

# 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—

矢野 キエ

### I はじめに

2017（平成29）年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育保育要領の3法令が改訂（定）され、全ての幼児教育が、乳幼児期から18歳までの学校教育の流れの中に位置付けられた<sup>1</sup>。さらに、その先の大人になるプロセスをも考慮した質の高い幼児教育を目指すものとされ、これまでにない質の向上、工夫、創造が求められている<sup>2</sup>。また新たに、これからの社会を生きる幼児に育みたい「資質・能力」が示され、その具体化として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」として10項目が明示された。このたびの改訂（定）に際して無藤（2018）<sup>3</sup>は、日々の関わりの積み重ねが将来の成長につながっていくことや、現在の関わりには同時に未来が内包されていること等を述べ、乳幼児の教育の大切さを説いている。幼児期の教育は将来を見据えたものであることを意識する必要があるだろう。

矢野ら（矢野・三木、2018<sup>4</sup>；矢野・三木、2019<sup>5</sup>）は、子どもが自分を表現していく営みを重視し、語り、伝え合う「対話の実践」を試みてきた。対話において子どもが「自分を語る」ことは、同時に自己理解や他者理解を生み、こころの育ちに必要な「自分づくりの過程」（加藤、2012）<sup>6</sup>にも関わる。また、自己を肯定的に捉え、互いに尊重し合う態度を育成することにつながる。本論文では、上の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」に挙げられている「言葉の伝え合い」の一つの有り様である「対話の実践」について論じる。

さて「言葉の伝え合い」についての論考は種々見られ、たとえば、片山・西村（2020）<sup>7</sup>は、「振り返り」活動の意義を広く考察し小学校での学びに続くものとしてこれを重視している。また、太田（2017）<sup>8</sup>や藤谷（2011）<sup>9</sup>は幼小接続を意識したメタ認知の視点から考察し、子どもの発言に対して言語化を促すための保育者の言葉かけの重要性も指摘している。杉山（2017）<sup>10</sup>は、幼児の合意形成（行事の出し物などの事柄を決定する営み）の様相を明らかにし、協同活動のための話し合いの意義を主張している。中には「言葉の伝え合い」が、表面的な言葉のやり取りの場として捉えられているものもあるが、言葉の発達途上にある幼児については言葉を介した他者とのやり取りを考察することは欠かせないだろう。

その他多くの実践、研究があるが、「言葉の伝え合い」における「自分を語る」といった側面は見落とされていないだろうか。保育の質を高める点において、汐見・中山（2019）<sup>11</sup>らの主張

を紹介してみよう。汐見らは、対談の形式で「言葉の伝え合い」の意味と具体を示している。たとえば、言葉の伝え合いの力を育てるために必要なこととして、まずは伝え合いの場について指摘している。

何を喋ってもしっかりと受け止めて貰えるとか、本当のことを喋る時ちんと（ちゃんとの誤植と思われる）評価してくれるとか、そういう雰囲気があるということが決定的に必要なということ（p.85）（）内は筆者）

ありのままを言うとそれが評価される、何を言っても「いい」とか「悪い」とか、そういう評価がすぐにかえってこないという雰囲気があることが大事（p.86）

つまり、伝え合う場の雰囲気を保育者がつくるのが重要だというのである。「伝え合い」は、以下のように述べられる。

感じていることや思っていることを、意味の深いところからストレートに表し、そしてそれを周りの大人がしっかりと受け止めることで、それが伝え合いになっていく（p.85）

このような伝え合いが可能になるには、子どもが自身の感じに触れ、言語化（表情や動きなども含む）することが必要であろう。その感じから言い表していくには、少しの「間」も要る。したがって保育者は、子どもが自分の感じに触れて言い表すことができるよう「間」を保証し、応答することが重要であろう。言葉の伝え合いは、そのような相互作用の場で行われていく。本論文においては、筆者らの伝え合いの実践の試みを振り返りつつ、「言葉の伝え合い」について論じたい。以下、次のような手順で論考する。はじめに、（1）「言葉の伝え合い」、すなわち「対話」について、広く発展している「こども哲学」を参照し考察する。次に、（2）本実践の具体を示し、保育者の応答の観点から対話の有り様について検討する。続いて、（3）自分を語ること、「間」から生み出されることについて体験過程理論より論じる。最後に、（4）「言葉の伝え合い」の可能性について述べたい。

## Ⅱ こども哲学より、対話について考察する

こども哲学は1920年代にドイツで生まれた。その後、1970年代にアメリカの哲学者マシュー・リップマンによって対話型哲学教育として体系化された。リップマン（2015）<sup>12</sup>は当時の教育に問題を感じ、教育の再構成が必要だと説いた。彼は、子どもたちには思考する機会が不足していると主張し、対話を通して考え、意味を発見したり獲得したりすることができるような教育

プログラムを考案した。それだけでなく、研究所を設立して対話型哲学教育を進め、多くの教材、指導書を出版していった。やがて「子どものための哲学」は世界各地に広がり、1980年代には、世界子ども哲学会が設立された。以降、隔年で国際会議が開かれ、理論、実践ともに発展が続けている。近年には日本にも取り入れられ、小学校、中学校、高等学校で様々な取り組みがなされている(鷲田監修、2018)<sup>13</sup>。中でも広く実践されている例として宮城県の取り組みが挙げられる。東日本大震災後より開始され、展開されてきた。各学校では「主体的・対話的で深い学び」につながるものとして、対話を通して物事をより深く考え、自ら主体的に課題を見つけられる子どもを育てることを目指し、「探求の対話 (p4c philosophy for children)」の実践が重ねられている (p4c みやぎ・出版企画委員会、2017)<sup>14</sup>。

こども哲学では、子ども同士の対話が効果的に進められるよう一定の方法が示されており、河野(2018)<sup>15</sup>によると次のようになる。まずは、互いに顔が見えるように丸くなって座り、リラックスする時間をもつ。次に対話のやり方が説明され、話し合うテーマや問いを参加者で決める。それから各自じっくり問いについて考える時間を取ってから、互いに意見を出したり様々に質問をし合ったりする。最後には振り返りをして終了、となる。加えて、子どもたちはこうした対話には慣れていないため、様々な工夫が必要となる。たとえば、教材だけでなく、質問しやすいように質問カードが用意されたり、コミュニティボールが作られたりする。ボールは、誰が話し手であるかがわかるように、また持っている人が話をする時間であることを把握できるようにするためのものだ。対話の初めに参加者が共同で作ることもあるようで、この過程が対話の準備にもなるのだろう。

以上のように基本的な枠組みはあるものの、対話を行う上での方法は種々あり、展開される様相も多様である。しかし、どのような方法であっても、こども哲学においてもっとも重要だとされているのが「セイフティ」である。「セイフティ」とは「自分の意見を言うことに恐れや躊躇を覚えずにすみ、自分の発言したいことを素直に話すことのできる状態」(河野、2018)<sup>16</sup>である。このためには、安心して話せる雰囲気が必要で、この雰囲気をつくるのがファシリテーターの重大な役目とされる。人の話を最後まできちんと聞くこと、発言を揶揄したり、無視したり、茶化したりしないこと、考える時間を与え、待つこと、これらは対話をするには欠かせないものである。このような場がつくられてはじめて対話は成り立ち、ともに探求していけるのである。河野(2018)<sup>17</sup>によれば、対話とは「相手に話すことを認め、相手の話に耳を傾け、相手を知りたいと願う集団においてのみ成り立」つのである。

次に、この雰囲気とともに重視される「対話が行われる空間と身体性」(河野、2018)<sup>18</sup>について考察する。先に述べたように、多くの場合、円になって座るのもその一つの具体である。対話では、互いの姿や話者の表情や動作を見ることができるとよい。どのような空間の中でどのくらいの人数がどのように位置しているかなども場づくりに関わってくる。

「空間と身体性」という点では、竹内敏晴の論考を参考にしてみたい。竹内は演出家であったが、10代の頃まで難聴で、言語をスムーズに発することができなかった。一時期はほとんど聞こえなくなることもあったが、治療により回復した（竹内、1988）<sup>19</sup>。そのためか彼は身体への感受性が非常に鋭く、身体と言葉の繋がりについて演劇を通して追究していった。たとえば、子どもたちが集合している場面でよく見られる「三角座り」の姿勢について次のように指摘している。

自分の手で膝を縛って、最も小さな容積にからだを押し込めたこの形は、古い言い方に従えば「手も足も出せぬ」ばかりか、息さえひそめた姿である。これはからだが動こうとする一切の可能性を封殺した、いわば檻に閉じこめたと同じ形だ。

（竹内、1999 p.13）<sup>20</sup>

静かに話を聞くためになされている姿勢が、実は身体の視点ではそうでもないのだ。逆にこの姿勢では、息を潜め、閉じ込められた身体となり、言葉が身体に入って自由に思ったり考えたりすることはできないのである。静かに動かずにじっとしてもらうにはいいのかもしれないが、言葉が子どもの心に届かないとすれば、聴いて考える場にはならない。さらに、皆がじっと「三角座り」をしているところで、あぐらをかいたり、その他の姿勢でいたりすると、いい姿勢でないと注意を受けるだろう。竹内は「いい姿勢」についても以下のように指摘している。少し長いが引用してみよう。

主体としての子どもにとって「いい」とはどんな条件かを考えてみると一まず「ひとの話がよく入る」ということ。別の言い方をすれば、「ひととふれあえる」、つまり自分だけ閉じこもってしまうとか、攻撃的になって乱暴に人を叩きのめすのでなくて、お互いによくふれあえること。それから「入ってきたものが自分の中でよく動き増幅して自己表現となって出ていきやすいからだ」。こんな言い方ができるだろう。

そのためには、子どものからだはまずできるだけやわらかく、たくさん休んでいる、つまり、外からの情報を受け入れやすく、かつ次に動ける可能性をできるだけたくさん持っているような姿勢がいい、ということになる。

（竹内、1988 p.248）<sup>21</sup>

対話をするには、身体の状態が関連している。「ひとの話がよく入る」身体の状態、それは「ひととふれあえる」ことでもあるのだ。よく入ってくると、そこからいろいろなことを感じ、考え、自分の表現が現れてくる。あるいは、意味を発見する。発せられた言葉はまた他者の身体に入り、

他者から別の表現が現れる。表現が影響し合い、交流する。そのようなやり取りが生じるには「ひとの話がよく入る」開かれた身体が要るのだ。

もう一か所引用してみよう。

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」とはそれらのまるごと全体のことである。(竹内、1988 p.243) <sup>22</sup>

円になって座り互いの表情や姿勢、仕草等が見え、各々の身体に話や言葉が入っていく。対話はこのような一人一人の身体性が場をつくり、生み出されていくのだろう。

最後に注目したい点が、互いの存在を大切にす視点である。それは、「セイフティ」の場で、自分の話を否定されずにしっかり聞いてもらうこと、自分が感じたこと考えたことを発言しそれをそのまま認めてもらうこと、などによって、互いを肯定的に捉え、自分や他者の良さを見出し、それぞれが自信をもつような、育ち合う創造的な側面である。

前述した東日本大震災後に始まった宮城県の実践では「セイフティ」を基盤として「すべての子どもたちがコミュニティの中に居場所を見つけること、対話を通じて新たな物事を探求することを大切にす」(p4c みやぎ・出版企画委員会、2017) <sup>23</sup>行われている。

以上、こども哲学における対話を概観し、対話が成立する様態について考察した。これらには、幼児期の「言葉の伝え合い」「対話」に参考になる点や、ややもすると見逃されるような点もあるのではないだろうか。こども哲学を参考に対話が成立するための保育者の働きを挙げてみよう。

まずは、ファシリテーターがつくるものとして重視されている「セイフティ」の状態である。前述した汐見・中山(2019) <sup>24</sup>も指摘するように「言葉の伝え合い」の場には安全な雰囲気が必要である。このことはあまり意識されていないのではないだろうか。もちろん、静けさを保つようにしたり、他者の発言をからかうような場合は注意がなされたりするだろう。しかしながら「セイフティ」は安心の場づくりだけでなく、互いを大切にすることにつながるものでもあることを加味すると、話し、聴き合う場をどのように育んでいくかという視点をもつと、より豊かな意味合いが生まれるのではないだろうか。さらに、対話とは「相手に話すことを認め、相手の話に耳を傾け、相手を知りたいと願う集団においてのみ成り立」(河野、2018) <sup>25</sup>つことを鑑みると、「セイフティ」をつくりながら、保育者自身も、「相手を知りたい」という気持ちをもって聴くことは一つの要件になるのではないだろうか。(注1)

次に、応答の点を見てみよう。リップマン(2015) <sup>26</sup>は、教師の聴く力の重要性を述べ、子どもの意見を自分の観点から解釈してしまいがちな点に注意すること、子どもの発言を意味あるも

の、発展させるものであると察する感性が必要であると指摘している。汐見・中山（2019）<sup>27</sup>では、子どもの発言に対してどこでどのように応答するか、保育者の「判断の機微」を要求している。保育施設での「言葉の伝え合い」においても、保育者が応答に関する一定の技能を身につけることで、子どもたちが意味の深いところからストレートに言葉にするような「言葉の伝え合い」が可能となるのではないだろうか。

では次に、筆者らが試みている対話実践を振り返り、保育者の応答について考察したい。

### Ⅲ 言葉の伝え合い：「対話の実践」を振り返る

筆者らは2018年度より「ふり返り活動」と称した試みを始めた。従来から幼児教育の現場では「話し合い活動」「振り返り活動」がなされ、はじめに述べたように、これらの実践、研究も数多く見られる。しかしながら、本実践は従来の「話し合い活動」「振り返り活動」とは異なるため（三木、2021）<sup>28</sup>、本論では「対話の実践」と名付け、その具体を示し論じたい。（以下、対話と省略して表記する箇所もあるが、同じことを指す）

本実践は、クラスの活動として、毎日降園前の時間を利用して行われた。対話のときには、子どもたちは保育者とともに円になって、互いが見えるように座る。ただし、3歳児クラスは、子どもたちから保育者がよく見えるように、保育者に向かって扇型に椅子に座る。話をする子どもは前に出て、保育者の横に立ち、皆の前で話をすることもある。話をする場所は子どもが選択する。全体では10分程度で、毎回3人ずつくらい話す。子どもたちはそのときに話したいこと、聴いてもらいたいこと、気になっていることなどを話す。保育者は、自分が理解したことを伝えながら丁寧に聴き、子どもの気持ちや感じていることに焦点を当てる。子どもが自分の感じを感じられるように、保育者は待ったり、問いかけたりしながら一緒に探索する。このプロセスにおいて、保育者は、子どもがどのようなことを感じているかを理解し、話し手の子どもは、自分がどのように感じているかに気づき、聴いている子どもたちは話し手を理解する。保育者は、子どもの話に正否をつけたり、早々に解釈したりはしない。保育者が知りたい、理解したいという思いで問いかけ、子どもとともに探索し、対話がつくられていく。対話の様子は担任によって毎回録画され、逐語を起こしたりそのときのエピソードを記述したり、指導者に尋ねたりして、応答について検証がなされ、次の実践につなげられる。本実践は、こうした実践と検証を往還して進められた。

次に3年間の実践の概要と特徴を述べ、対話の具体を示し、保育者の応答について論じる。対話の実践は、共同研究を行っている公立こども園で行われた。（注2）

#### 【試み1年目の概要】

対象は3歳児クラス（14名）、担任はクラス担任4年目の保育教諭。応答に関する日常のアド

バイスは指導教諭（共同研究者）。筆者は2回園を訪れ、参与観察を行い、同日に園内研修に参加して、録画を見ながら保育者の応答について協議した。通常は指導教諭とメールでやり取りを行った。担任は、印象深い回のエピソード記録などを作成した。その他、担任、指導教諭、筆者で協議を2回行い、年度の終わりには、担任を中心に指導教諭、筆者とで実践を振り返った。（活動のまとめは、矢野・三木、2019<sup>29</sup>；矢野、2019<sup>30</sup>）

### 【試み2年目の概要】

対象を3歳児クラス（13名）、4歳児クラス（13名）、5歳児クラス（21名）に広げた。初年度に試みた担任は転勤のため移動。そのため3クラスの担任らにとっては初めての試みであった。しかしながら、3名とも初年度の園内研修に参加しており、動画を観て関心をもっていた。方法は1年目と同様である。各担任は、随時印象深い回の逐語記録を作成し、自身が感じたことを記述した。筆者は年に2回、参与観察と同日に園内研修に参加し、動画を観ながら応答について協議した。通常は指導教諭とメールでやり取りを行った。その他、年度の終わりに3名の担任それぞれに筆者がインタビューを行った。（活動のまとめは、矢野（2020a<sup>31</sup>；2020b<sup>32</sup>））

### 【試み3年目の概要】

対象は3歳児クラス（17名）、4歳児クラス（14名）、5歳児クラス（13名）。担任1名は2年目の実施、残る2名の担任らには初めての試みとなった。方法は1年目、2年目と同様。この年は、新型コロナウイルス感染症拡大にともない、担任が無理なく進められるようにした。筆者は年に1回、参与観察と同日の園内研修に参加し、動画を観ながら応答について協議した。通常は指導教諭とメールでやり取りを行った。年度の終わりにアンケートを実施した。また、同年よりオンラインによる「表現と応答の研究会」を開始した。保育者は自由参加で、動画を観て応答について自由に話し合う会として4回行った。（活動のまとめは、三木、2021<sup>33</sup>；矢野、2021<sup>34</sup>）

以上が実施の概要である。次に実践の特徴を挙げ、検討したい。

## 1 実践の特徴：実践と検討を繰り返す

本実践は、実践と検討を繰り返しながら継続していったのが特徴である。どのように実践と検討が繰り返されているか次に示す。（以下、実践（practice）、検討（discussion）、繰り返し（repeat）より pd-r と表記する）

### 【録画映像による pd-r】

対話は毎回担任によって録画され、担任は録画を観て応答について検討した。ビデオを観ると、

対話時には気がつかなかった話し手以外の子どもの姿に気がついたり、話し手の子どもの表情からその子どもへの新たな理解が生じたりすることもあった。対話全体の様子と、ある子どもの様子に焦点化されることとの、マクロとミクロの視点がもたらされた。また、自分自身の動きについての気づきがあったり、とくに応答のしかたについては詳細に検討したりした。こうして、次の実践につなげ、試みては録画を見て発見し次の実践へ、と往還しながら進んでいった。筆者が各担任に行ったインタビュー（注3）から録画について語られた箇所を取り出して見てみよう。

ある担任は、はじめはビデオを撮ることに抵抗感があり、録画しても見返すこともできなかったと告げた。しかし一旦観てみると次のようであった。

「もうすこし待てばよかったのに言ってしまったな、とか、自分の癖を（に）気づいて、それを知ってもそんなに別にショックじゃなくて、そうだから、気をつけてみようってちょっと前向きに考えれたところがあって（中略）そこを知れたっていうのは、私の中で大きかったかな」

具体的な方向が見えてきたことは、保育者の次への動機づけになったようである。保育者がどのように対話をするか、具体的にイメージできることは実践する上で役立つだろう。

「話を聴くときの、私の、あ、今、私自身も気が散ったなとか、そんなのが恥ずかしいくらいに全部映ってるじゃないですか。だから、今子どもの話を聞きよるのに、今あっちの子が気になってるから、あっちを目で追ってるなとか、ていうのも、すごい見えたから、あれは見てよかったなって。最初は抵抗してたけど、でも、見えてよかったかな。（中略）今子どもたちがこっち向いてるなとか、あ、切れたなとか、あ、今すごい集中してるな、とかいうのもすごい、ちょっと離れたところから見えるから。自分は、話しているときは一生懸命になっちゃってるけど、そればかりじゃいけないなっていうのはすごく感じましたね」

ビデオを観ると、子どもたちの姿だけでなく、自分自身の姿も現れる。その自分と子どもたちの相互作用にも気づくようである。

ビデオの中の子どもたちの姿を見て、担任自身の感情が喚起され、実践の動機づけになっていることもあった。たとえば、ビデオを観ると、子どものスッキリした表情や、聴いてもらえたという何とも嬉しそうな表情を目の当たりにして、担任にも嬉しいという感情が呼び起こされ、丁寧に聴いていこうという次への動機づけになっていた。

逆に、話し手の子どもが「まだ本当は言いたかったのに」と言わんばかりの表情をしていることに気がつくこともあった。それは、話し手が話しているときに、別の子どもが話しかけてきたので、担任がそちらに応答したときの話し手の子どもの表情であった。担任は「もうちょっとこの子の話を聴いてあげられたらよかったな」と思ったそうだ。



他の担任も、ビデオを観ることで、そのときには見えなかったことが見えてくることがあったと告げた。たとえば、対話の時点では、退屈して立ち歩いているのだろうと思っていた子どもが、ビデオを観ると、とてもいい表情をしていたことがわかり、そのときの話題をその子どもは確かに共有していたのだ、という新しい理解につながったのであった。

動画は担任が見るだけでなく、前述したように全教職員の研修などで使用し、応答について検討した。

### 【日々の実践検討による pd-r】

日々実践する中で、疑問に思うことを指導教諭（共同研究者）に尋ねたり、担任同士で話をしたりして検討することが繰り返された。また、誰かが職員室で指導教諭（共同研究者）と話しているのを聞いて、自分の実践に取り入れたり考えたりするきっかけになることもあったようだ。日常的な仲間との実践と検討の繰り返しである。さらに、ビデオを視聴して記録を作成し、指導教諭に提出するとコメントが返ってくるので、そこから次の実践に繋がる側面もある。他の保育者と話をすること、職員室で話題になることは、仲間とともに行う雰囲気をつくり、担任の支えや刺激となる点で、重要であると思われた（矢野、2021）<sup>35</sup>。

### 【研修による pd-r】

実践と検討を繰り返し重ねていく中で、年に2、3回の限られた回数ではあるが、園内研修として園外の保育者も含めて検討会を行った。研修会参加者は、初めに各クラスの対話実践を観察し、その後ビデオを観ながら協議を行った。本機会は日常的な検討とは趣が異なり、筆者、他園の保育者、3歳未満児クラスの保育者らと種々の意見を交わしながらじっくり検討するものとなった。これを経て、担任は再び実践へと向かった。

子どもたちとの対話実践においては、保育者の応答はマニュアルではできない。保育者がマニュアルに依存すると窮屈になって動けなくなってしまう（矢野、2019）<sup>36</sup>。子どもたちは日々異なり、成長していく。担任にとって充実したと感じるときもあれば、何か上手くいかなかったと感じられるときもある。こうした実践を継続する上では、実践と検討の繰り返しがあることと、仲間とともに行う雰囲気、考え合う機会があることが重要で、そのことが実践への一層の動機づけになっていると思われる。

## 2 保育者の応答の特徴

次に「対話の実践」における保育者の応答の特徴を2つの事例より見てみたい。1つ目の事例

は、検討するのにわかりやすい矢野（2020b）<sup>37</sup>の事例を逐語記録のみそのまま引用した。本論文では、その逐語記録の中に、担任や子どもたちによってどのように応答がなされているかを記し、考察を新たにした。（矢野（2020b）<sup>38</sup>では、各子どもを表すアルファベットの表記が異なっている。）なお、逐語記録は、筆者が映像から文字化し、指導教諭が確認した。

### 【事例1】リズムジャンプの跳び方（4歳児クラス）

本事例は、4歳児クラスのものである。子どもたちは担任を含め、円になって座っている。対話の主たる話し手はAである。Aは、リズムジャンプの経験について話をした。Aの発言に、他の子どもたちが動作で応答している様子が見られる。担任Tの応答は、子どもの発言を聴いて、理解したことを伝える応答（伝え返しの応答）と「もうちょっと教えて」「どんな感じ？」などのオープンな応答である。このような応答で担任は、話し手Aが自身の感じを探索できるようにしている。また、他の子どもたちにも働きかけ、子どもたちの動きも対話に含みつつ、Aが探索できるよう場を守っていることもわかる。〈〉内は、担任や子どもたちがどのように応答しているかを記載した。B,C,D,E,Fは、その他の子どもたちである。

A1：あのね、リズムジャンプの跳び方ね、まだ変わらんかなーってね、思う。えっと、新しい跳び方ってどんな跳び方かわからんからね、早くね、してみたい。

T1：ああ、新しい跳び方してみたいんだ、へえ。

<理解したことを伝える>

A2：うんと、横向きでジャンプするからね。こうやってね、こうやって縦向きでもね、できる。

T2：縦向きでも。そうだよ、いろんな向きができるよね、そうだよねえ。

<理解したことを伝える>

「じゃあこれは？」とBが跳んで見せる。

T3：あー、そんな跳び方もあるかもしれないね。

<Bの応答に対する受け止め>

Cも一緒に跳び始める。

T4：ちょっと待って、Aくんに聴いてみよう。Aくん、その、新しい跳び方をしたいっていうのもうちょっと教えてくれる？詳しく。

<場の整理、詳細に探索する問いかけ>

A3：新しい跳び方ね、あと100個もある。

T5：あと100個もある気がするんだ、そうなんだ、ふーん。

<理解したことを伝える>

Cがまた跳んで見せる。

<Cは動作で応答する>

A4：ああ、こんな感じ、こんな感じ。

<AはCに応答する>

T6：ああ、そんな感じ？もう1回、Cちゃん見せて、先生見てなかった、もう1回教えて。  
＜確認のための促し＞

Cが跳ぶ。

T7：こんな感じ？ ＜確認＞

A5：うん、うんと頷く。

T8：(Cを見ながら)へえ、合ってるんだってえ。(C、へへへと笑う) ＜理解を伝える＞

Dが「これは？」と言ってB、Cとは異なった跳び方をする。 ＜Dも動作で応答＞

A6：うん。 ＜AはDに頷きで応答＞

T9：あーこれも合ってる。 ＜理解を伝える＞

E、次にFが「これは？」とそれぞれ異なった跳び方をして見せる。

＜E、Fも動作で応答＞

T10：ちょっとAくんの話に戻すよ。その、新しい跳び方ができたら、Aくんはどんな感じがする？  
＜場の整理。Aの感じを尋ねる＞

A7：(一呼吸して)1000メートルまでね、ドキドキがね、1000メートルくらいでかくなる。

T11：1000メートルくらいドキドキが大きくなったら、Aくんは、どう？

＜表されたメタファーをどのように感じるか、さらに尋ねる＞

A8：(一呼吸して)耳からハートが出る。

T12：耳からハートが出るのは、嬉しい感じで合ってるかな。 ＜担任の理解の確認＞

A9：うん。

T13：ああ、とっても嬉しい感じがするんだ。新しい跳び方がまたできるといいね。教えてくれてありがとう。  
＜理解したことを伝える。締めくくり＞

聴き手の理解を伝える応答は、一般に伝え返しの応答といわれ、単に繰り返すものと捉えられることがあるが、上記の例を見るとそのような単純な繰り返しの応答ではないことがわかる。担任は子どもがどのようなことを伝えようとしているのだろうと聴いて「あ、なるほど、そういうことね。あなたはそう感じているのだね」と担任が理解したことを伝えているのだ。

さて、このやり取りでは、担任と話し手に加えて、他の子どもたちが動きで応答している。Aのリズムジャンプの跳び方を探したいという主題に対して、これはどう？とそれぞれが異なる跳び方を提案したのだ。Aは様々な跳び方を見て、自分に響いてきたものに「うん、うん」とあたかも満足しているかのように頷きで応答している。こうして最初は新しい跳び方とはどんなものかわからなかったが、跳び方の具体が現れ、イメージできていったようだ。担任はT10でAの話に戻し、新しい跳び方についてAはどう感じるだろうと、Aの感じ(気持ち)に焦点を当てた。するとAは、ドキドキがでかくなると応え、担任はさらに、そうなったら、どうか、と尋

ねた。Aは今度は「耳からハートが出る」ととびっきりの思いをメタファーで表現している。主題が展開し、探したい跳び方が見付き、そうだとしたらあなたはどうか、を担任はさらに尋ねたのだ。担任の問いかけによって、Aの気持ちは詳細に言い表されていった。A自身の自己理解と他の子どもたちによる他者理解（Aへの理解）が進んでいったらう。（注4）

ここで試みられている「対話の実践」は、思いの伝え合いだけでなく、話し手である子どもが感じたことを丁寧に探り、言葉等で言い表していくという有り様である。他の子どもたちも場をともにし、じっと聴いて心を動かしたり、何らかに言葉を発信したり、身体で表現して伝えようとしたりなど、様々な姿でそこに居る。このような場で、担任とやり取りをしながら、話し手の子どもが対話を通して自身の思いを探っていくところに特徴がある。その探索は、話し手と担任の一对一の営みではないことがわかる。しっかりと関心をもって聴いている子どもたちがいて、成り立っているのだ。

### 【事例2】楽しかった島鬼ごっこ

2つ目の事例は3歳児クラスのものである。1人の子どもと保育者が対話をしている様子を見てみよう。いつものように担任が「今日、話をしてくれる人？」と呼びかけると、子どもたちは一斉に手を挙げ、担任はその中のGを指名した。Gはニコニコとして前に進み出て、担任の横に立った。この日は子どもたちに人気の「島鬼」という鬼ごっこをしたようで、Gの話のテーマはこの島鬼であった。Gは、鬼ごっこをしているときに鬼に捕まって泣いたようだったが、楽しかったこととして、この鬼ごっこを取り上げた。担任とGは、Gにとって鬼ごっこがどのような体験であったかを探っていた。

子どもたちは、扇型に並んで椅子に座り、担任は子どもたちの正面で椅子に腰かけている。以下は、Gが前に出て話し始めたところからである。〈〉内は、他の子どもたちの声である。少し長いやり取りであるが、提示しよう。対話の中の下線は、担任Tによって強調された発言である。()内は、補足である。逐語記録は、筆者が映像から文字化し、指導教諭が確認した。なお、本事例は、筆者が参与観察したときに行われたものである。

G1：（恥ずかしそうに、みんなの方を見て、次に保育者の方へ身体を向けて）今日はね、島鬼が楽しかった。

T1：今日は島鬼が楽しかったんだ。もう少し詳しく教えて〈鬼〉

G2：あのね、なんかね、鬼に食べられたらな、なんかな、この辺がね（胸の上あたりに両手を当てる）、楽しい気持ちになった。

T2：鬼に、食べられたら、この辺が？（胸のあたりに手を置く）

G3：楽しかった。

T3: (胸のあたりに手を置いたまま) この辺が楽しかったんだ。鬼に食べられたら。Gちゃんは、今日島鬼をしてて、最初は桃太郎島の中に居たんだよね。桃太郎島の中に居て、鬼さんに食べられたら・・・この辺が？

G4: 楽しかった。

T4: あ、鬼に食べられたときに、この辺が楽しいと思ったんだ。へえ、この辺が楽しいと思ったんだ。ちょっと1つ聞いてもいい？Gちゃんさ、泣いてたじゃん？(G:頷く) その時はどうだったの？

G5: えっとね、悲しいと思った。

T5: 悲しいと思ったんだ。何のときに泣いてたんだっけ？

G6: えっと、島鬼。

T6: 島鬼で、どうなったとき？

G7: えっとね、食べられたとき。

T7: (両手を胸の上あたりに置いたまま) 島鬼で、鬼さんに食べられたときに泣いてたよね。(G:頷く) 泣いてたときはどうして泣いてたの？

G8: えっとね、怖かった。

T8: 怖かったから。あ、食べられたときは怖かったから、涙が出てたんだ。(G:頷く) そっか。今さ、Gちゃんは、鬼に食べられたときに、楽しいって言ったときと、それから、鬼に食べられた、あの、向こうで(外を指差し)遊んでいたときに泣いてたじゃんか。(G:頷く) それは、ちょっと変わったってこと？

G9: 少しして、こくと頷く。

T9: 変わったの？

G10: 頷く。

T10: お外ではなんか捕まったから悲しくなったけど、今こうやって見たら、鬼に捕まったのが、楽しい、かった、鬼に捕まっても楽しかったってこと？

G11: 頷く。

T11: 合ってる？それで。

G12: 頷く。

T12: ふーん、そうなんじゃ。じゃあさ、楽しかったときのお話でもいいし、悲しかったときのお話でもいいし、どっちかちょっと、お話教えてくれない？

G13: えっと、楽しかったの。

T13: 楽しかったお話？じゃあね、Gちゃんは、鬼に捕まって、鬼に捕まった、けど、楽しかった、ってことで合ってる？

G14: 頷く。

T14 : 鬼にこうがぶって (両手で G の体を包む) 食べられちゃったけど、楽しかったってこと？  
(G:頷く) あ、そうなんだ。そのとき、楽しかったってどんな感じがした？

G15 : えっとね、心の中でね、歌った。

T15 : 心の中で歌ったの？ 〈うふふ〉 心の中ってどの辺？

G16 : あのね、この辺。(胸の上、喉の下あたりに手を当てる)

T16 : この辺？ (G が示したところを触る) G ちゃんのこの辺で (もう一度 G が示したところを触る)、歌ったの？ 〈うふふ〉 どんな歌が流れた？

G17 : えっとね、虹の歌。

T17 : 虹の歌？ 〈うふふ〉 虹の歌がここで (G の身体に右手を当て、左手は自分の胸のあたりに置きつつ) 流れたの？ (G と同様に、自身の身体に手を置きつつ) 捕まって、怖いって思ったけど、〈うふふ〉 今思ったら、ここで、虹の歌が、流れた、って感じがするの？ そうか。虹が流れたら 〈うふふ〉 どんな気持ちになってる？ 今。

G18 : えっとね、〈うふふ〉 なんかね、友だちが来た。

T18 : 友だちが来た？ 〈うふふ〉・・・友だちが来たって？

G19 : あのね、友だちが来ててね、J ちゃん。

T19 : J ちゃん、お家で遊んでるお友だちが

G20 : J ちゃん

T20 : J ちゃんっていうお友だちがここに来たような (両手を胸のあたりで動かしながら)、そんな感じ？ お友だちがここに来たような感じって、どんな感じだろう？  
(他の子どもが、「えっと、～～」聴き取れない)  
うん？ なんて？ (「～～」聴き取れない「～～」聴き取れない) (担任首を傾げて、G の方を向く)

T21 : お友だちがここに来たってどんな感じ？ (両手を胸のあたりに置き、内から外へ動かす)

G21 : えっと、ドキドキする感じ。

T22 : ドキドキする感じ？ 〈うふふ〉・・・ドキドキする感じ・・・。(うふふ) ドキドキする感じがしたの？ 虹の歌が流れて、でも、お友だちが遊びに来たような、〈うふふ〉それがドキドキするような感じなの。ふーん、そうなんだ。先生だったら、〈うふふ〉お友だちと会ったときには、なんか嬉しいな、あったかい気持ちになったり、なんかこうふわふわと広がるような (胸のところで身振り) 感じがしたりするんだけど、G ちゃんはどう？

G22 : えっとね、楽しいな、て思う。

T23 : 楽しいなと思ったんだ。そうか、じゃあ、鬼に捕まったりしても、あのときは涙が出たけど、ちょっと今思ってみたら、楽しかったな、虹のようなお友だちに会ったような、そんな感じで、合ってる？

G23 : うんと頷く。

T24：ありがとう教えてくれて。(G:自分の椅子に戻る)

やり取りの時間は子どもにもよるが、このやり取りは 5 分くらいであった。周囲の子どもたちは椅子に座り、身体は多少動いてはいるが、皆、話に注目して聴いていた。時々「うふふ」と子どもたちの声が聴こえる。一緒に聴きながら何かを思っているのだろう。

まず G は、島鬼ごっこが楽しかった、と告げ、話題を特定している。担任の「もう少し詳しく教えて」という問いかけに「鬼に食べられたら」「この辺がね(胸の上あたりに両手を当てる)、楽しい気持ちになった。」と楽しいときの気持ちを身体で示して伝えている。生活をともにする担任としてはここで少し不思議に思い、G に確認した。すると G は確かにあのとき自分は泣いていたということを知っていた。捕まったときは「怖かった」。それで泣いた。しかし、今鬼ごっこのことを思うと楽しいと感じる、のだった。確かめた担任は、捕まって怖かったことか、鬼ごっこを楽しいと感じたことか、どちらかのことを選択してもっと話すように伝えた。すると G は最初に特定したように、楽しいことを選んだ。

そこで担任が、楽しかったのはどんな感じかと尋ねると、G は「心の中でね、歌った」と言った。続いてどんな歌かと尋ねると「虹の歌」。担任はさらに探索した。「虹が流れたら、どんな気持ちになってる？」G は「友だちが来た」。担任「お友だちがここに来たってどんな感じ？」、G 「ドキドキする感じ」。やり取りの中でこのように子どもの表現が進んでいる。

自分が経験したことについて言葉にするときは、あらかじめ自分の中に確かなものがあって言葉にしていくのではなく、まずは何か言葉を発して、やり取りしながら徐々に形成され、明在化していく。誰かが聴いてくれる安心の場の中でそれはなされる。この対話について、担任はどのように感じていただろうか。担任が後日語ってくれた感想を見てみよう。

担任によれば、G は普段、気持ちの切り替えがしにくいときがあるようだ。この日、遊び終わって部屋に戻ったときも、しばらく落ち込んだ様子でしょげており、鬼に捕まったことが嫌だったと口にしていたようだ。ところが話をしたいと手を挙げたときに、G は「ニヤツとした表情」をしていて、「ルンルンとした感じで」前に出て来たので、担任は「あれ？と思いながら話が始まったという感じ」であったようだ。鬼ごっこの後も G は、「ずっと切り替えができず引きずっていた」ので、G のにこやかな「表情と話の展開に、あれ？私の G に対する見方が違ってた？こんなこと思ってたの？どうということ？とついていくのに必死だった」とのことであった。

対話の様子を見ると、上記の担任の戸惑いは感じられず、G の話をそのまま受け止め、確認しながら進めている。また担任は、G と同じように、自身の手を身体に当て、G の感じを理解しようとしているようだ。T13 と T14 の「けど」と強調しているのは、担任が確認したかったのだろう。そうして G の思いに少しずつ近づき、受け止めていくことで、G は頷き、言い表していく。対話は、知りたい、理解したいと思う聴き手がいて、成り立つのである。

鬼に捕まったことに泣いていた G。しばらく落ち込んでいた G。しかし G は、時間が過ぎて振り返ってみると、楽しい感じがしてきて、聴いてもらっていると、もっと豊かに言い表される体験をいただろう。言い表すことで G 自身の自己理解も生まれる。気持ちの切り替えがしにくい自分ではない、怖かったこともあったけど、存分に楽しいと感じられる新しい自分である。もちろん、担任や、泣いて落ち込んでいる G を知っている他の子どもたちにも、G への新しい理解がもたらされたいだろう。ときどき控え目に「うふふ」と聞こえる子どもたちの声は、G の感じが言い表されていくことを子どもたちも嬉しいと感じているかのように、また、担任が G の表現を驚きをもって受け止めていることにも嬉しさを感じているかのように響いていた。「対話の実践」はクラスの一体感をもたらすだろう。

#### IV 体験過程理論より、自分を語ること、「間」から生み出されること

本実践は、体験過程理論に依拠し、感じたことを言い表すのはどのようにしてか、その営みはどのようになされていくか、に着目する。子どもたちは、日々種々のことを経験している。子どもたちの表情や振る舞い、行動を見ると、その中で何かを感じていることがわかる。保育施設では、様々な状況において、自分の感じていることを表現して伝え、他者に共有されることを経験する。この積み重ねが自己を作る過程となる。

体験過程理論は、元シカゴ大学教授で、哲学者、兼心理学者であったユージン・ジェンドリン博士 (Gendlin, E.T, 1926-2017) によって構築されたものである。体験過程理論では、身体的に漠然と感じている気持ちに注意を向け、自分の感じていること、つまり、まだ言葉になっていない暗黙的なところから言語化することで、新しい意味が創造されると考える。ジェンドリンは、まだ言葉になっていないが身体的に感じられている感じを、感じられた意味 (felt Meaning または felt sense) と名付けた。つまり、暗黙的だが、ここには意味があるのである。したがって、自分を語るには、自身が感じているところに注意を向け、そこから言い表していく必要がある。そのため聴き手は、話し手が自分の感じに触れられるようにして、焦らずに、話し手が探ったり言葉が浮かんだりする「間」をもち、明在化していくプロセスをともにするのである。

ところが私たちは、会話時に「間」が空くことを恐れ、「間」が空かないように次々と言葉を出そうとすることが多いのではないだろうか。ジェンドリンは、沈黙のことを「空白」「・・・」と表し、むしろ「空白」は新しいものをもたらす何かが進められるところであると主張している (Gedlin, 1995<sup>39</sup>; 1997<sup>40</sup>)。矢野 (2018<sup>41</sup>; 2021<sup>42</sup>) は、空白の後には、話し手にとっての新しい意味が現れることを実践例より示している。「間」は創造の源泉といえるかもしれない。(注5)

ジェンドリンは体験過程理論から「フォーカシング」という技法を開発し、話者がどのように言い表し、自己理解が生まれるかの様相や、聴き手はどのように応答し、話し手の語りが促進できるかを明らかにした。フォーカシングは世界中に広がり、心理療法だけでなく、教育、福祉、



医療、コミュニティ、紛争地域での応用などに展開されている。子どもの分野では、児童心理療法家であったマルタ・スタペルツ（故人）が自身のセラピーに取り入れ、実践をヨーロッパ各地に広めていった。スタペルツ（Stapert, M & Verliefe, E, 2008）<sup>43</sup>は、子どもが自分の心の声を聴いて解決できるようになること、自分の感情に向き合い、自分自身のやり方で表現できるようになることを重視し、これらを基礎として他者とより良いコミュニケーションを育むことができるようになるために、大人が丁寧に関わることの大切さを説いていった。

本対話の実践では、保育者の応答は、子どもが自分自身に注意を向け言い表していくことができるようにすること、言葉になっていく「間」を保証し待つこと、語っているテーマについて子どもがどのように体験し感じているかを探ること、身体感覚に注目すること、などを特徴とする。つまり、言葉以前に感じられている暗黙的な感覚に注意を向ける。また、子どもは言葉以前に様々な身体で表現することを鑑み、言語だけでなく身体全体を使って表される表現も重視する。しかしながら冒頭で示したように、日々色々な経験をして変化している子どもたちとの対話は、マニュアルによって行えるような固定されたものではなく、いつも新しい。ゆえに保育者は、子どもの話を伝え返し確認しながら丁寧に聴き、理解しようとするのが肝要である。そうして、実践し、検討することを繰り返して推し進められていくのである。

## V 言葉の伝え合いの可能性

ジェンドリンは、私たちの生は相互作用によって進展されるとした。自身の感覚に触れ、言葉にしていく相互作用、それは、表面的な言葉のやり取りではなく、感じていることや思っていることを、自分に触れながら言い表していく営みである。このことを通して新しい自己理解が生まれ、生が進展する。子どもたちにとっては、保育者に聴いてもらい、保育者とのやり取りの中で、安心して言い表し、受け止められながら、保育者と他の子どもたちとともに探索していく体験となる。こうした対話によって、新しい自己理解や他者理解が生まれ、互いの生は推進される。

丁寧に応答し理解しようとする保育者との対話による言葉の伝え合いは、子どもが自分の感覚に触れ、自分の感覚を大切に、自分で方向性を決めて行動することにつながるだろう。クラスで行う対話は、一人一人の感覚を大切に、多様性を受け止め尊重する営みになるだろう。さらには、理解したいと思いつつ子どもに寄り添う保育者の人間性と子どもの生がふれ合う場ともなるのではないだろうか。

## 注

1. 保育者自身の知りたい、理解したい、という思いが、話し手との相互作用を生み、対話を促すことについては、矢野（2020b）<sup>44</sup>に詳しい。
2. 倫理的配慮：本研究では、子どもたちの様子をビデオで撮影することや、その情報の取り扱いについて

ては、文書で保護者に説明し、書面にて承諾を得ている。また保育者にも研究の趣旨や情報の取扱いについて説明をし、協力を得ている。

3. インタビューは、年度の終わりに筆者が各担任に行った。時間は一人当たり 50～60 分であった。インタビューはビデオ、IC レコーダーで記録され、逐語記録を起こした。インタビューの前には、文書で情報の取り扱い等について説明を行った。
4. 矢野 (2020b) <sup>45</sup>では、A の発言についてメタファーの観点から論じている。
5. 本論文において掲示した 2 事例の中には、このような明らかな「間」は見られないが、対話の中で、子どもがじっと探っていくところに保育者が問いかけながら伴っている様相はわかるだろう。子どもは言葉にするときに少しの間「・・・」をもちじっとしていることがあるが、このときに、保育者が焦らず待つことで、子どもは安心して自分の言葉を探し、発することができるようになる (矢野・三木、2018) <sup>46</sup>。

## 付記

本論文は、日本人間性心理学会第 40 回大会にてシンポジウム発表を行った内容に加筆、修正したものである。本研究をともに継続して取り組んでくださっているこども園の教職員のみなさま、本論文への事例の掲載を承諾してくださった保育教諭のみなさまに感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- 
- 1 無藤隆・汐見稔幸・大豆生田啓友編著『3 法令から読み解く乳幼児の教育・保育の未来 現場で活かすヒント』中央法規、2018 年、14-21 頁。
  - 2 同上
  - 3 同上
  - 4 矢野キエ・三木健郎「いかに保育者は応答するかー子どもが自分を表現していく営みを支えるためにー」大阪キリスト教短期大学紀要第 58 集、2018 年、47-64 頁。
  - 5 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ー」大阪キリスト教短期大学紀要第 59 集、2019 年、24-47 頁。
  - 6 加藤繁美『0 歳～6 歳 心の育ちと対話する保育の本』学研教育出版、2012 年、6-7 頁。
  - 7 片山美香・西村 (中川) 華那「幼稚園における『言葉による伝え合い』の力を育む『振り返り』の時間の意義と課題」岡山大学大学院教育学研究科研究集録第 175 号、2020 年、1-12 頁。
  - 8 太田友子「幼児期における『振り返り』活動ー幼小接続期におけるメタ認知に関する一考察ー」大阪総合保育大学紀要第 12 号、2017 年、179-194 頁。
  - 9 藤谷智子「幼児期におけるメタ認知の発達と支援」武庫川女子大紀要 59 (人文・社会科学)、2011 年、31-42 頁。

- 
- 10 杉山弘子「4, 5歳児クラスでの協同活動のための話し合い」尚絅学院大学紀要、2017年、43-58頁。
- 11 汐見稔幸・中山昌樹『10の姿で保育の質を高める本』風鳴舎、2019年、85-90頁。
- 12 マシュー・リップマン アン・マーガレット・シャープ フレデリック・オスカニアン  
河野哲也/清水将吾監訳『子どものための哲学授業』河出書房新社、2015年、参照。
- 13 鷺田清一監修 高橋綾・本間直樹著『こどものてつがく ケアの幸せのための対話』大阪大学出版会、  
2018年、参照。
- 14 p4c みやぎ・出版企画委員会著、野澤令照編『子どもたちの未来を拓く探求の対話「p4c」』東京書籍、  
2017年。
- 15 河野哲也『じぶんで考えじぶんで話せる こどもを育てる哲学レッスン』河出書房新社、2018年。
- 16 前掲書、105頁。
- 17 前掲書、103頁。
- 18 前掲書、122頁。
- 19 竹内敏晴『ことばが劈かれるとき』ちくま文庫、1988年、参照。
- 20 竹内敏晴『教師のためのからだことば考』ちくま学芸文庫、1999年、13頁。
- 21 前掲書、248頁。
- 22 前掲書、243頁。
- 23 前掲書、13頁。
- 24 前掲書
- 25 前掲書
- 26 前掲書
- 27 前掲書
- 28 三木健郎「フォーカシングが子どもや保育者の育ちにどのように寄与できるか」日本人間性心理学会第  
40回記念大会自主シンポジウム資料、2021年。
- 29 前掲書
- 30 矢野キエ「幼児の表現をどのように促すかーフォーカシングを用いた関わりの可能性を探るー」日本人  
間性心理学会第38回大会自主シンポジウム資料、2019年。
- 31 矢野キエ「フォーカシングを用いた保育者の応答に関する探索的研究ー子どもの話を聴くこと、表現を  
促すことー」日本人間性心理学会第39回大会口頭発表資料、2020a年。
- 32 矢野キエ「関わりのなかで子どもを理解することー保育者の応答と子どもの表現ー」『大阪キリスト教  
短期大学紀要』第60集、2020b年、50-67頁。
- 33 前掲書
- 34 矢野キエ「どうやったらできるのか、に答えるためにできることを考察する」日本人間性心理学会第  
40回記念大会自主シンポジウム資料、2021年。

- 
- 35 同上
- 36 前掲書
- 37 前掲書
- 38 前掲書
- 39 Gendlin, E.T. “Crossing and Dipping: Some Terms for Approaching the Interface between Natural Understanding and Logical Formulations.”, In *Mind and Machines.5*, University of Chicago 1995, 547-560.
- 40 Gendlin, E.T. “How Philosophy Cannot Appeal to Experience, and How It Can.”, In Levin, D.M.(ed.) *Language beyond Postmodernism Saying and Thinking in Gendlin’s Philosophy*, Evanston, IL., Northwestern University Press 1997, 1-41.
- 41 矢野キエ 「体験はいかに進展するかーフェルトセンスとシンボルの相互作用についてー」『人間性心理学研究』第36巻第1号、2018年、45-56頁。
- 42 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 ratik、2021年、112-129頁。
- 43 Marta Stapert & Erik Verliefe *Focusing with Children The art of communicating with children at school and at home*. (PCCS BOOKS: UK, 2008) マルタ・スタペルト&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。
- 44 前掲書
- 45 同上
- 46 前掲書