

Person-Centered Educationの**成果と課題** :
Cornelius (2007) の**メタ分析の紹介から** : **教師の**
一致に着目して

著者	山根 倫也, 中田 行重
雑誌名	関西大学心理臨床センター紀要
巻	10
ページ	53-63
発行年	2019-03
URL	http://hdl.handle.net/10112/16624

Person-Centered Education の成果と課題： Cornelius (2007) のメタ分析の紹介から

— 教師の一致に着目して —

関西大学大学院心理学研究科 山根 倫也
関西大学臨床心理専門職大学院 中田 行重

要約

本論文では PCE (Person-Centered Education) について、メタ分析により実証的な研究を行なっている Cornelius (2007) の論文を紹介し、その上で PCE の成果と課題に関して若干の考察を述べる。PCE とは、Person-Centered Approach を創始した Carl Rogers の理論と研究から発展した教育論とその実践である。日本の教育現場でも受容や共感を中心とした Rogers の教育論は広く浸透しており、近年では「カウンセリング・マインド」という言葉が生まれ、教師がカウンセラーのような役割を果たすことが期待されてきた。しかし、野口 (2015) は、日本の教育現場では Rogers の中核 3 条件のうち、教師の「一致」という側面が欠落してしまったために、Rogers の理論が十分に反映されなかったことを示唆している。一方で Cornelius (2007) は、PCE に関する研究についてのメタ分析を行なっており、実証的な観点から PCE の有用性を主張している。しかし、Cornelius (2007) の研究結果では、教師の「一致」が子どもの肯定的な成果とほとんど関連していないことが示されている。そこで本論文では、PCE における教師の「一致」についてその理論的背景と重要性を再検討し、教師の「一致」についての実践と研究上の課題を考察した。

キーワード：Person-Centered Education、メタ分析、教師の一致

I. 日本の教育の諸問題

学校教育において、教師と児童生徒が安全な環境の中で安心して学びを深めることは、重要かつ基本的な必要事項である。しかし、今日の学校現場では「学級崩壊」や「いじめ」などの諸問題が多様化、複雑化しており、全国の教室内は必ず安全であるとは言い難く、現場は混乱している状態である。

これらの諸問題に対して、近年の日本の教育方針として国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2006) は「生徒指導体制の在り方につ

いての調査研究報告書」の中でゼロトレランス方式を紹介している。ゼロトレランスとは、「寛容さなしの生徒規律指導」のことである。重大な規律違反に対しては、その理由の如何を問わずに、「寛容さなしに」規則に従って、毅然とした処罰措置を行うこと (加藤, 2006) であり、大多数の善良な生徒の学習環境を最適に保つために、一部の問題非行生徒を排除して、学校全体の規律を大切にしようとする考え方である。

しかし、このゼロトレランス方式には賛否両論がある。伊藤 (2017) は、ゼロトレランスの問題点について、子どもの人権の侵害、子ども

—教師間の信頼関係の崩壊、子どもが問題行動に至った個別の背景の無視などを挙げている。近年日本では、「カウンセリング・マインド」という言葉が生まれ、教師がカウンセラーのような役割を果たすことが期待されてきた。教師が児童生徒一人ひとりの個性を尊重し、受容的で共感的な態度を持って接することで、学級全体に安心感のある風土を形成するという教育方針が推進されている。しかし加藤(2006)は、カウンセリングは、学校の生徒指導における実行的效果はほとんどなく、多くの場合、規律指導の障害となっていると述べており、学校におけるカウンセリングなどには否定的な立場を示している。一方で、大浦(2010)は、ゼロトレランスとカウンセリングの問題を二者択一的に考えるべきではないと述べている。

ところで、受容や共感を中心とする教育論の背景にあるものは、Carl RogersによるPerson-Centered Approach(以下、PCA)の理論である。しかし、野口(2015)は、教師が「カウンセラー的であること」が単なる役割として求められたため、Rogersの理論はその生命力を失ってしまったと述べており、日本の教育現場でRogersの理論が十分に反映されていなかったことを示唆している。では、果たしてRogersの教育論とはどのようなものだったのだろうか。本稿は、Rogersの教育論を概観し、その研究と実践の課題を考察することを目的とする。

II. Rogersの教育論と実践

1. Person-Centered Educationの背景

PCAを創始したCarl Rogersの理論と研究から発展した教育論とその実践は、Person-Centered Education(以下、PCE)と呼ばれている。PCEとは、「一致」、「共感的理解」、「無条件の積極的関心」により相互に促進される時、人は最もよく学び、教えることができるという仮説を立てる教育のアプローチである(Cornelius, 2007)。Rogers(1957)は、セラ

ピーにおける建設的なパーソナリティ変化を始動するのに必要であり、また十分である条件として6つの条件を提示している。そのうち、「一致」、「共感的理解」、「無条件の積極的関心」の3つはRogersの中核3条件として臨床家に周知されている。「一致」とは、他者との関係の中で自分自身が、自由にかつ深く自分自身であり、現実に経験していることが、自己自身の気づきとして正確に表現されていることを示す(Rogers, 1957)。それは、仮面をかぶることとは正反対であり、その瞬間においてまさにありのままの自己であるということである。「共感的理解」とは、他者の気づきについて、そして自己自身の経験について、正確な、そして共感的な理解を体験しているということである(Rogers, 1957)。それは、他者の私的世界をそれが自分自身の世界であるかのように感じとり、しかも「あたかも…のごとく」という性質(“as if” quality)を決して失わないことである。「無条件の積極的関心」とは、他者の経験しているあらゆる局面を、その人の一部として温かく受容しているということを示す。それは、その人を尊重すること(prizing)であり、その人の「よい」、肯定的な、成熟した、信頼できる、社会的な感情の表現に対するものと同じくらいに、その人の「悪い」、苦痛に満ちた、恐れている、防衛的な、異常な感情の表現を受容することであり、選択的に評価する態度とは正反対のものである。Rogersは、教師の場合においても、このセラピストと同一の促進的な態度が学生たちに意味のある自主的な学習を引き起こすのに最も効果的であると述べている(伊東・村山, 2001)。

2. PCEの教育目標

PCEの目標は変化と学習を促進することである。Rogers(1967)は教育を受けたと呼ばれる人のことを、いかに学ぶかを学んできた人であり、いかなる知識も確実なものではなく知識を探究する過程だけが確実さの基礎であることに

気づいている人であるとしている。Rogers（1967）は、全体的人間（whole person）の自主的で、意味深く、体験的で、内臓レベル（gut level）の学習を促進する諸条件について仮説を示しており、意味深い学習を促進する力は、ファシリテーターと学習者との人間的な関係のなかに存在していると述べている。また、Rogers（1967）は、ファシリテーターが有機体としての人間およびその可能性への深い信頼を抱くようにならなければ、すでに述べてきた3つの態度をとることや、学習におけるファシリテーターであることに献身することは、ほとんど不可能であると述べ、教師たちの仕事というものは、明らかに、基本的には、生徒の内部にある自己充足や自己実現に向かう傾向を信頼することに基づいていると述べている。また、Rogers（1967）は、Person-Centered な風土のなかにおかれた生徒たちの学習のなかで最も顕著な側面は、成績の向上にとどまるものではなく、自立心、自主的で責任のある学習、創造性の解放、より人間的になっていく傾向などの人間的な事柄であると述べている。

3. PCE の実践と研究

PCE の実践は、Rogers の教育理論と実践の代表著書である“Freedom to Learn 3rd Ed (Rogers & Freiberg, 1994/2006)”で多くの実践報告がなされている。また Aspy & Roebuck (1977) の“KIDS don't learn from people they don't like”において、PCE における生徒と教師の態度の関連が統計基準に照らし合わされ、量的研究により数多く検討されている。ここではその一部を要約する。

Aspy & Roebuck (1977) は、Rogers の中核3条件を含む促進的な条件を提供できるように訓練された教師とそうでない教師の2群において、生徒の達成度にどのような差があるかを検討している。まず、生徒を「受容」し、「共感的に理解」、「純粹」に自分の気持ちを伝える傾向のある教師が教えた生徒は、自分のことを肯

定的に考えるようになり、規律上の問題や破壊的な行動が減少したのである。また、学習面においても自発的な創造的思考が増えるなどの報告もされている。さらに、共感性の高い教師の特徴として、生徒の感情により多く応答しており、生徒を褒める行動が多く、また生徒自身の考えを積極的に取り入れることなどが挙げられている。

Schmuck (1966) の研究では、教師の促進的な態度により、生徒同士の相互作用も促進されることが報告されている。まず、教師に共感的理解の態度があるとき、子どもたちはお互いのことを肯定的に捉えるようになる。また Person-Centered な風土の学級では、一人ひとりの子どもが他者から肯定的に認められていると実感しており、自分自身についても肯定的に考えることができるようになる。Schmuck の研究は、教師の促進的な態度が子ども一人ひとりに独立して作用するのではなく、集団のダイナミクスな効果として教師-子ども間のみならず子ども同士の間においても相互に影響を及ぼすことを示している。教師の促進的な態度が、児童生徒に伝わり、また児童生徒にもそのような態度が醸成されるのである。

このように、PCE に関する研究や実践では、多くの肯定的な成果が報告されている。PCE に関する最近の研究として Cornelius (2007) は、メタ分析を用いて実証的な研究を行っている。そこで本稿ではまず、Cornelius (2007) の研究を要約し、その上で PCE の実状と課題を考察する。

Ⅲ. Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis (Cornelius, 2007) の要約

古典的な PCE では、教師の共感的理解、無条件の積極的関心（受容）、一致（自己への気づき）、非指示性（生徒主導および生徒の自己規

律)、そして批判的思考の促進(従来の覚えることを強調したものと対照的)に重点を置いている。これらは従来の教室ではほとんど前例のないことである。PCEの研究は1940年代に始まったが、メタ分析が発明される以前の1970年代に最高潮を迎えた後、衰退した。そのため、PCEについてのメタ分析による研究は行われていない。

本研究では、教師と生徒の関係と、感情的または行動的および認知的な生徒の成果との間の相関的および因果的関連性を検討する。本研究は以下の問いに答えることを目的とした。(1) Person-Centeredな教師の変数と生徒の肯定的な成果の関連の度合いはどの程度だろうか?(2) 教師と生徒の肯定的な関係と生徒の肯定的な成果の関連はどの程度だろうか?(3) Person-Centeredな教師の変数と生徒の肯定的な成果との関連度はどの程度だろうか?(4) Person-Centeredな教師の変数は、認知的、感情的または行動的な成果とどのくらい関連しているだろうか?

方法

本研究におけるメタ分析の背景と方法はCornelius(2006a, 2006b)でより詳細に述べられている。本稿では省略したものを示す。

PsycINFO、Education Resources Information Center(ERIC)、他の含まれている研究からの参考文献リスト、出版された書誌を含む包括的な検索を行なった。共感、受容、誠実さ genuineness、無指示性、高次思考、学習/挑戦の促進、個人差および社会差への適応、そしてこれらの複合を含む独立(教師)変数を、PsycINFOとERICデータベースから検索した。その結果、1948年から2004年までに行われた英語とドイツ語での119の研究を含み、そのうち1,450の調査結果はおおよそ355,325人の学生、14,851人の教師、および2,439の学校を含んでいた。選択された変数は、9つの独立変数に加えて、認知的変数9つと感情的または行動的変数9つを

含む18つの従属変数だった。独立変数には、共感的理解、無条件の積極的関心、一致、それらの複合、非指示性、学習の促進、思考の促進、個人差および社会差への適応、Person-Centeredの信念が含まれていた。認知的変数には、達成バッテリー、成績、知覚された成果、言語的な成果、数学、科学、社会科学、IQ、および創造的/批判的思考が含まれていた。感情的および行動的変数には、生徒の参加/開始、肯定的な動機づけ、自尊心/メンタルヘルス、社会的関係、出席/欠席、満足度、破壊的行動、否定的な動機づけ、およびドロップアウト防止が含まれていた。

結果

1. Person-Centeredな教師の変数と生徒の肯定的な成果の関連の度合いはどの程度だろうか?

平均相関 $r = .34$ ($SD = .20$), 補正された相関は $r = .39$ [$0.35-0.43$] ($SD = .22$) であった。

2. 教師と生徒の肯定的な関係と生徒の肯定的な成果の関連はどの程度だろうか?

平均相関は $r = 0.31$ ($SD = 0.28$), 補正された相関は $r = 0.36$ [$0.33-0.39$] ($SD = .32$) であった。

3. Person-Centeredな教師の変数と生徒の肯定的な成果との関連度はどの程度だろうか?

非指示性 ($r = .35$)、共感 ($r = .32$)、受容 ($r = .32$)、思考の促進 ($r = .29$) が最も高い相関を示した。学習の促進 ($r = .23$)、差異への適応 ($r = .20$) に中等度の関連が示された。一致はより小さい関連を示した ($r = .14$)。Person-Centeredの信念 ($r = .05$) は、生徒の肯定的な成果とほとんど関連がなかった。

4. Person-Centeredな教師の変数は、認知的、感情的または行動的な成果とどのくらい関連しているだろうか?

Person-Centered な教師の変数と生徒の認知的な成果との間の補正された相関は、 $r = 0.31$ ($SD = 0.25$) であった。Person-Centered の教師の変数と特定の肯定的な認知的成果との間の最も高い相関は、批判的／創造的思考 ($r = .45$)、数学 ($r = 0.36$)、言語的な成果 ($r = .34$)、IQ ($r = .27$)、成績 ($r = .25$)、知覚された成果 ($r = .21$) は中等度の関係であった。達成バッテリー ($r = .16$)、社会科学 ($r = .13$) の結果は、Person-Centered な教師の変数との関連が小さかった。

Person-Centered な教師の変数と生徒の感情的・行動的な成果との間の補正された相関は、 $r = 0.35$ ($SD = .20$) であった。生徒の満足度 ($r = .44$)、ドロップアウト防止 ($r = 0.35$)、自尊心／精神的健康 ($r = .35$)、肯定的な動機づけ ($r = .32$)、社会的結びつき／スキル ($r = .32$) だった。破壊的行動 ($r = .25$) と出席 ($r = .25$) の減少は中程度の相関を示した。否定的な動機づけの減少はほとんど関連を示さなかった ($r = .06$)。

考察

1. 調査結果のまとめ

本研究の結果から、Person-Centered な教師の変数は、大きなばらつき ($SD = .29$) で、生徒の肯定的な成果 ($r = .31$) と平均以上の関連を持つことを見出した。Person-Centered な教師の変数と生徒の認知的な成果との補正された相関は $r = .31$ ($SD = .25$) であり、生徒の感情的または行動的な成果との補正された相関は $r = .35$ ($SD = .20$) であった。教師と生徒の肯定的な関係と生徒の肯定的な成果の相関 ($r = .36$) は、より大きい値だった。

2. 結果と文献を結びつける

Fraser ら (1987) は、メタ分析において $r = .20$ 以上の相関は「追求する価値がある」、 $r = .30$ 以上の相関は「非常に興味深い」値であると主張した。したがって、本研究の結果は、

Person-Centered の関係が「追求する価値がある」ことを示している。

生徒の認知的な成果に対する PCE の効果は、直感的に論理的な結果を提供している。生徒の批判的で創造的な思考との非常に高い相関 ($r = .45$) は、PCE モデルにおける、高次の思考を促し、異なる意見を尊重しようとする明確な試みの結果として生じていると考えられる。

また、特定の感情的または行動的な成果に関して、PCE は授業参加の大幅な増加 ($r = .55$)、満足度 ($r = .44$)、および学習意欲 ($r = .32$) に関連している。これらの結果は、生徒は Person-Centered な教室で、興味や関心を高く持って学校生活に臨めるようになっていることを示している。自尊心 ($r = .35$) および社会的なつながりとスキル ($r = .32$) への影響は、生徒が他者とよい関係を作ることを示していると言えるだろう。このような試験的な結果は、カウンセリングから発展した古典的な PCE の伝統的な目的と一致する。

反抗的行動の減少に関する情動的または行動的な成果は、近年大きな関心事となっている。ドロップアウトの減少 ($r = .35$)、破壊的行動 ($r = .25$)、および欠席の減少 ($r = .25$) は、学級の環境としての PCE の影響に関連していると言える。PCE における教師の共感的な態度が、教室内の権力闘争を回避し、さらに自発的な学習の促進に繋がっていると考えられる。

しかし、否定的な動機 ($r = .06$) はほとんど関連がないと言える。言い換えれば、子どもが積極的に学校の規則や構造に従わず、反抗的な行動に及んでいる場合は、教師との肯定的な関係を強めることでこれらの行動を減少させることができるが、子どもが消極的に努力を避けているだけの場合は、PCE はほとんど効果がないと言える。子どもの好奇心と基本的な構造への遵守（出席し、混乱させないこと）は増加するが、努力回避目標を持っている子どもはそのまま変わらないかもしれない。

教師変数の測定の観点と比較すると、子ども

自身と観察者の評価は、教師自身の評価よりも子どもの成果を予測するものであることが示されている。この結果は、セラピストの共感や相互関係についてのクライアントと第三者の評価の方が、カウンセラー自身の評価よりもクライアントの改善のよりよい予測因子であるという心理療法の文献に示されている結果と一致している (Bergin & Garfield, 1994)。これは、生徒が評価した教師評価の広範な使用を支持している。

しかし、このメタ分析には限界がある。研究から教室での実践を推論するために、メタ分析の手続きが重要な制限となっている。つまり、独立変数と従属変数の信頼性の喪失に対するエラーとバイアスを修正するための推論手順が含まれており、手続きに基づいた分析により、具体的な方法を採用しているが、変数カテゴリ全体で大きな不均一性があるため、全ての変数の平均化による推論には、情報の大部分を失う可能性がある。この方法は、各子どもの成績に対する個々の教師変数の具体的な効果を示すことよりも、研究の広い説明的な概観図を提供することに有益なのである。また、大部分の研究はデザインにおいて相関を説明しているにすぎず、そして多くはまだ無作為化および大きなサンプルサイズを持っていなかった。このような場合、教師の優れた成果が生徒の肯定的な成果に影響を与えるという研究の方向性は誤解を招く可能性がある。これらの教師の変数は、実際には、子どもの成果やプロセスによって引き起こされる可能性があるからである。この潜在的に双方向の現象は重要な視点である。そのような相反性は、Rogers (1959) の最初の理論により実際に仮定されていた。Skinner & Belmont (1993) は、パス分析を使ってこれらの相互関係を検討している。その研究では、教師は参加している生徒に対して共感的な行動をとり、その結果、生徒の参加が増え、お互いに有益なサイクルが生まれることが示されている。

概念的には、一致は Person-Centered の信念

に似ているが、それは児童生徒が直接経験しにくいものであり、元々は教師の内面における人格統合の条件として仮定されている。しかし、研究上は、通常は観察者の視点から測定されるため、教師の一致に関する測定値はいわば近似値である。教師の信念と同様に、子どもの成果との相関は平均より小さいものではあるが、一致がヒューリスティック、または発達の有用であるかは議論の余地がある。また、信念と一致は、それらの近似効果に関して測定することが難しく、上記で論じられた Person-Centered の関係の一部として他の独立変数を通じて間接的に測定されうる可能性がある。これらのことが、測定の困難さも教師の信念と一致における子どもの肯定的な成果との相関が小さいという結果の要因となり得ているのである。

3. 今後の研究の展望

今後のメタ分析の研究は、結果をまとめる際の不均一性を減らし、推論の可能性を高めるために、Person-Centered の行動の特定のサブセットに焦点を合わせるだろう。教師と生徒の行動の相互的な影響については、さらなる調査が必要である。PCE と生徒の成果との間に見られる多くの相関関係は、双方向である可能性があるからである。よりよい教師の行動が生徒の成果につながることも同様に、生徒の協力と成果が教師の行動の改善につながっていることが考えられる。Person-Centered の信念や一致、および生徒の否定的な動機づけを低下させる教師変数に関連性が見られないことを考えると、関連する尺度、方法、およびヒューリスティックのさらなる検討が有用であるかもしれない。最後に、肯定的な教師と生徒の関係の長期的な影響を探る必要がある。

結論

全体として、Person-Centered な教師の変数は、平均以上の関連性を持っていることが示された。肯定的な関係、非指示性、共感、受容、

学習と思考の促進は、具体的な教師の変数である。参加、批判的思考、満足度、数学、ドロップアウトの防止、自尊心、言語、動機付け、社会的つながり、IQ、成績、破壊的行動の減少、出席、および知覚された成果の相関関係は全て平均を上回っている。これらの結果から、研究者、政策立案者、教師、管理者、生徒、両親、その他学校に関わっている人々は、積極的に Person-Centered の関係の意識と実践を高めることを提唱することができる。

IV. 若干の考察

1. 一致は必要だろうか？

Cornelius（2007）により、PCE における教師の変数と生徒の肯定的な成果の関連が示された。これまで量的な研究が散在していた PCE の研究において、メタ分析により PCE の仮説とその有用性が支持されたことは研究者にとっても教育現場の教師にとっても意味のあることだろう。教師の Person-Centered な態度により児童生徒の自尊心や満足度が補償され、また学習面や行動問題についてもその成果が示されている。これらの結果からも、PCE が学校教育における諸問題において有用であることが実証的に示されたと言えよう。

しかし、なぜ日本において受容と共感を中心とする教育は有用に働かないのだろうか？野口（2015）は、日本の教育において Rogers の中核 3 条件のうち、共感的理解と無条件の積極的関心は言及されることはあっても、現場における教師の態度は一致が欠落したものとなっていることを指摘している。ここで興味深いことに、Cornelius（2007）のメタ分析においても、教師の一致は子どもの肯定的な成果と有意な関連が認められなかったことが報告されている。果たして、教育において教師の一致性は必要なのだろうか？

Cornelius（2007）も述べている様に、教師の一致の有用性を統計的な結果だけで判断する

ことは早計であろう。一致は、Rogers の各条件の中でも、最も基本的なものであると述べられているのである（Rogers, 1967）。本山（2015）や中田（2015）が述べるように、一致に関する Rogers 自身の考えには変遷がある。中田（2015）によると、Rogers の必要十分条件の理論において当初は共感的理解と無条件の積極的関心はクライアントに伝わっていることが条件として挙げられているが、一致にはその記載がないので、伝わる必要がないのではないかと思わせるが、後に Rogers はそれまで自分の内なる体験とその象徴という 2 者の一致という意味で用いていた一致性の概念に「伝達」の要素を加え、その 3 者の一致へと意味を拡大しているのである。

これらの変遷から、一致には独立しない 2 つの側面があると見ることができるだろう。1 つ目は、セラピストやファシリテーター自身の内側に向けた一致という側面である。坂中（2002）は、一致とは、別の表現に言い換えると“セラピストが関係のなかで自分自身の感情をありのままに受容し、共感的に理解しようとする”ことであると捉えることができると述べている。一致していることで、セラピストやファシリテーターが自分自身の体験をありのままに受け止め、それを否定することなく理解することができるのである。また並木（2018）は、個々のセラピストはそれぞれ独立した存在であるため、セラピストが仮に中核条件を十分に体験しても、誰もが同じ体験、同じ言動をするわけではないと述べている。同様に並木（2018）は、「セラピストの自己の利用」と表し、自己を探求し続けながら、自身を受容し信頼する関係の中で、セラピストはクライアントの世界に関与し、深い関係を提供することができると考えられていると述べている。これはまさにセラピスト自身が「体験に開かれている」ことを表しており、個別の存在であるセラピストが自分自身のそれぞれの体験に気づくことで、自分の体験自体があるがままに目の前のクライアントとの関係の中で十分に吟味し、活かすことができるのである。2

つ目の側面は、クライアントに伝達される一致の作用という側面である。佐治・岡村・保坂(1996)は、PCAの中心仮説、そして成長促進的雰囲気を出現させるための3つの条件のひとつとして一致の態度を次のように示している。“透明 transparent という言葉がこの状態(条件)の雰囲気を伝えている。すなわち、セラピストは自分自身をクライアントに対して透明にする。したがって、クライアントは、関係の中でセラピストがどう居るかを見透かすことができる。つまり、クライアントが何かを隠していることが体験しない。一方セラピストは、自分が体験しつつある事柄を意識することができ、その体験のままに関係の中に居ることができ、適切ならばその体験を伝えることができる。”また本山(2015)は、そのようなセラピストの態度がクライアントに伝わり、クライアントも同じくこの関係のなかで、恐れながらも自分自身をありのままに見つめ、理解していこうとするのではないかと述べている。つまり、セラピストやファシリテーターの一致している態度がクライアントに伝わることで、クライアントがセラピストの存在をあるがままに体験することができ、猜疑のない感覚の中で自分自身の内面に意識を向けることができるのである。

この2つの側面は分離できるものではなく、互いにそれぞれの一部であり、相互に作用するものであると考えられよう。そしてこの側面は、セラピー場面におけるセラピスト-クライアントの関係に止まらず、教育場面における教師-子ども関係でも同様に存在するはずである。これらのことから一致は、教師の態度条件として欠かすことのできないものであると言えるだろう。

2. 一致の実践と研究の課題

では、理論的に不可欠であるはずの一致がなぜ、教育現場の実践や実証研究で前述のような結果となっているのだろうか。筆者は一致性には実践上と研究上においてそれぞれの困難さが

あると考える。

まず実践上の課題について、大島(2012)は、教師役割(教師のペルソナ)の問題点を指摘し、次のように述べている。“実際の公教育では、教科の時間は、教育目標に縛られており、その中で、教師は、教育内容を伝える存在としての役割を要求される。その役割の遂行を通して、先生(教師)らしさというペルソナをまとっていく。”現代の教育過程において学校生活では、あらかじめ修めるべき教育目標が定められており、社会として身につけるべきルールや規範があるとされている。また、教師はこれらの教育目標について児童生徒を評価する役割があり、そこに権威的な上下関係が構築されやすい状態となるのである。さらに、教師には同時に40名近くの児童生徒を一斉に指導することが求められており、一人ひとりの児童生徒に十分な時間や配慮を割くことは、現実的に困難な場合があるだろう。そのため教師は子どもとの関係の中で自分自身の体験を振り返りそれを吟味し活かすことができず、ペルソナとしての教師役割に徹し教育目標に準じた指導に当たらざるを得ないのである。それは時としてその時点で子どもたちにとっては受け入れがたいものとなり、結果として教え込みに類似する教育体制となってしまう。この状況は、Rogersの一致、もしくはPCEとはかけ離れたものとなり、教育現場でRogersの理論が十分に生かされることが困難となるのである。

次に研究上の課題として、一致の評価、測定 of 難しさが挙げられる。Cornelius(2007)が述べているように、一致は生徒が直接経験しにくいものであり、元々は教師の内面における人格統合の条件として仮定されているものである。教師の3条件に関する量的研究において、坂中(2013)や山根(2016)は児童生徒に質問紙を用いて調査を行なっている。坂中(2013)は、教師の中核3条件について、1項目ずつ計3項目により生徒が評価し、主成分分析から高い一次元性を確認し、総合点として各尺度との関連

を検討している。また山根（2016）は、同様に5項目ずつ計15項目により児童が評価し、構造方程式モデリングによる高次因子分析により、「共感的理解」と「無条件の積極的関心」、「一致」の潜在変数として「カウンセリング・マインド」因子を想定し、各尺度との関連を検討している。これは、各3条件の因子相関が高いために、独立した変数として分析をすることを避けた結果と言えよう。これらのことから、一致を質問紙調査により児童生徒から測定することの難しさが見えてくる。

今後の展望

実践上的一致について、本稿により抜本的な解決を図ることはできないだろう。論ずるよりも実践することは容易いものではない。この課題に関して大島（2012）は、小学校における特別活動の時間を使って、1年間を通じたエンカウンターグループを実施している。この時間は明確な教育目標を掲げることなく、教師がRogersの中核3条件を重んじ、成長促進的な雰囲気をつくることを重視している。この実践の報告の中で大島（2012）は、児童のアンケート結果から教師のペルソナをとることはできるものではないだろうとしながらも、教師のペルソナに付随してくる権威的な部分を積極的に取り上げたことで、先生という役割ではなく、グループに参加する一メンバーとして子どもと関わることができるだろうと述べている。これまでのRogersの理論や大島（2012）の実践が示してくれるものは、教師が従来の権威的な役割から解放され、一人の人間として子どもと関わることができたとき、それは教師自身にとっても子どもにとっても、成長促進的な風土が形成されるだろうということである。

一方、研究上的一致についてCornelius（2007）は、一致がPerson-Centeredの関係の一部として他の独立変数を通じて間接的に測定されるものかもしれないと述べている。一致はPerson-Centeredにおけるもっとも基本的な態

度であることから、他の条件と一致の関連について検討することには十分な価値があるだろう。もしくは、児童生徒の評価に止まらず、教師自身の自己評価も活用できる可能性がある。これまでは心理療法の効果測定には、クライアントや第三者の評価がより良い予測因子となり得るとされてきたが、教育現場における中長期的な固定集団に対する影響を検討する場合、教師自身の評価と子どもの評価の関連やその推移を分析することにより、新たな視座を得られる可能性がある。加えて教師自身が、自分の教師としてのペルソナについて気づいているか、もしくはそれに葛藤しているか否かは、児童生徒に直接伝わらずとも、1年間を通じた学級環境の変化を議論するための十分な価値があるものであると考えられるだろう。

ところで、これまでの研究では児童生徒の自尊心や学習成果、学校生活における成績や生活態度などを従属変数として扱ってきたが、それらは果たしてRogersが目指した教育目標だったのだろうか。それらはPCEにおける教育目標に付随する結果であり、目指しているものは変化と学習を促進することである。それは教師や子どもがまさにあるがままの自己として、より人間的になっていくことである。坂中（2003）は、Maslowの自己実現の観点から作成された自己実現スケールの改訂版SEAS2000を作成している。SEAS2000の因子には、「何事にも完全にやらないと気がすまない」などの項目を含む「とらわれからの解放」因子や「私は他の人に自分をあわせるよりも、自分の気持ちに素直に生きている」などの項目を含む「自己信頼」などの因子が含まれている。自己実現スケールは、元々心理療法の効果測定のために作成された尺度であるが、PCEの研究として重要な視点を提供していると言える。学校生活において何を目標するかを改めて再考し、教師の一致との関連性を確認することで、PCEの一致に関する新たな知見を重ねることができるかもしれない。

文献

- Aspy, D. & Roebuck, F. (1977). *KIDS don't learn from people they don't like*, Human Resource Development Press.
- Bergin, A.E. & Garfield, S.L. (1994). *Handbook of psychotherapy and behavior change 4th Ed.*, New York: John Wiley.
- Cornelius, W.J. (2007). Lerner-Centered Teacher-Student Relationship Are Effective: A Meta-Analysis, *Review of Education Research*, 77 (1), 113-143.
- Cornelius, W.J. (2006a). A learner's guide to person-centered education, *Person-centered Journal*, 13, 38-43.
- Cornelius, W.J. (2006b). A review and evolution of Roger's theory of education, Manuscript submitted for publication.
- Fraser, B.J., Wahlberg, H.J., Welch, W.W. & Hattie, J.A. (1987). Syntheses of educational productivity research, *International Journal of Educational Research*, 11, 144-252.
- 伊藤秀樹 (2017). ゼロトレランス対抗言説が見逃してきた論点, 日本教育学会第76回大会 学校のリアリティと教育改革の課題 (a)
- 伊東博・村山正治 (2001). Rogers 選集—カウンセラーなら一度は読んでおきたい厳選33論文 (下)— H.カーシェンバウム・V.L.ヘンダーソン (編), 誠信書房.
- 加藤十八 (2006). ゼロトレランス—規範意識をどう育てるか—, 学事出版.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2006). 『生徒指導体制の在り方についての調査研究』報告書:規範意識の醸成を目指して』, 国立教育政策研究所.
- 本山智敬 (2015). 一致をめぐって, 本山智敬・坂中正義・三國牧子 (編), ロジャーズの中核三条件—一致, 創元社, 4-23.
- 中田行重 (2015). ファシリテーターの一致について, 本山智敬・坂中正義・三國牧子 (編) ロジャーズの中核三条件—一致, 創元社, 44-53.
- 並木崇浩 (2018). Person-Centered・セラピストが“哲学する”意義—beingとセラピストの自己利用の観点から—, 人間性心理学研究, 36 (1), 69-77.
- 野口真 (2015). 「現場」で聞く一致, 本山智敬・坂中正義・三國牧子 (編) ロジャーズの中核三条件—一致, 創元社, 54.
- 大島利伸 (2012). 小学校における人間中心の教育の試み, 畠瀬稔・水野行範・塚本久夫 (編) 人間中心の教育—Person-Centered・アプローチによる教育の再生をめざして—, コスモライブラリー, 31-54.
- 大浦賢治 (2010). ゼロトレランスかカウンセリングか, 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 17 (2), 121-132.
- Rogers, C.R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change, *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. 伊東博・村山正治 (2001). Rogers 選集—カウンセラーなら一度は読んでおきたい厳選33論文 (上)—, H.カーシェンバウム・V.L.ヘンダーソン (編), 誠信書房, 265-285.
- Rogers, C.R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework*, 3, 184-256, New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C.R. (1967). The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning, *In Humanizing Education*, edited by R. Leeper 1-18. 伊東博・村山正治 (2001). Rogers 選集—カウンセラーなら一度は読んでおきたい厳選33論文 (下)—, H.カーシェンバウム・V.L.ヘンダーソン (編), 誠信書房, 59-84.
- Rogers, C.R. & Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to Learn 3rd Ed.*, Prentice Hall. 畠瀬稔・村田進 (訳) (2006) 学習する自由第3版.
- 佐治守夫・岡村達也・保坂亨 (1996). カウンセリングを学ぶ—理論・体験・実習—, 東京大学出版会.

- 坂中正義（2002）. 私とクライアント中心療法、もしくは Person-Centered・アプローチ—理論と体験の相互作用から、村山正治・藤中隆久（編）、クライアント中心療法と体験過程療法—私と実践との対話、ナカニシヤ出版、41-55.
- 坂中正義（2003）. 改訂版自己実現スケール（SEAS 2000）作成の試み、福岡教育大学紀要、52(4)、181-188.
- 坂中正義（2013）. C.R.Rogers の中核 3 条件からみた生徒の担任教師態度認知と学校適応の関係について—教育における Person-Centered・アプローチの基礎研究—、福岡教育大学紀要、62(4)、41-55.
- Schmuck, R（1966）. Some Aspects of Classroom Social Climate, *Psychology in the School*, 3 (1), 59-65.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J.（1993）. Motivation

in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year, *Journal of Educational psychology*, 4, 571-581.

- 山根倫也（2016）. 児童の教師に対する態度認知と学級集団形成および学校適応感の関連—ロジヤーズの中核 3 条件態度の認知による検討—、山口大学教育学部卒業論文（未刊行）.

謝辞

本稿を執筆するにあたり、関西大学大学院心理学研究科の小野真由子さん、並木崇浩さん（五十音順）には本稿の構成や考察について多大なご指導とアドバイスを頂きました。心より感謝と御礼の気持ちを謝辞にかえさせていただきます。

2019 年 1 月 山根倫也

