

保育行動論Ⅱ Joint Attention、Joint Activity、Counseling

—保育事実と保育者の役割—

長 田 勇

A Childcare Activities Theory II : Joint Attention, Joint Activity, Counseling

— Childcare Realities and the Role of Childcare Teachers —

OSADA Isamu

キーワード：joint attention（視線の共有）、joint activity（共同活動）、カウンセリング、保育者の役割

序 保育（教育）の原点

あらゆる保育／教育活動の原点は何か？ それは、乳幼児の社会的発達（認知的発達を含む）がどのように進み、そこに親（保育者）がどうか関わっているのか、というところにある。幼児教育や学校授業の方法原理を見る上でも、あるいは、保育者や教師の役割を考える上でも、この原点の確認は重要である。

ただし、本論は、乳幼児の社会的発達の全般を見ることを目的としているのではない。そのうちの乳幼児の言語獲得過程に焦点を定めることとする。

乳幼児の言語獲得過程において、親（保育者）は子どもにどう働きかけているか？ とくに親は、その働きかけを自覚的におこなっているのではない。“なにげなく”であるにすぎない。しかし、その保育事実をとらえることは、保育所あるいは幼稚園の実践者に保育の基本を示唆する（小中高にも当てはまる）。

まずは、乳幼児の言語獲得過程の概略を見ておく。その過程は、大きく分けて、三つの段階に区分される。

<段階A> たとえば、乳児を抱いて親が散歩をしているとする。近くに犬が来る。親は、犬を指さして「ワンワンよ。ほら、ワンワンよ」と乳児に声をかける。このとき、乳児の視線が犬に向けられているかどうかを親は確かめる。ずれていれば、乳児の顔を動かすなどして、視線を調節する。ふたりの視線が同時に犬に向けられたとき、親はまた「ワンワン」という。車がそばを通る。同様に、乳児の視線の先を確認して「ブーブー」と乳児に声をかける。

<段階B> それからかなり経ち、犬（絵も含む）を見かけると、親は乳児に「これ、なあに？」と問い、自ら「ワンワン」と答えを示す。やがて（平均的には生後12ヵ月前後あたり）、乳児は、犬、車……を指さして「ワンワン」「ブーブー」……といえるようになる。

<段階C> 幼児（二歳前後）が「これ、なあに？」とはじめて親に問う。バラを指さしている。親は「バラ」と答える。「バラ」を知った幼児は、ユリを見てもタンポポを見ても「これ、バラ」といったりする¹⁾。親は、「それはユリ。これがバラ。あれはワンワン。こっちはみんなハナ」などと、幼児の認識を修正する。そのうち、幼児は、「バラ」のレベルを問う「これ、なあに？」と「ハナ」のレベルを問う「これ、なあに？」の実質の違いに気づき、やがて、自身の認識を修正し安定化させる。

このABCは、パターンとしては親と乳幼児の
だれもが経験することである。これを二章に区分
けて述べる。ただし、本論の目的は、乳幼児の
言語獲得過程論そのものではなく、あくまでも保
育行動論にあるので、それとのかかわりに比重を
置く。

I 視線の共有 (ジョイント アテンション Joint Attention)

1 親子の joint attention

Aの場合、まとめると、親は二つの作業をして
いる。①乳児の視線(目)が対象の犬をとらえて
いるかの確認作業(車その他の場合も同様)。②
「ワンワン」などと声をかける作業。これらはど
ういうことか?

(1) 乳児は、①により、親の指さす先に視線
(目の視点)を合わす。発達心理学でしばしば使
われる用語を借りていえば、親と乳児の間におい
て「視線の共有」(joint attention)²⁾が成立する。

これをJ. S. ブルーナーは「互いの視線(line of
regard)をたどりあい、共通の具体的な焦点にい
っしょに集中しあうこと」³⁾という。J. カーペン
デイルらは、子どもから見て「他者の視線(gaze)
をたどっていけること」⁴⁾と解釈する。いずれに
しても、ふたりが同時にある事物に視線を向ける
ということでは成立する。

視線を共有化できた乳児は、犬を他の周囲の
ものから切り取り出す形で物理的に分化して見
る。つまり、犬を視覚対象として抽出する。ただ
し、幼児がユリを「バラ」と見ていたように、犬
のどこがどのように切り取られて乳児の視覚対象
になっているかは、この時点では親にはわからない。
四つ足部分、頭、首輪、尾、……などのどれ
かに目が集中しているかもしれない。案外、親と
同じに犬全体を見ているかもしれない。何かの特
性が偶然に選択されて抽出されるのである(以後、
親からは犬に見える対象を乳児の視点で<犬>と
記す。他の例も同じ)。

ところが、親は、ずいぶんと楽天的なもので、

乳児との間にずれがあるかもしれないことをまる
で気にとめない。だいじなことは、親に合わせて
乳児が<犬>に目を向けているということだ。親
の関心はそこにある。

(2) この①に②の「声かけ」がかぶさる。乳児
は、①②の連動を刺激としてたび重ねて経験し、
親との「視線の共有」と親の発声「ワンワン」と
の一体性に気づいていく。

しかし、まだ、<犬>の認識が自覚化できない。
「認識」というのは、ある事物をあることがらと
して規則的に解釈できる社会化された頭のシステ
ムをいう。すなわち、つぎのシステムが頭にでき
ればいい。

X——<犬>を他と規則的に区別できる自覚的
なシステム。<犬>を見れば、他の事物を見る場
合とは異なる規則的で一定の意志的な対応(手を
差し出したり、「ワンワン」と発声したりする対
応)が自覚的にできるシステムである。

Y——何らかの手段(とくに「ワンワン」とい
う発声と指さし)によって、他者との間で<犬>
を共通の対象として特定化できるシステム。

親の①②の作業は、システムXを乳児の頭に形
成するために働く。「視線の共有」による視覚対
象の分化・抽出に②の一定の音声は規則的に重なり、
その連動的な一体性が対象の分化・抽出を強
化し焦点を安定化させる。また、他の事物への視
線①₁①₂……には別の音声②₁②₂……がそれぞ
れ一定の形で連動し、<犬>その他の互いの区別
が明確化していく。①②の一体性も分化し、①-
②の対応関係性に転化する。<犬>を見て「ワン
ワン」と自発的に発声することもできていく。

だが、これだけでは<犬>の認識としては十分
ではない。目の前の現物についての“刺激-反
応”的な連動システムが自己完結的な形ででき
たにすぎない。スキナー箱のネズミと同じで、箱内
でのみ完結する反応であり、外に出れば意味がな
いし反応も消える。つまり、条件反応的である。

いつどこでも通用するかどうかが未定の対応意識であるにすぎない。

認識とは、社会化された状態のことであった。人が何かを認識しているというときのその内容は、それを他者とのコミュニケーションの文脈に意志的に位置づける可能性を帯びてはじめて意味をなす。すなわち、ある事物についての規則的な対応の仕方が自分と他者とで同型的であると予想でき、自分のその仕方を他者に示すと期待どおりに他者に通用すると予測できる、という頭の状態を「何かを認識している状態」という。他者とのそうした交信可能性を成立条件とするという意味で、認識とは社会化された頭のシステムのことなのだ。

だから、システムYが肝心である。「ワンワン」の発声可能を前提するというと、Yは、「ワンワン」が他者とのコミュニケーションの道具になっているということであり、親の①②と同型の作業ができる状態のことをいう。

乳児は、親との間の①②を重ねるうちに、「親の視線に合わせて自分の視野の外にある対象物に目を向けることが自分の関心を次々と引き起こす手段として使われているようだ」⁵⁾と気づく。そして、顔を動かすことが他者に対象を見るようにと誘う上で必要なことだとも知る。システムYが頭にできていく。

乳児自身が<犬>を目でとらえる。指さし、顔をそちらに向ける。「ワンワン」といいながら、親のほうを見る。また<犬>を指さし、親を見て、……とくりかえす。つまり、「ワンワン」と発声しながら親に「視線の共有」を誘っているのである。こういう誘発行動のできるものがシステムYの形成の標識になる。これこそが、自分と他者との間で<犬>を共通の対象として特定化する、というシステムYの形成の原初形態なのである。このとき<犬>の認識ができた、と見なしうる。①②が内面化されたのである。

2 joint attention と保育行動

J. カーペンデイルらはいう。「他者との視線を調整できることは、コミュニケーション行動の出現にとって本質的要素であり、言語獲得にとっても不可欠であり、さらなる社会的発達と認知発達を可能にする」⁶⁾。つまり、joint attention というきわめて単純なことが子どもの発達にとって重大な働きをなすのである。

たとえば、3歳あたりの子に親が実際の道路で交通信号を教えんとする。親は必ず子どもの目の高さに合わせてしゃがむ。そして、横断歩道の向こうにある信号の色に子どもの視線が合っているかどうかを確認する。「あれが赤。動いてはダメ。ほら、青になった。これで歩いて渡れる」。こうして、子どもは信号を知っていく。社会を知っていくのである。

こういう保育事実から保育者は学ぶべきだ。親の保育行動はjoint attentionに基本的に依拠しているということを知る、ということである。これは、どの保育者も保育行動の原点として自覚しなければいけない。対象が何歳児であろうとも、である。

遠くの木を見るとすれば、保育者は子どもの背丈に合わせてしゃがんで子どもに視線の共有を促す。「あの木はね、もみの木っていうんだ」。粘土細工をするなら、子どもの顔と自分の顔を横にくっつけるようにして近づけ、子どもの目の高さに合わせて机の上の粘土に視線を合わせる。「ゾウさんか。元気のあるゾウさんだね」

絵本を読み聞かせる。10人も相手にすると、保育者は子どもたちの前に座る。子どもの視線が確認できる。つねに手元の絵本に目を向け、「ああ、赤鬼が泣いてるね」と視線を共有する。友だちが何人かで楽しそうに遊んでいるのを一人の子がじっと見ている。その子の横にしゃがんで友だちの姿を見る。「楽しそうだね。一緒に遊んでみる？」

どんな場合も、joint attentionが基本である。

joint attention は、子どもの社会的発達の原動力になる。だが、そこにとどまらずに、子どもの心理的な面の安定化にもかかわってくる。

子どもに面と向かって何かを話す親や保育者がいる。やむをえない場面では仕方がないが、「対面」よりも、目の高さを合わせて子どもの横に寄り添うほうが子どもは安心するのだ。いつとき同じ世界を一緒に見る。世界を共有する。joint attention は、視線の共有ではあるが、目に見える範囲の世界を共有することにもなるのである。これが子どもの安心感を生む。

対象物に視線を合わせるということは、物理的な行動を超えて、共有感という心理的な面に連動していく。とくに子どもにとっては、自分を守ってくれるはずの保育者との間に生まれる共有感「守ってくれるんだ」という確信にまで昇華する。だからこそ、joint attention は保育行動の基本なのである。

「対面」では、なかなかこうはいかない。むしろ、「ヤッター！ 楽しかったあ！」という盛り上がりのある場面なら対面でもいい。子どもの側から自分の達成感を保育者と共有したくて顔を向けてくるから、それに正面から応えてやればいい。しかし、静かな雰囲気の場合では、できるかぎり対面は避けるべきである。目の高さを同じにしたところで、正面から見つめられれば、子どもは顔をうつむけがちになるからだ。

説諭の場面も含めて、親や保育者が子どもに面と向かって話しかけることには注意しなくてはいいけない。しよげた子を激励するときや泣く子をなだめるときなどは対面してしまうこともあるが、それでは子どもはなかなか顔を上げられなくなる。足もとを見つめるばかりになる。足もとには意味はない。したがって、世界から自分を隔離することになる。

だから、横に寄り添うほうがいい。人は、横に並ぶほうが心理的に落ち着く。視界が自分の前に広がっているからだ。閉じてはいない。いつでも何かを見ることが出来る。したがって、何かへの joint attention を促して顔を上げさせることが容

易になる。些細なことだが、こういう保育事実をたんねんに点検して、自らの保育行動を決すべきである。

II 共同活動（ジョイント アクティビティ Joint Activity）

1 親子の joint activity

乳幼児の言語獲得の話に戻る。

「ワンワン」の発声が乳児にできかかるところ、親は①②の作業と並行して、犬（実物、絵など）を見せては乳児に「これ、なあに？」と聞く。ところが、期待どおりにはいかない。だから、自分から「ワンワン」と答えを示す。車やその他についても同様におこなう。たとえば、自分を指さして「これ、だあれ？」－「ママ」という。問答の演習作業（段階B）を乳児との遊びとして何度も重ねる。

ブルーナーは、「イナイ・イナイ・バー」（peekaboo）や「ドーズ・チョーダイごっこ」（exchange）などの親－乳児間のやりとりを「共同活動」（joint activity）あるいは「相互遊び」（mutual play）⁷⁾ と呼ぶ。ボールころがしのやりとりもそうだ。つまり、役割交替のある親子間の遊びである。この joint activity により、乳幼児はことばの構文法（主格、目的格など）を習得していく、と指摘している。

私は、親の問答演習を joint activity としてとらえる。子どもが役割交替で何かの行動をするわけではないが、親が一人二役で子どもの分も演じて見せることによって、いずれ親の間に子ども自身が答えるようになるからだ。問答演習はその予備作業である。

ブルーナーはいう。「子どもは、ことばを話す以前でさえ、韻律という一種の入れ物あるいは母体——問いかけや呼びかけ／要求（おそらく叙述も）の外形——にことばの要素が入っていく、ということを『知っている』。……特徴のある『発話行動』（speech act）は、しりあがりのイントネーションをともなう要求韻律などの手段を使っ

た原初的なやり方において習得されるのかもしれない⁸⁾。問答のイントネーションと言語獲得との関係が部分的に示唆されているが、私は、親の問答演示という joint activityこそが乳幼児の言語獲得過程の重要なファクターとなる、と考える。構文法の習得以前の問題である。どういうことか？

この joint activity は、視線の共有（視覚対象）・音声「ワンワン」の連鎖的な一体性に音声「これ、なあに？」が介在する、という仕組みになっている。これが乳幼児にどう作用するか？

親の問答演示は、子どもから見ると、「これ、なあに？」（日本語のイントネーションとしては、しりあがり）と「ワンワン」（しりさがり）との音声相互の対応関係としてまず見える。このとき、子どもの頭の中では、視覚対象と「ワンワン」との対応関係（①②で形成されたこと）が分離して、「ワンワン」が「これ、なあに？」との対応化のために働く。ところが、自分の視線の先と親の指さしの先は双方とも＜犬＞に合っていて、動いてはいない。だから、「ワンワン」を視覚対象との関係から分離しきれない。

ここで、どちらの対応関係性も完全に崩れ、「これ、なあに？」・視覚対象・「ワンワン」は互いに分化して、三項関係として立ち現れる。すなわち、親の「これ、なあに？」の音声には、視線の共有でとらえた＜犬＞に対応する「ワンワン」の音声で応えればいい、というシステムが子どもの頭の中のできる。

子どもは、まもなく、親の問いかけに自ら「ワンワン」と発声して答える。親は満面笑みで喜ぶ。joint activity が親の演示から二人のキャッチボールに移行する。親も＜犬＞を＜ワンワン＞として見ていることを子どもは知る。これが、システム Y を強化する。

そしてまたまもなく、実物や絵本などで＜犬＞を見つけては、問われなくても自ら指さして「ワンワン、ワンワン」という。発声しながら、指先

は＜犬＞に、目はその現物から離れて親の目に向けられ、joint attention を誘う。対象を＜ワンワン＞として見るのが社会的な通用性を帯びたのである。

2 joint activity の展開

あるとき、幼児（二歳前後）は視線の先を自覚的に＜バラ＞に合わせる。形状、色、香り、動き（じっとしているありさま）などの諸側面のどれかいくつかを融合一体の視覚対象として抽出する形で＜バラ＞を見る。

このとき、幼児の頭の中は、おそらく、「ワンワン」のときの親と自分との joint activity（問答のキャッチボール）をなす状態になる。「これ、なあに？」と問う親の役柄としての自分と、それに答える自分、という問答の演技的空間が頭に現れる。ところが、答える側の自分がうまくいかない。頭の中の間答演技が頓挫する。つまり、「それが何だかわからない」状態になる。

とたんに、遊びのような頭の中の間答空間がリアリティを帯びはじめる。＜答え＞の欠損状態が自分にとって重大になってくる。そして、＜答え＞の獲得可能性を予感する。親に聞けばわかる、と見通す。親役の「これ、なあに？」を自分の＜問い＞として自覚化する（段階 C）。

＜問い＞とは、何かについての不確定な認識状態を確定化させるための情報操作枠として働く観念のことである。「わからない」という「不確定な認識状態」を「わかる」（確定化する）状態に変換しようとする幼児の頭は、「これ、なあに？」の観念がまさに＜問い＞として働く状態になっている。はじめての自覚的な認識作業のプロセスがここで現れる。

幼児は、その＜問い＞を親との実際の間答 joint activity の文脈に移しかえる。いつもの役柄を逆転させ、親を答える側に指定する。頭の中の間答演技を屈折・変質させたあとに、親との実際のコミュニケーションにおける joint activity として現実化するとき、＜問い＞を外部に発言させるのだ。親から「バラ」と聞くと、こ

の問答は終了する。

しかし、〈バラ〉を認識したはずの幼児は、ユリやその他の花も「バラ」という。幼児の「これ、なあに？」は、親から見た場合の花一般のレベルに目を向けた〈問い〉であったのだ。

幼児期の親との初期の問答 joint activity はすべて、「なあに」「だあれ」「どっち」……などの疑問詞疑問文の〈問い〉でおこなわれる。数少ない疑問詞がいくつもの意味を兼用して、ひんばんに使用される。だから、実質的にどんな問題点が疑問詞に乗せられているのかの明確化が親側には重要事項となってくる。幼児の「バラ」の話は、親との間で疑問詞の示す実質がずれてしまった典型例である。

やがて、幼児は、バラはバラで、ユリではなく、しかし、どちらも花だ、と知る。バラの形状などの情報について、ユリやキクなどとの差異化そして同類化、ワンワンやブーブーとの差異化、という仕分けができてくる。「これ、なあに？」の〈問い〉の働きで作動した情報の操作・点検作業は、その仕分け作業で終わる。こうして、バラ、ユリ、花の具体-抽象の分化認識も可能になる。

前述の〈犬〉の場合も、何をとらえて〈犬〉と見ているのかが親との間でずれていることもある。親と視線を共有したとはいえ、尻尾あたりだけを〈犬〉として見て「ワンワン」といっていることもあるのだ。だからこそ、親との度重なる問答 joint activity が必要になるのである。

3 joint activity と保育行動

問答 joint activity が乳幼児の言語獲得過程の重要なファクターになっていることを見てきたが、問答にかぎらず、親子の joint activity は、保育者の保育行動に多くのことを示唆する。

ワロンは「共同活動がなければ、知識も言語も象徴も不可能」だ⁹⁾、という。メルロ ポンティもいう。「われわれの発達過程のどこをとってみても、〈他人との生きた関係〉が、抽象的に『知

性』と呼ばれているものの支柱となり乗物となり拍車になっている」¹⁰⁾。つまり、他者とのやりとりが人間の発達の前提、ということだ。その一例が上の2で指摘したことである。

では、言語発達以外に joint activity はどう保育にかかわっているのか？ いつでもどこでもかかわっているのである。たとえば、つぎの実践例がある。

「ゲーム、やりたくない」(4歳児)

幼稚園で自分の好きな遊びをすることには、だいぶ慣れてきたアヤ。今日も、気の合う友達と同じグループで、好きな絵を描いたり、暑いので扇子を作ったりしている。／片づけの声がかかると、自分の使っていたはさみやクレパスを道具箱にしっかりしまう。／自分の片づけが終わると、アヤは、不安そうな顔で「ゲームやらない？」と保育者に聞いてくる。「今日は、みんなでやりたいと思っているの」と伝える。／保育室の隣のホールに行くと、アヤは泣き出してしまう。／……自分の思いと相容れない何かがあると、そこで、身も心も固まってしまうのである。……アヤは、保育室での帰りの会など、みんなで過ごす活動の時間にも、これまで多くの「やりたくない」「やらないで……」という思いを伝えてきた。よく考えると、話を聞いたり、絵本を読んでもらったりする受動的な活動には、それほど抵抗はないようだ。反対に、自分が活動を起こさなければならないようなときに、涙を溜めて首を横に振り、「やらないで……」と訴えてきた。どうやるかわからない、どうすればいいのだろう、うまくできない、間違えるかもしれない等々の気持ちが渦巻いているのだろう¹¹⁾。

このあと、おそらく保育担当者である水越好美(事例の報告者)はどうしたか？

「まず、アヤが落ち着けるように、保育室に近いホールの片隅に椅子を用意してみる。そこに座らせて、見ていてもいいんだよというメッセージ

を与える。そして、保育者は、ここを基点にして、ゲームの進行をする。見ているアヤが、かやの外にならないように、アヤに相談したり、ゲームのルールをそれとなく知らせたりする。また、驚きやハラハラ・ドキドキ感、笑いやおかしさなどを共有できるようにすることが大切である。やりたくないと泣いてしまうからやらないのではなく、みんなでやる楽しさを伝えたい。それが、自分から動き出すきっかけになり、力になっていく¹²⁾

的確な指導である。「かやの外にならないように」、いろんな情報をみんなと「共有できるように」させている。アヤに対する保育者の joint activity である。

泣いているアヤを保育室に残してきては、joint activity の機会を失う。イスを用意し、「見てもいいんだよ」というメッセージを与え、ゲームについてアヤに相談したりルールを知らせたり、と用意周到である。身体距離としては離れているが、目と声がアヤから離れない。おそらく、アヤの目がそれに応える。保育者の目と声、それにアヤの目、というキャッチボールで構成された joint activity だ。

「自分から動き出すきっかけ」になったかどうかはわからない。その「力になって」いったかどうかはわからない。しかし、こういう joint activity がなければ、「きっかけ」も「力」も生まれはしない。

人間は、こんな幼児期であっても、育ってきた歴史と DNA とでさまざまに異なる。しかし、「楽しかったあ！」といえるような、あるいは、「ヤッター！」といえるような、そういう達成感はあるものが望む。それを前提にしてこそ、保育行動は成り立つ。

上の事例は、保育者の役割が基本的に何であることを知らせている。自己達成感があらゆる活力を新しく生み出し、それが子どものいろいろな面の発達にもつながっていく、ということを水越は知っている。

Ⅲ カウンセリング (Counseling)

1 行動の肯定

水越が報告しているもう一つの事例を見てみる。

「何だかわかんないけど、もういやだ！」(4歳児)

入園式から6日目。テラスから保育室に入ってきた4歳児入園のケイタが、保育机の下にもぐり込んだ。ほどなくすると出てきて、コーナーの仕切りに使っている木の棚を、力任せに押し動かす。次は、近くで他の子どもが積んでいるカラー積み木を押し倒す。／「どうしたの？」と聞いてみるが、返ってくる言葉はなく、今度は保育者を蹴ったり、つねったりしてくる。そして、さらに木の棚を思いっきり押し始める¹³⁾。

テラスで何があったのかはわからない。水越も知らない。こういう場合、どうするか？ 水越がいう。

「危ないよ」と制止しても、反発を強めるだけで、感情の収まりがつかないことが予想される。／そこで、「どうしたいの？ こっちに動かしたいの？」とケイタの行為を肯定的に受け止めてみる。つまり、沸点に達している気持ちに、ほんのちょっと風を送ってやるかかわりをする。収まりきらずに周りが見えなくなっている状態が、少しだけクールダウンし、気分が変わる。それを見取ったら、「基地にしようか？」と問いかけてみる。すると、気持ちのはけ口としてやっていた行動に目的ができ、一気に遊びへと転換していく。／……遊びが始まり、気分が良くなってきたら「さっきは、何か嫌なことがあったの？」とさりげなく聞くと、意外にもすんなり話してくれることも多い。ただし、無理やり聞くのは禁物。すべてわかることばかりではないのだから。そして、できれば、投げかけた遊びが「楽しかったあ！」と思えるもの

になるように、本気で一緒に遊びながら援助していく。／自分でもよくわからない気持ちのはけ口として出てきた行動を、否定するのではなく、逆にプラスの方向に活用できるチャンスでもある¹⁴⁾。

これも的確である。次節で述べる。

2 カウンセリングと保育行動

「保育机の下にもぐり込」む。幼児によくあることだ。一人だけの空間にもぐって、自身をなくさめる。周囲の囲いに守られなくなる（机でも、仮想としては、囲まれている）。だれかに声をかけられると、かたくなになる。といて、外部との接触を完全に断ちはしない。心の通路は残す。アンビヴァレントな心理状況である。

こういう場合は、黙って、そっとしておけばいい。一種の自慰行為がひそかに終われば、気分はいくらかは落ち着く。それを待てばいい。ところが、ケイタはそうはいかなかった。ほどなく出てきてしまう。そして、当たり散らす。机の下という空間が満足いかなかったか、そばにいる保育者への心の通路のほうが大きかったのか。まずは冷静に観察するしかない。

観察は、心理の推定作業の意味をなす。目に見える言動から心理を読む。読んで、それを仮説にして、子どもに対応する。読みのまちがいに気づけば、別の仮説をたてて、対応の軌道修正をほどこす。

保育行動は、joint attention や joint activity による子どもとの直接的なやりとり (interaction) をなす一方で、子どもの心理との格闘が前提されている。日々、“格闘”である。子ども自身にもわからない心理を保育者が読まなければならない。しかし、そうやすやすとは読み切れるものではない。

水越はいった。「『危ないよ』と制止しても、反発を強めるだけで、感情の収まりがつかないことが予想される」。まず、ケイタの心理をこう読ん

だ。そこで、「どうしたの？」と聞く。ところが、返事がない。何も答えないケイタを水越は深追いせず、joint activity へと方向を転換した。

「こっちに動かしたいの？」とケイタの行動を「肯定的に受け止め」る。ここが的確である。ケイタにとっては、叱られるかもしれない状況がサッと一変する。「基地にしようか？」で状況はさらに展開する。水越は遊びを演出したのだ。しかも、「本気で一緒に遊」ぶ。おそらく、ケイタはさっきまでの苛立ちを忘れる。苛立ちを「否定」しないで、受け容れながらも方向転換させたのである。保育者のこうした保育行動の積み重ねが子どもを成長させる。

つまり、水越はカウンセリング的な方法を採用したのである。相手の行動を否定しない（指令は出さない）。基本的に肯定する（受け容れる）。C. R. ロジャーズのいう「来談者中心療法」(client-centered therapy) の技法と同趣旨である。人間がもっている成長へのベクトルを信頼する方法である。

「教育」とは、厳密に言えば、相手の何かの側面を変えるために何らかの情報を与える行為である。「このままではよくない」（たとえば、文字が読めない状態のままではいけない）と思えば、それを変える（読めるようにする）ためにさまざまな情報を与える。指令もする。その意味では、相手の現状の一部を否定する（このままではいけないと思う）ことが「教育」行為を促す。

カウンセリングはちがう。よくない行動と思うことでも、その行動にいたるには何らかの筋道があつてのことと解釈する。その意味で、人の存在をまるごと受け容れる。行動自体をやみくもに否定しない。その人が自ら行動を変えていくことができるような何らかの刺激を与えはする。しかし、指令ではない。水越が「こっちに動かしたいの?」「基地にしようか?」といったように、そうするかどうかの選択は当人の問題なのだ。

ただし、保育者はカウンセラーではない。治療室で対一の関係で向き合うわけではない。あく

までも“カウンセリング的”の方法で保育行動をなす立場である。その立場から一人一人の子どもに接する。自分を肯定的に受け容れてくれることの積み重ねで、子どもはいつか変わっていく。

ロジャーズはいう。「クライアントは、治療者の受容の態度に接すると、自分自身に対してこれと同じ態度をとるようになり、実際にもおこなう。そして、自分を受け容れ、尊重し、好きになり、愛すようになると、他者に対してもそういう態度ができるようになる」¹⁵⁾。たしかにそうなるかどうかはわからない。なったとしても、何年もの年月を要するであろう。だからこそ、幼児期のカウンセリング的保育はそこに向かう第一歩となる。

保育者は、その基本姿勢として、カウンセリング的であらねばならない。それが、保育者の重要な役割である。

まとめ

以上の三章をまとめる。

乳幼児の言語獲得過程から、親の保育事実が見える。そこから、幼児教育に携わる保育者の基本的な役割が見えてくる。それが、第一に「視線の共有」(joint attention)であり、第二に「共同活動」(joint activity)である。いずれも、保育者が自然とおこなっていることもあるが、その効用も含めて自覚的であるべきだ。

また、子どもの諸側面の発達を促すという保育目的を前提すると、保育者は、子どもの現状をつぶさに観察するとともに、その現状を受け容れることからはじめなければならない。つまり、カウンセリング的な保育行動がだいじになる。これが第三の保育者の役割である。

これらの三つが、保育における基本行動であり、保育者の基本的な役割である。

引用注

1) ヴィゴツキー『思考と言語』(柴田義松訳 明治図書 1973年)で有名なこの「バラ」

の例と同じことを私は親側として実際に経験したことがある。ここでの話はその経験に基づく。

- 2) “joint attention”の訳語としては、「共同注意」「協働注視」「視覚的な共有」などがあるが、その意味をうまく表現した「視線の共有」をここでは採用した。岡本夏木『子どもとことば』(岩波新書)、麻生武『身振りからことばへ』(新曜社)などを参照されたい。
- 3) Bruner, J.S. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 1974, 2, p.9
- 4) Muller, U. & Carpendale, J.I.M. From Joint Activity to Joint Attention: A Relational Approach to Social Development in Infancy. In J.I.M. Carpendale & U. Muller (Eds), *Social Interaction and the Development of Knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004, p.224
- 5) ditto, p.230
- 6) ditto, p.215
- 7) Bruner, op. cit., p.1 (joint activity), p.10 (mutual play)
- 8) ditto, p.10
- 9) ワロン『児童における性格の起源』(久保田正人訳 明治図書 1978年) p.94
- 10) メルロ ポンティ『目と精神』(滝浦静雄・木田元訳 みすず書房 1974年) p.169
- 11) 高梨瑠子・塚本美知子編著『子どもを見る目が広がる 保育事例集』(東洋館出版社 2007年) pp.77-78 分担執筆者水越好美の事例報告部分と解説部分をまとめた。
- 12) 同上 pp.77-78
- 13) 同上 p.24
- 14) 同上 p.25
- 15) Rogers, C.R. *Client-Centered Therapy*. Constable & Robinson Ltd, 2003, p.160

(東京学芸大学非常勤講師 長田 勇)