心の安全空間を作るための教育的対話に向けて
Toward Educational Dialogue for Expanding Psychologically Safe Space

西村　馨 NISHIMURA, Kaoru
● 国際基督教大学
International Christian University

Keywords 教育的対話，安全空間，純粋性，学級集団
Educational dialogue, safe space, genuineness, class group

ABSTRACT

This article examined the status of the current children and adults that requires educational dialogue by means of the concept of 'safe space,' and furthermore the process that educational dialogue functions as useful support. What must be considered in the educational and/or clinical situation is not the problem of children's being brutal, but the situation of their losing their safe space and the strategy to repair it, because the loss of mutually emotional understanding tends to bring them into destructive acting out. Safe space for expressing ourselves is needed so that we verbalize or actualize what we cannot grasp within ourselves. Among the functions of safe space is providing with an opportunity to utilize our unknown ability such as to speak frankly or to face others by conversation. For us to create safe space, we need the process of echoing, through which we experience outer environment as a part of our self; not only the object itself but the field as a whole. Genuineness of the person relating to others is crucial for him/her to grasp his/herself. Moreover, it involves the basis for understanding others and for helping them verbalize themselves. These processes develop mutually between them, and begin those steps to make larger fields safe.

関わることが難しい子どもたち／難しい場面における子どもとの間に「対話」を作り出していくとはどういうことか，その理解，実践への具体的処方，訓練法に関する検討を重ねてきた（西村，2003，2004；西川他，2002）．子どもたちと話すことの難しさは，一言で言えば，「キレる」という言葉に代表されるように，言葉で表現できないものを行動化（acting out）する傾向の強さにある．しかしそうであればこそ，対話することは，最も根本的な対処である．

青少年の行動化についての否定的な見解の多さに対して，必要な援助が何かを理解し，成長に導く関わりをどのように実現していくかの議論は甚だ乏しい．文部科学省によれば，2003年度に公立の小学校内で児童の起こした暴力行為の件数は1600件と，過去最悪の件数になっている．現場からは，「忍耐力がなくなっている」，「抑制できずに感情を爆発させてしまう」という報告が多数あり，文科省は，佐世保市で小学校6年生が同級生に切られて死亡した事件も踏まえ，「憂慮すべき事態で，感情の抑制についての指導を強めたい」としている（朝日新聞，2004年8月28日付）．集計上の問題や内容については詳細な分析が求められ，軽率な判断は慎まれるべきであるが，おそらく子どもの対人関係能力の低下が一般化していることは認めざるを得ないであろう．そこで起きるさまざまな情緒を自分の中にとどめることではなく，爆発的な行動で表現するのはまさに行動化の典型である．しかし，感情の抑制が行動化に対して効果的であるかというと，むしろ逆効果であり，現場と文科省の認識には危惧を覚えざるを得ない．行動化に走る子どもたちは，たとえどんなに「やりたい放題」に見えても，表現することができないあるいは許されない多くの感情を日常的に抑制しており，その適切な表現手段を持ち合わせないために暴発的，あるいは不適応的な行動を取るからである．この点は，すでに多くの指摘がありながら未だ浸透せず，（おそらく一部の）教師が子どもの行動に圧倒されている状態を映し出しているかに思われる．しかし，子ども・思春期の心理的危機に目を向けることは，行動化理解の重要なポイントである．彼らは決して凶暴化しているのではなく，さまざまな場でのつながりが希薄になり，不安を抱えて敏感になりつつ助けを求めているのである．

それはまた，現代社会全体の傾向でもあるかもしれない．大人が子どもたちと，あるいは大人同士でさえどのように対話してよいかわからないでいる．われわれは，子どもたちの心を，行動化による表現から「言葉をやりとりする関係」にどのように展開していくことができるのだろうか．

この論考では，子どもたちの問題に対して「安全空間（safe space）」を鍵概念として理解を進めたい．安全空間とは，「恐れや脅威から自由なところ」（Kotani, 2004）を意味しており，それは「精神内的と現実の外界との両方に存在する」．安全空間の概念は，原理から実践まで幅広くカバーできる有用なものであると考えられる．そしてそれを踏まえて，子どもの心的成長を促進する教育的対話の過程を安全空間の視点から考察し，展開の可能性を検討したい．

子どもの安全空間と集団における安全空間作り

子どもの安全空間のありようを顕著に示す例として学級におけるいじめが挙げられる．いじめは特定の加害者と被害者という単純な構図で説明できるものではなく，学級集団の複雑な心理過程の産物であることはよく知られている．学級の分析を通して，安全空間の喪失とその修復過程を見てみる．

学級集団における安全空間

東京都立教育研究所（1999）では，いじめの問題に対処していく諸調査を基礎として，いじめ事件のあったある中学校の1クラスに3人のカウンセラー（研究担当者）が入り，3つの小集団でのグループディスカッションを行うことを試みた．ほぼ1ヶ月に一回，1セッション50

分，計9回のグループディスカッションが行われた．ここでは，ひとつのグループを取り上げ，紹介する．

事前調査や面接を行い，それなりにラポールがあることが期待されていたにもかかわらず，ディスカッショングループは当初，「罵声が飛び交い騒然とした中で」始まり，日常の学級でも起こっているであろう「遊び感覚のいじめ」（一見，じゃれているのかいじめているのかが当事者にも周囲の子どもにもはっきりわからないいじめ）が現れていた．小集団の中でふざけること，仲間で耳打ちをしたり，途中で抜け出したりすること，騒ぐことなどによって子どもたちは抵抗感を表現し，いじめや仲間関係について話し合うまでには相当の時間と労力が必要だった．例えば，第2セッションで，『1学期の中での学級の友達関係』を話題にしたところ，ある男子生徒は，「いやなことばかりで，めちゃくちゃストレスがたまっている」と言い，女子生徒は「むかつくことが多い」と言い，それがまた言い争いを生んだ．いじめを受けていたおとなしい男子生徒は，「この学級いいことひとつもないけど，ボーッとしていると忘れちゃう」と言い，他の静かな男子は「言いたいこと，いざとなると沸いてこない」と言うなどした．そのような，落ち着かない緊張の高い雰囲気に耐えられず，数人でトイレに立つ女子生徒もいた．

その後のセッションで，カウンセラーのグループに対する感情の率直な表明（後述）を受けて，小集団内でうるさくしている男子生徒との話し合い，距離の遠かった女子生徒の近づきなどが生じていった．第5セッションで，『友達関係でのいやな経験』をテーマとしたところ，以前に起こったいじめ絡みの話題をそれぞれが出し，みんなで顔を見合わせながら共有する動きが生じた．被害生徒のおとなしい男子生徒が口を開こうとすると，他の生徒も，「A男の話だから，聞きたい」と大きな声で助け，初めていじめ体験が語られ，グループはそれを真剣に聞いた．グループでは，その後お互いに対する親しみが増していき，グループの中でうるさくしていた男子生徒のストレスに対して理解していこうとする動きや，被害生徒がより積極的に，対等な感じで発言していくなど，変化が生じていった．このグループディスカッションを通して，多くの子どもが，これまでそれぞれの考えを知ることができなかったが，考えを知ることができたことを喜び，また，話し合うことでいじめが解決に向かうことを実感したりしていた．

これは非常にまれな実験的グループであり，暴力行為のすべてを説明するものではむろんないが，示唆するものは多大にある．グループは当初，お互いに話せないでいる日常での態度を行動で表現していた．非常に騒然とした雰囲気で，子どもたちの行動はまさに忍耐力に欠けていることを示し，「凶暴化」を連想させなくもない．しかし，それはむしろ相互不信と不安の間接的表現である．そのような集団風土が，互いのちょっとした言動に傷つきやすくなる傾向を助長し，（じゃれ合いと区別のつかないものも含めた）いじめや攻撃行動を生み出すことは想像に難くない．しかしともかく，「話し合い」の場，「自由に話してよい場」が与えられたわけである．始めのうち，間接的，行動化的（actingin）形態だった表現から，徐々にノイズが減り，これまで話せないでいたことをより率直に伝えるという展開を見た．これまで彼らは，学級にそのような感情表現の場を見いだせず，それぞれが孤立していたこと，相互に「抑制」されていたことが明らかになっていった．表現を通して，お互いを理解できる可能性があることとその方法を，彼らは学ぶことができた．

ここでのカウンセラーの目に見えた主要な仕事は，子ども達の話しをよく聞き，感じたことを伝え返し，話しを促進していくことであった．しかし，子ども達のコトバの背後にある気持ちを受け止めつづけたことが，目に見えた仕事以上に大きな仕事だっただろう．「罵声が飛び交い騒然とした中で」，あるカウンセラーは，「学級崩壊する教師の気持ち」を体験していた（多賀谷篤子，日本心理臨床学会第22回大会自主シンポジウム「思春期のグループアプローチ（4）－怒

りと向きあう」での発言）．そして，そこで体験した気持ちをもとに「私も，みんなは元気がいいなとも感じるけど，うるさくも感じている．グループで話し合うことがいやなのかなとも思うけど，おたがいに知り合うことは大事なことであると思う」と率直に語り，その後のグループプロセスに大きな影響を与えた．見えない仕事とは，子ども達への許容性を守りたいという思いと，グループに対する怒りや不安との相反する感情に耐え，自分の率直な言葉を探し続けたことであろう．

心理的安全空間の視点で見るなら，次のように整理される．子どもの心理的安全空間は当初非常に狭く，率直な感情には本人自身も気づいていない．場が提供され，それが衝突を衝突として体験できる安全空間として捉えられるようになるに従って，脅威なく率直な気持ちが表に出て，子ども自身の安全空間が広がりを見せた．場の促進者（カウンセラー）は，子ども達に批判や報復をすることなく，率直な感情を言葉に結実させて子ども達に差し出し，気持ちを語ることへの脅威を減じ，自分を表現するグループへと橋渡ししたと言える．

「衝突を衝突として体験できる安全空間」について付言しておきたい．演劇家竹内敏晴は次のように述べている．「ケンカは当然討論の萌芽を含んでいる．それを討論に発展させないと，本格的なケンカはできない．（中略）では，討論が討論になるための手がかりは何か．一つは，仮定の条件に自分をおいて，その論理を発展させてみる訓練だろう．（中略）もう一つは，相手の論旨の前提となっている，論拠あるいは思想を見抜き，理解し，そしてそれを吟味することである．これは，ソクラテスの『対話』の方法の基本だが，その相手の論旨と自分の論旨とを，一つの土俵に挙げなければ，討論（あるいは対話）などというものは成り立たぬわけで，その共通の理解の基盤を探り当て，作り出す能力を養わなければなるまい．やさしく言えば，他人を理解する能力ということになるが，それを言葉として，論理としてとらえる訓練である」(1988, pp. 276-278)．「争いということが繰り返される時は，逆説的な言い方だが，他者が存在していない．『他者を理解』することができた時，といってもそれは多大な努力と訓練が必要なわけだが，他者が存在するようになり，争いは何らかの展開を見る」(p. 278)．

学級集団で起きる諸々のいざこざは人間として成長するために不可欠な出来事である．従ってそれを否定的に捉え「抑制」しようとすることは成長を妨げる．むしろ，本来的成長の機会を奪うことでいじめを生むと言える．子どもたちが多くの未熟性を抱えていたとしても，一方で子どもたちはその潜在力を発揮できていないかもしれない．自己が成熟し，他者が存在するようになるには，衝突を対話へと進展させる術を「多大な努力と訓練」で習得する必要がある．その学びは，安全空間から生じてくるのである．大人は無力であってはならず，子どもたちが自分を試せる安全空間を作れるよう，助けてやらねばなるまい．

安全空間を作る集団機能，そして対話の器となる集団機能（西村, 2003）は本来学級集団に備わっているはずなのだが，多くの場合はそれを発揮することができていない．しかし近年，積極的な実践家が学級場面で話しをすることを教育的に扱おうとしている．その流れは大きく2つの方向性がある．ひとつは，表現の場そのものを創出しようとするもの，もうひとつは，子どもたちが自分を表現する手段を獲得するよう働きかけるものである．小学校教諭である雨宮（雨宮他, 2001）は，集団精神療法の手法を学級集団に適用し，学級そのものを自己表現とりわけ攻撃性の建設的表現の場として機能させるための試みを行い，成果を報告している．また，同じく小学校教諭である鈴木（2004）は，子どもたちの対人関係上のトラブルが言葉のやりとりにおける些細な食い違いや理解する過程の欠如から生じているという観察に基づき，アサーショントレーニングを導入している．その理論の詳細は他に譲るが，自他の欲求を肯定し，それを積極的に言葉でやりとりする点を重視し，

成果を上げている．ここでは簡単な紹介にとどめるが，このような心理教育プログラムは，教育的効果だけでなく学級集団の創造性を高め，さらに対人関係問題の予防効果を持っている．今後の展開が期待されるところである[1]．

集団における安全空間の媒介

情緒的コミュニケーションと安全空間

さて，これまで述べてきたように，安全空間を創出し，広げる際に，個人と他者とを媒介するのは感情である．感情のやりとりが適切に行われなくなるとき，個人は集団に脅威を感じ，安全空間を非常に狭いところに求めることになってしまう．逆に，個人間で率直な感情の交流が行われるときは互いの安全空間が広がり，つながりを見せる．少し学校現場を離れて臨床的問題からこの議論を深めてみよう．

アメリカを代表する集団精神療法家のLouis Ormontは，情緒的コミュニケーション（emotional communication）の重要性を説いている（Ormont, 2000）．すなわち，他者理解のためには自分を用いることによるほかないと明瞭に位置づけ，自分の感情の幅と必要に応じて自分の感情をつかめること，行動を起こす際にその感情の気づきを用いることができることが精神疾患や精神健康と関係しているとして，集団精神療法において，感情表現の方法を多数開発した．それを踏まえて学校現場に情緒的教育（emotional education）を積極的に導入することを提唱している[2]．ここでは，彼の構築した緻密で膨大な技法については割愛するが，実は，このような感情を伝え合い，分かち合う営みが欠落しつつあるのは我が国に限ったことではなく，世界各国で同様な危機感が抱かれていることを指摘しておきたい．

Ormontの指摘通り，自分の感情を気づき，他者の感情を理解することは精神健康と深く関わっている．古典的な精神障害はもちろんだが，近年急速に広がりを見せつつある物質濫用（substance abuse）には，現代的特徴がとりわけ顕著に現れている．これは，薬物を中心とするさまざまなものを常用し続ける精神的障害であり，医療，法務のアプローチが非常に難しい問題である．罰や反省，あるいは一時的報酬によってやめさせることができないからである．各種の依存（addiction）を持つ人や暴力行為や自傷行為を繰り返す人々の問題は，個々の行動に問題があるというよりも，対人的に安定した関係を築けないところに問題があり，自分の感情がコントロールできない（そもそも理解できない）こと，他者の感情が理解できないことにその根源がある，と考えられている．そこから生じる孤立感，孤独感が彼らを薬物や暴力に走らせる．そのため，極めてintensiveな形で自分の感情や他者との関わりを学ぶことが必要になる．近年，治療共同体（therapeutic community）の効果が注目されている．治療共同体（例えばアミティ，坂上他, 2002）では，居住者（レジデント）が自分と向き合い，自分を語り，他者に耳を傾けることが求められる．そして自分の傷つきの体験と向き合い，自分の真正な感情に触れることで自分の感情を取り戻すことに心血を注いでいる．米国の治療共同体では，実にさまざまなグループプログラムが用意されている上，生活そのものを治療的なものにしていく工夫も数多くなされている．スタッフは，管理の場ではない聖域（sanctuary）を形成する必要から，元受刑者や元依存症者で大半が占められている．カウンセリングプログラムを行っているスタッフの中にも，州規定の訓練を受け，資格を得た元レジデントが多数おり，ロールモデルとしての重要な役割を担っているという．「治療」共同体という言葉を用いているが，その原理は，「話す－聞く」という人間的つながりのみである．そこで行われていることは，まさにこれまで論じてきたような「対話」を生み出すための営みである．そのことは，ドメスティック・バイオレンス加害者の改善プログラム（Sonkin & Durphy, 1982/1997）においても，我が国での薬物依存者に対する治療共同体的取り組み（例えば近藤（1997））においても，同じく強調されていることである．

物質濫用者の場合，安全空間が極めて狭く，

それを物質が作り出す幻想的感覚に求めていると言える．人といるその場が安全空間として体験できる必要があるが，そのためには，安全性を幾重にも保証する人的環境が不可欠である．治療共同体が作ろうとする「聖域」は，個人の心理的安全空間を保証する物理的環境，人的環境，すなわち物理的・心理的制限と保証，共同作業への動機付け，安定した大人リーダーの存在，非報復的関係の保証と醸成などを意味している．本来，精神病院にもその機能が求められるはずであるが，保険制度と薬物療法にはそれを困難にしている側面があるのかもしれない．ともあれ，幾重にも保証された場があって，ようやく彼らは安全空間の体験をし始めるのであろう．それは決して容易なプロセスではないが，それだけに，語ること，聞くことの重みも違う．

安全空間と自我機能・防衛機制

いくつかの治療共同体では，彼らの問題をエモーショナル・リテラシー（emotional literacy）の欠如と捉え，その育成のための集中的な治療プログラムを構成している．エモーショナル・リテラシーは，感情の理解，評価，表現の諸能力の総体を意味している[3]．それが欠如する契機には，発達早期の大きな心理的傷つきが関わっている．多くの場合，それは児童虐待，性的虐待である．そのような外傷的体験，苦痛な出来事を締め出そうとして感情を無意識的に排除するのである．自分の感情を切り捨てることで，自分が体験していることも，他者が感じていることもわからなくなる．先ほど「自分の傷つきと向きあう」と述べたのは，このためである．外傷体験がすべての原因ではないが，幼児期に成長の可能性を大きく制限されることが，その後の人間関係体験において大きな不利をもたらすことは明らかであろう．

彼らが抱える「感情の触れられなさ」を，精神分析は抑圧（repression）の防衛機制によるものと説明している．防衛機制は，内外の脅威から自分をまさに防衛するための心的働きであるが，抑圧は，自我を圧倒するような出来事の記憶を無意識的な領域に押し込めることを意味している．例えば，治療共同体のレジデントは，最初のうち，他のレジデントが語る外傷的体験と同様の体験が自分にもあったということを信じることができない．本人の通常の努力では記憶を全体的に回復することは困難であるが，長い期間の治療によって初めて意識化できる．

それに対して，先に紹介したグループディスカッションで子どもたちに語ることが求められたのは，概ね，意識領域にはあるが，言いにくい出来事とそれにまつわる感情である．それらに触れようとしない心の働きは抑制（suppression）と呼ばれ，抑圧とは区別される（この抑制は苦痛なことや欲求不満を行動に表すことを我慢するという意味で，日常的に用いられる抑制とは異なる概念である）．抑圧も抑制も，苦痛な感情，欲求や出来事を見ないようにし，言葉にしないという点では同じであり，いずれもそれに対処する自我の未成熟によるが，抑制の方が意図的，自覚的である．エモーショナル・リテラシーについて言えば，抑圧においては早期から障害を受けて損なわれているが，抑制の場合は，それは十分に培われていないと言うのが適切であろう．

防衛機制の説明を加えたのは，心理的安全空間を理解することに役立つためである．防衛機制は心理的安全空間を作り出すために機能していると言える．内的衝動からの脅威（性的欲求など）も重要であるが，社会的文脈における不適切性という脅威の強調が近年なされている（Greenberg & Mitchell, 1983）．自我がある種の未熟性を有している場合，外界や外的対象を過剰に危険視し，安全空間を広げる試みが困難になり，外界からの新しい体験から学ぶことが制限される．一方，防衛された衝動や感情は消滅するわけではなく，歪曲された形で外界へと放出される．それが外界とのやり取りを一層困難にするわけだが，それが学級集団において行われれば悪性の集団力動が生じると言える．いわば，成員達は，それぞれ自己の安全空間に固執することになる．

子どもにおける抑制は，自我が十分育っていないことによって生じやすいということは既に述べた．それは，たいていの場合，適切な環境がなかったり，自己体験を照合する言葉が未だ十分使いこなせなかったりすることに起因する．とは言え，自我は常に成長しようとしている．教育的対話は，いまだ使ったことのない力を用いて，それが自他にとって脅威とならないことを体験し，自我の成長を促進し，安全空間を広げることに寄与する．個人の真正な感情が，たとえどのようなものであったとしても，脅威でなくなることで，より適応的な防衛機制が用いられるようになる．それは，一時的に弱体化した状態を立て直す援助における人的環境の提供においても当てはまる．

その意味で，子どもに必要な場は，単に暖かい，受容的な場であるというだけではなく，自由に自分を試してみることが許される場であるはずである．このグループの初期過程が示す通り，子どもたちはひどく抵抗を示すものである．しかし，この過程はグループ発達のために不可欠である．子どもが見せる行動は，自分の安全空間を守るための操作であり，グループが自己表現の場として安全なものであることを確認するためのチャレンジとも理解できる．その操作は，安全が確かめられたときに，より他者に近づく方略に変換されていかねばならない．それは，まさに対話とそれを生み出す源泉として前言語的な情緒や欲求がやりとりされる過程なのである．

安全空間の基盤

安全空間形成のために反射技法が果たす意味

集団や治療共同体は，その物理的，人的環境によって安全空間を保証する「聖域」になるが，一方で脅威の対象にもなることを述べた．安全空間を保証する場として体験されるためにどのようなことが必要なのであろうか．これについては多くの議論が必要であろうと考えられるが，ここではひとつの心理機能に注目して論を進めてみたい．

他者との関係において安全空間を体験することが極めて困難な人には，関係上の非常に基本的な，体験そのものを包み，保証する機能に着目する必要がある．近年，関係に障害があり，カウンセリングを十分活用できない人々（例えば，統合失調症）とのカウンセリングを展開していくために，クライエント・センタード・セラピー（来談者中心療法）の研究者は，Rogers (1957) の提唱した「治療的変化の必要十分条件」の第１条件（心理的関係ないし接触）の見直し作業を行ってきている．その火付け役となったのは，Prouty, G. が提唱したプリーセラピィの考えである．これまでクライエントセンタード・カウンセリングの前提条件としてとらえられていた「心理的関係ないし接触」を持てない／維持できない人に対する技法として，これまで一面的に捉えられていた嫌いのある反射 (reflection) の技法を再検討することで，カウンセリングの適用範囲が広がっただけでなく，技法論的展開を見た（岡村・保坂, 2002）．Proutyの概念化したプリーセラピィにおける心理的接触は，カウンセラーの技法，クライエントの内的心理的機能，その発展の結果現れる具体的な行動の視点から捉えられる．特に，カウンセラーの技法としての「接触反射」には，クライエントの①置かれている状況（人・場所・もの・こと），②表情に現れている感情，③表現する言葉，④姿勢，⑤心理的接触を作るのに成功した反射，の５つへの反射（言語化）が考えられる．そして，それぞれ，①現実（ないし世界），②情動（ないし自己），③コミュニケーション（ないし他者）への接触と，④自分の身体を自分として体験すること（ないし自己体験），⑤関係の発展を促すと考えられている．

この考え方と技法は，反射の対象を，これまで捉えられていた「発言されたことの字面どおりの内容」だけでなく，非言語ないし前言語的素材に関心を向けることで，クライエントが自己内･外の心理的接触「面」を増やしていけることを示している．言うまでもなく，これは安全

空間の広がりを意味している．

また，この技法は，これまで特別視されてきたクライエントのためのものとされているが，「従来の」クライエントとの相互作用についての理解を深めてくれるのに役立つ．確かに，神経症圏のクライエントにおいては，それをことさらに意識する必要がなかったのだろうが，それは彼らに関係を構築したり調整したりするさまざまな能力があって，クライエントとカウンセラー双方が無自覚に相互調整している暗黙の過程を示唆するからである．すなわち，環境からの，言わば「自己の響き返し」があることで，自己の安全な一部としてそれを捉えることができ，安全空間を広げることが可能となるのではないかと思われるのである．さらに，心理的接触が持てる人とは，環境の中から自分の一部として体験してもよいと感じられる安全な部分を積極的に探索し，つながろうとする能動性を備えている人と言えるのではないか．安全性の探索と環境からの響き返しの相互作用は，安全空間を提供する場の土台をなすものと言える．

精神分析においても，これまで精神病的な不安に対する保証の技法は，Bion（1970）のコンテイン，Pinneyのモールディング（小谷, 1995参照），小谷によるモザイクメイトリックス技法（1994）などさまざまに概念化されてきた．それらも「そのままを保証する」，「つながっていくことを求めない」といった，心を開く必要はないという保証が逆説的に安心感を与えるところにポイントがある．理論的強調点は異なっていても，「そのままを反射」する機能の純度の高さが安全空間を見出していくための重要な基礎であると考えられる．

そう考えると，これらの反射の形式のみを追求するようなことがあれば，「オウム返し」と批判された過去の過ちを繰り返すことにならないだろうか．この技法が真に意味を持つのは，前感情状態を表出している非言語素材を，関与者が言語化することを通して，感情の器として機能する場合ではないだろうか．おそらく，ここで語られている反射技法は，言語のやり取りを通した非言語的メッセージのやり取りに意味がある．言い換えれば，「形」を通して「心」をやり取りしているのである．

心理療法においては，むろん言語の内容と意義は十分認識されるべきであるものの，言葉は非言語的コミュニケーションによって支えられ，むしろ本質的問題はそれへの着目と理解にあることは，広く認められている（土居, 1977; 神田橋, 1990；Levin, 1991など）．うまく展開している心理療法においては，音声やトーンの側面において一種の調和が見られ，セラピストが患者／クライエントのことを十分理解しているなら，発話の内容は重要な問題にならないという見解もある（Levin, 1991）．ここでは，非言語的コミュニケーションの詳細について議論することはしないが，元の話しに戻すなら，非言語的メッセージの反射がうまくいくかどうかは，それを重要な意味を伝えるものとして適切に受け取ることができるかどうかによる，ということになろう．そのために，セラピストの感情がセンサーと翻訳機の役割を果たす．セラピストは自分の感情を曇らせてはいけないという点において，諸家が一致しているのである．

genuineであることの意味

既に，防衛機制が自己の安全性を維持するために真正性（authenticity），透明性（transparency）を部分的に妨げる機能を持っていることを述べた．セラピストの真正性，透明性は，上に述べた通り，心理療法においては極めて重要な役割を果たす．それに特に強い影響を与えたのは，Rogers, C. R.（1957）による「治療的人格変容のための必要十分な6条件」である．第1条件についての問題については既に触れたが，その中に，「クライエントと呼ばれる人は，不一致の状態にある」，「セラピストは，関係の中で一致しており（congruent），統合されている（integrated）こと」という条件が含まれている．後にRogers（Rogers & Truax, 1967）は，「純粋性（genuineness）」という言葉を好んで用い，上記の6条件の中で最も重要なものとしてあげた．またRogersは，

それを来談者中心療法に特有なものとしては位置づけず，心理療法全般に当てはまること，また一般の対人関係においても当てはまると述べたことで，非常に大きな影響を与えた．ここでは，真正性，透明性などの同様の概念を一括して純粋性と述べることにする．

これまで議論してきた通り，教育的対話が成立するためには，いくぶんなりとも，純粋性に基づいている必要がある．genuineでなければ，無条件の肯定的関心や共感などの「他の条件は，満足のゆくような程度まで存在することがほとんどできないであろう」（Rogers & Truax, 1967）からである．そのために，「自分の経験しているいろいろの感情を自分自身に否定しないということ，および，彼が，進んで，その関係において存在するどのような持続的感情でも，すきとおって見えるほど（transparently）それらの感情でいて，もしも適切ならば，彼のクライエントにそれを知らせるということ」が求められる．すなわち，自分の感情を明瞭に把握していることを前提としていることによっている．それゆえ，クライエントとセラピストの間で潜在化させられてしまう重要な情緒的メッセージを浮かび上がらせる働きを持っている．逆に言えば，セラピストの感情がもやもやとしていたり，刺激されてかっかしていたり，あるいは過剰にクライエントに対して好意的であったりするときには未だgenuineな状態には達していない．そこからは対話が生じてこないことは明らかであろう．

次のやりとりを見てみよう．この言葉のやりとりは，気持ちをやりとりしているだろうか．

> ひきこもりの息子が母親に聞いた．「お母さん，僕のせいでカルチャーセンター行けなくて，いやじゃない？」
> すると母親は，「平気よ」と答えた．（田中, 2001）

子の発する重要なメッセージに対して，親が一見理解のあるような言葉を返しているが，実は自分が本当に感じたことは語らず，そのため気持ちはとぎれているのである．

ここで，その親のセラピストが行ったことは，親が感じているであろうことを言語化し，親がそれに同意したことを受けて，子どもとの間でも自分の感情をできるだけ正確に伝えてみることを勧めることであった．親が感じているであろうこと，例えば，「カルチャーセンターに行けないことは残念だけど，今はあなたのことが大事だと思うから我慢している」などである．母親は，セラピストがそれを言葉にして初めて自分の感情を明瞭に自覚したようであった．言い換えれば，言葉として捉えられる感情の前駆状態は存在していたが，何らかの恐れのために自分の感情を明瞭につかみ切れないでいた．子どもが心理的問題を呈するときには，周囲の対象，とりわけ親との間のコミュニケーションのとぎれ，すれ違いがあるが，このことは引きこもりの子どもの周辺においてはとりわけ顕著に現れる．子どもは，親の言う「平気よ」という言語的メッセージではなく，その周辺にある非言語的メッセージから，自分が言葉にした気持ちが届かないことを感じ取り，自分の中に，自分の部屋に安全空間を限定してしまう．安全空間を探索する能動性が，なくはないが微弱である．一方，親は，自分が自分の気持ちを言えていないこと，純粋性を伴っていないことに気づいておらず，安全空間を感じさせる対象として機能できていない．セラピストは，親（クライエント）の代理内省（Kohut, 1971）あるいは共感を行い，「言えていないこと」を言語化することを援助した．それを的確に促進するために，親の非言語的メッセージを読みとり，言語化していく過程で純粋性を活用していた．親が体験していることに，自分の中で率直に向き合えたのである．純粋性があって初めて共感が満足のいくものになりうるというRogersの指摘は，そういうことであろう．

純粋性は，相手の感情を理解するための重要な起点となるが，より主要なことは，すきとおって見えるほどにその感情でいること，である．自分の感情を伝達することそのものが非常に意味を持つこともある．先に紹介したOrmontが着

目していることの中心に，怒りの感情がある．怒りは，日常生活の中で避けがちなものであるが，セラピー場面の中でも避けたいものである．しかし，感じることが正当な怒りに関しては，むしろ行動の制止や規範の説明よりも，感情を表現することの方が，直接の情緒交流となり，感情の扱いを学ぶ重要な機会となる．怒りを伝える方が，クライエントにとって安全だからである．

繰り返しになるが，「純粋性」や「透明性」は，美しい感情を意味しているのでは決してない．どのような感情であれ，そのままをありありと感じていることである[4]．防衛的反応への対処として，非常にユニークなジョイニング（joining）という技法がある．これは，拒絶的，悪意的，回避的，攻撃的，自虐的な言動に対して制止や批判をせず，それにジョインすることで潜伏する欲求や感情を表に上げるやり方である．Marshall（1982／1997）は，セラピストに対して暴言を吐く意地悪な子どもに対して，その意地悪振りを評価し，どのようにしたらそこまで意地悪になれるのかを聞き，子どもとの対話が始まった事例などを挙げている（そのうち，子どもは意地悪であることをやめてしまうのだが）．この技法については，操作的であるとか，攻撃性を助長する恐れがあるなどの批判がある．しかし，これまでの議論から見ると，理にかなっている部分が大いにある．それは，子どものとる不適応的な行動を「そのまま反射」することで，安全空間維持の試みを邪魔しないようにしていること．子どもの悪意的言動の陰にある，非言語的な関わりの求めのメッセージを受け取っていること．子どもの向ける悪意に対する感情に率直であること，などである．それらは，子どもにとって自己の響き返しであり，安全空間を体験できる場としての役割を果たしているのである．いわば，防衛をしたままで安全空間を広げ，いつしか防衛なしでも安全空間が残るのである．そしてこのことは，何よりも，子どもの悪意を「望ましくないもの」として否定したりせず，自分の中に生じる否定的感情に率直であることが，子どもの情緒体験や成長に対してさまざまな可能性を提供するのである．

純粋性は，形のない情緒から言葉を生み出すプロセスを促進するものである．それは，比喩の機能についても示唆を与えるものである．相手についての理解を伝達する際に比喩を用いることの意義が注目されている（Barker, 1985）．比喩は，知覚，言語，認知，知識，身体運動，感情などのいくつかの次元にまたがって同時に刺激する効果がある．逆に，実際の行動の中にも，隠喩的意味が隠されていることもある．例えば，「旅」には，身体運動的要素も，光景という視覚的・空間的要素，未知のものの発見といった社会的要素，人生という観念的要素などを多数含んでいる．心の動きが膠着していた人が，思い立って旅行に行くということは時々ある．その旅を通して，どのような情緒的道程を経たのか，どのような心的状態からどのような状態への移行だったのかの意味をつかみ，比喩を用いて解釈（例えば，「家から離れて，失敗しても自分で歩くことの喜びを体験できたんだね．」）を伝えることができれば非常に効果的であろう．しかし，それが可能になるためには，多くの情報を総合して相手を理解することができていなければならない．これまで，比喩に関しては認知的プロセスについて捉えられる傾向が強かったが，むしろ，情緒体験も含めた総合的プロセスに注目する必要があるだろう．そして，その中核を果たす機能に純粋性は大きな貢献をしていると考えてよいと思われる．

教育的対話者の条件

これまでの議論を踏まえ，個人の安全空間を維持し，展開することを促進するような理想的な教育的対話者の条件の概要を整理することで，これまでの議論を整理してみたいと思う．

①個人の安全空間から発せられるメッセージに響き返しを与えることで，自分を相手の安全空間に取り入れてもらうことができる．②そのために，自分の感情過程に敏感で，相手の前感情状態を敏感に察知することができ，何を響き

返すかを知っている．③相手の情緒的メッセージを自分の感情過程の中にそのまま受け取り，かつ自分の感情をつかむことができる純粋性を備えている．④相手の情緒的メッセージを理解するために，情緒だけでなく，相手との間のこれまでの経験，相手に関する知識，訓練を含めた自分の個人的体験などを十全に活用し，つかめたことを（迷いを含めて）言語化できる．⑤相手にとって未知の領域の体験を恐れずにともにできる安全空間を保持している．

これは理想的な状態であり，現実はそれらがどの程度実現されているかで判断されることだろう．また，これらは通常の意味での対話とは若干異なった傾きがある．相手を理解しようとする働きが片一方のみに非常に強い，要するに対等ではないかと思われるからである．しかし，それが教育的対話のひとつの特徴と言えるのではないかと思う．教育をする側は一方的に答えを与える役割を負うわけではない．答えはむしろ，理解される側が主役となって，共同作業の中で見出される．教育的対話者は，相手を理解するという作業を通して未知の領域に足を踏み入れるわけであり，相手とともにさまよわざるを得ない．その意味では，対等性が頑として存在する対話の本質を踏まえているのである．これらには，より微細に検討すべき事柄である．未だ十分な構造的理解に至っているとは言えず，今後，臨床心理学だけでなく，学際的な研究によって多くのことが明らかにされることが期待される．

ともあれ，これらの条件が満たされるときには，子どもやクライエントは以下のことを体験するであろう．①これから対話することになる相手を自分と心理的接触を持った対象として捉え，メッセージのやりとりが生じていることを自覚することができる．②相手の存在を通して，自分の感情，身体感覚，外界とのつながりを意識し始める．③自分の情緒的状態が，ともかく相手に届いていることを体験する．④自分の感情，考えが明瞭になることで，自分の安全空間が広がり，さらに，次にしたいと思うこと，より探求したいと思うことの動機が高まる．⑤安全空間に保証され，脅威ではなく，スリルとともに自己探求，環境との関わりを行う．

子どもに話して教えること

これまで言葉になっていないものを言葉にしていくために育んでいく対話の過程についてさまざまに議論してきたが，子どもの周囲の大人がしてやれる言葉のやり取りが，教え育む過程のすべてではない．むしろ直接教えてやるべきことの方が日常生活の中では多い．特に現代社会においては，子どもが社会で生きていくためのルールや方向性を見つけ出すのに随分と苦労し，親もまたその悩みに通り一遍の言葉しか与えられなくなってしまっているか，避けてしまっていることが多い．感情を伝え合うことが我々の文化から欠落してしまっている背景には，日常の家庭生活の中での絆の確認と，子どもを教え導く親機能の著しい衰退がある（特に，父親存在の不在がもたらす影響は深刻なものがあることを多くの研究者・実践家が指摘している）．危機的な状態に陥ってしまってから対話を始めるよりは，普段からたくさんの言葉のやり取り，対話をしている方が，大人にとっても良いのは当然である．

成長しつつある子どもと話をしていく際に重要なことは，まず，その発達段階に応じたやり方をとるべきであることが挙げられる．また，話をするというだけでなく，さまざまな活動や身体運動をともにすることが重要になってくる．そのような身体運動や活動を通して，技能の修得，身体を十分に使うこと，活動のルールを学ぶこと，攻撃性を自分のものとしてコントロールすること，社会的ルールの習得，感受性の開発，自己尊重感の獲得といった重要な事柄の発達が促され，高次な言葉のやり取りの基礎を構築していくことになることは明らかである．

Biddulph（1997）は，男児の発達を踏まえた親の役割について多くの示唆に富む知見を与え，多くの親に影響を与えてきている．ここでは，身体運動を通した父親と息子の関わりあいに関

するものを紹介してみる．内容は，父親と息子との間を念頭に置いているが，教師と児童・生徒，運動部のコーチと少年・少女，あるいは母親においてもかなり当てはまることであろう．

三，四歳の小さな男の子と取っ組み合いをしたことがあるなら，それが常に楽しい気分で始まるのを知っているだろう．ところが一，二分もすると，楽しい気分が色あせ始める．子ども達が本気で怒り，小さな顎を突き出し始めるのだ！もしあなたが警告しなければ，少年達は眉をしかめて真剣になり，膝蹴りや肘鉄をあなたに食らわそうとする．これがじつに痛いのだ！

自分が何をしているかを知っている父親はそこでやめる．「ちょっと待て！おしまい！」それから，ささやかな講義が始まる．どならずに，おだやかに説明すればいいのだ．「(少年の身体を指さして) おまえの身体は大切だろう．私の身体も大切なんだ．だれかが傷つくなら，この遊びはできない．だから，ルールが必要なんだ．たとえば，肘で相手をぶったり，膝蹴りをしたり，こぶしで殴ったりしないというルールだよ！わかるかい？おまえにできるかい？（アドバイスー「ルールを守れるかい？」というよりは「おまえにできるかい？」と聞いた方がよい．そのような質問に「ノー」という子どもはいない)

それからまた取っ組み合いを再開すればよい．少年はセルフ・コントロールという最も重要な人生の作法を学んでいるのだ．強いのは結構だし，興奮してもいい．だが，いつどこでやめるかを学ばなければならない．男性にとって，これは非常に重要なことである．(吉田訳, pp. 100-101)

その他にも，さまざまな場面での興味深い，斬新な話し合いを彼は提案している．そのうちのいくらか（特に性についての話し合いは，ひどくオープンな方法を提案している！)，あるいはひょっとすると大部分からは，抵抗感を受けるかもしれない．たくさんのことを教えることが面倒だったり，説教臭いと感じられたり，子どもと衝突することが怖かったり，そこまで直接的に自分のことをさらすことが怖かったりするだろう．しかし，大人が話しをしようとするなら，あるいは活動を通して何かを共有しようとするなら，本来やるべきことはたくさんあるし，いろんな状況があろうと，やれることはたくさんあるのだということを教えてくれる．少なくとも，しっかりと話してみることのスリルとそれを成し遂げたときに子どもともっと親しくなれること，そしてそのための勇気の必要性を感じさせてくれる．そのようなスリルや勇気はわれわれの純粋性を大いに育ててくれるものである．

考　察

対話の双方向性

これまでも，臨床心理学は児童・思春期の心を理解するために大きな貢献を果たしてきた．その成果は，さまざまな形で教育現場に影響を与えている．しかし同時に，多くの誤解も与えてきたようである．現場の教師が非常にしばしば誤解するのは，カウンセリングマインドやさまざまな心理教育的手法がもたらす効果が「子どもが（隠していることを）話すようになる」ということである．あたかも子どもは嘘をついているかのようであり，教師はそれを語らせるべきであると錯覚しているようである．この現象を，ある教師は「教師病」と呼んだ（西村, 2004)．そのような姿勢は，子どもを心理的に遠ざけていることの表れであろう．さまざまな手法は，子どもの（既に言葉としてまとまっている)「嘘を暴く」ためのものではない．むしろ，子ども自身にも自分の情緒がつかめず，その結果話せないでいる．そのため，子どもの中にあるそのような訳の分からないものをくるみ，はぐくみ，実らせる（言葉にする）過程が必要なのである．

対話の概念は，それが双方向的で，相互探求

的なひとつの人間関係システムであることを意味している．またそれは，言葉の交換を通して，まだ言葉になっていないものを掘り起こす循環的作業である．結局の所，教師，親，周りの大人が子どもの行動，メッセージを理解し，言葉を与えるサイクルに積極的に関与しなければならない．そしてそのために，子どもと関わる側も「生身の自分」でいること，ともに揺れながら，模索することに挑戦することが求められる．

開放性への挑戦

繰り返しになるが，個人が心理的安全空間を広げていく機会を与えられることが，対話の場の提供である．個人が対象を，自己を響き返す安全空間の延長として捉えられたとき，心理的接触の関係が作られ，話しをすること，話しを聞くことが始まる．もちろん，それを行っていくのは人間であるのだが，人間的環境を備えた場（社会的な意味での安全空間）に対して，個人は同一化するようである．場に対する安心感の体験は，自分でいる，自分を語る，人の言葉を聞く特別な場の感覚を高め，相互に活性化していく．その点では，1対1で話しをすることも，集団場面も同じである．なぜこのようなことを言うかというと，集団場面では自分を隠し，個別になると自分が出るものだと思いこんでいる臨床家，特にスクールカウンセラーが多いからである．いじめのあったクラスでも，物理的，社会的，心理的セッティングを整えれば，子どもたちの対話が促進されたことを思い出していただきたい．このことは，学校場面だけでなく，学校の周辺で行われている臨床活動にもあてはまる．適応指導教室，相談学級，情緒障害児短期治療施設などで，集団生活場面と（個別）セラピー場面を分けることが当然と思われているようであるが，治療共同体で，グループとして話すことの心理成長的意味は先般紹介したとおり非常に大きい．これは，学校場面でも言える．学級の中では話せても，学年全体，あるいは学校全体では形式的になるのが当然だと思う教師も少なくないだろう．開放性システムの中で仕事をする感覚，大きな集団の中でも純粋性を保っている感覚を，われわれはもっと磨く必要があるかもしれない．集団が大きくなるほど，genuineでいる安全空間を保つには勇気が要る．しかし，教育の場を社会的安全空間にしていくためには，われわれから始めるしかないのである．

最後に，Biddulphが，学校について辛らつなことを述べているので挙げておこう．

> 私達は彼らを罰するが，きちんと導いてやろうとはしない．真のリーダーシップは演壇の上から発揮されるものではない．一人一人の人間の事情に照らして，個別になされなければならない．学校をあずかっている男性や女性があまりにも臆病すぎるのである．彼らの多くは，ずっと昔に自分自身のエネルギーを抑圧してしまった人たちだ．そのため，少年の活力を脅威と感じ，押さえ込むべきものと考える．（中略）「悪いことをしたら，ひとりにさせるぞ」というわけだ．それを「そんなにも助けが必要なら，我々も一緒に考えてやろう」という姿勢に改めるべきである．（前掲書, pp. 189-190）

文　献

雨宮基博・井上直子・小谷英文　(2001) 学級集団への集団精神療法の適用－否定的感情表現とその教育的展開－教育研究, 43, 133-145.

Barker, P. (1987). *Using Metaphors in Psychotherapy*. London; Bunner-Routledge. 堀恵・石川元（訳）. (1996). 精神療法におけるメタファー 金剛出版

Bion, W. R. (1970). *Attention and interpretation*. New York; Basic Books.

Biddulph, S. (1997/1998). *Raising boys*. New Cove, NSW Finch Publishing. 菅靖彦（訳）(2002) 男の子って，どうしてこうなの？草思社

土居健郎 (1977) 方法としての面接－臨床家のために 医学書院

Greenberg, J., & Mitchell, S. A. (1983). *Object relations in psychoanalytic theory*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

神田橋條治 (1990) 精神療法面接のコツ 岩崎学術出

版社
Kohut, H. (1971). *The Analysis of The Self*. New York, International Universities Press. 水野信義・笠原嘉（監訳）（1994）自己の分析 みすず書房
近藤恒夫（2000）薬物依存を越えて－回復と再生のプログラム 海拓社
小谷英文・小沢良子・安部能成（1994）慢性分裂病者に対する期間制限集団精神療法：技法構成と効果の検討集団精神療法，10（2），39-47.
小谷英文（1995）精神分裂病を中心とした慢性的精神障害者の集団精神療法：基本枠組みと技法構成集団精神療法，11(2)，127-137.
Kotani, H. (2004). Safe space in a psychodynamic world. (Opening address in Tokyo Conference, July 26-28, 2004). (in press)
Levin, F. M. (1991). *Mapping the mind*. The Analytic Press. 竹友安彦（監修）・西川隆・水田一郎（監訳）（2000）心の地図 ミネルヴァ書房
Marshall, R. J. (1982/1997). *Resistant interactions; Child, family, and psychotherapist*. New York, Jason Aronson. 一丸藤太郎（監訳）（1999）心理療法における抵抗 創元社
Mayer, J., & Salovely, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovely P. and Sluyter D.(Eds.), *Emotional development and emotional intelligence; Educational Implications*. New York, NY, Basic Books.
西村馨（2003）対話を作り出す鍵としての学級集団力動理解 教育研究，45，73-82.
岡村達也・保坂亨（2002）パーソンセンタード・カウンセリングにおける「治療的人格変化の必要十分条件」の技法論的展開：第1条件の見直しからプリーセラピィ，反射の復権へ，保坂亨・岡村達也・近藤邦夫・羽間京子カウンセリング逐語記録の分析によるカウンセリングプロセスの研究，平成12年度～平成13年度科学研究費補助金（基盤研究(C)(2)研究成果報告書），17-24.
Ormont, L.R. (2000). Where is group treatment going in the 21st Century? *Group*, 24, (2/3), 185-192.
Pollack, W. (1998). *Real boys*. New York, NY, Random House. 吉田まりえ（訳）（2002）男の子が心をひらく親，拒絶する親 講談社
Rachman, A. W. (2000). Judicious self disclosure in group analysis. *Group*, 14(3), 132-144.
Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, *21*, 95-103.
Rogers, C. R., & Tuax, C. B. (1967). The therapeutic conditions antecedent to change: A theoretical view. In C. R. Rogers, E. T. Gendlin, D. J. Kiesler, & C. B. Truax (Eds.), *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*. Madison, WI, University of Wisconsin Press. pp. 97-108.
佐治守夫・岡村達也・保坂亨（1996）カウンセリングを学ぶ－理論・体験・実習－東京大学出版会
坂上香・アミティを学ぶ会（2002）アミティ・「脱暴力」への挑戦：傷ついた自己とエモーショナル・リテラシー 日本評論社
Sonkin, D. J., & Durphy, M. (1982/1997). *Learning to live without violence: A handbook for men*. Volcano, CA Volcano Press Inc. 中野瑠美子（訳）（2003） 脱暴力のプログラム：男のためのハンドブック 青木書店
鈴木教夫（2004）グループは「争い」にいかにして対処するか－小学校におけるアサーショントレーニングの実践－．集団精神療法，20（1），27-31.
竹内敏晴（1988）ことばが劈かれるとき 筑摩書房
田中千穂子（2001）ひきこもりの家族関係 講談社プラスアルファ新書
東京都立教育研究所（1999）平成10年度研究報告書 いじめ問題の解決に向けて，自己表現を促す試み－中学生を対象にしたグループ・ディスカッションを通して－東京都立教育研究所相談部教育相談研究室

1 心理教育プログラムはまだまだ日本では取り組みが遅れているが，スクールカウンセリング場面において一層重視されるべきであろう．Schektman（1991）は，学級不適応児童を集めた期間制限グループカウンセリングで情緒的交流と自己表現の促進を試みた．その結果，担任教師の評定によるクラス内での機能性，問題行動の減少，学業成績で大きな好影響が見られたこと，スクールカウンセリングが提供する他のプログラムよりもはるかに改善が見られたことを報告している．

2 “emotional education”は，訳しようによっては，数年前によく議論された「心の教育」とも呼べるが，我が国での「心の教育」議論が明瞭な定義と方法論のないまま衰退していった経緯を考えると，再考すべき内容を含んでいると思われる．

3 この概念自体は何も新しいことではなく，ここで議論してきたことを簡潔に言い表す言葉であるにすぎない．しかし，これまで反社会的問題に対しては，超自我や道徳性の発達不全に着目しがちとなるために，道徳性の習得に力点を置いてしまう嫌いがあった．それに対して，その発達的失敗を社会規範から中立な立場で治療的に捉えていく際に重要な観点を提示したところに意義がある．

4 Arnold Rachmanは，セラピストがクライエントに対して十分人間的に関わりながらも，ほどよい距離を保って治療的作業を進めていくためには，セ

ラピストからの自己開示が重要な役割を果たすとしつつも，それが思慮分別のあるもの（judicious）である必要があると述べている．セラピストの自己開示がjudiciousであるためには，セラピストは，自分の欲求充足のために話すのではなく，治療的文脈の中で意味がある部分について自分を出すことを条件としてあげている．genuineであることがセラピストのありのままを表すことであるにしても，それには適切なタイミング，適切な内容，適切な方法が求められるのは当然のことである．さもなければ，クライエントは突然の生々しい自己中心的な発言に侵襲され，心的なダメージを負うであろう．

※本研究は文科省21世紀COEプログラム「『平和・安全・共生』研究教育の形成と展開」における研究プロジェクト「心理的安全空間の生成とその意味」の一部として行なわれたものである。