

『こころもち』に関する一考察

— 『こころもち』から「子ども理解」を深めるために—

川崎 徳子

A study about the term of Kurahashi's "Kokoromochi"
For the better understanding of Early Child from the View point of "Kokoromochi"

KAWASAKI Tokuko

(Received September 24, 2010)

はじめに

社会における幼児期の教育を重要視する動きは、教育基本法や学校教育法の60年ぶりの改正、平成20年度の幼稚園教育要領の改訂、保育所保育指針の改定と告示化などにも見られるようになります。また、認定子ども園の普及の方向など、文部科学省、厚生労働省のそれぞれに位置づけられている乳幼児期に関わる制度や施設の一本化の動きも進みつつあり、幼児期の教育の専門的機関としての幼稚園や保育所の役割や幼児教育の公的使命に照らされた幼保、公私を問わない保育者の専門性の向上などについてもその努力が望まれているのである。

こうした時代の流れの中、今あらためて子どもや保育研究の先駆者である倉橋惣三（1882-1955）が残している子どもへのまなざしや保育理論が、時代を超えて心に響いてくる。また、倉橋にも学び、同じく子どもの研究者であり心理学者であり保育研究者でもある津守真（1926-）の保育における体験と思索を踏まえた子どもの見方、保育への在り方は、人間の教育の普遍的な姿勢を考えさせるものがあることを感じる。

本稿では、幼児期の教育（以下保育）における保育者の保育の基本でもある「子ども理解」について、倉橋の示す『こころもち』を探りながら、保育者の子どもを見る視点や子どもに向かう姿勢について思考する。特に子ども理解のための保育者の志向性について、筆者自身が保育の実践の中で出会った子どもとの出来事をもとに倉橋や津守の研究を手掛かりにしながらか考察を深めていくことを試みるものである。

1. 幼児教育（保育）における「子どもを理解する」ということについて

教育の実践は、かかわる子どもを知ることから始まる。

「子どもを知ること」つまり、「子ども理解」は、日々の実践の中で、保育の場面であれば、保育者自身がそのことを意識することによって、積み重ねられ、鍛えられ、さらに教師の専門性としても磨かれるものでもあり、より深い子ども理解は、より良いかかわりや実践につながるものであると考えられる。

幼児教育は、対象とする幼児の発達の特性を考慮して、その教育については特別な配慮が必要であると考えことから、保護することと・教育することの二つの意味が込められた「保育」という言葉が用いられる。幼児期は、身体的、精神的な発達が著しく進む時期でもあり、多様な経験が多様な経過をたどってその発達が成し遂げられていくものである。こうした特性から、保育という営みにおいては、遊びを中心とした生活の中で一人一人の特性に応じたかわりや指導・援助が丁寧になされる必要がある。つまり、保育者の仕事は、「子どもの育ち」という重要な課題を担っている。

保育が教育である以上、意図的計画的になされなければならない。幼児期の特性から、その教育は、環境を通して行われるものであり、個々の子どもに対しては、子どもの持っている可能性を見つめ、その時々に必要な働きかけを行うことによって、その発達や成長を促していくものである。こうした教育的働きかけとなる保育者の保育的行為は、子どもの今を捉えることから始まるのである。言い換えると、保育は子どもに寄り添い、子どものありのままの生活する姿を見つめ、ありのままの保育の実態を捉えるという「子どもを理解する」ことから出発するものである。そこで、ありのままの保育の実態を捉えること、子どものありのままの姿を捉えるという「子どもを理解する」ということについて、倉橋の『こころもち』から考えてみる。

2. 倉橋惣三の「育ての心」にみる『こころもち』

2-1 こころもち⁽¹⁾

子どもは心もちに生きている。その心もちを汲んでくれる人、その心もちに触れてくれる人だけが、子どもにとって、有り難い人、うれしい人である。

子どもの心もちは、極めてかすかに、極めて短い。濃い心もち、久しい心もちは、誰でも見落とさない。かすかにして短き心もちを見落とさない人だけが、子どもと俱にいる人である。

心もちは心もちである。その原因、理由とは別のことである。ましてや、その結果とは切り離されることである。多くの人が、原因や理由をたずねて、子どもの今の心もちを共感してくれない。結果がどうなるかを問うて、今の、此の、心もちを諒察してくれない。殊に先生という人がそうだ。

その子の今の心もちにのみ、今のその子がある。

(倉橋、1999)

倉橋は、子どもの心もちについて、「心理学は児童の心理を分析して教えてくれるもの」(倉橋、1996)であり極めて必要な知識であるが、それだけで、子どもの全てが知れたというものではないとしている。また、それを理解するほかに、味わい触れてやるということが大切な要件であると示している。「教育者は、児童を理解すると共に、その心もち味わってやらなければならない。生きた感じを持つ音楽として、そのひびきを聴いてやらなければならない。」(倉橋、1996)と表現し、喧嘩の場面であれば、心理的原因や要素を理解することで、正しい取りさばきが出来るとしても、その子どもがどんなに怒っているのか、あるいは、どれほど悔しがっているのかという、その心もちを察することなく、喧嘩の場面の生活そのものには、触れられないことを表している。子どもの今について、芸術のように味わいと響きに触れるような深さ

や鋭さを教育者としての保育者が持ちえることの意味を問いかけているものである。

浜口は、『心もち』について「倉橋の保育理論の中でもひととき美しい彩りを放つ和語」（浜口、2010）と表わす。そして、「心もち」という言葉と「気持ち」が似ているが、語感が相当異なることを捉え、倉橋の文章から『こころもち』の表わすものについて、その「奥行き」と「その場に人を突き動かす『純な』気持ちとの二層性」（浜口、2010）という表現をもっているとししている。このことから『こころもち』が情感のこもった日本人の感性を表現する日本語の独特の意味合いを含む言葉のようにも捉え得る。

倉橋が『こころもち』について「味わうこと」あるいは「感じである」と表現するところは、情動的な喜怒哀楽の気持ちを言葉で捉えるいわゆる認識論的な気持ちの捉えのみならず、気持ちから醸し出されているその人の状態そのものに触れ、味わい、感じることをも含み込むものであるように感じられる。それは、例えば、腹を立てている子どもが居るならば、ただ単に腹を立てているという文字的表現には留まらない感じであり、その状況は、肩を震わせる程であるのか、涙がこぼれおちる程であるのか、あるいは体の動きを抑えきれない程であるのかなど、こみ上げてくるその姿のすべてを味わい、感じられるものである。したがって、『こころもち』とは、その子どもの今をより包括的に捉える言葉のようである。

こうした表現の根底にあるのは、倉橋の子ども中心思想から来ているところでもあるだろう。この『こころもち』に向かう保育者の視点を考えると、保育者が子どもと「共に生きる者」として、いかにこの今の世界を子どもと共有するかということにあり、「今の心もち」に生きている目の前の子ども以外にないという確信的に子どもへ向かう姿勢にあると言える。

このことは、倉橋の『就学前の教育』⁽²⁾の中でも、幼児は、心もちの生活をしており、幼児期の生活による教育全体に心もちが漂うことが大切であること、つまり、方法やかたのみではその生活が生きたものにならないことを述べながら、「教育は人であるということも最も深い、濃やかなる意味がここにある」（倉橋、1965）というように、『こころもち』を捉えることによって、保育者の人間的なかわりの意味の深さをも表しているのである。また、「『心もち』とは、情緒的な表現だが、保育者の資質として、人間的な心情が何より大切であること」（森上、2008）として表されることも、倉橋が繰り返し述べているところである。

津守は、倉橋のいう『こころもち』は、「科学的におさえることができるものではない」（津守、2010）と言い、「その場面できごとの周辺に漂うものや、漂うものを感じることが、地盤になっている」（津守、2010）と述べる。それはまた、子どもの今の『こころもち』に触れられるのは、情緒的感性をもって、子どもに触れていける保育者自身の『こころもち』に頼るものだとすることを示唆するものでもある。

子どもの『こころもち』とは、そして、その『こころもち』に触れられるとはどういうことであり、それによって、子どもとかかわる世界で何が起きているのだろうか。次に『こころもち』について保育の場面での子どもと保育者の姿から考えてみる。

2-2 保育の場面の『こころもち』

【エピソード1】 200X年 3歳児クラス “タニシが居るんですよ！”⁽³⁾

副担任のS先生が、子どもたちを帰した後、直ぐに担任の私（筆者でもある私、以下T）の所に来て、興奮したように話す。「T先生、ここ（水槽を指差して）見てください。小さいタニシが居るんですよ。ほら、ここ、ここ。これM子ちゃんが見つけたんですよ。すごいでしょ。

…私、気がつかなかったんです。」
とほほを真赤にしながら話してくる。

入園して暫く、登園後もなかなか母親と離れられなかったM子が、保育室の入口のコーナーにあるメダカの水槽を毎日母親と一緒に眺めていることに担任のTは気づいていた。

この日は、副担任のS先生（以下S）がメダカの水槽にえさをやりながらM子を気にかけていたので、Tは他の子どもにかかわりながら少し離れた場所に居ると、興奮したSの声が聞こえてくる。Sの驚いた顔に気づいたM子は、水槽の向こう側からSの興奮している姿を見ている。そして、タニシを巡るやりとりの後、ただじっと嬉しそうにいるM子と少し離れた場にいる母親と水槽をはさんだ向かい側にいるSは、暫く水槽を眺めていたのである。それから少しして、M子は、自分から母親にバイバイをして離れる。

2-3 M子とSの間に起きたことについて考える

【エピソード1】の中の担任だったTは、保育後、興奮してタニシの話をするSの姿をそれから何年たっても忘れられないでいる。このときTの頭に浮かんだのが、倉橋の本で触れた『こころもち』という言葉だった。そして、何年経っても子どもの今に触れる新鮮な感覚として浮かぶ場面がこの時なのである。実践者として、また保育を研究するものとして、『こころもち』を捉えるために、この場面を丁寧に考えてみるのがどうしても必要だと感じたこの感覚を大事にしたいと思っている。

M子にとって、毎日眺めていたメダカの水槽の中に、生まれたばかりと思われる1～2mm程のタニシ（厳密に言えば、カワニナ）の赤ちゃんを自分の目で見つけたことと、そのことを目の前に居てくれたSにふと話そうと思ったこと、そして、それに対して自分以上に興奮してタニシを眺めてくれたSの姿。そのどれもが、M子の一瞬一瞬の心もちを支えたものに違いないと思われる。母親から離れられないM子の心もちに、気付くようで気付かぬように水槽越しに傍にいるSの居方。タニシの存在を知らせてくれたそのことをきっかけに「ほんとだ！…すごいね！よく見つけたね！こんなに小さいのに！」（石黒、2002）とSが自分でタニシを見つけたときの喜んだままにM子に声をかける姿。M子にとって、そのSの姿は、M子がタニシを見つけたその時そのもの姿だったように感じられる。M子は、そのSの姿の中に、その時の自分を映しだしてくれたと感じると同時に、自分の存在をも見つけたと思う。このことは、M子が自分からSの姿に引き込まれていく状況を作り出している。不安定だったM子の心が、Sの姿に引き込まれていく動きを作っている。つまり、母親の側に居たS子が能動的に動き出す瞬間を作り出しているのである。その後のM子は、園での自分を確認したかのように、母親と離れて園の生活に入っていくのである。

Sが保育後にTにタニシについて話してくれた時の興奮したままのその姿の中には、M子がとても小さいタニシを見つけれらることにS自身が素直に驚き、喜んで興奮している様子が感じられた。そして、そこには、タニシを発見したM子を素直に受け止め、一人の人として見つめながら、尊重して向き合っている姿が伺えたのである。

Sの姿は、保育者という役割ではなく、一人の人としてM子の今に触れている。このSの姿勢が、M子の『こころもち』に触れられる状態なのだと思える。高杉は、倉橋の子ども理解の方法を「共感」「情緒的把握」「直観的洞察力」（高杉、2008）と捉え、それを象徴するも

のが『こころもち』であるとしている。また、倉橋の論稿『人間性の涵養』⁽⁴⁾を取り上げ引用しながら、「人間を感ずるとは、人間どうしが、対者のこころもちを共感しあうことである。共感するというよりは、対者の感情状態に同ずるのであって、有意的にするとかしないとかいうのではなく、同じ感じになるのである。」(高杉、2008)これは、心もちへの共感こそが、保育者の人間性として最も欠かざるべきものであることを示していると捉え得る。

子どもの今の『こころもち』に触れられる瞬間とは、SがM子の存在を目の前の子どもという存在を越えて、その内面的な世界に触れた時のことだと言えるのではないだろうか。

3. 子どもの『こころもち』に近づく保育者の子どもへの向き合い方

保育において、子どもを理解するための糸口として、子どもに寄り添う、子どものありのままの姿を見つめると表現されることがある。この子どもに寄り添う、ありのままに見つめるという保育者の行為を丁寧に捉えることから、子どもの今の『こころもち』に近づく保育者の子どもへの向き合い方を考えてみる。

3-1 子どもの行為・動き・行動を見るということ

① 情景として見る。観察する。客観的に見る

【エピソード2】

A男は、朝から園庭で三輪車に乗っている。B男は、一人でブランコをこいでいる。C子とD子は、砂場でままごとをしている。保育室では、E子が、ずっと廃材で製作をしている。突然、C子がD子の使っているマジックを何も言わずにつかみとる。D子は、怒ってC子をたたいてしまう。D子もすぐに叩き返す。

保育者は、日常は多くの子どもたちが居るところにかかわるので、「だれが、どこで、何をしているか」というように捉えることは、担任であれば尚、一人一人の子どもの生活を知る上でも必要な情報収集の方法である。「だれが、どこで、何をしているか」というように、やっていること(事実)を見て、客観的に取り入れるその情報によって、その時の子どもの動きは把握できる。そして、その行為が危険か危険でないかの判断や、一般的な衝突の仲裁はできるだろう。しかし、教育的な営みである保育として考えると、客観的、観察ともいえる捉え方だけで、果たして子どもの育ちに必要な保育行為が十分に行えるのかということは、多くの保育の実践者であれば、疑問として浮かんでくるに違いない。

確かに、子どもの動きをクラス全体の中で把握する担任の視点としては、こうした子どもの世界に外から触れる見方も外せない。しかし、子どもの育ちを支えていくために、あるいは、一人一人が遊びの中で何を体験しているのかということや、どんなことを感じたり考えたりしているのかという心の動きを捉えるには、この見方では近づけない。

② 子どもの動き(行為・行動)を体験的に見る 子どもの生きている世界に近づく

前述の【エピソード2】について、

・「B男は、一人でブランコをこいでいる」
と客観的に見ると、

・「B男は、ずっと一人でこいでいるけれど、きっと、ずっと乗っていたい気分だろう…足を動かすタイミングとブランコの揺れが上手く合うことを感じている感じ。風を感じていて気持ちよさそう。いつの間にか一人で上手にこげるようになっていたから、ブランコに乗っている感じを楽しめるようになっていんだろうな。この感じは、ずっとこいでいたいに違いない…B男が満足するまで、そっと見守っていよう…」

と見るのとは、ブランコをこいでいるB男に対する見方は、随分違って来る。

ここでのB男のブランコをこいでいる様子を見る見方は、見ている保育者自身が、B男の体験している状況やブランコをこいでいるB男の気持ちについて、保育者がB男の立場に立ちながら、あるいは、自分がB男だったらというようにB男の状況を想像しながら感じている様子が読み取れる。B男の体験している世界に保育者の方から、近づいて感じようとしていることから、見えてくるB男の内面的世界である。

こうした見方は、「B男がずっとブランコをこいでいるのはなぜだろうか」という保育者のB男への興味や関心、あるいは疑問から生まれたものかもしれない。興味や関心をもって保育者自身がB男の動きや行為だけにとどまらず、体験している内面的世界に視点を向けて近づいていくことは、ブランコをこいでいるB男の気持ちを想像したり、何が面白いのだろうかなど、B男の動きとともにB男の感じているものを思い浮かべたりすることに繋がっていく。そして、B男の世界を同じように体験していくような保育者の心の動きも生じさせるのである。

3-2 子どもの表現には、子どもの心の世界が潜んでいるという見方

【エピソード2】 200X年 7月 4歳児 保育者と一緒なら…

朝の時間が過ぎた頃、私（以下T）が中庭を歩いていると、4歳児の保育室の窓に顔を付けたH男とR男の二人がTの方をじっと見ている。Tは、目の合ったH男に微笑みかけてから、そこを通り過ぎる。Tが園庭を一周して、もう一度中庭を通ると、同じようにさっきの二人が窓に顔をくっつけて外を見ている。TとH男の目が再び合う。H男がじっとTの目を見つめているので、Tは保育室前のテラスに上がって、窓に顔を付けているH男とR男に近づき、「一緒にお外に行く？」と声をかける。H男は、Tを見つめたまま直ぐに頷いたので、TはH男に手を指し出す。H男はTの手を握る。R男にも「お外行こう」と声をかけると、自分から部屋を飛び出して、テラスで園庭用の靴に履き替え始める。H男は、Tの手を握っていたので、Tと一緒に窓のそばを離れて保育室を出る。それからH男も園庭用の靴に履き替えて、Tと一緒に園庭に出かける。

4月に入園したH男は、母親と離れ辛いような日もあるが、少しずつ園の生活に慣れてきている。この日は天気もよく、多くの子どもたちが園庭に出かけていて、それぞれにしたいことを見つけて遊び始めている。担任も外に出ていて、保育室にいるのは、製作をしている二人とH男とR男の二人だけだった。

Tを見つめたH男の姿から、T（筆者でもある）は、H男が外へ出かけたという気持ちと、それでも自分からは、外へでるのはちょっと…という気持ちを感じ取れた。そして、窓に顔をくっつけたいわけでもないけれど、くっつけてしまうというその動きを生み出すどうしようもない今のH男の心情を感じとったのである。それはH男の『こころもち』に触れた瞬間であるように思われた。H男を見つめたときのTは、H男が窓に顔をくっつけて外を見ているという

その世界に同じように身を沈めて感じようとしていたのだと思う。もちろん、このH男の心情をこのように感じたTの捉え方は、T自身のこれまでの保育経験から導き出されているものかもしれないが、この場のこの時のH男の心もちに触れたことは、T自身が保育者という枠を超えて一人の人として、H男の世界に近づくことによって触れられたことなのだと思う。

この場面のように子どもと同じ世界に大人が居られる時、その関係の中で繋がるような実感が伴う。同じ世界に生きている感覚が子どもにとっては、安心して自分を動かし始める瞬間をつくるのだと思う。そして、それは保育者自身をも安心させ、対する子どもへの次なる思いがあらたに湧きあがる瞬間を作り始めるようになる。

津守が「保育者とともに「いま」を充実して過ごすとき、その充実感是他のものや人にも向かい、子どもは、能動的に世界とかかわるようになる…」(津守、2002)と示している。子どものいまの『こころもち』に触れることは、保育者が子どもと同じ世界に生きていることを子どもに感じさせることにもなり、子どもにとっては、今生きている世界を受け入れられ認められる瞬間を感じさせるものになるのであると考える。そしてそれは、自分が自分として生きていいという子ども自身の能動的な意志を支えるものに繋がっていくものとも言えるだろう。津守の言葉を借りるならば、「能動性が自我を育てる」(津守、2002)ということになる。

「外部から観察される行動は内なる世界の表現である。こう考えたときに、私は子どもと一緒にいることがいっそうおもしろくなった。行動を子どもの表現として理解するためには、大人は固定観念を捨て、想像力をはたらかせて子どもの側から見る努力をせねばならない。」(津守、2002)に表わされるように、子どもの動きには、その子どもの思いや考えなど、内面的な心の動きがあって現れるものであると捉えることから、保育者の保育的行為も生まれてくる。子どもの今の『こころもち』に触れること、その子どもの思いや気持ちに触れることによって、子どもにとってその時に必要な保育者のかかわりがおのずと湧きあがり、保育者としての動きも生まれてくるのである。

3-3 保育の中で子どもを見るということについて

保育の中で「子どもを見る」ということを考えると、場面によって様々な見方を使い分ける必要があるだろう。子どもと生活をともにする」「子どもとともに生きる」という観点で考えるならば、観察的客観的な動きの捉えから、子どもの生きている世界に近づき、保育者自身がその世界に身を沈めるような体験的な見方へと近づいていくことも大切である。

言い換えると、「子どもに近づく」ということは、ある子どもやその子どもの気になる動きに興味や関心をもったときに、物理的に客観的にその子どもに近づいたり、その子どもの動きを追っていたりすることと同時に、その子どもが今感じている、あるいは、体験している内的な世界の広がり意識して、その子どもの生きている世界に保育者自身が身を沈めていくような体験的な捉え方を志向していくことが重要である。

そこで、子どもの世界に身を沈められる保育者の意識に目を向けてみる。「子どもとの自然な交わりの中で、子どもと生活をともにするとき、そこで起こっていることは、保育者にとって、いきいきと心にふれるものであり、心をさすものであり、楽しく心を喜ばせるものであり、心痛むものである。それは、第三者による客観的観察とは異なり、保育者によって主体的に把握された体験である。」(津守、1980)という津守の言葉のように、保育者の意識や子どもへの向き合い方により、その時保育者の中に体験されるものの質も変わってくることを感じるのであ

る。津守はまた、「概念の網の目を自分の側に備えているときや、子どもに対する期待や要求が心に満ちているときなどには、保育者は、子どもの世界と直接に出会うことが困難になる。保育者は、おとなの考えの系列の線上にある目標に固執することをやめ、自らの価値観によって子どもの行動を評価しようとする誘惑をしりぞけ、自分の心をできるだけ透明にしようとする努力によって、子どもの世界に近づくことができる。それは決して完全になし得られることではないけれども、その努力がないと、保育者としての成長がないであろう」（津守、1980）と続けている。【エピソード1】の保育者Sのように、保育者という役割を越えて、保育者が一人の人としてその人自身で子どもの世界に寄り添える姿勢によってこそ、子どもと共に生きられる世界に身を沈めて、子どもと同じ世界での体験が可能になる状況に居られるのだと思う。

こうした保育者の居方は、子どもの次なる動きを支える保育的行為としても意味をもつ可能性が生まれてくるものとなる。「保育者が自らを関与させて、子どもの可能性を実現させる過程をつくりあげるところに、保育がある。」（津守、2000）

3-4 「子ども理解」における受け止めるということ 分かるということ

子どもを理解するという言葉には、「受け止める」「分かる」「共感する」など、いろいろな表現がある。子どもの『こころもち』に近づくこと考えると、保育者の意識をどういう状態にもっていくのか、子どものどこへ向けていくのかという保育者の志向性（何かに向けられている心的な状態）が大きくかわってくる。もちろん、さまざまな状況によって、保育者の意識する部分は、変わるものであることが前提だが、子どもの生きている今の世界、内面的な世界に近づこうとするその近づき方により、言葉の示す意味も大きく違ってくるように思う。

鯨岡は、「分かる」ということについて、間主観的に「あなた」の主観のある状態から「あなた」と「私」の「間」を通して「私」の主観のなかに伝わってくることである」（鯨岡、2006）という基本的な理解から、「あなた」の状態、気持ち、気分などの「あなた」の主観内の出来事が「私」の身体にも伝わるという「あなた」から「私」の主観の中にある感じ（なんらかの vitality affects）が伝わってくるような情動的な響き合いによっておのずと喚起される感じを含めて「分かる」と表現している。また、「『成り込み』理論（1986）や「情動の舌」（1997）」（5）などに示されるように、相手の情動の領域に「私」気持ちをもち出して伸ばすことができたときに「あなた」の情動が間主観的に把握できると示す。行動科学の立場での推論的な「解釈的に分かる」とこと対比して、「間主観的に分かる」ことは、「観察者がその場に関与し、観察者の身体と観察対象に身体が混交する条件の下で、その二者間に生まれる広義の情動（vitality affects）が通底したり浸透したりする形で直接、感性的に把握される」（鯨岡、2010）ものであると示し、このような解釈や推論などではない直接的に「分かる」ということが、対人関係にはとても重要であることを指摘している。

子どもを理解するという意味で用いることの多い「分かる」ということについてさらに考えてみると、子どもにとっては、保育者が「分かる」ということは、「分ってもらおう」ことであり、「大事に思ってもらおう」ということに重なってくるものとなる。こうした保育者の「分かる」は、子どもにとっては、自分を受け止めてもらう状況となり、行為を受け入れられることだけでなく、思いを「受け止められる」ことに繋がる。それは、子どもにとって、この今の自分の「存在を認められる」ということでもある。

この「受け止める」と重なる感じの響きのある「共感する」については、「共感する」の方が、

「情動水準の重なりを強調するもの」(鯨岡、2000)であり、「大人と子どもの非対等的な関係の中で、単に情動的水準で重なるだけでなく、むしろ大人の『大きな心の中に包み込む』働きが『受け止める』の働きにはあり、それが重要でないか」(鯨岡、2000)と示される。大人の懐の深さの中で子どもの存在を受け止めることが、共感を包括する概念としての「受け止める」ことであり、その大切さが示されているのである。

こうした子どもを理解する言葉の表すところが、常に子どもの今体験している世界に向かっていることから考えると、保育者は、意識を子どもの情緒的、内面的な世界に並ぶところまで、近づけることが、これらの前提にあることが伺える。言い変えると子どもの『こころもち』に触れる子どもの今生きている世界を感じるには、子どもが今生きているのと同じ世界に身を沈めようとする保育者の志向性が大切なのである。

4. 主観的な体験としての『こころもち』について

子どもの『こころもち』に触れるには、目の前の子どもの今生きている世界に保育者も同じように生きようとする志向性が大事だということがこれまでの思考から明らかになってきた。保育者の感覚でいえば、子どもの今生きている世界に身を沈められることであり、同じように子どもの今生きている世界を体験する姿勢に自分の意識を位置づかせるというようにも表せる。『こころもち』が情緒的な気持ちのみならず、どれほど感じているのか、また、どのように感じているのか、どういう感じなのかというその場の雰囲気や感じをも包括する言葉であるとする、言葉では表現しきれない感覚を伴っているものであるともいえる。こうした主観的体験の中で感じられる質感は、脳科学的に、あるいは、哲学的な言葉を使えばクオリア (qualia) であり、こころもちに触れる体験には、情動的、感情的な心的世界に醸し出されているクオリアが満ちているとも言える。保育の場面における子どもとのかかわりは、保育者自身の五感を十分に活用しながら子どもの今を捉える姿勢が基本となる。さらに保育者の志向性は、子どもが表現する姿を捉えながら、動きのみならず、その体験している内面的な世界にまで意識を向けて保育者自身その世界に身を沈めることによって、クオリアに満ちた情動的心的世界に触れていくものである。この子どもの今生きている世界の情動的な体験と「『現在』の生々しい鮮烈な存在感 (現在性のクオリア)」(茂木、2001)を感じる位置に保育者の志向性を働かせることによって、子どもの今生きている世界に近づいていけるのだと捉え得る。

まとめと課題

本稿では、倉橋惣三の『こころもち』について、筆者自身の保育の実践の中で子どもとのかかわりにおける体験を言葉に表すことから、子どもの今の『こころもち』と子ども理解に近づくための保育者の居方をも導く志向性について考察してきた。

子どもの今の『こころもち』に触れることが、保育者の保育的行為を導くものであることを捉えながら、子ども理解に近づくための保育者の居方に視点をあてて、子どもの今の『こころもち』に触れられるために、子どもの今生きている世界に保育者が身を沈みこませる感覚、この保育者の志向性が重要であることを捉えてきたのである。

子どもを見る見方、近づき方など、子どもを理解することに向かうための保育者の意識の持っ

ていき方には、いろいろな表現の仕方があるだろう。また、それぞれの実践家によって、実感

や体験の表し方は異なるであろうし、自分の実感にぴったりくる言葉や表現は違うかもしれない。しかし、子どもに寄り添う姿勢、子どもに近づこうとする態度、そして、子どもの今生きている世界に意識を向けていこうとする志向性は、保育者であれば必ず必要な専門性なのだという事は感じられている上での試みであることも記しておきたい。

子どもの『こころもち』に気づくこと、それに気づける『こころもち』を持ち得る保育者であることを支えているものに、保育者の省察は外せない。日々の省察によって、子ども理解と保育の援助の在り方など保育行為との関係が見えてくるように、保育の実践には省察は欠かせないものであることは自明のことである。さらに、D.A. ショーンの示すように行為の中の省察が保育行為のもとになっている保育者の日々を考えると、保育者は省察的実践家（反省的実践家）（D.A. Schon, 2009）であり、それは、ショーンの示すように、幼児教育を支えていく重要な立場にある保育の専門家であることを明らかにするものでもあると言えるだろう。『こころもち』に触れられる保育の専門家としての重要な省察について考えていくことは、子ども理解を支えていくものでもある。

幼稚園教育要領を始め、保育所保育指針の中に、「…倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育する…」と表現されるように、保育者の専門性が「高次の判断業務を伴う専門家である」と秋田（秋田、2010）も示しているが、保育者であるからこそ子どもとのかかわり方は、保育者の専門性として、社会からの期待されるところでもある。秋田は、また、「子どもの感じているものを感じ取る保育者の感性が、子どもの経験をより深めつなげていくことができる」（秋田、2010）ということや、保育者のかかわりの質の視座として「子どもの内面や行為に対する「感受性」、どれだけ応答的に捉えられているのか」ということを（秋田、2009）を取り上げているように、保育の基盤となる保育者の子どもを理解する力は、保育者の専門性としてその中心となるものである。本稿で試みたような子ども理解についての実践的具体的なあり方や方向性を丁寧に描きだすことは、専門性としての保育者の資質を向上させる一つの手掛かりになることを信じている。

また、「保育とは、子どもと大人の関係に限らないのではないか」（浜口、津守、2009）という津守の言葉のように、保育における子どもとのかかわりに関する姿勢や理論には、人とかかわりにおける普遍的なものを含みこんでいることも今後考えていきたい大きなテーマである。

本稿の課題として、例えば、子ども理解に繋がる子どもの体験する世界に対する間主観的な把握について、鯨岡も触れているように、現象学、哲学、心理学の中での展開を丁寧におさえながら思考していくことも必要になるだろう。

また、【エピソード1】の保育者SのM子にとっての存在の意味は、哲学的思索により、より明らかにされる現象かもしれない。そして、『こころもち』も含め、子どもが今生きている世界など、本稿の表現に使用した一つ一つの言葉について、まだ十分に検討されていない部分の多いことも否めない。しかし、本稿では、今の筆者の捉えうることのできる『こころもち』についてであり、ここでの思考は、あくまでも実践者として感じた感覚をもとに、『こころもち』を表現するに馴染む言葉を探すことを試みたのである。これらの点についても、これからの課題としてさらなる思考を深めていきたい。また、子ども理解について考えることは、保育者の成長を考える上にも外せないものであり、本稿の試みた保育者の子どもを捉える視点を明らかにすることは、今後の保育者の養成における課題としても重要な部分であることも感じているところである。

謝辞

本稿の『こころもち』を思考するにあたり、エピソードにも示した保育実践及び記録は、山口大学教育学部附属幼稚園における保育者としての実践をもとにしています。この実践を支えてくださった附属幼稚園の先生方、副担任として共に実践を進めてくださった石黒しずか先生、そして、実践をまとめる機会を下された友定啓子先生に、心より感謝申し上げます。

注

- (1) 『こころもち』表記について、著書によっても、また、倉橋の著書の中でも、『こころもち』の表記と『心もち』の表記の二種類の表記がある。本稿では、本文については、『こころもち』を基本とし、引用の文献の個所は文献の元表記に従って表す。
- (2) 『就学前の教育』（倉橋、1927）は、1965 『倉橋惣三選集』第三巻（フレーベル館）に収められているものを参考にしている。
- (3) 2009年3月まで、筆者は、山口大学教育学部附属幼稚園に教諭として勤務する。【エピソード1】は、3歳児の担任時のものである。このエピソードは、また、「幼稚園で育つ 友定啓子・山口大学教育学部附属幼稚園編著 2002 ミネルヴァ書房 p.36-38」の第3章 幼稚園入門 3歳児のけなげな日々には挙げられているエピソードの元となっているものである。
- (4) 高杉は、「人間性の涵養（二）」昭和28年 『幼児の教育』第52号 第6号より引用している。
- (5) 鯨岡の「成り込み」理論（1986）「情動の舌」理論（1997）は『原初的コミュニケーションの諸相』（1997）に収録されている。

引用文献

- 秋田喜代美 2009 『保育の心もち』 ひかりのくに p.76
秋田喜代美 2010 『保育のおもむき』 ひかりのくに p.87 p.89
鯨岡 峻 2000.7 『教育と医学』 「子どもは育てられて育つ－親と子の関係発達論を考える－第12回 「受け止める」ということ（1） 慶應義塾大学出版会 p.93
鯨岡 峻 2006 『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』 ミネルヴァ書房 p.117 p.121
鯨岡 峻 2010.5 『教育と医学』 「子どもは育てられて育つ－親と子の関係発達論を考える－第23回 相手の思いが分かるということ（1）」 慶應義塾大学出版会 p.94
倉橋惣三 1965 『就学前の教育』（『倉橋惣三選集』第三巻）フレーベル館 p.436-437
倉橋惣三 1996 『育ての心（下）』 フレーベル新書13 フレーベル館 p.8
倉橋惣三 1999 『育ての心（上）』 フレーベル新書12 フレーベル館 p.30
津守 真 1980 『保育の体験と思索』 大日本図書 p.6-7
津守 真 2000 『保育の周辺とその一日』 フレーベル館 p.14
津守真・森上史朗編 2008 『倉橋惣三と現代保育 倉橋惣三文庫3』 p.165 本田和子「倉橋惣三をめぐる一つの見解」 フレーベル館
津守 真 2002 『保育者の地平－私的体験から普遍にむけて－』 ミネルヴァ書房 p.87

p.284

- 津守真・森上史朗編 2008 『倉橋惣三と現代保育』 p.150 p.151 高杉 展『倉橋惣三の保育者論 倉橋惣三文庫3』 フレーベル館
- 津守真 浜口順子編著 2009 『新しく生きる－津守真と保育を語る－』 フレーベル館
- 友定啓子・山口大学教育学部附属幼稚園編著 2002 『幼稚園で育つ』 p.37 石黒しずか「第3章 幼稚園入門 3歳児のけなげな日々(1)幼稚園、やめる！ せんせい、タニシがおるね」ミネルヴァ書房
- 浜口順子他編 2010 『幼児の教育』第109号 第1号 日本幼稚園協会（お茶の水女子大学附属幼稚園内） フレーベル館 p.9 p.11
- 浜口順子他編 2010 『幼児の教育』第109号 第1号 p.14 p.15 津守真 『「こころもち」その人、その時』津守真・房江夫妻に聞く（その1） 日本幼稚園協会（お茶の水女子大学附属幼稚園内）
- 茂木健一郎 2001 『脳とクオリア なぜ脳に心が生まれるのか』 日経サイエンス社 p.304
- 森上史朗 2008 『子どもに生きた人・倉橋惣三の生涯と仕事（下）倉橋惣三文庫8』 フレーベル館 p.49 p.50

参考文献

- 倉橋惣三 1965 『倉橋惣三選集 第三巻』 フレーベル館
- 保育所保育指針 2009 厚生労働省
- 茂木健一郎 2001『心を生み出す脳のシステム「私」というミステリー』NHKブックス [931] 幼稚園教育要領解説 2008 文部科学省 フレーベル館
- D. A. Schon 2007 『省察的実践家とは何か プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房