

# 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—

矢野キエ 三木健郎<sup>1</sup>

## 1 はじめに

保育施設では、子どもたちは施設にやってくると、まずは保育者と言葉を交わす。このときに保育者は、あいさつとともに、園児の健康観察を行う。これは保育要領にも定められているとおり、登園時に園児の状態を観察するのである。

保育者が園児とあいさつを交わすのは、人と出会ったときの自然な有り様である。同時に、保育者がモデルとして見せて、あいさつの大切さを示している側面もあるかもしれない。あるいは、家庭からやってきた園児を歓迎している面もあるかもしれない。あいさつのあとに続く健康観察はどうだろう。園は、子どもたちにとって家庭の外の初めての社会の場で、保育者は、初めての重要な他者となる。子どもたちが登園したときに確認したいのは、身体的な健康状態だけだろうか。あるいは、何か普段と変わる様子を把握することだけだろうか。(注1)

筆者らは、この登園時の保育者と子どもとのやり取りに疑問をもった。それは、日々繰り返されるやり取りが形骸化し、子どもが育つ大切な場面があるかもしれないことを見落としていないだろうかという点においてである。まずはこのことを説明する。

朝のひとつ、保育者は「今日はどういう状態できましたか？」と子どもに問いかけ、子どもは、今日の自分の状態を自分で確認して答えることになる。ところが、毎朝同じように繰り返されるため、保育者は「元気ですか？」と尋ね、子どもは「元気です」と応えるようなパターンになりがちではないだろうか。そして、このような子どもの反応に保育者も満足していたり、あたかもすぐさま応えることが、やり取りができるようになった成長の姿として認識されたりしていないだろうか。筆者らはこの毎朝のひとつのやり取りを、次のように考える。

子どもたちは、朝登園し、家族以外の他者と出会い、自分の存在を迎えられる。次に自分のことを知りたいという他者に問いかけられ、今日の自分はどうかと自分に問う。そして、ありのままを表現してみると、そのまま受け止められる。受け止められることを通して、自分の状態を認識することもあるかもしれない。このようなやり取りのなかで人との信頼関係も築かれていくだろう。自分をそのまま受け止めてくれる他者の存在がいて、毎日温かく自分を迎えてくれる体験である。また、関心をもって問われ、自分に問い、自分の気持ちや考えたこと、思ったことを表現する体験である。そして表現したことがそのまま受け止められ、表現することに自信をもったり、伝え合う

---

<sup>1</sup> 備前市立香登認定こども園

ことの喜びを体験したりする。ほんのひとときの繰り返しであるが、子どもは日々、他者との関わりのなかで育ち、変化していくのだ。したがって、毎朝繰り返され日常化されがちな保育者と子どもとのやり取りであるが、一人ひとりの子どもには大切なひとときとなることもあるのではないだろうか。そのときの保育者はどのように応答するだろうか。

さて、平成30年施行の保育所保育指針<sup>1</sup>や幼保連携型認定こども園教育・保育要領<sup>2</sup>、そしてこれらの解説の3歳児未満の箇所には、保育者の「応答」に関する記述が随所に見られ、保育指針と同解説書には合計24箇所、教育・保育要領と同解説には合計55箇所に及ぶ記述が見られる。保育者と信頼関係を築き、安定した情緒を育み、言葉の発達はもちろんのこと、人との関わりや周囲についての関心など、あらゆるところに保育者の応答があり、その重要性が示されている。保育指針や教育・保育要領の3歳児以上の項になると応答についての箇所は減るが、幼児期の育ちにおいては、保育者の応答は変わらず重要である。とくに言語で伝え合うようになる3歳児以上になれば、保育指針、教育・保育要領、幼稚園教育要領<sup>3</sup>の「言葉」や「人間関係」の項に示されているように、言葉をはじめとして、表現することの喜びやそれらを介しての他者との関わりが重要なものとなる。教育・保育要領<sup>4</sup>には、「特に配慮すべき事項」のなかに、「園児一人一人が安定感をもって過ごし、自分の気持ちを安心して表すことができるようにするとともに、周囲から主体として受け止められ主体として育ち、自分を肯定する気持ちが育まれていくようにし」とある。園生活のなかで子どもがこのように感じられるように、保育者は応答的に関わらなければならないのである。加藤(2017)<sup>5</sup>は保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領、幼稚園教育要領を読み解き、応答の重要性とともに応答によって子どもに何を育てるのかを認識することの必要性を述べている。

では、これらの子どもの育ちに関わる応答は、いつ、どのように実現されるのだろうか。もちろん園生活の様々な場面においてなされていくだろう。しかしながら、保育者の応答というのは、園生活全体を通して行われるために、その内実を問おうとしても漠然として明確には捉えにくいのかもしれない。応答に関して「情緒的に捉えるのではなく、その内容を具体的な事例で理解するように」との汐見(2018)<sup>6</sup>の指摘は示唆に富む。

さて、保育者の応答についてはいくつかの研究が見られる(竹内,1999<sup>7</sup>;井上,2008<sup>8</sup>;駒ら,2009<sup>9</sup>;淀川,2009<sup>10</sup>;井上,2013<sup>11</sup>;松永ら,2013<sup>12</sup>;梶谷ら,2015<sup>13</sup>;辻谷,2015<sup>14</sup>;中川ら,2015<sup>15</sup>;藤田ら,2016<sup>16</sup>;加藤,2017<sup>17</sup>)。これらは様々な場面での保育者の応答に関する研究で、応答は子どもの育ちに重要な局面をもっていることが指摘されている。ところが、個々の子どもが自分の気持ちを表現したり受け止められたりする関わりや応答について具体的に示したものは見当たらない。

そこで本論においては、個々の子どもに関わる保育者の応答について具体的に検討したい。保育全体においては様々な関わりがあるが、冒頭に述べた問題意識により、朝の健康観察時のやり取りを考察の対象とする。やり取りのなかで、どのような保育者の応答により、子どもはどのように自

分の気持ちを言い表していくかについて検討することを目的とする。手順は以下の通りである。最初に、1) 表現はどのようになされていくかについて論じる。次に、2) 4事例により保育者と子どもとのやり取りを提示し、各々考察する。続いて、3) 保育者の応答について論考し、最後にまとめとする。

なお、事例の親子については、個人が特定されないように配慮すること、記録は研究や研修においてのみ活用することを説明し、本論に掲載することの了承を得た。

## II 表現はどのようにして生まれるか

私たちが自分の思いや気持ちを言い表すのは、どのようにしてなされるのだろうか。ここでは、元シカゴ大学教授で、哲学者兼心理学者のユージン・ジェンドリン博士（1926-2017）の体験過程理論に基づいて論じる。

はじめに、私たちは周囲の状況を漠然と言葉以前にからだで感じているということを考えてみよう。たとえば、ある状況にあつて、身がすくむとか、胸が締め付けられるような感じとか、背筋がぞくぞくするとか、腸が煮えくりかえるようだ、などのからだを用いた言葉で、自分がどう感じたかを表現することがある。まずからだがそのように感じていることに気がついて、それを言い表してみるのである。しかし、まだ明確には表せない。続いて、そこからよくよく考えていくと、どのようなところがそのような感じであるかを認識できることがあるだろう。また、ある状況をどのように思いますか、と尋ねられたときに、問われた瞬間はよくわからないが、どうだろうと自分に問うたり自分に注意を向けたりしてみると、上記のようなからだを用いた言葉が出てくることもあるし、状況についてのイメージなどが立ち現れてきて、言葉になっていくこともある。からだを用いた言葉での表現は1例であるが、私たちは、身体的に漠然と状況を感じながら過ごしているため、何かを表現しようとするときには、自分に注意を向け、そこから言い表すのである。たとえば子どもたちは、感じていること（自分の内面（注2）で体験されているまだ形になっていない感じ）をからだのどの部分で感じているかを見つけることができる（たとえばワーウィック/エレイン,2006<sup>18</sup>;Marta & Erik,2008<sup>19</sup>）。また言葉では難しくても絵や物を用いて表現することができる（たとえばMarta & Erik,2008<sup>20</sup>;土江,2008<sup>21</sup>;Atsmaout,2016<sup>22</sup>）。そして表現することで、子どもたちの体験は進展する（弘中,2005<sup>23</sup>;三木,2017<sup>24</sup>）。

さらに、からだで感じられていることをもう少し拡張して考えてみると、たとえば、私たちは歩いたり座ったり人とすれ違ったりするときに、いちいち距離を測ったり、どのように歩を進めるか、歩いたり座ったりする先は自分を受け止めてくれるだろうかなどと確認したりしなくても、スムーズに行うことができる。これらはからだが生況を暗黙的に理解している例である。以上のように私たちは状況をからだで感じ、それは時間の流れと共にあるので過程である。これをジェンドリン（1962/1997）<sup>25</sup>は体験過程と呼んだ。

次に、上記のプロセスを哲学者ディルタイの体験・表現・理解の解釈学的循環を用いてジェンドリン (Gendlin,1997) <sup>26</sup>が記述しているところを見てみよう。ジェンドリン (Gendlin,1997) <sup>27</sup>によると、体験（自分の内面で感じられていること）は、状況の理解であり表現である。また表現は体験の理解であり、理解は体験の表現である。これをジェンドリンはクモの例を添えて説明している。クモがあなたの前で死んだふりをするのは、危険を避けたいという体験の表現であり、状況（つかまえられるかもしれないという危険）の理解である。また体験（危険を避けたい）を表現（死んだふり）したことは（危険であるという）状況の理解である。このように体験と表現と理解はつながっているのである（()内は筆者の補足）。

この体験・表現・理解のつながりに、自分に意識を向けて言い表す（表現する）ことを加えてみる。たとえば、何かむしゃくしゃして他者に攻撃的になっている子どもがいるとしよう。前述の体験・表現・理解のつながりで考察すると、むしゃくしゃと感じる体験は攻撃性として表現され、それはそのような状況にあることの理解となる。ここで、この体験を、その子にどんな感じか絵で表してもらおうと、赤いクレパスを取って殴るように描いたとする。これは、今の子どもの感じ（体験）の表現であり、そのように表現することは、今の自分の攻撃的な状態は赤の殴り描きのような感じであるという理解になる。側にいる人にとっても、体験の表現（赤色で描いたもの）は、その子どもについての理解になる。つまり、体験・表現・理解に、さらに表現が加わることで、新たな自己理解が生まれると同時に、それを他者と共有できるものになる。自分に意識を向けて表現することは、新たな可能性に開かれるのである。このような象徴化についての詳細は、矢野(2016<sup>28</sup>;2018<sup>29</sup>)を参照されたい。本論では絵で表すのではなく、保育者の応答により、どのように子どもたちの思いや気持ちが言い表されていくかを見ていきたい。

### Ⅲ 事例と事例の考察

以下に示す4つの事例は、ある園での朝の健康観察時の保育者と子ども（事例1以外は保護者も含む）のやり取りである。保育者は、全て同一保育者で、毎朝の健康観察を担当している。当園では、登園時の子どもを8時半から9時までの間、テラスにテーブルを出して受け入れる。子どもと保護者は保育者とあいさつを交わした後、子どもは保護者と離れて（なかには保護者と一緒に）自分の保育室へ行く。健康観察の対象人数は約40人である。以下に提示する4事例は、新年度が始まった4月から8月までの5ヶ月間のものである。事例はその都度当保育者によってノートに記録された。

各事例は、初めに保育者と子どものやり取りを示し、次に事例の概要、保育者の働きかけ、考察の順に記述する。会話のなかのTは保育者、A~Dは子どもを表す。

## 事例 1

A:「おはようございます」「A です」

T:「おはようございます。今日はどうですか?」

A:「……。 (首を傾げてニコッと笑う)」

T:「(首を傾げてニコッと笑う) って感じかな」

A:「うーん、そう。(ニコニコ笑う)」

### 事例の概要

A は 3 歳の女兒である。1 歳時に本園に入園したので園生活は 3 年目になる。保育者は A が 3 歳児クラスに進級した 4 月から関わっており、事例は関わりをもち始めて約 1 ヶ月経た 5 月のある日のやり取りである。A は、普段は活発に行動するが、他者に注目される場面、たとえば、クラスで皆が集まって保育者の話を聞く場面などで、不意に質問をされると、泣いたり、その場にいらなくなって部屋の隅で座り込んだりすることがあった。母親は正規職員であるがシフト制であるためか登降園時刻も不規則になりがちで、朝もイライラしがちであった。

### 保育者の働きかけと母親の様子

年度当初、母親は、毎朝「早く言いなさい、元気でしょ!」と A を急かしていた。A はすぐに応えず戸惑った様子であった。保育者には、A の姿はどう返答したらよいか迷っているように見えた。そこで保育者は、A の言葉が出てくるのを待つようにし、母親の急かしている様子とは逆に、ゆっくりした態度で接するようになった。これは、このような対応を母親にさりげなく見せることで、母親に気づきをもたらすことを意図していた。この日、A が首を傾げる仕草をしたので、保育者はそれを真似て同じようにして返した。そのように動いてみると、何か言いたいことがあるがどうしたらいいか迷っている A の感じが保育者に実感をもって感じられた。母親には「首を傾げているのは、何か言いたいことがあるんでしょうね」と伝え、一緒に待ってもらおうよう働きかけた。すると母親は、以降は毎日、A と保育者のやり取りや A の姿を見守るようになった。

### 考察

A は保育者の問いかけに対し、首を傾げるだけで何も言わない。このような様子を見ると大人は、ぐずぐずしてちゃんと応えられない子ども、言葉で言えない子どもと捉えることも多いのではないだろうか。しかし保育者には、A の首を傾げる仕草や笑顔から、言いたいことが何かあるが、どう表したらいいか迷っている姿に見えた。まだ 3 歳の A には自分の状態を言葉で表すのは難しいだろう。言い表したい感覚はあるが、それに見合う言葉や表現の仕方が見つからないのである。

そこで保育者は急かさないうで待つようにした。事例のある日、A の首を傾げる姿そのままを表し

てニコッと笑って返した。保育者が、Aの身体で表されたふるまいを「こんな感じかな？」とそのまま返してみると、Aはニコニコして「うーん、そう」と応えた。そして同時に、保育者にはAの迷っている感じが確かなものとして感じられたのだ。からだと言葉について探究した竹内（1983）<sup>30</sup>は、相手と同じからだの動きをすることは「相手を理解するひとつの明確な行為である」と述べている。保育者の行為はこのような働きがあったと考えられる。

保育者から返された身体のふるまいを通して、Aは自分をそのままわかってもらえた安心感を感じただろうか。Aの返答には肯定的な感じがある。Aの首を傾げるというからだの表現は、Aの今の在り様を表したものだだろう。保育者は、母親にこの過程を大切にしよう伝えた。からだで表現していることを受け止めたり、言葉になっていくのを待ったりする保育者の姿を通して、母親も子どもの姿を理解できただろう。こうして保育者と母親の肯定的な眼差しによって、Aは安心して自分のペースで表現してもいいということを知っていくかもしれない。

## 事例2

B:「おはようございます」「Bです」

T:「おはようございます。今日はどうですか？」

B:「がんばれます」

T:「がんば れ るんだねえ」

祖母:「元気ですっていいなさい」

### 事例の概要

Bは3歳の男児で、毎朝祖母と登園していた。保育者は4月からBと関わり、事例は5月のある日のやり取りである。Bは、普段は安定して過ごしているが、過度に失敗を恐れたり、初めての場面には無反応に見えたりするようなことがときおりあった。Bの母親は、義母であるこの祖母に子どもの送迎を任せていることに気兼ねをしているようであった。それは保育者が側から見てもよくわかるくらいであった。母親は、義母に迷惑をかけないようにということからか、園生活の準備物を毎日完璧に用意して義母に子どもを預けていた。また母親は、Bが何かトラブルを起こして義母に迷惑をかけることを、一番心配しているようであった。こうした祖母と母親の関係を含む家庭状況をBは漠然と感じ取っているように思われた。

### 保育者の働きかけ

祖母は保育者には敬意をもって接していた。Bに対しては、保育者や他の園児に迷惑をかけてはいけないと強く思っているようであった。そのような祖母の思いは、Bに伝わっているようで、Bにとって祖母は、従わなければならない人と認識されているように保育者には感じられていた。事

例のように、毎朝、祖母は善意で「元気ですっていいなさい」と促すが、それも尊重すべき家庭の姿であるように感じていた。それで、祖母には直接働きかけず、Bの家庭状況を思い、保育者はBの表現をそのまま受け止めるようにした。

### 考察

保育者の問いかけに対するBの「がんばれます」の応えは、意識せずに思わず出た言葉であると思われるが、Bの生き様にとってはぴったりとする言葉なのではないだろうか。子どもがよく使いがちな「がんばります」という主体的な言葉ではなく、「がんばれます」という受身的な表現からは、自分らしさではなく、迷惑をかけないように振る舞うことを要請された姿が表されたように思える。保育者は、思いを込めて表現された「がんばれます」の「れ」を、「がんばれ るんだねえ」と強調して返した。単に「言葉」を受け止めたのではなく、Bを取り巻く状況、状況に投げ込まれているBなど、この言葉に含意されている諸々を保育者は思い、受け止めたのである。このようなBの応答は、ややもすると聞き逃してしまうようなものである。場合によっては単に言い間違いだと思われ、正しい言い方を教えられるかもしれない。しかし、子どもを取り巻く状況を敏感に観察し感じていると、子どもが様々な状況のなかにおいて漠然とそれを感じ、姿や雰囲気、言葉などで表していることに気づくことができるのではないだろうか。そして、そのように表していることを掬い取って応答することは、子どもが自分らしくのびのびと振る舞えるようになる契機としての可能性をもっているのではないだろうか。

### 事例3

C:「おはようございます」「Cです」

T:「おはようございます。今日はどうですか？」

C:「あばれんぼう（暴れん坊）」（少し睨むような目で保育者を見ながら）

T:「あばれんぼう（Cをしっかりと見ながら）、そっか、あばれたい感じがあるの」

C:「(にやにや微笑む)」

保護者:「なにが暴れん坊よ、大人しくしてよね」

T:「暴れたい感じがここにあるんだねえ」

（このようなやりとりを2ヶ月ほど繰り返す。Cは毎日「あばれんぼう」と応える）

C:「おはようございます」「Cです」

T:「おはようございます。今日はどうですか？」

C:「あばれんぼう（少し早口の後、口元がニヤッとする）」

T:「あばれんぼう（早口と口元のニヤツとした感じを真似て）なのね」

C:「そう、あばれんぼう」

### 事例の概要

Cは3歳の男児で、1歳より本園に入園している。多動気味で、他児への攻撃的な行動や威嚇的な態度が見られた。また他児との言葉でのやり取りも難しく、集団のなかではトラブルになることが多かった。母親は他児への攻撃的な行動には厳しく叱責することで抑えるようにしているが、良い変化は見られず困惑した様子であった。

### 保育者の働きかけと応答

保護者(母親)には、「あばれんぼう」という言葉のなかにはたくさんの気持ちが含まれていて、言葉にならない気持ちが「あばれんぼう」という言葉で表現されているのだらうと説明し、理解を求めた。また、母親にもこのCの表現を大切にしてもらいたいと思い、丁寧に育てていきたいと考えていることを伝えた。

Cの日々繰り返される「あばれんぼう」の語感はずいぶん変化した。保育者はその度にその語感を注意深く感じ取り、Cが表すようにそのまま返した。保育者の応答に、Cは若干びっくりした様子であったが、保育者の顔をじっと見ていた(これまでは、保育者の顔をじっと見ることはあまりなかった)。

最初の頃、Cの発する「あばれんぼう」は、何かを発散するような、言い放っているような感じであった。それで保育者はそのまま、言い放つように「あばれんぼう」と返した。Cは何が起こっているのかわからないという顔をした。まさか自分が言ったことがそのまま返ってくるとは思っていなかったらう。しかし、保育者は日々繰り返した。そのうち徐々に言い放つような攻撃的な感じがなくなっていった。このように変化した頃から、Cの他者に対する威嚇的な態度や生活のなかでの衝動的な行動に変化が見られてきた。

以降、言い放つような感じから、毎日の「あばれんぼう」は変化に富むようになった。強い感じの「あばれんぼう」であったり、少しばかり「あばれんぼう」であったり、今の自分の感じを「あばれんぼう」という言葉の語感に反映させて表現しているように感じられた。保育者はその変化を感じ取りながら、その語感のまま返すようにした。やがて、Cは少し恥ずかしそうに表現することが多くなり、保育者はやはり恥ずかしそうにして返した。この頃、Cの他児とのトラブルの要因になっていた攻撃性や衝動性はかなり減少し、集団生活への適応が進んでいった。

### 考察

保育者の問いかけに、「あばれんぼう」と表現したC。母親の「なにが暴れん坊よ、大人しくしてよね」との反応は当然のものだらう。園生活で攻撃性が見られると、母親としては気が気でない。

しかし保育者は、この言葉をCの大切な表現と考えた。そして、母親に理解を求め、この言葉には多くの気持ちが込められているだろうということや丁寧に育んでいきたいことを伝えた。母親は半信半疑であったかもしれない。しかし、保育者がCを理解し、丁寧に関わろうとする姿勢は伝わただろう。

保育者は、毎日繰り返される「あばれんぼう」という言葉の感触を細かく感じ取った。そしてその感触とともに「あばれんぼう」と返した。Cにとって、このようなやり取りは初めての経験だったのではないだろうか。保育者の問いかけに対して「あばれんぼう」と応えることは、正しくない応えだとか、ふざけた反応であると思われることも多いのではないだろうか。あるいは、咎め、叱責されることもあるかもしれないし、まともに取り合ってもらえないかもしれない。しかし保育者は、この言葉を大切なものとし、さらにその語感を感じ取り、Cに返したのである。Cにとっては、自分をそのまま受け止められる経験になったのではないだろうか。Cには何か不安な感じや攻撃的な気持ちが漠然と存在し、それをCなりに言い表したのが「あばれんぼう」であったのだろう。

「あばれんぼう」はCの今の在り様そのものなのである。保育者は、否定も叱責もせず、このことをちゃんとわかってくれたのである。暴れたい感じは、困ったものである。しかし子どもが確かに感じていることを保育者が認めて応答することで、子どもは安心感を得るのではないだろうか。「あばれたい感じがあるの」の保育者の応答に、子どもは微笑んでいる。“よくぞわかってくれた”という感じであろうか。その次に母親は、「なにが暴れん坊よ、大人しくしてよね」と言っているが、それをフォローするように保育者は、「暴れたい感じがここにあるんだねえ」と、「ここ」だね、わかっているよとCに伝えている。この後、攻撃的な語感とともに行動にも変化が見られた。少しずつ「あばれんぼう」の語感が変化していることから、Cが日々保育者に自分の感じを伝えようとしていたことがわかる。

子どもが家庭から園にやってくる朝の時間の関わりは、まさにその日の生活のスタートとなる。母親との分離不安もあるだろうし、新しい生活や友だちとの関係に対する不安もあるかもしれない。おそらく、多くのことや状況に子どもは、知らないうちに投げ込まれている。その不安定な朝の時間に、自分を受け入れてもらえる関わりは、保育者との関係づくりだけでなく、園生活全体に対する信頼に繋がるのではないだろうか。Cにとって、生活のスタートである朝のひとつ、保育者の応答によりそのままを受け入れられ、一日の生活を落ち着いたものにしていったと考えられる。

#### 事例4

D:「おはようございます」「Dです」

T:「おはようございます。今日はどうですか?」

D:「元気です!」

T:「もう一つ聴いていい?Dちゃんの元気をもう少し詳しく教えてくれるかな?」

D:「うーん・・・。(10秒程度沈黙) わからん」

T:「そっか、わからん感じがあるんだね」

#### 事例の概要

Dは5歳の女兒である。4人同胞の次女で、明るく人懐っこい感じでしっかり者という印象である。1歳から当園に通っており5年目になる。保育者はこの年の4月からDに関わっていた。Dは、口数は決して多い方ではないが、年齢相応以上に場に応じた言葉遣いで話すところがあった。母親は2人の弟たちの世話を追われており、そのような母親を気遣ってか、Dは母親に迷惑をかけるないように、自分がしっかりしなければならないと思っているような様子が見受けられた。毎朝、母親の手間を取らせないようにしているのか、「元気です!」と早々と反射的に応えて保育室に向かうのであった。保育者は、過剰に気を遣っているようなDの姿が気になっていた。そこで保育者は生活の様々な場面でDと接し、信頼関係をつくるようにした。事例は5月下旬頃のものである。

#### 保育者の働きかけと応答

保育者は、Dが落ち着いて自分の様子を語れるようになる働きかけを思案していた。ある程度信頼関係も形成されてきた5月下旬頃に、上記の「もう一つ聴いていい?Dちゃんの元気をもう少し詳しく教えてくれるかな?」という問いかけを投げかけてみた。するとDは、これまでの反応とは異なり、じっと何かを考えたり感じたりしているような様子になった。保育者は、Dのじっと探っている“間”を丁寧に扱いたいと考えた。そこで母親には、何かを表そうとしていると考えられるのでそれを大切に育みたいということと、Dが黙っているときは何も声をかけず見守って欲しいことを伝えた。

それから毎朝、上記の問いかけをしていくと、1週間程度「うーん・・・わからん」を繰り返した。ところが、今度はこの「うーん・・・わからん」の応答が定着してくるようになってきたのだ。保育者はDの応答を促すために、新たに次の問いかけを一つずつするようにした。これらの応答は、まだ言葉になっていない感じに問いかけ、言葉になっていくことを促す応答である(池見,1995<sup>31</sup>; Marta&Erik,2008<sup>32</sup>)。

「うーん・・・わからん感じはどこで感じているのかな」

「うーん・・・わからん感じはDちゃんに何かお話してくれているのかな」

「うーん・・・わからんって言ったときに何かからだに感じることもあるかな」

Dは新たに問いかけられ、4日間は「うーん・・・わからん」と応えていた。じっと考えている

ような時間は、長くなったり短くなったりした。保育者はできるだけ D が「うーん・・・」とじっと探している感じを共に感じるようにした。この問いかけを始めてから、D は「わからん」と応えて早々に保育室に向かうことはなくなった。「うーん・・・」と何かを探し、何かを見つけようとしている雰囲気が保育者にも感じられるようになった。すぐに言葉は見つからなかったが、この「うーん・・・」という“間”は大切な営みであるように思えた。他者から押し着せられた言葉や、形式的な言葉で応答するのではなく、自分から発しようとしているものだからである。この大切さを知ってほしいと思い、保育者は「わからんの前の感じ（言葉になる前の感覚）を大切にしてくれ」と声をかけて保育室へ送っていた。

そして5日目のことである。

T:「うーん・・・わからんっていったときに何かからだに感じることもあるかな」

D:「なんか・・・楽しみな感じ」

T:「楽しみな感じなんだね。うーんの後には、楽しみな感じがあったんだね」

D:「(ニコニコ笑顔)」

一緒に見ていた母親が「Dちゃんの気持ちが言えたね、ママもうれしくなった」と手を引いて保育室へ向かった。

その後、Dは、「うーん・・・」という“間”を楽しみ、味わうような感じで、「あったかい感じ」「しんどい感じ」「曇り」「晴れ」と天気にととえるなど、その日の朝の自分の状態（気持ち）を伝えてくるようになった。

また、この取り組み以降、Dの様子に変化したことが担任保育者から伝えられた。担任保育者は、「おっとり感が出てきた」と表現した。さらにDが2～4歳のときに関わっていた保育者たちも「本当はDちゃんってこれくらい呑気さがあったよなあ」とDの変化を述べた。他に気を遣いしっかりしているという側面だけでなく、大らかでゆったりとした姿が現れてきたことを良い方向として受け止めていた。

## 考察

Dの他者へ接する態度は、5歳児とは思えないほどしっかりしていた。園での生活も5年目になるため、朝の場面では、「元気です!」と元気に応えることが、この場面にとって一番適した行動と判断し身につけ、反射的にあいさつをしていたと思われる。保育者はDのこうした適応が返って気になっていた。

そこで、保育者は「もう一つ聴いていい?Dちゃんの元気をもう少し詳しく教えてくれるかな?」という問いかけを行うことにした。Dにとっては思いがけない問いかけになったであろう。5歳のDは、一生懸命応えようとした。問いかけられると、「私は・・・」と内面に意識が向けられる。

それが、「うーん・・・」という“間”である。このときに、大人が急かしてしまうと、子どもが見つけようとする“間”はなくなってしまう。そこで保育者は、意図していることを母親に説明し、見守るという関わりをしてもらうよう依頼した。

しかし、応えようとしたものの、Dは「わからん」と伝えてきて、そのうち、このやり取り自体が定着しそうになった。そこで保育者は、Dの応答を促すために、新たな問いかけをするようにした。「わからない」感じそのものをもう少し聴いてみるのである。

「うーん・・・わからん感じはどこで感じているのかな」

「うーん・・・わからん感じはDちゃんに何かお話してくれているのかな」

「うーん・・・わからんって言ったときに何かからだに感じることもあるかな」

この問いかけはDの助けになったようで、Dのじっと感じようとする取り組みの様子に変化が見られた。自分の内面にふれ、自分の今の状態を見つけようとしていったのである。何かを表現しようという“間”に保育者が共にいて待つことで、Dも安心して感じる事ができただろう。とうとうDは「楽しいな感じ」と表現することができた。朝園にやってきたときの園生活に対する期待や、何が起こるか分からないワクワク感を「楽しいな感じ」と表現したと思われる。Dは、これまで自分が感じていることが何かわからず、またどのように言い表したらよいかもわからずにいたが、感じていることに注意を向けることで、自分の感じを言い表すことができたといえる。同時に、自分は今このような感じだと自分で理解することになっただろう。もちろん、保育者も母親もDの“今”を理解することとなった。母親は根気よくこの取り組みを見守り続け、Dの発した言葉を喜んだ。「Dちゃんの気持ちが言えたね、ママもうれしくなった」と伝えている。

Dは、5年間の長い園生活もあってか、周りの状況や保育者、母親の意向に合わせて自分の行動や言葉を選ぶ傾向が強くなっていったと思われる。むしろ、そういった側面を周囲の大人が褒めたり喜んだり期待したりすることで、Dは一層そのようにふるまうことになってしまったのかもしれない。本事例での取り組みは、問いかけに対してすぐに応えなくても、自分の感じや状態を“何かな”とゆっくり探していいのだという体験、共にいてくれる保育者の元で安心して言い表せたという体験、今日の私はこんな感じなのだという自己理解の体験になったのではないだろうか。それが、Dの変容（私は自然に感じる私でいい）に繋がったのではないだろうか。

#### IV 保育者の応答の可能性

以上、事例より、子どもの姿に保育者がどのように応答し、どのように子どもが反応していったかを見てきた。次にこれらの事例から保育者の応答について論じたい。

## 1. ミラーリングという応答について

事例の保育者の応答を見ると、子どもの普段の様子や家庭の状況などの背景を考慮に入れていることはもちろんであるが、子どもの表したことに保育者自身が何かを感じ、子どもの姿や仕草、言葉を伝え返していることがわかる。そのやり取りを概観してみよう。

まず事例1のAは、保育者の問いかけに首を傾げてニコッと笑った。すかさず保育者は同じように首を傾げてニコッと笑って返すと、Aはニコニコ笑った。事例2の「がんばれます」というBには「がんばれるんだねえ」と同じ音で返している。事例3では、「あばれんぼう」というCに、「あばれんぼう。そっか、あばれたい感じがあるの」と返し、Cはにやにや微笑んだ。そして保育者はCに「ここにある」と指し示し、その感じの存在を認めている。その後保育者は、日々変化するCの「あばれんぼう」の語感を感じ取り、同じようにして返していった。Cには行動の変化が見られた。事例4では、Dの「わからん」という言葉ではなく、「わからん感じがあるんだね」とわからない感じを内面を感じていることを伝え返している。これらの応答は、ミラーリング（映し返し）と呼ばれ、とくに子どもとの応答には有効であるとされている（Marta & Erik, 2008<sup>33</sup>）。同じ言葉を繰り返す応答は、単純で簡単な応答という誤解が見受けられるが（たとえば、樟本ら, 2002<sup>34</sup>）、言葉の発達を促すという側面（中川, 2003<sup>35</sup>）だけでなく、以下に論じるように子どもの内面の育ちにおいて重要な局面をもっている。

たとえば、児童心理療法家のマルタ・スタペルツ（Marta Stapert）（2008）<sup>36</sup>は、子どもが自分の内面を感じ、そこから言葉にしていくことで、物事への対処の仕方や解決の方向性を自分自身で見つけることができると主張した。したがって、大人は指示したり解決策を示したりするのではなく、子どもが自分で探索できるように、ミラーリングの応答をするのである。では、ミラーリングの応答とは、おうむ返しといわれるような、単に子どもの発した言葉を真似して繰り返すものであろうか。事例の応答を見ても、そのように単純ではないことがわかる。スタペルツ（2008）<sup>37</sup>によれば、ミラーリングを行うには、子どもをよく観察して非言語のメッセージに気づくことが大切で、伝え返すのは、気持ちや、行動、大事なところ、感情の質感、目に見えた変化、発見したこと、子どもの行動の肯定的な部分などである。さらに、ミラーリングの応答を行うときには、大人自身がそのときどのように感じているかに気がついておくことも重要なこととして挙げられている。本論の事例では、たとえば、Cの「あばれんぼう」の言葉に、保育者は「言い放っている感じ」を感じている。また、Bの「がんばれます」の言葉に対して「がんばれるんだねえ」の「れ」を強調して返したときには、Bの生きている状況に何ともいえない哀しさのような感じを保育者自身も感じていたのではないだろうか。言葉の周辺に含意されている感じを感じたり、仕草や表情、佇まい、その場の雰囲気などから、何かを感じたりすることがある。こうした大人自身に感じられている感じに気づいて応答し、子どもがそれを受けて応答し、そこにまた何かを感じたり表したりという相互作用が応答のなかで生じているのである。

次に、このようなミラーリングの応答に対して、子どもにはどのようなことが生じているかを見てみよう。前述したスタペルツ (2008) <sup>38</sup>の著書のなかには多くの実践例が記されており、これらに依拠してどのような体験かを述べていく。1つ目に、自分が発した言葉や行動などがそのまま返ってくることで、子どもは自分の表したことや今の気持ちがあるがままにわかってもらえたと感じることができる。それは、否定や批判などの言葉やそれを表すような表情ではなく、感じていることをそのまま伝えられるからである。2つ目に、表したときにはまだ意識されていなかった言葉などが相手から返されることで、表情やジェスチャーなどを目で見て、あるいは音やリズムを聴いて、自分の状態を認識できることもある。3つ目に、返された言葉によって、本当にそう感じているかを再確認することができ、次の新たな言葉（思いや考え）が生まれてくることもある。やり取りが進み、新しい気づきが生まれたり、自分の状況や気持ちを自分で理解したりするのである。ミラーリングの応答の効果について、さらなる詳細は字数の都合で省略するが、スタペルツ (2008) <sup>39</sup>の事例を検討した矢野 (2014) <sup>40</sup>を参照されたい。また、ミラーリングはリフレクションとも呼ばれ、心理療法において種々研究されてきたが、これについては河崎 (2014) <sup>41</sup>や矢野 (2014) <sup>42</sup>を参照されたい。

以上のようにスタペルツはミラーリングの具体を示しているが、子どもの育ちの点においてミラーリングの応答にどのような意義があるかについて次に論じる。まず、発達障害の子どもたちについて多くの論考がある小林 (2017) <sup>43</sup>は、乳児にミラーリングを行うことで、乳児が自分のなかに起こった情動の変化を、意味をもったものとして認識できるようになると述べている。また、心を育むためには（乳児に限らず）、情動の動きに適切な言葉で映し返し、情動を形あるものにしていくことが大切であると主張している。つまり、私たちに感じられている感じは、言葉以前で漠然としているため、適切な言葉が与えられることで、混沌とした感覚があるまとまりをもったものとなり、自身に認識されるのである。したがって、映し返す大人側には、観察しつつ子どもの発したことに調子を合わせて受け取り伝え返すことが必要であろう。もし何も応答がなかったり、観察のなされない大人の解釈や思い込み、調律のなされない言葉などが返ってきたりしたならば、子どもは自分が何を感じているかわからなくなってしまうだろう。また、自分が感じたこととかけ離れた言葉が返ってくる場合は、自分が感じていることへの信頼が育まれないであろう。子どもが感じていることと返ってくる言葉がずれることの弊害を、たとえば大河原 (2015) <sup>44</sup>は感情コントロールを育てる上で問題があることを指摘し、適切な応答の重要性を主張している。

続いて認知神経科学の分野において、乾 (2013) <sup>45</sup>が乳児へのミラーリングの役割について説明している。乾 (2013) <sup>46</sup>によれば、養育者の情動的、反射的なミラーリング（養育者の表情など）によって、乳児は、ある感情によって引き起こされた自分の表情を知り、自分の情動状態を知っていく。つまり、子どもは、映し返される関係のなかで、自分が表していることを知り、自分の状態を知っていくのである。

言語以前に感じられている感覚は、言葉や動き、ジェスチャーなどが与えられて形あるものになり、認識される。同時に、そのまま伝え返されることは、自分の在り様を、そのまま聴いて分かってもらい、受け止められる体験となる。自分への肯定感や信頼感につながる体験になるのである。

以上、考察していくと、ミラーリングの応答がなされることで、自分や状況についての理解や気づきの体験、受け止められ分かってもらえる体験、他者との感情や理解の共有体験が可能になるといえる。さらにミラーリングの応答に注目すると、子どもの発した言葉や仕草、表情を映し返すだけでなく、それらから保育者に身体的な感覚が生じ、応答に影響を及ぼしていることがわかる。では次に、応答における身体性について論考を進めていく。

## 2. 応答における身体性

まずは保育のなかでの身体に関する考察を概観してみる。保育者の身体のあり方について論考した榎沢（1997）<sup>47</sup>によれば、保育者は、子どもの身体の「志向性」を感じ、その瞬間に子どもへ身体的に応答する。このとき、子どもの身体がどこに向かっているか、その目的や対象について保育者は明確に把握できているわけではない。しかし、意識することなく、「相互的なやり取りの流れに身を任せ」自然に動いていると論じている。このことを榎沢（1997）<sup>48</sup>は、トランポリン上での出来事を例に挙げて説明している。保育者がある子どもと一緒にトランポリンを跳んでいるときに、子どもがわずかに保育者に向けて両手を差し出し、瞬間的に保育者は自分の手を差し出して子どもの手を受け止めた。このとき保育者は、子どもの手が具体的に何をしようとしているかを明確に把握して応答したわけではなく、子どもの動作を知覚した瞬間に保育者の身体は動いたのだと説明している。

つまり保育者は、何がどうであるかと把握する以前に、子どもの身体がどこに向かって何を目的にして動こうとしているかを感じ取り、自らの身体を動かして反応しているのである。このような保育者の身体的な応答については種々の研究が見受けられる（たとえば井上, 2008<sup>49</sup>; 駒他, 2009<sup>50</sup>; 砂上, 1999<sup>51</sup>:2000<sup>52</sup>; 松永, 2013<sup>53</sup>; 梶谷他, 2015<sup>54</sup>）。さらに宇田川（2007）<sup>55</sup>は、発達障害をもつ子どもとのやり取りにおいて、子どもに「なってみる」という子どもの行為を模倣する関わりによって、子どもとの関係がつけられ、子どもが変化していった例を挙げている。宇田川（2007）<sup>56</sup>を含め、上記の種々の研究では、身体の相互のやり取りや、認識以前に子どもの関心や動きに合わせて動く保育者の身体、子どもの体験と同じ体験をする保育者の身体などが、子どもとの関係や子どもたちの場を豊かにするものとして働き、子どもの育ちを促進する重要な応答となることが論じられている。

これらの研究にあるように、言語表現だけでなく身体的な表現が多い幼児期の子どもには、保育者の身体的な応答が機能すると考えられる。本論では、さらに身体的な応答からどのようなことが

生み出されるかを考察したい。もう一度、事例をふり返ってみよう。事例1では、保育者はAの何か緊張感のある様子を思い、言語化を急がせないように心がけていた。そのような思いもあったからか、あるとき子どもの身体の動きに合わせて、身体の動きで返した。すると、Aが何か言いたいことがあるがまだよくわからない“迷い”をもっていることが保育者の内側で、つまり身体を伴って明確になった。Aの生きられた在り様が身体で表され、それを保育者も体験したときに、子どもに対する理解が進展したのである。事例2では、「がんばれる」の「れ」に含まれた意味のある感覚を感じ、子どもの生きている背景を包み込んで保育者はその言葉を返した。同様に事例3でも、「あばれんぼう」の語感を感じ、それに合わせて、身体を同調させて返し、子どもとのやり取りを続けた。事例4では、Dの「うーん・・・」という“間”を共に感じ、Dの内面に応答している。これらから、保育者が自身の感覚に注意を向け、感じられた身体的感覚を大切にしていれば、保育者の理解が進展したり、子どもにも相互的に働いて変化したりすると考えられる。したがって、保育者の自然と動く身体という側面だけでなく、子どもの身体的な感覚に注意を向け、保育者も自身の身体的な感覚に注目して応答することで、子どもも自分に注意を向けることができ、内面に感じられていることから生み出されていくプロセスが促進されていくのではないだろうか。このことは、保育者の身体と子どもの身体の相互作用を生じさせ、子どもの表現を支えていくのではないだろうか。

## V まとめ

乳児期から幼児期・児童期にかけては、子どもは自己を発揮して自己を形成していく。ところが、集団保育では、集団であるがゆえに集団生活や社会適応に重点が置かれ、いつの間にか子どもは自分のことをないがしろにされ、集団維持を求められる傾向にあるのではないだろうか。自己の表現を必要以上に抑えて集団の方向に合わせることで「成長」と捉えられる向きもあるだろう。ときに子どもは、そういった状況に過剰に適応しようとしていることもあるかもしれない。自分らしい表現は自分らしく生きる姿へつながる。日常の保育者とのやり取りを通して、子どもが自分に注意を向け、感じられたところから言葉にしていくことは、自分と対話しながら、自分で選んで自分で考えていく力を育てていくことになるのではないだろうか。

### 注

1. 本論文では、子どもの気持の言語化を考察するため、3歳以上の幼児を考察の対象とする。
2. 体験過程理論においては、私たちに感じられていること（感じ）は状況に開かれているので、外面（外側）対内面（内側）のよう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、内面で感じると表記する。

## 引用・参考文献

- <sup>1</sup> 厚生労働省：『保育所保育指針』フレーベル館、2017年。
- <sup>2</sup> 内閣府、文部科学省、厚生労働省：『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館、2017年。
- <sup>3</sup> 文部科学省：『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017年。
- <sup>4</sup> 前掲書
- <sup>5</sup> 加藤由美「保育方法としての『応答』のあり方について—『幼稚園教育要領』・『保育所保育指針』・『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の観点から—、『新見公立大学紀要』第38巻2017年、89-96頁。
- <sup>6</sup> 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 特集保育の場から考える新指針・新要領』ミネルヴァ書房、2018年、2-8頁。
- <sup>7</sup> 竹内里絵「応答的保育に関する研究—保育者の言語的応答の変容—」、『日本保育学会大会研究論文集』47、1994年、708-709頁。
- <sup>8</sup> 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。
- <sup>9</sup> 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。
- <sup>10</sup> 淀川裕美「2-3歳児と保育者との言葉を用いた二者間対話分析—保育者が2-3歳児の発話行為を受容し応答した場面に着目して—」、『家庭教育研究所紀要』No.31、2009年、26-35頁。
- <sup>11</sup> 井上知香「保育実践における計画観の再考—保育者の応答的かかわりに着目して—」、『子ども学研究紀要』創刊号2013年、2-11頁。
- <sup>12</sup> 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。
- <sup>13</sup> 梶谷恵子、湯澤美紀他「保育者としての成長を支えるわらべうたを核とした教育実践の取組—応答する身体性の育成を目指して—」、『保育士養成研究』第33号2015年、31-40頁。
- <sup>14</sup> 辻谷真知子「4歳児の『許可を求める発話』に見られる規範意識—判断基準としての他者参照—」、『保育学研究』第53巻第1号2015年、31-42頁。
- <sup>15</sup> 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。
- <sup>16</sup> 藤田智子、大桃伸一「保育者が乳幼児と信頼関係を築くためのかかわりに関する事例研究—社会的参照を手がかりとして—」、『人間生活学研究』第7号2016年、67-74頁。
- <sup>17</sup> 前掲書
- <sup>18</sup> ワーウィック・バドニー/エレーン・ホワイトハウス『ワークブック おこりんぼうさんとつきあう25の方法』藤田恵津子訳 明石書店、2006年、63-76頁。
- <sup>19</sup> 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・スタペルト&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。
- <sup>20</sup> 同上
- <sup>21</sup> 土江正司『こころの天気を感じてごらん』コスモス・ライブラリー、2008年、参照。
- <sup>22</sup> Perlstein, A. *KOL-BE Focusing and Self-Healing A Focusing Tool For Daily Living.* 2016, p. 4
- <sup>23</sup> 弘中正美「遊戯療法における治療メカニズムについて」、『明治大学人文科学研究紀要』第56巻2005年、209-224頁。
- <sup>24</sup> 三木健郎「こどもとの関わりのなかで、どのようにこどもフォーカシングを生かせるか」第1回アジア・フォーカシング国際会議発表資料、2017年、参照。
- <sup>25</sup> Gendlin E.T. *Experiencing and Creation of Meaning. A Philosophical and*

---

*Psychological Approach to the Subjective.* (Northwestern University

Press: Evanston, Illinois, 1997 初版は 1962) 参照。

- <sup>26</sup> 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, 1997). p.41.
- <sup>27</sup> 同上
- <sup>28</sup> 矢野キエ「前概念的な体験過程を言い表すことー子どもフォーカシングにおける象徴化についてー」、『大阪キリスト教短期大学紀要』第 56 集 2016 年、1-17 頁。
- <sup>29</sup> 矢野キエ「体験はいかに進展するかーフェルトセンスとシンボルの相互作用についてー」人間性心理学研究第 36 巻第 1 号 2018 年、45-56 頁。
- <sup>30</sup> 竹内敏晴『子どものからだことば』晶文社、1983 年、28 頁。
- <sup>31</sup> 池見陽『心のメッセージを聴く』講談社現代新書、1995 年、参照。
- <sup>32</sup> 前掲書、参照。
- <sup>33</sup> 同上、参照。
- <sup>34</sup> 樟本千里、山崎晃「子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性ー担任保育者と教育実習生の比較を通してー」、『保育学研究』第 40 巻第 2 号 2002 年、90-96 頁。
- <sup>35</sup> 中川信子『子どものこころとことばの育ち』大月書店、2003 年、128-129 頁。
- <sup>36</sup> 前掲書、参照。
- <sup>37</sup> 同上、参照。
- <sup>38</sup> 同上、参照。
- <sup>39</sup> 同上、参照。
- <sup>40</sup> 矢野キエ「子どもたちへのよりよい関わりを考えるー子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。
- <sup>41</sup> 河崎俊博、池見陽「非指示的心理療法の時代に観られる Carl Rogers の Reflection という応答」、『関西大学臨床心理専門職大学院紀要』第 4 号 2014 年、21-30 頁。
- <sup>42</sup> 前掲書
- <sup>43</sup> 小林隆児「こころの治療の核心は何か」、『西南学院大学人間科学論集』第 12 巻第 2 号 2017 年、173-197 頁。
- <sup>44</sup> 大河原美以『子どもの感情コントロールと心理臨床』日本評論社、2015 年、11-39 頁。
- <sup>45</sup> 乾敏郎『脳科学からみる子どもの心の育ち 認知発達のルーツをさぐる』ミネルヴァ書房、2013 年、53-55 頁。
- <sup>46</sup> 同上
- <sup>47</sup> 同上
- <sup>48</sup> 同上
- <sup>49</sup> 前掲書
- <sup>50</sup> 前掲書
- <sup>51</sup> 砂上史子、無藤隆「子どもの仲間関係と身体性ー仲間意識の共有としての他者と同じ動きをすることー」『乳幼児教育学研究』第 8 号 1999 年、75-84 頁。
- <sup>52</sup> 砂上史子「ごっこ遊びにおける身体とイメージーイメージの共有として他者と同じ動きをすることー」『保育学研究』第 38 巻第 2 号 2000 年、41-48 頁。
- <sup>53</sup> 前掲書
- <sup>54</sup> 前掲書
- <sup>55</sup> 宇田川久美子『『共に』の世界を生み出す共感ー自閉傾向のある子どもの育ちを支えたものー』、佐伯胖編『共感 育ち合う保育のなかでー』ミネルヴァ書房、2007 年、74-108 頁。
- <sup>56</sup> 同上