

## 学級経営における教育相談活動の在り方に関する研究

藤 土 圭 三

A Study on the Counseling Activity in Case of Class Management

Keiso FUJITO

### はじめに

学級経営については定義しない。読者自身の概念と実践を基本とする。ここでは学級経営をできるだけ豊かにするための一機能としての臨床心理学的接近法について検討する。臨床心理学的接近法は子どもの適応力を養育することに特徴がある。担任教師が担当する学級集団に課題のある生徒を生まないように、しかし発生した場合には、より効果的対応が出来るように、さらには、子ども一人一人がより充実した生活が出来るような指導法（援助法）について、臨床心理学的考え方から検討したい。

臨床心理学的接近方法は、子どもを集団として捕らえ、理解するのではなく、個として理解し、個別指導・援助に集中することに特徴がある。学級経営は学級全員がこぞって成長することを、その目標とする立場の方もあるが、ここでは、徹底的に個に拘り、子どもの指導は個から始まり、個に終わる立場を取る。具体的接近法としては、指導者と子どもとの間に心理的相互交流の豊かな人間関係を形成し、交流関係を武器として、子どもの行動変容を計ることにある。

(1) 子どもとの関係の中で、何でも話せる雰囲気(関係)を先生が作る。子どもがどこまで胸襟を開いて先生と話が出来るかが先生の生徒指導上の力量となる。これまでの子どもは先生の

前では、本音は言わないで、良い格好をすると  
言う習慣が継続してきたが、ここでは子どもが  
本心に近いところで、あるいは本心で話が出来る  
ような関係を先生が作るようにする。建前を  
話すのではなく、本心を話し合う関係を作るこ  
とを目標とする。従って、ここでのキー・ワード  
は「話し合いと相談づくで！」と言うことである。

(2) ここでの会話時間の占有比率は、先生が3  
割で、子どもが7割となるようにすることである。  
これまでは、先生が7割くらい発言し、子ども  
は僅かしか発言しないという傾向が一般であ  
った。これに対して、臨床心理学的接近法では、  
個を大切にするとすることもあって、同じ方向  
に子どもを向けるのではなく、一人一人の  
子どもが自分の違いを生かすようにするので、  
子どもの発言を出来るだけ多くし、子どもの  
違い(個性)は何かの発見と理解を促すように  
することになる。ある子どもが腹痛を訴えて来る。  
先生はすぐに腹痛を腹痛ととらえて、保健室に  
行くように指示することでは、優れた先生とは  
言えない。先生が気付かなくてはならないこと  
は、子どもの腹痛は何を訴えようとしているの  
か、腹痛の心理的意味に注目しなくてはならない。  
子どもの腹痛に対して、先生は今朝何を食  
べて学校に来たのか、朝食の時に両親とどのよ  
うな話をしたのか、朝食は好きなものかどうか、

などについて丁寧に、積極的な傾聴が続けられると、子どもの腹痛は落ち着いて来て、自然に治る場合がある。出来るだけ子どもが多く発言できる機会を与えることで、子どもの症状の意味を理解することができるようになる。これが臨床心理学的接近法による指導法の基本である。

(3) 先生と子どもの間に心理的相互交流の豊かな関係を作る。心理的相互交流とは、子どもの気持ちや、感情、願い、欲求、願望、空想、想像、怨念、嫉妬、無意識などが行き交うことであり、これらの心理的事象が豊かに行き交うような関係を形成することである。

建前や理念や理性を交換するのではなく、感情や情緒が交流出来るような関係を形成することである。具体的には子どもの気持ちが高ぶって、号泣したり、興奮したり、怒ったりが出来るような関係であり、泣いたり、興奮したり、怒ったりしても先生からたしなめられたり、制止されたりしないような関係である。泣いたり、興奮したりしている状況を静かに傾聴できる先生でなくてはならない。

(4) 先生は子どもの言葉と言葉の間に隠れている意味を理解することができなくてはならない。行間を読む力を培うことである。ノンバーバル・コミュニケーションを豊かにする。

子どもの言葉と共に表現される潜在的な意味を理解し、反応することのできる先生でなくてはならない。

(5) 先生と子どもの間に感情的交流関係を形成する。具体的には、先生が信頼出来るから、先生は自分を守ってくれるし、味方になってくれるから、先生の言うことなら無理でも聞いて、それを守りたいと言う気持ちを子どもの心に生まれるようにする。

## 心理的相互交流を豊かにするための面接見本例

ここでは先生と子どもの間の心理的相互交流の具体例を示す。学級の子どもの一人が、他の子どもをいじめたと言うことで、先生が子どもを呼んで話を始め、時間と共に心理的交流が豊かになって行く様子を示す。t は先生を c は子どもの発言を示す。番号は発言順を示す。

t 1：どうぞ、こちらに。

c 1：無言で入って来る。堅い顔をしている。  
何も言わない。

t 2：ここに来るのイヤだったのかな？無理矢理に連れてこられたので。

c 2：そんなことはない。

t 3：それはよかった。

c 3：先生が来なさいといったから。

t 4：そう、先生が来なさいといったから。

c 4：そう！

t 5：何で先生が来なさいといったのかな？

c 5：友達をいじめたから！喧嘩したの。

t 6：そう！貴方が友達をいじめたから。

c 6：そう！ぼくはいじめはしとらん！

t 7：そう！いじめとらんのに！

c 7：そう！来なさいと言って、うるさいから。

t 8：そう、いやなのにくたわけ。

c 8：そう、いやなの。

t 9：そう、いや、いや来たのだから、無理してきたのね。

c 9：そう！「堅い顔がゆるむ」

t 10：来てくれたから、先生はうれしい！

c 10：そう、あんたは案外いい人らしいね。

t 11：そんな感じがする？

c 11：うん！

t 12：あなたに取っていい人と言うのは、どん

註：心理的相互交流とは知識や技術を交流すると言うよりも、気持ちや感情を出来るだけ豊かに伝えること。

な人！

c 12：Aちゃん

t 13：そう！ Aちゃんはいいい人？

c 13：そう！

t 14：Aちゃんとも会いたいね。会わせてくれない、紹介してよ。

c 14：一緒に来ていい？

t 15：大賛成！

c 15：OK！こんど連れてくるから。

t 16：待っている。

c 16：ところで先生はどうして、叱らないの？

t 17：叱られると思って来ていたの！

c 17：そう！

t 18：叱るよりも、貴方と何でも話せるようになりたいと思うよ。

c 18：そう！何でも話せるようになりたいと言うことは僕も賛成だよ。

t 19：何でもいから話がしたい！

c 19：僕のように人をいじめたと言われている人の言い分も聞いてくれるの。

t 20：そう、どんな人でも！話をしたい人なら誰でもいいし、どんな話でもよい。

c 20：そう、何でも聴いてくれる？

t 21：はい！

c 21：それなら、一緒にクイズでもいい？

t 22：賛成、クイズでもいいし、貴方のお母さんが来てでもいい。

c 22：お母さんとでも話をするの？

t 23：する。

c 23：うちの母さん凄いいぞ。

t 24：すごい！

c 24：すごいヒステリーだから。

t 25：ヒステリーって？

c 25：あんたヒステリーも知らんのくうん> そんな！怒るの、破るの、投げるの。

t 26：そんなことがあるの。

c 26：そう、お父さんと何時も喧嘩ばかり。

t 27：両親の喧嘩！あんたからみて、それどんな感じ。

c 27：またかと言う感じ。

以下略

#### 心理的相互交流面接見本例の検討

t 1で「こちらにお入り」と声をかけている。これれに対してc 1で子どもは無言で入る。堅い顔をしている。c 1の堅い顔を感じたt 2は「ここに来るのがいやだったのかな」とc 1の子どもの行動に隠されている非言語的表現を感じる。これに対してc 2では「そんなことはない」と否定しているが、このc 2の発言には、全面否定とは感じられない。これに対してt 3は子どもの表言葉に乗って「それはよかった」と返している。しかしtとcとの間には言葉とは別の気持ちの通じ合いがあることが理解できる。t 3の言葉を受けて、c 3では「先生が来なさいといったから」と発言して、自分から来たのではないことを主張する。t 4で「先生が来なさいと言ったから」と返して、cの気持ちを受容する。tがcの気持ちを受容すると言うことは、言葉の上で「貴方の言うことはよく分かるとか、なるほど」などと言うような言葉による受容表現よりも、上記のような啁啾同時の間で表明される受容反応のほうが大きく作用する。t 5で、指導者は直裁に「では何で先生に来なさいと言われたの」と質問する。これに対して子どもは「友達をいじめたから」と素直に答えている。このやり取りの間で、教師と子どもの間に信頼関係が形成されは始めている。子どもが「他の子どもをいじめたから」と発言してきたと言うことを大切にする。しかし、子どもはc 6で「自分ではいじめた」とは思っていないと言う。これに対して先生はt 7で「自分で

はいじめてはいない」と思うのに来たのだから、「自分はいやなのだ」とc 8で自己開示する。これに対して先生は、t 8で「いやなの」と対応して、子どもの気持ちを受容する。するとc 8で子どもは「いやなのに来た」と本心を示す。これに対して先生はt 9で「いやなのに、無理して来た」と言うことを確認（明確化）する。ここで子どもは自分の気持ちを素直に伝えたので気持ちが楽になり、c 9では「堅い顔がゆるんで」くる。最後に先生はt 10で、「来てくれたから先生は嬉しい」と言って先生の気持ちを率直に伝えている。

最初から番号10までのやり取りで、先生は子どもの心を理解し、とらえたことになる。

子どもはここまでのやり取りの間に、この先生となら話が出来ると言う感触を体験する。「心許せる関係」は子どもの自己開示をすすめるためにかくことのできない要件である。

t 10で先生は「来てくれたから、先生はうれしい!」と対応することで、先生が嬉しいことと言うことをはっきりと子どもに伝えることは、子どもに取っては大きな力となり、子どもはc 10で「そう! あんたは案外いい人らしいね」と安心の言葉が自然に出てくる。しかし、先生と子どものこのような発言は権威的な教師から見たら、不都合な発言になるかも知れないが、子どもの心に対応する教師に取ってこの関係は、並行関係面接であり、子どもの心を癒すための基本的関係である。決して上下関係とならないことを強調したい。

先生は上記関係を更に進展させるためにt 11で「そんな感じがする」と子どもに質問する。これに対して子どもはc 11で「うん」と肯定する。教師に対して、子どもが「うん」と言うのはと懸念する教師もいるかも知れないが、子どもの心に関わり、心に流れを作るためには「うん」

は大切な言葉となる。

話を発展させるためにt 12で、先生は「貴方にとっていい人と言うのはどんな人」と話を発展させる。先生のこの発言の中には、子どもに取っていい人になることによって、子どもの心に迫ろうとする。子どもに取ってのAちゃんを手札（仲介する）として、Aちゃんと子どもと先生が面接することで、子どもと先生の間を心理的相互交流の関係に形成しようとする。

t 14で「Aちゃんにも会いたい。会わせてくれない、紹介してよ」とことさらに願って、一緒に面談出来るようにする。c 15で今度連れて来るという約束を取り付ける。教師と子どもが一对一よりも3人で会う方が、話題が豊かになり、交流に弾みがつくことが期待される。t 16では「待っている」と言う反応で、子どもの反応を待つことになる。c 16で子どもが話題を変えて、「ところで先生はどうして、叱らないの?」と疑問を訴える。子どものこの反応は長い教育的伝統が、子どもに叱らない人への不安を醸成したものと考えられる。

これに対してt 18で、「叱るよりも、何でも話せるようになりたい」と言う。c 18で「何でも話せるようになりたいことには僕も賛成」と言う。t 19で「何でもいいから話がしたい」と対応する。するとc 19で「僕のようないじめたと言われている人でもいいのか」と反応する。t 20では「どんな人とでも話がしたいし、どんな話でもいい」と対応する。

c 21で子どもは「先生をクイズに誘う」これに対して先生はt 22で「賛成を示し、併せて母親が話に来てもいい」新しい側面を提案する。子どもはc 22で「お母さんとも話をするのか」と驚きを持って反応する。c 23からc 27にかけて子どもは自分の母親が気性が激しい、感情的な人だと紹介し、父も母と何時も争いつていると

言う。子どもは自然に家族関係の複雑さについて語るようになる。子どもが自分から家族力動について語るようになると、この面接は既に治療的面接に入ってしまったと考えてよい。

上記の逐語記録は先生と子どもの話し合いの一例であるが、ここでは心理的相互交流を絶やさぬようにし、豊かなものとし、できるだけ子どもが多く話ができるように工夫する。ここでは、来談者中心の考え方とその技法が参考となる。

来談者中心の考え方は臨床心理学的接近法の一つの根幹をなすもので、心理臨床の基本は来談者（患者・相談のある人）の欲求（何をどうしたいのか）が中心となる。換言すれば、来談者が欲りたいことを欲りたいようにして、それが自分にも社会からも評価されるような生き方を発見し、習慣化することである。子どもが友人の話と言っているのなら、それをそのまま傾聴して、その話で、心理的相互交流の豊かな関係を形成する。その話は子どもの造り話であっても、心と心の豊かな交流のための手札となれば、大切な心理面接である。話題の選択権は子ども側にあることを忘れてはならない。日常の話、ゲームの話、漫画の話、テレビの話など、子どもの興味と関心に添った話をすすめるようにする。子どもが課題について語るのをいぶかるなら、それでもかまわない。大切なことは、先生と子どもとの間を繋ぐ心理的相互交流関係が豊かに持続されていれば、子どもの中に隠されていた深く大きな因縁が顕現化し、意識化されてくることである。臨床心理学的接近法（カウンセリング・マインド）は子どもとの間に心理的相互交流の豊かな関係を形成するように努力する。このためには受容・共感（理解）・積極的傾聴の三技法が活用できるし、参考になる。

心理的相互交流の中で、先生が子どもをより多面的に理解したい場合には、バウム・テストや家族画などを補助手段として、導入し、子どもの理解を深めるための手助けとする。ここでは、それぞれのテストの持っている理論、テストによる人間理解が参考となる。例えば、手を描かれない母親の絵は、子どもの世話をしていない母親なのかも知れないと仮定する。また描かれたバウム・テストは描画者のその日、その時の自我像であると言う。

先生は子どもとの間に形成される心理的相互交流の豊かな関係を通しての情報と補助手段としての心理テストの結果からの情報を参考にしながら子どもの行動・習慣傾向・性格特性などの課題を判断して、どのような治療法（指導法）が最も目的であるかを決める必要がある。鑑別診断（見立て）とでも言えようか。臨床心理学的見立てに依拠しながら、治療的面接を開始する。ここで先生は子どもと面接契約を結ぶことになる。面接契約で大切なことは、子どもにあるのではなく、先生の内的過程の問題である。見立てと面接は常に並行的であり、面接が深まるにつれて、子ども理解が深くなり見立ても変わる。見立てと面接（方法）とは縄文形式で行われると言っても過言ではない。

治療的面接の終結は、急激に行うよりも、逡巡方式を取る場合が多い。具体的にはだんだんと面接を減少させて、自然に別れてゆく。＜何かがあれば話に来てください。時間を作って面接します＞と提案し、終結を促すようにする。

### 学級経営における相談活動の特異性

学級活動での相談活動の基本はチャンス面接である。何時でも、どこでも子どもが来たときに面接をし、それを積み重ねて、相談効果を上げることである。面接時間を一時間とすると言

うのも、殆どの場合、不可能なことである。臨機応変、TPO に応じて、工夫する必要がある。例えば、毎日のように相談に来る子どもを相手とする場合、今日は予約日ではないから、帰りなさいとも言えない、一日に何回も来る子どもに対して、もう話をしたのだからと言う訳にもいかない。大切なことは、子どもが来て色々話すことを、傾聴し、共感し・受容することにつとめて、子どもが先生に会うたびに気持ちと和み、ほっとするような体験ができるようにすることである。

そして、記憶することだけでよいから、個人面接ノートに記録することをすすめたい。個人面接記録をつなぎ併せて、そこに子どもの変化や動きが浮き彫りになるはずである。同じことは保護者に面接した時もその都度、面接経過を記録することをすすめたい。受容的・共感的・積極的傾聴（安らぎがあり、わかってくれると言う感じの面接）を武器とする面接が継続されることで、多くの子どもの課題が解決する。また解決されないまでも、子どもの理解がさらに深まると、関係の中で解決策が生み出され、子どもの理解の上に立っての解決策が工夫される。多数の子どもの指導に際限なく対応しなくてはならない学校現場の先生の場合、子どもとの対応チャンスを生かして、指導の一貫性と、その子どもの指導のための適合性を工夫することではないだろうか。この意味で相談機関の先生や医療機関の医師の指導法とは異なった、学校特有の指導法（カウンセリング的接近）が創造されなくてはならない。

個人記録簿から収集された子どもの内的情報の意味を検討して、この子どもにはどのような指導がより効果的であるかを判断し、指導方略を立案する。一種の指導仮説である。この仮説に添って指導を行って、効果が見られないならば、

更に工夫された新しい指導仮説が創造される。前述したように指導と見立て（判断）は縄状に寄り合わされて進展するものとなる。

#### 見本事例：一腹痛を訴える事例の場合一

4/10：朝、小5年男子（一郎君）が青い顔をして先生を訪ねる＜どうしたの＞お腹が痛い＜そう、それは悪いね、保健室で休む＞うん＜どんなに痛むの＞全体が痛むの＜全体といっても？＞じくじくするの＜体温を計ってみようかと言いながら、体温計を持ち出して脇にいれる＞涙ぐむ＜体温を見る、異常はない。今朝、何を食べたの＞パンとココア＜そう＞それにベーコン＜そう、パンとベーコンは美味しいでしょうね＞いいえ、僕は好きではないけど、お父さん好みで、お母さんがそうするの＜貴方は本当は何が食べたいの＞僕は、即席ラーメン＜そう、ラーメンは作ってもらえないの＞そう、即席ラーメンは体によくないと言うの＜そう！お母さん、ラーメンを貴方に食べさせたくないのだ＞そう！お母さんはラーメンがいやなのね＜そう＞もうお腹治った＜そう、それでは教室に帰ろうか＞うん＜じゃ＞

4/15：朝、一郎君がお腹を押さえている＜一郎君！お腹が痛いのか＞うん、また保健室に行って休んで来る＜そうする＞うん＜今朝は何食べてきたん＞ベーコンだけ＜今朝もパンとベーコンとココアだったの＞そう＜それで？＞今朝はベーコンだけ食べてきたの＜何で貴方は、自分の食べたいもの言わないの＞お母さんが怒るから言えないの＜そう、お母さん厳しい人＞そう、厳しい、家ではお父さんより厳しい、お父さんも母さんの言うとおりにしている。お母さんすぐにヒステリー（感情的になる）を起こして、凄いだから＜凄いとってどんな？＞ひどいときには、皿や茶碗が飛ぶ！＜それはあぶな

いね>いいえ危なくないよ、すぐに避けるから  
<そう、上手く避けることが出来るの>そう、  
何時もだから、そうなるの<なるほど、ところ  
でお腹どう>もう良くなった<そう>もうすぐ  
授業も終わるから<そうね>先生と話しがした  
いくそれなら、何時でもおいで、話をしましょ  
う>そうする。

4/20：2時限目、一郎君が今度は胸が苦しいと  
訴える。一郎君を保健室のベットに寝かせて、  
話をする。どうも家庭内にストレスがあるらし  
く、授業中も緊張気味。父さんが高校の先生で、  
母さんは最近まで中学の先生をしていて、夫  
(父)の転勤と管理職への昇進のために母さん  
が先生をやめて、夫の父(祖父)の看護のこ  
ともあって、専業主婦になったとのこと。子ども  
は一人っ子で、夫婦共働きだったため高齢出  
産らしい、子どもが歳に比較して小さい。それ  
に両親は子どもは当然学校の先生になるものと  
信じている感じで、両親でそれなりに指導され  
ている感じで、行き届いた宅習の跡が見られる。  
ストレス性の身体症状ではないか。一度、小児  
科に受診するように進めてみる。あの両親にそ  
んな話はしにくいところもあるが。

4/29：朝、一郎君が腹痛。ベットに休ませて、  
体温測定、平熱異常なし。

下痢もない。暫く世間話をする。一郎君も乗り  
気で、色々の子ども世界の話をする。友達はゲー  
ムセンターに行ったりするのに、家の両親は絶  
対に許してくれないとか、両親は勉強のことは  
かり言うし、もう家に帰るのがしんどい、家に  
いるよりは学校にいる方が気持ちが楽だと言う。  
特に母さんが成績に厳しく、すこしでも成績が  
下がりそうな感じすると、すごく怒るし、暴れ  
るし、もう大変なのと言う<そんな時、貴方は  
どうするの>と聴くに、もう仕方ないから、謝っ  
て、勉強すると約束するしかないの<しんどい

ね>うん、しんどい！こんな家に生まれなけれ  
ばよかった。外ではいいことばかりいっている  
のに、家ではまるで反対だから<そんなことま  
で知っているの>うん、何でも<一郎君はすご  
いな！>まだいっぱい知っているよくそう、教  
えて？>何か先生の所に来てお話すると自然に  
治るよくそう、ここでお話すると治るのね>そ  
う！僕のお腹の薬は先生だ！

5/2：今朝は頭が痛いと言って来室する。<今  
日はお腹ではなくて、頭が痛むの？>そう、ど  
うしたのか、今日は頭が痛い、どうしてか自分  
でもわからん<不思議な感じね>無言<お腹が  
痛かったり、頭が痛かったりするので、一度お  
医者さんに行ってみようかね。私の方からお母  
さんをお願いしてあげようか？>うん<それで  
はお母さんに電話しましょうね>うん<母親に  
電話、一郎君の病気について、相談する。母親  
もうすうす気付いていて、小児科行きを承諾す  
る>数日後、母親から電話があり、医師の診察  
の結果、何の問題もないと言う。医師は暫く様  
子を見ましようということになったと言う<一  
郎君は医療の対象ではないと言う>

5/30：<今日はどうしたの？>遊んでいて、転  
んでけがをしたので！と言う。

6/10：一郎君、体がだるいと言う。一郎君と面  
接。お父さんが高校の数学の先生、お母さんは  
最近まで、中学の国語の先生、お爺さんも中学  
の先生。家の人はみんな学校の先生<家中が学  
校の先生だらけ、一郎君から見てどう>と言う  
と、みんないい人よ。お爺さんはお小遣いをく  
れるし、お父さんは勉強を教えてくれるし、お  
母さんはご飯を作るし、妹はよく勉強できるし、  
みんないい人よ<そう、みんないい人なのね、  
貴方もいい人なのでしょう？>と言うと、もっ  
と勉強が出来るといい人になれるんだけど、  
ちょっと不足<そう、成績がよくないの>そう！

お母さんがそういうからくお母さんは、一郎君に勉強してほしいのですね>そう、お父さんもそう言う。

6/15：母親から突然に電話が入る。電話の内容は子供のことで相談に乗ってほしいと言う。元教師と聞いているので、緊張し、どうしようと思ったが、思い直して、来校を進める。同じ日の午後4時ころ、母親が来る。その少し前に何故か一郎君が来談する。今日お母さんが来ることを伝えようか伝えまいかと迷う。一郎君は、今日は課題を訴えることはなく、明るい顔をして、友人との話、本の話などして帰る。

午後4時ころ、品のいい中年の女性が来る。一郎君の母親である。挨拶を交わす。<一郎君、最近はどうですか。今日も話に来てくれましたけど>お世話になります。一郎が先生と面接していただくようになってから、何か明るくなり、元気になったように思います。この間、一郎に、このころ元気だがどうしたのと聞いたら、先生にあってからだと言いますので、びっくりしました。一郎は聞くまでは何も言わないものですから、困ります。一郎は妹と比べて勉強ができないものですから、つい私たちも勉強のことについてとやかくいうものでうから、何も言わなくなり、困ります<そうですか、勉強が出来ないので、心配されているの?>いいえ勉強はその子なりですから、一郎には一郎の道がありますから……<そうですか、なるほど>そうですね。子どもは思うようにはそだたぬもので<本当ですね>子育てはしんどいですくなるほど>また話に來させて下さい。

7/10：一郎君は6月15日以来、来談しなくなった。その代わり母親が電話して、先生と面接するようになる。今日は予定日である。

今日はお忙しいところ、ありがとうございます<どうぞおかけください>貴方はご存知ないか

も知れませんが、祖父ことですが、社会的に立派だった人が何であんなにわがままで、勝手なことをしたり、言ったりするようになるのでしょうか。頭はしっかりしているのですが、性格がとがってくるのです。<そうですか。それは心配ですね。大変ですね。ただ、私を知る限りでは、老化が進むと人間が変わると聞いています。お宅のお爺さんも歳ですから、そうなられるのではないのでしょうか?>それで、どうしたらいいかと思うのですが<そうですね、すみません、私は高齢者のことはよくわからないのです。もしお困りでしたら、私の知り合いの医師を紹介しても良いのですが……>そうですね、医師なら親戚にも居るのですけど<あ!そうですか>

7/20：一郎君が久しぶりに来談する。<元気にやっていますか>はい、元気です。お母さんが先生に会うようになってから何となく元気<そう!それはよかった>先生の顔を見に來た。先生の顔をみると、何となく気持ちが楽になるから……<そう、それはうれしいはなしですね>。

#### 見本事例の検討

一郎君の課題である腹痛や頭痛の訴えは、何時とはなしに軽減した。新学期、クラス替え、新しい担任など、学習環境の急激な変化に対する防衛反応だったのではなかろうか。それに母親が一郎の問題について触れようとはしないが、何か隠したいことがあるのかも知れない。一郎君の物腰所作から、何かが漏れるのではないかと心配した母親が先生に面接を申し込んで來たのかも知れない。いずれにしても、一郎と母親とは、先生と話すことで、気持ちに流れが起こり、両者の気持ちに変化の兆しを示して來たのではないだろうか。

この事例でも、子どもが相談に來た時がチャン



スで、相談時には必ず話しをする。できれば関係のない話ができるとよりベターである。ここでは、子どもと先生の間に心理的相互交流の豊かな関係を形成しながら、それを送り管として、先生は子どもの全人生の理解につとめるようにする。

本事例の場合は、子どもは教育一家の長男として誕生した。期待一杯に成長してきたが、長じるにつれて、両親の期待とは別の方向に向かうようになり、子どもは陰に陽にと無言のストレスを受けるようになった。新学期が始まりクラスが変わり、先生も変わる中で、子どもは激しいストレスを体感する。遂に心身症を示すことで、先生との面接を安堵の場とし、自己の安定を計ったものと推察される。子どもは、生徒指導に優れた教諭に遭遇し、心が安まる面接が構成され、更には母親が子どもの状況に何かを感じて、接近態度を変化させたことが効を奏して、暫時の安定を示したものと推察される。この間、子どもは適応能力の成長を促し、適応の小技が身につけられるならば、家庭的圧迫から脱却することができるかも知れない。年齢的にも、思春期に入りつつあり、脱却の適期である。

#### 上向き発達期にある子どもの指導のための基本的側面

それは、邪魔をしなければそれなりに、発育が可能となり、促進されるという考え方がある。子どもが、適応のために苦しむのは、殆どの場合、子どもを取り巻く人的環境に負う場合が多い。人的環境が変化すれば、子どもは成長する。ここで言う人的環境とは家族関係と交友関係・学校関係である。一般に家族関係が注目され、学校関係は余り注目されない。学級担任が管理し運営する学校関係が注目されない理由の一つは他の子どもが上手くやっているのに一人だけ

が上手く行かないのはその子どもに問題があるのだという考えを背景として、学校環境に手を着けようとはしないが、課題のある子どもにとっては、他の子どもにとっては問題にならない学校環境でも、その子どもにとっては、課題のある学校環境なのである。どんな子どもでも引き受け、指導のできるような多様で総合的な学校環境が求められなくてはならない。これは言うにして安く行くに難しである。

差し向きは家族関係だけが調整される。上記事例の場合は子どもだけでなく、危機を察し母親が自発的に参加し、それなりの効果があった。この辺のプロセスは前意識過程で行われていると言って過言ではない。

極端な課題があり、それが変化不可能に近いような場合でも、学校環境が柔軟度を増すことによって、その子どもは適応可能となる。その辺の限界に迫るのが、学校教育の目標の一つではないだろうか。ここには排除の論理ではなく、包摂の論理でなくてはならない。これからの学校教育が求める理想は期待される人間を作るのではなく、どんな子どもでも教育請負ができる教育機能を構築し、機能することではないだろうか。

子どもは、前向き発達期にある。この原動力に火をつける糸口を探すのが事例研究である。どう対応したらこの子どもの発達原動力を始動させることができるかを創意工夫することが先生の仕事となる。子どもに大きな病理があり、障害があつて、教師側の援助能力に限界がある場合には、関係の専門機関の援助を求めることも大切である。精神科医師、整形外科医師、内科、心療内科などの専門家と交流関係をもつて置くことも大切である。

しかし、最も大切なことは、専門機関に子どもを紹介したとしても、それですべてよしと言う

ものではない。子どもにとって、学校（先生）は心の母港である。専門機関の援助を得ても、いずれは学校に帰ってくるので、子どもは母港を足場として、成長を続けることを忘れてはならない。学校における相談（話し合い）活動の終結は、一応は卒業時と言えるであろう。面接回数が自然と減少しても、全く切れてしまったと言うことは少ない。着いたり離れたりしながら、子どもの卒業後も続くものと覚悟することである。

### 事例対応のための理論

理論は事例対応の各側面で活用される。事例が子どもの場合、臨床発達心理学理論とデータが参考になる。子どもと先生とが相談関係を形成するための理論と技術のためには来談者中心理論と技法が有用である。子どもの病理解明には精神分析理論が有効である。子どもの自我形成の理解のためには自我心理学（精神分析）的接近が有用であるし、その補強・再習慣付けには、学習理論とその技法（行動療法）が参考になる。また子どものストレス対応には自律訓練法やリフレッシュ体操が活用できる。家族力動

（病理）への接近は家族療法理論と技法が活用出来る。最近、治療の視点を肯定的側面に置いて、その側面を形成させようとする短期療法（ブリーフセラピー）の理論と技法がある。また子どもの自我を理解するための理論として交流分析がある。交流分析の技法としてはシナリオ技法も参考になる。その他、アドラー心理学、内観療法、森田療法など多彩な療法（理論）が創造されている。

### 教育(学級経営)モデルと教育相談モデルの比較

学習活動と相談活動は教育課程に見る二つの指導機能とし理解され、両者は統合されて、学級担任は両者を自由に活用しなくてはならない。教育とは新しいこと、子どもが身につけていない何かを学習して、身につけることである。修理とは治すことであり、元通りにすることである。この意味で教育と臨床医学とは部分的に共通するところがある。これに対し相談活動は子どもの成長促進活動であり、何かと何かを入れ替えて変更して、新しい生き方を獲得することである。以下に両モデルを対比しながら例示し、その特徴を紹介しよう（Table 1 参照）。

Table 1 課題解決のための二つの接近法（モデル）の比較

○教育（学級経営）モデル	○教育相談（成長）モデル
(1)教師が指導計画を立案し、学習者を指導計画に沿って、評価・管理する担当者：教師	課題は発達の課題（ライフサイクル）であり、心の変化（成長・成熟）を求める。個別的・個性化を求める。担当者：臨床心理士・精神科医師の一部
(2)指導法では、学習・生活方法のコントロールする。自然科学的接近法を取る。指導案・指導細案・日案など詳細な計画案を立案する。指導者は如何にして学習成果を上げるかに努力する。	課題（問題）の意味の理解に努力する。解釈学的接近（説明的接近）、訳の説明・共通理解自然と共にある（共生・自然の流れに沿う）共に生きる。臨床心理士は相手の受容・積極的傾聴・共感理解に努力し、心理的相互交流を豊かなして、来談者との間にカウンセリング関係を形成する。
(3)主体・客体の分割する。子どもを対象化する。子どもは客体化し、操作される対象となる。	子どもの課題を、子どもの側から理解するようにする。あたかもその人であるかのような立場で、その人のことを理解する。共感的理解に努める。参加の意識、観察・参加の関係を形成する。

(4) doing・能率・効率・無駄を省く。経済主義・合理主義	becoming, being (なる、ある……) 見守る・待つ helping.
(5)男性原理・切り捨てる。	女性原理・包む・抱きかかえる
(6)直線・時間的変化・進歩・前進・生あるのみ	円環・時間的変化・死と再生 (何かを捨てて、何かを獲得する)
(7)研修・訓練・指導・努力・耐える・忍ぶ・我慢する・ねばる。	気づく・自己を知る。あ! どうか体験・なるほど、そうなのかと言う感じ。自然に変わる・何時の間にか変わる、習慣の変化が起こる。
(8)光る世界・知性・教養・理性・悟性 目標に向かって磨き上げる。	影の世界・抑圧・意識外の心・使われていない心の再発見。
(9)意識の世界・ねばならない、必ずする。頑張ることに意義がある。 頑張ることが大切である。頑張る人生。	無意識の世界・はっきりしない・ぼんやりした・言い違いの意味・ど忘れしたことの意義・夢の世界の意味。
(10)組織的に活躍している部分・活用されている部分・組織が求める仕事に努力する。	活躍していない部分の発見・不要とされ、活用していない部分の覚知・活性化・活躍していないが、力がある・上手く使うと役に立つ。
(11)私だと思っている世界・自覚している自分。	もう一人の私・自覚していない、されていない自分。
(12) Active な知・働きかける知。	Passive な知・受け身の知。

ここでは教育モデルと教育相談モデルを対比的に示した。本モデルは山本和郎(1998)の提案を筆者の見解によって修正した。

(1)教育(学級経営)モデルでは、指導者が子どもの指導について指導者の教育的価値に添う指導計画を工夫し、それによって子どもを指導し、指導計画に効率的に添って来る子どもが評価され、それに添わない子どもは評価されない。これに対して、教育相談モデルでは、指導者の指導計画は子どもの発達課題達成のための援助活動であり、子どもの個性的発達が十分に成就するように援助するを目標とする。前者は形式陶冶であり、後者は実質陶冶に近い。

(2)具体的指導に当たって、教育モデルでは、詳細な指導案が立案され、それを如何にして子ども達に定着させるかに集中する。教具・教材が工夫され、どうすればこのことが子ども達に伝達されるかについて努力する。大切なことは如何に上手に子ども達をコントロール出来るかである。これに対して教育相談モデルでは、教え

込むことの変わりに相談関係作りへ集中する。心理的相互交流の豊かな関係作りを工夫する。課題を持つ意味を吟味し、説明し、同時に共感的理解につとめる。交流の豊かな関係作りのためには、受容・積極的傾聴・共感的理解が重要な面接機能となる。

(3)教育モデルでは基本的に自然科学的接近法が活用されるので、子どもを客体化し、対象化して、子どもの能力・適性を出来るだけ詳しく評価して、それに適合した教具・教材を用意して、それを使って教師が用意した一定の価値体系を伝達するようにする。教育相談モデルでは、子どもの発達課題を子どもの側から共感的に理解し、その理解に添って子どもの発達を援助する。子どもが今やりたいことが、出来るだけ上手に出来て、成功するように、子どもと話し合いづくで、一步一步と前進するように援助する。

(4)から(7)は両モデルの対応過程を特徴的に示した。前者は自然科学であり、後者は心理臨床科学である。対象化と観察参加と言うことで分別

出来る。教育モデルでは何と言ってもなすこと (doing) であり、しかもその行為は能率的であり、効率的で、経済的・合理的であらねばならない。男性原理であり、切り捨てがあり、前進あるのみで、練習・訓練・努力・堪え忍ぶ、我慢することを強力に推進する。優勝したスポーツ選手が、優勝直後のインタビューで次に向かって頑張りますと言うのは、教育モデルの立場を取る人の言葉である。これに対して教育相談モデルでは、見守る・待つことであり、何かを捨てて何かを獲得することであり、気づきを通しての「あ！そうか体験」による変化であり、習慣が変わることである。

(8)と(9)では、心の中の光と影に注目する。心には光と影の両面があり、心にとって光と影は共に必要である。光にのみ目を注ぎ過ぎると、心は不全となる。心が健康（バランスを取って）に成長するためには光と影の両側面に対応することである。教育モデルでは、心は光であり、知性であり、理性・悟性であるから、その行動はねばならないし、頑張ることに価値をおく。これに対して教育相談モデルでは、心は影を持

つものと理解し、未利用の心の存在を認め、その再発見を大切にし、言い違いや夢の意味を大切にすること。

(10)から(12)は両モデルが「働きかけの知」と「受け身の知」として理解される。これまでの教育モデルでは、表面的・意識的・自覚的な側面に注目してきた傾向があるが、これからの教育モデルでは、現れている側面（教育モデル）と隠されている側面（教育相談モデル）との両面に注目した指導が工夫されなくてはならない。いずれか一方のみに偏りすぎると心の健康な発達が阻害されるのではあるまいか。

## 引用・参考文献

- 山本和郎（1998）心の問題への二つのアプローチ—「働きかけの知」と「受け身の知」：村山正治・山本和郎編 スクールカウンセラー—その理論と展望— pp.4-8 ミネルヴァ書房
- 森野礼一・北村圭三編著（1997）心理職・福祉職をめざすひとへ
- 鳴沢実編著（1998）こころの発達援助—学生相談の事例から— ほんの森出版
- 渡辺三枝子編著（1997）学校に生かすカウンセリング ナカニシヤ出版