

子どもの問題と心の教育；カウンセリングの立場から

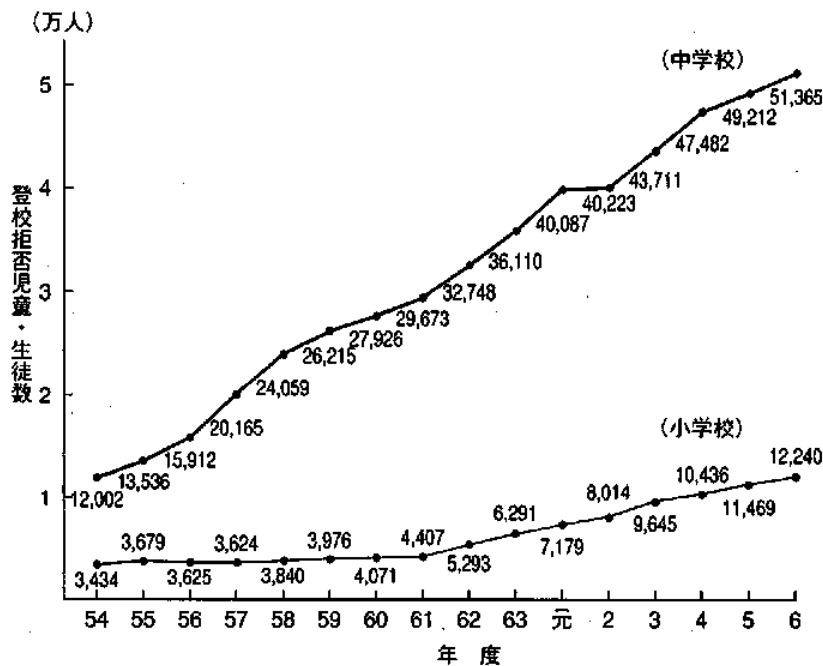
園 田 雅 代

1. はじめに

ここ数年深刻な不況とはいえ、多くの子どもにとって現代はきわめて豊かな社会であり、大人からの潤沢な物資の供給がごく当たり前になっている。家計のなかで子どもにかかる費用は、エンゲル係数ならぬ「エンセル係数」と称され、その数値の高さもしばしば注目的となっている。一見、子どもに甘い社会のように見える現代社会において、いじめ・不登校(登校拒否)・心身症など、そして昨今は「キレる」子ども、「学級崩壊」といったように、子どもの問題は増えこそすれ一向に減少しないのはどうしてだろうか。

例えば、不登校についての統計を見ると、図1(文部省1995)に示されるようにまさに激増といった様相を呈している。特にその傾向として、若林(1988)は①女子例の増加、②年長事例の増加、③都市部から地方への移行、④神経症状の激化などを指摘している。不登校の原因についてもこれまで色々と論議されてきているが、競争社会・価値観の多様化・学校の問題といったような、画一的な社会変化のとらえかたのみでは、また特定の何かだけに原因を単一に求めるようなアプローチでは、明確な答えや今後に向けての指針が得られないままであるのは

図1 登校拒否児童生徒数の推移(昭和54～平成6年度)



(注) 各年度間に50日以上欠席した登校拒否児童生徒に関する数値である。

出典：文部省(1995)

明らかである。

神戸で生じた14歳の少年による児童連続殺傷事件、中学校現場で起こった教師殺害事件など、世間を震撼させた少年事件の多発をひとつの引き金として、文部省が最新版「教育改革プログラム」に「心の教育の充実」を第一にあげたことは記憶に新しい。この「心の教育」が具体的にどういったものなのか、そしてそれはどのようにして実現可能なのかなど、実のある取り組みが子どもの生活現場に即して行なわれないと、単なる掛け声だけで終わってしまうのではないかと、思われる。

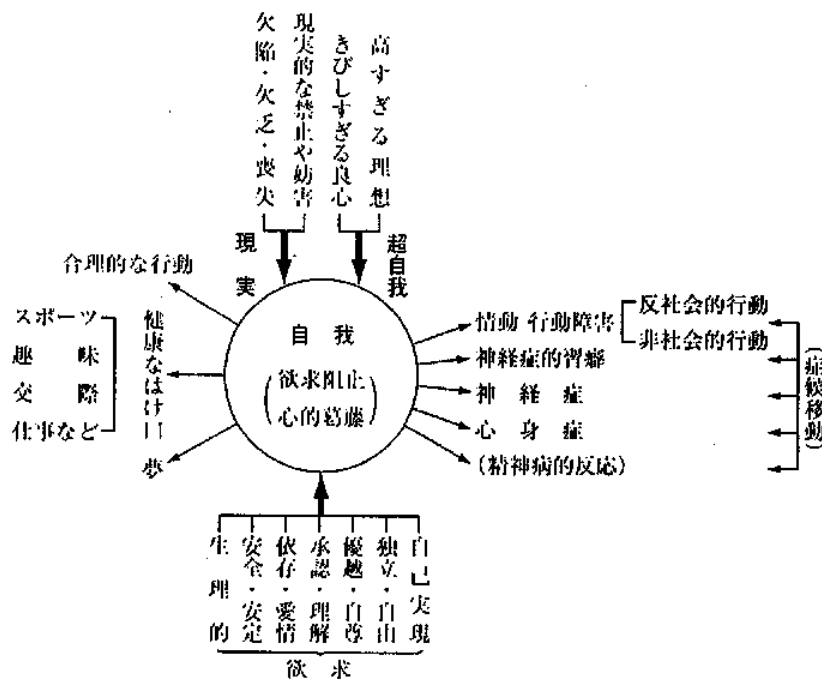
本論では、「子どもの問題と心の教育」という主題について、カウンセリングの立場からどのようなことが重要であるととらえるか、またどういった提言ができるかについて、まとめてみたい。

まず初めに、「子どもの問題」について基本的な事柄をおさえることとする。

2. 子どもの問題行動について

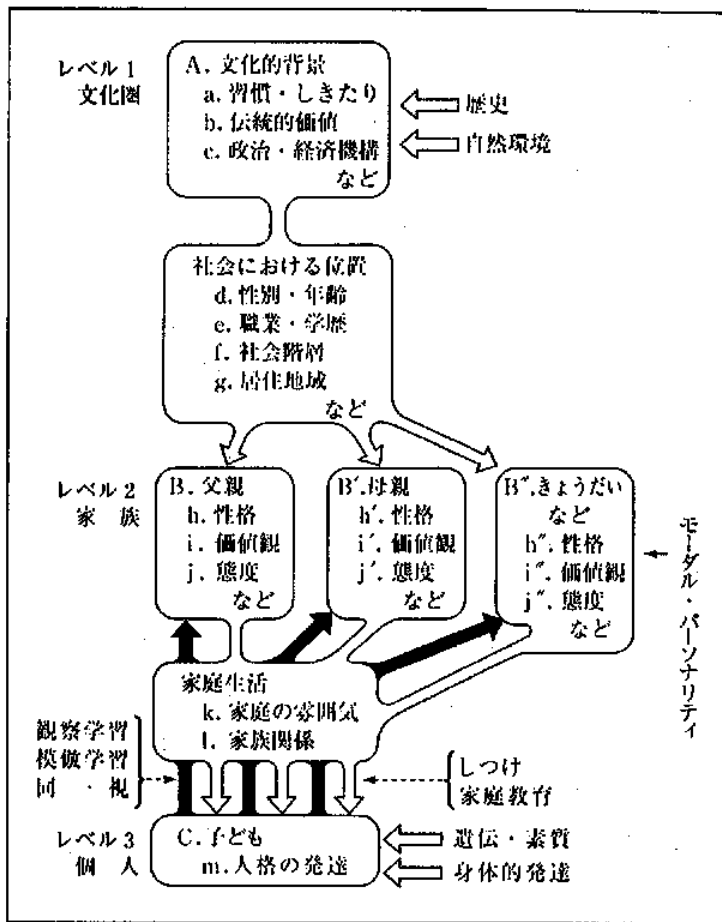
ここでは、子どもの問題を心理的な問題行動、すなわち「現在および将来の人格の発達を阻害する、不適応の行動」と限定付けて規定したい。子どもの不適応も、大人の場合と同様に、個人の側の要因（身体的条件、知能的条件、性格的条件）と環境側の要因との相互作用によって生じてくるものであり、問題行動（症状）は本人の欲求が阻止され、しかもそれについて本人が健康には対処していないことを示すものである（図2）。そもそも人格の発達には実に多様な要因が複雑に絡み合っているわけであり（図3）、不適応の原因をひとつに断定しようということに無理があるのは、大人のみならず子どもにもいえる。また子どもの場合は、大人に比べて心身の機能が未分化であり、自我の発達が不十分であることから、心理的な問題行動について、大まかには表1のような特徴が見られるといわれている。一概には言えないものの、一般に子どもの問題行動の機制は大人より相対的に単純であり、環境の変化や改善に、より直截

図2 問題行動や症状の力学



出典：前田（1986）

図3 文化と性格形成 (依田明, 1967)



出典：園田 (1987)

表1 子どもおよび大人の症状 (情緒障害) の特徴の対比

	子ども	大人
原因	1. 原因が比較的分かりやすい。 2. 環境 (特に (母) 親-子, 保育者-子関係) への直接的反応として表われることが多い。 3. 原因が同じでも, 症状は異なることも多い。また, 原因は違う場合がある。	1. 原因が比較的分かりにくい。 2. 長い生活歴で形成された性格傾向に, ある誘因が働き, 屈曲した心理機制によって生じることが多い。
表れる部位・反応	1. 身体症状や習癖として表れること (転換) が多い。 2. 前神経症状態が多い。	精神症状が前面に出がちである。もちろん, 身体症状や習癖もあわせもっている場合も少なくないが, ただ, 習癖が問題になることは比較的少ない。
経過	1. 大人に比べて治りやすい, あるいは, 治しやすいことが多い。 2. 周期のものの態度を変えることによって, 症状の改善をきたしやすい。	治療の効果は, 病的機制, 治療的接触, 障害の程度, 再適応の可能性とそれによって報いられる程度, 知的状態, 年齢など患者の状態による。
態度	本人 (子ども)	症状を的確にとらえきれない。また, それを周囲に訴えない。-「病識・病感」を欠く- 1. 余人格的なものとして, 価値的に取り上げがち。 2. 「被害者・受難者」意識 (同時に「加害者」であることが多い。)
	親 保育者	本人 (大人) 強い病感を訴える。 周囲の人 (家族・友人・同僚など) 周囲のものは, ほとんど気がつかないことが多い。

出典：野島 (1978)

表 2—① 乳児期の発達と問題

特質	「ひとりだちへの出発」に必要な能力や人間的存在様式（離乳，直立歩行，言葉の習得など）を身につける時期
発達課題	<p>①歩行——0：2 立てて抱いても首がフラフラしない，立てて抱かれることを好む。0：6 寝ているより座る方を好む。0：8 少しの支えで立っていることができる。0：10つかまってひとりで立ち上がる。0：11つたい歩きをする。1：0 座っているところに手をつけて立ち上がる。1：3 歩くほうが好きで，ハイハイはほとんどしない。</p> <p>②社会——0：2 あやすと顔を見て笑う。0：6 母親と他の人との区別がつく。0：7 要求があるとき，声を出して大人の注意をひく。0：11 父が出かけるとき，追って泣いたり，帰ると迎えに出たりする。1：0 鏡の中の自分におじぎをしったり笑いかけたり，鏡を相手に遊ぶ。</p> <p>③食事——0：4 さじから飲むことができる。0：6 ビスケットなどを自分で持って食べる。0：7 コップから上手に飲む。0：9 茶わんなどを両手でもって口にもっていく。0：11 哺乳びん・コップなどを自分で持って飲む。1：0 自分でさじをもちすくって食べようとする。</p> <p>④言葉——0：1 話をするように声を出す。0：10 大人の言葉を理解して行動する（「いらっしゃい」、「バイバイしましょう」），0：11 食物のことを「マンマ」という。</p>
問題	夜泣き・夜驚・哺乳拒否・食欲不振・息止め発作・泣く発作・ぜんそく・頭うち・おびえ・憤怒けいれん・感情表現が少ない。
着眼点	子どもは大人（親）の保護のもとにあり，すべての欲求は大人（親）に依存しているので，大人（親）は絶えず子どもの心と体の状態に細かく気をくばり，適切な対応をしていくこと。

表 2—② 幼児前期の発達と問題

特質	「ひとりだちの基礎」（基本的生活行動の自立，言葉の習熟，人間としての運動能力の獲得，自立への意志育成など）を身につける時期
発達課題	<p>①歩行——1：6 かなりよく走る。1：9 手すり，片手に支えられて，階段を上がり下りする。2：0 両足でピョンピョンとぶ。2：6 ひとりで1段ごとに両足をそろえ，階段を上がり下りする。3：0 足を交互に出して階段を上がる。</p> <p>②社会——1：3 親の顔をうかがいながら，いたずらをする。1：6 父母のしぐさのまねをする（新聞を広げて食事，座り方のまねなど）。1：9 友だちと手をつなげるようになる。自分から遊びに外へ出ていく。2：0 子ども同士で追いかっこをする。遊び友だちの名前が言えるようになる。2：6 年下の子どもの世話をやきたがる。3：0 友だちとけんかをするといいつけにくる。電話ごっこでふたりで交互に会話ができる。</p> <p>③食事・排泄・生活習慣——1：6 おしっこしたあとで，「チーチー」と言って知らせる。2：6 大便を間違いないで教える。2：6 おしっこの前に教える。衣服の脱着をひとりでしたがる。3：0 ほとんどこぼさないでひとりで食べられる。夜のおむつがいらなくなる。自分でパンツをとって用をたす。歯をみがく。</p> <p>④言語——1：3 簡単ないつけを理解してする（「新聞をもっていらっしゃい」など）。1：9 簡単な質問に答える（アッチ，カイシャなど），大人の言った単語をそのまままねして言う。2：0 いちいち「ナアニ」ときく。簡単な文章を言う（「パパ カイシャ イッタ」など）。2：6 自分の名前をいれて話をする。3：0 「ボク」、「ワタシ」などと言う。</p>
問題	食欲不振・偏食・指しゃぶり・爪かみ・昼間遺尿・オナニー・かんしゃく・乱暴・甘え・しつと・反抗・よだれ・引っ込み思案・緘黙・どもり・言葉のおくれ・ぜんそく・息止め発作・チック
着眼点	子どもは大人（親）への依存から分離・自立していくので，大人（親）はそれがスムーズにいくよう気をつけること。そのためには，甘やかし，過保護にならないこと，また，逆にあまりにも早くそれを強制したり，厳しくそれを押しつけたりしないこと。

表2-③ 幼児後期の発達と問題

特質	「社会的人間の基礎」(社会的認識や態度, 論理的・客観的なものの見方, 考え方など)を身につける時期
発達課題	<p>①歩行——3:6階段を2,3段目からとびおる。4:0片足でけんけんをしてとぶ。4:6スキップを正しくする。</p> <p>②社会——3:0友だちとままごと遊びをして30分以上遊ぶ。ピストルで撃ち合いのまねをして遊ぶ。3:6友だちと順番にものを使う。4:0友だちを自分で家にさそってくる。4:6友だちと互いに主張したり妥協したりしながら遊ぶ。どちらがよくできるか, 友だちと競争する(まりつき・飛行機とぼし・ブランコなど)。5:0じゃんけん勝ち負けが分かる。禁止されていることを他の子どもがやったとき, その子どもに注意する。5:6教人がいっしょになって, 子どもが発案したごっこ遊びをする。6:0小さい子や弱い子のめんどろをみる。</p> <p>③生活習慣——3:6自分で小便に行き, 大人の手をほとんどかけない。4:0歯をみがき, 口をすすぐ, 鼻をかむ, 顔を洗ってふく。4:6ひとりで寝に行く。自分で大便のしまつをする。5:0入浴後, 体をタオルでふく。6:0自分で洋服の脱着をし, 大人の手をほとんどかけない。</p> <p>④言語——3:0名前を呼ばれると返事をする(幼稚園などで, 集団で)。3:6絵本を見ながら子ども同士いろいろのことを話し合う。見聞きしたことを, 母親や先生に話をする。4:0経験したことを他の子に話をする。4:6テレビで見たことを話題にして, 友だち同士で話をする。5:0自分の名前をひらがなで書く。5:6数字を書く。なぞなぞをする。6:0ひらがなをほとんど全部読む。絵本の字を, 意味の通じるように読む。</p>
問題	食欲不振・偏食・爪かみ・指しゃぶり・昼間遺尿・オナニー・どもり・構音障害・言葉のおくれ・落ち着きがない・多動・乱暴・反抗・意地悪・弱いものいじめ・ルールを破る・よくけんかをする・うそ・盗み・かんしゃく・かげひなた・自分勝手・消極的・引っ込み思案・自信がない・ぐずぐずする・泣き虫・こわがる・友だちと遊べない・緘黙・登園拒否・ぜんそく・チック・不安・夜尿・頻尿
着眼点	他の子ども・集団と交わるにより社会性が養われる時期であるので, 大人(親)はそのような機会が多くもてるよう配慮すること。ただし, 子ども同士の相互作用についてはよほどの危険がない限り干渉しないこと。

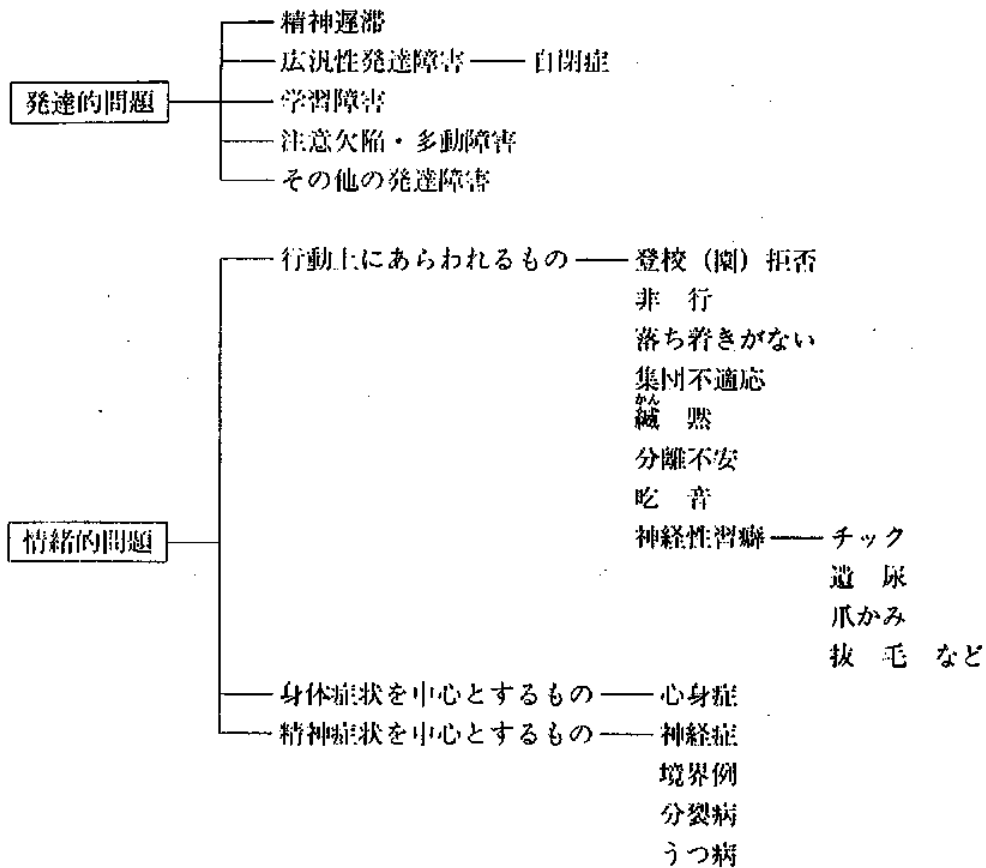
出典:野鳥(1978)

的に反応しやすいという傾向がある。

野鳥(1978)は乳幼児期の発達とその時期に出現しやすい問題行動を表2(①, ②, ③)のようにまとめ、「(問題行動のない)健康な子どもとは, 情緒が安定し, 主体性があり, 社会適応性もある子どもである」と総括している。

なお, 子どもの心理的問題といった場合, そこには情緒的問題と並んで「発達障害」がひとつの大きな群をなすことをふまえておく必要がある。「発達障害」とは, 原因は様々だが, 健全な発達が獲得できない障害の総称として使われているタームである。(図4)この他に, てんかん, 脳性マヒなどの脳器質的な問題や, 代謝障害, 染色体異常などの身体的疾患が基礎となつて, 精神遅滞や行動の種々の問題を呈する場合もあり, それらへの心理的側面の援助も, 子ども心理的問題の重要な対象となることを付加しておきたい。

図4 児童の心理的問題



出典：川瀬他（1996）

3. 子どもの問題行動を見る際の基本的な視座

さて、子どもの問題行動を見てゆく上でどういった視座が基本的に大切であるか、以下に筆者の考えるところをまとめたい。

(1)子どもの問題行動は、環境との関わりで生じる。

子どもの問題行動をどうとらえ、どう教育・指導してゆくかといったことを考える場合、まず忘れてならないのは、子どもは発達しつつある存在であるということである。(ちなみに、大人も発達し続ける存在であることは、昨今の生涯発達論において非常に強調されているところである。ここでは、子どものほうが大人より発達しつつある存在としての特性が如実に表れやすい、という意味で述べている。)子どもが環境との相互作用、両親をはじめとする多くの人間との相互作用を通じて、心身を発達させゆくこと、この社会的動物としての人間の発達特性については、いくら強調しても強調しすぎることはなかろう。それゆえに、子どもの問題行動も環境（特に養育者など、子どもにとってキーパーソンたる人物）との関わりで生じやすい。子どもの問題行動の原因が、単に子どもにのみあるということは滅多にない。とはいえ、これは子どもの問題行動は「母親の育て方が悪かったから」「父親のありかたが問題だったから」などと親のどちらか（あるいは両方）を安易に断罪してすむ問題ではない。仮に親に不十分もしくは不適切な育児行動・育児態度があり、それと子どもの問題行動との間に明らかな関連がある場合、それは親もまた、周りの人々などから十分なサポートなどを得られないままであったことを示している。子どもの問題行動を解決・軽減するために環境を改善するという意味には、

その親なら親をもまた発達させゆくこと、それを実効的に手立てすることが必要となるのである。すなわち、子どもの問題行動を見るときは、環境との関わりの様態がいかなるものであるか、ならびにその環境をどうしたらより良いものにしうるか、どこからどのようにアプローチしたら真に有益であるか、といった視点が中核にあるべきだと言いたい。

(2)子どもの問題行動は、発達のひとつの姿である。

とかく子どもの問題行動は、大人にとって「困ったこと」「厄介なこと」「あってはならない、余計なこと」としてとらえられがちである。確かに子どもから問題行動を突き付けられ、それに日夜付き合わねばならない親や教師などにとって、問題行動は困ったこと以外の何物でもないだろう。一刻も早くにそれが消失してほしい、と願うのもまさに親心であり、また教師としての熱意の表れともいえよう。が、カナー(1964)は、子どもの(精神的)症状について、「症状の意味」という視点を打ち出し、「入場券としての症候(問題行動)」「信号としての症候」「安全弁としての症候」「問題解決の手段としての症候」「厄介物としての症候」と5つにまとめている。子どもの問題行動に直面し、日常の生活経験やしつけ・教育を通してこれを克服するなかに、当の子どものみならず、問題行動に関係した人や状況にも改善や変革が生じやすいこと、問題行動はそれとの取り組みによっては、子どもにも、周りの大人にも、次の新たな発達への転機となりうること、これらの点をここで強調したい。

それ故に、子どもの問題行動の発生を検討することは、問題行動に込められた意味、「この子どもは、この問題行動のなかで何を訴え、何を求めようとしているのか」「何故、この子どもはこういった行動をとらないといけない(いけなかった)のか」などについて理解すること、もしくは理解しようとするのが必須となる。表面に表れた問題行動にのみ目を奪われるのではなく、問題行動の背後に何が潜んでいるか、この問題行動を通して「私の大切な人格の発達が阻害されつつある」というSOSのサインを子どもはどうして今、出してきたのか、どうしたらそのサインを今後のより良い発達に生産的に生かせるかについてなんらかの見通しを立てアプローチしてゆくことが肝要である。

村瀬・伊藤(1993)は、子どもに心理療法を行なう際には、大人に対するのとは異なった配慮が必要となることを指摘し、具体的には以下のような配慮の重要性について論じている。

- ①治療者の柔軟性・能動性が求められる。治療者は子どもにとって、信頼でき、良い意味で同一視できる統合のとれた人物である一方で、柔軟でとらわれない姿勢を持っていることが望ましい。
- ②子どもの発達の程度を的確に把握し、症状(ならびに問題行動)を疾病学的に理解することは当然のことながら、さらに症状によって子どもが伝えようとするメッセージを受け取ろうとする姿勢が必要である。
- ③患児自身だけでなく、その子どもの状態に関与している家族、保育園、幼稚園、学校などとの緊密な連携や調整活動が必要となることが多く、家族(特に母親)との面接は不可欠である。

これらはいずれも、子どもの問題行動(ここでは「症状」という語句が使われているが)は発達の一姿であることを改めて強調するものとなっている。

(3)子どもの問題行動をとらえるとき、大人の側の先入観や偏見などがバイアスとして作用しやすいことに留意すべきである。

野島(1978)は、大人が子どもを見る目を一般に歪めてしまう要因として、表3のようなまとめを行なっている。近藤(1995)もまた、教師が児童生徒をとらえるときに生じやすい偏りについて、「子どもに対する先生の特定の「見方」や「見え方」が先生と子どもとの関係を際限

表3 子どもを見る目をゆがめる要因

1. 子どもの一般的な心身の発達について十分な知識をもっていないこと
2. その子どもの日常的行動についてよく知らないこと
3. その子どもを取り巻く環境をよく理解していないこと
4. 保育者（親）の成育歴
5. 保育者（親）の子ども観
6. 保育者（親）の性格傾向

出典：野島（1978）

なくこじらせていく悪循環をもたらすこともあれば、逆に、二人の関係をどんどん楽しいものに変えていく好循環を生み出すこともある」などと、先生の子どもへの「見方」「見え方」という切り口から検討している。一般に大人が子どもを見るときにこういったバイアスが生じやすいことに重ねて、その子どもになんらかの問題行動が見られる場合は、その種のバイアスがいつも増幅されやすいことに我々大人は自覚的であるべきだろう。表3にもとづいてまとめれば、子どもの問題行動をとらえるとき大人は、自分が子どもの一般的な心身の発達について十分な知識を有しているか、その子どもの日常行動を熟知しているか、その子どもの環境をよく理解しているかなどを自問し、不足については適宜情眼を補うべきである。さらに、自分の生育歴や、性格傾向、子ども観（例えば、「子どもらしさ」とはどういうものであるととらえているか、どういった子ども像を理想としているか、相性の合う子ども・相性の合わない子どもとはどういった子どもか、それはどうしてなのだろうか、など）についても自己検討を重ねる必要があり、無自覚のまま、子どもを「問題児」とレッテル貼りしたり、或いは問題行動を通しての子どもからのSOSのサインに鈍感であったりしないように留意したい。

以上、「子どもの問題行動」について、特にそれを見るときに基本的視座を主に取り上げて論じた。

では次に、本論のもうひとつのキーワードであるカウンセリングについて、その要点をまとめよう。

4. カウンセリングとは何か

カウンセリング(counseling)の原語の意味は、「共に熟慮すること」「お互いにじっくりと考え合うこと」である。さて、そのカウンセリングの特質とはどういうところにあるのだろうか。

(a) カウンセリングと他の援助活動

問題や悩みを持つ人に対して援助を行なうのは、何もカウンセリングだけの特権ではない。世間では通常、人々は一般的、常識的な方法（例、経済的に困っている人にお金を貸してあげるなどの「直接的援助」、自分の体験などにもとづく「助言」・「忠告」、「頑張って」などの「励まし」、「ぐずぐず考え込まずに行動しろ」などの「叱責」、良い病院や相談機関を教えてあげるなどの「情報提供」など）で相互に援助し合い、それで結構やってゆけることも多い。援助しあえる関係を日常のなかで築けていることが、本来、人間としては幸せなことであろう。しかし、そういった関わりだけではどうにもならないことも現実には多くあり、その場合には、専門的な援助が別途求められるわけである。また現代社会においては人々が、日常の人的な相互扶助のネットワークを保持できているとは言い難いという現状もある。

専門的な援助活動のなかでも相談を主としたものを整理すると、カウンセリング以外に、コンサルテーション、ケースワーク（ソーシャルワーク）などがある。平木（1989）は、コンサ

ルテーション（もしくはコンサルティング）とは「ある分野に専門的知識や理解を持ち、専門的な対処の方法を知っている人が、——その点、身上相談では人生経験豊かな人が、といったほうがいいが——ひとつの疑問とか悩みについて情報を提供したり、あるいは解決の方法を教えたり、また問題をどのように理解したらいいかという問題分析や診断の方法を教えたり、さらに診断したりすること」と論じている。またケースワーク（ソーシャルワーク）については「個人を取り巻く社会的環境（家族、医療機関、職場、行政機関など）に働きかけ、社会的資源を活用することで個人を援助しようとする社会福祉関係の仕事」であり、「（個人の心理的內面的な問題に働きかけるというよりは）中心的な仕事は個人と機関、個人と家族、家族とそれ以外の人々をつなぐ重要なパイプ役となることにある」（平木 1993）とまとめている。

なお「サイコセラピー」（心理療法）とカウンセリングとの異同については、前者が主として心の疾患を持つ人を対象にパーソナリティの深部の変化を目指し、後者は適応上の軽い問題や悩みを持つ人を対象に、より浅いレベルの変化を目指す、とその違いを打ち出すこともあるが、昨今ではその区別はあまりはっきりしていない。現状では両者は互換的に用いられているが、ただ一般に、教育場面や心理学的な相談機関などではカウンセリング、医療場面ではサイコセラピーという言葉が多用されている。田中（1996）は、この問題を整理すべく、「今日行なわれているカウンセリングについて、健康正常者の問題を扱うものを開発的カウンセリングと呼び、不健康異常者の問題を扱うものを治療的カウンセリングと呼ぶ（従来の「サイコセラピー」に該当）ことも差し支えないと考えるが、（中略）今日のカウンセリングは、大まかに開発的と治療的という2つの任務を受け持っている、と考えておくのがよいと思う」と提言している。

では、カウンセリングを定義するとどうなるであろうか。

(b) カウンセリングの定義

代表的な定義を二、三列挙する。

例えば野島（1986）は、「とりあえず簡単に定義」すればカウンセリングとは「自己成長を目指したり、問題や悩みをかかえるクライアントに対して、カウンセラーが主に言語的コミュニケーションと人間関係を通して心理的に援助してゆく営みである」とまとめている。

小林（1993）は「クライアントに対して、面接やグループ・ワークによる言語的または非言語的コミュニケーションを通しての心理的相互作用（人間関係）によって、行動や考え方の変容を試みる援助の方法であり、クライアントの人格的統合の水準を高めるための心理的方法」と論じている。

また、佐治・岡村・保坂（1996）の定義は、以下の3点からなっている。

- (1) カウンセリングとは、援助を求めている人々（クライアント）に対する、心理的コミュニケーションを通じて援助する人間の営みである。
- (2) その際、援助者（カウンセラー）は、一定の訓練を通じて、クライアントとの間に望ましい固有な対人関係を確立することが可能であることが要請される。
- (3) この関係が要因として働き、現存する精神面や身体面や行動面における症状や障害の悪化を阻止し、あるいはそれを除去し、変容させるだけでなく、さらに積極的に、パーソナリティの発展や成長を促進し、より一層の自己実現を可能にし、その個人としてのありよう（a way of being）の再発見ないし発掘を可能にする。

これらいくつかの定義を概観すると、本節の冒頭に掲げたカウンセリングの原語の意味「共に熟慮する」の本質が明確になるであろう。カウンセリングとは、クライアントにとって代わってカウンセラーが答を提示することでもなければ、「自己成長なのだから、あなたが一人でどうにかしなさい」とクライアントを孤立させることでもない。「クライアントが自らの内的な資質

ないし内的な可能性を自らの力で展開すること」「望ましい状況が準備されるときに健康な成長力が発動すること」への信頼（佐治ほか 1996）、いわば自己成長力・自己治癒力への信頼を礎に、「目の前のクライアントがいかに深刻に悩み、打ちひしがれ、絶望の気持ちを持っていても、（中略）クライアントはその状態から脱却して、より自分らしく生きてゆくことができる力をきっと持っている」（野島 1986）と、クライアントの探索の道をカウンセラーも共に共有し、同行することである。前田（1986）は、カウンセラーがクライアントとの間に築く「望ましい固有な関係」（上記、定義(2)参照）について、「（特有な関係とは）相手と「共にある」という関係である。言い換えると、クライアントに心を開いて接しその心の動きに波長を合わせているために、相手の心の動きによってカウンセラーの側も影響を受けるといった態度、この柔軟に開かれた共感的な態度なしには相手の心を読み取ることはできない」「それと共に、カウンセラーは相手や自分の心の動きを客観的に観察する態度も重要である。相手の話の内容はもとより、その喋り方や態度、特に目に付く不自然さ、曖昧さ、矛盾した言動（など）について細かく観察しておくことが必要である」と表現している。要約すると、カウンセラーには「関与しながらの観察」（サリヴァン 1976）が求められており、「関与」と「観察」という、ややもすると背反しがちな2つの作業をどう統合し、それをクライアントの福利に役立てられるか、これひとつを取り上げても、カウンセリングの学習に「一定の訓練」（上述 佐治らの定義(2)）が絶対条件とされる所以である。

現在、カウンセリング理論の主なものには、精神分析理論、自己理論、行動主義理論、特性因子理論、実存主義理論、ゲシュタルト理論、交流分析理論、認知理論、集団療法理論、家族療法理論、折衷理論などがある。が、どの理論を採るにしても、目の前のクライアントにとってどういったアプローチが最もクライアントの自己成長力を無理なく引き出し、賦活しうるか、カウンセラーである自分がどのように関わってゆけるか、についての見立てがないと場当たり的になったり、カウンセリングがクライアントのためではなくカウンセラーのための場に墮してしまふ。また、いずれの理論を足場にしても実際のカウンセリングでは、「受容、感情の反射、言い換え、質問、支持などの基本的技法によって、クライアントと人間関係を作り、問題をとらえ、適切な処置（専門的な見立てにのっとった働きかけや対応）をするというプロセスが必要になる」（小林 1993）のである。

(c) カウンセリングの対象

平木（1993）は、カウンセリングとは「主として言語的なコミュニケーションを交わし、お互いに話したり聴いたりすることが最も大切な手段となっている」ことから、「言語的なコミュニケーションを交わすことが難しい人（例えば乳幼児など）や、極端に知的理解能力が劣る人、非常に恐怖感や不安が強く極端に安定性に欠ける人、あるいは精神状態が崩壊寸前という危機状態にある人には有効な援助とならない」と述べている。

また野島（1986）は、「年令的に小学生は普通無理であり、中学生以上が可能である」「治療意欲がないか、低い人はかなり難しい」「クライアントを取り巻く環境的条件が極めて悪い人はカウンセリングは困難」とまとめている。

上記のように一般に、小学生くらいまでの児童にカウンセリングは有効ではないとされている。幼児・児童にはカウンセリングの精神を生かした、遊戯療法（プレイ・セラピー）のほうが適切であるとまとめられよう。とはいえ、個人差の非常に大きい前思春期の子どものなかには、相談の初回場面で本人にカウンセリング室と遊戯療法用プレイルームを共に見せ、本人にどちらがよいか、より居心地がよさそうかと選択を任せると、カウンセリング室を選ぶ子どももいる。（逆に中学生以上でも、プレイルームを選択する場合も結構ある。）あるいは、場面構

造としてはプレイルームを選ぶのだが、そこで実際に遊ぶことはあまりせずカウンセラーと話すことに集中し、結果的にカウンセリングが自発的に展開するような場合もある。歴年令だけで一概にカウンセリングに向いている・いないなどと即断せず、当の子どもの発達の状態、性格、主訴などをもとに慎重に勘案したいところであるし、まずは当の子どものニーズに耳を十分に澄ましたいところである。

5. カウンセリングから見える子どもの問題行動

これまでカウンセリングの特質についてまとめてきたが、それらをふまえて子どもの問題行動について、カウンセリングという立場から見えてくる要点を整理したい。まず、園田(1989)の事例をもとに、ある発達段階で生じた子どもの問題行動に対し、カウンセリングというアプローチでどのような変化が見られたか、その事例の変化に焦点を当ててまとめる。なお各事例は、クライアントや家族のプライバシーを守るために、事例の本質的意義を損なわぬ程度に種々の脚色を加えてある。かつ本論の趣旨に添うように本児とキーパーソンである母親のことを中心に短くまとめたものである。事例研究としては物足りないものとなっていることを予めお断わりしておきたい。

(1)各発達段階における子どもの問題行動ならびにカウンセリングによるアプローチ

①乳児期；事例(1)

「ミルクの飲みが悪く懸命に飲ませようとするとよく吐く。離乳食も喜んで食べてくれない。消化器などに異常があるのでは」と、1歳間近のA児を連れて、ある母親が小児科に来院。身体的異常はなんらなく、発育も普通であることを担当の医師に説明されても母親の不安は強く、育児への安心感、母親である自分への自信育てを主目的としたカウンセリングを開始した。母親は徐々に自分の生育歴や性格などについても考えを深め、例えば自分はずっと箱入り娘できており、結婚後も夫が自分の保護者的存在であったこと、夫の転勤で初めて郷里から離れたこと、夫の仕事が以前に比べてはるかに多忙となり、頼れる人や友人・知人は他になく、自分が毎日不安で落ち着かない日々を過ごしていたことなどを整理してゆかれた。そして他の乳児が皆A児より発育良好に見えていつも焦っていたのは、他の母親たちへの自分の気後れが反映していたのではないか、いつも人と比較してばかりで「自分は自分でいいんだ」といった自信がこれまでにないままできてしまっているのではないか、などと洞察を深めていった。カウンセラーから保健所や児童館などで開かれている乳児学級や母子水泳教室・体操教室などを紹介し、母親はある会に定期的に参加するようになる。母親は徐々に周りの母親たちと交流を始め、育児情報を交換したり、近くの公園に何組かの親子で遊びに行くことに加わったりするようになった。また、家庭でも夫に対して以前より対等に会話をできるようになっていった。A児が戸外で遊んだ後は食も進む様子を母親は嬉しそうに話し、「郷里を離れて見も知らないところで育児という責任を初めて一人で持たされ、本当に不安だった。でもそのことで却って私もやっと大人になれた感じがする。私が自分に自信を持っていると、子どもも安心するのか、よく食べるし、寝るようです」「気持ちに余裕ができて、わが子を可愛いとやっと思えるようになった。少し母親らしくなれたよう」などの言葉を残してカウンセリングは終結となった。

②幼児期；事例(2)

B児5歳は顔面をしかめたり、アッアッという奇声を発するようなチック症状を主訴としてある相談機関に母親と共に来談した。B児のプレイセラピーならびに母親のカウンセリングを

同時並行で進めていった。プレイセラピーの場面で本児は当初、過剰適応ともいうべき過度の「いい子」ぶりを示した。例えば、行儀、言葉づかいなど大人のように丁寧でそつがなく、自発的に遊ぶというより、恰もセラピストのために洗練された遊びを社交的に付き合ってくれているかのようにであった。そして少しの汚れでも非常に気にし何度も手を洗ったり、後片付けをしつこく確かめるといった、やや強迫的な様子が散見された。子どもらしい無邪気さや自由奔放さが封印され、チックという問題行動が代わりに勝手に（自由に）出現しているように思われた。プレイが進むなかで本児はゲームで自分に有利になるためのずるをし、セラピストに食るように甘えたり、あるいは身体的な攻撃をけしかけてきたりし始めた。セラピーという守られた空間と時間の枠のなかで、自分の欲求を自由自在に表出すること、そしてそれはどのくらいなら許容されるのか、自分にとっても快いものであるのかなどを、体験的にB児が探るというセッションが続いた。いつのまにか、チック症状は軽減し、園でおもちゃの取合いで他児と初めて取っ組み合いの喧嘩をするというおまけまでつくようになった。

一方、母親のカウンセリングでは、本児の育児をめぐるの舅・姑との葛藤、夫が頼りにならないことへの忿懣などが語られ、せめてこの子だけはきちんとした子に育てようと必要以上に気張ってきたこと、もともと自分はある専門職を志向していたがある事情からそれがかなわなくなり、その焦燥感や失望もあって、理想像の子に本児を仕立てあげ周りから賞賛を得ようとしていたことなどについて考えを深めてゆかれた。途中、父親にもカウンセリングに数回にわたって参加してもらい、子どもの育児の主体は両親であるといった夫婦連合の形成ならびに祖父母世代との境界の確立も徐々に行なったりした。母親はその後、ある通信教育を開始、父親がそれを援助すべく本児の育児により主体的に関わるようになる。本児の症状(問題行動)の軽減、ならびに家族の安定を目安に終結となった。

③学童期(児童期)；事例(3)

C男小5、登校時になると「頭が痛い」「目が見えなくなった」などと騒ぎ、トイレにこもって出てこない、訴える様子が芝居がかっているし、怠け心からだろうと無理に登校させようとすると、母親を蹴飛ばしたり噛み付いたりしてくる。このままひどい不登校や家庭内暴力になってしまうのではないかと、との心配を母親は訴えた。「これまで明るく友達にも人気があった」と母親は語るが、その友達関係について丁寧に話を聴くと、どうも他の子以上にふんだんに与えられている玩具・ゲーム類で他の子に取り入ろうとしてきたこと、社会性のある対等な友人関係はあまり獲得できてなく、特に友人とのトラブルへの対処スキルが身に付いていないこと、それもあって最近仲間から外れがちでそれが本児には大きなストレスとなっていたこと、などがうかがえた。

実際のC男のプレイセラピーでも初めのうちは、自分が何か失敗したり負けそうになると、すぐにそれをやめてしまう回避行動が目立った。またプレイのなかで語られることから、担任の男性教師との関係の悪さが浮かび上がってきた。その教師は母親によると「竹を割ったような男っぽい先生」であり、他の男児にとっては頼もしい兄貴分的な存在で人気も高いという。ただ、その先生は児童を注意するときも大声できっぱりと注意されるので、そういうのにこれまで馴れていないC男は先生を恐いと感じてしまっていることなどがわかってきた。またC男なりに先生に近付こうと行なう(これまでの先生にはむしろ効果的だった)劇的な素振りやふざけた言動も、先生には却って逆効果となっていること、担任と本児の間が「恐い先生」「幼稚なふざけん坊の子」といったイメージの相乗的悪循環となっている模様が伺えた。本児・親の了解をとった上でカウンセラーは先生に会いに学校訪問をし、このへんの行き違いについての

交通整理的な働きと共に、先生の一層の協力をお願いし、連携の必要性を伝えた。幸いに先生もよく理解し受けとめて下さった。また母親カウンセリングのほうでは、夫婦関係、自分の育ちのこと、C男への思いなどを主に語られ、どうして自分が本児に対して過保護になりやすいか、またC男にどう対応していったらよいか、殊に、C男の訴えには耳を傾けるものの、過度にそれに振り回されたり、おろおろしすぎたりしないための工夫の仕方などについてカウンセラーと共にひとつひとつ考えを深め、日常での試行を重ねてゆかれた。

途中から本児には「治療者的家庭教師」(定義「学習の遅れを取り戻すためや、地域社会での子どもらしい遊び・活動の不足を補うことをねらいとした、大学生や大学院生の家庭教師」村瀬(1979))の男子青年も関わることとなり、プラモデル作り、魚釣りといった新しい活動を展開していった。友達との付き合いや年齢にふさわしい自己表現というソーシャルスキル、ならびに欲求不満耐性を徐々に獲得し、登校しぶりや、母親への暴力的行動が減ったところで、家庭の事情によって転居、殆ど終結に近い中断となった。

④思春期；事例(4)

Dさんは中学1年生、喘息発作がひどくなり学校の欠席が続いたためもあって、最近登校をしぶるようになり不登校、また家でひとりでじっと考え込んだりし、情緒不安定の様子で心配なのだが、と母親が来談。筆者からの自己紹介を兼ねた何回かの手紙に対して、Dさんは自分の好きな詩や漫画についてふれた返事をくれた。数回の文通の後、来談したDさんは「カウンセラーがどのくらい私をわかってくれるのか心配だったけど、一応大丈夫そうだから来た」と語ってくれた。そして、最近、死についてよく考えていること、これまでは絶対的に正しいと信じていた親が信じられなく思えて当惑していること、学校の友人は皆明るく楽しそうで、自分とのギャップを痛感し以前のように一緒にいても楽しめないことなどを話してくれた。死については、例えば「もしこのまま私が死んだらどうなるだろう。世界はおそらく変わらないだろうし、それなら私の生きている意味は何なのか」などと考えこむという。親についても「将来は漫画家になりたい」と言うと言表的には理解したふりをしながら結局は「でも今は中学の勉強を頑張るって」などと方向付けをするので、やり口が汚い、と思えるのだという。そして自分が以前と違って陰険でひねくれた人間になってしまったようで、自分を嫌になるのだと訴えた。

カウンセラーはDさんの鋭敏な感受性や成長に向けての模索が、彼女をあまり追い詰めてしまわぬよう、悲観に走りすぎないようにと念じつつ、紙粘土などで一緒に遊んだり互いに好きなCDを聞き合ったりしながら面接を重ねた。そして折々に母親と連絡をとり、Dさんの成長の一番身近な見守り手になっていただくべく話し合っていた。

あるとき彼女は興奮した面持ちで「学校で親友になれそうな友達ができたと語った。その人にふと「私が死んでも世界は変わらないよね」と言ったところ、「何言っているの。絶対に世界は変わるよ。Dちゃんがいなくなったら私は嫌だからね」と言われたという。このことをきっかけに、いつも明るそうに見えたその友人にも色々和悩みのあることがわかり、二人でそんなことを話すうちにどこかしら力が湧いてくる感じがしたのだという。その頃から、徐々に喘息発作も軽減する。

母親もケース終結の頃、「体さえ元気とてとにかく学校に行って、勉強さえしてくれればいいというのが本音でした。難しいことはごちゃごちゃ考えたりしないで、と。でもあの子なりに難しいことを考えるのが大人になる練習なんだ、やっぱり私の子だけど私とは違う人間なんだなあ、ということがよくわかるようになりました」と語られた。

以上、4つの事例を提示し、各々の発達段階で生じた問題行動に対し、カウンセラーとしての筆者がどのようにアプローチしたか、特に本児とキーパーソンの母親にいかなる変化が生まれたか、などを中心に述べた。

続いて、本節の主題について論じる。

(2) カウンセリングから見える子どもの問題行動：「危機」ということ

先に、「子どもの問題行動を見る際の基本的な視座」のところで、筆者は以下の3点について述べた。

- (1) 子どもの問題行動は、環境との関わりで生じる。
- (2) 子どもの問題行動は、発達のひとつの姿である。
- (3) 子どもの問題行動をとらえるとき、大人の側の先入観や偏見などがバイアスとして作用しやすいことに留意すべきである。

これに加えて、ここでは「危機」という概念を援用し、以下のようにまとめた。

「子どもの問題行動へのカウンセリング（的なアプローチ）を考えるうえで、それがその子もしくは家族の「危機」に生じている、ととらえることが臨床的方途を生み出す上で有効である」

人間の発達において「危機」(crisis) という概念を定位したのは、E. H. エリクソン (1973) だが、その意味は「葛藤・発達のための決定的な契機であり、語源的な峠や分岐点に近い」(園田 1987)。エリクソンは人がそれぞれの危機に取り組み、それを解決することで発達の前進を成し遂げるととらえたが、各々の危機は常にプラスの力とマイナスの力が拮抗している緊張し

表4 エリクソンの心理・社会的発達論

	1	2	3	4	5	6	7	8
I 乳児期	信 不 頼 信				一 極 性 対 早 熟 な 自 己 分 化			
II 幼児前期		自 律 性 対 恥 疑 感			両 極 性 対 自 閉			
III 幼児後期			自 主 性 対 罪 惡 感		遊 戯 同 一 化 対 (エ ティ フ ス) 空 想 同 一 性			
IV 学童期				勤 勉 性 対 劣 等 感	勞 働 同 一 化 対 同 一 性 喪 失			
V 青年期	時 間 展 望 対 時 間 拡 散	自 己 確 信 対 同 一 性 意 識	役 割 実 験 対 否 定 的 同 一 性	達 成 の 期 待 対 勞 働 麻 痺	同 一 性 対 同 一 性 拡 散	性 的 同 一 性 対 両 性 的 拡 散	指 導 性 と 服 従 性 対 権 威 の 拡 散	イ デオ ロ ギー へ の 附 依 対 理 想 の 拡 散
VI 成人前期					進 帯 対 社 會 的 孤 立	親 密 性 対 孤 立		
VII 成人期							生 殖 性 対 停 滯 性	
VIII 老年期								統 合 性 対 絶 望

出典：エリクソン (1973)

た心理状態であり、危機の解決とはプラスの力がマイナスの力より上回る状態を指すと打ち出した。(表4) ここから、仮にその人がその時期の危機をうまく解決できない様態であっても、それだけでその個人を病理的であるとか、異常であるなどと安易に決め付けることはできない、との貴重な示唆が得られる。エリクソンが自分の発達論を「心理・社会的発達論」(1973)と名付けていることに端的に示されているが、彼は人の発達を常に対人的関わり合い・社会という視点からとらえている。個人がその時期の危機をうまく解決できるためには、その危機に適切な対人的関わりが保障されていることが要件となる。現在の対人関係が不適切・不十分であること、或いはこれまでのものが不適切・不十分できていることなど、ある時期に外在的に表出した問題行動(症状)は、むしろ、対人関係で何がどのように不足している(きた)か、不適切である(あった)か、本人がプラスの力をより多く獲得できないのは、どこに不備がある(あった)かなどの材料を得るきっかけとなる。人間の発達についてのこういったとらえかたは、これだけでも十分に教育的・臨床的であるといえよう。なお、「危機」という節目にはプラスの力のみならず、常にマイナスの力もほぼ同量に等しく働きやすいとしたのも、人の「問題行動」「症状」を我々が力動的に、発達のマトリックスのなかでとらえる枠組みを提供してくれている。ある問題行動をかかえている子ども(もしくは大人)を見るときに、どのへんの危機をうまく達成できていないか、そのつけがどんな形で今、表れているか、さしあたっての援助の課題はどのへんにおけばよいかなどを検討する上で有益な知見を得やすい。筆者が実際のカウンセリング活動において(種々の人格発達論を用いながらも)基本的な枠組みとしてエリクソンの心理・社会的発達論、ライフサイクル論を援用することが多いのは、上述のような理由による。

また昨今は、一個人のライフサイクル論だけでなく、家族のライフサイクルということも強調されるようになってきている(表5)。これは、ひとつの家族にもいくつかの発達段階があり、個人の危機と同様に各々の危機があるという見方である。これがカウンセリングなどの臨床実践で最も重宝されているのは、「家族療法」(個人の問題行動・症状、夫婦間・家族間の葛藤を家族をひとつのシステムと見る視点から治療・改善しようとする療法、家族システムを強調するとらえかたに、個人療法とは異なる独自性がある)である。野末(1997)は「家族療法を行なう上では、現在家族はどの発達段階にいてどのような課題に直面しているのか、過去の段階の課題はどの程度克服されてきており、どのような未解決な課題が残されているのかをアセスメントし、家族が次の発達段階に進めるように援助することが重要」と述べているが、これは個人についての上述の記載と骨子は共通している。

また家族システムがかかえているストレスについて考えてみると、垂直的ストレッサーと水平的ストレッサーとがある(図5)。垂直的ストレッサーには家族パターン(例：家族が家族メンバーのAと話すには、直接Aと話すのではなく必ずBを通してBからAに伝えるといったパターン)、家族神話(例：家族はいつも楽しく元気でないといけない、一切喧嘩や葛藤を起こしてはいけない、家族の恥になるようなことは口外してはいけないなど)などがあり、水平的ストレッサーには①ライフサイクルの移行により予測が可能な発達のなもの(出産育児、子どもの自立、定年退職など)と、②予測できないもの(急死、事故、災害など)がある。通常、①に対処するだけでも大変であるが、さらに②も加わったりすれば、その大変さは想像に難くない。「発達の危機(①)を乗り越えるだけでも多くの家族にとってはストレスが大きいものであるが、そこに何らかの状況的危機(②)が加わると、家族システムが変化し適応するのは一層難しくなり、本来の健康度が高い家族であっても何らかの問題が生じやすくなる」(野末 1997)のである。しかも子どもは大人に比べて、ストレス対処のスキルやレパートリーが総じて乏し

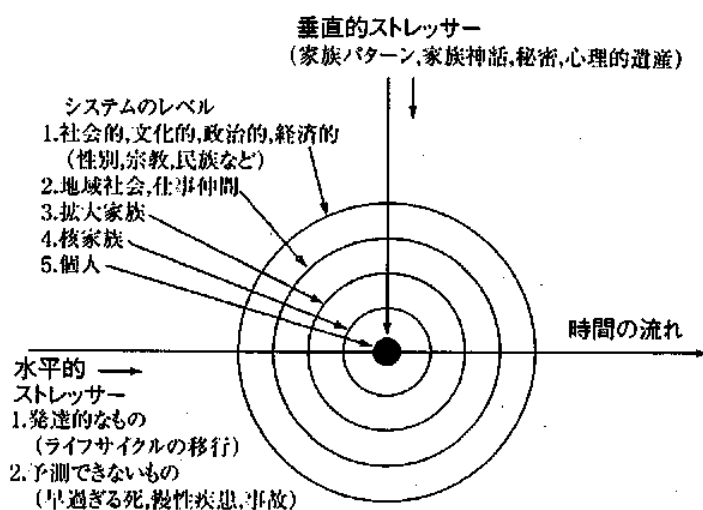
表5 個人・夫婦・家族のライフサイクルの各段階と発達課題

	家族システム	夫婦システム	個人システム
1. 家からの巣立ち； 独身の若い成人期	源家族からの自己分化		親密性 vs 孤立 職業的アイデンティティの 確立 経済的自立
2. 結婚による両家族 の結合； 新婚夫婦 の時期	<p>拡大家族との関係の再編成</p> <p>源家族に対する垂直的忠誠心と配偶者に対する水平的忠誠心とのバランスをとること</p>	<p>夫婦システムの形成</p> <p>夫婦の相互信頼感の確立</p> <p>夫婦の親密性の獲得</p> <p>コミュニケーションと葛藤 解決のスキルの獲得</p>	友人関係の再編成
3. 幼い子どもを育てる 時期	<p>二者システムから三者システムへの移行</p> <p>父親・母親としての役割の取得</p> <p>抱え環境としての機能</p> <p>祖父母役割の取得</p> <p>世代間境界の確立</p>	<p>子どもを包含するように夫婦システムを調整すること</p>	<p>世代性 (生殖性) vs 停滞 第2世代</p> <p>基本的信頼感 vs 不信</p> <p>自律性 vs 恥, 疑惑</p> <p>自主性 vs 罪悪感</p> <p>勤勉さ vs 劣等感</p>
家族システムにおける個人的権威 (PAFS) の獲得			
4. 青年期の子どもを持つ 家族	<p>柔軟な家族境界</p> <p>子どもの自立と依存のバランス</p> <p>祖父母を世話する方向への変化の始まり</p>	<p>夫婦としての青年期</p> <p>夫婦関係の問い直し</p>	<p>中年期の危機</p> <p>職業上の問題への焦点</p> <p>第2世代</p> <p>自我同一性 vs 同一性拡散</p>
5. 子どもの巣立ちとそれに 続く時期	<p>成長した子どもと大人対大人 の関係への変化</p> <p>父母 (祖父母) の老化や死 への対処</p>	<p>二者関係としての夫婦シ ステムの再交渉</p> <p>夫婦としての再出発</p>	<p>第2世代</p> <p>親密性 vs 孤立</p> <p>家族ライフサイクルの第 1段階</p>
6. 老年期の 家族	<p>第2世代が中心的な役割を 取れるように支持すること</p>	<p>配偶者の老化や死への対処</p>	<p>統合 vs 絶望</p> <p>生理的な老化への直面</p> <p>仲間や同胞の喪失への対処</p> <p>人生の振り返りと統合</p> <p>自己の死への準備</p>

Carter, B. & McGoldrick, M. (Eds.) *The Changing Family Life Cycle — A Framework For Family Therapy* — Second Edition Allyn & Bacon 1989 をもとに作成したもの。

出典：野末 (1997)

図5 家族システムの抱えているストレス



出典：野末 (1993)

いゆえに、このような家族の危機が子どもに集約的に、また象徴的に問題行動（症状）として表れやすくもある。（なおこのことについて、家族療法のなかで昨今、“child-centered family therapy”子どもを中心とした家族療法、例；Wachtel, E. F. (1994) Andreozzi, L. L. (1996) という視点ならびに実践が生まれてきている。筆者はこれを従来 of プレイセラピーと家族療法を発展的に統合するものとして注目しているが、ここでは名称の提示にとどめさせていただく。）

上述事例(1)は当初まさに、出産・初めての育児と、転居・郷里からの初めての転出という両者(①②)の大きなストレスを同時に被った状態で、危機の様相をクリティカルに呈していた事例と総括できよう。他の事例も本児のみの変化ではなく、家族のありかたにもなにかしかなの変化が生じたわけだが、子どもの最大の環境であり、殊にカウンセリングにおいて最強の連携相手である家族（殊に母親）とどう信頼関係を築いてゆけるかが、どの家族にアプローチする上でも非常に重要である。これは家族療法を標榜する・しないに関わらずそうである。（とはいえ、実際にはなかなか信頼関係を築くことのできない家族・親もいることは確かな事実である。カウンセラー側の逆転移、家族間葛藤への無自覚なままの巻き込まれなど、個人のカウンセリング以上に家族のカウンセリングには更に複雑なファクターが重層的に、かつ瞬発的に作用しやすい。臨床的力量を高めるために、カウンセラーがスーパーヴィジョンを折々受けることが不可欠な由縁である。）以上、子どもの問題行動はその個人の、もしくは家族の「危機」において表れやすいこと、そういう視点を持つことが臨床実践の見立てや方途を編み出す上で実に有益であることを述べた。

6. 「心の教育」についてカウンセリングから提言しうること

さて、では「心の教育」についてカウンセリングの立場から何を論じることができるであろうか。「心の教育」ということ自体があまりにも広大なテーマでもあるので、筆者はここではテーマを焦点化し、次の2点について私見をまとめたく思う。

- (1)自己表現力・自尊感情を育てるためのプログラム；アサーショントレーニング
- (2)カウンセリングスキルを教師・保育者・福祉職員などに獲得してもらう意義

(1)自己表現力・自尊感情を育てるためのプログラム；アサーショントレーニング

アサーション (assertion) とは、「自分の意見・考え・気持ち・相手への希望などを率直に正直に、しかも適切な方法で表現すること」であり、「自分と相手の相互尊重を図るコミュニケーション」のことである。詳しくは、平木 (1993)、園田 (1995～6・1998)、中签 (1998①、②) をご参照いただきたいが、筆者がこれに注目し、大学生や社会人を対象にしたアサーショントレーニングに力を注いできたのは以下のような問題意識ならびに動機からである。カウンセリングのなかでクライアント (来談者) が「自分の気持ちがよくわからないから何も表現できない」「自分に自信がないので自分の考えや意見を伝えられない」「相手に嫌な思いをさせてはいけなくてそればかり考えていて、人付き合いがしんどいだけで楽しめない」「いつも怒りをため込んでいて、出すとなるとまるで爆発したかようになって、結局自己嫌悪だけしか残らない」などと、自己表現のできなさについて語ることが多い。そして、そういったときえてしてクライアントはそれを「性格上の問題だから治しようがない」「育った家族も皆、人付き合いが下手だったからしょうがない」などととらえがちである。このアサーションでは、自己表現のありようは各人の思い込み (例；いつも人に好かれねばいけない、常に完璧であるべきだ、などの非合理的思い込み、論理療法の考えに基づく) などと結びついたものであり、例えばその思い込みを変えることによって自己表現は改善しうるし、またロールプレイングなどによって新たに学習可能なものでもある、と位置づけている。そのため、カウンセリングのなかでも試行的な練習を試みやすい。また、同時に、アサーションは単なる「話し方」だけに焦点を当てるのではなく、各人の自己理解や自尊感情の育成を目指しており、そこがまさにカウンセリングの骨子と通じ合う要点でもある。

筆者らは現在、このアサーショントレーニング子ども版の開発を手懸けている最中なのだが (園田・中签 1999予定)、それは子どもらにこのアサーションについて知ってもらい練習してもらうことは、例えば「いじめ」や「キレる」といった子どもの問題を少しでも軽減するのに必ずや有益であろうと信じているからである。即効薬ではないかもしれないが、子ども一人一人の育ちゆく根っこをしなやかにたくましく育てる助けになると思うし、真に必要な「心の教育」とはじっくりと未来を見据えた、いわば根っこを育てるようなものであるべきだろう。

Baker (1981) は「カウンセラーの行なうサイコエデュケーション」について、(クライアントの援助という従来の活動だけでなく)「家庭を教育したり、コミュニケーション・スキルなどの心理的・社会的スキルを訓練したりすることによって、もっと健康的な社会と環境を作り出す」ことにカウンセラーは貢献できる、と述べている。同様に Ivey ら (1978) も「カウンセラーの持っている「援助のスキルや行動様式」を個人や家族、集団、地域社会などへ広く教えていくことによって、予防的役割を果たす」ことの重要性を強調している。

ここで取り上げたアサーショントレーニングは、この「カウンセラーの行なうサイコエデュケーション」の流れに位置付けることが適切であろう。現在、日本でも数年前より臨床心理士である (を中心とした) スクールカウンセラーが学校現場に配置されるようになってきたところであるが、彼らが狭義のカウンセリング活動にのみ拘泥するのではなく、サイコエデュケーションをどう現場にフィットさせ、かつ現場のニーズを吸い上げるような形で実施してゆけるか、どのような内容のサイコエデュケーションを生み出せるかが問われているように思う。またここに、カウンセラーが心の教育に対して、日常的に、より積極的に関与し寄与しうる可能性があるといえよう。

(2)カウンセリングスキルを教師・保育者・福祉職員などに獲得してもらう意義

かつてロジャーズのカウンセリング理論が学校現場に導入されたとき、彼の「非指示的」カ

ウンセリングというその言葉のみが皮相に喧伝され、児童生徒に何も指示しないことが良いかのように誤解されたことがある。また「受容」「共感」についても、何でもただ聞いて受けるようにすればいいと矮小化してとらえられたので、結局は多くの教師から「カウンセリングは役に立たない」「ただ児童生徒を甘やかすだけで、却って問題をひどくさせてしまう」といった批判を受けたことがある。これらはひとえに、カウンセリング一般の本質が、また殊にロジャーズのカウンセリング理論の骨子が十二分に伝えられなかった（もしくは誤って伝えられてしまった）ことから起こった不幸である。ロジャーズは当初から、カウンセリングにおいて受容と合わせて「対決・直面化（confrontation）」（クライアントに、自分の気持ちや対人関係や現実状況の認知について直視させ、そこにあるギャップ・矛盾を吟味させること）の重要性を唱道しており、カウンセラーに「自己一致」「透明性」（カウンセラーが自己の体験過程への照合作業を怠らず、自分の体験している色々の感情を自分自身に否定しないこと、「カウンセラーの内奥で体験されつつある事柄と、今意識されている事柄と、クライアントに表明される事柄とがよく調和、或いは一致していること」ロジャーズ 1979）が必要と強調しているところからも、似非「受容」や形式的な「非指示」とは全く対極に位置していたと総括できる。

さて今日では、学校現場でのカウンセリングアレルギーは払拭されつつあり、上述したスクールカウンセラーの導入などに象徴的に示されるべく、カウンセラーと提携して子どもの発達援助・広義の教育にあたろうという動きが教育界でも顕著に見られるようになってきた。筆者はこの動きを、子ども・家族にとり身近で利用できるリソースが増えたという意味でも喜ばしいと感じている。子ども・家族の福利のために、そして教師の疲弊消耗を防止し、教師の仕事を側面から援助するためにも、スクールカウンセラーのシステムは今後も更に発展して欲しいと願っている。

と同時に筆者は、なるべく多くの教師にカウンセリングの基本的スキルを体得していただきたい、と欲してもいる。現在、教師を対象にした種々のカウンセリング研修が行なわれているが、その一種に参加した教師約120名がどう変容したかについての貴重な報告が近藤（1994）によってなされている。詳述はここではできないが、研修最後に出された「修了レポート」の自由記述から、例えば表6のような変容についての自己認知を示す教師が多いことが導出されている。そして〈教師役割とカウンセラー役割の統合〉ということについても近藤（1994）は以下のように述べている。「「これだけは許せない」という最低限の基準」「自分がこうしたいという考えを柱として持つ」「指導のねらい」など、教師として子どもに伝えるべきものを明確に持ちながら、同時に、それをある程度ゆるめて、子どもの自発的な動き、子どもの要望、子どもの考えなどをその中に取り込んでいく、或いは教育活動の中心をできるだけ子どもの側に移していくという、新たな動きを参加した教師の声のなかに読み取ることができる。「一緒にやる」「手伝う」「ゆるやかな指導」などの言葉は、「強引にやらせる」「無理矢理引っ張る」「厳しく指導する」などの関わり方をしてきた彼らが2つの（教育とカウンセリングという）原理の統合をめぐる苦しい過程で生まれた、独自の生きた表現であろう」。こういったカウンセリング研修こそが、真に教師にも役立つものであり、またそれがひいては子どもにも家族にも染み透り、響きゆくものではないだろうか。さらに筆者としては、こういったカウンセリング研修が保育者や福祉職員など、子どもに直接的に関わる職務の人を広く対象にして実施されることを欲する。保育者や福祉職員などが簡単なカウンセリングスキルを有することは、子どもの生活の場で子どもの問題行動に適切に対応できる人が増えることであり、子どもの発達を阻害するような問題行動の憎悪を食い止めるうえでも意義深い。またその子どもの家族との連携もより有機的に行なわれやすくなり、その意味でも重要である。（とはいえ、教師などにカウンセリン

表6 今までの自分のあり方をあらわす

今までの自分	新たな自分
〔時間のテンポ・問題解決のテンポ〕	
<p>時間に追われ、あわただしい生活の中で、学校行事等でゆとりがなくなる（子どもへの対応が機械的になる）。ゆとりがなくて、問題の本質を見逃し、適切な対応ができない。</p> <p>短時間に話を処理して済みます。最後まで聞かずに先回りをして判断。少し聞いて分かったつもりでお説教。いいかげんに聞く。テキパキと早く正確に（笑うゆとり、待つゆとりのない機械人間）。</p> <p>解決を急ぐ。早急に解決策を見出す。即決。結論を急いで出す。解決を焦る。クラスの出来事などの解決に全速力で駆け抜ける。</p>	<p>ゆとりをもって、ホッとする時間をつくる。ゆとりができると、子どもの姿（何を言いたいか）が見えてくる。</p> <p>繰り返し話を聞く。じっくり聞く。ゆっくり話す。よく聞いて自分で見つけさせる。真剣に聞く。ボーッとした時間や無駄と思える時間・空間を子どもと共有する。</p> <p>ブレーキをかけてゆっくり走る。見通しをもってじっくり待つ。のんびり。焦らない。即決を迫らず見通しをもってじっくり待つ。リラックスする。短時間で解決はつかないのが普通だと考える（長い時間をかけて問題と一緒に暮らし続けるのが人間の生活）。</p>
〔子どもに対する見方〕	
<p>いつも教師の殻を着て行動。教師という立場からある一つの価値規範をもって児童を評価。「教える」ということが頭から離れず、子どもの気持ちになって考えることができない。</p> <p>現象面だけ見て判断。外にあらわれた言動だけを見て判断する。現象面だけ見て、良いか悪いかを判断して叱る。子どもの行動をすぐ善悪で評価する。</p> <p>部分を見る。狭い視野。</p> <p>否定的に見る。憎たらしい。</p> <p>「こうあるべき」という考え方。「～せねばならない」「こうあらねばならない」という思い。「～すべき」「～でなければならない」という考え方。</p> <p>自分の枠組みで見ると。自分の考え方の枠組みの中で理解、自分の狭い枠の中で人を見て判断しがち。自分の尺度で相手を判断。</p> <p>自分の思い込みだけで子どもと接する。思い込み。偏見。決めつける。</p>	<p>（教師ではなく）人間として、子どもの気持ちや行動の背景を考えて、子どもの気持ちに沿って考え、ありのままの子どもをしっかりと受け止める。今は成長のための回り道をしているのだと考える。</p> <p>子どもの気持ちを考える。「どうしてそのような行動をするか」を感じ、理解する。心の奥深くにある悩み、現象を引き起こす原因を考える。子どもの背後にあるものを受け止める。</p> <p>余体を見る。幅の広い見方、考え方。</p> <p>肯定的に見る。良さを認める。可愛い。</p> <p>そのような考え方が消える、和らぐ。いろいろな人間、いろいろな生き方を認める。心を見つめる。</p> <p>枠を取りはずして真っ白な気持ちで受け容れる。相手を受け容れよう、良いところを見よう、最後まで話を聞こう。子どもとの間に距離を置いて「これもこの子の生き方かな」と考える。決めつけないで、じっくり聞く。それぞれの良さを見つける。思い込みになっていないか常に振り返る。</p>

出典：近藤（1994）

言葉と、新たな自分のあり方をあらわす言葉

今までの自分	新たな自分
〔子どもへの関わり方〕	
<p>教え諭す。教える、しつける。 注意、残してまた注意。すぐお説教。</p> <p>行動改善中心。対症療法。その場その場の対症療法。どうすれば問題行動が改善されるかだけを考える。表面的な対応。即効薬のような助言や指導方法だけを考える。</p> <p>型にはめる。型にはめる教育。ある価値規範に無理矢理はめ込む。子どもを私の考える枠の中にいれる。規制する枠。注意を与えて集団の枠の中にはめ込む。</p> <p>押しつける。子どもを抑え、従わせる。わがままとして、集団の中では許されないこととして一方的に押しつける。大人の考え、教師の考えで強引にねじ伏せる。押しつけ・管理的。指導的・命令的。教師と生徒の権力闘争。</p> <p>一方的に叱る。叱りつける。頭ごなしに叱る。カッと怒る。感情的になり、自分の感情でものを言う。考えないで、感情が先走って、イライラして説教。</p> <p>自分本位。自分の都合で子どもの話を聞きたがったりうるさかったり、自分のペースで生徒を振り回す。自分主導、勝手に助まし。自分のほうからだけ話す。</p> <p>自分の思うように動かす。 こちらの思うように変えようとする。</p> <p>生徒から逃げる。「今は来ないで！」</p>	<p>心を育てる。 まず、子どもの気持ちを聞く。よく聞く、自分で見つけさせる。</p> <p>子どもの全体像を見て考える。いろいろな角度から考える。背景を考える。どうしてそうなるのかを考える。(長い目で)ぐっと腰を落ち着けて考える。</p> <p>援助する教育。</p> <p>叱る前に、なぜそのことをしてしまったのか等を聞き届ける。何故そのような行動に走るのかを観察する。子どもの考えを理解する。子どもの意志を尊重する。子どもの悩みや不満を聞き、受け入れて共感する。おおらかな気持ちで、子どもの心のさみしさや背景に目を向ける。寄り添う、受け容れる。丸ごと受け容れる。自分とは違う考え方、あり方があることを認める。ひとりひとりの個性を大事にする。</p> <p>背景を考える。行動の背景を探る。「どうしてか」を聞き、子どもが自分の言葉で言えるまで待つ。感情を抑えて、一步下がってものを言う。</p> <p>ゆとり、子どもの側に立った接し方。生徒のペースに合わせる。心を通わせる時間。ゆったりしたリズム。相手のほうから話させるような方向。</p> <p>見守る。援助する。 生徒の内から問題に気づかせ、生徒が自ら変わっていくような接し方。 子どもと向き合う。子どもの話をゆっくり聞く。</p>
〔気負い〕	
<p>自分ですべてを背負って解決しようとする。問題を一人で背負込む(指導が悪いからだという非難を恐れる)。子どもを自分の力で変えようとする。子どもを「私の力でなんとか……」。牽引車。良い方向に向かないと焦る(解決ができないと自分の力不足と落ち込む)。</p> <p>即効のある助言をしなければ。良いアドバイスをしやろう、役立ってやろう。答えることができなければ恥ずかしい。</p> <p>解答や指示を与えなくては。すぐ「～しなくては」「～した方がよい」と考える自分。</p>	<p>自分でできる最善の努力。自分自身を知る。自分のできることから始める。同僚に気楽に相談できるようになる。あまり無理しなくても、ありのままの自分を出した方がいいと考えるようになる。</p> <p>子どもが気づいて自分で変わっていくのを待つ。人間、そう変わるものではないことに気づく。</p> <p>相手の気持ちに添う。相手の思いを待って聞く。相手の心に寄り添う。寄り添う。答を出すことを求められてはいないことに気づく。</p>

グスキルを獲得してもらうことが、仕事の一層の過重をもたらすだけでは元も子もない。例えば教師であれば、1クラスの児童生徒の人数を削減したり、教材研究の時間を確保できるようにするなどして、本来の仕事にもっとゆとりを持って取り組めるような、本質的な改善・改革が大前提であり、必須であろう。また保育者や福祉職員などについては、社会がその職務の意義をもっと十分に認識し、具体的な労働条件の整備などをはじめとして、専門性を高める手立てが先決と思われる。)

ちなみに、カウンセリングを行なう時のような心構えという意味で、「カウンセリングマインド」という言葉がよく用いられる。菅野(1995)はこれについて、具体的には日頃、人と関わる際に以下のようなことを心がけることとまとめている。

- ①表面的行動にとらわれず、行動の背後にある「そうせざる(ならざる)をえない」気持ちを考慮に入れて人を理解する。
- ②「人間は頭ではわかって、そのように行動できないことが多々ある」ということをふまえ、その人が本当に行動できるためには何が必要かを考慮した働きかけを行なう。
- ③人間は人とつながり、見守られ、愛情を注がれれば自己治療や自己成長に向かう力がわいてくるものだ、という人間的理解を持つ。
- ④他者と関わりながら、自己にも目を向け、自己のあり方を内省しながら成長していこうと心がける。
- ⑤「誰が悪い」「誰に勝った」という敵対図式にとらわれることなく、誰をも悪者にしない認識方法と問題解決方法を模索していく。

カウンセリングマインドで行なう教育が、家庭教育であれ、学校教育であれ、地域社会の教育であれ、少なくとも「心の教育」に矛盾しないものであることは確かである。教師・保育者などにカウンセリングスキルを獲得してもらう意義を、カウンセリングマインドの教育(保育)の実体化・深化という観点から推進したく思う。

7. おわりに

「子どもの問題と心の教育」について、カウンセリングの立場から筆者が日頃、重要ととらえていること、提言できそうなことなどを中心に論じてきた。

筆者は、子ども達が「大人になっていくのが楽しみだな」「友達と遊ぶこと・自分の好きなことに夢中で取り組むのは、なんてわくわくするんだろう」「自分はかけがえのない一個の存在なんだ」「友達も(自分と同じように)かけがえのない存在だ」などと、日々の生活のなかで実感できればと願っている。心理学のタームを使えば、子どもに自尊心・自己効力感・時間展望などの力を育てたい、そのためのカウンセリングもしくはサイコエデュケーションを目指したい、と念じている。ある記事によると、「自分は勇気がある」「親切である」「正直である」「人気がある」「勉強ができる」「よく働く」の諸項目について、外国の小学生の約57%は自分が「みんな、或いはどれかに当てはまる」と回答しているのに対し、わが国の小学5年生は90%弱が「どれにも当てはまらない」と回答したそうである。(麻生区PTA協議会、1998)この数字を子どもたちの肉声のひとつとして真摯に受けとめ、子ども達の力になるカウンセリングやサイコエデュケーションについて、今後も実践を重ね、考えを深めてゆきたいと痛感する。

筆者は本文で「問題の予防」という言葉も使ったが、それは決して問題を起こってはいけなものと見做しているからではない。カウンセリングでは、クライアントが今後、一切悩まないようになるのを目指すのではなく、自分をうまく育てるよう悩めるようになること、悩みへの上手な付き合い方をその人なりに心得、発達してゆけることを目指している。問題行動

についても同様に、問題行動のサインを本児ならびに家族がうまく鋭敏にキャッチできるようになること、そしてひいては問題行動というサインでなくとも、感情や欲求などを互いにわかりやすく（例えば言葉などで）風通し良く伝え合えるようになることを目指したい。

本論の執筆は、これまでのカウンセリング実践、殊に子どもの臨床を振り返る好機となった。この機会をお与え下さった本学の先生方、ならびにカウンセリング実践でコ・ワークをして下さったスタッフの方々、スーパーヴィジョンをして下さった方々、そしてクライアントとして私と出会ってくれた子ども達やご家族の方々に心より謝意を表したい。

文献

- 麻生PTA協議会(1998)「区P協あさお16号」川崎市麻生区PTA協議会調査広報委員会
- Ivey, A. E. & Authier, J. (1978) "Microcounseling: Innovations in interviewing, counseling, psychotherapy, and psychoeducation" (2nd ed.) Charles C. Thomas
- Adreozzi, L. L. (1996) "Child-centered family therapy" John Wiley & Sons
- エリクソン, E. H. (1973) 小此木啓吾訳編「自我同一性」誠信書房
- カナー, (1964) 黒丸正四郎他訳「児童臨床精神医学」岩崎学術出版社
- 川瀬正裕・松本真理子・松本英夫(1996)「心とかかわる臨床心理」ナカニシヤ出版
- 小林司編(1993)「カウンセリング事典」新曜社
- 近藤邦夫(1994)「教師と子どもの関係づくり：学校の臨床心理学」東大出版会
- 近藤邦夫(1995)「子どもと教師のもつれ：教育相談から」岩波書店
- 佐治守夫・岡村達也・保坂亨(1996)「カウンセリングを学ぶ」東大出版会
- サリヴァン, H. S. (1976)「現代精神医学の概念」みすず書房
- 菅野純(1995)「教師のためのカウンセリングセミナー」実務教育出版
- 園田雅代(1987)「パーソナリティの発達」(大貫敬一他編「パーソナリティの心理学」所収) 福村出版
- 園田雅代(1989)「ライフサイクルと心理臨床」(鳴澤実他編「入門臨床心理学」所収) 八千代出版
- 園田雅代(1995~1996)「アサーショントレーニング」「あなたのアサーション度は」「アサーティブな親子関係」「怒りのアサーション」「自尊心のアサーション」など(「時の法令」平成7年4月号~平成8年3月号) 大蔵省印刷局
- 園田雅代(1998)「アサーティブな自己表現を身につける」(児童心理2月臨時増刊「上手な気持ちの伝え方」所収) 金子書房
- 園田雅代・中釜洋子(1999出版予定)「子どものためのアサーション・グループワーク：自分も相手も大切にする学級づくり」日本・精神技術研究所
- 田中熊次郎(1996)「治療的カウンセリングの構想と技法」明治図書
- 中釜洋子(1998②)「アサーショントレーニング」(平木典子他編「カウンセリングの実習」所収) 北樹出版
- 中釜洋子(1998⑥)「気持ちを伝えられない子どもたち：自己開示をためらさすもの」(児童心理2月臨時増刊「上手な気持ちの伝え方」所収) 金子書房
- 野島一彦(1978)「問題のとらえ方」(成瀬悟策監修「幼児臨床心理学」所収) プレーン出版
- 野島一彦(1986)「カウンセリングの進め方」(前田重治編「カウンセリング入門」所収) 有斐閣
- 野末武義(1993)「家族ライフサイクル」(平木典子編「カウンセリング理論編」所収) 朝日カルチャーセンター
- 野末武義(1997)「家族療法」(平木典子他編「カウンセリングの実際」所収) 北樹出版

- Baker, S. B. (1981) "School counselor's handbook" Allyn & Bacon
- 平木典子 (1989) 「カウンセリングの話 増補」 朝日新聞社
- 平木典子 (1993) 「カウンセリング理論編」 朝日カルチャーセンター
- 平木典子 (1993) 「アサーショントレーニング：さわやかな自己表現のために」 日本・精神技術研究所
- 文部省 (1995) 「平成7年版 学校基本調査」 大蔵省印刷局
- 前田重治 (1986) 「カウンセリング入門」 有斐閣
- 村瀬嘉代子 (1979) 「児童の心理療法における治療者の家庭教師の役割について」 大正大学カウンセリング研究所紀要, 2, 18-30
- 村瀬嘉代子・伊藤研一 (1993) 「子どもと家族への多面的, 統合的アプローチ」 (霜山徳爾監修 「心理療法を学ぶ」 所収) 有斐閣
- ロジャーズ, C. (1980) 島瀬直子監訳 「人間尊重の心理学」 創元社
- 若林慎一郎 (1988) 「登校拒否児の現状と問題点」 教育心理, 36, 510-515
- Wachtel, E. F. (1994) "Treating troubled children and their families" The Guilford Press