

教育とカウンセリング

皇 紀 夫

1) カウンセリングへの関心の高まり

学校教育の現場で子ども達が発現させているさまざまの「問題」事象、不登校、いじめ、暴力、自殺或いは無気力等が社会問題として取り沙汰されてくるにつれて、教師や親のカウンセリングや心理療法への関心が高まって来ている。教育関係者の間でも、学校カウンセリング、学校臨床、教育臨床、臨床教育などの用語が広がっており、従来の生徒指導的観点からの対応の仕方に加えて、学校での相談活動の活性化が工夫されている。

学校現場での試みは、特に不登校といじめとが複合化してきているなかで、極めて実際的で、しかも個々人のレベルからより組織的な取り組みへと発展してきている。その内容も、マニュアル的な手引きの作成、事例研究会の開催、情報提供、カウンセラーの導入、教員の再教育などと多様であり、その形態も、個々の教師やグループはもとより、学校単位さらには学外の福祉・教育施設との連携におよび、地域の総合的な教育センター作りとも相俟って、さまざまな試みがあり、物心両面で相当のエネルギーが投入されている。

しかしこの反面、“心の教育”の充実という口当たりの良いスローガンの下で、ある種の上滑り現象があることも事実である。カウンセラーにまかせれば「問題」がなくなると考えている教師が少なからずいるし、教育予算を増やせば“実績”が上がると思っている行政担当者もいる。カウンセリングや心理療法についての誤解、過剰な期待による大きな失望、さらには、カウンセリングの教育活動としての意味づけの不十分さのために、教師や親にかえって不信を呼び起こしている側面もある。

いずれにせよ、子育ての過程や教育の場において発生してくる問題に対応していくために、親や教師が援助とケアのためのサービスシステムを求めていることは事実である。こうした要求がなぜ起こり、それにどのように対応して行くかという問題は、一過性のカウンセリングマインド・ブームに目を奪われることなく、かといって、この傾向を評論家風に論

評するだけですませることなく、教育論とカウンセリング理論の本質にかかわる課題として取り組むことが必要である。こうした要求に応えるために、カウンセリングの技法の紹介や、新しい専門家の養成或いは相談システム開発の必要を説くだけに止まるのであれば、イリイチ (I. Illich) らが指摘したような^①、「専門家時代の幻想」がもたらす「不能化 (disabling)」に加担することになり、カウンセリングが追求する自己実現の援助という本来の課題——この課題こそは、かれらの指摘する「不能化」に抗するための人間形成諸学の共通の課題であると思われるのであるが——を蔑ろにすることになりかねない。彼らは、医療や教育と言った「自助」の分野において技術的なサービスを提供する支配的な専門職の成立は、一方で人々を援助の必要な能力のない「消費者」と見なし、他方で問題を専門的総合的に解決するためと称して一群の「小児科官僚」を作り出す、と警告する。イリイチらの立論の基礎にある自律性のとらえ方や図式的思考法に疑問はあるが、その反面、今日の学校教育が「エキスパートの文化」へと細分化され、「専門家主義」化の様相を呈しているのを見ると、「専門家主義」がもたらす逆生産効果を抑制するという目的をも合わせ持って、親や教師の要求に応えるという課題に取り組まねばならないのである。

教育再生のスローガンとして「こころの教育」論が登場し、これにまつわる教育言説が広がりを見せている折から、この問題には特別に注意を向ける必要がある。「専門家主義」は、高度に複雑化する技術社会を反映して、病める教育を切開手術して回復させる処方の意味しているが、その場合、この技術化された「専門家主義」は、教育における「問題」事象を、子どもの自己実現という自己制御装置が正常に作動していないシステム上の欠陥に見立て、教師や子どもを「専門的」な補助と支援なくしてはうまくやっていけない「素人」あるいは「消費者」と見なす立場を作り上げる。技術的な「専門家主義」は必然的にこの立場を拡大させ、教育世界の「脱魔術化」を糧として自己増殖する。

問題は、複雑な教育の働きを、技術的に単純化する（これが専門主義化の効能である）場合に言われる「技術（法）」が指している意味である。例えば、自己実現を、簡単に個人の内面性やこころのもち方などに還元して、自己を語る回路を同語反復的にショートさせて自己完結させてしまわないで、教育があるいは子どもが発現する多義的な意味世界を発見することが出来る、新しい技術（法）の開発を目指すことが大切である。カウンセリング・ブーム以来、教育現場に勢いづいている心理主義の傾向は、それがどのような意味での専門的な技術（法）であるのかを検討して提示することなしに、安易に「専門家主義」化することは危険である。つまり、それは、簡単に権威主義と結び付いて「原理主義

的なこころの教育論」を誘発する可能性をもっているからである。こころの教育論を脱魔術化非神話化する過程において、他方でいつも、再魔術化の文脈から教育を救出するという、両面作戦を工夫する必要があると思う。

以下で紹介する3つの試みは、こうした課題意識をもって実践されたものであるかどうか不明であるが、それらを理解して評価するうえでのひとつの視点として、教育における「専門家主義」化の動向に注目しながら教師の専門性を吟味するという複眼的な目配りが必要であると思う。

2) 学校教育とカウンセリング

確かに、教育の現場にあっては「問題」の解決への要求は強い。しかし、そうした要求に応える「解決」が果たして可能なのか、また、その場合に“よくなる”とか“治る”と言うことの意味が問われなければならない。「問題」が解決する過程そのものは、単に心理学的観点からだけではなくて、子どもの成長や発達を促すより全体的な教育的状況との連関において解釈されなければならない。この問いかけは実は教育への問いかけでもある。つまり、カウンセリングに向けられている教師の関心は、「問題」とのかかわりを通して、子どもと彼(女)自身との教育的関係を支えているその基盤を改めて問い直し、教師に、子ども理解の新しい地平を開くことができる、そのような発見的或いは自己覚醒的な働きをもたらすものであることが必要なのである。「問題」とのかかわりが促されるなかで、教師(子ども同様に)が教育の活動に新たな意味を見いだす事ができるように援助すること、「問題」との出会いが彼(女)の教育理解に新しいコンテクストを開くことこそが、中心的課題であり、この課題を主題としてカウンセリングと教育の関係が問われなければならないのである。

少し公式化して言えば、「教育的日常」(Educational everydayness)を理解するためにカウンセリングの実践がいかなる役割を果たし得るか、また逆に、カウンセリングが開く人間関係の場とプロセスとが教育的意味をもつことができるためには、学校や家庭、教師や親は、どのような条件を工夫しなければならないのか、という二重の問いかけが必要であるといえる。

教育とカウンセリングの関係を論議する場合、両者の共通面と相違面とを明らかにすることから始めるのが適当であるだろうが、その際、後述するように両者に相違面があるとしても、それを二項対立論的に取り扱うだけでは生産的とはいえない。例えば、臨床教育

の観点から心理療法と教育の関係について述べた河合隼雄の論によるなら^②、心理療法の教育観は教育における「育」に焦点を当て、子どもの潜在的な可能性が育つのを待つという有機体論的な教育モデルであると言う。しかし、だからといって教育における「教」の側面——指導、訓練、教授、教化——を否定し排除している訳ではなく、教育の実際はつねに「育」と「教」の両面があることを強調し、むしろカウンセリングに関心のある教師が教育現場で共感的受容的關係を一面化して主張することで「教」を排除する見方に陥りやすい危険性を指摘している。さらに、河合は「臨床教育学的な視点をもって研究するべきことに、授業の研究がある」(99頁)と言い、授業をさまざまな人間関係が発現する場として見立てることができるなら「心理療法によって鍛えられた接近法が役立つ」として、教育現場との積極的な関係作りを試みる。この試みは、授業場面を、授業目的達成のために設定された文脈とは異なった別のコンテキストにおいて理解して、同じ授業場面に新しい教育的意味を発見しようとする、いわば意味転換の仕掛けを提案したもので、心理療法と教育とが共同して取り組むべき臨床教育のひとつの課題を提起したものといえる。授業だけではなく、たとえば教室という空間の意味を変換することによって、学校やそこでの出来事の全般をより多義的な文脈へと開放することが可能になる。教師と子どもの関係においても同じことがいえる。例えば、不登校児と本気でかかわった教師は、それ以前とは明らかに違う見方を身につけて授業に臨んでいると報告するケースが多いし、その体験から新しい授業を工夫展開する事例は少なくない。このような観点と事例に即して言えば、カウンセリングやカウンセラーの仕事は、実践的な態度と能力を教師個人や学校全体にもたらす幅広い可能性をもっており、教育のさまざまな領域で両者が共通の課題を発掘することができることを示唆している。

カウンセリングと教育の共通性に着目して、教育（論）のあたらしい展開を試みたものとして、ここで二つの実践研究を取り上げたい。

〈コミュニティ・モデル〉

一つは、カール・ロジャーズの理論を基に、エンカウンターグループの立場を取り入れて学校カウンセリングに取り組んでいる村山正治の実践である。村山の研究の特徴は教育に焦点をあて、そこでのさまざまな事例に多様な方法でアプローチしている点にあり、加えて、専任の学校カウンセラー制度が成立しておらず、授業とカウンセリングとが未分化であるという我が国の学校現場の実状を踏まえて立論している点であろう。

学校教育の現状と教師の教育観の分析を通して学校カウンセリングの課題と可能性が具

体的に提起されるのであるが、それらのなかで興味深いのは、学校カウンセリングのモデルとして「コミュニティ・モデル」が提唱されていることである。

一般に、カウンセリングと言えば、問題をもつ人が来談してくると、相談室でカウンセラーが一对一で時間を限って面談することである、と思われており、事実、この枠組み設定のもつ意味がしばしば強調される。村山はこれを、医学をモデルにした「クリニック・モデル」とよび、この種のモデルは必ずしも学校カウンセリングにふさわしいものとは言えないと言う^③。つまり、学校での教師と子どもとの関係はよりオープンで日常的であり、教師がカウンセラーであろうとしても、クリニックのような非日常的な枠組みの設定は困難である。そこで、だからこそ専門職として独立した学校カウンセラーが必要である、ということになるのかもしれないが、学校カウンセラーの専門職性の不明確さをめぐるアメリカでの論議^④（教育現場での彼らの役割と位置付けがあいまいであるため疎外され孤立しやすいこと、資格認定と関連して、訓練された専門家として彼らを認知することに対してカウンセリング専門職自体のうちに抵抗があること）を見るかぎり、事態はそれほど簡単でないことが分かる。「コミュニティ・モデル」とは、学校を複雑な人間関係が作り出す生活共同体としてとらえ、ここでの「教育活動の中の一環として」相談活動を位置付け、それによって、「カウンセリング活動を他の教育活動から浮き上がらせない」ようにしようとする。つまり、クリニック的なハードな枠組みを取り払い、より広い、より多様な意味をもっているコミュニティというソフトな枠組みにおいてカウンセリングを意味付けようとするのである。従って、カウンセラーと教師の相違もあいまいになる。村山は「教師がカウンセラーになるよりは、この種の体験学習をすることで教師が感受性、洞察力、非言語レベルの理解力など人間的力をつけることがきわめて大切なことである」という^⑤。

このモデル論は、エンカウンターグループ経験を基にして、「安心して自分を表現できる場」としてコミュニティが構想されており、さしあたって学校や学級のコミュニティ化が学校カウンセリングの実践として提案される。こうした構想の背景には、カウンセリングをたんに「問題」解決を目指す援助的・修復的活動に限定するのではなく、より積極的に、学校教育全体に自己探求への意欲と問題解決への主体的態度を育てる機能を活性化させようとする、スクールメンタルヘルスの立場がうかがえる。

村山の提言は、具体的実践的で教育の現実に即したものが多く、学校でのカウンセリング活動の展開に参考になるものと言える。とくに、子ども理解の手法とグループの構成と場面の展開とにかかわる技法などは教師（再）教育の内容として、また、その学校モデル

論はカウンセリングの観点からの学校解釈の試みとして、いずれも教育的日常に新しい意味を発現させる実践として教師の関心をひくものである。と同時に、この論は、学校教育を人間関係論的に解釈することによって、学校の中心的課題である教授活動への関心が弱まり、学校というコミュニティを成立させている教え導くという特性——現実の学校を規定する基本的要因のひとつであり、その要因の一面的な突出が学校での人間関係をしばしば歪めているのであって、その現実には教育コミュニティ論として正面から取り組まなければならない課題である——のもつ意味が希薄になり、教育とカウンセリングとの共通面を強調することによって、結果的に、教育活動をカウンセリング的な自己実現の促進・援助の過程として一面的に理解している、という指摘をうける側面をもっているといえるだろう。

〈カウンセリングと学習法〉

第二の事例として、学校現場で既に20余年の実践歴をもつ「ひとり学習」の教育論を取り上げたい^⑥。この教育論は、その提唱者である古賀一公によれば、やはりロジャーズのカウンセリング理論を基にして、小学校と養護学校での実践の積み重ねのなかで構想され、学習者中心の学習論の台頭とともに独自の学習理論として集成が試みられ、今日では、「ひとり学習の会」においてより組織的に取り組まれている。このグループは「自己実現力」を育てる教育を目標に掲げ、その達成に必要な教授—学習法の開発と望ましい学習形態の発見を目指している。

この学習論は、知識の効率的伝達を主目標とする学校教育において自明化している画一的で形式的な一斉授業への疑問と、教師—子ども関係が一方的な支配的関係に偏向していることへの批判から発想され、ごく普通の公立小学校の一教室でのねばり強い実践の中から形を整えたもので、研究を志向する科学的理論というよりも実際に志向する個人的あるいは技法的な性格の理論であると言えるだろう。こうした実際志向型の学習論やカウンセリング理論は一般に、人間的体験の意味深さをとらえようと試みるもので、そのために多様なモデルをとりいれてブレンドされたアプローチをするといわれている。しかしそうした場合でも、基本的なカウンセリングのモデルとなりうるものは、例えば発達の、サイコダイナミック的、クライアントセンター的なモデル、或いは認知的又は合理的アプローチ等数種類に分類されうるとい^⑦。古賀の理論は“学習者から学ぶ”をモットーに、学習する子どもへの徹底した参加的観察によって発展してきたもので、特定の理論の形式的応用によるものではない。学習形態の基本を個別的な「ひとり」学習におき、学習援助を教

師と子どもの一対一関係を中心としていること、さらに、その教育の目標を、子どもの「自己実現力（自分の可能性を自分で現実化する力）の育成」とし「その発達を最も効果的に援助できるような場を作る。学習者はその場の中で、自分で学習をする経験をしながら、自己実現力を伸ばしていく」⁸⁾といった教育観に立っている。そこではもはや個別的な「問題」にかかわるカウンセリングの相談活動は姿を見せず、「勉強相談」という学習援助の場面に移し変えられ、学習者を「よく見る」臨床的な態度能力の要請として表現されているが、この学習論のモデルとなっているのは、広い意味でクライアントセンター的な理論であるといつてよいだろう。

古賀によれば「学校で当たり前になっている一斉授業は名人芸に近い。もっと、こどもが学習に参加でき、しかも誰にでもできる学習指導法を求め、ロジャーズの理論に出会った」という。従って、ロジャーズの考え方は、それ自身が教育に直接導入されるのではなく、学習場面における自己実現的事象を発見するため観察的視点（子どもを肯定的にみる。共感的に理解する。純粋性を追求する）に組み込まれ、学習場面や援助関係の有意義性を解釈する教育論として活用されているのである。

ここで言われている「自己実現力」とは、成長意欲（成長感情）、知性、関係性、文化性、主体性の五つの要素からなり、成長意欲を中核にして相互に関連して発達するとされ、学習者の自己活動が最大限に尊重される。古賀は自己実現の姿とその過程とを6つに類型化し、ほとんどの子どもがその過程をたどるとしている。特に重要なのは第二の「自分なりの工夫をこらし、自分なりの表現をとる段階」であるといわれている。「こどもの姿は多様化し、意欲的に勉強を進め、喜びを感じるようになる。教師は外的評価を避け、専ら意欲的な取り組みを肯定し、それを励まし、自分なりの学習にひたることを認める。こどもは、不安・あせり・とまどいを覚えながら、何とかして自分なりの課題に取り組むなかで、学習が次第に全人格な参加の姿をとり始める」⁹⁾。この学習法の成否を分ける最も重要な段階で、教師の肯定的・共感的な態度と能力さらには的確な判断力が必要とされる場面である。子どもはこの段階をへると、学習がより自発的、計画的なものとなり、自分の学習経験を対象化して反省・評価し、自主的な学習グループをつくるようになり、学習対象への理解を深めようとする。

われわれの3年間の観察、調査、実験授業によると、時間割は一応存在するが、学習内容は子どもの選択にまかされており、時間的・空間的制約は可能な限り取り除かれている。廊下に出て勉強する子も少なくない。各自が学習目標を設定して、その目標に向けて学習

の計画と課題をきめ、教師の援助を受けながら学習を進め、おわりには学習経験の発表と交流そして自己評価を行う。時折一斉授業が挿入されるが、子どもとの問答が心掛けられており、机を挟んでの教師と子どもとの一対一関係が何処までも大切にされている。教科によってはグループ学習が行われる。こうした、子どもの自主性を尊重する学習法で常に問題になるのはいわゆる学力レベルの問題である。古賀らは、子どもの自己実現の促進には文化という《触媒》が必要であり、〈文化の効率的な学習の援助〉が不可欠であることを強調する。この点にかんして、ひとり学習法と学力の関係についての研究に取り組んだ高山によれば、彼の開発した社会科の授業書によるひとり学習の学習結果について、子どもたちは質の高い知識に強い関心をもち、知識を鵜のみにするだけでなく「事象の本質や法則性に目をむけて」おり、「知識に裏付けられた価値観や態度」を身につけ、いわゆる「深い学習」をしている者が目立ち、全体的に見ても、学習にたいする知的満足度は極めて高い、と報告している⁹⁹。とは言うものの、「ひとり学習」にとって文化財の問題は学習援助の内容と方法とを特徴付ける決定要件であり、その教材構成の展開が注目されよう。

この、オープンで、子どもの自主性を重んじる個別的な学習の実践では、子どもの多様な要求に答えるために、また多様な要求を引き出すために、教師には共感的受容的な態度が求められるだけでなく、教授に関する技法や知識が生きた形で求められる。そのため教師には、子どもの成長にたいする強い信頼と教育の場面での出来事が「よく見える」臨床的な知性とが必要であることをこの実践は教えている。

形式化した一斉授業への批判に発し、カウンセリングが拓いた自己実現過程を学習のモデルとして導入することで発展してきた「ひとり学習」論は、カウンセリング理論が教育現場に受け入れられて行くひとつの方向を示すものと言えるだろう。また、この学習法が作り出す教室の風景を見ていると、どこまでも個別学習を中心としておりながら、それが自己中心的な相互排除の關係に陥らず、逆に相互援助的な学習状況が自発的に育っており、この学習論ではあまり強調されないが、「ひとり」が全体や共同の中で成長している事実が多く認められる。この点を強調すると、さきのコミュニティ学校論と「ひとり」学習論とは共通の教育的な地平に立っていると言えるのである。

古賀らの実践は、学習遅滞児や集団不適応児、不登校児などを特に対象としたものではないが、しかし、彼（女）らにとって最も学習しやすい条件を整えたもので、いくつかのケースで（特に、養護学校における実践で）このことは実証されて来た。にもかかわらず、「ひとり学習」は、カウンセリングを教育活動一般へと解消するものであり、学校で教師

が直面している「問題」に対応する術を明らかにしていない、との批判を、特にカウンセリングの専門性を強調する立場から受ける可能性がある。その場合、この種の批判は、この学習論（コミュニティ学校論と同様に）がもっている、カウンセリングを学校教育から遊離したものにしてはならないという課題意識を無視したものであってはならないだろう。逆に言えば、カウンセリングがとりあげる「問題」やその「解決」の過程などが、どのような教育的文脈での出来事として意味付けられているのかが、これらの実践例の側から問いかけられるのである。

学校教育という特別に意味付けられた場所にカウンセリングの考え方がどのように導入されているかについて二つの事例を紹介したが、これらはいずれも学校教育からカウンセリングを遊離させないという課題意識を基本にして、学校教育を意味付けている理解の枠組みを拡大させ見立ての変換を工夫したもので、教育の意味発見の実践的な装置を提示したものと見えるだろう。これらと同じ課題意識にたって、これらとは少し異なった角度から、教育現場で「問題」に直面している教師を支援する試み、教育におけるコンサルティングの事例について検討してみたい。

3) 学校におけるコンサルティング

子どもの「問題」に直面している教師や親——勿論、その事態は彼ら・彼女ら自身の《問題》でもあるが——を直接援助するための相談活動が学校現場で強く求められており、そのためにさまざまな試みがされている。そのひとつとして、私が現在関係している教育相談の形態を少し紹介してみたい。

主に、不登校児を担任している教師にたいして助言・相談を行うことを目的にして、R町に1990年4月「心の相談室」が開設された。相談室と呼ばれているが、実際は、町教委の委嘱を受けた講師（開設時2名、1993年1月より3名）が定期的に担当の学校を巡回訪問（3中学、8小学校、幼稚園は小学校訪問時）して教師と面談する。中学校は月2回、小学校は月1回訪問を原則とし、1回2時間で2～3ケースの相談という形で出発した。発足して10年近く経つため始めの形態は現在では部分的に変形しているが、基本的なところは変わっていない。

これは訪問相談の形式で、来談方式をとる教育センターやクリニックなどとは逆であり、また、問題発生時に臨時に講師を派遣するやり方とも違う。教師は自分の学校で継続して相談することができる。対象は教師が原則で、児童生徒や親との直接面接は例外的で、学

校の了解の上で稀に行う。講師には個々の教師との面接以外に、校内の研修会での助言が求められている。

開設以来約10年で、私が担当した相談で名前の挙がった児童生徒数は年間平均すると30名程度で面談した教師の数もほぼ同数である。1回で終了するケースから3年あるいは5年に及ぶものまであり相談回数相談内容とも多様である。相談の内容は、不登校児（生徒）不適応児及びその家族と友人の問題が中心で、来談する教師の個人的問題である訳ではない。勿論、来談者は「問題」の当事者であるから来談しているのであるが、しかし、そこでの相談が常にカウンセリングのように展開しているのではない。むしろそれは「コンサルティング」(Consulting)と呼ぶほうがよい。

一般に、コンサルティングの特徴は相談者と来談者（両者が専門家であることが一つの特徴とされる場合がある）とそして第三の、個人或いは複数の人を巻き込んだ外的な状況、という三者で構成された、三角関係で成立しているとされる。カウンセリングが来談者にたいして、自己自身に気づき、自己実現の促しと援助を直接の課題としているのに対してこのコンサルティングは多くの場合そうした自己実現状況の達成には間接的に関与するのであって、その主たる活動は、情報の提供、教育的助言、問題解決の援助の三分野にわたると言われている。アメリカでは60年代後半より学校カウンセラーの役割としてこうしたコンサルティングの仕事が注目されてきており、事実、彼らは児童生徒の発達や動機付け等の問題に関して現場教師との相談に相当の時間を費やしていると報告されている^⑩。

ここで取り上げた教育相談は、コンサルティング活動に当てはまると思う。相談内容は一応不登校の問題とされているが、実際には教師にとって「気になる」事象（児童生徒）全般が相談されている。各年度の町教委の報告では相談事例は、情緒不安定、不登校傾向、問題行動、精神的不安定、場面かん黙、集団不適応の文部省式の6領域に仮分類されているが、相談現場から見ると「問題」の多層的・過程的な性格を切り捨てて一面的に特定化した形式的な分類と言わなければならない。

この相談では、来談方式に比べて不登校のごく初期段階での対応がある程度可能であること、教師と子どもとの日常的関係の中で観察とかかわりとが継続してできること、多様な場面と幾種類もの集団において子どもの変化を観察することができること、また、教師にとっても来談への心理的或いは物理的抵抗が少ないこと、などのメリットがある。来談する教師のなかには自己防衛的で他者依存的な教師、情緒的で不安定な対応が先行して「問題」と冷静に向き合えない教師、状況の説明に終始してかかわりを回避する教師等も

いるが、概して、「問題」を共に語る意欲は強い。この訪問相談の制度が発足して、子どもに対する教師の注意力や対応能力は高まったように思われるしカウンセリングへの関心も強まってきているとの印象をもっている。とくに、教師にとって「気になる」事象がまず相談の対象になるため、必ずその教師自身の教育観と一体化して「問題」が語られる訳で、この相談の展開においては「問題」の推移とともに教師の教育理解の変化を促すことがひとつのポイントになっている。

今日の学校教育は、ある意味で、子どもの個性を抑圧する《平均化の専制》支配にさらされているとも言えようが、教師の間でも子ども理解の平準化とパターン化とが進んでいる。「問題」とのかかわりにおいて教師が学ぶ最も大切なことは、「問題」の類型や「解決」のための技法等ではなくて、「問題」において子どもの個性、彼（女）らの代理不可能な独自性に気付く事である。「気になる」子の「問題」にかかわるなかで、教師（大人）がひとつの個性と出会い独自の《こころ》の存在に気付くことこそが大切なのである。「問題」においてはじめて教師や親は《独り》の存在としての子どもに出遇うと言ってよい。その過程は直線的とは言えないし劇的な変化でもなく、相談の積み重ねの漸進的螺旋的な過程であるように思う。つまり、「問題」を語るコンテキストが少し変化し、子どもとのかかわりの仕方を自分なりに工夫し、よく観察し新しい事象に気付く経験をする過程がそれであり、教師は相談者と共働して「問題」とのかかわりの体験を語り、それを解釈し記述する作業に取り組む。

「問題」の意味を掘り起こすためには、その事象を記述することが相当重要であると思う。教師がこの作業を始めると、彼（女）と「問題」との間合いがとれ、子どもや親の立場からも「問題」を見ようとする受容的な姿勢がとれるようになって、相談の深まりを感じさせることが多い。この作業は教師にとってかなりの負担であるが、コンサルティングのひとつの特徴であるといえるかもしれない。関与しながらの観察という、教育実践の古くからの課題を相談活動の文脈に転移させて、「問題」を物語る手法として再生させることができると思う。相談の過程でこうした共同の作業に取り組んでみると、教師の考え方が変化する節目を発見することができる。コンサルティングの課題は、教育の「問題」を語る場所を作ること、やかましくいえば共同していい「テキスト」を作ることである。そのためには、教育言説の解体と再編成という思考を表現の様式変換を促すための語りの仕掛け（レトリック）をもたなければならないと考えている。

学校現場での教育相談は、学校という制度的枠組みのなかでの活動であってクリニッ

ク・モデルとは異なった条件のもとにおかれている。したがって、カウンセリングが学校において意味ある役割をはたすためには、その理論と技法とが教師が子ども理解の地平を広め自らの活動の意味に気付くことを援助すること、教育相談の体験に即して言えば、臨床的な子ども理解の態度能力を育てる教師再教育の課題に通じている、といえる評価と展望をもっていなければならないだろう。

4) 〈差異と共通と分節〉

教育とカウンセリングに関して三つの事例に即して、その関係の生産的側面をみてきたが、しかし両者の関係については共通と差異の両面があることが、しばしば特に教育学の関係者から指摘されてきた。それは、何よりもカウンセリングが学校現場に容易に定着し得なかったという事情を踏まえて、そして最近では、上滑り気味なカウンセリングマインド・ブーム批判の意図もこめて、相違面が強調されてきた。

ほぼ共通して指摘されている点は、

- (1) カウンセリングが、一对一の人間関係を基にして自己実現の促進を支援する活動であるのに対して、学校教育では、一对多の関係を基本にした教師（大人）と子どもの人間関係と子ども集団の人間関係とで成立していること、
- (2) カウンセリングは、時間的・空間的な枠組みに支えられた、ある種の非日常的な状況設定の下での活動であるのに対して、学校はよりオープンで日常的な状況での活動であること、
- (3) カウンセラーには、共感的・受容的な態度が要請されるが、教師は知識の伝達や指導、訓練、感化といった文化化や社会化の役割をもっており、子どもの自己実現に対してより全体的にかかわろうとしていること、

これら3点に要約できよう⁹⁾。これらの相違点がどのようなコンテキストにおいて語られるかによって、カウンセリングと教育の関係は融和もするし緊張もする。先に紹介した事例は、何らかの意味でこれらの批判に答える側面をもっていたと思うが、しかし両者は無媒介には融合できない側面を相互にもっていることも否定できないだろう。問題はこの異質と思われる側面を、納得のいく不一致として相互不可侵的に境界線化するのではなく、その相違面を成り立たせている双方の領域の内実を逆に問いなおすことであろうし、そして、こうした周縁からの逆照こそが双方に新しい展開を促すといえるのではないか。

確かに、教育学は、カウンセリングの観点からなされる教育への提言にかんして、その

多くの点ですでに研究の歴史をもっている。例えば、ヘルバルト以来教育的タクトには深い関心が寄せられてきたし、ノールのいう教育的関係の意味の発現に努められて来た。また、ボルノウらが強調した対話のもつ人間形成的意義についても、理論的実践的研究が取り組まれてきた。教育における「育」的側面の強調は、近代教育の基調であり、特に児童中心主義教育が中心テーマとして取り組み、その実践に対してはすでに種々の批判がなされてきた、等々である。これらの例からも明らかなように、カウンセリングと教育の関係を意味あるものにするのは概念の整合や技法の応用といった抽象のレベルにおいてではなくて、むしろそれらのものが形を整え意味を分節してくる前概念的かつ实际的な状況に立ち帰るという作業においてであろう。

先に挙げた教育学の概念や事象は全て教育の日常において発見され意味付けられてきたものであるという経緯に目を向けるならば、教育学が実際の学である以上教育学を構成する諸概念や意味連関をたえず教育の現実に戻し、それを再構成しそれらに新たな意味分節を促すことが教育学に常に求められる。これは現実にはたいして開かれた実際の学であるために教育学が内包しなければならないひとつの原理である。子どもの「問題」にかかわることに関して独自の立場を主張するカウンセリングには、教育（学）が子ども世界を新しいコンテクストにおいて理解し教育の意味地平を広げるために生産的役割を果たすことが期待できると思う。

このような見方をするならば、例えば、先の両者の相違点は、それを際立たせる事によって逆に双方に新たな課題を提起するといえるだろう。つまり、教育とカウンセリングとの共通面を単に強調するのではなく、むしろ逆に両者の相違の指摘を通して、あるいはそれをさらに際立たせることによって、教育学の現実解釈の特性なり課題なりをそこから発見するのである。先の指摘にあるように、クリニック・モデルによる臨床場面の枠組み設定に関しては、さまざまな観点からの検討がカウンセリングに対して要請されている。例えば、特定の仕方で意味付けられた非日常的な時空間とは、現実世界への距離設定の「心的操作」によって「問題」に悩まされて居る人に単に「代替的なリアリティ」を提供するだけであって、本来不透明である社会的現実から離脱した所でアイデンティティの確立を強調することは不妊の営みなのではないか、という社会心理学からの批判⁹。或いは、設定された状況下で自己実現の可能性を追求するという図式は、言わば「どこにもない」ところの「どこか」を実体として提供することで、想定された理想的自己への退行的廻及の擬態を促すことになり、結果として「行動の論理を忌避する」という印象を与えること

になる、という指摘。さらには、「砂箱遊び」の治療的意味を「二重空間内共存在」の具体としてとらえた上田閑照は、その意味が限定されたものであることを哲学の立場から次のように表現している。つまり、「施設された二重空間に於ける砂箱遊びを通して人間存在の基本態が具体的に学び直され習得される」、と同時に、その治療によって「人間としての本来が取り戻された」という訳ではなく、むしろ、この「施設された」二重空間を越え包む所の、その生活世界が「於いてある」二重世界へと、もし彼（女）が出ることがないのであれば、疑似的開けの空間において再び「心理の病」に陥ることになるだろう、と^④。これらの批判や問題指摘はいずれも心理療法の基本にかかわる事柄であると思われ、時空間を施設することの人間学的治療学的意味が明らかにされなければならない。しかし同時に、それらはまた学校という教育的世界にむけられた検討課題でもあるのだ。学校もまた、特定の仕方ですべて「施設」された意味世界であり、限定されたひとつの生活世界なのである。この枠組みがカウンセリングのそれと異なるとすればどのような意味においてか、あるいは大人と子どもの関係がこの枠組みの施設にいかに関与され規定されているのか、枠組みの外と内との関係はどうか、などカウンセリングに向けられた指摘は学校教育にも同時に跳ね返ってくる。これは、コミュニティ・モデルとは逆の方向から学校の意味を問うことである。この問いのなかで、カウンセリングと教育との共通とされていた側面が破られ、再び新しい同と異の発現が可能となる。意味が分節するのはこのような過程であるといえるだろうし、先の事例はこのような分節化過程の教育における展開として位置付けることができるだろう。そして、同様の動きがカウンセリングにおいても作動し、教育からの批判と教育にたいする相違面の提示がカウンセリングに新しい可能性を開くことになるだろう。

✦注

- ① Ivan Illich et al.; *Disabling Professions*. Boston. 1977 (尾崎浩訳『専門家時代の幻想』新評論. 1984. 32 頁以下)
- ② 河合隼雄;『心理療法序説』岩波書店. 1992. 12 頁. 88 頁参照
- ③ 村山正治;『カウンセリングと教育』ナカニシヤ出版. 1992. 23 頁
- ④ John J. Schmidt; *Counseling in Schools*. Allyn and Bacon. 1993. p. 22~p. 27
- ⑤ 村山正治;上掲書. 24 頁
- ⑥ 古賀一公;『「ひとり学習」の授業入門』明治図書. 1985. 新教職教養シリーズ. 第 11 巻.

『特別活動・教育実習』(第4章第1節 小学校の特別活動). 共同出版. 1993. その他、福岡「ひとり学習」の会研究資料参照

- ⑦ *Encyclopedia of Educational Research*. sixth ed. vol. 1. Macmillan. 1992. p. 220
- ⑧ 松村将; 「自己実現をめざす学習指導」『京都女子大学教育学科紀要』第22号. 1982
- ⑨ 古賀一公; 福岡「ひとり学習」の会資料 (1984.11)
- ⑩ 高山芳治; 『自己実現力を育てる社会科の授業』大明堂. 1989. 特に第Ⅲ章参照
- ⑪ John J. Schmidt; *ibid.*, cf. p. 75～. p. 170～
- ⑫ 『教員の資質・能力の構成分析とその養成に関する理論的・実証的研究』(代表者 田中毎実) 愛媛大学教育学部. 1992. 田中毎実及び毛利猛の論文参照
- ⑬ Stanley Cohen/Laurie Taylor; *Escape Attempts* (石黒毅訳『離脱の試み』法政大学出版局. 169頁以下参照
- ⑭ 上田閑照; 『場所——二重世界内存在——』弘文堂. 1992. 228頁以下参照

(すめらぎのりお 京都大学大学院教育学研究科)