

セラピストの3条件を体験的に理解するための授業の研究

藤 中 隆 久*

A study of practical lecture for understanding
of therapist's three conditions through personal experience

Takahisa FUJINAKA

Abstract

Rogers・C・R proposed therapist's three conditions in 1957. It is not fruitful for a novice to understand these concepts in his mind, but fruitful in his heart.

Therefore, there is no gain in a simple fashioned lecture to understand these concepts deeply. The purposes of this study are to report the practical-fashioned lecture for understanding these concepts through their personal experiences, to propose a method to assess the effects of this fashion, and to confirm the effects. The results were that the points of Kamata's (1994) questionnaire, SFRI, were higher significantly after this lecture than before. ($p<.01$) Moreover, there were some evidences that student felt correct sense after this lecture in some description of their impressions on therapist's three conditions. It was proposed that a further analysis of these impressions may be a good method to assess the effect of this fashion.

【問題と目的】

C・R・ロジャーズ(1957)は、「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」の論文において、その条件を6つ挙げ、特にセラピスト側に求められる条件として3つを挙げた。これが後に「自己一致」「無条件の受容」「共感的理解」と呼ばれるようになったいわゆる「セラピストの3条件」である。論文の中でロジャーズは、「かなり多くの用語の意味が直ちに明白なものではないけれども、その後続く説明の部分で明らかにしてゆきたいと思う。この簡潔な記述が読者の皆さんがこの論文を読み終えたときには、もっとずっと意味の深いものになるようにと希望している」と述べている。しかし、この論文を読んだ読者は、ロジャーズが希望した通りに、その概念の意味を明白に深く理解出来たと考えて良いものであろうか。

氏原は、我が国に臨床心理学が導入され始めた時代の話をも最近様々に記している。(例えば、氏原: 2000 a, 2000 b等)そこには、当時は核となる理論がロジャーズのそれしかなくて、それらの概念を全

ての人がまず文字の情報から理解した、つまり臨床経験を積んで理解したものではなかったため、例えば、3条件を実践しようとして行き詰まった人が、教授の先生に教を請うたときも、臨床経験のない教授の答えは「もっと受容したまえ」とか「共感的理解に欠けている」という言葉だったりしたこと、あるいは氏原自身も、当時はひたすら傾聴しなければならぬと思ひこんでいたので、クライアントの質問に対して自分の意見さえ全く言えず苦しい思いをしたことなどの我が国の初期のロジャリアンの笑えないエピソードが綴られている。これらのエピソードから察するに、ロジャーズがかの論文で述べたような希望は、かなえられたとは言いがたいのではないだろうか。

ではなぜこのエピソードのようなことが起こり、ロジャーズが希望したようなことは起こらなかったのか。その理由として考えられるキーワードが「体験」ではないかと思われるのである。3条件の概念は、普通初学者は講義で聴いたり本で読んだりした形で理解する。しかし、このような言葉の学習により初学者が3条件の概念を本当に理解できるとは思えない。ここで3条件として書かれた言葉は、この概念を体験を経て実感的に理解したという感覚を持

* 熊本大学教育学部学校教育

つセラピスト側からしてみれば、驚くほどありきたりの血の通っていない言葉にしか翻訳されていないという感想を筆者は持っている。(藤中：2000) こうなった原因は、氏原(2000c)も「もともとロジャーズには、自らの体験を裏付けている主観的体験を伝達可能な言葉に置き換えようとする努力は薄かった」と述べているように、伝達者側の努力が足りなかったことにもあるのだろう。しかし、また、体験を積んで得られた感覚は主観的であり、それを客観的な言葉に置き換えることは非常に困難な事でもあるがゆえに、ロジャーズも後の臨床家たちも努力のしようがなかったという事情もあると思われるのだ。例えば禅の修行者は、ひたすら禅をくみつまり体験することによってある段階に(悟りかもしれないが)到達するのであろう。しかし到達して得られた感覚は言葉にはすることが出来ないとされている。つまり、禅体験を積んで到達した感覚は、文字では表現され得ぬので、そのような感覚に、書物を読んで到達し理解しようとするのがそもそも不可能とされているのである。この感覚を伝える文字は不立文字といわれている。これは文字にならない文字と言うことである。(飯塚：1968) このように、3条件の実感的理解の感覚を文字で伝えようとするのもそのものが、禅で考えられるように不可能であるとすれば、実感的理解の感覚を血の通った言葉に翻訳出来ない事はある意味仕方のないことかもしれない。しかしながら、それでもこの3条件の感覚は、何とか体験を経ずに言葉で伝える努力が、絶対に必要なのである。なぜなら、禅であれば全く経験のない初心者であっても、いきなり参禅体験をすることも可能であろう。しかしカウンセラーを目指す学生や、あるいはカウンセリングを教室現場に生かした学級運営を目指す教師を目指す学生は、いきなり現場に出られるはずがなく、そうなれば、彼らは結局は現場に出るためにも、とにかくまずは話し言葉か書き言葉によって、感覚を理解してゆくしかないからである。従ってそれを伝える立場にある教師は、言葉で伝える努力を決して怠るべきではないといえよう。

では、この体験を積んで得られた主観的な感覚をそのまま、体験を経ていない初学者に伝えるために、どのような努力をする必要があるのだろうか。考えられる一つは、3条件の概念の感覚を、より体験のないものにも共有化された記号で表現し伝達可能にすることであろう。かつて、米国でも我が国でも、概念を尺度化したり数量化する努力がなされてきた

が、つまり、この種の方向の努力である。これは、より客観化を目指した努力とも言うことができる。(例えばRogers：1954, 村山ら：1983, 阿部・村山：1984など)ところが、この方向の研究は確かに一定の成果は挙げたとは言えるが、この種の研究を読んだときの、それでも3条件や体験過程の感覚の理解の進まないもどかしさと、成田(1997)の「共感的理解」の理解に関する以下の記述—「そのうち私ならこう感じるのに患者がそう感じるのには不思議だと言うところ、つまり患者の話聞いていくうちに、私にはわからなかったところが『そうだったのか、それなら患者がそう感じるのも無理はない』とわかることを経験した。こういう、いわば私にとっての発見をそのまま告げると、患者も我が意を得たりという顔をするところがあり、これが共感かと思った」—の理解しやすさと比較すれば、この方向の研究だけでは不十分であることに異論はないであろう。

そこで別の方向として考えられることが、主観的体験をさらに深めそれをより詳細に生き生きと描写することによって伝達することである。これはより主観化を目指した努力といえる。それが例えば先ほどあげた成田に見られるような記述であり、また、諸富(1997)が試みていることである。この方向の努力とは先ほどの客観化を目指した努力とは反対のようではあるが、感覚をより伝達力のある伝達系へ変換する努力という意味では共通している。ところが、これとは別のアプローチでさらなる可能性を持った努力がある。それが本稿で述べる、初学者に対して疑似体験を与える、という努力である。恐らく多くの初学者にとっては、ある感覚を、理解可能な別の伝達系に翻訳された数値(客観化の方向の伝達系)を見ても、あるいは、ある感覚を、理解可能な別の伝達系に翻訳された主観的体験を深めた描写(主観化の方向伝達系)を読んでも、それらの伝達系に対して自らの内部に参照すべき感覚が全く何もない場合には、やはりそこに理解の困難はついて廻るであろう。例えばロジャーズが唱えた「共感的理解」と言う概念は、恐らく、多くの人に誤解されている。その理由は、この言葉が日常の言葉として存在しており、その日常語としての意味の方がロジャーズが唱えた概念よりも、それぞれの内部にすでに定着しているためであろう。従って“empathy”の意味でこの概念を説明しても、説明を受け取る側は自己の体験を経て内部に定着した“sympathy”の意味の枠組みで「共感的理解」を捉えてしまうのである。つまり、“empathy”を理解するための枠組みが内

部に存在しないから理解され得ないどころか、別の枠組みが内部にすでに定着しているため、理解の際にそれを用いてしまい、むしろ知らない言葉以上に誤解されやすいのである。それほどまでに、体験を経て内部に定着した意味の枠組みが強固であるとも言える。とすれば、彼らに3条件の概念を理解してもらうためには、まずは、彼らの内部に概念理解のための枠組みを作ることであり、その枠組み作りのために有効である体験する必要があると言うことになる。しかし、先述したようにいきなりカウンセリング体験をすることは不可能である。そこで、カウンセラーが体験を通してつかんだ感覚に近い感覚に、疑似体験を経て到達することが、理解するための枠組みを作る第一歩となるのである。本稿の目的は、そのような疑似体験を与える授業をどう行ったかを報告し、今後の方向性を探ることにある。この種の試行的研究においては、まず実行しそれを報告することが次の研究への道しるべとなる。そういう位置づけで本ケースの実践報告を行いたい。

【授業の方法】

この授業は、教員養成系の大学における教職関係の心理学の授業で5回（1回あたり90分）に分けて実施されたものである。また、教員の研修会などに筆者が講師として招かれたときに実施してきたものでもある。目標は、ロジャーズが述べたところのセラピストの3条件を体験を通して感覚的に理解することである。授業の核には、受講生自らの実践体験をすえ、その時の心理的体験を3条件と結びつけて、3条件の解説を行ったものである。それぞれの条件についてどのような実践とその後の解説がなされたかを報告する。

第1回目（ウオーミングアップ）

今後の授業は、毎回グループワークを実施することを伝える。そのためのグループ作りとして第一回目の授業を実施する旨を伝える。まず5～6人程度のグループを作り、メンバーのことを知るための自己紹介をする。ただし、ありきたりの自己紹介では、形式的すぎて、メンバー間の心のふれあいに欠けるであろうから、言い換えれば、心理的体験に欠けるであろうから、以下の要領で自己紹介を進めてゆく。

- ① 2人組を作る（奇数グループは3人組が1組出来る）
- ② 片方が質問者役となり片方が回答者役となり以下

のような質問をする。

名前、出身、年齢、今までの人生で楽しかったこと、苦しかったこと、将来の夢、自分の性格等ここに挙げたことは一例であり、これ以外にも、その人に対して興味のあることを質問してよい。一人の質問時間をおよそ10分から15分程度とする。適当なところで、役割交代をする。3人組は、やや質問時間を短めにとり、3人で役割を廻してゆく。

- ③ 自分のパートナーの紹介文を作る。

紹介文は、客観的な事実と、質問者が感じたその人の対する印象などを織り交ぜて、およそ800字程度とする。初めは質問時間の長さや紹介文の長さにとまどいもあるが、ほとんどの受講生は、実施しているうちにすぐに時間も文字数も、むしろこれでは足りないくらいであるという感想を持つようである。

- ④ グループの全員が紹介文を書き終わったグループは、それをグループ内で廻し読みする。

- ⑤ 廻し読みが終わったグループは、自分のために書いてもらった紹介文をもとにグループのメンバーに対して自己紹介をする。その際、紹介文に付け足す事や訂正という形とする。一人あたり2分程度。これは、廻し読みの段階で、その人のことはおおむねわかるようにしているためであり、ここに時間をかけ、その割にその人のことがわからない従来の自己紹介とは大きく異なる点である。

①～⑤を全て実施すると、短くてもおよそ80分程度はかかる。とくに、②の質問の時間では、形式的な質問のやりとりだけを交わすのではなくて、出来るだけ、その人の人間性まで迫れるような話し合いになるように促す。以上を通じて、グループの結束やメンバーに対する親近感が増すようである。このようなグループの雰囲気を作ることが、二回目以降のウオーミングアップとなっている。

第2回目（無条件の肯定的配慮について）

この概念を伝えるために筆者は、構成的グループ・エンカウンター（以下SGEと略す）の「二者択一」の課題を実施している。実施の方法は以下の通りである。

- ① 5～6人程度のグループを作る。（前回のグループ）
- ② メンバー全員に以下の二者択一の課題が20問書かれた用紙を配布し、各自、そのうちのどちらを選

ぶがを、用紙のメモ欄に理由と共に記入させる。なおこの二者択一の項目は、青野（1996）に筆者が多少付け加えたものである。二者択一の題目は以下の通りである。

(1)山か谷か (2)社長か副社長か (3)分割払いか一括払いか (4)乞食か自殺か (5)一軒家かマンションか (6)田舎か都会か (7)早婚か晩婚か (8)時間か金か (9)強盗か詐欺師か (10)森か草原か (11)鈍行か特急か (12)男か女か (13)自首か逃亡か (14)理論か実践 (15)ヨーロッパかアメリカか (16)多数の友人か少数の親友か (17)天才か努力家か (18)顔か性格か (19)パンかご飯か (20)検事か弁護士か

(受講生によっては真剣に答えを出そうと考えすぎて、非常に時間がかかってしまうものも出るため、「あまり真剣に考える必要はなく、理由も思い浮かばない場合はなんとなくという理由でもよい」ということを伝えておく。10分程度で、書き上げるように指示する。)

- ③全員が書き終わったグループはグループ内で、自分の選択した答えとそれを選択した理由を発表してゆく。
- ④一人の発表をメンバー全員で聞き、ここのメンバーが適宜、肯定的なコメントを返してゆく。発表時間とコメントの時間を両方合わせても、一人あたり5分程度とし、全体でおよそ30分から35分程度で、終わるように時間配分をする。
- ⑤全員の発表が終わった後、今の体験のシェアリングを教師がリーダーとなって行う。

青野（1996）によれば、SGEとして実施した場合のこの課題は「自己理解」ということである。また国分（1981）もこの課題を「自己理解」としている。つまり二者のどちらを選ぶにしても、ある一方を選んだ自己の価値観がそこにクローズアップされることになり、他者とは異なる自分を意識し、深層の自分に対面するためのエクササイズとしてこの課題が機能すると言うことである。確かにこの課題を自己理解を深めるために用いることは優れたやり方であろう。SGEが心理教育に効果を発揮している最大の理由は、意味のある心理的体験を出来る点にあるのだが、しかし、もう一つの隠れた理由に、そこでなされた心理的体験を、リーダーがいかに方向付けできるという、応用範囲の柔軟さがあるのではないだろうか。だからこそ、リーダーのシェアリングいかんによりSGEは、ただのゲームにも

なってしまうかねないし、また、シェアリングによって優れた心理教育としても活用できるのである。つまり、大切なことは、SGEによる心理的体験を、リーダーが一人一人の心にどう位置づけるかと言うことである。

筆者はこの二者択一を、「無条件の肯定的配慮」の説明として利用している。この課題を「無条件の肯定的配慮」の理解促進に方向付けるためには、受講生がここで体験した心理状態をまず以下のように確認しておく必要がある。

- ①確認の選択は、それぞれ異なり、また選択自体は異ならなかったにしろ、その理由は異なっていたはずである。
- ②自分とは異なる選択や異なる理由を聞くことは、それはそれで、楽しかったはずである。
- ③自分の発表をメンバーに聞いてもらい、それに対して肯定的コメントを返してもらった体験は、心地よかったはずである。

③で述べたようにこれが心地よかった理由を、筆者は次のように説明している。「今、発表した二者択一の課題は、一見、何でもない課題のように見えるが、どれを選ぶかによって、また、なぜそれを選ぶのかによって、自分がどのような人間であるのかを表現する構造になっている。つまり、選択してその理由を語ることは、自分がどういう人間であるのかを語ることに等しい。その際、メンバーが、自分の話を肯定的に聞いてくれるからいい気持ちになる。もし、自分の選択や理由に対し、みんなが否定的であったり、あるいは、全く無関心で聞いていなければ、どんな気持ちになるだろう。心地よいどころか、いやな気持ちになるであろう。つまり、自分とはいかなる人間であるかを語り、そういう自分に他人が興味、関心を持ってくれることは、とても心地よいものなのである。相手を受容する、受け容れる、肯定的配慮をするということは、このように、まずは相手に肯定的な関心を持つことではないだろうか」この説明は、受講生の個人的な心理的体験を、positive regardの本質と関連づけて語ったものである。

また、「無条件の」といわれる部分の説明は、次のようになされている。「他人に興味、関心を持つことが、その人を受け容れる第一歩であるけれど、しかし、その際に、自分とは考え方や価値観が異なる人もいる。そのような人に関心は持てるだろうか。全く正反対の価値観、かけ離れた考え方の人には、心を開けないかもしれない。関心を持ってないかもしれ

れない。しかし、①②の心理状態を思い出して欲しい。自分とは考え方が異なる人に対しても、「このように自分と異なる考え方をする人は、一体どのような人なのだろうか」という種類の関心は持てるはずである。自分とは考え方が異なる人に対して全く興味、関心は持てないと思った人もいるかもしれないが、よく考えれば、そういう人にこそ、関心を持たばおもしろいのではないだろうか。そう考えれば、自分とは異なる考え方や価値観の人に対しても、『自分とこれほど異なる価値観を持つこの人は、一体どんな人なんだろう』という、その人の人となりに関心を持つとすることは可能なはずである。自分と異なる人にも関心は持てるはずであり、その態度が『無条件の』ということである」

以上の説明に加えて、第一回目の自己紹介の時の心理的体験を、「このような自己紹介も、相手の人となりを知ろうとする行為であり、自分と異なる人に関心を持つことは可能なはずであり、関心を持つことが自らの心を相手に開いてゆくことである。」と解説し、「無条件の肯定的配慮」の概念を、自らの心理的体験を利用し理解促進を図るのである。

第3回目（共感的理解の1）

まず、共感的理解の概念を一切説明せずに課題1をグループでディスカッションさせる。

〔課題1. クライアントは、飲酒、喫煙、バイクの無免許運転で補導された中学生〕

「俺がどうして、警察のやっかいになるようになったかといえば、まあ、ほとんど、うちの親と先生のせいだ。うちの親父は、俺が少しでも校則にはずれたことをやると、すぐ、こちらの気持ちも聞かないで怒鳴りつける。タバコを吸ったり酒を飲んだりしても親からは何にも言われていない奴だっている。先生も似たようなもんだ。俺以外でもいろいろ悪をやっている奴もいるのに、いつも、俺のことばかり叱ってる。あんだけ口やかましく言われてりゃ、誰だってやけをおこして、何でも好きにやってやろうって思うよ。両親や先生がもっと俺のことを暖かく見てくれれば、俺だってまともになれたのに」

①このクライアントに対して、どういう感想を持つか本音で語り合ひましょう

②このクライアントに対して、共感できるかどうか考えましょう

この課題を10分から15分程度グループで話し合わせた後、2、3グループの代表者に意見を発表させる。①に関しては、おおむね「クライアントは甘え

ている」「自己中心的」などの感想を持つようである。「他人が叱られているかどうかは関係ない。それよりも、自分がやったことはどうなのか、そこを反省すべき、自分のやったことを棚に上げている人にせいにする態度に共感など出来ない」等という具体的な意見も出る。従って②に対しても、おおむね「共感できない」という意見が多い。この段階ではだいたいの意見を紹介しておいて、次の課題2に移る。

〔課題2. 人物画像を描く〕

「各自で次のような人物像を想像し、絵に描いてください。グループのメンバーが自分の絵を描いたら、次は、グループで、一人ずつ自分が描いた絵を説明しながら発表してください。全員が発表の終わったグループは、同じ課題で、グループで一枚の絵を描いてください。その際は各メンバーが描いて発表した意見を参考にしてください。」

課題の絵に関しては、例えば、「53歳、男性、茨城県で漁業と民宿を営む」という程度の情報を与える。グループでの絵を完成させるために30分程度時間を与えた後、その絵を前の黒板に描かせる。この時の受講者が体験したことを、以下のように確認する。

①グループで発表したときも、自分の絵と他人の絵に共通点もあれば異なる点もあったこと。しかし、自分と異なる他人の絵についても、なぜそのような絵になったのかを説明してもらえれば、納得出来たという気持ちを確認する。

②黒板に描かれた絵について、共通点もあれば異なる点もあること。自分たちのグループとは異なる部分についても、この絵を見ている内に「この絵でもおもしろい」という気持ちになることを確認する。

以上の気持ちを確認した後、課題1、2のシェアリングとして次のような説明を加える。「このように各自が全く同じ情報を受信しても、それをどう受け取るかは、個人によってかなり異なっていることが実感できたと思う。この各自の受け取り方の枠のことを内的照合枠という。内的照合枠が各自で異なるため、ここに描いたような多様な絵が出来たのである。しかしまた内的照合枠が個人によって異なれば、自分の内的照合枠で、相手の感覚を理解しようとすると、理解される側としては違和感を感じる。課題1のクライアントも彼にすれば今はそう感じているのだから、彼がそう感じていることを理解し、

彼のこの感じ方(内的照合枠)が正しいか間違っているかを判断する姿勢よりも、なぜ彼がそう感じるようになったのかを理解しようとする姿勢が必要である。このような姿勢を共感的理解という。この回は、共感的理解という概念は、相手の内的照合枠を理解しようとする態度であり、日常語の共感とニュアンスが異なることを説明して終わる。

第4回目(共感的理解の2)

この回のねらいは、相手の内的照合枠を理解しようとする態度の重要性について実感することである。次のような課題を実行する。

[課題1. 障害者施設に入所している、20歳知的障害の女性の事例]

知的な障害とそれに伴う言語能力の貧困さ以外には特に障害はなさそうであるが、対人関係でよくトラブルを起こす。他人と欲求が対立するときには暴力は頻繁である。食事時には、嫌いなものは食べようとしない。無理に食べさせようとすると、食器ごとひっくり返してしまう。

- ①この女性に対してどんな感想を持ちましたか、正直に話し合ってください。
- ②この女性に対してどのような指導をしてゆくとよいと思いますか。

この課題を15分程度グループで話し合わせた後、2, 3グループの代表者に意見を発表させる。①に関しては、「障害者といえどもルールを守るべきだと思う」「口で言えばわかることを暴力で解決しようとしているのは良くない」などの感想が多い。

また②については、「障害者といえどもルールを教える必要があるので、しつけをする」という意見が多い。あるいは「頭ごなしに叱らないで、根気よくルールを教えてゆく」などの意見もある。いずれにしろこの女性に対して、好意的な感想を持つ人は少ないようである。この課題の段階では、意見を紹介するにとどめ、次の課題に移る。

[課題2. 二人一組になり、SGEのブラインドウォークを実施する]

その際、目隠し歩きをする側は、「一切声を出して自分の意志を伝えてはいけない」というルールを作る(このことは引率者には内緒にしておく)。また、引率する側には、安全には十分配慮した上で、しかし、時々、敢えて相手の能力に余るコースを歩いたり、難しい要求をする事という指示を(ウォーカーには内緒にして)出しておく。歩く場所は、学

内ならどこへ行っても良いとし、歩く場所は引率者に任せておく。時間はおよそ10分とし、時間内に必ず教室に戻ることにする。この課題では役割交代はしない。一方が引率者、一方がウォーカーの役割をした時点で課題を終了する。その後感想をグループ内でシェアリングする。シェアリングの視点は以下の通り。

- ①目隠し歩きで、無理な要求をさせられると不安にならなかったか?
- ②その上、声が出せないとすると、自分の不安が伝わらないもどかしさは感じなかったか?
- ③要求をする側は、「この程度のことなら出来はずじゃないか」とか「あるいはちゃんと意志を伝えて欲しい」と相手に非難する気分にはならなかったか?

感想は概ね次のようなものである。「とても不安だった」あるいは「声を出せないことでさらにその不安がつつた」という感想も多い。さらに多くの学生は「相手を信頼はしているが、それでも、もっとこちらのことをいたわって欲しいと思った」と述べる。一方、引率し、要求する側の感想としては、「自分としては、大して無理な要求をしていないつもりでも、要求される側には負担を感じたようだ」等という感想が多い。以上の感想確認の後、課題3について、受講生の体験を、筆者は以下のように位置づけている。(i)自分の意志を伝えられない不安感と、(ii)相手状態が理解出来ないときに、つい過剰な要求をしてしまうこと、(iii)それが両者の齟齬感となり、やがては、信頼関係が壊れかねない所までに発展する可能性さえある。

以上の心理体験をふまえて課題1, 2のまとめのために筆者は次のような説明している。「まず、課題1に関して、この事例の女性は、知的障害を持つため自分の意思を言葉によってうまく伝えられないにもかかわらず、周りの人がそれを考慮してくれず、いつも自分の意思を無視された上に、いろいろな事を無理矢理やらされる体験を20年以上してきたのではないだろうか。自分の意思を言葉で伝えられず、相手がそれを考慮してくれなければ、いかに不安になるかは、君たちも課題2で体験したとおりである。つまり、健常者の立場に立ってみれば何でもないことが、障害者にはとても苦痛であることもある。その両者の齟齬感がやがては不信感に発展してゆく。従って、両者の信頼関係を作るためには自分の内的照合枠で相手のことを理解するのではなく、相手の

内的照合枠で相手を理解する必要がある。そうすると、前回の課題1のクライアントに関しても、確かに現在の君たちの内的照合枠からすれば自己中心的なクライアントではあるが、しかし、彼がこのような内的照合枠を持つようになったことはなぜなのかを理解しようとする態度も必要ではないだろうか。」この説明の後で共感的理解のまとめとして、次の課題3を考えてみる。

〔課題3. 中学2年の不登校の女子生徒と担任の会話〕

担任「どうして学校に来れないんだ？」

生徒「何だか、私のことをみんなが見てるみたいなんです。私が不登校だからかもしれないですが、みんなが私を特別な冷たい目で見てる気がするんです。だから……それがつらくて」

担任「それは気にしすぎだよ。誰も、おまえのことを特別な目でなんか見てやしないうって。そんなこと気にしたら、キリがないぞ。もしそれが本当のことなら、先生もクラスみんなに注意する。それは約束する。でも、やっぱり人のことを気にしすぎだと思うぞ。そんなことは心配しないでいいから、学校に来いよ。みんなも待ってるぞ」

生徒「はい、分かりました。そうします」

この会話を受講生は読んで、この先生の対応のどこがまずいのかをディスカッションする。ディスカッション後の意見として、「先生の対応がまずいのは分かるが、どこがと言われたら、はっきり指摘できない」とか「まずいのは分かるが、自分が先生になっても同じ事を言ってしまうそう」等が出てくる。(しかし中には、「この女子生徒の内的照合枠を先生は尊重していない」という意見も出る。)そこで筆者は次のように説明している。「この生徒は今『みんなが自分を特別な目で見ています』と感じている。それがこの子の内的照合枠である。ところが先生は、その内的照合枠を理解する努力をしていないどころか、『気にしすぎだ、そんなはずはない』と先生自身の内的照合枠でこの事態を理解しようとしている。そこが一番まずい点である。確かにこの先生が言うように、実際にはそんなことはなくて、先生の言うことの方が客観的には正しいのかもしれない。しかし、客観的な正しさを指摘されても、決して彼女はそうは思えないであろう。それよりも、先生が、『彼女が今そう感じているのなら、それが彼女にとっては主観的真實なのだから、それを理解してやろう』

という姿勢を示せば、どんなに彼女の心はいやされるだろうか、そういう態度が共感的理解という態度である」以上の説明で、相手をその人の内的照合枠で理解しようとする態度が共感的理解の概念でありそれが重要であることを実感させる。

第5回(自己一致)

〔課題1. 質問紙〕

まず始めに簡単な「はい」「いいえ」「どちらでもない」で答える質問紙を実行する。質問紙のタイトルは、「あなたは教師に向いているか」というものである。質問項目は「無条件の受容」に関するものと「共感的理解」に関するものである。そして最後に「私は、どうしても好きになれない人もいます」という1項目をつけておく。受講生は、今までの受講の経過から、「無条件の受容」と「共感的理解」に関する項目の得点は高い。そして、その流れで、最後の「どうしても好きになれない人がいます」という項目に関しても、「いいえ」か又は「どちらでもない」に○をつけるものが多く出る。この最終項目に「いいえ」と「どちらでもない」をつけた人の人数を確認し、(今までの筆者の経験から1クラスに半数以上は必ずいるといえる)次のような解説を加える。

「今、いいえとかどちらでもないに○をつけた人は、本当にそうなのかも一度考えて欲しい。ここまで、無条件の受容や共感的理解に関する講義を受けてきて、そして『あなたは教師に向いているか』という質問紙をやれば、「どうしても好きになれない人もいます」とう問いに対して、つい「いいえ」をつけたくなるかもしれない。しかし、それは、本当に自分がそう感じているからだろうか。もしかしたら、自分の気持ちを自分で偽って、「いいえ」や「どちらでもない」をつけたのではないだろうか。しかし、『自己一致』とは、それとは正反対の概念である。自分の本当の気持ちを正直に正確に認識することである。」

〔課題2. 反映技法の会話のプリント〕

そして、自分の気持ちを正確に認識するために、反映技法というものがあることを紹介する。相手の内的照合枠と自分の内的照合枠を区別し、その両方を正しく認識するために、相手の言葉を反映するのであり、また、共感的理解のための反映技法でもありとも説明する。ただし、説明の際には、「相手の話を否定しないで、相手の言葉を反映するのがこの

技法の特徴である」程度の説明で終わる。その後で、反映技法で受け答えしているカウンセラーとクライアントの会話のプリントを配る。この会話は、いわゆる、「オウム返し」と非難されるような特徴を持つ、いわば、カウンセラーはこの方法の真の意味を理解できず、単に技法だからそうやっているような会話である。例えばクライアントの、「先生はさっきから、私のまねをしているように感じるのですが」に対して、「あなたは、さっきから、私があなたのまねをしているように感じるのですね」とカウンセラーが答えたりする会話である。この会話を読ませ、そして、このカウンセラーの受け答えに関して、グループで感想を話し合わせる。その後幾つかのグループに感想を発表させる。

この段階で、「このようにカウンセラーに答えてもらおうと、安心できる」とか「何だか、素晴らしい技法のようである」という感想を持つものが半数以上いる。また一方で、「反映技法というものがあるらしいけど、こんなのでもいいのだろうか。」とか「カウンセラーに誠意が感じられない」等という感想も少なからず見受けられる。そこでさらに以下のような説明を加える。

「安心できる、とか、素晴らしいと言う感想を持った人は、本当にそう思ったのだろうか。もし、反映技法の話を開かなければ、『このカウンセラーは何をしているのだろうか』、『これでカウンセリングといえるのだろうか』というような感想を持ったのではないか。反映技法の話聞いたから、ほんとはこのカウンセラーはおかしいと感じても、その気持ちを置いて、『素晴らしい』と思いきみたかったのではないだろうか。本当に自分がこれを素晴らしいと感じてるかどうか、自分の気持ちにもう一度確認して欲しい。そういうふうに、他人の思惑や意見に左右されず、本当に自分が感じたことを自分で認識することが自己一致である。クライアントに対して自分がどんな気持ちを持っているか、あるいは教師として子ども一人一人にどんな気持ちを持っているか、自分の本当の気持ちを認識しておく必要がある。」

この二つの心理体験を通して、自分の本当の気持ちを認識することが思ったほど簡単ではないことを、受講生たちは知る。しかしそれを認識しておく必要がある、自己一致が出来ないときどうなるかと言うことを、次のような感情伝達ゲームをすることによって確認する。

【課題3. 感情伝達ゲーム】

二人一組になって、簡単な感情を、言葉を使わず伝達するゲームを実施する。伝える感情は、「やった!」とか「まずい」とか「困ったな」などの単純なものである。言葉以外ならジェスチャーとか表情を使ってよいという指示を出すと、かなり、うまく伝わるようである。ここで、目指した心理的体験は、「感情は言葉以外でも案外伝わる」という実感である。これを実感した後、自己一致の重要性として次のような説明を加える。

「伝達にはバーバルコミュニケーションとノンバーバルコミュニケーションがあり、ノンバーバルでも相当伝達可能であることは、今、皆さんが体験したとおりである。しかし、バーバルで伝えた内容とノンバーバルで伝えた内容が食い違うとき、相手は非常に混乱してしまう。この状態をダブルバインドという。例えば、口では『あなたのことを心配していますよ、悩みがあるのならいつでも相談に来なさい』といいながら、内心では、『出来ればこの人はもう私の所に来ないで欲しい』と思っていると、相手には、一方のメッセージはバーバルでもう一方のメッセージはノンバーバルで伝わってしまう。この状態がダブルバインドである。この状態では、クライアントは非常に混乱する。このような事態にならないためにも、自分が本当はどう感じているかはしっかりと認識しておく必要がある」

以上で、3条件の授業の報告を終わる。

【考 察】

報告を終えた現段階で、このような方法の授業の結果についての考察を加えておきたい。この授業の目的が体験を提供することであるが、それによって受講生の理解が本当に促進されたのかを確認しておく必要もある。

現在の所、1999年K県の養護教諭の研修会で採取したデータがある。尺度は鎌田(1994)が作成した、SFRIを、面接者用に筆者が改定したものである。そのうちの「無条件の受容」に関する質問項目が(例えば「私は話し手と違う考えを持っていたとしても、話し手の考えを暖かく聞いていることが出来る」、「私の関心は安定しており、どんな内容の話でも暖かく聞いていることができる」等これらの項目を5段階で評定する)この講習の、「無条件の受容」の体験と説明を受ける前後でどう変化したかを、t検定によって比較している。

前後で平均得点を比較した結果、 $t = 5.164$ ($df = 18$) という値を得た。この値は、1%水準で有意に受講語の受容得点が高いことを示している。

また、そのような数値的データによって語れない効果を本研究では目指しているので、この授業の受講生の感想も幾つか抜き出してみたい。

しかし、その前に、本稿において効果の考察をすることの意味を少し述べておきたい。本稿の焦点は主としてそこにはないことは明らかである。つまり、本稿は実践報告であり、またその実践に幾分か成果が上がったようであるという段階までの報告でもある。つまり、本稿は実験計画を立てる以前のパイロットスタディの段階なのである。本稿をその段階と考えれば、報告を終えた後は次の方向性を示唆することが必要となって来るであろう。そして、次の方向性としては、実証的に効果を測定するという方向が導き出されるかもしれない。恐らく一般の心理学的研究において効果を測定しようとするときは、実験計画として対照群をもうけ、両者の効果を測定する尺度を設け、その尺度によって効果を比較するのであろう。しかし、そのような方法が本研究の次の姿としてふさわしくはないと言う実感が筆者にはある。では、どのような姿で、本研究でなされた実践を評価してゆくのか。

【問題と目的】で述べたように、客観化を目指した努力と主観化を目指した努力の方向の問題がある。疑似体験を通して理解の促進を図るという方法を使った場合、その理解の程度を測定する客観的尺度では、どうしてもその尺度に反映し得ない、つまり、尺度で採用されるようなありきたりの言葉では表現し得ない深化した理解の境地があると思われるのである。そこを表現するためには、結局それぞれが体験を自分の言葉で克明に語るべきなのではないだろうか。その言葉がロジャーズの概念を言い表しているかどうかは、主観体験を深化させて感覚をつかんだものが語る言葉同士を照らし合わせ、多くの語られた言葉に見られる共通性を確認することで、その言葉の妥当性を検証する方法が考えられよう。深化した理解の境地に達しているかどうかを判断するためには、それぞれの主観体験を深めそれを自らの言葉で語る事が不可欠ではないだろうか。そういう意味で、ここで受講生の感想を紹介したい。

「無条件の受容に関する今までのどんな説明（辞書などの）よりもわかりやすかった。無条件の受容とはその人に対して無条件に肯定的な関心を持つことだということがわかった。人間はそれぞれに違う

考えを持っているのだから、もし、“この人の考えは自分とは違う”と思っても、このような肯定的関心を持っていると、“自分と違うからおもしろい”と受け止めることが出来るだろう。また実際に二者択一で意見を発表したときに、聞いてくれる人がいると言うことが大切なのが分かった」

「人の選んだものを聞いて、その人の日頃の生活と比べてみると違うところもあれば合っているところもある。その全てを肯定的に捉え関心を持って相手のことを知ろうとすれば、自ずと心が開けてきて楽しかった」

「二者択一で選んだものを人に発表するとき、特に理由を言うときは自分の考えていることを人に聞いて欲しくて、すごく楽しかった。その理由に反論するのではなく受け容れてくれることで、どんどん自分の言いたいことを言えるような気がした」

「今日の授業で共感ということの本当の意味を知った。今までは一般的に使われるように他人の意見に同意することが共感だと思っていた。しかし、今日習った共感ならば自分の努力次第でどんな人にも共感できるのではないかと思った。教育学部の学生として心理学を学ぶ理由がだんだん分かってきたような気がする」

「共感的理解について今日は学習したが、自分が今まで考えていた共感的理解の概念が心理学で言う共感的理解とは違っていたことが分かりとてもためになった。共感という文字だけではどうしても誤解が生じやすい。前回学習した無条件の受容つまり相手に肯定的な関心を示すことをしていれば、ここで言う共感的理解は十分に出来ることだと思う。まずは相手のことを中心に相手の内的照合枠を理解することが大切だと思った」

ここでのべられた感想がロジャーズの唱えた概念に妥当している事を論ずるためには、先述した方法論でもってこの検証することがふさわしいと思われるが、それは本稿の目的ではないので、別論に譲りたい。ただし筆者が判断する限り、受講生の理解は促進されたと言ってよいと思われる。従って初心者がカウンセリング体験によらず、3条件を感覚的に理解するためには、受講者に疑似体験を与える必要がある。

次の研究の方向性として、ロジャーズの概念と筆者の体験を深化させて到達した感覚を言語化したものとして述べられた受講生の言葉の比較参照によって彼らの言葉の妥当性を確認し、本実践研究の有効性を検証することであろう。

文 献

- 青野 勇 (1996) 「エンカウンター・グループで学級が変わる
中学校編」 国分康孝監修 片野智治編集 図書文化社
134-135
- 阿部啓子・村山正治 (1984) 「エンカウンター・グループの効
果測定尺度作成の試み」 九州大学教育学部紀要 (教育心理
学部門) 29巻2号 85-92
- 藤中隆久 (2000) 「SGEを使った無条件の肯定的関心の授業」
第19回日本人間性心理学会発表論文集 126-127
- 飯塚関外 (1968) 「禅のこころ」 講談社現代新書
- 鎌田陽子 (1994) 「Active Listening における新しい関係認知
目録作成の試み」 未公開。岡山大学教育学部卒業論文
- 国分康孝 (1981) 「エンカウンター心と心のふれあい」 誠信書
房
- 諸富祥彦 (1997) 「カール・ロジャーズ入門 自分が自分にな
ること」 コスモスライブラリー
- 村山正治・山田裕章・峰松修・冷川昭子・亀石圭志・二藤部里
美 (1983) 「自己実現尺度で測る精神的健康」 九州大学健康
科学センター発行健康科学 5巻 1-9
- 成田善弘 (1997) 「めったに実現されない理想」 心の科学74巻
95
- Rogers・C・R (1954) *Psychotherapy and personality
change*. Univ. Chicago Press. ロジャーズ・C・R (1957)
「パーソナリティの変化の必要にして十分な条件」 ロジャ
ーズ選集 (上) 誠信書房 265-285
- 氏原 寛 (2000a) 「カウンセリングの枠組み」 ミネルヴァ書房
- 氏原 寛 (2000b) 「診断と見立て心理臨床の立場から」 臨床心
理学②診断と見立て [心理アセスメント] 氏原寛・成田善弘
共編 培風館 2-20
- 氏原 寛 (2000c) 「共感的理解と診断的理解」 ロジャーズ再
考 培風館 1-16