

集団への移行期におけるぬいぐるみの役割

— 3歳児の事例的研究 —

川崎 徳子

The role of stuffed toys for the children in the period of transition
— A case study on 3 years old child —

by
Tokuko KAWASAKI

abstract

When three-year-old children enter infant school, they will have their first experience of transition to a group society where they are not protected by their family. It can be regarded as an experience of realistic maternal separation. The present this case study examined the role of stuffed toys for a three-year-old child (girl A) in such a transitional period. The study showed that she was able to go through the stage of realistic maternal separation from her parents much more easily with the help of toys, which can be regarded as transitional object and she developed a object relationship with her nursery teachers and gradually join in the play of her peer group. The present study was consistent with the theory of transitional object, playing, and the intermediate area of experience by D.W.Winnicott.

Keyword : 移行対象、母子分離の現実的体験、遊ぶこと、中間領域

Transitional object, the experience of realistic maternal separation, playing, the intermediate area of experience

I. はじめに

保育者として、子どもと生活を共にしていると、そこでは子どもたちの様々な発達に伴う独特の行動様式や表現の世界に出会うことになる。子どもたちにとっては、そうした生活の全てが成長過程であり、どの時間も確実にその過程の中に積み重ねている。そして、子どもたち1人1人が、一定の発達の道筋をたどりつつも、1人1人がその子としての展開を持って進んでいることを感じるのである。

こうした子どもたちに寄り添い、その成長を支える立場にある保育者が、側にいる必要な大人としてその役割を果たすためには、こうした子どもの姿をそれぞれの子どもにとっての必要な時に必要な形で受け止め、より深く理解し、必要なかわりを試みたいと思う

のである。それは、あくまでも保育という営みを幼児教育という土台の上で展開する保育者の視点からの思いであり、実践そのものについての言及であることには間違いはない。

こうした子どもの成長を願い、必要な大人が必要にかかわった所での幼児の生活を意味する保育は、保育実践とそれに基づいた研究の成果によって、保育学として体系付けられ、今日に至っている。その保育の基になる幼児理解、子ども理解は、保育者の「体験と、実践における思索と、省察における思索」(津守 真, 1990) などをもとに、実践に根ざして行われる。そこには、外部から見られる生理的身体的発達のもとより、内的な精神世界、情緒的発達をも考慮していかなければならないだろう。目の前のありのままの子どもに接しながら、それを受け入れることから始まり、保育者との相互関係を持ちながら、互いに影響し合い、生活をともにしていく過程においてなされる成長の営みである。その成長を支える理論の柱は、発達を身体的にも精神的にも求められ展開されるべきであり、人間の成長と自立を支えるあらゆる理論が、必要な程度において考慮されるべきであると考えているのである。

こうした保育の実践を念頭において子どもの姿を考えると、幼児理解についての必要な理論を、どの方向に、あるいはどの学問体系にどの程度求めるべきなのかということが重要なことではなく、あくまでも子どものありのままの姿と、そこで現実的に接する保育者との生活という流れの中に現れる子どもの姿の意味を、その時にかかわった保育者の必要であるという欲求のもとに求められるべきであり、その考察という領域においての子どもの成長発達を願った教育的意味を含む人間理解のためであることが大切であると考えているのである。

そこで、本稿においては、以上のような保育者という立場の臨床的感覚も含めた上で、乳幼児期の子ども理解という観点から、保育の中にみられる子どもの姿、現実的に現れた行動、行為、表現を、子どもの情緒的、心的内的な面から整理していくことになる。

3歳児の子どもの幼稚園入園から進級までの一年を通しての成長発達の過程にみられる姿を、英国の精神分析家で小児科医であった D.W.Winnicott(1896-1971)の理論に基づき、集団への適応という観点から眺め、子どもの成長というダイナミズムの中で情緒的発達の力動的な特性について分析的に検討を加えてみたい。

II. Winnicott の理論から保育(幼児教育)に伝え得るものについて

(1) 依存と自立の発達の過程と対象関係について

Winnicott は、フロイト (S.Freud) に始まった精神分析理論から展開した対象関係論の基本的な考え方をメラニー・クライン (M.Klein) のもとで学び、さらにその理論を展開させた。外的世界でかかわる外的対象を主観的なイメージ取り入れた内的対象と主体が、どのようにかかわり合い、主体の心的世界が発達、成長、さらには展開されるかという対象関係論から、乳児期における母子関係について独自の理論を展開させている。

乳児は、生後一年の間に ①絶対的依存 (absolute dependency) ②相対的依存 (relativedependency) ③自立へ向かう段階という3段階を経て、統合的な自己へと発達していく道筋を通るとしている。しかし、そうした依存から自立したと認められるようになっても極めて不安定なものであり、その時々において変わってきたり、それが崩れて繰り返し達成されなされるものともしている。それは、幼児期にその過程を引き継ぎ、連続していくことと、繰り返していくこと、さらには、重圧でない健康な範疇における母

性的な失敗を補ったり修復したりする機会を保証し得る役割を担うことと、それを抱え得る環境を提示することを意味するものと考えているのである。

こうした個人の自立の中で重要になるのが、母親（あるいは母親の役目を担う立場の大人）との関係である。Winnicott は、個人の内的世界は、満1歳までにはしっかりとした構造を持つに至るとしている。それは、本能的体験が、対象と関係を結ぶ能力と繋がり進展させるからであるということである。食欲、排泄欲求な生理的といわれる本能的な欲求に、母親がほどよく (good-enough) 応えていくことで、対象を内的世界に取り入れ、対象関係を構築していく重要な要素になるのである。母親と子どもの関係性の中で、相互交流によって、母親は母親としての成長をすることが子どもに伝わり、子どもは自分自身の発達とともに母親に応えながら、自己の内的世界と確実なものとしていくのである。

乳児の絶対的依存は、子どもに母親と子どもがひとつのものである (mother infant unite) という錯覚 (illusion) をもたらす。それは、母親の子どもに対する同一視であり、子どもの母親を同一視した状態である。乳児と母親の乳房の関係は、部分的な対象 (part object) との関係であり、子どもの人格は未統合である。その部分的対象との関係が進んでいくと、やがて子どもの欲望にほどよく応えきれない母親の反応が、欲求不満を生み出し、自分以外の存在に気付く最初の体験をもたらす。それはまた、子どもに外的対象を必要とさせる衝動性を生み出し、相対的に依存していく過程に進んでいく道を開くのである。つまり、主観的であった対象が、客観的に知覚されていく過程とも言えるであろう。

子どもの必要 (needs) に母親がほどよく応えてくれるという関係性が連続していくと、例えそのときの要求が受け入れられなくても、必ず応えてくれるという対象恒常性が出来上がる。つまり、欲求にすぐさま応じられなくても不安をもたらさず、子どもの内的世界の母親の像が続いていくという内的な対象を保存しつづけるようになるのである。ここに母親との対象関係が確立して来ると同時に、身体的欲求不満と不安が回避される状態に置いておけること、つまり、身体的感覚と精神的感覚が一体化し、人格の統合が進んで来るのである。それはこころの発達でもあり、自立にも繋がってくるのである。

Winnicott は、その著書『子どもと家庭、1965』の中で、子どもの情緒発達について「…幼児、幼稚園児、子どもといったそれぞれの年齢に適合した、環境からの供給 (provision of environment) …。この環境のおかげで各個人は、徐々にそしてそれぞれのやり方で個人性を失うことなく共同社会の中でひとつの位置をもてるような、ひとつの人格となっていけるのです。…」と述べているように、幼児期の子どもの発達にもこうした観点からの理解に、最初の外的対象である母親とのかかわりによって、およそ満1歳までに確立し得るであろうこのような情緒的・精神的な発達を、その時期だけで完全にまた十分になされるとは限らないことを考えさせる。それは病理の兆しとなり得るという範囲、のみならず、個人差という発達のレベルをも考えさせるのである。

幼児期の子どもの姿を考える中で、ここに見えてきたことは、発達、成長という流れの連続性の中に、こうした乳児期の中での達成されてない問題が現れるかもしれないということと、こうした内的世界の構築の過程をその後の対人関係の基盤にしていくという意味での繰り返し、螺旋的発達の重要性ということである。

(2) 移行対象と中間領域について

Winnicott は、母親との関係を基盤にした内的世界の構築と情緒的・精神的な発達におい

て、子どもの錯覚 (illusion) を用いられる能力 (capacity) の重要性を示している。

子どもの必要 (needs) から生まれた創造性は、錯覚、幻想の準備状態を作り上げるものとなり、環境との適応への移行空間である中間領域を作り出すと考えている。母親の乳房が自分の一部であるという絶対依存におけるの万能感は、幻想、錯覚という子どもの原初の創造性 (primary creativity) を生み出す。それはやがて、子どもの要求に全て応えられない母親との関係の中で、いわゆる分離個体化過程 (M.S.Mahler) とも言える相対的依存に、そして、自立へと進んでいくのである。が、そこにおいて母親は自分ではないという外的現実としての対象を区別するようになり、その対象を内在化しておける連続した創造過程を生み出す。それは、現実的に目の前に母親がいなくても内的世界に対象化した母親の存在の創造であり、やがては空想 (fantasy) することにも発展していくであろう。あるいは、主観的な世界と客観的な世界を区別することからの防衛にも成り得る空間にも成り得るともいえる。肯定的な面から言えば、不安にならずにいられるという1人でいられる能力にも成り得る。

もう一方では、乳児が身体的生理的欲求により、母親の乳房を希求して食欲という欲求を満たされると、それでも尚、乳房に触れていたり、かんだりという性的快感とともに、抱かれている居心地のよさや、安心感、満足感に浸ったり、それを楽しむような姿がみられるようになる。この感覚は、子どもの必要 (needs) から応じられたほどよいかかわり、ほどよい環境としての母親に抱えられている (holding) という環境のもとに発達している感覚である。子どもは、外的現実を受け入れる前にこうした感覚を楽しむ能力、つまり遊べる能力を発達させるのである。

このことは、子どもの欲求に応じてくれない母親と、決して自分の要求を裏切らないという母親に対する安心感や、どれだけ満足してない感情をおつけても受け入れてもらえるという母親の生き残りの姿を求める潜在空間 (potential space) をもたらす。母親が応じてくれるのを待てる時間を過ごせるということ、そして、その空間現実的に存在してない母親の代わり創造し、その対象のある空間で楽しめる能力を得るのである。

この空間は、内的世界と外的現実を橋渡すような合間の時間であり、主観的世界と客観的世界の錯覚の中間の領域 (intermediate area of illusion) と考えられる。そこには、8~10~12ヶ月の乳幼児が自分の指をしゃぶったり、毛布の端やぬいぐるみを肌身離さず持ったりしている姿にみられるように、母親の乳房を象徴しているようなものや、慰めや心地良さをもたらすものと思われるような対象を扱う現象がみられる。これは、絶対的依存から相対的依存への移行期に、つまり母親との分離不安を慰める、あるいは防衛の手段として現れる現象であり、そうした役を担う対象であるといえるだろう。このような中間領域である空間で楽しむという移行現象の中に現れ、また使われる対象を、Winnicott は、移行対象 (transitional object) と呼んでいるのである。

(3) 移行対象の役割

錯覚から脱錯覚へと向かう中間領域に現れる移行対象は、最初の所有物としての関係として現れる。それは指しゃぶりに見られるように自分であって自分でないものという感覚や、毛布の端やぬいぐるみが外的対象 (象徴的に母親の乳房の役割) にも内的対象 (取り入れられた乳房) にもかかわっていながら、それらが明確に区別されているというところや、決して錯覚にとどまらない背反的な感覚を含むことから、子どもにとっては最初の所

有物なのである。

この役割は、成田(1996)が発達心理学の立場からまとめているように、①ハーローら(Harlow.H.F., Harlow.M.K)のコンタクト・コンフォート(接触愛撫、スキンシップ)やアタッチメントの影響が、母親の代理や母親の象徴を支えるということや、こうした移行対象が現れる時期が、②ピアジェ(Piaget)の示した認知発達における感覚運動期に重なり、感覚的なものを通じて、母親を記憶し、母親の不在にも耐えつづけることが出来るということ、1歳半頃の言葉の発生によって、子どもの思考がイメージによるものになり、感覚的に選ばれていた移行対象がイメージの次元で選ばれるようになるのである。その延長には、こうした対象を使って感覚的な世界を楽しむふけるなどの遊びが現れ、さらにはみたてやごっこ遊びができるような象徴的思考に進む過程を生み出すのである。また、③マラー(M.S.Mahler)の分離個体化理論も適用される時期にもあたり、乳幼児が母親と未分化で共生的な存在から、一個の独立した存在として誕生するまでに段階を経て情緒的对象恒常性(object constancy)という対象を内在化する能力が出来上がり、自立が確立するという流れの中にも当てはめられるものなのである。

つまり、移行対象との関係性とおして外的世界とのかかわりを持つ力を培う準備をし、また母親との関係を基盤に、それをもとにして、母親以外の人とのかかわりに続く力をも子どもの中に満ちし得るということが言えるのではないだろうか。そこには、母親との関係に現れたことが繰り返えされるということをも含むものであり、母親以外の人とのかかわりにもこうした中間領域を経て、移行対象により、対象を内在化する合間を埋めながら進んでいくこと、そして、しっかりと外的現実の対象とかかわっていけるもとをつくっていけるということを考えるのである。

こうした中間領域を持つこと、その中での移行対象の役割は、幼児期の子どもの人とのかかわりの過程にも現れ、その役割を果たすと同時に、母親以外の対象(人)とのかかわりを支えるものになるのではないかと考えられる。

Ⅲ. 3歳児の環境におけるぬいぐるみの移行対象としての役割について

本稿で対象とする事例は、1999年4月から2000年3月までの、Y幼稚園の3歳児クラスの担任としての実践と保育記録をもとにしたものである。A子の入園から4歳児クラス進級までの1年の育ちの中にみられる姿を、担任との関係性、他の友だちとの関係性とA子の集団への適応の観点から眺め、情緒的精神的発達の流れを考察する。

<事例と考察>

(1) 母子分離の不安と幼稚園の生活に慣れる時期(4月～5月)

4月入園当初から、5月頃のA子は、朝登園してから帰るまで一日中ずっと保育者(以下Tと示す)の側で過ごす日が続く。朝の母親との別れも、しばらくは母親の洋服のすそを握ってついていながら、ある程度して母親が離れるように投げかけると、硬い表情ながら受け入れ、激しく泣くこともなく別れるのである。すぐにTの側に着き、触れることを求めることもなく、ある程度の距離を保ちながら、時には涙をためながらついて回る。Tに話しかけることもなく、Tの投げかけにもほとんど言葉を使わずに体で動いて応えている。周りの様子はとてもよく見ているようであるが、自分から何かをしようというような様子はみられない。

Tが他の子どもと一緒に園庭へ誘うと、黙ってついてくる。虫を見つけたり草花を眺めたりするほかの子どもの様子を眺めながら、少しずつ自分も興味を示し、その場では自分なりに気持ちを注ぐ感じを示すようになる。

4月も後半になると、どの子どもも少しずつ幼稚園の生活に慣れ、好きなこと見つけて遊ぶ姿が見られるようになる。A子はそうした遊びの途中でも何かを思い出したようにじっと涙をこらえていることがあり、同じ場にいる他の子どもが「どうしてA子ちゃんは泣いているの」と気遣われることもある。

片付けになるとTと一緒に自分から進んでする姿がみられたり、帰りの時間を気にして近づくとも早々と座って待っているなど、生活の流れや基本的なことは良くわかっており、自分で動いていく。しかし、かばんに入れていたはずのハンカチが見つからないと、困ったことが起きると、だれかを求めるといこともなく大粒の涙を流して泣くこともあり、それが解決するまで泣きつづけるということもあった。

Tの側には、A子だけではなく、他の不安定な子どもがA子と同じように居ることも多いが、そうしたときは自分から副担任（以下STと示す）の側に行き過ぎて過ごす。少しずつ梅の実を見つけたとかバッタを捕まえたとか、自分のところに響いたことがあると言葉での表現はわずかだが、Tに見せに来る姿が見られるようになる。そこでのTの返すが言葉を喜ぶのである。

<考察>

入園当初のA子は、幼稚園に入園すると、一日を、母親と離れて一人で、母親が迎えにくるまで過ごさなくてはいけないと言うことを、意識的なレベル、あるいは知的レベルでは理解していたのであろう。朝、母親と別れることにも、口を硬く結び、体をこわばらせて、涙をこらえながら応じる以外は、動作的に大きく抵抗を示さず、態度的には応じていた。しかしながら、一日を過ごすということは、A子にとっては、幼稚園というところを楽しむどころではなく、母親がくるまで、とにかく我慢して、とりあえず、Tという母親から「先生がいるから大丈夫」という言葉の上での頼るべきTという存在の側で、時間を過ごすという状態であったと受け取ることができる。とても緊張した状態であり、無意識にある、母親への希求の感情を、最小限の動きと言う表現で覆い隠していた（防衛）ともいえる。

A子にとっては、決して自分から離れるはずのない母親との関係が、今までの家庭で過ごしてきた生活、家族という枠の中で守られてきた、つまり、必要な時にすぐ手の届くところにいる母親と、ほとんどの時間を過ごしてきた世界、またあるいは、自分から決して離れない（物理的にも）母親との非常に接近した状態から、現実的に母親と物理的に時間的に離れるという体験、自分がどんなに悲しくても困ってもすぐに走って駆けつけ、手を差し伸べてくれることのないという場に置かれると言う現実的な経験を、初めてA子にとって現実的な問題として受け入れざる終えない体験をしたのである。

これは乳児期に、無意識的な世界で、潜在的な世界で体験してきた離乳という母子分離の体験を、3歳という知的な発達のレベルにおいても体験を記憶しつづけることが可能になってきた成熟の程度においてという側面から考えても、A子にとっては、まさに母子分離という状態を物理的にもつまり身体感覚的にも、精神的情緒的にも直接、現実的に体験することになったと言えるのではないだろうか。

ピアジェの認知、思考の発達段階においては、A子の3歳という発達段階は、前操作的思考段階に入り、問題に直面した際、イメージによる「表象」を手がかりに思考を働かせることが出来る段階である。それは、こうした母子分離と現実的な問題を、思考のレベルでの理解をして、解決していくという意識的な世界の操作をしなければならないということを示すのである。

ここには当然、現実の状態を受け入れるという、精神的情緒的な葛藤の場面が展開されるのである。つまり、決して自分の求めている感情を裏切ることのない母親の裏切りを認めなければいけないということの体験であり、しかし、決して自分を見はなさない、母親が必ず迎えに来てくれるという現実を受け入れる過程であるといえよう。このことは、乳児期にすでに体験していたはずの、母親との対象関係であり、クライン(1975)のいう妄想-分裂ポジションから抑うつポジションを体験する過程に当てはまる。つまり、母親を迫害、攻撃し、そして、悲しみを経験しながら、自分とは違う母親を客観的对象として受け入れるという現実感覚を高めていく作業であるといえる。さらにそうした不安と折り合いをつける内的作業であり、自我の発達を促すものなのである。

Winnicottに当てはめて考えてみると、母子一体の状態を保証する環境から自立していくという経験である。そしてまた、母親にほどよく抱えられていた(holding)環境から、放り出され、新たな環境に入り、新たな環境関係を築いていかななければならないという体験過程を暗示している状態であると言えるのである。

こうしたA子の内的な世界での操作を、現実的な大きな環境の枠組みから言えば、幼稚園という社会的集団の枠の中で、あるいは、母親以外の人がたくさんいるという環境の中でなされるのである。それは、新たな側面として、新たな対象関係を構築していくということ、母親以外の人との対象関係を築くという意識的な知的な操作を伴う体験を含み持った環境に立ち入るとのことなのである。

A子の姿の変化から、少しずつ母親希求に対するあきらめの状態と同時に、意識を幼稚園の生活というところに当てていく過程が見られる。片付けたり、集ったりすることにはとても積極的な態度から、まだそういう形でしか自分の思いを実現できないということと遊ぶということがうまくできないというところの状態を示しているを受け取ることができる。それはつまり側にいる援助者としての保育者に、遊べるようにするという課題が投げかけられたともいえる。遊べるようになることは、A子が幼稚園での生活を十分に楽しめるようになるということと同時に、A子のところの中に新しい対象関係を築いていく基盤を作るということになるのである。

(2) 分離不安から友だちの姿を通してしたいことに向くようになった時期(6月～9月)

6月頃、相変わらず、A子は、朝はまずTの側について周りを眺めてから、したいことを見つける。「シャボン玉がしたい。」など、まずTにしたいことを小さな声で伝える。一緒にその場所へ行ったり、一緒に始めたりなど、Tがきっかけを作ると、それを始められるのである。T、あるいはSTとの物理的距離も少し広がり、視線が届く範囲においてしたいことをするようになる。

朝はTとしばらく一緒に過ごすことが多いので、保育室で過ごすほかの子どもの様子も良く見ている。描いたり作ったりすることを好んでしていたN子の製作の過程や、出来上がったものに興味をもったのか、側にいることが多くなる。N子も家が近いということ

もあり、A子に興味を示している様子が伺える。N子がA子に何かを描いてあげたり、作ったものを渡したりする姿が見られる。

場面記録 a：6月8日 保育室のテラスでシャボン玉をした後、紙とはさみを持ち、Tのところに来て何も言わずに突っ立っている。Tが、「何か作りたいの？」と声を掛けると、頷く。A子の持っていた紙を受け取り、A子が使いやすいように小さく切って渡す。A子はその紙に水性ペンで丸をいくつか描き、「お父さん」という。Tがそれに台紙をつけてあげると「プレゼントにする」と言ってかばんにしまいに行く。

N子と過ごすことではさみを使うことに興味を示すようになり、N子の側にいながら特に何かを作るというわけではなく、紙を切ることを楽しむことが続いた。

6月の半ば頃から、今まで自転車やウサギに興味を持ち、外で過ごすことの多かったM子が、A子のことを気にし始めるようになる。自分からA子に「遊ぼう！」と声を掛け、誘って外に出かけるようになる。A子も始めのうちは、Tの顔を眺めてから、M子についていくという姿が見られたが、M子の好きな自転車やウサギ小屋でウサギに触れることを楽しむようになって、一日を外で過ごして帰ってくるという日が続く。朝は相変わらずN子などのいる描いたり作ったりするところでしばらく過ごす、M子がくると必ずA子を誘っている。

場面記録 b：6月23日 A子はいつになく朝、母親と離れることができない。母親が「M子ちゃんが来るまでいようね。」と声を掛け、一緒にお面（この頃の環境に塗り絵ができるお面の元を用意していた）を塗ったり作ったりしている。M子が来て、A子を誘おうとするが、ますます母親から離れられない。

M子は相変わらずA子を誘おうとするが、A子は黙ってTの側にいることが多くなり、M子が1人で、あるいは他の子どもと外に出たり遊びはじめたりすると、ゆっくりとはさみを使ったり塗り絵をしてお面を作ったりする姿が見られる。

N子の側で、A子は色画用紙を適当な大きさに切り、それに丸を描いて、顔のように見立てたものをたくさんたくさんつくするなど、没頭するような姿が見られる。ひとしきりすると、プールに入る準備をして外に出て行くという日もある。

場面記録 c：9月2日 保育室でのお帰りの時間に、8月9月生まれの人の誕生会をするために、誕生者の子どもたちはみんなの前に並んでいる。いつものこの会の流れで、Tが1人ずつ誕生者に名前や好きなものを聞く場面になる。並んでいた順により、A子は3番目に回ってくるが、Tの「お名前は何か？」と問いかけに応えることができない。Tが「後で言おうか。」という、頷く。みんなが終って、またA子に回って来て、同じように問い掛けるが、もじもじしている。T「小さい声だから静かに聞いてね。」と言うと周りの子どもたちも静かにA子を見ている。やっと、「3歳」と応える。他の子どもが「4歳になったんだよ。」と言うと、「4歳」ととても小さな声で応える。O男が、「わあ、A子ちゃんてかわいい声だね。」と言うと、A子は恥ずかしがりながら喜んでいるしぐさを見せる。

夏休みを過ごして来た9月、最初の朝、Tの側についている時、珍しくA子から、「おねえちゃんと、おかあさんとお父さんと旅行に遊びに行ったよ。」という話をしてきた。遊び方は、1学期の後半と同じようにN子と一緒に、いろいろ自分たちなりにそれぞれが考えて作ることをしている。Tの側にずっとくっついて過ごす事は少なくなったが、しかし、自分のしたいことをするという様子である。友だちの誘いにはついて行くという感じで応じることもあるが、自分から友だちに話し掛けたり誘いかけたりするようなことはほとんど見られない。

<考察>

幼稚園での生活を意識的に「見る、眺める」ということから、自分の中に徐々にその現実を受け入れることが進んでくる。Tの側にいることは、始めのうちは、母親との分離不安を補うものとしての場所にいるという感じが窺えた。しかし、周りの環境が目に入ると、そうしたものへの意識が深まり、興味が沸いてくる様子が見られる。気になる対象として受け入れられるようになると捉えることが出来る。それは、母親へ意識から、別のものへの意識の転換であり、母親との関係がもたらしていた不安が別のものへの興味によって、薄らいでいくともいえると考ええる。

描いたり作ったり、特に切ることに興味を示すようになった。それは、Tの側で眺めるということから始まり、N子のすることが目に入り、その面白さをイメージの中で楽しむようになる。その状態は、イメージの中で、遊ぶことを繰り返すことに繋がり、実際に行動に移す前段階となる衝動を生み出す基となると考える。現実を内的世界に取り込み、その世界で楽しんでいるのである。

この切ったり描いたり作ったりという形での表現の中にも、A子の発達の様相が読み取れるものがある。A子は、どんなにこころの中では離れたくないという思いがあっても、母親と朝別れる時には激しく抵抗することを見せず、むしろ硬く口を結んで耐えているという表情を保っていることでの葛藤の仕方や、そうした頃でさえ片付けたり集ったりというようなところでは何か自分を発揮するという姿が見られたりなど、表面に表れている態度という面でのA子は、一般に言うしっかりしているといえる態度が見られる。しかし、描いたり作ったりという表現においては、丸を描く、たまたまできあがったものを何かに見立てる初めてはさみを使うなど、まだまだその発達の様相においてはA子にとっては、こうした方法での表現の仕方に気づき、それに面白さを見出してきたという段階を経るのである。

これは、この時期の発達を多面的に多方向から捉えるならば、ある意味アンビバレントな状態があるとも捉え得る。それは、情緒的精神的な面での不安定さを暗示するものであり、意識的な部分と無意識的な部分の不均衡さと、それに伴う葛藤を含むということや、いわゆる不安な状態を生み出し安いと考えるのである。

生活やその中で体験を積み重ねることによって、次の段階として、自分なりにやってみようという行動が見られるようになってくる。自分の欲求としてはさみを使いたいという気持ちが表れてきたことや、それに夢中になり、その活動に没頭するのである。やはり、そこで、こうして生まれてきた自分の欲求を叶えてくれる助けてくれる対象としてTを頼りながら実現していく。A子が、主体的に幼稚園での生活をしていくようになる姿であり、

遊べるようになり始めた姿であると受け取れる。

A子の周りには、A子以外の3歳児が存在している。A子と同じように個人差というレベルでの違いは当然あるにしても、A子と同じような過程をたどっているものと考えられる。その他の子どもがA子がしたいことに興味を向けるように、A子に興味を向けてくる。それがM子である。しかし、M子は、A子に興味を持ったのであり、A子が側にいることを望んでいたのである。A子にとってM子と過ごすことは、ウサギや自転車という対象への興味であり、まだM子という内的世界を持った全体的存在を意識したかかわりではないと受け取れる。それは、A子がウサギや自転車というようなこと以外のことがしたくなった時にも、つまり、切ったり作ったりしたいという欲求が出てきた時にも、強引に誘いかけてくるM子のことを、自分のしたいことを妨害する存在として感じている。そうした意識のレベルでの問題や解決できない思いが、不安につながって、母親と朝、離れられないという行動に表されたことと捉えることが出来るのである。

こうした少しずつA子の内的世界を刺激するような対象とのかかわりのある体験が、意識されないにしても積み重ねられるということは、A子の幼稚園での生活を、現実的にも精神的情緒的な内的世界においても、より充実させるものであると受け取れる。これは子どもの遊ぶことそれ自体を広げるもとにも成り得るし、そうした世界で楽しむことをも支えると受け取れるのである。

(3) Tが客観的対象として受け入れられるようになる時期(10月～12月)

10月に入ると、教育実習の学生がこのクラスにも4人入ってきた。1学期に授業として何回か保育に参加していた時から、A子の姿を気に掛けていた学生Yも、『他の友だちと遊べるようになったらいいな』という願いを持ちながら、A子を意識し、かかわるようになる。A子は相変わらず目に入ってきてほしいと思う活動をするということが続く。環境として置いてあるぬいぐるみがたくさん入っている籠から、自分の気に入ったものを探して、持つこともあった。固執するようでもなく、使っているという風だった。

場面記録d：10月13日 A子がぬいぐるみを持って、Yに近づき、ぬいぐるみを使ってとんとんと働きかける。そこで、YがA子を追いかけるしぐさをすると、喜んで逃げる。保育室の周りを何周も周っている。側にいた何人かの子どもたちもその遊びに加わって追いかけられたりぐるぐると走って回ったりすることを楽しんでいる。その後、Tにもぬいぐるみを持って近づき、ぬいぐるみでちょんちょんとつついてくる。

場面記録e：10月14日 A子は朝から昨日のぬいぐるみを持ってTの側に来る。そして、ぬいぐるみを使ってTの肩や背中をつついてくる。Tが手を出すと、始めのうちA子は、その掌の上にぬいぐるみを乗せることを喜んで何度もしていたが、Tがその掌を隠すと、A子の方から「手を出して」と要求してくる。そして、同じように出したり入れたり、そこにぬいぐるみを乗せたりという遊びになる。今度はTにぬいぐるみを渡して、さっきとは逆に、自分が掌を出したり入れたりして、そこにTがぬいぐるみを乗せたり掌を探したりというように、A子とTとのぬいぐるみを介してのかかわりを楽しむ遊びにしばらく没頭した。

この日から、何度か、同じように、ぬいぐるみを持ってきては自分からTにかかわって

くることが続く。そのうち、このかわりの中で、自分の家族のことや家の様子、以前に遊びに行った時のことなどをA子から話してくるということが増えてくる。

場面記録 f : 10月21日 保育室でいつのまにか男児たちがお相撲を始めた。その周りでは、側で遊んでいた女児たちが「〇くんがんばれ!」というように、それを応援するようになる。A子も混じっている。男児同士の勝負が終ると、M子が「A子ちゃんしよう。」とA子を誘いかける。A子は抵抗なく応じて、相撲を取る。周りではさっき勝負していた男児らが、「A子ちゃんががんばれ!、M子ちゃんががんばれ」と応援している。

Tとのぬいぐるみを介したかわりは、いつの間にかなくなり、「先生、お外言ってくね。」とA子の方から声を掛けて、園庭に出て行くというような姿も見られるようになる。10月の終わりごろには、お帰りの時間に『山の音楽家』を歌うのに、お面をつけて役になり、みんなの前に出て歌うということをするときに、A子が自分から、「リスがしたい」手を上げて役を取り、みんなの前に出て歌う姿も見られた。

また、この頃流行っていたくじやへも、自分でお金やお財布を作って行ったり、「お店がしたい」とTに思いを伝えてくるので、一緒に場所を探していると、お店をしていた他の友だちのところへ、自分でイスを運んで行って、なんとなく仲間に入れてもらうということもあるようになる。そのうちにN子と一緒に話しながら、くじやの賞品にするウサギのワッペンを作り、自分たちでくじやを始めるようになる。

<考察>

移行対象としてのぬいぐるみの役割

3歳児の子どもたちが親しみやすく安定できるものとして、環境のひとつにぬいぐるみを置いている。A子は、興味のある対象のひとつとして、それに触れたり持ったりすることはあった。しかし、学生Wとの関係で、たまたま起きた「ぬいぐるみを使ってつくつくと、反応がある」ということから、それが追いかけあうという遊びに繋がったことが、自分以外と他の人とのかわりということを意識させるきっかけのひとつになったと受け取れる。

自分のしたいことの側に大人がいるということや、自分が何か困ったり助けてほしかったりする時に、声を掛ければかわってくれる大人の存在は、母親の代わりとしての役割を果たしてくれる対象、また、安定の基盤として、母親のように安全感を保障し安心感をもたしてくれる存在という意識を持たせるものになると考える。

A子にとってTは、今までは、母親の代わりのように、困ったときに助けてくれるという部分的な存在、あるいは、母親のような安定できる場を提供してくれる存在としてなんとなくしかし必要に迫られて依存しているという対象であった感じられる。それは、あくまでも、A子の主観的な意識の中での部分的な援助者であり、内的には取り入れられているとはいえない外的な部分を補う存在であると言える。しかし、そのTが、ここでのぬいぐるみを介したかわりの中で、全体的な対象として、また自分にとって必要な対象として、意識し取り入れようとする様子が、見られるようになってきているのである。つまり、部分的な助けてくれる要求を満たしてくれる対象ではなく、客観的な対象として、かわりを持ちたいという対象関係を作る過程が生まれてきたのである。

A子のそうした思いも、はじめから直接Tと触れ合うということでは現れない。ここに掌にちょうど入る大きさの、なんとなく愛着が湧く、ぬいぐるみが重要な役を果たしている。このぬいぐるみがA子の掌にあり、そのぬいぐるみの持った時の温かさやどこか不安を慰められるような感じに支えられながら、それをを間に挟んでTをつつくということ行動化がなされたのである。つまり、ここにおいてやっと、これまで意識を向けた対象として、Tと直接かかわってこなかったA子が、TとA子を介する媒体となるぬいぐるみという移行対象を用いることによって、中間的な空間を経ながら、はじめて対象としての関係性を持ちはじめたともいえるのである。そして、それは、手を出したり引っ込めたりという、いわゆる1歳前後の乳児が「イナイナイバー」を楽しむように、退行的な遊びによって、Tとの関係が始められた。A子にとっては、このかかわりから、Tが何でも受け止めてくれる存在として自分の側にあることを意識させられ、遊びとしてそのことを楽しめるような、環境としてのTの存在を実感として感じ取った体験のひとつであると言えることができる。Tは、こうしたA子の変化をしっかりと受け止めた。今までのような何となく安心感を持たせてくれる相手としてA子の側に存在していたTではなく、A子が対象として意識してTにかかわりを求めてきていることを感じたのである。そこで、A子のこのかかわり方に積極的に、まっすぐに、なお且つ、抱え込むように応じたのである。それは、ぬいぐるみを通して向かってくるA子を受け止めることであり、関係性を作るということへのつながりを感じさせるものであると考えたのである。

ここにおいて、やはり、このA子がTという現実的对象とのかかわりの前に、ぬいぐるみという移行対象を現実世界との橋渡しとして用いていること、自分ではないけれども自分の一部としての役割をこのぬいぐるみが果たしていることということが、とても大切であったように思う。

またそれは、このぬいぐるみにA子のかかわりたいという思いを通して行動かされたTとの接触が、遊ぶことに続いている。それは、中間領域で遊ぶというような、A子とTの共有する世界での遊びであり、同時に錯覚であり現実の世界での体験に没頭したのである。整理してみると、ぬいぐるみは、①Tとかかわっていくことへの不安を慰めるもの、②A子の一部としての役割、A子の思いを代弁してくれるもの、③同時に、遊ぶことという現実的な交流体験とともに、情緒的精神的な内的世界での交流をももたらしたのである。それは、遊ぶことという移行現象、あるいは中間領域での体験が、A子に内的世界にTを客感的な対象として取り込む過程を作りだしたのである。つまりこのぬいぐるみを介して遊ぶことが、こうした内的世界の充実を含んだ潜在的空間としての役割を果たしたともいえるのである。

その後、こうしたぬいぐるみを介したかかわりが続いた後に、A子がTの背中にもたれかかってくるというような今までの何か一定にあった物理的距離を、スキンシップという形で縮め、直接的身体的接触を求める行為を生み出した。それは、TとA子との心理的距離の縮まりを、また、TがA子の内的世界に取り込まれ感じを受けたのである。それは、Tを信頼できる対象として、A子に取り入れられたということであり、この幼稚園の生活という枠の中での母親に代わる新たな対象としてTが位置付けられたということと捉えたのである。

これは、内的世界の発達から見れば、乳児期にすでに体験しているはずの母子分離の過程を、幼稚園という母子関係より少し広がった社会的環境の中で、意識の領域が働いた現

実的な世界で初めて体験したということ、つまり、現実的世界での母子分離の再体験、あるいは、最初の現実的母子分離の体験であると考えてるのである。

A子とTの関係を対象関係の観点から整理してみたときに、もうひとつ大切なことをその過程に踏まえていたことをおさえておかなければならない。

それは、母親の代わりとしてA子の要求を満たしてくれる存在としてのTでありながら、実際にはTの周りには、A子以外のたくさんの他の子どもたちがいて、A子が要求を持ったときにすぐに叶えて上げられなかったり、A子がその要求を示していることにさえも気が付かなかつたりすることがたくさんあったはずであるということである。これは、A子から見ると、要求を満たされないということであり、Tが良い対象（良い母親）であると同時に、悪い対象（悪い母親）にもなり得ていたということである。それは、Winnicottも Klein.M の乳幼児の内的世界の状況をその理論に応用している妄想一分裂ポジション（Klein.M. 1946）そのものであると捉えるところができる。それは、A子がもう1人の保育者であるSTとかかわることで、Tを責めながら、それでいて、攻撃に持ちこたえるTを、客観的对象として内的世界に位置付けていく、いわゆる抑うつポジション（Klein.M. 1940）を越えていく過程を進んだと考えられるのである。これは、不安と折り合いをつけていく内的世界の作業であり、A子がそれに持ちこたえられる自我を発達させたともいえる。

それは、現実的母子分離の体験を越え、A子が新たな対象関係を築いていく基盤を作ったと理解してよいものと考えてるのである。

社会性の基盤として

このようなA子に安定したという状態をもたらしたTとの関係性の確立は、対象関係を作っていく過程を現実的に経験したということと、幼稚園という枠の中での母親に代わる存在を内的世界に獲得したという意味で、これからまた新たな対象関係を築いていく可能性を作ったと理解することができる。

A子の周りには、それぞれにその子どもなりの道筋があるにしても、同じように発達をしている他の子どもたちが存在する。毎日の生活の中で、同じ環境の中で過ごし、同じ遊びの世界に居て、そして、楽しい時間と空間を共有する機会を得ることの出来るのである。それは、A子がこうした、A子の側にいる他の子どもたちと、自分に必要な対象としてこれから対象関係を作っていく可能性を含んでいるということであり、他の子どもに目が向いていくということ、友だちとのかかわりを楽しむようになること、友だち関係を広げていけるということの意味すると考えるのである。それは、別の面から言えば、社会性の発達の基盤ともいえる。

（4）友だちとのかかわりも楽しむようになった時期

12月頃、男児は好きなキャラクターになり、それを劇と称して友達の前でやってみせる遊びが、子どもたちの中では流行っているかのように、毎日のようにしてそれぞれに楽しんでた。女兒たちも始めは見ていたが、同じようにキャラクターショーをするようになる。また、運動会の踊りが遊びの中で続いていて、踊りたいときに自分たちでカセットテープをかけて踊っている。こうしたどの遊びの場にもA子はいつの間にかかかわっていて、友達と一緒に楽しむ姿が見られた。

3学期に入ると、踊りもまた発展し、好きな曲を掛けて、自分の思うままに体を動かして楽しむようになる。A子も自分の好きなように体を動かして踊ることに夢中になったり、M子らとキャラクターごっこなど、様々なごっこ遊びを好きな場所で楽しんで帰ってくるというようになる。時には、片付けやお帰りの時間が過ぎても友だちと一緒に返ってこなかったりすることもあるようになる。

別の面では、変わらず、友だちの片付け忘れたのものを片付けてあげたり、自分がかかわっていない遊びの場の片付けも進んでしたりなど、しっかりした面も示す。また、お帰りの時間に、みんなの前でいろいろやって見せると言うときにも、友だちと一緒に大きな声を出して、のびのびとして見せたりする姿も見られるようになる。友だちと一緒に、踊りや劇をおかあさんたちに見せたいと言い出し、それに向かって練習したり、準備をしたりなど、したいことに意識を持って過ごす姿が見られるようになる。

また、こうした姿の中に、話すということが自然にコミュニケーションの手段として用いられるようになる。必要な時にTの側に来て、してほしいことや、思ったこと、そして、友だち関係で困ったことや楽しかったことなどを積極的に話してくる。また、他の子どもたちとも遊びの中で話をするを楽しむ場面がたくさん見られるようになる。したいことやいいたいこと、思っていることが、自然に言葉になって外に出てきている。

<考察>

この時期に入ると、まさにA子は幼稚園での生活を楽しんでいるように感じられた。幼稚園に来ることを楽しみにしているし、何をして遊ぼうかというような意欲に満ちていた。そこには、積極的に現実の対象に向かっていこうとする動きを感じ取ることができるのである。

A子は、4～5月頃のTとの物理的な一定の距離を保っていた状態から、Tとの関係を基盤に抱えられている環境である幼稚園の中で、のびのびと主体的に動いていけるようになってきた。また、1人でも外に出て行き、したいことを見つけて自分からかかわっていけるようになってきている。そして、さらに今度は他の子どもにも目が行くようになり、必要な対象として、他の子ども、つまり友だちとのかかわりも3歳児なりに楽しむようになってきているのである。

A子の周りには、A子の意識の外側であっても、常に他の子どもたちがA子と同じように発達の道筋をそれぞれに進みながら存在している。それは、遊ぶことを通して、同じ空間にいて、一緒にいると一人ではない心地よさを感じさせてくれたり、楽しくなる体験をもたらしてくれたりするのである。こうした体験は、今までは、なんとなく側にいる存在であった他の子どもたちが、自分と同じように情緒的・精神的な世界を持つ存在であること、あるいはそこを持つ存在として、感じていく機会をもたらしていることになり、A子に、その人を全体的に意識し、興味を持ち、取り入れていく可能性を広げていると捉えられるのである。それは、A子が、必要な対象として、A子以外の他の子どもたちとも積極的にかかわる姿に見ることができるのである。このことは、A子にとってN子やM子との関係が、楽しいことを示してくれるという部分的なかわりではなく、自分と同じように内的世界を持つ対象として、意識され、取り入れられていく様子に見ることが出来る。抱えられた同じ枠の中にある喜怒哀楽を示す他の子どもたちの存在は、A子に同じように喜怒哀楽を体験させる機会を作り出す。それは、A子に投影同一化という形で、あるいは

錯覚という状態での内的世界での交わりをもたらす。同時に、自分とは違う思いや感情を持った存在として触れることも体験させるのである。それは、自分とは違うという友達を客観の対象として取り込む過程を様々な生み出しているということなのである。

こうしたことは、人との対象関係だけでなく、環境に積極的にかかわっていく姿勢に発展している。そして、遊ぶことそれ自体に創造性を十分に発揮させる可能性をも膨らませてきているのである。

このようにA子の姿には、ぬいぐるみという移行対象を介したTとの関係性の構築を基盤に“遊ぶこと”という中間領域での没頭を体験しながら、目に見える現実的な発達とともに、情緒的精神的な内的世界であるこころの発達、そして全体的発達を成していったダイナミズムを読み取ることができるのである。

IV. 全体考察、今後の課題

A子は、Tとの関係作りに成功すると、Tに抱えられている(holding)状態の中で、Tから物理的にも離れて、のびのびと自分のしたいことに向いていくことができるようになってきている。この姿は、乳児期最初の子どもが、母親の側で1人でいられるようになるという「一人でいられる能力」(Winnicott.1958)が備わった状態と同じと受け取ることができる。この「一人でいられる能力」は、それ自体に主体的に遊べるということ、遊びに没頭できるということを含んでおり、創造性(creativity)を働かせるもとになると考えるのである。

A子の姿から見ると、はさみを使うなどのしたいことに没頭することから始まり、次第に、友だちの開くくじやに行くとか、踊りの場に参加するとかいうような、そこに興味があるものがあるからその空間の中に入り込んで没頭するという遊び方に向いていく。そして、さらには、まずしたいことを思いついて、それを実現するために、必要なものを作ってしたいことに向かったり、遊びの仲間に加わったり、など、3歳児なりに目的意識を持って対象にかかわったり取り入れたりするようになってきたという姿につながっていく。このことは、A子が、3歳児なりに自らの欲求にもとづいて、つまり3歳児なりの目的意識を持って、客観的に対象とかかわれるようになったということであり、より主体的に創造的に遊べるようになってきたとも言えるのである。

Winnicottは、外的世界と客観的にかかわっていける個人の内的世界の確立における、錯覚の価値と、遊びを含むあるいは遊びそのものである中間領域について、「現実受容 reality-acceptance という課題は決して完成されないし、内なる現実と外なる現実を関係づけるという重荷から、人類は解放されることはない。そして、この重荷からの解放は、正当性が問われて挑戦されない体験の中間領域によりもたらされる(芸術、宗教等)ということである。この中間領域は、遊びに“我を忘れてる”小さな子どもの遊びの領域へと、直接つながって連続しているのである。」(Winnicott.1951)と仮定している。そして、「乳幼児期においては、子どもと世界との間にある関係の開始のために、この中間領域が必要であり、早期の危機的な時期におけるほど良い母親の養育によって可能になる。このすべてにとってなくてはならないのが、外的な情緒的環境の、そして移行対象のあるいは数々の対象物というような物的環境における特定の要素の、(時間的)連続性なのである。」と続けている。

このことは、Winnicottの投げかけを幼児の発達の中に当てはめてみることを可能にし

ていると捉えることが出来る。それは、A子が初めての社会的集団ともいえる幼稚園に就園して、保育者との関係を確立する過程、そして、社会性という面で集団に適応していく過程を整理して捉えると浮かび上がってくる事実に見ることができるのである。

A子のたどった過程は、抱えられた環境で、移行空間において常に“遊ぶこと”に没頭しながら、母親との対象関係を確立し自立して行く過程を再現しながら進んだ。情緒的・精神的な発達が発達していきと言えるこの過程で、“遊ぶこと (praying)”は、重要な意味を持つと考える。これは、A子の事例からも捉え得るように、子どもに必要な環境として、保育者がほど良い母親として、そして、破壊されずに連続していること、そして、抱えている (holning) という外的な情緒的環境を保証するという役割を果たしつつづける中に展開されることと捉えることができる。それは、幼稚園という枠の中での“遊ぶこと (praying)”が、母親が乳幼児の移行現象について許しているように、その主体性や客観性に関して問いかけて挑戦したりしないように、子どもが十分に1人でいられるように、創造性を発揮して満足する体験を積み重ねられるように保証されることが大切であるということを含んでいるとも捉えるのである。

別の角度から言えば、抱えている環境としての保育者が、子どもが自分の世界に没頭することを認めていくことができるということ、また、子どもが自分からかわり、創造している“遊ぶこと (praying)”、または“遊べるということ”の発達における意味を、十分に捉え考えていることの重要性を感じるのである。そしてまた、移行対象となり得るものを含む外的環境について、子どもにあわせながら、発達を見通しながら考えつづけることの重要性を考えるのである。

さらにこれらのことは、保育者に、そして子どもの成長にかかわる大人に、“遊ぶこと (praying)”、または“遊べるということ”が、人間の情緒的・精神的発達を含めた内的世界の安定と充実において、どれほど重要であるかということを考える機会を投げかけてくれたと受け取れることが出来る。この課題について、Winnicottが小児科医、あるいは精神分析家の立場から、「精神療法は2つの遊ぶことの領域、つまり、患者の領域と治療者の領域が重なり合うことで成立する。…患者を遊べない状態から遊べる状態へ導くように努力することである。」(Winnicott.1971)と述べていることに示されているように、それは、生まれたときから大人の生活体験、そしてその最終地点までを見通した上で、「…遊びこそが普遍的であり、健康に属するものである。すなわち、遊ぶことは成長を促進し、健康を増進する。また、遊ぶことは集団関係を導く。また、遊ぶことは精神療法のコミュニケーションの一形態になりうる。そして、最後に、精神分析は、自己と他者のコミュニケーションのために、遊ぶことを高度に特殊化させた形態として発展してきたものである。…」と述べているように、臨床的な立場での非常に枠組み化されたセラピストとクライエントの関係においても大切な体験であるということに理論を展開させていながら、同時に、私たちの大人自身の情緒的・精神的世界の充実と安定を考えること、さらには生涯を通じての精神的・情緒的発達においてとても重要な体験であることを示していると捉え得ると考えるのである。

3歳児の発達段階は、自己中心的な世界から、他者にも目が向いていくということを実に可能にする段階であり、知的にも理解し得る状態に及んでいく。こうした3歳児の発達の特性を踏まえた上で、この時期に幼稚園という社会的集団に入っていくことが、将来的に見

通した人間の発達においてどのような意味で重要なのかということを考えることは、人間の情緒的精神的な発達の道筋を考える上で、何かとても大切なことを投げかけてくれるのではないと思われる。

幼稚園への就園は、事例にも見られたように、最初の現実的な母子分離体験をもたらすと考える。こうしたことから見ても、ぬいぐるみの担った役割は、幼稚園という社会的集団に入っていく上でも、また幼児の内的世界を主観的世界から客観的世界に広げていく上でも、その橋渡ししているということにおいて、非常に重要な役割を果たしていると捉えられる。またこうした橋渡しをする空間のあること、つまり、移行対象の存在する移行現象を生み出す“遊ぶこと”が、そしてその“遊ぶこと”が展開される中間領域が、子どもの発達をどれだけ支えているかを考えさせるのである。遊ぶことは、子どもに様々な体験を保証する。そして、子どもが主体的に対象とかかわっていく過程を作り出すのである。

こうした発達の過程は、個人差というレベルにおいて、ひとりひとりに違った様相を持っている。それは、少なくとも最初の現実的な母子分離の段階も、それぞれの子どもがそれぞれに何らかの不安定な状況を体験しながら越えていると捉えられる。それは、そこに必要な大人が存在し得る限り、見過ごされて良いことでもあり、見過ごすべきでないことでもあると思われる。

本稿における考察は、A子の事例を精神分析的な理論をもとに展開させてきた。これはある意味では、純粋な精神分析という観点から大きく外れたものと捉え得るかもしれない。しかしながら、純粋な精神分析が、クライアントとカウンセラーの関係において、空間的にもクライアントの臨床的な状況的においても、非常にある意味集約された究極の体験をもたらすと考えるならば、その様々に表れる内的世界の問題や葛藤が、少なくとも個人差のレベルで起こり得る発達に見られる様相の中に、その分析過程の中で繰り返される課題を含んでいるかもしれないということを感じるのである。そうした面から考えて見ても、このような発達の上での解釈が、あるいは、こうした観点からの考察が、単なる理論展開ではなく、日々、保育者として、その発達の特性から非言語的コミュニケーションを含む子どもとの生のかかわりの中から、臨床的な感覚を持って対応してきた結果や臨床的な感覚を踏まえた体験そのものであるという意味や、こうした形で展開していくことは、情緒的精神的世界の理解において、何らかの意味をもたらすのではないかと考えたいのである。そして、これらの考察は、実践家としての保育者が、子どもが行動やその他の表現の中に表している情緒的精神的な内的世界である子どものところを見るときの一つの方法として、こうした精神分析的解釈を少しもちいてみると、とても理解しやすくしてくれるということをお伝えされるのである。

最後に、今後の課題としては、ひとりひとりの発達は個人差というレベルにおいてそれぞれに違っているということを見ると、子どもの発達の幅広い理解という意味においても、また情緒的精神的発達をより詳しく考えていくということにおいても、さらなる事後的な研究が丁寧に積み重ねられていくことが重要であると考えられる。また、この時期に子どもによっては必要なものとして用いられる移行対象について、その出現とその意味、あるいは、移行対象自体の子どもによつての違いや役割などを整理していくことも大切であると考えられる。そして、これらのことを含むことはもちろん、子どもの発達を支える“遊ぶこと”の重要性について、こうした事例の考察の中から見出していくことは、発達そのものと同時に、生涯における内的世界の充実と安定のためにとっても大切なことを示してくれる

可能性があるのではないかと思うのである。

引用、参考文献

- 井原成男(1996)：ぬいぐるみの心理学—子どもの発達と臨床心理学への招待—
日本小児医事出版
- 牛島定信・北山 修編(1995)：ウィニコットの遊びとその概念。岩崎学術出版社
- 滝沢武久(1992)：ピアジェ理論の展開—現代教育への視座。国土社
- 津守 真(1990)：保育の探検と思索—子どもの世界の探求。大日本図書株式会社
- 堂野恵子他編(1989)：保育のための個性化と社会化の発達心理学。北大路書房
- 堂野佐俊，堂野恵子(2000)：発達理解の心理学。ブレーン出版
- 馬場禮子・永井 徹共編(1997)：ライフサイクルの臨床心理学。培風館
- 松本邦裕(1996)：対象関係論を学ぶ—クライン派精神分析入門。岩崎学術出版社
- 村田陽子・友定恵子(1999)：子どもの心を支える—保育力とは何か。勁草書房
- Ogden, T.H.(1986)：The Matrix of the Mind, object relations and the psychoanalytic dialogue, Northvale, NJ.Jason Aronson. (狩野力八郎監訳 藤山直樹訳
(1996)：こころのマトリックス—対象関係論との対話。岩崎学術出版社)
- Segal, H.(1973)：Intoroduction to the work of Melanie Klein. The Hogarth Press. London. (岩崎徹也訳(1977)メラニー・クライン入門。岩崎学術出版社)
- Simon, A.G.(1990)：The Work and Play of Winnicott. Jason Aronson. (野中 猛・渡辺智英男訳(1998)ウィニコット入門。岩崎学術出版社)
- Winnicott, D.W.(1964)：The Child, the Family and the Outside World. Penguin books. London (猪股丈二訳(1985, 1986)赤ちゃんはなぜ泣くの。子どもはなぜ遊ぶの。星和書店)
- Winnicott, D.W.(1965)：The Maturational Processes and the Facilitating Environment. The Hogarth Press. London. (牛島定信訳(1977)情緒発達の精神分析理論。岩崎学術出版社)
- Winnicott, D.W.(1965)：The Family and Individual Development. Tavistock Publications. London. (牛島定信訳(1984)子どもと家庭—その発達と病理。誠信書房)
- Winnicott, D.W.(1971)：Playing and Reality. Tavistock Publications. London. (橋本雅雄訳(1979)遊ぶことと現実。岩崎学術出版社)
- Winnicott, D.W.(1989)：Through Paediatrics to Psychoanalysis. Basic Books, New York (北山 修監訳(1989, 1990)小児医学から児童分析へ。児童分析から精神分析へ。岩崎学術出版社)