

## 女性の自立について ——ゲシュタルト療法を応用した教育からの考察——

倉戸由紀子

Yukiko Kurato: Women's Consciousness Raising — Through The Humanistic Education Based On Gestalt Therapy —

「教授活動によって感情的なものと認知的なものとを意識的に統合しようとすることは、教育の過程とその成果である学習者との両方を、より人間的にしようとするものである。より人間的であるということにはいろいろな意味があるが、その一つは、より知的な行動をするということである。すなわち、人間の精神というすばらしいものの使用を、現実という文脈において使用するということである。その現実においては、感情は精神に影響を及ぼし、精神はまた感情に影響を及ぼす。——中略——したがって、個人はその時その時に応じて、自己自身と自己をとりまく世界の一部とを、直接的あるいは間接的に現実にくすしたかたちで体験することを学ばねばならない。——中略——ここで求められるのは、個人が、自ら責任をとりうる可能性のある自分の問題の大部分に対してあえて責任をとることを避けなくなるための、精神のより知的な使用である。合流教育の手続きによる認知的な面と感情的な面の健全な統合は、人におけるこの種の実存的レベルでの責任性の学習をめざしている。」

ブラウン, G. I. 「よみがえった授業」学事出版, 53-54頁, 1980より

### はじめに

ゲシュタルト療法は現代人の“生きざま”を問う心理療法である。すなわち、「今—ここ」で何を感じているかというような感覚や感情についての気づきや、何を考えているのかという思考についての気づきをもち、自己のあるがままの“生きざま”を意識化することを試みている。そして、その気づきに自らが納得のいく応答、すなわち選択、ができるようになることによってより生き生きとした人格像を目指す心理療法のひとつとされている。このように個人の全人的存在を課題とする点でヒューマニスティックな心理療法の流れに属し、こ

の概念を教育に生かそうとする試みはヒューマンスティック・エデュケーションとよばれる(倉戸, 1982)。一方, ゲシュタルト療法の概念に基づいて構成されているものは合流教育とよばれている(ブラウン, 1980)。詳しくは後述するが, 筆者は, 上記2つの療法の概念に基づいて考案された学習法, すなわち体験学習法, を大阪女学院短期大学の「心理学」の授業(倉戸, 1981, 1987)に1980年より活用してきた。本稿は, この授業をヒューマンスティック・エデュケーションの立場と, 受講生に及ぼした影響との両面を考察しながら, 受講生である女子学生が女性の自立についてどれくらい学習したかを観てみたい。すなわち, 受講生はこの授業をとおして, どれくらい実存的レベルにおける責任性を学習し, 女性としての自立をなしたかを, 概観したい。あわせて, より効果的な授業の方法についても模索してみたい。

## 1 方法

### 1. 心理学の授業について

ここにとり挙げる「心理学」の授業は, 大阪女学院短期大学の一回生に総合科目「自己の発見Ⅰ」(必須)(関根, 1982)の一環として開講されているものであり, 筆者によって担当されている。「心理学」の他に哲学, 社会学, 教育学の領域からも共通のテーマでアプローチされている。授業数は週2時間, 5~6週, 合計10~12時間である。授業形式は, 「心理学」以外は測定法の実習をする教育学を除いて講義形式がとられている。学生はこの大学キャンパスでの授業に加えて, 選択科目として合宿形式の演習「自己の発見Ⅱ」にも参加できるようになっている。これには, 体験学習やグループでの話し合いが多く盛り込まれており, 筆者は, これには協力スタッフとして参加している。

さて「心理学」においては, 後述の如く, 心理学の理論や領域などについての知識の学習に加えて, ゲシュタルト療法流の体験学習法(倉戸, 1982)を導入することによって, 一人一人の受講生が自分の問題として自己の発見に取り組み, あるがままの自己の「生きざま」に直面し, 女性として自己の人生に対する責任性を体得できることを, ねらいとしている。授業の構成と各授業の内容は以下のごとくである。

### 2. 授業の構成

出欠をとり, 前回はふりかえる 10分

授業のねらいのプレゼンテーション 20分

|                |      |
|----------------|------|
| 体験学習法 導入       | 5分   |
| 実施             | 15分  |
| グループで話し合う      | 20分  |
| グループごとの発表      | 10分  |
| 教師による一般化とふりかえり | 10分  |
| 自己の気づきのメモ      | 15分  |
| 合計             | 105分 |

### 3. 授業のねらいと体験学習

#### 第1週

ねらい：オリエンテーション・気づきの意義を体験する。

体験学習：肩たたき ①知らない2人で組む。②無言で相手の肩をたたく。③無言のまま相手の気持ちのいいようにたたく。④互いに話し合い、注文を付けたり質問をしたりして肩たたきを続ける。⑤肩たたきの交替⑥無意識レベル②から意識レベル③④への変化に伴う体験や気持ちの流れを4～6人のグループで話し合う。⑥発表。⑦自己の気づきのメモ。

概念：心理学における体験学習法の意味、気づき、言語化、自己開示および責任性の意義など。

#### 第2週

ねらい：自己の気づきの領域の明確化。

体験学習：観察と想像 ①知らない2人で組む。②2人は向き合い、目に映るものを「私には～が観察されます」という文章で言語化し合う。③今度は互いに「私には～が想像されます」と頭の中で想像される事を言語化し合う。④観察と想像の「今-ここ」での体験や気持ちの違いや日常生活における見方を話し合う。⑤発表。⑥自己の気づきのメモ。

概念：自己の気づきの領域（スティーブンス）、不安、投射など。

#### 第3週

ねらい：自己の生き方に対する気づき（I）選択。

体験学習：「べき」と「選ぶ」①ノートに「私は～すべきです」という文章を完成させる。そして気づきをメモする。②同じ文章で「私は～選択する」と、語尾だけを変化させて、気づきをメモする。③上記①と②の気づきの違いと日常生活における自己の姿勢のパターンを4～6人のグループで話し合う。④発

表。⑤自己の気づきのメモ。

概念：人格の構造（フロイト）など。

#### 第4週

ねらい：自己の生き方への気づき（Ⅱ）意志。

体験学習：「できない」と「意志がない」①～⑤は第3週と同様。

概念：人格の構造（パールズ）、統合を志向する人格像、やる気など。

#### 第5週

ねらい：ものごとの二面性に気づく。

体験学習：自己受容と自我強化。①自己のネガティブな面とポジティブな面をノートの左右に別けて記入する。②ネガティブな面の凶地反転をはかる。③ポジティブな面の凶地反転をはかる。④4～6人のグループで互いの気づきを話し合う。⑤発表。⑥自己の気づきへのメモ。

概念：凶地反転，自己受容。

#### 第6週

ねらい：自己の生き方に対する気づき（Ⅲ）私らしさ。

体験学習：イメージ法「私はバラの木です」①私をバラの木に譬えてみる。目を閉じてイメージが出てきたらバラの木になってみる。そしてそのイメージの流れを具体的にメモする。②4～6人のグループで話し合う。③自己の気づきのメモ。とくにここで得たイメージを現実の自己の生き方との関連で意識化されたことに焦点をあわす。

概念：知覚のゲシュタルトなど。

### 4. 授業内容の具体例

実際の授業は、基本的には各週の授業のねらい、および体験学習と、それにそくした心理学の理論とが「授業の構成」を基にして展開される。例えば、第3週を例にとってみると、以下のごとくである。

①前回のふりかえり：ここでは、前回の体験学習やそれによって得られた気づきについて、ふりかえる。たとえば、許可を得て、学生から提出された前回の気づきのメモを、いくつか無記名で読み上げたり、前回の気づきにちなんだ学生の体験や教師自身の体験などを述べ合ったりする。

②授業のねらいのプレゼンテーション：人格論の一例として、フロイトによる人格の構造について講義をする。とくに、イド、超自我、自我についてその

形成過程や特徴などを具体的に例をあげて説明をする。最後に各学生に、自分の場合はどうかをフロイトの理論にそって簡単に分析してもらい、それを隣の席の人と話し合うことを勧める。

③体験学習法の導入：先ず、体験学習に参加することを選択するかどうかを学生に確認し、さらに体験学習にはこうでなければならないという正解はなく、むしろ各人の自由な感じ方や正直さを尊重したい旨を伝える。ここでは、ゲシュタルト流の文章完成法が提案される。「私は～すべきです(I should～)」という文章を作る。私という主語をつけること、実際自分がそう思っていることを書くようにうながす。

④実施：メモをする。メモがすんだら、どのような経験をしているか、どんな感じが自分の中に感じられるかをとらえて、それも書いておくことを勧める。「～べき」がすんだら、次は同じ内容の文を、ただ語尾だけを変えて「私は～を選択する(I choose to～)」と言い換えてみる。そうして、「～べき」の場合とどのように感じかたや体験が異なっているか、その流れに気づき、メモをする。

⑤グループでの話し合い：自分の体験したことを、4～5人のグループで話し合う。教師も時々グループに入って耳を傾ける。学生には、それぞれの体験を批判したりしないで、聴くことをするようにうながす。また、どこまで自分のことを話すかは各人の責任において選ぶことも述べる。この話し合いのねらいは、他者との話し合いによって、他者の存在に触れ、知り合い、それによって自分を明確にとらえ、さらに視野を拡げる機会を提供することにある。

⑥グループごとの発表：感じたことをいくつか、クラス全体に発表する。

⑦教師による一般化とふりかえり：学生の気づきを強化する。とくに2種類の文章を体験したときの感じ方の違いに焦点を当てる。教師自身の気づきの自己開示もおりませる。そして、それらの体験を基にして今回の心理学的理論であるフロイトの人格論を復習する。

⑧自己の気づきのメモ：今日の体験全てをふりかえって、さらに自分の生き方、感じ方について気づいたこと、授業を通して得たことをメモする。

## Ⅱ 結果

授業の結果を、学生によって提出された期末のレポートによって概観してみる。このレポートは、各学生が、総合科目の4科目から、期末レポートとして

1 科目を選び、提出されたもので、「心理学」は、「心理学的にみた自己の発見」というテーマで書かれたものである。以下はある単年度のものである。

### 1. 体験学習について

各体験学習がそのねらい通りに、どのように自己の気づきとして体得されたかを観てみる。

第1週 肩たたき：「言語化できないときは、もどかしさやこれでいいのかという不安を感じたが、心を交流し合うと安心できて楽しかった」「無意識でたたいたときは、相手の背中がまるで板のように感じられた。その後、相手の心をこめてたたいてくれていたのが感じられてうれしかったが、一方、自分には強すぎて痛かった。けれど、それを言語化して伝えられなかったのでほんとうに辛かった。もう少し弱くたたいて欲しいと相手に伝えられたときにはホッとした。」「自分の意志は伝達しなければ分かってもらえないことが分かった」「相手の気持ちを知らると責任感が芽生えた」などと、無意識レベルでの感じ方と意識化レベルでの感じ方の違いや、意識化し、互いに言語化することの体験の意義を報告している。

第2週 想像と観察：「今まで思い込みや投射の激しい自分であったことに気づいて救われた。新しい世界が見えてきた」「意識的に観るとものが今までとは違って見えてくる」「観察してみると、新鮮に見えてくる」「想像はやりやすかった」「相手の想像を聴くのは怖かったが、一方ではわくわくして楽しかった」「想像したことなのに、事実だと思い込んで悩んでいたことがよくあった。想像と観察の区別をするようになって、友達から明るくなったと言われた」などと、今まで想像的見方をしてきたこと、観察的見方や想像的見方による新しい体験を述べている。

第3週 選択：「選択」の方が「自由で責任を感じる。自分の人生なのだからこれで生きたい」「現実を生きる感じ」「心が軽くなった」「やる気がでてきた」、「べき」については、「圧迫感」「やってもやらなくてもよい。自分から進んでやろうという気持ちは湧いてこない」「べきばかりで生きてきて自分らしさを育ててこなかった」「選択すると自分に全責任がかかってくるので、しんどい。私は、べきで生きる方がびったりする」などと、「べき」や「選択」の生き方を体験することによって、自己の生きざまに気づいている。

第4週 意志：「できないと諦め、意志をもっていなかった」「できないので

はなくて意志がなかったことに気づき、劣等感が消えた」「できないといって甘え、自分の責任を放棄していた」「意志があることに気づくと、私にでもやれそうな気になって勇気づけられた」などと、意志をもつ／もたないことの大切さに気づいている。

第5週 二面性：「状況によってももの見方が違ってくる」「ポジティブな面を見つけると自信が湧く」「よい点も悪い点も、両方あっての自分」「両面考えられることを体験して、不思議な気持になった」、などと現実の自己に気づき、さらにポジティブとネガティブの二面的なとらえ方ができるようになっている。

第6週 私らしさ：「考えないようにしていた自己をまざまざと見た」「生きる道を決めかねている自分に気づいた」「懸命に生きている私を発見した」「なんでも一人でできると思っていたが、今は友が大きな心の支えになっていることを知った」と今まで知らなかった自己や他者の存在に気づいている。

以上、レポートから、学生の体験や気持の流れの気づきの代表的なものを大まかにあげてみた。これを見る限り頼もしく感じられる。ねらい通りに、「今—ここ」での自己の生きざまに出会い、ときには今までの生き方のパターンや、これからの自立へのひとつの手掛かりを得ているとも推測される。しかし、これはあくまで手掛かりであるので、多くの学生にとっては、これらの気づきが、現実の生活のなかで生かされていくまでには、しばらくの醸成のための時間が必要であるかもしれない。この点については、後の考察でも取り上げたい。

次に、「自己の発見1」の受講生に「どの体験学習法が良かったか。良かったものから3つを選んで下さい」と授業終了後2週間してから採られたアンケートの結果を観てみる。結果は以下のごとくである。

良かった体験学習法

| 目<br>順位 | 1 番目 (%)     | 2 番目 (%)     | 3 番目 (%)     |
|---------|--------------|--------------|--------------|
| 1       | イメージ法 (34.3) | イメージ法 (24.4) | 選択 (21.2)    |
| 2       | 肩たたき (23.1)  | 意志 (22.8)    | イメージ法 (20.2) |
| 3       | 選択 (12.7)    | 二面性 (21.1)   | 意志 (18.3)    |
| 4       | 意志 (11.9)    | 選択 (14.6)    | 二面性 (17.3)   |

|   |             |             |             |
|---|-------------|-------------|-------------|
| 5 | 二面性 (11.9)  | 観察と想像(10.6) | 肩たたき (13.5) |
| 6 | 観察と想像( 6.0) | 肩たたき ( 6.5) | 観察と想像( 9.6) |

順位3までの結果によると、最も良かった体験学習法にはイメージ法、肩たたき、選択が、2番目に良かったものにはイメージ法、意志、二面性が、さらに3番目には選択、イメージ法、意志という順序で選ばれている。

## 2. 自己の気づきの段階

さらに、レポートに述べられている自己の気づきを、ゲシュタルト療法の概念に基づき、5段階に分類を試みる。

5段階の水準とは、

レベル1：自己の気づきは体験されず、自己を固守している。

レベル2：自己の気づきは知的レベルにおいてなされているが、感情をとまなったり、自己の問題としては体験されていない。

レベル3：自己の気づきは、自己の問題として感情をとまなって体験レベルでおこなわれている。

レベル4：自己の気づきは知的・体験的に統合され、かつ新しい自己へと再構成されている。

レベル5：授業において体得された自己の気づきは、現実の生活において行動化されている。

以上の5段階のレベルに分類された結果は、以下のごとくである(n=144)。

|                                 |       |
|---------------------------------|-------|
| レベル1：気づきなし、変化なし                 | 5.6%  |
| 2：知的な把握                         | 22.2  |
| 3：感情／体験レベルの気づき                  | 26.4  |
| 4：知的・体験的気づきが統合され、<br>新しい自己へと再構成 | 31.9  |
| 5：行動化                           | 13.9  |
| 合計                              | 100.0 |

上記によると、学生はなんらかの自己の気づきを得ているものと示唆される。すなわち、気づきを得たもの(94.4%)と、気づきのなかったものあるい



は変化しなかったもの(5.6%)との差には、有意差が検証された( $x^2 = 183.34$ ,  $p < 0.01$ ,  $df = 2$ )。

### Ⅲ 考察と今後の課題

先ず、今回の結果から、ゲシュタルト流体験学習法によって、受講生が、あるがままの自己に気づいたり、それによって自分の人生に対する視野を拡げ、選択することや意志をもって生きることの意義などを体得していることが示唆される。

しかし一方、あるがままの自己に気づくということは、決して容易でないことは、誰もが経験しているところである。今回の大阪女学院短期大学の「自己の発見」受講生の場合も、「気づきのなかったもの、変化しなかったもの」が5.6%みられている。期末レポートのなかでも、「受講前までの自分の嫌な生き方には、見て見ぬふりをしていた」「今まで、本当の自分は何も分かっていなかった」「力を出しきっても何も得られなかった自分を認めるのは怖い」「甘えている」「頼りない」などと、一時的にせよ「自己嫌悪」や「不安」「恐れ」の体験として報告されている。また、学期末ごとにこれらの受講生に実施された Purpose in Life Test(PIL)の結果(倉戸, 1987)からも、うなずくことができる。すなわち、PILによって得られた実存的意味のスコアの平均値については、「自己の発見」受講前よりも受講後2～3ヶ月には下降している。換言すれば、一時的にせよ、ありのままの自己に気づくためにか、実存的意味を示す得点が下がる傾向がある。しかし、その後5～8ヶ月経過すると上昇を示すことが報告されている。

一方、フランクル(1969)の述べるように、「人間は自由に自分の性格を形成することができ、彼自身から何をつくり出すかということに責任がある———大切なことは、われわれの性格や衝動や本能それ自体ではなくて、むしろそれらに対してわれわれがとる態度」だとすれば、今回のような体験は、今まであまり自分で選択をしたり、人生を自分の問題としてとらえることのなかった女子短大生にとっては、大変意味深い体験であるといえよう。というのは、日本におけるこの世代の多くの女性は、現実の自己や世界と対面することもなく、自分で苦しみながら選択し、それに対して責任をとっていくという経験を回避したり、あるいはさせられてきた。その結果、常により安易な道を選択してしまい、自ら生きることに自信や意味を感じられなくなっている。たとえば、

親や教師によって進学や就職、結婚の選択が自分に代わってなされるものと思  
い込んで、自分の足で生きようとしていない場合が多々みられる。したがって、  
今回の体験によって、今後の彼らの進路決定、就職、結婚などの人生の節目を、  
正直な自己と対面し、納得のいく選択をして、乗り越えていくことは挑戦的で、  
とりわけ女性の自立という観点からは意味のあることと推測される。

また、あるがままの自己の気づきを体験することは、エリックソン(1963)  
の論述している青年期の重要な発達課題である自我同一性を獲得することをも  
助長することにもなる。ひいては、ひとりひとりの学生の人間としての自立を  
より納得のいくように方向づけをする役割を果たすと考えられる。

なお、授業の効果については、体験レベル、再構成レベル、行動化レベルと  
かなり効果のある結果がみられているが、さらに効果を上げるためには、今  
後、より一層の現実の場での学習転移、すなわち行動化や現実適応がなされる  
ように、工夫されねばならない。教師としても、たとえば学生との関わり方  
(倉戸、1981)などを、ゲシュタルト療法やヒューマニスティック・エデュ  
ケーションの立場から再検討をすることも一案として考えられる。

## 引用文献

- Brown, G. I., *The Live Classroom*, 入谷唯一郎・河津雄介訳『よみがえった授業』  
学事出版, 1980, 53-54.  
Frankl, V. E., *The will to meaning*, New American Library, 1969, 大沢 博訳『意  
味への意志』ブレーン出版, 1981, 19.  
倉戸由紀子 女性の自立について— Purpose in Life Test による実存的意味からの考  
察 「大阪女学院短期大学紀要」18, 1987, 140-149.

## 参考文献

- Erickson, E. H., *Childhood and Society*, W. W. Norton & Company, 1963.  
倉戸由紀子 総合科目『自己の発見』が受講生に及ぼした効果について 「一般教育学  
会誌」4:2, 1981, 81-86.  
倉戸由紀子 体験学習法における教師の関わり方について 「大阪女学院短期大学紀要」  
12, 1981, 13-18.  
倉戸由紀子 ヒューマニスティック・エデュケーション 倉戸ヨシヤ編『教育心理学序  
説』学術出版社, 1982, 192-214.  
倉戸由紀子 女性の自立について— Purpose in Life Test による実存的意味からの考察

「大阪女学院短期大学紀要」18, 1987, 133-149.

関根秀和 総合科目におけるひとつの試み—自己の発見—「一般教育学会誌」4 : 1, 1982, 70-78.

(Received October 11, 1989)