

昭和60年度 学位論文

教師の受容性に関する一考察

兵庫教育大学大学院

学校教育専攻  
教育基礎コース

指導教官 上田吉一

学籍番号 M84012

氏名 田島明久

目次	
はじめに	
序章	人間主義教育と教師 . . . . . 5
第1節	研究の意図 (5)
第2節	人間主義教育と教師 (11)
第1章	受容性の概念 . . . . . 24
第1節	受容性と基本的人間観 (26)
(1)	欲求と人間性
(2)	認知と行動
(3)	受容性における 基本的人間観
第2節	受容性の一般的意味 (47)
(1)	受容性の概念
第2章	受容性の心理学的構造 . . . . . 67

第1節	健康な人格と自己受容 (67)
(1)	情緒的安定性
(2)	自己客観化
(3)	自己統制
第2節	カウンセリングにおける 受容性 (91)
(1)	自己受容と他者受容
(2)	人間関係の一貫性
(3)	相手への配慮
第3章	教育における受容性 . . . . . 119
第1節	信頼と受容の教育 (121)
第2節	挫折体験と受容性 (140)
第3節	教師の謙虚さ (149)
第4章	受容性と子どもの人格の 成長 . . . . . 167
第1節	子どもの人格の発達 (168)
第2節	受容性と子どもの成長 (175)
第3節	子どもの自主性の育成 (187)

第4節 子どもと自己表現 (200)

引用文献、参考文献一覧 . . . . . 223

おわりに

Blank grid area for writing on the right page.

はじめに

教育の目的は、「人格の形成」と「平和的な国家及び社会の形成者としての資質の育成」にあるとされる。この目的は、人間の尊重という考えに基づいて、一人ひとりの子どもを「ねに目的そのもの」として扱うことを基本にしている。というのも、教育は、人間としての内在的な価値をもった一人ひとりの子どもの自己実現を援助・促進していく過程であり、人間性（human nature）の最高の発達を目的とするからである。

教育によって人間はつくられるということ、は、Kant, I. や Rousseau, J. J. によって力説されてきている。Kant, I. は、「人間は教育されねばならない唯一の被造物である。---人間は教育によってのみ人間になることができる。」<sup>(1)</sup>と述べており、Rousseau, J. J. も、「植物は

栽培によってつくられ、人間は教育によってつくられる。」(2, P. 24) と言っている。

しかし、今日の学校教育は、人格の形成に主力を注ぐことよりも、子どもを選別し、差別していく教育となっている。そして、学力重視・学業成績中心に子どもを駆り立てている。その背景に、一流大学、一流企業志向が存在することは否定できないが、知育偏重の教育が、少なからず子どもの心の成長を阻害しているのである。人間らしいあたたかい血のかよった教育関係の中で、子どもの健全な人格もつくりあげられるのであり、知育一辺倒では教育における人間疎外はますます増大していくであろう。

人間中心の教育（Person-centered Education）、人間主義の教育（Humanistic Education）が今更けられつつあるのは、蝕まれていく子どもの心に思いやりや自信を取りもどし、教育の主体が子どもであり、子どもの可能性や潜在能力や個性を尊重していくという点に立ちか

とらねばならないということの再確認の必要性からである。教育の中で、一人ひとりの子どもの独自性や人間性が尊重されなければ、もはや教育ということはいえないであろう。

われわれ教師も、子どもの人格を高めることが大事であるとわかっていながらも、子どもを勉強だけへと追いつたて、学力中心に子どもを理解し、判断しているのである。子どもと教師との生きた人間関係をつくるためには、教師が子どもを全人として認め、受け入れていくという人間主義の立場に立った見方が重要である。教師が子どもの人間性そのものに価値を認め、子どもを指導していくとき、子どもの方もおのずから自己を表現するようになり、自己を高めていくようになるであろう。

以上のように、本論文においては、人間主義の立場から、教師があたたかく子どもを受け入れていくとき、真の教育が営まれているようにするということを明らかにしようと

するものである。

### <引用文献>

- (1) Kant, I. ; Über Pädagogik, 1803. In Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik: Insel-Verlag-Frankfurt am Main, 1964  
(勝田守一・伊勢田耀子訳 『教育学講義他』世界教育学選集60, 明治図書, 1971年, P.12, P.15)
- (2) Rousseau, J. J. ; ÉMILE OU DE L'ÉDUCATION,  
(今野一雄訳 『エミール』(上) 岩波書店, 昭和37年, P.24)

## 序章 人間主義教育と教師

### 第1節 研究の意図

1960年代は「教育爆発」の年代といわれ、1970年代は「教育危機」の年代と呼ばれ、1980年代は、「教育の人間化」がさげばれている年代である。今日では、「自己教育力の育成」ということばのもとに、少しでも高い学力をつけ、がむしゃらに知識を詰め込むということよりも、健全な人格の形成、あるいは人間性の回復ということにようやく力が注がれるようになってきている。今回の学習指導要領の改訂（小学校においては、昭和55年度から全面的に実施されている）も、「自ら考え正しく判断できる力」をもった子どもの育成を重視して、

「(1) 人間性豊かな児童生徒を育てること。

(2) ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること。

(3) 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに、児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること。」(3. P.12)

というねらいの達成をめぐっている。しかし、教育の質はいつにかかっても教師の質に依存するのであり、めざす目標がどんなにすばらしいことばで書かれていても、教育を実践していく教師が力価不足であったり、健康的な考え方をもったり、態度を示したりしない限り、到底、ねらいの達成は不可能であると言っても過言ではない。

教育は、教師と子どもの人間関係を通して行われるものであり、それは、教師と子どもとの相互の信頼を根基にしては成り立得ないものである。とくに、教師の子どもに対するゆるぎない全幅の信頼と無条件の与える愛情が重要である。そこで問題にさしつけければ

ならないことは、その信頼関係がいかなる心理学的風土の上で成り立っているのか、信頼はどのような心理学的構造をもっているのか、教師はどのような健康な人格の持ち主でなければならぬのか、というようなことである。

望ましい教師像や教師としてのあるべき姿については、従来から、教育哲学や教育原理の書物の中で、教育愛や児童愛を中核にすえて、教育活動の本質的なものとして論じられてきている。最近では、教師論は教育心理学の分野でも多くとりあつかわれている。そこでは、子どもの精神面の成長・発達に影響をおよぼす教師の人間性・人間観を中心に、目に見える部分よりも、目には見えない心の問題をとらえている。ところが、その研究方法は実験的・操作主義的に行なわれているものが多く、そこでは観察が可能なように条件を人為的に制限したり、統制したりしての研究となっている。

しかし、人間の行動や感情は、自然のまま

の状態でも動的にはたらいっているものであり、それらを実験主義的に追求しても、ある一部の側面のみが静止論的に、手段-方法論的に解明されるに過ぎない。したがって、人間の全体構造をありのままに、しかも流動的で独自のものとして全体論的-力動論的に研究していく必要がある。教師と子どもの関係も決して静止したものではなく、むしろダイナミックに動いているのである。

人間を全体として見るごとにかかえこむ研究としては臨床心理学的アプローチがある。臨床心理学は実験心理学とは対照的に、個人のあるがままの姿を観察し、分析・測定していくのである。問題をもった子どもの治療にしても、その子どもはもろろんのこと、彼をとりにくく学校や家庭にも問題の原因を求め、治療の効果をあげようとするのである。臨床心理学の特徴は、実験心理学のように条件を統制したり、人間を動物(ねずみや犬など)的にあつかったりしないので、ありのままの個人

を尊重するという人間主義の立場に立っているということである。

教師の指導も刺激-反応理論的に子どもを条件づけたり、動機づけたりしての指導よりも、子どもをまるごとにかかえこんで、その子の準拠枠 (frame of reference) から共感的にその子を理解し、指導していく態度が必要である。学校教育が、教師に大きく依存していることから考えると、教師の態度や行動、パフォーマンスは重要な決定要因となる。Silberman, C. E. は、子どもの学習の成功は、

「教師たちの才能や斬新なカリキュラム以上に、自分の生徒たちは学ぶことがくたさる>のだという、教師側のゆるぎない確信である。予言自己実現は、否定的な方面と同様肯定的な方面にも作用するのである。」 (6, p. 107)

と言っている。つまり、教師の子どもに対するまるごとの信頼が子どもの学習を促進させることになっていると言えるのである。

また、教師が子どもを動機づけて指導をするということは、逆に見れば、子どもは賞や罰などで動機づけなければ、子どもは自らの内的能力で自己を高めてはいこうとはしないという考え方に立つことと同じである。このことは、子どもの内的可能性や実現傾向を認めないということであり、かいては、子どもを信頼してないということにもつながるのである。今日の教師が、教え、与える教師から、子どもを励まし、援助・促進していく教師へとその態度や姿勢、ものの見方・考え方の変換をせよられていることからしても、真に子どもの側に立って援助していくことのできる教師が望まれているのである。

したがって、教師が子どもへの尊敬と愛情と信頼とによって裏づけられた受容的態度を示していくということは、子どもに自由で安全な雰囲気を保障し、子どもに自分の行動の仕方をも自己決定させ、子どもに自己存在感を獲得させる場を用意していくということでも



ある。

本論文では、受容性 (acceptance) ということを中核にして、教師が子どもを受け入れるということはどういうことか、そして、そのことが子どもの人格の成長にどう影響しているのかというところを、「人間主義心理学」の立場から論究しようとするものである。

## 第2節 人間主義教育と教師

教育は、本来人間的なふれあいの中で行われるものであるから、ことさら人間主義と強調しなくてもいいのではなかという意見もある。しかし、今日の学校の中で起きている問題は、人間が人間としてあつかわれたい、または人間を人間として認めてほしい結果引き起こされている。たとえば、校内暴力、いじめ、学力重視、体罰、登校拒否など、どれもが人間らしいあたたかい血のかよ

ったふれあいがなくなっているところで起きているのである。

学校では、子どもたちは自分の独創性を発揮するよりも、規定された知識を機械的に覚え込むことを強いられたり、自分は何を学びたいか、また何を学ぶ必要があるかを選択するよりも、あやまりを犯さないようにするにはどうするか、とか、規則に従うことが非常に重要であるということなどを学習させられているのである。このような中では、人間としての価値が認められ、尊重されるというよりも、成績が教育の中心となり、成績がすべて人間の価値を決定していくような非人間的な様相が強くなるのである。その結果、認められない子どもたちが、完全な欲求不満と無力感と憤りを感じ、反社会的な行動や非社会的な行動へと訴えていくようになる。そして、学業からの逃避現象、非行化や暴力化、自殺や神経症、身体的異常さ等々の事態を招くのである。

人間主義の教育は、行動主義の教育がやるような条件づけの教育や操作主義の教育を中心に行なうのではなく、子どもの感情や思考がより多く表現できるような雰囲気をつくり、つねに自発的にやれる余地が保障され、子どもが自分の創造性を発揮できるような場づくりを大切にするのである。

Maslow, A. H. は、人間主義教育の目標を述べているが要約すると次のようになる。(2. pp. 212 ~ 229)

- ① 自己の真の願望や性格を知り、それを表現する形で生き得ること(同一性の発見)。
- ② 自己の望む生涯の仕事は何か、を発見すること(自己の天職、運命の発見)。
- ③ 人生が価値あるものであることを教えること。
- ④ 子どもの基本的な心理学的欲求が満足させられているかどうか、心を配ること。

⑤ 常に意識を新たにし、人生の美しさや不思議さに対し盲目にならないようにすること。

⑥ 衝動を統制することを学ぶこと。

⑦ 表面的な問題を超越して、人間存在の根本的な問題と真剣にとり組むこと。

⑧ よい選択者になる方法を学ぶこと。

⑨ B価値(存在価値)の覚醒と達成とをほかること。

これらの目標を達成するために、Maslowは学校を「子どもが自己をみつめるのを助ける場所」(2. p. 217)として位置づけ、同一性の発見の場、あるいは自己の天職・運命の発見の場であらねばならないことを強調している。そのためには、教師は、子どもを受け入れ、その子が、自分がすでにどのような人間であるのかを知るのに、力を貸さなければならぬ。そして、教師は、子どもに脅威を与えず、子どもの性質を受け入れる雰囲気を作ることには心がけなければならぬ。

このような教師の態度のもとでは、子どもたちは、自分の好奇心をますますわきたたせ、いろいろの新しいことをひとりでやってみようとしたり、自分が知りたいたいと思っていることを自分で見つけ出していこうとする。事実、子どもが好奇心をもつのは、他者から教えられ、動機づけられたからではなく、知ろうとする欲求や理解しようとする欲求が子どもの心の中に自然と出てくるからである。だから、子どもの好奇心というのは、学習の結果もたらされたというよりも、子どもの成熟の自然な結果であると考えられるべきである。

人間主義教育においては、子どもは学習することの楽しさを発見し、自分の自己にますます自信をもつようになり、その結果、自分の自己をますます好きになっていくと考えられる。

人間中心の教師は、子どもの行動に気を配り、子どもの発想に対して敏感に反応し、子どもの感情を尊重しようとする。教師は、子

どもへの共感、尊重、賞賛、子どもの考え方の受容、ということに気を配るので、子どもたちはますます自由に自己の感情を表現するようになり、安心して自分は自分自身のままであってよいことを学ぶのである。したがって、子どもは、どんなときでも自分は独自の存在であり、価値を認められているのだという気持ちでいっぱいなのである。

Rogers, C.R. は、教師の受容的態度や共感的理解のおかげで促進されていくような子どもの学習を「意味のある学習」(meaningful learning)と呼んでいる。Rogers によれば、意味のある学習というのは、

「事実を積み重ねる以上の学習のことである。それは、個性——個人の行動、彼が将来選択する活動の方向、彼の態度やパーソナリティ——を明確にしていく学習である。それは、ただ、知識を増大するというだけのものではなくて、彼の存在のあらゆる部分に透徹するよう徹底し

た学習である。」(4. P.188)と説明されている。

意味のある学習では、知識そのものを重視するのではなく、子どもが知的になることにより、個性をつくっていくことを重視する。そして、子どもは、自己に対してよりいっそう自信をもつて自己決定ができるようになり、より柔軟性のある、固さの少ない人間として自分自身を認知するようになるのである。また、そのような学習においては、子どもは、自己の全人格を投入するような学習ができるので、感情の面でも、認知の面でも、自己の全人格を学習事項の中に没入させて、まったく自発的の学習がなされることにもなるのである。

本来、子どもの学習は、動機づけられて進められるものではなく、自由で、発展的で、開放的で、許容的でなければいけない。そのためには、教師は、つねに子どもに対して共感的で、受容的であらねばならない。

Rogersらの実証的研究によれば、いっそう

共感的で、いっそう一致しており、子どもたちをより多く尊重している教師の教室では、次のようであると報告している。すなわち、

1. 生徒がよりいっそう多く話し、
2. 生徒が問題解決することがよりいっそう多くなり、
3. 生徒の自発的発言 (verbal initiation) がより多くなり、
4. 教師への言葉的応答がよりいっそう多くなり、
5. (生徒が) 質問をすることがより多くなり、
6. 学習の中へはいりこむこと (involvement) がよりいっそう深くなり、
7. 教師との目の接触 (eye contact) がよりいっそう多くなり、
8. 身体的な動き (physical movement) がより多くなり、
9. 認識 (cognition) の水準がよりいっそう高くなり、

10. 創造性がよりいっそう大きくなる。

」(5. P.204)

のである。

これからわかるように、教師が、子どもの感情や思考を尊重する場においては、子どもの学習活動が活発になり、子どもが自己の必要とするもの、あるいは、自分にとって何が意味のあるものかを、自分で発見していくようになるのである。

また、教師も一致した感情で、共感的、受容的態度を取り続けられれば、

「1. 生徒の感情に対して、より多く反応し、

2. 授業の相互作用を進めることにおいて、生徒の考えをより多く使い、

3. 生徒との討論 (discussion), 対話 (dialogue) がより多く、

4. 生徒を称賛することがより多く、

5. 教師の率直な (congruent), 形式ばらない (less ritualistic) 話しがより多く、

6. 個々の生徒の準拠枠に合わせて、授業内容を調整する (tailor) ことがより多く、(その時の学習者の直接の欲求に適合するように説明の仕方を創造する傾向がある。)

7. 生徒たちと微笑を交わすことがより多い。」(5. P.210)

という傾向を示すようになるのである。

そこでは、教師と子どもとの信頼関係は固く結ばれ、もはや、子どもは教師の顔色をうかがって行動することもなく、教師と意見がくいつらっていても、おどおどとして心配する必要もないのである。もしも、教師が、子どもを受容できなければ、その結果として、子どもたちから否定的な感情が返ってくるであろうし、子どもとの関係もいっくりにいかないであろう。一般的に言えることは、肯定的な人間関係は、肯定的な人間行動と相関関係をもっているということである。

教師が子どもを受け入れることができると

いうことは、教師がまず自分自身を受け入れること（自己受容）ができるということである。Jersild, A.T. も、次のように述べている。「教師が学生に自らを知らしめ、自己受容の健全な態度を身につけるように指導する際のあらゆる努力のなかで、教師の自らに関する理解と受容が、最も重要な要因である。」(1, P.5)

他者受容は、自己受容の発展したもので、あるいは自己受容の投影されたものと考えられるので、教師が子どもをあたたく受け入れていくためには、教師自身が自分自身を受け入れていくことのできるような健康なパーソナリティの持ち主であることが、重要な前提条件となるのである。

### <引用文献>

- (1) Jersild, A.T. ; When Teachers Face Themselves  
船岡三郎訳「自己を見つめる — 不安の解決と共感」、創元社、1975年、
- (2) Maslow, A.H. ; The Farther Reaches of Human Nature,  
The Viking Press, New York, 1971,  
上田吉一訳「人間性の最高価値」、誠信書房、1973年、PP. 212~229
- (3) 文部省；「小学校指導書」教育課程一般編、教育出版、1978年
- (4) Rogers, C.R. ; On Becoming Person, Houghton Mifflin Co. Boston, 1961, P. 280.  
畠瀬稔編訳「カウンセリングと教育」ロージャズ全集第5巻、岩波学術出版社、1967年、P.188.
- (5) Rogers, C.R. ; Freedom To Learn For The 80's, Charles E. Merrill Pub. Division of Bell & Howell Co. 1983, P.204 ~ P.210.  
伊東博監訳。「人間中心の教師」、

新・創造への教育2, 岩崎学術出版社,  
1984年、P.144, P.152.

- (6) Silberman, C. E. ; Crisis in the Classroom,  
山本正訳「教室の危機」学校教育の全  
面的再検討(上), サイマル出版会, 19-  
73年、P.107

## 第1章 受容性の概念

この章においては、主として「受容性とは何か」ということを、その一般的定義をもとに考察していくものである。

受容性は、「愛すること、尊重すること、信頼すること」ということばで置きかえることができる。それは、人間関係の中で相手をモノとして認知し、受け入れるということではなくて、ひとりの尊厳さめるべき人格をもってヒト(人間)として尊重していくということである。教育においては、教師が子どもたちをひとりの人間として認識していくことである。このことは至極当然のことであるが、実際には、教師によって子どもの人格(personality)が無視されていることも多いのである。たとえば、授業中によく見られる光景として次のようなことがある。

授業中、教師が子どもたちに向かって発問

をす。そのとき、ある子どもがその教師の発問に対して答えられなかったり、あるいは教師の期待している答えを十分に言えなかったりすると、教師は、「ハイ、次」、「ハイ、次」と言って、次々と指名をしていく。そして、最後には、「もっとしっかり勉強しなければだめじゃないか」ということばを投げかけて終わってしまう。何がゆから正しいのか、どこにつまづいているのか、そのようなときの子どもの気持ちとはどんなものかというようなことなどを、教師は感じとろうとしていない。要するに、このようなときには、答えられなかった子どもたちは教師から受け入れられておらず、発問を通しての教師との人間関係も成立してはいないのである。

授業や子どもの見方の中には、教師の教育観、人間観（児童観）、人生観、教師としての姿勢などあらゆるものが含まれており、教師の無意識の行動やことばの中には、それらが自然に出てくるものである。上記のような

例の状況では、教師は、子どもの感情を深く理解しようとしていないし、したがって「受容」ということばは成立してはいないと考えられるのである。

## 第1節 受容性と基本的人間観

### (1) 欲求と人間性

人間の行動を駆り立てるもの（動因）は、欲求である。欲求には、欲求の強さと方向性（誘因性、Lewin, K.の用語）という、欲求のヴェクター性が関係している。一般的には、欲求とは、有機体（人間）の体内が生理的、あるいは心理的に何らかの意味で、欠乏、不足あるいは不均衡とった状態にあるとき、その欠乏や不足を満たし、不均衡をとりもどそうとする傾向のあることである。（注1）人間は、何かある欲求が起こると、心に緊張が生じる。その欲求の不満足の状態が、緊張

（注1）

「教育心理学・新辞典」（金子書房）と「誠信心理学辞典」（誠信書房）を参照



状態をつくり出しているのである。そこで、人間は、その不満足の状態を解消するために適切な行動をとり、欲求によって生じた緊張状態を再び安定化させるのである。すなわち、人間の行動というものは、心の緊張感を解消させ、再びもとの安定した状態にもどそうとするためのものであると言える。

ところが、人間の欲求というものは、欠乏が満たされて、緊張が低減されて、欲求の満足も甘受するだけで終わるものではない。人間が生命を維持していくために必要な基本的な欲求の満足は、次の新しいより高次の欲求を発現させるのである。より高次の欲求というのは、人間をより高度に、より健康に導くところの、「自己現実化」(self-realization; Horney, K.), あるいは「自己実現」(self-actualization; Maslow, A. H.), 「自己達成」(self-fulfillment)に向かう欲求である。すなわち、求める欲求(欠乏欲求)が満たされると、こゝろは、体内の満たされた欲求をエネルギー

として、外界に放出しようとする他者への与える欲求(成長欲求)が出現するのである。与える欲求は利己的な欲求ではなく、人間をさらに向上させていく成長的な欲求である。しかも、それは精神的な欲求であるので、尽きることがなく、際限なく成長していくのである。そして、人間としての真の満足や喜びを味わわせてくれるものであり、人間にとっては本質的なものである。

与える欲求は、生産的な欲求であり、創造的な欲求であり、ある意味においては、価値を求める欲求である。したがって、与える欲求中心の人は、他人にたよったり、他人を利用しようとしたりするよりも、むしろ他人を愛し、積極的に他人を助けようとするであろう。Combs, A. W. と Snygg, D. は、健康な人格を「適切な人格」(adequate personality)として規定し、

「適切な人びと」(adequate persons)は、自由に他の人びとを受け入れたり、その人びと

のよさを味わったり、そして愛したり  
 することが出来る。彼らは、ただ単に個  
 人的な満足のために他人を利用すること  
 が必要であるとも思われないし、結果とし  
 て、自分自身をもっと十分に他の人びと  
 に捧げることが出来るのである。かれら  
 は、“自分自身を与える”という能力を  
 もっている。(1 p.257)  
 と述べている。

そうすると、受容性も一種の与える欲求か  
 ら出たものであると考えられる。与える欲求  
 中心の人(精神的に健康な人)が、自己や他  
 者を肯定的に認知し、受け入れていくことが  
 出来るのである。また、受容性は、利害関係  
 を考えない人間関係の中で成り立つものであ  
 るから、対象(自己や他者)を独自の個人、  
 ひとりの尊重されるべき人間として全体的に  
 とらえていこうとするものである。相手の存  
 在を認め、独立した人格をもったひとりの人  
 間として、素直に、純粋に尊重していくとき、

受容性も存在するのである。  
 ここで、基本的欲求の満足は、性格の形  
 成にも影響を与えるのである。性格(character)  
 は、人格(personality)と同義的に用いられるこ  
 ともあるが、ここでは、人格の情意的側面(感  
 情と意志)をさすものとして考えている。  
 基本的欲求の満足は、有機体を安定の状態  
 に維持することを可能にする。ここでは、願  
 望や不安も低減されており、葛藤もほとんど  
 ないと言ってもよい。心にはゆとりさえも感じ  
 ているのである。そのようにして育った子ど  
 もは、たとえば、愛情を得るために自己のエ  
 ネルギーをすりへらすこともなく、自己の感  
 情を抑圧することもなく、自己の経験を歪曲  
 する必要もないので、明るく、のびのびとし  
 ており、落ち着きや自己信頼が見られるので  
 ある。

また、安全欲求(safety needs)の満足は、恐  
 怖心や不安、警戒心、緊張、神経過敏などを  
 引き起こすことがないので、神経質ではなく、

自信があり、確実で安定した性格をもつようになる。同様なことが、所属や愛情、尊重などに対する基本的欲求に関しても言える。これらの欲求の満足は、情愛の深さや自尊心、自分自身に対する信任の感情、親切や友情、安定などのような性格を引き出すのである。

さらには、基本的欲求の満足は、認知の仕方にも影響を与えるのである。認知は、パーソナリティ構造と深いかかわりをもっているが、根本的には基本的欲求の満足と関係しており、欲求が満たされていけばいほど、認知も現実的で正確なものになるのである。そして、人格の健康性は、具体的には、認知の仕方や行動に表現されてくるのである。Maslowのことばを借りれば、

「基本的欲求の満足の程度は、心理学的健康性の程度と正の相関関係をもっている。」(p.67)

と思われれる。つまり、基本的な欲求が満たされていけばいほど、その個人は精神的に健

康になるということである。

## (2) 認知と行動

われわれ人間は、自分に認知された自己を維持するとともに、その自己を強化するために行動するのである。ところが、その行動は、他人が事実と見るものに従っているのではなく、まったく自分が事実と認知するものに従って行われるのである。このことは、「行動は認知によって支配される」という表現で言われているように、われわれの行動は、そのときに、われわれによって経験されている認知によって規定されているのである。自分自身の観点から、自分というものや自分が生きている世界についてのその個人の独自の諸知覚、ものごとが、つまりその個人にとってもっている意味が、行動という形で外界に投影されているのである。

たとえば、われわれは、行動を起こす前にまず外界を認知する。どこに自分が求めてい

いる目標があるのか、何が自分にとって望ましいものであり、何が望ましくないものであるかを見定めてから行動に移るのである。もしも、認知の結果、ある対象がわいれわいれによって、危険で、恐しいものであると認知されれば、わいれわいれはそれを避けようとしたり、身がまえたりするであろう。逆に、もしも、わいれわいれにとって望ましいものであると認知すれば、わいれわいれはそれを受け入れたり、それに好意をもったりするであろう。

また、わいれわいれの現実に対する認知も同様であり、現実に対する認知が正しく確かなものであれば、わいれわいれの行動もまた、現実にあった適切なものとなるであろう。逆に、もしも、現実に対する認知がまちがっていったとしたら、現実に対してとられた行動もそれにそぐわない、不適切な行動となるであろう。

Combs と Snygg は、このことを認知の場 (perceptual field) ということ で定義し、

「すべての行動は、例外なしに、その行動

をしている有機体の認知の場によって、完全に決定され、しかもその認知の場に適切なのである。」(1 P.20)

と述べている。つまり、まず認知があり、その認知にもとづいて、行動がとられるのである。わいれわいれの態度や行動は、つねに自分の認知によって左右されているということである。

ところで、わいれわいれの行動や態度のすべてが、つねに現実そのもの、客観的事実に対して取られるのではなく、現実についてのわいれわいれのあるひとつの解釈に対して取られるのである。つまり、わいれわいれの認知は、客観的な事実や条件よりも、個人的に意味をもった場、私的な意味世界からの見方であり、極めて主観的なものである。

さらに、わいれわいれの認知は、行動しているその瞬間には、つねに現実感をもっているのである。Jourard, S. M. も、現実について、

「現実とは、わいれわいれが現実であると受け

取るところのものである。(Reality is what we take to be real.)」(3. P. 79)と述べている。

このことは、Koffka, K. の「雪原」の例でも示されているように、客観的には氷の積った湖(地理的環境)の上であつたとしても、そこに行く人が、その表面が深い雪でおおわれていたために、そこが湖であることに全く気づかないで、今まで越えてきたところと同じような単なる雪の野原であるとしか見なさなかつたならば、その人は今までの雪の積もつた野原と少しもちがわぬ気持ちや態度で、平気でこの湖の上を歩いていく(行動的環境)のである。この場合、湖は単なる「雪原」と見られ、その前提のもとで、彼の行動がとられているのである。もしも、そこが「湖」であることを、彼が知っていたならば、彼の行動は全く別のものとなつていたにちがいないのである。

このように、現実や事実は、われわれと

かわりの正しいところでも客観的に、物理的に存在しているのであるが、しかし、その現実や事実がわれわれと、いったんかかわりを持ち、われわれに経験されるときには、それらは客観的現実そのものというよりも、現実について主観的にあるひとつの解釈されたものになるのである。そのように、われわれが主観的に意味をもつたものが、われわれにとっての現実であり、実体であり、かつ実質的なものである。

現実に対する認知が主観性をおびるのは、われわれの認知に対して、われわれの欲求や感情が影響をおよぼしているからである。ある意味では、現実とは、われわれの個々の生活経験や願望や期待が投影せられたものであり、われわれの個々の生活態度や個人の意味が付与されたものである。したがって、われわれに認知された現実というのは、心理学的現実であると言えよう。われわれの行動も、心理学的現実、あるいは認知されるがままの

現実によつてとられたものである。

受容性も一つの行動であると思つたとき、自己および他者をありのままに受け入れられるかどうかは、認知が健康かどうかにかかっている。認知の仕方がまちがっていたり、不健康(病的)であったならば、現実を歪曲したり、否定したりして、自己を防衛しようとする傾向が強いのである。というのは、われわれは、絶対的な、客観的な現実に対して反応するのではなく、その現実についてのわれわれの認知に対して反応するからである。

受容性の場合、認知はできるだけ客観的事実に限りなく近づいたものであるということが重要である。ありのままに見るということは、現実をできるだけ私心を交えないで、現実そのものとして受け取るということである。先にも述べたように、認知は、それ自体心理学的現実であるので、心理学的現実と客観的現実ができるだけ一致していることが望まし

いのである。そして、この一致度が高ければ高いほど、心理学的に健康であると言える。

### (3) 受容性における基本的人間観

教育において、教師が一人ひとりの子どもを、ひとりの独立した人格をもった人間としてあたたかく受け入れていくためには、その背景として、教師はどのような人間観をもっていなければならないのであろうか。

まず、教師に求められる基本的な姿勢や態度は、子どもを価値ある人間として積極的に尊重し、子どもに対する愛情とあたたかさをもつて信頼していくということである。このことは、基本的には、子どもを肯定的に見ていくことであり、子どものとるどのような行為に対しても、その子の準拠枠から理解していこうとすることである。さらには、教師は子どもを生きた活動体として、成長の可能性を十分にもつた存在として力動的にとらえていこうとするということでもある。

ところで、人間観と言った場合、それは人間に對する一定の見方や人間をどう見るか、人間とは何かというふうな言い方の方が多い。しかし、人間観は、単に人間についての見方を意味しているのではなく、もっと、われわれ自身の感情や欲求に影響された、多分に主観的認知が反映されたものである。つまり、われわれが無意識にもっているところの期待や願望が認知に投影されたものが人間観である。ある子どもをどう見るか、人間をどうとらえるかということも、われわれの態度や行動と同様に、われわれの内的準拠枠 (internal frame of reference) にもとづいているのである。

人間観については、古くから多くの人びとによって語られてきている。たとえば、人間の本性についての孟子の「性善説」や荀子の「性悪説」は有名である。性善説の立場に立てば、人間の本性を信じ、よりよく成長を援助するため、その個人を強制するよりも外的環境を整えることに気を配るであろう。これ

に對し、性悪説中心の人々は、人間の本性を悪から善に変えるために、あれこれと策を講じ、強制的に個人を教示することが中心になるであろう。

人間はさまざまな側面をもっており、一概にはあれまたはこれということを決めつけることはできないが、われわれが、本来人間は善いものであるという考え方をもち、人間の善意を信じ、つねに信頼と尊敬の態度をもって他者と接していくならば、意見の相違があっても誠意は相手に通じ、相手もだんだんとこの信頼に答える態度を示してくるであろう。とくに教育の場合は、教師が子どもを信頼することによって、子どものもっている善なるものを引き出し、子どもの自信や自尊心を高めていくことができる。子どもを信じるということは、子どもに選択の機会を多く与えたり、子どもの自主的な行動を認めるということである。

受容性の背景にあるところの人間観は、人

間を肯定的に見て、人間を信頼するという基本的には性善説に立つものである。相手の善意を信じられるということは、逆に自分自身を信頼しているということである。というのは、先にも述べたように、人間観は、その個人の内面にあるものが外へ投影されたものであるから、自己への信頼が他者への信頼となって表現されてくるのである。

Maslow や Rogers は、基本的には性善説の立場に立って、次のように言っている。Maslow のことばによれば、

「この内的本性 (inner nature) は、これまでわかかわかの知る限りでは、本質的にあるいは本来的に、あるいは必然的に悪ではないと思われる。基本的な欲求や基本的な人間の情動や、人間の基本的な諸能力は、文字どおりに、中立的であるか、前道德的であるか、あるいは積極的に『善』である。破壊性、残忍性、悪意などは、今までのところ本質的なものではない。

むしろそれらは、本質的な欲求、情動、能力のフラストレーションに対しての猛烈な反応 (violent reactions) と思われるのである。」(5. PP.3~4)

と述べている。Rogers もまた、かれの臨床の経験から、

「私の見てきた人間は、その基本的な本質において、根本的には敵意にみちみち、反社会的であり、破壊的であり、邪悪なものである、というような表現であらわされるようなものではない。私の見てきた人間は、その基本的な本質において、いかような本性をももたない、どんなことでも書きこむことのできる白紙 (tabula rasa) のようなものでもなかったし、あるいはどんな形にもつくりこむことのできるようなやわらかいパテのようなものでもなかった。私の見てきた人間は、本質的に完全な人間でもなく、また社会によって歪められ、墮落させられた人間でも



はかった。

私の経験では、人間というものは、その種族に内在している多くの特質をもつものである。そして、いろいろの場合に、この特質をもつとよくいい表わしている言葉は、ポジティブ (positive) とか、前進的 (forward-moving) とか、建設的とか、現実的 (realistic) とか、信頼できる (trustworthy) というようなものであるように思われる。」 (10. P.P. 51~52)

と述べている。

この両者の意味することは、基本的に人間の本性に対する信頼であり、心理学的健康あるいは自己実現へと向かう人間的な潜在能力をもっているということである。実際に、子どもを全体として見たときは、子どもは健全な成長へと向かう能力をもっており、自律的に自己を統制することのできる能力を内在しているように見えるのである。そのことを、わかれわかれ教師が信頼することによって、子ども

ももつますます善なるもの、あるいは全き善に近い最高の価値ある存在へと高めていくこともできるのである。Rogersが指摘するように、「通常わかれわかれは自分自身の人間観を意識しているわけではないが、それ(人間観)はわかれわかれの他人との接触の仕方に影響を与え、」 (10. P. 87)

「人間観の相違はわかれわかれの対人関係や社会的関係に差異を生む」 (10. P. 87)

ことにできるので、受容性が存在するかしないかも根本的には、自己を信頼できるかどうか、人間の善意を信じられるかどうか、人間を肯定的に見られるかどうかにかかっていると言えよう。受容するということは、自己や他者の長所や欠点もまるごとかえこむことであり、人間に対して全幅の信頼と尊重をもつことであるので、受容性における人間観は、人間性の肯定に終始するものである。

教育の場面においても、教師のもつ人間観が教師の基本的姿勢や態度を決定することに

なるのである。Freud, 主義的立場に立てば、  
 教師は子ども**の本性は悪で、破壊的で攻撃的**  
**である**と考えるので、子どもを信頼せず、社  
 会的規範や知識を子どもに徹底的に教え込  
 んで、超自我 (Überich) の強化をは  
 かり、無意識の世界を抑制したり統制したり  
 することと強調することになるのである。ま  
 た、行動主義の立場に立てば、教師は賞と罰  
 によって子どもを条件づけ、操作主義を駆  
 使して子どもを一定の枠の中にはめ込もうと  
 やるようになるであろう。刺激-反応理論によ  
 って子どもを訓練し、正の反応を示すように  
 強化していくのである。学業における、学習  
 訓練とか発表の仕方の訓練などは、まさにこ  
 の型の教育である。そこでは、教師の意図や  
 号令のもとに、子どもがさっさと行動すること  
 が常に要求されるのである。

しかし、教師が、人間は本来善であり、内  
 的に自然に成長していきうとする能力を内在  
 しているものであるという観点に立てば、教

師は子どもの実現傾向 (actualizing tendency) を  
 認め、非所有的な愛情 (nonpossessive love) を  
 示すことによって、成長のための外的条件を  
 整えようと気を配るであろう。そこでは、操  
 作主義を強調することもなく、無意識にある  
 ものは恐れる必要もない。むしろ、無意識を  
 抑圧せずに解放して、無意識のもつエネルギー  
 (願望、欲望、期待など) を外に出すこと  
 によって、自発性を促し、自由自在に創造性  
 を発揮させていこうとするのである。

教師が性善的立場に立つというのは、そ  
 れぞれが違った個性をもった子どもを、その  
 子自身に価値が内在しているという考え方で  
 子どもを見ることであり、価値は人間の外に  
 あるということではなく、人間の中に内在し  
 ているという見方をすることである。このこ  
 とは、教師がすべての子どもを受け入れるこ  
 とであり、価値基準を下げた子どもを見るこ  
 とである。すべての子どもが価値あるもので  
 あるという見方をすれば、そこでは、子ども

を選択的に、評価的に見る必要もなくなつてくるのである。

## 第2節 受容性の一般的意味

### (1) 受容性の概念

受容性は、極めて高度な精神のほたらきであり、態度や行為でもある。しかし、受容性は、また、程度はさまざまであっても、あらゆる人間のもつ特徴でもある。というのは、どのような人間でも自分の経験から学ぶことのできるのは、何らかの程度受け入れることを通してだからである。だが、受容性が、健康な人間、あるいは自己実現しつつある人間の特性であるといわれるのは、そのような人がそうでない人よりも高度に受容する能力を達成しているからである。

受容性には、自分と意見や考えが異なつていても、相手の人格を認め、尊重していく、

そして、自分が不利な立場に立たされても、相手のことを思つてやれるという側面があり、極論すれば、相手のために自分の生命をも投げ出せるということであると考える。つまり、どんなときにでも相手と同一視 (identification) できるということである。そんな厳しい側面を受容性は含んでいると考えるが、ここでは精神の健康性とのかかわりの中で見ていきたいと思う。

Rogers は、サイコセラピイの経験の中から受容性を次のように定義している。すなわち、  
「受容とは、無条件に、価値ある人間——すなわち彼の条件、行動、感情がどのようなものであれ、ひとりの価値ある人間——として、その人に暖かい配慮をもつということである。そのことはまた、私に、彼をひとりの独立した人間として尊敬し、好きになること、喜んで彼に自分の感情を思うままにもたせることを意味する。また、そのことは、私が彼のその

時の態度を——それがどんなに否定的なものであろうと、肯定的なものであろうと、彼が過去においてもっていた態度とどんなに矛盾するものであろうと——受容し、認めることでもある。」(8. P. 6)と述べている。

筆者も、ここでは Rogers の定義をふまえたがら、受容とは、ありのままの現実を、個人の何らかの不当な感情を交えたり、歪曲したりしないで、客観的にあるがままのものとして認知し、受け入れていくことであると定義しておきたい。

たとえば、健康な人は、自分にとって都合のよくないことからや、自分にとって不利なことなどがあっても、肯定的に受けとめて自分の中へ統合していくことができるのである。Maslow も、次のように言っている。

「(健康な人は、) 自分自身の人間性 (human nature) を、禁欲主義者のやり方で、そのすべての欠点とともに、理想像から

のあらゆるその食い違いとともに、真に不安を感じることもなく受け入れることができる。(中略)。むしろわれわれが言わなくてはならないことは、人が自然の諸特性を受け入れるのと同じような、疑問をいだかない精神 (unquestioning spirit) で、彼らが、人間性のさまざまもろさや罪、弱さや悪を受け取ることができるということである。(中略)。子どもが、世界を、広く、批判的でない、無邪気な目で見渡して、その実情にあるところのものを単に注意し観察して、そのことから論じたり、さもなければもつと他のものであつてほしいと要求したりはしないように、そのように、自己実現しつつある人は自分自身や他の人びとの中にある人間性を見ていくのである。」(6. PP. 155 ~ 156)

本節においては、①ありのままの現実の認

知ということと、②個人の不当の感情を交えないということを中心にして考えていく。

### ①《ありのままの現実とその認知》

受容性は、事実の認容であり、それはまた、存在することの承認でもある。事実とは、實際にある事柄で、だれも否定することができないもの(こと)であり、ある個人の気持ちや考え方によって左右することができないことである。それは、人為的にどうこうすることができないものであり、まったく自然なあるがままのものである。したがって、受容するということとは、あるがままの事実(現実)を認めるということである。このことは、人が判断するとか、評価すると言ったこととは無関係のことである。言うなれば、明白な事実についての考察に関係していることである。あることから自分が都合のよくないことからであるから、その存在を否定し認めないとか、また、あることから自分がそうあって

ほしいと思っている状態にあるから好きにできるというようなことはまったく無関係のことが、受け入れるということの意味していることである。

「ありのまま」、「あるがまま」というのは、人が人為的に手を加えたり、干渉したり介入したりしないで、自然にそのままの姿で存在している状態である。その本質的性格そのままに現存していることである。また、「ありのまま」は、現実的で、具体的で、個別的で、前道德的な状態である。つまり、まったく自然そのものであり、そのものズバりのことである。したがって、「今、ここ」(here and now)でのことであり、そのことを重視することである。ある意味では、「ありのまま」というのは、人間の知性によって分析的、行動的に受けとられたものとは反対に、無欲、無心になって受け入れられたものである。

そこで、「ありのままの現実」というのは、

存在そのものであり、わけわけに見られるが  
 ままの現実である。そこでは、わけわけの現  
 実に対しての解釈が介入されておらず、意味  
 づけや価値づけがなされていないのである。  
 おしる、事実と価値が一体化(融和)してお  
 り、当為の側の基準が事実に戻して下げられ  
 ており、ありのままの姿がそのままあるべき  
 姿としてとらえられているのである。

ありのままの現実をありのままに認知する  
 ためには、意識や意欲をもって見ないこと  
 である。つまり、現実をそのまま肯定的に認め  
 ることである。Maslowの言い方を借りれば、  
 無欲の認知、あるいは無動機の認知として見  
 ることである。動機づけられた認知や動機を  
 もった認知では、対象物は欲求満足のための  
 対象(誘因)としてみられ、選択的認知や評  
 価的認知をまぬがれ得ないのである。そして、  
 結果的には、自分にとって有用であるか、否  
 かという形で見られやすいのである。そこで  
 は、自我が認知の対象の中に投影され、認知

は対象のみを認知するものではなく、もはや、  
 認知者の自我や欲求と混同された対象を認知  
 していることになるのである。つまり、認知  
 者による現実の否定や歪曲がおこるのである。

無動機の認知は、「道教的受容性」(Tao-  
 istic acceptance)を可能にする。道教的受容性  
 というのは、Maslowの用語であり、「無干渉  
 的、無作爲的、無抽象化的、無介入的に、そ  
 のの本質において、あるがままに認識し、受  
 け入れる」ことである。(注2) このこと  
 は、受け入れることにおいて、何の制限も制  
 約もしないということである。また、他から  
 も制限を受けることがないので、対象につ  
 て過剰に意識する必要もなく、ますます無批  
 判的に対象を認知していくことが可能になる  
 のである。

たとえば、自己受容について考えてみると、  
 自己受容というのは、自己の現実をありのまま  
 に認め、自己に経験されるあらゆるものを、  
 自己の中にはいってくるままにさせておくこ

(注2)

Maslow, A.H. 「人間性の最高価値」(上田吉一訳、誠信書房、1971)のp.21,  
 p.83, p.84, p.146 参照

とであるが、それは、ことさら自分をつくらうたり、防衛したりしようとする意識がはたらかないことである。つまり、自分は、もっとも自分らしくあることで、否定的な自己も肯定的な自己もすなおに認め、不安や葛藤を感じることもなく、自己を受け入れていくことである。そこでは、現実自己と理想像とがあまりかけはたれてはならず、自意識過剰にもならないのである。

受容性において、「あるがまま」というのが重要なのは、その方がその本質においてより正しく認識することができからである。教師が、子どもの本当の姿を知ろうと思えば、子どもを意識させないようになんを配り、静かにして、じっと観察するであろう。教師が手を加えたり、条件をつけたりによって、子どもが統制され、あるがままに振舞うことが阻止されてくるのである。そのような中では、子どもは、他人の影響を多くうけ、つねに他人の眼を気にして行動するようになる。

り、自分の本当の姿さえも見失ってしまうのである。しかし、無制約の場で、ありのままにふるまうことができるならば、子どもは、真の自己を表現し、我を忘れて行動するであろう。そして、教師には、その子の真の姿が把握できるのである。

鈴木大拙は、芭蕉の俳句とテニスノの詩とを比較して、東洋と西洋のものの見方の違いをみている。(2.) そして、芭蕉がなすなすに手もかけずに、ありのままにじっと見つめる様子を、

「芭蕉はいかにもしおらしい齋一ぱいにあふれている全神秘を——全存在の根底に通貫する神秘を——身をもって感得する。この感銘の深みにわれを忘れて、思わぬ芭蕉は深い詠歎の声を発する。だがこの叫びは声にも出ず、また耳をもって聞くこともできぬ叫びである。」(2. P. 11)

と、鈴木は述べている。

つまり、ありのままに見ることが、対象の

本質にせまることであり、生き生きとした現実を具体的に、個別的に、その全体象をとらえることができるということである。

さらに、ありのままに見るといふことは、個人そのものを、ユニークな存在として見るといふことである。それは、個人を抽象化したり、分類したり、カテゴリー化したりしないで、具体的存在そのものとして受動的に受け入れるということであらねばならない。

ゆえゆえは、個人を見るとき、偏見をもつて見たり、うべし付けをして見がちである。すなわち、「あの人は、こうだ。」というように、その個人をある1つのカテゴリーや概括化したものの中に位置づけ、独自の個人としてではなく、ある概念の实例やあるカテゴリーの代表者として見なすのである。受容とは、その個人を独自の存在として認めるということであり、概括化して受け入れることではないのである。個人を概括的に認知した場合に、その個人の本質をありのままに見たとい

うよりも、選別的、部分的に見たということになる。そして、そこで認知されたものは生きた個人ではなく、分類された人間のぬりかたである。また、個人をあるカテゴリー一に押し込むということとは、その個人を静止的にとらえるということになり、その個人の本質を見失うだけでなく、その個人の成長の可能性も認めないことであるとも言えるのである。

#### ④《不当な感情を交えないということ》

ここでいうところの不当な感情というのは、現実を歪曲させ、その個人の認知や行動を誤った方向に導いてしまうような感情のことである。たとえば、不安感、脅威、敵意、憎悪、嫌悪、劣等感、優越感、不信感、疑惑、期待感、等々である。これらは、いづれも主観的・意識的なものであり、つねに個人をして自己不安定に導き易いものである。不当な感情は、現実を消極的、否定的、悲観的に認知



させやすいので、自己に防衛体制をとらせ、自己を守ることのみエネルギーが費やされているのである。

受容性は、本質的に肯定的な認知をその特徴としているので、認知の過程においては、不当な感情は存在しないのである。しかし、ぬれぬれの認知は、そこぶる主観的なものがあり、不安や葛藤によって簡単に抑がめられやすいのである。不当な感情をもつまいと意識的にすればするほど、認知は偏ったものになり、結果的に受容することができなくなるのである。自己の不当な感情を交えないためには、意識をすてさり、無欲になつてしまうことが望ましいが、普通のぬれぬれでは不十分なことである。しかし、基本的な欲求が満たされ、対象を肯定的に見る経験が積み重ねられれば、人間は主観的な感情にふりまわされることも少なくなり、不当な感情を交えて対象を見ることも少なくなるであろう。

肯定的な認知というものは、自己または他者

について否定的な認知をしないということであり、できるだけ私心を取り去って、客観的にそのものとして見るということである。自己の全体的な体制の内部で、自己または他者についての否定的な認知を自己概念の中に取り込み、自己概念の一部として、それなりの見通しを維持して、自己概念のバランスをくずさないで、自己の存在している自己構造の中へと統合していくことである。(1, pp.240-242)

つまり、否定的な認知も、自己構造の中へ、あるがままのものとして肯定的に受け入れていくということである。

また、肯定的に認知するということは、ぬれぬれがすべての経験に対して開かれているということ (openness to experience) であり、すべての経験を自分のものとして覚知できるということ (awareness of all experiences) である。そして、防衛がないことを意味するのである。防衛というものは、Rogers のことを借りれば、「自己構造と矛盾している」と知覚 (perceive)

したり、予感したりしている経験に対する有機体の反応である。」(10. P.65)。

防衛することによって、経験が意識的に歪められて認知され、自己構造が維持されるのである。そして、ますます、真の自己と自己概念とに不一致が増大していくことになる。しかし、経験に対して開かれていけば、人は、「現実に対しては、先入観としてもっている類型にとらわれて知覚するのでなく、自分自身の外側に存在するままに自覚するようになる。」(10. P.126)。

つまり、人は、新しい経験を、自分が以前からもっていたパターンにあてはめようとして、それをことごとく歪曲しようとはしないので、ありのままに、はつきりとみつめることができるのである。

このように、不当な感情を交えたいという事は、人がすべてのものに対して自由であるという事であり、肯定的な感情をもって対象を認知するという事である。

次に、不当な感情を交えたいという事は、他者との利害関係が良く、しかも、自己に対して全幅の信頼をもっていると言える。というのは、欲求の満足に対する肯定的な自己認知の累積が、ますます個人に自己信頼の態度をつくりあげることになるからである。肯定的な自己認知は、新しい状況での自己認知をさらに押し進め、ますます肯定的な自己認知を作り出すのである。自己信頼も自己を肯定的に認知することから始まり、そのますますの肯定的な自己認知の蓄積が、自己信頼をますます高めていくことになるのである。

Merton, R. K. は、Thomas, W. I. の公理「もしひとが状況を真実であると決めれば、その状況は結果においても真実である」(4. P.382) という考え方をさらに押し進めて、自己成就的予言 (self-fulfilling prophecy) という概念を提出し、

「最初の誤った状況の規定が新しい行動を

呼び起こし、その行動が当初の誤り、下考  
 えを真実なものとする」(4. PP.384~385)  
 と述べている。自己成就的予言は、否定的な  
 方面と同様に肯定的な方面にも作用するので  
 あるから、成功するであろうと思うこと、ま  
 さしくそのことが、成功をもつともありそう  
 なものにするのであり、自信をもっていると思  
 うことが、結果として、その自信をますます  
 不動のものとするというように考えられる。  
 肯定的な自己認知が、より正確かつ現実的に  
 あるひとつの見通しの中において、ますます  
 自己を信頼するにたるものにしていくのであ  
 る。そして、自己に対する信頼が、極めて否  
 定的な自己認知に対して、基本的にはそれ  
 を認め、自己構造にほとんど混乱を与える  
 ことなく、歪曲さへることなしに自己経験と  
 して、肯定的に自己の中に同化させることが  
 できるのである。  
 では、逆に、肯定的な感情とはいかなるもの  
 であらうか。

肯定的な感情というものは、現実を認め、行  
 動への効果的かつ能率的な引きである。そ  
 れは、Rogersの言うところの肯定的な好意(positive regard)であり、暖かさ(warmth)、好  
 きになること(liking)、尊敬(respect)、同情  
 (sympathy)などの態度を含んだ感情である。(9.P.202)  
 Maslowは、自己実現者の愛情を、無私の愛情  
 与える(求めない)愛情、動機づけられてな  
 い愛情として、「存在愛」(Being-love)と  
 呼んでいる。(5. P.42)  
 受容性に示される感情は、「無条件の肯定  
 的好意」(unconditional positive regard)であり、  
 相手をますます大きく深く包みこんでいくと  
 ころの無限の愛情でなければならぬ。その  
 ような愛情の中では、人はますます自由にほ  
 り、経験に対してより大きな解放性を感じる  
 のである。そして、防衛的態度を取る必要も  
 ないので、ますます、ありのままのものを正  
 確に、効果的に認知することができるようであ  
 る。

## &lt; 引用文献 &gt;

- (1) Combs, A. W., and Snygg, D. ; Individual Behavior, 2nd ed., Harper & Brothers, New York, 1959.
- (2) Fromm, E., Suzuki, D.T. and De Martino, R. ; 「禅と精神分析」 1960.  
小堀、佐藤、豊村、阿部 共訳。東京創元社。1960.
- (3) Jourard, S. M. and Landsman, J. ; Healthy Personality, An Approach from the Viewpoint of Humanistic Psychology, 4th ed. Macmillan Pub. Co., 1980.
- (4) Merton, R. K. ; Social Theory and Social Structure, 森、森、金沢、中島共訳、「社会理論と社会構造」みすき書房、1961.
- (5) Maslow, A. H. ; Toward A Psychology of Being, 2nd. ed. Van Nostrand Reinhold Company, N.Y., 1982
- (6) Maslow, A. H. ; Motivation and Personality, 2nd. ed. Harper & Row. New York, 1970.
- (7) Maslow, A. H. ; 「人間性の最高価値」 1971.

上田吉一訳。誠信書房。1973.

- (8) Rogers, C. R. ; 「人間関係論」 Vol. 6  
畠瀬稔編訳。岩崎学術出版社、1967.
- (9) Rogers, C. R. ; 「パーソナリティ理論」  
Vol. 8. 伊東博編訳。岩崎学術出版社。  
1967.
- (10) Rogers, C. R. ; 「人間論」. Vol. 12.  
村山正治編訳。岩崎学術出版社。1967.

## 第2章 受容性の心理学的構造

前章においては、受容性の概念を、現実をそのままに認め、不当な感情を交えないで受け入れていくということにとらえてきた。本章においては、受容性の構造を受容的な人びとの人格構造の中に求め、その健康な人格特性とのかかわりにおいて考察していくものである。そして、ここでは、受容性と自己受容と他者受容とに分け、主として自己受容を人格心理学の立場から、また、他者受容をカウンセリングの立場から考察していくものである。

### 第1節 健康な人格と自己受容

自己受容とは、自己に経験されているすべてのものを、歪曲することなしに自分のもの

として肯定的に受け入れていくことである。自己受容は、言うまでもなく、健康な人格、健康な自我の持ち主にしてできることである。上田は、健康な人格の特性を8つ挙げている。(17. PP.142~158)

① 統合性

② 自己客観化

③ 社会的順応性

④ 社会的独立性

⑤ 情操

⑥ 情緒的安定性

⑦ 自発性

⑧ 自己統制

ここでは、自己受容の特性を、(1)情緒面、(2)自我面、(3)衝動面からとらえて、情緒面においては、情緒的に安定していること、自我面においては、自己の現実をありのままに認め、客観的にとらえることができること、(自己の能力や限界などについて現実的で、正確な認知ができること)、衝動面においては、

自己統制力をもっていること(内面における強かな自我の一貫性と統合性をもっていること)である。

### (1) 情緒的安定性 (Emotional security)

情緒的に安定しているということは、たとえば、不安なことがないというよりも、むしろ不安を不安として受け止めることができるということである。すなわち、その不安の原因や、今自分は不安を感じているということを考えてだけの心のゆとりをもっているということである。ゆれゆれは、気持ちにゆとりがあると、気分的に明るく、自他の言動も肯定的にとらえられ、ものごとをもよく見えるのでどう行動したらよいか明確にわかり、逆境に対しても沈着冷静である。しかし、心にゆとりがなくなると、ちょっとしたことにもおこりおこり、ぼくぼく、すべてを否定的にとらえたり、自己卑下的になったり、情緒的に動揺して衝動的な行動をとったりすることがある。

Y男(小学校六年生)の作文に次のような文章がある。

ぼくは、きのう、N君とけんかをしました。けんかの原因は、ぼくがN君の悪口を言ったからです。N君は、本気になっておこって、ぼくに飛びかかってきました。そのときは、ぼくも負けなぞと思って、本気になってN君の頭をなぐりました。

ぼくが、N君の悪口を言ったのは、その前の日に、お母さんから、「家の手伝いもせんで、勉強もせんような子は、内にはいらん。」と言っていて、しかられていたので、おもしろくなかったのです。だから、次の日に学校に行ったとき、N君がにこにこわらっていたのが、しゃくにさわったのです。

今、思ってみると、「N君には、悪かったなあ。」という感じが、心の中に残っています。しかし、手伝いをして、お父さんや

お母さんから、  
「ありがとう。」  
と言われたときは、気持ちがよくなります。  
そのときそのときの出来事で、自分の心の  
感じが大きく変わります。

この作文の例にも見られるように、自分の  
心が満たされず、不安定になっているときは  
おこり、ほくほり、他人の幸福がねたましく  
なる。そして、まわりの人に自分のむしゃく  
しゃする気持ちをぶつけようとする。しかし、  
時間が過ぎて、気持ちが落ち着いてくると、自  
分の心をふりかえるだけの余裕が出てくるの  
である。このY男は、自分の情緒が不安定に  
なっていたとき、けんかをしたのである。

Allport, G.W. は、成熟したパーソナリティ ( *mature personality* ) の基準を6つ挙げている  
が、その中の基準の1つに「情緒的安定性」  
( *Emotional security* ) がある。彼によれば、情  
緒的安定において特に重要なものは「欲求不満

耐性」 ( *frustration tolerance* ) と呼ばれる性質  
であって、断片的な動因に関係する事からに  
過度な反応を行なうことを避ける能力を含ん  
でいる。そして、自分自身の内部、あるいは社  
会との最小の葛藤をもって、それを処理する  
ように最善を尽くすということである。また、  
このことは、自分の情緒を制御し、これを受  
け入れるという自己受容的態度でもあるとい  
えるのである。このように人は、情緒的につ  
り合いのとれた人であるとも言えるのである。  
また、情緒的につり合いがとれているので、  
成熟した人は、他人の確信や感情を考慮しな  
がら、自分の確信や感情を表明することがで  
きるのである。(2. pp. 366~368)

ところで、情緒の安定は、つまりところ、  
基本的欲求が満たされ、自己の社会的地位が  
確定し、安心して豊かな感情生活ができると  
ころに生じるものである。「衣食足りて礼節  
を知る」と言われるように、基本的な欲求が  
満たされることによって、心のゆとり、穏や

かた、くつろぎ、余裕、自分自身に対する信頼感、等々がもたらされるのである。そして、情緒的安定が、より効果的で、現実的で、正確な現実認識を可能にするのである。

身体的、心理的に基本的な欲求が満足させられると、たとえ、ある欲求の阻止を被ったとしても、それほど強い衝撃とならずに済ませることもできるし、あるいは、その欲求阻止(挫折)を他の面で代償的に正当に満足させたり、軽減させたりすることもできるのである。つまり、Allportの言うように欲求不満耐性があるということである。欲求不満に耐えることのできる人は、強力な自我のもとに全体として統一されているので、つねに自己の内に心のよりどころと成るものをもっているのである。その心のよりどころというものが自己に対する信頼感であり、自尊感情である。したがって、欲求不満を感じても、自己の欲求を満たすことに気をとられるよりも、挫折の中で真実の自己を確認しようとしたり、自

己の真価を再発見しようとする衝動にさえかえられるのである。CombsとSnyggは、適切なハースナリテイの人には、

「自己へのいろいろな攻撃(assault)は、極めて決定的(crucial)、あるいは圧倒的(overwhelming)であるとは思われない。(中略)。それらは、自分の気概(nettle)を試すための刺激的かつ挑戦的の好機として認知させるであろう。」(4, p.242)と述べている。

また、情緒的に安定している人は、自己の能力に対する全幅の信頼をもっている人で、自己の能力や性質というものを他人と比較して、著しく自意識過剰になることもない。ゆえにこれが自己を意識するのは、自己の内にかげや不安定感が感じられたときである。自己に対して意識がないということは、理想の自己と現実の自己との間に、余りへだたりがないということである。つまり、現実の自己をよく知り、現実の自己に対して満足し、



現実の自己を受け入れているので、とくに自己に対して関心を払う必要もたなく、したがって意識にも登らないのである。その場合、注意はむしろ外的対象に集中され、他者への思いやりや親切を行なうことに気を配ることが中心になる。

要するに、情緒的に安定しているということとは、十分に自己充足をとげているので、現実を直視でき、それを受け入れるだけの心のゆとりをもっているということである。また自己に対する信頼性も高いので、他の人びとの言動に迷わされることなく、自己のうちにはっきりとした行動基準をもっているということである。

## (2) 自己客観化 (Self-objectification)

自己客観化は、自己を他人を見るときと同じように対象化して見ることであり、その場合、自己欺瞞なしに自己を洞察 (insight) することである。というのは、自己洞察 (self-insight)

というのは、自己を知ることであり、「その個人が演じている役割について認知するばかりではなく、自分うちにある抑圧されている衝動について認知する」(12 P.222) ことも含んでいるのである。

自己客観化のメカニズムとして、まず、自己を、「見る自己」すなわち「主体としての自我」と「見られる自己」すなわち「客体としての自己」とに分化することができなければならない。「主体としての自我」は、認識のわたらきを統覚し、情緒や欲求や行動の主体としてはたらくものである。そして、それは、体験の中において直観的にしかとらえられないものである。それに対して、「客体としての自己」は、主体としての自我によって、自己であると認められる認識領域、または、自己として特定の態度を示す行動領域のことである。(16, PP.235~242) したがって、自己を客観化してみるというのは、自己を主体としての自我と客体としての自己とに分化させ、

主体としての自我が客体としての自己をまた  
かも自分自身以外の外的対象と同じ立場にお  
いて観るといふことになる。

自己を正しく知るといふことに関する実証  
的研究では、客観的自己覚知 (Objective Self-  
awareness) の問題として取り扱われている。

たとえば、自己覚知と態度変容との関係とか、  
自己覚知と帰属の問題とかいうようにである。

(9. PP. 231 ~ 238) Wicklund, R. と Duval, S. の研  
究によれば、「人は自己客体視 (Objective Self-  
awareness) が低い場合よりも高い場合に、自分  
の行為の結果を自分自身によるものとする傾  
向がある。」と示されており、別の研究では、  
「人は自己客体視が高まると、肯定的な結果  
をともなう行動に対して、反対の否定的な  
結果をともなう行動に対して責任を感じる  
ようになる。」(9. P. 232) と述べられている。

これらの結果から言えることは、人は肯定的  
な経験を重ねたり、自己受容の感情を形成す  
るならば、客観的の自己覚知も高まるといふ

ことである。

ところで、自己受容において、自己客観化  
の能力が重視されるのは、いかなる状況にお  
かかっても自己の現実をありのままに認識する  
ということからである。自己の欲求や感情に  
よって、現実を歪めて認知しても、正しく自  
己を見つめたことには何ら違いはないと言いま  
すも正しいことである。しかし、人間は生体  
そのものであるから、自己は大きく自我の関  
与を受け、自己防衛もともなうので、現実の  
客観的認識を歪める危険性は大きいのである。  
むしろ、自己の利害や自己の安全を保つため  
に主観的になり、偏った見方をしがちであ  
る。特に、情緒的に対立しているときなどは、  
自己を正当化したり、自己を防衛することの  
みに自己の全エネルギーが集中されるので、  
自己を客観化してみることが倒底不可  
能である。

このことは、教育場面では、教師の態度に  
よく見られることである。教師が子どもを注

意したり、しかつたりするとき、行き過ぎて感情的に成ると自己の行動を見ることができなく成るのである。たとえば、子どもの言ったことばを感情的に受けとり、自分が傷つけられたと感じたときなどは、腹を立て、子どもをしっかりとつけるのである。また、あせる心が怒りとなって、まったく自分自身をふりかえることができなく成るのである。そして、その結果、教師は、子どもをカがおさえつけるということになるのである。受容という観点からこれを考えた場合、子どもの言葉の裏にある子どもの感情を、子どもの立場に立って理解しようとはせず、教師の情緒で反応しようとしたことになり、自己を冷静に見つめる余裕も、子どもを思いやる心もなくしていたと言えよう。もしも、教師が、今その子どもはこういう意味で、私を非難するような言葉や反抗するような態度をとったのだらうと考えるような心の余裕をもっていたならば、たとえば、自分の欠点を子どもから指摘された

としても、ユーマアをもってその子どもの言葉を受け入れていくことができたであろう。自己客観化において重要な要件は、自分の心理状態はいまどうなっているのか、どのような動機によって、どのような行動や態度をとっているのか、ということなどを自覚することである。このような自覚は、自己の欲求が満たされていなければいけないものではない。そして、自己の欲求が満たされていらないから、自己の欲求や情動を外の対象に投影して、自己の欠点を転嫁するようになるのである。逆に言えば、われわれが基本的な欲求を適切に満たしていれば、欲求に方向づけられた認知をすることもよく、現実そのものに自己の欲求や期待や動機を投影することも少なくなるのである。

上田は、自己客観化の特質を4つ挙げている。(16. pp. 265~267) 可なり、

① 情緒的緊張の解消せられた人格に見られること。

② 正確な現実認識をもち得る人格に見られること。

③ 自己受容の意味を含んでいること。

④ 自己に対する強固な信頼感のあるところに生まれるものであること。

である。これらのことに共通的に言えることは、欲求や感情に左右されずに現実を認識できるということ、つまり、自己の欲求や感情と自己の事実とを区別できるだけの人格の成長が十分にできているということである。

Allportも、自己客観化を洞察力とユーマアの感覚でとらえている。高い洞察力をもちている人びとは、自分のもつ好ましくない性質にも気づくことができ、その欠点を他の人のせいにすることが少ないのであり、洞察を欠く人びとに比べてずっと投影することが少ないのである。(1. P.222) そして、ユーマアのセンスは、自己と自己に関係しているものを笑い、楽しみながら、それでも、それらを深く愛することのできることである。(1.

P.223)

以上のことから、自己客観化は、自己の長所も短所も、他の人に帰することなく直視できることである。具体的には、自分の欠点は欠点としてすばおに認めることのできることである。小学生でも卒業に近くなると、自己を見つめる能力もかなり進んでくる。たとえば、君は作文に自分のことを次のように書いている。

「自分」という人間は、どういう人間なのだろうか。自分という人間は、悪いことをよくまねする。たとえば、トラックに石を投げ、ガラスを割ったりした。

どうしてこういうことをするのだろうか。本当に自分自身は悪い人間だろうか。いや、ぼくは、そういう人間ではない、だが、今までしてきたことを思うと、自分がいい人間だとはあまり言えない。(中略)。

自分は、勉強というものはあまり好きにはたれない。しかし、勉強しておかないと

社会人になってから困るだろう。だけど、やる気が出た時に、じゃまするやつが出てくる。やまけ虫だ。このやまけ虫が出てきて、勉強をしなくちゃ、たときが何度もある。(中略)。ぼくの性格は、やまけ者で、おこりっぼく、ぐうたらな奴だろう。ぼくは、気に入らなかつたことがあるとすぐにおこる。しかし、次の日、どうしておんなじことをしたのだらうと、いつも後悔する。でも、後悔のないようにするのは、おずかしいなあ。

これからは、もっと自分のことに気をつけて、よい性格をもつようにしたいと思う。

この作文の中には、君の自分を守ろうとできる気持ちも読みとれるが、自分の欠点をすなおに認めているところは評価できる。これから君が、自己を過大評価も、卑屈に過小評価もしないで、自己の欲求に惑わされずともなく、自己を冷静に見つめていくことが

大切である。そして、彼が心にゆとりをもった生活が送れるように、周りの人ひとが援助していくことが必要である。

### (3) 自己統制 (Self-control)

自己統制、あるいは自己調整 (self-regulation) とは、自己の欲求満足を延期し、欲求不満を感じても自分の意志で行動を調整していくことのできる強力な意志と、自己の感情について、十分明確に意識できるということである。

(17. P.156)

自己を統制するということとは、自己の無意識あるいは前意識の部分にあるものを意識化して、自己のおかれている状況をふりかえることでもありと考える。すなわち、自己について無意識的に、無干渉的に自己の内面の姿や声を意識的に見取おしてみることである。一般に自己統制というとき、外的な規制なしに自らの行動を統制することであるというように行動の統制が強調されるのであるが、行動

論的に表に現われる行動の統制よりも、顕在的な行動をもたらしているところの自己の内面的、潜在的な反応過程に目を向ける必要がある。受容においては認知が重視されるように、自己統制においても認知が重要なのである。認知は、内的過程のことであり、潜在的なものでもある。自己の私的な現実、私的な事柄をどう見ているのかということが、言うれば、自己統制に大きく影響するものである。

自己統制において重要なことは、人格が強固な自我をもっていなければならぬということである。この強固な自我というのは、意志力、あるいは精神力ということができる。

Freudによれば、エスは人の心をかりたてて、欲求衝動を起こす心的エネルギーの源泉である。そして、自我や上位自我にエネルギーを供給するのである。(5. pp.239~302) このとき、自我が、働きあがってくるエネルギーを自らの中に吸収し、これを自己の目的のために意図的に利用できることが、自我が強

力であるということになる。つまり、自我の現実原則(Realitätprinzip)にそった行動がとれるときに、もっとも効率のよいエネルギーの消費となり、葛藤も少ないことになる。さらに、自我が強力であるということは、エスの欲求衝動を上位自我とともに、無意識の層に押し込めということではなく、むしろ自我がその欲求衝動を意識化し、現実によって、本来の対象に代わる代償目標をおくたり、昇華(sublimation)の機会を作るたりして、緊張解消をはかることでもある。自己の感情について意識し、その感情を体験しているものは他ならぬ自分(自我)であるから、自我が能動的に体験をもつことが、自我を強め、自己を統制することもできるようになるのである。

以上のように、強固な自我をもつことが、自己を統制することができるようになる条件の一つであるが、強固な自我を育てるためには、何が必要であろうか。

結論的に言えば、その一つは基本的欲求の

満足からくる自己充実感の育成であり、他の  
 一つは、個人的な願望の阻止による挫折体験  
 の積み重ねである。

挫折体験は、利己的欲望の阻止によって味  
 われさせるものである。その挫折を体験する  
 ことによって自己と他者を痛烈に意識させら  
 れるのである。また、この体験をもつことで、  
 人間が鍛えられ、向上していくのである。そ  
 こでは、自己の欲望を統制することを余儀な  
 くされ、自己の欲求不満に耐えることと、自  
 己と他者との調和をうまくけることを学ば  
 されるのである。このことの繰り返しによっ  
 て、欲求不満が生じても、簡単にほうちくだ  
 かいない強く逞ましい人格構造をつくり上げ  
 るのである。

また、基本的欲求が満たされて、自己充実  
 感を味わっている人間においては、自己の情  
 緒が安定しているので、欲望や外的刺激に動  
 かされることが少ないのである。新たに欲求  
 が生じても、心の中に余裕があるので、その

欲求を満足させることを延期したり、他のも  
 のでうまく代償させたりすることが自由にで  
 きるのである。

ところで、自己統制のできる人格の特性と  
 しては、

① 自分の感情におし流されず、自他に対  
 して正確な認知をもち、知性的に行動で  
 きること。

② 目先の欲求にふりまわされず、一時的  
 な欲求不満に対して、十分に耐えること  
 ができること。

③ 自己の衝動や感情に責任をもち、その  
 ような衝動や感情を他人に投影すること  
 なく、これを正しく見つめ、支配できる  
 こと。

④ 困難な課題に対しても、これとわづら  
 強く取り組んでゆく意欲をもっている  
 こと。

⑤ 自己の願望の満足をおさえ、他人の喜  
 びのうち自己の喜びを見出し、他人

とともに行動し、感情を分かち合う中で、利他的な行動がとれることである。(16. PP. 210~214)。

このように、自分自身の感情を受け入れることにより、自己を統制していくことができ、そのことが、他者の人間性を受け入れていくということにもつながっていくのである。

教師の場合、自己統制が必要なのは、子どもを肯定的に見られなくて、子どもとの関係がしっくりいかないときである。教師が学業成績中心に子どもを判断したり、自分の考える枠内に子どもをはめ込もうとすると、必ず子どもから反発をくらうのである。特に子どものためと思っ、て一所懸命にならなければならないほど、子どもからの距離が遠くなるのである。そのようなときに、教師の口をついて出てくる言葉が、「こんなに、君(君たち)のために、先生は一所懸命にやっているのが、君(君たち)にはわからないのか」と言うことである。この言葉は、教師の苛立ちと焦りの中から出

てくる言葉であり、まったく教師の主観的な見方を示した言葉である。一所懸命というのには、子どもの気持ちを考えないで、教師の側の都合で一所懸命ということである。

このようなときには、教師は自己統制が必要になるが、それは、教師が自分の感情をおし殺し、抑圧していくということではない。それでは、自己を統制したことにはならず、かえって、どこかで無理を生ずることにもなりかねない。焦りを感じたときは、教師は一担自己を子どもとの関係から切り離してみることが必要である。そして、外的状況や条件を排除した状況に自己をおいてみて、そこで自己や子どもを見なおしてみようという試みをするのである。それが、自己を統制するということである。教師がそのようなことをするだけの心のゆとりをもっているということが、子どもの人格の成長を援助するという教育においては、重要なことであると思ふのである。



## 第2節 カウンセリングにおける受容性

カウンセリングにおいては、カウンセラーがクライエントを暖かく受け入れるということが中心になる。つまり、カウンセラーの他者受容である。ここでは、カウンセラー（教師）と他者が心理的関係をもつためには、カウンセラー（教師）が一貫した態度をもつことの必要性について、主として考察していくものである。

### (1) 自己受容と他者受容

他者受容は、本質的には自己受容にその根元をおくと考えられる。他者受容は、自己受容が発展したものであり、両者はコインの表裏のような関係であり、つねに一体化しているのである。自己を受け入れるという過程の中で、自己が自己のありのままの感情や衝動を、自分のものとして肯定的に認めていくと

いう態度が他者の上にも投影され、他者のありのままの人間性を認めていくことにもなるのである。これは、無意識的に自己内にあるものを肯定的に他者の中にあるものとして認知することであり、同一視的投影 (assimilative projection) である。そういう感情をもつことによつて、他者も自分と同じ独自の人格をもつた人間として尊重していきこうとするのである。

この点について、Fromm, E. は、自己受容と他者受容とを、自己愛と他人愛の概念でとらえている。彼によれば、自己愛と利己主義とは全く正反対のものであつて、利己的の人は自分を愛しすぎているのではなく、愛さず過ぎるのである。そして、他人を愛することができないと同時に、自分自身をも愛することができないのである。彼の言葉を借りれば、「他者への愛と自分自身への愛は二者択一的なものではない。それどころか、自分自身を愛する態度は、すべて他者を愛す

ることが出来る人びとの中に見い出される  
 ことであろう。」(6. P.129)。

また、Horney, K. は、Freud のナルシズム  
 に対する考え方を批判し、ナルシズムは自  
 己愛のあらわれではなくて、自己からの疎外  
 のあらわれであり、ナルシズム的傾向では  
 人間関係がますます損われていく方向に助長  
 されていくとして、

「ナルシズム的傾向をもった人は他人だ  
 けではなく自分自身からも疎外されている  
 し、またそれゆえ彼がナルシズム的であ  
 るほど、彼は自分自身か、だれ  
 か他の人を愛することができない。」(7.  
 P. 89)

と述べている。

Rogers, C. R. もまた、臨床的作業療法の経  
 験の中から、自己受容が他の人びととのより  
 よい相互的な人間関係をもつことにつながるこ  
 とを、次のように言うのである。すなわち、

「個人が、自分の感覚的、内臓的経験の一

切を知覚し、それを首尾一貫した統合さ  
 れている一つの体系へと受容するならば、  
 そのときには、その個人は、必然的に他  
 のひとびとをよりいっそう理解しており、  
 かつ、他のひとびとをそれぞれ独立した  
 個人としてよりいっそう受容しているの  
 である。」(13. P.142)と。

両者の関係を実験的に研究したものに、

Sheerer, E. T. の研究(15. PP. 169~175)、Berger, E.  
 M. の研究(3. PP. 778~782)、Omwake, K. T. の研  
 究(11. PP. 443~446)などがある。そして、Sh-  
 eerer, E. T. は、

「他の人びとに対する人の態度は、明らか  
 に注目し得る程度に、人が自分自身に  
 対してもっている態度に関係している。  
 」、そして、

「他の人びとに対する受容の態度における  
 変容は、基本的に、自分自身に対する態  
 度での変容を通してのみ、生じることが  
 できる。」(15. P. 174)

と言っている。  
 これらのことが示していることは、単に他  
 者受容は自己受容と関係があるということでは  
 なく、自己受容をできる人の人格的影響を  
 受けて、他者も自分自身を変えることができる  
 引いては、自己受容できるようにするという  
 ことである。自己受容は、個人が自己の感情  
 や自己の経験、自己の現実を否定したり、歪  
 曲したり、選択したりしないで、あるがまま  
 に認め受け入れることである。他者に対し  
 て自己を飾ったり、自己を防衛することなし  
 に自己を生きていくことである。そのように  
 できる人は、まず、たく自己を価値あるものとして  
 受け入れ、自分自身で自己のいたるところ  
 が見えても、それを親しみをもち、認め  
 ることができるのである。そこから自信もわ  
 いてくるのである。そのようにすることで他者  
 を見るときにもあらわれ、他者受容が可能と  
 なる。他者受容は意識的に行われるもの  
 ではなく、自己の自然な投影として行われる

のである。  
 学級においては、教師のパーソナリティに  
 似たものが出来上がることはよくあることだ  
 が、それは、教師が一人ひとりの子どもに非  
 常に影響を与えていることを示しているもの  
 である。教師が健康で、自己受容をしている  
 人であれば、子どもたちも、その影響を受け健  
 康的で、自己を受け入れることができるよう  
 になるであろう。  
 また、他者を受け入れるということは、自  
 分が相手の感情や衝動に巻き込まれるという  
 ことでもなく、逆に、他者を自分の感情や欲  
 望に巻き込んだり、引き込んだりすること  
 もない。つねに、自己受容者は一定の確固と  
 した自己をもち、他者との分離 (de-  
 tachment) が存在しているのである。この分  
 離がよいならば、他者との主観的にかかり  
 が強くなくなり、相手の人格に対する冷静な知的  
 作用による客観的な見方ができなくなる。そ  
 の結果、相手を支配しようとしたり、操作主

義的に扱ったり、相手の価値を選択的に見ようとしたりするようになる。

最後に、自己受容している人と他者受容している人の人格の特徴を述べておきたい。

Berger, E.M. によれば、両者の間の肯定的な関係は、次のようである。(3. PP.778~779)

自己受容している人は、

① 自分の行動の指標として、外からの強制よりも、むしろ内面化された価値や基準に主として頼る。

② 人生に対処する自分の能力に信頼をもっている。

③ 自分自身の行動に責任をとり、かつ自分の行為の結果を受け入れる。

④ 他者からの称賛もしくは批判を客観的に受け入れる。

⑤ 自分自身の中あると見ているどんな感情も、動機も、能力も、好ましい特質も否定しようとしたり、歪曲しようとはしない。それどころか、むしろ自己非難す

ることなしにすべてを受け入れる。

⑥ 自分自身を、他人と同等の水準で価値ある人間と考える。

⑦ 他者に自分を拒否するためには、いかなる理由を与えようと与えまいと、他者が自分を拒否するとは思わない。

⑧ 自分自身を、全体的に他者とちがっているとか、奇妙であるとか、自分の反応が一般的に異常であるなどと見なさない。

⑨ 内気、もしくは自意識過剰ではない。

他者受容的な人は、

① 他者の行動や基準が、自分とは相反していると思われても、他者を拒否したり、憎んだり、不当な判断を下したりはしない。

② 他者を支配しようとはしない。

③ あえて、他者の責任を引き受けようとはしない。

④ 他者の価値や、人間として自分と同等

であることを否定しない。このことは、特別の業績に関しても同等であることを意味するのではない。自分が交わった人びとを上であるとか下であるとかと感じることはない。

⑤ 他者に役立つたいという願望を表わす。

⑥ 他者に積極的な関心を持ち、そして、他者とお互いに満足できる関係を創り出す願望を示す。

⑦ 自分自身の幸福を進める場合に、他者の権利を侵害しないように心がける。

このように、自己受容と他者受容は表裏一体の関係であり、人間としての自己自身の成熟と独自性の尊重は、他者に対する尊重と理解から切り離せないのである。他者を信頼し、他者の考えや人間性をそのまゝ受容するためには、まず、自己自身をそのまゝがまゝに信頼し、受け入れることができることが重要な点である。

## (2) 人間関係の一貫性

他者受容は、健康な人間関係の中で現われてくるものである。人間関係は、ただ人間と人間との表面的なつながりやかかわり合いを言うのではない。人間と人間との感情あるいは内的自我をも巻き込んだ関係である。人間関係がうまくいくというのは、表面的なことばや態度で結ばれているというのではなくて、感情や気持ちのレベル、もっと言えば、無意識のレベルにおいても、お互いに相通づるものや共感できるものを感じているという状態である。加藤は、人間関係の形成について、出会いから互いの確認とやり、それから信頼へと進み、次に共通項を発見し、そしてお互いの共通項をつくり出すことであると述べている。(8, PP. 36~62)。そして、彼は、「人間関係とは結局のところ、二人の人間のおいだでの問題であるというよりは、むしろ、ひとりの人間の内部での“こら

ら側の自分”と”もうひとりの自分”と  
の問題であった。このふたつが、相互に  
刺戟をあたえながら、つねにあたらしい  
自我をつくってゆく過程、それが人間関  
係のまさしく人間関係たるゆえんであ  
た。』(8. PP.166~167)

と結論づけている。

このことは、見る自己と見られる自己(関  
係をもつ自己と関係される自己)とが一貫し  
ており、その両方が互いに一致してはたらい  
ていることだと考えられる。つまり、自己内  
に一貫した自己のはたらき、統合された自我  
が存在しているということである。

カウンセリングにおいて、カウンセラー自  
身の感情の一致 (congruence) や純粋性 (gen-  
uineness) が強調されるのは、まずカウンセラ  
ーの態度がカウンセリングの関係の中で純粋  
であり、自己が一致している程度が高いほど  
クライエントの側でのパーソナリティの変化  
が起こる可能性が大きいためである。カウ

セラーが真実であって、人間として純粋で、  
人間性豊かである、クライエントを尊重し  
た応答の仕方をしていけば、その真実さなど  
が、クライエントにも伝わり、同一化されて、  
クライエントからも真実な人だと認知される  
ようになる。重要なのは、カウンセラーの表  
面的なみせかけだけの関心や配慮ではなく、  
カウンセラーの無意識的なものも含んだ統一  
的な自己意識や、ありのままの自己からの関  
心や態度の表現である。

上田は、人間関係において、関係をもつ人  
が意識的にも無意識的にも一貫した態度をと  
り、一貫した関係を維持するという人間関係  
の一貫性の重要性を述べている。すなわち、  
「(もし、)これらの関係をもつ人がと自  
身に反対形成 (Reversal formation) や両向性  
(Ambivalence) の傾向をわすかでももつと、  
表面層、意識層、無意識層の間に不一致  
(incongruence) をもたらし、これが相手  
人格にも敏感に反映して、両者の間柄に

うまごまの不調和、対立、摩擦を生む  
 こととなる。そして、相手人格にも神経  
 症的な葛藤を生むことにもなる。」(18,  
 P.166)

と述べている。

では、この人格の中の一貫性を阻むものは  
 何であらうか。それは、情緒の不安定から来  
 るところの不安や心的葛藤である。それに外  
 界からの強制や過干渉である。

不安や葛藤は、つねに自己を防衛すること  
 に専念させ、一時たりとも自己を解放するこ  
 とはしない。この自己防衛の傾向が強くなると  
 神経症的症状を醸し出すこととなる。そして、  
 だんだんと「現実との生きた(生命的)接触」  
 を不可能にし、不当な欲求や衝動が自己の  
 上に重くのしかかってくる。その個人がもつ  
 や一貫した反応や行動をとれなくなるのであ  
 る。

一貫した態度をとれる健康な人格の持ち主  
 には、不安や葛藤がま、たくないかといえは

そうではない。健康な人間は、たとえば、特  
 有な恐れとか防衛とかを体験したときでも、  
 自己の潜在能力(自信とか正確な自己認知な  
 ど)を発揮し得るだけの心の余裕があり、葛  
 藤と葛藤として自覚し、自らの力で葛藤を最  
 少限にするだけの心の自由や強さや柔軟性を  
 もっているのである。また、現実が自己に自  
 覚され、自己とともにあるので、逆に、主観  
 的な不安におちいることも少ないのである。

そこで、人間関係が一貫しているというこ  
 とは、個人の側においては、言動と思ってい  
 ることが一致している、すなわち、深層と表  
 面層が一貫しているということである。対人  
 関係においては、とくに深層での結びつきが  
 強く一致しているということである。

教育において、教師の意識や態度、行動が  
 一貫していなければならぬことは言うまで  
 もない。教師の人格構造は子ども的人格形成  
 につねに影響を与え続け、そして、子どもの  
 人格に反映される。そこで、もし、教師が

言動に一貫性をもたず、その時々で行きあたり  
 げ、たりの首尾一貫しない行動を示してい  
 たとするれば、子どもは教師から自らの行動の  
 基準とすべきものを獲得できず、子どももま  
 た首尾一貫しない行動をとるようになるであ  
 る。教師の顔色を見て行動するという「影  
 け」のある子ども」というのも、このよう  
 な傾向が強いと思われる。子どもがどうして  
 一貫した行動がとれないかと言えば、それは、  
 もし、子どもは意識的に教師の態度や行動に  
 対して抵抗したり批判的になって、教師の人  
 格と同一化すまいと思っけていても、毎日、毎  
 日、教師の一貫しない態度と接していれば、  
 自然に教師のそのような態度は子どもの中に  
 取り込まれ、いつしか無意識的に、子どもは  
 教師と同じような態度を示すようになるので  
 ある。また、子どもは自己の内部の弱さや恐  
 れ、矛盾を感じながらも、そうした教師の態  
 度に反発したり、批判したりして、対処する  
 方法を探し求めるかも知れない。そして、子

どもは、教師に対処する方法を無意識のうち  
 につくりあげ、それが、性格の上にも強い影  
 響を与えることになると思われる。  
 その結果、子どもの自我の形成はままたげ  
 られ、人格の統合性が失われていくのである。  
 そして、次第に無意識のレベルにおける教師  
 と子どもとの不一致が出てきて、感情の対立  
 や不信感をつくり出すことになるのである。  
 逆に、教師が意識や態度において、いかなる  
 ときも一貫した態度を取り続け、子どもと無  
 意識のレベルにおいて結びついていけば、子  
 どもは教師からの感化も受けやすく、教師と  
 の同一化も強いものになるのである。  
 いづれにしても、教師が一貫した態度をと  
 り続けることが、子どもとの人間関係を一貫  
 したものにすることができるのである。  
 次に、人間関係の一貫性をより確実にする  
 ものがラポート (rapport) である。ラポート  
 は、一般的には、  
 「相互理解と愛情と信頼で結びついた人間



関係であり、共通の目標に対する自覚と協力的な構えがえられた状態」(10, P.130)である。

ラポートは、両者の間に安心感(安堵感)、と気楽さやたごやかさなどの親和的な雰囲気をもたらし得るのである。このような雰囲気の中では、お互いに打ち解け合うことができ、自己をさらけ出すことにおいて何の不安も感じないものである。しかし、人間関係は、ラポートの質や深さに応じて、どの程度まで純粋に自己を開示できるかが決まってくるのである。

ラポートを形成する基本的要因は、個人の側においては、基本的欲求の満足と自己の能力に対する信頼と純粋さであり、他者に対しては、他者への無条件の愛であり、他者の人間性に対する積極的な信頼であり、他者への配慮である。

教育におけるラポートの意義は、子どもの内的、個人的世界を開くための人間的現実の

関係を教師と子どもが作りあげることにある。ラポートは外的制約の場がないことでもあり、そのような関係の中では、子どもは自由であり、自分の気持ちのままに自己を表現できることが保障されるのである。そして、子どもは、本当の自分の姿を実感でき、自由な自己の表現が子どもの創造的態度を生み出し、新しい自分をつくり出していく喜びも感じることができるのである。

このように、ラポートが重要なのは、お互いに深く知り合うことにより、より創造的な人間関係をつくることができ、自分で真に生きていくということを実感し合うことができるからである。

### (3) 相手への配慮

他者受容において、相手へ配慮するということは、簡単に言えば、相手の人間性を積極的に信頼して、尊重するということである。

別のことばでは、心からの思いやりとか心づかい、心配り、気配りということである。

カウンセリングにおいて、クライエントに対する配慮が必要なのは、クライエントの傷ついた心をやさしくいたわり、勇気づけることによつて、クライエントに自分も価値ある人間であることに気づかせ、真の自己をとりもたせていくためである。教育の場合は、子どもがよりよく自己を成長させるためであり、自分が困難にぶつかつても自分の力で、その困難を乗り越えることができるようにするためである。教育がカウンセリングと似て非なるところは、カウンセリングに来るクライエントは、挫折体験にうちひしがれて、自己を自分の力で統制することができなくて、防衛する必要のないときに防衛し、あまりには必要な防衛以上に防衛するようになっているということであるが、教育の場合は、子どもが健全であり、ある程度の挫折を体験しても、それをふみ台にして、より高度に自己を成長

させていく余裕があるということである。教師がめいたにかい配慮を示すことによつて、ますます自己を試そうとする積極的な意欲(自発性、自主性、創造性など)も見られるのである。

ところで、相手へ配慮するとか思いやりを示すということには、基本的には、次の3つの要素が考えられる。すなわち、①他者を支配しようとしないう、②人間として同等の立場に立つ、③相手のことばに耳を傾ける、ということである。

まず、相手に対して支配的にならないというのは、相手に対して無条件の愛情を示したり、相手の権利を侵害したり、自分の規準で相手を見たりしないということである。支配的というのは、相手の心を自分の意のままに動かすということであつて、受容とは正反対のことである。相手に対して支配的にならば、相手のもつていふどのような個人的意味も無視し、自分の側からの一方的な押しつけがふ

てくるのである。

教育の場合は、教師が相手が子どもである  
 ということで、子どもに自分の考えを押しつ  
 けようとする傾向が多く見られる。そして、  
 教師のこぼの大半が命令的口調であり、「  
 ～しなさい」とか「～しておきなさい」と  
 ということばが多く、ややもすると、「もしも  
 ～しないならば」といった脅迫めいたこと  
 ばさえ出てくるのである。教師が子どもをい  
 とりの人格をもった個人としてあたたかく尊  
 重していくなれば、子どもの自発性や自主性  
 をうながすような発言が多くなると思われる。  
 たとえば、子どもに選択の余地を残して、「  
 ～のような考えはどうですか」とか、子ど  
 もに何かをしてほしいときも、「～してく  
 ださいね」という言い方が多くなるであらう。  
 要は、支配的にならないというのは、教師本  
 位にならないで、一人ひとりの子どものもつ  
 個性的な必然性を何よりも尊重していかねば  
 ならないということである。

次に、相手への配慮というのは、相手を自  
 分と同じ人間としての同等のレベルに立って  
 見るということである。子どもも教師と人間  
 としては同等であり、独自の人格をもってい  
 るのである。

教師が、自分は教育者であるという意識で  
 意気込めると、子どもに知識を教えてやろうと  
 いう気になり、教師の權威をふりかざしたり、  
 子どもの人格を無視しやすくするのである。  
 そうすると、子どもの個性を尊重するどころ  
 か、教師は朝から晩まで助言と忠告と注意を  
 子どもに与え続けることになり、刺激-反応  
 主義的に子どもを操作するようになる。この  
 ことは、前述の支配しないことと重複するど  
 ころもあるが、ともかくも、子どもをひとり  
 の人間として見れなくなるということである。  
 教師が「教えてやろう」、「指導しよう」と  
 いう意識で子どもを見ている間は、子どもを  
 人間として認知することは不可能である。子  
 どもの学習のプロセスにそって、子どもの個

性的なわからなすを大事にして、それぞれの子どもにふさわしい理解を成立させていくとか、子どもへの学習を援助・促進していくという観点に、教師が立つとき、教師は自然と子ども的人格や個性を尊重していくことができるようになると思われれる。

そして、次に、相手を配慮するということは、相手のことばに耳を傾けるということである。耳を傾けるということとは、相手に対し敬意と関心をもっているということを示すことである。Rogers, C. R. は、積極的に聴く( active listening ) ということとは、

「心から相手を尊敬しているということを示す行動で示してみせること」(14, p. 234) であると言っている。子どもを大切にし、深く理解しようと思えば、教師は耳を傾け、子どもの言動を理解しながら、言っていることの意味を聴きとるべきではない。

一般に、教師は聴くことよりも、教えることに慣れており、耳を傾ける場合も、子ども

が語りうとしていいる意味内容を聴くのではなくて、むしろ、正解を聞きうとしていいることが多いのである。真に子どもを理解しようと思えば、教師は子どもの内面の声を道教的な方法でしっかりと受けとめ、子どもの言わんとすることを子どもの立場から理解できるように努力しなければならない。しっかりと耳を傾ければ傾けるほど、その意味内容がよく理解でき、価値観的に判断を下したり、批判したりしようとする気持ちも弱くなるのである。

このように、相手への配慮というのは、相手の気持ちを考え、相手の意味世界を共有しようとすることである。しかし、決して自己を殺して相手の中へ組するといった滅私奉公的なものではなくて、自己は自己としてしっかりと自分の考えをもっていなければならないのである。禅の教えで言われる「不思善、不思惡」(自己の物さしを捨てよ)とか、孔子の言った「己所不欲勿施於人」(己が欲せざることを人に施すことなかれ)(「論語」顔淵

第十ニ) ということが、まさに相手への配慮の核心であろう。

<引用文献>

- (1) Allport, G. W.; Personality, A Psychological Interpretation, Constable & Company LTD, London, 1949.  
(詫摩武俊, 青木孝悦, 近藤由紀子, 堀正 共訳「パーソナリティ」, 新曜社, 1982.)
- (2) Allport, G. W.; Pattern and Growth in Personality, Holt, Reinhart and Winston, New York, 1961.  
今田恵監訳, 「人格心理学」上, 誠信書房, 1968.
- (3) Berger, E. M.; The Relation Between Expressed Acceptance of Self and Expressed Acceptance of Others, J. Abnorm. Soc. Psychol., Vol. 47, 1952.

- (4) Combs, A. W. and Snygg, D.; Individual Behavior, A Perceptual Approach To Behavior, Harper & Brothers, 1959.  
(友田不二男編, 手塚郁恵訳, 「人間の行動」上・下, 岩崎学術出版社, 1970.)
- (5) Freud, S.; Das Ich und das Es, 1923.  
井村恒郎訳, 「自我とエス」— 自我論, フロイド選集(改)第4巻, 日本散文社, 1970.
- (6) Fromm, E.; Man For Himself, Routledge and Kegan Paul, London, 1949.  
(谷口隆之助, 早坂泰次郎 共訳, 「人間における自由」, 東京創元社, 1972, (改訳) )
- (7) Horney, K.; New Ways In Psychoanalysis, Norton, New York, 1939.  
安田一郎訳, 「精神分析の新しい道」, ホーナイ全集3, 誠信書房, 1972.
- (8) 加藤秀俊, 「人間関係」, 中央公論社,

- 1966.
- (9) Kleinke, C.; Self-Perception: The Psychology of Personal Awareness, 1978  
島津一夫監訳, 「自己知覚」自我の心理学, 誠信書房, 1984.
- (10) 中西信男, 那須光章, 古市裕一, 佐方哲彦 共著, 「カウンセリングのすすめ方」, 有斐閣, 1983.
- (11) Omwake, K. T.; The Relation Between Acceptance of Self and Acceptance of Others Shown by Three Personality, J. Consult. Psychol., Vol. 18, 1954.
- (12) Rogers, C. R. 「カウンセリング」改訂版  
ロージャアズ全集 第2巻  
佐治守夫編, 友田不二男訳, 岩崎学術出版社, 1981.
- (13) Rogers, C. R. 「パーソナリティ理論」,  
ロージャアズ全集 第8巻  
伊東博編訳, 岩崎学術出版社, 1967.
- (14) Rogers, C. R. 「カウンセリングの立場」,

- ロージャアズ全集 第11巻,  
友田不二男編訳, 岩崎学術出版社,  
1967.
- (15) Sheerer, E. T.; An Analysis of The Relationship Between Acceptance of and Respect For Self And Acceptance of and Respect For others In Ten Counseling Cases, J. Consult. Psychol. 1949.
- (16) 上田吉一 「精神的に健康な人間」, 川島書店, 1969.
- (17) 上田吉一 「自己実現の心理」, 誠信書房, 1976.
- (18) 上田吉一 「自己実現の教育」, 黎明書房, 1977.

### 第3章 教育における受容性

教育において、教師が一人ひとりの子どもを大切にすること、子どもを深く知ろうとすること（理解すること）の重要性はいろいろなところでさげられてきている。しかし、教師が子どもを十分に理解し、真に受け入れていくことが難しいことであることも事実である。というのは、教師の仕事は「人間」を相手にする仕事であり、その仕事の中に自分の主観を入れこむことが十分に可能である。そして、自分の主観で子どもを判断することが多く、子どもとの人間関係の中でつい情緒的に反応してしまうことも多いのである。実際には、自分の授業についてくる子どもや、言動がはっきりしている子ども、自分の言うことをよく聞いてくれる子どもなどに対しては目もよく行き届き、コミュニケーションも自然と多くなるのである。

教育の目的が、一人ひとりの子どものもつ潜在能力を十分に開花させていくことにあるならば、教師は子どもの学業成績が良くても悪くても、行動に乱れがあってもなくても、子どもはまずひとり人間として尊重されるべき価値をもっていることを忘れてはならない。というのは、教育の目標と子どもの人間としての価値は一体化しているのであり、子どもの価値の実現が即ち教育の目標の達成であると考えられるからである。

本章においては、前章までに述べてきた受容性の概念や、その心理学的構造をもとにして、学校教育において、教師が子どもを受け入れていくということはどういうことなのか、そのことによってもたらされる子どもの成長はどうか考えられるのか、受容性という観点から見た教師はどうかあるべきなのかということを中心にさらに考察を進めていきたい。

## 第1節 信頼と受容の教育

「教師の仕事、教えるという仕事は一人一人の子どもの成長を助ける仕事だ。それをおのれの子どもの持っている無限の可能性を引き出し、かたちにして、そのことによつて、子どもの成長を助けていくという、こういう仕事なんです。」(10. P.11)

これは、斎藤喜博の言葉である。教育は、このように子どもの能力の全面発達を援助するために行なわれるものであり、子どもの発達への援助のための教師の役割は大きいのである。特に、子どもの成長の心理的側面に与える教師の影響は大きく、子どもの健全な成長のためにも教師の受容的態度や共感的理解は重要な要因となる。

子どもは、抛つておかれたら生きていくことはできないし、親やその他の人びとの愛や庇護を受けていくことで健全に成長していく

ことができる。教師は、そこでは「受容」という形で子どもへの成長に参加していくことができるであろう。教師が子どもへの成長を助けていくということは、取りも直さず子どもをひとりの人間として尊重していくということである。教師が子どもを認め、信頼し、愛していくというように、子どもを全体として肯定的に見ていくということである。

教師が子どもを肯定的に受け入れていくためには、少なくとも次の二つの側面がなければならぬ。

① ありのままに子どもを見る。

(偏見や主観的価値観にとらわれない。)

② 子どもに関心・興味があり、子どもに対して好意や好感をもてる。

(子どもを信頼することができ、自然と愛したくなる。)

ということである。

教師が子どもをひとりの人間として受け入



れていくということは、子どもを人格的に非  
 難したり、批判したり、評価したりしない  
 長所も短所も、よいところも悪いところもす  
 べてを含めて、その子のあるがままの姿を教  
 師が認識していくということである。あるが  
 ままを認識するということは、第1章でも述  
 べたように、教師が子どもを個人的、主観的  
 な願望や要求、期待をもって見たいというこ  
 とであり、また、「概括的な認知」をしない  
 ということでもある。教師が子どもに期待を  
 するということは、ある意味では子どもの向  
 上意欲を高めるために指導上大切なことでは  
 あるけれども、その期待は教師の個人的、主  
 観的な願望から出たものではなくて、あくま  
 でも子どもの側の欲求や希望から出たもので  
 あるということが大事である。教師が子ども  
 に対して持つことのできる期待というのは、  
 常に子どもの欲求と一致したものでなければ  
 ならないであろう。子どもはみずから伸びて  
 いくという意欲（実現傾向）をもっている

ものであり、その意欲を援助するよ様な期待  
 を、教師はもつべきであろう。  
 教師のありのままの認知というのは、一人  
 ひとりの子どもを独自で、斬新で、特異なも  
 の（idiosyncratic）として認知するということ  
 である。Maslowは、認知について一般の科学  
 者と真の芸術家との認知の仕方を比較して、  
 次のように述べている。  
 「科学者は経験に名前をつけたり、ラベル  
 をは、たり、しかるべき所に位置づけた  
 りする傾向、一言で言えば、それを分類  
 しようとする傾向をもつ。（中略）芸術  
 家は、自分の経験のユニークで特異な性  
 格に最も興味をもつ。彼は経験を個別な  
 ものとして扱うにちがいない。（中略）  
 彼らは、それだけの日没、一つ一つの花  
 や木などを、あたかも初めて見た日没や  
 花や木でもあるかのように、同じ喜びと  
 驚き、十分な注意と強い情緒的反応で見  
 ることができると思われる。」（6, P.208）

教師が子どもを見る場合も芸術家と同様に、全く初めて見た光景やできごとのように、驚きや喜び、十分な注意と心からの強い情緒的反応を示し、そこから、子どもを見ていくことが重要である。このような認識は、Maslowの言う「存在認識」(Being cognition)であり、より好みも選択もしない、ありのままの姿で認める認識でもある。

しかし、教師が子どもを見る場合、子どもをある傾向のものに分類したり、あるカテゴリーの中に位置づけたり、ラベルづけをしたりすることがよくある。たとえば、子どもの複雑な行動のプロセス、性格などを記録していくとき、教師の見取れた行動や予期していたものに単純化してまとめたりするのである。また、ある子どもが事件を起し、次にまた同じような事件があると、その子が起こしたのではいかとすぐに思ったりするのである。教師の場合よくある子どもへの歪んだ認知として、「単純化」、「一貫化」、

「初頭効果」、「光背効果」、「ステレオタイプの認知」、「寛容効果」、「対比効果」などが見られる。このような認知の一般的傾向は、人間関係の中でプラスの面として作用することもあるが、マイナスの面に作用すれば、教師と子どもとの人間関係を破壊し、望ましい指導どころか、思わぬ問題をひき起こすことにもなりかねないものである。上田は、歪んだ他人認知に与る要因を次のように述べている。

「このような初期の他人概念は、それが十分な理解に基礎づけられていないので、観察者自身の主観や社会的偏見などの入る余地を残している。つまり観察者自身の持つ心理構造の反映に過ぎない投影であったり、これまで観察者に大きく影響を与えてきた人に対する態度の転移であったり、あるいはまた、観察者自身の欲求による認知の歪曲であったり、観察者以外の人びとによる評価に依存した先入

見であつたりする危険性が大きいのであ  
る。」(13, P.186)

教師が、こうした認知やきめつけ的態度に陥  
らなければ、教師は「あの子がまさに」子  
どもを見る態度や受容的態度が必要なのであ  
る。

認知は一般的に情緒的側面に左右されるこ  
とが多く、ありのまゝに認知するためには、  
基本的な欲求が満たされ、自分が自己の感情  
をうまくコントロールできることが重要であ  
る。つまり、イライラしたり、カッカリしたり  
することの無いように心のゆとりと平静さを  
保っておくことである。子どもに対する愛情  
もそのような心のゆとりから自然に生まれ  
てくるものであると考えられる。

次に、子どもを受け入れるということと、  
教師のあつと深い情緒・感情のレベルにおい  
て見た場合、それは、教師が子どもに対して  
好意や好感がもつ、ラポートが樹立している  
ということである。

好意や好感というものは、個人が意識的に  
持つようと思つても持つるものではないくて、人  
間の自然な状態の中からは起ってくる感  
情である。これは、対象に対して価値がある  
と個人が認めることから出てくるものであり、  
その価値の貴重さが自分にとって魅力となる  
とき、「好き」という感情がわいてくるので  
ある。しかし、そのように、好意や好感は自  
己の欲求を満たすときだけに感じられるもの  
ではない。特に、教師が子どもに対してもつ  
好意や好感は、子どもに対して何かをしてや  
りたいという「与える欲求」として存在する  
のである。教師が子どもに対して、かわいさ  
やいとおしさの感情がわいてきて、自己内に  
あるあり余る程のエネルギーを愛情として子  
どもに与えるのである。FrommやMaslowが指  
摘しているように、真の愛情には自己を満た  
すために愛するということと同時に、他者に  
与えるために愛するという面もある。特に、  
この後者の側面が受容性を特徴づけるのであ

る。教師が子どもと信頼関係で結ばれていくためには、教師の与える愛情が基本となるのである。上田は、健康な人間関係について、「健康な対人関係においては、相手に好感をもつこと、あるいは愛情をもつことが、相手を正確に理解するとともに、根本的重要性をもつのである。」(12, P.314)と述べている。

また、ラポートは、カウンセリングでは、カウンセラーとクライアントとの間の親密で、親和的で、相互信頼的な関係や雰囲気の意味している。教師と子どもとの間に十分なラポートができれば、子どもは人格の内面を自由に安心して表現し、自己の内面世界にあるありのままの感情にも耳を傾けようとするであろう。そして、そこでは、子どもは自己の人間の本性を最も歪められない形でもち続けることができ、自分が何をしたいのか、自分がどんな人間であるのかを発見することもできるであろう。

一般に、ラポートの特徴として、次の三つの点が指摘されている。

- ① 気楽で、親密な関係であること。
- ② 信頼され、尊敬される関係であること。
- ③ 合理的、客観的に理解する関係であること。(14, P.912)

Thorne, H. C. は、ラポートについて次のような定義を与えている。

「ラポールとは調和のとれた関係であって、人々が互いに信頼し信用し敬意を払うときに生ずる高められた被暗示性と感情の転移から結果として起こってくる相互反応である。」(4, P.59)

したがって、このようなラポートに寄与する要素としても、教師のあたたかい愛情と信頼と子どもに対する受容、許容、容認、および尊敬が大切である。

また、ラポートは、教師と子どもの両方の間に人間としてのつながりを保障するものであり、相互の応答関係において、人格的によ

り深いレベルでふれ合うことを可能にするのである。子どもは伸ばされるべき潜在能力をもっているのであり、レポートの意義は子どもの内的個人的世界を開き、独自の自己の人格的發展をなすとげていくためのものにある。

次に、あたたかさについてもふれておきたい。あたたかさということは、教育においては「子どもをあたたかく見守る」、「あたたかく包み込む」というように、教師が積極的に子どもに配慮していくという意味でよく使われている言葉である。

教師のあたたかさというのは、教師のその全人格の中から自然にかもし出されてくる人間味のある、豊かな感情であり、人間らしいぬくもりをもったものである。子どもは教師のあたたかさを教師の言葉に感じるものではなくて、その言葉に含まれている感情、気持ち、態度にあたたかさを感じとるのである。つまり、教師が子どもの悩みや苦しみや自分を自分のものとして真剣に考え、そして、教師

が悩み、工夫する姿の中にあたたかさを感ずることが出来る。そこには、子どもを思いやり、子どもに共感し、どこまでも子どもに寄り添って、子どもとかがわっていきこうとする教師の純粋な気持ちが存在しなければならぬ。このときの教師は、注意は子どもに集中しており、自分自身の感情と一致し、とても素直になっっているのである。そこで表現されている愛情は、まさに与える愛情であり、教師の自然な感情である。

あたたかさは、教師自身の感情を抑圧して出てくるものではなく、自然にあふれてくるものでなければならぬ。みせかけの、同情的なあたたかさは、子どもに鋭く見破られ、不信感を残すのみである。Rogersはカウンセラーの自己の一致を条件にあげているが、教師の自己の内面と言動が一致したところの純粋な感情の表現が、子どもにあたたかさとして実感されてくるのである。

上田は、あたたかさの特質について、次の

ように述べている。

「(1) 関係をもつ相手の自発的行動が受け入れられ、相手に対する高度の信頼感によって、その不完全さに寛容であること、相手の感情をよく理解しそれに共鳴しつながら、自己の人格的影響力によってこれを溶解し、自己の情緒のうち柔軟に包みこむこと。

(2) 相手の欲求を察知し、これができるかぎり満足させて相手の安定感を高め、自信と自己実現への意欲を促進する原動力を授けること。つまり、善意と誠実さをもって相手の人格の向上のためエネルギーを傾倒すること。

(3) 狭い主観の世界にかぎられた好意ではなく、相手に対しつねに究極の人間の成長に寄与する配慮をもつこと、そのためには、広い視野に立って、その観点から相手の現実を客観的に位置づけること。」(12, PP. 315 ~ 316)

最後に、共感についても簡単にふれておきたい。教師が子どもを受容することのもう一つの側面として共感的理解がある。受容は相手の理解を含まなければ意味が浅いと言われ、相手への共感を切り離しては成立しにくいと考える。

教師は、教育活動のあらゆる場面において子どもといっしょにたって喜んだり、悲しんだりすることが出来る。たとえば、学校対抗の水泳大会などの場合、教師は我を忘れて子どもを応援し、優勝したときには、自分が泳いで勝利を得たかのように飛び上がったりで喜ぶのである。また、難しい問題を苦心の末に子どもが解けたときにも、教師は自分のことのように喜びを表現するのである。

教師が子どもに共感するためには、子どものもつ喜び、恐れ、悲しみ、憎しみなど、あらゆる情緒や衝動を受け入れ、それを自分の中でじっとかみしめ、それらの意味を十分に理解し、子どもと心の深いところでつながる

ことができなければならぬ。つまり、教師は子ども感情をあたかも自分のものであるかのうろに感じることができなければならぬ。Rogersは、共感について次のように定義している。

「共感とか、共感的であるという状態は、他者の内面的挙動等を正確に認知し、それに付随する情緒的構成要素や意味を認知することである。そして、自分があたかもその他者のようであるかのようになるのだが、しかし、決して『あたかも〜』のようではないという条件を失わないことである。」(9, P.210)

このあたかも自分のことでもあるかのようという態度の中に、教師の一致した感情と共感的な理解が溶け合い、教師の受容的態度として表現されてくることになる。

また、Jersildは、共感の概念は他者や自分自身に対する愛を受容したものであるという立場から、

「共感的であることは、情熱の中に入ることを意味する。すなわち、他人の情熱と自分自身の内面に生ずる情熱の中に、入ることを意味するのである。それは単に傍観者として見るだけではなく、共にその情熱の中に入ることを意味する。それは情緒的な触れ合いの一つである。」

(1, P.174)

と言っている。このように、Jersildによると共感とは自己と他者との情緒的な触れ合いを体験し、自己の内面的な生活に生き生きとしたものの意味を知り、同時に他者の内面に生じたものにも応じていくことである。

共感とは他者の内面(感情体験)を理解しようとする意図が含まれ、限りなくその内面に近づいていこうとする心の動きである。しかし、それは、決して相手の感情に巻き込まれてしまうことではない。自己が他者の気持ちに切り切られてしまい、他者の喜びやいかりなどにいついてあたかも自分のものであるかの

ように感じ、他者を受け入れ、同一化していくが、他方、他者のその喜びやいかりについて一歩しりかいたところから客観的に理解していこうとするのである。というのは、他者の情緒に巻き込まれてしまえば、他者の感情について正しい認識をもつことはできず、自己も他者の感情におし流されてしまい、単なる同情的な感情となるだけである。

その点、参考となるのが、Katz, R. L. の指摘する共感の構造である。Katzは、共感を四つの位相でとらえ、それぞれを、①同一化 (Identification), ②合入 (Incorporation), ③反響 (Reverberation), ④分離 (Detachment) としている。(3, pp. 38~47)

① 同一化は、自己の意識を柔軟にして相手の経験を熟視する過程に自己を没入させ、内面的にも外的にも模倣活動をおこなう。情緒的にも相手と結びついており、自己の模倣活動は自他へ区別がつかなく、つらなる状態である。つまり、全く他者になりきっている

状態である。

② 合入はとり入れの過程であり、相手の経験を自己の中に取り入れて、それを自己のものとして体験する側面である。同一化は他者の中に自己を没入することであり、合入は逆に他者の経験を自己内に受け入れることである。両者が相互に働き合って社会的距離を縮めてゆくと考えられる。

③ 反響は、自己の中に受け入れられた他者の経験と自己の経験が響き合い、一致しながら新しい次元となることである。二つの経験の間に相互交錯 (interplay) が生じ、他者の感情が内面化され、自分の経験や想像も内在化される。共感の過程における反響の段階は意識的であるというよりもむしろ無意識的なものである。

④ 共感的理解の分離の側面は、自分の主観的な見かたから離れ、理性と精査 (scrutiny) の方法が使われる。同一化が中断され、客観的な分析のために必要な社会的



・心理的距離が獲得されるように慎重に動いていく。そして、自分の理解を見通しの中に置こうと努める。このため、ある意味では以前に投入してあった自我を追い出す必要がある。つまり、分離は客観的分析や比較のための冷静な知的作用である。しかし、分離がなければ、いたずらに相手の感情に巻き込まれてしまい、正しい認識も共感ももち得ないものである。

したがって、より深い共感的理解が可能となるためには、他者と同一化したり、他者の経験を取り入れたり、あるいはそれに随伴する感情を取り入れたり、そして、自分自身の内面化した他者の感情状態と、自分自身の経験あるいは想像との間の相互作用が大切である。しかし、それらの相互作用を一步しりぞいて冷静に見ていくだけのさめた面がなければ、真の理解とはならないのである。

このように、共感とは人間関係において、相手の心情を自己の経験の中に同調させて、あ

たかも自分の問題であるかのように意味づけで理解されていくところに、深く受容性とかかわりをもっていると考えられる。

## 第2節 挫折体験と受容性

受容に関して教育がカウンセリングとその趣きを異にするのは、挫折体験についてである。カウンセリングでは、深い挫折体験を味わって、自らの力では立ち直れなくたっていけるクライエントを援助して、クライエントの抑圧機構を取り除いてやることであるが、教育の場合は、むしろ健康な子どもが集団生活の中で自然な挫折を味わっていくことで、自己の成長を上げていくのである。

教師から十分に受容されていると、子どもは壁にぶつかり、挫折を体験しても、その挫折体験を自己の成長へと結びつけていくことができると思われる。この場合、挫折体験と

いこのは欲求不満の体験とは少しちがひ、個人の主観的・意識的願望や欲望の満足が阻止され、心に緊張を体験するが、基本的欲求の満足それ自体は禁じられていないのである。

欲求不満というのは、Symonds, P. M. によれば、

「ある行動への欲求、衝動もしくは傾向が生じているときに、その生じた欲求の満足が何らかの障壁や障害物で、阻まれたり妨害されたりしていること。」(11. pp. 50 ~ 51)

であると定義している。そして、Maslow, A. H. は欲求不満については、

「(両親の愛情や尊重)の剝奪が、子どもによって自分の基本的パーソナリティ、または自分の主要な人生の目標、あるいは欲求にとって脅威とつながっていると考えられなければ、ほとんど欲求不満の結果とはならない。」(6. p. 107)

と述べている。つまり、基本的欲求が阻止さ

れると、欲求不満をもたらし、パーソナリティまでも脅威におとし入れるということである。

ところで、挫折体験には、個人的願望の不満足や失敗体験、抵抗体験などがある。たとえば、忘れ物をした場合のときを考えてみよう。忘れ物をして学校に来たということは、その子の不注意ではあるが、ともかくも心の中では学校で勉強したいという気持ちがあると思われる。そのとき、教師が子どもをつまみ出し、子どもを非難し、こらしめのために教室の外に追出し、その時間廊下に立たせておくということは、その子の勉強したいという欲求をほごとることにたり、その子は欲求不満をつのらせるだけである。しかし、その子が教師から注意は受けても、教師もしくは友人から忘れ物を貸してもらい、その学習をいっしょにできたときは、その子は失敗は体験しなくても、欲求は満たされるのである。

挫折体験の中で重要なのは、失敗はしてもその子どもが人間としての尊厳、人間性、パースナリティ、基本的欲求が否定されないという点である。学校で人間の尊厳が否定されることになれば、それはもはや教育ではあり得ない点である。

それでは、なぜ挫折体験が教育では重要な点か、また、教師の受容性とどうかかわっているのかという点を考えてみよう。

子どもが挫折体験を味わうということは、そこで、他者の存在を意識するということである。すなわち、自己の存在とそれにとまなう他者の存在をいやおうなく意識させられる点である。先きほどの忘れ物の例で考えれば、まず、自分は忘れ物をしたが、友だちは忘れ物をしなかったという事実がある。そこでは、忘れ物をした自己と忘れ物をしなかった他者というように自己と他者の区別が意識される。そして、ましてや友だちが優しく忘れた物を貸してくれれば、友だちに対する感謝の気持ち

ちが生まれ、そこでは、その子は信頼、友情、尊敬などを学ぶのである。また、自分自身に対しては、自己の怠慢さを感じることで、自己について反省し、今までの自分の生活をふり返るきっかけにもなるであろう。このとき教師が受容的かつ勇気をもった言葉でその子の指導にあたれば、その子はますます自己をふりかえることであろう。

また、子どもは自然に受ける挫折体験を通して、自己を統制し、自己や他者を受け入れる能力を育てるのである。学校など集団で生活している場においては、自己の欲望と他人の欲望がぶつかり、利害の対立がよく起こるものである。けんかもその一つである。利害の対立は自分の欠乏欲求を満たすためということもあるが、概して自分の利己的願望から出たものが多い点である。

たとえば、掃除の区域割りをするときなど「自分のところは多い」とか、「どうせするのなら、不断にあまりはいれないように校長室

が「いい」とか、「トイレはいやだ」、「冬は  
 職員室がいい」など、さまざまである。しか  
 し、自分の願うようにはなかなかならないも  
 のであり、その話し合いの中で、子どもたち  
 は自分の意のままになれないことを学び、自  
 分の意にそわないところであつても、みんな  
 のためにやらずくてもはいけないうことを  
 学び、また、協力してやっっていくことも学習  
 するのである。そして、このような学習の中  
 で自己を統制し、他者を受け入れることを体  
 得していくのである。自分の思い通りになら  
 なかった子どもに対して、教師があたたかい  
 励ましや、「トイレはだれでもいやがる所だ  
 よね。しかし、頑張るとやれるかい」といっ  
 たように一言声をかけてやれば、子どもも素  
 直な気持ちで頑張ろうとするであろう。教師  
 の思いやりが子どもを変えてるのである。しか  
 し、当然のことながら、教師の思いやりの中  
 には、教師の純粋な心と、不断からの子ども  
 とのラポートがなくてはならないのである。

挫折体験は、子どもに精神的苦痛をもたら  
 すこともあるが、それに向かつて乗り越えて  
 いくとき、子どもは耐える力や強い人格をつ  
 くり上げていくのである。上田は、挫折体験  
 を通した人格の成長について、  
 「挫折体験は、人間に苦悩に耐える力、苦  
 悩に立ち向かう力、苦悩を超越する力を  
 与え、苦悩のうちに成長する強靱な人格  
 に鍛えあげることができる。」(13, p. 229)  
 と述べている。

このように挫折体験は人格を成長させてい  
 くものであるが、挫折体験は子どもがその体  
 験に耐えられる範囲内でなければならぬ。  
 その範囲内であれば、それを体験することに  
 よって、自己の今の限界を知り、次に同じ体  
 験をするときには自信をもてるのである。そ  
 して、さらに自己を伸ばすような方向へと挑  
 戦の意欲もわいてくるのである。しかし、耐  
 えられないような挫折体験であれば、ましま  
 す自信をなくし、自己防衛的になると考えら

れる。教育は成長するよう学ぶことであり、子どもが高次の欲求をもち、自己の同一性を学ぶことであるから、自分が乗り越えられるような挫折を体験することによって、子どもは自己を伸ばすことを学んでいくのである。そのとき、教師の信頼と受容があれば、なおのこと子どもは成長への意欲を示すのである。最後に、挫折体験は意図的にではなく、自然に体験されるものでなければならぬ。意図的に仕組まれたものの中には、教師の主観やまわりの子どもたちの思わくがはたらいたりしてあり、それは、それを体験する子どもへのいじめにもつながるものである。意図的に仕組まれたものを体験していく子どもは、他人の価値基準（外部の基準）によって動かされることになり、かえって、自己を萎縮させてしまうのである。このような意図的につくられた挫折体験は、自己の内面の声に敏感になるよりも、外の声に自己をあわせることを強いるのである。しかし、子どもはいつも

外の基準にばかりあわせていくことはできないので、だんだんと自信を失い、自己嫌悪に陥り、防衛過剰になり、ついには、自己の内側の統制と防衛機能が崩壊し、自己を適切にコントロールすることができなくなり、神経症的にもさえなると思われる。

したがって、教師やまわりの人たちは、特に教育的意図をもって子どもに立ち向かうという構えは必要とせず、ただ自然な生活の中で子どもが現実のかべにぶつかっていくのをあたたかく受け入れ、見守っていくという態度が大事である。上田は子どもの自然な挫折体験と大人の一貫した態度の重要性を次のように述べている。

「大人がこれ（子どもの願望要求）を暖かく受けいれながらも、一貫した態度で接するとき、子どもは自ずと現実認識をもつようになり、自己のとるべき態度や行動を学ぶことができる。」（13, P. 230）と。

## 第3節 教師の謙虚さ

教師が子どもを受け入れるということは、教師が謙虚な態度で子どもと接するということの意味する。また、教師として子どもの前に立つとき、教師には謙虚な態度が要求されるのである。この場合、謙虚さというのは、一歩退いて自己や子どもを客観的に、受動的に見る（受けとめる）ということである。教師が自分自身の価値観から子どもを判断していけば、偏見となりやすくなるので、自己の主観性を退けて、できるだけ素直に、ありのままに静観するということである。

謙虚さの中には、素直さやひかえめな様子が含まれているが、謙虚であるということとは単なる従順さや確固たる信念がないということではない。確固とした信念をもたない態度は、いざ知らに他者に迎合し、へつらうことであり、相手に対するご機嫌取りとなる。そ

れは、意図的に自分をなくすか、自己を抑制・抑圧してしまうかである。謙虚さは、誠実さ、純粋さ、心にゆだかまりのたさに通ずるものであり、Rogersの言う「経験に対して開かれている」ということであり、Maslowの言う「道教的受容性」ということである。

教師が子どもを深く理解しようとするればするほど、教師には謙虚な態度が必要になる。というのは、ものごとの深い意味や真実を探究しようとするならば、事実をありのままに、素直に受けとめることが必要となるように、子どもの考えや行動の意味を理解しようと思えば、素直に子どものありのままの姿を受け入れ、共感し、そして、その子の準拠枠に立って考えることが必要である。Maslowは道教的立場に立って、

「その本質において、あるがままの方が、より正しく認識することができる。」

(7. P.21)

「換言すれば、事実その自身が、自己の性

質のうち、何をすべきかについて示唆を伴っているということである。」

(7. P.147)

と述べている。

一般に、毎日、毎日、同じ子どもたちと同じようなやり方で接していると、教師はいつのまにか慣れっこになってしまい、子どもたちへの対応の仕方もうんと押しつぶされたものになってしまうものである。ここでは、子どもたちのどんな新鮮さも成長の喜びも感じられなくなっているのである。そんな場合の教師は、教師自身が傲慢になっているか、怠慢で無気力になっているかであり、しかも、そのことに全く気が付いていないのである。

しかし、教師が子どもに誠実であって、(または、誠実であろうと前向きな気持ちをつねにもち続けていて)、広く子どもを包み込もうとすればするほど、子どもを注意深く、全面的に、集中的に、自己の全力投球でもっ

て観察しようとする。そのような場合の教師は、子どもの新しい側面を発見することに喜びを感じ、また、子どもへの反応・応答・対応も確実なものとなるのである。教師が謙虚でなければ、真の子どもの姿を理解することはできないのである。Jersild は、謙虚であることについて、次のように言っている。

「その個人が事象の内面を見通し、未知の世界の広大さを凝視する時、謙虚になるざるを得ないのである。彼が理解を深めれば深めるほど、未知の隠された世界がいかに大まいかを理解するのである。彼は遙かなかなたを、見通すことが出来ないことを知っているが、しかし、この事実を苦々しく思わないで受け容れることが出来るのである。」(1. P.135)

精神的に健康な人間が謙虚な態度をもち続けることができるということは言うまでもない。なぜなら、彼らは基本的な欲求が十分に

満たされており、自分自身をことさら表に出  
そうとすることもないからである。では、教  
師の謙虚さには、どのような特性が考えられ  
るのであるうか。

まず、自分自身のことを十分に知っている  
ということである。自分の心や感情、情緒の  
状態がどうなっているのか、冷静に観察でき  
なければ謙虚さは出てこないであろう。これ  
は、自己客観化ができること、あるいは自己  
洞察ができることである。教師の場合も、自  
分の心の状態、自分の子どもたちに対する態  
度、自分の行なっている授業などについて、  
素直に反省できるということである。たとえ  
ば、授業での子どもの理解を手助けするため  
の手だては十分であったか、子どもの問いに  
うまく適切に答えられたか、ということだけ  
れでもやるが、自分の解釈の一方的なおしつ  
けになっただけはいなかったか、まちがった子  
どもの心を傷つけないような言い方や行動をと  
ったか、つまり、まちがえた子どもにもあた

たかい拍手がおくれたのか、というように、  
子どもへの配慮を中心にした反省がつかにな  
されなければならぬのである。そのために  
は、教師は自分の心に問いかけ、素直に自分  
の心を見つめる必要がある。Maslowの言葉を  
借りれば、「自己の衝動の声に耳を傾ける（  
道教的傾聴）（Taoistic Listening）」という  
ことである。注意深く自己のうちなる声に耳  
を傾けることは、自己実現へと向かう行動の  
一つでもあり、Maslowも、

「迷った時には、嘘をつくよりむしろ正直  
になりなさい。（中略）、自己の内部を  
見ることは、責任をもつことである。こ  
のこと自体が自己実現への大きな一歩で  
ある。」（久、P.58）

と言っている。また、自分の内面の声、自分  
の個有我に耳を傾け、反省をすること  
は、自己を形成し、導き、方向づけるのに何  
が正しいのかというように、自己を成長の方  
向への選択へと導いていくということでもあ



る。

自己への傾聴は、自分自身に自己を開くことである。これは、Rogersの言う「自己の一致」、「純粋さ」を求めることでもある。自己を開くということは、防衛している自己を見きわめることであり、防衛が見きわめられたら、それらをあきらめる勇気を見つけることも意味している。Jourard, S.M.も、自己を開くには勇気を必要とするとしながら、

「人は自分自身を十分に他の人に開示することができるようになったら、真の自己 (real self) との接触がどうすれば豊かになるかを学ぶのであり、そこでこの知識にもとづいて自分の運命をいっそう良い方向に、ふかわせることができるようになるのである。」(2. p. 8)

と述べている。Maslowも、「迷ったときには、嘘をつくよりも正直になりなさい。」と呼びかけているように、どんなに努力してもできないことはできないのであり、そこで無理に自

己を飾ろうとするところから、自己の不一致とか経験の歪曲が始まるのである。自分自身をほだかにすることはこわくて、勇気のいることであるが、勇気をもって自己に立ち向かうときに健康な自己を育成していくことができるのである。

教師は子どもたちの前で、完全にできないか、あるいはできないことがあると、子どもたちから、「先生は、何もできない」というように言われ、信頼されなくなってしまうかと感じるものだが、実は逆なのである。できることと、できないことをはっきりさせているところに信頼はあるのである。信頼は、自己に対して素直に、しかも勇気をもって強靱に自己を問うというきびしい自己認識の中から生まれてくるものである。教師が子どもたちの前で、自分自身を開き、素直になるとき、それには非常な勇気がいるのだが、子どもたちもまた、教師に対して絶大な信頼をもって近づいて来るであろう。

次に、教師の謙虚な態度は、子どもたちの言うことをよく聴くということにも現われるのである。子どもをよく理解するということとは、子どもの言葉に耳を傾けてよく聴くということと意味するのである。また、このよく聴くということとは共感するということでもある。教師が子どもの言葉に耳を傾けるとき、おのずと子どもを受容し、関心を示し、そして心にかける態度が現われるのである。

教師は、学級内では権威者であり、権力者にもなれる。教師は子どもたちに対して、「先生の言うことをよく聴きなさい。」と連発するが、子どもの言うことをよく聴くということとは案外と少ないものである。実際に、子どもの言っていることをよく聴いていると、子わりくどくて、まどろっこしくて、要領を得ず、手間がかかることが多い。そして、遂には、何を言おうとしているのかがさっぱり理解できず、疲れだけが残ったという経験もある。こういう場合は、大抵、教師が情緒

不安定であり、今日のノルマだけを消化しようとはあせっているのがあり、教師の気持ちが子どもの方に少しも集中されていないときである。

心から気持ちを傾けて聴くということは難しいことでもある。真に聴くためには精神をその子どもの準拠枠に集中させなければならぬのである。特に、言葉と同時に、その言葉の背景にある意味を聴きとろうとするときはなおさらである。

園分は、カウンセラーの聴き方として、「同一人物が相反する作業を同時に二つしているわけである。感情をフルに動かしながら、他方ではさめた知性をフルスピード回転させている。」(5, P.36)と言っている。

このように、教師も、それでも辛抱強く、熱心に心を傾けて子どもの言葉を聴いていくことが大切である。教師が子どもの言葉に耳を傾けるということは、子どもの「内部信号

「子どもの真の自己の声」を聴きとると  
 いうことである。教師が子どもの内面生活に  
 あるありのままの感情に耳を傾けることによ  
 って、子どもはますます自由になり、もっと  
 子ども自身、自分の内面からの指示に耳を傾  
 けるようになるのである。子どもの内面の声  
 をよく聴くということとは、Reik, T. の言う「  
 第三の耳で聴く」(listening with the third ear)  
 ということであり、子どもの弱々しい本性の  
 声を謙虚に、しかもがっちりを受けとめると  
 いうことである。

Rogers は、カウンセリングの立場から、「  
 積極的聴き方」(Active Listening)を強調し  
 ている。Rogers は、聴き方はテクニックの問  
 題というよりも心がまえの問題であるとして、  
 次のように述べている。

「積極的聴き方は、聴く人の心がまえに  
 根ざしたものでなければなりません。(  
 中略)。相手がもっている本質的価値  
 を心から認め、相手の権利と自律性を尊

重するという心構えの裏づけがなかった  
 ら、よい聴き手となることはできません。  
 (中略)。積極的に聴こうとすると、相  
 手の話の内容を批判しようとする気持ち  
 が弱くなりやすから、相手も自分の気持  
 ちを飾ることなく率直に言えるようにな  
 ります。(中略)。積極的に聴くという  
 ことは、聴く方にとっても相手にとっ  
 ても、人間的な成長をうながすものな  
 ります。(8, P. 309~310)

このように、教師が教室の中で子どものよ  
 き聴き手となることが重要であり、子どもの  
 真の成長を促していくこともできるのである。

さらに付け加えるならば、教師の謙虚さ  
 というのは、前にもふれたように、Maslow の言  
 う「道教的受容性」(Taoistic Acceptance)の態  
 度である。道教的というのは、統制的、操作  
 的ということではなく、無干渉的、無批判的、  
 無抽象化的であるということなので、あるが

ままにさせておくということの意味している。  
 謙虚な態度というのは、あるがままのものを  
 素直に受け取る態度であり、それは認識の対  
 象(子ども)をして、その本然の姿にとどま  
 らせることである。すなわち、子どもが本来  
 もっている実現傾向をそのままに、教師が引  
 き出して伸ばしていく援助をするということ  
 である。道教的受容性は、無選択的意識、あ  
 るいは無欲意識を伴うので、注意はもっぱ  
 ら子どもを援助することに向けられるのであ  
 る。そして、その援助する姿の中に、教師の  
 謙虚さがにじみ出てくると思われる。

今日の教師は、子どもに知識を教え込むこ  
 とにはやっきになるが、しかも外的な動機づ  
 けによって、子どものもつ新奇で斬新な考え  
 方には反応しないのである。教師が予め準備  
 し、計画し、企図したものの中へ子どもを追  
 い込み、そのことによって、子どもの自発性  
 や創造性、独創性などがいかに損なわれてし  
 まっているかについては、全くと言っていい

ほど気づいていないのである。  
 教師が子どもを道教的に受け入れるという  
 ことは、教師自身が無概括的で、「経験に対  
 して開かれている」ということは言うまでも  
 ないが、子どものもつあいまいさやわけのわ  
 からないさに対して、興味と関心をもってじ  
 っくりとこれを取り上げることの意味する。  
 子どもは、あいまいな考え方や表現の仕方  
 の中に、驚くほどの独創性や斬新さを示してい  
 ることもあるのである。教師が受容的な態度  
 で、無干渉的、無制約的に子どもを大事にし  
 ていけば、子どもはおのずから自己を発見し、  
 より自己を表現していきこうとするであろう。  
 また、教師が謙虚に子どもを受けとめるこ  
 とができるようになれば、教師自身の眼をさ  
 まさせることにもなり、教育状況や子どもた  
 ちを澄んだまなざしで見つめることができる  
 ことになる。そして、教師に自己も含めて、  
 指導の構えを再吟味させ、視野を広く、鋭く  
 させ、子どもとともによりよい教育を創造し

ていくことを可能にするのである。というのは、謙虚な態度や道教的受容性は、事実があるがままに、干渉せずに受け入れることであり、その方がそのものの本質やあるべき姿をよりよくものがたっているからである。Maslowも最も決定的な行為への最も容易で最善のガイドは真実的事実そのものにあるとして、  
「何事かを明瞭に見れば見るほど、『こうあるべきだ』ということもはっきりとし、それだけ行為へのガイドもよりよくおこなわれることとなる。」(7, P.142)  
と言っている。

そして、教師の謙虚な態度が、その教師を、ひとりの教師として、ひとりの人間として、自己を実現させていき、経験豊かな教師へとみずからを成長させていくことができるのである。

### <引用文献>

- (1) Jersild, A. T. : When Teachers Face Themselves, 1955.  
船岡三郎訳、「自己を見つめる」創元社 1975.
- (2) Jourard, S. M. ; The Transparent Self, 1971  
岡堂哲雄訳「透明なる自己」誠信書房 1974.
- (3) Katz, R. L. ; Empathy, Its nature and uses, The Free Press of Glencoe, A Division of the Macmillan Company, New York, 1963.
- (4) 小林純一 「カウンセリング序説」金子書房 1979.
- (5) 国分康孝・米山正信 「学校カウンセリング」誠信書房 1976.
- (6) Maslow, A. H. ; Motivation and Personality, 2nd ed., Harper and Row, 1970.
- (7) Maslow, A. H. ; The Farther Reaches of Human nature, The Viking Press, New York, 1971.

- 上田吉一訳 「人間性の最高価値」  
誠信書房 1973.
- (8) Rogers, C. R., Farson, R. E.; Active Listening,  
1955.  
友田不二男編訳 「カウンセリング」の  
立場」 岩崎学術出版社 1967.
- (9) Rogers, C. R.; A Theory of Therapy, Personality, and  
Interpersonal Relationships, as Developed in  
The Client-Centered Framework, Koch, S.  
(eds.) Psychology, A Study of a Science, 1959,  
Vol. 3.
- (10) 斎藤喜博 「教師の仕事と技術」 国土  
社 1979.
- (11) Symonds, P. M.; The Dynamics of Human Ad-  
justment, Appletton-century-crofts, New  
York, 1946.  
(畠山忠訳 「人間適応の心理」 風  
間書房 1979)
- (12) 上田吉一 「精神的に健康な人間」 川  
島書店 1969.

- (13) 上田吉一 「自己実現の教育」 黎明書  
房 1977 (1983)
- (14) 牛島義友、他編 「教育心理学新辞典」  
金子書房 1969.

## 第4章 受容性と子どもの人格の成長

前章においては、教師の受容性は教育活動の中においてどのようにはたらいているのか、子どもを受け入れるということとはどういうことなのか、そして、教師の態度はどうか、どのようなかということを中心として考察してきたのである。

本章においては、その受容性が子どもの人格の成長にいかによりよくプラスするのか、特に、教師が受容的な態度を示すことによって、子どもの人格の成長はどのように影響され、促されていくのかということを中心として考察していきたい。

人格(Personality)は、Allportの定義(注1)にもあるように、力動的な体制をもっており、その個人の独自の特徴を表わす行動や思考を決定するものであるから、受容性はその人らしさを表現する場を与え、ますます自己を伸ばしていくことを援助していくものであると

考えるのである。

(注1)

Allportの1937年の定義では、(1. P. 48)

「パーソナリティは、彼の環境に対するかみ独自の適応を決定する精神身体的体系の個人内における力動的体制である。」

となっており、また、1961年の定義では、

「パーソナリティは、かみの特徴的な行動と考えとを決定する精神身体的体系の個人内におけるその力動的体制である。」

と言いかえている。(2. P. 28)

(付点は、筆者による。)

## 第1節 子どもの人格の発達

子どもは、これらの周囲にある世界のすべての対象とかがわりあいながら成長していく。自然も人間も物体もすべてのものが子どもと

関係をもたら、子どもに影響を与えているのである。そして、それらすべてのものは、子どもにとって意味のあるものとしてかかわってくるのである。特に、子どもの成長の過程において深くかかわりをもつのが、その子の周囲にいる人びとである。

子どもは、乳幼児の頃は、周囲の人びとの理解や尊重やあたたかい愛情を十分に受けなければ、人格の形成や発達を十分に行なうことはできない。このことは、『アヴェロンの野生児』や『狼に育てられた少女』の例を待つまでもなく、乳幼児期の頃に人間関係を喪失したと思われる子どもは、他人からはたつきかけられてもほとんど反応を示すことはなく、また人に対しても積極的に関心を示さないという例や報告はよくあるものである。(たとえば、自閉症の子どもなど)

乳幼児は、特に母親との密接で庇護的な人間関係の中で、依存動因(dependency drive)を学習していくのである。依存動因は、母親

の賞によって強化され、フラストレーションによってその動因はますます強まるのである。しかし、その子の依存動因が母親によって受容され、承認されていくなれば、その動因は低減し、同時に乳幼児は母親とともにいること、あるいは母親に承認されたことにより安定感を得るのである。そして、その安定感の中で成長していくとともに、乳幼児は自分の力でできる範囲を増大させていき、自主性や独立性を発現させていくようになるのである。したがって、乳幼児が外の世界を学習し、環境の諸条件に調和的關係をもつ反応をするように適応し、自己の世界を広げていくためには、乳幼児の依存を承認し、安定感を与えてくれる母親(周囲の人びと)との関係が必要なのである。

また、乳幼児期には、その子が認知するところの重要な他人(特に、母親)の規範を取り入れ、その人と同一化しようとする傾向が強い。乳幼児が新しい場面や人に出会ったと



き、それに対処する仕方母を通して学習し、その対処の仕方がその子のパーソナリティの一部として自己の中に組み込まれていき、自己のものとしていくのである。Murphy, L. B. は、この過程を「コーピング」(coping)と呼んでいる。

人間としてのあり方を学び、自己の中に取り込んでいくときも同様なことが考えられよう。母親が子どもに対して、あたたかく、受容的な態度で接していくならば、子どもはその母親像を人間の一般的な姿として認知し、自らもまた、受容的な態度を形成していくであろう。しかし、もしも母親が子どもに対して冷酷な態度を取れば、子どもは人間の冷酷さを学ぶことになり、つねに他人に対して不信感を持ち、自己防衛的な態度を自然ととるようになるであろう。このことは、母親ばかりでなく、教師の場合も言えることである。教師が誠実さやあたたかさをもって子どもと接しなければ、教師に対して子どもは防衛的

態度をとり、信頼することもしないであろう。Rogersも、幼児期においては、かれらにとっての重要な他人(significant others)によって与えられる自己への評価が、幼児の自己構造の中に投入(introject)され、そして、幼児の認知の場の、大きな、しかも重要な部分を形成するようになると言っている。(11, PP. 112~125)

したがって、周囲の人びとが子どもに対して好意的な態度を示し、愛していけば、子どもは自己を肯定し、自分自身を愛し、また愛するに値するものとして認知していくようになるであろう。また、子どもの内的基準も、母親をはじめ、周囲の人びとの人格的態度や人格構造によって影響を受けながら形成され、自己の外的な規準を自己内に取り込むことにより作り上げられていくことになるであろう。

ところが、ここで重要なことは、母親や周囲の人びとの示す愛情や好意が、かれらの純粹な、心の奥からの態度での表現であるとい

うことである。つまり、口先だけの、表面的な態度ではなく、無意識的なところから発した態度でもあるということである。意図的、意識的に示された好意的態度は、どことなくぎこちなく、絵空事のように相手に伝わり、純粹で敏感な子どもは、鋭くそれを感じ取るであろう。実際的に、人が他の人に影響を及ぼすのは、意識的、意図的なやり取りよりも、自分では知らず知らずのうちに表現されている無意識的な共感や投影、同一化、転移、感化というような心理的メカニズムによるものが大きいのである。

たとえば、Maslow は、会話をしているセールスマンの例を引いて、次のように述べている。

「会話をすることとは、目的をもっていることである。彼が注文をとろうとするセールスマンであるとすると、会話は意識的に公然と (avowedly) そのために行われる。しかし、かれの話しのスタイル

ルは無意識的に敵意をもち、あるいは俗物的になり、あるいは横柄になるかも知れない。そして、それはかれに注文をとりに来させせる原因になるかも知れない。(中略)。しかし、会話をしている人は、これらの影響をおよぼすことを望んではいなかったし、横柄であろうとしたり、あるいは敵意をもとうとしたのではないし、そして、かれは、かれがこのよ様な印象を与えていると気づくことさえもなかったということに注目すべきである。」(5. P.137)

また、周囲の人がとや母親の態度が、その子どもに対してだけ好意的、受容的に示されなければならぬのではなく、他の人々に対してしても同じように純粹な態度が示されなければならぬのである。子どもは、母親の態度が自分に対してと、自分以外の人に対してとがらがっていけば、母親の態度の中に不

致を認知し、そこに表わされた母親の差別的態度や人間蔑視を学び、母親の態度の不一致性(不一致)から自然に人間不信を感じとっていくであろう。

いづれにしても、子は親の鏡と言われるように、子どもの態度の中に親のものの考え方や見方、行動や態度、あるいはパーソナリティが映し出されるのである。逆に見れば、子どもは、親のものの見方や感じ方、考え方、パーソナリティを自分の中に取り込み、同一化して、無意識的に自分の態度や行動の規準として身につけていき、自分のパーソナリティを形成していくのである。

## 第2節 受容性と子どもの成長

前節においては、重要な他人の人格的影響を受け、それを取り込むことによって、子どもは自己のパーソナリティを形成していくこ

とを中心に述べた。ここでは、特に、教師の受容性が子どもの成長にいかに関与するかという観点から考察してきたい。

教師が受容的・共感的態度をもって子どもと接していけば、言うまでもなく、子どもは教師からの肯定的な好意を満足をもって経験していくのである。また、教師の受容的な態度は、子どもに安心できる自由な雰囲気をもたらすので、ここでは、子どもは、外的な条件によって何ら規制を受けることのない無制約の状態を感じることができよう。無制約の状態というのは、他からのコントロールを受けず、強制もなく、個人の活動や感情を規制する外的状況が何もない状態である。個人はロールシャッハの図版に反応するようには、あるいは自由連想(free association)のように、もっぱら自己の内面の準拠枠にのみ依存して認知し、行動するのである。受容的な雰囲気は、無制約の漠然とした、抵抗のない場をつくり出すので、それは一種のロールシャッハ

の図版と同じであり、そこでは、もっぱら自己の個体的条件にしたがって自由に行動したり発言したりすることが許容され、感じられるままに感ずることができ、表現することもできるのである。

ロールシャッハテストは、実際に、その人が何のために一所懸命生きているのか、何を願う、何を望み、何を要求しているのかを知らぬのに使うことができると言われているように、本質的には自己の深層に気づかせたり、自己の世界観を表出させて、その底に横たわる性格構造を表わしたりすることができるのである。

教師の受容的態度のもとでは、子どもはありのままに受け入れられるので、子どもの外的環境条件や教師の意図的刺戟によって動機づけられて、子どもは行動するのでなく、自己の内的準拠枠をもとにして自己の個性を表現していくようになるのである。子どもは外部にあるものに対応していくことへの努力

から解放されて、かえってみずからのパーソナリティの表現が促され、自己の成長動機の発現によって自己の成長をとげていくものと考えられるのである。

たとえば、子どもの自己受容の発達は、教師の自己受容的態度や自己愛、他者受容的態度、他人愛が子どもに投影されたり、教師のそのような態度に子どもが同一化して、自己内に無意識的に取り込めたりすることによって促進されていく。すなわち、次のように考えられよう。

まず、子どもの自己の経験や自己の行動を、教師が無干渉的に、無批判的に、自己の価値感に左右されずに、つまり道教的に受けとめることによって、子どもはつねに自己の内面にもっている規範を維持し、強化する。そこで教師の受容的態度は、漠然としていて子どもにとって抵抗のないものであるが、しかし、心地よいものである。子どもは認められているという喜びと、自分のありのままの

考えや感情を率直に自分で自覚しているの  
 ある。一方、教師は子どもを受け入れながら  
 も、一種の鏡のようにはたらきをして、子  
 どものありのままの姿を映し出しているの  
 である。子どもは、自分の姿が教師の態度や言葉  
 の中に映し出され、それを自分の姿としてよ  
 りも教師の態度として受けとるのである。そ  
 こで、教師が、「今の君の考えや気持ちは、  
 しかじかだね」と、子どもに言うこと  
 によって、子どもははじめて自分の感情や考  
 えに気づくのである。

物理的の鏡は、その対象をそっくりそのま  
 ま映し出し、対象のありのままの姿をそのまま  
 ところなく表現するだけである。その鏡と向  
 かい合っている人が、あれこれとしぐさを変  
 えてみて、全く自分自身が自分について、自  
 分で評価していくのである。つまり、自分の  
 内心の声を自分で聴くのである。

しかし、教師の受容性は、子どもが表現し  
 つつある情動的態度を、そのあるがままに全

く純粋に受け入れていくが、子どもが表現し  
 ている奥底の気持ちや態度を簡潔に、いっ  
 そうは、きりした形で、要領よく鏡のように反  
 射していくのである。しかも、あたたかく、  
 無干渉的、無作為的にである。教師が、Maslow  
 の言う道教的受容性、すなわち、無干渉的、  
 無批判的、無作為的の態度で、子どもの感情  
 を認知し、明確化（clarification）してい  
 くことは、子どもの自我や自尊感情を傷つけるこ  
 とにもならないので、子どもは自己防衛の必  
 要性からすっぱり解放され、それによって、  
 子どもの自己表現はいっそう自由になり、子  
 どものいっそう深い態度が明るみに出され、  
 そして、子どもの自己洞察もさらに発展して  
 いくのである。

また、子どもの自信の獲得についても次の  
 ように考えられる。

教師の影響による自信の獲得は、教師のも  
 っている自信が子どもとのかかわり合いの中  
 で、子どもに投影されたり、子どもが教師か

ら感化を受けたり、教師と同一化したりしな  
がら、子どもが自己の中に組み込んでいくと  
も言えよう。

しかし、子どもがみずからの考えのもとに  
行動し、自分の行動について自分で評価して  
いくことのできるような場が保障されるとき、  
自分の是非については自分でわかるのである  
から、自己信頼に徹底できるのである。つま  
り、受容的な雰囲気の中では、自己に忠実に  
生きることができ、自己を率直に表現するこ  
とができるので、ありのままの自己の姿を見  
つめることができるのである。また、そこで  
は外的な制約がなく、他人の目を気にする必  
要もないので、子どもは独自のものを自発的  
に表現し、自分をいつわらずに、自分をごま  
かさないで、しかも、人に気に入られようと  
気にかけることさえもしないでいいのである。  
いつでも自分の注意の目は自己内に向けられ、  
自己が高まることに、素直に喜びが感じられ  
るのである。しかし、このことは、決して利

己主義的な態度を示しているのではなく、他  
者と協力的に、あるいは利他主義的に行動す  
べきときは、そのようにするだけの心の余裕  
と自信をもっていることも意味しているので  
ある。

自信や自己信頼は、本質的には自尊感情や  
自尊心と結びついているのである。教師が子  
どもの自尊感情を傷つけることがないように、  
受容的に子どもを尊重していくならば、子ど  
もは、自分に信頼をおくようになるであろう。  
しかし、教師が子どもをくさし、非難してい  
くならば、子どもは小さいながらも心が傷つ  
き、パーソナリティの形成にも影響をう  
けるであろう。このような意味において、「  
しからない教育」とか「ほめる教育」という  
のは、子どもの自尊心を傷つけず、自信を育  
てる上からも重要なのである。Maslowは、自  
信と自尊心との関係について、次のように述  
べている。

「自尊心 (self-esteem) の満足は、自信、

価値、強靱さ、能力、適切さの感情や、世の中での有用性や必要性の感情を導き出すのである。しかし、これらの欲求をさまたげることは、劣等感や虚弱さ、無能さの感情を生み出すこととなるのである。」(久、P.45)

また、伊藤は、「自信は自分に忠実であるところから生まれてくる」として、自信をつけるコツを六つ挙げている。(久、P.P.8~10)

- ① 高望みをやめ、実力で実現できる望みをもつ。
- ② 自分を肯定する。
- ③ 自分の意見を堂々と言う。
- ④ つねに真実であるがよい。
- ⑤ 依存から脱け出し、自己を確立する。
- ⑥ いつも生き生きと、喜んで生きる。

この六つのことに共通的に言えることは、行動決定要因がつねに自分自身の中にあり、他からの意図的またはたまたまの刺激がほと

んどよいということ、そして、つねに自己を肯定的に見ており、自己を正しく認知(理解)しているということである。だが、伊藤の考えには、そのためには具体的にどうするのか、どうあるべきなのかということへの言及がよいと思われる。

以上のように、教師の受容性が子ども的人格の成長にもたらす影響は大きく、子どもの心をすなおのまま伸ばしていくためには、教師は子どもの成長の条件を整えていくことに気を配り、ふやみに子どもの心の中に介入したり、干渉したり、統制を加えたりしないで、じつと忍耐強く見守ることが大切である。Rogersも、人間(子ども)には実現傾向があるので、その実現傾向を維持したり、拡大する方向へと発達させるように、方向性のある成長のための条件を整えることが大切であると言っている。(久、PP.87~111)

では、外的条件や環境からの刺激は、子ど

もの自発性、あるいは自信、パーズナリティ  
 の成長に何も寄与するところがないのであ  
 ろうか。否、外的条件の子どもへのパーズナリ  
 ティの成長にはたし得る役割も大きいのである。  
 まず第一に、教師の受容性は、ある意味で  
 は、子どもにとって外的条件の一つである。  
 外的な無刺激の刺激である。は、よりと固定  
 された刺激ではなく、子どもの個人の認知に  
 よってどうにも解釈できる、流動的な、あ  
 りまいな刺激である。そういう刺激がもとに  
 なって、子どもは自由に自己を表現していく  
 のである。

次に、外的条件は、子どもの欠乏欲求を十  
 分に満足させることのできる環境をつくり、  
 子どもへのパーズナリティの内面における充  
 実したエネルギーが、自信や成長への意欲を  
 表現できる状況をつくることである。その意味  
 でも、教師の受容性は、愛情と信頼に満ちた  
 人間関係を保障し、情緒的安定感をもたらし、  
 情操豊かな雰囲気、豊かな自己経験の場をつ

くり出すのである。  
 さらに、子どもは活動的で好奇心が旺盛で  
 ある。子どもは、興味のあるもの、不思議な  
 もの、探究心をそそられるものなどに対して  
 は自主的に、自発的に取り組んでいこうとす  
 るのである。したがって、外的な条件として  
 そのような子どもの好奇心や興味、関心をそ  
 そるような課題などを準備する必要がある。  
 しかし、その課題は、決してまわりの教師や  
 大人たちの狭い教育観から操作的に作られた  
 ものではなく、選択の幅のある、子どもの個  
 性に合った興味を引き出すものでなければな  
 らない。そのためにも、教師はひとりひとり  
 の子どもの個性を理解し、できるだけそれぞ  
 れの子どもに合った教育がなされるように努  
 めなければならぬと思われるのである。  
 このようなことから、外的条件にとって必  
 要なことは、一言で言えば、パーズナリティ  
 の自発的な成長への意欲を阻止しない条件で  
 あることであると言えよう。



### 第3節 子どもの自主性の育成

カウンセリングの目標は、クライエントが歪曲的な自己についての認知や、自己に対する防衛的な態度を変容させることである。クライエントが自分自身の真の自己を感じ、自分自身が自分自身で自分自身をコントロールしているという気持ちを獲得することである。言わば、クライエントが自主性を獲得することである。カウンセリングでの受容性のけたらきは、カウンセラーがクライエントの表現する否定的な感情も積極的・肯定的に受けとめて、クライエント自身が真の自己、あらゆる自分自身の経験を肯定的に受け入れることができるように認知することが可能になるように援助することである。クライエントが自己洞察ができるようになり、自己の現実を肯定的に受け入れることができるように認知のしかたの変換を促すのである。このことは、

以前には否定されていた自己の経験が自己構造 (self-structure) の中へ統合されることであり、パーソナリティ構造や行動などがよい方向へと変化することである。したがって、自主性、あるいは主体的な自己の確立を援助することが、受容性のけたらきである。ところで、今日の各学校の教育目標の中には、「自主性」、「自律性」、「自立性」、「自発性」、「主体性」、「創造性」、「個性の尊重」、「独立」、「思いやり」、「責任性」など、この中のいづれかが必ずと言っていいほど、その学校の目標として直接的な表現で、あるいは間接的に意味を含めて掲げられているのである。そうすると、教育の目標は、個人のパーソナリティの形成ということとをめぐりながら、具体的には子どもたちが真の自己を発見し、それを伸ばしていくことを援助することでもあると言えよう。真の自己の発見というのは自己同一性の発見・獲得である。そこでの教師は、子どもを受け入れ、

子どもが、自分ほど人間人間であるのかを知るのに、力を貸さなければならぬし、Maslowが言うように、学校は、子どもが自己をみつけるのを助ける場所であればならぬのである。(6. P.217)

また、いま左に挙げた十個の目標は、それそれ立場とか次元を異にする関係にはあるが、それらがまったく異質で、無関係であるとは言えないであらう。

たとえば、「自発性」は、他から教示されたり、刺激を受けたり、あるいは影響されたりするのではなく、まったく個人の内部の動因、刺激、力によって思考や行動(行為・活動)がなされることを意味する。一方、「自主性」は、他に依存せず、他からの干渉や支配や指示やさしずを受けずに、自ら判断し、行動することを意味するのである。(4. P.17)

自発性は、本来人間が生来的に内蔵している能力であり、その出現のための外的条件を整えることによつて、自由に発現されるも

のである。言わば、人間を表現行動(expressive behavior)へと内的に動機づけるものである。自主性は、自らの力で判断し、行動を決定していくという性質をもっており、それにはつねにみずからの行動に対して責任をもつというところが含まれているのである。したがって、自主性は、自発性を原動力として内的に出現するエネルギーをもとにして育成されていくと言ふことができるであらう。

では、教師の受容性が、子どもの自主性の育成にどうかかわっているのであろうか。

前にも述べたように、受容性はただじっと待つて事実をありのままに受け入れるだけではなく、相手(子ども)がありのままであること、ありのままの姿を表現することに心から喜びを感じるという積極的・能動的・肯定的なほたらきかけがある。このほたらきかけによつて、かかわり合いができるのであり、出合いが可能となるのである。つまりこの積

極的な関心がなければ、受容は受容でなくたり、単なる受動性に終わってしまうことになるであろう。このことを、精神分析の流れのなかでの対人関係論を展開した Sullivan, H. S. は、「関与しながらの観察」(participant observer, participant-observation) ということばで表現している。(14, p.21)

カウンセリングの中において、カウンセラーはクライエントのことばに耳を傾け、共感的に理解しながらかかわりを持ち、治療的な能動的はたらきで関与する者であると同時に、関係のなかで起きている現象を知的に、客観的に把握し、力動的な理解のできる観察者であらねばならないのである。「関与しながらの観察(者)」というのはそのことを意味しているのである。

教室においては、教師は、子どものことばに耳を傾けながらも子どもから心理的に一歩離れて(分離、detachment)、子どもの言わんとする核心をすましく受けとめ、いまここの

子どもに、どう助言してやるのが最もよいのか、どんな指導をするのが最適であるのかなどを知性的にはたらかせて観察することである。この指導や助言が、干渉的、操作的になったり、子どもの気持ちを無視したり、子どもに対して批判的になったりすると、子どもの感情は打ち砕かれ、子どもは依存的、あるいは反抗的になって、みずから課題や問題状況を乗り越えようという意欲を失ってしまうのである。子どもの自主性は、奥に引っ込められてしまうのである。子どものことばによくあるのが、「今しようと思っていたのに」ということがあるが、これは、教師が口をはずさんでしまったばかりに、子どもの自主的な態度が消え失せてしまったことを表わしているのである。この言葉の後には、教師がしかったり、指示したり、命令したりするような発言が続くのである。つまり、教師が子どもの中に、介入的、干渉的、命令的はいり込んでいるのである。

下子(小六)の作文に次のような一節がある。

「下子——。この部屋はなんね。ちらかしにしてエ。それに、机の上もなんね。」  
母のびっくりした、それにおこったような声が出た。わたしは、マコガの本を読んでいたが、あと四～五ページで終わりそうだったので、それを読んでは、かたづけようと思っていた。

わたしは、

「今しようと思っていたとたい。」  
と、つい言ってしまった。

母は、

「いつも、そう言うけど、ちっともせんやんね。」

と、またおこったように言った。

今日は、本当にしようと思っで(かたづけようと思っで、筆者補足)、学校から帰ってきたのに、母のこの言葉でやる気がなくなってしまった。心の中で、お母さんの

わからず屋とどまった。口に出して言うところから。

あとで、お母さんは、わたしのために注意してくれたのだと思っながら、部屋や机の上のかたづけをした。

しかし、おこられるとやっぱり気持ちよくない。

(以下、省略)

これは、「自己を見つめて」という題の一節であるが、母親の追っ打ちをかけるような一言が、下子のやる気を半減させていると考えられる。母親が自分の立場から注意をせず、子どもの立場からその場の様子を判断し、子どもの口からその状況を言わせるようなやり方をすれば、下子のやる気(意欲、自主性)ももっと出てきたであろうと思われる。(この親子は、とてもしっくりにっている母親とその子どもであることをつけ加えておきたい。)

教師の受容的態度は、子どもに自由で安全な雰囲気をつくり出すので、そこでは、子どもは、たく自発的に個性を表現することができ、また、子どもは、自分の思考や行動を振り返ることが出来るくらいに心の余裕さえも感じるであろうから、受容的雰囲気の中では、みずからの行動について、みずからの判断を下すことも出来るであろう。つまり、子どもの自主性は、教師が子どもの成長のための外的条件として、受容的雰囲気、あるいは無制約（無規制、無強制、無条件、無統制、無抑制、無抑圧）の場をつくり出すことによって、子どもの自発的な表現の中で育てあげられていくのである。

また、子どもの自主性は、成功経験を味わわせたり、ふやしてやったり、どうすればできるかなどを教えてやったりして、子どものもつ不安を解消させてやる必要もある。また、挫折体験などを通して自己を知り、自信をつけることも、子どもの自主性の育成に通じて

いくと考えられるのである。宮本は、やる気をもつためには、やり遂げるためのイメージと見通しをもつことが大切である（8, P.19, 9, P.8）と言っているように、自主性を育てるためにも、行動のイメージや見通しを自分の頭の中で描いていく習慣や訓練を、子どもがするようにやることも大切である。

では、子どもの自主性を育てるためには、教師は、たく指導の手を入ける必要はないのかというところでは、いい。教師はあくまでも子どもの内的感情を尊重し、共感しながら、その場の、その子にもっとも適していると思われ言葉や態度で指導していくのである。子どもが求めているもの、子どもが苦しんでいることなどを、教師がその子の内的準拠枠に立って、指導助言することが大切である。しかし、概して、教師の指導は、教師自身の立場から見られたものが多く、自分の内的準拠枠からあれこれと指示、教示するのである。

そして、いきおい、有無を言わさぬ強制的指導へと流れこんでいくのである。子どものためにしているとは言いながらも、子どもの気持ちや考えたり、子どもの立場に立ってのあたたかい思いやりをこめたりしての指導であるよりも、その場限りの、口先だけの、表面的な指導である場合が多いのである。教師の指導や助言がなくては子どもの自主性は育たないのであり、教師が自己の内面を見つめながら、子どもとともに考え、歩いていこうとする姿勢で指導の手を人に入る必要がある。教師が意図的にではなく、ごく自然の感情の流れの中で子どもを見守っていくことである。

さらに、子どもの自主的な態度は、教師が日常の子どもとの生活の中で、一貫して自主的な態度や行動を示すことによっても培われていくであろう。このことは、子どもが自己に対する自信や自尊感情を獲得していく過程と同じことである。すなわち、子どもは、周囲の人びとの理解と尊敬、あるいは期待や指

示や信頼といった態度を受けとめることによつて、はじめ自分自身に対して自信や自尊心や強力な自我を獲得し、向上意欲をもつことができるのである。子どもは教師の心理的な影響を受けて、教師と同一化し、教師の一貫した自主的な態度を自己内に取り込むことによつて、子どもも自主的な態度や行動をとるようになるのである。

教師が子どもに与える影響力には大なるものがあり、教師と子どもとの間にはたらく对人的な要素は、子どものパーソナリティの発達上好ましいはたらきをすることもあれば、好ましくないはたらきをすることもある。しかし、教師の無意識的、無自覚的な態度や行動は、子どもの中に投影され、受けとられていくのである。子どもが教師と同一化すればするほど、教師の態度は子どもの中にとり込まれ、子どもは感化されていくことになる。そこで、教師が子どもに自主的な態度を育てたいと思えば、教師はことさら意識せずに、

無意図的に、自然に子どもとのかかわりあいの中で、ありのままの子どもの姿を観察し、教師自身は一貫して自主的な態度や行動を取り続けることが大切である。このことが、結果的に、子どもの中に自主的な態度を育ていくことになるのである。「後ろ姿の教育」と言われるように、子どもは教師の態度を見ながら、自己を成長させていくのである。教育においては、言葉による言語的な要素での指導よりも、教師の態度や行動に表わされる非言語的な要素での指導の方が、子どもの人格形成に与える影響が大きいのである。

このように考えてくると、子どもの自主性の育成や意欲などの育成は、教師と子どもとの人間関係の中において、まさしく教師の心の真実さや柔軟性や人間性そのものによって導かれてくると言ってもいいであろう。

#### 第4節 子どもと自己表現

今日の子どもは、与えられた課題とか指示されたこと、やり方がすでにわかっていることは自分でやっていく傾向がある。また、動機づけられて、ものごとに対応していくことは上手である。行動が受動的で、自分で考えて行動していくということは少ないようである。どの子を見ても、決まりきった反応、きまりきった会話をしながら、学校で子どもは一日を過ごすのである。テレビの漫画の話、タレントや歌手の話でいっぱいである。そういう話の中に子どもたちは自分というものがかわらせていっているのかもしれない。

学校の授業というのも、子どもたちにとっては、どちらかと言えば、対応的なものになっている。教師が発問をして、子どもがそれに答える。教師が期待するような応答や反応が返ってくれば、教師は喜んでそれを取り上

げ、子どもをほめるのである。これが何年も繰り返えされると、子どもは正しい答えを言わなければならないという考えをもってしまう、言いたくても言えなくなったり、自信のあるときしか発表しなくなるのである。子どもたちは、ものごとにもうまく対応することを学習させられ、習慣的にもそうなってしまうと思っている。子どもたちは対応する行動の中に、自己をうまく表現することを学ばされているのである。しかし、その自己の表現は、個性やパーソナリティの表現というよりも、だれが見ても納得するような没個性的な、一般的・表面的な自己の表現である。そのようなやり方での自己の表現（個性の表現）が、いかに子どもの心を傷つけているであろうか。

ここに、M子（小六）の作文がある。その一節を引用してみよう。

わたしは、どんなような人間なんだろう。

そして、どんなような性格をもっているのだろうか。（中略）。自分は勇気を出して何かをしたことがあるのだろうか。たとえば、勉強時間にははっきりと発表したことがあるだろうか。先生に指名されて、もじもじしながら、「発表しようかな、やめようかな」と思っているうちに、とうとう発表できなかった。

ということでは、やっぱり自分は勇気を出すことができなかった。がんばってみたいと思う。

このM子は、みんなに支持されるような、正しい答えを言わなくてはならないと、心から思っているので、もじもじしたし、勇気も出せなかったのではないだろうか。まちがっていたとしても、自分なりの考えを出すのがいいとか、また、出していいのだという考えを、この子が強くもっていたとしたら、勇気を出して、率直に自分の考えを述べたにちが



いい。

二、三才の子どもを見てみると、おもちゃで遊ぶ場合、自分が遊びたい、あるいは欲しいと思うおもちゃが出てくるまで、おもちゃ箱の中をひっかきまわし、ひっくりかえして探すのである。このように、子どもは本来、活動的で、探究的で、せんさくずきである。自分から興味や関心をもち、魅せられたようにものごとくに熱中するのである。

しかし、子どもは、受け身的に対応することにはばかり行動を集中させられると、興味・関心や好奇心は薄れ、自己を表現することに不安をもち、そつ無く、失敗しないように行動することのみ気にかかることになる。そこで、個性を出すよりも、自己の衝動や欲求を抑圧し、統制し、自己防衛的な行動をとるようになるのである。個性の伸長をめざした教育どころか、没个性的な、個性の萎縮の教育となるのである。教師は子どもの本来もってある好奇心や探索心を伸ばし、実現傾向を助

長するためには、もっと個性を自由に安心して出せるような場を、子どもに設定してやるように心がけなければならぬのである。

ところで、人間の行動には大きく二つのものがある。その一つは、外的刺激（外的動機づけ）によって、順応的、機能的、目的的に対応して行動する場合と、他の一つは、もっぱら個人の内的刺激（内的動機）によって自発的に行動していく場合である。一般に、前者を対応行動（coping behavior）と呼び、後者を表現行動（expressive behavior）と呼んでいる。対応行動は外界の刺激や条件、課題、環境に対応して、これを克服したり解決を試みたりする努力を要する行動であり、個人はつねにそれらに意識的に合わせることを強制されるのである。それに対して、表現行動は外からの刺激はなく、みずからの内的な自由な意志のもとに、その個性を表出していこうとする行動である。このような、自由な個性

の表現は、まさに自由で安心でさる受容的な  
雰囲気の中でもたらされると思われる。

Maslowは、「対応行動」と「表現行動」と  
を、次のように区別している。

「(1) 対応は、定義上目的論的であり、動機  
づけられているが、表現はほとんど動  
機づけられてはいない。

(2) 対応は、外的・環境的・文化的変数  
によってより多く決定づけられるが、  
表現は、大部分において有機体の状態  
(奥深くにある性格構造)によって決  
定される。

(3) 対応は、そのほとんどが学習された  
ものであるが、表現は、ほとんどが学  
習されたものではないか、解放された  
ものか、非抑制的なものである。

(4) 対応は、いとも容易に統制され(抑  
圧され、禁止され、抑制され、文化変  
容される)るが、表現は、ほとんど統制  
されることはないし、時には統制不可

能でさえある。

(5) 対応は、通常環境において変化を引  
き起こすことを企図し、そして、しば  
しばそうするが、表現は、何をするに  
しても企図されることはない。もしも  
表現が環境の変化の原因となるならば、  
それは意図しないであろうのである。

(6) 対応は、性格的に手段行動であり、  
その目的は欲求の満足であったり、も  
しくは脅威の減少であるが、表現は、  
しばしば目的そのものである。

(7) 典型的に、対応の構成要素は意識的  
である。(けれども、それは無意識的  
になるかも知れないが)、表現は、そ  
のほとんどの場合が意識的ではない。

(8) 対応は、努力的であるが、表現は、  
その多くの場合、無努力なものである。  
」(介 P. 132)

これらのことから分かるように、対応行

動は、子どもの気質やパーソナリティから自発的に出てくるあらゆる衝動を抑圧し、制御してしまふのであり、その結果、子どもを不安や欲求不満に陥らせる危険性がある。ところが、表現行動では個人の感情の抑圧や個性的なスタイルの抑制、統制がないので、自分を自然に、個性的に表現することが可能である。しかし、実際的には、Allportも指摘するように、われわれ(子どもも含めて)の行動がはっきりと「対応行動」か「表現行動」かに分かれているのではなく、時と場合などに応じてそのどちらかがより多く現われるのである。(注1)

今日の学校教育においては、子どもが対応的に行動していかねなければならぬ課題や場面があまりにも多く、自己同一性を見つけ出したり、自分の個性や能力、あるいは自分の希望ややりたいことなどを見つけたり、知ったりする場がほとんどないように思われるのである。そこで、教師の受容的態度は、子ど

(注1) 純粋に、また単純に、対応的である動作がないと同様に、純粋に、また単純に表発的といえるような動作はないように思われる。(2, P. 466)

もを外的に動機づけることもなく、統制していくこともないので、子どもにまったく自由に行動し、自分を表現し、自分を発見していくことができるような場を与えていくことができるのである。教師の受容性は、子どもの自己表現と成長そのものを目的としていると言えるであろう。

#### (1) 学習における子どもの自己表現

子どもは、学校では、学ばなければならぬ教科内容(知識や技術・技能)がたくさんある。そして、知識をたくさんもったり、技能的にすぐれた子どもになるように追い立てられるのである。それに付いて行けない子どもは、落ちこぼれとしての烙印を押され、はじき出されていく。子どもは、与えられた、あるいは獲得した知識や技能を、その場その場で、あるいはその時その時に、与えられた課題に応じて、適格にしかも正確に対応していくことを要求されるのである。ここでは、

子どもの個性的な反応や解答はまったく必要ではないのである。必要としないどころか、個性的な反応や応答を示すと、子どもは教師から否定されたり、非難や批判を受けたり、叱責されたりするのである。

しかし、本来、学習が対応行動的なものであっても、子どもが知識や技能や効果的な行動様式を学びとるためには、教師は、子どもの個性的な自己表現を認めなければならぬのである。たとえば、算数において、子どもが、教師が期待し、要求するような答えを返すことができなかつたとしても、教師は、すぐに不満な言動を表現せず、子どもの考えた努力や発言した勇気を認めるような言動を表現してやる必要がある。また、図画工作において、子どもが絵を描く技術は少々下手であっても、その子なりに自分の見たもの、描きたいものを精一杯表現しているはずなので、教師はその子なりの考えや気持ちをよく聴いて、その場のその子の気持ちに合ったよ

うに指導助言してやることが大切である。筆者の経験の中で思い出すのは、リコーダーを吹くことが苦手であったある男の子が、一か月くらいで素晴らしい演奏をすることができるようになったことである。筆者が学校にいるときは毎日、放課後三十分くらいその子にリコーダーを吹かせたのである。そして、ある時、筆者はその子に、「君は、たて笛(リコーダー)は好きか。」と尋ねた。その子は、「はい、好きです。」と答えた。次に、「このように、毎日残されて練習させられることをどう思っている。」と尋ねた。「あまりしたくはありません。」と言った。「でも、笛も上手になりたいので、仕方ありません。」とその子は言う。このあと、筆者は何と言ったか覚えてはいないが、次のように言ったことは覚えている。「君が、お母さんの前で上手にふけるようになったら、その曲を先生にも聞かせてくれるかいかな。」その子への個別的な指導は、その後四～五回でやめてしま

ったが、一週間ほどたってから、その子は上手にリコーダーが吹けるようになって、筆者のところへやって来たのである。しかも、母親の手紙をもって。

今、思ってみれば、その子にきびしく指導したこともあったが、心の余裕をもってその子に接することができていたようである。その子の気持ちに沿って指導したとは言えないが、何とか上手に吹けるようにしてやろうという熱意は持っていたのである。

学習場面においては、子どもは対応的に行動することも多く要求されるが、それは、教師が子どもに正しい答えのみをすぐに求めるからである。教師は性急にせずに、子どもが不安や心配、もしくは脅威を感じることもなく学習していくことができるような雰囲気をつくることに心がけなければならぬのである。学習の中に、子どもが自己を表現させるということは、子どもが自分の考えや見解、感情をすなおに表現できているということだ

ある。子どもが、学習の中に自己を十分に表現させることができれば、子どもにとって意味のある学習がなされることになり、そして、自分自身を知り、自己を伸ばしていくことができるのである。そのためには、失敗が許され、失敗した子にもみんなが支持的で、協力的であり、みんなが認め合うような許容的な心理的雰囲気のある学級であることが重要である。そして、教師の受容的な態度が、その学級の雰囲気をますます自由で安心できる雰囲気へと高めていくのである。子どもの学習は、子どもたち同志の個性と個性がぶつかり合い、からみ合う中で成立していくものと考えるのである。

Rogers, C. R. は、学習について次のように述べている。

「意義のある学習 (significant learning) は、個人を巻き込むという特質をもっている。

——つまり、感情的側面と認識的側面の両面の中にいる全体的個人が、学習して

いる出来事の中にいるのである。それは自己主導的なものである。ほずみ (impetus) もしくは刺激が外側から来る時でさえも、発見した、到達した、把握して理解したという感じは、内部から来るのである。それは浸透的なものである。それは学習者の行動や、態度や、おそらくはパーソナリティにさえも、相違をもたらすのである。」 (ib. p. 20)

このように、子どもの個性が学習の中で生かされ、認められて、子どもは生き生きとして学習し、自己を表現し、自己を变革し、自己を伸ばしていくのである。

したがって、教師は、子どもの適切な対応行動だけを見たり、伸ばしたりするのではなく、受容的な態度をもって子どもの全人格を包み込み、個性を多く表現できる場をつくりたいなければならない。このことが、子どもが真に「個性を伸ばす」教育に通ずるもの

であると考えてるのである。

## (2) 欲求の満足としての自己表現

(子どもの自己実現へ向けて)

「人間は、自分自身の中に生理学的、心理学的実現と達成へと向かう方向性のある傾向をもっている。」 (ib. p. 109)

つまり、人間は、潜在的に「実現傾向」 (Actualizing tendency) をもっていると、Rogers は言うのである。これによれば、実現傾向というのは、有機体を維持し、強化するために役立つ方向にすべての能力を発達させるための有機体の内在的な傾向を言うのである。(ib. p. 196)

子どもが自己を表現していくということは、Maslow のいう「欠乏欲求」 (deficiency need) を満たし、その内在的な実現傾向を増大し、強化し、さらに「成長欲求」 (growth need) へと向かおうとしていることを意味するのである。「もの言わぬは、腹ふくるるわざなり」

「と言われようように、自己を十分に表現することができなかつたときは、子どもは欲求不満に陥ってしまうのである。自己の欲求や衝動と現実の間に障壁ができしまい、子どもは、自分の感情を歪曲したり、抑圧したりしてしまうことを余儀なくされるのである。しかし、子どもは安心して自己を表現することができる場が与えられれば、子どもは自己の体験過程と自覚との間にズレを感じることもなく欲求を満足させることができ、豊かで適応力に富み、創造的な活動さえも表現することができるであろう。

Maslowは、基本的欲求の満足は自己実現への階段であるとして、まずそれが満たされなければならぬと主張するのである。Maslowの言う基本的欲求というのは、

① 生理的欲求 (The physiological needs)

② 安全欲求 (The safety needs)

③ 所属と愛情の欲求 (The belongingness and love needs)

④ 尊重の欲求 (The esteem needs) である。(欠 P. 35~46) そして、これらの基本的欲求(欠乏欲求)の特徴は、

a. 阻害された人は、その満足を執ように求めたがる。

b. それらの剝奪は、人を病気にさせたり、衰弱させたりする。

c. それらを満たすことは、治療的であり、欠乏病状を治す。

d. 絶え間ない補給が、これらの病気を予防 (forestall) する。

e. 健康な(満足した)人々とは、これらの欠乏を強くは表わさない。ということである。(欠 P. 153)

ところで、子どもが自己表現をするということは、先にも述べたように、自己の欲求を満たし、自己を伸ばしていくということであるが、一方、子どもが自己を表現するために

は、子どもの安全、所属、愛情、尊重の欲求が満たされるような雰囲気は教師や学級内になければならぬのである。子どもを支持し、ほげまし、認め合うような場がつねに存在しているときに、子どもは率直に自己を表現し、すなおにありのままの自己やありのままの自己体験を受け入れていくのである。

もしも、子どもが、学習中に、「こんなことと言えば、笑われはしないだろうか」とか、「先生から、おこられはしないだろうか」といような気持ち少しでももてば、子どもは自己を表現することをためらい、表現しようとはしないであろう。そこには、自己保存の本能や自己防衛の力が、子どもの中で強くはたらいっているのである。そして、学習中には、基本的欲求の満足が達成されないので、それを満足させるために、子どもは友だちに意地悪をしたり、いじめたり、暴力をふるったりして、自己を満たそうとしたり、自己を顕示したりするのである。

逆に、教師が子どもに対する規制を緩め、受容的な態度で子どもに接していけば、子どもは実現傾向を発揮し、自分の納得のいくやり方で、自己を表現し、欲求を満たしていくのである。子どもを解放し、自由にさせることは、子どもに我々勝ちな性格をつくり出すことにはなるのではないかという懸念や心配が起きてくるが、自由で安全な雰囲気の中では、子どもは決して我々勝ちにはならないのである。ここでは、「挫折体験の教育」のところでも述べたように、子どもたち同志が自然にぶつかり合い、自己と他者の存在を認識し、自己の願望や欲望を統制することを学習し、他者に感謝することや他者を尊重することを学んでいくのである。そして、人間は対人関係を求める能力をもっているので、環境がよければ、自分自身に切りうるような、深く、自由に表現できる相互関係をつくりあげることができるのである。(12, p.109)

それは信頼に満ちあふれた関係であり、自己



の責任を忘れない関係である。

また、自己表現の満足は、Allport のいう、  
動機の「機能的自律性」(functional autonomy)  
を創り出し、過去の動機にしばらくのことな  
く機能的に自立し、自発的な未来指向の動機  
により、子どもは行動を起こすようになって  
いくのである。それは、パーソナリティの推  
進であり、自己実現への傾向である。

このように、子どもの自己を表現したいと  
いう欲求を満たし、また、その欲求を満足さ  
せるような雰囲気を設定していくことによっ  
て、子どもの正常で、健全な方向への成長を  
援助し、その成長の喜びを、教師は子どもと  
ともに分かち合うことができるのである。

### <引用文献>

- (1) Allport, G. W. ; Personality, A Psychological Interpretation, Constable & Company LTD, London, 1949, (1937)
- (2) Allport, G. W. ; Pattern and Growth in Personality, Holt, Rinehart and Winston, 1969
- (3) 伊藤隆二 『自信の心理学』 「児童心理」三月号, 金子書房, 1985.
- (4) 上寺久雄 編 「生徒指導」 有信堂 1982
- (5) Maslow, A. H. ; Motivation and Personality, Harper & Row, Pub., New York, 1970, (2nd ed.)
- (6) Maslow, A. H. ; The Farther Reaches of Human Nature, 1971.  
(上田吉一訳 「人間性の最高価値」 誠信書房, 1973 )
- (7) Maslow, A. H. ; Toward a Psychology of Being, 2nd ed., Van Nostrand Reinhold Company, N.Y.,

- 1982.
- (8) 宮本美沙子 「やる気の心理学」 創元社, 1981.
- (9) 宮本美沙子, 加藤千佐子共著 「やる気を育てる」 有斐閣新書 1982.
- (10) Rogers, C. R.; A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal relationships, as Developed in the Client-centered Framework, Koch, S. (eds.); Psychology, A Study of a Science, 1959, Vol. 3., McGraw-Hill Book Company, N.Y.
- (11) Rogers, C. R. 「パーソナリティ理論」 ロージャズ全集 第8巻 伊東博編訳 岩崎学術出版社 1967
- (12) Rogers, C. R. 「人間論」 ロージャズ全集 第12巻 村山正治編訳 岩崎学術出版社 1967
- (13) Rogers, C. R.; Freedom To Learn for the 80's, Charles E. Merrill Publishing Company, 1983.
- (14) Sullivan, H. S.; Conceptions of Modern Psychiatry, 1953

中井久夫・山口隆 共訳 「現代精神医学の概念」 みすず書房 1976.

## 引用文献・参考文献一覧

## 1. 引用文献 編

- (1) Allport, G. W. ; Personality, A Psychological Interpretation, Constable & Company LTD, London, 1949 (1937)  
 (詫摩武俊, 青木孝悦・近藤由紀子, 堀正 共訳「パーソナリティ」, 新曜社, 1982)
- (2) Allport, G. W. ; Pattern and Growth in Personality, Holt, Reinhart and Winston, New York, 1961.  
 (今田恵監訳「人格心理学」(上下), 誠信書房, 1968.)
- (3) Berger, E. M. ; The relation between expressed Acceptance of self and expressed acceptance of others, J. Abnorm. Soc. Psychol. Vol. 47, 1952.
- (4) Combs, A. W. and Snygg, D. ; Individual Behavior, A Perceptual Approach To Behavior, Harper & Bro-

thers, 1959. (2nd, ed.)

(友田不二雄編, 手塚郁恵訳, 「人間の行動」(上下), 岩崎学術出版社, 1970.)

- (5) Freud, S. ; Das Ich und Es, 1923.  
 井村恒郎訳, 『自我とエス』 — 「自我論」, フロイド選集(改)第4巻, 日本教文社, 1970.
- (6) Fromm, E. ; Man for Himself, Routledge and Kegan Paul, London, 1949.  
 (谷口隆之助・早坂泰次郎 共訳, 「人間における自由」, 東京創元社, 1972, (改訳) )
- (7) From, E., D.T. Suzuki, R. DeMartino, ; Zen Buddhism and Psychoanalysis, 1960  
 小堀宗柏・佐藤幸治・豊村佐知・阿部正雄 共訳, 「禅と精神分析」, 東京創元社, 1960
- (8) Horney, K. ; New Ways In Psychoanalysis, 1939,  
 安田一郎訳, 「精神分析の新しい道」

- ホーナイ全集3. 誠信書房. 1972.
- (19) 伊藤隆二 『自信の心理学』 — 「児童心理」. 金子書房. 1985年3月号.
- (20) Jersild, A. T.; When Teachers Face Themselves, 1955  
船岡三郎訳. 「自己を見つめる」. 創元社. 1975.
- (21) Jourard, S. M.; The Transparent Self, 1971  
岡堂哲雄訳. 「透明なる自己」. 誠信書房. 1974.
- (22) Jourard, S. M. and Landsman, T.; Healthy Personality, An approach from the viewpoint of Humanistic psychology, 4th ed. Macmillan Pub. Co., 1980
- (23) 上寺久雄編著, 「生徒指導」, 有信堂 1982.
- (24) Kant, I.; Über Pädagogik, 1803.  
勝田守一・伊勢田耀子訳, 「教育学講義」, 世界教育学選集60, 明治図書, 1971

- (25) Katz, R. L.; Empathy, Its Natur and Uses, The Free Press of Glencoe, A Division of The Macmillan Company, New York, 1963.
- (26) 加藤秀俊 「人間関係」 中央公論社 1966.
- (27) Kleinke, C.; Self-Perception: The Psychology of Personal Awareness, 1978.  
島津一夫監訳, 「自己知覚」, 誠信書房, 1984.
- (28) 小林純一 「カウニセリニグ序説」, 金子書房, 1979.
- (29) 国分康孝・米山正信 「学校カウニセリニグ」 誠信書房. 1976.
- (30) Maslow, A. H.; Toward a Psychology of Being, 2nd ed. VanNostrand Reinhold Co. New York, 1968  
(上田吉一訳. 「完全なる人間」, 誠信書房. 1964.)
- (31) Maslow, A. H.; Motivation and Personality, 2nd ed. Harper & Row Pub., New York, 1970  
(小口忠彦監訳, 「人間性の心理学」

- 産業能率大学出版部、1971)
- (22) Maslow, A. H.; *The Farther Reaches of Human Nature*, The Viking Press, New York, 1971  
上田吉一訳、「人間性の最高価値」  
誠信書房、1973.
- (23) Merton, R. K.; *Social Theory and Social Structure*,  
1949 (1957)  
森東吾・森好夫・金沢史・中島竜太郎  
共訳、「社会理論と社会構造」、みす  
ず書房、1961
- (24) 宮本美沙子 「やる気の心理学」、創元  
社、1981
- (25) 宮本美沙子・加藤千佐子 共著 「やる気と  
育てる」 有斐閣新書 1982.
- (26) 文部省: 「小学校指導書」— 教育課程  
一般編、教育出版、1978.
- (27) 中西信男・那須光章、古市裕一、佐方哲  
彦共著、「カウンセリングのすすめ方  
」、有斐閣新書、1983.
- (28) Omwake, K. T.; *The relation between acceptance*

- of self and Acceptance of others shown by three  
Personality, *J. Consult. Psychol.*, Vol. 18, 1954.
- (29) Rogers, C. R.; *A theory of therapy, personality, and  
interpersonal relationships, as developed in the client-  
centered framework*, Koch, S. (eds.) ; *Psychology,  
A Study of a Science*, 1959. Vol. 3, McGraw-Hill  
Book Company, New York.
- (30) Rogers, C. R.; *On Becoming Person*, Houghton  
Mifflin Co. Boston, 1961.
- (31) Rogers, C. R. 「カウンセリング」(改訂版)  
ロージャズ全集 第2巻  
佐治守夫編・友田不二男訳、岩崎学術  
出版社、1981.
- (32) Rogers, C. R. 「サイコセラピーの過程」  
ロージャズ全集 第4巻  
伊東博編訳、岩崎学術出版社、1966.
- (33) Rogers, C. R. 「カウンセリングと教育」  
ロージャズ全集 第5巻  
畠瀬稔編訳、岩崎学術出版社、1967.
- (34) Rogers, C. R. 「人間関係論」

- ロージャズ全集 第6巻  
 白瀬稔編訳、岩崎学術出版社、1967.
- (35) Rogers, C. R. 「パーサナリティ理論」  
 ロージャズ全集 第8巻  
 伊東博編訳、岩崎学術出版社、1967.
- (36) Rogers, C. R. 「カウンセリングの立場」  
 ロージャズ全集 第11巻  
 友田不二男編訳、岩崎学術出版社、  
 1967.
- (37) Rogers, C. R. 「人間論」  
 ロージャズ全集 第12巻  
 村山正治編訳、岩崎学術出版社、1967.
- (38) Rogers, C. R. ; Freedom To Learn for The 80's  
 Charles E. Merrill Publishing Company, 1983.
- (39) Rousseau, J. J. ; Émile ou De L'Éducation,  
 1762.  
 今野一雄訳、「エミール」(上)、岩波文  
 庫、1962.
- (40) 斎藤喜博 「教師の仕事と技術」、国土  
 社、1979.

- (41) Sheerer, E. T. ; An analysis of the relationship  
 between acceptance of and Respect for self and  
 acceptance of and respect for others in ten counsel-  
 ing cases, J. Consult. Psychol. 1949. Vol.13, No.3
- (42) Silberman, C. E. ; Crisis in the Classroom, 1970.  
 山本正訳、「教室の危機」(上)、サイマ  
 ル出版会、1973.
- (43) Sullivan, H. S. ; Conceptions of Modern Psychi-  
 atry, 1953.  
 中井久夫・山口隆夫訳、「現代精神医  
 学の概念」、みすず書房、1976.
- (44) Symonds, P. M. ; The Dynamics of Human Ad-  
 justment, Applenton-century-crofts, New  
 York, 1946.  
 (畠山忠訳、「人間適応の心理」、風  
 間書房、1979)
- (45) 上田吉一 「精神的に健康な人間」、川  
 島書店、1969.
- (46) 上田吉一 「自己実現の心理」、誠信書  
 房、1976.

- (47) 上田吉一 「自己実現の教育」 黎明書房、1977.
- (48) 牛島義友、他編、「教育心理学新辞典」金子書房、1969.

## 2. 参考文献 編

- (1) Allport, G. W. ; The Ego in Contemporary Psychology, Psychological Review, Vol. 50, 1943.
- (2) Allport, G. W. ; The Nature of Prejudice, 1954.  
原谷達夫・野村昭訳、「偏見の心理」培風館、1981.
- (3) Allport, G. W. ; Becoming : Basic Considerations for a Psychology of Personality, 1955.  
豊沢登訳、「人間の形成」, 理想社、1959.
- (4) Allport, G. W. ; Personality and Social Encounter, 1960.

- 星野命・原一雄共訳、「人格と社会との出会い」, 誠信書房、1972.
- (5) Allport, G. W. ; The Person in Psychology, 1968.  
依田新・星野命・宮本美沙子共訳、「心理学における人間」, 培風館、1977.
- (6) Argyle, M. ; The Psychology of Interpersonal Behaviour, 1967.  
辻正三・中村陽吉共訳、「対人行動の心理」 誠信書房、1972.
- (7) Ball, S. ; Motivation in Education, Academic Press, New York, 1977.
- (8) Bandura, A. ; Social Learning Theory, 1977.  
原野広太郎監訳、「社会的学習理論」金子書房、1979.
- (9) Berscheid, E. and Walster, E. ; Interpersonal Attraction, 1969.  
蜂屋良彦訳「対人魅力の心理学」, 誠信書房、1978.
- (10) Bollnow, O. F. ; Anthropologische Pädagogik, 1969.  
浜田正秀訳「人間学的に見た教育学」

改訂第二版、玉川大学出版部、1969.

- (11) Bollnow, O. F. ; Die Pädagogische Atmosphäre, 1965.  
森昭、岡田渥美共訳、「教育を支えるもの」、黎明書房、1983.
- (12) Combs, A.W. and Richards, A.C. and Richards, F. ; Perceptual Psychology: A Humanistic Approach to The Study of Persons, Harper & Row, New York, 1976.
- (13) Cofer, C.N. and Appley, M.H. ; Motivation: Theory and Research, John Wiley & Sons, New York, 1964.
- (14) deCharms, R. ; Enhancing Motivation, 1976.  
佐伯胖訳、「やる気を育てる教室」、金子書房、1980.
- (15) Dinkmeyer, D. & Dreikurs, R. ; Encouraging children: The Encouragement Process, 1963.  
柳平彬訳、「子どもものやる気」、創元社、1985.
- (16) Dittes, T. E. ; Attractiveness of Group as Function of Self-esteem and Acceptance by Group,

J. Abnorm. Soc. Psychol., Vol. 59, No. 1, 1959.

- (17) Dymond, R. F. ; A Scale for the Measurement of Empathic ability, J. Consult. Psychol., Vol. 13, No. 2, 1949.
- (18) Dymond, R. F. ; Personality and Empathy, J. Consult. Psychol. Vol. 14, No. 5, 1950.
- (19) Brophy, J. E. & Good, T. L. ; Teacher-Student Relationship, 1974.  
浜名外喜男、蘭千寿、天根哲治共訳「教師と生徒の人間関係」、北大路書房、1985.
- (20) Erikson, E. H. ; Psychological Issues: Identity and The Life Cycle, 1959  
小此木啓吾訳編、「自我同一性」、誠信書房、1973.
- (21) Frankl, V. E. ; Aertzliche Seelsorge, 1952.  
霜山徳爾訳、「死と愛」、みすず書房、1957.
- (22) Frankl, V. E. ; The Will to Meaning, 1969.  
大沢博訳、「意味への意志」、ブレー



- 出版、1979.
- (23) Fromm, E.; *The Sane Society*, 1955  
加藤正明・佐瀬隆夫共訳、「正気の社会」, 社会思想社, 1958.
- (24) Fromm, E.; *The Art of Loving*, 1956.  
懸田克躬訳、「愛すること」,  
紀伊國屋書店, 1959.
- (25) Fromm, E.; *Escape from Freedom*, 1941  
日高六郎訳「自由からの逃走」, 1951.
- (26) Fromm, E.; *To Have or To Be?*, 1976.  
佐野哲郎訳、「生きるということ」,  
紀伊國屋書店, 1977.
- (27) Ginott, H.; *Teacher and child*, 1972.  
久富節子訳「先生と生徒の人間関係」,  
サイマル出版会, 1983.
- (28) Goble, H.; *The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow*, 1970  
小口忠彦監訳、「マズローの心理学」  
産業能率大学出版部, 1972.
- (29) Gusdorf, G.; *Pourquoi Des Professeurs?*:

- Pour une pédagogie de la pédagogie*, 1963  
小倉志祥・高橋勝共訳「何のための教師」,  
みすず書房, 1972.
- (30) 渡多野誼余夫・稲垣佳世子「無気力の心理学 — ヤリがいの条件」,  
中央公論社, 1981.
- (31) 原野広太郎「教育指導の心理」,  
金子書房, 1978.
- (32) 原野広太郎「教育臨床の心理」,  
金子書房, 1980.
- (33) Horney, K.; *The Neurotic Personality of Our Time*, 1937.  
我妻洋訳、「現代の神経症的人格」,  
ホーナイ全集第2巻, 誠信書房, 1973.
- (34) Horney, K.; *Our Inner Conflicts*, 1945.  
我妻洋・佐々木譲共訳、「心の葛藤」,  
ホーナイ全集第5巻, 誠信書房, 1981.
- (35) Horney, K.; *Self-analysis*, 1942  
霜田静志・国分康孝訳、「自己分析」  
誠信書房, 1961.

- (36) Horney, K.: *Neurosis and Human Growth*,  
W. W. Norton & Company, Inc. New York, 1950.
- (37) 春木豊・岩下豊彦編著、「共感の心理学」  
川島書店, 1975.
- (38) 伊東博 「援助する教育」, 明治図書  
1977.
- (39) 伊東博 「自己実現の教育」 明治図書  
1980.
- (40) 伊東博 「人間中心の教育」 明治図書  
1982.
- (41) 岩井勇児 「教師の心理」 福村出版  
1983.
- (42) 梶田叡一 「教育指導の基本視座」, 金子書房, 1978.
- (43) 北尾倫彦 「学び方・学ばせ方の心理」  
創元社, 1980.
- (44) 北村晴郎 「適応の心理」, 誠信書房,  
1965.
- (45) 北村晴郎 「自我の心理」(新版), 誠信  
書房, 1977.

- (46) 国分康孝 「心とこころのふれあうとき」,  
黎明書房, 1979.
- (47) 国分康孝 「カウンセリングの理論」  
誠信書房, 1980.
- (48) 桂 廣介 「心理学入門」 金子書房  
1957.
- (49) Lewin, K.: *Field Theory in Social Science*, 1951  
猪股佐登留訳「社会科学における場の  
理論」, (増補版) 誠信書房, 1979.
- (50) Maslow, A. H.: *Religions, Values, and Peak-experience*,  
1964  
佐藤三郎・佐藤全弘 訳「創造的人間」,  
誠信書房, 1972.
- (51) 正木 正 「教育的叡知」, 金子書房,  
1967.
- (52) 神保信一 「道徳教育の心理と方法」  
新光閣書店, 1972.
- (53) Neill, A. S.: *Summerhill*, 1960.  
霜田静志訳 「人間教育の基礎」, 誠  
信書房, 1971. (1962)

- (54) May, R.: Man's Search for Himself, 1953  
小野泰博訳 「矢のいし自我をもとめて」, 誠信書房, 1970.
- (55) 大嶋三男監修, 染田屋三男編, 「子どもの自主性を育てる」, 学陽書房, 1972.
- (56) 大塚忠剛編著, 「支持的風土づくり」  
黎明書房, 1984.
- (57) 尾崎勝・西君子 「カウンセリニグ・マインド」 教育出版, 1984.
- (58) Ligon, M. G. & McDaniel, S. H.; The Teacher's Role in Counseling, 1970.  
小林純一・渡辺三枝子訳, 「カウンセラーとしての教師」, 実務教育出版, 1977.
- (59) Rogers, C. R.; The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change, J. Consult. Psychol. Vol. 21, No. 2, 1957.
- (60) Rogers, C. R.; Freedom to Learn for the 80's, 1983.  
友田不二男・伊東博監訳, 「新創造へ

- の教育」(全三巻), 岩崎学術出版社, 1984.
- (61) Rogers, C. R. 「人間尊重の心理学」,  
島瀬直子監訳, 創元社, 1984.
- (62) Schultz, D.; Growth Psychology; Models of the Healthy Personality, 1977.  
上田吉一監訳 「健康な人格」, 川島書店, 1982.
- (63) 下程勇吉編 「教育人間学研究」, 法律文化社, 1982.
- (64) 杉山正一 「子どもを生かす担任教師」  
東洋館出版社, 1963.
- (65) 詫摩武俊 「伸びてゆく子どもたち」  
中央公論社, 1985.
- (66) Thoresen, C. E. and Mahoney, M.; Behavioral Self-Control, 1974  
上里一郎監訳, 「セルフコントロール」, 福村出版, 1978.
- (67) 上田薫 「みずから変える力」, 黎明書房, 1977.

(68) 上田吉一 「健康教育と道徳教育」、刀

江書院、1964.

(69) 上田吉一 「動機と人間性」、誠信書房

1983.

(70) 横瀬善正 「欲求の心理と指導」、牧書

店、1957.

おわりに

「人類の未来は決定されてはいない。なぜならば、それは、人類に依存しているから……」

と、すでに半世紀も前にベルグソンは述べている。

まさしく、子どもの未来も決定されてはいないのである。しかし、子どもは、教育によって自己を磨き、自己を高め、自分の未来を切り開いていくのである。そして、教師は、そのために自分自身へ問いかけながら、子どもの成長を援助していかねければならないのである。教師の自分自身への問いかけが忘れられたとき、教師の子どもへの援助は子どもの叱責へと変わり、子どもを叱りつけていく教育となるであろう。人間中心(子ども中心)の教育は、教師の自己変革の中から生まれてくるのである。教師は、子どもを育てるのだ

という意識をすて去り、子どもとともに学ぶのだという態度や姿勢が大切である。人間主義の教育は、その子どもがなり得る最善のものとなり、その子が潜在的に深く内蔵している本性を、現実に表わすことを援助していくことを目標とするのである。したがって、教師は、子どもがその内側に秘めている希望や欲求をよく理解していかねければならないのである。

本大学で、上田吉一教授の御指導を受けながら、強く変わっていく自分を感じたものがある。上田教授から健康性の心理学(人間主義の心理学)を学びながら、人間の本性は信頼できるものであるという考えを次第に持つにいたって、筆者自身の今までの子どもに対してもっていた、子どもはすぐに怠けようとするから、厳しく叱りつけて教育していかねければならないという考え方が、だんだんとなくなりつつある自分を感じているのである。そして、教育の質は、教師の質(教師の人間

性)に依存すると思われようになっ てきたのである。

教師が真に子どもの方を向いていけば、子どもの言葉や声なき声に耳を傾けようとするであろうし、子どもの内心を理解しようとする努力をするであろう。心身ともに健康な子どもは心身ともに健康な教師によって育てられるのである。教育は、言葉でおこなわれるものではない。子どもは、教師の言葉で育つのではない。教師の言葉の奥にある心(感情、気持ち)によって伸びていくのである。教師が自己を信頼し、受け入れていくとき、子どももまた、自己に信頼をもち、自己を受け入れていくようになるのである。

教師が、ただ単に子どもに知識や技能を教えるだけのティーチングマシンになっ てしまえば、教師の子どもを見る目は、ステレオタイプ的・概括的な認知となっ しまい、教師と子どもとの信頼関係は育たないであろう。また、教師の児童愛や児童敬も決して単なる教

育技術の一つではなく、全人格をかけた教育者と被教育者との間の人間的な出会いから生まれてくるのである。マルティン・ブーバーは、人間は汝との関わりにおいて我となることができるが、恣意なくして我によって、出会いの相手としての汝が向かいあう存在として受けとめられ、専一的に迎えられるとき、すなわち、我と汝という実在する二者の実在的な結びつきがあると、言っている。

教育における教師の役割りの重要性がさりげられている今日、われわれ教師は、じっと自己を見つめ直し、素直に、率直に自己と対話していくことが大切であろう。

末尾になりましたが、本論文の作成にあたりまして、指導教官である上田吉一教授をはじめ、教育基礎コースの諸先生方の昼夜を分かたぬ懇切丁寧なる御指導を賜りましたことに深甚の謝意を表わし、厚く御礼を申し上げます

です。

また、二年間という長い間所属校を離れ、  
貴重な研究生活の機会を与えてくださった福  
岡県教育委員会、並びに関係各地教委の先生  
方、そして、所属校の校長をはじめ諸々の先  
生方に対して、深く感謝いたします。

昭和60年12月20日