

「主体性」と学生相談

——「ことば」を育てるための試み——

甲南大学学生相談室 高石 恭子

I. はじめに

C. Rogers の来談者中心療法を理論的基盤とした戦後わが国の学生相談（ガイダンス&カウンセリング）の領域に、無意識的なこころの領域までを扱う心理臨床の専門性が本格的に導入されて、30年余りが経つ。1980年代の当時は、進学率が30%台で安定推移した「大衆型大学」の時代であり、学生の多様化が進んで、境界性人格障害や自己愛人格障害と診断されるような偏りのあるパーソナリティのゆえに学生生活に困難を抱える新たな一群の学生が、大学での個別の支援を必要とするようになっていた。その頃からしばらくの間、学生相談の一つの主流を占めたのが、精神分析的心理療法ないしは分析心理学を応用した（しばしば長期にわたる言語的面接を通して内省と洞察を目指す）個人面接による援助であったことは、この領域のカウンセラーにとって周知の事実であろう。学生相談の専門性は、心理臨床よりも広がりとも興行きをもつ学際的なものであると思うが、日常的な支援では対応しきれない困難な心理的問題を抱えた学生たちへの援助を可能にし、学生相談の専門性についての議論を深化させたという点で、狭義の心理臨床（心理療法）の枠組みに基づいた実践の定着は、重要な意義をもっていたと言える。

しかしながら、ここ数年はそれらの援助方法の有効性が疑問視されるなかで、より指示的な面接（助言指導）や、訓練的技法を用いた面接が主流になってきていることも、また事実である。そのような変化の要因の一つとして、「エビデンス重視」の（限られた期間内に客観的な効果が示せる

ことを求める）学問的潮流、社会における効率主義・合理主義のいっそうの隆盛などがあるが、もう一つには、従来の、言語的面接による洞察を目指す技法が通用しにくいタイプの学生（青年）が増加したということが挙げられるのではないだろうか。これというデータを示すことは難しいが、臨床家（カウンセラーや精神科医）の経験的実感としては、その変化は広く共有され、たとえば、「物語れない若者」（鍋田、2007）、「悩めない学生」（高石、2009）といった表現で論じられてきている。

一方、近年の高等教育論の領域においては、学生の「コミュニケーション力の低下」、「主体性の欠如」といった指摘が繰り返さされている。その傍証としてしばしば引き合いに出されるのが、日本経済団体連合会（経団連）が毎年実施してきた、加盟企業への「新卒採用に関するアンケート調査」であろう。たとえば、2012年度の同アンケート調査結果において、企業が学生の「選考にあたって重視した点」の上位は、第1位＜コミュニケーション能力＞（82.6%）、第2位＜主体性＞（60.3%）、第3位＜チャレンジ精神＞（54.5%）となっており、その第1位は9年間不動の地位を占めている。言い換えれば、今日の企業は、学生に最も不足しているかもしれないものとして、「コミュニケーション能力」や「主体性」の有無に注目し、査定していると言えるだろう。

これら個別の事例から臨床家が指摘すること、企業社会がマスの視点から問題視していることは、同じ現象を別の角度から言い表しているに過ぎない。学生相談の現場から見えてくる、学生

の「悩めない」現象とはすなわち、自分の内面の、未分化な‘なま’の情動や葛藤を言語化し、意識的に内省したり他者に伝えたりできにくいことを意味する。それはつまり、自分の心身が遭遇している感覚的・情動的な経験を、主体的に自己の問題として実感し、それについて内省的に思考したり、解決に向けて行動を起こしたりするのが困難だということである。

主体的に悩み、考え、そこから新しい価値や生き方を創造し、それらを他者と共有して（コミュニケーションして、と言っても同じことである）いくためには、自らの内面の感覚や情動とつながった「ことば」が育っていないと筆者は考える。「ことば」で捉えられることがなければ、心身が遭遇する未知の事態は、「ストレス」という雑駁な仮の名を付された緊張状態のまま、はけ口を求められなくなるのではないか。その結果、さまざまな心身の症状を呈したり、自傷などの行動化を引き起こすことにもつながる。そういった不調や不適応を訴えて学生相談の場を訪れる大学生や大学院生と向き合っていると、知的、概念的な言語を操る力だけでは主体的に悩むには足りないのだということを、しばしば実感させられる。

今後の高等教育の方向性を模索する第6期中央教育審議会（2012）は、「生涯学び続け、主体的に考える力の育成」が喫緊の課題であることをその答申に掲げているが、どうすればその「主体的な力」が身につくのかという方法については、十分な議論が尽くされているとは言い難い。理念としては筆者も同意するところのだが、結局、その打開策として具体的に提言されている内容は、授業以外に自主的に一定時間の予習復習をさせよということにとどまっている。提言の根拠となるエビデンス（客観的証拠）が、わが国の学生の授業外での学習時間の大幅な不足という量的指標で示されているために、提言もまた量的なものにならざるを得ないのかもしれない。しかしながら、い

くら与えられた宿題に長時間取り組んでも、それらを「主体的な学び」と言えるのだろうか。この提言だけに忠実に従えば、高等教育は、ますます学生を主体性から遠ざける隘路に追い込まれていくのではなかろうか。

学生相談の領域においても、主体的に悩み考える力が相応に育っていない学生に、訓練的、介入的技法を用いて援助を行うことは、中教審の提言に沿うのと同様の限界を有するだろう。筆者も必要に応じて訓練的、介入的技法を取り入れることが増えたが、それで十分だと考えているわけではない。学生がカウンセラーの指示に従い、面接内で一定のプログラムに沿ったワークを行い（面接外で行う予習復習を含むこともある）、その成果を短期的に心理検査等で確認するような援助においては、ある限定されたスキルは向上するかもしれないが、未知の経験に遭遇したとき、自ら悩み、葛藤し、新たな解決方法を見出していくような力が身につくとは必ずしも言えない。

では、高等教育の場で、どうすれば学生の「主体性」や「主体的な力」を育成することができるのか。学生相談の専門性は、そこにどのように貢献しうるのか。本稿では、その一つの手がかりとして、主体的に悩み考えるうえで必要な、内面の感覚や情動とつながった「ことば」を育てるということに焦点を当て、個別面接、集団プログラム、授業などの具体的な試みの例を挙げて、考察してみたい。また本稿では、広義の話し言葉／書き言葉や知的な営みとしての言語活動と区別するために、感覚や情動と直接つながって発せられ、語られる言葉を「ことば」と表記する。

II. 主体性と「ことば」

すでに自明の所与のもののように教育の領域で頻繁に用いられる「主体性」という言葉であるが、必ずしもその意味するところは明確ではない。本稿ではどのようにこの言葉を規定するのかをまず示す必要があるだろう。

「主体性」を辞書で引くと、一般的には *independency* という英訳が出てくる。ここには、西欧近代が発見した個人の自我、独立性、独自性、といった意味合いが色濃く含まれている。E. H. Erikson が青年期に取り組むべき心理社会的発達危機課題として掲げたアイデンティティ *identity* という言葉も、社会学者によってわが国に紹介された初期には「主体性」と訳されていた。また、中央教育審議会の答申に用いられた「主体的に学ぶ力」というときの、主体的とは、*active* という英語が充てられるようである。カタカナで、「アクティブ・ラーニング」という用語を耳にすることが増えたが、*active* と言うと、*passive* の対語となり、「受け身ではない」という意味合いの、能動的な姿勢や行動の側面が強調される。

もう一方で、*subject* から派生した *subjectivity* という言葉も「主体性」である。*subjectivity* とは、主観性とも訳される通り、独自の主観的世界、内面世界を意味する。こちらは、*intersubjectivity*（間主観性、相互主観性、共同主観性などと訳される）という、現象学から心理学に取り入れられた概念とも関連しており、他者の主観（内面）を自らの主観と融合させ、共鳴し、共感しうる人間の能力を前提としている。個人としての独立性よりも、他者との関係において養われ

る自らの内面性というニュアンスが強いと言えるだろうか。

これと同様の観点から、「主体」という概念を見直し、考察しているのが、たとえば発達心理学者の鯨岡（2010）である。鯨岡は、従来の「個体」中心の視点に立つ発達諸科学に疑問と限界を感じ、人と人との関係性のなかで生涯にわたって成長する心を捉えていく重要性を訴え、その理論的構築を目指している。そして、人が育っていくときに最も大切なのは、何ができるようになるかという「能力」の発達ではなく、一人の人間が「こうしたい」「そうしたくない」「こうしてほしい」「こうなればいい」という自分独自の思いをもって生きていけるようになること、すなわち「主体性」の発達なのだという。

彼は、主体を、自分という「個」に閉じていく志向性と、他者（周囲）に開かれていく志向性の、根源的な両義性をもつという性質に注目し、図1のように概念化した。両者は自我を支点とするやじろべえのようにバランスをとりつつ、全体として「主体」を作っていく。自我の機能を統合の中心に置くという点では、従来の（近代の）心のモデルを基本にしていることが窺えるが、主体を独立した「個」として捉えず、自他の主観的世界の相互性の観点から描き出そうとしている点で、筆者の考える「主体性」と重なるところが大

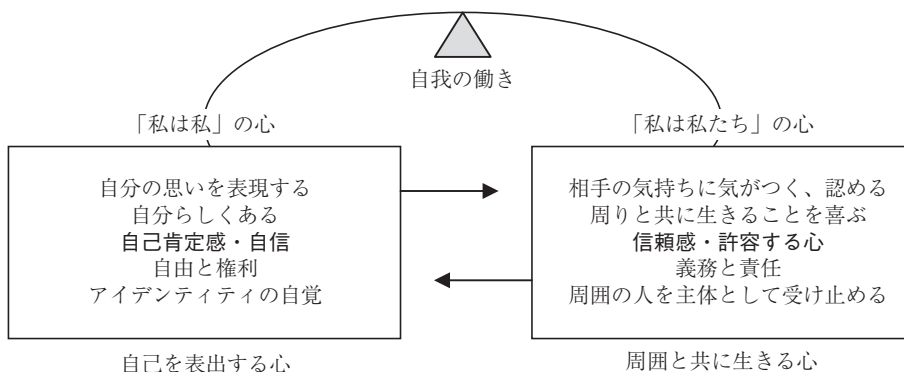


図1 両義性を孕んだ主体の概念図

鯨岡（2010）p.23 より引用

さい。

学問的な発達研究と保育現場との乖離を埋めることを目指す鯨岡（2010）はまた、近年の「させる」「頑張らせてほめる」「保護者に見せる」保育の横行に危機感を抱き、2008年に厚生労働省が保育所の保育指針を改定した際には、「子どもを主体として育てる」保育への転換を提言した。その骨子には、「保育の場は、子どもたち一人ひとり、周囲から主体として受け止められ、主体として育っていく場である。そして保育は、それぞれが主体である保育者と保護者が協同して子どもを育てるといふ基本姿勢の下に営まれるものである」と掲げられている。鯨岡らの主体性の議論は、高等教育論とは別の流れで展開されてきたものであるが、この提言の「保育」を「高等教育」に置き換えれば、そのまま今日の学生を育てる指針にもなりうるのではないかと筆者は思う。子育てや教育の営みのなかで、主体性の育成がうまくいかない現象が生じていることは、子どもが小さいときに限らない。鯨岡も、「主体として育てる」という目標は、乳幼児期に限らず、学校教育を通じて一貫して維持され、さらに生涯発達のスパンで目指されるべきものと位置づけている。

最後に、本稿のテーマである主体性と「ことば」との関連についてみていくと、主体 subject という言葉が、さまざまなヨーロッパ言語において「主語」を同時に意味することに注目した河合（2010）の論考が参考になる。彼は、近年その概念化と治療や教育の研究が進む「発達障害」を取り上げ、それらの人々に対して従来の心理療法が奏功しないのは、近代の「主体」があることを前提として構築された方法だからであり、そのような主体が育っていない発達障害の人々にそのまま通用しないのは当然であると言う。主体 subject の成立は、主語 subject の成立、すなわち自 subject と他 object の区別ができ、言語が獲得されていくプロセスと密接に結びつき、同時的に行うのであるが、発達障害の人々においては

般に、この言語発達過程が定型的に発現しないのである。

さらに踏み込んで言えば、「発達障害」が意味する発達の偏りや能力のアンバランスは、健常を含むすべての人と切れ目なくつながる「スペクトラム」（連続体）として理解されるものであるから、昨今の学生相談カウンセラーが感じている「従来の援助方法の通じなさ」が、発達障害と診断される少数の学生に限定されるわけではなく、そこにつながるもっと多くの学生たちと共通しているとしても、何ら不思議はないだろう。

ところで、ここでの獲得されていく「言語」とは、まづもって乳幼児期の子どもの初語とそれに続く、内面の感覚や情動に突き動かされて発せられる状況依存的な（つまり、普遍性・一般性をもたない）「ことば」を指している。この意味で、主体性は「ことば」とともに立ち現れる、と言ってよいのではなかろうか。そして思春期・青年期を越え成長した後でも、未知の経験に遭遇し、主体的に悩み、さらなる成長を遂げていくためには、「ことば」の力が必要であり続けると考えられるのである。

以上のように、「主体性」と言っても、用いられる文脈によって賦与されている内容にはかなり幅がある。本稿では主体性を subjectivity と捉え、身体性に根ざした自らの内面の感覚や情動を実感し、「ことば」でつかみ、さらに洗練された言語で表し、他者と共有し、相互に影響を及ぼしながら育っていく力と規定して、考察を進めてみたい。

Ⅲ. 「ことば」が育つプロセス

さて、主体性の育成と「ことば」の発達が不可分であるとして、そのような「ことば」は本来どのようなにして生まれ、育っていくものなのだろうか。私たちが自らの悩みや葛藤を洗練された言葉で表し、内省したり人に伝えたりできるようになるためには、まずその土台となる「ことば」の獲

得のプロセスが必要である。

ヒトの「ことば」の起源を研究する生物言語研究者の岡ノ谷によれば（小川・岡ノ谷，2011）、ことばは求愛の歌（鳴き声）に由来するという。複雑で美しい歌が異性に好まれることから、次第に求愛の歌は複雑に分節化していき、あるときからそれぞれの分節が、特定の集団で特定の意味をもつようになり、やがてそれらが記号ないしは象徴としてコミュニケーションに使われるようになった、という説である。これは種の進化の次元の議論だが、個としての人間がことばを獲得するプロセスも、同様のしくみをもつと考えてよいだろう。人間の赤ちゃんが求めるのは、異性ではなくまず母親（おっばい、心地よさ、安心）であろうが、「欠乏」や「不在」に動機づけられて、より満たされた（全体的な、完全な）状態を求めて発せられるのが「泣き声」や叫び声だという点では同じと言える。

発達心理学の領域で、主体性とことばの発達過程について研究する岩田（2011）の解説によれば、生後2～3か月を過ぎると、乳児は自他の区別がおぼろげにわかり始め、ヒトはモノと違って主観 *subjectivity* をもった存在であると理解する。たとえば、新生児の頃は、未分化で一様な泣き声しか出せなかった赤ちゃんが、次第にその都度母親（もしくは主たる養育者）の反応を感じ取り、同調を繰り返すことによって、泣き声を分化させていく。母親が赤ん坊の状態を、お腹が空いていると感じて「よしよし、おっばいあげるね。たくさん飲もうね」と励ますとき、身体が不快なのだ気づいて「ごめんね、すぐおむつ替えるね」と服をぬがせるとき、あるいは眠くてぐずっていると感じて、背中を優しくリズムカルにたたき、興奮を鎮めようとするとき、それぞれ赤ん坊が感じ取る緊張のレベルや感情のニュアンスは異なることがわかるだろう。通常の発達においては、赤ん坊はそれぞれの場合に合わせた泣き方を習得し、次第に母親との分化したコミュニケー

ションが可能になっていく。また、泣き声だけでなく、見つめ合い、ほほえみ合いなどの、相互同情的な喜びの共有も可能になる。岩田（2011）は、これらを「間主観的情動的交感」と名づけている。

さらに、8～9か月頃になると、乳児は他者にも内的、主観的な生活があり、相手の「意図」があるということがわかるようになる。発達心理学の用語で言うと、いわゆる「3項関係」の成立である。たとえば、ベビーカーに乗せられて母親と公園へ行き、向こうから散歩中の犬がやってきたとする。赤ん坊は、初めて見る動くものに興奮し、アッアッと声を上げるだろう。母親はそのときどう反応するか、ここに個性が表れると思うが、まず言えるのは、「ああ、イヌだね」とただ言葉を発するのではなく、まず子どもの興奮からだごと同調する反応が起きるということである。犬が好きな人なら、「あ～、ワンワン来たね、かわいいね～！」とその犬を指さして笑顔になり、もっとそばに行こうとするだろうし、犬が苦手な人なら、いくぶん控えめに（警戒する表情で）「あ～、ワンワンね」と返し、犬が通り過ぎるのを見送るかもしれない。このとき生じているのは、自分、母親（相手）、犬（対象）という3者の関係であり、赤ん坊は母親の、同じ対象（犬）に対する内面の情動（情緒的反応や、接近したいか回避したいかという意図も）を感じ取っているということである。もし、そこで好奇心や喜びへの同調が繰り返され体験されると、1歳過ぎごろになれば、その子が犬を見たときに（それが生きた見知らぬ犬であろうと、絵本の犬であろうと）、「ワンワン！」と、好奇心や喜びの情動とつながった「ことば」を発するようになるだろう。この場合の「ワンワン！」とは、単なるイヌを指す記号ではない。自分にとって重要な他者（母親）と共有した興奮、好奇心、喜びなどの感覚や情動の確認であり、それらをもっと誰かと共有しようとする原始的なコミュニケーションのかたちなの

である。

1歳頃から幼児前期にかけては、このような「ことば」が次々と生まれ、蓄積されていく。2語文、3語文と、それらのことばはつながり、組み合わされ、より分化したコミュニケーションが可能になっていく。しかしまだこれらの言葉は、岡本（1985）の言う「一次のことば」であり、その場、その相手との間でしか確かな意味をもたない。この年齢の子どもは、まだそのときそのときを生きていて、「ことば」はその瞬間の切実な思い（感覚や情動的体験）の表現だからである。3歳～4歳頃になって、いわゆる「対象恒常性」が獲得される（重要な人やモノが、目の前から消えてもずっと存在し続けることを理解し、そのイメージを心の中に保持できるようになる）と、ようやく子どもは「今、ここ」の縛りから解放され、自由にことばを操れるようになっていく。岡本の言う「ことばのことば化」、あるいは脱文脈的な「二次のことば」（言葉）への移行である。

これ以降の幼児後期になると、子どもは母語の文法構造を急速に理解し、過去から未来への時間的な展望のなかで「自分」という主体を意識し、言葉で体験を表せるようになる。自己に起こった出来事を物語として語ることを通して、アイデンティティとしての主体性を構築することが可能になる。たとえば4歳頃になると、子どもは「きのう」「きょう」「あした」を言葉として正確に使えるようになるが（岩田、2005）、それは過去の自分を思い出して自伝的記憶として意味づけたり、将来なりたい自分を思い描き、それに向かって自分をコントロールできる主体が育ってくるということである。言葉による自己形成が始まり、自分のその瞬間の実感や思いとは切り離された（ときには明確な「嘘」をついているという自覚とともに）、言葉によるコミュニケーションが発達していくのである。

その延長線上に、三者関係における言語的交流の拡がり（家族から同年代集団の仲間へ、仲間か

らより広い社会的関係へという体験世界の拡大）があり、やがて成人する頃には、公共性をもった言葉を駆使した、成熟した社会的コミュニケーションが可能になっていくというのが通常発達のプロセスである。

高等教育の場において、あるいは現代社会で、「コミュニケーション力が大事」と言われるときのコミュニケーションとは、以上に述べてきたうちの「言葉によるコミュニケーション」を指していることがほとんどだろう。社交的な話し言葉が使えることと、洗練された書き言葉が使えること、である。

しかし、人が「ことば」を獲得し、そこから体系化された言葉が発達していくプロセスをみていくと、コミュニケーションには大きく2種類あることが理解される。一つは、乳児の頃からすでに始まる、身体感覚や情動の何らかの状態を「共有」することであり、もう一つは、幼児期以降に可能になる、情報の「伝達」である。前者は「ことば」を生成する土台となり、また「ことば」によって豊かになる世界、後者は「言葉」の脱文脈的で正確な使用により発展していく世界と言ってよいだろうか。

主体性を育てるというときに筆者が目じりたいのは、もちろん前者のほうである。鯨岡（1997）は、これを「原初的コミュニケーション」と名づけ、「主として対面する二者のあいだにおいて、その心理的距離が近いときに、一方または双方が気持ちや感情の繋がりや共有を目指しつつ、関係を取り結ぼうとするさまざまな営み」と定義している。この水準のコミュニケーションは、乳幼児と母親（または主たる養育者）の間でのみ生じるわけではない。成長して言葉によるコミュニケーションが駆使できるようになった後でも、親友や恋人、夫婦、師弟、介護する人とされる人、そしてカウンセラーとクライアントといった、心理的・身体的に距離の近い二者間では生じているはずなのである。

悩みを主体的に悩めるようになるための「ことば」を育てていくためには、この原初的コミュニケーションに注目し、カウンセラーが援助的関係のなかに積極的に取り入れていくことが必要だろう。原初的コミュニケーションとは、どのようにして成立し、活性化されるのだろうか。岩田(2011)が「間主観的情動的交感」と名づけた、このコミュニケーションの成立のメカニズムをもう少し丁寧にみていくことにする。

IV. 情動調律という関係性

生まれて数か月の乳児がおっぱいを求めて泣くとき、また歩き始めた幼児が転んで泣くとき、そこにはまだ「おなかがすいた」「膝小僧がイタイ」といった経験は、厳密には存在しない。内外の刺激による興奮、未分化な苦痛の感覚があるだけである。たとえば公園で、一人駆け出した2歳児が転んで膝を地面に打ち付けたとき、その瞬間に子どもは泣き始めるのではなく、一瞬の間があくのが普通である。子どもは背後の母親を振り向いたり、その気配を感じ取り、それからやおら声をあげて泣き始めたり、痛さを呑み込むように黙ってうずくまったりする。その「一瞬の間」に何が起きているかという、母親と子どもの波長合わせ、あるいは同調現象である。

通常このような場合、母親はその瞬間自らが転倒したように身体に痛みを感じ、緊張と不安反応を生じる。母親の感覚と感情は子どもの主観的世界に入り込み、「イタイ！」ということばが口について出る。そして次の瞬間、子どもに駆け寄り、「大丈夫?」「イタイのイタイの飛んでいけ～」と興奮を鎮めようとするだろう。このときの母親の心の動きは、カウンセリングや心理療法でよく言われるところの「共感」とは異なるものである。共感は、「もし私があなたの立場だったら、きっとこのように感じる」という、想像と知的過程を経た気持ちの共有であるが、この場合の「イタイ！」は、同時反射的な、お互いの主体が融合

した状態での心身の反応だからである。

子どもは、一瞬の母親の同調と、母親から発せられる「イタイ！」ということばを同時に受け取ることを何度も重ねることを通して、自らの転倒したことによる興奮(ショック)を、「転んで痛い」という経験として分節化させていく。泣いて、慰められるという文脈のもとに、イタイという「ことば」が生まれ、痛みを経験する土台がそこに形成されていくと考えられるのである(ただし、全く同調されないことが続くと、極端な場合、子どもは転んでも無表情のまま泣かなくなる)。やがて成長して「人の痛みがわかる」ようになるためには、つまり痛みを自らの痛みとして感じ取った上で、共感できるようになるためには、概念としての痛みだけではなく、反復される同調によって獲得された、イタイという「ことば」が基礎に必要であることが理解されるだろう。

精神分析の流れを汲む精神医学者スターン D. N. Stern (1985/1989) は、フロイトがあまり扱わなかった乳幼児期の母子関係の発達を、臨床的および非臨床的に(つまり、治療実践と統制された観察研究の両方から)探究することを通して、子どもが健康な「自己」を育てていくために必要な、言語獲得以前の母子の相互作用について詳細な理論化を行っている。たとえば、鯨岡ら近年の発達心理学者が乳幼児観察から見出した、母子の同調あるいは原初的コミュニケーションのことを、スターンは「情動調律」*affect attunement* という概念で説明している。

スターンの用語を用いれば、全くことばの話せない乳児であっても、子どもは自己感(自分が何かを発したり、情動を感じたり、体験したりしているという感覚) *the sense of self* をもっていて、生氣情動 *vital affect* の世界に住み、たとえば日の光が作る明暗のコントラスト、聞こえる音のリズム、人との出会いにより生じる情動の波などを感じながら生きているという。乳児が何らかの強

い情動を表出すると、特別な障害がない限り、通常の母親は自動的に情動調律（心身の波長合わせ）を行い、子どもの情動をさらに鼓舞したり、沈静化させたり、意味づけたりする。おっぱいを飲んで心地よいときは、その心地よさを増幅するように、遊びが楽しいときには、さらに楽しむように、逆に不快や痛みで子どもが興奮しているときには、その興奮を鎮めるように、母親は無意識のうちに情動調律を行い、しばしばその情動とつながった「ことば」を子どもに向かって発するということである。

「調律」は、広義にはあらゆる年齢層の人が一定の近い人間関係において経験する同時相互的な現象であるが、子どもが幼いほど、そこに養育者としての母親の意図が強くはたらき、意味をもつことが多くなる。たとえば眠くて不快で、イライラして泣く子どもにそのまま母親が波長を合わせれば、母親もまたイライラして怒ったり泣いたりし、負の情動をそのまま増幅してしまうことになるだろう（子育て支援の領域においては、このような母親の同調反応と、その結果生じる罪悪感や自責感がしばしば解決すべき課題となる）。情動調律の上手な母親なら、最初に負の情動に波長が合った後、まず母親が落ち着いた心身の状態を回復し、そこに子どもが波長を合わせてくるのを待つことができる。「泣きやみなさい！」といくら言葉で説得しても通じない乳幼児が、情動調律というコミュニケーションによって鎮まり、眠りに落ちていくさまは、私たちが日常の親子の場面でよく観察できる現象であろう。

つまり、情動調律とは、単に乳児が‘伝染泣き’をするように同じ情動の状態になることではない。母親（主たる養育者）が、子どもの未分化な情動を自分の意図する方向に沿って調整し、輪郭を与え、やがて子どもが「ことば」でその情動を表現して自己コントロールできるようになることを目指す営みを指しているのである。母親は、情動調律を通して、子どもがやがて発するとのこ

ろの「ことば」を代わりに発し、こどものことばが生まれる土台を準備する。「眠いね、眠いね」「ねんね、ねんね……」とリズムカルに繰り返す母親のことばが、子どもをなだめ、やがて子どもが眠さゆえのイライラや不快感に襲われたときに、「ねんね、ねんね」と自分をことばでなだめられるようになっていくということである。青年期を迎えても、主体的に悩むための「ことば」がうまく語れない学生に対して、私たちカウンセラーが（カウンセラーだからこそ）提供できるのは、このような意味での「情動調律」の関係性だと言えるのではなからうか。

今日的な育ちの問題として、子どもは乳児期から快適な生活環境のなかで、濡れたら外側の色が変わる紙おむつや、泣いたら離れた部屋にいる親に電子音やモニター画面で知らせてくれる電子機器に囲まれ、総じて、‘なま’の情動 vital affect や実感が希薄で、母親との細やかな情動調律が生じにくい状況となっていることが挙げられる。また、「発達障害」という範疇で理解される一群の子どもたちは、生得的な感覚過敏や、外的刺激から来る情報の取捨選択の難しさから、情動調律（情緒的な接近と融合）への恐怖反応が先立ち、「ことば」が乏しいまま二次的なことば（言葉）のみを発達させていくのではないかと筆者は考えている。これら情動調律の不全を抱えたまま言葉を習得していった場合に、成長後どんな困難が生じ得るかは、次節に例を挙げて考察してみたいと思う。

V. 学生相談の経験から

1) 「原初的コミュニケーション」から始まる学生相談

筆者は以前から、「傾聴」と「共感的理解」によってクライアントの内省を促すことを通した無意識的内容の意識化、すなわち「洞察」を目指す従来のカウンセリングが、学生相談において必ずしも有効に機能しなくなっているを感じてき

た。従来の学生相談は、学生には一貫した主体があり、話せばわかるという前提があり、カウンセラーは「語られる悩み」を傾聴することが最重要であった。河合（2012）の表現を借りれば、相手には「主体がある」という大前提があった。しかしながら、今日的な学生相談においては、まず、現れた学生が、どのくらい「ことば」を語ることができるのか（すなわち、どのくらい主体性が育っているのか）を見立て、必要に応じて、言葉以前の「情動調律」の関係性から築いていかなくてはならない。

以下に、具体例を挙げてみる（事例記載中の〈 〉はカウンセラーの発言、「 」はクライアントの学生の発言。また、プライバシー保護のため、現実的な情報は省略してある）。

新入生のA君は、5月の連休明け頃から、カウンセラー（筆者）の学生相談室出勤日にとときどき現れ、入口の扉のそばのフリースペースに置かれた書棚の前で、壁にもたれて長時間立ち読みをするようになった。スタッフ用のデスクからは3メートルほどの距離で、間には受付カウンターがあるため、座っていれば、カウンセラーから直接学生の姿は見えない。室内にはソファやテーブルと椅子もあるので、ときどきカウンターから顔を出して、着席を勧めたり、〈何回生？〉〈本は借りていってもいいよ〉と会話を試みたりするが、全く返答はなく、振り向くこともない。それでも、同じ空間に‘いる’ことによって、筆者の身体は相手から発せられる気配に否応なく感応し、同調する。筆者は、人とのつながりを希求するがゆえの緊張と不安を共に感じつつ数時間を過ごしながら、どうすればその緊張を解くことができるかを毎回思案していた。

2か月ほど過ぎたある日、筆者は意を決して、休憩時間に2人分のお茶を入れ、1人分のお茶とお菓子を、入口とカウンターの真ん中あ

たりにあるテーブルに置いた。〈よかったらどうぞ。〉A君はちらっと視線をこちらに向け、また書棚を向いて立ち読みを続ける。筆者は、これでもダメか、という極限に高まりそうな緊張を抑え、何とかしてくつろいだ状態になろうと息を整え、身体をリラックスさせるよう努めた。そうして2時間ほどが過ぎ、閉室の時間がきて、〈そろそろ片づける時間だけど、お菓子だけ持って帰る？〉と声をかけると、彼はすーっと近づいてきてカウンターにもたれ、「いつも、この時間ですか？」「ここって、いつ話せるの？」と初めて声を出し、尋ねてきたのである。筆者が利用の説明をすると、自分の名前を告げて次週に予約をし、やっと着席して、冷めたお茶を飲み干してから出て行った。

従来の学生相談の理解では、A君への援助はまだ何も始まっていないことになるかもしれない。心理臨床の枠組みから判断すれば、邪道であり非援助的な行動化（共に飲食する、面接場面外でやり取りするなど）だと非難さえされるかもしれない。しかし、ここで生じていたのは、まさしく情動調律の関係性の構築であり、原初的コミュニケーションだったと言える。学生相談室を訪れても、なかなか1対1で向き合う面接室に入れない学生や、着席しても訴えがすぐ言葉にならない学生はめずらしくないが、A君の「ことばにならなさ」は、また格別であった。彼が出会いから2か月を経てやっと発した「いつも、この時間ですか？」ということばは、単なる情報収集のコミュニケーションではないことはわかるだろう。筆者が発した「そろそろ時間」（私とあなたがつながれる時間は有限で、終わりがあ）ということばのメッセージに呼応する形で、彼は、その時間のなかでつながりたいという思いを、やっとのことで「ことば」にして発してくれたのではなかろうか。

A君は、学業生活に必要なコミュニケーション

はそこそこできたし、三者関係の場面では明るく人を気遣う発言をしたり、人とかかわるアルバイトも継続してできていたが、その後の個別面接の場面では、ほとんど沈黙することが多かった。何かうまくいかなさを感じているのはわかったが、大きなため息をつく、眉毛を引き抜く、爪の甘皮を剥く、太ももを引っ搔く、椅子のひじ掛けや背にもたれかかる、といった行動でしか自分を表すことができない。姿勢がまっすぐ維持できないのも、彼の特徴である。これらも、従来の狭い心理臨床の枠組みからすれば、「(治療への)抵抗」と解釈され、なぜそのような行動を取るのかを洞察するよう迫るのがカウンセラーのあるべき態度だと考えられたところだろう。

しかしながら、筆者が彼との面接で試みたのは、情動調律のかかわりの深化であった。面接室内ではできるだけ身体感覚を研ぎ澄まし、伝わってくるものに波長を合わせ、浮かんできたことばを眩き(たとえば、「何か、思い通りに行かない……イライラする……」)、反響を待つ。すると、筆者の眩き(すなわち波長合わせ)がずれているときには、「……というか」「いや……」という、否定のことばがすぐに返ってくるのがわかったが、なかなかそこから先のことばは続かない。それでも、根気強く共に「いる」ことを重ねるうちに、彼は緊張を解いて面接室の椅子に腰かけられるようになり、「しくじった……」と、自分の過去の進路選択(といっても極めて受動的なものだったようだが)に対してずっと違和感を抱え、苦しんでいることを眩くようになった。このような、彼の情動とつながった数少ない「ことば」が面接室で語られるようになるのには約3年間を要したが、そこからやっと、彼が主体的に自身の今後の進路を模索し、決断していく過程を支援する援助(いわゆる「カウンセリング」と呼べるやり取り)が可能になっていった。

カウンセラーならば容易に推察できると思うが、彼は発達の偏りをもつ一群の学生の一人であ

る。自然な育ちの過程で「ことば」がうまく獲得できなかったこれらの学生は、仮に流暢に言葉話すことはできても、主体性が希薄であり、「自分」が何を好きで、どうしたいかを実感として掴み、ことばで表現することが非常に困難な場合が多い。外国語の難解な文献を読んで長いレポートを書けても、就職活動でたった3行の「自己アピール」が書けないという場合もある。そのような彼らに、例文をたくさん学習してもらい、3行が書けるようになるといった訓練の援助も必要かもしれないが、それ以上に重要なのは、原初的コミュニケーションに遡っての成長支援ではないかと筆者は考える。

2) 情動の誤調律の修正を目指す学生相談

Bさんは、「自分に起こったことじゃなく友達に起こったこと」を主訴に来室した。悩んでいる友人にどう接したらよいかという相談で、初回面接をしたカウンセラーの記録によれば、彼女自身への見立ては「基本的に健康」と記されている。

約半年後、自分自身の不調を訴えて再来したBさんは、何人かのカウンセラーと面接した後、担当者を変えてほしいと筆者の予約を取り来室した。装いは上品で、礼儀正しい女性だったが、面接では泣き続けるばかりで、これまでの担当者ともう一度向き合うことを勧めても、頑として受け付けない。理由は、カウンセラーから返される言葉がショックで、当たっているのかもしれないが、とても受け容れられないからだという。そこで、筆者から現在の不調の背景について尋ねていくと、「物心ついたときから両親が別居、週末の昼間だけ父親が戻ってくるという生活で、家族の崩壊が恐くて言いたいことが言えずにきた」と言う。「2人ともいい人なのに、通じ合えず、ズレる。」「ときどき、わけのわからない不安がこみ上げ」、混乱して家を飛び出すこともある様子で、表面的な適応(学修状況は優秀であった)とは裏腹に、自分の核となる部分がうまく作れていない

ことはすぐに想像できた。

ほぼ毎週、予約通りに来室したBさんは、「混乱してうまく話せない」と逡巡し、しばらくすると話し始め、そうすると過去のさまざまな体験が甦るようで、溢れるように話すことが初期には続いた。思春期の頃から見始めた、父親や母親と性的関係をもつ夢、自分の下半身を切り落とす夢などが語られ、親への愛情希求と、性的接近（への禁忌）とが混じりあった混沌のなかに彼女が生きていることが伝わってきた（実際に父親は週末にやって来ると、彼女の全身を抱き締めたがり、性的な冗談を好んで発するとのことであった）。異性との交際も、彼女にとっては傷つきの体験にしかならなかった。Bさんは、自分の苦しさを何とかして理解してもらおうと、何度も母親や父親に訴えかけるが、応えて欲しいことと反応がズレること、どうしてもわかってもらえないことに失望し、面接場面で怒りを口にした。筆者は、両親の問題点を指摘し、彼女の怒りは当然の反応であると共感的に応答していた。

しかし、2か月ほどたったある回の面接で、Bさんはいつものように両親への怒りをひとしきり話した後、一転して家族への感謝や、親を悪者にしたことへの罪悪感を語り、泣きじゃくった。おそらく、彼女がずっと親との間でしてきたように、面接場面でもカウンセラーの期待を壊さないように、カウンセラーの描く筋道に沿って、否応なく話させられるという体験をしていたのだと、このとき気づかされたのだった。「自分は人とかかわっていると、人の考えがのり移る」「話すと、どんどん（自分の思いから）ずれていく」とも彼女は言った。そのような関係性が、親との間で、日々の対人関係の中で、またカウンセラーたちとの間でも繰り返されていたことが判明したのである。

この気づきの一つのきっかけにして、筆者は解釈的なフィードバック（言葉による明確化）を控え、Bさんの中にある父母への相反する感情（愛

着と怒り）や欲求（接近と離反）を、なるべくそのままに感じ取り、両方をことばで表すよう努めるようになった。特に父親からの、親子の愛情という体裁をまとった性的侵入が語られるときには、筆者は身体がざわつき、嫌悪感が湧き上がり、＜気持ち悪い……＞とことばを発した。彼女は毎回、親は自分を愛してくれているのだ、という文脈でそのエピソードを話すのだが、表情や気配から伝わってくるのは、嫌悪、不快、恐怖だったからである。それに対してBさんは黙っていたが、次第に目で同意を表すようになり、さらに2か月ほど経った頃には、父親のさまざまな言動に対して、「むっちゃ、腹立つ！」などと、自然な感情のこもったことばを自分から発するようになった。そうして卒業時には、「親を客観的に見られるようになってよかった」「どれだけひどいことをされてきたのかを、意識するようになった」と2年ほどの面接過程を振り返り、しっかりした口調で今後も続くであろう厳しい人生への覚悟を語って巣立って行った。

精神分析学者ドイチュ H. Deutsh の用語を用いれば、Bさんは自分という主体を放棄し、偽りの自己 false self を組織化して重要な他者の期待そのままに生きるという、いわゆる「かのような人格」as if personality を構築してきた人だと言えるだろう。初回来室時には健康な人と見られたように、表面的な適応は悪くなく、涙をこぼしながらであっても、自分の問題について内省し、洞察しているかのような話し方のできる人であった。しかし、後に判明するように、彼女の話す言葉は身体の実感とは切れていて、話せば話すほどずれていき、彼女を裏切るものでもあった。おそらく、幼少期より、さまざまな負の情動（嫌悪、怒り、悲しみなど）を調律される必要のあるときに、喜び、感謝、あるいは無感情などに誤調整されてきた結果、Bさんは自らの感覚や情動を確かなものとしてことばで掴むことができず、学

生生活の後半を迎えて破綻をきたしてしまったのだらうと考えられる。

一見、流暢に言葉を操っていても、このように「ことば」と情動が切れていて、生きている実感が乏しく、漠然とした不安や自己肯定感の欠如を訴える青年に出会うことは、今日の学生相談ではそう稀ではない。また、そのような状態を呈する要因としての、抑圧ないし解離された過去の負の情動や体験を扱えるようにする援助の技法もいろいろある。取って面接のなかで事実を想起してもらい、カウンセラーとともに直面化していく方法、負の情動が動いたときの身体の感覚に焦点づけ、身体から弛緩させていく方法、負の対象を何かのイメージに置き換え、そのイメージと対話したり対決の練習をする方法などである。

一方、Bさんとの間で筆者が主に行ったのは、誤調整され混乱したままの彼女の情動にもう一度触れ、調律をやり直す根気強い作業だったと言えるだろう。面接ときに筆者がそう意識していたわけではないが、振り返ってみれば、彼女が想起して話すさまざまな体験に伴って動く情動に波長を合わせ、彼女の心身の状態に入り込み、やがて彼女が発するであろう「ことば」をほんの少し先取りして呟き、彼女がやがて自らのことばを発するための土台を準備していたと考えられる。特に、深い傷つきを伴う負の情動に対しては、幼児が転んで泣いたときの母親のように、強い緊張への同調に終わらず、落ち着いた面接空間のなかで、次第に鎮静化していくような身体の状態、息遣い、和らいだ表情への移行が筆者には生じていた。

ここでは2人の典型的な例を挙げたが、筆者が言いたいのは、洞察を求める従来のカウンセリングの否定ということではない。従来の方法が活かせるようになる前に、まずその準備段階としての、主体性を育てるかわりが学生相談の専門性の一つとして重要な意味をもつということである。

VI. 学生相談の専門性を活かした「ことば」を育てる心理教育的試み

個別の面接以外にも、感覚や情動と「ことば」をつなぐことが重要という同様の問題意識から、本学の学生相談室ではさまざまな心理教育的活動を行ってきている。

一つは、居場所支援とも呼べる、フリースペース（サロン室）の運営である。サロン室では、学生が隣室（スタッフルーム）のカウンセラーの気配を感じながら、一人で時間を過ごすことができる。守られた空間のなかで、自由に思いをめぐらせながら一人でいることは、自分自身の内的感覚や情動に触れていく機会を増やすだろう。また、同じサロン室では、定期的に、昼食をカウンセラーと共に食べる「ランチアワー」セッションや、五感の体験を積極的に取り入れた体験型グループワーク「Reアワー」など、カウンセラーがプログラムを提供して過ごす、小グループでの支援も行っている（いずれも本誌の報告を参照）。

さらに正課プログラム（授業）として、2007年度から、学生相談カウンセラーが提供する少人数ワークショップ型授業（「自己の探求」）を実施している（青柳・大谷，2014）。この授業には、茶湯、陶芸、構成的グループワークを中心とする3つのクラス（15名の人数制限あり）が開講されており、同じ科目の講義+実習クラス（筆者担当：人数制限なし）と比較して、半期の講義の開始前と終了後に実施したEQS（情動知能尺度）の3領域の得点が、3か月で有意に上昇することがわかっている。特に、陶芸体験を中心に行うクラスでの「自己対応領域」得点の上昇率が最も高いことから、「自分について考えなさい」と直接言葉で内省を促すよりも、身体感覚をフルに用いて作業に集中した上で、カウンセラーから視点を与えられながら少人数で自分をふりかえる構成の授業の方が、自分の心について理解し、効果的に行動する力がより醸成できるということが示唆されていると考えられよう。

これらの心理教育的実践は、材料の準備やアシスタントスタッフ（TA）の確保を含めて、少数の学生のために多くの時間と労力を要し、コストパフォーマンスもよいとは言えない。また、どのような成果が上げられるのかについても、なかなか有効な客観的指標を見出して示すことは難しいと言える。それでも、継続して行うのは、学生の「主体性」を育てるための教育として、学生相談の領域から貢献できる実践にふさわしいと考えているからである。筆者の担当する、数十人規模のクラスにおいても、「ことば」を育てるという目標をより明示し、たとえばEQSで測定される能力についても、高めていけるようさらなる工夫を重ねたいと思う。

VII. おわりに

第6期中教審の委員を務めた金子はその著書のなかで（金子，2013）、大学で身につけられるべき成果とは、「専門的知識・技能」「汎用能力」「自己認識 self-identity」の3つであるが、これら3つを自律的学習により有機的に結び付け常に更新する、主体性を育てることが必要であると述べている。このうち、学生相談がその専門性を発揮できるのは、二者関係を用いた「自己認識」へのはたらきかけにおいてであり、また基盤の自己と、中層の汎用能力や上層の専門的知識とをつないでいく教育的実践であろう。本稿では、このような高等教育領域での議論と、筆者が近年の自らの実践において抱いてきた実感を、「ことば」という観点から結び付け、表現することを試みた。

まだまだ言葉足らずの感は否めないが、これを一つのステップとして、今後も少しずつ洗練していけたらと思う。

文 献

- 青柳寛之・大谷祥子 2014 カウンセラーによる全学向け少人数体験型授業の試み（第2報）——グループ体験コースを中心とした概要の紹介と受講者アンケートの分析—— 甲南大学学生相談室紀要第21号 15-27
- 中央教育審議会 2012 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）
- 岩田純一 2005 こどもはどのようにして<じぶん>を発見するのか フレーベル館
- 岩田純一 2011 子どもの発達の理解から保育へ ミネルヴァ書房
- 金子元久 2013 大学教育の再構築 学生を成長させる大学へ 玉川大学出版部
- 河合俊雄編 2010 発達障害への心理療法的アプローチ 創元社
- 鯨岡峻 1997 原初的コミュニケーションの諸相 ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 2010 保育・主体として育てる営み ミネルヴァ書房
- 鍋田恭孝 2007 変わりゆく思春期の心理と病理 日本評論社
- 日本経済団体連合会 新卒採用（2012年4月入社対象）に関するアンケート調査結果 http://www.keidanren.or.jp/policy/2012/058_kekka.pdf
- 小川洋子・岡ノ谷一夫 2011 言葉の誕生を科学する 河出ブックス
- 岡本夏木 1985 ことばと発達 岩波書店
- スターン, D.N. 1985 (小此木啓吾・丸田俊彦監訳 神庭靖子・神庭重信訳 1989) 乳児の対人世界 理論編 岩崎学術出版社
- 高石恭子 2009 現代学生のこころの育ちと高等教育に求められるこれからの学生支援 京都大学高等教育研究第15号 79-88

ABSTRACT

‘Subjectivity’ and Student Counseling

: Some attempts to nurture ‘words’ connecting with one’s internal affect

TAKAISHI, Kyoko

Konan University

In recent years, the number of students to whom verbal counseling techniques are not effective are increasing. Their subjectivity is not established, and they have difficulties in telling their inner sense or affection. Subjectivity is emerging in way of ‘words’ connecting with their internal affect. So, for the students who have immature subjectivity, it is supposed to be beneficial to contact them through emotional synchronization, such as the maternal affect attunement. Two typical cases of student counseling are showed to describe how they attain such ‘words’.

Further, the management of free-space in the student counseling room, some practices of small-sized group program, and some workshop-style subjects in the regular curriculum are considered to be an important factor to nurture ‘words’ connecting with students’ inner sense and affect.

Key Words : subjectivity, primitive communication, affect attunement, student counseling
