

# 教育領域におけるパーソンセンタード・アプローチの再考

——坂中先生からのバトンを受けて——

Reconsidering the Person-Centered Approach in the Educational Domain:  
Receiving the baton from Professor Sakanaka

青木 剛<sup>1)</sup>・解良 優基

Tsuyoshi AOKI and Masaki KERA

## 要 旨

本論文は、2021年8月に逝去された坂中先生の意志を継ぎ、パーソンセンタード・アプローチ（PCA）と教育心理学との対話を試み、教育の中でのPCAの可能性や教育実践の中でのPCAと教育心理学の協働の可能性などを検討した。そのために、まず心理療法の中で発展したPCAが、その後広く人間理解や多様性を尊重した人間関係のための理論として展開し、教育の分野にも応用されていった経緯を概説した。次に、教育心理学の中でも、動機づけ理論から発展した自己決定理論について概説を行った。その後、架空の教育分野で想定される支援を要する場面を想定し、各理論による視点から検討した。その架空事例への応用可能性から、それぞれの理論の特徴と、協働の可能性について考察を行った。

## 1. はじめに

2021年8月に逝去された坂中先生は、パーソンセンタード・アプローチ（Person-Centered Approach；PCA）を専門とされており、本論文著者でもある青木も同じ領域を専門としている。PCAは、カール・ロジャーズ（Carl R. Rogers）により創始された心理療法として知られているが、ロジャーズはその実践を心理療法に限らず、人間理解や人間の成長促進的方法として広範なものとしていた。その広い範疇の中には教育も含まれている。Rogers（1983 友田訳, 1984；伊東訳 1984；友田訳, 1985）の著作として学習者中心の教育を提唱した『人間中心の教師』もあり、PCAが日本で広まった際には、心理療法分野のみでなく、教育現場への応用も含めて展開し、研究も盛んに行われていた。

しかし、近年では、教育の文脈でのPCAに関する研究は少なくなっている。坂中先生が闘病中、青木に「教育の文脈におけるPCAの可能性について、ぜひ教育心理学を専門とされている解良先

---

1) 本論文において、第1著者と第2著者の貢献は同等である。

生と対話をしてほしい」というメッセージを送られた。坂中先生は、教育分野で活かされる PCA の視点や方法の再考を今後の研究展望の 1 つと捉えられていたと考えられ、そのバトンを受け、本論文の執筆に至ることとした。本論文では、まず、PCA と教育に関して青木が論じる。その次に、教育心理学、特に学習動機づけを専門とする解良が、人間性心理学に影響を受けて発展した自己決定理論という理論的枠組みについて概説する。その上で、架空の事例を想定し、その例への対応について、PCA と教育心理学の視点から考察することとした。そこから、教育領域における各理論の特徴と、特徴を踏まえた協働の可能性について検討を試みることにした。

## 2. PCA と教育

ロジャーズは、カウンセリング実践の中で当時主流であった指示的なかかわりではなく、非指示的なかかわりによって、治療的・建設的な変化がもたらされることに注目し、1940年代に非指示的カウンセリングを提唱した。その後、そうした非指示的カウンセリングの実践の中で、さらにカウンセラーの態度に注目し、1950年代にクライエント中心療法を提唱した。このクライエント中心療法の中で重要な仮説として、「治療的人格変化のための必要十分条件」(Rogers, 1957)を提示した (Table 1)。この条件は6つの条件からなり、その中の3つがセラピストの条件として提示されており (Table 1 中の 3, 4, 5)、この3つの条件がいわゆる「中核三条件」と呼ばれるようになった。これらの条件が整うことで、クライエントがそもそも備えている心理的成長や変化をする傾向である実現傾向 (actualizing tendency) が促進されるとした。その後、ロジャーズは実現傾向を促進するこれらのクライエント中心療法の原理をセラピーに限定せず、さまざまな領域に展開させた。そのため、心理療法に留まらない呼称とするために、PCA を提唱したのであった。その展開の1つに教育があり、1969年に『創造への教育』を公刊し、学習者中心の教育を展開した。実際に、ロジャーズが大学で行っていた教育は、非指示的で学生中心の教育であったとされ、「ロジャーズが教えるのではなく、学生とともにある学習者として関わっていくことを重視」(坂中, 2017) していたとされている。

Table 1  
Rogers (1957) の治療的人格変化のための必要十分条件

- 
1. 二人の人間が心理的な接触をもっていること。
  2. 第一の人 (クライエントと呼ぶことにする) は「不一致」な状態にあり、傷つきやすく、不安な状態にあること。
  3. 第二の人 (セラピストと呼ぶことにする) は、この関係の中で“一致”しており、統合していること。
  4. セラピストは、クライエントに対して“無条件の積極的関心”を体験していること。
  5. セラピストは、クライエントの内的照合枠に対する“共感的理解”を体験しており、この体験をクライエントに伝えようと努めていること。
  6. セラピストの体験している“共感的理解”と“無条件の積極的関心”が、最低限度クライエントに伝わっていること。
- 

このような流れを汲んで、PCA の 1 つとして教育においても実践がなされてきた。そこで重視

されたのは、「自ら発見することの大切さ」であり、学習者が尊重された（松本，2017）。松本によると、具体的には、教員から与えられた課題を学習者が要領よくこなすことではなく、学習者の自主性を重視し、自分自身が納得できるような、自分自身のための学びを進めることを目指したのである。この点に関して、内発的、ないしは自律的な動機づけを重視する教育心理学的な知見との重なりがあると考えられるようなアプローチとも言えるだろう。心理療法の展開とも重なるが、具体的な教育の方法論を展開したというよりは、教師の「中核三条件」の態度が重要視されたと言える。また、親業（Parent effectiveness training：PET）や教師学（Teacher effectiveness training：TET）で知られるトマス・ゴードン（Thomas Gordon）は、ロジャーズのもとで学び、その考え方を教育領域での実践に展開した一人である。松本によると、親業や教師学で重視されている点としては、大人の側が子どもたちに一方的にメッセージを与えて言うことを聞かせるような関係性ではなく、子どもが大人から「認められ、受け入れられている」と実感できる関係性であるとされている。そして、そのための具体的な関わり方として、大人が子どもたちを理解するために、積極的傾聴や、確認・繰り返しなどの能動的な聴き方が提案されている。これらの関わり方は、先述の中核三条件の態度を実現する具体的な関わり方とも言え、松本（2017）は、このゴードンの取り組みについて、「PCAの人間観を実際に適用するための優れた方法」と評している。これらのことから、先述の通り、PCAの展開の1つとしての教育現場への応用に関しては、教育の技術としての方法論というよりは、子どもの主体性・自主性を促進するための教師や子どもを取り巻く大人の態度やその態度を実現するかかわりといったものを重視していると言えよう。

PCAの立場からの教育実践の特徴として、主体性を促進するための非指示的志向性、学習者を全体としてではなく個別に理解しようとする個々への中核三条件を実現しようとする志向性が大きく挙げられる。それらを実現するための方法や工夫は、具体的にはゴードンが挙げている積極的傾聴などがあるが、それらは先述の特徴が前提となったもので、むしろ具体的な教育の方法や具体的な働きかけについては、先述の特徴を踏まえた上でそれぞれの実践者にゆだねられていると考えられる。

### 3. 自己決定理論の概要

#### 3.1. 自己決定理論とは

自己決定理論（self-determination theory）とは、人間の行動やパーソナリティ発達を説明する動機づけ理論の1つであり、現代の動機づけ研究を牽引する代表的な理論と言える。自己決定理論は、教育に限らず、健康・医療福祉や仕事、心理療法、そしてスポーツなど、さまざまな分野における人間の動機づけを説明するために適用され、現在に至るまで幅広い研究知見を生み出している（e.g., Ryan & Deci, 2017）。後述するようにこの理論は、動機づけの個人差について、自律性の欲求、有能感の欲求、そして関係性の欲求という3つの基本的心理欲求が支えられている程度によって生じると想定する点に特徴がある。そして、これらの基本的心理欲求が支えられることで、人間は精神的健康や心理的成長を獲得できるとされている。

自己決定理論は、6つのミニ理論から構成されている。すなわち、認知的評価理論（cognitive evaluation theory）、有機的統合理論（organismic integration theory）、因果志向性理論（causality orientations theory）、基本的心理欲求理論（basic psychological needs theory）、目標内容理論（goal

contents theory), そして, 関係性動機づけ理論 (relationships motivation theory) の6つである。本来はこのような広大な理論ではあるものの, 本稿では, 土台として位置付けられる基本的心理欲求理論に絞って簡単に説明し, PCA との理論的な接点について論じる。

### 3.2. 基本的心理欲求理論

基本的心理欲求理論は, 自己決定理論の中でも土台となる最も基礎的な理論と言える。この理論では, 人間の基本的心理欲求として, 自律性の欲求, 有能感の欲求, そして関係性の欲求という3つが仮定されている。まず, 自律性の欲求 (もしくは自己決定の欲求) とは, 自分の行動を自身の意志で決定したいという欲求を指す。私たちは, 自分の行動について他者から統制 (コントロール) されるのではなく, 自分自身で自律的に選択して取り組みたいという欲求をもつと想定されている。次に, 有能感の欲求 (もしくはコンピテンスの欲求) とは, 環境と効果的に関わり, 自分の能力を表現したいという欲求を指す。私たちは, 自身の行為が環境に対して意味のある影響を与えたと感じると (例:「ガラガラ」を振ったら音が鳴った, テスト勉強を頑張ったら良い点数が取れた, など), その行為を続けようという意欲が生じる。一方, 行為を起こしても環境に影響を与えたという手ごたえが得られない場合は, その行為を続ける意欲は低減するだろう。最後に, 関係性の欲求とは, 他者とポジティブな関係を形成し, 重要な他者からケアされたり, またその他者のために何か貢献したいという欲求を指す。ボウルビー (Bowlby, J.) が提唱したアタッチメント理論からも示唆されるように (Bowlby, 1969 黒田・大羽・岡田・黒田訳, 1991), 他者に対する安心感や信頼感をもつとき, 私たちはより課題達成に向けて探索的・挑戦的に取り組むことができる。

基本的心理欲求理論では, 人種や国, 文化を問わず, これらの欲求が支えられることで, 人間は種々の活動に対して自律的・主体的に取り組み, 高いパフォーマンスを発揮すると同時に, 精神的健康や幸福感, そしてパーソナリティの統合的な発達につながると想定している (e.g., Vansteenkiste & Ryan, 2013)。一方, これらの欲求が阻害されるとき, 意欲や精神的健康が損なわれるという。こうした理論的想定は, 多くの実証的知見によっても支持されている (e.g., Church et al., 2013)。

このような基本的心理欲求理論を基盤とする自己決定理論は, 動機づけの理論史を遡ると, マズロー (Maslow, A.) などによる人間性心理学的な論考 (Maslow, 1970 小口訳, 1987) によって大きな影響を受けながら提案された理論と言える。実際, PCA において重視される実現傾向のように, 人はもともと心理的成長へ向かう自己の傾向性を生得的に備えているという人間観や, そのような傾向性が発揮されるために人の自主性・自律性を重視している点において共通の視点を有している。「1. はじめに」に記した通り, PCA の文脈でも教育実践に関する研究が近年少なくなっているなど, 人間性心理学はともすると教育領域における実証性の乏しさが批判点となることもあるかもしれない。しかし, 人間性心理学の影響を色濃く受けながら動機づけ分野で発展してきた自己決定理論は, 学習, 対人関係, 進路選択など, 幅広く教育に関連する現象の説明を試みた実証的知見が国内外で蓄積されている (e.g., 西村, 2019)。

### 3.3. 基本的心理欲求への支援

上述の通り, 自己決定理論の観点からは, 3つの基本的心理的欲求を支援することの重要性が理論的にも実証的にも指摘されてきた。では, 基本的心理欲求への支援とは, 具体的にどのようなものと考えられているのだろうか。以下では, 鹿毛 (2013) を参考に, それぞれの欲求支援について概要をまとめる。

### 自律性への欲求支援

まず、自律性への欲求については、本人の行動をコントロールしようとしたり、強制したりするのではなく、彼（女）らの自律性を支援しようとする自律性サポート（autonomy support）という考え方が重視されている。Reeve (2009) では、動機づけスタイル（動機づけ信念に基づいた教育のあり方）の1つとして自律性サポートを位置付けており、コントロール（control）と対比される形で論じられている（Table 2）。自律性サポートでは、その人らしいユニークな学習や成長の方向性を認め、それを支えるように他者と関わるスタンスが重視されているのが理解できる。

Table 2  
動機づけスタイル：自律性サポートとコントロールの比較  
(Reeve, 2009 を改変して作成された鹿毛, 2013 より引用)

自律性サポート	コントロール
定義	定義
他者の内面的な動機づけ資源 (motivationla resource) を認め、 促し、発達させようとする対人的な心情や行動	所定の考え方、感じ方、ふるまい方に従わせる方向で他者に 対してプレッシャーを与えようとする対人的な心情や行動
現実化する条件	現実化する条件
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他者の立場に立つ</li> <li>・ 個人的な成長の機会に価値を置く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他者に対して特定の成果に向けてプレッシャーを与える</li> <li>・ 特定の成果を重点目標として位置付ける</li> </ul>
教育的な行動	教育的な行動
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 内面的な動機づけ資源を育む</li> <li>・ 柔軟な言葉を駆使する</li> <li>・ 合理的理由をわかりやすく伝える</li> <li>・ ネガティブ感情の表出を認め、受け入れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 外的な動機づけ要因を駆使する</li> <li>・ プレッシャーを与えるような言葉を駆使する</li> <li>・ 合理的理由の説明を軽視する</li> <li>・ ネガティブ感情を抑えて葛藤を解決する力を要求する</li> </ul>
動機づけスタイルが「自律性サポート」の人の発言や行為	動機づけスタイルが「コントロール」の人の発言や行為
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 傾聴する</li> <li>・ 他者が語る時間を許容する</li> <li>・ 合理的理由を伝える</li> <li>・ 努力することを励ます</li> <li>・ 進歩や熟達を褒める</li> <li>・ 当人が何を望んでいるかを尋ねる</li> <li>・ 質問に応答する</li> <li>・ 他者の立場を認める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教材を占有する</li> <li>・ 正答を説明する</li> <li>・ 正答を伝える</li> <li>・ 指示や命令を与える</li> <li>・ 「すべきだ」(should), 「しなければならない」(must; have to) といった言葉遣いをする</li> <li>・ 相手をコントロールするような質問をする</li> <li>・ 相手に多くのことを要求するよう見える</li> </ul>

### 有能感への欲求支援

次に、有能感への欲求のサポートとしては、構造（structure）の提供という考え方が重視されている。構造とは、環境側の提供する情報が無秩序でも不明瞭でもなく、達成結果へと導くプロセスに関する有意味な情報と達成へのサポートを提供するような特徴を指す。明確で具体的なフィードバックのない曖昧な状況では、学習者は自身の学習が成功裡に進んでいるのかを確認する術がない。したがって、学習者が自らの学習プロセスや学習成果に関するフィードバックを得たり、成長へのガイドとなる枠組みが提供されたりする必要がある。より具体的には、以下のような行動が挙げられる（Reeve, 2009, 鹿毛, 2013）。

- ・明確な期待と手続きについて伝える
- ・最適なチャレンジを提供する
- ・進歩するための励まし、コツ、ヒントを提供する
- ・豊かな情報を含み、スキルを高めるようなガイダンスを提供する
- ・適時的で、行動に随伴した、予測可能で一貫性のあるフィードバックをする

なお、鹿毛（2013）は、教育現場で考慮すべき課題として、自律性への欲求を支える自律性サポートと有能感への欲求を支える構造の提供をいかに両立させるかという点を挙げている。これは、自律性サポートがややもすると、自由放任と区別されずに誤解されてしまうことによる。「したいことを思い通りにさせる」という自由放任では、価値ある学習は成立せず、また環境からの適切なフィードバックが得られないため、有能感への欲求がむしろ阻害されることもある。したがって、教師の課題は、自律性の感覚を尊重し、配慮しながらも、同時に成功に対する期待や成果につながるフィードバックを伝える構造化を行い、生徒が学びの充実感を得ることができるような環境を整えることであると考えられている。

#### 関係性への欲求支援

最後に、関係性への欲求支援としては、対人関係が敵対的ではなく、思いやりのあるものとなる関わり合い（involvement）が重視されている。より具体的には、以下のような行動が挙げられる（Reeve, 2009, 鹿毛, 2013）。教師は、学習意欲を育む場の基盤として、下記のようなコミュニケーションを通して子どもたち一人ひとりと社会的な絆を形成することが重要であろう。

- ・他者の関心事に付き合う
- ・他者を気遣う配慮を示す
- ・他者に関する詳しい知識をもち、日常的に何が起きているかを把握する
- ・愛情、行為、敬意を表現する
- ・一緒にいることを心から楽しむ
- ・個人的リソース（時間、注意、心的エネルギー、興味、情緒的サポートなど）を共有する

また、関係性への欲求支援を考えると、友人との関わりも重要な要因となる。クラスの友人との関係は、学校における動機づけの基盤として位置付けられる。したがって、教師は生徒同士が互いに配慮や受容、尊重といった気持ちを体験するような場をクラス運営によって作る努力が求められる。

以上のような基本的心理欲求への支援を概観すると、「2. PCAと教育実践」で紹介されたゴードンの取り組みとも重なる部分も大きいように見て取れる。自己決定理論では、基本的心理欲求への支援という方向性のもと、フィードバックや課題の説明の仕方など、より具体的な働きかけとして整理・提案されてきた点が特徴的と言えよう。

## 4. 事例の分析

### 4.1. 事例の紹介

ここまでの議論では、主に理論的な観点から、PCAについての説明や、現代の教育心理学における主要な動機づけ理論である自己決定理論とPCAとの接点について論じてきた。次に、事例を

ベースにし、より実践的な観点から PCA が教育領域へもたらす視点について検討する。

今回、分析の対象とする事例は、以下のように中学生の A 君についてのものである。なお、この事例は著者らが作成した架空のものである。

A 君は、中学 1 年生の男子生徒である。A 君は、小学生の頃は勉強で大きくつまづくこともなく、楽しく学校生活を送っていた。しかし、中学校に進学後は半年近くが経っても、新しい環境の中で十分適応できずに悩んでいる。

対人関係の面では、新しいクラスの中で、自分が他の生徒たちからどのように思われているかを気にしすぎてしまい、表面的には他の生徒とやり取りができるものの、悩みや困っていることを相談できるような相手はいない。

また、小学生の頃に比べて学習内容の難易度が上がり、最近は授業についていくのも難しくなってきた。特に直近で受けた定期試験では、A 君の各教科の得点はクラスの平均点に届かないものが多く、「小学生の頃はこんなことはなかったのに」とショックを受けた。A 君としては勉強に手を抜いたつもりはなく、自分なりに試験の準備を頑張っていたこともあり、深く落ち込んでしまった。

ある日、A 君の保護者から担任の教師である B 先生に相談が寄せられた。A 君が、最近家庭で「学校で授業を受けている時間が辛い」との理由から登校しぶりの様子を見せているという。B 先生の視点からは、A 君は学級の中で大人しく、真面目ではあるものの不器用な生徒という印象であったが、学校に行くのを嫌がっているようには見えていなかった。

このような事例に遭遇したとき、B 先生はどのように対応するだろうか。B 先生は、おそらく普段の学級における A 君の様子を思い浮かべ、A 君が学級の中で居心地よく過ごせるためにはどうしたら良いかを考えるだろう。例えば、次のように考えるかもしれない。「確かに、A 君が最近受けた定期試験の成績は、良いとはいえなかった。他のクラスメイトとも、日常的なやり取りやグループ活動などはうまくやっているように見えたため、あまり気にしてはいなかったが、A 君は本当はもっと他の生徒たちと仲良くなりたかったのではないか。」

B 先生は、上記のような考えを踏まえて、A 君と同じグループで、人当たりの良い生徒である C 君に、A 君のサポートを依頼してはどうかと考えた。具体的には、A 君が勉強で困っているようなら、声をかけてサポートしたり、自分から積極的に話しかけられない A 君に対して積極的に話しかけたり、他の生徒と接する機会を作るように C 君にさりげなく依頼することを考えた。大学で心理学も学んでいた B 先生は、PCA や教育心理学の観点からこの自身の支援案を検討することとした。

#### 4.2. PCA からの検討

PCA の立場から、この時点での状況や B 先生の対応案について考えてみたい。まず、事例から確かに言えるのは、A 君は何かしらの困り感を抱えていることである。しかし、それは何かしらに留まるものであると考えられる。敢えてここで何かしらに留まるとしたのは、上記の事例中の B 先生にとって A 君は母親からの相談の中で間接的にしか登場していないからである。B 先生が A 君のために考えた支援は、B 先生が A 君の困り感を何とかしてあげたいという思いや、その A 君の困り感に教師としてどのような工夫があり得るかという考えが背景にあると考えられる。このよ

うな思いや考えは教育実践において糧となりえるだろう。しかし、A君自身がB先生に直接関与しておらず、A君自身が教育に関わらない、あるいはA君自らが学びを展開するような教育場面での関わり方ではなく、教育の受け手に留まり与えられる存在としてのみあるようにしてしまう可能性もある。PCAでは先述の通り、学習者と共にあることや、学習者の主体的関与を重視する側面がある。この点から考えると、学習者であるA君は母親との関与の中で自らの困り感を吐露しており、母親が直接A君に関わっている人物である。A君の心情を共に理解しようとし、どうしたらいいのかを考える最初の人物はA君の母親であった。そして、その状況をどうしたらいいのかという相談を母親から受けたのがB先生である。このように考えた場合、B先生が母親を超えて、A君とも直接の関与がないままに、A君にアプローチすることは、B先生や母親の独りよがりのようなアプローチとなる可能性もあり、A君自身の意思や思い、考えが含まれないという意味でA君不在のアプローチとなると考えられる。ときにそうしたことは教育上の配慮としてあり得ることとは思いますが、PCAの観点からは、できればA君も関与してもらいつつA君がB先生と共にどうしたらいいのかを考えられるといいのではないだろうか。A君の困り感をひとまず何かしらのものと理解することで、その何かしらはA君でないとわからないことになり、A君にひとまず聞いてみる必要のあるものとしてこの状況が理解される。そのため、A君が現時点で直接関与している母親と話し合う中で何かしらの困り感の詳細がわかった上でどうするといいかをA君自身が見出すことや、あるいは母親からA君に一度B先生に相談してみようと促してもらい、A君を巻き込んでB先生とA君が共に考えていけるような状況作りが必要だと考えられる。

加えて、非指示的志向性の観点から考えると、A君の関与がなく考えられた支援策は、指示的性質をもつものとも考えられる。ここで言う指示とは、A君に直接指示を与えるという意味ではなく、ある種の教育上の方向性を学習者本人ではない他者が学習者に与えているという意味である。教育にはある種の方向性（どんな内容を理解する必要があるのか、理解した内容をどのように使うことができるようになる必要があるのかなど）があることは確かである。教育上のかかわりについては、指示的か非指示的かという単純な二分ではなく、指示的・非指示的な志向性の高さのグラデーション上にあると考えられる。PCAの観点による教育でのかかわり方を非指示的かかわりではなく、非指示的志向のかかわりと本論で表しているのはこのような考えが背景にある。本人の関与のない支援は、そのグラデーション上では非常に指示的志向性が高くなる。また、本人を関与させたからといって非指示的志向性が一概に高くなるとも言い難く、そのため、多様な観点から教育上のかかわりを見直して、指示的・非指示的志向性をチェックしながら進めていく必要もあるだろう。そういう意味で、今回B先生がA君やA君を取り巻く状況に対する思いをもとにB先生なりの支援案を考えられたことは、B先生自身がA君を取り巻く環境に主体的に関わるためには必要なことであり、それと同時に、そのB先生が考えた支援案についてPCAなどの観点から一旦捉えなおし、よりよい支援案にしようというB先生の動きそのものはPCA的な教育とも言えるだろう。

#### 4.3. 教育心理学からの検討

次に、教育心理学の観点からもこの状況を検討する。教育心理学の立場からは、実践上どのような教育方法や支援方法を行うかという問題のみでなく、いつ、誰に、なぜ、どのように、それらを行うのかといった、文脈を含めて教育現象をミクロに分析する視点の重要性が挙げられる。そのように考えると、B先生が考えた支援の方法は、いくつかの観点からポジティブな効果を想定することもできる一方で、留意点をも含んでいると思われる。



教師が直接介入するのではなく、特定の生徒（C君）を通してA君を支援しようとしたB先生の取り組みは、ピア（仲間）による支援を意図したものと考えられる。例えば学習の文脈においても、生徒同士の学び合いはピア・ラーニングという概念が重要視されている。類似性の高い生徒同士の関係性の上で成り立つピア・ラーニングには、教師—生徒関係にはない固有の学習プロセスの存在が指摘されている（e.g., 中谷・伊藤, 2013）。教師による説明ではよくわからなかった授業内容が、認知的な発達水準の近い他の生徒によって説明されたことで理解ができるようになったという経験は、おそらく多くの人にあるのではないだろうか。また、社会性の育成という点でも、やはり生徒同士による関わりは不可欠なものであろう。したがって、他の生徒との交流を促し、クラスメイトの力を借りながらA君の問題を解決しようとするB先生の支援方針は、適切に機能すれば関係性の欲求支援や有能感の育成につながる可能性が考えられるだろう。

一方で、このような支援を実施する際に留意すべき点もいくつかある。まずは、いくら教師の視点から良い方法と思われる支援であったとしても、上述した自律性サポートという観点から考えると、A君への個別の支援についてはA君がある程度自己決定できる機会が必要だと思われる。A君の話を聞き、A君がどのような悩みやニーズをもっているのかを尋ね、そしてどのような支援の方向性を取るかをA君と共に検討することは、A君の自律性を尊重した働きかけと言える。このような自律性の重視は、先に論じられたPCAによる分析と軌を一にするものであろう。加えて、このようにA君の自律性を支援するB先生の働きかけは、結果的にはA君との信頼関係の構築（関係性の欲求への支援）や、A君の有能感の育成にもつながることが考えられる。このようなことから、自律性サポートは、基本的心理欲求理論の中でも中心的な支援といわれている（e.g., Ng et al., 2012; 櫻井, 2009）。以上のように、支援方法自体は生徒にポジティブな効果をもつものと考えられるものであったとしても、その支援が十分に生徒自身の自律性を支援する形で行われているかどうかについては、少し立ち止まって検討する必要がある。

また、もしもこの方向性で支援を進めるとなった際には、ピアによる支援という観点からも、少なくとも2点ほど留意点が考えられる。まず、ピアによる支援として考える際に、対等性の問題が考えられる。B先生のアイデアにおいて、A君はC君から「支援される側」という立場になる。しかし、本来は対等な関係であるピアによる学び合いや支え合いの特質を考えると、常にA君がサポートされる側になるという固定化された関係になるのは望ましくないと考えられる。そのため、可能な限りA君のもつ強みを見つけ、多様な文脈の中でときにA君がC君（や、他の生徒）をサポートできるような環境を作ることも望まれる。もう1点は、支援方法と普段行われる学級運営との接続性の問題である。このような生徒同士の助け合いや支え合いは、普段の学級運営が土台となっているということも重要な観点と考えられる。例えば普段の学級運営の方針が、仮に他者との競争を強調するような風土のもとでは、B先生が思いついたような支え合いというアイデアは、急に取り入れたとしても効果的に生起・機能することは難しい。一方で、普段から生徒一人一人の多様な個性を認め合い、強みを活かし合ったり、苦手な部分は助け合ったりすることでカバーすることの意義を伝えている向社会的な学級風土の学級では、このような支援を実施したときにも自然に生徒に受け入れられるだろう。このように、効果的な支援方法を考えたときに、学級としてのレジリエンス（準備性）に着目することも重要であると考えられる。

#### 4.4. A君との面談

B先生は、上記を踏まえ、こちらから何か行動を起こすよりも、まずは一度A君と面談し、A君がどのような悩みやニーズをもっているのかを確認することが必要だと考えた。そこで、A君と二人で個別面談の時間を取り、A君の保護者からA君が「授業を受けている時間が辛い」と言っていたと聞き、A君が学校で過ごしやすくなるためにサポートしたいという姿勢を伝えた。A君は、はじめはバツが悪そうな様子であったものの、次第にぼつぼつと自分の気持ちを話し始めた。

新しいクラスになって半年経つのに、他のクラスメイトたちが自分のことをどう思っているのかが気になり、仲良くなりたい気持ちがある一方で近づきにくいこと。勉強も、小学生のときは授業がわからないということはなかったのに、最近は先生の言っていることがわからないときが増えているのに、周りの子どもたちはそのような様子もなく、自分だけ置いて行かれている感覚が怖いこと。そうした怖さを抱えている中で、前回のテストは自分なりに頑張ったにもかかわらず点数が良くなく、やっぱり自分だけがついていけないのではないかと思ったこと。このように、いくつかA君が現在抱えている悩みを話してくれた。

B先生は、もしもA君が良ければ…と、C君にA君のサポート役を依頼しようと思っているという考えを伝え、A君からの反応を伺った。すると、A君としては、C君のことは話やすく好きだが、自分がこのようなことで悩んでいるということをC君や周りの生徒に知られたくないということであった。また、勉強についても、もう少し自分で解決し、授業に追いつけるように頑張りたいという気持ちを語った。

上記の面談を通して、A君が抱える何かしらの困り感の詳細について、理解が進んだと言える。上記を踏まえて再度B先生が当初考えていた支援案を考えると、他の生徒には自分の現状を知られたくないということや、勉強についてももう少し自分で何とかしたいという思いがあることから、ピアを通した支援案は修正する必要があると考えられる。とはいえ、一から考えなおす必要があるかということ、そうでもないと考えられる。その理由として、4.2. 節で記した通り、支援案を考える背景にあるB先生の何とかしてあげたい気持ちや、教師としてどのような工夫があり得るかという考え自体は、教育に携わる糧と言える。「2. PCAと教育」で論じたPCAで人間尊重の態度として重視される「中核三条件」のうちの自己一致の観点からは、人と関わる際に自身にどのような思いや気持ちがあるのかということありのままに気づいていることが重要であると言える。したがって、B先生は支援案を考える背景にある自身の気持ちに気づいていることがまず重要である。自己一致は必ずしもその気持ちに従って行動をすることではないが、気持ちを表すこともまた自己一致の形である。その際、他の共感的理解や無条件の積極的関心も実現できるような表し方ができるのか、あるいは必要十分条件の6番目にあるかかわられる相手（事例ではA君）に、かかわる人（事例ではB先生）の中核三条件が少なからず伝わるような表れになるのかに留意する必要がある。坂中（2017）が、これら中核三条件は別々に表されるが、「人間尊重の姿勢、人間を大切に作る姿勢」としてひとまとまりのものとして論じているように、教育の中でのかかわりを中核三条件の観点から捉えなおし、より学習者を尊重できるかかわりを実現しようとするのが、PCAを活かした教育上のかかわりとなると言えるだろう。

より具体的にA君へのB先生のかかわりを考えた場合、先述の通り、まずはB先生の気持ちを

活かすことがあり得るだろう。気持ちの活かし方を中核三条件、あるいは学習者を尊重することに留意して考えるとすると、A君に対して支援したい、教育上の助力をしたいことを伝えると、A君の「もう少し自分で…頑張りたい」という気持ちを尊重できなかつたり、共感的理解と齟齬があつたりするかかりとなるだろう。したがって、単に支援策を提示したりすることを前面に押し出したかかわりは学習者尊重の観点からは避ける、あるいはもう少し工夫したほうがいいものと考えられる。共感的理解や一致の観点からは、A君の「自分で頑張りたい」気持ちに理解を示しつつ、B先生が「自分で何とかしてみようというA君を見守っていきたいということ、それと同時に自身が何かできないかとも思っていて、A君と定期的な話をする機会をもって、そのときに教師としてできそうなことがないかを一緒に考えたい」というような内容を伝えてみることもあり得るだろう。

また、学習支援の文脈として考えると、「もう少し自分で…頑張りたい」というA君の気持ちを聞けたことにより、当初のB先生のピアを通した支援案は修正する必要があることがわかったものの、このような意欲はA君のもつ学習上の問題解決へのリソース（資源）であろう。また、A君が落ち込む1つのきっかけとなった前回のテストに対しても、A君自身は積極的に取り組んでおり、それにもかかわらず結果につながらなかったという状況が見えてきた。そのため、B先生はA君の意欲を認め、自律性を尊重しながら支援案を修正していく必要がある。例えば、A君の動機づけがパフォーマンスに必ずしも結びつかないのは、努力の質的な側面である方略（勉強のやり方）に原因があるのかもしれない。普段の授業の受け方や勉強の取り組み方（勉強に取り組む前の計画の立て方や、振り返りの仕方なども含む）などを丁寧に聞きながら、A君がより効果的な学習のやり方を習得できるように助言をしたり、今後の面談の中で改善に向けたフィードバックをしていくことは有効と考えられる。他には、提案という形で、「～ということ（支援案や教師としての対応）」を考えてみたけど、A君自身はどう思う？」とA君自身にその対応やかかわりを捉えなおしてもらい、A君と一緒にどのように進めていくかを考えることも、A君の思いや気持ちを尊重したかかわりとなるだろう。

## 5. まとめと今後の課題

本論文では、教育場面におけるPCAの視点の有用性について、理論的・実践的な立場から論じた。理論的な観点からは、動機づけ理論の中でも、人間性心理学の論考に影響を受けてきた自己決定理論について概説し、自己決定理論の立場からの教育実践として基本的心理欲求への支援についても紹介した。すでに上で論じたように、自己決定理論は、学習や対人関係、そして進路選択など、教育領域における幅広い問題を射程に据える理論的枠組みである。今後は、PCAで重視される概念や取り組みと、基本的心理欲求への支援との関連性を統合的に検討していくことで、生徒の自律性を尊重した教育への見方がさらに豊かに広がっていくものと考えられる。

さらに、事例をもとにした実践的な観点からは、上記のような重なりの中で、PCAと自己決定理論との間にはそれぞれの長所として少しずつ違いがあると思われた。心理療法分野を中心に発展してきたPCAは、目の前の生徒を理解しようとする態度の重要性が強調されている。教育者が学習者をすぐにわかったとはせず、実際のかかわりの中で学習者の言動や反応をつぶさに捉えて、一つ一つ教育者の理解とその時々々の学習者の言動や様子と照合し確認しつつすり合わせながら進めること、かつ、学習者の言動や反応を捉えている自身の気持ちや考えにも気づいておくことが重要

と言える。学習者の言動や反応を捉えようとするために、どんな風に話を聞くのか、かかわるのかということは、ゴードンの方法を参照することができる。ただ、その際に重要なのは、教育者が学習者に何をやるかが前面に出るといよりは、教育者が何かをしようとするその背景にある教育者のどんな気持ち・思いがあるのかを教育者自身が把握し、それが学習者にどのように捉えられるのかも想定しておくことが重要だろう。つまり、行動の背景を理解しつつ丁寧に行動することを重視しているように考えられる。さらに、教師側が自身のかかわりやかかわろうとする中で自身に起こる気持ちや思いを捉えなおすような、教師自身の内省も重視されている。

教育領域を中心に発展してきた自己決定理論は、従来は比較的学級集団への指導を念頭に置いて研究が進められてきた。そのため、集団指導の文脈において、自律性サポートをはじめ、児童生徒の学習に対するフィードバックのあり方など、さまざまな具体的な支援行動が明らかにされてきた。自律性の尊重という教育観・態度の重視のみならず、それらを具現化する具体的な働きかけとはどのようなものなのかを明らかにすることは、教師教育の文脈では重要な問題意識の1つであり、そのような課題に应运ってきた背景によるものと考えられる。その一方で、個別指導の文脈においては、目の前の学習者の自律性を尊重した視点や働きかけとはどのようなものか、さらなる検討の余地があると考えられる。臨床的な知見を支えてきたPCAの視点や態度は、このような生徒理解の問題に対して非常に重要な役割をもつと考えられるだろう。どのような教育的支援であっても、深い生徒理解の上に成り立つということは疑いの余地がない。

本来であれば、この原稿も坂中先生にご高覧いただき、もっと多くの議論を通して学ばせていただきたかった。残念ながらそれは叶わないが、坂中先生から受けたバトンを日々の研究や実践の中で私たちに大切に、また次世代の人々へと繋いでいきたい。

#### 引用文献

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books (ボウルビー, J. 黒田 実郎・大羽 葵・岡田 洋子・黒田 聖一 (訳) (1991). 新版 愛着行動——母子関係の理論1—— 岩崎学術出版社)
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Locke, K. D., Zhang, H., Shen, J., de Jesús Vargas-Flores, J., ... & Ching, C. M. (2013). Need satisfaction and well-being: Testing self-determination theory in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 507-534.
- 鹿毛 雅治 (2013). 学習意欲の理論——動機づけの教育心理学—— 金子書房
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality (2nd ed.)*. New York: Harper & Row (マズロー, A. H. 小口 忠彦 (訳) (1987). 改訂新版 人間性の心理学——モチベーションとパーソナリティ—— 産業能率大学出版部)
- 松本 剛 (2017). 学校教育へのアプローチ 坂中正義 (編) 傾聴の心理学 (pp. 151-157) 創元社
- 中谷 素之・伊藤 崇達 (2013). ピア・ラーニング——学びあいの心理学—— 金子書房
- Ng, J. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science, 7*, 325-340.
- 西村 多久磨 (2019). 自己決定理論 上淵 寿・大芦 治 (編) 新 動機づけ研究の最前線 (pp. 45-73) 北大路書房
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion (5th Ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting Psychology, 21*, 95-103. (ロジャーズ, C. R. 伊東 博 (訳) (1966). パースナリティ変化の必要にして十分な条件 伊東 博 (編訳) サイコセラピーの過程 (ロジャーズ全集第4巻) (pp. 117-140) 岩崎学術出版社)
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Bell & Howell Company. (ロジャーズ, C. R. 友田 不二男 (監訳)

- (1984). 自由の教室 (新・創造への教育 1) 岩崎学術出版社／伊東 博 (監訳) (1984). 人間中心の教師 (新・創造への教育 2) 岩崎学術出版社／友田 不二男 (監訳) (1985). 教育への挑戦 (新・創造への教育 3) 岩崎学術出版社)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- 坂中 正義 (2017). パーソンセンタード・アプローチとは 坂中正義 (編) 傾聴の心理学 (pp. 27-54) 創元社
- 櫻井 茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学——キャリア発達の視点を加えて—— 有斐閣
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*, 263-280.