

# 自己一致 ～教職員が「学生に関わる体験」から～

平澤 孝一

(亜細亜大学カウンセリングセンター・カウンセラー)

## 一 はじめに

大学ユニバーサル化時代の到来によって、学生の質が多様化、複雑化していることはすでに周知の事実である。このことによりこれまではみられなかったタイプの学生が出現し、大学を取り巻くさまざまな場での学生対応に、困難な状況が生じてきている。キャンパスでは「こんなこともできないの？教えなくてはいけないの？」という機会に遭遇することが増え、これまでのように「大学生であればこれくらいの常識をもち、これだけの学力や知識を有し、これくらいは理解できるだろう」というような、一定の枠

組みで学生を捉えることは出来なくなつた。

現在では学生一人ひとりの個別ニーズを大切にし、理解的、相談的対応や関わりを重視していくということが学生支援の中心的な考え方になっていく。この時代の変化に対応していくためには、外枠として、組織、制度、建物等環境の整備と、内枠として、人的資源の開拓・活用という、この両輪をどのように機能させていくかということが課題となる。このような流れに敏感な大学では、既に学生支援・修学支援に特化して新たな取り組みを始めている。未だ着手していない大学も、今後大学の基本方針から「学生支援・修学支援」というキーワードをはずすことはできないだろう。

日本学生支援機構が主催しているインターカークセミナーは、「相談窓口において初回面接を担当する者（インターカーク）や日常の教育指導・窓口業務等において援助的に関わろうとする者に必要となる、学生の対応に際しての基本的な心構えや知識・留意点を修得し、学生相談の対応の充実に資する」という目的で三年前から開催されており、全国の高等教育機関から毎年定員の三〇〇名を超える申し込みがある。これだけの教職員が集まる背景には、実際に学生と関わる現場で学生の変化に対する教職員の戸惑いや、学生支援の充実に関わる研修機会に対して高いニーズがあることが伺える。

## 二 「学生に関わる」体験

時代の要請があるにしろ、このように多くの教職員が「学生対応や学生との関わり方」について真剣に取り組み始めたことは歓迎すべきことだと思う。ただ、一つ懸念していることは、学生に関わるということに関して、あまり技術的なことだけを学ぶ方向に走らないで欲しいということである。

「関わり方」という表現自体が「how to」を連想させる

ところが、筆者もできれば使いたくないと思いつつながら、他に適当な表現がみつからないので使っているのだが、学生に関わるといふことの根底には、「常に変化する人としての学生という存在」に関わるのだということをお忘れな

いで欲しい。

そのために「学生との関わり方」を考える時は、同時に「その学生に関わっていること」をどのように自らが体験しているのかを意識を向ける必要があると思うのである。それは、「学生に関わる」という体験の内容ではなく、「いかに、どのように関わるか」という体験の仕方である。

例えば教職員の中で、ある人は、「学生に関わることを楽しんでる」。別のある人は「学生に関わることを指導という義務感でやっている」ということがあるとする。もちろん対象となる学生や、場面によっても体験の仕方は異なる。この例に限定して述べると、体験の内容はどちらも学生に関わるということと同じであるが、体験の仕方は、楽しんでいけると、義務感でやっているのではだいぶ違う。ここでは良い悪いを問うのではなく、この両者がそれぞれにこの体験の仕方を、どれだけ認識しているかということが問題なのである。そのことを知っておくことが、次に述べる「自己一致」に繋がるものと考え、学生に関わる

際にとっても大事な要素となる。

### 三 自己一致

カール・ロジャースは、「治療的人格変化が生ずるのに必要にして充分な六つの条件」の一つに、「第二の個人—この人をセラピストと呼ぶ—はこの関係のなかで一致しており (congruent)、統合されている (integrated) こと。」を挙げている。

この条件について佐治は、セラピストが「関係の中で一致しており、統合されている」状態は、「この関係の中でセラピストが、自由でかつ深く自己自身であり、セラピストの現実の体験が、セラピストの自己意識によって正確に表現される」と解釈している。

セラピストが生活のあらゆる領域で自己一致を求められとすれば、それはおそらく不可能な事であり、「この関係の中で」という限定に注目すると、あくまでセラピストの面でのセラ皮的なあり方を指しての事であると指摘している。そして、「セラピー場面で生起するセラピストのさまざまな感情、(たとえばこのクライエントが恐ろしいとか、他の事に気をとられていて、クライエントの話を落ち

ついていけないことなど) を、セラピストはそうあるべきでないと考えて自分で否定してしまうことは、自分自身をもクライエントをも欺くことになり、自己一致からもっとも遠い状態となるのである。」と述べている。

これは、サイコセラピーに関しての記述だが、学生との関わり方においても十分参考になる。考えてみれば、私たちは日常生活の中で、抑圧、合理化、投影などの様々な防衛機制を利用して、自分自身や相手を頻繁に欺くことを無意識に行っているとも言える。もちろんこれも生きるために人間が生み出した知恵であるのだが、そのことに意識を向けることなく日々を送る現実に慣れてしまっていることはないだろうか。

日常の学生との関わりにおいても、おそらく自分や学生を欺いていることはあるだろう。学生を支援していくというこの原点は、「ひとりの学生を目の前にしたとき、自分がその学生にどう関わることができるのかということ」に他ならない。例えば、目の前にいるのに何もしゃべらない学生がいたら、その学生にどう関わるだろうか? 何か言葉をかけるのか、かけないのか。かけるとしたらどうするか? 何か行動をとるのか? 言葉をかけないとしたらどうするか? 何か行動をとるのか、とらないのか? もし行動をとる

としたらどういう行動か？とらないのなら、そこにどういうふうにして一緒にいるのかということである。

「何かしゃべってくれないかな」「何もしゃべらないけど何しに来たんだらう」「困ったな、こういう学生を相手にしている時間はないんだけどな」「軽く世間話でもして場を持たせて早く帰ってもらおう」などという気持ちを持ちながらも、「いや、学生支援をする立場でそういうことを思っただけじゃない。気持ちを理解しようとしなければいけないんだ」と、湧き起こった自分の気持ちを否定しながら関わることは、まさに自分自身も学生をも欺くことになると思う。

このような自分のさまざまな感情に忠実であることは、時に引き裂かれる思いも生じ、苦しくもあり、忠実な感情に全面的に従って行動することは現実には困難である。しかし、自分の中ではまさに深く自分自身に関わってくることである。学生に関わっているその瞬間に湧き起こる感情を否定せず、そういう感情が自分にあるということに目を向け、認めることが自己一致に繋がり、不一致であることの心の違和感から開放され、学生とより深い活き活きとした交流が体験できるようになるのではないだろうか。

もちろん「常に」ということは難しいので、一人ひとり

の学生に関わる時間の中の僅かでもよいから、自分が「学生に関わるということ」をどのように体験しているのか」に注目し、その時の感情に忠実になる時間がもてるとよいと思う。

#### 四 言葉はイメージ

私たちが人に関わる時、その手段として一般には言葉を利用する。言葉は非常に便利なもので、自分の意思や考えなど自由に伝えることができると思われているかもしれない。

しかし、日常生活の中で、「自分はこういうつもりで伝えたのに、相手にその通りに受け取ってもらっていなかった」ということが後から判明するということは、誰もが経験していることだろう。相手に自分が真に伝えたい事とは異なる伝わり方をしていたということである。

なぜ、こういうことが起きるのかといえば、私たちの会話はイメージのやり取りだからである。例えば、学生が「学校に来るのが辛いんです」ということを伝える時、本人は朝起きることが辛いということをイメージして言ったとしても、それは言葉には表現されていないので、受け取る側

の教職員は過去に別の学生から友人関係がうまく行かなくて辛いと聞いた時の体験をイメージしながら、「辛い感じ」を受け取るかもしれない。つまり、自分のイメージを言葉という道具に変換して相手に伝達し、相手はその言葉を自分のイメージに再変換して自分の中に取り込み理解する。

感覚としては、話し手は相手に伝わったと感じ、聞き手も理解したと感じている。しかし、実は二人の「辛い」という体験は同じものではない。にもかかわらず、あたかも同じ辛さを共有できたかのように思うのである。日常のやりとりではこういうことが起きている。話し手にしてみれば、あたかも伝わったかのような、聞き手にしてみれば、あたかも理解したかのような感じにさせてくれる言葉は非常に便利に使われているが、実はとても曖昧で齟齬が生じやすいという特徴をもっている。学生に関わる上において、まずこのことを意識しておく必要がある。

## 五 「聴く」ということ

できるだけ齟齬が少なくなるためには、話し手がイメージを吟味し、適切な言葉を選択して表現するということが、聞き手は、相手が自分とは違う体験の仕方をしているとい

うことを理解しておくことが必要である。両者がこのようにできればよいのだが、日常では難しい。

現代の学生の特徴として、自分のことを自分の言葉で語れない学生が増えているとも言われている。例えば「窓口に来て何も言わずにボーッと立っている学生」「すいませんの一言をかけずに、窓口のカウンターをコンコンと叩いて職員が気づくのを待つ学生」「一生懸命話しはするが、何を言いたいのかなかなか要領が掴めない学生」などである。このような学生が増えているとすれば、先に示した伝える側の要件はあまり学生に期待できないので、受ける側の教職員の「学生の話を聴く力」が、学生と関わる上で重要な要素になってくる。この力こそが学生支援に関する力量と言っても過言ではないと考える。

「きく」という漢字には「聞く」「聴く」の三通りの表記がある。「聞く」には、聞こえる、人の話しやよそからの音をきく、耳にするという意味、「訊く」は知りたいうことをきく、限定的にきく、問い詰めるという意味、「聴く」は耳を傾けてきく、耳を澄ませてきく、きき入れるという意味がある。

「聞く・訊く」は、内容、事実、情報をきく時に用い、その時の主体はきく側にある。「聴く」は、考え、感情、気

持ちをきく時に用い、その時の主体は話す側にある。

日常生活では、「聞く・訊く」ことはよくしていると思うが、「聴く」ということを果たしてどれだけしているだろうか。自分は聴いているつもりでも、「聴いてもらっているかどうか」を判断するのは相手となる学生である。「聴く」ということには、多彩な広がりがあり、深みがあり、そして何より、人の心を動かす力がある。先に示した「聴く」という言葉のもつ意味に添って聴くことは、そう簡単にできるものではないのである。

職業上の特性もあるのかもしれないが、教職員には、学生に「教えたがる、答えを出してあげたがる、答えを急ぐ」習性が染み付いているように思う。この習性は、学生を尊重し、理解しようとして話しを聴く際の妨げになることを肝に銘じておくとよい。なぜならば、この習性が発揮されるとき、学生との関係の中で、主体はほぼ教職員の方にあるからである。

## 六 誰のための「連携・協働」か？

学生相談ではコンサルテーションや連携の件数が増えているが、最近つくづく感じるのは、連携・協働は難しく、

奥が深いということである。一つには先に示した言葉のやりとりの問題がある。対象となる学生本人を除いたところで、その学生についてやりとりをすることも多いわけであるから、最初から大きな齟齬があるということを前提として考えておく方がよいかもしれない。

連携に関して言えば、「どこに連携すればよいのか」という連携先、いつ連携をとればよいのかという時期やタイミングの問題、連携で何を伝えればよいのか、守秘義務の問題を含めどのように連携すればよいのか」など多くの要素が複雑に絡み合い、また、そこに関係する人の数が増えるほど複雑さを増すため、そういった判断をどのようにしていくかは、相当の経験が必要である。学内であつても立場の違いにより、全く異なる見解がでてくることがあり、混乱が生じるだけでなく、連携の方法や手順を一步間違えれば対象となる学生を傷つけ、繋がっている糸がプツンと切れてしまう結果にもなりかねない。また、そこからトラブルに発展するということも十分考えられる。

筆者は過去に、ある学生が学内外の多数の人を巻き込んだ事例を経験したことがある。その時のことを振り返ってみると、対象となる学生との関わりも相当大変ではあったのだが、それよりもさらにエネルギーを費やした感がある

のは、巻き込まれた人たちへのコンサルテーションや連携・調整であった。

一つだけ言えるのは、「誰のために連携するのか？何のために連携するのか？」という視点を常にもち、そこから離れないようにしながら進められるとよい。「誰のため？」は学生のためであり、「何のため？」はその学生の障害となつているものを軽減あるいは取り除き、充実した学生生活を通すことができるためである。ごく当たり前のことであるが、現場では学生中心の連携であるはずが、いつのまにか教職員中心にシフトしてしまっている例もよく見受けられる。連携や協働をする際には関係する人々の間で適宜「学生が中心であること」を確認することも大切である。

最後に、理想的な連携のあり方を述べてもらおうならば、単に情報のやりとりや、共有ということだけでなく、対象となる学生に対して、「そこに関わる人たち一人ひとりがどのようにその学生に関わっているのかという体験」を含めて共有できるとよい。そのためには、これまで述べてきたように、教職員がまず自分自身の学生に関わる体験の仕方を理解し、「聴く力」を涵養することが必要である。

このようなことを踏まえて、教職員それぞれが自らの立場と限界を見極め、それを超えるところは他の専門に委ね

ることが相互にできれば、教職員にとってはメンタルヘルスにもよいであろうし、何よりも学生のためになるだろう。教職員が活き活きとしていなければ、いくら学生支援を声高に叫んでも絵に描いた餅になってしまう。

相談体制・連携・協働は全学で取り組んでこそ成果をもたらすものである。しかし、そこにどのようになどこまで力を注ぎ、取り組んでいくのかは、全国一律に考えることが難しいため、各大学は自校の状況を勘案しながら進めざるを得ない。

ただ、学内には学生支援の最前線で「目の前にいる学生にどう関わるのか？」という自分自身のあり方を模索している教職員が必ずいるはずである。大学として学生支援体制を整えていく際に、是非このような教職員を大事にし、耳を傾けることに寛容であつて欲しい。

### 【引用文献】

- 日本学生支援機構 二〇〇九 『平成二〇年度学生相談インテークセミナー報告書』 独立行政法人日本学生支援機構  
 ロージャズ(株)一九六六 パーソナリティ変化の必要にして十分な条件 『サイコセラピーの過程』(ロージャズ全集第四巻)  
 伊東博(編訳) 岩崎学術出版社、pp. 一一七—一四〇。



(Rogers, C.R. 1957 The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. J.Consult.Psychol.21:95-103)  
佐治守夫一九九五 ロジャーズ・クライエント中心療法—その本質と日本における変容— 精神療法、二二(二)、pp.一二—二七。

【参考文献】

- 岩田淳子・山崎めぐみ・矢部浩章 二〇〇七 『学内連携が学生相談過程に果たす効果について』(学生相談研究、第二八巻第二号)、日本学生相談学会、pp.一二—一三三。  
神田橋條治 一九八四 『精神科診断面接のコツ』 岩崎学術出版社、pp.九九—一一。  
吉良安之 二〇〇二 『主体感覚とその賦活化—体験過程療法からの出発と展開—』九州大学出版会、pp.八—九。  
日本学生支援機構 二〇〇七 『大学における学生相談体制の充実方策について—総合的な学生支援』と「専門的な学生相談」の「連携・協働」—。独立行政法人日本学生支援機構。  
田寫誠一 二〇〇三 イメージの心理臨床総論。大塚義孝・岡堂哲雄・東山紘久・下山晴彦(監修) 田寫誠一(編)『臨床心理面接技法二』(臨床心理学全書九)、誠信書房、pp.二七〇—二八三。