原　著

心理臨床実践報告における「匿名化」の限界と「虚構化」の必要性発生の一素描

大学院総合福祉研究科
心理学専攻　教授　吉　田　章　宏

淑徳心理臨床研究　第3巻　2006　抜刷

原　著

心理臨床実践報告における「匿名化」の限界と「虚構化」の必要性発生の一素描

大学院総合福祉研究科
心理学専攻　教授　吉　田　章　宏

概　要

本稿では、心理臨床実践報告における「匿名化」の限界と、「虚構化」に秘められた、限界を超える可能性について、考察する。

創刊号の論稿（吉田章宏、2004）においては、「匿名化」の意味と構造について考察した。それを受けて、第２巻の論稿「匿名化から虚構化へ」（吉田章宏、2005）では、「虚構化」の多種多様な可能性とその意味を考察した。そこでは、「実践記録における臨床実践的事実あるいは洞察の伝達機能（あるいは伝承機能・継承機能）を自明の前提として、その伝達における匿名化と虚構化」を考察した。

本稿は、先行する以上二つの考察の継続であるとともに、さらに新たな展開でもある。臨床実践報告記録が臨床的事実と洞察の伝達をするという前提で、書き手（W）が行う報告の執筆に際して行う「匿名化」と「虚構化」についての考察で、書き手を中心においてきたこれまでの考察の流れに、少し変化を与える。すなわち、まず、考察の視線を、記録報告を読むはずの読み手（R）あるいは聴き手の「読む」あるいは「聴く」経験の意味と構造に、移してみることとする。もちろん、記録の書き手（W）を視野の外に置く訳では決してない。むしろ、視線を移すことで、書き手による「匿名化」と「虚構化」の新たな意味と構造を解明し、浮き彫りにすることに努めたいのである。先行する論稿（吉田章宏、2005、３）における記号をそのまま踏襲するならば、来談者（C）、実践者（T）、書き手（W）、読み手（R）の総てへの目配りはそのまま保持しながらも、その視線を書き手（W）から、自覚的かつ意識的に、読み手（R）に向け、そこで解明される読み手にとって「読み」の経験の意味と構造を解明し、そこから遡って、他の関係者の在り方について、ことに、書き手による「虚構化」が開く可能性について、考察しよう、というのである。これは、いわば、創作論から読書論に視点を移すことにより、創作論の新たな展望を開こうとするものとも言えよう。

「虚構化」の可能性は巨大である。どうもがいてみても、短い論稿で語り尽くされうるような小さな問題では決してない。この巨大な可能性を、論じるために、まず、書き手の側から見た「匿名性」の限界を明らかにし、ついで、心理臨床実践記録の書き手と読み手の関係と、教育実践記録の書き手と読み手の関係、これら二つの関係間の類比性を明らかにする。そして、この類比性を地平に置きながら、実践記録の読み手が何を「望む」のか、その望む「知」の在りようとその可能性を探索する。この探索から、「血となり肉となる知恵」が求められる可能性を探り当てる。

「虚構化」の巨大な可能性の問題を論じるには、その準備として、現在の段階では、以上の諸問題を、軽く自由なタッチで、素描として描くのがよりよい、と考えるようになった。以下は、その自由に軽く描いた素描の試みである。

はじめに：これまでの問いと、これからの問い

そもそも、顧みれば、この一連の論稿（吉田章宏、2004、2005、そして本稿）は、初めは、たった一つの小さな気づきから始まったのであった。それは、心理臨床実践記録において、関係者の、例えば心理臨床実践における来談者（クライエント）の、プライバシー保護という暗黙の目的のために殆ど自明なこととして広く慣習化され自動化されている「匿名化」という操作についての小さな気づきであった。若い実践者は、指導者に教えられた通りにその報告を「匿名化」する。そして、それで「能事おわれりとする」であろう。ところが、「匿名化」だけでは、プライバシー保護という目的を実現し確実にするには、決して十分でない、という小さな気づきが生まれた。そこから、探究すべき幾つもの問いが、つぎつぎと生まれて来た。そもそも記録は何故（理由動機）、何を目的として（目的動機）、公表され発表されるのか、という問い。そこで、いわゆる「事実」を公表し発表することが目的ならば、「匿名化」は、原理的かつ厳密に言えば、一つの事実

の秘匿あるいは隠蔽であり、公表するということとは相互に矛盾する行為なのではないか、という問い。では、匿名化までしてなお事実を公表しようとすることの積極的な意味はどこにあるのか。それは、詰まるところ、誰の利益の為なのか、という問い。また、プライバシー保護のための匿名化は、どの範囲の関係者にまで及ぼすべきか、という問い。また、匿名化が及ばない関係者を残すのは何故か、という問い。などなど多くの問いへと次々に発展して行った。そして、実践記録公刊公表の目的に照らして、幾多の欠点を抱えた「匿名化」に代わるもの、あるいは、その欠点を補う実践報告の在り方は無いものだろうか、という問いへと導かれて行った。この問いに応えるためには、実践記録の公表発表の目的と動機がさらに明らかにならなければならない。その目的動機は多種多様でありうることが解明された。そこで、考えられる実践記録公表の目的動機のうち、妥当で適切だと考えられる幾つかのものに即して考えるなら、その目的を達成するには、「匿名化」に留まらず、さらに「虚構化」へと進むことが必要であり、また、それこそがより適切なのではないか、という新たな洞察が生まれた。それは、簡潔に表現すれば、「これは嘘だと言えば、本当が語れるが、これは本当のことだと言えば、語れなくなる本当が出来てしまう」、という洞察である。つまり、「これは作り話だ、これは虚構なのだ、と言って語り始めれば、臨床実践の経験について、本当のこと、真実のことをありのままに語れる。しかし、これは本当のことだ、真実のことだ、と言えば、かえって、本当のこと、真実のことは語れなくなる、あるいは、嘘を語らざるを得なくなる」というささやかではあるが重要な、逆説に満ちた人間的事情への、洞察だった。

そこで、改めて、臨床実践報告における「語り」について考えることになった。それは、臨床実践報告において何を語ることが求められているのか、という素朴な問いとなる。それはまた、臨床実践報告において実践者が語るべきことは何か、という問いともなる。また、実践報告を読む臨床実践者あるいは臨床実践者の志望者は、何を読むことを望み、何を読むことにより、何を得ることが可能か、また、何を得ることを望むのか、何を得ることを望むべきか、などという問いが生まれる。実践記録における「語り」の問題は、書き手や語り手だけを考えても極めて不十分なのである。その語りを聞く聴き手あるいは読み手を同時に考えつつ、実践記録報告の在り方の可能性を考えなくてはならない。すると、読み手や聴き手へのこれらの問いは、さらには、実践記録報告は、また、臨床実践者は、読み手や聴き手の求めるものを用意するためには、何をどのように語るべきか、語ることが出来るか、語っているか、という問いへと遡り、立ち帰って行くことになる。そして、どのように何を語り書いたとき、聴き手や読み手は、どのように何を得るか、という問いとなる。こうして、これらの問いは、書き手から読み手へ、読み手から書き手へと、相互に循環しつつ、書くことと読むことを、同時的に、それぞれの充実へと導くことになる。ちなみに、これは、教育実践において、教育実践者である蘆田恵之助が晩年になって到達した境地「つづり方から読み方へ、また読み方からつづり方へ相互循環の形をとるものだという基本原理」(波多野完治、1990、179) に通じてもいる。

さて、今回のこの論稿は、臨床実践報告の執筆においては、その目的動機に即して考えるならば、事実性の開示に重点をおいた「匿名化」の実践に加えて、可能性への洞察の豊饒化に重点をおいた「虚構化」の実践を導入すべきではないか、という洞察への展開の開始をめざすことになる。

前回に続いて、今回も、まず臨床実践報告の「伝達」という働きに意識的に限定した限りでの、「虚構化」の導入の推奨に向う考察から始まる。それは、言い換えれば、虚構化による「可能性」の発見の「伝達」の推奨である。しかし、それだけでは、可能性の創造とその読み手による体験のための「虚構化」としての「語り」には、未だ遠く届かないところにある。そこで、さらに、「虚構化」による可能性の発見から、可能性の想像的な創造、その想像による可能性の体験に誘う場の創造とその提供、さらには、虚構化により体験可能となった多種多様な可能性を通しての必然性への洞察への誘いとしての「語り」という展望が立ち現れて来る。以上が、臨床実践報告に虚構化を導入することによって、「事実性」を超えて、新たに開かれる「可能性」の探究と、それを通しての「必然性」の探究に到る「虚構化」という働きの意味と構造の解明として、展開することになる予定内容の素描である。

要約すれば、課題としては、臨床実践における「事実性」に加えて、「可能性」への探究と洞察の伝達という目的の達成のための「虚構化」の意味と構造の解明（A）が、最初の段階にある。そして、さらに、次

の段階において、臨床実践では、「事実性」の探究から「可能性」の探究への地平の拡大を通して、「必然性」の探究へと誘う仕掛けとしての「虚構化」の意味と構造の解明（B）が、（A）の解明とは対比されて、(A) とは意識的に区別される。(A) と (B) の両者を区別することで、(A) の論の展開はまず単純化され、この単純化によって、危うく (A) と (B) の間に生じうる混乱を避けることを願っているのである。(A) が確定した段階で、いわば、より確かな足取りで、(B) の解明に向うことが可能となるであろう。この単純化が必要なのは、私が想定する本稿の「読み手」に、(A) の「虚構化」までは辛うじて認めるとしても、(B) は断じて認めることができないとする「読み手」が、既に予期されているからである。そこで、(A) の橋頭堡を築いた後、(B) に向けて前進、という戦略を立てたわけである。さて、果たして、今回、どこまで前進することができるであろうか。不安に満ちた旅立ちである。

心理臨床実践報告と心理臨床実践者の多種多様性：「書き手」「書き方」「書かれること」はいろいろ

改めて言うまでもなく、心理臨床実践報告には多種多様なものが在る。

それは、それらを書く書き手に、多種多様な心理臨床実践者が居ることによる。そして、その多種多様な書き手が、それぞれに置かれた多種多様な状況のもとで、多種多様な臨床実践を生み、書き手としての多種多様な理由動機と目的動機をもって、多種多様に語り書くということを為すからである。そして、さらに言えば、同じ実践報告でも、多種多様に聴く聴き手、多種多様に読む読み手が在りうるからである。書き手は、それら多種多様な読み手を予め思い描いて、実践報告を書くことになる。その結果としての、多種多様な実践報告なのである。しかし、この当然の「多種多様性」を言うだけでは、それが真実であるとしても、まだ何も見えてこない混沌の中にあることになる。

さて、名著としか呼びようのない霜山徳爾著『素足の心理療法』みすず書房（1989）の「自灯明」と題する第三章の冒頭に、心理臨床家にとって、「各人は各人の心理療法を持つ」ということの重要さと困難さが説かれている。つまり、各人が、「自分の器量に適合した方法にまで到達する」ことの重要さと困難さが指摘されている。ここで、「自分の器量に適合した」というところが、特に注目に値すると、私には思われる。そこには、それぞれの臨床実践者には、それぞれの「器量」というものがあり、その器量に「適合」しない方法を用いる場合、そこに思いもかけない不調和や不都合が生じる可能性があるということが含意されている。しかも、「自分が最初に接した流派にそのまま巻き込まれてしまう人々も少なくない」として、「各人は各人の心理療法を」ということの困難を説いている。言い換えれば、全く同一の、たとえば「最も科学的かつ客観的な」万能特効薬のような方法なるものがまず考えられて、誰でも、それを修得すれば、立派な心理臨床家となり、それで、世界中の心理臨床実践は万事うまく行くことになる、という具合には行かないのだ、ということが、この重要さと困難さの指摘には、含意されている、と私には考えられる。このことの理由は、詳細な検討に値する。さて、この「自分の器量に適合した方法にまで到達する」という重要ではあるが困難なことを簡潔にまた象徴的に表す言葉として、「自灯明」という言葉が挙げられ、それがパーリ語のattadipaという語から来ており、「おのれの道をおのれで選び、その明かりを照らしてすすむこと」である、と説明されている。

この「自灯明」が重要で困難だということは、実は、私が長年携わり生きて来た教育実践とその研究の世界においても、全く同様に、しばしば説かれている。たとえば、教育実践者　蘆田恵之助（1873-1951）は、「真偽の教育者たる岐路」は「最初に他にきいて盲従するか、自ら考えて他の教えを仰ぐかという一点にある」（蘆田恵之助、1973、94）と簡潔に説いていた。これは、霜山が説く「自分が最初に接した流派にそのまま巻き込まれてしまう人々」と、「長い間の真摯な摸索の果に、いわば向うからきてくれるもの」としての「本当にその人の器量に向いているもの」（霜山、同上書、9）に到達する人々との差異が生じる岐路を指しているもの、と読むことができよう。あるいはまた、同様に、教育実践者　斎藤喜博（1910-1980）は、そのようにして自分が自らの手でつかむ教育方法の重要さと困難さを、斎藤自身が「迂遠なやり方」によって自ら「私の方法」とまで呼べるまでに確実に自分のものとして行った紆余曲折に満ちた発見と発明の過程を、「ゆりかご」という小学一年生のマット運動の指導に即して、熱く説いていた（斎藤喜博、1969、

10-12)。これについては、私も考察を加えたことがある（吉田章宏、1999、23-37)。これは、霜山の言う「自灯明」を説いているものと、読むこともできよう。それらは、共通して、実践者の「真の実践者」に到る道程における、実践者としての主体性の強調であると共に、「私の方法」に到達すること、つまり「自分の器量に適合した方法にまで到達する」ことの、実践者にとっての重要性と困難性を説いたもの、と読むことができよう。

ここで、霜山の説く「器量」には、多種多様で人格的なものが含まれていると考えなくてはならないであろうが、なかでも、以下に引用するエピソードにおける「人間としての位取りの高さ」は、その大きな位置を占めるであろう、と私は理解する。すなわち、

「ある著名な精神分析医は、若いころ、禅や宗教的なものをいかにも小馬鹿にした態度で、鈴木大拙に向って、劇的にうまくいった一つの見事な『科学的』精神分析の成功例を得々として報告した。それはあたかも精神分析によってすべてが解決されるかのような口ぶりであった。それに対して、鈴木大拙はこの見るから功名心に駆られた若い精神分析医に、涙を流して言ったことは『本当に有難いことをして下さったな』というものであった。両者の人間としての位取りの高さのちがいはこれで分明である」(霜山、同上書、17)。「人間としての位取りの高さ」としての「器量」が、「自灯明」の道を定めるのであろう。

さて、そこで、心理臨床家の実践における「自灯明」の重要性と困難性を認めたとして、とりあえず、先に進むことにしよう。それを認めるということには、「自灯明」により「自分の器量に適合した方法にまで到達する」に到るまでに、実践者には、人間として、多種多様な在り方がある、ということが含意されている。そして、そのことを前提としたとき、ここでの主題である臨床実践記録報告を、多種多様な実践者は、どのように多種多様に「読む」可能性があると考えられるか、と問うて見ることにしたい。

もちろん、主体であり主体的に読む実践者は、実践報告を、それぞれの報告の性格に応じて、その「器量」に応じて、多種多様な読み方のうちから意識的、能動的かつ自覚的に選んだ読み方を、あるいは、時には、無意識的、受動的かつ無自覚的に、習慣的に自らの身についたある読み方を、実現するということになるに相違いない。いずれにせよ、そこに、読み手ひとり一人の個性が発揮され、「器量」が発現することになるであろう。

書き手も、当然のことであるが、自らの書く臨床実践記録報告を将来読んでくれる読者には、ある一定の読み方を予期し期待して書くに相違ない。が、しかし、そのように期待した読み方が、自らの書いた実践報告が読まれる際に、確実に、実現されるとは限らないということ、これもまた、自明のことであるとしよう。

こうして、実践報告を巡って、読み手の読み方と書き手の書き方の対応関係、この問題が浮き彫りにされてくる。

この問題には、私が永年親しんできた教育実践報告における、読み手の読み方と書き手の書き方との対応関係の問題と、一定の類比性が認められることが浮かび上がってくる。この類比性は、私の考えでは、本質的で重要な類比性であって、それを明らかにすることによって、教育実践報告における理解と、臨床実践報告における理解とが、相互に共鳴し合って、相互の解明を促がすことができるようになる、と私は考えるに至った。

臨床実践記録と教育実践記録の類比性、差異性と同一性：似ている、同じ、違う

一方に、(X) 臨床実践において、臨床実践記録を書く書き手とその記録を読む読み手の間、および、その書き方と読み方の間、それらの間の関係がある。他方に、(Y) 教育実践において、教育実践記録を書く書き手とその記録を読む読み手の間、および、その書き方と読み方の間、それらの間の関係がある。この (X) と (Y) の間には類比性がある、あるいは、類比性を認めることができる、というのが、ここでの一つの論点である。

ここで、類比性そのものは、何と何との間でも、必ず見つかるものであるということには、特に言及し注意を促がしておかなくてはならない。このことは、既に、サイネクティックス Synecticsの実践によって説得的に示されている (Joyce, B../Weil M. 1980, 165-186) し、理論的には、私のイリノイ時代の恩師アシュビー先生によっても論証が試みられている (Ashby、W.R. 1956、108)。言い換えれば、類比性は、事物現象の間に元々、人間が気づく前から「在る」とする立場をとるなら、それは総ての事物現象の間に、たとえばシス

テムあるいは構造として、「在る」ということになる。また、類似性は、人間が気づくことによって初めて「在る」と認められることになるのだとする立場をとるならば、人間は、総ての事物現象の間に類似性を、たとえばシステムあるいは構造として、見ることが出来る能力を持っているのだ、ということになる。それは、類似性を巡る、実在論と観念論の問題ともなるであろう。これは、若い日の私にとり憧れの的だった一般システム論の基本的問題にも繋がる。また、フッサールの「形式的存在論」の問題にも繋がっている。が、ここでは、類似性の存在根拠の問題には立ち入らないことにする。

類比性は、同一性と差異性の統合として、解明されうる。(X) と (Y) の類似性の類似点は無数に指摘できようが、ここでのこれからの考察にとって意味をもつであろうと考えられる、関連性のある点 (relevant issues) にきつく限定して、以下に、まず、類比性としての構造的な同一性を、列挙することを試みる。以下では、(X) と (Y) を、簡潔のため「両者」と呼ぶ。

1）両者において、書き手（＝実践者、W=T）は実践経験を生き、その自らが生きた経験・体験 (Lived-experiences) について語る。

2）両者において、書き手は、その実践経験を、語ることを通して、読み手に伝えることにより、読み手の実践経験を、何らかの意味で、よりよく、より豊かに、より鋭く、などなどとすることを願うことを、原則とする。「原則とする」と書いたのは、人間の目的動機には多種多様性がある故に、例外も多々ありうるからである。

3）両者において、読み手は、書き手の「語り」を読むに当たっては、読み手にとって可能な多種多様な「読み方」のうちから現実化した読み方によって読む。書き手の「語り」は、読み手をある特定の「読み方」に誘うことまではできるが、現実に読み手が、どのように読むかまでを、支配したり決定したりすることはできない。

4）両者において、書き手の「語り」には、語られる経験の内実および「語り方」により、読み手が、ある特定の読み方で「読む」ことへと強く誘う力を有する「語り」もあれば、そのように誘う力を持たない「語り」もある。この特定の読み方に「誘う力」の強弱という点においても、「語り」は多種多様である。ある特定の「読み方」に「誘う力」の強弱は、「秀作」(「名作」「神品」) と「駄作」(「凡作」「愚作」) の差異ともなる。しかし、誘うべき特定の「読み方」を変えれば、秀作も駄作、駄作も秀作と変わりうる。言い換えれば、秀作か駄作かということは、誘うことを目指す「読み」が何であるかということに、相関的である。

5）両者において、このことは、読み手において現実にある特定の「読み方」が実現するかどうかということは、書き手の「語り」の「書き方」による「誘う力」によってのみ定まるのではなくて、実は、読み手の「読み方」の適不適にもよるということを意味する。書き手の実現しようとしたある特定の「読み方」を実現する可能性をもつ「語り」であっても、それを読む読み手が、その「読み方」を実現しない場合も在りうる。これは、現実の「読み」は、ほかならぬ読み手によってのみ実現されるということの当然の帰結である。それが実現しない理由は、多種多様であろう。たとえば「馬の耳に念仏」「猫に小判」ということもあろう。

6）両者において、書き手が実現しようとした「読み方」による「読み」を含めて、それ以外の「読み」が実現する場合にも、それら「それ以外の『読み』」は、必ずしも「読み」として貧しいとは限らない。言い換えれば、書き手が誘おうとした特定の「読み方」を超えて、読み手が、書き手の予期しなかった「読み」をし、しかも、その「読み」が、書き手の予期を遥かに超えるような豊かさを獲得する場合もありうる。優れた書き手がいるのと同様に、優れた読み手もいるのである。

7）したがって、両者において、優れた「秀作」の書き手とその優れた読み手の「出会い」からは、「神品」としての素晴らしくも新しい「読み」の生成の可能性が生じる。逆に、劣った「駄作」の書き手とその劣った読み手の間には、概して「誤解」、「曲解」が生じやすいというだけでなく、仮に「正解」が生まれたとしても、「駄作」「愚作」のもつ自明性の退屈な再確認しか生まれない可能性が高くなる。

8）両者において、したがって、書き手と読み手の間の関係によって、読み手が掴めるのは、読み手の「器量」(霜山徳爾) により、また、「自灯明」であることにより、異なってくるのである。今思えば、波多野完治はこのことを、次のように鮮やかに書いていたのだった。「偉大な人間と平凡な人間と

の出会いとは、けっきょくそのようなものではないだろうか。われわれは、ひっきょう自分の背たけに合わせてしか他人を判断できないのである。自分の心が成長するにつれて、他人が偉人なら、その偉大さもつかめるようになる。」と（波多野完治、1990、198）。

9）両者において、読み手が読みとれるのは、その「器量」により、その時、「自灯明」の道程のどこを、歩んでいるかによることになる。「器量」もなく、歩み始めたばかりの読み手の場合と、「器量」が豊かでしかも「自灯明」の長い道のりを経て来ている優れた読み手の場合とでは、それぞれの「読み方」には、そしてそれぞれの「読み」には、天地雲泥の差も生じることは避けられない。その意味で、読むことにより、読み手は、いわば、自己の「器量」と「自灯明」の道における自らの位置を見つけることになるのである。この意味でも、まさしく蘆田恵之助の言うとおり、読むとは「自己を読む」である、と言ってもよいであろう。

10）両者において、たとえば書き手がその報告を「書く」ことで、何を読み手に「読む」ことを実現しようとしたかが、わからなくなる場合がある。つまり、読み手が「書き手」の期待した「読み」の絶対的な判定者として、その報告をどう読むべきかの判断を求めることが、そもそも不可能と成る事態が起こりうる。たとえば、書き手が匿名で絶対に知り得ない場合、書き手が死亡してもはや語り得ない場合、昔の書き手による場合、などがその事態の例である。そのような場合でも、そのことによって、読み手による「読み」は無秩序になり「無法状態」あるいは「無政府状態」となり、勝手放題の「読み」が許容されるようになる、というわけではない。「読み」の可能性にはある限界が自ずと生まれる。またもし仮に、その限界を超えた読みが生じうるとしても、それは、それまでに自明とされた「読み」の限界を、自覚的あるいは意識的に超える「読み」として敢えて試みられる「読み」となる。「誤読」が、そのような限界を超えた「読み」を促がす切っ掛けとなる積極的な意味をもちうる場合もある。

11）仮に、書き手が現存し、書き手が実現を期待した「読み」を確認できる場合であっても、読み手はそのように期待された「読み」以外の「読み」を、実現することが出来るしまた許されている。これは、読み手のいわば「権利」である。その権利は、書かれたものが書き手の手を離れ、書き手とは独立の存在となっていることに根拠づけられている。駄作も、優れた読み手によって秀作と化することがある。

12）両者において、読み手において、どのような「読み」が生まれることが、読み手にとって、積極的で肯定的な意味を持ちうるかということは、それまでの段階で、読み手がどのような「読み」を自明としていたか、ということによる。自明性の崩壊、あるいは、自明性の生成、ということが「読み」を通して起こることもある。

13）両者において、書き手（W）が実践者（T）と同一人物である場合（吉田章宏、2005、3）、さらに、書き手が匿名で無い場合、その匿名でないというまさにそのことによって、書き手（W）には書けない「事実」が生じる。その理由は、来談者（C）について匿名性を必要とした理由と基本的に同じである、と考えられる。

14）両者において、13）と同様に書き手と実践者が同一人物である場合、実践報告は、「第一人称の心理学」（すなわち、「我による＜我の心理学＞」）と「第二人称の心理学」（すなわち、「我による＜汝の心理学＞」）（吉田章宏、2002、2003b、2004b、2005a、2006）を結合したもの、明示的に記せば「我による＜（我と汝）の心理学＞」となる。その報告が、「事実である」と自己言及する限り、書き手（W）には書けない「事実」が生じることは避けられない。そして、このことは、幾多の問題を提起することになる。

15）両者において、実践者であり書き手である人間の「器量」が問題となる。それは、実践者は「透明人間」ではないからである。つまり、実践において相手（来談者Cあるいは子ども・学習者など）に働きかける場合、実践者が相手を見て働きかけるだけではなくて、相手も、実践者を見て働きかけを受けるのだからである。権力をもつ側に立つ実践者が、自らが無自覚に自明視するようには、「透明人間」では決してないのだということを、George Kunz (1998) は、Gyges Complexという言葉で、ギリシャ神話の人物Gygesに因んで、表現している。日本的に言えば、昔話に因んで「花咲爺の原理」とでも呼んで見ようか。来談者（C）としての犬のポチでさえ、実践者かつ書き手（T＝W）としての良い爺さんと悪い爺

さんとでは、ことなる対応をする。全く同じように見える働きかけを受けても、まるで異なる対応をする。二人の爺さんの「器量」が異なるから、あるいは、ポチの眼に映る二人の「器量」が異なるからである。そして、もし書かれたとすると、二人の爺さんの「実践記録」は、全く異なるものとなるであろう。そこから、実践報告は、繰り返しに成るが、「第一人称の心理学」と「第二人称の心理学」の結合としての「我による＜（我と汝）の心理学＞」という性格を帯びる、ということである。

16）両者において、実践記録報告は、「我による＜(我と汝）の心理学＞」となることから、仮に「事実である」との自己言及がなされたとしても、その「事実」は、書き手・実践者（W＝T）の「我による事実」であることは避けられない。明示化して述べれば「我の眼に映りたる事実はかくかくしかじかなり」ということになる。そこで、「事実を語る」ことが、「我の眼」をひいては「我」を語ることになる。報告において、書けない「事実」が生じる根本の理由がそこに生じる。

17）両者において、実践記録の書き手となる実践者は、必ずしも、常に高度に熟達した経験豊富な実践者とは限らない。初心の実践者でも、実践記録を書くことが出来るし、その機会もある。従って、実践記録は、読み手に「教える」ものであるというよりは、「知らせる」あるいは「伝える」ものである。恐らくそれ故に、「実践記録報告」と呼ばれるのであろう。とは言え、読み手が学ぶことが出来る限りにおいて、それは、「教える」ものでもありうる。熟達者の実践記録報告から初心者が多くを学ぶことは当然であるが、しかし、初心者の実践からも、熟達者は多くのことを学べる可能性がある。たとえ、その「学ぶ」の内容は多種多様でありうるとしても。そして、読み手が何を学べるかということは、読み手の「器量」による。

これらのような（X）と（Y）の類比性の解明は、ことにその同一性の解明は、原理的には、限りなく続けられうるはずである。（X）と（Y）の類比性の解明は、両者の間の差異性も解明しなくては完結しない。心理臨床実践と教育実践は、言うまでも無く、相互に異なり、同一ではない。前者は悩める人を「治療する」心理臨床家が、後者は子どもを「教え育てる」教育者が、実践に当たる。ここも違えば、あそこも違う。違いは無数にあるに違いない。しかし、ここでの類比性の解明は、両者の同一性を解明し洞察し透視することを通して、不連続を連続化することに主目的があり、不連続こそが自明であると広く考えられている現状では、差異性の解明は不要不急と思われるので、ここでは割愛することにする。さて、ここで、以上の類比性と同一性への洞察を活かして、本稿の本題である「臨床実践記録報告」を「読む」という経験の解明に立ち戻ることとしよう。

「匿名化」の限界：匿名にしても、書き手には語れない事実が生まれる

先ず、先に述べた戦略計画に沿って、「臨床実践における『事実性』に加えて、『可能性』への探究と洞察の伝達という目的の達成のための『虚構化』の意味と構造の解明」（A）という課題から取り掛かることにしよう。

最初の問いは、こうである。「『これは事実である』と自己言及している臨床実践記録報告を読んだ場合、その臨床実践に関する事実で知ることができない何らかの事実が必ず残る、というようなことはないと言えるであろうか。言い方を変えるならば、その場合には、知ることが出来なくなるというような事実が、果たして何かありうるだろうか。そして、もし仮にそのような事実がありうるとすれば、それはどのような事実であろうか。」

この問いに対する私の答えはこうである。「これは事実である」と明示的あるいは黙示的に自己言及している臨床実践報告には、その報告が「事実である」とされたことによって、書き手によっては書かれない「事実」が、したがって読み手は知ることの出来ない「事実」が秘められることになる可能性が必ず生まれる、というのがその答えである。

さらに、多少とも先取りして記すならば、その事実とは、「匿名化」していない書き手にとって、何らかの理由で、実践記録報告には書きたくないと思わせるような事実である、と言えるだろう。言い換えれば、書き手が匿名でなくて実名で書く限り、書き手（W）には、事実としては書けないような事実が必ず生まれるのである。これは、来談者（C）を匿名にする必要を生じる匿名化の場合と同じで、その必要性は、実践

者あるいは書き手のプライバシー保護のためという理由を挙げておいてもよいであろう。ここで、この「書き手のプラバシー」の問題が特に明瞭に現れて来るであろう場合として、書き手と実践者が同一人物である場合、つまり（W=T）の場合について、考えてみよう。書き手が書けないはずの、そのような「事実」は、探究すれば、個々の場合に応じて無数にありうるであろう、と私は考えている。が、ここでは、すぐに思いつく二つの場合を事例として、挙げることにしよう。

一つは、精神分析運動の歴史において意味をもった有名で重要なエピソードのことである。それは、フロイトの独創的ともされた「ノイローゼが性的な病因をもつものだとする」観念が、フロイトの精神分析において生まれて来た経緯に関する、あのエピソードである。フロイトは、こう書いている「この観念は、……、ブロイエルその人、シャルコー、われわれの大学の婦人科医であり、……クロバクからうけたものであったのである。」（フロイト、1969/1914、113、……は引用者による省略を示す）。ブロイエルから初めてそのことを暗に説明されたとき「わたしはおどろいて、それはどういう意味ですか、とたずねた。」（同上書、114）このエピソードの詳細は省く。そして、「それからなん年かたってから」、「シャルコーを歓迎する夕があったときのこと」、シャルコーが「なにやら自分の日常の実地上のことのうちで面白そうな物語をしているようにみえた」（114）。そして、フロイトはこう書いている。「わたしはおぼえているが、それをきいた瞬間のわたしは、おどろいて身動きもできないようであった。そしてこういったものであった。『それを知っているならなぜ話さないのだろうか』と」（同上書、115）。また、クロバクが、「処方できない」「たったひとつの処方箋」（同上書、116）として教えてくれたというエピソードである。

後年、フロイトの発見とされたその臨床実践上の洞察は、フロイトによれば、こうして、ブロイエルもシャルコーもクロバクも気づいておりながら、「話さない」ということがあったという、フロイトによって語られた有名な話である。ブロイエルは、フロイトが直ちには理解できない言葉（隠語）で説明したのだったし、シャルコーは、くだけた酒席での内輪話としてしか話さなかった。そして、クロバクは「処方できない処方箋」としてフロイトに教え、フロイトは、それを「この恩人のシニシズム」と受け取ったのである。フロイトの疑問、「それを知っているならなぜ話さないのだろうか」は、後にこの説を発表したフロイトが、「不埒な考え」をもつ人物として受けた迫害に近い社会的非難を考えてみるならば、少なくとも一つの答えは得られる。それは、自分が「不埒な考え」を、書き手（W）として懐いているということを社会的に広く知られること、そして、それを認めなくてはならない立場に追い込まれ疎外されることを避けたかったからだ、というのが、考えられる一つの答えであろう。

この場合の一つの逃げ道は、恐らく、匿名化であったのであろう。仮に、匿名の書き手（W=T）、例えば、筆名で、書いたとしたら、どうであったろうか。恐らくその「匿名化」は、匿名性を守るには、不十分であったろう。このことは、既に詳論した（吉田章宏、2004）通りである。

そこで登場するもう一つの可能性は、「虚構化」である。「これは嘘だ、と言って、本当のことを語ることが可能となる」というあの方法である（吉田章宏、2005）。しかし、この方法も、ただ「嘘だ」と言う、という単純な方法に留まるのでは、それが仮に頻繁に用いられれば、その効力は減ずるであろう。事実が嘘だとして語られ、実は、「嘘だ」として語られていることが、事実なのだという自明性が生じてきてしまう、という可能性が生まれてくるからである。そこで、事実や真実を語るために、という限定された目的だけのためにも、より高度な「虚構化」の方法の登場が要請されるに到るのであろう。

さて、もう一つの、書き手（W）が書けないはずの、「事実」がある。それは、心理臨床実践報告で、書き手が自分の心の中で考えた事柄のうち、さきのフロイトの「不埒な考え」にも通じる、さまざまな可能性について考えたという、その事実である。実践者（T）として、心理臨床実践において、一般社会的な常識では「不埒な考え」とされるような「考え」を懐くことが無い、とは言えないであろう。しかし、仮に懐いたとしても、したがって、そのような考えを懐いたということが事実であったとしても、それは、「事実」として実践報告に書くことは出来ないであろうし、また、しないであろう、ということである。それはなぜか。それは、もはや言うまでないことであるが、書き手（W）が匿名でないために、それを書くことは、そのような「不埒な考え」をもつ書き手として、

公に広く、自己開示することになるからである。そして、その「不埒な考え」が一般世間では許されないような「考え」である場合、もしくは、社会的に非難を受けるような「考え」である場合には、そのような自己開示は、当然、書き手に非難や攻撃が跳ね返って来る可能性があり、避けておくほうが無難でもあり、賢明でもある、ということになるであろう。もちろん、何が「不埒な考え」と見なされるかは、その時代・文化・社会により変化する。

ここで、大事な二点がある。それは、書き手（W=T）は、心理臨床実践においてある現実の経験をしたとしても、その報告には「事実」としては、書くことができない、そのような「事実」がありうるということ。しかも、その書くことが出来ない「事実」が、その心理臨床実践の重要な要因を成していないとは限らない、ということである。

たとえば、実践者（T）として、実践の場で、来談者（C）について、あるいは、来談者の「語り」や「語る」事柄について、自由自在に想像を働かせて、その事実とその事実が意味するところについて、思いめぐらすということがあるであろう。その思い巡らせた考えの中には、もし言葉に明示的に表現したとすると、一般常識で言えば「不埒な考え」と受け取られるような、解釈や言葉が含まれる可能性もあるであろう。しかし、実践報告では、書き手としては、それは書くことができないのである。なぜなら、その場面のその状況を離れた第三者が、その場面と状況の脈絡を離れて、その「不埒な考え」や「言葉」を読むならば、そして、それらが、実名をもって書いている書き手（W）の考えであり言葉であることを知るならば、その書き手に帰属させる「不埒な考え」の故に、書き手（W）を、到底許すことができない、と責めるというような事態に発展する場合もありうるだろうと予期されるからである。少なくとも、書き手は、そうした危険を予期しながら、あえてその「不埒な考え」や「言葉」を書くことは選ばないであろう。おそらく、書くことを避けるであろう。むしろ、その当然予期されるそうした危険にもかかわらず、敢えて書くとすれば、その書き手は愚かである、ということになるであろう。だが、にもかかわらず、やはり、「事実は事実」に違いないであろう。こうして、「これは事実である」と自己言及した実践報告には、「我による＜(我と汝）の心理学＞」として、「我」である書き手には、「我として」は書くことの出来ない事実が、あるいは「事実のかけら」に過ぎないとしても、発生してしまうことになるのである。ここで、「不埒な考え」には、基本的に二種類の意味がありうることにも注意しておこう。その一つは、一般社会・文化・歴史的な常識による意味の「不埒な考え」である。いわば、世人（Das Mann）が「不埒な」とする「考え」である。もう一つは、その臨床実践において書き手（W＝T）が対面した個別の来談者（C）が、一人の読み手（R）としてその実践報告を読んだ場合に、自らに向けられた「不埒な考え」として、書き手に対して憤慨する可能性があるという意味である。これは、具体的には、読み手により異なるであろう。この点については、既に詳述しておいた（吉田章宏、2004）ので、ここでは省略する。

以上が、「これは事実である」と自己言及する実践記録報告には、書かれることのない「事実」が生じうる、という答えの理由である。その事実が、心理臨床実践にとって重要な意味をもたないような場合は、それも看過してよいであろう。しかし、書かれてもおらず語られもしていない「事実」が実践にとって重要な意味をもつかもたぬかを、未だ語られてもいないうちに、誰が判断するのかという問題が残るはずである。蛮勇をもって敢えて言えば、上記のフロイトの洞察は、「書かれない事実」の心理臨床における重要な意味を、「不埒な考え」であることを知りながら、敢えて取上げたフロイトの勇気と天才から生まれたのだ、とさえも言えるであろう。もっとも、このことに関連しては、私の大好きな、フロイトの言葉の引用に、貴重なスペースを割くことをどうかお許しいただきたい。

「あるなにかの考えをいく度かそのときだけのちょっとした瞥見のような形で表明してみるというようなことは、真剣にそれをとりあげるということ、それを言葉どおりにとるということ、これに反するようなすべてのことをおしとおしてその考えをつらぬくということ、その思想に、承認されているいろいろの真理とならんで地位をあたえるということとはちがったことなのだから。いってみれば、軽い気持の浮気とまじめなあらゆる義務をはたし、困難にたえてゆこうとする結婚との相違のようなものなのである。」（フロイト　1969/1914 117）

何という素晴らしい感嘆に値する言葉であろうか。この言葉に学ぶならば、「これに反するようなすべてのことをおしとおしてその考えをつらぬく」ことをし

て、真理としての地位を与えたところに、フロイトの努力と天才があったというべきなのであろう。そして、その出発点が、「それを知っているならなぜ話さないのだろうか」とフロイトに疑問を抱かせた「不埒な考え」だったことに、私は、衝撃を受ける。

さて、実践記録報告には、以上のような「不埒な考え」を含めて実践者が実践において思い巡らした多種多様な考えや思いを、自由に表現して書くことができるであろうか。それは不可能であろう。しかし、表現されずとも、それは「事実」であろう。そして、それら「不埒な考え」には、時には極めて貴重な洞察も含まれている可能性があるのである。さらに、そうした多種多様な考えと思いを巡らしたことが、仮に「事実」であったとしても、報告において「これは事実である」と自己言及された途端、実践者・書き手は、その事実を書くことが出来なくなるのである。そこで、報告以外の場で、限られた相手にのみ密かに「隠語」で語ったり、酒席での酔った上での話題にしたり、あるいは、冗談めかして「シニシズム」として語る以外に、語りようがなくなるのである。ちなみに、以上の事情は、日常生活で、真剣かつ真面目には語ることが出来ない、あるいは語ることが許されない「語り」が、隠語や、冗談や、誤りや、落書きや、川柳や、落首や、荒唐無稽な作り話などの形をとって、表現が為されるのと、同様の原理が働いていることに気づくであろう。コペルニクスや高野長英を持ち出すにはもはや及ばないであろう。「ある種の事実は、それが事実だと言えば、語れなくなる」という真理が、以上によって多少とも一層明確に出来たとすれば、ここでは、それで充分であるとしたい。

実践報告を「読む」という経験を通して、読み手が「望む」こと：読み手は、それを読んで何をどうしたいのか？

他者である心理臨床実践報告者が「書き手」(W)として書いた実践報告を読む「読み手」(R)は、それを読む行為と経験によって、何を得ることを望むのであろうか。

それは、多種多様である。しかし、そう言うだけでは、それが真実であっても、実りは少ない。そこで、その多種多様な「読み」に賭ける「望み」の多種多様性の混沌に、ある秩序をもたらすスケッチを、幾人かの論者の教育に関する幾つかの言説に探ってみたい。

幾つかの問題が浮き上がってくる。その一つは、読み手は、a）臨床実践に関する「事実」についての「知識」と「情報」を得ることを望むのか、あるいは、b）臨床実践における新しい世界を生きること、自らの実存が変化すること、を望むのか、という問題である。急いで付言すれば、その両方であろうが、その一方だけではないであろう、と私は考える。読み手によっても異なるであろう。それぞれの「望み」を満たす実践報告は、その「書き方」も「読み方」も異なるのではないか、という問題もある。そして、それぞれの「望み」を満たす「書き方」は、書き手の読み手の相互関係によって、多様に変化するのではないか、という問題もある。以上の問いおよびそれへの答えは、上記の、心理臨床実践報告と教育実践報告の類比性から、多くが示唆されるのである。

教育とは何かについては、言うまでも無く、歴史上、無数の言説がある。現代心理学でも、たとえば、ワトソンの行動主義心理学も、ブルーナーの認知心理学も、ロジャースの臨床心理学でさえ、教育とは何かについて、それぞれに語るべきものを持ち、語っていた。

以下では、私がここでの「虚構化」の主題に深い関連性があると考えた論を、紹介しながら、さらに考察を深めて行くことにしたい。

共育としての教育　カナダ・アルバータ大学教授の現象学的教育学者ヴァン・マネン（Max van Manen）は、教育（Education）という言葉の語源的解釈を次のように展開した上で、教育についての彼の定式化を提出している。すなわち、教育という言葉 "Education" は、その語源として、ラテン語の"educere"と"educare"という二つの言葉をもっており、子どもの教育EDUCATIONについて言うならば次のようになる、という。すなわち、人間はだれでも、ついには、子ども時代の世界から育ちそこから出なければならない。そこで、"educere"は、その子どもを、子どもの世界から、教育者（pedagogue）が「導き出す」（educere: to lead out of）ことであり、"educare"は、その子どもを大人の世界へと教育者が「導き入れる」（educare: to lead into）ことだ、というのである。もともと、教育者（pedagogue）というギリシャ語の言葉は、子どもの世話をする関係にある人を意味していた、という。子どもの生活に「方向づけ」と「心配り」をするという意味で、子どもに「付き添う」という意味で、「導

く」という意味と結び付いていた、という。「導く」とか「案内する」という考えには、「手を取って」、「見守りながら元気づける」という意味が結び付いている。そこで、教育者は子どもに向かって、教育において、次のように呼びかけていると、マネンは比喩的に表現する。

"Here, take my hand!" "Come I shall show you the world. The way into a world, my world, and yours. I know something about being a child, because I have been there, where your are now. I was young once." (Max van Manen: 1991. 38.)

「ほら、わたしの手をお取りなさい」、「いらっしゃい、私が世界を見せて上げましょう。一つの世界への道を、私の世界、そして、あなたの世界を。私は、子どもで在ることについて、多少知っています。私もそこに、今あなたが居るところに、以前、居たことがあるからです。私は、かつては［今のあなたのように］若かったのです。」

このように語りかけ、旧い世界から「導き出し」、新しい世界へと「導き入れる」のが、教育者（pedagogue）だ、というのである。

教育者は子どもを、旧世界から「導き出し」新世界に「導き入れる」とき、子どもの歩みに付き添って行く、という意味で、子どもと「共に新しい世界へと生まれ出る（つまり育つ）」ことになる。しかし、子どもは、決して、ただ単に強引にいやいや強いられて外へ引き出されるのではない。暗黙にせよ、新しい世界に入って行くことを自らも望み求めて「導き出され」、「導き入れられ」ていくのである。「教育」の営みは、互いに他を導き他に導かれる「共に育つ」営みとして理解されていることになる。

ここでも、心理臨床実践記録報告と教育実践記録報告との類比性が浮かんでくる。そして、当然、心理臨床実践と教育実践との対応関係における類比性も浮かび上がってくる。そうした問題への一つの示唆を、教育実践における「発問」についての二研究において提示しておいた（吉田章宏、2004 b、2005 b）。

教育としての「読書による変化」　教育に関連して学習に関しても、同様な考察が可能である。人間の学習を、「部分部分をバラバラにとらえる」分析的な「情報獲得」としてとらえる立場と、人間の「真の学習」「全体をまとまりとしてとらえる」相貌的な「世界の再構造化」として、また、「敬意をいだきつつ実存的に選択する」「実存の変化」として捉える立場との対比およびその解明が、P. F. Colaizzi（1978 b）の「学習と実存」という精読に値する文章で展開されている。この後者の立場からすれば、読書体験さえも、深い読書においては、「実存の変化」に到ると洞察されている。

そして、まさにその通り、たとえば、同じくP. F. Colaizzi（1978a）は、「読書による変化」を、現象学的心理学の方法で研究し「読書による変化の記述的同定」（Descriptive Identification of Reading-Change Structure）として、以下のように記述している。

「既知の事柄が、ある新しい光の下で見られるに至り、そのことにより、慣れ親しんでいる事柄に隠されたもろもろの意味が現れてくる。この新しく発見された見方は、既に高度に熱せられていた、まだ熱い燃えさしを掻き回し、再び燃えあがらせることになる。その結果、この読書の成果は、一つの新しい世界の創造というよりは、むしろ、自分自身の世界の新しい生き方の発見となる。想像力が通例の物理的、時間的な総てのきずなを緩めてくれることによって、読者には、住み込むべき新しい領域、よその土地、過去、及び未来が与えられる。その書物の内容に対する彼のそもそもの態度がどうあったにせよ、ある時点で、かれは［心を］「捕らえられる」、そして、一旦捕らえられると、彼はその書物の呼び掛けをもう無視することはできない。その呼び掛けの力は強力であり、読者の他のもろもろの興味関心を、その呼び掛けに従えるか、あるいは、その呼び掛けの内部で統合するように動機づける。この呼び掛けは、言わば強力な磁石として働き、彼の興味関心、態度および努力の総てを統一するのである。/その書物の内容が何であれ、その内容は究極的には読者自身にかかわるものとして還ってくる。その書物によって照らし出された総ての領域のそれぞれが、その読者をも照らし出す。そして、この自己の照らし出しに伴うものが喜び、痛み、闘い、恐怖、あるいは、罪悪感のいずれであるにせよ、読者は、誠実であるかぎり、これらの自己発見を否定あるいは無視することは、いかなる場合にも、できない。これらの自己発見は、読者の内部に一つの緊張をつくりだし、この書物が告知している実存的な企てに取り掛かるべきか否かを決定することを迫る。/通常的なものが総て根源的に再構造化される。そしてその後、長い期間に

わたって、ある領域での当たり前な物事が異常であることに、折りにふれて、気付くことになる。その領域に関して読者は、著者が一定の真理を確立したことと、自分自身がその真理の方向に、少なくとも一時的には、回心したこととを確信するのである。」(P. F. Colaizzi, 1978a p. 65.)

「深い読書体験」が以上のような「通常的なものが総て根源的に再構造化される」体験であるとするならば、例えば、その体験者である読み手（R）は、臨床実践記録報告に、以上のような読書体験を「望む」ようになる可能性も生まれる。そして、これは、ほとんど「書物による教育」であり、「読書を介する自己教育」であろう。なぜなら、その読書体験において書物が、あるいはその書物の著者である書き手（W）が、読み手（R）を、<旧世界から「導き出し」新世界に「導き入れる」>（マネン）教育の働きを果たしている、とも言えるであろうからである。

「歴史の功罪」と「実践記録の功罪」：超越的歴史観から内在的歴史観へ、そして、さらに、実存的歴史観へ

個々の臨床実践が、来談者と実践者それぞれの実存を賭けた歴史的な一回性という性格を備えた、掛け替えの無い一回限りの出来事である、人間の一回的な行為である、と捉えるならば、次のような視点が生きてくる。その視点とは、そのような歴史的出来事(Geschichte) を歴史 (Historie) として「語る」(narrate) のは何のためか、また、それを「読む」のは、何のためか、という問いとその答えに学ぶという視点である。これは、臨床実践記録報告の領域に、実践報告が歴史的出来事（Geschichte）を記録して報告している歴史物語（Historie）である、と洞察することを意味する。この洞察は、これまで歴史に関してなされて来た鋭く豊かな洞察の膨大な遺産（渡邊二郎、1999）が、臨床実践記録報告の世界に一挙に怒涛のごとく流入する「導き入れ」を可能にするであろう。ここは、もちろん、そのような膨大な遺産を「孫引き」して紹介する場ではない。ただ、その遺産に学ばないで、無自覚なまま、臨床実践記録報告の紙屑の山を営々と築くのは、全体状況として、余りにも悲惨な情景だ、と私には思われるのである。現実に、教育実践の場では、そのようなことが起こっている。私の衰えた記憶にかすかに残る、何十年か昔のことになるが、ある大学の研究施設を訪れた時、私は、膨大な授業記録報告書の紙の山を目にしたことがあった。それらの記録を書いた実践者たちの熱意、勤勉、苦労、労働を思うと同時に、積み上げられて、紙屑の山となりつつある無数の実践記録報告書を見て、背筋の寒くなるような戦慄を覚えずにはいられなかった。

「生における歴史の功罪」を考察したニーチェと、その考察を教育実践記録に敷衍した小森健太郎の所説の論点には、ここで、実践記録を読む読み手が何を「望む」のかを考える上で、大いに学ぶべきものがある。

ニーチェの「生に対する歴史の利害」は、余りにも有名であり、ここで拙い紹介を試みることは避けておく。ただ、「兎に角私は、私を単に教へるのみであつて、私の活動性を増加し或は活溌ならしめることのないすべてのものが嫌ひである」というゲーテの言葉で始まるこの書（ここでの引用文は、いささか古い訳文で恐縮ではあるが、筆者の手元にある、井上政次訳 1935「生にとっての歴史の利弊について」に依ることにする）が、歴史の過剰が生活者を害すると鋭く批判した。歴史が生活者にとって必要な在り方として、あるいは、「歴史が生に仕える」在り方として、有名な三つの種類を提唱した。すなわち、「活動者・努力者としての」生活者には「記念碑的歴史」（学）が、「保存する者・尊敬する者として」の生活者には「好古的歴史」（学）（「骨董的歴史」とも訳される）が、そして、「苦悩する者・解放を要する者として」の生活者には「批判的歴史」（学）が必要である、と（ニーチェ、1935、139－140)。三種の歴史は、人間の生に統一的に共属している。ハイデガーによれば、これら、歴史（学）の三様態の統一性は、人間の時間性の三様態のうちに、「現存在の歴史性のうちにその下図を描かれているのである」という（ハイデガー、1971/1927 608)。「記念碑的歴史」（学）は未来の時間性に,「好古的歴史」（学）（「骨董的歴史」）は過去の時間性に、そして「批判的歴史」（学）が現在の時間性に、対応している、とも言う。本来的な歴史は、これら三つが共属し、統一された状態であり、それに対して、どれか一つが肥大化して他の二つを支配する状態が非本来的な歴史であり、人間の生に害をもたらす、という。さらに、小森（1992）の紹介によれば、秋山英夫は、次のように説いているという。歴史には、1）「子孫の歴史」あるいは「血と地の歴史」、2）「出会の歴史」

あるいは「対話の歴史」、3）「行う歴史」あるいは「批判的歴史」と命名される三層の構造がある。1）の「子孫の歴史」はニーチェの「骨董的歴史」（好古的歴史）に相当し、「過去に対する謙虚、畏敬、感恩、そのような心情を根底におく歴史」で回顧的な歴史であるという。2）の「出会の歴史」においては、「過去が現在を相手として独語する場合」、「現在が過去を相手として独語する場合」と「過去と現在が対話する場合」の三つの型の「物語」が考えられるという。そして、3）の「行う歴史」は「人間に新たな行為を発生させる」、過去からの連続を断ち切る「批判的歴史」である、とされるという（小森、同書、170-172）。「過去を断ち切り新しい歌を歌った生の生起が、後から認識する者にとっては歴史の形成となる。つまりその歴史は『骨董的歴史』として、『子孫の歴史』として後に受け継がれるものとなる。このようにして第三の歴史は第一の歴史を基礎づけるものとなる」（同書、172）。こうして、歴史は、その「書き方と読み方」によって、人間の生にとっての意味を、つまり、過去を継承しつつ、現在を生き、新たな将来を切り開く、時間性を生きる実存にとっての意味を、多様に変容させるのである。これは、臨床心理学者であるエリクソンの心理学における世代間の継承に関する基本構図（西平直、1993）と重なってくることも、ふと注目される。

さて、小森は、このニーチェに学んだ思想を、上記のハイデガー、秋山英夫らの解釈を踏まえて、教育実践者である武田常夫の実践と実践記録に、重ね合わせ、「実践者にとっての歴史」、すなわち実践記録の意味を解明している。

さらにまた、渡邊二郎（1999）は、西欧における歴史観の壮大な歴史を描く中で、次のような推移を説いている。1）キリスト教的な終末論的意識とともに成立し、その世俗化によって成り立ったヘーゲル流あるいはマルクス流の「超越的歴史観」から、2）それへの批判から、「もはや大掛かりな独断的設定を行わずに、ひたすら特殊的個別的な出来事に即して、その個性を記述し、その特性を把握し、場合によってはそれなりの因果連関を確定して、その出来事の歴史的認識におのれの課題を限定する『内在的歴史観』が、台頭し、隆盛となり」（渡邊二郎、1999、299-300）、現代の実証的な歴史叙述の基盤が築かれた。そして、「ニーチェの衝撃」により、その後、ハイデガーやヤスパースに繋がる、渡邊が名づけるところの、「実存的歴史観」が成立したのである、と。「実存的歴史観」についての渡邊の解明は、実践記録の実践者の「生における（あるいは、対する）功罪」を考える上で、刺激的かつ衝撃的であろう。すなわち、

「実は、…『超越的歴史観』もまた『内在的歴史観』も、ともに、みずからはいわば歴史の出来事の『外』に立って、これを、眺め、記述するといった、『理論的』観察者の立場に立って提出されている歴史観の趣が強かった。一方が歴史の全体を見通したかのように振舞い、他方がやや禁欲的に歴史の特殊的個別にのみ視線を注ぐという違いはあるにはしても、実は両者は、ともに、いわば歴史を理論的に傍観している点では共通した要素をもっているのであった。けれども私たちは、ただ歴史を傍観しているのではなく、実は私たち自身がみずから歴史の『内』で『実践的』に行為して生き、活動して存在しているのである。この行為し、活動し、生き、存在している私たちの、かけがえのない、引き返すことのできない、しかも限定された状況の中での、切実な生き方こそが、ほんとうに歴史を考え、またそのなかで通路を選びつつ行動する私たちの、歴史に関わる原点ではないであろうか。」（渡邊二郎、1999　302）

ふと気づいて、壮大な「歴史観」の歴史の話から、我々の主題、「臨床実践記録報告」を読む「読み手」の「望み」の話に立ち返ることにしよう。

「自灯明」を掲げて自らの道を求め歩み続ける実践者は、先達の実践者の実践記録を、歴史として読むことで、「行為し、活動し、生き、存在している私たちの、かけがえのない、引き返すことのできない、しかも限定された状況の中での、切実な生き方」への「知恵」を求め、自らの生きている実践をより豊かに生きることを「望む」のではないか。実践者が、実践記録を読むとき、そこに求めるものは何か。それは、歴史学で言えば、渡邊が説くところの「実存的歴史観」が求めているものと、まさに重なり合うのではないだろうか。

いや、歴史書にせよ臨床実践記録報告にせよ、書物やら実践報告の類は、人間を突き動かすほどの、それほどの力量は持ち得ないという見方も、当然のこと、ありえよう。実践記録に、また、それを読むことに、それほどのことを「望む」のは、所詮、「無いものねだり」の無理というものだ、という見方である。恐らく、歴史の世界でも、「内在的歴史観」の立場からは、

「実存的歴史観」に対して、同様の批判あるいは疑問が投げかけられることであろう。しかし、その見方自体、その見方を懐く人物の「読み」の経験の歴史と「器量」を映し出しているという側面もあることも指摘しておかなくてはならない。

ちなみに、私自身は、武田常夫著「真の授業者をめざして」国土社（1971）により、それを教育実践記録として読むことにより、教育実践者と教育実践の世界に導き入れられるという経験をしたことがある。著者である武田は、匿名にも筆名にもせずに、通例の「自分の腹わたとは無縁な」（同書、27）文章ではない、異例の「自分を出す」（30）文章を書いていた。例えば、さまざまな配慮を十分にしつつも、後の赴任校について、「東小には校長がいなかった」（167）と、極めて率直に書くことを選び、教育界の真実を書くことを選びそれを貫いた。しかし、そのために、武田は、その後の教育界における実人生において、思わぬ悲運に遭遇することを避けられなかったのである。現実の世界では、どのような小さなことにせよ、真実を書くことは決して決して生易しいことではない。読み手である私、吉田は、武田のその誠実な生き方に深く共感し、教育実践者の世界に導き入れられた。「自分の内臓のいっさいをさらけだすというかたちでとりくんだ」（195）文章の「書き手」としての武田と、それまで探し求めていたものを、その武田の文章に読み、その実践者の世界に引き入れられるに至った「読み手」としての吉田と、その両者の間の在り方には、実存的歴史観に説かれている歴史の「書き手」とその「読み手」との間の関わりの在り方と通じるものを、明瞭に認めることができる、と現在の私は信じることが出来るのである。それと同時に、「匿名化」で「能事終れり」とする態度が、じつは、現実の俗世間の厳しさに対する甘い認識から生まれて来ているのではないか、という思いを否定できないのである。

実践記録が読み手を動かし読み手が動かされることを求める、そういう可能性は、確かに在る。

とは言え、教育における、書物あるいは文字による「伝達」の限界を強く感じる慎重な「読み手」には、さらに、教育を「通過儀礼」になぞらえる Bernd Jager（1992）による「教育の二つの基本概念」に関する解明が、さらに豊かな示唆を与えてくれるであろう。

進歩と通過儀礼の比喩　ヤーガーは、教育において、通約可能な二つの領域を結ぶものとしての教育における「進歩」の概念と、通約不能な二つの領域の間を超越するものとしての教育における「通過儀礼」の概念と、これら二つを対比し詳細に解明している。下手な紹介をするよりも、原著者自身による簡潔な梗概を以下にそのまま引用しておこう。ただし、英語原文からの邦訳は本稿の筆者によるもの（ヤーガー、1999）である。

「教育に適用される、進歩という隠喩は、理解あるいは誤解の一つの仕方から、もう一つの、よりよい理解の方向（ラテン語のpro）へと導く道での、生徒たちが進める歩み（ラテン語のgredi）を暗に指し示します。進歩という隠喩の光のなかで理解されたこの文化変容の過程は、通約可能な二つの領域を結合するものとして、ここでは考えられています。この隠喩的な様式は、教育を理解する一つの技術的、自然的、科学的なやり方を喚起します。文字使用以前の社会で用いられている通過儀礼の文化的隠喩は、文化変容を、通約不能な二つの領域の間を超越することとして、提示します。通過儀礼の源にある隠喩は、生の一つの在り方を死んで、もう一つの在り方へと生まれ変わる、という隠喩です。進歩の隠喩は、工作人（homo faber）の隠喩のように、読み書きのできる（教育のある）人になるという観点からする、文化変容の一つの理解へと導きます。通過儀礼と超越の隠喩は、本質的には、刻み込まれた状態になる（becoming inscribed）過程としての文化変容という一つの理解へと導きます。通過儀礼は、人間の学習と理解を、人間の受苦と道徳性の脈絡の中に位置づけます。近代の進歩主義諸理論は、私たちの知識への渇望を、日常的な有用性と私たちの生活を改善する実際的な欲望の脈絡のなかに位置づけます。家庭環境から小学校の環境への、幼い子供の通過を、進歩の観点から考えることも可能です。その場合、家庭の世界と学校の世界は、一つの問題のない全体を共に形成する、通約可能な［二つの］領域として考えられています。すると、一方の環境から他方の環境への移動における子供の問題は、適応（adjustment）の問題と見なされます。もし仮に、この移行を通過儀礼の観点から考えますと、この移行は、純粋に技術的な手段では達成され得ない根本的に私的で個人的な変容と回心（transformation and conversion）として考えることができます。この理解の様式は、家庭と学校という通約不能な［二つの］領域を特徴づける本質的なもろもろの差異を、浮き彫りにして鋳造します。家庭

と学校という通約不能な領域の間の本質的差異に関する研究によって、私的なものと公的なものという通約不能な領域の間のより根本的なもろもろの差異が、前面にもたらされることになります。これら、私的なものと公的なもののそれぞれは、それぞれの領域が住まわれる特徴的な仕方を規定している、それぞれ自身の特定の構造的で存在論的な特徴をもっているのです。」（ヤーガー、1999、1）

教育に、それぞれ、「進歩」と「通過儀礼と超越」の隠喩で表される二つの基本概念があるとすれば、教育実践記録報告の読み手として、そこに学ぶ教育実践者の「望み」にも、以上の隠喩の意味で、進歩を「望む」読み手と、「通過儀礼」による「超越」を「望む」読み手とが在りうる、と考えてよいであろう。また、上記の引用文で、通約不能な二つの領域として、家庭と学校、私的なものと、公的なもの、が例示されているが、さらに、類比的には、その構造と意味において、臨床実践に即して、「日常的常識的な俗なる世界」と「心理臨床実践的な聖なる世界」と二つの領域を挙げてもよいであろう。こうして、先の、教育実践と臨床実践との類比性によって、臨床実践記録報告を読む読み手の「望み」にも、「進歩」と「通過儀礼と超越」の二つを考えることが出来るようになる。「通過儀礼と超越」は、あるいは、実践記録の「読み」などによっては達成されず、あくまで、自らの実践体験の「煉獄」を通じてしか達成されない、とする考えも十分にありうるであろう。しかし、多種多様な「読み」の中には、「通過儀礼」に近いものが在る可能性も否定できないのである。

そのように読み、先のマネンによるEDUCATIONの考察に即して考えるならば、読み手の「望み」は、「旧い世界」から導き出され「新しい世界」に導き入れられることにある、ということになるであろう。あるいは、Colaizzi P.F.による「読書による変容」にかんする洞察に即して考えれば、読み手の「望み」は実践記録を読むことによって「通常的なものが総て根源的に再構造化される」ことだということになる。これらは、いずれも、読み手の「私と世界」の変容としての教育を視野の中心に収めているものであって、それに対応して、読み手には、「私と世界」の変容という「望み」が生まれる可能性があることを示唆している。そしてさらに、ニーチェの洞察とそれについての小森の考察、渡邊の洞察に学ぶならば、ちょうど、歴史の読み手が「実存的歴史観」に求めるように、歴史としての臨床実践記録報告の読み手が、その「自灯明」による歩みの道程において、自らの道を照らす光を実践記録に求めることこそ、実践者の道である、ということになろう。「実践記録」に、客観的、科学的、傍観者的、第三者的…であることを求め、多くの実践記録の書き手も、その求めに応えることのみを目指して努めるように見える現代という時代は、歴史学における「内在的歴史観」の時代に相当する、とも言えるのではなかろうか。

もちろん、どのような時代・文化・社会にあっても、総ての実践者がそうではないところの、「自灯明」をかざして歩む実践者たちが「望み」求めるものは、こう考えてくると、自ずと明らかになるように、思われる。

臨床実践者が実践記録に「望む」知は？：「知識」か「知恵」か？

さて、ここで、臨床実践者が実践記録を読むことで、そこから得たいと「望む」知は何か、という、多少角度を変えた問いを、改めて立ててみよう。

この問いには、今日あまり語られることがなくなった、したがって、忘れかけられているかと思われる、B. Bloom（1956、1964）のTaxonomy of Educational Objectivesのことを思い起こさせてくれる。いま、試みに、日に焼けた2冊の冊子の目次ページを繰ってみると、分類学の組織は、拙訳を試みれば、こうなっている。「認知的領域」（Cognitive Domain）については、「知識、理解、応用、分析、総合、評価」であり、「感情・情動的領域」（Affective Domain）については、「受容する、応答する、価値づけする、価値および価値体系の組織化、価値や世界観による性格形成」である。このような多種多様な教育目標の分類学に位置づけたとき、実践者が実践記録を読むことによって獲得を「望む」ものは何か、という問題が整理されるであろう。とするならば、あの分類学も、臨床実践の教育に関連して、再び検討するに値するのかもしれない。

あるいは、A. Schutz（1973）は、現象学的社会学による知識論の中で、人間の知識を、人間の生活世界での関連性によって意味づけをし、発生的に、構造的に、体系化し組織づける試みをしている。これも、ちなみに、読みふけった古い記憶に懐かしさを覚えな

がら、ページを繰って辿ってみると、「生活世界の知識」の第3章があり、そこに詳細な展開が為されている。[A]「知識の貯え」(Stock of Knowledge)(ある辞書には「蓄蓄」と訳されていた)については、その状況関係性、発生と構造が解明されている。知識の貯えと状況、知識の獲得、知識の貯えの構造、[B]関連性(Relevance)については、知識と関連性、主題的関連性、解釈的関連性、動機的関連性、関連性構造の相互依存性、[C]「典型性」については、知識の貯え、関連性と典型性、典型性と言語、非典型的なもの、典型性と予測、などが、主題化されている。もし、臨床実践から、如何なる知識を絞り出すべきか、それを、どのように秩序立て、組織づけ、体系化して行くべきか、しかも、それが、これから臨床実践の世界に入ってくる若い臨床家たちに、あるいは、同僚の臨床家たちに、どのように伝えられるべきか、ということを考える場合には、この現象学的な「生活世界の構造」論による「知識の貯え」の発生と構造、関連性、典型性をめぐる解明ならば、必ずや、強力な援軍となってくれるに違いない、と私は確信している。ただ、この小さなスペースで、いまそれを展開することは、不可能である。

しかし、同じく「知識と知恵」について書いているのだが、上記の二つとは、趣のたいへん異なる、それだけに、非常に面白いものを見つけた。それは、栗田勇著「生きる知恵を学ぶ」(2003)である。これは、一遍、最澄、世阿弥、白隠、良寛、利休、芭蕉という先人たちの「生き方」に学ぶという、言ってみれば、一般教養書である。しかし、そこに提示されている思想は、広くかつ深い。その「はじめに」に、「知恵とは何か」と題して、著者が到達した「知恵」についての澄んだ悟りの境地が、柔らかい言葉で、穏やかにそっと差し出されている。そこでは、「知識」と「知恵」が対比されている。「情報」は、「素材としての断片的なものについての認識」であるとされ、「知識というときは、もう少し体系的な、まとまった情報の認識」であるとされる。「知識は人間と切り離しても情報の認識ですが、知恵となると、ぐっとニュアンスが異って」とある。そして、知恵は、「その人自身の生活や行動、つまり人間存在の意味にかかわったときに」、「その人の体験、人生を通じて血となり肉となった切り離せない認識」として、「生きる知恵、本当に腹のすわった知恵」(同書ii)としては、知識(knowledge)よりも、知恵(wisdom)について語りたい、としている。例えば、「自分が愚かであることを知っている人は、もはや愚かではない、賢者である。自分を賢いと思っているものこそは愚者である。」(同書iii)と知恵が自らに結びついていることを示唆している。また、「般若心経」の「般若」は知恵を意味することを指摘し、「分別知」と区別される「無分別知」であるともしている。「根源的な叡智」を血肉化したものが知恵であり、「自分は知恵などということを言える資格がないことも心底から知っている、ということを含めて知恵」である(同書、iv)とも指摘している。知恵には「自分の人生がかかっている」とし、「世界は広く、思想も、柔かく温かいものでなければ、人間の生きてゆく力とはなりません」(同書、vi)と結んでいる。

「自灯明」で自らの道を歩む臨床的実践者が身につけたいと心から「望む」「知」は、以上に述べられている「知恵」ではないだろうか。そして、そのような知恵を求めるからこそ、臨床実践記録を読むのではないだろうか。「人生を通じて血となり肉となった」「本当に腹のすわった知恵」という言葉に、知行合一あるいは言行一致という言葉が思い浮かぶ。その意味では、西欧流の心理学を学ぶことが、そうした「知恵」に近づくことを助けてはくれないのではないか、という思いを私は払拭できないでいる。というのは、思い起こすならば、西欧流の心理学を深く収めたかと思われる心理学研究者実践者の少なからぬ人々の日常生活において、霜山のいう「心ない」言動を、見かけたことがしばしばあり、学問を修めることと、その学問が説く「知」を体得し日常的に例外なく実践することとの間の隔たりの大きさに深く幻滅したことがあったからである。例えば、前述の鈴木大拙の挿話で言えば、そこに登場した若い精神分析医には、まだその「知恵」が備わっていないことが、悲しいことに、露(あらわ)となっているように、私には思われる。そして、大拙が涙を流して言った「本当に有難いことをして下さったな」という短い言葉そのものに、大拙が、その人生を賭けて体得した「知恵」が巧まずして流露している。ここで、「涙を流して言った」のが「思わず」であった、という真実性が大事な鍵であろう。理屈で考えて、他人の眼を気にして、「悟った振り」をする浅薄さや虚飾、「アリバイ作り」とは、まるで訳が違う次元の話である。それは、西欧の合理主義に基づ

くB.BloomのTaxonomyの視野には入っていない「知」であろうし、また、残念ながら、A.Schutzの知識論の視野にも収まっていないかもしれない「知」であるように思われるのである。しかも、臨床実践者には、最も必要とされている「知」なのではないか、と私には思われるのである。そう考えてくると、辛うじて、Colaizziの説く「読書による変化」、あるいは、Jagerの説く「通過儀礼」のイメージが、その「知恵」の獲得の過程のイメージに、ようやく調和的に重なり合って来るようにも思われる。その「知恵」は、例えば、「五輪書」（宮本武蔵）、「兵法家伝書」（柳生宗矩）や「風姿花伝（花伝書）」（世阿弥）にも暗示されているような、武道や芸道における永年の修行を通じて体得される極意のような「知恵」であるのだろうか。また、求められているのは、そのような「知恵」に導くような「実践報告」であろうか。あるいは、私には想像と憶測の域を全く出ないのだが、宗教的「悟り」にも近いような「知恵」なのであろうか。あるいはまた、道元の「典座教訓」に示されているような人間の生活の具体的な在り方に直結するような「知恵」と、そこに導くような「実践記録」であるのだろうか。それは、そうした「知恵」を深く体得している達人にしてようやく解ることなのであろう。悟りを開けずにいる凡人ごときに解るはずもない。しかし、すくなくとも、そのような「知」があるということ、そして、そのような「知恵」を、実践記録を読むことによって体得したいと「望む」可能性も読み手にはあるのだ、ということを、上記の栗田の著作を読むことで、覚らせてもらえるのである。

もちろん、それぞれの読み手が、実践記録を読むことによって、そこに何を「望む」かということは、読み手それぞれの「器量」やそれぞれが人生において目指す「位取り」にもよるであろう。また、その時何を「望む」かは、その時どきの現在において、どのような世界に生きているかにもよるであろう。しかし、実践者として、求めるべきものは、以上の意味での「血となり肉となった」「知恵」なのではないのだろうか。少なくとも、私が知る限り、教育実践における実践者においては、確かにそうであった、と私は信じている。そして、それを求め「望む」ということは、霜山の言う「自灯明」に結びく、その人間の豊かな「器量」や高い「位取り」が対応しているように思われるのである。

言うまでも無く、「情報」も「知識」も必要だ。が、「智恵」が欠けるのは困る。

臨床実践者には、人間という実存の在り方について、正確で鋭く、しかも、広く深い「知識」が求められるのみならず、さらに、ひとりの人間として、自ら豊かな柔らかく温かい「血となり肉となった知恵」を身に付けることが求められていることを思うとき、その目指すところの高さと豊かさに、ふと深いため息が洩れるのを禁じえない。

とりあえず、ここで止める

気がつくと、既に与えられている時間を紙幅も尽きている。「巨大な虚構化の問題」について、書くことを予定していた内容を書くための紙幅はもう残されていない。そして、時間もまた無い。しかし、自分としては、少なくとも、書きたかったことの一部は書けたと思うことは出来る。もって瞑すべしである。

これからの問題は以下のようになる。以上のように読み手の「望み」の多種多様性と、その中でも実践者にとって最も重要な「知恵」を、読み手が獲得することを可能にするためには、実践記録は如何に書かれるべきか、いや、実践記録の「書き方」と「読み方」とその関係には、どのような可能性を新たに開発すべきか。言い換えれば、実践記録は、如何に書かれ、如何に読まれる可能性があるか、また、そのために、書き手と読み手は、如何に在る可能性があるか、などの問いである。これらの問いが、考察の方向を定めるであろう。

そこで、前述の課題のうち、まず、臨床実践における「事実性」に加えて、「可能性」への探究と洞察の伝達という目的の達成のための「虚構化」の意味と構造の解明（A）、そして、臨床実践において、「事実性」の探究から「可能性」の探究への地平の拡大を通して、さらに次に、「必然性」の探究へと誘う仕掛けとしての「虚構化」の意味と構造の解明（B）、この二つの課題に対して、現状はどうなっているか。比喩的に言えば、その（A）の橋頭堡を築くことを目指したが、築くには未だいたらず、前進基地としての小さな仮テントを設営できたところ、とでも言うべきであろう。そして、もし、Rodinの美しい石像“Thought 1886”なら、片目がやっと開いた、というところであろうか。

実践記録報告における「虚構化」の意味と構造を解明する途上には、事実と現実と真実、現実と虚構、虚構と虚偽、「書く」と「語る」、「知識」と「知恵」、などなとの大問題が山積している。漱石の『文学論』の間隔論のような古典にも、西郷竹彦の文芸学にも、また、近年の哲学的研究などにも学びつつ、「虚実皮膜のあいだ」(野家啓一、2005 190)の具体例に迫り、教育実践と心理臨床実践との類比性を基盤に、心理臨床実践とその報告の在り方への示唆を提供することによる貢献を目指して、精進を続けたい。

気づいてみると、筆者の私は、予期されるこの文章の読み手としては、いつの間にか、淑徳大学淑徳心理臨床センターに学ぶ大学院生たちと、心理学科の同僚諸氏を想定しつつ書いていたようである。

それにしても、一年中で、大学の仕事が最も忙しい時期に重なり、慌しくも苦しい執筆であった。ともかく書き終えたということをもって喜びとする。

文　献

蘆田恵之助　1973「教壇と教式・綴り方教授」明治図書

栗田勇　2003「生きる知恵を学ぶ」　岩波書店

小森健太郎　1992　ニーチェの歴史観に基づく教師の生の解明：武田常夫の著作を手掛かりとして「学ぶと教えるの現象学研究　四」第6章　東京大学教育学部教育方法学研究室（吉田章宏・中田基昭編）　159-206

斎藤喜博　1969「教育学のすすめ」筑摩書房

武田常夫　1971「真の授業者をめざして」国土社

夏目漱石　1966/1906　「文学論」漱石全集　第9巻　岩波書店

西平　直　1993「エリクソンの人間学」東京大学出版会

ニーチェ、1935　生にとっての歴史の利弊について　『反時代的考察』上巻　井上政次訳　岩波文庫　岩波書店　121-233

野家啓一　2005「物語の哲学」岩波現代文庫　岩波書店

波多野完治 1990「ことばの心理と教育　波多野完治全集9」小学館

フロイト, S. 1969/1914 精神分析運動の歴史について「自らを語る」フロイト選集改訂版　17. 懸田克躬訳、日本教文館、101-209

吉田章宏　1999　「ゆりかごに学ぶ」一茎書房

吉田章宏　2002　心理学研究方法論をめぐる省察：心理学の人称性：我、汝、誰彼の心理学、淑徳大学大学院研究紀要、第9号、43-56

吉田章宏　2003a　心理学研究方法論をめぐる省察：心理学の多種多様性について、淑徳大学社会学部研究紀要、第37号、149-165

吉田章宏　2003b　心理学研究方法論をめぐる省察：三心理学の不連続化と連続化の道、淑徳大学大学院研究紀要、第10号、1-17

吉田章宏　2004a　心理学研究方法論をめぐる省察：多種多様な心理学の統合の可能性、淑徳大学社会学部研究紀要、第38号、219-240

吉田章宏　2004b　発問の芸術にみる開放性：ある達人教師による実践の現象学的解明、淑徳大学大学院社会学研究科研究紀要、第11号、1-34

吉田章宏　2004c　匿名化を「選ぶ」の構造：心理臨床実践報告におけるその意味　淑徳心理臨床研究　創刊号　11-24

吉田章宏　2005a　心理学研究方法論をめぐる省察：多種多様な心理学の統合は何故必要か、淑徳大学社会学部研究紀要、第39号、75-95

吉田章宏　2005b「説明」を誘う発問と「理解」を誘う発問：ある達人教師の授業実践における発問芸術の現象学的解明、淑徳大学大学院社会学研究科研究紀要、第12号、39-82

吉田章宏　2005c　匿名化から虚構化へ：実践報告の存在理由に即して　淑徳心理臨床研究　第2巻　1-12

吉田章宏　2006　心理学研究方法論をめぐる省察：三心理学の原定式化の再検討、統合化への「理論的構造」淑徳大学社会学部研究紀要、第40号、39-66

渡邊二郎　1999「歴史の哲学：現代の思想的状況」講談社学術文庫　講談社

Ashby, W. R. 1956 *An Introduction to Cybernetics*. Wiley

Bloom, B. S. ed. 1956 *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain* David McKay

Bloom,B.S. ed. 1964 *Taxonomy of Educational Objectives:The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain* David McKay

Colaizzi, P.F. 1978b Learning and Existence. In *Existentical-Phenomenological Alternatives for Psychology*. eds. Ronald S.Valle & Mark King, Oxford UP 119-135

コレッツィ、ポール　F. 1992　学習と実存　大沼良子訳「学ぶと教えるの現象学研究　四」第7章　東京大学教育学部教育方法学研究室（吉田章宏・中田基昭編）　207-232

Colaizzi P.F. 1978a Psychological Research as the Phenomenologist Views It. In *Existentical-Phenomenological Alternatives for Psychology*. eds. Ronald S.Valle & Mark King, Oxford UP　48-71

Jager,Bernd, 1992 From the Homestead to the City: Two Fundamental Concepts of Education. *Journal of Phenomenological Psychology*. 23, No.2, 1992 149-181

ヤーガー、B.　1999　自作農場から都市へ：教育の二つの基本概念、吉田章宏訳「学ぶと教えるの現象学研究　八」(1999年)、東京大学大学院教育学研究科　学校教育開発コース（中田基昭編）、1-33

Joyce,B./Weil,M. 1980 Models of Teaching. 2nd ed. Prentice Hall

Manen, Max van. 1991 *The Tact of Teaching—THE MEANING OF PEDAGOGICAL THOUGHTFULNESS—SUNY*

Kunz, George 1998 *The Paradox of Power and Weakness:Levinas and Alternative Paradigm for Psychology* SUNY Press

Schutz, A. 1973 *The Structures of the Life-World*. Vol.1. Trans. R. Zaner & H. T. Engelhardt, Jr. Northwestern UP