

第1章 心理教育の理論的背景

亀口憲治

1 心理教育の必要性

1) 教育心理学的研究の見なおし

心理教育の理論的基盤を見ていくにあたって、学校教育における諸問題を心理学的に研究する学問としての教育心理学の果たしてきた役割について再考することから始めよう。ただし、ここではあくまでも教育実践における教育心理学の役割を問題にする。端的に言って、教育心理学の教科書は多数発刊されているにもかかわらず、教育実践に携わっている教師のほとんどが参考にしていない事実がある。教育心理学の研究成果が、教育実践の場に十分に生かされていないのである。

「教育心理学は教育実践に役立っていない」との認識、つまり教育心理学の不毛性については、教育心理学者のなかでもかなり以前から指摘されていたことである（続有恒、1956、現代の教育心理学、国土社）。その理由として、教育心理学者の伊藤隆二（1999）は、教育心理学が依然として自然科学に範をとり、操作法に固執しているからだと痛烈に批判している。

伊藤は、研究者としての人生の前半を、人間の脳の機能としての知能の発達と学習の一般法則を樹立するための教育心理学研究に打ち込んでいたが、その過程で研究対象であった脳損傷を受けた児童の両親の悩みを訴えられ、改めてカウンセリングを学び直し、いわゆる「人生相談」の分野に入っていった。その結果、直接、人間の幸福に資する教育心理学の構築が、博士の主要な研究主題になっていった。やがて、それまで無縁だと思われていた「人間形成論」が実は教育心理学にとって最重要な主題であるとの認識に至った。

伊藤は、人間形成の学問上の諸問題を取り上げて考察した結果、従来の教育心理学で等閑視されていた「発達の意味」や「人間形成の主要因としての現代の思想」、それに「スピリチュアリティの覚醒による人間形成の達成」に教育心理学が直接関与してこそはじめて、人間の幸福に資する学問になり得る、という結論に達した。

伊藤は、まず従来の行動主義的教育心理学を超えて、「人間形成論」に資する教育心理学を構築する方法論上の課題に取り組んだ。数量的研究から質的研究に方向転換するに際して、精神科医の神谷美恵子の学問上の姿勢

に触発された伊藤は、医師—患者の関係のあり方を徹底的に症例研究することの重要性に着目することとなった。なぜなら、症例研究は、教育の場合の教育実践者—学習者の関係のあり方、特に研究の方法論を考察するには、そのまま参考にできると考えたからである。伊藤は、事例研究こそが新しい教育心理学の構築の要諦になるという観点から臨床教育心理学を構築しようとしている（伊藤、1999）。

本書の基本的な立場は、伊藤が提唱する臨床教育心理学に近いと理解していただいて差し支えない。なぜなら、編者である亀口も伊藤と同様に、自然科学に立脚した操作法を主体とする教育心理学研究から研究者としてのスタートを切ったものの、後に臨床的接近法を用いた実践的研究に身を転じた体験を有しているからである（亀口、1998）。ただし、本書では、狭義の事例研究にとどまらず、事柄によっては科学的操作法によって実証された研究成果をもとり込んだ実践プログラムの開発を試みている。とりわけ、予防的対応を強く意識している点が本書の特徴となっている。

2) カウンセリング心理学の見直し

つぎに、学校教育における教育実践と心理学的研究の関連とは少し違った観点から、心理教育の理論的基盤を問いなおしてみたい。舞台も太平洋を越えて、アメリカ合衆国に移すことにしよう。アメリカ合衆国が、世界でもっとも心理学という学問が発達した国であることに異を唱える者はいないはずである。そのアメリカ心理学の中でも、カウンセリング心理学は学校でのカウンセリング業務にあたる学校カウンセラーを支える学問領域として比較的早くに成立し、すでに70年近い歴史を誇っている。その意味では、学校カウンセラーがまだ制度化されていないわが国には、学校を正規の職場とするカウンセラーが拠って立つ学問の母体（カウンセリング心理学）すら存在しないともいえる。

しかし、長年にわたり学校カウンセラーの養成に当たってきたアメリカのカウンセラー教育者にとっても、カウンセリング心理学の学問的前提が現実社会の変動にさらされている学校で生じている子どもたちの諸問題に適切に対応できていないことが問題視されてきた。前述し

たように、わが国の教育心理学が教育実践者から、「教育心理学は現場では役に立たない」と指摘されてきたと同様の傾向が、アメリカでの学校カウンセラーの養成方法やその学問的基盤としてのカウンセリング心理学にも見られたのである。

そこで、90年代に入り、全米規模でカウンセラー教育の養成制度やカリキュラムの見直しが始まった。この動きは、アメリカの教育改革あるいは学校改革の大きなうねりと連動する形で、現在も進行中である。しかし、そのアメリカでさえ、カウンセラー教育を担当するカウンセラー教育者は、公立学校の現実世界で展開している複雑な問題に目を向けていないために、学校における教育実践の変革に関して無力だと認めざるをえない状況にある(Hayes, R. L., et al., 1997)。一方、学校での実務に携わっているスクールカウンセラーは、自身の実践の体系的な評価を行ったり、最新の研究成果に基づいて既存の実践方法を修正することは稀だとされている(Paisley&Hayes, in press)。したがって、カウンセラー教育者が取り組むべき課題は、現場のスクールカウンセラーのニーズにより的確に応えられるようになることである(Woolsey, 1986)。スクールカウンセラー側の課題は、新たなカウンセリングのプログラムの計画や実施についての理論的研究から得られた知見にもっと関心を向けるようになることである(Paisely&Peace, 1995)。そこで、学校関係者とカウンセラー教育機関の両者にとって必要とされるのは、双方が互いの貢献を認め合う新たな関係を築くことである(Hoshimand& Polkinghore, 1992; Kanfer, 1990)。

3) 発達のカウンセラー教育

アメリカのカウンセラー教育に関わる多くの研究者が過去25年間にわたって主張してきたことは、カウンセラー養成の任に当たる高等教育機関に所属する教育者や指導者は、現実社会で求められているカウンセリング業務を遂行できるカウンセラーを養成するための最適な教育プログラムを開発するにあたって、認知・発達のな接近法をとるべきだということである(Aubrey, 1986; Hayes, 1994b)。

たとえば、道徳教育で有名なコールバーグ(Kohlberg, 1975)は、(a) カウンセリングは認知、情動的発達を刺激することを意図した教育的介入として再定義されるべきであり、(b) カウンセラー教育は、これらの新たな活動に向けたカウンセラーの準備を可能にする訓練経験を包含するようになるべきだと主張し、一つのモデルを提示した。10年ほど前には、アイビーとゴンカルブス(Ivey and Goncalves, 1987)がカウンセラー

教育の展望を行い、近い将来その焦点が大幅に移行するだろうと予測した。つまり、カウンセラー教育の焦点は、カウンセラー活動の理論から、人間発達についての新たなそして再活性化された焦点に移行するだろうというのである。さらに最近のこととしては、カウンセラー教育およびスーパーヴィジョン学会(Association for Counselor Education and Supervision)の1996年の大会では、発達原理に基づいた一連のプログラムが提示された。とりわけ、カウンセラー養成の新たなパラダイムとして構成主義的な視点に注目が集まった。

実際、カウンセリングおよび関連教育プログラム認定協会(Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, CACREPと略称する)の最新の養成基準には、発達理論が含まれている。にもかかわらず、カウンセリング理論や実践への構成主義的な発達論の枠組みの応用は、まだ完璧というには程遠い状態にある。現代のカウンセラーたちは、長く支配的であった医学/疾患/欠陥モデルに発達/福祉/予防的アプローチを統合させようといまだに奮闘している(Hayes, 1994a)。

そこで、ジョージア大学カウンセリング・人間発達支援学部のペイズリーとヘイズ(Paisley & Hayes, in press)は、上記のモデルに基づくカウンセラー教育プログラムの改革案を作成し、順次実施に移しつつある。その基本理念を紹介しておくことにしよう。

- (1) カウンセリングの理論と実践を支える基本的な概念の枠組みとして人間発達を最重要視する。
- (2) グループワークは、社会的諸集団の自然な生理的機能であり、学校に在籍する生徒の能力を高めるための協働作業を促進する。
- (3) 人間発達を促進するための手段として、心理学的概念を教授することが有効である。

最後の項目に明示されているように、ジョージア大学教育学部の研究者グループも、これからのカウンセラー教育における心理学的教育の重要性を強調している。

2 学校カウンセリングと心理教育

1) わが国の学校カウンセリングの現状と課題

学校カウンセリングの先進国であるアメリカに遅れること70年を経て、わが国ではようやく学校カウンセリングが制度化されつつある。わが国の学校におけるカウンセリング活動は、従来の「日陰の存在」から「公的な存在」へと、その性格を変えようとしている。また、これまで学校外の臨床現場で一般化していたカウンセリングや心理療法の理論や手法を、そのまま学校という特異な

システムに持ち込むことが適切だとは考えられない。そこで、学校カウンセリングに関わる多様な臨床経験を有し、カウンセラー教育にも取り組んでいる専門家が一堂に会し、これらの問題を集中的に討議する必要性が指摘されている。

すでに、文部省派遣のスクールカウンセラー（学校臨床心理士）として活躍する多くの臨床心理士が所属する日本心理臨床学会や日本臨床心理士会主催のシンポジウム等で、この問題が大きく取り上げられている。また、学校心理士の多くが所属する教育心理学会の2000年度の年次大会（東京大学主管）でも、シンポジウム「学校におけるカウンセリング活動の現状と課題」（司会 亀口憲治、東京大学）が企画されている。そこで、本シンポジウムに出席した4名の話者提供者による発表内容の概要を示しておくことにしよう（日本教育心理学会第9回大会発表論文集、2000）。

(1) 鶴養美昭（日本女子大学）「スクールカウンセリング事業の体験から」

話者提供者は13年の教育相談員として勤務経験を持ち、東京臨床心理士会の役員をしていた関係で、東京都内のスクールカウンセラー（以下、SC）派遣事業に関わってきた。平成7年度に始まった文部省の研究委託事業、平成10年度からの東京都の配置事業をはじめ、区市町村のいくつかの類似事業である。文部省事業と都事業では東京臨床心理士会の学校臨床心理士コーディネーターとして、まとめ役的な仕事をしてきている。この中で、①自治体や学校の状況によって、SCに求められるものが相違し（コミュニティ理解）、文部省事業では、②開始以前、初年度、次年度と年度をおって業務が変化し（史的変遷）、③学校コミュニティに参入する、それぞれの事典で校内の位置付けが変化し（参入経過）、それぞれが④小学校、中学校、高等学校などによって異なる（校種・規模によるヴァリエーション）、などを経験してきた。また、⑤SCの配置校と未配置校とでは、SCに対する捉え方が違うことを実践的に、また調査研究に参加することで確認してきた。こうしたことを、先行する私立学校のスクールカウンセラーなどと比較検討するなかで、⑥勤務様態による業務・限界の相違、⑦学校コミュニティに対するインパクトの次元、⑧学校コミュニティの心理臨床機能などについて、さまざまな知見を得た。

(2) 市川千秋（三重大学）「ブリーフアプローチの可能性」

学校カウンセリングにおいては、今日、いろいろな検討すべき問題点や課題がある。①時間の制約、②時間を掛けるカウンセリングの保証無し、③複数の生徒を対象

とすること、④家族がらみの問題、⑤過度の事例負担、⑥紹介されてくる事例、⑦意欲のない生徒、⑧集団適応の問題、⑨教師との連携・相互理解、⑩教育指導困難児への対応などである。

ブリーフアプローチの学校への適用を考えるにあたり、以下の6点に基づいて、その可能性を考えてみる。①学校場面でのカウンセリングの特徴・問題点・課題を踏まえること、②問題克服のために基本的な立場として、伝統的な治療モデルではなく、学校に適したブリーフアプローチ・モデルの構築を目指すこと。③問題焦点化から解決焦点化（「解決志向・解決焦点化」アプローチ）への移行を考えること。つまり、うまく行っている部分（リソース）を見つけそれを広げること。④ブリーフアプローチの目標を、不適応からの脱却に主眼をおくのみでなく、達成感、有能感、自信の育成に置くこと。⑤解決志向・解決焦点化による「シングルセッション・ブリーフカウンセリング・アプローチ（シングルセッションとフォローアップセッションとに分ける）」を構築すること。⑥学級（集団）単位でのブリーフアプローチの適用可能性を考えること（いじめ・学級崩壊への解決・予防など）。（たとえば、学級全体への「学校嫌い解決プログラム」「苦手教科克服プログラム」「ポジティブピアカウンセリング」「学校生活を楽しくするプログラム」等の試み）⑦教師からの支援・理解が得られるアプローチであること。

(3) 富永良喜（兵庫教育大学）「ストレスマネジメント教育の未来」

ストレスマネジメント教育は、ストレスに対する自己コントロール能力を育成するための教育援助の理論と実践であり、人生に起こる困難への「生きる構え」をはぐくむ教育である。ストレスマネジメント教育の特徴として、①治療-育成モデル：クラス集団に適用でき、かつ悩みを抱える生徒にも適用できる。構成的グループエンカウンターが集団を対象に人間関係作りを促進する育成モデルであり、カウンセリングが悩みをもつ人への治療モデルであるのに対し、ストレスマネジメント教育は治療-育成モデルである。②学校生活での活用：試験・試合・発表会などの行事や活動に折り込んで活用できる。③ストレスマネジメント技法：試験や試合といったプレッシャーには呼吸法や漸進的弛緩法などの自己弛緩法を、いじめ防止や思いやりの育成には動作法に基づくベアリラクセーションを、人間関係の促進にはアサーション訓練を技法としている。④心理教育：「感情を無理に押し込めると身体反応を引き起こしやすい」、「危機事態での反応は異常事態での正常な反応である」などのメッ

セージを送ることができる。

ストレスマネジメント教育を展開するためには、①文部省が総合的な学習に「自己活動」を明確に位置づける。自己責任を果たすストレスマネジメントや人間関係訓練や性格をみつめる自己発見を骨子とした「心の授業」を展開する。②教師の体験：教師自身がストレスの望ましい自己管理法を体験する。③スクールカウンセラーとの連携：スクールカウンセラーと連携をとり、「心の授業」を実践する。

(4) 中釜洋子（東京都立大学）「家庭と教師をつなぐもの」

学校におけるカウンセリングは、教師との連携を何より重要な前提・資源として、児童や生徒の生活空間で展開される心理教育的援助活動である。そのため、そこで形成されるカウンセリング関係は、他の臨床現場における以上に、「関わりの日常性」と「関わりの必然性」を備えたものになる。この特徴をどう活かすか、それにどう翻弄されるかが学校カウンセリングのおもしろさであり、難しさでもあろう。家庭に対する働きかけに関しても原則は同じで、「関わりの日常性と必然性」という特徴から、次にあげる2方向の可能性が生み出される。

可能性1. スクールカウンセラーは、日常的にすでに存在している家庭と学校の関わりを活性化するための助力者として（微力ながら）機能することが出来る。

可能性2. スクールカウンセラーは、クライアントの来談を待つクリニック型の臨床現場では体験しない質の家庭問題に対する一要員として（微力ながら）機能することが出来る。

可能性1は、問題への対応（第2・3次予防）以前の種まきの（第1次予防）活動で、具体的には母の会の場の提供や参加・懇談会や談話タイムの設定・父母に対する講演会などが挙げられる。可能性2は、予防的早期の働きかけと、自発的来談につながらない「難しさ」を持つ問題への働きかけが考えられる。非行や逸脱傾向、養育上の問題を持ちながらも相談機関に容易につながらない生徒や家庭に対する働きかけを直接担うこと、あるいはそれを担っている教師に対するコンサルテーション活動などがある。

上記の各話題提供者の発表概要は、直接には心理教育に言及してはいないように読み取れるかもしれない。しかし、いずれの論点にも、前述した心理教育の必要性と可能性につながる課題や問題が内包されている。

2) アメリカの学校カウンセリングの現状

そのまま模倣することは適切でないにしても、すでに

長い歴史をもつアメリカの学校カウンセリングの現状を軽視することは、同様に不適切である。やはり、われわれがアメリカの学校カウンセリングに学ぶべき点は、功罪両面を含めて多いのではないだろうか。そこで、アメリカの学校でのスクールカウンセラーとしての豊富な経験をもつヤギ（1998）の報告の概要を以下に簡単に紹介しておくことにしよう。

1980年代以降、アメリカの学校は一種の拡大家族のようなものになった。学校は家族や地域の問題に対応することを通して、それまでとはまったく違った新たな意義を持つようになっていく。それまでの授業に加えて、学校カウンセリングが重要な教育サービスとなってきた。生徒が抱える問題は、その数が増えているばかりでなく、深刻さも増している。生徒と家族の間のつながりが薄れているだけでなく、生徒と学校の間につながりも薄れている。スクールカウンセラーの主要な役割は、そのつながりを築くこと、つまり生徒と家族、生徒と学校の間を橋をかけることだとされている。

アメリカでは、児童虐待（養育放棄も含む）が頻繁におきており、カウンセリングがその密室の扉を開ける鍵になっていることが多い。スクールカウンセラーは、虐待をやめさせることに着手する最初の人になることが多いのである。アメリカではすでに、スクールカウンセラーを含めすべての教育者は、情報提供者としての役割を法的に任じられており、児童虐待に関する報告を義務付けられている。日本でも、ごく最近の国会で「児童虐待防止法案」が可決され、近日中に発効となる予定である。

子どもや青少年は、身近な人の死や別離あるいは両親の離婚によっても大きな影響を受ける。家庭崩壊やそのほか心理的な影響によって引き起こされたトラウマ（心的外傷）は、心に傷あとを残す。スクールカウンセラーは、生徒や家族にもその動揺している時期とそれを越えてカウンセリングを行うことがある。スクールカウンセラーは、カウンセリングの効果を調整するため、生徒と家族を援助している個人開業のセラピストや外部機関のコンサルテーションも行っている。

3) 心理教育的アプローチの必要性

物質乱用、主として薬物乱用とアルコール乱用は、アメリカのみならず、わが国でもひろがりつつある深刻な問題である。アメリカのスクールカウンセラーは、これらの問題に個別あるいはグループでカウンセリングを続けている。しかし、その重点は、生徒をカウンセリングすることから、地域の相談機関へのコンサルテーションに移りつつある。スクールカウンセラーは、教師、親、管理者、クリニックその他の外部相談機関と協力し、そ

それぞれの仕事を調整する役割を期待されている。スクールカウンセラーは直接的な介入的援助だけではなく、予防教育に焦点を合わせるようになってきている。薬物乱用防止をめぐるこのような動向が、学校カウンセリングにおける心理教育的なアプローチの促進要因となっていることは、間違いない事実である。

わが国ではまだ社会問題になる段階に至ってはいないが、アメリカでは10代の妊娠は数十年前から常に問題とされてきた。アメリカのスクールカウンセラーは、生まれた乳児の保護や養子縁組について生徒や保護者にカウンセリングすることが、通常業務になっている。妊娠した生徒が中途退学する割合は高く、そのためにスクールカウンセラーは、学校復帰に向けた援助や学校に代る教育プログラムに移行できるように配慮している。わが国でも、妊娠に限らず性の問題を心理教育的観点から積極的に取り上げていくことが、今後は必要とされるだろう。過食症や拒食症などの摂食障害も大きな問題であり、アメリカのスクールカウンセラーは生徒や親にカウンセリングをするだけでなく、とりわけ女子生徒の間に広く浸透している過度の「やせ願望」の是正に学校看護婦（わが国の養護教諭に相当する職種）などと連携して、予防的な心理教育プログラムやコンサルテーションにも取り組んでいる。摂食障害の問題は先進諸国で共通した問題となっており、わが国でも同様の取り組みが必要とされ始めている。

3 スクールカウンセラーにとっての心理教育

1) スクールカウンセラーの新たな役割

日米両国のスクールカウンセラーの実状に詳しいヤギ(1998)は、わが国のスクールカウンセラーが将来向うべき方向性について明確な提言を行っている。ここでは、その主張を元にスクールカウンセラーの将来像を探ってみよう。

日本におけるスクールカウンセリングは、学校の中でのカウンセリング、すなわち学校で個々の生徒のカウンセリングをすることだとみなされている。しかし、将来をみわたせば、学校カウンセリングはもっと広い意味をもち、教育に携わるすべての人間と学校というコミュニティ全体を含むようになるだろう。つまり、スクールカウンセラーは学校環境全体の中でスクールカウンセリングをするようになるだろう。現在、学校におけるカウンセリングは、付けたし程度の仕事と考えられ、スクールカウンセラーは治療的カウンセリングの経験のみを要求している。しかし、これでは学校全体の諸活動に統合される可能性は少ない。

スクールカウンセラーは教師や養護教諭のように、学校の中で同等のパートナーであると認められる必要がある。次の世紀では、スクールカウンセラーの専門教育のためのカリキュラムが整備されるようになるだろう。すでに述べたように、学校カウンセリングの研究は学校改革につながる本質的な重要性を秘めている。学校カウンセリング研究全体に関わる目標は、学校教育の質と生徒の生活の質を向上させることである。

将来、複数の学問分野にまたがる総合的な授業（総合学習）の設定と、授業数全体の縮小によって、教育の焦点は急速に変化する社会に必要な知識と技能の獲得に絞られるようになると予測されている。社会の変化は、好むと好まざるを問わず、学校カウンセリングをますます必要とするようになってきている。無気力や疎外感、学力低下や学級崩壊などもスクールカウンセラーが教師と共に挑戦しなければならない仕事になりつつある。

スクールカウンセラーが青年期のカウンセリングで扱わねばならない問題は、ストレス、薬物乱用、暴力、性的行動、進路選択など多岐にわたる。その際に、親の教育と家族のカウンセリング（家族療法的アプローチ）は緊急に対処しなければならない優先課題となりつつある（亀口、2000）。

小学校では、自信をつけさせることや自立を促がすことが、いじめや不登校の子どものカウンセリングにおける主要なテーマである。さらに、社会集団での適応や対人関係スキルの向上は、スクールカウンセリングの重要課題となりつつある。中学校、高校のレベルでは、心理・社会的要因から生じるストレスが主要課題となっている。教師に対するコンサルテーションは、教師が生徒の立場に立った生徒理解を促進するうえで役立つことが期待されている。教室でのガイダンスあるいは大きな集団でのカウンセリングは、心理教育的アプローチの典型的なものとして受け入れられていくだろう。なぜなら、このような場面では、生徒の自由な表現と教師と生徒あるいは生徒同士の会話が促進され、互いの自覚と理解を深めることができるようになるからである。

いずれにしろ、スクールカウンセラーは従来の密室型の個別カウンセリングを越えて、学校にグループカウンセリングを組み入れていくにちがいない。学校内での種々の人間関係に問題がある場合、スクールカウンセラーは学校環境を改善する積極的なプログラムを提案し、校長を始めとする関係者と協議し、職員の研修等を充実させることに努める。したがって、これまでややもすると受動的な姿勢が好ましいとされてきた「カウンセラー像」とは一味違った、能動的で行動的なスクールカウンセラー像となるだろう。

セラが登場するようになると予測される。その意味で、これからのスクールカウンセラーには、「予防的配慮」に心をくたく姿勢がますます求められるようになるのではないだろうか。

2) 予防のための心理教育

では、生徒の側はスクールカウンセラーにどのような予防的配慮や役割を期待しているのだろうか。石隈・小野瀬ら(1997)は、中学生・高校生2872名を対象とした調査研究を行い、スクールカウンセラーに対する潜在的なニーズを明らかにしている。この調査結果によれば、中学生の悩みは「学習・進路面」の悩みと「心理・社会面」の悩みに分類された。多くの中学生が「成績を伸ばしたい」や「進学や就職についての情報がほしい」など学習・進路の問題を「悩み」として経験し、心理・社会面の問題は具体的な問題としてはやや意識しにくい傾向が見られた。一方、高校生の悩みの経験の因子分析では、高校生は中学生の「学習・進路面」や「心理・社会面」の悩みに加え、「学校に行くのが辛い」「自分の将来を考えて今の学校を続けるかどうか迷っている」「進路について不安」などという、明確化されていない「強い不安・不満」があることが分かった。そして多くの生徒は、学習面、心理・社会面、進路面の領域で多岐にわたる問題をもっていることが明らかになった。この結果から中学生の悩みに対しては、学習・進路面の具体的な問題で援助しながら、必要に応じてまた生徒との人間関係のなかで心理・社会面の問題をも援助することが適切であると考えられる。高校生に対しては、学習・進路面や心理・社会面の問題での援助はもちろんのこと、生徒自身明確にはとらえていない不安や不満を理解し受容しながら、生徒自身が問題を整理しそれに対処することへの援助が必要だと考えられる。

中学生・高校生がとらえるスクールカウンセラーの必要性とはどのようなものだろうか。石隈・小野瀬らの調査によれば、中学生は「友人関係の悩み」や「学校に行きたくない」などの内面的な問題でスクールカウンセラーを求める傾向がある。しかし、「学習方法」や「成績」の問題でもスクールカウンセラーを相談相手と考えている。そして進路面の問題でも、カウンセラーに相談したいと考えている。つまり、中学生は学習面、心理・社会面、進路面で総合的に援助できる「スクールカウンセラー」を求めていることが明らかになったのである。高校生についても同様の傾向が認められたが、専門家に援助を求める問題は、中学生よりもさらに多様であった。

これらの調査結果から、現代の中学生・高校生は、内面的な問題に対する「狭義の」カウンセリング的援助だ

けではなく、学習や進路に関連する心理教育的援助を求めていることが明らかになった。つまり、彼らは自分たちの「知・情・意」に関わる悩みに、スクールカウンセラーが総合的な視点から向き合い、問題解決に取り組んでくれることを望んでいるのである。

3) 心理教育を通じた学校のエンパワーメント

これからの役割が期待されるスクールカウンセラーに対して、生徒たちが多岐にわたる潜在的な援助ニーズをもっていることを確認できた。しかし、現実にはスクールカウンセラーが配置された学校は一部に留まっており、配置校でもスクールカウンセラーの限られた勤務時間では、多くの生徒のニーズに応えることは不可能に近い。そこで、スクールカウンセラーが提供できる有限な援助資源を、最大限に活用するための手段として、生徒同士の支援態勢作りを目指したピア・サポート(ピア・カウンセリング)活動に注目が集まり始めている。また、いじめの効果的な予防策として、生徒同士の適切な自己主張を可能にするアサーション訓練の導入も試みられ始めている。

これらの心理教育の具体的なプログラムのねらいは、生徒を始めとする学校全体の「エンパワーメント」にあるとする考え方が、最近では支配的になりつつある(Hayes, 1993)。しかし、エンパワーメントという言葉は、頻繁に使われる割には明確な定義がなされておらず、エンパワーメントが何を意味しているかについての合意は得られていない(McWhirter, 1991)。にもかかわらず、荒廃したアメリカの公立学校を再建するために、個々の学校の状況に応じた何らかの「エンパワーメント(補強とでも訳すべきか)」が必要であるとの主張に、異を唱えるものはいないようである。

いじめ・不登校問題などのわが国の学校で多発する問題の解決のためにも、スクールカウンセラーを始めとする新たな人的資源を活用したエンパワーメントが求められている。そこで、いまだ定義すら明確でないといわれるエンパワーメントという概念の掘り下げを行っておきたい。ヘイズとランズフォード(Hayes & Lunsford, 1994)は、エンパワーメントの構成要素を分析し、その必要条件、他者へ働きかける際の効果的方法、教育研究者の役割の取り方、学校改革に向けたエンパワーメントの生み出し方などについて臨床的・実証的研究を行っている。彼らは、ジョージア州の50を超す学校の再建過程に関わった経験を踏まえて、エンパワーメントの構成要素についての暫定的な回答を提出した。

表1に、基本的態度、意思決定、対人関係期待の3次元について、他者をエンパワーメントする際に必要な構

成要素をまとめている。エンパワーメントは、実に力動的な過程であり、広く喧伝されている割には、あまり十分に理解されていない概念だといえるだろう。にもかかわらず、カウンセラーにとってエンパワーメントの概念に盛り込まれた対人関係スキル、配慮ないし協働する態度などは、他者を援助するために必要なものであり、それによって他者を力づけ、また自らも力づけられることが可能になる重要な構成要素であることはまちがいない。

前述した中学生・高校生の調査からもうかがえるように、生徒にとってカウンセラーからこのようなエンパワーメントが提供されるとすれば、現在の学校が直面する多くの問題を克服する有力な資源となることが期待される。また、本書の主題である心理教育が目指す目標の多くが、このエンパワーメントの構成要素の中に含まれている。

表1 エンパワーメントの構成要素 (R. Hayes, 1994, A facilitative role for counselors in restructuring schools. Journal of Humanistic Education and Development, 31, 156-162.)

基本的態度	意思決定過程	対人関係的期待
他者への配慮を欠かさない	接近を可能にする	役割意識を明確にもつ
現実的参加を恐れられない	行動を起こす	規則の確認をする
協働を旨とする	説明責任を果たす	責任感をもつ

4. 教師にとっての心理教育

1) 生徒理解のための心理教育

揺れ動く思春期の生徒の中でも、とりわけ中学生の心や行動を的確に理解することは難しいといわれている。いじめ・不登校などの問題行動の増加からも推測されるように、友人関係が中学校生活に与える影響は非常に大きい。しかし、最近の中学生の友人関係に変化が生じているとの指摘もある。最近の調査では、特に中学生において友人への同調傾向が高校生や大学生よりも高いことが見出されている(落合良行・佐藤有耕、1996)。また、そのような友人関係の心理的メカニズムとしては、自己を評価する基準として他者からの評価を主に用いる傾向があり、ギャング・グループの消失やチャム・グループの肥大化などが指摘されている。しかし、これらは研究者側からの視点に偏っており、生徒自身の意識とのズレも予想される。

東京都立多摩教育研究所では、都内多摩地区公立中学校の生徒を対象とした面接調査を行い、友人関係に関する意識の全体像を捉えようとした(東京都立多摩教育研究所、2000)。その結果、「友人」や「親友」という言葉において、中学生がイメージすることと大人がイメージすることとの間にはかなり隔たりがあることが明らかになった。また、友人関係で「疲れるとき」に言及している生徒は、全体の約3分の1であった。一方、大人から見れば「疲れ」と受け止める状況でも、「疲れ」と感じていない生徒が見られた。また、「疲れ」を意識していない生徒の中には、自分の意識や考えを言語化し、他者に伝えることが十分でない者も見られた。「疲れ」をどう感じ、どう表現するかということは、生徒によって大きく異なり、感受性の問題と概念形成に関係があることが示唆された。したがって、同じ言葉であっても、中学生の使う言葉は、大人の使う言葉と意味内容に違いが見られることが確認された。このことから、教師が生徒への指導を必要と感じたときには、当該生徒の使っている言葉の意味を十分に理解した上で、働きかけることが大切になる。

成長過程にある子どもたちにとって友人関係の大切さは、大人が認識する以上のものであることが面接調査の結果からもうかがえる。仲間関係から外れることへの恐れや不安が、どの子どもにも共通してあることが明らかになった。子どもたちの友人関係における態度には、友人関係を壊さないように、相手に合わせて葛藤場面を避けて過ごしている傾向が顕著であった。しかし、いじめ問題に見られるように、人間的な成長には葛藤がつきものであり、それを避けるだけでは成熟した対人関係を築くことはできない。

そこで、生徒が人間関係における葛藤の具体的な解決策を身につけられるように側面から援助することが、教師には大いに期待される。生徒それぞれが自分の気持ちを表現することを通して自分を確かめ、生徒同士が共に友人関係における葛藤を乗り越えていけるように、教師があたたかく見守る必要がある。個々の生徒への指導にあたっては、その生徒が友人関係の中で置かれている立場にも配慮しながら、彼らの自己表現に耳を傾け、生徒が心を開いて自己表現できるように促がすことが、これからの教師には期待されるだろう。その意味でも、教師にとって生徒の心理的発達の特性に即した、種々の心理教育的なアプローチは有力な資源になることが予測される。

2) ピア・サポートによる心理教育

かつて、学校におけるいじめの問題は日本特有の問題

だとされていた時期もあった。しかし、現在では諸外国でも広くその存在が認められることは周知の事実となっている。たとえば、カナダでも学校での問題が多発し、スクールカウンセラー制度の導入によっても解決困難であった体験を踏まえて、生徒を対象にした調査が行われた。その結果、生徒は学校生活を通じてさまざまな悩みや問題をかかえていても、大人に相談することは少なく、生徒同士で相談し合い問題を解決している姿が浮き彫りになった、そこから、ピア・サポートの発想が生まれ、1979年頃から生徒の訓練が始まり、やがてカナダ全土、アメリカ、イギリス、オーストラリア、アジアと広がりつつある。

日本の学校関係者に関心が持たれるようになったのは、いじめ問題が再度深刻になった1994年にNHKで、イギリスの取り組みが紹介されたことが契機となったようである。生徒同士の援助活動を重視した横浜市立本郷中学校の「いじめ防衛隊」の活動が生まれ、同市立錦中学校でも同様の動きが起こっている。また、群馬県の森川も1996年以降、これら内外の学校での活動を参考にしながら、群馬県内の公立中学校で積極的な導入を図っている。さらに、後の章で詳しく紹介する予定であるが、本センター附属学校分室でも、1998年のカウンセリング・ルーム設置時点から、東京大学教育学部附属学校の教師や保護者と連携して、ピア・サポート活動を導入し始めている。

ここでは、ピア・サポートの具体的な内容を理解していただくために、群馬県前橋市内のK中学校での実践例の概略を紹介しておくことにしよう（森川、2000）。K中学校は、15学級生徒数約500名、職員22名の中規模校。市街地と農村部の中間に位置し、二つの行政区にまたがる学校として17年前に設立された。地域の複雑な条件が加味し、生徒指導困難校と言われていた。1995年に起こったいじめ事件等により、保護者と学校の関係は深刻な状況にあり、また不登校も2桁を超していた。スクールカウンセラーが配置されて学校が落ち着きを見せた第2年度以降は、学校は基本方針として「スクールカウンセラー活用調査研究事業が終わってからも機能する校内体制の確立」を掲げ、校内研修会の充実と教育相談系の活性化に取り組んだ。

スクールカウンセラーの導入を機に誕生し、3年目を迎えたK中学校のピア・サポート活動は、学校生活にさまざまな影響をもたらしている。生徒の学習への取り組み、生徒会をはじめ生徒の活動、特にボランティア活動の活発化が目立つと報告されている。ピア・サポート活動に参加した生徒自身の成長も重要である。仲間の話を聴く

ことを通して、自分をみつめ、他者に役立つ自分の存在を改めて認識し、人間関係の大切さや支えることの難しさを体験しつつある。

教師が生徒の持つ力を再確認し、暖かく見守り、支えていることも見逃すことができない要因であろう。特に、ピア・サポート活動を推進するためには、事前の訓練をはじめ、チームの運営などサポーターである生徒の活動を支える教員集団の理解と援助は不可欠である。3年のサイクルで生徒が入れ替わり、職員の異動が行われる学校システムの中で、生徒の活動を継続する方策を探ることが、今後の課題となっているようだ（森川、2000）。

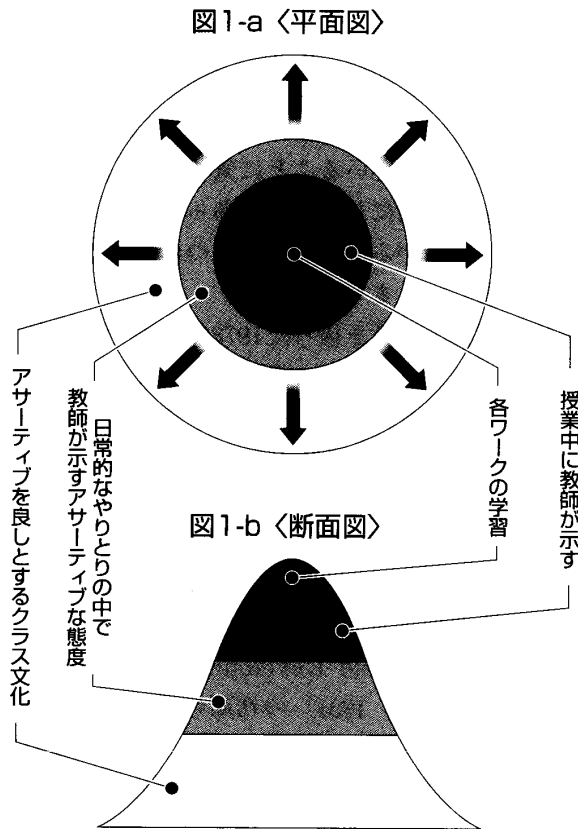
3) アサーション訓練による心理教育

学校への心理教育の導入にあたって、学級担任の果たす役割は大きい。そこで、いじめ問題の解決策としても注目されている「アサーション訓練」を例にとり、担任教師に期待される役割の内容を詳しく見ておきたい。アサーション訓練そのものについては後の章で詳しく説明されるので、ここでは教師の役割に限定して心理教育の導入に関わる諸課題を整理しておきたい。

学級担任が果たすべき役割には、授業の進行役、質問を投げかける役、生徒の雑多な意見を整理したりまとめる役などがある。教師が自分の意見や考えやあるいは気持ちをもちながらも、それを一方的に生徒に押しつけるのではなく、相手の子どもの気持ちを大事に受け止めようとする姿勢を自ら示すこと、つまり、教師自身が自他尊重のアサーションを実践する「実物モデル」になるということである。

園田・中釜（1999）は、このような学習の重層構造について図1に示すような図式化を試みている。その中核には、「授業」として行う各種のワークが据えられている。そのワークの中で、実際に教師がアサーティブな態度を示すことができれば、それは生徒の学習を支える環境として適切だといえよう。ワーク以外の生徒とのやりとりで示される教師のアサーティブな対応は、学習をさらに強化する効果をもたらす。これらがあいまって、やがて自分も相手も大切に「クラス文化」を創造することができれば、その新たな文化的風土の中から、教師と生徒のやりとりや生徒同士のやりとりを通じて、個々人のアサーションが磨かれていく好循環の発生を期待することができる。担任教師は、ワークを導入する主体、日常的に生徒に働きかけるアサーションの実物モデル、アサーティブなクラス文化づくりに直接・間接に影響を与える存在という三重の意味で、キーパーソンとしての役割を担うことになる。

図1:アサーション学習の重要構造(園田・中谷,1999)



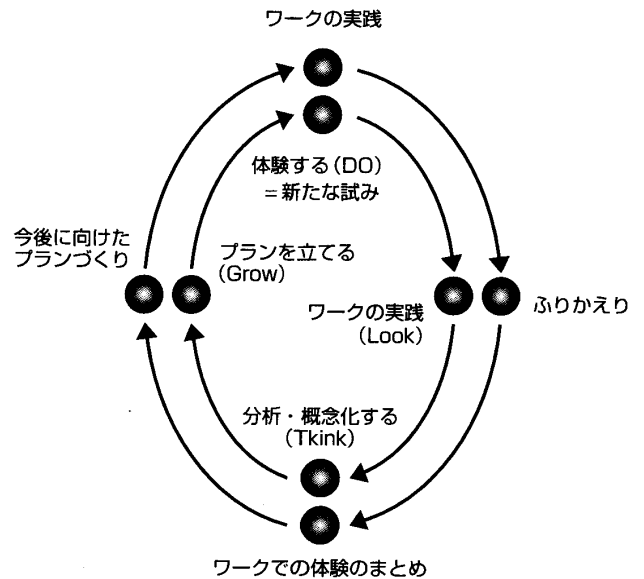
4) 体験学習による心理教育の促進

現代の子どもたちを取り巻く物理的環境は、かつてとは比べものにならないほど豊かになっている。しかし、逆に彼らの生活体験の内実がきわめて貧弱になっていることも否定しがたい現実である。とりわけ、複雑な人間関係を切り結んでいくための体験の基礎が備わっていない。これは、いじめ問題の深刻化や不登校の増加の背景要因として注目されていることでもある。そこで、学校における体験学習を促進することが、新世紀の学校づくりの中心課題の一つになりつつある。

心理教育の一環としてのピア・サポート活動やアサーション訓練を、教師が導入する際にも、それが「教師と生徒が共に行う体験学習」であるとの認識に立って実行される必要がある。体験学習の出発点は、図2の中央上に示された「体験」である。「体験」が先行し、体験の中で得られた「データを見る」、そして、見たことを材料に考えをめぐらして「分析・概念化」し、それを「次にはこうしよう、ああしよう」という新たな「プランを立てる」ことにつなげる。そして、新たに立てたプランにしたがって、第2ラウンドの体験学習へと進んでいく。これと比較すると、従来の学級での教科学習は、生徒にとっての「体験」を欠いた、いわば「腑に落ちない」ま

まの繰り返しかえしや、積み重ねであった可能性を否定できないのではないだろうか。

図2: 体験学習の循環過程(平木1998より一部修正)



5. 家庭・学校間連携の促進と心理教育

1) 学校と家族の連携

子どもの心身の健やかな成長を促すために、その生育環境を構成する基本的サブシステムとしての、学校、家庭、地域社会の間で有機的な連携が必要であることについて、誰も反論するものはない。しかし、それはあくまでも「建て前」のうえのことであり、多くの人々の内なる「本音」では、どこかに「主犯」と目すべき対象(仮想敵)を想定し、それに責任転嫁しようとしているのではないだろうか。この半ば、無自覚的な意識の二重構造が大人社会で続く限り、真に実効ある「連携」は達成されないだろう(亀口・堀田, 1998)。

学校と家族という、現在では相互に非常に異質な「システム」となってしまった人間集団の間の連携は、普通に考えられている以上にきわめて困難な課題だという理解が浸透していない所に、最大の問題点があるのではないだろうか。戦後、50余年の間に、両システムの質的な差は、縮小するどころか、拡大するばかりであった。学校の現状は、小学校の低学年の学級でも授業が成立しない、「学級崩壊」と呼ばれるような現象が全国各地で報告されるほどであり、不登校生徒の数がついに13万人を突破した(平成11年度学校基本調査による)ことと合わせて、教育荒廃の進行に歯止めはかかっていないと理解してよいだろう。

そもそも学校という文化伝達のシステムは、近代科学

というままでよりいっそう伝えやすい文化の成立とあって、近代社会全体に広がり、大きな影響を与えるようになった。それは、たとえば交通運輸システムの発達にみあうほどの巨大なものとなり、今日のわが国でも、全人口の実に4分の1に近い人々が、何らかの意味でフルタイムに関わりをもつほどの巨大なシステムとなっている(大田、1995)。

それまでは、子育ては親と地域の人々によるいわば手作りの仕事だったものが、一挙に制度として短期間に発展し、多くの人々がさまざまな利害によって、このシステムを利用するようになることで、予想外の弊害も生まれてきた。とりわけ、国家が教育のシステムの管理にあたるようになると、政治権力がみずからの権力維持に利用する傾向が肥大する危険性が高まることを、大田(1995)は厳しく指摘している。つまり、学校は巨大システムの一部に組み込まれ、家族規模で等身大の人間関係とはきわめて異なるシステムの特徴を持つようになったと理解してよいだろう。

一方、家族の側は、旧民法の規定に基づく家制度の廃止と、欧米流の新民法に基づく家族制度への移行に伴って、核家族化が急速に進行し、現在では平均の世帯構成人員は、3人にも満たない小規模のシステムに極小化してしまった。子どもにとっては、保護装置としての大人は、両親それも実質的には母親だけとなった観がある。その母親も、現代社会が生み出す多くのストレスからわが子を守りきれない不安をかかえている。国家レベルにまで巨大化した学校システムと、母と子の2者関係にまで極小化した家族システムの狭間に立たされた子どもが、引き裂かれそうになっている現状は、不登校児の事例報告で生々しく描写されている。

不登校に限らず、いじめや家庭内暴力、非行、あるいは拒食症など、子どもの問題の表われ方は異なるものの、両システムが深部でかかえる問題発生メカニズムには共通したものがあるのではないだろうか。したがって、これらの問題の根本的な解決を目指すのであれば、学校システムと家族システムという異質なシステムをあえて同時に視野に入れた接近法を模索する以外に道はないのではないだろうか。しかし、それを実現しようとするのがいかに難しい課題であるかは、言うまでもないことである。

2) 家族-学校モデル

子どもにとって共にかげがえのない家庭と学校の間、深い溝があることを研究者が問題視し始めたのは、この領域での研究業績の蓄積が豊富な欧米でも、それほど古いことではない。ライトフット(Lightfoot, 1978)

は、両親と教師が互いの役割を別々に設定し、家族と学校の境界を超えた接触を最小限にしか持たないようにしていることに着目した。さらに、それは教育や児童発達研究者にまで拡大し、片方が学校での子どもに焦点化すれば、もう片方は、家庭での子どもにしか焦点を向けようとしなくなっていることに気づいた。例外は、就学前の子どもを対象にした研究であったが、しかし、子どもが小学校にあがるやいなや、二つの世界を対象とする研究は分裂してしまっていた。

家族と学校の関係扱った1978年以前の文献研究を調べた結果、ライトフットの見解の正しさが実証されている。ライアン(Ryan, 1994)は、学校-家族連携に焦点を当てた約300編の研究論文、臨床事例、および著書を収集した。そのうち、ほぼ3分の2に当たる188編は、何等かの実証的要素を盛り込んだ研究であった。しかし、1978年以前に発表された実証的研究は、わずか26編に過ぎなかったのである。

『児童発達』(Child Development)誌に掲載されたミルナー(Milner, 1951)の初期の研究は、家族-学校連携に関する児童発達、社会心理学、あるいは家族研究分野における初期研究の動向を知らせるものである。その後20年を経て、ようやく家族過程と読書についてのペック(Peck, 1971)の研究が、教育問題を専門とする『学校心理学』(Journal of School Psychology)誌で発表され、その後は家族要因と子どもの学業成績に関する研究が掲載されはじめた。さらに5年後には、『実験教育』(Journal of Experimental Education)誌に、家庭で培われた達成動機がいかん学校での達成動機へと一般化するかを示した、スワンソンら(Swanson & Henderson, 1976)の研究が掲載された。1970年代後半には、家族-学校連携に関する研究論文が、教育分野の研究/専門誌と同様に広範な社会科学の領域で、続々と登場するようになった。

このように、ライトフットの著書が発表されて以降に急成長した研究成果は貴重ではあるが、それらの主題は相互に有機的な関連をもたず、非理論的な特徴を有していることが分かってきた。概して、家族-学校連携に関する研究業績は、首尾一貫し、凝集性のある研究計画に基いているようには見えない。この分野のおおかたの出版物は、単一事例研究、臨床的事例報告からなっており、明らかに孤立した研究者の短期間の興味に基くものであった。このように、学問的には混沌とした状況にありながらも、部分的に秩序や一貫性の存在をうかがわせるものもある。とりわけ、この10年は、多くの研究者や研究グループが有望で有益な研究計画を開発し、生徒の学業

成績に与える家族関係の影響に関する確実なデータを蓄積できるようになってきた。

社会学的な視点からは、家族資源についてのアマト (Amato, 1989) の研究があり、コミュニティ心理学的な視野からは、コーエン (Cowen, 1984) らが、リスクおよび個人資源の要因に関心を向けており、エマリー (Emery, 1982) やフォアハンド (Forehand, 1987) らは、両親間の葛藤に特別の関心を向けている。エプスタイン (Epstein, 1992) は、親が通学にどう関わっているかに注意を向け、ヘザリントン (Hetherington, 1982) やギドゥバルディ (Guidubaldi, 1986) らは、離婚に焦点を合わせ、ヘス (Hess, 1987) らは、母子相互作用を探り、マージョリバンクス (Marjoribanks, 1979) らは、両親や家庭に関わる広い範囲の変数に精神測定的な接近を行い、スタインバーグ (Steinberg, 1992) らは、子育てのスタイルと実践について調べている。

このように生産的な研究成果が生まれつつあるものの、集積された証拠を統一することはまだできずにいるのが、現状である。1980年代中頃に、ふたつの文献展望が発表された (Hess & Holloway, 1984; Scott-Jones, 1984)。両者は、かなり異なっているものの、ともに非常に良く引用され、当時のこの分野での権威ある論文としてみなされてきた。興味深いことには、両論文とも主に就学前の子どもを対象とし、双方の著者が重要だとみなしたトピックを扱っていた。1980年代初頭でも、学齢期の子どもについての研究はきわめて限られており、学齢児や青年の研究は、多くの重要な概念的テーマについてなされていなかったのである。ごく最近、クリステンソンら (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992) は、さらに多くの文献を参考にしながら、学業達成に与える家族の影響の現実をどのように扱えばよいかについて、学校心理士に助言している。クリステンソンらは、家族過程の焦点化のために社会経済的地位 (SES) のような家族背景の変数を考慮に入れている。1980年代を通じて研究の比重は、状態変数から過程研究へと移行し、研究者はリスク指標に表われるリスクの仕組みを積極的に研究しはじめた。

これらの文献展望では有力な研究が紹介されているものの、やはりまだ全体に統合されておらず、十分に成果が活用されているとは言い難い。学校で生徒が学習したり成功するうえで、家族が果たす役割に関連する無数の要因を組織化するためには、幅広い理論モデルや概念的図式が必要であるが、現在でもまだそれは欠けたままである。最近、より包括的なモデルが提出されるようになってきたが、これらのモデルは、家族-学校連携に関連が

あると予想されている潜在要因を、十分には取り込んでいない。

3) 連携を促進するスクールカウンセラーの役割

今日の学校で必要とされている発達、教育、および精神保健に関わる包括的な支援活動を統合し、学校と家族の連携を促進するうえで、臨床心理学者やカウンセリング心理学者の役割は再認識されるべきだとの声が、学校カウンセリングの先進国であるアメリカでも高まっている。そこで、前述したスクールカウンセラー養成では全米屈指の伝統を誇るジョージア大学での改革を見てみることにしよう。現在、同大学カウンセリング・人間発達支援学部に籍をおくカウンセリング心理学者、大学院生、およびスクールカウンセラーによって編成されたチームは、公立学校の現実問題を扱う協働的なアクション・リサーチを目的とする綿密なプログラムを開発中である。彼らは、この難題に取り組むための理論的枠組みを提示しているので、以下にその概略を紹介しておくことにしよう (Hayes & Horne, in press)。

実は、心理学の歴史が2世紀目に入った現時点で、これまでの形態のまま心理学が今後も長く存続できるのだろうか、多くの人々が懸念しはじめている。臨床実践よりも学術研究を上位に位置付けた科学者-実践家モデル (ボールダー・モデル) を肯定的に解釈してきた、従来のアメリカ心理学界の姿勢に対しては、とりわけ社会批評家から厳しい批判が浴びせられてきたところである。社会批評家は、心理学の研究方法をもっと多様化すべきであり、また文脈的な変数にもっと敏感に対応できるような研究方法で大学院生を訓練する新たなモデルを開発すべきだと主張してきた。他方、アメリカにおける心理学的実践は、心理学の科学的研究成果の恩恵を受けことなく、しかも実践家のニーズにはさらに応えられなくなりつつあることに、多くの研究者が気づき始めている。

学究的な心理学がよりいっそう現実に適応したものとなり、また職業的な心理学がよりいっそう充実したものとなるためには、ふたつの知的コミュニティが、実践科学としての科学的実践における知の本質について互いに理解を深める必要がある。とりわけ、ホシュマンら (Hoshmand & Polkinghorne, 1992) は、「実践知の認識論 epistemology of practicing knowledge (p.59)」を明確にする必要性を唱え、次のように主張している。「研究の指導と実践の指導の間により良質なつながりがあるべきであり、そのためにも、研究の生態学的な評価や学究的な訓練のすべての側面における理論と実践の相互交流が重要視されるべきである」(p.62)

全国レベルでの学校改革に取り組んでいる教育者がそうであったように、カウンセリング心理学者が、実践家－研究者とともに協働的な研究者集団を編成し始めれば、公立学校にはそれを心待ちにしていた人々がいることを発見するのは、それほど難しいことではないようだ(Hayes, 1993)。

4) 生徒にとっての家族と学校の連携

ここで、視点を日本の学校に移し、その主役である日本の子どもの眼に学校や家族、あるいは両者の連携がどのように写っているのかを考えてみたい。象徴的な例を挙げれば、数年前まで続いていた校長などの管理職と組合所属の教師との対立は、小学生の子どもの目にも「連携」とは程遠い、大人同士の露な敵対関係として認知されていたはずである。中・高校生ともなれば、その背後に全国規模の巨大システムを構成している文部行政と教職員組合の対立の構図があることを理解していた者は、少なくない。しかし、子どもがその対立の構図に何らかの直接的な言及をすることは、きわめて危険であり、不適切な言動とみなされた。子どもにとっては、タブー視する以外になかったのである。

片や、子どもたちの日常生活の基盤である家庭での大人同士の「連携」を、彼らはどのように見ていたのだろうか。大多数が核家族化した現状では、家庭の中の大人といえば両親のみであり、家庭での連携は夫婦関係の良否と密接に絡み合ってくる。この問題は、まさに「大人の問題」であり、子どもの踏む込む世界ではない。しかし、子どもがその影響からまぬがれる保証は何もなく、現実には養育の主たる責任を担っている母親の言動を通じて、直接・間接の心理的影響を子どもは受けている。中には、あまりの影響の大きさに見動きが取れず、拒食症や不登校などの形で心身に障害が生じる子どもも少なくない。

しかも、われわれ大人が示してきた無数の責任転嫁の言動は、すでに感受性の強い子どもの目には鋭敏にとらえられてきたにちがいない。さまざまな機会を通じて、われわれ大人は子どもたちが目撃してきた事実の証言に耳を傾ける必要があるだろう。大人が作り上げた巨大システムの運営上の弊害について、子どもたちは何らの発言権も行使できていないからである。

5) 現代の親子関係と儒教文化

つぎに、心理臨床家を含む専門家の間でもこれまであまり注目されることがなかった「戦後の日本の家族や学校に潜在する儒教的文化の残存的影響」についてごく手短かに言及したい。その論拠としては、今後、わが国において家族と学校という異質なシステム間の連携を促進す

るうえで、欧米とは違って儒教的文化の潜在的な影響を無視する訳には行かないからである。編者は、この問題に並々ならぬ関心を持つ儒教研究者が公刊した最近の著書に大きな刺激を受けた。ここでは下見(1997)の主張の要点を簡潔に紹介しておきたい。

中国女性史の研究者である下見は、中国の『列女伝』などの伝記資料や種々の女性教導関係資料の分析・整理による研究を続け、儒教社会における女性の存在意義や役割について考察している。そして、親への服従・奉仕を本質とする「孝」の観念の形成に、母(母性)が重要な役割を果たしていることをつきとめた。下見自身が、その要点を次のように整理している。

「儒教社会における母は、母性による慈愛・保護を通して、まず子のところに親への信頼・依存・親愛の情を形成する。さらには、母は、この母性の威力に依拠して、厳正な管理・教訓指導で子に対応して、親への服従奉仕たる「孝」を教示する。孝の精神を確立した子は、成人して妻を迎えて家長となる。妻は、母の母性をさらに発展的に展開して夫に施行する。すなわち、貞節と女卑従順を自覚し、この姿勢を堅持して夫を支援し、夫に男尊の自覚を持たせて、独断専行をうながし許容する。このようにして、彼を家族制における主導責任者に定め置き、家と親(祖霊)への「孝」である服従・公への忠義実践を促し導くのである。また、娘と父との間にも、親子の関係としての「孝」の要素が混在するが、基本的に、妻と夫の対応にはほぼ類似した関係が認められる。「孝」(忠)は、母性によって養成される観念であり、それは子においても夫や父においても、個の権利や主張を抑圧して、家や一族・血縁(また公の権力)のために奉仕する精神として機能している」

要するに、下見の結論によれば、「孝」の実践を要請する儒教社会は、本来、子の自立・独立を拒絶して抑圧して、個の権利の主張を許容しない社会であり、したがって、基本的に子が親に従属・依存して、これから自立しないことを人間的理想とした社会だということになる。

以上のような視点に立つと、忠孝による社会の構築を企図した儒教社会である近世以降の日本で、なぜ母なるものへの特殊の扱いが必要とされ、母系社会と称されるのかが理解できる。そこから、下見は、教育問題である過保護や子の親からの精神的自立、家庭や夫婦関係などの諸問題の根底に潜在する諸因にはおおむね、意外にもなお「孝」観念を中核とする儒教の人間観がなんらかの関わりを持っているのではないかと仮説を導き出している。戦後の社会の発展・変化を推進した個人の力も、

実は、儒教社会的な母性につちかわれる「孝」と同様の服従・奉仕の精神に発するものであったろうと推測している。

経営学の分野でも、三戸（1994）は日本の経営の本質が「家の論理」にあるとし、経営システムの分析から同様の主張を行っている。ドイツ人ジャーナリストのファーレフェルト（Vahlefeld, H. W.）も、現代の日本人がいまなお儒教的な雰囲気の中に無意識的にどっぷりつかっている構造を、明確に分析している（ファーレフェルト、1992）。さらに、オランダ人ジャーナリストのウォルフレン（Wolferen, K.）は、儒教文化という概念や言葉を直接には用いていないが、まさに同質の特性を日本のシステムのなかに見出し、個人や家族の幸福追求が阻害されてきた経緯を解き明かしている（ウォルフレン、1994）。また、心理臨床の領域での類似の主張が、河合（1976）によってなされていることも良く知られている。

ここで、ふたたび家族と学校の連携の問題に論点を戻すことにしよう。論議のポイントは、両者の連携にとって儒教文化の潜在的影響との直面化がなぜ必要なのかということである。下見の主張にしたがって儒教文化の根底が母性によって支えられていると仮定すれば、文化伝達システムとしての学校システムも、母性によって支えられていると理解できるのではないだろうか。今では使い古された「教育ママ」という言葉にも、母性と学校教育との密接な関連が象徴的に示されている。つまり、儒教社会では、家族システムのみならず、学校システムを根底で支えている原理も、実態は母性が支配的だということになる。

このような理解に立てば、子どもたちが家庭では母親そのものに保護的に支配され、加えて学校でも母性原理による教導を受けてきたメカニズムが浮かび上がってくる。そこには、父性原理が入り込む余地はない。現実的に見て、学校教育における個々の父親の影響力は微々たるものではないだろうか。「存在感の薄い父親」というのは、何も不登校児の父親に限ったものではなく、わが国全体に広がった現象であろう（亀口、1998b）。

編者は、家族と学校の連携をはかるうえでの問題点は、母性原理に独占された子育てや教育の現状に、いかにして父性原理を「適切に」持込むかという課題につきると考えている。具体的には、父親とその子どもの学級担任とがさまざまなレベルで交流を深める各種のプログラムを構想中である。なかでも、ポスト団塊世代あるいは新人類世代と表されることもある30歳代の父親を対象としたプログラムの開発を優先させたいと考えている。

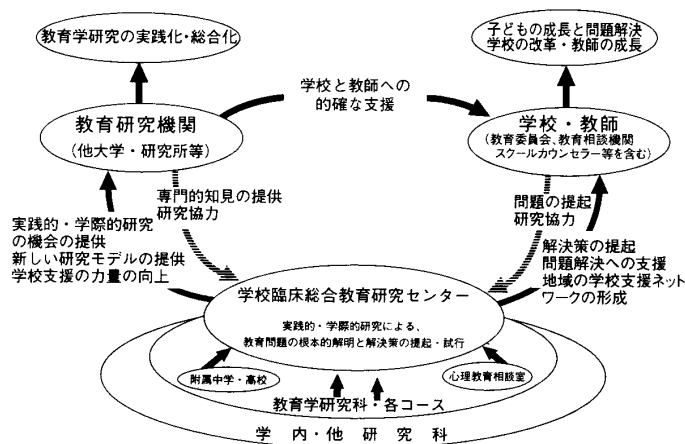
6 「総合的心理教育」の提案

1) 「総合的心理教育」とは

編者が「総合的心理教育」を構想するに至った経緯を明らかにするためには、平成9年度に新設された本センターの設立趣旨そのものに触れておく必要がある。まず、本センター概要に示されている、その基本理念と目的の主要部分を以下に引用しておくことにしよう（図3の「諸機関との連携と活動概要」を参照）。

- ① 学際的・実践的研究による教育問題の根本的解明、
- ② 根本的解明に基づく問題解決プログラムの提起、
- ③ 問題解決プログラムの実施等による学校現場の問題解決への支援を行い、同時にそれらを通して、
- ④ わが国の教育学研究に対する新たな学際的・実践的な研究モデルの提起、
- ⑤ 学際的・実践的な指向を有する研究者の養成を図ること。

図3：諸機関との連携と活動概要



また、本センターとの連携強化がもっとも期待される東京大学教育学部附属学校では、平成5年度から、中学3年生を対象に「総合学習」が特別学習として加えられている。当初は、「ゆとりの時間」をいかに活用するかとの議論の中で登場した。さらに3年間の試行的段階を経てその有効性が認められ、平成8年度から本格的にカリキュラムの中に位置付けられるようになった。その意図は、ごく「ふつう」の生徒を対象に、ごくふつうのカリキュラムと工夫した「特別学習」で、「もうひとつの優秀さ」、すなわち、成績至上主義の価値観ではなく、人間の総合的な能力を育てる優秀さ、豊かな人間性を育てる優秀さを追求しているのが、附属学校の特色となって

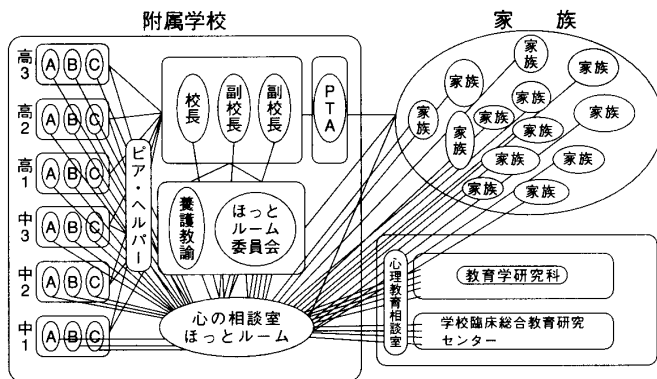
いる。附属学校での「総合学習」は、そのような位置付けの中で特別学習として動き出している。

本センターの相談援助部門では、附属学校で先行してきた「総合学習」や「特別学習」の試みと連動させ、あるいは融合させることをねらって「こころの教室」の設置を準備中である。

2) 「こころの教室」の設置

本センターの相談援助部門の臨床実践活動は、平成10年9月に附属学校内の一室に新設されたセンター分室(通称名『ほっとルーム』)を中心に、学校内全域を舞台として展開されている。分室には本センターの教授(编者)と助手がカウンセラーとして勤務しており、さらに大学院生も院生スタッフとして活動に参加し、研修の場ともなっている。また附属学校からセンターに派遣されている研究員がセンターと学校をつなぐ役割を担っている(図4、図5を参照)。「ほっとルーム」では、生徒や保護者、教師に対する支援・援助活動、学校全体に働きかける成長促進的活動などを展開している。その活動実績の詳細については、付録の本センター年報に記載された相談援助部門の活動記録を参照していただきたい(東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育研究センター、1999)。

図4 東京大学附属学校のカウンセリング・システム



『ほっとルーム』は、カウンセリング・ルームとして設置されたものであり、その意味では、「こころの相談室」としての機能が最優先されるべきであることは言うまでもない。しかし、一部の限られた生徒のみを対象とする従来型の相談室として運営をしていたのでは、本センターにおける相談援助部門が本来果たすべき役割を十分に発揮できないことが、初年度の活動実績から明らかになった。そこで、個別カウンセリングを主とする相談室機能に加えて、総合学習や特別学習がねらいとする生徒の全人的な成長を、附属の教師や院生なども連携・

図5 「ほっとルーム」での院生と中学生によるピアサポート活動



協働する形で側面から支援する活動を開始することとなった。

つまり、「こころの相談室」に「こころの教室」の機能や役割を併せ持つようにしようと試み始めたのである。编者は平成11年度の1年間をかけて、中等部・高等部全18学級を直接訪問する計画を立て、ホームルームや特別学習の時間に、リラクゼーション訓練の指導を柱とする「ストレス対応講座」と銘打った心理教育的視点に立つ授業を継続的に実施した。さいわい、研究員である附属教官の積極的かつ柔軟な調整作業と、担任教師あるいは学年主任等の協力を得て、当初の計画どおりに附属学校の全学級の生徒を対象にしたストレス予防を目的とした支援活動を、通常の学校教育の時間・空間の枠組みの中で実施することができた。

スクールカウンセラーとしての编者が相談室を出て、通常の「教室」で心理教育的プログラムの一環でもある「リラクゼーション訓練」を、問題の有無を問わずに附属学校の全生徒を対象に指導したことの意味は、きわめて大きいといえるだろう。なぜなら、この試みは、スクールカウンセラーとしての编者が、臨時講師としてある心理教育プログラムを特別学習ないし総合学習の特別「カリキュラム」として指導した、ユニークな教育実践例であると理解することも可能だからである。この教育実践が展開している間の教室は、一時的ではあれ、まさに「こころの教室」と転化していたのだと编者は受け止めている。

3) 「こころの授業」の展開

编者は、「こころの教室」をカウンセリングルームあるいは「こころの相談室」の別称として、固定的にとらえることには賛成できない。それが通常の教室あるいは

校外や野外で総合学習や特別学習として実践される中で、教師や種々の非常勤講師によって随時に実践されることこそ、望ましいのではないだろうか。つまり、意思させれば、「こころの教室」の設置は手間をいっさいかけずとも、全国どこの学校でも、極端に言えばその気にさえなれば、明日からでも実現できるのである。しかし、「こころの教室」の具体像が提示されていない現状では、多くの教師にとって自ら実行することはむしろかしいにちがいない。何らかのたたき台もしくは「実践モデル」が提示されることが必要だろう。

そこで、本センター相談援助部門では、平成12年度から附属学校が中高一貫の「中等教育学校」に移行し、カリキュラムの編成に当たって学校独自の取り組みが可能になったことを受けて、6年生（高校3年生に相当する）の選択科目のとして新設された「臨床心理学入門」（通年で32回実施計64時間の予定）の企画と実験的な授業実践に、編者自身と編者が指導する博士課程の院生や研究生が協働して参加し、その実践過程を綿密に記録し、多角的な教育効果の検討を行うことを予定している。

この企画は、やはり平成12年度から開始される本センターの研究開発部門の第2期プロジェクトが、「学力問題の解明とその改善策に関する研究」に決定したこととも連動している。編者らが実践しようとする「臨床心理学入門」という授業科目は、表面的にはいわゆる「学力低下」問題とは何ら関係があるようには見えないかもしれない。しかし、現実の学校における、学力の基盤をなす「学びの意欲」の全般的な低下は、カウンセリングの対象となるような一部の生徒に限ったものではない。編者らは、「臨床心理学入門」という、まさに「こころ」そのものを対象とする、正規の「授業」の継続的な実践を通して、「こころの授業」を生徒と共に創出し、カウンセリングや心理療法の目的とも合致する「学びの意欲」や「生き抜く意欲」の再生と活性化を促進することを目指している。

4) 「こころの学校」を支える認識論的立場の特徴

「こころの授業」や「こころの学級」が教師と生徒の協働作業によって生き生きと展開できるようになった学校は、「こころの学校」そのものではないだろうか。では、「こころの学校」を支える基本的な考え方とはいかなるものだろうか。ここでは、詳しく論じるだけの紙数の余裕がないので、その要点だけを記しておきたい。

- ① われわれが生きている世界の構造と仕組みを生徒とともに学ぶに当たって、従来の直線的な因果律から複数の要因が相互に影響を与え合っているとら

える循環的（円環的）因果律に基づくシステム論的な思考方法に転換する。

- ② 体力、知力、学力など種々の「力」を無前提的に「善なるもの」として受け入れてしまわず、「弱い」あるいは「劣っている」とされるものに潜む「価値」や「役割」にも目を向け、真に全人格的な成長・発達をめざし、すべての人の人権を尊重する態度を養う。
- ③ 個々の教師や生徒（家族）が、さまざまな問題解決の方法を見出す可能性を潜在的に有していることを信頼し、あるいは前提とする人間観を尊重する。
- ④ 生徒のみならず、教師や保護者あるいは地域社会の人々も、「自己洞察」や「自己理解」といった普遍的な課題を、生涯学習の重要課題として共有していることを常にこころにとめておく。
- ⑤ 生徒と教師が高次の人間存在であると同時に、他の無数の生命と共生する「生命体」であることの原点に立ち返ることができるように、「呼吸」や「こころのリズム」、あるいは「ライフサイクル」など、生命としてのリズムや周期性に注意を向けることを重視する。
- ⑥ 「授業」を人間同士の直接的な出会いの「場」として再考する。生徒の注意・関心が学習内容に焦点化され十分に自我関与できるように、教師ないし指導者は「集中力の養成」そのものを学習態度形成の最重要課題とする。

引用文献

- 続有恒 1956 現代の教育心理学、国土社
- 伊藤隆二 1999 人間形成の臨床教育心理学的研究—「臨床の知」と事例研究を主題として 風間書房
- 亀口憲治 1998 家族心理学研究における臨床的接近法 心理学研究 第69巻1号 53-65
- Hayes, R. et al., 1997 Integrating theory and practice : Counselor educator-school counselor collaborative. Professional School Counseling, 1(1), 9-12
- Paisley, P. O. & Hayes, R. L. (in press) Counselor under construction: A constructivist model for school counselor preparation. In G. McAuliff, K. Eriksen, & C. Lovett (Eds.), Applying constructivist theory to counselor preparation. New York: Columbia University Press.
- Woolsey, L. K. 1986 Research and practice in counseling: A conflict of values. Counselor Education and Supervision, 26, 84-93

- Paisely, P. & Peace, S. 1995 Developmental principles: A framework for school counseling programs. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30(2), 85-93.
- Hoshmand, L., & Polkinghorne, D. 1992 Redefining the science-practitioner relationship and professional training. *American Psychologist*, 47, 55-56.
- Canfer, F. H. 1990 The scientist-practitioner connection: A bridge in need of constant attention. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 264-270.
- Aubrey, R. 1986 The professionalization of counseling. In M. Lewis, R. Hayes, & J. Lewis (Eds.), *An introduction to the counseling profession* (pp. 1-35). Itasca, IL: Peacock
- Hayes, R. L. 1994 The legacy of Lawrence Kohlberg: Implications for counseling and human development. *Journal of Counseling & Development*, 72, 261-267.
- Kohlberg, L. 1975 Counseling and counselor education: A developmental approach. *Counselor Education and Supervision*, 14, 250-256.
- Ivey, A. E. and Goncalves, O. F. 1987 Toward a developmental counseling curriculum. *Counselor Education and Supervision*, 270-278.
- Hayes, 1994 Counseling in the postmodern world : origins and implications of a constructivist developmental approach. *Counseling and Human Development*, 26(6), 1-12.
- 日本教育心理学会第42回大会発表論文集、2000
ダリル・ヤギ 1998 スクールカウンセリング入門 勁草書房
- 亀口憲治 2000、家族臨床心理学、東京大学出版会
石隈利紀・小野瀬雅人他 1997 スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究、文部省科学研究費補助金（基盤研究C2）研究成果報告書
- Hayes, R. L. 1993 A facilitative role for counselors in restructuring schools. *Journal of Humanistic Education and Development*, 31, 156-162.
- McWhirter, E. 1991 Empowerment in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 69, 222-227.
- Hayes, R. L., & Lunsford, B. 1994 Elements of empowerment : Enhancing efforts for school renewal. *People and Education*, 2(1), pp. 83-100.
- 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 (1)
- 東京都立多摩教育研究所、2000、中学生の友人関係に関する研究 (2)
- 森川澄男 2000 ピア・サポート活動 (中学校) 村山正治編 臨床心理士によるスクールカウンセラー 至文堂 pp. 149-161
- 園田雅代・中釜洋子 1999 子どものためのアサーショングループワーク 日本精神技術研究所
- 亀口憲治・堀田香織 1998 学校と家族の連携を促進するスクールカウンセリングの開発 I—理論的枠組みを中心に 東京大学大学院教育学研究科紀要 38巻、pp. 451-465
- 大田堯 1995 なぜ学校へ行くのか 岩波書店
- Lightfoot, S. L. 1978 *World apart : Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Ryan, B. A. 1994 *Family relationship processes and children's school achievement and adjustment : A bibliography of research and comment*. Unpublished manuscript, Department of Family Studies, University of Guelph, Guelph, Ontario.
- Milner, E. 1951 A study of the relationship between reading readiness in grade one school children and patterns of parent-child interaction. *Child Development*, 22, 95-112.
- Peck, B. 1971 Reading disorders: Have we overlooked something? *Journal of School Psychology*, 9, 182-190.
- Swanson, R., & Henderson, R. W. 1976 Achieving home-school continuity in the socialization of an academic motive. *Journal of Experimental Education*, 44, 38-44.
- Amato, P. R. 1989 Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 39-53.
- Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., & Weissberg, R. P. 1984 Risk and resource indicators and their relationship to young children's school adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 12, 353-367.
- Emery, R. E. 1982 Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, 310-330.
- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. 1982 Effects of divorce on parents and children. In M. E. Lamb (Ed.), *Nontraditional families: Parents and child development* (pp. 233-288). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Guidubaldi, J., Cleminshaw, H.K., Perry, J. D., Nastasi, B.K., & Lightel, J. 1986 The role of selected family environment factors in children's post-divorce adjustment. *Family Relations*, 35, 141-151.

Majoribanks, K. 1979 Families and their learning environments. London : Routledge & Kagan Paul.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. 1992 Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Hess, R. D., & Holloway, S. D. 1984 Family and school as educational institutions. In D. Parke (Ed.), *Review of child development research*, Vol. 7: The family (pp.179-122). Chicago: University of Chicago Press.

Scott-Jones, D. 1984 Family influences on cognitive development and school achievement. *Review of Research in Education*, 11, 259-304.

Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. 1992 Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology*

Quarterly, 7, 178-206.

Hayes, R. L., & Horne, A. M. in press The research-collaborator role for counseling psychologists in schools: Conducting real world research.

Hoshmand, L. & Polkinghorne, D. 1992 Redefining the science-practitioner relationship and professional training. *American Psychologist*, 47, 55-56.

Hayes, R. L. 1993 A facilitative role for counselors in restructuring schools. *Journal of Humanistic Education and Development*, 31, 156-162.

下見隆雄 1997 考と母性のメカニズム —中国女性史の視座 研文出版

三戸公 1994 「家」としての日本社会 有斐閣

ファーレフェルト、H. W. 出水宏一訳 1992 儒教が生んだ経済大国 文芸春秋

ウォルフレン、K. V. 篠原勝訳 1994 人間を幸福にしない日本というシステム 毎日新聞社

河合隼雄 1976 母性社会日本の病理 中央公論社

亀口憲治 1998 家族における父親役割の変遷と機能 家族療法研究 第15巻第2号 pp.71-79

東京大学大学院教育学研究科 1999 学校臨床総合教育研究センター年報 創刊号