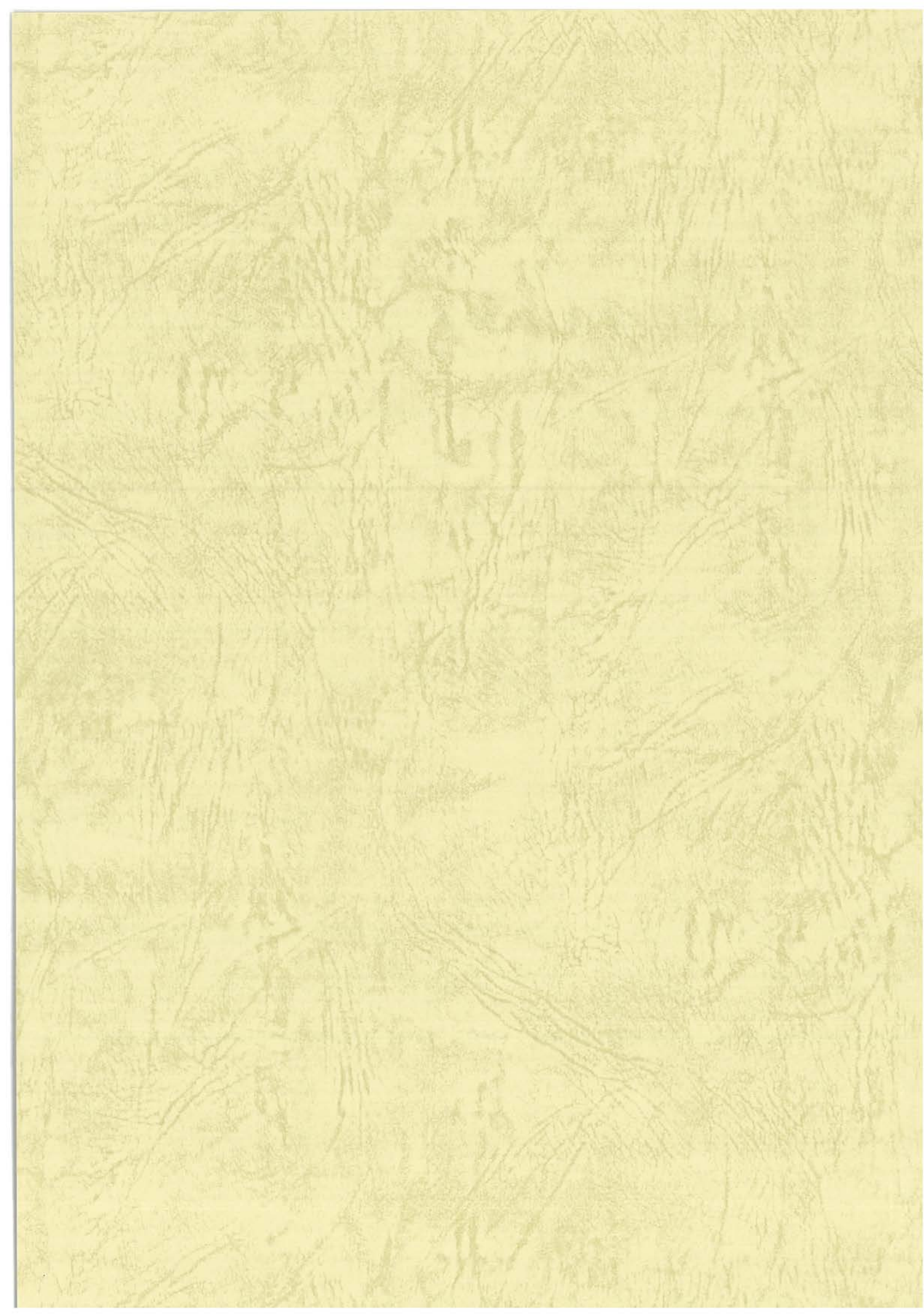
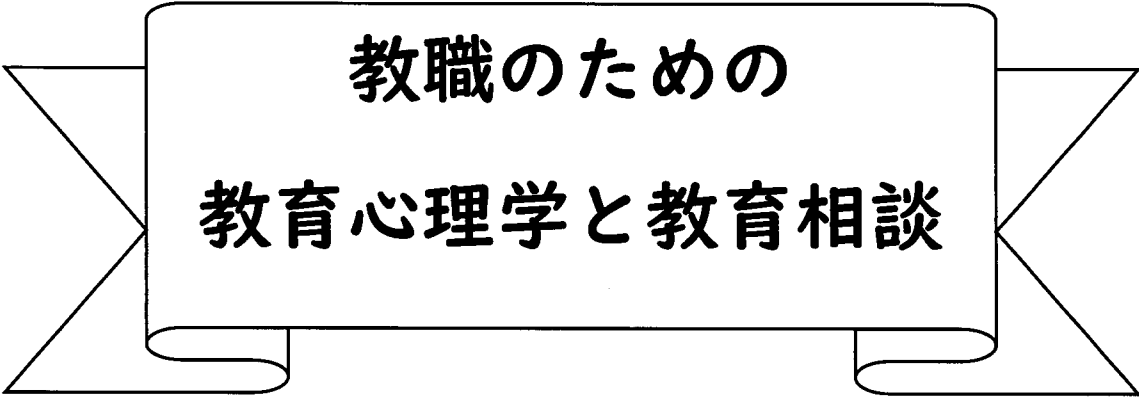


教職のための
教育心理学と教育相談

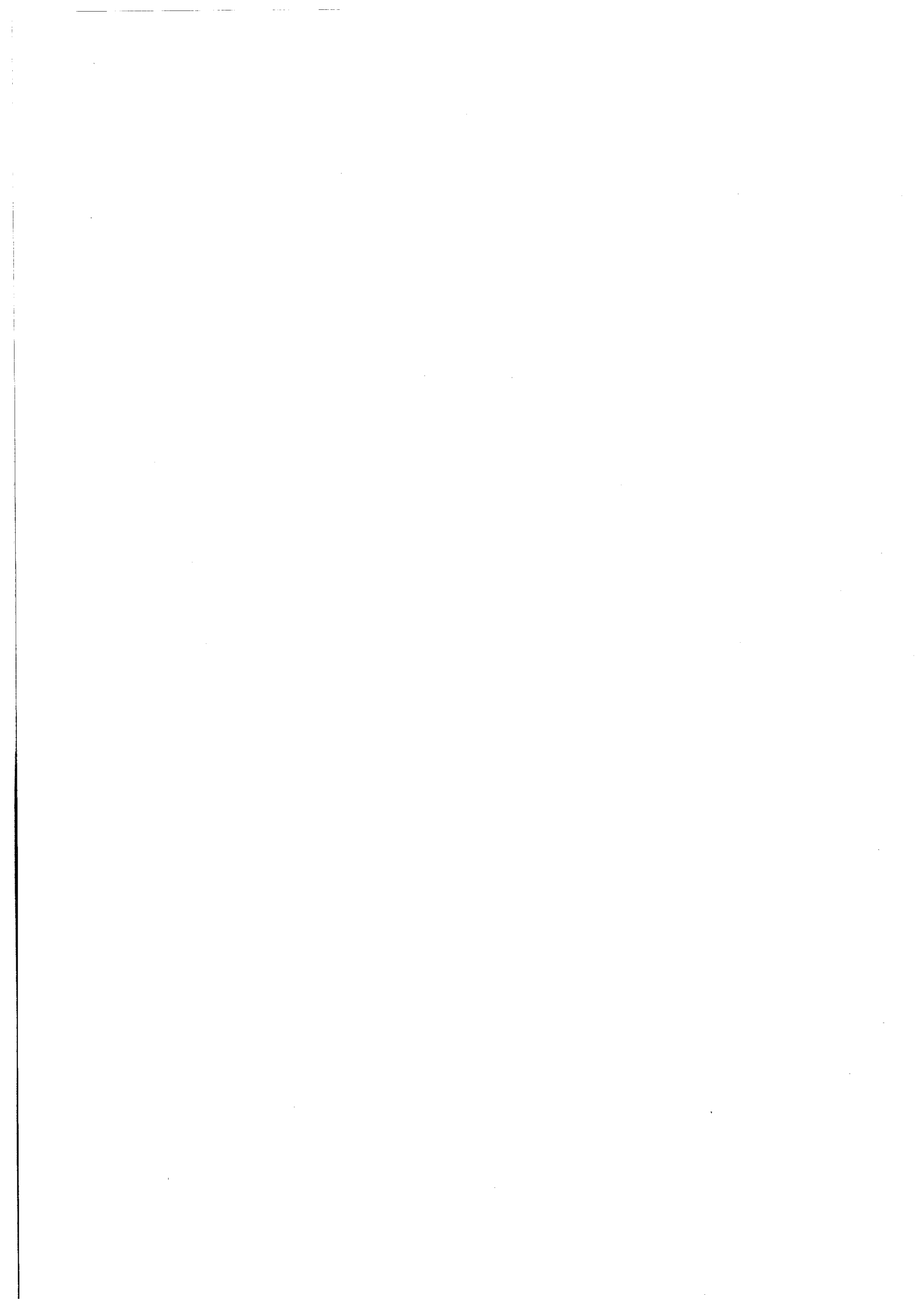
児玉 佳一（著・監修）
飯牟礼悦子・北風菜穂子・草柳 和之・杉田 明宏（著）





教職のための
教育心理学と教育相談

児玉 佳一（著・監修）
飯牟礼悦子・北風菜穂子・草柳 和之・杉田 明宏（著）



はしがき

本テキストは、中学・高校の教職にかかわる心理学を学ぶ人に向けたものである。教職課程には主に、教育心理学、発達心理学、臨床心理学に関する内容を学ぶ必修講義が設けられている。例えば、教育心理学概論や教育相談である。本テキストはこうした心理学の諸領域における教職にかかわる入門的内容をまとめたものである。

よく、初学者がもつ心理学のイメージに「人の気持ちが分かるようになる」といったものがある。これを教職の現場に置き換えて、心理学を学ぶ理由は「子どもの気持ちが分かるようになる」ためであると考える人も多いだろう。

しかし、幻想を打ち砕くことになるかもしれないが、心理学を学んでも人の気持ちは分からない。これは子どもに限らず、保護者や同僚になる先生といった大人にも当てはまる。心理学で学ぶことはあくまで人間に一般的・平均的な心の様子に過ぎず、目の前の相手の心は、こうした一般的・平均的な心の様子を当てはめるだけでは理解できない。

それでも、一般的・平均的な心の様子を知ることは大切である。人の心の様子の単純なモデルの一つは、「一般的・平均的な心の様子」と「個人差」の和とされている。人は様々な個人差をもち、その個人差を理解することこそが目の前の相手を知るための重要になる。しかし、個人差を読み取るためには、差分を捉えるためのベースも知っておく必要があり、そのベースこそが「一般的・平均的な心の様子」である。「一般的・平均的な心の様子」を軽んじてしまうと、得てして、目の前の子どもの心は理解できないし、「一般的・平均的な心の様子」を当てはめるだけでも目の前の子どもの心は理解できないのである。

本テキストで扱う事項の多くは、「一般的・平均的な心の様子」である。このテキストを読まれる皆さんには、まず「一般的・平均的な心の様子」を理解してもらいたい。そして、目の前の子ども一人ひとりの「個人差」を読み取ることのできる教師になってもらいたい。さらに、こうした個々人の心の様子に寄り添った実践が展開できる教師になってもらいたい。そうした願いが本テキストには、あるいは教職における心理学の講義には込められている。

最後に本書の構成を紹介する。本書は大きく二部に分かれている。第I部は「生徒の心身の発達や学習の過程」であり、中高生の心身発達や学習に関わる心理学の知見を解説している。第II部は「教育相談の理論と方法」であり、中学・高校における教育相談の理論や方法、生徒が直面する心理的問題について解説している。各部とも、どの章からでも読み進められるようになっている。また、自分自身の理解を深めたり考えを発展させたりするためのワークも随所に設けられている。是非、ワークにも挑戦していただきたい。

2019年1月 執筆者を代表して 児玉 佳一

目次

はしがき

I.	生徒の心身の発達や学習の過程	1
1.	生徒の心身の発達に関する理論	2
2.	生徒の心身の発達に影響する要因	4
3.	生徒の心の発達と身体, 認知, 自己の発達	6
4.	生徒の発達の概念及び教育における発達理解の意義	11
5.	生徒の心の発達と社会性の発達	12
6.	様々な学習形態や学習過程	16
7.	主体的な学習を支える動機づけ・集団づくり・学習評価	22
8.	主体的な学習活動を支えるために教師は何ができるか	28
II.	教育相談の理論と方法	35
1.	教育相談に関わる心理学の基礎的な理論・概念	36
2.	カウンセリングに関する基礎的事項	42
3.	受容・傾聴・共感的理解等のカウンセリングの基礎的な技法	48
4.	中学・高校における教育相談の意義と課題	54
5.	生徒の不適応や問題行動の意味と気づき	58
6.	中学高校におけるカウンセリングマインドの必要性	64
7.	中学高校における教育相談の具体的な進め方	72
8.	生徒及び保護者に対する教育相談を行う際の目標の立て方や進め方	84
9.	生徒のいじめ, 不登校, 虐待, 非行等の課題に対する教育相談の進め方	88

執筆者一覧

第 I 部

生徒の心身の発達や学習の過程

1. 生徒の心身の発達に関する理論
2. 生徒の心身の発達に影響する要因
3. 生徒の心の発達と身体、認知、自己の発達
4. 生徒の発達の概念及び教育における発達理解の意義
5. 生徒の心の発達と社会性の発達
6. 様々な学習形態や学習過程
7. 主体的な学習を支える動機づけ・集団づくり・学習評価
8. 主体的な学習活動を支えるために教師は何ができるか

I-1. 生徒の心身の発達に関する理論

教育現場で出会う人々は、教育の対象となる生徒だけではなく、教師や保護者、地域住民といったさまざまな年齢層に渡る。このため、私たちは生徒理解をする際に生徒自身だけではなく、多様な人々の心の発達についても併せて知識をもつ必要がある。ここでは、著名な生涯発達心理学者の一人であるエリクソンが提唱した生涯発達理論をもとに、青年期特有の発達の姿を中心にその生涯発達の概要を追っていこう。

エリクソンの生涯発達理論

エリクソン (Erikson, 1950) は、フロイトの精神分析的発達理論を元に、個人の心理的な発達（自我の発達）を、個人が生活する「社会」との関係でその理論を展開していった。彼は、長い一生涯を8つの発達段階に区分し、それぞれの時期の発達課題を「心理社会的危機」という形で示し、図1のように図式化した。このように身体的に成熟した「おとな」になる青年期以降の発達までを追っている点も、高齢化が進む現代社会において、注目される理由の一つである。さらに、人間の一生涯をひとつの「ライフサイクル」と捉え、そのサイクルが世代を超えて繋がり、個人だけではなく全体の大きなサイクルを形成していくと考えた点も特徴的であるとされている。

エリクソンが図式の中で示している「心理社会的危機」とは、彼が区分した8つの発達段階において適切に解決すべき「発達課題」として設定されたものである。彼は、これを命の危機などの緊急事態というよりはむしろ、ライフサイクルの中で次のプロセスに進むか、後戻りするか、横道に外れてしまうかという「分岐点」になるようなものとして捉えた。この図式に示されているそれぞれの心理社会的危機は、たとえば乳児期においては、「基本的信頼感 対 不信感」といったように肯定的な側面と否定的な側面が対になって示されている。この両者間の葛藤をプラスに解決すれば、自分の成長に結びつき、生きていくための活力が得られ、解決できなかった場合はそこから先に進みにくくなると考えられている。

	1	2	3	4	5	6	7	8
VIII 老年期								自我の統合 対 絶望
VII 中年期							世代継承性 対 自己陶醉	
VI 成人初期						親密性 対 孤立		
V 思春期 青年期					アイデンティティ達成 対 アイデンティティ拡散			
IV 児童期				勤勉性 対 劣等感				
III 乳児後期			自発性 対 罪悪感					
II 乳児前期		自律性 対 恥・疑惑						
I 乳児期	基本的信頼感 対 不信感							

図1 エリクソンによる個体発達分化の図式 (Erikson, 1950, 岡本, 2013 より作成)

エリクソンは、これらの心理社会的危機を適切に解決することで、社会と個人とのバランスがよくなり、社会の中で適応的に発達することができるとした。さらに、各時期でこれらの「心理社会的危機」がどのように解決されたかということが、次の時期の危機への取り組みのベースとなるとされている。

青年期の心理社会的危機

それでは、中学校や高校で出会う生徒たちに注目して、エリクソンの提唱する心理社会的危機を具体的に見ていこう。図1を見ると、青年期（思春期）の「心理社会的危機」として、「アイデンティティ（自我同一性）達成 対 アイデンティティ拡散」という対立図式があげられている。つまり、エリクソンは「アイデンティティ」というもの獲得することが、青年期にクリアすべき大きな発達課題であるとしている。

「アイデンティティ（＝自我同一性）」とは、「自分が何者であるか」という感覚を、社会の中での「地位」や「役割」、「職業」や「身分」など現実的な「～としての自分」と、自信をもって一致させたはっきりした感覚をもつことを指す。たとえば、「私は〇〇大学教育学部の2年生である」、「私は女性である」、「私は教師を目指している」などの「私はこうである」ということを明確に、具体的に示すことができ、かつそのことについて周囲の人々も一定の理解を示しているものである。

このような自分のアイデンティティを示す機会は、実は学校生活の中で意外に多い。たとえば、大学でも学年の始めの授業や、新しい場に初めて参加した場合には「自己紹介」をするだろう。そこでは自分の所属や属性だけではなく、性格的な特徴や好きなものなど、自然と自分のアイデンティティを構成する一端を示すような内容を話すことになる。また、受験や就職活動の面接など、より自己アピールが必要な場面になれば、冷静に自分自身を見つめなおし、「自分とは何か」という自分なりのアイデンティティを的確に他者に示さなければならないこともある。

エリクソンはこの時期、「自分とはこういうものだ」という「アイデンティティ」を獲得できれば、自分とは違う価値観が示されているような事態に直面しても、自分自身に忠実に自らの信念を貫いていける能力である「忠誠」という力を得ることができるとしている。これは、次の段階の心理社会的危機である「親密性 対 孤立」の葛藤が生じた際に、支えとなる基盤として働くものである。

この「アイデンティティ」の問題については、I-4でさらに詳しく紹介していく。

<ステップアップワーク>

- ・自分のアイデンティティとは何だと思いますか？ 周囲の人々と話し合ってみましょう。
- ・また、周囲の人々にそれが「あなたのアイデンティティ」として納得いくものかどうか尋ねてみた上で、再度自分のアイデンティティについて考えてみましょう。

引用文献

- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton. (エリクソン, E. H., 仁科弥生 (訳), (1977/1980). 幼児期と社会 1・2 みすず書房)
- 岡本祐子 (2013). 自我の成長・発達と心理社会的課題—エリクソンの生涯発達論 岡本祐子・深瀬裕子 (編), エピソードでつかむ生涯発達心理学 (pp.6-9). ミネルヴァ書房

I-2. 生徒の心身の発達に影響する要因

学校現場で出会う中高生の姿は、外見上はわれわれ「おとな」とさほど変わらないように見えても、いざ話をしてみると物事の捉え方や理解が浅いように感じるが多い。また、話をする中で、年齢よりも「幼い」と感じる生徒もいれば、「大人びている」と感じる生徒もいる。発達には誰にでも起こる現象ではあるが、その現れ方は非常に個人差が大きい。

ここでは、生徒の心身の発達に個人差を生み出す可能性のある影響要因について、青年期の発達の特徴を踏まえて考えてみよう。

まず、内的な面での影響としてあげられるのは、前節で取り上げた「アイデンティティ」に現れる自己の成長という点である。「アイデンティティ」についてはI-4で詳しく取り上げるが、この時期それまで親を始めとしたおとなとの価値観の違いを感じたり、学校生活の中で同年代の若者と過ごす時間が多くなることによって、一人の人間としての自分を意識したりするようになってくる。また、学校生活の中で、周囲の他者と比較したり、他者の持つ特性を取り入れたりすることで、自己を成長させていく。

次に、外的な面での影響として大きいものとして、人間関係の変化があげられる。児童期から青年期にかけての人間関係の変化について追ってみよう。

小学生になり児童期を迎えると、学校生活という同年齢集団で構成される場で過ごす時間が多くなる。学年の年齢幅も広がることで、幼児期に比べて、同じ場で過ごす子ども同士の関係性の幅も広がる。幼児期に広がった仲間関係がさらに広がってきて、次第に親との関係は希薄になってくる。児童期には、特に中学年くらいになると「ギャング・グループ」という「一緒に放課後サッカーをする仲間」など、外面的な同一行動による一体感を特徴とする関係をもつようになる。これは6~8人くらいの同性のメンバーで構成されることが多いようである。学校生活における「学級」という存在は、形式上はフォーマルな集団であるが、インフォーマルな集団として、ギャング・グループは位置づけられる。そして、学年があがるにつれ教師やおとな、他のグループの目を避けたところで、自分たちだけの秘密や独自のルールを共有する小さな社会を作り上げ、連帯感を増していく。ギャング・グループにおいて、自分たちで自分たちのことをやるという自主性や、集団の中で自分の役割を果たしていく中で責任感や協調性が芽生えていく。このように社会のルールやコミュニケーション能力を学んでいく一方で、教師やおとなの目が届きにくいため、「いじめ」や「反社会的行動」などの問題が起きる可能性もある。

近年は都市化が進み、自由に遊びを展開できる遊び場が少なくなるといった生活環境の変化や、習い事や塾で遊ぶ時間が少ない、少子化によって遊ぶ子ども自体がそもそも少ないといった要因から、ギャング・グループのような子ども同士の仲間集団ができにくくなっているともいわれている。また、情報化が進みスマートフォンやタブレット端末などを使い、直接対面しなくても遊べるオンライン・ゲームに夢中になる子どもも増えてきており、遊び方自体が変わってきていることなどもその理由としてあげられるだろう。

現在、「仲間関係を作ることができない」、「コミュニケーション能力が不足している」といった青年が増えてきていることは、先にあげたギャング・グループのような子ども同士の小さな社会を児童期に経験していないことが、原因のひとつとして考えられる。

一方、青年期になると、仲間関係はそれまでの「単なる遊び仲間」という浅い関係から、

お互いの深い心の内を見せ合える相手を求めるような深い関係へと変化してくる。この時期の友人というものは、「依存したい」、「愛情でつながりたい」といった親密なものとして、また「○○ちゃんのようにになりたい」など相手の中に理想の自分の姿を見出すなど、相手と自分を同じものとみなす「同一視」の対象として、非常に重要な意味をもつ。児童期までの「席が近いから」、「家が近所だから」友達になるというよりは、むしろ何を大事にしているのかといった価値観が同じだったり、アイドルが好き、野球が好きといった興味や関心が一緒だったり、態度や心構えが似ていることが友人になるポイントとして重要になってくる。このような内面的にお互いの類似性を確認して、一体感を感じる関係性は「チャム・グループ」と呼ばれている。

そして、思春期を過ぎる頃には、友人となる相手は何十人もいるというよりはむしろ、特定の一人や数人といったいわゆる「親友」と呼ばれるような親密な関係に変化していく。このようなお互いの共通性だけではなく、内面的にも外面的にも互いに独立した個人としての違いを認め合う関係性は、「ピア・グループ」と呼ばれている。

友人との付き合い方が青年期でどのように変化していくかを調べた落合・佐藤（1996）の調査（図1）においても、中学、高校、大学と進む中で、「浅く広く」たくさんの相手と気軽に付き合うような関係から、次第に特定の友人とのみ「深く狭く」付き合うといった関係へ変化していく様子がうかがえる。

以上のように、この時期の生徒たちにとって、友人の存在は、親を始めとした「おとな」に代わって、大きな影響力を持つのである。この他にも、居住地域や学校といった環境的な要因も、生徒自身の発達に少なからず影響する。人間の発達には、環境的な要因との相互作用で多様に変わりうるものであるため、目の前の生徒を理解する際には、その背景にある環境的要因や文化的背景に対しても丁寧に目を向けて考えていく必要がある。

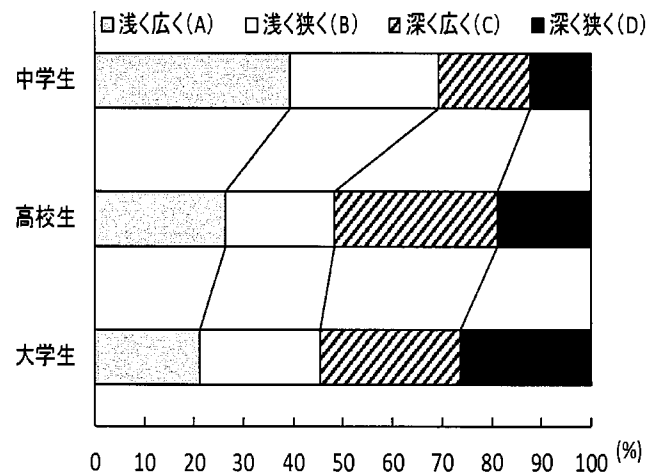


図1 友達のつきあい方の4パターンの変化的変化 (落合・佐藤, 1996より作成)

<ステップアップワーク>

- ・自分が育ってきた地域や学校は、どのような特徴があるか周囲の人と話し合ってみよう。例) 学校の規模、学校周辺の自然環境、遊び場、近所づきあいの有無など...
- ・そのような環境が自分のどのような面に影響を与えたのか、考えてみましょう。

引用文献

落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達の变化 教育心理学研究, 44, 55-65.

I-3. 生徒の心の発達と身体、認知、自己の発達

青年期の身体的発達

青年期における身体的発達は、生後1年目までに見られる急激な成長に次いで、大きな変化をみせる。女性の身体がより女性らしくなり、男性の身体がより男性らしくなる「第二次性徴」という現象がある。具体的には、女性の場合は、初潮を迎えたり胸のふくらみなど身体に丸みが出てきたり、男性の場合は、精通が起きたりひげが生えたり、声変わりが始まるといった現象が起こる。このように、性的な成熟が始まってホルモンに変調をきたし、心身ともにアンバランスで不安定な時期になりやすい。一般に男性よりも女性のほうが一、二年程度早くこういった変化を迎えることが多いため、この時期女性は特に同年代の男性が急に幼く見えたり、部活動の先輩など少し年長の男性に憧れたりするといったことがある。また、第二次性徴のような身体の発達には個人差もあり、周囲の友達はどんどん身体的におとなになっていくのに、自分は人より遅れているといった劣等感につながることもある。

さらに、近年は、「発達加速現象」と呼ばれる通常青年期にほぼ完成するとされる身体の成長（身長、体重、性的な成熟など）の完成までの速さが、世代を新たにするにつれ速くなる現象が起こっている。たとえば、第二次性徴が起こる年齢が低年齢化する、成長速度が昔に比べて速いといった現象が起きている。一般にも現代の子どもは、体も昔に比べて大きく早熟であるといわれるが、その一方で精神的な成長が追いつかず未熟であるという指摘もある。文部科学省の調査などでも、現代の子どもは体力・運動能力は低下傾向にあり、精神的な未熟さ、身体のコントロールが上手にできない、などの傾向が諸所で指摘されている。情報通信機器が発達し、体を使って遊ぶことができる遊び場が減ってきているなど生活環境の変化も、こうした身体発達に影響を及ぼしていると考えられる。

さらに性的な成熟が進むこの時期、「性役割同一性」と呼ばれる、いわゆる「男らしさ」、「女らしさ」といった自分の生物学的な性に沿った役割を獲得していくことが求められるようになる。これには、職業や恋愛といったさまざまな社会経験が影響すると考えられている。最近では、男性と女性の性役割自体が、女性の社会進出や価値観の変化、家族の形の変化などともなって多様化してきている。特に現在は、学校教育の中での性の多様性を認めていく傾向も高まってきており、「LGBT」などあらたな概念が浸透していくなど、世間一般でいう性役割に対して、いかに自分の求める性同一性を獲得していくか、大きく揺れる時期であるといえる。

<ステップアップワーク>

- ・自分が生まれた世代と親の生まれた世代での、身体発達のデータを調べて比較してみましょう。身長、体重などのデータ、体力測定などのデータなどこの機会に探してみ、現在の自分と比較してみると発達理解が深まります。

青年期の認知的発達

児童期の中盤になると、物事を体系立てて考えたり分類したりするなど、より頭の中でさまざまな操作をすることができるようになっていく。また、人間関係においても

脱中心化していくことによって、自分以外の他者の視点から物事を考えることもできるようになってくる。しかしながら、こういった論理的な思考は児童期には、目の前に具体的な対象物があった場合に限られており、現実の場面を離れた仮定の話や、抽象的な事柄については論理的な操作をすることは難しいとされている。小学校高学年あたりから、ピアジェのいう「形式的操作期」と呼ばれる段階に入り、自分の頭の中で物事をイメージしてそれを操作することで、どのような内容であっても、さまざまな可能性を考えて、抽象的に、かつ論理的に考えられるようになってくる。

この形式的操作期の知的発達を示す例として、ピアジェが考えた「化学実験」の問題を紹介しよう。これは4種類の無色の液体を使ってできる15通り（何も使わない場合を入れると16通り）の色の組み合わせを見せて、筋道どおりに考えて調べていく能力を見る問題である。形式的操作期には、このような組み合わせを系統的に変化させることで、色を再現することが可能になる。このほかにも、「天秤の釣り合い」を取る問題では、実際に重りを使って天秤の釣り合いをとらせ、さらにつり合いが保っている理由を回答してもらう。具体的操作期の子どもは釣り合いをとるために、重りを加えたり除いたりするなど、いきあたりばったりで様々な操作をすることで釣り合いをみていく。それに対して、形式的操作期になると、「支点からの距離が遠いのであれば、天秤の重りを減らせばよい」、「支点からの距離が同じならば、同じ重さのおもりが必要だ」など、「こうやったらこうなるだろう」という仮説を立てて、それを検証していくという「仮説演繹的な思考」と呼ばれる思考のあり方を示すようになってくる。

このように、青年期になると物事を考えたり、判断したりしていくといった知的な活動を行う上で必要となる論理的な思考力が発達してくるのである。

青年期の自己の発達

青年期では、前項で述べたように、身体的におとなに近づき、自分一人でできることが増えてくることによって、生活世界が広がっていく。特に、I-2でも触れたように、学校生活の中で同年代の仲間との関係が広がり、深まっていくことを通して、他者と自分を比較したり、自分のあり方そのものを考えたりするようになってくる。たとえば、さまざまな教科が増えてくる中学生になれば、試験や成績評価などを通して自分が得意とするものと不得意なものを認識するようになってきたり、部活動や委員会といった課外活動においては、「自分がやりたいこと」や「得意なこと」に沿って選択したりしていくといった機会が増えていく。さらに、「進学」においてもどのような高校（大学）に行くか、何を専門的に学ぶのか、将来はどうするのかといったこの先の進路を考えることが求められるようになってくる。

ここでは、I-1で紹介した「アイデンティティ」という概念を取り上げ、青年期に私たちの自己がどのように変化をみせていくか見ていこう。

皆さんは実習やボランティアなどで生徒たちと触れ合う中で、おとなである私たち教師の指導に対して反抗的な態度を取られて困ったことはないだろうか。子どもの頃のように何事にも「イヤ！」という形の反発ではなく、理路整然と自分たちの意見を述べて反論してくることに驚いた人もいるのではないだろうか。

この時期に見られる親や教師といった周囲の「おとな」に対する反抗は、「第二反抗期」

と呼ばれている。はじめは、「親といっしょにいるところを友達にみられたくないから、一緒に買い物にいかない」とか、「親を無視して口を聞かなくなる」といった行動に現れるように、青年前期には単純に親に対して「嫌だ！ むかつく！」という気持ち的な面での反発が目立つ。青年後期になると、親を始めとした周りの「おとな」に対して、自分のもつ「生き方」や「考え方」といった価値観の違いから、一人の人間としての「親」の姿に対して批判したり反抗したりする。たとえばそれまでは親の意見は、絶対的で正しいのだと思ってきたのが、親にも様々な側面があることや、その考え方にも矛盾点があり、常に正しいわけではないことを見抜くことができるようになってくる。

しかしながら、現状としては特に物理的な面で親やおとなのサポートを受けないと生活することは困難であり、社会的にも「おとなではない」とされる生徒たちにとっては、第二反抗期に見せる多様な反抗の姿は、おとな（親）への「依存」と「独立」の気持ちの表れであり、真の精神的な自立を求めていく姿といえるだろう。そしてそこから、生徒たちは「自分の価値観」、「自分とは何か」ということを考えていくようになるのである。

では、第二反抗期のような親や周りの大人に対する反抗がこの時期起きるのはなぜなのだろうか。親への「依存している」という気持ちと「自立したい」という気持ちが両方あるために、心の中が混乱している。親から自立したい一方で、社会的には「おとな」として認められないため、おとなとは違う自分なりのアイデンティティを模索しようとしていく。「親離れ」ということばがあるが、親から離れ自立したい独立したいという気持ちが第二反抗期としてあらわれていると考えられる。この第二反抗期の元となる、親からの精神的な意味での独立という現象をホリングワース (Hollingsworth, 1928) は「心理的離乳」ということばで呼んでいる。「離乳」ということばは、元々は乳児が母乳以外の食べ物を食べるようになる身体的な意味での親離れを指す。これに対して、「心理的離乳」とは、青年が精神的な面で親から独立するといういわば心理的に親離れをすることを指す。

つまり、「心理的離乳」とはそれまでは親の言うことに従うといった権威服従的な関係だったのが、それぞれが独立した存在として対等に向き合えるような関係に変化する第一歩となる心の動きと考えられる。これらのプロセスを図式化したのが図1である。

落合・佐藤 (1996) は、このプロセスを「親が子を抱え込む」関係と「親が子と手を切る」関係から、次の段階として「親が子を危険から守る」関係へ、そして「子が困った時に親が支援する」関係になり、「子が親から信頼・承認される」関係へ、最終的に「親が

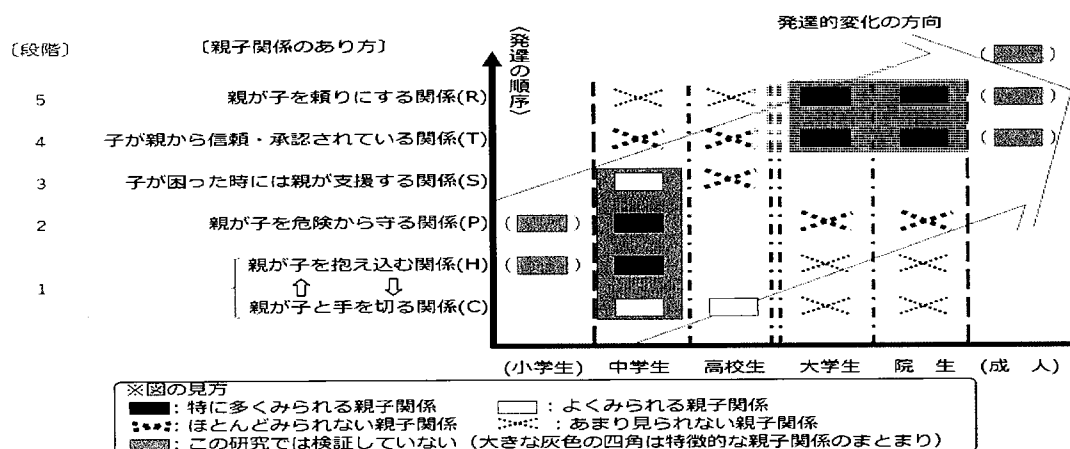


図1 親子関係のあり方の変化から見た心理的離乳への過程 (落合・佐藤, 1996 より一部説明を追加)

子を頼りにする」関係へと進んでいくと考えた。成長するにともない、親に守られていると思っている状態から、次第に親に信頼され頼りにされていると思う状態に変化していくことが読み取れる。彼らの調査によるともちろん個人差はあるが、具体的には中学生くらいが第2段階くらいにあることが多く、高校生から大学生になるくらいの時期にまた大きな変化がきて、親との対等な関係を示し始める第4段階、第5段階に入る様子が見えてくる。「心理的離乳」は、子どもが青年、成人となってさらに自分らしさを発揮するために必要な心理的発達プロセスであると考えられている。

こうして、親とは違う自分を意識するようになっていくと、先に述べたように「アイデンティティ」という「自分が何者であるか」という感覚を、社会の中での「地位」や「役割」「職業」「身分」など現実的な「～としての自分」と自信をもって一致させた核のようなものを持つようになっていく。

この「アイデンティティ」がどのように青年期の若者に経験されているか、ということを知るために Marcia (1966) は、青年にインタビューを行い、「危機」と「積極的関与（あるいは傾倒、自己投入と訳す場合もある）」という二つの基準から、アイデンティティがどのくらい確立されているかという状態を明らかにしていった。ここでいう「積極的関与」とは、自分なりの目標や信念があってそれに積極的に関わろうとしたり、何かに打ち込もうとしたりすることを指す。この何かに「積極的関与」をするという経験を通して、社会的な役割や価値を自分のアイデンティティに取り入れることができるとされている。また、「危機」とは、「積極的関与」することについて悩み、いくつかの可能性の中で迷うといった葛藤を経験しながらも、探し求めようとする経験のことを指す。つまり、「危機」を経験しているかどうかということは、例えば自分にはどのような職業がふさわしいか、自分はどのような価値や信念に従うのかといった、自分にとって大事な決定や選択を真剣に迷ったり考えたり試してみる時期があったのかどうかということの意味している。この「危機」と「積極的関与」の程度を基準にアイデンティティを次の4つのタイプに分類した(表1)。

まず一つ目の「アイデンティティ達成」とは、自分の職業や生き方、価値観などを自分で選択し、その選択結果に対して責任や自信を感じている状態を指す。社会的には、環境に適応し、安定した人間関係を築いている状態とされている。二つ目の「モラトリアム」とは、積極的に関与する対象について選択をしようとしているが、まだ模索中の状態を指す。自分がどの道に進むべきかを悩み、アイデンティティを決定すること自体を延期して

表1 アイデンティティ・ステータスの分類 (Marcia, 1966; 大野, 2010; 茂垣, 2013 より作成)

	危機	積極的関与	ステータスの特徴	
達成・統合志向 (Achievement)	あり	あり	生き方、職業、価値観などを自分の意志で選択しており、その選択について自ら責任をもっている。青年ではごく少数。	
モラトリアム (Moratorium)	最中	あいまい	積極的に関与する対象を模索中でまだ不明確だが、関与の対象を選択・決定することに積極的に関与している。	
フォークロージャー (Foreclosure)	なし	あり	親や年長者などの価値観を、吟味せず無批判に受け入れている。自分の価値観を揺さぶられている状況では、いたづらに防衛的になったり混乱したりする。融通が利かない、権威主義的、自分がフォークロージャーであることに無自覚という特徴をもつ。	
拡散 (Diffusion)	危機前	なし	人生という選択に関する悩みを考える前、積極的に関与することを放棄。	自分の人生について責任をもった主体的な選択ができず途方にくれている。
	危機後	なし	人生の選択について悩み考えた後、積極的な関与ができなくなった。	

いるとも捉えられる。三つ目の「フォークロージャー（早期完了）」とは、自分で人生の選択を行わないまま職業や生き方を決定してしまっている状態を指す。たとえば、親などの価値観を疑うことなく受け入れ、自分で悩む期間をもたないといったタイプである。このため、その価値観が揺さぶられるような状況に弱く、権威主義的になるといった特徴をもつとされている。最後の「アイデンティティ拡散」とは、自分のもっている価値観や生き方に自信や責任を持ってない状態を指す。価値観の選択をしている場合でもそうでなくても自信や責任がもてないため、孤立感や不信感、自意識過剰、焦燥感などを感じやすくなる。

青年期のアイデンティティの問題は、進学や就職といった人生の節目で意識されることが多いが、どのようなアイデンティティを見つけていくかを十分に探索していく必要がある。その一例として、「役割実験」というものを紹介しよう。

「役割実験」とは、さまざまな社会的な役割（例：職業）を体験し、試みることを通して、自分自身がそれに合うか合わないか、自分のもつ価値観や好みなどと照らし合わせて検討してみることを指す。実は教職課程を履修している大学生の皆さんも、このような役割実験を知らず知らずのうちに体験している。たとえば、学校現場などでのボランティア体験や、学習塾などで直接生徒を指導するアルバイト、そして教職を目指す学生ならば誰もが体験する教育実習などの実習体験があげられる。エリクソンは青年期を心理社会的モラトリアムの時期、つまり社会に出る前の猶予期間だと捉えている。この青年期の間にさまざまな役割実験を自由に体験することを通して、社会の中で自分がどこにいたらいのかという自分の立ち位置や居場所のようなものを見つけていくと考えられている。私たちは幼少期から、身近なモデルである親の価値観や考え方、性格といったものを無意識に取り入れているが、役割実験を行う中で、そのような親との同一化から切り離され、自分なりのアイデンティティとは何かという問題を現実的に考えていくための材料となる。

このようなアイデンティティの状態は、青年期で確立したら一生変わらないわけではなく、成人期以降も結婚や出産、就職や転職といったさまざまなライフイベントによって、変わりうる可能性があると考えられている。

<ステップアップワーク>

- 自分のアイデンティティの状態は、Marcia のあげた 4 つのタイプだとどれに当てはまると思いますか？周囲の人と話し合ってみましょう。大学生である自分たちはどのタイプが多かったか、なぜそのような状態なのかについて、分析してみましょう。

引用文献

Hollingsworth, L. S. (1928). *The psychology of the adolescent*. New York: Appleton

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

落合良行・佐藤有耕 (1996). 親子関係の変化からみた心理的離乳への過程の分析 教育心理学研究, 44, 11-22.

大野 久 (2010). 青年期のアイデンティティの発達 大野 久 (編), エピソードでつかむ青年心理学 (pp.37-76). ミネルヴァ書房

茂垣まどか (2013). アイデンティティの模索と確立 岡本祐子・深瀬裕子 (編), エピソードでつかむ生涯発達心理学 (pp.114-117). ミネルヴァ書房

I-4. 生徒の発達概念及び教育における発達理解の意義

教師の仕事は「教える」ことと思われがちだが、その行為には常に「人」と相對することが含まれる対人職であるといえる。「対人職」ということは、現場で出会うさまざまな人々のことを理解し、交流をもつことが何よりも教師にとって必要なスキルのひとつであるといえる。実習を終えた学生からは、「年齢も近いから、もっと生徒の気持ちを理解できると思っていた」、「どのように生徒に話をしたらいいかわからなかった」という反省を聞くことも多く、その難しさと必要性を示している。ここでは教職課程における心理学系科目が「教育の対象理解」として位置づけられていることを考慮し、その意義を三つあげる。

青年期特有の発達的特徴を理解することで、より深い生徒理解につながる

教育実習で生徒と出会うと、「なぜ、親や教師に反抗的な態度を取るのだろうか?」、「なぜ、グループ同士で固まるのだろうか?」など、つい最近自分自身も通ってきた道であるはずなのに、教師の立場になってみるとその行動や思いに疑問を抱くことがあるだろう。自分自身は何気なく通り過ぎた道であっても、「教師」という立場で生徒と関わる中で適切な指導を行うためには、少し立ち止まってまず相手を理解する必要がある。青年期は特に心も身体も揺れやすい「おとなへの移行期」であるため、個人差も生じやすい時期である。このため、この時期の標準的な発達の姿や特徴を知ることによって、関わる際の手がかりになり、関係性を作りやすくなる。自分自身が体験していないことでも、その時期の発達と照らし合わせて考えることで、より深い生徒理解につながる。

青年期特有の発達上の諸問題を理解し、それに対する援助を考える手立てとなる

青年期は、心身ともに発達的に「大人への移行期」として位置づけられる時期である。例えば、身体の性的成熟が顕著になるこの時期には、現在社会的にも注目を集めているLGBTなど、自分の性別に関するアイデンティティを意識しやすくなる。学校環境の中でもこのような問題に積極的に取り組んでいく傾向は見られつつあるが、教師の側の理解不足で対応が不十分なケースもあるだろう。大人へと変わりつつあり、その狭間で気持ちの揺らぎを感じやすい発達上起こりやすい問題をあらかじめ認識しておくことは、常に変わりゆく現代社会のニーズにあった指導や対応を柔軟に考えていく手立てとなるだろう。

生涯発達の見通しをもった指導を行うことができる

発達は連続性をもっている。I-1であげたエリクソンの理論にあるように、その前後の時期の発達のあり方や心理社会的危機への取り組み方が、次の時期の発達に影響を及ぼす可能性がある。これまで歩んできた道を踏まえて、「今ここ」の状態を理解しようとすることで、そのような状態をもたらした原因がわかることがある。さらに、発達の見通しをもつことで、この先にどのような問題と直面する可能性があるのか、これまでの経緯を踏まえた予測をもって予防的な指導を行うこともできるだろう。「今ここ」だけではなく、「これから」を見据えた指導をすることで、生徒自身も将来に対する「レディネス」をもったり、この先の未来に対する希望をもったりすることが出来るだろう。

I-5. 生徒の心の発達と社会性の発達

青年期前・中期を生きる中学・高校生たちは、第二次性徴に伴う心身の大きな変化を経験するだけでなく、進学・就職等の重要な選択を社会的に迫られる。他方、認知機能においては形式操作段階に入り抽象的・論理的思考が発達するため、自己・他者・社会を概念的にとらえ、それらの関係性を認識することが可能になる。しかし、論理的に構成された理想像と現実のギャップによりさまざまな戸惑いや葛藤に揺れることにもなる。生徒たちは身体・社会という二つの環境の変化の中で、どのように社会的存在としての自己を認識し、社会に能動的・適応的に行動できるようになっていくのだろうか。

青年期前・中期の身体的発達と心理

第二次性徴の発現と受容の悩み 小学校高学年から中学生にあたる青年期前期は思春期ともよばれる。この時期、性ホルモンの分泌の増加により生殖器の発育が生じ、女子には初潮・乳房・皮下脂肪の変化、男子には精通・声変わり・筋骨等に第二次性徴が発現する。2011年の調査(図1)では、女子の月経は中学生で79.8%、高校生で96.8%、男子の射精は中学生で36.2%、高校生で82.8%が経験したと答えている。この性的成熟については、摂取栄養の向上や生活習慣等の時代的变化によって、開始時期が早まり(成熟前傾)、また同一年齢でも体格が大きくなる(成長加速)という発達加速現象が生じていることが指摘されている。

こうした青年期前期の身体的・生理的变化は、身長・体重・体形といった容姿や身体機能の変化をもたらし、性的な事柄や異性・恋愛への関心が高め、性行動を活発化させる(図1)。また周囲の大人や友人からの視線や、周囲の友人・仲間の身体的特徴や異性との交友行動との違いに敏感になる。そのため「顔や体形」、「男友達・女友達」、「性的問題」についての悩みが中学・高校にかけて増加していく(図2:次ページ)。この時期、児童期から大きく変化していく身体的特徴をどう受け止めるかということが大きな課題となるのである。

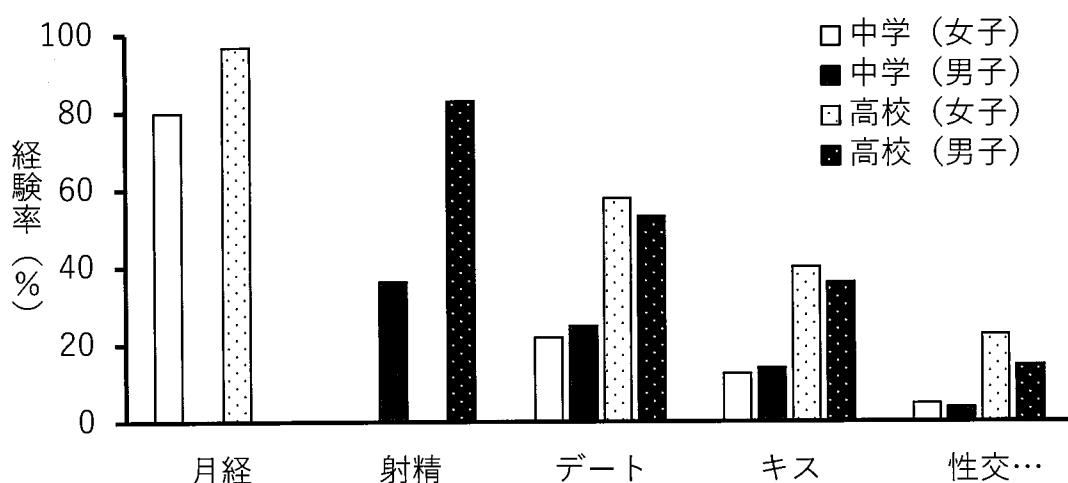


図1 中学・高校生の性的成熟と性行動の経験率(日本性教育協会, 2013より作成)

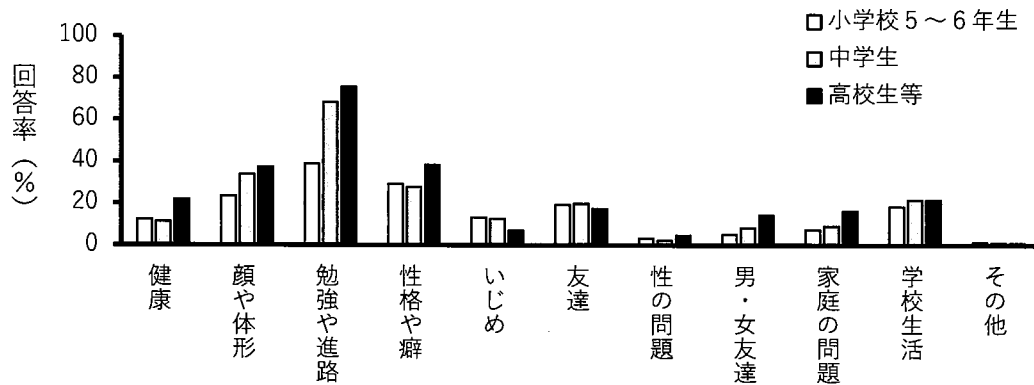


図2 小学生・中学生・高校生等の不安や悩み (厚生労働省, 2011 より作成)

性的成熟とアイデンティティ 青年期中・後期に生じる性的成熟への戸惑いや関心は、変化する自分を見つめている自分 (I=主我) と、見られている対象としての自分 (me=客我) の二重性に気づかせる契機となる。この内的経験は「自我の発見」、「自我のめざめ」ともよばれる。自分を見つめた結果として形成される自己像を自己概念、自己意識という。それらは他者や集団、社会との相互作用を通じて揺れ動き、自己概念の形成・再形成を繰り返しながら自我の確立、アイデンティティ (identity: 自己同一性) の確立へと向かう。

例えば、思春期の第二性徴の受容に関する調査を見ると (図3)、男子は精通について半数が肯定的受けとめ (「あたりまえ」、「うれしかった」) であったが、女子は初潮について半数近くが否定的受けとめ (「いやだった」、「とてもいや」) であった。この時期の性的側面での自己肯定/否定感、自己概念の重要な影響を与えるが、これは第二性徴によって顕在化する生物学的性 (sex) と性自認 (gender identity) のズレによっても左右される。男性的な性徴の発現によって女性としての性自認に気づいたり、女性的な性徴の発現により自分の心の男性性に気づいたりする生徒もいる可能性がある。さらに、その悩みの大きさは所属する集団・社会に共有されている性役割 (gender role) の文化や制度の強さによっても規定される。例えば、多くの中学・高校で導入されている男女別制服や体育着は、生物学的性に対応した服装が義務付けられるため、性自認が一致しない生徒にとっては苦痛となり、不登校の原因となることすらあるので、近年では各地で自由選択制などが試みられるようになってきた。

- とてもいやで、できればそうなってほしくないと思った
- いやだったが、しかたないと思った
- 別に何とも思わなかった
- 大人になる上であたりまえだと思った
- 大人になれて、とてもうれしかった

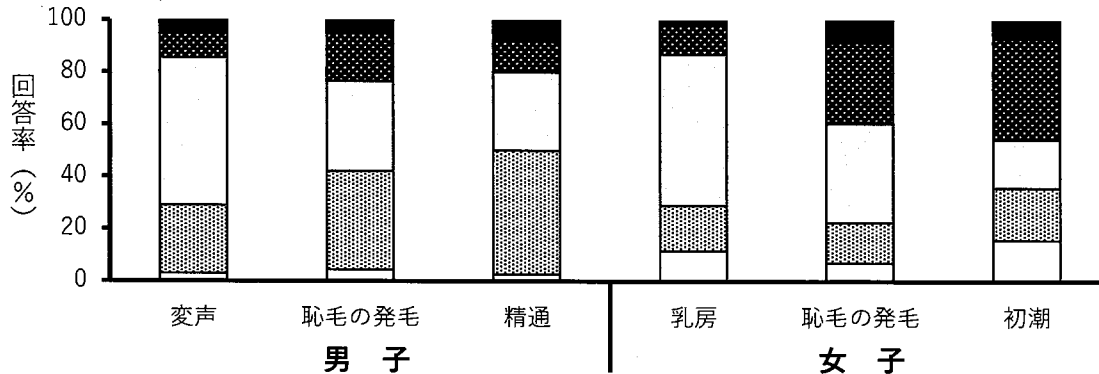


図3 第二性徴の心理的受容度 (落合・伊藤・斉藤, 1993; 斉藤, 1990 より作成)

青年期前・中期の社会性の発達

社会的発達と生態学的システム 青年期は自分らしさを形成していく個性化と、自分が所属する集団・社会の規範や価値観、慣習と一致した思考・行動様式（社会性）を獲得していく社会化が同時進行し、ときにぶつかり合いながら人格的な発達を遂げていくダイナミックなプロセス（疾風怒濤の時代）である。

子どもの個性化・社会化の相互作用の有り様は、その子どもが生きる社会的環境の性質に規定される。生態学的システム論（Bronfenbrenner, 1979 磯貝・福富訳 1996：図4）によれば、子どもは家庭・保育・学校（クラス）等のマイクロシステムの中で家族・教師・友人の直接関わりながら発達する。しかし、親と教師、友だちでは重視する価値観や慣習が異なる場合がありそのズレや対立が悩みを生み出す。このようなマイクロシステムの中の相互作用をメゾシステムという。その外側には子ども自身が関わったり、変更を加えたりすることができないが、経験や思考、行動に影響を与える親の職場環境や教師の組織などのエクソシステムがある。最も大きなシステムとしては、本人や各システムが存在する国家や社会、共同体の文化や信念体系、経済・政治体制のようなマクロシステムがある。そして、これらの有り様は個人および社会の歴史の変化の影響を受ける（クロノシステム）。

青年期前・中期の社会化をめぐる問題 青年期は、心理的依存の対象となり社会化を担う重要な他者が、親から仲間・友人・異性へと移行する時期である。中学・高校生の「悩みを打ちあけられる相手」の変化を見ると（図5：次ページ）、父母を相談相手とする割合は全体的に減少していき、男女とも「同性の友人」が圧倒的に多い。父母への心理的依存度を減らし、友人・仲間を拠り所にしながら「心理的離乳」をしていくプロセスが表われているといえよう。したがって、青年期においては、同性の友人・仲間との関係のあり方が社会化の質を左右することになる。

ところで日本においては、高校進学率 98.8%、大学・短大進学率 57.9%（文部科学省, 2018）という高学歴化の中で、中学・高校期はさまざまな進学・就職のための競争や評価にさらされながら具体的な進路選択を迫られる。図2で見たようにこの時期の悩みのトップは勉強や進路のことである。他方、子ども（17歳以下）の貧困率は 13.9%（厚生労働省, 2017）

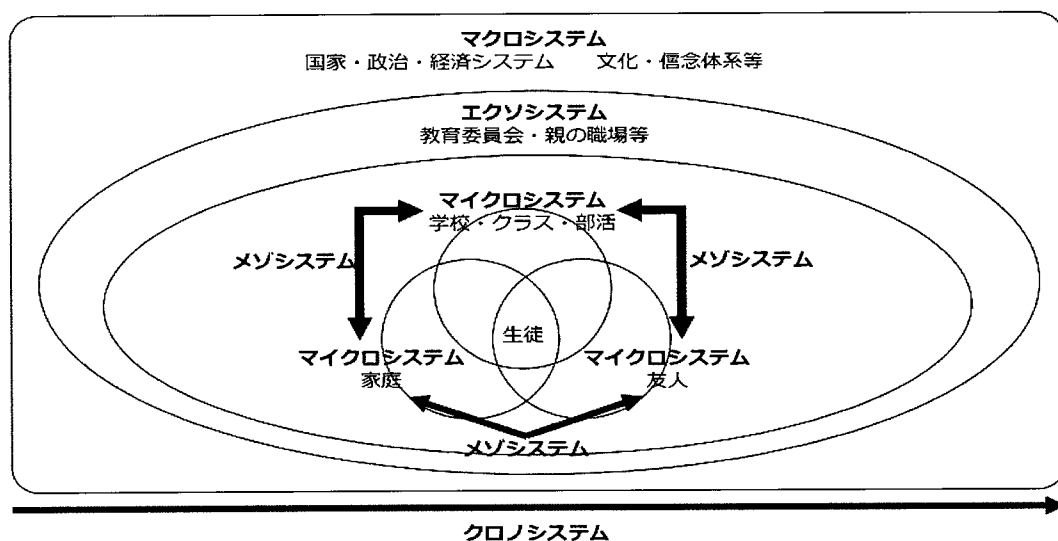


図4 Bronfenbrenner の生態学的社会システム (Bronfenbrenner, 1979 磯貝・福富訳 1996 を基に作成)

であり、40人クラスであれば5人以上が相対的貧困状態にあるという格差状況がある。これらはマクロシステムの原因を持つ問題であるが、ミクロシステムにおいて友人・仲間との安心・信頼に基づいた関係を築くことに困難をもたらす。いじめについて見ると、全国の学校の70%以上の学校においていじめが報告され、1000人あたり30件以上の認知件数が報告されている（初等中等教育局児童生徒課, 2018）。また「スクールカースト」なる言葉に象徴されるクラス内でのグループの序列構造の存在も指摘されている。

また、前節で述べた性役割について、日本社会で支配的な規範・価値観（ジェンダーステレオタイプ）や制度、それを伝えるマスメディアというマクロシステムが、ミクロシステムのレベルで友人に対する思考や行動の選択に影響を及ぼすことも重要な問題である。自分らしい性自認や性的指向がマクロシステムに規定された学校社会の規範・規則と一致せず、適応できない場合、社会性に問題がある、という評価になるのだろうか？

このように、社会性の概念は、ある時代と地域（集団）において共有されている支配的な規範や価値観を前提としており、それと一致した思考・行動様式への同調圧力として機能し、そこに同調しない者を攻撃し排除する機能を持ちうる。青年期・中期の中学・高校生は、ミクロシステムからエクソシステム、マクロシステムへと思考と行動の範囲を拡大しながら、精神的・経済的自立へと向かう。しかし、その向かうべき社会の規範や価値観は歴史的に変化していく可能性をもつ。したがって、青年の社会性の発達を考える上では、先行世代が作り上げた社会的価値やシステムに適応するという側面だけではなく、それを作り替え再構成しようとする指向性や能力という要素を考慮する必要があるだろう。

引用文献

- Bronfenbrenner, U (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (磯貝芳郎・福富 譲 (1996). 人間発達の生態学—発達心理学への挑戦 川島書店)
- 本田由紀 (2011). 学校の「空気」(若者の気分) 岩波書店
- 厚生労働省 (2011). 平成 21 年度全国家庭児童調査結果の概要
(<https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000001yivt.html> : 2019.1.14 閲覧)
- 厚生労働省 (2017). 平成 29 年度子供の貧困の状況及び子供の貧困対策の実施状況
(https://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/taikou/pdf/h29_joukyo.pdf : 2019.1.15 閲覧)
- 文部科学省 (2018). 平成 30 年度学校基本調査
(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1407849.htm : 2019.1.15 閲覧)
- 日本性教育協会 (編), (2013). 「若者の性」白書—第 7 回青少年の性行動全国調査報告 小学館
- 落合良行・伊藤裕子・斉藤誠一 (1993). 青年の心理学 有斐閣
- 斉藤誠一 (1990). 思春期の身体発育が心理的側面に及ぼす効果について 青年心理学研究会 1989 年度研究大会発表資料
- 初等中等教育局児童生徒課 (2018). 平成 29 年度児童生徒の問題行動等生徒指導等の諸問題に関する調査
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm : 2018.12.18 閲覧)
- 東京都生活文化局 (編), (1985). 大都市青少年の人間関係に関する調査—対人関係の希薄化の問題との関連からみた分析 東京都生活文化局

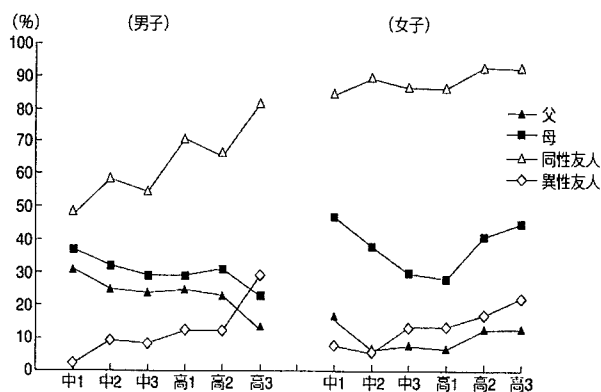


図5 悩みの相談相手 (東京都生活文化局, 1985)

I-6. 様々な学習形態や学習過程

心理学においては、「何かを経験することで生じる比較的永続的な行動変化や心的表象の獲得・変容」を学習と呼び、そのプロセスを検討してきた（心的表象とは、ここでは知識や概念と考えてほしい）。この心理学における学習は「経験」、「比較的永続的」、「心的過程」という三つの重要な要素が含まれている（中島,2014a）。例えば、学習は何らかの経験がなければ起き得ない。「そんなことはない。いつの間にかできるようになったこともある」と思われるかもしれないが、我々は無意識的にもモノを見たり聞いたりする経験をしており、こうした自分が意識していない経験からも学習をしている。また、一時的な変化も学習とは言わない。例として、恐怖を感じて一時的に音に敏感になったとしても、恐怖心がなくなると音への感性もなくなるので学習とは呼ばない。さらに、行動変化だけでなく心的過程も含まれる。例えば、公民の授業で「選挙のしくみ」を習った生徒が、実際に大人になって選挙に行かなくても、「選挙に行くことがなぜ重要なのか」を論じることができるのであれば、公民の授業で「選挙の大切さ」に関する知識や概念を獲得したと考えられ、学習したといえる。

この意味では、授業とは意図的に「経験」を生徒に与える営みである。皆さんが経験してきた授業は、板書をノートに取りながら教師の説明を聞くような授業もあれば、ペアやグループ、あるいはクラス全体での話し合い活動による授業もあったと思う。教師はこうした様々な学習形態を活動しながら、皆さんの学習に資する「経験」の質を支えている。ここでは、学習理論やその学習を支える学習形態について、心理学の知見を紹介したい。

学力とは何か

学習理論を紹介する前に、そもそも、授業や学校では何を学習すべきなのかを考えてみたい。なぜなら、教師自身が、生徒に何を学習させるかという対象（目標）が明確になっていなければ、生徒に対して適切に学習を促すこともできないためである。

学校教育で身に付けさせるべき能力として、しばしば「学力」という言葉が使用される。日常的に使われる言葉ではあるが、「学力とは何か」という議論は今なお続いている。そこで、以下では、近年示された学力モデルや分類について、二人の研究者の例を取り上げて説明する。また、以下の説明を読む前に、一度自分自身で「学力とは何だろうか」と自問して自分の考えを整理してみしてほしい。

市川の学力の分類 表1は市川伸一が提唱している学力の分類である。この分類は、「学んだ力」と「学ぶ力」の軸、「測りやすい力」と「測りにくい力」の軸で分けられている。

測りやすい「学んだ力」には、知識や技能が挙げられている。例えば、学校の定期テストで測られているものは、まさにこの測りやすい「学んだ力」といえるだろう。一方で、測りにくい「学んだ力」として、読解力や論述力、問題解決力などが挙げられている。例

表1 市川による学力の分類（市川,2004を一部簡略化）

	測りやすい力	測りにくい力
学んだ力	知識, 技能	読解力, 論述力, 討論力, 批判的思考力, 問題解決力, 追究力
学ぶ力		学習意欲, 知的好奇心, 学習計画力, 学習方法, 集中力, 持続力, (教わる, 教え合う, 学び合うときの) コミュニケーション力

例えば、読解力と言っても「早く文章を読む力」も、「正確に文章を読む力」も、「与えられた文章から状況を推論する力」も読解力ということもできるだろう。また、ここで挙げられている力は、ペーパーテストでは測定しにくい性質をもつものも多い。例えば、「討論力」は、ペーパーテストではなくて、実際の討論場面で測る方が妥当であるだろう。加えて、果たして、どのような討論場面のどのような発言をもって「討論力がある」と評価できるだろうか。このように考えると測りにくい「学んだ力」は、ペーパーテストではもちろんのこと、代替案の評価方法を考えてみても、多様な側面をもつために中々簡単には測れないのである。しかし、知識や技能だけでなく、これからの社会を生きていく上では必要な「学力」であることには違いない。

一方で、「学んだ力」だけでなく「学ぶ力」を学力としている点が、この分類の重要な点である。学力と聞くと、つい学習の結果として獲得した力だけを浮かべやすいが、学ぶために必要な力も重要である。また、「学ぶ力」は、学習する際に必要な能力として位置づくが、こうした力自体も身に付けることができるようにすることが求められる。こうした「学ぶ力」も多様な側面をもち、ペーパーテストでは測定しにくいいため、測りにくい力である。

藤村の学力モデル 図1は藤村宜之が提案している学力モデルである。藤村は「学力」を「できる学力」と「わかる学力」の二分したモデルを提示している。ここでいう「できる学力」とは、計算方法や漢字の書き方などの手続き的な知識やスキルの学力である。こちらは国際調査において日本の子どもが比較的得意としている学力である。これらは答えが一つに定まるような定型的問題において扱われ、例えば、ドリル学習のような手続きを適応し反復練習をすることで身に付けていく。一方で「わかる学力」とは、数式の意味や歴史的出来事の起きた理由などの本質的（概念的）な理解、そしてそれらを既有知識と関連づけながら自分の言葉で表現するような思考の学力である。こちらは日本の子どもは比較的苦手としている学力である。これらは答えが一つに定まらない非定型的問題において扱われ、他者と協同の中で自分や他者のもつ知識を関連づけながら探究していく「協同的探究学習」によって身に付けられると藤村は論じ、実証的な実践を示している。

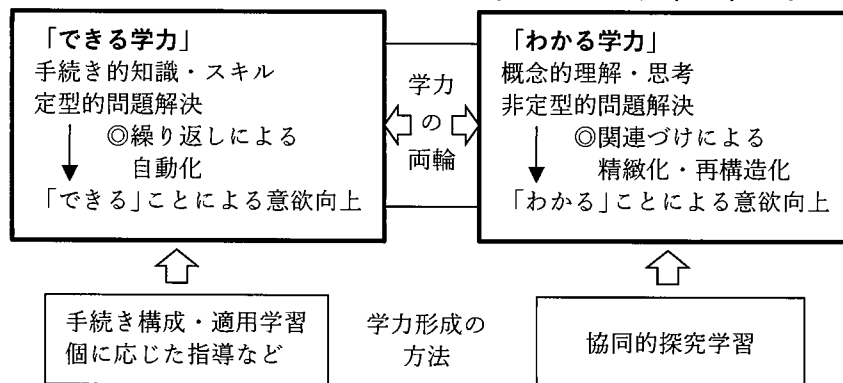


図1 藤村の学力モデル（藤村, 2012）

習」によって身に付けられると藤村は論じ、実証的な実践を示している。

それぞれの学力に対する分類やモデルは、力点の置く部分は異なるが、いずれにおいても単純に“教科書に載っている用語を覚えた”ことをだけを「学力」としていない。用語を記憶するだけでなく、これからの社会を生きる子どもを育てる上で重要な観点を提示している点では共通していると言えるだろう。こうした学力の観点を念頭に置きながら、一授業や単元、学年を通じて具体的に、どのように学力を育てるかを思案する必要がある。

ここまでは「何を学ぶか」についてであった。次からいよいよ、「どのように学ぶか」について「学習理論」や「学習形態」の観点から紹介する。

様々な学習理論

行動主義的心理学による学習理論 古典的な学習理論は、今日では行動主義的心理学と呼ばれている。行動主義的心理学で有名なものは「パブロフの犬」である。ソビエトの生理学者であるパブロフは以下のような実験を行った。彼は実験用の犬に対してメトロノームの音を聞かせた後に餌を与えるということを毎食繰り返した。犬は餌を目の前になると唾液を分泌することが知られている。何日かこれを続けたところ、犬はメトロノームの音を同じように聞いただけで、餌を出す前に唾液を分泌するようになった。餌を前にした唾液の分泌は生得的な反射であり無条件反射と呼ばれる（つまり、犬は生まれながらに餌を目の前になると唾液が出てくる）。そしてもちろん、生まれながらにしてメトロノームの音を聞くだけで唾液が出る犬はいない。この実験の犬はメトロノームの音を聞いた後に餌が与えられるという経験し続けたことによって、メトロノームの音が餌の合図だと学習し、メトロノームの音を聞くだけで唾液が出るようになったのである。このメトロノームのような、普段は反射に無関係な刺激を反射の条件とする学習過程を条件づけと呼ぶ。初期の学習理論は、何らかの条件づけによる学習を検討していた。

パブロフの研究と同様に、この条件づけで有名な人物にスキナーが挙げられる。彼は、環境そのものと環境の変化の両方から影響を受けるオペラント条件づけ(道具的条件づけ)を提起した。スキナーは、通称「スキナー箱」と呼ばれる実験器具を作成してハトやネズミの行動を観察した(図2)。例えば、ハトが箱の中にあるボタン(矢印の先にある○)を偶然に押すと、下の隙間からハトの餌が出てくるようになっている。初めは偶然にしかボタンを押すことはないが、次第にボタンを押すと餌が出てくるということを学習し、最終的には偶然以上の頻度でボタンを押すようになる。これはまさに、餌が出てくるボタンという環境と、そのボタンを押すことによって餌が出てくるという環境変化の結果の両方から影響を受けて、ハトがボタンを押すという行動を条件づけられたのである。

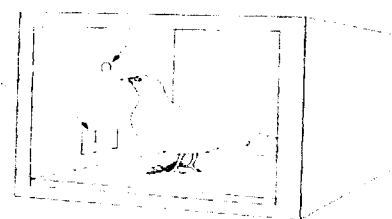


図2 スキナー箱(中島, 2014b)

スキナー箱による実験では、餌という嬉しい結果への変化だったためボタンを押す頻度が増えたが、逆に、例えばボタンを押すたびに電気ショックが流れるようにすれば、ハトは次第にボタンを押さなくなる。こうした行動抑制のための条件づけは嫌悪条件づけ(恐怖条件づけ)と呼ばれている。ワトソンは、生後11か月の乳児が白いネズミと遊ぶ度に、乳児が怖がるような大きな音を立てた。これを繰り返すと、乳児は恐怖心から白いネズミでは遊ばなくなるのだが、同時に白いウサギや白いコートなどにまで恐怖を示すようになった。これは、白いネズミに対する恐怖が、白いネズミを連想させる白いウサギなどの白いネズミにまで広がったことによる。こうした特定の経験を踏まえて、類似はするが経験していないことにまで学習効果が及ぶことを般化と呼ぶ。

行動主義的心理学では、授業により関わる記憶や概念形成といった、行動が変化せずとも心的表象を形成するような学習の説明には限界があり、1960年代からは認知心理学が台頭するようになる。しかし、今でもしつけの方法や行動形成など、教育場面での応用は今なお行われており、古びた理論などと思わずに、こうした諸理論を(良し悪しも含めて)知っておくことは重要である。

認知心理学による学習理論 ここでは認知心理学で扱われてきた記憶や概念形成について説明する。記憶は日常語で使われる言葉であるが、心理学的には三つの操作から成り立つ。第一には「覚える」にあたる記銘，第二には「覚え続けておく」にあたる保持，そして第三には「思い出す」にあたる想起がある。記憶した情報を活用するには，この三つの操作を上手く行うことが求められる。

図3には，記憶の情報処理モデルを示した（Atkinson & Shiffrin, 1971）。このモデルでは，記憶には大きく感覚記憶，短期記憶，長期記憶の三つの種類があることが想定されている。感覚記憶は，外界から目や耳，鼻などを通して受け取る刺激情報をごく短い時間保持するところである。ほとんどの感覚記憶はそのまま消失するが，必要と判断された情報は元々

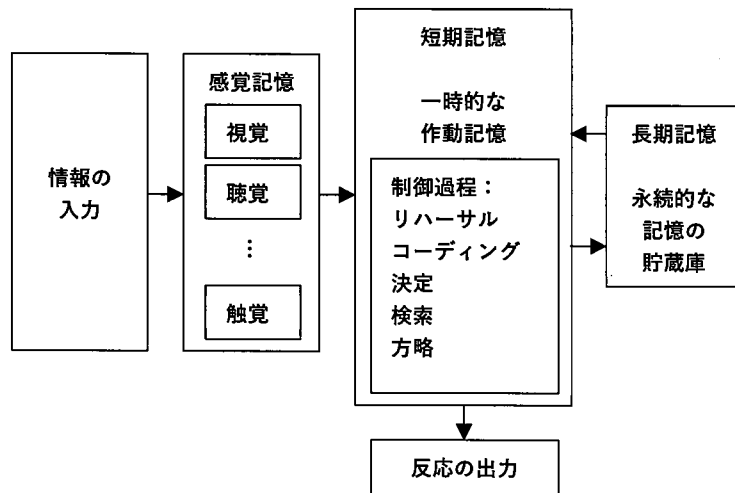


図3 記憶の情報処理モデル (Atkinson & Shiffrin, 1971 を一部改変)

保持していた情報を基に意味づけられて短期記憶へ転送される。これは例えば、「記憶」という文字も，感覚記憶の段階では複数の平面上の黒い線の集合体でしかないが，この線の集合体がそれぞれ「記」と「億」という言葉であり，二つがこの順番で連なることで特別な意味を持つ言葉になるという情報で意味づけられて，「記憶」という言葉として短期記憶に転送される。短期記憶では，意味づけされた情報を30秒ほど保持する。この間に，例えば「記憶」と唱え続けるなどのリハーサルをすることで，30秒以上経っても保持され続けるようになる。こうしたリハーサルのような情報を保持し続ける操作によって，情報は長期記憶へ転送される。長期記憶へ転送された情報は，半永久的に保持されると言われている。つまり，学校のテストのために覚えた知識とは，長期記憶に保持された知識である。「今じゃ高校で習った日本史の内容も覚えていないんだけど……」と思うかもしれないが，これは記憶を保持できていない（覚え続けていない）からではなく，想起できない（思い出せない）ことが原因である。「覚えていない」という人も，ヒントを与えれば思い出せることがある。ヒントは想起のための手がかりであり，ヒントがあれば思い出せるのは，まさに保持はされていたが，想起に失敗していたという証拠である。

さらに知識を活用する際には，長期記憶から単体の知識を想起するわけではなく，知識同士の共通性や機能的関連性をもとに作られたカテゴリーである概念として活用される。特に教科内容などの複雑な知識の学習は，知識単体の記憶レベルでなく，概念レベルでの理解が求められる。例えば，「雄しべ」，「雌しべ」，「花びら」，「がく」といった用語だけを記憶するのではなく，それらに関連づけて一つの概念（ここでは「花」）を形成すること（≡用語や機能を関連づけて「花とは何か」を説明できるようになること）が重要である。

概念を形成するに当たっては，知識同士を有機的に関連づけることが必要である。ただし，知識同士は勝手に関連づけられるわけではない。そのため，生徒自身が能動的に関連づけることが求められ，教師は関連づけのサポートや促進をすることが求められる。

様々な学習形態

発見学習—受容学習 生徒自身が探究を通じて発見と推論を行う学習である「発見学習」と、教師が説明を提供する学習である「受容学習」のどちらがよいかということは、古くから議論され続けてきた。皆さんの経験に即して言えば、発見学習は総合的学習の時間、受容学習は普段の教科学習がイメージに近いだろう。一見すると、生徒が主体的に活動していく発見学習の方がよさそうに感じるが、既有知識や先行知識の少ない学習者にとって発見学習は必ずしも効果的ではないことも指摘されてきた。

発見学習は、自分自身で能動的な探究活動を経験することから、「問題解決力」、「追究力」、「学習計画力」などの「学ぶ力（市川, 2004）」の形成にもつながるだろう。また、生徒自身が自分で発見した知見を能動的に関連づけることも予想される。知識同士の関連づけは記憶の面でも効果的ということが言われている。単純に単語を暗記するのではなく、知識に自分なりの意味づけをしたり知識同士を関連づけたりする方が記憶への定着が良いとされている。しかし逆を言えば、こうした関連づけが上手くできない生徒にとっては有意義な経験とはならない可能性もある。また、発見学習は生徒自身の「知りたい」という意欲に支えられている学習であるため、意欲が高くない場合にも有意義な経験とはならないだろう（こうした意欲についてはI-7も参照）。さらに、発見学習は複数単元にまたがるなど長期的な活動計画も必要になるため、学習内容が予定通り進行しない可能性もある。

一方で受容学習においても、生徒が説明された知識を能動的に関連づけることができれば、発見学習に劣らない効果を示すことができる。オースベルは能動的に知識を関連づける受容学習として「有意義受容学習」を提起した。彼は受容学習前に、学習内容に関連する文章を読ませた学習者と、無関係な文章を読ませた学習者の記憶定着の程度を比較した。その結果、学習内容に関連する文章を読ませた学習者の方が、記憶の保持が優れていることが示された。こうした学習内容に先立つ関連知識を「先行オーガナイザー」と呼び、先行オーガナイザーと学習内容に関連づけることで、受容学習であっても学習理解に効果的であることを示した。先行オーガナイザーの獲得は、今でいう「予習」と言えるだろう。

ただし、発見学習と同様に知識同士の関連づけが苦手な生徒にとっては効果的にはならないこと（知識同士を有意義に関連づけられない学習をオースベルは機械的学習と呼んだ）、自分自身の疑問を追及したり解決したりする活動は含まれないために「学ぶ力」に該当する学力の形成はあまり期待できないこと、そもそも先行オーガナイザーの学習につまずきをもつ可能性などが欠点として挙げられる。

個別学習—協同学習 もう一つの学習形態を考える枠組みは、個別学習か協同学習かである。個別学習は、多くは自宅での学習を連想するだろうが、例えば授業中に個別に課題を解く場面も該当するし、また、教師が教室全体に説明する場面でも、生徒同士が関わって学習するのでなければ、それは同じ教室にいながらの個別学習といえる（福嶋, 2017）。一方で、生徒同士が話し合うなど社会的に関わって学習するものは協同学習と呼ばれる（協同学習の定義は様々あるが、ここでは上記の説明だけに留める）。

個別学習は、闇雲に勉強しても効率は良くない。心理学的には、適切な学習方略を活用することが重要だと指摘されている（表2）。例えば認知的方略においても、単純に覚えた単語をひたすら唱えたりノートに書き続けたりするリハーサル方略よりも、知識同士を関連づける精緻化方略、知識同士を分類する体制化方略の方が、記憶の保持に効果的であ

るとされている。また、こうした認知的方略の実行を支えているのがメタ認知的方略である(メタ認知については、I-8も参照)。メタ認知的方略は自分の理解状態の確認(理解モニタ

表2 学習方略の分類(瀬尾, 2014を基に一部簡略化)

認知的方略の例
リハーサル, 精緻化, 体制化
メタ認知的方略の例
理解モニタリング, プランニング
リソース活用方略の例
学習環境の構成, 他者への援助要請, 外部情報の収集

リング)や、理解状態に合わせた学習方略の選択(プランニング)を考えるものであり、自分の状態に合わせた学習方略を選択するための方略である。さらに、学習行為に対する方略だけでなく、参考書を探すとかな静かな場所に移動するなどのリソース活用方略も重要である。学習方略を十分に活用できることは、「学ぶ力」としての学力が求められる。

一方で、協同学習は他者の考え方に触れる機会となるため、自分の知識と他者の知識を関連づけることにつながり、個別学習以上の学習効果も期待できる。ジョンソン兄弟らは、協同学習が効果的に成立するために、①互恵的な協力関係の構築、②個人の責任の自覚を促す、③相互作用の促進、④社会的スキルの指導、⑤グループ活動の振り返り、の五つの基本的構成要素を示している。要するに、個人が学習や協同活動に対して責任を持ち、仲間同士で協力し、社会的に関わり合いながら問題解決を目指すこと、そして、問題解決後には自分たちの協同がどうだったかを振り返ることが重要である。ただし、ただ仲良く話し合えばよいわけではなく、知識を関連づけたり自分の考えを精緻化させたりするためには、時には疑問や批判を出す(受ける)ことも重要である。しかし、疑問や批判を仲間と与えることに抵抗を示す生徒は少なくない。また、そもそも人と関わるのが苦手という生徒もいる。だからジョンソン兄弟らは、社会的スキルとして疑問や批判の仕方や仲間との適切な関わり方を事前に訓練しておくことや、疑問や批判を受け入れてもらえる信頼関係を仲間同士で構築できるようにサポートすることなどを教師の役割として挙げている。

これらの学習形態は、一授業の中でも使い分けられて実施されている。どんな時に、どんな学習形態が有効に機能するかを考えて、教師は学習形態をコーディネートする必要があるだろう。

理解確認ワーク

- ・これから社会に向けてどのような「学力」を育てる必要があるだろうか。市川や藤村の学力モデルを参考にしながら自分の言葉で説明してみよう。
- ・発見学習と受容学習、個人学習と協同学習のメリット・デメリットを表にしてまとめてみよう。

発展ワーク

- ・ここで挙げた学力モデル以外にはどんな学力モデルがあるか調べてみよう。
- ・ワトソンの実験に参加した乳児から、白いモノへの恐怖心を取り除くためにはどのようなことをすると良いか自分の言葉で説明してみよう。

引用文献

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225(2), 82-90.
- 藤村宜之 (2012). 数学的・科学的リテラシーの心理学—子どもの学力はどう高まるか 有斐閣
- 福嶋裕貴 (2017). 学習形態とは何か 高見 茂・田中耕治・矢野智司・稲垣恭子 (監修), 田中耕治 (編), 職教養講座第5巻 教育方法と授業の計画 (pp.97-98). 協同出版
- 市川伸一 (2004). 学ぶ意欲とスキルを育てる—いま求められる学力向上策 小学館
- 中島定彦 (2014a). 学習 (総説) 下山晴彦 (編集代表), 誠信心理学辞典 (新版 pp.61-62). 誠信書房
- 中島定彦 (2014b). 学習心理学の歴史と方法 下山晴彦 (編集代表), 誠信心理学辞典 (新版 pp.63-65). 誠信書房
- 瀬尾美紀子 (2014). 学習の自己調整 市川伸一 (編), 学力と学習支援の心理学 (pp.47-64). 放送大学出版会

I-7. 主体的な学習を支える動機づけ・集団づくり・学習評価

I-6では「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」に関する理論を紹介した。しかし、いかに教師が学習のサポートを充実させたとしても、生徒に意欲がなければ学習は成立しない。そこには「なぜ学ぶのか」に対する生徒にとっての理由やエネルギーが必要である。

心理学では、日常語として「やる気」や「意欲」と呼ばれるものは「動機づけ (motivation)」として研究されてきた。教師には生徒が主体的に学習へ向かうための動機づけを高めるようなサポートも必要になる。また、こうした動機づけは個人のみで成立するわけではなく、他者からの影響も大きい。さらにI-6の協同学習が効果的になるためには学び合うための集団づくりも重要であり、集団づくりを通して生徒を動機づけたりよりよい学習の契機を促したりすることもできる。そして、主体的に学ぶためには学んだ内容の定着を確認することも重要である。学校教育では学びの定着の確認として学習評価が行われる。この学習評価もまた、生徒の動機づけや学習のサポート資源となる。ここでは、動機づけ、集団づくり、学習評価の三点から、生徒の主体的な学習を支える心理学的基盤を紹介する。

主体的な学習を支える動機づけ

内発的動機づけ—外発的動機づけ 古典的な動機づけ理論は、行動主義的心理学を踏まえて、環境と行動による環境変化の両面によって、行動が決められると考えていた。例えばスキナー箱 (I-6を参照) であれば、「餌が出てくるからボタンを押す」、「電気ショックが流れるからボタンを押さない」となる。こうした行動を手段として何らかの報酬 (e.g., 餌, お小遣い) を得たり, 罰 (e.g., 電気ショック, 怒られる) を避けたりするための動機づけを外発的動機づけと呼ぶ。一方で, デシは大学生を対象とした実験から, 人間には報酬等がなくても行動そのものを目的とした動機づけである内発的動機づけもあることを発見する。彼は, ソマと呼ばれるパズル課題を大学生に解かせ, ある大学生達 (報酬あり群) にはパズルが解けるたびに報酬 (金銭) を与えることを約束し, 一方である大学生達 (報酬なし群) には報酬を与えることを約束しなかった。ソマは程よい難易度で, 多くの大学生が熱中することが知られている。ただし, この実験におけるデシの関心は実験としてパズル課題に取り組んでいる最中ではなく, 実験の休憩時間にあった。デシは, 休憩時間にもパズルを解いていてもよい (ただし解けても報酬はない) ことを告げて, 実験室を出た。すると, 報酬あり群の学生は休憩中にはパズルには触れずに雑誌を読むなどして過ごす一方で, 報酬なし群の学生は休憩中にもパズルを解き続けていた。この報酬なし群の行動は, パズルの面白さによる, パズルを解くことそのものを目的とした動機づけ (=内発的動機づけ) による行動であり, 報酬あり群の行動は, 解決による報酬を目的とした動機づけ (=外発的動機づけ) であったため, 報酬がなければパズルを解かないと解釈された。

これまでは, 報酬が動機づけを高めて行動を促進するとされてきたが, この実験は報酬を与えることで休憩中のパズル解決行動を減少させることを示した点でも興味深い。これは, 外発的動機づけは報酬によって高まるが, 内発的動機づけは報酬によって寧ろ低まることを意味している。このように, 報酬 (ここでは金銭のような物質的報酬) を与えることで, 内発的動機づけが低下する現象をアンダーマイニング効果と呼び, この効果は幼稚園児にも確認されている。一方で言語的報酬 (褒めるなど) の場合にはアンダーマイニング効果は見られないことも知られており, こちらはエンハンシング効果と呼ばれている。

自己決定理論 内発的動機づけは外発的動機づけに比べて、多様な面においてよい学習と関連することが示されている。教師としては内発的動機づけ（楽しい、面白いから頑張る気持ち）が生まれるようにサポートしたいが、一方で、常に生徒の「学びたい、知りたい」という内容を扱えるわけではない。外発的動機づけであつても、多少なりとも学ぶ意欲があることを評価する必要がある。近年では外発的動機づけを再評価する動きとして、デシとその弟子であるライアンによる自己決定理論が提唱されている（表1）。彼らは外発的動機づけを四つの段階に分類している。外的調整はまったく自己決定的でなく、報酬や罰といった他律的な動機づけである。取り入れ的調整は自分の有能性を他者に見せたいと思うことからくる動機づけであり、自分に関心が向いている点では少し自己決定的である。同一化的調整は楽しいや好きというほどではないが、自分にとっての重要性を価値づけた動機づけである。統合的調整はほぼ内発的動機づけであるが、自分への利益も目的に含まれている点ではわずかながらに他律的と見なされるものである。こうした外発的動機づけの中の内発的な部分を促進・評価することも重要である。

動機づけの安定性—不安定性 「部活はやる気が出るけど、授業はやる気が出ない」という生徒もいれば「体育であれば頑張れる」という生徒もいるだろう。また、「授業の最初はやる気あつたけど、最後はボーっとしていた」という経験もあるだろう。動機づけは、特定の状況に作用するものとして捉えられることもあれば、その人のパーソナリティ特性（≒性格）として捉えられることもある。

こうした動機づけの安定性—不安定性には、三つの水準が想定されている（図1）。第一には、特定の場面や領域を超えたパーソナリティとして機能する水準（特性レベル）、第二には、動機づけの対象となる分野や領域に即して機能する水準（領域レベル）、第三には、その場に依じて現れて時間経過とともに現在進行形で変化する水準（状態レベル）である。これを基に考えると、一授業内でも最初はやる気あつたにもかかわらず、後半にはやる気なくなってしまうことは、状態レベルの動機づけと解釈される。状態レベルの動機づけは「波」があるため、不安定な動機づけといえる。また、「部活はやる気が出るけど、授業はやる気が出ない」、「体育であれば頑張れる」というのは、領域レベルの動機づけと解釈される。領域によって動機づけの高さが変わるため不安定だが、類似する領域では同様に動機づけが高く安定的でもある。特性レベルの動機づけでは、授業であれば何でもやる気が出るような「何にもやる気を高くもつ」というパーソナリティを備えていることを意味し、安定的である。授業場面を考えると、興味を引くような課題など、状態レベルの動機づけを高めることを考えがちだが、一方で長期的な視点で、特性レベルの動機づけを高める（≒学習全般に対して高い動機づけをもつ生徒を育てる）工夫も重要である。

表1 自己決定理論による外発的動機づけの再分類と例（鹿毛, 2013 を参考に作成）

外的調整 （全く自己決定的でない）	叱られるから、ご褒美が貰えるから
取り入れ的調整 （やや自己決定的）	恥をかきたくないから、不安だから
同一化的調整 （ほぼ自己決定的）	自分にとって重要だから、将来役立つから
統合的調整 （十分に自己決定的）	能力を高めたいから、楽しくなれるから

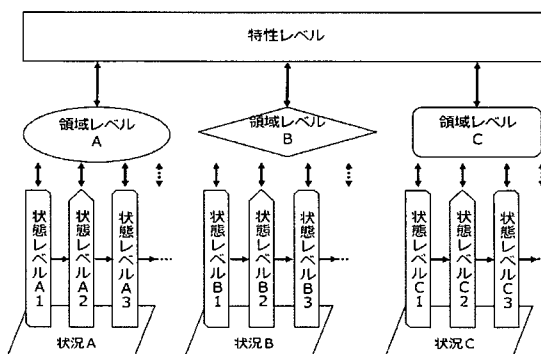


図1 動機づけの三水準（鹿毛, 2013 より作成）

学び合うための集団づくり

グラウンド・ルールの共有 集団として学び合うためには、一定の秩序（ルール）が必要である。グラウンド・ルールとは、会話者が意識的・無意識的に習得して用いている会話のための知識のことである。例えば、「話し手が説明している間は静かに話を聞く」、「相手の意見に反対する時は、相手の人格を傷つけない言い方で反論を述べる」など、円滑なコミュニケーションを行うために、我々はほぼ無意識にグラウンド・ルールに則って話し合いを行っている（ちなみに場所＝グラウンドが変われば、適応されるルールも変わる。休み時間は普通に話すのに、授業場面だと友達同士でも敬語で意見を発表し合うのは、授業中は「敬語で意見を述べる」というグラウンド・ルールに則っているからである）。

こうしたグラウンド・ルールは、教師自身が明確に指導し遵守を徹底することも一つの方法であるが、生徒達の話し合いの中で意味づけながら形成していく方法もある。例えば、松尾・丸野（2007）が観察した小学六年生の事例では、「自分なりの考えを大事にする」、「自分の立場にこだわる」、「話し合いの中で意見をつくる・変える」などのグラウンド・ルールについて、実際の話し合いの文脈

表2 グラウンド・ルールの共有する談話事例
(松尾・丸野, 2007より抜粋)

状況：先に意見を述べた K.S.に対して Y.S.が批判的な質問をする。それを踏まえて反論しようと児童が手を挙げたところで教師は一旦静止させる。
子ども：答えます（挙手する）
教師：ちょっと待って、Y.S.君みたいな考え方を持っている人いない？ (子どもは、持っているという反応を返さない)
教師：(児童 Y.S.を指して) がんばれよ、納得するまで聞かないかんぞ

の中で教師が応援したり重要性を伝えたりすることで、その意味を価値づけてクラス内での共有を促していた（表2太字）。このように、話し合いながら学ぶために必要な意識をグラウンド・ルールとして授業内でも価値づけながら共有することで、主体的に学び合う集団を教師自身が育てている。

最後に、Mercer & Dawes（2008）が示したグラウンド・ルールの例を紹介しよう。彼らは、たどたどしく話す「探求的会話」も、教室での学び合いを支える重要な発言だと位置づけ、探求的会話を支えるグラウンド・ルールを示した（表3）。探求的会話の対になる、自分の考えを最終原稿として読み上げるように話す「発表的会話」の方が教師や生徒からは評価されやすいが、探求的会話は、その瞬間も深く考え続けているためにたどたどしいのであり、深く学ぶ上ではこうした考え途中の言葉をつぶさに拾い上げられる関係性と活かすことのできる仲間関係を構築することが求められる。

居場所感と没頭の保障 教育の質を高めるためには、授業、そして教室において安心・安定して学べるという「居場所感」と、学習の対象に深く長く夢中になって関わるといいう「没頭」を保障するということが重要である（秋田, 2014）。居場所感とは、ただ物理的に自分の席があるだけではなく、教師や学び合う仲間との信頼関係や受容感、分からなさや疑問を開示できる安心感、自分や他者の考えや言葉に共感することから生まれる一体感など、複数の次元が含まれる。これらは学級経営という視点だけでなく、「自分がこの学習

表3 探求的会話を支えるグラウンド・ルールの例 (Mercer & Dawes, 2008)

・パートナーは批判的に、建設的に他者の考えに関わる。	・挑戦することが正当化され、代わりの考えや理解も出す。
・全ての人に参加する。	・みんなで結論を下す前に、意見を求め考える。
・一時的な考え方が尊重されて扱われる。	・知識は公的に説明できるように作られる（そして、理由は話し合いにおいて明確にする）。
・同じ考えを出すのにも挑戦する。	

内容に主体的に関わり学んでいる」といえるような、特定の学習内容に関わる場所としての居場所感でもある。こうした居場所感と同様に、教材や活動への夢中・没頭も新しい学習内容への興味、既有知識と新規な知識がつながる面白さ、自分が考えもしなかった他者の考えに触れる面白さ、既存の考えから新しい考え方を創り出す面白さなど、多様な次元が含まれる。

居場所感と没頭を保障するためには、「聴く」と「待つ」の重要性が指摘されている(秋田, 2014)。自分の言葉をクラスの皆が聴いてくれていると感じられること、「探求的会話」としてたどたどしく話していたとしても、馬鹿にされずに最後まで言い終わるまで待ってもらえると感じられることが居場所感と没頭を生み出す。言われてみれば「そうだ」と納得できるだろうが、案外「聴けない」、「待てない」生徒は多く、また教師自身も「聴けない」、「待てない」ことは多々ある。特に教師は学習内容のことが分かっているため、生徒の言いたいことが予想できてしまうために十分に聴けなかったり、授業進行の時間を気にするあまりに待てなかったりする。学び合う質を高めるためにも、まずは教師自身が「聴くことができる」、「待つことができる」仲間としてのあり方を生徒に見せられるように意識することが、居場所感と没頭を保障した集団や授業を創っていく上で重要である。

学級の目標構造 教室の前方に似顔絵と共に「何事も頑張る六年一組」、「明るく楽しく元気よく」などのクラスの目標が掲示されていることがある。こうしたクラス目標も学級の雰囲気づくりに重要であるが、一方で、学習に対する目標を学級内で共有することも重要である。心理学においては、達成目標と社会的目標の二つの目標構造が検討されている。

達成目標とは、個人の学習課題に対する目標志向性についての理論である。近年では、エリオットらが、目標の基準が個人内にあるか他者との比較にあるかの軸と、成功へ接近したいか失敗を回避したいかの軸の、2×2の四つの目標志向性で達成目標を分類した(表4)。

そして特に熟達接近目標をもつ人は内発的動機づけが高く、長期的に見て学業成績が高くなる一

表4 2×2の達成目標の階層モデル (Elliot & McGregor, 2001 より一部加筆)

	個人内/絶対的基準	相対的基準
接近	熟達接近目標 ・自分が分かるようになりたい	遂行接近目標 ・人より良い成績をとりたい
回避	熟達回避目標 ・自分が習得できないのがいやだから	遂行回避目標 ・人に無能だと思われたくない

方で、遂行接近目標は外発的動機づけが高く、短期的には学業成績が高くなるが、長期的には成績が維持されないことが示されている。また、遂行回避目標は比較的学業成績も高まらず、抑うつなどの負の精神的健康と関連することが示されている。これらは個人内の目標志向だけでなく、学級の目標構造としても機能する。例えば、熟達目標が共有されているクラスは、そうでないクラスより分からない点を尋ねることが多く、ポジティブ感情が尊重されるなどして、学業成績も良好であることが示されている (Turner et al., 2002)。

社会的目標は、社会的に認められるような行為に対する目標志向性である。社会的目標は、仲間と協同することを目指す「向社会的目標」と、集団のルールや個人間の約束を守るなどを目指す「社会的責任目標」の二つに大別される。一見すると、学業とは関係のない目標のように思われるが、社会的責任目標を高く持つ人は、社会的責任行動を多く取るために教師や友人から受容されやすい。こうした受容が学習意欲へとつながり、学業成績にも良好な影響を与えていることが示されている(中谷, 2006)。これは集団内で認められるような社会的目標を学級で共有することが、学業成績にも関連することを示唆している。

学びを促す学習評価のあり方

テスト観の育成 学校で行われる学習評価には、大きく四つの機能がある(表5)。その中でも、①子どもの実態把握機能や③教育活動のチェック機能、④人員の配置機能は教師にとって重要な機能である。一方で②子どもの

自己調整と動機づけ機能は、テストの結果を生徒にフィードバックすることで、つまりき箇所の克服など、次なる学習に向けた行動の調整や動機づけ向上を促す機能である。しかし、テストが返却されても、その得点に一喜一憂するだけの生徒もいれば、何が原因で得点が伸びなかったかを分析的に活用する生徒もいる。これにはテストの機能に対する認識である「テスト観」が生徒によって異なるためであると考えられる。

テスト観には四つの側面がある(鈴木, 2016)。すなわち、テストは自身の理解状態を把握し学習改善に活用するためのものという「改善」、自発的学習を行うためのペースメーカーになるという「誘導」、教師が児童生徒を比較するためのものという「比較」、学習を強制させるためのものという「強制」である。その中でも、「改善」のテスト観を強くもつ学習者はテスト後に見直しを行い今後を活用することや、「改善」のテスト観を強くもつことで自律的な動機づけが高まることが示されている。一方で「強制」のテスト観を強くもつ学習者はその場しのぎの浅い学習方略(暗記など)を行う傾向にあり、「強制」のテスト観を強くもつことで統制的な動機づけが高まることが示されている。テストを主体的な学習に向けて活用するためには、学習に正の関連を示すテスト観の育成も重要である。

テスト形式と学習方略 どのようなテストを出していくかということも学習者の学習方法(学習方略: I-7参照)を規定することが知られている。村山航は、実験授業においてテスト形式が学習方略に与える影響を検討している(村山, 2003)。この実験授業は、五日間の集中講座として夏休みに実施され、授業者(村山)は歴史の解説的授業を行い、授業の最後にその日の確認テストを行うというものであった。村山は、解説内容はクラス間で同一にしていたが、確認テストの形式だけクラス間で異なるように設定した。一つのクラスは、「1917年に起きた()でロシアがソ連となると……」のように、空所補充型の問題で構成された確認テストを行った(空所補充群)。もう一つのクラスは、「第一次世界大戦が終結した理由は何か」といった記述型の問題で構成された確認テストを行った(記述群)。違ったのはこの確認テストの形式だけであったが、空所補充群の生徒は実験授業期間中に暗記を目指した学習方略(リハーサル)を使用するようになった一方で、記述群の生徒は理解を目指した学習方略(精緻化、体制化など)を使用するようになった。これは生徒が「空所補充型テストには暗記が有効であり、意味を理解する必要はない」といった知識をもっていることが原因とされており、空所補充型テストであっても「学習は意味を理解することが重要である」ということを説明された学習者は、空所補充型テストであっても理解を目指した学習方略を使用することも示されている(村山, 2006a)。

空所補充型テストは、用語を確認するような問題である。これはテスト作成者側からすると、正解が一意に決まる(適切な用語かどうか、○か×かがはっきりしている)ために、作成や採点の面でもコストが低いメリットがある。一方で、学習者側からすると、暗記を

表5 学習評価の目的と機能(外山, 2010を基に作成)

①子どもの実態把握機能
子どもの理解状態を把握する
②子どもの自己調整と動機づけ機能
テストのフィードバックから自分の学習方法や方向性を調整したり動機づけたりする
③教育活動のチェック機能
教育活動が達成されたか、子どもの実態から判断する
④人員の配置機能
学級などの集団構成の参考にする

目指した学習方略を促進してしまう可能性というデメリットもある。逆に記述型テストは、理解を目指した学習方略を促進するメリットもあれば、正解・不正解の判断が難しいために作成や採点のコストが高いというデメリットもある。両者のバランスを考えながら、テストも学習方略に影響することを念頭に入れたテスト作成が教師には必要と言えるだろう。

インフォームドアセスメント 以上のようなテスト観やテスト形式を教師自身は十分に把握している必要がある。そして、教師自身がどのような目的のためにテストを行っているかを生徒にきちんと伝えておくということが、テスト観の形成やテスト形式がもつ意味を生徒自身が考えるためにも重要である。近年では「評価の目的や基準に関して実施者と受け手との間にしっかりと知識の伝達・合意がなされているような評価のあり方」としてインフォームドアセスメントの重要性が指摘されている（村山, 2006b）。

インフォームドアセスメントを支える上で、ルーブリックの活用も重要である。ルーブリックとは、目標となる観点に対する学習者の達成度を示す数値と、その数値が示す特徴を質的に記述した評価指標である。ルーブリックを生徒と共有することで、自分の評価がどのような状態を意味するものかが明確になる。例えば鈴木（2011）は、ルーブリックが提示されることによって、「改善」のテスト観へ変容し、理解を目指した学習方略を使用するようになることを示している。ルーブリック作成も容易な作業ではないが、生徒の主体的な学習を促すツールとして、現在、その位置づけが評価されている。

理解確認ワーク

- ・内発的動機づけに関わる報酬の効果であるアンダーマイニング効果とエンハンシング効果について、それぞれオリジナルの例を用いながら自分の言葉で説明してみよう。
- ・用語確認問題によるテストのメリットとデメリットを自分の言葉で説明してみよう。

発展ワーク

- ・生徒が学ぶことが好き（楽しい）と思えるためには、教師としてどのようなサポートができるか考えてみよう。
- ・主体的に学ぶためのテスト観を育成するには、教師としてどのようなことができるか考えてみよう。

引用文献

- 秋田喜代美 (2014). 教育の質と授業過程—居場所感と没頭という視点 秋田喜代美 (編), 対話が生まれる教室—居場所感と夢中を保障する授業 (pp.8-13). 教育開発研究所
- 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
- 松尾 剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて 教育心理学研究, 55, 93-105.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. In N. Mercer, & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in schools inspired by the work of Douglas Barnes*. (pp.55-71). Los Angeles: SAGE.
- 村山 航 (2003). テスト形式が学習方略に与える影響 教育心理学研究, 51, 1-12.
- 村山 航 (2006a). テスト形式スキーマへの介入が空所補充型テストと学習方略との関係に及ぼす影響 教育心理学研究, 54, 63-74.
- 村山 航 (2006b). テストへの適応—教育実践上の問題点と解決のための視点 教育心理学研究, 54, 265-279.
- 中谷素之 (2006). 社会的責任目標と学業達成過程 風間書房
- 鈴木雅之 (2011). ルーブリックの提示による評価基準・評価目的の教示が学習者に与える影響—テスト観・動機づけ・学習方略に着目して 教育心理学研究, 59, 131-143.
- 鈴木雅之 (2016). テストの作成と運用 自己調整学習研究会 (監修), 岡田 涼・中谷素之・伊藤崇達・塚野州一 (編), 自ら学び考える子どもを育てる教育の方法と技術 (pp.210-223). 北大路書房
- 外山美樹 (2010). 教育評価 外山紀子・外山美樹 (著), やさしい発達と学習 (pp.251-272). 有斐閣アルマ
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., ... Patrick, H. (2002). The classroom environment and student's reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study, *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.

I-8. 主体的な学習活動を支えるために教師は何ができるか

授業において学ぶということは、教師が示そうとする観念や経験、技術や文化的意味などを、自分にとっての意味として生徒自身が掴もうと努力する「知的協力（藤岡, 1997）」によって成り立つ。ゆえに授業において教師は、単に知識を提示・付与すればよいのではなく、生徒が授業内容（教材）に対して自分なりの意味を主体的・能動的に見出そうとする「知的協力」をいかに引き出すかが課題となる。この主体的・能動的な姿は授業だけでなく個人で学習する場面でも同様に重要である。本章では、生徒自身の主体的な活動を支えるために教師には何ができるかについて、心理学の知見を踏まえながら紹介する。

自ら学ぶための認知や方略を育てる

自己調整学習とは、自らの学習過程を自らがモニターして学習行動を調整しながら学習することである（図1）。具体的に言えば、自分自身が学習課題について何が理解できていて、何が理解できていないかを判断し学習の見通しを立てる（予見）。次に、実際に様々な学習方略（I-6参照）を用いながら学習課題に取り組む（遂行）。そして遂行の結果、きちんと理解できたかどうかを確認する（自己内省）。また、この自己内省を基に、新たな予見を立て学習課題への取り組むといったように、このサイクルを連続的に行う過程が自己調整学習である。こうした自己調整学習には、動機づけや学習方略への知識など様々な認知的能力が必要とされる。ここではメタ認知、学習観、学習方略を取り上げて紹介する。

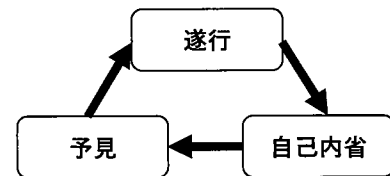


図1 自己調整学習の学習サイクル (Schunk & Zimmerman, 1998)

メタ認知 自らの認知的状態を客観的に捉えて、行動を調整するための認知能力を「メタ認知」という。やや複雑な概念であるが、自己調整学習をする上では欠かすことのできない重要な能力である。

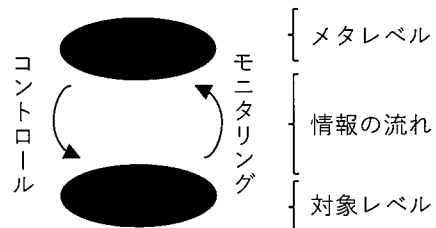


図2 メタ認知のモデル (Nelson & Narens, 1990)

メタ認知には大きく二つの活動がある（メタ認知的活動：図2）。一つは「モニタリング」である。これは学習課題（対象レベル）に対して「この課題はよく分かっていない」、「この部分は分かるけど、この先はよく分からない」というように、自分の認知状態を診断することである。理解状態の診断だけでなく、課題に取り組む前に「この課題は自分にとって難しいかもしれない」、あるいは課題に取り組んだ後に「まだよく分かっていないかも」という診断もモニタリングにあたる。こうしたモニタリングを踏まえて次に行われる活動が「コントロール」である。コントロールは、モニタリングによって把握した自分の状態を踏まえて行動を調整する活動である。例えば、「まだここが分かっていない」とモニタリングしたのであれば「ここを重点的に復習しよう」と行動を調整し、「分かっていないかどうか分かっていない」とモニタリングしたのであれば、「取りあえず一回全体的に復習テストをして分からない箇所を確認しよう」と行動を調整する。こうした学習課題に対する認知（対象レベルの認知）とメタ認知としての認知（メタレベルの認知）を繰り返して学習活動は行われる。

自己調整学習のためには意識してメタ認知的活動を行うことが求められる。例えば、テスト前に学習計画を立てる時も、ただ時間予定を考えるだけでなく、自分の苦手部分など

を明確に意識した上で、どういう学習が必要かを考えることが大事である。また、メタ認知的活動を行うためには活動を行うための知識（メタ認知的知識）も必要である。そのため教師は、メタ認知的活動を意識させるとともに、例えば、どうやったら自分の理解状態が判断できるかなどの方法といった、メタ認知的知識を教えたり考えさせたりすることも主体的・自律的に学ぶ生徒の育成において重要な支援である。

学習観 「よい学習とは？」ということを考えてみても多様な考え方が挙げられるだろう。それらの考え方は自分が今まで経験してきた学習を通して形成されている。こうした（よい）学習に対する考え方や価値観、信念を学習観と呼ぶ。学習観は学習に対する考え方を反映するため、学習観に沿った学習行動を取りやすいことが示されている。

よい学習とは何か、という学習観について検討した研究では（植阪ら、2006：図3）、認知主義的

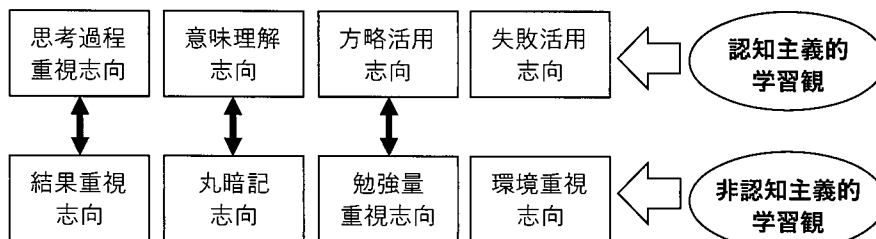


図3 学習観の例（植阪・瀬尾・市川、2006を基に作成）

学習観と非認知主義的学習観の二つに大別されている。認知主義的学習観は、よい学習とは、思考過程や意味の理解を重視するもので、その学習方略も適切なものを選択する必要があり、また、失敗したことを活用しようとする学習観である。一方で非認知主義的学習観は、よい学習とは、学習結果（成績）が伴うことを重視するもので、学習方略を考えるよりも暗記や勉強量が多いことが重要と考え、また、よい学習は環境が作り出す（塾に行ける裕福さなど）と考える学習観である。二つの学習観のうち、認知主義的学習観は教科の成績と正の関連を示す一方で、非認知主義的学習観は成績と負の関連を示している。

生徒が自立して、かつ、有意義な学習に取り組むためには、まず、「よい学習とは何か」についての考える必要がある。そして、結果だけを追い求めるのではなく、その学習過程を重視し、学習方法も量ではなく質を重視するような学習観が形成されることが望まれる。学習観は普段の学習経験から形成されることを考えると、教師として、良好な学習観が形成されるような学習経験を提供できるように工夫することが求められる。

学習方略指導 生徒自身が適切な学習を行うための学習方略を知らなければ、いくらメタ認知的活動ができたとしても十分な学習は期待できない。そのためには、教師自身が学習方略について指導することも重要である。

しかし、ただ学習方略の使い方（やり方）を説明されただけでは学習者は学習方略を十分に（適切に）使用しないことが知られている。学習方略の選択プロセスには、「この学習方略が学習するにあたって良い」と感じる有効性認知と、「この学習方略は労力がかかって面倒だ」と感じるコスト感がそれぞれ影響する。そして、学習に有効であると実証されている学習方略は、時間がかかるなどのコスト感の高いものが多い。

教師として学習方略を指導するにあたっては、まずは当該の学習方略が学習に有効であること（あるいは、今使用している学習方略が学習に有効でないこと）を理解させる必要がある。それは単に方略について説明するだけでなく、実際に学習方略を使わせてみて経験的に有効性を感じさせることも重要である。また、コスト感の高さと天秤にかけても、有効性を取れるような学習観（方略活用志向）を形成できるよう促すことも求められる。

生徒自身を知る

学習志向性 生徒自身が学習に対してどういう方向で学びたいと考えているか（学習志向性を持っているか）を知ることは、生徒のニーズに合った学習支援のきっかけになるだろう。こうした学習志向性も動機づけの一つとして考えられている。市川（1995）は学習動機の2要因モデルとして、学習者がどういう学習志向性をもつかを分類している（図4）。

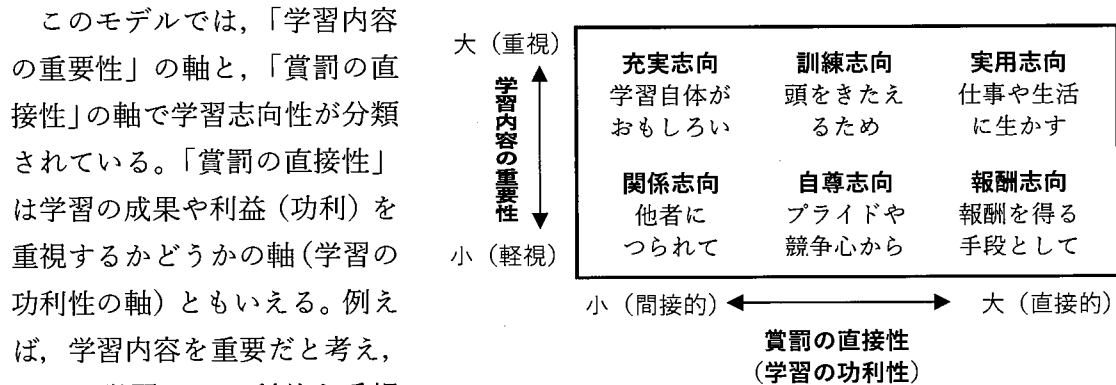


図4 学習動機の2要因モデル（市川, 1995）

動機を持っており、仕事や生活に活かすことのできるような学習に対して動機づけが高まる。逆に、学習内容を軽視し、学習による利益も軽視する場合は、“関係志向”の学習動機を持っており、学習内容や利益はあまり重視せず、「友達がやっているからつられて」学習するような動機づけである。さらに、“充実志向”、“訓練志向”、“実用志向”は学習内容との関連の中で動機づけを高めることから「内容関与的動機」と呼ばれている。一方で「関係志向’、“自尊志向”、“報酬志向”は学習内容と関わらない点で動機づけを高めていることから「内容分離的動機」と呼ばれている。そして「内容関与動機」が高い学習者は、効果的な学習方略を使用し、学業成績も高いことが示されている（堀野・市川, 1997）。

前章の動機づけも含めて、生徒自身がどういうことを志向して学習を行おうとしているかを教師自身が把握し、適切な学習課題や学習環境を提供できることが重要である。あるいは「内容分離的動機」は罰や報酬などの外発的な動機づけ（外的調整）に支えられている。こうした動機づけを改善できるようなサポートも考えていく必要があるだろう。

適性処遇交互作用 授業において、全ての生徒にとって効果的な教授法は存在しない。例えば、近年は協同学習への関心が高まっているが、協同学習が全ての生徒に効果をもたらすとは限らない。人と話すことが苦手な生徒であれば、協同学習よりも受容学習や個別学習の方が学習成果も上がるかもしれない（I-6も参照）。このように、学習者個人によって教授法の効果が異なる現象を教育心理学では「適性処遇交互作用」と呼んでいる。ここでの“適性”とは、学習者自身の認知的能力（メタ認知、既有知識など）、思考スタイル（熟慮型、即決型など）、動機づけ、性格（社交的、勤勉的など）、学習観など、学習に関わる個性のことである。“処遇”とは教授法のことである。“交互作用”は、元々は実験計画法における用語であり、ある要因の効果が他の要因によって影響力が変化することである。つまり、「適性処遇交互作用」は、学習者の個性によって教授法の効果が異なることである。

適性処遇交互作用の例は実際に教授法と個性によってどのように学習成果（ここではテスト成績）が異なるか図示してみると分かりやすい（図5：これらは架空の結果である）。まずAのグラフでは、適性（動機づけの高低）に関係なく、処遇（教授法）の違いの効果

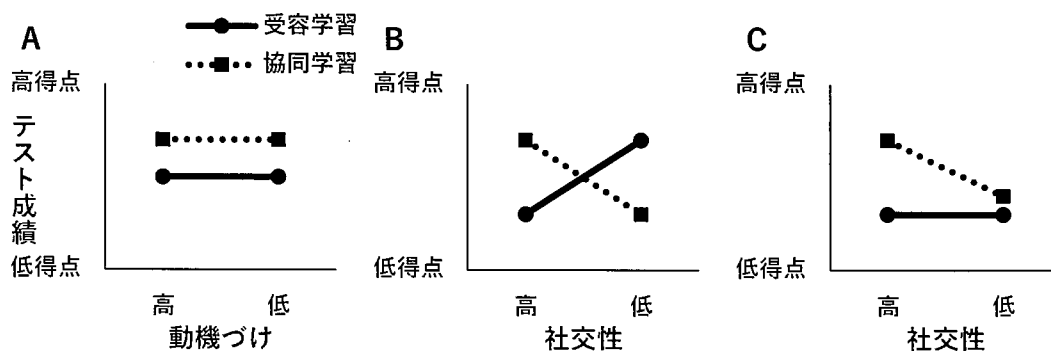


図5 適性処遇交互作用の例（架空の例）

が示されている。この場合、適性処遇交互作用はない（教授法：協同学習の効果のみがある）といえる。一方で、BやCのグラフは適性処遇交互作用が起きているといえる。Bの場合は、社交性が高い人は協同学習が効果的で、社交性が低い人は受容学習の方が効果的であることを示している。それ以外にもCのグラフのように、社交性の高さは協同学習にのみ影響を与え、受容学習においては関連しないことも考えられる。Bの場合は、個性がどちらの教授法にも影響を与えた場合の適性処遇交互作用であり、Cの場合は、個性が一方の教授法にのみ影響を与えた場合の適性処遇交互作用である。

教師としては、どういった教授法が生徒にとって有効であるかを考え、よりベストな教授法を選択しようとする。一方で適性処遇交互作用は、教授法と同時に学習者の個性も念頭に入れながら考える必要性を示している。生徒の個性を把握し、“目の前にいる生徒にとって”有効な方法は何かを常に模索し続ける必要がある。

教育的鑑識 上記では、生徒自身の認知や思考、個性を知ることの重要性を述べてきた。一方で、生徒の個性を把握するだけでなく、例えば、授業中での発言の真意など、瞬間的な理解・把握も求められる。生徒の個性は日常的に関わっていく中で見えてくるものでもあるが、授業中での行為や発言の意味を汲み取ることは、熟慮する時間はなく、即興的に判断していく必要がある。そして、その行為や発言の中に教育的な意味を見出し、適切な対応を取る必要がある。

アイズナーは、こうした教育の場で起きる複雑な事柄について識別する力を「教育的鑑識」と呼んだ (Eisner, 1998)。ワインのソムリエが、味だけでなく色や香りからブドウの品種や産地までの特性を判断するように、五感を使って教育的事象を判断していく力である。

即興的な対応が求められる中で、十分な、そして適切な対応を取るためには教育的鑑識の力を備えている必要がある。授業においてはどのようなことをすればこうした力が身に付くのだろうか。あるベテラン教師は協同学習において子どもの発言の真意を読み取るために必要なこととして以下のように語っている（児玉，印刷中）。

やっぱりね、大事なのは教員の教材研究。(中略) 教材研究がちゃんとやってあれば、子どもが何か違うことをぼーんって言った時に、“これはきっと、この子はこういう思考過程を経てこういうことを言ってたんだな”っていうのが分かる。

何かを判断する際には、自身が経験し得てきた知識を拠り所とする必要がある。教材研究は単に授業の要点を押さえるためだけのものではなく、生徒自身の思考を深く想定するためにもある。教材研究の中で見えてきた生徒への見取りは、まさに教育的鑑識として実際の授業の場で活かされるということを経験的に語る例である。

生徒に期待する

最後に、生徒が主体的に学習に取り組むために教師にできることとして「生徒の期待する」ことを挙げる。一見すると教師からの能動的な働きかけのようには感じられないが、生徒が主体的に学んでいくために重要な教師の役割である。

ピグマリオン効果 ピグマリオンとはギリシャ神話に出てくる登場人物の名前である。彫刻家であるピグマリオンは女性不振であった。ある日、自らが彫った女性の彫刻ガラテアがとても美しかったため、ガラテアに恋をする。彫刻であるガラテアに服を着せたり食事を出したりなど人間と同じように接し、やがてガラテアが人間になってほしいと願う。その願いを聞き入れた神がガラテアを人間にし、ピグマリオンはガラテアを妻に迎えた。

このギリシャ神話のように、期待が現実になるという喩えを踏まえて命名されたのがピグマリオン効果（教師期待効果）である。ローゼンタールらはある実験をしてこの効果を実証した。彼らは「ハーバード大学式学習能力予測テスト」なるものを作成し、子どもたちにテストを受けさせるよう教師に求めた。そして、テストの結果を踏まえて教師に「このテストは一年後の学習成績の向上を予測するもので、テストで良い成績を収めた子たちは学習成績の向上が期待できる」と告げた。しかしこれは嘘のテストであり、実際にはただの知能テストであった。また、テストで好成績と告げられた子どもたちも実際にはランダムに選ばれた（知能テストの成績とも無関係）。つまり、このテストで得られた成績は一年後の学習成績とは何も関係がないはずであった。しかし、実際に一年後にもう一度知能検査を行ったところ、「ハーバード大学式学習能力予測テスト」で好成績だったと告げられていた子どもの成績は、そうでない子どもよりも大きく伸びていることが示された。本来は嘘の情報だったが、テストの結果を知らされた教師が「この子は成績が伸びる」と期待したことで、本当にその子の成績が伸びたのである。

その後の研究で、ピグマリオン効果のメカニズムも明らかにされている。嘘の教示をされた教師の授業中の様子を観察していると、成績が伸びると告げられた子どもに対しては、教師は他の子よりも、授業中によく指名したり、答えだけでなく理由を聞いたり、その子が分からないと言っている点にきちんと対応をしたりしていることが明らかとなった。教師が「成績が伸びる」と期待したことで、その成績の伸びを現実化しようとする行動を教師自身が無意識に取っていたのだった。

また、別の後続研究ではピグマリオン効果の逆も検証されている。つまり、「この子は成績が伸びない」と告げられた場合、そのように告げられた子や教師についても検討されている。「成績が伸びない」と告げられた子は、そうでない子よりも成績が伸びず、また、教師の行動も、指名をしない、発表している途中で止めさせるなどといった行動が確認された。こうした教師が期待しないことで成績が向上しないことをゴーレム効果と呼ぶ。

これらのことは、すべて教師自身がほぼ無意識に行っているという点が興味深く重要なことである。教師は大概の場合、生徒に対して期待をもっていることを表明する。一方で、その期待が表面的で本心から期待をもたない場合、無意識の中でゴーレム効果を起こすような行動を取ってしまいかねないので注意が必要である。

自己効力 何らかの課題を目の前にした時に、「これはできそうだ」と成功の見込みを期待するかもしれない。自己効力とは、この「自分ならやれる」と成功期待（自信）のことをいう。自己効力は動機づけの源泉とされる。「自分はできる」という自信があることが重

要であり、自信がなく「これはできなそう」と思うことにはなかなか動機づけは高まらない。自己効力は本人だけでなく、他者からの影響によっても高められたり低められたりする。例えば教師から「君ならできる」と応援されれば、生徒の自己効力も高まるだろう。このように、教師自身が生徒に期待すべき理由は生徒の自己効力の向上という点にもある。

ただし、自己効力だけが動機づけを決定づけるわけではない。行動の結果として何かの成果が得られるかという期待も動機づけを決定づける。自己効力と結果への期待は以下の図のようにあらわすことができる(図6)。まず、行動を開始する時点では「自分はこの行動ができる」という自己効力(効力期待)によって動機づけられる。

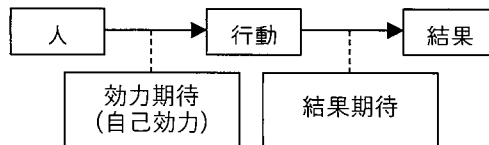


図6 効力期待と結果期待 (Bandura, 1977を基に一部改変)

例えば、「私は毎日数学の問題集を十ページ頑張れる」という自分への自信がなければ行動は生起しない。それに加えて「この問題集をやれば数学の力が身に付く」という結果への期待(結果期待)もなければ、動機づけは高まらないのである。重要な点は、「この問題集をやれば数学の力が身に付く」と分かっている、「毎日やれる自信がない」というように自己効力が低ければ行動が動機づけられない。その意味でも自己効力はより重要である。さらに、結果期待に対して本当に結果が伴わないと、「やっても無駄なんだ」と感じ、動機づけが低下することも知られている。こうした動機づけの低下は「学習性無気力」と呼ばれる。

教師として、生徒への期待を通して、生徒自身へ自己効力(自信)を高めることが求められる。また、その成果に対する期待自体も高めるために、この学習内容が生徒にとって有用である、意味のあることだという重要性を伝えて行くことも大事なことであるだろう。

理解確認ワーク

- ・メタ認知的活動とは何か、自分自身の学習を例に挙げながら自分の言葉で説明してみよう。
- ・効力期待(自己効力)と結果期待について、自分自身の経験例を踏まえながら説明してみよう。

発展ワーク

- ・ここで扱った学習観の他にもどのような学習観が示されているか調べてみよう。
- ・学習内容の重要性を感じさせるためにできることを自分の教科を例にして考えてみよう。

引用文献

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Eisner, E. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.

藤岡完治 (1997). 学校を見直すキーワード—学ぶ・教える・かかわる 鹿毛雅治・奈須正裕 (編), 学ぶこと・教えること—学校教育の心理学 (pp.1-24). 金子書房

堀野 緑・市川伸一 (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, 140-147.

市川伸一 (1995). 学習と教育の心理学 (現代心理学入門3) 岩波書店

児玉佳一 (印刷中). 学び合いに関するある熟練教師の専門性発達—学び合いの「実践家」と「指導者」の側面から 協同と教育, 14

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. (Vol.26. pp.125-169). New York: Academic Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.), (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

植阪友理・瀬尾美紀子・市川伸一 (2006). 認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成 日本心理学会第70回大会発表論文集, 890.

第Ⅱ部

教育相談の理論と方法

1. 教育相談に関わる心理学の基礎的な理論・概念
2. カウンセリングに関する基礎的事項
3. 受容・傾聴・共感的理解等のカウンセリングの基礎的な技法
4. 中学・高校における教育相談の意義と課題
5. 生徒の不適応や問題行動の意味と気づき
6. 中学高校におけるカウンセリングマインドの必要性
7. 中学高校における教育相談の具体的な進め方
8. 生徒及び保護者に対する教育相談を行う際の目標の立て方や進め方
9. 生徒のいじめ，不登校，虐待，非行等の課題に対する教育相談の進め方

Ⅱ－１．教育相談に関わる心理学の基礎的な理論・概念

教育相談とは何か

皆さんが幼稚園や保育園、小学校、中学校、高等学校等の学校で過ごした時間を振り返った際、どのようなことを思い出すだろうか。好きだった先生、一緒に遊んだ友達、一生懸命に取り組んだ行事や部活動を思い出すこともあれば、入りたくなかった教室、途方にくれた授業、傷つきを抱えた自分の姿を思い出すこともあるだろう。学校には様々な側面があり、活動があり、目的があるが、そこにいる子どもたちにもまた多様性がある。子どもや教師が学校という場で出会い、関わっていくプロセスに二つとして同じものはない。それはダイナミックで有機的で創造的な営みである。教育相談はそのような絶えず動き変化する集団の中で、子どもたち一人ひとりの発達を促進するための知識であり、気づきであり、スキルである（Ⅱ－４も参照）。

教育相談は、学校教育における「学習指導」と「生徒指導」の二本柱のうち、「生徒指導」の一環として位置づけられており、その中心的な役割を担うものである。文部科学省が2010年3月に刊行した『生徒指導提要』において、教育相談は、「児童生徒それぞれの発達に即し、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るものであり、決して特定の教員だけが行う性質のものではなく、相談室だけで行われるものでもない」（文部科学省,2010 p.92）と定義されている。したがって、教育相談はすべての子どもたちのためにあり、適切なタイミングと必要性に応じて提供される教育活動であるといえる。

教育相談における教員とスクールカウンセラーの協働

文部科学省は、不登校やいじめ、暴力行為などの児童生徒の問題行動等への対応にあたり、児童生徒の心に働きかけるカウンセリング等の教育相談機能を充実させることが必要であるとの認識のもと、平成7（1995）年に「スクールカウンセラー活用調査研究」（都道府県・政令指定都市対象の委託事業）を開始した。この事業においてスクールカウンセラーに期待されたことは、いじめによる自殺の問題や不登校、情緒障害に対応できる専門性と、子どもにとって（成績をつける先生でもなく、しがらみのある家族でもない）の「第三者性」の二点であった（斎藤,2016）。

それから20年の実践を経て、平成27（2015）年に文科省が発表した「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」においては、スクールカウンセラー（SC）が学校組織の一員となることが盛り込まれた。「チーム学校」のコンセプトについて、西井（2016）は、以下のようにまとめている。①学校組織運営体制の強化、②教員の教育指導への専念、③地域との新たな連携、④教員以外の専門スタッフの登用である。つまり、カリキュラム・マネジメントを推進し、多様な専門スタッフが責任を持って学校組織に参画して校務を運営する。教員はできるだけ教育指導に専念し、SCやスクールソーシャルワーカー（SSW）などの心理や福祉に関する専門スタッフ、ICT¹支援員、学校司書、ALT²等授業において教員を支援する専門スタッフ、部活動に関する専門スタッフ、特別支援教育に

¹ ICTとはInformation Communication and Technology（情報通信技術）の略である。

² ALTとはAssistant Language Teacher（外国語指導助手）の略である。

関する専門スタッフと連携し、「チームとしての学校」を実現するというものである。

第三者性が重要であったスクールカウンセラーが学校組織の一員となることが求められるようになった社会的背景として、斎藤（2016）は、①非社会性パーソナリティを背景にもつ少年の非行に注目が集まるようになったこと、②児童虐待の早期発見と対応において学校の役割が明確になったこと、③2007年度から始まった特別支援教育を契機として、発達障がいとグレーゾーンの子どもたちへの支援が教育相談の重要なテーマとなっていることの三点をあげている。すなわち、多様な子どもたちに教育を提供することを前提に、多様な専門職が協働して支援を行うという方向性が示されたということであろう。

教育相談等に関する調査研究協力者会議は平成 29 年 1 月に「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～」(報告)をまとめた。これによれば、今後の教育相談体制の在り方について、①未然防止、早期発見および支援・対応等への体制構築、②学校内の関係者がチームとして取り組み、関係機関と連携した体制づくりを挙げている。ここでは、SC 導入時に想定されていた不登校、いじめや暴力行為等の問題に加えて、子どもの貧困、児童虐待等の未然防止、早期発見および支援・対応等や学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒、その保護者、教職員に対して、カウンセリング、情報収集・見立て（アセスメント）や助言・援助（コンサルテーション）を行うとともに、すべての児童生徒が安心した学校生活を送ることができる環境づくり等を行うことが求められる。そして、SC は個々の児童生徒のみならず学校全体を視野に入れ、心理学的側面から学校アセスメントを行い、個から集団・組織に至る様々なニーズを把握し、学校コミュニティを支援する視点を持つ必要があるとされている。また SSW は、ソーシャルワーク理論に基づき、児童生徒個人だけでなく、児童生徒の置かれた環境にも働きかけ、児童生徒一人ひとりの生活の質の向上と、それを可能とする学校・地域をつくることに貢献することが求められている。

教育相談に関わる心理学の基礎的な理論・概念

教育相談を行うにあたって、教職課程で学ぶ諸科目ともに、教育心理学概論で学ぶ発達心理学、認知心理学等の基礎知識を身につけていることが前提となる。それに加え、教育相談のベースとなる臨床心理学、コミュニティ心理学等の基礎知識が加わることでより複雑に、より多様な視点から子どもたちを理解し、支援することが可能になる。ここでは、臨床心理学のアセスメントに関わる基礎知識とコミュニティ心理学の諸概念について説明する。

アセスメントの基礎知識 アセスメントとは、「問題」とされるものが、どのような社会的文脈の中で、どのように発生し経過してきているかを理解し、それが現在どのように本人や周囲に影響を及ぼしているのか、そして今後「問題」がどのようになっていけばよいのかを明らかにする作業である。アセスメントは「見立て」とも呼ばれ、児童生徒本人だけでなく、家族や地域、学校内外の関係者などのもつ情報を収集し、それらを統合することにより、厚みのある「問題」の理解が可能となる。

重要なのは、生じる「問題」が何か単一の「原因」によってもたらされている「結果」であるという短絡的な見方を排除することである。子どもたちのこころを理解することは、それほど簡単ではない。発達の視点、社会的文脈の視点、多文化的視点など、様々な要因

の影響とそれらの相互作用があることを前提にしなければ、本当の子どもの姿からはかけ離れたアセスメントになってしまうだろう。ここでは、アセスメントの視点とその方法について述べる。

1) 感覚・運動面のアセスメント

高橋（2018）によれば、教室にいる子どもたちを観察してみると、子どもたちの感覚と運動の発達について多くの情報が得られるという。ヒトは、視覚、聴覚、触覚に加え、筋肉や関節の動きや力の強さを感じる「固有受容覚」、上下水平などの空間関係や、バランスなどをつかさどる「前庭覚」などが、発達とともに統合されていく。姿勢が崩れやすい子どもの中には、筋肉からのフィードバック（固有受容覚）が曖昧で、姿勢の崩れに気づけない場合がある。また、座りながら常にモジモジ動いている子どもは、自分で身体を動かすことで覚醒しようとしているかもしれない。

また、友だちが話し出すと急に注意を集中して耳を傾ける子は聴覚情報への反応がよいかもしれないし、板書やグラフ、写真が提示されると注目する子は視覚情報への反応がよいかもしれない。教材の操作や家庭科、体育の観察では、目と手の協応、両手の強調、指の分離運動、協調運動、ボディイメージなどが評価できる。休み時間に好む遊びや給食の好き嫌いなどからも、感覚過敏の特性がわかることがある。

このように学校での日常場面の観察をもとに、感覚統合についてある程度のアセスメントが可能である。それらをふまえ、保護者からの聞き取りや発達検査の実施などを検討し、発達促進的な支援を行っていくことができるだろう。

2) 学習面のアセスメント

学び方の面でのアセスメントについて、高橋（2018）を参照してまとめる。

「聞く」ことについて、教室の中で教師が話す場面で、子どもがどのように聞いているか観察する必要がある。注意を向けて聞こうとしているのに、情報処理がスムーズにいかず、理解し得ていないとしたら、聞く力の弱さを仮定する必要がある。聴覚的図地弁別の弱さや、意味理解の困難、抽象語の意味理解の不足などをみる。

「話す」ことについて、スピーチや授業中の発言、グループ学習や自由場面での発言や会話で見ることができる。年齢相応の語彙量、文量で話しているか、助詞の使い方や文法に則っているか、質問に応じた答えになっているかなどの情報を集める。

「読む」ことについて、国語や外国語学習において、特に初発の教材で音読する機会をとらえてアセスメントすることができる。眼球運動がスムーズであるか、文字のまとまりを掴むことができるか、文字から音への変換ができるか、文末をいい加減に読んでいないかなどは、視知覚の機能アセスメントにつながる。また、読解についても語彙力、文の処理レベル、行間の理解の程度などをみる必要がある。

「書く」ことについての困難は作文をみていくことで気づかれやすい。字形の歪み、マスにあった大きさの調節、筆順、助詞や句読点などの文法的な正しさ、年齢相応の語彙力や比喩などの表現技法など作文の評価の際に気をつけて見ていくことができる。

3) アセスメントツールとしての知能検査

知能検査は知的発達に遅れがあるかを判別するために考案されたもので、知的な発達水準を精神年齢（MA = Mental Age）と知能指数（IQ = Intelligence Quotient）で表すものである。国内では一般的な知能を図る知能検査として「田中ビネー知能検査V」が広く使われ

表1 代表的な心理検査

<質問紙法> ・Big Five	「五因子モデル」による。「神経症傾向」「外向性」「開放性」「調和性」「誠実性」の5つの次元からパーソナリティを捉える。
<作業検査法> ・内田・クレペリン 精神作業検査	検査用紙に印字された数字を連続加算し、その結果を表す曲線（作業曲線）のパターンに基づいて、パーソナリティを評価する。
<描画法> ・HTP テスト	バックによって考案された検査で、「家」「木」「人」の順で絵を描いてもらうことにより、パーソナリティを評価する。
<投影法> ・P-F スタディ	ローゼンツァイクによって考案された検査で、日常的な欲求不満場面の描かれたカードを提示して、それに対する反応から攻撃性の型と方向性を分析する。

ている。しかし、個人内での得意・不得意を明らかにし、適切な支援に繋げるためには、個人内差を検討することのできる「WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children IV)」(5歳0ヶ月から16歳11ヶ月)や「WAIS-IV (Wechsler Adult Intelligence Scale IV)」(16歳0ヶ月から成人用)が用いられる。

知能検査はあくまでも本人のつまずきや困難を理解し、支援に繋げるためのものである。IQの数値だけを取り上げて議論するようなことは慎まねばならない。結果のフィードバックは、本人はもちろん保護者に対しても行われる。子どもの困り感に対し、具体的対処法を一緒に考えたり、保護者の適切なかかわり方を提示したりして、日常生活や学習に役立てていくことが大切である。

4) パーソナリティのアセスメント

子どもの考え方、性格特性、行動パターンや現在の心理状態を把握するために、心理学では観察法、面接法、検査法などの方法を用いる。

観察法は、観察を通して児童生徒の情報を得る方法である。どのような行動がどのような場面で、どのくらいの時間続き、その後何が起こるのかなど、指標を用いて記録することにより、アセスメントに役立たせることができる。

面接法は、直接会って話をすることにより、児童生徒の考え、感情、「問題」、対処などを知る方法である。この時、基本的なカウンセリングのスキルがあると、より質的に豊かな情報を得ることができる。

検査法は心理検査を用いることで児童生徒の情報を得る方法である。検査法には「質問紙法」、「作業検査法」、「描画法」、「投影法」がある。児童生徒を対象に用いられる代表的な検査を表1にあげた。

コミュニティ心理学の諸概念 コミュニティ心理学とは、「個人、コミュニティ、そして社会との関係に焦点をおく。そしてコミュニティ心理学者は、協働・参画的な研究と実践を通して、個人、コミュニティ、そして社会における生活の質(QOL)を理解し、これを向上させるための方策を模索し、実践する」とされている(Dalton et al., 2001)。学校は単なる人の集まりではなく、児童生徒と教職員、保護者等のメンバー間の相互作用や社会関係、社会的目的遂行という共有された機能を持つ集団であり、これは機能的コミュニティといえる。教育相談では、個としての特定の児童生徒に働きかけるだけでなく、コミュニ

ティとしての学校、学級、地域を対象に展開されるものであり、コミュニティ心理学の考え方を理解することが重要となる。

1) 人と環境の適合

「人と環境の適合」は、コミュニティ心理学における中核的な価値観である。植村 (2007) は「ドブ川の金魚」の例を挙げて説明している。「酸欠状態のドブ川でアップ、アップしている金魚を掬ってきて、浄化装置のついた水槽に入れたところ、金魚は運良く回復して元気になったとします。しかし、この金魚を再びドブ川に戻せば、また病気を再発させるだけでしょう」。日常の生活場面でもがいている人をクリニックや相談室で治療しても、戻っていく環境が元のままでは根本的な解決にはならない。環境の改善をしてこそ、安心や健康や幸福が得られるのだという考え方である。例えば、教室に入ることのできない生徒について、生徒の能力やパーソナリティをアセスメントするだけでなく、学級風土、担任教師のタイプ、クラスメイトの言動など、生徒の立場になってみるのが重要である。「ああ、これは居づらいだろうな、苦しいだろうな」と感じられたなら、生徒が教室に戻れるよう働きかけるだけでなく、教室の雰囲気改善のような取り組みが必要となる。

2) 予防

Caplan (1964) は、もともと公衆衛生の領域であった予防の概念を精神障害者への支援に取り入れることを提案した。精神障害の発生を減らす（一次予防）、早期発見、早期治療により罹患期間を短縮する（二次予防）、精神障害から生じるさらなる問題を軽減する（三次予防）である。人々の衣食住が保障され、ソーシャルサポートがあり、社会福祉体制や法制度の整備がされることで、精神障害の発生を予防することが重要である。もし具合が悪くなっても早期に治療することで悪化を予防することができる。また、病気や障害がある程度安定・回復期にある者が、できるだけ早くコミュニティでの生活が送れるように個人を援助すると同時に、コミュニティ側の受け入れ態勢を整えることにより、入院の長期化による新たな問題が生じることを予防することができる。

学校場面においては、例えば、ストレスへの対処の仕方を教えるストレスマネジメント教育は一次予防に、身体的心理的不調を訴えた生徒に対して個別に相談の時間を設けて問題解決を助けることなどは二次予防に、発達障害のある生徒に対して特別支援教育を提供し、学習をサポートすることなどは三次予防に該当するといえる。

3) エンパワメント

エンパワメントは、1950年代以降に米国で起こった人種差別撤廃運動、公民権運動、フェミニズム運動の中で、黒人や女性など社会的弱者と呼ばれる人々が、差別・抑圧された中で失った力を取り戻す運動から生まれたと言われている（高畠, 2011）。現在は心理学、社会福祉学、精神医学など様々な領域で用いられている概念である。

平川 (2007) は、エンパワメントを以下のように要約している。

- ・ 欠点を直すよりも、コンピテンス（有能さ）を打ち立てる。
- ・ 新しいパラダイムを提唱する。それは専門家による援助ではなく、専門家はコミュニティ・メンバーとともに社会変革を目指していく協働者である。
- ・ エンパワメントにおいて、対象者はニーズを持つ貧困者ではなく、権利を持つ市民として位置づける。
- ・ 専門家は、貧困者・身体や精神の障害者・知的障害者・高齢者あるいはその周辺の人々

を、専門家による社会科の訓練や技能向上などの援助の対象者、つまり専門家に依存すべき人たちと見てきたが、この視点では、生産的な援助方法はもたらされない。

学校場面で考えてみると、児童生徒のもっている特性や強みに焦点を当てて、有能な存在として敬意を示すこと、教え導くというよりもともに社会をつくっていく仲間としてみなし、彼らが意見を表明し、学ぶ権利を行使できるように支援することであろう。もし、ある児童生徒が彼らのもつ特性や背景などのために差別されたり、抑圧されたりするようなことがあれば、そのような状況を変えていくための活動をともに行ったり支えたりすることもエンパワメントであると考えられる。

引用文献

- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry. Basic Books.* (新福尚武 (監訳), (1970). 予防精神医学朝倉書店)
- Dalton, J.H., Elias, M.J., & Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities. Wadsworth / Thomson Learning.* (笹尾敏明 (訳), (2007). コミュニティ心理学—個人とコミュニティを結ぶ実践人間科学 トムソンラーニング)
- 平川忠敏 (2007). エンパワメント 植村勝彦 (編), コミュニティ心理学入門 (pp.141-159). ナカニシヤ出版
- 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (2017). 児童生徒の教育相談の充実について—学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり (報告) (https://www.pref.shimane.lg.jp/izumo_kyoiku/index.data/jidouseitonokyokuikusoudannjyuujitu.pdf : 2018.12.18 閲覧)
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm : 2018.12.18 閲覧)
- 文部科学省 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf : 2018.12.18 閲覧)
- 西井克泰 (2016). 「チーム学校」とスクールカウンセラー 子どもの心と学校臨床, 15, 8-15.
- 斎藤富由起 (2016). 教育相談の歴史と対象 (2) —教育相談の歴史と社会的背景 斎藤富由起・守谷賢二 (編), 教育相談の最前線—歴史・理論・実践 (pp.3-8). 八千代出版
- 高島克子 (2011). 臨床心理学をまなぶ5—コミュニティ・アプローチ 東京大学出版会
- 高橋あつ子 (2018). 学校でする子どものアセスメント 子どもの心と学校臨床, 18, 11-19.
- 植村勝彦 (2007). コミュニティ心理学とは何か 植村勝彦 (編), コミュニティ心理学入門 ナカニシヤ出版

Ⅱ-2. カウンセリングに関する基礎的事項

カウンセリングとは何か

カウンセリングの働き カウンセリングとは、心理的な問題や悩み、症状などを解決するための援助法である。しかし、カウンセリングの働きはそれだけではない。平木(2004)は、「自分とつきあえるようになること」、「人の違いを受け入れられるようになること」、「ヒューマン・エラーを認め、赦せるようになること」の三つをあげている。

一つ目の「自分とつきあえるようになること」は、「カウンセリングのプロセスにおいて、自分が問題解決に関わり続けたことによって、自分がどんな時に、どんなことを感じ、どんなことを考え、どんな反応をするかといった、いわば自分のありのままの姿がよく見えるようになる。そして、それ以外の何物でもない自分を理解し、受け入れてくれるカウンセラーがいることで、時には問題だったことが問題でなくなったり、問題解決のエネルギーが自分の中から出てきたりして、自分の変化が始まる。そのような体験をした後は、自分としっかり付き合えば、多くの問題は解決し、また、助けが必要なときにそれを見極め、求めることができるようになる」という働きである(平木, 2004 p.3)。

二つ目の「人の違いを受け入れられるようになること」は、カウンセリングのプロセスの中で、自分のありのままの姿をよく見て、それを認めることができるようになると、自分と異なる他者を脅威として恐れ、排除しようとするのではなく、新鮮さ、珍しさとして捉え、好奇心、探究心をもって理解しようとする近づくことができるようになるという働きである(平木, 2004 p.4)。その結果、世界は広がり、人と付き合うことが楽しみになるだろう。

三つ目の「ヒューマン・エラーを認め、赦せるようになること」は、特に人間関係において生じる「人間が不完全であるゆえに生じるミス」を覚悟し、受けとめ、注意深く生活することや、人ができる限りの償いをしたいと願ってする努力を労わり、ねぎらい、受けとめることの大切さがわかるようになるという働きである(平木, 2004 p.5)。

これらは、どのような主訴であるかにかかわらず、どのような理論であるかにかかわらず生じうる、カウンセリングの深いレベルでの働きであり、意味である。カウンセリングを一生続けることはできないし、続ける必要もない。これらを発見した来談者は、自分の中にカウンセラーを内在化して、自分と対話しながら、その後の人生における課題に取り組んでいくことができるのである。

インタビュー(面接)、カウンセリング、サイコセラピー(心理療法)の違い

ここでは、Ivey et al. (2014)を参照し、混同されることの多い「インタビュー(面接)」、「カウンセリング」、「サイコセラピー」の意味を整理する。

- ・ 「インタビュー(面接)」は、データ収集、情報提供、助言、問題解決のための他の効果的な選択肢を提案する、などのために行われる基礎的なプロセスである。学校、病院、企業などの様々な場所で、様々な専門職によって行われる。学校における教員による定期面談や進路相談、スクールカウンセラーによる全員面談などは、短い時間で目的が明確であることが多いので、このインタビューの要素が強い。
- ・ 「カウンセリング」は、より集中的で個別的なプロセスである。クライアントの情報収集のためには上記のインタビューを行うこともあるが、カウンセリングは、それよりもクライアントの人生の試練(困難、難題)について聴き、理解し、変化や成長の

ための戦略を立てることを指している。専門職としてのカウンセラーの領域は、医療、教育、福祉、司法、産業の各分野にあり、心療内科医、精神科医の役割の一部としても行われることがある。

- ・ 「サイコセラピー（心理療法）」は、解決に時間が必要とされるような、より深く根ざしている困難に焦点をあてる。かつては精神科医の領域であったが、現在は、精神科医に加えて、臨床心理士やカウンセラー、医療ソーシャルワーカーなどの専門職が行っている。主に医療機関や民間の相談室などで行われ、治療的要素が強くなる。

以上のように、インタビューとカウンセリング、サイコセラピーは、実施する場所や目的、クライアントのニーズなどに合わせて行われる。「カウンセリング」も学校においては、必ずしも一対一で行われるものだけを意味しない。カウンセリングの方法や対象は様々であり、それについては次項で解説する。

カウンセリングにおける介入の対象、目的、方法

カウンセリング活動を効果的なものとするためには、援助・介入の対象、目的、方法を考慮する必要がある（井上,2004）。心理学的な援助・介入活動として、Inoue & Ito（1993）の提案した枠組み、および Lewis et al.（2011）のコミュニティ・カウンセリングモデルに基づいてまとめたのが以下の表1である。活動の目的の違いの次元として(a)直接的・集中的な支援、(b)間接的・広範囲的な支援の二つが、支援のレベルの次元として(1)個人に焦点をあてた援助、(2)個人+集団レベルへの取り組み、(3)社会的・構造的なレベルも含んだ取り組みの三つから述べる。

個人レベルへの直接的・集中的な支援 個別カウンセリングは、相談室の中で治療契約に基づき、作業同盟を結んでクライアントと心理面接と査定を一対一で行い、クライアントの人格的発達と適応の援助を言語的・非言語的な活動による人間関係を通して実現していくことである（井上,2013）。Lewis et al.（2011）によれば、カウンセリングは文脈への気づきを反映したものでなければならないし、クライアントの強みに注目したアプローチでなければならない。つまり、個人の弱いところや欠点、病理に注意を向けてそれを改善しようとするのではなく、その人の人生の物語を傾聴し、どのような社会的文脈の中で現

在の「問題」とされるものが生じているのかを理解し、その人の持つ資源を活用・開発して解決への希望を持つことができるような働きかけを行うのである。学校場面では、SCが面接室で行う面接だけでなく、教員が定期面談や児童生徒からの自主的な相談に乗る場合などもこれに該当する。

表1 カウンセリングの対象、目的、方法

	(a)直接的・集中的な支援	(b)間接的・広範囲的な支援
(1)個人	個別カウンセリング、 サイコセラピー、アウトリーチ	コンサルテーション
(2)個人+集団	グループワーク 心理教育、緊急支援	アドボカシー
(3)社会的・構造的	紛争解決、グループ間の調整 関係機関の調整	社会変革

サイコセラピー（心理療法）は、神経症の症状の除去など、患者の治療という目的を持って始められたものであり、身体的な治療ではなく、心理的な方法を用いてクライアントの人生の歩み方を援助しようとするものである（井上, 2013）。学校場面では基本的に行われない。必要な場合は、学校外の専門相談機関を紹介したり、つなげたりすることが学校の役割となる。サイコセラピー適用の判断は SC や養護教諭、学校医などと協働して考えるとよいだろう。

さらに、学校場面では積極的なアウトリーチ活動が必要である。アウトリーチとは、「手を差し伸べる」という意味の言葉である。強いストレス（例えば、事件事後に巻き込まれる、両親の離婚・再婚、暴力など）に直面している子どもに対し、教員やカウンセラーの側から声をかけて、ストレス反応（睡眠・食欲の変化、気分の変化等）について尋ねたり、必要な資源につなげたりするなどして支援を提供することである。教員やカウンセラーに悩みを打ち明けたり、相談したりすることへの抵抗が強い場合には、必要と思われる情報を提供したり、相談できる場所を伝えたりするだけでも役に立つことがある。

個人レベルへの間接的・広範囲的な支援 主な活動はコンサルテーションである。コンサルテーションとは、異なる専門領域の人々の間で行われる対等な援助関係のことを言う。例えば、学校場面において、不登校の生徒への対応で悩んでいる担任が心理学的な視点からの助言を求めて SC に相談する場合がある。教員が SC に個人的な相談（家庭のことや自分の性格のことなど）をすることではなく、あくまでも児童生徒の支援について話し合うことが目的である。そのため、コンサルテーションは児童生徒に対する間接的な支援に位置づけられる。

山本（2000）によれば、コンサルティ（相談する人）とコンサルタント（相談される人）は自由意志に基づく契約関係で結ばれており、命令されたり強制されたりする関係ではない。コンサルティがコンサルタントの力量を認めて、自分の抱えている問題解決に役立つそうだと判断し、コンサルタントもなんらかの援助ができると判断して、両者の判断が一致した時に行われる。したがって、SC が助言するからといって上下関係があるわけでも強制力があるわけでもない。異なる視点から生徒の問題を考えることで新たな支援の方向を見つけていくことが理想である。

個人＋集団レベルへの直接的・集中的な支援 クラスや学年、学校集団に対する直接的な介入は、特定の子どもの発達促進や問題状況の改善を目的として行うことがある一方、クラス集団全員の予防的・開発的なカウンセリングとして行うことも可能である。このような介入は、児童生徒たちが人生のなかで出会う可能性のある未知の困難に対処するのに役立つ、新たな知識やスキルを得るのを助けることができる。そのようなプログラムの例を表 2 に示す。

表2 学校における個人+集団レベルへの直接的・集中的介入の例（生徒指導提要より）

グループエンカウンター	「エンカウンター」とは「出会う」という意味である。グループ体験を通して他者に出会い、自分に出会う。人間関係作りや相互理解、協力して問題解決する力などが育成される。集団の持つプラスの力を最大限に引き出す方法。学級づくりや保護者会などにも活用できる。
ピア・サポート活動	「ピア」とは児童生徒「同士」という意味である。児童生徒の社会的スキルを段階的に育て、児童生徒同士が互いに支え合う関係を作るためのプログラムである。「ウォーミングアップ」、「主活動」、「振り返り」という流れを位置単位として、段階的に積み重ねる。
ソーシャルスキルトレーニング	様々な社会的技能をトレーニングにより、育てる方法。「相手を理解する」、「自分の思いや考えを適切に伝える」、「人間関係を円滑にする」、「問題を解決する」、「集団行動に参加する」などがトレーニングの目標となる。障害のある児童生徒をふくむ子どもたちの社会性獲得に活用される。
アサーショントレーニング	「主張訓練」と訳される。大人場面で自分の伝えたいことをしっかり伝えるためのトレーニング。「断る」、「要求する」と言った葛藤場面での自己表現や、「褒める」、「感謝する」、「嬉しい気持ちを表す」、「援助を申し出る」と言った他者との関わりをより円滑にする社会的行動の獲得を目指す。
アンガーマネジメント	自分の中に生じた怒りの対処法を段階的に学ぶ方法。「キレル」行動に対して、「キレル前の身体感覚に焦点をあてる」、「身体感覚を外在化しコントロールの対象とする」、「感情のコントロールについて会話する」などの段階を踏んで怒りなどの否定的感情をコントロール可能な形に変える。呼吸法や動作法などリラックスする方法を学ぶやり方もある。
ストレスマネジメント教育	様々なストレスに対する対処法を学ぶ手法。はじめにストレスについての知識を学び、その後「リラクゼーション」、「コーピング（対処法）」を学習する。危機対応などにも活用される。
ライフスキルトレーニング	自分の身体や心、命を守り健康に生きるためのトレーニング。「セルフエスティーム（自尊心）の維持」、「意思決定スキル」、「自己主張コミュニケーション」、「目標設定スキル」などの獲得を目指す。喫煙、飲酒、薬物、性などの課題に対処する方法でもある。
キャリアカウンセリング	職業生活に焦点を当て、自己理解を図り、将来の生き方を考え、自分の目標に必要な力の育て方や、職業的目標の意味について明確になるようカウンセリング的方法で関わる。

また、緊急支援も個人+集団レベルでの集中的介入の一つである。緊急支援とは、突発的で衝撃的な事件・事故に遭遇して「機能不全に陥った学校コミュニティが、児童・生徒の反応を受けとめ、健全な成長・発達を支援するという本来の機能を回復するために事件・事故の直後に行う援助活動」である（福岡県臨床心理士会, 2001）。普段は児童生徒に対して支援を行う教職員や保護者、SC自身が、学校コミュニティのメンバーの一員として大きなショックを受けている場合があり、児童生徒へのケアを行うことが困難な場合がある。そのような状況を想定して、学校や教育委員会は専門家からなる緊急支援チームの派遣を要請することができるようになっている。

窪田（2005）によれば、緊急支援の具体的な内容は「事実の共有、ストレス反応と対処についての情報提供、個々人の体験の表現の機会の保障といった三つの内容について、教職員、児童生徒、保護者という三つの対象に対して、おおむね事件・事故発覚後数日間に行う活動」である。また、緊急支援のねらいは、不安と苦痛を和らげ回復を促進するための「心の傷の応急措置」、事件事後への遭遇によって生じた一次被害について、反応の激しい児童生徒や教職員を早期に発見し、適切な専門的・継続的ケアに繋ぐという「一次被害の二次予防」、さらに、情報の乏しさやメンバーの不安によって生じる根拠のない噂や特定のメンバーのスケープゴート化による二次被害を防ぐという「二次被害の一次予防」にある。これは平常時の学校教育相談活動に位置づくものではないが、緊急時への備えとして、このような支援が行われることを知っておくことは必要であろう。

個人+集団レベルへの間接的・広範囲的な支援 アドボカシー（代弁・権利擁護）は、本人の直接的利益・幸福のために、社会的な働きかけを行うことである。児童生徒にとって必要なことを、ほかの個人・グループ・組織などに伝達することであり、「心の弁護士」の役割である（井上, 2013）。井上（2013）は、高校でのアドボカシーの実例として、海外からの帰国生徒たちのためのアドボカシーを紹介している。海外からの帰国児童生徒は、日本の学校の文化や価値観、習慣の違いに戸惑い、不適応を起こすことがある。しかし教員や他生徒には、それが異文化適応の問題であることがわからず、適切な対応が取れないことがある。

高校におけるアドボカシーの例（井上, 2013 より抜粋）

B 高校では帰国生徒が、クラスで他生徒から浮いてしまい、学校不適応をきたし、教師からは問題児と見なされていた。そこで、SC は異文化適応についての心理教育を教師に行う機会を創設する働きかけを行った。同時に、国語教師に帰国生徒の作文（日記）による日本語表現の教育枠を重点的に持ってもらうこと、キャリアガイダンスの意味で日本の現状を詳しく伝える情報提供の要請、同じ異文化体験をした臨床心理学専攻の大学院生による面談システムの導入を提案した。生徒の権利擁護者として、学校内に新しいシステムを作ることにより異文化適応を体験している生徒たちの発達援助を意図したものである。

社会・構造的なレベルへの働きかけ 上述のような児童生徒に直接的に影響を及ぼすコミュニティでのアドボカシーの経験により、カウンセラーはより広範囲のレベルにおけるアドボカシーが必要であることを認識することが多い（Lewis et al., 2011）。Bronfenbrenner（1979）は、人間の発達における環境との相互作用について、入れ子状の生態学モデルに基づいて説明した。一番内側のマイクロシステムは、発達しつつある人を直接包み込んでいる行動場面であり、一つ外側のメゾシステムは個々の行動場面ではなくいくつかの行動場面間の相互関係である。内側から三番目のエクソシステムはある個人が直接居合わせていない行動場面で生起する出来事によっても著しい影響を受けることがあるという仮説であり、もっとも外側にあるマクロシステムについては、内側の三つのレベルにおける発達が社会や文化の影響を受けることを指摘した。

例えば、前項で紹介した海外からの帰国生徒の異文化適応の問題は、単にクラスの生徒

や担任教員との関わりによって生じたものではなく、学校の特性（例えば、海外からの帰国生徒を多く受け入れている国際高校やインターナショナルスクールではどうだろうか）や、地域の特性（首都圏か地方か、海外からの移住者を多く受け入れている地域であるか）、さらにはそのときの社会情勢（政治や経済の状況、近隣諸国との関係など）や法制度、教育制度などの影響を受けるのではないだろうか。さらには自分たちとは異なる者への差別や偏見、排他的な態度などが周囲の大人の中にあれば、児童生徒への影響も免れない。したがって、児童生徒の権利と尊厳を守り、彼らにとって発達促進的な環境をつくりたいと考えるのであれば、マクロレベルに対しても働きかけを行っていくべきであろう。

地域の関係機関との連携、各種サポート資源の開発、対立するグループ間の調整などもこのレベルでの活動であろう。また実践や調査による研究活動を行い、各種の研究会や学会での発表を行うことや、マイノリティの人々が抱える問題を解決することへの意見表明など、一市民として社会的な問題に関心をよせ活動することなども重要なことである。これらは、一般的な学校教育相談の枠組みからは外れている部分だが、本質的には、直接的・間接的に児童生徒をエンパワメントすることにつながるという点で教育相談の一部であると言える。

引用文献

- Bronfenbrenner, U (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (磯貝芳郎・福富 謙 (1996). 人間発達の生態学—発達心理学への挑戦 川島書店)
- 福岡県臨床心理士会 (2001). 学校における緊急支援の手引き
- 平木典子 (2004). 新版カウンセリングの話 朝日新聞出版
- 井上孝代 (2013). スクール・カウンセラーのアドボカシー 井上孝代 (編), 臨床心理士・カウンセラーによるアドボカシー—生徒, エイズ, 吃音・精神障害者, 性的・民族的マイノリティ, レイプ・DV被害児 (者) の声を聴く (pp.15-31). 風間書房
- Inoue, T., & Ito, T. (1993). Acculturation problems of foreigners in Japan. *Japanese Health Psychology*, 2, 64-74.
- Ivey, A.E., Ivey, M.B., & Zalaquett, C.P. (2014). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society* (9th edition). Cengage Learning.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm:2018.12.18 閲覧)
- 窪田由紀 (2005). 緊急支援とは 福岡県臨床心理士会編 窪田由紀・向笠章子・林幹男・浦田英範著 学校コミュニティへの緊急支援の手引き (pp.45-76). 金剛出版
- Lewis, J.A., Lewis, M.D., Daniels, J.A., & D'Andrea, M.J. (2011). *Community counseling: A multicultural-social justice perspective* (4th edition). Brooks / Cole, a division of Cengage learning.
- 山本和郎 (2000). 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房

Ⅱ-3. 受容・傾聴・共感的理解等のカウンセリングの基礎的な技法

学級担任、ホームルーム担任として教育相談を行うためには、児童生徒との関係を構築することが必要である。それぞれの児童生徒の価値観やものの見方、感情などがぎっしり詰まった「ストーリー」を聴きだすことにより、問題解決を助ける方法を模索するのである。では一人ひとり違っている児童生徒に届くコミュニケーションスキルとはどのようなものであろうか。

Ivey et al. (2014) は、カウンセリングや心理療法の様々な理論において提唱されている諸技法や、カウンセリングの研究の中から重要性が指摘されてきた要素を、基本的なものから高度な統合的なものまでにまとめたマイクロスキルのヒエラルキー（階層表）を提案している（表1）。ヒエラルキーは低層の基本的なスキルから高層の統合的なスキルまでである。ここでは最も基本的なスキルのうち、倫理、多文化感受性、関わりと共感のスキルについてみていこう。

倫理 (Ethics)

倫理は教育相談を行う基礎であり、前提である。Ivey et al. (2014) は、カウンセラーの

表1 マイクロスキルのヒエラルキー (Ivey et al., 2014)

○効果的な実践、個人的なスタイルと超越のためのスキルと理論の統合
・スキルの統合、独自のスタイルを決める、そしてそれを超越する Transcendence Determining Personal Style Skills Integration
・スキルを理論に適用する：危機カウンセリングと認知行動療法 Applying Skills to Theory: Crisis Counseling and CBT
○創造的な変化を生み出すための個人間に影響を与えるスキル
・ストレスマネジメント、自己開示、フィードバック、自然で論理的な帰結、指示、説明、心理教育、健康回復に効果的なライフスタイルへの変化 Stress Management, Self-Disclosure, Feedback, Natural and Logical Consequences, Directives, Instruction, Psychoeducation, and Therapeutic Lifestyle Changes
・意味の反映、解釈、リフレーミング Reflection of Meaning and Interpretation / Reframing
○関わりと傾聴から影響を与えるスキルへの移行
・共感的対決 Empathic Confrontation
・焦点のあて方 Focusing
○基本的な傾聴に関するシーケンス
・傾聴スキルのみを用いる5段階のカウンセリングセッションへの導入 How to Conduct a Five-Stage Counseling Session Using Only Listening Skills
・感情の反映 Reflecting Feelings
・励まし、いいかえ、要約：積極的傾聴と認知 Encouraging, Paraphrasing, and Summarizing: Active Listening and Cognition
・質問：コミュニケーションの開始 Questions: Opening Communications
・観察のスキル（主に非言語的な行動の理解） Observation Skills
・関わりと共感のスキル Attending and Empathy Skills
・倫理、多文化感受性、脳科学、ポジティブ心理学／レジリエンス Ethics, Multicultural Competence, Neuroscience, and Positive Psychology / Resilience

職業倫理について、「クライアントに害を与えてはならない、援助における社会的文脈への十分な気づきと責任を持って彼らを治療しなければならない」と述べている。金沢（1998）は、職業倫理の基本的な考え方として、「人権を尊重し、人々の福祉と健康のために専門知識・専門技術を用いることによって、社会的な責任を果たすことである」と述べている。金沢（2018）によれば、メンタルヘルス領域の職業倫理は、表2のような七つの原則に求めることができるという。

多文化感受性

子どもたちはそれぞれ異なる多文化的な世界に暮らしており、多くのことにおいて教師自身とは異なる。彼らのユニークさに対する理解と感受性なしに、子どもたちの問題を真に理解し、関係を確かなものにするにはできない（Ivey et al., 2014）。

Lewis et al.（2003）は、RESPECTFUL カウンセリングの枠組みを提案した（表3：次ページ）。これは教師が子どもたちと接する際に、自身が持っている思いこみ、価値観、偏見に気づくこと、文化的に異なるクライアントの世界観を理解すること、差別による結果に対処し、文化的な健康を構築することなどの重要性を指摘している。

表2 職業倫理の七原則（金沢, 2018）

<p>第1原則：相手を傷つけない、傷つけるようなおそれのあることをしない</p> <p>相手を見捨てない、同僚が非倫理的に行動した場合にその同僚の行動を改めさせるなど</p>
<p>第2原則：十分な教育・訓練によって身につけた専門的な行動の範囲内で、相手の健康と福祉に寄与する</p> <p>効果について研究の十分な裏付けのある技法を用いる、自分の能力の範囲内で行動し、常に研鑽を怠らないなど</p>
<p>第3原則：相手を利己的に利用しない</p> <p>多重関係を避ける、物々交換や身体的接触を避けるなど</p>
<p>第4原則：一人一人を人間として尊重する</p> <p>冷たくあしらわない、カウンセラー自身の感情をある程度相手に伝えるなど</p>
<p>第5原則：秘密を守る</p> <p>本人の承諾なしにカウンセラーがクライアントの秘密をもらす場合は、以下の場合に限られる。明確で差し迫った生命の危険があり相手が特定されている場合、虐待が疑われる場合、そのクライアントのケアに直接関わっている専門家などの間で話し合う場合。ただしいずれの場合も、クライアント承諾が得られるように努力しなければならない。</p>
<p>第6原則：インフォームド・コンセントを得る、相手の自己決定権を尊重する</p> <p>十分に説明した上で本人が合意することのみを行い、相手が拒否することは行わないなど</p>
<p>第7原則：すべての人々を公平に扱い、社会的な正義と公正・平等の精神を具現化する</p> <p>差別や嫌がらせを行わない、一人ひとりに合ったアセスメントや援助を行う、社会的な問題への介入も行うなど</p>

表3 RESPECTFUL カウンセリングの諸要素に関するワークシート
 (Lewis et al., 2003; Ivey et al., 2014 を参照して作成)

		あなた自身の アイデンティティ	それぞれの要素は、あなたを どのように発達させるか、個 人的・集団的な強みは何か	他者と共に働くとき、それぞ れの要素はどのような効果 を生むだろうか
R	宗教的・ 霊的同一性 Religious / Spiritual Identity			
E	経済階層的背景 Economic Class Background			
S	性同一性 Sexual Identity			
P	心理的成熟度 Psychological Maturity			
E	民族的・ 人種的同一性 Ethnic / Racial Identity			
C	年齢・発達段階 に応じた課題 Chronological / Developmental Challenges			
T	心理的外傷と 幸福感への脅威 Trauma and Other Threats to One's Well-Being			
F	家族の背景と 家族史 Family Background and History			
U	独特な 身体的特徴 Unique Physical Characteristics			
L	居住地域と 言語の違い Location of Residence and Language Differences			

関わりと共感のスキル

ロジャーズは、カウンセラーがどのような人物で、どのような態度をもてば、カウンセリングの過程が進むかということについて論じた。ロジャーズがカウンセリングに必要な条件としてあげたのは、「共感的理解」、「自己一致またはジェニュインネス (Genuineness: 純粋性)」、「受容」の三つである。それらについて、平木 (2004) は「共感性」、「邪気のないこと」、「人間への畏敬の気持ち」と言い換えて説明している。ここでは、相談者との関わりと共感のスキルについて理解するため、これらの三つの条件について考えてみよう。

「共感性 (empathy)」は、「相手の気持ちを実感として受け取り、内面から理解することではあるが、巻き込まれてはいない理解のこと」をいう (平木, 2004)。似た概念に同感・同情 (sympathy) があるが、これは相手の心情や感情に取り込まれて同じ気持ちになることを言い、カウンセリングにおける共感性とは区別される。相手の話を聴いて、自分が同じ状況であった時のことを思い出し、悲しくなったり嬉しくなったりするのは、同感・同情であり、共感ではない。共感とは、相手を感じていることを相手を感じているようにわかろうとすることをいう。相手の仕草や表情などをよく観察し、同時に言葉でのやりとりをしながら相手の考えや気持ちを「あたかもその人になったかのように」感じ、理解したこと、感じたことを相手に伝え、相手が「わかってもらえた」と感じることにより、共感したと言えるのである。当然ながら、「共感」しているかどうかを判断するのは相談者であり、カウンセラーがいくら共感したと思っても、相手がそう思っていないなら、それは「共感」ではない。また、わかろうとすると同時に、わからないことが何かもわかっていないといけない。平木 (2004) は、共感的理解をしようと努力することも重要だが、それができていない場合、できていない部分や、できていないという事実をはっきり自分でつかんでいることの方がより大切であり、むしろそれを手掛かりにして相手を理解しようとするのが良いカウンセラーであると述べている。

「邪気のないこと=本物であること (genuine)」とは、カウンセラーが「ありのままの自分であること」という意味であり、「自分を隠したり、必要以上に良く見せたりするのではなく、ありのまま、透明に、構えのない自分でいられるようでありたいということ」である (平木, 2004)。年齢や学歴・性別・職業・地位などにあまりとらわれず、自分という人間でいられる態度ともいえる。カウンセラーであると同時に、ありのままに相手と付き合えるだけの純粋さや自由さ、自然さを持っていることが大切である。それは何も欠点がないとか完璧であるとかいうことではなく、不完全さや欠点も含めて、自分をありのままに認め、表現できるということである。不完全な人間が不完全さを認めながらも理想 (ここでは genuine であること) に向かって努力し続けることが必要であろう。

「人間への畏敬の気持ち (respect / accept / caring)」とは、人間の尊厳に対する気持ち、人を大切にすることを意味する。平木 (2004) によれば、「人は一人ひとり、自分のかけがえのない人生を送っているものであり、それゆえに、だれからも、どんな仕打ちを受けることも、後ろ指を指されることもないのだということを心の底に受けとめていることが大切だ」ということである。この考え方をもちないと、カウンセラーが自分の価値観や生き方をクライアントに押しつけたくなったり、自分と異なる生き方や価値観を持ったクライアントと気持ちよくかわることができなくなったりする可能性がある。人の尊厳は誰しも侵すことができないものであり、そのことを受け入れ、相手のことを大切だと思う気持ちがな

ければ、ほんとうに相手の助けになるような働きはできないだろう。

この三つはカウンセラーとして仕事をするための基本的な態度である。これがなければカウンセラーとはいえないとも言える。このようなカウンセラーであり続けるには、傾聴と共感のスキルを身につけることが必要である。

- ・ 傾聴のスキル：文化的・個人的に適合した視線の位置（アイコンタクト）、声のトーンや話すスピード、ボディランゲージ（身体言語）、言語追跡（クライアントについて行くか、トピックをかえるか）
- ・ 共感のスキル：共感のスキルを高める方法として、フォーカシングがある。フォーカシングとは、自分の内面の「どこかで暗に感じているけれど、まだ言葉にならない“何か”」に注意を向け、言葉やイメージにしていくとき、気づきや変化が生まれるプロセスのことである。カウンセリングや心理療法の技法として、また効果的な自己探索の方法として、さらにはカウンセラーが自身の傾聴の質を高めるためのトレーニングとしても用いられる。ここでは2つのワークを紹介する。

① 「現在の自分をあらわすもの」のワーク

大学の構内を歩きまわって、現在の自分を表しているように感じられたものの写真を撮る。その際、「こういう状態だからこういうものを撮ろう」など、先に頭で考えてコントロールしようとしなくていいことが大切である。どちらかというとも何も考えず、感覚を大切に撮影し、教室に戻ってきてからそれらを意識化、言語化する作業を行う。ワークシートの記入が終わったら、他の参加者と共有することを伝えておく。

<ワークシート>

- ・ 見つけてきたものについて教えてください。それは何ですか。どこで見つけましたか。それはどのようなものですか。
- ・ 現在の自分を表していると思う理由
- ・ 現在の自分を表すものを見つけてみて、どのような感じがしますか。
- ・ ワークをやってみて気づいたこと

② 近田 (2015) は、“インタラクティブ・フォーカシング (Klein, 2001)”をモデルとした共感的応答の実習の枠組みを提案している (表4：次ページ)。

引用文献

- 近田輝行 (2015). プロセスとしての共感的理解 野島一彦 (監修), 三國牧子・本山智敬・坂中正義 (編), ロジャーズの中核三条件—共感的理解 創元社
- 平木典子 (2004). 新版カウンセリングの話 朝日新聞出版
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Zalaquett, C. P. (2014). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society* (9th edition). Cengage Learning.
- 金沢吉展 (1998). カウンセラー—専門家としての条件 誠信書房
- 金沢吉展 (2018). 公認心理師の法的義務および倫理 一般社団法人日本心理研修センター (監修), 公認心理師現任者講習会テキスト 2018 年版 (pp.17). 金剛出版
- Klein, J. (2001). *Interactive Focusing Therapy: Healing relationships*. (クライン, J. 諸富祥彦・前田満寿美 (訳), (2005). インタラクティブ・フォーカシング・セラピー—カウンセラーの力量アップのために 誠信書房)
- Lewis, J.A., Lewis, M.D., Daniels, J.A., & D'Andrea, M.J. (2003). *Community Counseling: Empowerment strategies for a diverse society* (3rd edition). Brooks / Cole, a division of Thomson learning. (井上孝代 (監訳), (2006). コミュニティ・カウンセリング—福祉・教育・医療のための新しいパラダイム ブレーン出版)

表4 インタラクティブ・フォーカシングをモデルとした共感的応答の実習枠組み (近田, 2015)

<p>(1) 伝え返し (キーワードや感情表現の繰り返し) と理解の確認をする</p> <p>聴き手は言語化することで理解を確認でき、話し手は「聴いてもらっている」という安心感に加えて、繰り返しの言葉によって自分の語ったことを確認し、まだ言葉にされていない部分を確認することができる。練習という意味で、最初は言い換えや自分の言葉を使うことはせず、やや不自然になったとしても文字通りの伝え返しを行い、日常会話とは異なる丁寧な理解の確認を行う。話し手がフェルトセンスを確認めながら言語化している場合には、文字通りの伝え返しが自己探索を助ける。</p>
<p>(2) 聞き手が、話しての身になって感じたことを伝える</p> <p>これは、話が一区切りついたところで、少し時間をとって行う。話の要約やキーワードの繰り返しではなく、話し手の世界に入り話し手の身になってみて、そこで生じた身体感覚やイメージや象徴的表現など、話し手が使わなかった表現を用いるのである。“インタラクティブ・フォーカシング”では、この部分が<共感的応答>のハイライトである。聴き手は、話し手の気持ちや状況を、実感を伴って理解できているか問われ、語りの背景に流れるフェルトセンスに触れながら共にいる訓練になる。話し手はここで、伝え返しや要約とは異なる、聴き手の言葉による応答をもらい、新たな気づきにつながることも多い。</p>
<p>(3) 聴き手自身が感じたことを伝える</p> <p>上記をふまえて、最後に言語化する。話し手に対する思いやりや、聴き手自身の問題に触れて出てきたことを語る段階である。(2)の「エンパシー (empathy)」に対して、ここでは「コンパッション」(思いやり)が表明されることを狙っているが、応答の訓練では、広く自己開示的な表明なども含めている。聴き手は、話し手の世界に入り込むだけではなく、自分自身としてそこにいることを試され、相手の視点に立ちつつも、自分を失わず巻き込まれないでいることの意味と同時に、その難しさも体験する。ロジャーズが強調した「共感しながらも自分自身でいること」が試されるのである。聴き手は、話し手に対してどのような目を向けているのかを問い直し、二者関係を一步引いてモニターできることもある。(1)(2)のプロセスを踏んだ上での思いやりの言葉や自己開示は、話し手の心に響く。</p>

Ⅱ-4. 中学高校における教育相談の意義と課題

教育相談とは

教育相談とは、教育現場にかかわる児童生徒の問題に対して、本人・親・教職員に問題解決を促進するための援助を総称している（Ⅱ-1も参照）。

文部省は教育相談を次のように定義している。「一人ひとりの子どもの教育上の諸問題について、本人又はその親、教師などに、その望ましいあり方について助言指導することを意味する。言いかえれば、個人のもつ悩みや困難の解決を援助することによって、その生活によく適応させ、人格の成長への援助をはかろうとするものである。」（文部省, 1981）

参考までに、文部省の生徒指導の定義は以下のようであり、両者を比較してみたい。「本来、一人ひとりの生徒の個性の伸長をはかりながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の生徒の自己指導能力の育成を目指すものである。そして、それは学校が教育目標を達成するためには欠くことのできない重要な機能の一つである。」（文部省, 1988）

両者の相違は分かりよいものではないが、教育相談は、「悩みや困難の解決を援助」、「生活によく適応」、「人格の成長への援助」といった側面が重視され、生活指導は、「社会的な資質や能力・態度を育成」、「社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成」、「自己指導能力の育成」といった側面が重視されていると言えるだろう。ただし、実際に教員が児童生徒にかかわる実際というものは、「今までは生徒指導だが、今この瞬間から教育相談の実践に切り替わった」というような明確な相違があるわけではなく、両者は連続性のあるものであろう。

また、中沢は、「教育現場は人間的信頼を基本原理としながら、子どもたちの不安感や混乱を除去し、不信感や反抗感を変化させ、消極的な否定的態度を積極的な肯定的態度に変容させ、子どもたちに望ましい人間関係を体験させ、人間不信感を人間信頼感にかえる態度変容や、行動変容に関する新しい原理や方法を開発している新しい教育活動である」と述べている（中沢, 1978）。

心理的援助を活用した教育相談

生きることには、どうしても苦難・悩み・問題を伴う。もちろん生きることに、楽しみ・喜び、そして報われることの達成感もある。この両者が適度なバランスにあれば、人間は何とか精神的健康を維持していくことができる。しかし、苦難・悩み・問題の度合いが不当に甚だしく、さらにその時間が長期化し、どのような手立てを試みても解決へと向かわない時、心理的援助が有効な選択肢の一つになりうる。

心理的援助とは、ここではカウンセリング・心理療法を指す。これは、援助職が相手との言語的・非言語的コミュニケーションを通じて、認知・感情・行動・人間関係の適切な変化を促進し、その人自身としての十全な生き方を支援する経験的知の集積である。そのためには、「①適切に見立てる」ことによって、「②問題解決の見通しをつける」作業を行い、「③面接技術を駆使して、当事者の望むゴールを実現できるよう手助けする」プロセスが基本的枠組みであり、教育相談では、このような手法を可能な限り活用して援助にあた

る。

何事もそうであるが、問題解決にオールマイティな手段はない。他にも、スクールソーシャルワークといった福祉的援助、児童精神科・小児科医療に代表される医学的援助、弁護士・司法書士といった法律的援助など、問題の局面に応じて、有効な手段を選択し、時に連動させる必要もある。自らが選択する援助手段のメリット・デメリットをよく知り、どのような条件で有益かを考慮しながら援助にあたる必要があり、教育相談も同様である。

担任・生徒指導担当・養護教諭などの教職員が、自らの校内で実施する教育相談を「学校教育相談」と呼ぶ。例えば、教員が観るに、「この子は何となく様子がおかしい」、「授業中に奇妙なクセのある動作をしている」、「他の子に乱暴をしている」、「学校を休みがちである」など、何らかの問題と思われる児童・生徒を休み時間や放課後に呼んで、話を聴く、あるいは親に学校へ来てもらって、家庭での様子を聞き、問題解決を考える、またあるいは、児童生徒・親自らが何らかの困難を自覚して教員に助力を求めてくる、といった際の活動である。

施設教育相談の特質や意義

さて、教職員が教育相談活動を実践するにあたって、その特質と限界は何か。それを、学校教育相談と近縁領域である「施設教育相談」や「スクール・カウンセリング」と比較しながら考えてみたい。これらは、同じような子どもや家庭の問題を扱うといっても、その取り組み方や方針などが微妙に相違している。表1は教育相談の事務形態について、学校教育相談、施設教育相談、スクール・カウンセリングの三つの関係を示している。

施設教育相談とは何か。これは、学校外に教育委員会が設置した相談機関で実施する教育相談である。教育相談所（室）と称して、庁舎内に付設しているもの、全く別棟で独立に近い形で設置されているもの、教育センター内に設置されているものなどがある。相談員は大別して二種類の職種が担当している。その多くは、臨床心理学のトレーニングを受けてきた相談員や退職校長や訓練を積んだ現場の教員が出向しているなどの教育畑の相談員であり、それぞれ得意分野も異なる。心理出身の相談員は、問題行動や精神身体症状を呈するケース、家族関係を丁寧に扱う必要のあるケースを得意とし、教員出身の相談員は、学習や進路に関する問題、学校と緊密な連携を取る必要のあるケースを得意とする。学校現場の教職員が、外部の教育相談所（室）を活用して、児童生徒の問題の解決にあたることもありうるが、これらの相談員の得意領域を考慮して連携する必要がある。教職員と教育相談員を交えての研修会・会議などの機会を通じて、相談員の人柄やアプローチ法、得意領域等について情報収集を日頃から重ねておく必要がある。いざという時に、どの相談

表1 教育相談の実務形態

	[場所]	[担い手]
【1】 学校教育相談	学校内	担任・生徒指導教員・養護教諭
【2】 施設教育相談	教育委員会設置の 教育相談所(室)	教育相談員(心理職/教員出身) [子=プレイセラピー/親=面接]
【3】 スクール・ カウンセリング	学校内	心理職

員にアクセスしたら、起こっている問題について有益な指針が得られるか、目星がついていると安心である。

相談を訪れるクライアントは、わざわざ学校外の相談所（室）に行くことになるので、気軽に来る訳ではない。問題を何とかしようと本人や周囲が試みたあげく、改善しない事態によくよく困ってから、来所することになる。それゆえ、相応の解決を求めての意欲が高まってはじめて、クライアントは相談に来る。他の相談の形式、例えば電話相談であれば、自分が家の中にも相談できるので、解決を求めての意欲が高まっていなくとも、気軽に相談することが可能である。

これはどちらがよいということではなく、それぞれの役割がある、ということである。

学校教育相談の特質や意義

それでは、学校教育相談はどうだろうか。本人・家族が率先して教員に助力を求めてきた場合、これはある程度のモチベーション（問題解決の意欲）があると見なしてよい。一方、教員の問題意識が出発点となって、児童生徒・親に特別に時間を設定するよう働きかけた場合、モチベーションは比較的低い、とみなす必要がある。このような場合、本人の立場を十分に尊重しながら、問題意識を少しずつ高めるための働きかけを丁寧に行えるかどうか、意義ある援助となるかどうかの第一のポイントである。

カウンセリング・心理療法には、基本的に守るべきルール設定がある。主なものを挙げると、まずは秘密保持で、「面接で語られた内容は外部の人に伝えない」であり、クライアントにとって、その場で話したことが誰かに知れての不利益が生じない保証がされないと、安心して語れない。相談員とクライアントに、仕事やプライベートで利害関係がない前提で行う必要がある。また、面接以外で、何らかの会合や仕事上の活動あるいは食事などを共にしない、というルールもある。筆者も長年、心理臨床の仕事に携わっていると思わぬ経験をするもので、少くくらい面接以外で接触しても互いに節度をわきまえていれば大丈夫だろうと思っても、想定外のことで不都合が起こって苦々しい思いをしたりするものである。やはり、これらのルールは「よくできたもの」だと感心する。

さて、学校現場で相談活動を実践する時には、これらのルールに抵触することがお解りと思う。特に、担任が受け持ちのクラスの児童生徒の問題を扱おうとする時、必ず「学業の成績評価」という利害関係が入り込む。子ども・親とも、担任に言えることと言えないことが、当然ある。この点、施設教育相談の場合、教育相談所の相談員ならば、利害関係がなく、比較的中立の立場で取り組むことができる。

しかし、「だから教員が行う教育相談は限界がある」と見なすのは早計である。教員が行う教育相談の場合、日々、現場で子どもの様子を見ることができ、何らかの重大事が起こった場合、即座に対応できる。このメリットは大きい。日頃の教員自身の校内での児童・生徒への振る舞いが信頼に値するかどうか、いざという時、学校教育相談の実践の成否を大きく左右する。

教育相談所の相談員の場合、本人の学校での様子は見ることはできないし、何か事が起こったとしてもその場での介入は不可能である。本人と親の言葉を前提として、現実の姿を理解する以外ないが、現実と語られた内容に相違があっても確かめるにも手間がかかり、全ての情報について真偽を確かめる訳にもいかない。

すなわち、それぞれの手段の特質を理解して、相互に補い合いながら援助を進めていくことが肝要なのである。

スクール・カウンセリングの特質や意義

学校教育相談では、どうしても児童・生徒・その親と利害関係が入り込むデメリットを伴うが、教室で子どもの様子を直に見ることができること、および対応の即応性のメリットがあることは、既に述べた。

それではスクール・カウンセリングの場合はどうだろうか。教職員の行う教育相談と異なり、スクール・カウンセラーに相談する場合、授業の成績評価という利害に関係ないので、学校や教職員に対する不満なども語りやすい。しかし、一部の私立学校では常設の相談室を設置している学校も存在するが、公立学校の場合、スクール・カウンセラーは殆ど非常勤で、週に数日から月に一、二日まで学校によって幅があり、開室が限られている。再びカウンセラーに会えるまで、かなりの時間が空いてしまうことも少なくない。しかし、施設教育相談と比較すると、スクール・カウンセリングの場合、施設教育相談と違って校内に設置されているので、学校内の様子も把握しやすく、教員との連携もしやすい。また、校外の施設よりスクール・カウンセリングは距離として足を運びやすい。しかし、物事には両面があって、スクール・カウンセリングは学校内であるため、「知っている人に姿を見られるのが嫌だ」と思って足が遠のくケースもある。要するに、場所の近さはメリットにもデメリットにもなり得るのである。

引用文献

文部省（1981）. 生徒指導の手引き

文部省（1988）. 生徒指導資料第20集

中沢次郎（1978）. 学校教育相談の理論 松原達哉（編）, 学校教育相談 日本文化科学社

Ⅱ-5. 生徒の不適応や問題行動の意味と気づき

教育相談で扱われる問題の例

まず、教育相談で扱われる問題のリストを以下に列挙してみたい。

1) 知的・学業に関すること

学業がふるわない、特定教科の不振、成績の伸び悩み、学習意欲がないなど

2) 性格・行動に関すること³

①反社会的問題行動：非行、不良行為、規則無視、迷惑行為、怠学、盗み、など

②非社会的問題行動⁴：不登校、情緒不安定、過度の臆病、吃音、赤面、友達がいない、緘黙症、無気力、過度の自信欠如、過度の潔癖、自殺企図、など

③発達障害の問題：自閉症、アスペルガー障害、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、学習障害、発達遅滞、など

④習慣化した行動の問題⁵：指しゃぶり、爪かみ、抜毛、チック、夜尿症、偏食、遺尿、遺糞、異食、過食症、拒食症、性器いじり、不眠、夜驚、悪夢、など

3) 進路に関すること

進学か就職で迷っている、自分の適性について、退学か勉学継続かで迷っているなど

4) 人間関係に関すること

特定の教師とうまくいかない、親の育児不安、クラス内・クラブ・部活動での人間関係のトラブル、家族関係のトラブル、部活動と勉学の両立問題など

5) 暴力・虐待に関すること⁶

親などによる虐待被害、いじめ被害・加害、DV(ドメスティック・バイオレンス)被害・加害、スクールセクハラ被害・加害、性暴力被害・加害、教師による体罰・暴言、児童・生徒による対教師暴力、子による対親暴力(家庭内暴力)など

6) 身体的問題に関すること

動作が鈍い、体力がなく持久力に欠ける、身体的ハンディキャップ、身体が弱く学校を休みがち、妊娠、など

なお上記のリストでは、従来、教育相談で扱う問題に含めない項目を、筆者は付け加えている。「5) 暴力・虐待に関すること」がそれであり、本来かかわるべき問題でありながら、否認し、見過ごしてきた問題である。「いじめ」は人間関係の問題ととらえがちだが、これは人権侵害であるから、明らかに暴力問題に含めるべきである。DV・スクールセクハラなどは、教師自身の価値観も時に問い直さねばなくなるため、目をそらしてきた問

³ 問題行動には2種類あることになる。反社会的問題行動とは、道徳に反したり犯罪行為に相当したりするような行動を指す。非社会的問題行動とは、人間関係から回避して、空間的にあるいは特定の状態や行為に閉じこもるなどの行動を指す。

⁴ 吃音とは、いわゆるどもりのこと。緘黙症とは、脳神経系や発声器官の障害がないにもかかわらず精神的要因により喋らない、特に学校など社会的場面でのみ喋らない例が多く、それを場面緘黙症と呼ぶ。

⁵ 抜毛とは、自分で毛を抜いてしまうこと。遺糞とは、トイレ以外の場所で大便をしてしまう行為。異食とは、クレヨン・チョーク・壁土等、食べ物以外のものを食べてしまう行為。

⁶ 教育相談で扱うDVは2種類ある。一つは生徒の異性とのつき合いの際に起こるDVであり、もう一つは父母の間のDVによって、不登校・神経症・いじめ加害などの多様な悪影響として現れる問題である。

題である。被害者への心身の健康被害の深刻さ、周囲の人間の無理解による苦痛、時に危険度、被害の慢性化という点でも、隠されてきた重要問題であることに注意を要する。

学校現場における教育相談の役割

児童生徒の問題で、教師が出会う可能性のある問題は、ざっと見積もっても、これほどの種類に及ぶ。気が遠くなるほどの多様さである。教師は教科を教えることが主たる役割であり、加えてこれらの問題全ての対応に習熟するのは、無理というものであろう。そこで、学校現場の教育相談の役割は、次のようにまとめられる。

- 1) 不登校・いじめなど、頻度や重用度が高い問題にしばって、見る目と対応力の研鑽を積んでおく。
- 2) 他の問題は、常日頃、精神的問題全般に応用できる勘所を養っておく。事が起こった際、そのつど調べたり、相談員・カウンセラーから知恵を引き出したりして、物事がよい循環となり、本人や家族関係の成長や発展となるような後押しができるようにする。
- 3) 校内外の他職種とコーディネートし、子どもと家庭をサポートするためのネットワーク作りの力を養う。要するにコラボレートする力量である。
- 4) 学校内外の他職種に対応してもらおうと同時に、教師自身の適切な役回りを発見し、それを発展させていく必要がある。これがあるか否かで、その後の展開が一味違うものである。学校教職員は、その多忙さの余り、厄介な問題を他職種にまかせれば何とか好転するだろうとの考えに、つついなりがちである。丸投げは避けたいものである。

行き詰まった事態に望ましい変化を生み出すには、粘り強さが必要であり、自分だけで抱え込まず、また、自分の経験から導き出した対応にこだわらず、役立つものは何でも取り入れようとする柔軟さが、ぜひとも必要である。

子どもの問題の特徴

子どもの問題が、成人の精神身体的問題と異なる側面について触れたい。

子どもは発達・成長する力が大人より強い 子どもが発達・成長する力には、時に瞠目させられる。不登校の子どもが、それまでずっと目立った変化もなく停滞していたところ、急に何かのきっかけで勉強のやる気が出たり、「学校へ行きたい」と言い出す、といった事態が起こったりする。本人の中での目に見えない蓄積が、一気に顕在化し、加速するのである。これは無為無策のまま「待つ」こととは違う。何事もそうだが、本人の中に潜在する発達・成長する力を信じ、目先の改善を追求せず、中期的な見通しを考慮しながら、その時点でのベストを地道に選択することが大切である。

親からの虐待被害女性のカウンセリングのケースで、次のような驚嘆すべき話を、筆者は何例も聴いてきた。テストの点数が悪かった、学芸会の劇が端役だったなど、事あるごとに、親の機嫌が悪くなり、殴る、物で叩く、押し入れに閉じ込める、などの仕打ちを執拗に受けてきた女兒は、小学校六年まで、毎日のように夜尿が止まらなかった。この件でも親からバカにされ、叱責されて、本人は毎晩、布団に入ることも苦痛だった。そしてある時、生理が始まる。すると不思議なことに、見事、夜尿が止まったのだった。その時彼女が、知らないうちに蓄積していた身体の変化が自分を助けてくれたと感じ、己の身体に感謝したに違いない。少なくとも一つ、親からイジメられるネタが減ったのである。

この例のごとく、子どもに内在する成長の力は、その適期に開花することを忘れてはな

らない、と、つくづく思う。成人の場合、様々な経験を経ているので、困難時にも判断し、対処する様式がすでに形成されている。そのため、それが有効でない事態に遭遇した場合、慣れ親しんだ判断が誤りであることを認め、新たな発想に転換するのにエネルギーを要する。また、新たな行動様式を身につけるためには、今まで有効だった行動様式を一旦、取り壊さねばならない。その点、子どもの場合、白紙に絵を描くがごとく、一度弾みがつくと、新たな行動様式を発展させていくことは容易なのである。

周囲の大人の理解が子どもの問題解決に大きく影響する 「子どもは発達・成長する力が大人より強い」こととも関係するが、親や教師が、子ども本人の立場を理解し、気持ちに沿った対応をすると、本人が望ましい方向に変化しやすい。逆に、周囲の大人が、本人のものの見方を否定し、持ち味を殺すような言動や姿勢で接すると、ときめんに悪化のスパイラルに陥っていくものである。

例えば、親に暴言、言い掛かりをつけては金を無心する、思い通りにならないと部屋の物を壊す、という家庭内暴力を続けていた小学校六年の男児が、相談員の支援により、親が子どもの無茶な言い分を巧みに切り返す対応を少しずつ試みたところ、中学に入ってまともな言動へと見違えるようになる、といった出来事も起こる。この場合の対応法は、筆者が面接で中心的に用いている *brief therapy* の応用である。親は、「子どもの要求や攻撃をかわす」のではなく、子どもの理に合わない言動を全て織り込み済みとして、意表をつくような、それでいて風変わりな真実を含むような変化球の対応である。相談員は、それらを親の具体的言動として身につくようにトレーニングを行い、時にロールプレイを実施する。子どもも、親の新たな対応に知恵を回してくるから、親の対応結果を聴いて、新たに工夫する、というプロセスを積み重ねていく。

abuse という言葉がある。訳語は「虐待」だが、もう一つ「乱用」という意味がある。薬物乱用はこれが使われる。では、子ども虐待は何が乱用されているのか。それはパワーである。親が子どもを育てるには、養育するためのノウハウ、すなわちパワーがいる。躰と称して、子どもに屈辱を与えたり、殴ったり部屋に閉じ込めたりなどは、そのパワーを不適切に使っているから虐待である。

パワーをもつことが問題なのではなく、使い方が適切かどうかポイントである。本当に相手の問題解決に貢献するために、パワーは不可欠である。「教師・親がどのようなつもりでやっているか」ではなく、子どもが成長するためにパワーを使っているかが問われる。教師が専門知識や援助スキルをもつことはパワーであり、教師という子どもを指導する権限が与えられていること、〇〇学校に所属しているということもパワーである。教師がどこかに所属していること自体が、他者から信頼される要素となるからである。他者を援助する者は、「自身の言動や行為が相手にどのように影響するか」という側面に常に鋭敏である必要がある。

厄介な事態になった時、教師や親が「お前（子ども）のためを思って、言っているんだよ」と諭す言葉が、往々にして口から出やすい。しかしそれは、真に本人の力を引き出す方向よりも、自覚しないうちに、教師や親が自分の枠に当てはめて楽をしたり、安心したりする目的に陥りがちなのであって、よくよく吟味してやる必要がある。

問題は発達の段階によって問題となったり問題とならなかったりする 夜尿症を例に挙げて考えてみたい。夜尿症とは、基本的に排尿にかかわる身体機能の未熟成の問題であ

り、成長とともに着実に解消していく問題である。例えば、一歳児が毎日おねしょをするからといって、夜尿症と問題にすることはない。もし、三歳児の夜尿を母親が夜尿症の問題として相談室に訪れたとしたら、それは本人の問題ではなく、母親の問題と判断することになるだろう。そして実際、七歳までは月に数回程度であれば10%以上、夜尿の現象があると言われているので、学童年齢初期ではありふれた事柄と考えてよい。本当の困難となるのは、小学校中学年以上、泊まりの行事の際に「おねしょで恥をかく」という問題であるため、医療・相談機関に通う必要性が一気に高まる。

さて、もし成人が夜間に寝ている間に漏らしたとしたら、どうだろうか。感染症で高熱を発していたということであれば、泌尿器か脳神経系の疾患が疑われるから、第一に泌尿器科か神経内科の受診が必要であろう。あるいは、八十歳を越える高齢者となれば、就寝中にオムツを着用することが特別ではなくなるが、夜尿症とは呼ばない。現象的に同一でも、年齢によって、判断が必然的に異なるのである。

精神的問題が身体的に表現されやすい 精神の状態が身体に影響する、また逆に、身体の状態が精神に影響する、これを心身相関と呼ぶ。子どもは、成人より心身が未分化なため、精神的問題が身体に現れやすい。長期にわたるストレスは、発熱・低体温・ゲップ・セキ・腹痛・頭痛・肩凝り・腰痛・低体重・低身長・初経の遅れなど、広範囲にわたる身体の変調として現れることがある。このような身体の異変・不調・症状を起こすことによって、「本人は何らかの気持ちを語ろうとしている」と考えることもできる。

もちろん、これらの身体の異変・不調・症状は、背後に重篤な身体疾患が隠れている可能性もあるので、局面に応じて医学的診断も必要であり、精神的問題の現れかどうかを切り分けねばならないことは、言うまでもない。医学的検査を経て異常が見られない場合でも、「仮病だ」とか、単純に「ストレスがたまっている」と見なすのは適切ではない。本人がいかなる気持ちでいるかを理解しようと努めるのが第一である。語られる内容を聴きつつ、事柄全体の文脈をよく読み取って、「この子はこれほど深い悲しみをかかえているのだ」とか、「親に対して、強く怒っている」など、体で代弁し、身体の異変が伝えようとする何かに耳をすまそうとする姿勢が大切である。

成人でも、心と身体の影響は、時に顕著な表れ方をする。ある男性は、酒を飲んで終電を乗り過ごす、出社時に遅刻、暴言などの酒害問題を長年続けていた。ある時、妻はもはやたまりかね、「精神科の通院か自助グループに行かなければ、離婚する」と切り出した。夫はしぶしぶ承知したが、自助グループ初参加の三日前から37度の微熱が続いた。夫は「体調がおかしいから、参加は延期したい」と言ったが、妻は許さず、そして参加後に平熱に戻ったという。この例など、夫は「行きたくない」思いと、「行かねば」との思いのせめぎ合いによる熱発であり、熱を出すほど抵抗しながら、よくぞ参加したとも思える。

「原因⇒結果」の因果論の発想を手放すこと

精神的問題に「原因⇒結果」の因果論は錯覚である 精神的問題は極めて多要因であり、複雑なメカニズムで生じるので、次ページの図1の上側の図式のような単純な因果論では説明できない。しかし、我々は、困った事態に遭遇した際、気づかないうちに「原因を特定すれば、有効な対応法が分かり、その結果、起こっている問題も解決するはず」という発想をなかなか捨てられない。そのように考えて何かを試みて、うまくいかないことが繰

り返されても、である。この発想は、至極便利で説得力があるからである。

「誰かが悪い」という人物、問題に関連する過去の出来事など、原因を説明することによって、何かをしたかのように思えるのである。しかし、いくら説明をしてみても、実際は解決に役立たないことを、よくよく我々は知る必要がある。

円環的因果論という考え方 不登校の家庭を例に考えてみよう。子どもが学校へ行かなって一週間、朝、母親は子どもを起こしに行く。子どもは「頭が痛い」、「体が重くてだるい」と、布団から出ようとしな。母は「そんなことでどうするの？

いつまでそんなことで休むの？ 少くく頭が痛くたって、チョット無理して行けば、よくなるかもしれないじゃない。まず、朝ご飯くらい食べたら？」と言い立てる。子どもは「そんなこと言うから、もっと頭痛くなって、学校へ行けなくなる」と主張すると、母親は、この子どもの言動により、さらに怒って文句を言う。

さて、このいさかいは何が原因であろうか？ 母親の立場では、子どもが学校に行かず、朝も起きず、言葉をかけても反抗的だからイライラする、となる。子どもの立場では、母親がイライラして責め立てて無理に学校に行かせようとするから、気分が悪くなり言葉がキツくなるように見える。すなわち、現象的にはお互いが関係を悪くする言動を取っており、どちらが原因でどちらが結果かを判断できず、互いが問題を維持し、悪化するための原因と結果を作り合っていると見なすことができる。これを円環的因果論と呼ぶ（図1の下側の図式）。

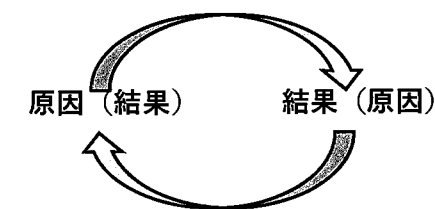
誰かの立場が正しいと決めて物事をとらえると、必ず別の立場の側面を見落としがちである。しかし、現実というものは決してそうならない。特に精神的問題について解決を考えると、今までのやり方で功を奏さなかったならば、別の立場の真実が必ずあると考えた方がよい。物事を多層的にとらえるために、円環的因果論の考え方も有効である。すなわち。当事者に貢献する援助とは、このような悪循環を好循環に変える工夫なのである。

要因を機能的にとらえてみる 単純な因果論が役に立たないとすれば、他に有効な思考はあるだろうか。それは要因を機能的にとらえて、それらを改善し、あるいは変質させるよう試みていくことである。それを列挙すると以下ようになる。

- ・誘 因：これは問題を顕在化させる、直接の引き金である。例えば、発語の機能に問題がないにもかかわらず、幼稚園・学校などの社会的場面で言葉が出なくなる「選択緘黙症」という問題がある。教師から人前で叱られた等の失敗体験が引き金になると言われている。もちろん、不用意に引き金となる出来事を多くする必要はない。周囲がこの引き金の出来事に目を奪われて、問題視するのは得策ではない。社会的場面での負担を減らして過ごしやすくし、本人の持ち味を生かす工夫を積み重ねる等、社会場面でのコミュニケーション力をいかに粘り強く高めていくかという根本的側面を追求する必要がある。ち

原因 → 結果

《通常の因果論》



《円環的因果論》

図1 因果論における図式

なみに、先述の小学六年男児の DV の場合、中学入学は辞退好転の誘因に相当する。

- ・増悪因子：念のためだが、これは「ぞうお」ではなく「ぞうあく」と読む。文字どおり、問題や症状を悪化させる要因である。あくまで悪化に貢献する要因であって、問題を生じさせる根本的要因と見間違わないようにする必要がある。
- ・心 因：身体に現れる症状、問題行動に伴う精神的な要因のことで、これがどの程度影響しているか、個々の出来事でトータルに判断していく必要がある。
- ・背景要因：常に問題の背後に存在している要因である。摂食障害を例に考えると、女子のスポーツ選手であれば、「周囲の期待に応えなければ」という傾向が亢進して、あるいは体脂肪率を減らすために、食べ吐きや拒食傾向に陥ることがあるし、一般女子でも「見た目の美しさへのこだわり」からダイエットへ、そして過食嘔吐又は拒食傾向に陥ったりする。これらは、周囲からの期待、あるいは、「女は美しいことに価値がある」という社会的価値観、といった常に存在する要因からの影響である。心理的援助では、周囲の人々の価値観を見直して本人の精神的負担を減らすために働きかけたり、本人も自身のこだわりに気づき、そこから解放されるための作業を手助けしたりすることになる。

生徒の不適応や問題行動の背景には様々な要因があり、それらは生徒が教師をはじめとする大人に発する重要なサインであり、本人や周囲の人間が語る内容は、解決を促進するための、またとない素材を提供してくれる。単純に困った行動と見なさずに、こうした問題や精神的危機を本人の成長のチャンスに転嫁できるような洞察や知恵が求められる。

参考文献

- 草柳和之 (2001). 新版 ドメスティック・バイオレンスー男性加害者の暴力克服の試み 岩波書店
宮本信也 (1992). 改訂版 乳幼児から学童前期のこころのクリニックー臨床小児精神医学入門 安田生命
社会事業団

Ⅱ-6. 中学高校におけるカウンセリングマインドの必要性

カウンセリングマインドとは何か

カウンセリングマインドとは、「相手にカウンセリング的な対応をする際の態度、判断の仕方、心がけ」を指す。ただし、これは和製英語であり、学術用語には含まれない。厳密に言えば、カウンセリングは専門的にトレーニングを受けたものが実施し、しかも、以前に述べた「利害が入り込まない関係」などの諸条件を前提にしないと、真の効果が現れにくい(Ⅱ-4参照)。しかし、学校や保育などの様々な現場ではそのような条件を整えられないが、それでもカウンセリングの手法を活かし、かかわる質を高める要素として、カウンセリングマインドという言葉が用いられるようになったのである。

以下の節ではカウンセリングマインドに必要な要素を解説していくが、注意しなければならないのは、教師と児童生徒、親と子、クラスメート同士など、通常の間人間関係とは前提を異にしているという点である。教師と児童生徒では、学習内容を教える一教わる関係、学校生活に必要な行動様式や考え方を身につけるために指導する一指導される関係、ということになる。しかし、カウンセリング的働きかけの場合、本人の問題解決力の促進や人間としての成長を手助けする部分に極力専念することが求められる。あらかじめ設定された目標の学力に達すること、学校という社会生活をおくる際に必要なスキルを身につけて行くという、ある程度明確なゴールではない。他の誰とも異なる、目の前にいる児童生徒が困難や問題を解決して、より良く生きるための働きかけである。すなわち、具体的な問題の事情や経過の個別性、さらに、その子(性格、得意・不得意、物事の考え方、家族関係など)に合わせた援助の段取りの工夫という「個別性」を備えたものでなければならない。

努力を要するが、学校教育相談を実践しようとするならば、教師は常に次のような自身の側面をモニターしなければならない。それは、自分の物事の理解の仕方、解決とは何によって実現するかという自分の枠組み、瞬間瞬間に発している言葉遣い等である。さらに、相手の反応に応じて修正する作業を不断に行っていないと、「相手の成長や変化に貢献する」という目的は実現できない。援助するとは、元来、面倒なもので、粘り強さが必要なものである。以下に述べる内容は、そのモニターする要点といえる。

カウンセリングの三つの条件

相手が自ら成長し変化を起こすために、カウンセラーのとるべき姿勢について三つの条件が大切とされている。カウンセリングの緩い応用場面であるカウンセリングマインドにおいても充分当てはまるので、以下に紹介したい。

受容 これは、相手を感じ、また、考えて語る内容を尊重し、ありのままを受け入れる姿勢のことである。「無条件の肯定的関心」をもつ姿勢である、とも言われる。

例えば、子どもと話しているうちに、親からされたことが許しがたく、「あんなひどい親なんか、ブツ殺してやる!」と言ったとしよう。多くの大人はどのように対応するだろうか。「親のことを、そんなに悪く言うもんじゃない」とか「完璧な人間などいないのだから、親の立場も考えたら?」など、子どもの言い分を否定しがちではなかろうか。しかしこの場合、「語る内容を尊重し、ありのままを受け入れる」とは、どのような対応がカウンセリング的であろうか。

受容的対応とは、以下のようなものである。「うーん、そうか。親のことを殺してやりたいくらいに腹が立っているか。うーん」……いかがであろうか。既に読者はお解りと思うが、「殺す」行為と、その背後にある「腹が立つ」という怒りの感情を分けており、認めて受け入れているのは感情の方である。これならば、他者も十分に理解可能、受け入れ可能である。「ブツ殺」す行為を受け入れることと、受容とは全く異なる。「うーん」、「そうか」という反応は、カウンセラー側が子どもの語る勢いや気持ちを認め、理解しようという心の動きや、そのまま全面的には受け入れている訳ではないことを表している。

共感 これは、相手の話をよく聞き、相手の感じるままに理解することである。とは言っても、「『相手の感じるままに理解する』のは難しい、そのようなことは可能なのか」と思う方もいるかもしれない。しかし、本気で相手の身になって感じとろうとしている時に、我々は自然に実践しているものである。一方、「共感」を難しくしている最大の要因は、我々が自分の価値観・物事の見方に対するこだわりであり、共感とは、この側面に対する不断のチャレンジでもある。

共感に関連して、「内的準拠枠」という概念がある。これは「相手が考え・感じ取る枠組み」のことであり、カウンセリング的対応の際に、相手の枠組みを通して理解することが共感の実現、ということになる。筆者の例を紹介しよう（ただし、様々な設定を変更している）。

あるDV被害女性が、面接で次のように語った。「私は妊娠しているのに、十日ほど前、夫は口論から、ものすごく怒り出して、私をひっぱたいて突き飛ばした。とても許せないと思った。次の日、夫がとても謝ってきたので、私も気を取り直して、仲直りした。その後、何事もない日が続いたけど、ある日、夫は『友人に《妻は、今、妊娠していて、〇月にはオレも父親になるんだ。嬉しい》と話した』と言ったので、私は『他の人には、私が妊娠しているのと言わないで』と言ったら、夫は『なんで？別に悪いことじゃないから、いいじゃないか』と言っていた。説明するのも、嫌になった。」

筆者はこの話を聴いて、「夫が妻の妊娠を他人に語る」ことを嫌がった気持ちが、ピーンときた。筆者はおよそ次のように伝えた。「妊娠して、体調も不安定な時にこそ、夫からいたわってほしいのに、暴力でひどい扱いをした、でも、彼はその事の重大さも忘れて、嬉しがるって妊娠のことを友人に話した無神経さが、非常に不愉快だったはず。それに、もしかすると最悪、また暴力をされたら、流産するかもしれない、そうなったら、一旦、友人に話したことを取り消さないといけない。それは、とてつもなく悲しいこと、だからこそ『言わないでほしい』と伝えたのでは？」——被害女性は涙を流しながら肯定した。

読者は、話を聴いただけで何ゆえそこまで分かるのか、不思議に思うかもしれない。まずは、筆者はトラウマケア領域の心理臨床に長年携わり、多くのDV被害女性の話に耳を傾けてきたので、被害者の感じ方に馴染んでいることが、大きく影響している。加えて、ここでは文字情報しか手掛かりはないが、面接では被害女性の声質・抑揚・話す速度や間・表情・身体の動き、といった非言語的情報を通じて伝わる側面も、極めて大きい。

もとよりこのケースは、いわば筆者の得意分野であって、相手の気持ちの流れにスムーズについていく感覚があったために、余り考えずに言葉が口をついて出たままであり、あらゆる局面で「ご明察」となるほどの自信が、筆者にあるはずもない。

共感について、「自分が経験してないことに共感が可能か」ということが、よく言われる。

「経験した者でなければ分からない」ということは、確かにある。しかし、一個人が経験できる範囲は、おのずと限界がある。我々は全ての精神症状・問題行動・人間関係を経験できる訳ではないから、「経験した者でなければ分からない」が全面的真実であるならば、カウンセリングなど成立しないであろう。筆者は男性なので、当たり前だが妊娠経験はない。それでも、相手が「感じ・判断する」枠組みを柔軟に取り入れ、感受性を磨くのみである。精進を続ければ、それ相応の質に迫ることも可能なのであって、最初から諦める謂れはないと思われる。

純粹性 これは、カウンセラーが自身のありのままの気持ちを感じ、偽らない姿勢のことを指す。この概念は三条件の中で最も理解しにくいと思われるので、具体的に、ある教師によるカウンセリング的対応のやり取り経過を紹介し、考察してみたい。少々長い引用となるが、「純粹性」という姿勢を実によく体現しているのが、教師の言葉遣い、および目のつけ所を、よく味わってみたい。学校教育相談の実践例としても大いに参考となる。

【中学校教師のT先生の経験】（河合, 1995 より）

T先生は札つきの番長株の中学生男子A君とカウンセリングを始めた。型どおりに、「ここで話し合うことに関して絶対に秘密を守りますから、何でも話をして下さい」と言うと、この子がいろいろと話しはじめ、先生も驚いたことに毎週一時間話を続けているうちに、どんどんと行動もよくなってきた。面白くないのは隣の中学の番長と手下たちである。詳細は略すが、ともかくたくさんの中学生の面前でA君をさんざん罵倒した。A君はぐっと耐えていたが、たまらなくなってそれに応え、午後4時から某所で、ということになった。

A君は緊急にT先生を呼び出し、4時には派手にやるので明日の新聞に出るほどになるかも知れんと告げ、「このこと先生にだけ言うとかわ。先生はカウンセラーやから絶対秘密を守る言うよったからな」と言った。

T先生は「君の話を聞いていて、自分はカウンセラーなどにはなれないことがよくわかった。その秘密を知って黙っているほど僕は強い人間ではない。申し訳ないけど今、君のカウンセラーを辞めさせてほしい」と言うと、

A君「ほんなら、辞めたらよいわ」

T先生「カウンセラーを辞めて一人の中学教師に戻ったら、君の話を聞いて黙っておれない。ここにある電話で、校長先生に言おうと思うが」

A君「言いたかったら言ったらええやん」

もちろん、校長先生も教頭先生も共に来られ、A君の説得にあたり事なきを得た。校長先生は喜んだが、T先生の気持ちは沈んだ。「自分はカウンセラーになる資格がない」と。ところが次の週、A君はT先生のところに来て、カウンセリングを続けようと言う。

T先生「僕は君のカウンセラーを辞めさせてもらおうと先週言うたやろ」と言うと、

A君「いや、先週先生のしたことは、カウンセラーとして一番いいことやったんとかうか」

【解説】

T先生の並外れた正直さには、脱帽である。ただし、正直に何でも言うことが「純粋性」となるはずもない。このやりとりに筆者なりの解説を加え、「T先生だからこそ、可能だった」ということに終わらせず、我々が応用できる勘所を探求してみたい。

札つきの番長株ともあろうA君が、カウンセリングを受けようと思ったことは、至極奇妙であり、通常あり得ない。しかし、ここは当人のみぞ知る領域なので、不問にしておく。ところで賢明な読者は、「A君がT先生を呼び出して、これからタイマンをやる旨を告げた」ことに疑問を抱きはしないであろうか。A君が伝える相手は何をおいても教師だから、今からしでかすことを話すと、止められるに決まっている。それでも話したということは、A君の中で「タイマンを止めてほしい」気持ちがあったに違いないのである。A君が自覚していた度合いは薄かったかもしれない。しかし、T先生は無意識にそれを受け取っていたからこそ、あるいは二人の無意識的合意があったからこそ、これほど大胆な率直さで思うところを次々に語れたのだと推測したくなる。

次に大事なのは、A君が予告した件を聴いたT先生は、カウンセラー役割と教師役割の強い葛藤を感じたはずで、それぞれの役割と矛盾を自覚し、ごまかさなかったという点である。秘密保持を宣言したのに、急に「教師だから、自分は〇〇する」と言い出したら、約束違反であり、非常に誠実さに欠ける。だから、「自分はカウンセラーなどにはなれないことがよくわかった。その秘密を知って黙っているほど僕は強い人間ではない」と、まず、自己否定が必要である。そして、「申し訳ないけど今、君のカウンセラーを辞めさせてほしい」と明確にケジメをつけたのである。このように、カウンセラー自身の感じ、考えるところを率直に伝えることを、「カウンセラーの自己開示」と言う。A君から捨てぜりふ気味だがOKを得られたので、「カウンセラーを辞めて一人の中学教師に戻ったら、～」と、これからの自分の行動予定を伝えて、筋が通ったのである。

これぞ、自分を偽らず、率直な姿勢である「純粋性」のお手本である。

さらに大事なのは、「校長先生に言おうと思う」という結論の正しさを主張したり、電話したりすることの理由づけをしていない、という点である。正当化しないからこそ、A君にとって受け入れ可能だったと思われる。ここでT先生が行っているのは、自分の考え方・感じ方をよくモニターして、その胸の内を、丁寧に一段階、一段階を決して飛躍せず、プロセスを語っていくだけ、である。内容に大差なくても、伝わり方がまるで違う。このように語るスタンスこそ、面接スキルなのである。

T先生は、単に思ったことを言葉にしたのではなく、直感で「このような語り口がカウンセリング的」と判断したのだと思われる。人間が自身の感じ、考えるところを、そのまま言葉にしても、多くの場合決してカウンセリング的対応とはならない。内側で「感じ・考えるところ」の中から、その場の流れに適するものを選択し、言葉にする際にも、形容詞や「て・に・を・は」などを吟味して、相手の変化に貢献するような語り口を、瞬時に工夫する必要がある。筆者はそれを、「自己開示の表現を、援助的に加工する」と呼んでいる。

蛇足だが、「いや、先週先生のしたことは、カウンセラーとして一番いいことやったんちがうか」とは、何ともうまい話のオチである。

対人感受性

対人感受性とは、人間同士のコミュニケーションに関して、注意を払い、そこから発するメッセージを適切に理解する感受性のことである。当然ながら、この質が高いか低いかは、カウンセリング的かかわりが有益になるか否かに、決定的な差が現れる。これは次の二種類がある。

言語 これは言葉で語られる内容である。カウンセリングマインドを働かせて話を聴くとは、ただ漫然と、相手の発する話し言葉の文章の意味を理解していけばよいという訳ではない。A君の例で、「A君がT先生を呼び出して、これからタイマンをやる旨を告げた」との事態に出くわしたら、何らかの違和感をもつことが必要なのである。A君は、教師であるT先生が止めることを予想しないほど鈍感ではなく、言っていることと行動に矛盾がある。ではその背後に何らかの意図があるはず、と発展させるのが、言語内容側面の対人感受性である。

非言語 これは声質・抑揚・話す速度・話す際の間・表情・身体の動き・服装・目の動き・臭い・服装・人と人との距離や位置関係など、言語内容以外の情報である。

人間は、言葉で喋ることをコントロールするのは容易だが、非言語で表出される部分はコントロールが難しいものである。それゆえに、言語表現で自分の気持ちを偽ったり隠したりしていても、非言語的には正直に語っていることが多い。我々は喋っている内容のみにとらわれず、非言語的メッセージも丁寧にキャッチし、両者が一致しているか、不一致か、に着目する点は極めて大切である。

例えば、芥川龍之介に『手巾(ハンケチ)』という小説がある。その中に、こんな一節がある。主人公の大学教授の元に、ある女性が訪ねてきた。彼女は教授のところに入り出ていた学生の母親で、息子が腹膜炎を患って亡くなり、昨日が初七日だったと話した。この女性にとって大変に悲しい出来事であるにもかかわらず、何事もなきがごとく、平静な声で笑みを浮かべて話す様子を、主人公は訝しげに思った。しかし、ふとした拍子にテーブルの下を見ると、女性の手が激しく震えており、膝の上のハンカチは引き裂かれんばかりだった。

この女性に関しては、強い悲しみを表現している言語内容と非言語の声の部分は不一致で、非言語の手の動きの部分は言語内容と一致、という体験をよく表している。非言語的表出には、コントロールの難易度に差がある、ということでもある。

こんな研究がある。読者は笑っている顔を見て、その表情が本当に笑っているか、作り笑いか、判別できるだろうか？ おそらくかなりの高率で判別できると思われる。それは主観的な印象によるものであろう。しかし、感情と顔表情の細部の対応を分析した研究したところ、真の笑いの表情は口元の形状のサインより、目元の形状のサインの方がずっと確実性が高いことが分かったそうである(花川, 2018)。「目は口ほどにものを言う」とは、よく言ったものである。

非言語的表出で注意しなければならないのは、その意味内容が一義的ではないことである。例えば、頷く動作も、心から納得しての頷きから、相手の期待に合わせているだけの頷き、反意を隠しての頷きなど、多様な頷きがある。それらの動きには、微妙な差があり、見ている側は顔の表情も併せてトータルに読み取るが、本当の気持ちは相手に尋ねなければ、その詳細は分からない。非言語的表出が伝えるメッセージは、時に言語内容より強い

影響を人々に与えることすらある。しかし、その意味を確定するには、十分な慎重さが必要である。

学校現場にて一対人感受性の側面からの検討

対人感受性を高めるために、具体例から、コミュニケーションの際に何が起きているか、丁寧に見ていくことにしよう。エクササイズを2題用意したので、まずは回答をお願いしたい（回答を考えた後に、下に続く【解説】を読んでいただきたい）。

【エクササイズ①】

・高校の担任教師がホームルームの時間に「今月はボーナスの月であるから、授業料を納めやすいと思うので、遅れないように出してほしい」と発言した。

=====

Q.これを聞いたクラスのある生徒はいやな思いをした。どのような生徒か？

A. []

【解説】

第三者にとって、この設問はさほど難しくないだろう。回答は、親がボーナスのないアルバイト・パート・非常勤の仕事に携わっている、または、何らかの事情で経済的に苦しい家庭の場合、あるいは、自営業の家庭も該当するかもしれない。しかし、これを単なるミスと考えては、何度でも同じこと繰り返すであろう。これは「相手のことを配慮しない言動」であるから、言葉を発した本人が自覚しないうちに、頻繁に起こっているはずである。これを防ぐためには、同様の出来事がいかなるメカニズムで起こるかを知る必要がある。

人間というものは、とかく自分の経験を基準にして判断するものである。教師としての勤務が長くなればなるほど、「仕事をすれば決まった給与が毎月しっかり支払われる」、「ボーナスは支払われる」ことが当たり前になり、疑いもしなくなる。一般的な認識としては、「会社の業績が芳しくない場合、給与の支払いが遅れたり減額されたりすることもありうる」、「ボーナスのない仕事もある」ことは、教師も知っているであろう。それでも、習慣的に「相手も自分の場合と同じ」との前提で考えてしまいがちである。

この設問のような出来事を防ぐ対策は何であろうか。

第一に、「自分の言動が相手にとってどのように感じられるか、常にチェックしながら言葉を発する必要がある」——これは何事も共通である。しかし相手の受け取り方を想像しても、それは自分の理解できる範囲内に留まるので、新たな経験を情報として取り入れて、想像力を拡張するように努める必要がある。

加えて第二に、「目の前の相手との関係で、自分の経験以外のことがありうるだろうか？」と問いかける努力が必要だろう。これは実に面倒くさいことである。この章の冒頭で、筆者は「援助するとは、元来、面倒なもので、粘り強さが必要」と述べた。そのように扱われなければ、残念ながら人間はなかなか変化しない。対人感受性を上げるためには、このような手間を惜しまずに続ける以外にはないのである。

【エクササイズ②】

・「我々は、他者から自分の名前を覚えてもらえることは嬉しいものである。それだけ自分のことに関心をいだいてもらえる証拠であり、一人の個人として尊重されていることになるからである。例えば、時々、朝、校門に立って生徒に声かけをしていた中学校の校長が、教えたこともない、ある女子生徒の名前を呼んだところ、彼女から『あら、校長先生、なんで私の名前を知ってるの？ 私がよく問題を起こす生徒だからでしょ？』と聞かれ、『いや、君の目がきれいだからさ』と答えたとしたら、それだけで両者の触れ合いができたことになる。」(中山, 2001)

=====

Q.この話は、どこか奇妙である。何が奇妙だろうか？

A. { }

【解説】

エクササイズ①に比べ、こちらは、何かはっきりしないが釈然としないエピソードではなかろうか。主観的印象はとても大事であり、おろそかにできない。問題は、そのような主観的印象が何から起こるか、である。

「我々は、他者から自分の名前を覚えてもらえることは嬉しいものである。(中略)一人の個人として尊重されていることになるからである。」——この考え方自体、一般論としては十分成り立ち得る。問題は、今回の事態で成り立つかどうかである。

辻褃の合わない点はどこだろうか？ 女子生徒『なんで私の名前を知ってるの？』との質問に対する答えは、『君の目がきれいだから』であった。これは実に奇妙である。『目がきれい』であると、何ゆえに女子生徒の名前が分かるのだろうか。明らかに何かを隠し、はぐらかそうとした意図が感じられる。このエピソードを読んで、どこかモヤモヤとして釈然としない気分になるのは、このような点から起こるものと思われる。

また、『君の目がきれいだからさ』からは、どこかイヤらしいニュアンスも感じられ、女子生徒はいささか不快だったのではなかろうか。これでは、著者の期待する「両者の触れ合い」には、ほど遠い。

それでは校長は何を隠そうとしたのであろうか。校長の立場、すなわち内的準拠枠に沿って想像してみたい。校長が女子生徒の名前を呼んだ時、彼女から『あら、校長先生、なんで私の名前を知ってるの？ 私がよく問題を起こす生徒だからでしょ？』と返ってきた瞬間、おそらく校長は、凶星を言い当てられて動揺したに違いない。これを悟られないようにしようと即座に判断、何か別の理由を捜して口から出たのが『君の目がきれいだからさ』だった——これが真相だったのではあるまいか。

それでは、この場面の校長が「急場をうまくかわそうとする」のではなく、カウンセリングマインドを活用すると、どのような対応が可能であろうか。一例を示す。

「イヤー、すごいなあ。この一言だけで見抜かれるとは、頭がすごくいいというか、勘が鋭いというか。先生は、知られないでおこうと思ったんだけど、自分からバラしたようなもんだから、マヌケだなあ、一本とられたよ」

ヒントは純粋性である。明らかにバレているのだから下手に隠そうとすると不自然になるので、筆者は、逆にあっさり認めることをお勧めしたい。その上で、相手の肯定的な

側面を伝えるのである。これをホジティブ・フィードバックという。校長自身、言い当てられたことの内なる動揺をキャッチし、瞬時に見抜いて切り返す女子生徒の感受性のよさ、という優れた資質への気づき、これらを「援助的に加工」して伝えるのである。この校長の言葉に女子生徒は何か言ってくるか、笑って通り過ぎるか、であろうが、こちらの方がよほど「両者の触れ合い」であり、次に女子生徒とかかわる際のステップにもなり得るであろう。

引用文献

- 中山 巖 (2001). 教師に望まれるカウンセリング・マインド 中山 巖 (編), 学校教育相談心理学 (pp.16-37). 北大路書房
- 河合隼雄 (1995). 臨床教育学入門 岩波書店
- 花川ゆう子 (2018). A E D P (Accelerated Experiential Dynamic Psychotherapy : 加速化体験力動療法) ワークショップ (東京成徳大学, 2018年12月9日)

II-7. 中学高校における教育相談の具体的な進め方

ここでは、学校内で教育相談活動を進めるための方針や技法・スキルについて紹介する。現実場面を大別すると、次の二種類である。モチベーション（問題解決の意欲）の高さも異なるため、その手続きもある程度異なる。

1) 自発的相談ケース

児童・生徒や保護者から求められて、相談活動を行う場合である。モチベーションはある程度高いので、比較的、本来のカウンセリングとしての手続きを実施しやすい。

2) 非自発的相談ケース

教員から児童・生徒や保護者に必要上声をかけて、相談活動を行う場合である。本人のモチベーションは低いので、教員がかかわることの問題意識を高めるための働きかけを丁寧に行う必要がある。「タバコを吸う」等の反社会的問題行動を含め、緊急事態での児童生徒への介入も含む。

まずは、方針や技法の共通部分を中心に述べたい。

カウンセリングマインドに基づいた援助の基本的考え方

第一に、人間は、よりよく生きようとする力もっている存在という前提で、常に接していく。人間には、自らを成長、健康、適応へと向かわせる力が内在しており、問題が起こっているただ中では、それが一見とらえにくくなっていたり、機能不全になっていたりするのみである。「この子は変わるわけがない」と決めつけたり、裏切られたと落胆してかわりを諦めたりするのではなく、見落としている変化への側面を発見し、粘り強くかかわる必要がある。

第二に、人間は、その立場や事情・気持ちを尊重し、理解しようとする相手でないといけない。共感・受容は行動変容のためのエネルギーの積み込みであり、それを基盤にして、新しくチャレンジしようとする動きが生まれる。そこで、問題を改善するよう働きかける前に、まず本人の気持ちをわかろうとする姿勢が大切である。

第三に、リソースという考え方が役に立つ。リソースとは変化のための資源である。リソースには外的リソースと内的リソースがある。外的リソースとは、本人の外側にある資源であり、社会資源とも呼ばれる。外部の教育相談所や医療機関など、あるいは、親・親戚・友人・学校の担任・養護教諭など、本人の成長を手助けしうる人的資源である。内的リソースとは、本人の好み・意欲・資質・性格・特技など、内側にあるものである。カウンセリングでは、主に内的リソースを重視する。

大切なのは、事が起こっている現場や面接において、目前で動きつつあることの中に、問題解決の力や素材を発見することである。例えば、II-8で紹介した番長格のA君の話の解説で、A君がT先生のところにやってきて、タイマンをやる旨を告げたことは、A君の中で「止めてほしい」という気持ちを示唆していると述べたが、これがリソースである。我々は、事態の動きに目を奪われて、このような隠されたリソースを見逃しやすい。しかし、カウンセリング的援助をする場合には、これを見抜き、言語化して伝え、相手と共有し、より望ましい流れを作る必要がある。

第四に、「全てのクライアントは、本当は自分にとって何がよいことかを知っており、また、それを望んでいて、彼らなりに精一杯やっている」という側面から相手を見ていく。クライアントは、自分の人生のエキスパートであり、変化のために支える情報をたくさんもっているはずである。カウンセラーはそのような情報を引き出し、本人の体験を方向づけるためのインタビューのエキスパートになるよう努める。

相談活動を効果的にするためのコツ

面接の方向性 これは、援助を効果的にするための地図のようなものである。面接は流れを組み立てる必要があり、さもないと散漫な会話になってしまう。これは以下の四段階で構成されるが、各段階について簡潔に説明する。一回の面接で四段階進むこともあれば、一、二段階進んでやっと、ということもある。いずれにしても、現在やり取りしていることが、どの段階にあるかを把握し、次にどの方向に進むかを分かっている必要がある。もし現在の段階の作業がうまくいかないなら、前の段階に戻ってみる必要があるかもしれない。

1) ペース合わせ

これは、相談の受け手が安心するプロセスであり、カウンセラーとクライアントが親しくなるプロセスである。ラポール作り、と言い換えることもできる。後述するが、受容と共感のスキル、いたわりとねぎらいを丁寧に行う。

2) 問題の明確化

要するに、「どんなことでお困りですか？」と尋ねることである。相手から自発的に語られることもある。ビデオで再生するように聴いていくことも有益である。「いつ、どこで、誰が、何を、どうした」という5W1Hがそろうように、聴いていく。時には、紙に書くことや描くことも問題の整理の助けになる。複数の問題があるときには、重要度の順番や、取り組む順番で並べてもらうことも有益である。

3) 目標の明確化

要するに「どうなりたいんでしょうか？」と尋ね、目標を明らかにすることである。クライアントは問題のただ中で迷っており、解決へと進めるためには、《問題枠》を《結果枠》に移す手助けの必要がある。例えば、「今回のご相談では、どのようなことがやれたら納得できますか？」と尋ねる面接スキルを使うこともできる。

4) 具体的行動の課題

目標が明確化できたら、いよいよそれを実現するために必要な行動プランを練っていく。「それが実現していくためには、どうすればいいのでしょうか？」と尋ねることである。相手が迷っているときは、「いつまでにそれをやりますか?」、あるいは「十分迷いながら決めることでよいのだと思います」というスキルを使うこともできる。一応、行動課題が定まったら、「これでやってみましょう。そして、次回面接で、何が起こったかお聴きするので、それをもとに今度は何をするか、アイデアを出し合っていきましょう」と、未来へ方向づけることも有益である。

なお、各段階は、決して尋問のようにならないよう配慮することが必要である。

その他にも、以下のような点を意識した相談活動が大切である。

1) 人間は信頼している相手の言葉に耳を傾けるものである

そのため、日常の教師の言動や立ち居振る舞いが、児童・生徒や保護者から信頼に値するかどうか、よく吟味し、自己研鑽を積む必要がある。信頼関係のないところに、何か問題が起きた際にかかわろうとしても効果があがりにくい。

2) 自分で決めたことは行動に移しやすいし、そこから何かを得ようとする姿勢が生まれる

自ら決断し、選択できるように、援助するのが、カウンセラー（教師）の役割である。

3) 「正しいことを言って説教する」のは極力避ける

規則無視、迷惑行為、触法行為など、多くは反社会的問題行動であろうが、「やってはならないこと」を起こした人間に対して、我々は「正しいこと」を述べて説教をしたくなるものである。事を起こした本人が発達障害・知的障害などの場合、「やってはならないこと」と理解していないこともある。

しかしほとんどの場合、本人は「悪いと分かって、やっている」のである。そうすると、「それはタチが悪いから、もっとハッキリと分からせなければ」と考えがちである。しかし、それでは堂々巡りであり、問題の維持に役かっている、とさえ言えよう。「盗人にも三分の理」ではないが、クラスメートの物を盗んだ場合でも、本人としての必然性、事情、気持ち、隠れた意図が必ずある。すなわち問題行動の背景にある根本部分を明確化し、それらを理解し、解決するための援助を行わなければ、同じことを繰り返す。「100%正しい忠告は、まず役に立たない（河合, 1992）」とは至言であり、我々の陥りがちな盲点である。

4) 問題が起こっていない例外を発見することが、援助のよき手掛かりとなることがある

うまくいっているエピソードを発見し、例外が起こる条件を見だし、例外を起こりやすくなる手助けをする、という発想が役に立つ。変化はどこかで、わずかな兆候をもって起こっている。カウンセラーは本人の気づかない変化に敏感になることが必要である。

5) 変化の目標を小さくする

例えば、不登校の子への援助の目標を、いきなり最初から「再登校」とするのでは、目標が大きすぎて負担が大きい。小さな目標、例えば、「母親と子どもがよい関係でいられる時を作り、増やしていく」といったところから開始し、それがスムーズになってきたら、次の目標を設定する、といった具合に発展させていく。

必要なのは小さな変化である。小さな変化を次々に起こすように援助する。

6) 目標は肯定的な表現にする

例えば、目標を考えた際に、「クラスの皆に迷惑をかけないようにする」と思いついたとしよう。ここには否定表現が含まれているので、「クラスの皆が『ありがたい』と思えることをする」という肯定的表現に言い換える。こちらの方が、努力する方向性が明確で、可能性が広がる。前者は「迷惑をかけない」のみでよいことになり、本当に何をすればよいかわからないのである。後者の肯定的表現の目標の方が、本人の潜在的な力を伸ばすことにつながる。前者の否定的目標は、不安を伴い、回避的な発想になり、本人の力の萎縮につながる。言葉の表現は、他者へも自分へも微妙に影響するのである。

7) 変化のためには、「力を溜める作業」と「チャレンジ」の両極が必要であり、また、現

在どちらが必要かを見極める必要がある

「力を溜める作業」とは、不登校では、まず親子関係を少しずつ良好にしていく、本人が家での生活を少しでも有意義にしていく試みをしていく、など、地道に本人の力量を蓄

積していく時期であり、目立った変化がなくとも、周囲の人にとってじっくり見守る時期である。「チャレンジ」とは、思い切って、ハードルが高いことや新しいことを試みることであり、不登校では、保健室まで行って半日学校で過ごしてみる、運動会などの行事に行ってみる、などに相当する。「チャレンジ」するためには、本人の地力が育っていないと、成功体験にならない。「家ででの生活に飽きてきた」ならば、力が溜まってきたサインである。逆に、「力を溜める作業」のみでは、変化も成長も望めない。「チャレンジ」は、ハードルが低すぎても高すぎても意義がないので、本人にとってほどよい難易度が必要である。

8)「他者にアドバイスできる」と思うのは、錯覚である

実質できるのは、「提案する」ことだけである。よくよく考えれば分かることだが、アドバイスしたやり方を本人が実行して、困り事が改善したとしたら、それは、あくまでも本人が自発的に選択して、活用したからである。アドバイス自体が適切でなければ意味がないが、その時の本人に合っているか、心が動くかが重要である。それゆえ実質、他者のアドバイスとは提案にほかならない。ゆめゆめ、「自分のアドバイスがよかったから、解決した」と思ってはならないのである。

それゆえ「～したら？」という表現でなく、「私は～と提案したい」や「私には～というアイデアがある」と伝えることを、多くの方にお勧めしたい。教師（カウンセラー）が提案したことに対して、相手に躊躇が見てとれたならば、「今、私が提案したことは、今のあなたに合わない点があるだろうか？」と尋ねることが、有力な面接スキルである。その質問がなされることによって、援助プロセスを進めることになり、本人から重要な情報が語られる可能性が大きい。また、あまり提案を熱心に勧めるより、半歩くらい距離を置いて勧める方が、相手にとって受け入れやすいものである。

相手と最初にかかわる際の第一目標＝ラポール

ラポールとは信頼関係のことである。信頼関係のないところに援助は成立しない。「この人間なら、少しは話しても大丈夫そうだ」というものが基盤となって、変化のためのチャレンジまで発展することができる。カウンセラーが相手と最初にかかわる際には、相手は緊張し、不安や期待もある。カウンセラー自身の価値判断をまず脇において、受容・共感的姿勢で、相手を最大限に尊重する傾聴することを、援助の第一目標とする。これは、非自発的相談ケースの緊急対応、及び自発的相談ケースの初回面接とも共通である。

例えば、保護者が学校に来た場合の面接の導入に、「今日は50分ほど時間をとってあります。せっかく来られたので、お子さんの問題が少しでも望ましい方向に進むよう、有意義な時間にしたいと思っております。私も知恵をしばりたいと思います。よろしくお願ひします。」と伝える。教師自身がだまかにいかなる目標をもっていて、どうしたいかを手短かに伝えることにより、ラポールの度合いが一段上がるのである。

まずはラポール作りを丁寧に行ってから、教員（カウンセラー）が問題と思っている出来事を語る必要がある。そして、本人・親がその該当の出来事についてどう思っているかについて、相手の感じ方・考え方を尊重しながら聴いていく。

「大いに困っている」から「全く問題と思えない、教員と会うことさえ不快」までの幅があることを最初から前提として、どのモチベーションの段階であっても、教員は「承知のこと」として接するのがコツである。相手が教員に会うことに不信感や不満を語って

きたら、「厄介だな」と感じて、誤解を解こうと説得しがちである。しかし本当は逆であつて、不信感や不満を語ってきたこと自体を歓迎する姿勢で扱ふと、かえってラポール構築がスムーズに運びやすいのである。

リードの少ない面接スキルの活用

これは「カウンセリングの三つの条件（Ⅱ－6参照）」で述べた「①受容／②共感」を実現するための面接スキルと位置づけられる。カウンセラーによるリードが少なく、クライアントの語る内容に対して、極力、カウンセラー側の判断を加えず、相手に鏡のように反射して返すスキルである。このような姿勢を「傾聴」と言う。健康度の高いクライアントや問題が複雑でない場合、以下の五種類のスキルを中心に活用するだけでも、かなりの程度の問題解決まで可能になったりする。昔は、これを非指示的療法と称していた。ただし、カウンセラー役割の人間の感度が高く、また徹底して粘り強く活用する必要がある。相談手法の基本技であり、初心者のカウンセラーにとって難易度が低いので、この手法から学ぶことになる。

ちなみに、非指示的療法の反対は指示的療法である。複雑な問題、重大な問題、こじれた問題、深刻な反社会的問題行動においては、「非指示的療法」の面接スキルのみでは効果が現れにくい。そこで、効果的な面接を実現するために発展してきたのが、「指示的療法」であり、いわば中級者の手法とも言える。リードの程度が強い手法であり、これは効果が高い反面、クライアントのサインを精密に観察して、相手の内面の動きに沿ったリードを行わないと効果が現れにくい。

我が国で広く使われている指示的療法の一つはブリーフ・セラピーである。本書の性質上、詳述は避けるが、Solution Focused Approach（解決志向アプローチ）は、その中でもスキルがパターン化されているために使いやすく、筆者も面接で頻繁に活用している。後に述べる「リフレイミング」は、その一部であるが、比較的活用が容易なので、本稿でも紹介している。

1) 単純受容

これは「フムフム」、「ハイ」、「ウム、ナルホド」など、比較的単純な頷き、および声や単語の反応である。

2) 繰り返し

これは相手の語った単語やフレーズ、文章の一部を繰り返す反応である。

3) 要約

これは相手の語った話の内容を要約して繰り返す反応である。

4) 感情の反射

カウンセリング的かわりでは、気持ち・感情の側面への対応を重視する。相手が語った気持ち・感情を、鏡のように映し出すように繰り返す反応である。例えば、あるクライアントが「あんまり腹が立ったんで、目の前のテーブルを拳固で叩いたら、骨にヒビが入ってしまった」と語ったのに対して、カウンセラーが「うーん。拳固で叩いて骨にヒビが入ってしまうくらいの、凄まじい怒りだったのか」と返すようといった具合である。

5) 感情の明確化

相手が語った事情や考えの背後に、何らかの気持ち・感情が隠れていることは、しばし

ばある。それを、カウンセラーが、的確に集約した表現を語って返す反応である。相手が語った気持ち・感情の背後に隠れている、より根底にある気持ち・感情を言語化して返すことも、このスキルに相当する。例えば、あるクライアントが「このことを母親に言って、拒絶されたので、すごく悲しかった、ガックリきた」と語ったのに対して、カウンセラーが「そうですか、うーん。このことはあなたにとって決定的に大事なことで、本当は、母親が認めてくれることを期待していたものが、実に強かった。だからこそ、それほど悲しくガックリきた、そうではありませんか？」と返すとといった具合である。

クライアントの沈黙への対応

クライアントが沈黙している場合、幾つかのことが考えられる。相手の表情・姿勢・目の動きなど、非言語的サインを読んで、以下のどれかを見定めて対応する。

1) クライアントが何かを思い出したり、考え事をしたりしている

この場合、しばらく待って、自発的に話し始めれば、それでOKである。だいたい待っても口を開かない場合、「今、何を考えておられますか？」と質問する。そこから次の展開が生まれるであろう。

2) 怒り、不信感などの感情が背景にある

この場合、できるだけ速やかに「今、私に対して怒っておられますか？（私に対して不信感をもっておられるのではありませんか？）」といった類いの質問をする必要がある。相手に、その中身を語っていただき、その必然性をこちらが理解しようと努力して聴くことである。このように「怒り、不信感」を避けずに、近づいていき、理解しようと努めたほうが次のステップに進むものである。

3) ショック、茫然、思考停止の状態にある

この場合、少し間をおいてから、「今、茫然として、頭が働かない感じですか？」と尋ね、本人の状態を語ってもらう。そこから次の展開が生まれるであろう。

リフレイミング（再枠づけ法）

事実を変えずに、事実の見方を肯定的に変える技法である。一見、否定的に思える事態にも、何らかの望ましい側面があるものである。または、大いに問題と思える事態でも、別の文脈では役立つこともあったりする。単純な例を挙げよう。ペットボトルにお茶が半分入っていたとしよう。これを、「もう半分も飲んでしまった」と判断するか、「まだ半分も残っている」と判断するかで気分が違うはずである。後者がリフレイミングの言い回しである。

学校現場での応用例を紹介してみたい。いじめの被害にあった子どもの親が、担任の子どもへの対応に不満をもち、クレームを言い学校に乗り込んで来ることがある。このような時、教師のありがちな対応は、相手を何とか静めようとなだめる、攻撃をかわそうと話をそらす、相手の落ち度を指摘する、ひたすら謝罪する、といったところであろう。いずれも手詰まりとなり、援助的働きかけとして、望ましい可能性を開くことは困難である。

しかし、実は往々にして、親が語るクレームの中に、被害児童・生徒を大切に扱うべきポイントが含まれていたり、加害児童・生徒にかかわる際の重要な情報が潜んでいたりすることがある。だからクレームは歓迎すべきことかもしれない。しかし、自分が非難の矢面に立つと、それを見逃しやすい。教師は元来、被害児童・生徒を大切に扱いたいはずで

ある。それゆえ、クレームを言いに来た親とは目的を共有する余地が、どこかに存在するはずなのである。

クレームに対してリフレーミングを活用すると、以下ようになる。

- ・ 「確かに、そのようなことが起こったら、親として腹を立てるのは、とても自然です」
- ・ 「ここまで激しく怒りを表明されているということは、お子さんのことをそれだけ大切に考えているこそだ、と思います」
- ・ 「今、言われたことは、私（教師）にとって、実に耳の痛いことですが、本人にこのような配慮が必要だ、ということ、ハッキリ伝えられたので、今後の本人とのかかわりに活かしていくことができます。非常に役立ちますので、もう少し詳しく聞かせて下さい」

などである。丁寧に、誠意をもって、相手の肯定的側面を顕在化させていくと、自然と相手の怒りも低減していくものである。

ただし、このようなりフレーミングを攻撃の回避のために使うと、そのことが相手に微妙なニュアンスで伝わり、関係がこじれることになりかねないので、注意が肝心である。自身の姿勢が防衛的か、誠意のあるものか、常に内省が必要である。人間というものは、非難の矛先が向けられると、本能的に自身を守る反応になりやすい。そして、そのことが相手との関係をさらに悪化させていくものである。

ちなみに、クレームは「①根拠のあるクレーム」と「②根拠のないクレーム」の二種類がある。クレームに根拠がなければ、専ら自己防衛に徹してよい。クレームに根拠がある場合には、適切な対応が必須であり、事態の改善に役立つだけでなく、相手との関係を良好にする可能性を秘めている。加えて、目の前で展開されているクレームに根拠があるか否か、見分ける目を肥やすことが極めて大切である。

場面構成

援助の手始めに、相手と問題解決へ向けて進めて行くための、ふさわしい環境・場づくりを行う必要がある。相談室または空き教室などに案内し、落ち着いて話をできる場所を選ぶ。緊急事態で、まずその場で対処する必要のある時以外は、廊下など他の人が通るような場所を避ける。秘密保護の原則である。また、その場で対処する必要のある時であっても、可能な限り近くで腰掛ける場所を捜し、座って話をする。これは、その場で起こっている問題に新しい流れを生むための、段階的なステップ作りである。

相談活動に導入する言葉

自発的相談ケース 自発的相談ケースであれば、相談に来たことを歓迎する言葉を伝え、必要な場合は自己紹介を行う。相談として予定する時間を何時から何時まで、と伝える。

「ここで話されたことは、外の人に伝えません」と、秘密保護の原則を伝える。これは、カウンセラー役（教師）と相談に来た人（クライアント）を守る枠である。ただし、相談内容を聴いているうちに、カウンセラー役（教師）が個人的に解決の手助けをするだけでは済まさせない出来事であると判断した場合（いじめ等）、そのことを相談に来た人に伝え、チームでかかわることを理解していただき、了承を得てから他者に協力をあおぐ必要がある

る。

また、カウンセラー役（教師）は、面接に来た際の気持ちについて尋ねる必要がある。相談に来た側（クライアント）としては、何とかよい展開が生まれてほしいとの期待もあれば、誠意をもって対してくれるか、あるいは、大して役に立たないのではと不安や戸惑いなど、様々な気持ちが交錯するものである。それらを語ってもらい、教師が傾聴に徹することによって、クライアントが相談を受ける場に慣れ、ラポール作りのステップとなる。

非自発的相談ケース 非自発的相談ケースの場合、その場にカウンセラー役（教師）から率先してかかわることになるので、その旨をできるだけ明確に、かつ簡潔に伝える。例えば、「今、タバコのおいがしたので、先生は見過ごす訳にはいかないから、声をかけさせてもらったよ」、「さっき、君は隣の子のカバンから何かを取ったのを見たから、そのことについて、今から話をしたいんだ」、「最近、遅れて学校に来ることが増えているように思うので、そこら辺の事情について知りたいと思っている。少し時間を取ってほしい」などである。本人の問題解決の力を高めるための援助としてかかわるならば、その場で、すぐ叱ったり、咎めたりすることは、極力避ける必要がある。

ただし、反社会的問題行動の場合、このような緊急のかかわりをするプロセスのどこかで、してはならない行為と本人が認識しているか否かを確認する必要がある場合もある。その際であっても、該当の行為をした本人の必然性、背景事情、気持ちの部分を必ず尋ね、明確化する必要がある。

注意したいのは、とかく禁止行為に対する介入として、「どうして呼ばれたか、分かりますか？」と語りがちな点である。これは「本人に何がいけないことか、考えさせよう」との意図で声をかけていると推察する。しかしながら、この発言は相手を不安にさせ、自己防衛の姿勢にさせる。すると相手の心は閉じて、表面的なやりとりに終始することとなり、教師が問題解決に向けての協力関係を築く妨げとなる。

初回面接で実施すること（自発的相談ケースの進め方）

相談事項（主訴）の明確化 すなわち、相手が保護者であれば「何にお困りで来られましたか?」、児童・生徒であれば「何か困ることが、あった?」と、ズバリ尋ねることである。保護者の来談で、事前に電話などである程度伝えられている場合には、「〇〇のことで、来られたと聞いていますが、詳しく聞かせて下さい」と尋ねることから始める。主訴とは、本人が問題と認識している内容である。

情報収集 教師と保護者の関係に応じて変化するが、以下の事項について可能な限り尋ねる。

- ・ 問題の現状、経過、親が原因として考えていること
- ・ 問題に対する本人や家族の態度、解決のために本人や家族が試みてきたこと
- ・ 親から見た本人の性格
- ・ 家族歴

カウンセラー（教師）が行うこと 以下について、可能な限り実施することにより、初回面接は今後の問題解決に向けて、有意義なステップとすることができる。

- ・ 問題の特定、問題に関する判断
- ・ 心理教育

- ・ 問題解決の見通し
- ・ 必要な場合、他機関などの紹介（医療機関、教育相談所、児童相談所、等）

心理教育的アプローチ

心理教育とは、問題・症状について、その性質、場合によっては診断名、今後予想できる展開、解決の見通し等、当事者にとって必要な事項を伝え、理解していただく作業である。適切な知識はパワーである。問題に関する適切な理解をすることによって、不安を低減し、援助的関係を促進することにも役立つ。これは近年、重視されているアプローチである。

チックを例に、心理教育の手法を紹介してみよう。チックには、目をパチパチさせる、肩をピクつかせる、頬の筋肉が不自然に収縮する、などの運動チックが多いが、中には、「ウツ、ウツ」、「アツ、アツ」などの声を繰り返し発する、音声チックというものもある。子どもにこのような症状が続くと、親には、「周りからいじめられるのでは?」、「進学に不利になるのでは?」、「就職にさしつかえるのでは?」など、様々な心配が起こってくる。その際に実施する心理教育的アプローチを紹介したい。

母親の面接場面という設定のモデルケースとして、話を進めてみよう。十分なラポールが形成され、背景事情や経過についても情報収集がなされ、母親の心配が語られた後に、次のような心理教育を実施する。

教師：なるほど。そのような親としての心配は確かに自然なことで、チックのあるお子さんの母親は、皆さんほぼ同じ心配を話しておられます。

母親：えっ、他の親も、そうなんですか？

教師：ええ、そうなんです。本当に皆さん、同じなんです。そして私は、皆さんに、これからお伝えすることを話すようにしています。お母さんには、それを聞いていただいた後に、どのように思われたか、ぜひ感想を話していただきたいのです。いかがでしょうか？

母親：ええ、お願いします。

教師：では、お話しします。

（ここまでが導入部分。実際には対話しながら伝える内容を三項目を以下にまとめた。）

- ・ 「いじめられるのでは」という心配は、もっともなこと。しかし、いじめの切っ掛けは、勉強ができる／できない、服が汚い、学校に遅刻する等、何でもなりうる。大事なものは、チックがあろうとなかろうと、堂々と生き生きと本人が生きていくこと。どの子もいじめにあう可能性はある、それと同様、教師としてお子さんの様子を十分観察し、いざという時に対策を立てていく。
- ・ チックは、症状発現の引き金はストレスで、昔は子どもの神経症とされていた。しかし近年、多因子の優性遺伝であることが研究で分かっている。だからチックは、子の目鼻立ちが親に似ることと同じである。優性遺伝ということは、非常に多くの人が、その素因をもっているということ。そしてチックは成長とともに消えることも多く、成人後も消えない場合、ずっと続くとされる。お子さんがどち

らになるか、経過を見ないと不明である。

- ・ 進学や就職を案じるのも、皆さん同様である。しかし、活躍しているチックのある有名人も多数いる。例えば、石原慎太郎。彼は誰もが知る小説家で、長く都知事や国会議員もつとめ、TVのインタビューで、しきりに目をパチパチさせながら話す。母親も見たことがあるかもしれない。他に、ビートたけし。彼は……（実際には紹介しているがここでは省略する）。いずれも、立派にチックを人前で見せながら堂々と活躍し、自分の力量を発揮している。実は、かく言う私もチックがあり、疲れた時に目の下がピクピクすることがあるが、教師として仕事をこなしている（「教師」の部分を「相談員」に置き換えれば、筆者の実話）。大事なことは、本人の持ち味を伸ばすこと、人とのよいつながりをもつこと、必要な努力をすることやチャンスを掴むことなど、チックの有無とは関係がない（この後、予定通り母親から感想を聴く）。

筆者は、教育相談員の仕事に携わっていた時期、チックで相談に来られた母親の面接で、このような心理教育を実施していた。特に、石原慎太郎・ビートたけし等の有名人の例、および目の前に座る相談員自身がチックもちで仕事に携わっている話、これらは母親にとって相当な納得感があるようで、以降、子どもの経過をじっくり見守るようになったケースを多数経験した。ご自身に症状のある方は、ぜひ保護者の心理教育に活用していただきたい。

非自発的相談ケースの進め方 眼前で問題行動が勃発している際の緊急介入や、心配を感じた児童・生徒に対する援助の実際について、一例を挙げて紹介する。

【場面緘黙症－生徒が授業中に漏らした後の対応】

授業中、場面緘黙症の生徒が、言葉を発することができないために、トイレへ行きたいと言い出せず、教室で漏らしてしまった。そして多くの生徒がいる面前で後始末をせねばならず、本人は大恥をかいたのである。

このような時、教師は「だから、ちゃんと声に出して『トイレへ行かせて下さい』言うとか、別の意思表示をしなきゃダメなんだよ」といった言葉で、本人を諭しがちであろう。正論である。しかし、再度、同様の事態になった時、本人の役に立つだろうか。先に引用した「100%正しい忠告は、まず役に立たない」を思い起こす読者もいるであろう。このような緊急事態でも喋れないのが、緘黙症なのである。残念ながら、この正論は本人を一層困らせる役割しか果たさないのである。

これに代わる援助的対応を、以下に示したい。教師は、放課後に特別に面談をしたいと本人に伝えて、その時間となった場面である（次ページ）。

教師：さっきは大変だったね。とても疲れたと思う。授業中で皆がいる場面で気の毒とは思ったが、そのままにしておけないし、もう、この位の年齢になったから、自分で後始末をしてもらった。ものすごく恥ずかしい思いをしたはず、でも、今回のことを次に生かされたら、決して無駄ではない。キミと話をしたいと思ったのは、今日のような困った出来事になった時、イヤな思いをしないために、対策を立てたいと思ったからなんだ。どうだろう、先生と二人でキミに合ったアイデアをこれから考えていくのは？

(本人、頷く)

教師：そうか、では次に進めよう。今後、授業中にトイレに行きたくなくても、やはり、言葉で伝えるのは無理と考えていいよね。(本人、頷く) 将来に向けて、言葉で伝えられる力を少しずつ高めていくとして、今すぐは無理だから、『トイレに行きたい』という、先生にだけ分かるサインを決めておくといいんじゃないかと思うが、どうか？

(本人、頷く)

教師：そうか、では今から考えよう。先生も考えるが、キミ自身のことだから、自分でも考えてほしい。アイデアを思いついたら、この紙に書いてほしい、思いつかなかったら『思いつかない』と書いてほしい。

(教師、紙を渡す。本人からアイデアが出て、それが有効であれば、今後、試みることを確認して終了する。ここでは、本人のアイデアがない場合の例を示す。)

教師：それじゃ、先生のアイデアを話そう。例えば、手を一回挙げて、すぐ降ろし、またすぐに手を挙げる、要するに、素早く2回手を挙げる、これが合図、そしてクラスの皆には、『保健室へ行く』ということにしておく。どうだろう？

(本人、頷く)

以下、簡単に解説したい。まず、本人は恥ずかしい思いが一杯で、大変疲れているはずなので、まず共感し、ねぎらいの言葉をかける必要がある。その次に、この時間がいかなる目的であるか、そして教師も対策の協力をする旨を伝える、このことで本人は安心し、少しは頭も働くであろう。「将来に向けて、言葉で伝えられる力を少しずつ高めていくとして、今すぐは無理だから」と、あるべき姿を示し、同時に本人の限界も認めてから、具体的なアイデアを二人で考えるのである。「先生も考えるが、キミ自身のことだから、自分でも考えてくれ」と責任性の範囲と、協力の意志も伝える。言葉が出ないため筆談で行い、アイデアは、本人が納得できるかを必ず確かめる必要があるだろう。

さて、以上は、面接の方向性で示した、1) ペース合わせ、2) 問題の明確化、3) 目標の明確化、4) 具体的行動の課題の各段階の通りに、大まかにだが進行している。そのプロセスをたどって、味わっていただけると幸いである。

困りごとについて、子どもが「話すことはない」、「困ってない」と言った時

教師が、子どもの様子がいつもと違ってどこかおかしい、元気がない、との印象をもった際、声をかけて、何の問題で困っているか、聞き出したい時がある。しかし、子どもが話すのを拒むこともある。そのような場面で「言わないなら、仕方がない」と引き下がらずに、次への布石の一手となる面接スキルを紹介したい。次のように語りかける。

- ・ 「今、話したくないのなら、それでもかまわない。何かよほどの事情があるのだろう。もし気が変わって、『話してもいい』と思ったら、先生に声をかけてほしい」

本人の「問題の所在そのものを認めたくない」という気持ちを尊重する働きかけの一例である。そして、これで手詰まりではなく、将来に向けて、本人が問題を明かす方向へと「種蒔き」をする面接スキルである。

困りごとについて、子どもが「話したくない」と言った時

これは上記と違って、困っていることは暗に認めたことになる。この場合でも、上記と同じ対応で十分ではある。しかし、それ以上の積極策があるので、それを紹介しておきたい。これは、いじめ問題への養護教諭による対応（小野, 1998）をヒントにした応用編である。

教師：そうか、『話したくない』か。それでは一つききたいんだが、キミには誰か好きな先生は、いるだろうか？

生徒：……B先生。

教師：ああ、なるほど、B先生か。いい先生だね。それでは、B先生のところへ行って、話してみるといい。きっと親身になって聴いてくれると思うよ。

生徒：ハイ。

そして、教師はB先生のところへ行き、こう伝える。

教師：B先生、実は〇〇という生徒が、先生のことを好きだ、と言っていて、何か困り事を話したいそうです。もし先生のところに来たら、ぜひ話を聴いてやってもらえませんか？

もしこの生徒がB先生の前に姿を見せたら、B先生は気分よく生徒の相談にのるであろうから、事態が好転する可能性は高い。この場合、教師は黒子であり、舞台の回し手である。教師は、生徒が話す相手として自分が選ばれなかったことに、ガッカリしたり腹を立てたりする必要はない。人間には相性のよしあしもあり、好みもある。最優先は、本人が問題を解決し、元気になることである。そのために教師が直接解決に寄与するのではなく、人と人をつなぎ、好循環を作る、そして、今後もこの生徒にとって、B先生はいざという時の大事な外的リソースとなるだろう——これは、現場にいる教師ならではの粋なアプローチではなかろうか。スクール・カウンセラーや教育相談所の相談員の立場では、このような役回りまでは、なかなか及ばない。

引用文献・参考文献

河合隼雄 (1992). こころの処方箋 新潮社

小野直広 (1998). 107 錠のこころの即効薬—看護・教育現場での悩みごとに即座に対応短期療法の実践事例集 日総研出版

Ⅱ-8. 生徒及び保護者に対する教育相談を行う際の目標の立て方や進め方

教育相談における基本的な考え方

教育相談における目標の立て方や進め方について、はじめに問題についての責任帰属に関する Brickman et al. (1982) のモデルを引用して考えてみたい。問題が生じた責任（問題責任）と生じた問題を解決する責任（解決責任）をどう帰属させるかによって、教育相談の目標や進め方は大きく異なってくるのである。

- ① 道徳モデル：人々は問題の形成と解決の両方に責任を持つ
- ② 医療モデル：人々は問題の形成と解決の両方に責任を持たない
- ③ 啓蒙モデル：人々は問題の形成に責任を持つが解決には責任を持たない
- ④ 補償モデル：人々は問題の形成に責任を持たないが解決には責任を持つ

この四つのモデルのそれぞれの支持者は同じ問題について異なる考え方をするだろう。Lewis et al. (2003 井上監訳 2006) を参考に、うつ状態で家に引きこもっている生徒について考えてみたい。道徳モデルの支持者は、うつ状態に至って引きこもっている責任はすべて個人にあり、元来の真面目で神経質な性格や「コミュニケーション障害」のせいでこのような状態に至っているため、解決するには本人の性格を変える努力や意思が必要であると考えよう。対照的に、医療モデルの支持者は、この生徒は問題も解決もコントロールできないと考え、病気と引きこもりを責められない代わりに、治療なしでは回復できないと考える。啓蒙モデルでは、本人に問題責任があるが、解決は外部の強い力によって行うべきだとする。「特別扱い」による単位取得や進級、保護者による生活費の援助などがそれにあたるだろう。最後に補償モデルの支持者は、問題が自分のせいではないにも関わらず、問題の解決には責任を負うことを期待する。うつ状態と引きこもりは、個人・環境・文化の相互作用と複合的な要因によって生じており、一つの原因に帰属することは難しい。ならば原因探し（時に犯人探しになる）は一旦お預けにして、解決に向けて本人をエンパワーメントすることに時間を使おうとする。

Brickman et al. (1982) は、この補償モデルの長所について、「人々が問題解決や環境変化に取り組みながら、その問題を起こしたことについては自分を厳しく責めることなく、エネルギーを外界に向けることができる点にある」と述べている。過去の失敗や過ちを悔やみ、自責感と絶望感に苛まれている間、私たちは現在起こっている好ましい出来事を見逃し、自分の有能さを確かめる機会を失っているといえる。中学高校の教育相談においては、生徒たちが学生生活の大半を、自分を責めたり非難したりして過ごすのではなく、自らの個性や能力を発揮して、健やかに過ごせるよう支援する必要がある。したがって、教育相談における基本的な考え方は補償モデルにあると考えられる。

教育相談における目標の立て方や進め方

田村・石隈 (2017) は、教育相談における「子ども参加型チーム援助」を提案している(表1)。子ども参加型チーム援助とは、児童生徒が自らについての支援計画の作成や目標の設定に参加していく方法である。これは個人カウンセリングの場面であれば当然のことであるが、学校場面においては、しばしば大人だけで話し合っ、児童生徒本人の欲求(WANTS)とニーズ(NEEDS)を無視して支援が行われるということが生じてしまう。これは本人の解決責任を取りあげるばかりか、成長の機会を奪って自尊心を低下させること

表1 子ども参加型援助チームにおける役割分担（田村・石隈, 2017）

メンバー	役割分担			役割分担の基盤
	アセスメント	援助方針	援助実践	
子ども	援助ニーズの同定のために自分のしたいこと、したくないことを本音で語る。	援助案や計画の立案に主体的に意見を述べる。援助チームの提案を断る自由も保障される。無理のない案を提案または選択する。	合意した具体案については主体性を発揮し、実践する。実践した結果を次回の会議で報告する。	子どもの権利条約第12条（意見を表明する権利）を基盤とする。
保護者	現在の問題状況、子どもの成育歴や子どもの援助に関係する家庭内の情報等を合わせて提供する。	課題解決のための援助案や計画の立案に参加し、保護者の分担を明確にする。	話し合われた具体案に基づき、家庭内での子どもを含めた家族への働きかけを行い、その結果を次回の会議で報告する。	親権（民法第818条）と監護・教育の権利と義務（民法第820条）に基づく。
教師	観察や資料、さらに友達や前担任等から得た学校での子どもの様子等の情報を提供する。	課題解決のための援助案や計画の立案に参加し、教師の分担を明確にする。	話し合われた具体案に基づき、子どもや学級や他教師への働きかけを直接的・間接的に行う。その反応を次回に提供する。	学校教育の専門性に基づく。
コーディネーター	受理面接や観察、他教師からの聞き取り、WANTSシート等で得られた情報を提供する。保護者・教師から得られた情報をまとめる際にリーダー役となる。	アセスメントから仮説を立て援助方針の方向性を提案する。同時に出された援助案を具体的にしよう心がける。援助方針の修正も行う。	話し合われた具体案に基づき、子どもや他教師への働きかけを直接的・間接的に行う。その反応を次回に提供する。	教育相談・スクールカウンセリングの専門性に基づく。

にもなりかねない。子どもの発達段階にもよるが、中学高校の教育相談であれば、本人のエンパワーメントの機会ととらえて、積極的に参加してもらった方が良いだろう。

子ども参加型チーム援助においては、まず本音を語れるような信頼関係と、受容的な雰囲気、本人の感情を十分に汲みとるように心がけた上で、「困っていること」と「それについてどうしたいか、してほしいか。またはしたくないか、してほしくないか」を理由とともに聴いていく。これが WANTS のアセスメントである。次に、睡眠や健康状態、学校生活で苦戦していること、落ち込みや不安などの情緒面、希死念慮についても確認し、一つでも該当するのであれば個別カウンセリングの導入や医療機関への受診を検討する。さらに、生徒の援助ニーズを同定するため、学習面、心理・社会面、進路面、健康面のそれぞれについてのコンサルテーションニーズのアセスメントを共同で行っていく。援助ニーズを子どもが意識していなかったり、言語化できていなかったりする場合には支援者が仮説を立てて本人と共同決定していく。これが NEEDS のアセスメントである。援助ニーズが明らかになれば、それに合わせて校内の子ども参加型援助チームを立ち上げるか、個別での支援を開始することになる。子ども参加型援助チームにおいては、メンバーそれぞれに役割が付与される。

保護者との協力関係の構築

本田(2015)は、援助要請の視点から、保護者との協力関係の構築について述べている。援助要請の視点から見ると、保護者はいくつかのタイプに分類される。支援にあたっては、援助要請しない(できない)保護者の心理を理解し、無理のない支援のあり方を検討することが必要である。

保護者本人は困っていないが周囲が困っている場合 保護者本人に問題意識はないが、周囲の人に問題意識がある場合、家庭内で問題状況の認識が異なる場合などである。例えば、発達障害のある子どもの親自身に発達障害の特性が強い場合、親自身と子どもが似ているために問題意識を持ちにくいことがある。このような時には、心理教育として学級通信などを活用し、メンタルヘルスリテラシーを高めるような方法が役に立つことがある。

保護者本人は自己解決できていると思っているが周囲にはそう思えない場合 問題状況が深刻ではないため対処が不要であると考えられる場合、不適切な対処方法で自己解決できていると考える場合などである。例えば、しつけのために怒鳴る、力で抑えつけるような対処をしている保護者に対して、その対処を責めるのではなく、もっと良い結果をもたらす方法はないかを共に考えていくことなどがあげられる。

相談の必要性を感じてもらいたい場合 保護者自身が相談したいと思えないほど疲弊し余裕がない場合、もともと相談すること自体を否定的に考えている場合などである。例えば、過去に教師に相談した際に責められるなどの否定的な体験を持っている保護者に対しては、教師の側が「相談者」となり、子どもの家庭での様子を教えてもらうなどして感謝を伝え、子どもの理解に役立てることなどがあげられる。信頼関係を構築しながら、相談の有効性について気づいてもらう効果が期待できる。

身近な人への相談をためらう場合 子どもに関する問題で配偶者や実家の両親など、身近な人への相談をためらうことがあるが、家族関係が悪いと思われるのを恐れてなかなか口にできないことが多い。子どもへの援助案を提案したりする場合には、その実行方法も一緒に考えることが必要である。例えば、母親が夫に手のかかる子どもの世話をしてもらいたいと依頼する必要がある場合などには、夫の反応を予想してもらい、それに合わせて

適宜うまくいきそうな方法を考えることなどがあげられる。

専門家への相談をためらう場合 親自身、子どもの問題について、専門機関への相談の必要性があると認識しているにも関わらず、なかなか踏ん切りがつかずに時間だけが過ぎ、問題が大きくなっているような場合、相談をためらう心理を理解することが必要となる。例えば、リストカットが続いている生徒の保護者に精神科への受診を勧めるような場合、なぜ受診の必要性があるのか、どのような抵抗感を持っているか、偏見やスティグマを恐れているかなどについて率直に話し合うことにより、抵抗感を減らし、より良いかたちで受診につなげることが可能になる。

引用文献

- Brickman, E., Rabinowitz, V. C., Karuza, J., Coates, D., Cohn, E., & Kidder, L. (1982). Four models of helping and coping. *American Psychologist*, 37, 368-384.
- 本田真大 (2015). 援助要請のカウンセリングー「助けて」と言えない子どもと親への援助 金子書房
- Lewis, J.A., Lewis, M.D., Daniels, J.A., & D'Andrea, M.J. (2003). *Community Counseling: Empowerment strategies for a diverse society, 3rd edition*. Brooks / Cole, a division of Thomson learning. (井上孝代 (監訳), (2006). コミュニティ・カウンセリングー福祉・教育・医療のための新しいパラダイム プレーン出版)
- 田村節子・石隈利紀 (2017). 石隈・田村式援助シートによる子ども参加型チーム援助ーインフォームドコンセントを超えて 図書文化

Ⅱ-9. 生徒のいじめ、不登校、虐待、非行等の課題に対する教育相談の進め方

いじめ

いじめの定義の変遷と発生（認知）件数の推移 文部科学省が毎年実施している「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」において、平成5年度（1993年度）までは、「①自分より弱いものに対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの」とされていた。その後、平成6年度（1994年度）から平成17年度（2005年度）にかけて、「①自分より弱いもの一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」とし、「学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの」の箇所が削除された。その上で、「個々の行為がいじめにあたるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うこと」という文言が追加された。しかし、この定義は「一方的」、「継続的」、「深刻な」という表現にあいまいさが残され、何を根拠に示すかという論点は主観的なものになるという指摘がなされた（斎藤, 2016）。

そこで、平成18年度（2006年度）からの定義では、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」と変更された。客観的に見ていじめであるかどうかを判断するのではなく、被害者の認識によっていじめを定義することになった。この時点からは、調査において、いじめの「発生件数」ではなく、「認知件数」としてカウントされることになっている。

その後、いじめ防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進するための法整備として、「いじめ防止対策推進法」が平成25年度（2013年度）より施行され、いじめの定義は、「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であった、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。」とされた。

これらの定義の変容が発生件数・認知件数に与える影響について考えてみたい。前述の調査開始当初の昭和61年度（1986年度）に52,610件（小学校26,306件、中学校23,690件、高等学校2,614件）であったいじめ発生件数は、その後、横ばいの状態を続けていたが、平成18年度（2006年度）の定義の変更後には、特別支援学校での数も含め、124,898件（小学校60,897件、中学校51,310件、高等学校12,307件、特別支援学校384件）と倍増した。いじめ防止対策推進法施行後の平成25（2013）年度は185,803件（小学校118,748件、中学校55,248件、高等学校11,039件、特別支援学校768件）となり、以降増加を続け、最新の調査では、平成29年度（2017年度）において、414,378件（小学校317,121件、中学校80,424件、高等学校14,789件、特別支援学校2,044件）となり、過去最高を記録している（図1：次ページ）。

いじめとは何か 調査を行ううえでの定義は、いじめとは一体なんなのかという問いをさらに深くする。精神科医である中井久夫は、いじめについての論考のなかで、「孤立化」、「無力化」、「透明化」という三つの段階を経ていじめが進んでいくプロセスを記述してい

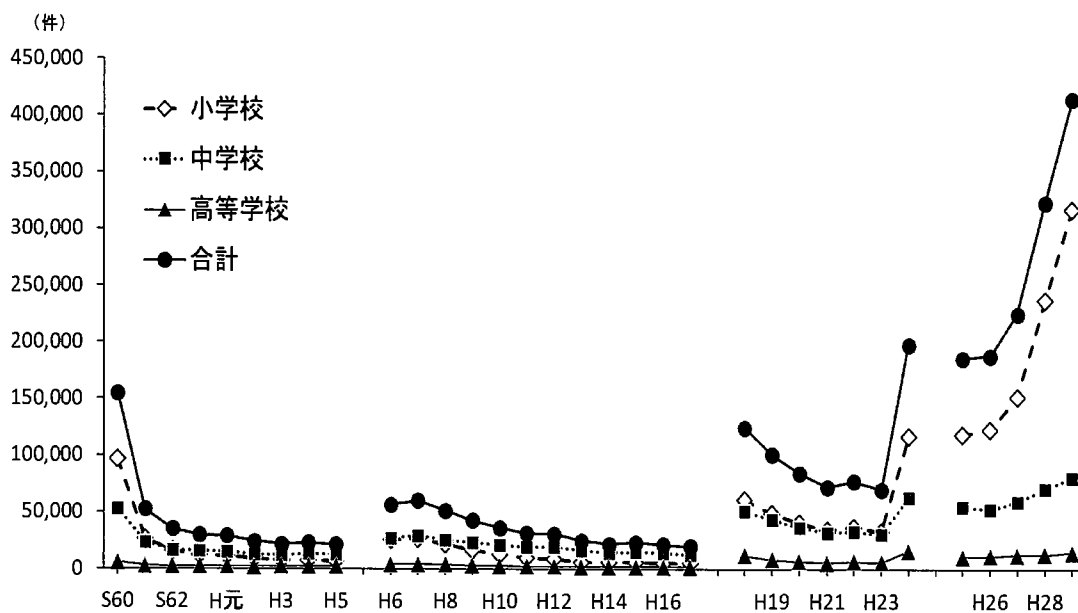


図1 いじめの認知（発生）件数（初等中等教育局児童生徒課, 2018 を基に作成）

る。この視点は、いじめによる自殺という悲惨な結末がなぜ起こってしまうのかを考える際に重要なものとなる。

中井（2016）は、いじめの前提として人間の権力欲をあげている。「他人を支配したい」という欲求には満足できる地点がなく、きりが無い。家の中で権利を制限され、権力的に支配されている子どもは権力に飢えている。いじめの手口は家や学校における大人同士の「いじめ」から学んでいる。「孤立化」の段階では、ターゲットを孤立させる必要があるとし、加害者は「いじめられるだけの理由がある」PR 作戦を行い、それに周囲の子どもも教師や親などの大人も巻き込まれてしまう。被害者は自信を失い、トラウマによる症状の一つである「警戒的超覚醒状態」となってしまう。

次の「無力化」段階では、反撃は一切無効だと教え、被害者を諦めさせる必要がある。そこで被害者が反撃に出れば過剰な暴力で罰し、「心の中で反抗したいと思っただろう」と言いがかりをつけて罰を与える。さらに大人に話すことは卑怯で醜いと被害者自身が考えるように仕向けるのだという。

この段階を経て、「透明化」の段階に至ると、いじめは周囲にほとんど見えなくなる。被害者の世界は狭くなり、加害者との人間関係だけが現実になる。いじめられないことが恩恵になり、被害者は時には仲の良さをアピールして、加害者に協力することもあるという。この頃、金銭の要求とそれを無にする行為によって、被害者は自分が「奴隷にして罪人」であると感じるようになる。そうして、社会的立場をかけてやり遂げた難題は、加害者にとっては紙切れのように軽いものであるという事実は、被害者に自らがいかに価値のない存在であるかを強く感じさせるものである。到底果たせない「無理難題」を課せられたことをきっかけに自殺の実行に至る場合があるということを記している。

この論考によって、いじめは「関係性における暴力」であるということを私たちは知ることになる。いじめの加害者と被害者の間には隷属的な関係ができあがっており、そこから自力で抜け出すことがいかに困難かわかるだろう。周囲の教師や保護者もこの構造を理解した上で対応を検討することが必要である。

いじめへの対応 いじめに対して、学校はどのような対応を取っているのだろうか。齋藤（2016）は、教育相談においていじめ防止を考える際、最も重要な思考として、「平均的な学校で行われている、平均的ないじめ対応を知り、その効果を高めること」であると述べている。平均的な対応とは、「『いじめの事実確認』が行われ、事実が確認された場合、文脈に応じて、加害者に指導が行われる。加害者は指導を受け、教員に反省文を書いたり、被害者に謝ることで、一応の決着をみる」というものである。警察や児童相談所が介入するケースでなければ、学校はこのような対応をとり、多くの場合、この方法で終息しているという。その平均的な対応において、①被害者の児童生徒の利益を最優先とすること、②①を踏まえたうえで、学年全体の教育的効果を考えること、③情報は公開したうえで、可能な限り担任（学年）で対応すること、④そのうえで不足する部分はスクールカウンセラーや教育相談センターなど、必要な部署を協働すること、の四点を見直すことにより、より効果的なものにすることが大切であると述べている。

このような「平均的な」対応に対して、もっとユニークで効果的な実践はあるだろうか。Winslade & Williams（2012 綾城訳 2016）は、「秘密いじめ対策隊」の実践について紹介している（次ページに参考ケースを載せている）。この実践はナラティブ・アプローチの考え方に基づいており、「人が問題なのではない。問題が問題なのだ（White, 1989 p.6）」という基本姿勢を取っている。「いじめる人が問題なのではない。いじめが問題なのだ！」ということである。ナラティブの視点では、いじめ行為はナラティブのパフォーマンスであり、いじめる側もターゲットとなる生徒も、さらには傍観者も、共有された一つのプロットに沿って自分たちの役割を演じているとみなされる。そのため、各々の生徒にそのストーリーから出てもらうような機会を作り出すことによって、いじめ関係を変化させることが可能になる。

九年生（日本での中学二年生）のジュディスは、スクールカウンセラーが声をかけると、「いじめられている」と打ち明けた。彼女はクラスメイトから生まれつきの赤毛や背が小さいことをからかわれており、そのいじめのせいで悲しみ、怒り、傷つきや惨めさを感じて涙が出ることや、それらの感情によって家族に対して当たり散らしてしまうことなどを話した。カウンセラーはいじめが起こっていることを確認したため、「秘密対策隊」の結成を持ちかけた。これはジュディスと彼女の担任教員が選んだ生徒が、いじめの解消を目的として活動するメンバーとなるというものである。ただし、メンバーにはクラスみんなから尊敬されている生徒四、五人と、特にひどいいじめをする生徒のうち二人を入れる必要があった。メンバーの選出が終わると、早速カウンセラーはメンバー全員を集め、ジュディスが語りたいじめのストーリーをまとめたものを部隊に読み聞かせ、いじめがその生徒にどんな影響をもたらしているかを簡潔に述べた。ここでは被害者や加害者についての特定の名前を出すことはない。彼らには特別な秘密調査に加わって、いじめ被害者を秘密裏にサポートしたり大変な時に助けてあげたりしてほしいと依頼する。そして、いじめが止んだ暁には、メンバーに食券や校長からの表彰状が授与されるということを説明する。メンバーに選出された全員が対策隊メンバーとなることに同意した場合に限り、いじめのターゲットになっている被害生徒の名前を明らかにする。そしてどうしたらいじめを止めることができるか計画を立て、それらを秘密裏に実行するための方法について話し合うよう依頼するというものである。

対策部隊のメンバーに対し、カウンセラーはいじめの加害者の名前を最後まで明かさない。それは問題がいじめの加害者ではなく、いじめという行為だからである。そこでメンバーは問題の原因ではなく、解決のほうに意識を向け、そのために自分ができることを差し出した。ジュディスに挨拶をしたり、声をかけたり、そしていじめる側だったメンバーは「いじめ」のストーリーにおける「いじめ加害者」の役割をおこなうことになった。

この実践からわかることは、いじめをした生徒を恥ずべき存在として蔑み、そのほかの生徒を一切問題にしないとといった道徳的態度ではなく、いじめる生徒を以前はいじめなどしなかった存在として評価し直し、道徳あるコミュニティの有能なメンバーとしてもう一度認めることの有効性である。いじめっ子というアイデンティティではなく、仲間を助けるアイデンティティを選択する機会を与えるのである。このような実践は突拍子もないと思われるかもしれないが、実は私たちの暗黙の前提や設定自体が、おなじみのストーリーの形成に一役買っているかもしれないと考え直してみることは意味があるだろう。

不登校

不登校の定義と不登校児童生徒数 不登校について、文部科学省は1998年以降、以下の定義を用いている。「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間30日以上欠席したもののうち病気や経済的な理由によるものを除いたもの」。

しかし、不登校の捉え方は変遷を辿ってきた。戦後に登場した「学校恐怖症」の概念は、不登校を神経症のひとつとして捉え、子どもの個人的な問題ないしは、愛着形成の不全による症状の一つであるという見方がされていた。1960年代以降は、「登校拒否」という言葉が使われるようになり社会問題化した。登校しない児童生徒の数は増え続け、1990年代以降、文部科学省は、「特定の子どもに特有の問題があるのではなく、どの子どもにも起こりうる社会全体の問題」と位置づけた。

「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」では、平成3年度（1991年度）以降、不登校児童生徒数は増加傾向にあったが、平成13年度（2001年度）をピークに減少していた。しかし、平成24年度（2012年度）以降、再び増加傾向に転じ、平成29年度（2017年度）の全国の小・中学校における不登校児童生徒数は、144,031人（小学校35,032人、中学校108,999人）となり、過去最多となっている（図2）。

これまで一貫して「学校復帰」を前提に行われてきた不登校対応について、文部科学省が方針転換を示したのが、平成28年（2016年）9月に出された「不登校児童生徒への対応について（通知）」においてである。その中で、不登校児童生徒への支援の基本的な考え方として、「『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉え、社会的に自立することを目指す必要があること」とし、学校復帰を主眼におくのではなく、児童生徒本人の社会的自立を支援するという視点で対応する姿勢を示した。

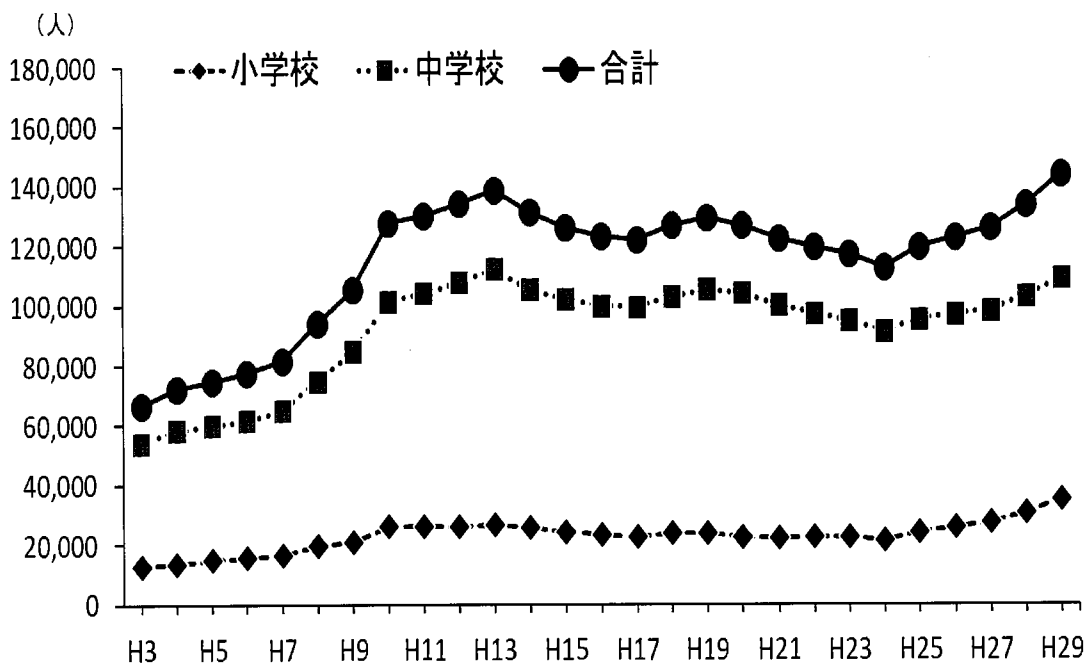


図2 不登校児童生徒数の推移（初等中等教育局児童生徒課，2018を基に作成）

不登校の背景 では、なぜ子どもたちは不登校になるのだろうか。ここでは、不登校生徒数が急増する中学一年生に焦点を当てて考えてみたい(図3)。石川(2015)はこの「中1ギャップ」の背景要因として以下のように述べている。

- ①本人のレディネス(準備性)の不足：子どもの心身の発達や学習する際の基礎条件となる一定の知識・経験・身体などが十分に出来上がっていない。思春期の入り口に立ち、第二次性徴の出現による心身の変化や親子関係の変化などによる不安定さを抱えることも多い。
- ②先輩・後輩という関係の出現：最上級生として自由度の高さを謳歌していた子どもたちが、最年少になって自由のない生活を送ることによる居場所や自信の喪失。
- ③異なる小学校出身の人間関係：人間関係の再構築にあたって、コミュニケーションの苦手な生徒の負担は大きくなる。
- ④いじめの増加：集団の再形成におけるリーダー争い、異質なものを排除し結束を強めようとするなど。
- ⑤学習内容の負荷の増大：教科担任制、教室移動、定期試験への対応など、自己管理の重要性が増すことに対応しきれない。
- ⑥生活リズムの変化：部活動、塾、課題活動など、さまざまな日課を自己管理する必要があり、生活が複雑になる。
- ⑦SNS等の普及による取り巻く環境の変化：情報ツールは便利であると同時に、いじめの温床にもなる。

不登校は子ども自身の身体とところの変化、友人関係、異性との関係、親子関係などの人間関係の変化、また、学校という生活環境への適応など、複数の要因が相互作用し、不具合が生じたり、受け入れに困難を抱えたりする中で生じていると考えることができる。

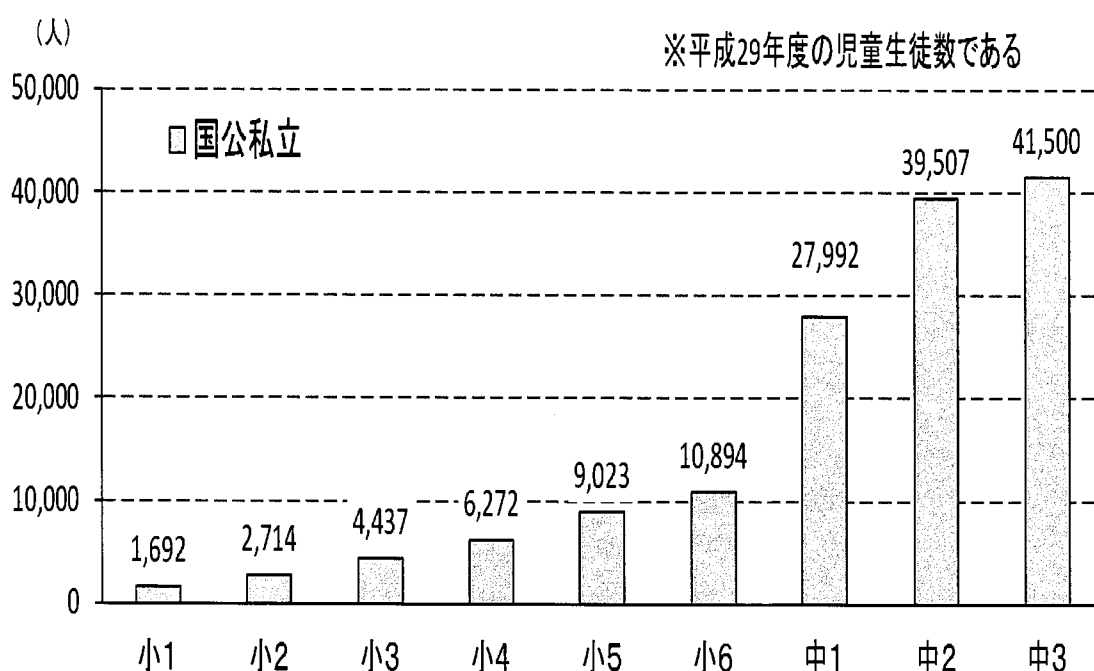


図3 学年別不登校児童生徒数(初等中等教育局児童生徒課, 2018を基に作成)

不登校への対応 不登校への対応として、最初にするべきことはアセスメントである。できれば不登校に至る前の段階で早期に対応することが望ましい。本人の表情や服装、生活態度の変化、人間関係の変化、体調不良での欠席などは、なんらかの不調のサインであることが多い。特にこころの状態を言語化することが難しい低年齢の子どもたちにおいては、不登校に至る一年以上前から身体的不調を示していることが指摘されている。これらの不調に気づいた時点で直接生徒と話をしたり、学校内の他の教員と情報共有をしたり、スクールカウンセラーなどの専門家に相談するなど動き出してみると、早期に問題が解決し、不登校を予防することが可能となる場合がある。そのような対応ができず、不登校状態に至った場合においても、その時点からアセスメントを開始し、やはり複数の視点から不登校に至った経緯や要因を検討するようにする。

アセスメントで得られた情報をもとに、支援の方針を立てるが、この時に何より重要なのは本人の気持ちを尊重することである。不登校、すなわち「登校しない（できない）」ということが何よりも本人の意思表示である。その意思表示を無視して、安易に登校を促したり、不登校の理由を言語化するよう迫ったりすることは、周りの不安を押し付けるだけで、解決には結びつかないと考えられる。まずは不登校に至る心身の状態であることを認め、本人が安心していられるのはどのような環境なのか、本人の発達を促進するためには何が必要かを考えていく姿勢が必要であろう。

実際の支援にあたっては、担任だけで対応しようとせず、学年や校内の教育相談担当、場合によってはスクールカウンセラーや外部の支援機関などと連携して行っていくことが大切である。また不登校の生徒の支援にあたっては、保護者との信頼関係が非常に重要である。家庭と学校がチームとなって本人を支援していくという視点が必要である。

虐待

子ども虐待の定義と相談件数の推移 子ども虐待（child abuse チャイルド・アビューズ：子どもの濫用）とは、保護者（親または親に代わる養育者）による不適切な関わり（maltreatment：マルトリートメント）の一部であり、子どもが心身に耐え難い苦痛を感じるような養育を指している。2000年には児童虐待の防止等に関する法律（児童虐待防止法）が制定・施行され、学校の責任や役割も明らかになってきている。虐待は、身体的虐待、性的虐待、ネグレクト（育児放棄または怠慢）、心理的虐待に分類される（表1：次ページ）。

厚生労働省の報告によれば、平成29年度（2017年度）に全国210ヶ所の児童相談所が児童虐待相談として対応した件数は133,778件（速報値）で過去最多となっている（図4：次ページ）。主な増加要因として、心理的虐待に係る相談対応件数が前年度よりも増加していることがあげられる。心理的虐待が増加した要因として、児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力（ドメスティック・バイオレンス：DV）がある事案について、警察からの通告が増加したことがあげられている。

表1 子ども虐待の分類

身体的虐待	性的虐待
<p>・身体に外傷が生じ、又は生じるおそれのある暴行を加えること</p> <p><具体例> 殴る、蹴る、水風呂や熱湯の風呂に沈める、カッターなどで切る、アイロンを押し付ける、首を絞める、火傷をさせる、ベランダに逆さ吊りにする、異物を飲み込ませる、厳冬期などに戸外に締め出すなど</p>	<p>・わいせつな行為をすること又はわいせつな行為をさせること</p> <p><具体例> 子どもへの性交、性的な行為の強要・教唆、子どもに性器や性交を見せるなど</p>
ネグレクト（育児放棄または怠慢）	心理的虐待
<p>・心身の正常な発達を妨げるような著しい減食又は長時間の放置、保護者以外の同居人による身体的虐待、性的虐待、心理的虐待などの虐待行為と同様の行為の放置、そのほかの保護者としての監護を著しく怠ること</p> <p><具体例> 子どもを家に残して外出する、食事を与えない、衣服を着替えさせない、登校禁止にして家に閉じ込める、無視して子どもの情緒的な欲求に応えない、遺棄するなど</p>	<p>・著しい暴言又は著しく拒絶的な対応、児童生徒が同居する過程における配偶者に対する暴力、そのほかの児童生徒に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと</p> <p><具体例> 大声や脅しなどで恐怖に陥れる、無視や拒否的な態度をとる、著しくきょうだい間差別をする、自尊心を傷つける言葉を繰り返し使って傷つける、子どもがドメスティック・バイオレンスを目撃するなど</p>

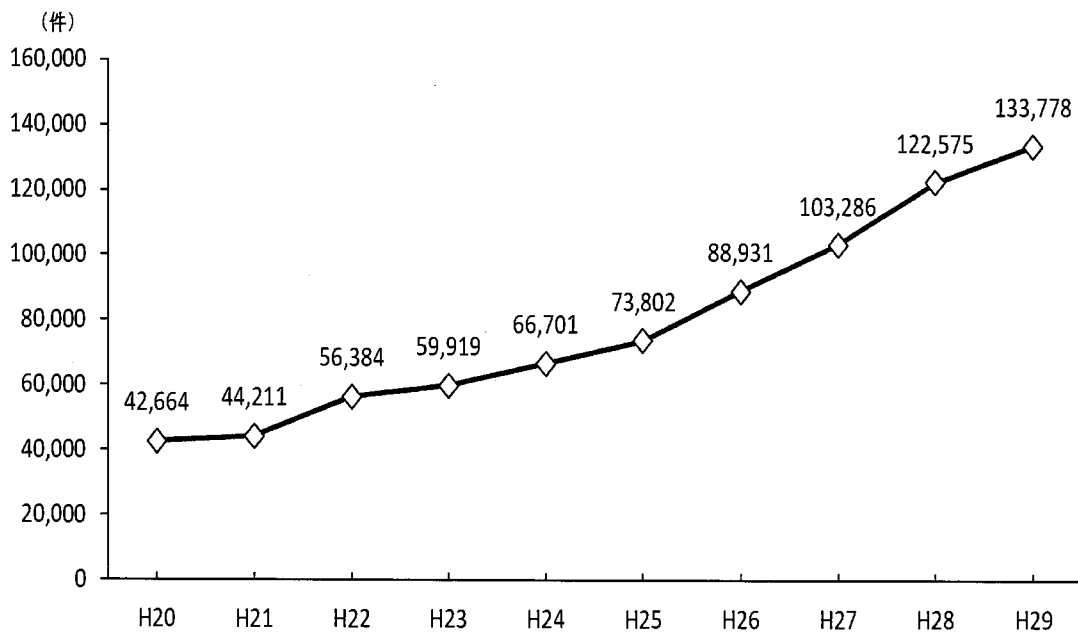


図4 児童虐待相談対応件数の推移（過去10年間、厚生労働省、2018を基に作成）

虐待への対応 児童虐待防止法において、学校、児童福祉施設、病院などの団体や、学校の教職員、児童福祉施設の職員、医師などは、虐待を受けたと思われる児童生徒を発見したら、速やかに市町村の子ども家庭支援センターか、都道府県や政令指定都市に設置されている児童相談所に通告しなければならないと義務づけられている。虐待があったという確証がなくとも疑いがある場合には通告する必要がある、これは教育相談における守秘義務よりも優先される。通告を受けた子ども家庭センターや児童相談所は、速やかに子どもの安全を確認し、子どもや家族の状況などについて調査するとともに、必要に応じて子どもを保護者から分離するなどの対応をとる。

学校においては、虐待を早期に発見し、関係機関と連携して対応することが求められている。長期的な支援が必要となることも多く、学校が単独で保護者に対して注意したり指導したりすることは、虐待をより深刻化させることもある。児童相談所や市町村の要保護児童対策地域協議会など、権限と守秘義務のあるネットワークの一員として、連携に基づいた支援を続けることが必要となる。近年では、スクールソーシャルワーカーとの協働により、学校における虐待対応がスムーズに行われる事例も増えている。次ページの事例を読んで、虐待が疑われるケースにおける学校や教師の役割について考えてみよう。

引用文献

- 石川悦子 (2015). 特集にあたって 子どもの心と学校臨床, 12, 3-17.
- 厚生労働省 (2018). 平成 29 年度児童相談所での児童虐待相談対応件数<速報値>
(<https://www.mhlw.go.jp/content/11901000/000348313.pdf> : 2018.12.18 閲覧)
- 中井久夫 (2016). いじめのある世界に生きる君たちへ 中央公論新社
- 斎藤富由起 (2016). いじめ 斎藤富由起・守谷賢二 (編), 教育相談の最前線—歴史・理論・実践 (pp. 31-38). 八千代出版
- 初等中等教育局児童生徒課 (2018). 平成 29 年度児童生徒の問題行動等生徒指導状の諸問題に関する調査
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm : 2018.12.18 閲覧)
- 辻 麗子 (2016). スクールカウンセラーの連携と協働—スクールソーシャルワーカー との連携と協働を中心に 箕口雅博 (編), コミュニティアプローチの実践 遠見書房
- White, M. (1989, summer). The externalizing of the problem and the re-authoring of lives and relationships. *Dulwich Centre Newsletter*, 3-21.
- Winslade, J. & Williams, M. (2012). *Safe and peaceful schools: Addressing conflict and eliminating violence*. Corwin, a SAGE subsidiary. (ウィンズレイド & ウィリアムズ 綾城初穂 (訳), (2016). いじめ・暴力に向き合う学校づくり—対立を修復し、学びに変えるナラティブ・アプローチ 新曜社)

不登校傾向 B さんの事例（辻, 2016 より一部抜粋して引用）

中学校一年生女子の B さんは、不登校傾向だった。遅刻も多く、担任などが注意しても一向に直る気配がなかった。学校では大人しかたが、友だちがいないわけではなく、似たようなタイプの女子と一緒にいることが多かった。出席はまばらで、提出物も不十分であり、テストを受けないこともあったため、成績は低迷していた。何か悩みがあるのではないかと担任が個別に話す時間を取ると、嬉しそうにはするものの、B さんからの発話はほとんどなく、事情はつかめなかった。B さんにはたくさんのきょうだいがあり、B さんが一番上の長女だった。家庭には電話をしても出ないことがほとんどで、家庭訪問をしても不在がちで、保護者と接触を取ること自体が難しかった。そこで担任は B さんを SC につなごうと、相談を持ちかけた。

B さんの情報共有と SC がどうつながることができるかについて、学年主任、生徒指導主事、養護教諭、担任、SC でケース会議が開かれた。そこで出た方針として、生徒指導主事が小学校に行き、B さんとそのきょうだいの様子を聞き取りに行くこと、養護教諭とは B さんは比較的良好に話すということが分かったので、養護教諭から「学校に行きにくいなら、相談できる先生もいるよ」とさりげなく SC を勧めてもらうこと、担任は保護者と電話がつながった日時や内容まで含めた細かい記録をまとめること、集まった情報をもとに次回は SSW も入れてケース会議をすることなどが共有された。

B さんと SC が会うことができ、B さんはまだ乳幼児のきょうだいが数名おり、その子たちの世話や保育園への送迎などで遅刻をしてしまうこと、保護者は一緒に住んで子育てをしているが、一番上の自分ががんばらなければならないと思っていること、学校の勉強はしたいが授業に出ていないのでよくわからないことなどが分かってきた。また、生徒指導主事によると、小学校のきょうだいもその下のきょうだいも不登校傾向が認められること、また衣服や身体等に汚れが見られること、保護者は不在がちであること、経済状態が厳しく生活保護家庭であることなどが明らかになった。ネグレクト傾向が疑われると同時に中学校は教育委員会に SSW の要請をかけ、ケース会議に参加されることとなった。

ケース会議では、B さんを取り巻く状況が共有され、役割が分担され、その都度、支援の目標が作られ、実践して行く中でまた検討され、新しい役割分担を行っていく作業を続けた。SSW が虐待対応について細かい情報の収集の仕方や支援の流れを説明していくことにより、多子家庭の中で虐待通告すべき優先順位を関係者間で検討し、児童相談所とつながっていくことができた。

小学校から B さんのきょうだいに対して虐待通告が上げられたことにより行政とつながることができ、生活保護の担当ワーカーを通じて学校と保護者との接点が持ちやすくなった。接点ができると B さんの保護者の子育てに関する具体的な困りごとを把握することにつながり、B さんのきょうだいに対する保育園の送迎などにはヘルパーの手が入ることとなった。学校では、担任が中心となり B さん用の基礎的な内容の教材を用意して、放課後に個別指導の時間を確保している。SC は継続面接を行っている中で、適宜必要があれば B さんの了解のもとケース会議に情報を提供することで新しい支援につなげていくようにしている。

執筆者一覧（五十音順）

飯牟礼悦子 大東文化大学文学部 専任講師

北風菜穂子 大東文化大学文学部 専任講師

草柳 和之 メンタルサービスセンター代表・大東文化大学非常勤講師

児玉 佳一 大東文化大学教職課程センター 専担講師

杉田 明宏 大東文化大学文学部 教授

教職のための教育心理学と教育相談

2019年2月1日 発行

著 者

飯牟礼悦子
北風菜穂子
草柳 和之
児玉 佳一（監修）
杉田 明宏

発 行 者

大東文化大学 教職課程センター

印 刷 所

株式会社南光堂印刷

