

C. ロジャーズ カウンセリング理論の研究

越野由香

1. はじめに

近年、にわかに「教育臨床」という用語が頻繁に用いられるようになってきたが、これは心理臨床活動の拡大と、その一つであるスクールカウンセラーの試行的配置などにより、教育場面での臨床活動の独自性が注目されてきたことと大きく関係するであろう。個々のスクールカウンセラーの理論的立場や技法はさまざまであるが、教育相談の現場においては、ロジャーズのカウンセリング理論がいち早く導入され広まった経緯があり（文部省、1989：近藤、1997）、そこではロジャーズ理論の主要な概念である「尊重」「受容」「共感」などが用いられている。こうしたことから学校教育相談をはじめとした教師の行うカウンセリングは、この理論の思想や技術を中心としてきたといえよう。

1990年度以降教育職員免許法により、「ガイダンス」（生徒指導）あるいは「カウンセリング」（教育相談）が必修科目にもなり、また初任者研修においても教育相談の研修がすすめられ、教育現場でのカウンセリングに対する認識はかなりの勢いで広がっている。そこでのカウンセリングの担い手が教師なのか、あるいは教師以外の専門的なカウンセラーなのかという議論は、時代により推移をみせるが、教師の相談研修の増加に伴う「カウンセリング・マインド」の言葉の広がりとともに、教育実践でのカウンセリングの思想や技術の応用もかなりの勢いですすめられている。そうしたなかで、「受容」「尊重」について、さまざまな議論が行われている。

1990年に文部省により出された「学校における教育相談の考え方・進め方」においても、相談の際の教師の基本的態度および相談を受

ける具体的手法の両方に「受容」があげられ、説明がなされている。基本的態度としての「受容」は、「生徒の考え、行動を評価しないで、まず、生徒の言葉に耳を傾け、受け入れて情緒の解放を図る」こととされ、また基本的態度を生かすための大切な心がけとして、「受容」は「評価的、批判的な言葉をひかえて、まず、生徒の気持ちがあるがままに受け入れ、心から聴くように努力する」「話が一段落した後で、教師から問いかけ、語りかける」としている。このような対応をすることによって、生徒は内省をはじめ、自己肯定感をもち、教師への信頼感も生まれるので、以後の相談を容易にするという。

長年教育相談所の相談員を勤め、さらに教師、指導主事、校長としての経験をふまえ、教師や親に向けて、尾崎と西（1984）は、「カウンセリングは技術のみで成立する援助機能ではないことはいうまでもなく」、カウンセリングが成立するのに必要なマインドは一朝一夕にして身につくものでもないという。そして「その基本は、“同じ人間同士”という実感に象徴される人間尊重の精神である」としている。

これに対して教師経験の後カウンセラーに転身した経歴をもつ氏原（1998）は、ロジャーズの理論には「役割」観点の欠落があるとし、それとの関係から「カウンセリング・マインド」の曖昧さに言及し、教師がカウンセラーの役割をとることに疑問を呈している。それによると、「カウンセリング・マインド」は、もともと「相手の成長に役立てるようなあり方」を意味していたのに、それがたとえば「援助的人間関係」という言葉でまとめられたりするようになったために、カウンセリングの専門性ないし独自性が曖昧になったと

いう。つまり社会的役割を通してしか「真の出会い」はないのに、ロジャーズの理論が「対等の人間関係」を説いているとの間違った理解がなされ、それぞれの援助者の役割が曖昧になったが、本来は各役割の効用と限界を知ったうえでの連携が必要であるという。

カウンセラーである高垣(1991)は、「受容を子どものかかえる内的矛盾を明らかにし、子どもの自主性を高めることによって、指導を指導として成立させる契機をつくりだすための重要な指導方法だととらえることが大切である」と考える。受容を教師が生徒に接するあらゆる機会に必要な基本的態度としてとらえる立場があり、「カウンセリング・マインド」という言い方にはそういうニュアンスがあるが、教育実践でも基本的態度と言ってよいのか疑問であるという。その態度は、指示、要求、説得、批判等々の形態の指導方法と矛盾を起し、「受容ということばにとらわれて指導の手足をしばってしまうことになりはしないか。それでは教育を殺すことになる」と主張している。

このようにロジャーズ理論を中心としたカウンセリングの理論や方法が教育現場に入ることによって、実践上の議論は盛んに行われている。しかし、なぜその実践上の効用・失敗が起こるのか、理論的次元での検討はあまりなされていない。心理臨床の領域での治療的側面からの議論はさまざまあるが、人間観・哲学の側面からの検討は少ないようである。しかし、カウンセリングの教育場面における実践上の効用や限界は、この理論の根底にある人間観や教育観に基づくものであるかもしれない。

本稿では、ロジャーズのカウンセリング理論の中心的概念である「受容」をキーワードとして人間観・教育観を検討し、主として教育現場での応用にかかわる限界について考える。

2. ロジャーズの人間観と教育観

(1)人間観

ロジャーズは、人間を生まれながらにして一個の完全な有機体(organism)であるととら

え、そのさまざまな行動に対する動機づけの基盤を、有機体の充足に向かう傾向、すなわち有機体の自己実現(self-actualization)であるとする。そこでは基本的欲求(食欲、睡眠欲、排泄欲、性欲など)は優先されるが、その欲求が圧倒的に大きくないときには、自尊心を高めたり、他人と安全で親密に話し合える関係をもとうとする方向へと向かうという。これは自己を維持し、高め、再生産する方向を目ざすものであり、この志向性の有無が、有機体の生命の有無をも示すということになる。つまりロジャーズは、有機体の充足や維持、強化に向かう建設的な方向が人間に内在しており、したがって、人間の有機体的内蔵的(organic visceral)反応傾向に基づいた衝動、感情、志向性は、信頼に足るものであると考えている。

感情、意識、疎外

ロジャーズにおける意識の位置づけは次のようなものである。「これ(意識)は、無意識の生体機能という大きなピラミッドの上部に位置する。意識=象徴化する能力というちっぽけな頂点である。絶えることのない変化をよく示すためには、個人の機能を大きなピラミッド型の泉にたとえるといいかも知れない。泉の上層部は意識という光に断続的に照らされているが、生活体の底流は暗い意識においても同様に流れているのである」(Rogers, 1977)。ロジャーズは、人間の内面全体を「無意識」としてとらえ、それを有機体(organism)の官能的・内蔵的(sensory and visceral)レベルでの経験であると規定する。そしてそのわずかな一部分に「意識」が存在し、それは有機体の官能的・内蔵的レベルでの経験を象徴化する機能をもつと考える。したがって、自己の意識化は自己の有機体の官能的・内蔵的レベルでの経験を認識するということを示し、そういった文脈で自己概念も形成されることになる。「十分に機能する人間」(ロジャーズの理想的人間像)においては、「意識」は柔軟性のあるものであり、「その瞬間における有機体の流れを反映しているにすぎない」のであり、「自己意識が顔を出すのは、有機体の機能がうまくいかないときだけである」(Rogers, 1977)という。

またロジャーズは感情について、「個人的意味を伴う、情動的に色づけられた経験である。それ故に、感情は情動のみならず、その体験的文脈における、その情動の意味についての認識内容を含んだものである。(それらは) その瞬間には、分離しえないものとして経験される」(Rogers, 1977) という。つまり感情は、情動とそのとき体験された「情動の意味」という分離しえない両者を含むとし、この情動がロジャーズの言う有機体の感知的・内蔵的レベルでの経験(=「無意識」)に、「情動の意味」が「意識」に、それぞれ対応しているといえよう。ロジャーズは最近の数世紀の顕著な傾向として、情動と「意味」(=「無意識」と「意識」)を分離し、「意味」(=「意識」)のみを重視していると指摘し、人間は知性と情動を伴った「全人」として経験しながら自己を表現し伝達しようとするものであり、そういった知的表現のみを重視しようとする試みは人間性を損なうものであると批判している。

さらにロジャーズは、生まれて間もない、まだ社会化がそれほど進んでいない生活体である子どもを観察し、愛情欲求の充足が「条件づけ」となり、他人の価値観を取り入れて自身のものとしていく過程を知る。そこから、自己の内部にあった「評価の源泉」=「有機体としての知恵」を放棄し、取り入れられた概念を自己の体験によって生み出されたものと見なしていくため、人間は自己の行動を導く自身の有機体としての方向性に基本的な不信を抱くようになると考える。有機体の自己実現傾向に方向づけられ、体験によって修正・決定される方向性と、意識によって目指される方向性とが異なり、これらは時に衝突もする。このような基本的な隔たりをロジャーズは「現代人の自分自身との根本的な疎外(estrangement)の一部」(Rogers, 1964a)を成すものととらえ、この傾向は現代の人間に共通してみられるものであるが、それは人間に不可欠な特性ではなく、「学習されたもの」(Rogers, 1977)であると考えている。すなわち、人間は、その自己実現志向の自然な方向を歪めたような行動へと「文化的に条件づけられ、賞賛され、強化されている」(Rogers, 1977)という。

人間は自由である

ロジャーズは、行動主義と人間中心主義(ロジャーズの人間理解への方法)の基本的な違いは、その人間理解にあると考える。彼は行動主義の人間理解を、人間の行動は全て環境に条件づけられた結果であり、そこには行動する者の意志の介入は許されず、人間は強いられて行為しているが、あたかも強いられていないかのごとくに行うととらえる。これに対しロジャーズは、人間の行動決定に「選択」の余地があることを示し、このような「選択」をなしうる人間の内面的な「自由」の存在を主張する。ここでいう「自由」とは、人間に存在する内的な、主観的な、実存的な「自由」である。そしてそれは決定された外的条件の因果連関とは異なった次元に存在するものであり、両者は矛盾することなく、この「自由」は、因果連関としてとらえる心理学的世界を「補足していく存在」(Rogers, 1963)であるとしている。このようなロジャーズの主張は、環境や刺激などの外的要因だけでは「個人差」は説明不可能であり、そのためには内面的要因の存在が必要であるとの見解からきている。「個人差」は、内面的選択の「自由」によって生まれるものであり、したがって個人の行動を理解・予測するためには、外的要因だけでなく、その個人の内面の意志決定(decision)過程を理解する必要があるとしている。

成長を促進する態度

ロジャーズは、上記のように、人間のもつ自己実現の傾向は信頼できるものであり、人間の行動は自己に役立つやり方で成長と生成に向かう努力であると考えている。したがってその行動の理解には、行動の動因となる感覚および意識を理解する必要がある、その理解が個人の成長をうながすという。しかし、「学習」によって意識化された自己(現在ある自己概念)と有機体の方向性との間に分裂をかかえる人間にとって、自己理解(有機体の方向性の自覚)は恐ろしく、大変困難である。否定され、抑圧された「恐ろしい」感情(有機体の方向性)を発見し、その感情を情緒的に充分受容(acceptance)することは、自分の力だけではできないという。しかしこれが時に起

こらない限り、人間は十分に可能な限りの発達を遂げられないのであり、そのような経験が人を「十分に機能する人間」にすると考える。そこでは、自覚 (awareness) (=意識、象徴化) は、その瞬間に有機体の流れのなかにあるものを反映するにすぎないのであり、有機体が信頼すべき手段であるという認識に立っているので、まさにこの瞬間に正しいと感じられたこと、無意識に選択している方向を確信している。したがって、「十分に機能する人間」は、自分自身と外的な現実とを調整し、選択した行為を常にフィードバックしながら、自ら適応し、また変革していくことによって自己実現をめざしている、常に「変化の過程」に生きる人間とされる。

ロジャーズは人間の生物学的な側面に信頼を寄せる観点から、他人が、特にカウンセラーがクライアントに対してできることは、発達の特定の方向づけではなく、クライアント自らが成長するための条件整備によってのみ有機体 (人間) はその内部から成長・発達への建設的な方向性を生み出すことができると考え、成長を促進する条件として次の三つをあげる。

その第一は、純粋性 (genuineness)、真実性 (realness) であり、これは個人の内面的一致 (congruence) に関係する。援助が効果的になるのは、他人についての意見や判断ではなく、感情が態度に表明されたときである。したがって、カウンセラーは自分が所有する感情を表現するという点で自己一致しているときにのみ、援助的であることができる。カウンセラーは、自分の内面に生起するものを経験し、所有し、気づき、それを表現する程度に応じてクライアントの中での成長を促進することが可能である。これは、クライアントにとってもカウンセラーにとっても、できる限り「あるがまま」になるという機会を提供するものであり、そこには、クライアントの反応を自分の存在に従わせようとする、カウンセラーによる何の圧力も存在しないとされる。カウンセラーが自らの「あるがまま」をそのまま出していることを見るならば、クライアントも同じ自由を発見していく傾向があると考えられる。

第二の態度は、無条件の肯定的関心 (unconditional positive regard)、すなわち完全な受容 (complete acceptance) である。それは、クライアントがその瞬間にどうあっても、カウンセラーが肯定的で受容的な態度をもっていきるとき、治療的動きまたは変化が起こりやすいことをいったものであり、この態度的要素がその関係のなかに適切な頻度で存在しないと、建設的なクライアントの変化は起こりにくいだろうと考えられる。したがってこれは治療関係の強力な要因となる。そこには判断も評価も含まれていない。自分自身の生活を支配する力は、完全にクライアントの手中にある。それは、変化を促すような雰囲気を用意するが、強制的なものではないとされる。

第三の促進的な態度は、共感的理解 (empathic understanding) である。これは、カウンセラーがクライアントによって経験されつつある感情と個人的意味づけを正確に感得し、この理解をクライアントに伝えることをいう。この要素は、おそらく簡単な訓練によって最も容易に向上するものであり、カウンセラーたちはきわめて敏速に、よりすぐれた敏感な聞き手になり、感情移入的になることを学習することが可能である。それは、態度であるとともに、部分的には技術 (skill) でもある。しかし、より「ありのまま」になり、より好意的になるためには、カウンセラーは体験的に変化しなければならないし、これには長い期間と、もっと複雑なプロセスを要する。感情移入的であるということは、カウンセラーがどこに注意を払うか、すなわちクライアントの内的世界を、クライアント自身が認知するのと同じように認知するかどうか、という問題をも含んでいる。したがって、それはその対人関係のあり方を変えることになるが、それは決してクライアントを支配するための実践ではない。むしろその逆で、それはクライアントが自己の世界と自分の行動をより明確に理解し、その結果、よりよく自分自身を統制できるように援助することになるという。

このような変化の機会を得た人間は、自ずとその人間関係をも変えていくとロジャーズは考える。これらのプロセスを通じて、それ

ぞれが自由になり、自分自身に対してと同様に、他人に対しても受容的になる。したがって、既製の価値観、役割期待などを押しつけようとせず、お互いに自己を表現し受容しながら新しい関係を作っていくとされる。そういった文脈で、ロジャーズは、新しい親子関係、教師生徒関係、上司と部下の関係、パートナー（夫婦）関係、異民族間の関係、さらには世界的な紛争の解決までをも考えている。また、このような理想的人間への変化は、一対一のカウンセリングによってのみではなく、比較的健康度が高い人たちにおいては、エンカウンター・グループという集団活動によってもたらされるという。

(2)教育観

これまでに見たような人間観をもとに、ロジャーズは教育の目標を社会の変化に対応した生き方を見つけることと考え、「学習の内容は重要であるが、二義的になる」（Rogers, 1977）として、固定した知識の習得よりもむしろ学習の過程（process）を重視する。さらに、今日の教育は認知学習だけを偏重し学習に関係のある感情を排除する偏った人間育成であるとし、知的把握と感情体験とがひとつになって初めて人間は自分の行為や外部の事象を総体として学習することができると考え、そのことから「体験学習」の重要性を指摘する。子どもたちは受動的な知識の受け手ではなく、自由に好奇心を働かせ、各人が自分自身の興味を示す方向へと自由に問い、探索することが許されており、その意味で、決定権は決定によって影響を受ける子ども自身の手にあるとしている。

ロジャーズの教師論—「学習の促進者」(facilitator of learning) —

ロジャーズは上に述べたような「人間中心主義」の教育観から、教師を、知識を「教える者」ではなく、「学習の促進者」としている。「促進者」は、基本的に生徒を信頼するという立場に立ち、教室や学校に学習の促進的風土を作り上げるという使命をもつものであり、それによって子どもたちは、各人にとって「意味のある学習」ができると考えられている。そ

して学習の促進的風土は、「促進者」と学習者との人間関係のなかに存在する、ある特定の態度の特質に基づくものであると考え、純粋性（genuineness）、尊重（prizing）、共感的理解（empathic understanding）という三つの基本的態度が、「促進者」には求められるとしている。この三つの態度は、ロジャーズのカウンセリング理論においてカウンセラーに求められる態度に対応していると考えられるが、カウンセリングにおける「無条件の肯定的関心」が「尊重」に置き換えられるなど、若干のニュアンスの違いがある。

第一に、「促進者」が純粋であるということは、学習者に対して教師であろうとする意識を捨て、ひとりの人間として直接向かい合うということの意味しており、自分自身を否定することなく「ありのまま」でいることを基本としている。したがって、子ども自身またはその行為に対し、「客観的」な評価を下すのではなく、好きになることも嫌いになることもできるし、必要ならば怒りや喜びの感情を伝えることもできるという。

第二に、学習者を受容し尊重するということは、学習者の気持ち、意見、人柄を尊重しようとする心遣いであり、それは同時に学習者を所有しないという心遣いであり、有機体が持っている能力を信頼するということでもあるという。この点は、カウンセリングにおける「無条件の肯定的関心」と類似しているが、ロジャーズがあえてその言葉を使わずに「尊重」としていることに、独自の意味があるかもしれない。これについては、後に検討する。

最後に、通常教室で行われている「評価的な理解」に対し、ロジャーズは学習者の立場に身を置くという、「内側からの理解」である共感的理解が、有意義な学習を促進する上で重要な役割をもつと考えている。

こうした「促進者」の態度は、経験的に他人から「感得される」ものであり、このような「促進者」としての素養・能力は単にロジャーズの人間観、教育観を理論のうえで学習しただけでは身につかないという観点から、ロジャーズは、教師の「準備教育や現職教育の一部として、いわゆる感受性訓練または徹

底的な集団経験を用いる」(Rogers, 1965)ことを考えている。

ロジャーズの教育理論である人間中心的なアプローチ (person-centered approach) は、ロジャーズ自身により、または彼の理論に興味をもった人々によって、教室で、学校で、学区で、そして個人で、数人で、または大グループでと、さまざまなかたちで実験されている。しかしほとんどの実験が、結果的には失敗し、あるいは突然の「外的圧力」により終結する。これらの実験の失敗をロジャーズは、「外在的なもの」ととらえ、彼の理論そのものに含まれている問題点、限界には触れていない。

確かにこれらの実験は外的な圧力によって終結を迎えざるをえない状態になっていったと言えるかも知れない。しかしロジャーズのいう「外在的なもの」である人種間の抗争や社会階層間の対立は、人間の有機体に対する信頼を基礎にし、エンカウンター・グループなどによって人間関係の質的向上、相互理解がすすめば、解消するはずのものである。そのような要因によって実験が失敗したということは、ロジャーズの理論そのものの限界をあらわしているのではないだろうか。その意味で、民族、人種、あるいは階層における文化的な差異は、その社会における価値観の違いに根ざした独自のものであり、そこでの価値観の対立は、有機体のもつ普遍性・共通性への信頼だけでは解消することのできないものではないだろうか。

3. ロジャーズの理論的限界とカウンセリングの構造的限界

(1) 個人差と行動主義への批判

20世紀はじめ、アメリカでは、意識は当人しか観察できない主観的なものであるから、それを扱ってはいない心理学は科学となりえないとする J. B. ワトソンの行動主義 (behaviorism) が提唱された。彼は、心理学は自然科学の一分野であり、客観的に観察可能な行動のみが心理学の対象となりうるとし、人と動物の行動の予測と統制を心理学の目標とすべきであるとした。この当時ワトソンの主張は過激であり、当初はなかなか多くの心

理学者に受け入れられなかったが、次第にその意義が認められるようになり、プラグマティズムの系譜をひく論理実証主義の影響を受けて、トールマンやハルなどの新行動主義者が生まれ、アメリカの代表的な心理学の一つとなる (大山他、1974; 詫摩他、1990)。こういった流れのなかで活躍したロジャーズは、心理学者としてこの行動主義を非常に意識している。特に、彼と同世代の新行動主義者であるスキナーの論文を、ロジャーズはさまざまなところで引用している。

行動主義においては、人間は物理的な世界におけるものと同様な原因と結果の関係として捉えられ、内的世界の存在は否定されている。これに対してロジャーズは、「個人差」の存在を根拠に、人間の行動の選択および決定に関しては、「意志」(自由)の存在が重要な役割を果たすとした。それは「内的で主観的で、かつ存在の根拠となる」(Rogers, 1963)のものであり、また「原因と結果という連鎖の系列として物事を考えるという心理学的世界の心像に矛盾するものではなく、そのような世界を補足していく存在」(Rogers, 1963)であるという。こうしたロジャーズの主張は、果たしてロジャーズの行動主義との理論的相違を明確にするものであろうか。

ロジャーズの理論において、人間の内面は「普遍的なものとしての有機体」と「外界から取り入れた価値観」という二重構造をもつ。この「有機体」はそれ自身が価値の源泉をもっており、「有機体」が生き抜くための欲求が行動への動機となっている。そしてほとんどの現代人は、この二つの側面を止揚しながら生活しているのである。こうしたロジャーズの人間観において、「個人差」とは個人の意志決定 (過程) であり、それは多くの場合「外界から取り入れた価値観」に影響されるものを示すのであり、また、これと「有機体」をどのように組み合わせて現実と臨んでいくかということでもある。このようにロジャーズは、内面の二重構造によって人間の「個人差」を説明している。ところがカウンセリングを通して、絶対視していた「外界から取り入れた価値観」を相対化し、行為・行動の軸となる価値観を「有機体」へ移行したとき、はたし

てロジャーズの言う「個人差」の存在は、どれほどの意味をもちうるのだろうか。

ロジャーズの言う「外界から取り入れた価値観」を相対化するということは、それらの存在は認めるが、行動を起こす際にそれらを足がかりにはしないということである。つまり人間は一般に普遍的である「有機体の経験」を基盤に行動を起こすべきなのであり、したがって与えられた環境が同じ状況ならば、人間がこれに反応する（行為・行動する）方法も同じであるべきことを意味していると考えられる。こうしてロジャーズは、特にそのカウンセリング論においては、刺激と反応における法則性を追求する行動主義と、同質の理論的前提を置いていることになるのではないだろうか。

この点について、ロジャーズ自らが直接大きな影響を受けたと主張するJ.デューイの人間観をとりあげ、ロジャーズのそれと比較してみたい。

デューイ*は、ロジャーズ同様、人間を生物学的なものとしての有機体 (organism) としてとらえる。そして人間の生命活動を有機体と環境との相互作用とする。ここでの環境とは、自然的物理的環境だけでなく、社会的環境をもさしている。デューイにおいては、この有機体と環境との相互作用に人間の存在全てを見るので、個人と環境との間には絶対的区別はない。したがって、デューイは「まったく個人的なものとしての精神」 (mind as purely individual) (栗田、1997) といったものを認めず、思考や言語の使用などに代表される精神的活動も両者の相互作用とその連続のうえにあるものとする。

ところでデューイの場合にも、人間を生物学的な個体として捉える限り、その有機体としての性質は普遍的・一般的なもののはずである。しかしデューイは、「人間性の同質性は、人間の有機的・連鎖的行動をしめす点」のみであり、「その実際の活動がしめす内容には無限の多様性と差異（個性）があると強調している」 (杉浦、1983) という。この点について、栗田が単一で普遍的・一般的な生命（生物学的素質）が→習慣→精神→性向→性格と発展・形成していく過程を、デューイの「性格とは

諸習慣の相互浸透である」 (Character is the interpenetration of habits.) し、また「性格とは諸習慣の生きた相互作用に与えられた名前である」 (Character is the name given to the working interaction of habits.) という言葉から説明している (栗田、1997)。「まず個人的生命は個性を有しない〈生物学的素質〉 (biological aptitudes) であるが、この生物学的素質は多様で豊かなく文化〉 (=社会的諸習慣=慣習) を内に含む社会的環境と相互作用するなかで、そこから己を育てるのに必要な文化的栄養を摂取して習慣となり、一人のユニークなく精神〉 (mind) —〈信念や欲望や目的の一体系〉 (a system of beliefs, desires and purposes) —に育つのである。それは〈性向〉 (disposition) となり、〈性格〉 (Character) となるのである」。

このようにデューイの生物体としての人間は、自然的物理的環境との相互作用においては普遍的・一般的であるが、社会的環境との相互作用において個性化し多様化していくのである。そして生命の続く限りその相互作用は連続していくのであり、そのことが人間の自己実現=成長であるとしている。

一方ロジャーズにおいては、生物体として人間を捉える視点はデューイと同様であるが、個人差を主張するためにその生物体そのものに主観的精神の内在を仮定する。しかし「人間は、その自己実現志向の自然な方向を歪めたような行動へと文化的に条件づけられ、賞賛され、強化されている」として、文化すなわち社会的環境との関係において学習した評価基準を放棄し、「反省的思考によらない (nonreflective)、有機体的 (organismic) な反応」を重視することによって人間の自己実現が可能になるとしている。したがって、人間の成長・自己実現における文化の悪影響を排除しようとしたロジャーズの理論には、デューイにみられるような人間の個別性はいみじくも、ましてや主観的精神の存在や生成過程についても明確に論じられていないのである。

こうしたロジャーズ理論における有機体としての人間と文化との関係について、公開書簡上での実存主義心理学者R.メイの指摘がある (Rogers, 1982a, 1982b : May, 1982)。

ここではまずロジャーズが、メイが人間の

本性を悪魔的なものとするのに対し、自分は悪を人間本性に生得的なものを見ないこと、人間の本性は基本的に建設的なものであるが、手荒な出産や破壊的な教育制度などの文化的影響によって損なわれていること、もし人間の本性が生得的に悪の要素をもっているのなら、促進的な心理的環境に変えたときに個人が必ず建設的方向に向かっていくという事実を説明できなくなることを主張した。これに対してメイは5つの論点からロジャーズへの批判を展開している。その2番目において、ロジャーズは文化を敵にまわしているが、「文化は悪の源泉であると同時に善の源泉」でもあり、さらに「文化における悪は、我々のなかにある悪の反映でもあり、逆もまた同様である」とし、文化とそれを創った人間の相互作用を重視する。そして3番目で、もしロジャーズが「文化の影響を受けやすく、与えられた命令に従いやすく、また環境に影響されやすいという人間の性質が災いのもとであると結論するのであれば、それは人間の悪についての最もひどい見解である。そのように考えるなら、我々は全員羊であり、誰であれシェパード的な存在に頼ることになる。そしてスキナーは正しいということになる。しかしあなたはそう信じてはいないだろうし、私もそうではない」と展開する。最後に、ロジャーズは新しい世界は必然的に来て、我々の文化を変えていくというが、「そうだとしたら、それはまたもやスキナー的である。望もうが望ままいが、環境が我々をこのすばらしき新世界へと連行する (force us into this brave new world)、というわけである」と指摘する。こうした批判を通して、メイは、心理療法においても文化の問題としても、「悪」を含んだ、環境のみに起因するとはいえない人間のいわば「実存的」性質を直視することの必要性を繰り返し訴えた。しかしこれに対するロジャーズの対応は、心理療法において、治療者自身のクライエントに対する怒りや否定的な感情などをとりあげることには同意しているが、人間の「悪」が生得的にあることについては、なお否定し続けている。

久能(1996)は、ロジャーズ派は「内容をきりおとし、様式だけを問題にすることで、ク

ライエントの人たちがもちこんでくる社会的矛盾を見ないですませようとした」との渡辺(1979)の指摘を受けて、「彼の理論の基礎には、事象を自然科学的な『条件—結果』関係として秩序づけようとする彼の思考法がある」とし、これはロジャーズの自然科学的な思考法がもたらす限界を示していると言う。さらに諸富(1997a)は、クライエントの変化の過程は「単に観察される事実が言及されるにとどまり、態度条件がなぜ人格変化を引き起こしうるかという点の理論的説明は、もともと放棄されていた」と指摘している。

以上見てきたように、ロジャーズは「人間への信頼」の根拠を有機体におくために、それに対立するものとしての文化、すなわち社会的環境を軽視あるいは敵視することとなる。主体の個別的な精神・意思は、有機体と環境との相互作用を通して成長すると思われるが、ロジャーズは、文化・社会的環境を軽視あるいは敵視することによって、理論上、主体の個別的な精神・意志の存在そのものが危うくなり、自ら意識して批判をしてきた行動主義と結果的には同様の人間観に陥ったといえよう。ここにロジャーズの理論的限界があると思われる。

(2)「対等な関係」と操作性

諸富(1997a)は先のロジャーズとメイとの公開書簡におけるメイの指摘に対し、人間の悪が生得的か後天的かは、「個人的信念に属する問題」であり、晩年のロジャーズの人種紛争や世界平和の問題に取り組む姿勢こそ魅力であり、「悪が生得的か否かは抽象的問題にすぎないように思える」と評している。しかしこの「個人的信念」(価値観)さらに人間観・理論は、治療関係のあり方を規定する最も重要な、しかしそれがもつマイナスの影響が自覚されにくい要因ではないだろうか。

クライエントが自らの有機体としての反応・経験に「開かれ」、理想的人間像である「十分に機能する人間」への変化を促進する環境をつくるため、ロジャーズはこれまで見たように、カウンセラーの3つの態度条件「純粋性」「無条件の肯定的関心」「共感的理解」をあげている。そうした彼の治療的関係のあり

方は、カウンセラーとクライアントが「ひとりの人間として対等である」ことであり、これはロジャーズの治療理論・教育理論における中核をなすものである。

この点に関して哲学者 M. ブーバーは、ロジャーズとの対話 (Rogers, 1960) のなかで、自分の考える「我と汝の関係」(I-Thou relationship) とは異なり、ロジャーズの治療関係は「対等なものではない」と主張する。彼は、治療場面におけるカウンセラーとクライアントの役割の違いを指摘し、カウンセラーはカウンセラーとクライアントという2つの立場に立つが、クライアントはそうではないという。つまりそれは、ロジャーズは治療関係には「対等な基盤に立った出会い」(＝本当の出会い) が必要であると考えているが、治療場面における人間関係には、カウンセラーとクライアントとして出会うという構造的な制約があり、ロジャーズはそこに気づいていないという指摘である。これに対してロジャーズは、治療過程で「変化が起こる瞬間」には、ロジャーズは相手をありのままに見ており、相手もロジャーズが彼を理解し「受容している」ということをまざまざと感じているので、この関係は「相互的」であると言う。これを受けて、ブーバーはさらに言及する。「あなた(カウンセラー)自身の満ちたりたものから、相手(クライアント)に欠けているものを与えて、ただこの瞬間だけ、相手の人が、いわば、あなたと同じ平面に立つことができるようにしてやっておられます。…しかもそれは一瞬間の接点であり、永続的なものではありません。…しかも、この数分間の接点は、あなたが作りだしたもののなのです。決して、相手がつくったものではありません」。

このようにブーバーは、ロジャーズの治療関係は操作的な「対等関係」であり、前提にある権威的上下関係は崩せないとし、その構造的な限界を常に意識すべきであるとしているが、筆者は、この点は非常に重要な指摘であり、教育論における教師—生徒関係にも共通する問題であると考え。またブーバーのロジャーズへの批判は、単にロジャーズにおけるカウンセラー—クライアント関係の非対称性の指摘にとどまるものではない。さらに

そこから重要な論点が導かれるのではないだろうか。

ブーバーは、「対話」について言及するなかで、「真の対話」には「本質的に、何か驚くような瞬間」が必ずあり、それは「真の出会いとか、対話という場合には相手の人の中にある他の人々と異なっている点、すなわちその人らしさが尊重されるということである」としている。この点についてブーバーは、この討論の場でロジャーズの理論に対する見解を述べてはいない。しかし、「その人らしさが尊重される」という点についてロジャーズが治療場面で行う対話を考えると、対話の操作性によって、クライアントの「その人らしさ」が壊され、また奪われてしまうと考えられる。ロジャーズは彼自身クライアントの「ありのまま」を受けとめ、「尊重している」つもりでも、実際にはロジャーズの考えているクライアントの「ありのまま」を受けとめているのであり、その意味では、クライアントを「尊重」などしていないことになる。そしてロジャーズの想定する人間の「ありのまま」の姿とは、彼の言う普遍的人間像である「有機体」のもつ、内部にある価値観なのであり、そこへクライアントを導いているといえる。

この点に関して、シカゴ大学で直接ロジャーズに学び、セラピストであり哲学者でもある A. バートン (Barton, 1974) も治療者の操作性と、それに対して治療者がまったく自覚をしていない点を問題としている。バートンは、「治療者は実際クライアントの中にあるものを引き出しているにすぎない」としており、感情を受けとめたり、それに反応したり、それを形づくったりする治療者の、感情に対する態度そのものの中にきわめて特殊な様式や方法があることに、けっして気づいていない」という。バートンは、治療者はクライアントの「理念の変容者、選択者、強調者、教化者」であり、「理論の指導者」であるとし、その意味で、真実や人生や価値の見方についての治療場面における「中心人物」であることに気づいていないとしている。つまり治療者は、ある理論を学習することによって、理論そのもののもつ枠組み、見方を身につけて治療場面に臨むことになるので、無自覚的に

その理論が生み出す「理想的」枠組みへとクライアントを方向づけようと努力し、また、その理論的枠組みに治まらないものに対しては目に映らない、またはマイナスのものとして否定し、捨て去るという必然をもち、したがって、クライアントが「ありのままであること」は、治療者によって変容されたものではなく、単にあらわれているものとして理解されてしまう。そして実際の治療過程は、クライアントが主体で治療者はクライアントにまたはクライアントの感情に従って進むのではなく、治療者とクライアントとの「共同構成」(co-constitution)によって成り立っていることに、治療者は根本的に気づいていないという指摘である。

さらに、価値観や生活などの個人的な事柄について治療者は治療場面に持ち込まないことが原則であるが、パートンは、これらが無意識のうちに治療場面に出ていることを指摘している。「明瞭さは曖昧さよりも価値があるのであって、クライアント中心の治療者も曖昧な感情を追求し、これに働きかけることで、暗黙理にこの価値観に従っているものであり、それゆえにこそ、明瞭で簡潔で統合された感情表現の底に達したとき、彼は目標に到達しているのである」。ここでのパートンの指摘は、治療者の文化的基盤が治療過程に反映し、クライアントをその価値へ統合する方向へ流れてしまうことは避けられないということである。つまりたとえ治療者が意図したことでなくとも、クライアントに対し、治療者は自分の背景にある文化への統合、または適応を図っていることになる。これは単に治療者とクライアントとの特別な関係のなかでのみ言えることではなく、権威的上下関係が存在する人間関係すべてに、十分に当てはまることであろう。特に教師と生徒の関係を考えると、その関係の中に意識的に教師自身の価値観や文化的背景を持ち込まないようにしたとしても、教師が子どもをとらえる際、教師がそのことに無自覚である場合には必然的に教師自身の文化的基盤に子どもを統合して理解しようとする力がはたらくということになる。

このように人間関係作りにおいて、理論のもつ特殊な枠組みからくる操作性と、自己の

基盤となる文化の反映による操作性とは、その関係の構造上避けられないものである。しかし重要なのはこれに気づき、これを常に意識しているか否かであろう。それは、権威者であるカウンセラーや教師がこのことを意識することによって、その影響を最小限にとどめる可能性を生み出すことになるからである。

(3)受容と指導

ロジャーズの人間観において、理想的な人間像は「十分に機能する人間」であり、それは、「有機体」の経験に開かれている。文化(社会的環境)の悪影響を避け、「有機体」に信頼をおくことが、有機体としての人間の成長・自己実現を促すのである。そこで固定した知識の獲得よりも、有機体自身が変化する環境とのやりとりの過程で生命維持・発展のための方法・あり方をつかみ取っていくことを、ロジャーズは重視する。したがってロジャーズの教育論では、「有機体の経験」すなわち子どもの「体験学習」を重視し、「教育内容は重要ではあるが二義的」(Rogers, 1977)としている。しかし、このような体験学習を重視する視点からは、具体的な教育目標や目標とする人間像が見えてこない。このことは、カウンセリングと教育の異なる性格をロジャーズがあまり意識していないことのあらわれではないだろうか。

ロジャーズによると、カウンセリングの過程が始まるのは、「その人が自分でどうにかしたいというある問題をもっていると知覚しており、またその問題に関わりをもとうとしている他の人間との関係をもっていると知覚しているときである」(Rogers, 1959)という。つまり自身の「問題」に漠然とであれ気づき、さらにそれへの何らかの対処・解決をのぞみ、その結果カウンセラーを訪ねることによって初めてその人はクライアントとなり、カウンセリングが始まるのである。したがって治療場面においては、クライアントのカウンセリングへの意欲は積極的なものである。

一方、教育現場における子どもたちの状況は「クライアント」とは異なっている。多くが「健康な」子どもたちであり、特別「問題」をもっていない場合もあるし、たとえ周囲が

「問題」を感じていても、その子ども自身は「問題」に気づいていない場合も多い。さらに、仮に子ども自身が何らかの「問題」を感じていたとしても、それに対する積極的な対処・解決を望んでいない場合もある。また自身の「問題」を感じ、さらにそれへの対応・解決も望んではいないが、他人とそれにとりくむという積極的な気持ちがもてない場合もある。相性の良い相談相手を捜している場合もある。これは自身の性格や生活についてだけでなく、学習に対する姿勢にもいえる。このように子どもたちの状況はさまざまであり、この点が治療場面におけるクライアントの状態ともっとも異なる点であろう。

こうした動機づけのない、または低い人々に対する治療関係作りの具体的方法について、ロジャーズの言及がある。それはロジャーズが、慢性の、動機づけのない分裂病患者とのセラピー経験を通して、治療者の態度条件のひとつである「無条件の肯定的関心」について、一時変更をも考えた点や、これに対応する学習の促進者 (facilitator) の態度条件を「尊重」とした経緯にあらわれていよう。きわめて未成熟な、あるいはきわめて抵抗の強い人々との接触において、その人がより受容されていると感じるためには、「無条件の肯定的関心」よりも「条件づきの関心」(conditional regard)の方が効果的であるという (Rogers, 1964b)。具体的には、「あなたがこれこれのような行動をするときらいなんです」「あなたがもっと大人らしい行動をとるときの方が好きなんです」という言葉かけであり、それは「よりよい親」と知覚されることであるという。そしてこのことは「社会・教育的地位の低い集団からの人について特にあてはまるように思われる」としている。これはまた、「無条件の肯定的関心」すなわち「受容」と、治療者の「純粋性」すなわち内面的「自己一致」との葛藤の問題でもある。治療者はクライアントの話を聴き、クライアントを受容しようと努めるが、どうしても治療者がクライアントを受容できないとき、すなわち治療者自身の感情とクライアントの感情が一致しない場合には、どうなるのであろうか。ロジャーズは、治療者が「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な感情でも、すきとおって見えるほど (transparently) それらの感情でいて、もしも適当ならば、彼のクライアントにそれらを知らせるということ」(Rogers, 1967)と説明している。ここでは、必要に応じた治療者の自己表明が主張されている。

ここに共通することは、対象によっては、治療者が親 (おそらく特に母親) のイメージをもつことによって (つまり受け身に徹するのではなく、指示・指導をも行う) 受容されていると相手を感じるということであり、しかもこの場合の対象とは、未熟な (つまり自我の確立されていない)、あるいは抵抗の強い人だということである。このことはまさに、教育場面における教師と子どもとの関係においてあてはまるのはもちろん、スクールカウンセラーと子どもとの関係にもあてはまるのではないだろうか。子どもへの「条件づきの関心」、または教師やカウンセラーの自己表明、すなわち子どもへの人間的「尊重」を伴う指示・指導が「受容」の意味をもち、それが子どもとの信頼関係につながりうると考えられるのではないだろうか。教師やカウンセラーの側からの「問題」提起や、「問題」の掘り起こしによる子どもへの積極的な接近によっても子どもとの関係作りが可能ということであろう。ただし、これは「対等な関係」を生み出そうとする試みではなく、あくまでも権威的上下関係をベースに作られる関係であることは自覚されなければならない。

では治療者とクライアントとの、または教師と子どもとの信頼関係が成立すれば、それでクライアントや子どもの成長・自己実現が主体的になされるのだろうか。

堀 (1968) は、ロジャーズの治療が有機体的な人間へと立ち返ることで終了することへの疑問を示している。ロジャーズのセラピーのエンド・ポイントは、体験を感じとり、それに開けてゆくこととされるが、「外界の現実のなかで、現実に対しての行動、自分を生かしてゆく活動、物を作り、社会を動かしてゆく行為、が人間の生活であって、感情を感じることはその基盤であっても目的ではない、

行動にとっての基盤以上ではない」という。このような観点から、堀は、ロジャーズが伝統的心理療法的手段である「分析」「診断」「解釈」といったものを排除することを批判している。堀は、カウンセリング場面におけるカウンセラーの態度・役割について言及しているのだが、ロジャーズがその治療関係を教育に応用している点でこの指摘は重要である。つまり堀の主張を教育について考えるならば、学習の促進者の子どもに対する「指示・指導」の必要性が示唆されているとみることができる。さらにロジャーズは有機体の人間に信頼をおいているため、「今この瞬間に十分生きる」こと、すなわち有機体の経験を重視するため、その人についての「客観的な」情報は必要ないとしている。しかし、教師が子どもに対してより適切で効果的な指示・指導をしていくためにも、教師は子どもを十分に理解する必要があり、そのためには、子どもの主観や教育現場での行動・情報だけでなく、子どもの日常に関する情報や歴史など、幅広い情報をもつことが必要となろう。

さて、ロジャーズの教育理論の評価として諸富(1997a)は、社会的文脈から切り離された実験室的な性格の強いロジャーズの「態度条件」説が教室場面にそのまま適用されると、「日常的な空間であるはずの教室が『人為的な特殊な空間』として捉えられ、同時に教室を支える教育組織や制度の抱える問題が不問に付されてしまう」と指摘する。そして「このような『閉じられた人間中心の教育』が、いわゆる『ソフトな管理主義』と紙一重であることは疑いの余地がない」という。しかし、不問に付されるのは「教育組織や制度の抱える問題」だけではない。ロジャーズの考える教師は、子どもの有機体としての普遍性・志向性を信頼し、それを尊重し受容していくのである。したがって、教室場面には、それぞれの子どもの社会的・文化的背景からくる差異が存在しているにもかかわらず、教師はそれらの差異を無視し、捨象する方向へ向かう可能性もある。同質の集団作りへの圧力すら生じ、教師の子ども理解も偏ったものとなり、子どもも統合や適応への暗黙の強制を受けることになりかねない。

4. おわりに

誰の理論にも長所と限界があろうが、ロジャーズの場合には、本稿で、人間の「普遍性」の根拠を有機体にのみ求め、文化や社会的環境などを敵視してしまったことに最大の問題があることが示された。しかしまた、相手を「尊重」し「受容」というロジャーズの人間理解の方法的提起は、非常に重要なものでもある。ロジャーズの理論の中での「受容」は、操作的で不完全なものであるが、その態度的方法は、人間を理解する上で欠くことのできないものであると考える。「受容」ということを自らの理論にしたがって提唱したのはロジャーズであるが、いまやこの「受容」という方法・態度は、治療的側面においては、ロジャーズを越えたさまざまな理論として展開されている。

そうしたなか、諸富(1997b)は、クライアント中心療法において「中心」におかれ「尊重」の対象となるのは何かという観点から、治療場面におけるカウンセラーの「無人格(impersonality)」と「真空(vacuum)」の概念を中心にロジャーズ理論の再検討を行った結果、「クライアント中心」概念を「カウンセリングの実践原理」として再定式化した。つまり、カウンセラーのあらゆる働きかけは、「クライアントが自らの体験過程に触れ、問い合わせ、その暗黙の意味を解明していくプロセスを保護・尊重し、促進するという原理に即して行われていく」ものであるため、カウンセラーの関わりも「より自由かつ積極的」(態度条件などにこだわらない)であり、この実践原理に適う仕方であれば、「カウンセリングのあらゆる知識や技法の使用可能性に関わらず一貫した原理に基づいて関わる」ことが可能になる」というものである。

この再定式化は、教育実践にも重要な意味をもつだろう。現実にはさまざまな「差異」をもった子どもと向き合っている教師が子どもを「受容」するときに、教育現場においても独自にロジャーズの理論を越えるような新しい感覚・方法が芽生えているのではないだろうか。態度条件としてではなく、教師の実践の方法論としての「受容」のあり方

への探究を今後の課題としたい。

注

- *J.Dewey, 1951, 魚津郁夫訳 1968「論理学—探究の理論」『パース、ジェイムズ、デューイ』世界の名著 48 中央公論社 (Logic: The Theory of Inquiry, Henry Holt and Co.), 杉浦宏 1983『デューイの自然主義と教育思想』明治図書、栗田修 1997『デューイ教育学の特質とその思想史的背景』晃洋書房 を参考にした。

文献

- A.Barton, 1974, Three Worlds of Therapy: Freud, Jung, & Rogers. Mayfield Pub. Co. (馬場禮子監訳 1985『フロイト、ユング、ロジャーズ』岩崎学術出版社)
- 氏原寛 1998「教師かカウンセラーか」氏原寛、村山正治編著『今なゼスクールカウンセラーなのか』ミネルヴァ書房
- 大山正編 1974『心理学の基礎』大日本図書
- 尾崎勝、西君子 1984『カウンセリング・マインド』教育出版
- C.R.Rogers, 1959, 「カウンセリングの立場」伊東博編訳 1967『クライアント中心療法の最近の発展』全集第15巻 岩崎学術出版社 (Lessons I have learned in counseling with individuals/ edited by W. E. Dugan. Counseling Points of View. Univ. of Minnesota Press, 14-26)
- C.R.Rogers, 1960, Dialogue between Martin Buber and Carl Rogers, Psychologia, 3, 208-221 (「マルチン・ブーバーとカール・ロージャーズとの対話」村山正治編訳 1967『人間論』全集第12巻 岩崎学術出版社)
- C.R.Rogers, 1963, 「自由自在への学習」柘植明子他訳 1974『人は人によりてのみ』海外名著選43 明治図書
- C.R.Rogers, 1964a, Toward a Modern Approach to Values: The Valuing Process in the Mature Person. Journal of Abnormal and Social Psychology, 68, 160-167 (「新しい価値研究をめざして」村山正治訳編 1967『人間論』全集第12巻 岩崎学術出版社)
- C.R.Rogers, 1964b 「クライアント中心療法」伊東博編訳 1967『クライアント中心療法の最近の発展』全集第15巻 岩崎学術出版社 (Client-centered Therapy, American Handbook of Psychiatry, New York: Basic Books)
- C.R.Rogers, 1965, 「生徒中心授業の一例」島瀬稔編訳 1967『カウンセリングと教育』全集第5巻、岩崎学術出版社 (How can the teacher facilitate

significant learning? (To be published as part of an NEA Handbook for teachers.))

- C.R.Rogers, 1967, 「変化に先だつセラビィ的な諸条件: あるひとつの理論的な見解」友田不二男編、手塚郁恵訳 1972『サイコセラピーの研究』全集第19巻 岩崎学術出版社 (The Therapeutic Relationship and Its impact: A Study of Psychotherapy with Schizophrenics/ edited by C.R.Rogers with the collaboration of E.T.Gendlin, D.J.Kiesler, C.B.Tr. Univ. of Wisconsin Press.)
- C.R.Rogers, 1977, Carl Rogers on Personal Power: Inner Strength and its Revolutionary Impact. Delacorte Press. (島瀬稔、島瀬直子訳 1980『人間の潜在力』創元社)
- C.R.Rogers, 1982a, Notes on Rollo May, Journal of Humanistic Psychology, 22-3, 8-9 (C.R.Rogers, 1981, Notes on Rollo May, Perspectives, Summer, 2-1 より抜粋)
- C.R.Rogers, 1982b, Reply to May's Letter, Journal of Humanistic Psychology, 22-4, 85-89
- 久能徹 1996『ロジャーズとロジャーリアン』財団法人日本カウンセリングセンター
- 栗田修 1997『デューイ教育学の特質とその思想史的背景』晃洋書房
- 近藤邦夫 1997「クライアント中心療法と教育臨床」村瀬孝雄編『こころの科学』vol. 74 日本評論社
- 杉浦宏 1983『デューイの自然主義と教育思想』明治図書
- 高垣忠一郎 1991『登校拒否・不登校をめぐって』青木書店
- 詫摩武俊編 1990『心理学』新曜社
- 堀淑昭 1968「ロジャーズとクライアント中心療法」友田不二男、伊東博他編 1968『わが国のクライアント中心療法の研究』全集第18巻 岩崎学術出版社
- 諸富祥彦 1997a「思想家ロジャーズ」久能徹、末武康弘、保坂亨、諸富祥彦 1997『ロジャーズを読む』岩崎学術出版社
- 諸富祥彦 1997b「『クライアントセンタード』とは何か—カウンセリングの実践原理として」久能徹、末武康弘、保坂亨、諸富祥彦 1997『ロジャーズを読む』岩崎学術出版社
- 文部省 1990「学校における教育相談の考え方・進め方 —中学校・高等学校編—」
- R.May, 1982, The Problem of Evil: An Open Letter to Carl Rogers, Journal of Humanistic Psychology, 22-3, 10-21
- 渡部淳 1979「ロジャーズを越えて」臨床心理学研究 vol.17-1, 10-21