

関わりのなかで子どもを理解すること

—保育者の応答と子どもの表現—

矢野キエ

I はじめに

子どもと関わる上で、子どもを理解することは欠かせない。教育・保育においては、「子ども理解」「幼児理解」と称され、例えば、文部科学省（2019）¹によると「一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとする」とされている。子どもを援助するにはもちろんのこと、環境を構成するにも具体的な保育計画を立てるにも実践するにも「子ども理解」「幼児理解」無くしては成立しないとされ、保育を行う上での出発点であり基盤でもあると考えられている。そのため「理解」を巡っては、種々幅広く論考がなされている（例えば、岡田, 2005²、岡田・中坪, 2008³、中坪他, 2011⁴、中西他, 2013⁵、上村, 2015⁶、上村, 2016⁷、上山・杉村, 2018⁸、岩田・大豆生田, 2018⁹、片山, 2020¹⁰）。

子どもたちは日々、様々な状況のなかにおいて人やもの、こと、と関わり、経験し、心を動かし変化している。保育者はまさにそこにいて、ともに生活し子どもと関わっている。しかし、子どもたちが何をどのように感じているかは大人にはなかなかわからないことも多い。そのため大人は、子どもの表情や行為を観察し、あらゆる状況を含めて客観的に推察によって理解しようとする。あるいは、例えば「楽しかった」「嬉しかった」と子どもたちから経験したことの感想が伝えられた場合には、そのまま「楽しかった」「嬉しかった」経験として理解されるだろう。このときも、各々の子どもたちの表情の違いや生き生きとした感じは伝わってくるが、どのようにそのことを経験しているかなどの、具体や個別性を尋ねることはあまりないのではないだろうか。つまり、子どもとともにいると、一人一人の楽しさや悲しさの表情も、何かに心打たれた様子も少しずつ異なっていることは感知されているにもかかわらず、子どもたちの個別の体験（感じていること）（注1）の詳細はあまり問題にされないのではないだろうか。一方で、子どもの個々の行為や様々な表現からは、子どもが何か感じているだろうということは見て取れ、そこに含まれる複雑さなどが自ずと伝わってくるということも経験されているだろう。そのため、私たちはそれを「内面」と言い表し、子どもの「心の世界」「内面」の理解として重視する。つまり「内面」は個別のものと認知されている。ところが、この場合も「客観的な」理解に留まるのではないだろうか。

こうした子どもの理解については、鯨岡（2013¹¹, 2015¹²）が理解のあり方そのものを問い、子どもと保育者が互いに影響し合い、間主観的に生じていることに注目することを提唱した。鯨岡（2015）¹³は、関わりの当事者である保育者を排除する従来の方法を批判し、間主観的に起こる場を「接面」と名付け、エピソード記述によって可視化することで、理解を深められるようにした。

関わるというところには、関係が繰り出され、常に相互作用が生じている（注2）。本論文においては、互いに影響し合う関係のなかで、感じられることは変化し、意味が創られ理解が生まれるという体験過程理論に立脚し、保育者が子どもとともにいて、関わりのなかでどのように理解が成立していくかを問う。具体的には、保育者と子どもたちの直接的なやり取りを掲示し、どのようなやり取りがなされているか、どのような応答が繰り出され、子どもが感じていることを言い表し、理解が生じていくか、を検討したい。手順は次の通りである。1) まずは、体験過程理論における理解について述べ、2) 次に、子どもと保育者のやり取りの3事例を挙げ、それぞれについてどのような応答のなかで、子どもが体験を言い表し、理解されていくかを考察する。3) 最後に、理解の可能性について言及する。

II 理解について

保育の営みにおいて、子どもと関わりながら私たちは子どもをどのように理解するのだろうか。それは、目的によって異なるかもしれないが、多くは、子どもの様子や反応、行動を見て、子どもはどのように感じているのだろうと判断、推測し、評価の材料や関わりの指標にするのではないだろうか。つまり、子どもが感じていること、について私たちは理解しようとするのである。ときには子どもを取り巻く背景を知ることにも役に立つ。それによって子どもの行動の意味を探り適切な関わりに繋げられることもある。この場合も大切なのは、その状況において、子どもがどのように生き、感じているか、に注目することである。なぜならその子どもに、まさに私たちは関わるからである。

前述したように本論文においては、体験過程理論に依拠して、理解について論じていきたい。そこでまずは、体験過程理論について概略を述べる。体験過程理論は、哲学者、兼心理学者、心理療法家であった Eugen, T. Gendlin(ユージン・ジェンドリン 1926-2017)によって構築された現象学に基づいた理論である。体験過程理論（Gendlin, 1997a）¹⁴では、私たちは様々な状況のなかで、種々のこと、もの、人に影響を受け、相互作用しながら生きており、その状況を身体で感じていると考察する。身体で感じているというのは、まだ言葉では明在的になっておらず、暗黙的に感じられているという意味である。身体的に感じられている暗黙的な感じは、自身に注意を向けることで、暗黙的なところから言葉になっていく。

例を挙げてみよう。例えば、恩師のお祝いに参加したとする。次の日にお祝い会はどうでした

か？と聞かれると、咄嗟に私たちは、「よかったですよ」「いい会でした」などと言葉にするだろう。その会についてもっと話そうとすると、場所や人数、会の形式などを説明するかもしれない。これらも大切な情報ではあるが、聴き手には会の概略はわかるものの、出席した当人にとってどのような経験であったかはわからない。当人にとっても、出席した会についての個別の意味合いは伝えられていない。それで今度は「どんなふうによかったですか？」「いい会というのは、どのようなところが？」と聴き手に尋ねられると、大抵少しの沈黙が生じ「そうですねえ・・・」に続いて、「恩師が大変元気で嬉しく思いました」「前向きな姿に励まされました」と当人の経験が語られる。さらに語っていくと、お世話になったことや厳しく叱られたことなど様々なことが思い出されるかもしれない。「そういえば、～のときには、なんと言ったらいいのか～でしたね」「別のときは～」と話題は尽きないだろう。恩師との出会いまで話が進むと、話し手自身の生きてきた道筋に思いが馳せられるかもしれない。

このように「よかった」「いい会」という言葉には、まだ言葉になっていない多くの豊かな意味が含まれている。それは、語りながら形になっていく。つまり、自身に注意を向けることで、暗黙的に感じられているところと言語が相互作用しながら象徴化（ここでは、言語化）し、新しい意味が創造されていくのである。上記のように話していくと、例えば、恩師にどれだけお世話になり、今の自分があるかということに改めて実感したり、思っている以上に、恩師やそれに纏わることに影響を受けている自分に気がついたりするかもしれない。新しい自己理解が生まれるのである。

これらのプロセスは次のようにも考察される。すなわち、私たちが体験していること（身体的に感じていること）が言葉などで表現され、新しい理解を生むといったように、体験、表現、理解のプロセスが進展していくのである（注3）。ジェンドリン（Gendin, 1997b）¹⁵に依拠して子どもを例に説明してみよう。子どもが羊牧場に行き散策している場面を想像してみよう。散策中に、ある場所で目の前を数匹の羊が横切るのに出会い、子どもは驚いてとっさに立ち止まったとする。このときの様相を見てみると、立ち止まったのは、まさに驚き（体験）の表現であり、止まらなければ危険であるという理解でもある。驚いているのは表現であり、今自分は驚いているという理解でもある。つまり、体験、表現、理解が相互作用するのである。また、理解が生じると、同時に、体験は変化し表現される。例えば、大丈夫だとわかる（理解）とほっとして（体験）顔も緩む（表現）。もっと離れた方がよさそうだとわかる（理解）とドキドキしながら（体験）後ずさりする（表現）。体験、表現、理解が推進していくのである。

子どもたちは日々の経験のなかで様々な感じ、心を動かしているだろう。しかし、経験しているときにはいちいち言葉にはしていない。聴いてくれる人がいて、経験したことをふり返り、言い表していく。上述のように、その体験（感じていること）を言葉や動作で言い表すことで、経験の新たな側面に気がついたり、自己理解が生まれたりする。当人だけでなく、聴いているもの、

つまり保育場面では、保育者、周囲の子どもたちも、当の子どもがどのようにそのことを感じているかを理解するのである。本論文においては、ふり返って言い表していく、その生のプロセスがどのように形つくられ、理解が生まれるかを見ていきたい。

Ⅲ 事例について

次に掲示する事例について説明しよう。筆者らは、丁寧な応答やどのように子どもたちが感じていることを言い表していくかを探るために、クラスごとに降園前のふり返り活動を試みている(矢野・三木, 2019¹⁶; 矢野, 2020¹⁷)。およそ 10 分程度の時間を取り、その日に行ったことをふり返って互いに聴き合うのである。保育者は子どもがどのように感じているかに注目して応答する。ふり返り活動は毎回担任保育者によって録画され、担任が文字化して記録している。この活動のなかから 3 事例ほど掲示する。逐語化された記録のうち 2 事例は、筆者が動画より再度の確認を行った。1 事例は、本園の保育教諭と筆者が再度確認した。

倫理的配慮に関しては、録画撮影、その使用等は、研修や研究のためであることを保護者に文書で説明し、書面での承諾を得た。

Ⅳ 事例と考察

1. 事例 1

以下の事例は、5 歳児クラスの逐語記録である。T は担任保育者(以下、担任)、A は子どもを表す。【】内は、担任の内省報告より筆者がまとめたものである。斜体部分は筆者の解説、()内は補足である。下線部分は伝え返しの応答、波線はオープンな問いかけを表す。

A は、その日遊んだ鬼遊び「ケイドロ」を話題に取り上げ、初めに、今日は宝を全部取れたことが嬉しかったと話した。担任が「全部宝を取れたのが嬉しかったんだ」と伝え返すと、数人がこの鬼遊びのことについて口にした。担任は、A に、宝を 3 つ(全部)取ったときの気持ちはどうだったかと尋ねるが、またしても、他の子どもらがこのことについて話し出した。A は黙ってこれらを聴いていた。担任は、A の話を聴きたいからと断って、彼らの話を止め、A に問いかけた。

T1 : A ちゃんどう？

A1 : 嬉しかった。

T2 : 嬉しかったんだ。嬉しいとき、どう？どんな感じがした？

嬉しさはどんな感じの嬉しさか、その詳細を尋ねている。子どもによって、嬉しさの質感

は異なるからだ。

A2：飛び跳ねそうな感じがした。

T3：飛び跳ねそうな感じがした？やったーって？（他の子どもたちに向けて）嬉しいときって飛び跳ねそうな感じ、するよね。（再びAの方を向いて）Aちゃん、そんな感じがしたんだ。

A3：うん。

【担任は、このときのAの頷きが「パツとしない」と感じた。すぐさま前回の鬼遊びでのAの様子が浮かんだ。Aは鬼に捕まったときに泣いていたのだ。そこで、このときとの違いを聴いてみたいと思った】

T4：今日、Aちゃん、初めて泥棒さんで勝てたよね。今までした「ケイドロ」と何か違う感じした？

A4：えっと、えっと、いつもとちょっと違う感じがした。

T5：いつもとちょっと違う感じがした（囁みしめるようにゆっくり言う）。ちょっと違う感じってどんな感じ？

担任はAの発言をどうということだろうと思いながら伝え返しているようだ。そして「ちょっと違う感じ」について尋ねた。

A5：えっと、嬉しい感じが、ちょっと、違う感じ。

T6：嬉しい感じがちょっと違う。その嬉しいのは、なんかちょっと大きい感じ？大きい、小さいっていうのではなく、なんかあったかいとかなんかそういう、私だったら嬉しいときは、なんかこう、あたたくなったりとか、さっき言ったみたいに飛び跳ねそうになったりとか、そんな感じになるけど、その、ちょっといつもと違う感じっていうのをもうちょっと聴きたいんだけど。

担任は、ちょっと違うのは嬉しい感じであるとわかったため、「嬉しい」について尋ねている。このときAの感じを促すために、自分だったら、と例を挙げ、ヒントを与えている。担任はジェスチャーを交えながら伝えた。

A6：いつもは、えっと、失敗することがあるけど、今日は、〇〇（聞き取れない）失敗することなくね、できたから。

Aは担任の示した例に引きずられることなく、「いつもと違う感じ」について自分の思い

を言い表した。

【担任は、遊びに関して失敗という否定的な思いに疑問を感じ、次にそれを確認する】

T7: 失敗があるなって思うんだ。いつもは。ケイドロをしてて？へえ、そんな気持ちになるんだ。

A7: うん。

T8: ふーん、失敗するっていう風な気持ちになっちゃうけど、今日はそれがいいから嬉しいなっ
ていう風に思ったんだ。ふーん。失敗ってどんなこと？

担任は「失敗」についてAに確認をしながら、どんなことなのかを尋ねている。ここでは「失敗することなくできた」方に焦点を当ててもいいだろう。これがいつもと違っていて嬉しいからだ。

A8: ちょっと間違ったりすること。

T9: ケイドロで間違っただって思うことがあるの？ケイドロしてて？ふーん、どんなこと、間違
ってるって。

A9: えっと、違うことしちゃった。

T10: 違うことをしちゃったなっていうのは、遊びと違うことしちゃったなって思うこと？それともみんなとなんか違うことしちゃったなあって思ったりすること？

今度は「違うこと」について担任は理解しようとして、問いかけている。

A10: 頷く。

T11: みんなと違うなって思うことが、Aちゃんにとって間違っただとか失敗って思ったりす
ること？ (A: うん) ふーん、そうなんだ。ケイドロしてて？ (担任、他の子どもたちの方を見る) なんだろう、ケイドロをしてて、失敗だったり間違っただってこと。 (Aを見る)

担任は遊びの中での「間違っただ」ということがよくわからなかったようだ。担任は周囲の子どもたちの方を見た。

T12: (他の子どもが「すぐ捕まるとか」) すぐ捕まるとか (Aを見る)。(別の子どもが「作戦会議したときに、なんか間違っただと作戦と〇〇(聞き取れない)とか」) 作戦と違うってこと？ あ、そういうこと。(Aを見て) 作戦と違うことをしてしまったとか、そういう感じ？ (A: 悩むような様子で頷く) なんかそんな感じじゃなくて？

A11 : ○○ (聴き取れない)

A が言いたいことは何か違って、まだ言えないのだろう。ここでも A は、他の子どもたちの意見とも異なることを表情と頷きで表し、担任もそれに気がついている。

T13 : 捕まったってこと？

A12 : 頷く。

T14 : あ、捕まるっていうのが A ちゃんにとって失敗って思う、間違っただって思うことなんだ。

A13 : 頷く。

T15 : あ、そうなんだ。でもケイドロしてて捕まったりすることって、どう？みんな。(子どもたち口々に「ある」「ある」) あるよな。それって失敗とか間違ったり、ていうことなのかな？
(他の子どもを見て、A を見る)

なんか、それ、A ちゃんの話聞いてたら、先生、捕まったらいけないのかなと思って、なんかケイドロ楽しくなくなっちゃうような感じがするんだけど、(ジェスチャーで) あ、捕まっちゃった、あ、また失敗しちゃった、あ、どうしようどうしようとかあったりするんだけど。(A : 首を振りながら聞いている) どう？(担任は A に手を差し向ける) そんな感じ？

A14 : 首を横に振る。

T16 : そんなんではない。

A15 : 頷く。

T17 : そういう、そこまでは思わない。(A : うん) ふーん。

【担任は、「失敗」「間違っ」といった否定的な感じを A がどこで感じるのか疑問に思った。また、それでは遊びが楽しくなくなるだろうと思い、A の思いを聴いてみたいと思った】

A はこの担任の問いについても、首を横に振りながら聴き、それとは違うことを動作で表明している。

A16 : えっと。ちょっと行く、スピードが、速すぎるかなって思う。

ここで、A は自分の思いを口にした。捕まってしまう、とか、違うことをしてしまった、という否定的な思いではなく、何か考えているようである。

T18 : ちょっと行くスピードが速すぎるかな～って思う (ゆっくりと味わうように言う)。(少し

考えながら) ちょっと行くスピードというのは・・・。(ジェスチャーしながら) 泥棒のおうちから、警察のうち? 泥棒のおうちから宝物のところ?

担任は自分で確かめるように動作を伴いつつ言葉にした。

A17: うん。

T19: (ジェスチャーしながら) あ! 泥棒のおうちから宝物のところに行くスピードが、ちょっと違ったから、警察に捕まっちゃって。あ! そのスピードが、もっと違うようにしてたら捕まらないように行けたかもとか、そういう風に思うってこと?

A18: うん。

T20: (ジェスチャーしながら) あ、それがAちゃんにとってはうまくいった! ってこと。

A19: 頷く。

T21: (ジェスチャーしながら) あ、それでないと、あ、失敗した! 間違えた! っていう風に思っちゃうってこと?

A20: 頷く。

T22: そういうことなんだ。(ジェスチャーしながら) でも今日は、うまくこうスピードがあって、仲間の人たちとみんなでお宝捕まえて、それで宝物が3つ揃ったから嬉しかったってこと?

A21: 頷く。

T23: あ、そういう気持ちだったんだね。ありがとう。なんかスッキリした (ジェスチャー)。(数人の子どもたち「スッキリ」) スッキリ。

この事例は、筆者が参与観察を行ったときのものである。筆者以外にも特別に参観者がおり、担任にとっては公開保育の日となった。

1-1 保育者の応答について

では、聴き手 (担任) がどのような応答をしているか見てみよう。ほとんどの発言に見られるのが、「伝え返し (リフレクション)」(池見、2016)¹⁸の応答である。話し手の発言について聴き手の理解を伝える傾聴の応答の基本である。一つ一つの発言にこうした応答を丁寧にすることで、次のような効果が考えられる。まず話し手は、1) 聴いてもらっている感じを感じ、2) 伝え返される言葉を聴いて、自分の発言を確かめたり、3) 伝え返される言葉を聴いて、さらなる発言へと促されたりする。次に聴き手にとっては、1) 自分の理解を伝えてそれが合っているか

どうかを確かめる、2) 言葉にしなから、話し手の感じたことを理解する、といったことになる。担任はこのような応答の訓練を受けたわけではないが、園内研修にて、伝え返しが大切な応答であること、子どもが発した言葉を聴き手の解釈で容易に変えないことの説明を受けていた。また、上記のように子どもたちの発言に応答する仕方のモデルを1、2回見ている。「いつもとちょっと違う感じがした」(A)に「いつもとちょっと違う感じがした」(担任)や、「えっと、嬉しい感じが、ちょっと、違う感じ」(A)に「嬉しい感じがちょっと違う」(担任)などの聴き手(担任)の応答が典型的な「伝え返し」である。事例のなかの下線の部分が該当する。一見すると単に繰り返しているように見える箇所もあるが、どちらかといえば、担任は自分で言葉を発しながら確かめているようである。その他には、オープンクエスチョンといって、イエス・ノーでは答えられず、むしろ応答が広がる問いかけがある。例えば、「もうちょっと聴きたい」「(～は)どんなこと？」などである。

つまり、聴き手(担任)は、Aが「嬉しかった」「ちょっと違う」などを発したときに、「嬉しかったんだね」「ちょっと違ったんだね」と収めないのである。聴き手(担任)はAに尋ね確かめていくことで、Aがどのように感じたかについて理解しようと試みている。Aの「嬉しかった」に対して、「嬉しいとき、どんな感じがした？」と尋ねたり、Aの「ちょっと違うなあと思った」に対して、「ちょっと違う感じってどんな感じ？」と尋ねたりする。上述したように、私たちは環境や周囲の様々と相互作用しながら生き、それを身体で感じている。一人一人がどのように感じるかは異なっており個別的である(ときには、共通の感じももちろんある)。その体験(感じられていること)の機微を聴こうとするのである。Aも「ちょっと違う感じ」と自身の体験の差異を感じている。しかし、これはまだ明在的ではない。そこに注意を向けて言い表すことでA自身にとっても明らかになっていくのだ。

もう一つ、聴き手(担任)は、Aの表情や頷きにも応答している。非言語で表されたものであるが、聴き手(担任)はそれを敏感に感じ、その都度Aに確かめている。Aもそれに応じている。二人が理解をつき合わせながらやり取りが進んでいるのがわかる。

1—2 やり取りと子どもの表現

次にこのやり取りはどのような子どもの表現になっているかを見てみよう。Aの「嬉しかった」に対して担任は「嬉しかったんだ。嬉しいときどんな感じがした？」とAにとっての嬉しさを尋ねている。言葉は、そこに細かい違いはあっても、一括りに「嬉しい」と表すことができるように普遍的な側面をもっている。したがって、個々が感じている嬉しさの詳細は異なる。そこでAが感じている「嬉しさ」はどのような感じかを尋ねるのだ。Aは「飛び跳ねそうな感じ」と言い表し、担任はそれを伝え返したあとに「Aちゃん、そんな感じがしたんだ」と添えている。Aは頷いたが、担任はその頷く様子に違和感を感じた。Aは何かが違うという感じを身体で表現して

いるのだ。すぐさま担任には、前回泣いていたAが想起され、今日の経験とこれまでのものとは何か違うのではないかと尋ねた。するとAは「いつもとちょっと違う感じ」と応えた。「ちょっと」の違いをAは感じているのだ。次にAは「嬉しい感じが、ちょっと、違う感じ」と言い表している。これも大変細かな表現である。その微妙に異なる「嬉しい感じ」は、まだ十分には言い表されていない。つまり、まだ暗黙的なのである。担任は嬉しいというのはどんな嬉しさなのだろうと理解しようとしている。ところが、Aは、嬉しさそのものではなく、「いつもと違う」感じに焦点を向けている。Aにとっては嬉しいのは嬉しいが、何か「違う」のを感じているようである。担任はAが感じているところを理解しようと、Aと一緒に探っていった。Aはぶれずに微細な感じを言語化していった。担任が一生懸命理解しようと、自分の理解をAに伝えていくと、Aはしっかりと頷いたり、悩むように頷いたり、首を横に振ったりして頷きで応えた。

A8, A9 では「間違った」「違うことをしちゃった」など一見否定的な様相を示しているが、実は「ちょっと」「スピードが、速すぎる」(A16)という微妙な差異に対しての評価(認識)であることが表明されている。担任はAの言葉を伝え返しながらAを理解していった。そして、T19以降で、担任はAの鬼遊びでの体験に合点がいき、Aの方はここでもしっかりと頷きで応えている。両者が、ある地点にたどり着いたようであった。最後に担任は思わず「スッキリした」とジェスチャーで表し、聴いていた子どもたちからも「スッキリー」と声が上がった。

どうだろう。私たちはまさか子どもがこのように真剣に鬼遊びをしていると想像できるだろうか。鬼に捕まって泣いているAが、このような微細な感じを体験しているがゆえに、泣いたり、喜んだりしていると想像できるだろうか。Aは鬼遊びのたびに、自分で試していたのだろうか。しかしそれは、鬼遊びを経験しているときには明確に言葉にはなっていない。夢中でその経験のなかにいるだろう。ふり返ったときにも、今日の鬼遊びは嬉しかったとを感じるが、その嬉しさはどんなことなのか、どのように嬉しかったのかはまだ明在化していない。聴いてもらう人がいて問いかげられることで、ゆっくりと言葉になっていく。担任はAの話を聴いて、何かわからなさを感じたときに、もっと聴きたいと伝え、わかろうとした。Aは自分のことに関心をもち、待って、ちゃんと聴いてくれることを感じ安心して居られたのではないだろうか。このような場はAの言語化を促すだろう。担任とAと一緒に探っていった。

担任が「私だったら」と担任自身の感じを伝えたり、「こう思うけど、どう？」と理解を伝えたりするが、Aはこれに引きずられていない。Aは自分の感じに定位し、そこから言葉にしていたことがわかる。もし聴き手が、子どもの話にあまり耳を傾けず、早々に理解したつもりになって解釈したり、子どもの発言を否定したり聴き手の思いを押し付けたりするとしたら、また、子どももそれに従うような雰囲気(関係)であるなら、子どもは自分の感じに注意を向け、自分自身の感じを言葉にすることはできないだろう。互いをわかり合う相互作用のなかで経験をふり返るとき、子どもは自分の感じに定位し、言葉にして他者に伝え、感じていることも一層明確に

なっていく。それはまた、次の言葉を生成し、進展していくのである。

2. 事例2

次は、5歳児Bと担任とのやり取りで、年度の終わり頃に行われる発表会について話題にされた場面である。発表会では全園児がホールに集まり、保護者も観覧する中で年長児全員が個々に特技を披露する。そのための練習に励んでいるときであった。

この事例(注4)でも、担任の応答は、伝え返しと「もう少し教えて」「からだはどう？」などである。ここでは、これらの応答による子どもの表現の変化を見てみよう。下線部分は伝え返しの応答、波線はオープンな問いかけ、点線は担任が感じたことを伝えているところを表す。

T1：(けん玉は)得意技で発表するんだったよね。そっか頑張ってたもんね。どうだった？

C1：嬉しかった。

T2：そっか、嬉しかったんだ。 もう少し教えて。 嬉しいときのからだはどうだった？

C2：ここらへん(胸の辺りを触りながら)がシューってした。

T3：シューってしたんだ(動作を真似て)。 (他児に向けて)シューって感じなんだって。

C3：・・・(沈黙10秒)

T4：シューって感じをもう少し詳しく教えてくれる？

C4：(少しして、ニコツとして) あーよかったって感じかなあ、発表会にできるもん。

T5：そっかあ、発表会の特技でできるなあって、それで、あーよかったって感じがあるんだね。

C5：なんかあ、ホッとした。

T6：そうかあ、ホッとしたのか、発表会に間に合わないかと思ってドキドキしてたのかな。先生もそんなときは、ドキドキしてたなあ。

C6：そうそう(笑顔)

T7：そうよなあ、みんなの前でするので、ドキドキしたり緊張したりするよねえ。

C7：そうそう。

T8：教えてくれてありがとう。

2-1 保育者の応答と子どもの表現

担任保育者は、Bの「シューってした」という反応について、思いがけない表現だったために、違和感を感じたと記録に記している。それで、この言葉を伝え返したあとに他の子どもたちにも伝えながら、担任自身も何だろうと思っていたのかもしれない。担任はBに、「もう少し詳しく教えてくれる？」と促している。するとBは自分の感じに注意を向けたのだろう。少しして、ニコツとした。何か変化が生じたことがわかる。続いて「あーよかったって感じかなあ」と言語化

した。Bは、発表会に（披露）できると説明も加えている。発表会についての感じられた感じが、「シューっ」という感じからさらに明確になったのである。それを担任が伝え返すと、今度は「なんかあ、ホッとした」と言葉になった。言葉にすると感じが変わり、さらなる言葉になっていくのがわかるだろう。担任はこのあと、「間に合わないかと思ってドキドキしてたのかな」と伝えている。何か担任自身にも同様の経験があったのだろうか。Bは「そうそう」と相槌を打ち、共有しているようだ。担任とBが相互作用しながら進んでいるのがわかるだろう。

ここで、T2に見られる「からだはどうだった？」の問いかけについて述べてみたい。これは、すでに概説した体験過程理論に依拠した問いかけである。すなわち、私たちが何かについて感じることは言葉以前にからだで感じられていて、暗黙的に豊かな詳細が含意されていると考えることによるものである。したがって、感じられているところに定位して言語化することで、気づきや新しさ、自己理解が生まれるのだ。Bの「嬉しかった」という感じは、B独自の嬉しさがあって、そこにはどんな嬉しさなのか、その詳細が暗黙的に含まれている。しかし、それはまだ明在化していないので、感じられているところに定位し、問いかけることで、言い表せられていくのである。

「からだはどう？」の問いかけは、「嬉しいをもう少し教えて」「嬉しいの感じはどんな感じ？」といった問いよりも、直接的に身体に注意が向けられ、身体を感じるようになる。このような問いかけには違和感をもつこともあるかもしれない。しかしながら、子どもの様子を見てみると、何かいい感じのときには、言語で表す以前に、すでに満面の笑みになっていたり、身体全体で飛び跳ねていたり、身体がもぞもぞ動いたりしていることに気がつくだろう。反対に当惑したり驚いたりしたときには、それがどうであるかと説明する以前に、当惑の表情をしたり身体が固まったかのようにじっと動かずにいたりする。状況を身体的な感覚で感じていることはこのようなことから把握できるだろう。体験過程理論に基づく方法を子どもとの関わりに取り入れたマルタ・スタペルツ（Mart Stapert）は、子どもが身体に注意を向けて、自分の言葉で言い表していくプロセスを多くの実践を通して明らかにしている（Marta Stapert & Erik Verliefde, 2008/2010）¹⁹。

Bは、からだの感じを問われ、からだに注意を向けている。すると、胸の辺りを触りながら、「シューってした」と言葉になった。担任がこのときに感じた違和感は、「嬉しい」というと「暖かい」感じ、と結びつけていたことによると記録に書かれているが、私たちの感じることは、言葉以上で、ずっと豊かであることがここでも示されている。Bは発表会を前にして間に合うかどうかとドキドキしていたのだろう。練習してやっとできたという感じは確かに嬉しい。しかしその嬉しさの感じをもっと言葉にしてみると、Bの体験がよくわかる。B自身にとってもそのように感じている自分自身をはっきりと理解する。笑顔を伴った「そうそう」には、新しく生まれた自己理解とともに、担任と共有できた新たな感じも生まれているかもしれない。また、このこと

を共有したクラスの子どもたちは、Bがそのように感じていることを理解するであろうし、Bと自分が同じ感じであることや、少し違う感じであることに気づくだろう。それぞれによって感じることは少しずつ違うこと、つまり、多様性への理解も醸成されるだろう。

3. 事例3

3つ目の事例は、4歳児クラスのものである。主たる話し手はDである。担任の応答は、下線部分の伝え返しと波線の「もうちょっと教えて」「どんな感じ？」などである。ここでは、担任の応答と主な話し手Dの表現と他の子どもたちの関わりを見てみよう。

C1：あのね、リズムジャンプの跳び方ね、まだ変わらんかなーってね、思う。えっと、新しい跳び方ってどんな跳び方かわかんからね、早くね、してみたい。

T1：ああ、新しい跳び方してみたいんだ、へえ。

C2：うんと、横向きでジャンプするからね。こうやってね、こうやって縦向きでもね、できる。

T2：縦向きでも。そうだよ、いろんな向きができるよね、そうだよ。

「じゃあこれは？」とEが跳んで見せる。

T3：あー、そんな跳び方もあるかもしれないね。

Fも一緒に跳び始める。

T4：ちょっと待って、Dくんに聴いてみよう。Dくん、その、新しい跳び方をしたいっていうのをもうちょっと教えてくれる？詳しく。

C3：新しい跳び方ね、あと100個もある。

T5：あと100個もある気がするんだ、そうなんだ、ふーん。

Fがまた跳んで見せる。

C4：ああ、こんな感じ、こんな感じ。

T6：ああ、そんな感じ？もう1回、Fちゃん見せて、先生見てなかった、もう1回教えて。

Fが跳ぶ。

T7：こんな感じ？

C5：うん、うんと頷く。

T8：(Fを見ながら)へえ、合ってるんだってえ。(F、へへへと笑う)

Gが「これは？」と言ってE、Fとは異なった跳び方をする。

C6：うん。

T9：あーこれも合ってる。

Hに続いてIも「これは？」とそれぞれ異なった跳び方をして見せる。

T10：ちょっとDくんの話に戻すよ。その、新しい跳び方ができたら、Dくんはどんな感じがす

る？

C7：（一呼吸して）1000メートルまでね、ドキドキがね、1000メートルくらいでかくなる。

T11：1000メートルくらいドキドキが大きくなったら、Dくんは、どう？

C8：（一呼吸して）耳からハートが出る。

T12：耳からハートが出るのは、嬉しい感じで合ってるかな。

C9：うん。

T13：ああ、とっても嬉しい感じがするんだ。新しい跳び方がまたできるといいね。教えてくれてありがとう。

3-1 保育者の応答と子どもの表現

Dは新しい跳び方が「あと、100個もある」と言って、自分が感じていることの度合いを数字で表し、何かそれはたくさんあるような感じだと表現している。このやり取りとは別の場面で、他の子どもも同様に数字で表していることがあり、このときの子どもたちの間での流行なのかもしれない。

さて、Dが新しい跳び方をしてみたいというとすぐに、E、Fの2人が跳んで見せ、次にDが「100個もある」と言うと、再びFが跳んで見せた。Dはこのとき、その跳び方が自分の感じと合っていたようで「こんな感じ、こんな感じ」と言った。漠然と何かたくさんある100個から、一つ具体化されたのだ。この後で3人の子どもたちが順に跳び方を披露するが、勝手に跳んでいるのではなく、あくまでDのためであることがわかる。Gの提案にも、Dは「うん」と同意している。周囲の子どもたちが、Dの話を中心にして聴いて、応答しているのである。

こうして周囲の子どもたちの応答から、何かDには「こんな感じ」と明確になっていった。できたらいいなあと漠然と思っていたことが具体化されたのである。次に担任は、「新しい跳び方ができたら、どんな感じ？」と問いかけている。そうなったときの感じを想像してみるなのである。するとDは、新たに「ドキドキが」と言い表し、「1000メートルくらいでかくなる」とかなり大きくなると言い表した。かなり大きいのは、ドキドキするような感じなのだ。担任はさらに「1000メートルくらいドキドキが大きくなったら、Dくんはどう？」と問うた。Dは身体の感じに注意を向けると、もっと何かを感じられ、それを言い表すには、これ以上の大きな数字はないし、言い表せなかったのだろう。つまり、既存の（Dがもっている）言葉では言い表せないのだ。するとDは「耳からハートが出る」とイメージ的な表現、メタファーを使って言い表した（注5）。このイメージ表現からは、感動したような驚きの感じが伝わってくる。そんな感じをDは感じ、新たな言葉が生まれたのであろう。メタファーが生まれるところでは、言葉も感じも新しくなるのだ（Gendlin, 1997a）²⁰。このDのメタファーは、担任や他の子どもたちにとっても、Dの体験を一層理解することに寄与するだろう。もちろん言葉にしたD自身も、言い表せられた満足感とと

もに、そのように感じている自分自身を理解する。メタファーは表現の幅を広げ、新たな理解を生むといえる。

V まとめ

以上、3事例を掲示し、保育者と子どものやり取りを通して、保育者の応答、子どもの表現を検討し、子どもの体験を理解することについて論じてきた。ここでは、保育者が子どもの体験（感じていること）の機微を理解しようと丁寧に応答することで言語化が促されること、子どもは、保育者の応答によって、感じているところに定位して自分の体験を豊かに言語化していくこと、そのなかで双方に理解が生じていくこと、を明らかにした。ここで「理解」は、保育者と子どもが相互作用しながら両方で生成されていくプロセスであるといえる。

ところで、保育施設においては、保育者と子どもたちが何かについて話し合う場、自分の感じたこと、思ったことを伝え合う場は馴染みのものである。子どもたちが自分の感じたこと、思ったことを伝え合うことは、幼稚園教育要領²¹、幼保連携型認定こども園・保育要領²²、保育所保育指針²³にも示されているように子どもたちの育ちにおいて大切なことの一つである。さらに汐見（2018）²⁴においては、子どもたちが経験したことを言葉で共有することについての可能性が指摘されている。しかしながら、どのように子どもたちが自分の感じたことを表現するようになるのか、保育者がどのように応答するのかの具体は示されていない。矢野・三木（2019）²⁵は、このことを取り上げ、ふり返り活動における具体的な応答について論じた。

本論文においては、ふり返り活動でのやり取りを掲示し、関わりのなかでどのように子どもを理解するかについて論考し、理解は、保育者と子どもの相互作用のなかで生成されていくプロセスであることを示した。子どもが言い表すところに保育者は丁寧についていき、言葉を返し、「もう少し教えて」と促し、「それはどんな感じ？」と問いかけるような関わりのなかで、子どもは自分の感じに定位して言い表していく。感じられていること（体験）の表現は、とりもなおさず、その子自身の身体からの言葉であり、保育者は子どもがどのように状況を体験しているかを理解する。子ども自身も自己を理解し、一緒に聴いている子どもたちも当の子どもを理解する。話し手となった子どもは、自分に関心をもち丁寧に自分の話を聴いてくれる保育者のことを理解するだろう。周囲の子どもたちは、もちろん一生懸命話を聴く保育者を理解するだろう。こうした保育者と子どものやり取りが、自己や他者や多様性についての理解を広げていく可能性となるのではないだろうか。

私たちがいる状況をふり返り言葉にするときには、自分自身に注意を向ける。暗黙的に感じられていることは、まだ言葉になっていないので、注意を向け、少し待つことで形となって立ち現れてくる。このようなプロセスが生じるように、丁寧に応答されることで、さらなる表現、新しい理解を生む。こうして、自分自身の感じていることを言い表し、互いに聴き合い理解すること

は、自分の考えを他者に伝え、互いに聴き合い考え合う土台づくりになるのではないだろうか。それはまた、小学校での対話的学びに繋がるのではないだろうか。

注

1. 本論文においては、「体験」とは、体験過程理論に依拠し、身体的に感じられていることを表す。一般に用いられている、たとえば「田植えの体験をする」「野菜づくりを体験する」などの実際に行うこと、一つ一つ区切られたものは、「経験」として区別した。
2. ジェンドリンの哲学書である『プロセスモデル』(Gendlin, 2018²⁶)では、「相互作用が初めにある (Interaction first)」と述べられ、私たちの生は環境と相互作用しプロセスとして進展していくことが論じられている。
3. ジェンドリン (Gendlin, 1997b²⁷) は、哲学者ディルタイ (W. Dilthey) の体験・表現・理解の解釈学的循環をさらに拡張し、体験作用を論じている。
4. 本事例は、ビデオ機器をセットしていなかったため映像記録はなく、担任保育者が記録し、やり取り時に在室していた保育教諭がそれを確認した。記録は担任と子どものやり取りが逐語的に記され、担任の内省報告も添えられている。本事例は印象深い事例であったため、園内研修プログラム (2020年2月6日実施、筆者との共同研究) に掲載され、保育教諭 (共同研究者) によって考察が加えられている。相互作用の点でわかりやすい事例であったので、本論文にて掲載することの承諾を得て、筆者が新たに検討し論じた。
5. こういう表現は、子どもたちの周囲 (アニメ等) にすでにあるのかもしれない。しかしながら、仮にそうであったとしても、Dが自分の感じを表現するのにぴったりくるものとして思い立ったという点で、自分の感じを言い表す新しい言葉であるといえよう。

付記

本論文は、日本人間性心理学会第39回大会にて口頭発表を行った内容に加筆、修正したものである。本研究をともに継続して取り組んでくださっているこども園の教職員のみならず、本論文への事例の掲載を承諾してくださった保育教諭のみならず感謝申し上げます。

引用・参考文献

-
- 1 文部科学省『幼児理解に基づいた評価 (平成31年3月)』ぎょうせい、2019年、9頁。
 - 2 岡田たつみ「「私の中のその子」とかかわり方」『保育学研究』第43巻第2号、2005年、73-79頁。
 - 3 岡田たつみ、中坪史典「幼児理解のプロセス-同僚保育者がもたらす情報に注目して-」『保育学研究』第46巻第2号、2008年、33-42頁。
 - 4 中坪史典、香曾我部琢、後藤範子、上田敏丈「幼児理解から出発する保育実践の意義と課題-幼児理解・

保育計画（デザイン）・実践・省察の循環モデルの提案-」『子ども社会研究』17号、2011年、83-94頁。

- 5 中西さやか、境愛一郎、中坪史典「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。
- 6 上村晶「保育者の子ども理解に関する研究動向(1)-子どもと保育者の関係性に着目して-」『桜花学園大学保育学部研究紀要』第13号、2015年、19-36頁。
- 7 上村晶「保育者の子ども理解に関する研究動向(2)-視点と方法論に着目して-」『桜花学園大学保育学部研究紀要』第14号、2016年、31-47頁。
- 8 上山瑠津子・杉村伸一郎「保育における子ども理解の研究動向-保育者の認知過程の観点から-」『幼年教育研究年報』第40巻、2018年、61-71頁。
- 9 岩田恵子、大豆生田啓友「保育の可視化へのプロセス」『玉川大学学術研究所紀要』第24号、2018年、1-13頁。
- 10 片山悠樹「教科書のなかの「子ども理解」-「保育原理」・「保育者論」と「教育原理」・「教職論」の比較を通して-」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』vol.5、2020年、59-68頁。
- 11 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く-自己肯定感を育てる保育のために-』ミネルヴァ書房 2013年、参照。
- 12 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、87-135頁。
- 13 同上
- 14 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) 参照。
- 15 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.
- 16 矢野キエ・三木健郎「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」『大阪キリスト教短期大学紀要』第58集、2019年、24-47頁。
- 17 矢野キエ「フォーカシングを用いた保育者の応答に関する探索的研究-子どもの話を聴くこと、表現を促すこと-」日本人間性心理学会第39回大会発表論文集、44頁。
- 18 池見陽編著『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、参照。
- 19 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。

- 20 前掲書、90-137 頁。
- 21 文部科学省：『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017 年。
- 22 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。
- 23 厚生労働省：『保育所保育指針』フレーベル館、2017 年。
- 24 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。
- 25 前掲書
- 26 Gendlin, E.T. *A Process Model*. (Northwestern University Press : Evanston, Illinois, 2018) p.38.
- 27 前掲書