

カウンセラーの逆転移とその克服に向けての一考察

—スクールカウンセリングの経験を手がかりとして—

加藤 征宏

1. はじめに

精神分析学でいうところの転移 (transferences) と呼ばれる現象が、教育場面においてしばしば認められる。そして、多くの児童や生徒が、教師との転移関係のなかで成長する場合もあれば、想像以上に傷ついている場合もあり、その関係のなかで、児童や生徒は自身の成長の限界に直面しているように考えられる (船岡, 1991)。

筆者は、スクールカウンセラーとして、これまで児童や生徒を始めとするクライアントの援助に携わってきたが、最近、この現象に着目しようとする時、自身が想像する以上に援助の可能性をもつようになることを実感し始めている。すなわち、クライアントが幼少期から所有し、反復してきた両親、もしくはそれに代わる重要な他人との関係の在り方を、筆者との関係のなかで再現することから、クライアントの今後の成長に向けての鍵を握るという意味において、幼少期の重要な他人と類似の影響をもつようになると感じ始めている (船岡, 1991; Greenson, 1967/1975, 1976)。

しかしながら、逆転移 (counter transferences) の問題が存在し (Freud, 1910)、この問題が援助を効果的におこなううえでの対抗力として、大きな弊害になることも実感せざるを得ないのである。すなわち、逆転移は、その対象となっているクライアントに対して歪みをもつ、カウンセラーの不適切な反応であるが (Greenson, 1974)、逆転移を起こしてしまうこ

とによって、筆者自身は、クライアントがその瞬間に経験 (experience) している感情に積極的に耳を傾け、共感的に理解しよう (empathic understanding) という関心がもちにくくなると感じている。また、筆者は、カウンセラーとして、クライアントが自己理解を通して得た洞察を彼ら自身の可能性の開発に役立てていくための援助をおこなおうとしているが、逆転移の問題の解決に真剣に取り組まない限り、このような援助をおこなうことが難しいと気づくようになったのである。

そこで、今回、筆者のスクールカウンセリングの経験を手がかりとして、逆転移がどのような形でカウンセラーに表わされるものなのかを検討してみようと思う。さらに、逆転移を克服するための自己分析の重要性や、それに対するカウンセラーの抵抗感についても触れたいと思う。

2. 教育現場のなかで筆者が経験した児童および教師の事例

筆者がこれまでに接してきた子どものなかに、両親と離れて、集団で生活をしながら通学する児童がいる。その児童は、休み時間や放課後などに、教室内にひとり取り残されることを激しく怖れていた。また、授業中には、落ち着いて学習に取り組むことができず、うろうろと立ち歩き、嫌がる級友に抱きつくなどの行動を示し、明らかに学級集団に適應できていない様子も見せていた。担任教師は、級友に抱きつくなどの

行為を止めさせようとして、泣き叫ぶ児童を廊下に連れ出して指導を繰り返していたが、このような対応によって、児童は一時的におとなしくなるものの、しばらくすると再び同じ行為を繰り返していたのである。そして、担任教師は、自らの対応が教育効果の乏しいものであると感じながらも厳格な対応に終始せざるを得ず、激しく苦悩していた。

児童と教師とのかかわり合いを観察した時、級友に抱きつくことや、そのことで繰り返し教師から指導を受けることなどの児童の不適応行動の背景には、教師や級友の関心を自分に向けていたいという強烈な愛情飢餓や、親の愛の欠落に伴うよるべなさ（helplessness）の存在していることが伺われる。そして、児童は、深層にあるよるべなさを防衛するために、両親などの象徴ともいうべき教師に対して、愛情欲求を向けて、それを充足しようと行動していたと理解できよう。その一方、教師は、自らの指導を受け入れ、行動を改善しようとしない児童に腹を立ててしまったために、不適応行動の背後に隠されている児童の不安について理解する余裕をもつことができず、厳格な対応を繰り返さざるを得なかったのであろう。これによって、相互の人間関係が極めて歪みをもつものになっていたと考えられる。精神分析学の視点からいうならば、児童は置き換えられた（displaced）転移の感情を教師に向けていたのであり（Greenson, 1967/1975, 1976）、他方、教師は児童から受けられる愛情飢餓などの強烈な転移感情を受け止めきれず、陰性の逆転移を起こしてしまい、教師自身が本来もっている受容的で共感的な態度を発揮できなかったのだといえる。このような転移関係のなかで、児童は傷つき、このために学習意欲を見せ始めるなどの方向に動機づけられることはほとんどなく、また教師は、児童に対する援助の限界に直面し苦悩していたのである。

3. カウンセラーの逆転移の問題

教育場面において、児童や生徒と教師とのこのような転移関係が見られるなか、カウンセラー自らも児童や生徒、あるいは教師との関係において、転移関係を発展させている。先述のような事例は、教育現場では決して希なものではなく、むしろ日常的に起こり得るものである。筆者のこれまでの経験を振り返れば、このような事例に出会った場合、逆転移反応を引き起こさざるを得ないカウンセラーも少なからず存在するよう感じている。そこで、このような事例に対応しようとする場合に生じるカウンセラーの逆転移とは、どのような態度によって表わされるのかを示してみたい。

想定されるもののいくつかを例示してみると、ひとつには、「児童の行動は両親からのネグレクトが原因である」とか、「児童は発達障害であるに違いない」などと、ある査定基準や枠組みに児童を当てはめて決定づけることのみで終始し、児童を全体的に統合された人間として見ようとする場合があるだろう。あるいは、厳し過ぎる指導を繰り返さざるを得ない教師に対して不快感や反発心を抱きつつも、表面的には、あたかも教師に同情するような態度を示し、受け入れられようとする場合もあるだろう。さらには、「このような児童には、カウンセラーとして直接的にかかわれない」などと決め込んで援助から遠ざかるようとする場合もあるだろう。

既に触れているように、逆転移は、クライエントに対して歪みをもつカウンセラーの反応であるが、それにもかかわらず、カウンセラーは、ほとんどの場合、自身の見方が、クライエントの現実に即しており（Hartmann, 1956）、妥当であると固く信じ込んでいる。つまり、逆転移は、反援助的な意味合いをもつ反応であるにもかかわらず、ほとんど意識されることなく、無意識的にカウンセラーからクライエントへと向

けられているのである。カウンセラーがこのような自己の態度に違和感（ego distonic）をもち始め、それを真剣に解決しようと思わない限り、クライアントに対して積極的な関心をもつことや深い感情の領域においてクライアントを理解し、共感することが一層困難になってくる。引き続き、この逆転移について検討してみようと思う。

教育場面において観察されるカウンセラーの逆転移は、次の3つの態度に大きく分類されると考えられる。その1つは、転移反応を繰り返す児童や生徒、および教師などのクライアントの態度が自らの理想（idealized image）とし（Horney, 1945）、また、期待する態度からかけ離れていると感じ、怒りや不満を抱かざるを得ないことである。2つめは、カウンセラーが自らの存在や価値を認められたいという衝動を強くもつために、クライアントに迎合したり、彼らの要求に従って充足（fulfillment）を与えたりするなどの従属的な態度を繰り返すことである。最後の1つは、クライアントから無能であるとか、役に立たないなどと思われることを恐れ、自ら逃避的になり、援助をおこなうことに引込み思案になることである。なお、これらの態度は、場面や対象によって無意識的に使い分けられる場合もあれば、場面や対象に大きく左右されずに、ひとつの態度が比較的多く使われる場合もあるなど、その用いられ方は、カウンセラーによって異なるように思われる。

1つめの態度がクライアントに示される場合、カウンセラーは、クライアントの陰性転移（negative transferences）を不必要に強めることとなり、カウンセラーやカウンセリングに対するクライアントの不信感や反発心を必要以上に誘発するようになる。他方、2つめの態度がクライアントに示される場合、カウンセラーは、クライアントの陽性転移（positive transferences）を強化し、カウンセラーに対する依存

性を増大させるようになる。ただし、この場合、カウンセラーへの理想化（idealization）が生じることによって（船岡, 1987）、問題が一見軽快したような状態、つまり、転移の治癒（transference cures）がクライアントに一時的にもたらされることはあっても、苦悩の背景にある不安が解決されることはない。そして、やがてカウンセラーへの理想化や依存が困難になれば、一転して激しい陰性感情がカウンセラーに向けられることにもなる。さらに3つめの態度がクライアントに示される場合、カウンセラーは、クライアントに來談意欲をもちにくくさせるし、たとえクライアントが來談したとしても、事態の核心に触れるような話し合いの場をもつことは困難であろう。つまり、いずれにせよ、これらの態度が繰り返されるならば、援助は中断してしまう結果になり、カウンセラーは、真の意味でクライアントの成長に向けた援助に貢献することができないといえるだろう。

では、何故、カウンセラーがこのような態度を繰り返さざるを得ないのか。それを次に検討したい。

逆転移は、転移と同じ意味（counterpart）をもつ、カウンセラーからクライアントに向けられる無意識の反応であり（Greenson, 1974, 1992）、それは、転移反応と同様に、幼少期の両親、もしくはそれに代わる重要な他者との関係に源をもっている。そして、転移反応がそうであるように、逆転移もこれらの対象との関係にまつわる過去の見過ごし（warded off）、また抑圧された欲求不満や葛藤から生起している（船岡, 1999）。つまり、逆転移は、未解決の葛藤を克服しようとし、また、満足させることのできなかつた欲求を充足しようとして生じているのであり、カウンセラーは、置き換えられた対象であるクライアントに克服や充足の機会を求めて、それを繰り返し示そうとしているのである。言い換えると、カウンセラーは、自

分自身が見過ごし、抑圧してきた真の対象を意識したくないが故に、それを繰り返さざるを得ないともいえる。したがって、逆転移は今後も繰り返されていくが、それを克服するには、カウンセラー自身の自己分析が必要になってくるといえよう。

4. 逆転移を克服するための自己分析の重要性

船岡（1991）は、教育者の児童に対する反教育的な逆転移を克服するためには、教育者に自己理解、ないしは自己分析の機会が提供されなければならないことや、そのための教育分析的アプローチの導入の必要性を指摘している。また、Jersild（1955 / 1985）は、自己理解と自己受容が他者受容と大きく関係するとともに、それが教育者にとって極めて重要な意味をもつことを示唆し、さらに Rogers（1942）は、カウンセラーが援助的であろうとし、人間として成長していこうとするためには、自らを知らなければならないということを述べている。

これらの見地に立つならば、カウンセラーがクライアントに対して防衛的にならざるを得ない場合、言い換えれば、クライアントを徹底的に内から理解し、共感することが難しいと気づき始めた場合、教育分析的な訓練や研修が必要となってくる。つまり、逆転移を解決しようと思うならば、カウンセラーは、自己分析をおこなうためのカウンセリングを求めていかなければならないということである。

しかしながら、わが国の現状を見た場合、カウンセラーの間で、このような認識が共通にもたれているのかといえば、必ずしもそうではないようである。たとえば、松木（2009a）は、「スーパービジョンで十分に個人分析を代行できるし、個人分析はむしろ害になる」という考えに象徴されるように、わが国では、以前から

訓練としての教育分析が否定されがちであったが、今日でもこのような考え方をもつ人が少なくないことを示唆している。また、こうした状況のなか、スーパーバイザーの側に明らかとなった逆転移の問題が、スーパーバイザーのパーソナルな反応や動機からスーパービジョンの場面で不適切に取り扱われる場合のあることも指摘し、そのうえで、逆転移についての検討は、スーパービジョンの場面ではなく、教育分析などの構造化された分析場面のなかでおこなわれるべきものという趣旨の見解を示している（松木、2009b）。

これらを踏まえると、スーパービジョンがスーパーバイザーの逆転移を自覚する契機として位置づけられるべき訓練の機会であることと、逆転移の解決を望むならば、教育分析などの自己分析の機会を正しくもつべきことの2つについては、明確にしておく必要があるだろう。そこで、次に出てくる疑問であるが、カウンセラーにとって、逆転移の解決に向けて重要な自己分析の機会を正しくもつことはかなり難しいことなのだろうか。また、その難しさは、ここに示されるようなスーパーバイザーの対応によって生じているものなのだろうか。

5. 自己分析に対するカウンセラーの抵抗感

この疑問に対するひとつの回答が、船岡（1966）の紹介している8泊9日の短期合宿型のカウンセラーの訓練研修によって導き出される。この訓練は、教育現場でカウンセラーの役割が求められる、中学、高校に勤務する生徒指導担当の教師などを対象に実施されており、そのなかでは、参加者が人間としての尊重や共感を経験し得る場が構成されている。すなわち、訓練は、全体討議、グループ討議、講義、自由時間内の自由討議、個人カウンセリングの5つ

に分かれ、全体を通じて、参加者は、いかなる発言や感情もカウンセラーから尊重され、また、カウンセラーの受容や共感を体験している。そして、この訓練の興味深いところは、参加者がこのようなカウンセラーの態度を体験するなかで、自らの感情を探索し、明確にしていくにつれて、自己の感情の奥深くにカウンセラーとして基本的に必要な共感的感情が存在していることに気づいていくような主体的で自発的な体験の過程を展開させている点である。ただし、このような過程が展開するまでの訓練初期において、参加者は極めて自己防衛的で、カウンセリングやカウンセラーなどへの非難や依存の感情、つまり、これらに対する抵抗感や不信感を強く表明せざるを得ないことが示されている。

逆転移を解決するうえで、個人の深い自己の問題やカウンセラーを目指した動機などに向き合うことが求められる一方、この訓練過程から明らかにされるのは、自らの問題などにリアルに直面し、深い洞察をもつことに対して、被訓練者は、往々にして抵抗（resistance）を感じやすいということである。Rogers（1942）は、クライアントが自己の内面を見つめることに基本的に抵抗感を所有していることを指摘しているが、Honey（1942）は、自己分析の有益性を熟知しているはずのカウンセラーであっても自己分析には抵抗感をもちことを示唆している。

筆者の経験を振り返ってみても、自らを知ることに対して、防衛的にならざるを得ないカウンセラーは少なくない。たとえば、教育分析を受けることに関しては、「時間がない」、「金銭的に余裕がない」、「どこに行けばいいのかわからない」などの声を聞くこともある。また、スーパービジョンやそれ以外の訓練の機会に、逆転移を取り扱うことの難しさとも関係するようと思われるが、逆転移の問題をカウンセラー同士で話し合おうとした場合、逆転移に関する指摘は叱責や非難として感じ取られ、指摘された側

に怒りや反発を生じさせることも少なくない。これらの態度に接する時、筆者は、逆転移を起こさざるを得ない自分という人間を真剣に見つめ直すことに苦痛を感じ、自己分析をおこなう場面に進んで飛び込むことに、カウンセラー自身が激しく不安や恐怖心を抱いているように思えるのである。

そこで、何故、カウンセラーが自己分析の取り組みに不安や恐怖心を抱かざるを得ないのかを振り返る時、その理由として考えられるもののひとつは、カウンセラーが基本的に自己の抱えている意識、無意識の感情を脅威的なものであると感じているということであろう。そして、そのような感じ方が沸き起こるのは、「他人から非難されるに違いない」、「周りから評価されないだろう」などという自己概念（self concept）（Rogers, 1951）を形成し、これによって、カウンセラーが自由な感情の動きを直接的に感じることや、ありのままに自己の感情を表出するのを抑制せざるを得ないためだと推察される。

ただし、カウンセラーが被訓練者となり、ひとたび教育分析のなかで分析者から尊重され、受容され、共感されることによって、このような感じ方も徐々にではあるが修正され始め、次第に自己の感情が脅威のないものと感じられるだろう（船岡, 1966）。そして、このような感情の流れにおいて、逆転移の背後に隠されている苦悩の経験や感情を探索し、それらを味わうという自由で活発な動きが被訓練者の側に当然出てくるし、それとともに、これまで以上に他人の経験や感情がどのような意味をもっているかを理解しようという動きも出てくると考えられる。

したがって、自己分析の機会をもちにくくさせている抵抗感を打破し、自らを徹底的に追求しようとするならば、カウンセラーは逆転移を解決するだけでなく、上記訓練例において示

唆されているように、クライアントに対する強い関心と共感性を獲得することになるのではないだろうか。そして、クライアントに対する関心と共感性が増加していると実感することによって、カウンセラーは、これまで想像していた以上に、自らがカウンセラーとして援助の可能性をもっていることに気づくようになるといえるだろう。

6. おわりに

冒頭の事例で取り上げた児童は、自分の様子をそっと見ている筆者に反応して、最初の頃は「なに？」とひどく警戒する態度を示していたが、次第に級友の後から筆者の方に歩み寄り、声を掛けてくる様子を見せるようになった。しかし、児童との間でラポール (rapport) と呼ばれるような援助的な人間関係をもつまでには至らず、結局のところ、筆者の転勤を境として、児童に対する援助は中断したのである。

今後、このような児童が自ら来談し、自分というものを表現してみたいと思えるように、また、いかなる児童や生徒、あるいは教師に対しても、これまで以上に効果的な援助がおこなえるように、筆者自身も逆転移の解決に向けての自己分析をさらに前進させていこうと考えている。最後に、ひとりでも多くのカウンセラーが逆転移を克服することによって、カウンセラーとしての援助の可能性を開いていくことを強く願いながら、本稿を終えたいと思う。

文献

Freud S(1910). The future prospects of psycho-analytic therapy. The Standard Edition of The Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol.11. London: Hogarth, 1957, pp139-152.

船岡三郎 (1966). カウンセラーの訓練に関す

る一考察 社会問題研究, 16(1) (2), 69-89.

船岡三郎 (1987). 教師のための人間の「こころ」の科学 京都府私立中高協会カウンセリング研究会

船岡三郎 (1991). 児童教育学のビジョン 児童学研究, 21, 1 & 2.

船岡三郎 (1999). 児童学と転移 (Transference) と大人学 児童学研究, 29, 1 & 2.

Greenson RR(1967). The technique and practice of psychoanalysis, Vol.1. New York: International Universities Press. 船岡三郎訳 (1975). 転移—その臨床像 社会問題研究, 25, 343-355. 船岡三郎訳 (1976). 転移—その理論 社会問題研究, 26, 195-218.

Greenson RR(1974). Loving, hating, and indifference toward the patient. Explorations in psychoanalysis. New York: International Universities Press, 1978, pp505-518.

Greenson RR(1992). Countertransference. Sugarman A, Nemiroff RA& Greenson DP (Eds.) The technique and practice of psychoanalysis, Vol.2. New York: International Universities Press, pp279-284.

Hartmann H(1956). Note on the reality principle. Essays on ego psychology. New York: International Universities Press, 1964, pp241-267.

Horney K(1942). Self- analysis. New York, Norton.

Horney K(1945). Our inner conflicts: A constructive theory of neurosis. New York, Norton.

Jersild AT(1955). When teachers face themselves. New York: Bureau of

- Publications. Teachers College, Columbia University. 船岡三郎訳 (1985). 自己を見つめる—不安の解決と共感 創元社
- 松木邦裕 (2009a). 個人分析を語る 臨床心理事例研究, **36**, 31-35.
- 松木邦裕 (2009b). スーパービジョンの使い方 臨床心理事例研究, **36**, 36-41.
- Rogers CR (1942). Counseling and psychotherapy. New York: Mifflin.
- Rogers CR (1951). Client-centered therapy. New York: Mifflin.