

生徒指導の意義と原理を体得する学習方法の開発 — 『生徒指導提要』における「共感的理解」に焦点を当てて —

人文学部教育・臨床心理学科准教授 本山 智敬

I. 問題と目的

1. 『生徒指導提要』と「共感的理解」

2010年に文部科学省からこれまでの『生徒指導の手引』に代わって『生徒指導提要』が刊行され、大学の教職課程の必修科目である「生徒指導論」の講義も、その内容に沿って行なわれている。『生徒指導提要』では『生徒指導の手引』と比較して表現が具体的で分かりやすく、より実践で役立つ内容となっている。特に、第1章の「生徒指導の意義と原理」で述べられていることは、学校の教師のみならず、教育にかかわる多くの関係者にとって大いに参考になるものである。「生徒指導の意義」に関する『生徒指導の手引』と『生徒指導提要』の記述方法や意味内容の比較については上野（2011）が詳しい。

その中でも本研究では、「生徒指導の意義と原理」の章に何度か記述されている「共感的理解」や「共感的な人間関係」という表現に注目した。例えば、第1節「生徒指導の意義と課題」における「生徒指導の基盤となる児童生徒理解」の項では、「児童生徒の内面に対する共感的理解を持って生徒理解を深めることが大切」と述べられている。また、「望ましい人間関係づくりと集団指導・個別指導」の項では、「共感的な人間関係をはぐくみ」という表現が見られ、また第2節「教育課程における生徒指導の位置付け」の中では、日々の教育活動の留意点の一つに「共感的な人間関係を育成すること」が挙げられている。つまり、「共感的理解」は児童生徒一人一人を内面から深く理解する際に教師に求められる態度の一つであるとともに、教師だけでなく、児童生徒自身が人間関係をはぐくむ際に重要な要素でもあり、教育活動においていかに児童生徒に「共感的な人間関係」を育成することができるかが大きなテーマなのである。

また、第4節では「集団指導・個別指導の方法原理」が述べられている。生徒指導は教師による児童生徒への個別指導だけでなく、「一人一人の児童生徒の個性や能力を伸ばすことと、社会性をはぐくむという側面」を持つ「集団指導」も重要であり、「集団指導と個別指導は車の両輪のような関係」があるとしている。つまり、「共感的理解」は教師が個別指導の中で重視する態度であり、同時に児童生徒が集団の中でお互いに理解し支え合う際に重要な態度であるとも言える。教師は自らの指導のために「共感的理解」の態度を身につけていく必要があるし、子ども達自身にも「共感的な人間関係」を体験できるような場を提供していくことが求められるのである。

そのためには、まずは教師が「共感的理解」とは何かを理解する必要があり、筆者は大学の授業で教師を目指す学生に「共感的理解」の本質について解説している。しかしながら、こうしたかわりの態度を言葉で説明するのは非常に困難である。仮に理解したような気

になっても、それが単なる教訓に留まってはならないし、実際の現場で自らの態度として実行していくことができなければ意味がない。それゆえこれまでも教職課程の授業の中で、体験学習がさまざまな形で組み込まれてきた（坂本, 2017 ; 本山, 2017）。

2. 「共感的理解」について

「共感」という言葉は日常でもよく用いられる言葉であるが、「共感的理解」は、ロジャーズ（1957）が建設的なパーソナリティ変化の必要十分条件として挙げた 6 条件のうち、中核三条件と呼ばれている「一致（自己一致）」「無条件の積極的関心（受容）」「共感的理解」の中の一つとしても知られている。ロジャーズはこの中核三条件の理論をジェンドリンの体験過程理論の影響を受けつつアップデートしていき、「共感的理解」について 1980 年には次のように述べている。

共感的理解—これが意味するところは、セラピストが正確にクライアントの体験している気持ちや個人的な意味合い（personal meaning）を感じ取り、その理解をクライアントに伝えることである（訳：池見, 2016）。

また、ロジャーズ（1965）は「共感的理解」を、「知覚的側面」と「コミュニケーションの側面」に分けて説明している。「知覚的側面」とは、セラピストが「あたかも（as if）」という性質を失わずにクライアントが体験している恐怖や混乱や怒りなどを感じることであり、「コミュニケーションの側面」とは、その感じをクライアントにふさわしい言葉でやりとりすることである。また、本山（2017）は、ロジャーズが「共感的理解」について、「moment-to-moment」「in the here and now」「in the immediate present」といった表現を用いて、クライアントを目の前にしたまさにその場、その瞬間になされるものであることを強調していると言及している。つまり、クライアントとかがかかわっている今まさにその時にセラピストが何を感じ、それをどうクライアントと共有するかということが重要視されている。ロジャーズ（1975）も、共感はその時の「状態」のことを指すのではなく、あくまでも「プロセス」であるとした（三國, 2015）。それは、「共感的理解」はある時点での状態像を切り取って捉えられるものではなく、クライアントとのやりとりの中で進行しているプロセス全体のことを指しているのである。これは、池見（2016）が『聴き方の技法』と理解するには無理があり、より正確には・・・（中略）・・・『共感的な理解がある人間関係』といった読みの方が正確であるように思える」と述べている点と一致する。村山（2015）も「共感的理解」について「相互共感」という表現を用い、セラピストが一方向的に共感していると捉えるのではなく、インタラクションの中での相互の共感という点を考えていく必要性を強調している。つまり、「共感的理解」はセラピスト側に求められる態度としてのみ存在するのではなく、相互に「共感的理解」が生まれる人間関係を両者の間でどのように構築していくのかという点を外してはならないということである。そう考えると、学校現場で「共感的な

人間関係」をはぐくんでいこうとする上で、こうしたロジャーズの「共感的理解」の視点は非常に有益な知見を提供しているものと言える。

そこで本研究では、生徒指導において重要視されるかかわりの態度として「共感的理解」を取り上げ、ロジャーズの理論を援用しつつ、その本質を体験的に学ぶことのできる学習方法を開発し、その意義と課題を検討することを目的とする。

Ⅱ. 「共感的理解」を体験的に学ぶ学習法の実際

ここに紹介する「共感的理解」に関する学習法は、前半の「図形伝達ワーク」と中盤の「種明かし」、後半の「解説」に分かれている。図形伝達ワークとして実施しているものは、一般に「一方向・双方向のコミュニケーション」としてコミュニケーションの体験ワークとして行われているもの（行動科学実践研究会, 1996 など）を参考に、筆者独自にアレンジした。

1. ワークを行うまでの準備

事前に準備するものは、伝達する図形と A4 の白紙である。図形は例えば図 1 のようなものを 2 種類準備する。その 2 つの図形は、似ているが配置等が異なるものを用いることが多い。場合によっては絵などを利用するなどして難易度を工夫している。

実施に先立って、今回は相手の話を丁寧に聴く姿勢、傾聴についての講義を行うこと、そのためにまずは図形伝達のワークを行うことを伝える。この時点では両者がどのように関係するのかはまだ伝えないで置く。

二人組もしくは三人組を作り、じゃんけんをする。勝った人（1 人）が図形を伝える役、負けた人（1 人もしくは 2 人）が図形を描き取る役とする。これから図形を一方が言葉で伝え、もう一方が描き取るワークを 2 回行うこと、その際にお互いの図形を見てはいけないことを説明する。

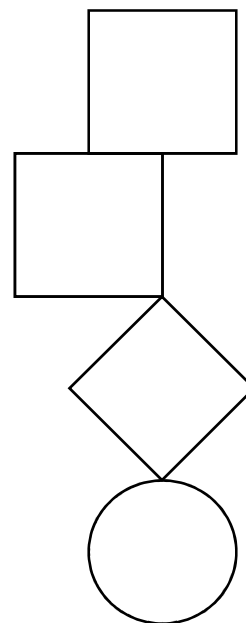


図 1 図形の例

2. 施行 1 の手順

伝達する図形は紙で渡すか、前のスクリーンに映し出すかの方法をとる。1 回目はお互いに質問や確認をしてはいけないこととする。つまり、図形を伝える役の方は相手がどのくらい描けたかを確認してはいけないし、図形を描き取る役の方も途中で質問してはいけない。お互いに相手の図形を見てはいけないので、図形を伝える人は、描き取る人が今どのくらい描けているのか、果たして描き終わったのかも分からない。制限時間は 3 分とする。その間、伝える人は終了時間までひたすら伝え続け、描き取る人はひたすら黙々と描き続けることになる。

3分経ったところで終了を伝える。終了後もまだ答え合わせはしないようにする。

3. 施行2の手順

続けて2回目を行う。役割は交代せず、1回目と同じ役割をとる。先程と同様、お互いの図形を直接見てはいけませんが、今回は描き取る役の人が自由に質問や確認をしいことを伝える。その質問や確認に対して伝える役の人にも答える。そうやってお互いに話をしながら進めていいこととする。同じく3分経ったところで終了する。

4. 答え合わせと2回の施行による違いの確認

前方のスクリーンもしくは手元の紙を見て答え合わせをする。この頃にはとても和やかな雰囲気になっていることが多い。1回目正解したグループ、2回目正解したグループに手を挙げてもらう。大抵2回目の方が正解率が高くなる。いくつかのグループに対し、図形を伝えた人、図形を描き取った人それぞれに、1回目と2回目での体験の違いをコメントしてもらう。図形を伝えた側は、2回目の方が相手がどのくらい描けているのか想像できて伝えやすかったこと、図形を描き取った側は、2回目の方がより何のことを伝えようとしているのか理解できて描きやすくなったことなどが語られる場合が多い。

5. 図形伝達のワークを傾聴の関係に置き換えて「種明かし」する

なぜ傾聴の話をするのに図形伝達のワークを行ったのか、ここで種明かしをする。図形伝達のワークでの役割を傾聴における関係に重ね合わせていく(図2)。つまり、「図形を伝えた人」は傾聴関係では「話し手(クライアント)」の役をしたことになる。また「図形を描き取った人」は傾聴関係では「聴き手(セラピスト)」の役である。そして伝達した図形が、ここでは「話す内容(相談内容)」ということになる。

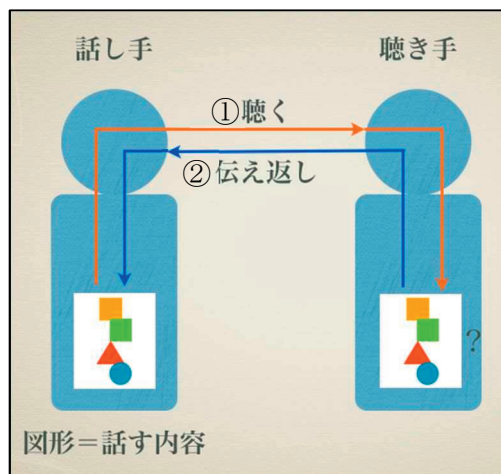


図2 傾聴の関係

6. 傾聴の基本についての解説

続けてこの図式を用いながら、傾聴について解説する。先程の図形伝達の1回目は、①の「聴く」という行為をしたことになる。つまり、話し手が心の中に持っている自分の図形について語るのを、聴き手は自分の心の中に白紙を準備して、そこに丁寧に描き取っていく。しかしながら、それだけでは傾聴としては不十分である。図形伝達の2回目で行ったように、聴き手は自分が描き取った相手の図形が正しいか言葉で確認をしたり、分かりにくいところをさらに質問したりする。この図式での②がまさにそれである。つまり、傾聴とはただ

「ふん、ふん」と受動的に聴き取る (①) だけでは不十分で、自分が理解したことが正しいのか確認したり、まだ分かりにくいところを質問したりと、伝え返すことが重要である (②)。このように、①と②を繰り返し行っていくことが傾聴の基本である。

7. 傾聴についてのさらなる解説を行う (イメージワークの導入)

ここまでで傾聴の基本姿勢を説明したことになるが、受講生はこれだけで真に傾聴について理解したとは言えない。ここから、「話し手の図形を描き取ることは実際にはとても難しい」という点について解説を加えていく。その際に筆者は「野球のグローブをイメージする」というワークを導入している。



図3 野球のグローブ

受講生に「私の野球のグローブをイメージしながら聴いてください」と伝え、野球にまつわる筆者の個人的なエピソードを語る。その後、「実はその時のグローブを今日は持ってきました」と言って、実際の筆者のグローブを披露する。そのグローブが図3である。受講生の多くは一般的な「茶色のグローブ」をイメージしている。しかし、実際の筆者のグローブは「黒」なのである。さらにもう一つの別のグローブを紹介する (図3の右側)。これは、バッティングの時に付けるグローブである。野球のグローブと言った場合、守備で使うグローブだけでなく、

バッティングの時に使用するグローブも存在するのである。つまり、「筆者の野球のグローブ」を語っている時に、一般的な茶色の野球グローブを想像して終わってはい不十分で、「筆者の野球のグローブとはどんな物なのか」を常に想像し続けることが重要なのである。

8. 話し手の図形とは主に「気持ち」のことを指す

傾聴において、話し手の主観的な体験について理解していくことの重要性について、さらに解説を加える。ここで言う「話し手の図形」とは、話している内容における「事実関係」ではなく、主に「話し手の気持ち」のことを指している。つまり、話し手が何らかの出来事を体験した時の「気持ち」がどのようなものであったのかについて聴いていくのである。「話し手の気持ち」は主に言葉として語られるのだが、この気持ちの表現も丁寧に聴き取っていかないと十分に理解することが難しい。例えば図4のように、話し手の「悲しい」という気持ちが語られた場合、その「悲しい」という言葉が表現しているものはさまざまである。話し手が語っているうちに、「自分

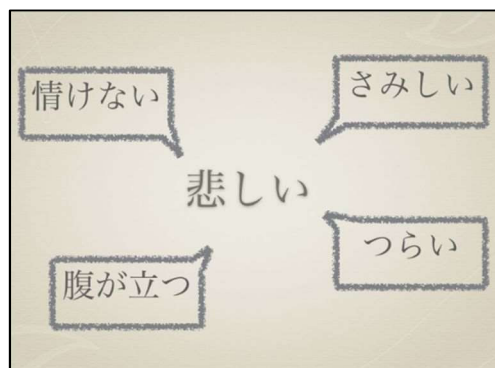


図4 「悲しい」が表しているもの

自分

はあの時、さみしかったのかもしれない。『さみしい』の方がぴったりきます」と表現を変えることもある。

9. 図形の描き取りがうまくいかない場合

続けて、図形の書き取りがうまくいっていない場合の状況について説明する。傾聴がうまくいっていない時、つまり、図形の描き取りがうまくいっていない時の理由の一つは、上述のように話し手の図形を聴き手が早合点したり、描き取っているようでいつの間にか描き取るのをやめてしまっていることが挙げられる。こちらのアドバイスが相手にうまく伝わっていないように感じる時も、同じような状況が推測される。それは、図5のように示すことができる。

聴き手は、話し手の話の内容によっては、自分自身も同じような図形を持っていることがある。例えば失恋についての相談を受けた時に、自分にもこれまでに失恋を乗り越えた経験があるとすれば、ついその体験からアドバイスをしてしまいがちである。その時の自分の図形は、話し手の図形と似ているかもしれないが、全く同じではない。そのような異なった図形からのアドバイスは、どこか微妙にずれたもの

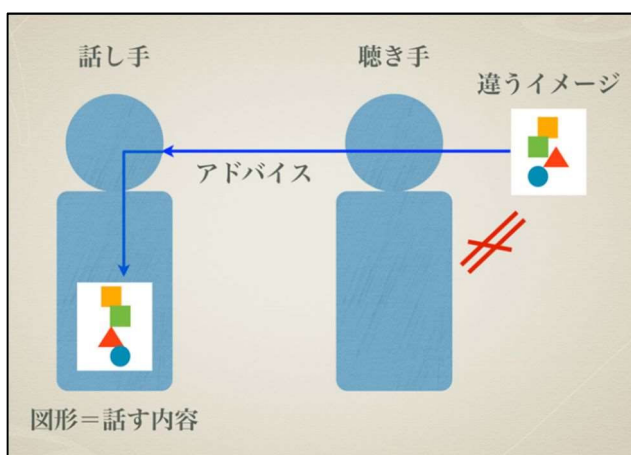


図5 図形の描き取りがうまくいっていない場合

になってしまう。傾聴においてアドバイスをしないのは、アドバイスが禁止されているからではなく、アドバイスをする前に話し手の図形を描き取るという行為自体が重要で、かつ非常に難しいからである。

10. 図形伝達がうまく進んだ先に起こること

では、傾聴において話し手の図形を丁寧に描き取ることができた場合に、その先に起こることとは何か。図形伝達のワークを通じた傾聴についての解説は、最後に「共感的理解」のイメージを説明することとなる。

図2のような傾聴の関係が進んでいった場合、次第に話し手と聴き手との間で、話し手の図形を共有しているような感覚が体験されていく(図6)。今回行った図形伝達のワークでは、話し手の図形ははっきりと形を持った図形であったが、実際の相談では、話し手の図形ははっきりとしていない場合がほとんどである。自分の図形(相談ごと)が曖昧でよく分からないからこそ、他者に相談するのである。そのため、実際の話し手の伝え方はまわりくどかったり、要領を得ないことが多い。そのような語りを、聴き手は関心を持って丁寧に描きとめようとする。そうしたやりとりを通して、話し手は自分が持っている図形の輪郭を次

第にはっきりさせていくのである。それと同時に話し手は、自分の図形が聴き手との間で共有されていると感じるようになる。まさにこのように、話し手の図形が話し手と聴き手との間で共有されているという状態が「共感」なのである。「共感的理解」とは、話し手が自分の図形を聴き手に分かってもらえた（共有してもらった）と感じることに他ならない。

場合によっては、さらにその先のプロセスについて言及することもある。自分の図形を聴き手に共有してもらったと感じた話し手は、次第に自分の図形を「自分が生きていきやすいように」修正していくことがある。筆者のカウンセラー経験の中でも、幾度となく体験したことである。まさにクライアントの自己成長力が発揮された瞬間である。カウンセラーが特にアドバイスをしなくても、クライアントは両者の「共感的な人間関係」を活用して、自らの力で、自身の進むべき方向に向かって動き出すのである。

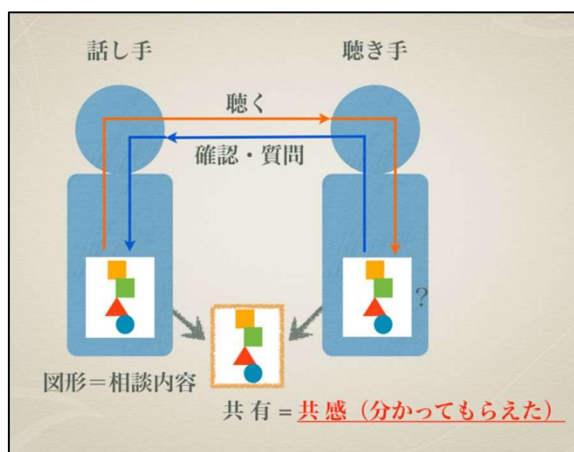


図 6 図形の描き取りがうまくいった

Ⅲ. 考 察

筆者が開発した、図形伝達ワークを用いて「共感的理解」を体験的に学ぶ学習法は以上のようなものである。ここからは、この学習法の利点と今後の課題について検討する。

1. 本学習法の利点

1) 学習への導入が容易である

この学習法の大きな利点の一つは、「図形伝達ワーク」の実施が非常に容易で、学習に導入しやすいということである。「共感的理解」という難解なテーマを扱うにあたり、最初に簡単なワークから入ることができるので、受講者はスムーズに学習に取り組むことができる。ワーク自体シンプルでゲーム的な要素があるので、受講者同士が初対面である場合にも、導入初期の緊張を和らげるアイスブレイキングとしての効果がある。また、受講者はこのワークを通して、一方向、双方向のコミュニケーションから、後者の方がより情報が正確に伝達することを体験的に学ぶことができる。ただし、受講者が失敗や成功にこだわりすぎないようにすることも重要である。

2) 「共感的理解」を視覚イメージとして捉えやすい

本来目には見えない「共感的理解」という態度を、視覚イメージとして捉えやすくしているという点がこの学習法の特徴である。相談内容を「図形」に例え、「話し手の図形を描き取ること」が傾聴の基本的姿勢であると解説している。そして「共感的理解」がある関係を、

「話し手の図形を話し手と聴き手が共有している状態」であるとした。「共感」は聴き手が一方的に共感しようとするだけでは成立しない。ロジャーズ (1957) の必要十分条件の第 6 条件にあるように、「聴き手が共感し、それを伝えようと努めていることが、最低限話し手に伝わっていること」が必要である。その状態をここでは「自分の図形を共有してもらった」という表現で表している。心理療法の面接技法を図解で説明するという試みはしばしば行われている (例えば、前田, 2014 など)。目には見えない行為を視覚イメージに置き換えて理解することで、学習者は自分が何をすればいいのか、どのような努力をすれば良いのかがより明確になる。

3) 例が具体的である

図形を共有するという視覚イメージだけでは、説明が抽象的である。図形を共有ということが実際にはどういうことなのか、本学習法ではさらにイメージワークを通して、受講者がより具体的に理解できるための工夫がなされている。一般的にイメージしやすい「野球のグローブ」を題材にし、実は野球のグローブにもいろいろあるということを理解させる。話し手の話の個別性、つまり話し手の主観的体験に注目することの意義と難しさについて問いかけるのである。野球のグローブという具体物を例として取り上げた後に、「悲しい」という気持ちを表した形容詞の例を紹介する。そうすることによって、実際に話を聴く際に見落としやすいポイントについて理解しやすいようにしている。

4) 傾聴 (共感的理解) がうまくいかない場合のイメージをつかみやすい

傾聴の姿勢や共感的理解の態度については、「どのようにすればうまくいくのか」ということだけでなく、「どのような失敗が起こりうるのか」についても理解することが有益である。この学習法ではその点についても説明を加えている。ここでは、傾聴がうまくいってない場面として、話し手の図形を描き取っているつもりでも、実は既に持っている「自分の図形」と置き換えて、描き取りをやめてしまっている例を紹介している。そしてそれが「ずれたアドバイスをしている」という状態ではないか、としている。しばしば初学者から「傾聴している時にはアドバイスをしてはいけない」という話を聞く。そのこと自体は外れてはいないのだが、「なぜアドバイスが適切でないのか」についての説明が、実は非常に難しい。実際、相談においてアドバイスが奏功する場面はたくさん存在するため、それが適切でない場合にはどのようなことが起こっているのかを具体的に説明する必要がある、それを図 5 のように表しているのである。

5) 傾聴や「共感的理解」を行うことの目標が明確に示されている

本学習法では、傾聴が「話し手の図形を描き取っていくこと」であり、「共感的理解」が「話し手の図形を話し手と聴き手との間で共有すること」であるとしたが、では何故そのような行為が重要視されるのであろうか。その点についてここでは、1) 傾聴によって話し手

が自分の図形を次第にはっきりとさせていくこと、2) 話し手が聴き手からの「共感的理解」を経験することを通して、話し手が自分の図形を自分がより生きていきやすいように修正する動きがみられること、という 2 点を挙げている。つまり、ここではロジャーズの言う「体験に開かれた状態」や「自己成長力」のことを指している。傾聴や「共感的理解」によって、話し手が自分の体験を丁寧に振り返ることができ、そこから変化と人間的成長が起こる。このような関係の中で「個人は人格の意識的なレベル、そしてより深いレベルの双方において自分自身を再構成するようになり、それはより建設的に、知的に、社会的に、充足的に人生に対処するという仕方です」(ロジャーズ, 1961) ののである。このように、本学習法では「共感的理解」が成立している状態を視覚的に捉えることができると同時に、「共感的理解」を行うことの目標を具体的に説明することが可能である。

2. 本学習法の課題点

1) 「共感的理解」のプロセスの側面を十分に伝えられない

先に「共感的理解」とは、静的な、ある「状態」のことではなく、クライアントとの間で進行している「プロセス」のことを指していると述べた。この点についてさらに言及すると、「共感的理解」とは、ある一時点でのやりとりが共感的であったかどうかを取り上げるだけでは、その本質を十分に取り扱えていないと言える。ロジャーズのグロリアに対する面接の中でも、ロジャーズの応答がグロリアの体験過程レベルを低下させた局面が観察されている(吉良ら, 1992)。しかし、その後ロジャーズがグロリアへの支援について率直に語ることによって、関係の一時的な危機を乗り越え、再びグロリアの体験過程レベルが上昇している。つまり、必ずしも話し手にとって正確で適切な共感でなかったとしても、やりとりのプロセス全体で見た時に良い方向で進行していくということが起こりうるのである。「共感的な人間関係」の中では、常に正確な「共感的理解」の応答が求められているのではなく、少々不正確な共感であったとしても、その関係の中で適宜修正されていけば、結果としては共感の度合いは上がるのだと言える。

これは「共感的理解」を論じるにあたって非常に重要なことである。しかし、この学習法における「図形伝達ワーク」では正解、不正解に焦点が当たってしまうため、ややもすると「共感的理解」は正確に行わなければならないという意識を持たせてしまう可能性がある。この点を十分に留意し、「共感的理解」は双方向のやりとりが継続的に続けられる中で実現するのだということを、しっかりと伝えることが重要である。

2) 他の条件（「一致」「無条件の積極的関心」との関連を扱っていない

この学習法は主に「共感的理解」を伝えるためのものであるが、当然ながら、「共感的理解」が成立するためには、同時に「一致」と「無条件の積極的関心」の態度が十分になされている必要がある。ロジャーズ(1965)は、この三者の関係について、クライアントとのその場その瞬間における深い共感がなされるためには、まずはクライアントに対する受容、そ

してある程度の尊重が必要であり、またそれらが真実のものでなければ意味を持たないため、セラピストは治療関係の中で一致し、純粹である必要があると述べている。「共感的理解」を支える「無条件の積極的関心」の態度、そしてこれら二つの態度が真に話し手に伝わるために必要な「一致」の態度については、この学習法で十分に扱うことができていない。まずは、共感が生まれている関係とはどういうものなのか、という点を理解することが重要であり、それについてはこの学習法はいくらか貢献できていると思われるが、この三つの態度の関連をどのように図式化していくか、その点は今後の重要な課題である。

IV. おわりに

本研究では、『生徒指導提要』における「生徒指導の意義と原理」を体得する学習法として、筆者がこれまでに講義の中で行ってきた「共感的理解」を体験的に学ぶ学習法を紹介し、その利点と課題について論じてきた。「共感的理解」の態度は学校現場で児童生徒に接する教師にとって必要な態度であり、児童生徒が互いに「共感的な人間関係」を築いていく上でも欠くことができないものである。このように、「共感的理解」は教育の中で非常に重要な態度である反面、その本質を分かりやすく、実際に実行していけるレベルに落とし込んで解説するのが困難であるのも事実である。本研究で紹介した学習法は、コミュニケーションのワークを応用して開発したものであるが、上述の困難さをいくらか克服し、ロジャーズが論じる「共感的理解」を考える素材としても実用的なものになっていると思われる。今後は受講生のアンケートを収集し、その分析を通して、本学習法の利点と課題をさらに明らかにしていきたい。これからの教育現場における生徒指導の質を高める上でも、こうした新たな学習法の開発とその詳細な検討が求められる。

<文献>

- 池見陽（2016）『傾聴・心理臨床学アップデートとフォーカシング 感じる・話す・聴くの基本』ナカニシヤ出版。
- 吉良安之・田村隆一・岩重七重・大石英史・村山正治（1992）体験課程レベルの変化に影響を及ぼすセラピストの応答—ロジャーズのグロリアとの面接の分析から— 人間性心理学研究, 10(1), 77-90.
- 行動科学実践研究会（1996）一方通行 双方向のコミュニケーション 株式会社プレスタイム。
- 前田重治（2014）『新図説 精神分析的面接入門』誠信書房。
- 三國牧子（2015）共感的理解をとおして. 野島一彦監修, 三國牧子・本山智敬・坂中正義編著『ロジャーズの中核三条件 共感的理解 カウンセリングの本質を考える 3』創元社, 4-20.
- 本山智敬（2017）対人援助職に求められる傾聴トレーニングの視点と方法—パーソンセン

- タード・アプローチの観点からー 福岡大学教職課程教育センター紀要, 第 2 号, 133-145.
- 村山正治 (2015) クライエントの力とセラピストの専門性 野島一彦監修, 本山智敬・坂中正義・三國牧子編著『ロジャーズの中核三条件 一致 カウンセリングの本質を考える 1』創元社, 97-103.
- Rogers, C.R. (1957) The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103. /伊藤博訳 (2001) 「セラピーによるパーソナリティ変化の必要にして十分な条件」伊藤博・村山正治監訳『ロジャーズ選集 (上) ーカウンセラーなら一度は読んでおきたい厳選 33 論文』誠信書房, 第IV部, 16, 265-285.
- Rogers, C.R. (1961) *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Company. /諸富祥彦・末武康弘・保坂亨共訳『ロジャーズが語る自己実現の道』岩崎学術出版社.
- Rogers, C.R. (1965) Client-Centered Therapy. *American Handbook of Psychiatry, Volume Three*, 183-200.
- Rogers, C.R. (1975) Empathic: an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-11.
- Rogers, C.R. (1980) *A Way of Being*. Boston, MA: Houghton Mifflin. /畠瀬直子監訳 (1984) 『人間尊重の心理学 わが人生と思想を語る』創元社.
- 坂本憲治 (2017) 教職課程科目「教育相談」における積極的傾聴演習の実践ー日常場面における傾聴要素の発見と選択的活用に向けてー 岡大学教職課程教育センター紀要, 第 2 号, 77-92.
- 上野和久 (2011) 『生徒指導の手引』(1981 年) と『生徒指導提要』(2010 年) の比較研究 ー「生徒指導の意義」における記述方法・意味内容の比較を通してー 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 21, 83-88.