

教師の「教育相談」の在り方と方法についての比較的検討 ——文部省・文部科学省の資料を中心とした 教師の「態度・姿勢」に注目して——

角田 真紀子

はじめに

文部科学省は、教職課程における必修科目の「教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法」において、その科目名に「カウンセリングに関する基礎的知識を含む」ことを明記している。また、2017年に文部科学省よりコアカリキュラムが示され、令和元年度以降の入学者は、教育相談の方法として「カウンセリング・マインド」の必要性の理解やカウンセリングの基礎的な態度や技法に対する事柄の学修が求められている。学校における教育相談をめぐるはその導入から数々の課題を抱えており、時代やニーズの変化に伴い教育相談の在り方や方法も変化している。本論文においては、特に教育相談が生徒指導の一環であることを踏まえ、『生徒指導の手引（改訂版）』（1981）¹と『生徒指導提要』（2010）の比較を中心として、教師としての教育相談の在り方と方法、特に教育相談における教師の態度・姿勢について「教育相談的態度」として検討する。

1. 問題

1.1. 教育相談の定義

「教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うもの」である（文部科学省、2010）。その教育相談の定義は、1981（昭和56）年の『生徒指導の手引（改訂版）』においては、「教育相談は、本来、一人一人の子供の教育上の諸問題について、本人又はその親、教師などに、その望ましい在り方について助言指導をすることを意味する。言い換えれば、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図ろうとするものである。」と述べられている（文部省、1981）。その後1990年に刊行された『学校における教育相談の進め方』では、「教育相談は、主として

¹ 『生徒指導の手引』は1960年が初版であるが、石田（2010）によると、「生徒指導」は機能論でありつつ、現実対応の観点から校務分掌の中に生徒指導体制を位置付け、生徒指導主事の活動を明確にした」とことと「表現の改訂や補足説明的な改訂、ひらがなの漢字化などが主で、「生徒指導」の概念や理論そのものについては大幅な改定はなかった」ことを受け、ここでは1981年の改訂版を使用する。

教師と生徒が話し合いを通して、広く生徒の適応上の問題の解決を図るほか、生徒の自立や自己の可能性を發揮する過程を重視しながら、自立や自己実現を促す指導・援助である」と述べられている（文部省、1990）。次の年には『小学校における教育相談の進め方』が刊行され、「教育相談は、一人一人の児童の発達と教育にかかわる諸問題をめぐって、本人及びその保護者などに必要な心理・教育的援助を行うものであり、それぞれの当事者が問題を柔軟にとらえ直し、その解決に向けて主体的に努力する過程を尊重し、その過程が円滑に生じるように側面から可能な援助をすることを基本としている」と述べられている（文部省、1991）。

そして2010（平成22）年には1981（昭和56）年の『生徒指導の手引（改訂版）』が大幅に改訂され『生徒指導提要』として公刊された。そこでは2008（平成20）年の『中学校学習指導要領解説（特別活動編）』での教育相談の定義を引用して、「教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである。その方法としては、1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をすることが大切である」とした上で、「教育相談は、児童生徒それぞれの発達に即して、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」と述べている（文部科学省、2010）。そしてこれ以降、文部科学省は「教育相談」を定義していない。

これらの文部省・文部科学省による教育相談の定義について、対象、アプローチ、方向性・特徴の3つに分類し、表1にまとめた（下線は筆者による）（表1）。表1を見ると、小学校のみで教育相談は「心理・教育的援助」とされており、その捉え方が中学校および高等学校のそれと異なっている。これは小学校の児童の発達段階や程度と中学校および高等学校での生徒のそれらを考慮した上での教育相談の定義の相違であることが推測される。そして、中学校および高等学校の教育相談に関しては、1980年代から適応上の問題や悩みを解決する側面と自己実現を図る2つの側面を持ち合わせたものであることが分かる。さらに教育相談の方法は「助言指導」であったが、「指導・援助」になり、「助言」へと変化していることから、指導的側面よりもより助言の側面が強調されていることが分かる。

年	引用元 (校種)	対象	アプローチ	方向性・特徴
1981 昭 56	生徒指導の手引 改訂版 (中・高)	生徒 親 教師	子供の教育上の諸 問題に関しての望 ましい在り方につ いて助言指導	個人の悩みや困難の解決の援助 生活に適応させる 人格の成長への援助
1990 平 2	学校における教 育相談の進め方 (中・高)	生徒	生徒の適応上の問 題の解決と、自立や 自己実現を促す指 導・援助	生徒の適応上の問題の解決 自立や自己実現を促す
1991 平 3	小学校における 教育相談の進め 方(小)	児童 保護者	児童の発達と教育 にかかわる諸問題 について心理・教育 的援助	問題を柔軟にとらえ直し、解決に向けて 主体的に努力する過程が円滑に生じる ように側面から可能な援助をする
2008 平 20	中学校学習指導 要領解説(特別 活動編)(中)	生徒 親	教育上の問題につ いて望ましい在り 方を助言	あらゆる機会・教育活動の実践の中で教 育相談的な配慮をする
2010 平 22	生徒指導提要	児童生徒 親		好ましい人間関係を育てる 生活に適応させる 人格への成長への援助

表 1. 文部(科学)省による「教育相談」の対象、アプローチ、方向性・特徴

1.2. 教育相談における教師の態度・姿勢

1.1. では、教育相談が指導・援助・助言などを行うものとして変化してきていることが概観されたが、実際に教育相談を行う教師はどのような態度・姿勢でそれを行っているのだろうか。この点に関し、教育現場では教育相談を行う教師が持つべき態度・姿勢・精神・心などを捉えたものとして「カウンセリング・マインド」という言葉があるものの、この用語は定義が曖昧であり、様々な観点から議論が多く展開されている(たとえば野口・坂中、2003; 宮田・水田、2009; 金原、2015)。この言葉自体は1980年代に出てきたものである(文部省、1990)と言われており、『生徒指導の手引(改訂版)』(1981)が執筆されていた頃よりも後にこの言葉が使用されるようになったと考えられる。

しかしながら、その『生徒指導の手引(改訂版)』をさらに大幅改訂して出版された『生徒指導提要』(2010)には「カウンセリング・マインド」という言葉は使用されていない。したがって「カウンセリング・マインド」について検討をすることは、教育界で一般的に使用されている現状を鑑みれば重要ではあるが、「生徒指導の一環としての教育相談」として教育相談を捉え

た時には、「カウンセリング・マインド」ではなく広く「生徒指導」から考慮する必要がある²。つまり『生徒指導提要』（2010）の記述、あるいはそれに『生徒指導の手引（改訂版）』（1981）を加えて教師の態度・姿勢などの検討をする必要があると考えられる。

『生徒指導提要』（2010）の分析を行った研究としては、福田・名島（2011）、中川・森（2015）がある。福田・名島は『生徒指導提要』（2010）の第5章「教育相談」を分析し、より学校現場で役立つものにするための吟味を行っているが、検討すべき点がいくつかうかがえるとしつつ、最終的には教育相談の学校現場における留意点を挙げるにとどまっている。中川・森は生徒指導及び教育相談の関係性を分析した上で、それらの関係性より、組織としての教育力を高める教職員の連携の在り方について検討をしているが、教育相談を行う教師の在り方や態度については検討を行っていない。

『生徒指導提要』（2010）に加えて『生徒指導の手引』（1981）との比較を行った研究としては、石田（2010）、上野（2011）、小林（2014）がある。石田は「生徒指導」理論の検討において「生徒指導」の概念と理論の5つの諸相を明らかにし、上野は「生徒指導の意義」における記述方法・意味内容の比較を行い、小林は主張される現代の生徒指導の意義と、それが強調される理由について考察を行っている。しかしいずれも「生徒指導」についての比較検討であり「教育相談」についての態度・姿勢に関する比較は行われていない。

2. 目的

本研究では、『生徒指導の手引』（1981）と『生徒指導提要』（2010）を用いて教育相談における教師の態度・姿勢・精神・心などを含めたかかわり方とその方法について比較的検討を行うことで、その骨格を掴むことを目的とする。なお、本研究では教育相談における教師の態度を「カウンセリング・マインド」や「カウンセリング的」態度などの表現と区別するために「教育相談的態度」と表記する。

3. 方法

教師の「教育相談的態度」について比較的検討を行うため、『生徒指導の手引（改訂版）』（1981）および『生徒指導提要』（2010）より、生徒指導と教育相談における教師と生徒の関係について

² 文部省発行『学校における教育相談の考え方・進め方——中学校・高等学校編——』においても「教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、しかもその中心的な役割を担うものである。したがって、教育相談の在り方について考える場合には、広く生徒指導について考察する必要がある。」と述べられている（文部省、1990）。

の態度や姿勢、心構え、心がけや心理学用語を用いた教師や教育相談の在り方、カウンセリングに関係のある用語や技法に関する記述の部分を大きく「教育相談的態度」と捉えて抽出した。その際、用語を説明する文章についても抽出し、これらの用語や記述がどのような意味や使用方法であるか理解できるようにして検討を行った。

なお、明らかに学習指導のみに関わる教師の態度や姿勢については本論文の検討目的ではないため除外した。教師の「努力」「指導」「助言」に関する部分については、心理学的な関わりに関するものについては抽出し、「教育相談的態度」とは言い難い一般的な教員としての「配慮が必要」「予防に努める」などの態度や姿勢については除外した。また、非行・犯罪領域の生徒指導における「告知義務」やその他関連する態度・姿勢については、「教育相談的態度」というよりは法的規律・根拠に基づいた態度や姿勢として求められるものであるため除外した。このほか、養護教諭、スクールカウンセラーなど別の専門性・職種による教育相談に関わっている者の態度や姿勢に関する分析は本論文の目的ではないためこれらも除外対象とした。

4. 結果

『生徒指導の手引(改訂版)』(1981)と『生徒指導提要』(2010)から抽出された教師の「教育相談的態度」について表2に示す。

各節を【】、各項を<>で示し、「抽出部分」を表にまとめた。各項内の番号は<章.節.項.>を表す。『生徒指導の手引(改訂版)』(1981)と『生徒指導提要』(2010)の章構成は順番や内容が異なっているものもあるが、対応している部分についてはその対応部分ごとに分割して記述した。分類のために『生徒指導の手引(改訂版)』(1981)は[手引]と略記し、『生徒指導提要』(2010)は[提要]と略記した。そして[手引][提要]それぞれの抽出箇所について、【節】ごとにアルファベットを振り、[手引]については小文字、[提要]については大文字で示した。さらに、抽出した節ごとに識別(番号)を振った。後に行う考察の(番号)はこれと対応している。

また、用語の分類のために、種類を分けて下線を引いた。下線についてはすべて筆者による。明らかにカウンセリングや心理療法などの臨床心理学分野(以下カウンセリングと略す)³で使われている態度や姿勢に関する専門用語については二重下線、カウンセリングでも教育でも使われている用語および「カウンセリング用語」ではないが「カウンセリング的」ともとれるような類似した用語については太線、その他一般的な姿勢や心構え、説明については下線、「カウンセリング」で使用されている技法や手法については波線、補足説明部分については点線を引いた。

³ 心理療法とカウンセリングの相違についてはさまざまな議論があるが、本論文ではその相違を明らかにすることは目的ではないのでここでは「カウンセリング」と記述する。

	『生徒指導の手引(改訂版)』(1981年)	『生徒指導提要』(2010年)
	生徒指導の意義と原理、教育課程と生徒指導、児童生徒の心理と理解、生徒指導体制	
(1)	a【生徒指導の意義】【生徒指導の課題】 (抽出なし)	A【生徒指導の意義と課題】 <1.1.2.生徒指導の課題> 思春期の場合には、子供から大人への急激な成長の変化をとげる時期であるとともに、「進学等による生活環境の急激な変化を受けている中学生・高校生の不安や悩みにも目を向け、児童生徒の内面に対する共感的理解を持って生徒理解を深めることが大切です。」(p.2).
(2)	b【教育課程と生徒指導との関係】 (1)<5.1.2.学習上の不適応と生徒指導> 「生徒一人一人のもつこのような学習指導上の悩みの相談に温かく応じ、その能力や適性、更には家庭の条件などもよく理解するとともに、現在の学習上の不適応の原因をつぶさに分析し、一人一人の事情に即した指導方針を打ち出して、適切な指導をするというようなことが必要になってくる。」(p.74)	B【教育課程における生徒指導の位置付け】 <1.2.3.学習上の不適応と生徒指導> 「児童生徒一人一人の持つ様々な学習上の悩みや問題の相談に温かく応じ、その能力や適性、さらには家庭の状況などについての理解に努めることが重要です。そして、現在の学習上の不適応原因をつぶさに分析し、一人ひとりの事情に即した指導方針を打ち出して、適切な指導を行うことが求められます。」(p.7)
(3)	c【自己指導の助成のための方法原理】 (2)<2.2.1.自発性、自立性、自主性> 自発性を育むために「自由で安全なふんいきを用意し、外部からの強制力や圧力を最小限にとどめることが大切である。ただし、教育相談などの治療的な援助の場合には、負の価値を含む自発性も奨励し、他人に対する憎しみや敵意の自由な表出をも許容することがある。」(p.13) 自立性を育むために「初めのうちに多かれ少なかれ強制力が働かなければならないが、細かく指示を与えることを次第に控え、子供の自発性にまつことをだんだんと多くしていかなければならない。絶えず厳しい監視の目を張り巡らして、違反は必ず非常に厳罰に処するという指導の仕方では、内面化が起りにくく、当然自律性は育ちにくい。」(p.14) <2.2.3.自己理解と自己受容> 「生徒に自己受容の態度を育成するためには、指導の任にある教師が生徒をあるがままに受け入れる態度を一貫して取ることが必要であり、そのためには、教師自身が自己受容ができることが必要であるとされている。このように、教師が自己及び他人に対して受容的な態度をとることができるようになることによって、生徒たちも、自己受容において成熟していくことができるのである。」(p.17)	C【生徒指導の前提となる発達観と指導観】 <1.3.2.教育観・指導観> 自己指導能力の育成について「教育という言葉は、『大人が子どもを教育する』というように、大人が主語で子どもが目的語になる形で用いられることが一般的です。生徒指導についても、そうした側面を有するものです。しかし、人格の完成については、『児童生徒が望ましい大人になる』というように、児童生徒自身が主語となる形で行われていく必要があるのです。」(p.11) 「児童生徒が自発性を発揮しながら主体的に取り組める場や機会を提供することが重要であることを理解した上で、児童生徒にかわり、指導を行っていくことが、教員には求められます。」 「出来栄のみを意識するあまり、教員が介入しすぎることは児童生徒の成長・発達を妨げることとなります。」 「もちろん、児童生徒の考えた内容が不適切な場合には、助言を行っていくことをためらう必要はありません。」 「注意すべきことは、それによって児童生徒の自発性や自主性をそぐことのないような配慮のもとに指導を行うということです。」 「生徒指導は、単に望ましい行動の内容について教えることなどで児童生徒を指導するだけではなく、児童生徒が自ら考え主体的に行動することを促すことを通じて指導・援助することが重要であることを示しています。児童生徒が自らの人格の完成を自ら希求することができるようにするためには、教員が主導して一方的に児童生徒を教育するという方法を用いるわけにはいきません。」(p.13)
(4)	d【援助・指導の仕方に関する原理】 <2.4.4.援助・指導の基盤としての人間関係> 出会いの関係については「一方が指導し、他方が指導されるというような構造的な分化は見られず相互の無条件の尊重という背景に基づいて、人間的に全く対等な出会いをし、自然のままに生き生きと自己を語り合い、共感的に理解し合うことが、必要にして十分な条件のすべてであると考えられている。」 「教育相談などの個別の指導においては、このような出会いの関係が教師と生徒との間に見られることが効果的である。」(pp.27-28)	D【集団指導・個別指導の方法原理】 <1.4.3.個別指導の方法原理> 学校生活に適応できない児童生徒や保護者の悩みといった「課題についての相談を受けたときには、話をしっかりと聞く姿勢を持ち、そして自分一人だけでは判断せずに、必ず管理職などと相談し、養護教諭やスクールカウンセラー等の専門家の意見を踏まえて対応することが、課題解決的な個別指導には必要なことです」 「特別な支援が必要な児童生徒が社会で自立するために必要な力を付けるために、学校は誠意を持って対応する必要があります」 「個別指導を効果的に進めるためには、日常の学校生活を通して、児童生徒と教員の信頼関係を築くように努めることが大切です」 「一般的に、コミュニケーションで伝わる内容は、言語的内容は30%で、非言語的内容が70%と言われています。つまり、教員は言葉だけではなく、言葉と同じメッセージを態度でも伝える必要があります」(p.20)
(5)	e【生徒指導における生徒理解の考え方】 <4.1.1.生徒指導における生徒理解の必要性> 実際の活動においては、集団を対象にすることも多いが、最終のねらいは、それに含まれる個人の育成にある。生徒一人一人の人格を、最も望ましい方向に完成させるための援助が生徒指導の仕事なのである。生徒一人一人にねらいをおくとすれば、最も困難な問題は、生徒がすべて個性的な存在であるということである。それぞれ独自の特徴をもち、一人として同じ者はいない。すべての人の人格はその個性の上にも成り立っている。生徒指導において、それぞれの生徒の人格を望ましい方向に形成させようとする時にも、それぞれの個性を生かし、個人のもつ特徴にしたがって進められなければならない。このためには、生徒のもつそれぞれの特徴や傾向をよく理解し、把握すること、言い換えれば、生徒理解ということによって、どこを伸ばすべきか、どこを改善すべきかという長所短所もはっきりしてくるのであろうし、また、いつ、どのような方法によって指導するのが最も効果的であるかということも明らかになるであろう。(p.54)	E【児童生徒理解の基本】 <3.1.2.児童生徒理解に求められる姿勢> 教科指導・生徒指導を含めどのような教育活動においても、教育実践の効果を上げるための大前提の一つは児童生徒理解であり、「なかでも生徒指導においては児童生徒理解そのものが教育的関係の成立を左右すると云って過言ではない」とし、「生徒指導においては愛と信頼に基づく教育的関係が成立しななければその成果を上げることはできません。そのため生徒指導においては共感的理解が求められるのです。児童生徒を共感的に理解するためには児童生徒について、また児童生徒の成育歴や環境などについて客観的事実を知る必要があります。生徒指導はまず児童生徒理解から始まると言えるでしょう。」 「ところが、児童生徒一人一人を理解しようとするときに、最も困難な問題は、児童生徒がすべて個性的な存在であるということです。それぞれ独自の特徴を持ち、一人として同じ者はいません。すべての人の人格はその個性の上にも成り立っています。生徒指導において、それぞれの児童生徒の人格を望ましい方向に形成させようとするときにも、それぞれの個性を生かし、個人のもつ特徴にしたがって進められなければならない。このためには、児童生徒の持つそれぞれの特

	『生徒指導の手引(改訂版)』(1981年)	『生徒指導提要』(2010年)
(6)	<p>f【援助・指導の仕方に関する原理】 <2.4.6.技術以上のものとしての生徒指導> 「個々の生徒に関する各種の資料を総合して個々の生徒の人格像を描き出すためにも、生徒の人格の発達の流れをとらえるためにも、一つ一つの資料の読み取りの技術以上の総合的な直観力が必要とされる。生徒に対する人間関係においても、例えば出合いの人間関係と言われるものは、生徒の発言の簡単な受容とか再述とか明確化とかの技術を寄せ集めることによるだけでは作り出すことができないものであり、指導者の全身全霊を挙げての創造的な活動によって、初めて確立することができるものである。相手に対する無条件の尊重とか共感的な理解とかは、決して小手先の技術によって達成できるものではなく、我々の人格全体を挙げて、相手にかかわり合いをもととする心組みによって、初めて達成できるものである。」(p.30.)</p>	<p>F【児童生徒理解に必要な資料の収集と解釈】 <3.1.3.児童生徒理解に必要な資料の収集と解釈> 「理解の仕方が客観的で正確でなければなりません。」「一人一人の児童生徒が特定の意志を持って、独自の判断で行動しています。共感的な理解に基づき、一人一人の児童生徒の判断力を高め、意思決定の力を向上させる指導へとつながらなければならないのです。」(p.42.)</p>
(7)	<p>g【生徒指導の留意点】 <4.4.1.主観的な誤り> 「一般に教師が、可能な限り自分自身の好き嫌いや偏見などの主観を離れた態度をもって、相手の生徒を理解するように努めるべきである。」(p.68.)</p> <p><4.4.2.資料の誤り> 「特定の場面で特定の行動のみをとらえて、それを生徒の行動傾向の全般を示すものと決め付けるような性急な態度は、厳重に慎まなければならない。つまり、<u>多面的、多角的な理解の</u>仕方が要請されるのである。」(p.68.)</p> <p><4.4.4.生徒指導に結び付いた生徒理解> 「指導しながら理解を進め、理解の深まりとともに指導が行き届くということが、生徒指導における生徒理解の実際の流れなのである。」(p.69.)</p> <p><4.4.5.共感的な理解> 「5 共感的な理解」という項において「いろいろな資料を統合して、ある一人の生徒の個性や個人的な問題を深く理解するためには、「面接法が中心になるべきである」という考え方がある。この考え方には、<u>共感的な態度の重要性を認める立場</u>がその規定にあると思われる。」この場合に、「生徒本人から話を聞くにせよ、両親その他の人から話を聞くにせよ、教師自身が<u>共感的な態度</u>で接することが必要とされる。つまり、生徒自身(又は、親自身若しくはその他の人自身)の立場に立って話を聞き、本人自身がどのように考え、どのように感じているのかをそのまま聞くのである。尋問的、非難的、批判的、評価的などの態度ではなく、<u>親和的、許容的、受容的などの態度</u>で教師が接する時に、初めて相手は本心を打ち明け、真剣に自らの問題を自ら究明し始めると思われる。」生徒理解についてある幾つかの理論的な立場の相違を超えて「はっきりと共通理解に達していることの一つは、ここに述べた<u>共感的な態度や理解の必要性や重要性</u>についての確認である。この意味で、生徒理解の基礎、あるいは生徒指導の出発点は、教師自身の<u>共感的な態度や理解の成否</u>にかかっていると断言してであろう。」(p.70.)</p>	<p>G【児童生徒理解の資料とその収集】 <3.4.3.資料収集の方法> 観察法「観察者自身が児童生徒に対して、あるいは、児童生徒の様子をどのように感じたかという事も重要な資料となりますが、<u>主観や感情に大きく流されることは、児童生徒の的確な理解の妨げとなります。</u>」(p.67.)</p> <p>面接法「面接の際に重要なことは、<u>ラポール</u>(コラム参照(筆者註;コラムは省略))の形成と傾聴の姿勢です。話の内容によっては、批判的になる場合もありますが、共感的な態度で話を聴くことが大切です。児童生徒は、面接者から怒られるのではないかと、秘密を探られるのではないかと、不安な気持ちで面接に臨むことが想定されます。受容的で温かい雰囲気、話の内容にかかわらず傾聴する姿勢は、児童生徒の不安を和らげ、よりの確な児童生徒理解へとつながると考えられます。」「実際に考えられる工夫として、例えば、<u>答えやすい質問から答えにくい質問へと移っていくこと、児童生徒の興味関心のある話題を盛り込むこと、「閉じた質問」「開かれた質問」を効果的に盛り込むこと</u>などが挙げられます。」「さらに、<u>簡単受容、重要単語の繰り返し、内容の要約、感情の明確化</u>といった基本的なカウンセリングの技法について、教員も訓練する必要があります。教員自身の価値観や事情をいったん取り払い、<u>無条件の受容的姿勢</u>を持って面接をすることは容易なことではありません。そのための訓練も積む必要があります。」「面接をしながら、言語的なやり取りによる内容だけでなく、<u>話し方、表情、身振りなどにも注意を払います。また、話せない、あるいは話さない状況が生じたときには、何が原因で話せないのかあるいは話さないのかを理解することから始めます。これには話したい内容があるのに言葉として表現できない、そもそも何を聞かれているのかわからない、緊張や不安が原因で話すことができないなど、様々な原因が考えられます。また、反動的、あるいは攻撃的な姿勢で面接に臨む児童生徒の場合、面接者は、その雰囲気や巻き込まれることなく、<u>真摯な態度</u>で面接に臨みます。児童生徒の興奮状態を和らげる時間を設ける必要のある時はそのようにします。彼らの力になりたいという本質的な目的を誠実に伝えることが大切です。」(p.68)</u></p> <p>質問紙調査法「実施に当たっては、調査の目的を可能な限り児童生徒に伝え、<u>個人情報</u>の取扱い方や、<u>成績とは関係ないことを児童生徒に明確に伝えることが望まれます。</u>さらに、児童生徒の不安などの心理状態は、検査結果に大きな影響を与えるため、検査者との<u>ラポールの形成</u>や環境の調整なども必要となります。」(pp.68-69.)</p> <p>検査法「一般に教員自身が、可能な限り自分の好き嫌い、偏見などの主観を離れた態度を持って児童生徒を理解するよう努めるべきです。また、<u>特定の場面で特定の行動をとらえて、それを児童生徒の行動傾向の全般を示すものと決め付けるような性急な態度は、厳重に慎まなければならない。</u>」(p.70.)</p> <p>作品法「解釈や教員からのコメントなどには、<u>学習指導の側面のほかに、面接法と同様に、冷静で共感的な態度</u>が求められます。」(p.71.)</p> <p><3.4.4.保護者からの資料収集> 「保護者とのラポールの形成や傾聴の姿勢が大切です。…まず共感的な態度で傾聴することが大切です。」(p.72.)</p>

	『生徒指導の手引(改訂版)』(1981年)	『生徒指導提要』(2010年)
(8)	h【教育課程と生徒指導の考え方】 ＜5.2.学習上の不適応と生徒指導＞ 「生徒一人一人のもつこのような学習上の悩みの相談に温かく応じ、その能力や適性、更には家庭の条件などもよく理解するとともに、現在の学習上の不適応の原因をつぶさに分析し、一人一人の事情に即した指導方針を打ち出して、適切な指導をするということが必要になってくる。」(p.74.)	H【生徒指導の基本的な考え方】 ＜4.1.3.実効性のある組織・運営の在り方＞ 「児童生徒人間としての在り方や生き方に寄り添い、積極的・開発的な指導援助体制を確立する。また、すべての教職員が児童生徒の性格特性や心身の発達課題などを十分に理解し、傾聴と受容及び感情の明確化などカウンセリング感覚のある指導援助を行う。」(pp.76-77.)
(9)	i【生徒指導の組織とその役割】 ＜6.3.2.教育相談を担当する教師による研修会＞ 「教育相談は、個人的な深い接触によって行われるから、よかれあしかれ、相談教師の人格すべてが投影される。自分の人格の基底にあるものは、自分では意識していない場合が多いが、これが相談を受ける生徒に投影し、ある意味では生徒の人格の形成に大きく影響することを思えば、事はまことに重大である。この意味で、相談教師が親密な関係の中で自分を語り、虚心に批判を受けるといふような機会をもつことができれば、極めて有益である。」(p.94.)	I【全校生徒指導体制の確立】 (抽出なし)
	教育相談の意義、体制、進め方、連携	
(10)	j【生徒指導における教育相談の意義と特質】 ＜7.1.1.生徒指導と教育相談＞ 教育に当たるすべての教師がある程度の理解をもって協力しなければならぬとしつつ「以下において述べる教育相談の方法は、直ちにどの教師によっても実施できることではなく、ある程度、教育相談に関して研究をした教師でなければ用いることのできないものである。したがって、このような教育相談を実施できるような教師を今後も更に育成していくが必要になるのである。」「特定の教師以外の教師であっても、ある程度までは、教育相談の原理や方法を理解し、それらを個別指導に生かしていくことは可能である。このことについては、特に学級担任・ホームルーム担任の教師に期待される。ただ、生半かな知識で突っ込んだ方法を試みることの危険性については、十分に注意することが必要である。」(p.103.)	J【教育相談の意義】 ＜5.1.1.生徒指導と教育相談＞ 教育相談の方法として「1対1の相談活動に限定することなく、全ての教師が生徒に接するあらゆる機会をとりえて、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をすることが大切である。」「これらの教育相談の目的を実現するためには、発達心理学や認知心理学、学校心理学などの理論と実践に学ぶことも大切だ。」「児童生徒の問題行動に対する指導や、学校・学級の集団全体の安全を守るために管理や指導を行う部分は生徒指導の領域である一方、指導を受けた児童生徒にそのことを自分の課題として受け止めさせ、問題はどこにあるのか、今後どのように行動すべきかを主体的に考え、行動につなげるようにするには、教育相談における面接の技法や、発達心理学、臨床心理学の知見が、指導の効果を高める上でも重要な役割を果たし得ます。」「このように教育相談と生徒指導は重なることも多くありますが、教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うものといえます。」(p.92.)
(11)	k＜7.1.2 学校における教育相談の特質＞ 「学校における教育相談は、他の任務との調整を考えるとともに、学校で処理できる限界を良く知ることが大切になってくる。したがって、学校の限界を超えるものについては、感情などにとらわれることなく、その本人に対する指導効果を第一に考えて、適切な専門の施設に委託する態度を常にもたなければならない。」 学級担任・ホームルーム担任の教師は、問題の生徒のみでなく他の生徒のことも考えなければならない立場にあるが「教育相談の担当者としては、それをせざるを得なかったという場合の生徒の気持ちを受け入れようとする一方で『それは悪いことである。』と断言しなければならない」という「矛盾を、同一人が同一人に対して使い分けることは難しいであろう。この点から言えば、相談に専念できる相談教師の方が、教育相談をしやすいと言える。」(pp.104-105.)	K【教育相談の意義】 ＜5.1.2.学校における教育相談の特質＞ 学級担任・ホームルーム担任が教育相談を行う場合の葛藤として「特に問題行動などに対応する場面では、児童生徒に対する指導的かわりを担わなければならない立場と、教育相談の実施者としての役割という、一見矛盾した役割を同時に担うことが求められることがあります。このような場面では、一方で児童生徒がそのような問題を起こさざるを得なかった背景への理解を深め、その気持ちを受け止めるとともに、問題への指導も行わなければならない。これは必ずしも二律背反の関係にあるわけではありませんが、実際に同一人が同時に行うことは容易ではないかもしれません。」(p.94.)
(12)	l【教育相談を担当する教師の資質と訓練】 ＜7.4.教育相談を担当する教師の資質と訓練＞ 「相談教師(筆者註:「教育相談を専門的に担当する者(学校カウンセラーのこと。本書では相談教師と呼ぶ。生徒指導主事が、相談教師の役割を受け持つ場合もある。)」と前置きあり)に必要とされる資質には、人格的な特性と知識・技術との両面がある。人格的な特性としては、人間的な温かみをもち、自己を受容し、他人を受容する態度が成熟していること、子供に対する愛情と信頼感が豊かで、忍耐力に富むことなどが挙げられる。また、知識・技術としては、生徒指導の原理、教育心理学、臨床心理学、教育相談の理論と実際、教育評価法、調査法や統計法、生徒指導の組織などについて専門的な教養が必要であろう。」「優れた相談教師になるための重要な訓練の方法の一つとして、いわゆる『スーパービジョン』が挙げられる。」(pp.116-117.)	L【教育相談体制の構築】 ＜5.2.2.組織的な教育相談＞((3)教育相談の研修) 教育相談の研修に関し「教育相談で必要とされる教員の資質としては、人間的な温かみや受容の態度が成熟しているなどの人格的な資質と、実践に裏づけられたアセスメントやコーチングなどに関する知識と技術の両面が大切だ。」(p.96.)
(13)	m【教育相談の方法】 ＜7.2.2.教育相談の立場＞ 「一般の学校における教育相談では、教育相談を専門的に勉強した教師が学校にいるとは限らず、そのほか種々の現実的な事情もあって、それほど専門的な立場での心理的な治療の方法を用いることは少ないであろう。しかし、その原理をできるだけ生かして使うように心掛けることが大切である。」(p.108.)	M【教育相談の進め方】 ＜5.3.2.学級担任・ホームルーム担任が行う教育相談＞ 学級担任・ホームルーム担任が行う教育相談には「①問題を解決する、②問題を未然に防ぐ、③心の発達をより促進する、などのスキルが必要だ。」(p.99.) 自主的な相談への対応の仕方として「初めは他愛もない話題であっても、そうした何気ない話題の背後にもっと重要な問題が隠れているかもしれない、という予測の下に傾聴することが大切で

	『生徒指導の手引(改訂版)』(1981年)	『生徒指導提要』(2010年)
	<p><7.2.3.教育相談の過程> 受理面接において「最も大切なことは、本人に『ここへ来てよかった。もう一度来たい。』という印象を与えることである。したがって、まず『聞く』という態度を中心にすべきで、明白でしかも具体的な内容、あるいは緊急の事態でない限り、この段階で積極的な助言をすることは、まず考えられない。」(p.109.)</p> <p>【学級担任・ホームルーム担任の教師と家庭】 <8.6.3.生徒指導のための父母の啓蒙や家庭との連絡> 「大切なことは、父母が来校しやすいように面接の日時や方法を選ぶこと、父母の悩みや訴えを温かく受け入れる態度をもって父母と接することなどである。」(p.161.)「家庭訪問に当たっては、細かなことではあるが、次のような配慮も忘れてはならないだろう。・家庭訪問によって知り得た秘密は堅く守ること。・家庭訪問の日時をあらかじめ父母に知らせておき、約束をたがえないこと。・家庭訪問によって、家庭に経済的な負担をかけないこと。・家庭生活に対する軽率な批判を慎むこと。・生徒指導上緊急に必要とする事項以外については、家庭内の秘密を無理に聞き出そうとしないこと。」(p.102.)</p>	<p>す。」(p.102)</p> <p><教育相談で用いるカウンセリング技法>(p.103.) 「つながる言葉かけ」「傾聴」「受容」「繰り返し」「感情の伝え返し」「明確化」「質問」「自己解決を促す」</p> <p>あらゆる場面での教育相談の主な留意点として「日常の信頼関係づくりに努める。信頼関係があって初めて教育相談が成り立つ。」「話しかけるタイミングに心を配る。他の児童生徒と一緒にいるときや他の児童生徒が不振に思ふような問いかけは控える。」「詰問や説教にならないように注意する。」「その場で結論を出さず、納得させよう、約束させよう、としない。」「『先生は私のことを心配しているのだ』と伝わるだけでも十分。」「普段から児童生徒に気軽に声かけをするように心がける。」「投げかけた後のフォローも行う。」(p.104.)</p> <p>定期教育相談の進め方として「あらかじめ児童生徒について何に焦点を当てるかを一人一人定めておく。」「成長が見られた点、よくがんばっている点など、プラスの情報を用意しておく。」「児童生徒が自発的に話す場合にはまず傾聴する。」「児童生徒の話が散漫にならないよう、時々明確化しながら聞く。」「何を訴えたいのか、本人はどうしたいのか明確にするために質問を挟みながら聞く。」「自発的な相談や話題が出てこない場合には教員から具体的な出来事やエピソードに基づいて話題を提供する。」「その児童生徒なりの問題解決力を引き出すように心がける。」(p.105.)</p> <p>問題を未然に防ぐ(予防的)教育相談の進め方として「日頃から児童生徒一人一人に積極的な関心を持ち、児童生徒理解を図るよう心がけます。また、児童生徒の「よいところを常に発見する」という姿勢でかかわりたいものです。教員自らが自分を率直に表現し、児童生徒と真摯にかかわるよう心がけることが大切です。」(p.106.)</p> <p><育てる(発達促進的・開発的)教育相談のポイント> 児童生徒理解へのかかわりとして「どのような行動にも「そうせざるを得ない」理由があるという前提で、理解を図る。」(p.107.) 教員の指導性として「教育相談は「児童生徒を無批判に受け入れる」かのように誤解されることがある。これは、児童生徒を受容する、児童生徒の自主性を重んじるということを表面的に理解した結果である。教育相談的配慮で大切なことは、守られた環境の中で児童生徒が、自由に伸び伸びと学校生活を送れるようにすることである。学校では、時に競争をして切磋琢磨し、時に困難な課題に挑戦して克服する体験をすることも人格形成のためには必要である。教員は時にリーダーシップを発揮し、児童生徒の先頭に立ってモデルを示すことも重要である。他方、元気のない児童生徒、意欲に乏しい児童生徒に対しては、カウンセリング的配慮でかかわる必要がある。教員は、この両面を児童生徒の状況に応じて自在に使い分けることが大切である。」(p.108.)</p> <p>「教育相談の新たな展開」の〈教育相談でも活用できる新たな手法等〉として、「グループエンカウンター」「ピア・サポート活動」「ソーシャルスキルトレーニング」「アサーショントレーニング」「アンガーマネジメント」「ストレスマネジメント教育」「ライフスキルトレーニング」「キャリアカウンセリング」がある。(p.109.)</p> <p>「教育相談における保護者とのかかわり」として「教育相談でまづ行うことは、攻撃的な言葉の背後に、困惑、悩み、悲しみ、寂しさといったことを感じ、保護者が少しでもゆとりを取り戻すようにかかわることです。」特に発達障害は「『だれが取り組んでも難しい』ことを認め合い、責め合わず、様々な人々の力を借りながら根気強く問題に取り組んでいくことが重要になります。」教育以外の問題を抱えている場合もあり「保護者がそのような『難しい』言動を取らざるを得ない何かがあるのかもしれない、という想像力が教育相談には必要です。」長い間当然と考えられてきたことが改めてその是非を問われるようになった今、「互いの主張に耳を傾け、それぞれの長所短所を検討し合い、実践してみた結果を再度話し合う、という冷静な実証的態度こそが必要です。」(pp.110-111.)</p>
(14)	<p>生徒指導の進め方、関連法制度、家庭・地域・関係機関との連携</p> <p>n【学級指導・ホームルームの生徒指導上の役割】 <8.3.2.学級指導・ホームルームの生徒指導上の役割> 学級担任・ホームルーム担任の教師の在り方として「ア 教師と生徒及び生徒相互の人間的な触れ合いを基盤にすること。」「イ</p>	<p>N【学級担任・ホームルーム担任の指導】 <6.1.4.3.学級経営・ホームルーム経営と生徒指導の進め方> 「学級担任・ホームルーム担任の教員は、学級・ホームルームに多様な児童生徒がいることを前提に、学級・ホームルームでの児</p>

	『生徒指導の手引(改訂版)』(1981年)	『生徒指導提要』(2010年)
	<p>生徒の問題を親身になって受け止め、共に考え、共に歩むように努めること。」「ウ 生徒に常に温かく、公平に接すること。生徒の信頼や期待に反する言動は慎むこと。」「エ 教育者として指揮権や判断力を生かすとともに、問題によって毅然とした態度が大切であること。」「オ 生徒の自主的、実践的な活動を促し、実際の活動の場面においては、できる限り生徒自身による創意を生かし、達成の喜びを味わわせるようにすること。」(p.135.)</p>	<p>児童生徒との人間的な触れ合い、きめ細かい観察や面接、保護者との対話を深め、一人一人の児童生徒を客観的かつ総合的に理解していくことが大切です。」(p.139)</p> <p>「児童生徒理解を深めるためには、他の教職員との情報交換や連携を深め、児童生徒に関する幅広い情報の収集と多面的な理解に努めることが大切です。」(p.139)</p> <p>「児童生徒理解を深めていくことは、児童生徒一人一人の内面に対する共感的理解と教育的愛情を高め、個に応じた適切な指導を進めていく上で必要なことです。」(p.139.)</p> <p>毅然とした「指導は、児童生徒一人一人に対する温かな態度や教育的愛情を前提としたものであるのは当然のことです。つまり、毅然とした生徒指導とは、学校生活に起こる様々な問題について、その行為の過ちや責任をしっかりと自覚させ、健全な成長がはかられるよう温かく粘り強く指導していくことです。」(p.140.)</p> <p>「教育相談というと、極めて高度な専門性が必要な場合がありますが、日常の学校生活における児童生徒の不安や悩み、訴えに耳を傾けていくことも重要な教育相談の一つです。」(p.140.)</p> <p>「多様な児童生徒の個性を伸ばし、児童生徒一人ひとりの健全な成長発達を促すためには、指導する担当が開かれた心を持ち、学級経営・ホームルーム経営に取り組むことが必要です。」(p.142.)</p>
(15)	<p>o【学級・ホームルーム担任の教師による教育相談】</p> <p><8.4.2.個人面接の機会></p> <p>「呼び出し相談」は「教師が、詰問的な調子や人間的な言葉遣いにならないように注意して、むしろ生徒の方からいろいろ話し始めるのを待つような、ゆったりした態度で臨めば、効果的なものになる。」(p.140.)</p> <p>「定期相談」は、特定の話題にとらわれず、「生徒との個人的な親和関係を育てるのにふさわしい話題を中心にして話し合ってみる方がよい。」(p.141.)</p> <p>「『呼び出し相談』、『定期相談』、『チャンス相談』などをかなり実施して、生徒の側に『あの先生は良い相談相手になってくれそうだ。』という信頼感が生まれてくれば、自然に、第四の『自発相談(自発来談)』が始まる。」(p.141.)</p>	<p>(M【教育相談の進め方】<5.3.2.学級担任・ホームルーム担任が行う教育相談>に該当)</p>
(16)	<p>p【学級・ホームルームにおける問題生徒の指導】</p> <p><8.5.1.学級・ホームルームにおける問題生徒の指導></p> <p>「原則として、すべての生徒が問題をもち、問題行動に走る可能性のある生徒であり、温かな理解と指導を求めていると考えことから出発しなければならない。」(p.146.)</p> <p><8.5.2.問題生徒の発見></p> <p>観察「特に注意すべき点は、平素から生徒に接しているために先入観にとらわれがちな傾向、新鮮な目で生徒を見る気持ちに欠けやすい傾向、学級担任・ホームルーム担任の教師として、自分の担当する生徒の行動をとかく好意的に見てしまいがちな傾向などを、戒める必要があるということである。」(p.150.)</p> <p><8.5.3.問題生徒の指導></p> <p>「学級担任・ホームルーム担任の教師は、全ての生徒に対して公平でなければならず、また学級・ホームルームの管理者としての立場を維持しなければならないこともあるが、あくまでも問題生徒に接する際に、温かな態度を失うことなく指導を進めることが大切である。しかし、このことは、問題生徒の要求を何でも満たしてやればよいという、『甘やかす』態度とは異なっていることを忘れてはならない。愛情をもって接することにより、問題生徒に欲求不満に耐え乗り越えていく能力や態度を育てていかなければならない。」(p.152.)</p>	<p>(Q【校内規律に関する指導の基本】およびR【個別の課題を抱える児童生徒への指導】に部分的に該当)</p>
(17)	<p>(p【学級・ホームルームにおける問題生徒の指導】に部分的に該当)</p>	<p>Q【校内規律に関する指導の基本】</p> <p><6.1.6.1.規範意識の醸成に関する指導について>「社会で許されない行為は、学校においても許されない」という学校としての生徒指導の方針や姿勢を外部に積極的に発信することが必要です。」(p.145.)</p> <p><6.1.6.2.校内規律に関する学校の指導></p> <p>「学級担任の思い込みや抱え込みに陥ることなく、学級運営と生徒指導が相互補完し合い学校全体としての生徒指導となっていることが重要です。」(p.147.)</p>
(18)	<p>(p【学級・ホームルームにおける問題生徒の指導】に部分的に該当)</p>	<p>R【個別の課題を抱える児童生徒への指導】</p> <p><6.II.個別の課題を抱える児童生徒への指導></p> <p>「児童生徒全体への指導の前提として、『個』としての一人一人の児童生徒の問題をなおざりにしないという姿勢を持つべきであるということをお忘れはならないということです。」(p.152.)</p>
(19)	<p>s/t【学校における非行対策】</p> <p><9.2.1.学校における非行対策の性格></p> <p>「学校における非行対策の根底には、それぞれの教師が人間性を信じ、生徒のもつ様々な可能性や潜在能力を正しく生かすことに</p>	<p>S【問題行動の早期発見と効果的な指導】</p> <p><6.II.1.問題行動についての理解></p> <p>「それぞれの教員が児童生徒の人間性を信じ、児童生徒が本来持つ将来の可能性、潜在能力を正しく生かすことができるような心が</p>

	『生徒指導の手引(改訂版)』(1981年)	『生徒指導提要』(2010年)
	心掛け、ひたすら指導の手を差し伸べようとする教育者としての限らない愛情が流れていなければならない。「学校における非行対策にも、おのずから限界があると考えられるが、十分な指導も行わずに指導の限界のみを強調することや、非行を犯した生徒を白眼視したり、厄介者扱いにしたりするような考え方や態度があつては、十分な教育効果が期待できないばかりか、むしろ学校における非行対策の本質を誤ったものと言うべきである。(p.169.) 「教育愛に貫かれるということは、必ずしも生徒に迎合したり、生徒を甘やかしたりすることではない。」「基本的には許容的な態度で接することが望ましいが、積極的に指導すべきことは、明確に指導すべきであるし、時には強い毅然とした態度で制御したり、禁止したりすることも必要である。」「強い態度であるべき時にそうしないことによって、かえって生徒に怠惰な習慣を育てたり、問題行動の遠因になったりするようなことがあつては、決して教育愛に貫かれたやり方とは言えない。要は、表面に表れた態度のいかんよりも、その底に流れている教師の人間的な愛情のいかんが問題になるのである。」(p.170.) 問題行動を起こした生徒に対して「どこまでも教育的な見地に立って処理するということが大切である。学校の体面にこだわったり、他の生徒への悪い影響を過大視したりして、性急に隔離的ないしは追放的な処置をとるといふようなことは、教育者として、極めて消極的かつ自己防衛的に過ぎる態度であり、厳に戒める必要がある。」(p.175.)	け、自己指導能力の育成を図っていかなければなりません。」(p.153.) <6.II.1.2.問題行動の早期発見> 「教員が当該児童生徒の理解を進め、指導の手を差し伸べる必要があるとの意識を持って、教職員が注意深く児童生徒を観察し、働きかけを行うことによって、問題行動を未然に防ぐことができるようになります。」(p.154.) <6.II.1.3.問題行動を起こした児童生徒への効果的な指導の進め方> 「教員は、共感的な態度で指導を行い、児童生徒が、自分を理解してくれる、存在を認めてくれるなど自己存在感を持つよう指導しなければなりません。」(p.158.)
(20)		T【発達に関する課題と対応】 <6.II.2.2.個々の児童生徒の特性に応じた指導の基本的な姿勢> 「まずは、怒りや不安、困惑などの気持ちを受け止めることが第一です。」「迷いのあるあいまいな対応や、人や時によって異なる対応は、ただ混乱させるだけですから、一貫した対応に心がけます。」(p.161.)

表2 『生徒指導の手引(改訂版)』(1981)と『生徒指導提要』(2010)による
教師の態度・姿勢等の比較

5. 考察

5.1. 教師の「カウンセリング的」態度や技法に関する、それぞれの【節】(または<項>)ごとの相違についての考察

第一に、それぞれの節や項についての「教育相談的態度」に関する記述の比較についての考察を行う。【節】に振った分類用のアルファベットはそれぞれ[手引][提要]の中に記載した。それぞれの引用箇所該当ページについては表2に記載してあるので、ここでは省略する。

(1)【生徒指導の課題】[手引 a]と【生徒指導の意義と課題】[提要 A]において、[手引 a]については、「教育相談的態度」に関する記述はなかった。一方「児童生徒の内面に対する共感的理解を持って生徒理解を深めることが大切」というように「共感的理解」という記述がみられた。

これは、[提要 A]では生徒指導において、児童生徒の不安や悩みなど内面に対する「共感的理解」による生徒理解が重要ということであり、言い換えるといわゆるカウンセリングで用いられる態度が重要であることを明示している。教育相談は生徒指導の一環であり、生徒指導全体にカウンセリングで用いられる態度である「共感的理解」が必要ということである。

(2) 【教育課程と生徒指導との関係】[手引 b] と【教育課程における生徒指導の位置付け】[提要 B] においては、[手引 b] では「学習指導上の悩みの相談」について、[提要 B] では「様々な学習上の悩みや問題の相談」について、双方とも「温かく応じ」ることが重要との記述がみられた。

(1) では、生徒指導全体に対し「共感的理解」を持って児童生徒理解する必要性を説いているが、実際の悩みや問題の「相談」については「温かく応じ」理解に努めるという一般的な用語での説明になっており、それは[手引 b]でも[提要 B]でも変更なく使用されている。(1) で示されたように、前提として「共感的理解」があるのでこのような一般的表現になっているとも考えられるが、学習上の悩みや問題の相談については温かい態度で応じれば良く「共感的理解」までは必要ないという解釈もできる。

(3) 【自己指導の助成のための方法原理】[手引 c] と【生徒指導の前提となる発達観と指導観】

[提要 C] において、[手引 c] では、「自由で安全なふんい気を用意し、強制力や圧力を最小限にとどめることが大切」だが、「教育相談などの治療的な援助の場合には、負の価値を含む自発性も奨励し、他人に対する憎しみや敵意の自由な表出をも許容することがある」とし、「生徒をあるがままに受け入れる態度を一貫して取」り、教師が自己及び他人に対して「受容的な態度をとる」ことができるようになることで「生徒も自己受容において成熟していくことができる」との記述がみられた。一方[提要 C] では、「児童生徒自身が主語になる形で」自己指導能力を育成していく必要があるが、「児童生徒の考えた内容が不適切な場合」には「自発性や自主性をそぐことのないような配慮」で助言を行い、「児童生徒が自ら考え主体的に行動することを促すことを通じて指導・援助する」との記述がみられた。

[手引 c]では、生徒の負の感情表出について「あるがままに受け入れる」という「受容的な態度」が必要であると述べられている。これはロジャーズ(1957)の「あるがまま」「受容」の概念が使用されていると考えられ、カウンセリング的態度だと言える。一方[提要 C]では、児童生徒主語で、児童生徒の不適切表現に関して「自発性や自主性をそぐことのないような配慮」のもと主体性を促しながら「指導・援助」すると述べられており、[手引]とは異なって教師の態度よりも児童生徒が主体であることが強調され、かつ「指導・援助」の向きが強い方向に変化している。

「児童生徒主体」に関しては、ロジャーズがもともとの非指示的療法をクライアント中心療法あるいはパーソンセンタード・アプローチへ変更したように、[提要]でも「生徒中心」とも言えるような変化が生じたということが考えられる。そしてこれは生徒指導について比較分析した上野(2011)の、[提要]では[手引]に比して児童生徒自らの自己実現を促すため

の自己指導能力の育成を目指すようになったという考察とも一致している。

「指導・援助」の「指導」については、クライアント中心療法のようなカウンセリング的態度からは遠ざかり「教師主導」ということの表れでもある。これについては(2)同様、教師の「教育相談的態度」に関しては[手引]に比して[提要]ではより一般化され、「援助」という形では残されたものの専門的な態度としてのカウンセリング色は薄まり、受身ではない指導的側面が強調されているということが推測される。

- (4) 【援助・指導の仕方に関する原理】[手引 d]と【集団指導・個別指導の方法原理】[提要 D]において、[手引 d]では、「出会いの関係」についての説明として「一方が指導し、他方が指導されるというような構造の分化は見られず相互の無条件の尊重という背景に基づいて、人間的に全く対等な出会いをし、自然のままに生き生きと自己を語り合い、共感的に理解し合うことが、必要にして十分な条件のすべて」との記述がみられた。

これはロジャーズ(1957)の「純粋性・一致」「無条件の積極的関心」「共感的理解」からなる中核三条件に相当する。この時期は、教師もこのようにロジャーズによるいわゆる必要十分条件としてのカウンセラーのあるべき態度を求められていたことが分かる。

一方[提要 D]ではそのような態度の記述の代わりに、「必ず管理職などと相談し、養護教諭やスクールカウンセラー等の専門家の意見を踏まえて対応することが、課題解決的な個別指導には必要」とされ、個別対応よりも管理職や専門職との連携が前提となっている。そのうえで「話をしっかりと聞く姿勢」を持つことと、コミュニケーションにおいては「言葉と同じメッセージを態度でも伝える必要がある」との記述がみられ、教師の態度は(2)(3)同様[手引]の時代に比してカウンセラーとしての専門性よりもむしろ連携するという形での分業・協力体制を取ることが求められており、したがって「教育相談的態度」はより一般化され、具体的な方法での対応の仕方を提示するという変化が起きている。

- (5) 【生徒指導における生徒理解の考え方】[手引 e]と【児童生徒理解の基本】[提要 E]において、[手引 e]では、生徒指導の最終的なねらいは個人の人格の完成にあり、そのために生徒理解が必要だとの記述がみられた。一方[提要 E]では、あらゆる教育活動における「教育実践の効果をあげるための大前提の一つ」が生徒理解であり、なかでも生徒指導においては児童生徒理解そのものが教育的関係の成立を左右すると言っても過言ではなく、「愛と信頼に基づく児童生徒理解」の成立が必要で、そのため生徒指導では「共感的理解が求められる」との記述がみられた。

これらについては、生徒指導をするためには生徒理解が必要で、特に[提要 E]ではその生

徒指導は「愛と信頼」という教員に求められる基本的な資質⁴とともに、カウンセリング的態度である「共感的理解」が重要であることが先の(1)同様にここでも述べられていると考えられる。

また[手引 e][提要 E]とも「最も困難な問題は、(児童)生徒がすべて個性的な存在である」ことであるとして、そのために生徒理解が必要だと述べている。これについては文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)総則編』(2018)第1章総則の第4の2の(3)において「生徒指導は、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のこと」とされていることを踏まえると、誤解を招く表現である。一人一人については個性の伸長を図りたいが、生徒全体を見渡した時に一人一人がすべて個性的であると「最も困難な問題」であるというのは、矛盾を抱えていると言わざるを得ない。これは生徒指導および教育相談を行う上での難しさの一面を表しており、そのために教育相談の方法については教師の「教育相談的態度」も揺らぐのではないかと推測される。

- (6)【援助・指導の仕方に関する原理】[手引 f]と【児童生徒の理解に必要な資料の収集と解釈】[提要 F]において、[手引 f]では、生徒との人間関係において例えば「出会いの人間関係と言われるものは、生徒の発言の簡単な受容とか再述とか明確化とかの技術」の寄せ集めでは作り出すことができず、「指導者の全身全霊を挙げての創造的な活動によって、初めて確立することができる」とされ、「相手に対する無条件の尊重とか共感的な理解とかは、決して小手先の技術によって達成できるものではなく、「我々の人格全体を挙げて、相手にかかわり合いをもとうとする心組みによって、初めて達成できる」との記述がみられた。一方[提要 F]では、理解の仕方が客観的であること、「共感的な理解に基づき」一人一人の判断力を高め意思決定力を向上させる指導につなげる必要があるとの記述がみられた。

[手引 f]では(4)に見られたようなロジャーズの「出会い」の関係についての言及があり、「無条件の尊重」や「共感的な理解」をするのは簡単ではないこと、そして「人格全体を挙げて相手にかかわり合いをもとうとする心組み」をする必要があると述べられているが、[提要 F]では、「出会いの人間関係」や「無条件の尊重」という記述はなく、「客観的」「共感的な理解」に基づいて児童生徒一人一人の判断力や意思決定力を高める指導につなげるとされており、(3)同様、児童生徒主体の指導となっていることが分かる。

⁴ 1958(昭和33)年の中央教育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」では、「教師は教育に対する正しい使命感と児童生徒に対する教育的愛情とを基盤として、世界的視野に立った人間的国民的一般教養を備えるとともに、社会の発展に即した専門的教養と児童生徒の教育に即した教職教養を有しなければならない」と最初に述べられており「教育的愛情」が教員の資質能力の基盤として位置づけられている。

(7) 【生徒理解の留意点】[手引 g]と【生徒指導理解の資料とその収集】[提要 G]において、[手引 g]では、教師は「主観を離れ」「性急な態度は、嚴重に慎」み、「多面的、多角的な理解の仕方が要請される」と記述され「そのまま聞く」としている。また「指導しながら理解を深め」その理解がまた指導につながるというのが「生徒指導における生徒理解の実際の流れ」であるとの記述がみられた。

これについては、生徒指導では、指導の中で理解を深め、その理解の中で生徒評価を行い、生徒指導の方向性や仕方を見出すということだと考えられる。「多面的、多角的な理解の仕方」によって生徒指導につながるということではあるが、「そのまま聞く」こととは異なっている。(5)同様ここにも生徒指導の指導側面と教育相談的側面の二重関係の困難さが見て取れる。

また[手引 g]では、<5 共感的な理解>という項において「いろいろな資料を統合して、ある一人の生徒の個性や個人的な問題を深く理解するためには」「面接法が中心的になるべきであるという考え方がある⁵。この考え方には、共感的な態度の重要性を認める立場がその規定にあると思われる。」とした上で、この場合に、生徒本人・両親のどちらから話を聞くにせよ「共感的な態度で接することが必要とされる」。「尋問的、批判的、評価的などの態度ではなく、親和的、許容的、受容的などの態度で教師が接する時に、初めて相手は本心を打ち明け、真剣に自らの問題を自ら究明し始めると思われ」、生徒理解に関する理論的な立場の相違を超えての共通理解として「共感的な態度や理解の必要性や重要性」があるとの記述もなされている。

これについては、<項>が「共感的な理解」となっているところを「共感的」な態度や理解」と言い換えているところに注目したい。「共感的理解」および「共感的な理解」と「共感的な態度」については5.2.1. [3] で考察を行う。

一方[提要 G]では、面接法では「ラポールの形成と傾聴の姿勢」が重要であるとし、「答えやすい質問から答えにくい質問へ」「『閉じた質問』『開かれた質問』を効果的に盛り込むこと」「簡単受容、重要単語の繰り返し、内容の要約、感情の明確化といった基本的なカウンセリングの技法について」、また主観や「価値観や事情をいったん取り払い、無条件の受容的態度を持って面接」するための訓練をする必要があるとの記述がみられた。また「言語的なやり取りによる内容だけでなく、話し方、表情、身振りなどにも注意を払い」、「反抗的、あるいは攻撃的な姿勢で面接に臨む児童生徒の場合、面接者は、その雰囲気巻き込まれることなく、真摯な態度で面接に臨む」との記述もみられた。検査法についても、教師の「好

⁵ [手引]では、生徒の資料を集める方法として「観察法」「面接法」「質問紙法」「検査法」の5つが挙げられている。

き嫌いや、偏見などの主観を離れた態度」で接するべきだと記述されている。保護者からの資料収集については、「保護者とのラポールの形成や傾聴の姿勢が大切」で「まず共感的な態度で傾聴することが大切」との記述がみられた。

ここでは、[手引 g]の時よりもより面接法についての技法が具体的に示されていることが分かる。「実際に考えられる工夫」として技法が示されているので、態度を具体的な方法で表現していくための工夫として技法の修得について言及されていると考えることができる。そしてここでは初めて「無条件の受容的な態度」という用語が出現する。これについては5.2.1. [2] で考察を行う。

- (8) 【教育課程と生徒の考え方】[手引 h]と【生徒指導の基本的な考え方】[提要 H]において、[手引 h]では生徒一人一人の「学習上の悩みの相談に温かく応じ」との記述がみられた。一方[提要 H]では「児童生徒の人間としての在り方や生き方に寄り添い、積極的・開発的な指導援助体制を確立」し、「すべての教職員が児童生徒の性格特性や心身の発達課題などを十分に理解し、傾聴と受容及び感情の明確化などカウンセリング感覚のある指導援助を行う」との記述がみられた。

[手引 h]では(2) [手引 b] 同様、学習上の悩みの相談について「温かく応じ」という、一般的にも使われる態度を表す用語で記述されているが、[提要 H]では学習上の悩みという限定された相談に対してではなく、「児童生徒の人間としての在り方や生き方に寄り添い、積極的・開発的な指導援助体制」の確立という組織的な関わりの必要性を明示したうえで、「傾聴と受容及び感情の明確化など」を「カウンセリング感覚」として、その感覚のある指導援助を行うとしている。ここでの「傾聴と受容」は態度であり、「感情の明確化」は技法である。この態度と技法などが「カウンセリング感覚」として示されているがこの「カウンセリング感覚」という用語を使用した文献は他に見当たらず⁶、[提要] で作成された造語と考えられる。「感覚」は辞書で引くと他の名刺の下について「㊦それを感じ取る心の働き。㊧そういう心構えや雰囲気。気分。」(デジタル大辞泉、2019)とあり、それから考えると「カウンセリングの心構えや雰囲気、気分のある」指導援助のために「感情の明確化」などをしながら「傾聴と受容」をするということであり、技法や態度を示してはいるものの生徒指導の説明としては曖昧さを残していることが推測される。

- (9) 【生徒指導の組織とその役割】[手引 i]においては、「教育相談は、個人的な深い接触によっ

⁶ 文献検索システム CiNii articles(<https://ci.nii.ac.jp/>)および検索エンジン Google および Yahoo!にて検索したところいずれもヒットしなかった。

て行われる」ため「相談教師の人格すべてが投影される」とされ、相談教師は「虚心に批判を受けると」というような機会を持つこと」がきわめて有益だとの記述がみられた。直接には書かれていないが、「人格すべてが投影される」この「個人的な深い接触」は(4)(6)に既出の「出会いの人間関係」に近い意味で使用されていると推測される。【提要 I】では、態度や姿勢に該当する記述は抽出されず、(4)(6)同様「出会いの関係」「出会いの人間関係」に関する文章は削除され、専門的なカウンセリング色はここでも薄くなっていることが分かる。

- (10)【生徒指導における教育相談の意義と特質】【手引 j】と【教育相談の意義】【提要 J】において、【手引 j】では、教育相談について教育に当たるすべての教師がある程度の理解をもって協力しなければならないとしつつ、教育相談の方法はすぐに誰でも実施できることではなく「ある程度、教育相談に関して研究をした教師でなければ用いることのできないようなものである。」とされ、特定の教師以外の教師については、「ある程度までは、教育相談の原理や方法を理解し、それらを個別指導に活かしていくことは可能である。このことについては、特に学級担任・ホームルーム担任の教師に期待される。ただ、生半かな知識で突っ込んだ方法を試みることの危険性については、十分に注意することが必要である。」との記述がみられた。【提要 J】では、教育相談の方法として「1対1の相談活動に限定することなく、全ての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえて、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育的な配慮をすることが大切である。」とされ、生徒指導と教育相談の関係について、「これらの教育相談の目的を実現するためには、発達心理学や認知心理学、学校心理学などの理論と実践に学ぶことも大切です。」との記述がみられた。そして「児童生徒の問題行動に対する指導や、学校・学級の集団全体の安全を守るために管理や指導を行う部分は生徒指導の領域である一方、指導を受けた児童生徒にそのことを自分の課題として受け止めさせ、問題はどこにあるのか、今後どのように行動すべきかを主体的に考え、行動につなげるようにするには、教育相談における面接の技法や、発達心理学、臨床心理学の知見が、指導の効果を高める上でも重要な役割を果たし得ます。」と述べられている。そして「教育相談と生徒指導は重なるところも多くありますが、教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うものといえます。」との記述もなされている。

【手引 j】では、教育相談が専門的な知識や技術を必要とされていたことが推測され、近藤(1997)が述べたように、当時の相談教師には「教師＝カウンセラー」という専門職としての力量が求められていたと考えることができる。1972年に出版された『生徒指導資料第8集・中学校におけるカウンセリングの進め方』では、「学校におけるカウンセリングの担当者は、普通、学校カウンセラーまたは相談教師と呼ばれることが多い。また、生徒指導主事

がかねている場合もみられる。以下、本書では、主として「学校カウンセラー」と呼び、誤読の恐れのない場合には、「カウンセラー」と略して呼ぶことにする」と注意書きがされている（文部省、1972）。誤読の恐れのない場合とはいえ、いわゆる専門職のカウンセラーが専門職のレベルでなかったか、教師が努力すればカウンセラーレベルになれたということが推測される。

一方 [提要 J]では、すべての教師があらゆる機会・あらゆる教育活動の実践の中、つまり「いつでも、どこでも、だれでも」⁷ 教育相談的な配慮をすることが大切であるとされ、相談教師のような心理療法の専門性の追究ではなく教育相談に関連する領域としての「発達心理学や認知心理学、学校心理学の理論と実践」「教育相談における面接の技法や、発達心理学、臨床心理学の知見」を学ぶことが重要であるとされて、教育相談を行う者もその方法もより一般化されている。これには教育相談が生徒指導の一環として重要であることに加え、専門職であるスクールカウンセラーの配置による教師とスクールカウンセラーの分業化が進んでいる（野口・坂中、2003；原田、2005；宮田・水田、2009）ことにより、教師はいわゆる治療的な方向よりもより予防・開発的な教育相談に重点化していることによると考えることができる。

(11) <学校における教育相談の特質> [手引 k] と【教育相談の意義】 [提要 K]において、[手引 k]では、「学校の限界を超えるものについては、感情などにとらわれることなく、その本人に対する指導効果を第一に考えて、適切な専門の施設に委託する態度を常にもたなければならない。」そして学級担任・ホームルーム担任の教師は、問題の生徒のみでなく他の生徒のことも考えなければならない立場にあるが、教育相談の担当者としてそうせざるを得なかったという生徒の気持ちを受け入れる一方で、それは悪いことだと断言する必要があり、この「矛盾を同一人が同一人で使い分けることは難しい」として「この点から言えば、相談に専念できる相談教師の方が、教育相談をしやすいと言えよう」との記述がみられた。一方 [提要 K]では、学級担任・ホームルーム担任が教育相談を行う葛藤について「必ずしも二律背反の関係になる訳ではありませんが、実際に同一人が同時に行うことは容易ではないかもしれません」との記述がみられた。

[手引 k][提要 K]ともに、教師が2つの役割を取ることは難しいとしつつ、[手引 k]では相

⁷ 昭和39年から昭和41年（1964-44）に東京都教育委員会により出版された『教育相談の手引』の、教育相談は「日常の指導の中で、なんらかの形で現実に行われていることを、意識的に、また学校として組織的にやっていくことで、特別に難しいことを導入することではない」として、問題児童生徒の指導だけでなく、広く児童生徒の自己理解、自己実現の援助にまで広げて考えるという視点を表現した用語。（文部省、1990）

談教師の方が相談をしやすいとする一方で、[提要 K]では必ずしも二律背反の関係ではないと断った上で、実際には難しいことを示唆している。これについての考察は 5.2.2. で後述する。

- (12) 【教育相談を担当する教師の資質と訓練】[手引 I]と【教育相談体制の構築】[手引 L]において、[手引 I]では、「相談教師（筆者註：「教育相談を専門的に担当する者（学校カウンセラーのこと。本書では相談教師と呼ぶ。生徒指導主事が、相談教師の役割を受け持つ場合もある。）」と前置きあり）に必要とされる資質には、人格的な特性と知識・技術との両面がある。人格的な特性としては、人間的な温かみをもち、自己を受容し、他人を受容する態度が成熟していること、子供に対する愛情と信頼感が豊かで、忍耐力に富むことなどが挙げられる。また、知識・技術としては、生徒指導の原理、教育心理学、臨床心理学、教育相談の理論と実際、教育評価法、調査法や統計法、生徒指導の組織などについて専門的な教養が必要であろう。」とされ、「優れた相談教師になるための重要な訓練の方法の一つとして、いわゆる『スーパービジョン』が挙げられる。」との記述がみられた。[提要 L]では、教育相談の研修に関し「教育相談で必要とされる教員の資質としては、人間的な温かみや受容的態度が成熟しているなどの人格的な資質と、実践に裏づけられたアセスメントやコーピングなどに関する知識と技術の両面が大切」との記述がみられた。

相談教師か全教師かは異なるが、[手引 I][提要 L]ともに必要な人格的資質としては、人間的な温かみ、そして[手引 I]では「自己を受容し、他人を受容する態度」が[提要 L]では「受容的態度」となっているが、その態度が成熟していることについては共通している。この「受容的態度」は(7)[提要 G]で示したとおりここでの造語であり、この用語については 5.2.1. [2] で考察を行う。

[手引 I]ではさらに「子供に対する愛情と信頼感が豊かで、忍耐力に富むことなど」が挙げられているが、[提要 L]では削除されている。この愛情、信頼感、忍耐力は、一般的に教師に求められる資質であるためここでは削除されたと推測される。

そして教師に必要な知識と技術としては、[手引 I]では「生徒指導の原理、教育心理学、臨床心理学、教育相談の理論と実際、教育評価法、調査法や統計法、生徒指導の組織などについて専門的な教養」を挙げ、さらに「スーパービジョン」も重要な訓練であると述べられている。この知識・技術は、現在は配置されているスクールカウンセラー⁸が学校領域で働く

⁸ スクールカウンセラーは、臨床心理士またはそれに準ずる資格または能力を有する必要がある。臨床心理士にとって「臨床心理学」「調査法や統計法」は必修事項であり、「生徒指導の原理」「教育心理学」「教育相談の理論と実際」「教育評価法」については選択必修事項ではあるが、隣接領域・関連領域にあたり、学校でカウンセリングを行う際には学修しておくべき事項である。

際に必要とされるものを網羅しており、かつスーパービジョンも訓練の一部として位置付けられていることから、近藤（1997）や一丸（2002）などが指摘したように、この時期の相談教師は教育相談においてカウンセリング専門職に近い知識・技術の育成が目指されていたことが推測される。一方【提要 L】では、必要とされる資質が「実践に裏づけられたアセスメントやコーピングなどに関する知識と技術」とされており、生徒理解のためにどのようにアセスメント（見立て）を行い、また実際にコーピング（対処）を行っていくかという実践に即した流れに沿った知識・技術が必要とされていることから、よりジェネラリストでも適用可能な知識・技術の修得が求められていることが推測される。

(13) 【教育相談の方法】【手引 m】と【教育相談の進め方】【提要 M】において、【手引 m】では、「教育相談を勉強した教師がそれほど学校にいるとは限らず、そのほか種々の現実的な事情もあって、それほど専門的な立場で治療の方法を用いることは少ないだろう。しかし、原理をできるだけ生かして使うように心がけることが大切である」との記述がみられた。そして受理面接では「まず『聞く』という態度を中心にすべきで、明白でしかも具体的な内容、あるいは緊急の事態でない限り、この段階で積極的な助言をすることは、まず考えられない」と述べられている。【手引 m】では、教育相談の方法として判定と処置（治療）を挙げ、判定では観察、面接、調査が具体的な方法であり、処置（治療）の手段としては面接、遊戯、作業と、そのほかレクリエーション、スポーツ、ドラマなども用いられると記述されている（【手引】、pp.105-106.）。処置（治療）の手段は様々なものがあるが、方法としては一般的にカウンセリングで行われる形式にのっとっている。

一方【提要 M】においては、様々な場面や対象での教育相談の進め方また技法について詳細な記述があるが、主として技法や手法がメインであり、先述したように「いつでも、どこでも、だれでも」という原則から外れないような方法が示されている。

まず学級担任・ホームルーム担任が行う教育相談として「①問題を解決する、②問題を未然に防ぐ、③心の発達をより促進する、などのスキルが必要」で、自主来談に関しては「何気ない話題の背後にもっと重要な問題が隠れているかもしれない、という予測の下に傾聴することが大切」であると記述されている。

次に教育相談で用いるカウンセリング技法として「つながる言葉かけ」「傾聴」「受容」「繰り返返し」「感情の伝え返し」「明確化」「質問」「自己解決を促す」が示されている。また教育相談の留意点に関して、「日常の信頼関係づくりに努める。」「話しかけるタイミングに心を配る。他の児童生徒と一緒にのときや他の児童生徒が不振に思うような問いかけは控える。」

「詰問や説教にならないように注意する。」「その場で結論を出そう、納得させよう、約束さ

せよう、としない。」「先生は私のことを心配しているのだ』と伝わるだけでも十分。」「普段から児童生徒に気軽に声かけをするように心がける。」「投げかけた後のフォローも行う。」が挙げられている。

[手引]では、全般にわたってロジャーズ（1957）の中核三条件に関わる態度や姿勢が挙げられているのに対し、[提要]では技法を中心に示すことで、求められている態度で実際どのようにかかわるかということが理解しやすくなっていると考えられる。

そして定期教育相談の進め方として①「あらかじめ児童生徒について何に焦点を当てるかを一人一人定めておく。」②「成長が見られた点、よくがんばっている点など、プラスの情報を用意しておく。」③「児童生徒が自発的に話す場合にはまず傾聴する。」④「児童生徒の話が散漫にならないよう、時々明確化しながら聞く。」⑤「何を訴えたいのか、本人はどうしたいのか明確にするために質問を挟みながら聞く。」⑥「自発的な相談や話題が出てこない場合には教員から具体的な出来事やエピソードに基づいて話題を提供する。」⑦「その児童生徒なりの問題解決力を引き出すように心がける。」との具体的な方法が記述されている。

これは〈教育相談で用いるカウンセリング技法〉について実践ではどのように使われるかという例を示していると考えられる。それぞれ「つながる言葉かけ」が①②、「傾聴」が③、「明確化」が④、「質問」が⑤、「自己解決を促す」が⑥⑦にあたる。それ以外の「受容」「繰り返し」「感情の伝え返し」については具体的な方法が書かれていない。「受容」は技法ではなく態度にあたるものであり、技法としての例を示すのは困難であるため記述がなかったと推測される。「繰り返し」は言葉の繰り返しで記述するまでもなく、「感情の伝え返し」は相手が話した感情をそのまま返すこともあれば言外にある気持ちを汲んで返すこともあるが、おそらく後者を含めて「繰り返し」は記述不要として省略されたと推測される。

さらに問題を未然に防ぐ（予防的）教育相談の進め方としては「日頃から児童生徒一人一人に積極的な関心を持ち、児童生徒理解を図るよう心がけ」、「児童生徒の『よいところを常に発見する』という姿勢でかかわりたい」とされ、「教員自らが自分を率直に表現し、児童生徒と真摯にかかわるよう心がけることが大切」と述べられている。ここでは、カウンセリング的な姿勢というよりは通常の教育活動における教師の姿勢が示されているといえる。

また〈育てる（発達促進的・開発的）教育相談のポイント〉では、児童生徒理解へのかかわりとして「どのような行動にも『そうせざるを得ない』理由があるという前提で、理解を図る」と述べられている。そして教員の指導性として「教育相談は『児童生徒を無批判に受け入れる』かのように誤解されることがある」が「これは、児童生徒を受容する、児童生徒の自主性を重んじるということを表面的に理解した結果である。教育相談的配慮で大切なことは、守られた環境の中で児童生徒が、自由に伸び伸びと学校生活を送れるようにすること

である。学校では、時に競争をして切磋琢磨し、時に困難な課題に挑戦して克服する体験をすることも人格形成のためには必要である。教員は時にリーダーシップを発揮し、児童生徒の先頭に立ってモデルを示すことも重要である。他方、元気がない児童生徒、意欲に乏しい児童生徒に対しては、カウンセリング的配慮でかかわる必要がある。教員は、この両面を児童生徒の状況に応じて自在に使い分けることが大切である。」と記述されている。

ここでは、これまでになされている「受容」に関する誤解についての反論が見られる。しかし「教育相談的配慮」で大切なのは「守られた環境の中で児童生徒が、自由に伸び伸びと学校生活を送れるようにすること」と説明した上で、教員は時にはリーダーシップを発揮し「モデルを示し」、「元気がない児童生徒、意欲に乏しい児童生徒に対してはカウンセリング的配慮で関わる必要がある」として、「両面を児童生徒の状況に応じて自在に使い分けることが大切である」と述べており、この使い分けこそが「児童生徒を受容する、児童生徒の自主性を重んじるということ」を表面的に理解した結果ではないかということが推測される。そしてここでは「教育相談的配慮」と「カウンセリング的配慮」という造語の記述がみられるが、カウンセリング知識を含むのが教育相談であるためカウンセリング的配慮は「教育相談的配慮」に内包されていると考えられるものの、この違いについての説明はなく、実際どのような配慮なのかが曖昧である。

そして「教育相談の新たな展開」としては〈教育相談でも活用できる新たな手法等〉が示され、「グループエンカウンター」「ピア・サポート活動」「ソーシャルスキルトレーニング」「アサーショントレーニング」「アンガーマネジメント」「ストレスマネジメント教育」「ライフスキルトレーニング」「キャリアカウンセリング」が挙げられている。これらからも、[提要]では具体的な手法や技法が取り上げられていることが分かる。

また保護者とのかかわりについては、[手引]ではく指導のための父母の啓発や家庭との連絡において大切なことの一つに「父母の悩みや訴えを温かく受け入れる態度をもって父母と接することなどである。」とされ、具体的な配慮として「・家庭訪問によって知り得た秘密は堅く守ること。・家庭訪問の日時をあらかじめ父母に知らせておき、約束をたがえないこと。・家庭訪問によって、家庭に経済的な負担をかけないこと。・家庭生活に対する軽率な批判を慎むこと。・生徒指導上緊急に必要とする事項以外については、家庭内の秘密を無理に聞き出そうとしないこと。」と述べられている。[提要]では、「教育相談における保護者とのかかわり」について「教育相談でまず行うことは、攻撃的な言葉の背後に、困惑、悩み、悲しみ、寂しさといったことを感じ、保護者が少しでもゆとりを取り戻すようにかかわること」、特に発達障害の場合には「『だれが取り組んでも難しい』ことを認め合い、責め合わず、様々な人々の力を借りながら根気強く問題に取り組んでいくことが重要」と述べられている。

保護者はまた、児童生徒の教育以外の問題を抱えている場合もあり教育相談では「保護者がそのような『難しい』言動を取らざるを得ない何かがあるのかもしれない、という想像力」と、長い間当然と考えられてきたことが改めてその是非を問われるようになった今「互いの主張に耳を傾け、それぞれの長所短所を検討し合い、実践してみた結果を再度話し合う、という冷静な実証的態度」が必要との記述もなされている。

[手引]では「温かく受け入れる態度」で「軽率な批判を慎み、秘密を守って余計な秘密は無理に聞き出さないよう接するのに対し、[提要]では「ゆとりを取り戻すようにかかわることと「冷静的な実証的態度」が必要と述べられている。[提要]でも、児童生徒については「共感的理解」が基盤となっていてさまざまな技法で話を聞いていくが、保護者対応としてはその実践からおそらく温かく受け入れるだけでは不十分で、ゆとりを取り戻すようなかわりを持ちつつ温かさよりむしろ「想像力」と「冷静的な実証的態度」で接する必要があると変化したということが考えられる。一方で、「保護者がそのような『難しい』言動を取らざるを得ない何かがあるのかもしれない」と述べているように、以前に比して昨今「モンスターペアレント」と言われるような保護者の出現による対応の困難化があること、また児童生徒と保護者では発達段階が異なり対応が異なることは考えられるが、態度・姿勢についてこのように異なっているのは何故かということについての説明はない。これについても「共感的理解」をはじめとしたカウンセリングの知識を基にした態度としての「教育相談的態度」の理解のしにくさが、このように児童生徒と保護者に対して求められる教師の態度・姿勢の違いをもたらしたと推測される。

- (14) 【学級担任・ホームルーム担任の生徒指導上の役割】[手引 n]と【学級担任・ホームルーム担任の指導】[提要 N]において、[手引 n]では、学級担任・ホームルーム担任の教師の在り方として「ア 教師と生徒及び生徒相互の人間的な触れ合いを基盤にすること。」「イ 生徒の問題を親身になって受け止め、共に考え、共に歩むように努めること。」「ウ 生徒に常に温かく、公平に接すること。生徒の信頼や期待に反する言動は慎むこと。」「エ 教育者として指揮権や判断力を生かすとともに、問題によって毅然とした態度が大切であること。」「オ 生徒の自主的、実践的な活動を促し、実際の活動の場面においては、できる限り生徒自身による創意を生かし、達成の喜びを味わわせるようにすること」との記述がみられた。一方[提要 N]では、「学級担任・ホームルーム担任の教員は、学級・ホームルームに多様な児童生徒がいることを前提に、学級・ホームルームでの児童生徒との人間的な触れ合い、きめ細かい観察や面接、保護者との対話を深め、一人一人の児童生徒を客観的かつ総合的に理解していくことが大切」であり、「児童生徒理解を深めるためには、他の教職員との情報交換や連携

を深め、児童生徒に関する幅広い情報の収集と多面的な理解に努めることが大事」だとされ、「児童生徒理解を深めていくことは、児童生徒一人一人の内面に対する共感的理解と教育的愛情を高め、個に応じた適切な指導を進めていく上で必要なこと」との記述がみられた。そして、「毅然とした指導」については「児童生徒一人一人に対する温かな態度や教育的愛情を前提としたものであるのは当然」であるとして、「毅然とした生徒指導とは、学校生活に起こる様々な問題について、その行為の過ちや責任をしっかりと自覚させ、健全な成長がはかられるよう温かく粘り強く指導していくこと」との記述がみられた。また「教育相談というと、極めて高度な専門性が必要な場合があるが、「日常の学校生活における児童生徒の不安や悩み、訴えに耳を傾けていくことも重要な教育相談の一つ」との記述もみられた。そして「多様な児童生徒の個性を伸ばし、児童生徒一人ひとりの健全な成長発達を促すためには、指導する担任が開かれた心をもち、学級経営・ホームルーム経営に取り組むことが必要」だとの記述もみられた。

学級指導・ホームルーム担任の指導・生徒指導に関して[手引 n]では、「人間的な触れ合い」を持って「親身に」「温かく、公平」な態度で接する一方、問題によっては「毅然とした態度」が必要であると述べられている。一方[提要 N]では、[手引 n]同様「人間的な触れ合い」を持って「共感的理解と教育的愛情」を高める必要があるとされ、[手引 n]の「親身に」「温かく、公平」は[提要 N]では「共感的理解と教育的愛情」と変わり、より教育相談および生徒指導で基盤となっている態度と教育活動における基盤である態度で記述されている。

「毅然とした指導」については、[手引]では「態度」だったものが「指導」に変わっており、態度だけでなく実際の指導に毅然さが必要であることが述べられている。かつ、教育相談は生徒指導の一環でありあらゆる教育活動の場で行われるということを実現するために、日常の学校生活における児童生徒の不安や悩み、訴えに耳を傾けていくことも重要で「開かれた心」で「学級経営・ホームルーム経営に取り組むことが必要」との記述もなされている。これも先述した「いつでも、どこでも、だれでも」の実践方法にあたりと考えられる。

- (15) 【学級担任・ホームルーム担任の教師による教育相談】[手引 o]では、「呼び出し相談」について教師が「ゆったりした態度」で臨むと効果的なものになるとの記述がみられた。「定期相談」については、特定の話題にとらわれず「生徒との個人的な親和関係を育てるのにふさわしい話題を中心にして話し合ってみるほうがよい。」とされ、『『呼び出し相談』、『定期相談』、『チャンス相談』などをかなり実施して、生徒の側に『あの先生は良い相談相手になってくれそうだ』という信頼感が生まれてくれば、自然に、第四の『自発相談（自発来談）』が始まる」との記述がみられた。[提要]では、これらについては学級担任・ホームルーム担

任に限定されない教員による【教育相談の進め方】[提要 m]<5.3.2.学級担任・ホームルーム担任が行う教育相談>において詳細な記述がみられたが、重複するためここでは省略する。

[手引 o]の時は、学級・ホームルーム担任は「相談教師」とは区別されており専門性があまりないという位置付けなので、彼らが行う教育相談も「ゆったりした態度」や「親和関係」「信頼感」という一般的な態度で行うことを求められていたことが推測される。

- (16)【学級・ホームルーム担任における問題生徒の指導】[手引 p]では、「原則として、すべての生徒が問題を持ち、問題行動に走る可能性のある生徒であり、温かな理解と指導を求めていると考えることから出発しなければならない。」との記述がみられた。「問題生徒の発見」の際に「先入観にとらわれがちな傾向」「新鮮な目で生徒を見る気持ちに欠けやすい傾向」「自分の担当する生徒の行動をとかく好意的に見てしまいがちな傾向」について特に注意すべきであるとの記述もみられた。「問題生徒の指導」については、「公平で」「温かな態度を失うことなく指導を進めることが大切である」が、「このことは、問題生徒の要求を何でも満たしてやればよいという『甘やかす』態度とは異なっていることを忘れてはならない。愛情をもって接することにより、問題生徒に欲求不満に耐え乗り越えていく能力や態度を育てていかなければならない」との記述がみられた。この部分に関して[提要]では、学級・ホームルーム担任のみならず全教員対象の【校内規律に関する指導の基本】[提要 Q]で述べられているためここでは省略する。

[手引 p]では、(10)(15)同様、学級・ホームルーム担任は教育相談を行いはするが専門性が低いと位置付けられているので、一般的な態度としての「公平で」「温かな理解」で行うことが示されており、「甘やかす態度」ではないことが明示され、その点については誤解を招かないような記述がなされていることが分かる。

- (17)【校内規律に関する指導の基本】[提要 Q]では、「『社会で許されない行為は、学校においても許されない』という学校としての生徒指導の方針や姿勢を外部に積極的に発信することが必要」との記述がみられた。その際「学級担任の思い込みや抱え込みに陥ることなく、学級運営と生徒指導が相互補充し合い学校全体としての生徒指導となっていることが重要」と述べられている。この部分に関して[手引]では、【学級・ホームルームにおける問題生徒の指導】[手引 p]で、学級・ホームルームでの問題生徒の指導として部分的に記述がみられるが、重複するためここでは省略する。

[提要 Q]では、学校では内部の問題として処理される傾向がある「社会で許されない行為」について「学校においても許されない」姿勢を外部に発信する必要があると述べられている。

これは、生徒指導はもちろん教育相談においても同様であり、さらにはカウンセリングにおいても許されるものではない。「思い込みや抱え込みに陥ること」のないように相互補充しながら学校全体としての生徒指導となっていることが重要」と述べられているが、逆に言えばそれだけ思い込みや抱え込みに陥る可能性があるということが推測され、それを防止するには単純に「受容」や「共感」をしないという選択をするという「受容」や「共感」への理解不足からくる誤った理解になることが予想される。実際に、(16)学級・ホームルーム担任における問題生徒の指導や(17)校内規律に関する指導の基本、(18)個別の課題を抱える児童生徒への指導といった「問題」や「課題」のある生徒との関わり方に関しては、そのようなカウンセリングで使用される用語は使われていない。これについては教師の二重関係による矛盾として 5.2.2. で考察を行う。

- (18) 【個別の課題を抱える児童生徒への指導】 [提要 R]では、「児童生徒全体への指導の前提として、『個』としての一人一人の児童生徒の問題をなおざりにしないという姿勢を持つべきである」との記述がみられた。これについて[手引]では【学級・ホームルーム担任における問題生徒の指導】[手引 p]として部分的に記述されており、ここでは省略する。

[提要 R]ではこのように述べられているが、先の(5)で示したように「最も困難な問題は、児童生徒がすべて個性的な存在であるということ」と述べられており、特に個別の課題を抱える児童生徒については教員にとって最も困難な問題として認識されるという、生徒指導の目的との矛盾が示唆された。しかしながら『『個』としての一人一人の児童生徒の問題をなおざりにしないという姿勢』を持つことが、例えば個別の指導計画や個別の教育支援計画を行い実施していくことであり、「教育相談的態度」で児童生徒一人一人に合った対応をしていくことにつながるとすれば、少なくとも矛盾の一部は解消されるということが考えられる。

- (19) 【学校における非行対策】 [手引 s]は【問題行動の早期発見と効果的な指導】 [提要 S]および【発達に関する課題と対応】 [手引 T]に対応している。まず[手引 s]において、「学校における非行対策の根底には、それぞれの教師が人間性を信じ、生徒のもつ様々な可能性や潜在能力を正しく生かすことに心掛け、ひたすら指導の手を差し伸べようとする教育者としての限りない愛情が流れていなければならない」とされ「非行を犯した生徒を白眼視したり、厄介者扱いにしたりするような考え方や態度があつては、十分な教育効果が期待できないばかりか、むしろ学校における非行対策の本質を誤ったものと言うべきである。」との記述がみられた。そして「教育愛に貫かれるということは、必ずしも生徒に迎合したり、生徒を甘やかしたりするというわけではない」と述べた上で、「基本的には許容的な態度で接すること

が望ましいが、積極的に指導すべきことは、明確に指導すべきであるし、時には強い毅然とした態度で制御したり、禁止したりすることも必要である。」と述べている。「強い態度であるべき時にそうしないことによって、かえって生徒に怠惰な習慣を育てたり、問題行動の遠因になったりするようなことがあっては、決して教育愛に貫かれたやり方とは言えない。要は、表面に表れた態度のいかんよりも、その底に流れている教師の人間的な愛情のいかんが問題になるのである。」との記述もみられた。そして「どこまでも教育的な見地に立って処理するということが大切である。学校の体面にこだわったり、他の生徒への悪い影響を過大視したりして、性急に隔離的ないしは追放的な処置をとるというようなことは、教育者として、極めて消極的かつ自己防衛的に過ぎる態度であり、厳に戒める必要がある。」との記述もなされている。

藤平（2011）は、国立教育政策研究所生徒指導研究センターのデータ⁹を用いて戦後の青少年非行の社会問題化を分析し、国民総中流家庭との認識が芽生えた1981年頃に第3次ピークを迎えたと指摘している。小林（2014）によると、文部科学省は第3のピークを1983年¹⁰とし、1970～80年代の受験戦争激化などの状況下、校内暴力、いじめ、登校拒否、学校外での暴力行為、暴走族等の問題行動が頻発したこの時期と重なって、『生徒指導のてびき』（1960）や『生徒指導の手引』（1981）が出版されたと述べている。このような非行がピークを迎えていた時期の教師に求められる資質として「人間愛」に基づきつつ時に「毅然な態度」で指導を行うという記述からは、カウンセリングの知識を基にした態度は求められていないことが推測される。

一方[提要 S]では、「それぞれの教員が児童生徒の人間性を信じ、児童生徒が本来持つ将来の可能性、潜在能力を正しく生かすことができるよう心がけ、自己指導能力の育成を図っていかなければ」ならないとされ、早期発見をするために「教員が当該児童生徒の理解を進め、指導の手を差し伸べる必要があるとの意識を持って、教職員が注意深く児童生徒を観察し、働きかけを行うことによって、問題行動を未然に防ぐことができるように」なるとの記述がみられた。「問題行動を起こした児童生徒への効果的な指導の進め方」としては「教員は、共感的な態度で指導を行い」児童生徒が「自己存在感を持つよう指導しなければ」らず、「個々の児童生徒の特性に応じた指導の基本的な姿勢」との記述がみられた。（p.161）

[手引 s]では、基本的には児童生徒の人間性を信じ、教育愛を持って許容的な態度で接し、時には強い毅然とした態度で指導を行うということが述べられている。このような問題行動

⁹ 「生徒指導資料 第1集（改訂版）生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導—データに見る生徒指導の課題と展望—」（平成21年3月）。藤平（2011）による。

¹⁰ 小林（2014）によると文部科学省「生徒指導関連略年表について」からの引用である。文部科学省のウェブサイトと同表が掲載されているが作成時期は平成21年以前となっており定かでない。

への対応としてはカウンセリングで用いられる態度の用語で説明されることはなく、一般的に教師の資質に求められる態度で説明されている。したがって問題行動への対処にはカウンセリング的知識を基にした態度は不要との推測が可能である。一方【提要 S】では、「共感的な態度」で指導を行うこと説明されており、一見するとカウンセリングで用いられる態度のようだがこの点に関しては 5.2.1. [3] で述べることにする。

- (20) 【発達に関する課題と対応】【提要 T】では、「個々の児童生徒の特性に応じた指導の基本的な姿勢」として「まずは、怒りや不安、困惑などの気持ちを受け止め」、「迷いのあるあいまいな対応や、人や時によって異なる対応は、ただ混乱させるだけ」なので「一貫した対応に心がけ」るとの記述がみられた。「まずは、怒りや不安、困惑などの気持ちを受け止め」ということについて、受け止めた後は「一貫した対応」を心がけるということになる。「一貫した対応」はここでは「迷いのない曖昧でない対応、人や時によって同じ対応」ということになるが、児童生徒の発達に関する課題は人それぞれ異なるものであり、特に「迷いのない曖昧でない対応」というのは、結果としてはそのようになるとしても現実的に対応していくプロセスの中では困難である。「一貫した対応」は必要であったとしても、それは「迷いのない曖昧でない対応」ということではなく、別の説明が必要であると考えられる。

5.2. 態度・姿勢を表す用語の考察

5.1. では個別の考察を行ったが、ここではそれぞれの態度・姿勢を表す用語について全体的な考察を行う。

5.2.1. ロジャーズの中核三条件に関わる用語の使用についての考察

近藤（1997）によると『生徒指導の手引き』（筆者註：1981年）には、カウンセリングという用語こそないものの、『無条件的尊重』『共感的理解』等、明らかにカウンセリング理論を意識した内容が記され、カウンセリングの考え方が教育界に広く浸透していることがうかがわれ、大塚（1995）を引用して『ロジャーズ的心理主義が学校現場を支配するかに見え』『カウンセリング万能感が聞かれるほどの学校カウンセリングの効果も報告された』とまとめている。そのもととなったロジャーズ（1957）は「パースナリティ変化の必要にして十分な条件」において六つの条件を挙げ、中でも「純粋性・一致」「無条件の積極的関心」「共感的理解」が中核三条件として重要であると述べた。そこでそれぞれに関する用語の使用について【手引】【提要】で記述をみると、「純粋性・一致」については、そのものの言葉での記述はなかった。しかし明らかにこの概念について説明しているものについて、「出会いの関係」（(4)【手引 d】）、「出会いの人

間関係」(6)[手引 f]、「個人的な深い接触 (9)[手引 i]」が挙げられる。いずれも[手引]によるものであり、[提要]にはその記述はみられなかった。

「無条件の積極的関心」については、この用語での記述はみられなかった。しかしこれは実際には「〈無条件の積極的関心〉〈無条件の肯定的関心〉〈無条件の積極的配慮〉〈無条件の肯定的配慮〉」の四つの表記があり、「さらに、この態度を単純に「受容」と表現することがある(飯長ら、2015)。特に学校現場では「受容」という言葉が好んで使われていたという。したがって計五つの表記に関する用語を抽出すると、「受容」(8)[概要 H]、(13)[提要 M]、「あるがままに生徒を受け入れる態度」(3)[手引 c]、「受容的な態度」(3)[手引 c]、(7)[手引 g]、(12)[手引 l]で使用)「無条件の尊重」(4)[手引 d]、(6)[手引 f]「無条件の受容的態度」(7)[提要 G]、「受容する態度」(12)[手引 l]「受容的態度」(12)[提要 L]、「積極的な関心」(13)[提要 M]」が抽出された。

「共感的理解」に関する用語としては、「共感的理解」(1)[提要 A]、(5)[提要 e]、(14)[提要 M]「共感的に理解」(4)[手引 d]「共感的な理解」(6)[手引 f][提要 F]、(7)[手引 g]「共感的な態度」(7)[手引 g]、(19)[概要 S]」が抽出された。

[1] 「純粋性・一致」について

[手引]では「純粋性・一致」「共感的理解」「無条件の積極的関心」というロジャーズの中核三条件すべてにかかわる記述があることが明らかである。この頃の時期について金原(2015)は、國分(1998)、中川・中尾(1993)、近藤(1998)、保坂・浅井(2004)、佐治(2006)らを引用し、ロジャーズ派が日本人、あるいは日本全体に馴染み受け入れられていたことを述べている。この流れは学校での教育相談にも当然影響し、教師の「教育相談的態度」としてもロジャーズの理論が網羅的に紹介され修得することが試みられたということが推測される。

しかしながら野口(2015)は、教育相談における課題として、このロジャーズの「純粋性・一致」の欠落を挙げている他、多くの研究者が、ロジャーズの中核三条件において「純粋性・一致」が重視されなかったことを問題としている(たとえば浅井、1994; 山田、2019)。佐治ら(1996)は、「純粋性」について「カウンセラーが面接中に自己の体験過程(experiencing)への照合(refer)作業をし続けること」であり、必要に応じてそれを自己表明することだとしている。また、羽間(1997)は、ロジャーズ理論の「基本的考え」のより正確な理解の必要性について論じ、ロジャーズの、人間の中に実現傾向を求め、人間をみずからの基本的潜在能力を最大限に発展させようと努める存在であるという基本的な考えについて、「ロジャーズは常にこの基本的考えを、あくまでも『核心的な仮説』として、一人一人のクライアントとの関係において確認していく作業を怠らなかった。彼は、決してそれを『ドグマ』とはしなかったの

である」と述べている。そして、その理由として次の2点を挙げている。

実現傾向を「仮説」としないならば、不適応の生じてきた過程を理解することは不可能だからであるが、逆説的にも、実現傾向を「信じる」ことは、クライアントの「誤り」を「実現の方向へと矯正」しようとするきわめて操作的な態度をもたらすのが必然だからである。もう一つの理由は、ただ楽観的にクライアントの成長可能性を前提としてクライアントに任せてしまうのではなく、クライアントの基本的潜在能力の存在を、治療者としての自分がどのように感じ取り、そして、それが発展していくために治療者としてどのようにあったらいいのかを模索していくという、心理治療を行う際の重要な、そして基本的な、治療者の厳しい作業の過程の存在と必要不可欠性を強調しておきたいからである(羽間、pp.55-56.)。

佐治ら(1996)や羽間(1997)が指摘したように、ロジャーズの「純粋性・一致」においては、カウンセラーが自己の体験過程への不断の照合作業を行い、必要に応じて自己表明も行い、またクライアントの実現傾向については、カウンセラー・クライアント関係の中で仮説検証的に確認していくことが求められている。一方で「教育相談」で使用されているロジャーズの理論による用語は、このような作業を伴う確認・検証的態度があつて初めて成立するということについては全く触れられていない。近藤(1997)によると、教育現場では『『相手を導く』のではなく、『徹底的に相手の主体性を尊重し、相手に内在する成長への力を信じてそれが育つ土壌を提供する』(筆者註：村瀬、1995)という考え方が、『教え導く』ことに偏った関係の中で行き詰りを感じていた教師たちを魅きつけたという側面もあつたと思われる」と述べている。ロジャーズの理論を中心としたカウンセリング的な考え方や態度は、「教え導く」ことへの対抗として導入されたものであり、「信じて待つ」という浅い理解による「非指示」「何もしない」という態度および行動が、「時間がかかりすぎる」「環境を変えた方が早い」「なまぬるい」「現状肯定的だ」「あまり効果がない」などの批判(河合、1970)を呼び、当時のカウンセリング・ブームは一時的な流行に終わったと言われている(河合、1975)。[手引]では、このような教育相談は生半可にできるものではないという記述もされているが、その理解のしにくさからも現場に浸透しなかったのだと推測される。

[2] 「無条件の積極的関心」(受容)について

「無条件の積極的関心」についてみると「あるがままに生徒を受け入れる態度」(3)[手引 c]「受容的な態度」(3)[手引 c]、(7)[手引 g]、(12)[手引 l])については「無条件の積極的関心」

とほぼ同義と考えて良いと思われる。

「受容する態度」((12)[手引 I]) および「受容的態度」((12)[提要 L]、については、両方とも教師に求められる人格的特性の一つとして出現する。[手引 I]における「受容する態度」はもともと「自己を受容し、他人を受容する態度」であり、自己受容と他者受容が含まれている。[提要 L]ではそれを「受容的態度」とまとめて記述している。これらはいずれにしても「受容」を表していると考えられる。

ところが、これらとは反対に「無条件の積極的関心」と同義語として扱われる「受容」という用語については、[提要]ではその理解が本来の意味からは逸れた使用になっている。たとえば(8)[提要 H]での「傾聴と受容および感情の明確化など」の「カウンセリング感覚のある指導援助」として、「受容」と「指導援助」が併記されていることからそれは明らかである。また(13)[提要 M]では、教育相談が『『児童を無批判に受け入れる』かのように誤解されることがある』ことに対し、それは「児童生徒を受容する、児童生徒の自主性を重んじるということ」を表面的に理解した結果である」として、「教育相談的配慮で大切なことは、守られた環境の中で児童生徒が、自由に伸び伸びと学校生活を送れるようにすること」と述べられているが、「自由に伸び伸びと学校生活を送れるようにすること」は「受容」の目的でも結果でもなく別次元での話であり、この記述も「受容」への理解の欠如の表れだと考えることができる。ちなみに、この「教育相談的配慮」については「教育相談的な配慮」として、(10)[提要 J]で「すべての教師が生徒に対するあらゆる機会をとらえて、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をする」という記述の後に、これらの教育相談の目的を実現するために「発達心理学や認知心理学、学校心理学などの理論と実践に学ぶことも大切」であると述べられており、「今後どのように行動すべきかを主体的に考え、行動につなげるようにするには、教育相談における面接の技法や、発達心理学、臨床心理学の知見が、指導の効果を高めるうえでも重要な役割を果たし得る」とされ、「教育相談的配慮」が心理学的諸理論に依拠しつつ指導の効果を高めるための配慮であることが分かる。そのような「教育相談的配慮」の中でも、「元気がない児童生徒、意欲に乏しい児童生徒に対しては」「カウンセリング的配慮」((13)[提要 M])でかかわるという記述もあり、「カウンセリング」という時にはカウンセリングの技法やカウンセリングの態度が暗示され、「教育相談的」という時にはより生徒指導の一環としての指導的側面を重視したかかわりや配慮が暗示されていることが推測される。

一方、「無条件の受容的態度」((7)[提要 G])については、先の四つの表記にはどれも当てはまらないが、「価値観や事情をいったん取り払い、無条件の受容的態度を持って面接」するための訓練の必要性があるという箇所でも出現した用語であり、「無条件の積極的関心」とほぼ同義と考えることも可能である。ただし「価値観や事情をいったん取り払い」というところに関し、

積極的関心あるいは肯定的関心を示すのではなく「いったん」「無条件」に「受容」という態度で面接を行うが、その後はそうではなくなる可能性が暗示されていることが推測され、「受容」と同義とは言い難い表現だとも考えられる。

他方、「受容」という言葉は含まれていないものの「無条件の尊重」((4)[手引 d]、(6)[手引 f]で使用)については、「出会いの関係」「出会いの人間関係」の関連で使用されており、これらはほぼ「無条件の積極的関心」と同義で使われていると推測される。これはまた、「出会い」の場合は「尊重」であり、話を聞く時は「受容」であるという違いが示されたということでもある。

同じく「受容」という言葉が含まれない「積極的な関心」((13)[提要 M])については、「問題を未然に防ぐ(予防的)教育相談の進め方」で出現する。ここでは、受け入れることよりも積極的な関心を持って「児童生徒の『よいところを常に発見する』という姿勢」が大切であり、「受容」は「無条件の積極的関心」であるにも関わらず、「積極的関心」のみをあえて使っており、よいところを常に発見するというおそらく「無条件」ではない積極的関心が払われるという態度が求められていることが示唆される。

また「受容」ではないが、類似の用語として「許容的な態度」((19)[手引 s/t])の記述がみられる。この用語については、非行的な児童生徒への対応場面で使用されており、そのような場面では「受容」はもちろん「無条件の積極的関心」も態度としては用いられないことが示唆される。

ここまで、ロジャーズの「受容」についてはその是非を問わず「是」が前提であるとして述べてきたが、吉田(1990)はロジャーズに対するブーバーの意義に関して、援助関係における「対等性」と「受容」の問題という視点から論じている。吉田は、「受容」という概念を、「助言や命令、禁止、訓戒などを伴う指示的な両方に対する、ロジャーズの非指示的な療法の、中心となる概念である。そしてこの概念は、教育の領域においても、教育者の積極的な指導性よりも、被教育者の自発性や自主性を尊重する消極的教育の立場において、好んで用いられる用語である。」とした上で、ロジャーズは「援助者の態度として、非指示的な全面的「受容」を強調した。他方ブーバーは、人間の本性はただ単に解放されるならば、方向を失って混沌に陥る可能性を併せ持つものであり、それゆえ現実化しつつある力(潜在力)の方向性を見極める「確証」の重要性を指摘するのである。」と述べた(吉田、1990)。相談とは、方向を失った混沌とした状態を「方向づけていく力」が必要であり、援助者は「受容」ではなく、相手との関わりの中でその方向を確かめそれを指し示すことができなくてはならないということである。この考えによれば、相談は「方向づけ」を含み、結果として「出会いの関係」のようなことはあっても先導するのは教師であるということになる。一方、坂中(2001)によれば、ロジャーズの

「非指示」に関して「指示的方法のうち、カウンセラーが答えを知っている前提がある助言、指導、解釈といったものは論外だが、クライアントが知っている答えを明確にしてゆく『非指示的リード』『体験過程を明確にしてゆくような質問』などは、Rogers がいうところの指示にはあたらなかもしれない。指示的方法といっても、『何に基づき、何をしようとしているのか』によって分けて考える必要があるようである」と述べている(坂中、2001)。教育相談は生徒指導の一環であることを考慮すれば、ブーバーの理論や畑中の考察を踏まえた在り方・態度として「教育相談的態度」を定義することができれば、「受容」が「非指示的全面『受容』」を超えたところでの理解が成り立ち、よりカウンセリングの理論や知識が生かされた「教育相談的態度」となることが推測される。

[3] 「共感的理解」について

「共感的理解」についてその用語の使用をみると、「共感的理解」に関する用語としては、「共感的理解」(1)[提要 A]、(5)[提要 e]、(14)[提要 M]「共感的に理解」(4)[手引 d]「共感的な理解」(6)[手引 f][提要 F]、(7)[手引 g]と、共感的理解とほぼ同義のものが多く見受けられる。そして「共感的理解」については、[手引]よりも[提要]でより、教育相談のみならず生徒指導全体および生徒理解の軸として使われていることが分かる。

一方「共感的な態度」(7)[手引 g]、(19)[提要 S]で使用されている。[手引 g]での「共感的な態度」は、「生徒自身(又は、親自身若しくはその他の人自身)の立場に立って話を聞き、本人自身がどのように考え、どのように感じているのかをそのまま聞く」と記述されている。ここでの「共感的な態度」は「共感的理解」と同義でないことが推測される。近田(2015)によると日本語の「共感」は3つあると述べている。「同じように感じる」という意味で「同感」「賛成」に近い sympathy として使われる「共感」、 「同情」や「思いやり」に近い compassion の意味で使われる「共感」、 「感情移入」という empathy として使われる「共感」であり、もともと「感情移入」という定訳があった empathy としての「共感」がカウンセリングで使われる「共感」だと説明している。[手引 g]の記述は、その人の立場に立って聞くという点では「同感」「同情」「感情移入」いずれもの「共感」と捉えることが可能だが、本人がどのように考え、感じているのかを「そのまま聞く」ということで、「あたかも…のように」(ロジャーズ、1957)聞く empathy としての「共感」はもちろん、sympathy も compassion も抑制される可能性がある。また、仮にこの態度が empathy の意味での「共感」であったとしても、「共感」は「共感」と略されていても「理解すること」が含まれており、その理解にはかつ「相手に理解を伝えようと努めること」まで含まれている。したがって「共感」と言った時に「共感的な態度」だけでは不十分であり、これが「共感的理解」を示した用語であるとは言えず、一般的な「共感」の

いずれかの意味で使われていることが推測される。[提要 S]の「共感的な態度」は、「問題を起こした児童生徒への効果的な指導の進め方」として「共感的な態度で指導を行」うという文脈の中で使用されている。こちらについてもこの「共感的な態度」の「共感」は「共感的理解」の意味で使われているのではなく、一般的な意味で使用されていることが分かる。このように「共感的な態度」が使われるのは「指導」が必要な場合である。それを踏まえると「指導」については「共感的理解」がそぐわない、または求められていないということが推測される。

5.2.2. 学校における教育相談の特質——二重関係

ここでは「指導」と「相談」は相反するかということについて、[手引][提要]ではどのように対応しているかを検討するために、「真摯」「毅然」という記述に注目して考察する。児童生徒が反抗的、あるいは攻撃的な姿勢の場合、「真摯な態度」((7)[提要 G])、問題を未然に防ぐ(予防的)教育相談の場合「真摯にかかわる」((13)[提要 M])、問題によっては「毅然とした態度」を取る((14)[手引 n]、(19)[手引 s/t])、「基本的には許容的な態度で接することが望ましいが、積極的に指導すべきことは、明確に指導すべきであるし、時には「毅然とした指導」(筆者註：(14)[概要 N])で制御したり、禁止したりすることも必要である」との記述がみられた。「真摯にかかわる」は真面目にかかわるという意味だと考えられるが、その他ネガティブな言動が予想され「指導」が必要だという予測がなされる場合は「真摯」「毅然」が使われていることが分かる。徳田(2017)は、日本の来談者中心療法の理解の問題点として「カウンセラーの主体性についての認識が不十分であること」を挙げた。認識が十分であれば、教師が主体性を持って「真摯」にあるいは「毅然」とかかわるとしても、このように「指導」については「共感的態度」や「受容」が用いられないということにはならないであろう。これは先に述べた「純粋性・一致」の欠落による教師側の主体性の認識不足ということでもあると考えられる。

ロジャーズ(1967)は、否定的感情でさえ「セラピストが、興味、関心、好感という偽りのポーズ」をとるよりは「リアルであった方が好ましい」と述べている。「真摯」「毅然」はその意味で「リアル」な態度であるかもしれないが、その時でさえ「共感的理解」と「無条件の積極的関心」の態度は持ち続けるのが中核三条件と言われるゆえんである。否定的感情への言及自体は「純粋性・一致」に関する説明であるが、そのような状況の場合、既に述べたように[手引]および[提要]では「純粋性・一致」の記述はなく「共感的な態度」「許容的な態度」など一見ロジャーズの理論に拠った態度に見えるものの意味としては一般的な「共感」「許容」の態度をもって「真摯」「毅然」とした態度を取ることが求められている。つまりここでは、教師が賛同しやすい肯定的な感情・行動の場面では「共感的理解」「受容」が使われ、教師が賛同しにくい否定的な感情・行動の場面では使われず、[手引][提要]いずれにおいてもロジャーズの理論、特

に中核三条件に関する理論への理解不足が生じていることが推察される。

これらについて、教師が有する教師特有の特徴という面から考えると、河村・國分（1996）は「イラショナル・ビリーフ尺度」を作成し、教師の「ねばならない」型のビリーフの強迫性について調査を行い、小学校教師が現場で持つビリーフが他の社会人や教師以外の教育関係者と比して「ねばならない」型の強迫性およびイラショナル性が高いことを示したことについて述べておく。このように現場にいる教師の強迫性およびイラショナル性が高い場合、先述した羽間（1997）が指摘したように、自分の否定的感情を含む「純粹性・一致」を体験過程の中で照合し続けるというのは特に困難であることが推測される。実際ロジャーズ本人でも「この条件を完全に達成する者はいない」（ロジャーズ、1961）と述べているが、同時にそれに向かう姿勢の大切さを強調し科学的検証を常に求め続けた。

これらのことをまとめると、[手引][提要]ともに「指導」と「相談」についてはダブルスタンダードな態度で対応するような記述となっていることが明らかとなったといえる。特に「指導」を重視したい場合、教育相談が生徒指導の一環であり、かつ「共感的理解」が軸にあったとしてもカウンセリング的態度はその理解の欠如から「使えない」と考えられていると推測され、結果として別の言葉で説明されていた。教師の「教育相談的態度」としては、[手引]ではロジャーズの中核三条件を中心とした理論を踏まえつつ「相談教師」という「教師＝カウンセラー」としてのカウンセリング的態度や知識が求められたが、「指導」への対抗として導入されたもののそれとの共存をめぐる混乱した記述がみられ、[提要]では、生徒指導全般に「共感的理解」が重要であるとして全教師があらゆる機会をとらえて教育相談を行うものの、専門的知識が必要とされる教義の「教育相談」については管理職や専門家と連携しながら行うことと並行して、教師としてはカウンセリング的な態度や方法よりも一般的な態度と具体的で実行しやすいカウンセリング的技法の修得が求められているということが推測される。また[提要]では、ロジャーズの中核三条件を中心としたカウンセリング理論からの引用や援用を極力排除する方向で、「指導」としての「教育相談的態度」を示そうという試みが見て取れるが、そもそものカウンセリング的態度に関する理解が浅いままその誤解を解こうとしているため、「教育相談的態度」についても二面性があり、二重関係の矛盾が残されたままとなっていることが推測される。カウンセリング的態度、特にロジャーズの中核三条件の理解および実践力の向上と、二重関係の矛盾を減らすための一つの手立てとしては教師の体験過程の不断の照合・確認・検証作業が挙げられるが、[提要]ではそれがないまま児童生徒主体の指導ということに重点が置かれているため、「教育相談的態度」は依然として曖昧さを内包していると推測される。

6. まとめと今後の課題

本研究は、教育相談における教師の在り方と方法として、『生徒指導の手引(改訂班)』(1981)と『生徒指導提要』(2010)における教師の態度・姿勢・心構えなどを比較検討することで、特に教師の「教育相談的態度」について明確化することを試みた。結果として、『生徒指導の手引(改訂版)』(1981)の時代には、ロジャーズの中核三条件に代表されるカウンセリング的態度が全面に押し出されており、特に「受容」を中心とした「教育相談的態度」が重視されていたが、生徒の問題行動や「指導」を必要とされる場面においては、その態度ではなく「真摯」「毅然」な態度や指導が必要とされた。『生徒指導提要』(2010)においては、「共感的態度」が生徒指導および教育段を貫く態度として明示されているが、ロジャーズの中核条件、特に「純粋性・一致」については完全に削除され、より一般的な用語で「教育相談的態度」が示され、カウンセリングの知に関しては主に技法という形で教育相談に寄与していることが示された。今後の課題としては、ロジャーズを中心としたカウンセリング理論の再検討による「教育相談的態度」の定義化や整合性の見直しと、現場でも様々な理解のされ方のある「教育相談的態度」を実証的に検証することでその実態を明らかにすることが挙げられる。

【引用文献】

- デジタル大辞泉 (2019). 感覚 コトバンク <https://kotobank.jp/word/%E6%84%9F%E8%A6%9A-48495>
- 藤平 敦 (2011). 生徒指導の本来の趣旨を踏まえた教育活動の推進——日本の学校教育の「淀み」を越えて〈2〉—— 学校教育研究, 26, pp.32-45.
- 羽間京子 (1997). 治療者の純粋性について——非行臨床から得られた知見 特別企画 ロジャーズ・クライアント中心療法の実践 PART・2 心の科学 74 (1997年7月号), 日本評論社, pp.54-58.
- 原田唯司 (2005). 教師が持つ属性および教育相談観とスクールカウンセラーの活動評価との関連 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇), 55, pp.155-172.
- 一丸藤太郎 (2002). 第1章 学校教育相談とは 一丸藤太郎・菅野信夫編 学校教育相談 ミネルヴァ書房, pp.1-14.
- 今井五郎 (2015). 1. 学校教育相談の定義と歴史 日本学校教育相談学会 (JASCG) (編) 研修テキスト I. 学校教育相談概論 pp.1-14.

- <https://jascg.info/wp-content/uploads/2015/03/165839bcc0231061935c47cec3ce095b.pdf>
- 石田美清 (2010). 文部科学省「生徒指導」理論の検討——『生徒指導の手引』と『生徒指導提要』の比較—— 日本教育心理学会第 69 回大会 (【一般 A-5】教育方法・教育課程 (生徒指導・生活指導を含む)(2), 一般研究発表【A】, 発表要旨) 日本教育学会大会研究発表要項, 69(0), pp.346-347.
- 金原俊輔 (2015). カウンセリング・マインドという概念および態度が日本の生徒指導や教育相談へ与えた影響——主に問題点に関して—— 長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要, 13(1), pp.1-12.
- 河合隼雄 (1970). カウンセリングの実際問題 誠信書房.
- 河合隼雄 (1975). カウンセリングと人間性 創元社.
- 河村茂雄・國分康孝 (1996). 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, pp.44-54.
- 小林彰彦 (2014). 子どもの現代的変容と生徒指導：生徒指導の基盤づくり (子どもの現代的変容と学校の課題—特別活動・生徒指導・教師教育—, 課題研究 2) 教育學雑誌, 50(0), pp.137-145.
- 近藤邦夫 (1997). クライアント中心療法と教育臨床特別企画 ロジャーズ・クライアント中心療法の実践 PART・3 心の科学 74 (1997 年 7 月号), 日本評論社 pp.64-68.
- 宮田徹・水谷聖一 (2009). 学校教育相談とカウンセリング・マインド——教育とカウンセリングの関係について 富山国際大学現代社会学部紀要, 1, pp.59-70.
- 文部省 (1972). 中学校におけるカウンセリングの進め方 生徒指導資料第 8 集 大蔵省印刷局.
- 文部省 (1981). 生徒指導の手引 (改訂版) 大蔵省印刷局.
- 文部省 (1990). 学校における教育相談の考え方・進め方 (中学校・高等学校編) 生徒指導資料第 21 集 大蔵省印刷局.
- 文部科学省 (2007). 児童生徒の教育相談の充実について——生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり (報告) 教育相談等に関する調査研究協力者会議.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書.
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総則編
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/

2019/03/28/1407073_01_1_1.pdf

- 野口真・坂中正義 (2003). 我が国における教育とカウンセリングの関係——「カウンセリング・マインド論」の変遷を中心として—— 福岡教育大学紀要, 52(4), pp.189-197.
- Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of counseling Psychology*, 21, pp.95-103.
- (伊藤博訳 (1966). パースナリティ変化の必要にして十分な条件 伊藤博編訳 サイコセラピの過程 ロージャズ全集 4, 岩崎学術出版社, pp.117-140.)
- Rogers, C.R. (1960). Significant Trends in the Client-Centered Orientation. On Brower, D. & Abt, L.E. eds., *Progress in Clinical Psychology*. Vol. 4. Grune and Stratton, pp.85-99.
- (伊藤博訳 (1967). クライエント中心の立場の特徴 伊藤博訳 クライエント中心療法の最近の発展 ロージャズ全集 15, 岩崎学術出版社, pp.129-155.)
- 坂中正義 (2001). 来談者中心療法、もしくはパーソン・センタード・アプローチの再評価——ある若手心理臨床家の視点から—— 福岡教育大学紀要, 50, pp.183-190.
- 徳田完二 (2017). 「教育相談」における課題——カウンセリングとは何かについてどう教えるか—— 同志社大学教職課程年報, 7, pp.44-54.
- 上野和久 (2011). 『生徒指導の手引』(1981年)と『生徒指導提要』(2010年)の比較研究——「生徒指導の意義」における記述方法・意味内容の比較を通して—— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 21, pp.83-88.
- 山田俊介 (2019). カウンセラーの一致についての考察——カール・ロジャーズのとらえ方の変化をもとにして—— 香川大学教育学部研究報告. 第1部 香川大学教育学部 編(151), pp.113-130.
- 保田直美 (2001). 戦後日本における学校への臨床心理学的知の導入過程 大阪大学教育学年報, 6, pp.13-24.
- 吉田敦彦 (1990). ロジャーズに対するブーバーの意義——援助的関係における「対等性」と「受容」の問題をめぐる—— 教育哲学研究, 62, pp.32-46.

※URLについては2019年10月31日最終閲覧