

保育者の子どもへの関わりについての心理臨床的意味づけ

中津郁子*, 新堀友**

(キーワード: 保育者, 心理臨床的意味, 受容, 情動調律)

I. 問題と目的

1. 保育所での保育者のかかわり

保育所保育指針(厚生労働省, 2008)によると, 保育所は「保育に欠ける子どもの保育を行い, その健全な心身の発達を図る」とある。そのために「専門性を有する職員が, 家庭と緊密な連携の下に, 養護及び教育を一体的に行う」と明記されている。その養護と教育の一体性の意味について解説書(厚生労働省, 2008)では「保育士等が子どもを一個の主体として尊重し, その命を守り, 情緒の安定を図りつつ, 乳幼児期にふさわしい経験が積み重ねられていくように援助することです。子どもは自分の存在を受け止めてもらえる保育士等や友達との安定した関係の中で, 自ら環境に関わり, 興味や関心を広げ, 様々な活動や遊びを通して新たな能力を獲得していく」とする。つまり, 養護と教育が一体的に展開されるためには, 子どもの傍らに在る保育者(大人)が子どもの心をしっかりと受け止め, 相互的なやり取りを重ねながら, 子どもの育ちを見通し援助していくことが大切であるといえる。そして, 保育者は子どもの気持ちに応え, 手を携え, 言葉をかけ, 共感しながら, 一人ひとりの存在を認めていく。その中で子どもはありのままの自分を受け止めてもらえることの心地よさを味わい, 保育者への信頼を拠りどころとして, 心の土台となる個性豊かな自我を形成していくことになる指摘されているのである。このように保育所保育指針にも記されているように, 保育という営みにおいて, まずもって大切になるのは, 子どもの思いや存在そのものを「受け止める」ことといえるのではないだろうか。

Erikson, E.H. (1959) は人生の中で発達させるべき精神的健康の第一の構成要素は「基本的な信頼の感覚」であるとし, それはそれぞれの赤ん坊の個性的な欲求に対する敏感な配慮といった母性的な関係の質に左右されると述べている。この指摘からも, 人間の育ちにとってまずは無条件に受け止められる体験が重要であるといえるだろう。そしてこれは, 保育所保育指針において保育における最も基本となる保育者の関わりは, 子どもを一個の主体として受け止めて育てることであるとされていることから改めてその重要性を確認することができる。

さらに, 鯨岡ら(2004)は, 「受け止める」対応の次に大切なのは, 「伝える」対応であると言う。集団の場で, いろいろな個性をもった子ども達と共に生きる経験を広げていく際には, 子どもの思いや行動を受け止めながらも, 保育者としての思いを伝えたり, 周囲の思いに気づくように伝えていくことも保育者の対応とされる。さらに, 鯨岡ら(2004)は, 保育者の子どもへの対応の基本として, ①「受け止め」「認め」「支える」, ②「誘い」「提案する」, ③「手本を示す」, ④「伝え」「促す」の4つを提示している。

2. 保育における心理臨床的態度(カウンセリングマインド)

近年, 保育者の対応においてカウンセリング場面でカウンセラーがクライアントに向かうときの態度を応用しようとするが増えてきている。柴崎・田代(2001)はそのような動きの背景として, 言われたことや画一的なことには取り組むが, 自発的に物事に取り組むことは苦手な子どもが増えている実情を指摘する。このような背景をもとに平成元年幼稚園教育要領と保育所保育指針が改訂された。そして「子どもの主体性を尊重すること, 遊びを通して総合的に指導していくこと, 一人ひとりの発達に応じた指導をすること」が重視されるようになった。その結果, 保育者主導の保育から子ども中心の保育への転換がなされ, 保育者が幼児や保護者の立場を尊重した関わりをしていくことが重要だとされたのである。このような経緯から子どもへの対応, 接し方

*鳴門教育大学臨床心理士養成コース

**美波町役場保健福祉課

について、カウンセラーがクライアントに接するとき心がけている姿勢を保育場面でも応用していくことが主張されるようになった。

カウンセラーがクライアントに接するとき心がけている姿勢（カウンセリングマインド）とは、東山紘久（1995）によれば、人間と人間との基本的信頼に基づき、相手中心（クライアント中心）に心の問題を昇華させ、クライアントが自分の人生を自分のものとして生きていくのを援助することであり、一言で言うところ「優しさと思いやりと強さ」、「見守って、待っている」ことであるとする。東山紘久（1995）は、「優しさ」とは、クライアントを安心させる雰囲気とクライアント自身が自分で自分を考えることができるための雰囲気のことであり、「思いやり」とは、相手に対する共感性を指し、そして「強さ」とは、クライアントがどのような態度を取っても、またどのような状況に置かれていても、カウンセラーが「揺るがず・逃げず・小さなことにこだわらない」ことだとする。このようなカウンセラーの態度について、杉村（1995）・東山弘子（1995）は、もともと子どもの心模様という内的世界を理解するという意味でカウンセリングと幼児保育の領域は、きわめて近接した領域であり、またオーバーラップすることが多い領域であることを指摘する。さらに、東山弘子（1995）は、カウンセリングと保育に共通して重要である姿勢として、①心のつながりを大切に、②相手の立場に立ってともに考える、③ありのままの姿を温かく受け止め、見守るということを指摘している。つまり、子どもの心を開放すること、豊富な日常体験をさせること、幼児の表わすものに保育者の価値観をさしはさまず子どもの心の内を理解することや幼児が意欲をもつまで待つこと、保育者自身が表現的であることなど、日常の保育者の基本的な態度がそのままカウンセリングにおいて重要とされている態度にもつながるのであり、このような態度が子どもの心を解放し、心の安定を得ることにつながっていくとしている。高尾（2003）も保育・教育の実践と心理臨床の実践の最大の共通点として両者に求められる態度として、「待つことの大切さに通じるもの」を指摘している。また青木（2002）は、保育者が子どもの問題に早期に援助的に関わること、つまり、日ごろから子どもをよりよく育てようとする関わりの中に展開する「心の癒しや成長」を促す関わりこそが保育における心理臨床の特質であるとする。保育の中には、すでに子どもの心を発達させるために力を発揮する手段がたくさん存在するのであり、広い意味でよい保育はよい心理臨床であると指摘する（青木、2002）。

3. 遊戯療法（アクスラインの8原則）

保育の中心は子どもの遊びである。安好（1978）は、子どもの心理療法と保育はその専門的知識や技能が異なることを指摘した上で、子ども中心遊戯療法の原理であるアクスラインの8原則は、そのまま好ましい保育者の条件でもあることを述べている。

遊戯療法とは、あそびが子どもの自己表現の自然な媒体である、という事実にもとづき、「自分の気持や問題を、子どもが『あそぶことにより表出する』ためにあたえられている一つの機会（Axline, V.M., 1947）」である。子ども中心遊戯療法における8原則とは、非指示的心理療法の人格構造論に基づき、治療者の態度についての原則を示したものである。辻河（2006）はこのアクスラインの8原則を保育の現場においても応用しやすいように、①信頼関係をつくる、②気持ちを受けとめる、③おおらかな雰囲気をつくる、④気持ちを読み取り、子どもに伝える、⑤子どもの力を敬う、⑥子どもに主導権をとらせる、⑦子どもの変化をあせらずに待つ、⑧必要に応じて制限する、と言い換えている。遊戯療法と保育実践とは、実践される構造において大きな違いがあるものの、この8原則は子どもの遊びをみて子どもを理解し、関わるという意味において、おおいに重なる面があるといえる（辻河、2006）。

4. 目的

本研究では、保育者の子どもへの関わりには子どもの心理療法における治療者の態度に通じるものがあるのではないかという問題意識から、保育者の子どもへの関わりについての心理臨床的意味づけをするため、保育の中でどのような心理臨床的な態度が存在するのかを調べる。さらに、保育実践と子どもの遊戯療法の相違点や類似点を考察し、保育実践における心理臨床的な関わりの意味について考察することを目的とする。

II. 方法

1. 対象保育園の特徴

本研究で観察を行ったのは、同じ保育理念を持つ系列法人園であるZ県内のA保育園とB保育園（定員60名）

であった。2園ともに、保育室内は、観葉植物や季節を感じさせるような置物がおかれ、家庭的な温かい雰囲気を感じさせるように工夫されており、テレビはなく、保育者や友だちなど人と関わる経験を重視していることが窺われた。また、保育者は家庭で普通に過ごすときの服装をしており、子どもから名前に「さん」をつけた形で呼ばれていた。2保育園では、一人ひとりの成長に合った援助をすること、肯定的な言葉かけをし、子どもの気持ちを受け止めること、子どもが主体的に遊べるように環境を整えるなどの10項目が提唱されている。このような援助を通し、心身ともに健康な子ども、自分の思いをいろいろな方法で表現できる子ども、じっくり遊びこめる子ども、いたわり、助け合う子どもを、めざす子ども像として掲げている。

2. 観察期間及び方法

2011年4月から11月まで週1回（1時間程度）保育園に出向き、保育の邪魔にならないように立ち位置を工夫しながら観察を行った。観察回数は、自由保育場面ではA保育園では9回、B保育園では6回行った。年齢別（0歳児・1歳児・2歳児・3～5歳児）の観察ではA保育園では、各クラス2回ずつ計8回、B保育園では、0歳児クラスを除く、3クラスについて2回ずつ、計6回の観察を行った。

これらの観察記録を、鯨岡ら（2004）から引用した保育者の子どもへの関わりの基本の4項目（①「受け止め」「認め」「支える」、②「誘い」「提案する」、③「手本を示す」、④「伝え」「促す」）とアクスラインの8原則を辻河（2006）が現場に応用しやすいように言い換えたもの（①信頼関係をつくる、②気持ちを受けとめる、③おおらかな雰囲気をつくる、④気持ちを読み取り、子どもに伝える、⑤子どもの力を敬う、⑥子どもに主導権をとらせる、⑦子どもの変化をあせらずに待つ、⑧必要に応じて制限する）に従って分類分けをした。

また、保育者の子どもへの関わり方の4項目の分類分けでは、保育者へのインタビューも行い、参考にした。さらに、アクスラインの8原則の分類分けでは、分類の妥当性を確かめるために、保育実習に参加経験のあるC大学臨床心理士養成コース2年在学中の大学院生2名にも協力を依頼し、観察者が分類したものとの一致度を算出した。

観察の対象者は、本研究の趣旨から、特定の子どもや保育者に限定することなく、関わっているすべての保育者を対象として、保育者と子どもの関わりについて多くのエピソードを観察し記録することを目指した。

Ⅲ. 結果

まず、自由保育場면을年齢に関係なくランダムに観察しエピソードを抽出した。次いで、子どもの年齢による違いを見るため、クラス別（0歳児・1歳児・2歳児・3～5歳児）に観察し同様にエピソードを抽出して検討した。その結果を示すと共に、保育者の特徴的なかわりについても示す。

1. 自由保育場面の観察結果

(1) 保育者の対応の基本による分類

分類作業の例としてエピソード1を示した。尚、下線部の前に付してある番号が保育者の対応の内容を表し、エピソードの下には分類の根拠として観察者が判断した理由、そのエピソード観察時に感じたことなどを記した。「」は子どもの発言であり、<>は保育者の発言である（以下、同様）。また、事例の中の子どもは特定の子どもではなく、順にA・Bなどと表記した。

エピソード1
泣いているA。保育者は他児を抱っこしているため、Aのところに行けない。Aの方を見ながら、①<Aちゃん、眠たいなあ、おなかもすいたなあ…>と語りかける。泣き続けるA。保育者はおもちゃを取り出し、②<これする?>とAに見せる。するとそのとき、外を飛行機がブーンと通っていく音が聞こえる。Aはこの音に反応し、天井を見上げて外を不思議そうに見渡す。①保育者<あ、ブーンいったな、飛行機いったな>と語りかける。Aは外を指さす。保育者<ブーンいったな、飛行機いったな>。Aは泣きやみ、不思議そうな表情をみせる。②保育者はAに円柱形の積木を円孔の中に落す遊具を見せ、積木が落ちるとき、<ポトン>という声を出して見せ、<Aちゃん、おいで>と語りかける。すると再び飛行機が通る音がする。「あーあ!」。①保育者<ブーンいったな、あっちいったな>。Aが保育者のところに近寄ってくる。②保育者は<Aちゃん、Aちゃん>と名前を呼びながら積木をポトンと入れて見せる。Aはすっかり泣きやみ、自分で積木を落として遊び出す。 <div style="text-align: right;"><A保育園/1歳児></div>

保育者は飛行機の飛び音に反応する A の気持ちを受け止め、伝え返す一方で積木落としの遊びへと誘うことで A の眠たい・お腹が空いたという気持ちを切り替えられるように援助しているのではないか。

観察したすべてのエピソードの分類の結果をまとめたものが以下の表1である。この結果より、A 保育園、B 保育園ともに保育者の子どもへの関わりにおいて最も多くなされているのは、①「受け止め」「認め」「支える」といった受容的な関わりであった。次いで多く数えられたものは、保育者の思いを子どもに伝えたり、子どもの遊びを促したりといった援助的な関わりとしての④「伝え」「促す」であった。続いて3番目に多く見られたのは、②「誘い」「提案する」といった関わりであった。③「手本を示す」関わりが最も少なかった。

表1 保育者の対応の指標による分類

保育者の関わり	A 保育園	B 保育園
①「受け止め」「認め」「支える」	70	59
②「誘い」「提案する」	30	27
③「手本を示す」	12	8
④「伝え」「促す」	39	42

(2) アクスラインの8原則による分類

記録したエピソードをアクスラインの8原則に従って観察者が分類した。分類作業の例は以下のようなものである。下線部の前に付してある番号がアクスラインの8原則の内容を表している。アクスラインの8原則は、辻河（2006）の記述を用いた。

エピソード2
ベランダに出て日光浴をした後、保育室に入ると激しく泣きだすB。保育者はBを抱っこし、②・③・④<眠いな>と話しかける。保育者は泣きやまないBを抱いたまま、おむつを換えるベッドに行く。おむつを換えている間も自分の両足を持って泣き続けるB。②・③・④保育者は泣いているBに<眠いなあ。きれいきれいしような>と語りかけ、②<うんうん、うんうん>とまるで泣き声と会話をしているかのようなあいづちを返していく。おむつを換えた後、泣き止んだBが保育者に抱かれて保育室に入ってくる。 <A 保育園/1歳児>

保育者はBに語りかけるとき、常におおらかな優しい雰囲気を出していた。また、<眠いな>という言葉かけは、保育者がBの気持ちを受け止め、言葉にして表現したものであると考えた。Bの泣き声と会話しているかのような保育者のあいづちはBの気持ちをそのまま受け止めているものと思った。

エピソード3
棚の上に乗っかっているC。その様子を見た保育者は真剣な表情でCをじっと見つめ、首を横に振る。③・⑧やさしい声で<いや>と語りかけると、Cはにこにこしながら棚から降りる。②・③保育者は微笑んで<うん、ありがとう>と伝える。 <B 保育園/1歳児>

棚の上に乗ってはいけないということを伝えている場面であったが、保育者の口調はゆっくりとしており、落ちていたことからおおらかな雰囲気と必要に応じた制限であると判断した。

すべてのエピソードの分類の結果を表わしたものが以下の表2である。この分類は観察者のみによる判断であったため、分類の妥当性を確かめるために保育実習に参加経験のあるC大学臨床心理士養成コース2年在学中の大学院生2名が分類したものと的一致性を算出した。その結果は表3の通りである。観察者の分類と協力してくれた大学院生2名の分類との最も大きな違いは①「信頼関係をつくる」の項目であった。観察者は保育の現場で観察した際、保育者と子どもとの間にはすでに信頼関係が成立している、或いは②～⑧のような関わりが積み重ねによって日々作られていると考え、あえて①の「信頼関係をつくる」の項目には分類をしなかった。観察者

が、②「気持ちを受けとめる」や③「おおらかな雰囲気をつくる」④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」に分類したエピソードを、大学院生2名は①「信頼関係をつくる」対応として分類していたところが一致しない部分として表れていた。しかしながら、A 保育園、B 保育園いずれにおいても、大学院生2名の分類と観察者の分類は70%前後の一致度がみられた。このことから、おおむね観察者の分類には妥当性が保証されているものと考えた。従って以降では観察者が行った分類のみを結果として扱っていくこととした。

表2 アクスラインの8原則による分類

	A 保育園	B 保育園
①信頼関係をつくる		
②気持ちを受けとめる	60	40
③おおらかな雰囲気をつくる	82	61
④気持ちを読み取り、子どもに伝える	22	8
⑤子どもの力を敬う	12	8
⑥子どもに主導権をとらせる	1	1
⑦子どもの変化を焦らずに待つ	6	6
⑧必要に応じて制限する	13	14

表3 エピソード分類の一致度

	A 保育園のエピソード	B 保育園のエピソード
大学院生 A さんとの一致度	69% (38/55)	76% (16/21)
大学院生 B さんとの一致度	71% (32/45)	68% (20/29)

表2の結果より、アクスラインの8原則による分類では、A 保育園、B 保育園ともに①を除いて最も多い関わりは、③「おおらかな雰囲気をつくる」であり、次いで②「気持ちを受け止める」であった。3番目以降は、④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」と⑧「必要に応じて制限する」の頻度の順番にA・B 保育園で違いが見られた。この違いは、A 保育園では1歳児クラスを観察することが多かったが、B 保育園では1歳児クラスから異年齢クラスをまんべんなく観察したということが関係しているのではないかとということが考えられた。つまり、保育者の関わりは子どもの年齢によって違いがあるということが示唆された。そこで、子どもの年齢によって保育者の関わりがどのように異なるのかを調べるために、クラス別で保育者の子どもへの関わりを観察し、分類することとした。

2. 子どもの年齢による観察結果

(1) 保育者の対応の基本による分類

エピソード4 異年齢クラス
<p>外遊びの時間、保育者は園庭を歩いている。突然泣き声が聞こえる。保育者が飛んでいくとDが泣いていた。保育者①<どうしたん?>Dは泣きながらEが三輪車を代わってくれないことを話す。「Eくん代わってくれんって言った!」近くには三輪車に乗るEがいる。①保育者<Eくん代わってくれんの?>D泣く。②<そしたら後で代わってもらったら?>Dは泣きながら嫌がる。②・④<違うの見に行こう?>保育者は三輪車が置いてあるところを指差す。D「いや」保育者はしゃがんでDの目線に合わせて話した。④<これがいいん?そしたら待つかないかんわ>泣くD。④<だって、Dくんだって自分がやりたいって気持ちがあるとき代わろうって言われても嫌っていう?嫌なときは嫌っていいようだろ?うん?>保育者はDの顔を見ながら首をかしげる。Dは泣き止み保育者の問い掛けに首をかしげる。④<Eくんがもういいよ、代わってあげていいよっていう気持ちになるまで違う遊びして遊んどかないかんよ。待つかないかんわ。私が必ず代わってくれるようにEくんに言うといてあげる>。保育者がスコップが置いてあるところを指差し②・④<スコップあっちにあるよ>と言うとDはスコップを取りに行き砂場で遊び出す。保育者は三輪車に乗るEのところまで行き④<Eくん、終わったら必ずDくんに代わってあげてよ>と言うと、Eはうなずく。</p> <p style="text-align: right;"><B 保育園></p>

保育者はDの三輪車を代わってほしいという気持ちを受け止めた後で、順番というルールについて伝えている。Eの気持ちを自分のこととして置き換えて想像することを促す一方で、待つと必ず次は自分の番になるということも同時に伝えることでDが待てるように援助している。

子どもの年齢による分類の結果例をエピソード4として示したが、すべてのエピソードの分類をまとめた結果より、子どもの年齢を問わず、保育者の関わりの頻度が多い順は自由保育場面と同様、①「受け止め」「認め」「支える」→④「伝え」・「促す」→②「誘い」・「提案する」→③「手本を示す」であった。ただし、B保育園における異年齢クラス（3～5歳児）においてのみ、④「伝え」・「促す」→①「受け止め」「認め」「支える」→②「誘い」・「提案する」→③「手本を示す」という順の結果が得られた。

(2) アクスラインの8原則による分類

子どもの年齢（クラス）ごとに保育者の子どもへの関わりを観察し、記録したエピソードをアクスラインの8原則によって分類した。この分類作業の例をエピソード5・6で示した。

エピソード5 0歳児クラス

よちよち歩きのF。数歩歩いてこける。その様子を見ていた保育者と目が合い、②・③保育者がFの方を見ながら目を見開いて見せると、Fは保育者の方へ手を伸ばし、「あー」と発声しながら自分の右手を握って開くというしぐさをする。保育者がFのところに体を寄せて抱っこするように起き上がらせると、Fは保育者の胸に顔を近づける。②・③・④保育者はFの頭をなでながら<あちあち、あちいなあ、あちあち、あちあち>と語りかけると、Fは保育者の<あちあち>の発声に合わせて首を上下に振る。
 <A 保育園>

保育者がこけたFのほうを見て目を見開いてみせた表情には、Fの存在自体を受け止めるような雰囲気があると感じた。また、この日はとても暑い日でFが額に汗をかいていたことから、保育者がFの気持ちを<あちあち>と伝えていたようであった。保育者の言葉に合わせてFが首を上下に振る様子からは、保育者とFの気持ちが同期しているように感じた。

エピソード6 1歳児クラス

おもつ換えの場面。2人の幼児が並んで待っている。保育者は<Gちゃんからするからちょっと待ってね>とHに声をかけ、Gのおむつを調べる。Gのおむつを換えている間、③・⑤<Hくんかしこに待ってくれるなあ。すごいですねー！Hくんそんなでできるん知らなかったよ～>と声をかける。Hのおむつ換えも終わると保育者は<じゃあ、お部屋で遊ぶで？>と言って部屋へと促す。
 <A 保育園>

おもつ換えを待つHに保育者が言葉をかけている様子からは、Hに対する受け止めと尊敬心を感じた。

すべてのエピソードの分類をまとめた結果から、表4のように、子どもの年齢に関わらず保育者の対応として最も多いものと2番目に多いものは（①を除く）、共通して③「おらかな雰囲気をつくること」、②「気持ちを受け止めること」であった。しかし、3番目以降に多く見られた関わりは、子どもの年齢に応じてその内容が異なっていた。0歳児クラスにおいては、④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」→⑤「子どもの力を敬う」・⑧「必要に応じて制限する」→⑦「子どもの変化を焦らずに待つ」の順であった。1歳児と2歳児クラスにおいては、⑧「必要に応じて制限する」→④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」の順であり、1歳児では、その後⑦「子どもの変化を焦らずに待つ」・⑤「子どもの力を敬う」が続いた。異年齢児クラスにおいては、⑤「子どもの力を敬う」→⑦「子どもの変化を焦らずに待つ」・⑧「必要に応じて制限する」→④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」の順であった。

表4 子どもの年齢別アクスラインの8原則による分類

	0歳児 クラス	1歳児 クラス	2歳児 クラス	異年齢クラス (3～5歳児)
①信頼関係をつくる				
②気持ちを受けとめる	25	30	50	31
③おおらかな雰囲気をつくる	33	54	57	41
④気持ちを読み取り、子どもに伝える	8	6	10	4
⑤子どもの力を敬う	2	1		13
⑥子どもに主導権をとらせる				1
⑦子どもの変化を焦らずに待つ	1	1		7
⑧必要に応じて制限する	2	13	11	6

3. 保育者の特徴的な関わり

保育者の対応の基本やアクスラインの8原則による分類では取り上げることができなかったが、エピソードの観察・記録を通し特徴的だと感じた保育者の対応があった。それは、「子どもの世界に入った関わり」と子どもへの「正の情動調律」・「負の情動調律」であった。

(1) 子どもの世界に入った関わり

保育者の子どもとの関わりにおいて子どもが体験している世界に入った関わりだと思われた一例をエピソード7として示した。

エピソード7
外遊び終了の時間になるが、なかなか外遊びを止めないI。保育者が「美味しいご飯出来た？お料理お部屋でしょうか？」と語りかけるが、遊びを止めない。保育者はしばらく他児に関わる。他児が部屋に入りIが残ると、保育者は砂場にいるIの傍に来て、「<できた？冷蔵庫入れとこ？置いといたら暑いから腐ってしまうよ>」と言って、Iが遊んでいた砂の入ったカップを棚の中に入れることを提案する。Iはしばらく砂を混ぜていたが、突然ずっと遊びを止めて手を洗いに行く。保育者は「<ありがとう、一緒に行こう>」と語りかける。 <B 保育園／2歳児>

観察したエピソードに共通していたことは、保育者が、客観的に見れば本当ではないことをまるで実際に存在し、その場で起こっていることのように真剣に捉えて、子どもに対応しているということであった。

(2) 子どもへの正の情動調律・負の情動調律

情動調律とは、情動状態の共有のことを指す(Stern, D.N, 1985)。つまり、子どもが感じているであろう感情を大人が読み取り、言語や非言語を使ってそれを映し出したり、共感したりすることで子どもとその感情を共有することである。鯨岡ら(2004)は、この情動調律には、保育者が子どもとの関わりにおいて子どもが体験している気持ちに同調していく関わり(正の情動調律)と反対にあえて子どもの気持ちに同調しない関わり(負の情動調律)があるとする。本研究で観察された「正の情動調律」・「負の情動調律」のエピソード例を以下に示した。

正の情動調律：エピソード8
体を横に揺らして遊ぶJ。それに気づいた保育者はJと同じようにあぐらをかいて体を横に揺らす。Jと保育者はお互いに見つめ合い笑顔で揺れあう。 <B 保育園／1歳児>

負の情動調律：エピソード9

泣きながら「ママくるう？」と聞いて保育者の後をついて回る K。保育者はロンディ（ブロック状おもちゃ）を見せながら落ち着いた口調で「Kくん、何色がいい？」と尋ねる。Kは泣きながら自分の好きな色のロンディを選びつけていく。少しロンディに集中するが、ふとしたときにまた思い出したかのように泣き出し、保育者の隣にびったりとくっついて「ママくるう？」と聞き続ける。保育者は落ち着いた口調で「ママ来てくれるよ」と応え、「これじゃか」といって新しいブロックを指す。泣いている K に保育者は「Kくんこれ取ってきて」と言う。Kは泣きながらもブロックを取りに行く。席に戻り、他児と共にブロックをつなぐことに熱中しはじめる。徐々に「ママくるう？」が少なくなり、ブロックつなぎに集中する時間が増えていくが、また突然思い出したように「ママくるう？」と泣きだす。保育者は聞かれるたびに「来よってくれるよ」と何度も同じように落ち着いた口調で丁寧に応える。 <B 保育園／異年齢>

正の情動調律のエピソードでは、保育者が子どもの動きから気持ちを感じ取り、その気持ちに合わせて言葉かけをしたり、自らの体を使った動きとして同調したりして合わせて行く様子が見られた。子どもたちは、保育者からの返しにますます笑顔になったり、いきいきと活動したりしていく様子が見られた。

また、負の情動調律の例として示したエピソード9では、入園間もない K が保育者に不安を訴えている場面であり、その不安を保育者はあえて伝え返さないことで、Kの不安な気持ちを大きくしないようにしていた。保育者は「ママくるう？」と尋ねざるを得ない K の気持ちをそのままに受け止め、落ち着いた変わらないペースで「来よってくれるよ」と答える一方で、遊びに誘うことで K が保育園での生活に徐々に慣れて行くことができるように援助していたようだった。

IV. 考 察

1. 自由保育場面の観察結果について

(1) 保育者の対応の基本による分類について

保育者の対応の基本による分類では、①「受け止め」「認め」「支える」対応が最も多く見られ、以降、④「伝え」「促す」→②「誘い」「提案する」→③「手本を示す」と続くことが明らかとなった。最も多く数えられた①「受け止め」「認め」「支える」関わりは、観察した保育場面の中で何気なく常に行われていた。鯨岡ら（2004）は、保育者の子どもへの関わりとして、まずは子どもの気持ちや行いを受け止めるということが重要であるとしている。A 保育園・B 保育園共に①「受け止め」「認め」「支える」対応が当たり前のことのように見られたということは、保育者の対応の基本として最も重要だとされていることが実際の保育現場においても実践されていることを意味している。

2 番目に多く数えられた④「伝え」「促す」関わりは、主に保育の流れを伝える場合や危険を回避するために制限をする場合にみられた。エピソード2のように、保育場面では保育の流れがあり、保育者はその流れに従って子どもをうまく誘導していく様子が見られた。その際、保育者は強引に子どもに何かをさせるのではなく、常に、まずは子どもの気持ちを受け止めてから、保育者の思いを伝えるような関わりがなされていた。

3 番目に多く数えられた②「誘い」「提案する」関わりは、子どもが負の感情を抱いて気持ちを切り替えられないときや、遊びがより充実したものとして展開するためになされていた。ここで②「誘い」「提案する」関わりに共通していることは、エピソード1のように、まず子どもの表現を受け止めてから、誘ったり、提案したりしているということであった。

また、③「手本を示す」関わりがもっとも少なく数えられたことについては、観察した場面が自由保育場面であったため、設定保育のような「何かをさせる」という活動がなく、保育者が活動のための見本となる場面が少なかったからだと考えられる。しかし、手本を示すということを広く捉えると、保育者の存在自体が子どもにとっての生活の手本となっているといえる。実際、③「手本を示す」関わりのエピソードとして数えられたものの中に、他児とトラブルになったとき、どうやって「ごめんなさい」や「ありがとう」を伝えるかということを保育者が率先してやってみせている場面や、保育者が片づけをすることをやってみせ、子どもがその様子を真似るといった場面もあった。このことから、保育者の動きそのものが子どもにとっての手本として映っていることが考えられる。

(2) アクスラインの8原則の分類について

アクスラインの8原則による分類では、A 保育園、B 保育園にいくつかの違いがみられた。ただし、①「信

信頼関係をつくる」の項目はすでに子どもとの信頼関係が出来ているものとして除いた。それ以外で両保育園ともに最も多かったのは、③「おおらかな雰囲気をつくる」であり、次いで②「気持ちを受け止める」であった。このことから、両保育園において基本的に大切にされていることは、子どもと信頼関係をつくり子どもが自由に自己表現できる雰囲気を保障し、子どもを受け止める関わりであるといえる。しかし、以降、A 保育園では④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」→⑧「必要に応じて制限する」・⑤「子どもの力を敬う」と続く一方で、B 保育園では⑧「必要に応じて制限する」→④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」・⑤「子どもの力を敬う」となった。この違いはA 保育園においては1歳児クラスを観察することが多くなっていたが、B 保育園では1歳児クラスから異年齢クラスまでをまんべんなく観察したことが関係していると考えられる。

ここで、保育者は1歳児の子どもの気持ちを伝え返すとき、言語のみならず表情や声色、口調など非言語でのメッセージも同時に使っていた。例えば、子どもの不快な気持ちを映し返すときには、保育者も弱々しく困ったような表情や声で言葉をかけていた。これは、子どもの気持ちを映し返ししながら、子どもの気持ちを受け止めるということが同時になされていたからであると考えられる。このように、保育者の関わりには同時に多くの要素が組み込まれており、常に分類される対応が一つだけ当てはまることは少なかった。これは、アクスラインが遊戯療法の説明において「非指示的療法の過程はいろいろからみあっていて、ある原理がどこからはじまり、また別の原理がどこで終わるか、などというのはむずかしいことです。もろもろの原理は重複していたり、相互依存的であったりします (Axline, V.M., 1947)」と語っていることと同じことが起こっているといえるのではないだろうか。保育においても子どもへの関わりはさまざまな意味を持つ要素が複雑に存在することで成り立っているといえるのではないだろうか。

一方で、B 保育園において観察した2歳児クラスや異年齢クラスの子どもたちは、1歳児クラスの子どもたちに比べて活動の範囲や内容も広がり、言葉で自分の思いをより表現できるようになっていた。そこで、保育者は必要ときに制限をすることが増えたものと考えられる。

2. 子どもの年齢による観察結果について

(1) 保育者の対応の基本による分類について

子どもの年齢ごとの保育者の対応の基本による分類からは、A 保育園・B 保育園共に0歳児クラス、1歳児クラス、2歳児クラスにおいては自由保育場面と同様①「受け止め」「認め」「支える」対応が最も多く、次いで④「伝え」「促す」、②「誘い」「提案する」、③「手本を示す」と続いた。しかし、3歳児～5歳児の異年齢クラスにおいてはA 保育園とB 保育園の結果に違いが見られた。4歳児・5歳児の人数が多いB 保育園では④「伝え」「促す」対応が最も多く、①「受け止め」「認め」「支える」対応はその次に多いものとして数えられた。湯汲 (2009) や後藤 (2005) によると、3歳児は、基本的な運動機能が伸び、生活習慣の自立が出来、自我もはっきりとしてくるが、まだ保育者の丁寧な援助や促しが必要となる。しかし、4歳児では、全身のバランスをとる力が発達し、友達とルールのある遊びをすることができるようになってくる。さらに5歳児になると、運動機能がますます伸び、目的に向かって集団で行動することも増え、仲間との遊びはますますルールが重要となってくる。このような子どもの姿の変化に伴い、4歳児・5歳児への対応では遊びをより豊かなものにするために、また、行動が活発になると共に、ルールに従った行動を促す必要があったり、危険な行為を制限したりする対応が増えることから④「伝え」「促す」対応が最も多いものとして数えられたと考える。保育の基本とされる①「受け止め」「認め」「支える」関わりを基本としながらも、それよりも子どもの行為について具体的に保育者の思いを伝える機会が増えていくのが4歳児・5歳児への関わりとして特徴的であると考えられるのではないだろうか。これはエピソード4に見られるように、保育者の関わりにおいて、Dにルールを伝えるとともに、Dの代わってほしい気持ちを受け止めている対応にも表れているといえる。

(2) アクスラインの8原則の分類について

子どもの年齢に関わらず保育者の対応として最も多いものと2番目に多いものは (①を除く)、自由観察場面と同様に、共通して③「おおらかな雰囲気をつくること」、②「気持ちを受け止めること」であった。このことから、先行研究でも指摘されている通り、保育者の子どもへの関わりの最も基本的な態度は子どもがそのままの自分でいられるような雰囲気を作り、そして子どもの表現をそのまま受け止めるということにあるといえるだろう。しかし、3番目以降に多く数えられた保育者の関わりは子どもの年齢によって違いがみられた。

0歳児クラスにおける保育者の対応では、④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」→⑤「子どもの力を敬

う」・⑧「必要に応じて制限する」→⑦「子どもの変化を焦らずに待つ」の順であった。一松（2009）は、6カ月未満の子どもはまだしゃべることはできないが、目線や表情、声などで自分の思いを伝えようとし、言葉以外の方法でコミュニケーションを盛んに行うことを指摘する。そして、大人はそのような子どもの欲求を上手にくみとり、それを言葉にして映し返すという関わりが重要であることから、「気持ちを読み取り、子どもに伝える」が多く数えられたのではないだろうか。また、1歳までは、座る、はう、立つ、つたい歩きといった運動機能が発達し、探索行動が活発になること、特定の大人との応答的な関わりを持つことで情緒的な絆を深め、人見知りをするようになるなどの変化が見られる時期である。このことから、子どものめざましい身体的、情緒的発達を尊重することが⑤「子どもの力を敬う」関わりとして表れていたと同時に、危険なときや生活のリズムの決まりを示すときは⑧「必要に応じて制限する」対応がみられたのではないだろうか。

1歳児クラス・2歳児クラスにおける保育者の対応では、③「おおらかな雰囲気をつくること」、②「気持ちを受け止めること」に続いて、⑧「必要に応じて制限する」→④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」の順であった。また、1歳児クラスはその後に⑦「子どもの変化を焦らずに待つ」・⑤「子どもの力を敬う」が続いた。一松（2009）や湯汲（2009）によると、1歳児は歩きはじめるなど新たな行動を獲得し、身近な人や物に自発的に働きかける時期である。さらに2歳児では、走る、跳ぶといった運動機能や指先の機能が発達し、行動範囲が広がることで探索行動が盛んになり、また自分の意思や欲求を言葉で表現できるようになることで自我が育ち自己主張するようになることとされている。このような1歳児から2歳児にかけての子どもの特徴が⑧「必要に応じて制限する」保育者の関わりを引き出していたのではないかと考える。しかし、保育者の対応は単に制限をするだけでなく、まずは子どものやってみたい気持ちや、悔しい気持ちなどを受け止めてその気持ちを言葉にして映し返してから、必要な制限がなされていたために、⑧「必要に応じて制限する」に次いで④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」対応が数えられたのではないだろうか。

3～5歳の異年齢クラスにおける保育者の対応では、③「おおらかな雰囲気をつくること」、②「気持ちを受け止めること」に続いて、⑤「子どもの力を敬う」→⑦「子どもの変化を焦らずに待つ」・⑧「必要に応じて制限する」→④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」の順であった。この結果は、3歳児から5歳児、特に4・5歳児においては、子どもが仲間同士で遊んだり、自ら遊びを展開し没頭したりする様子がみられたことと関係していると考えられる。つまり、子どもの成長に伴い、保育者は子どもの遊びの環境となっており、大きく子どもたちを包み込むようにして存在していたことが⑤「子どもの力を敬う」対応や、⑦「子どもの変化を焦らずに待つ」対応として表れていたのではないだろうか。子ども同士では解決できない時や、危険なときには制限するということは当然であったが、保育者が特定の子どものつきっきりで関わるというよりは、複数の子どもたちの遊びをさらに豊かにするように働きかけたり、子どもたちの活動をしっかりと見守り、必要なときに必要なだけ手助けをする関わりが多くなってきたことがこの年齢の保育者の関わりとして特徴的なことだと言える。またこの時期の子どもたちは自分の気持ちを言葉にして表現することができるようになってきており、保育者が子どもの気持ちを理解したうえで、敢えて子ども自身に自分で気持ちを表現するように促す場面もみられたことから、④「気持ちを読み取り、子どもに伝える」対応が最も少なく数えられたのではないだろうか。

3. 保育者の特徴的関わりについて

(1) 子どもの世界に入った関わり

保育者の子どもへの関わりを観察し、印象的に感じたことは、保育者が子どもの遊びの世界に入りこんで子どもに関わっているということである。エピソード7では、保育者は外遊びから室内へ促す際、Iがおままごとをしていたその世界を大切に、何の変哲もないただの棚を瞬時に冷蔵庫に見立てて、＜冷蔵庫に入れよう＞という提案をしている。このように保育者は、日常の生活の再現をするかのように遊びを展開する子どものその世界に入り込んで、まるで本当にIが料理をしているかのように言葉をかけていた。その場をキッチンとして料理をしているIの気持ちを本気で受け取っているようだった。そのような子どもに向き合う本気さ、言い換えれば子どもを一人の人として尊重する姿勢が、子どもに伝わるのではないだろうか。東山弘子（1995）は、子どもの心に渦巻く感情、すなわち子どもの「心模様」を聞き取れる保育者は、経験的にカウンセリングマインドを実践されていると指摘する。さらに、すぐれたセラピストと保育者の共通点として、「子どもの心もち続けている大人」をあげ、それは、ファンタジイの世界にずっと入り込むことができ、子どもとともに非現実の世界を生きることができると同時に、いつでも現実の世界に帰ってくるができる大人のことでありとしている。観察を通して観察者が感じた子どもの世界に入り込んで関わる保育者の姿は、まさにこの「子どもの心もち続けて

いる大人」の姿であったと考える。

(2) 正の情動調律と負の情動調律

Stern, D.N.によって研究された「情動調律」を鯨岡ら（2004）が発展させ、「正の情動調律」と「負の情動調律」として分けて説明している。情動調律には大人が自分の情動を動かしながら子どもの正負の感情を調律して、望ましい情動を増幅し、望ましくない情動が減衰するように働きかけるといえるという意味があるとされる。

本研究で提示したエピソードでは、保育者が子どもの気持ちを感じ取り（読み取り）、自らの声や体を使ってその感じ取った気持ちを表わし、子どもに伝え、子どもと感情を共有する場面（「正の情動調律」）や、反対に子どもの感情を感じ取った上で取返してその感情を共有しないことで子どもの不安を大きくしないという場面（「負の情動調律」）である。鯨岡ら（2004）は、子どもへの関わりにおいて情動調律が重要である理由として、子どもは自分の気持ちを大人に受け止められ映し返されることによって、自分の気持ちを表現することやコントロールすることを学んでいくことを挙げている。つまり、子どもが示す正の感情は、そのまま受け止め共有してもらう。子どもが負の感情を示したときも、大人がその感情に動じることなく抱え、どっしりと受け止めた上で、「だいじょうぶ」というメッセージを送ることで、子ども自身が負の感情を抱えることができるようになると思われる。観察されたエピソードはどれもそのような意味で子どもの情動を感じ取り、共有すること、また受け止めた上で「だいじょうぶ」というメッセージを伝えることがなされていた。このように、子どものどんな感情にも動じず受け止めるという姿勢は、どんなときも「揺るがず・逃げず・小さなことにこだわらない（東山紘久, 1995）」カウンセラーの態度と共通しているといえるだろう。

4. 考察のまとめ

以上、子どもの心理療法において重要だとされている態度や技法が保育現場においても日常の子どもとの関わりにおいて、子どもの年齢に合わせた形でなされていることを述べてきた。特に、子どもの心理療法において最も基本的に重要だとされている子どもを受け止めること、子どもの気持ちを映し返すことが保育においても日常的に自然に行われていることがわかった。また、セラピストがとる態度として重要であるとされる、保育者の子どもの世界に入り込んだ関わりや、情動調律をする関わりも、保育の中で行われていたことを述べた。このように、保育実践と心理療法には具体的な関わりとして、共通する点が多くみられることが確認された。しかし、両者が全く同じものではないことは明らかである。保育が子どもの健やかな育ちを保証し、促す生活の場であるのとは異なり、心理療法では、何らかの問題を抱える子どもの治療を目的とし、一人のセラピストに対し一人の子どもが一定の時間的制限のもと、決まった場所で行われることが多い。両者には、その活動の目的と構造に決定的な違いがあるといえる。

その目的の違いは、同じ行為をしていても、その行為に込められた保育者（セラピスト）の意図や背景にある思いの違いとして考えられるのではないかと考える。表面上は、子どもに同じような関わりをしているように見えても、両者の関わりや背景には異なるものがあると考えられる。たとえば、「伝える」という行為について。集団を相手にするような保育実践では子どもの気持ちを受け止めることを基本としつつも、保育の流れに誘導することがある。このとき、「伝え」「促す」という対応には、子どもの気持ちを受け止めた上で保育者の期待や保育の目的に沿って行動をより望ましい方向に導くという側面があると思われる。保育の実践においては、子どもの気持ちを受け止めるということを基本にしながらも、必要に応じて保育者の思いやルールを伝えて促すというところがあるのではないだろうか。一方、心理療法における「伝える」は、セラピストが純粋に子どもの感情を鏡のように反射するという意味が大きくなる。たとえ制限を伝える場面でも、このようになって欲しいという意図の反映というよりは、子どもが自分の行動を動機づけている感情をより受け入れられる形で表現できるよう促し、また自分自身の行動を変える責任が自分であることを伝えるために（Garry, 2002）、子どもの気持ちを受け止めた上で必要なことを伝えるのではないだろうか。また、心理臨床においては、子どものする行為や言動などの背景にある意味を読み取り、翻訳して周囲の人と子どもをつなぐという役割も重要であると考えられる。

このように、保育における関わりでは、その背景に保育者の願いや目標とする子ども像があり、その目標をもった上で、それを子どもに押し付けるのではなく、目標を持ちつつもどこまでも子どもの心に寄り添う中で、成長を待つという意味が込められている。一方、心理療法においては、子どもの行為や言動の背景にある意味を読みとろうとする構えのもと、セラピストの評価や圧力をなくし、どこまでも子ども自身に自分の行動や態度についての意味や責任を返していく（映し返し）。そうすることで子どもは自分で主体的に選択し生きていくことが

できると信じ続けるという意味がある。ただし、この両者の違いはそのような傾向があるということであって、決定的に異なるということではないと考える。保育実践においても、4～5歳児などに個別の関わりをするときには、子ども自身に自分の行動や態度についての意味や責任を返していくような関わりをすることもあろうし、心理療法においても、このようになって欲しいという期待を持ちつつ寄り添っていくという関わりも行われるであろう。また、心理臨床において子どもの行為や言動の意味を読み解くのと同じように保育においても「今」の子どもの姿の背景にあるものを見つめることで子どもへの理解を深めようとするとはあると考える。

両者の実践は、その構造と目的の違いを反映するように、同じ行為でもその背景にある関わる者の思いには一定の傾向が存在すると考える。しかし、それは決定的な違いとしてそれぞれの実践を特徴づけるものではないのかもしれない。つまり、目的や実践される環境、条件、行為に込められた意味の違いがあっても、保育と心理療法は、共に子どもを一人の人として尊重して真剣に関わる、子どもに寄り添い「信じて待つ」という姿勢が貫かれているという意味においては、同じことが実践されているといえるのではないか。そして、その姿勢こそが保育における心理臨床的な関わりの意味ではないかと考える。

5. 今後の課題

本研究は特定の2つの保育園についての研究であり、すべての保育園にあてはまるとはいえないだろう。今後は、発達障害児など保育の現場で特別な援助を必要とする子どもたちへの対応として保育者が子どもの特性に合わせてどのような対応をしているのか、また、その際の保育者の対応にはどのような心理臨床的な意味があるのかを調べることで実際の保育現場により役立つような研究をすることが課題といえる。

謝 辞

研究の申し入れに快く応じてくださり、子どもたちとの関係調整や指導助言等、ご協力、ご尽力いただいたA・B保育園の園長先生や職員の皆様方に感謝申し上げます。

*この論文は、新堀が修士論文として研究し、中津が指導しまとめ直したものである。

引用・参考文献

- 青木紀久代 2002 親子を支える保育者の心理臨床的関わり 馬場禮子・青木紀久代(編) 保育に生かす心理臨床 ミネルヴァ書房 p.170～p.175
- Axline, V.M. 1947 *Play Therapy*. Houghton Mifflin (小林治夫(訳)1972 遊戯療法 岩崎学術出版社) p.11, p.22, p.95～p.96, p.120
- Erikson, E.H. 1959 *Psychological Issues Identity and the Life Cycle*. Universities Press (小此木啓吾(訳編)1973 自我同一性—アイデンティティとライフサイクル— 誠信書房) p.61～p.73
- Garry, L. Landreth, 2002 *Play Therapy: the Art of the Relationship*. Taylor & Francis Books (山中康裕(監訳)2007 プレイセラピー—関係性の営み— 日本評論社) p.186～p.187
- 後藤範子 2005 保育内容と子ども観 学事出版 p.48～p.50
- 東山紘久 1995 幼児保育における今日的課題 氏原寛・東山紘久(編) 幼児保育とカウンセリングマインド ミネルヴァ書房 p.7
- 東山弘子 1995 幼児保育と遊び 氏原寛・東山紘久(編) 幼児保育とカウンセリングマインド ミネルヴァ書房 p.72～p.74
- 一松麻実子 2009 ことばと社会性 石崎朝世(監) 保育に役立つ発達過程別の援助法 日本文化科学社 p.4, p.15～p.16
- 鯨岡峻・鯨岡和子 2004 よくわかる保育心理学 ミネルヴァ書房 p.6, p.9,
- 厚生労働省 2008 保育所保育指針 フレーベル館 p.4
- 厚生労働省 2008 保育所保育指針解説書 フレーベル館 p.9～p.18
- 柴崎正行・田代和美 2001 カウンセリングマインドの探究 フレーベル館 p.40, p.45～p.51
- 杉村省吾 1995 幼児保育とカウンセリング 氏原寛・東山紘久(編) 幼児保育とカウンセリングマインド ミ

- ネルヴァ書房 p. 40
- Stern, D.N. 1985 *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books. (小此木啓吾・丸田俊彦・神庭靖子・神庭重信(訳) 1989 乳児の対人世界—理論編—) 岩崎学術出版 p. 162, p. 166
- 高尾兼利 2003 保育と教育の現場における臨床心理学の活用 高尾兼利・平山諭(編) 保育と教育に生かす臨床心理学 ミネルヴァ書房 p. 14
- 辻河優 2006 保育者の役割と専門性—臨床心理学的な視点— 小田豊・菅野信夫・中橋美穂編 保育臨床相談 北大路書房 p. 31~p. 33, p. 37
- 湯汲英史 2009 発達過程について 石崎朝世(監) 保育に役立つ発達過程別の援助法 日本文化科学社 p. 4, p. 52, p. 58, p. 68, p. 84, p. 90, p. 100, p. 106
- 氏原寛 1995 まえがき 氏原寛・東山紘久(編) 幼児保育とカウンセリングマインド ミネルヴァ書房 p. ii
- 安好敏子 1978 V 問題への働きかけ 成瀬悟策(監修) 幼児臨床心理学 ブレーン出版 p. 82~p. 84

Psychological Clinical Significance of Childcare Workers' Involvement in Children

NAKATU Ikuko* and SHINBORI Tomo**

(Keywords : childcare workers, psychological clinical significance, acceptance, affect attunement)

Abstract

We observed childcare situations in two nursery schools and recorded episodes of childcare workers' involvement in children. The records were classified according to the childcare workers' response basics, four items (Kujiraoka, 2004), and Axline's eight principles (Tsujikawa, 2006). As a result, the most common responses classified based on the childcare workers' response basics were "acceptance, allowance, and support". The most common response classified by Axline's eight principles was "must develop a warm and friendly relationship with the child", followed by "accepts the child as she or he is". The responses slightly varied depending on children's ages. As childcare workers' characteristic involvement in children, "involvement in the world of children" and "positive affect attunement and negative affect attunement" were observed. It was found that what was considered important in psychotherapy for children was naturally being done in accordance with children's ages.

*Training and Practice in Clinical Psychology, Naruto University of Education

**The Section of Health and Human Services, Minami Town