

感情表出トレーニングの理論的検討

－そのねらいと効果の過程に着目して－

稲垣 応 顕*・松井 理 納**・犬塚 文 雄***

(平成27年8月26日受付；平成27年11月11日受理)

要 旨

本稿の目的は、折衷主義のカウンセリング手法である感情表出トレーニング (Training for Emotional Expression；以下、T E E) のねらいと効果の過程を教育臨床の視点から考察することである。そこでまず、本手法が理論背景としているGendlin, Eの体験過程論とフォーカシングのねらい、効果のプロセスを検討した。次いで筆者らの臨床事例を取り上げながら、教育臨床の視点でクライアント (生徒) にみられる心理的変容とその要因について言及した。

結論として本稿では、T E Eで行われるカード記入、分類表の作成、言葉と感情のキャッチボールが相互補完的に機能し、歪められた感情の解放と自己への直面化、感情の外向化が行われていることを考察した。そこには、行動主義的カウンセリング・来談者中心主義的カウンセリング・精神分析、内観法とともに認知療法の要素が関与していることを示した。

KEY WORDS

感情表出トレーニング Training for Emotional Expression.

折衷主義 Eclectic counseling method, 教育臨床 Advanced Clinical Education

1 はじめに

本稿の目的は、筆者らが学生相談またスクールカウンセラー先の中学・高校などの教育相談で用いている感情表出トレーニング (Training for Emotional Expression；以下 T E E) について、そのねらいと効果の過程にある要因を教育臨床の視点から再検討することである。

生徒指導は、生徒個々人の「自己指導力の育成をはかること」をねらいとしている (文部科学省, 2011)。犬塚 (2011) は、その背景をなすのがTraxler (1945) による「生徒指導の理想とする目標は、生徒が完全に成熟した自己指導の出来るようになるまで、その発達を助けていくことにありと述べるガイダンスの理念である」ことを指摘している。筆者らは、ここで言われる“完全に成熟した自己指導ができる”という言葉の意味するところが、物事に悩みがなく何事に対しても邁進できるという意味合いではないと考えている。そうではなく、Rogers, C (1966) がカウンセリングの求める人間像として掲げる「真に自立した存在」、「悩みをもちながらも、それに何とか耐えながら前進していける力をもつ存在」と同義であろうと捉えている。

T E Eは上述の視点にたち、生徒の自己指導力の発達を促すガイダンスプログラムの一つとして、Gendlin, Eの体験過程論 (Experiential theory) とフォーカシング (Focusing) 技法を踏まえ犬塚 (1988) により開発され、稲垣 (1993) により改良された。また本手法は、学校教育臨床の視点から折衷主義の考え方に依拠した開発的なカウンセリング法でもある。T E Eの開発における犬塚の問題意識として、教育臨床場面で出会う生徒たちの失感情症をも思わせる感情表出の困難性と時間の偏り現象への対応があった (犬塚, 1980)。これらの問題は、どちらも一時的にはどのような生徒であっても見られる現象であり、それ自体はネガティブなものではない。犬塚 (1989a) も「むしろ、こうした現象を上手にクリアしたり、取り入れていくことにより我々は心の安定化をはかったりより一層遅しくなっていくのである」と述べている。ただし、こうした現象が一時的ではなく持続的なものになっていくときに、種々の問題が派生してくることになる。

ところで本手法を用いた最初の学会発表は、日本カウンセリング学会第21回大会における「感情表出トレーニングを導入した教育相談事例の検討」である (犬塚, 1988)。犬塚はその発表で、T E E開発のねらいとコンセプトについて、「T E Eは、感情表出が思うようにいかない子ども達に、彼らの感情を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開発されたガイダンスプログラムである。それは、過去・現在・未来という時間の統合化を図って

いくことで可能となり、心の健康の回復、さらには保持・増進にとっても重要である」と述べている。

2 ジェンドリンによるフォーカシングと体験過程論の検討

2.1 基本的コンセプト

Gendlin, Eは、時間的偏り現象の持続が人々の心の不健康状態（mental ill-health）の背景にみられることを自身の臨床例を基に明らかにした（Gendlin, E, 1974）。彼は、体験過程論（Experiential theory）として過去・現在・未来がバラバラになって断絶が生じていたり、特に、現在いま・ここでの体験から切り離された過去の述懐や未来への不安を切々と訴えるケースに、mental ill-health状態の時間感覚の特徴がみられることを指摘したのである。一般に感情といわれるものについてGendlin, E（1961a）は、感情（felt-sense）と情動（emotion）とに区別して取り扱っている。そして前者を「感情とは、身体的感覚（physical sense）で感じられる何ものかであり、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（pre-conceptual, aware but as yet undifferentiated）のものである」と説明した（Gendlin, E, 1964）。また後者については、「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用語」として用い、「概念的に（conceptual）分化された（differentiated）意味である」と説明している（Gendlin, E, T, 1969）。特にfelt-senseについてGendlin, E（1961b）は、「その感情は豊かな意味を暗に含んでいる<中略>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）”のように感じられる」と考察している。そして、「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」とも述べている（Gendlin, E, 1961a）。この論述を踏まえ犬塚（1997a）は、「Gendlin, Eの説く“感情”は、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。Gendlin, E.は上述の論を展開しながら、体験過程論とフォーカシングの技法の開発していった。

2.2 体験課程論とフォーカシング

T E Eの背景理論には、Gendlin, E.の体験過程論（experiencing）とフォーカシング（Focusing）がある。体験過程についてGendlin, E（1961a）は、それが「感情の一つの過程」であり、「変化に富んだ感情の流れを指す」、「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」と述べている。また、我々が「いつでも内面的に触れていくことが出来る具体的な感情の流れをあらゆる言葉として用いることとしたい」とも述べている（Gendlin, E, 1962）。そして体験過程それ自体については、「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・ここで”とは、現在この瞬間、すなわち即自的現在（immediate present）における、ある個人の現象的場（phenomenal field）を指す」（Gendlin, E, 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“直に”、この感情の流れに注意を向けること」であると述べている。そして、自身による論述を踏まえfelt-senseの特質を「体験過程への直接照合（direct reference）と呼ぶ」と提示している（Gendlin, E, 1968）。さらに体験過程について、「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、その状況についての心の受け止め方なのである」と述べている。この見解は、カウンセリングが現象学の視点に立つことを窺わせる。

繰り返しを含むが、上述の体験過程の中で時間の統合化を促す具体的な方法として、Gendlin, Eは身体感覚に意識を向けることで自身の内なる声を聴く焦点づけ（Focusing）技法を開発した。この手法についてGendlin, E（1964）自身は、「個人が、自らの内に話しかけたり問いかけたりすることをやめ、沈黙を通して、彼自らの生き生きとした直接の体験へ戻っていくことである」と述べている。すなわち、いま・ここで、我々が体験しつつあるものに焦点を合わせていくことである。犬塚（1989b）は、この論述について「正にそこにあるもの、気づくことが出来る意味深い何ものかを、身体的に感じ取ってくることである」と解説している。この見解に依拠すれば、カウンセリング場面におけるカウンセラーの役割とは、クライアントを自己への直面化に向かわせ体験過程への焦点づけを促すこと、またそのクライアントの体験を受容と共感の態度で受け止め、クライアントが感じている何ものかをカウンセラー自身も感じ取り、支え励ます支援=援助ということになる。なお、ここでいうカウンセラーが共感の態度で受け止め感じ取るという文言は、同じ用語を使いながらも来談者中心主義的カウンセリングを開発したRogers, C（1959）とGendlin, E（1961b）とでは意味合いが異なる。Rogers, Cの場合、共感的に感じ取るとは「来談者の私的な世界を、あたかも自分自身のものであるかのように感じ取り、しかも、この『あたかも～であるかのように（as if）』という性

質を失わないことである。これをなくすと、同情 (sympathy) にすぎなくなってしまう。これが共感 (empathy) なのであり、治療 (therapy) にとって肝要なものである」ということである。これに対しGendlin,Eの場合は、「クライアントが、その瞬間に体験している過程を、治療者 (Therapist) 自身が感じ取ること<中略>クライアントの体験過程を、治療者自身が自分の体験過程として取り入れ、感じ取り理解すること」である (Gendlin, E, 1968)。筆者らには、前者はカウンセラーの理解が受容・共感の上でクライアントにとっての“理”で解するのではなく、“了解”する (=その体験過程の感覚を受容する) 意味合いが強く、後者はクライアントにとっての“理”=文脈を理解するという意味合いが強いように思われる。

ちなみに、カウンセラーがクライアントを“ありのままに受け止める”という言葉についてGendlin, E (1968) は、「我々は、身体で、息吹とともに、直接的に全体的に感じとられた、即ち、体得された“分った (make sense)”という感覚を伴うのでなければ、“掴む (grasp)”ことも、Oh!とかAh!ということもできない」と述べている。筆者らは、ここで表現される内容が、クライアントの内部に流れる時間軸に沿った文脈を理解するという意味で捉えている。このような理解を我々が日常場面で体験する事象に当てはめてみると、難解な文章の理解がなされた時に“そっかあ”などと懐に落ちる感覚と似ているのではないかと思われる。その延長上で、“いま、感じ取る”についてGendlin,Eは“いま”とは過去・現在・未来という時間軸を基盤に置いた「まさに現在のこの瞬間、すなわち、即自的現在 (immediate present)」を指しているのであろうと思われる。それは、Gendlin, E (1974) の「人間は、他者との交わりの状況において、過去と未来を含みつつ現存在している」、また「人間は、その過去と計画された未来と共に、現在を体験するものである」(Gendlin, E, 1974) などの論述からも窺われるところである。さらに“ここで感じ取る”の言葉に着目すれば、その意味するところは「人間とは世界内存在 (a being-in-the-world) である」、「人間は、世界内で自分と出会い、他者と共に存在する」ということである (Gendlin, E, 1974)。加えて、Focusingという“全体的に感じ取る”とは、「現在、体験しつつあるものに焦点を合わせていく (focusing) ことによって、個人の内面の全体的な身体感情や感覚 (the holistic physical feeling and sense) に、個人の生命の全体性 (the whole of one's living) に気づく」ことであり、またそれにより「個人が、問題を全体として捉えられるようになること」である (Gendlin, E, 1969)。また“直接的に感じとる”とは「個人が、現在体験しつつあるものに直接照合 (refer) した瞬間に、“これ”“それ”あるいは“すべてが絡まっているようなあの感じ”といった幾つかの指示代名詞を使うことがよくある。こうした彼の言語的表現は、彼が自己の内部に感じられているある意味の源泉を指示しつつある」ということであり (Gendlin, E, 1961, a)、“身体的に感じ取る”とは「日常の会話においても、理論においても我々は、あまりにも広く外的な事象及び論理的意味を強調しているので、外的な対象や論理以外に、内面の身体的感情や感覚があることに気づくことは、困難であるかのようにさえ思われる」(Gendlin, E, 1964) のであるが、「生理学者が死体 (dead bodies) を外側から研究し、それ自体、生きたものとして身体を研究していないのに対し、実存 (精神と身体の統合) への接近は、内側から感じとられた生きる身体に対してなされるべきであり、まさに今のあなたの生命的身体的感覚を大切にすること」であると述べている (Gendlin, E, 1974)。

3 ジェンドリン理論をベースとした折衷主義としての感情表出トレーニング

3.1 感情表出トレーニングの手続き

ここまで述べてきたように、我々人間の感情には言葉になり切れていないfelt-senseを含め豊かな意味が内在している。また従来からカウンセリングに関する諸理論が述べるように、その感情が我々に行動を引き起こさせる原動力としての働きがあることにも間違いないのであろう。そうすると、カウンセリングの実践で必要なのは、いかにして生徒たちがもつ感情を“解放させ整理させ外向化させていくか”ということになる。筆者らは、T E Eの手続きを(表1)の通り設定している。

T E Eは、カウンセリングの一手法であり生徒たちの感情を重視する。ただし、来談者中心主義的カウンセリングのように、カウンセラーが一貫した受容・共感・自己一致の態度で生徒を包み込み彼らの時熟を待つというスタンスはとらない。本稿の冒頭で述べたとおり、T E Eは学校教育臨床の視点から考案された開発的なカウンセリング法だからである。すなわち、学校教育で教師が生徒にそうするように、カウンセラーはクライアントに積極的・戦略的に働き掛けていく。折衷主義の考え方についても、「どのような〇〇療法の専門家といえど、その療法だけでクライアントにかかわっている人はまずいない。みんな、近接領域にある療法・手法を取り込んだ折衷主義になっているのが普通である」との見解を支持している (スクールカウンセリング推進協議会, 2009)。

表1 感情表出トレーニングの手続き

- ①相談室でカウンセラーと生徒は、机を挟み対面法また直角の位置関係を取り座る。
 - ②カード記入（過去）：前回のT E E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ともに思いつくままカードに書き出すよう促す。
 - ③カード記入（未来）：②と同様に、T E E終了時から次回T E Eまでの行動予定や気になっていること、心配事などを、それに対する期待、不安、恐れ、などの感情とともに思いつくままカードに書き出すよう促す。
- ※従来、②、③の時間は、犬塚（1989）に依拠して各5分としていた。しかし現在は、対象生徒の臨床像や状態に合わせ臨機応変に変動させている。またカードには、単語カード程度の付箋紙を用いる。
- ④グルーピング：書き出されたカードを、自分にとっての(+)と(-)の感情別に分類するよう促す。
 - ⑤重みづけ：過去・未来それぞれの(+)と(-)の領域ごとに、自分にとって感情レベルの強い順に重みづけをするよう促す。
 - ⑥感情表出分類表の作成：A3のコピー用紙を用い、領域別・テーマ別にカードを張るよう促す（表2）。
- ※ただし、生徒がどの領域にカードを分類してよいか迷った場合は、言葉がけによる支援を行う。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」の領域を設ける（図1）。
- ⑦完成した分類表をもとに、15～20分の「言葉と感情のキャッチボール」（犬塚，1988）また「オープントークング」（稲垣，1994）と命名された話し合いを行う。
 - ⑧T E E継続の強化として賞賛を与え、T E Eを終了する。

	過 去	未 来
プラス (+)	A B C D	あ い
	A B C	あ
	A B C	あ
	A	
	A	
マイナス (-)	a b b c	ア イ ウ
	a b b c	ア
	a	ア
	a	ア



図1 感情表出分類表の例

3.2 折衷主義としての感情表出トレーニングの要素

筆者らは、T E Eを行動主義的カウンセリング、来談者中心主義的カウンセリング、精神分析、内観法、および認知療法の折衷主義的手法であると位置づけている。

3.2.1 行動主義的カウンセリングの要素について

生徒たちへのカウンセリングまた教育相談において、会話の枠を設けずカウンセラーが「自由に話してください」などと働きかけても、生徒たちは沈黙のままであることが多い。ア)自分の意志ではなく先生に連れてこられただけ、イ)“話したくない”もしくは“思いはあるものの、それがfelt-senseの状態”で言葉になり切れていない、ウ)

カウンセラーとの感情交流を求めているものの、それが受け身の交流であるため、などのためである（松井・稲垣, 2008a, 2008b et al）。筆者らがこれまでの臨床経験において顕著だと捉える事例は、いじめ被害を受けているさなかの生徒、また登校拒否（不登校）状態のさなかにある生徒たちである。彼らは、自身が渦巻の中に巻き込まれている状態にあり、自分の気持ちを把握出来ていない場合が多い。カウンセラーから「自由に話してください」と促されても困惑してしまうのである。協道によれば、彼らに共通の感情とは登校拒否生徒にとっては“時間が止まってほしい”、いじめ被害生徒にとっては“早く時間が過ぎ去ってほしい”という思いだけであろうと思われる。

もちろん筆者らは、本来カウンセリングがじっくりと時間をかけクライアントに自己省察を促していくことを旨とすることを承知している。しかし、それでは間に合わないという現実があることも事実である。筆者らは、可能な限りでのカウンセリングのスピード化、換言すれば生徒の行動化にある程度の時間的短縮が必要であると考えている。そこでTEEでは、そのような生徒たちが自ら話し始めるまで時間をかけ何日も何週間もゆっくりと待つことをしない。行動主義的カウンセリングに依拠して稲垣（2014）が述べる通り、「時は待ってくれない」からである。第1著者である稲垣は、高校教員の経験をもつ。そして、登校拒否（不登校）から退学に至った生徒を幾人も担任してきた。周知の通り高校では、生徒の欠席が70日を超えると、彼らは留年もしくは退学となる。長期にわたる登校拒否（不登校）状態の生徒が、いわゆる時熟を迎え再登校しようとして決意した際、すでに当該の学級ではその生徒がいないことを前提に新しい社会が形成されてしまっていることはよくある。当該の生徒が再度その新たな社会へ入り込むことは、困難を極めることになる。いじめ被害のさなかにいる生徒たちにしても、カウンセラー側がゆっくりと時間をかけて癒していこうと試みる間に、自ら命を絶ってしまう場合もありうる。

また、カウンセリングの成否を分けるカギについて、Rogers, C (1959) は「カウンセラーの受容・共感・自己一致」の態度がすべてであると主張した。それに対しGendlin, E (1964) は、Rogers, Cのそれがカウンセリング成功の間接要因であり直接要因ではないと指摘した上で、カウンセリングが上手くいくカギは「いかにクライアントが本音を語ってくれるかにある」と言及している。筆者らは、Rogers, Cの見解を十分に理解したうえで、Gendlin, Eを支持する。学校場面を前提に置けば、カウンセラーが生徒たちにどのような働きかけをしたら生徒が早期に本音を語ってくれるのか、こちら側の工夫が功を奏するということは大いにありうる。カウンセラーの純粋性を最も重要視する来談者中心主義の考えからは批判を受けるのであろう。しかし、筆者らをはじめ教育カウンセラーまたガイダンスカウンセラーの有資格者たちは、純粋性を内に秘めつつ戦略的なかかわりを行う。

TEEの具体でいえば、手続き（表1）で示した通り、まず行動主義的カウンセリングの一つの手法に位置づけられる書記的手法を取り入れている。詳細な事例と考察は別論文（例：鈴木・稲垣・犬塚, 1999, 2000 et al）に譲るが、単語カードほどの大きさの付箋紙を用い生徒に何を話すかの話題を自ら設定するよう促すのである。書くこと自体が行動主義的であると同時に、次に自分が話しをする・行動を起こすためのウォーミング・アップ効果として機能する（犬塚, 1997b）。また、書く内容として過去一週間、およびこれから一週間と枠を設けることで、生徒に自分の生活の点検を促す内観的効果が期待できる。筆者らのこれまでの臨床事例では、早く語りたい・聞いて欲しい思いが強く、カードを乱雑な文字で数多く書き出す“精神分裂症の疑い”の診断名をもつY君（稲垣・犬塚, 1995）、いじめ被害の渦中にあり、カウンセラーの助けを借りながら涙を浮かべてカードを書き出したKさん（稲垣, 1996）周囲に対する怒りや憤りを表現しきれずにペンを震えさせながら気持ちをなかなか書き出せずに出来事を単語で書き出していたT君（稲垣, 1995）、S君（稲垣, 1993）、TEEの回数が進むにつれ感情の解放が促進されカード枚数が増加するパターンと気持ちの整理が深まりカード枚数が減少するパターンなど、様々なパターンが示されている。

3.2.2 来談者中心主義的カウンセリングの要素について

TEEでは、その手続きの後半で来談者中心主義的カウンセリングを踏まえた話し合いを行う。その基本は、多くの場合カウンセラーによる「このカードについて、もう少し教えてくれる（お話ししてくれる）？」などの問いかけにより、クライアントである生徒たちが自分の書き出したカードを投げ所として、自由に自分を語りカウンセラーが傾聴するというスタイルで話し合いを進めていく。傾聴するとは、心を傾けて相手の話を一生懸命に聴くことである。すると、相手の語りに批判・疑問・こちらの価値観を挟む余地がなくなっていく。稲垣（1997a）はかつて、「相手の話が真剣なほど、こちらは何も言えなくなってしまって、うんっ、うんっ聴くしかなくなってしまふ」と語る保育士の言葉を紹介したことがある。筆者らは、そのような感覚を純粋性として理解している。しかし一方で、カウンセラーがそのような感覚になった場合、ややもすればカウンセラーが主体性を失いクライアントの語りに流される現象（＝共感ではなく同情）を起こしていると批判を受けることもあり得るであろう。筆者らはTEEを教育臨床の場で用いることから、受容と共感の態度を重視しつつも、クライアントの語りを時に“あるがまま”に受け入れることをしない。教育臨床の場は、教育の場である。生徒の話を傾聴しつつも、カウンセラーも教育を司る者として疑問点

は質問し、否定的な言葉を用いないよう気を配りながら生徒にfelt-shiftを仕掛けていく。時には、恐れず躊躇せずカウンセラー自身の考えを語る。これらを含み犬塚 (1989b) は、T E Eにおける後半の話し合いを「言葉は言霊である。クライアントとカウンセラーは言葉を媒介に感情交流を促進させていく」という意味から「言葉と感情のキャッチボール」と命名している。筆者らが行った元非行少年の意識を把握するための調査研究においても、多くの元非行少年らが学校で求めているものとして「話を聞いてくれる先生」「相談に乗ってくれる先生」と語っていた (稲垣・安西, 2005)。この場合の話聞く・相談に乗るとは、何も言わず話を聞くという意味合いではない。國分 (1996) の表現を借りれば、「自分の哲学を語ってくれる」教師を意味している。生徒たちに自分で葛藤しながら考えるよう求めることは必要である。しかし、リレーションを形成したのちに、生徒が考えるための材料 (時に生徒の考えとは対立軸になる考えであり得ることもある) を提供し、考える視点に気づかせていくことも必要である。

稲垣 (2000) は、上述の犬塚 (1989b) ないし國分 (1996) を全面的に支持しながら、この場面で主として行われる具体的なやり取りがカウンセラーのオープン・クエスチョンと生徒の自由な発言であること、またそのような話し合いが両者の自己開示の上で成り立つことを重視し、「オープン・トーキング」と呼んでいる。内容は同一である。すなわち、この話し合いは来談者中心主義的カウンセリングの受容と共感の考えを十分に踏まえ留意しつつ、それと異なる質的な面として、カウンセラーが受容・共感の態度だけに終始しないことがあげられる。

生徒たちは、気持ちが後ろや下を向いているときには決して前向きな行動を示さない。学校では、生徒たちを生徒指導などの教育臨床の場に乘せなければ指導のスタートにはつけない。T E Eでは、後ろ向き・下向き、また停滞している生徒たちの感情をある程度解放させたあとで、彼らにfelt-shiftをかけることで自己への直面化を促すことを試みる。すなわち、受容・共感を基盤に置きつつも認知の転換を促すことで、当事者性をもたせ主体性を取り戻させていく。そして、生徒を縛る頑なな価値観とは異なる価値観があることに気づかせることで、自ら殻を打ち破るための葛藤の材料を提供する。T E Eは、Rogers. C (1959) が「7つのストランズ」として図式化したように (図2)、バラバラで統制が取れない心の状態を感情の解放により言語表現が可能な情動に高め、さらに自己内対話の促進により葛藤を起こさせる。そして、その葛藤をクライアント自身が実生活での行動を想定しながら自己調整し統合するよう援助していく。このようなかわりには、現象学と実存哲学とを理論的背景とし、またRogers. Cの来談者中心療法 (client-centered therapy) における一連の哲学を継承発展させた上に教育臨床の視点を盛り込むことで生まれてきた。具体的には、生徒の発言や問いかけ (質問) に対し、①カウンセラーが直接感じたことを、カウンセラーの言葉でフィード・バックする、②一般に「閃きを生む質問」を生徒に質問を投げかけたり、気持ちや意思の確認をしたりする、③生徒からの問いかけ (質問) に何らかのコメントする、などを通してこれからに向けた作戦会議を行うところにある。具体的には、適応障害の診断名で病弱養護学校 (当時) に入院していたM君、軽度知的障害の診断名をもつH君の学校復帰に向けた作戦会議を内容とする事例などが代表例である (稲垣, 1993, 2000)。その際重要なことは、前述のとおりT E Eではまず生徒にカード記入を促していくが、そのカードが小さいことである。すなわち、生徒は自分の思いのすべてをカードに書き出すことはできない。カードを記入するに際して生徒は、一種の認知療法のように自分の言いたいことを自分の中で集約していく必要に迫られる。そして、それでも書ききれない思いに軽いストレスを感じてもらう。言葉と感情のキャッチボールないしオープン・トーキングは、その言えずにいた気持ちを言葉で十分に吐き出す場でもある。まとめて言えば、カード記入と後半の話し合いは相互補完の関係にある。

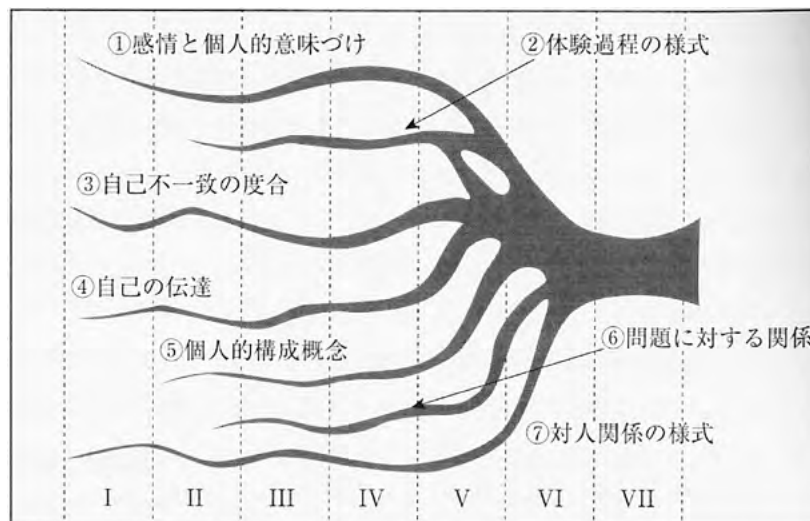


図2 Rogers. Cによる「7つのストランズ」 (伊東1995より引用)

3.2.3 精神分析的な要素について

さらに、T E Eでは精神分析的に夢や過去の話にも踏み込んでいく。Rogers, Cおよび一般にロジャリアンといわれる、純粋な来談者中心主義的カウンセリングを実践するカウンセラーは、原則として前述のテーマをカウンセリングの話にしない。あくまで、現実社会を前提とした“いま・ここで”を重視するためである。逆説的に言えば、クライアントから語られた言葉については、それが明らかに一般社会や常識から逸脱した内容だとしても、またクライアントが自虐的に自分を苦しめているような内容であっても、それを“あるがままに”受容する。いずれ、クライアント自身が自ら自分の矛盾に気づくように期待するからである。ただし、それにはかなりの長い時間が必要である。それに対してT E Eは、生徒から語られる夢や過去の話にキーワードやターニングポイントがあることを意識する。そのような話題を語りたい生徒に寄り添い、自身を生徒が語りたいことを語れる環境として機能するように努める。

ちなみに、グリーフカウンセリングを実践する鈴木(2011)も同様の発想を有しているように見受けられる。彼は、震災や犯罪被害などで大切な家族を失ったクライアントに、過去を語ることを止めさせようとはしない。彼は、そのようなクライアントの心情を「見たい・会いたい・聞きたい・触りたい・抱きしめたい(抱きしめられたい)」。しかし、それができないと分かっているから切なく苦しい。夢でいいから出てきてほしいのに、出てきてくれないから寂しい。また出てきてくれたとすれば、朝目覚めることに拒絶感をもつ。忘れて楽になりたい。でも、忘れられないから苦しい。逆に、忘れることに罪悪感をもつ。そのようなクライアントにカウンセラーが出来ることは、繰り返される過去の忌まわしい体験をひたすら聴くことである。それでもクライアントにとって語りつくすこと、語って気持ち晴れやかになることはない。彼らは、語って、語って、語った後で、ふと現実に戻りたくて居るだけである。そして、それでも生きていかななくてはならないことを実感するのである」と述べる。Albert, E (1999) が述べるように「過去は変わらない。過去はなくならない」ことは事実である。しかし、我々人間は事実の世界を生きてはいない。その事実をどのように受け止めたのかという現象学の世界を生きている(鈴木, 2011)。T E Eは、現象学の世界を生きる実存としての生徒たちに寄り添うことを重視する。繰り返される過去や夢の話にもパートナーとして寄り添う姿勢を支持している。ただし、T E Eでは同時に“だから、どうするのか”の視点を重視し先の見通しを持たせることにも心を配る。分類表に未来の領域を設定するのはそのためである。さらに、従来のカウンセリングでは語られた言葉をありのままに受け止めることを重視するため、生徒から語られる言葉と言葉の行間を読む、換言すれば言葉の裏に隠れている影のメッセージ(ヒドゥン・メッセージ)が薄いようにも思われる。繰り返しになるが、生徒たちは思いはあるもののそれを表現するだけの言葉を持ち合わせないということが多々ある。そこで、T E Eは精神分析的な視点にも注目している。さらにもう一点、T E Eではプレテスト・ポストテストなどとして、フロイトの心の三層構造を踏まえエゴグラム・チェッリスト(構成法による質問紙テスト:心の表層面を把握することがねらい)、文章完成法テスト(半構成法による投影法テスト:心の中間層を把握することがねらい)、バウムテスト(非構成法による投影法テスト:心の深層面を把握することがねらい)から構成されるテストバッテリーを組み実施している。生徒たちの心情把握やT E E自体の効果測定のためである。心理テストは、あくまで心情把握また効果測定の補助手段ではある。しかし、自身が実践しているT E Eによるカウンセリングで語られる内容との一致度を確認することは有用であろうとの判断がある。また、カウンセラー側のセルフチェックにもなると考えている。

以上で述べてきたことを整理すれば、T E Eではカード記入として生徒にとって身近で外在的に事柄を話題としながら、実は彼らから語られる言葉と言葉の行間に本人にも気づかれず埋もれている、また言葉になりきれない感情を取り出し言語化できるようになることを支援しているのである。

これまでの臨床例では、幼少期から保護者に植えつけられた価値観の枠に悩むN君(稲垣, 2002)の事例などがあげられる。

3.2.4 内観法的な要素について

内観法とは、吉本伊信により考案されたセルフカウンセリングにも通ずる手法である。自分にとって身近な存在から徐々に範囲を広げながら、①その人からしてもらったこと、②その人にしてあげた(返した)こと、③その人に迷惑をかけたこと、の3点に焦点を当て自分の中を点検することを内容としている。それにより、自分はいくら粋がっていても自分一人で生きてこれた・また生きている・生きていける存在ではないということに気づかせること、真心や感謝の念を呼び起こすことをねらいとしている。筆者らは、Gendlin, E (1964)の体験過程論およびフォーカシングに方法論の違いはあるものの、内観法と近い発想があるのではないかと感じている。Gendlin, E (1968)の手法は、クライアントにリラックスを促した後、違和感を点検する手段として身体感覚を重視する。Gendlin, E (1974)が述べる通り、我々人間は「自分の気持ちそのものを表現するすべを持ち合わせない」ことが多い。彼は、クライアント

が自身の気持ちを表現する際に、よく身体感覚を比喩として用いることに注目した。例えば日本人の我々も、頭がカッカする・目が潤む・のどが渴いて仕方がない・心臓がバクバクいう・腸が煮えくり返る・足がガクガクする、などは気持ちを示すのによく使われる表現である。自分の身体を点検することにより、違和感のある部位をチェックする。そして、その違和感が自分自身に何を訴えているのかについて、身体の声を聴くという手法を採用した。そして、一般に「閃きを生む質問（どう感じる？ どう思う？ どう映る？ 君にとってどういう意味がある？ どうしたい？ どうになりたい？ どうする？ など）」を投げかけることで、クライアント自身に新たな展開を導き出すよう促すのである。一種のトランスパーソナル心理学的な考えとも通じるところがあるようにも思われる。

T E E は特に生徒に自身の感情を点検する手段として、“出来事”に着目する。カード記入、カードの(+)・(-)感情への振り分け、重みづけ、分類表の作成、言葉による自由な気持ちの表現というすべての手続きを通して、自分を見つめ直すことを促しているのである。

なお、従来よりT E Eの教育現場での適用に関する困難性について、そもそも生徒が前述したカード記入をしてくれない場合、T E E自体が遂行できず成立しないのではないかとの批判があった。しかし、生徒がカード記入をしないのであれば、それはそれでよいのである。ともすると、その生徒は“しなかった”のではなく、心に鬱積する複雑に絡み合った事柄や感情を記入“出来なかった”のかもしれないのである。自分の障害と周囲の大人たちの関わりを受け入れられず、カードを前にペンを強く握り手を震えさせたまま何も書き出せなかったT君の事例（稲垣、1995）、筆者のことも大人と同一視し抵抗を示すために当初何も書き出さなかったS君の事例（稲垣、1993）などは、その典型例である。しかしT E Eにおけるカード記入とは、前述の「①」で記した他に自己への直面化を促す意図がある。カウンセラーは、生徒に「それじゃあ、カード記入を始めて」などと指示した後、設定した時間内は沈黙を通す。生徒たちは、与えられた時間、与えられた刺激を受けて自身の中で様々な思いをよぎらせているしかないのである。時間が終わるとカウンセラーは、「そっかあ。今日は何も書かなかったね。それで、今の時間、何を考えてたの？」などと切り込んでいく。たいがいは、「べつに…」などと反応がくるものである。するとカウンセラーは、「べつになのかあ。べつになんだよね。この時間とは別のこと、どんなことを考えてたの？」などと自己への直面化を再度迫っていく。

4 全体的考察と今後の課題

T E Eは、スクールカウンセラーとしての立場から犬塚（1988）により開発された。開発の発端は、生徒たちの失感情症をも思わせる感情表出の困難性と時間の偏り現象への対応であり、生徒たちが自分の感情を生き生きと表現できるようになるよう援助することであった。

筆者らは、犬塚を支持するとともに生徒達が反(非)社会的問題行動に至る心理的プロセスを整理し（稲垣・犬塚、1994）、T E Eの適用範囲を登校拒否（不登校）生徒、非行行動をくりかえす生徒、軽度知的障害や精神分裂症（現統合失調症）の疑いという診断名のある生徒らに教育臨床の視点で適用してきた。すなわち、教育臨床は、その名の通り教育を前提とする。生徒を受容・共感することを大切にするが、教えるために積極的かつ戦略的な働きかけをする。現在のT E Eは、上述した従来のT E Eのねらいである生徒の生き生きとした感情の表出のみにとどまらず、彼らにその感情の整理と主体性の回復とポジティブな行動化を視野に入れている。そのためには、生徒が何となく感じているfelt-senseを感情（emotion）に高めることで意識レベルに引き上げ、強固な価値観に包囲された歪められた感情（distorted emotion）を解放させ、今度はその感情にfelt-shiftをかけることで主体性を回復させつつ、新たな視点を提供することで自己内葛藤を生じさせる。その中で自主的な感情の整理と外向化、さらにはポジティブな行動化を促していくことが必要となる。その際のカウンセラーは、生徒を支持しその心理的変容のプロセスに寄り添い（時に寄り沿い）彼らを心理的側面から支えることになる。このプロセスは、いわばカウンセリングのセオリーであるが、捉え方によっては道徳が掲げる『補充・深化・統合』の支援と類似するようにも思われる。

Gendlin, E. Tは、一連のそれを促す手立てとして身体感覚を重視した。それに対しT E Eにおいて筆者らは、生徒の身の回りで生じる事柄に注目した。われわれ人間は、人生という有限な時間の中で生きている。あるコマースのキャッチコピーではないが、「時は流れない。それは、積み重なる」ことは確かであろう。悩み苦しむ生徒たちは、その時間の過去・現在・未来のいずれかに何らかのこだわりを有している。また、生徒の悩みや問題の背景には、他者との関係性が大きく関与していることが多い（スクールカウンセラー推進協議会、2013）。すなわち、自身の身の回りの出来事を振り返った時また想定した時、そこには必ずといってよいほど他者の存在がある。そして、その関係性において中心にいるのは自分である。上述した時間および他者との関係性を、いかに自分の中で整理・処理

していかか我々のメンタルヘルスに大きく影響を与えることは容易に想像がつく。

T E Eでは、その整理と処理を行動主義的カウンセリング・来談者中心主義的カウンセリング・精神分析的カウンセリング・内観法の要素を取り入れ、相互補完的に機能させfelt-shiftを戦略的に仕掛けることで自己省察を促し、認知の転換を図っている。

今後のT E E開発の展開としては、さらに臨床事例を増やし個々の事例の詳細な検討を積み重ねること、特に集団適用についての取り組みの術を講じる必要がある。また、カード記入に際し、書き出せない生徒への有効な支援を講じていくための検討が必要である。

文 献

- Albert, E (1999) Reason and Emotion in Psychotherapy／理感情行動療法. 金子書房.
- Gendlin, E (1961a) Experiencing : A variable in the process of the therapeutic change. American journal of Psychology. 2(15), 223-245.
- 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 (1969) Focusing. Psychotherapy: Theory, research and practice, 6(1), 4-5
- Gendlin, E (1974) Experiential psychology. In Corsini, R. (Ed.), Current psychotherapies, Itasea, III. Peacock Press, 317-351.
- 稲垣応顕 (1993) 登校拒否生徒に対する感情表出トレーニング適用事例の研究. 上越教育大学大学院 修士論文(非公開).
- 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 (1996) 非行少年への感情表出トレーニング適用に関する事例研究. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 2, 37-46.
- 稲垣応顕 (1997a) 自我同一性の獲得に対する感情表出トレーニングの意義-歪められた感情の克服に着目して-. 新潟中央短期大学 暁星論争, 40, 83-94.
- 稲垣応顕 (1997b) 非行傾向を示す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(2)-自己省察の促進に着目して-. 新潟中央短期大学 暁星論争, 41, 91-106.
- 稲垣応顕 (2000) 学校教育相談における感情表出トレーニング適用の研究-その意義と課題-. 学校教育相談研究, 10, 11-22.
- 稲垣応顕 (2002) 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-. 富山大学教育実践総合センター紀要, 3, 63-71.
- 稲垣応顕・安西左織 (2002) 非行についての意識の違いに関する調査研究. 富山大学教育実践総合センター紀要, 6, 143-155.
- 稲垣応顕 (2013) 学校教育相談(教育カウンセリング)における理論背景とビリーフ. 上越教育大学研究紀要, 32, 35-43.
- 稲垣応顕 (2014) スクールカウンセラー(教育カウンセラー)要請の理論とプログラムの開発. 上越教育大学研究紀要, 33, 21-31.
- 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 (1995) 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(2)-共通感覚の欠如に着目した事例検討-. カウンセリング研究, 28(1), 78-86.
- 犬塚文雄 (1980) 生徒理解の内容と方法に関する基礎的考察. 日本教育方法学会紀要, 6, 32-39.
- 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 (1989a) 教育相談事例の研究-感情表出トレーニング適用事例の検討-. 浜松医科大学紀要 一般教育, 3, 47-57.
- 犬塚文雄 (1989b) 時間と心の健康. 関東学院大学人文科学研究紀要, 12, 41-51.
- 犬塚文雄 (1997a) 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.
- 犬塚文雄 (1997b) 特別活動における教師の役割と課題. 日本特別活動学会紀要, 6, 9-15.
- 伊東博 (1995) カウンセリング第四版. 誠信書房.
- 國分康孝 (1996) 教師の生き方・考え方. 金子書房.
- 松井理納・稲垣応顕 (2008a) 不登校経験者の自己省察に関する研究(2). 富山大学 教育実践研究, 2, 95-101.
- 松井理納・稲垣応顕 (2008b) 不登校経験者の自己省察に関する研究(3)－時間的展望の変化に着目して－. 富山大学 教育実践研究, 3, 93-101.
- 文部科学省 (2011) 生徒指導提要. 教育図書.
- 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.
- スクールカウンセリング推進協議会 (2011) ガイダンスカウンセラー入門. 図書文化
- 鈴木康明 (2011) 大会準備委員会企画特別シンポジウム 震災カウンセリングを考える－被災児童生徒の心のケアに焦点を当てて－. 日本カウンセリング学会 第44回大会. (当日配布資料)
- 鈴木節子・稲垣応顕・犬塚文雄 (1998) 女子中学生に対する行動目録法の適用に関する事例研究－生活への意欲促進を目的として－. 学校教育相談研究, 7・8合併号, 49-55.
- 鈴木節子・稲垣応顕・犬塚文雄 (1999) 女子中学生への生活分析的カウンセリング適用事例の検討. カウンセリング研究, 32(1), 66-76.
- Traxler, G (1945) Techniques of guidance. Harper & Bross, 2.

A theoretical examination on Training for Emotional Expression: Focusing on the process of its objectives and effects

Masaaki INAGAKI* · Yoshino MATSUI** · Fumio INUZUKA***

ABSTRACT

This study aims to advocate and examine from a school-counseling perspective the process of the objectives and effects of Training for Emotional Expression (TEE) as an eclectic counseling method. First, we examine the processes of effects and objectives of focusing and Gendlin's theory of experience process, which form the theoretical background of this method. Second, we review the factors of psychological changes that may be observed in clients (students) from a school-counseling perspective, based on clinical cases from the authors. In conclusion, we clarify that the card entries, the creation of a classification table, and the games of catch with words and felt sense, all of which are used in TEE, function in a mutually complementary manner and result in the release of distorted felt sense, becoming able to confront the self, and the re-orientation of emotions. Furthermore, it has been suggested that factors in cognitive therapy are implicated in addition to psychoanalysis and client-centered counseling, behavioral therapy, and introspective methods.