

荒れる子・キレル子へ向ける大人のまなざし
—おおらかにかまえて安心感を育てる保育を

宮里六郎（熊本学園大学名誉教授）

2025年11月26日 18:00～20:00

はじめに—自己紹介と話しの組み立て *実践記録中心

I おおらかにかまえて安心感を育てる保育を

1. 荒れる・キレルと裏返しの「甘え」
2. 発達の弱さを抱えた子どもの保育—注意叱責しない、そして「ありがとう」を！
3. 励まして育てる保育より安心感を育てるおおらかな育を！

II おおらかにかまえたうえで丁寧な手だてを<実践記録に学ぶ>

—発達に弱さを抱えた子どもと周りの子との関係づくり

1. 絵で物語を紡ぎ視覚的に整理し自ら方向づける力を育てる
—平松実践「本当の気持ちにたどりつくまで」に学ぶ
2. 説明・説得ではなく表現・受容して受けとめる力を膨らませる
—山田実践「保育しにくいA子のケース」に学ぶ
3. 否定的事実を肯定的に解釈し直す
—山口実践「Rくん(幼稚園年長児)とのかかわりを通して」に学ぶ
4. 「子どものために」だけでなく「親も子も」支える保育を
—再び平松実践「本当の気持ちにたどりつくまで」に学ぶ

III 里山保育・異年齢保育から「気になる子」の捉え方や振る舞いを深める

1. 異年齢保育はインクルーシブ保育です
2. 里山保育では散歩に出ると気になる子が気にならなくなるのです

おわりに

I おおらかにかまえて安心感を育てる保育を

1. 荒れる・キレルと裏返しの「甘え」

(1) 安心感を充電する「甘えさせ」と過保護な「甘やかし」の区別

保育士に「ぶっ殺してやる、絶対に殺す、包丁持ってきて首を切る。明日殺す。あっち行け、出て行け山の上のだあれもないところへ行け」と叫びながらにらみつけ、別のところへつれていこうと抱き上げると、蹴る、ひっかく、叩く、つばをかける、頭突きをする、噛みつく5歳男児。小学校低学年でも同じようなことがおこっています。「授業中でもいきなり大声で叫びだす。ことばも形相もものすごい。教師を教師と思わないので指示が通らない。友達が押したらけんか腰になり『お前が悪いんだよ。バカ。くそじじい』とすごみながら、友達をたたく」姿が報告されています。子どもだけでなく大人にも、そして小さい子どもも見境なく攻撃的です。小さな天使どころか、まるで小さなやくざです。

しかし、現場の保育者は次のような子どもの姿も見逃していません。「受け入れられているときはベツタリとくつつき、なめまわすようにまとわりつくのに、その変容はすさまじく、その先生への暴力も力負けするほどである。」(4歳児)「オオカミのように怒鳴っているが、ときどき指しゃぶりをしながら教師の膝の上の上ののってくる」(小学1年生)など荒れたりキレたりするする姿と同時に異常なまでの甘えが浮かび上がってきます。

そこまでいなくても、「もっと僕のこと見て、僕のことかまって」と困らせることによって保育者の気を引くような行動が目立っていると言います。また保育士さん達の実感調査によると、抱っこやおんぶを要求するなどべつたりと甘えてくる子ども達がここ数年増えていると言います。

なぜこんなに荒れたりキレたりするのでしょうか。なぜべつたりと甘えてくるのでしょうか。どうも一般的に言われているような、「甘やかしたからがまんする力がなくなって荒れたりキレたりする」のではないようです。逆です。子どもはたっぷりと甘えさせてもらっていないから、受けとめてもらえそうなきにはべつたりと甘え、受けとめてもらえなかったときに反転して荒れたりキレたりしているのではないのでしょうか。甘え足りないのです。甘え下手な子どもたちが増えています。

親も保育者も含めて大人(社会)が乳幼児期時代たっぷりかわいがる、十分に甘えさせることをしなくなったからです。なぜ甘えさせなくなったのか、「甘え」を過保護ととらえているからです。しかし甘えには二種類あると言われています。過保護という意味での「甘やかし」と、子どもが不安になったとき安心感を充電する「甘えさせ」です。

大人達は、過保護という意味での「甘やかし」を恐れるあまり、安心感を充電する「甘えさせ」さえしなくなったのではないのでしょうか。甘える力は人を信頼する力にも繋がります。自分の弱さ(甘えたいこと)は、信頼する人にしか出せませんから。

子どもが自立していくためには乳児期にたっぷりと「甘えさせ」ることが必要です。保育や教育の現場で、甘え足りなかった子どもたちに「甘えさせ直し」をしています。

1. 2歳で古典的しつけ主義で厳しくしつけられ甘えさせてもらえなかった子どもは大人の顔色をうかがいながらお利口に過ごします。しかし、4. 5歳になると、まるで2歳児のように荒れたりキレたりするのです。1歳半の節で自我(自分に気づく)と表象(自分のつも

り)が芽生えます。これが合体して「イヤ」「ジブンデ」という自己主張が生まれます。この自己主張をわがままとしてとらえるのではなく、一旦「わかった」と受けとめて、気持ちを切り替える精神的ゆとりと間を保障する必要があります。「イヤじゃないでしょう」「自分で出来ないでしょう」とわがままや甘えたい気持ちを受けとめてもらえなかった子どもは、もう一度甘えさせ直すしかありません。

ある小学校の低学年担当の先生に聞いた話です。2年生の男の子、とてもしっかりしているのですが、仲間の失敗に対してとても厳しく追及するのです。特に先生に甘えている子どもに対して徹底的に攻撃するのです。先生は、自分も甘えたいけれども我慢しているのに、我慢しないで甘えている子どもが許せないから厳しく指摘するのではないかとっていました。荒れたりキレたりしている子どもだけでなく、子どもはみんなどの子どもも甘えがっているのです。「抱っこしろよな。抱っこしないとぶっ殺すぞ」(学童保育)と言う子もいました。先生を脅してまで甘えたいんです。「ボクはまだ子どもなんだからいっぱい甘えさせてよ」という叫びが聞こえてきませんか。

(2)「荒れる子」「キレル子」の心の叫びー「いい子でなくても僕のこと好き？」

「ぶっ殺してやる」「くそばぁー」などの暴言よりもっと心を痛める言葉があります。「おれは悪い子や、生まれてこなければよかったんだ」「死にたいどうせおれが死んでも誰も悲しまん」など自己否定的な言葉です。生き方に悩む思春期ではなく、たった4年か5年しか生きていない子どもなのです。また「できる・できない」の評価に過敏で、できそうにないと「できないもん」「したくないもん」とやろうとしない子、ちょっと注意されただけでパニックになってしまう子も増えています。どうしてこんなに自己否定的になってしまったのでしょうか。

自己否定的で荒れている子どもの保護者と話すと意外にも「家ではとってもいい子です」という返事です。「家でいい子なのに保育園で荒れる子・キレル子」がいるのです。なぜでしょうか。子どもは自分一人で生きていけないことを本能的に知っています。子どもにとって一番怖いことは親に見捨てられることです。親がいい子が大好きだったら子どもも親に見捨てられないためにいい子になろうと努力しているのではないのでしょうか。しかしいつもいい子でいられないのでまるでバランスをとるかのように園ではキレちゃうのです。

★虐待された子;安心するより見捨てられ感

大人は自分に都合のいい子が好きなのだと思います。しかし自分に都合が悪くても好きだよと最後に言ってくれる存在が親であり担任の先生です。その親や担任の先生さえも自分に都合のいい子は大好きで、自分に都合の悪いわがままな子は嫌い、というオーラを醸し出しているのでしょうか。家でいい子なら園や学校でもいい子でいなさいと言うのは、子どもには酷なことです。「あなたはダメな子」というメッセージとして受け止めているのかもしれませんが。

子どもたちは「いい子ではないけれどもぼくのこと好き？」と必死で問うているのです。そして「いい子じゃなくても大好きだよ」と身体も心も抱きしめて欲しいのです。「いいところも、悪いところも含めて、ありのままのあなたでいいんだよ」(自尊感情)というメッセージを欲しているのです。そのメッセージをもらった子は、「いい子じゃなくても見捨てられな

い」という安心感を土台に安定するので、荒れたりキレたりしないのです。このいい子じゃなくても大丈夫という安心感が、思春期を乗り切るしつけや教育の土台になるのです。★
4年生だった息子：お客さんが来ると抱っこされる

2. 発達の弱さを抱えた子どもの保育－注意叱責しない、そして「ありがとう」を！

あるお母さんがアスペルガーと診断された我が子の5歳の時の様子を話してくれました。お母さんが「醤油どこ？」と聞いても「ここ」と指すだけで近くにあるのに取ってくれなかったことが印象に残っていたそうです。「醤油どこ？」と聞かれたとき、場所だけでなく「近くに醤油があったら、お母さんが使うから取ってね」という意味があることがわからなかったのです。知的な遅れもことばの遅れもないのですが、相手の視点に立ちにくいのです。

(軽度) 発達障害は、外見だけではわかりにくいので「**見えない障害**」と言われます。周りも何か変だと思いつつも障害だとは思わないので注意叱責することが多くなります。しかし本人はどうすればいいかわからないので自尊心が損なわれ、荒れたりキレたりするのです。**二次的にパニックや攻撃性が引き出される**のです。そういう点から考えると、(軽度) 発達障害児への対応は叱責しないことです。なぜなら、二次的な症状を引き起こさないためです。

★不登校：登校刺激を加えない

ここで「叱る」と「ほめる」について考えてみます。子どもは、叱かれてもそれが自分に対する評価なのか自分が行った行為に対する評価なのか区別ができにくいのです。したがって叱られると自分が嫌われたと思ってしまいがちです。またほめられても人の目を気にしすぎるようになります。ほめることよりもっと重要なことがあります。

例えば3歳児は、一人前意識が特徴です。だから大人や友達に当てにされ、人のために役立つことが誇りになります。しかし意識は一人前でも実態は半人前です。実態より意識に目を向けて実態を点検しないことが大事です。なぜなら中途半端にしかできないことだらけの3歳児の誇りが失われるからです。

(軽度) 発達障害児を含んだ保育を考えると、いいことはほめて悪いことは注意するという「**はじめをつける保育**」を見直す必要を感じます。(軽度) 発達障害とわからないままに**はじめをつけるために注意叱責すると悪意はなくても子どもを追いつめて**しまいます。

★実習から戻った学生：「甘やかすと子どもに舐められる」

できるかできないかを点検して、できないことを注意・叱責したりできたことをほめることよりも、できないことに目をつむる「おおらかさ」が求められています。そしてほめたり叱ったりという「評価」より、子どもをあてにしてやってあげようとしたその気持ちに「ありがとう」と「感謝」する保育が求められています。★男子便所

3. 励まして育てる保育より安心感を育てるおおらかな保育を！

運動会を通して子どもの実態と保育の課題を探ってみます。

事例(別府哲『自閉症児の発達と生活』全障研出版部)を紹介します。音に過敏で、運動会のピストルの音が怖くて練習を嫌がる小学生がいました。担任はまず職員全員に「ピストルを一週間だけ使わないでください」とお願いしました。そして「ピストルは使わないから、

安心して学校においで」と、その子に言ったのです。はじめのうちはまだ心配していましたが、3・4日経つと安心して練習に来るようになりました。その後「10時に一度だけ練習でピストルを鳴らすけど、そのときは耳をふさいでいいし、怖くないところに行ってもいいよ」と言って、それも何日か続けたそうです。運動会が近づく頃には、「ピストルが鳴るときにはちゃんと教えるから、耳をふさいでいいよ」というふうにしていったら、運動会当日にはピストルの音が鳴っても必死に耳をふさぎながらのりきったのだそうです。

子どもが何かを乗り越えるためには、がんばれと励ますよりも、おおらかにかまえて安心感を膨らませるほうが、子ども自ら乗り越える力が育つのではないのでしょうか。

次に熊本の黒肥地保育園はちょっと変わった「ひとりかけっこ（5歳児）」の事例を紹介します。かけっこの練習をしようとしても集まらない。集まったかと思うとケンカが始まり、収まったかと思うと誰かがどこかに行ってかけっこが始まらない。走っても自分より速かった子の襟首をつかんで引き倒すのです。その背後には「一番になれ、がんばれ」という親の期待があったようです。競争社会のひずみが子どもたちの心にも反映されています。こんな様子から、競争ではなく「走る」ことそのものの楽しさを伝えたいと、ひとりかけっこに取り組んだそうです。★見ました。競争しない「安心感」

もう一つ熊本のひまわり保育園は、運動会を「見せる・披露する場から、日頃子どもがあそんでいることを親子で体感する」親子スポーツフェスタに変えました。そのきっかけになったのが年長児A君です。A君は何でもちょっと練習するとすぐできるようになるのですが、縄跳びはちょっと苦戦。それでも渋々練習して30回位跳べるようになったのです。ところが保護者から「うちの子が先生が休んだら縄跳びの練習しなくてもいいのにと言ってます」と告げられたのです。担任は少し跳べるようになっていたのもっと練習して自信がつくことを期待していたのでショックを受けたそうです。これまでは苦手なことでも仲間に支えられて挑戦してできた喜びが自信につながっていました。しかしA君は、できてもうれしそうでもなく、できたと喜ぶ様子もなく、自信にもなっていませんでした。運動会の期日までに「やらせて」いたのではないかと運動会を見直すことを提案したのです。『ちいさいなかま2015年1月臨時増刊号』（ちいさいなかま社）★運動会の見直し 運動会と呼ばない、親子一緒に楽しむ

同じような姿は別の保育園でも起こってるようです。運動会に向けて鉄棒の逆上がりに取り組んでいたときのこと。一人なかなかできない子がいたので保育者がいっしょにがんばって練習したそうです。運動会の数日前になってやっとできるようになったので、どんなにその子が喜ぶかと思っていたら、「先生、モウコレデレンシュウシナクテイイヨネ」と子どもがうれしそうにつぶやいたのです。

今日のような市場化原理に貫かれた競争社会では、**できないことができるようになったことが「できた喜び」ではなく「やらなくてもいい喜び」や「次はできないかもしれない不安」**にもつながっています。できないかもしれない不安感を自分自身で乗り越えることが課題となっています。

これにヒントを与えてくれるのが三重のこっこ保育園の事例です

「リレーごっこは楽しめるT君（年長）。最近『足が速くなったな』と言われています。

その日はかけっこをしようということになりました。でも T は『やらん…だって負けるもん』と言うのです。T がやりたいと思うように勝ち負けはつけずに楽しみますが、一向に入ってくる様子もない T。私は T の気持ちをそのまま周りの年長に伝えてみました。すると『いいよ。じゃまけたろ』と言うのです。そしてみんなはわざと転げて遅く走り見事 T は一位に。それでもとっても嬉しそうな T 君。その後何度もみんながわざと負けて楽しむのです。こけては大笑いの繰り返しがおもしろくなっているのです。そしたら『もう本気をだしてもいいよ』と T 君。それからは負けてもずっと楽しんでいました」（「季刊保育問題研究」254 号新読書社）。

T 君は負けたくないというより、1 番になれない不安感があるのかもしれませんが。それにしてもまわりの子は素敵です。「がんばれば 1 番になれるよ」なんて励ましたりしないで、わざと負けて 1 番にしてあげるのです。しかもただ負けてあげると T 君は同情されただけになるし、自分たちも楽しくないので、こけたりしながら楽しく負けてあげるのです。おそらく T 君の 1 番になれない不安感がまわりに子にも通じたからでしょう。そしてやっぱり T 君と一緒に走りたかったのです。だから楽しく負ける方法を考えついたのです。今度はそんな友だちの気持ちが T 君に伝わったので「本気だしていいよ」と一番になれない不安感を乗り越えられたのです。

「負けても大丈夫」「一番じゃなくても大丈夫」という安心感があると、やってみようという「安心感に支えられた意欲」が生まれ、自ら挑戦するのです。過度な競争社会に生きる子どもたちに、目標や課題を設定して励ます前に、もっと丁寧に不安を乗り越える手だてが必要ではないでしょうか

II おおらかにかまえたうで丁寧な手だてをく実践記録の分析

ー発達に弱さを抱えた子どもと周りの子との関係づくり

1. 絵で物語を紡ぎ視覚的に整理し自ら方向付ける力を育てる

ー平松実践「ほんとうの気持ちにたどりつくまで」に学ぶ

《 るいくん（4 歳児・仮名） 》

話しかけても受けつけられない様子だったので、そこにあったメモ紙に絵を描くことにしました（イラスト参照）

私「るいくんが泣いています」

るいくんの泣き顔を書く。給食の時間だったので、その日の給食も描きました。るいくんは少し泣きやみ、メモの絵ができあがるのを待っているようでした。

私「泣いているるいくんかわいそうだなあ。どうして泣いているのかなあ？」

じっと黙って絵をにらんでいるるいくん。言いやすくなるように呼び水を向けました。

私「だってさあ……」

るい「だってさあ、川元先生といっしょがよかった」

私「なるほどーるいくんの心の声が聞こえたぞ。そうか川元先生にいてほしかったん

だね」

泣いているるいくんの横に川元先生を描く。

私「それなのにさあ、いっしょにいれなかったの？」

こっくりうなずくるいくん。

るい「みんなのところに行っちゃった！」

怒りがよみがえったようでまた泣き出す。

私「そうかそうか。それは悲しかったねえ。ずっといっしょにいたかったのに、川元先生はどこに行っちゃったの？」

るい「紙芝居の時間だって。みんなのところに行って紙芝居読んでくるねって行っちゃった」

どうやら、食べ始めが遅かったるいくんは食後のお話の時間に食べ終わらず、川元先生は待っているみんなのところに行かなければならなかったようです。そこで、さっきのるいくんの願いであるるいくんと川元先生のいっしょの絵の横に、川元先生がみんなにお話を読んでいる絵も描きました。

私「もうお話の時間で、お布団も敷いてあったんだね。みんなも先生を待っていたんだね」

絵を見ながら、また落ち着いているのがわかります。

私「川元先生も困ったんだろうな」

るいくんの願いと紙芝居のみんなの絵をくくって真中に困り顔の川元先生を描きました。

私「きっと、ずっとるいくんの隣にもいたかったし、お話を待っているみんなのところにも行かなきゃーって」

神妙な顔のるいくんに、もう一つの本当の願いがあるような気がして聞いてみました。

私「本当はるいくんもみんなと一緒にお話を見たかったのかな？」

お話を聞いているみんなの中にもるいくんを描き加えてみます。

るい「(小さな声で) うん」

私「そうだったんだ。しかも笑ってみんなのところにはいたかったね」と顔は思いっきり笑っている表情に描きました。るいくんもにやり。



(『現代と保育』72号、33～35頁)

(1) 状況を絵にして見せることで気持ちを整理する～半主体的に待つこと、身体は動いていないが心は動いている

一般的に、発達に弱さを抱えた子どもたちがパニックになる場面では、クールダウンさせたりタイムアウトしたりして、絵カードや写真など視覚的方法で対応してきました。平松さんは、場所も人も替わることで気分転換して、その上で、言葉でも絵カードでもなく、メモ用紙にイラストを描くことで対応しています。

「るいくんは少し泣きやみ、メモの絵ができあがるのを待っているようでした」と、るいくんの様子が書かれています。

るいくんの様子を見ていくと、ただ待っていて泣きやんだのではなく、絵ができあがるのを待っていたようです。

私は「待つ保育」は、あまり好きではありません。待ちっ放しになるようで気になります。この場面でるいくんは、**絵ができあがるのを待っています。ただ受け身的に待っているではありません。身体は動いていないけれども、心は絵ができあがるのを期待して、少し前向きに、半分主体的に待っている状態**です。受け身的でも、主体的でもなく、「できあがりを待つ」という目的をもって半主体的に待っていたからこそ泣きやんだのだと思います。

平松さんは、保問研美術部に属し、絵を描くのも得意なようです。そこまででなくても、保育者は絵やイラストをよく描きます。**前もって描いておく絵カードや写真ではなく、自分の先生が自分のためにその場で描いてくれたイラストだからこそ、描き上がるのを待つ**のだと思います。前もって準備しなければならない絵カードではなく、その場で状況にあわせてその子のために描く平松さんの手法が、もっと活用されていいのではないのでしょうか。その上で、友だちを「見て」「まねる」という段階につながるのです。

(2) 向かい合うのでなく一緒に並んで描き、間接的に聞くこと～問い詰められない心のゆとり

もちろん、絵を描いてあげればよいという問題ではありません。文章として書かれてはいないのですが、絵を描いている場面を想像すると、平松さんはるいくんと並んで絵を描いています。横並びです。

私たちは、パニックになった子どもに対応するとき、ともすれば「先生の目を見て良くお話を聞きなさい」というように、向き合うかっこうで子どもと接するものです。しかし、それだとパニックになっている子どもは、先生に問い詰められている感じになるのではないのでしょうか。それがわかっているから、絵を描くときに並び合う関係にしているのです。

一緒に絵を描くと横並びの関係になります。横並びだと問い詰められる感覚がなくなりません。このことも、絵を描いてあげるこの意味につながります。**向き合うのではなく、横並びという位置も重要な**のです。

そして、絵を描くだけではなく、「るいくんが泣いています」「泣いているるいくんかわいそうだなあ」「どうして泣いているのかなあ？」と言いながら描いています。

これも、想像すると、泣いているるいくんに直接聞いているのではなくて、**絵のなかのるいくんに向かって**「泣いているるいくんかわいそうだなあ」と話しかけて、「どうして泣い

ているのかなあ？」と尋ねているのです。人は、直接問われると問い詰められた感じになりますが、人や物を介して問われると心にゆとりができ、自分の気持ちも整理がつき、答えやすくなります。直接聞きすぎないことも、気持ちを引き出すために必要な手法です。

そして「泣いているいくんかわいそうだなあ。どうして泣いているのかな？」と言いながら、「だってさあ」と一人二役的に話します。赤ちゃんに話しかけると、大人が自然に一人二役で話すことに似ています。パニックになって言葉さえ出ないとき、直接問われるより、一人で話して一人で答えてもらったほうがほっとして、何かを話したくなります。「呼び水を向ける」言葉かけ、子どもの本音を引き出すにはいい方法だと思います。

「それなのにさあ、いっしょにいれなかったの？」……このときは、もう絵に話しかけないで、本人に話しかけています。直接問うたり、間接的に問うたり、平松さんは臨機応変です。保育者は、いろんなことを瞬時に考えながら、絵を描いたり言葉をかけたりしていくのでしょう。

(3) 受容・共感だけでなく、本来の願いに気づかせ、方向付けをしていく大切さ——くくり線を引く

平松さんは、随所で子どもの気持ちを受けとめますが、それだけにとどまってはいません。

例えば、「紙芝居の時間だって。みんなのところに行って紙芝居読んでくるねって行っちゃった」というところで、平松さんは「川元先生が行っちゃって悲しかったんだー」というふうなカウンセラーのまねごとのような受容・共感に止まってはなりません。「さみしかったね。つらかったね」と受け止めるだけでなく、受け止めた上で方向付けをしています。

受け止めて方向付ける、そのために気持ちを整理します。カウンセラーではない私たち保育者の真骨頂は、受け止めた上で方向付けることです。方向付けを伴わない受容は、「過剰よりそい保育」に陥りがちです。

平松さんは、一方的な方向付けではなく、整理した上で方向付けています。整理するために、「るいくんの願いであるるいくんと川元先生の一緒の絵」の横に、「川元先生がみんなにお話を読んでいる絵」も描きました。そして、るいくんの願いと紙芝居のみんなの絵をくくって、真ん中に困り顔の川元先生を描きます。このように、方向付けるときに、まず事実を本人が理解できるように、対比的に絵を描いています。現実の自分の置かれている立場と川元先生が置かれている立場を線でくくり対比することで視覚的に理解させています。

私たちも、言葉では「川元先生だって、るいくんのことも心配だけど、みんなのことも心配なんだよ。川元先生だって困っているんだよ」と言いますが、言葉だけでなく絵で対比的に描いて視覚化したら、なおいっそう納得できるでしょう。しかも、最後に線でくくって、困った顔の川元先生の顔を描くのです。この「線でくくる」ところはすごいことです。線を消してみると、対比しにくいのです。線一本入れると、状況が飛躍的によくわかります。この「くくり線」を入れるか入れないかが、保育の勘所のような気がします。

るいくん自身が理解して整理できると、るいくん自身どうすればよいかが見えてきます。一方的な方向付けではなく、子ども自身が方向を見出していくために整理を手伝い、気づい

ていく時間につきあうことが、ほんとうの意味での方向付けることだと感じました。

最後の、神妙なるいくんに、もう一つのほんとうの願いがあるような気がして、「ほんとうはいくんもみんなと一緒にお話を見たかったのかな？」ときいて、お話を聞いているみんなのなかにいくんを描き加えたところ、そして、いくんが小さい声で「うん」と言うところは心が震えます。保育者が言葉にならない子どもの気持ちを読み取り、寄り添うことの意味が確認できます。事実だけでなく、その子の願いも視覚化します。

自閉症の子どもには、絵カードや写真など、視覚的に対応したほうがいいと言われますが、前もって出来上がっている絵カードでは、こんなことはできません。保育者がその場で描いてあげるから、願いも視覚化できたのです。**写真や絵カードで子どもに見通しをもたせるだけでなく、願いを絵に描いて視覚化するんです。**状況を視覚化して整理するだけでなく、その子の願いも視覚化するというのが、イラスト的に描いていく意味だと思います。**絵カードや写真を見せるだけの保育**とは、ちょっと質が違います。現実の保育のなかでこの取り組みではないでしょうか。受容しながら方向づける保育を、これくらいいねいにできると、子どもの育ちが保障できるのではないのでしょうか。

発達障害だけではなく、いろいろな意味で弱さを抱えている子どもたちに対して、基本的小おらかにかまえながら、ほんとうに丁寧に手立てを打っていく。「**おおらかさ**」と「**ていねいさ**」とは、一見相反してみえますが、保育の現場にはこういう姿勢が求められているのです。

『現代と保育』72号

2. 説得して我慢させるではなく「嫌なことは嫌」と言わせて受け入れる

—山田実践「保育しにくいA子のケース」に学ぶ

A子ちゃんは、AD/HDと自閉的傾向があり、療育機関にも通っている5歳児A。山田さんは、A子ちゃんとのかかわりそして周りの子との関係づくりについて、療育にも学びながら保育的対応を工夫しています。この実践記録から個別的対応と集団とのかかわりという2つの視点で分析してみます。

(1) 個別的対応—気持ちと行為を分けて一旦止まること<AD/HD>

最初はいまうまいかないこともあったようです。いけないことはいけないと伝え頑張ったことは褒めたりしたがあまり効果はなかった、あるいは自己主張の弱い子に嫌がることをしたときは思わず怒ってしまったようです。しかし**療育に学びながら保育の場に合ったやり方を模索**しています。その模索から学んだことを整理します。

★「療育は丁寧な保育」（近藤尚子） 「保育は丁寧な子育て」

第一にパニックを起こした時の対応。

注意、叱責、説得しないで、気分転換させて気持ちを落ち着かせること。「タイムアウト」

ト」して「クールダウン」させます。気分転換するには、対応する人と対応する場所を変えることです。山田さんは、事務室で髪を結び直したり好きなお絵かきをさせたり他のことで気を紛らわせたりしています。その際トラブルのことは触れず好きなことをして遊ばせています。パニックになった子どもがベランダや廊下に出て行って気持ちを切り替えて戻ってきたりすることもありますので、場所を変えることは有効な手だてとなります。しかし場所を変えられないこともあります。その時は姿勢を変えます。山田さんは椅子に2～3分座らせています。見える景色が少し変わることによって気分が変わるきっかけになります。リフレッシュスペースとして段ボールで囲うだけでも、まわりの目を遮断して落ち着ける空間になります。★付属幼稚園の経験

第二に主に自閉的傾向の子どもへの対応として分かりやすいことばかけをする。

自閉的傾向の子どもは「適当にする」ということが苦手です。個別的に具体的な指示が必要です。山田さんは、お当番5人でクラス全員に給食を配膳する時には「Aちゃんはこのテーブルを配ってね」と指示しています。10個のカラーボックスに15人で座る時には「Aちゃんはこの赤いカラーボックスに座ってね」と指示しています。クラス全体への指示ではなく個別に名前を呼ぶことで自分のこととして受けとめられたのです。

また運動会でクラスの競技のお手伝いをするときも、走ってきた子を席に戻すなど何人かでやる係ではなく、投げたボールを元に戻すという一人でやる係にすると、地面に絵を書いて遊びながらもボールが投げられたら責任を持って戻すことが出来たと報告しています。わかりやすい指示に加えて一人でやるほうが何をやるか明確になります。それ故自己コントロールしやすいのだと思います。

そして道具箱やロッカーに何かを取りに行かせるときも大勢の中では間合いが取れないので、はじめにAを含めて2～3人、次にグループごとや全員で行かせています。また一番にこだわっていたので、手を挙げて答える場面でははじめの方に当てたり、散歩や部屋移動など並んで出かけるときは保育士と手をつないで先頭にするようにしています。はじめに当てたりさせたりすることで待たないで済むし、保育者と一緒にいることで指示が伝わりやすく迷わないで済みます。

さらにトラブルを起こして雨の中外に飛び出した時、「風邪ひくからもどっておいで」ではなく「Aちゃんが風邪ひくと先生悲しいから早く戻っておいで」と言葉かけしています。先生悲しい、あなたのことが心配と、自分の気持ちを載せて伝えています。注意叱責されることが多い自尊過剰の乏しいA子にとって、「先生悲しい」ということばは心を揺さぶられるのではないのでしょうか。わかりやすいだけでなく自尊感情をくすぐるような言葉かけも見事です。

第三に主にAD/HDの子どもへの対応として、行動コントロールのさせ方。

「たたきたくなったら先生のところへおいで、抱っこしてあげるから」は発達理論にかなった絶妙な言葉かけです。この部分の事例を紹介します。

A子の気持ちを無条件に受け入れてもらえるところがない事がイライラを募らせているのではないかと考え、おんぶや抱っこをすることで解決できないかと全面的に受け入れることにする。

担任のところにきて甘えることで落ち着いてほしいと思い、「たたきたくなったり、蹴飛ばしたくなったら先生のところおいで抱っこしてあげるから」と声をかけるようにしたことで落ち着いてきた。担任はほとんど片手で抱っこしたり、背中におんぶしながら保育した。「たたきたくなったら抱っこして」と来るようになり、トラブルも減り落ち着いてきた。保育士もトラブルの起きそうなところからは目を離さないようにした。

友だちに攻撃的な子どもに対して「たたいたらだめでしょう」と注意禁止したり「なんでたたくの」と問い質したりしても、たたいてはだめと分かっている子どもには何の助けにもなりません。分かっている行動をコントロール出来ないのですから。

山田さんの「たたきたくなったら」という言葉かけは、まずたたきたくなった「気持ち」とたたくという実際の「行為」を分けた言葉かけになっているところです。一度にたたくという行動をやめさせるのではなく、たたきたくなった気持ちの段階で一旦止まる<一旦停止する>ための言葉かけになっています。そして一旦停止させるために「抱っこしてあげる」という具体的な楽しみを提示しています。楽しみを提示して心を揺り動かすことでたたくという行為の直前にストップさせています。たたくの「やめる」ためにはいったん「止まる」ことがポイントなのです。さらに止まったところで、たたくの「禁止」するのではなく抱っこしてもらうために先生の方に「方向転換」させます。2歳児の保育では、2歳児はことばで行動を起こすことは出来てもまだことばで行動を止めることは出来ないのも、「禁止より方向転換を」が定式化されています。行動コントロールの原理だと思います。「たたきたくなったら先生のところへおいで、抱っこしてあげるから」は、止まって方向転換させる絶妙な言葉かけになっています。★このやり方が現場で一番評価されました。

また山田さんはAちゃんには「手短かに」話しています。AD/HDの子どもはじっとして話を聞くことが苦手なので、くどくど言わない、伝えたいことを素早く話すことも必要です。

第四に保育者及び子どもの立ち位置。

山田さんはA子の座席も自分の手の届く所に決めて、お手伝いを頼んだり、保育士の側で遊ばせたりして出来るだけA子の側に位置するようにしています。そして手が出そうなときは事前に止め、トラブルが起きそうなときは「どうしたの」と声を掛けて仲裁に入ります。また、子ども同士の関係でも、気の合わないことは顔を合わせない位置関係に座らせて、トラブルを未然に防いでいます。

その他にも、「世話やきばばー」等逆なでするようなことを言われてもA子のペースに乗らない、また頭ごなしに怒らないように心がけています。また何が出来ないかではなく何が

出来るか考えるなど、否定の中に肯定を見るような子ども理解に努めています。

(2) 集団的対応－他児との折り合いの付け方、周りの子との関係づくり

まず実践記録から抜粋します。

トラブルの仲裁をしてもA子は謝ったりせず自分のペースでルールを貫くことが多かったので集団との折り合いのつけかたで一番悩んだ。「いけない」ことは「いけない」と伝え、危険なことは力づくでもやめさせた。並んだりする時には一番にこだわったので、それを受け入れる方がトラブルがないことも子どもたちはよくわかっていた。「一番がえらいんじゃないんだよね」と保育士が言っていたこともあり不満はなかった。

A子は、保育園やクラスの仲間は好きで、どちらかというと言っていてほしいというタイプだった。自分のペースで遊んでもらっている時はとても穏やかだったが、思い通りにならないとたたいたり蹴ったり、やっているゲームをひっくり返したりした。機嫌のいい時も力の加減ができず力いっぱい抱きついて離れなかったりした。クラスの子はそんなA子ペースややり方にだんだん上手につきあいようになっていったが、それでも泣いたり怒ったり迷惑がったりするとトラブルが多かった。

他児は保育士に気持ちを受け入れてもらい、認めてもらう事で納得していたようだった。どんなトラブルがあってもA子を仲間はずれにすることなく、時間がたつとまた一緒に遊べる子どもたちが素敵だった。

なかには遊びたくないという子、トラブルを避けてA子とかかわろうとしない子もいたが、「そうだよ。すぐ怒るからいやだよ」など、その子の気持ちも受けとめ、周りの子どもたちが我慢しないで自分の気持ちを言えるように配慮した。

ア. 説明説得ではなく「イヤだった気持ちを」引き出し受け入れること

A子のように、発達に弱さを抱えた子は、自分の思い通りにならないと友達をたたいたり蹴ったり、ゲームをひっくり返したりするなど、周りの子とのトラブルが多発する。本人への個別対応だけでなく、被害を被った周りの子にどう対応するかが保育固有の大きな課題となります。

これまでの重度の障害を持った子との統合保育では、保育者は被害を被った周りの子に対して障害を持っている子の障害を説明して説得してきたのではないのでしょうか。周りの子も行動の差異からある程度納得して受け入れてきたと思われます。しかし（軽度）発達障害の場合、「見えない障害」なので、周りの子が納得しにくく、その子を許してあげることができません。何度も同じようなことが続くことで不満がうっ積してさらにトラブルが悪化していきます。

山田さんの対応の第一の特徴は、被害を被った子に対して、「『そうだよ。すぐ怒るからいやだよ』」など、その子の気持ちも受けとめ、周りの子どもたちが我慢しないで自分の気持ちを言えるように配慮していることです。周りの子を説得して我慢させるという方向ではなく、逆に周りの子の「イヤな気持ち」を表出させ受け止めて（軽度）発達障害の子と

もを受け止める力をふくらませる方向に、大きく転換しているのです。周りの子はイヤだった気持ちを保育士に受け止めてもらうことで、心が落ち着いて、A子を受け止める心のゆとりが膨らんだのです。その積み重ねが「どんなトラブルがあってもA子を仲間はずれにすることなく、時間がたつとまた一緒に遊べる素敵な」子どもたちが育ったのです。

周りの子が無視したり排除したりしても全面的に否定しないこと。トラブルが起こっても被害を被った子に発達に弱さを持った子の立場で説明・説得しようとしすぎないこと。理不尽な言動や行動に「我慢」を強制しないこと。逆に「そうだよね。すぐ怒るからいやだよ」というように、「イヤな気持ち」を表出させて受け止めて不満を解消すること。**受け止めて周りの子も発達に弱さを持った子を受け止める気持ちのゆとり膨らませる**ことが大切です。

イ. A子を受け入れながらも周りの子どもには歯止めをかける

山田さんは、A子が一番にこだわり順番を守れないときも、禁止しないでそれを受け入れます。その方がトラブルが少なくスムーズに進むことを保育者だけでなく周りの子も「よくわかっている」からです。決してしたい放題に自由放任にしているわけでもなく、周りの子どもたちも仕方なくあきらめてそうしているわけでもありません。子どもたちも「よくわかっている」のです。

なぜか。山田さんは、A子のわがままな行動を受け入れ上で、「一番がえらいんじゃないんだよね」「本当は順番をちゃんと守らないとおかしいよね」と「**A子や他児に対して**」一言付け加えています。禁止ではなく注意、注意も叱責というより願いを示しています。何よりA子より周りの子に向けて言葉かけしています。

一般的には一人の子のわがままな行動を認めると他の子も追随するので、わがままな行動を禁止叱責するのです。山田さんの「一番がえらいんじゃないんだよね」「本当は順番をちゃんと守らないとおかしいよね」は、A子より**周りの子に対して、保育者のしてほしいこととしてほしい行動の規範を示すことで、周りの子がA子に追随して行動することに歯止めをかける意図**があるのだと思います。保育者に受け止めてもらいどうすればいいかわかっている子どもは「不満もなく」、保育者の言葉も受け止められるのです。

受容したうえで保育者の気持ちや願いを伝えることが重要です。子どもの行為を禁止するのではなく、保育者の価値観を伝えることで、**周りの子が同調することへの歯止め**もかかるのです。積極的にいえば、自分と他者、行為と価値を区別して自分の行動指針をつくることを期待しているのです。

3. 否定的事実を肯定的に解釈し直す

—山口実践「R君（幼稚園年長児）との関わりを通して～」に学ぶ

母親がケーキ屋に勤めているTを中心に3・4人で砂場でロールケーキ作りをしていました。

Tには心を許している様子のRなので、「T君が砂場でおいしそうなの作ってたよ」と遊びに誘ってみました。

「俺もかーてーて」と遊びにはいるR男。Tは「今は団子屋さんだけどいいばい！」と快く迎え入れてくれました。

Rは「じゃあ、おれはロールケーキを作るけん」とさっそく作り始めました。

するとそこにA子とK男が手伝おうと手をのばしました。

すると、「他の人は触っちゃいかん！俺だけで作るんだけん！あっちいけ！」とかなり強い口調でR男が叫びました。

A子とK男はびっくりして引いてしまっています。

Rの勝手な行動ともとれますし、言葉について諭すべきだったかもしれませんが、ここで「何で怒るの？」と問い正してもRの遊びを壊すだけでRの心には届かないように思いました。まずはRの世界を壊さず、「みんなで遊ぶと楽しい」を体験できることを一番に考えました。

A子とK男には「R君一人で特別なケーキを作ってるみたい。できたらよんでもらおうね」と声をかけました。A子とK男は頷き、近くでカップケーキづくりを始めました。

R男には「いいにおいがしてきたね～。先生もたべたいなあ～。おいしいケーキができれば、食べさせてね」とだけ声をかけました。

それから、しばらく黙々とさら粉をかけ、ロールケーキを作るR男。そして、とうとう出来上がり。R男が「おいしいケーキができたばーい！ケーキ食べる人～??」と声を上げました。すると、A子とK男、Y子が手を上げました。

「じゃあ、食べていいばい！このスプーンを使って」とスコップをさしだしました。「もぐもぐ・・・」食べるまねをするA子とK男、Y子。それを見て、「おいしかったでしょ！」と満足気なR男でした。

◆否定的言動の中に子どもの本当の願いを読み取る

この記録で最も注目したのは、A子とK男に「R君一人で特別なケーキを作ってるみたい。できたらよんでもらおうね」と声をかけたところです。

「他の人は触っちゃいかん！俺だけで作るんだけん！あっちいけ！」と叫んだRに対して、私だったら「どうしてそんな言い方するの？」と怒るか、怒らなくても注意はするでしょう。しかし山口さんはR君に怒ったり注意したりしていません。

なぜでしょうか。「俺だけで作るんだけん！あっちいけ！」という自分勝手に乱暴な言い方を、まず表面的に捉えるのではなくて、**R君の本当の願いはただ「一人でケーキを作りたい」**

だけなのだ読み取っています。その上で、自分の気持ちを友だちに上手く伝えられない事をR君の課題としてとらえています。だからR君を注意叱責しなかったのだと思います。

発達に弱さを抱えた子への対応は、表面的な言動でその子を判断しないで、その行動の背後にある思いや願いを受け止め、同時に発達に弱さを抱えた子は自分の気持ちを他者に上手く伝える事が出来ない、そういう弱さを持っているととらえる必要性を学ぶことができます。

その上で、その上でR君の本当の願いを代弁してA子やK君につないで分かってもらうことを課題としています。代弁してつなぐ時に、言葉かけの順番をどうするか問題になります。一般的にも、泣いている子がいるとき、泣いている子と泣かせた子のどちらに先に言葉をかけるかという場合泣いている方に先に言葉をかけます。山口さんは、R君ではなくA子とK男に先に話かけます。順番を逆にしています。何故か。R男に注意しても話を聞けないし、先にことばをかけるとまた注意されるという警戒心を持つだろうと考えたのだと思います。そして同時に突然怒鳴られたA子とK男に先に話かけることで安心感を持たせよう、と判断したのだと思います。その上で代弁していくのですけれども、これが絶妙に上手いと思うのです。

◆気持ちの前提としての状況を伝える

「R君一人で特別なケーキを作ってるみたい」という代弁の仕方です。私だったら「Rくん、一人でケーキを作りたいみたい」「一人で作りたいんだと思うよ」というように、R君の気持ちを伝えようとすると思います。なぜ「作ってるみたい」という状況報告的な言い方をしたのでしょうか。

トラブル場面での緊張した状況では、気持ちを表すことばでは気持ちはそう簡単には伝わりません。気持ちを伝えるためには、気持ちの前提として状況や事実を伝えることが必要です。事実が理解出来て気持ちが伝わるのだと思います。

ことばの発達を見ても4歳半位で話し言葉が一応成立する時期だと言われ、この時期は「ことばに思いを乗せて伝えようとする」ことが特徴としてあげられます。そのために4歳代はとっておしゃべりが多くなりますが、事実を羅列して何とか気持ちを伝えようとするからです。逆に言えば気持ちを伝えるためには、事実を集積して(いっぱい話して)、そこから気持ちを読み取ってもらう必要があります。だから気持ちを伝えるためには事実や状況を伝えることが必要なのです。

保育の中で、あまりにも気持ちを直接伝えようとしすぎて気持ちが伝わらないということも起こるのだと思います。その手前の所で、事実を伝える、「R君一人で特別なケーキを作っているみたい」というように推測的に事実を伝えることが、子ども同士の仲立ちとして有効なのです。

◆否定的表現を肯定的に解釈し直して伝える

何よりも「特別な」という修飾語を付け足したのは天才的です。私の場合、ある程度R君の気持ちを汲んで「一人でケーキ作っているみたい」とは言えても、「特別な」というキーワードは思いもつきません。

「特別なケーキ」と言い足すことで、A子やK君は、R君が一人で作りたのは（作っているのは）、特別なケーキを作りたいから（特別なケーキだから）なんだと理解し納得出来たのではないのでしょうか。

「俺だけで作るんだけん！」というR君の乱暴で否定的な言い方を、「特別な」ということばを付け足して「特別なケーキを一人で作っているみたい」と肯定的に解釈し直して代弁したのは本当に感動します。しかも一瞬の間に解釈し言い直すのですから。

自閉的な傾向を持っている子は、自分の気持ちが先行するが故に乱暴な言葉になってしまい、自分が言ったことばを相手がどう受け取るかということ推測して表現することの弱さがあります。それ故に周りとのトラブルが起きやすくなるのです。山口さんのように、**否定的言い方を肯定的に解釈し直して代弁して周りの子とつなぐ力が求められる**のです。

◆最後まで仲間に理解される喜びにつなぐ

最後の「出来たら呼んでもらおうか？」というのなかなか思いつきません。「一人で特別なケーキ作るんだって」で終わらせるとその場のトラブルは解決しても、一緒に遊ぼうとして手伝おうとしたA子とK男の気持ちだけでなく一緒に遊ぼうとしたR君の最初の気持ちも報われません。その場を治めるだけでなく、**できあがるのを楽しみに待つ、その場だけでなく最後までつないでいる一言**です。

また、山口さんはR男は大人である**保育者の理解とか共感よりも「友だちから理解される事」を望んでいる**と考えていたのでしょう。だから一緒に遊ぶという楽しみを持たせるように「呼んでもらおうね」と最後に付け足したのでしょう。そして見事に、「『もぐもぐ・・・』食べるまねをするA子とK男、Y子。それを見て、「おいしかったでしょ！」と満足気なR男」の姿に結実するのです。

「友だちから理解される」ための丁寧な手だてを次に事例で深めます。

(2)〈だるまさんがころんだ〉—Rくんが怒った！みんなどうする？—

事例読み上げ「〈だるまさんがころんだ〉—Rくんが怒った！みんなどうする？—」

◆友だちを気にかけて働きかけ—「なんかR君おこってるね～。どうしようかね～。」

Rが怒ってその場を離れた時点で、一般的にはRを先生が連れ戻して個別に注意するか、あるいは「誰か連れてきて」と子どもを迎えに行かせるのではないのでしょうか。山口さんは注意もせず迎えにもやらせず、「なんかR君おこってるね～。どうしようかね～。」と問題を投げかけただけです。しかしそれに応じて指名されたわけでもないのに、R子とS子がRに話しに行きます。結果としてはその時はもどってきませんでした。しかしみんなであそんでいると自分からみんなのところに戻ってきたのです。すっきりとはありませんが、とにかく自分から戻ってきたのです。

なぜでしょうか。ある程度時間が立って気持ちを切り替えられたからでしょうか、みんなが楽しそうに遊んでいて自分だけ取り残されて寂しかったからでしょうか、それとも自分勝

手だったと反省したからでしょうか。山口さんが書いているようにR子とS子が声をかけてくれたことが一番の要因だと思います。Rは二人が迎えに来てくれたことで、自分も仲間の一人として受け入れてもらえたと感じたのではないのでしょうか。迎えに来てもらったことは「受け入れられた」と感じるきっかけになったのだと思います。

自分が迎えに行くのでもなく、子どもに迎えに行くように指示したわけでもなく、R子とS子が迎えに行こうという気持ちになるように、「なんか R 君おこってるね」と状況を話して、「どうしようかね〜」と相談しています。そして誰か行ってくれることを期待しています。強制的な雰囲気がありません。期待はするけれどもうまくいかないかもしれないことも予測しながらの、様子見の働きかけです。だからR子とS子は無理矢理連れ戻さなかったのです。R子とS子も山口先生と同じように、戻って一緒に遊んで欲しいけど来なかったら仕方ない、といった一応声をかけておこうというゆるい感じだったのかもしれませんが。怒ってはいたけれど、呼びに来てもらって少しうれしくなったし、無理強いされなかったので、気持ちを切り替える心のゆとりが生まれたのです。

「なんか R 君おこってるね〜。どうしようかね〜。」は呼びに行かせることがねらいではなく、まわりの子どもたちに R を気にかけてすることを考えていたのでしょうか。その裏には、Rはトラブルになって気持ちがすれ違っても、先生に分かってもらうより、友だちに自分のこと気にかけて欲しいのではないかという子ども理解があるのです。気にかけてさせるための一言、見事です。

◆事実と気持ちとを区別した上で気持ちのすれ違いに気づかせる

Rが戻ってきた後の対応も丁寧です。

「またいっしょにしようか!」歓迎のことばが先です。私だったら先に注意しそうです。先に注意されると心を閉じますが、先に受け入れられると心を開くのです。先に受け入れた上で「さっきはなんでおこったのかな?」と尋ねます。「Y 君悪いやつだもん」とつぶやいたところから推測すると詰問調ではなかったのでしょうか。

その後「何がわかったの? Y 君は何が悪かったのかわかってないみたいだよ。」と、まず「じゃんけん邪魔したもん!」と自分の思いを言わせます。その上で「そっか〜」と否定しないで受け入れて、「じゃんけん邪魔したもん!」という否定的表現を「じゃんけん邪魔されたと思ったんだね」とRの気持ちに言い換えます。事実ではなく「思った」という気持ちに気づかせようとします。事実と気持ちを区別して話を進めていくことがポイントです。自閉的傾向の子どもの場合はすぐに相手の気持ちを理解するのは難しいのですが、事実を理解すれば相手の気持ちも理解しやすくなるのだと思います。

その上で「Y 君は邪魔しようと思ったと?」と直接Y君の気持ちを聞き、「違う。みんなでしたら決まらんけん、ちょっとずつしたらいいかなって思ったと」とY君から「思った」という気持ちを引き出します。「早く鬼がきまるといいなって思ったんだね」と気持ちを前向きに代弁して確認して、再度Rに「それって悪いことかなあ?」と事実に戻して問い直します。気持ちは切り替わってはいないけれども「悪くない」と答えます。それでも謝れません。

しかし、Y君の様子を見てぶっさくらぼうですが、自分から「ごめんなさい」と謝り、許して

もらって鬼ごっこが再開されました。謝ることを求めていますませんが、自分から謝りました。なぜでしょうか？**事実と気持ちを区別して、気持ちのすれ違いに気づかせ、事実に戻して気づかせる**という、山口さんの丁寧な働きかけがRの頑な気持ちを溶かせたのだと思います。本当に丁寧です。

4. 「子どものために」だけでなく「親も子も」支える保育を - 再び平松実践「本当の気持ちにたどりつくまで」に学ぶ

事例－5歳児かい君の切なさ笑顔

五歳児のかいくんはある日の朝、同じクラスのようにくんが家から待ってきた自作のバッチを引きちぎり「こんなのもってくんナ！」とすごい剣幕です。なおも罵倒し続けるかいくんを大泣きのようくんから何とか引き離し、事務室で静かに話を聞ききます。

T「ようくんは、ずっと熱でお休みしていたから、おうちで作ってきたバッチなんだって」
かい「いかなのだわ、保育園におもちゃは持ってきていかなのだわ」

T「自分で作ったものでもダメなのかな？」

興奮しきりで出続ける悪態の合間合間に気になる言葉が見え隠れする。

かい「ぼくなんて、そんなの作ったら（おうちで）いかんと言われるんだ」

かい「ようくんはダメだ、こうきくんやつばさちゃんやみいちゃんはいいいけど」

T「ようくんはダメなのか。こうきくんつばさちゃんみいちゃん…」

この名前を聞いてピンときた。

T「かいくん、ひよっとしてようくんは早い迎えだから？」

かい「そうだ、こうきくんたちいつも夕ご飯までいてがんばっているんだ。けどようくんはいつだって早い迎えの子だから許せんじゃ！」

これを言った時にかいくんは一気に感情がほとぼしり、涙が止まりませんでした。思わずかいくんの体を包み込んで背中をさすり、「そうか、かいくんもいつも夕ご飯でがんばっているんだもんね」という体の力がスーッと抜けました。いつも夕ご飯までの保育にさせられている感じなのかとも思い、「お母さんもさ…」と言いかけたら「**お母さんは仕事をがんばっているじゃーっお母さんは悪くないじゃーっ**」とまた力をこめて叫ぶのです。

かいくんは毎日毎日友達が先に帰るのを見送り、いつも同じメンバーでそれなりに楽しく園で仕事をする母の迎えを待つのです。母ががんばっていることを知っているから、たまには早く帰りたいとだだをこねたり、ぐずることもしません。毎日過ごしている日常の中に、こんなにも重い気持ちがあったことを改めて知りました。

その日のことを母に告げると、**かいくんに向かって**こう言ってくれた。「よし決めた。**か**
い、明日は早くあがってくるわ!」と。「え、お母さん仕事は大丈夫なのですか？」と聞くと「いいんです。ちょっと働きすぎだと思ってたし、かいがこうやっがんばっているのもわかってたし」。**母の笑顔を心底ほっとした顔で見上げるかいくんも笑っていました。**いつも早い迎えの友達に八つ当たりをする（しかも滅多打ちに）しかなかったかいくんです

が、本当の気持ちがお母さんに伝わったことで、表情がとてやわらかくなりました。

日中子どもが発熱しても派遣労働の親には電話ができません。だって子どもの熱くらの理由で仕事を休んだら即クビになるからです。朝ご飯を食べてこない家の理由は親の手抜きではなく『朝食を買う生活費がない』というものでした。うつ病の母の子母が働いていなくても夕飯まで保育をします。ちょっと前までの子どものためにとって最善だったことは今少しづつ変わってきていると思います。大変な状況を抱えている父さん母さんが笑っていただけることが子どもにとっては最善のことではないかと思って、保育しています。

(1) 親の事情を察して甘えるのを我慢している子ども達

現代の子ども達はたっぷりと甘えさせてもらっていないから荒れたりキレたりするのはないかと問題提起しました。そして過保護という意味での「甘やかし」ではなく安心感を充電するために「甘えさせ」ることが必要だと指摘しました。しかしこの記録のかい君の姿を見ていると、甘えさせてもらっていないというより、かい君自身が親の事情を察して、甘えることを我慢していたことが分かります。

かい君はいつも夕ご飯まで残っています。でも「母ががんばっていることを知っている」ので、わがままを言いません。しかしそれが積もり積もって、ある日あることをきっかけにして、いつも早く帰るようくんを滅多打ちにして八つ当たりしたのです。

平松さんは「そうかかいくんもいつも夕ご飯でがんばっているんだもんね」と身体ごと受けとめます。そして「お母さんもさ・・・」と言いかけます。おそらく「お母さんもさあお仕事がんばってるよね、だからかいくんも夕ご飯食べて待ってよう」と、お母さんの状況を説明して分かってもらおうとしたのではないしょうか。しかしかい君はようくんを殴ったのはお母さんの迎えが遅いせいだからと思われたのではないかと、お母さんを養護するように「お母さんは仕事をがんばっているんじゃないっお母さんは悪くないんじゃないっ」と次の言葉を遮って叫んだのです。お母さんのことを心底思っているかい君の心の叫びです。「親の心子知らず」とはよく言われますが、「子の心親知らず」です。子どもはこんなにも切実に親のことを思っているのだと胸が熱くなります。しかし、やっぱり5歳なのです。子どもです。いつもいつもお母さんを思って我慢出切るわけではないのです。こんな思いが積み重なってようくんに八つ当たりしたのでしょう。

親は派遣労働など不安定雇用や、長時間労働そして複雑な時差勤務を強いられ生活に追われながら子育てしています。甘えさせたくても甘えさせてやれないのです。「子どもをたっぷり甘えさせましょう」と言われてもそう簡単なことではありません。子どももそのことを感じ取り、疲れている親を気づかい、親に甘えることを我慢しているのです。子どもも親の生活を背負って生きているのです。

それにしても、今子どもを理解するためには、その時の子どもの心理状態だけでなく、子どもの背後にいる保護者の実態を視野に入れることはもちろん、さらに子どもが親を思う気持ちまで含めて、理解し直さなければならないのです。「子どもために」を子どもの視点にたつてという表面的な理解ではなく、子どもの視点を、親の状況や親を思う気持ちもくぐって、深め直されなければならない時代です。

保育現場で、家庭の分も含めてたっぷりと甘えさせる必要があるのだと思います。

(2)「子どものために」だけでなく「親も子ども」

◆「子どものために」を一旦引っ込める

「その日、母にそのことを告げると」と記述されていますが、残念ながら何をどう伝えただか書かれていません。平松さんに直接尋ねたら、なぜそんなことを聞くのかという感じで「感動したのでその時の様子をそのまま伝えただけです」という素っ気ない答えでした。私ももちろんその日のことは話すと思いますが、その後「お母さん、かい君も頑張っているから一日でもいいですから早く迎えに来てもらえませんか」とお願いすると思うのです。あくまでも「子ども(かい君)のため」を思っている要求です。でも平松さん事実を伝えるだけで何も要求していません。

何故でしょうか。要求すると出来ない言い訳を引っ張り出すからかもしれません。かい君のお母さんの立場に立つと、「早く迎えに来てください」と要求されても、分かっているけれども迎えに行けない事情があるのだと思います。子どものためにという正論で要求されると、押し黙るか、言い訳するしかないのです。大人との関係では正論は時として、分かってもらえない苦しさから、言い訳を引き出してしまうのです。「子どものため」の正論が親を追い詰め、苦しみ、「子どものために」ならないこともあるのです。

お母さんが「よし決めた。かい、明日は早くあがってくるわ!」と自ら宣言したのは、子どものためにと要求されなかったからこそ、素直になれたのだと思います。平松さんは「かいくんのために早く迎えに来てください」という要望は全く頭に浮かばなかったのだと思います。「子どものために」という保育者の思いを一旦引っ込めることも親との関係づくりの新しい視点です。

だから平松さんは「そのことを告げる」としか書かなかったのでしょう。

◆「親だけでなく子どももいること」を意識した会話を

もう一点。平松さんは、「かい君のために」要求しなかったのかもしれませんが。何故でしょうか。かい君のいる前で、お母さんに要求すると、かい君は自分のせいでお母さんは叱られたと受け取るのではないかと心配しているのです。その時のかい君の気持ちを考えて要求しなかったとも考えられます。

保育の現場で保護者と向き合うときはたいていその横に子どもがいます。ともすると子どもの存在を忘れて親とだけ向き合っていることもあります。子どもは親と保育者の話を聞いています。内容はわからなくても雰囲気は感じ取っています。カウンセリング室での面接とは違って、「親だけでなく子どもも」いるのです。大人のそばで話を聞いている子どもが、大人の会話をどう受けとめるかも視野に入れて話さなければならないということに気づかされました。

◆子どもにとっての最善の利益は親の笑顔

「母の笑顔を心底ほっとした顔で見上げるかいくんも笑ってました」という記述があります。かい君が心底ほっとしたのは、お母さんが先生に言われて「明日早く迎えに来ます」と言ったのではなく、お母さん自ら「よし決めた。かい、明日は早くあがってくるわ!」と先生ではなくかい君に直接言ったからだだと思います。保育者が要求しないことの意味がここにもあります。かい君は八つ当たりするしかなかった自分の気持ちを先生だけでなく、やっぱりお母さんに分かてもらいたかったのです。かい君の心底ほっとした顔はお母さんに自分の気持ちが通じた喜びの証

です。

かい君の笑顔の基はお母さんの笑顔です。この記録を読んでいると、これまでは昼間いい保育をすることが保育の最大の役割だと考えていたのですが、ちょっと違うのかもしれないと思いはじめた。平松さんは、この大変な状況では「**父さん母さんが笑っていてくれることが子どもにとっては最善**」だと指摘しています。子どもにとっては昼間の保育より迎えに来た親の笑顔の方が大切なのです。よく考えれば当たり前かもしれませんが。保育していると、「**子どもための**」**保育に重点を置きすぎて、「親の笑顔」が手薄**になってしまいます。しかし子どもが「親の笑顔」を望んでいるのなら、保育も「**子どものために**」親の笑顔を作ることをきちんと位置づけなければなりません。今まで以上に親の笑顔、親の幸せのために心を砕くことを意識しなければならない時代です。

もちろん、親の笑顔の基の一つは、子どもの笑顔です。昼間の保育は子ども笑顔を作り、親の笑顔を引き出し、子どもが笑顔になることに繋がります。子どもと親の笑顔は鶏とたまごの関係です。そして**親の笑顔と子どもの笑顔をつなぐ夕方の時間**、今ここを意識的に作り出していく必要があります。

現代の保育は「子どものために」という視点だけで完結出来ません。「子どものために」を疑い、深め、時には引っ込め、「子どものために」一旦親の視点をくぐって、「親と子の」幸せのための保育が求められる時代に入っています。さらに働きながら安心して子育てできる社会を、**共に働く仲間**として、目指していかなければなりません。

III. 里山保育・異年齢保育から「気になる子」の捉え方や振る舞いを深める

1. 異年齢保育はインクルーシブ保育です

少子化で年齢別のクラス編成ができない「条件的異年齢保育」だけでなく、年齢別にクラス編成ができるけれどもわざわざ異年齢クラス編成にする「理想的異年齢保育」など量的に急激に増えています。また3～5歳の異年齢保育だけでなく、0・1～5歳の異年齢保育も徐々に広がり質的にも深まっています。1～5歳の異年齢保育を学校モデルの年齢別保育ではないもう一つの保育論として、**安心感を土台にした「おうち」モデルの「暮らしの保育」**と呼んでいます。

さて「**インクルーシブ保育**」は「障害の有無にかかわらず、それぞれの保育的ニーズに応じた配慮を保障すること」だとされます。これまで障害児保育と言われてきたように障害の有無に焦点が当てられてきましたが、本来インクルーシブとは「**エクスクルージョン**」＝「排除」の反対語で、排除しないことつまり「**仲間はずれにしない**」「**みんないっしょに**」ということです。さらにインクルーシブ社会とは、障害だけでなく、性別、年齢、国籍、宗教、文化などの多様性（ダイバーシティ）を認め合い、ともに暮らしていく社会を作ろうという考え方です。しかし日常的に最も基底になるのは性別と年齢ではないでしょうか。

異年齢保育は年齢別保育のように年齢で子どもを区別・排除しないという点では典型的なインクルーシブ保育です。本来のインクルーシブ保育は、**障害の有無や子どもの国籍**だけで

なく（それより先に）、子どもの年齢や発達段階の差異を包摂した、安心感を土台に多様性を保障する保育なのではないでしょうか。

実際異年齢保育は年齢の「幅」が大きくなるので、できる・できないといった能力にも幅があることを前提にせざるを得なくなります。障害を持った子どもも年齢を超えて行き来しながら自分が居心地のいい場所を探すことができます。また障害の有無や年齢に関係なく（超えて）興味や関心があう子どもの見よう見まねで自然と身に付ける機会も保障されます。**異年齢保育はインクルーシブな保育**だと考えます。

《異年齢保育における子ども理解－子どものことは子どもに聞いてみる、子どもの方が大人を知っている》

田中朋子さん（くまのまえ保育園）が「仲間や大人・人が大好きで友だちや仲間のことをよく見ていて、ふとした時『〇〇のこういうとこすごいよね！』『〇〇ってこんなことよくしってるよね！』という声がきこえてくる」と述べています。子どもは大人の知らないところも子ども同士よく知っていることに驚かされます。大人はまずはこういう事実を認識する必要があります。

さらに澤井由貴さん（きたの保育園）は「大人も子どもたちのことをちょっと知っている。この『**ちょっと知っている**』くらいにしておくことで、何か知りたいことがあると子どもたちから話を聞き、対話することにつながっていく。そして子どもたちから子どもたちのことを知っていくことができる」と述べています。

子どもをまるごと（すべて）わからなくてもいいのです。子どものことをもっと知りたければ素直に子どもに聞いてみればいいのです。子どもは聞かれたら喜んで教えてくれます。子どもは教えられるだけでなく教えてあげるのもうれしいのです。「**ちょっと知っている**」と「**子どものことは子どもに聞いてみる**」はセットです。

しかしこれまで保育（学）の子ども理解は、発達心理学に依拠して、大人が子どもをどう理解するかという「**直接理解**」がほとんどです。**暮らしの保育では、大人が子どもを「直接理解」しようとするより、大人は子どもに教えてもらう「間接理解」の仕方が必要です。**

まず子どもがお互いを知っていく過程は、食事場面のように心を理解しようとするより「**事実**」を通して「**事実**」を積み上げて相手をわかろうとします。大人は事実より先に心をつかろうと先走りしてかえって子どもの気持ちと遠ざかっているのではないのでしょうか。

また子どもはいつも目の前にいる小さい子や大きい子をとおして少し前と少し先の自分と重ねながら自分も周りの子も知っていきます。**決して「1歳半の節を超えた」というような保育者の「発達理解」はしないのです。**

また子どもは大人の行為や所作をよく見てその背景にある暮らし方まで感じ取っています。「**子どもは親（保育者）の背を見て育つ**」のです。そういう意味では**私たち大人は自分が子どもにどう映っているのか意識する必要があります。**大人が子ども「理解」しようとしているだけでなく子どもも大人を知ろうとしているのです。そしてよく見てつかんでいるのかもしれませんが。子どもは理解される対象だけではないのです。

浜田寿美男（奈良女子大学名誉教授）さんは「（子どもは）今の手持ちの力を使って、それぞれの生活世界を作り上げていくしかないのです」「新しい力が生れるとすれば、それはその結果でしかありません」と述べています。そして「人は発達のために生きているわけではありません」とも述べています（「親になるまでの時間 前編」ジャパンマシニスト社、37頁）。暮らしの保育の根底には、このような「子どもはいつも手持ちの力で精一杯生きている」という子ども観が置かれなければならないと思います。そして子どもは今持っている手持ちの力で精一杯生きて、エネルギーが満ちた時、やり時（やりたい時がやり時）なのです。暮らしの保育ではこれまで年齢別の発達課題へのこだわりを脱ぎ捨てることが求められます。

《大人は本当に子どもを理解することができるのか？子どもはそんなに大人に理解して欲しいのか？—子ども理解ではなく暮らしのまなざし》

先の「ちょっと知っている」ためには「気にかける」ことです。子どもを「わかる」ことはそう簡単ではありませんが、いつも「気にかけておく」ことはできます。わからなくてもニュートラルな段階として「気にかける」があるのではないのでしょうか。子どもは全部わかってくれなくても気にかけてもらうだけで安心して自分から動き出します。

または何もしないで見られていると見張られている気がします。「作業しながら」見ているのはまさに「気にかける」ことです。子どもは近くで別のことをしながら気にかけてもらっている程度の方が素の自分でいられます。保育者もまた作業しながら見ているとまなざしも柔らかくなります。

「子ども理解」という言い方は子どもを理解の対象にして上から目線を感じます。暮らしの保育では、子どもを「理解する」という姿勢よりも「気かけながら」作業をして、気になる事があったら「子どもに聞いてみよう」という子どもと一緒に「暮らしのまなざし」を大事にします。

《年齢別から異年齢保育に移行して子どもの姿や捉え方の変化》

年齢別から0～5歳の異年齢保育に移行した熊本県のA保育園の保育者に子どもの姿や捉え方の変化を聞いてみました（開始3か月後）。<10月15日 気づきと学びの会>

※A保育園は熊本県の定員40名職員12名の保育園。子ども達は市街地からバスで通園。

2025年度より、0～5歳の異年齢保育へ転換。里山保育がコンセプト。

運動会・発表会をやめて年4回春夏秋冬「親子里山保育体験会」

5歳児K君（自閉スペクトラム症）の担当Mさんは、「同年齢だとどうしても他の子と比べてやれていないことをマイナスの姿（課題）と捉えてしまっていたけれど、異年齢になって小さい子もいるので、比べたとしてもマイナス（課題）というより「その子の姿」として捉えられるように思う」と述べてくれました。「その子らしさ」というより「どんな姿もその子」という子どもの捉え方に変化するようです。

同じようなことを3歳児T君の担任Nさんも、「年齢別保育だとT君のそんな（攻撃的なところが）気になってしまいがちです。異年齢保育では小さい子との喧嘩になっても、T君が手加減をしたり、小さい子が泣いていると積極的に声かけをしている姿が見られます。また2歳児や0歳児を遊びに誘ったりして、小さい子たちがいてくれることで安心感を持っているんだと思います。そのような場面を見ると、T君の新たな一面を知ることができ多面的に捉えようと思う自分がある」と述べてくれました。。**気になることもあまり気にならなくなる**ようです。

また前述の5歳児K君のもう一人の担当Hさんは、「K君は、いろんな年齢の製作に興味のある子どもたちに、K君の生み出す作品のすごさが伝わる。大人も子どもも「すごい」と一目を置いているし、本人もそう思われていることがわかっているような気もする」と述べています。発達障がいの子どもの行動力や発想力そして部分的に秀でた能力に、小さい子たちは憧れて寄っていき真似するようです。Hさんは、**異年齢保育では、発達障がいの子は「困った子」というより「輝いている子」**見えると話してくれました。

4歳児Kさん（未熟児網膜症、両足尖足現在足に装具、眼鏡＜斜視矯正＞使用）の担当TさんはKさんが年齢の違う子どもたちとの関わり方を具体的に次のように述べています。

「1歳児さんが散乱しているKさんの物を手に取ったりすることもあり、さらに怒りがまし奇声をあげる。そんなときは、「いつまでも、片づけないからだよ。小さい子がまた取らすよ」と大人が言うと急いで片付け始めたりもする。Kさんも1歳児さんには自分の気持ちを汲み取ってもらおうとは思わないので怒りながらも諦め、気持ちを切り替え片付け始めるのかなと思う。色んな年齢の子がいることで、Kさんも相手に対して自分の在り方を変えるのかなと思う。」

同じお家のYさん（3歳）と気が合い、一緒に遊んでいることが殆ど。Kさんが一つ年上ではあるが、Kさんの幼さを感じているのか、Yさんがお姉さんの立場で、Kさんの身の回りのお世話していることも多い。遊びの時は対等ではあるが、YさんがKさんを言葉でコントロールしている場面もある。

お互いの思いがくい違い、YさんはKさんの思いを聞きつつ自分の思いを伝え、折り合いをつけようとするが、Kさんは自分の思いを通そうとする。Yさんは「話ができない」と察してか、その場から離れていく。Yさんが距離を置くことでKさんも落ち着きを取り戻すこともあり、自分を受け入れてくれそうな違う友だちを見つけて遊んだりしている。（色んな年齢が入り混じっているので、受け入れてくれそうな友だちが見つかりやすいのかな・・・）お互いにワンクッション置いて、またYさんと遊んでいる。いい具合の関係性かなと思う。」

3歳離れた1歳児さんにはやっぱりお姉さんの立ち位置。しかし1歳しか離れていない3歳だとお世話されることが多いが対等な面もある。このように異年齢保育では異なる**年齢「幅」**によって「**人との関係の距離**」による**いく種類もの付き合い方**がありその中で様々なことを身につけていけるのではないだろうか。

また「年齢別保育ではその年齢にあわせた保育をしてしまう。遊びもその年齢のレベル。個々の育ちを大切にとは思いつつも、育ちがゆっくりなKさんは『いつも大人が気にかける子』『いつも大人の手助けを必要とする子』となりがちだった。異年齢での暮らしになって、年齢は関係ないので、その子が自分にあった遊びを見つけている。大人も年齢を意識して遊びを捉えて無いことが多いのであまり気にならなくなっている。そのままのKさんの姿を見ている。」と述べている。異年齢保育では、大人も子どもも年齢で人をみなくなるのだと思う。年齢より気が合うかどうかの方に重点が移っているのだと思う。年齢ではなく「そのままのKさん」を見つめるようになるのでしょう。

2. 里山保育では散歩に出ると気になる子が気にならなくなるのです

里山保育では「気になる子」が散歩では気にならないのです！という声をよく耳にします。

そこで、園舎を飛び出し自然と人が織りなす暮らしに溶け込む保育、散歩三昧の保育をしている、A 保育園の保育士さんにその理由を聞いてみました。

第1に「里山の散歩ではほとんどの子どもたちが気分よくしているし、トラブルも少ない。気になる子どもたちは、みんなに合わせることや縛りが苦手な社会性というところで揺れる姿があることが多いかなと思う。社会性も大切だが、自然の中は、自由度が多く一人一人が自分らしく自然体でいられるので心地よくなり穏やかや安心感に包まれるのかな」や「散歩に出掛けると、先頭を意気揚々と歩いて行く。開放感も感じられ自然のものや地域の方が間に入ってくるので友だちや大人との適度な距離もでき、気になることはない。私自身も里山の景色や風、匂い、音に気が向き心にゆとりが持てる。」と述べます。

散歩は、閉じられた保育室や園舎からの開放感があり、子どもたちは自由に行動できることで安心感が持てるのだと思います。

さらに阿比留久美（早稲田大学）は、「子どもは自然と相性がいいのです。子どもは身長が低く視線が低いので、地面の生き物に気づきやすく気になります。そして自然には子ども心をくすぐる不思議＜センスオブワンダー＞が埋まっています。生き物の変化を比較的短時間で目にすることもできます＜花が芽吹き実になる、幼虫がさなぎになり羽化し成虫になる等＞。また子どもは自然なリズムを身体にまでもっているのです。だから自然の四季の移ろいとリズムが合うのかもしれませんが。『子どものための居場所論』（かもがわ出版、2022年、151～154頁）」と述べています。子どもには自然のリズムが身体に残っており、四季の移ろいのリズムとも会い、「自然との相性」がいいのです。そのうえ子どもの視線の低さや時間感覚が子どもを自然体にするのだと思います。

第2に、「その（散歩中）は人間関係から（子ども同士の関係、子どもと大人の関係）放たれる時間になっているように感じる。だから気にならなくなるのかな？子ども同士のトラブルも自然が癒してくれたり、大人も癒されたりする。」と述べています。

これは「現代の保育は、自然との関わり抜きの人間関係に依拠しすぎの傾向」（故加用文男）があり、人との関わりが苦手な子にとっては保育が人間関係から逃れられない苦痛な環境になっているのかもしれませんが。「人間にとって自然はビタミンのようなもの。対人関係だ

けでは、何か必須のものが欠けてしまう。どこかで一步、自然の中に入って是正しなければならぬ」(作家 池澤夏樹) のです。散歩に出かけると、子どもも自分が「人間は生き物であり、自然の一部である」(生命誌研究者 中村桂子) という実感が持てるのです。気になる子どもと一緒に園舎を飛び出し散歩三昧の保育をしてみませんか。

第3に、「異年齢だと同じくらいのペースの友だちが必ずいるので、気になる子どもも友だちとおしゃべりしながら、自分のペースで散歩を楽しんでいる」、「里山散歩で出会う地域の人たちは、その子の特性や気になる子という見方がない状態で自然と話しかけてくれたりおしゃべりしてくれる。いい意味で配慮のない声掛けでも心地よい気持ちの通い合いがあるように感じる。」と述べています。異年齢での散歩は自分のペースに合った仲間がいるので自分のペースで散歩できるのです。さらに地域の大人はその子を配慮の必要な子というような見方をしないのです。そういう意味では気になる子は「配慮のない関係」も決めつけられない心地よい空間になるのです。年齢幅の大きい暮らしの中の育ち一雰囲気として場を感じ取る一が失われていることも気になる子どもが増えている一つの原因かもしれません。

《自己紹介》

1) 熊本学園大学名誉教授(退職して6年目) 1955年種子島生まれ 6番目のろくろ保育者養成校で保育学担当教員として40年勤めました。学術研究ではなく実践的研究
保育学最近の研究テーマ: 里山の保育+異年齢保育=地域まるごと多年齢の暮らしの保育
熊本学園大学附属敬愛幼稚園園長(4年半 兼務)
熊本異年齢保育研究会代表 熊本里山保育交流会代表

2) 研究姿勢

1998年に3~5歳の異年齢保育から始めたひまわり保育園と共に異年齢保育研究27年
★保育園の1~5歳の異年齢保育<暮らしの保育>が中心的な関心
★保育者と共に紡いできた異年齢保育論<実践現場から学ぶだけでなく一緒に異年齢保育をつくってきた保育仲間>
★研究スタイルの特徴は実践記録の分析、実践記録を通して保育を深めること、飯を食うように実践記録を読む←保育士資格も勤務経験もありません。あるのは「うしろめたさ」と保育者へのリスペクト

3) 主な著書

- ・『「荒れる子」「キレル子」と保育・子育て』2001年、かもがわ出版
- ・『保育に生かす実践記録』(古庄範子さんと共著)2006年、かもがわ出版
- ・『「子どもを真ん中に」を疑う』2014年、かもがわ出版
- ・『里山の保育一過疎地が輝くもう一つの保育』宮里六郎編著、2023年、ひとなる書房
- ・『暮らしの保育論一異年齢保育に先に見えてきたもう一つの保育論』宮里六郎、2024年、ひとなる書房

・『超少子社会 保育の今と未来―過疎地・里山からの発信』櫻井・西垣・宮里編著、
新読書社、2025年

★「保育界への置手紙」として『異年齢保育への誘い』（ひとなる書房）執筆中

◎「荒れる子・キレル子」研究から「里山の保育+異年齢保育＝地域まるごと多年齢の暮らしの保育」研究に転換した背景

荒れる子キレル子の研究を通して、なぜそんなに荒れたりキレたりするのか考えてきました。子ども達は乳幼児期から悪意のない意図的な大人のまなざしに絡め取られ安心して生きることさえできにくくなっているのではないかと。子どもは本来大人の農的な暮らしの傍らで、見よう見まねで育ってきたのではないかと。子どもは、生活と切り離された学校をモデルにした意図的に教えて育てる「教育」よりも、安心感を土台にした「おうち」モデルでお他の名暮らしの傍らで見よう見まねで自然に育ち合う、そんなイメージが持ちやすい「形成」（自然な学び、暮らし）という概念で捉え直すことが求められているのではないかと考えるようになりました。

『「子どもを真ん中に」を疑う』 おわりに