

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——

The Relationship between Education and Counseling in Japan
— Focused on the Transition of “Counseling Mind Theory”

野 口 真

NOGUCHI Makoto
福岡教育大学 大学院教育学研究科
学校教育専攻（教育臨床心理学分野）

坂 中 正 義

SAKANAKA Masayoshi
福岡教育大学教育学部
学校教育講座心理学研究室

（平成14年9月10日受理）

要約：本研究の目的は、カウンセリング・マインド論の変遷を中心に置いて、我が国における教育とカウンセリングの関係を考察することである。「カウンセリング・マインド」という言葉は、日本で作られた造語であり、1980年代前半から教育界に広く浸透していった。学術用語としての明確な定義は無く、論者の立場によって様々な意味内容を含む概念である。カウンセリング・マインド論が発生したのは、教育とカウンセリングとの関係の第一次ピークが沈静化した後であり、それは両者の関係への反省や批判に対する応答でもあった。また、その背景には当時から社会問題化した「不登校」「いじめ」などの、新たな教育現象の出現があった。カウンセリング・マインド論は、カウンセリング心理学の立場からは積極的に評価されている一方、臨床心理学的立場からは批判的な意見も出されている。この相違は、両者のカウンセリングと心理療法との関係モデルを反映したものであり、それぞれの教育に対するアプローチにも影響を与えている。

キーワード：カウンセリング・マインド、教育とカウンセリング、学校カウンセリング、生徒指導

1. 問題と目的

教育の危機が叫ばれてから、すでに久しい。現在もいじめ、不登校、学級崩壊など様々な問題が生じ続けている中、臨床心理学的なアプローチが教育に対して果たす役割に注目が集まっている。

もちろん、臨床心理学、特にカウンセリングと教育現場との関係は、最近になって突然生じたわけではない。第二次大戦後にカウンセリングの考え方が教育界に迎え入れられてから数えても、すでに50年以上の歴史がある。この我が国の学校教育とカウンセリングとの関係史において、特に強く影響力を持ち続けているものとして、カウンセリング・マインド論をあげることができる（北島、2000）。

本研究の目的は、このカウンセリング・マインド論の変遷を中心に置き、我が国における教育とカウンセリングとの関係について考察することである。そのために本研究では、まず「カウンセリ

ング・マインド」という言葉の定義と由来を検討し、次にカウンセリング・マインド論の発生と展開を、日本における教育とカウンセリングの関係史の中に位置づけながら見ていく。そしてその後に、カウンセリング・マインド論に対する評価と批判について分析し、最後に今後の課題を整理していく。

教育とカウンセリングとの新たな関係が模索されている今、カウンセリング・マインド論を中心に、両者の関係を考察する本研究の持つ意味は大きいと考える。

2. 「カウンセリング・マインド」の定義をめぐって

「カウンセリング・マインド」という言葉は、現在、企業研修から美容相談に至るまで幅広い用途で用いられている。本研究では、その中から特に学校教育の分野で用いられている「カウンセリ

グ・マインド」という用語に限定し、これを研究の対象としていく。そこで、以下にいくつかの心理学関係の辞典から、この語の定義を見ていく。

まずカウンセリング辞典（氏原他編，1999）では、「カウンセリング的な見方、感じ方、考え方のこと」という定義が示された後、その内容として、ロジャースの3条件について説明されている。さらに、「ロジャーズによれば、この心構えは、人間の精神を健康にするために必要不可欠なものであり、カウンセリング関係だけに限定されるべきものではない。親子関係、教師と生徒の関係、治療者と患者の関係、上司と部下の関係など、広範な人間関係に重要な要因であると考えられている。」との解説が続いている。

次にカウンセリング事典（小林編，1993）では、「カウンセラーとクライアントの間に、あたたかい信頼関係に満ちた人間関係をつくる姿勢・態度・心構え」と定義されている。そしてその内容として、ポーターによる5つの基本的なカウンセラーの態度が提示され、特にその中の「理解的態度」が強調されている。またその記述の前には、「カウンセリング・マインドという言葉は、和製英語であり、学術用語としてはまだ定着していない。観念が明確にされていないからである。」との解説があり、意味の不明確さが指摘されている。この用語としての曖昧さという点は、「カウンセリング・マインド」という言葉の特徴をよく表すものであるが、このことについては後述する。

最後に、カウンセリング辞典（國分編，1990）では、「カウンセリング・マインド」とは「人間関係（リレーション）を大事にする姿勢」であり、「防衛機制を緩和させる（ふれあい）、役割をわかまえる（つきあい）の二点を念頭においた生き方」とであると説明されている。また、先のカウンセリング事典同様、この語が日本人の造語であり、厳密な観念規定がなされていないとの指摘の後に、「にもかかわらずこの用語が愛用されているのは、今や日本のカウンセリングはプロフェッショナル・カウンセラーだけの専有領域ではなくなったことを示唆している。」との解釈がなされている。これは、カウンセリングについて独自のとらえ方を示すものであり、このカウンセラーの非専門化というとらえ方は、教育とカウンセリングとの関係に対するひとつの立場を示すものだと言える。このことについても、後で詳しく検討したい。

以上3つの辞典類の比較から分かることは、「カウンセリング・マインド」という言葉は学術用語として概念規定されているものではなく、カ

ウンセリング的な見方、考え方をカウンセリング場面以外で活用することに関わる、非常に多様な曖昧な意味を含んでいるということである。

では、なぜ「カウンセリング・マインド」という言葉は、このような多義性や曖昧さを持つものとなったのだろうか。その理由を探るためにも、まずこの言葉が生まれてきた背景を順次たどっていきたい。

3. 「カウンセリング・マインド」の由来

「カウンセリング・マインド」という言葉は、いつどこで生まれたのだろうか。まずこの語が生まれた時期については、およそ1980年代の初めだと言われている（真仁田 1987）。そして具体的な由来としては、1982年の東京都議会文教委員会における「今や一人一人の教師がカウンセリング・マインドを持って教育に当たるべきである」という発言が¹、その最初であるとの指摘がなされている（友久，2001）。

今回、この発言を特定することはできなかったが、この年に都議会においてカウンセリングと学校教育とに関わる様々な動きがあったということは確かである。例えば1982(昭和57)年7月13日の東京都議会厚生文教委員会の記録からは、東京都中学校長会会長である原島信義と日本女子短期大学助教授の江幡玲子の2名を参考人としたヒアリングの様子を知ることができる。「児童生徒の健全育成について」を議題としたこのやり取りの中で、専門家としてのカウンセラーの学校への配置を求める原島に対して、江幡はカウンセラーとしての立場から次のように意見を述べている。

それから、カウンセラー、これは原島先生には本当に申し訳ないんですけども、一人や二人のカウンセラーがいたのではだめだということです。全部の教師がカウンセラーの役目をしなければいけない。そして、そのカウンセラーのカウンセラーがいるということが大事なんじゃないかと思います。

ここには「カウンセリング・マインド」という言葉こそ用いられていないが、内容的にはそれと同様の考えが述べられていると言える。

またこの年には、都の教育行政の重点施策の一つとして「学校カウンセラーの養成」があげられた。この企図に沿って、都教育委員会は1982年から1992年までの10か年計画で、第1期スクールカウンセラー研修を開始し、「すべての教師に

カウンセリング・マインドを」という目標を掲げていったのである(篠原, 1995)。そしてこれに倣う形で、他府県の教育委員会も教員対象のカウンセリングに関する研修会を開き、それを通して全国の学校現場に「カウンセリング・マインド」という言葉は広がっていったと考えられる。

文部省の「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」の中の、「昭和50年代の中頃から、カウンセリング・マインドという言葉が強調されるようになった。」(文部省, 1990, p4)という記述からみても、この年代に「カウンセリング・マインド」という言葉が生まれ、学校教育現場に広がったということは確かである。

ではこの言葉は、どのような状況の中で生まれ、広まっていったのだろうか。

4. 日本における教育とカウンセリングの関係史

ここでは、まず我が国の学校教育とカウンセリングとの関係史を振り返り、「カウンセリング・マインド」という言葉をその中に位置づけていきたい。

近藤(1997)は、教育雑誌に掲載された学校カウンセリングに関する論文数の推移を元にして、わが国の教育とカウンセリングの関係を、導入期、第一次ピーク期、停滞期、第二次ピーク期の四期に分けてとらえている。近藤による関係史の区分と各時期の特徴をまとめると、次のようになる(表1)。

ここで重要なのは、各時期によって教育とカウンセリングとの関係についての論調が変化してい

るという指摘である。つまり、導入期と第一次ピーク期では「教師は、教師であると同時にカウンセラーでもなければならない」という「教師カウンセラー論」が中心であったのに対して、それが第二次ピーク期までには、「教師がカウンセラーとは異なる役割を持つ存在であることを認めた上で、その精神はカウンセラー的であることを求める」という論調に徐々に移行していったのである。そしてその後、教師とカウンセラーがそれぞれに役割を分担する「分業論」へと変化し、現在に至るわけである。

この論に従えば、「カウンセリング・マインド」という言葉が生まれた1980年代は、停滞期の後半にあたる。つまり「教師カウンセラー論」が教育とカウンセリングとの間の原理的矛盾という点から批判された後に、両者の新たな関係を模索していた時期であった。そして、その後の第二次ピーク期には、この「カウンセリング・マインド」がキーワードとなったのである。つまり、教育とカウンセリングとの関係モデルの改変が求められたこの時期に、教師＝カウンセラーとする従来の「教師カウンセラー論」モデルに対して、両者の役割が異なることを認めながらも、その精神(マインド)においてはカウンセラー的であることを要請するというモデルが提示され、その新しいモデルを端的に示したのが「カウンセリング・マインド」という言葉だったのである。

このことから、カウンセリング・マインドの研究においては、「カウンセリング・マインド」という言葉そのものではなく、その言葉を強調する立場や考え方、つまりカウンセリング・マインド

表1. 近藤(1997)による「教育とカウンセリングの関係史」の要約

区分	年代	特徴	論調
導入期	1950年代	戦後復興のさなかに新しい人間観、教育観を示すものとしてカウンセリング理論が教育界に受け入れられていった。	教師カウンセラー論
第一次ピーク期	1960年代	カウンセリング理論、特にロジャース的な考え方が教育界にも広く浸透し、「カウンセリング万能論」も聞かれた。	
停滞期	1970年代 ～1980年代	教育の原理とカウンセリングの原理との相違という観点からの、教育界へのカウンセリングの安易な導入への反省や批判が行なわれた。	カウンセリング・マインド論 分業論
第二次ピーク期	1990年代 ～現在	いじめ、不登校などがさらに大きな問題となり、スクールカウンセラーの導入という試みも始まる中で、新たなピークの時期が訪れ、現在へとつながっている。	

論を対象とする必要があると言える。「カウンセリング・マインド」という言葉は、「教師カウンセラー論」に対峙し、教育とカウンセリングは原理的に異なるという批判に応じて現れたという歴史的な文脈を外しては、それが持つ多くの意味を失うと考えられるからである。

ではなぜ、この1980年代にカウンセリング・マインド論が台頭し、教育とカウンセリングとの関係が再び密接になっていったのだろうか。

5. カウンセリング・マインド論の成立とその時代背景

カウンセリング・マインド論が成立し、学校現場に浸透していった1980年代前半は、実に多くの教育問題が噴出した時期だった。この時期に現在の学校教育が抱える問題のほとんどが芽を出したといってもよい程であった。雑誌「世界」1989年5月号が「＜学校＞とは何か」という特集を組んでいるが、そこでは当時の学校の問題として、校内暴力、体罰、家庭崩壊、登校拒否、いじめなどがすでに取り上げられている。特に1980年代前半の大きな問題として校内暴力が取り上げられ、1981年にはその発生はピークに達したとされている。そして、校内暴力が警察力の導入や出席停止処分の実施などによって沈静化した後に、1985年の中野富士見中学の事件に象徴されるようないじめ問題が、その深刻さを増していったと総括されている（竹内、保坂 1989）。

先に示した1982年の東京都議会厚生文教委員会においても、具体的な問題として論議されていたのは当時の校内暴力の状況であり、その問題への対処のひとつとして示されたのが「カウンセリング・マインド」だったのである。

このような多くの問題を抱えた1980年代の教育状況の中で、教師たちは児童・生徒の気持ちを理解するところから指導を立て直すことができないかという思いを強めており、そのような教師の気持ちに合致し、広まっていったのがカウンセリング・マインド論であったといえるだろう（酒井、1997）。

以上のように、1980年代の学校の問題状況を背景にカウンセリング・マインド論は成立し浸透した。しかしより長い流れの中で見れば、カウンセリング・マインド論は1970年代の停滞期における学校カウンセリング批判に対する回答でもあった。当時のカウンセリング批判を端的に示せば、カウンセリングの態度は教育の他の機能（管理、訓練など）と食い違い、矛盾するということであ

った。その中では、「カウンセリングは『厳しい指導に水をさす』とか『甘えを助長する』といわれ、一部には『カウンセリング出デテ、生徒指導亡ブ』等の声も聞かれ、生徒指導対カウンセリングという二者択一的な考えがあった」とされる（長岡、1988, p13）。

このような停滞期の批判をどうとらえるかということは、このカウンセリング・マインド論に対する評価にかかわる問題である。ここからは、この停滞期の批判への対応を含めて、いくつかの立場からのカウンセリング・マインド論に対する評価と批判とを順に見ていきたい。

6. 文部省によるカウンセリング・マインド論のとらえ方

まず文部省のとらえ方であるが、前述した生徒指導資料では、1980年代の校内暴力の増加といじめの社会問題化に触れた後、「そして、このような状況下では、教育相談は十分にその役割を果たしえなかった」と記されている（文部省、1990, p4）。

また、これより早い時期のものとして、雑誌「児童心理」が1987年6月号でカウンセリング・マインドの特集を組んでいるが、その誌上シンポジウムにおいて当時の文部省教科調査官である高橋哲夫は、学校におけるカウンセリングへの期待を次のように記している。

小学校にも当てはまることと考えられるが、中学校の場合についてみると、教育相談を特に勉強した教師に限って、実際の学校現場で「浮いてしまっている」ことが少なくないようである。研修の場や内容にもよると思われるが、たとえば、登校拒否など、問題行動の「治療」にのみかかわろうとしたり、問題を持つ生徒を自分だけでかかえこんだり、あるいは「守秘義務」をかたくなに主張するなどして、学校の指導組織のなかで有機的な他との関連における教育活動ができていない場合のあることが指摘されている。学校教育の一環としての教育相談の特質を常に確認しながら活動を進めなくてはならないだろう。（高橋、1987, p42-43）

以上の論考からは、校内暴力やいじめなどの問題を前にしてこれまでの教育相談の考え方が無力であったこと、そしてこれまでの「教師カウンセラー論」が現場から遊離し、深く浸透しなかったことを踏まえ、すべての教師の共通理解が教育相

談を進めていく上で重要であるとの認識がうかがえる。そしてこの認識から、全ての教師がカウンセリングの精神、つまりカウンセリング・マインドを身につけることで、一致して教育相談活動に向かうことができるとの主張が生まれてくるのである。

次に、その文部省が示す「カウンセリング・マインド」の内容だが、先の生徒指導資料にはこの説明として、①単なる技法を越えた人間としての在り方を問題としていること ②理解し、理解される教師と生徒の人間関係をつくることを大切にする こと ③生徒の自主性・自発性・自己決定力を尊重し、これらを伸ばすための援助としての姿勢を大切にする こと、という3点が記されている(文部省, 1990, p4)。

これは、まず「カウンセリング・マインド」を教師のトータルな態度として規定し、内容としては教師-生徒(児童)関係の尊重と、生徒(児童)中心的態度を示しているのとらえられる。詳しく述べられてはいないが、ここからは教師の「受容」「共感」の態度の要請が読み取れると言ってい

だろう。1980年代から盛んに行われた各地の教員に対するカウンセリング講座では、折からの画一教育批判、体罰主義への批判に伴って、児童・生徒に対する受容的態度、共感的理解が「カウンセリング・マインド」という用語によって示され、教師の持つべき態度として求められた。この文部省の見解も、その流れの中にあると言えるだろう。

しかしこれは「カウンセリング・マインド」の内容において、停滞期の批判に応えるものではない。この「受容」と「共感」を中心とした内容は、批判以前と変わっていないからである。そうしてみれば、これを、単に「教師とカウンセラーとは違う」という前提を新たに置き、その直後に「しかし教師もその精神においては……」と言い直してから以前と同じ内容を示すというレトリックによって、批判をかわしたものだとも見ることもできるのである。「カウンセリング・マインド」という語が持つ曖昧さと矛盾は、ここにひとつの原因をもつと言えるだろう。

またここからは、問題状況に対して教育上の条件整備などの具体策を提示せず、各教師の態度にその解決法を求めるといふ、言わば「安上がりな対応策」を行った教育行政に対しての批判も生じてくることになる。「現実的援助を考えると、それがカウンセリング・マインドの基本ではないだろうか(古屋 1987)」という指摘などは、そ

れに当たるだろう。

7. 國分康孝のカウンセリング・マインド論

カウンセリング心理学の立場に立つ國分康孝は、カウンセリング・マインド論が生じた当初から今日に至るまで、一貫してこれを評価し推進してきた。ここでは、推進側の中心的研究者のひとりである彼のカウンセリング・マインド論について、文部省のとらえ方と比較しつつ検討していく。

まず1984年の彼の論稿から、停滞期の批判に関する部分を引用する。

カウンセリングが意外に教師の世界に定着しなかったのは、教師の不勉強ということもあろうが、カウンセリングを伝える人が、カウンセリングを心理療法として説いたことも原因していると思う。問題児の治療法がカウンセリングであるというイメージがあったので、一般教師は自分にはあまり関係がないとこれを軽視したのだと思う。

第二に、カウンセリングが共感的理解だとか、受容だとか、私にいわせれば母性原理を強調したので、カウンセリングは子どもを甘やかすものであり、これでは教育にならない、むしろカウンセリングを導入したために学校教育に「しまり」がなくなった、と思う人が少なくなかったことも、カウンセリングが普及しなかった理由だと思う。(國分, 1984, p48)

この主張は、國分の立場をよく表している。つまりこの引用部分の前半は、彼のカウンセリングと心理療法とを明確に識別すべきだとする主張と重なり、後半は折衷主義的立場からの、ロジャース派一辺倒の教育界への批判としてとらえられる(國分, 1996)。¹¹⁾

では、このような立場から、彼自身は「カウンセリング・マインド」の内容をどのように規定するのだろうか。國分は多くの著作においてカウンセリング・マインドについて述べているが、ここでは國分(1997)を元にまとめる。

まず、彼はカウンセリング・マインドとは何かという問いに対して、3つの特性を示す。それは、①老婆心—相手の身になって考えること ②自己開示 (Self disclosure) —教師が自己を開く勇氣をもつこと ③自己主張である。そして、このうちの「自己主張」については、次のように説明している。

¹¹⁾ 確かに、教育界に限らず日本におけるカウンセリングの導入期は、ロジャース派の理論が中心となって展開した。しかし、特に学校現場に導入されたそれは「受容」「共感」のみが強調され、ロジャース理論のうちの「自己一致」は見失われがちであったと言える。

特に教師は生徒を社会化するためには傾聴ばかりはしておられない。必要なら自己主張する能力が必要である。自己主張はこちらの要望に応えさせる能力である。この能力がないと教師は生徒に対して超自我対象にはならない。我石になっても叫ばんという気配が必要である。受容という美名のもとに定見のない自分をごまかしてはならない。(國分, 1997, p11)

彼のカウンセリング・マインド論の特徴は、この「自己主張」をも含めたことにある。教師のいわゆる「指導性」も、「カウンセリング・マインド」の内容としたのである。文部省が「教師－生徒（児童）関係」として示したものを、彼はパーソナル・リレーションとソーシャル・リレーションとに分け、それぞれに母性原理と父性原理とを対応させた上で、教師にはその両面が求められると主張する。さらに彼は、より具体的なカウンセリング・マインドの姿を学派ごとに例示した後、次のように述べている。

それゆえに折衷的立場からカウンセリング・マインドをひとことでいうと、リレーションをつくろうとする姿勢である、となる。したがって「対話のある授業」「グループエンカウンター方式の学級経営」「賀状のやりとり」「家庭訪問」「欠席生徒への見舞いの電話」などは、いずれもカウンセリング・マインドの表われということになる。(國分, 1997, p16)

これらの國分の主張は、ある意味では停滞期の学校カウンセリング批判に応えたものであると言える。つまり、教育におけるカウンセリングには、「受容」も「指導」も共に必要だということである。

しかし、よく考えてみれば、これは当然あるべき教育の二面性（パーソナルとソーシャル、母性と父性、自由と規律など）に、新たに「カウンセリング・マインド」という名をかぶせたに過ぎない。はたして「賀状のやりとり」や「家庭訪問」などの教師の日常的な振る舞いを、どんどん「カウンセリング・マインド」の中に放り込んでいくことに、どのような意味があるのかという疑問が湧いてくるのである。このような國分の主張もまた、曖昧さと矛盾とをこの言葉にもたらした原因であると言える。

このように見てくると、彼の主張するカウンセリング・マインド論は、「カウンセリング・マイ

ンド」の内容に両面を盛り込むことで対立と批判とを回避した、新たな「教師カウンセラー論」であるにとらえることもできる。その際の「教師カウンセラー」は、もちろん相談室で問題を持つ子どもと一対一で接するという、停滞期以前の「教師カウンセラー」のイメージとは大きく違うものではあるが、教師＝カウンセラーという点に変わりはない。つまり、文部省の示した方向とは逆に、「教師カウンセラー論」という枠組みはそのままにして、カウンセリング的であることの中身の方を大きく変えることで、停滞期の批判に応えようとしたと見ることができるのである。

8. 村山正治によるカウンセリング・マインド論批判

臨床心理学の立場、特に教育臨床を中心に実践してきた研究者の中からは、カウンセリング・マインド論に対して批判的な意見が多く出されている。中でもロジャース派の村山正治は、早くから批判的立場を鮮明にしてきたひとりである。先に示した1987年の「児童心理」における誌上シンポジウムの中で、彼はカウンセリング・マインドを実体のはっきりしない言葉だと批判し、次のように述べている。

「あなたはカウンセラー」「お母さんはカウンセラー」などと同じように「教師はすべてカウンセラー」という標語もよく使われる。「カウンセリング・マインド」もこのモットーによく似ている。しかし、「教師はすべてカウンセラー」というモットーは、学校に、教育に、カウンセリングの価値観やカウンセラー制度を定着させるのに妨害要因になっているように思われる。(村山, 1987, p50)

そして、「モットーでなく、具体性を、実践を」として、教育現場でのロジャースらの仮説に対する批判的検討の必要性を述べている。また、「少なくとも、日本の現状では、カウンセラーと教師は分業できるようにする必要がある」との「分業論」も、この中で提示している。

では、村山はこれまでのカウンセリングと教育との関係をどのように見ているのだろうか。彼は、カウンセリングブームが学校現場に定着しなかった原因を「教育観の対立」に求めている(村山, 1992)。この論稿において村山はアメリカの教育人間化全国連盟(NCBE)の17年にわたる研究の成果を報告し、伝統的教育の考え方に対するカ

ウンセリング的教育の考え方の有用性を示した。そして続けて、「日本では、伝統的教育が、特に公教育では支配的であり、カウンセリングから生まれた仮説を学校の中で教師が十分に生きるのは大変難しい状況にある」と述べている。つまり、カウンセリング的教育のあり方は、アメリカでは実証的な成果を上げているが、日本においては旧来からの伝統的教育観があまりにも強固であるために充分浸透せず、成果を上げることができなかったと見ているのである。

そこから彼は、教育に対するカウンセリングの立場の補完的な役割を主張していくのである。「働きかけの知」に対する「受身の知」、あるいは「修理モデル」に対する「成長モデル」の提示がそれに当たる（山本、1995）。しかし、これらのカウンセリング的な見方、考え方を、村山は「カウンセリング・マインド」と呼ぶことはしない。その元には、やはりカウンセラーと教師とをはっきりと区別するという「分業論」の姿勢があると言ってよいだろう。

このように見てくると、カウンセリング・マインド論に対する評価は、その研究者がカウンセリングと心理療法との関係をどうとらえるかに深く関わっていることが分かる。つまり國分のようにカウンセリングと心理療法を明確に識別する立場では、心理療法が病理性への対応として遠のけられる分、カウンセラーと教師との距離は接近する。そしてその間を繋ぎ、あるいは融合する言葉として「カウンセリング・マインド」を用いていくのである。それに対してカウンセリングと心理療法を重ねてとらえる村山の立場では、カウンセラーと教師双方が別々に持つ専門性を強調する中で、カウンセリング・マインド論の曖昧さを指摘し、これを批判するのである。

先に、カウンセリング・マインド論を教師－カウンセラー関係のモデルに当てはめて見てきたが、このように、さらにその背後には、カウンセリング－心理療法の関係モデルが介在していると言えるのである。¹¹²

このような両者の違いは、そのまま現在の教育に関わるアプローチの違いとなって表れている。すなわち、カウンセラーと心理療法家を識別する立場からは「育てるカウンセリング」や「開発的カウンセリング」が主張され、構成的エンカウンターグループなどを通した教師自身による心理教育の推進という方向性が示されている。一方、それを同一と見る立場からはスクールカウンセラー制度の整備が主張され、臨床心理士を中心とした

カウンセラーが、教師とは違う専門職として教育に関わるという方向性が示されている。つまりこの立場の違いは、現在の教育とカウンセリングとの関わり方についても、いまだに大きな影響力を持ち、カウンセリング・マインド論はその間にあって揺れ続けていると言えるのである。

9. 今後の課題

ここまで、カウンセリング・マインド論の変遷を中心として、我が国における教育とカウンセリングとの関係を見てきた。以上から分かるように、このカウンセリング・マインド論の問題は、教育界とカウンセリング界との両方にまたがる、非常に複雑な状況を反映したものである。

本論文は、そのうちのわずかな部分を整理したに過ぎないが、それでもいくつかの研究の視点を提出することができた。それはまず、「教師カウンセラー論」と「分業論」を両端とする教師とカウンセラーとの関係モデルと、カウンセリング・マインド論への評価との関連についてであり、さらにカウンセリングと心理療法との関係モデルがその背後にあるという指摘であった。また、カウンセリング・マインド論が教育現場に浸透した当時の社会的背景を、ある程度明らかにもてきた。以上の点は、本研究の果たした成果であると言える。

一方、残された課題も多い。まず、「カウンセリング・マインド」の教育現場での実像をとらえるという課題があげられる。つまり、本論文で考察したような歴史性や意味内容をもつカウンセリング・マインド論が、実際に教師たちにどう理解され、どう機能しているのかという問題である。そのことを実証的に研究していくことが、今後の大きな課題だと言えるだろう。

また、学校教育の現状と関連付けるには、現在進行中の教育とカウンセリングとの関係の模索に、カウンセリング・マインド論を置いて見ていく必要がある。現在教育現場では、どの教師にもできる「育てるカウンセリング」の推進と、教師とは異種の専門家の導入という「スクールカウンセラー制度」の整備という、ある意味では二極化した動きが進行している。その中にあって、カウンセリング・マインド論はどのように意味づけられていくのか、その点の検討も今後の課題であるだろう。

以上は、教育の現状に関連した研究の必要性だが、そのためにも、本論で意図したカウンセリング・マインド論の成り立ちと評価について、より

¹¹² この「心理療法とカウンセリング」あるいは「サイコセラピストとカウンセラー」を識別するべきかどうかという問題については、國分（1996）と倉光（1997）の討論に詳しい。

緻密な研究が必要であるだろう。特にロジャースの教育に関する理論とカウンセリング・マインド論との関係については、カウンセリング・マインド論がロジャースに対する誤解を生んでいるという指摘(村山, 1998)なども含めて、今後より詳細な研究が求められる。

さらに、本論文では触れることができなかったが、教育社会学や社会臨床学の立場からも、カウンセリング・マインド論に対しての多くの批判が出されている。それは例えば、カウンセリングが外的な問題を内面的問題へとすり替えてしまう危険性の指摘(石川, 2001)や、「心の専門家」による「心のモノ化」「関係の商品化」に対する批判(小沢, 2000)などを元にしており、この問題に対してより根底的な疑問を投げかけていると言える。このような立場からの批判を含めて、より多角的に考察していくこともまた、残された大きな課題であると言えるだろう。

文献

- 石川 准 2001 自己実現を支援する学校と学校カウンセリングをめぐる論点整理のために 教育社会学研究, 第68集, 105-123.
- 氏原 寛他編 1999 カウンセリング辞典 ミネルヴァ書房
- 内田利広 1999 学校カウンセリングと発達課題 友久久雄編著 学校カウンセリング入門 ミネルヴァ書房, 第2章, 45-79.
- 尾崎 勝・西 君子 1984 カウンセリング・マインド 教育出版
- 小沢牧子 2000 カウンセリングの歴史と原理 日本社会臨床学会編 カウンセリング・幻想と現実<上巻>現代書館, 第1章, 16-67.
- 倉光 修 1997 國分康孝:「スクールカウンセラーの機能と役割」に関する私見 精神療法, 23(1), 61-62.
- 國分康孝 1982 これからの学校教育と教育相談の役割 学事出版 生徒指導, 12(14), 4-20.
- 國分康孝 1984 いま, 教師に求められているもの―「カウンセリング・マインド」を中心に 金子書房 児童心理, 38(1), 46-54.
- 國分康孝編 1990 カウンセリング辞典 誠信書房
- 國分康孝 1996 スクールカウンセラーの機能と役割 精神療法, 22(4), 373-380.
- 國分康孝 1997 教師の使えるカウンセリング 金子書房
- 小林正幸 1997 学校における教育相談 カウンセリング研究, 30(1), 81-84.
- 小林 司編 1993 カウンセリング事典 新曜社
- 近藤邦夫 1997 クライアント中心療法と教育臨床 日本評論社 こころの科学, 74, 64-68.
- 近藤邦夫 1999 「受容」をめぐる葛藤をこえて 人間と教育, 24, 90-96.
- 酒井 朗 1997 「「児童生徒理解」は心の理解でなければならない」―戦後日本における指導観の変容とカウンセリング・マインド 今津孝次郎・樋田大二郎編 教育言説をどう読むか―教育を語ることばのしくみとはたらき 新曜社, 第5章, 131-157.
- 篠原睦治 1995 学校カウンセリングの現状と問題 日本社会臨床学会編 学校カウンセリングと心理テストを問う<社会臨床シリーズ2> 影書房, 第2章, 73-134.
- 相馬誠一 2002 教師に期待されるカウンセリング・マインドとは―新教育過程で求められるもの 金子書房 児童心理<臨時増刊>, 770, 19-24.
- 高橋哲夫 1987 (小)学校におけるカウンセリングへの提言 金子書房 児童心理, 41(8), 42-44.
- 竹内常一・保坂展人 1989 <学校>にさわやかな風を 世界, 527, 48-64.
- 辰野千尋 2000 教師とカウンセリング・マインド 日本教育, 283, 6-9.
- 田畑 治 1991 カウンセリング・マインドとは何か 金子書房 児童心理, 45(8), 12-20.
- 友久久雄 2001 学校カウンセリングの基礎 友久久雄他編 学校カウンセリングの理論と実践 ミネルヴァ書房, 第1章, 1-56.
- 長岡利貞 1988 教育現場から精神療法家へ 精神療法, 14(1), 12-18.
- 中山 巖 2001 カウンセリング・マインドを活かした教師の指導(Ⅲ) 佐賀大学教育学部研究論文集, 5(2), 1-8.
- 中山 巖 2001 教師に望まれるカウンセリング・マインド 中山巖編 学校教育相談心理学 北大路書房, 第2章, 16-30.
- 葉山貴美子 2002 教育相談の展開 中西信男, 三川俊樹編 新教職課程の教育心理学[第3版] ナカニシヤ出版, 第7章, 139-160.
- 藤原勝紀 1995 カウンセリングとカウンセリング・マインド 教育と医学, 43(5), 4-11.
- 堀毛裕子 1993 カウンセリング・マインド 大山正博・宮腰孝編著 学校カウンセリング<

- 新教育心理学体系4>中央法規出版, 第2章第1節, 44-53.
- 真仁田昭 1987 人を得て—まともに代えて
金子書房 児童心理, 41(8), 52-54.
- 村山正治 1987 カウンセリング・マインドを
めぐる疑問 金子書房 児童心理, 41(8),
50-52.
- 村山正治 1992 教育とカウンセリング ミネ
ルヴァ書房 カウンセリング入門<別冊発達
13>195-202.
- 村山正治 1992 カウンセリングと教育 ナカ
ニシヤ出版
- 村山正治 1998 新しいスクールカウンセラー
—臨床心理士による活動と展開 ナカニシヤ出
版
- 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, 第1章, 1-15.
- 山本和郎 1995 序にかえて 村山正治・山本
和郎編 スクールカウンセラー—その理論と展
望 ミネルヴァ書房, 序にかえて, 1-10.