

北海道 教育の窓



師 走

1988

12



■ 特集
■ 論壇
■ 展望

生徒指導

実感的子供(若者)論

教師における専門職性の確立について

佐々木 甫

若井 彌一

学校教育相談の批判的検討



北海道穂別高等学校

教諭 吉岡 政昭

1 はじめに 教育相談は、完全に行き づまってはいないか

カウンセリングには、いろいろな立場・方法があると聞く。一説によれば、三六あり、細かく分類すれば、四〇以上あるとのこと。にもかかわらず、カウンセリングと言えば、ロジャースを意味し、来談者中心療法・受容と共感を手法としたカウンセリングが中心をなしている。北海道においても同様であり、道研などの講義等も、私が過去、参加してきた学校教育相談研究会も内容的にそうである。私が、教育相談に関心を持ち、重要視した最初のきっかけは、奥村晶子氏の講演の次の言葉によってである。

○成長のペースは、セラピストがとるのではなく、クライエントがそれをとる。
○子ども達の速さは、一人ひとりによってちがうが、どんな子どもも、確実に成長している。

○ある調査によると「問題があると感じる子どもはどんな子か」と問うてみた時、教師で一番多かったのが「反抗的・規則を破る」子どもということであった。しかし、心理学者や精神科医など人間の心を問題にしている人達は、「緘黙」「無気力」な子ども達と答えている。

私は、奥村氏の講演で「子どもの見方」に新鮮さを感じ、同時に深い感動を覚え

た。その後、真似ごとを含めて、研究会への参加・道研での受講・学校視察、若干の書物から、素人には、とうてい無理であることを実感した。また、この間、学校教育相談が、一時的に活発に見えた学校を含め、いまなお、定着し、生徒指導の中軸として発展している学校を寡聞にして、聞いたことがない。私が知っているのは、多くの学校に、教育相談係が設置され、学校教育相談を育成しようとする形を整えていることだけである。

そもそも、教育相談とは何か。そのことが、十分認識されてこそ、本当の意味で、学校現場に合った学校教育相談活動が展開されていくものと思う。

2 教育相談とは何か。その復習

受容、共感とは。

受容と共感……これは教育相談（来談者中心療法）によるカウンセリング手法の根幹をなすものであるが、実際に使用されている意味内容が、講演や発言・文章の中で不統一に使用され、一つの混乱を呈しているように思われる。従って、来談者中心療法（いわゆる教育相談を含め）の根幹の手法である受容・共感についての「復習」をし、共通理解をしておきたいと思う。

(1) 心理治療過程における共感の役割が重視された契機

① ロジャースの「来談者中心療法」

一九五一年

② ホワイトホーンとベッツの研究

一九五四年

「分裂病患者の改善率の高い医師群と低い医師群とは、患者への接近の仕方が著しく異なる」

セラピストの共感あるいは、共感的理解が治療過程や結果に及ぼす影響や他の治療条件との検証が行われた。

③ ロジャースの「人格変容のための必要十分条件」 一九五七年

〔注〕共感（共感的理解）という用語は、もっぱら、心理療法的手段として使用されている。すなわち、患者に対する治療行為の一貫として機能している。

因に、この時点では、学校教育との関連は全く持ち合わせていない。

(2) 共感的理解のそもそもの意味

① クラレントの私的な世界をあたかも、自分自身のものであるという様に感じとり、しかも、この「あたかも」のうちに「という性格を失わないこと。これが共感なのであり、治療にとって肝要なものである。

クラレントの怒りや恐怖や混乱をあたかも自分自身のものであるかのように感じとり、しかも、自分自身の怒りや恐怖や混乱が、その中に巻きこまれないようにすること。（ロジャース）

② ほかの人が自発的にのべることを聴き、これをまとめ、しかも、これに、あやまった方法、つまり、自分の問題や体験の線にそった方法で反応しないようにすることは、特殊な訓練を受けていない

い場合、ほとんど行えない対人交渉の技なのである。（フロム・ライヒマン）

③ 無意識の心理学の研究者は、すなわち治療者であることが、特徴的である。したがって、研究の対象として個人の主観の世界を問題としなければならず、それに接近する方法として共感という方法を用いる。：自然科学の方法とは、方法的に異なるものである。

簡単に共感的接近法とのべたことは、実は、相当な訓練を経てのちに獲得されるものである。（河合隼雄）

長い引用を用いたのは外でもない。そもそも共感という概念は、「心理療法」の「患者」に対する「治療者」の「治療行為」のための「自然科学の方法とは異なる」「接近法」なのである。従って「特殊な訓練」を受けていない一般教員などには、「ほとんど、おこなえない対人交渉のわざ」であることを専門家の主張を通して確認しなかったのである。しかし、そうであるにもかかわらず、なにゆえに「共感的理解」という用語が、教育研究会等で使用され「生徒の気持ちになって」「生徒をよく理解する」「生徒の眼の高さで」等々と同義語として乱用されるようになったのだろうか。（共感的態度も同様である）

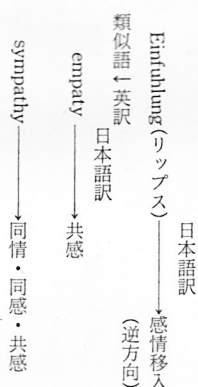
(3) 「共感」概念の乱用の原因
現在、使用されることの多い「共感的理解」「共感的態度」の用語は、實際上、日常用語とはほぼ同義語として使用されて

いると言ってさしつかえないと思う。

そうなった原因はどこにあるのだろうか。ここでは、二つの点を指摘したいと思う。「ヒントは、共感の研究 青木豊による」

一つは、訳語とかわかって、類似語の多さ（青木）を上げることができる。つまり、学術用語が日常用語と区別できないほど近接していることである。

① 語源と翻訳



さらに類似概念として、一体化・同一化・心理的伝染・同調行動：がある。（青木）

他には（理解）（共鳴）（代理体験）（投影）などを付け加えることができると思う。二つ目には、「共感のメカニズムについて決定的なことは何もわかっていない」（青木）という状況は、専門家をして、その定義を拡大して意味内容を与えることを可能としてしまい、とりあえずは、専門家内での定義の混乱を引き起こしたのではないかと思われる。「共感に関する厳密な定義があるか」というと「定義はない」（青木）という状況は、「共

感」が、教育分野に借用され、教育学者や現場教師の手にかかりなお一層、混然し日常用語化されたのではないか。

従って、本来「特殊な訓練」を受けなければ行おうことのできない「心理療法」の方法論が特殊な訓練を受けなくとも実行できる領域の概念として変質されたというのはいき過ぎだろうか。後に触れることになるが「学校教育相談」が「教育相談」と区別して使用されるようになり、カウンセリングマインドなどと一般的徳目として強調されるようになった背景には、こうした共感に対する日常用語化と無関係でないように思われる。

3 教育相談から学校教育相談（カウンセリング・マインド）へ
今までの学校教育相談研究会の中で、教育相談と学校教育相談を区別して、そのちがいを強調する講演や発言に接したことがある。果たして、どのように区別したのか。その必要はどこからきたのか。

(1) 教育相談と学校教育相談の区別
① 学校教育相談とは「本来の教育相談を学校で行う→学校における教育相談」という意味ではなく「学校の教師の行う教育相談であり、教育相談の機能をいかに学校教育の中にちりばめていくか」（平緒氏当時は道研）であるとのべた。

② 教育相談とは、専門的な訓練と学習を十分に受けた教師が、相談室で生徒と面接をして、その面接を通して生徒自

身が問題を解決していくことができるように援助する過程である。……今一つは、この機能（教育相談）を生かして、教育相談的な活動をする。（坂本昇一）

教育相談と学校教育相談に対する認識は両者において、基本的に一致している。「専門的な訓練と学習」を十分受けていない教師が教育相談の機能を生かして行うのが学校教育相談である。「教育相談の機能」とは、外ならぬ「共感」という接近法にもとづくものであることは、明白であり、平緒氏の「機能を……ちりばめる」とは、飾辞的用語としての「気分」「精神」を伝えており、これらがカウンセリング・マインドと表現され学校現場にも広められた。只、私は心理療法としての共感・来談中心療法の延長から、どんな経過で、教育相談という名称になったのか、「教育」という文字が冠せられたのか知らない。（ガイドダンス運動↓カウンセリング運動↓学校カウンセリング↓教育相談↓学校教育相談か？）

しかし、現実には名称を区別して機能を区別してみたところで、問題が解決しないどころか、むしろ複雑にしたというのが私の印象である。カウンセラーが汎山養成されて、その結果生ずる矛盾（一般教育活動との関連で）ではなく、全ての教師にカウンセリング・マインドを求め、全ての生徒を対象とする学校教育相談活動は、従来型の指導の流れと基本的に対立し、矛盾するという結果を生むこ

とになるからである。そして、このことが学校教育相談活動の行きつまりの大きな原因の一つとなっている。

4 学校現場における行きつまりの原因

(1) 全体指導と個別指導の矛盾・陰路
学校は学校教育目標につらなる年度の学校課題・重点目標の達成をめざして諸活動が展開されている所である。その間、全ての生徒に対し求める規範は、基本的に最低線は同じである。学習指導・学業指導・生徒指導、全てにおいて同様である。とりわけ、生徒指導における全体指導の基本は、個別の課題を担任・生徒指導部を始め全て教師の努力で、一つ一つ、統一的な達成をめざして努力していくことである。しかし、現実にはそうした教師の努力を否定し、素直に従わぬ生徒が生まれてくることも事実である。この場合、訓育を含めた個人指導を行うことにあるが、こうした一般的なパターンの大事のところは全体指導と個別指導の間に何ら矛盾を生じないことである。

個人指導の場合、相手が道理を十分理解できるように行われねばならないし、同時に生徒に対する理解が深まり、生徒との人間関係が良好に保持されるよう配慮されなければならない。このような立場は（常に目標でもあるが）少しも全体指導とは矛盾せず、むしろ学校教育活動の両輪である。このように、全体指導と個別指導が矛盾なく統一される最大の理由は訓育を教育活動の中心にすえるから

である。

しかし、受容と共感的理解をベースにした学校教育相談は、全体指導との調和や学校課題を統一的に達成させていくための理論的根拠を持たず、実践的には全体指導と無関係に展開され、生徒指導全体に困難を持ち込むことになりかねない。幸か不幸か、学校教育相談は、学校現場において成功をおさめているとは言い難い。むしろ、私の承知している限りでは一度は根つきかけた学校において敗退のうきめを見ている。何故そうなるのか。さらに私の考えをのべていきたい。

(2) 学校教育相談活動に対する研修の深まりが自己崩壊をきたすという矛盾
学校教育相談における重要な柱が共感的態度・共感的理解・受容などに示される概念によってうちたてられていることは明白であるが、同時にそれは訓練された専門家が行う教育相談とはちがうというところになっていることは、すでに述べた。実は、この所が大きな矛盾点の一つである。坂本講演によれば、共感的「態度」とか、共感的「理解」という具合に「的」という文字に「」をつけて使用しているが、これはさしずめ専門家の行うのは「」なしの共感的態度で、素人の教師の行うのは「」がついているもの、なのだという事を意図的に示したものである。（他の学校教育相談を語る文章には、そうした意識的な区別は見当たらない）しかし、いずれにしても研修

内容としての受容や共感的態度・共感的理解は学校教育相談の場合も専門家が取り扱うところの来談者中心療法のそれである。（日常用語化された共感の使用も含めて）特別な訓練を受けた人にしかできない実践的内容を理論分野で研修するという矛盾は、言ってみれば「できないこと」を研修しているという事態をつくり出している。学校教育相談に興味を示して参加してきた人達が、「本格的には、やれないことだ」ということを自覚させられることになり、事実、学校現場では、全体指導との関連で矛盾をかかえ込んだ時「継続できない」という形で自壊作用を起こしてしまっただ。共感的「理解」に接近するためには、そもそもの共感・受容についての研修は理論的に不可欠であるが、研修によって、それへの理解が深まれば深まるほど、カウンセラーとして育成される機会のない状況下にあつては、学校教育相談は縁遠いものになってしまうのである。

(3) 「受容・共感」は生徒理解、人間理解のあり方をせよ、尊重してよい従来の指導の姿勢を根本的に否定している。

一人ひとりの生徒を深く理解すること、心が通じあうことの重要さが強調されるのは、「何も今に始まったことではない。しかし、そのかかわり方の姿勢や根本が「共感的理解」やそのプロセス（受容）によって、従来の指導のあり方

が基本的に否定された。教師になりたての頃、生徒を自分の思い通りにさせようとして衝突した時に、先輩の先生から、「今わからなくとも、かならず卒業したあとで理解できるようになるから」と励まされた経験は私一人のことではないと思う。「HRを生徒を思い通りに」という言い方は、「生徒と心を通わせたい」という教師の願いをいさかも否定するものではない。むしろ、その願いとともに「よくしたい、わからせたい」という気持ちと一体であったのであるが指導技術の問題と生徒理解上の問題を含めて、とりあえず成功しなかったのである。さて、生徒理解とかわかって私の考える生徒指導の基本とは「原則的に迫る」と「組織的に動く」ことである。

(イ) 原則的に迫る

「原則的に迫る」とは「善悪を明確にする」ことである。「注意をして指摘する私が悪くてそれを改めないお前が正しいのか」それとも「逆なのか」という問いかけである。問題はこの拒否を含む問いかけの仕方である。それは教師の個性とそれぞれの個性とそれまでの人生経験によって多様であり、ましてや個々の生徒とのかかわり方のちがひによって千差万別、その形態は無限にある。それぞれの子供に対して、あるいはその学校の生徒達一般にとっては、何処までがとりあえずの限界なのか。いつ、どんな時に「見て見ぬふりをして良いのか。あるい

はしてならないのか」「逃げ道をどんな形で残してやるのか」等々は、他の教師達の実践に学びながらも基本的には自らの失敗と経験の中で五感を通して獲得していくものである。

そして、この過程こそが一人ひとりの生徒への理解を深めていく過程であり、日常用語でいうところの共感の過程でもある。この過程は失敗と共存の過程であり誤解を恐れず言うならば教師自らも傷を負い、生徒にも傷を負わせる過程でもある。(もちろん、タブーにあたる言葉のあることは前提である)しかし、いずれも生徒達は教師が「何を伝え、わからせたかったか」ということと合わせて「自分の未熟さ」を教師の長所・欠点とともに総合的にとらえて理解し「うらみ」ではなく「なつかしさ」の中に包含するのである。「今わからなくとも、卒業していずれわかるようになるから」という先輩教師の言葉には、そうした意味あいが込められていると思う。圧倒的多数の生徒達は最終的には、今のべたレベルにまで成長していくのだという確信は、生徒指導を貫徹させていく上で不可欠である。

私の経験をふまえて言うならば、私は数えきれない人といろいろな形で関わりを持ち別れてきた。しかし、今ふり返ってみて、その間の具体的な事柄は特別なものを除いて、ほとんど消え失せている。しかし、消えさせた一つ一つの事実の背

後から、自分の目と耳と体全体でとらえたその人の本質だけが鮮明にあらわれてくる。そして、そのうち本質にかかわる事実が、再び、その人の本質と結合して再生される。○さんは「△△な人だった」という形で一言で言いあらわすことができる。教師にとっても生徒にとってもお互い消え失せた個別の事実のあとに残された本質―お互いにとらえている本質―を記憶の中に根づかせているのである。そして、その本質が生徒にとって、その教師の全てであり、教師にとっても同様である。生徒にとつとらえられた教師の本質が最後まで、否定的なものであったとするならば、それは、それでいた仕方のない事だと割り切るさうさうしさと聞き直りは、いわば必要悪であり「不徳の至す所」としか言いようがない。

私達は今、学校現場にあって生々しい瑣末事の拡散の中にいる。教師と生徒は、この瑣末事とのかかわりの中で、互いの本質を確かめあっているのである。私は現在、どこの学校でも行われている生徒指導は「原則的に迫る」ことを基本にしていると考えている。ここには、要求と拒否と賛意と評価をとりまぜた実践がある。しかし、共感的理解・共感的態度を基本におく学校教育相談は受容を強調し、拒否的態度を批判し、肯定的態度に終始することを求めている。

しかも、それを特定の精神的障害のある生徒に対する特別の指導としてではなく、全ての生徒に対し、全ての教育活動の場で行うことを求めている。しかも、全ての教師に対してである。生徒自身の持つ、様々な課題の全てに対して受容し、共感的態度で接することを求めている。このようなことが、本当にできる学校があれば、存在するとすれば、それは、規則を必要としない生徒のみが集まっている学校だけである。多くの学校では、善悪の価値判断を示し、学校として必要な規範を示し、そのことを守らせることに、とりあえず意義を認めて指導している。頭髪指導しかり制服指導しかりであり、具体的に一つ一つ上げたらきりが無い。こうした指導の必要を感じている学校において、学校教育相談活動は、どう原則的に迫っていくのか、全く解明されていないのではないのか。

(ロ) 組織的に動く

教育活動が分掌組織・学年組織を通じて、組織的に動いて効果の上がるものであることは、誰も異論のない所である。そこで、本テーマを深める意味あいかから「組織的」という事について論議をし、整理しておく必要があると考える。

一般的に言って、第一に確認されるべきことは、具体的な目標の確認である。第二は、具体的な行動を確認すること、第三は分掌等の組織内でよく協議すること、第四は話をつま重ねていく手順を誤らないこと。この場合「根回し」などというごさかしいやり方ではなく、オーソ

ドックスに、正規の組織を活用すべきである。ここでのべた目標なり行動は、あくまでも、学校全体の改善を念頭において、その上で、それぞれの分掌・学年が、互いに有機的に結合しながら、補充しあう関係を意味している。必要によって行われる個別指導も、全組織的動きに、統合されるのである。タバコ・ベル席・制服・遅刻・頭髪・学業指導……。どれも、全体指導・個別指導にかかわる問題である。しかし、学校教育相談は、こうした毎日の生活の中にある生徒指導については、全学校的な動きと、どのように組織的にかかわっていくのだろうか。「生徒一人ひとりによって成長の速度が異なること」「一人ひとりの成長課題の解決」に焦点が当てられ、そのみを課題とする実践を生み出しはしないだろうか。

たとえば、制服指導で「短らん」等、変型学生服を認めない。パーマや染色・脱色を認めないなどの全体指導・個別指導を行うとき、個々の生徒の「成長速度」のからみで、例外をつくるのかという問題が生じてくる。

め、教師の側でそれを認めたととしても、他の生徒をどう理解させ、納得させるのか。組織的に、一致して全体指導にあたり、個別指導も、それに統合しなければならぬ学校にあって、そうしたことの矛盾を持ち込むことの問題をどう解決したら良いのだろうか。

そうした生徒の「一人ひとりの気持ちを理解する」ことの重要さと「守らせなければならぬものは、「守らせる」こととの間には、大きなちがひがある。仮に「理解したこと」から、特定の生徒に、当面は守らなくともよいという形で「待つ」にしても、いつまで待つか。

学校教育相談が、特定の学校外の専門のカウンセラーによる特定の生徒の病的症状に対する治療行為ではなく、全教職員による全生徒に対するカウンセリング（主として、生徒指導に）混乱をもたらすのみである。

そうした例外に相当する生徒を仮に認

おわりに

全体を通しての結論は一つである。すなわち、生徒を理解するための努力は、全て全体指導に統合されなければならないということ。

従って、学校で行うカウンセリングは、そうしたことを可能とする理論的根拠を持ったものに限定されるべきである。現在ほど、この分野の研修が求められている時はないと思う。生徒を深く理解することの必要性と実践は、訓育と調和されなければならないからである。

伊藤廣(北海道屯田倶楽部会長)

屯田兵物語

好評発売中!

A5判 312頁
定価 1,500円

屯田兵は、いかにして故郷を捨て、未開の北海道に挑んだか!

著者の長年の取材研究を、エピソード中心の物語、28編で構成。

巻末資料 県別屯田兵入植者名簿
屯田兵7,337名を網羅

発行／北海道教育社

札幌市中央区南2条西10丁目 ジムテル
電話 011(271)2527 振替小樽2-13550