

子どもへの関わりと追体験による子ども理解

—ある園での研修より—

矢野キエ

I はじめに

子どもがいきいきと生き、彼らが自分の方向性を見つけることができるようになるには、大人はどのように関わったらよいだろうか。子どもが自分も他者も大事にしながらともに生きるようになるには、どのような関わりの可能性があるだろうか。

関わりを検討する際には、子どもを理解する必要があるだろう。相手を理解することで対応が生まれるからである。子ども理解には、子どもの身体的、認知的発達¹の把握が必要であろう。加えて、家族について知ること、子どもの行為や様子を理解するには重要な手がかりとなる。しかしこのように、「その子ども」の理解だけで、関わりを検討できるだろうか。フォーカシング指向心理療法を考案した哲学者兼心理学者である元シカゴ大学教授のユージン・ジェンドリン (Eugen Gendlin, 1926-) は、「相互作用がはじめにある」 (Gendlin, 1997 p.38) ¹と主張した。私たちは周囲と相互作用しながら生きている。たえず影響し合っている。子どもの集団のなかであれば、教師は日々一人の子どもと、あるいは複数と関わるが、そこには常に周囲を取り巻く子どもたちがいる。もちろん一度にクラス全体と関わることもある。同時に子どもたちも自ずと他児と関わりをもち、互いに影響し合っている。集団のなかでは教師と子どもは多くの関わり²のなかにあり、教師は、関わり合う子どもたちと関わるのである。したがって、子ども理解も、個々の子どもの発達だけで理解したり、子ども同士や子どもと関わる自分を切り離して理解したりすることはできないだろう。関わりを通して理解が生まれ、理解のうちに関わりが創造されるのである。では、どのような関わりや、理解の可能性があるだろうか。

集団のなかでの子ども理解やその関わりに関しては、子どものトラブルに注目されることが多い。それは、集団ではトラブルがつきものであり、子どもにとっては、社会性を学ぶ重要な機会であるからであろう。子どもはトラブルを通して相手と関わるなかで他者を知り、自分を知ることになる。一方、子どもにとっては成長のうえで重要なトラブルであっても、大人にとってはときに理解しがたく、できるだけ避けたいものとして捉えられることもあるだろう。こうした子どものトラブルについては、トラブルの分類や分析 (高濱他、1999²; 山口、2009³; 長濱他、2011⁴)、トラブルの方略の分析 (倉持、1992⁵; 高坂、1996⁶; 平林、2003⁷; 小川他、2011⁸)、大人の関わり (本郷他、1991⁹; 上田、2013¹⁰)、トラブルのプロセスや変化 (木下他、1986¹¹; 安田、2009¹²; 奥山、2012¹³)

⁵などの研究があるが、他児との関係や、教師との関わりのなかで育つ視点は含まれていない。また、トラブルを起こしている子どもの気持ちにはふれられていない。大人の関わり（本郷、1991⁹；上田、2013¹⁰）についても、やり取りのなかで子どもが解決したり、考えたりすることは考慮されておらず、相互作用の視点はない。そのなかで広瀬（2006）¹⁴は子どもがどのように他児と関わりながら変化しているか相互交渉を検討しており興味深い。教師との関わりについては言及されていない。教師がどのように関わるかについては、教師の介入を示したもの（鈴木他、2010）¹⁵やクラスのなかでの関わりの特徴を示したもの（利根川、2013）¹⁶などが見られるが、関わりから子ども理解をもたらすことについての言及はない。

このようにトラブルに関する種々の研究を概観すると、子ども理解や関わりについて検討する必要があることがわかる。日々の営みのなかで、子どもも教師も関わりのなかであって成長を続けている。したがって、よりよい関わりや理解の模索が必要だろう。子どもの関わりに関しては、おもに「保育カンファレンス」などを通して多くの検討がなされてきた。保育カンファレンスは、保育の質の向上などのために推奨され（大場他、1995¹⁷；平山、1995¹⁸、森上、1996¹⁹）、以降、省察の重要性を検討したもの（名須川、1997²⁰；吉村他、1997²¹；七木田、2003²²；若林他、2005²³；田代、2013²⁴）など、種々の研究がなされている。しかしながら、多くの研究が、有効なカンファレンスの方法を模索したもの（秋田他、1998²⁵；香曾我部、2014²⁶；佐藤、2015²⁷など）有効なカンファレンスになるための機能の分析（若林、2004²⁸；中坪他、2010²⁹など）であり、カンファレンスによって、教師がどのように子ども理解を進め、関わりをもつかに関する研究は少ない。加えて、子どもの気持ちに注目したものはない。なかには、子どもの内面に注目したもの（中西、2013³⁰；松本、2014³¹）はあるが、実践のなかでの教師と子どもの関わりの検討ではない。

そこで筆者は、子どもの気持ちを含めた子ども理解を推し進めること、トラブルにおける関わりを検討することを目的に、教師とともに考える会をもった（幼稚園園内研修）。研修にあたっては、青木（2006³²,2014³³）を参考に、実践につながるものとして、事例検討と実践を繰り返す形式をとった。事例検討と実践を繰り返すことは、日々の実感から考え、日々の実践につながると考えられたからである。筆者は、グループのファシリテーターとしての役割を担い、参加者の事例についての理解を促し、事例検討を活性化しよう試みた。

事例検討に関しては、子ども理解のために「追体験」を採用した。それは、すでに述べたように、私たちは常に関わりのなかであり、その関わりのなかで理解が生まれ、さらなる関わりが創造されると考えるからである。したがって、実感を伴った理解を目指した。

追体験についてはあとで説明する。次に、よりよい関わりに関しては、矢野（2014）³⁴で論じたように、子どもは自身が尊重され、聴いてもらい、理解してもらっていると感じられるような関わりのなかで、「自分自身のやり方で、変化したり成長させたりすることができる」（Stapert&Verliefde,2008 p.86）³⁵と考え、子どもの話を聴き、伝え合う教師の関わりを「フォーカシング的あいだのかかわり」とした。「フォーカシング的あいだのかかわり」、またフォーカシングに関しては後述する。

本論においては、「フォーカシング的あいだのかかわり」を通して、教師が子どもと関わり、追体験をしながら事例検討を行ったことは、教師にとってどのような体験となったかを、教師のふり返りにより検討することを目的とする。

II フォーカシング的あいだのかかわりと追体験

はじめにフォーカシングについて簡単に説明しておこう。フォーカシングはユージン・ジェンドリンによって考案され、一般向けには”Focusing”（フォーカシング）（Gendlin,1981）³⁶として、心理療法では、”Focusing-Oriented Psychotherapy”（フォーカシング指向心理療法）（Gendlin,1996）³⁷として展開されている。私たちは周囲の状況や環境と常に相互作用しながら生きている。そして周囲の状況をからだで感じている。たとえば、ある部屋に入るとなんとなく落ち着くとか、ある人に会うとなんかほっとするとか、逆に緊張するとか、実は意識する以前にからだで感じている。ある人に会うとなんかほっとすると感じられるとき、“なんとなく”のその感じをもう少し説明しようとするれば、それはどんな感じだろうと確かめるだろう。そして、“なんかほっとすると言うか、安心すると言うか、自分自身でいられる感じかな”とだんだんと明確になっていく。そうすると、あらためて、“そうか、この人という、自分が自分自身でいられるのだな”と自分で納得したり、分かったりする。このようなまだはっきりとはしていないが感じられている感覚と言葉（動作、ジェスチャー、イメージ、描画などを含む）が相互作用しながら気づきが生じたり、新しい意味や理解、自分なりの方向性が生まれたりするプロセスをフォーカシングという。さらなる詳細は矢野（2014）³⁴を参照されたい。

1. フォーカシング的あいだのかかわり

子どものトラブルにおいて、教師が間に入って双方の話を“聴く”ことの大切さはよく知られていることだろう。しかし、本当に“聴いて”いるだろうか。児童心理療法士であるスタペルツ（Stapert&Verliefde,2008 p.83）³⁵は“聴く”ということは、子どもがちゃんと聴いてもらえたと感じられるような聴き方であると主張している。忙しい保育のなかでは、聴いているつもりでも、実は、子どもを問い詰めていたり、トラブルを仲裁した

りすることが多いのではないだろうか。またときには必要な、教師による解決のための提案が、実は子どもに選択する余地はなく、強制されていることはないだろうか。あるいは、子どもが十分に自分の考えや気持ちを表明するまでもなく、仲直りさせられている場面が多くないだろうか。本研修においては、教師がトラブルにある子どもの間にいて、叱責、問い詰め、先入観、大人の解決のお仕着せ、批判、否定、解釈をせず、子どもの話をよく聴いて、そのまま伝え返すこと、提案をしても選択は子どもに任せること、そしてできるだけ子どもが解決できるように、子どもの動きを見守ることを大切な関わりとした。このように大人が関わることで、子どもは自分の方向性を見つけることができるのである（Stapert&Verliefde,2008）³⁵。もちろん、子どもが十分に言葉にできないときや、気持ちが伝えられないときは、教師が気持ちを代弁して伝えることも必要である。しかしこのときもまずはよく“聴く”ことが重要である。これらの関わりによって、子どもは自分の気持ちに気づき、それを大事にし、相手の気持ちも大事にしたり思いやったりできるようになると考えられる（Stapert&Verliefde,2008）³⁵。本論では、このような双方の子どもとその間にいる教師の場を、「フォーカシング的あいだのかかわり」とした。

「フォーカシング的あいだのかかわり」によって期待できるのは、子どもがまずは、自分の話を聴いてもらった、自分の主張が認めてもらえたと感じられることである。次に、ゆっくり話をするすることで、状況を理解することができるようになることである。子どもはしばしば、喧嘩をしたり泣いたりしているときには、何が起こったのかよくわからないままで気持ちが強く動かされていることがある。たとえば、夢中で遊んでいるときに、ふいに使っているものを取られ、取り合いからたたき合いになり、たたき合いが激しくなって泣いたり訴えたりする場合などである。何が起こっているのか、自分がどのような状態になっているのかさえもわからないことがある。このようなときはゆっくり話をするうちに、状況がわかってくる。次に、気持ちがお互いに分かるということである。大人に話すことで、自分の気持ちも明らかになり、もちろん同じ場にいるので、相手の気持ちも分かるのである。

子どもの話を聴いて、それをそのまま伝え返したり、うまく言語化できない場合など、子どもの様子、雰囲気を見て、それをそのまま言葉にして伝え返したりすることを、ミラーリング（mirroring）と呼ぶ（Stapert&Verliefde,2008 p.88）³⁵。ミラーリングによって、子どもは自分の状況を理解したり、自分の気持ちを確認したりして、次の動き、すなわち自分なりの解決を見出す（Stapert&Verliefde,2008）。³⁵「伝え返す（reflection）」ことについては、近年詳細な議論がある（河崎・池見、2014）³⁸が、ここでは、教師が理解し受け取ったことをそのまま子どもに伝えることで、子どもが自分の話をちゃんと聴いてもらえていると感じられることを重視し、子どもの話を「そのまま伝え返す」とした。

2. 追体験

哲学者ヴィルヘルム・ディルタイ (Wilhelm Dilthey, 1833-1911) は、生の体験の表現を理解する解釈学では、“追体験”によって、他者の創作物が生き生きと理解できるとした (伊藤、2009³⁹; 三村2012⁴⁰)。ジェンドリン哲学を研究している三村 (2012) ⁴⁰によれば、ディルタイの唱える追体験とは、他者の体験を自らの体験として捉えるだけでなく、他者理解と自己理解を創造していく。単に同じ体験をしたり、なぞったりするだけではないのである。ジェンドリンはディルタイに影響を受けたと記されているが (Gendlin, 1997b p.41) ⁴¹、追体験に関しては、ディルタイの追体験をさらに拡張して捉え、「他者の生を理解するに限定されず、自己の体験過程を漸次的に理解するための方法」であるとした (三村、2012 p.43) ⁴⁰。これが先に説明したフォーカシングである。つまり、ある出来事や状況を、それはどんな感じだろうとふり返って観るときには、私たちは出来事や状況を追体験しているのである。池見 (Ikemi, 2013⁴², 2014⁴³; 池見、2014⁴⁴, 2015⁴⁵) は最近の著作で追体験について論じ、「共感的な理解」は、追体験であるとしている。聴き手は、話し手の追体験 (ある出来事を振り返って観る) を追体験することで、相手への理解を深めるのである。

筆者は、子ども理解のために、以上の追体験を採用した。つまり、子どもの体験を自分のことと捉え直し、子どもの体験を自分の体験として感じてみることで、そこから生まれる新たな理解、これまでもっていた理解の再編、再構築につながる体験を追体験とした。ロールプレイもこれに当たり、単に子どもを演じるだけでなく、やってみてどんな感じがするかに注意を向け、そこから意味を創造していくことが重要である。

以上のフォーカシング的あいだのかかわりと追体験による子ども理解に基づいて、次のような研修を行った。

III 研修

1. 研修の概要

研修は、1年間で6回行われた (1回につき、約2時間)。参加者は、クラス担任教師4名 (3歳児クラス2名、4歳児クラス1名、5歳児クラス1名) で、毎回参加した。第1回目に研修の目的、方法、子どもへの関わりについて説明し、子どもの物の取り合いのトラブルをロールプレイ (小山・石井、2013) ⁴⁶した。保育中の子どもへの関わりについては簡単にメモを取ってもらうよう「観察メモ」用紙を配付し、記入を依頼した。第2回目から第5回目は、関わりの事例 (エピソード) の報告と追体験による検討を行った。第6回目は全体のふり返りを行った。毎回、研修の最後にはふり返りシートへの記入を依頼した。

以下、各回の研修について教師のふり返りを通して、どのような体験であったかを説

明し、最後に考察する。なお、事例については、個人が特定されないように、トラブルの概要のみを記した。また、字数の都合上、報告された一部を記載した。ふり返りについては、気づきが見られた箇所を抜粋した。「」はふり返りに記述されたもの、または研修会での参加者の発言である。

2. 研修の内容

1) 研修第1回目 X年6月

ロールプレイのふり返りでは、「自分の幼い頃のことを思い出した」「取られたり取ったりする子どもの気持ちがわかった」「これまでの在り方（自分の関わり方）を考えさせられた」などが記述されていた。

2) 第2回目 X年7月

研修2回目以降は、[実践][事例の報告と追体験][検討][実践]を繰り返した。検討時は、参加者が事例を聴いて自由に思ったことを発言できるようにした。とくに他者の発言を聴いて、そこから発想が浮かぶことを大切にし、発言が行き交うように進めた。また、事例の報告については、教師の関わり後、子どもがすっきりと次に移らなかった場合や、参加者が何らかに疑問を感じている場合に、その場面を皆で追体験した。その子どもはその場面でどんな感じで居るだろうと筆者が問いかけ、少し感じる時間を取って、浮かんだことを伝え合った。

第2回目で報告されたのは次の事例であった。以下、教師を参加者、筆者をファシリテーターと表記する。

例①（3歳児）2人が1つの物を何も言わずに引っ張り合っていたところに、参加者が関わった。使いたいという双方の思いを聴いて伝えるが、すぐには譲らなかった。最終的には、参加者の提案を受け入れ、順に使うことになった。いつもはすぐに譲ってしまう2人であったので、参加者はこのやり取りを「面白かった」と報告した。しかし、提案して解決に導いたことには疑問をもっていたようであったので、子どもたちはどのような感じにいるだろうかと皆で追体験をした。やってみると、それぞれの感じがあり、なかには、「2人で遊びたかったのかもしれない」と伝えられ、参加者は「なるほどと理解」したとふり返りに記述していた。

例②（5歳児）クラス全体で集まり、次の活動に入るときに、座る場所の取り合いが起こった。参加者は、庭に出て当人たちで話をするよう伝えた。少しうれしそうに2人は去り、再び戻ってきたときにはどのようにするか決めていた。参加者は活動のあとに、このことを取り上げ全員で話し合いをした。2人にどう解決したかを聴き、次に、起こりがち

なこのトラブルに対して皆で考えるよう促した。子どもたちは思い思いのことを発言した。参加者は“あなたは〜と思うのね”と返し、聴いていった。普段は落ち着きがなくなかなか座っておれない子どもたちも、じっと座って熱心に耳を傾けていたことが報告された。

その他、物の取り合いの場面に関わると、話をしたあとに、取られた側が「いいよ」と言って相手に貸したことが報告され、参加者は、「まさか、いいよと言うとは思ってなかった」と発言した。また、別の参加者からは、仲間に入れるか入れないかのトラブルに関わると、一方の子どもが一生懸命自分の思いを表し、相手の気持ちも聞こうとしていたことが報告された。いつもは嫌なことがあっても言わない子どもであったので、自分の思いを繰り返して訴える姿が参加者には印象的であったようだった。

この日のふり返りには、「自分にはなかった見方やトラブルの解決方法が分かってとてもためになった」「改めて、そのときの子どもたちの考えや思いに気づいた」「それぞれ心のなかに抱えている気持ちがあったのではないかと考えさせられた。まずは、自分がお互いの気持ちになることが大切だと思った」などが記述されていた。

この回では、どの例も、参加者が話を聴くことで、子どもが変化していた。いつもはすぐに譲る子どもが、「譲りたくない」の思いを表明した。クラスでは、思い思いに発言し聴き合い、いつもとは異なる姿を見せる子どもがいた。普段は自分の気持ちを言わない子どもが、一生懸命表し、かつ相手の思いを聴こうとした。話を聴き伝え返したあと、参加者がまさかと思うような行為を子どもが行ったなどである。

3) 第3回目 X年9月

第3回目では、子どもに変化が見られた例を紹介する。なお、この回から、報告された事例の様子をファシリテーターがホワイトボードに図示するようにした。

例③(3歳児と4歳児)砂場でのトラブルである。一方(4歳児)が相手に水をかけたところに参加者が出合った。参加者が双方に話を聴き、伝え返すと、3歳児が「いきなり」謝り、一緒に遊ぼうと言って、2人は一緒に遊び始めたことが報告された。3歳児が「いきなり」謝ったことに参加者も相手の4歳児も驚いたとのことであった。

3歳児の担任である別の参加者は、本児が謝ったり、自分から「遊ぼう」と声を掛けたりしたことを聞いて、意外だと驚いていた。関わった参加者も「(話を聴いて伝え返すことで、子どもが)改めて自分たちの置かれている状況を理解できたんだと実感」「トラブルを引き起こした2人に関係ができ、仲良くなれたので、そんなこともあるんだと驚いた」と記述していた。その他うまくいかない事例も報告され、ふり返りでは「トラブルの様

子を口に出していくことで、子どもの姿、自分の思いや感情にも気づけた」「事例を聞いてもらうことによって、たくさんの意見を聞けたり、違う視点で考えられるので、いつも勉強になる」などが記述されていた。

4) 第4回目 X年11月

この回では、明確なトラブルになってはいないが、子どもの表情を見て参加者が声を掛けたところから始まった事例、トラブルの状況はよくわからないが、子どもの気持ちが伝わってそれに注目した事例を以下に記す。

例④（4歳児）ある子どものなんとも言えない表情（「我慢をして笑う」）にふと気がつき、声を掛けた。するとその子どもは泣き始め、近くにいたもう一方の子どもは「静かに驚く」。2人に話を聴くと状況が整理でき、お互いの思いも伝え合った。その後は、子どもたちに任せてみると、自分たちで謝り解決したと報告された。関わった参加者は、「自分たちで解決できたんだ！！」と感銘したようであった。

例⑤（3歳児）仲間外れのトラブル。参加者は、状況はよくわからなかったが、外された子どもの様子を見て、「すごく傷ついているのだという印象」をもった。そこで「悲しい気持ち」に注目して、当の子どもたちに相手の気持ちを想像できるように伝えた。すると、仲間に入れることになり、次の日に仲間の印（手紙）を渡していた。

2事例とも、子どもの表情、気持ちに注目されている。④の事例は、参加者がある子どものなんとも言えない表情（「我慢をして笑う」）に気がつき、声を掛けた。そこで2人の間に起こったことが明確化した。もし参加者がこの表情に気がつかなければ、あるいは気がついても見逃していたなら、2人は相手がどのような気持ちでいるかお互いに知らないままであっただろうし、なんとも言えない表情の子どもは、自分の気持ちを率直に表すことのを逃していただろう。日常のなかで、私たちは様々な気持ちを体験しているが、それは多くの場合、流れている。自分自身でもその気持ちに注意を向けることもなければ、相手は何らかの気持ちを体験していることにも触れることがない。参加者が気がつき、話をするによって、状況も明確になり、お互いの気持ちを知り、伝え合い、自発的に謝ることになったのであろう。

⑤の事例は、「すごく傷ついているのだという印象」に参加者は動かされたようである。「悲しい気持ち」について当人たちが体験できるようにしたようであるが、このような場合、参加者の願い（気持ちを分かかってほしい）の方向に子どもたちは一旦は落ち着くものの、断片的なものとなることもあるだろう。しかし、次の日に手紙を渡していたという子どもの行動は、相手の気持ちを分かるというこの体験が、子どもたちにしっかりと伝わっ

たのではないだろうか。

ふり返しには、「自己の感情の変化、成長は、人との関わりから生まれ、育つことを実感した」「けんかの仕方も、解決の仕方も成長していることに気づかされた」「実際に子どもの視点や思いで考えてみると、教師と子どもの考え方や観点の違いがあって、面白いと思ったし、もっと違う見方も必要なんだと思った」「クラスによってトラブルの内容も違い、関わり方もまったく違って、面白い」「事情がわからないときは、そのとき（リアルタイム）の表情や気持ちを伝えてあげるとよいのだと気づいた」などが記されていた。

5) 第5回目 X年1月

この回では、関わったものの、うまくいかず、参加者に不全感が起こった3事例が報告された。1つ目は、子どもはすっきりした表情で帰って行ったが、参加者がこれでいいのだろうかとの疑問に思った例、2つ目は、話しても子どもは泣き続け、どこまで一緒にいてあげればいいのかと戸惑った例、3つ目は、話をしたが、子どもは不服そうで、トラブルを繰り返したという例であった。また、事例から派生して、参加者が子どもの気持ちを尊重しているつもりで言ってきたある言葉について話された。それぞれ話し合ったり、“ある言葉”については追体験したりして検討した。

ふり返しには、「改めて子どもの目線になって考えることで、私の思っていた考えや気持ちがすっきりした」「気がついたらよく言いがちになっていた言葉は、子ども一人一人にとって受け方が違い、それで安心する子どももいれば、見捨てられた気持ちを抱く子どももいるのだと思った」とあった。

6) 第6回目（最終回、全体のふり返し） X年3月

最終回は全体のふり返しであった。約1時間自由に話し合い、話し合いは許可を得てICレコーダーで録音し、筆者が逐語を起こした。以下は、研修に関する気づきを抜粋した。文中の「・・・」は文章を略したことを表す。

まずは、毎回事例を出して話し合ったことについての感想がいくつか見られた。話す、聴くということを通して、「自分のなかの、硬い概念が、柔らかくなった」「いろいろな人のいろいろな考えが知れてよかった」「あ、そうやったんや、これでよかったんやって、・・・一つ一つその不安が解消される場やったなとすごく感じてる」「毎日のモチベーションを保つことにもつながった」などである。さらに、話すことが再帰的に働き（三村、2011）⁴⁷、理解の再構築がなされたことが話された。「あ、私はこういうふうに子どもたちと向き合って保育していきたいんだなというのを、すごく自分で確立できた」「他の先

生話を聴き、自分のことも言ったら、あ、私こんなこと考えながらやっててんなって思えた・・・あ、そうか、あの子のこと、こうやって思ってたんだなって思えた」などである。

次に子どもへの理解が深まっていったことが見受けられた。「毎日子どもたちと関わりながら過ごしてこの研修を受けて、あ、そういうことだったんやとすとんと自分のなかに一つ一つ落ちている気がしました」「（配慮が必要な子）ばかり目がいきがちで、見えてない子たちの方が逆に、私は、その子たちを変えていかなきゃ、その子（配慮が必要な子）も変わらないなっていうのをすごく実感した1年で」「・・・その子のこと見るといっても、ちゃんと、もたないと、見てるつもりだったんですけど、がまんさせてしまってるんで」「特性、障害とかじゃなくって、一人一人の特性、全員、クラスの。説明書なんて、いらない。説明書じゃなくて、基本みたいなの。」などである。気持ちに注意を向けるようになると、目がいきがちな子どもだけでなく、その周囲にいる子どももしっかり見る必要があることや、一人一人の存在そのものの理解が必要だということを感じるようになったのではないだろうか。

さらに、自分の成長を感じた感想もあった。「言葉がなくても理解できるようになりました。・・・わかってくれたっていう気持ちが子どもから伝わってきました」「（外部の先生に関わりをほめてもらって）すごくうれしくて、習ったことを実践できてたんだと自分で感じる事ができて、すごくよかった。すごくなんか身につけてるんだというのを感じて・・・」「落ち着いて関われる時間もできてきたかな」「研修がなかったら、・・・待つっていう自分の対応、この見方がなかったんじゃないかな。それはすごい意味があったんじゃないかな」「最初は（子どもは）何考えてんのかな？何を思ってるんやろ？とってたんですけど、それに向き合い続けた1年やったから、今はすごいなんか、この子こういうこと思ってるからきっと、こういう対応してあげた方がいいん違うかなとか・・・一杯もてたかな」

子どもの変化を感じたものもあった。「出るまで待ってみようってしたら、子どもたちから言ってくるようになりました。こう思ってたんとか、前までは聞かないと言えなかったけど、これやりたかった、とか言ってもらえるようになったんで」「最初は見ても見ぬふりだったんですよ。何かトラブルがあっても、俺かかわらんとこうってすーっと散ってるのが、最後の方はどうしたんどうしたんって寄ってきた。やっぱり・・・。やじうまって大切ですね。」「みんなで話し合う機会をもった。私がこうしてああしてと言うよりも、子どもたちが結構なんでも言う。・・・そしたら次の日からそのトラブルが減ったりとかなくなったりとか、どうしてかわからないですけど。」これらの変化は、教師の関わりによるものではないだろうか。詳細は次の考察で見てみよう。

IV 考察

1. フォーカシング的あいだのかかわりについて

トラブルにある子どもの間にいて、批判、否定せずに聴いて、そのまま伝え返すこと、できるだけ子どもが解決できるように、考える“間”をもたすこと、そのようにして双方の子どもとともにその間にいる教師の場を“フォーカシング的あいだのかかわり”とした。

第2回目から第5回目までを見てみると、関わりによって、子どもたちは何らかの解決に向かうことが多く、それは、参加者にとっても驚きであったり、意外な感じがしたりするものであった。また、一見解決していないように見えても、すっきりとした表情で別のところで遊び始めるなど、子どもたちは言い分を聴いてもらい、お互いのこともわかって、その場を収めることができているようであった。さらに、子どもが自分の気持ちを言うようになるようになったり、参加者が待つと自分でやり始めたりする姿が見られた。聴くことや待つことは、子どもたちが自分であることへと開かれていくのではないだろうか。

この関わりをクラス全体のなかで試みたのが、例②である。クラス全体の変化があった。まずは、トラブルを起こした2人に話し合うように場を設定すると、2人は「うれしそうに」去り、1、2分後には戻ってきて、活動に加わった。自分たちのトラブルが取り上げられ、自分たちで解決するよう要請された喜びであろうか。また、担任である参加者は2人の解決に終わらず、クラスのなかで誰かしらによってよく起こりがちなこのトラブルについて、皆で話し合う機会を設けた。すると、子どもたちは口々に意見を言い、参加者は“あなたは～と思うのね”と伝え返した。このとき、普段は集中しない子どもも熱心に聴き入っていたのである。

最終回のふり返りでは、このクラス担当の参加者は、子どもたちの姿を「やじうま」と表現しているが、お互いに関心をもち、話し合う風土ができた故であろう。トラブルが起こったときに、教師が一方的に叱ったり、仲裁したり仲直りさせたりして終わるのではなく、子どもたちがお互いに聴き合い、納得したところで終われるという経験は、子どもたちにとっても“いい体験”として印象づけられるのではないだろうか。トラブルを起こしている当人だけでなく、周囲でそれを直接に、あるいは間接的に見ている子どもたちも同様であろう。集団ではトラブルはつきものである。トラブルが起こっても、お互いに主張し、認め合い、理解し合うこと、どのようにしたらいいかを自分たちで納得いく形で決められることは、人と人との関係において重要なことだろう。そしてこのような雰囲気は、トラブルが起こっても、避けることではなく、むしろ、「やじうま」のように集まって、自分たちでなんとかできるといった感覚をもつことにつながるのではないだろうか。また、別のクラスも、話し合いのときをもつと、参加者が言うよりも、子どもたちが様々に発言

する方が互いに影響し合い、次の日からトラブルが減ったりなくなったりするという姿が見られた。これも、聴き合い、認め合う関係のなかで生まれたものであろう。

2. 追体験による子ども理解

子どもの体験を、ただなぞるだけでなく、自分のこととして捉え直し、そこから新たな理解へ向かっていくことを、子ども理解のための“追体験”とした。筆者は参加者に、子どもはその場でどんな感じだろうと問いかけ、子どもの立場で、言い換えれば“子どもになって”感じてみるよう促した。そして、そこから浮かんだことを言葉にして、皆で共有していった。もちろん正解はないので、感じたことや思ったことを自由に伝え合えるようにした。どんな感じだろうと追体験することは、子どもの行為を客観的に見て、解釈したり、その是非を検討したりするのではなく、まさにその場の子どもの気持ちや思いを体験するのである。このことを通して、現に関わるその場であって、子どもがどのように感じ、どのようにしたいか、そこに応答することへとつながると考えられる。松本他（2014 p.187）³¹は、大人が、自分の願望やこのくらいのことはできるようになる「べき」といった、「べき」に囚われ、実の子どもの「今、ここ」の気持ちが見えにくくなっていることを指摘している。子どもの行為を言わば外側からだけで検討するのは、子どもの“今”から遠く離れてしまうのではないだろうか。

参加者は、追体験によって、子ども理解を推進させ、対応を創造していった。実践においても気持ちに注意を向け、子どもの微妙な表情に気がついたり、子どもから伝わってくる感じを受け取って、そこから関わったりする姿が見られた。追体験による実感の伴った理解は、教師間でもお互いに納得のいくものとして受け取られ、各人の理解の幅を広げていった。

さらに、最終回のふり返りで、配慮が必要な子どもだけでなく、その周辺にいる子どもたちのことももっと見る必要があるといった発言がなされた。気になる子どもだけでなく、周囲にいる子どもの気持ちにも目を向けて関わること、その子どもたちも生き生きと過ごせることが、気になる子どもも変化させ、全体の変化につながることを実感させていた。新たな理解が新たな視点を生む。気持ちに注意を向けると、視界の広がりももたらすのかもしれない。

3. 話すこと、聴くこと

研修全体を通して、ふり返りで見られたのが、話す、聴くことについての感想である。筆者は、ファシリテーターとして、参加者が思ったことを自由に発言できるように促した。とくに、他者の発言を聞いて、そこから新たに発想が浮かぶところを大切にし、浮かんだ

ことを発言できるようにした。ふり返りには、様々な意見を聞くこと、違う視点や解決方法を知ることの意義、他のクラスの話を知ることの面白さ、差異を知ることでの成長の実感、悩みが自分だけでないとわかることの安心などが述べられた。最終回のふり返りでも、共有できたこと、他者の考えを知り得たことがよかったと述べられ、さらに話すことで不安が解消されたり、自分の考えが確立できたりしたこと、いろいろな方法を知り自分自身で試しつつやってみようと考えられるようになったことなどが述べられた。これらは、視点や発想の広がりをもたらし、面白さや違いから子ども理解を深めることになったと考えられ、そのような新しさが生成される場であったと言えるのではないだろうか。

とくにトラブルに対する自分の関わりについて話しているにも関わらず、このような場がつくられ、効果が見られたのは、お互いを評価、批判したり、優劣をつけたりしないこと、子どもはどんな感じで居るだろうと、それぞれ感じたところから発せられたことによるのではないだろうか。また、そのように自分のこととして発言していったことが、お互いに納得しながら影響し合うものとなり、新たな理解や創造につながったのではないだろうか。

V まとめ

追体験による子ども理解と関わりを幼稚園教諭4名の研修の報告やふり返りから検討した。事例報告やふり返りからは、関わりから理解が生まれ、そこから対応が創造され、次に実際に子どもと関わることでまた新たな理解が生まれるといった、関わり—理解—対応の循環が見られた。実践と検討を繰り返すことでこの循環も生まれたと言えるだろう。実感から分かることは実践につながり、教師の自信や成長、子どもとの伝え合いへと発展した。またそこから発言して交流することは、お互いの理解や共有できる喜び、安心感が生まれることになった。今回は子どもの気持ちに焦点を当てたが、教師自身が関わりにおいてどんな感じにいるかについても検討することで、ますます理解や関わりは豊かに創造されるだろうと考えられる。研修に関しては、4名の教師という少ない人数で行ったため、十分検討することができたのかもしれない。人数や研修のもち方もさらなる検討が必要であろう。

謝辞

貴重な時間をともしてくださった園の先生方、それを支えてくださった園長先生、主任の先生に心から感謝申し上げます。

引用・参考文献

1. Gendlin, E.T. *A Process Model*. (New York, The Focusing Institute, 1997a) (<http://www.focusing.org>). p.38.
2. 高濱裕子、無藤隆「仲間との関係形成と維持ー幼稚園期3年間のいざごとの分析ー」日本家政学会誌第50巻第5号、1999年、465-474頁。
3. 山口優子、香川克、谷向みつえ「保育園児のいざごプロセス」関西福祉科学大学紀要第13号、2009年、247-260頁。
4. 長濱成未、高井直美「物の取り合い場面における幼児の自己調整機能の発達」発達心理学研究第22巻第3号、2011年、251-260頁。
5. 倉持清美「幼稚園の中のものめぐり子ども同士のいざごーいざごで使用される方略と子ども同士の関係」発達心理学研究第3巻第1号、1992年、1-8頁。
6. 高坂聡「幼稚園児のいざごに関する自然観察的研究：おもちゃを取るための方略の分類」発達心理学研究第7巻第1号、1996年、62-72頁。
7. 平林秀美「子どものいざごをめぐってー社会性の発達の視点からー」東京女子大学紀要論集53(2)、2003年、89-103頁。
8. 小川真梨奈他「5歳児のいざごにおける第三者の利用に関する研究」香川大学教育実践総合研究22巻、2011年、51-58頁。
9. 本郷一夫、杉山弘子、玉井真理子「子ども間のトラブルに対する保育士の働きかけの効果ー保育園における1～2歳児の物をめぐりトラブルについてー」発達心理学研究第1巻第2号、1991年、107-115頁。
10. 上田敏丈「保育者のいざご場面に対するかかわりに関する研究ー発生の三層モデルに基づく保育行為スタイルに着目してー」乳幼児教育学研究第22号、2013年、19-29頁。
11. 木下芳子・斉藤こずゑ・朝生あけみ「幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達ー3歳児におけるいざごの発生と解決」埼玉大学紀要教育学部（教育科学）（I）第35巻、1986年、1-15頁。
12. 安田純・日野林俊彦「他児のいざごへの保育園児の介介入行動」大阪大学大学院人間科学研究科紀要第35号、2009年、99-118頁。
13. 奥山優佳・藤田清澄他「1歳児のいざごの発生プロセスを理解する 保育者の専門性」東北文教大学東北文教大学短期大学部紀要第2号、2012年、125-138頁。
14. 広瀬美和「子どもの調整・仲直り行動の構造：保育園でのいざご場面の自然観察的検討」乳幼児教育学研究第15号、2006年、13-23頁。

- 15.鈴木由美子、中尾香子他「子ども同士のいざこざを解決するための指導方法のあり方」学校教育実践学研究第16巻、2010年、145-155頁。
- 16.利根川彰博「幼稚園4歳児クラスにおける自己調整能力の発達過程－担任としての1年間のエピソード記録からの検討－」保育学研究第51巻第1号2013年、61-72頁。
- 17.大場幸夫・森上史郎「保育カンファレンスのすすめ」『保育研究』第16巻、1995年、2-17頁。
- 18.平山園子「保育カンファレンスの有効性」『保育研究』第16巻、1995年、18-29頁。
- 19.森上史郎「カンファレンスによって保育をひらく」『発達』第68号、1996年、1-4頁。
- 20.名須川知子「保育者の「気づき」による変容－気になる子どもの行動解釈をめぐる保育者の見方の変化とその影響－」学校教育研究第8号、1997年、19-35頁。
- 21.吉村香、吉岡晶子他「保育者の成長における実践と省察」保育学研究第35巻第2号、1997年、68-75頁。
- 22.七木田敦史、山崎晃他「コミュニケーションに課題のある幼児の人間関係の構築に関する研究－保育カンファレンスと指導とを繋ぐ実践－」広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要第31号、2003年、303-312頁。
- 23.若林紀乃「保育カンファレンスにおける知の再構築」広島大学大学院教育学研究科紀要第三部第54号、2005年、369-378頁。
- 24.田代和美「こどもと共に生きる在りようを問う視点からの省察についての一考察－A・シュミッツの自己理解と他者理解についての論をふまえて－」日本家政学会誌第64巻第6号、2013年、299-306頁。
- 25.秋田喜代美他「1年間の保育記録の省察過程：1人の子どもの育ちをめぐるカンファレンス」立教大学心理学科研究紀要第40巻、59-72頁。
- 26.香曾我部琢「保育者の時間的展望の共有化と保育カンファレンス－複線経路・等至性アプローチを用いた保育カンファレンスの提案－」宮城教育大学紀要第49巻、2014年、153-160頁。
- 27.佐藤智恵「保育園における気になる子を対象としてカンファレンス－保育目標を明確にする実践の取り組み－」福祉臨床学科紀要（神戸親和女子大学）第12巻、2015年、47-54頁。
- 28.若林紀乃「保育カンファレンスにおける進行係のあり方－カンファレンスでの主任保育士の会話に注目して－」幼年教育研究年報第26巻、2004年、77-83頁。
- 29.中坪史典、秋田喜代美他「保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴－保育者の感情の認識と表出を中心に－」『乳幼児教育学研究第19号、2010年、1-10頁。
- 30.中西さやか、境愛一郎他「子どもの「今、ここ」という視点は保育者に何をもたらすのか－保育カンファレンスでの議論に着目して－」幼年教育研究年報第35巻、2013年、45-51頁。

- 31.松本信吾、中坪史典他「保育カンファレンスの外部公開は他園に何を発信しうるかー附属幼稚園を中核とした地域の研修ネットワーク構築の可能性の検討ー」広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要第42号、2014年、183-190頁。
- 32.青木紀久代 「保育における「気になる子ども」を巡る専門研修」家庭教育研究所紀要No.28、2006年、61-68頁。
- 33.青木紀久代「心理臨床家の保育者支援を考える：「気になる子どもの保育フォーラム」の実践から」お茶の水女子大学心理臨床相談センター第16号、2014年、15-23頁。
- 34.矢野キエ「子どもたちへのよりより関わりを考えるーこどもフォーカシングに基づいてー」大阪キリスト教短期大学紀要第54集、2014年、139-151頁。
- 35.Marta Stapert & Erik Verliefde *Focusing with Children The Art of Communicating with Children at School and at Home.* (PCCS BOOKS: UK, 2008) 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。
- 36.Gendlin,E.T. *Focusing*(second edition.New revised instructions). (New York,Bantam Books.1981)
- 37.Gendlin,E.T. *Focusing-Oriented Psychotherapy.* (New York, Guilford Press.1996)
- 38.河崎俊博・池見陽「被指示的心理療法の時代に観られるCarl RogersのReflectionという応答」臨床心理専門職大学院紀要第4号、2014年、21-30頁。
- 39.伊藤直樹「ディルタイー精神科学の哲学者」伊藤直樹・齋藤元紀・増田靖彦編『ヨーロッパ現代哲学への招待』梓出版社、2009年、56-77頁。
- 40.三村尚彦「追体験によって、何がどのように体験されるのかーディルタイとジェンドリンー」『関西大学文学論集』第62巻第2号、2012年、27-48頁。
- 41.Gendlin,E.T. “How Philosophy Cannot Appeal to Experience, and How It Can.” In Levin,D.M.(ed.) , *Language beyond Postmodernism Saying and Thinking in Gendlin’s Philosophy.* , (Evanston,IL.,Northwestern University Press. ,1997b)pp.1-41.
- 42.Ikemi,A. You Can Inspire Me to Live Further: Explicating Pre-reflexive Bridges to the Other. In Cornelius-White,J.,Motsching-Pitrik,R.,Lux,M.(Eds.) *Interdisciplinary Handbook of the Person-Centered Approach: Research and Theory*, (New York, Springer. 2013.)
- 43.Ikemi,A. A Theory of Focusing Oriented Psychotherapy In Greg Madison. (Ed.) *Theory and Practice of Focusing-Oriented Psychotherapy: Beyond the Talking Cure*, (London, Jessica Kingsley Publishers. 2014.131-140)

- 44.池見陽「フォーカシングの源流（上）－池見陽さん、札幌ワークショップで語る」日本フォーカシング協会編『日本フォーカシング協会ニュースレター』第17巻第3号、2014年、5-7頁。
- 45.池見陽「フォーカシングの源流（中）－池見陽さん、札幌ワークショップで語る」日本フォーカシング協会編『日本フォーカシング協会ニュースレター』第17巻第4号、2015年、4-9頁。
- 46.小山孝子・石井栄子『フォーカシング指向親向け講座 ファシリテーター養成テキスト』特定非営利活動法人乳幼児親子支援研究機構、2013年、11-14頁。
- 47.三村尚彦「志向的含蓄と体験過程－フォーカシングという現象学」アルケー19、2011年、60-74頁。