

教育相談研修におけるアーツ（Arts）を利用した カウンセリングマインドの育成

—情動調律，間主観性，共同構築の視点によるコミュニケーションの検討—

市来百合子

(奈良教育大学 教育連携講座 (教育臨床・カウンセリング))

栗本美百合・澤京子

(奈良教育大学 次世代教員養成センター (ESD・課題探究教育部門))

辰巳喜美 (奈良教育大学附属中学校)

石川元美・小野はぎ (奈良教育大学附属小学校)

Training of Educational Counseling for Teachers through Arts:

Consideration of Intersubjectivity, Affect attunement, cocreation in communication at school

Yuriko ICHIKI

(Department of Educational Cooperation, Nara University of Education)

Sayuri KURIMOTO, Keiko SAWA

(Teacher Education Center for the Future Generation, Nara University of Education)

Kimi TATSUMI

(Junior High school attached to Nara University of Education)

Motomi ISHIKAWA, Hagi ONO

(Elementary School attached to Nara University of Education)

要旨：奈良教育大学次世代教員養成センターでは2013年より非言語的な媒体を用いた教員向けの教育相談に関連する研修会を行ってきた。本研究は中でも今年度実施している「非言語体験（アート・カラダ・声・音）を通じたカウンセリングマインド」の研修内容について理論的検討を行うものである。近年の自己心理学、及びパーソン・センタード・アプローチにおいて理論横断的な潮流である「情動調律」「間主観性」「共同構築」の視点が、教育相談場面に限らず、教師の日常的な学校場面における児童生徒等との関係性を考える際に重要であることについて検討した。そして3つのモダリティ（カラダ・声・アート）のワークの例を示し、教員のカウンセリングマインド育成のために、アーツの活動を用いる意義として、1.「遊び」を通して内的感覚を開発し、それが「自己調整」に繋がること、2. 暗黙な水準での情緒的な「相互交流調整」の体験が可能になること、3. 体験後の言語化により、教師の情緒的交流に関する自己理解（「収穫 (Harvesting)」）の深化が期待できることについて論じた。

キーワード：情動調律 Affect attunement

間主観性 Intersubjectivity

アーツ Arts

教育相談研修 Teachers' Training for Educational Counseling

1. はじめに

1. 1. 教育相談研修におけるカウンセリングマインドの育成

平成28年教育公務員特例法が一部改正され、教員養成の段階から採用・各段階を通じた教員のキャリアステージを見据えた学びを仮定し、そのための育成指標を大学等と教育委員会が協働で作成することとなった。その「指標の内容を定める際の観点」の中で、生徒指導や教育相談に関

連するものとしては「(3)学級経営、ガイダンスおよびカウンセリングに関する事項」、「(4)幼児、児童及び生徒に対する理解、生徒指導、教育相談、進路指導およびキャリア教育などに関する事項」等がある。各都道府県教育委員会は、これらの事項に関連して作成された指標に基づき、キャリアステージに応じた内容の研修計画を現在推進している(文部科学省, 2017)。

ところで教育相談研修の中のカウンセリング研修に関してはRogers, C(1902-1987)の来談者中心療法が日本の教育界を席卷した1950年代以降、臨床心理学の理論や技

法は大きく拡大、発展を続け、学校場面で用いる心理的な援助の方法としても、時代ごとの心理療法の流行に色づけられながら変化している。一般社団法人日本学校教育相談学会の現行の研修内容を見てみると、カウンセリング理論としては「精神分析的カウンセリング」「認知・行動カウンセリング」「人間中心カウンセリング」の古典的な3つの源流に加えて「自立訓練」「交流分析」等9つの諸理論が紹介され、様々な自己成長や変容の考え方が学校臨床に取り入れられている。他方そのような理論とは別に、通常の個別面談の実践法としては、生徒指導提要(2010)に「教育相談で用いるカウンセリング技法」(p103)が挙げられており、研修の中ではそれらの技法を使って傾聴訓練、あるいは言語的なロールプレイが多く行われている実態がある。しかしながら、教育相談の範疇はあいまいな部分があり、その研修についてキャリア段階別の内容の妥当性やエビデンシャルな効果についての研究は少ないという指摘もある(中島, 2012)。

教育相談とは「すべての子どもたちを対象とし、あらゆる機会を捉えて行われるべき教育活動」(文部科学省, 2008)を指しており、日々の学級や様々な場所でのやりとりを含むものである。さらに言えば保護者とのやりとりや同僚教師との雑談的なおしゃべり、あるいは業務上の伝達などあらゆる場面におけるコミュニケーションの質の向上が、ひいては教育相談上の問題の抑止となるのである。従ってカウンセリングマインドに基づいたコミュニケーションの質の向上を目指すのであれば、面接場面に限らず、その力は様々な場面に汎用的であることが望まれるであろう。そこで問われるのは、個別の心理的援助の理論や技法のみならず、理論横断的あるいは、前述したようなすべての教員のキャリアステージに通底する不易の教育相談的態度や価値および視点ではないかと考える。

本研究では、上記の課題を踏まえ、近年の様々な心理臨床の潮流である「情動調律」や「間主観性」「共同構築」の視点について解説し、その視点を通じてカウンセリングマインドを育成する方法としてのアーツ (Arts)の活動を利用する意義について検証していきたい。

ここで言うアーツ(Arts)とは、芸術のモダリティの複数形を意味し、後述する表現アーツセラピー(Expressive Arts therapy)におけるArtsを指す。「芸術」と一般に訳されるような高度な技術と鍛錬を通じた至高の表現活動ではなく、「低い技術と高い感受性(Low skill, High sensitivity)」(Knill, Barb, & Fuchs, 2004 pp.150)を理念においた音、声、アート、身体、ドラマなどの基本的な人間の表現活動を指すものである。第1筆者は、表現アーツセラピーおよびアートセラピーの教育を米国で受けたが、それ以外のモダリティについての活動も上記の理念の下、研鑽を積んできた。

奈良教育大学次世代教員養成センターでは、2013年度よりこういった様々な非言語的媒体、すなわちアーツを用いた教育臨床に関連する教員向けの教育相談研修を企画

し、様々なエキスパートを招聘し、開催してきた(注1)。特に今年度は「非言語体験(アート・カラダ・声・音)を通じたカウンセリングマインド」として、年3回のワークショップを開催している。1,2回は第1,2,3筆者が企画、ファシリテートし、3回目はダンスセラピストによるリードで実施した。1セッションは2時間半であり、クロズドグループで参加者は現職の教員(小・中学校)および教員養成大学の学生、スクールカウンセラー等15~20名である。本研究は、特に今年度の上記の研修について、参加者のふりかえりにおける発言や自由記述を通して考察し、その意義について理論的検討を行うものである。

1. 2. Rogersの「共感」・その後一問主観性と場の共同構築について—

Rogers(1957 伊藤・村山監訳 1966)が主張したカウンセリングの必要十分条件のひとつである「共感的理解(empathetic understanding)」は、精神分析の新しい潮流の中でも重要なトピックとして捉えなおされた。中でも自己心理学のKohut(1984 本城・笠原監訳 1995)は、セラピーの中での共感を「代理内省(vicarious introspection)」として定義した。分析家がクライアントの内的世界に入り込みつつ、分析家自身の内省に焦点をあてていくことによってクライアントを探索的に理解できるとし、それまで科学的客観性を持って正しい解釈を付与するための分析者の中立性を重んじた古典的精神分析と一線を画した。

Kohutの没後、彼の理論をさらに発展させたArtwood, & Stolorow(1984)やOrange, Artwood, & Stolorow(1997 丸田・丸田訳 1999)ら自己心理学者たちは、それまでの客観主義へのアンチテーゼとして「間主観性理論(intersubjective theory)」を提唱した。それまでの『一者心理学(one-person psychology)』と言われる治療モデルが見直され、治療場で生じることは全て治療者と患者の二者の主観間の相互作用の産物として捉えようとする(中略)『関係精神分析 Relational Psychoanalysis』へと展開してきたといえる(安村, 2016, pp.189)。

「間主観性」とは、治療者側の共感のみを問題としたり、クライアントの心をあたかも独立した実体として想定するのではなく、治療者とクライアントの間に起こる現象が、それぞれの主観の双方向の相互作用によって生じると考える視点である。間主観性理論を日本に紹介し、多数の邦訳を手がけた精神科医の丸田(2002)によると間主観性とは、治療において患者の体験を治療者と患者との間主観的コンテクストから理解していこうというものであり、治療者とクライアントの間に起こる現象は、そのやりとりの中で「共同構築」されていくというものである。

この「共同構築」の視点は実は精神分析のみならず、他の心理療法においても理論横断的なものとして近年注目されてきた。Rogers以降、パーソン・センタードアプローチを代表し、Rogersの共同研究者でもあったGendlin,

E(1926- 2017)の開発したフォーカシングにおいても、クライアントとの共同生成という考えが近年強調されている。Cooper & Ikemi(2012)では、セラピーの対話とは、そこでフェルトセンスを互いに言い表す過程と同義であるとし、セラピストがクライアントに自身のフェルトセンスを伝えることが重要で、深いところでその内的世界を共有することの意義について説いている。

これらのパラダイムの転換を学校臨床に適用するとどのようなようになるのであろうか。これまでの Rogers 理論に基づいたカウンセリングマインドの育成は、教師側が様々な心理的アプローチの基盤的態度として「共感的理解」を携えて子どもに寄り添う態度が求められた。しかし、上記の双方向の関係性を重視する観点から考えると、共感とは、教師と子どもとの間に現れる間主観性的な現象に他ならない。つまり教師がどれだけ共感的に接していると思っても、子どもの情動に気づくことが出来ずそれが子どもにとって自己対象機能不全として体験されたのならば意味のないことになる。また逆に特定の子どもと関わる瞬間に、教師側に、言葉にならない質感を伴った感覚が訪れたのであればそれには意味があり、吟味される必要がある。

鍵となる視点は、教師の支援的な行為は、一方的なものではなく、二者関係の中で生じていること、そのような視点をふまえた有効なかかわりとは、教師側がやりとりの中で、子どもの反応をよく感じ取ることのみならず、自身への内的感覚へのアンテナの感度を高くすることなのである。

角田 (2014, 2015) は、学校現場での教師と児童生徒のかかわりを自己心理学の立場から検討し、「かかわり手が関係のなかで自分の体験をとらえなおす事が長い目で見れば共感的理解につながる。教師であれば児童生徒とかかわる中で自分がどのような体験をしているのかを今一度見直すことが共感に向けての第一歩になるといえる (角田, 2014, p.18)」と述べ、「とらえ直し (角田, 1995)」の意義について述べている。

日常のコミュニケーションにおいて教師は、子どもの行動に身体レベルで非意識的に触発され、子ども自身もまた教師のこころの動きを一瞬一瞬の流れの中で感じ返し、両者はそのこころ模様において変化を繰り返している。そのやりとりを通して世界の意味は共同的に構築されているというのが、近年の考え方である。そして言語発達途上にある子どもとのコミュニケーションは、後に述べるように非意識的で暗黙 (インプリシット) の水準上で起こることが多い。本研究で述べる研修会は、そういった二者間の情緒的コミュニケーションを、安全な研修の場においてアーツの活動を通して実験的に経験し、表出された双方の内的世界を検証する作業となるものである。

1. 3. 情動調律と暗黙の(インプリシットな)水準におけるかかわり

「間主観的アプローチ」では次に述べる「情動調律 (affect attunement)」が重要な鍵概念として考えられて

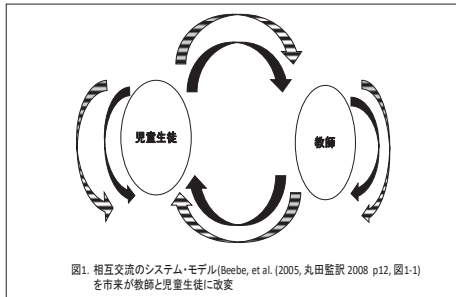
いる。「情動調律 (affect attunement)」とは D, Stern(1989-2012)の提唱した概念であり、「内的状態の行動による表現形をそのまま模倣することなしに、共有された情動状態がどんな性質のものか表現する行動をとること (Stern, 1985 小此木・丸田訳 1989)。」と定義される。Stern(1985)は精神分析を基盤とした乳幼児研究者たちで構成されるポストン変化プロセス研究グループとともに、乳幼児と養育者の相互交流のビデオ分析から被観察乳児の主観的な体験世界を記述し、自己感の発達モデルを提唱した。そしてこの情動調律は、成人後も日常的に、また精神療法場面においても継続・更新可能で重要なコミュニケーションの手段であると考え、大人の精神療法の治療作用の理解に大きな貢献をした。

Stern(1985 小此木・丸田訳 1989)の言う情動とは、怒りや喜びのようなカテゴリー的な情動の種類ではなく、強さやクレッシェンド、デクレッシェンド、リズム、波打つ、衰退するなどのような勾配情報によって表される「生氣情動 (vitality affect)」を指す。丸田(2002)によると Stern は講演で情動調律として次の例をよく用いる。「9ヶ月の女子がおもちゃに興奮してそれをつかんでアーと声をあげ母親を見る。母親はそれに合わせて肩をすくめてゴーゴーダンサーのように上半身を振ってみせる。」ここで、母親は女の子の喜びの情動の強さを感じ、声の「活性化輪郭」を瞬間に受け取って、タイミングに合わせて感情を共鳴させながら身体的に通じ合おうとしその翻訳を試みているのだという。

この感情の共鳴のやりとりのプロセスが、どのように子どもの自己感を形成するかについて Stern の共同研究者である Beebe, Knoblach, Rustin, & Sorten(2005, 丸田監訳 2008)は、乳児と養育者の相互交流のメカニズムについて「自己調整 (self-regulation)」と「相互交流調整 (inter-regulation)」のプロセスから解説している(p11)。図 1.は Beebe et al.の相互交流のシステム・モデル (p12) を市来が児童生徒と教師に改変したものである。「自己調整」とは個人内 (intrapersonal) で起こるものであり、端的に言えば個人に生得的に準備されたもので、内的な状態にアクセスして覚醒度を調整する作用である。感情の表出にブレーキをかけたり、情緒をもりあげたりする作用がそれである。一方「相互交流調整」は個人間 (interpersonal) で起こるものであり、両者が交流するなかで絶え間なく、影響を受けあい、互いに調整され合い続ける過程のことを指す。一方の動きが他方の動きに影響を与え、またその逆もあり、両者の交流は双方向的に制御され、調整され続けている。

この両者のマッチングの過程を通して、予測の積み重ねが起こり、子どもの自己感はまとまっていき、意味づけられ、自己体験についての一連の原則 (オルガナイジング・プリンシパル) が形成されると考えられている。

この現象は乳児期だけでなくその後も一生に渡って続くものである。学校における日常の教育活動に照らせば、教師が返す一つ一つの応答が、子どもの自己感のまとまりに影響を与えることを意味している。その応答はもちろん



黒の矢印はパートナーとの予測可能性を示す。
 細の矢印は予測可能性のパターンの歴史を表す。
 教師→児童生徒 は先立つ数秒間の教師の行動が今の瞬間の児童生徒の行動を予測することを表す。
 児童生徒→教師 は、先立つ数秒間の児童生徒の行動が今の瞬間の教師の行動を予測することを表す。

言語的な応答だけではなく、身体的、非言語的レベルでの交流を含むものである。

Beebe et al. (2005, 丸田監訳 2008) は、さらにその点について、「明示的(エクспリシットな)水準」と「暗黙の(インプリシットな)水準」という2つの交流の様式を区別した。前者は、意識的、言語的、記述的な水準のコミュニケーションで、後者は見つめること、まばたき、身体の動き、声のリズムなど非意識的、言語的、手順的(procedural)な特徴であることを示している。特に、言語発達が未成熟な子どもにとっては、インプリシットな水準でのやりとりが重要な意味を持つことは言うまでもない。

当該研修会に参加した教師に、研修会后、学校場面での非言語的な交流のあり方について自由に記述してもらったところ、「保健室登校の子どもとカードゲームをする際に一緒に楽しさ、くやしさをからだで表現し共有した」「かけごえなしで『起立!』」の後の『礼』をする(子ども同志)」「落ち込んでいるときにそっと肩に手を置く」「目を合わせて軽くうなずく」「親指をたててグー」「子どもの目線合わせ方によってこちらの距離感を図る」「泣いている子には目線まで降りて呼吸を合わせる」などが記述されていた。

このように日常レベルで、教師は子どもたちの身体動作や姿勢、表情、声のトーンやリズムなどの非言語的な表現への情動調律を通じてインプリシットに反応し、その場を共同構築(cocreate)している。そして子どもが教師の言動を非意識的に予測する中で、それがあがる程度子どもの情緒にマッチングしていれば、子どもの自己感はオルガナイズされ、自身の中に相手に対する共感性が育まれ、心的成熟が訪れると考えられている。このことは喧嘩をして相手の子どもに手を出した子に、「相手の気持ちになってごらん」と言葉だけで指導するのではなく、けんか後の子どもの身体と気持ちに調律していくことが大切であり、それによって子どもの中に相手を気遣う気持ちが生まれる可能性を指すものである。そのためには、教師自身がまず自分の身体や内的感覚にアクセスする必要がある、それを取り扱うことができるのがアートの体験なのである。

2. アートを媒介とした非言語体験の実際

奈良教育大学次世代教員養成センターにおいて第1筆者がこれまで企画したアートを媒介とした教育相談研修の企画の大部分は、アートセラピー(art therapy)、表現アートセラピー(Expressive Arts Therapy)およびインプロ(即興演劇:Improvisation)等の手法に影響を受けて構成してきたものである。特に今年度の「非言語体験(アート・カラダ・声・音)を通したカウンセリングマインド」という研修においては、アートの様々なモダリティティを活用して関係性を検証するようなワークを実施してきた。次に具体的に研修会のワークの内容をモダリティ別に3例挙げ、その意義について検討する。これらのワークは、それぞれ別日に、ウォーミングアップにある程度時間をかけた後に行なったものであり、いくつかのワークを実施した中から特に関係性に焦点をあてたものを抽出して例示した。

2. 1. ボディワークを通した情動調律の体験

1つのボディワークの例として相手と正面に向かい合い、片手の掌を合わせ、相手の掌の動きに沿って、こちらも手を動かしていきあたかも鏡に映る相手の動きを作り出しながら相手の情動に身体の動きを合わせていくものがある。はじめは相手の動きの模倣によって、自分が鏡に映った姿を動いているように感じるが、次の段階では、両手も使って同じように動き、一人がゆっくり～早くなど自分の気分に合わせてスピードを変えたり、2人の距離を離していくように教示する。この手法はいわゆるミラリングと呼ばれるものの変形であり、ダンスムーブメントセラピーやドラマワークでも頻繁に用いられるが、教示の意図により様々な目的を持つと思われる。

ここでは、だんだん2人の距離を離していくにつれ、相手の動作の模倣ではなく、相手のリズムや動作の質、雰囲気を感じ取って、自由に自分で動いていくように教示する。次第に鏡映的な模倣ではなくなり、最終的に外から見ると2者がそれぞれ異なった動きをしながら、応答し合っているように見える場合もある。実際にこのワークをした参加者の中には「最後はどちらが真似ているかわからないような一種の融合の感覚に陥る。」と述べたものもいた。相手に共感して動いているつもり自分の身体は、実は相手に影響されながら動いていることを意識化できるワークでもあり、それがひいては身体感覚への開発に役立つであろう。Sternは間主観的なコミュニケーションを犬同志が道で出会ったとき、お互いを知り合うためにうろうろしたり、尾を振ったり、においをかぎまわったりして関係を調整しあう例を引き合いに出して述べている(丸田, 2002)。

日常の学校場面で子どもとの交流を考えると、個別・集団にかかわらず、彼らの動作や姿勢、歩き方のリズム、呼吸などを感じ取り、身体レベルでかかわりが生じている。それは普段は意識には上らない、原初的で一種の動物的な反応の連鎖かもしれない。ここでの2人の

からだの動きは、改めてその機会を与えられることにより、瞬間に互いに進み行く(Moving along)調整関係であることに気づき、さらに前述の情動調律や共同構築を直接体験できる体験であると考えられる。

2. 2. 声による応答

次に声(音)を使ったワークの1例を示す。教師と子どもの役割になり、まず子ども役に「楽しい音」を発してもらおう。楽しい音を使って何らかの内容を「話す」のではなく、あくまでも単音で繰り返しの音を出してもらおう。そして教師役は、それに応えるように音で返していきしばらくの間、音だけでコミュニケーションする。「楽しい音」の次は「がっかりした・落ち込んだ音」「不快(めんどくさい)な音」等を順番に試していく。

このワークは感情を乗せた声(音)だけを取り出して、そこに返答する自分の声に気づくものである。あるペアのワーク後のシェアリングでは、落ち込んだ子ども役の人はおそろおそろ「落ちこんだ音」を自分のなかに模索して声に出し始めていったが、それを聞いた教師役の参加者は、「何とかそこから抜け出してやる気を出させたい感覚に陥り、引き上げたいような音を出したと思う。」と振り返った。子ども役の参加者は、それに対して「自分の(ネガティブな)感情を受け取ってはもらえなかった気持ちになった」と話した。最後のシェアリングで教師役は自分が普段いかに子どものネガティブな感情をある意味、抹殺しているかということに気づいたという。

しかし興味深いことは、落ち込んだ音を出す子ども役の人は、「もしそこに共感してもらって教師役にずーっと落ち込んだ音を返されたとしても、それはそれでどこにもいけない感じ(閉塞感)になったかもしれない」という感想をもったことである。これはつまりどのようなマッチングによる支援が最適なのかは、固定的ではなく、両者の修正のプロセスの中でより明確になっていくことを示している。

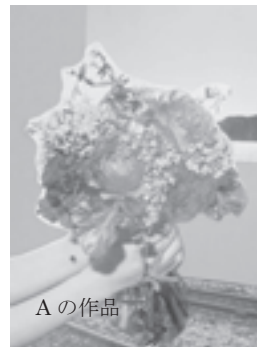
Beebe et al. (2005, 丸田監訳 2008) の乳児と養育者の研究では、抑鬱の母親は、乳児が苦悩の発声や表情で表現すると、「類似型」のマッチングが生じやすく、乳児の苦悩がさらに深まるような「過覚醒の相互増幅」が起こると言う。他方、乳児が苦悩を「自己調整」することに耐性のある母親は、一時的に乳児の苦悩への情動調律を行うものの、その後、下方修正を促すような補正型の応答をすることができた。

先のボディワークの例と同様に、この声を使った場合も、教示はあくまで相手に「調律」しようとするを旨とするわけだが、正誤が明確なわけではない。教師役が子どもの声を聴いて、自らの「落ち込んだ音」を模索する機会を経験し(自己調整)、自分の中に起こる感覚に気づくと同時に、子どもが「落ち込んだ音」を自己調整するところに寄り添って、相互交流調整を図り続ける機会を提供するのが目的である。子どもの情動の変化に継続的に調律しようとし

ていく過程で、自分の感覚に気づいていくことが重要となる。このようなプロセスは日常生活では非意識的に瞬時に起こるものであり、振りかえることはできない。研修会の中だからこそ、このような経験を検証するためのシェアリングによって、互いに何が起こっていたのかを知ることができる。ふりかえり、言語化することが自らの感覚を確認し、自己理解に繋げることになるのである。

2. 3. アートを用いたイメージの交換

次にアートを使った研修の一例を示す。ここでは、コラージュを用いて、ペアの相手に応答する形で作り直すワークを行った。まず全員が自分のテーマに基づいてハガキサイズの色画用紙にコラージュ作品を作る。このワークはやりとりが主眼となっているので、個人の制作にあまりエネルギーを消耗しすぎないように、コラージュボックス法によってイメージの選択・画面の構成を30分程度で行ってもらおう。次にペア(仮にAとBとする)になり、相手の作品に対して(AからB, BからA), 連想するイメージや心にとまったイメージのピースを新たに選び、別のハガキ紙に新しい作品を作る。応答するように作って下さいという教示は模倣ではなく、その人の話を聞いた後に作るのでもなく、ただ文章のない絵ハガキの返送をイメージして作品を作るのである。ある一組のペアの作品の例を図2に示す。



Aの作品



Bの「Aの作品」への応答



Bの作品



Aの「Bの作品」への応答

図2. ペアによるコラージュの応答

Stern(2010)が晩年に書いた「Vitality of Forms(2010)」著の中では、生気情動と芸術の関係について多く述べているが、それらはほとんど音楽やダンスについての論考であり、アートについては鑑賞に関する言及以外は少ない。し

かしこの相互コラボージュという作業に関して言えば、個人の作成過程の中にも他のモダリティと同様の現在の瞬間 (present moment) (Stern, 2004 奥寺訳 2007 p11)がその意味を発揮し、さらにハガキを交換したときには、治療の決定的変化の瞬間とされる特別の「出会いの瞬間 (moment of meeting)」(p173)が起り得る可能性が大いにあると考えられる。参加者の一方が瞬間に1つのピース=束の間の感情の形に出会い、選び、構成して自分の作品を作る。交換後に互いの作品の生気情動を感じて、照合しながらピースを選択していく。そこで相手から渡されたものは、自分の心模様に応え寄り添ってもらったイメージの複合体である。不思議なことに、自分の作品について何も言わなくても、何故か理解されたように感じる人が多かったことは事実である。「とてもよい返信をもらい、気持ちがあふわっとしました。」「コラボージュを通して相手の気持ち、奥にある面をくみとり、察しようとする返信のコラボージュの応答はとても新鮮でした。」と言った感想が書かれた。交換後に相手の作品をみた時は、予測不能な不意の驚きに満ちた瞬間がある。「自分の作品が理解された」「気づいてもらえた」という瞬間はまさに Stern のいうところの「出会いの瞬間」となり、「二人の雰囲気は情緒的に充電された」(p174)と感じるかもしれない。

とはいえ、声のワーク同様、ここにも両者のミスマッチはあり得る。少し違和感を感じる作品が返ってくることもなくはない。Stern(2004, 奥寺訳 2007 p.162)によると、彼の所属するポストグループは、この二者のこのころの共同構築に際する「いいかげんさ(sloppiness)」の影響の研究を行っていた。「いいかげんさ」とは、1. 自身の意図を知り、2.それを伝達し、3. それを他者が正確に読み取ることの困難さである。「結局のところ、理論はそれのみではただの骨組みを与えるだけであり、いいかげんさと無意識的素材の侵入は肉をもたらす二つの異なる道筋なのである。」(p165)とし、「いいかげんさの産物とは、二つの心が概ね等しく貢献し合うことにより生み出される新たな領地である」とその重要な役割について述べている。すなわち自分の感覚と「ずれ」あるいは「違和感」こそが、自己の体験領域を拡張したり、新たな気づきをもたらす可能性を秘めているのである。このことは前述したからだや声のワークの例にも当てはまる。

しかしながらアートでは、音楽やからだの動きとは異なり「少し長めのモーメント」の中で起こるやりとりがある。また創作過程の中に明示的 (エクスプリシット) で意識的な連想が入り込む余地があり、創造的に連想を使って互いの主観的世界を探索することができるといえよう。教師が自分の想像性と創造性を駆使して自他の内面に触れ、それを互いに表現していく体験こそがカウンセリングマインドの育成にも繋がるものと考えられる。

3. カウンセリングマインドの育成とアーツの活用

ここまで述べてきたように、教師と子ども、あるいは保護者・同僚などの対人コミュニケーションのさらなる質向上のためには、言語でのやりとり以外の情動的な側面の往還に着目することが重要である。この点についてアーツの様々な活動は、互いの情動を暗黙のレベルで調律し合うことができる体験をもたらすことを述べてきた。

研修においてアーツの活動は教員の中の、前言語的な内的感覚に開かれる体験をもたらす。この感覚は、言語のロールプレイだけでは浮かび上がりにくい、言葉から零れ落ちそうな身体感覚を含めたものである。そして研修の中で、個人はその感覚に基づいて自ずと「自己調整」し、さらに相手とその感覚を相互に共鳴させるワークを通じて「相互交流調整」を体験する。そして自分の内側に感じられる情動や感覚を手がかりとして、ふりかえりの時間では、少しずつ言葉化し検証する機会を与えられるのである。

検証の作業の中では、自然に訪れてきた言葉だけを拾うようにし、尚早に言語化や解釈を求めることはしない。しかし事例で述べたような二者の感覚の「ずれ」や「違和感」も含めて言語化するからこそ明らかとなることもある。アーツの活動後に、言語的なシェアリングを行なうことは、Expressive Arts Therapy で言うところの「収穫 (Harvesting)」の時間である(Knill, 2005 p.96)。非日常的なアーツの体験の後に、自然に浮かび上がる言葉をつむいでいくことで、日常生活や自己についての理解に繋がることもある。アーツで体験した生の体験によってもたらされる賜物を言語化によって刈り取って「収穫」する時間と考えられている。

今回のアーツを用いた当該の研修会の参加者は、アーツに内包される遊びの要素 (Playfulness) や創造性を存分に体験した。そのような体験の前提として、まずは研修会自体が心理的に安全な空間でなければならない。体験に失敗はないことを繰り返し伝えたり、ウォーミングアップの段階から参加者間の交流をある程度進めておく必要もある。そしてそのような安全な場所においてこそ、内的な感覚は開発され、参加者は遊びこむことができる。アーツを活用した遊び(Play)の空間において自由に存在し、表現し、このころの可動域を十分に広げておくことが、子どもと的確に情動調律するには不可欠な要素なのであろう。

4. 最後に

教育相談に係わる様々な心理療法の理論や面接方法に通底し、理論横断的な観点として、本研究では「情動調律」「間主観性」「共同構築」をキーワードに、カウンセリング研修におけるアーツの活用の有効性について述べてきた。

これから到来するであろう超スマート社会 (Society5.0) の急激な変化に対応できる人材像と求められる教育につ

いて文部科学省(2019)は最終まとめを発表した。その中で「人間ならではの強み」を活かしながら他者との協働の中で技術革新と新しい価値の創造が求められている。また2020年度からは、新学習指導要領において「主体的で対話的で深い学び」、すなわちアクティブラーニングが小学校で本格実施されていく。そのような中、教師がモデルとなって子どもとインターラクティブに関わり、より高次の思考に導いていくことが期待される。そこでのやりとりには、本研究で述べたような適切な情動的交流が基盤となって蓄積されていくものであり、教師自身がアーツの活動を通して豊かな情緒的交流体験をもつことに大きな意義があるのではないだろうか。

今後も本研究で述べた当該研修会の意義に基づき、引き続き開催する予定である。そして今後はそれらの効果検証を通してよりよい研修会のあり方を模索していきたい。

注

- 1) 2013年カラダからこころを読み解く-動作法の視点から-, 2013年9月アートセラピーの目標設定と介入について考える, 2014年カラダからこころを読み解く-教育現場における動作法の適用に関して, 2015年11月アーツインテグレーション(カラダ・音楽・絵・詩など五感を使った教育法), 2017年2月学校教育相談で使えるカラーージュ法, 2018年8月カラダを通したストレスケア, 2019年2月教育相談に生かすドラマセラピー, 2019年7月, 11月, 2020年1月 非言語体験を通したカウンセリングマインド

引用文献

- Artwood, G.E., & Stolorow, R.D.(1984). *Structure of subjectivity: Explorations in psychoanalytic phenomenology. Psychoanalytic inquiry book series, 4*. London: Analytic Press.
- Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J., & Sorter, D.(2005). *Forms of intersubjectivity in infant research and adult treatment*. London: Cathy Miller Foreign Rights Agency. (丸田俊彦監訳 (2008). 乳児研究から大人の精神療法へ—間主観性さまざま. 岩崎学術出版)
- Cooper, M., & Ikemi, A. (2012). Dialogue: A dialogue between focusing and relational perspectives. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies, 11*(2), 124-136.
- 一般社団法人日本学校教育相談学会, (2015). 研修会各種資料 研修テキスト Retrieved from <https://jascg.info/%e5%90%84%e7%a8%ae%e8%b3%87%e6%96%99/%e7%a0%94%e4%bf%ae%e3%83%86%e3%82%ad%e3%82%b9%e3%83%88/> (2019年11月12日)

- 角田豊 (1995). とらえ直しによる治療者の共感的理解とクライアントの共感性について 心理臨床学研究, *13*(2), 145-156.
- 角田豊 (2014). 学校教育とコフォートの自己心理学-生徒指導, キャリア教育・進路指導, 教育相談, 特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために- 京都教育大学紀要, *125*, 15-29.
- 角田豊 (2015). 教師が自己対象として機能すること-教師と児童生徒との係わり合いの意義- 京都教育大学紀要, *127*, 11-26.
- Knill, P., Barba, H., & Fuchs, M. (2004). *Minstrels of soul: Intermodal Expressive therapy* (2nd ed.). Toronto, ON: EGS Press.
- Knill, P. (2005). *Foundations for a Theory of Practice*. In P. Knill, E. Levine & S. Levine (Eds.), *Principles and Practice of Expressive Arts Therapy*. (p.75-170). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago: The university of Chicago Press. (本城秀次・笠原嘉監訳 (1995). 自己の治癒 みすず書房)
- 丸田俊彦 (2002). 間主観的感性 現代精神分析の最先端 岩崎学術出版
- 文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説特別活動編 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_014.pdf#search=%27%E4%B8%AD%E5%AD%A6%E6%A0%A1+%E7%89%B9%E5%88%A5%E6%B4%BB%E5%8B%95+1989%27 (2019年11月12日)
- 文部科学省 (2017). 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1384191_6_1.pdf (2019年11月12日)
- 文部科学省 (2019). 新時代の学びを支える先端技術活用推進方策 (最終まとめ) について Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/other/1411332.htm (2019年11月12日)
- 中島正雄 (2012). 教師の教育相談研修に関する研究 神奈川大学心理・教育研究論集, No. 32, 59-68.
- Orange, D.M., Artwood, G.E., & Stolorow, R.D. (1997). *Working intersubjectivity: Contextualism in psychoanalytic practice*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press. (丸田俊彦・丸田郁子訳 (1999). 間主観的な治療の進め方—サイコセラピーとコンテクスト理論 岩崎学術出版社)
- Rogers, C.R. (1957). *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. *Journal of Counseling Psychology, 21*(2). (伊藤博・

- 村山正治監訳(1966). セラピーによるパーソナリティ変化の必要にして十分な条件. ロジャーズ全集 4. サイコセラピーの過程 岩崎学術出版社)
- 生徒指導提要 (2010) 文部科学省科学省 教育図書株式会社
- Stern, D. N. (1985) . *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York : Basic Books. (小此木啓吾・丸田俊彦 (監訳) (1989). 乳児の対人世界: 理論編. 小此木啓吾, 丸田俊彦 (1991) . 乳児の世界: 臨床編. 岩波学術出版社)
- Stern, D.N. (2004) . *The present moment in psychotherapy and Everyday Life*. New York: W. Norton & Company. (奥寺崇 (監訳) 津島豊美 (訳) (2007) .プレゼントモーメント-精神療法と日常生活における現在の瞬間- 岩波学術出版社)
- Stern, D.N. (2010). *Form of Vitality: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and, development*. New York: Oxford University Press.
- 安村直己 (2016). 共感と自己愛の心理臨床. コ福特理論から現代自己心理学まで 創元社