

子どもの「声」を聴き、そして応えるとは

— 竹内敏晴の演劇論を手がかりに —

**Listen to the Voice of the Child, and to Respond for Nursery Teacher
; In Clue of “Drama Theory” of Toshiharu Takeuchi**

和田 晴美・村上 博文

WADA Harumi・MURAKAMI Hirofumi

はじめに

子どもの「声」を聴く、また子どもの「声」に応える、そして子どもに自らの「声」を届ける、それは日々の保育において、保育者が子どもとかがわるうえで何よりも大切にしていることである。子どもの声といっても、それは音声として言葉になって聞こえてくるものばかりではない。言葉を獲得する前の赤ちゃんのように、まなざしや表情、姿勢さらにはからだそれ自体も、子どもにとって自らの思いや気持ちを表現する大切なことばである^{註1)}。様々なことばによって子どもと保育者はかかわりながら、両者の間には信頼関係が形成されていく。

しかし保育現場では、2015年に子ども・子育て支援新制度が始まり、保育の質や保育者の専門性の向上が声高に叫ばれる一方で、日常における保育者の仕事量の多さは変わらず、多忙な毎日を強いられている。その結果として、保育者には1人ひとりの子どもとじっくりかかわる余裕すらなくなりつつある。子どもが話しかけてきても、片付けなど目の前にある仕事から手が離せず、仕方なく「後でね」と保育者が言うときもある。また同じ職場にいても、今日発見した子どもの姿について同僚とゆっくり語り合う時間もなかなかとれない。気がつけば、事務的な仕事に追われ、保育者として今日1日の保育について振り返る時間すら十分でない状況である。子どもの声にじっくり耳を傾けることこそ、今の保育者には求められているのではないだろうか。

また1人ひとりの子どもの声を聴くことが難しくなっている原因のひとつに、「気になる」「グレーゾーン」など、障がいと疑われる子どもへの対応がある。生まれたときから先天的に遺伝子に異常があり、それが障がいとして表れている子どももいる。しかし、そうした子どもが急激に増えるとは考えられない¹⁾。もしかしたら、それは子どもにとって自らが生きる世界の生きにくさへの訴えなのかもしれない。教室を歩き回る、出ていく、奇声を発するなどの行為は、子どもの訴えが外に表出したものと理解することもできる。それは「もっと遊びたい」「もっと自由になりたい」など、子どもから保育者に向けられたからだ全体による悲痛な叫びにちがいない。そうした子どもの行動に戸惑い、保育者はついつい声を荒げたり、強引に子どもを部屋へと連れ戻したりしてしまうこともある。

そうした保育現場の現実を反映しているのか、子どもの声にじっくり耳を傾ける、そしてそれに応える、すなわち子どものありのままの姿に丁寧にかかわるといった観点から、現象学を専門とする鯨岡峻が提唱するエピソード記述が注目を浴びている²⁾。鯨岡は、自然科学の対象のように、子どもを遠くから眺め、観察するようにして理解するのではなく、1人ひとりの子どもを自分ならではの思いや気持ちをもった人間としてありのままにわかろうとすることを大切にする。それを文章に表現して読み合い、そして語り合う、そんなエピソード記述を取り入れた研修が、京都市にある岩屋こども園アカンパニをはじめ日本全国に広がっている³⁾。

それ以前にも、倉橋惣三⁴⁾、津守真⁵⁾、大場幸夫⁶⁾らによって、生きた保育の現場において子どもの声に耳を傾けることや聴くことの大切さについて語られてきている。例えば倉橋は、子どもの目について「いつも真正面から、真直ぐに相手を見る目。いつもあからさまに自分をさらけ出して、心の隅まで隠すところのない目」と語っている。また津守は「子どもは、身体的行為によって、人生を探求している哲学者である。傍らにある大人は、その行為を自分に置きかえ、その意味を深めるとき、子どもの内奥の世界に応答するものとなる」と述べている。これらは目や身体的行為によって、子どもが自らの声を保育者をはじめとする身近な大人に届けようとしていることを指摘したものである。その意味で、子どもの声を聴く、そして応えるというのは、保育の世界ではずっと問い続けてきたテーマである。

その際に、子どもの声を伝えるメディアにも注目する必要がある。子どもの表現するメディアには言葉、まなざし、表情、姿勢、からだなどがある。メディア論で有名なマーシャル・マクルーハンによれば、メディアが伝えるメッセージには「内容」と「形式」の2種類がある。内容とは、子どもが保育者に伝えようとしている思いや気持ちなどである⁷⁾。それに対して、形式とは子どもの思いや気持ちを伝える手段や方法を意味する。具体的には、先ほど述べた言葉やまなざしなどが、形式にあたる。これまでの研究では、子どもが保育者に何を伝えているのか、その内容に注目したものが多く、そのひとつとして、阿部直美による研究は、保育者による言葉かけが子どもの経験にあたえる影響について明らかにしたものである⁸⁾。それに対して、子どもが自らの思いや気持ちを伝える手段として、まなざし、表情、姿勢、そしてからだなど、メディアの形式に着目して子どもの声を聴くことについて言及した研究は少ない。

そこで本稿では、子どもの「声」を聴く、また子どもの「声」に応答するとはどういうことなのかについて、子どもが自らの思いや気持ちを伝えるメディアである声、まなざし、からだに注目して考察する。その際に手がかりとするのは、竹内敏晴の演劇論や、それを基礎にしたコミュニケーション論である^{註2)}。竹内は演劇家として、声が聞こえなくなった自らの体験を振り返りながら、独自のコミュニケーション論を展開させ、教育の世界にも影響をあたえた人物である。竹内の演劇論に改めて注目することによって、子どもと保育者のかかわりにおける課題を指摘する。

1. 「言葉」を介した子どもと保育者のかかわり

1.1 「言葉」で語る子ども

毎日の園生活において、子どもは様々な経験をし、そこで色々な発見をしたり、驚いたり、思いを抱いたりする。例えば、散歩の途中、きれいに咲いている花を見つけた子どもは「先生、お花がきれい」とうれしそうに話しかけたり、また大きな犬が前から近づいてくるのに気づいた子どもは「先生、怖い」

と言って保育者の後ろにさっと隠れたりする。これは園生活の一場面であるが、子どもは園で経験した出来事を身近で親しい存在である保育者等へと語りかけていく。それは保育の日常において珍しくない場面であるが、子どもにとっては保育者に自らの思いや気持ちを伝える営みである。

そのことに気づかせてくれたのが、竹内敏晴である⁹⁾。竹内は、演劇のレッスンをを行うなかで、人と人が声を本当に交し合っていないのではないかと疑問を感じるようになる。そして「こえが相手に届くとはどういうことなのか」、そもそも「こえが出るとはどういうことなのか」という素朴な疑問に対して、竹内は自問自答するようになる。さらに、「人と人とが真にふれあうとはどのようなことであるのか」という根源的な問題にまで、竹内の問いは発展していく。その答えを求めるなかで生まれたのが、「話しかけ」のレッスンであった。その目的は、人が他者に向かって話しかけるときに、からだとことばが密接に関係していることを、話し手と聞き手に気づかせる点にあった。

実際のレッスンは、話し手と聞き手の2人組で行われる。まず2人で向かい合い、話し手が聞き手に向かって「お茶飲みに行かない？」など、短い言葉で話しかける。その後、聞き手は後ろ向きになり、話し手はもう一度、聞き手に向かって言葉を発する。聞き手には、話し手の声が自分のからだにふれるような気がしたら、話し手に向かって返事をするようお願いする。それがうまくいったら、話し手と聞き手との距離を2歩、2メートル、3メートル、5メートルと少しずつ距離を広げていき、最終的には10メートル以上離れた場所から、話し手は聞き手に向かって話しかけていく。

レッスンの当初は、聞き手役の半分ぐらいの人が話し手の声に対して返事をする。なぜならば、この場所で話しかけられる相手が自分しかいないと、聞き手は思いこんでいるからである。そこで聞き手に対して、話し手からの声を「もう一度、よく聞いてみよう」と伝える。そして、再度、話し手は聞き手に向かって話しかける。すると聞き手は「あれ？」と何かに気づいたかのように顔の表情を変え、それ以降、話し手の声をじっくり聞こうとするようになる。そのときの様子を聞き手に尋ねると、「自分でなく、話し手のそばにいる誰かに話しかけているようだ」「自分の何歩か後ろにいる誰かに」「頭を越して遠くの人に」「声が届いてこない」「自分に話しかけているらしい気はするが、はっきりしない」という感想が寄せられる。その背景には、聞き手の聞こうとする姿勢だけでなく、きっと話し手の話し方も影響しているにちがいない。

それは、竹内が紹介する、青年が女性に話しかける例でも同様である。女性に対して、青年は声をかけるが、女性はそれに気づかず、青年の方を振り向かない。それに業を煮やした青年は、女性に向かって「生意気だ、いっちょかましたるか」という気持ちになって、声を発する。女性はまるで弾丸が自分のからだにあたったかのように、今までとは異なり、青年の方を振り向く。そのときの様子について、女性は「声が背中にさわった」「耳にさわって前へ抜けた」「肩をかすった」「あ、ドンと当たった」などと感想を述べている。これこそまさに「こえが相手にふれる」状態であると、竹内は語っている。

話しかけのレッスン、そして青年による声かけの例は、そのまま保育現場において子どもが保育者に話しかけるということ、また子どもの声を保育者が聴くということにもあてはまる。子どもが保育者に向かって話しかけていく、それは保育者に自分の思いや気持ちを伝えたいからである。その際に子どもの思いや気持ちのありようによって、保育者のからだに子どもの声がぶつかる様子も変わってくるにちがいない。子どもの思いや気持ちが強く深ければ、それはきっと重みのある声となって保育者のからだにぶつかるだろう。また子どもの思いや気持ちがやさしければ、保育者のからだにあたる声はきっと心地よいものになるはずである。こんなふうにして、子どもから保育者に向かって投げかけられる言葉

の声を聴くこと、そうした姿勢が保育者には求められる。

1.2 子どもの「言葉」を聴き、応じる

それでは、保育者にとって、子どもの言葉を聴くとはどのようなことなのだろうか。竹内が述べるように、子どもからの声が自分のからだにぶつかった、そのような感じを味わったことがある保育者はどれだけいるだろうか。子どもが伝えようとしている話の中身がわかれば、自らのからだに声がぶついているかどうかなど関係なく、保育者は聞いたつもりになっていないだろうか。話しかけのレッスンは、子どもの声を聴くことが保育者にとって決して簡単ではないことを教えてくれる。

竹内によれば、話しかけのレッスンにおける難しさは、話し手より聞き手の側にある。先ほど述べた通り聞き手は、その場にいるのは話し手以外に自分1人であるために、自分に話しかけられていると思い込んでしまう。それゆえに、聞き手は話し手からの声に対して、真剣に聴こうとする姿勢が弱くなりがちである。だからこそ保育者には、子どもの声を聴くときには、それを丁寧に読みとろうとする姿勢が求められる。子どもからの声には、保育者に伝えたい切実な思いや気持ちが表現されている。だからこそ、保育者は自らのからだの中にそれを感じ、応えようとする。保育者の思いや気持ちは、子どもに向かって声やまなざし等によって返されていく。その意味で、聴くという行為は受動的かつ能動的な性格をもつ。

その点で参考になるのが、竹内が紹介している、自動車が迫ってくる人に対して近くにいた人が叫ぶ例である¹⁰⁾。目の前から自動車が近づいているが、それに気づくことなく歩いている人がある。その歩行者に対して、思わず「アブナイ！」と近くにいた人が叫ぶ。その際に、叫んだ人は頭の中で何て言おうかなど、あれこれ考えてはいない。危険が迫っていることを歩行者に伝えようと、気づいた人から突差に出た声である。もし近くにいたならば、歩行者のところまで無我夢中になって走り、素早く相手の腕をつかんで引っ張り寄せたかもしれない。そこには、危険が迫る人を心から「助けたい」という近くにいた人の切実な思いがある。

このような例は、保育現場においてもみかける。園庭で、子どもがブランコで楽しそうに遊んでいる。子どもは両手でしっかりと鎖を握りしめ、足で板を力強く押して、からだ全体を巧みに使ってブランコを勢いよく漕いでいる。自分のからだより高い位置までいくように、その子は一生懸命である。そこに、年下の子どもが向こうからブランコの方に向かって、転がっているボールを追いかけてきた。目の前のボールに夢中になり、年下の子どもは目の前に迫るブランコに気づかない。その様子に気づいた保育者は、年下の子どもに向かって思わず「危ない」と叫んで走り出す。

この場面も、竹内が挙げた例と同様に、危険が迫る子どもに対して保育者が突差に声をかけているものである。2つの例は、人に危険が迫るといふかなり緊迫した場面における出来事である。それゆえに、子どもに言葉を発する前に、保育者の頭の中というよりは、からだの中に「子どもを守りたい」という切実な気持ちが生じている。これは特別な場面かもしれないが、本来、保育者が子どもの声に応えるというのは、このようなことなのではないだろうか。

また、その際に大切になるのが、子どもの声に対して保育者がどれだけ誠実に応えていくかである。元小学校の教員である増田修治は、現代の保育において一番大切なことは子どもの言葉に応えることであるが、それだけでは不十分であると述べている¹¹⁾。増田によれば、教師に求められるのは、子どもの言葉に対する応答の「適応性」である。より詳しく言うならば、適応性とは子どもがある思いや気持

ちをもって保育者に言葉を投げかけてきたときに、保育者がどれだけその思いや気持ちに共感し、それを受けとめ、返していけるかである。

しかし実際には、子どもの言葉を聴き、保育者が子どもに言葉を返すことは容易ではない。例えば、毎朝、園では子どもと保育者の間でミーティングが行われている。そのときには、保育者はクラスの子ども全員に向かって話をすることになる。一方、おむつ替えのときなどは、保育者は子どもと1対1になり、視線を向けながら話しかける。前者の場合、保育者と子どもの距離は物理的に遠くなる。そのため、保育者は一番後ろにいる子どもに自分の声が届くように、つつい大きな声で話してしまう。ときには、からだを前に乗り出すようにして、保育者が子どもに向かって話すこともある。この状況を、竹内は「空間を越えようとする姿勢」と呼んでいる¹²⁾。

しかし、保育者がこのような姿勢になって必死に話せば話すほど、聞き手の子どもは自分に話しかけられていると感じにくくなる。保育者の声は大きくなるので、音としては子どもに届いているはずである。しかし、保育者の思いや気持ちは、思ったほど子どもには伝わっていないことがある。この場合、子どもと保育者の間には、物理的な距離に加えて心理的な距離も存在している。

ところが、同じように朝の会でも、保育者が声を荒げなくても、その声が子どもに届いている場合もある。ベテランの保育者がやさしい表情で穏やかに、しっとりとした口調で話しかけているときである。子どもたちは、保育者の言葉ひとつひとつにうなづくように聞き入っている。そのとき、保育者の言葉はまるで子どもの心の中に入っていきうようである。それは、話しかけレッスンがうまくいった場合に話し手の声が「スッ」と聞き手のからだに沈んでゆくと、竹内が語る状況と同じにちがいない。

また朝の会とは異なり、保育者が目の前にいる1人の子どもに話しかけるときのこともある。大勢の子どもたちに話しかける場合に比べれば、保育者にとって子どもとの物理的な距離は近くなる。この場合、保育者は大きな声を出さなくても、目の前にいる子どもに自らの言葉を届けることができる。しかし、保育者の声が必ずしも子どもに届くわけではない。それは、話しかけのレッスンが証明している通りである。保育者からすれば、その場所には自分と目の前にいる子どもしかいない。子どもは保育者の話を聞いているだろうが、聞いていたとしても、保育者の声が子どものからだに沈んでいく、そしてからだの中に何か動きが生じているかは別である。保育者の声が子どものからだの脇を通り過ぎてしまっていることもあるのではないだろうか。この場合、保育者と子どもの間には物理的な距離がないにもかかわらず、心理的な距離が存在することになる。

保育者と子どもが1対1であろうが1対多であろうが、両者がかかわるうえで大切なのは子どもからの言葉の声を保育者が耳だけでなく、からだで感じるように聴き、それに応えるように保育者が言葉を子どもに返していくことである。子どもと保育者のかかわりは、意識的な行為であると同時に、からだの次元をも含んだ無意識な行為にちがいない。そうした姿勢で、保育者は子どもが発する言葉の声に耳を傾けていく必要がある。

2. 「まなざし」を介した子どもと保育者のかかわり

2.1 「まなざし」で語る子ども

ところで、子どもはことばを声として、保育者に自らの思いや気持ちを伝えようとするだけではない。子どもは保育者の目をじっと見つめ、「まなざし」を声として、自らの思いや気持ちを伝えてくる。「目

は口ほどに物を言う」という諺がある。それは、人間が喜怒哀楽の感情をもっとも顕著に表すのが目であるということから、何も話さなくても視線から相手の感情がわかるという意味である。この諺が語るように、「目」にはその人の言葉にならない思いや気持ちが隠されている。

また、「まなざしの訴え」が視線であると、認知心理学者の下條信輔は述べている¹³⁾。乳児は保護者に対し、視線を向けることによって自分への注意を惹こうとする。何か珍しいものを発見したとき、困ったことが起きて助けてほしいとき、不安や恐怖に駆られたときなど、言葉をまだ獲得していない乳児は視線によって訴えかけていると下條は語っている。実際に、0歳児を思い浮かべてみよう。0歳児は、自分の思いや気持ちをまだ言葉で伝えることができないために、「泣き声」や「からだ」を使って大人に伝えようとする。根ヶ山光一・星三和子・土屋みち子らの研究では、保育園にて0歳児クラスにおける乳児の泣きを観察した結果、赤ちゃんの泣きには様々な思いや気持ちだけでなく、気分や訴えなどがあることを明らかにしている¹⁴⁾。しかし泣きの前に、0歳児はまなざしでも保育者に対して自らの思いや気持ちを訴えているのではないか。

例えば、保育室の窓際に陽の当たる場所があり、そこである0歳児が保育者の膝の上ののって座っている。そこから少し離れたところから、他の0歳児がその保育者の方をじっと見つめている。その子どものまなざしには、もしかしたら「自分も保育者の膝の上に座りたい」という欲求が隠されているかもしれない。また寂しいから「こっちに来て」という0歳児の訴えなのかもしれない。このように、子どものまなざしには様々な思いや気持ちが隠されている。

2.2 「まなざし」で語る子どもへの保育者の応答

だからこそ、保育者は子どもからのまなざしを丁寧に受けとめていきたい。それだけでなく、そこに隠された子どもの思いや気持ちを感じ、子どもに向けてまなざしを返していくことが、保育者には求められる。それはまなざしを通じて、子どもの思いや気持ちが保育者に伝わり、また子どもの思いや気持ちを受けとった保育者の思いや気持ちが子どもに伝わることである。そのときにはじめて、まなざしを介した、子どもと保育者によるコミュニケーションが成立する。

まなざしをめぐるのは、竹内敏晴の影響を受けた元養護教諭のつまきさちこが興味深い指摘をしている^{15) 註3)}。つまきは、話し手が聞き手にまなざしを向ける行為について「目にて言う」、さらに「目でさわる」「目で相手をつかまえる」と独特な表現をしている。「目で見る」と言うと、人が遠くから眺めているような印象を受ける。しかし「目でさわる」と表現すると、話し手が聞き手に対してまるで手で触れるかのように、目で相手のからだをなぞるようにしてわかろうとする様子が思い浮かぶ。また、「目で相手をつかまえる」となれば、鬼ごっこで鬼が逃げている子どもを捕まえるかのように、話し手の目が聞き手の目をつかんで離さないような場面が想像される。

それを実際に試みたのが、中学校の美術教員である安高純代である。安高は、授業を終えると、喉に痛みを感じる事がしばしばあった。そんなときに、安高はつまきの「目にて言う」という言葉に出会い、それを自ら実践する。始業のチャイムが鳴り終わっても、生徒が自分の席に着いていないとき、安高は教室に入るなり、いつもは「早く席に着きなさい」と生徒を注意する。しかし、このときは、この言葉を口にするのを控え、安高は生徒が席に着くまで黙っていた。そして安高は、生徒1人ひとりに視線を向けていった。安高の視線を感じた生徒たちは、安高と目が合うやいなや、次々と自分の席に座っていった。

この場面では、安高は生徒1人ひとりに対して「チャイムが鳴ったので、早く席に着いてほしい」という願いをもって、まなざしを向けている。それは、つままきがいう「目で言う」状況である。さらに安高は「目で相手をつかまえよう」、すなわち生徒を1人ひとり自らのまなざしでつかまえようとする。視線が合い、安高のまなざしにつかまった瞬間、生徒は教師の「座って欲しい、座るのを待っているよ」という思いや気持ちにはっと気づく。そして、生徒は席に着いていく。これは、安高による生徒へのまなざしの語りかけであり、それに応じた生徒の行為である。

しかし生徒の中には、安高からのまなざしから、つい目を逸らしてしまうものもいるだろう。また先生のまなざしから逃れるために、はじめから目を逸らしている生徒もいるにちがいない。なぜならば、まなざしを向けられることに対して、恐怖を感じる生徒も少なくないからである。

「視線の恐怖」については、NHKが2016年2月に放映した『ハートネットTV』という番組で取り上げられている¹⁶⁾。番組のHPによれば、「他人の視線が病的なほど気になり、何事にも集中できない『他者視線恐怖』や、自分の視線が人を傷つけているのではないかと感じ顔を上げられない『自己視線恐怖』、自分の視線をコントロールできず脇見をしてしまう『脇見恐怖』など。DSM-5では『社交（社会）不安障害（Social Anxiety Disorder）』の症状のひとつとされ、日本では古くから“対人恐怖”として研究が進められてきました」と記されている。ちなみにDSM-5とは、アメリカ精神医学会（APA）が作成しているDiagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders（精神障害の統計・診断マニュアル）の略語である。また5は第5版を意味している。

視線恐怖症とまではいかずとも、他者からのまなざしは、人に恐怖をもたらすこともある。それを、つままきは「いわれのない不安」と表現している。不安の原因は、まなざしの背後に言葉では語られていない教師の思いや気持ちが隠されているからである。それがはっきりわからないがゆえに、生徒はより不安に掻き立てられる。

まなざしには恐怖を感じさせる一面もあるからこそ、保育者には子どもからのまなざしを受けとめ、子どもにまなざしを返していく際にやさしさが必要である。言葉の前に語ることばとして、子どものまなざしに目を向け、そこからどれだけ子どもの思いや気持ちがみえてくるのか、それもまた保育者が子どもとかかわるうえで大切である。

3. 「からだ」を介した子どもと保育者のかかわり

3.1 「からだ」で語る子ども

さらに、子どもは言葉やまなざしだけでなく、言葉にならない思いや気持ちをからだ全体で語りかけてくる。とくに0歳児はまだ言葉を話すことができないために、保育者に自らの思いや気持ちを伝えるうえで、「からだ」も重要なメディアになる。言葉にならない声が、子どものからだには表現されている。

例えば、園庭の隅で、ひとりぼつんとうずくまっている子どもがいる。少し距離をおいて、子どもの後ろ姿を見ていると、何か寂しそうな雰囲気が漂っている。雰囲気について、榎沢良彦は「私たちの身体は自他の区別のない一体化した無差別の状態にあり、相互に相手の気分や感情を含めた身体的な状態を雰囲気として自己の身体より感知することができる」と述べている¹⁷⁾。もしかしたら、その子どもは午前中に、友だちとの間でいざこざがあり、何か悔しいことや悲しいことがあったのかもしれない。それを、子どもの背中が物語っているとも考えられる。また朝、保育園にスキップしながらうれしそう

に登園してくる子どももいる。弾むような子どもの姿はきっと家で、もしくは園に向かう途中できっと楽しいことがあった、もしくは園で友だちと昨日の遊びの続きがしたくて、楽しみのワクワク感がスキップに表れているかもしれない。上述した2人の子どもが醸し出す雰囲気は、声でもまなざしでもなく、からだごとを語っている例である。

また子どものからだに語ることばの例として、竹内は「ことばの学校」においてダウン症の子どもに起きた出来事を紹介している¹⁸⁾。ことばの学校は、言語障がいの子どものために小学校に設けられている。ダウン症の子どもは、最初は面白がって課題に取り組んでいた。ひとつの課題を終えて、次の課題に移る際に、教師は箱から様々なカードを取り出した。それらの中から、ダウン症の子どもはある1枚のカードに興味を示した。そのカードを手握りしめ、ぶつぶつ何かつぶやき、ダウン症の子どもには教師の言葉が耳に入らない様子であった。気になった教師が近づいていくと、ダウン症の子どもはお気に入りのカードを目の前に見せ、しきりに何かを訴えているようであった。教師は、最初のうちは丁寧にダウン症の子どもの相手をしていった。しばらくして、教師はダウン症の子どもに「じゃ、その話はそこまでにして、こっちをやろうね」と言い、ダウン症の子どもを次の課題に注意を向けさせようとした。

ところが、ダウン症の子どもは次の課題に移ろうとする気配をまったくみせなかった。教師は焦りはじめ、床に座り込んで「さあ、先生もやってみようかな」と、その子どもに誘いかけるかのようにさりげなく話しかけた。しかし、その子どもは一向に教師の方に振り向く様子を見せなかった。それから、ダウン症の子どもは突然黒板を離れ、部屋の隅に行き何かをいじり始めた。そうかと思うと、またすぐもとの場所にその子どもは戻ってきた。そのうち、その子どもがセキをし始めた。それは、のどにつままったものを吐き出すというより、セキばらいに近いものであった。その様子を見て、教師は「おかしな今日は、〇〇ちゃんカゼをひいているのかなあ」と、ダウン症の子どもに問いかけた。それから、その子どもの肩を抱いて引っ張ると、その子どもはいきなり机の上にデンと腰かけ、「ウワーッ」と叫び始めた。教師はびっくりして、ダウン症の子どもに対して「オ、シ、マ、イ？そう、オシマイにしようね」、さらに時計を指さして「オシマイにしようね。この針がここまできたらオシマイにしよう。だから、それまでこれをやろうね」と諭すように話しかけた。その声に耳を傾けることなく、ダウン症の子どもは「ワーッ」と怒鳴り始め、まわりにあるものを蹴飛ばしながら歩き始めた。

引用が長くなったが、竹内によれば、ダウン症の子どものセキ、それは自分のからだの中に受け入れられないものを吐き出そうとするアクションである。ダウン症の子どもは、今日の前にある、その状況を飲み込むことができないことを、からだに語っている。しかも、ダウン症の子どもにおいて、からだによる訴えはセキから叫び声へと激しくなっていく。ダウン症の子どもにとって受け入れられない現実への思いが、セキから言葉へとかたちを変えていく。この事例を通じて、声はからだの起こすアクションの一部である、またこれこそ「からだに語ることば」であると、竹内は説明している。

要するに、言葉を発する前に、子どものからだの中には外からは見えないが、何か体を動かす衝動のようなものが生じている。それが、ダウン症の子どもにおいてはセキというかたちで、からだを通じて外に表出され、さらに声として発せられていく。そのように理解すると、保育者は言葉として表出されたものだけでなく、からだに表出されていることばにも目を向ける必要がある。また今回の事例で登場した教師は、それを単なるセキと捉えてしまったが、それを子どものからだに表れているひとつの表れとしてみつめていく姿勢も重要である。そこにこそ、言葉で表現されることのない、子どもの本当の思

いや気持ちが隠されているからである。

また竹内は、興味深いことにセキ払いというダウン症の子どもの行為を「共生への期待」であるとも解釈している。ある部屋に何人かいたときに、そのうちの誰か1人がセキをすると、その場に居合わせる他の人々も同じようにセキ払いをしてしまうことがある。それは、あくびや笑いも同様である。これらは、自分を取り巻く人々を巻き込み、同じ生理状態や気持ちにさせてくれるという点で、不思議な力をもっている。そのように考えると、ダウン症の子どもが発したセキは、単に課題が「イヤだ」という教師への拒否反応でなく、私の思いや気持ちをわかってほしい、私の思いや気持ちに共感してほしいという共生への願いとも理解することができる。

子どものからだが語ることは、それを理解するというより「わかる」ということは保育者にとって容易なことではないのかもしれない。しかし言葉をまだ巧みに使いこなせない年齢の子どもだからこそ、ダウン症の子どもが発するセキが物語るように、子どもは言葉だけでなく自らのからだをもって保育者に語りかけてくる。そのような姿勢で、子どもと日々かかわりながら、保育者は子どもがからだで語ることばをわかつて、子どもの心がみえてくるかもしれない。

3.2 「からだ」で語る子どもへの応答

それでは、言葉でもなく声やまなざしでもなく、からだが語る子どものことばに対して、保育者が応答するとはどのようなことなのだろうか。竹内によれば、今日の教育現場では「子どもがことばではなく、からだで語っていること」を教師が理解できなくなっている。それを象徴しているのが、先ほど紹介したダウン症の子どもの例であった。これまで保育者は子どもからの言葉やまなざしに対して、応答することが当たり前であるかのように述べてきた。また、そうしなくてはいけないと保育者は思いがちである。しかし、同じ時間、同じ場所に保育者が子どもと一緒に身を置き、同じことをする、それだけでも、実は子どもからのことばに応えることになるのではないか。

竹内は、著書の中で心理学者カール・グスタフ・ユングの自伝の一節を紹介している^{註4)}。その自伝では、アフリカにて現地で生活している人々を観察した記録が書かれている。観察を通じて、ユングは現地の人々には他人の感情がわかる、特殊な能力をもっているのではないかと思うようになる。なぜなら、現地の人々は相手のまねをした途端に、その人の気持ちや言いたいことがわかってしまうからである。ユングの自伝を読みながら、相手の身ぶり・身動きを模倣することが、相手の動きを自分のからだの中に感じることでありと竹内は考える。しかもそれは、単にからだの動きだけでなく、その動きを生み出している思いや気持ちを自分の中に感じる、それが相手をわかる行為である、と竹内は述べる。

模倣という点で思い出されるのが、2014年8月に香川県高松市の屋島保育所を訪れたときの芸術士の実践である¹⁹⁾。高松市では、絵画・彫刻・パフォーマンス・デザイン・工芸などの芸術家を「芸術士」と呼んでいる。芸術士は、各園に週1回足を運び、保育士・幼稚園教諭と連携しながら、クラスで子どもたちとともに造形や身体表現など様々な芸術活動を行なっている。それは、保育者の想像を越えた、芸術家ならではの創造的な活動になっている。今年度(2016)は、芸術士24人が高松市内の公私立40の保育所・幼稚園・こども園を分担し、それぞれ概ね1～4ヶ所の施設に出向いている。

見学当日の朝、屋島保育所の園庭では、朝の会が始まる前の時間、年中の子どもたちがそれぞれ遊んでいた。芸術士の女性(専門は舞踊)は、最初、子どもたちが遊んでいる様子を見ていた。遊んでいる子どもの1人に、猫のような動きをして楽しんでいる子どもがいた。その子どもを見て、芸術士もその

子どもの行為をなぞるかのように猫の動きをし始めた。それを見た子どもは、芸術士の動きをまねるかのようにからだを動かし始めた。子どもも芸術士も、からだ全体で猫になりきることを楽しんでいた。

この場面において、1人の子どもが表現していた猫の動きを芸術士がなぞることは、単に動きをまねることにとどまらない。それは同じような動きをして同じように猫になりすますことによって、子どもと保育者は猫になった気分を共に味わうことになる。それは、猫を共通のイメージとして模倣し合う中で、子どもと芸術士の気持ちが次第に近づいていくプロセスでもある。

竹内が挙げたアフリカの住民と屋島保育所における子どもと芸術士の出来事、この2つの例は、相手の動きを模倣することがただ表面的な行為でのレベルにとどまらないことを意味する。からだの動きをまねていくことによって、自らのからだの中に相手の気持ちが内側から湧き上がり、からだ全体の動きとしてじわっと伝わってくる。そのように考えると、子どもを理解するには言葉を通じたやりとりも大切であるが、その前に子どもの行為を保育者自身がなぞってみることも重要になる。実際にからだを使って動きをなぞることができないならば、頭の中で想像してなぞってみてもよいだろう。子どもと一緒に動きをしてみることによって、子どもの気持ちが何となくわかってくる、または子どもの気持ちになってくる、それがからだの動きを通じて子どもをわかるということである。

また園庭にて、子どもたちが鬼ごっこをしている。そのときに保育者も加わって、一緒に遊び始める。鬼に追いかけて、子どもも保育者もその区別なく園庭を逃げ回る。右に行ったり左に行ったり、また逃げるスピードを速めたり遅くしたりと、子どもも保育者も園庭をぐるぐると走り回って逃げ回る。そのとき、子どもと保育者は「鬼から逃げろ」という共通の思いを抱いて逃げ回っている。これもまた、子どもと一緒に保育者が鬼から逃げろという同じ行為をすることによって、子どもと保育者が同じ気持ちになっていく、そしてそれを楽しんでいる場面である。

それ以外にも、園庭の隅に咲いている花をじっと見つめている子どもがいる。そのときに、保育者が後ろからそっと傍に近寄り、腰をかがめ、子どもと同じ目線になって、その花と一緒に見つめる。ときには「きれいだね」と子どもが保育者に、逆に保育者が子どもに小さな声でささやくときもある。また言葉ひとつ語ることなく、子どもと保育者はしばらくの間、その花をじっと見つめているときもある。同じ花を、同じ目の高さで、同じ姿勢で見つめる、このとき子どもの傍に座るという保育者の行為、またそのからだのありようが子どもともに共存し、共感することではないだろうか。言い換えるならば、子どもと同じような姿勢や動きをするなかで、子どもの思いや気持ちを自らのからだを通じて、保育者は感じていく。

おわりに

本稿では、「保育者が子どもとかわかるとは」という問いのもと、子どもの「声」を聴き「応答」するということについて、声を伝えるメディアに注目して考察してきた。第1章では、子どもの声を聴くとはただ耳で聞くことではなく、「言葉」をからだで感じることで、そしてそれに応答することであると述べた。また第2章では、言葉だけでなく「まなざし」を通じて子どもは自らの思いや気持ちを語りかけてくること、それに保育者が目でふれるように応じていくことも重要であると指摘した。そして第3章では、子どもは「からだ」によってメッセージを伝えており、それを保育者はからだを通じて感じていくことが大切であると語った。

改めて、言葉、まなざし、からだという3つのメディアから、今日における子どもと保育者のかかわりを見つめ直してみよう。言葉を獲得していない0歳児はともかく、子どもが言葉を獲得すればするほど、保育者は言葉によるコミュニケーションに頼りがちになる。言葉は人類がつくりだしてきたコミュニケーションの伝達手段のひとつである。しかし便利な手段であるがゆえに、人はそれに頼りすぎてしまう。それは言葉というコミュニケーションのツールだけでなく、移動手段である車に人が頼ってしまうことと同様である。言葉を獲得する前に、人類が行ってきた原初的ともいえるコミュニケーションのあり方、まなざしやからだによるかかわりを、就学前の教育・保育だからこそ、もっと大切にしていきたい。

また、0歳児に対して、保育者はじっくりとかかわり、子どもがまなざしやからだで語るメッセージを受けとっているだろうか。赤ちゃんの抱き方がわからない母親が珍しくない今日、自分が抱いている赤ちゃんのからだの様子から、その気持ちや思いを察することは案外、簡単なことではないだろう。また言葉にならない声、泣きが語る赤ちゃんのメッセージ、それをわかろうとすることも、今日の母親にとっては難しいことなのかもしれない。それは、小さい頃から赤ちゃんにかかわる経験が少なくなってきた現在、母親だけでなく保育者においても同様の傾向があるのではないか。

その背景には、保育者が子どもとゆっくり、そしてじっくりかかわる時間がないという現実が大きく影響しているように思われる。園庭に咲いている花を子どもと一緒に、言葉を交わすことなくずっと見ている、そんな時間が保育現場には必要である。教育・保育の転換期を迎えている今日、日常のささやかな子どもと保育者のかかわりの時間ももっと大切にされるべきである。だからこそ、今日の保育界において、岩屋こども園アカンパニ（京都）で行われているエピソード記述研修が注目されているのだろう。素敵な子どものエピソードに保育者が出会い、同僚で語り合える、そんな保育現場になることが求められている。

今後の課題は、子どもと保育者のかかわりについて、「からだ」という視点からさらに検討をしていくことである。言葉に頼らないコミュニケーション、それこそが言葉によるコミュニケーションを支えらると考えるからである。

註

- 1) ことばと言葉という2つの用語の使用にあたり、「ことば」は話し言葉、書き言葉、視線、表情、からだなど子どもの気持ちや思いを語るあらゆるメディアを意味する。それに対して「言葉」は話し言葉と書き言葉に限定して使用する。
- 2) 竹内敏晴は小学校以降の授業研究等について影響をあたえてきた。その1人に、小学校教員をしていた鳥山敏子がいる。鳥山の著書『からだが変わる授業が変わる』(晩成書房、1985)もぜひ参照されたい。
- 3) つるまきさちこもまた、竹内敏晴の影響を受けた人物の1人である。つるまきの人間観、世界観、身体観等が記されている『からだぐるみのかしこさを—新たな人間関係の創出へ向けて』(野草社、1992)をぜひ一読されたい。
- 4) この事例については、カール・グスタフ・ユング(1973)『ユング自伝1—思い出・夢・思想』(河合隼雄・井出淑子訳)みすず書房と『ユング自伝2—思い出・夢・思想』(河合隼雄・井出淑子訳)みすず書房に紹介されている。

引用文献

- 1) 汐見稔幸 (2014) 発達障碍の再考, 風鳴舎, 118-129
- 2) 鯨岡峻著 (2015) 保育の場で子どもの心をどのように育むのかー「接面」での心の動きをエピソードに語るー, ミネルヴァ書房, 24-26
- 3) 室田一樹 (2016) 保育の場で子どもを理解するということーエピソード記述から“しる”と“わかる”を考えるー, ミネルヴァ書房, 53-56
- 4) 倉橋惣三 (2010) 育ての心 (上), フレーベル館, 22
- 5) 津守真 (1997) 保育者の地平ー私的体験から普遍に向けて, ミネルヴァ書房, 93-96
- 6) 大場幸夫 (2007) こどもの傍らに在ることの意味ー保育臨床再考, 萌文書林, 194-208
- 7) McLuhan, M. (1995) Understanding Media: The Extensions of Man. The MIT Press, 7-21 (メディア論ー人間の拡張の諸相, 栗原裕・河本仲聖訳, みすず書房)
- 8) 阿部直美 (2006) 保育者の言葉がけにみる子どもの主体性の育みについての一考察ー「遊び」を通して子どもがのびのびと行動できる保育を目指してー, 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 5, 89-94
- 9) 竹内敏晴 (1975) ことばが劈かれるとき, 思想の科学者, 148-160
- 10) 竹内敏晴 (1975) ことばが劈かれるとき, 思想の科学者, 151-152
- 11) 増田修治 (2009) 子どもが育つ言葉かけ, ひとなる書房, 6-7
- 12) 竹内敏晴 (2013) セレクション竹内敏晴の「からだと思想」1 主体としての「からだ, 藤原書房, 121-127
- 13) 下條信輔 (1988) まなざしの誕生ーあかちゃん学革命ー, 新曜社, 323-324
- 14) 根ヶ山光一・星三和子・土谷みち子・松永静子・汐見稔幸 (2005) 保育園0歳児クラスにおける乳児の泣き: 保育士による観察記録を手がかりに, 保育学研究, 43(2), 179-186
- 15) つるまきさちこ (1987) 「身心」とコトバーくらしの中の声・話す・伝えるー, 野草社, 104-115
- 16) NHK「山田賢治のメンタルヘルス入門2ー視線の恐怖」『ハートネットTV』2016年2月3日放映
- 17) 榎沢良彦 (2004) 生きられる保育空間ー子どもと保育者の空間体験の解明, 学文社, 73-74
- 18) 竹内敏晴 (2013) セレクション竹内敏晴の「からだと思想」2 「したくない」という自由, 藤原書房, 153-158
- 19) 芸術士のいる保育所 (2016), http://geijiyutsushi.archipelago.or.jp/page_id=702