

カウンセリングを活用した学校教育相談のあり方について (その2)^{註1)}

— カウンセリングと学校教育相談の関連性をめぐって —

内 田 利 広

(京都教育大学)

海老瀬 正 純

(宇治市立広野中学校)

A Study on Educational Guidance Based
on the Counseling Theory and Technique (Part II)— Comparison of Theories and techniques Between
Counseling and Educational Guidance —

Toshihiro UCHIDA

Masami EBISE

1998年9月30日受理

抄録：本論では、カウンセリングを活用した学校教育相談のあり方について検討した。まずはじめに学校教育相談の歴史的流れやカウンセリングブームを通して学校にカウンセリングが定着しなかった理由について検討した。次にカウンセリングの基本的概念を取り上げ、そのような概念が学校現場の中でどのように取り入れられるかを検討する中で、これまでカウンセリングの理論や技法が学校に定着しなかったのは、場の違いを考慮せずにそのままカウンセリングを導入しようとしたからであることが示唆された。

そこで、カウンセリングを活用した学校教育相談の方向性として、学校の場の特性に応じた形で、十分に消化した形で導入される必要があり、その際のポイントとして、1) 集団を対象としたものである、2) 開発的なものである、3) その延長上に個人を対象とした、治療的なものが位置づけられることが指摘された。最後に、カウンセリングを活用した学校教育相談を模索していく中で、それぞれの教員独自の実践に基づいた、独自の学校教育相談の理論化、技法化が行われていく必要性を指摘した。

キーワード：カウンセリング、学校教育相談、学校現場

I はじめに

学校教育相談の充実に関して、これまでカウンセリングの理論や技術の活用、またカウンセリングマインドといったことが強調されてきた。その中で多くの教師がカウンセリングの理論や技法を学び、学校で活用しようとしてきたが、そのような考え方にかえて教師や学校が戸惑い混乱し、カウンセリング的な考えは学校では役に立たないという意見すら出てきた。こういった事態に対しまず考えていかなければならないことは、「カウンセリング」とはそもそもどういうものか、また「学校教育相談」とはどういうものかということであり、その概念的定義が曖昧なまま使われていることが多く、そのためカウンセリングと学校教育相談がほとんど同じように考えられたり、また逆に相反するものとして位置づけられたりしてきた。

そこで本論では、まず、学校教育相談の歴史的流れやその基本的意味、またいわゆるカウンセリングブームにおいて、カウンセリングが学校現場に定着しなかった要因の検討から、カウンセリングの学校現場への導入の問題点について検討した。さらに、カウンセリングの基本的な概念について取り上げ、それを学校現場に取り入れる際の意義や問題点について述べた。最後に、カウンセリングや学校教育相談の歴史的背景の違いや両者の理論的背景・現実的場面の比較検討を通して、カウンセリングを活用した学校教育相談の方向性についていくつかの視点を提示した。

Ⅱ 学校教育相談の位置づけ

1 学校教育相談の歴史

(1) 教育相談の始まり

今日のように不登校、いじめが社会問題となる以前から臨床心理学の理論、技法を学校現場で生かす試みは行われてきた。大正初期に、児童教養研究所と呼ばれる民間施設が設けられ、子供たちの個人的な適応上の問題や職業の選択についての相談や指導が行われた。これがわが国における児童相談や教育相談の出発点となったと言える。その後、大阪、東京に児童相談所、職業相談所などが設けられて、児童相談、教育相談及び職業相談に関する活動が行われた。しかし、ここで行われてきた活動は試行錯誤、模索の域を出るものではなく、地域的にも限定されたものであった。またその時代、戦前における人間観はそれらの活動の基底にも流れており、今日の臨床心理学における援助実践活動の人間観とは異なるものであった。

(2) カウンセリングのアメリカからの導入

カウンセリングは、戦後、アメリカの教育使節団が勧告した中のガイダンスにその理念がみられ、大学における研究者が学生相談室を設置し、研究、面談活動を実施することにより導入された。その後、各地の大学に学生相談室が設置されると同時にアメリカから多くの研究者が来日しその理論が広められた。わが国のカウンセリング理論はアメリカの影響を受け大学においてリードされたと言える。

昭和30年代におけるロジャーズ理論の日本への紹介、そして本人の来日は教育界に強いインパクトを与え、非指示的療法が主流であると見なされるまでに強い影響力を与えた。この後、臨床心理学の世界ではロジャーズの理論はノンディレクティブ運動、ブームともいえるほど熱狂的なものとなった。この影響力は学校へも波及し、学校では専門機関を模倣して、そのミニ版としての相談室を校内に設置することが行われた。そして主としてカウンセリング技術を用いて問題傾向をもつ児童生徒を早期に発見して指導するという面を重視した。そこで行われた面談活動はロジャーズ理論に固執し受容的、共感的に來談者の訴えを聴くことだけを強調するものが少なくなく、対象を一部の生徒、目的を治療的なものとした。よって、その活動や担当者は学校内から遊離し、孤立化し、批判を浴びることとなった。

(3) 学校教育相談理論の確立

それまでの批判から昭和40年代には児童生徒の自己理解や自己実現を援助するという、学校における教育相談の積極的な機能を生かそうとする考え方に立った実践が幾つか試みられるようになった。その中では東京都教育委員会が「いつでも、どこでも、だれでも」という発想の

もとに、学校における教育相談を問題傾向をもつ児童生徒の指導という面だけでなく、広く児童生徒の自己理解、自己実現の援助まで広げて考えるという視点を明確に打ち出し、すすめていった。

この試みは学校における教育相談の考え方が、一般の教員の活動を見直す際のひとつの観点となり得ることや、更に従来の教育の方法や考え方に発想の転換を迫ろうとする教育理論上の意義をもつことを示唆した点で注目された。ここにおいて学校は独自の教育相談理論、学校教育相談の理解が進み始めたと言える。

学校教育相談の位置づけがロジャーズ理論により、特定の教員が一部の問題傾向をもつ生徒に対して行う治療的な面談活動からの脱却を果たしたことは大きな意義があった。しかし、教育活動全般にその対象、活動を広げることを強調した為、教員の基本的態度や関わり方の特色が理論的に明確でなく、従来の個別指導との違いもはっきりせず、学校教育相談の本質が理解されないこととなった。

一方、この時期に臨床心理学の世界においてはアメリカやスイスなど外国で本格的な教育、訓練を受ける人々がでることによりロジャーズ理論以外の様々なカウンセリングの考え方や技法が導入されることとなる。

昭和50年代以降に、学校では校内暴力、その後の不登校、いじめといった従来の指導法のみでは対処できない問題が生じた。そこで改めて学校教育相談の必要性が二つの面から認識されるようになった。

まず第一に、いろいろな問題行動への対応から校内での相談、治療の必要性が高まると同時に、一般の教員にも問題行動についての理解や初歩的対応を研修するという専門的対応の必要性。第二に、規則維持を強化したり、叱責や訓戒を繰り返す外面的指導では、真の解決にならず日常的に本音が言える関係の樹立、子供の内面にふれる指導を行う必要性が認識されるようになった。

このような必要性から教員全てが、単なる技法を越えた人間としての在り方を問題にし、理解し、理解される教員と生徒の人間関係を重視し、自己教育力を尊重し伸ばすための援助としての姿勢を大切にするというカウンセリング・マインドをもって児童生徒に接することが求められた。

また、臨床心理学の世界では従来の治療モデルを志向したものから、個人やグループの人間の成長・発達を志向した教育・発達モデルへとその対象が広げられつつあった。

学校教育相談は現在に至るまで、臨床心理学との関わりの中で、先駆的な実践や試行錯誤により、少しずつ修正され、構築されてきた。そこでは当初のように臨床心理学の理論や技法をただ模倣するだけではなく、臨床心理学をベースに学校現場の特性を考慮し、様々な技法が用いられる方向へ進んでいる。学校への臨床心理学の理論や技法の導入は長い歴史をもつが、その必要性は認められながらも理解が図られ、定着しているとは言い難い。現在もその理論化、実践化が望まれているところである。

Ⅲ 教育相談と学校教育相談

(1) 教育相談とは

教育相談に類似する活動は昭和22年に制定された児童福祉法により各都道府県に整備された児童相談所の中で行われた。それは18歳未満の子供を対象に、その養育に必要なあらゆる相談の中で、主として性向相談の一環として実施された。後に公立の教育相談所も設置され、我が国の教育相談は、学校以外の専門機関による活動として発展した。そこで行われた相談活動は臨床心理学の理論と方法に立脚し、問題の解消や問題行動等の変容を目指す治療的なものであった。昭和30年代後半には心理療法が導入され、カウンセリング、遊戯療法などによる教育相談が行われることとなった。そこでは、一人一人の子供の教育上の諸問題について、本人又はその親、教員などに、その望ましい在り方について相談、助言、指導することが行われた。学校では取扱いや指導が困難な児童・生徒の問題行動の治療を主な目的としており、その問題行動に関わるのは、臨床心理学（精神医学の協力を必要とすることもある）が主なものであった。

教育相談とは専門機関を中心として専門家による心理療法を中心とした相談、面談活動であると言える。

(2) 学校教育相談とは

学校への教育相談の導入は専門機関の影響を受け臨床心理学の理論を基に行われた。この時点で、教育相談と学校教育相談の双方の内容は共に治療的な面談活動であり、同じものと言えた。そして、治療的面談を中心とした学校内での教育相談は遊離し、孤立化し、批判された事は先に述べたとおりである。

「いつでも、どこでも、だれでも」という東京都教育委員会の発想、個々をより重視する方向へ進む教育観の変遷から全教員が専門的理論を基にしたカウンセリング的（カウンセリングマインドをもった）な関わりを児童生徒と持つことが望まれてきたことから学校教育相談が相談室で行う治療的面談から広く学校の教育活動全般に対象を広げることとなった。

この考え方を基本にして小泉（1990）^{81）}は学校教育相談を狭義として「校内の教育相談を中心とした、教育相談係又はスクール・カウンセラーによる相談活動」とし、広義として「担任及び全ての教員が、カウンセリング・マインドをもって教育活動すること」と定義している。小泉が狭義とするものは過去に学校現場から遊離した特定の教員による、一部の生徒への面談をイメージさせるが、小泉が述べている学校教育相談は、そのような面談に限定してはならず以下のものを広くあげている。

- ①治療的相談 ②予防的開発的相談 ③担任へのコンサルテーション
- ④関係機関との連携 ⑤父母へのコンサルテーション ⑥心理テストの計画立案と活用
- ⑦生徒の実態調査や資料作成 ⑧校内研修計画の立案実施 ⑨管理職への報告や提言

ここでは相談活動を一対一で行われる面談に限定せず様々な活動としてとらえている。本来教育相談でいう「相談」は心理療法の理論や技法に対応した固有の意味を担っており、理論や技法を含んだ幅広い意味を持つものである。しかし一般には一対一で行うような面談のことと理解されていることが多い。学校教育相談における「相談」を一対一の面談のことと理解するのではなく、人間関係全般を指し、あらゆる援助活動、及びその活動に付随したものを含めて「相談活動」ととらえる必要がある。小泉が示す①から⑨では生徒に対する援助活動の具

体的な取組が示されており計画立案を含め学校という場の特性が考えられたものとなっている。

一方で、広義としたもの、東京都教育委員会が掲げた「いつでも、どこでも、だれでも」に代表される理念が従来の個別指導との違いがはっきりせず、学校教育相談の本質が理解されないものとなった点と共通し、理念としては重要であるが本質が理解されない恐れがある。

以上の点から、学校教育相談とは、「生徒の自己実現を促進するためのあらゆる援助活動である」と言え、具体的には「教育相談担当者が中心となり、生徒への開発的相談、治療的相談、教員・保護者へのコンサルテーション、生徒理解のための計画立案・実施、専門機関との連携、教員の力量向上の為の計画立案・実施などの生徒援助のための総合的な活動である」といえる。それは教育活動全般に関わるものであり、臨床心理学のみならず広く、教育心理学、相談心理学を基本としたものとなると言える。

(3) 学校カウンセリングとは

学校カウンセリングは、学校教育相談とほぼ同義語で捉えられている。堀内 (1991)²⁰⁾ は「学校カウンセリング (school counseling) とは、学校において教育相談係とか学校カウンセラー (school counselor) と呼ばれる立場にある教員の行うカウンセリング (活動) であり、したがって、担任教員などが行うカウンセリングは、たとえその活動内容がカウンセリングそのものであっても、学校カウンセリングとは言わない」としている。この考え方はまさしく小泉による狭義の学校教育相談の定義と同じである。

先に一般に理解されている「相談」は「一対一の面談」と理解され、学校教育相談における広くその活動を指す「相談」の意味とは違うことを理解しなかったために過去に学校内に治療的面談を導入しようとして定着しなかった点を述べた。同様のことがカウンセリングにおいても言えるわけである。そしてカウンセリングという言葉は相談以上に面談をイメージさせるものである。この点をふまえて、学校カウンセリングという言葉のもつ意味について考えてみたい。

1) 学校におけるカウンセリングの位置づけ

今井 (1994)²¹⁾ は機能において生徒指導と学校教育相談は同じであるが、従来の生徒指導は経験主義に陥り、生徒指導の深化を図る研修方法が未確立であるが、逆に学校教育相談は臨床心理学をベースに確たる理論に裏打ちされ、その手法、研修方法が明確にされているとしている。

そのような理解の中でカウンセリングをはじめとする臨床心理学の理論技法が学校教育相談のベースとなっている。しかし、過去に自主来談的面談に固執し学校内で遊離し、孤立化した点、カウンセリングが専門知識をもち、相応の訓練を行った専門家のみが行えるものである点からも学校教育相談においてカウンセリングという言葉を用いることに抵抗を覚える。カウンセリング理論から得るところが大きいところは十分認めながら、あえて教員が行う相談活動についてカウンセリングという言葉を用いない方がよいといえる。

2) スクールカウンセラーによる学校カウンセリング

これは専門機関で行われるカウンセリングの縮小版であるという見方ができ、先にあげた学校教育相談機能の内の一つを指すと考えることができる。現在、調査研究事業としてではありながらも、主に臨床心理士、精神科医等、専門知識、技術を有している専門家がスクール・カ

ウンセラーとして学校に配置されつつあることを考えるとこの学校カウンセリングという名称はそれらの人々が行う活動（主に面談）を指すことが適当であると考えられる。

もちろんスクールカウンセラーによる活動が面談のみならず、今後、学校教育相談と同様の幅広い活動となる可能性は十分にあり、その活動をも含めてスクールカウンセラーによる学校カウンセリングであると位置づけられる。

3 カウンセリングが学校に定着しなかった理由

先に治療的面談、カウンセリングの学校への導入が失敗した歴史を述べ、教育相談と学校教育相談の違いを明確にした。さらにここでは研究者の意見を参考に、「カウンセリングが学校に定着しなかった理由」についてさらに考えてみたい。

(1) 研究者による視点

氏原 寛	・学校カウンセラーの思い上がり ・教師間の協力体制づくりの失敗 氏原寛他編「学校カウンセリング」ミネルヴァ書房 ⁴⁾
村山正治	・伝統的教育の考え方とカウンセリング的教育の考え方の比較から現在の教育、特に学校教育の前提になっている教育観との対立 氏原寛他編「カウンセリング入門」ミネルヴァ書房 ¹⁰⁾
東山紘久	・カウンセリングは教師が考えているほど簡単に行えるものではないこと ・教師であるが故にカウンセリングが難しいこと 東山紘久他編「学校カウンセリングの実際」創元社 ¹¹⁾
小泉英二	・専門機関を模倣して臨床心理学の技法をそのままとり入れる形で出発した 小泉英二編「学校教育相談・初級講座」学事出版 ⁸⁾
今井五郎	・その理論が治療に重点がおかれ教育現場の実践とかけ離れていた ・教師が理論を消化することなしに学校に持込み孤立化した ・教育相談の理解があいまいなものとなった 小泉英二編「学校教育相談・中級講座」学事出版 ¹⁾
河井芳文	・カウンセリング理論が学校という場の特性を考慮していなかった 藤原喜悦他編「学校教育相談の実際」教育出版 ⁷⁾
国分康孝	・カウンセリングとサイコセラピーを同義と理解した ・受け身性、中立性の理論は教師にとってはなじむことができなかった ・スクールカウンセラーという公認された役割がなかった ・特定の理論に偏向した 国分康孝「スクールカウンセラーの機能と役割」 ⁹⁾

(2) カウンセリングが学校に定着しなかった理由

各氏があげている視点から共通したものを抜き出すと

- ・カウンセリング理論が学校の特性と合致するものではなかった。
- ・教員自身がカウンセリング理論を未消化のまま学校に導入した。

という二点があげられる。

カウンセリング理論が学校の特性と合致していなかったという理由は、本来、学校現場のために発展した理論でない以上、当然のことであり、その前提を踏まえ（理論の未消化のまま）に学校現場の視点にたった理論へと変換をせずに導入したことに問題があると言える。

カウンセリング理論が基本的に、治療を目的とし、一対一の関係のものであるのに対し（もちろんカウンセリングの理論の中に開発的に、集団を対象としたものがあるが）学校は開発的な関わりを目的とし、集団を中心に進められる場であるという違いがある。学校現場においても治療的な意味合いを持ち、一対一の関係は生じ、生徒指導においてそれが消極的な目的であるとしながらも現実では大きな課題である。学校教育相談の理念とは裏腹に不登校問題への対応の必要性から、個々の生徒へのアプローチとしてカウンセリング理論を積極的に導入せざるをえなかった。集団へのアプローチについても、その理論、技法があったにもかかわらず、個人を対象にした治療的な理論技法のみに偏ったため学校では定着しなかったと言える。カウンセリングが学校に定着しなかった理由は、学校の現実的な要請ではあったが特定の生徒を対象にした治療的な面談のみを導入しようとしたからである。それは一部の生徒を対象とした特定の教員の活動にしかならなかったからである。

IV カウンセリングと学校教育相談の理論的対比

学校教育相談が相談室における面談だけを指しているのではないこと、カウンセリングが学校に定着しなかったことは既に述べた。しかし、学校教育相談の理論的ベースはあくまでも臨床心理学であり、カウンセリング理論であるといえる。そのベースを基に学校教育相談独自の視点、理論、技法へ変換させることが理論化、実践化へつながらうと言える。その意味からここではカウンセリング過程におけるキーワードとなる用語からカウンセリング理論と学校教育相談における面談との差異を明確にし、そしてカウンセリングにおける理論、技法について、学校教育相談に活用できる点、活用できない点、学校教育相談独自の視点について考える手掛かりとしたい。

1 治療構造（日常性と非日常性）

(1) カウンセリングにおける非日常性

カウンセリングは非日常性によって構成されている。非日常的である理由はカウンセリングが治療構造と呼ばれる、場所、時間、料金等の限られた枠の中で進められているからである。カウンセリングルームでは外界から遮断され、一定の時間がくると終わるという物理的な区切りが存在する。この区切り、制限がカウンセラーとクライアントを日常から切り離し、その関係は非日常的なものとなる。これらの区切り、制限は契約としてカウンセリングにおいて結ばれ、契約が結ばれることはカウンセリングが成立する条件となる。

その非日常性がクライアントにとって必要な理由は、契約によってつくられた非日常性がク

クライアントの自己開示、自己理解・洞察を進め、治療を促す退行した状態を作るなどの効果をもたらすからである。カウンセリングの場が非日常的であるからこそ、クライアントは自らの内面で起こっていること、若しくは外で起こっていることについての個人的感情について語ることができる。また治療構造、契約、枠はカウンセラーにおいてもクライアントがもっている課題が自らの日常に侵入してくることを防ぎ、転移が起こっていることを知る手掛かりとなっている。カウンセリングにおいて契約を結ばずに行ったり、契約があるにもかかわらず、守らずに進んでいくと一般的には治療関係が成立しないか、転移の問題をはじめとした危機的な状況に陥ることとなる。

非日常的であるからこそクライアントの治療（自己治癒力）を促進させ、カウンセラーは転移が起こっていることを知り、治療へとつなげていくことができるという機能をもっている。これがカウンセリングにおける非日常性、治療構造、契約、枠の意義であると言える。

（2）日常の関係である教員と生徒

教員と生徒の関係は日常的なものであり、そこにはカウンセリングのような非日常性は存在しない。では、カウンセリングの非日常性がクライアントの治療を促すものとなるのに対して、学校における日常性は生徒の課題解決を阻むものとなるであろうか。

学校における日常性は教員と生徒の間に信頼感、不信感の双方を生む可能性をもつ。信頼感、不信感は教員が生徒に援助を行うに当たって大きな意味をもつが、それは面談を開始する以前に生じる問題である。教員と生徒の日常性によって形成される信頼感、不信感は課題解決に影響するが、日常性が存在することが生徒の課題解決を阻むものになるとは言えない。

カウンセリングにおいては時間、場所などの契約、枠が守られたが、クライアントが時間外に他の場所で会うことを約束もなしに望んできてもカウンセラーは生死に関わるような場合以外は面談を実施することはほとんどない。枠を守ることが、クライアントの治療を促進することとなるからである。一方、学校においては教員が生徒に援助を行う場合にそのような枠がつけられることは多くの場合、否定される。問題を抱えている生徒に対しては、時、場所を選ばず、それが延長され、拡大されようとも関わっていく姿勢をもつことが望まれる。このようなときにカウンセリングの枠の考え方もってきても通用はしない。つまり、日常性、非日常性という視点から見ると学校での関係は全くカウンセリング的ではないということとなる。

教員と生徒の関係は日常の関係であり、非日常性を構成した上で、信頼関係を作ることは不自然である。では、日常性の中でカウンセリングの理論をどのように活用すればよいのだろうか。

日常性を持っている関係の一つに親子関係がある。子供に何らかの問題が起こった場合、親は子供に対する援助に対して枠や、制限など作らず、身を削り援助を行い、その援助に対して代償を求めることはない。カウンセリングでは受容的な態度の延長としてカウンセラーが母性的な役割をもつことがあるが、日常性から見たこの二つの関係は明らかに違うものであると言える。これはどちらが優れているというのではなく、親は子供にカウンセリングをしなくても援助は行えるし、親ができない援助をカウンセラーは行えるということである。

教員と生徒の関係はこの二つの関係からみると日常性の視点から親子の関係に近いと言える。その意味から述べれば教員と生徒はあえて、非日常性を形成し、カウンセリング関係を形成し

なくとも日常性を基盤とした援助方法がとれるということである。教員と生徒においては日常性の中で信頼関係を形成することが必要であり、そのためにはカウンセリングの理論が生かされる。カウンセリング理論により非日常的な面談で信頼関係が形成されるのではなく、日常性の中でカウンセリング理論を用いて信頼関係を形成していくことを教員は目指す方がより、自然であると言える。

教員と生徒の関係は、より親子関係に近いということで親子関係と教員生徒の関係は全く等しいわけではない。教員と生徒の関係はあくまでも日常的な関係を基本としながらも場合によっては非日常性を形成できる利点をもっている。それは自然でないにしろカウンセリング的な関係をもつことも可能である。

2 初回面接（インテーク面接）

（1）カウンセリングにおける初回面接

カウンセリングの初回面接は難しい問題を含んでいる。それは、その面接において今後のカウンセリングを続けていくか否かの見立て（判断）をしなければならないからであり、見立てをすることが初回面接の目的とも言える。その見立てを行うに当たって、カウンセラーはクライアントが抱える問題がクライアントの現実適応をどの程度脅かしているかを知る事が重要となり、その程度、つまり、問題の深さ（重篤性、深刻性）により精神科医への受診を進めたり、カウンセリングを開始したりするという見立てに結びつく事となるからである。現実にはこの見立て自体がとても難しいものであり、また見立てを行うに当たっての問題点も生じてくる。さらに、カウンセラーが面接を継続することを判断した後は、その後の面接についての種々の契約をクライアントとの間に結ぶ必要があり、これもまた、初回面接の大きな目的であると言える。

一般にこれらの見立て、契約等を行う初回面接をインテーク面接と呼ぶがここでは初回面接時における見立てを中心に述べる。

1）見立て時に伴う問題

・初回面接において見立てを行う問題

クライアントの抱える問題に同一のものはなく、カウンセラー経験の長短に関わらず一回の面接だけで問題の深さを捉えられるとは限らない。カウンセリングを実施したけれども、見立てに間違いがあり、カウンセリングを続けることによりその深刻性が明らかになっていくこともある。これはその見立てが甘いということもあるが初回面接だけでクライアントの問題の深刻性を判断するということに難しさがあると考えた方が良い。初回面接だけでクライアントを見立てることの危険性を十分に感じ、実際には続けて会いながら考えて判断していく場合があっても良いという事になる。

・客観性の問題

カウンセラーがカウンセリングを実施するか否かの見立てをする時にはクライアントの問題の深刻さのある程度、客観的に見なければならない。そしてそこには何らかの基準が存在し、その基準によりクライアントを見立てることとなる。しかし、そもそも基準によりクライアントを見立てるという姿勢そのものが、一人の苦悩を抱いた人間として理解しようとするカウンセラーの基本姿勢と相容れない危険性を持つこととなる。一方でクライアントの立場に立ちす

ぎると、この客観性が損なわれ、正しい見立てがなされないこととなる。

・カウンセリングを開始しないときの問題

カウンセリングを実施しないという判断、例えば精神科医への紹介がなされたときに起こる問題として、その見立てが的確であったとしても、その時に起こるクライアントの外傷体験についてが考えられる。カウンセリングの根本として土居（1977）⁴⁰⁾は「苦しみを恐れている人間に対する畏敬の念がまず何よりも必要である」としているが、この姿勢が薄い、又は崩れているときにカウンセラーが起こす失敗であると言える。しかしこの点においても一方で、たとえどんなに配慮していても起こりうる問題であるとも言える。

カウンセリングの初回面接において見立てを行うときに生じる問題、そしてカウンセラー自身が注意しなければいけない点をあげたが、この他にカウンセラー自身の力量とクライアントが抱えている問題の深さとの関係において判断される場合も生じる。これはカウンセラーの力量が高いほどカウンセリングを行える可能性が高まることとつながる。これらを含めたこの問題の難しさを少しでも解消するために初回面接においてカウンセリングが可能かどうか、どのような治療が必要かを見立てるためにベテランの人が担当をし、その後は他の人がカウンセリングを担当するという方法がとられることがある。

2) 初回面接における判断の考え方

初回面接における見立てについての問題点について述べたが、カウンセリング場面、特に初回面接においてカウンセラーがある程度の見立てを行えるほどクライアントは語ってくれるとは限らない。この状況が見立てをしなければいけないという事実との間に混乱を生じさせていると言える。そしてその解消のために初回面接のみベテランのカウンセラーが行うなどという方法がとられたり、また、継続したカウンセリングの中で少しずつ見立てがなされたりするわけである。

様々な難しい問題をもちながらも見立てをしていかなければいけない訳であるが、人間関係に客観的な判断ができないことを前提に考えると、カウンセリングを実施する判断は、カウンセラー自身がクライアントに対しての意欲が表れていることが必要であると言える。その意欲について河合（1970）⁶⁾は「一回目に会って話を聴いているうちに、二人で何かひとつの仕事を作り抜いていこうとする気持ちが生じてくると、カウンセリングの過程が起こりやすい」と述べている。そしてその意欲はその後のカウンセリングに大きな影響を与えることとなる。

3) 動機づけのないクライアントに対する初回面接

カウンセリングにおいて拒否的な態度をとるクライアントであっても、その背後にはカウンセリングを受けてみようとする可能性が存在しているかもしれない。その可能性に注目するのであれば、たとえ拒否的な態度をとるクライアントであってもカウンセリングが継続することは十分考えられる。この場合においても初回面接の持つ意味は大きく、クライアントの背後にある可能性を引き出すためにクライアントの気持ちを十分に受け入れるという努力が必要となる。ここでも、拒否的な態度そのものが逆にカウンセリングを進めていく上で有効な手掛かり、きっかけとなるという逆説的なことが言える。

カウンセリングはカウンセラーとクライアント双方の契約に基づくものである以上、動機づけのないクライアントとのカウンセリングは成立しないと考えられる。しかし、実際には親に

連れてこられた子供のクライアントなど、動機づけのない、又は低いクライアントとの間にもカウンセリングは行われる。学校において課題を抱えている生徒は多くの場合、面談に対しての動機づけは低い。この動機づけのないクライアントに対する初回面接の考え方は、学校での面談においては大いに参考になると考えられる。

(2) 学校での面談活動における導入（初回面接について）

1) 実施、不実施の見立てについて

学校における相談活動においてはカウンセリング場面とは異なり様々な導入場面が考えられる。

- ①生徒自らの意志で教員に相談活動を希望してきた場合
- ②生徒の課題に対して親が相談を希望した場合
- ③全生徒を対象にして定期面談（相談週間）を実施する場合
- ④教員の意志により課題を持っている生徒に対して相談活動を実施する場合

以上のように様々な導入場面が考えられるわけだが、学校での相談活動がカウンセリング場面と明らかに違う点はカウンセリングにおける、実施・不実施の判断は行えないという事である。教員の意図によって面談を行う時に、不実施の見立てはあり得ない。また、生徒が望んで行う面談について教員は拒否することはできない。

ただ、専門機関を紹介するに当たっての生徒、及び保護者に与える心的外傷については紹介後も教員と生徒の関係が継続することを考えあわせればカウンセリング場面よりも、危険性が高いといえる。ここではどのように面談を有効なものとするかの視点から初回面接を述べる。

2) 生徒、親の意志により相談活動が実施される場合

生徒が意志を持って相談活動を実施した場合はカウンセリング的に関わることが十分可能であり、カウンセリング理論を十分に活用できると言える。同様に親が面談を希望した場合においてもその親に対しても同じ事が言える。また、親の意向により生徒と面談を実施しようとするときには生徒の相談に対する意志によりその対応が異なると考えられるが、親が教員のアプローチに対して協力的である点を利用することがその後の相談を有効に進めるためのきっかけになると言える。

3) 全生徒を対象にして定期面談（相談週間）を実施する場合

生徒自身が強い動機を持っていない場合であっても定期面談のように、全校生徒が同時期に同じような形で面談を持つことは積極性を生む事にはならなくとも抵抗は少ない状況での面談の実施が考えられる。抵抗が少ないという事は面談を実施するという事に対してであって、実施できたからといって生徒が内面を語ってくれるとは限らない。しかしカウンセリング理論を活用していればその後の面談の展開は変わってくる。

一方で、悩みを抱えてはいるけれど相談を切り出しにくい生徒にとって、この面談は大きなきっかけとなる。この点においてはカウンセリング理論を十分に活用できると言える。また、この定期面談は継続的な面談への導入だけでなく、教員、生徒の相互理解、教員の技術向上など多くの利点があると言える。

4) 教員の意志により課題をもっている生徒に対して相談活動を実施する場合

日常の関係で生徒が教員に対して否定的な感情を持っていない場合（非社会的な課題を抱え

た生徒等)であれば、カウンセリングにおける動機づけのないクライアントに対する考え方に共通する。

難しいのは教員に対して否定的な感情を持っている生徒(反社会的な課題を抱えた生徒等)の場合だが、通常学校ではカウンセリング的な関係に持っていくよりも、従来の、より指導的な方法で生徒にアプローチしていく事が多いと言える。

生徒指導上の現実的な課題の一つに反社会的問題行動をとる生徒への対応がある。従来、このような生徒に対して、教育相談的アプローチがとられることは少なかったように思われる。反社会的行動を課題としている生徒に対するアプローチを確立することが今後の学校教育相談の方向性を探るに当たっての一つとも言える。

3 転移と逆転移

(1) カウンセリングにおける転移と逆転移

転移の概念はフロイトにより考え出された。転移とはクライアントが幼児期において抑圧した事柄などの感情をカウンセラーに向けてくることであり、カウンセラーのことを父親や母親、恋人のように思ったりして強い感情をカウンセラーに向けてくる。この場合の感情がカウンセラーに対して、好きでたまらないとか、頼りにしているとかの好ましい感情が出た場合を陽性の転移といい、殺してしまいたい、憎くてたまらないとかの否定的な感情になった場合を陰性の転移と言う。

さらに、カウンセラー自身がクライアントに対して転移をおこす場合がある。これはカウンセラー自身が抱えている問題とよく似た課題を抱えたクライアントがいて、クライアントの事がわかりすぎて自分の問題とクライアントの問題を混同してしまう時に起こる。また、クライアントがカウンセラーに持った感情が陽性であれ、陰性であれ、その感情に対してカウンセラー自身もクライアントの感情に触発されて個人的な感情を持ってしまうことを指す。この感情を逆転移と言う。

カウンセリングにおける転移はあった方が良いのか、なかった方が良いのか、また、どのように扱うかは学派によって違うようである。大事なことは実際にクライアントが陽性の転移感情を向けてきたときに拒絶することはとても難しいことだが、陽性転移を受け入れてしまうことはクライアントがカウンセラーに依存しすぎてしまいカウンセリングの関係を難しいものにしてしまうという事である。カウンセラーはクライアントの転移感情に惑わされないだけの技量を備える必要があると言える。

クライアントを受け入れるということと転移感情をどう扱うかということは相反することのようだが、河合(1995)⁶⁾は「深いけれど親しくない関係、親しくないが、それゆえにこそ深い関係に入りこめるという事実をよく知るべきである」と説明している。

カウンセリングにおいて転移と逆転移の中に巻き込まれていくような事柄が起り、それがクライアントの問題なのかカウンセラーの問題なのか分からなくなることがある。カウンセラーは転移、逆転移に巻き込まれないためにもカウンセラーは自分自身の心を知っておく必要があり、その為にもカウンセリングにおける研修の中で自己分析に当たるものが重要視されるわけである。

また、転移が起こっている事を知るためにカウンセリングでは治療構造が設定される。治療

構造と呼ばれる様々な条件、枠を設け、クライアントがその枠を破ろうとすることにより転移が起こっていることをカウンセラーは知ることとなる。

逆転移においても全て否定をすればそれでよいというものではない。時にはカウンセラーとクライアントの状況により逆転移を起こすことによってカウンセリングを成立させなければ仕方がない状況も生まれてくるからである。ただ、この場合もカウンセラー自身は例え、逆転移によって傷ついたとしてもクライアントを癒す事ができなければいけないし、自らも鍛えられていなければならない。そしてその為にはカウンセラーはクライアントに対してのみならず、自分の心に対しても開かれた態度をとる必要がある。この態度とはクライアントの言葉を聞き逃さないという努力よりもその場で生まれてくるものを受け止めようとする柔軟な態度であり、その中で腹がたったら腹を立ててはいけなくと考えるよりなぜ腹が立ったのかを考える方が望ましいと言える。

(2) 学校における転移、逆転移の考え方

実際の対人関係において過去の人間関係が影響することは多々あることで、その意味では日常の人間関係においても転移が頻繁におこっていると言える。それらをすべて転移としてしまえば日常の人間関係は転移の嵐が吹き荒れていることとなる。日常の人間関係の中で過去の感情が現在の関係に移ることと、カウンセリング場面の転移とは区別され、転移はカウンセリング場面でおこる感情を指し、日常の関係において起こる感情については転移とは呼ばない。そして学校における感情を転移と考えることは、学校が日常的な場でそこに治療構造が存在しないこととも通ずる。

では、学校で転移を考えることは意味がなくなるかというところではない。転移という現象を知る、その視点をもつことにより教員は生徒への理解を深めることができるからである。教員が献身的なまでに生徒のために行った行為が拒否されたということはよくあることである。この拒否する生徒の行為をどのように教員がとらえるかについて考える。

よくあるのが、教員である自分の関わりに問題があると考えた事である。自分自身のアプローチや方法が間違っている、他の方法があるのではないかと、などと自分自身の能力を問題とする。又は、カウンセリング的に考えるとその生徒が怒っている気持ちを受容しようとするがなかなか受容できない。まだまだ、教員としての人格が備わっていないと考えるのである。河合(1970)⁹⁾はこのような考え方を「道徳的な反省」であると述べている。道徳的な反省をし、教員の能力の低さのみをその行為への分析とするのであれば、課題解決への道は狭まる。反対に、生徒のわがままである、能力が低いからであると、生徒の能力の問題であるとしても同じく、課題解決へとはつながらない。

ここでは生徒の行為をもっと深く追求する姿勢が必要である。単に教員の関わりが悪いとか、生徒のわがままであるとかの表面的な理解ではなく、なぜ、生徒がそのような行為をとったのかを深く追求する科学的な探求心をもつ必要がある。ここで、転移という現象を参考にし、他の人への強い感情が教員に移されていないかを考えることにより、生徒を理解する材料とするわけである。そして、このような理解をすることによって、本当の意味で受け入れることができ、共感できると言える。本当の意味で受け入れるとは、深く知るということが関連してくるからである。

道徳的反省は教員の力量向上において必要なものであるが、直面した課題解決においては転移の視点からその行為の意味を考えるなど、より、深く現象を追求することが必要となる。その追求は生徒理解へとつながり、その理解により生徒を受け入れ、共感へとつながるわけである。このように、学校においては転移という視点を参考にすることは、生徒理解へのきっかけとなると言える。

4 守秘義務について

(1) カウンセリング場面における秘密保持について

カウンセリングにおける守秘義務は倫理上の基本的事項の一つとして扱われているが、実際には秘密を保持することがとても難しい状況は起こり得る。カウンセリング場面において秘密保持の原則が破られる可能性が生じる場合として、その秘密の内容がカウンセラー、クライアントそのものの立場を犯す危険性のある場合が考えられる。例えばクライアント自身の触法行為、又はクライアントが持ってきた問題がカウンセラーの能力では抱えきれないほど大きなものであった場合などである。このような状況において秘密を保持することはとても難しいことだが、危機的な状況に対してカウンセラーはどのような態度をとるのであろうか。

秘密を保持することによりカウンセラーそのものの立場が危うくなる場合、職を失する、刑法上の罰を受ける等の危険性がある場合は、カウンセラーが守秘義務を破ることを覚悟の上で他者に秘密を告げることを話し、その同意を得る努力をする必要があるだろう。この時にカウンセラーは自らの立場を守るような嘘があったりすればその関係は途切れることとなるし、たとえ努力をしても秘密を守らなかった事を受けとめてもらえずに関係が途切れることは十分に考えられる。ただ、どちらにしてもカウンセラーはクライアントの苦しみを十分に受けとめて自らもその決定に対して十分に悩む過程を経ることが結果の如何に関わらず必要であるということである。一方、カウンセラーが問題の大きさを踏まえながらも秘密保持を覚悟したのであれば、職を失しても秘密を守ろうとする姿勢が必要とされ、その覚悟、真剣に悩む姿勢が、カウンセリングにおいて解決策を生むともいわれる。

カウンセリングは逆説的であり、職を失する覚悟で素直に処分を受けるということができ(同様の気持ちで行動することができ)れば、周囲は以外にも好意的に反応するものであり、それ以上にクライアントとの関係、信頼感は深まるものであるとしている。

あえて守秘義務について一つの線を引くことを考えると、その秘密を守ることに対して責任がとれるか否かということが言える。責任をとれるのであれば自らの覚悟を持って守ればよい。また、自らがその責任をとれないのであればその義務は放棄すべきである。もちろん、どちらの場合においてもクライアント及び、自らをも含む悩みに対して真剣に関わる努力を行わなければならないのはもちろんである。

(2) 学校における秘密保持について

教員がカウンセリング的な関わりを持とうとしてその妨げの一つとなるのが守秘義務であることは多くの教員が実感しているところである。なぜ妨げとなるのかを次の三点から考えてみたい。

1) 教員間の問題

学校において秘密が守られにくいのは教員が集団で構成されており、一人の生徒に対しても

多くの教員が様々な立場で関わっているからである。秘密とされる内容、事象が重いものであればあるほど、教員が生徒について知り得た情報は、関係する教員の中で共通に理解されなければならない。この原則を守らずに、生徒に関する情報を一人の教員が抱え込んでしまうことは、教員集団における信頼関係を壊すものとなる。

実際には、知り得た情報のすべてが教員間で共通に理解されているというわけではなく、その内容、生徒の状況に応じて、取り扱われ、場合によっては、ごく少数の教員だけが知っているということもある。しかし、一人の教員が、その内容を抱え込んでしまうということは希であるし、先ほどの原則から考えるとあってはならないことである。

ここで示していることは、教員と生徒の関係が、集団で構成されており、カウンセリング関係のように一対一では構成されていないという基本的な場の違いがあるということである。

2) 規範について

秘密保持に関する危機的状況のレベルがカウンセリング場面と学校とでは大きく異なるのは、校則に代表される学校の場における規範の存在が考えられる。校内の規範はその存在自体の妥当性は別にして、多くの場合において簡単に教員と生徒間の秘密保持を難しくさせてしまう。先にカウンセリングの場面においてクライアントの触法行為に関する内容が秘密を保持するに当たっての問題となることを述べたが、一般社会における触法行為のレベルよりも、学校における校則のレベルの方が明らかに生徒の行動を制限してしまう。これが教員と生徒間の秘密保持を難しくさせる理由である。

学校は個々の生徒の能力を伸長させる場であると同時に現実原則を学ばせる場でもある。学校教育相談における面談活動は現実原則を学ばせる場ではないが、それでもその中で現実原則に反することが分かった場合、教員はその生徒に対して現実原則を教えるという、何らかのアプローチが要求される。このアプローチ、指導を行わなければならない状況が生じたときに秘密の保持は難しくなる。しかし、このアプローチをせずにカウンセリング的に援助活動だけを行おうとするのは教員としての役目を全うしているとは言いがたい。教員はクライアントにおけるカウンセラーの役割をも持ちつつ、同時に生徒に対して、現実原則を教え込む役割をも担っている。このことを理解せずに、カウンセラー的にのみ生徒に関わろうとすると無理が生じるわけである。

3) 保護者について

生徒は未成年であり、その保護者がいるということは秘密の保持が難しいというよりも秘密をもってはいけないということにつながる。倫理上、カウンセリングにおいて守秘義務があるのならば、教員は生徒について知り得た大きな問題となる事実は保護者に伝える義務がある。学校においては教員と生徒間の守秘義務よりも保護者へ伝える義務が優先するといえる。教員と生徒の関係が1対1でないから秘密が守りにくいことを述べたが、ここでは教員が集団で構成されていることにあわせて、保護者との3方向の関係であることが秘密を保持しにくい理由となるわけである。

以上、3つの視点から述べてきたが、現実の場合では教員と生徒における秘密保持に関して、危機的状況というほど重い内容が語られることはそう多くないであろう。また、教員自らが秘密を保持することによって責任がとれるか、否かという、カウンセリングにおける秘密保持の

考え方で多くは対応できるかもしれない。ここで述べたかったことは、単に、学校ではカウンセリング場面よりも秘密が守られにくいということではなく、カウンセリング場面で条件とされることが、学校では簡単には行えないという場の違いについてである。

教員生徒間に望ましい関係が形成されていることを前提とした上での秘密保持に関する話を進めたが、現実には教員と生徒の関係では当初から秘密保持の原則が守られにくい、又は守られていないことを多くの生徒は感じている。消極的な考え方ではあるが、教員は生徒に対しての守秘義務が場合によっては守られないことを前提としながら進めていくことを考える方がよい。そして学校での面談においては秘密が守れないことをはっきりと生徒に伝えることの方が、よりカウンセリング的になると言える。

5 研修・訓練

河合(1970)⁵⁾はカウンセラーの研修を「訓練」というキーワードを用いてその必要性を述べている。同様に河合(1995)⁶⁾は臨床教育学においても訓練というキーワードを用いているが、その理由として「訓練という言葉を用いて学習とか研修とかの言葉を用いなかったのは。この行為が常に一挙手一投足と関連する身体性を伴うもので、単なる知識的な活動と異なること、及び、常に自分を鍛える気持ちを必要とすることを強調したいためである」と述べている。

この2点は共通するものであり、カウンセラー及び教員に必要な資質は単なる理論の理解、技術の習得のみではなく基盤に流れる高い人間性が必要であることを述べている。ここでは訓練の視点からスーパーヴィジョンを中心に研修について述べたい。

(1) カウンセリングにおけるスーパーヴィジョン

カウンセリングは実用の学であり理論と技術の双方に裏付けられたものである。優れた専門的知識があってもそのみでは行えない。また、カウンセラーの技術とは個人の人間性とコミュニケーションが重要視され、単なる技術の習得とは異なる。他の分野においても専門家を養成するための一般的手段として实际的指導者につくことが広く行われているが、これは知識だけでは専門家の技量が身につかず優れた手本を実際に見ながら体験することが学習の早道であることが分かっているからである。技術の継承の多くはこの方法がとられており、この研修方法はカウンセリングにおいてもスーパーヴィジョンとして行われている。カウンセラーの場合はカウンセリングを行うに当たって、専門的技術に加え、一番の手だてが自らの人間性であるために、人間としての修行が必要となる。そのためカウンセラーを養成するには優れた専門的知識を持ち、人間的修行につきあえる指導者の存在が必要となる。このような指導者をスーパーヴァイザー、被指導者をスーパーヴァイジーと呼び、そこで行われるスーパーヴィジョンにおいて実際のカウンセリング場面で直面するカウンセラーの様々な問題が取り上げられ、スーパーヴァイジーの資質と技術の向上が図られ、また、スーパーヴァイジーの個人的問題の解決も図られる。

ここで重要なことはスーパーヴィジョンにおける関係が指導的なものだけではないことで、むしろ場合によってはカウンセラーとクライアントとの関係に近いものとなることである。その為にスーパーヴィジョンにおいてもカウンセリングと同様、契約のもとに一定の枠の中で行われることとなる。

スーパーヴィジョンにおける重要な目的としてケースの見立てがあげられる。クライアント

の理解はカウンセリングにおいて不可欠なものであるが、その理解に基づいたカウンセリングの方向性を決定づけるものが見立てである。この見立ては単なるその時のみの見立てではなく、常に局面が変化し、変化するたびに修正と確認がなされるもので、ある種の感受性でもある。見立ての力は豊富な臨床体験と1ケース、1ケースをカウンセラー自身の創造的見方で再理解しておくような態度が必要である。スーパーヴァイザーの豊富な臨床体験をもとに見立てが与えられることによりスーパーヴァイジーは安心してケースに取り組む事ができるのである。特にスーパーヴァイジーに迷いが生じているときのスーパーヴィジョンではこの見立ての示唆は重要なものとなる。

また、転移-逆転移の問題の処理はケースの正否に影響することがあり、特に逆転移についてはスーパーヴァイジーのコンプレックスが関わっていることが多いようである。このコンプレックスが常にカウンセリングを失敗させてしまうものとは限らないが、コンプレックスから生じる逆転移を起こさないようにするために、スーパーヴァイジーの人格の成長を促す事が求められ、スーパーヴィジョンが有効な方策となる。ここでも大きな意味を持つのがカウンセリングにおける一番の手だてがカウンセラーの人間性であり、カウンセラー自身が絶えず人間的成長を図らねばならず、それを援助するのがスーパーヴァイザーであるということである。

カウンセリングにおける「見立て」及び「転移逆転移の理解」についてスーパーヴィジョンが大きな役割を担っていることを述べたが、なかでもスーパーヴィジョンの目的は単なる理論、技術の継承だけにあるのではなく、スーパーヴァイジー自身の人間的成長を図るための援助でもあるということが重要となる。

(2) 学校教育相談におけるスーパーヴィジョン的研修について

今井(1994)²⁾は生徒指導の研修方法は確立されたものがなく、優れた実践家もその実践の継承方法を持ち合わせていないことが多いと述べている。現実には学校教育相談における研修方法としては講義(理論研修)、事例研究、演習(ロールプレイ等)などが行われているが、これらはすべて臨床心理学の研修方法をベースとしたものである。現在の学校現場ではそれらの臨床心理学の研修方法をベースに各種の研修を行っているし、今後もカウンセリングの視点をもとに各種の研修を学校において充実させていく必要があると思われる。しかし、そのような中でカウンセリングにおける研修方法として重要視されているスーパーヴィジョンは学校現場において他の研修方法と比較すると余り行われていない。

東山(1992)³⁾は学校単位ではないが、組織的にスーパーヴィジョンを全県的に活用している例として、教員-教育相談担当-センター-指導主事-臨床心理士との間でスーパーヴィジョンを行う方法を「学校カウンセリングの実際」において詳しく述べている。また、最近では各市町村単位で適応指導教室を中心にスーパーヴィジョンを導入しているところがあり³⁾、これらはスーパーヴィジョンの必要性が認められているからと言える。教育委員会をも含んで組織的に行われている一方で、学校単位でのスーパーヴィジョン的な研修が行われていないのは、スーパーヴァイザーとなる専門家を学校単位に配置する、若しくは派遣することが専門家の絶対数から難しいこと、及び学校内においてスーパーバイザーとなりうる理論的にも専門家と言える人材が少ない事が考えられる。しかし、カウンセリングにおけるスーパーヴィジョンの成果が、教員の力量向上とも共通する点から、何らかの方法でこのスーパーヴィジョンを学校で導入する

ことができれば、成果が上がることは確かである。

従来から日常的に学校内の関係において教員が学校長、教頭、生徒指導主事、学年主任等に対して事例に対する相談は行われてきた。しかしその中味が経験のみによる、指導的なものであればそれはスーパーヴィジョンとは言えない。もちろんそのような形であっても非常に有効に働いている場合があるわけであるが、このような経験にたよる方法は、スーパーヴィジョン以上に、相談をする対象（例えば管理職）の資質に左右されるし、理論、系統だったものとはなり得ない。今後は従来の研修方法に加え、学校単位においてもスーパーヴィジョン的な研修の導入が必要と言える。

スーパーヴィジョンが人間の成長の援助的要素を持っていることからカウンセリングに近い関係であるとしたが、そうであれば教員と生徒の間でカウンセリング的關係を形成することが難しいのと同様に、学校内での管理職と教員というような日常の關係の中にスーパーヴィジョン的な關係を作ることの難しさとは共通するものと考えられる。教員と生徒のカウンセリング的關係の形成方法を考えることがスーパーヴィジョンを教員間において導入する方法とつながっていくとも言える。

V カウンセリングを活用した学校教育相談の方向性

1 学校教育相談における理論と技法の活用

(1) 実践としての学校教育相談

学校教育相談においては非指示的療法が学校内で孤立化した為、技術志向から、カウンセリングマインドに代表される、理念志向に変換した。しかし、技術志向と同様、理念志向も学校教育相談を定着させることはできなかった。教員はロジャーズ派のカウンセラーになるわけでもなく、カウンセリングの理論家を目指しているわけでもない。理論に基づいた多くの技法にふれ、そしてそれを活用、実践することこそが必要である。学校は実践の場である。理論を理解するだけでなく、具体的な取組を行う過程において理論を理解し、同時に実践力を高めていくことが必要である。教員自身がカウンセリング理論を参考にしながら、独自に学校教育相談理論、技法を築く必要があり、それは場の違いが明らかである理論を未消化のまま持ち込むのではなく、学校という場の特性を踏まえた理論、技法をもって対応していかなければならない。この視点からここでは過去にカウンセリングが定着しなかった理由をもとに学校教育相談の方向性について考えたい。

(2) 発達・開発的アプローチ

ロジャーズの理論により、治療的な面談を学校内にそのまま持ち込もうとしたことの反省から、学校教育相談は「発達、開発的なものであることを前提とし、そこから治療的な側面へと広がるもの」でなければならない。学校を構成している多くの生徒は健康である。少数に対する治療的アプローチを軽視しているわけではないが、学校における多くの健康な生徒を対象にした発達・開発的アプローチが行われなければ、学校では本当の意味で学校教育相談の必要性は認められない。現状においても、定期面談のように全生徒を対象とした、開発的な意味の強い取組の実施率は高く、学校の現状に適していると考えられる。そしてこのように学校に受け入れられやすい、開発的なアプローチにより学校教育相談が定着した時に、次いで、少数に対

する治療的アプローチが認められ、充実できると考える。

(3) 集団を対象

個人への面談を中心とし、対象を狭いものとした反省から、学校教育相談は「集団へのアプローチから個人へのアプローチへとつなげるもの」でなければならない。学校の多くの生徒が健康であり、発達・開発的なものが望まれると同様に、その多くの生徒、集団を対象としたものでなければならない。個々の生徒のみを重視した指導ではなく、個々の生徒を重視しながらも、その周囲の集団を常に頭に入れた指導でなければ学校では成立しない。

評価を行い、現実原則にしたがって指導する教員には生徒がその心を自己開示しにくい面がある。しかし、そのような中で定期面談が生徒理解に成果を上げているのは、全生徒を対象に行っているからである。全生徒を対象にすることにより、生徒に安心感が生じ、自己開示が行われやすいからである。また、全生徒を対象にすることにより、その活動が校内の計画に位置づけられることにより教員側も実施しやすくなる。そして集団を対象とした定期面談であるが、実施することにより、個人へのアプローチも可能となっている。

この定期面談にあらわれているように、集団を対象とする学校において集団に対するアプローチを基本とすることは自然なことである。

(4) 実践の重視

カウンセリングマインドに代表される理念を重視した結果、その位置づけが不明確となった反省から「具体的な実践を重視していくことによる理論の確立」が必要になる。理念の存在は、その理論の理解には有効であるが実践に対しての具体的な策にはなり得ない。技法をもたない理念は役には立たないということである。実践の場である学校において必要なものは理論を具体的なものにする方法論、具体的な技法である。

受容、共感というものを理念で捉えるのではなく、一つの技法として捉え、面談の中で実践していく必要がある。実践していくことでその理念を理解していく方向が学校の間には適している。

これらの視点をもつことが今後の学校教育相談を考えるに当たって必要である。この視点をもとに次節からは筆者らが現在考えている具体的な取組を中心に述べていきたい。

2 集団対象・開発的アプローチ

(1) 構成的エンカウンターグループ

臨床心理学の視点を学校に導入するには、個人を対象としたカウンセリングを中心に導入するのではなく集団を対象にした、開発的なものが場の適性に応じている。これは、学校の教育活動全般が集団を対象とした開発的なものであるからである。集団を対象に、開発的なアプローチは既に臨床心理学において確立されたものがある。その具体的方法は構成的エンカウンターなどが考えられる。

核家族化、地域の教育力低下による対人関係の希薄化、つまり確かな対象との出会いの欠如が学校教育相談上の課題と関連していることが考えられるが、社会の変化をその原因としても、現実の課題は解決はしない。対人関係が希薄になったのであれば、対人関係に関するトレーニングを行うのが学校の役割である。そのトレーニング法は臨床心理学においてのエンカウンターグループ、教科教育に用いられているディベート、学校行事の中で活用できるグループワーク

などが考えられる。エンカウンターを学校に導入するに当たっては構成的エンカウンターグループが適していると言え、その具体的な技法、エクササイズは日々の教育活動を円滑に進めていくものとなる。

(2) 定期面談

全生徒を対象とした面談は、定期面談という形で多くの学校で実施され、生徒理解を中心に成果が上がっている。定期面談を実施していくことで、教員は生徒理解を行うと同時に自らの力量向上の場となる。この面談は全生徒を対象とすることにより、生徒自身も抵抗感の少ない中で面談の意義を感じることができるなど多くの利点を含んでいる。定期面談を実施する際も個人面談である必要はない。グループ面談を用いても生徒理解、教員の力量向上等の目的は十分達成される。

3 治療的、個人的アプローチへの広がり

集団を対象とする、開発的なアプローチが学校教育相談における第一歩であると考えられる。しかし、それだけでは不登校などの生徒指導上の現実的な課題に対しての策とはなり得ない。集団対象、開発的なアプローチの中から個人を対象とした治療的なアプローチへもつながらなければならない。過去に学校内で孤立化した1対1をベースとした自主来談の面談も、集団から個人へ、開発から治療へと過程を経て、教員、生徒ともにその必要性をふまえた上での取組であれば、その結果は変わっていく可能性もある。

ここでは定期面談の延長としての呼出し面談について述べたい。ロジャーズの来談者中心療法に拠る面談を実施すると、その多くは自主来談を目指したものとなり、逆の発想となる呼出し面談は否定される。その理由は呼び出して面談を行っても生徒は自分の内面を語ってくれないということであろう。しかし、来るものは拒まず、去るものを追わずの自主来談は学校現場で行おうとしても実際には生徒が自主的に来談することは少なく、面談を実施することは難しい。理念はあっても実施することができなければ学校においては意味がない。理想的な面談が実施できないでいるより、理想的でない面談ではあるが実施することにより理想的なものに近づけていく方が意味がある。

ここでは、治療的、個人的アプローチの具体的な方法として呼出し面談における一つの方法を提示したい(表1)。従来から行われている教員が生徒を呼び出して行う面談は、懲戒を目的としたものや、問題行動に対しての事実確認を目的としたものが多いと思われる。ここでの面談は教員からの一方通行的な指導ではなく、あくまでも生徒の自己教育力を援助する視点と、懲戒的な指導を補うことを目的としたものである。

表1 呼び出し面接における一つの方法

対 象	・反社会的問題行動を起こした生徒
目 的	・反社会的行動をそのものを対象とした行動変容を目指すのではなく、本人の内面的課題に焦点をあて、内面的な変容を目指す ・懲戒的指導のフォローアップを行う

回数	・懲戒的指導の後、複数回を設定する ・呼び出されているという強い拒否的感情を押さえる意味で、回数を限定する
内容	・1回目 面談の目的の確認 2回目以降 ロジャーズ理論による受容的面談
留意点	・問題行動そのものには触れない ・初回の面接において、目的を明確にし生徒に伝える ・意欲のないクライアントに対する面談を参考にし、拒否的感情をきっかけとして面談を進行することも必要である

この呼出し面談は学校において、自主来談的な面談が実施できないでいるより、理想的ではないが実施することにより理想的なものに近づけていく面談の方が意味があるという考えをもとにしている。

従来の生徒指導の形である懲戒的で教員が生徒に一方的に指導を行う方法では、問題となった行動が消えても、生徒の内面は変化していない可能性もある。指導は行動を変容しただけでは終わったとは言えず、内面を変容させる何らかの援助が必要である。また、従来の指導では、指導後、生徒がどの程度、理解しているかはわからないことが多い。懲戒的であるが故に生徒の内面は語られることが少ない。懲戒的な指導だけでは限界がある。問題行動に対し、懲戒的な場と同時に、生徒の自己教育力を援助する場の二つの場を設定することをこの面談では目的としている。

この面談の問題点は生徒の強い拒否感情である。反社会的問題行動の懲戒的指導の後に行われるわけであるから拒否感情が強く、自己開示が進まないことは十分予想される。この拒否的感情をいかに抑えるか、また受け止めるかがこの面談の成否を担っている。そのためには初回面接での目的の提示、治療構造の設定などの工夫が必要となる。

4 実践を重視した理論化

カウンセリングの理論、技法をそのまま模倣したものが学校現場に定着しなかった事実がある。そして従来の生徒指導が確たる理論をもたず、経験主義により進められており、学校教育相談は不登校等の現実的課題への対応からカウンセリングに拠るところが大きいのも事実である。この二つの事実から、学校教育相談は独自の理論を構築し、進めていく必要がある。しかし、この考えを確かなものにするためには、その視点に立った具体的な技法が提示され、実践が重視されなければ意味がない。その実践が学校教育相談独自の理論化へとつながると言える。

第3節で述べた面談は、カウンセリングとはかけ離れたものである。しかし、このような形であえて、必要なときに教員が面談を設定できるなどの学校の場の適性に応じた形をとり、実践しながら、修正を行う事が学校教育相談の理論化、定着へとつながると考える。

生徒指導上の現実的な課題に対して、個人を対象とし、治療的なアプローチが望まれているのも事実である。先に述べた集団を対象とした、開発的なものが基本でありながらも、そこから個人を対象とした、治療的なものへの広がりをも具体的な実践に基づいて行われなければならない。そのために学校の場に応じた具体的な実践が提示される必要がある。

VI 終わりに

学校教育相談において、不登校に代表される現実的な課題を解決していくためにはカウンセリングの理論、技法に拠る事が必要である。また、不登校のみならず生徒指導上の様々な課題に対してもカウンセリングの理論、技法が有効であることは認められている。しかし、これまで学校現場へは、来談者中心療法をそのまま、取り入れようとしたり、理念のみを重視したりと偏った形でしか導入されず、結果として定着はしてこなかった。

必要性の認められているカウンセリングの視点を、どのような形で学校に導入するかは、これまでの反省から、理論、技法をそのまま取り入れるのではなく、学校の場の特性に応じた形で行わなければならない。それは集団を対象としたもので、開発的なものであることが基本である。そして、その延長線上に個人を対象としたもの、治療的なものが位置づけられる。

また、理念だけでは、現場は変わってはいかない。そこには具体的な技法を行うことに拠る実践がなければならず、その実践が学校の場に応じた学校教育相談の理論を作っていくと言える。これはカウンセリングの視点では否定されるような実践であっても、学校の場に応じて実践することで学校教育相談における新たな理論、技法となり得る。そしてこれからは教員自身が、カウンセリングの理論技法をベースにもちながらも独自の実践に基づいた独自の学校教育相談の理論、技法の構築を目指さなければならないといえる。

そのためにも、教員自身がさらにカウンセリングの理論や技法について十分に理解する必要があり、スクールカウンセラー等の試験的導入はその意味でも学校現場にとっても、カウンセリングを実際の場で理解する絶好の機会であり、適切な連携をはかり、実践を深めていく中で、独自の相談の理論や技法が生まれてくることが期待される。

注1) 本論は平成8年度京都府現職教育職員長期派遣研修として京都教育大学に派遣された海老瀬正純(現宇治市立広野中学)が、研究報告として本学に提出したものの一部に加筆修正してまとめたものである。

文 献

- 1) 今井五郎 1991 学校教育相談の現状と課題(小泉英二編「学校教育相談・中級講座」) 学事出版
- 2) 今井五郎 1994 生徒指導と学校教育相談 ギョウセイ
- 3) 宇治市教育委員会 1996 Uji ふれあい教室2年間の歩み
- 4) 氏原寛他編 1996 学校カウンセリング ミネルヴァ書房
- 5) 河合隼雄 1970 カウンセリングの実際問題 誠信書房
- 6) 河合隼雄 1995 臨床教育学入門 岩波書店
- 7) 河合芳文 1985 学校教育相談の実際(藤原喜悦他編「学校教育相談の実際」) 教育出版
- 8) 小泉英二 1990 学校教育相談・初級講座 学事出版
- 9) 国分康孝 1996 スクールカウンセラーの機能と役割 精神療法22(4) 金剛出版
- 10) 土居健郎 1977 方法としての面接 医学書院
- 11) 東山紘久・藪添隆一 1992 学校カウンセリングの実際問題 創元社

- 12) 堀内 聡 1991 学校カウンセリング 教育と医学39(5) 慶應通信
- 13) 村山正治 1992 教育とカウンセリング (氏原寛他編「カウンセリング入門」) ミネルヴァ
書房