

ふり返りの活動における保育者の丁寧な関わりと 子どもたちの関わり合い

矢野 キエ
三木 健郎¹

I はじめに

現代は、少子化や核家族化、地域のつながりの希薄化等により、子どもたちが群れて遊んだり家族や地域の中で様々な人と関わったりしながら、自ずと学んでいく機会が減少しているといえる。したがって、子どもたちが多くの時間を過ごす保育施設の役割は非常に大きい。これらの社会的な状況を踏まえ、平成 30 年に施行された保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても、乳幼児期に必要な育ちのために保育施設で担うべきことが明確化されたといえるだろう。

保育施設では、子どもたちは、保育者に受け止められ関係をつくり、他の子どもたちとの関わりも広げながら、互いに育っていく。そこでは、様々なやり取りを通して自己や他者を知り理解する。互いに違いを認め合い、折り合いながらともに過ごすことの楽しさを経験していく。これらは、子どもが成長するにつれ、年齢に応じてさらに人間関係を育み深めていく上での基本となることでもある。このような関わりを醸成していくには保育者の様々な働きかけが必要であろう。

関わりの中かで子どもと保育者が育ち合うことについては、鯨岡（例えば、1997¹;2015²）に詳しい。また、子どもたちのやり取りや保育者の関わりについては種々の研究がなされている（例えば、井上,2008³; 讃岐・荒木,2008⁴; 砂上,2000⁵; 松永他,2013⁶）。現代の子どもの育ちの状況を鑑みると、人間関係の基礎を成す乳幼児期には、より一層、子どもたちへの丁寧な関わりが必要だと考えられる。しかし、丁寧な関わりとはどのような関わりだろうか。矢野・三木（2018）⁷は、関わりを模索するために、日常的な場面における保育者と子どもの一対一のやり取りを検討した。そこでは、子どもの表情や仕草、あるいは、何か意味が含まれる言葉等、まだ十分に表現されていないところをすくい取り応答することの重要性を指摘した。ここでは、言葉にならないところを感じ取り、子どもの在り様を尊重して応答する具体的な関わりを丁寧な関わりとして論じた。本論においては、クラスで一日をふり返る活動を取り上げ、保育者の関わりについて論じる。とくに、子どもたちがどのようにふり返りの中で表現し関わり合い、保育者のどのような関わりが子どもの表現を促進するかを検討することで、関わりについて論考したい。子どもが経

¹ 備前市立香登認定こども園

験を言語化することについては、汐見 (2018) ⁸が次のように示している。少し長いが引用する。

特に三歳児以上については、毎日夕方に、その日何を体験したか、言葉で体験を共有することがこれからは大事になるでしょう。子どもが体験を言葉化することで見える化し、自分の直接的な体験を少し突き放して言葉で説明する。そのプロセスで、体験をしている場面では見えていなかったことが、反芻し反省することで見えてきます。それを伝え、仲間の意見を聞くことで、討論が始まったりします。すると体験が次第に共有され、明日ももっとやってみようという機運が高まってきます。すると次の日が今日の続きになり、その次の日もその続きとなり、と保育がつながっていきます。これが資質・能力を意識的に育てていく大事な方法になります。(汐見, 2018 pp.7-8)

本論においては、クラスで一日の経験を振り返る活動を「振り返りの活動」とし、2事例を提示して論考を進める。手順は以下の通りである。はじめに、1) 振り返りの活動がどのようになされたか、また応答に関してどのように保育者に指導がなされたかについて概略を示す。次に、2) 2事例を掲示し、振り返りの活動において、子どもたちはどのように言い表しているか、保育者と子どもたちはどのように関わっているかについて考察する。続いて、3) 振り返りの活動の基盤となる理論について述べ、身体的感覚に注目することについて論じる。最後に、4) 振り返りの活動での丁寧な関わりとそこから生み出されるものについて述べたい。

II 振り返りの活動と保育者への指導について

はじめに、振り返りの活動と保育者への指導がそれぞれどのようになされたかについて概略する。

1. 振り返りはどのようになされたか。

一日の振り返りは、こども園の3歳児クラス(子ども14名)にて、毎日降園前の時間に担任保育者によって行われた。普段から降園前には絵本を読んだり、その日にあったことや次の日の予定などについて話をしたりしていたので、担任保育者の負担にならないように、この時間を利用した。振り返りの活動は、X年10月より3月まで、毎回およそ7,8分間行われた。その様子は、担任保育者、または主任保育者によってビデオ機器が設置され、録画された。

なお、ビデオ撮影については、保護者にその目的と研究や研修にて活用することを説明し、承諾を得た。また事例の掲載においては、個人が特定されないように配慮し、研究や研修にて活用することの了承を得た。

2. 保育者への指導について

担任保育者は、保育歴4年目で、3歳児クラスを担当するのは初めてであった。年度の初めに市内の研修会で傾聴に関する研修を一度受けた。その後は生活の中で、子どもたちと主任保育者のやり取りを目の前で見たときに（後述するミラーリングを中心にしたやり取り）、その意味について説明を受けたり、業務の合間に主任保育者によって個別に助言がなされたりした。

主任保育者は、担任保育者の話に耳を傾け、一方的にアドバイスをするのではなく、担任保育者が自ら方向性を見出せるようにした。また、保育者が自分の身体的な感覚に自ずとふれられるように対話を行った。その他、筆者らと映像を見ながら4回ほど検討する機会をもった。（注1）

次に2事例を素材として用い、ふり返りの活動について考察する。取り上げる事例は、応答や関わりのモデルではないことをあらかじめ断っておく。

Ⅲ 事例

ふり返りの活動のときは、子どもたちは保育者に面して各々の椅子に座り、扇型に位置している。子どもたちは話をする出番が来ると、大抵自分の椅子から立ち上がり保育者の方へ進み出る。すると保育者は自分の椅子から降りて床に座り、子どもは保育者が座っていた椅子に腰掛け、話し始める。これによって他の子どもたちと面することになる。保育者は、他の子どもたちにも、隣で主として話をする子どもにも顔を向ける。ときには、前に進み出るのではなく、自分の椅子に座ったまま話をする子どももいる。その場合も、扇型に座っているため、話をしている子どもの姿は、他の子どもたちからもよく見えるようになっている。

また、毎回全員が話をする時間はないため、誰がその日に話をするかを順番で決めているときもあれば、子どもたちの様子を見て、保育者が指名をしながら進めることもある。（注2）

以下の事例は、録画から起こした逐語記録である。逐語は筆者が起こし、共同執筆者によって確認された。アルファベットは子ども、Tは保育者を指す。()は互いの発言、[]は子どもや保育者の動きや仕草を表す。間に説明を加えている。

1. 事例1 ブランコのペンキ塗り

2月のある日、クラス活動として全員が各々のひな人形を作った。保育者はこの日のふり返りのテーマにひな人形作りを選び、次のように始めた。「先生もね、お内裏様とおひなさまが仲良しだったらいいなあって、お隣同士にちょっと合わせてみたんだ。仲良しなんだよってしたんだよ。みんなはどう？」

いつものように子どもたちは「はい」と一斉に手を挙げ、保育者は一人の子どもに声をかけた。その子どもは、ひな人形を作るときに「どきどきした」と自分の体験を話した。次に出てきた子どもは、ひな人形のことだけでなくその日経験したいろいろなことを話し始めた。そこで保

育者は次のように言って、話題を一つにした。

「Eちゃん、今ね、ひな人形のお話しゃペンキのお話がでてきたのだけど、一つだけ教えてくれる？」するとEは「ペンキ」と応えた。

この日はちょうど園庭に設置されているブランコのペンキを塗り替える日であった(保育室は園庭に面している)。当日、ブランコには近づけないようにロープが張られ、朝から一人の職人が黙々とペンキ塗りをしていた。その様子を、子どもたちは興味深そうにときどき遠くからじっと見ていたのである。筆者は、この日参与観察をしていた。

E「わたしはペンキが大好きだったの。ペンキがとってもきれいだった。」

T「あ、きれいだったんだねえ。」

E「そうそう私は、早くブランコに乗りたいてって楽しみにしているんだ。(そうかそうか)早く乗りたいてって楽しみにしてるの。」

T「新しいもんね。なんかさっき見た？みんなも。ブランコがさ、[E、椅子から立ち上がり、園庭に面した部屋の入り口のところに行き、ブランコを見る。保育者は座ったまま、Eと園庭に目をやり]ブランコが新しいのに、白にね、ペンキ屋さん、塗っていてくれたの。(黄色とか、と他の子どもも口々に言う)そう、黄色と紫もあったよなあ。」

E「早く乗りたい！って。(そっか)乗りたいって、見とったんだ。」[Eはジャンプしながら椅子に戻ってくる]

T「そうかそうか。Eちゃんはね、この新しく塗って、白のペンキに塗って、早く乗りたい、乗りたい[保育者もジャンプしながら]ってわくわくする感じがしたんかな？どうかな？先生はわくわくなんだけど、Eちゃんはどう？」保育者はEの方に顔を向けた。

E「[少しじっとして]今度はね、私、ここの辺から[両手を足首のあたりに置き、足に沿って両手をあげていく]、Rくんみたいに、ここから[首のあたりをさわって]どきどきした。」

Rというのは、最初にひな人形を作るときにどきどきしたという子どもである。Rはどきどきした感じを、首の下のあたりがどきどきすると示していたのだ。それを捉えて、Rくんみたいに、とEは言っている。

T「あ、今二つ出てきたね[と保育者は子どもたちの方を見る。保育者は先ほどのEの動作を真似た。隣にいるEは、保育者の動きを見ている]足の辺、から、Rくんみたいに、首の下あたり、[保育者の動きに同期するようにEも首の下に手をやり]この辺？[と保育者はEの首の下をさわる](うん)ここがどきどきしてきたんだ。」

E「うん。[服の首を上をひっぱりながら]

T「それは、さっき言った、ブランコに早く乗りたい、っていうどきどき？」

E「うん。[Eは再び窓の方へ行き]早くあれ、乗りたい（そうか）乗りたい」とジャンプしながらまた椅子に戻ってきた。

T「そうか、ふふふ、乗りたい [ジャンプする] 気持ちだったんだね」

E「うん [笑顔]

T「ありがとう [Eの肩に手をやる].」

Eは腰を上げ、自分の椅子に戻った。

T「みんなも乗りたいね、先生も早く乗りたい。」

すると、他の子どもが「先生は乗れるか？」と発した。

T「え、先生も乗れるよ。」

それを受けて、2人くらいの子どもが「私も早く乗りたい！」とジャンプした。

T「乗りたいねえ。」

話が終わると、今度は別の子どもが前に出てきて、好きな遊びのときに作ったものを皆に見せ、それについて話をした。終わると次の子どもYが出てきて同じように保育者の隣の椅子に座り、ブランコについて話した。もうその日のテーマ「ひな人形作り」はなくなっていた。再び出てきたブランコの話を見てみよう。

Yは椅子に座ると話し始めた。

Y「私は早く新しいブランコに乗りたい。」

「ああ」と保育者がうなずくと同時に、Eが「あら？私とおんなじ話、やってるよ。」と驚いたように言った。

T「あ、Eちゃんと一緒だね。」

Yは「うん」とうなずき、部屋の入口の方へ身体を運んだ。保育者はその様子を目で追い、数人の子どもたちがYの動きに引き寄せられるように窓の方へ進んで行った。座ったままの3人の子どもたちは、その動きに注目している。保育者は一瞬、「お話しだから」と子どもたちの動きを止め、座るように伝えかけたが、「じゃあ、こっちにしようか。みんなも見なくなったね」と言って、立ち上がり、窓の方へ向かった。保育者がそばに行くやいなや、入り口のところにい

た子どもがドアを開け、同じく入り口にいた Y と 2,3 人の子どもたちが外にかけていった。続いて、保育者と子ども 5, 6 人が外に出て行った。残った 3 人の子どもたちは、「もうなんで？」と椅子に座ったまま「おい、なんで、なんで？」と顔と身体を戸口の方や互いに向けて言い合った。話をしているのに、なんでみんな出ていくんだ？と抗議をするような調子であった。このとき、主任保育者も部屋にいたので、部屋に留まり、「君たちの気持ちはわかるよ」と 3 人に声をかけた。

1, 2 分後には程なく外に出て行った子どもたちはみな保育者とともに戻って来て椅子に座った。保育者は「じゃあ、お話の続きをしようか」と声をかけると、子どもたちはみな再開できるよう身体を向け、Y は前の椅子に座った。

T「ペンキのお話ね。今、白になってたよね。みんなも見たよね、(うん) びっくりしたよなあ。」
(黄色とか紫もあったと子どもたちが口々に言った。)

T「あ、よく見てるね。[Y の方を見て] Y ちゃんは、ブランコ見て、どんな気持ちになったの？」

Y「えっと・・・」とかがんで足の先の方に両手を伸ばし、そこから、からだに沿って、頭の上まで両手を動かした。

保育者はそれを見て「E ちゃんと似ているね」と言った。Y はそれに応えるようにもう一度同じ動きをした。

T「あ、でもちょっと違うよ。指の先から上の方まで」と言いながら、Y の足に保育者の両手を置き、Y がやったように Y のからだに沿って胸のあたりまで手を動かした。

すると先ほど話した E が「私は、ここ。Y ちゃんは頭までいったよ」と自分の頭を両手でぼんぼんとさわって示した。自分の動きと Y の動きを比較して、違いを指摘したのだ。

T「頭まで。ふーん。それはさあ、早く足の先からブランコのところに行って、ブランコ漕ぎたいなあっていう気持ちなのかな？(それ) ということ？どう？Y ちゃん。違う感じする？どんな感じ？」

Y「えっと・・・早く乗りたいってピョンピョンする感じ。」

これに呼応するように、数人の子どもが椅子から立ち上がり、「早く乗りたい！乗りたい！」と言いながらジャンプした。

T「先生もね、みんなみたいにさ、乗りたいよ。明日になったら、乾いてるかな？乗れたらいいね。」

【事例1の考察】

では、ブランコのペンキ塗りを巡るふり返りの活動を見てみよう。

保育者はいつものように、初めにその日の活動（ひな人形づくり）について話をするよう導いた。最初に発言した R はひな人形について話す、次に出てきた E は、その日のいくつかの出来事を挙げたので、保育者は一つだけ選ぶように告げた。これは、もちろん時間のこともあるだろうが、どの話を一番したいのか子どもに選択させ、一つに絞ることで、ばらばらとしたところから着地点を与えるようなことにもなる。あちこち興味関心がある子どもに、今この場で、「これ」と示させることは、安定感をもたらすだろう。

さて、E が選択したのは、保育者の思惑とは異なりペンキ塗りについてであった。ここで保育者は、自らのテーマに引き寄せるのではなく、E の「ペンキ」という応えに対して、「ペンキ、あ、そうかそうか」と納得したようにうなずき、E の選択に応じた。子どもに選択させた場合、それを尊重することは大切なことであろう。

ペンキの話題に決まると、保育者はすぐさま応じて、他の子どもたちにも「みんなも気になってたよね。先生も気になったの」と呼びかけた。保育者と E とのやり取りに終始するのではなく、他の子どもたちもこのふり返りのなかに入れるよう声をかけている。また、保育者は、“ペンキ”は自らも気になっていたことだと、子どもたちと同じ場にいることを示した。このような働きかけで、これから始まるこの場が、保育者と子どもたちがともに、“ペンキ”を話題にして共有し、関わっていく場であることが、明確化されるだろう。

さて、E は、ペンキがきれいだったこと、新しくなったそのブランコに早く乗りたいと、楽しみにしていることを告げた。すると早速戸口のところに身体を運んで行った。新しいブランコについて言葉にしてみると、思わずそのブランコに近づきたいと思ったのだろうか。あるいは今、目にしたいと思ったのだろうか。いずれにせよ、E の身体はスムーズにブランコの方へ動いて行った。そしてブランコを目にした E は、次の表現へと導かれた。早く乗りたいと思って見ていたんだと今度は両足でジャンプして身体全体で表現しながら、対話の輪に戻ってきたのである。

ここで E が席を立ったことについて、保育者は席に戻るよう行動を制止していない。E の日常化した行動のパターンだと認識しているのか、席を立つことについてとくに問題視していないのかどうかはわからない。あまりにスムーズな動きであるため、保育者は制止する間もなく、ふり返りを続けているようにも見える。この E の行動を観察してみると、確かに非常にスムーズに移動し、元に戻って来ていることがわかる。戸口のところにやってブランコを見て確認した後、今度は全身で飛び跳ねる動きへと変化している。つまりこの行為は、E のブランコについての一

連の表現であるといえよう。

次に保育者は、Eのこの身体全体で表された表現を、言葉とともに真似して返している。子どもの応答を受けて、子どもの言い表したことやそれによって保育者が理解したことを伝え返すような応答を“ミラーリング”という。ミラーリングの応答によって、発話者は自分の発言を受け止めてもらえた感じや、わかってもらえた感じを受ける。また、聴き手が言葉やジェスチャーなどで返すことで、発話者は自分が発した言葉を再度確認し、そこから次の表現に進展したり、漠然とした感じがまとまりをもたらしたりする（Marta&Eriki,2008⁹;小林,2017¹⁰）ミラーリングについての詳細は矢野（2016）¹¹、矢野・三木（2018）¹²を参照されたい。

さて、保育者は、この「早く乗りたい！」の身体化された表現をさらに言語化するように求め、自分であったら「わくわくなんだけど、Eちゃんはどう？」と尋ねている。保育者の“先生だったら、〇〇なんだけど、あなたはどう？”の発言は、子どもに自分の（身体の）感覚、自分だったら、に注目するように導いたり、表現のヒントを与えたりするだろう。

保育者の応答を受けて、Eは、自分の身体的な感覚に注意を向けている。先に、飛び跳ねて身体全体で表したところから、今度はもっと内面に向かい詳細になった。それは、足先のあたりから首のあたりまで感じられていて、「どきどき」と言い表された。新しく変化していくブランコへの期待や楽しみの感じは、身体全体で飛び跳ねるような感じであり、それをもっと言い表してみると、足の先から喉の下あたりまで感じられ、何かじっとしてられないような感じであろうか、「どきどきした」と言い表した。Eはその前に話した「Rくんみたいに」と言い、Rの話を共有していたこともわかる。

保育者は、Eの表現を細かく捉え、「今二つ出てきたね」とEにも子どもたちにも示した。一つはEが表した足首の辺から足に沿って胸のあたりまでと、もう一つは、Rと同様の首の下あたりだ。このように自分が表現したことを細かく捉えて伝えてくれることは、子どもにとって、自分のことをよく見てくれていると感じられる機会になるのではないだろうか。また、そのような保育者の姿勢は、子どもたちが互いの発言に注意深く耳を傾け、捉え理解しようとする姿勢を育むことになるのではないだろうか。

次に保育者は、「それは、さっき言ってた、ブランコに早く乗りたい、っていうどきどき？」と確認している。保育者もEの表現を丁寧に理解しようとしていることがわかる。Eは再びブランコを見に行き、両足でジャンプして元の場所へと戻りながら「乗りたい！」と思いのたけを伝えているようだ。保育者はここでも、Eの表現を捉え、同じように言葉と動作を真似て伝え返した。Eは満足そうに笑顔で「うん」とうなずき、自分の椅子に戻ったのである。

Eの話が終わると、保育者は、「みんなも乗りたいね、先生も早く乗りたい」と子どもたちに言葉がけた。この場全体が新しいブランコを楽しみにしているようである。呼びかけに答えるように一人の子どもが「先生は乗れるか？」と発言し、保育者は「先生も乗れるよ」と応えた。す

るとまた別の子ども 2,3 人が「私も早く乗りたい！」と椅子から立ち上がり同様に飛び跳ねた。言葉と身体で応答したのである。それにも保育者は「乗りたいねえ」と応えた。このように子どもたち（と保育者）が、新しくなっていくブランコを巡って楽しさを共有している。この共有の出来事を真ん中に置き、「私たち」でともにやり取りを展開しているようだ。

では、次に Y との対話を見てみよう。

Y は、椅子に座ると、E と同様にブランコを話題にした。それに対して E は自分と同じだと驚いた。このような反応を見ても、子どもたちがこのやり取りに参加していることがわかる。そして Y が提示した「ブランコ」によって、子どもたちがさらに気持ちを共有する場となった。

Y は「私は早く新しいブランコに乗りたい」と発信し、保育者が E の発言も併せて「E ちゃんと一緒にだね」と応答した。とりあえず自分の発言を受け取ってもらった Y は、ブランコが見える戸口の方へと移動した。すると数人の子どもたちがこの後に続いた。まるでブランコへと引き寄せられるように Y から他の子どもたちへと続いた。ここで、座ったままの子どもたちも、立ち上がりはしないが、移動する子どもたちを見て、身体はそちらへ向かっていた。保育者はここで子どもたちの動きを制止しようとするが、動きに任せることにしたようである。戸口へと向かうと、それに応えるように、許可を得られたと思ったのか、入り口のそばにいた子どもは戸を開け、勢いよく出て行った。しかし、ブランコを自分の目で見て満足すると子どもたちは部屋に戻り、対話は再開された。一見、場が崩されたような動きも、実は対話に関連した動きであることがわかる。子どもたちは言語だけでなく、非言語的にも、つまり身体的にも応答し合っている。ブランコは物理的には園庭にあるが、同時に子どもたちの対話のなかに存在している。子どもたちはイメージにあるブランコを実際に目で確かめに行ったかのようである。

子どもたちは、普段からブランコを漕ぎ、身体的に関わっている。そのブランコが今、新たな姿になって子どもたちの目の前に現れている。早く乗りたいという楽しみや期待感は、身体的に感じられているだろう。保育者が Y に、「ブランコ（を）見て、どんな気持ちになったの？」と問いかけると、Y は自分のからだを示した。保育者は、一見したところ先ほどの E の示し方と似ていると思ったものの、再度 Y が示した動きを捉えて、少しの違いを指摘した。するとさらに E が、別の違いを動作で示した。そのことも受け止め、保育者は続いて Y に、身体を感じを言語化するように促した。Y は自分に注意を向け、どうだろう？と自分に聞いている感じである。そして、早く乗りたいとピョンピョンする感じだと表した。すると面白いことに、この発言に呼応するかのように、数人が椅子から立ち上がり、「早く乗りたい！」と飛び跳ねた。子どもたちがまさに場を共有していることがわかる。ブランコのペンキ塗りは子どもたちにとって共通の一大事であった。それぞれの表現は少しずつ異なることも分かち合いながら、自分たちのブランコへの気持ちが共有されたのである。

次にもう一つの事例、楽器遊びに関するふり返りを見てみよう。同じ楽器遊びのテーマで2回ふり返りがなされている。1回目のふり返りはあまり進まなかったが、2回目は様相が変化した例である。

2-1 事例 2-1 楽器遊び (1回目 11月)

保育者は楽器遊びについて話をしようとして、子どもたちに以下のように投げかけた。

「カスタネットとタンブリンを使ってみんなで演奏したよね。なんかね、先生ね、みんなと一緒に叩いてたりしたら、最後のあそこ、“お・は・よ”のところがみんなで揃ったのが、とってもね、音が揃ったところが、なんかね、先生、すごくね、音が揃ってよかったなあって、きれいだなあって思ったんよ。みんなはどうだった？」

すると子どもたちは、「うれしかった」「面白かった」と口々に言った。保育者は一人の子どもに声をかけた。

T「Mちゃんどんな感じがした？」

M「楽しかった。」

T「どこが楽しかったか言ってくれる？」

M「パンパンやった。」

T「どうやってパンパンやった？」

すると、Kが「穴のところを持って」と言った。保育者はこれを聴いて

T「あ、Kくんは穴のところを持って、パンパンと（両手で叩く仕草をしながら）したんだね。

Mちゃんは？」とふり返りの主であるMに尋ねた。

M「しっかりもってパンパン（手を振りながら）とした。」

T「しっかりもって（持つ仕草）パンパン（両手で叩く仕草をしながら）としたら楽しかったんだね。しっかり持つというのがよかったんだね。」保育者はMに応じて、次に別の子どもに声をかけた。

T「Hくんは？」

H「あのさ、Rくんと遊んだのが楽しかった。」

Hは楽器遊びのことではなく、その日の楽しかったことを告げた。保育者は

T「今日、カスタネットとタンブリンで演奏した話、していい？みんなはどんな感じがした？」

とテーマに戻そうとした。すると、これに応えるように子どもたちは「うれしかった」「楽しかった」「面白かった」と口々に言った。

T「Mちゃんはしっかり持ってパンパン（仕草をしながら）としたのが楽しかったんだって。」

保育者は子どもたちにもっとそれぞれの体験を聞こうとしているようであった。するとまた子どもたちは「はい」と手を挙げた。保育者は一人の子どもに声をかけた。

T「Kくんは？」

K「叩くのが面白かった。」

T「どうやって叩くのが面白かった？」

K「穴を持ってね、パンパン（片手を軽く握り、もう一方の片手を上下に軽く振る仕草）とした。」

T「穴を持ってパンパンとする（同じ仕草をして）のが。（Mの方を見て）Mちゃんと一緒だね。」

S「ちゃんは？」

S「カスタネットをパンパンとするのが楽しかった。（手を合わせて叩きながら）」

T「（同様の仕草をして）これが楽しかった。」

Sが言い終わると、すぐに子どもたちは「はい」と手を挙げた。

T「Eちゃんは？」

E「カスタネットとおともだち、タンブリンとおともだち」と歌いながら告げた。

T「（同じように歌って）こうして、どこが？」

E「（カスタネットを叩くような仕草をして）ここが」

T「歌に合わせてパンパンとするのがよかったんだね。」

保育者はカスタネットを叩く仕草をして応えた。保育者はもっと聞こうとしたが、このあとは、子どもたちは楽器遊びのことではなく、他の楽しかったことを次々に口にした。保育者は、その度に楽器遊びの話に戻そうとしたが、それでも子どもたちは別のことを話した。ついに保育者は観念したのか、一日の出来事へと話題を変えた。

【事例 2-1 の考察】

以上のふり返りは、保育者にとっては困った例であろう。子どもたちは、初めは保育者の問いに応じて、楽器遊びのことについて話をした。最初に M が話をし、K もこのふり返りに加わっているようであった。ところが次に出てきた H は楽器遊び以外のことについて話したいようで

あった。保育者は今のテーマに戻し、子どもたちはそれに応えて、楽器遊びのテーマに一旦戻った。保育者は先ほどの M を例に上げ、みんなはどうだった？と問いかけた。しかし、返答は「しっかり持って」「穴を持って」「パンパンとする」などの一定のものであった。今度は E が、歌いながら表し、保育者は「どこが？」と尋ねたり、「歌に合わせてやるのがよかったんだね」と理解したり仕草を真似て返したりしたが、ふり返りは続かなかった。次に約 1 週間後に行われた 2 回目のふり返りを見てみよう。

2-2 事例 2-2 楽器遊び（2 回目 約 1 週間後の 12 月）

保育者は次のように伝えて、ふり返りを始めた。

T「楽器遊びのことについて先生お話をしようと思います。今日ね、この前みんなで楽器遊びをしたの金曜日だったよね。お休みの前の日だったよね。今日はリズム変えたんだけど、今日はタンブリンさんが、カスタネットが、スズさんがしてて、先生ね、お休みなのにみんなが覚えていてすごいなあと思いました。H くんが列の先頭だったんだけど、前を向いてしっかり歩いて、自分の場所を覚えてたね。すごいなあって思ったよ。じゃあ、楽器遊びのこの話をしている？今日」子どもたちは、いつものように一斉に「はい」と手を挙げた。保育者は一人の子どもに声をかけた。

T「S ちゃん、どんな感じがした？」

S「タンブリンをこうしたのがこうやってこうしたの（仕草）が楽しかった。」

T「あ、タンブリンをこうやってやったの（仕草）が、うれしい感じがした？[S の表情を見て、違っていると感じたのか、保育者は言い替えた]あ、楽しい感じがしたんだね。ありがとう。」

S は微笑み、子どもたちは一斉にまた「はい」と手を挙げた。

T「Y ちゃんは？」声を掛けられた Y は、保育者の横の椅子に進み出て座った。

Y「私はスズをするのが楽しかった。」

T「スズをするのが楽しかった。うん。スズをするとき、どんな感じだった？」

Y は片方の手を上に伸ばし、うれしそうに顔も上に向けてスズを鳴らすように腕を振った。そして次のように言った。

Y「キラキラ、って[腕を振り]プリキュアみたいにした。」

T「キラキラ～[同じように片腕を伸ばして振り]あ、プリキュアみたいだったのか。」

Y「ラプンチェルみたいにやってみた。」

保育者も同時に腕を伸ばし、一緒に「キラキラ～」と言って腕を振る。

T「Yちゃん、もう一回してみて、どうしたって？お、しっかり、見てみて、Yちゃんの手、どうなってる？[「キラキラしている」「しっかり、上がってる」と子どもたちが口々に応える] そう、上がってるね。どうこれ？[Yも保育者も一緒に腕を上げて振る] カッコいいな。うん、しっかり上にしたらいい音鳴った？こうやってしてみた。こうやって、上ですると楽しかったね。ありがとう。」

子どもたちはまた一斉に「はい」と手を挙げた。保育者が次の子どもに声を掛けた。

T「Eちゃん、どうぞ。」Eも前に進み出て座った。

T「Eちゃんは楽器遊びはどんな感じがしましたか？」

E「私は、シャンシャンとするとか[両手をお腹の辺りにもっていき、スズを叩く仕草をする]、上でするのが[片手を上に上げて振る]。」そうしてEはにっこりした。

T「今ね、2個出てきたよ。シャンシャンと、上でするのが楽しかったんだね。」

保育者は言いながら、スズを叩く仕草や片手を上に上げて振る仕草をした。そして次の子どもに声を掛けた。

T「Rくんは？」

R「Rは、えーっと、楽器遊びで、トントンするのが[スズを叩くような仕草をする]。」

T「トントンするときどんな感じがした？」

R「ドキドキした。」

T「[子どもたちを見ながら]あー、Rくんは、ドキドキしたんだって。そのドキドキはどの辺からくるんだろうね。」

R「・・・ヘリコプター。」と小さな声で言う。

T「ヘリコプター？何がヘリコプターなんだろう？」保育者はよくわからないような表情をして、尋ねている。

R「上に飛んでる。」と小さな声で言う。

T「上に飛んでる？楽器遊びの時に？」ますますわからないような表情をしているが、もっと聴こうとしているようだ。

R「ぼそぼそ・・・[聞き取れない]」Rは少し困ったのか、声をもっと小さくなった。しかし、

保育者はここで合点がいったようであった。

T「あー、今ね、Rくんが、[子どもたちを見ながら] そのね、楽器でトントンするのね。上にヘリコプターが飛んでるときみたいなどきどき？ [Rを見て] したの。[R、頷く]あ、そんな感じがしたんだ。」

Rは安心したように自分の椅子に戻った。保育者は次の子どもに声を掛けた。

T「Kくんどうぞ。[Kも前の椅子に進み出て座った] Kくんも楽器遊びのことについて聞いてもいい？[K、頷く] どんな感じがした？」

K「こうして [下でスズを叩く仕草をする]、こうして [片手を上に伸ばして振る]」

T「あ、こうしたり、こうするのが[同じように動作をして]、楽しかった。[K、頷く]」

するとEが驚いたように

E「私とおんなじだね。」と声を上げた。

T「同じだね、ほんとだね。」

E「私、こうしてこうしたよね（仕草）。」Eは驚きながら、自分がやった動作をして見せた。これらを聞きつつ、保育者は今の話し手のKに話を戻した。

T「今ね、Kくんに、そのとき、こうして、こうするとき（仕草）、どんな感じがした？」

K「うれしい。」

T「うれしかったん。うれしい気持ちはどのへんから来た？」

Kは、自分の首の下をさわった。

T「首。見た？ [他の子どもたちに問い掛ける] 首の下の辺からKくんはうれしい気持ちがきたんだって。そうか。ありがとう、Kくん。」

Kは、照れたような、しっとりとうれしい感じの表情をして、自分の椅子に戻った。保育者はKが戻ると、ふり返りの活動が終わりに近づいたことを告げた。

T「最後にするよ。」

子どもたちがまた一斉に「はい」と手を挙げた。

T「じゃあ、Hくんにするよ。Hくんはどんな感じだった？」

H「[前に進み出て座り、保育者を見ながら、カスタネットを叩くように、リズムよく手を叩いた]」

T「あ、[同じように、リズムよく手を叩きながら] パンパンパン。これが楽しかったの。ふーん。どんな感じがした？パンパンって楽しい感じ？どんな感じがした？」

H「楽しい。」保育者の耳元で囁く。

T「楽しい感じがした。どこから来た？」

H「[胸の下の方に片手を置き、そのまますっと下に下げる]」

T「Hくんは、この下の辺から楽しい気持ちがしたそうです。」

Hはこれを聞いて、自分の椅子に戻った。

T「パンパンってみんなでやって楽しかったよね。[Hを見る。Hも保育者の顔を見て、双方頷く]今日ね、みんなの音がね、パンパンとか、シャララーとか、すごいなあと思ったよ。楽器遊びのお話は終わりにします。」

1回目と2回目のふり返りを比較してみると、2回目のふり返りの様相が異なっていることがわかるだろう。2回目のふり返りは子どもたちが生き生きと表現しようとしている。このふり返りの特徴を見る前に、楽器遊びの活動そのものがどのように異なっていたかについて、簡単に述べておこう。本論では、楽器遊びの活動内容について検討することが主旨ではないので、ごく簡単に述べるに留めたい。

【活動 楽器遊びについて】

ここで行われている一連の楽器遊びは、(数日後に控えた)発表会で披露するための活動であった。子どもたちは、本活動の一ヶ月程度前からカスタネット、タンブリン、スズなどの楽器を自由に触ったり、音楽に合わせて鳴らしたりしていた。本活動は、いよいよ発表会を控え、子どもたちが他者(観客)に聴いてもらうことを意識し、合奏としてまとまりをもたらすことを目標にして行われた。そのなかでは、舞台への入退場の練習が繰り返し行われることもあった。スムーズな入退場ができるようにと、度々動線を変更しながら行われたが、保育者の考えが子どもたちに十分に伝わらず、うまくいかないこともあったようだ。

1回目のふり返りのもとになった楽器遊びの活動では、保育者は楽器の音を揃えて打つことを目標にしていた。ふり返りでは、子どもたちから楽器の持ち方や打ち方の話を引き出したいと思っていたようである。そのため、楽器遊び以外の話には、あまり注意を向けられなかったようであった。

1回目と2回目のふり返りの間では、週休のため休みだった担任保育者に代わって主任保育者がクラスを担当することがあった。

担任保育者は、各々の楽器を交互に演奏できるようにアレンジしており、それを子どもたちに意識づけるための工夫をしていた。たとえば、替え歌を使って「タンブリンとおともだち」などと歌いながら自分の出番を把握できるようにしていた。ところが子どもたちにとっては、「(歌の)合図があったら打つ」といった、刺激に対する反応のような感じになっていると主任保育者には見えた。

そのため、まずは子どもたちが楽器の楽しさを味わえるようにと考え、楽器それぞれの音を聴き、音の特徴に注意を向けたり、色々な音を聴いて「どんな感じがする?」「その感じはどんな色?」などを尋ねたりして、感覚的に音で遊んだ。また、大きな音、小さな音の感じを尋ね、「大きな音をからだの動きで表すとどうなる?」など、身体で表現して遊んだ。これら一つ一つの遊びを一人一人に応答しながら行ったのである。また、替え歌を元の歌詞に戻して歌うこと自体を楽しみ、最後に少しだけ、パート別に打ち方を教え合奏した。子どもたちは思い思いに鳴らしていたが、みんなで演奏している気分を味わったと思われた。

後日、担任保育者が再び楽器遊びをすると、子どもたちがとても楽しそうに音を鳴らしていると感じたようである。そして、その日のふり返りの時間では、保育者は子どもたちの話を聴きながら、子どもたちが雄弁に、また自分なりの表現で楽器遊びの体験を語ることに驚くと同時に、引き込まれたそうである。よく揶揄されるように、まさに「楽器遊び」が「学器トレーニング」になっていたこと、発表会に向けて早く一定のレベルで演奏させたいという気持ちが強かったことに担任保育者は気がついたようであった。

主任保育者は、子どもたちに楽器の音に耳を澄ませ、音を身体で感じるように導き、次にそれらを言葉や身体で言い表すようにした。身体を動かして表現し、他者と響き合い、楽しさを共にする。このときの共にする体験の要は、身体的な感覚である。駒他(2009)¹³や中川・片山(2015)¹⁴でも指摘されているように、とくに音楽的な表現には身体のやり取りが重要であるが、加えて主任保育者は、子どもたちに身体的感覚を感じられるようにし、遊びのパターンごとに一人一人の表現に応答し各々認めながら一緒に楽しんだのである。

身体的な感覚を用いることは、子どもたちの言葉を超えた体験の響き合いや、他者と共にいることの楽しさを生むだけでなく、そこからもっとやりたい、伝えたいなどの意欲をも生むのではないだろうか。このような実感を伴った体験は、次の活動へと繋がっていく。つまり、新しい創造へと向かう契機となるのである。

【事例 2-2 の考察】

では、第2回目のふり返りの特徴を見てみよう。

ここでは、子どもたちは、楽器遊びの“こうやったのが”楽しかった、と動作を用いて伝えている。その動作も、「こうしたのがこうやって」と詳細に表そうとしているのが特徴である。また、「キラキラ」「シャンシャン」「トントン」など多様な言葉でも表現している。同調するように保育者の動きも言葉も多様になっている。

さて、初めのSとのやり取りに注目してみよう。ここの両者の反応は興味深い。Sは「楽しかった」と言ったが、保育者は言葉を取り違えたのか、うれしいと受け取ったのか、「うれしい感じ」とSの言った言葉とは違う言葉で返した。すると、一瞬の出来事であるが、Sの反応がおかしい（自分の伝えたことに対するSの反応が噛み合っていない感じ）と保育者は感じたのだろう、「楽しい感じ」と言い換えた。するとSは満足そうに微笑んだ。子どもたちは、保育者の問いかけに対して、「楽しかった」「うれしかった」「面白かった」といった一定の反応を示すことがしばしばあるが、Sのこのときの「楽しかった」は、特別な「楽しかった」であることがわかる。それは、タンブリンを「こうやってこうした」という身体を伴った具体的な体験が「楽しかった」と表現されたのである。ゆえに、同じような言葉ではあるが「うれしい」では違うのである。もう一つここで重要なのは、Sが保育者の応答に、“違う”ということを示すことを非言語的に（身体で）表明したことである。自分の感じとその言葉は合っていない、それは自分が言ったこととは違うのだということを示したのである。非言語的であるが、確かにそれは保育者に伝わった。

次に身体の表現を見てみると、同じような動きに見えても、それぞれ少しずつ異なっていることがわかる。それを、保育者が一人一人の表現に注目して言語化して伝えたり、同じ動作で返したりすることで、それぞれの違いが一層際立つ。そのユニークな表現を、子どもたちは互いに見るのである。保育者がときどき他の子どもたちに「見て」と声をかけているが、この「見て」も、集中や注意力が散漫になりがちな子どもたちを注目させるためというより、「見て、この表現はこの子独自の体験が表されていて面白いよ」ということを暗黙的に伝えているように思える。これは後述するように、保育者自身が子どもたちの表現に影響され、興味をもって応答しているところからもわかるだろう。子どもたちにも、単に「注意深く見るように」と促されているというよりも、もっと積極的な意味であることは伝わっているだろう。

このように2回目のふり返りは、保育者自身が、子どもたちの表現に引き込まれていることがわかる。保育者は自らの身体を同期させながら、子どもたちが表現していることを理解しようとし、各々の体験をもっと聴きたいという思いで応答しているようである。その保育者の応答は子どもたちの表現を促進させている。

たとえば、子どもが身体で表現したときに、保育者はさらに“そのときどんな感じがしたか”を尋ねている。すると「どきどきした」などの新たな表現が生まれている。問いかけは、さらなる表現を生む。つまり、問いかけられることで、身体表現から新たに言語表現へと展開していく

のである。この相互作用を次のようにたとえてみるとどうだろう。私たちが何かについて言い表し他者に伝えることは、創られたものを誰か（相手）に差し出す（手渡す）感じである。受け取った誰かが、もっと、と尋ねると、その問いは自分に返ってきて、“うーん”と自分に問いかけるようなあり様になるだろう。すると次の何かが浮かんできて創られ、それをまた相手に差し出す感じである。差し出しては、自分自身（自分の身体）に問いかけられ、新たに創られては差し出す、といった相手との相互作用が生まれ、その中で新たに創造されていくのである。

保育者の問いかけには、“それはどこからくるのだろうか？”というのもある。すると子どもたちは、楽しさやうれしさを身体のどこで感じているかを示している。これは一見不可解に思われるかもしれないが、私たちは気持ちを身体で感じている（池見,2018）¹⁵ことによる問いかけである。たとえば、子どもの姿を思い浮かべてみると、悲しい、寂しいようなときには身体を縮こませ、うな垂れ、指を口に加えている姿があるだろう。うれしい、楽しい、喜びのようなときには、身体を大きく広げたり、全身を動かして飛び上がったり、足踏みしたりする。怒りのようなときには、表情をこわばらせたり、真っ赤になったり、激しい動きになったりする。外見でもわかるこのような身体の変化とともに、目には見えないけれども身体の内部（注3）は、たとえばみると胸を踊らせるようであったり、わさわさと落ち着かない感じであったり、腸が煮えくり返ったりするようだといい表されるかもしれない。日本語には、このような腹が立つ、胸が痛いなど、からだ言葉が多くあり、まさに身体で気持ちを感じていることに改めて気づかせられる。上記のように問いかけられ、身体に注目することは、暗黙的に感じていることを新たにシンボル化することになる。

しかし子どもたちは、からだ言葉をもっていないし、身体的に感じられている言語以前の感覚を的確な言葉で表現することはできない。それでも、注意を向けることで、自分自身の在りよう（今、あるいはそのことについてこのように体験している他ならぬ私自身の身体）に気づき、それを動作等で何らかに言い表すと、他者（聴き手）と共有できるものとなる。このことはまた、子どもたちが自分自身や自分の内面に注意を向け、自らの言葉を生み、自分自身の生き方や他者との関係、物事への解決方法を模索する土台になっていく（Marta&Erik,2008）¹⁶。その表現を互いに聴き合うことは、それぞれの生の独自性を知り、尊重し合うことにもなる。文字では表現しきれないのが残念であるが、子どもたちが「ここ」と自分の身体を示したときに、保育者が、ここなんだね、とそのまま受け止めたときの子どもたちの表情は、なんとも形容しがたい安心や満足に満ちたものとなっていることを補足しておきたい。

IV ふり返りの活動：身体的な感覚に注目すること

さて、事例を通して、子どもたちの表現には身体が関わっていること、保育者の応答も身体的な感覚に注意が向けられていること、ふり返りのなかで子どもたちが互いに関わり合い、共有し

ていること等を見てきた。ここでは、このふり返りの基盤となる理論について初めに説明し、続いてふり返りの活動について論考を進めたい。

1. 体験過程理論について

体験過程理論は、元シカゴ大学教授で哲学者、心理学者であったユージン・ジェンドリン（1926-2017）によって編み出され、現象学が根底にある理論である（注4）。体験過程理論では、まだ言葉になっていない身体的な感覚に注目し、シンボル化することによって、気づきをもたらしたり新しい理解を生んだりするとされる。子どもたちのふり返りの活動を検討すると、身体に感じられることが重要なポイントになっていたが、これについて体験過程理論からもう少し説明してみよう。

私たちはいつも状況のなかに生きて、それを身体で感じている。たとえば、人との関係、職場、職場への往復、家での生活などの日々の暮らし、日常とは少し異なることなど、様々な状況のなかに生きて、その生きている状況、生の営みを身体が感じ機能しているのだ。ジェンドリンはこの生きられた身体で感じられている感じを、「いつも感じられる体験の流れ」と説明し、「体験過程」または「フェルトセンス」と名付けた（Gendlin,1997a）¹⁷。ジェンドリンが示したフェルトセンスを三村（三村,2018）¹⁸は詳細に解説しており、それに依拠して簡単に説明してみよう。

状況のなかで感じている身体の機能には2つの側面があり、一つは身体の自明性という側面である。通常の日常生活のなかでは、私たちは一つ一つの動きや所作を意識せずとも、スムーズに過ごすことができる。それは身体によって暗黙的に状況を理解されているからである。この事態を身体性の機能の自明性という。たとえば子どもたちの活動では、楽器のスズを鳴らすのに、スズをこの角度でこのくらいの力で片手に持って、もう片方の手をこの角度からこのタイミングで腕のこの辺にこのくらいの力で1回当てると次に・・・と一つ一つの動きを頭で考えなくても、子どもによっては多少のぎごちなさはあったとしても、一つ一つの動作を考えることなく、動きはスムーズになされ、スズの音を出すことができる。たとえば椅子に座ったり椅子から立ち上がったたりする動作も同様である。もちろんこれらには経験も含まれるので、自明性は背景知識ともいわれる。身体は暗黙的に機能し私たちの生を支えているのである。

一方で、このスムーズな動きに何かズレや引っかかり、新しさが生じると、「あっ」「あれ？」など思わず発せられたり、何かよくわからないけどもやもやする感じがあったり、なんとも言い難いが胸が踊るような感じであったり、まだ明確に言葉にはならないが、「何かある」という感じがあったりする。「何と言ったらいいか言葉にはならないけど何かなんだよね」ということもあるだろう。子どもの活動では、楽器を用いるのに、これまでとは異なる新しい動きを取り入れてみると、「わあ」と驚きをもたらす、身体にはこれまでとは違う、何かどきどきするような、ワクワクするような感じが起こるだろう。このようなときに、その感じをゆっくり言語化すると

新たなものが見出されたり、創造されたりするのである。子どもたちは何か感じられているときには、表情や振る舞い、行為で表現することが多いだろう。言葉にはならないが、身体的に表しているのである。これらの身体の機能は、新規性といわれる（三村,2018）¹⁹。こうして私たちは、意識してもしなくても身体的感覚が機能し、生を営んでいる。この身体的感覚をフェルトセンス（感じられた感じ）というのだ。

ジェンドリン（Gendlin,1997a）²⁰は、とくに後者の身体の機能を重視し、具体的に感じられるフェルトセンス（感じられた感覚）に注意を向け言語などでシンボル化することによって、私たちは思考を創造したり、新しく理解したり、次の方向性を見出したり、気づきが生まれやすくなるなど、生が進展するとした。したがって、子どもたちの活動に、不思議さや驚き、新しさなどがあると、感じられた感覚を言葉や動作で表し、何かを発見して創造性に向かったり、次へと進んでいったりする姿を見ることができよう。

また、私たちは何かについて語るとき、身体に注目して言語化する。これは、意識的に身体に注目することもあるが、むしろ、ふり返って自分に聴くという行為によって、自ずと身体にふれられる。つまり、“どうだろう？”とまだ言葉になっていないところに問いかけることによってそれは可能になるのである。

2. ふり返ること

子どもたちが、その日に行った出来事をふり返るとはいかなることか。体験過程理論に基づいて考察すると次のようになる。

私たちが状況において身体で感じられている感じ（フェルトセンス）は、言語以前でまだ形になっておらず曖昧である。この身体的な感じは生きられたからだで体験されているので、感じていることを「体験」とも呼ぶ（注5）。さて、私たちが何かについてふり返るときは、“うーん、どうかな”、“～はどんな感じかな”と“自分に聴く”。池見（2016）²¹はこの行為を「ふり返って観る」と言い表した。このように感じていることにふれ、その「体験」を言語や動きなどで「表現」し、発話した当人だけでなく聴いている他者もそのようなことだと「理解」する。この様相を「体験」「表現」「理解」の循環といい、私たちの種々の表現や語りや洞察、気づきなどの事態とされる（注6）。

子どもたちは保育者に呼び掛けられ、一日の出来事をふり返る。事柄を経験しているときには、身体的に感じられているが、まだ言葉になっていない。そこに、ふり返るという行為によってアクセスすると、新たに言葉や動きが生み出される。身体的に体験していることが現され、共有されるものになるのだ。

子どもたちはこうして自分の身体からの表現を聴いてもらおうと、「そう」と納得したり満足したりして、自分はそうであると理解する。同時に、他の子どもたちもその感じを理解する。互い

を発見し、似ていることもあれば違うこともあることを知る。互いの感じ方に関心を寄せ、他者の存在を一層知るのである。

3. 生き生きとした表現のために必要な実感

子どもたちが事例のように生き生きと表現し、他者と共有するものとなるには、子どもたちの活動が、いかに実感を伴ったものであるか、身体に豊かに働きかけるものであるかが鍵となるだろう。一つ目の事例、ブランコのペンキ塗りは、園にとっては一つのメンテナンスに過ぎないが、子どもたちにとっては、不思議さや驚き、期待に満ちた出来事であった。

また、楽器遊びの事例の違いはまさに、その遊びが実感を伴った経験であったかどうかによると考えられるだろう。事例 2-2 は、その機会を子どもたちに与えたところからのものである。それは、単に楽器を演奏することを教えられる経験ではなく、楽器の音を身体感覚で聴き、表し、楽しみ、自分の表現を保育者に聴いてもらい、他者と共有した経験だったのである。

もちろん、上記以外にも、たとえば子どもたちが感じるネガティブな気持ちも大切な体験である。ふり返り、身体感覚にふれて言語化し、分かち合うことで、互いを理解し、気持ちを大切にすることを学ぶだろう。

4. ふり返りの活動における応答：身体的感覚に注目する

ふり返りの活動は、一日の経験を“ふり返って観る”という行為を生む。まだ言葉になっていない身体的な感覚に注目し、そこから言葉や動作などで言い表すことを可能にするのである。したがって、ふり返りにおいて重要なのは、身体的感覚に向けた応答である。ふり返りの活動における丁寧な関わりとは、身体的感覚を基盤とした応答、関わりであるといえる。

具体的には次のような関わりとなる。1) まずは、子どもの表現をそのまま受け止める。表現したことが否定されたり揶揄されたり修正されたりすると、なかなか表現しにくい。2) 保育者が理解したことを伝える。「今のは、〇〇ということかな？」など、聴いて理解したことを伝えたり確かめたりする。これによって、子どもは自分の発言をよく聴いてくれていると思えるだろう。保育者の理解が違えば、子どもは訂正することもできる。訂正できるような雰囲気づくりも必要だ。そうして一緒に理解をすり合わせるができる。3) 子どもの身体の表現をそのまま真似て返す。言葉を返すときもあれば、身体の表現を返すこともある。身体の表現を身体で返すのは、相手を理解するための行為でもある(竹内,1983)²²。4) “それはどんな感じ?”という問いかけである。まだ言葉になっていないところにアクセスし、さらなる表現へと導く。5) “それはどこから来るの?”という問いかけは、とくに子どもが自分の身体に注意を向ける問いかけである。保育者はやさしく関心をもって聴くとよいだろう。これによって、子どもは他ならぬ自分の身体に気づく。それは、自分の感覚を掴み、自分がどうしたいのか、どのようにそのこ

とについて感じているのかに耳を傾け、自分を語ることに繋がると考えられる(“どんな感じ?”の問いかけも同様である)。“それはどこから来るの?”の問いかけは、まさにその子ども自身に関わってもらい応答といえ、自分の存在そのものを受け止められていると感じることができるだろう。

さらにふり返りの活動においては、子どもが安心して自由に発言できる雰囲気づくりも大切である。発言の正誤を問うたり、先んじて正しいことを教えるというスタンスであったりすると、感じたことを自由に言い表すことはできない。保育者は子どもを理解すること、また、保育者自身が身体的な感覚に注意を向けて子どもの話に耳を傾けることが重要である。

V まとめ

各々の体験の表現を分かち合い、色々な表現の仕方や感じ方の違いはあっても聴き合い認め合う場は、「私たち」という感覚を生む。つまり〇〇組の私たちは一緒にこの場においてこのことを今日は分かち合えたね、嬉しい・楽しい・悲しいなどを分かち合えたね、と実感を伴った「私たち」体験である。そしてこの「私たち」体験に支えられ、私たちは、他者をもっと知りたいと思ひ、関わり合い、認め合い、わかろうとし、他者を自分のこととして捉え直し理解しようとするこへとつながるのではないだろうか。これらは、まさに「人と関わる力」の醸成となるのではないだろうか。

本論においては、保育者と子どもたちとのふり返りの活動という側面から、事例を通して丁寧に関わることの様相について論じてきた。重要なことは、身体的感覚(まだ言葉になっていないところ)に注目するという視点であった。子どもたちが様々に言い表すこと(表現)は身体的感覚から生み出され、表現は自己や他者理解を生み共有される場をつくる。ここでの丁寧な関わりは、子どもたちが表現しようとするところを身体に注目しながら微細に聴く関わりといえるだろう。それは、子どもたちの表現を豊かにするだけでなく、各々の存在が肯定され、互いに認め合い関心をもつ場を生成し、関係性の質を高めることになり得る。

さらに、体験を表現し理解する循環が生まれるふり返しには、子どもたちの日々の経験が実感を伴ったものであることの必要を指摘した。すなわち、子どもたちの経験が驚きや不思議さワクワク、思わずじっと見つめてしまうようなものになること、すなわち身体的な感覚を呼び起こす経験であったり、身体的な感覚を豊かに用いるような活動にしたりすることの重要性である。もちろんネガティブな感じも大切な体験である。

今後は、ふり返りの活動が豊かな場となる保育者の態度や応答を保育者がどのように身につけられるようになるかについて探究していきたい。またこの度は3歳児クラスを対象に試みたが、他の年齢の子どもたちがどのように表現し互いに関わっていくかについても今後検討していきたい。

注

1. ふり返りの活動を行い筆者らと検討する上では、担任保育者にふり返りについての取り組み、印象深い回のエピソード記述等を作成してもらった。また年度の最後には、本活動について筆者らとふり返りを行った。筆者によってインタビューがなされた。これらについては、本論では扱わないが、別論文にて検討する予定である。
2. 2つの事例では、よく登場する子どもたちがいる。クラスには割合よく発言する子どもと、どちらかといえばじっと聴いていることを好む子どもがいる。保育者もふり返りの活動を試みるにつれ、子どもたちとのやり取りを楽しんでいたもので、言いたそうにしている子どもに声をかけることが多かったと思われる。保育歴の短い保育者にはありがちなことかもしれない。この辺りはふり返り活動の課題となるだろう。しかし、忙しい日々の中で、毎日ビデオ機器を自らセットして取り組んだことは、保育者のなんとか子どもたちと心を通い合わせやり取りをしたいという強い思いがあったからこそと思われる。
3. 体験過程理論においては、私たちに感じられている身体的な感覚は状況に開かれているので、外部（外側）、内部（内側）のように明確に分けられないと考えるが、ここではわかりやすくするために、内部と表記する。
4. ジェンドリンの哲学は、現象学における新たな射程として三村氏より研究が進められている。ジェンドリン哲学の解説については三村（2015）²³を参照のこと。
5. 本論においては、「経験」と「体験」を区別して用いている。「経験」は、出来事を行ったことを表す。たとえば、通常は「スキーを体験する」「田植えを体験する」と「体験」が用いられることが多いが、一つ一つ区切られた体験を、本論では「経験」として表す。一方、「体験」は、身体で感じる感覚や気持ちを表すときに用いる。本論で説明されたフェルトセンス、体験過程と同義である。
6. 「体験・表現・理解」は元々、哲学者ヴィルヘルム・ディルタイ（Wilhelm Dilthey 1833-1911）の解釈学的循環をジェンドリンが拡張し、「体験」「表現」「理解」は同時的に機能するとした（Gendlin,1997b）²⁴。詳細は三村（2012）²⁵を参照されたい。

引用・参考文献

-
- 1 鯨岡峻『原初的コミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房、1997年。
 - 2 鯨岡峻『保育の場で子どもの心をどのように育むのか「接面」での心の動きをエピソードに綴る』ミネルヴァ書房、2015年。
 - 3 井上知香「共振的かかわりにみる保育者の身体的応答—「揺らぎ」と「揺らぎなさ」の存在—」、『人間文化創成科学論叢第11巻、2008年、349-357頁。
 - 4 讃岐京子・荒木紀幸「幼児期の自己理解と他者理解の発達—3歳児のジャンケン遊びからの考察—」、『神戸親和女子大学大学院研究紀要』第4巻、2008年、101-111頁。
 - 5 砂上史子「ごっこ遊びにおける身体とイメージ—イメージの共有として他者と同じ動きをすること—」、『保育学研究』第38巻第2号、2000年、41-48頁。

-
- 6 松永愛子、大岩みちの他「3歳児の子ども集団の『規範意識の芽生え』における保育者の役割—非言語的応答関係による「居場所」生成—」、『保育学研究』第51巻第2号、2013年、75-86頁。
- 7 矢野キエ・三木健郎「いかに保育者は応答するか—子どもが自分を表現していく営みを支えるために—」、『大阪キリスト教短期大学紀要』第58集、2018年、47-64頁。
- 8 汐見稔幸「日本の保育・幼児教育はどこへ向かうのか」、『発達154 特集 保育の現場から考える新指針・新要領』ミネルヴァ書房、2018年、2-8頁。
- 9 Marta Stapert & Erik Verliefde *Focusing with Children The art of communicating with children at school and at home.* (PCCS BOOKS: UK, 2008) マルタ・スタペルツ&エリック・フェルリーデ著 天羽和子監訳 矢野キエ・酒井久実代共訳「子ども達とフォーカシング 学校・家庭での子ども達との豊かなコミュニケーション」コスモス・ライブラリー、2010年、参照。
- 10 小林隆児「こころの治癒の核心は何か」、『西南学院大学人間科学論集』第12巻第2号、2017年、173-197頁。
- 11 矢野キエ「前概念的な体験を言い表すこと—こどもフォーカシングにおける象徴化について」、『大阪キリスト教短期大学紀要』第56集、2016年、1-17頁。
- 12 前掲書
- 13 駒久美子、古山律子他「幼児の創造的な音楽活動の開発に関する研究Ⅲ—人的環境としてのリーダーや保育者の応答性—」、『日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科』第15号2009年、1-8頁。
- 14 中川華那、片山美香「音楽による幼児の表現活動の意義と保育者の援助に関する研究—人とかかわる力を育むために—」、『岡山大学教師教育開発センター紀要』第5号2015年、73-82頁。
- 15 池見陽「左右脳のバランス」特定非営利活動法人 ratic、2018年、4-13頁。
- 16 前掲書
- 17 Gendlin E.T. *Experiencing and Creation of Meaning. A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective.* (Northwestern University Press: Evanston, Illinois, 1997a 初版は1962)
- 18 三村尚彦「詩人の Felt Meaning—荒川修作、マドリン・ギンズの遺稿研究に向けて—」『関西大学東西学術研究所紀要』第51、2018年、79-100頁。
- 19 同上
- 20 前掲書
- 21 池見陽編『傾聴・心理臨床学アップデートとフォーカシング 感じる・話す・聴くの基本』ナカニシヤ出版、2016年。
- 22 竹内敏晴『子どものからだことば』晶文社、1983年、28頁。
- 23 三村尚彦『体験を問いつける哲学第1巻 初期ジェンドリン哲学と体験過程理論』特定非営利活動法人 ratic、2015年。
- 24 Gendlin E.T. "How Philosophy Cannot Appeal to Experience, and How It Can." In David Michael Levin(Ed.), *Language beyond Postmodernism. Saying and Thinking in Gendlin's Philosophy.* (Northwestern University Press: Evanston, Illinois, 1997b). p.41.
- 25 三村尚彦「追体験によって、何がどのように体験されるのか—ディルタイとジェンドリン—」、『関西大学文学論集』第62巻第2号、2012年、27-48頁。