

拒否することの保育的意味の探究

—子どもと保育者のコミュニケーションに着目して—

浅野 菜津子*

Study on the Meaning of “Refusal of Support” in Childcare:

Focusing on Communications with Children and Teachers

Natsuko ASANO

Abstract

This study focuses on perception of “a feeling” when I associate with children automatically. I perceive a feeling “not to be refreshing” or “to slip off” from the response of the children. When I adopt “first-person science” in this study and search for the meaning of the act in which the children refuse to engage, in some cases I attempt analysis to determine a clue for “a feeling”. As a result, first, there is a change in the frame of reference in considering the meaning of the “act of mine” from the “act of children”. Next, the need of “thinking” then becomes clear in practice by analyzing the relation between the children and the teacher from a frame of reference of the simple communication between individuals. In conclusion, when this process is regarded as the learning of the teacher, it becomes clear that there is the learning process “that I know” as an actual feeling to transfer to a new context after a stage of learning a context in practice from generalized learning separated by context.

Keywords: rejection of support, feeling, thinking, communication

1 はじめに

1.1 問題の所在

子ども理解について多様な研究があるが、子どもがどのような存在であるのかという問いから、保育者である私（筆者）とあなたである子どもとのかかわりにおいて、一人とひとりあるいは数名の子どもが共にいて、行為をともなった相互的なかかわりややりとりをする場面で、「その場でとっさに相手を理解すること」を本研究では取り上げたい。

保育において、子どもの体の動き、表情、ことばなどが発信されたとき、受け手である保育者は送り手が発した手掛かりからなにを伝えたいのか、求めているのかなどをとっさに理解すると同時に、行為として送り手に返すという、まさにとっさのやりとりが相互で繰り返し行われている。このとき、子どもの行

キーワード：拒否すること、感じ、考えること、コミュニケーション

* 青山学院女子短期大学 非常勤講師

為の意味をよくよく考えて、あるいはよく理解して時間をかけて返すときもあるが、その場で考えているのと同時に行為していることが多い。例えば乳児が泣いているとき、なぜ泣いているのかよくよく考えて答えを出してから動くなどということはまずないだろう。体がとっさに反応し、近づき抱き上げ、声を掛けるなどの行為に移す。考えるのは同時もしくはその後で、眠いのかおむつが汚れたのか、おなかが空いたのかなど泣きの原因に予測をたて、実際に援助、つまり行為しながら理解していると言える。このようなとっさの反応をもとにした行為を日常の保育のなかで繰り返すうちに、とっさの判断で動く体として染みついてくる。しかし、これらの行為がいつでも状況をうまく切り抜けるわけではない。うまくいかなかったときは子どもの行為や自身の対応など振り返って考える。それでも納得できないときは、その後も気になって仕方ないこととして心に引っかかり続けることがある。そのような場面やエピソードはいくつか思い起こされるが、そのうちの一つに子どもから拒否されたときがある。子どもに向けた行為や言葉がノーを意味する反応で返ってきたとき、そしてその理由がわからないとき、はじめて「よくよく考える」ことになるが、考えても納得できないことがある。それが繰り返し積み重なっても、また子どもと出会えばその思いを留めたままかわり、そのうちに解消されることもあれば、さらにもやもやすすることもある。筆者にとってこれが苦しいことであった。

1.2 先行研究

保育がとっさの判断で行われるという表現は、それが安易に行われているという意味ではない。とっさに判断し反応を返すからだと、確かに無意識で無自覚なものであるが、保育者が保育についての基礎的で専門的な知識や方法、技術を学び、日常的に子どもとかわる生活のなかで、やりとりを繰り返してきた積み重ねが蓄積したとっさの判断であり、これまでの保育者としての経験やあり方、それにもなう学びが集約された判断であると思われる。このように実践者が保育実践現場でたえず「判断」を迫られていることについて、佐伯（2018）は、なんらかの「専門的知識」や規範を運用すればよいというようなケースはまれであり、現場では複雑で不確かで、あいまいで、意見の違いや価値観の衝突も起こりうるような事態を、まさに実践者の「とっさの判断」で、つまり「考えている」という意識がほとんどなく、何とか切り抜けているという。一方で、このようなとっさの判断がいつもみごとに対応するわけではなく、うまくいかなかった、何かズレていると感ずることがある。このような「感じ」としての知は、実践において取り上げられることはほとんどない。しかし、佐伯によれば、「こういう感じだったか」あるいは「違う感じのようだ」といった「感じ」確かめている場合も、出来事や事柄と同様に実践のなかで「知っていること」に含まれるという。あるいは「どうもピッタリこない」「どこかズレている」という感覚や「スッキリした（しない）」「ストーンと腑に落ちた（落ちない）」という感覚を実感しているというのも、「行為のなかで知っていること」に含めているという。よくよく考えれば、違う人間同士がそんなにいつもピッタリとくるわけではないが、筆者は子どもの気持ちになるべくピッタリとわかるように求め、わからない自分を、いつか分かるようになりたいと思っていた。しかし、ズレた、という感覚も「行為のなかで知っていること」と捉えると、ズレたりピッタリとこない「感じ」そのものについても、保育において取り上げられるべき大切なことではないだろうか。

これまで、多数から普遍性を求める研究手法や、客観的あるいは第三者的に観察する方法など、その研究内容によって適切な研究手法があるが、特に人の体験過程を科学する場合において Gendlin & Johnson（2004）や諏訪・堀（2015）が科学の新たなモデルとして「一人称の科学」を提案している。村川（2017）によると、Gendlin らの提案する「一人称の科学」が従来の「現象に関する第三人称的概念によって構成される」三人称の科学と異なるのは、その探求において「人間の自己言及過程」が中心に置かれている点にあるという。Gendlin は体験過程（*experiencing*）を探求の対象とし、「内的な体験の全体性を感じる」ことを強調しているが、感じることを研究の対象にするには、言葉や概念で表現することができないという問題がある。しかし、彼は概念、言語、構造、単位による理解だけが私たちの理解ではないという。私た

ちの体験過程は、概念や形式や言葉で捉えることができる以上の暗在性の秩序 (the implicit) を含んでおり、それがシンボルと介して応答する。例えば、文章を書いているときに自分が求めていた言葉であることを告げてくれるのは、「ぴったり」という感じであるという。このような「感じ」を与えてくれるものこそ、Gendlin のいう暗在性の秩序であり、暗在性の秩序との応答によって体験過程を三人称とは異なるアプローチで探求できるとする点こそが「一人称の科学」の重要な特徴であるという。この手法は、吉田(2010)が保育などの実践場面の研究において採用しており、本研究においても、「感じ」を手掛かりとする一人称の科学によるアプローチを活用することは有効であると考えられる。

1.3 本研究の目的

子どもから保育者に投げかけたことば、行為、表情などの発信には、子どもが保育者に伝えたいメッセージが含まれているはずである。「拒否する」という行為は一見すると何も伝えたくない、あるいは嫌だからやめてほしいなど、かかわりやつなりの断絶や終了のようにも捉えられ、それ以上のやりとりが不可能に思われる。しかし、拒否する行為にも何らかのメッセージが含まれているはずであり、受けた側も拒否されたからこそなにかズレている、ピッタリこないなどの違和感をおぼえ、知りたい、わかりたいという思いが芽生え、子どもが本当は何を伝えたかったのか、何を求めているのかという問いが生まれる。それが、次のかかわりを探るきっかけでもあり、手がかりにもなっているのではないだろうか。

本研究では、筆者がかかわった子どもが拒否する、あるいは筆者が拒否されたと感じた場面が含まれた事例を取り上げ、事例当初に筆者が感じた何かが違う、ピッタリとこないという「感じ」を手がかりに、拒否することの意味を探究する筆者の考察プロセスを描く。その過程で、奥村(2013)のコミュニケーション論を参照し、保育者という立場や役割をいったん離れ、人と人との対等なコミュニケーションとして事例を再分析したことは、探究にあたって大きな気づきとなった。最後に、これらの筆者の探究過程を保育者の学習として考察し、子どもが拒否することの意味にアプローチする。

2 方法

2.1 観察の概要

本研究の対象は筆者である「私」(以降、筆者は「私」と一人称で記述する)と、私が勤務するMこども園に在籍するかかわった子どもたちである。本研究で扱った事例当時の201X年度時点でMこども園におよそ20年勤務した。また、201X-1年度から非常勤の保育教諭としてMこども園に勤務する傍ら、大学や短期大学で保育者養成にも携わっていた。対象園のMこども園は保育所を前身とし、0歳児～5歳児まで各年齢1クラス計6クラスで編成された総定員約140名の幼保連携型認定こども園である。事例に登場する私は長年フリー保育者として勤務しており、担任ではないのでかかわりは少ないが、子どもの入園当初から学年を超えた長期的な付き合いがあるという立場である。担任と保育中や保育後に印象的な出来事があったときに報告し、担任から普段の様子を聞くといった情報交換をしている。また、保育内容の編成や環境構成、園内研修にも参加していた。現場の記録は、普段から保育中の出来事をメモに取り、気になったことや印象に残ったことなどをエピソードとして保育後に記録し考察を付記する習慣があり、本研究ではその記録のなかの一部を扱った。事例作成時期は「気になる」と感じるのが保育直後のこともあれば、数日後のこともあったため、必要に応じてその都度作成した。本研究で扱った2つの事例は、保育直後に担任や他の保育教諭に印象深い出来事として話したが、話すことで整理されることが多いなかで、なかなか整理されず徐々に気になってきたという経緯があり、数日してから作成した事例である。なお、児童名は仮名であり、事例及び分析箇所は園長ほか関係者の査読を受けた。

2.2 分析方法

本研究の分析では、子どもがなぜ拒否したのか行為の意味が分からずに常に心にとどまっていた2つの事例を取り上げた。1つは、2歳児クラスで保育をしていたとき、男女数名の子どもがおままごとコーナーで遊んでいたところにかかわったときの事例。もう1つは、園庭で自転車に乗って遊んでいた3歳の男児グループを見かけたときの事例である。

事例作成当時は、子どもの行為の意味が分からない事例として考察をしたが、その後も「スッキリしないこと」として長い間私の心にとどまっていた。そのため折に触れ、これらの事例について人にエピソードとして話したり文献を読みながら問い直すことを繰り返し行った。そこで、事例後数日の間に行った考察を〔事例当時の考察〕とし、その後1年余り続いた問い直しを〔その後の考察〕とし、考察が変化する過程がわかるように分けて記述した。その際、私の気づきや考えたことを記した。

3 結果及び考察

3.1 事例分析

【事例Ⅰ】エマと私のかかわり（0歳児で入園、当時2歳児）

2歳児のエマは、人懐っこく、見かけるたびに声を掛けてきてかかわりを求めてくる。この日も、私がおままごとで遊んでいたところに行くと、エマがすぐに近づいてきて、ふいに私の口元に、手に持ったおもちゃの食べ物を差し出してきた。言葉はなかったが、“食べて”という意味だと思い、私はとっさにもぐもぐと食べる真似をして「おいしい」と言ってほほ笑んだ。すると、エマは「ちがうよ、まずいよ」と真顔で言った。私は「え？ そうなの？ まずいの？」と思いがけない反応にうろたえた。

〔事例当時の考察〕エマは、なぜ「まずいよ」と言ったのか。思いがけない反応であり、今まで言われたことがなかった。「おいしい」とは反対の「まずい」という言葉から、エマが私とのかかわりを拒否しているように感じた。本当にまずいと言ってほしかったのだろうか。

〔その後の考察〕子どもから食べさせてもらったら、喜ばない保育者はいないだろう。食べる真似をして「おいしい」と返すのは、ごく一般的なたっさの反応だと思われる。それはなぜか。改めて思い返すと、食べ物を差し出してくれた子どもへの感謝と、子どもの差し出すという行為には、きっとおいしいものを作ってあげて相手に喜んでほしいという子どもの思いがあると予測し、その期待に応えたいと思い反応したのだと思う。しかし、私はこのとき本当にそのように考えて「おいしい」と言ったのか。よく考えると、私は何も考えず「おいしい」と言っていた。食べ物を差し出されたら「おいしい」と返すようになっていたことに気づく。エマではなく誰からもらっても「おいしい」となかば反射的に言っただろう。それは「こういうときはこうにすればよいだろう」というパターン化された行為であり、私はエマという目の前の子どもを見ていない。“食べ物をどうぞ”という状況に対し「おいしい」と言ったのだ。

次に、エマは隣にいた同じクラスのタイヨウに、私にしたのと同じようにおもちゃの食べ物を差し出した。タイヨウも食べる真似をしたが、顔をしかめて「すっぱい」と言った。するとエマがけらけら笑う。喜んだエマは、タイヨウにまた食べ物を差し出すと、今度は「からい」と言った。これもエマはけらけら笑った。その後も「まずい」などいろんな表情で反応をして、二人で笑っていた。そして、エマがその様子を見ていた私に、もう一度食べ物を差し出してきた。私は緊張したが、思い切って「すっぱい」と言って顔をしかめてみた。すると、エマがけらけら笑ったのである。私も楽しくなって一緒に笑った。

〔事例当時の考察〕エマは「おいしい」ではなく、「すっぱい」、「からい」などといってほしかったのだ。確かに二人のやりとりは面白い。エマは面白さを求めていたのか。

〔その後の考察〕このとき「おいしい」と言った私は目の前の子どもにどれだけ真摯にむきあっていたで

あろうか。習得した技術やパターンを使い慣れ、他の可能性に対する柔軟性や、思いがけない場面への柔軟性が欠如してしまうという側面があることを身をもって感じ、はっとさせられた。その反面、「からい」、「すっぱい」などと反応したタイヨウは、私とエマのやりとりを見ていたのかもしれないが、エマが求めていたであろう「まずい」とも言わず、状況に合わせて自分が面白いと思うことを主体的に発していた。このことに気づいたとき私は心から感心した。エマの「ちがうよ」という言葉は、「おいしい」という反応が不正解だとか、「まずい」が正解だった、ということでもなく、自分が働きかけたことに対する誠実で主体的な対応を求めているのだと気づく。

【事例Ⅱ】フウガと私のかかわり（2歳児で入園、当時3歳児）

3歳児のフウガが、自転車で遊んでいる2、3人のグループに寄っていき、入れてという言葉はなかったが、その場にかかわっていくのが少し離れたところから見えた。すると、グループの一人が隣にいた友達に「フウちゃん、キライだよ」とフウガにも聞こえるように言った。友達もそれに同意するかのよう一緒に自転車で乗って、その場から居なくなってしまった。フウガはその子たちが自転車で乗って去っていくのを後ろからしばらく見ていた。その様子を後方から見ていた私はいたたまれなくなり、とっさに「先生はフウちゃんのこと好きだけどな」と後ろから声を掛けた。すると、その声に振り返ったかと思うと急に私から離れ、近くにいた普段から仲の良いエイタのもとに駆け寄り「エイちゃん、ぼくのこと好きだよ」と言った。エイタは違う遊びをしていたため、フウガの状況を知らないからか、何のことかわからない、といった表情をただけだった。それでもフウガは落ち着きを取り戻したように、そのあと砂場で遊び始めた。

【事例当時の考察】フウガは私の言葉に、なぜ何も言わず行ってしまったのだろうか。私よりも、仲の良いエイタが好きと言ってほしかったのだろうか。好きと言われたのが嫌だったのか。少なくとも好きと言われたのは、フウガが求めていることではなかったのだ。

【その後の考察】私はフウガを励まそうと思って言ったつもりだったが、フウガの無視という反応から、頭を殴られたような思いがした。いや、本当に励まそうと思って言ったのだろうか。きっと、キライと言われればきっとショックであろう、そうであるなら励まそうという、パターン化し固定した発想でなかば反射的に声を掛けたと振り返る。こういう状況ならきつこう思うだろう、というパターンを採用し、フウガの思いを理解したつもりになっていた。同時に、子どもが困っているだろう場面では保育者が何かしなければという思いもあり、本当に援助をする必要があるかどうかよく考えずに、行為が先走っていたと思う。またこのころ、月齢が低くクラスのなかで幼いフウガが、活発に遊ぶ男の子グループと一緒に遊んでいたのを担任の話から知っていた。そのような状況で嫌いと言われればショックだろうという予測も働いたが、それはあくまで予測でしかない。フウガの今の思いをわかろうとしていたのだろうか。フウガが私の言葉を遮ったのは、その予測が合っていたか否かではなく、固定しパターン化した私の思考に対する抗議だったように思う。以前～だったから、いつもこうだから、という経験に依った思考は、フウガの「今」を見ることを疎かにしていた。それに対し、エイタは「好き？」と聞かれて「好き」とパターン化されたように答えず、今の正直な反応を返した。わからないのに安易に好きというよりも、よほど誠実な対応だと思った。それは、フウガが安心したように遊び始めたことから感じられた。

3.2 視点の変化から見えたもの — 拒否する子どもから、拒否される私へ —

事例当時は、子どもがなぜ拒否したのかと子どもの行為の意味に着目し正解を見つけようと必死だった。そのようにしているうちはわかったと納得することができず、折に触れて考察を繰り返すうちに、とっさの判断で返した当たり前にしていた自分の行為を問い直すようになっていった。〔事例当時の考察〕と〔その後の考察〕を比べると、子どもがなぜ拒否したのか、という問いから、私はなぜ拒否されたのか、と自分自身に視点を向けたという変化が読み取れる。【事例Ⅰ】では、当初、タイヨウの言う「すっぱい」や

「からい」という反応をエマが求めていたと思い、実際、私も「すっぱい」と言ったのをエマが受け入れたので納得していた。しかし、何かスッパリしない感覚が残っており、あれは何だったのかという思いがその後も折に触れて私の頭に浮かんで消えていた。その過程で、タイヨウがエマの言ってほしいことを読んでピッタリと当てることは難しいと気づき、「すっぱい」「からい」という反応はタイヨウが自分で考えて言ったのではと思うようになった。では、私はタイヨウのように「おいしい」と考えて言ったのか、なぜ言ったのか、と自分自身の行為の意味を問うようになった。【事例Ⅱ】も、当初は私とフウガの関係性より、普段仲の良いエイタに好きと言ってほしかったのだと納得したが、フウガが無視して立ち去る反応にショックを受け引きずっていた。きっと何かがズレているのだという感覚は消えなかったが、エイタとの関係が深まっていると子ども同士のエピソードに置き換えていた。しかし、置き換えているうちはズレているという感覚はとどまり続けた。そこで、あのかのときのショックは何だったのかと自分と対話するようになった。

子どもの行為に意味を見つけていたとき、そこに私という保育者が従前のように存在していたが、なぜ私はそのような行為をしたのであろう、と視点を変えろということ、大きな転換であった。角度をかえて言えば、従前であるような、なるべく一般的な当たり障りのないこと、あるいは、保育者としての枠から外れないような行為をなるべくしていた。もしくは「従前でいられるような範囲のなかで」保育者としての私が存在していたということであり、誰からも責められないような規範のなかで保育をしている安心感に支えられていた。しかし子どもに拒否され、保育者として安全な範囲に入っているはずの身についたかかわりが、そうではないという事実を突きつけられ、うろたえショックを受けたのだと振り返る。それに対し、どうもズレているという感じをもつ自分に視点を向けることで、保育者が子どもに視点を向けるように、子どもも保育者に視点を向けている、つまり、私がどのように見られているのかという視点に立つことができた。子どもの視点から保育者を見ると、ここで言えば保育者は「おいしい」と言うものだろう、何とかして慰めなければ、などの「役割としての行為」はどのように見えたのだろうか。そして「役割としての行為」を一度取り去り、子どもと保育者という立場を超えたかかわりとは何であろうかと考えるようになった。

4 事例再考 — 人と人のコミュニケーションの視点で —

4.1 新たな問いと向き合う

ここまでの気づきであった保育者という役割としての私と、保育者として身につけた経験や習慣によっていつの間にかパターン化した行為をなるべくそぎ落したときに、相互主体的な人と人としてどのようにかかわることができたのかという可能性を、先出の事例から探ることを試みる。もちろん、こうすればよかったというのではない。保育者の行為が子どもにどのようにうつるかを、なるべく子どもの視点に立って考えてみたい。そして、保育者と子どもという役割を意識的に排除したときに、援助や教育ではなく、対等な人と人のコミュニケーションとして捉え直すことを目指す。事例を再分析するあたり、奥村のコミュニケーション論を参考にする。筆者は子どもの行為の意味に着目し正解を見つけようとしていたが、奥村は、人はそれぞれ考え方が違うという前提にたち、よくわかりあうことを目指すほど「私」というものが確保できなくなり、突き詰めると完全にわかりあってしまうえばコミュニケーションの必要自体がなくなるという。他者とわかりあうことを目指しながらも完全にわかることはないという両義性の中で、わかることを目的としない他者との心地よいコミュニケーションを考える（奥村, 2013, 8-20）¹。このような子どもを理解することを目指さないコミュニケーションという考えは、筆者にとって想像できない発想であった。そこで、奥村の論を参考に理解を目指さないコミュニケーションとして先出の事例を再考察し、相手をよくわかることを目指さないコミュニケーションの可能性について、探究することを試みる。

4.2 コミュニケーションの視点で事例を再分析する

【事例Ⅰ】エマと私のコミュニケーションとして

①「おいしい」という反応に対し、なぜ「まずいよ」と言ったのかを考える

「おいしい」という反応は料理を作った人に対する感謝や敬意を表す一方で、味に対する評価でもある。そして、一旦評価がくだると、それ以上のコミュニケーションが断たれる可能性もある。つまり、作った人は評価される人、食べる人は評価する人、という関係になってしまう。奥村は子どもの遊びに見られるようなただ競争する、ただけんかする、ただおしゃべりをするというのも「遊戯」というコミュニケーション²であるというが、このような場では、話の内容が目的になり議論が実質的になる途端に社交的でなくなるという。話題は目的ではなく、容易かつ迅速に変えられる「可変性」と「偶然性」を帯びた手段であり、自由や楽しさを目的としているからだという（奥村, 2013, 47-59）。このようにコミュニケーションを眺めると、私の相手をわかろう、あわせようと発した「おいしい」という評価のような一言はまさに実質的である。エマが食べ物を差し出した行為は、「おなかが空いているから食べさせてあげよう」、「おいしいものを食べさせたい」といった目的はなく、その後の継続するだろう私とのやりとりそのものを楽しむきっかけだったのかもれない。「まずいよ」と言ったのは、評価で終わってしまうことを避け、次のかわりのきっかけを作ってくれたのかもしれないと振り返る。しかし、そんなエマの気持ちをわからず私は「まずいよ」に躊躇していた。このとき、私とエマの間でコミュニケーションは成立していなかったが、奥村は「完全なるコミュニケーション」を期待し、ディスコミュニケーションを乗り越えるためにはどうしたらよいかと考えるのではなく、コミュニケーションには必ずディスコミュニケーションが存在するし、ディスコミュニケーションは、むしろ人間の思索の跳躍を助けたり、重要なきっかけをつくるものであり、いつも悪いものとして考えられるべきでないという³（奥村, 2013, 67-73）。確かに、ディスコミュニケーションにあってどう対応したらよいかわからない困った私は、何とかしなければと思考を開始した。そして、タイヨウとエマのやりとりを見て衝撃を受け、自分が今まで使ったことのない「すっぱい」や「からい」という反応の幅をひろげざるを得なかった。そして、やってみたもののこれは何なのだろうとわかる、わからないを行き来しながら、その後固定した自身の保育を見つめるきっかけになった。

②「すっぱい」とこたえたタイヨウのかかわりについて考える

タイヨウの「すっぱい」という反応は、結果的にエマが笑ってコミュニケーションが成立したが、最初はエマが何を望んでいるか予期できず、お互いにどのような反応をするのかわかり得ない状況だったといえる。奥村は、コミュニケーションにおいて相手を見通せず行為できない状況を打破するには、相手の自由を容認して、相手が打つ手を観察し理解して、次の手を接続させることしかないため、次の手を接続するときの「自由」があって、「自由」が接続することで創発的に秩序が成立していくという⁴。このときお互いの理解が一致しているわけではないが、ある手が相手の手に接続していくことによってコミュニケーションは成立しているという（奥村, 2013, 160-168）。タイヨウも最初「すっぱい」と言ったとき、エマがどんな反応を返してくるかわからなかったが、これに対してエマが笑うという反応を示し、やりとりが繰り返し接続していくことで、「何か面白いことを言って笑う」という秩序が二人の間で生成しコミュニケーションが成立していたと思われる。仮に、理解を目指したとき、合意が形成されたとたんコミュニケーション的行為は中止されたかもしれない。むしろ、エマが何を求めていたのかという正解を探ることで、かえってコミュニケーションとしてのやりとりは接続しなかったかもしれないと気づく。

【事例Ⅱ】フウガと私のコミュニケーションとして

①「先生は好きだけど」という言葉の意味を考える

この言葉はあなたが好きだという額面通りの意味のほかに、あなたのことを先生は見ているよ、わかっ

ているよというメッセージが込められている。一見、相手を知っていることは良いと思われるが、奥村は関係において相手を知る場合決して絶対的に知ることはできないし「一定の無知」と「相互の隠蔽」が前提である⁵という。これは、全部知ると関係が続かなくなる、隠すことによって、つまり「秘密」があることによって関係は維持されるという側面と、秘密を尊重するような配慮が関係の継続において必要であることを意味するという（奥村, 2013, 46）。フウガは「嫌い」と言われて悲しいと同時に、自尊心も傷ついたかもしれないという配慮が欠けていた。もし子どもでなければおそらく私は見なかったふりをしただろう。また、相手の問題であるにもかかわらず、自分が解決しなければ、何とかしなければならないというおせっかいともいうべき役割意識も存在していた。距離をうまくとるということはコミュニケーションの前提となる。保育者がわかっているよというメッセージが、かえってコミュニケーションを閉ざしてしまうことに気づく。

②フウガがエイトに「好きだよね」と確認したことを考える

フウガは必要以上に知られている、距離を詰められていることに窮屈さを感じ、自由がなくなってそれ以上私とのコミュニケーションを続けられなくなり、外に、つまりエイトへのコミュニケーションに向かったと考えられる。

5 おわりに — 「考えること」を引き受ける —

5.1 保育において「考えること」を取り戻す

保育者としての経験が増え適切な行動がとれるようになるにつれ、行為がパターン化し固定され、考えることなしに実践が成立してしまう危うさを自覚した。しかし、今回子どもの拒否に出会い考えることを迫られた。考えたことで、援助する人と援助される人、教育をする人と教育を受ける人という関係からいったん離れ、人と人とのコミュニケーションという視点でかかわりを見ることで「ピッタリくる」という感じに変化した。もちろん役割をなくすことはできないが、それでも、視点を変えることを迫られ考えたことには大きな意味があったと思う。佐伯（2018）は、そもそも人が「知的である」とは、「多くの知識を所有している」とか、「適切な方法、技術を身につけている」ということではなく、しかるべきときに「適切な行動がとれる」という心的状態（傾向性）にあるとする G.ライルの考えが、ポランニーの「暗黙知」論に引き継がれたが、いつしかそのような知が「言語化できない」ことに焦点が当てられてきたために、実践において「考えること」があってはならないことのようにみなされてしまったのではないかという。しかし、ショーンは「実践者は実践にあたって行為について考えている」ことに焦点をあて、実践者は「実践のなかで（実践に身を置いて）、さまざまな省察（リフレクション）をしており、それは、いわば『実践知』における『考えること』の復権」を提言しているという。私はまさに保育者としての経験や、いわゆる勉強などで知識を所有し適切な方法や技術を身につけてきたが、その都度「考えること」をどれくらい大切にしてきたであろうか。どれほど知識を深め方法や技術を増やしても、その場で相手を知ることかかわることに正解はなく、理解できるわけではない。それでも知りたいと願う保育者は適切な行動がとれる心的状態、つまり自身の「感じ」を手がかりに、知りたいという心的状態にあってリフレクションし考え続けるしかないのだろう。

5.2 保育者の学習過程からみた「わかる」ということ

事例からピッタリこない「感じ」をもとに省察を重ね、実践者としての私の現在の問題、課題が浮き彫りになり、捉え直すことでさまざまな気づきがあったが、この気づきは学習における一過程ともいえる。ベイトソンは学習を三つの段階に分類しそれぞれ過程があることを示しているが、奥村（2009）はその段階を応用しこの各段階の学習を、実際の学習場面に置き換えて説明する。例えば、小学生が時計を読むこ

とを学ぶ、評価するという場面で、時計の針がここを指すと2時30分だ、時計はこう読むのだ、という、コンテキストから切り離され、一般化した形で呈示される学習のことをベイトソンのいう「学習Ⅰ」とする。これに対しレイヴとウェンガーの「正統的周辺参加」が見られる徒弟制では、メッセージはつねにコンテキストに埋め込まれており、例えば2時30分という時刻が1日の作業の中でどんな意味を持つか、といった弟子たちが実践のなかで「教える行為」なしに「コンテキストを学ぶ」コミュニケーションをベイトソンのいう「学習Ⅱ」と呼ぶ。そして、松岡や生田の観察した伝統芸能の伝承の場面を例に、模倣することはある芸の「形」とそれが置かれるコンテキストを弟子たちに習得させるが、今度は模倣するだけでは師匠が気に入らず、しかしどこが悪いのか明確に伝えられないために非透明な評価に追い詰められ、それまでやってきたことのないコンテキストに飛び移る。そしてそれが評価され、弟子が新しいコンテキストがあること、今まで知っていた文脈と新しい文脈を包括する芸の型という文脈があるという水準に達するという。ベイトソンは学習Ⅱで獲得される前提が、自動的に固められる性格を持つといい、それから人を解放するような「“身にしみついた”前提を引き出して問い直し、変革を迫る」学習を「学習Ⅲ」と呼ぶ。それは自己の根本的な組み換えをとまなう困難さを持ち、危険なものだともいう。

これを私の状況と重ねると、保育者の資格取得の過程で、基礎的な知識や方法を養成校などで学習するという、コンテキストから切り離された学習を「学習Ⅰ」、実践者として現場で実践するなかで、今まで学習してきた知識や方法を活用しながら、実践のなかで模倣し試行錯誤を繰り返しやってみることでコンテキストを学ぶ過程が「学習Ⅱ」だとすると、そのコンテキストに沿った対応がパターン化し、まさに固められた前提で子どもに対応していた。しかし、子どもの「拒否する」場面に出会い、何かズレているという「感じ」としては存在するが、何が問題なのか非透明でわからず、子どもと接することに苦しさや怖さを感じるような危機でもあった。そこから、私の“身についた前提”を引き出して問い直し、変革を迫ったと捉えることができる。

最後に、子どもが拒否することの意味を私という一人称に立ち返って考えると、「感じ」を手掛かりとして拒否することの意味を探究する過程で、ピッタリこないという感じからピッタリとくる感じに変化したとき、「わかる」へと自らが変わっていくのを実感した。それは拒否した子どもの「本来の」意図や考えがわかったのではない。何がわかったのか。子どもが拒否することの意味は、あなたの理解は合っていない、意図とは違っていると言いたいのではない。子ども一人ひとりが主人公となりうる多様性に富んだ実践において、保育者が自己を組み替え延長し拡大する柔軟性をもち、自らの存在をして考え、そのつどわたし（子ども）にとっての「あなた」としてかわり、対話してほしいという子どもからのいざないだったということである。

¹ 奥村は、これまで様々な学者によって論じられてきたコミュニケーション論と対話する形式で自身の理論を構築する。彼が論じる背景となった人物とその理論については、今後注において説明する。

² ジンメル（1917）によると、私たちが相互作用するときなんらかの内容や目的があるが、そのために、協力する、援助する、対抗するといった相互作用の形式が同時に存在している。しかし、その「形式」が「内容」から独立して、それ自体が「自己を目的として遊び戯れる」ということがあり、これを「遊戯」もしくは「社交」という。

³ 鶴見（1991）はディスコミュニケーションについて、「しばしば思索の跳躍を助ける。科学においても、芸術においても、その最前線にたつ仕事は、通信可能物の領域をひろげて行くと同時に、それに呼応してもやもやと心の中にわき自己自身にしか通用せぬ新来の私的記号をふやすことによって、通信不能物の領域をひろげて行く。これら二つの領域のあいだのダイナミックな相互作用が、人間の思索におけるもっとも重要なきっかけをつくるのである。」という。

⁴ ルーマン（1984）によると、ある人Aともう一人の人Bが向かいあって行為する場面で、Aが自分がどう行為するかを、相手Bが自分の行為をどう予期しているかによって自分の行為を決めようとし、Bも同様に、相手Aがどう予期しているかによって自分の行為を決めようとするとき、どちら側も自分の行為を決められず、行為できない状況を

「ダブル・コンティンジェンシー」といい、このときふたりはブラックボックスのように相手を見通しえないという。⁵ ジンメル (1908) は、関係において相手を知る場合決して絶対的に知ることはできないし「一定の無知」と「相互の隠蔽」が前提であるという。また知人関係を考えたとき、相手が隠そうとしている「秘密」を尊重するような「全人格に対して行われる全く一般的な遠慮があつてはじめてこの関係は存続する」という。

引用文献

Bateson, G. H. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Book.

(ベイトソン, G. H. 佐藤 良明 (訳) (2000). 精神の生態学 新思索社)

Gendlin, E. T. (1962). *Experience and the creation of meaning: A philosophical approach to the subjective*. New York: Free Press of Glencoe.

Gendlin, E. T. & Johnson, D. H. (2004). *Proposal for an international group for a first person science*. New York: The Focusing Institute.

生田 久美子 (2007). 「わざ」から知る コレクション認知科学 6 新装版 東京大学出版会

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

(レイヴ, J. & ウェンガー, E. 佐伯胖 (訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——産業図書)

松岡 心平 (1995). 芸の伝承——想像力の共同体—— 佐伯胖・藤田 英典・佐藤 学 (編) シリーズ学びと文化 5 表現者として育つ 東京大学出版会

村川 治彦 (2017). 科学の三次元空間モデルと「一人称の科学」——武藤論文「対人援助学の方法論としての『二人称の科学』」へのコメント—— 対人援助学研究, 2017, Vol 5, 39-40.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme : Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

(ルーマン, N. 佐藤勉 (監訳) (1993). 社会システム理論 (上) 恒星社恒星閣)

奥村 隆 (2009). 教育としてのコミュニケーション 長谷正人・奥村隆 (編) コミュニケーションの社会学 (pp.243-244) 有斐閣アルマ

奥村 隆 (2013). 反コミュニケーション 現代社会学ライブラリー11 弘文堂

佐伯 胖 (2018). リフレクション (実践の振り返り) を考える ——ショーンの「リフレクション」論を手がかりに—— 佐伯胖・刑部育子・苺宿俊文 (著) ビデオによるリフレクション入門 (pp. 6-9) 東京大学出版会

Sinmmel, G. (1917). *Grundfragen der Soziologie : Individuum und Gesellschaft*. Berlin und Leipzig. Berlin: Walter de Gruyter.

(ジンメル, G. 清水幾太郎 (訳) (1979). 社会学の根本問題——個人と社会—— 岩波文庫)

Sinmmel, G. (1908). *Soziologie : Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin: Duncker & Humblot.

(ジンメル, G. 居安直 (訳) (1994). 社会学 (上) ——社会化の諸形式についての研究—— 白水社)

諏訪 正樹 (2015). 一人称研究だからこそ見出せる知の本質 人工知能学会 (監修) 諏訪 正樹・堀 浩一 (編) 一人称研究のすすめ——知能研究の新しい潮流—— 近代科学社

鶴見 俊介 (1991). 鶴見俊輔集 2 先人者たち (pp.249-51) 筑摩書房

吉田 章宏 (編著) (2010). 心に沁みる心理学 : 第一人称科学へのいざない 川島書店

謝辞

本研究にかかわる M 子どもの園の園児の皆様、先生方に心より感謝致します。
本論文の作成にあたりご指導くださいました刑部育子先生にお礼申し上げます。