

# 教育相談活動における感情表出トレーニングの導入に関する事例研究

—Gendlin. E. のフォーカシングと体験過程論に着目して—

稲垣 応 顕

(2002年9月2日受理)

## A Case Study of Training for Emotional Expression Introduce of School Counseling

—As a Basis of Gendlin.E's Theory of Focusing and Experiencing—

Masaaki INAGAKI

キーワード：感情表出トレーニング、登校拒否、自己受容

Key words : training for emotional expression, school refusal, self-acceptance

### 1. はじめに

感情表出トレーニング (Training for Emotional Expression: 以下 TEE と略記) とは、犬塚 (1988) が開発したカウンセリングにおける折衷主義 (行動主義的・来談者中心主義的・精神分析的) の手法である。開発に関し犬塚 (1988) は、①今日の生徒指導が、子供たちの自己指導の発達を図ることを究極的な目標の一つとしている、②その背景をなすのが、Traxler (1945) の「生徒指導が理想とする目標は、生徒が完全に成熟した自己指導のできるようになるまで、その発達を助けていくことにある」とするガイダンスの理念である、と指摘し「TEE は、ここで言う生徒の自己指導の発達を促すガイダンスプログラムの一つとして、学校教育臨床の視点から開発したものである」と述べている。そして、「感情表出がうまくいかない子供たちに、今ここでの (現在における) 過去と未来に対して抱いている感情を (肯定的なもの否定的なものいずれの感情をも含めて)、生き生きと表出してもらうことを実践的なねらいとしている」 (犬塚, 1989)。筆者は、これらの考えを踏襲しつつ、犬塚と共に TEE を折衷主義の視点から理論検討し (稲垣・犬塚, 1994; 稲垣・犬塚, 1995)、手続きに改良を加え、これまでいくつかの事例を報告してきた (稲垣; 1995, 1997, 2001, et al)。特に犬塚 (1989) が、TEE を来談者中心主義的手法、行動主義的手法、精神分析的手法の折衷と位置つけてきた事に対し、筆者は内観法的意味合いを加味している。すなわち、TEE の意義の1つとして、自己への直面化、筆者の言葉で換言すれば自己省察<sup>注1)</sup>を促す効果を考えている。

ところで、TEE とはもともと Gendlin. E のフォーカ

シングと体験過程論を背景にしている。彼に大きな影響を与えた Rogers. C. (1959) は、カウンセリングを、クライアント (以下、子供たちと同義) が内的体験に対して個人的意味づけを行っていくプロセスである、と述べている。換言すれば、これはクライアントが個人的内容を切り開いていく過程であるとも言える。ただし犬塚 (1997) は、「この過程についての理論的説明は、臨床的な注目に比べて著しく立ち遅れてきた」と述べ、その理由の一つとして、「内的体験という表現で概念化されていることが、何を指しているのか明確に規定されてこなかったからだろうと考えられる」と指摘している。

そこで本研究の目的は、① TEE と Gendlin. E. のフォーカシングおよび体験過程における感情の取扱を検討し、TEE の理論的根拠を深めること、② TEE を適用した事例を報告することで TEE の有効性を検討することにある。

### 2. フォーカシングにおける感情の取り扱い

筆者が好む Elliot, S. T の詩に、「A word, with not a word, unable to speak'n a word (本当に言いたいことなど言えるわけがない)」 (丸小訳, 1991) という心の複雑さを示す一文がある。これに関連し筆者は、自身の臨床でクライアントが自己省察の深まりと共に、よく「何となく…」とか「何かさ…」と発言する頻度が高まる傾向を感じている。池見 (1997) も、同様にカウンセリングの促進と共にクライアントがよく「う～ん…」とうなるという事実を取り上げ、「ここで実感されているのは、“言うに言えない複雑さ”<sup>注2)</sup>と言ってもいいだろう。現象学的に観察すると、人の気持ちの“不安”・“緊

張”や“恐怖”といった言葉は、1つの側面に過ぎない。はっきり言葉で表現できる（概念化・象徴化できる）1側面なのである。このように、言葉ではっきりと表現できる体験（意識・実感）の側面を“明在的側面”（explicit dimension）、あるいは“概念的側面”（conceptual dimension）と呼んでおくことにしよう。すると、世間一般に言う“感情”は明在的側面であると言えるだろう。しかし、現実には人が体験しているものはもっと複雑である。本当に実感されているのは、ある種独特の“言うに言えない複雑さ”なのである」と述べている。また、同じ文献において、「その複雑さは、はっきりと“これこれ”という言葉では表現（概念化・象徴化）しにくい。それは“ああでもない、こうでもない”という複雑な実感なのである。＜中略＞ああでもない、こうでもないという曖昧さを要していたとしても、心の実感は“～ではない”ということでははっきり言える。そこには何かがある。そこには曖昧であっても、全く概念がないというわけではない。何か意味があるからこそ、“～ではない”と言えるのである」と述べている（池見; 1997）。この一般に感情と言われるものについて Gendlin (1961a) は、感情（felt-sense）と情動（emotion）とに区別している。そして、前者を「感情とは、身体的感覚（physical sense）で感じられる何者かであり、前概念的なもの、気づかれてはいるがまだ分化されてはいない（preconceptual, aware but as yet undifferentiated）ものである」と説明し、その感情（感覚）を「felt-sense」と表現してきた。また、後者について Gendlin (1969) は、「怒り・恐れ・憎しみ・憂鬱・喜び・満足・興奮などのような情緒の強さの度合いを表す。これは、概念的な（conceptual）分化された（differentiated）意味である」と概念を説明している。そして、特にフェルト・センスについて Gendlin (1961b) は、「その感情は、豊かな意味を暗に含んでいる」と述べ、「内面的に複合しており、個人がそれに照合する（refer）時には、“彼自らに触れている（in touch with him-self）”ように感じられる」（Gendlin, 1964）。そしてそれは、「複合的で多様であり得るし、過去・現在に渡る諸状況に関するあらゆる種類の知覚と分化を含み得る」（Gendlin, 1961a）とも述べている。それに対して犬塚（1997）は、「Gendlin (1978) の説く“感情”が情動を生み出す源泉となるような、何か統合的で、しかも全体的な心的作用を指し示すようなものではないかと思われる」と述べている。また国分（1988）は、「なぜ感情に焦点を当てる必要があるのか。感情を高める必要があるのか。感情が高まると次には行動が生じるからである」と述べている。筆者は、伊東（1995）のカウンセリングは単にカタルシスを起こすだけでは不十分であり、それを踏まえて何らかのアクションを促していくものであるという指摘と共に、前述の国分の見解を支持している。

### 3. 体験過程論における感情の取り扱い

一方、体験過程について Gendlin (1961a) は、まず「感情の1つの過程」であり、「変化に富んだ感情の流れを指す」としている。また、「いつでも内的に触れていくことができる具体的な感情の流れをあらわす言葉として用いることにしたい」とも述べている（Gendlin, 1962）。後に彼は、「問題とは、多くの場合、客観的な現実状況そのものではなく、その状況の心の受けとめ方なのである。そして、その心を一番よく知っているのは、やはりクライアント本人である」（Gendlin, 1984）との見解を示している。この主張からも、カウンセリングが現象学の立場をとることが窺われる。そして、体験過程については、「我々はこの感情の流れに、いまここで（here and now）直接的に注意を向けることが（焦点を合わせることが）できる。“いまここ”とは、現在この瞬間、すなわち即時的現在（immediate present）における、ある個人の現象的場（phenomenal field）を指す」（Gendlin, 1962）。また、「直接的にというのは、言葉や考えなどの助けを借りないで、すなわち媒介的ではなく、文字通り“じかに”、この感情の流れに注意を向けること」を指していると述べ、以上の特質を称して、「体験過程への直接照合（direct reference）と呼ぶ」（Gendlin, 1968）と提唱している。さらに、体験過程とは、「身体的感覚で感じられる felt であって、思考されたり、知られたり、あるいは言語によって表現されるようなものとは異なっている」（Gendlin, 1961a）とし、「我々は、身体で、息吹と共に直接的に全体的に感じられた（felt）“わかった（making sense）”という感覚を伴うのでなければ、“掴む”ことも Oh! とも Aha! ということもできない」と述べている（Gendlin, 1968）。そして、感情と象徴との相互作用（interaction）による自己省察の深化を照合移動（referent movement）と呼び、それが“推進（フェルト・シフト）”を生じさせる（自己過程の推進：self-process）としている。また、自己推進が円滑に行われている状況の体験過程を“自己推進的感情過程（self-propelled feeling process）”と呼び、そこでなされるセルフ・シフト（self-shift）が我々の人格変化の本質的な原動力となることを明らかにしている（Gendlin, 1964）。これについて池見（1997）は、「アタマ（概念的思考）で考えると、いつもの理論のパターンに入り、堂々めぐりしてしまう。そこでここでは、まだ概念化されていない“前概念的な”フェルト・センスに問いかけ、そこに暗在（暗に在る）する、心のメッセージを聴き取ることを試みるのである」と述べている。

### 4. TEE における感情の取り扱い

TEE は、基本的に上述の知見を踏襲している。すなわち、カウンセリングとは頭ではなく感情に働きかける

心理的援助過程なのである(伊東,1995)。また筆者はそれを踏まえて、その援助のプロセスを、①歪められた感情の解放⇒②等身大の自己における感情の整理⇒③ポジティブな意味合いでの感情の外向化、であると捉えている。ただし、従来カウンセリング研究においては、「クライアントは人間関係において成長したり変化していくのだから、人格の変容をもたらすのは人間関係にはかならない。したがって、カウンセリングが人格の変容をもたらすのであれば、それはカウンセリングの技術以前に、ある特定の人間関係の在り方なのである」(Rogers,1957)とされてきた。しかし、これらのいわゆる「促進条件」だけでは、カウンセリング成功のカギがすべて見つかったとは言い切れないであろう。このような指摘について Gendlin (1974) は、「クライアントがどのように気持ち、気分などの体験に触れ、それらを言語化するのかという側面に注目した。クライアントが全く気持ちに触れず、ただただ出来事や愚痴のような内容を話す場合、カウンセリングは成功しにくい。逆に、気持ちによく触れ、それらを観察し、それらについて考え、適切に言語化しながら話す場合、カウンセリングは成功しやすいのである」と述べている。また池見(1997)は、「クライアント自身が自分のフェルト・センスを嫌な症状とと思っている限り、自分自身の内面に対する“共感的理解や受容的態度”といった必須条件が成立しない。自分の内面を嫌がっているのならば、内面は嫌なものとしてしかあらわれてこない。自分自身に対する信頼や優しさのもとで、初めてフェルト・センスは心のメッセージを語り始める」と述べている。ただし、カウンセリングには、従来から時間がかかり過ぎるという指摘がなされてきた。そこで TEE は、手続きをあらかじめプログラム化し、自己省察によるフォーカシングと体験過程の効率化、換言すれば時間短縮をねらっている。

## 5. 感情表出トレーニングの実際

(1) 対象生徒：本事例研究の対象生徒(以下Y君)の概略を表1で示した。

表1 Y君の概略

学年・年齢	中学校1年生・13歳
来談の経緯	筆者の講演を聞いた両親が、大学に電話をしてきたことによる。
両親による主訴	登校拒否(約3年)。人嫌い(特に同世代の子供たちを嫌い、接触を避ける)。
家族構成・特徴	父(会社員、1年の内半年は単身赴任的な勤務をしている)・母(パート)・Y君・弟(小学5年生)。 両親は、常に“自立”、“人に負けるな”をキーワードに育てた。

成育歴：特記すべき病歴はない。

小学3年生の2学期に転校。5年生の5月に担任教師の指導を受け入れず、対立する。同時期、学級内でも意見の対立から孤立する。小学校5年生の5月後半から登校拒否となる。中学校へは、入学式を含めて1日も登校していない。

性格・特徴：自分の意見は、明確なものを有している。学級内で孤立する以前は、物怖じしない性格であったが、それ以降人の顔色を常に窺うようになった。両親に対しては、時々感情を爆発させ大声で泣きながら自己主張することがある。

\*以上は、インタビュー時の両親からの情報である。

### (2) 実施期間

200x年11月～200x+1年5月まで。TEEの実施は、18回であった。

### (3) 手続き

- 対象生徒とトレーナーは、机をはさみ対面法の位置関係を取り座った。
  - カード記入(過去)：前回の TEE から今日までの行動や、思ったこと、感じたことなどを、それに対する喜怒哀楽の感情と共に思いつくままカードに記入するよう促した。
  - カード記入(未来)：今日の TEE 終了時から次回 TEE までの行動予定や気になっていること、心配なことなどを、それに対する期待・不安・恐れなどの感情と共に思いつくままカードに記入するよう促した。
- \* b), c) の時間は、各5分とし、その間の質問や発言には原則として答えなかった。また、カードには単語カード程度の大きさの付箋紙を用いた。
- グルーピング：書き出されたカードを(+)と(-)の感情別に分類するよう促した。
  - 重みづけ：過去・未来それぞれの(+)と(-)の領域毎に、自分にとって感情レベルの深い順に重みづけをするよう促した。
  - 感情表出分類表(以下、分類表と略記)の作成：B4の画用紙に、領域別・テーマ別にカードを貼るよう促した。ただし、本事例がどこの領域にカードを分類してよいか迷った時には、言葉がけによる支援を行った。また、感情の分類が不可能なカードについては、別枠として分類不可能の領域を設けた(表2, 3)。
- \* d)～f) までにおよそ10分を設定した。
- オープントーキング：完成した分類表を手がかり

に、トレーナーのオープンクエスチョンとY君の自由な発言を中心とした会話を行った。

h) TEE 継続の強化として、称賛を与え、次のアポイントメントをとり、TEE を終えた。

#### (4) 分析方法

a) Y君の心理的変容を心理テストから捉える目的で、東大式エゴグラム・チェックリストとバウムテストをインテーク時と最終面談時に行った。

b) Y君の心理的変容を彼の主観的内容の側面から捉える目的で、毎回のTEEにおけるカードの枚数を記録し、またTEE全体を録画し、特にオープントーキングの場面について逐語録分析を行った。

#### (5) 結果と考察

##### インテーク時

Y君は、はじめにゆっくりと頭を下げた他は、トレーナーを終始上目遣いで見据えていた。トレーナーの問い掛けには、両親が再度それを問い掛け、Y君も両親に向かって小さな声で答えていた。ただし、これからTEEを継続して行くことには、ゆっくりとうなずき、トレーナーが提示した心理テストにも素直に応じた。

一方、だいたい説明は父親が行っていた。父親は、一見気の弱そうな細身の体型であり、話し方も早口で、わずかではあるが吃音が混じっていた。また母親には、かなり派手な印象を受けた。そして、面談の間、ほとんど表情を変えず、感情を面に出さなかったことが特徴的であった。

##### 第1期 ラポール形成の時期 (TEE 1～3)

この時期のY君は、約束の時間通りに来室したことが特徴的であった。自宅から1人でバスと電車を乗り継いで来た、これからもそうである、とのことであった。こ

の時期は真冬であったが、息を切らし汗をかきながら相談室のドアをノックしたこともあった。すなわち、時間を守るということについては、かなり厳しく躰られていることが窺われた。

第1回TEEでは、視線が定まらない、自分から発言することはない、などかなり緊張している様子が感じられた。そこでトレーナーは、TEEを始める前に「お互いによく分からない同士だものね。まず自己紹介しようか」と誘いかけ、自己開示を意識した自己紹介を行った。それに続いたY君も、小さな声で、①名前、②家族構成、特に弟について、③小学校3年生の時に引っ越し・転校した経緯として、父方の両親が亡くなったため、長男である父親が家を継ぐのに伴い引っ越したこと、④6歳の時から少林寺拳法を習っていること、を話した。ただし、それらはすべて事実の列挙であり、感情を伴う主観的な発言はなされなかった。

一方、第1回目から素直に指示に従いTEEにおける分類表を作成した(表2)。ただし、第1回目ではカードに感情語は書き出されず、第2、3回目においてカードに感情は示されたものの、オープントーキングで自分から発言することはなかった。また、トレーナーのオープンクエスチョンに対しては、沈黙することがほとんどであった。そこでトレーナーは、「じゃあ、Y君の考えを聞きたいから、どちらかで答えてね」と前置きしながらクローズドクエスチョンを投げ掛けた。彼は、それに対し「うん」「ううん」といった応答、単語による応答を行っていた。

##### 第2期 ネガティブ感情表出の時期 (TEE 4～9)

この時期になると、Y君は約束の時間よりかなり早く大学に着き、相談室の前でトレーナーを待っていることが多くなった。トレーナーはその都度、「ああ、また待たせたね」「早くからきてくれていたんだね」などの

表2 Y君の感情表出分類表の齢 (TEE 1)

	過	去	未	来
ブ ラ ス	弟と遊びに行った	料理をした	大学に来る	
	お父さんとゲームをした			
マ イ ナ ス	学校に行けといわれる			
	価値観を押しつけられる			
	人のいうことをちゃんと聞かない			

言葉がけを行ったが、それについて彼は「別に」「んっ、う～ん」などと答えていた。これらの反応は、彼が相談室に来ることについて何らかの心地好さを感じていたものと考えられる。また、TEE4では分類表に貼り出されたカードが一時的に減少するが、その後は増加した。オープントーキングでも、自分から話題を投げかけることはないものの、トレーナーのオープンクエスチョンに対して、文章体でネガティブな感情を語るようになった。すなわち、TEE4では過去(+)領域に「久しぶりに仲間とあった(よかった)」と書き出し、それを媒介に①転校して来る以前の同性の友達と待ち合わせをして会った、②それが懐かしい反面、「もとは戻れないと分かっているため嫌になった」、③本当は引っ越しも転校も嫌だった、④もともと父親の実家で祖父母と母親が陰悪な雰囲気だった、⑤それに対して自分はかなり気を使っていた、などを話した。またTEE7では過去(-)領域に「弟が言うことを聞かない(頭に来る)」と書き出し、自分が学校に行っていない事を弟が何につけ持ち出して嫌になる、と話した。同趣旨の話題展開はTEE8でも続き、それに対するトレーナーの、「Y君は弟がそうやって言うこと自体については、どんなふうに思うの?」という問いかけには、①確かに自分は学校に行っていないので、それを言われると言い返す事ができなくて悔しくなる、②しかし、自分は自分の信念に基づいて生きるの、学校には行かない、と強い調子で述べた。トレーナーの「自分の信念って?」との問いかけには、「逆に、どうして学校って行かなければならないの?」「あんなところに行って、みんな個性がなくなって、画一的な人間になって、同じような考えになって、何が楽しいの?」と答えた。トレーナーの「同じ考えって?」については「みんなで僕の言った事を批判して、僕のことを責めた。先生も味方してくれなかったし…。それって同じ考えなんじゃないの?」と述べた。さらに、トレーナーの「それで、Y君の信念って?」に対しては「僕は僕の考えにしたがって生きる」と答え、「Y君の考えって?」については、「学校には行かない」と堂々巡りの発言をした。

### 第3期 自己省察の時期 (TEE10~14)

この時期もY君は、予約の時間よりもかなり早く相談室の前に来てトレーナーを待っていた。トレーナーは、第2期と同様の声かけをしていたが、それに対する返事は、ニヤッと顔を緩め「う～ん、何となくね」また「今日はちょっと報告があるから」などと変化した。

TEE10では、「少林寺の昇段試験を受ける」を未来感情分類不可能の領域に書き出した。トレーナーの「Y君が少林寺やっているって言うことが、はじめ意外だった。少林寺って…?」という問いかけに「自分でやろうと思ったことだから」「体を動かすこと自体は嫌いじゃないんだ」などと話した。そして、昇段試験の内容を話し「緊張する。でもやる」などと話した。

TEE11では、「少林寺2級(よかった)」を過去(+)

領域に書き出し、試験に至る先週の出来事を一通り話した。中でも、試験前夜における緊張の場面を長く語った。そこでトレーナーは、それらのプロセスを労いながら「よく自分から逃げないで頑張ったね。それで、こんな時に気を悪くするかもしれないけれど、少林寺だと頑張れたんだよね。学校だったらどうかなあ?」と問いかけた。予想通り、Y君は沈黙に陥ったが、トレーナーは、フォーカシングや体験過程論を踏まえて「うん、Y君は学校のことを思うと、どんな感じなんだろう?」と問いかけた。それに対しY君は、「嫌な感じ」と小さな声で答えた。またそれに続くトレーナーの、「うん、嫌な感じなんだ。どんな風に嫌な感じなのかなあ?」に対しては、「だから、前にも言ったけど、周りの連中が…」と言いかけた。そこでトレーナーは、「ううん、周りじゃなくて、Y君自身のこと。Y君にとって学校って…?」と投げかけ、来週までそれをイメージしてみるよう促した。

TEE12以降は、話題が学校に関する事に絞られた。特に、回が進みY君の自己省察が深まるにつれ、トレーナーは、フォーカシングでいう「閃きを促す問いかけ<sup>注3)</sup>」を行った。それに対しY君は、「学校って…、昔はよかったけど、何かドロドロした感じ」(TEE12)、「学校って、やっぱり昔は明るかったけど、今は怖い」(TEE13)などと述べた。トレーナーの「それはどうしてなのかなあ?」という問いかけには、8分弱の沈黙の後に「昔は、女の先生で、言いたいこと言ってた。…あれ以来、やっぱり言えない」(TEE14)。「家だと、昔からお父さんは、自分の思ったことは、はっきり言うことって言ってたけど、言ったら、変になったから、やっぱり怖い」また「人に負けるなって言われて育った」(TEE14)とも語った。また、「先生の前だと、あんなだけ、ほんとは凄く怖い。結構気を使うんよ」、「お母さんも怖い」「仲がいいのかよく分からない」(TEE14)とも話した。

### 第4期 感情の整理と外向化の時期 (TEE15~18)

この時期のY君は、入室する時間が予約の時間に則するようになったことが特徴的であった。また、TEE15では予約時間よりも約10分ほど遅れて来たが、TEE開始初期とは異なり、途中から電話を入れ遅れそうな旨を伝えられるようになっていた。もちろん、時間に遅れることは誉められたことではないが、それに対して脅迫的に追われることがなくなったことが推察された。また、TEEにおいては分類不可能の領域に、カードを多く書き出すようになったことが特徴的であった(表3)。しかも、それらのカードは、毎回『これからのこと』『学校のこと』など未来志向であり、これからの行動をどうするかということがらのものであった。オープントーキングにおいてもTEE16において、「迷ってる」と自分から話し始め、トレーナーの「何に?」という問いかけに「自分のことと…」「学校のこととか、何か、どうす

表3 Y君の感情表出分類表の齢 (TEE18)

	過	去	未	来
プ ラ ス	買い物に行った (よかった)	久しぶりに部屋のそう じをした(つかれた)	釣りに行く (楽しみ)	
	釣りに行った (面白かった)			
マ イ ナ ス	宿題をやった (意味を感じない)		大学にもう来ない (少しさびしい)	
	前のクラスの人が手紙が 来た(今さらという感じ)			
	自分の信念が変になって いる(落ち着かない)			
分 類 不 可	・学校に行った		・これからのこと ・勉強 ・高校? ・仕事?	

るかなあって…」と述べた。

TEE17は、TEE16から1週をおいて行われた。それは、Y君が両親の勧めに応じて、放課後学校へ行くという事情によった。1週をおいて行われたTEE17でY君は、『学校に行ってきた(感情語なし)』を感情分類不可能の領域に書き出した。そして、①学校の相談室へ放課後の時間に行ってきた、②担当の先生がニコニコしていた、③楽しかったが疲れた、などと話した。

なお、TEEの終結については、両親の了解を得た上で、トレーナーがY君に切り出した。それは、Y君が上述のような行動を示し始めたこと、Y君の登校と大学での相談時間の調整が難しいことが理由であった。はじめY君は、TEEの終結に不安を示したが、不安を感じたらいつでも電話をしてよいことを伝え、一応の納得を得た。なお、Y君は現在、フルタイムではないものの、在籍している中学校での相談室登校を継続している。また、TEE終結後も何度かメールで連絡をよこし、近況を報告していた。

## 6. 心理テストからの分析

### a) エゴグラム・チェックリスト

図1の実線で示したように、プレテストではCPが最も高くNPが最も低い(得点0)パターンを描いた。すなわち、CP得点が最も高いことから、かたくなな価値観や批判的要素の強いこと、NPが0点ということから優しさや人への許し、包容力や柔軟性の欠如が窺われた。

また、A・FC・ACについては、冷静また客観的な判断能力はあるものの、自由奔放な子供らしさや集団への適応性の希薄化傾向が窺われた。Y君は、この結果について、「ああ、やっぱり」と感想を述べていた。

一方、図1の破線で示した通り、ポストテストは基本的にはプレテストと同じパターンが描かれた。しかし、NPが3点でも出てきたことが特徴的であった。また、Aが2ポイント上昇している。これらのことから、Y君の感情状態に優しさやゆとりがでてきたこと、わずかながら視野の広がってきたこと、が示唆された。

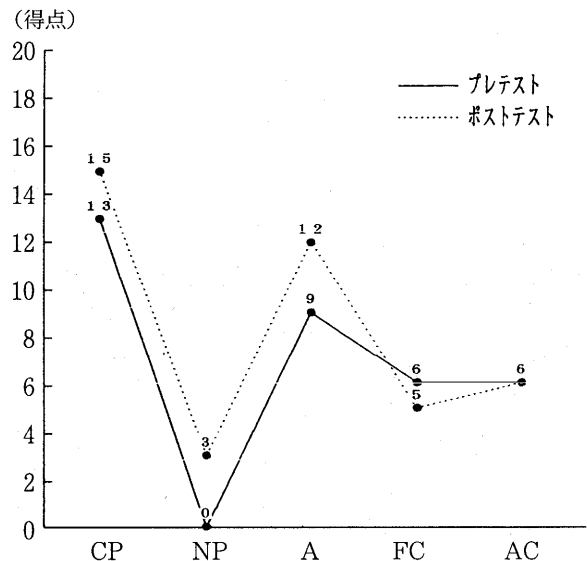


図1 Y君のエゴグラム変容

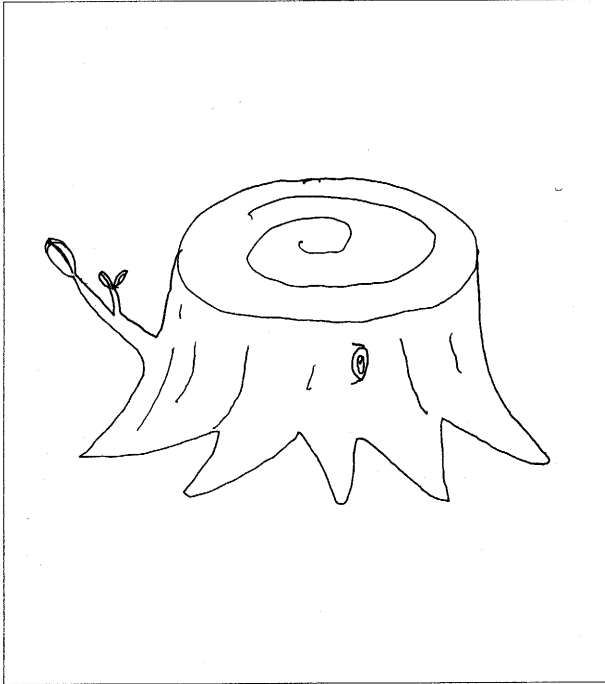


図2 Y君のバウムテスト（プレ）

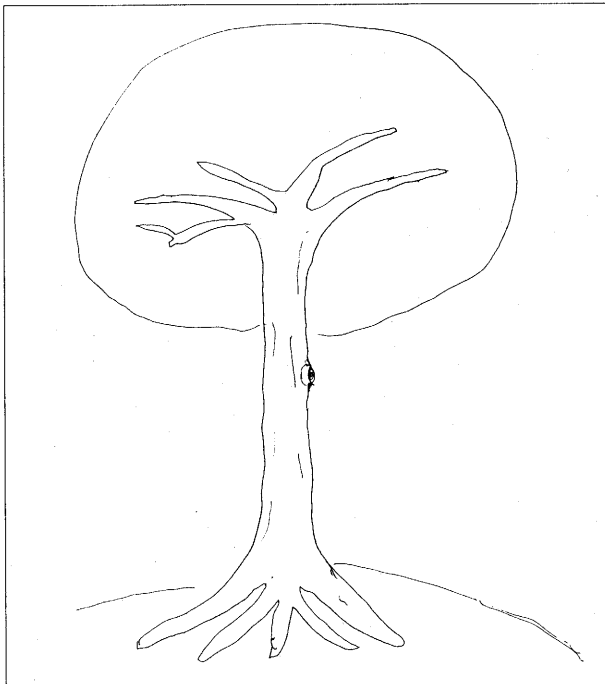


図3 Y君のバウムテスト（ポスト）

b) バウムテスト

プレテストは図2で示した通り、木の切り株が描かれた。このことから、先行きの見通しが全くなく閉塞状態であること、刹那的な状態にあることが窺われた。また、幹には傷が複数認められ、Y君が心の傷を引きずっている様子が示唆された。ただし、幹自体は太く丸出しではあるが根もしっかりと張っている。これらのことから、彼が自分の考え方に自身を有している（逆説的にはかたくなな自我を有している）様子、カウンセラーに自分の

内面を開いている様子、が示された。さらに、幹の左側に短い枝と木の芽、小さな2枚の葉が描かれた。このことから、“何とかしたいのだ”とでも言い気な健気さも感じられた。

一方、ポストテストは図3で示した通り、プレテストとの比較で樹木が形を成すという大きな変化が認められた。また、幹は細くなり枝が左右に大きく分かれている。特に、幹の右側には枝が切られた後のようなものが描かれている。これらのことから、成長欲求と共に行動化への戸惑いや不安、かたくなだった考え（自我）の揺らぎが感じられた。その他、大きな樹冠から行動するに当たってのプレッシャーや対人関係への恐れ、なども窺われた。

### 7. 全体的考察と今後の課題

上述のように、本研究で筆者は、約3年間登校拒否を呈していた男子中学生に対して、TEEを継続して適用した。筆者は、本事例をそれまでの生活で培われた考え方や価値観が、転校先で通用せず、周囲から打ちのめされることで引きこもりの状態に陥った、一種の自己像脅威の心理状態であると捉えた。小野田(1997)は、自己像脅威の状態にある者には「ナルシズム的自己によって、自分を守り、自分を変えないよう防衛するのではなく、他者に関心を持ち、自分は自分であるという自信を得られるように歩むことが望まれる」と述べている。これは、換言すれば他者との人間関係において“等身大の自分”を受け入れられるようになることであり、自己受容が課題であることを示している。

また、TEE適用に際しては、Gendlin. E. のフォーカシングと体験過程論を踏まえて、本事例の有する感情（フェルト・センス）を言語で表現できる情動に高めることを第1段階のねらいとした。そして、それに焦点化（フォーカス）を迫ることで自己省察を促し、自己の本来性を取り戻させること、“気持ち全体”を整理させることを第2のねらいとした。さらに、池見(1997)の言葉で言えば「閃きを促す問い」、すなわちその感情は何を欲しているのか、その感情は何がどうなればよいと感じるのかに注意を向けさせ、「気持ちの外向化」（犬塚・稲垣, 1994）に向けたフェルトシフトを促し実際の行動を起こさせていくこと、を最終的なねらいとした。

一方、本事例については、分類表のカード枚数にさほど大きな増加は認められなかった。また筆者は、TEEが進につれて過去・未来共に（+）領域のカードが増えていくことを期待していた。しかし結果は、分類不可能の領域が増加した（表4）。ただし、事例の心理的また行動における変容については、ラポール形成の時期、ネガティブ感情表出の時期、自己省察の時期、を経て気持ちの整理と外向化が促進されたと考えている。本稿でまとめた第1期において彼は、時間を厳守する律義さ、少林寺憲法を習っているという活発さ、家庭や前籍校で自

表4 Y君のカード枚数の変化

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
全枚数	7	7	9	6	8	10	10	8	11	9	10	13	11	11	10	13	12	13
過去 (+)	3	2	3	0	2	3	4	4	4	2	3	3	3	3	2	3	2	3
過去 (-)	3	3	3	3	1	3	3	1	2	5	4	4	3	3	2	3	3	3
未来 (+)	1	1	1	0	2	2	2	3	3	0	2	3	2	2	1	2	2	1
未来 (-)	0	1	2	3	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
分類不可能	0	0	0	0	2	1	0	0	2	2	2	2	2	2	4	4	4	5

己主張できていた積極性と、登校拒否に陥らざるを得なかった挫折感や孤独感、劣等感、発言の乏しさや小声での発言、感情を表出しない話し方からみられる自信のなさ、などから感情のアンビバレントさが推察された。したがって、彼がそこで感じている感情も、彼自身が「何だかよく分からない」と述べる状況であったと考えられる。ただし、このことは逆説的に捉えれば、彼が“何だか分からない感情がある”といったフェルトセンスを有していたともいえるであろう。第2期になると、トレーナーは彼自身が登校拒否に至った原因と現在の心理状態をよく知っていると感じるようになった。ただし、彼が自己認識できるが故に自己意識を深め、公的自己意識を放棄し自己の中に引きこもり、私的自己意識（自己中心性）を強め現実逃避している様も窺われた。したがって、自己への直面化を促す必要を感じた。第3期では、彼の自己省察の深まりが見受けられた。すなわち、彼自身が自分を正面から見つめ、本音を語るようになったと感じた。その中で、これまで培ってきた価値観や自我の揺らぎも見受けられた。そして、彼自身がフェルトシフトを生じさせたことにより、第4期に至って他者との人間関係構築を再度模索するようになった、すなわち気持ちの外向化が生じてきたことが示唆された。これは、彼が放課後に相談室登校したこと、現在フルタイムではないものの相談室登校を継続していることから窺われる。したがって、本研究は第1番目に上げていた目的をほぼ達成できたといえるであろう。

ただし、本研究にはさらにいくつかの課題が残された。

①本研究では、TEEが理論的根拠としている Gendlin. E. のフォーカシングと体験過程論を、感情の取り扱いという観点から検討してきた。そして、両者の考え方の一致点を明らかにしてきた。しかし、TEEは折衷主義の立場も取っており、手続的には Gendlin. E. に依拠しているとはいいがたい。今後、その視点からの理論検討を行う必要がある。

②本事例のフェルトシフトがどのようにしてなされたのか、その心理変容の鍵について、さらに精緻な検討が必要である。

③伝統的なカウンセリングの臨床では、「今、ここで」を重視するため、心理テストは使われてこなかった。それに対して従来の TEE 開発研究では、事例の自我状態を把握するため、心理テストとしてエゴグラム・チェッ

クリストとバウムテストを用いてきた。しかし、今後テストを用いることの理論的根拠を明確にすると共に、不安やストレスといった視点から、新たなテストを導入することも検討する必要がある。

### [注 釈]

注1) もともとは、仏教用語である。「自己を省みて、これからを推察する」という意味で用いられる。

注2) 引用文中の“ ”については、もとの文における「 」を示す。

注3) 自分へ気付きと、新たな展開を促す問いかけを意味する。

### [文 献]

Gendlin. E. (1961a) Experiencing: A variable in the process of therapeutic change. *American Journal of Psychotherapy*, 2(15), 233-245.

Gendlin. E. (1961b) Galvanic skin response correlates of different modes of experiencing. *Journal of Clinical Psychology*. 17 (1), 73-77.

Gendlin. E. (1962) Client-centered developments and work with schizophrenics. *Journal of Counseling Psychology*, 9 (3), 205-212.

Gendlin. E. (1964) A theory of personality change, in Worchel, P. and Byrne, D. (Ed.), *Personality change*. New York: John Wiley & Sons, 100-148.

Gendlin. E. (1968) Experiential groups, instructions for groups, in Gazda, G. (Ed.). *Innovations in group therapy*, Springfield: Charles Thomas, 190-206.

Gendlin. E. (1974) Experiential psychotherapy. in Corsini, R. (Ed.), *Current psychotherapies*, Itasea, III. Peacock Press, 317-351.

Gendlin. E. (1978) *Focusing*. Everest House Publishers.

Gendlin. E. (1984) The client's client.: The edge of awareness. In Levant, R & Shlien, J. (Ed.), *Client-centered therapy and the person-centered approach: New directions in theory, research and practice*. New York: Praeger.

池見陽 (1997) フォーカシング: 創造性の根源. 池見陽



- 編著 フォーカシングへの誘い—個人的成長と臨床に生かす「心の実感」—. サイエンス社, 1-27.
- 稲垣応顕 (1995) 登校拒否生徒の孤独感に関する一考察—感情表出トレーニング適用事例の検討を通して—. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 1, 1-9.
- 稲垣応顕 (1997) いじめられ登校拒否傾向に陥った女子中学生への感情表出トレーニング適用事例の検討. 新潟中央短期大学暁星論叢, 39, 25-41.
- 稲垣応顕・犬塚文雄 (1994) 登校拒否生徒への感情表出トレーニング適用に関する研究. カウンセリング研究, 27(1), 11-20.
- 稲垣応顕・犬塚文雄 (1994) 登校拒否生徒の心理特性に関する一研究—感情表出トレーニング適用事例を通して—. 上越教育大学研究紀要, 14(1), 67-80
- 稲垣応顕・高見令英 (2001) 知的障害・行動障害を有する男子中学生に対する感情表出トレーニング適用事例の検討—障害理解の視点に立って—. 亞洲 障礙理解教育国際検討会論文集, 147-154. (中国語訳209-214)
- 犬塚文雄 (1988) 感情表出トレーニングを導入した教育相談事例の検討. 日本カウンセリング学会第21回大会発表論文集, 142-143.
- 犬塚文雄 (1989) 時間と心の健康—メンタルヘルスの一指標としての時間の統合化—. 関東学院大学人文学研究所紀要, 12, 41-50.
- 犬塚文雄 (1997) 感情表出トレーニングの実践目標に関する理念的検討—E. Gendlin の体験過程論を手がかりとして—. 上越教育大学研究紀要, 17(1), 75-88.
- 伊藤博 (1995) カウンセリング [第4版]. 誠信書房.
- 国分康孝 (1988) 精神分析の立場からみたカール・ロジャーズ. カウンセリング研究, 20(2), 2-7.
- 丸小哲雄 (1991) T. S. エリオットの詩学—その詩魂と思想の形—. 英宝社.
- 小野田恵 (1997) カウンセリング的援助を中心とする感情表出トレーニングの適用に関する実践的研究. 東京家政大学大学院文学研究科修士論文要旨集, 79-85.
- Rogers. C. (1957) The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consult. Psychol.*, 21, 95-103.
- Rogers. C. (1959) A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. in Koch, S. (Ed.), *Psychology; a study of science*, McGraw-Hill, 184-256.