

子どもの“こだわり”に寄り添う保育に貫かれる子ども理解と受容

Comprehension and Acceptance of Child as the Key Element of Child Education and Care Based on Child's "Adherence"

橋川喜美代*, 岩崎美智子*, 塩路 晶子*, 小林 友子**

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地

*鳴門教育大学・学校教育学部 幼年発達支援講座

**矢倉乳児保育園

Kimiyo HASHIKAWA *, Michiko IWASAKI *, Akiko SHIOJI *, Tomoko KOBAYASHI **

* Department of Early Childhood Education, Care and Welfare, Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

** Yagura Baby-Toddler Education and Care Center

抄録：子どもと世界の関係が断ち切れ、教育や保育の成立しにくい現代において、子ども—保育者の関係性を確立するために小林友子が考案した子どもの“こだわり”に寄り添う保育の要は、次の2点にある。①子どものこだわり=好きなことと捉え、子どもが納得するまでじっくり時間をかけて関わり続ける保育者の子ども理解の姿勢、②保育者が体を張り、築き上げていく子どもとの相互関係は、「受容される存在」としての子どもではなく、生活・活動の主体としての子どもに対する保育者の開かれた受容、に力点が置かれている。

キーワード：子どもの“こだわり”に寄り添う保育、子ども理解、受容

Abstract : In modern times, the relationships between child and the outside world have been severed, and it is difficult to establish the proper conditions for education and child care. In order to establish a relationship in this environment, efforts must be focused on the following two key element for creating child care which is based on the concept of the “adherence” of child, as conceived by Tomoko Kobayashi.

- (1) The approach of the nursery teacher must be aimed at gaining the child's comprehension. The nursery teacher understands that the “adherence” of a child is what the child likes, and the nursery teacher must remain thoroughly involved with the child for sufficient time to gain the child's comprehension.
- (2) The mutual relationship that is painstakingly constructed between the child and nursery teacher must involve an open acceptance of the child by the teacher. This acceptance is not of the child as an “acceptable presence” but rather an acceptance of the child as the principle focus the lively and living activities.

Keywords : Education based on child's “adherence”, Child's comprehension, Acceptance

1. はじめに

保育所や幼稚園における保育・教育では、乳幼児の健全な発達を図るために、安定した情緒のもとでの自己発揮を重視している。ちなみに、『保育所保育指針』では、「子どもが健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境を用意し、自己を十分に発揮しながら活動できるようにする」ことによって、「大人との上下の関係とは違う横の対等の関係の中で、自己主張や自己抑制の必要性や方法を学び取って」（傍点：引用者）けるよう求めている（厚生省、1999、4頁・10頁）。そして、子どもが自己主

張と自己抑制の両面から、十分に自己発揮し、健全な心身の発達を遂げるよう指導する保育者のあり様が今、大きく問われている。

こうした今日的な保育の動向は、「保育者—子どもの関係」を基軸とした保育の質を探究する研究や、指導困難な幼児との対応経験から、保育者の熟達プロセスを明らかにしようと試みている研究に如実に示されている（金田・諏訪・土方、2000、高濱、2001）。

上記の研究において、注目すべき点は3点ある。第1に、受容を重視する保育姿勢をとる2つの園を比較し、そこに見られる「抱き」を“かかえこみ”と“開かれた”

という2つの受容のダイナミズムから分析し、その相違を明確にしていること(土方, 2000)。第2に、保育者として習熟していくプロセスは、経験の積み重ねによる影響を強く受けるものの、知識量の増加が熟達化の必要条件であり、豊富な知識の構造化が十分条件となること(高濱, 242頁)。第3に、平均11年を超える“生き残り”の保育者たちが、保育分野において熟達するのみならず、生涯にわたる英知の強化に挑んでいることを明らかにした点である(高濱, 256-258頁)。

ところで先述したように、土方は「受容」を次の2つに分けている。①情緒的信頼関係を優先するところから生ずる「受容」(=かかえこみの「受容」)。②まわりの世界に働きかけていく活動意欲の育ちを重視するもので、活動意欲優先の「受容」(=開かれた「受容」)。そして、『受容』はその子のありのままを受け入れることではあっても、子どもの思いや意図を探り追いかけるだけでは保育者はいきづまるか振り回されてしまうことになりかねない。子どもの気持ちや思いを確かめくみとることにのみ没頭すると、一見子どもを尊重しているかに見えてもその実より広い視野で意図を見直したりズレを修正する契機を失ってしまう。結果として、大人との情緒的一体感のみを重視する『受容』となり出口のない見通しをもたないかかえこみの保育になってしまうだろう。…『受容』は、ありのままを受けとめつつ子どもの意図(思い・要求)をさぐり、それを育てる手がかりを与え、子ども自らが選択し意図したことを実現していくといった次の見通しを生みだす開かれた『受容』でなければならない。」と強調している(土方, 184-185頁)。

本研究は、保育経験35年を超えるベテラン保育者が、環境や時代の変化を越えて、いかに自分らしい保育を形成しようと模索してきたのかを辿りながら、自らと子どもとの関わりを克明に書き記した保育記録に描き出される開かれた「受容」の具体的な姿を明らかにすることを目的とする。特にここでは、岩崎と塩路が共同研究者である小林友子の手による保育記録を熟達の過程から分析・整理し、橋川が執筆するという役割分担を採った。なお、登場する子どもたちは全て仮名である。

II. “こだわり”保育までの変遷

35年の保育経験を持つ小林は、乳幼児がドキドキするスリルを自ら見つけて挑み続ける姿、すなわち“こだわり”の中に、大きな成長の節目を見出す。したがって、その保育記録には、乳幼児がまさに生き生きと自己課題に取り組み、生きる力を育てている姿が描き出されている。圧巻なのは、畳2畳を階段に並べた滑り台で、0歳児と1歳児が入り混じりながら、ぶつかったりする中で、下から上ろうとする幼児が、上から滑って来る子を避けよ

うと咄嗟に脚を広げたり、当たりそうになる瞬間、身を縮めて防衛態勢をとる姿である。

ここでは、小林が乳幼児の徹底的かつ挑戦的“こだわり”を見逃さず、“こだわって”見ることに徹する“こだわり”保育を確立するまでの経緯を①知識量の増加・知識の構造化の時期、②こだわり保育への挑戦、③こだわり保育の基礎期、④こだわり保育の完成期、の4期に分けて辿ってみよう。

1. 知識量増加・知識の構造化確立までの時期

この時期は、就職して間もなく出会った先輩保育者による厳しい評価に戸惑いながらも、懸命に知識量を増やし、自らの子どもと向き合う姿勢を確立するまでの3年間の軌跡である。

(1) 容赦ない先輩保育者からの概念砕き

先輩保育者の批判は、実習先で見た和音をピアノで教える保育者の保育を安易にまねる小林の2点に向けられた。その1つは、子どもの音楽の何を教えたいのか？ 子どもにとって音楽とは何なのか？ という教材研究への不備である。2つ目は、「〇〇しなさい」という命令言葉を何気なく使うことへの厳しい指摘であった。そして、絵の具を使って自由に描いた子どもの絵を通して、今日の遊び、人との関係、担任と子どもが何をしたかと尋ねる先輩保育者に、4,5歳児25名の内10名の子どもの様子がまったく答えられない。愕然とさせられたこの時から、小林の子どものつぶやき、興味、こだわりの採取が始まる。瞬時に消えるこうした出来事をメモに取り、それを保育日誌に書き写す作業の中で、子どものつぶやきに担任である自分への思いが込められていることを発見する。ここでの発見が、自閉症児のこだわりを理解させる契機となる(小林, 2004)。

ところで、小林の勤めた松山東雲短期大学附属幼稚園では、創造美育協会による「子どもの絵から心を理解する」勉強会を年2回開き、保護者と職員が夜遅くまで語り明かした。小林はこの時、決まって頭痛に悩まされた。本人は疲れからだと思っていたが、先輩保育者からはこの勉強会のために来られる指導者に不安を抱いているからだと言われた。そして、指導者にそのことを話し、保育への問題点を厳しく批判されるのではないかという不安を自覚した時から、頭痛はなくなったと言う。不登校の子どもと同じ症状に苦しめられたことによって、小林は子どもの絵を見て語ることは心を開いて自分の保育の問題を語ることだと学んだ。

(2) 自閉症児から学んだ乳幼児のこだわり

保育2年目、言葉が通じない、まなざしが合わない自閉症児、しゅんちゃんとの出会いは、小林の保育を大き

く変換する確信を与えた。

「県道の横断歩道の白線上に、6歳の男の子がしゃがむ。車やバスが通る度に、大きな体を抱いて道路の端に連れてくる。再び、白線の上にしゃがみこむ。何度か連れもどしている内に、私（＝小林）も道路白線の中央に、男の子と一緒にしゃがんでしまった。車に乗っている人達がこの二人の不思議な光景にふり返りながら、去って行く。私は恥ずかしさも忘れて、よけて通ってくれる人達にホッとしながら、いつもと違った角度から、周囲の人の表情・風景を見ることができた。横断歩道白線上に座り込むこだわりが一月余り続く。」（小林、1991年2月15日）

自閉症児の最初のこだわりは、横断歩道の白線に座り込むことであった。車やバスが通る道路上であるため、幾度か大きな体を抱いてよけていた小林も、ついには一緒にしゃがみ込み、周囲の人の表情・風景を違った角度から見る。しゅんちゃんには彼特有のこだわり、世界との関わり方がある。これが十分に満喫させられることなくしては、しゅんちゃんと自分の心を繋ぐパイプは見いだせない。そう考えるから、小林は一ヶ月間、歩道の白線にしゃがんで見える世界をしゅんちゃんと共有することができたのである。

しゅんちゃんもまた、小林が自分と世界を共有してくれる相手と見なし、小林を次の世界へと誘って行く。小林がしゅんちゃんの気持ちを安定させることのできる曲、「トレイン」を探り当てた時から、しゅんちゃんとの本格的なかわりが始まったと言えよう。

「園内に入ること自体をいやがり、近所の公園のブランコをさわって、野道を通って、裏門から入って行くコースにこだわりをみせ、ようやく園内にとどまってくれるようになった。自由表現のためのピアノ曲を様々に弾くと、気持ちよさそうな反応があった。翌日意外なことが起こった。ピアノを弾き始めると、彼は自分のひざをパチパチと手でたたき、額を床にガンガン打ちつけ怒る。自虐行為に、とめることもできない私は、焦りながら20曲余り弾いても彼は気に入らない、一時間も弾き続けて、ようやく『トレイン』の曲に到達した時、彼の昨日の安心した表情がもどって来た。この一曲を見つけ出したことに、私は大きな自信を得た。」（小林、1991年2月15日）

繰り返される自虐行為を止めようと、彼の表情だけを頼りに、20曲もの曲を弾き続ける小林。その姿はどのような意味を持っていたのだろうか。「トレイン」を奏でた時、しゅんちゃんに訪れた安らいだ表情は、彼のみならず、小林の心をも充実感で満たした。「この一曲を見つけ出したことに、私は大きな自信を得た」と言う小林の言葉には、どうすればいいのかわからなかった迷路から抜け出たという実感と、しゅんちゃんの世界に入り込んだ

という自信が込められている。

(3) 子どもからの学びとそれを裏付ける知識の獲得

しゅんちゃんの世界に入り込んだとはいえ、彼の行動に振り回される生活が終わったわけではない。小林はそれから、「園外をロバのメロディーが流れてくると急に飛び出す。私も後をついていく。どこまでもどこまでもついていく。週二回ロバのパンが通ると飛び出す彼のためにパンを一個買って、ロバのひく車の後方に乗せてもらって、バスならば三駅向こうまで行き、おんぶでもと来た道を歌を歌いながらひき返す」（小林、1991年3月15日）す生活が続いた。

しゅんちゃんは1年を経て、「トレイン」の曲を弾いて欲しい時には、小林の手を引っ張ってピアノの所に行くようになり、絵の具の色も独特な言い方で「アカツ、キィ、ミドリ」と言えるようになった。それは、児童相談所の先生から「とに角、お母さんが一日の内二時間でいい、あなたに子どもを託してホッとする時間を与えて欲しい」と言われていた状態からは、考えられない程の成長である。

小林がお母さんとその成長を喜んだことは言うまでもない。何かを教えることが「教育」だとすれば、子どもに振り回されている自分の姿に打ちのめされそうになる。そうした小林を支えたのが、ニールの著作集であったと言う。特に、「自律とは、人間性に対する信念を意味する。・・自律とは、子どもが身体精神ともに、外界の権威にわずらわされることなく、自由に生活する権利をもつことの意味である。・・・子どもはどなりつけられたり、たたかれたりすべきでなく、常に愛され、保護されるべきであることを意味する。」（ニール・A・S、1969、73頁）が小林を支えたのではないだろうか。そして、しゅんちゃんと出会えた喜びを倉橋惣三の『育ての心』の次の言葉に託している。

「何んたる縁か。こうして親しく、あなたの為には大切な幾とせを、日々にいっしょに楽しみ得たことか。『教育』。そんなことよりも、あなたを迎える朝な朝なが私の楽しみでした。『あなたの為』。そんなことよりも、あなたといっしょに遊ぶことが私の喜びでした。」（倉橋、1965、45頁）

こうした事実からも、小林の保育が先人の教育家たちの知識に基づいて、体系づけられたことは明白である。

2. “こだわり” 保育への挑戦

こだわり保育への挑戦は、矢倉乳児保育園での実践の初期段階にまで続く長期間に及んでいる。こだわり保育への挑戦は、「色、大きさが同じボールを何個も用意して安心している私の前で、黄色の一個にこだわって、激しい取り合いが始まる。1歳児の二人の女の子が、全力投

球のぶつかり合い。髪を引っ張られても、持っているボールを離さない。両者一步も譲らない。『欲しい』という強い意志、あらん限りの工夫と力を出し切っている子どもの姿を見るたび、私は、もしかして、こういう“こだわり”の姿が、本物の力になっていくのかもしれないと、期待し始めた」(小林, 1994, 38頁) ことから始まった。

(1) “こだわり”の姿を見逃さない

ところで、小林はいったい子どものどのような“こだわり”に注目したのだろうか。こうすけちゃん(1歳児)の例をあげながら、彼のこだわりとその姿に目を見張る保育者小林のこだわりを明らかにしておこう(小林, 1994, 38-39頁)。

こうすけちゃんがまだハイハイで移動する時、彼はテラスに出る戸口の所に行っても、座ったまま、小さな玩具の車を落とす。注意して見ていると、落とす車が次第に、大きい室内三輪車に変わっていく。小林が部屋に三輪車を入れると、彼は再び戸口の所までハイハイしながら押して来て落とす。ガランガランという大きな音に「アーッアッ」と声を発し、瞳を大きくしながら、毎日熱心に繰り返す。

一ヶ月後、驚くべき事が起こった。一人歩きができ三輪車にまたがれるようになったばかりのこうすけちゃんは、御多分にもれず何故かバックしてしまい、危うく車ごとテラスに落ちそうになった。しかし、その一瞬手前で、後方を見て、距離を保ち、難を逃れたのである。ところが、同じ頃、三輪車に乗ったやっくんは、車に乗ったまま後ろずさりして、そのままテラスに落ちてしまった。

小林は危うく難を逃れたこうすけちゃんと、そのまま落ちてしまったやっくんとの違い、すなわち身の安全を守る鍵を、こうすけちゃんの物を落とす遊びに見いだす。物を落とす中で、体に溜め込んだ距離感が、こうすけちゃんを難から救ったと言う訳である。子どもの“こだわり”の行為に潜む秘密を知った小林の衝撃は大きかった。

(2) 逆転の発想

保育所の保育を基礎づける「保育所保育指針」は、「幼稚園教育要領」よりも、保育者と子どもの直接的なかわりを重視し、子どもを意欲的に活動できる環境を整え保育者が活動状況に応じて援助する観点が薄いとと言われる(諏訪, 2000, 149-150頁)。

矢倉乳児保育園の保育は、そうした指摘を払拭するような環境が整備されている。その典型例が、先にも触れた階段での畳を使った滑り台であり、階段の直線逆さま降りである。階段は乳幼児の安全を脅かす厄介なものから遊び場へと見事に変身した。こうした階段の変身もまた、小さな乳幼児の階段への“こだわり”に注目した小

林の「この階段さえなければ」という発想の逆転から生み出された(小林, 1994, 40頁)。

「階段で遊ばせてみよう」という思い切った発想は、乳児が自力で生活空間を広げるきっかけをもたらした。重たい頭から落ちそうになる全身を小さな腕と手で支え、一段一段ゆっくり、静かに降りていく。自ら選んだ遊びへの集中力は乳児のどこにそんな力が隠されていたのかと思うほど凄まじく、私たち大人の目を引きつけて離さない。

ここには、「環境を通して行う」教育を謳う教育要領が目指す生きる力の根源がある。「乳児が自分の力を発揮して物事に積極的に向かって行くには、自分が守られているだけではだめです。自分のすることに自信をもてるようになり、ちょっとくらいの不安や困難、失敗には立ち向かっていくだけの意欲が必要」だと主張する小林は、乳児のこだわりの行為が何度でも繰り返し挑戦できることを重視する。そして、繰り返し挑戦する中で培われる自分への自信が、意欲の源泉となる。とはいえ、こだわりの行為を温かく、じっくり見守ってられる背景には、小林が培ってきた乳幼児の成長を細やかにとらえる確かな目がある。

そこで小林による“こだわり”保育が確立するまでの過程を基礎と完成の2期に分け、乳幼児の行動を細やかに見守る目の変容を明らかにしておく。乳幼児の“こだわり”が本物の力を育むに違いないという小林の確信と挑戦をたっくんの1年間に及ぶ事例から辿ることとする。

III. “こだわり”保育の基礎期

1. ことばによらないコミュニケーション

小林が一人ひとりの乳幼児のつぶやきを細かく採取し始めたことは、子どもとことばによらないコミュニケーションを可能にさせた。4月9日のたっくん(1歳4カ月)の記録は、まさにその典型となる一例である。

「たっくんが毎朝私に、ハムスターのケースを指さして『ウンウンウン』と促す。その後両手を万歳して、『抱いて見せて』の合図終了。私が抱っこして、カウンターの高さを見せてあげる。一緒に中をのぞき込むが、おがくずの中にもぐり込んでいるハムスター二匹が見えない。たっくんは私の腕の中で再び『アウウンウウン』。ゲージを下に降ろして、という合図。了解。私はたっくんをまず降ろして、ゲージを床に降ろす。次は、私に顔を向け『ウウウウウ』。戸を開けてという合図。私が他の子ども達が寄って来る様子にちょっと気を取られていると、続けて『ウッアッアッ』と気を入れたおなかのそこからの『アウウ』が連発する。なかば『あけろ』という命令のようなイントネーション。ハムスターを私が手のひらに出すと、ギュッとつかんで「アハハ」と春空のよう

な笑顔で笑う。」(小林, 1999^a)

このたつくと小林とのやりとりは、鯨岡峻(2000)が、重い障害のある子どもと教師がある場面を共に生きる、それこそがコミュニケーションであるという観点から指摘した感性的側面に重心を置いたコミュニケーションである。というのも、2人のやりとりは次の鯨岡の指摘を的確に実証しているからである。

「子どもが未熟で、いまだ共通の媒体を獲得していなくとも、関わる大人の側が子どものことを分かろうと努めている限り、そこには何らかの通じ合い、分かり合いが見られ、最初の誕生日頃ともなれば、その種の感性的コミュニケーションによって、かなりのレベルでの『分かり合い』が可能になります。そしてことばはその種の感性的コミュニケーションから立ち現れ、次第に厳密な意味を交換することを目的として理性的コミュニケーションに移行していくことが分かります。」(鯨岡, 19-20頁)

鯨岡が奇しくも述べているように、大人の側が子どものことを分かろうと努める限り、「分かり合い」は可能になる。たつこのパチャパチャ遊びはまさにその代表例と言える。

小林はたつくんがお茶や牛乳をこぼして、ピチャピチャする遊びが毎日繰り返される意味が分からなかった。たつくんがこの遊びを始めると、小林は「大事大事よ」と言って、台拭きで静かに拭き取る。そして、再び牛乳をコップに入れる。すると、たつくんはちょっと小林の顔を見て、またちょっとこぼしてみる。小林は再び拭き掃除。この遊びは毎日続く。不思議なことに、1回の食事や、おやつ時に、3回以上は続かなかった。

(小林, 2000, 57頁)

3回以上続かないことも何か意味深長であったが、どうしてそうなのか分からなかったのである。そして、時を同じくして、たつくんはよく泣き、「ねんね」と言う言葉がよく聞かれるようになる。

小林は、その原因を探り始める。まず、朝6時20分頃という起床時間。家の庭先で朝日にあたりながらよく歩いて遊ぶため、園で眠くなるのかと思い、布団を敷いてたつくんを横にする。しかし、「プレーメンの音楽隊」のエプロンシアターが始まったり、「お散歩」という声が聞こえると、むっくり起き上がり、先ほどの眠そうな様子はどこへやら。元気者のたつくに大変身。明らかに、眠気は原因ではない。

そして気づいたのが、机の上を牛乳や、お茶をこぼして、手でピチャピチャ遊ぶことを小林がきれいに拭き取ってしまうこと。たつくんは汚す楽しさを奪われ、抵抗できない悲しみを泣くことで訴えている。たつくんの泣きと「ねんね」が、自分の意欲を単純に阻止せず、もっと敏感に応じて欲しいというサインだと気づいた小林は、彼のつぶやきに注意を払いながら、新しいつながりを結

び始める。

2. サインに潜む子どもの心を探る

「ア・ム・ハ」と声をかけながら、登園してきたたつくん。小林はこの言葉に「たつくん、ハム(ハムスター)ちゃんと言えだしたのね」と嬉しい思いを、お母さんや保育者に知らせて回る。これがきっかけで、たつくんは「ア・ム・ハ、マンマ」と餌が欲しいと給食の先生に表現できるようになった。

6月には、たつくんの単語が急速に増えていく。「ドンドン」「オーレ」は、「地球ドンドン」の体操がしたいという合図。「アイアイ」は、「アイアイ」の歌をうたおうという催促。「ポッポー」は、鳩時計が知らせるおやつ時間。「ピンピ、マンマ」は、水槽の魚に餌をあげるというサインである。こうしたたつくんのサインによって展開される保育は小林に、これこそが子どもの主体的な生活であり、静と動のバランスが不思議なほどに保たれていることを実感させた。

極めつけが、7月10日の記録である。この日、たつくんは初めて、小林のニックネームである「ポボちゃん」と正確に発音することができた。まさに、それは記念すべき日となった。これが正確に発音されるまでの過程を辿る時、子どもとやりとりする大人の姿勢がいかに大きな力を子どもに与え、その心に込めさせるのかが分かる。

『ポ・チャン』の時期が二カ月余り続いた。『ポボ』と『ボ』を連続して言えにくそうに、『ボ』と言うと声をとまって、私の口元を見て『チャン』と気合の入った声で言ってくれる。『ポ・チャン』と言うと私は、そう、そうよと、顔をうなずかせながら、コクンコクンとする。今週の三日前、毎日のお決まりコースの『ポ・チャン』と言っていた。たつくんが『ポボ』と続けられる。『そうたつくん、そうよ』と私は嬉しくてうなずく。『ポボ』は続いたが、その次に『チャン』がなかなか発射されない。彼は、いいことを思いついた。私が『ポボ』を言い始めると、すばやく『チャン』を言う。私の声に合体させ二人分『ポボ、チャン』になる。私が待っているとたつくんが『ポボ』と言うから、すぐさま『ちゃん』と私が言う。楽しいかけ合いだった。そうして一昨日、昼寝前、『ポボ、チャン』と続けた。その直後、たつくんがコクンコクンと首を横にして、あお向けになっているにもかかわらず、うなずいてくれる。」(小林, 1999^b)

見事なまでの言葉と心のやりとりが展開している。たつくんは彼が言葉を獲得するのに一生懸命なのが嬉しくて、ついコクンコクンとうなずく小林の表情・仕草に共感を抱いていた。それゆえ、たつくん自身も「ポボ、チャン」とたどたどしく言っただけで終わらず、すぐにコクンコクンと首を動かし、顔をうなずかせたのである。

小林はこれを「このしぐさの可愛らしく、愛くるしい

程の懸命さ」だと表現している。かくも健気に子どもは大人の思いに応えてくれるのである。それは鯨岡が指摘した2つの点を明らかにしている。その2つとは、①相手の気持ちや感情を、その表情や仕草などの身体的手がかりに基づいてお互いに直感的に分かり合うことが、ことばがまだ未熟な段階では特に重要だということ、②小林が「そうたっくん、そうよ」と嬉しさの余りコクンコクンと頷く「受け手効果」は、たっくんのその時の情動を共有しつつ、それを映し返す意味を持っていたこと、である。

7月10日の記録は、受け手効果→気持ちの共有=映し返し→子どもへの浸透という構図をきれいに描き出している。

3. 「受け手効果」は成長への起爆剤

たっくんの急速な言語発達は、小林の「受け手効果」が大きな影響をもたらしている。そこで、「受け手効果」が2人の情動を共有させ、小林の行動がたっくに映し返され、浸透していくまでの過程を中心に上げておこう。

たっくんの思いもよらない映し返しは、「ア・ム・ハ」や「ポボ・チャン」のところでもあったように、小林のいささかオーバーとも取れるたっくんの行動への肯定的評価に支えられて起こっている。

6月3日：「たっくんが、きれいに散髪している。『たっくん、きれいきれいにしたのね』と話すとき、私の目をしっかりと見て、『バーバ』と言ってからおもむろに、親指と人さし指をチョキ風にして頭にあてながら『チョッキチョッキチョッキ』と言う。あらっ、おばあちゃんが散髪して下さったのね。『そう、たっくん』と私はここにこ顔で、たっくんの散髪ジェスチュアを嬉しく見つめていた。他の保育者にもすぐ報告。彼のこの可愛い表現を何度も見たくて、栄養士さんの給食室入口でも話して見てもらう。・・・夕方着替え時、ちなつちゃんのお母さんに報告していると、たっくんが牛乳でぬれた服を私に見せたかのように、正面に立った後、ロッカーに行き黄色の半袖シャツをポンと私のおひざの横に置いてくれる。もう一度ロッカーに行き、今度は、青いチャックのロンパースを、無ぞうさにつかんで、畳にひきずりながら、再びさっき置いた黄色のシャツの所へポイ。私になつちゃんのお母さんに『あらっ、たっくん、自分のお着替えを、持って来てくれて』と話していると、3回目に、トコトコ自分のロッカーに行ったかと思うと、エプロンを引っぱって持って来てくれた。この三つでたっくんの着替えは、終了する。よく知っている。何を着せられるのか。1歳6カ月と半月のたっくん。私はびっくりした。」(傍点：引用者、小林、1999^b)

散髪してさっぱりしたたっくん。小林がその頭を見て

「きれいきれいにしたのね。」と話すとき、たっくんは小林の目をしっかりと見て、指をハサミになぞらえた散髪ジェスチュアを始める。たっくんは小林のことばと目の中に潜む嬉しさを共有できる情動を素早くキャッチした。これが保育者の「目をしっかりと見て」と記された行動になっている。そして、このたっくんの思いは他の保育者はおろか、栄養士さんにまで見て貰おうとする小林の嬉しさによって、数倍にまで膨れあがる。その満たされた思いが、たっくんの着替えを選択しセットにして持ってくるという、想像を超えた行動を引き起こしたとは考えられないだろうか。

さて、たっくんの成長は、言葉だけでなく、身のこなしにも現れ始める。おしめ交換時、あっという間に、小林の手をすり抜けて、走っていったのは、ニッコリ笑う。何度も追いかけてこをして、シャツをかき上げて、おなかプルルン遊びをして欲しいというサインに応える。これでやっとおしめの交換が終わる。何というエネルギーを要する2人の情動共有の行動だろう。並の保育者では応えられない激しさである。それが、次の記録で分かる。

6月7日：「たっくんに、初めて、着替えをして下さった園長さん。1枚着替えるごとに、たっくんが走り去るものだから、服を持っては走ってたっくんを抱きかかえて、もう一度着せている。おしめのぬれたのをはがして、汚れ物入れに入れに行く、ほんの3歩の往復の間に、たっくんは嬉しそうに、起き上がり、走り行く。今度は、ズボン。1回ごと、動くものだから、園長さんは必死である。たっくんは、そういう大人の拘束から離れることが面白くて、スルスルスリと腕の中からぬけ出る。何となくみな動きだろう。そのエネルギーに、大人の方がふうふうである。『たっくん、小林先生の時も、こんな風なの』と園長さんが言われる。私は笑いながら『プルルンをしてあげると、とまっていますけど、たっくんのスピーディな腕の動きと競争です。動かたっくん、だから元気なんです。動きを止めたら、たっくんは元気がなくなります。』とお話した。」(小林、1999^b)

小林は記録を採りながら、スルスルスリと大人の拘束から逃れるたっくんの醍醐味を体で感じ取っている。「何となくみな動きだろう。」という言葉には、たっくんの動きに翻弄される園長先生の姿にかつての自分を重ね合わせながら、大人が力で子どもの動きを封じ込めることへの警鐘と、子どものこだわりを添い切ることへの喜びが込められている。一個の人格を持ったたっくんが今を力一杯に生きるためには、周りの大人がその動きとがつぶり四つに組まなければならない。年齢50歳を越えた小林は、たくみな動きを披露するたっくに拍手を送りながら、自分もまだまだその動きに合わせられることに満足感を味わっている。

IV. “こだわり” 保育の完成期

1. 溢れ出る好奇心を漲らせて

たっくんのたくみな動きは、さまざまなものに向けられ、好奇心を漲らせている。その顕著な兆しが、七夕の笹飾りであり、水遊びであった。

柵に差して部屋の中央に飾られた笹は、20余りの飾りが付けられると、その重みで枝が子どもたちの手の届く高さまでたれ下がってくる。そうになると、たっくんの瞳が輝き始める。「手をのびし、さわってみては、あれこれと、品さだめをして、これ位はいいかなと、彼なりに考えたあげくに、飾りを引っ張ってちぎる。」(小林, 1999^b)

小林はハッとしながらも、彼の動きに目を凝らす。すると、たっくんはゆっくりと握った手を広げ、つぶれた飾りを見ては、また1つ飾りをつかんで引きちぎる。再び手の中でグチャグチャになった飾りを見つめ、両手で広げるようにして、飾ってあるものと見比べている。

たっくんは、飾ってある綺麗な飾りと、つぶれて型のなくなったものとおもむろに観察・比較していたのである。もし、たっくんの行動を阻止していたら、彼の違いを見比べようとする好奇心は満たされなかったことになる。

水遊びもまた個性的である。保育園のテラスに完成したばかりの水道場で、たっくんはいの一番に取り組み始める。手で水を左右にバシャバシャして、服やズボンを濡らしたかと思うと、小さなハート型のバケツに、何度も水を汲みひっくり返し始める。

7月18日:「たっくんは、バケツに流れ出ている水を受けて、半分位のところで、水道場を離れバシャーとひっくり返す。繰り返してバケツに入れに行く。また同じ場所(水道場の所から70cm位離れた所)でバシャーとひっくり返す。3回目に、自分のおなかあたりに水がかかった。4回目には、もう少し多い目に、自分のおなかにかけてバシャーである。水の重さ、水の流れる様子、自分で汲んできたものを一度にザーッと捨てると、テラスのグリーンの人芝の下に消える。そして、ちょっとぬれた感触を、徐々に自分を濡らすことで、体感している。」(小林, 1999^b)

小林は、たっくんが水との関係を少しずつ拡大していく様子を観察し、その体感・体験を確認しながら、「バケツがなくてもお水でたくさん遊べるよ」とバケツを用いないさまざまな水との関わりへと彼を導く。

公開保育の最中、たっくんは皆とは全く違った行動に走る。先生の「ねないこだれだ」のエプロンシアターが始まると、皆がシーンと熱中している。その間、たっくんは一人面白くないのか、見学に来られた周囲の先生方に「カラスの体操」に使った帽子を静かにかぶらせて回

る。そして、エプロンシアターが終わる頃、タイミングよく自分の座っていた所にちょこんと座り、皆と息を一つにして拍手。「もっかい」の声で、二度目のエプロンシアターが始まると、たっくんは再び同じ行動を繰り返した。(小林, 1999^d)

小林は、ハラハラするどころか、たっくんのその絶妙なタイミングのよさに舌を巻く。ここには、こだわり保育の基礎期のような迷いが無い。たっくんの好奇心にとことん付き合い、その面白さを共有することに快感すら感じている。そうした小林の見取りに支えられ、たっくんは8月頃には、積み木1個を踏み台にして、自分の背丈に限定された世界から抜けだし、メダカの水槽を上から覗き込んだり、スイッチを付けたり消したりと、彼の世界をどんどん拡大していく。

2. 和太鼓たたきへのこだわりとその意味

1歳9カ月になったたっくんは、和太鼓に興味を持ち始めた。「トントン」と言う小林への「たいこしょう、したい」という合図に、太鼓が出される。10月頃には、朝から「たいこどんどんどん」「テベビ」と言って、園児の保護者から貰った「うずしお太鼓」のビデオを毎日見るようになる。見ている時は、身動きもせず、側にいる小林に、「おっちゃん、おおきたいこ」と力を漲らせ手を握り、ドンドンとたたくジェスチュアをする。(小林, 1999^e; 小林, 1999^e)

家でも朝、4、5時から起きて、太鼓をたたくので、家族全員が寝不足になっているという程、たっくんは寝ても覚めても和太鼓に熱中し始めた。そして、彼はとうとう園生活の中に、太鼓をたたく、太鼓のビデオを見るという時空間をセッティングさせたのである。4、5名の保育者の内1名がたっくん一人の太鼓に5分~10分間付き合うことは、おしめ交換、排泄、次の遊びの準備、トラブルの子どもへの対応を考えれば、不可能に近い。しかし、彼の執拗なまでの要望は、こうした保育者間の問題を超越する強靱な力によって受け入れられた(小林, 1999^e)。

たっくんは、保育者に向き合って座らせ、自分のたたくのを聞かせる。しばらくたたくと、ふと太鼓のバチを手渡し、保育者にたたかせる。彼は自分と人との間に生じる音の違いを聞き分けることに熱中し始めた。

小林はその姿に「先生達がそれぞれにたたいている様子を見ながら、この人は、どの位の音を出すか。又どの位真剣にたたいているのかを、見抜かれている気がする。」(10月20日)と、たっくんの鋭い洞察力を感じ取っている(小林, 1999^e)。

たっくんは、小林が自分の思いに応答してくれるという確信に近いものが彼の中に生まれつつあったからこそ、彼は和太鼓たたきに立ち向かうことができた。そして今、

本当に向き合ってくれる他者が小林以外に何人存在するのか、それを確かめようとしている。

たっくんの大好きな太鼓たたきは、クラスの他の子どもたちにも広がっていく。その一方で、たっくんの傲慢さが食事の際に現れる(10月22日)。スプーンで口に入れたご飯をペッとお椀に口から吐き出す。1度目は見守り、ぐっと見つめていただけであったが、2度目には口から出して手でかき混ぜようとしたので、手をギュッと小林の手に握り込む。ハッとして小林の顔を見るが、再び口のご飯をお椀に出そうとしたので、「もったいないでしょ。お口から出すんじゃないの」と強く叱った。まなざしに、感じていない部分があったので、「だいじだいをたっくんは、わかってない」と再び大きな声で叱る。1歳11カ月のたっくんが傲慢さを対等にむき出しにして訴え始めると、52歳の小林も必死に訴えないと伝えられない。しばらく泣いていたが、泣きやんだ頃、「たっくん、ボボちゃんのお話、よく聞いてわかった?」と聞くと、「うん」と屈託のない目でまっすぐに向いて答える(小林, 1999⁹)。

翌日、たっくんは絵を描いた。3枚目からは、色の違う筆を別々のインクつぼに入れて混じるのを楽しみ始める。小林が、「こちらよ」と伝えると、自分のしたい通りに出来なくて、トントントンと太鼓のように筆を画面に打ち付けるようにする。イライラした気持ちが、点々となり、太鼓をたたくりズムとマッチする。小林は自分やお母さんへの物足りなさを、太鼓をたたくことで解消しようとしているたっくんの気持ちに気づいた。毎日の太鼓へのこだわりは、たっくんの内面の奥に潜む抑圧された思いであった。

3. バチに託した思いを理解し受容する

10月25日には、2本のバチをそれぞれの手に持って、太鼓をたたけるようになる。家で必死に練習しているのか、左手が随分よく動くようになった。しかも、その動きはビデオの男の人のたたき方そのものである。

たっくんがバチを持って眠る意味をお母さんと話合った。「バチはおかあさんの代わりに、たっくんは寂しいのかもしれない」と話し、1日5~10分でも、たっくんと太鼓をたたいてあげて欲しいことを伝えた。その2日後の27日には、段ボールと椅子を使って、太鼓置きを作り、1時間30分を費やして遊び続けた。

海に出かけるのも、小さな手作りナップサックに太鼓1個とバチを持参する。海よりはまず太鼓を15分ほどたたいてから、ようやくバチ1本を握って、海を見つめ、彼の不思議な世界に浸っている(小林, 1999⁹)。小林はこうした人のペースに入らず、自分のリズムをスタートさせる瞬間を大事にすべきだと考えている。

朝、登園すると「たいこする」と言ってバチ2本を持

ちたたき始める。友だちが5人、同じようにたたき始める。5分位すると、友だちは太鼓から離れていくが、たっくんは、友だちがたたかなくなった太鼓を集め、畳の上においてたたき始める。2本のバチで交互にトントントン。3個の太鼓を座卓の上に乗せて、おもむろに2個をたたいて、ポンと3個目にバチをあてる。3個の太鼓たたきに熱中する。昨日とは違った和太鼓たたきを工夫し、並べ方にも変化をつけている。その変化を楽しみながら、たっくんの太鼓たたきが続く(小林, 1999⁹)。

こうした彼の太鼓遊びが思い切りできるように、同室の保育者と話し合い、彼のおやつは取っておいてもらうようにした。十分にたたいた後、彼は丁寧にバチを合わせて太鼓のそばに置き、一人で片づけをする。繰り返しの練習が実り、太鼓のたたき方に、バチの先を小刻みに、腕をまっすぐに伸ばしてたたくことが出来だした。太鼓を積み木に1個ずつ載せ、3個をドラムのようにしてたたく。時々、玩具棚のトタンも、トントンたたいて、違った音を入れる。同じ音に強弱を付けることも可能になった。たっくんは、ビデオを手本に、プロのたたき音だけを聞いて、大人が驚くほどにきれいにたたき方をマスターしてしまった。

4. 太鼓を媒介とした人間関係

晴れた午前10時15分。散歩に行かない4名が保育室に残る。たっくんが久しぶりに「たいこする」と言い、まいちゃんもたたくが、途中から畳の間にバチをつっこむ遊びへと移っていく。その間、ゆうちゃんはそばで泣いていた。すると、「たっくんがおもむろに、私がたたいていたバチを1本スッと抜くように取ったかと思うと、泣きべそのゆうちゃんに渡す。もう1本、私から取って、ゆうちゃんに渡す。太鼓は、自分が3個たたいていたので1個を貸してあげる。ゆうちゃんが機嫌よくたたき始める。あっけにとられている私に、自分からコンテナの底にあるバチを取り出して、2本をそっと渡してくれる。」(12月10日、小林, 1999¹)

ゆうちゃんがすっかり泣き止んだ頃、新しい部屋の改築工事のキーンというセメントを切る金属音が聞こえる。たっくんは、いつものように、ちゃんと太鼓を片づけて、窓側に見に行く。たっくんが火花を見て「あっ」と言っているかと思うと、ゆうちゃんはすっかりご機嫌で太鼓を窓の前に持ってきてたたき始める。気持ちよさそうにたたいているのを見たたっくんは、突然横取りをする。しかし、たっくんがバチ2本と太鼓を素早くゆうちゃんから奪い取っても、ゆうちゃんは自然な様子で手放す。その様子の自然なことに、小林は感嘆する。

翌年、1月からの太鼓たたきは、3個の椅子を前に並べて、他の先生や友達が見ているところでたたき設定にする。3人の子どもが名前を呼ばれて出てくると、太鼓と

バチを先生から受け取り、椅子に座って、「アイアイ」
「大きなたいこ」の歌に合わせてたたく（小林，2000¹）。
たっくんの2歳児とは思えないリズム打ちの見事さは言うまでもないが、それ以上に、他の友達が全員たたき終えるまで、待つことができるようになった点に、成長の凄さが感じられるまでになった。

とはいえ、外に出られず、エネルギーの発散ができないと、たっくんは通りがかったまいちゃんを倒したり、ゆうちゃんをかんだりするといった一面も残っていた（1月21日，小林，2000¹）。

2月には、いつも太鼓で、たっくんに従っていたゆうちゃんが素晴らしい成長を見せ始めた。リズムはまだ整っていないが、思いっきり打つ自信を持ち始めた。そして、言葉もはっきりして来て、意志もはっきり出すようになった。以前には、ひ弱さが目立っていたゆうちゃんから、それが消えた。たっくんにとって、彼は一個の大きな存在として出現し始めた。たっくんは、そのゆうちゃんを「ゆうちゃんきらい」と言っ、て、家族に表現し始めたのである（2月5日，小林，2000¹）。

家族はそうした仲間関係の圧迫を支え、たっくんの太鼓への思いを再熟させた。「おんでんダイコ」を家族で見に行った翌日、長いバチで、床に置いた太鼓を、1本だけでたたいたり、カーテンの内側に入って中でたたいて出てくるなど、たっくんなりの舞台の再現が見られた。また、『とうたんたとっくんとふたりで見た』という言葉。お家で買ったビデオを日曜日、昼寝をしないで見たとのこと。ねむくてもボーッとすると、自分で眠気をふりはらうように目をあけて見たとお母さんが笑顔で話される。お父さんは夕方『ほんものはやっぱり違いますね』と語っていることなどからも、園と家庭が一体となって、和太鼓にこだわるたっくんに寄り添い、その関係を密にしている様子がうかがえる（小林，1999¹）。

V. おわりに

「いまは『教育』というしごとがおそろしく成り立ちがたい時代である。『教育』が成り立ちがたいということは、子ども世代とおとな世代、教師と子ども、子どもと子ども、そして子どもと世界の関係がズタズタに立ちきられているということである。そのために、さまざまな行動をつうじて発している子どもたちのSOSがおとなや教師に聞き取られないでいる。」（竹内，2003）

小林的保育は、子どもと世界の関係が断ち切れ、「教育」という仕事が成り立ちがたい時代にあって、学ぶべき「保育者—子どもの関係性」が存在している。たっくんのSOSは小林によって聞き届けられることによって、モノや人とのつながり方を学び取っていく契機となっている。そして、実践記録に記された小林的誤りや過ちに

対する深い省察から、小林自身もまたたっくんのSOSと出会うことによって、子どもとの関係性を深めていることが読み取れる。こうした関わりが今こそ求められているのではないだろうか。

小林が確立した“こだわり保育”には、子どものこだわり=好きなことと捉え、子どもが納得するまでじっくり時間をかけて関わり続ける姿勢が貫かれている。1年間を通して描き出されたたっくんの和太鼓の記録は、小林だけでなく、仲間や親たちが新しいたっくんととの関係を結び直している点で注目できる。和太鼓のバチに託された忙しい母への思いは、小林によって、たっくんのSOSとして母に伝えられた。細やかにたっくんの和太鼓へのこだわりに添うことは、家庭での満たされない心を発見し、新たな親との関係性を築き上げる手がかりとなった。のみならず、和太鼓を通して、他の子どもたちもユニークな自分を現わし、新しいたっくんととの関係性を築き上げていく。

そして、小林がその関係性を築く契機として常に採り続けた受容は、土方が主張した開かれた「受容」である。小林に見られる開かれた「受容」の要は、殆ど毎日欠かさずことなく続けられた子どものつぶやきの採録と日誌への再録による子どもの内面理解、さらに保育者の肯定的評価と体を張った関わり方にある。体を張ってたっくんの和太鼓に関わることで、小林はたっくんが体を張って自分の世界を立ち上げ、その世界を生き抜けるよう支え抜く。そこには、「受容される存在」としての子どもと保育者の関係ではなく、生活・活動の主体としての子どもと保育者の関係が築かれている。“こだわり保育”の核は、子どもの内面理解の深さと体を張って築き上げられていく「保育者—子どもの相互関係性」にあった。

引用文献

- 土方弘子，2000，「子どもの受容に見る『保育の質』」
金田利子・諏訪きぬ・土方弘子編著『『保育の質』の探究—「保育者—子どもの関係」を基軸として—』ミネルヴァ書房，161-186頁
- 金田利子・諏訪きぬ・土方弘子編著，2000，『『保育の質』の探究—「保育者—子どもの関係」を基軸として—』ミネルヴァ書房
- 小林友子，1991.2.15，「保育の視点が変わった時（1）」『うずしおライフ』第29号
- 小林友子，1991.3.15，「保育の視点が変わった時（2）」『うずしおライフ』第30号
- 小林友子，1994，「こだわり保育への挑戦」『幼児と保育』第39巻第15号，38-40頁
- 小林友子，1999¹，「四百字の保育室」『保育日誌・第1冊』

- 小林友子, 1999^b, 「子どもの輝き・喜びのひと」『保育日誌・第2冊』
- 小林友子, 1999^c, 「一歳児の子どもの世界から」『保育日誌・第3冊』
- 小林友子, 1999^d, 「感性とは思いやる心」『保育日誌・第4冊』
- 小林友子, 1999^e, 「好奇心は, 創造力を生み出す」『保育日誌・第5冊』
- 小林友子, 1999～2000^f, 「イメージを喜びにつないで」『保育日誌・第6冊』
- 小林友子, 2000, 「発見の喜びと援助する幸せ」『幼児と保育』第45巻第14号, 55-57頁
- 小林友子, 2004, 「『生きた概念砕き』(天国の信先生に心から感謝を込めて)」『創造美育』No.92, 6-7頁
- 厚生省, 1999, 『保育所保育指針』フレーベル館
- 鯨岡峻編, 2000, 『養護学校は, いまー重い障害のある子どもたちと教師のコミュニケーションー』ミネルヴァ書房
- 倉橋惣三, 1965, 「育ての心」『倉橋惣三選集・第三巻』フレーベル館
- ニール・A・S著, 霜田静志訳, 1969, 『自由の子ども: ニール著作集7』一誠社
- 諏訪きぬ, 2000, 「保育者の保育観と『保育の質』」金子利子・諏訪きぬ・土方弘子編著『「保育の質」の探究ー「保育者ー子ども関係」を基軸としてー』ミネルヴァ書房, 138-160頁
- 高濱裕子, 2001, 『保育者としての成長プロセス』風間書房
- 竹内常一, 2003, 『おとなが子どもと出会うとき 子どもが世界を立ちあげるときー教師のしごとー』桜井書房