、この仮説段階の項目を使用した量的調査を実施し、調査結果から概念の意味を再解釈することで、一定の統計的妥当性を得た指標として完成させることができる。その後の展開として統計的な妥当性をもった指標を、保育実践や保育記録、事例の分析や評価に用いることができるだろう。

しかしここで、概念を操作化し指標化する中で、大きな課題に気づかされた。それは佐伯氏の物事に対する根本的な考え方であり、研究において重要視している事柄に、「部分を重ねても全体を捉えることはできない」という価値観がある。本報で試みた指標化のように、3次元モデルを細分化し、構成概念ごとに理解すること自体が、このモデルの背景となる価値観と齟齬を生み、全体として捉えるモデルの重層性を薄めてしまうことになりかねない。指標を使用する際には留意が必要である。さらにもう一つの課題は佐伯氏のケアリング理論はノディングズの理論を援用していると明記されているが、その理論の中身は「ケアの本質」を記したミルトン・メイヤロフの論に類似しており、田村真・向野宣之訳の『ケアの本質』のワーディングと重なるところも少なくない⁸⁾。この点についての吟味が不十分であり、今後の課題として残っている。

注及び引用文献

- 1) 文部科学省『新しい学習指導要領等が目指す姿』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm
(アクセス確認：2019年2月8日)
- 2) 佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版, p 153-18-12, 2014年.
- 3) 同上 p156 111-14
- 4) 佐伯 胖「人間発達の軸としての『共感』」佐伯 胖編『共感—育ち合う保育のなかで—』ミネルヴァ書房, p 26, 2007年.
- 5) 佐伯 胖「子どもを「人間としてみる」ということ—ケアリングの3次元モデル」, 子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房, p 120, 2013年.
- 6) 同上, p 123
- 7) 同上, p 124
- 8) ミルトン・メイヤロフ『ケアの本質—生きることの意味—』田村真・向野宣之訳, ゆみる出版, 237p., 1987年.

文 献

- 子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房, 293p., 2013年.
- ミルトン・メイヤロフ『ケアの本質—生きることの意味—』田村真・向野宣之訳, ゆみる出版, 237p., 1987年.
- 佐伯 胖編著『子どもがケアする世界をケアする』ミネルヴァ書房, 227p., 2017年.
- 佐伯 胖著『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』[増補改訂版] 東京大学出版, 241p., 2014年.
- 佐伯 胖編『共感—育ち合う保育のなかで—』ミネルヴァ書房, 211p., 2007年.
- 佐伯 胖「幼児の「発達」をどう見るか」(巻頭言)『幼児の教育』pp 4-7, 2009年.
- 佐伯 胖「「共感」ってなんだろう？」<特集>問い直そう保育の中のアたりまえのこと7インタビュー(聞き手)宮里暁美・伊集院理子・浜口順子『幼児の教育』, pp 4-14, 2012年.
- 佐伯 胖「学校を「学校的」でなくするには」(講演記録)第2回教育デザインフォーラム(2010年3月17日)教育の現在と未来『教育デザイン研究』, 第2号, pp 1-6, 2017年.

佐伯 胖「学びの場が生まれるとは」準備委員会企画
基調講演2『教育心理学研究』日本教育心理学会, 54
巻, pp153-160, 2015年.

付 記

本論文は, 科学研究費助成事業[平成29-31年度
挑戦的研究(萌芽)研究課題番号17K18636]
「認定こども園における園内・園外研修モデルの構築」
における分担研究者としての研究成果を報告するもので
ある。

