

〈実践論文〉

「ふり回り活動」において保育者が
「追体験」しながら「聴く」ことについて
～幼児と保育者がつながる場として～

About listening while re-experiencing childcare workers in retrospective activities
～ As a place to connect infants and childcare workers ～

備前市立片上認定こども園 三木 健郎^{*1}

要約：平成30年施行の保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領において、幼児に関わること、援助することの姿勢、方向性ともいえるものが「丁寧」という言葉で多く示されている。この「丁寧」の具体性をもった援助のあり方の一つに「共感」的な関わりが挙げられる。カウンセリング・マインドを生かした「共感」は、人と人との間で生じるもので、事例化や口頭での伝達や指導が難しい。先行研究では「共感」の重要性は十分に示されながらも、具体的実践方法について言及されたもの少ない。そのため、保育現場には「共感」が「子どもの気持ちになってみる」といった形骸化された方法や指導法として保育者に伝わっていることが多い。

そこで、具体的な「共感」のあり方をより保育者に分かりやすい「追体験」として捉えることとした。そして、降園前の「帰りの会」「話し合いの時間」などと呼ばれる時間を「ふり回り活動」の時間とし、保育者が幼児の話を「追体験」しながら「聴く」実践を行なった。

園での日々の生活の中で、気になったこと、心に残っていることを一人の幼児が保育者とクラスの他児に話をする。その様子を記録し考察した。

事例では、幼児が自分自身の体験を言葉や動作で表現したことに、保育者は「追体験」しながら「聴く」関わりを行なった。その結果、幼児がより話したいことを明確にし、表現し、理解していく過程が観察された。「追体験」は、保育者の「ふり回り活動」の中での「聴く」という実践方法の素地となり、幼児の自己理解と保育者の幼児理解を推進させることがわかった。

「ふり回り活動」での保育者と幼児との相互の関わりは、保育者の保育観の形成を促すことが示され、職務への意欲向上も見られた。

Key words：話し合い活動、ふり回り活動、共感、追体験、保育者の成長

I はじめに

1. 現在の子どもたち

現在の子どもたちは、社会の超少子化や核家族化が進行した中で生活している。子どもだけの集団で群れて遊んだり、家族や地域の中で

様々な人と触れ合ったりする機会が大きく減少している。自ずと人との関わりを学ぶ機会が減少している。幼児らが多くの時間を過ごす保育施設への社会的期待とその役割は非常に大きくなっているといえる。

^{*1} Kenro MIKI
Bizen City Katakami Certified Childrens Garden

2. 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」 の中の「丁寧」と「応答」

内閣府、文部科学省、厚生労働省（2017）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」において、これらの社会的な状況や保育施設へのニーズの実態を踏まえた改訂が行われた。乳幼児期に必要な育ちのために、保育施設で担うべき役割が明示され、その指導、支援の必要性が明確にされたと考える。

内閣府、文部科学省、厚生労働省（2017）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」には、「丁寧」という言葉が多く使われている。文脈による意味の差異はあるが42箇所に記載がある。3歳未満児に関することでは、「言葉になる前の園児の表現に、丁寧に関わり応えていくこと」、3歳以上児では「（保育教諭は）自らも感受性を豊かにし、園児の思いを受け止めて丁寧に関わること」など、関わること、援助することへの姿勢とも、方向性ともいえるものとして「丁寧」が示されている。また、「応答」も多く使われ合計55箇所にも及ぶ。「心の動きに沿った保育教諭等の応答は、園児と生活を共にしながら心の動きを感じ取ろうとする過程の中で生まれてくる。」「応答のためには、保育教諭等が、園児の具体的な要求や行動の背後に、意欲や意志の強さの程度、明るい気分、不満に満ちた状態、気落ちした気分などの心情の状態など園児の内面の動きを察知することが大切である。」とある。「丁寧」と「応答」は、他にも保育者と幼児が信頼関係を築き、安定した情緒を育むこと、表現や言葉の発達、人との関わりなど、保育の心理的側面に対して、その重要性が示されている。

II 問題と目的

1. 保育の中での「共感」

現在の保育の中で、「丁寧」な「応答」の具体的な関わりの方法の一つを示すのは、「共感」

的な関わりが挙げられる。

保育の中での「共感」は、「ほとんどの個人に、成長への力、自立していく力、自己実現に向かう傾向が存在し、それが治療への唯一の動機付けとなって働く」田上（2000）という、来談者中心療法の提唱者ロジャーズの説と人間観が、保育場面での幼児と保育者の関係の中に踏襲され、幼児の内面を理解する援助として、保育現場に一般化していると考えられる。

ロジャーズは、カウンセラーの心情・態度として共感・受容・自己一致を必要とし、「共感」については次のように述べている。

「すなわち、他者が感じる sense ように、痛みや喜びを感じ sense、それらの情緒を引き起こしているものを、他者が知覚している per C eive ように、知覚する per C eive こと、しかし、決して「あたかも」自分が痛んだり喜んだりしている、ということの認識を失わないこと、を意味する。もし、この「あたかも、かのように as if」という特質が失われるならば、それは同一視のひとつの状態である。」Rogers（1959）
小林孝雄：訳（2013）

この「あたかもそのひとであるかのように、知覚する per C eive すること」が、保育場面での幼児への援助としての「共感」のために、「あたかも、かのように as if」という特質として取り入れられていったと考えられる。

2. 「共感」の難しさ

保育者は、研修指導員や先輩保育者からの指導や助言の中で、「共感」の方法の指導を受ける。「○○ちゃんになった気持ちで考えてみて」「○○ちゃんになった気持ちを想像してみて」などという例で示されてきた。そして、「子どもになろうとしても、なれない」「子どもの気持ちがわからない、共感できない」と悩みな

ら保育を進めてきた。これは筆者だけでなく、おそらく多くの保育者が経験したものである。

先行研究でも、木野・内田（2019）は、「保育者養成課程からの共感性育成プログラム」を提案し、保育現場での共感の難しさから生ずる保育者のメンタルヘルスへの不調や離職への影響を危惧している。

保育現場では、この「共感」が「子どもの気持ちになる」と簡略化され、保育者間で伝達されていることが見受けられる。このような「共感」の伝達が保育者に幼児への「共感」の難しさをもたらしていると考えられる。

保育者は、共感の難しさから幼児への関わりの難しさをも感じている。加えて、素直な幼児の純粋な気持ちは、大人（保育者なら）容易に「共感」できるものとして扱い、未分化で幼いから、大人（保育者）なら容易に理解できると考えられる風潮が少なからず影響している。

3. 共感的な自己の投影が理解を妨げる

幼児と保育者の「共感」場面をとりあげた名須川（1997）吉村・吉岡・岩上（1997）田代（2013）などの研究がなされている。幼児とのやり取りの中で自然に本来的な「共感」がなされている実践を省察し、その重要性を検討している。

保育での「共感」の重要性は浸透しているが、近年、本来的な「共感」が自然に行えない保育者が増えてきている。そのために幼児理解、保護者理解が伴わず、関係性構築ができず、「うまくいかない」「働きにくい」と感じている保育者は少なくない。「共感」は単に子どもになって、気持ちになって、考えてみることではない。

例えば、幼児同士が廊下を歩いてすれ違う時、A児がB児をすれ違いざまに急に叩いたとする。これを目撃した保育者のA児への「共感」する動きを考える。この時のA児の気持ちに保育者が「A児の気持ちになってみる」方法で関わろうとする。保育者には「なんでそんなふうにB

児を叩いたんだ」という保育者自身の思いや価値観から、怒りや憤りが強くなることがある。怒りが強くなると、「共感すること」へ気持ちが向かわないことさえある。これは「共感」するために、自己を「私がA児だったら」と投影することがうまくいかなかった例である。自分の憤りと自己投影との間にはまり込んでしまう状態である。Makkreel（1975）はこの状態を「共感的な自己の投影が理解の妨げになる」としている。

「共感」を曖昧な理解のままで保育者が実践すると、このように「自分の憤りと自己投影との間にはまり込んでしまう状態」に気づかないまま陥って、「共感」的に幼児を理解できない。そのことに気づかないまま保育をしていることも多いのである。

4. 問題解決に向けて

1) 「共感」から「追体験」へ

幼児の気持ちを「共感」するには、カウンセリングの「傾聴」と同じく保育者の態度が重要である。「共感」がうまくいかない態度とは、自分の感情と自己投影との間にはまり込んでしまう状態である。つまり、保育者が意図的に「共感」しようとする態度である。一方、うまくいく態度とは、保育者の中に自然に「共感」が立ち上がってくる態度である。

「共感」は意図的に行うものではない。他者を理解しようとした時、自然に立ち上がるものであり、人の行為として、とても自然なものである。

保育者の「共感」が「子どもになって考えて」と指導されると、意図的に「共感」しようとする。そのため、自然な「共感」が難しくなっていると考えられる。「子どもになって考える」時、保育者として、先生としての立場から意図的に考えている。保育者・先生という社会的役割や固定概念といったものが不自然さをもた

らし「共感」に影響を与えている。

2) 「追体験」について

保育現場では、幼児を「共感」的に理解することを、人としてより自然な営みの「追体験」として捉えた方が、より自然な幼児理解につながると考える。

人の生の体験の表現を理解することについて、哲学者ヴィルヘルム・ディルタイ (Wilhelm Dilthey, 1833-1911) の「追体験」を伊藤 (2009) 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」としている。また、三村 (2012) は、「ディルタイの追体験とは、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」とし、単に体験を同じように共有するだけではなく、創造性を含んでいることを示している。そして、池見 (2014, 2015) は、「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」とし、「共感的な理解は、追体験である」としている。

池見 (2016) には、他者の体験を追体験すること、「追体験」が立ち上がる体験ワークが紹介されている。ある文章^(註1)がワークショップで読み語られる。この語りを聞くと、何らかの体験が聞いた人の身体に起きる。視覚的イメージが浮かんでくることも多くある。池見 (2016) は、このイメージが浮かぶことを「わかる」「理解する」とし、このような「わかる」のあり方を「共感」と呼ぶよりも「追体験」の方が正確であるとしている。この文章を聞いた人の体験の中で、例えば、波の音と潮風のまわりつくような感じが浮かぶことがある。それを語り手が聞くと、語り手の体験がより豊かなものになる。語っていなかったが、見えていたものに気づくことができる。そして、より豊かに語ることもできるようになる。

3) 「追体験」を「ふり返し活動」で

保育場面で保育者は、幼児の状況を観察したり、言葉を聴いたりして、意図的に「幼児の気持ちになろう」とするよりも、幼児と遊びと生活を共にし、幼児の体験を「追体験」する方が、より自然に幼児理解を深めることになり、実践的であると考ええる。

池見 (2014, 2015) の「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」の「ふり返って観るとき」を保育の場で幼児が体験するには、「帰りの会」「話し合い活動」などと呼ばれる、一日の生活をふり返って話し合う時間が適当であると考ええる。

「帰りの会」「話し合い活動」などの時間について、汐見 (2018) は、「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。」とし、保育中の具体的な場面を思い出し、幼児がその日の活動をふり返し、言葉で表現することで、体験場面では見えていなかったことに気付いたり、それを仲間と共有したりすることの大切さを主張し、「資質・能力を意識的に育てていく大事な方法」としている。

5. 目的

1) 「追体験」しながら幼児を理解する

人と関わる機会が激減している幼児らの現状の中、保育実践に、人と関わる資質・能力を育てていく場と時間を意図的に確保し、普段の保育と補完的に取り入れていく必要があると考える。

そこで、降園前の活動時間を「ふり返し活動」とし、一日の出来事や状況をふり返って

観て、自分の直接的な体験を少し突き放して言葉で説明する活動を行う。

保育者は、幼児が一日の出来事や状況をふり返って観て、自分の直接的な体験を少し突き放して言葉で語ったことを聴いて、幼児の体験を「追体験」する。そこで、保育者が幼児の話を「丁寧」に「追体験」しながら「聴く」。この「聴く」は、カウンセリングでの「傾聴」を素地とする態度とする。

具体的に「聴く」方策を逐語記録から明らかにする。「追体験」という応答で、保育者が幼児を共感的に理解する様相を検証し、幼児と保育者が互いに育ち合う姿を考察していく。保育現場での「共感」のあり方、人との関わりの育み方を再考していきたいと考える。

Ⅲ 研究方法

1. 対象

B市のこども園に在籍の幼児

201x年度3歳児15名

担任保育者

201x年度3歳児担任（保育歴4年）

カンファレンス参加保育者

201x年度5歳児担任（保育歴11年）A保育者

201x年度4歳児担任（保育歴19年）B保育者

201x年度保育補助員（保育歴15年）C保育者

201x年度2歳児担任（保育歴3年）D保育者

201x年度1歳児担任（保育歴6年）E保育者

2. 実践方法

降園前の時間に「ふり回り活動」を行う。

- 1) 保育者と話をする幼児とクラスの他児との座る位置を決める。

クラスの幼児が互いに顔を見ることが出来る座り方にする。日差し、季節、気温や湿度など園の状況に合わせて「ちょうど良い」円座の状況を作る。

- 2) 話したい幼児が「話したい」と主張し、保育者が「聴いてみたい」と感じた幼児を指名する。

話をする幼児は座ったまま自分の席で話をしても良い。保育者の横で話をしても良い。幼児に必ず「ここでいいかな」と保育者が確かめる。

- 3) クラス全員で、話をしたい幼児の話を聴く。

話す人と聴く人が明確になるように話す幼児が目印の人形を持つようにすることもある。

- 4) 保育者から「みんなに聴いて欲しいことや先生に伝えたいことを話してもらえるかな」などと問いかける。

共通に経験した活動などをテーマにし、保育者が投げかけることもある。テーマ以外のことで話したいことがあっても、話したくなったら話してよい。

3. 研究方法

1) 逐語記録の作成

- ・担任保育者と幼児との対話の様子をビデオ撮影し、ビデオから逐語記録を作成する。

2) エピソード記述を元にカンファレンス

- ・逐語記録をもとに担任保育者が鯨岡・鯨岡（2007）に従ってエピソード記述し、カンファレンスを開催する。
- ・カンファレンスは、201x年度7・9・11・12・2・3月に月1回、計6回開催。毎回、担任保育者、A・B・D保育者及び筆者が参加。11・2月にC保育者、7・12月にE保育者が参加。各回1～2事例を扱う。
- ・担任保育者の判断で記録ビデオ試聴も行う。担任保育者の気づきや理解が進む様に話し合う。
- ・カンファレンスでの担任保育者、カンファレンス参加保育者、筆者の発言を記録する。

- ・担任保育者がエピソード記述の手順に従ってリライトする。

3) カンファレンス資料を「聴く」応答、「追体験」の観点から分析

- ・逐語記録、カンファレンスの記録、リライトをカンファレンス資料として担任保育者と筆者が作成する。
- ・カンファレンス資料を「聴く」ロジャーズ（1959）、「追体験」池見（2016）の観点から筆者が分析・考察する。
- ・カンファレンス資料の分析・考察を作成し、園内研修講師へ報告する。（8事例）
- ・園内研修講師からカンファレンス資料の分析・考察について指導・助言を受ける。

4) 園内研修で、カンファレンス資料の分析・考察と園内研修講師からの指導助言を報告

- ・園内研修を7月～3月計8回実施。2月は園内研修講師が参加。
- ・カンファレンス資料の分析・考察、園内研修講師から指導・助言を担任保育者やカンファレンス参加保育者に報告。気づきや感想を話し合い園内研修の記録をカンファレンス資料に追記する。

5) 全体考察

- ・4) で作成された、追記されたカンファレンス資料（逐語記録、カンファレンスの記録、リライト、カンファレンス資料の分析・考察、園内研講師の指導・助言、園内研修の記録）を元に筆者が全体考察をする。
- ・8事例を研究対象としている。本稿では、担任保育者が「追体験」しながら「聴く」ことと、幼児が担任保育者の応答から変容していく相互の関わりが映像で確認できる1事例を中心に考察している。

4. 倫理的配慮

保護者に研究の目的は、「ふり返し活動」の実践向上が、保育者と幼児のより良い育ち合い

につながることを書面等で説明している。個人情報取り扱いと共に、保護者の承諾書を個別に得ている。また、承諾の取り消しができることの説明をしている。

担任保育者、カンファレンス参加保育5名、園内研修講師から事例提供、学会発表、論文掲載等の承諾を得ている。

録画した動画管理は研究園の個人情報保護マニュアルに沿って管理している。

IV 実践研究

1. 実践に向けて

幼児は体験を話としてまとめて話すことは難しい。特に3歳児は話したい伝えたい気持ちが強くなると、印象的な単語を続けて発することがある。語順や品詞に関係なく、伝えたいことを伝えてくる。その時、保育者は質問して事実や状況を確認しようとする。幼児の稚拙な表現からより情報を得ようと保育者が質問に質問を重ねて、幼児がそれに答えることになる。すると、幼児の本来伝えなかったことや気持ちが変わってしまう。幼児にとって、伝えたい内容は大切であるが、それ以上に伝えたいという「気持ち」自体を「聴いて」欲しいことが多い。保育者が幼児の話の事実確認に終始しないことや幼児の話を「丁寧」に「聴く」こと、「追体験」が互いの理解を自然に深めていくことを示す。

2. 逐語記録^(註2)

<事例1「風がヒュー」>3歳女児 201x年11月

ブランコが大好きなE児である。ブランコに立って一人で漕ぐことはできないため、乗っていてもすぐに止まってしまう。そのため、近くにいるC保育者に「押して!」と頼むことでブランコを楽しんでいる。事例場面では、C先生（C保育者）が近くにおいてブランコに立って漕げないところを押してもらえて楽しかったようである。

がとう。

T：担任保育者 C：3歳女児（Eちゃん）

T1：Eちゃんのお話聞くよ。Eちゃんのお話、聞いてもいいですか。今日は一日楽しかったことやうれしかったこと、あった？

C1：えっと、C先生が、高い、高いのしてくれるのがうれしかった。

T2：C先生が高いのしてくれた。高いのってなんだろう？

C2：ブランコ

T3：あ、ブランコで、（うん）どうしてくれたの？

C3：こうやってピューっとやってくれたの。（ブランコの鎖を持ち前に進むような仕草で）

T4：あ、今、Eちゃんがね、こうやってピューっとしてくれたんだって。（E児の動きを真似て）Eちゃん、そのときね、こうしてピューってしたときに、どんな感じがしたの？

C4：うれしかった。

T5：うれしかった。どんな気持ち？うれしい気持ちだったんだね。（うん）なんか先生はね、（E児の動きを再現して）こうやって、なんかグーってして、ピューってするときに、なんかとてもね、なんか風を感じてね、なんかドキドキする感じがするんだけど、Eちゃんはどんな感じ？

C5：（じっとして、次に外を見て）えっと・・・風さんが・・・大きくなったりする、大きくぐーっとしてほいで、ヒューっとしてくれた。

T6：あ、風がヒューってきた感じがしたのか。

C6：そう・・・そう、私は高いところで、ヒューっとしてくれたのがうれしかったの（ブランコの鎖を持つ仕草）。

T7：それがうれしかったんだね。はい、あり

3. 担任保育者のエピソード記述を元にしたカンファレンス

担任保育者のエピソード記述を元にカンファレンスを実施した。事例1のエピソード記述から4つのことが話題となった。担任保育者、カンファレンス参加者、筆者の話し合いをカンファレンスの記録としてまとめた。

1) 担任保育者のエピソード：「C3で、E児が、ブランコを漕いでいるかのように身体で表現した」「T5で、自分がブランコに乗って感じた感じを言葉にして伝えた」

「ブランコを漕いでいるかのように身体で表現した」と担任保育者が報告した。今までも幼児の言葉に注目していたが、「聴く」態度を意識したことで今まで以上に言葉以外の表現、身体での表現することに注目するようになっていく。幼児の身体表現を真似ることによって「追体験」がより感じられることがある。身体での表現に注目し、幼児の伝えたい感じに注意を向けたことで、T5の自分がブランコに乗って感じた感じを言葉にすることへも繋がっている。

2) 担任保育者のエピソード：「T5で、私もE児のその時の気持ちを感じてみようと思い、園児と同じ動きをしてその時に感じたドキドキした気持ちをE児に伝え返した」担任保育者が自分の身体を動かし、身体感覚から浮かんできた感じからの表現を「ドキドキ」した気持ちとしてE児に伝えている。「追体験」の過程からの言葉ともいえる。

3) 担任保育者のエピソード：「（T4の動作は）クラス他児にも見た目にも分かりやすい表現だと思った」

クラス他児にも、話し手のE児と担任保育者の間で行われている会話に興味をも

たせ、クラスの幼児にも自然に「追体験」が立ち上がるようにするための配慮が感じられる。身体の動きを表現として利用することは視覚的にも捉えやすく、言葉にならない思いや抽象的な擬態語での表現を「丁寧」に補っているといえる。

4) 担任保育者のエピソード：「保育者も、身体で表現してみることで、話し手の体験を追体験することができた」

「追体験」は状況を体験したとき、自然に立ち上がることに担任保育者自身が気づいている。

4. カンファレンス資料の分析と考察

逐語記録、カンファレンスの記録、リライトをカンファレンス資料として分析・考察する。(事例1のリライトでは、担任保育者のプライバシーに関わる内容が多く記述されているため掲載はしていない。)

C1で「C先生が、高い、高いのしてくれるのがうれしかった」と話している。3歳児の言語表現の稚拙さと話したい気持ちの高まりからか「高い、高いの」と、ブランコの動作をそのまま表現している。T2で、担任保育者は「C先生が高いのしてくれた」と本児が発した言葉をそのまま返している。E児の言葉を聴き、返しながら「高いの」の言葉に興味を持っている。興味を持っているが、E児が発した「高いの」は理解できていない。E児の「高いの」に込められた伝えたい気持ちを大切にしながらも、すぐに「高いのってなんだろう?」という担任保育者の率直な思いを質問にして伝えている。

「聴く」意識が十分でなかった従来の聞き方では、大人の先入観や詮索が先になり「何が、どう高いの?」などと事実確認するように返していたと考えられる。もしT2で、担任保育者が「何が、どう高いの?」と返したとすると、少し過敏な面があるE児は「指摘された」と萎

縮し、話したい気持ちが失せてしまったと考えられる。E児の「高いの」に含まれていた意味や思いがこぼれ落ち、伝わらないことになる。この「応答」の質の違いで、幼児の話したい気持ちが大きく変わる。

担任保育者は「丁寧」な誠実さを持ってT2、T3で状況を確認している。C2「ブランコ」T3「あ、ブランコで、(うん) どうしてくれたの?」と、確認するように聴いている。担任保育者は、その日、E児がブランコで遊んでいた状況を思い出し、遊んでいた様子が少し思い浮かんだ。しかし、どのような状況でどのような出来事があったかまでは把握していなかった。確信が持てなかった。T3の「(うん)」と、担任保育者は一人で領き、自分の発言に間を取り、E児の話の主導権を奪わないように「丁寧」に聴いている。担任保育者が「丁寧」に「聴く」ことを自分自身で意識している場面でもある。

C先生とE児の関わり、「高いの」「ブランコ」など、少ない要素を「丁寧」に確認をしている時、担任保育者には、E児の遊んでいる様子が浮かび始めていた。C3の「こうやってピューっとやってくれたの。(ブランコの鎖を持ち前に進むような仕草で)」と発した時には、担任保育者は、E児がブランコに乗ったイメージがはっきり見えてきている。幼児の言葉を「丁寧」に誠実に「聴く」とき、このように自然にイメージが浮かんでくる。これが「追体験」が立ち上がっている様子であるといえる。

C3では、「こうやってピューっとやってくれたの」と、実際に椅子から立ち、ブランコに立って前に進んでいるような動きで表現している。動きと共に発せられた「ピュー」には「ピュー」という言葉では表現しきれない思いが詰まっている。自然に身体を動かし、表現しきれない部分を埋めようとしている。

T4では「ピューっとしてくれたんだって」と、担任保育者がクラスの他児を巻き込むように話

している。「ピュー」という表現に注目し、興味を持って聴いていることを、E児にもクラスの他児たちにも伝えている。クラスの他児の様子を確認した後、「Eちゃん、そのときね、こうしてピューってしたときに、どんな感じがしたの?」と、「ピュー」という言葉をもう一度本児が味わえるように伝え返している。動作と言葉を通した「追体験」が担任保育者にもE児にも、クラスの他児にも起こっている。「ピュー」には、E児の伝えたい思いが豊かに多く含まれている。豊かなものが含まれていることを担任保育者もE児もクラスの他児も気づいている。「追体験」が互いの理解を深め始めている。

T4の最後に、「ピュー」という言葉で表現された状況を改めて感じられるように「どんな感じがしたの?」と、問いかけをしている。C4では「うれしかった」とまだ漠然とした気持ちを言葉にして答えている。

T5では「うれしかった。どんな気持ち? うれしい気持ちだったんだね」とE児のうれしかった感じに注意を向けている。注意を向けたとき、担任保育者の内面では、もし担任保育者自身がその「ピュー」と動作で表せられた状況にいと、担任保育者自身はどんな感じが感じられるのかと、E児の体験を「追体験」している。「(うん) なんか先生はね、(E児の動きを再現して) こうやって、なんかグーってして、ピューってするときに、」この言葉を発しながら、「ピュー」という言葉とE児が示した身体の動きを真似し、担任保育者は自分自身に感じられた感覚に注意を向けている。E児が「うれしかった」と表現した状況を担任保育者自身だったらどう感じるのか「追体験」している。立ち上がった「追体験」から生まれた感じを担任保育者は丁寧にE児やクラスの他児に向かって話している。

T5の後半で「なんかとてもね、なんか風を感じてね、なんかドキドキする感じがするんだ

けど」と、「追体験」から担任保育者に感じられた「ドキドキする感じ」をE児に伝えている。その後、「Eちゃんはどんな感じ?」と問いかけの「応答」をし、より詳しくE児の感じを明確にしようとしている。

C3からT5の「Eちゃんはどんな感じ?」までは、E児と担任保育者の関係性があるため、様々な言葉が省略されていると考える。少し筆者が注釈を入れて示す。「あなたがC先生にブランコを押してもらって感じた「ピュー」っていう、「うれしかった」ことは、私にとっては「ドキドキする感じ」っていう言葉が近いんだけど、Eちゃんはそれを聞いてどんな感じがするの?」このような思いが行間の中でも語られていると考える。

「Eちゃんはどんな感じ?」をE児が聴いて、C5では「(じっとして、次に外を見て) えっと・・風さんが・・・」と、ゆっくりとまたその状況をふり返っている様子が伺える。E児は体験した状況を再びふり返り、ふり返りながら、また状況を体験している。本児が自分の体験を「追体験」しているともいえる。C5の最後では「大きくなったりする、大きくぐーっとしてほいで、ヒューっとしてくれた」と表現している。ここでも少し注釈を加えて説明する。ブランコが最下点から後ろへ下がって座面がだんだん高くなることを「大きくなったりする」そして後方の最上点まで高くなった時の状態を「大きくぐーっとして」と身振りをつけて、勢いよく前に降りるための力が溜められている様子を表している。このあと、C保育者が後方からE児を押したと考えられる。「ほいで、ヒューっとしてくれた」と表現している。

この「ヒュー」を担任保育者が聴いて、T6「あ、風がヒューってきた感じがしたのか」と、担任保育者の状況理解が進んだ言葉を発している。その言葉からE児もC6「そう・・・。」と腑に落ちたような様子を見せている。椅子から

乗り出して話をしていたが、静かにしっとりと座り直している。担任保育者とE児の互いの「追体験」を通して、E児の自分の状況やその時の思いが担任保育者に伝わった感じを得ている。

状況の理解として漠然と感じられていたE児の「うれしい」という言葉が、担任保育者との対話の中で、新たな言葉と表現で照合され、明確になった瞬間である。「そう、私は高いところで、ヒューっとしてくれたのがうれしかったの（ブランコの鎖を持つ仕草）」という、本児の納得を伴った言葉での表現につながった。

担任保育者は、E児の身体表現を伴ったブランコ体験の語りを、同じように身体を動かして聴いた。同じように身体を動かして聴いたとき、担任保育者に感じられた身体的なイメージをE児に伝え、「丁寧」に「応答」している。話し合いながらも、担任保育者とE児に感じられていた感じに違いやズレがあったようである。しかし、そのズレを埋める過程が互いの理解を深めている。

「追体験」は、語りをイメージすることでもある。そのイメージには明確に言葉で表現されていない側面が含まれる。その側面をイメージの中で体験し、語り手の体験と聴き手の「追体験」が重ねられ、語り手の体験も豊かになっていくということが起こっている。

V 全体考察

1. 幼児の話を「追体験」しながら「聴く」

「ふり返り活動」では、保育者が「丁寧」に「聴く」ことに専念し、幼児が話すことを最大限に尊重する。幼児の話を取り上げたり、遮ったりすることをせず、幼児の話を促進することを行っている。幼児の話はどこに展開するかわからない。わからないのであるが、幼児は話したい気持ちを持っている。そのような幼児の気持ちを「丁寧」に「聴く」ことをしながら過ごす。「ふり返り活動」で、指示や解釈を加えないで「丁寧」

に「聴く」ことは「傾聴」の態度とはほぼ同質である。カウンセリングでの「傾聴」の効力が「ふり返り活動」の中で自然に保育者と幼児を支えるようになる。

「丁寧」に「聴く」ことをしている保育者は、幼児に対して、「よし、この子の、この姿に共感してみよう」と考えて「共感」することはしない。幼児と時間を共に過ごす生活の中で自然に幼児の体験を「追体験」し、「共感」をしている。それは、自然な営みである。しかし、形式的な指導で、「この子になってみたら」と指導され、無理に「この子になろう」とする保育者は、うまく「追体験」が立ち上がらない。「共感」もできない。

本来的に「追体験」や「共感」は人の自然な営みである。多くの保育者は、「この子に共感してみよう」と考える前に、その子が見ているものや感じている状況が浮かんできているはずである。

池見（2017）は、「追体験は、私たちがそれについて考えたり判断したりする以前に、前反省的に立ち上がるのである」と述べている。保育者は本来的に「追体験」しながら保育をしているのである。

保育者にとっては、「共感」というカウンセリングの態度の不十分な理解を用いて幼児を理解するよりも、より自然な「追体験」として捉えた方が結果的に幼児の気持ちを「共感」的に理解できるようになるのである。

2. 「私」が生きる「ふり返り活動」

保育者は、幼児の話を大切にするという意識は強く持っている。その意識が強いために、自分の感じたことを話すのを躊躇し、私情を挟んではいけないという意識も強い。むしろ、個人的な意見は話さず、「保育者」「先生」としての社会的役割がもたらす正義感や立場を担った強すぎる意識をもつことがある。「私」という個

人の感想や理解を話すべきではないという風潮は、人の自然な営みを阻害しているともいえる。「私」を抑えてきた保育者の「息苦しさ」は、園内研修会でも幾度となく話題となった。

保育者自身に感じられたことは、保育者個人、一人格としての「私」が感じたことである。その「私」が発した言葉と、幼児の言葉になっていない思いが重なり、相互に作用して新しい意味と理解が生まれる。保育者の「私」と幼児の「私」の体験の相互作用が、その場では見えていなかった新しい意味を見出し、新しい理解へと進めている。

「ふり返し活動」は、保育者が「私」を生かす場となる。「私」を生かす保育者の態度は、幼児らに自然に反映され、「私」を生かして生きる幼児を育む。

幼児も保育者も自分自身の内面に注意を向け、本来の「私」の感覚を生かし、自然な「追体験」をもとに関わり合っていく場が「ふり返し活動」である。保育者と幼児が対等な「私」同士でつながり、互いの成長を支え合っている。

VI 成果と課題

1. 従来の「話し合い活動」と「ふり返し活動」の違いからの気づき

カンファレンスや園内研修で、担任保育者、カンファレンス参加保育者から、今までの「話し合い活動」と「ふり返し活動」との違いや気づきが報告されている。

一つは、今までの「話し合い活動」では、幼児が過ごした状況やその他の情報を得ようとして、事細かく聞き出そうとする「聞き方」をしていたということである。むしろ「訊く」になっていた。幼児の話の主導権はいつの間にか保育者に移り、質問責めにしてしまうことがあった。そして、訊き出した情報から、保育者は幼児の過ごした状況を想像し、保育者の経験則や保育者が想像したストーリーに幼児の状況を当ては

めて理解しようとしていた。時には、保育者が見立てたストーリーに合うような情報を訊き出そうともしていた。保育者の経験則やストーリーに不必要なものは、たとえ幼児の大切な気持ちがあるにあって、聞いていながらも保育者の印象に残らない。結局は、保育者の経験則や想像したストーリーに当てはめたことが、幼児の話として展開されることもあった。

もう一つは、「幼児の話は言葉が十分でないため、十分に表現されていない」「何か言いたいことが別にある」として、「訊き出す」ことを続けていた。そして、「本当の気持ち」と言われるような、幼児の気持ちを探し続ける「聞き方」をしていたことである。「本当の気持ちを話させる」ことや「考えや感情を表現させる」ことが保育者のねらいになっていた。人前で幼児が発表する行為自体がねらいとされ、質問に答える形式で話し合いを進め、言葉数だけを引き出そうとしていた。この二つは、幾度となく話題になった。

「聴く」ことを素地とし、幼児の言葉を「傾聴」する態度が身についた保育者は、幼児への態度や関係性が変化していく。そして、このように従来から行われている「話し合い活動」の側面に気づき、幼児との関わりや共感の在り方にも気づいていく。

「追体験」をもとに「丁寧」に「聴く」ことを「ふり返し活動」で展開してきた。それは、幼児の気持ちを「共感」する実践に躰いた筆者や多くの保育者の経験から端を発した。「その子になれない」という「共感」の実践の躰きは、多くの保育者が保育者としての役割やイメージ、「こうあるべき」に縛られていることに起因していることも結果的に明確にした。

2. 「追体験」から自分への気づき

「ふり返し活動」は、幼児が自分の行動をふり返し、自分の感じに気づく。そして、幼児が

自分を知り、自分を受け入れる過程が進んでいく。その過程は幼児一人では難しいが、保育者が寄り添うことで可能となる。保育者から「丁寧」に話を聴いてもらった幼児は、少しずつ自分の内面に気づき、自分の内面の声に耳を傾けるようになる。

幼児は就学後、小学校生活と園生活とのギャップや様々な人との軋轢から生じるストレスなどを感じながら、自分の内面へ向かい、気づき成長していく。保育施設で、幼児が自分の内面へ気づく過程に保育者が寄り添い育む実践は、予防的・開発的な側面を含んでいる。人間関係構築の経験をする機会が激減している幼児の現状がある。保育実践で、このような営みが意図的に設定され、幼児の人と人との関わりの自然な育ちを補完していく必要がある。ただし、自分自身の内面に意識が向きにくいタイプの幼児には、より「丁寧」な予備的な関わりが必要となる。

幼児とこのような体験を共にした担任保育者にも幼児と同じような気づきと成長が見られた。担任保育者は幼児の体験を「追体験」しながら聴いていた。担任保育者が幼児の話を「追体験」していく中で、担任保育者の自分自身の内側の感じに触れ、内側の声に気づいた。そして、それを生かして保育をすることの喜びに気づいている。担任保育者自身が、自分らしく生きていくこと、自分らしく仕事をしていくことの大切さへの気づきが得られている。担任保育者が幼児とのつながりを実感し、保育という職業の魅力や本質に気づいたことは最大の成果である。

VII おわりに

これからは、AIやICTが生活に浸透する社会になる。だからこそ、保育現場は、人は人との関係性の中で育つことを重視しなければならない。保育者が人間関係をより促進する役割や

技能を身につけなければならないと考える。

註1：「私は梅雨が明けたある日、太陽が真上にあるときに、仕事着のまま、砂浜を歩いていました。砂が靴に入ってきて歩きにくいと感じていました。風が吹くと、砂が服に容赦なくかかってきました。少し離れた波打ち際からは、子どもたちが楽しく遊ぶ声が聞こえていました。それでも私はひたすら、砂の上をまっすぐ歩き続けていました。喉が渇いていました。見回してみると、少し離れたところに道路があり、そこに飲料の自動販売機がありました。遠いな、私はそう思いました。そして立ち止まって考えていました。」

註2：事例は、筆者が先行研究として矢野・三木(2019)学会発表、矢野・三木(2019)で取り扱ったものである。そこでは、「応答」や表現の観点から論じているが、ここではそれを発展させ、保育者と幼児の「追体験」の観点を重視し検討することとする。

<参考文献>

- Ikemi.A. (2017).The Radical Impact of Experiencing on Psychotherapy Theory:An Examination of Two Kinds of Crossings Person-Centered & Experiential Psychotherapies. (翻訳) 池見陽
- 池見陽 (2014)「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、5-7頁。
- 池見陽 (2015)「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、4-9頁
- 池見陽編 (2016)『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、91頁
- 伊藤直樹 (2009)「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 56-77 頁

木野和代・内田千春 (2019)「保育者養成課程における共感性育成プログラムの提案」日本教育心理学会第 61 回総会発表論文集 216 頁

小林孝雄 (2013)「ロジャーズによる「共感的理解」の記述の検討「知覚」から「感じる」、「内的照合」から「私的な世界へ」文教大学臨床相談研究所紀要 18、29-37 頁

Makkreel (1975) Dilthey: Philosopher of the human sciences. Princeton: Princeton University Press. 池見訳

三村尚彦 (2012)「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、27-48 頁。

内閣府、文部科学省、厚生労働省 (2017)「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」

内閣府、文部科学省、厚生労働省 (2017)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館、
名須川知子 (1997)「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、19-35 頁。

Rogers, C. (1959) A theory of therapy personality. and interpersonal relations. as developed in the client-centered framework. In Koch, S. (Ed.) Psychology: A study of a science. Vol3. Formulations of the person and the social context. McGraw-Hill. p.184-256

田上恭子 (2000)『トピックス子どもとかかわる人のための心理学－カウンセリングマインド－』、中央法規出版、p70p71

田代和美 (2013)「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・シュミット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、299-306 頁。

矢野キエ・三木健郎 (2019)「ふり回り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 59 集、

24-47 頁。

矢野キエ・三木健郎 (2019)「幼児の表現（言葉や身体で表すこと）をどのように促すか フォーカシングを用いた関わりの可能性を探る」、『日本人間性心理学会第 38 回大会』

吉村香、吉岡晶子、岩上節子他 (1997)「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、68-75 頁。

(令和 3 (2021) 年 12 月 14 日受理)

Abstract

About listening while re-experiencing childcare workers in retrospective activities

～ As a place to connect infants and childcare workers ～

Bizen City Katakami Certified Childrens Garden Kenro MIKI

In the nursery school childcare guidelines and childcare cooperation type certified childcare education and childcare guidelines that came into effect in 2018, the word “polite” often indicates the attitude and direction of being involved in infants and helping them. There is. One of the concrete ways of providing assistance with this “politeness” is “empathic” involvement. “Empathy” that makes use of the counseling mind occurs between people, and it is difficult to make examples and to convey and give guidance verbally. Although the importance of “empathy” has been fully shown in previous studies, few mentions specific practical methods. For this reason, in many cases, “empathy” is transmitted to childcare workers as a mere mere method or teaching method, such as “trying to feel like a child.”

Therefore, we decided to consider the specific way of “empathy” as a “re-experience” that is easier for childcare workers to understand. Then, the time called “return meeting” and “discussion time” before leaving the park was set as the “reflection activity” time, and the nursery teacher practiced “listening” while “re-experiencing” the story of the infant ..

One toddler talks to the caregiver and the other in the class about what he was interested in and what he remembered in his daily life in the garden. The situation was recorded and considered.

In the case, the nursery teacher was involved in “listening” while “re-experiencing” the infant’s expression of his own experience in words and actions. As a result, the process of clarifying, expressing, and understanding what the infant wants to talk about was observed. It was found that “re-experience” became the basis of the practice method of “listening” in the “reflection activity” of the nursery teacher, and promoted the self-understanding of the infant and the infant understanding of the nursery teacher.

It was shown that the mutual relationship between the childcare worker and the infant in the “reflection activity” promotes the formation of the childcare worker’s view of childcare, and the motivation for work was also improved.

Key words : Discussion activities, retrospection activities, empathy, relive, childcare teacher training