

(Eugene T. Gendlin, 1926-2017) によって構築された理論である。ジェンドリンは、まだ言葉になっていない身体的な感覚（暗黙）にアクセスし、ここから言語化する相互作用において創造性や新しさが生まれるとした。暗黙こそが創造性を生むという主張よりジェンドリンの哲学は暗黙の哲学ともいわれる。またジェンドリンは、生の哲学者ヴィルヘルム・デイルタイ (Wilhelm Dilthey 1833-1911) の解釈学、体験—表現—理解の連関を展開させ、身体的に感じられた感覚（体験）からシンボル化（言語、ジェスチャー、アートなどで表現）（注1）し、自他や状況への新しい理解が生まれると唱えた。体験—表現—理解が互いに影響しつつ、循環していくプロセスにおいて生が進展するのである（Gendlin, 1997）⁴。身体的感覚（体験）と言い表す（表現する）ことが相互作用し理解が生じる。理解が生じると身体的感覚は変化し表現も変わる。身体的感覚と表現は切り離せないのである。では、身体的感覚について説明しよう。

1. 身体的感覚

状況において感じられる身体的感覚は、漠然としているが確かに感じられる感覚である。何か感じられる、という体験は、日常的に私たちが実感する感覚である。たとえば、ある状況やある人との関係において、「何か引っかかる感じ」「すっきりしない感じ」「もやもやする」「気になる」「ざわざわする」といったことは、日常の会話でもよく耳にすることだろう。この感覚は、説明しようとしてもなかなか言葉にならないし、明確な根拠がないと思えることもある。しかし、確かに実感する。つまり、明在ではなく暗在的で、頭ではなく身体的に感じられる感覚である。明在でないため、気のせいにしてしまったり、不明瞭なこの「何か」を自分では扱えず、ないものにしてしまったりすることも多いかもしれない。しかし、この何か感じられる感覚をどこか気に留めていると、解決する術が何となくわかって、アクションを起こすことがある。また、気になる感じに留まっていると、気づき生まれることもある。ある状況において感じられた漠然とした感じは、留まりながら思いを馳せていると、納得する、腑に落ちる、といった変化をもたらすこともある。このように実感からプロセスが進展するのである。この何か感じられる感覚は、「内側の感じ」といわれ、その感じに留まって変化していく様態を「内的プロセス」と表現されることもある。しかしこのように表現すると、感じられる感じは内側に閉じたものと誤解を生じやすい。感じられる感じは常に状況と相互作用し、オープンである。たとえば状況によっては、ますます「気になる」「引っかかる」感じがしてくることもあれば、反対に状況が変わると「すっきりする」など、常に相互作用し変化する。変化するプロセスについては、矢野（2021）⁵を参照されたい。

こうした状況における身体的感覚は、「からだ言葉」を思い起こすとわかりやすい。「喉にひっかかった感じ」「背中がぞくっとする」「胸が締め付けられる」など、からだによる表現は数多くあり、私たちのからだは、状況や環境と相互作用しながら存在していることがここからも想像で

きるだろう。

本論文で扱う身体は、物理的な身体のみを指すのではなく、環境や状況と相互作用し、環境や状況の影響を受ける私たちの「からだ」である。「生きられたからだ」(池見、2006)⁶ともいう。存在感は人と人の間にあり、雰囲気は身体で感じられる。自分自身の進みたい方向性は状況を感じる自分自身の内にある。考えるより先に手が差し伸べられる。このような身体を表す。

2. 身体的感覚とシンボルの関係

次に、感じられた感覚が言語化(シンボル化)においてどのように機能し相互作用するかについて説明しよう。ジェンドリンは、感じられた感覚とシンボルの相互作用について、平行的な機能的関係(Parallel Functional Relationships)と非平行的な機能的関係(Nonparallel Functional Relationships)に分けて詳述している(Gendlin,1997)⁷。例を挙げてみよう。たとえば、サッカーについて言語化(話を)する。サッカーはスポーツの一種で、ボールを使うゲームである。11人で1チームとなり、ゴールにボールを入れて点を競う。手を使ってはだめで、主に蹴ってボールを運ぶ。今年のワールドカップの開催地は云々…とサッカーについての説明は限りなくできる。これは「サッカー」という言葉にある「感じられた意味(felt meaning)」(注2)から次々に説明の言葉が繰り出される様態である(この場合、「サッカー」がシンボルである)。もし「サッカー」に意味の感覚がなければ、「サッカー」はただの音にしか過ぎない(Gendlin,1997)⁸。このように感じられた意味の感覚からスムーズに言葉が発せられるとき、感じられた意味とシンボルは平行的な機能的関係となる。ところが、「サッカー」について説明を続けていると、ふとサッカーにまつわる思い出や記憶が想起されることがある。そのまま想起されたことを語っていると、思わぬことを発見することがある。これが「サッカー」についての話し手の新しい意味となる。感じられた意味の違う側面が生じたのである(感じられた意味もシンボルと相互作用しながら変化する)。たとえば、話しているうちにサッカーにまつわる思い出され、サッカーは自分にとってエネルギーの源だと気づくと、一般的な意味だけでなく、特別な意味をもつものとなる。つまりサッカーについて、新しい意味が付与されるのだ。このときの「サッカー」に含まれる感じられた意味とシンボルの関係は、創造を生む非平行的な機能的関係となる(Gendlin,1997)⁹。いわゆる概念としての説明ではなく、話し手にとっての新しい意味が創造されるのである。

3. 身体的感覚にアクセスすること

私たちはある経験をしたときに、それについて問われると、まずは簡単な言葉で返すだろう。たとえば、新しい職場はどうですか?と聞かれると、「楽しい」「なんとかやってる」「なかなかたいへん」といった具合ではないだろうか。このようなときに聴き手がもう少し様子を聴こうと

して、「それというのは?」「どんなところが楽しい?」と尋ねると、話し手は、「うーん」と少し沈黙して、具体的に言葉にしていこう。このときの沈黙を、ジェンドリンは、次の言葉が生み出されるスペースとして重視し、沈黙は新しいものをもたらすと述べている (Gendlin,1995)¹⁰。聴き手が話し手の様子に関心をもって聴く会話が続くと、話し手は話しながら自分で確認したり気がついたりする。私たちは自分の経験について語っているときに他者に「どうですか」「もっと教えてください」と尋ねられると、「どうかな」と自分に問いかけ、言葉にしていこう。つまりまだ言葉になっていないところ(身体的感覚)にアクセスし、言葉が出てくるのを待って言葉になるプロセスが生じる。

では、最初に「～について」繰り出された言葉はどうだろう。実は、たとえば「楽しい」と答えたところには、多くの意味が含まれている。仕事そのものの充実感や具体的な数々の経験、誰かと交わした言葉、褒められたこと、うまくやれたこと、受け入れられている雰囲気など、直接間接に多くのものがある。ところが「楽しい」と言葉にしたときに、具体的な一つ一つをすべて思い起こしているわけではない。これらの全体が漠然と「楽しい」と感じられるのである。ジェンドリン (Gendlin,1981/1982)¹¹が挙げている例に依拠して説明してみよう。たとえば、生活の中で大きな意味をもつ人を思い浮かべてみる。Aさんにしておこう。あなたはAさんをよく知っている。するとAさんを表す情報は限りなくあるだろう。身長、髪具合、顔の形、顔にあるほくろ、声、話す調子、気持ちの安定感など。これらの情報を一つ一つ思ったり、これらがあなたに伝達されたりしてAさんを思い浮かべるわけではない。むしろ、Aさんを思い起こす感覚が一瞬にして与えられ、からだで感じられるのである。意識活動をする頭ではない、どこからか伝えられる。「Aさんについてのすべて」という感じは、これまでの付き合いの中で、見て、感じて、何年も貯えてきた多くの断片的な情報のすべてを含んでいるが、身体の中で雰囲気のようの一瞬のうちに経験される。このような身体で感じられる感覚が言葉などと相互作用して徐々に言い表されていくのである。

次に、具体的な子どもとの関わりの中での身体的感覚、あるいは身体の働きの様相を見ていこう。

Ⅲ 関わりにおける身体的感覚、あるいは身体の働き (注3)

1 スタペルツの実践より

ここでは、前述したスタペルツ (スタペルツ&フェルリーデ,2008/2010)¹²の事例より考察する。スタペルツは子どもが言い表すことを非常に緻密に捉え、丁寧に応答した人である。スタペルツは児童心理療法家で、子どもが自身の感覚にふれ言葉にしていこうの重要性に気づき、ジェンドリンの考案したフォーカシング (注4) を子どもとの関わりに取り入れた。

スタペルツは、乳児から青年期までの子どもたちに関わり、ヨーロッパ各地において子どもと

関わる大人にフォーカシングを教えていった。大人が子どもを尊重し、子どもが感じていることに注意を向けて関わることで、子どもは自分が感じていることを表現するようになる。こうした関わりによって、子どもが自分を信頼し、自分で解決し判断していくようになること、他者との違いを認め互いに尊重し合うようになることを説いた。

スタペルツの著書の中には多くの事例が掲載され、子どもがどのように自分で解決の道を探っていくか、大人は子どもが種々表していることを、どのように聴くとよいかが示されている。これら子どもとの関わりの中でもとくに重視されているのが、「ミラーリング」という関わりである。ミラーリングは、子どもが表している言葉、行動などを子どもに伝え返していく在り様である。一見オウム返しのように思われるが、単に機械的に伝え返すという様態ではない。相手と同じように大人も発しながら、相手を感じ取る。すなわち、大人自身も自分の身体の内側に注意を向け、子どもの声に耳を傾けるのである。言葉だけのやり取りではなく、身体的な関わりとなる。このような関わりにおいて、子どもは自分のからだの感じに触れながら自分の内側に耳を澄ませるようになる。ミラーリングの関わりによって、どのようなことが育まれるか、スタペルツ（スタペルツ&フェルリーデ,2008/2010）¹³を参考に以下に整理してみよう。

- ① 子どもと大人の信頼した関係を育むことができる。非難や批判なく、そのまま伝え返されることによって、子どもは大人が自分を受け入れて理解しようとしてくれていると思える。
- ② 伝え返されることで、子どもは自分の言葉や行動について考える時間を持ち、考え直すことができる。また自分の行動を観察したり、もっと深いところで考えたりすることができる。
- ③ 子どもは伝え返された言葉を聴いて、大人が受け取ったことが間違っていないかどうかを確かめることができる。大人がゆとりをもって待つことで、子どももゆとりのスペースをもつことができる。ここには、少しの沈黙が必要である。大人もそのスペースで、自分自身の感じを感じたり確かめたりすることができる。

このようなやり取りは、批判非難を向けないため、子どもに安全感をもたらすことができる。また大人は、威嚇したり従わせたりする関わりを避けることができる。互いを尊重し、子どもは自分の考えや気持ちを自由に表現し、発展させることができる。また、大人側にもゆとりをもたらす。それは、大人側も身体的な感覚を用いて聴き、たとえば何か違和感があれば、相手に確かめながら聴くことができる。このような身体的な感覚が介在するミラーリングのやり取りは、共感の場をつくる（Cooper,2001）¹⁴。

ところで、このスタペルツの著書には様々な年齢や背景の子どもたちとのやり取りが掲載されている。中でも、子どもの身体での表現を取りこぼさず、スタペルツがミラーリングして身体でそのまま伝え返している箇所がある。どのような例か見てみよう（以下、スタペルツ&フェルリ

ーデ,2010 より) ¹⁵。

一つ目は、ジェーンという 10 歳の女の子とのやり取りである (p.53)。ジェーンには識字障害がある。ジェーンはやり取りの中で自分の手の感じに気づき、スタペルツに両方の手のひらを見せ、次に手のひらを下にして、今度は右手を差し出した。スタペルツはすぐに「あなたの右手が何かを言いたいようね」と伝えた。このような子どものしぐさは日常でも見られることがあるだろう。何かじっとして、ふいに身体を動かさず、何か言いたげにしているようなときである。スタペルツはこうしたしぐさには意味があり、何かが進展する契機となると捉え、関わりをもつ。

二つ目は、エスメーという 7 歳の女の子とのやり取りである (p.208)。エスメーに同胞ができることがわかった。このようなとき大人は「よかったね」「うれしいでしょう」といった喜びの言葉をかけがちであるが、スタペルツは、あくまでも当の子どもがどのように状況を捉え感じているか、に耳を澄ませる。子どもが何を感じて何を話すのかをまずは聴き、大人が決めつけてしまわないようにすることが大切であると説く。

さて、エスメーはスタペルツに近づき、家に赤ちゃんが生まれるのと話しかけてきた。スタペルツは「あなたの家に赤ちゃんが生まれるの」(ミラーリング) と伝え返し、エスメーの今の感じに留まった。するとエスメーは「私は、弟は欲しくない」と言った。

そこでスタペルツは、「弟が欲しくないと言ってるのは、内側のどのあたりかわかる？」とエスメーのからだに問うと、エスメーは手を大きく動かし胸の高いところを指した。するとスタペルツも同じように手を動かした。エスメーはスタペルツの動きに後押しされるように、校庭で乱暴に遊ぶ男の子たちがいて、男の子は乱暴だと思っているので、弟は欲しくないのだと告げた。大人はまさかこのようなこととつながっているとは予想もしないだろう。

子どもが表した動きやしぐさを見逃さずに関わる(ここではミラーリングの仕方に関わる)ことによって、子どもたちは前に進む。つまり、次にどうしたらいいかをその子なりに見出すのである。ここでは省略したが、上記の二人の子どもも、スタペルツの関わりによって、その子なりの解決や対処を自ら見つけていった。ミラーリングは相手の動きに対して、機械的に同じ動きをするのではなく、同じ動きをしながら、ここから何が生まれるだろう、この動きをしてみるとどんな感じがするだろうと大人も感じながら伝え返し、待つのである。言葉だけでなく身体全体を捉えた関わりは、子どもが自分の感じにふれ、自身の次への方向性を見出せるように働きかけるものとなる。子どもの身体については、竹内が次のように述べている。

子どもの場合、からだの反応、からだの動き、イメージの動き、ことばの発動、はすべて一つながりの、こころともからだとも言えるものであって、「からだ」とはそれらのまろごと全体のことである。(竹内、1988 p.243) ¹⁶

子どもの自発的な動きも一つの表現であると考え、それを感知する大人側の身体の有り様も問題となる。次に、子どもの身体とどのようにやり取りするか、大人側の在りようをプレイセラピーでの場面で見てみよう。

2 プレイセラピーで機能する身体的感覚

山口（2010）¹⁷はプレイセラピー（注5）での身体的交流の意義を示している。山口は、子どもは身体で自分の思いを表現することが多いため、子どもとのやり取りにおいては、子どもの身体で表されたものを理解することや、大人側（セラピスト）も身体感覚への気づきをもっていることが重要であると述べている。さらに山口は、子どもへの関わりが適切かどうかを、自身の感覚（とくに五感）に注意を向けて把握し、身体を使って子どもの行動に対応する。子どもは、身体的交流の関わりによって、自分の身体感覚に注意を向けられるようになり、身体感覚を感じることができると自分の体験に向き合えるようになる（山口,2010）¹⁸。身体感覚を感じることが、変容の契機になるといえる。

具体的に見てみよう。遊具の刀で身体を切りつける遊びをする三人の子ども（小学生男児）とのやり取りである（山口,2010）。（三人はそれぞれ決められた時間に遊戯室でセラピストと一対一で過ごす）。もちろん彼らは三人三様で、刀で切る動作は同じでもそれぞれの意味するところは異なっている。それをセラピストの身体はどのように感じ、捉え、返しているかを述べている。

一人目の子どもは、「自分が切られる怯えで切羽詰まり、夢中で切ってきた」。セラピストはこのときの子どもの怯えた表情や身体が硬くなっていること、斬りつけた後は慌ててセラピストから距離を取る行動に気づいた。斬りつけている行為にも怯えを感じられ、セラピストは思う存分切られるよう応えた。これは暗に「能動的に外界に関わることを行って欲しいと伝えるため」である。

二人目の子どもは、正義感をもって悪者（セラピスト）との戦いに挑んだ。子どもは当然のごとくセラピストを刀で切るが、最初はセラピストからの反撃を恐れて「腰が引けていた」。しかしセラピストが「やられた」と叫んで倒れるのを見て、自信に満ち嬉しそうな表情になった。続くこのやり取りの中でセラピストは、うまくいかない場合どれだけ対応できるだろうかと「知りたくなり」、少し反撃を行った。子どもは焦ったものの、向かってきて刀でやり合った。セラピストは子どもが敵に向かい合え、逃げずに関わり続けられることを見て取った。

三人目の子どもは、セラピストを刀で叩いてきた。セラピストには斬られた感じや意味のある動きを感じられなかった。子どもの表情にはセラピストを対象として見ている感じはなかった。これでは遊びから何か意味のあることを起こせないと感じ、刀を交えた直接的なやり取りではなく、逃げたり防御したりした。そしてパンチドールを相手にするように仕向けたり、プロレスのような動きをしたりして様々な遊びの形にした。セラピストは、彼の攻撃性を「直接攻撃のまま

ではなく、遊びとしてある枠組みに入った形で表現して」欲しいと思った。

以上、3人共刀を用いた遊びであるが、セラピストが受け取った身体感覚としての意味はそれぞれ異なっている。それは子どもの「微細な動きの違い」に依存している。身体の動きや緊張、表情で表される微妙な感情、セラピストを刀で切るときの力の入れ具合やその後の瞬間の表情、斬った後の子どもの動きなどを身体感覚で受け取っている。セラピストと子どもとのやり取りは、身体の動きを通して伝え合う。セラピストはこの微妙な瞬間瞬間の身体的交流を感じ取り、身体で返していくのだ。

たとえば、クラスの中で気になる子どもがいたときに、保育者は共に遊ぶことを通して、子どもの今の姿を感じ取ろうとすることがあるだろう。そのときに、子どもの身体と自身の身体の交流の中で伝わってくるものに目を向けると、子どもが感じたり言い表そうとしたりすることを理解することにつながるのではないだろうか。

プレイセラピーにおいては、子どもの身体的な感覚が、動きや遊び、モノで表現され、表現されると身体的な感じは変化し、次の表現へ、といった身体的な感覚と動き、遊び、モノ、との相互作用が生じ、推進すると考えられる。これにセラピストの反応がさらなる刺激となり、身体的な感覚が変化し、次の表現が現れ、といった相互作用が起こっていると考えられる。弘中(2005)¹⁹⁾はプレイセラピー(遊戯療法)においてなぜ子どもに変化が生じるかをジェンドリンの体験過程理論より解明し、遊びにおける身体的な感覚と遊び(シンボル)が相互作用し、子どもの内的な体験が進むと述べている。次に保育における身体(または身体的感覚)について見てみよう。

3 保育の中での身体的感覚

保育の中での身体的感覚や身体に注視して実践に深く繋げたのは、鯨岡の「成り込み」あるいは「接面」であろう。鯨岡(1999)²⁰⁾は、母と子ども(10か月児)の遊びを観察し「成り込み」の現象を発見した。輪っかを首に掛けては外す遊びを母子が行う際、子どもの行為は一見模倣と見えたが、実はそうではないことに気づいた。二人のやり取りには、互いに「ひきずられる」ような感じがあり、促す人と模倣する人というように分断して二人を観ては、現象を語れない。二人に起こる行動は「微妙な繋がり」がある。この相互的に生じている現象を鯨岡は「成り込み」と表現した。「成り込み」によって行為が自ずと現れ、そのような行為が可能となる。この母子の例では、最初に母親の「遊びへの巻き込み」が起こり、それによって(しかしここにタイムラグはなく)子どもが「動きに引き込まれ」、母親は子どもへと「成り込んでしまう」関係が見られるのである。これらは、双方の意識的な動きではなく、「身体がおのずから共振・共鳴するのにまかせるときに可能になる」。つまり自発的に身体が動いて、身体的に応答する関係がつくられるといえる。「成り込み」は、「身体を他者に向かって開放して、その他者と共にあろうとする」(鯨岡,1999)²¹⁾ときに生じる。このような現象は、保育における保育者と子どもの関係にもし

ばしば見られるのではないだろうか。

次に「接面」について見てみよう。鯨岡は接面を「双方の間に生まれる独特の雰囲気をもった空間や時の流れ」（鯨岡,2015）²²と定義している。雰囲気は身体で感じるものであろう。また鯨岡（2015）²³は、この接面で起こっていることを「相手の心が動いていることが」「掴みとれ」、「自分の内部でさまざまな心が動いていることが実感される」と述べており、まさに身体で「実感」されることを扱っていることがわかる。鯨岡はエピソード記述を考案し、外側からはわからない、当事者が感じていることを言語化して第三者がわかるようにすることを目論んだ。「接面」において保育者は、子どもの様子に何かを感じたり、子どもから何か伝わってくることを体験したりして、その実感によって対応へと導かれる。同時に子どもも何かを感じて言葉にしたり動きで表したりする。このような相互に影響し合う営みの中でこそ、保育者は目に見えない子どもの内面に気づくとされる。「感じられる」ことを基点にした関わりが重視されているといえるだろう。

もう一つ、榎沢（1997）²⁴の論考を挙げてみよう。榎沢は、子どもの身体に自ずと応じている保育者の身体に注目し、子どもとの関わり方の例を挙げながら、それがどのように機能しているかを考察した。保育者の身体は、子どもが表すことを認識したり把握したりする以前に動き、子どもの身体と調和を成している。したがって、関わりにおいて機能する保育者の身体の在り様に視点を向けることによって、保育の行為をより広く検討でき、子どもの理解にもつながると主張している。

4 対話における身体的感覚

さて、上記のように身体に注目すると、関係への理解や子どもへの理解が新たになることがわかる。次に保育者と子どもの対話の例を挙げてみたい。筆者と共同研究を行っているこども園の4歳児クラスの担任保育者と子どもとのやり取りである。対話はクラス毎に毎日8分程度行う。全員円になって座り、そのうち3名くらいの子どもの順に話す。このとき担任は、子どもが感じていることを言葉にできるよう応答する。ここでは、対話の中でどのように身体が表されているかを見てみたい。本活動についての詳細は矢野・三木（2019）²⁵矢野（2020²⁶,2021²⁷）を参照されたい。

以下に掲示するのは、Kと保育者の対話の逐語記録である。Kは出番が来ると担任の横の椅子に座り、縄跳びが飛べたことを話した。担任はKの体験の詳細を聴き共に喜んだ後、気になっていたことをKに尋ねた。それは、数日前にKが登園したおりに告げたことであった。Kは胸の辺りがチクチクすると話し、自分の左手の人差し指と親指の付け根辺りを、右手の人差し指と親指でつまんでは引っ張るような動作をしていた。担任によれば、この日Kの同胞は休校になって家にいたが、なぜかKは登園することになり、そのことの複雑な感じをチクチクと表現

したようであった。この K のチクチクするといった表現は、状況における身体的な感覚だろう。K はチクチクする感じを担当に伝え、受け止められて遊びに向かった。感じていることを言い表すと、身体的な感じは変化し、遊びに向かうという行動へと移ったと考えられる。担任はこのときのことを気にかけており、縄跳びの話がひと段落して、話題にした。

対話の前半には、担任が K の体験を丁寧に聴き、共に喜び、最後には K が一層得意になる一連のプロセスがある。それを土台として、後半の対話につながっていると考えられるため、すべて掲示する。全体で4分くらいの対話である。T は保育者、C は話し手の K、() 内は保育者の動作、他の子どもの言葉、K の動作などである。この対話は録画され、逐語記録は録画より筆者が起こした。筆者は本対話の当日、参与観察をしていた。

T1: じゃあ、K ちゃん、今日はどうでしたか。

C1: えっと、楽しかった。

T2: K ちゃんは、何が楽しかった？

C2: えっとチャレンジしたの。

T3: おー (感嘆の声)、チャレンジしたなあ。K ちゃんは何にチャレンジしたんですか (マイクを向けるように)

C3: 縄跳び。

T4: 縄跳び、チャレンジしてたねえ。縄跳びチャレンジして、今日、どうでしたか。

C4: 楽しかった。

T5: 楽しかったね。縄跳び、一杯チャレンジしてたけど、K ちゃん、最初は飛べん、飛べん (縄を回すしぐさをしながら)、と言ったけど、今日はいつもより一杯飛べてたよね。(U が何か発言しているが、聞き取れない) なるほど、U ちゃん、教えてあげたんじゃ。(K に再び問いかけ) 今日何回いったんだっけ? (他の子ども: 10 回?)

C5: うーん、13 回。

T6: そう、先生、数えたら、13 回飛べてた (はきはきとした力強い感じで)。K ちゃん、(他の子ども: 12 回もいっとったな) うん。最高新記録だと思う、K ちゃんの。ずっとね、K ちゃん一杯練習してたね。練習してるの、先生、見てたわ。12 回飛べたとき、K ちゃん、どんな感じがした?

C6: うーん、えっと。

T7: うん (頷いて、続きを励ますように)

C7: …虹の形。

T8: 虹の形? (K: 頷く) ふーん、虹の形で、(他の子ども: 色は?) 楽しいの? (K: 頷く) 嬉しいの?

C8: (頷いて) 嬉しい。

T9: 嬉しくて、虹の形だったんじゃない。(K: 頷く) (他の子ども: 色は?) その、嬉しい虹の形は、からだのどの辺にいたの?

C9: うーんと、(片方の指でもう片方の指をさしながら) ここ。

T10: ここにおるん? (同様に指をさす)

C10: 頷く。

T11: ここの、このところにおる虹は (保育者も自分の指を同じように動かして示す) ここに入ってるから小さいの? (K: 頷く) その嬉しいのは。それともおおーきい? (両手を広げる動作をしながら) その嬉しいは。

C11: えっと、森と山と地球と、

T12: 森と山と地球と。

C12: えっと、空と、

T13: 空と。(他の子ども: 空は高いわ) それは高いわ。

C13: …町。

T14: 町くらい、大きいのが、ここの、この中につまとったわけ (K と同様のしぐさをする)。

(K: 頷く) おー、そうなんじゃ。(他の子ども: どんぐらい楽しかった?) 今言ったよ。大きい大きい、森と宇宙と山と町くらい楽しいのが (他の子ども: めっちゃ大きい) ふふ、ここに入とったんじゃない。(K: 頷く) それくらい、K ちゃん、今日は縄跳び飛べるようになって嬉しかったんじゃない。(K: 頷く) 嬉しそうなの見て、先生もすごい嬉しかったわ、K ちゃん。

C14: 虹の隣に星がいる (ちょっと得意げな様子で言う)

T15: おーめっちゃいいな (体を外らせ、感嘆の声をあげる)。虹の隣に星もついた。それくらい (他の子どもが何か発言しているが聞き取れない) そうか。嬉しい気持ちだったんじゃない。そうか。K ちゃんね (少し改まった調子で)、ちょっと前は、この辺に (胸の辺りをさするようにしながら)、ふわふわだけど、チクチクだけど、がおった、って言ってたけど、そのチクチクは最近どんな感じなん?

C15: うーん、最近おる。

T16: あ、最近まだおるのはおるんじゃない。(K: 頷く) ふーん、かったい、何色だったかな? 黒と紫の、かったい、いったいチクチクは (胸の辺りをさするようなしぐさで)、まだ、おる?

C16: うーん、(拳ともう片方の手のひらを打ち合わせて) 黒と緑。

T17: 黒と緑のチクチクで、かったいいったいやつは (胸の辺りをさするようなしぐさで)、ここに (自身の胸に手を置き) まだいるの?

C17: いや、今はおらん。

T18: あ、今はおらんかった。

C18: でもな、あのな、悔しい (T: K の手を押さえて動きを止める) ときは出る。

T19: あ、そうなんじゃ。悔しいときは、出てきたりするんじゃな。今日縄跳び飛べたときは、ここで(片方の指でもう片方の指をさしながら)虹のような星のような大きい森や宇宙や、大きい楽しいがここにおってくれたんじゃ。

C19: 頷く。

T20: そうか、じゃ今日は K ちゃん、とても素敵な気分だったってことじゃな。

C20: 頷く。

T21: よくわかった。K ちゃん、お話ししてくれてありがとう。

C21: いいよ。

(げこ、げこっと言いながらカエルのように飛んで椅子に戻る)

担任は、子どもの反応に合わせて声の調子が変わり、動作を伴って、身体で聴いている。

T8 では、担任の「楽しいの? 嬉しいの?」の問いかけの両方に K は頷き、身体を揺らして保育者の問いかけのリズムに応答しているようにも見える。少し沈黙して言葉にした「虹の形」は、この後保育者とやり取りしながら、さらに表現され、指先を示したり、森や山や空と言い表したりしていった。T14 では、担任が「嬉しそうなの見て、先生もすごいい嬉しかったわ、K ちゃん」と気持ちを伝えると、すぐさま得意げな様子で、「虹の隣に星がいる」とどれだけ素晴らしいことなのかを K なりに表現した。

一通り話が終わったところで、次に担任は気になることを尋ねた。K は以前表したチクチクのは感じは今もあると応えた。それは、黒と紫のかたい、いたいチクチクのようなのだが、担任は自分の胸の辺りをさすりながら「かったい、いったい」と強調して、K が感じたことを動作や声の調子で身体的に感じ共有しようとしているようだ。K はこの感じをありありと浮かべたのか、感じられたのか、手を拳にし、もう片方の手のひらと打ち合わせて、「黒と緑」と言った。動作で表現しながら、何かもっと言い表したい感じであるが、言葉にはまだならないのだろう。C17 で「いや、今はおらん」と告げるが、動作は続いている。C18 では「でもな、あのな、悔しい (T: K の手を押さえて動きを止める) ときは出る」と言った。どうもこのチクチクのは感じは、K がよく感じる感じのようだ。動作は担任により止められたが、こうして身体で表しながら言葉になっていくのだろう。竹内 (1983) は「ことばは必ず身振り、身動きと共にあ」²⁸と指摘している。私たちがジェスチャーをしながら言葉にしていくことを思い浮かべると、この動きが言葉をつくることに寄与していることがわかる。身体の動きを意味あるものとして取り上げ、関わることでさらなる表現 (言葉) が生まれるかもしれない。

私たちは、子どもが自分の体験、あるいは、自分の「今」を自分なりに言い表すときに、身体

を通して、あるいは身体的に言い表すことを捉えていく必要があるのではないだろうか。もちろん、その表現を大人側も身体を通して、身体的感覚を用いて聴くことが肝要である。やり取りは相互に影響しながら進む。こうした大人の身体的な応答が子どもの表現を支え、促進するのではないだろうか。

IV 終わりに

子どもにとって自分の感じていることを言葉で表現することは難しい。しかし、困難であっても、感じていないわけではない。それは、子どもたちの様々な場面で表す表情、姿勢、しぐさ、身体全体の感じ、からわかる。どれだけそこに繊細な、微妙な、感情のこまやかな襞があるかは、言葉を越えて伝わってくる。それは身体で感じられるのだ。子どもは、大人以上に身体を通して、あるいは身体によって、世界を知り、言い表している。明確な言葉は大人にとってわかりやすいが、感じていることの多くはまだ言葉になっていない。したがって、身体が表すものに注目し、身体的感覚を通して関わることによって、子どもとの関わりの可能性が広がっていくのではないだろうか。

子どもの自発的な身体の表現は、概念以前で、まだぼんやりと混とんとしている。大河原(2015)²⁹は感情を「身体の中を流れているエネルギーとしての身体感覚」と表現しているが、ぼんやりと混とんとした感じは、大人が受け止め返す言葉によって、形になっていく。Kの嬉しい体験は、森や山や宇宙くらい大きい嬉しさだと言い表すことで一つの形になった。担任と身体的感覚を通してやり取りすることは、子どもにとって存在そのものへの肯定につながるだろう。言葉の発達途上にある子どもには言葉を発することに比重がおかれがちであるが、同時に、身体で表されていることにも注意を向けること、さらに、大人側の身体的感覚にも注意を向けていくことによって、子どもへの理解や子どもとの関係をさらに深めることになるのではないだろうか。

注：

1. ジェンドリンは、感じられた感覚と相互作用するものはすべてシンボルであると述べている。
2. 感じられた感覚、感じられた意味、暗黙、身体的感覚など様々に表しているが、どれも同じ意味である。ジェンドリンも、文脈やどの側面を強調するかで表現の仕方を変えている。
3. ここでの「身体」は、前述したように「生きられたからだ」、あるいは、のちの竹内に示された「まるごと全体」と言い表された身体である。
4. フォーカシングは、ジェンドリンが体験過程理論より考案したものである。どのように身体的感覚に触れて言い表していくかが具体的に示されている。マルタ・スタペルツは、フォーカシングに出会い、子どもとの関わりにフォーカシングを取り入れ、子ども分野として確立し実践をまとめた。スタペルツはヨーロッパを中心に子どもと関わる人、親、教育・保育者、福祉関係職員など様々な人に子どもフォ

ーカシングを教えた。日本にも3回招聘され、参加した人々に大きな影響を与えた。

5. プレイセラピーは遊戯療法と呼ばれ、遊びを通して子どもの変化を促すものである。遊戯療法の重要な原則は、保育にて子どもとの関わりを考えるとときにも参考になる。

付記

ともに研究を進めてくださっている備前市立片上認定こども園の教職員のみなさま、そしてこのたび本論文に事例を提供くださいましたみなさまに、感謝申し上げます。

引用・参考文献

- ¹ Vasudevi Reddy *How Infants Know Minds* (Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2008) ヴァスデヴィ・レディ著 佐伯胖訳『驚くべき乳幼児の心の世界ー「二人称的アプローチ」から見えてくることー』ミネルヴァ書房、2015年、参照。
- ² ヴァスデヴィ・レディ、松沢哲郎他『発達心理学の新しいパラダイム 人間科学の「二人称的アプローチ」』中山書店、2017年、参照。
- ³ 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・スタペルツ&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。
- ⁴ 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)1997a, p.41
- ⁵ 矢野キエ『「私」の言葉を紡ぐ フォーカシングとコラージュ』特定非営利活動法人 ratic、2021年。
- ⁶ 池見陽「フォーカシングで触れている〈からだ〉と人が生きる過程」目幸黙僊・黒木賢一編著『心理臨床におけるからだ 心身一如からの視座』朱鷺書房、2006年、28-24頁。
- ⁷ 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)
- ⁸ 同上
- ⁹ 同上
- ¹⁰ 同上
- ¹¹ Gendlin,E.T. *Focusing* (second edition). (New York: Bantam Books,1981)ユージン・T・ジェンドリン著 村山正治他訳『フォーカシング』福村出版、1982年、60-61頁。
- ¹² 前掲書
- ¹³ 前掲書

- 14 Cooper, M. "Embodied Empathy" In Sheila Haugh and Tony Merry (Eds.) *Rogers' Therapeutic Conditions: Evolution, Theory and Practice Volume 2: Empathy*. (PCCS Books Monmouth UK 2001) pp.218-229
- 15 前掲書
- 16 竹内敏晴『ことばがひらかれるとき』ちくま文庫、1988年、243頁。
- 17 山口義枝「心理面接者の身体感覚に関する臨床的意義」『放送大学研究年報』27、2010年、55-62頁。
- 18 同上
- 19 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所紀要』第56巻 2005年、209-224頁。
- 20 鯨岡峻「初期「子ども－養育者」関係研究におけるエピソード記述の諸問題」『心理学評論』Vol. 42, No. 1、1999年、1-22頁。
- 21 同上
- 22 同上
- 23 同上
- 24 榎沢良彦「園生活における身体の在り方 主体身体の視座から子どもと保育者の行動の考察」『保育研究』第35巻第2号、1997年、38-45頁。
- 25 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。
- 26 矢野キエ「関わりの中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－」『大阪キリスト教短期大学紀要』第60集、2020年、50-67頁。
- 27 矢野キエ「言葉の伝え合い－自分の感じに触れながら言い表す対話の実践－」大阪キリスト教短期大学紀要第61集、2021年、104-123頁。
- 28 竹内敏晴『子どものからだのことば』晶文社、1983年、31頁。
- 29 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、26頁。