筑紫女学園大学リポジト

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

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2018-02-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 古賀野, 卓, 田中, ミサ, KOGANO, Taku, TANAKA, Misa メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/956

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―

古賀野　卓・田中　ミサ

“Encouragement” in the Psychology of Alfred Adler and Its Application to Practice in Nursery School: the Meaning of “Thank You”

Taku KOGANO, Misa TANAKA

1．はじめに

本稿のねらいは、以下の四つの課題にまとめることができる。第一に、田中ミサの実践であるさくらちゃん保育[1)]の理論的基盤とも言えるアドラー心理学のエッセンスを紹介する。ここでは、キーワードとして、ライフスタイル、優越性の追求、共同体感覚、勇気づけ等をとりあげ、その主張の意味を明らかにする。第二に、共同体感覚の尺度化など、わが国においてアドラー心理学を実証的で検証可能なものにしようとめざしているものを中心に、先行研究をレビューする。第三に、さくらちゃん保育のきっかけとなった赤ちゃん人形療法についての論文をとりあげ、この療法とアドラー心理学との関連性についてふれる。最後に、さくらちゃん保育が一日の流れのなかで具体的にどのように行われていたのか、さくらちゃんと子どもたちとの関わりを中心に紹介する。

2．幼児期のライフスタイルについて

ライフスタイルという概念

アドラーは、自らの心理学を個人心理学（individual psychology）と名付けた。ここでいう個人（individual）とは、分割できない（indivisible）、ひとつの統一されたパーソナリティを指している。岸見一郎は、その理由を、アドラーにとっての関心が、一般的な人ではなく、生身の血の通った、目の前にいる「この人」であったこと、つまり、個人の独自性（uniqueness）への強い関心が、「個人心理学」という名称を選ばせた[2)]としている。

つまり、人は、遺伝や環境、家族構成など様々に影響を受けることはあるが、結局、自ら目標を設定し、そこに向けて状況を主体的に判断し選択しながら生きていく存在であるということだ。アドラーは、このことを表現するために、早くから〈生の線〉〈行動の線〉〈ガイドライン〉〈ライフプラン〉等、さまざまな表現を用いていた。しかし、後期の著作からは、人生の課題への個人の独自の対処の仕方を〈個人のライフスタイル the style of life of the individual〉として、統一的に表現

するようになった[3]。ライフスタイルについて、アドラーは次のように述べている。

> 子どもは自分自身の身体と環境から受けた影響を用いる際、多かれ少なかれ、自分自身の創造力と問題解決能力に依存している。子どもの人生の意味づけ―これが子どもの人生への態度の基礎であるが、言葉にもされないし、思想としても表現されることもない―は、子ども自身の作品である。こうして子どもは運動の法則を獲得し、これがいくらかの訓練を受けた後、ライフスタイルを得る助けとなる。そのライフスタイルに従ってわれわれは生涯にわたって考え、感じ、行動する[4]。

ライフスタイルの独自性

アドラーは、谷間に生えている松と山の頂に生えている松を例に取り、その違いを「環境の中で自らを表現し、形作る木の個性によるもの」[5]としている。さらに、あらゆる木にライフスタイルがあり、環境に対して単に機械的に反応しているのではない[6]とも言っている。

アドラーは、子どもの教育にたずさわるものは、子どもが現実にどのような環境で育ち、それに対して反応しながら自らのライフスタイルを形成しつつあるかをしっかりと見極める必要があると考えた。教師に寄せるアドラーの期待は大きい。アドラーは、「教師は子どもたちの心を形作り、人類の未来は教師の手に握られている」[7]と言う。また、アドラーは、親の子育てに関して次のように述べる。

> 個人心理学者は、子どもを育てる時に、厳格な方法も甘やかしの教育も用いるべきではないと考えている。必要なことは、理解すること、誤りを避けること、子どもが問題に直面してそれを解くように、そして共同体感覚を持つように、いつも勇気づけることである。・・・中略・・・親の課題は、自分で自分のことができるように、子どもにできるだけ優れた人生の準備をすることである[8]。

学校の役割について

子どものライフスタイルは、４歳か５歳になると固定され、直接にはもはや変えることはできない[9]、とアドラーは言う。このことが現代の学校が進まなければならない道を示している[10]、とも述べている。どういうことだろうか。

家庭において、親と子どもは非常に緊密に結びついている。多くの場合、親は公平性というよりも、自分たちのために子どもを教育しようとする。つまり、子どもを甘やかしてしまうということである。その結果、「後の子どもの人生において社会と衝突するような状況を創り出してしまう」[11]と言う。だが、学校は違う。子どもたちを甘やかすことはなく、家庭よりもずっと公平な態度で子どもに接する。多くの子どもが集まる学校には、ライフスタイルの誤りは家庭よりもよく表れる。それゆえ、学校の役割に関して、アドラーは、学校は子どもを批判したり、罰したりしてはならず、共同体感覚を陶冶し、教育し発達させなければならない[12]というのである。

教師の仕事について、社会的な機能として、子どもたちの誤りを矯正する立場にあるとアドラーは考えている。また、アドラーは、学校の目的を次のように定義する。

> 人類が学校を始めたのは、家庭が人生の社会的な要求に向けて子どもたちを十分教育できなかったからである。学校は家庭から伸ばされた手である。子どもの性格のかなりの部分が形成され、人生の諸課題に直面することが教えられるのは、学校においてなのである。必要なことのすべては、学校と教師が、その仕事を適切に果たすことができるように、心理学的な洞察を身につけることである。将来は、学校は、必ずやもっと個人心理学の線に沿って運営されるようになるだろう。なぜなら、学校の本来の目的は、性格を形成することだからである[13]。

3．優越性の追求と共同体感覚

優越性の追求とは

アドラー心理学において、劣等感は重要なキーワードである。劣等感とは、自分ができないことに関して、「劣っている」「できない」と認識する感情のことである。一般的に、この感情はネガティブなものとして捉えられがちである。アドラーは、人間は、この劣等感があるからこそ、「補おう」という前向きの気持ちが生まれる、という。これは、優越性の追求とよばれ、例として、人類がライオンなど他の野生動物と比べて弱い存在であったがゆえに、それを乗り越えるために英知を育んで発展を遂げてきたことをあげている。

人間は、一人で生きることの心細さを、他者と力を併せて互いに支え合い、励まし合い、環境を整えることで、自然のなかで生き抜く力を身に付けてきた。「もっと優れた存在でいたい」という優越性の欲求が自らを支え文化・文明を発展させてきたのである。アドラーは、「すべての人を動機づけ、われわれがわれわれの文化へなすあらゆる貢献の源泉は、優越性の追求である。人間の生活の全体はこの太い線に沿って、即ち、下から上へ、マイナスからプラスへ、敗北から勝利へと、進行する」[14]と述べている。

劣等コンプレックスと優越コンプレックス

劣等感を克服しようとする行動は、目的をもって行われるが、その方法や手段は人によって様々である。これが先述したライフスタイルとも関係してくる。自分なりの努力で、劣等感を解消しようとする行為が健全な成長を促すことは言うまでもないが、人によっては、劣等感と正面から向き合うことができず、健全さとは正反対の方向で行動があらわれることがある。これは「劣等コンプレックス」とよばれる。乗り越える強さを持たないか、あるいは努力をあきらめているために、別の方法で劣等感を解消しようとするのである。

たとえば、できない理由を、他人の教え方の問題など、自分以外のものすり替えたり、優越性の欲求を、人を見下す態度をとることで満たそうとする行動である。アドラーは、これを「優越コンプレックス」と名付けている。たとえば、「自分は無理をすると、すぐに、熱が出たり、頭が痛く

なる」と子どもが言うとする。周囲の人の対応としては、自然とその子の体調を気遣い、サポートする側にまわるようになる。これは、結果として、劣等感を利用しながら、人の同情や支援を引き出し、周りを思い通りにコントロールすることにつながっていくわけである。

ここでの問題は、子ども自身がそのことを自覚しているわけではなく、無意識にそのようなライフスタイルを身に付けてしまっていることである。本人は、「本当につらいからこそ周囲に言っている」と信じている。ここでの課題は、愚痴や泣き言によって対人関係を築くやり方をいかに変えていくかということである。ライフスタイルをいかに変更可能なものにしていくか、もしくは、そうならないような予防的措置をいかに講じていけばよいかである。

共同体感覚について

ライフスタイルをいかに作り替えていくかに関して、アドラーは、ライフスタイル形成の動因として、優越性の欲求を適切な形で使えるように、教師や身近な大人が子どもたちを誘導していくことが望ましいと言っている。ここで必要になるのが、共同体感覚である。自分だけが特別な存在でいたいという欲求は、叶えられることはほとんどない。それゆえ、満たされない気持ちから、怒りなど歪んだ感情を引き起こしがちである。まず、生きていく上での第一の目的として、本人が社会の役に立つこと、世の中に貢献することをあげることができるならば、富や名声など個人的な欲求が叶えられなかったとしても、自尊心が傷つくことはないだろう。逆に言えば、自身の優越性の欲求の適切さは、そこに共同体感覚があるかどうかで測れるということになる。

アドラーは、共同体感覚を、本来は生まれつき誰にでも備わっているものと考える。しっかりとそれが身についている人は、誰かの役に立ちたい、世の中に貢献したいといつも考えている。その気持ちは友人や仲間の関心を呼び寄せ、その人を中心にネットワークが自然と築かれることになる。その中心にいる人は、さらに周囲と円滑な関係を継続することが可能となり、この関係がますます強化されるのである。

しかし、アドラーのこの主張は、科学的でないと多くの批判を受けることになった。たとえば、岸見一郎は、このことで、「アドラーが多くの友人を失うことになった」[15]と述べている。それによると、アドラーが、この共同体感覚という考えを友人に初めて披露したのは、彼が軍医として参戦した第一次世界大戦のさなかであった。戦争体験を通じ、アドラーは、共同体のイメージとして、家族や特定の集団を越えた、国家・人類・生物・無生物・宇宙へと無限に広がるものを抱いていた。アドラーにとって、その共同体は到達できない理想であり、規範的な世界であった。また、それは客観的な世界における記述的な事実というより、主観的に意味づけられた世界でもあった。アドラーの友人たちは、特定の価値観に基づくような研究は科学ではない、と考えていたのである。

勇気づけについて

しかし、アドラーは、友人たちの思いをよそに優越性を追求する活動が、個人にとっても共同体にとっても有益で建設的な方向に沿ってなされるための勇気づけを強調する。勇気づけとは、子どもを「ほめる」こととは異なる。たとえば、一人で歯磨きができるようになった3歳児に対して、

「すごいね」とほめるとする。このようなことを大人が子どもに対して積み重ねると、賞賛が行動の目的となるような依存関係が二者の間に生まれやすくなる。「すごいね」「いい子だね」「えらいね」を言われる度に、その子どもは、大人の気に入ることをすればよいという行動の基準が生まれ、そういう人がいなければ、目的が達成されず、不安になる。

「ほめる」という行為が、上の者が下の者に評価を与えるものであり、タテの関係が発生していることに対し、アドラーは、お互いが尊敬に支えられたヨコの関係が大切という。それでは、子どもを勇気づけるためには具体的にどうすればよいか。古庄高は、次のように述べる。

> 勇気づけはまず、日常のさりげない行為に対して、ひと声かけることから始まります。子どもが手伝ってくれたら「ありがとう」「助かった」とお礼を言い、子どもが頑張って活動をしていたら、「楽しくやっているみたいだね」「一所懸命にやってくれて、うれしいな」「うまくいっているね」などと声をかけます。子どもが勉強しているとき、お手伝いしているとき、規律ある生活をしているとき、楽しく活動したり、遊んだりしているとき、他者への関心や思いやりを示すときなど、たとえそれが当たり前で平凡なことであっても、ひと声かけ、勇気づけます。それが大事です[16]。

4．共同体感覚をめぐる先行研究のレビュー

共同体感覚の尺度化について

これまでみてきたように、共同体感覚は、アドラー心理学の中心的概念ある。しかしながら、その多義性ゆえに混乱も多い概念である。研究者の間でも、これを記述的・説明的概念としてみなすべきか、それとも、規範的・思想的概念としてみなすべきか異なっている。

ここで、共同体感覚を記述的あるいは説明的概念として捉え、ある集団が共有する共同体感覚を適切に測定することをめざしている研究を紹介する。こうした研究は、学級経営など教育や保育の実践において役立つと思われる。欧米では、こうした動きがずいぶん前からあり、1973年に、グリーバーらによって共同体感覚尺度（Social Interest Index）が作成されている[17]。また、その後は、この尺度をもとに、何人かの日本人研究者らによって、日本語訳版も作成されている。

しかしながら、高坂康雄は、これらの尺度に関して妥当性や信頼性の検討が不十分であったとして、新たに青年版共同体感覚尺度を作成している。これは、「所属感・信頼感」「自己受容」、「貢献感」という３つの下位尺度からなるものである[18]。

また、服部弘子は、2012年に成人用の共同体感覚尺度を作成している。具体的には、野田俊作が1987年に共同体感覚の構成概念として述べた「所属感」「信頼感」「責任感」「自己受容」[19]に、アドラーが述べたライフタスク理論を組み合わせた設計をしている。因子分析の結果、「養育と家族のタスク」、「愛のタスク」、「交友のタスク」、「仕事のタスク」という４因子51項目からなる尺度である[20]。

橋口誠志郎は、2013年に小学生用の共同体感覚尺度を作成している。橋口は、先行研究をふまえ

て、共同体感覚を「私は人々にプラスを与える能力がある」「人々は私にプラスを与えてくれる」という信念と定義した。さらに、前者を共同体感覚自己スキーマ、後者を共同体感覚他者スキーマとした。この尺度をもとに、小学生を対象に共同体感覚と適応・不適応との関連について実際に調査している[21]。

教育実践への応用

アドラー心理学を教育実践や学級経営の手がかりとして、積極的に活用しようとしている研究も多い。つまり、機能不全に陥ってしまった学級を回復させるための方途として、アドラーの共同体感覚や勇気づけを活用しようというのである。たとえば、岩本歩は、小学校6年生32人を対象として、高坂の作成した共同体感覚尺度を用いながら、「所属・信頼感」、「貢献感」、「自己受容」という共同体感覚の3要素を学級目標として位置づけながら、その達成をめざした1年間の学級活動を論文にまとめている[22]。

また、荒巻保彦と赤坂真二は、子どもの主体性や共同体感覚の向上を通して、学級が自治的集団へと成長していくダイナミックな過程をまとめている。成果としては、教師のリーダーシップ行動は、直接的指導から子どもの主体性を生かす間接的な指導に変更すること、子どもに決定権を与えて、話し合い活動を仲間とともに実施すること等が有効である[23]という示唆を導き出している。

次に、勇気づけに関しての先行研究をいくつか紹介する。豊田和幸は、アドラーの勇気づけの概念について、さらに掘り下げ、それを受け取った側に実際にどのような感覚をもたらすものか、質問紙調査を通して明らかにしている。さらに、豊田は勇気づけのメッセージの感じ方と精神健康度との関係性についても明らかにしている。結論として、「感謝、貢献、共感」等のメッセージは、勇気づけとしてのまとまりを持ち、肯定的な反応を引き起こしてはいるが、メッセージの受け取り手が共同体感覚をもっていない場合、必ずしもそれが勇気づけにならない場合もある[24]とした。

また、酒井達哉は、中学生を対象とした体育の授業で、勇気づけの効果に関して、「ほめる」こととの比較を通して明らかにしている。酒井によれば、「ほめる」ことは他人との競争、周囲の評価を意識するため失敗を恐れるようになる懸念がある。そのために、成長への意欲が生まれにくいが、勇気づけは自己の成長に意識が向かい、失敗が学習の機会と捉えられるので、自己の成長への意欲が高まるとしている。詳細な紹介は省くが、勇気づけのメッセージは、運動の得意な子どもよりも、運動の不得意な子どもに対してより有効であること、また、課題志向性の低い子どもも高い子どもも同様にパフォーマンスを高めることができることを明らかにしている[25]。

さらに、青木祥恵は、アドラー心理学に基づく学級経営の方法として、子どもの問題行動に対して、問題児の個別的なアプローチではなくクラス全体のシステムの変革(競争原理から協力原理へ)が必要であることを述べている。青木によれば、クラスの中に問題児がいることは、クラスのシステムに問題があるためであり、逆に言えば、協力原理に基づく望ましい学級経営ができていれば、そもそも問題児は存在しない[26]という。

5．共同体感覚の向上をめざすさくらちゃん保育

「ありがとう」の満ち溢れる勇気づけ空間

これまで述べてきたことを整理してみよう。人は、「もっと優れた存在でいたい」という優越性の欲求をもっている。しかし、その欲求が他者への関心に向けられず、自分のことだけに向けられる場合、周りにいる人々を幸せにすることはできない。求められるのは、共同体感覚を備えたライフスタイルをいかに形作っていけばよいのかである。共同体が個人を幸せにするために援助をし、個人は共同体のために自分ができる限りの貢献をする。そのような互恵的な関係のなかで、生きることの意義を子どもたちにいかに伝えていくか、保育の世界ではとくに重要な課題である。

保育園という場において、年長児クラスを対象に、具体的にどのような方法を導き出したのかについて、田中ミサの実践を取り上げる。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、人と関わること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。

ある論文との出会い

こうしたシーンを保育の場に創り出す上で、重要な手がかりとなる論文を見つけた。それは畑野相子らの「認知症高齢者に対する赤ちゃん人形療法」に関する論文[27]である。これは、認知症の高齢者に対して、1年間、ドールセラピーと呼ばれる人形療法を行い、その効果を検証することを目的とした論文である。要点を先に紹介しておこう。

畑野らが対象にしたのは、介護老人福祉施設に入所している認知症を患う一組の高齢者夫婦である。心理面・行動面の症状として、妻が夫に対して、不満や嫉妬心から成る攻撃性を有しており、夫婦同室での生活ができなくなっていた。そこで、畑野らの研究グループは、妻を対象に赤ちゃん人形療法を行った。その結果、妻の攻撃性は一ヶ月後から無くなり、4ヶ月後には、夫に対して思いやる言動が見られるようになった。また、6ヶ月後には、夫婦が同室で生活できるようになったというのである。

田中ミサはこの赤ちゃん人形療法を自分が担任している年長児クラスの保育に応用することができるのではないかと考えた。田中は実践をはじめる前に、畑野らの人形療法がもたらす効果について理論的検討を行った。畑野らも述べているように、赤ちゃん人形療法は認知症患者の抱えるニー

ズを探り、そのどれかを満たすことで波及効果として気持ちの安定を図るというねらいがある。畑野らが研究において依拠しているキットフッドによれば、認知症の人の心理的なニーズは５枚の花びらに例えられる[28]。一番の中心になるのは、愛（love）である。それを取り囲むように、愛着（attachment）、慰め（comfort）、アイデンティティ（identity）、役割（occupation）、帰属意識（inclusion）というニーズがあるという。

５つのうち、どれかが満たされると波及効果を及ぼし、心の安寧につながる。ふつう、人はニーズを満たすために、様々な行動をとり、気持ちの安寧を図っている。しかし、認知症を患うと記憶障害や認知機能の低下によって、適切な行動がとれず、ニーズが満たされにくくなるという。これが続くと、不安が高じて、暴言や暴力、あるいは幻覚や徘徊などの問題行動が生じるという。

畑野らの仮説は、人形療法を行うことで、高齢者が赤ちゃん人形に自分の気持ちを投影して安心したり、赤ちゃん人形にお世話の対象としての意味を見出すことで、先の５つの要素のいずれかを満たすというものである。さらに、要素間に、波及効果が生じ、心の安寧を取り戻し、攻撃性や焦燥感などのネガティブな感情が軽減されるというものである。赤ちゃん人形に名前をつけて、いとおしく思いやりかわいがる言動は、自身が主体的に能動的に他者（赤ちゃん人形）に対して、愛着を注ぐ行為である。愛情を注ぐ行為の継続によって、先のニーズの一つである愛着が満たされる。また、赤ちゃんを弱者として認識して、世話をやく行為は、自分にできることを他者に対して行うことで、役割意識を自覚し、自分らしさ（アイデンティティ）を取り戻したと畑野らは推察する。つまり、赤ちゃん人形は、愛情を注ぐ対象でありながら、かつて母であった頃の自分を思い出し、役割意識を取り戻すきっかけを与えることになったわけである。

さくらちゃん保育のねらいと概要

そこで田中ミサが考案したのが、さくらちゃんと名付けた赤ちゃん人形を年長児ひかり組の一員として受け容れ、みんなでお世話をするさくらちゃん保育である。子どもにかける言葉は「すごいね」ではなく、「ありがとう」「助かったよ」。子どもたちはそれぞれに満たされない愛情を欲する気持ちをさくらちゃんに投影する。さくらちゃんは、自分の似姿である。お世話をすることで愛情を注ぎ、少しずつ安心感が満たされていく。また、弱いさくらちゃんを守ってあげることで、幼い自分たちでもできることはたくさんあり、保育者に勇気づけてもらったり、みんなで認め合うことで「ひかり組の役に立っている」という実感が得られ「ひかり組の一員なんだ」という自分の居場所がそこにできる。

それでは、次に一日の流れのなかで、さくらちゃん保育が具体的にどのように行われたかについて、子どもとさくらちゃんとの関わりを中心にまとめる。

時間	子どもの活動	さくらちゃんと子ども	保育者の配慮事項
7：00	○順次登園	○さくらちゃんはひかり組の保育室のベビーベットに寝ている。	○前日の帰りにはさくらちゃんがきちんとベビーベットに戻ってきているか確認し「明日また会おうね。おやすみ」という気持ちで離れる。
8：00	○自由遊び ○合同保育 ○各クラスに分かれて自由遊び	○3、4、5歳児合同保育ではクラス関係なく、さくらちゃんを子どもたちが起こす。その後、着替えをさせたり、ご飯を食べさせたり、ミルクを飲ませたり、オムツを替えたり、病気に見立てて熱を計ったり、薬を飲ませたり、注射をしたり、喃語をしゃべったり、抱っこをしたり、寝かしつけたり、おんぶをしたり、ベビーカーに乗せ保育室内をお散歩したり、一緒に歌を唄ったり等々、子どもたちなりに想像力を膨らませながら、見立て遊びを行なっている。	○合同保育では、子どもたちの人数も多く、またひかり組だけでなく、3、4歳児もおり、さくらちゃんを独占したい気持ちを抑えられない年齢や発達段階の児もいるため、みんなで共有してお世話できるよう見守る。このときも、あくまで、人形ではなく、ひかり組の一員として扱う。 ○また、平等に遊べるように順番の提案もおこなったり、保育者が仲立ちし、円滑に遊べるよう配慮する。
9：00	○片付け ○排泄	○片付けの時には、さくらちゃん用のベビーチェアに座らせ、子どもたちの方を向くように座らせる。	○遊んだ児がきちんと最後まで片付けするよう声をかける。
9：30	○朝の会	○朝の会ではその日の日付や天気、今日の予定を確認する際に、本日の当番の確認をする。	○お世話以外の時間も、活動自体にさくらちゃんが参加できるよう、子ども達と一緒に話しを聞けるような配慮をする。
	○当番活動	○お昼寝→2名 ○ミルク、食事→2名 ○おさんぽ→2名 ○オムツ替え→2名 ○その他、さくらちゃんのお世話以外にも当番活動はある。	○当番表をもとに今日のお世話係りを伝える。「お当番さん、さくらちゃんのお世話お願いね」と、さくらちゃんに目を向けられるような声掛けを行う。
9：45	○朝の体操	○園庭に出て、全園児で体操をおこなう。	○全員でクラスを離れる際には、「ちょっと待っててね」とさくらちゃんに一言声を掛け、言語化することで、相手の気持ちに共感できるよう配慮する。
	○排泄	○自分たちの排泄が終わると排泄当番の2名がオムツ替えを行う。	○当番2名に対して「おしっこ出てた？うんちは？」と尿や便の状態を聞き、今日のさくらちゃんの体調は悪くないかを子どもたちに尋ねながら、行為に対して「ありがとう。2人のおかげでさくらちゃん、きれいになって気持ち良いって言ってるよ」と声を掛ける。
10：00	○主活動 ○排泄	○主活動の内容によっては、さくらちゃんも一緒に連れて行く。	○ただし、さくらちゃんを連れて行くにあたり、子どもの安全が確保にされているか、周りに迷惑をかけていないかを考慮し子どもたちに連れて行かせる。

11：30	○給食準備	○給食準備になると、当番はエプロンをつけ給食配膳のお手伝いをする。一方でさくらちゃんのお世話係りの２名は自分たちの準備を終えた後に、さくらちゃんの給食用前掛けをつけ、ミルクを飲ませたりご飯を食べさせる。それが終わると、エプロンを外し子どもたちの方が見えるようにしてベビーチェアに座らせ、２名は自分の席に着く。 ○子どもたちが給食を食べている間、さくらちゃんはみんなのことをみまもっているような雰囲気である。	○排泄当番同様、さくらちゃんの状態を子ども達に投げかけ、さくらちゃんが今どういう状態なのか聞きだすとともに、相手の立場にたって物事がみれるよう配慮する。食事をあたえてくれた最後には「ありがとう。さくらちゃん、１人では食べることができないから、２人おかげで助かったよ」と声を掛ける。
11：45	○給食 ○片付け ○掃除 ○掃除終了まで自由遊び	○食後から掃除終了までの自由時間では、お世話係り関係なく誰でもさくらちゃんと遊ぶことができる。 ○朝の自由遊び同様、子どもたちなりに想像力を膨らませながら、見立て遊びを行なっている。	○みんなで共有してお世話できるよう見守る。このときも、あくまで、人形ではなく、ひかり組の一員として扱う。 ○また、平等に遊べるように順番の提案もおこなったり、保育者が仲立ちし、円滑に遊べるよう配慮する。
12：30	○片付け ○冷水摩擦		○遊んだ児がきちんと最後まで片付けするよう声をかける。
	○午睡準備 ○パジャマ着替え ○排泄	○自分たちの準備が終わったら、２人でさくらちゃんをパジャマに着替えさせ、オムツ替えなどを行い、ベビーベットに寝かしつける。	○「今日は少し寒いから、風邪引かないように厚手のパジャマにしてあげよう」などと、さくらちゃんが言葉が話せない分、周りの環境に目を向けられるような声掛けをおこない、係りの２人に「ありがとう。これでさくらちゃん風邪引かないね」と２人のおかげで病気にならなくてすんだことを伝える。
13：00	○午睡		
15：00	○起床 ○布団片付け ○排泄	○自分たちのおやつの準備が終わったら、さくらちゃんを起こし、着替えをさせ、給食の時と同様に前掛けをつけ、ミルクをあげたり、おやつを食べさせたりする。	○給食時同様、「ありがとう」と声を掛ける。
15：10	○おやつ準備 ○おやつ	○それが終わると、エプロンを外し子どもたちの方が見えるようにしてベビーチェアに座らせ、２名は自分の席に着く。 ○子どもたちがおやつを食べている間、さくらちゃんはみんなのことをみまもっているような雰囲気である。	○「さくらちゃん、みんなのこと見てるよ」とさくらちゃんから見守られている安心感がもてる声掛けをおこなう。
	○片付け、掃除		
15：45	○帰りの会	○帰りの会では、明日の当番やお世話係りの確認を行う。	○「今日のお当番さん、ありがとうございました」とみんなで当番に向けて言うことで、さくらちゃんだけでなく、ひかり組の役に立っていることが伝わるようにする。

16：00	○自由遊び	○自由遊びでは、お散歩係りの２名がベビーカーに乗せ、各クラスを回り、各クラスの子どもたちとさくらちゃんを触れ合わせたり、挨拶をしたりする。 ○決められた時間に帰ってくると、その後はさくらちゃんと遊びたい児が想像力を膨らませながら、見立て遊びを行なっている。	○保育室外にでるため、安全に留意するよう約束をしてから送り出す。 ○他のクラスを回り、さくらちゃんと異年齢児との交流を深めながら、外の世界にも目を向けられるようにする。 ○帰ってきた際には､「おかえり。楽しかった？」とだけ声を掛け、あえて外での３人の出来事については触れない。
17：00	○順次降園	○片付けではベビーベットに遊んだ児が寝かせる。	

６．おわりに代えて

お互いを尊重しあうヨコの関係のなかで、日常のさりげない行為に「ありがとう」「助かったよ」と保育者が勇気づけること。子どもたちにとってこの空間は、安心したり、やる気が出たり、友だちとの絆を実感するかけがえのないものとなったのだろう。「人はもっとすぐれた存在でいたい」という優越性の欲求を持っているとアドラーは言った。その欲求は誰かの役に立っているという共同体感覚によってさらに満たされると。

ひかり組25人の子どもたちもそうだった。年度当初、自信なさそうに他人の顔色ばかりうかがっていた様子は、いま思えば、成長に向かって一人一人が懸命にもがいていたということ。子どもたちはさくらちゃんと出会い、お世話をするなかで、徐々に、そして確実に変わりはじめた。さくらちゃんとの関わりが子どもたちの心理・行動面で何をもたらしたのかについては、紙幅の都合上、別の機会でくわしく述べることにする。

註および参考文献

１）さくらちゃん保育とは、保育園の年長児ひかり組25人の子どもたちに対して行った田中ミサの保育実践（2015年４月～2016年３月）のこと。お互いをありのままに認め合い尊重し合うという共同体感覚を向上させることをねらいとして、赤ちゃん人形をさくらちゃんと名付け、26人目の仲間としてクラス全員でお世話をした。くわしくは、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―年長児ひかり組25人、１年間の成長記録―」、日本保育協会『第11回保育所保育実践研究・報告集』、2017年３月を参照のこと。

２）岸見一郎『アドラーを読む―共同体感覚の諸相―』アルテ、2014年、60頁。

３）古庄高「アドラー心理学における幼児期のライフスタイル形成」『神戸女学院大学論集　第54巻第１号』2007年、62頁。

４）アルフレッドアドラー著、岸見一郎訳『生きる意味を求めて』アルテ、2007年、120頁

５）アルフレッドアドラー著、岸見一郎訳『個人心理学講義―生きることの科学―』アルテ、2012年、54頁。

６）同上書、54頁。

7）アルフレッドアドラー著、岸見一郎訳『子どもの教育』アルテ、2013年、145頁。
8）同上書、89頁。
9）アルフレッドアドラー著、岸見一郎訳『個人心理学講義―生きることの科学―』アルテ、2012年、108頁。
10）同上書、108頁。
11）同上書、108頁。
12）同上書、108頁。
13）同上書、133頁。
14）アルフレッドアドラー著、岸見一郎訳『人生の意味の心理学（上）』アルテ、2010年、87頁。
15）岸見一郎『アドラーを読む―共同体感覚の諸相―』アルテ、2014年、182頁。
16）古庄高『家庭と学校に活かすアドラー心理学』二瓶社、2013年、64頁。
17）Greever, K.B., Tseng, M.S., & Friedland, B.U. (1973). Development of the Social Interest Index. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41, 454-458.
18）高坂康雄「共同体感覚尺度の作成」『教育心理学研究』59巻、2011年、88～99頁。
19）野田俊作『オールタナティブ・ウェイ―サイコセラピーとアドラー心理学―』アニマ2001、1987年。
20）服部弘子「成人版共同体感覚尺度作成のための予備的研究」『教育心理学会第54回総会発表要旨集』2012年、533頁。
21）橋口誠志郎「小学生を対象とした共同体感覚と適応・不適応との関連―共同体感覚スキーマ、自己価値および抑うつに着目して―」『学校メンタルヘルス』日本学校メンタルヘルス学会、2013年、182-189頁。
22）岩本歩「よりよい生活や人間関係を築く子どもの育成―「学級目標」を活用し、共同体感覚を高める実践を通して―」『愛知教育大学教育実践研究科（教職大学院）修了報告論集』2016年、351-360頁。
23）荒巻保彦と赤坂真二「自治的集団の高まりを促進する教師の指導行動」―主体性・共同体感覚の変容から―」『上越教育大学教職大学院研究紀要』第４巻、2017年、１-11頁。
24）豊田和幸『アドラー心理学における「勇気づけ」の研究』兵庫教育大学大学院学校教育専攻教育臨床コース修士論文、2002年、１-57頁。
25）酒井達哉「「勇気づけ教示」が運動パフォーマンスと内発的動機づけに及ぼす影響」『愛知教育大学保健体育講座研究紀要』第33巻、2008年、101-105頁。
26）青木祥恵「アドラー心理学の研究―個人と共同体の幸せの追求―」関西学院大学『教育学科研究年報』第31号、2005年、34頁。
27）畑野相子、北山隆子、安田千寿、嶋田裕子、御船泰秀「認知症高齢者の攻撃性に対する赤ちゃん人形療法の効果」『人間看護学研究』第９巻、2011年、21-35頁
28）トムキットフッド著、高橋誠一訳『認知症のパーソンセンタードケア』筒井書房、2006年。

（こがの　たく：人間科学部人間形成専攻　教授）
（たなか　みさ：九州女子短期大学子ども健康学科　講師）