

# 治療教育学とリハビリ教育学における意味の問題 障害を持つ子どもへのロゴセラピー的接近

澤たか子\* 船尾日出志\*\*

\*大垣市民病院

\*\*社会科教育講座

## Die Sinnfrage in der Heil- bzw. Rehabilitationspädagogik

### -Das logotherapeutische Herangehen an das Kind mit Behinderung-

Takako SAWA\* Hideshi FUNAO\*\*

\*Department of Psychiatry, Ogaki Municipal Hospital, Ogaki 503-8502 Japan

\*\*Department of Social Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542 Japan

#### Vorwort

Die Sinnfrage ist keine spezielle Frage der Heil- bzw. Rehabilitationspädagogik, sie ist eine Frage des gesamten Erziehungsprozesses. Dennoch wird sie in der Heil- bzw. Rehabilitationspädagogik besonders häufig gestellt. Nach Ines Budnik versuchen wir zu begründen, warum gerade in der Heil- bzw. Rehabilitationspädagogik die Sinnfrage thematisiert wird: In der Regel stellt ein Mensch die Sinnfrage nur, wenn er dazu einen Anlass hat.

Nach Ines Budnik wird die Sinnfrage in der Heil- bzw. Rehabilitationspädagogik in folgenden drei Richtungen gestellt.

1. Die Frage nach dem Sinn von Behinderung
2. Die Frage nach der Sinndimension des heilpädagogisch Arbeitenden
3. Die Frage nach der Gestaltung des (heil) pädagogischen Prozesses als Prozess der Sinnfindung und Sinnverwirklichung.

...

前報「いじめとの教育的対峙におけるロゴセラピーと実存分析<sup>1)</sup>」ではイネス・ブドニクの労作<sup>2)</sup>を基本資料としながらロゴセラピーと実存分析を教育的に具体的に適用する試みをおこなった。

ここでも引き続きブドニクによりながらロゴセラピーと実存分析を教育的に適用するという観点のもとで、まず障害を持つ人にたいする治療教育学における意味の問題に言及する<sup>3)</sup>。さらにそれもまたふまえて、障害を持つ子どもへのロゴセラピー的接近に関する実践的取り組みとその成果を報告する。

#### 第1章 治療教育学における意味の問題

##### 1. 意味定位的教育学である治療教育学

意味の問題はまさに治療教育学とリハビリ教育学(以下では「治療教育学」とのみ表記)において繰り返し登場する。もちろんそれは決して治療教育学に特有な問題でなく、教育過程全体の問題である。とはいえ意味の問題は治療教育学のなかでとりわけ頻りに設定される。なぜそうなのか、そしてそのことが治療教育学にどのような性格を与えているのか。ブドニクは次

のように説明している。

1) たいてい人間は、そのためのきっかけがあるときにのみ、意味の問題を設定する。障害を持つ人間の誕生、さまざまな発達上の問題の生起は意味を問う危機的なきっかけである。

2) 意味への問いと危機的過程の間には確かに結合がある。意味の問題について論じられているさまざまな刊行物をもてみると<sup>4)</sup>、ほぼすべての著作において意味と危機的過程の緊密な結合が目につく。意味喪失と意味の危機について多くのことが文献のなかにみつけられる。

3) しかし近代的治療教育学の意味についての問いを設定することは、報われることの難しい苦境であり、そしてその問いは安易に解答されるべきでない。

4) とはいえ、いったいなぜ治療教育学において意味の問題は中心的主題であるのか。その解答もまた人間の発達における危機的状況を出発点とする。すなわち、個々人がその危機的状況と「折り合いをつける」ことの大変な困難さのなかで達成できないことを、意識的にせよ、無意識的にせよ、前意識的にせよ、潜在

意識的にせよ、いずれにしても同じことであるが、その個人は糊塗する。すなわち「主観的意味」によって取り繕うのである。

5) 治療教育学は価値に導かれた学問であるとされ、あるいは純粋に意味定位的教育学であるとみなされる。それが単純な行為に、すなわち単に描くことや為すことにかかわってしか理解されていないとするならば、それは決して治療教育学、つまり癒しのための教育学ではない。治療教育学という概念のなかに、常に同時に意味が、つまり単純な理性的分析を越える規範的自己理解が内包されている。教育は、特に生活にとっての障害や学習にとっての障害がある場合における教育は、さまざまな困難にもかかわらず「意味に満ちた」存在を可能とする試みであると理解される。

## 2. 治療教育学における意味の問題：3つの問い

ブドニクは意味の問題が治療教育学において、障害の意味に関する問い、治療教育に従事する人々の意味次元に関する問い、意味発見と意味実現の過程としての治療教育過程の構成に関する問いという3つの観点で説明されるとしている。そしてそれぞれの観点に関してより詳しく論じる。

### 1) 障害の意味に関する問い

意味は障害をもった人間の誕生に際して問われる。その問いは治療教育学の目的論的文脈から論議される。すなわち、その問いは知的障害を有する人のための教育学の視点から、そして教育的介入にたいする自己理解から設定される。ブドニクは、いったい知的障害を有した人間が意味豊かな生活を送ることができるのかどうかという問いに、ロゴセラピーの意味概念を採用することによって解答している。すなわちかれは意味を抽象的概念とは理解せず、自身を具体的状況のなかに自己の意味位相にしたがって入り込ませるあらゆる人間の具体的可能性として理解している。その点で意味発見はあらゆる人間に開かれているのである。ロゴセラピーの意味概念は主観的意味発見を認知能力から切り離し、そして人間が自身の認知に無関係に個人的な意味を発見する可能性を切り開いたのである。

障害の意味と生活危機の意味をめぐる論争は哲学と心理学と社会学においてもおこなわれている。そしてその成果は行動障害教育学のなかにも取り入れられている。ブドニクは意味概念との関連のなかで欠陥行動を解釈しようとする論議を紹介している。例えばルーマンの意味概念を採用し、そして「システム理論的にあらゆるものが意味を持つ」ということから出発する論議である。とはいえシュベックは行動傷害を決して意味ある行動様式とは理解していない。ただし状況に適合し、そして生活を確かにする行動の意味においてである。特別な教育欲求を知らせる「信号的行動」としては意味が認められる。

さらにブドニクは人間の苦悩の意味について問う。そしてその問いにロゴセラピーの先行研究をもとに次のように回答する。

「運命的なもの、取り返しのつかないものへの従属性は意味を追求する人間に構成責任あるいは発達責任を教える。したがって人間は自身がそうあることに責任はなく、そして自身が遭遇する運命にたいしても責任はないが、しかし自分の目前にあることにたいしては責任がある。つまり自身の態度にたいしても、自身の行為の結果においても<sup>5)</sup>」。

ロゴセラピーと実存分析はきわめて多様な生活におけるさまざまな制約にあってもまた意味発見に専念する。その際ロゴセラピーと実存分析にとって、制約、制限、苦勞の意味を明らかにすることが重要なのではない。かえってその制約の内において意味豊かに生活すること、自らを能動化することが重要である。さまざまな制約があったとしても現に存在する自由余地の個人的構成はあらゆる教育と特殊教育の領域にとってのテーマであり、ロゴセラピーと実存分析のなかで中心的地位を占めるテーマである。

### 2) 治療教育従事者の意味次元に関する問い

治療教育者にとって常に人間像に関する問い、具体的には障害を持つ人間の発達に関する問題の理解に関する問いが存在している。その理解からしか治療教育者は自己の教育的行為を定め、そして根拠づけることはできないからである。治療教育者は一般化可能な危機を前にして、治癒不可能な障害や社会参加困難によって制約された人間は自身の存在と行為の意味を喪失しているか、あるいはみつけれず、行為の意味とそれと結びついた意味実現を反省することを恒常的に強いられていると思っている。

この関連でブドニクはハイルの研究成果<sup>6)</sup>をもとにいくつかの問いを発展させている。それらの問いは治療教育者が、自分という人間について、障害者の人生に関する理解について、そして自己の活動について、ある意味関連のなかで反省するのに役立つものである。

それらの問いを簡単に紹介しよう。

#### 【自分という人物について】

わたしの意味関連の構造と質は？

この問いは、ロゴセラピストは、意味に中心をおく心理療法を実行できるためには、自分の意味次元を意識していなければならないというフランクルの要求と重なっている。

#### 【障害を持つ人間の理解について】

わたしは障害者の過去と現在と将来の生活をその障害者にとって意味豊かであると考え、そしてそのように期待しているのか。

わたしは人間の平等の価値、人々相互の隣人愛の価値、生命の不可侵性の価値をどのように理解して

いるのか。

わたしは障害者を人間同士の出会いの次元においてようするに次の理由でしか受け入れていない。すなわち治療教育者は自身の「存在」正当化のために必要に迫られて障害者の存在を求めているのである。

わたしは生徒をその生徒自身の主観的生活空間のなかで理解しているのか。

わたしは生徒の内的時間体験を考慮しているか。

【専門家としての活動について、そして治療教育過程について】

わたしはわたしの教育的仲介的・媒介的役割へのさまざまな問いに十二分に解答できるのか。

わたしはわたしの意識のなかに、わたしが教育者としてかくあることを意味豊かに統合できるのか。

そうでないとき、どうすればわたしは責任を担い、「みんな」を盾にしようとする心に抵抗できるか。

わたし自身を子どもにとって親しみやすくできているのか。互いに了解しあう協同のなかで共通の世界を切り開くために。

ハイルにもとづいてブドニクによってまとめられた治療教育者の意味次元に関する反省についての以上の問いは、しかしすべての問いを包括しているわけではない。とりわけ教職の在り方について徹底的に反省する問いもあわせて考慮されるべきである。

3) 意味発見の過程としての教育過程の構成に関する問いについて

この問いには統一的な解答は存在しない。ブドニクによれば、先行研究の論述は(治療)教育過程の構成への一般的要求から、さまざまな具体的状況における具体的練習にまで及んでいるからである。しかし次の1点ですべての論述は一致している。すなわち意味発見は個人的、具体的であり、そして体験を介しておこなわれるという点で。例としてブドニクはタルハマーがルーマンとの論争のなかで叙述した次の一文を紹介している。

「...何が個々人にとって適合し、適切であり、正当であり、有効であり、断念できないものであろうとも、たとえそれが常時変化し、その項目で、そのためにのみ断念できないと考えられ、その時々条件や意義の文脈のなかで信じられ、そして重要であると思われるとしても、それはもっぱらその個人のテーマであり、その個人の『場合』であり、その都度の状況についてのその個人の解釈であり、その個人の意味と熱望の結果である」<sup>7)</sup>

その際、意味発見は決して単独的な過程でなく、共同体のなかでおこなわれ、ある関係によって担われている。その関係をブドニクはここでもまたハイル<sup>8)</sup>を援用しつつ、次のように特徴づけている。

治療教育者と子どもは“わたしたち・構造”を形成する。そこでは両者とも

“わたし”として意味を知るべきであり、

“わたし”と“わたしたち”にたいする構えと帰依を示すべきであり、

他者における“わたし”と“わたしたち”の存在を承認するべきである。

ブドニクはそのような関係の構成がロゴセラピーと実存分析へと導くしている。

「そのような他者にたいする理解ある態度や気づきによって教育者は個人的意味実現の具体的可能性を子どもの生活と遊びと学習のなかで検証すべきである。そのような診断的・検証の手順はロゴセラピーである」。

たとえ治療教育学ないしリハビリ教育学においてフランクルの理論が無批判に採用されないとしても、その理論は意味発見と意味実現の教育的過程の構成のために一連の示唆を提供してくれる。

### 3. ロゴセラピーと実存分析の3つの基本手順

ロゴセラピーと実存分析は、その主要目標が研ぎすまされたテクニックを駆使すること、つまり特別なテクニックを介して特別な心理的機能に影響を与えることであるような治療形式ではない。ロゴセラピーと実存分析の全体構想は、それがセラピー形式の全体的文脈のなかで使用される限りでは、非常にさまざまな手順とテクニックの使用を許す。手順の領域ではロゴセラピーと実存分析は非常にオープンであり、そして基盤としてセラピーに特有な人間が使用される場合には、イマジネーション手順(immaginativ Verfahren)からも、対話セラピーからも手法を借り受ける。さらに注目されるべきは、ロゴセラピーと実存分析の基本手順はさしあたりもっぱら治療過程に限定されていることである。ブドニクによれば、初期の文献においてはフランクルは、自己を超越することや自己と距離をとることに役立つべき2つの手順に限っている。すなわち「反省除去」と「逆説的志向」である<sup>9)</sup>。その2つの基本手順にたいして教授学的に手を加え、そして「態度変更」というもうひとつのテクニックを基本手順として作り上げたのはルカスの功績である<sup>10)</sup>とブドニクは述べている。

ブドニクはロゴセラピーと実存分析においてさまざまな起源を持つ多数のテクニックが検証され、そして使用されてきたとする。ここでは引き続きブドニクによりながら、とりわけ教育活動に役立つ構想を隠し持つ手順とテクニックについて、基本的なものに限定して順次説明する。

### 1) 逆説的志向

逆説的志向の目標は「自己と距離をとる」力の強化である。この手順はフランクによって1929年以降、心因性神経症の取り扱いのなかで適用された<sup>11)</sup>。その手順の適用に際してフランクは、一定の症状が強化され、そしてそれによって悪の循環（症状が恐怖を引き起こし、その恐怖がさらに症状を悪化させるという循環）が生じるということから出発している。

逆説的志向は悪の循環を打破し、期待不安感を除去するはずである。「患者は、精密に自身がとても恐れているものを今や願い(不安神経症),あるいは先取りする(強迫神経症)ように指示される」<sup>12)</sup>。逆説的志向は表象のなかでしかおこなわれず、恐れられている反応は表象のなかでしかえられない。この関連でブドニクは逆説的志向と症状処方テクニックの違いを指摘するルカスを引用する。

「すなわち症状処方はまったくユーモアを必要とせず、非合理的な誇張も精神的に自己と距離をとることも必要としない。症状処方もまた確かに逆説ではあるが、しかし志向性の精神的行為は省かれている。そしてまさに人間の志向性は人間の人格の『癒す領域』のためにある」<sup>13)</sup>。

フランクは、その手順には先駆者がおり、したがって自身の功績はその手順をいっそう発展させそして自身の体系のなかに整理したことに限られるということを示さない<sup>14)</sup>。逆説的志向の使用にとっての基本前提は、患者がユーモアを有しそしてユーモアを介して自己と距離をとることができることである。ブドニクは、患者におおなる感受性を求めるその手順が本当にさまざまな種類のセラピーによって取り入れられ、その適用、効果測定およびいっそうの発展に関して多数の出版物が存在していると述べている。

教育学においては、その自己と距離をとるための手順を次の場合に投入することができる。すなわち教育者と若者の間にオープンな、尊敬に満ちた関係があり、その関係の内にユーモアが生きており、問題が(説的志向がグループのなかで適用されるべきときには)、すべての者にかかわり、そしてすべてのグループ構成員においてその手順にたいして同様の反応が期待される場合に。それらの条件がない場合には、逆説的志向は容易に冷笑主義に、そしてそれによって卑屈さに落ちぶれてしまい、そしてロゴセラピーと実存分析の人間像に徹底的に矛盾することになる。

### 2) 反省除去

反省除去の目標は人間の自己超越能力の強化である。その手順は適切に問題を克服しているにもかかわらず過剰反省しがちである患者において使用される。フランクはこの手順を当初は性生活の相談において適用した。ブドニクは先行研究にもとづき過剰反省と過度の自己中心性の間の結合を示している。反省除去

の課題は、自己の否定的状況に関して気に病みすぎることや余りにも重大事と考えることから離れ、そして自己の人格外のさまざまな意味内容に目を向けることである。他のものへの集中こそである。そうすれば「他のもの」は自己超越的な意味への集中とならんで防衛メカニズムを発生させる。その防衛メカニズムはいわば「精神的健忘症」を引き起こして、過剰反省を治療する作用を達成する。ここでもまたフランクをこの手順の「発見者」とはみなすことはできない。かれの功績は、反省除去と自己超越を関連づけているという点にある。それに関する叙述をブドニクはフランクの『実存分析とロゴセラピーの概要』初版においてみだしている。「... 求められる反省除去をなす - それをわたしができるのは次の場合だけである。つまり、わたしが他の何かを念頭において存在することによって、わたしを病的にさせる何かにこだわらないで行動する場合に」<sup>15)</sup>。

ブドニクは教育学において反省除去は、若者が自分自身の悲惨について過剰に反省し、自分をもっぱら同情されるべき状況の犠牲者であるとみなし、そしてそれによって受動性に逃避しているときに、適用可能であるとしている。反省除去は、その悲惨の中で、自分という人間から離れる状況内部のさまざまな意味内容の実現のために積極的に活動する余地を見つけることへと導く。もちろんこの手順は個人的にも、時間的にも集中する。というのはそれは若者の場合、連続的な個別対話のなかでしか使用可能でないからである。

### 3) 態度変更

フランク自身は態度価値の発達について語っている<sup>16)</sup>。ブドニクによればルカスは1986年に態度変更の概念を導入し、そしてその手順を教育学の位相のもとでも発展させた。「態度変更の方法は、その方法自体はバラエティに富んではいるとはいえ、概して次の2つの重点を有している。その言葉がすでに言い表しているように、その手順は患者が何かについての自身の態度を変えるのを助ける。しかしその何かは不可避免的に否定的なものであるとは限らない。.. 状況によっては肯定的なものにたいする態度もまた変更に値する」<sup>17)</sup>。態度変更においては個人的な価値発見が、自分の価値の反省が、そして状況への埋没が問題となる。その際ロゴセラピーと実存分析は2つの状況モデルから出発する。

1) 態度変更という手順を苦悩に満ちた状況において投入することができる。病気になるかあるいは苦悩は、自分を状況にたいして設定し、そして自分の価値を反省的に状況にたいして(そのようにして新しい意味内容に触れ、見つけることができるように)設定するときに、克服される。苦悩に満ちた状況の中で、その状況が変更不可能である場合には、個人的意味が受容される。

2) しかし態度変更を予防的にも投入することがで

きる。そのことは、他の人にたいして、出来事、状況にたいして立場がとられるときおこなわれる。ここでもまた価値反省がおこなわれる。そのことは自己と距離をとったり、自己を超越したりすることへの道を切り開く。その点で態度変更は教育活動にたいする提言である。

しかしその手順自体は子どもや青年を相手にする教育活動にとっての細かな実践指示をほとんど含んでいない。そのような細かな実践指示を得るためには、ロゴセラピーと実存分析のさまざまな特殊な手順を検討する必要がある。そのことは次報の課題である。

## 第2章 障害を持つ子どもへのロゴセラピー的接近

### 1. はじめに

自己の存在意義を見出す機会には、フランク<sup>18)</sup>によると、自身において「創造的価値」、「体験的価値」、「態度的価値」を見出すときである。「創造的価値」は生産活動に対する価値であり、可視的な形で結果が得られるため、生産した本人と他者との間でその価値に対する客観的評価を共有することができる。「体験的価値」は芸術作品に触れたときなどの感動という個人の主観的体験であるため、「創造的価値」のような社会的な貢献という意味での価値はないが、その個人にとっては我を忘れるほどの感動体験により満ち足りた感覚がもたらされる。「態度的価値」は、もはや生産活動もできず、感動体験を得ることを制限された状況でもなお見出すことが可能な価値である。それはある個人が瀕死の状態に横たわっている場合であっても、その個人の生存が他者にとって意味のあるものとして認識されていると、その個人が認識する場合などである。これらの価値のうちの少なくとも1つが個人に見出されるならば、その個人は自身が生きることに対する意義に支えられながら自らの人生を生きることが可能となる。しかし、これらの価値のうちのいずれも見出されない場合には、その個人は自身が生きることに対する意義や目的を喪失したまま生きながらえなければならない状態となる。

さて、心身ともに健康な個人は、不自由なく生産活動に従事することができる。これには成人の経済活動だけでなく、子どもにおける年齢に応じた課題の達成など、成長発達の成果も含まれよう。これらは客観的な成果が伴われるため、その達成を自他ともに共有でき、それにより自己の有意義性を他者によっても保証される。これにより、「創造的価値」は自身の存在意義を補強するものとして体験されると言えよう。そのため、個人が「創造的価値」によって自身の存在意義が確保される状態では、「体験的価値」や「態度的価値」のような主観的な体験は特に重要視されないか、あるいは価値が認められても、芸術作品に触れた場合などのように、その個人の存在意義を豊かにする程度の認

識である場合が多いと考えられる。

「創造的価値」ではなく、自身の人生において「体験的価値」や「態度的価値」が意味を有してくるのは、生産活動が果たせないにもかかわらず自身が存在している場合か、あるいは自身が関与する人物が生産活動を果たせない状態で存在している場合であると言える。前者には、加齢および疾病による生産活動の停止が発生した状況が該当するであろう。そして後者には、そのような状況が家族に発生した場合や、身体および精神機能に障害を持った子どもを持つ場合などが該当するであろう。

我々は、生産活動が制限された人物に対するとき、その人物に対する対応様式が問題となるが、それだけでなく、それに影響を与える我々自身の存在意義に対する価値意識もあらためて問われることになる。というのも、価値意識は個人に固有の体験であると同時に、対人的あるいは社会的文脈によって価値基準が規定されてくる部分があるためである。我々にとって生産活動が果たせない人物に働きかける行為は、我々自身の生産活動を頓挫させ、「創造的価値」を見失わせかねず、さらに、当該の生産活動が制限されている人物の持ちうる価値可能性も見失わせかねない。このような、自身に対しても相手に対してもそれらが有する価値可能性を無価値化する可能性のある状況で、我々は相手に対してそのような展望で関与し、その価値可能性が無価値化された価値意識を相手と共有する可能性が生じる。これを回避するために、我々は自身の存在意義に対する価値意識を維持する試みが行われ、それを果たすために、我々は自身の価値意識が問われ続けることになる。これがフランクの言う、人生に対して果たすべき責任というものである。この過程には苦悩が伴われるであろうが、フランクはこれによってこそ自身の存在意義が見出されるという。つまり我々は如何に困難な状況であろうとも、それを引き受け、能動的に自身の人生を生きることが常に可能なのである。

さて、生産活動の制限が生じる障害は、後発的に生じる場合と生来的に生じる場合がある。いずれにおいても、障害がなければ当然期待できる能力の障害が発生するが、後者の場合には、健全な子どもであれば当然期待できる後の成長発達の障害も発生することになる。このような子どもを持つ親は、子どもが生来的に障害を持っている理由を自身に起因させ、それにより自身が存在する正当性を見失う場合が少なからずある。しかし親がこのような状態であっても、子どもは現に存在しているのであり、親の保護と養育を必要としている。そのため、これらの親は、このような状況においても自身が存在する意義を見出し、そして子どもの存在意義も見出していかねばならない。さらに、子どもの自我は、その発達上、対人関係を持つ対象

よび対象関係様式を基礎にして成り立つため、周囲の人物の価値意識あるいは自我状態が子どもの価値意識および自我に多大な影響を与える<sup>19)</sup>。そのため、この意味でも、子どもに関与する人物は自身の存在意義および価値意識を維持しなければならない。

子どもが障害を持っている場合には、それに関与する人物の存在意義および価値意識は危機に瀕しやすい。それに該当する人物として考えられるのが、主に子どもの親であり、障害を持った子どもの教育に当たる教員である。そこで、本稿では、障害を持つ子どもを援助する立場にある人物が、どのような姿勢で子どもに対応すると良いのか、さらに、彼ら自身も自身の存在意義を見失う危機に瀕しているゆえに、彼らに対する援助についてもどのようになされると良いのか、これらについて、実存分析の基本理念とロゴセラピーの技法を援用して、検討を行っていくことにする。

## 2. 他者志向性と、技法としての逆説的志向、反省除去、態度変更

فرانクル<sup>18)</sup>によると、自己の存在意義は、個人が他者あるいは世界に没頭し、自身に対する関心が空虚になっている状態において、逆説的に自己の存在意義が浮き彫りになってくるという<sup>20)</sup>。自身に対する関心を空虚にして他者あるいは世界に没頭することは、不安が強い個人にとっては、意識が自身の不安に固着するため、意識の向かう先を自己から離すことが困難となる。しかしフランクルは、人間存在は生理的次元(身体的次元)、心理的次元、精神的次元で構成されていると認識し、このうち生理的次元および心理的次元は病むことがあっても精神的次元は病むことはなく、生理的・心理的の両次元を超越して精神的機能を果たし続けるため、精神的次元においては他者志向的態度が可能であるという。ただし、フランクルの言う精神性とはスピリチュアリズムではなく、人間存在における本質的なものであり、非反省的なものであるという。彼はこのような精神的次元を念頭に置き、そこに働きかけることによって、現実的には絶望的な状況であっても、存在意義を見出すことが可能になると述べている。フランクルは、これを観念的な水準ではなく具体的な水準でなされるべきだと述べている。というのも、没頭する対象は具体的な人物であり、その人物に対して行うあるいは願う内容も具体的なものであるためである。そしてフランクルは、心理的次元において不安がある人に対する援助も、具体的な題材によって行っている。それが逆説的志向であり、反省除去であり、態度変更である。

逆説的志向、および反省除去、態度変更は、それぞれが独立した技法ではなく、他者志向性の下に密接に関連しあっている。これをフランクルが挙げた例<sup>21)</sup>を用いて検討してみよう。

対人恐怖の強い青年が、会議で話をしなければならないときに、手が震え、赤面したという。それ恥ずかしく思った彼は、それを止めようとしたが、止めようとする意思に反して手の震えは止まらなかった。そこでフランクルのもとに相談に訪れたところ、彼は、会議に出席している皆に対して彼の手の振るえが確認できるほど大きく手を震わせるように指示された。次の会議のとき、やはり手が震え、赤面した。彼は初めこれを止めようとしたが止められなかった。そこで、彼はフランクルに言われたとおり、その震えが誰にも分かるほどに大きく手を振るわせようとした。しかし、このときには、手を振るわせようとする意思に反して、手は震えなかったという。

ここでなされた、手が震えて困るにもかかわらず、敢えてそれを行うように指示をするのが逆説的志向に基づいた指示である。そして、自身の恥を回避するために手の震えをとめようとしていた態度を、その指示に従って、皆に見せるために敢えて手を大きく震わせようとしたことが、態度変更に当たる。また、他者に向けた行いをしようとしたことによって、自身の恥を回避しようとする自己に集中した関心が他者に向かうことになり、反省除去がなされたといえる。このような経緯により、自己の不安に固着する意識を他者に向かわせることで自己への充感が空虚となり、結果として自己の不安から離れることができることになる。

ユーモアの導入は、自己が固着して止まない不安要因を客観的对象とし、その固着から離脱させるための原動力として働く。このような意味においてユーモアが機能するようになるまでは、逆説的な指示を出した人物に対する信頼感が彼にとって重要な役割を果たすことになる。この信頼感は、患者に対する治療者の他者志向的態度に支えられていると言える。

ところで、ここで提示した例は手の震えをとるために積極的に逆説的な指示が出されたものであるが、逆説的志向とは、この例のように、症状が葛藤を背景に生じている場合に有効に働く。というのも、ここで用いられている逆説的志向は、心的充当の両価性を利用した技法であるためである。つまり、手が震えて困る患者はその震えを止めたいという方向に意識を集中するが、心的充当の両価性を基礎として、その逆向きの手の振るえという症状に対して同時にエネルギーが充当されることになる。次に逆説的な指示によって症状発現の方向に意識を集中すると、心的充当の両価性によって、その逆向きの手の振るえを止めるエネルギーが充当されることになる。

ただし、逆説的志向性を成立させるためには、これの実行が症状の意図的実行であるため、そこに現れている症状を自身において生じている現象であると認識する必要があると言える。症状を否認している限りはこれが為され得ない。自身において生じているとは認めがたい症状を自身に生じている現象として認めるのを比較的容易にするのが、先に触れたユーモアであ

る。これにより、自己の症状を客観化し、心的距離をもって向かうことが可能になる。これは、それへの固着から離脱させるための原動力となる。

さて、障害を持つ子どもたちに対する場合、彼らにこのような葛藤を背景とした症状がある場合には、それに対してこの技法を適応しうる。ただし、逆説的な指示の実行が、自身が嫌悪する症状を自身のものとして容認することによって初めてなされうるものであると考えると、積極的な逆説的指示を行わないまでも、緩やかではあるが、自身が嫌悪する自身の特徴を容認できるように導くことによって、広く適応の可能性を設定できると考えられる。態度変更と反省除去は神経症的葛藤理論を必要としないと言えるため、障害を持つ子どもで神経症的葛藤を伴わない場合には、他者志向性に基づいた態度変更と反省除去を主に扱うことができると考えられる。

ところで、先にも触れたように、自我の形成過程にある子どもは、周囲の影響を容易に受けやすい。そのため、子どもが自己の嫌悪する特徴に対する固着から離れ、他者に没頭できるようにするためには、子どもの周囲にいる人物が他者志向性とユーモアのセンスを持つことによって、子どもにとって安心のできる環境を保護してやる必要があると考えられる。

### 3. 障害を持つ子どもの母親へのロゴセラピー的接近

障害を持つ子どもの援助者は、その援助に当たって、自らの他者志向性やユーモア、ひいては自身の存在意義に対する価値意識が問われることになる。彼らはそれらの必要性を感じながらも、それを維持できなくなる危機に瀕している。これは、援助者が子どもに対して他者志向的態度を維持できなくなる結果となりかねない。そのため、援助者自身の援助が必要となる。

ここで、障害を持つ子どもの援助者に対する援助を考えるにあたり、障害のある子どもを持つ一方で、自らも障害を持つために、自身の存在意義を容易に見失い、他者志向的態度を維持することが困難になった母親の事例を挙げて、彼女に対する援助方法の検討を行うことにする。

母親は予後不良の難治性疾患に罹患していた。生産的な活動に対する困難さが徐々に増し、子どもに対する世話にも困難が生じるようになった。状態の悪化は必然的であるが、母親もその家族もその事実を受け入れることができず、家族は彼女を避ける場合すらあった。彼女は一方では疾患を否認するものの、一方では疾患を認識して、自身の存在意義は無いと考えていた。

子どもには知的な障害があった。母親は子どもの存在意義について否定はしないが、自身の疾患を自身の努力で克服できると考えるのと同様に、子どもの障害も、子どもの努力しだいでそれを克服できると考え、子

どもの現実の状態や能力の限界を超過した要求をする様子があった。

母親は自身の疾患に対する不安から、子どもの障害も直視できず、ありのままの子ども状態を見てやるのが困難になっていた。これは、子どもに対する他者志向的態度が不全状態になっていることを意味すると考えられた。そこで、まず母親の不安を軽減するために母親自身が受容される体験を作り、そして、母親の今後の人生における自身の存在意義を、子どもが自立した生活を送れるようにしてやることであるということを確認し、それを実現するためには今ある彼女の能力の範囲内で何ができるかを検討するように促した。それにより彼女は自身の不安から幾分離れて、子どもを世話するようになった。しかし、たびたび自身の存在意義を見失い、自己の不安に固着することがあった。その都度、母親はあらためて母親の援助者から受容される体験を持ち、さらに自身の存在意義を子どもにおいて見出すという点の確認作業がなされた。そうすることによって、母親は自身への固着から離れて子どもを志向する態度を取り戻すことができた。

母親の言及によると、母親が自己の不安に固着しているときには、子どもは不安定で頑なであるが、母親が自身の不安から離れて子どもを志向している状態では、子どもは安定しているという。このことから、母親は、子どもを志向する態度が子どもにとっても母親にとっても有意義な結果をもたらすことを理解した。

また、母親は子どもと多くの感動体験を共有することが楽しみであると述べ、子どものために動いてやれる時間を大切にしたいと述べた。

母親自身が難治性の疾患により「創造的価値」に制限が生じ、やがてその実現すら不可能になることが不可避的な事例である。彼女はこの状況で自身の不安に固着し、自己の存在意義を見失っていた。彼女は知的な障害を持つ子どもに対して世話をしようとする意思はあるものの、自身の疾患を否認するとともに子どもの障害も否認しており、子どもに対して子どもが持ちうる能力を超えた要求水準を設定していた。

さて、 فرانクルは、如何なる現実を前にしても我々は精神的な次元においてはそれに対して能動的でありえ、常に人生に対して Ja と言うことができる<sup>22)</sup>と述べている。これは現実の否認や歪曲ではなく、現実をありのままに受け入れながらも、それに対して能動的に振舞う能力が人間には備わっていると述べるものである。これをなしえるのが、フランクルによると、他者あるいは世界に没頭して自己に対する関心を空虚にするという、他者志向性である。

事例の母親は、自身の不安から、自身に関する、および子どもに関する現実を否認し、歪曲した状態を現実であってほしいと望んだ。母親はあるがままの自分を受け入れられず、子どもに対してもあるがままの子どもを受け入れることが困難になっていた。この状態は、たとえ母親の関心が子どもに向かっていたとしても、母親の不安の下での志向であり、真にありのままの子どもに向かうという他者志向的な志向ではない。

子どもが抱く自身の自己存在の認識が周囲の人物のそれに依拠しているとすると、子どもにとって、ありのままの自分が母親から没頭されないという体験は、母親から向けられる志向の空虚さに比例して、自己存在が空虚であるように認識されることになる可能性がある。とはいえ、本事例の場合、母親自身が家族から真に受け入れられたと認識できる体験があまりなく、さらに自分自身においても自身を受け入れることができない状況であったために、母親自身にも自身の自己存在の空虚さがあり、このことから、母親が子どもに対してこのような態度をとったことにはやむをえない部分があったと思われる。

母親は自身の苦悩が他者から認められる体験と、自分自身でも自身の現実とそれに伴う苦悩を認める体験を経て、子どもを心配する発言を行うようになった。このとき、母親は、必ずしも彼女自身に向かう自身の不安や自己存在の無意味さに対する懸念が完全に空虚になっていたとは言えないが、少なくとも自身への関心から離脱して子どもを志向する態度を取れるようにはなっていた。このように、母親において自己に固着していた意識が子どもに向かうという態度変更が可能となり、しかも部分的ではあるが自己に対する反省も除去された状態となりえたのは、母親自身が受容された体験によって、自己に固着する必要性が幾分緩み、その結果、意識を自身から離すことが可能になったためであると考えられる。

さて、母親は、最初「創造的価値」に固執し、「体験的価値」の有意味性に認識が至っていない様子が見られたが、やがて「創造的価値」には制限があるものの「体験的価値」を子どもと共有することが可能となり、それが母娘にとって如何に有意義な体験であるかを認識するようになった。これも価値意識に関する態度変更であると言える。さらに、母親には感動体験の共有が子どもにとって意義深い体験となってほしいという願いがあり、これが母親における他者志向的な行為であることも理解できる。

以上の過程から、母親の苦悩が他者によって認められ、自身が受容される体験がなされることにより、母親自身が自身の苦悩を認められるようになり、その上で自身の人生を引き受ける態度がみられるようになった様子が観察された。それに伴って母親は自身の存在意義を見出し、それが母親自身の反省除去と子どもに対する態度の変更につながったと言える。ただし、母親の反省除去と態度変更は完全になされているわけではなく、不安定ではあった。これを維持できるように支えるのが、母親が繰り返し他者によって受容される体験であった。この過程の中では、母親に対する逆説的な支持はなされておらず、母親が受容される体験が先ずなされ、そして反省除去と態度変更が促されたのみであった。

以上のように母親の他者志向性は不安かつ不十分なものであった。他者志向性は、それを志向する本人がそれを維持しようとする意志を維持しない限り、容易に見失われることになる性質のものであることが理解できる。

#### 4. 特殊事例から一般的援助状況への展開

上記の例は、障害を持つ子どもの母親もまた障害を持っているという、特殊な事例であった。しかし、障害を持つ子どもの援助を行う者に対する援助を考える場合には、この母親に対する援助形態は決して特殊なものではなく、一般的援助状況に応用できるものである。

さて、個人が体験する存在意義は、自己への関心を空虚にして他者に没頭するという他者志向的態度において見出せるものであった。そのため、他者志向性が成立しうる状況とは、具体的な他者との主観的關係性が成り立っている状態であるとともに、自己へのとらわれから離れることができるほど自我が安定している状態であった。子どもの場合、自我が未熟なために、他者による自我の支えが求められるが、それによって子どもの自我は安定し、安心して他者に没入することができる。そして、子どもの自我はその成立過程に他者が関係しているため、子どもを支えてやる他者が持つ価値基準を踏襲することになる。

そこで、障害を持った子どもが自身の存在意義を見出せるためには、彼らの世話をする者、つまりその親やその教育を行う教員自身の価値意識および他者志向性が問われることになる。彼らが持つ価値意識や他者志向性が歪められている場合には、それを修正するべく、彼ら自身の態度変更、反省除去が促される。この作業を支えるのが、彼ら自身が他者から他者志向的態度によって支えられる体験であろう。

この他者志向的態度によって支えられる体験とは、他者によってありのままの自己が受容される体験と等価であると考えられる。これらは、普段の対人関係がお互いに他者志向的であれば成立するものである。つまり、特に援助をするという設定がなくても、他者志向的態度によって関係性が形成されることによって、それ自体が援助的環境と言えることになる。しかし、援助者の援助が特別に設定されなければならない場合には、教育場面においては、カウンセリングなど個人に対する設定と、教員らによる自助グループとして設定される場合があると考えられる。

このように、障害を持つ子どもの援助者を援助する場合、その者の他者志向性を確保するためには、ロゴセラピーによる態度変更および反省除去の促進が有効であると考えられる。これは、その援助者自身が他者から他者志向的に扱われ、受容されるという体験によって自ずと可能になると考えられる。つまり、態度



変更および反省除去は、他者から強制されるあるいは指示されてなされるものではなく、自身が他者志向的に扱われることによって、自身も自ずと同様に他者に対して他者志向的に振舞うことになると考えられるのである。ただし、ここでなされていることは、逆説的志向性のような神経症的葛藤理論に由来する特殊な技法ではなく、一般の対人関係のなかでなされている他者に対する志向性である。それゆえ、これまでに述べてきた他者志向性、態度変更、反省除去は、障害を持つ子どもの援助をする教育場面においても応用が可能であると考えられる。

## 5. まとめ

障害を持つ子どもに対する援助、およびその援助者に対する援助という点で考察を行った。両者に対して、ロゴセラピーによる他者志向性、あるいは態度変更、反省除去が有効であると考えられた。これらには特殊な技法は要らず、ただ具体的な他者との関係において互いが他者志向的であれば、これらは自ずと成立するものであると考えられた。

(平成18年9月19日受理)

## 註

- 1) 愛知教育大学研究報告第55輯(教育科学編), 137-145頁
- 2) Ines Budnik: Logotherapie und Existenzanalyse in der schulischen Erziehungshilfe. Verlag Klinkhardt Bad · Heilbrunn/Obb, 2001.
- 3) Ebenda, S. 115-123 .
- 4) ブドニクは例としてヤンツェンをとりあげている。(Jantzen, W.: Am Anfang war der Sinn: Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. Marburg: BdWi-Verl. 1994 .)
- 5) ここではブドニクはロツツを引用している。(Lotz, D.: Heilpädagogische Übungshandlungen auf der Suche nach Sinn, S. 139 .)
- 6) ブドニクが引用しているのはハイルの次の論説である。Heil, G.: Sinnorientierung im heilpädagogischen Dialog. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik (VHN) 1989 (58) .
- 7) ブドニクは引用しているのはタルハマーの次の論説である。“Sinn-Grundlagen” einer modernen Heilpädagogik. In: Opp, G/Peterander, F. (Hrsg.): Fous Heilpädagogik- “Projekt Zukunft”. München: Reinhardt 1996, S. 80.
- 8) Heil, G.: Sinnorientierung im heilpädagogischen Dialog. A.a.O., S. 10.
- 9) Vgl. Frankl, V.E.: Die Psychotherapie in der Praxis. München /

- Zürich: Piper 1986; Frankl, V.E.: Ärztliche Seelsorge. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH 1987.
- 10) Lukas, E.: Von der Trotzmacht des Geistes: Menschenbild und Methoden der Logotherapie. Freiburg im Greisgau: Herder 1986.
  - 11) Vgl. Frankl, V.E.: Die Psychotherapie in der Praxis, S. 38.
  - 12) Vgl. Frankl, V.E.: Die Psychotherapie in der Praxis, S. 37.
  - 13) ブドニクが引用するのはルカスの次の論説である。(Lukas, E.: Von der Trotzmacht des Geistes... , S. 122. )
  - 14) Frankl, V.E.: Die Psychotherapie in der Praxis, S. 51.
  - 15) Frankl, V.E.: Logotherapie und Existenzanalyse. München/Zürich: Piper 1987, S. 179.
  - 16) Frankl, V.E.: Logotherapie und Existenzanalyse.
  - 17) ブドニクが引用しているのはルカスの次の著書である。Lukas, E.: Von der Trotzmacht des Geistes... , S. 125.
  - 18) Frankl, V.E.: Theorie und Therapie der Neurosen. Franz Deuticke, Wien, 1956 (フランクフル 『神経症 その理論と治療 : フランクフル著作集 5』 [ 霜山徳爾訳 ] みすず書房, 1961)
  - 19) 岩田純一: わたし の発達 - 幼児が語る わたし の世界 - , ミネルヴァ書房, 2001
  - 20) フランクフルは「自己充足と自己実現は自己目的ではなく、意味実現と価値実現の結果である」と述べた際に、マックス・シェーラー 『哲学的世界観』ベルリン1954年の「あることに没頭しようとする人だけが、やがて真の自己を獲得する」を引用している。(フランクフル 『精神医学的人間像 : フランクフル著作集 6』 [ 宮本忠雄・小田晋訳 ] みすず書房, 1961 . Frankl, V.E.: Das Menschenbild der Seelenheilkunde. Hippokrates-Verlag, Stuttgart, 1959)
  - 21) Frankl, V.E.: Theorie und Therapie der Neurosen. Franz Deuticke, Wien, 1956 (フランクフル 『神経症 その理論と治療 : フランクフル著作集 4』 [ 宮本忠雄・小田晋訳 ] みすず書房, 1961)
  - 22) 山田 邦 男 は, Frankl, V.E.: ...Trotzdem Ja zum Leben sagen. 2. Aufl., Franz Deuticke, Wien, 1947の翻訳本であるフランクフル 『それでも人生にイエスと言う』春秋社, 1993の解説部分で, 「それでも人生にイエスと言う」という表現は, ブーヘンヴァルト強制収容所で歌われた歌の一説 ( wir wollen trotzdem Ja zum Leben sagen ) であると同時に, ニーチェの永劫回帰の思想の標語である「人生にイエスと言う」( das Ja-sagen zum Leben ) と酷似している点を指摘し, さらに内容としても, ニーチェは「無意味なものの永劫回帰」というニヒリズムを自らに引き受け, それを運命として愛し, かくして「人生にイエスと言う」という人間の絶対肯定の立場に達した一方で, フランクフルも「私たちは, ニヒリズムを通り抜け, 悲観主義と懐疑を通り抜け, 新しい人間に今こそ到達しなければなりません」と述べていることから, その類似性を指摘し, このことから, フランクフルの言う「それでも人生にイエスと言う」はニーチェを念頭においている可能性があることを示唆した。

