

臨床心理学の基礎的視点

II. 意味と関わり

筑波大学心理学系 台 利夫

The basic viewpoint of clinical psychology II. Meaning and relation

Toshio Utena (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305, Japan*)

A person learns how to actualize his cognitive potentiality through frustrations. Special attention may be given to some psychological disturbances in that a cue for human cognitive development is given. It seems that the disturbed cognition may be remedied and improved by proceeding to "being in place" where a client can acquire the experiences of knowledge connected with meaningful relations. Therapists may construct a psychotherapeutic situation on the basis of such a perspective. The above stated experiences scattered in current various psychotherapies are collected, refined and presented in the light of a new approach of "being in place".

Key words : meaning, interpersonal-intrapersonal, place

体験の意味・行為の意味

認知は体験の知的側面を強調したものとして捉えられるだろう。人間の行動と認知の関連はかねてよりゲシュタルト学派が論じてきた。だが生理的条件から直接に体験が導き出されないように、認知からも因果的には行動自体は導き出されない (Weizsäcker, 1950)。体験と行動の十分な関連は、行動と体験を分離せず、体験が意味をもつとともに行動も意味をもち両者が同時過程・関連的に発展する状況を認めることで明らかになる。

行動のもつ意味については心理劇に学ぶところがある。心理劇の状況では刺激に応じた反応としての行動と区別して有意味な活動に行為actionという語を用いている (Blatner, 1973)。しかしこうした行為は精神分析の行為化acting outのように抑圧された欲動の吐き出されたものではない。むしろ行為しながら自発性、創造性、ユーモア、遊び心などの体験の諸側面が探索されるのであり、同時に自己意識が促される。行為中も主体としての自我は働き、何かが体験されているし意味が捉えられている。

行為は行為者の行為中の体験によって変えられる可能性を常にもっている。一例を教育の場に求めよう。ある種の養護学校における精神薄弱児の教育で

は、普通の学校と同様にカリキュラムの構成を重要課題にしている。児童の学習障害を生理—心理的発達障害に拠るとして14才の生徒に普通の学校の小学1年生程度の書字・読字・計算等の力を育てようとするだけでなく、これに至る過程を細分し学習内容を吟味して(お粥にして)学習を促す。なおも落ちこぼれる者には個別指導の時間をとり、1対1的指導が一層綿密な手続きの下に行われている。

しかしこの教育の方向は結局のところいわゆる発達の原理に基づく、ある筋書にしたがっているようである。学校教育というものが何等かの筋書に拠らざるをえないとしても、個別の指導を最重点目標とする養護学校もまた大体の筋書に沿って教育を進めており、その成果は児童がそれに応じられるか否かで評価されがちである。

通例の社会適応の視点をとる限りこの筋書は誤っていない。しかし児童の書字や計算の進歩はこのような縦系列の指導しかも書字・計算という断片的指導のみで果されることはない。

浅慮で不注意な教師はさておき、経験豊かな教師はこうした教育の過程においてさえ生き生きとしているが筋書にはのらない自発性が子どもの中に湧いてくるのに気づくであろう。

中学部の体力テストで走力、投てき力をみる場面

をあげよう。競争なのに共に走る相手の方を見てばかりいる子や歩調を合せて全力疾走しない子がいる。しかし「整列」の号令にまったく従わない様子の子が急にきちんと並んだりする。ある生徒は指示を聴いておらず、ルールや状況を理解していないようだ。体操の場合も1人だけ手を上げず、足も動かさない。ところが「走れ」と声をかけて尻を叩くとクラスで一番早いし、ボールをわたすと最も遠くに投げる。

ある体育教師はこうした子どもの体力テストの意味を考えている。それぞれの子どもにとっての自発的な活動と学校での運動の量的測定はいかにも関わり合いが少ないと言うのである。

この自発性の発現も所与の作業課題があつてのことであろう。だが一層重要なのは生徒の行為・体験過程中的の意味ある捉え直しに対する教師側の気づきにある。子ども達は筋書に沿った学習は困難だろうが、その独特な体験を大切に配慮を向けることが子ども達の生活を豊かにしてゆくだろう。教師の指導上の構えの自由な広がり注目するとともに、子ども達の行為しながらの体験変化に目を向けるべきだ。

知能には優れているが神経症的不安をもつような人に対する援助においても、精神薄弱の教育とは異なる角度からではあるが、同様に本人の体験の有意味な転換に注意される。不安に悩む人に対し系統的脱感作や断行訓練などで場面に適した反応をするように学習させることがある。しかし系統的脱感作で不安を感じる具体的場面を列挙させ、各場面の課題について不安を感じなくなるまで練習する時、刺激の弱一強とそれぞれの適当な反応という結びつきの他に、当のクライアントには課題をしっかりと捉えて面と向うconfrontationという体験が生じているに相違ない。そしてこの場では同時に、課題にだけではなく自己自身の内なる不安にも面と向っている。

この体験は単なるその場面の受容にとどまらず、むしろ一層積極的な対決があるといえよう。クライアントは不安をもつ者が不安をもたない者のもちえない固有の意味の把握—不安が自己の存在や世界へ固有の視点をもたらすのを体験する。つまり外的に捉えられる不安の漸次の解消とは別に不安をもつ者のみが体験しうる一層大きな不安への挑戦があるだろう。こうしてこそクライアントはより困難な課題に面と向うのである。したがって不安を訴える者に早急に、ただ不安を除去するだけの療法をすすめることなく、耐忍度を診断した上で、まず不安に対決するよう指導すべきである。不安の意味を発見する

過程の中でクライアントにとって不安が異物ではなくて自己自身とともにあるものになった時、不安があるか無いかは絶対の重要事ではなくなるだろう。

この場合、クライアントが尺度化された不安指標に主体的に面と向うかどうかは指導者にとって予測困難な事態である。しかもこのような場面参加なしには恐らく行動療法は有効であるまい。問題は指導者がいかに多くクライアントの主体的な参加の機会を促す場面を自らの存在を含めて構成できるかである。またクライアント側からすればこうした場面への関わりが自己の内面への関わりといかに相応するかである。

intrapersonalかつinterpersonalな関わり

人が困難に対して自ら面と向うのを支援する状況においては、被援助者(クライアント)の心身の状態、援助者との関係及びそれらを囲むすべての社会的・生理的・心理的条件が全体としてクライアントの有意味な体験に呼応しなければならぬ。この関わりは、「今・ここで」その都度生じ、それなしに体験はなく、体験と相互に規定し合うものである。これをとくに人間関係の面についてみるなら、前記の精神薄弱児の指導では担当教師が、また神経症患者自身の不安への対決においては指導者が密接に関わっているといえよう。

人と人の関わりは援助場面の諸種の関係の中の1つでしかないが、心理臨床家にとっては最も本質的であり、すぐれて能動的に参加しうるものであろう。クライアントの体験は自己自身への関わり、つまりクライアントの人格内の関係intrapersonal relationに基づきつつ同時に援助者との間の相互人格的關係interpersonal relationに基づくことになるが、人格内的関係と相互人格的關係は概して相応ずるパターンをもち、相応じた発展過程をとると考えられる。換言すれば、援助者からクライアントに指示する一方的関係が進めばクライアントの自己指示も一方的に進むだろう。他方、両者の相互主体的作用が培われる関係があればクライアントの人格内諸領域間の相互作用も活発に働くだろう。

クライアントが自己自身と自由に関わり合える関係は、彼が援助者にも自由に関わり、援助者に働きかけることで自己を変えるような関係でもあるに相違ない。ここには援助者がクライアントへ働きかける過程でクライアントから働きかけられ、クライアントとともに援助者自身が発展する中で援助が進むような関係がある。このような状況はわが国における伝統的な医療の場面における医師—患者関係とは

著しく異なっている。

しかしながら援助者—クライアントの関係は、援助者がクライアントとともに揺れ動き、とも振れすることではない(土居, 1977)。相互に関わりながらも援助者は援助者としての役割を保持し、クライアントの可能性をひき出すような関係発展の主導者であらねばならない。そのための援助者は常に自分がクライアントにとって「今・ここで」何者であり何を目指しているかを自問し、クライアントの眼で自らを観ながら同時にクライアントを観て相互の関係を捉えることが必要になる。

上記のような援助関係は操作的諸治療法にも組込まれており、それらの心理的効果は多少ともこの関係に拠る面があると考えられる。この点を明らかにするために再び生理・心理的治療法の1つである自律訓練法を取りあげてみよう。

自律訓練法ではクライアントは半覚醒か半睡眠状態にあって、日常生活からみればこれはかなり特異な場面である。自己催眠という言葉を当てることがあるが過度に深いものではなくむしろ自由な自我が残って働いているところにこの療法の効果の一部は負っているように見える。クライアントは治療過程で暗示をうけながら同時に自己に何が起っているかを捉えて自己に関わっているであろう。

周知のように自律訓練法の標準公式練習では受動的注意集中の状態、まず「気持がとても落ち着いている」と心で呟く。それから公式1～公式6の練習が続くが、そこでクライアントは「下肢が温くなった」、「お腹が温くなった」と感じるようになる。

だが、ここで一体クライアントは何故「下肢が冷えてゆく」、「お腹が冷たくなっている」と自己暗示しないのだろうか。その理由は明瞭である。手脚の冷えから腹部の冷さに至れば、これはやがて死に至る経路を示唆しているし、頭部の冷やかさと、体内の温かさはエネルギーの備蓄へ、次の敏速な行為への移行へ通じている。(心理劇の用語で言えば、すでにウォームアップされている)さらに重要なのはクライアントが自己の体内に温かさを感じる際の自己への関わりようである。それは自己が自己を温くうけとめる自己に関わる関わり方の温かさと置き換えられるのであり、やがては自己受容へ及ぶものであろう。そしてこの状況はそのまま他人への温かい関わり方ともなるのであろう。

温かい感じにともなう、自己の身体へ注意するでもなく注意しないでもない〔ともにそこにある〕というような受けとり方は、外部の人や物への同様な受けとり方にも通じている。見慣れたテーブルの上の置時計をふと顧みる。夫婦で旅に出て後を歩く妻

をやおら振り向く。これらはまさに日常的体験である。さらに自動車運転を習う者のハンドルの握り、剣道の初心者が教えられる竹刀のツカの部分の握り方—そっとひな鳥を掌に入れておくような、握りしめずりとて弛めて逸してしまわぬようなやり方—も受動的注意集中に類似している。その感触は物の感触であるとともにわが掌の内なる感触である。

自律訓練法の温い身体への感じはむしろ脈搏や血圧等にも関連しており、同時に生理—心理的条件が整えられている。しかし自己の身体の温かい感じは生理・心理的レベルを超えて自己と他人を含む、主体をとりまくすべての世界との温い関係の相貌なのであり、自然にしたがって何かを受けとり何かをつくる準備状態として有意味な状況を現出している。このように、単に身体感覚の訓練のみでなく意味が問われる構えが見出されるところでこの方法は心理臨床の場となるのであろう。

顧みると人間を世界内存在として、世界によって規定されるとともに世界を規定するものとして捉える哲学の命題は人間の個々の主観的体験では必ずしも直接に示されはしない。欲求不満に基づく諸感情—怒り、憂うつ、自惚れや劣等感などのどれをとっても世界内存在としての人間の働きだが、そうした体験における世界と人の間は、〔松村・板垣(1960)の説に沿うなら〕ある人が他人やモノへ関わる体験と他の人やモノがその人へ関わる体験が互いに離れ、ズレていて、調和がない状況と見ることができる。そして調和とは、人と人、人とモノの自然のそのままの働きかけ合いと受け入れ合いがある状況で、そこでの個人の体験は特定の人やモノに注意しながらもあるままの世界の一隅と関わるということである。即ち全体としての世界の分節された一部への志向であり、それは同時に世界を志向しているといえる。

自律訓練法は自分で実施するものだが、習得に当っては熟練した指導者につくことが望ましいとされている。この指導者は単に方法を伝える役目だけを担うのではないだろう。クライアントの指導者への大きな信頼がなければこうした方法を受け入れ忠実に実施するのはとうてい不可能である。また指導者側でもクライアントを信じ、親和感をもたなければその効用は期待しえないだろう。つまりクライアントが自己に関わる関わり方は指導者がクライアントに関わる関わり方と同時に進むのである。ただし指導者はこの関係を構成する意図をもって積極的に参加している。指導者の特定の介入によりクライアントははじめて自己を温く感じとり、周囲への温い気くばりをもつようになる。

結局のところ、心理臨床場面でとくに重要なのは援助者—クライアントの人間の関わり合いである。援助者はクライアントの悩みや問題を認めて接近すべき方法を同定した時、その問題をともに担いながらのり超えてゆくこと—クライアントにとって新たな関わりの意味を発見する過程をともに歩むこととなる。単に操作的にクライアントを対象として扱うなら、仮え見かけの行動変化を生じたとしてもクライアントは傷つき、やがて援助者自身を破綻させるであろう。

心の障害と「関わり」のありよう

臨床心理学は、自らが悩むか、他人を悩ますか、その双方であるかの違いはあるにせよ、何等かの度合で、心に障害をもつ人と関わる心理臨床の場から人間の在りようを問おうとする。だがそれが何故健康な人においてでなく障害を担う人においてなされるのか。

従来から、性格学の病理的方法にみるように健康者では隠されている心理的特性が病む者では顕わにされていると言われている。しかし病理から健康を見ることの問題点も指摘されている。障害者は障害者として完結しており、健常者は健常者として完結しているから一方から他方を導き出せないというのである。また仮りに健常者が障害の要因を潜在しているもそれが全体として生活の中で統制されているのなら十分であり、そのことこそ健康を意味しており、障害に悩む者とは異なるという考え方である。

ここでとりあげるべき課題は障害をもつ者を理解することが健常者を理解する以上に人の本質—基礎的な在りように迫れるのかどうか。また障害を持つことが人間の発展に意味をもたらすかどうかである。これらの課題に対する応答は心理臨床の実践に基づきながらもそれを超えたところに求められる。

具体的な例としてある境界線例の入院患者Yの強迫行為をひいてみよう。彼は食事の動作や物を片づけるのが極端に遅い。ゆっくりと手を動かして途中で停止し、そのまま何秒、時には何分もじっとして、それからそろりそろりと動き出すがまた止ってしまうという状態である。しかも稀には周囲のことや人に注意せずに非常な早さで動くこともある。こうした状態は十数年間続いているがそれに関して本人から話されたことはなかった。

Yはある日、病室で面接中に突然この強迫行為について次のように喋り出した。「確実にやらなければという気持が起る時と一刻も早くやっしまわなければならないと思う時があります。確実にやる場合は、本当

に確実にやっているのだろうかと思うのです。ある事から次の事へ移る場合が大変です。ある事をやっていたらその事をやっているのだと思うのですが移る時にはどうしてもその事をやっていないことになってしまいます。やっているんだということをわからうとして確かめつづけてしまいます。移る時も移るんだ移っているのだということをわかりながら前の事もわかりながら次の事へ移るんです。次の事になるとそれもやっているんだとわからなければならない。移っているんだと確めながら次のことも確めるんです…」

人間の意識を成立させているのは世界であり、同時に世界は意識とともにある。しかし意識の主体である自我は、行為によって世界の中でモノやコトと関わり、またそれらを形成する過程で顕わにされるのであり、世界内のモノやコトとの行為的関連を離れて意識自体を求めるときには自我は見えないといえる。この行為的関連は生きた空間と生きた時間において生じ、過去をとり込み未来を先取する時々刻々の現在でつくられる。これらの点を顧みるなら、自分をまず意識的に確めようとして物理的に現在の時空を切りとって、それに固執するYの自我がきわめて稀薄なことがわかる。また自我が稀薄だからこそ、意識的に自我を捉えようとするのだろう。Yの動きは、しかしながら、単に人間の一般的な事物への関わり方を裏書きするに止まらない。健常者の中にありながら隠れている特性の顕化に止まるものでもない。それ自体は病的であるとしても、健常者がむしろ積極的にこうした検索のやり方を場面に応じてとるなら、ある種の発見さえ可能になるであろう。こうした期待は健常者の生の営みが病気と背中あわせになっていること、背中あわせにならずには営めないと知るところに発する。

既に記したように偶然是発見や創造をもたらすのであるが、偶然是全くの素地なしに生ずるのではない。人間の生活について言うなら、ごくありきたりの平凡な毎日の思考の流れの中で偶然要因が働くのである。科学においてもルーティンな考えの過程でにわかに新構想が生れるのである。しかし創造はただなんとなし平凡の繰返しではなく、そのようなパターンでは事態を乗切れないということ—ある種の障壁におつかったところで生れるのである。この種の障壁は外部的なものに限られない。内部からのもの—平凡の連続に耐えられなくなることも含んでいる。だがいずれにせよ、こうした障壁はまた同時に病気をもたらすものである。

臨床の場で言うなら、カウンセリングの話合いの過程で突然に自我が働いて洞察が生ずるように、あ

種の分裂病者においては普通の日常的会話の最中に突如、飛躍的に妄想が現れるが、やがてまた普通の話に戻っていく。患者の思考の中に何かの障壁が加わって自我が活動し、そこに病的過程—妄想が発展したのではないか。むしろ場合によってはルーティンな生活が何時までも続けられて、その限りでは健康であるととれる場合もあるだろうが、加齢や外部環境の変化は恐らく誰に対しても何等かの障壁を与えないではないだろう。こうして人は洞察をもって発展するか病気に陥るか、あるいはその間を往きつ戻りつするより仕方ない状況に至るのである。障壁からこそ発展の手がかりを見出せるという点で健康と病気の密接な関係は臨床事例によって最もよく表されると言える。

上記のことは、問題を個人的特性の側に限定してみる立場では早々ととりあげられてきた。精神的に完全な健康とはつまりは何ものでもないといわれてきた。Kretschmer (1929) の指摘するように多くの天才で周囲に適応しにくいような気紛れ、神経過敏、激烈な感情表出が素晴らしい才能とともにみられた。そこには俗人では決してありえないような内なるダイモニオンが発揮された。天才の異常な表現が時代に受け入れられない場合もしばしば認められた。しかしそうした場合、天才は当代の社会の隠れた潜在的志向をいち早く現しながらも気づかれぬが故に拒否されるのであり、没後何年かを経た未来の世界で名声を高めることもあるのである。(Lange-Eichbaum, 1951)

ダイモニオンはKretschmerによると根源的なものを表す衝動力であるが、社会の側からはそれに対して「理解しがたい」、「掴みどころがない」、「不可思議な」、「恐るべき」といった評価が下される。だが天才といわれるほどの人物はさておいて、心理臨床の場のクライアントに関しても「理解しがたい」側面が多少なりとも認められる。カウンセラーはクライアントに対し、常に幾らかの不可思議な気持を抱かされる。実際カウンセラーはクライアントの総てを理解しえないし、また敢えて完全に理解する必要もない。不可解なものは不可解なままに見守る方が時には適切である。時の熟するとともにクライアントのintrapersonalな関係は漸次に発展してinterpersonalな関係で個性としての評価が与えられる場合がある。換言すれば人間の内的意味連関は外的意味連関と時には食いちがいを生じながらも漸次相応じることを見るのである。

「ところ」を得る

ある人が日常生活で何気なくモノを見る場合にも理論的枠組によってしか見えないような側面が体験されていることは既に述べた。人間の生がごく自然に非合理的な個性性と合理的な普遍性を統合しているということである。しかしこのような人間の在りようは時として損われ、主観的側面のみが過度に強調されたり、逆に合理性のみが過度に留意され自由な生のありようを歪めてしまう。このような状況を心に障害をもつ一部の人々に典型的に認めることができる。

心の障害から立直るための援助は、クライアントに彼の主体的体験と別ちがたく統合された新たな知識の獲得を促すことにある。それはとくに援助者の構成した諸条件をクライアントが受容する場合に認められる。それはクライアント自ら所与の条件に働きかけるような関わりにおいてもつ体験とともに、その条件に規定された「見えない」モノが「見える」ようになることである。これは関わりつつ識ることであり、クライアントがこのような体験を得る場に入ることを「ところ」を得ると呼ぼう。従来から諸種の心理療法には「ところ」を得る過程が多少とも潜在していた。

既述のフォーカシングはクライアントが問題とする生活体験の全体を自己の身体にたずね身体を感じとして表現することで主体性と合理性の統合を果している。つまりフォーカシングは単にストレス体験と胃潰瘍を結合する形の心身医学的関連をとりあげるのではなく、所与の生理的条件に関わりつつも主体的に生の全体を捉えるように促すのである。フォーカシングは身体に関わることで世界と関わるが、このようにintrapersonalでかつinterpersonalな関係を前提にしながら、反対に自己の外へ—物へ、他人へ、社会へと関わりながら同時に自己や自己の身体をそしてまた他人を識ることもできるに相違ない。

たとえば非行ケースの場合、父母や教師など周囲に対して強い敵意をもって非行を反復していた女子中学生が教育相談所のカウンセラーの長年にわたる努力、父の反省と勇気に加え、偶然に出会ったボーイ・フレンドの誠意とその愛に気づいた時、今まで反抗していた周囲からの働きかけを受容するとともにそれまでの不良友人との関係を、相当な犠牲を払っても断ちきるようになる状況を挙げてみよう。友人達からのリンチに耐えた後で、彼女は「もう私はみんな（かつての友達）とは違うんだ」とつぶやくのである。

上のケースの状況は周囲に構成された条件—そしてそこには偶然の要因も働いている—に応じて、主体的に「ところ」を得たといえるであろう。彼女における責任の自覚とともに自他の認知的分化は明らかである。

問題をさらに広げよう。周知のように集団療法の研修における指導者と学習者の関係は実際の集団療法場面における治療者とクライアントの関係に類似する。研修者は自らを開示することで体験的に治療法を学習する。また集団療法及び集団療法研修場面は一方では社会面に準じ他方では実験場面に準じている。むしろこの場での識る体験は人間関係の理解、自己洞察など情緒との結びつきの強い範囲に限られている。実際社会の日常生活で「ところ」を得るなら一層の知識がとり入れられるだろう。しかし社会場面の雛型として、また以上の前提に基づいて、手近な集団療法研修場面をとりあげよう。参加メンバーの内省報告の可能な研修場面においてこそ、まさに「与えられる状況」から「与える状況」への転換をメンバーの体験に則しつつ同時に客観的に捉えることができるだろう。また筆者が集団療法—とくに心理劇を臨床の実践や研修において行っており、集団場面で人々と接して状況を具体的に把握できる機会を多くもつこともこの点の把握に適していた。

一般に、集団はAgazarian (1981)のいうように現象的には「見えない」けれども理論的な枠組によってのみ「見える」全体としての集団の体系をもつが、こでとりあげる集団もその「見えない」面の実際の効果を明らかに現している。とくに集団療法の学習を目指す学生や心理臨床家や教師が研修として体験したA・関係変化・力動場面(松村 1964)およびB・心理劇の場面を具体例として記し、このような場における「ところ」を得ることの特性を表す。

心理劇の「ところ」は多分に演者のイメージに負っている。だが演者は単に自己のイメージに反応するのではない。同時に具体的なモノやコトとの関わりが保たれ、モノで自己を表しつつモノで自己が形成される。たとえば「居間での父とのやりとり」をイメージして父への理解を深めようとするのと、眼の前の空の椅子に父が座っていると見たとて、それに(父)に話しかけるのとは演者にとって著しい体験の差がある。この体験は、カウンセリングの過程で言葉のやりとりで生ずる父への理解とは異なり、半ば現実のモノへの自己の参加・鉤結がある。

本章で示す各場面の参加者はそれぞれ異なる群に属するが、関わりを「自己」から「自己—社会」、そして「社会」へと移している点で発展の位相を典型的示唆する。

A. 関係変化・力動場面の例

関係変化体験の実習は心理劇の演者訓練法の1つであり(松村, 1964), そのウォーミングアップとしても活かされている方法である。ふつうは心理劇用の舞台で7~8名で行うことができる。舞台に上る人数を1名また1名と漸増させるが、各自が他の人との関係を取りながら最も自分が適すると感じられる位置をとる。他の人が加るとははじめの関係で位置を占めた時とは違った体験をするが、これをはっきり押えることが大切である。また、関係変化体験実習は、参加者が同時にそれぞれ異なる方向へ関係を保ちながら移動しつつ関係を体験する関係力動体験実習に通じている。

筑波大学のロールプレイング研究会は夏期に合宿研修をもっているが、東京・八王子の大学セミナー・ハウスで合宿を行ったことがあった。ここの寮舎はコテージ風に山林の間に散在している。主に二層と三層の構造で各層にフロアーやベットのがある。層と層の間は吹き抜けのようになっていて階段で結ばれていてその階段は屋上にまで達している。寮舎は古く暗いが天窓や屋上からの入口には光がさし込んでくる。この最上層のフロアーを利用して関係変化および関係力動体験実習を行った。参加者は2グループに別れていたため、この実習をもったのは3年生1名、4年生2名、大学院生1名、その年に卒業して病院臨床現場に入った者1名の5名である。その誰もが過去に1年以上研究会で心理劇の体験をもっていた。

各自はふつうの心理劇舞台とは違った奇妙な空間—突き出て迫る色つきの壁、明暗の差の著しい隅々、石の階段、狭いフロアーなど—にそれぞれに位置をとった。ある者は他の者を見おろす位置に、他の者は壁にもたれて、また他の者は階段に座り込んだ。

就職試験の可否を待ち、卒論を控え、不安感もちながらも合宿に参加した4年生のN(男)は屋上に通ずる扉に向う階段上に位置した。やがて他の参加者のいくらかの移動に応じて立ち上り、顔を扉の窓からもれる光に向けて上げてじっとその方向を凝視した。

実習の後で彼はこの体験がこれまでの大学での研究会の舞台ではもてなかつたような、自分にフィットした気分のよいものであったと語っていた。「ふだんは舞台を使っている、ここに下宿の階段がある、ここに壁があるという工合に実際の生活場面をイメージしてやっている。そのイメージがここでは物的条件とピッタリ合致し、イメージが自然で、自分の方へ向くゆとりができたのだろうか。何時もは『これは空想だ』と考えている部分があったのか

もしれない。どこかで不十分なところがあったのだろうか。だがここでは自分の心の動きが…驚きや感動がゆっくりと味わえた。これからの未来みたいなものが具象化された場面になった…。

…他の人との関係で自分の位置をきめたのだが、照明は少し暗かったけれど上へ上へとつながってゆく垂直線みたいなもので大体の位置をきめると、Iさん（4年生、女性）が位置したところでまたそれに合せて自分の位置づけをした。

一緒にやった人たちもよかった。Tさん（卒業生、女性）が監督役をやってくれた。Tさんとはなぜか相性がよくてうまく進む。久しぶりだったので初めはうまくゆかかと思ったが、ぴったりといった。」

この言葉でとくに注意されるのは“今・ここで”の関わりにも単にその場における布置のみでなく、固有の生活の歴史を担い未来に向う人が他の人々とともにこの場に参加しているということである。その故にNの適合感自分を識り、他人を識り、全体の時間と空間に関わるのである。ちなみに、Nはその後大学を卒業し、高校の教員として活動している。

B. 心理劇場面の例

各地の精神病院・大学の精神科その他の医療機関で治療者（監督）として心理劇を行っている心理臨床家が集って組織した臨床心理劇協会の研修会が毎年催されている。ここではそれぞれの臨床家が現場で抱える問題一患者や職場に関わること柄の他に心理劇自体に関わる事柄一を心理劇で検討するとともに臨床家自身の生活や心情の問題をとりあげて再考、反省する機会も持っている。

ある年の研修会の際、某精神病院に勤務するAは自分の人生の1つの節目とも考えられるような有意義な体験をもった。当日の演習は監督Mのタイム・マシン技法を使ったウォーミングアップで始まった。タイムマシンとは各自がこの空想上の器械をもってダイヤルを右に回せば過去、左ならば未来の好みの年齢になり、イメージした場面で当の年齢の役が演じられるというものである。時の移動によって現在から離れて自分を見なおす代表的技法だが、この度は好みの年齢を0才からとった者から役割演技し、人間の一生を参加者全員（19名）で一望するという事にした。1つ1つの演技はゆっくりと進み、各自が自分を解放し今の自己を顧みる十分な機会をもって円滑にウォーミングアップは終わった。

監督は「タイム・マシンを使ってもう少し現実を離れて自分をみたい人」とたずねるとAが10数年前（20才代）にもった悩みを今一度顧みて、自分が今どうなっているかを体験したいと申し出た。監督

とAのやりとりでAの家庭の居間がつくられ、登場人物としてA、父親（男性B）、母親（女性C）、従兄（男性E）が出された。

Aの出した問題：彼の父親は外国人（〇〇国人）だったがすでに日本に帰化していた。しかしA自身は当時なお帰化しておらず、そのことを父親にたずねても無口で突込んで話ができなかったことである。この問題については参加者の誰もが、Aと長年交際のあった人々も含めて知らなかった。

Aはまず父（B）に自分の悩みをうち明けた。帰化したい気持と帰化によって大事なものを失ってしまうような気がするといった心境を述べた。やがて役割交換が行われ、父（B）から帰化が仕事においても生活においても有利だと言われた後、再びAはA自身に戻る。さらにやりとりの活発化と場面展開のため、Aの自我を支えるように二重自我（P）が演技に加わる。

父（B）との話し合いを行う中でAは父の故国の〇〇国に1人で行くことを思いつ。〇〇には日本語のわかる従兄（Eがその役割をとる）がおり、従兄との出会いを通じて〇〇の文化に接し、そこでの体験をもつことにする。場面は〇〇の従兄の家である。

A：暑いねえ

E：もう一週間だねえ

A：食べ物おいしいね。お墓へ行ってみよう。随分大きいね。あそこには僕の名前まで彫ってあった。大きかったねえ。

監督：その晩、寝る前のひと時の1人言を二重自我法でAの代りの自我をとったPとともにやって下さい。

A：明日帰るのかなあ…早いなあ。

P(A)：なんかいろいろ話したが十分話せなかったな。

A：思ったより雰囲気はつかめたなあ。なかなかよかった。

P(A)：親父の良さもつかめたなあ。

A：そうなんだよなあ。（親父は）どうしてうまく言えないのかなあ。

P(A)：東京へ帰ったら親父とうまくいくかなあ。

監督はその後再び父親役のBを登場させる。

BはAの斜め後でAには見えない位置に立って会話をする。

ここではAは自分が〇〇に来て親父の世界がなくなるとなくわかったこと、自分がなにか広まった感じをもったことを述べた。また他の演者は、息子と父親の関係が深まってゆくのを見てホッとしたとの感想

を述べた。この心理劇を通じてAは〇〇という国を自分の眼で見ることにより、自分の名も彫られた大きな墓を見ることにより帰化すべきかどうかの問題を超えて、自分の世界の発展と父親への理解の深まりを体験している。しかし何故これだけの役割演技でそうした体験をもったのか合理的な説明はつきがない。今、心理劇の場で模擬的ながら自分を自由に他人と忌憚なく関われる場面で、参加者の誰もが知らなかった国籍の問題を表出して受容され、また参加者を受容したということが父親の再認識と二重写しになっていたのであろう。

この合宿研修から5年を経過した時に開催した研究会でAは当時の劇を顧みて以下のように述べた。

「心理劇で1人こたわりをもつ主役を演じた体験は貴重であった。その場面は安全だった。監督の存在は眼に入らなかったが、自分から遠くでなくどこかで見守ってくれている存在だった。カゲの部分がある距離で見つめてくれているのだ。

他方、補助してくれた人達は人間臭く実在的であった。また観客になった人々は劇に見入って中に入り込んでいた。心理劇は1つの世界であると感じられた。その後、自分が監督役をとる場合にも場面が見えてきた。参加者のサインを受けとめ投げ返せる。わかったことわからないことも含めて思いこみから解放されるようになった。」と。

Aはこの研修場面で「ところ」を得た。ある地理的・社会的場面の中で、他の人々の動きを受けとめつつ動きながら自分に適合した位置(役割)をとり、自分の動きとともに人々が動くのをみたのである。

要約と総括

本論文のI(体験と条件)(台、1988)では、人間の体験が、それを因果的に規定する社会・生理的・物理的諸条件をもその中に含むことを指摘し、生の意味と科学的知識を統合する可能性を主体の側から捉えようとした。とくにこれは偶然の要因による条件変化にともなう主体の関わり方で明らかになるが、またそうした偶然を期待して場面を設定する試みが心理臨床においては試みられている。

II(意味と関わり)では以下の点を記した。人は洞察力や創造性をフラストレーションによって獲得する。そこで人間の認知発展の手がかりが与えられるという意味で、若干の心理的障害に特に注意が向けられるだろう。障害された認知は、クライアントが「ところ」を得て、関わりつつ識る体験へと進むことによって改善されるだろう。このような観点に基づいて心理治療的場面が構成される。

「ところを得る」ことを軸に、現代のさまざまな心理療法に散在している関わりつつ識る体験が集められ、純化され、そして新しいアプローチの焦点として提示される期待がもてる。

「ところ」を得るの「ところ」とは、単に“場”とか“心理学的環境”とかいう意味ではない。むしろその「ところ」は時間、空間、事件、モノのすべてを一体としたものと人間が関わり合う「ところ」なのである。したがって人間には心理的にのみならず社会的にも物理的にも働きかけることができるのである。

「ところ」は、だからと言って、乳児期におけるような主客未割の原初的狀態ではない。主体としての人の側には明瞭な意識がある。意識があつてなおその意識を含めた体験が主体に属するものでありまた同時に客体に属するものであると言わねばならない。

「ところ」を得ることはとくに集団的な治療・研修場面で鮮明に現れるが、この観点がさらに個別事例の援助の場についても活かされるに相違ない。集団臨床の場面においても、究極的には個別的・主体的に病む人間がとりあげられるのであるし、個人臨床の場面でも、常に単なる個ではなくて集団の中の個がとりあげられるからである。

人間は「ところ」を得ることで世界の“意味”の現れを捉えるが、その際、人が意味を受けとることと世界がその「人」から意味を受けとることがどのように結びつくかが残された問題である。本論文では人間の側から世界との関わりを捉えようとした。しかし関わりは同時に世界の側から、モノの側からも捉えることができる。人にとってモノの存在は同時にモノにとっての人の存在を現している。哲学や宗教の立場からではなく、科学的な知の解明において世界にとっての人間の意味が示されなければならないだろう。

引用文献

- Agazarian, Y. & Peters, R. 1981 The visible and invisible group. Routledge & Keganpaul.
 Blatner, H.A. 1973 Acting in practical Application of psychodramatic methods, Springer.
 土居健郎 1977 方法としての面接 医学書院
 クレッチュメル, E.内村祐之(訳) 1935 天才人 岩波書店 (Kretschmer, E. 1929 Geniale Menschen. Springer.)
 ランゲーアイヒバウム, W. 島崎敏樹・高橋義夫(訳) 天才 — その矛盾と宿命 — みすず書房 (Lange

- Eichbaum Das Genie Problem Erust Reinhardt)
松村康平 1964 臨床心理学の方法 竹内 碩・松村康平(編) 臨床心理学 朝倉書店 pp. 240-255
松村康平・板垣葉子 1960 適応と変革 誠信書房
台 利夫 1988 臨床心理学の基礎的視点 I 体験

- と条件 筑波大学心理学研究, 10, 165-174.
ヴァイツゼッカー, V. 木村 敏・浜中淑彦(訳)
1975 ゲシュタルトクライス みすず書房 (Weizsäcker, V. 1940, 1950 Der Gestaltkreis. Georg Thieme.)

—1988. 9. 30 受稿—