

「自由保育」に活かす「I as We, We as I としての自己感」を育てる「情動調律」 —幼・小移行期におけるその意義と役割—

大須賀隆子

(2007年10月31日受理)

要 約

「小1問題」を引き起こす遠因が1989年に改訂された「幼稚園教育要領」（「保育所保育指針」も基本的理念は同じ）にあるという言説がある。実際に、保育者から寄せられた新聞投書や小学校教諭へのインタビュー、さらに保育研究者らの論文を通して、1989年の「幼稚園教育要領」の改訂を機に「保育現場では混乱が生じた」との指摘を見出すことができる。この指摘に対して筆者は、いわゆる「自由保育」と呼ばれた1989年の「幼稚園教育要領」以来、指導に戸惑った保育者のもとで、実質的な主体性が獲得されないまま幼稚園（保育所）を卒園した子どもたちが小学校に入学して、「小1問題」が引き起こされたという側面もあるのではないかと考えた。このような状況を踏まえて、本論文は「自由保育」の理念を検討し、その方法を探ることを目的とした。

はじめに、1989年の「幼稚園教育要領」の原案は、倉橋惣三（1934）が提唱した「自己発揮や自己充実を見守り援助する保育」にあり、これが「自由保育」であることを明らかにした。倉橋は、子どもが「自発的生活」を発揮し充実するための方法として、子ども同士の「相互的生活」を位置づけている。ここに「自由保育」が今日の「小1問題」を引き起こした遠因のひとつであると指摘されている、その源流があるのではないかと筆者は考え、倉橋の提唱した保育が今日のこの国の子ども達においても十全に活かされるために、倉橋の考えた自己の在り方について検討した。その結果、Piaget-Vygotsky論争（1934）、広松渉（1972）、Stern（1985）、鯨岡峻（2004）を通して、Sternの「自己感」を基底に据えた、「I as We, We as I」としての自己形成が、とりわけ今日の「自由保育」によって目指されることが望まれる自己の在り方であり、かつ「幼・小移行期」を貫く自己の在り方であることを明らかにした。そのうえで、「I as We, We as I」としての自己形成を促す方法としてSternの提唱する「情動調律」の有効性について検討した。

キーワード 自由保育、自己感、間主観性、主体性、情動調律、幼・小移行期

はじめに

本論文の問題は、「小1問題」を引き起こす遠因が1989年に改訂された「幼稚園教育要領」（「保育所保育指針」も根幹をなす理念は同じ）にあるという言説に端を発している。いわゆる「自由保育」と呼ばれた1989年の「幼稚園教育要領」以来、「自発的で主体的な遊びや活動」の「指導」に戸惑った保育者のもとで、実質的な主体性が獲得されないまま幼稚園（保育所）を卒園した子どもたちが、時間的にも空間的にも異なった構造をもつ小学校に入学して、「小1問題」が引き起こされたという側面もあるのではないかと筆者は考えた。このような状況を踏まえて、本論文は「自由保育」の理念を検討し、その方法を探ることを目的とした。

Ⅰ 「自由保育」が「小1問題」を引き起こしたのだろうか

（1）「小1問題」とは何か

国立教育研究所（2000）では、「学級崩壊」を「学級がうまく機能していない状況」と呼びかえ、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常の手法では問題解決できない状態に立ち至っている場合をさす」と説明している¹⁾。小学校1年生の場合の「学級がうまく機能していない状況」は、「小1問題」と特別に呼ばれているが、それは初めから「学級」なる状態を体験していないためである。²⁾

筆者は、2001年の春から秋にかけて、週1回の割合で都内小学校1年生3クラスの体育授業をビデオ観察した。その観察を経て2002年夏に、各クラス担任にインタビューをした。「小1問題」について尋ねたところ、3クラスのうち2クラスの担任が「集団をかき回す、整理整頓ができない、我慢ができないといった子どもは、『自由保育』中心の幼稚園から来た子どもたちです」という答えが返ってきた。³⁾

筆者の観察によると、「集団をかき回す、整理整頓ができない、我慢ができない」子どもたちは確かに散見された。その子どもたちが『自由保育』中心の幼稚園から来た子どもたちであることは、クラス担任インタビューで初めて知った。そのようにクラス担任が断言するからには、「自由保育」という独自の保育の在り方を是非観察する必要があると筆者は思った。

「小1問題」を引き起こす遠因が、1989年に改定された「幼稚園教育要領」にあると言われ⁴⁾、そこに謳われている教育内容や指針が「自由保育」と呼ばれたために、「自由保育が小1問題の遠因ではないか」という議論が展開するようになったと言われている⁵⁾。保育者から寄せられた新聞投書⁶⁾や小学校教諭へのインタビュー⁷⁾、さ

らに保育研究者らの論文^{8,9)}を検討してみると、1989年の「幼稚園教育要領」の改訂を機に「保育現場では混乱が生じた」との指摘を見出すことができる。

そこで、「自由保育」という呼び名の由来を探ることによって、「自由保育」とはどのような保育なのかについて明らかにしたいと考えた。

(2) 「自由保育」とは何か

1990年に改定された「保育所保育指針」作成のリーダー的役割をとった平井信義は、1989年に改正された「幼稚園教育要領」が「幼児教育は環境を通しての教育である」と明記しており、保育指針もその線に沿って作成することができたと言ったという¹⁰⁾。平井信義は、ドイツで「子どもの精神医学」を研究し、子どもの人格形成における「自主性」の発達の重要性を主張した。1960年代から70年代にかけて幼稚園の学校化や早期教育が産業界を中心に社会全般から要請された時代に、平井は、「子どもの生活は遊びである」として、倉橋惣三の保育こそ子どもの自主性の発達を援助するために子どもに自由感を与える保育であり、自由保育とっていいのではないかと語っている。¹¹⁾

1964年の「幼稚園教育要領」改正の中心的役割を果たした阪元彦太郎も、「一般に自由保育の元祖は倉橋惣三のように思われているが、倉橋先生はどの本にも『自由保育』という言葉を使っていない。友人である和田実（東京女子高等師範学校助教授）が倉橋惣三の語る保育を称して、自由保育と名づけたのではないか（傍点は筆者による）」と語ったという。¹²⁾

それでは、倉橋惣三の語る保育とはいかなる保育なのだろうか。倉橋は、明治期の室内での机に向かったの恩物操作に重点をおく「教師中心の教育」に対して、大正期に自然の中で自由な遊びを重視する「児童中心主義の教育」を主張している。そして、幼稚園における幼児の生活は「自発的」なものでなければならないとし、そのために、「幼児の教育は、非課業的にして、遊戯的でなければならない」¹³⁾と主張している。

倉橋の『幼稚園保育法真諦』(1934)によると、幼児の生活の第一は「自己充実」であり、子どもは本来自己充実する力を持っており、それは適当な環境で自然に自由な感じをもって活動している時にもっともよく発揮されると述べている。そして、保育者は、子どもが「自己発揮」できるような環境を整え、子どもが「自己充実」している場合にはそれを見守り、「自己充実」したいのに自分だけではできないでいる場合に助ける必要があると倉橋は言い、子どもによっては動けなかったり刹那的であったり断片的だったりするが、そういう場合には保育者が一歩踏み込んで援助し誘導することが大切であると述べている。¹⁴⁾ 坂元や平井が指摘するように倉橋の提唱する保育が「自由保育」であるとするならば、次のように定義できるのではないだろうか。

自由保育とは、自由な雰囲気と適当な環境のなかで、子どもの自己発揮と自己充実

が最もよくなされるような遊びが主たる活動となる保育である。保育者の役割は、適当な環境を整え、子どもが本来持つ自己充実の力を信頼し、遊びのなかで自己発揮できるように見守り援助することである。

(3) 「保育は幼児理解に始まり、幼時理解に終わる」のか

「小1問題」を引き起こす遠因と指弾され、かつ「自由保育」という呼び名で一括された1989年に改定された「幼稚園教育要領（以下教育要領）」とはいかなる内容なのだろうか。この「教育要領」のねらいは、子どもの心情、意欲、態度を育てることであるとされている。それを達成するために、子どもは「環境を通しての教育」によって経験を積み重ねていくとされた。そして、幼稚園教育の基本として、次の3項目が明示された。¹⁵⁾

- 子どもの主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活
- 遊びを通しての総合指導
- 一人一人の特性に応じ、発達に即した援助

幼稚園教育における「自発性や主体性」の育成を大きく掲げた1989年の「教育要領」によって、保育現場では次のような混乱が生じたと高濱（1993）は指摘している。この「教育要領」の改訂を機に、「幼児の自発的な取り組みによって展開されるごっこ遊び」が再考され始めたが、「保育者が躊躇しすぎて援助のきっかけを逸しているのではないか、問題解決を幼児に任せすぎているのではないか」という声が実践研究会などにおいて聞かれたと伝えている。高濱は、「幼児の自主性を尊重する余り、保育者が介入を控えすぎるという事態を引き起こしていると考えられる」と述べている。¹⁶⁾

田代（2000）は、ある園長が、1989年の「教育要領」の「自主性」「個性」という言葉に刺激されて園の方針を変えた結果、「ただ単に公園で遊ばせている」状態だと親から苦情が出たと訴えている投書を取り上げ、この園長は「自主性」を育てることや「個性」を尊重するということの中身が分かっていないのではないかと批判している。¹⁷⁾

「自由保育」における保育者の役割は、倉橋によれば、環境を整えることであり、子どもが本来持つ自己充実の力を信頼し発揮させ見守り援助することである。¹⁸⁾ 倉橋の言うところの「自己充実」を、1989年の「教育要領」に掲げられた「自発性や主体性」に言い換えると、多くの保育者たちは「自発性や主体性」をどのように「発揮させ見守り援助」したらよいか分からないのではないだろうか。

そのような批判を受けて、1998年に「教育要領」が改訂された。「自由保育」と呼ばれた1989年の「教育要領」の内容に、「保育者の役割」が明示された改訂である。1998年「教育要領」第1節総則の1.幼稚園教育の基本の中に「環境を通しての教育」を行う際の保育者の役割から「保育者の果たす役割」を抜粋すると次のようになる。

- ・保育者は幼児が自己発揮できるように安定した情緒で受け入れること
- ・保育者は幼児の主体的な活動を促すこと
- ・保育者は幼児の自発的な遊びを通しての指導を中心とすること
- ・保育者は幼児一人一人の特性に応じ、発達課題に即した指導を行うこと
- ・保育者は、幼児の主体的な活動が確保されるよう一人一人の理解に基づき、物的・空間的環境を構成すること
- ・保育者は、幼児一人一人の活動場面に応じて、様々な役割を果たし、活動を豊かにすること

保育者の役割について、ある程度具体的なイメージを思い描ける記述になっている。だが、1999年に公表された「幼稚園教育要領解説」では、「幼児期の遊び」における保育者の「指導」については言及されていない。同解説の第1章総説に述べられている「幼児期の遊び」を読むと、幼児期の子どもは周囲の環境（事物や人）に思うがままに多様な仕方に関わっていくなかで、つまり自発的な遊びのなかで、心身ともに成長し発達していくことが具体的な描写とともに明解に述べられている。¹⁹⁾ そのような記述から、子どもは自発的な遊びを通して「達成感、充実感」のみならず「挫折感、葛藤」などを味わっていくなかで、つまり保育者（大人）の関わりや介入なしに自ずと「精神的に成長する」という誤解が生じる可能性が否めないように思われる。

以上のように、「自由保育」と呼ばれた1989年の「教育要領」以来、多くの保育者たちの戸惑いは、「主体的な活動」をどう「促」したらよいか、「自発的な遊び」をどう「指導」したらよいかかわからないところに起因しているのではないだろうか。その結果、「自発性や主体性」を尊重するというスローガンは掲げられたが、実質的な「自発性や主体性」が獲得されないままに幼稚園（保育所）を卒園した子どもたちが時間的にも空間的にも異なった構造をもつ小学校に入学して、「小1問題」が引き起こされた側面があるのではないだろうか。

1989年の「教育要領」は、それ以前の教師主導の教育を「児童中心主義」の「自由保育」に変えた。そのために、保育者たちは、幼児一人ひとりの内面を理解することが重要だと考え、詳細に幼児の表情や目線、しぐさやつぶやき等を観察し記録することで幼児の内面や発達の実態を把握することに努めるようになったといわれている（奥山，2002）。²⁰⁾ 小川（1991）は、保育では基本的に「指導」に先んじて「幼児理解」が想定されていると言う。なぜなら、「幼児理解」とは「幼児に対し、どう関わる事が可能かを見きわめる」行為であり、「指導」とは「子どもが望ましい状態に達してほしいという大人の願いをもって子どもにかかわること」だからである。²¹⁾ 重要なのは、「幼児理解」とは、あくまでも保育者の「理解」であり、保育者が子ども自身でない以上、自らの「幼児理解」を絶えず問い直していく必要があると言う。従って、「子どもに関わる（保育する）」ということの本質は、子どもを『理解』し続けようと不断に努力することの営みなしにはあり得ない」（岡，1999）ということになる。²²⁾ だからこそ、「保育は幼児理解に始まり、幼児理解に終わる」と言われるのである。

しかし、「幼児理解」を重要視するあまり「幼児のあるがままを受け止め、気持ちを理解し、それに寄り添うことだけに留まり、それで指導できた気になっていた面もあったのではないか。これが、『学級崩壊の原因の一つは幼稚園の自由保育だ』と言われる、一つの大きな要因になっていると反省する」と神戸大学附属幼稚園副園長の奥山(2002)は述べている。²³⁾

筆者が2002年にお茶の水女子大学生生活科学部の集中講義「生活発達心理学」を受けた際に、印象深い話題があった。それは、「保育者のあなたが砂場で遊んでいる子どもの傍にいたら、突然、その子どもがあなたに唾をかけてきました。あなたは、どのように対応しますか?」という問いに対する授業者の説明だった。「その子どもの行為に対して、叱ってはいけません。保育者はその場で、『どうして、その子は唾をかけたのか』を考えます。その夜も考えます。毎日考えます。1ヵ月後も考えます。半年後も考えます」という説明だった。それは、まさに「保育は幼児理解に始まり、幼児理解に終わる」という考え方についての説明であったと後になって筆者は理解した。そして、上記の奥山(2002)の指摘を見出した時に、その考え方に対する筆者の違和感が見当外れのものではなかったことを知った。

保育者に突然唾を掛けてきた子どもの行為は、たとえ保育者が知りえぬ場面でその子どもが受けた理不尽な行為への反応であったとしても、まずはその子どもに保育者は「唾をかけられた」ことに対する「気持ち」を伝えるべきであると筆者は考える。子どもにとって重要な他者のひとりである保育者が、子どもによって「唾をかけられた」ことによってどのような気持ちになったのかをまず伝えるべきであると思う。そのことを伝えた後に、「幼児理解」はじっくりとなされるべきではないか。そうでなければ、子どもはあらゆる「自己発揮」が許容されると感じ、他者がそれによってどのように感じるかを知ることもないまま、「自己充実」の幼稚園生活を過ごし続けることになるのではないかと危惧する。「幼児理解に始まり、幼時理解に終わる」という保育が度重なり、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決できない状態(小1問題)」に立ち至る場合があるのではないかと筆者は考えるのである。^{注1)}

II 幼・小移行期における子どもの「自己感」という観点

6

(1) 幼・小移行期を貫く「自己選択・自己決定」

保育所や幼稚園から小学校への移行にあたって「教育内容や方法においては、幼児期の遊びから児童期の学びにおいて、ある幅を持った形で連続性があることが大切である(傍点は筆者)」ことを秋田(2002)は幼・小連携実践指導のなかから見出している。²⁴⁾つまり、「連続性」があることによって、子どもは幼児期における生活や遊

びのなかで獲得した体験や知識を、新たな世界（小学校）での生活や学びに生かし結び付けていくことができるという主張である。

上越教育大学学校教育学部は3年間にわたる「幼児期・児童期の発達の連続性を踏まえた幼小連携における教育課程・指導法等の研究開発（傍点は筆者による）」の実施報告書（2003）の中で、「幼稚園と小学校に共通する要因」として次の3点を挙げている。²⁵⁾

- ・自己選択・自己決定
- ・対象に繰り返しかかわる
- ・主体的な活動を通しての文字や数量の指導

上越教育大学学校教育学部（2003）が、幼小連携を発達の連続性という観点から研究した結果、「自己選択・自己決定」を「幼稚園と小学校に共通する要因」として第一に挙げている点に注目したい。幼児期の遊びのなかで行われる「自己選択・自己決定」は、小学校においても生活や学習の基盤となり、学びを生成する幼小共通の要因であると述べている。そして、その「自己選択・自己決定」は幼児期の遊びのなかで培われ、小学校での学習の基盤になっていくと報告している。さらに、子どもが幼稚園でただ単に同じ遊びを繰り返しているだけに見える行為を通して、実は「内面的な変化」を起こしていることが、やがて具体的な学びの姿として小学校で表出される事例が多く報告されている点²⁶⁾にも注目したい。

「幼・小連携」の実践において、幼・小の教師による「カリキュラムの連続性を意識し、年間を見通した交流」の必要性（秋田，2002）²⁷⁾や幼・小の教師が「目の前の一人一人の子どもの側に立って、実際の学びに即した教育編成を行う」必要性（奥山，2003）²⁸⁾が主張されている。幼・小連携の実践における秋田や奥山らが育てたい子ども達の内実とは何か、言い換えると、幼・小移行期における発達の連続性という視点に立って子ども達の何を育てようとしているのかに焦点化してみると、それは、上越教育大学学校教育学部が報告したところの「自己選択・自己決定」とそれにつながる「内面的な変化」ではないだろうか。

（2）子どもの「自己感」という観点

幼・小連携の実践を通して子ども達のなかに育てようとしたのは「自己選択・自己決定」につながる「内面的な変化」ではないかという地点まで進んできた。それらはまた、倉橋惣三（1934）の言うところの「自己充実」や、1989年の「幼稚園教育要領」に謳われた「自発性や主体性」と重なるものと思われる。つまり、幼・小連携の実践が目ざす内実「自己選択・自己決定・内面的変化」は、「自由保育」が目指す「自己充実（自発性・個性・主体性）」と重なりつながっているというのが本論文の理解である。

鯨岡（2004）は、保育の根幹は「子どもが主体的な遊びのなかで心身ともに成長し

ていくこと」にあり、さらに「子どもの主体性」には2つの側面があると述べている。「主体性」のひとつの側面とは、個々の子どもの身体が感じる情動が生氣情動 (vitality affect力動感) となって意欲をかたちづくり、興味や関心を押し広げ、自己発揮し、個々の子ども固有の自己充実を目指す志向性である。²⁹⁾

このように進めてくると、「自由保育」が目指す「自己充実 (個性・自発性・主体性)」は、Daniel N. Stern (以下Stern) の提示したthe sense of self「自己感」(1985)³⁰⁾ をその基底に据えているように思われる。Sternによると、「自己感」とは「乳児の行動や精神過程に伴って起こってくる、言葉をもつ以前に存在するオーガナイゼーションを促す主観的体験である」という。

Sternは、乳児の心的発達を「自己感 (自分が自分であるという感覚、何かを感じたり、考えたり、行動したり、計画したり、意思決定したり、人に伝えたりしているのが自分であるという感覚)」という観点から捉えた。そして、「自己感」は、“関わり合い”の感覚とともに形成されていき、「新生」自己感 - 「中核」自己感 - 「主観的」自己感 - 「言語」自己感という順序で出現し、それらは生涯にわたって並存し活動し続けるとした。^{注2)}

Sternは、言語以前に形成される「自己感」が「もしひどく障害されたとしたら、正常な社会的機能を妨害し、精神の異常をきたし、重篤な社会的欠陥状態を引き起こしかねない」と言う。そのような「自己感」には次のようなものが含まれる (Stern, 1985)。³¹⁾

- ・ 発動の感覚 ・ 身体的融和の感覚 ・ 連続性の感覚 ・ 情動の感覚
- ・ 他者との間に主観性を確立できる主観的自己の感覚
- ・ オーガナイゼーションを創造している感覚 ・ 意味を伝達している感覚

ここで、Sternの「自己感」についてまとめておきたい。

自己感とは、関わり合いの感覚とともに形成され、生涯にわたって活動し続ける。自己感とは、自分が自分であるという感覚、何かを感じたり、考えたり、行動したり、計画したり、意思決定したり、人に伝えたりしているのが自分であるという感覚である。言語獲得以前に形成される自己感がもしひどく障害されたとしたら、通常の社会的生活を営むことが困難になる場合がある。

8

本論文では、Stern (1985) の「自己感」の発達³²⁾ の上に幼稚園教育の「自己充実 (個性・自発性・主体性)」が重なりつながっていくものと仮定している。それを図に表すと次のようになる。

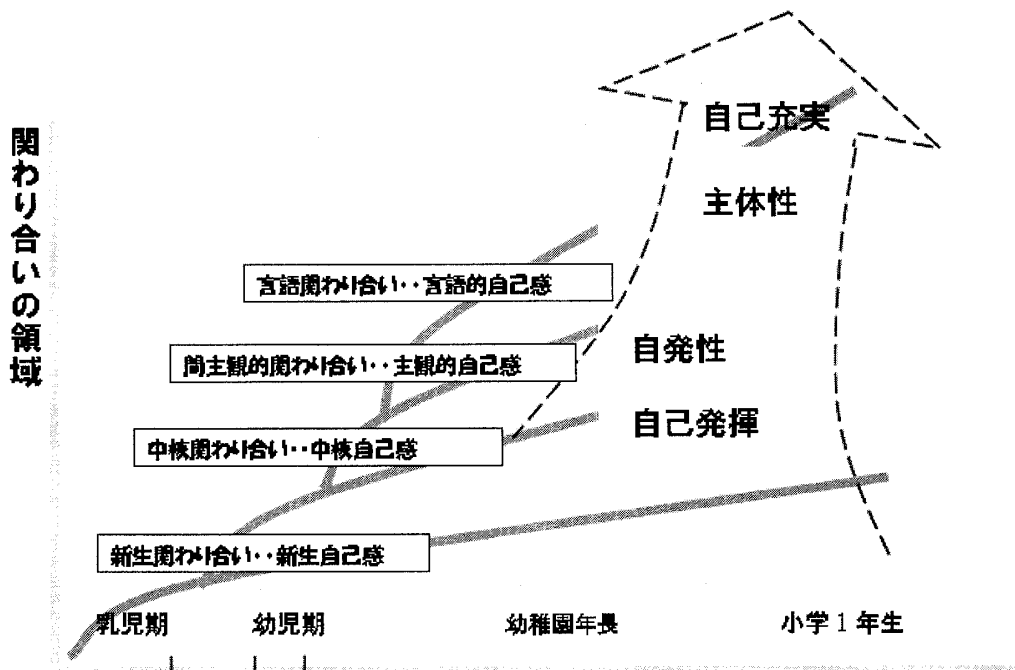


図 自己感の発達 (Stern, 1985) と自己充実

Sternと協同で精神療法を行ったジュネーブの乳幼児精神科医Cramerは、核家族化が進む先進国において子ども達の「自己感」が育ちにくくなっていることを次のように分析している。スイスでは、子ども数が減少し家族数も3, 4人となり、四六時中両親との直接的な関わりの中かで生活する乳幼児が増加してきた。生まれた時から母親や父親の情緒や関係性のなかに常にさらされながら生きていくことになるので、母親との2項関係や父母との3項関係のなかで一生懸命バランスをとる役回りを背負ってしまう乳幼児が出現することになる。そうした乳幼児は自分の感情を思いのまま表現し、それを母親や父親に受けとめてもらう機会を逸してしまい、その結果「自己感」の希薄な子どもに育ってしまうとCramerは指摘している。³³⁾

この指摘を受け、世界乳幼児精神保健学会の中心メンバーであった小此木啓吾(1994)は、日本も同じような状況にあると語り、次のような注目すべき発言をしている。

一人っ子が増え、核家族が増えている状況になってしまった今、育児を両親に任せないで、生後4ヶ月になったら、育児に熟練している保育者に子育てをお願いして、赤ちゃんを集団の中で保育してもらうほうが、はるかに健康的であるという考えが、世界乳幼児精神保健学会の指導者たちの共通の見解である。そして、いまや赤ん坊の相互関係が大きな研究課題になろうとしている。³⁴⁾

Cramerと小此木啓吾の指摘にあるように、今日のがが国の家庭環境においては、子どもの「自己感」の十全な形成が危ぶまれる状況にあるのではないだろうか。「自己感」は、関わり合いの感覚とともに形成されるのであるから、幼稚園や保育所においてこれまで以上の「関わり合い」の機会や場面を意識的に設ける必要があると筆者は考えている。

III 子どもの「間主観性」を育てる「情動調律」

(1) 「I as We, We as I」としての主体」につながる「主観的自己感」

本論文では、Sternの考える「自己感」の発達の上に、「自由保育」が目指す「自己充実（個性・自発性・主体性）」が重なりつながっていくものと仮定している。

そして、本論文は、「自由保育」に戸惑う保育者のもとで実質的な主体性が獲得されないまま幼稚園（保育所）を卒園した子どもたちが「小1問題」を引き起こしている側面があるのではないかと考え、「自由保育」の理念を検討し、その方法を探っている。ここで、再度、本論文が「自由保育」とみなしている倉橋の保育思想について検討しておきたい。

倉橋は、大正期のはじめに「保育入門」（1914）のなかで幼稚園における集団生活の意義を次のように明らかにしている。

「幼稚園教育が集団的に行はるゝことは、幼稚園教育の主要なる一必要である。前に述べた通り（第一、「幼児の生活」）幼児の生活は共同生活の強い欲求を有して居るものである。幼児の教育はこれに適當の満足を与へなければならない。のみならず、此の自然の欲求を利用することが最も自然にして、最も賢い教育の方法なのである。而して、此の集団生活にあって、幼児をして相互に相互を教育せしめるのである。（傍点は筆者による）」³⁵⁾

Iの(2)で述べたように、倉橋は、子どもが自然の中で自由な遊びを通して「自己発揮」をし「自己充実」をする「児童中心主義の教育」を主張した。倉橋は「保育入門」第一回のなかで、幼児の「遊びなかま」への「自然の欲求」として「共同生活の要求」があることを強調している。そして、この自然な「遊びなかま」への欲求を利用して「相互に相互を教育せしめる」のが幼児教育において自然で賢明な方法であると述べている。

倉橋が「自発的生活の内容を尊重し、それを利用して、積極的に幼児を教育して行く」と述べていることは容易に理解できる。ところが、この内容面である「自己発揮」や「自己充実」が営まれる「自発的生活」に対して、「方法的な方面」が「相互的生活」であるという考え方に至っては、「自由保育」が今日の「小1問題」を引き起こした遠因であると指摘されている、その源流に辿り着いたという思いを筆者は禁じえない。

「元来相互的といふことは幼児教育の手段として、最も適當の途ではないかと思ふ。他の教育では大人の方から教へなければならんことが沢山あるが、幼児教育に於ては相互的生活をしてそれに依って互いに持って居る所の、自発性の内容に自由なる發揮の機会を与へ、之を鍛錬し發達せしめて行くと云ふことは、最も適當ではないかと思ふのである (傍点は筆者による)。」³⁶⁾

倉橋が言うように、果たして幼児教育において「相互的生活」は方法、あるいは手段という位置づけでよいのであろうか。「自己發揮」や「自己充実」のみが目的であつてよいのであろうか。確かに倉橋が「自己發揮」や「自己充実」につながる「自発的生活」を保育理念として最も尊重したことは、人類の苦難に満ちた人権獲得の歴史からも、心理学上の知見に基づく人間理解からも、極めて普遍的な考え方であると言えよう。しかし、他者との関わり合いを抜きにしては成立しえない小学校以降の長きにわたる人生に思いをいたすとき、他児との「相互的生活」は決して手段やあるいは方法ではありえない。とりわけ、倉橋が「性情の教育」を「就学前教育の主目的」の一つとして位置づけ、「人間に対して、すなほさとしたしみを感ずる心」の育成を主張した³⁷⁾ことを知るに及んで、「人間に対して、すなほさとしたしみを感ずる心」は、関わり合いの機会が減少している今日にあっては他児との紆余曲折を保育者の適當な援助によって潜り抜けることなくしては到達しえないのではないかと筆者は考えるのである。

倉橋が20世紀初頭に「児童中心主義」の教育、即ち「自由保育」を提示し、かつ子ども同士の「相互的生活」に着目していることの意義は、当時のわが国の保育理論史上画期的なことである。³⁸⁾ だが、「相互的生活」を「自発的生活の内容」を実現するための手段や方法と位置づけた倉橋の保育思想は、ひとえに倉橋の保育実践と倉橋個人の人間理解ひいては幼児理解にのみ基づくものではないと思われる。ヨーロッパ近代の学問芸術や科学がそこから始まる、デカルトのコギト (私が考える) に象徴される近代的認識論の制約や、Piagetの「固体能力の發達観」の間接的な影響を受けた側面があるのではないだろうか。^{注3)}

広松 (1972) は、「主観—客観」図式がもたらした近代的認識論の非現実性と閉塞状況を打破すべく、次のようなテーゼを提示した。

「伝統的な (近代的) 認識論は、『認識』を主観—客観関係として扱うにあたり、他人の存在ということは原理上は無視して処理できるという想定の上で立っていた。いまやしかし、他人の存在ということを経験の本質的一契機として扱わねばならない。しかも、この他人たるや、これまた、単なる個々の他人として扱ったのでは不可であり、一定の社会的歴史的な関わり合いにある者として、そのような共同現存在としてのみ、介在する。かかる他人たちの介在がdiscursive (推論的、筆者による訳) な思考の方式はおろか、ものの感じ方、知覚の仕方まで規制し、いうなれば意識作用のはたらきかたを規制するのであるから、『私が考える』 cogitoということは『我々が考

える』cogitamusという性格を本源的にそなえているということができよう。意識主体は、生まれつき同型的なものではなく、社会的交通・社会的協働を通して共同主観的になるのであり、かかる共同主観的なコギタムスの主体 I as We, We as I として自己形成をとげることににおいてはじめて、人は認識の主体となる。³⁹⁾ 近代ヨーロッパにおいては、個の確立あるいは主体性確立とは、他者に依存することなく純粋に私自身として世界に存在することであった。それに対して広松は、人が主体性を確立するとは、「I as We, We as I」として自己形成をとげることによってはじめて可能となることを明確に打ち出したものと筆者は理解している。

同様のことを、鯨岡 (1999) は、Vygotsky (1934) が提唱した「個人内精神作用inter-mentalから個人間精神作用intra-mentalへ」という標語を、従来の「個体能力の発達観」から「関係としての発達観」へのパラダイム転換のキーワードとして位置づけることによって提示している。⁴⁰⁾ 発端は、かの有名なPiaget-Vygotsky論争 (1934) にある。Vygotsky (1934) は、Piaget (1923,1926) が言うように表象や思考といった「個人内精神作用intra-mental」から「個人間精神作用inter-mental」がもたらされるのではなく、発達の順序として子どもの外部にinter-mentalとしてあったものが子どもという個体に内化されてintra-mentalになると主張した。⁴¹⁾

ここで、鯨岡は「外側から内へ」というアナロジーの内容が問われなければならないと言う。Piagetの個体の外界認知と外界操作およびそのフィードバックによる認知・思考の個体内展開に対し、「養育者＝親や仲間や教師など身近な他者たちがさまざまな意図を持って子どもに働き掛け、他方では子どもがその働き掛けを身に被りながら、おのれの内部的条件（成熟や個々の経験の蓄積）と兼ね合わせて、ある行動、ある思考、ある観念をおのれ自身のものとして現出させるようになるプロセス」、これがVygotskyの「外側から内へ」のアナロジーの基本的な意味であると鯨岡 (1999) は述べている。⁴²⁾

今日鯨岡 (2004) が「一個の主体としての子ども」を語るときの「主体性」とは、自分固有のものであり自分に内発するようであるが実は周囲からの肯定的な「映し返し」をバネにして増強するというねじれを抱えている。⁴³⁾ 自分に発する興味や発見が周りから肯定的に認められ、それを「映し返し」てもらうことによって子どもは自己肯定感を抱き、それをバネにしてさらに興味を広げ新しい発見をしていく。そうした循環がめぐっていくことによって、自己充実感が深められ、さらに主体として世界に進み出るようになると鯨岡は言う。つまり、子どもが一個の主体として「自己発揮」に向かって活動していくためには、「他者」からの肯定的な「映し返し」というバネが必要であり、このバネの役割を果たす最初の「他者」こそ主たる養育者であり保育者なのである。

Piagetの「個人内精神作用inter-mental」とVygotskyの「個人間精神作用intra-mental」の論争 (1934)、広松渉 (1972) の「世界の共同主観的存在構造」、鯨岡 (1999) の「関係としての発達観」から、「人は、I as We, We as Iとして自己形成を

とげることにおいて初めて世界の主体となる」というところに着地した。

Sternも、「自己感」は“(他者との) 関わり合い”の感覚とともに形成されていくと述べている。とりわけ「主観的自己感」は、7～9ヶ月の頃からでき始め14ヶ月頃にはっきりとしてくるが、他者との間で「間主観的合体intersubjective union」を求めながら作り上げられていくと述べている。この過程で乳児は、心の中身や感情の質といった自己の主観的生活が、他者と共有可能であることを学んでいく。すなわち、自己体験のある領域では分離が進む一方、別の領域では他者と共にあるという新しい体験が同時進行しているとSternは考えている。「間主観性」とは、主観的な体験は共有できると理解し、そしてその主観的体験を共有することをいう。この「間主観性」の体験ができる自己を「主観的自己」とSternは呼んでいる。⁴⁴⁾ Sternの提示する「主観的自己感」は、「I as We, We as Iとしての世界の主体」につながる自己形成の始まりであると言えよう。

そして、「情動調律」は、「間主観性」が成立する頃に最もよく見られる事象であるとSternは言う。

(2) 「情動調律」とは何か

「情動調律affect attunement」という概念を用いて初めて実証研究を行ったのは、Stern (1985) である。次に挙げる例は、Sternが講演の際に好んで使うといわれるエピソードで、母子間に生じる「情動調律」の現象を端的に伝えている。

「生後9ヶ月になる女の子が、あるおもちゃにとっても興奮し、それをつかもうとする。それを手にすると、その子は“アー！”と喜びの声を上げ、母親の方を見る。母親もその子を見返し、肩をすくめて、ゴーゴードンサーのように上半身を大きく振って見せる。その体の動きは、娘が“アー！”と言っている間だけ続くが、同じくらい強烈な興奮と喜びに満ちている」。⁴⁵⁾

Stern (1985) は、情動調律現象における乳児の情動表出と母親の応答行動のマッチングを、「強さ・タイミング・形」の3次元として捉えている。上記の例でいえば、乳児の“アー！”という喜びの声に、母親は上半身の大きな振りで応答しているが、それは「強さ」のマッチングである。「タイミング」という次元で見ると、乳児が母親の方を見ると同時に、母親もその子を見返し、乳児が“アー！”と言っている間だけ母親の体の動きが続いている。そして、おもちゃをつかみ“アー！”という声を上げるといふ乳児の喜びに満ちた興奮を、母親はゴーゴードンサーのような上半身の大きな振りの「形」で応えている。

このように、情動調律を母親側からみると、「乳児の内的状態の行動による表現形をそのまま模倣することなしに、共有された情動状態がどんな性質のものかを表現する行動」であるといえる (Stern, 1985)。⁴⁶⁾ 上記の母親側からみた情動調律の捉え方には、“映し出しmirroring”と臨床家が呼ぶ重要な事象が埋め込まれている。

“mirroring”とは、顕在化した行動ではなく、主観的状态に注目する臨床用語である。Kohut (1977) の理論を援用すると、乳児の感情状態を「映し返す」ことが、乳児自身の情動性に関する認識を促進することになるという。⁴⁷⁾ Sternは、母親による“mirroring”は、「乳児の内部であいまいかつ部分的でしかなかったものを確固としたものにしていく手助けをすること」であると言っている。⁴⁸⁾ 要するに、母親による乳児への情動調律は、乳児の「自己感」を促進し、かつ確かなものにしていく役割を担っているといえよう。

Sternが、母子間の「情動調律affect attunement」を通して最も語りたかったことは何であろうか。Sternは、哲学・芸術・言語学・精神分析学・心理学（実験心理学・発達心理学・発達認知心理学）・認知神経科学などの膨大な文献レビューを背景に詳細な論述を展開しているが、最も読者に伝えたかったことは、「情動調律によって、母親と乳児は“共にあること”を体験している」ということだと筆者は理解した。

なぜならば、「母子間の情動調律は、乳児のカテゴリー性の情動（喜び、悲しみ、怒り、恐れなど）および生氣情動vitality affectに対してほとんど無意識的に行われる（傍点は筆者による）」とSternはとらえているからだ。「生氣情動vitality affect」は、Stern特有の概念である。すなわち、「生物と無生物を区別し、かつ生きているという有機的過程における感情状態の束の間の変化に対応する力動的で力学的な感情特性（傍点は筆者による）」⁴⁹⁾をいう。生氣情動は、ある行動がいかに行われるかに関係しており、生氣情動に調律していくことによって、私たちはほぼ連続的に相手の内的体験と思われるものを共有し、その結果、他者と“共にある”ことを感じる事ができるのである。

(3) 「情動調律」によって「間主観性」を育てる

「間主観性とは、人と人とのコミュニケーション関係を成立させる前提である（傍点は筆者による）」と谷口清 (1998) は述べている。谷口は、長年の自閉症研究の中から「逆に私たちのコミュニケーションはなぜ成立するのか」という問いを立てることによって、自閉症児の早期兆候として「情動共有機能（間主観）」に着目している。⁵⁰⁾

14

Sternは、生後9ヶ月の乳児が「急性分離反応」を示すことを使った実験観察(1985)を通して、「間情動性inter-affectivity」の概念を提示している。「間情動性とは、乳児が自分自身の内部に体験された感情状態と、他者の“表面”や“内部”に見られる感情状態の間に対応を作り出すこと」である。Sternは、「間情動性は、生まれて初めて現われる、最も普遍的で、重要な、主観的体験共有の直接的形式」であると述べている。⁵¹⁾ この「間情動性」を目に見える相互作用行動として乳児と母親が表出したのが「情動調律」行動である。Sternが提示するところの早期の母子相互作用

に見られる「情動調律」が、自閉症児の関わり方に何らかの示唆を与えるものと考えられる。

1) 自閉症児の障害の本質は、「間情動性」の障害にある

自閉症は、広汎性発達障害に位置づけられる対人関係能力の獲得障害であり、次の3つの特徴によって定義される (Wing,1988)。⁵²⁾

- ①他者との相互的やり取りの欠如に代表される対人関係の重度の障害
- ②言語および非言語の両面にわたるコミュニケーション障害
- ③ごっこ遊びなどの想像的活動の欠如と常同的反復的な行動のパターン

Baron-Cohenら (1985) は、自閉症の上記3つの特徴について、「心の理論」システムの発達障害の結果であると推測した。⁵³⁾ 「心の理論」とは「人は世界に関して信念や欲望 (心の状態) を持ち、その人の行動を決めるのは世界の物理的な状態よりもその人が持つ心の状態であるということを理解する能力」のことをいう (Premack&Woodruff,1978)。⁵⁴⁾ 心の理論は、1歳半から2歳頃に可能になる「ごっこ遊び」に示されるようなメタ表象能力の獲得を背景としているといわれてきた (例えば、Astington,1995)。⁵⁵⁾

Hobson (1986a;1986b) は、上記の「心の理論」説に対して、自閉症の原因を「社会的相互関係を発展させるための生来的な情緒的な疎通性の障害」に求める、いわば「社会情動説」を打ち出した。⁵⁶⁾ Hobsonは、感情表現に関して自閉症児と健常児と発達遅滞児を比較し、自閉症児は顔の表情や感情を表す身振りの理解に著しい困難を持つことを示した。そして、自閉症の早期兆候としての「共同注意」障害の原因は、「他者の情動の知覚とそれに基づく情動の共有の障害に起因する」ものと考えたのである。

Mundy,P.は、「共同注意」障害とコミュニケーション発達との関係を長年研究し続け、現在は共同注意の神経科学的メカニズムの方向へと研究 (2003)⁵⁷⁾を展開させている。伊藤 (1992) は自閉症児についての研究論文のなかで、Mundy,P.の次のような視点を紹介している。「自閉症児の『共同注意』における非言語的な指示行動の障害と社会的認知の障害は養育者との感情経験を共有する能力 (間主観性) が早期のうちには損なわれていることから派生する (傍点は筆者による)」。⁵⁸⁾

つまり、人と人とのコミュニケーションの前提となる「間主観性」を獲得するためには、それに先行し、その基底を支える「間情動性inter-affectivity」の獲得が必要であるとのSternの視点とHobsonやMundy,P.のそれらとが重なるのである。

2) 自閉症児の関わり方に「情動調律」をどう生かすか

それでは、養育者は、自閉症の早期兆候を感じる乳児に対して意識的に敏感に情緒的な働きかけをすればよいのだろうか。ことはそれほど単純ではなく、自閉症児に対して「情動調律」を有効に生かすためには、「なぜ自閉症児においては情動共有が成

立しにくいか」を説明した「活動帯モデル」(Dawson&Lewy,1989)をみておく必要がある。⁵⁹⁾

「活動帯モデル」を理解する前提として、「生体には刺激入力の水^レ準^レを調整して覚醒水^レ準^レを最適に保とうとする働^レき^レ」があり、「一般に刺激強度の低^レさは接^レ近^レ反^レ応^レを呼びやすく、刺激強度の高^レさは回^レ避^レ反^レ応^レを招きやすい」という傾向を知っておく必要がある。

自閉症児では刺激の最適水準の範囲は健常児のそれより狭いと予想されている。新しい刺激に対する感覚入力と処理を適宜調節する接近反応がうまく働かないと考えられており、従って、自閉症児は新しい刺激に対して嫌悪反応を引き起こしやすく、これには感覚入力の排除が伴うと推測されている (Dawson&Lewy,1989)。⁶⁰⁾ この「活動帯モデル」をもとに考えてみると、「人」は、複雑で新奇で予測困難な刺激であるために自閉症児にとっては注意を持続させたり肯定的情緒を抱きにくい対象であることが理解される。

谷口(1998)によると、自閉症児の養育者への注視と接近行動はしばしば認められるが、養育者への注意を長らく維持することが困難で、養育者との相互交流のなかで否定的情緒が高頻度に現われることが観察されるという。⁶¹⁾ 健常乳児の場合、早期から乳児に見つめられることにより養育者はポジティブな情緒的行動を引き起こされ、そうした相互交流のなかから乳児と養育者は感情を共有し、愛着関係が形成されていく。しかし、自閉症児は、養育者との情緒的体験を共有する能力自体が阻害されているために愛着の絆が確立しにくい。従って、共同注意の成立も困難になるという説明が成り立つのである (別府, 1994a)。⁶²⁾ 共同注意の障害は後のメタ表象獲得の障害へとつながっていく。

それでは、彼らのコミュニケーション能力を形成していくためにはどのような働きかけが有効であろうか。

- ①乳幼児の注視や接近行動を敏感に察知し、それらに対して侵襲的にならないようにしかし応答的であること
- ②乳幼児の快の情動を共有できる場面を導入すること
- ③乳幼児の不快な情動状態を快へと変えていける働きかけを増やすこと
- ④幼児自身がいま何をしたいのかを意識できる働きかけをすることのなかで達成感が感じられるように働きかけること
- ⑤幼児自身が「何を、どこまで、どのように」やったらいいのかが分かる環境を用意し、そのなかで達成感が感じられるように働きかけること

生後4, 5ヶ月から4, 5歳台の自閉症の可能性を疑われる乳幼児への対応に、「情動調律」を生かすという観点から、養育者や保育者の働きかけを以上のように5点にまとめた (別府,1994a)。⁶³⁾

3) 心的外傷によって自閉的状态にある子どもの治療的関わりに活かした「情動調律」

森さち子(1996)は、その生育過程において心的外傷を受けたことによって、心因性の自閉的状态^{註4)}にあった4歳男児A君への4年余りにわたる治療的関わりを続け、顕著な改善が認められた経過を報告している。⁶⁴⁾

A君の治療開始年齢が4歳ということからみても、すでに中核的、間主観的、言語的か関わり合いの領域すべてで活動が始まっていたと考えられる。ところが、A君はそれぞれの関わり合いの領域で自己状態が目まぐるしく変わる「中核自己感の病理」(Stern)が影を落としていた。治療者自身の実感として、間主観的関わり合いが治療場面で体験できるようになるのに先立って、まず中核関わり合いを時間をかけて可能にする必要があったと言う。

関わり方の留意点として、森は次の3点を挙げている(iiとiiiが「情動調律」である)。

- i 遊びに誘い入れるなどの積極的な働きかけはしない。
- ii そばに誰かがいるという感じをA君がもてるように、彼のかすかな動きに調子を合わせて調律したり、A君が関心を払っているものに治療者が一緒に目を向け、二人で同じものを見ることによってその空間と対象を共有する体験をもてるようにする。
- iii A君のことばや態度、行動から情緒的なものが治療者に伝わってきたと思われる時には、治療者はその伝わってきたメッセージを、情緒をこめたことばにしてA君に伝え返す。

以上のようなA君の「感じ」や「情緒」を大切にしたい関わり合いの積み重ねは、A君の心を「他者」に向けるように促し、「主観的自己感」の体験領域にA君を後押しすることになった。やがて治療開始から1年半後に、A君は初めて悲しい気持ちを持っている自分を実感するとともに、治療者にも自分とは別に心があって、その心が自分の心を慰めてくれるのだということを期待できるようになっていったのである。

IV 「自由保育」に活かす「I as We, We as Iとしての自己感」を育てる「情動調律」

(1) 「自由保育」に活かす「情動調律」

倉橋惣三は、子どもの「自己発揮」や「自己充実」につながる「自発的生活」を保育目標として最も尊重した。そして、その「自発的生活」を充実するための手段や方法として、他児との「相互的生活」を位置づけた。さらに、倉橋は、「性情の教育」

を「就学前教育の主目的」の一つとして位置づけ、「人間に対して、すなほさとしたしみを感ずる心」の育成を主張した。

倉橋惣三の幼児教育論を受け継ぎ、長年幼児教育実践に携わってきた堀合文子(1985年3月までお茶の水女子大学附属幼稚園副園長)は、「保育の中で、自分で考え、工夫して判断して、自ら行動できる子どもにすることを目標としている。すなわち、子どもが知的にも社会的にも『自律』することを目ざしている」という。1980年代の3年間にわたって堀合の保育を縦断観察した内田は、上記の堀合の保育目標を次のように解説している。「自律とは、自分ひとりで考え、行動できるということだが、自分勝手に、他人をいっさい考慮にいれないということではない。何かを判断するとき、他人や状況などかかわる要因のすべてを考慮に入れることが必要である。そしてその決定が、自分以外の他によって支配されていないということである。」⁶⁵⁾ そのための具体的で積極的な取り組みをしていることも、内田によって次のように報告されている。「堀合氏は、製作台のハサミは椅子の数よりも少なく置き、ゆずりあって使う経験を与えるとか、早く終わった子どもに他児を手伝うことを依頼するとか、友達に思いやりを示した場合は必ずことばをかけ賞めるといったことを、入園当初からかなり意識的に実行している。」⁶⁶⁾

「堀合氏は、いざこざも社会的自律のよい機会だと考え、かなりはっきりした原則をもって対処しているよう」であると内田は言い、堀合の「いざこざへの対処」についての3原則について解説をしている。それらの原則から導き出される対処のあり方は、他児との「相互的生活」は「自発的生活」を充実するための手段や方法であり、子ども同士の衝突が回避されたうえでの「人間に対して、すなほさとしたしみを感ずる心」の育成という、倉橋の主張の制約を越えていないように思われる。⁶⁷⁾

Cramerと小此木啓吾の指摘にもあったように、今日のわが国の地域共同体や家庭環境においては、子どもの「自己感」の十全な形成が危ぶまれる状況にあると思われる。「自己感」は、これまで論じてきたように、とりわけ「I as We, We as I」としての「自己感」として獲得される必要があると本論文では考えている。なぜならば、「自己感」は関わり合いの感覚とともに形成されるのであるから、地域共同体が衰退し核家族化が進んだ今日、幼稚園や保育所においてこれまで以上に「関わり合い」の機会や場面を意識的に設ける必要があるだろう。しかも、その「関わり合い」のレベルは、コミュニケーションの出発点である「間情動性」や「間主観性」のところまで遡って取り組む必要があると思われる。その具体的な一方法として、人と人とのコミュニケーションの原初の姿ともいえる母親と乳児の「情動調律」行動を、幼稚園や保育所における「関わり合い」の方法として取り入れ応用することを提案したい。

自閉症児のコミュニケーション能力を形成していくための働きかけ(別府, 1994a)が、コミュニケーションの原初の成立過程についての示唆を与えてくれることはⅢの(3)の2)でみてきた通りである。その原初の働きかけとは「乳幼児の快の情動を共有できる場面を導入し、乳幼児の不快な情動状態を快へと変えていける働きかけを増

やす」ことであり、「情動調律」が有効に機能していると言えよう。また、生育過程において心的外傷を受けて心因性の自閉的状态にあった4歳男児の「自己感」の回復にも「情動調律」が有効であることをみてきた(森, 1996)。今日どのような幼稚園であれ保育所であれ、保護者から受けた心的外傷によって他者とのコミュニケーションに問題を抱える乳幼児は重症、軽症を問わず、必ずいると想定したほうが現実的である。

筆者は、2006年の秋から2007年の春にかけて、4年制大学保育者養成課程での実習をほぼ終えた大学生が、週1回およそ半年間、ベテラン保育者のもとで実践的な幼稚園教育実習を行うプログラムに参加した。担当したある幼稚園では、「自由保育」場面で「情動調律」を活かした保育を行っていた。ベテラン保育者と実習生の保育観察やインタビューを通して⁶⁸⁾、「自由保育」に活かす「情動調律」について以下のようにとまとめた。「自由保育」に活かす「情動調律」のあり方には、5タイプあるのではないだろうか。

第1のタイプは、子どもと保育者が「共にある」感じをもち、保育者の情動調律によって子どもが「自分が今何を感じ何を思い何を考えているのか」に気づくことを促し、ひいては子どもの「自己感」を育むことにつながっていくという情動調律のあり方である。例えば、食事場面での保育者による食物の味覚などを通して「情動調律」である。人は、食物の辛さ・甘さ・酸っぱさ・硬さ・柔らかさを口唇や歯や舌で味わい、食物が食道を広げながら身体内に入っていく感覚を通して、身体の内側を感じとる。食事場面での「情動調律」で重要なことは、その味覚や感覚を、他者と共に、情緒を表す言葉とともに味わうことによって、「自己-情動性」⁶⁵⁾が積み重なり、「中核自己感」⁶⁶⁾の内実が少しずつ膨らみ始め、自己がオーガナイズされていく回路が開き始めるという点である。

第2のタイプは、Vygotskyの「発達最近接領域」⁶⁹⁾という考え方に通じる「情動調律」である。子どもの成熟しつつある情動や肯定的欲求に基づく情動に、保育者が調律しつつ、子どもの「自発性」が向かう方向に「後押し」したり、子どものなかに2つの葛藤があれば、支えがあれば実現できる欲求に「情動調律」していくという関わり方である。子どものなかの肯定的な欲求に「情動調律」をして、その情動を子どもと共に高めながら情動の基底をなす身体ごとの遊びの世界に飛び込むという関わり方は、子どもの真正面から向き合って「引っ張る」というのではなく、子どもの「自発性」の向かう方向をキャッチし「後押し」するという関わり方である。

第3のタイプは、「負の情動調律」である。⁷⁰⁾子どもが負の情動(いやだ、悲しい、苛々する等)に囚われている時、保育者がそれを感じ取り、受け止めながら、宥めてやることによって、子どもはその調律を取り込んで、自分で自分の気持ちを調整していけるようになるのである。

第4のタイプは、子どもに保育者が「補助自我」的^(註7)に関わり、子どもが他の子ども達との関わり合いのなかで感じている感覚や感情や考えを、子どもの「声」になって伝えるという「情動調律」である。これは、他児達との関わり合いにおける子どもの、まだ十分には言語化されていないが、子どもの内側で蠢き始めている「自己感＝主体性」を保育者が汲み取り、他児達に伝える手助けをする「情動調律」であり、そのことによって子どもと他児達とがつながりやすくなっていく関わり方である。

第5のタイプは、強く激しい負の情動の表出(発言、行動)によって他者がどのように感じたか(情動)を伝える「情動調律」である。例えば、友達に悪口を言われて泣いている子どもの気持ちを保育者が受けとめながら、悪口を言って他児を泣かした子どもに対しても「そんな悲しいことを言わないで」というように、保育者がその場で感じた素直な気持ち(情動)を子どもに伝える。自分の表出した強い負の情動に対する、今ここで感じた他者からの情動によるフィードバックを受けることによって、「I as We, We as Iとしての自己感」の内実がより厚みのある陰影の富むものになっていくのではないだろうか。

当該幼稚園は、以上の5タイプの「情動調律」を、「自由保育」場面はもとより「グループ製作」や「劇遊び」場面、なにより日々のルーティン活動にも活かしていた。実習生が、「この園は、ひとりひとりの子どもが落ち着いて子ども同士の人間関係が温かい。それは子ども同士が気持ちや考えを伝え合うことができるからではないか」とベテラン保育者に伝えた。それに対して、4歳児入園から5歳児卒園までの2年間をかけて次のような取り組みをしているとベテラン保育者は話した。

年少(4歳児)入園時には、ありのままの子どもの姿を教師が受けとめていくことによって子どもと教師の信頼関係を築いていく。そして、子どもの気持ち(情動)を教師がくみ取り、その気持ち(情動)を言葉にして他の子どもに仲立ちして伝えるという関わりを重ねていく。5歳児年長になると、例えば「どこが変わったでしょう」という変装した箇所を当てるゲームなどをする。1学期はただ単に「くっ!(が変わった)」としか言えないので、「さっきは～だったけど、今は～だ」と説明するように促す。そうしたゲームを通して「時間経過」の視点を加えて説明できるようになり、さらに他児を観察して推測する力も育ってくるという。5歳児の2学期になると、語彙数も増えてきて次第に自分の状況や気持ちを語るができるようになってくる。すると、自分自身の気持ちを整理したり、子ども同士がいざこざの解決法を導き出したりするようになってくるとのことだった。

(2) 幼・小移行期における「情動調律」の意義と役割

「情動調律」の幼・小移行期における意義と役割は、2つある。

1つは、「情動」を通して自己の「身体感覚」が呼び覚まされ、その「身体感覚」

によって「他者感」がよりリアルに感じ取られるようになり、「類身体性」^{注8)} 感覚獲得への回路がつながりやすくなるということである。

情動は、そもそも生体がなすホメオスタシス的な調節機構の一部として生じる。それは①脳、体性感覚器官、神経系、内分泌系での生理的変化であり(情動状態とよぶ)、②その変化によって組織される行動(情動行動とよぶ)でもある。それは表情や声のトーン、行動傾向(actin tendencies)とよばれる情動的に機能する身体動作や、言語として表出される。また③情動は、内臓感覚をへて心の体験(情動体験、または感情とよぶ)として記憶される過程をも含む、という(須田, 2002)。⁷¹⁾ つまり、「情動」は、「生理的変化」から「非言語的かつ言語的表出」へ、さらに「心の体験としての記憶」へとつなげる(須田, 2002)⁷²⁾、謂わば「心身」を統合し身体の基底をなす働きをしているのである。

情動は心身を統合する身体全体の在り方と密接に関連しているのであるから、保育者が子どもに「情動調律」していくことによって、子どもは自らの「身体感覚」を呼び覚まされ、その「身体感覚」を通して、保育者や他の子ども達の「他者感」を「身体全体」で感じ取るようになるのである。Merleau-Ponty (1964) は、このことを「自他は一つの系の二つの項」と表現している。⁷³⁾ つまり、自己と他者は互いの「身体感覚」を通して共感し合い、相互につながっているという感覚をもつことができるということなのである。そして、「他者感」へとつながる「身体感覚」は、小学校以降の学びの基底をなす「類身体性」感覚の獲得への回路へもつながっていくのである。

2つ目は、保育者が子どもの「I as We, We as Iとしての自己感」=「主体性」を育てる具体的で有効な方法であるという点である。「I as We, We as Iとしての自己感」=「主体性」は、幼・小移行期を貫いて子どものなかに育てていく内実であり、それは同時に今日の「自由保育」が目指すことが望まれる根幹でもある。

鯨岡(2004)は、一人一人の子どもが、意欲的に自己発揮しているかどうか、それでいて自分勝手ではなく、周りをよく見て、みんなと一緒に生活していくことが自分にとって楽しいことだという感覚を身につけているかどうか、そうした一個の主体としての生き方がある程度育っていれば、小学校に上がってから「学級崩壊」などという事態に陥らないはずであると言う⁷⁴⁾。自分の思いを表現できると同時に、人の思いを受けとめられるという、主体としての両面が育ってきていれば、就学の準備はもうできていると考えても十分なのである。

おわりに

「20年以上前から、学校や子どもたちの世界だけでなく、企業や大人の社会においても、社会的な能力の低下が進行していることが再三指摘されてきた。人の話が聞けない、電話の受け答えができない、コミュニケーションが成り立たない、挨拶をしない、表情がない、タイミングに関係なく話に割り込んでくる、相手が厭がっているの

がわからない……。 (中略) 社会的な能力が衰えているのである。その土台となる社会脳が育たなくなっている。現代人の社会脳に、異変が起きているのだ。それが、現代人のストレスや生きづらさにもつながっている。』⁷⁶⁾と、脳病態生理学の研究に従事し、現在は京都医療少年院の臨床医でもある岡田尊司 (2007) が述べている。

岡田は、また、情動についても次のような指摘をしている。「極めて原始的で未分化なものと思われていた情動が、実は高度な認知や価値判断を行ったり、首尾よく社会生活を送る上で不可欠な役割をしていることがわかってきた。』⁷⁶⁾つまり、「小1問題」に代表される状態は、単に学校や子どもたちだけの問題ではなく、広く社会全体に蔓延している社会的な能力低下の状態であり、その回復を握る鍵のひとつが「情動」にあるという指摘である。

本論文は、1989年の「幼稚園教育要領」の原案は、倉橋惣三 (1934) が提唱した「自己発揮や自己充実を見守り援助する保育」にあり、これが「自由保育」であることを明らかにした。ところが、倉橋は、「性情の教育」を「就学前教育の主目的」の一つとして位置づけ「人間に対して、すなほさとしたしみを感ずる心」の育成を主張したにもかかわらず、子ども同士の「相互的生活」は「自己発揮」や「自己充実」が営まれる「自発的生活」に対する方法であると位置づけている。

今日、倉橋惣三の提唱した保育がわが国の子ども達においても十全に活かされるためには、子ども同士の「相互的生活」は方法ではなく目的のひとつであることが望ましいのではないかと本論文では捉えた。核家族化や地域共同体の衰退によって、関わり合いの機会の乏しくなった子ども達にとっての真の「自己充実」とは、「I as We, We as I」としての自己形成であると本論文では考えた。そのための保育者の適当な援助の方法のひとつとして、スターンの「情動調律」の有効性について検討した。

「情動調律」によって育てる「I as We, We as I」としての「自己感」は、身体感覚に基づく自己の在り方であるから他者の存在を自己の身体感覚を通して理解し、小学校以降の学びにもつながる「類身体性」にも開かれていくものと思われる。

引用・参考文献

- 1) 小松郁夫「調査研究報告/学級経営をめぐる問題の現状とその対応」『国立教育研究所 広報』第124号,2000,p.2-3.
- 2) 尾木直樹「『学級崩壊』脱出へのプログラム」『日本教育新聞』2000年2月18日
- 3) 大須賀隆子「小学校1年生の運動会に観る移行の諸相」『お茶の水女子大学心理臨床センター紀要』第6号,2004,p.73-76.
- 4) 朝日新聞東京本社会部「どうするあなたなら…:自己チュー児」『朝日新聞』1998年6月11日朝刊
- 5) 岡健「保育はいかに『学級崩壊』にかかわりうるか」『保育の実践と研究』Vol.4 No.1, 1999,p.1-8.
- 6) 朝日新聞東京本社会部 前掲記事4)
- 7) 大須賀隆子 前掲論文3)

- 8) 高濱裕子「幼児のプラン共有に保育者はどのようにかかわっているか」『発達心理学研究』第4巻(1),1993,p.51-59.
- 9) 奥山登美子「一人一人の発達の特性に即した指導」『関西教育学会紀要26』,2002,p.204-208.
- 10) 立川多恵子〔ほか〕『自由保育とは何か：「形」にとらわれない「心」の保育』フレーベル館,2001, p.167.
- 11) 平井信義〔ほか〕『これからの保育1「遊ぶ」とは何だろう』フレーベル館,1978.
- 12) 立川多恵子〔ほか〕前掲書10), p.129.
- 13) 倉橋惣三「保育入門(二)」『婦人と子ども』第十四巻第二号,1914,p.3-9.
- 14) 倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』東洋図書,1934.
- 15) 文部省『幼稚園教育要領』1989.
- 16) 高濱裕子 前掲論文8)
- 17) 田代和美「育ちを支える」戸田雅美,鳥海順子編著『保育者論：保育者という存在の探求』第1章, 相川書房,2000,p.1-12.
- 18) 倉橋惣三 前掲書14)
- 19) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館,1999.
- 20) 奥山登美子 前掲書9)
- 21) 小川博久「保育援助論序説:保育において『指導』とは何か」『保育研究』第12巻(2) 1991, p.27-38.
- 22) 岡健 前掲論文5)
- 23) 奥山登美子 前掲書9)
- 24) 秋田喜代美「幼児期と児童期の発達と教育：連続性を見いだす教師」『初等教育資料』No.761,2002,p.2-7.
- 25) 上越教育大学学校教育学部附属幼稚園・小学校「幼児期・児童期の発達の連続性を踏まえた幼小連携における教育課程・指導法等の研究開発(第3年次)」『研究開発実施報告書Ⅱ』2002.
- 26) 上越教育大学学校教育学部附属幼稚園・小学校 前掲書25)
- 27) 秋田喜代美 前掲書24)
- 28) 奥山登美子「小学校と一貫性のある教育課程の編成をめざして：子どもの事実から子どもの事実へ」『初等教育資料』No.771,2003,p.90-95.
- 29) 鯨岡 峻,鯨岡和子『よくわかる保育心理学』ミネルヴァ書房,2004.
- 30) D.N.スターン 小此木啓吾,丸田俊彦監訳『乳児の対人世界：理論編』岩崎学術出版社,1989.
- 31) D.N.スターン 小此木啓吾,丸田俊彦監訳 前掲書30)
- 32) D.N.スターン 小此木啓吾,丸田俊彦監訳 前掲書30)
- 33) C.ベルトラル 小此木啓吾,福崎祐子訳『ママと赤ちゃんの心理療法』朝日新聞社,1994.
- 34) C.ベルトラル 小此木啓吾,福崎祐子訳 前掲書33)
- 35) 倉橋惣三「保育入門(四)」『婦人と子ども』第十四巻第五号,1914,p.284-287.
- 36) 倉橋惣三「幼児教育の特色」『婦人と子ども』第十五巻第九号,1915,p.365-373.
- 37) 倉橋惣三「就学前の教育」『岩波講座教育科学第一冊』岩波書店,1915,p.41.

- 38) 宍戸健夫「集団保育思想の展開:倉橋惣三から城戸幡太郎へ」城戸幡太郎先生卒寿記念出版刊行委員会編『城戸幡太郎と現代の保育研究:城戸幡太郎先生卒寿記念出版』第7章,ささら書房,1984,p.208.
- 39) 廣松渉『世界の共同主観的存在構造』勁草書房,1972,p.17-18.
- 40) 鯨岡峻『関係発達論の構築:間主観的アプローチによる』ミネルヴァ書房,1999.
- 41) ヴィゴツキー 柴田義松訳『思考と言語 上・下』明治図書,1962.
- 42) 鯨岡峻 前掲書 40)
- 43) 鯨岡峻,鯨岡和子 前掲書 29)
- 44) D.N.スターン 小此木啓吾,丸田俊彦監訳 前掲書 30)
- 45) D.N.スターン 小此木啓吾,丸田俊彦監訳 前掲書 30) p.164.
- 46) D.N.スターン 小此木啓吾,丸田俊彦監訳 前掲書 30) p.166.
- 47) H.コフト 本城英次,笠原嘉監訳『自己の修復』みすず書房,1995.
- 48) D.N.スターン 小此木啓吾,丸田俊彦監訳 前掲書 30) p.169.
- 49) D.N.スターン 小此木啓吾,丸田俊彦監訳 前掲書 30) p.182.
- 50) 谷口清「自閉症の神経生物学:症候学から原因論へ」『障害者問題研究』26 (3), 1998,p.265-275.
- 51) D.N.スターン 小此木啓吾,丸田俊彦監訳 前掲書 30)
- 52) Wing,L. “The Continuum of autistic characteristics” Diagnosis and assessment in autism.Plenum Press,1988,p.91-110.
- 53) Baron-Cohen,S.,et al. “Does an autistic child have “theory of mind” ?” Cognition ,21,1988,p.37-46.
- 54) Premack,D., Woodruff,G.“Does the chimpanzee have “theory of mind” ?” Behavior and Brain Sciences,4,1978,p.515-526.
- 55) Astington,J.W., Jenkins,J.M. “Theory of mind development and social understanding” Cognition and Emotion,9,1995,p.151-165.
- 56) Hobson,R.P. “The autistic child's appraisal of expressions of emotion” Journal of Child Psychology and Psychiatry,27,1996,p.671-680.
- 57) Mundy,P. “The Neural basis of social impairments in autism: the role of dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system” Journal of Child Psychology and Psychiatry,44,2003,p.793-809.
- 58) 伊藤良子「自閉症児と健常乳児におけるコミュニケーションの発達と情動の共有」『東京学芸大学特殊教育研究施設報告』41,1992,p.87-98.
- 59) Dawson,G., Lewny,A. “Arousal, attention,and the socioemotional impairments of individual with autism” “Autism :Nature, diagnosis and treatment” Guilford Press,1989,p.49-74.
- 60) Dawson,G., Lewny,A. 前掲書 59)
- 61) 谷口清 前掲論文 50)
- 62) 別府哲「自閉症児のJoint attention行動の発達と障害」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』43(1),1994,p.147-155.
- 63) 別府哲 前掲論文 62)

- 64) 森さち子「自閉的な子どもとの治療的かわり(その1):自己感の発達をともにし、象徴的表現が芽生えるまで」『精神分析研究』40(5),1996,p.463-492.
- 65) 内田伸子「自由保育:子どもと共に創る保育」無藤隆〔ほか〕編著『子ども時代を豊かに:新しい保育心理学』第5章,学文社,1986,p.158.
- 66) 内田伸子 前掲書 64) p.173.
- 67) 内田伸子 前掲書 64) p.173-175.
- 68) 東京学芸大学,白梅学園大学「教員養成メンタリング・システムの開発:幼稚園教員養成・教員研修の融合『平成18年度文部科学省資質の高い教員養成推進プログラム研究中間報告書』(印刷中)
- 69) ヴィゴツキー 柴田義松訳 前掲書 41)
- 70) 鯨岡 峻,鯨岡和子 前掲書 29)
- 71) 須田治『社会・情動発達とその支援』ミネルヴァ書房,2002.
- 72) 須田治 前掲書 71)
- 73) M.メルロ＝ポンティ 滝浦静雄,木田元訳『眼と精神』みすず書房,1996,p.135-136.
- 74) 鯨岡 峻,鯨岡和子 前掲書 29)
- 75) 岡田尊司『社会脳:人生のカギをにぎるもの』PHP研究所2007,p.5-7.
- 76) 岡田尊司 前掲書 75) p.21-22.

注

- 1) 神戸大学付属幼稚園副園長の奥山(2002)の、「幼児理解」を重要視するあまり「幼児のあるがままを受け止め、気持ちを理解し、それに寄り添うことだけに留まり、それで指導できた気になっていた面もあったのではないか。これが、『学級崩壊の原因の一つは幼稚園の自由保育だ』と言われる、一つの大きな要因になっていると反省する」との指摘については、「自由保育」の源流に遡って検討する必要があるだろう。倉橋惣三の愛弟子、幼児教育の実践家である堀合文子氏の3年間に及ぶ保育観察記録に基づいて書かれているものを読むと(内田伸子「自由保育:子どもと共に創る保育」『子ども時代を豊かに:新しい保育心理学』第5章,学文社,1986.),(堀合氏は)「年長位になり、本人が悪いと自覚できるようになった段階では、はっきり悪いと指摘する」(p.174)とある。

2, 5, 6)

「新生自己感」とは、乳児が生まれた時から体験し始める自己感をいう。乳児は、自己をオーガナイズする過程に気づくように生まれついているという。

「中核自己感」は、2ヵ月から7ヶ月頃までの間に乳児の中で形成されていく自己感をいい、自分自身の発動性、情動、時間的連続性の感覚をもち、境界をもって独立し、かつまとまりのある身体的単位であるという感覚をさす。中核自己感に欠かせない条件としてStern(1985)は次の4つを挙げている。

- ① 自己-発動性:自分の行為の著者は自分であり、他者の行為は自分が著者でないという感覚。つまり、自分行為は自分の意志でコントロールして行っているのだという感覚

② 自己一貫性：自分が身体全体としてまとまり、まとまった行為をしているという感覚

③ 自己一情動性：自己体験に属する感情（情動）のパターン化された内的特性体験

④ 自己一歴史：自分の過去との間に連続性、永続性の感覚がもて自分が同じ自分として“存在し続けたり”変わることができること

「主観的自己感」は、7～9ヶ月の頃からでき始め、14ヶ月頃にはっきりとしてくる。主観的な体験は共有できるのだと理解し、その共有の体験をすることを「間主観性」と呼び、この「間主観性」の体験ができる自己を「主観的自己」と呼ぶ。

「言語的自己感」は、15ヶ月頃から見られ始め、「間主観性」を土台にして可能となり、言葉を扱っている自分という感覚をもった「自己感」をいう。

3)

内田伸子の「自由保育：子どもと共に創る保育」（『子ども時代を豊かに：新しい保育心理学』第5章，学文社，1986.）によると、「堀合氏は、保育の中で、自分で考え、工夫して判断して、自ら行動できる子どもにすることを目標としている。すなわち、子どもが知的にも社会的にも『自律』することを目ざしている。（中略）右のような教育目標は、スイスの心理学者ピアジェに学んだカミイの幼児教育論の目標と一致している。倉橋惣三の幼児教育論を受け継ぎ、長年の実践を通じて、子どもがいかに自律的にものを考えられる存在かを知るなかで到達した目標が、文化を異にするピアジェやカミイの幼児教育の目標に酷似しているのは興味深い。」(p.158)

4)

A君は、児童精神科医の診察の結果、DSM-IVの広汎性発達障害の中の自閉性障害の診断基準にあげられているA. (1) 対人的相互反応における質的障害の小項目(a)～(d)に示される所見の全てがみられるとともに、(2) 意志伝達の障害の小項目(a)～(d)に示される所見の全てがみられ、(3) 行動、興味および活動の限定された、反復的で常同的な様式の小項目の中の(c)および(d)に示された所見がみられた。しかもB.に記述されているように、3歳以前から(1) 対人的相互作用、(2) 対人的意志伝達に用いられる言語、(3) 象徴的または想像的遊びに、遅れもしくは異常がみられた。しかしそれにもかかわらず、「その母親の重症な人格障害とそれによって加えられる心的外傷の影響を考えると、心因的要因の関与が疑われた」ために心理療法的な治療が必要と診断された。

7)

補助自我auxiliary ego：心理劇（サイコドラマ）の舞台の上で、主役以外の役割を演じる人。主役の自我を補助するという役割を持つ。モレノ（Moreno, J.L.）は、人生の最初の補助自我は母親であるといっている。人は成長するに従って、父親、兄弟、先生、友人などの補助自我から自我を補強し、自分自身の自我を形成していくのである。舞台の上では、主役の分身（ダブル）や鏡（ミラー）になって、主役の気づいていないところを表現し、援助したり刺激を与えたりする役割を演じる（恩田彰，伊藤隆二編『臨床心理学辞典』，八千代出版，1999.）。

8)

「類身体性」：自然科学が大きな共通了解の領域としていかに成立したかについて

E.Husserlが『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』（中央公論社，1954）で詳細に論じている。ひとことでその共通性の根拠を言えば，人間の「類身体性」ということになる（竹田青嗣『現象学は「思考の原理」である』筑摩書房，2003.）。「類身体性」とは，類としての人間の身体構造の共通性のこと。自然科学の認識がかなり厳密な共通了解として描かれるのは，自然世界が人間的身体の共通性に相関して一定の共通構造として記述されるからだ。人間の身体性の構造が共通性をもたなければ，各身体にとって自然はさまざまな存在様相をもって現れることになる。