原　著

実践報告に虚構化を活かす可能性について：クロッキー風に

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4巻　2007　抜刷

原　著

実践報告に虚構化を活かす可能性について：クロッキー風に

大学院総合福祉研究科
心理学専攻　教授　吉　田　章　宏

Key words:
臨床実践報告、実践の事実、実践の機微、虚構化
Clinical practice reports, the facts of practices, the subtleties of practices, the fictionalization

概　要

心理臨床実践報告における「匿名化」の意味と構造を考察してきた三論考を受けて、「虚構化」の可能性について、クロッキー風に、考察した。心理臨床実践の領域の部外者であり、教育実践の現象学的心理学の研究者である筆者は、実践と報告における心理臨床実践と教育実践の類比性を手がかりに考察した。心理臨床実践の「事実」とは何かという巨大な問題の存在に言及したあと、実践報告においては、「実践の事実」そのものよりも「事実の意味」と「実践の機微」こそが、自らの実践の質の向上に努める実践者たちによって、求められていることを指摘した。「失敗例」、「反面教師」の積極的な意味、実践経験の積み重ねの重要性、実践の「独覚」という性格などを考察し、(1) 他者の書いた実践報告を読む経験を、(2) 自ら実践を生きる経験に、また、(3) 自らの書いた「経験の覚書」を読み返す経験に、近づけることの必要性と可能性を論じた。そのために有効な実践報告の「書き方」には、視点性の問題が関わり、「批評的」であるだけではなく「同情的」であることが求められるということを明らかにし、そのためには、心理臨床実践報告の世界に、「客観的科学的」であることへの固執を克服して、「人生に関する何らかの全体的な真実を納得のいく形で提示する」文学芸術の世界に学んで、「虚構化」を導入する可能性を検討すべき段階に到っているのではないかということを、心理臨床実践報告のあり方に対する示唆として提出した。これは、あくまでも一門外漢による「素人考え」の一つである。

A book must be the axe to break
the frozen sea within us. Franz Kafka

はじめに

心理臨床実践報告における匿名化の意味と構造を、これまで考えてきた（吉田章宏、2004、2005、2006）。そこで気づかれたことの一つは、「ある種の事実については、これは事実だ、と言えば、事実は書けない。これは事実ではない、と言えば、事実が書ける。」という小さな洞察だった。しかし、それは、あくまで、「事実を報告する」、という目的の枠組に縛られた範囲内での洞察だった。そこで、ここでは改めて、実践報告の目的を問い、その目的に沿って、さらに「虚構化」の可能性を考え、「実践報告を虚構化する」ことによって開かれてくる可能性について考えてみたい。

本稿を書いている現在の私は、時間的に厳しい条件下にある。喩えてみれば、旅先で素晴らしい風景を見いだして絵を描こうとしているのだが、その土地を離れる時間が目前に迫っている、というような状況によく似ている。ゆっくりと時間を掛けて油絵や水彩画を描く余裕は全く無い。スケッチ（素描）さえ無理だ。そうだ、B5の鉛筆でクロッキー（速写）を描くことにしよう。残された僅かな時間を最大限に活かして…。

心理臨床実践報告を解明する

心理臨床実践と呼ばれる実践を、心理療法家Tが、「来談者Cに対して」、あるいは、「来談者Cと共に」行う。その実践を、書き手Wが記録し報告する。いや、それを記録し報告する人物を書き手Wと呼ぶ。そして、その記録を読み手Rが読む。以上の時間の流れに沿った出来事の系列の中で、C, T, WとRのそれぞれが、それぞれに、それぞれの時点で何を経験するか――何を見て、何を語り、何を感じて、何を考え、何を思うか――を考える。そして、Wは、心理臨床実践記録報告を、「何を目的として、どのように

書いているか」(現実性)、「何を目的にどのように書くことができるか」(可能性)、「何を目的にどのように書くことにどうしてもなってしまうか」(必然性)、あるいは、「何を目的にどのように書くべきか」(当為性)、などを出来る限り簡潔に考察するのか、ここで、自らに課する課題であるとしたい。

先の論考(吉田章宏、2006)に明確に記した通り、私は心理臨床実践者ではない。私は、教育実践、それも、授業実践に限定して、比較的長い期間、実践者に学びつつ、現象学的心理学の研究者として、研究して来た者である(註1)。私には、専門研究者あるいは心理学者としての、心理臨床実践の経験は全くない。あくまでも、私は、授業実践を現象学的心理学により研究する者であり、それ以上ではない。そこで、省みて言い換えれば、ここで以下に提案し提供しようとする示唆は、次のものに基づくということになる。すなわち、(A)長年のさまざまな経験――見聞、また聞き、人々との会話、観察など――から得た、心理臨床実践についての断片的知識の乱雑な堆積、(B)心理臨床実践と教育実践との類比性(吉田章宏、2006、4―7)に基づく自由な想像、(C)教育実践、授業実践体験とその研究から学んで来た洞察、(D)1975年以来、ここ30年程の間の、現象学的精神病理学、現象学、現象学的心理学の書物を通じての学び、(E)私の全生涯を通して接して来た多様な文化遺産から、――昔話、お伽噺、漫画、小説、詩、映画、映像などから――学んだ洞察、そして(F)私の生きてきた個人的体験から生まれた多少の人間知、などである。したがって、以下は、「心理臨床実践報告」に関して、多少見当はずれかも知れぬが、あるいは参考になるかもしれない「素人の見解」として、お読み頂きたい。

心理臨床実践の「事実」ということ

「これは事実だ、と言えば、事実は書けない。これは事実ではない、と言えば、事実が書ける。」と書いた。しかし、「事実を書く」ということについて、一言、記しておかなくてはならない。それは、心理臨床実践の「事実」を書くということが、口で言うほど簡単でも容易でもない、ということである。臨床実践者が「事実」として書くのは、あくまで、その本人が捉えた「事実」であって、臨床実践における、一人の当事者としての臨床実践者の捉えた「事実」である。言い換えれば、その「事実」は、その実践者の視点から捉えた「事実」である。このことは、否定できない。臨床実践の「事実」には、その書き手の「人称性」が、色濃く影を落としている。たとえば、仮に、臨床実践の場での面談・対談・対話を「客観的」に、少しの誤りもなく文字化して、「事実」の記録として報告するとしても、もし、その記録の何処を残し何処を削除するかその選択が行なわれるならば、そこには既に「事実」に、書き手による、一定の選択という加工が行なわれている。まして、そこでどのような思いが対談者の双方に、またその両者間に、流れたかをありのままの「事実」として記そうと試みたとしたら、さてどうであろうか。面談・対話の一方の当事者としての臨床実践者としての思い(感情、思考、推測、洞察、…)の流れは、事後の想起によって、回想として記すことは、ある程度は、できるかもしれない。が、面談・対談の他方の当事者、言い換えれば、患者あるいは来談者、についてはどうか。その思いの流れは、「事実」としては記すことは不可能である。来談者の思いの流れを、来談者に語ってもらって、それを記すとしてもなお、それは、<来談者が、事後に、具体的な個人としての臨床実践者に明かした限りの「思いの流れ」>であって、そのようにして「明かされた事実」である、とは言えても、やはり、それを「事実」と呼ぶには、慎重でなくてはならない。それは、来談者の実践者に対する親近感と信頼感、率直性、素直さ、さらには、来談者の私的事実を開示できる範囲、あるいは、開示する事情、などなどによって、その「事実」は、大いに変化することを免れないからである。それら総ては、いったん、臨床実践者の視点を通して、実践者が生きている世界に位置づけられて、推論、理解、解釈、説明、…、などとして、記される以外に道はない。単純に「事実」として記すことは出来ないのである。まず、この「事実」に関する限界を配慮しないあるいは無視した記述は、「客観的である」ことを僭称した、無自覚な「主観的思い込み」に堕する危険性が極めて大であろう。さらに、面接中の時間の流れに沿って、その時間のなかで起こっていることを、臨床実践者の言動に即して、記録することは、極めて困難であって、これまで、その場で録音、録画する、――あるいは、教育実践の場であれば、実況録音をする、――などなどの工夫がなされて来ているが、それで

も、その場で音声言語化されている内容のみを記録しても、それが「事実」の総てだ、などと言うことは到底できないであろう。

さらに、その「実践の事実」には、その実践の実践者もその事実に巻き込まれて、含み込まれてしまっていることを忘れてはならない。実践者は、その実践事実の傍観者だったのではなく、その実践に巻き込まれて実践の事実を生み出した、言わば「首謀者」であり「共犯者」なのである。臨床実践であるということは、実践者がその実践の傍観者ではなく、来談者と「共に生きる」ことによって来談者が変わる出来事である、実践事実を作り出した、来談者と共に、その出来事を惹き起こしたもう一人の主役であることを意味する。したがって、「実践の事実」は、実践者が変われば、実践の見方が変わるだけでなく、当然、事実そのものも変わるのである。それはあくまで、歴史的事実と同じく、個別的な事実なのである。化学実験室における試験管の中の出来事としての科学的事実とは異なる。

さらに、「事実である」ことを主張しようとすれば、たとえ報告において匿名化を施したとしても、来談者にとって、開示されては、あるいは、公開されては、不都合であるような内容は、仮にその面談中に実践者の心中に「事実」去来した思いであっても、そのまま「事実」として「実践報告」の中で報告することはできない、であろう。

さらに、実践者自身も、来談者に自らの思いの総てを率直に在りのままに語ることはしない。たとえば、臨床実践の場で、来談者による暴力の恐怖を抱いたという話を在る臨床家に聞いたことがある。その場合、その恐怖をその場で、来談者に直接告げることはしない可能性が高いであろう。さて、その恐怖の思いを、率直に、報告に記すことも、仮にそれが臨床実践の目的に照らして重要な事柄であっても、来談者の目に触れる場合を考えれば、「事実」として記すことを躊躇うであろうし、報告できない可能性も出てくるだろう。

さらに、来談者の言動の意味に関して、臨床実践者としての多種多様な理解と解釈がその心中に去来するであろう。ことに、優れた実践者においては、その理解あるいは解釈の可能性は豊かであろう。が、その多くは、「事実」として、心中に去来した思いとして、報告に記すことは、実際には、できないであろう。ここでも、大事な事実は、「事実として報告できない」ことへと吸収されて消え去ってしまうであろう。その「事実」は、実践者の生きられた世界（lived-world）に浮んでくる多種多様な可能性は、「事実ではない単なる可能性」として、あるいは、社会的に禁じられた可能性である場合には、「報告できない・されない事実」として、「報告」からは消え去らざるを得ないであろう。

さらに、ある心理臨床実践者が臨床実践の「事実」として報告に記した「事実」を、他の実践者が、事後に、確認するあるいは確証する、ということは殆ど不可能であろう。確認、録音記録と文字記録の間の対応というような技術的レベルでは可能であるかもしれないが、実践者の思いの流れに関しては、その確認など不可能である。心理学の歴史における「内観」への批判が、ここに甦ってくる。

さらに大事なことは、臨床実践の現場で、そこで経過する時間の流れの中での、実践者の経験の流れにおける「意識」（consciousness）と「覚知」（awareness）が区別され、後者は、その時点においては意識されず、したがって、言語によって報告されることもありえない、という問題がある。「反省的意識」と「前反省的覚知」との、および、「反省的自己意識」と「前反省的自己覚知」との、区別にまつわる問題である（Zahavi, 2005）。これは、最も本質的な問題の一つであるが、余りに大きな問題なので、ここでは、言及するに留めるほか無い。

さらに、心理臨床実践の「事実」は歴史的一回性を帯びていることを認めるならば、自然的現象の「事実」とは区別される、歴史的事件の「事実」とは何か、ことに、報告者自身が出来事に参画し巻き込まれている現代史における「事実」とは何か、という問題と本質的に同じ困難な問題が、提起される（吉田章宏、2006、12－14）。

ここでは、心理臨床実践の「事実」とは何か、という巨大な問いに解決を与えようというのではない。この問いは、おいそれと答えられる程、安易な問いではない。この問いが、実に容易ならざる多くの問題を孕んでいることが明らかになれば、それで十分である。そこから、「虚構化」の積極的な意味が生じてくるからである。

「実践の機微」ということ

ここで、あらかじめ、「機微」という言葉の辞書的な意味を共有しておきたい。ある小さな国語辞典によ

れば、機微とは「容易には察せられない微妙な事情」とある。ここでの目的には、これで十分である。

心理臨床実践報告とは、「臨床実践の機微」を、報告者の臨床実践経験に基づいて報告し、その機微を報告の読者と共有することを目的としている、と私は独断的に理解する。もちろん、報告は、「実践の機微の共有」を可能にする働き以外にも、多種多様な機能（働き、効果）を持ちうるし（可能性）、持っているだろうし（現実性）、持つべきであろうし（当為性）、また、持つことになってしまうであろう（必然性）。たとえば、「臨床実践の本質」「臨床実践体験の構造」などを解明し、それを読者と共有することもその目的となりうるであろう。しかし、それにもかかわらず、「実践の機微」を共有するという機能が、心理臨床実践報告の機能に含まれており、しかも、「報告」の重要な存在理由になるという理解に、それ程大きな誤りはないと、教育実践報告に関する長年の経験から、現在の私は、確信をもって独断的に推論する。「独断的に」というのは、他者の納得を得るための詳細な論証を省いて、ということである。根拠なしに、ということではない。

さて、「機微」というものが、「容易には察せられない」のは、何故であろうか。それは、その事情が「微妙」であるからでもある、というのも一つの答えであろう。また、臨床実践者の間で、「容易に察せられる」事情は、臨床実践には幾多もあるであろう。が、「機微」の場合は、それら「容易に察せられる」幾多の事情の中にあって、「微妙」であるが故に「容易には察せられない」のであろう。ところで、「察せられない」のは、その特定の「微妙な事情」そのもの特質なのであろうか。それもあるかもしれない。が、それだけではないであろう。なぜならば、「察せられる」のも「察せられない」のも、それを「察する」人間、ここでは、その「実践の機微」を共有するために、実践を生きる人間（T）、実践報告の書き手（W）、そして、その記録の読み手（R）の間の何処かで、誰かにとって、「察することが容易でない」、そういう事情なのである、と考えられるからである。ということは、「容易に察せられない」機微も、たとえば、優れた心理臨床実践者においては、比較的「容易に察せられる」という場合もあるからである。もちろん、そのような実践者にとっても、やはり「容易には察せられない」場合もあろう。また、「容易に察せられる」はずの機微が、平凡で初心の実践者においては、とてもとても「容易には察せられない」ということもあるであろう。以上のようなことが、「機微」とされることには含意されている。

臨床実践報告が、もし、そのような「実践の機微」に暗黙に含意されている意味を解明して、その解明され発見された意味を、報告し、実践者たちの間で共有するために有効に働くとしたら、それこそが、報告の存在理由である、と言えるであろう。そこで、「実践の機微の共有」のための実践報告の役割あるいは機能が浮かび上がってくる。他の個所（吉田章宏、2007）でも紹介していることであるが、重複を恐れず紹介するならば、これは、蘆田恵之助の指摘した<教育実践の本質>に位置づくことになる。次は、蘆田の高弟古田拡が紹介した言葉である。「『森羅万象一切これ文字遍界曾つて蔵さず、露堂々』それを読みとるのがお互いの目、力量なのだ。さてそれを文字にすれば『つづり方』、それを読みとるのが『読み方』つまり先に読めたものが先覚であり、後覚がそれによって、ああこういうものかと目がひらかれる。そのひらかれた目で森羅万象ないし自分の心を内化する。…。この、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に到達されたのであります。到達してみればなんのことはない。明々白々の事実である。しかしうれしかった。」（波多野完治著、1990、179）。「森羅万象一切これ文字」という思想は、ゲーテの思想にも通じる。「心理臨床実践の機微」を実践者、書き手と読み手の間で共有するという過程は、考えてみれば、教育過程と実践研究過程との差異性によって隠されて気づかれにくいが、本質的には、「共育」としての教育過程と見ることができる。その意味で、臨床実践報告を「先覚」として文字に書くことを「つづり方」として、「後覚」として報告を読むことを「読み方」として、捉えることもできる。すると、蘆田の指摘する、先覚が先に読み、後覚の「目がひらかれる」という相互循環過程の脈絡に、心理臨床実践研究の「実践の機微の共有」はぴたりと収まる。当然といえば当然でもあろう。注意しなければならないのは、蘆田が、「先覚と後覚」としていて、「先生と子ども」とか「師匠と弟子」などとはしていないことである。「先覚と後覚」は決して固定しないのである。事柄により、人は、先覚ともなり、後覚ともなる。このことには、「共生」の思想に繋がる蘆田

の「共に育ちましょう」という「共育」の思想が、その根底にある。先取りして言えば、「臨床実践報告」の「書き手と読み手」の関係は、私の眼には、「先覚と後覚」の関係として映る。

さて、私の考えでは、実践記録報告には、その存在理由を巡って、矛盾と逆説に満ちた疑問が立ち現れている。

それは、次に述べる二つの条件の間にある矛盾と逆説から生じる疑問である。すなわち、一方の条件には、(A) 心理臨床実践記録報告には、心理臨床実践の「機微」を記そうと書き手Wは望み、かつそのように書くことに努め、また、読み手Rは、そのような「機微」を、そこから読みとり、自らの実践に活かしたいと望んで、そのように読むことに努め、読みとったと信じた「機微」を、自らの実践に活かそうとする、ということがある。

しかし、心理臨床実践の「機微」は、実践記録報告を読むことによって、果たして知ることができるものなのであろうか。

(B) 教育実践、授業実践については、授業実践者・武田常夫は、「授業者は、授業をすることによってしか授業の機微を知ることなどできはしない」(武田常夫、1971、26) という鋭い言葉を遺している。武田の言うとおり、授業実践の「機微」は、実践を通してしか知ることは「できはしない」のである。そして、このことは、授業実践に限らず、心理臨床実践にも妥当する、と考えてよいのではないだろうか。だからこそ、臨床実践には長年の経験が必要とされるのだし、長年の経験を積み重ねて熟達した心理臨床実践経験者が、その「見る力」あるいは「眼力」と、変化する状況に「対応する力」の故に、実践者として、尊敬されまた尊重されもするのであろう。

しかし、仮に、実践について (B) が妥当するとして、以上の (A) と (B) を合わせて考えてみると、心理臨床実践記録報告は、心理臨床実践の「機微」の共有のための伝達という点に関しては、何か不可能なことを、不可能と自覚せずに、盲目的に実現しようともがいている試みである、ということになりはしないだろうか。報告を書く人間はそれを読む人間に、実践の「機微」を知らせようとするのだが、しかし、それを読むことなどでは、実践の「機微を知ることなどできはしない」のである、とすれば…。

ここで、長年、ある臨床実践分野で、多くの実践記録を読んで来ていると想定される、虚構上の、ある架空の、匿名氏の<独り言>に耳を傾けてみよう。

<…では、心理臨床実践報告は、一体、読者に何を知らせようとしているのであろうか、知らせうることが『実践の機微』でないとするならば、では一体、何を…。いや、そもそも「何か」を知らせようとしているのだろうか。そこで知らせようとしている「何か」とは何か。いや、ここで言われている「知らせる」とか「知る」とは何を意味しているのだろうか。実践報告を読めば、いずれにせよ、何かを「知る」ことはできるはずではないか。だが、もし、読んでも知ることができないのが「機微」であるとすれば、これは、「『機微』の定義により」、「実践報告を読んでも、機微を知ることはできない」という命題は、絶対的に正しいことになる。だがしかし、そのような議論は虚しい言葉遊びだ。いや、報告を書けば、それで「機微」を伝えた積りになると信じ込む人物が居るとすれば、それは、かえって、その人物がまだ何も「機微」を掴んではいないということを露呈していることになるのではないか。いやいや、伝えたいことが何かを考えずに、ただ、惰性で、漫然と報告を書いている、ということではないか。いや、そもそも、最初から、伝えたいことが何かあるわけではない、ただ、周囲の事情で、何かを書かなくてはならないから、実践の記録を書いているだけなのではないか。臨床実践をテープレコーダーなどの音声記録装置で記録し、その記録を文字化して報告する、それだけのことなら、比較的容易なことではないか。だが、それで、「何か」が伝えられるのだろうか。では、それを読む人は、そこに、何を求めているのだろうか。こんなことも考えられる。読み手は、実践記録に、何も求めていはしない。だから、周知のように、そもそも誰も読みはしないのだ、と。ならば、書き手が、周囲の事情で、仕方なく書いたものを、読みもしない人々に配っている、そういうことなのか。万が一にも、隠れた実情がそれだとしたら、そもそも何故、実践報告などを書くことがそもそも始まったのだ。そして、それをそもそも、何のために出版などするのだ。多種多様で無数の実践記録は、誰にも読まれず、紙くずの山となっており、自然資源の浪費となり、環境破壊の一因となっているだけではないか。実践記録は、せいぜいのところ、実践者が、自分の実践の質を向上させるために、自分のための「覚え書き」として書き残せばよいことではない

か、発表して他人さまに読ませるような性格のものではないのではないか。確かに、自分のための「覚え書き」なら、その実践者自身には反省の材料としての効用があるかもしれない。実践記録が実践者本人のためには、役立つのに、他人には役立たないとすれば、それは何故か。同じ実践記録を読んでも、自分の記録を読むのと、他人の記録を読むのとでは、役に立ち方が違うのか。他人の記録は、役立たないのか。いや、そうした他人の「覚え書き」も、読む力のある実践者には、実は、おおいに参考になるものだ。では、どんな風に？では、読む力のない実践者にとっては、参考にならない、ということか。ここで言う「読む力がある」とはどういうことか。実践者の「読む力」とは何か。また、「覚え書き」の書き方もいろいろとあるだろう。「読む力」の不足した実践者にも、「機微」を知らせる書き方は、あるのだろうか。「読む力」の無い実践者は、どうすれば、知るべき「機微」を知ることができるか。いずれにせよ、書き手は、折角書くのだから、他の多くの実践者に読んでもらえて、しかも役立ててもらえる「覚え書き」にしたほうがよい。では、そうするには、実践記録はどのような条件を満たす必要があるのだろうか。また、どのような条件を満たせばよいのだろうか。つまり、「実践の機微」を伝える実践記録とするための必要条件と十分条件は何か、ということだ。実践記録は、何のために書き、何を実現すればよいのだろうか。巡り巡って、やはり、この問題に戻って来てしまった。はて、…。>

延々と続く架空匿名氏の少々毒を含んだ独り言には、辟易（へきえき）なさったかもしれない。ならば、我々の問題に立ち返ることにしよう。

「実践報告」と称する報告は、私が親しんだ教育実践の世界では、文字通り無数に公刊されている。学校での授業研究会などでの狭い範囲の内部的報告も含めれば、その量の夥しさは、想像を絶する。もちろん、実情は、それらは、時間を経て、文字通り「紙屑」として大量に破棄処分される運命にある。「実践研究」は、私の知る範囲でも、大量に産出されている。学会誌にさえ発表されている。それらは、学会誌に掲載されるために、何らかの仕方で「科学的研究」という方法的手続き上の形式的条件を満たしている。そして、諸大学の図書館に保存されている。しかし、そうした「実践報告」も、「実践研究」も、たとえ「科学的研究」と称していても、それだけでは、実践者たちに共有されることで、実践の質の向上に貢献することや、貢献できるなどということが、保証されているわけではない。それでは、一体、それらの何処が悪いのだろうか。書き方が悪いのだろうか、あるいは、読み方が悪いのだろうか。もしくは、それらは、伝えるべき「何か」を捉えていない、ということなのだろうか。

実践報告は実践の「事実」を報告するのか

「実践報告は実践の事実を報告するもの」である、という考え方がある。確かに、そうかもしれない。事実ではないことを、「事実として」報告するならば、それは、少なくとも「事実に反する」し、厳しく言えば、今日の日本社会に溢れている「虚偽報告」ということになるだろう。しかし、「事実」という点から言えば、「匿名化」は、既に「事実」であることから逸れているのではないか。それに、心理臨床実践報告の場合、先に述べた通り、「事実」であることを検証や確認する道は、基本的に、閉ざされているではないか。そもそも、「検証」とか「確認」とかすることは、不可能だ。「匿名化」して公表された「事実」を検証や確認することなど、第三者にとって、どのようにして可能であろうか。しかし、「事実」は「事実」だ、と人は言うかもしれない。「事実」こそが、実践研究の基礎だと。その通りだとも思う。

それでは、「事実」を報告しさえすれば、それで、その報告を読んだ読み手に、その読み手自身の実践に貢献する「何か」を読み取らせることができる、と言えるだろうか。

「貢献できる」、という考え方もあろう。私は、授業中にテープレコーダーを廻しておいて、そのテープの文字化に時間を掛け、逐語録を「事実」として報告する実践記録を、教育実践の領域では、数多く見てきた。そして、或る時、その虚しさを思うようになった。テープを起こした「事実」をそのまま報告してみても、それだけでは、他の実践者たちの実践に変化を促すような刺激にはならない、ということに気づいたからであった。逐語録が何を伝えるか、多義的かつ曖昧である。学校での授業研究会、「勉強になりました」との「ほめ言葉」だけの研究会も多い。しかし、そのような研究会に出てみても、「読む力」が不足していれば、少しも勉強にならないということにも、気づくようになったのだった。

事実の報告が実践の向上に「貢献できる」という、実証主義の故であろうか、この一般に広がっているかに見えるこの考え方に、異議を唱えた実践者に、武田常夫がいる。武田は、事実に加えてその意味を明確にすることが大事だ、と説いていた。

武田はこう書いている。ある研修会で、一人の若い先生が自ら失敗例とする実践報告を発表した。「たしかにこの話を聞くと、この授業は失敗だったと私も思う。けれども、この発表には、**失敗の事実**は語られていたけれど、**失敗の意味**は語られていなかったように私は思う。そして**教師にとって大事なことは、失敗の意味を明確にとらえること**であろう。そうでなければ、また同じような失敗を繰り返しかねないからである」（武田常夫、1983、192、強調は引用者による）。武田は、実践報告において、実践の事実を語るだけでは不十分であり、教師にとって大事なことは、「事実の意味を明確にとらえ語ること」だ、と書いていたのである。

ちなみに、現象学的心理学は、経験の「構造と意味」を解明する学問である。

私が私淑する心理臨床家・霜山徳爾先生（以下、敬称略）の言葉が心に残る。「とにかく心理療法家は患者をたくさん診なければ駄目である。」（霜山徳爾、1989、150）「多年にわたる心理療法の臨床で、私は多くの失敗例を重ねたことを正直に告白したい。それは成功例よりもふしぎによく記憶されていて、そこから学ぶことは成功例より多いといってよい」（同前書、152）。「心理療法を習うには、反面教師は多すぎるほどいるので、学ぶのには苦労しない」（152）。そして、「面接、診療、治療の技法はリファインされて伝承されなければならないが、…（中略）…、良い、尊敬すべき人師につき、かつ言葉は悪いが暗黙のうちに盗むものである。」（152－153）。そして、「心理療法は最終的には独覚するものである」（153）。そして、「私はおのれや患者のなかの『怨』という字が『恕』の字に変る日を夢みざるを得ない」（149）と書き、「『恕』とはmutual consideration（相互のおもいやり）とでも訳すべきものである。これは生得のものではなく、人師について学ばれなければならない。心理臨床にとって重要なのは、教養というのは知識を多く持っていることではなくて、その人がどれだけ思いやりのある人間であるか、ということである。心理療法というのはその上にたっての謙虚さと畏敬の作業である。」（149）

引用が少し長くなったが、私は、これらの言葉に深く心を打たれる。そして、このような本質的な洞察を読むことで、心理療法の仕事が、授業実践の仕事と、根底において共通するところの多い仕事なのだ、ということを直観し、独断的に推論し、そして確信する。霜山の格調の高い文章の後に、恐縮であるが、散文的な文章を連ねることに戻る。以上の武田と霜山の言葉から、「事実」の記録報告に共通する問題点が浮かび上がってくる。

(1)「事実」のみではなく、その「意味」を報告することが大事ではないか。
(2)「成功例」ばかりではなく、むしろ、「失敗例」をこそ、報告すべきではないか。
(3) 実践経験を多く、それゆえ当然ながら、成功も失敗も経験することが大事である。
(4)「反面教師」が多く居る。反面教師からも、反面教師としては、学ぶことが多い。
(5)「良い、尊敬すべき人師につき、暗黙のうちに盗め」。教えられるのを消極的・受動的に待つのではなく、積極的・能動的に「盗む」べきである。
(6) 実践から学ぶべきことは、結局は「独覚」であり、独り覚るものである。
(7) 臨床実践者には、「恕」（mutual consideration：相互のおもいやり）が、言い換えれば、「教養」が、つまり、思いやりのある人間であることが、大事である。
(8) 臨床実践者には、「謙虚さ」と、相手の人間性に対する「畏敬」の念が大事である。

臨床実践の世界からの霜山の言葉は、教育実践の世界で、私が学んだ幾つかの言葉を、想起させる。「反面教師が多い」ことは、心理臨床の世界ばかりではなく、教育の世界も同様である。しかし、「反面教師」から、多くが学べるというところが、注目される。「反面教師」も、いわば「失敗」を目の前で生き生きと具体的に見せてくれる貴重な「教師」なのである。その意味では、反面教師もまた、自らが反面教師と同じ誤りを犯すことから遠ざけて護ってくれる「護り神」のような存在として、感謝に値するのである。臨床実践者は、「反面教師」を、そのように学ぶべき「教師」として学ぶことにより、「独覚」することができるのであろう。これは、「失敗例」から多くが学べるということと、根底において繋がっている。違い

は、「失敗例」が自らの失敗であるならば、「反面教師」の失敗は他者の失敗であり、私がそれに学ぶことができれば、私自身が失敗することを防いでくれる、私にとって貴重な失敗だ、ということである。さらに、「尊敬すべき人師」からは「暗黙のうちに盗」むほかない、のである。また、「謙虚さ」との霜山の言葉には、教育実践の世界から想起される言葉と挿話がある。「謙虚とはよくみることです」という斎藤喜博の言葉にまつわる「月見草」が開くときの音についての挿話（吉田章宏、1999、118－120）である。人間性への「畏敬」という霜山の言葉には、「子どもへの敬意」を説いた武田の言葉、また、「神の子が洟を垂れてござる」と、「洟垂れ小僧」を明るくユーモラスに「神の子」として讃えた、蘆田恵之助の言葉が想起される。

臨床実践報告は、何を報告すべきか：クロッキーとして

事実の報告は、成功例だけでなく、失敗例の「事実」も報告すべきである。

実践者も研究者も、何とかして、成功例だけを報告しようとするのではないか。それは、実践者たちの社会で、成功例は模範として学ぶに値するが、失敗例には学ぶ価値がない、と考える風潮が支配的だからではないか。

確かに、それにそのまま倣うべき模範としてならば、「失敗例」は不要で、「成功例」だけでよい。しかし、「成功例」が倣うべき模範として学ばれるとき、そして、「失敗例」が学ぶ必要のない価値のない事例と考えられるとき、「成功例」の「事実」のみが、あたかも万能の技法であるかのように、報告されるということが起こりやすくなる。そして、それにつられて「失敗例」は報告されず、仮に報告されてもその「事実」のみを報告するということが起こりやすくなる。また、少なくとも、「失敗例」の報告よりも「成功例」の報告のほうが尊重されるということが起こりやすくなる。しかし、「失敗例」の「事実」だけではなく、事実と共に、その「意味」を報告することこそが大事なのだ、ということになれば、同様に、「成功例」の「事実」だけでなくその「意味」が大事だ、ということにも気づかれるであろう。実践報告において明らかにされるべき「事実の意味」とは、先の言葉で独断的に言えば、「実践の機微」である。この独断によれば、実践報告においては、「事実」だけではなく、また、「成功例」の「事実」だけでさえもなく、「失敗例」の「事実」も報告すべきだ、さらに、「失敗例」の「事実」だけはなく、その「意味」を報告すべきだ、ということになる。

「実践の意味」は、気づかれていなかったことが、気づかれることによって、明らかになる。それは、「機微」として実践に含意されてはいたが、未だ明瞭には表現されておらず暗黙（implicit）に留まっていたその「微妙な」意味が、解明（explication:explicitation）によって明示的（explicit）とされ、実践者の間で共有されることにより、実践の質を向上させる。そのように、期待される。ところが、先の武田の言葉にあるように、仮にそのように解明され伝えられ解き明かされたとしても、実は、その「実践の機微」は、自らの実践をとおしてしか、「知る」ことができない。あるいは、霜山の説くように、「実践の機微」を知るには、「患者をたくさん診なければ駄目」なのだとすれば、その「解き明かし」への期待には、かなりの限界があることが見えてくる。言い換えれば、先覚の実践者が、「実践の機微」を解き明かして、後覚に成るはずの実践者に、実践報告などを通して伝えれば、それで後覚が覚ることができる、などという容易で安易な事柄ではない、と言うことに成るだろう。

ここで、不思議なことがある。それは、実践者が、自らの実践体験を記録し報告することによって、実践者として成長し成熟して行く契機にすることができる、ということである。つまり、自らの実践体験の「覚え書き」を書き残すこと自体は、その本人の実践者としての成長に貢献することができる、ということである。言い換えれば、その「覚え書き」は、その覚え書きに暗黙に含意されているはずの「機微」を他者に伝え、他者の実践の充実に仮に貢献しえないとしても、「覚え書き」を書く本人の自覚を促すことができ、その本人の成長に貢献することができる、ということである。

ここで、極度に単純化して図式的に対比させるならば、

(A) 他者による実践体験の事実の報告と、その事実の意味の報告とを、読み、「実践の機微」を学び「知る」という体験

(B) 自らが実践体験をして、その体験の事実を「覚え書き」として、実践報告を書き「事実の意味」

を書くという体験、そして、「覚え書き」を書いた本人が「実践の機微」を覚るという体験

端的に言って、実践報告には、(A) が期待されており、(B) は第二次的な期待であるかのように見える。しかし、私の直観では、むしろ、実践報告の主たる機能は、(B) にあるのではないか、とさえ思われるのである。

それは、教育実践においても心理臨床実践においても、「独覚」であること、「実践の機微」は自らの実践を通してしか「知る」ことができないということ、「心理療法家は患者をたくさん診なければ駄目」ということ、実践の場で実践を通して、「良い、尊敬すべき人師につき、かつ言葉は悪いが暗黙のうちに盗むもの」ということ、などが図らずも一致して、指し示していることのように、私には思われるのである。

あるいは、自ら覚った「実践の機微」を、先覚として、実践報告を通して言葉で、後覚に伝えればよいではないか、という人があるかもしれない。あくまでそのように考える人には、以下の疑問を提起しておこう。

1）先覚は「実践の機微」をどのようにして覚ったのか。自分自身の実践体験からであった。言葉で聞き知ったのではない。では、後覚はどうか。

2）「実践の機微」は、言葉に表現しきれるものか。（表現しようとするのが努力目標の一つではあろう。しかし、それは、表現する人間には「実践の機微」がわかったとしても、その機微の言葉による表現を読むことになる「実践体験の無い」人間に「実践の機微」を、その言葉だけで、わかることは「できはしない」であろう。）

3）言葉に表現された「実践の機微」を読んで「知る」体験は、自らの実践体験を通して「知る」体験に代わることができるか。（武田も霜山も、代えられない、とする。）

4）先覚から後覚に、実践報告を通して知らせるという状況の中で、先覚の「知る」体験と後覚の「知る」体験との間には、どのような同一性と差異性があるか。

5）その同一性と差異性は、実践報告を、後覚の実践者としての成長に貢献しうるものとするために、実践報告の内容あるいは書き方に、いかなる積極的示唆を与えるか。

考えるべき問題は、次第に、明らかになってきている。それは、実践者は自分自身の実践について、そこで掴んだ「実践の機微」を、自分のための「覚え書き」として記すことによって、自分自身の実践の質を充実させるために、「覚え書き」を活かすことができる。他方、その「覚え書き」は、他者には、それと同じように、実践充実のために活かす事は困難である。それは「覚え書き」の書き方の故なのであろうか。あるいは、その読み方の故なのであろうか。そもそも、「覚え書き」は、本人のためだけにしか、活かすことができないのか。他者のために活かすことはできないのか。もし、仮に、できないとしたら、それは何故か。また、仮に、できるとしたら、他者のために活かすためには、「覚え書き」はどのように書かれたらよいのか、また、書かれるべきなのか。

クロッキーとして描いていることを忘れずに、先を急ぐことにしよう。

以下、話を単純化するために、T=Wの場合に限定して、話を進める。つまり、臨床実践者自身が、「実践報告」を、自ら書くという場合に、話を限定する。「実践報告」を書く臨床実践者T（＝W）を、Tと表示する。T以外の読み手をRと表示する。

次のような幾つかのケースを考える。

1）Tは、臨床実践を生きるが、それについて何も書かない。臨床実践を重ねる。

2）Tは、臨床実践を生き、それについて、自分のための「覚え書き」（＝実践記録）を書き残し、それを、くり返し読み、その意味を考え、自らの臨床実践に活かそうとする。

3）Tは、臨床実践を生き、それについて、他者である、T以外の、臨床実践者のために、「実践報告」を書き残す。

4）Tが書き残した「実践報告」を、他者である、T以外の臨床実践者たちの一人Rが、読む。

5）Tが書き残した「実践報告」を、Rが読み、その後のR自身の臨床実践に活かそうとする。

ここで、解明されなくてはならないのは、以下のようなことのように思われる。

Ⅰ）Tが、自ら臨床実践を生きるというのは、どのような経験でありうるか。

Ⅱ）Tが、自ら臨床実践を生き、重ねて行くというのは、どのような経験でありうるか。

Ⅲ）Tが、自ら臨床実践を生き、その経験を「覚え書き」（実践記録）として書き残すとはどのような経験でありうるか。

Ⅳ）Tが、自らの臨床実践を書き記した「覚え書き」を読むとは、また、時間を隔てて、繰り返し読むとは、どのような経験でありうるか。

Ⅴ）Tが、自らの臨床実践を書き記した「覚え書き」を、T以外の読み手Rが読むというのは、どのような経験でありうるか。

Ⅵ）Tが、他者である読み手Rを予期しながら、「実践報告」を書き記すというのは、どのような経験でありうるか。

Ⅶ）Tが他者である読み手Rを予期して書き記した「実践報告」を、読む、また、時間を隔てて繰り返し読む、読み手Rの読むとは、どのような経験でありうるか。

Ⅷ）Tの実践報告を読む、読み手Rの読みによって、実践者としてのRの臨床実践が、質的に変化し、向上するということが在るとすれば、それは、どのような経験でありうるか。

Ⅸ）Ⅷ）のようなことが起こる場合、その「実践報告」の書き方（内容と形式）には、どのような特徴が認められるか。反対に、そのようなことが起こりにくい場合の「実践報告」の書き方の特徴は、何か。

以上のそれぞれの問いは、どの一つを取上げても、膨大な時間と労力を必要とする研究課題である。どの一つについても、ここで展開することは不可能である。しかし、さらに単純化すれば、以下のようにも再定式化されうる。

甲）「自ら臨床実践体験を生きる」とは、どのような経験であるか。

乙）「自らが生きた臨床実践体験について書く」とは、また、「それを読む」とは、どのような経験であるか。

丙）「他者がその他者自身の臨床実践体験について書いたものを読む」とは、どのような経験であるか。

そして、さらに単純化して言えば、以下のようになる。

「実践の機微」を心理臨床実践者が、自らの臨床実践に活かせるほどに「知る」ためには、(1)「自ら臨床実践体験を生きる」経験を重ねる経験、および、(2)「自らが生きた臨床実践体験について書く」経験と「それを読む」経験、これら（1）と（2）の二つは有効である。が、しかし、(3)「他者がその他者自身の臨床実践体験について書いたものを読む」経験は、それほど有効でない。あるいは、「授業者は、授業をすることによってしか授業の機微を知ることなどできはしない」（武田常夫、1971、26）。言い換えれば、「心理臨床実践者は、心理臨床実践をする経験によってしか『心理臨床実践の機微』を知ることなどできはしない」。実践体験で実践者は、成長する。他者の実践体験報告を読むことが、自らが実践体験を積むことに近づけることは、できないものだろうか。「疑似体験」という発想も生まれる。一種の「疑似体験」、それが、実践実習の一つの意味であろう。「実体験」と「疑似体験」の間の同一性と差異性の解明も、巨大な問題である。

さて、ここで、「心理臨床実践の機微」を「知る」経験に関して、以下の二つの可能性の有無が問題となる。

第一に、他者が書いた「臨床実践報告」を読む経験(3)を、「自ら臨床実践を生きる」経験（1）に、近づけるという可能性はないか。

第二に、他者が書いた「臨床実践報告」を読む経験(3)を、「自らが生きた臨床実践体験について書いたものを読む」経験（2）に、近づけるという可能性はないか。

第一および第二の可能性は、それぞれに、在る、というのが私の独断的結論である。

逆に、第一および第二の可能性のいずれもが無い、とするならば、「心理臨床実践報告」には、「心理臨床実践の機微」を「知る」あるいは「知らせる」という目的の範囲では、存在理由が見出せない、ということになるであろう。そして、何のための「実践報告」であるのか、もう一度、その存在理由が問い直されなくてはならなくなるであろう。

以上の「独断的結論」に、多少の説明を加えてみよう。

第一の可能性にしても、第二のそれにしても、「書き方」による側面と、「読み方」による側面がある。つまり、書き手としてのT（＝W）が作り出す「書き方」によって生み出される可能性の側面と、T（＝W）の書き方の故であるというよりも、その書き方にもか

かわらず、読み手であるRの「読み方」によって引き出される可能性の側面とである。もちろん、この両者は、相互に呼応しており、互いに補い合う、相補性をもつ。

また、他者が書いた「臨床実践報告」を、自らの「臨床実践」に活かす場合に、その臨床実践の時間の流れに沿って、1）臨床実践に臨む時、2）臨床実践の経過中において、3）臨床実践を記録し書く時に、などが考えられる。1）は、自らの臨床実践における着眼点、その意味と構造を予期させるものとして。2）は、臨床実践を経験しつつある時の流れの中で、その時々の気づきを助けるものとして、つまり、自分の体験だけでは、つまり、適切な他者の報告を読んで居なければ、実践が経過する渦中にあっては、自分だけでは気づくことさえできない機微への、気づきを助けるものとして。そして、3）実践を終えて、自らの実践を想起し省みて、その経験を記録し報告するにあたって、自らの報告を書く上で、つぎの実践へと導いてくれる助けとなるような報告を書く上で、それぞれに、貢献してくれるであろう。巨大な時間性の問題が浮かび上がって来るが、割愛する。

「書き方」が生み出す可能性

書き手Wによる「臨床実践報告」を、読み手Rが読む体験が、あたかも、それを読み進む時間の流れに沿って、その「臨床実践」を自ら体験しているかのように、報告の読み手Rが経験できる、そのような凝縮した濃密な経験を読み手Rに可能にするには、書き手Wは、どのように書いたらよいだろうか。以下のようなことが考えられる。

臨床実践の出来事を、単なる「**知る**」に甘んじないで、「**生きる**」を促し、出来事に引き込まれ巻き込まれるような経験の在り方を引き出す「書き方」が求められる。あるいは、臨床実践を何か遠いところで起こっている自分には直接には関係の無い出来事としてゆったりのんびりと「**眺める**」ことだけに満足せず、その出来事をあたかも自らの現実に進行しつつある経験であるかのように緊迫感をもって「**生きる**」ことを促す「書き方」が求められる。あるいは、「**いつかどこかで**」起こった遠い昔の出来事としてではなく、「**いまここで**」目の前で起こっている出来事であるかのように経験することを促す「書き方」が求められる。読んでいて、平板で退屈な事務的報告を聞かされているように「**うとうとする**」眠りに誘われるのではなく、読みながらあたかも臨床現場の実践者になったかのように「**わくわくする**」することを促す「書き方」が求められる。別の言い方をすれば、実践報告を読みながら、そこに描かれている出来事が、あたかも地球の裏側での「**他人事**」のようにではなくて、現実の身辺における「**我が事**」のように読むことを促す「書き方」が求められる。「無人称の人物が**物理的自然現象**を、客観的かつ精密に、描いている」と読むのではなくて、「血も涙もある人物が自らも胸を痛めつつ、**人間的な悲劇**を、時に厳しくしかし温かく柔らかに生き生きと描いている」と読むことを促すことのできる「書き方」が求められる。それが、臨床実践を自ら実践し、臨場感をもって自ら「体験すること」へと、「実践報告」を「読むこと」を近づける、そういう「書き方」である、ということになるであろう。それはまた、実践報告の読み手が、臨床実践者を「**外側から離れて眺め観察する**」だけに留まることができずに、その「**生きている世界の中へと引き込まれ、導き入れられる**」ように誘われてしまう、そのような「書き方」であろう。もちろん、その報告を書いた臨床実践者の臨床実践における体験に、しかも、実践体験者の成長を促す体験に、「報告を読む」体験を近づけるということが、事柄の要点である。その体験に、特定の限定された在り方のみを求めているのでは決してない。

ここでは、上記の「Xの出来事としてではなくて、Yの出来事であるかのように経験することを促す『書き方』」という表現における「**Xでなく、Yである**」という対比に沿った事例を列挙して、この対比をさらに具体化し、肉付けすることを試みることにする。油絵に擬えるならば、ここに挙げる一つひとつの事例が、それぞれに詳細な解明を必要とし、一論文を要する「風景」であろう。が、本論がクロッキーである故に、日常生活的で通俗的な事例の列挙という形になることも敢えて辞さず、いわば、あちらこちらに水彩絵の具の淡い彩りを加えることで、とりあえず納得することにする。

1）漫画なら、田河水泡の「蛸の八ちゃん」と手塚治虫の「鉄腕アトム」の描き方の対比。前者は、いわば、カメラを正面に固定して舞台を撮影した写真のような構図を採用していた。そうした漫画の世界に、革命的な動きを導入したのが後者だっ

なる》、つまり、その人物に同化し、その人物になってしまって、見る、という分かり易い区別がなされている。詳細は、原著をご参照頂きたい。心理臨床実践者にも、実践報告の「書き方」を考える上で、その平明な理論は、広い範囲で参考にされるべきであると、私は確信する。さて、そこで、「臨床実践報告」を臨床実践者が、どのような視点を選んで、報告を書くかということが大事な問題となる。ことに、虚構の視点を、実践の報告において、採用するか否かが、大きな問題となる。もちろん、採用すべきであるというのが、私の独断である。「批評的」がXであり、「同情的」がYである。

臨床実践者が、自らの臨床実践を、「事実」として報告するならば、来談者については、《外の目》による記述表現に限定され、自分自身に付いては《内の目》による記述表現に限定されることになる。その報告を、「事実」として読む読み手は、その報告の書き手である実践者の《がわから》、《よりそう》、《かさなる》読み方をして、実践者に「同化」することへと誘われる。これが、実践報告の「書き方」と「読み方」の基本的なあり方であろう。実践者には、自らの発見した「実践の機微」への気づきに読み手を誘うために、「恕」の世界に生きつつある心理臨床実践者としての自分に同化しつつ読むことへと、読み手を誘う「書き方」をどのようにして実現するか、ということが問題となる。この問題自体、巨大な問題であり、ここで止めるほかない。三浦つとむの所論は割愛する。

10) 言葉を知らず、自らの経験世界について語ることが不可能な存在である誕生前から誕生までの「赤ちゃん」を「客観的科学的」に記述するには、西郷の用語を用いるならば、《外の目》による表現しか、また、漱石の言う「批評的」表現しか、一般には、考えられないであろう。しかし、自由で豊かな想像力を飛翔させるならば、「赤ちゃん」の生きている世界を、《内の目》により、《がわから》、《よりそう》ことによって、さらには、自らを《かさなる》視点におくことによって、「同情的」に描写し表現することも可能である。ルボワイエールによる『暴力なき出産』における、赤ちゃんの誕生体験の記述がその事例である（吉田章宏、1986）。この事例も、臨床実践者が、その実践報告を書くに当って、大いに参考になる事例であろう、と私は考える。『暴力なき出産』の記述は、推測に基づく科学的客観的記述であろうか、あるいは、虚構の方法によるファンタジーであろうか。厳密には「客観的記述」ではないであろう。では、仕来りどおり、「客観的」で「科学的」な記述を墨守すべきか。ならば、あの『暴力なき出産』の実践は生まれなかったであろう。そして、あの実践の真髄も、広く世に知られることは無かったであろう。実践報告における「虚構」の可能性を探究する新たな旅へと旅立つべきか否か。それが、臨床実践者には、問われているのだ、と私は考える。

「書き方」についての議論は尽きない。限りなく多種多様な可能性があるからである。

「読み方」が生み出す可能性

これまで、「書き方」を論じて来たが、「読み方」については、クロッキーで終える。私は、時間に追われて、いまやグロッキーだからである。

読み手の「読む力」によって、たとえ「書き方」が拙くても、豊かに読むことができる。逆に、どれほど「書き方」が優れていて、臨床実践者の世界が彩り豊かに描かれていたとしても、読み手の「読む力」が貧しければ、読み手は貧しく読むのみである。「馬の耳に念仏」などの諺は、そのことを痛烈に皮肉っているようにも、思われる。豊かな「読み方」の一つの事例として、武田常夫（1966）を挙げておきたい。「読み方」も「書き方」も、共に豊かに成るためには、書き手と読み手の世界が共に「教養」豊かな世界として豊饒化することが、必要条件となるのである。そのことは、とりわけ、心理臨床実践の世界において妥当するもの、と思われる。

たとえ、「書き手」が虚構を用いることもなく無味乾燥な事務的とも思われる実践報告を書いたとしても、「読み手」が想像力豊かに、一人称、二人称、三人称の視点を相互に変換しつつ、多種多様で多彩な視点を駆使して、あるいは「同化し」あるいは「異化して」、透徹した目で、その報告を読むとき、表面的にはその報告に現れていなかった人間の深刻な現実が露呈してくるのであろう。悲劇が喜劇に、喜劇が悲劇

に、そして悲喜劇に、見えたりするようになるかもしれない。

「書く」と「読む」の相互循環構造があるために、臨床実践者の個人においても、あるは、実践者たちの社会全体においても、「書く」と「読む」の豊かさは、相関する。相互に低めあうことのないように、そして願わくば、相互に高めあうようになることを祈りたい。

臨床実践の世界に「虚構化」を

臨床実践者と臨床実践の世界に、そして、「臨床実践報告」の世界に、「虚構化」が導入されるのは、もはや、時間の問題であると思われる。なぜならば、臨床実践そのものにおける人間理解が、――自己理解と他者理解が、――それを待ち焦がれているからである。それが実現されるのは自己理解と他者理解が相互に高めあい、100年以上もの歴史のある心理学における偏狭な自然科学一辺倒主義の浅薄な「客観信仰」が克服され、臨床実践の世界に多種多様な実践と研究が共生し相互貢献し合う時が来るときであろう。

詳細に紹介する余裕はないが、以下に、臨床実践における「虚構化」の重要性と希望を感じさせてくれる文献で、入手の比較的容易なものを挙げる。

1）Robert Coles (1989) *The Call of Stories:Teaching and the Moral Imagination.* Houghton Mifflin Co. 医師教育に、医師の生きる世界を描いた小説を用いている。

2）荻野恒一（1971）『ドストエフスキー：芸術と病理』金剛出版。精神病理学専攻を志望した若き日の医学生・荻野は、恩師の村上仁助教授に、「精神医学の文献なんかよりも、ドストエフスキーを読め」(252) との京都大学精神科の伝統を告げられた、という。

3）エリクソン、E.ほか（1990）朝長正徳・梨枝子訳『老年期：生き生きしたかかわりあい』みすず書房。エリクソンは、イングマール・ベルイマンの映画『野いちご』を、ハーバード大学の「人間のライフサイクル」という講座で、「人生に関する何らかの全体的な真実を納得のいく形で提示する」偉大な芸術作品として用いた、という。それが提示する「真実」は、「生活歴に関する報告や抜粋にはめったに見られない」(254) と記している。

4）山中康裕・橋本やよい・高月玲子編（1999）『シネマのなかの臨床心理学』有斐閣

独自で、創造的で、新鮮な試みとして、目覚しい。

さらに多くのこのような試みが、続々と現れることが待望される。

これらは、いずれも、「虚構が真実を開示する」ということを指し示している。

心理臨床実践者よ、虚構化により豊饒化した「教養」ある「恕」の世界に生きよ！

おわりに

旅立ちの時が迫っている。クロッキーは未完成でよいのだ。水彩画はまたの機会に。

次の言葉をもって、本稿を閉じたい。一滴の露の玉も、「時において宇宙における神、太陽の光を照り返すことができる。それも時に、太陽そのものよりもまぶしく……。」(安永浩、1987、140) このクロッキーに、一滴でもよい、「露の玉」が描かれていますように。

（註1）私の授業実践研究の歴史は、概略、以下の通りである。1960年代、誕生したばかりであった当時の最新の米国・認知心理学を基盤とする「教室学習の心理学」（オースベル、D.P.1984）を、その後も、私の専門とすると自らは考えていた。日本の教育現場における、授業実践の研究を熱望し、1971年の暮れに、瀬戸内海因島での授業研究会に参加、教育実践者・斎藤喜博先生（以下敬称略）と出会い、授業実践の世界にお導きいただいた。その後、授業実践者・武田常夫氏との出会いが続く。そして、「教授学研究の会」での、飲み語り合う連夜の合宿での、多くの実践者との出会いがあり、10年間の濃密な体験が続いた。同会の授業実践研究――実践者による実践報告と研究者による実践研究――を収める国土社発行の年報「教授学研究」(1970－1981) の編集に、その最盛期の、四人の編集者（斉藤喜博、柴田義松、稲垣忠彦、吉田章宏）の一人として参画した。その間に、生きた教育実践に関わる認知心理学の限界に自ら気づき、神谷美恵子『生きがいについて』みすず書房との出会いを契機として、そ

れまでの約10年間学んで来ていた認知心理学・目的システム論・情報理論・サイバネティックスなどによるアプローチから次第に離れて、神谷美恵子の諸著作と荻野恒一の著作『現象学的精神病理学』に導かれて現象学的精神病理学の世界へ、さらに哲学としてのフッサール現象学の世界へ、ついで、ある偶然を契機として、現象学的心理学の世界（キーン、1989、Spiegelberg,1972）へと、次第に移り住んで、学び続けることとなり、今日に至っている。数えるなら、私の授業実践研究はいつの間にか35年の歴史を経ている。そして、現象学的心理学の学びの歴史は、1980年Fulbright Senior Researcherとして、米国Pittsburgh市Duquesne大学に一年間学んで以来、既に25年を経ている。省みて、恥じ入るほかない牛歩の歩みではある。

文　献

安永浩（1987）『精神の幾何学』岩波書店

オースベル、D.P.，ロビンソン、F.D.（1984）吉田章宏・松田弥生訳『教室学習の心理学』、黎明書房

荻野恒一（1973）『現象学的精神病理学』医学書院

キーン、E.（1989）吉田章宏・宮崎清孝訳『現象学的心理学』東京大学出版会

西郷竹彦（2005）『名詩の世界１：文芸の構造―視点と対象・形象の相関』光村図書

霜山徳爾（1989）『素足の心理療法』みすず書房

武田常夫（1966）『文学の授業』明治図書

武田常夫（1971）『真の授業者をめざして』国土社

武田常夫（1983）「教師の技術とこころ」、吉田章宏編著『授業』、朝倉書店、第八章

夏目漱石（1966）『文学論』漱石全集、第9巻、岩波書店

夏目漱石（1978）『文芸の哲学的基礎』講談社学術文庫

波多野完治著（1990）波多野完治全集９『ことばの心理と教育』小学館

吉田章宏（1986）「現象学的心理学の子ども理解:赤ちゃんの誕生体験」小林登、小嶋謙四郎、原ひろ子、宮澤康人編、『新しい子ども学』第３巻、『子どもとは』海鳴社、201－229

吉田章宏（1999）『ゆりかごに学ぶ：教育の方法』一茎書房

吉田章宏（2003）「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（2004）「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（2005）「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」、『淑徳心理臨床研究』、第3巻、1－18

Spiegelberg,H. (1972) *Phenomenology in Psychology and Psychiatry: A Historical Introduction,* Northwestern UP

Zahavi, Dann (2005) *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective,* MIT Press