

『人間性教育と心理臨床的アプローチとの統合への一試み』

—イメージを中心とした「自己分析」の授業報告—

楠本和彦（南山短期大学講師）

I. はじめに

I-1. 人間関係科における授業「自己分析」の位置づけと意味

人間関係科では実習やTグループを中心とした様々な人間性教育のカリキュラムが準備されている。学生はそれぞれの授業が目指すもの（ねらい）と自分のねらいに基づいて、様々な体験をし、そこから気づきを得たり、考える材料を発見することで、自らのあり方や行動に関する学びを深めている。

南山短期大学の人間関係科の教育はいくつかの源を持っている。ひとつにはレビンによるグループダイナミックスの応用研究の中から発展したTグループやさらにそれを展開、応用したラボラトリートレーニングがある。また、ロジャースやマズローを代表とするヒューマン・ポテンシャル・ムーブメントと基を同じくする人間性教育がある。さらにキリスト教精神もその基盤となっている。南山短期大学では「人間の尊厳のために」というキリスト教精神を教育理念として教育が行われている（会沢，1979，星野，山口，1979，メリット，R. A. 1979，柳沢，1985）。

実際に取り扱われるカリキュラムとしては、従来の領域でいえば哲学、心理学、教育学、社会学、生命論、環境などの幅広い領域が含まれる。身体、自己、対人関係、グループ、家族、組織、社会、世界、人間、生命、環境、宗教といった人間の営みの多くの分野に対する学生の関心に応えようとしている。学生が自分の関心に基づいて、自らの力で、その領域、問題を学ぶ援助役として、スタッフは機能する。スタッフはそれぞれの専門性を生かしつつ、それらを統合し、体験学習、実習のプログラムに結実させていく。

心理学の領域にはグループダイナミックスを中心とする社会心理学的アプロ

チやコミュニケーションを主に取り上げる社会心理学的、カウンセリング的アプローチが含まれる。「カウンセリング的対話」や「人間関係プロセス論B、D（コミュニケーションプロセス）」という授業では対人コミュニケーションと自己内コミュニケーションを取り上げている。また、自己の対人行動のあり方に焦点をあてる「セルフサイエンス」や自分の歴史に光をあて、ていねいにふりかえる「自分史」という授業も開講されている。以前は「ワークショップ」という名の合宿集中授業において、ゲシュタルト療法やユング心理学に基づくワークが行われていた。しかし、カリキュラム改正により、現在ではその授業は行われていない。そのような心理学的領域の状況の中で「自己分析」という授業（以下「自己分析」と記した場合には授業「自己分析」をさす）は主に、自己内コミュニケーション（自己内プロセス）に光をあてていく。しかし、それに止まらず、自己の気づきをシェアしたり、お互いのデータをともに観ることによって、小グループの相互啓発的なラーニンググループの側面も持ち合わせている。

人間関係科では、教育のねらいのひとつに“change agent”があり、“EIA H-E”（体験－指摘－分析－仮説化－試行の循環過程）が学習のひとつの理論的根拠となっていることからわかるように、行動変容を志向し、他者や社会に積極的に影響を与え、参画していこうする教育理念を持っている。そのような中で「自己分析」は行動変容の面から見ると、よりゆるやかな過程を歩む。「自己分析」では、主にイメージを用いて、自己への気づきを広げ、深めるとともに、他者に対してもその存在の深みに触れようとする。行動変容を直接的な目標とするのではなく、気づきの力によって、自己、対人関係、外界に対する意識の領域を広げ、深めることにより、自己イメージ、他者イメージ、外界のイメージができるだけ自然に変容することを目指している。

人間関係科におけるchangeという言葉の意味付けについて、星野（1997）は「外からの力で変化させることは絶対にしてはならないことである。あくまで自発的に自分の力で、納得して変化していくこと、そこにこそ本当の意味で成長があることとなる」と述べている。「自己分析」では行動変容に直接的にチャレンジするのではないが、自己や他者の心の深みに飛び込んでいく、心を開いていくチャレンジを行ない、それによるchangeを目指していると言ってもよいだろう。人間関係科の教育全体における、変化に対する考えやスタンスと「自己分析」のそれらは、ねらいにおける強調点の差、方法の違いを持ちつつも、根本的には人間性教育、体験学習という一つの教育理念、姿勢として包含されると考える。

1-2. 人間性教育と人間関係科の教育、授業「自己分析」

人間性教育（humanistic education）は生徒中心の教育（student-centered education）や内発的学習（intrinsic learning）などを含む人間を中心にし

た教育の総称である。「教師中心」、「知識中心」、「カリキュラム中心」の教育と対比され、「学習者（生徒）中心」、「体験中心」、「人間中心」といった特徴をもつ。

ロジャースやマズローはヒューマンスティック心理学が教育の実践に対して深い意味をもっていると考え、教育の分野にヒューマンスティックなパラダイムを作りあげようとした。彼らは「教育の究極の目標は、生徒の自己実現とその人間的可能性の充足を促進することにある」とし、「いかなる教育システムでも、それが成功するかどうかは、学習の過程に生徒を参加させることができるか、どうか、そしてまた、知識を獲得することに生徒が意味を見出すことができるか、ということにかかっている」と考えた。そして、純粹性の高い、好奇心に満ちた、探究好きな人間—その専門分野のすばらしさに夢中になっている人間—のモデルとして、学習者に役立つことが教師の役割であり、存在意味であると考えた。また、教育には創造性が重要であるとし、それは内面的な探究と自己発見の衝動の結果であるとした。そして、それには「何が正しくて何が正しくないのかを語りかけてくる内面の衝動、あるいは内面の声に耳を傾け、それに従うという能力」を学習者が育むことが必要であると説いた（DeCarvalho, R.J.,1991）。

人間性教育は「論理的なもの、直感的なもの、知的なもの、感情、概念と経験、着想と意味」（Rogers,1983）を兼ね備え、統合した全人的な学習を目指している。どちらか一方のみでは学習者が自己実現していく能力を開発し、その道程を歩むことはできない。その両者を統合することにより、学習者は現実の世界に自己の価値を見出し、自己を表現し、その可能性を発現させていくことができる。

上にも述べたように人間関係科の教育は人間性教育の実践であると言える。体験を学習の中心にすえ、その中で気づき、感情、感じたことを学びに昇華していくことを学習のパラダイムにしている。教師は学習の援助者であり、共に学ぶものとして機能しようとする。そして体験を重視しつつも、「小講義」や自発性、自主性を大切に理論学習により、体験と理論、体験から学んだことと知識とを統合しようとしている。それらが統合されることにより、自己に関わらない死んだ知識ではなく、自己に根づいた知恵を学習者は得ることができる。「自己分析」も直感的なもの、感情、経験、着想と意味に重点を置くものの、全体としての自己、全体としての他者、そしてそのつながりに焦点をあてようとしている。

1-3. イメージと授業「自己分析」

「自己分析」ではその理論的前提の一つとして、無意識の存在を仮定している。精神分析、ユング心理学をはじめとして臨床心理学の理論には無意識の存在を仮定するものが少なくない。無意識は文字通り意識されない心の領域であ

るため、その実在を証明することは難しい。しかし、深いイメージや催眠などの変性意識状態の現象を説明するに当たって無意識を仮定することで、説明が容易になるだけでなく、それらの現象が自己や他者に及ぼす影響に積極的意味を与え、その意味を深めることができる。

イメージという言葉は様々な領域において、非常に多義的に使われている。イメージは「直接に経験されうる実感的なもの」と「抽象的説明概念」に大別される(田嶋, 1992)。心理療法やカウンセリングにおいて、イメージという語を使う時はもっぱら前者の意味において使われている。本論でもイメージという言葉は「直接に経験されうる実感的な」イメージという意で使用している。イメージはさらに外的イメージと内的イメージに分類することができる。外的イメージは外界の模写的な像であり、内的イメージは「意識と無意識の相互関係の間に成立するもので、そのときそのときの無意識ならびに意識的な心の状況の集約的表現」(河合, 1967)である。心の層モデルを仮定すれば、内的なイメージはその様々な層に源をもつ。心の表層で、比較的外界や現実に近いイメージもあれば、心の深い層から発して、現実とは一見関係をもたないように見えるイメージも存在する。

ただ実際の臨床場面やイメージワークでの経験から、内的なイメージと関わることは多くの場合、その人の内界および現実での在り方に影響を与えることが知られている。イメージは「単に内的感情的なものだけでなく」、「現実の厳しさ、自分の弱さなどの認識がありのままに象徴的に現れてしまうという意味で、知的な面も外的な面も含んだ総合的なもの」であり、その流れを感じとりながら、それに身を委ねていくことによって「内的自己調節」の過程を促進することができる(水島, 1984)。

表1 イメージ心理療法の分類(水島, 1984)

	自由な心理療法(非指示的)	統制された心理療法(指示的)	行動療法的・教育指導的
狭義のイメージ療法	自由イメージ面接 (含イメージ・グループ)	催眠夢 ヨーロッパ系誘導イメージ (Leuner, Virel) アメリカ系諸指定イメージ	催眠行動療法 Improvisative 療法など
心理療法の中でのイメージ技法	非指示的カウンセリングの中でのイメージの利用 フォーカシングなど	精神分析・夢分析 ゲシュタルト療法 交流分析・アサジオリ	通常の行動療法の中でのイメージの使用
イメージ・芸術療法	フィンガーペイント 原始リズムなど	通常の絵画・箱庭・造形・人形劇など 箱庭の変形・図式的投影法・劇・音楽・身体運動療法	教育的芸術療法

イメージへの関わり方には様々なものが存在する(表1)。イメージの流れの中に入り込み、その流動性に身を任せるものから、イメージに「ある程度距

離を持って自己を外化観察できる」(水島, 1984) ものまで幅広い。セラピストが提示するイメージの内容の自由度にも大きな開きがある。それらの要因によって、各技法、場面のイメージ体験の質、特徴が異なってくる。

前述したように、イメージは意識領域だけでなく、無意識領域からのメッセージを含む。無意識からのメッセージは意識されていないものであるだけに大きな気づきを生む。そこには意識とは違った自己像があり、世界観がある。それは意識を補償し、より全体的な自己へと向かわせる力を持つ。深いイメージはその人全体やその人をとりまく外界に大きな影響を及ぼす。

「自己分析」では実習を通して、イメージからのメッセージを自分が受け取り、そこから新たな気づきを得るだけでなく、イメージを他者と共有し、フィードバックを受けることによって、自己の気づきや他者との関わりを広げ、深めることを目指している。

II. 「自己分析 I」の授業記録

II-1. 授業「自己分析」の概要

「自己分析」は「自己分析 I」(2年生前期)、「自己分析 II」(2年生後期)に分かれているが、学生には原則として通年の受講が求められる。1997年度でいえば、「自己分析 I」はイメージワークを中心とした様々な実習を行った(表 2)。「自己分析 II」では箱庭を使った感受性訓練を行っている。

表 2 1997年度自己分析 I 全日程表

第1回	4月10日	自己分析概論 (I), ふれあい
第2回	4月17日	自己分析概論 (II), スクィグル
第3回	5月 1日	貝殻のセッション
第4回	5月 8日	エレベーター法〔+屋上〕編
第5回	5月15日	S-HTP
第6回	5月22日	母なるもの
第7回	5月29日	DISCOVER わたし
第8回	6月 5日	へび象徴技法
第9回	6月19日	YG性格検査
第10回	6月26日	見取り図法
第11回	7月 3日	ペーフサート・ドリームワーク 1
第12回	7月10日	ペーフサート・ドリームワーク 2
第13回	7月17日	ペーフサート・ドリームワーク 3

II-2. 各回の授業報告とその考察

第1回授業

初回の授業ということで、小講義と実習を行った。小講義は相互啓発的なラーニンググループの雰囲気作りも兼ねて、ロジャースのカウンセラーの3条件とそれをグループに適用した学習者中心の授業について触れた。その後、以下の実習を行った。

<ふれあい>

「ふれあい」という実習は『カウンセラーへの道』（東山，1986）に「触覚のトレーニング」として紹介されている実習である。

〔ねらい〕

触れる側、触れられる側の体験を通して、他者とふれあう時に起こる感覚、感情、イメージを体験する。『カウンセラーへの道』ではその目的として「ボディ感覚のイメージ作用を知る」を挙げている。

〔実施の手順〕

☆授業の流れ

○自己分析概論 I (50分)

○質疑応答 (10分)

休憩

実習「ふれあい」

○導入 (10分)

○実施 (80分)

○今の気持ちや出来事を記入 (20分)

○解説 (10分)

☆施行方法

1. 5～6人のグループを作る。
2. Aさんは円の中央に座る。
3. BさんはAさんに触れる。触れ方は自由。Aさんは自然にしていればよい。その時、自分の心と身体がしたいようにしている。
4. Bさんは「Aさんに、Aさんの心に触れ合えたな」と思ったら、あるいはAさんのイメージがわいてきたなと思ったら、Aさんにそれを伝え、席に戻る。
5. Aさん以外の全員が3～4の手順を繰り返す。
6. Aさんも含めた全員で今の体験をシェアする。

7. 役割を交代し、2～6の手順を繰り返す。
8. 全員が触れる体験、触れられる体験をしたら、その経験をシェアする。

〔学生の気づき〕

人にずっと触れられたり、(故意に)抱きつかれたりすることにごく抵抗を感じるので、この実習の時も自分が触れられる番が来るまでかなり緊張していた。(中略)私の一番苦手なことを行っていたのに不快感を感じなかったのがすごく不思議であり、自分が変わったんだなと気づいた。今まで私が人に触れられるのが苦手なのはなんとなく恥ずかしいというのが大きいからだと思っていたけれど、実際はそれより大きな問題があるように思った。というのは私は日頃人と関わりを持つ時に無意識の内に自分の領域に人を寄せつけないようにしているため、触れられるということは自分の守っているものを破られ、触れられることで、自分の心を見すかされるような気がして乱れてしまうので、話をしてもそのことに集中できなくなってしまうので、ずっと抵抗があったのだと思った。外から見るとそんな風に見えるだろうけど、どんなに仲の良い子でも全ての私を見せているとは思えないし、ちょっとした所で距離を置いて接しているということに気がついた。それが悪いこととは思っていないけれど自分が他人に対する接し方に気づいたことで今まで無理してやっていたことや嫌と思っていたことが自然にできるようになった所があり、そして触れられることに対する抵抗感が薄れてきたのだと思う。

(Aさん)

〔考察〕

Aさんはこの実習によって、自分の防衛的だった領域(身体接触)における深い意味に気づき、考えることができた。自分が身体接触が苦手だったのは、単に恥ずかしいということではなく、その奥に自分がなかなかオープンにできないでいた面があり、その背後に人に侵入され、見すかされる不安があることに気づいている。それとともに、今回の実習において以前より抵抗感がなくなっていることから、自分の変化、成長をも同時に発見している。身体接触やボディワークは大きな気づきをもたらすことが少なくない。身体は無意識的な領域だからである。身体は我々に多くのメッセージを送ってくれていたり、身体をめぐる様々なことが起こっているのだが、多くの場合我々はそのメッセージを見逃してしまっている。身体に目を向け、身体感覚、身体で起こっていることに敏感になると、我々は身体から自分について、自分が置かれている状況について、より良く知ることができる。様々なボディワークやフォーカシングや東洋の瞑想などでは身体に注意を向けることにより、多くの気づきを得ている。Aさんもこの実習により自己に対する気づきを得た。

日本人は身体接触があまり得意とは言えない。しかし、男性の筆者から見てみると、授業中や休憩中などの場面で女子学生がお互いに、自然な感じで身体接触を行っているように見えていた。また、受講者達は2年生であり、1年間様々な実習を共に体験している。その中にはノンバーバルコミュニケーションの実習で、身体接触を伴うものもある。身体接触に対する抵抗感はさほどないのではと考えていた。お互いがお互いを尊重しあい、内面にふれる感覚は、実際にふれあう中で自分が開かれる感覚、自分が大切にふれられる感覚を通して体験的につかむことができる。以上の理由で初回にこの実習を行った。

しかし、実際の実習では、彼女たちは恥ずかしがったり、抵抗感があったりして、話したり、防衛的な笑いによって抵抗を回避しようとする傾向が見られた。いつもは自然に行っている身体接触も、いざそれを意識してやるとなると、抵抗感が前面に出てくるようである。自分達が普段は自然に身体接触を行っていることに気づいていない人もいた。一般的には、女性は男性に比べて身体接触を自然に行っているとはいっても、当然個人によって、ばらつきがある。上記のような気づきを得る人もあったが、今後の課題として、実習の時期をもっと後にしたり、ねらいをよりはっきりと伝えるなど慎重な配慮と工夫が必要である。

第2回授業

今回もまだ第2回目の授業ということで、小講義を行った。今回は心の構造において、意識だけでなく、無意識の存在が仮定されることを述べた。無意識からのメッセージとしてのイメージの機能やその具体的な例として夢、箱庭、描画、より狭義のイメージワークについて説明した。無意識からのメッセージを受け取り、それを統合していくことと自己実現との関係について述べた。以上について、ごく概論的に説明し、以下の実習を行った今回は前回の実習が学生の抵抗を生んだことを配慮して、より入りやすいよう、遊びの要素がある実習を行った。

<スキュグル>

スキュグルを治療において用いる時は、セラピストとクライアントとが一对一で相互に交換しながら行うことが多い。ただMSSM法（山中，1990）のように、スキュグルあるいはスクリブル法は様々な形に改変され、使用される場合もある。今回は実習であり、イメージやそこからの気づきの広がりやを考慮して、3人組によるスキュグルを実施した。人数の関係で3人組ができない場合にのみ、2人組で行った。そして描画後に、絵を物語につなぎあわせる作業を行った。

[ねらい]

遊びを通して、イメージ、イメージ体験に触れる。イメージを交換することによって、イメージを共有し、気づきを広げる。イメージをつなぎ、物語を作ることで、自分の内的なストーリーに目を向ける。

[実施の手順]

☆授業の流れ

○自己分析概論Ⅱ (30分)

実習「スキィグル」

○導入 (10分)

○実施 (50分)

○今の気持ちや出来事を記録 (5分)

休憩

○物語作成 (30分)

○今の気持ちや出来事を記録 (5分)

○全体を見てまわる (10分)

○絵と物語のシェア (40分)

○今の気持ちや出来事を記録 (5分)

☆施行方法

“スキィグルの手順” (3人組)

1. Aがなぐり書きをし、Bに渡す。
2. Bはそれに何かを見つけ、色鉛筆で着色し、何かを描く。それを何か説明する。
3. Bはその紙にまたなぐり書きをし、Cに渡す。
4. Cはそれに何かを見つけ、色鉛筆で着色し、何かを描く。それを何か説明する。それで1クール終了。
5. 第2クール。Cは新しい紙になぐり書きをし、Aに渡す。
6. 第1クールと同じ、手順で、絵を2人が描いて、そのクール終了。
7. 3クールやって、全体終了。全部で、6つの絵ができる。

“スキィグルの手順” (2人組)

1. Aがなぐり書きをし、Bに渡す。
2. Bはそれに何かを見つけ、色鉛筆で着色し、何かを描く。それを何か説明する。それで第1クール終了。
3. Bが新しい紙に、なぐり書きをし、Aに渡す。
4. Aはそれに何かを見つけ、色鉛筆で着色し、何かを描く。それを何か説明する。それで第2クール終了。

5. 6クールやって、全体終了。全部で6つの絵ができる。

“物語作成”

- ・床の上に絵を並べ、それを見ながら、絵ができるだけ入った物語を作る。
- ・物語は、絵が描かれた順にストーリーを作る必要はない。

〔学生の気づき〕

制限する、制限されることが多いわたしが歩んできた生き方の中で、このスキュグルは素直な（制限することをやめた、やめることのできる）気持ちや感情を表現できたと思う。（中略）自分の頭の中で1回ぐるっと回して、よし！と納得してからでないと口にできなかった。これはわたしの「クセ」のようなものかもしれない。（中略）順番が2回、3回とくる毎や、グループのメンバーの描いている内容を見ていると、考えるよりも、本当に直感が大切だ、それがいいんだと思いはじめた。そう思えたときから、偽りとも言えるような心が自然と消えて、自分のありのままの直感で描いていくことができた。だから、とても楽で、楽しみながらできた。

飛び出してこようとするもの（直感）を、今までとても粗末に扱ってきたなぁと、なんだかもったいなく後悔した気持ちになった。

（Bさん）

〔考察〕

遊びの持つ枠を越え、人を自由にする力により、Bさんは今までのくせである自分に対する制限を解いた。それは彼女にとって画期的な体験であったことがレポートからわかる。今までBさんは自分の感情や直感をそのまま認め、受け入れる前に思考のチェックを行い、それをクリアーした場合のみ発言していた。そうすることは、自己概念を守っていくことには役に立つが、自分の可能性の一部を拒否し、否定していることにもなる。感情や直感をそのまま受けとめることは無意識的なメッセージに開かれることでもある。ユングの言う劣等機能を育て、開発していくことにより、自分の全体性に近づき、自己実現の道を歩むことが可能になる。それは存在の次元が変化していくことでもある。Bさんは実感を持って、今まで自分が直感を粗末に扱ってきたことに気づき、もったいなく思うと同時に、今、自分が新しい可能性の扉を開いた喜びを味わっている。

遊びの持つ力は大きい。子どものプレイセラピーではその力が最大限に生かされている。大人においても、エンカウンターグループやワークショップなどの非日常の時空間において、日常における自分の制限から開放され、自分が自由に、生き生きと感じられる経験をするのは珍しくない。そのような時には、創造的な雰囲気、つまり遊びの雰囲気がそのような経験を生む基盤となっている。

今回の実習ではほとんど全員が自由に遊びを楽しんでいた。遊びという解放された時空間の中で、イメージやイメージ体験に触れることができ、それらを抵抗感なく受け入れることができたようである。イメージワークに対する導入として、このような遊び感覚に富んだ実習は有効であると思われた。

第3回授業

<貝殻のセッション>

『カウンセラーへの道』（東山，1986）に紹介されている実習である。

〔ねらい〕

イメージの世界を体験し、自己への気づきを得る。

〔実施の手順〕

☆授業の流れ

- 導入 (20分)
- 実施 (50分)
- 今の気持ちや出来事を記録 (30分)
- 休憩
- シェア (30分)
- 今の気持ちや出来事を記録 (20分)
- 解説 (10分)

☆ 施行方法

1. 自分がイメージの中で話し合ってみたい、出会ってみたい貝、どこか気になる貝を一人一つずつ選ぶ。
2. 「これから約30分間その貝と出会ってください。イメージの中で、対話してみてください」と教示する。
3. 学校内の、自分がその貝と出会いたい場所に移動する。

〔学生の気づき〕

なかなか入り込めず、はじめは苦しかったけれど、ちょっとしたことでスーと楽になった。それはまわりの環境を変えたことと私と貝殻の位置関係が変わったこと。ものすごく居心地の良い場所に行ったら、とても良い位置関係になれた。

一人で何人とは違ったものと話をするのは、小さい頃から好きだったので得意だと思っていた。

はじめは声を何とか聴こうと思って、必死にむりやり話しかけていた。そんなことをしたってはなしかけてもらえるはずがないのに。いつのまにか話し方

も聴き方もわすれてしまっていた。自分が伸び伸びできる場所にたどり着いた時、やっとそのことに気づいた。自分から心を開いて話しかけていけば、自然と声が聴こえてくるし、一つになっていくのが感じられる。

一方的にただ口先だけで話しかけていても声は聴けないし、聴こうとしない耳に声はとどかないのだと思った。心を開いて、耳をすませばいろんな声が必要だと聴けると思う。

(Cさん)

(略) 私は貝殻に「あなたは私に似ているけど、内側にキレイな紫と白を持っている。あなたには生きる目的や希望があるみたいね。私にはない。探しているけど見つからない。あなたがうらやましい」と言ってみた。すると貝殻はこう言った。「あなたはあせってるみたいね。あせってはダメ。じっと耐えるのよ」。その時私は光も届かない暗い海の底にポツンといるこの貝殻の姿が思い浮かんだ。貝殻は耐えていたのだ。そしてやっと目的や希望をみつけたんだと思った。そしてまたこの貝殻の言葉は「わかっているんだけども・・・」という自分自身の心の奥の声のような気がした。

次に貝殻を裏返してみた。すると小舟みたいだった。「あなた舟みたいね。あなたに乗って、どこか遠くに行きたいな」と言ってみた。すると貝殻は「現実から逃げないで」と言った。「でも・・・」私は何か言おうとするけれど、言葉が出てこなかった。すると貝殻はこう言った。「ナニ？私は誰にもしゃべらないから、安心して言ってみて」。私は全て話した。全てが楽しくて、良かった過去のこと。そして今が別に悪いわけでもないってわかっているけど、ついつい良かった頃と比べて沈んでしまうこと。私はこのことがどんな親友にもなんとなく話せなくて、でも誰かに聞いてほしくて、やっと話せたという感じがして、胸のつかえがとれた気がした。けど、逃げたいっていうキモチは消えたわけではないけど、貝は最後に言ってくれた。「あなたのキモチもわかるけど、あなたにはその過去のヒト達だけが全てじゃないし、今でも充分あなたを支えてくれている友達は沢山いるのでは？だからそんなにふさぎこまないで。あなたは一人じゃないのよ」。私が「アリガトウ」と言った時、もう貝殻はただの貝殻に戻っていた。

貝に言われたとおり、さっそくペアを組んだ子を「2人目」として今まで言えなかった過去と今との間で悩んでいることを打ちあけてみた。ペアの子は「前に進めない時は止まればいいけど、後ろにさがってはいけない」と言ってくれた。その言葉が私には重く、大きくて、素敵な言葉だと思った。(中略) 私は一人じゃないんだってことがさらに良くわかった。

(Dさん)

〔考察〕

Cさんはイメージへの関わり方を体験的に学んでいる。それは、声を聴こうと、無理に話しかけるのではなく、自分の心を開くことなのである。深い、自発的なイメージ体験をするためには自然に浮かんでくるイメージをじっくり受けとめるといった受動的、受容的な構えが必要となる。子どものころはイメージと比較的親和的である。しかし、大人になるとイメージと付き合うことが薄れていき、その付き合い方も忘れてしまいやすい。Cさんも初めはそうであった。しかし、居心地の良い場所に場所を移し、イメージ体験をするためのより良い外的な環境を得ることで、イメージ体験に必要な内的構えを思い出すことができた。そして、「自分から心を開いて話しかけ」、「自然と（貝殻の）声が聴こえ」、「一つになって」いった。

Dさんはイメージの中で、貝との対話を行った。その対話が単にDさんの意識的なものだけではないことは、「やっと話せたという感じで、胸のつかえがとれた気がした」、「もう貝殻はただの貝殻に戻っていた」という記述からわかる。イメージの中で、貝殻は命をふきこまれ、生き生きと語っている。貝殻の言葉はややアドバイスの調子ではあるが、その言葉や貝殻との対話がDさんの変化に影響を与えていることは事実である。貝殻はDさんにとって、自分とは違った経験を積み重ねていて、なおかつ、心を安心して打ち明け、わかってくれる友達のようなものであったのかもしれない。内的なイメージの中で、そのような安心感を得て、わかってもらえた体験が、現実の行動にも反映している。すぐ後のわかちあいの中で、Dさんはペアの人を「2人目」として、実際に自分の思いを打ち明けている。それは貝殻のアドバイスに沿った行動でもある。現実のペアの友人もDさんにとって大切な言葉をくれた。現実が内的な変化をより促進している。イメージによる内的な変化が起こっても、外界での経験が阻害的に働くと、内的な変化は定着しがたい。Dさんの「私は一人じゃないんだってことがさらに良くわかった」との言葉は、内的な変化があったすぐ後に外界からのサポート的な言動を受け取ることが可能な相互啓発的なラーニンググループのよさを端的に示している。

第4回授業

<エレベーター法〔+屋上〕編>

この実習は大阪教育大学大学院での授業において、東山紘久が実施した「エレベーター法」という実習を、筆者が一部変更したものである。

〔ねらい〕

イメージ体験を通じて、現在の自分に影響している「現在に生きた過去」（東山、1992）をふりかえる。その上で自分の将来をイメージし、自分の過去－現在－未来の流れの中で自分を見つめる。

〔実施の手順〕

☆授業の流れ

- 導入 (20分)
- 実施 (60分)
一人20分×2～3人
- 今の気持ちや出来事を記録 (20分)
休憩
- シェア (20分)
- 今の気持ちや出来事を記録 (10分)
- 解説 (20分)

☆施行方法

構成：

- 3人の場合—イメージする人，イメージにつきあう人，記録する人
- 2人の場合—イメージする人，イメージにつきあう人

手順：

1. 目を閉じて、ゆっくり呼吸をする。しばらくして、普通の呼吸に戻す。
2. エレベータ法の実施（記録者は語られるイメージを記録する）。
話したくないことは言わなくてよい。
3. 役割交代

教示：

目を閉じて、ゆっくり呼吸してください。……普通の呼吸に戻してください。……今、お幾つですか。あなたの前に○○ビル（イメージする人の名前）という○○階建（年齢の高さ）のあなたのビルが建っています。このビルの各階にはその年のあなたの行ったことやあなたに関する出来事がパネルにして展示されています。それではゆっくりとビルに入っていきます。まず、最上階までエレベーターで上がっていきましょう。……つきましたね。……ほら、今年あなたに起こった出来事が展示されているでしょう。少し、説明してくれますか。……

一通り見終わったら、また、エレベーターに乗って、今度は好きな階で下りてみましょう。何階にしますか。……それでは行きましょう。……はい、着きました。○○歳の時に起こったことがパネルにしてあるでしょう。見て、少し、説明してください。……（これを繰り返す）……

それではもう一度最上階に戻りましょう。そこに屋上に続く階段があります。それを昇って屋上に出てみましょう。……屋上には太陽の柔らかい光がふりそそいで、ぼかぼかとしていい気持ちです。（イメージの中で）腰をおろすな

り、横になるなりリラックスした姿勢をとってみてください。空を見上げると、青空が広がっていて、白い雲がぶかぶかと浮かんでいます。その青空をスクリーンにして、5年後のあなたの姿がぼんやりと、そして徐々にはっきりと浮かんでいきます。その映像を味わってください。……少し説明してくれますか。……〔なかなか、浮かんでこないという方には、「5年後のあなたの姿を想像してみてください」と教示する〕。5年後の映像が消えます。……今度は10年後のあなたの映像が浮かんでいきます。……少し説明してくれますか。

それでは、今日はそろそろ時間になりましたので、最上階に戻り、エレベーターで、1階まで下りて、帰ることにしましょう。……1階につきましたね。……では、目を開けてください。

〔学生の気づき〕

この実習を通して、いろんなことがあって今の私が作られているんだーとあらためて感じた。過去の様々な経験がよくもわるくも私に影響を与え続けてきたから、こんな私がいるんだという感じ。何かあいつた機会がない限り、ゆっくりじっくり自分の歩いてきたみちをふり返ることなんかなくて、ハタチを前にあの時間をもてたことはよかったと思う。楽しかったことも、つらかったこともおなじように私の中に生き続けていて、笑顔も涙もおなじように私の中に刻み込まれている。つらいとき、悲しいとき、苦しいとき、淋しいとき。何度もうじけそうになったり、めっちゃめっちゃ落ちこんだりしたけど。頑張っただけで自分はエライって誉めてあげたくなった。支えてくれた友達にありがとうって言いたくなった。(中略)

過去をふり返るのはあまりいいことではない気がしていた。悔やんでいることを発見してしまったり、とりもどせないものを手にいれなくなったりしてしまうから。それよりも未来を見据えて前向きでいるように努めることが大事だと思っていた。だけど、そうじゃなくて今まで自分が過ごしてきたときを愛おしく思い出すことだってできるんだということ、後悔を発見したとしてもそれを繰り返さない努力をすること、そして何よりつらかった過去ときちん向き合うことでこれからの私の学びになっていくこと、などなど過去をふり返ることも大事なことは山ほどあるんだということがわかった。

(Eさん)

〔考察〕

Eさんはこの実習を通して、自分の過去と向き合う体験をしている。その中で過去の経験や思いが今の自分に様々な影響を与えていることに気づく。「死んだ過去」ではなく、現在の自分にも影響を与えて続けている「現在に生きている過去」を実感をもって「いま・ここ」で見つめることができた体験と言うこともできよう。「現在の精神生活のあり方の原因を過去に求めるのではなく、

現在に影響している過去を、『いま・ここ』のレベルで見直すことは、自分を知ることになる。現在の生活を過去に還元するのではなく、現在に生きている過去の事実を知ることが現実を知ることである。現在に生きている過去は過去のものではなく、現在のものだからである」(東山, 1992)。過去を振り返り、見つめることにネガティブな感覚をもっていたEさんは現在に生きている過去を「愛おしく」思い出し、見つめることが実は自分の学びになることに気づいている。そして過去のネガティブな体験ですら、それと向き合うことが今そして将来の自分の学びになることを体験的に知ったことは、Eさんの体験から学ぶ姿勢により広い幅をもたらすと思われる。ネガティブな体験を意識の中から排除してしまうのではなく、それも含めた自分を抱えていくことは現在の自分を愛し、支え、自分が変化、成長していく上で大きな力となる。

エレベーター法では時々、自分でも意外なことが起こる。なぜかよくわからないうちにある階に行ってしまったたり、忘れていた意外な記憶を思い出したりする。それはイメージの自律性と言ってもよいし、無意識がひょっこり顔を出した体験とも言える。その時点でその意外な体験がもつ、自分にとっての意味が分かることもあるし、それをそのまま抱えていることで、ある時、その意味が分かることもある。意外な過去の事実は自己概念の再体制化を促す。自己概念が変わると生き方にも影響を与える。

現在は未来を生む母胎である。同時に、未来に対するイメージは現在に影響を与える。その影響は翻って、実際の未来にも影響していく。屋上で見た未来のイメージはいわゆる空想よりは、現実の自己に与える影響が大きいように思える。それは自分の過去を丁寧にふりかえった後に生まれたイメージだからである。現実には、自分が生きているのは「いま・ここ」である。しかし、その「いま・ここ」は背後に過去と未来を持っている。川の流れがその上流と下流の影響を微妙に受けるように、現在は過去と未来に影響される。エレベーター法〔+屋上〕編はイメージを使って、過去-現在-未来にわたる自分の人生の流れ、命の流れに目を向け、感じるものといえよう。

第5回授業

<S-HTP>

『S-HTP法』(三上, 1995)を参考にし、統合型のHTP法を実施した。

〔ねらい〕

「S-HTP法」のイメージから自己に対する気づきを得る。

〔実施の手順〕

☆授業の流れ

○導入

(20分)

○S-HTP 実施	(40分)
○今の気持ちや出来事を記録	(10分)
○S-HTP質問紙(資料1)記入	(20分)
○今の気持ちや出来事を記録	(10分)
休憩	
○全員の絵を見る	(10分)
○フィードバック用紙記入	(20分)
○シェア	(30分)
○解説	(20分)

☆施行方法

1. 画用紙の裏に学生番号、氏名、日付を記入。
2. 教示：「家と木と人を入れて、何でも好きな絵を描いてください」。
3. 留意点の説明
 - ・絵の上手、下手をみるのではない。
 - ・ただし、いい加減ではなく、できるだけ丁寧に描く。
 - ・写生ではなく、思った通りに描く。
 - ・時間は自由である。
 - ・となりの人の絵を見たり、邪魔をしたりしない。

〔学生の気づき〕

わたしの中で、家と木と人間というと「家族」というものになっていた。(中略)わたしには弟がいる。(中略)わたしはこの弟の存在が普段から、正直言うと、うとうとして、思っではいけないことなのに、「この子がいなかったら、家族は平和だったのに」とまで思ってしまうことさえあった。現に弟のことで、仲の良かった両親もけんかばかりしている。だったら、S-HTPには自分の理想とする家族を描いても良かったのに、そこには中心に弟がいた。この実習があってから私は弟についてよく考えるようになった。

わたしは弟の存在に無関心すぎたのではないか。考えてみたら、きちんと話すことなど日常生活にはないことだった。弟のことを何も知らず、分かってあげようともせずに、「嫌い」という気持ちになっていた自分が情けないと思った。確かに弟は変わっていて、どこかに影を持っている気がする。それは笑い合って話すことのできる相手がいなかったからだろう。どうして弟の存在をもっと早くから見つけてあげられなかったのかと悔やむ。今、少しずつ弟の心を開こうと努力している。いろんなことが話せるよう誘導して、何を考えているのか、学校でどんな生活をしているのかを、一つ一つ大切に聞いている。弟の気持ちを大切にしながら注意したり、ほめてあげたりするようになった。寝る前には1時間程、私の部屋へ呼んでいろいろな話をするようになった。父も母も

この様子を見て、「だんだんN（弟）の表情が良くなってきている」と喜んでいる。弟の学校のことなどを一番心配して不安を抱えていた母は「一人で抱えるのがつらかった。FちゃんがNをよくしてくれてうれしい」と言う。でもわたしは家族から感謝されたいということでこうなったのではない。ただ、気づいただけなのだ。自分に弟のいることに。そして弟も人間であり、人間の心を持っている。わたしはそれを大切にしたい、してあげたいと思ったのである。

（Fさん）

〔考察〕

FさんはS-HTPから家族、特に弟に対する気づきを得ている。意外にも、S-HTPの中心に弟の姿を描いたことから、その気づきは始まっている。S-HTPをきっかけにFさんは弟に無関心であった自分に気づき、弟についてよく考えるようになり、弟に対する関わりに大きな変化が生まれている。

弟に対するネガティブな感情の奥に隠されていたために、気づくことができなかった弟の心のあり様に目を向けることができるようになった。弟の存在感がFさんの中で大きく実感されてくる。弟がどこかに影をもっていること、その理由に気がつく。そして、実際に弟と様々な話を大切に聴くようになり、そのことで弟の様子も変わってくる。Fさんの関わりの変化はそれまでただ一人弟に関わってきた母親をサポートするものとなった。

Fさんは印象的な言葉でレポートを終えている。「ただ、気づいただけなのだ。自分に弟のいることに。そして、弟も人間であり、人間の心をもっている。私はそれを大切にしたい、してあげたいと思ったのである」。気づきは人を変化させる力をもっている。実習では行動変容を主なねらいにはしていないし、そのような手順にもなっていない。ただ、Fさんは自分の気づきを大切にすることで、自発的に行動を変化させていったのである。

描画はイメージワークの中でも比較的意識の関与が大きい実習である。意識の関与が強すぎると、意識的内容をそのまま絵に描くことになり、絵には自分の既知のものが表れているにすぎないことにもなりかねない。しかし、イメージの自発性、流動性に身をまかせながら描いていくと、意識のコントロールを越えたメッセージを得ることができる。そして何かよくわからないものを捨て去るのではなく、それを受けとめ、意味を見つけていくことで、その人にとっての気づきを得ることも可能になる。Fさんはそのような気づきをS-HTPから得ることができた。

第6回授業

<母なるもの>

『愛・孤独・出会い』（東山、1992）に紹介されている実習である。

〔ねらい〕

「母なるもの」のイメージに出会い、気づきを得る。

〔実施の手順〕

☆授業の流れ

- 導入 (10分)
- 実施 (150分)
- 休憩
- 今の気持ちや出来事を記録 (10分)
- シェア (20分)

☆手順

1. 6人グループを作る
2. Aさんが円の中心に座る。残りのメンバーはAさんを中心にして、膝が触れ合うぐらい接して座る。メンバーはAさんの身体はどこかに触れておく。
3. Aさんは目を閉じて、「母」を思い浮かべながら、そのイメージの母に向かって、いつも呼んでいる呼び名で、声を出して呼び掛ける。
注：・視覚的イメージが出にくくても、かまわず呼び続ける。
・必ず声を出して、呼び掛ける。それもささやきではなく、実際に呼び掛けている時の声の大きさで呼ぶ。
・母の様子と自分の気持ちの変化にあった声の調子で呼び掛ける。
4. 15分たったところで、Bさんが「そろそろ時間です」と声をかける。Aさんは区切りのよいところで、イメージするのをやめ、目を開ける。
5. 終わると、Aさんは円に入り、感想を述べ、その後、メンバーがそれぞれ感じたことをフィードバックする。
6. 役割を交代して、2～5を繰り返す。

〔学生の気づき〕

私は小さいころから、「母」は私よりも妹の方を「かわいいと思っている」ということを、とても冷静に感じていました。時々、その冷静さに自分でも怖くなることもありました。母は機嫌が悪くても、妹にはやさしく接している姿を見ても、自分の中では怒るでもなく、また悲しむわけでもなく、「ああ、またか」と感じてしまいました。いつもはここでそのことを考えるのを止めてしまっていました。しかし、今回の実習でもう少し深く考えていると、あることに気づきました。

私はこの実習を受けた日に母と話をしました。この時、母は、「○○（Gさん）と私はペースが合わないんだよ」という言葉を口にしました。私はこの言葉を聞いた時、心に石を入れられたように、ズシッと響きました。何かとても

さみしいという感覚でした。この時私は「自分がわかってもらえない」と感じていました。私は「自分もいるんだよ」と、母に自分の存在を示すために、わざとペースを崩している自分を強く感じました。それと同時に「母に甘えたい」自分がいることをハッキリと感じました。その時に、母の「ペースが合わない」という言葉が再び私の頭をよぎって、「私のことがわかってもらえてないのかなぁ」というさみしさを感じました。

また、私は思っていることを素直に、直接伝えられない、ひねくれ者の自分を感じ、とても嫌でした。嫌なことを嫌と言わない、つらくても笑っている自分。もっと相手にわかってもらいたいのにな、それが何となく怖くて、一步を踏み出せずにいる自分。自分を表現することがうまくできないので、自分を人に伝えることを怖れる自分も感じた実習でした。

(Gさん)

最初に「お母さん」と呼んだ時、口が思わずと言えよよかったのだろうか、自然と言っていた。呼ばなくても母はずっとわたしの心の中に居てくれた。気持ちやすごく落ち着いて、友人達に触れられている手の感覚も母のように思えた。(中略)

家族に温かく包まれているという感じ。これは言葉やその場の環境だけではなく、わたしが持つ、信頼感なども加え、生きるわたしへの力を与え、辛いときがあっても乗り越えられると思える勇気が変わる。わたしを見守ってくれていると感じられているので、わたしの瞳が生き生きとして、安心して毎日を過ごすことができるので、自分らしくいられるのだと気づいた。母を想ったとき、今はわたしの母であるが、母もわたしと同じ年齢を経て、現在の母なのだ。母も女性であり、1人の人間であると思った。あたり前のことではあるが、新鮮な感覚というか、母というより同じ女性という目で見えた時、すごく刺激的で、感動した。また、心強く思えた。わたしもいつか母となる。母のようにになりたいなぁと思う。全てを温かく包み込むことのできる私に……。わたしは人々に支えられて生きているのだと実感した。

(Bさん)

「母なるもの」の実習の中で私は何年かぶりに、人前で泣いた。友人の前で泣くという行為をした自分自身に強いショックを受けた。私は困惑してそれは興奮が変わって、その後の何日かをぼんやりとして過ごした。少し落ち着いて、この実習についてじっくりと考えてみると、いろいろな気づきが少しずつ現れてきた。

その気づきとは私と母との関係であった。登校拒否をしていた頃の私は母と一体だったと思う。母しか私を理解してくれる人はいないと思ったし、実際もその通りであったと思う。その時の母の存在は私にとって安心できるものであっ

たから、特別立ち止まって母との関係について考えることは無かった。実習の中で、最初は声に出して、次に心の中で「お母さん」と呼んでいる時、私はもしかすると、初めて母との関係について考えたのかもしれない。そして、その関係が心の中でだんだんと具体的に見えてきて、その中の私の姿はとても弱いものだった。きっと私は登校拒否をしていた頃からずっと、母を頼って生きてきたのだ。助言をもらい、励ましてもらい、私は生きてきたのだ。それなのに私はそのことに気づかないまま、将来は親から自立して1人で生きてゆきたいと心に決めていた。母と向かい合って、その母という鏡に写った私は想像していたよりずっと弱くて、1人では何も決められなくて不安そうにしている姿だった。その姿を見つけ、私は私にとって母がどれ程大切な存在かに気づいて、同時に今の私は自分が思っている程強くないのだと知った。今の私にとって「強い私」でいることは目標であったので、弱い私を認めることはとても苦しいことであった。しかし、今、どの立場において自分自身が弱い存在でいるのかということを知って良かったと思っている。「強い私」になるには、今は弱い自分を認めることは必要ではないかと思い始めている。自分の中にある母親に対する弱さを認識し、何が私を弱い存在にしているのか考えることはこれからの自分にとって大切なことだと思う。

(Hさん)

思い出すもの苦しかったし、レポートも書きづらかったが、母のことを振り返って、書いてみて、先生がコメントをくれて、なんだかすっきりした。母は尊敬すべき人だと思っても、好きではないんだと気づいたのは二十歳くらいのときだった。親子の愛なんて当たり前すぎて疑ったこともなかったのに、ラジオから聞こえたDJの「頑張っている母の姿を美しいと思えなかった」という言葉があまりにも気持ちにぴたりきて、「私は母が好きじゃない」ことにハッと気づいてしまった。普通で、親に暴力を振るわれたわけでもなく、普通に(たぶん)育てられてなぜそうだったのか、今でもよくわからない。人から愛されていることを感じて、それに応えることができなかった。私が心から「愛している」と思えたのは、自分で選んだ夫だけだった。もちろん、両親には絆を感じているし、大切にしていきたいと思っているけど。彼がいなかったら、私はずっと「誰も愛せない」ことに苦しんでいたかもしれない。感謝している。たぶん私は自我が強すぎて、親だからと無条件に「お父さん、好き！お母さん好き！」とは、きつと言えないのだ。哀しいけど。自分で選んだものしか、信じられない、心の中にとりこめられないところがあるのかもしれない。(中略) 実習のとき、多くの人が泣いた。いろんな人が、例えば「どうしてお姉ちゃんばかり可愛がって私を大事にしてくれないの？」とか、「素直になれなくてごめんなさい」とか、母(あるいは親)に対していろんな思いを抱えていることを知った。私だけじゃなかったんだ、と気持ちが楽になった。こうい

う事を、少しは話すが、あまり何もかも人に話したりすることはない。内容は人それぞれとして「いろんな思いがあるよね」ということを共感してわかちあえたことは、とてもよかった。

(Iさん) ●

〔考察〕

この実習は多くの学生にとってインパクトの大きいものとなった。

Gさんはこの実習を通して、自分について、特に自分と母との関係を今まで以上に深く考えるようになっていく。Gさんは今まで、母の自分と妹への接し方の違いを感じながらも、「怒るでもなく、また悲しむでもなく、『ああ、またか』」と諦めていた。この実習の後でGさんは母親と話をしている。それは一歩踏み出せずにいた彼女にとって、大切な一歩であった。しかし、母親に彼女の気持ちをわかってもらえず、その話し合いの結果は彼女にとって幸せなものにはならなかった。それでも、自分の存在を感じて欲しいがために、わざとペースを崩している自分や母に甘えたい思いをはっきりと感ずることができた。この体験は彼女が凍結していたさみしさを強く意識させるものになった。また、他者との関係において、自分を表現し、人に伝えることを恐れる自分も感じている。それは辛い経験でもあり、将来の変化への第一歩とも言える。

凍結した思いはそうせざるを得なかった歴史をもっている。しかし、それが自分にとって大切な思いであるほど、思いを凍結していることで自分の一部を殺しているさみしいからは逃れられない。その思いを解凍すれば、凍結したつらさやさみしさと直面しなければならなくなる。どちらの道を選ぶかは本人しか決められない。解凍するにはいくつかの条件がある。解凍してもなんとかやっていけそうだという安心感と自分の人生を自分が切り開いていく勇気である。その内的条件を作るには、サポーター的な外的環境も必要になる。そして、解凍された思いや事実を受けとめていくことができれば、自己の全体性への重要なステップを昇ることができる。そうすることができるのは、時が満ちたからということもできるだろう。Gさんが支えられる環境の中で、自己の全体性に繋がる第一歩を踏み出せることを期せずにはいられない。

Bさんは安心し、温かさに満ちた体験をしている。「おかあさん」と呼んだ時に、心の中にいる母を感じ、触れている友人の手にも母を感じている。家族への信頼、温かく包まれている感覚が自分の生きる力になっていることに気づく。さらに母親を一人の女性として、新鮮な感覚で捉え直している。親を親としてだけでなく、一人の人間として、また、自分の将来のモデルとしての母を再発見している。それはBさんが一歩大人になった証と言えよう。

Hさんはこの実習によって感情を伴って自分と母との関係に気づいている。そのイメージ体験はHさんを何日かぼんやり過ごさせる程のインパクトをもっていた。Hさんにとって母は不登校をしていた時に、一体感を感じる程に、H

さんを支え、抱える存在であった。そのため、自分と母親の関係については改めて見つめる機会がなかった。今までのHさんにとっては改めて見つめる、客観化してみる存在ではなかったのであろう。今回、見つめてみた自分と母との関係はHさんにとっては意外なものであった。母という鏡に写った自分の姿が想像していたよりも弱く、不安げな存在であったことは、「強い私」で、自立していることが自分の目標であったことから、Hさんにはより辛く、苦しいことであった。しかし、Hさんは現実の自分の姿を認めることから、次のステップを歩もうとしている。母に対する弱さと何がそうさせているか知ることはHさんの目標である自立した存在に向かわせていくであろう。

Iさんにとって、この実習は当初苦しいものであったが、レポートを書き、スタッフらのフィードバックなどを通して、感情の上で一つの区切りをむかえた。Iさんが母親を愛せないことを初めて気づいた時のことや人を愛することについてのIさんの思いが考察されている。それは実習を通じて思い出されたことであるが、Iさんにとっては苦しい思い出であった。実習の中で他の人々の母への思いを知り、共感的にわかちあえたことで、今までは心の奥に閉まっていた思いを開放することができている。その共感、開放によってIさんは苦しみのフェイズから違うフェイズに移行しているように見える。

「母なるもの」の実習は多くの学生にとって、様々な思いを引き起こすものであった。それはうれしいものであったり、悲しみやさみしさの混じったものであった。しかし、たとえそれが一見ネガティブな感情を引き起こすような体験であったとしても、学生達は落ち着きを取り戻すにつれ、その意味をより深く考え、気づきへと変化させている。

「母なるもの」は我々の安全感、信頼感の源として大きな意味をもっている。「われわれはみんな自分の要求・主張・願いを聞いてくれる人として最初に『母』を呼んだ。母なるものはそれ以後、安らぎの源泉として、われわれの心の底に実感として存在する」(東山, 1992)。母なるものの存在の確かさと、それとの関わりのあり方が思春期、青年期には再度問題となってくる。思春期、青年期は自立の時である。自立を確立するには、今一度、自分のベースに戻り、それを実感として確認することが必要である。そして、ようやく前に進むことができる。母なるものを見つめ直すことはそれとの適度な距離をとることを可能にする。そして、新たな関係を築いていくことができる。新たな関係は大人としての自分と大人としての母との関係である。それは、子ども時代とはまた違った色合いや意味をもつ。そのような親との関わりの変化は大人になる上での壁であり、それをクリアーすることは大人になったことの証と言えよう。青年期にいる学生達にとっては「母なるもの」の実習を通して、自らのベースを見つめ直し、親との新たな関係作りのスタートとしての機会となったように思われる。

第7回授業

<DISCOVER わたし>

半期のはぼ折り返し点を迎えて、これまでの中間的なまとめと授業への疑問、質問に答えるために、今回の授業を行った。「DISCOVER わたし」と題した用紙を配布し、個人記入した。「DISCOVER わたし」には、以下の6つの項目がある。項目は『自己分析』で発見した大好きな私、「今の私の課題やテーマは…」、「私が課題を乗り越えるために、できること、したいこと」、「今、育ちつつある私、私の可能性」、「今の私へ、ひとこと!」、「『自己分析』への疑問、質問、私が知りたいこと」である。個人記入後、わちあいを行い、それぞれの思いや気づきや感じていることを知るとともに、授業への疑問、質問を出しあった。質問は自己分析のねらいに関するものや自己を見つめて行く時の方法や抵抗に関するものがあった。また、結果がすぐに解る心理検査もしてみたいとの要望も出た。

第8回授業

<へび象徴技法>

「へび象徴技法」は東山（1988）によって考案された蛇、水、家、木、人を描く描画法である。

〔ねらい〕

「へび象徴技法」のイメージから自己に対する気づきを得る。

〔実施の手順〕

☆授業の流れ

- | | |
|-----------------|-------|
| ○導入 | (10分) |
| ○実施 | (40分) |
| ○今の気持ちや出来事を記録 | (10分) |
| ○質問紙(資料2)記入 | (30分) |
| ○今の気持ちや出来事を記録 | (10分) |
| 休憩 | |
| ○フィードバック用紙の個人記入 | (30分) |
| ○シェア | (40分) |
| ○解説 | (10分) |

☆施行方法

1. 画用紙の裏に学生番号、氏名、日付を記入
2. 教示：「木と水と蛇を描いてください。それに、家と人を描き加えてください」。

3. 留意点の説明

- ・時間は自由である

〔学生の気づき〕

“描いている時”

「木」と聞いて最初に大きな木をいつものように思い浮かべたけれど、少し違っている気がした。(中略) 切り株を描く前はもっと普通の木を一本描きかけていたけれど、その途中で葉の部分を描くのがどうも嫌で切り株が浮かんた。そして納得した。けれど切り株だけでは殺伐とした感じがしたので、ほんとに小さな枝と葉を一枚描いた。(中略)

水もいちおう川とか海とかも考えはしたけれど、自分で納得がいきそうだったのは雨か水滴が一滴かコップにいっぱいに入っている飲める水だった。(中略)

「木」が描けて、「水」が描けた時点でやっぱりそれ以上のものは描きたくなかった。動く生き物(ヘビとか人)は私のイメージの中で邪魔だと思ったのか、とにかくこの切り株と水の絵には入れたくなかった。今、思えばヘビも眠らせてしまえば良かった気がする。絵の中に生き物を入れたくなかったのはなぜだろう? 切り株とコップの水が描けた時、私自身が安心してたように思う。だから自分以外の生き物を絵の中に入れたくなかったのかも知れない。女の子は私のように私ではない気がするし、今、絵を見てもやっぱり彼女とヘビはいらないと思う。安心感が半減する感じ。(中略)

家を描く気になれないのは前に描いた絵の時も同じだった。いつも家は最後に(どこに入れよう・・・?)とムリに入れている気がしている。でも今回はどこにも家を描く気になれなかったし、無理に描くことはないと先生も言ってくれたので嬉しかった。

“レポート”

乾いた空気が流れていそうな絵になった。(中略)

女の子を描く時考えていたのはなるべく小さく丸まっていたいということだった。そう考えながら外に向かって気持ちを開けない(開かない?)自分を思った。(中略) 家を描くことについて、先生に「どんな感じ?」と尋ねられたとき、「家はいらぬ感じ」と答えた自分にちょっとハッとした。家族がスツと頭に浮かんできたからだと思うけれど、客観的に考えて、「家はいらぬ感じ」と寂しいとも思わずに答えたことがなんだか怖かった。〇〇(学生)のメッセージで「ちょっと逃避気味」という言葉があったけれど、私はちょっとどころか、全てから、自分からも逃げているのかも知れないと思った。

(Jさん)

〔考察〕

Jさんは描画の際の「イメージ吟味」(田嶋, 1992)の様子を詳しく語っている。まさに、今、表現されようとしているものと自分の内的感覚の吟味や実際に描いてみたものと内的感覚の吟味、さらに、完成した作品を見た時の感覚が率直に語られている。

Jさんは木を描く時、初めいつも描く大きな木を描こうとしたが、ぴったりしない感じがして、「いま・ここ」での自分の内的感覚にぴったりなものを探し、描こうとする作業を行っている。そして、ぴったりなものが描けた時、「納得」している。さらに、それを見た時の自分の感情に基づいて、「ほんとに小さな枝と葉」を描き加えた。イメージは流動的であり、一応の「納得」、区切りが訪れても、また、変化が生まれる。描画は流動的なイメージに従いつつ、ひとつの区切りを与え、一応の固定を行う作業と言える。相反する二つの要素にいかに関わり合いをつけていこうかが問われる。そうしなければ、いつまでも表現できなかつたり、絵としてのひとつのまとまりを持たせられなかつたり、ぴったりしないどこか他人が描いたような絵で終わってしまうことになる。

Jさんは「家」は無理に描くことをしなかったものの、「人」と「蛇」を本当は描きたくなかったのに、描いてしまった。その違和感をJさんは「安心感が半減する感じ」と表現している。「ぴったり感」とは何かを論理的に説明することは難しいが、Jさんの言う「納得」や「安心感が半減する感じ」は「ぴったり感」の有無がもたらす感覚をうまく表現しているように思われる。

女の子を描いている時の感覚や家への思いからJさんは今の自分の心的状況について考察している。女の子を描写する過程を通して、自分になるべく小さく丸まっていたい感覚や外界に開かれない感覚を味わっている。「家はいらない感じ」と思わず答えた自分にJさんは怖さを覚える。実習後、一対一で話し合う機会があった。その時もJさんは「へび象徴技法」における自分の気持ちやそこから感じ、考えたことについて述べた。家族との歴史の中で、自分が背負っていた荷物や課題に気づき、自分が個人として、そして、家族の一員としてこれからどう生きていくかについての深い迷いを話した。過去と未来、個人と家族の狭間で今、小さく丸まっている、そうせざるを得ない自分に気づいたものの、その解決や方向性を発見することはこれからの課題となった。

第9回授業

〈Y G性格検査〉

前々回に学生から「結果がはっきりわかる心理検査もしてほしい」という要望があったため、この実習を実施した。

〔ねらい〕

Y G性格検査から、自己への気づきを得る。結果がはっきりわかる実習とそ

うでない実習との差について考える。

〔実施の手順〕

☆授業の流れ

- 導入 (5分)
- 検査の実施 (30分)
- 採点および判定 (60分)
- 休憩
- 解説 (30分)
- シェア (30分)

〔学生の気づき〕

実習をする半年くらい前に私は全く同じ検査をやった。その時の結果は実習の時とほとんど変わらないものだった。しかし、それを受け入れる私の気持ちには大きな変化があった。半年前に結果を見た時はひどく落ち込んだ。「ノイローゼ型です」と言われて、ショックだった。自分の性格についてよく考えることがあったので、本当はその結果も「当たっている」と思うこともあった。でも簡単には受入れることはできなくてとても悩んだ。

(中略) 実習での結果を見ても、特に心が揺れることはなかった。「やっばりなぁ」と思うくらいだった。なぜ半年前とは違う気持ちなのだろうか。私の中で変化があったのだろうか。私は何かを受け入れる時、気持ちに一番強く作用するのは、何よりも私自身の心の状態であると気づいた。私の心が安定している時なら、自分にとって良くない情報もうまく受け入れることができると思う。反対に不安定な状態の時はどんな情報であってもわたしの心には強い力を持って入ってくると感じるのだろう。それでは安定と不安定の間にはどんな違いがあるのだろうか。私は心が安定するために重要なのは「自分を知っている」という自信だということに気づいた。だから、多くのことを受け入れるには、自分についてもっと深く知らねばならないと思った。

(Hさん)

〔考察〕

半年前の検査(ある大学祭での心理検査コーナー)と今回では、YG性格検査の結果に対するHさんの受け入れは大きく異なっている。結果に対する感情的な反応が前回はひどく落ち込むというものであったのに対して、今回は心が揺れていない。その変化から、何かを自分が受け入れる時に一番影響するものとして心の安定性を挙げている。よくない情報など何かを受け入れる際に心が安定している時とそうでない時とでは受け入れに違いがあることは心理臨床の世界ではよく知られていることである。ただ、Hさんはそれを自分の体験から

気づいている。受け入れの際の心の安定に大きな力をもっているのは、「『自分を知っている』という自信」だとHさんは言う。「自分を知ること」は心理療法においては、問題解決のレベルにおいても、人格のレベルにおいても、そのプロセスの第1ステップでもあり、究極の目標とも言えるものである。自分を知るステップやレベルが幾層もあるからである。Hさんがそのことを体験的に気づいたことに授業担当者としてはうれしさと驚きを感じる。HさんがYG性格検査ではE類（今回はE型であろうと本人は認識しており、今回の結果ではAE型である）であることを考えると、自分の中に『自分を知っている』自信が根つき始めたことはHさんにとって、自己を受け入れ、変化、成長していく力をより充分に発現させる基盤が、Hさんの中にできてきたとみることもできよう。

第10回授業

<見取り図法>

この実習は『愛・孤独・出会い』（東山，1992）に紹介されている技法である。今回は多人数で全員が1グループになることが不可能なため、方法を一部変更している。

〔ねらい〕

見取り図法に表れる「現在に生きる過去」から、自分への気づきを得る。

〔実施の手順〕

☆授業の流れ

- 導入 (10分)
- 見取り図法 実施 (30分)
- 見取り図法 質問紙(資料3)記入 (40分)
- 休憩
- 説明 (10分)
 - ・見取り図という具体的に過去の事実を表すものを使って、過去の生活で記憶に残っているものを見る。
 - ・過去の事実を再認識することによって、現在の自分を見る。
 - ・過去と現在を結び付けることや現在の問題の原因を過去の中から見つけだそうとするものではない。
- 見取り図と質問用紙のシェア (40分)
(シェアでは話せるものだけ話す。質問の答えを強要しない。できるだけ、率直に話してみる。)
- 3人グループでフィードバック (40分)
- 解説 (10分)

- ・忘れていた場所などは親に聞ける人は聞いてみるとよい。そして、自分がなぜ、そのことを忘れていたのか考えてみると、自分についての気づきを得られることもある。

☆施行方法

1. 画用紙の裏に学生番号、氏名、日付を記入
2. 教示：「子どもの頃に一番初めに自分が住んでいた家、記憶にある一番最初の家の見取り図を描いてみて下さい。引っ越しを一度もしていない人は今の家になります。改築された方は、子どもの頃の改築以前の家の見取り図にしてください」。

〔学生の気づき〕

数ある「気づき」の中で最も衝撃的だったのは、父と母の間に私が挟まれて、3人で寝ていた時代があったことである。さっぱり忘れていた。いつの間にか、3人共バラバラの部屋で寝ていたのだから、そのような3人「川」の字になっていたことなどは頭に無かった。

(中略) 私は小さい頃から人に甘えるのが苦手な性格なのだが、その一因と思われる気づきがあった。それは私が小学校入学以前まで、家で工場を経営していたのだが、そこに行っても家族に話しかけることもなく寝ていたりした。普通子どもだったら1人にされるのは寂しいはずなのに、寂しさは見せなかったし、自覚症状としてもなかった。しかし、それは寂しさを意識下に抑えこんだ結果ではないかと思った。私が甘えたら、親は困るんだ、ということを中心にどこかで感じとり、『人に甘えない私』を形成したような気がした。

(Kさん)

〔考察〕

Kさんは見取り図法によって子ども時代の記憶を思い出し、それが現在の自分に与えている影響について述べている。思い出した記憶はKさんにとっては「衝撃的」だった。その記憶は自分が父親と母親に挟まれて「川の字」になって寝ていたことがあったというものであった。それをKさんはすっかり忘れていた。Kさんは子どものころから甘えるのが苦手だったと感じていた。そして、その一因が工場を経営し、働いている家族と自分との関係にあると考えている。Kさんは親を困らせまいと自分の寂しさを抑圧していたのではと感じていた。先程の記憶が衝撃的だったのはそのような甘えられない自分にも、「川の字」で眠っていた時代があったという事実がそれまでの自己概念を揺さぶったのだと考えられよう。過去の事実を変えることはできない。しかし、過去についての認識、捉え方や過去への思いは変化する。カウンセリングやTグループやエンカウンターグループなどの心理臨床的なアプローチにおいては、過去に対す

る意識や捉え方に変化が起こり、その人のありようや生き方が変わるという体験は珍しいものではない。自己概念の変化は生き方やありように影響を与えるからである。その変化はその時点で起こることもあるが、気づきをしっかりと抱えていることで、ある時点で変化が起こることもある。自分の中にある寂しさや甘えられない感じと今回思い出した「川の字」という一見矛盾する経験や思いをKさんはどう統合していくのだろうか。現時点ではまだ答えは見つっていないようであるが、そのきっかけとしての気づきが見取り図法からもたらされたことは間違いない。

「見取り図法は、現在の問題の原因を過去に逆上って考える方法ではない。『見取り図』という具体的に過去の事実を表すものを使って、ファシリテーターと一緒に、過去の生活で記憶に残っているものを、見るのである」と東山(1992)は解説している。還元的に見るのではなく、過去の事実を「いま・ここ」のレベルで取り扱うことによって、「現在に生きた過去」から自分を知っていく。その違いは「紙一重」であるとも述べている。Kさんが見取り図法から「衝撃的」な気づきを得たと述べていることから、その過去は「過去語り」による「死んだ過去」(東山, 1992)ではなく、「現在に生きている過去」であることを示している。Kさんが思い出した過去の事実は「現在的であり、現実的な」力をもってKさんに迫っている。

第11～13回授業

<ペープサート・ドリームワーク>

夢を使ったイメージワークを行いたいと考えた。しかし、多人数の授業で夢を取り扱うためにはいくつかの条件をクリアする方法が必要であった。第1には夢のもつ力をできるだけそがない形のワークにしたいということ、第2は多人数の集団で同時並行的に行えるということ、第3は特別な技術を必要としないこと、第4は夢という深い無意識が強力な力をもって表れやすい素材を使う以上、学生にとって安全な形で取り扱うこと、であった。以上の条件を考慮し、「ペープサート・ドリームワーク」を考案した。施行方法の中での脚本作り、ドリームワークの実施においては、真田忠美の『「イメージの森」技法集 その二』(未公刊)の「劇的夢分析」(西井, 真田)を参考にした。

[ねらい]

夢を表現し、味わう中から、自分や他者に対する気づきを得る。

[実施の手順]

☆授業の流れ

- 導入 (10分)
- ドリームワーク準備

- ・夢の選定, 脚本作り (35分)
- ・ペープサート(紙人形)作り (60分)
- ・グループ作り (10分)

○ドリームワーク実施

- ・稽古 30分
 - ・本番 5分
 - ・シェア 20分
- (一人当たり 計55～60分)
(6人グループの場合 計6時間)

- 初日 1人実施
2日目 3人実施
3日目 2人実施

☆施行方法

1. ドリームワークに取り上げたい夢を選ぶ。
2. 脚本作り
 - ・夢の記録を元に, 夢に忠実なストーリー展開で, 劇の脚本を書いてみる。
 - ・劇の題と登場人物も書く。台詞は無くてもよいが, 解説や朗読付きの劇は不可。解説や朗読で説明したい部分は, ト書きや台詞で表現する。
 - ・背景や細かな状況は読み合わせや舞台稽古の時に説明すればよい。
3. グループ作り
 - ・人数は基本は6人(脚本上の必要にあわせ, 人数を調整する)。
 - ・配役を決める。アポとり, 日程調整, グループ調整。
4. ペープサート作り
 - ・劇を行うために, 必要な紙人形や背景などを制作する。
 - ・上手に作ろうとしなくてよい。あまりこりすぎない。
5. 稽古
 - ・夢主が演出家になる。
 - ・役者発表
 - ・読み合わせ
演出家が脚本を読みながら, 役者に劇の説明や簡単な演技指導を行う。
 - ・舞台稽古, 演技指導
稽古は時間を制限せず, 通しの指導を二回行う。
この時, 観客や役者が劇の構成について, 自分の考えを言ってもよいが, 演出家は自分が納得しないかぎりそれらの意見を受け入れてはいけない。
 - ・観客は自分の感じたこと, 思ったことを記録しながら, 聴いている。
6. 劇本番

- ・本番中は、演出家も、観客も黙って、見ている。
7. 感想発表
- ・観客、役者、演出家の順で、感想を発表する。
 - ・まずは、本番の時に、次いで、稽古中に、自分が感じたこと、思ったこと、連想したことを、どんな些細なことでもよいから、遠慮なく話す。
8. ドリームワークが終わったら、自分が感じたこと、気づいたことなどを記録する。



〔学生の気づき〕

“夢を選んで脚本にして、ペープサートを作っている時の自分の気持ち、気づいたこと”

私の夢はストーリーがしっかりしていなくて会話もバラバラだったので脚本になっているか不安でした。でも書いていると、私の夢の中での印象的な言葉やシーンがよりはっきりとしてきた。(中略)

脚本やペープサートを作っている時はずっと何となく不思議な気持ちでした。「夢」という不確かなものを記憶だけを頼りに形にしていく作業は不安だった。でも私の夢は目を開けてもわすれなかったものだから、きっと私にとって意味があるのだろうと思った。

“レポート”

準備している時は何だか恥ずかしい気持ちでした。「夢」という個人的で、自分でも意識していない部分を人に見せたり、理解してもらった作業が不安でもあった。でも実際に演出をしてみんなに役割をやらしてもらったら、私の個人的な「夢」をみんなと共有できたような気がして、嬉しくなった。シェアではいろいろな見方や感想が聞けてとてもおもしろかった。

(中略)

私の夢は現実とはとても離れているように見えて、本当は私の中にあるいろいろな気持ちがよく現れていると思った。現実の生活の中ではうまく出すことができない不安な気持ちは夢の中では素直に出ていた。「こわい」とか「さみしい」とか「悲しい」とか私にとっては弱いイメージの感情を思った時にパッと行ってしまえばいいのだけれど、それをなかなかできていないから、夢にまでその気持ちが出てきたのかもしれない。夢の中の私が「本当はこう思っているのでしょ?」と言っている気がした。

(Hさん)

先生がその夢についてのいろいろな質問(合宿中の気持ち、私にとっておばあちゃんとは、Oの家はどんな印象のところ?・・・etc.)を投げ掛けてくれて一生懸命考えているうちに、なんとなく、その夢と、その背後にある現実の私の気持ちとが結ばれていく感覚がした。(中略) (夢の) 光景がパッと浮かんた時、本当になつかしいその当時の気持ちがダブって、そんな状態(全神経をピーンとはりつめて、精神的にかなりまいっていた現在の状態と年子の妹が母を独占していてどうしても姉であるLさんが我慢しなくてはならなくて、さみしくて不安定だった3歳のころの状態: 筆者がレポートを元に補足)を救ってくれた、なつかしいその当時の光景を夢がつくりだしたのかなと考えた。

不安定な自分の気持ちを、それを中和するような夢を見ることで、気持ちを安定させるというと考えすぎかもしれないが、夢をじっくり味わうことで、このような結びつきを発見することができたのは、私には大きな収穫だったと思う。

(Lさん)

[考察]

Hさんは脚本やペープサート(紙人形)を作っている時は夢の不確かさやあまいさに不安を持っていたが、作業を通して、夢がよりはっきりと蘇って、命を取り戻す感じを感じとっている。また、夢という個人的で、無意識をも含むものをオープンにすることに恥ずかしさや不安を感じていたが、実際に紙人形劇を上演する中で、自分の夢をグループの人々と共有できたことに喜びを感じることができた。さらに、夢の持つ意味やメッセージに気づくことができている。夢の中に自分の様々な気持ちが表れており、現実の自分はそれらをうまく取り扱えていないことを気づいた。そのことに気づいた今、Hさんがそのような気づきをどう受けとめ、現実の自分に反映していくかが、Hさんの今後の課題となるであろう。

Lさんは夢を見つめる作業を通して、夢の機能や夢をじっくり味わうことの意味に気づいている。Lさんはドリームワークのいくつかの作業や担当者との

夢についての問いを通して、夢とその背後にある自分の気持ちとが結ばれる感覚を実感している。そして、夢の持つ一つの機能としての補償作用を自分の体験を通して気づいている。その気づきは今回限りのものではなく、Lさんの夢に対するつきあい方を変えていく機会になったのではと想像できる。

古来、夢は何か大切なメッセージを与えるもの(神託や夢占いなど)として、重視されてきた。夢を現代的な方法で取り上げたのはフロイトである。フロイトは「夢は無意識への王道」であり、夢を分析することによって、無意識について知ることができると考えた。心理療法が多様化するにしたがって、夢をどのように考え、どのように取り扱うかに様々な説が見られるようになった。しかし、パールズが夢を「統合への王道」と考えたように、夢を取り上げる心理療法において、夢や眠りが心に影響を与え、何らかの意味を持っていると考える点では共通している。願望充足、補償、夢の創造性、「自己治癒に向かう体験(的情報)処理過程」(田島, 1992)など様々な機能が考えられ、様々な名称が与えられているが、それらはすべて夢や眠りが心の統合になんらかの影響を与え、力を持っていることを示している。

夢の中での体験は睡眠時においては、まさに現実感を持って、生き生きと体験される。しかし、覚醒時には、その生き生きとした体験は失われ、あいまいで、現実とはかけ離れた「夢のごとき」ものになってしまいやすい。心理療法やカウンセリングやドリームワークにおいて、夢を扱う場合に問題になるのは、睡眠時にもつ夢の生き生き感、生命をいかにして取り戻し、夢と関わっていくかである。夢のレベル、夢の世界と意識のレベル、覚醒の世界をどう関わらせるか、重ねるかが各技法の特徴を生み、その持ち味となる。夢を記録した文章を夢を蘇らせる感覚で語ってもらったり、夢を取り扱う前に階段を降りていくイメージを用いたり、夢の中の何かになってみるよう促したりという技法、工夫は一つには、夢の世界を覚醒時に現出させ、夢の生命力を蘇らせようとするものである。

夢を何かの概念に還元的に解釈したり、知的、論理的に夢を取り扱うことは夢のもつ意味を矮小化し、夢のもつ力を殺してしまうことになる。夢をどう取り扱うかにより、夢からのメッセージをどれだけ実感をもって、自我に取り入れ、自分の生き方に関わらせられるか、どのような変容が起こるかが変わってくる。しかし、注意しなければならないのは、変容が急激に、自発性が少なく、安全感のない状況で起こる場合には大きな危機となることである。夢のもつ力を生かしつつ、かつ、安全な取り扱いが必要となる。ワークする人を守る枠や安全弁がいる。安全性を確保するには、その場が守られた時空間になっていることも大切な要件となる。お互いが信頼しあえ、見守る人がいて、安心して、自然に心が開かれる雰囲気や、自発性が尊重される状況が生まれている必要がある。

授業でドリームワークを行うにあたって、前述のように、夢の力を生かすこと、多人数の集団で同時並行的に行えること、特別な技術がいらぬこと、安全性を確保することが大前提となった。

ゲシュタルト療法のドリームワークは第1の条件は満たすが、担当者一人が25人のドリームワーク初体験者に実施するには他の条件が満たされぬ。全員が体験するには、時間的にも3時間授業、3回では無理である。最大の問題は担当者がゲシュタルト療法の特別な訓練を受けていないことである。そこで、夢を生きるという感覚をできるだけ生かしながらも、実際に生身の人間が夢の何かになってみるというのではなく、紙人形を媒介にすることで、1クッションおいた関わりができる方法を今回は採用した。生身の人間が夢を生きるのではなく、紙人形が夢を生きるのである。夢見者が紙人形を操ることもできるが、今回は、夢を生きるのは紙人形に託し、自分は夢全体に目を向け、味わうことを主眼にしたため、劇が行われている時には夢見者はその劇を観るという形をとった。時間がもっとあれば、劇に夢見者もアドリブで参加することも可能であるが、今回は時間的に無理であった。この方法によって、4つの条件は一応クリアしたものの、「夢を表現し、味わう中から、自分や他者に対する気づきを得る」というねらいを達成する方法として、この方法がどこまで適切であるのかは、担当者にとって気になるところであった。夢は独自の世界、感覚、法則をもっている。これらをドリームワーク初体験の学生だけの力によってつかむのは、非常に困難なことと思われる。そのため、このワークにおいては担当者もできるだけ、夢に関わり、感じたことをフィードバックしたり、夢の世界が開かれ、気づきを得られるような質問を行った。

レポートによるとHさんもLさんもこのドリームワークにより夢を生き生きと蘇らせ、夢から自分についての気づきを得ている。さらに、夢のメッセージをグループの他者と共有したり、夢の機能について考えを巡らせている。これらの学びは単に知的なものではなく、実感を伴った体験的なものであるため、HさんやLさんのあり方にまで影響を与えるものと考えられる。

Ⅲ. 授業全体のふりかえりと今後の課題

「自己分析Ⅰ」全体のふりかえりとして、学生の気づきを中心に考察する。以下の学生の気づきは夏休みのレポートとして、「自己分析Ⅰ」全体から自分が気づいたこと、感じたこととして、記されたものである。

〔学生の気づき〕

自己分析Ⅰの授業の実習をやり始めて、変化したと思うのは、今までは、

「今の自分」しか考えられなくて、過去の事は時々、思い出として思い浮かべ、それはまるで、過去の私の人形劇を外から眺めているだけの様なものだったのが、今では過去の私は、今の私の中にも確実に生きていて、人形劇の人形は突然、命をもらって生き生きと生活し始めたことだ。思い出は断片的だったのに、今では過去の自分と今の自分のつながりがちゃんと見えてきた。それによって、何かに悩んだ時は過去の私がちゃんとヒントを用意してくれている時もある。

(Mさん)

この授業ではすぐにパッと答えが出るものがあまりなく、ものたりないナーと思ったこともあったけど、モヤモヤッとでた答えに自分なりの味付けをし、大切に扱ってあげればいつかきつと、あっこういうことなのかなとわかる時がくると思えるようになった。

人に育てられた自分や自分で育てた自分や、まだ育ち方が決まっておらず、育てていない自分を否定せずに、勝手な自分も素直に受け入れられるようになった。

その気づきが、自分で気づいたのではなく、人に言われても、とても素直にきき入れられるようになった。(中略)

家族にもいじを張らず、そのままで接していると思う。お互い嫌な部分は必ずあるのだから、その嫌な部分や自分と違った部分をわかり合おうとするゆとりができれば素晴らしいことだと思う。

(Cさん)

～という感情が起こった。と、この事実を私は、今まで受けとめていたけれど、実習を通して、それは何故と、自分自身と向き合って問うことができた。その答えを得るためには、自分に素直になることだった。自分自身では向き合いたくないものには目をそむけることもできる。けれど、1度向き合って、自分の心の言葉に耳を傾けると、自分に甘えるのではなく、「頑張ろうよ」とか、もう1度、私を見つめて、次へとつなげていくことができた。本当に心に素直な感情がくっついてきた。

その心で人と関わる時、相手の心を知ろうと私はしていた。(その言葉、その言葉の持つその人の気持ちを知ろうとする)だんだんと、人に対して丁寧になっていることに気づいた。遠慮でもなく、ありのままの私とありのままのあなたと関わりたいと思い、その環境を自然と自分から作り出そうとしている。私自身も居心地の良い場所を求めて・・・。

また人が私を認めてくれることにより、自分への自信と力となる。人と関わる中で、自分自身に気づくことが多かった。私の友人、家族・・・。

(Bさん)

自己分析という授業は私にとっていろいろな面から自分を見直せた授業でした。普段の私は自分についてあまり考えたりしません。というよりも目を向けることを避けていました。「考える時間がない」と自分に言いかかせていたけれど、本当は人にはあまり見せない自分が自分の中でハッキリしてくるのが嫌だったということに気づきました。いろいろ気づいたことはあるけど、一番自分で感じたのは2人の自分です。それもこの授業で強く感じたのはすごく冷静で客観的な自分です。どんなに主観的な自分が出てこようとしても絶対に客観的な自分が押さえてしまう。そしてその冷静さとかを人に見られたくないので隠そうとする……。その繰り返しで自分の中で絶えず起こっているような気がします。そう考えると私はいつも自分にうそをついているような気がして変な気分になりました。

また先読みばかりしている自分も同時に起きていました。自分がこうすると相手はこう思うだろう。だったらこうしておこう……。いつもこんなことを考えている自分でした。これは多分、自分が相手と接する中で傷つくのが怖いから、自分を守るためにこういうことが私の中でおこっていたんだと思います。自分が感情的になると、相手と衝突してしまう。そうすると、その人との関係が崩れてしまう。崩れてしまうくらいなら、自分で自分をコントロールして、自分を押さえておけばいいんだ。そう思っていたのかもしれませんが。でもこの授業を受けるまではそれを何の疑問ももたずにやっていました。

(Gさん)

〔考察〕

Mさんは「自己分析」を受けることによって、現在の自分と過去の自分が結びつく経験をしている。Mさんは過去のことを「紙人形劇を外から眺めているだけ」のようにしか感じられなかった。しかし、今では過去の自分も、今のMさんの中に「確実に生きていて、人形劇の人形は突然、命をもらって生き生きと生活し」始めている。「いま・ここ」を生きることは大切なことである。「いま・ここ」はまさに現在であり、我々が生きている時空間だからである。しかし、その「いま・ここ」は過去と断絶されたものではない。過去を切り離し、過去とのつながりを断つことと「いま・ここ」を生きることは同じではない。Mさんはこれまで現在と過去をうまくつなぐことができなかった。

また、過去を背景を持った「いま・ここ」に生きることと過去に生きることや過去に縛られることとは異なる。未来に開かれた「いま・ここ」を生きることは未来ばかりを追っていることとも違う。「いま・ここ」は過去と未来とのつながりを持ってこそ、それらに支えられ、実体を持つ。「いま・ここ」に生きることは過去—現在—未来の流れの中で、過去や未来を背後に包含しつつ、現在を生きることである。Mさんはまさに「いま・ここ」に生きはじめた。過去と現在がつながることで、自分が悩んだ時に「過去の私がちゃんとヒントを用

意してくれている時もある」ことに気づいた。過去も含めた自分への信頼が生まれてきている。

Cさんは体験から学ぶ自分流の方法を見つけ出している。「モヤモヤッとでた答えに自分なりの味付けをし、大切に扱ってればいつかきっと、あっということなのかなとわかる時がくる」とCさんは思うようになっている。体験学習は既成の答えを用意してくれてはいない。先人の知識や知恵は存在するが、それは自分が生きることの大きな示唆や参考にはなりえても、自分にとっての唯一の正答ではない。体験学習は体験、現象を素材として、その中に自分なりの原理や答えや方向性を、自らが見い出していく力を育てるものである。YG性格検査は別として、「自己分析」の授業で取り上げた実習は既成の答えが準備されていない。実習の中で起こったことや気づき、感じたことを素材にして、自己や他者について考えていく他はない。

自分の中には様々な自分がある。Cさんの言葉を借りると、「人に育てられた自分や自分で育てた自分や、まだ育ち方が決まっておらず、育てていない自分」がある。そのような自分にどのように関わっていくかによって、自分の成長の方向は異なってくる。しかし、その方向を知っているのは全体としての自分だけである。誰か、自分が信頼できる人の助けが必要な時があるにせよ、自分が自分を見つめ、関わる中でのみ、扉は開かれる。

そもそも人生を生きるとはそういうものなのかもしれない。先人や周りの人の知識や知恵や意見は大切に考慮し、参考にすることはできても、自分の人生が自分のものである限り、自分が責任をもって、選択しなければならない。自分の人生の大きな岐路を他者によって決定されるのは、自分だけでは生きる力がない乳幼児期だけなのである。しかし、現実には自己が確立されていない程に、自分で選択、決定ができなくなる。裁量権、決定権が自分に委ねられていないことも、組織化が進むにつれ大きくなる。そのような状況も自己選択、自己決定の力を削いでいく。しかし、組織の中でも、自分に許される範囲で、選択、決定しなければならない時は必ずある。個人を越えた力に翻弄されたり、影響を受けることもある。それでもなおその力と自分がどう関わり、向き合い、受けとめるかはやはりその個人のものであり、それを放棄することは大いなるものに呑み込まれることとなる。至高体験でも、巨大な組織の一個人の経験においても、どこかに個があることと全く消失していることとの間には大きな開きがある。

論が拡大、拡散したきらいもあるが、体験から学ぶとは自分の中に、自分の人生を切り開く力と方法を身につけることと言ってよいだろう。上記のCさんの気づきや変化は大きな成長の一つのステップと考えられよう。

Bさんは感情、自分、他者との関わりにおける変化について述べている。自分の中にわいてきた感情の背景にあるものにBさんは開かれてきている。自分に素直になり、自分の心に向き合うことができている。そして、向き合うこと

が難しいことに対しても、耳を傾けたり、次のフェイズにつなげていけるようになった。他者との関わりにおいても、ありのままの自分とありのままの他者と関わるができる環境を自分が作ろうとしている。

「自分に素直になる」、「ありのままの」という言葉はよく使われる。一般の会話の中でも、心や人間関係を対象にした講座やセミナーでもよく聞く言葉である。しかし、「自分に素直になる」ことや「ありのままの」ということは、「言うは易く、行うは難し」の典型のようなものである。それらが確かに人間関係で、自分に対して、大きな意味と力を持っているからこそ、そしてそれが難しいからこそ、何度も繰り返し語られるのであろう。カウンセリングやTグループやエンカウンターグループなどのアプローチでは現実的に、「自分に素直になる」、「ありのままの」が実感される場合も見られるが、そのような場においても、簡単にそのような状況が生まれるわけではない。Bさんにおいても、それは授業「自己分析」など人間関係科全体の風土の中で培ってきたものである。

自分に素直になり、感情を受け止めることができると、人はいきいきと自分を生きることができる。それは自分だけの変化に止まらず、対人関係へと広がっていく。ありのままの自分である感覚を得ることを一人で行えることは少ない。自分をありのままにしてくれる他者の存在が直接にせよ、間接にせよ必要となることが多い。人の中で素直に、ありのままにいたることができた体験は人への信頼感を高める。そのような思いや感覚で人に対すると、その感覚は相手にも伝わり、相手を変えていく力となる。Bさんのいう環境とはありのままの自分と他者が信頼において結ばれた状況といえる。そのような環境を他者に与えられるのではなく、自らが作り出せることが重要である。自らが作り出せる力を持った人はまた違う状況においても、信頼感をベースとした環境を作ることができるからである。

Gさんは自分を様々な面から見直すことができている。怖れのためにディフェンスし、押し殺してしまう自分と出てこようとする自分の思いや感情との葛藤に気づいている。その葛藤は繰り返しやってくる。そして自分が十全でない感覚、どこか自分にうそをついているような感覚におそわれる。葛藤はそれに目を向けて、関わり、納まりどころを見つけてやらないといつまでも繰り返す性質をもつ。Gさんはいままで自分の葛藤に目を向けることを避けていた。しかしそのありかたが自分をよけいに苦しめていることに気づき、目を向け始めている。それは自分の葛藤に関わり、納めていく一つのステップにすぎない。しかし、Gさんが階段を確実に一つ昇ったこともまた事実といえよう。

「自己分析Ⅰ」ではイメージワークを中心に実習を行った。水島(1984)の分類(表1, P29)に従うと、「自己分析Ⅰ」で扱った実習は「自由な心理療法(非指示的)」の「イメージ・芸術療法」の領域と「統制された心理療法

(指示的)の「狭義のイメージ療法」,「イメージ・芸術療法」の領域に分類されるものと考えられる。芸術療法は、「試行錯誤的に作品を作りつつ、自己の感情、世界にピッタリしたイメージを作り出していく」ものである。「基本的には能動的にイメージを形成し吟味するという意味での自我の過程が、それだけ強調されることになる。イメージ面接に比して一般的には自我の安全性が保たれ、他方ではラディカルな変化が起こりにくい」(水島, 1984)という面をもつ。イメージの中に入り込み流動性に身を任せるタイプのイメージワーク(〈貝殻のセッション〉, 〈母なるもの〉, 〈エレベーター法〉など)とイメージに「ある程度距離を持って自己を外化し観察できる」タイプのイメージワーク(描画法, 〈見取り図法〉)では、変化が起こる可能性と危険度が異なる。急激に変化する可能性を持った技法は取り扱いをあやまると危険なものになる。今回の授業では流動性の高い実習の場合、その後できるだけ体験を言語化できるように計画したり、担当者が注意深く見守ったり、介入するようにした。自己を外化し、イメージを観察するタイプの実習の場合には、できるだけイメージの流動性を大切に、丁寧にイメージに関わるようインストラクションした。そうすることで、できるだけ安全で、学びの多い実習になる配慮・工夫をしたつもりである。

「自己分析」の授業では主に自己の内界に目を向け、そこに見えてきたものに対して、できるだけありのままに、真摯に関わろうとする。そしてその態度は他者にも向けられる。授業を通して学生は自己や他者に対するそのような態度を身につけてきた。その中で自分の過去と現在と未来がつながり、「いま・ここ」に生きる感覚を得たり、自分を素直に受けとめ、ありのままの自分と他者との関わりを生むことができるようになった。また、目を向けることが難しい自分のあり方を見つめることができている。人間性教育は全人的学習であり、学習者の自己実現を促進しようとするものである。「自己分析」ではイメージ体験と相互啓発的なラーニンググループを学習の素材、方法の中心に据え、学生の自己実現を促進していった。個人によって、気づきのありよう、領域に差があり、行動変容にも差がある。しかし、その気づきや変化は現在の自分が成しえたものであり、現在の自分にとって必要な気づきや変化と言えるだろう。イメージ体験という心理臨床的なアプローチは内界に目を向け、開かれていくには格好の素材、方法である。イメージは内界からのメッセージであり、その体験を深めていくには「受容的・探索的構え」(田嶋, 1992)が必要だからである。無意識と意識との適度な協調がなければ、イメージ体験は深まらない。学生は十数回にわたる授業の中で、それらを協調させるトレーニングを積んでいった。そのトレーニングは一人ではなく、お互いがお互いを大切に作る雰囲気の中で行われた。イメージを素材にしつつも、中心にあるのは全体としての自分や他者なのである。そのような態度を持ったものどうしが相互に啓発し、学びあう中で彼女たちの気づきや変化、成長が生まれていった。担当者は学習

の素材を生むための枠を提供し、相互啓発的なラーニンググループ全体を支え、抱える環境として存在するよう努めた。

今も、自己分析、自己探求のプロセスを共にしている担当者としては、学生それぞれがそれぞれにとって、大切なものを見つけたのだとの感覚を持っている。そして、それらの気づきや変容が次の気づきを生むような力になってくれればと思う。しかし、これからのプロセスを彼女たちがどう歩むかは、彼女たちの今後の課題である。

今回、「自己分析Ⅰ」で取り扱った実習には偏りがある。それは実習を計画する時に、いままで担当者自身が参加者・実施者両方の経験を持つワークに限ったためである。それはイメージという人に対して、大きなパワーを持つものを、安全に取り扱うことを最重視したためである。そのため、有効な技法であっても、担当者が力不足で取り上げられなかったものも多い。より幅広く、有効で、適切な実習を学生に提供することが今後の大きな課題となる。また、実習中、レポートなどでの学生との関わりにおけるスキルの習熟や学生の実習を抱え、支える環境としての担当者の成長にもまだまだ課題を残している。科全体として、体験学習、人間性教育を行っている人間関係科の風土、環境が、学生の学習を促進していることは言うまでもない。

引用および参考文献

- 会沢俊三(1979):人間関係科通信の発刊によせて. 南山短期大学人間関係科通信. 1.
- Bosnak, R. (1986): KLEINE DROOMCURSUS (Little Course in Dreams). 渡辺寛美訳(1992):夢体験を深めるードリームワークの方法ー. 創元社.
- DeCarvalho, R. J. (1991): The Growth Hypothesis in Psychology 伊藤博(1994):ヒューマニスティック心理学入門ーマズローとロジャーズー. 新水社.
- Gendlin, E. T. (1981): Focusing. 村山正治・都留春夫・村瀬孝雄訳(1982):フォーカシング. 福村出版.
- 東山紘久(1986):カウンセラーへの道. 創元社.
- 東山紘久(1992):愛・孤独・出会いーエンカウンター・グループと集団技法. 福村出版.
- 東山紘久(1993):夢分析初歩. ミネルヴァ書房.
- 東山紘久・砂田和孝(1988):へび象徴テストー基本構想と治療的側面. 大阪教育大学養護教育教室 聴覚・言語障害児教室. 障害児教育研究紀要. 11, 1-10.
- 星野欣生(1997):宝もの. 南山短期大学人間関係科通信. 35.
- 星野欣生・山口真人(1979):専門科目総合実習にみる人間関係の体験学習ーその理念. 南山短期大学人間関係科通信. 1.
- 河合隼雄(1967):ユング心理学入門. 培風館.
- 河合隼雄(1967):イメージの心理学. 青土社.
- 楠本和彦(1995):『へび象徴技法』による養護施設児と家庭児との心理的特性に関する比較研究. 大阪教育大学養護教育教室 聴覚・言語障害児教室. 障害児教育研究紀要. 18, 45-66.
- メリット, R. A. (1979):特色ある教育の充実をめざして. 南山短期大学人間関係科通信. 1.
- 三上直子(1995):S-HTP法ー統合型HTPによる臨床的・発達のアプローチ. 誠心書房.
- 水島恵一(1984):心理臨床とイメージ. 水島恵一・小川捷之編集, イメージ心理学2 イメージの臨床心理学. 誠心書房.
- 西井克泰・真田忠美:劇的夢分析. 真田忠美『イメージの森技法集 その二』(未公刊).
- 日本描画テスト・描画療法学会編(1993):臨床描画研究Ⅷ. 金剛出版.
- Perles, F. D. (1973): The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy. 倉戸ヨシア監訳(1990):ゲシュタルト療法ーその理論と実際ー. ナカニシヤ出版.

- Rogers, C.R. (1983): Freedom to Learn for the 80'. 友田不二男
(1984): 新・創造への教育1 自由の教室. 岩崎学術出版.
- Rogers, C.R. (1983): Freedom to Learn for the 80'. 友田不二男
(1984): 新・創造への教育2 人間中心の教師. 岩崎学術出版.
- Rogers, C.R. (1983): Freedom to Learn for the 80'. 友田不二男
(1984): 新・創造への教育3 教育への挑戦. 岩崎学術出版.
- 田嶋誠一 (1992): イメージ体験の心理学. 講談社現代新書.
- 辻岡美延 (1979): 新性格検査法 - Y-G 性格検査実施・応用・研究手引-.
日本・心理テスト研究所.
- 山中康裕 (1990): 絵画療法とイメージ-MSSM「交互なぐりがき物語統合法」
の紹介を兼ねて-. 水島恵一編, イメージの心理とセラピー. 現代のエスプリ
275. 至文堂.
- 柳原光(1985): “人間関係訓練による体験学習” -トレーニングから学習へ-.
南山短期大学人間関係研究センター紀要人間関係. 第2・3号合併号.

謝辞

1996年度, 1997年度の「自己分析」を受講し, 私に様々な学びを与えてくれた学生の方々, 過去から現在にわたって指導し, 支えて下さっている京都大学東山紘久教授, 南山短期大学のスタッフ, 家族に感謝いたします。

この報告を作成するにあたって, 南山短期大学フラッテン研究奨励金の補助を受けたことに感謝いたします。



資料 1

絵についてたずねます

氏名 _____

1) 自分が描いた絵について、できるだけ詳しい物語を作ってください。(家、木、人が全部入った物語にしてください)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) 人について

1) 絵の中の人は誰ですか。誰なのか、絵の人の下に書いてください。

2) 絵の中の人々はそれぞれ何をしていますか。

.....

.....

.....

3) 家について

1) 絵の家にはどんな人が住んでいますか。

.....

4) 絵を描いていて、どんなことが思い浮かびましたか。自分の思い出や昔話など思い出されたことがあったら書いてください。

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

資料 2

絵についてたずねます

氏名 _____

- 1) 自分が描いた絵について、できるだけ詳しい物語を作ってください。(家、木、人、蛇、水が全部入った物語にしてください)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) 人について

- 1) 絵の中の人は誰ですか。誰なのか、絵の人の下に書いてください。
2) 絵の中の人々はそれぞれ何をしていますか。

.....
.....
.....

3) 水について

- 1) 絵の水は何ですか。

.....

4) 蛇について

- 1) 絵の蛇はオスですか、メスですか。蛇が二匹以上いる時は蛇の下にまず、番号を書いて、その番号の蛇の性別を下の欄に書いてください。

.....
.....
.....
.....

5) 家について

- 1) 絵の家にはどんな人が住んでいますか。

.....
.....

- 6) 絵を描いていて、どんなことが思い浮かびましたか。自分の思い出や昔話など思い出されたことがあったら書いてください。

.....
.....
.....
.....

資料 3

見取り図法 質問紙

自己分析Ⅰ.

(1). 見取り図を見ながら、自分の幼児期の家での活動・生活とそれに伴う家族の行動を記してください。

(3). 家の構造、誰がどの部屋を使っていたか等から感じる、家の歴史、家族の関係、自分の在り方等について、感じたり、気づいたことは・・・

(2). (1)で記したことを参考にして、この家の中で自分はどのように過ごし、どのような思いをもっていたかについて、感じたり、気づいたことは・・・

(4). 見取り図法をやってみて、今の私について感じたり、気づいたことは・・・

学生番号 _____ 名前 _____