

『バウンダリーズ』概念の保育（育児）実践への適応

太田 雅子^{*} 大江 まゆ子^{**} 福田 充男^{***}

※聖隷クリストファー大学

※※芦屋学園短期大学

※※※ NPO 法人 教育政策ラボラトリ

Adapting Theories from “Boundaries” to Teaching and Parenting Practices

Masako OHTA^{*} Mayuko OHE^{**} Mitsuo FUKUDA^{***}

※ Seirei Christopher University

※※ Ashiya Gakuen Junior College

※※※ NPO Education policy Rabotori

キーワード：責任、自制、他律、自律

Key words : responsibility, self-control, heteronomy, autonomy

I. はじめに

21世紀を生きる子どもたちに求められるのは「生きる力」であり、その要素の一つである「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性」を育むことを文部科学省は国の教育目標に掲げて来た。しかし、いじめやひきこもり等の反社会的・非社会的行動はいっこうに減らない。このことは、他者と協調した責任ある生き方ができる人格形成がなされていないことを意味している。人として自分がなすべきことを知り、自主的に責任をもって遂行する力が身につけていないと言えよう。そこで、「責任」ある生き方ができるための、新たな保育・育児における方法・アプローチが必要だと考える。

その一助となる理論が『バウンダリーズ』(“Boundaries”)である。これは、米国の臨床心理学者である Henry Cloud と John Townsend が提唱した概念である。米国においては普及し、臨床心理学、教育・育児等に適用されて評価を得ている。自分の責任範囲を明確にさせ、相手と自分の領域を自覚し区別することにより、互いに相手を自立した人格として尊重し合い、助け合えるような関係が築けるといえる。他者との関係の中で責任を果たす態度や行動パターンを獲得させることにより、共同体の一員となりうるとしている。

本研究の最終ゴールは『バウンダリーズ』の理論を実践に適用させ、他者と共に生きる中で責任ある態度を身につけるための保育・育児の効果的方法を確立することである。

今回の研究においては、その最初のステップとして、『バウンダリーズ』の原則や保育・育児場面での方法を整理・評価する。さらに、以下の理論との比較検討・考察を行う。

- ①『バウンダリーズ』の原則や方法を整理・評価(Ⅱ. バウンダリーズ理論とは)
- ②応答性と統制を中心的な軸とした保育者・養育者の関わり方の違い(タイプ)に着目した研究(Ⅲ. 応答性と統制を中心的な軸とした保育者・養育者の関わり方の違い(タイプ)に着目した研究との比較検討)
- ③対話的保育理論(Ⅳ. バウンダリーズ理論と対話的保育理論の比較検討)
- ④NPO 法人教育政策ラボラトリによる「ありがとう！子育てワークショップ」の考え方(Ⅴ. NPO 法人教育政策ラボラトリによる「ありがとう！子育てワークショップ」の考え方との比較検討)

II. バウンダリーズ理論とは

1. 日本での紹介

『バウンダリーズ』の概念は、日本では中村佐知が Henry Cloud と John Townsend (2004・2011) の著書を翻訳し紹介している^{1)・2)}。丸屋真也(2004)も「バウンダリーズ」を米国の大学院・学位論文のテーマとして取り上げ、自身のカウンセリング臨床の経験を加えてまとめ、数冊を出版している。日本でも着目されつつある理論ではあるが、保育・育児における方法論としては馴染みが薄く、あまり浸透はしていない。

2. 概略

バウンダリーズの概念・原理は、自己存在と他者存在とを「境界線」により区分することから始まる。すなわち自分に属する領域が「責任」範囲であり、他者に属する領域はその人の「責任」範囲で侵害(支配)してはならないことを明確にしている。どこまでが自分の責任であり、どこからは責任外かを自覚し行動することは自

己制御力を養うことに繋がるとしている。さらに子どもが適切な選択能力を身につけることの（善い選択は事態を良くし、悪い選択は自分に困難を招くことを理解できるようにする）指導・支援をねらいとしている。また強制・恐怖などの外圧的動機ではなく、自らの意志や内発的動機による行動の習慣形成を重視している。

この理論の特色は、基本的な生活習慣や社会生活を営む上で必要な態度を子どもが身につけるために、「他律」という直接的介入を養育者が行い、生活にバウンダリー＝境界線を組み込むという点にある。

聖書やキリスト教的価値観が反映されていることも特徴的である。人格的成長のためには、「恵み」＝愛・支援・共感・赦し・必要な資源（生活維持・向上のために必要な財やモノ）等と同時に「真理」＝人生の枠組み提供が不可欠である。どのように生きるべきか、人生とはどのように機能するのかを提示し、実際の体験を通して、本人がその通りである（真実）と納得できるように働きかけの必要性を示している。

3. 「責任」とは

「バウンダリーズ理論」では、「責任」というものを、人生のオーナーシップ（所有者意識・当事者意識）という視点で捉えている。「主体性」「自発性」が重要視されているが、自分に預けられている才能、資源、人間関係、時間、行動等をどのように自分自身で管理し用いるかに責任があると定義している。

故に育児・保育の方法においては、以下の点を子どもたちに対してサポートすることを柱としている。

- ①自分の感情・態度・行動は自身で取り扱うことであり、他に責任転嫁はできない。
- ②自分で決めて物事を始め、努力をし、最後まで

で終わらせる。

- ③人間関係において誠実・正直であろうとする。自分の責任を果たすと同時に、他者にとって益にならない事柄、他者の責任範囲については反対や断りをしてよい。
- ④自分を超越した存在を認める—謙遜な生き方をする。自分の視点からのみ考えて行動するのではなく、他者の必要性に目を向け、仕える人となる。徳や大義を考えて行動する。

上記の視点④は、聖書の世界観・人間観に基づいている。自分を越えた存在（神）に目を向ける、神が命じる生き方「隣人愛」を理解し実践しようとする。それによって、自己の存在や生き方に方向性と意味を見出せるようになると指摘している。

4. 「境界線」の習得をサポートするための方法

1) 養育者が子どもの境界線になる—他律から自律へ

子どもが習得すべき「責任」とはどのような事柄かという行動基準（価値観）を明示し、実行することを養育者は要求する。その際、子どもが反発をしても譲歩しないようにする。これによって、制限がある、侵害できない一線があることを体験しながら、子どもは情報（やり方）を行動指標として内在化できると説明している。例としては、就寝時間・テレビを見る時間・外泊についてなどのルール、人間関係の中で感情を爆発させない（大声で叫ぶ）、他者が話をしている時などは最後まで聞くなどマナーに関するもの等がある。

人間はルールや決まりに従うことによってこれまで制御できなかった行動を抑制できるようになる（統制される）という考え方が基本にある。

2) 自分自身の言動の「結末」を体験させる

行動の結末を子ども自身が負うことを体験さ

せる。たとえ困った結果になっても、養育者が肩代わりをすることはせず、責任を取るのは子ども自身だと自覚できるようにする。自分の行動とその結果との間には繋がりがあつたことを体験的に理解させることをねらっている。養育者が子どもの行動の結末を予想して、それを回避させることにならないよう、働きかける前に次の点を問うことが大事だとしている。①これは誰の問題か ②子ども自身で問題に取り組むよう働きかけるために、養育者は何をすべきか ③子ども自身が問題に向き合う機会を奪っていないか、養育者が代わりにしてしまっていないか。

留意点として、子ども自身で行動を選択できる余地を残すこと、選択がもたらした必然的結末を子ども自身で引き受けるようにすることを挙げている。子ども自らがやりたいようにできる自由は与えるが、間違つた選択がもたらす痛みをも体験させる。失敗から学び、次からは気をつけようと自分の行動を変えることを期待する。この時、子どもの失敗に対して非難や罪悪感をおぼえるような対応はしないことであり、子どもの心情（辛さや痛み）に共感を示す。愛情に支えられながら、現実的な痛みを伴う経験によって、子どもの行動は変わるという考えに基づいている。以下はその例である。①結末を体験させていない；子どもがさぼつていて宿題を仕上げられないことに対して、親が子どもに代わつて心配したり、必要以上の手助けをする。②結末を体験させる；楽しい家族の外出時、出発する時間が決まつていても、別のことをして準備ができていないので連れてはいかない。（外出は取り止めにする）②はルール（規制）とペナルティー（罰）による結末の体験という方法である。

3) 自己吟味の習慣を身につけることをサポートする

問題が起きた時には、まず自分自身の行動やあり方を振り返る・省察するという習慣が身につくように支援する。それは感情と行動の間に思考・判断が入ることで、衝動の抑制が可能となるからだとして説明している。

感情のままに行動することは、良好な人間関係作りを妨げることを教え、早い時期から自制する力が育つような働きかけ・介入が必要だとしている。その際、以下の3つの視点を意識することが効果的であると示している。①子どもの感情をありのままに受け止める。②怒りを爆発させたり、欲望のままに行動することは適切でないことを教え、適当な方法を具体的に示す。③繰り返し指導しても適切な行動を取ることができない場合には、見合つたペナルティーを与え、責任をもって行動できた時には褒める—子どもが自身の行動の意味を熟考し、何が望ましい行動かを判断する、自ら行動の統制ができるようになることを目的として行う。

4) 「自分から粘り強く課題に取り組む」ことをサポートする

問題が自分の手に負えない、面倒だと思つたと逃げてしまう。生じる怒り・不安・焦りの気分に対処することや課題解決のための努力はしようとしなさい。このような未熟で感情的な反応をする子どもには主体性・自発性に欠けるという特徴があると論じている。直面する事柄は自分の気に沿わないため、反発・逃避をしようとするが、受動性の延長としての表れであると説明している。価値や意味があるものとして、自分自身で物事や行動を選択し決定する経験が、これまでの育ちの中には乏しかった。そのため、困難な事態に直面すると、自分には行動選択の余地がない、自分の力でやり遂げられない、自分自身では問題の解決しようがないという「あきらめ」の意識を抱くようになる。結果、課題

に対して自分の責任として向き合い、より良いものにしようと、粘り強く取り組む態度が育とうとしない。一方、主体性のある子どもは大人からのアドバイスを聴き、失敗から学び、気に入らないことがあれば率直に話すという姿勢が見られると述べている。

自分から忍耐強く課題に取り組むためのサポート方法が求められるが、まずは次の点を確認する必要があるとしている。①子どもが養育者を「自分を大切にしてくれる人」とみなしている。②子どもが嘘をついたりごまかすことができないような関係作りができています。一子どもが嫌なことに対する思い等、自分の気持ちを安心して表すことができるようにする。③何が課題なのかを具体的に伝えている。（人格を否定する言い方はしない）④求めることを明確に具体的に提示している。⑤求められたことをしなかった場合の結末（ペナルティー）を提示している。その際、養育者からの要求や提示された事柄に対して交渉したり、意見を言うことができるようにする。

以上の点は、理由や手段などの情報・手がかりを与えて課題解決に取り組みやすいようにし、子どもが自分自身の成長を真剣に考え、積極的に努力するようになることをねらっている。

5) 自分の力の限界を知り、助けを求めるようにサポートする

現実世界において自分の力でできること、物事をコントロールする能力について正しい認識を持たせる必要がある。これは現実への適応力を身につけることでもある。何が自分のコントロール範囲であるのか、またそれ以上のものであるのかの判断力を子どもが得るように助けることが養育者の役割である。それには「依存」と「責任」の違いを明確にして支援することだと論じている。

養育者との情緒的繋がりや依存できる関係が基盤となる。その上で子どもにとって手に負えない事柄で助けが必要なのか、または個人の責任でなすべきことなのかを見極めて指導・支援することが求められる。さらに、子どもが自分から助けを求めることができるように、日頃からのコミュニケーションや自己を表現できる信頼関係作りが重要である。特に以下の点が子どもに理解できるよう、指導することを示している。

①困っている・問題を抱えていることを謙虚に認める。（虚勢を張らない）②問題を回避・放置しないで、自発的に他者の助けを求める。③信頼できる人物に助けを求める。④問題の解決において自分でできることは自分です。⑤差し出された援助に感謝して、それらを有効に用いる。⑥体験から学び、同じ失敗を重ねないようにする。

6) 他者の境界線を尊重する態度を身につけることをサポートする

他者の境界線を尊重する態度が養われるよう、以下の点に留意して指導・支援をすることが示されている。①人を傷つけるようなことはしない。②他者が「止めて欲しい」と言ったことを受け入れる。（強引に押し通すことはしない）③他者と自分は異なる・違いがあることを良いこととして受け入れる。④他者に境界線があり、自分の思い通りにはならないことを受け入れて先に進む。（抵抗しない）

他者を尊重する態度が養われることは、世界は自分のためにだけに存在するのではなく、他者と共有すべきもの、共に生きる場であることを理解することになる。自分がして欲しいと思うやり方で隣人に接する「隣人愛」の実践を学ぶことに繋がると説明している。

こうした学習過程においては、子どもは養育者の態度をモデルとしている点から、養育者自

身が他者の境界線を尊重しているかを常に振り返るべきだとしている。

7) 自発性・積極性の育ちをサポートする

受動的な態度は「境界線」を十分に発達させられない要因となる。いつも誰かが自分の代わりに何かを行ってくれるのを待つという受身の姿勢では、自分の人生の良き管理者となることはできない。そればかりか、他者に支配権を与えることになり、悪に対しても抵抗しないため、知らずして不正の行為に加担することも起こりうる。自ら試行錯誤し、失敗の体験も積み重ねながら、学びや成長する機会を整える必要があると論じている。子どもが受身・消極的である原因として、情緒の不安定さが考えられる。不安や恐れから問題を回避することに対する以下のようなサポートが求められると述べている。

- ①親密さ：自分を開示することを拒み、他者と関わる場面を避けようとする—他者と心を通い合わせる楽しさや喜びを体験させるために、養育者（家族や仲間）と一緒に人と関わる活動を日常的に行う。
- ②摩擦：他者とのトラブルや感情のぶつかり合いに対して極度に怯えてしまう—「不安な時には守ってあげるから」と励まししながら、嫌なことがあっても乗り越えることを体験させる。
- ③失敗：完璧でなければならぬと思うあまり、失敗を恐れて新規な事柄に挑戦しようとしな—失敗することは普通のことである、失敗しても見放されることはない伝える。養育

者自身の失敗をユーモアや笑いをに入れて見せたり話したりすることで安心感を持たせる。

- ④目標への到達・為すべきことに向けて行動しようとしな—努力や忍耐することが苦手である。課題を考えただけで圧倒されて、諦めや逃避をしてしまう。目標への到達方法についてイメージすることができない—方法を共に考え協力することを伝え、できることから始めて段階的にできる範囲を広げて自信が持てるようにする。自分の興味・関心のある事柄について自分で段取り・遂行・やり遂げる経験を積み重ねるように働きかける。

**Ⅲ. 応答性と統制を中心的な軸とした
保育者・養育者の関わり方の違い
(タイプ) に着目した研究との比較
検討**

Baumrind (1967, 1971) は「応答性」と「統制」を中心的な軸として、親の関わり方の違い。タイプを権威的 (authoritative)、権威主義的 (authoritarian)、許容的 (permissive) に分類している^{3)・4)}。

Ziaz (1991) はそれらを教師用 (小学校) に応用させている⁵⁾。筆者 (Ota, 1993) はさらに、保育者と子どものやりとりの仕方について、次の4つの項目：①「統制 (control)」②「成熟要求 (demands)」③「コミュニケーション (communication)」④「温かさ (warmth)」に

表 1

	統制	成熟要求	コミュニケーション	温かさ
権威的	高い	高い	高い	高い
権威主義的	高い	高い	低い	低い
許容的	低い	低い	高い	高い

おける「高い」「低い」のレベルの組み合わせにより、表1のようにタイプを分類した。⁶⁾

「統制」は社会的規範等に沿って子どもが行動することができるように援助・指導する養育者の態度として見られる。この項目において「高い」養育者は、必要なルールを提示し、子どもの不満や反発に対して揺るぐことなく、一貫した態度で子どもに対する影響力を保持する。「低い」養育者は問題行動を起こす子どもに面と向かうことを避ける、子どもの反応・要求次第で先に決めたルールを覆すなど、頑とした態度での指導・支援ができない。

「成熟要求」は、社会的に相応しい行動に加えて、子どもがすべき事柄に向かうポジティブな姿勢（勤勉、努力など）や学習活動等における質の高さを要求することである。「高い」養育者の態度としては、子どもがやり遂げることを期待し、達成するよう励まし続ける。自制し責任ある適切な行動を取るよう継続して要求する。「低い」養育者は子どもが努力し続けることを期待するよりも、すべき内容のレベルを下げてしまう。また、子どもの忍耐や頑張りの前に手助けをする傾向がある。子どもの行動（望ましいか、望ましくないか）にあまり関心を払わない。

「コミュニケーション」は養育者と子どもとの間の（言語的）やりとりの質を意味する。命令の場合でも理由を伝え、子どもの意見を求め、物事の決定に当たっても子どもの気持ちへの配慮を行おうとする。

「高い」養育者は、以下のような姿勢が見られる。要求する際には理由を述べている。養育者及び子ども同士の話し合いを大事にしている。ルールを守ることや課題の達成に向けての要求においても、権力の行使ではなく合意の道を探ろうとする。養育者は子どもたちと積極的にコミュニケーションを図り、そのことに困難

を覚えていない。「低い」養育者は、命令に従うことを強調し、理由・道理を子どもに伝えようとしない。養育者との意見対立やルールを変更することに対しては一切許そうとしない。最終決定権は養育者にあることを明示している。子どもとの良いコミュニケーションできると考えておらず、積極的にしようとはしない。

「温かさ」は、養護・親密性・受容・承認等を意味する。子どもが愛されていると感じられること、必要な欲求に注意が払われていること、非難がないことなどが挙げられる。「高い」養育者は子どものニーズに対して敏感であり、助けを求められた時には快く応答する。優しい言葉やスキンシップで子どもに愛情を示している。「低い」養育者は子どもの欲求を満たすことに関心を払わない傾向がある。皮肉や嘲笑など冷淡な対応が見られる。子どもが何かを達成することに期待を示そうとはしない。

権威的なタイプは、子どもとの温かく受容的な関わりがあり、子どもの意思を尊重し、十分なコミュニケーションを図る。一方で、すべき役割や課題は責任をもって成し遂げることを要求し、適切な援助・指導を行っている。成熟に向けての要求や必要な統制を妥協せずに行っている点も特徴として挙げられる。権威的タイプの養育者は、子どもの自律性や思いやりなどの向社会性の発達を促すことが研究の結果から明らかにされている。

中西（2013）は親の養育態度と幼児の社会的な自己制御と自己主張の発達との関連を調査している⁷⁾。社会的自己制御は、社会的な場面における自分の欲求・意志や行動をコントロールする能力、自己主張は欲求・意志を外に表し、実現していく自発性・積極性のようなものであると説明している。父親が許容的態度である場合には、他のタイプと比較して、男児の自己主

張が低いという結果が示されている。この結果についての考察として、同姓モデルとなる父親が子どもの自己実現に向けての後押しをしていない故だろうと述べている。母親が権威主義・許容的である場合には、男児・女児共に自己制御が低い傾向にあった。養育者が権威主義的態度である場合には、子ども自身の欲求が満たされず、欲求不満から園での行動抑制が困難になる可能性があるとして理由づけている。許容的な場合には、欲求は満たされるものの、子どもが待つことやルールに従うという社会的な体験が少なく、集団の中で適切に自己制御をすることができなくなると説明している。

権威的タイプの養育者の態度は、バウンダリーズ理論が提示する「子どもが自分の責任範囲を自覚し、自己制御力を発達させる」ための養育者の関わり方と類似している。同様に、社会的に必要な知識やスキルを身につけるために「他律」によって、行動基準を内在化できるように働きかけている。その過程では、子どもと養育者との信頼関係が鍵を握ることを特に示唆している。

IV. バウンダリーズ理論と対話的保育理論の比較検討

1. 対話的保育理論を比較理論とした理由

対話的保育理論とは、加藤繁美が提唱する子どもと保育者の対話的関係の構築を重視する保育理論である。対話のない保育・教育はおそらく存在しないとしながらも、敢えて子どもを救い、社会を変えることを射程に入れて加藤が対話的保育理論を提唱するのは対話の質に危機感を抱くからである。バウンダリーズ理論との比較理論として取り上げた理由は、対話的保育理論が「年齢や発達段階にふさわしい適応力・自

己統制力がうまく育っていないケースが増えている」(加藤 1997、18)⁸⁾ という子どもの他者とつながる育ちへの危機意識が発端となり提唱された理論であり、理論構築の背景に虐待による子どもと親の育ちへの危機感も含まれていることにある。

加藤の問題意識は、親子関係の歪みにより自他の枠組みが曖昧なまま、年齢発達に応じた自我形成がなされずにいる子どもの育ちをどう保育現場で保障していくかにある。そのため、自他の境界線を形成することで自分と相手の責任の範囲を明確にし、自由な人生の創造を目指すバウンダリー理論と親和性があると考え、比較対象理論とした。

2. 関係論的発達観

両理論は人間の発達を個体の発達として捉えるのではなく、他との関係の中で考える関係論的発達観に立つ。つまり、子どもの発達を子どもが生きているその関係性から切り離し、個体のもつ諸能力の発達として捉える傾向の強い認識論的個体主義や個体能力論とは立場を異にする。

バウンダリーズ理論も対話的保育理論も、子どもは他者との関わりの中で自己形成し、発達する開かれた存在であると捉える。そのため、両理論とも子どもの人格形成の基礎となる乳幼児期からの育ちを重視し、年齢発達段階ごとに身につけるべき基本的な課題が示されている。また同時に、子どもの発達段階に寄り添う養育者に求められる関わりについても具体的に述べられている。つまり、両理論は関係論的発達観に基づく理論であるため、子どもだけでなく養育者にも関わりにおける成長を求める理論と捉えられる。

3. 相互主体の尊重

1) 発達段階に応じた子ども・養育者への課題の提示

両理論は関係の中で発達する人間観を基底に展開されるため、子どもと養育者双方が育ちの主体者となる。そのため、子どもが被教育者で大人が教育者という関係ではなく、保育・育児の中で相互が主体的に向き合い、成長する人間同士という観点が存在する。共に育ち合う主体者という点では子どもも大人も一人の人間同士として対等な関係である。

しかし、乳幼児期は養育者による保護、養育が必要な時期であり、子どもは守られ育てられる存在である。そのため、養育者側に適切な意識がなければ、相互主体的に育ち合う関係に至ることは難しい。また、時に養育者が子どもに適切な形で外側から子どもの行動を調節したり、子ども自身に行動の結果を引き受けさせたりすることも必要になる。この時、養育者が適切な意識を保持していなければ、対話的關係ではなく力による抑圧的で不自由な関係に陥りやすい。ここに、子どもとの関係をどう形成するかという重要な問題が養育者側に迫られることとなる。それゆえ両理論では、子どもと向き合う際に養育者に求められるものが詳細かつ具体的に示されている。表2は両理論が乳幼児期の子どもと養育者に求めているものを発達段階ごとに整理したものである。

2) 子どもへの形成目標

バウンダリーズ理論では、人間が主体的に生きるには自他の間に「境界線」を形成することが必須である。そのため、乳幼児期の保育・育児場面では養育者が子どもとの間に「境界線」を形成することが重要課題となる。「境界線」は「何が私であり、何が私でないのか」の範囲を明確にし、自己を定義するものである。その

ため、「境界線」形成は子どもにとっては自己の範囲を知り、主体的に生きる第一歩となる。このことは同時に「境界線」形成前の子どもは自己の範囲が明確でなく、不自由な存在であることを意味する。そのため、子どもが幼い内は外側から適切に「境界線」を形成し、自由な存在へと導く役割を果たすことが養育者に求められる。子どもを守りつつ、やがては子ども自身が自分の人生を管理できるようになることを目指し、適切な関わりによって「境界線」を形成、維持することが養育者に求められる。

一方、対話的保育理論で重視されるのは、子どもの「心の育ち」である。加藤は子どもの「心の育ち」を成立させるものに「自我」、「第二の自我」、「自己内対話能力」の三つの要素を提示する。そのため、対話的保育理論ではこれら三要素が子どもへの形成目標となる。

保育実践の重要課題に子どもの「心の育ち」を位置付ける加藤は、「自分づくり」という語を用いて乳幼児期の自我形成の重要性を唱えていた時期がある。しかし、次第に子どもの「自分づくり」という言葉を意識的に避け、代わりに「対話的主体」という言葉を用いて子どもの育ちを説明するようになる。その理由は二つある。一つは、子どもの自我形成の姿に大きな変化がみられるようになったため「自分づくり」という言葉ではなく、より詳細に子どもの自我形成プロセスを示す必要があると考えたことである。もう一つは、子どもの「自分づくり」を強調するあまり、保育者の目が子どもの内面に向き過ぎることへの危険性である。つまり、保育者が子どもの心の動きに過度に敏感になるあまり、保育者と子どもの関係性が窮屈で閉塞感漂うものになることを避けたと考えられる。また、子どもの「自分づくり」を支える保育者という関係が前面に出過ぎると、子どもの育ちを

表2 バウンダリーズ理論と対話的保育理論の発達段階対照表

バウンダリーズ理論【形成目標：境界線】				
発達過程	時期	段階	中心課題	
			子ども	母親
境界線形成の基礎 《恵みの時期》	誕生～5ヶ月頃まで	絆作り	母親は自分の必要を満たしてくれる存在だと体で覚える。	子どもの必要を満たし、子どもが安全で歓迎されていると感じられるよう、感情的な結びつきを楽しむ。
		「ママと僕は同じ」	「共生関係」(ママと僕は一つだという一体感+いつも変わらぬ優しい母親像による安心感)の形成による「情緒的対象恒常性」(離れていても大丈夫)の獲得。	
分離・個体化の第1段階	5ヶ月～10ヶ月まで	分化期 孵化期	獲得した安心感をもとに、母親と一つであることから抜け出そうとする。	子どもとの親密な関係に終止符を打ち、錨の役をしつつも、親から離れようとする子どもの試みを喜び、後押しする。安全に探索できる環境を整える。
		「ママと僕は同じじゃない」	受け身の結合から外の世界へと積極的に興味を示し始める。	
分離・個体化の第2段階	10ヶ月～1歳半まで	練習期	言葉や歩行を獲得し、周囲の環境を探索し、試してみる。「ノー」という言葉を理解すると同時に、「ノー」を使う能力を発達させ始める。選択する力を得、好きでないものから自分を分離させる。	子どもの「ノー」を喜ぶ。子どものやる気をくじかず、安全のための限度(境界線)を設ける(=子どもに自分は宇宙の中心ではないことをわからせる)。子どもの挑戦意欲を歓迎し、成功を共に喜ぶ。
		「僕は何でもできるぞ！」	積極的であり、自発的であることはよいことだと学ぶ。有能である自分を感じる。有能感の獲得。	
分離・個体化の第3段階	1歳半～3歳	最接近期	自分は人とは違うが、人と繋がりをもち、その責任は自分にあるということ学ぶ。自意識を失うことなく、外界と関わりを持つ用意を整える。	異なる考えと感情を持った二人の人間関係に入る。子どもにとっても親にとっても難しい時期に入るが、親は自分の確固たる一貫した「ノー」を保ちつつ、子どもの適切な「ノー」はいつでも尊重する必要がある。子どもに「ノー」と言っても大丈夫だと感じさせること(=子どもの境界線を奨励)。子どもが他者の境界線を重んじるよう助け、他者の「ノー」を受け入れることを子どもに学ばせる。
		「僕にはできないこともある」	「僕はやりたいことが全部できるわけではない」という認識に変わり、まだ母親との繋がりが必要だと実感する。親の助けを得ながら、他者の「ノー」を受け入れることを学ぶ。	
【3歳までに習得しているべき課題】				
① 自意識を放棄したり人から離れる自由を失うことなく、他者と感情的に結びつく能力				
② 愛を失うことを恐れずに他者に対して適切な「ノー」を言う能力				
③ 感情的に引きこもることなしに他者からの適切な「ノー」を受け入れる能力				
発達過程	時期	段階	中心課題	
幼児期	3～5歳	他律的段階から自律的段階へ	子ども	母親
			自分の言動に「結果」が伴うことを理解し、親とそれについて話すことができるようになる。友達に親切にする、親や先生などの権威に従う、相手を尊重しつつ自分の意見を述べる、家の手伝いをする、などこの時期に学ぶべき境界線を身につける。	子どもに支配されず、子どもが境界線を侵したときには、タイムアウトにしたり、活動を制限したり、テレビの時間を減らすといった結果を課す。子どもに自分の行動の結果を引き受けさせ、自分のことに責任を持ち、他人のことを尊重することを教える。子どもが自分に対する力を徐々に増やし、親や他者を動かそうとする試みを減らすように導く。

対話的保育理論【形成目標：自我・第二の自我・自己内対話能力】				
発達過程	時期	段階	中心課題	
			子ども	保育者
乳児前期	2ヶ月～6ヶ月	心地よさ、おもしろさ、幸福感いっぱいの世界へ	「反射」と「情動」の2つの機能を開花させる形で「五感的要求」と「情動的要求」とを育てていく。心地よさを体感し、周囲の世界に興味、関心を広げ、身体移動の力を獲得する。他者に関わられ、あやされる心地よさから愛着を形成する。	子どもの生理的、五感的、情動的要求を「受け止めて、繰り返す」関わりを繰り返す。イライラや焦りは禁物。ゆったり子どもと関わる余裕を作り出す努力が必要。子どもが安定し、心地よさを感じる場面を個別に探る。子どもの不快を快、快をさらに快へ。
乳児中期	6ヶ月～10ヶ月	生理的要求・五感的要求・情動的要求をそれぞれ豊かに満たせる	大人が準備した生活リズムや文化に生理的・身体的要求を調整していく。周囲の環境に興味・関心を持ち、はいはいで探索範囲を拡大し、探索活動を楽しむ。特定の保育者との基本的信頼感を育み、大好きな人とモノを共有する三項関係を獲得していく。	起床時にたっぷり遊び、安定した睡眠リズムを作る。離乳食開始は新しい味覚への抵抗が強いが、食への興味を引き出す根気強い関わりを。ハイハイを促す環境作りで能動性を引き出す。ふれあい遊びで共感の力を育て、子どもの思いを受け止め、優しい言葉で応答する。
乳児後期	10ヶ月～1歳半	三項関係を作り、言葉を使う主体へ	睡眠と覚醒のリズムが安定し、遊びが充実。歩行による行動範囲の広がりから興味関心の世界が拡大。モノに引っ張られての探求から、目的意識をもった探究する主体へ。10ヶ月頃、基本的信頼感を獲得し、信頼する保育者を模倣する。保育者と共に仲間とも共感しあう関係に。	心が動く探索、探求の環境を整え、豊かに共感する。子どもの思いを受け止め、言葉に置き換えて丁寧に返していく。語りすぎは禁物。子どもの興味を共感的に受け止め、子どもの中に創られた意味の世界言葉を添える。
幼児前期	1歳半～3歳	「自我」の拡大と、「第二の自我」の誕生	要求を身体と言葉で表現し、「ジブンデ」の思いを軸として心地よい食事・睡眠・排泄・清潔といった生活文化を獲得する。自由に動き回る身体を使って探究心、好奇心からの活動を楽しむ。大人との信頼感を基礎に絵本やあそび歌などの文化に開かれ、リズム・メロディー・言葉の世界を楽しみ、共感の身体感覚を得る。同調と共感の経験から「言葉のなかに価値を感じる世界（前意味的言語）」を獲得する。	子どもの「自我」を根気強く「受け止めて、繰り返す」ことで、「第二の自我（社会的知性）」の形成を支える。指示・命令ではなく子どもが自分で決めることを基本に働きかけ、見通しがもてる語り掛けを。「安定した自我」の基礎を固めるため、探索・探究の世界に浸る時間と空間をたっぷり保障する。言葉やリズムの面白さを繰り返す歌や絵本やふれあい遊びで共感の身体感覚、開放された幸福感を保障し、その後の自分づくりや仲間づくりを支える。
【幼児前期に保障されるべき3つの権利】 ①自己主張する権利 ②自己主張を受け止められる権利 ③相手の思いを、自分のなかに刻み込む権利				
発達過程	時期	段階	中心課題	
			子ども	保育者
幼児中期	3歳～4歳半	2つの自我の間を揺れながら葛藤	時に強烈な「自我」が現れる一方で、確かな「第二の自我」を育てる。自分の思いと相手の思いの間で揺れながらも、友達と一緒にイメージを共有して遊ぶ楽しさを味わう。自分にできることとできないことがあることに気づき、葛藤を経験しながら、徐々に気持ちを調整していくこととする。	子どもの能動性を尊重し、その要求を「受け止めて、繰り返す」関わりを丁寧に繰り返す。子どもの言葉を聞いてから一緒に考える対話的關係を形成する。言葉にならない矛盾や葛藤を共感的に受け止め、言葉に置き換える関わりを生活場面では特に丁寧に扱う。子どもの気持ちに寄り添う精神的余裕を意識的に作り出すこと。
幼児後期	4歳半～6歳	自己内対話能力を基礎に、協働的活動を豊かに展開	「自我」と「第二の自我」をつなげる「自己内対話能力」が育ち、自己決定ができるようになる。仲間と価値や目標を共有し、協働的・創造的な活動を創り出していく。自分の中に形成された「自我」の世界と、社会的知性としてかくとくした「第二の自我」の世界をつなげながら自己決定する「自己内対話能力」を発達させる。	安定した生活と対話的關係を基礎に、子どもの声を聴き取り、記録し、クラスの中で話し合いの文化を確立することで、子どもの興味・関心を起点とした「協働的活動」を豊かに発展させる。子どもの能動性と協働性をつなげながら「対話する主体」を育てていく。

監視する関係性に陥りかねない。そうなると保育者は監視者となり、育ちの主体者ではなくなってしまう。そのため、加藤は子どもの「自分づくり」という表現を避け、子どもの人格全体を「対話的主体」と表現した。それは、保育・教育では対象となる子どもが主体者として「自分づくり」をするのみならず、子どもと同様に養育者自身も「自分づくり」をする育ちの主体者であり「対話的主体」であるという点を強調する必要に至ったからではないかと思われる。

それぞれの理論的立場から子どもへの形成目標には相違がある。しかし、育ちの主体者である子どもを「対話的主体」として信じ、関係を形成していく養育者の姿勢が子どもに「境界線」や「心の育ち」の形成をもたらす大きな力になるとの認識は共通している。「境界線」、「自我」、「第二の自我」、「自己内対話能力」のいずれも、養育者による適切で能動的な関わりがなければ形成困難なものである。そのため、両理論では子どもと養育者の能動的な向き合いによる対話的關係の構築を支え、形成目標を実現可能なものにするため、発達段階ごとの子どもの育ちと養育者の関わりが詳細に示されていると考えられる。

4. 子どもを人生の主体者として育むために

1) 幼児前期までの課題

育ちの主体者である子どもに成長を強いるのではなく、養育者も育ちの主体者として自らができることに目を向け、子どもと向き合うという点は両理論が共通に重視する養育者の姿勢である。つまり、相手に強いたり迫ったりするのではなく、養育者は自らの果たすべき役割の自覚に基づき主体的に判断、行動することを両理論では養育者の中心的な原則として据えている。

各理論の形成目標である「境界線」や、「心の育ち」の要素となる「自我」、「第二の自我」、「自己内対話能力」の獲得には、他者との関わりが必須である。生まれて間もない時期は、他者に自らの必要を満たされて生きる毎日を過ごす。そのため、人生の最初の時期は自他の境界は曖昧で、子どもと養育者は溶け合っているような状態と言える。しかし、成長に伴い、次第に子どもの中に「こうしたい」という「自我」が芽生え、養育者との思いのぶつかりが生じ始める。これは、子どもが養育者との一体感の中で生きる「共生関係」から抜け出て、自分の人生を主人公としての歩み始めたことを意味する。

この時期をバウンダリーズ理論では、分化・個体化の時期として第1期（5ヶ月～10ヶ月）、第2期（10ヶ月～1歳半）、第3期（1歳半～3歳）に分けて詳細に示している（表1参照）。また、対話的保育理論はこの時期の発達段階を乳児中期（6ヶ月～10ヶ月）、乳児後期（10ヶ月～1歳半）、幼児前期（1歳半～3歳）としており、概ね、発達段階の区切りは両理論で合致している。

それぞれの時期の区切りにおける子どもの姿を概観すると、まず10ヶ月は三項関係が形成され始め、指差しや初語が開始され、自分の思いを外へと表現し始める時期である。次に、1歳半は言葉や歩行などを獲得し、行動範囲とともに興味関心が広がり、「こうしたい」という自我が拡大する中で、思考しながら意思決定する「思考する主体」へと発達していく時期である。そして、3歳は誕生した「自我」が拡大する過程で、徐々に相手の思いにも気づき始め、自分とは違う相手の考えや思いを捉えられるようになっていく時期である。この自分とは違う相手の思いに気付くことができる心の在り方を、加藤はHenri Wallonの「第二の自我」概念を用いて説明している。「自我」は子どもの

能動性、探求性の基となるものであり、自己主張、探求的知性として位置づけられる「こうしたい」という自分の思いである。それに対して「第二の自我」は、共感性、共同性に向かう「こうしたほうがいいよね」と相手の思いを捉える社会的知性である。そして、この二つの自我世界の間で自他の思いを考え合わせ、主体者として思考、判断、意思決定する力が「自己内対話能力」である。

幼児前期の保育実践において「第二の自我」の形成は、他者との関係性の中で自己実現していく人間にとって非常に重要な意味を持つ。しかし「自我」が芽生え、拡大し、自己主張し始める時期に「第二の自我」を形成することは容易ではない。イヤイヤ期やだだこね期と呼ばれるこの時期は子どもと養育者の思いが拮抗し、感情の渦に絡めとられ、養育者自身も冷静でいることが困難になる時期である。しかし、自己の思いが通らずに相手の思いとぶつかる時こそ、「第二の自我」の形成のときである。

加藤は「拡大する「自我」の世界に対して、辛抱強く、丁寧にかかわることが、子どもの中に心地よい「第二の自我」を形成する必要条件」（加藤 2012、46）⁹⁾ であると述べる。ここで重要なのは、丁寧に自己の思いを受け止めてくれる人がこの世界にいると子ども自身が実感できているからこそ、心地よい「第二の自我」の形成へと向かうという点である。加藤は1歳半～3歳の保育実践は心の発達を握ると位置づけ、①自己主張する心地よさ、②受け止められる心地よさ、③相手の思いを受け止める心地よさ、の三つの権利を子どもに保障することが重要と述べる（加藤 2012¹⁰⁾）。そして、バウンダリー理論においても3歳までに習得しているべき課題として、①自意識を放棄したり人から離れる自由を失うことなく、他者と感情的に結びつく

能力、②愛を失うことを恐れずに他者に対して適切な「ノー」を言う能力、③感情的に引きこもることなしに他者からの適切な「ノー」を受け入れる能力、の三つが示されている（Henry Cloud & John Townsend 2004、114）¹¹⁾。

両理論とも、3歳までの養育者との関わりから子どもが自分を大事に思え、他者との適切な関係を形成するために必要な経験と能力を示している。対話的保育理論で示された3つの権利を保障することは、バウンダリーズ理論で示された3つの能力を身につけることに繋がると考えられる。つまり、3歳までに両理論が子どもに保障したいと考えるものには表現の違いはあるものの、共通点があると捉えられる。両理論の形成目標や、それぞれが示す子どもに保障すべき3つの権利、3歳までに習得すべき3つの課題内容から、幼児前期までに両理論が子どもに形成することを共通に望んでいるものは、“自他への基本的信頼感”と基本的信頼感に基づき“自己表出する力”、そして“思いの違う相手とも適切な距離を保ち、関係形成する力”であると考えられる。

2) 子どもの育ちに必要な養育者の「ノー」

子どもが初めて出会う他者は多くの場合、養育者である。生まれて間もない頃は睡眠・空腹などの生理的欲求を満たすことで、子どもは不快から快へと導かれる。そのため、子どもと養育者との関係は比較的シンプルでわかりやすい。しかし、成長に伴い自分で身体を操作する力を獲得すると、新しい世界への興味関心とともに子どもの中に「こうしたい」という「自我」が生まれる。子どもの「こうしたい」が安全で他者を侵害するものでなければ、養育者と子どもの関係は穏やかである。しかし、子どもの求めることが安全や他者を侵害するもの場合は、養育者が行動を制止する「ノー」を子ども

に示す必要がある。自分の「こうしたい」という思いからの行動を制止された子どもは、全存在を懸けて泣きや怒りを激しく表出し、「自我」を通そうとする。「自我」の芽生えと拡大の時期には、子どもと養育者の思いが拮抗する場面は日常的である。そのため、この時期の子どもへの関わりに戸惑いや難しさを感じる養育者も多い。

両理論は、養育者と子どもの思いが対峙する際に必要な養育者の関わりについて具体的に論じている共通点を持つ。先述の通り、対話的保育理論では子どもの「ノー」に対してすべきことは、まず「自我」を丁寧に受け止め、次に子どもの「こうしたい」が認められない理由を示し、「第二の自我」を形成していくことである。子どもの「自我」を丁寧に「受け止めて、切り返す」「受け止めて、意味づけし直す」ことを重ねる中で、「切り返され」「意味づけし直された」価値の世界が「社会的知性」として子どもの中に位置づいていく。そのため、子どもに「第二の自我」を形成する養育者の「ノー」は非常に重要である(加藤 2012、9)¹²⁾。バウンダリーズ理論においても、子どもの「ノー」への養育者の関わりを重視し、二つのすべきことが示されている。一つは「子供に「ノー」と言っても大丈夫だと感じさせてあげること」、もう一つは「子供が他者の境界線を重んじるよう助けてあげること」である(Henry Cloud & John Townsend 2004、112-113)¹³⁾。バウンダリーズ理論では、境界線の構築は三歳児に最もはっきりと見てとれるとする。適切な時期に境界線を学ぶには、まずは自分の「ノー」が言えること、そして他者の「ノー」が受け入れられるようになることが重要である。そのため、子どもが「ノー」を表現し始める時期に養育者が子どもの「ノー」を守り、次第に子どもが他者の「ノー」

を受け入れられるようになっていくことを支える必要がある。他者の「ノー」を受け入れることは容易ではない。そうであるからこそ、まずは最も信頼する養育者が適切に「ノー」を示す必要があるのである。

両理論の形成目標である「境界線」及び「第二の自我」は、他者からの否定的応答により形成される側面を持つ。そのため、両理論とも子どもに必要な養育者の「ノー」を取り上げ、詳述している。否定的応答である「ノー」には、感情的対立や負の感情を想起しがちである。しかし、バウンダリーズ理論では「よく分かっている親なら、子供が抵抗したからといって侮辱されたと思ったり怒ったりすることはありません。……このような親は、子供が「ノー」と言ったからといって感情的に距離をおくことはせず、つながりを保ち続けます」(Henry Cloud & John Townsend 2004、112)¹⁴⁾と云う。また、「子どもが言うことを聞かなくても、好き勝手にふるまっても、試行錯誤しても、そのせいで愛することをやめてしまわないことが非常に重要」(Henry Cloud & John Townsend 2004、116)¹⁵⁾とも述べる。このバウンダリーズ理論における「愛することをやめてしまわない」という指摘は非常に重要である。子どもに「ノー」を伝える際、対話的保育理論においても子どもの「自我」を養育者が丁寧に受け止めることの重要性は述べられているが、「愛することをやめてしまわない」という指摘はない。おそらく、対話的保育理論においてもこのことは自明であるため指摘されていないと思われる。しかし、養育者が感情的平静を保つことが困難な程に激しく自己主張する子どもに対峙し、「ノー」を言う役割を担う養育者に「愛することをやめてしまわない」という直接的な言葉で指摘することは有効と思われる。この指摘は、「愛を

もって限度を与え、温かさをもって結果を刈り取らせる育児をするなら、子供たちは自分の人生を管理しているという実感を持ち、自信のある人間に育つでしょう」(Henry Cloud & John Townsend 2004, 60)¹⁶⁾ という愛に基づく人間関係の構築を目指すバウンダリー理論独自の視点であり、非常に有用な視点であると考えられる。

V. NPO 法人教育政策ラボラトリによる「ありがとう！子育てワークショップ」の考えとの比較検討

1. 「ありがとう！子育てワークショップ」の概要

「ありがとう！子育てワークショップ」は、保護者や教師や保育者などの養育者に、子育てについてのパラダイムとスキル習得の機会を提供

するシンプルなトレーニングである。3つのセッションによって構成されている；第1に、養育者に子育てミッション確認を促すワークショップ、第2に、子育てスキル習得ワークショップ、第3に、継続的に養育者同士が相互に励ましあうアカウンタビリティグループの形成である。

養育者の使命は、子と社会の出会いを仲介することであり(子どもと保育総合研究所 2013)¹⁷⁾、その機能は、大別して三種類ある(斎藤 1997)¹⁸⁾。①抱くこと(ホールディング)、②子どもの行動に限界を設定(リミット・セッティング)すること、③子別れ(デタッチメント)である。「ありがとう！子育てワークショップ」は、3つのセッションによって構成されているが、それぞれのセッションに、これらの養育者の3つの機能が含まれている(図1)。

ありがとう！子育てワークショップの構成

1 子育てミッションの確認

- 抱擁 養育者の自己承認(子どもを抱く前に抱かれる経験)
- 限界 ミッションの宣言(世界に人材を送り出す使命確認)
- 分離 子別れ宣言(育成者と子どもの間に境界線を引く)

2 子育てスキル習得

- 抱擁 承認スキル(子どもを抱いて安心させる)
- 限界 限界設定スキル(限界設定し、生活規範を内面化)
- 分離 自己管理スキル(自立的に社会生活を営むための訓練)

3 アカウンタビリティグループ形成

- 抱擁 養育者の相互承認(養育者同士が相互に抱く)
- 限界 行動計画の宣言(養育者の自己管理を相互扶助)
- 分離 経験のシェア(孤立を避けて、子別れを励ましあう)

図1

子育てミッションの抱擁要素は、養育者の自己承認ワークによってカバーされる。相互に抱かれる経験をすることによって、子どもを抱く準備をする。限界設定要素は、ミッションの宣

言である。子どもが社会規範を内在化させることで、社会に役に立つ人材として送り出すという使命を自覚する。分離要素は、子別れ宣言だ。養育者と子の間に境界線を引き、やがて子が養

育者と分離され、養育者の助けなしに自立して生きるという「巣立ち」のイメージを確立させるワークである。

子育てスキル習得の抱擁要素は、承認スキルワークだ。子どもを抱くこと、つまり受容し承認することによって安心させ、外界に思いを向けるための条件を整える。限界設定要素は、指示の明確化スキルとシミュレーションによる限界設定スキルの習得である。子に求められていることが明確になっている落ち着いた環境の中で、子どもの欲求に限界を設定することで生じる子どもの不満や怒りを、共感的表現をすることで受け止め吸収し、生活規範の内面化を促進し、刹那的な欲求充足に勝る「自分の生活を自分で管理する喜び」を経験させる。分離要素は、トークンシステムなどによってカバーされる。小さな達成の積み重ねが、養育者に依存しない自由で自立的な社会生活に繋がることを経験的

に学ばせる。

アカウンタビリティグループ形成の抱擁要素は、養育者の相互承認である。養育者同士が相互に抱くことを通して、子別れ後も養育者自身が自分の人生を肯定的に理解することを助けあう。限界設定要素は、行動計画の宣言である。養育者が課題を分解して着実に解決していく「自己管理できるライフスタイル」を相互に学びあうことで、子どもの限界設定の模範となり指南役となる。分離要素は、子育て経験のシェアである。子育て仲間の取り組みを正直に分かちあう関係を築くことで、孤立を回避し、子別れという人生の節目の大きな事業を成し遂げることができるよう違いに励ましあう。

2. 養育者機能と境界線

次に、養育者が3つの子育て機能を発揮するときに、養育者と子と社会が、それぞれの間に、

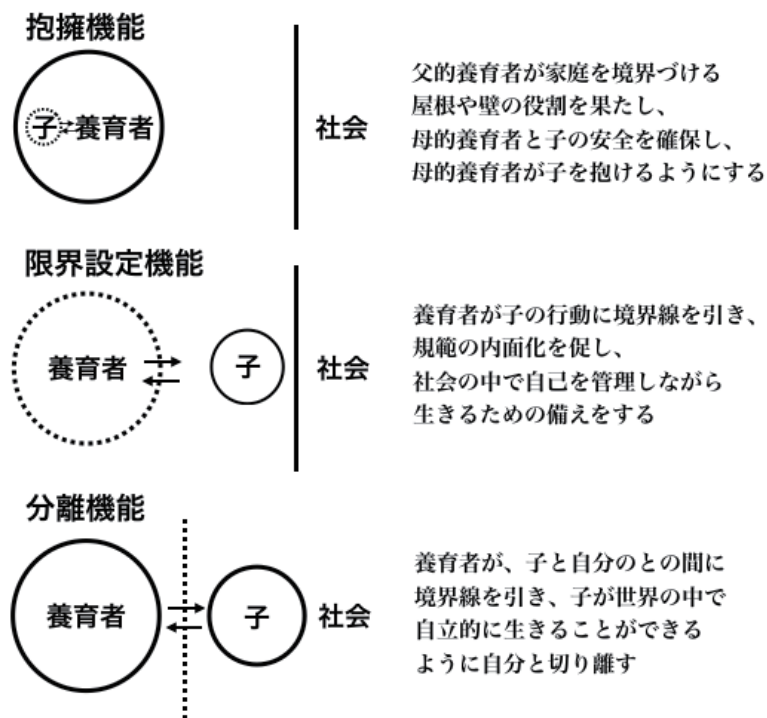


図 2

どのような境界線をどのように引くのかを考察する。3つの機能を発揮する段階は実際の子育てにおいてはクリアカットではないが、概念モデルとして表現している。

抱擁は、主に母性養育者の仕事である。父性養育者は、子と「子を抱いている母性養育者」を、外界から守るために社会との間に境界線を引いて、家族の社会的責任を引き受け、母性養育者をしっかり抱いて安心させ、自信を持って抱くことができるようにすることを通して間接的に子を抱く役割を担っている。父性養育者は家庭を境界づける屋根や壁の役割を果たし、母子の安全を確保する。この段階では、子は養育者に抱擁されて養育者と一体化しているが、養育者に抱かれることで安心して冒険を始めるようになる。十分に抱かれることによって、子は一人でいられる能力を発達させ、遠心力が働き、外界に対して興味を持ち、試行錯誤しながら世界にどう対応していくかを学んでいく。抱擁段階の目標は、子を抱くことを通して、子自身が世界との関係の中で、自立に向かうための「準備段階のファジーな境界線」を作ることができるように助けることである。

限界設定の段階では、養育者が子どもの行動に境界線を引く。子の欲求に限界を設定して、「好ましい行動」と「好ましくない行動」と「許されざる行動」の境界を守らせ、欲求を統制して自己管理し、やがて社会の中で自立的に生活することができるように助ける。そのことによって、子は社会規範を内面化し、社会の中で出会う様々な出来事に対応するスキルを身につけ、危険から自分を守ることを覚える。子は自分と世界との間に境界線を引いて、自分の責任を引き受ける練習をするが、養育者は自らの境界線を意図的にファジーにすることで、父性養育者が社会との間に引いた境界線の内側で、子

どもが冒険したり、養育者に甘えたり不満を伝えたりすることができる余地を作る。養育者の境界線を意図的にファジーにするというのは、欲求が制限された子どもの不満に共感し、子どもを一人の人間として受容し、子どもの「好ましい行動」に向かう気づきや小さなステップを承認するという関わりを続けつつ、禁止するときには、揺るがぬ態度で本気で限界設定するという意味である。

子別れ段階の子どもは、社会と自分との間により高い境界線を引いて、自分の責任を引き受けられるようになる。それは、よく抱擁され、適切に限界設定された子育ての営みの結実である。養育者は、子どもが自立的に社会と交渉することができるように、子どもと自分の間に境界線を引いて自分と子を切り離す。ただし、その境界線はファジーである。一方で母性養育者との癒着を断ち切る役割を果たしつつ、子どもが、社会との関わりで迷ったり葛藤したりするときに、養育者に助けを求めることができるように門戸を開いておく。この段階の養育者の支援は、人生の先輩として経験を分かちあうタイプのメンタリングである。子を励まし、子を信じ、尊厳を認め、自信を与え、子が親の助けなしに自立的に社会と関わるができるように助ける。

子が段階的に養育者の手を離れて、自分と社会の間に健全な境界線を引いて自立するようになるためには、自立を支援するミッションとスキルと仲間を持った養育者を整えることが不可欠である。「ありがとう！子育てワークショップ」は、養育者が子育ての各段階で、抱擁し限界設定し分離するという諸機能を果たすことができるように支援するシンプルなトレーニングプログラムである。

NPO 法人教育政策ラボラトリによる「ありが

とう！子育てワークショップ」はホームページ (http://www.kyoiku-labo.com/enterprise/workshop_arigato) において詳細を知ることができる。

VI. おわりに

本研究は、他者と協調した責任ある生き方ができる人格形成のための保育・育児の方法を探究することにある。責任ある生き方とは、日々の生活や他者との関係の中で、「自分で自分の行動を管理・統制する」ことができるようになることである。その方法を探るために『バウンダリーズ』理論を基盤に、①応答性と統制を中心的な軸とした保育者・養育者の関わり方、②対話的保育理論、③『ありがとう！子育てワークショップ』の考え方との比較検討を行った。そうした中で全ての理論に共通する原理・原則を見出すことができたと考える。中心となる点は、「責任」・「統制」の力を身につける為には、他律から自律に向うようなアプローチが必要であるということである。それは幼児期から養育者が信頼関係を前提とした権威をもって直接的に介入し、枠組みを与えることを意味する。生活や人間関係を営む上で大事となる認識(言葉)が子どもの内に獲得され、それによって自分の意識や姿勢を能動的に変える、意識的にコントロールすることができるようにサポートすることである。養育者による教示・要求・統制・子ども自身に行動の結末を引き受けさせること等によって行動がコントロールされる他律的段階から、自らの思考と判断によって、また身に付いた態度(習慣)によって、自分で行動をコントロールできるようになる自律的段階へと移行できるようにする。その際に重要となる点は、養育者と子どもとの間の対話的關係、情緒的結

びつきがある点である。押し付けや強制でない関係は自己の主体性(存在)が保障されているとの安心感を持つ。また望ましい行動に向けての期待・要求は成長への支援だと感じる。このように自分が守られ、愛されていると感じれば、課題を自分のこととして肯定的に引き受けるようになる。

現代における育児・保育の課題は、養育者の使命感や自信の欠如だと感じる。さらに子どもの育ちを支える為の「権威」についての理解が不足しているように思える。養育者の「権威」とは、子どもからの信頼・尊敬がある故に従わせることができるものである。一方「権力」とは子どもに強制的に何かさせることである。このような「権威」に立つ指導・支援の実践は、子どもが境界線を獲得し、他者と協調した責任ある生き方ができる人格形成に繋がると考える。

本研究の次の段階として、養育者自身が成長し、効果的な育児・保育の実践ができるようになる為に、トレーニング的内容の手引書を作成したいと考える。

引用文献

- 1) Henry Cloud and John Townsend, 中村佐知・中村昇訳 (2004) 境界線～バウンダリーズ. 地引網出版
- 2) Henry Cloud and John Townsend, 中村佐知訳 (2011) 聖書に学ぶ子育てコーチング・境界線～自分と他人を大切にできる子に. あめんどう
- 3) Baumrind, D (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*. Vol 75, 46-88.
- 4) Baumrind, D (1971) *Current Patterns*

- of parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*. Vol 4 (1) 1-103.
- 5) Diaz, A (1991) Adapting categories from Parenting styles to teaching styles. *Unpublished master's thesis, California State University, Chico*
- 6) Ota, M (1993) Japanese preschool teacher's attitude concerning their teaching practices to promote children's prosocial behavior. *Unpublished master's thesis, California State University, Chico*
- 7) 中西圭人 (2013) 父親・母親の養育態度が幼児の自己制御に及ぼす影響. 静岡大学教育学部研究報告, 109-121.
- 8) 加藤繁美 (1997) 子どもの自分づくりと保育の構造—統保育実践学の教育学—. ひとつなる書房
- 9) 加藤繁美 (2012) 0歳～6歳 心の育ちと対話する保育の本. 学研
- 10) 前掲 9)
- 11) 前掲 1)
- 12) 前掲 9)
- 13) 前掲 1)
- 14) 前掲 1)
- 15) 前掲 1)
- 16) 前掲 1)
- 17) 子どもと保育総合研究所—佐伯胖・大豆生田啓友・渡辺英則・三谷大紀・高嶋景子・汐見稔幸— (2013) 子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点. ミネルヴァ書房
- 18) 斎藤学 (1997) 「家族」はこわい—母性化時代の父の役割. 日本経済新聞社

参考文献

- 丸屋真也 (2004) 新しいかたちの自立の実践—バウンドリーの確立を通して. 財団法人ライフ・プランニング・センター
- 浜田寿美男 (1983) ワロン／身体・自我・社会. ミネルヴァ書房
- 加藤繁美 (2007) 対話的保育カリキュラム<上> 理論と構造. ひとつなる書房
- 加藤繁美 (2008) 対話的保育カリキュラム<下> 実践の展開. ひとつなる書房 人文・社会・自然科学篇 63号, 109-121
- 加藤繁美 (2009) いまなぜ<対話的保育>か. 和光大学現代人間学部紀要第2号, 181-188.

執筆担当

- I～Ⅲ・Ⅵ 太田雅子
Ⅳ 大江まゆ子
Ⅴ 福田充男