

精神発達遅滞幼児の治療教育過程の研究

研究第8部 津 守 真
松 沢 孝 博
愛育養護学校 太 田 茂 行
川 上 美 子

1. 幼児教育の基本

(1) 幼児教育に従事するものの役割

幼児期の教育に従事するものに、本質的に要求される役割とは何か。それは helper としての役割である。彼は helper として子どもの何を手助けするのか。一人々々の子どもがそれぞれ、その子らしく生活することを手助けするのである。一人々々の子どもの喜び、楽しみ、悲しみ、苦しみ、感動、虚しさ、意欲、怒り、衝動、好奇心、欲求といった心の世界を大切にすることが helper の役目である。ありていに言えば、一人々々の発達・成長を助ける、という平凡にして困難なこととなる。そのことの重要性はとうに常識となっているという点で平凡であり、またそれが現実に実現がむずかしいという点で困難なのである。

なぜ、一人々々の子どもがその子らしく生活することを助ける、とはどういうことなのか。一人々々の心の世界を大切にすることはどういうことか、を考えてみよう。

心の世界というものは、その人間に独自のものである。それは、大人にも0歳児にも真実である。それは経験の世界がそれぞれの人間にとって独自のものということである。同じ経験をしても、その味わい方、受けとめ方が一人々々によって異なるということである。いまだかつて、地球上に全く同じ人間が生存在したことはない。一人の子どものその子らしさとは、この心の独自性に基いたものである。(もちろん心と密接なつながりを持つ身体を無視することはできないが、ここではそれについては述べない。)なぜそのような一人々々に独自の心というものが育ってくるかについては、遺伝と環境を中心にしたいくつかの議論があるが、われわれ教育の現場で働くものの出発点は、既に独自の心を有した目前の子もたちである。

その子らしさを大切にすることは、その子の心の世界を大切にすることである。では、その手がかりは

どこにあるか。それは一人々々の子どもが繰り広げる行動にある。それも、その子ども自身によって主導権の握られた行動に最もよくその子の内面が反映する。もちろん、すべての行動は何らかの情動を伴い、その限りにおいては心の内面の反映を欠いた行動はあり得ないといえる。しかし一人々々の幼児の心は生まれてから3~5年の独自の歴史をかけて形成されてきたものであり、その結果としてそれぞれ独特の傾向をもつものとなっている。それは一般的に「性質」と呼ばれる程にはまだ固定的なものではなく、また「口唇期」「肛門期」等と一口に分類できる程大まかなものでもない。

ある子どもの日常の行動・感情は、その子どもの有する心理的枠組み¹⁾にのって展開されるわけで、ここで子どもの内面というのは、この心理的枠組みを言っている。その心理的枠組みは、子どもの主体的活動——幼児の生活においては「遊び」そのもの——に最もよく表現されるといえる。

helper としての大人の役目は、この心理的枠組みに関与することであり、helper としてのセンスは子どもの刻々の行動を通して、この枠組をどう洞察し、子どもにいかに関与するか、ということにある。心理的枠組みと一口で言っても、前述のようにある子どもが、生まれてからの3年なり、4年なりの複雑な歴史を通し、(この歴史は主に、対自己関係、対他者関係という二つの大きな人間関係に支配されている)形成されてきたものであるから、それ自体子どもにとつて一つの人間関係の中で生起する helper の洞察、反応の如何によりこの枠組は同質的に強化されたり、また、質的变化を受けたりもする。

(2) helper としての大人はいかにして子どもの内的世界²⁾と関わるか

子どもの内的世界への手がかり、通路として最も大きなものは子どもの行動と感情表現である。特に何度も

り返し表現される行動と感情は helper にとっての大きな手がかりとなる。ある子どもがくり返し表現する行動ないし感情に、今のその子どもにとっての大きな意味が含まれている。一般に否定的にとらえられる「常同行動」もこの観点から見直す必要があるだろう。「自閉的」と呼ばれる子どもたちの多くが示す、目の横や前で指先をちらちらさせる行動、物を回転させる行動、水を2~3のコップに交互に注ぐ行動、特定の物の配置に過敏なこと等の行動も、それがまさにその子どもにとって（一般にはなく）どんな意味をもつかを深く吟味しなければならない。単純な快感・喜びなのか、それとも何らかの状況からの自己防衛・逃避なのか。また、喜び・快感としたら、それはあること（例えば、物を思うように回転できる、すなわちコントロールできる）の成就のそれなのか、もっと感覚的な要素が強い快感なのか。自己防衛・逃避であるとするなら何を避けているのか、何に不安を感じるのか。子どもが安定するにはその行動を続けさせるべきなのか、すぐに中止させるべきなのか、その子どもの気持を他のことにそらせてやるのがよいのか、それとも子どもの知らないうちに固執の対象となる物を除去してしまうのがよいのか等、helper が吟味しなければならないことは多様である。しかも実際の場面で helper の取り得る反応はせいぜい一つか二つである。それだけ helper は誤った反応をする可能性を持っている。helper は子どもの行動・感情の意味をより正確に把握し、それに対する、より意味ある反応の表出方法を学んでいかなければならない。

ある子どもの内的世界をより正確に把握し、それに対してより意味のある反応をいかにして表出するかは、その子どもとの現実の関係において学ばれていくものである。心理学書や教育実践記録は多くを教えてくれるが、それはあくまで参考にとどまる。例えば、フロイト、ピアジェ、エリクソン等の発達に関する理論はきわめて示唆に富むが、それだけで目前の子どもを割り切って把握することは、かえってその子どもの現実の姿から遠ざかることにもなるだろう。またロジャーズやアクスライン等の豊かな臨床経験からの発言も傾聴に値するが、それをそっくり真似してみても子どもとの間に「死んだ関係」—— helper が helper 自身の真の感情を抑圧している、または気づいていない——しか築けないだろう。

教育とは大人が子どもの発達に意識的に関与することであるが、それを子どもの内的世界を大切に、という方向で展開しようとするなら、現実の helper の子どもへの配慮はきめの細いものにならざるを得ない。それはある時は耐えがたく厄介なものであったりもする。こ

のきめの細さ、厄介さに耐えること、慣れることは、特に幼児が相手の時は大事なことになる。また、子どもの内的世界に近づくとと言っても、それは見たり触れたりできる世界ではないので、その子の行動や感情表現を手がかりにしても、何が内部にあるのか皆目見当のつかない時が多い。そのわからなさ、正体不明さにも諦めずにつき合っていくことも大事である。何が表現されようとしているのか、という疑問を持ちつつ、目前の子どもの行動にいていねいに対応していかなければならない。

子どもの内的世界にできるだけ近づき、その子らしさの発達・成長に意味のある反応をしたいと思う helper にとって、もう一つ注意すべきことがある。それはある子どもの行動の意味について helper が何らかの洞察を得て、その洞察した内容にあまりにとらわれることである。その結果、その子どものすべての行動をある一定の観点からしか見なくなったり、その洞察に外れる行動・表現を見落したりするようになる。一人の子どもが生きている心の現実、一人の子どもの全体像に迫らんとしたある洞察を得たのに、かえって子どもの一面のみに注目し、子どもの全体性と現実性を見失ってしまうということである。

こうなることを避ける為には、helper どうしの自由な意見交換が必要である。他の helper の見解を聞くことで、自分一人の判断による洞察を訂正していく機会が得られる。

また、自分が helper として、ある子どもに対して行ったこと、行いつつあることがその子どもにとって適切であることが大切である。helper がある子どもとの関係の中でしたこと、言ったことに対するその子の反応（それは一瞬の反応だったり、ある期間持続する反応だったりする。）に注意していることで、helper は自分の反応、働きかけのチェックをすることができる。その時には、helper はその子どもに対して自分がもっている洞察とそれに基づく反応、働きかけを正当化したり、またそれらの妥当性にこだわることなく、その子どもの反応自身に目を向け耳を傾けなければいけない。そうすることで、helper は自分の洞察をより正しいものに変化させ、子どもにとってより適切な反応・働きかけを身につけていけるようになる。

また、洞察に基づく意味のある反応をしようとする気持を控え、すなわち helper 意識を離れて、極く自然な気持で何気なく子どもと関わってみることも有効である。子どもにとって「良かれ」という図らいを離れた、何ともしない態度、反応の方がその子の心に届き、結局その子のためになる、ということが現実にはしばしば起こる。

これは一見不思議なことかもしれないが、日常生活では誰でもこのような経験を持っているだろう。他者の何気ない言葉や行動で、それまで沈滞していた自分の心が急に明るく開けてきたり、気分が一新したり、自分の考えや、行動の盲点に気づいたりすることが誰にでもあるものである。同様のことが教育の現場で起っても、本当は何の不思議もない。かえってそのことが生起することで、その教育現場の自然性、健康さが保たれているとも言えよう。

helper としての大人の役目は、一人々々の子どもの内的世界を大切にし、それに対して意味のある対応をすることである。これは、一人々々の子どもが、その子らしく生きていくことを手助けすることである。helper はこの作業を、一人々々の子どもが helper の目前で展開する様々な行動・感情表現を手がかりとして行う。そうして、一人々々の子どもの内的世界に接近し洞察をする。helper は一人々々の子どもが意識的、無意識的にかかわらず、熱中する行動・感情に関与することを通して、それぞれの子どもがその内的世界において何をしているのか、何をしつつあるのか、何を欲しているのか、何に至らんとしているのか、を知ろうとし、その実現に手助けをする。それは、一人の子どものよって自ら示される、具体的かつ意味のある発達課題を知り、その子どもがその課題と取組むのを手助けすることである。このことができた時に、helper は一人々々の子どもがその子らしく生きていく上で役立つ存在となれるのである。

(3) なぜ「その子らしさ」を大切にしなければならぬか

helper の役割は一人々々の子どもがその子らしく生きていくことを助けることである。helper は子どもの内面、心の世界を大切にし、それに有意義に反応していくことでその役割を果たす。ではなぜ一人々々の「その子らしさ」が大切にされねばならないか、ということを考えてみたい。

人間はポルトマンの指摘するように「生理的早産」で生まれてくる。個体生命の存続に際し非常に世話を必要とする状態で生まれてくるのである。また人間は誰でも誕生のその瞬間から、基本的には自律した独自の活動を、他者の目前で展開する。そしてそれらの活動は当初は本能行動、生得的行動であるが、その当初より養育者（主に母親）によって反応される。子どもは誕生直後から、いわゆる母子関係に名実ともに参加するのである。この母子関係は単に母親が乳児を養育する、という一方的なものではなく、乳児も自らの働きかけで母親の

養育行動を引き出す、という極めて相互的なものであることが近年あきらかにされつつある。言うなれば、人間は誕生直後から、コミュニケーションの世界に積極的に参加しているのである。しかも乳児はそれを全く独自の内容で形成していく。もちろん、crying, sucking, clinging 等その表現は共通していても、その調子、強弱、頻度は一人々々に独自のものなのである。そしてそれに対する母親の反応も、他の母親と異なる彼女独自のものである。こうしてそれ自体独自の母子関係が形成されて行き、その相互作用を通して、乳児は自分の諸欲求の調整と自分を取りまく環境（母親も含めた）の自分なりの認識・把握を学習していく。それはまさに心の世界の形成に他ならない。

このように人間の内的世界は、その当初から人間関係の中で形成されてくるのである。そして幼児とは、母子関係を主とした人間関係を通して否応なく、その子どもとして独自の心の世界を形成してきている存在となるのである。言うまでもなく人間は誰でも独自かつ一回的存在である。全く同一の空間、同一の時間を誰とも共有し得ない。また同一人物も全く同じ時間をくり返すことはできない。幼児も同様である。そしてこの独自かつ一回的存在を内側から支えているのが、各自の内的世界なのである。仮に、一人の子どもが熱心に一匹のチョウチョを追っていたとする。するとこの行動にコンテクストは必ずあるとしても、今ここでそのチョウチョを追うことを決定しているのはその子どもの自身、すなわち彼の内的世界であり、彼はチョウチョを追っていることによつて今、ここに他の誰でもない自分自身の存在を樹立しているのである。一人々々に独自の内的世界は、まさに、一人々々の人間に人間としての存在基盤となる。

「一人々々の子どもの「その子らしさ」とは、それぞれの子どもに独自のこの内的世界のことである。そしてこの内的世界は、一人の子どもをまさにその子どもとして「今、ここに」存在させる基盤である故に、大切にされるべきものである。この観点から、独自の内的世界の表現としての行動・感情は、それがその子ども自身の発達にとってどんな意味をもつかとか、いわゆる異常な行動・感情であるか否か、という心理学的次元を離れて、既にその行動・感情それ自体として存在論的価値を有するものとなる。従つて、一人々々の子どもの行動・感情は心理学的観点と存在論的観点の二つの立場から二重に大切にされなければならないのである。

さらに、幼児期の内的世界というものは心理学的にみて、非常に大きな影響をうけやすいものである。これはフロイト以来、臨床的に確認されてきた。乳幼児期の心

理的外傷経験は、それ以後の人格発達に大きな影響をもたらしやすいのである。乳幼児期の内的世界というものが、以後の人格発達にとって基本的な部分を担っているとも言えよう。⁶⁾

幼児は生物学的にはヒトとしての成熟過程の端初にいたばかりの存在であり、心理学的には基本的な課題を担った存在であり、存在論的にはそれ自体独自かつ一回的な存在である。幼児期の教育に携わる helper はこの知見をもって一人々々の幼児に接していくものである。

註)

- 1: 子どもが「世界」一幼児の場合特に自分の身体、両親・兄弟等の自分にとって親しい人との人間関係、自分の周囲の物的環境一を認知する仕方とその内容、およびそのように認知された世界に対する、その子どもの基本的反応パターン。Erikson, E. H. の "Childhood and Society" (1950) はこの心理的枠組みと発達を絡

め興味深い。

- 2: 「心理的枠組み」という語よりもやや広義の意味で用いている。「内的世界」という語の方が心理的指向性、心のダイナミックスにアクセントを置いている。
- 3: C. Rogers 「ペースナリティ理論」(岩崎学術出版社:1967), V. Axline 「開かれた小さな扉」(リーダーズダイジェスト社:), 同「遊戯療法」(岩崎学術出版社:1972) また、C. Moustakas 「問題児の成長と人間関係」(同:1968), B. Bettelheim 「愛はすべてではない」(誠信書房:1968)
- 4: V. Frankl 「死と愛」(みすず書房:1957)
- 5: エリクソンは、0歳から7歳までの乳幼児期を三つに分け、それぞれの段階の心理的危機を(1)信頼対不信、(2)自律性対恥または疑惑、(3)積極性対罪悪感として措定し、乳幼児期の心理的課題が基礎的なものであることを示唆している。

(太田茂行)

2. 共に生きる保育

はじめに

多くの幼稚園、保育園では、心身にハンディキャップを持った子どもは、入園が敬遠されている。その主な理由は、クラスの他の子どもの保育に支障をきたすと考えられているからであろう。また、障害児を知らないという理由から、どのように保育していいのかという不安により敬遠してしまう場合もあろう。こういう現状にあって、私は、積極的にこの子どもを受け入れ、保育をしていく意義を考えたい。私自身が心身にハンディキャップを持つ子どもを含む保育に参加し、そこでの実践の経験を基に考えたい。

6歳男児Kは、就学猶子をし、幼稚園2年目である。クラスは子ども37人(Kの他に、もうひとり障害を持つ子どもを含む)、保育者2人(担任の他に、私が週4回参加、他の1日は別の保育者が参加する)である。Kは、主に人間関係の発達が遅く、意思の疎通がむずかしかった。現象的に見れば、ひとつの行動、水遊びに執着し、自分の思うように、かってにふるまっていた。しかし問題の根源は、現象の奥にある彼自身の心である。Kの幼稚園生活は、Kの心の対面であったといえる。実践後3年経た今、思い返してみると、Kと私の歩みは試行錯誤の連続であった。しかしその中にこそKの貴重な成長があり、保育者としての私の真摯な学びがあったといえる。ここでは、Kと私の出会いから、約2カ月間の歩みを、実践記録をもとに考察を進める。

1 Kの水遊び

〔記録1 昭和50年4月11日〕

Kは、大きな洗剤の容器(以下ポットと記す)を持って、年中H組の砂場で水遊びをする。

○ポットに水道の水を注ぎ、別の容器を片手に持って移しかえる。残りは下にこぼす。

○砂を手にとり、上からポットの水をかける。

○水の入った樽に、ポットの水をドボドボと落とす。

○私がカンに水を入れると、すぐそれを私から取って自分のポットに水を入れる。

○私が容器に水を入れ、上から流すと、その水をすぐ自分のポットに受けて入れる。

○私が砂のかたまりを作り、「Kちゃん、おだんご」と渡すと、受けとりその上から水をかける。

以上の活動を何度も繰り返す。

H組の砂場は、園舎に囲まれた閉鎖的な場所である。Kは最初の3日間のほとんど、ここで水遊びをする。Kがここを選んだ訳は、ひとつには以前のクラスの水遊びで慣れていること、ふたつにはここは周囲から遮断されていて、他児に邪魔されることなく自分の遊びに没頭できるからであろう。私もそれ故に、ここでKと腰をすえて水遊びにつき合えることができた。Kの水遊びは少しづつの変化はありながらも、2年間絶えず続けられた。時を見計らっては、他の活動に誘おうと幾度も努めたけれど、うまくいかない方が多かった。これ程にKの心を引

きつける水遊びは、いったいどんな意味を持っているであろうか。何度も繰り返して続けた問題である。

私がKの水遊びにつき合った時に感じたイメージから推察してみる。Kは、私が容器に入れた水、また私がこぼす水を、すべてすぐに自分のポットに受け入れる。Kがひとり遊びをしているので、私はKの遊びにかかわる余地がなく思われる。それ故、私はKの遊びをまねしてみようとする。Kの遊びのおもしろさが少しでも感じられることを期待して。しかし、私が入れた水はすべて取られ、私の気持はそがれる。遊ぶというどころか、私はKの思い通りに動かされ、彼の中に私が吸い込まれてしまう、あるいは閉じこめられてしまう不自由さ、束縛感を感じた。それは、あたかもKが自分の思うままに出したり、入れたり、移されたりするポットの中の水のよ様な思いであった。

外から見ると、Kの水遊びはいかにも単調でパターン化された活動のくりかえしである。しかし、この活動を一時間半もすると彼は満足したようにフッと一息つく。水はKの気持を受けとめてくれ、Kは水を自由に動かすことができる。また同時に、Kが水を自分の思うように動かすことで、水はますますK自身を受けとめてくれる。Kは水と一体になっている。Kにとって水、水遊びは、自分を十分に満足させてくれるもの、自分の充足感、存在感を与えてくれるものなのである。

Kはいやなことがあると、保育者のセーターの首を激しく引っ張り、自分のいやな気持ちをぶつける。また、私が横にいて、十分に水遊びができた後は、ベタッと私にくっついたり、鼻で私の顔をなする。うれしいこと、いやなことを直接私に表わす。ただし、目は合わず、そのやり方もかなり一方的である。このKの私への接し方は、水遊びで私が感じたある種の束縛感に通じるものである。つまりKは、私も水のように自分の意のままに動くものだと思っているようだ。そして、その裏には、自分のすべてを受け入れて、自分の思うようにしてくれる存在を求めているKを知ることができる。

Kが水遊びをする時、長い間使い続けたポットは、同様な意味を持つ象徴である。Kの水遊びは、これを持って来る所から始まる。このポットは持ち手がついた、2ℓも入る大きな容器である。大きさの割には口が細い壺である。Kは、まずポットに水道の蛇口をつっこみ、水が一杯になると水道の栓を締める。それからその水を移したり、砂をくずしたり、手に受けたりする。後述するが、このポットが人に取られたり、見つからない時は、Kはあばれ、わめいて、手のくたじようがない程に乱れる。また、帰宅の時刻になり、水遊びを終わると、

(終りにするには、Kにどってむずかしいことであるが) Kは、それまで使っていたポットを、おもちゃ箱にボンと放り投げる。そして、部屋に入ると私の体にベタッとくっつく。最後の挨拶にまでまだ間があると察すると、ひとりで部屋から出てポットを持って遊び始める。そして母が来、母と私の促して遊び止め、帰って行く。また水遊びに満足して、私の所にベタッと体を寄せに来る時も、ポットは「もう不要」とばかりにボンと放り出して歩いて来る。以上のことを考えると、ポットはKのすべてを受け入れてくれるものである。水をたっぷりと飲み込み、たっぷりと水を抱え込む壺。これは、太母、母なるもの(「おふくろ」というように)の象徴である。Kがポットを極端に好むことも、私への一方的な接し方も、Kが母のふところにとっぷりつき、すべてを包み込んでほしいという、無意識の心の欲求の現われであると読みとることができる。

2 いたずら

〔記録2 4月15日〕

Kは、年中T組の砂場で水遊びをする。私はそばで女兒達と穴を掘る。穴の中に子ども達は水を入れる。Kは自分のポットの水をその穴に注ぐ。

子どもはびびり泣きして、「Kちゃん、ありがとう」と喜ぶ。

同じクラスの男児Sは、Kのポットを奪取り、園庭へ走り去る。Kは乱れる。私はKの手を引いてSを追う。私はSからポットを取りかえそうといういろいろと試みるが、Sは聞かない。Kは私から離れ、知らない父兄や保育者のセーターの首をつかむ。私がKの手を静かに取ると、Kは手を放し落ち着く。

Sはボンとポットを放る。Kはそれを拾い、水遊びを続ける。

T組の砂場は園庭につながっていて日当たりもよい。いろんな組の子どもが遊ぶ、解放的な場所である。Kはここに来て遊ぶようになる。まわりの子ども達の作った水たまりに、自分のポットの水を入れる。Kは、ひとりで閉された所よりも、まわりに子ども達がいて水遊びをしている所を好むようになる。以前のKの行動全般は、狭い閉された空間の安定を求めていたといえる。しかし今や、その空間が外に開かれ始めたのである。私は、Kを取り巻く遊びがおもしろく持続するように努める。Kは1時間半位水遊びをすると、フッと園庭の方を見たりもする。そんな時、ブラッと私と園庭を歩いたり、空いていればドラゴンボールに、私は誘う。束の間だが、体を動かし、気持がほぐれるようにと思うからだ。しかし、な

じみのない子どもがトランポリンに入ると、おびえてすぐ外に出る。

私との関係がつくと、必然的に、Kと他の子どもとの接触が生じる。他の子どもといっしょにいと、摩擦も起きる。Kが水道の蛇口を切る（Kは自分が使い終ると必ず切る）と、「ダメ」「イヤ」と、とがめられる。するとKはひどく乱れる。しかし、そんなことを繰り返しながらも、Kは他の子ども達と混じって水遊びを続ける。

Sがポットを取った時は、相当ひどい乱れ様であった。Sの行動は、Kにとって思いもかけない、あってはならない出来事であった。SがKのポットを放り投げた後、私はひとりでSを追い、つかまえた。Sはドンと私をける。私はそれをかわす。Sは私の両手を取り、私のひざに足をかけてまわる。ところが私が手を下げたために、Sは地面に頭をぶつける。私はあわててSの頭をさする。

私はこの間夢中で動いていたので、Sのこの行動の意味は当然わからなかった。しかし後で思い起こすと、重要な意味があることに気づかされた。Sは、古い固定した秩序をひっかきまわすトリックスターである。まわりとのトラブルもなく、調子よく落ち着いていたKは乱される。私も、せつかくKが安定しているのにどうして、といういら立ちを感じる。私がKを連れて走った時、私の心はKをかばう気持もあった。ところが、その後Sと体当たりして真剣に取っ組み合った時には、もうそんな思いは消え、子どもとの生まの触れ合いの快よさを味わった。Sとはじめてのぶつかり合いであった。そして、「これだったんだな」と、こうせざるをえなかったSの思いを察することができた。どこか気むずかしいSに、これまで私は一歩踏み込まず、かわり合いが薄かった。しかしこのいたづらによって、Sの方から私にぶつかり、私との距離を狭ばめてくれた。私にはありがたい経験であった。

Kがいつも好んで使うポットは、シャクにさわる存在であったのだ。それは、Sが幼稚園で「これは」という自分が没頭できる遊びが見い出せていなかったからである。その上保育者とのつながりも深いものではなかった。この行動は、無意識のうちに私へのいら立ちを表わしている。私は、Kの心に近づこうとするあまり、Kの事でいっぱいであった。私の行動も、Kに左右されることが多かった。実際たとえばKのポットが見当らず、Kが乱れている時は、私は何をさて置いてもポットををさがしに行った。Sの行動は、Kに対する意地悪が目的ではなく、S自身の心の側にも必然性があり、それをKや私、保育者に向けているのである。その結果、前述したよ

うに私とSは新しい結びつきができた。また、Kをクラスのとひとりと考えてかかわる必要を改めて痛感した。そして、Kに対し、ことなかれ主義、ではなく、Kのみにとらわれずもっと自由に子ども達とふるまえるようになった。Sの方も、この後Kにいたづらをする事なく、自分の遊びに打ち込めるようになった。Kといっしょに砂場において水遊びをすることもあった。

Sに限らず、Kにいたづらをする子どもはいる。この幼稚園は、子ども達が自由に、自分を出して生活する所である。Kにいたづらをする子どもは、どんな思いなのであろうか。そういう行動がたび重なると、私はその子どもと丁寧につき合ってみる。いっしょに心を開いて遊んでみる。すると、ある子どもは自分の心に何か問題を持っている場合がある。言葉で表現できなく、自分の心のわだかまりのために、Kにいたづらをするのである。いたづらの行動は表面の現象であり、その奥には、子ども自身心の問題が潜んでいるのである。その問題を子どもが乗り越えられるように保育者は手助けをする。そうするうちに、Kへのいたづらはなくなっていく。自分の問題を克服すると、Kをはじめ他の子ども達や大人に対する受け入れがスムーズになる。Kに限らず、こうした事例はいくつかある。こうした子どもの心理は、もっと掘り下げて考えたい問題である。

3 自己の模索

〔記録3 5月2日〕

○ Kはにこにこしながら登園する。いつもは、カバンを置く前に、ポットに目をつけて安心して置く。ところが今日は見当らない。Kも少し捜すがないことがわかると、ものすごい奇声を発する。私は大急ぎで捜す。同じクラスの男児も捜したり、Kを見守ってくれている。20分位経ち、やっと見つけ出す。その時にはKも少し落ち着きポットを渡すにつこりする。

○ T組の砂場で水遊びを始める。私も横で水遊びをし、かなりの間続ける。途中、もっと遊びが広がるようにと私は何か取りに行く。ところが、視野から私が消えそうになると、Kは私の姿を目で追っている。

私はできる限りKの見える所において、他の子どもとかかわる。

○ お弁当の時間になり、Kの所に行く。するとポットが置いてあるが、Kはいない。

私は「あれ／＼とびっくりする。Kは、空いているトランポリンに片足かけて、乗ろうか乗るまいか思索している様子だった。私が行って手を差し出すと、Kは私が入るように誘う。2人でボンボン回転しながら

しばらくとぶ。お弁当の時間であることを知らせ、手を引いてお部屋へ入る。

○ Kは私の前で食べ、私のとなりの男児Tの所に来る。すると、Tは怒ってお盆でKをたたくようなまねをする。そして、「KちゃんはH組(年中組)でいいよ」と言う。Kはおびえて担任の先生の所へ行く。一旦落ち着くと、そのまま外へ出る。まもなくすると、他のクラスの保育者がKの手を引いてやって来る。このクラスに来るとKは泣き出したようだ。

Kは別の保育者の所にギャーと言って行く。次に男児Sの首をつかむ。私がそばに行くと、私のセーターの首から乱暴に手を差し込む。時おりものすごい奇声を発する。自分のほほをたたいて、乱れに乱れる。止んだかと思うとまた泣き出す。10分位そうしている。私はKを抱いて静かな所に行き横になる。Kは私のひざで涙をしょり出して泣く。しだにおさまっていくが、時折思い出したかのようにまた奇声を発する。目を閉じ、15分位そうしている。すると静かに起き上がり、ガラスごしに園庭を見ている。

○ 私は近くの子ども達の積木を手伝う。Kは静かに見ている。他の子どもにも誘われて私は外に出る。Kも後をついてくる。

○ Kとトランポリンをしようとするが、他のクラスの子どもが使っていて、隅で少しばかりする。あまりのらない。

○ ブランコにKをのせ私が押す。少しすると、おもちゃがKの足に当たり、びっくりしてやめる。

○ すべり台に登るが、クラスの強い子どもとはち合わせになり、ギャーと言ってとび降りる。

○ Kは年少組に行き、ひとりで寝そべっている。私が行くとける。それからポットを捜して来て、ひとりで水遊びを始める。

おかえりの時間になるが、なかなか止めない。「待ってるよ」と2度私は声をかけて去る。しばらくすると、Kはやって来る。

Kの一日の活動を記録してみた。4月の終わりから、Kの気持が乱れることが目立ってきた。一日に一度はそういうことがあった。ポットが見つからない時、他の子どもにも拒否された時、雨の日で思うように水遊びができない時、保育者が自分だけを100%受け入れてくれない時等がそうだった。現象的には乱れる行動として捉えられる。しかし、Kの生活全体に目を向けて考えると、もっと奥に重要な出来事が生じていることが知られる。

記録に即して、彼の注目すべき所を書き出してみる。

(1)私の姿を追う一水遊びをしつつ時折、私の位置を確か

めているようだ。(2)自分からトランポリンをしようと思う。(3)悲しさを味わう一子どもからきびしく拒否されたことは、Kにはひどいショックであった。気持が落ち着くまで時間が相当かかる。私のひざで泣いたり奇声を発したりしているKは、心から泣いているという感じだった。これまで、いやな気持を保育者につけてはいた。しかしその時は怒りであって、内面の情感である悲しみではなかった。泣きつつ、自分が悲しいということ自分で感じていたように思う。Kには、はじめて自己との対面であったといえよう。(4)私と子どもの後について来る。(5)私に誘われて、ブランコ、すべり台をしようとする。(6)静かな年少組にひとりで行き、水遊びをする。

今までのKの行動は自分中心で、自分が保たれる範囲で満足していた。しかし今は、その範囲を越えて、外へ向かって自分から出ようとしている。今までの狭い安定した世界にいたKには、外の世界は必ずしも楽しいことばかりではない。記録3のおわりで、Kは静かな年少組でひとりで横になり、その後水遊びをする。疲れた心を、自分ひとりで楽しめる水遊びでいやしているようだった。

この模索の時期は5月の終りごろまで続く。Kにとっては試練の日々であった。心の全体が混乱してしまうKに對し、私はできる限り1対1のかかわりの時を持った。たとえば、時を見計らいおんぶをする、他の子どもがお弁当を食べている時、たっぷり二人でトランポリンをする等。しかし一度乱れると、Kを抱いたり、おんぶしたり、Kの気持がおさまるのを二人で待つより仕方がなかった。Kと私は、幼い子どもと母親の関係である。いわば無防備な状態にあるKにとって、心の混乱は直接心の奥にひびく経験であったろう。しかし、そのことは、以前の自己の壁がくずれ赤裸々な自己との対面、また私との生まのふれ合いを可能にした。以前の一方的な接し方とは全く異なるものであった。乱れることは続くが、その間には、私の体にしっかりくっついていたり、エプロンに顔をうずめたり、甘えることもあった。甘えるとは、自分をそのまま出して、相手にすべてを頼らせることである。甘えと同時に、自分の気持を言動で表現するようになる。たとえば、Kは私の手を引いて来る。これは、「僕のそばにいてほしい」という自己表現である。自分の思うように私を動かしたいというのではなく、自分の気持を相手に伝えるという感じである。つまり、Kは私を以前のように自分と一体化して見るのではなく、相手、自分とちがう人であると見え始めたのである。そして、私がKにとって特殊な人(他人)になったが故に、

私に甘えることも、私の後を追うようにもなったのである。

4 新しい自己

〔記録4 5月30日〕

○ Kは登園する。クラスの男児Jがポットを持ってきてくれる。水遊びを始める。私は部屋で他の子どもと遊んでいる。窓ごしにKをみる。途中、Kは保育者を求めて園庭の遠くまで行く。そしてまた水遊びを始める。

○ 私と他の子どもが園庭で泥んこ遊びをしている。私はKの所から水をくんでくる。Kは園庭にやって来て、そのくんだ水を自分のポットに入れる。私が泥んこをKの手にのせると、その上から水をかけて、ジューと溶ける泥を見ている。

○ Kは私の所に来る。私はKをトランポリンに誘う。少しするが、まもなくまた水遊びをする。

○ 私とKはすべり台をする。一番高い所に登り、私が「たかーい」と言うと、Kも「たかーい」と後から言う。

○ かなり水遊びをした後、私の所に来る。私はKを抱いてブランコに行く。私のひざにのせる。二人の女児が後から押してくれる。Kは私の顔をじーと見る。

○ お弁当の時間になり、水遊びをしているKに「おかたづけ」と私が告げると、Kは「おかたづけ」と言い、ポットを置いてすぐやって来る。

○ お弁当は私の体に手を置いたり、足を乗せたりして食べる。私の分も食べる。

○ 午後水遊びをする。

○ 私は他の子どもを箱車にのせて引いていると、Kもこれに自分から乗る。

○ おかえりの時も、知らせるとすぐポットを置いて部屋に入る。

5月の終り頃から、Kはしだいに乱れることも少なくなり、気持ちに余裕がでて来た。記録から、Kの落ち着いた様子が読みとれる。クラスの子どもや、水遊びをする子ども達と沈黙のうちに、お互いを受け入れている様子である。子どもや外の世界に対する警戒心も弱くなった。ゆったりとした気分で、Kがブランコに乗るのは初めてである。今までは、体が強張っていた。私のひざにすわり揺れるブランコに身を任せるのは、Kが世界を心と体を開いて感じ、狭い心の枠から解き放たれていることを物語っている。

これまで何度か記録に登場した男児Jは、特にKのことを気遣う。KにとってJの存在は大きい。参考に、

ある日(6月6日)のJのKへのかかわりを記そう。

○ 私は玄関の所でしゃがんでKを待っている。Jも横にいて、「だれ待つてんの? Kちゃん?」と私に尋ねる。私「そう」と答える。J「僕も体操が終わったらKちゃんと砂場で遊ぶんだ」と言う。

○ Kが登園し、私はKを連れて部屋に入る。Jはそれを見、やってきてKのカバンを取り、ボックスに隠させる。JはKに、「T組に行くでしよう」と言い、Kの後をついて行く。KはT組で水遊びを始める。Jは、Kが遊ぶのを横で見ている。

○ 食後、Kは同じクラスの男児が持っている容器をほしがり、奇声を発する。するとJが来て、その男児と何やら話し、その容器を取ってKに渡す。そしてJは去って行く。

○ おかえりの集まりの時、Kが窓辺に行くとJもついて行く。KはJの顔をにこにこして触れたり、顔を寄せ合ったりする。

JとKとのつき合いは、長く続いて行く。Kの幼稚園生活に、どんなに楽しみと潤いを与えたことであろう。

水遊びは一日の大部分を占めているものの、Kは水遊びにのめり込むのではなく、自分で止めたり、他の遊びにも気が向くようになった。私に対して、甘えたり、私を意識することが増えた。と同時に、私でなければ、という固さは和らぎ、他の保育者との関係も広がる。水や私に対して、ますます、何がなんでもという、切羽詰った接し方はしなくなった。

以上のように、Kの変化はめざましいものである。Kは、前の困難な探索の時期を、自分なりに乗り越え、新しい自己を見出すことができたのだ。そして、外界や子ども、水や私に対しての、これまでの自分の狭い判断の枠を、Kは脱け出ることができた。これはKの第一歩の貴重な成長である。

おわりに

この幼稚園も、また私も、障害を持った子どもの保育に対し、特別な方針や勉強をしていた訳ではない。ただ、そこにいろいろな子どもがいて、その子ども達と保育者がよりよい生き方(自己の学び)を求めつつ進んできた。3年を経て、Kの歩みが明るみに出てきた。しかし、その当時はただ夢中で、深く行動の意味を尋ねる余裕さえなかった。今こうして記録を読みなおしてみると、ひとりの子どもの成長も、その子どもと保育者とまわりの子ども達との、日々の生まの触れ合いの中から生まれてくることがわかる。

(川上美子)