

前概念的な体験過程を言い表すこと

—こどもフォーカシングにおける象徴化について—

矢野キエ

I はじめに

「こどもフォーカシング」は、フォーカシングを基盤として子どもを理解し、子どもが生き生きと自分らしく生き、他者とつながり、互いに信頼し尊重し合あえるような関わりを目指している。たとえば、次のようなフレーズで説明することができるだろう。すなわち、子どもは言葉では十分に表すことはできないが、周囲の環境を様々な（言葉以前に、からだ全体で）感じており、表情、しぐさ、行為、からだの動きなどで表現している。したがって、大人はそれらに注目し、それを通して応答することで子どもの“今”に寄り添うこと、そして、子どもが自分で解決したり、選択したりする力を養い、自分も他者も大切にしながら、他者とともに生きられるようにすることが重要であるとする。

「こどもフォーカシング」は児童心理療法家であるマルタ・スタペルツ (Marta Stapert オランダ在中) によって提唱された。スタペルツは、子どもへの心理療法に取り組むなかでフォーカシングに出会い、その可能性を見出し、自らの心理療法にフォーカシングを取り入れていった。彼女はやがてヨーロッパ各地に赴き、様々な場面で子どもを支援している人々に、どのように子どもに関わったらよいかを教え、こどもフォーカシングトレーナー (注 1) を育てていった。「こどもフォーカシング」は世界各地に広がり、こどもフォーカシング国際会議は隔年で開催され、メーリングリストでは、実践報告などのやり取りが活発に行われている。また、スタペルツは 2001 年より 3 度来日し、これを契機に「日本こどもフォーカシング・アソシエイツ (Japan Children Focusing Associate)」が結成され、活動がなされている。

矢野 (2014) ¹ は、「こどもフォーカシング」に関する唯一のスタペルツの著書 *Focusing with Children The art of communicating with children at school and at home*² を読み解き、こどもフォーカシングにおいて重要であると思われた箇所を 3 点指摘した。すなわち、「フォーカシング的態度」「リスニングとミラーリング」「象徴化」である。そして「フォーカシング的態度」「リスニングとミラーリング」について論じ、さらに、著書のなかの 2 事例の解説を試み、こどもフォーカシングでの対応の特徴と、それらが子どもの育ちにどのように関わっているかを示した。

本稿においては、上論文で取り上げられなかった「象徴化」について検討したい。まずはフォーカシングと心理療法における象徴化についてそれぞれ概略を説明し、続いて本書の事例を上げ、その解説を試み、こどもフォーカシングにおける象徴化について論じる。

Ⅱ フォーカシングにおける象徴化

フォーカシングは、哲学者兼心理学者で元シカゴ大学教授のユージン・ジェンドリン (Eugene Gendlin, 1926-) によって確立された心理療法の一つである。一般的にも広く知られ、ジェンドリンの著書 *Focusing*³ は 17 の言語に訳されている。フォーカシングは、ジェンドリンの哲学である体験過程理論を基盤とし、心理療法としては、体験過程療法、フォーカシング指向心理療法と呼称され、専門的な論述がなされている。本稿では、広く知られているフォーカシングの呼称を用いる。

まずは、フォーカシングのなかで象徴はどのような働きであるかを簡単に述べておこう。もともとフォーカシングは、ジェンドリンがカール・ロジャーズ (Carl R Rogers, 1902-1987) と共同研究するなかで見出したものであった。カウンセリングの成功例と非成功例を検討したときに、カウンセリングが成功するのは、セラピストの技量やクライアントが何を話したかによるのではなく、クライアントが“どのように”話したかであった。成功例はクライアントが自分の内側にふれるような話し方をしていたのである。そこで、自分の内側にふれるようにするために開発されたのがフォーカシングである。自分の内側に注意を向けて、そこから言葉にしていくことでプロセスが進み、生きる方向性（どのように対処したり、解決したり、歩いていくかなど）が見出されるのである。つまりフォーカシングは、状況（生きている過程；生活、出来事、人間関係など私たちが生きているすべて）のなかで感じられている感じと、シンボルとの相互作用のプロセスである。具体例を上げてみてみよう。

私たちは、様々な状況のなかに生きている。そしてほとんど意識することはないが、状況のなかで、見るもの、聴くもの、匂うもの、触れるもの、種々の出来事、人間関係などに会い、様々な何かを感じている。その感じは時間の流れによって、刻々と変化している。フォーカシングではこれをジェンドリンの術語で「*experiencing* 体験過程」という。いつでもふれることができ、「どのような瞬間にももっている感情の流れ」(Gendlin, 1962)⁴である。たとえば、通勤途上のことを想像してみよう。雑踏のなかを歩いていると、足取りも軽くすっきりさわやかに感じられるときもあれば、何か足取りも重く、気持ちもずっしりとした感じに感じられるときもある。その感じにふれてみると、重たいような、少し違うような感じがする。何だろうとっていると、

最近忙しく仕事が片付いていないことが浮かんだり、連絡すべき人にまだ連絡できていないことが浮かんだりして、重たいというより焦るような感じもあることがわかる。さらに、何かゆとりのなさが感じられ、時間を工夫してすっきり片づける必要があると気づく。そこで、段取りを立てて「こうしよう！」と案出し、なんだかそれだけでずっと軽くなったように感じることもある。続いて歩を進めるうちに商店街に入り、店から何やらなつかしい匂いがしてくる。その匂いととも感じられるなつかしい感じにふれていると、昔の出来事や風景が想起されるかもしれない。そのことを思うと、また違った感じが立ち現われることもある。歩きながら街角のポスターを見て何か惹かれる感じがあったり、どこからか聞こえてくる音楽に気持ちがゆったりする感じがあったりする。そうこうしているうちに馴染の顔に出会って、少しほっとする感じがあったり、逆にどこか緊張感があったり、と一つ一つは意識していないが、様々な何かに出合い、何かが感じられている。それに少し立ち留まってみると、また違う感じが現れ、あーこういう感じもあったなあと気づいたり、何かびんときたり、納得する感じがあったり、と新しさが現れる。

以上の例のように、体験過程は、注意を向ける（ふれる）ことで、立ち現われる。それはまだ言葉になっていないが、暗黙的に何かを含んでいる。そのため前概念的と表現されることもある。まだ言葉になっていないが感じられている感覚にふれて言い表してみると、重たい感じとか、さわやかな感じとか、何とも言えない感じなどと明らかになっていく。言葉にしてみることで、何か違う感じがしたり、ぴったりと言い表せた感じがしたりする。そして次にまた何かが浮かび、たとえば、重たいというより、焦る感じもあることがわかったりする。つまり、感じられている感じ（注 2）は、複雑で、“さらにもっと”何かで表現される。このような、感じられている感じと、言葉や想起されることなどのシンボルとの相互作用のプロセスのなかで、気づきが生じたり、納得感があったり、意味や解決策が見出されたりする。匂うもの、聞こえてくる音などが刺激となって、何かが立ち現われることもある。

さらに、感じられていることを言い表すのは、言葉だけではない。たとえば、それは色でも表される。今日の気分を、何か涙が出そうな水色な感じ、ぱっと晴れやかな黄色の感じ、と表すこともあるだろう。また、“なんかこんな感じなんです”と頭をうなだれ、肩を落とすようなしぐさで表すこともある。あるいは、絵やコラージュで表すこともある。コラージュにおける相互作用については矢野（2016）⁵を参照されたい。

つまり、フォーカシングでは、感じられている感じを呼び起したり、感じられている感じと相互作用したりするものをすべてシンボルと考える（Gendlin, 1962）⁶。ま

た、感じられている感じを言い表す、すなわち、シンボル化するのも、言葉だけでなく、動き、しぐさ、色、絵画、コラージュ、その他の芸術的な表現など多くのもので可能である。

象徴に関する研究は、フォーカシングにおいて次のようなものがある。象徴はいかなるものかの議論（田村・村山、1988⁷；田中、2012⁸）、“感じを言葉にする”ことはどのような体験で、その意義は何か、話し手の体験から検討したもの（大石、1990）⁹、感じを描画にすることの体験を事例によって考察しているもの（春日・春日、1992）¹⁰などである。さらに、子どもへの実践については、土江（土江、2008）¹¹や伊達山（伊達山、2010）¹²が、感じられている感じを言い表すことによる子どもたちやクラスの変化を報告し、その意義を示している。

Ⅲ 子どもの心理療法における象徴化

心理療法においては、象徴化は重要な概念で、無意識が象徴化されることで意識化され、洞察や変容が生じるとされている。とくに言葉では十分に表現できない子どものセラピー（遊戯療法や箱庭療法）においては、子どもの体験している感情や心の状態がいかに象徴化されるかが子どもの心の成長において重要視されている（平井、2008）¹³。セラピストは子どもが遊びのなかで行ったこと、描画、セラピストとのやり取りなどの表現がどのようなことを象徴しているのかを考察したり、解釈したりしてセラピーを進めていく。そして子どもが何らかの象徴化を豊かにできるようになると、子どもが変化していくとされ、そのセラピーの報告がある（たとえば、田中、2012¹⁴；竹山、2013¹⁵）。さらに、子どものさりげない日常のなかの行為や母親とのやり取りをいかに子どもの心の状態を象徴したものとして受け取るかが、子どもの象徴化能力の促進に関わっていると論じられている（平井他、2009）¹⁶。そして、子どもが象徴化能力を用いるようになると様々なところで変化が見られ、子どもは変容し、セラピストとのやり取りの発展や子どもの遊びの体験も広がると報告され（津田、2002）¹⁷、象徴化がいかに子どもの発達に関わっているかが考察されている（西村、1996）¹⁸。

これらの報告や議論を、フォーカシングに依拠して論じると、状況において感じられている感じが、物、色、形、言葉、出来事、他者の在り様など（ジェドリンによれば、これらはシンボルである）が刺激となって、何らかに言い表されると、形になっていく。つまり、まだ言葉になっていない感じが、ある意味をもって立ち現われることになる。あるいは、そこからプロセスが始まり、感じられている感じとシンボルとの相互作用によって、意味が創られていく。遊びのなかで子どもたちが様々な物と出会い、ストーリーを展開させていくこと、意味をもたらすこと、何かを伝えようとする

ること、大人との意味あるやり取りなどは、すべて上記のプロセスであるといえるだろう。

興味深いことに、箱庭療法や遊戯療法に関して考察を続けている弘中（1995¹⁹, 2001²⁰, 2005²¹, 2014²²）は、これらの治療機序について、ジェンドリンの体験過程理論を用いて論考している。弘中（1996）²³ は、子どものセラピーにおいては、言語を伴わずに変化することが多いが、それについて十分な検討がなされていないことを指摘し、前概念的体験が象徴化されることによってプロセスが進むこと、また、象徴は、辞書的意味で捉えたり、記号化したりするのではなく、「現に動きつつあるひとつひとつの事象との関連で捉えられる」ことが重要であると論じている。

では、フォーカシングにおいて、子どもたちのまだ言葉になっていない体験（感じられている感じ）をどのように象徴化、つまり言い表していくか、また子どもたちのプロセスがどのように進んでいくかをスタペルツの著書から見てみよう。

IV 象徴化のプロセス

スタペルツの著書から以下に5つの事例を上げて、解説を試み、こどもフォーカシングにおける象徴化について論じる。こどもフォーカシングにおいて、象徴化は、子どもに感じられている感じを形にしていくプロセスであるといえる。スタペルツは、描くこと、色を塗ること、粘土や動きなど様々なもので表現できること、象徴化においては、必ずしも言語化する必要はないこと、また、言語化をしなくても変化が起こることなどを説いている。以下の事例はすべて上述したスタペルツの著書（Stapert & Verliefde, 2008）²⁴ からである。本書のなかでは、スタペルツは“マルタ”と表記されているので、以下の引用においても同様に表記する。訳は筆者による。

事例1（Stapert & Verliefde, 2008. pp. 102-103）

以下は、筆者が要約したものである。

耳の不自由な息子にてんてこまいをしていた母親のそばで、もう一人の息子マルクは、ずっと怒っていた。癩癩を起こし、母親は困り果てていた。マルタは、マルクのそばに座った。

マルタ：うーん、あなたは怒ってる……。このおこりんぼさんは、からだのどこにいるかしら？……。ここ？（お腹を指して）ここ？（胸を指して）（ペンと紙をもって）ちょっとあなたの手で、この紙におこりんぼさん全部を描いてみましょうか。

マルクは、まるい線と斜めの線をいくつか描いた。

マルタ：紙の上に出てきたがっているおこりんぼさんはまだいる？

マルクは、もう1枚描き始めた。マルクの手は、さっきより思い切って表現していた。そしてマルクは3枚目を描き始めた。顔が赤くなり、とても集中して描いた。3枚目は、他のものよりもずっと大きく、複雑な絵だった。マルクは、ペンを握りしめ、強く押し付けた。それからそれをやめて、ほっと一息ついた。

スタペルツは、マルクが、絵を描くことで怒りを表す（象徴化する）ことができ、リラックスできたと指摘している。

スタペルツの応答を見てみよう。

スタペルツは、マルクのそばに座り、「あなたは怒ってる・・・」とミラーリング（注3）している。これによってマルクは、今の自分がそのまま受け入れられた、あるいは、自分に関心をもってもらえたと感じることができるだろう。また、怒っている自分に気づくこともできる。次にスタペルツは、からだに注意を向け、今あなたが感じていることはどこにいるかと聞いている。子どもは割合このような問いかけに対し、“ここ！”とからだのどこかを指すことが多い。マルクは、これには応答していないが、今まさにマルクに感じられていることを確認する問いといってもよいだろう。そして、スタペルツはそれを紙に描いてみようという提案している（注4）。

マルクは、1枚目を描いた。描いてみると、もっと描きたい感じになって、2枚目、3枚目と描いていった。3枚目はとても集中して力を込めて描いた。力を込めるなかで、いろいろな思いも込められていたかもしれない。そしてマルクは3枚描いて、完了した。描くことで、何かに変化する。ここでは怒りが表され、収束していくプロセスとなった。怒りの感じが変化していったのだ。スタペルツは、マルクの家族や生活の状況を見て、マルクが何かを感じているだろうと予想している。そして、それを言い表してみるよう提案した。マルクにとっては、自分が感じている感じを表してもいいと認められた感じや、何かを感じているという自分を理解してもらえたという感じをもつかもしいない。“おこりんぼさん”は“おこりんぼさん”だけでなく、もっと多くの何かが含まれているかもしれない。たとえば、自分にも関心を向けてもらいたい、さびしい、でも仕方ないと思う感じ、などである。マルクは様々に感じてはいるが、それが何であるかはおそらく明確にはわからなかっただろう。これまでは何かいらいらした感じで表されていた。しかし、スタペルツの傍で、絵に表すことができ、怒りと、もしかしたらその他多くのものを、からだ全体で表すことができたのである。暗黙的であったものが、言い表すプロセスにおいて、形になっていったのである。あるいは、

それは最後まで怒りであったかもしれない。その場合は、これだけの怒りを感じていたという確認になるだろう。やっと言い表すことができた、わかってもらえた、自分の感じを認めてもらえたという安堵感もあるかもしれない。いずれにせよ、最後にほっと一息つく感じへと変化したのである。

事例2 (Stapert & Verliefde, 2008. pp.110-111)

次の例は、子どもが感じていることをそのまま話すことができるようにすることが重要であると説明されている事例である。大人は、子どもが何を感じ、何を話すかを分かっていると思いがちであるが、まずは、丁寧に聴くことだと唱えている。[]は著書にある解説を筆者が要約したものである。<>は、筆者が加えた。

7歳になるエスメーという女の子とのやりとりである。

エスメー：私たちの家に、もう一人赤ちゃんが生まれるの。

[ここでマルタは、“それはうれしいでしょう！”のように、感情をあまり強く表現しないようにした。赤ちゃんが生まれることを少女が欲しているかそうでないかがわからないからである。少女が感じているところに留まれるように、少女自身のプロセスが推進される機会となるよう、ミラーリングをする。]

マルタ：そう、あなたの家にもう一人生まれるのね？

<ミラーリング>

エスメーは肩をすくめた。

エスメー：そう、私は弟は欲しくないの。

[マルタは、少女の家族のことを話したり、弟をもつことはとてもよいことだと説得したりすることもできるが、エスメーの話す様子から慎重になっている。エスメーは何を言おうとしているのだろうか？マルタは言葉をミラーリングし、質問をして、全体の状況についてのフェルトセンス(感じられた感じ)を感じられるようにする。]

マルタ：あなたは弟が欲しくないの・・・弟を欲しくないことを、からだのどこで気がついているの？

<ミラーリング・からだに注意を向ける>

エスメーは、手を大きく動かし、胸の上の方を指した。マルタは、同じように手を動かした。これを、エスメーは、話を続けてもいいと言われているように理解する。

エスメー：男の子はいつもとても乱暴なの。

エスメーは、肩をこわばらせた。

マルタ：いつも乱暴な男の子・・・（マルタも肩をこわばらせている）

＜言葉と動作をミラーリング＞

エスメー：そう、どうしてって、私が校庭を歩くとき、大きな男の子たちがサッカーをしているの、とても乱暴だから、友だちがいるところまで行くことができないの。思い切って通って行けないの。

マルタ：男の子たちがサッカーをしているときは、校庭を横切るのが怖いよね。

＜ミラーリング＞

エスメー：でも、私はこうすることもできる・・・（今彼女は、“誰も私をいじめはしないわ”という顔をして、肩をまっすぐにし、大きく2、3歩歩いた）それから、男の子たちは、私に怒鳴らないし、私はもうあっちにいるのよ。

マルタ：もしそんなふうに横切れれば、素晴らしいわね。そんなふうに肩をまっすぐにしているときは、横切れると感じるができるわね。

＜ミラーリング・マルタの気持ちを伝える＞

スタペルツは、エスメーが弟を欲しくないと言ったことと、校庭で乱暴に遊ぶ男の子たちがつながっているとは誰も予想することはできないだろうと指摘している。また、このように話した後、エスメーは弟の誕生を受け入れるスペースをもてるだろうと添えている。

“赤ちゃんが生まれる”と子どもに告げられると、多くは“それは、よかったね！”と喜び、次は具体的な質問に移るだろう。しかし、“赤ちゃんが生まれる”ことを当の本人はどのように感じているかはわからないのである。スタペルツが、ミラーリングをすると、予想もつかないエスメーの思いが言語化された。「私は弟は欲しくない」のである。さらにスタペルツは、このエスメーの様子にも注意深くいて、言葉だけでなく、その言葉の周辺にある雰囲気を感じようとしている。これは辺縁と呼ばれ、まだ言葉になっていない何かで、より多くのことを含み、体験を推進させるものである（三村、2012）²⁵。

次に、このことを、からだのどこで気づいているかと質問している。これはフォーカシング独特のものであろう。子どもにとっては意外にわかりやすいことのようにである。エスメーも胸の方を指した。スタペルツはしぐさをミラーリングした。このことによって子どもは、自分の“今”を認められ、このまま続けてよいと受け取るだろうとスタペルツは説明している。言葉にすると、“そう思っているんだね、ふんふん、それで？”となるだろうか。そのまま話し続けていいと励ますのと同様の働きがある。子どもが感じていることを表し、推進させるためには、大人の思いや考えを控えて、

ミラーリングをしながら、子どもがどのように感じているかを注意深く待つ必要がある。

つまり、子どものことについて大人は分かったような感じであるが、どのようにそのことを感じているかは、その子どもによるのである。したがって、ある出来事について子どもはどのように感じているかに耳を傾けることが重要である。聴くことで、子どもは自分が感じていること、あるいは日々経験していることが、ばかげたことではなく、尊重されることだということを経験することができる。また、自分の経験は確かなもので、感じていることはそのままいいのだという自分への肯定感や自信をもつことにもつながるだろう。

事例3 (Stapert & Verliefde, 2008. pp.113-114)

次は、子どもが感じていることを遊びのなかで表している例である。スタペルトの指摘は次の通りである。子どもが、何か意味がありそうな遊びをしているときは、大人は落ち着いて、そのまま遊びが進むようにしておくこと、また、見ていることを声に出して伝え返すことが必要である。そのことによって、子どもにとって必要なことが表現されていく。事例を見てみよう。

8歳のワーナーという男の子のプレイルームでの遊びの様子である。ワーナーは、ちょうど1歳を過ぎたときに、両親との生活が安全ではなかったために、祖父母が彼の保護を引き受け、ずっと育ててきた。ワーナーは、赤ちゃん人形で遊んでいる。彼は人形をしっかりと抱いて、部屋の周りをまるで泥棒のように、こそこそと歩いている。そして大声を上げて次のように言った。

ワーナー：赤ちゃんが盗まれた！赤ちゃんが盗まれた！

ワーナーは取り乱して歩き回っている。

マルタ：赤ちゃんが盗まれたのね・・・赤ちゃんはそのことがよくわからないのね。

ワーナー：そう、そんなことできるわけない。(足を踏み鳴らしている)

マルタ：そう、これは赤ちゃんにとってよくないことね。

ワーナーはマルタと会うたびに、このシナリオを繰り返した。そのたびに彼は穏やかになっていった。祖父母はワーナーが家でも穏やかになったこと、そしてもう悪夢で目覚めることもなくなったと報告した。

マルタは、子どもの行為については解釈しないことを繰り返し強調している。象徴

化というのは、その子どもにとって意味をなすからである。解釈されることよりも、感じられていることを表現して聴いてもらうことが重要で、そのことによって、感じられている感じ（ここでは不安や恐怖、不可解な感じなど）が減少するとしている。

つまり、表現して聴いてもらうことによって、子どもに感じられていること、ここでは、ワーナーに起こった出来事にまつわる感じ、それが何かしら現在の彼の生に影響し、不安や様々な思いを起こさせているが、それを減少させるのである。

本事例での象徴化は「遊ぶこと」である。ワーナーがかつて経験し、まだ形になっていなかった何かを、「遊ぶこと」で形にして再構成（Gendlin,1964）²⁶しているのである。ワーナーが感じていることは言葉にはできない。しかし子どもは、遊ぶことで象徴化し、感じられている感じが変化していくのである。

事例4（Stapert & Verliefde, 2008. pp.40-42）

次は長い引用になるが、絵を描きながら言葉にしていた例である。名前の後の番号、下線（イェンスの動き）、波線（描いたもの）、<>は筆者による。

イェンスは5歳。数か月前に火事になり彼の目の前で祖母がやけどを負った。祖母は数週間病院でこん睡状態となり、亡くなった。イェンスは葬式には行かなかった。以来悪夢を見るようになった。両親がセラピストのところにイェンスを連れてきた。イェンスは初めての面接で火が怖いとセラピストのエリックに伝えた。2回目の面接の初めにエリックはこれをミラーリングした。

以下は2回目の面接である。

エリック1：君の内側の何かが火を怖がっているんだね。

<前回聴いたことをミラーリングしている>

イェンス1：おばあちゃんの家が火事になった。

エリック2：それについて何か描いてみない？君の内側全部でそれはどんなふうかな。

イェンス2：（絵を描いて）家が燃えている・・・火がおばあちゃんに迫ってくる。

エリック3：火がおばあちゃんに迫ってくるんだね。

イェンス3：おばあちゃんに迫ってくる。

イェンスは、何種類かの色を使って絵を描き、顔を上げ、考え込んだ。

イェンス4：髪の毛にカールをつけなくちゃ。

イェンスはこの絵をエリックの前に置くと、すぐに2枚目の絵に取り掛かった。茶

色を塗り、そのなかに一輪の花を描いた。

イエンス 5：外にちょっと泥があるんだ、花と一緒に。

エリック 4：ちょっと泥、花と一緒に・・・

イエンス 6：それから、イエンスを描くんだ。

イエンスはもう1つの泥を描いている。これは1人の男の子“イエンス”がなかにはいつているものだ。

イエンス 7：ぼくは怖かったんだ。

イエンスは深いため息をついた。

エリック 5：そうか、その怖さがきみのからだの深いところから出てきたんだね。そんな深いため息のようにね。

イエンス 8：家から本当に急いで逃げたんだ。

次にイエンスは家を描いた。彼と花から遠く離れたところに。

エリック 6：君はこの家が燃え上がることが怖かったんだね。

イエンス 9：床に火がついたけど、おじいちゃんが消したんだ。

セラピストが何かを言う前に、イエンスは別の紙を取り出した。

イエンス 10：もう一枚描きたい。おばあちゃんは死んでる。

イエンスは髪をカールした祖母を描き、その隣に四角の箱を描いた。

イエンス 11：おばあちゃんはキャビネットのなかに置かれている。

エリック 7：おばあちゃんは棺のなかにいる。

イエンス 12：(すぐに反応して)キャビネットのなかだよ。

セラピストは、“キャビネット”が正確に何を意味しているか知らずにこれをミラーリングした。祖母は火葬され、遺骨がキャビネットにしまわれていたことがあとで分かった。次にイエンスは顔を5つ描いた。

イエンス 13：おばあちゃんが死んで、僕たちは悲しいんだ・・・この一番小さい顔はディアデリック、僕の双子の兄弟・・・僕もそこにいるよ。

エリックは、みんなが悲しいんだねとミラーリングした。イエンスは絵をちょっと見て、またしばらく見て、もう1枚の紙を取り出した。

イエンス 14：クララお婆さんは普通に死んだ。僕はお婆さんも描きたい。

イエンスはクララお婆さんを描いた。

イエンス 15：みんな悲しそうにしているのを描いた。

エリック 8：みんな悲しいんだね。イエンスもディアデリックもクララお婆さんも、お母さんもお父さんも。

イェンスは反応しなかった。セラピストは画材を脇に置きたいと思ったが、イェンスはそうではなかった。

イェンス 16：何か他のことを描きたい。

彼は描き始めた。それぞれのキャビネットと一緒に**おばあちゃんとおばちゃん**を描いた。イェンスはキャビネットを描いたとき、深いため息をついた。

エリック 9：からだの深いところからのため息だね。

イェンスは、テーブルから離れ、“遊びたい”と言った。

以上、面接過程を見ていくと、イェンスが少しずつ変化しているのがわかるだろう。では、どのようなプロセスであったか詳説していこう。

初めにエリックは前回のセラピーで「火が怖い」と伝えられていたので、「君の内側の何かが火を怖がっている」とミラーリングした。私たちがある出来事について感じることは、一つではなく、暗黙的に多くのものを含んでいる。まだ言葉になっていない“何か”に注意を向けてもらう応答である。大人が子どもの発した言葉を、決めつけずに、その子どもが感じていることに耳を澄まし、ともにいて、子どもが自分のプロセスを自分で進められるようにするのである。

イェンス 1 は、「火事になった」と言葉にしている。エリック 2 は、絵を描くことで象徴化するよう提案した。イェンスの言葉には、まだ形になっていない多くのものが含まれている可能性がある。

イェンスは、祖母に火が迫っているところを描いた。次に「顔を上げ、考え込」み、祖母の姿が浮かんだのだろう、祖母のカールした髪の毛を加えた（イェンス 4）。プロセスは続き、2 枚目を描く。今度は花や泥が出てきて、次にもう 1 つの泥と、そのなかに自分を描いた（イェンス 5, 6）。描いてみると、その絵が刺激になって、新たな感じが浮かんでくる。あるいは、少しずつ描いて、ぴったりなものになっていくこともある。この花や泥、泥のなかの自分は何を指すのだろう。エリックはこれらについては尋ねず、イェンスが描くことをじっと見ているようだ。そしてイェンスは自分を描いたあとに、「僕は怖かったんだ」と自分自身の気持ちを言葉にした（イェンス 7）。やっここで、言語化できたのかもしれない。エリック 5 は、やっと今、こうして言葉になったのだねと応答している。イェンス 8 では、自分に起こった出来事をふり返り、「家から本当に急いで逃げたんだ」と状況を話している。どれだけ恐ろしかっただろう。

次にイェンスは、自分や花と離れたところに家を描いた。エリック 6 は「君はこの

家が燃え上がることが怖かったんだね。」とイエンスが感じているであろうことを言葉にして応答している。これもミラーリングの一つである。イエンス 9 は、さらに状況を思い出し、「おじいちゃんが消したんだ」と話した。このときは、怖かった状況を少し離れたところから見ることができている。絵のなかの家も自分と「遠く離れたところ」に描いているが、描くことで物理的に自分とも距離を置くことができる。二重に距離をもつことができるのだ。祖父が火を消して、火が広がるのを防いでくれたことは、恐ろしい出来事のなかのプラス面である。このようにプラス面を見ることは、怖さと距離を取り、怖さを抱えることに役立つだろう。そしてイエンス 10 は、次に進み、「もう一枚描きたい」。もっと表現したがっていることが現れたのだ。

イエンス 11 は、髪をカールした祖母を描き、隣に箱を描いた。祖母は死んだこと、そしてこのなかにいることの確認であろうか、このなかにおいて、自分たちの傍にいることの確認であるかもしれない。ここでセラピストは、棺 (box) だろうと思い “box” と伝え返しているが、イエンスは、すぐさま、キャビネットだと訂正している。キャビネットのなかに祖母がいることが重要だったのだろう。続いてイエンスは、顔を 5 つ描いた。祖母が死んで悲しいと祖母の死に対する気持ちを表した (イエンス 13)。それは自分だけでなく、みんなが悲しいのだと伝えている。その後、絵をしばらく見て、また次のことが浮かんできた。叔母のことであった。亡くなった叔母も含めて悲しいということを書き表した (イエンス 15)。エリック 8 は「みんな悲しいんだね。」とミラーリングしたが、これにはイエンスは、反応しなかった。それでエリックは一区切りがついたと思ったのか、画材を片づけたいと思った。しかしイエンスはもう少し進めた。祖母と叔母とそれぞれにキャビネットを描いて、深くため息をついた。もちろんエリック 9 はミラーリングをし、二人で深いため息を共有している。これでイエンスは、一連のプロセスを自ら終えてふだんの生活に戻って行った。

イエンスは絵で表し、少しずつ言葉が生まれた。また描いた絵や言葉は刺激になり、次の言葉や絵が生じていった。感じられた感じと言葉や絵の相互作用のプロセスである。つまり、何か感じられている感じを絵や言葉で表すという方向だけでなく、形になった絵や言葉 (セラピストのミラーリングの言葉も含む) が刺激となって、次の絵や言葉になっていく方向もある。たとえばイエンスが絵を見て、次の新たな動きに移っている箇所である。何か形になると、暗黙的なものは変化し、次の何かになっていく *implying-occurring-implying* (Gendlin, 1997)²⁷ のプロセスである。暗黙的なものは、何かが起こると同時に変化し、次の生起を生む。ここでの象徴化は、絵であり言葉である。

最後に子どもが感じている感じは色で表現されることも多い。事例を一つ上げて見
てみよう。

事例5 (Stapert & Verliefde, 2008. pp.108-109)

ジョシラムは ADHD (注意欠如多動性障害) をもった 13 歳の男の子である。彼は、両
親が離婚して、彼の世界全体が崩壊したかのように感じていた。

ジョシラムは、5, 6 色の絵の具を用いて、色が互いに混ざるように塗っている。それ
から一番大きな筆を取り、注意深い筆づかいで、紙全体を黒く塗った。(中略) ジョシ
ラムは少しの間塗るのを止めて、部屋の角でボールを蹴って動き回った。それから戻
ってきて、黄色の細い線を描いて、明るい赤で、黒全体の表面を塗りつぶした。それ
はまるで、何か新しいものが表現されるチャンスのようなようだった。彼は絵を見て、いつ
になく優しい声で言った。「これでおしまい。さあ、チェスをしようよ」

初めは、ジョシラムに感じられている感じは、黒の絵の具で塗られた画面のようであ
った。しかし、注意深く塗っている間に“感じ”は変化していく。ジョシラムは、変
化したことを確かめるように、ボールを蹴って一息ついているようである。そして何
かが現れたのだろう。黄色の細い線を描いた。描くと次の何かが現れる。今度は明る
い赤色で、黒で覆われた画面を塗りつぶした。描いてみるとぴったりだったのだろう。
「いつになく優しい声」で、次の新しいことに取り掛かる気分になったのである。

V まとめ

フォーカシング、体験過程理論においては、象徴化は感じられた感じ (フェルトセ
ンス) と象徴の相互作用のプロセスである。本稿では、象徴化を“言い表す”と表現
した。つまり、私たちが状況のなかで感じられていることを、言葉、しぐさ、動き、
描く、塗るなどで表現することを示す。初めに説明したように、私たちは状況のなか
に生き、一つ一つを意識してはいないが、様々に状況を感じている。子どもたちは、
周囲の状況を、ときには、大人以上に敏感に感じ、言葉以前に身体的に捉えている
(Stapert & Verliefde, 2008)²⁸。そして、感じられている感じを、生活や遊びのな
かで表している。言い表すことで、感じられた感じはある形になっていく。そして同
時に、感じられている感じを変化させる。表現されたものからは、新たな感じが生じ、
それを言い表すというプロセスの進展が生じる。それは、次へ向かうエネルギーや、
前進する方向へ向かうものとなる。言い表すためには、まずは、感じられている感じ

に留まる必要がある。子どもが感じられているところから言葉にできるよう、大人は、大人の考えを押し付けず、一旦待つこと、子どもはどのように感じているだろうと耳を傾けることが肝要だろう。子どもがからだの感じに注目できるよう、それはどんなふうかな？どこでそんなふうを感じるかな？と注意を向ける応答もその一助になるだろう。

これらによって、子どもは自分が感じていることに留まることができ、それを感じたり確認したり、そこから言葉などで表現することができる。自分の感じに留まる余地を与えられると、子どもは自分の感じがいいのだという安心感、肯定感、そして自信をもつことができるだろう。また、自分がそのように受け止められた体験は、同時に、他者もそのように感じるだろうという他者理解の体験にもつながり、他者の感じている感じを聴こうとする態度を身に着けることにもなるだろう。実際に、スタペルツの事例でも互いに尊重し合い耳を傾ける事例があり、矢野（2015）²⁹の実践においてもそのような子どもたちの姿が見出された。言い表すこと（象徴化）を促し、ともにいることは、子どもに寄り添うことであり、自他を尊重して生きることを育むことになるのではないだろうか。

注

注 1：フォーカシングトレーナーは、フォーカシングインスティテュート（ニューヨーク）によって認定される国際的な資格である。一定のトレーニングを受けて認定される。

注 2：ジェンドリンは、体験過程のことを、いろいろな語で表している。本稿では、以下、一般的によく用いられる「感じられた感じ」と表す。

注 3：ミラーリングは、子どもの行為や言葉、表現しようとしていることなどを鏡のように映し返す応答である。詳細は、矢野（2014）²⁹を参照されたい

注 4：フォーカシングで大事にされているのは、提案はするが、相手が No であつたら、その提案をすぐに引っ込めるということである。

引用・参考文献

1. 矢野キエ「子どもたちへのよりよい関わりを考えるーこどもフォーカシングに基づいてー」『大阪キリスト教短期大学紀要』第 54 集、2014 年、139-151 頁。
2. 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』

- ン』コスモス・ライブラリー、2010年。
3. Gendlin, E.T. *Focusing* (second edition) (Bantam Books : New York, 1981) 『フォーカシング』村山正治他訳、福村出版、1982年。
 4. Gendlin E.T. *Experiencing and the Creation of Meaning. A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective.* (Northwestern University Press. Evanston, Illinois, 1962)
 5. 矢野キエ「アートセラピーとフォーカシング」池見陽編『傾聴・心理臨床学アップデートとフォーカシング』ナカニシヤ出版、2016年、180-188頁。上掲
 6. 上掲
 7. 田村隆一・村山正治「人格変化の過程において象徴化は必要なのか？ーフォーカシングの事例からの考察ー」『九州大学教育学部紀要』第33巻第2号（教育心理学部門）、1988年、135-144頁。
 8. 田中秀男「そもそも「象徴化」とは？「象徴化は必ずしも必要か」の議論の前に」第1回TAE 質的研究国際シンポジウム当日配付資料、2012年、1-4頁。
 9. 大石英史「フォーカシングにおいて体験過程を推進するもの」『心理臨床学研究』第8巻第1号、1990年、4-15頁。
 10. 春日奈穂美・春日作太郎「セルフ・ヘルプの技法としての「フェルト・センス描画法」 「からだの感じ」の象徴化と体験化」『人間性心理学研究』第10巻第2号、4-15頁。
 11. 土江正司『こころの天気を感じてごらん』コスモス・ライブラリー、2008年。
 12. 伊達山裕子「こころの天気（小学校での実践）」村山正治監修 日笠摩子・堀尾直美・小坂淑子・高瀬健一編著『フォーカシングはみんなのもの コミュニティが元気になる31の方法』創元社、2013年、34-35頁。
 13. 平井正三「象徴化という視点からみた自閉症の心理療法 ポスト・クライン派の精神分析的見地からの一試論」『心理臨床学研究』第26巻第1号、2008年、24-34頁。
 14. 田中秀紀「遊戯療法による自閉症児の象徴化過程」『箱庭療法学研究』第25巻第2号、2012年、3-11頁。
 15. 竹山陽子「発達障害を持つ児童期男児とのプレイセラピー過程」『精神分析研究』57(2)、2013年、147-153頁。
 16. 平井正三・中田千保・鈴木紀久子「象徴化の生成と促進に関する一考察ー乳児観察素材をもとにー」『精神分析研究』53(4)、2009年、421-432頁。
 17. 津田尚子「集団生活適応困難が懸念され、破壊的な言動を見せた子どもに対する遊戯療法アプローチ」『精神分析研究』46(4)、2002年、449-453頁。
 18. 西村富士子「重症喘息児のロールシャッハ・テストー反応表象に表れた防衛規制と象徴化

- の機能に着目してー」『人間文化研究科年報』12、1996年、79-89頁。
19. 弘中正美「表現することと心理的治癒」『千葉大学教育学部研究紀要』43(1)、1995年、55-65頁。
 20. 弘中正美「遊戯療法をベースとした心理療法の鍵概念」『千葉大学教育学部研究紀要』49(1)、2001年、29-37頁。
 21. 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。
 22. 弘中正美『遊戯療法と箱庭療法をめぐって』誠信書房、2014年、43-49,138-145,187-201頁。
 23. 弘中正美「心理療法における象徴的表現について」『千葉大学教育学部研究紀要』44(1)、1996年、19-27頁。
 24. Marta Stapert & Erik Verliefde *Focusing with Children The art of communicating with children at school and at home.* (PCCS BOOKS: UK, 2008)
 25. 三村尚彦「気づきの辺縁」『人間性心理学ハンドブック』日本人間性心理学会編、2012年、278頁。
 26. Gendlin E.T. “A Theory of Personality Change” in *Personality Change*, Philip Worchel & Donn Byrne (Eds.) (New York, John Wiley & Sons, 1964), pp.102-148.
 27. Gendlin E.T. *A process model.* (New York: The Focusing Institute, 1997)
(<http://www.focusing.org>)
 28. 上掲
 29. 矢野キエ「子どもへの関わりと追体験による子ども理解ーある園での研修よりー」『大阪キリスト教短期大学紀要』第55集、2015年、64-79頁。