



# 筑紫女学園大学リポジット

保育実践に生かすアトラー心理学  
—「さくらちゃん保育」を振り返る—

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 筑紫女学園大学 公開日: 2024-10-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田中, ミサ メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/2000015">https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/2000015</a>

# 保育実践に生かすアドラー心理学

— 「さくらちゃん保育」を振り返る —

田 中 ミ サ

The Psychology of Alfred Adler Applied to Childcare Practice:  
Looking Back on Sakurachan Practice.

Misa TANAKA

## 1. はじめに

アドラー心理学は、実に多くの要素から成り立っている。「共同体感覚」という概念からは、心理学というより哲学を想起させるが、「勇気づけ」や「勇気くじき」という概念からは、人や組織を可能な限り良い状態に導くためにはどうしたらよいかという心理技法として受け取ることができる。ほかには、「目的論」という発想もアドラー心理学ならではのもの、と言われる。ここでいう目的論とは、たとえば、子どもが泣いたのは悲しかったから(=原因)ではなく、母親の気を引くという目的があったから、というような意味である。アドラーはこうしたことでも、これまで私たちが思いもよらなかった新しい視点を提供してくれる。

いずれにせよ、教育や保育という営みに携わるものにとって、アドラー心理学は、知れば知るほど、その奥の深さに圧倒されると同時に、実践そのものの意味を根本から見つめ直す重要な機会を与えてくれる。また、「勇気づけ」に象徴されるアドラー心理学が提示する技法は、実践的課題の解決に直接役に立つものとなっており、アドラーが活躍した時代から100年以上経過しているとは思えない魅力をいまも保ち続けている。

筆者自身、保育者として数年前に年長児クラスの担任をしていたとき、ある実践上の悩みを抱えていた。そのときに依拠したのがアドラー心理学であり、1年間を通して実践した赤ちゃん人形(さくらちゃん)を用いた保育も、この理論的な支えがなければ実現し得なかった。それと同時に、これまでの自身の保育観や子どもに対する接し方を見つめ直すうえで大きな転機となった。その翌年、この「さくらちゃん保育」を何らかの形で記録として残したいという思いから論文を執筆した。それから、この実践の意味をアドラー心理学を通して意味づける試みは続いている。のちに紹介する、合計8本に及ぶ「さくらちゃん保育」関連論文がその成果と呼べるのだが、自分の保育実践がいかにアドラー心理学に依拠してきたかについて詳細に論じるあまり、「さくらちゃん保育」こそがアドラー心理学の王道、つまり誰もが「さくらちゃん保育」を実践すればアドラー流の保育にたどり着けるかのような図式をつくってしまったのではないかと、反省もある。言うまでもなく、「さく

らちゃん保育」はアドラー心理学に基づく保育実践のひとつの方法に過ぎない。大切なことは、関わった子どもたちをより良い方向に導くための保育の原理を理解することであり、多くの保育者に共有してもらえらる有効な手立てや効果的な実践方法を探ることである。

そこで本論文では、まず、アドラー心理学に基づく保育とはどういうものか、日本でアドラー心理学をもっとも分かりやすく紹介して広めた野田俊作氏と萩昌子氏による共著『クラスはよみがえる』<sup>1)</sup>を参考に、そのエッセンスをまとめてみたい。次に、改めて「さくらちゃん保育」を振り返ることで、この保育実践の意義を再確認したい。

## 2. アドラー心理学に基づく保育の原理

### (1) 子どもが自立するために身につけなければならないこと(4つのS)

アドラー心理学の土台となっているのは、「共同体感覚」という重要な概念である。この概念は、のちにアメリカに渡り、ルドルフ・ドライカースやバーナード・シャルマンという弟子たちによって継承される。このシャルマンのもとで、アドラー心理学を学んだのが、野田俊作氏である。日本でアドラーを語る研究者のほとんどが、野田氏の影響を受けているといっても過言ではない。野田氏は、子どもが社会人として自立していくために身につけなければならないことは、次の4つに集約できるとしている。

#### ○尊敬

尊敬とは、他者を敬うということ。野田氏は、「相手がどんな人であろうと、何をしようとして、そういうことにかかわりなく、人間として尊敬すること」<sup>2)</sup>と明言している。ポイントは、それをどのようにして子どもたちに教えるか、ということである。この問いに関して、野田氏は、条件をつけずに、「問題児」やお気に入りとか関係なく、自分のクラスの子どもたちすべてを同じように尊敬することであるとしている。逆に言えば、自分のクラスに「問題児」がいるということであれば、子どもを理解したり、尊敬したりする上で何かしら条件をつけている可能性があるとしている<sup>3)</sup>。

#### ○責任

責任とは、人をあてにせずに、自分の人生の課題を自分の力で解決するということである。野田氏は、多くの子どもたちが、自分で解決しなければならない課題を大人が肩代わりしているのではないかとし、そのために、子どもは「自分のしたいことをしておればいいし、自分のしたことの後始末をしなくていいのだ」と勘違いをしている<sup>4)</sup>とする。忘れ物の多い児童に対して、担任教師が母親に時間割をすることを手伝ってほしいと依頼する例にふれ、児童が忘れ物をしたときは、あえて不便を経験させること、その上で、子ども自身が自分の責任で時間割をしなければならないと自覚するようになる<sup>5)</sup>、としている。

#### ○社会性

野田氏は、本来ここで用いるべき「共同体感覚」を、世間的にはあまり理解されないということで、「社会性」という言葉を代わりに用いている。「社会性」とは、他者と協力して生きる姿勢であり、「競争して勝ち負けを争うのではなく、仲間として助けあう姿勢」<sup>6)</sup>を指す。こんにちの学校が抱える課題のひとつとして、学校が競争原理の上に成り立っていることを挙げ、その原理が子どもの社会

性の発達を阻害しているとしている。「仲間として助け合う姿勢」といっても、すべての人と仲良くすることが大切である、というわけではない。野田氏は、そういうことは「不可能なことである」とし、「社会性とは、社会のなかで、自分の要求を通して、他人を傷つけない技術、あるいはその姿勢」<sup>7)</sup>であると定義している。

#### ○生活力

生活力とは、生きていくための知識と技能を身につけていることである。野田氏は、この部分は、学校教育のなかでは義務教育と言われている部分にほぼ相当する、というが、だからと言って教科をそのまま教えればいいというものではない。実生活にどのように役立つかという視点から、現行のカリキュラムを捉え直してほしいとしている。つまり、教師たちには、「教科というものを、単に知的な興味、好奇心だけから捉えるのではなくて、もう一度、子どもの生活力という面から捉え直してほしい」<sup>8)</sup>ということである。

興味深いことに、野田氏は、この4つのSについて、学校教育の根本的な目標であるとする一方で、「学校にたいする子どもたちからの需要」<sup>9)</sup>という捉え方をしている。つまり、縦の関係で、これらのことを教師が子どもに教え込むというより、企業と顧客との関係のように、それらが子どものニーズであり、横の関係で、顧客である子どもの需要に応じたサービスを提供することが大切というのである。それこそが教師や保育者の役割であり、そのようにして子どもと関わらなければならない、というのである。このこととも関連するが、野田氏は、問題を生み出すのは子どもではなく、学校のシステムであるとして、次のように述べる。

私たちは、問題児が発生するのは、システムに問題があるからだと考えます。この場合、システムというのは、主にクラスの対人関係の構造のことです。クラス以外のシステム、すなわち教育行政のシステムとか学校の管理システムとかにも問題はありましようが、不良品対策としてはそれほど効果的ではありません。当面すぐに手をつけることができるシステムは個々のクラスしかありません。あなたのクラスであれば、無理解な親たちとも硬直した行政とも頑固な校長とも関係なく、あなたひとりの決断だけで改善できます。ですから、私たちは、まずあなたのクラスのシステムを改善することを提案します<sup>10)</sup>。

繰り返すが、4つのSは、「学校にたいする子どもたちからの需要」なのであり、学校が、もしくは幼稚園や保育所が、子どもたちに供給しなければならないサービスなのである。このような視点に立つと、これまで当たり前のように思ってきた教師(保育者)と子どもの関係性や関わり方、さらには教師(保育者)の果たすべき役割等について、全く新しい捉え方が必要になってくる。野田氏は、そのねらいについて、「ひとこと言えば、クラスの中で子どもたちが精神的に健康に暮らせるように、ということを目の最大にして設計される」<sup>11)</sup> こととしている。それでは、精神的に健康なクラスとはいったいどのようなものであろうか。

(2) 健康なクラスと不健康なクラスについて

野田氏は、精神的に健康なクラスをイメージしてもらうために、不健康なクラスと対比させながら次に示すような表を提示している。ここでは、保育場面におけるクラスを想定して、野田氏が作成した表のなかの、「教師」と「生徒」を、それぞれ「保育者」と「子ども」と言い換えて、改めて提示した。

表1 健康なクラスと不健康なクラス(野田俊作ほか『クラスはよみがえる』21頁を修正して作成)

健康なクラス	不健康なクラス
<b>協力原理</b> 全員が協力して課題にとりくむ 過去の自分よりどれだけ伸びたか 立ち遅れた子を全員が援助する	<b>競争原理</b> 他の子どもに勝つために課題にとりくむ 他の子どもよりどれだけ優れているか 立ち遅れた子を取り残し切り捨てる
<b>横の関係</b> 保育者と子どもは完全に対等の友人 全員で問題解決にあたる 子ども同士も完全に対等	<b>縦の関係</b> 保育者が上で子どもが下 保育者が決めて子どもが従う 子ども間に上下の差を作る
<b>相互尊敬・相互信頼</b> まず保育者が子どもを尊敬する 保育者は子どもをどこまでも信じる 保育者は子どもから学ぶとする	<b>相互不信</b> 保育者を尊敬するように子どもに強要する 子どもを条件つきでしか信じない 保育者は子どもに教えようとするだけ
<b>勇気づけによる教育</b> 成果をともに喜ぶ 失敗しても意欲を認めて勇気づける 子どもの長所を探して認める	<b>賞罰による教育</b> 保育者の基準によってほめたり叱ったり 成功したときだけ認める 短所を探して辱める
<b>責任性</b> 各自が自分の行為に責任をとる クラスの問題の原因を構造に求める 保育者は子どもが何を学ぶかを考える	<b>無責任</b> 子どもの責任を保育者がひきうける クラスの問題の原因を他に転嫁する 子どもに何をさせるかだけを考える
<b>民主的法治主義</b> 民主的に制定したルールだけがある 主権は子どもにある 子どもの権利を守るためのルール	<b>独裁または無政府主義</b> ルールはないか保育者の作ったルール 主権は園にある 保育者の特権を守るためのルール
<b>コーディネーターとしての保育者</b> 民主的な司会者としての保育者 子どもの勇気と意欲をよびおこす いつでも理性的に考えようとする	<b>ボスとしての保育者</b> 権威的な独裁者としての保育者 子どもを恐怖心で支配する すぐに感情的になって混乱する

野田氏は「健康な暮らし方をしているクラスでは問題児は出ませんし、もし今まで不健康なクラスであったために問題児が出ていても、クラスの構造を健康なものに変えれば、問題児は問題行動をやめてくれます」<sup>12)</sup>と述べる。ここで重要なことは、保育者であれ、子どもであれ、システムのなかで日常を営む個人の行動は、個人の意志を超えたシステムの意志に支配される部分があるということを知覚することではないだろうか。

当然のことながら、システムそのものは、幾重にも重なり合う錯綜するコンテキストから成り立っており、たとえば、クラスがそれらと無関係に単独で成り立つものではないことは分かっている。しかしながら、自分では直接コントロールできない保育行政上の課題や保育所全体のマネジメント、あるいは保護者の無理解などに問題があると言って嘆くよりも、まず当面すぐに手をつけることができるシステムがなんであるか、ということを知覚することではないだろうか。

振り返ってみると、「さくらちゃん保育」で扱ったのも、自分がいまできることは何かを中心に考え、これまでクラスを支配していた目に見えないものの見方や考え方を改めて、新しい対人関係の構造の改革が必要だと思ったからである。その模索のなかで行き着いたのがアドラー心理学であった。

### (3) 精神的に健康な人間と不健康な人間について

それでは、何のためにシステムの構造を変えるべきなのだろうか。それは、システムを改善した先に思い描く子ども像があるからである。健康なクラスにするのは、当然のことながら、健康な人間を育てたいからであり、それははっきりとイメージとして保育者がもっていることはとても重要なことである。

野田氏は、アドラーに依拠しながら、次のように、精神的に健康な人間のイメージと不健康な人間とを対比させながら、次頁に示すような表を描いている。これも健康なクラスと不健康なクラスと同様に、「教師」と「生徒」を、それぞれ「保育者」と「子ども」と言い換えて提示している。

この健康な人間像の根底にあるのは、アドラーの共同体感覚であるが、それは単なる哲学とか、思想というのではなく、日常の保育実践を支える重要な保育理念として自覚しておくべきものである。

### (4) 問題児に対する考え方

先に述べたように、個人の行動は、その意志を越えたシステムの意志にかなりの部分左右される。これは、見方を変えれば、システムの有り様に応じて、個人の行動パターンは、いかようにも変わり得るということである。野田氏は、「性格とは状況にあわせて用意されている行動パターンのセットである」<sup>13)</sup> と言い切る。その上で、ある子どもが学校や保育所で問題を起こすのは、その性格の根底部分に問題があるというのではなく、学校や保育所における状況では、問題行動というある特定の行動パターンを愛用しよう、あえて問題児でいようと決心しているのだと述べている。つまり、

表2 健康な人間と不健康な人間(野田俊作ほか『クラスはよみがえる』24頁を修正して作成)

健康な人間	不健康な人間
<b>高い自己評価</b> 自分のことが好き 自分の長所を知っている 自分に自信がある	<b>低い自己評価</b> 自分のことが嫌い 自分の短所ばかり気にしている 他者からの評価ばかり気にしている
<b>世界への基本的信頼</b> 他者を信頼している 他者と協力しようとする 自分と他者を不必要に比較しない	<b>世界への基本的不信</b> 他者に不信任をいだいている 他者と競争しようとする いつでも自分と他者を比較する
<b>集団への所属感</b> 集団の一員だと感じている 自分も他者も対等だと感じている 他者の関心に関心がある	<b>集団からの疎外感</b> 自分だけのけものだと感じている 自分だけ特別な例外だと感じている 自分の関心にしか関心がない
<b>責任感</b> 自分の行動に責任をとる 他者にも自分と対等の権利を認める 他者の意見や行動に寛容である	<b>無責任</b> 自分の行動の責任を他者におしつける 自分だけ特別な権利があると主張する 自分の考えを他者に押しつける
<b>貢献感</b> 建設的でありたいと望んでいる 状況の必要に対処する 他者の役に立ちたいと願っている	<b>利己主義</b> 破壊的になっても自分の要求を通す 自分の必要にしか対処しない 他者からのサービスをあてにしている
<b>勇気</b> 自分の不完全さを受け入れる 他者を勇気づける 真剣に努力して不必要に悩まない	<b>臆病</b> 虚勢を張る 他者の勇気をくじく 深刻に悩むだけで実行しない
<b>誠実</b> 自分にも他者にも正直 失敗の責任をとる 冷静に問題に取り組もうとする	<b>欺瞞</b> 自分をも他者をもいつわる 失敗すると言い訳ばかりする すぐに感情的になってパニックに陥る



問題児が問題児でなくてもいいようにするためには、教師や保育者が変わるしかないのである。

野田氏は、すべての子どもは、「クラスの中の自分の居場所を確保することを目標に行動している」<sup>14)</sup>と述べる。つまり、適切とされる行動も不適切とされる行動も、結局のところ、クラスへの所属を目標に行われるというのである。競争原理に支配されているクラスになぜ問題児が生まれるのか。それは、その子どもがクラスに「所属する」ために、特殊な方法を選択するからである<sup>15)</sup>としている。

野田氏は、そのような場で子どもが展開する作戦には次の5つがあるとしている。それぞれ簡潔にその特徴を述べる。

#### ① 賞賛を求める：いい子でいてほめられよう

競争原理が支配するクラスでは、教師や保育者にできるだけほめられることを求める子どもが増える。ほめられることで、教師や保育者のお気に入りという地位を得て、クラスのなかでの自分の位置を確保しようとするのである。ここに何の問題があるかという、このような動きをする子どもの行動の目的は「学習することや他人と協力することではなくて、教師なりクラスメートなりから特別の注目を得られるような立場に自分を持ち上げることにほかにあるから」<sup>16)</sup>である。

#### ② 注目をひく：なんとしてもめだとう

褒められるために行動していても、期待していたほど褒めてもらえなかったり、教師や保育者の期待が大きすぎて、そういう行動への意欲がなくなってしまう子どもがいる。そういう子どもは、これまでの地位をなんとか維持するための新たな方法として、他のクラスメートよりも目立つことを考えて、不適切な行動をはじめたりする。たとえば、「ひょうきんにふざけてばかりいて、授業を妨害したり、教師の話にたえず水をさしたり、学ぶためではなく、ただ教師を独占するために質問を続けたり、たちの悪いいたずらをしつこくしかけたりする」<sup>17)</sup>である。

#### ③ 権力闘争：勝とう、すくなくとも負けないでしよう

どんなことをしてでも、注目の中心でいることがうまくいかないとき、次の手段として子どもが行うのは、「先生も含めた誰よりもぼくのほうが強いことを証明して、クラスメートの尊敬を集めよう」<sup>18)</sup>というものである。つまり、子どもなりに、権力を手に入れようとするのである。積極的なタイプの子どものなら、ことあるごとに言い争いをしたり、口ごたえをしたり、嘘をついたり、「反抗」というかたちで自分の強さを誇示しようとする、という。

野田氏によれば、「あなたがた教師がしなければならぬことは、問題児を叱ることではなく、「君が問題児でいなくても、私もクラスの仲間も君をクラスに受け入れますよ」ということを彼らに伝えること」<sup>19)</sup>なのである。

#### ④ 復讐：相手にできるだけダメージを与えよう

教師や保育者がとてもタフで、子どもがどんなことをしても注目が得られそうにないとき、子ど

もは勝てないのであれば、せめて復讐をしたいという気持ちがめばえる。ここでいう復讐とは、愛し愛されることができそうにないのであれば、憎み憎まれる関係になることで教師や保育者にダメージを与えようとすることを意味する。自分を傷つけ自分の人生をだめにし、大人の期待をうらぎることでもって復讐しようとするのである。

野田氏によれば、復讐を心に決めた子どもは正面から大人と対決しようとはしないこともあり、あらゆることに、ただ「いや」という反応を示すことで目的を達成する。この立場にある子どもたちは、クラスメートからも蔑まれ嫌われることになるが、そういう形でした彼らはクラスのなかに自分の居場所を作り出すことができなくなっているのである<sup>20)</sup>。

#### ⑤ 無能力の誇示：見捨ててもらおう

クラスのなかに、自分の居場所を見つけだすために、あらゆる努力をしてきたにもかかわらず、すべて失敗してしまうと、子どもは居場所を手に入れることを断念し、いっさいの行動をやめてしまう。こういう子どもは、自分のことが嫌いになり、深い自己嫌悪に陥ってしまう。その子にとっての自尊心は、自分が無能であることを取って示すことなのである。

自分はまったく能力がないように見せかけて、問題解決から完全に逃げ出してしまう、つまり、見捨ててもらおう選択をするのである。野田氏によれば、知恵遅れだと思われる子どものなかには、このような子どもが数多くいるという。ほんとうは、見かけよりも、ずっと知能がいいにもかかわらず、とても深く意欲をくじかれてしまったために、あえて見捨てられようとしているのである<sup>21)</sup>。

### 3. 「さくらちゃん保育」を振り返る

野田俊作・萩昌子著による『クラスはよみがえる—学校教育に生かすアドラー心理学—』をまとめると、学級経営をめぐる、ある明確なプロセスがみえてくる。それは次のように整理できると思う。

- ① すべての子どもは、それぞれにクラスのなかに自分の居場所を探しているということ。このなかには、問題行動を起こす子どもや、目立とうとしたり注目をあびようとする子どもや、反抗することで権力闘争をしかけようとする子どもも含まれる。
- ② もしもそのクラスが、競争原理に傾いているような不健康なクラスであったなら、かろうじて居場所を見つけられるのは、ほんの一握りの子どもにしか過ぎない。あとの子どもは積極的に参加しようというのではなく、これまでみてきたような様々なパターンで、自分なりの仕方で見つけようとする。
- ③ だからこそ、すべての子どもが安心してクラスに居場所がみつけれられるようにするには、クラス全体の対人関係の構造を変える必要がある。そのためには、クラスを競争原理ではなく、協力原理に基づいて運営をすると同時に、保育者と子どもは、タテではなく、ヨコの関係で結びつく必要がある。



この視点に立って、もう一度、自らの実践「さくらちゃん保育」を振り返ってみたとき、何が明確になってくるだろうか。まず、「①すべての子どもは、それぞれにクラスのなかに自分の居場所を探している」に関して、真っ先に思い浮かぶのは、この「さくらちゃん保育」実践のきっかけともなった A 男のことである。筆者は、A 男の障害や園での様子、家庭での状況について、次のように記述している。

A 男は、3歳の時に保育園に入園した。A 男について、当時担当した保育者は、「落ち着きがない」「集団行動ができない」「友だちにかみつく」など、いわゆる「気になる子ども」として発達障害が疑われるという認識をもっていた。しかし、筆者が年長児クラスの担任となり、A 男がクラスの一員となったとき、A 男の抱える問題は、当初考えられていた発達障害はもとより、家庭という環境の問題を反映している面が大きいことがわかってきた。というのも、もっとも信頼を寄せるべき相手、すなわち親との関係において大きなハンディを A 男が抱えていたことがわかったからである。年長児の担任として、筆者が A 男の母親と面談してはじめてわかったことだが、A 男は父親から虐待を受けて育っていた。それも母親の胎内にいるときから継続して執拗に受けていたのである<sup>22)</sup>。

(「発達障害など支援の必要な子どもに保育者ができること—赤ちゃん人形を仲立ちとした人間関係づくり—」2018年)

このような背景をもった A 男が、園においてどのような問題行動を起こしてきたかについては、別の論文で次のように述べている。

保育園の生活上の問題行動としては、環境の変化に対する柔軟性に欠けることや攻撃的、暴力的な言動が見られ社会性に欠けること等がみられた。

まず、柔軟性の欠如に関しては、その場に応じた臨機応変な対人関係が苦手という印象を受けた。こだわりと言ってよいと思うが、つねに自分の関心、ペース、やり方を最優先させたいという志向が強く、それに固執する傾向がみられた。また、物事の良い面をみるよりも、悪い面ばかりに目を向けている様子がうかがえた。素直な一面もみせることはあるが、ちょっとしたことでその素直さは消え、ひがみっぽくなったり強情で傲慢になったりもした。

行動の攻撃性に関しては、自分で決めたパターンやこだわりを周りが尊重してくれるときは良いのだが、それが変化したり崩れたりしたときには、パニックを起こしたり、他人を傷つける行動がみられた。具体的には、「保育活動の途中で部屋を出て行く」、「自分の気に入らないことがあると暴れる」、「友だちに本気で噛みつく」、「友だちの爪を剥がす」、「ハサミで友だちの髪の毛を切る」などである<sup>23)</sup>。

(「保育実践を支える保護者との信頼形成 —「さくらちゃん保育」をめぐる保護者の評価から—」2020年)

いま考えると、A 男の行動は、野田氏の言うように、「先生を含めた誰よりも僕のほうが強い」ことを証明して、権力を手に入れようとしていた行為と言えるかもしれない。こうした問題行動に対

して、保育者はどのように向き合ったらよいのか。ここで注意したいことは、問題行動のみに注目した保育に終始し、クラス全体に目を向けられない状況が続いてしまうと、多くの子どもたちがクラスに主体的に参加したいという意欲が喪失してしまうということである。

これらの状況について、A男のペースに合わせることに終始していた前担任のC先生から、筆者が聞き取った話を、また別の論文で以下のように述べている。

C先生によれば、「A男は数に対して異様なまでのこだわりがあり、勝ち負けや損得で物事を見る傾向があったため、遊びが中断することがしばしばあった」という。また、「A男の思いを尊重しなければ癇癪を起し他児に暴力をふるうこともあったので、A男のペースに合わせてA男は落ち着いていた」とのことである。

これまでの担任は、とにかく、A男が暴れて周りの子ども達を傷付けないよう、A男の思いを尊重し、A男の抱える特性を受け止めようと彼一人に向き合って保育を行っていた。どうすればA男が落ち着くのか試行錯誤し必死だったのである。A男中心の保育とってよいだろう。自分としては、こうした関わり方について次のような思いを抱いた。

A男だけの思いを尊重しすぎると、活動や遊びが発展せず、周りの子ども達の不満がたまる一方であるということだ。このことが、他児にとっては、閉塞感や不全感をもたらす自己肯定感の低下にもつながる。勝ち負けや損得にこだわると、遊びに柔軟性や寛容性がなくなってしまう。それは保育園生活の楽しさや満足感が欠けることにつながり、A男にとっても、決して好ましいものではないのではないだろう<sup>24)</sup>。

〔発達障害など支援の必要な子どもに保育者ができること—赤ちゃん人形を仲立ちとした人間関係づくり—〕2018年

そこで、筆者が実践しようとしたのは、すべての子どもがクラスに安心して居場所が得られるように、問題児に注目するのではなく、クラス全体の対人関係の構造にアプローチすることだった。筆者は、これに関して下の図に示すように、問題児と個別に向き合う対応をAアプローチとし、クラス全体への対応をBアプローチとし、保育方法全体の見直しを図った。

ここでいうBアプローチこそが「さくらちゃん保育」であり、その技法上の核として日常的に意識したのが、アドラー心理学のいう「勇気づけ」であった。筆者がどのような意図で「勇気づけ」という方法に着手したのかについて、別の論文で以下のように述べている。

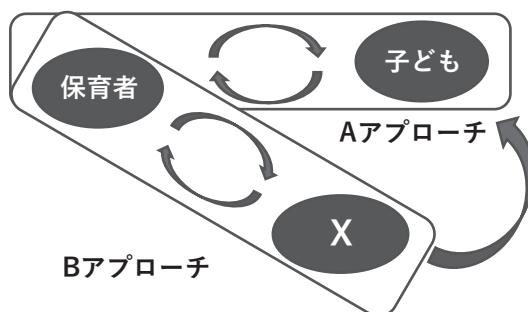


図1 保育における2つの支援アプローチ<sup>25)</sup>

子どもたちへの勇気づけ、共同体感覚の向上をめざす実践はいかに生まれたかについて、そ

のアイデアについてふれてみよう。まず、勇気づけの実践のためには、人間関係のあり方として、相互に尊敬し、相互に信頼しあえる協力的な関係が前提としてある。これはアドラー自身がよく強調しているものであり、権威主義的なタテの関係に対して、ヨコの関係とよばれる。その上で、保育者や友だちから自分のことを認めてもらう、分かってもらう、支えてもらうという体験をできるだけ多く積み重ねることが大切である。それは、自分の能力を「すごいね」とほめられるというよりも、人のためになることをしてくれたことに対して、「ありがとう」と言われる機会を増やすことである。

これらの言葉が溢れる空間では、子どもは安心したり、元気が出たり、意欲がわいたりするだろう。その気持ちが、友だちとの絆を強くして、人と関わるのが自分自身の喜びへとつながり、自己肯定感の向上をもたらすのではないだろうか<sup>26)</sup>。

(「アドラー心理学における「勇気づけ」の保育実践への応用 —「ありがとう」の意味—」2018年)

この実践において、子どもそれぞれの変化のみならず、子ども同士の関係性がどのように変わったについて、次の論文で以下のようにまとめている。

A男の行動に落ち着きがみられたことで、他の子どもたちのA男に対する見方も徐々に変化していった。それまでA男を怖がってばかりいた子たちが普通に接することができるようになったのである。もちろん、A男の予期せぬ行動が無くなったというわけではなかったが、A男のさくらちゃんへ注ぐ「やさしさ」を認めているためか、A男が起こす迷惑行為にも見通しが持てるようになり、A男のさくらちゃんの独占ぶりを「しょうがないなあ」と言いながら、譲ったり受け容れようとしているという印象を受けた。

不思議なもので、A男に対する見方の変化は、やがて、どんな子どもにもよい面と悪い面があるということ、お互いがあるがままに受け容れようとする空気の変化をクラス全体にもたらし、これは子ども同士がけんかをしなくなり仲良くなったという意味ではない。うれしかったこと、怒っていることなど、自分の感情をきちんとお互いにつけてもいいということ。その安心感が生まれて、お互いの存在を認め合えるような関係がつけられていったのではないかと思う。存在を認め合うということは、そこに居場所が生まれることだと思う<sup>27)</sup>。

(「共同体感覚・自己肯定感を育むさくらちゃん保育一年長児ひかり組25人、1年間の成長記録—」2017年)

子どもにみられた変化は実はこれだけではない。たとえば、新しく弟や妹が生まれてくるという状況のなかで、一人で寂しさや不安を抱える子どもたちが「さくらちゃん」を自分に、あるいはやがて生まれる赤ちゃんに見立て、自分自身と対話することによって心の不安定さを自ら克服していったのである。次の論文では、その様子を描いている。

年長児とはいえ、弟や妹ができたということであれしい反面、親の愛情を奪われるのではな

いかと言う不安はみな一様に感じている様子だった。保護者からは、そういうことへの気遣いがみられながらも、姉や兄としての役割を期待する面もあり、それがプレッシャーとなっているのではないかとも思えた。

ひかり組ではいずれの子どもたちも「さくらちゃん」との関わりそのものを楽しんでいるようだったが、すでにふれたように「お姉さんごっこ」「お兄さんごっこ」という役割練習をしているのではないかと思える側面もあった。「さくらちゃん」を通して、「内なる他者」は、兄姉として期待される、そういう自分を冷静にみつめていたのかもしれない。

こうした場面にふれながら、保育者として心がけたことは、子どもたちに「ありがとう」「助かった」と言いながら、ただ「勇気づけること」だった。子どもたちの内面には、当然、寂しさもあるのだろう。生まれてきた赤ちゃんは、「守るべき存在」であることもわかっている。親以外の、身近な大人としての保育者に勇気づけてもらうことで、「自分は母親の役に立っている」というような優しい気持ちや思いやりが生まれてくる。そして、そういう自分を誇らしく思えてくる。保育者が、そういう子どもたちの気持ちをしっかり受けとめて励ましてあげることで、彼らは精神的に安定して、さらにお兄ちゃん、お姉ちゃんらしい行動をとるようになったのではないだろうか<sup>28)</sup>。

(「年長児にとっての移行対象の意味—新たな視点からみた「さくらちゃん保育」—2019年)

さらに付け加えたいことがある。野田氏らの『クラスはよみがえる』においては、クラス内の子ども同士の間関係にマネジメントの対象が絞られていたのだが、この「さくらちゃん保育」においては、子どもたちの保護者を含めたより大きなシステムにまで拡げて関わりをもつことができたと考えている。次に示す記述は、「さくらちゃん保育」における保護者との信頼関係が形成される過程を、振り返ってみたものである。

年度当初は、保護者同士の緊張感や園に対する不信感は、相当なものだった。心がけたのは、どんなささいな問題でもみんなで情報を共有するということだった。保育のねらいとともに、いまのひかり組はどこにどのような問題があると思うかを、包み隠さず保護者にわかってもらおうよう努めた。そうした努力が功を奏したのか、気づいたときには、そうした軋轢はほとんどなくなっていた。「さくらちゃん保育」はひかり組にとってなくてはならないものとなっていた。それは先に述べたように、子ども自身の変化によるところが大きいと思うが、保護者同士がつながり合えたことも関係していると思う。つながり合うとは、自分の子どもの欠点も含めて、互いの子どもを認め合い、成長を願うという信頼関係が生まれることである。これまで孤立しがちであった子育てが、これを通じて外に開かれたものとなる。互いを励まし合い信頼し合える関係になったとき、「さくらちゃん保育」によって生まれた共同体は、保護者にとってもかけがえのないものになっていたのではないだろうか<sup>29)</sup>。

(「保育実践を支える保護者との信頼形成 —「さくらちゃん保育」をめぐる保護者の評価から—2020年)

#### 4. まとめ

アドラー心理学に学びながら、無我夢中で実践した「さくらちゃん保育」であったが、改めて振り返ると「赤ちゃん人形」を用いて子どもに世話をしてもらって、「ありがとう」と保育者が声を掛ければ、子どもの自己肯定感が高まり精神的に健康になる、というような単純なものではないことは明らかになったと思う。

大切なことは、私たち自身がどのような「共同体」をつくりたいかという思いであり、それは子どもたちと日々向き合う保育者自身の態度や立ち居振る舞いすべてに表われているのではないだろうか。ここで最後に何を伝えるべきかについて改めて考えたとき、やはり、初心忘れるべからずという意味を込めて、はじめて研究論文というものに着手して、そのまま日本保育協会の『保育界』にも掲載していただいた以下の文章を引用することで、本論文の「まとめ」にしたいと思う。

問題を抱える子どもがいる。保育士がその子どもの対応に振り回され、クラス全体に目が行き届かなくなり、やがて日々の保育活動に大きな支障が出るようになる。これは、どの園においても起こり得ることであるし、現実には起きていることであろう。1年間のさくらちゃん保育を通して学んだことは、ひとつの問題に固執せずに、全体として何が問題なのかをじっくり考えるということだった。全体としての問題に対処することで、実際に、子ども一人ひとりの課題がより鮮明に見えてきたり、子ども同士の間関係に変化があらわれることがある。小さな変化を見逃さず、そこに喜びを見出し、クラス全体の人間関係へとつなげていくということ。そうした日々の保育の営みは、保育士の自信へとつながり、やがて子どもたちとの絆をより深いものにするということも、この実践を通して学んだ。また、さくらちゃん保育は、園長先生をはじめとして、他のクラスの先生の協力なくしては成り立たなかったこともここで付け加えておかなければならない。さくらちゃんをひかり組の一員と認め、ひかり組の子どもたちに温かい声かけをしてくれた先生、冬休みにさくらちゃんを自宅に連れ帰ってお世話をしてくれた先生、さくらちゃんのために洋服をつくってくれた先生、すべてがさくらちゃん保育の実践者である<sup>30)</sup>。

#### 注および引用文献

- 1) 野田俊作、萩昌子『クラスはよみがえる—学校教育に生かすアドラー心理学』創元社、1989年。
- 2) 同上書、11頁。
- 3) 同上書、11頁。
- 4) 同上書、12頁。
- 5) 同上書、13頁。
- 6) 同上書、14頁。
- 7) 野田俊作『勇気づけの方法』創元社、2017年、167頁。
- 8) 同上書、172頁。
- 9) 野田俊作、萩昌子『クラスはよみがえる—学校教育に生かすアドラー心理学—』創元社、1989年、11頁。
- 10) 同上書、17頁。
- 11) 同上書、20頁。

- 12) 同上書、23頁。
- 13) 同上書、34頁。
- 14) 同上書、47頁。
- 15) 同上書、47頁。
- 16) 同上書、49頁。
- 17) 同上書、51頁。
- 18) 同上書、53頁。
- 19) 同上書、57頁。
- 20) 同上書、58頁。
- 21) 同上書、64頁。
- 22) 田中ミサ「発達障害など支援の必要な子どもに保育者ができること—赤ちゃん人形を媒介とした人間関係づくり—」『筑紫女学園大学教育実践研究 第4号』2018年、205頁。
- 23) 田中ミサ「保育実践を支える保護者との信頼形成—「さくらちゃん保育」をめぐる保護者の評価から—」『梅光学院大学論集53号』2020年、31頁。
- 24) 田中ミサ、前掲論文22)207頁。
- 25) 同上書、209頁。
- 26) 古賀野卓・田中ミサ「アドラー心理学における「勇気づけ」の保育実践への応用—「ありがとう」の意味—」『筑紫女学園大学研究紀要第13号』2018年、193頁。
- 27) 田中ミサ「共同体感覚・自己肯定感を育むさくらちゃん保育一年長児ひかり組25人、1年間の成長記録—」『第11回 保育実践研究・報告』(日本保育協会「保育界」)2017年、10頁。
- 28) 田中ミサ「年長児にとっての赤ちゃん人形の役割—移行対象の視点からみた「さくらちゃん保育」—」『筑紫女学園大学 教育実践研究 第5号』2019年、147頁。
- 29) 田中ミサ、前掲論文23)、38頁。
- 30) 田中ミサ、前掲論文27)、10頁。

(たなか みさ：人間科学科 初等教育・保育専攻 講師)



