

一般社団法人 学校心理士認定運営機構
学校心理士資格認定委員会主催
新基準対応「2012年度認定講習」

実習 2

学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習 (15時間)

担当 日本教育大学院大学 大野精一

日程

2012年8月9日(火)

10:00 - 12:00 第1セッション

13:00 - 15:00 第2セッション

15:00 - 16:00 第1日目の振り返りと補足

2012年8月10日(水)

10:00 - 12:00 第3セッション

13:00 - 15:00 第4セッション

15:00 - 16:00 第2日目の振り返りと補足

2012年8月11日(木)

10:00 - 12:00 第5セッション

13:00 - 15:00 第6セッション

15:00 - 16:00 第3日目の振り返りと補足、全体の総括

大野精一

昭和46(1971)年4月から平成18(2006)年3月まで都立高校6校35年間の高校教諭キャリア(社会科・生徒指導、教育相談)を経て、日本教育大学院大学(平成18年度～教授 学校教育相談研究)、筑波大学大学院教育研究科(平成19年度非常勤講師教育臨床発達援助論)、東京学芸大学大学院教育学研究科(平成22年度非常勤講師教育相談演習I・II)、東京学芸大学教育学部(平成19～23年度非常勤講師学校カウンセリング演習・教育相談実践演習)で教育・研究にあたっている。

【大野精一 学校カウンセリング・コンサルテーション 1 学校カウンセリング・コンサルテーションとは（第9章第1節） 134-137、基礎実習2 学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習（第13章） 204-213 学校心理学ガイドブック第3版，風間書房刊，2012】

第9章 学校カウンセリング・コンサルテーション

1 学校カウンセリング・コンサルテーションとは

(1)はじめに

一般社団法人 学校心理士認定運営機構（認定委員会）が定める新基準（2011年度大学院入学者から適用される）において「学校カウンセリング・コンサルテーション」領域は、「援助スキル領域（心理教育的援助サービスの方法）」に属している。従来の旧基準ではコンサルテーションも含んで「学校カウンセリング」の下に「心理教育的援助サービスの理論と方法（実習を含む）」として整理されていたもので、ここから「学校教育における援助の実際」である「生徒指導・進路指導」へとつながっていた。

旧基準における「理論と方法（実習を含む）」が新基準では「心理教育的援助サービスの方法」として特化し、「実習」は「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」として充実されたが、「学校カウンセリング」が持っていた「理論」的な側面（カウンセリングやコンサルテーション一般の心理学的基盤）は当面「コアとなる学問領域」4科目で補完する。本来的には「カウンセリング心理学」（例えば、Charles Gelso & Bruce Fretz 2001 清水里美訳 2007）が適合的であるので、今後の検討課題としたい。また新基準の「実務の領域（学校心理学的援助の実際）」として構成されている「生徒指導・教育相談、キャリア教育」との多面的で効果的な実践関連性は、基礎実習のあり方にもつながるものである。

「学校カウンセリング・コンサルテーション」には、カウンセリング心理学や「生徒指導・教育相談、キャリア教育」、さらに「学校カウンセリング

・コンサルテーション基礎実習」と一体化・構造化した学習が不可欠である。

(2) 学校で使えるカウンセリング

カウンセリングにしてもコンサルテーションにしても、学校で使えるものでなければあまり意味がない。そのためには基本的な視点や性格付け、工夫等について 3 点に整理しておく。先ず狭義のカウンセリングから考えてみる（大野精一、2004）。

第一に、学校や学級・ホームルール、教師（教諭・養護教諭・常勤講師等）というあり方や職務・職責（その根底にある構造や論理、職業倫理）に少なくとも親和的なものでなければ使い物にならない。各学校・教師は新しい視点から現状に即して対処方略を工夫していくことができる。この意味では、カウンセリングマインドという抽象的な考え方も、心理臨床の技法も（もし面接室での一対一の長時間・複数回面談が中心となるならば）、使い勝手が悪すぎるように思われる。

第二に、学校の中での三つの人間関係（児童生徒－教師、子ども－大人、生活者同士）を基盤とするものでなければならない（大野精一、1997）。

カウンセリングがこれら三つの人間関係にコミットするためには、いつも安定した援助者としての「カウンセラー」と不安定な被援助者である「クライエント（カウンセラー）」との心理臨床上の専門的関わりという旧来からのカウンセリング・イメージを脱却し、マイクロ・カウンセリング等に見られるヘルパー・ヘルピー・ヘルピングといった相互互換的で互助・互恵な援助を、学校という日常生活の中で具体的に模索すべきである。

第三に、各援助場面のその時・その場で、ある程度は実効性・即効性のある対処ができなくてはなるまい（大野精一、1997）。せっぱ詰まってギリギリのところでは、少なくとも「上手い」（スキルレベル）、「時間稼ぎやその場しのぎ」（効果的な危機介入）ができなければ、何のための心理教育的援助サービスなのかわからない。これからもプロセスとして援助を継続していくために、長期的・全体的・日常的な援助システムを見通し、その端緒にな

っていることが必要である。

(3) 学校で使えるコンサルテーション

学校におけるカウンセリングも含めて、カウンセリングが、個人の健康で正常な部分やその人の強さや資質に焦点を当て、比較的短期間の介入や人と環境との相互作用、そして教育・キャリアの発達・環境を重視するものならば、コンサルテーションというスキルあるいは方法（考え方・理念も含む）こそ、こうしたカウンセリングのあらゆる重要な役割を統合したものと見なすことができる（Charles Gelso & Bruce Fretz 2001 p.632 清水里美訳 2007 595 ページ）。何故ならば、こうしたことを可能にするのは、個々の被援助者への直接的な援助方法としての狭義のカウンセリングではなく、チーム援助を中核とする相互コンサルテーション以外にあり得ないからである。

ただし学校という場で使えるようにさまざまな視点から工夫しなければならない。3点に整理しておく（大野精一、2004）

第1に、長期的あるいは根本的にはいろいろと考えるにしても、短時間で（学校現場は忙しいので、多少の無理はあってもできれば約20分程度の時間で、しかしこれも責任を自覚した優秀な先生方がいるので可能である）、今この状況下で次の対応策を絞り出さなければならない。となれば、当面は今ある（顕在的なものばかりではなく、潜在的なものも含む）すべての積極的・肯定的・推進的な援助資源を総動員し、構成する以外にない。

第2に、「私だったら（得意でよくわかっている分野）」こうするという発想ではなく、「その先生だったら」どうするかが中心になる。対象となる子ども等の課題状況について知るばかりではなく、この課題解決におけるその先生のさまざまな状況も可能な限り把握することが極めて重要である。

第3に、方向性さえ間違わなければ、当面残念な思いを持ちつつ、例えば一歩でも半歩でも進めばよしとする気構えが必要である。これがコンサルテーションの強みや本質でもあり、その課題や限界でもあるように思われる。

コンサルテーションは鉄道の線路の随所におかれているは^{てんでっ}転轍機（ポイン

トあるいは転路機) に似ている。転轍機のある線路の分岐点から離れば離れるほど分岐した二本の線路は離れていく。コンサルテーションも援助の分岐点における「転轍機」として重要な役割を果たすものである。(大野精一)

引用文献

Charles Gelso & Bruce Fretz 2001 *Counseling Psychology* 2nd ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth (清水里美訳 カウンセリング心理学 2007 ブレーン出版)

大野精一 1997 学校教育相談—具体化の試み— ほんの森出版

大野精一 2004 学校で使えるカウンセリング、学校におけるコンサルテーション 日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック—「学校の力」の発見— 教育出版 2004 111、146 ページ

第13章 基礎実習2 学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習

1. はじめに

学校心理士が実践家であるならば、学校という場で有益で実効的な働きができなければならない。このためには何が必要であろうか。おそらく次の三つのことが漸次的かつ重疊的に重要になると思われる(大野、1994)。

- ① 学校カウンセリング・コンサルテーションを知る。
- ② 学校カウンセリング・コンサルテーションを自分のものとしてわかる。
- ③ 学校カウンセリング・コンサルテーションを実現できる。

まず学校カウンセリング・コンサルテーションの正確な知識を獲得しなければならない(第9章参照)。ただし「知る」ことはそれを「実現できる」ことの必要条件ではあっても、十分条件にはなり得ない。実践者であるこの私が「自分のものとしてわかる」(腑に落ちる、あるいは納得する)ことがなければ、責任をもって対処しようがないのである。日々の実践の中で知識を自分なりに検証・反芻し、血肉化する以外にない。課題はこの先にある。

生徒や保護者の方たちのために何をすればいいのか知りかつわかったとしても、それができなければならないし、しかも適時適切な場面で実現されなければ意味がない。知る→わかる→できる→実践する、といった一連の流れ（過程）の後半部分（できる→実践する）を担保するのが、実習の重要な役割（課題）である。

2. 基礎実習2「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」について

(1) 基礎実習2の目的と内容

基礎実習2の目的は「学校心理士としての活動において、著しい支障を生じることなく実践できる資質能力を養う」ものとされている。このために、必要最小限のライン（時間と内容）を設定し、前述した「知る→わかる→できる→実践する」という一連の流れ（過程）の前半部分（知る→わかる）と明確にリンクさせながら実践に向けてその土台作りを行うものである。こうすることで、秘技的な名人芸ではなく、理論的な説明や対応ができるだけクリアに見通せ、今何が問題で何をしているのか、今後どのようにしていけばいいのか等がわかることになる。

(2) 基礎実習2の内容構成

基礎実習2は15時間以上の実習とし、「かかわりづくりに関するグループ実習」、「傾聴実習」、「カウンセリングプロセスや自己評価、コンサルテーション、コーディネーションを含めた総合実習」の3つの基礎項目から構成されている。具体的には次のような想定をしている。

学校心理士の行う心理教育的援助サービスは「傾聴」を基本に子どもたちや保護者の方々等との「かかわりづくり」の展開の中で行われる。ここでは効果的で継続的・組織的な「かかわり（コンサルテーションやコーディネーションを含む）」が必要であり、各回の援助サービスの全体としての検討を土台として、その複数回のプロセスの検討等や援助サービスの担い手によるセルフモニタリング（自己評価）が重要になる。

またその援助サービスはカウンセリングという直接的援助ばかりでなく、コンサルテーション（組織的継続的な作戦会議）やコーディネーション（組織的継続的な連携）といった間接的でチームによる援助は、新基準の「実務の領域（学校心理学的援助の実際）」として構成されている「生徒指導・教育相談、キャリア教育」との実践的な関連を担保するために、当然に重要な構成要素となってくるのである。なお、コンサルテーション（狭義）とコーディネーションとを合わせて広義のコンサルテーションとして構成できるものと思われるし、この方が実践的かつ実務的である。

(3) 学校コンサルテーションとしての基礎的な実習のあり方

学校コンサルテーションとして実習（ロールプレイングやグループワーク等様々な形態が考えられる）を行う場合に、少なくともカウンセリングとコンサルテーション（必要な場合にはスーパービジョン）の違いを具体的かつ明確に意識すべきである。コンサルタントとコンサルティティとのコンサルテーション関係に焦点化し、次のような留意点があげられている（山本、2000a、2000b）。

- ① コンサルティの個人的な心情や心の内面について触れることはしない。
- ② コンサルティのもっているポジティブな面を大切にする
- ③ コンサルティの価値観を脅かさない
- ④ せいぜい1回か2回の関係である。
- ⑤ 対象となっている子ども等の臨床像や問題の構造についてコンサルティにわかりやすく提示する。
- ⑥ コンサルテーションにあたっては、様々な外部資源との連携を保ち、必要な場合にはいつでも導入できるように準備しておく。
- ⑦ コンサルテーションを終了するのはコンサルティである。

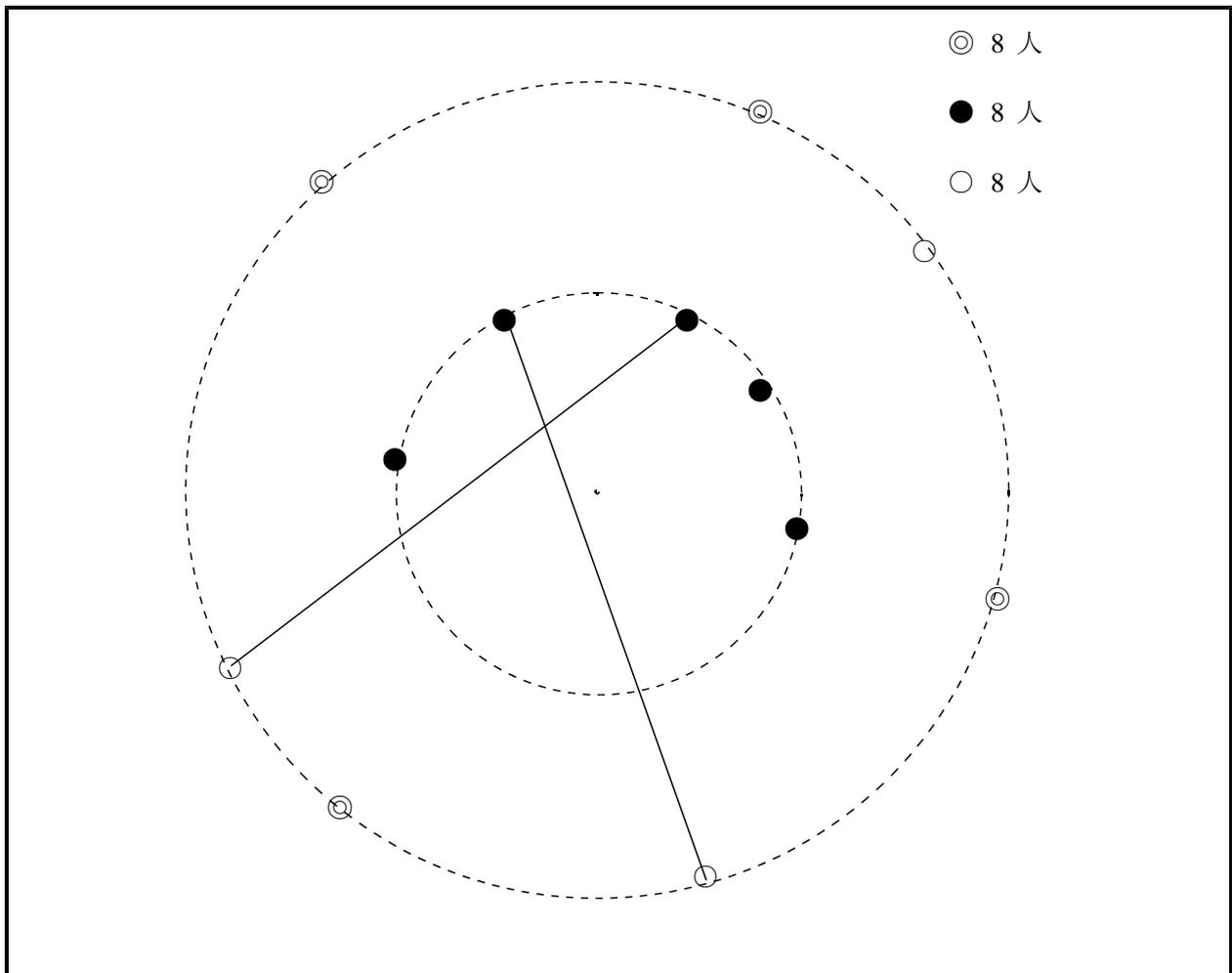
なお、学校コンサルテーションの特徴については、本書第9章1-(3)「学校で使えるコンサルテーション」を参照願いたい。

3. MLTによる実習例

(1)はじめに

学校カウンセリング・コンサルテーションを効果的に行うための三つの基礎的な条件（①相手を理解できる、②自分の意図を実現できる、③相手と自分の関係をモニタリングできる）を実習により学習・体得し、実際場面の中で実現できるようにする。さまざまな実習形態が考えられるか、ここでは小林純一教授考案のMLT（（a new micro-laboratory training 新マイクロ・ラボラトリー・トレーニング：小林、1979）による実習例を紹介する。

【図1 MLTにおける並び方】



(2)MLTの具体的な進め方（大野、1997）

参加者（24名を想定）を三つのグループに均等に分ける。この各々のグ

ループが、以下説明する三つの役割を交代しながら取って、一巡していくことになる。こうして各役割で特化して取得・体験できた能力を、学校カウンセリング・コンサルテーションに不可欠な第一の役割に統合・総合して生かすことができるのである（図1）。

第一の役割（上図●）は、テーマは何でもよいから相互に知り合うようにして自由に話し合うことである。思い切って、わかり、わかり合うようにする。このことにより、他者と積極的にかかわり、人間的な信頼関係を形成していくという学校カウンセリング・コンサルテーションの核心を体験的に学ぶことになる。

第二の役割（上図○）は、第一の役割を取っているグループの中から一人を選び、その人をよく見て、話すことをよく聞き、その人が何を話したか、どんな気持ちを感じながら話しているか、どのように変化していったかをあるがままに観察することである。このことによって他者を集中的にわかる訓練をする。

第三の役割（上図◎）は、第一の役割を取っているグループの中にどんな雰囲気が出ているか、また、このグループの人達は何をしているのか、全体として何が起きているのか、どう変化しているのか、こうしたプロセスをあるがままに観察することである。このことによって、面接時の自己モニターリングの力量をつけることになる。

こうした各役割が円滑に取れるようにするため、参加者は、二重円になって椅子に座る。内側には第一の役割を取るグループが、外側には第二・三の役割を取るグループが座る。その際、第二・三役割グループは交互に座る。また第二役割グループの中での並び方は、自分の観察する第一役割グループの人がよく見える位置に各自座ることになる。

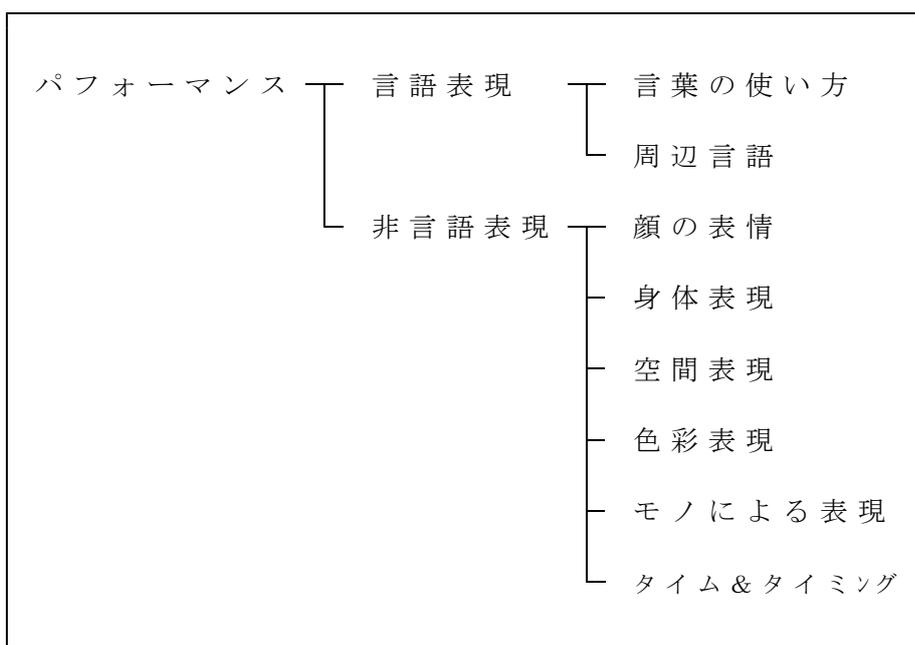
具体的な各回の進行は各一回ごと90分で、先ず第1役割グループが10分弱話し合う。これをうけて、第一・二役割グループの各観察者・被観察者が話し合い、自分の観察が正確であったか確かめる。これによって第一役割

グループの各人をよりよくわかるようにする（40分）。次いで、第三役割グループに属する人が一人ずつ自分の観察したことを、全体に向けて報告する（10分）。以上をうけて、再度、第一役割グループが20分弱話し合う。その際、第二・三役割グループに答える感じで、自由に話し合い、自分や自分たちは何をしたか、など相互にわかりあうようにする。これが終わった段階で、さらに全員で質問や確かめてみたいことを自由に出し合う。最後の10分間で、感想および今の自分の感情を評価する。この後、役割を交代して同じく2回続けていく。これで参加者は各役割をすべて体験することになる。これを1セッションとすると、さらにグループメンバーを変えて2セッション行う。なお、各セッションの話等は、参加者相互だけのものである（秘密保持の原則）。最終セッションで総括的なまとめを行う。

(3)ファシリテーター（担当教員）の役割

ファシリテーター（担当教員）はMLTの実際場面で生じたグループや個人に関する言語的・非言語的なパフォーマンス（図2とその説明参照）をプロセスとして把握し、受講生へフィードバックする。

【図2 パフォーマンスの区分（佐藤、1995、1996）】



（周辺言語とは、声の抑揚・音色・速度・制御・強度・高さ・幅等の音としての特性。アイコンタクトを中心とする顔の表情、姿勢（ポスチャー）や体の動き（ジェスチャー）を中心にした身体表現、対人距離（パーソナル・スペース）を中心にした空間表現、服装などの色彩表現、スーツ・持ち物・装身具等のモノによる表現、そして長さや間を中心にした時間の使い方としてのタイム&タイミング）

またファシリテーター（担当教員）は MLT の実際場面で話題となった内容をテーマ化することで、① ロールプレイング等を活用して学校カウンセリング実習（例えば一回の学校カウンセリングのプロセス構成）を深めたり、② 学校コンサルテーション実習（例えば危機介入）に切り替えることもできる。次節でこれらのことについてふれる。

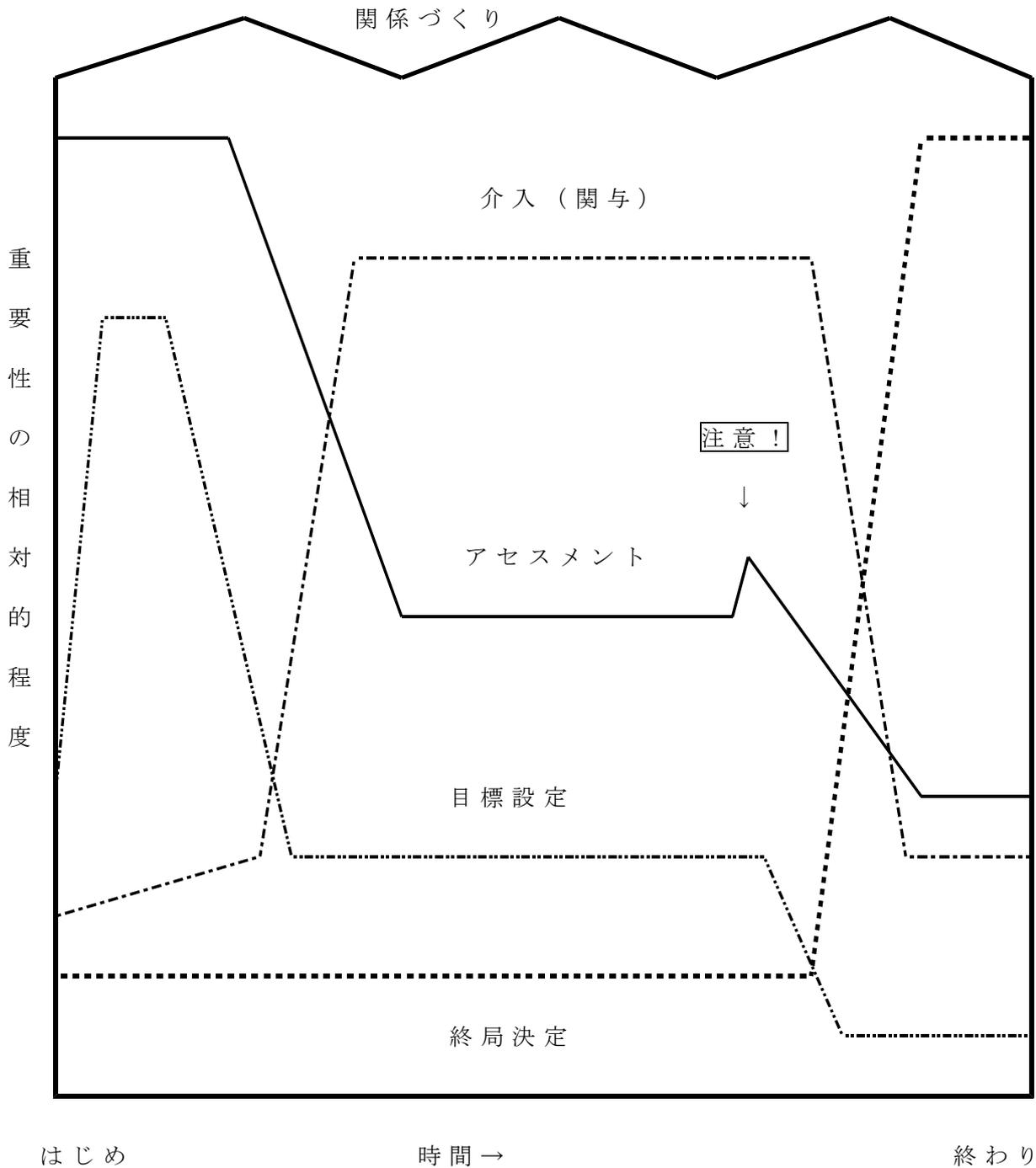
4. 学校カウンセリングのプロセス構成

多くの学校カウンセリング研修では段階論がベースになっているが（例えば、関係作り→探索と理解→方針決定→実施→終結とフォローアップ）、実践的ではないと思われる。

図 3 は、Charles A. Waehler and Richard A. Lenox, 1994 をアレンジしたもので（大野、1997）で、石隈（1999）でも紹介されている同時的（共時的）な面接プロセスのモデルである。関係づくりがいつも重要で、いきなり介入（関与）はせず、先ずアセスメント（そして終結前の **注意!**）、それに即した目標設定（修正・追加）、さらに当初から終局決定を意識する、といった共時的な同時的な配慮のもとで学校カウンセリングが進行していくのである。なお、重要性の相対的程度や時間の軸の長さは、カウンセリング・プロセスの状況、流れ、相互作用によって変わる。

こうしたモデルに基づきながら、ロールプレイング等により学校カウンセリングのプロセス構成を訓練・体得させることも考えられる。

【図3 同時的（共時的）な面接プロセス・モデル】



5. 危機介入による学校コンサルテーション

学校コンサルテーションの手法とし危機介入 *crisis intervention* がある。MLTで出された内容をテーマ化し、グループとしての学校コンサルテーションの実習に切り替えることができるが、その際に次のような事項に留意する

必要がある（大野、2001）。

- ① 本人の混乱状態を十分に受け容れ，信頼関係を深めることで不安や緊張を緩和する（土台づくり）
- ② 危機を促進・結実させる事件が何であったのか，その前後の様子を中心に時系列的にじっくりと聴き，共通の話題を見つけだす（探索・理解）
- ③ その事件についてどのように知覚しているのかを明確にし，それも含めて他の見方がないかどうか，相互に話し合う（とらわれの発見）
- ④ 今現在，サポートする人的・物的資源があるか確認し，必要ならば，その手当をする（ソーシャル・サポート作り）
- ⑤ 今までの自分の危機状態に対処してきた方法を出発点にしながら，当面，この面接の直後からどうするか，双方で納得のいく戦略を決定する（戦略メニュー作り）
- ⑥ 次の面接日（時間）をハッキリと定め，その時までその方法を試してもらい，必要に応じて中間報告をしてもらう（フォローアップ）
- ⑦ 次の面接でその結果を聴き，必要ならば前段階にループする（再構成）

6. おわりに

基礎実習2「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」は本書の第9章「学校カウンセリング・コンサルテーション」や第11章「生徒指導・教育相談、キャリア教育」と一体化・構造化した学習が不可欠である。

これらの関連する章から実習の目的・課題を明確にし、実習することによってさまざまな基礎的な概念等が具体化されていく。こうした循環的な学習を期待している。

引用文献

Charles A. Waehler and Richard A. Lenox 1994 A Concurrent (Versus Stage) Model for Conceptualizing and Representing the Counseling Process, Journal of Counseling & Development, vol.73, no.1

- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 小林純一 1979 カウンセリング序説—人間学的・実存的アプローチの一試み 金子書房
- 大野精一 1994 体験的研修の取り入れ方 児童心理 8月臨時増刊, 金子書房, 176-182
- 大野精一 1997 学校教育相談—具体化の試み ほんの森出版
- 大野精一 2001 危機介入の方法 月刊学校教育相談 2001年5月号、ほんの森出版、8-11
- 佐藤綾子 1995 自分をどう表現するか—パフォーマンス学入門— 講談社現代新書
- 佐藤綾子 1996 教師のパフォーマンス学入門—もっと本気で自分を表現しよう!— 金子書房
- 山本和郎 2000a 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房
- 山本和郎 2000b スーパービジョンとコンサルテーションと情報提供 現代のエスプリ 第395号 至文堂、55-63

参考文献

- 小林純一 1979 カウンセリング序説—人間学的・実存的アプローチの一試み 金子書房
- 学校カウンセリングを含むカウンセリングの本質を人間という存在に立脚して明確にしたもので、これでカウンセリング＝適応主義から脱却した。
- 山本和郎 1986 コミュニティ心理学—地域臨床の理論と実践 東京大学出版会
- カウンセリングという個別的な対応を超えて学校や地域等のコミュニティという場でのコンサルテーションの重要性を立論している。
- 大野精一 1996 学校教育相談—理論化の試み ほんの森出版

教師（教諭・養護教諭・常勤講師等）の行う学校教育相談実践（学校カウンセリング・コンサルテーション）の全体像を明らかにしようとしている
中澤 潤・大野木裕明・南 博文編著 1997 心理学マニュアル 観察法 北大路書房

「人間が人間を観察する」ためにはどうするか。こうした問いかけに真っ正面から体系的に応えた、日本では希有の入門的な解説書である

R・O・コヘイン、S・ヴァーバ著（真淵勝・監訳） 2004 社会科学のリサーチ・デザイン—定性的研究における科学的推論 勁草書房

基礎実習で学んだスキルにしたがって個別事象を明確にしたとき、そこから一般的に何が言えるのか。本書はこの問いに応えてくれるものである。

②相談面接法 日本教育大学院大学監修 高橋誠編著 教師のための「教育メソッド」入門 教育評論社刊, 154-159, 2008

相談面接法

相手「について」ではなく、相手「を」知る

相談面接法の概要

「相談面接法」という教育指導法上の固有名詞があるわけではない。ここではカウンセリングあるいは教育相談、学校教育との関係で言えば、スクールカウンセリングあるいは学校教育相談という対人的（生徒・保護者・同僚教師など）援助活動を効果的に行うために基本的に重要な態度や理論、実践上のコツを指している。細かく分類すればいくつもの論点が出てくるが、ここで焦点化するのは人と人の関わり合い・出合い（これを相談面接と呼ぶ）である。

全国の教育センターや各地で行われている教育相談研修会（名称は様々である）ではその中心の一つに相談面接の理論や実習、トレーニング（例えばロールプレイング）等を入れているが、私のみるところ、その時には理解し、実際にできそうだと思っても、学校現場にもどると、どうしていいかわからなくなって自己流の模索が始まるのではないかと思われる。このことは必ずしも悪いことではないが、問題なのはこの先どうするかである。

何故こうなるのか。いくつもの理由が考えられるが、総括的に言えば相談面接（研修会でその実態を体験しうる）が相談面接「法」（体験した枠組みやプロセスを自覚し、日々の実践の中で検証し、再現・実現できる）として構成されていないからだと私には思える。

ここでは小林純一の開発したMLT（新マイクロ・ラバトリー・トレーニング）に基づき一つの相談面接「法」を抽出してみたい（小林、1979）。各自これを批判的に検討していただき、ご自分の相談面接「法」を編み出すヒントにしていただければ幸いである。

相談面接法の特徴

相談面接法（以下カッコを外し、**相談面接法とする**）の特徴（強調点）は相手「について」知るのではなく、相手「を」知ることを相談面接の焦点にすることである。

相手「について」知ることはそれほど難しいことではない。さまざまな機会をとらえて直接観察し、あるいは間接的に相手「について」の情報を組織的に集めればよい。さらにライ・スケール（虚構性尺度）を含んだ各種心理テストもある。

問題なのは、こうして集めた相手「について」の情報（要素）をどのように総合・統合するかである。もしこのことが可能であるとすれば、相談面接の相手であるその特定の人、重みづけを持つかもしれないが、各要素に分解（分析）できるということになる。

ただこうなると、「科学的」で確かに当の相手はそうかもしれないが、何か全体として今一スッパリ来ないという印象を拭いきれないのではないだろうか。われわれは相談面接の相手の何を知りたいのか、相手の何を知ることが、相手を効果的に援助することにつながるのか。ここから現象学的な相手理解の方法（相手「を」知る方法＝相談面接法）が出てくる。

大切なのは、①今・ここにいる当のその相手を知ることであり、②その相手が「ああ、この人は（少なくとも）今の自分のことを本当にわかってくれている」と確認し、③そこから相互的な信頼関係が今、ここに現前し、④こうした人間的な“かかわり”を基点・出発点にしてさらに一層相互に知り合う関係を築き上げることである。こうしたプロセスが成立してこそ創造的な援助関係が展開する。

相談面接法の手順

相談面接法を効果的に実践するために何が必要であろうか（大野、1997）。分析的には、次の三つのことが漸次的かつ重疊的に必要であると思われる。

- ① 相談面接法を知る。
- ② 相談面接法を自分のものとしてわかる。
- ③ 相談面接法を実現できる。

まず、辞書的な意味で相談面接法をきちんと知らなければなるまい。ただそれだけでは、一般的な知識でしかないので、現実場面で活性化しにくい。相談面接法を知ることはその効果的な実践の必要条件ではあってもその十分条件にはならないのである。だから、それを自分に引きつけて取り込んでおくこ

とが大切である。これで実践への準備体制（真にわかっている状態）は整った。

だが、わかっているからといって、それが現実に実行できるかどうかわからない。たとえば「受容」「共感的理解」などという言葉（概念のみならず自分なりの把握）はわかっているとしても、現実に「受容」し、「共感的理解」ができるかどうかは、不確かである。

実践としての相談面接法は、上記の③を最終目的とするものであるにもかかわらず、①に終始したり、あるいは、理屈よりも、とにかく出来ればいいということで③と①・②を切り離してしまう場合が多いようである。前者にあっては文字通り、空虚であり、後者にあっては今後の方向性（どのようなことに注意していけばいいのか）が出てこないのである。

この三つを統合した体験的なトレーニング方式はないのであろうか。

私は今のところ、上智大学カウンセリング研究所専門カウンセラー養成課程で小林純一教授から実際に訓練を受けたMLT（新マイクロ・ラバトリー・トレーニング）にその原型を見出している。

先ず準備として、効果的な相談面接に関する知識（上記の①、②）が必要である。人間学的・実存的アプローチをよしとする私にとっては、それは次のように要約できるし、また、以下のことは多くの立場・流派に共通していることだと思う。

1) 今・ここでの人間的な（心理的な）かかわり合いやふれあいを通して相互にわかりあうプロセス（理解）の生じる相談面接こそ、その人の人格的発達や人間的成長に役立つのである。

2) そのために相手とのかかわりにおいて、相手の話している主題（内容）と、相手が話をしながら、今、どんな気持ち（感情）なのか、をわかろうとし、わかったことを適時適切に相手に伝え返すことが、大切である。

3) さらに今、二人のかかわりの中で何が起きているのか、を的確に把握する必要がある（自分・かかわりのモニターリング）。

これではあまりにも抽象的過ぎるので、もう少し具体的な内容や基準を設定する必要がある。効果的な相談面接を実現するためには以下のようなことに注意を集中したらいい。

4) 相手は、今・ここで何を話しているか、万遍なく注意を振り向けて聞く。その際、心理的な事実（その人には今そうとしか見えないし、思えないこと）にも、注意する必要がある。また特に、内的な（その人固有の体験的な世界）・対人的（その人にとって大事な人たち）・環境的な（その他周囲の出来事や事実）世界の区別やその時制（過去・現在・未来）に敏感になるといい。

5) その時、相手はどんな気持ち（感情）を経験しているか、感得するように努める。非言語的な表現（声ひとつにしても、抑揚・音色・速度・制御・強度・高さ・幅等がある）にも留意するとよい。

6) 相手とこの自分の二人で、実際につくっているこのかかわりの世界で、何が現実に起きているのかを把握する。自分が意図したことが、実際のかかわりの中で実現できているかどうかを常にチェックする。また、そのことは、相手や自分にとってどんな意味や価値があるのだろうかを考える。

7) 自分のしたいこと（言うこと）を明確にし、それが相手にとって、どんな意味を持つことになるかに留意して、実際にやってみる（言ってみる）。当面は聞く・聴くことでよいが、この場合には相手が「聴いてもらっている（わかってもらえている）」と感じてはじめて、自分が「聴いている」ことになるのだということに注意したい。

相談面接法の活用の例

相談面接法を「先生、私、学校に行きたくないんです」と訴える生徒の相談面接に活用してみる（大野、2003）

先ず第一に、時制の問題がある。これは、この子どもが今この場でこの私と話をしているこの時のことかどうかということである。こうした思いが今こころの中で漂っているだけなのか、それも継続的（いつも）か、断続的（時々）か、浮遊的（水泡のようにぽかっと出てくるか）なのか。あるいは昨夜いろいろ考えて思ったことなのか。または将来に向けて決心したことなのか。ここがハッキリしなければ、教師として応えようがない。

因みにこの場合に実際に言うか言わないかはその時の判断によるが、「今は（残念ながら）学校に行きたくないんだ」あるいは「学校に行きたくなくなることもあるんだ」、「学校に行かないと（追いつめられて）決めてしまったんだ」という三つの違った応答が思いつく。

第二に、「学校に行きたくない」という表現は嫌いな教科や給食、高温多湿な教室等を意味するのだろうか（環境的なその他周囲の出来事や事実）。あるいは大事な友人や部活仲間、いじめっ子等の関わり（対人的なその人にとって大事な人たちに関する）ことで、これらは必ずしも肯定的で積極的なことばかりと

は限らない)なのか。そうでなければ、自分自身の中にある無意味さや不安、焦燥感等(内的なその人固有の体験的な世界)なのか。

教師は、子どもとの面接からこの三つの世界を可能な限り分けし、中核一周辺に構造的な位置づけをする必要があると思う。こうして始めて「その子ども自身をわかること」と「その子ども自身についてわかること」の違いに敏感になることができるのである。

第三に、「学校に行きたくない」というのは、そういう考えもあると言っているのか、あるいは表面的な感情・気持ちを言っているのか、またはせっぱ詰まった内面的な思い・叫びなのか。これらは表現された内容の「深さ」を問題にするものである。教師がこの深さの感覚に欠けると、事態は深刻になりかねない。自殺や家出、中退等の緊急性がつかめないだけでなく、その子どもがちらっと瞬間的に思いついて偶然言った「進路(希望や夢も含む)」に向けて強力にミスリードして、挙げ句の果てに「あの時そういったじゃないか」と「自己責任」を問うことにもつながっていくのである。言ったのは事実であるが、子どもたち自身の真実(重みと価値づけ)を捉え損なっているのだ。例えば、ここに「自分探し」の思わぬ危険性があると思うが、いかがであろうか。

総じて教師が子どもたちとの相談面接から先ず聴いてみることは、子どもたち自身が語っているその時制であり、そして子どもたち自身が生きている世界であり、そしてその世界に対する子どもたち自身の関与の深さである。ここから子どもたちを真実に即してわかろうとするが大切なことである。

さらに彼女ないし彼は「先生、私、学校に行きたくないんです」とこの私に向かって言って、「今、ここで、何をしているのか、何をしようとしているのか、何をするつもりなのか」を問わない限り、彼女ないし彼をわかったことにはならない。しかも、こうしたいという意図に即した的確な行為を考えきれず、さらにその自分が思った行為すら実現できずに、それとは違った行為をしてしまっている可能性も当然にあり得るのである。だからこそ、彼女ないし彼女の本来の意図(選択した意味・価値・目的)、つまりこう言って本来は何をするつもりなのか(何をしたいのか)を正面から取り上げ、テーマ化すべきなのである。

参考文献

- 小林純一(1979) カウンセリング序説—人間学的・実存的アプローチの一試み 金子書 房
大野精一(1997) 学校教育相談—具体化の試み ほんの森出版
大野精一(2003) 何をどう聴いてみるか(1) 連載・学校教育相談の実践を読み解く— 体系化に向けて 月刊学校教育相談 ほんの森出版 2003年11月号

③初出 危機介入の方法(月刊学校教育相談 2001年5月号所収 2007/0919 図、2011/07/07 追記等追加、ほんの森出版刊)

このところ「危機管理」という用語が新聞の紙面に度々登場します。「平常」に対する「危機」(したがって「異常」とされる)として語られていますが、この用語法には二項対立なニュアンスがあってびったりきません。小学校高学年から高等学校までの思春期・青年期にある児童生徒に日頃接するわれわれ教師にとって、日常の中に危機があり、危機の中に日常があるといってもいいのではないのでしょうか。むしろ、危機が常態ですらあります。とすれば、「危機」を再定義し、ここから危機介入の具体的な方法を模索していくことが実践的だと思います。ここでは、通常の「揺れ(ながら、スパイラルに発達する)」を超えて、自分の力では元の「揺れ」の幅に戻れない場合(揺れ過ぎて、「離脱」から「逸脱」への軌跡をたどる)を考えます。揺れながらバランスを取るが通常であること(揺れないことではない!)、だから危機と平常の間には大きなグレーゾーンがあること(簡単に「異常」と言わないこと!)、さらにその個人差は実に大きいこと(特に小さな危機を見逃さないこと!)といった三点には十分な注意が必要だと思います。

危機介入の方針

危機をこのように考えるとすれば、その対処方針は当面、危機を惹起する状況やパーソナリティ等の改善にあるわけではありません。ましてや、「揺れ」を終息させることではありえません。何とか本人の

対処できる振幅の範囲にまで収めることにあります。ここまでくれば（情緒に一応の安定）、後は本人の自助資源やその他の援助資源が活用できるからです。逆にいえば、この水準になれば、さまざまな援助資源は絵に描いた餅といってよく、実際に生きてこないのです。

こういって、「これはその場しのぎ・時間稼ぎではないか」と言われるかも知れません。私にはどうしてこれがいけないのかよくわかりません。ハッキリ言って、その場しのぎ・時間稼ぎができないで、不登校、いじめや中退にいたるケースが多いのです。このカバーに心理臨床的なアプローチがあると考えるのは、本来的には本末転倒だとすら思えます。もちろん「危機」回復以後の日頃の教育指導（発達を目指した子どもと教師とのかかわり合い・折り合い・せめぎ合い）が問われることは言うまでもありません。

危機介入の方法

発達が変化（時として激変をともなった創造的な飛躍）として現れる以上は、子どもたちは常に危機と背中合わせにいます。危機が情緒的なパニックで表出されれば、見誤ることはありませんが、この場合は適時適切なアプローチが求められます。ただこの前に、「随分と無理している」、「今までと違って沈んでいたり、あるいは身体的に不活発になっている」、この逆に「随分と思いついた行動や発言をする」、総じて「どことなくその子らしさがなくなっている」ようになれば、要注意といえます。呼び出すことも悪くはありませんが、対応の時期と場面は、一緒にいて、そう感じたその時、その場です。

以下、山本和郎、鳴澤實、ドナ・C・アグレア、ジャニス・M・メズイック（付録の図を参照して下さい）ら各氏の諸研究を参考にしながら、私が実践している具体的な危機介入の方法を述べてみたいと思います。

(1) 本人の混乱状態を十分に受け容れ、信頼関係を深めることで不安や緊張を緩和する（土台づくり）

この段階がいつも難しいところです。身体的な危険を防止・転換（身体的な動作から声・言葉へ）するとともに、張り付いてしまったところを何とかそこから解き放つ必要があります。この場合に指示的な方法（こうすると、いいよ）を活用すると同時に、座ってもらう、一杯の暖かいお茶等を飲んでもらう等の「物理的」な対応も効果的です（悲しいから泣くのではなく、泣くから悲しいという側面）。受容のみにこだわることは、あまり効果的ではないと思います。

(2) 危機を促進・結実させる事件が何であったのか、その前後の様子を中心に時系列的にじっくりと聴き、共通の話題を見つけ出す（探索・理解）

危機の原因が何であったかというよりも、この危機は何をきっかけとして生じてきたのかと考えた方がいいと思います。第一、本人ですらその真の原因が分からない場合がしょっちゅうです。普段は何ともなかったちょっとした「事件」（例えば、友人や親、教師の何気ない一言）が大きく本人を左右していると思われる。また、どこからつまづいたか明確にすることは、それ以前にはオーケーだったことを再認識してくれます。

(3) その事件についてどのように知覚しているのかを明確にし、それも含めて他の見方がないかどうか、相互に話し合う（とらわれの発見）

問題は本人がその事件をどう感じ、考えてしまっているのかにあります。パニックになるほど切羽詰まって、そうとしか感じ、考えられないのですから、そのことそれ自体を間違いだといっても何の解決にもなりません。そうではなく、「いま、ここでは」そうかもしれないが、他の違った見方・考え方もあり得るかも知れないという可能性を相互の話し合い（面接）の中で埋め込むことが重要になってきます。この際に論理療法やブリーフサイコセラピーの考え方も参考にはなりますが、私には実存的人間学的な発想の方がピッタリしています。

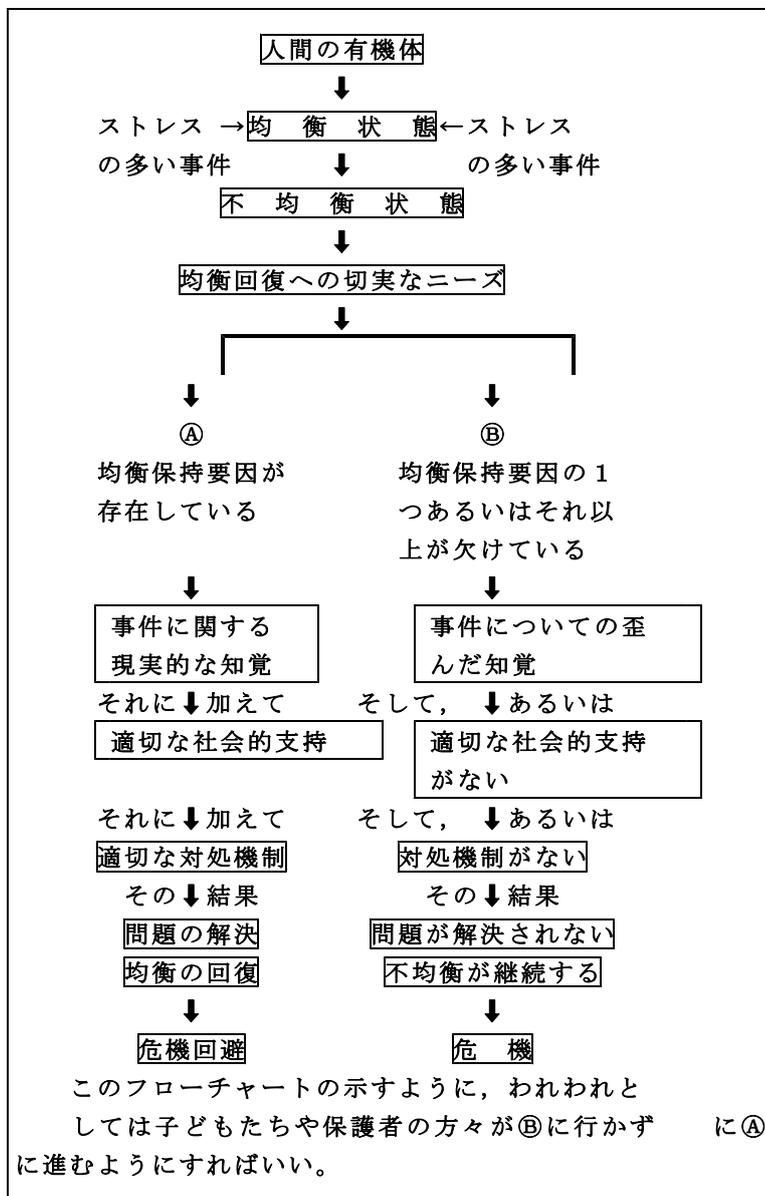
(4) 今現在、サポートする人的・物的資源があるか確認し、必要ならば、その手当をする（ソーシャル・サポート作り）

これ以上落ち込まないためにも、また今後の回復のためにも本人周辺の今までのサポート資源を査定する必要があります。おそらく、これが一時的に欠けたために危機に陥る場合も多いでしょう。田村・石隈式「援助資源チェックリスト」が参考になります。当面は本人の目の前にいる「この私」が部分

的に代替することが出発点でしょう。そのためにも、相互に人間的信頼関係の形成が重要になってきますので、ここでも学校教育相談の基礎的素養とその最低限の実現が肝要です。

【付録図】

(ドナ・C・アグレアとジャニス・M・メズイックのフローチャートから)



ドナ・C・アグレア、ジャニス・M・メズイック（小松・荒川訳）『危機療法の理論と実際』（川島書店、七八年刊）88ページをベースに追加・修正等を加えた。

(5)今までの自分の危機状態に対処してきた方法を出発点にしながら、当面、この面接の直後からどうするか、双方で納得のいく戦略を決定する（戦略メニュー作り）

今までも危機は何度かあったはずです。そしてその度ごとに何らかの対応でしのいできたと思います。その方法は何であったのか、また今回試してどうして効果がなかったのか、その他の対処の仕方は考えられないかなど、少しだけクールに話し合ってもいいはず。お互いに知恵を出し合うという感じでしょうか。それを構造化して、紙に書いてみる。そしてやれそうなところから先ず始めてみる。一歩踏み出すことが重要だと思います。

(6) 次回の面接日（時間）をハッキリと定め、その時までその方法を試してもらい、必要に応じて中間報告をしてもらう（フォローアップ）

とはいっても、本人はまだ不安で危なっかしい状態ですので、その結果を相互に把握しておかなければなりません。このために、次回の面談の具体的な日にち・時間・場所（緊急の場合の連絡方法も）を確定しておくことが絶対不可欠です。

(7) 次回面接でその結果を聴き、必要ならば前段階にループする（再構成）

こうした危機介入の方法は危険を最小限にした試行錯誤ですから、あるいは何回も再構造化することになります。どの段階に戻っていくべきか、全体を見て判断することになります。さらに、こうした危機介入を経て、通常の教育的指援（指導と援助）にループして行くことになります。

（追記 2011/07/07）

これですべてうまく行くと言うわけではありません。必要な場合には精神科医や心理臨床の専門家等へつなげることもあります。ただ、学校における教育相談活動が、『カウンセリング心理学』（Charles Gelso & Bruce Fretz 2001 清水里美訳）と同じく、個人の健康で正常な部分やその人の強さや資質に焦点を当て、比較的短期間の介入や人と環境との相互作用、そして教育・キャリアの発達・環境を重視する以上、コンサルテーションに適合的な「危機介入」の方法は、極めて重要なのです。

④ 教師のための読書案内・小林純一著『カウンセリング序説—人間学的・実存的アプローチの一試み—』（月刊生徒指導，8月号，学事出版，30-31，1998）

本書は、私のカウンセラー・トレーニングの恩師である小林純一先生（上智大学教授）の主著である。私は、一九七九年に上智大学カウンセリング研究所専門カウンセラー養成課程に入ったので、小林先生からこの本を使って直接お教えいただいた初めての「学生」の一人ということになる。小林先生と本書から「カウンセラーとは何か」「カウンセリングとは何か」そして「人間とは何か」と言った根本的な問題に関して今もたくさんのことを学び続けている。こうした問いかけなしには、学校現場における相談担当者としてやっていけないからである。

本書に書き込まれた私の読書メモによれば、私は本書を購入後、直ぐに読了している（七九年九月）。正直いって、よくわからなかったという印象が強い。その後、八十年二月、八一年二月、さらに八二年二月、同三月と再読してきて、少し全体の輪郭が明確になった。十一年ぶりに九三年九月に再読し、翌年九四年九月に読了してようやく自分の身に吸収されたようである。実に七回の再読、十五年の歳月が経っていた。

私には一冊の本にこんな形で執着した経験はなかった。何故、こうなったのか。

それは第1に小林先生の肉声と重なってしまい、行間（つまり、書かれていないこと）をも読み込もうとしたからである。小林先生の講義と演習は、当然にも本書よりも広く、深いのであり、それらをつかってたくさん書き込みで行間を埋めることになった。今、これを読み返してみると、当時の私がカウンセリングのどのあたりに引っかかっていたかがわかって、懐かしい思い出になっている。

第2には、本書は哲学的な色彩が強いので、立ち止まって考えさせられることが多いからである。カウンセリングの単純なテクニックなどとは迂遠の本書は、「カウンセラーが一人の人間としてカウンセラーであるということは、どういう意味であるのか」という本質的な問いかけをしているのである。小林先生はこう書かれている。

「カウンセリングは、クライアントにとっては「自分が何者であり、だれであるか」を探求するプロセスであり、カウンセラーは、このプロセスをクライアントと共に生きようとする。カウンセラーは、他者から見れば技術を用いるかのように思われるかもしれないが、技術者ではない。カウンセリングも、同様に、単なる理論と技術から成る自然科学ではない。」

この議論は、今日の教師の専門職性をめぐる「技術的熟達者」と「反省的实践家」につながるものである。

第3には、本書の中に私の心の琴線に触れる珠玉の名文が多く、じっとそれを味わってしまうからである。その中でも、次の小林先生の文章に何度、勇気づけられたことか。

「カウンセラーがクライアントを信頼し期待する確信というのは、「この人」も自分と同じ人間であるので、かけがえのない自己の人生を幸福に生きたいと望みながら一人間としての成長を希求しながら一人生の旅路のある時点では知的にも情緒的にも混乱したり苦難に遭遇したりすることが当然あり得る存在であること、また、自分と同じ人間であるので、愛し愛されることを願い、自由と独立を獲得して自己の可能性を実現しようとする意志を有する存在であること、そして、このような自分であることを理解されたいとひそかに望んでいる存在であることを固く信じているので、「今、ここにいるこの人」が今どんな世界に生きているかをできるだけ知って、それをそのまま大切にしたいと思っているということである。」

そして、最後には論理的な体系性を持った本書が私の性格にピッタリしていて、読めば読むほど分かりやすくなっていったからである。これは、トレーニングの方式にも反映している。

相談面接に関して、小林先生の議論は実にクリアなのである。例えばこうである。

「カウンセラーがクライアントに反応して、何かの言葉や文章を述べる時、彼はクライアントに対して何かをしているのである。同じことがクライアントについてもいえる。換言すれば、人は何かを表現すれば、相手に対して何かあることをしているし、彼の意識では何かをしようとして発言しているのである。彼自身は、自分がしていること、または、しようとしていることを明確に意識して発言しないかもしれない。しかし、彼の発言には彼の意図が働いているにちがいない。カウンセリングにおいては、カウンセラーの意図と発言内容との一致が重要視される。」

このことはカウンセラーだけではなく、教師にとっても重要なことである。「今、ここで、何をしているのか、何をしようとしているのか、何をするつもりなのか」が教師に明確でないならば、効果的な指導・援助などできまい。

ただし、こうしたことを意識的に自覚するには、適格なトレーナーによる的確なトレーニングが必要である。この意味において、私は小林先生との出会いに感謝せざるを得ないのである。

③ インシデント・プロセスによる事例研究法

インシデント・プロセスは、マサチューセッツ大学のポール・ピゴーズ教授によって1950年に考案された。この方法では、情報収集の視点を重視するため、事例の一部分を示すにとどめ、事例提供者に参加者が質問することから児童生徒に関する情報や問題行動の全体像を知ることが特徴である。（埼玉県教育研究所連絡協議会編集『教育相談機関及び学校で求めている事例研究の技法』平成6年）

千葉県立浦安南高校の安田陽一氏はインシデント・プロセスを極めてわかりやすく紹介し、学校現場に適するよう翻案している。千葉県総合教育センター教育相談研修会にも取り入れられているので、校内研修会の参考になると思われる。

大野（1997）は上記の2者を折衷して次のように構成している。

(1) 児童・生徒理解—指導方法として構成する

インシデント・プロセスは、狭く教育相談の枠に拘らずに、もっと広く児童・生徒指導の有効な方法と考えればいい。情報の整理・収集・気づきの向上、共通理解の形成、継続的・組織的指導の実施にとって、インシデント・プロセスは、有益なのである。

(2) 医学・法学教育方法と比較して構成する

イメージとして患者さんの一枚のレントゲン写真やクレジットカードに関する法律相談を設定した方が、インシデント・プロセスの理解にはいいと思う。ここがインシデント・プロセスの発祥の場なのだから。提示された客観的な資料から自分の力量でわかる場所とわからないところを読みとり、さらなる情報収集する。グループ内の相互協力・批判を通じて、解決策を模索するのである。

(3)二つの研究・実践を折衷して構成する

私は、基本的には千葉県総合教育センター方式【以下の(4)参照】で実施しているが、下記の点については、埼玉県立南教育センター方式を取り入れている。

1)資料には、B5版半分程度に問題行動・成績・出席状況・個人調査票記載事項等を記し(個人情報に注意)、指導内容はふれない。

2)児童・生徒理解(問題点・要因,背景,仮説),対策・指導法(仮説・理由)に関しては、本人・家庭・学校・その他に分けて考えるといい。

	児童・生徒理解のレベル 問題点・要因・背景・仮説	児童・生徒指導のレベル 仮説・理由
本人		
学校		
家庭		
その他		

3)理解・指導に関して、別途、各個人の研究,グループ研究,全体研究をし、個人研究において、糊付き付箋カードを利用して、各3項目ずつ書いて一覧表を作成してもいい。

(4)実際の進め方(110分以内)

- 1)事例概要説明(10分以内)
- 2)児童・生徒理解のための一問一答方式による情報収集(30分以内)
- 3)児童・生徒理解のためのグループ討議(20分程度)
- 4)そのグループ討議内容の発表(10分程度)
- 5)児童・生徒指導のためのグループ討議(20分程度)
- 6)そのグループ討議内容の発表(10分程度)
- 7)事例提供者のコメント(コンサルタントの意見も含めて10分以内)

⑥書評 Charles Gelso & Bruce Fretz (2001).Counseling Psychology 2nd ed. Belmont, CA:Thomson Wadsworth, 652 pages, ISBN 0-15-507156-4 (清水里美訳 カウンセリング心理学 2007 プレーン出版 617頁 ISBN 978-4-89242-899-9) (教育総合研究第2号 日本教育大学院大学研究紀要 155-159, 2009)

本書は「広範な科学性 science と専門(職)性 profession をもつ(応用)心理学と言う学問体系のなかの主要な一専門領域である」「カウンセリング心理学に関する入門書 introductory text on counseling psychology」(p.2:2頁, p.630:593頁)である。ここでは入門書 introductory text という言い回しに注意しておきたい。本書は決して初級者向け primer の論説や解説ではなく、カウンセリング心理学の全体系へと導く原典 introductory text を目指したものと言える。本書に a beginning text (p.v:i頁)という表現も見られるが、他の心理学分野には specialized books があるのに、カウンセリング心理学だけが例外だったとしているので、こう解していいだろう。

こうした意味で「カウンセリング心理学」という日本語訳でも読める著書を、私は寡聞にして知らない。例えば、國分康孝著『カウンセリング心理学入門』(PHS新書・1998年刊)はカウンセリング心理学の非常に優れた初級者向け primer の解説書であり、渡辺三枝子著『新版カウンセリング心理学—カウンセラーの専門性や責任性』(ナカニシヤ出版・2002年刊、旧版は1996年刊)はカウンセリング心理学の

歴史に注目しながらカウンセラーやカウンセリングという実践活動の専門性や責任性を明確にしようとした名著で、この二著とも当然に日本という文化環境を前提に書かれたものである。また近刊の福島脩美著『総説 カウンセリング心理学』（金子書房・2008年刊）や國分康孝監修『カウンセリング心理学事典』（誠信書房・2008年刊）は日本における Counseling Science を総説したり体系的に記述したもので、最新の成果が満載されている。ただ、今も私が痛切に知りたいと思うのは、カウンセリングという実践活動を支えている心理学的な土台としてのカウンセリング心理学 Counseling Psychology という包括的で全体的な体系なのである。

本書は Steven D. Brown & Robert W. Lent (Eds.). (2008). Handbook of Counseling Psychology (4th ed.) Wiley:Hoboken, New Jersey, 639pages, ISBN 978-0-470-09622-2 で度々引用され (pp.34,86,94,483)、さらに本書の著者の一人 (Charles Gelso) はこのハンドブックの寄稿者である。本書は現時点で私の希望をかなえてくれる唯一の本である。

本稿では3つのテーマに絞って本書を紹介していく。その上で日本におけるスクールカウンセリングあるいは学校教育相談の特殊性を浮き彫りにしたいと思う。

まずはじめに本書の構成を見ながら、カウンセリング心理学の全体像 (特徴・特長) を明らかにする。本書の構成は次の通りである。

はじめに／第1章 カウンセリング心理学とは／第2章 専門職分野としてのカウンセリング心理学の発展／第3章 カウンセリング心理学における研究と科学／第4章 現代社会の変化と心理専門職／第5章 サイコロジストとしての倫理／第6章 社会の文化的多様性とカウンセリング心理学／第7章 カウンセリングサイコロジストになるために／第8章 治療関係／第9章 クライアントへのカウンセラーの応答／第10章 精神分析的アプローチ／第11章 行動主義的アプローチと認知的アプローチ／第12章 第3勢力：人間性・体験的アプローチ／第13章 新しい時代におけるアセスメントの科学と実践／第14章 キャリア心理学：画期的出来事と最前線／第15章 キャリアカウンセリングとキャリア介入／第16章 治療的グループワーク：一つの確立された形式／第17章 作動するシステム：家族とカップルへの介入／第18章 予防的介入と教育的発達の介入／第19章 コンサルテーション：他者に力を与える／付記 credits・人名索引・事項索引

(日本語訳書には冒頭に「日本の読者のみなさんへ」、巻末に訳者あとがき・著者、訳者の紹介がある。また本原著の初版は1992年刊である。)

カウンセリング心理学は上述の構成でもわかる通り治療 remedial、予防 preventive、発達促進 developmental といった極めて多様な役割や内容 diversity を有するものであるが (p.22: 21頁)、それらを総括するとどのような特徴・特長が見いだせるのか。本書ではこれらを次の5つにまとめている (pp.6-10: 6-10頁)。

1) 個人のパーソナリティに関して重度の障害を受けている部分ではなく、健康な部分 intact opposed to severely disturbed personalities に焦点を当てる。健康なパーソナリティ、「正常範囲」に近い問題やクライアントに主眼を置く。

2) 障害の程度ではなく、人の強さや資質 assets and strengths に注意を向ける。重度の精神障害者に対して働きかける場合でも彼らの持つ強さや資質に注意を向ける。

3) 比較的、短期間の介入 relatively brief interventions に重きを置く。

4) 人か環境かのどちらかに焦点を当てるのではなく、人と環境との相互作用 persons-environment interactions に注目する。個人の特性ではなく、人と環境との相互作用に重点を置く。

5) 教育・キャリアの発達・環境 educational and career development and environment を重視する。個人の教育やキャリアの発達、および教育環境・職場環境を重視する。

上記のカウンセリング心理学の5つのテーマは、臨床心理学や学校心理学、産業・組織心理学、新しくは神経心理学、健康心理学等の役割や内容といくつか共通するものを持っているが、カウンセリング心理学はこれらすべてのテーマが反映している専門領域であり、その特殊性はこれらの5つのテーマをすべて具体化することから得られるものである。だからこそ、「コンサルテーションは、一つの望ましい介入 a preferred intervention として、また「科学者でもある実践家」としてのカウンセリングサイコロジストのあらゆる重要な役割を統合したもの a synthesis of all the key roles of counseling psychologist as scientist-practitioners と考えることができるだろう」(p.632: 595頁)と本書を総括することになるのである。

カウンセリング心理学者 (カウンセリング・サイコロジスト) はカウンセリングの実践家 counseling practitioner として画一的な線引きができない現実の多様なニーズを実際に満たす必要がある。こうなると、個々のカウンセリング・サイコロジストも当然多種多様であろう。しかし「我々カウンセリング・サイ

コロジストは内的な同一性を核に持ちながらそれぞれに多様であることを祝福している」(p.43: 40 頁)という。さらに専門職として効果的に(事後評価も含む)現実のニーズを満たすためには科学者 scientist または研究者 researcher としての教育も同時に受けなければならないのであろう。これが応用心理学としてのカウンセリング心理学における「科学者でもある実践家」モデル the scientist-practitioner model である。問題なのは、科学者 scientist または研究者 researcher であるとはどんなことなのかである。これが本稿の 2 番目のテーマで、本書ではそれらを 3 つのレベルに分けて説明している (pp.52-57: 48-53 頁)。

第 1 のレベルは「研究の結果を論評したり、利用したりする能力」で、研究成果を正確に理解しその結果得られた知見(科学的に言えばどのような方法が用いられるべきか等)を自らのカウンセリング実践に活用できなければならない。

第 2 のレベルは「自分の仕事について科学的に考え、実行できること」で、批判的な思考スタイル(批判的に考え、十分に懐疑的であれ)やクライアントへの科学的な働きかけ(クライアントについて、その問題は何か、最も良い介入法は何か、この介入に関してどのような反応か等につき仮説を設定し、臨床実践の場で検証をし、これらを継続的に繰り返す)を重視することである。

第 3 のレベルは「職場状況に関係なくキャリアの一部として実際に研究 research を行えること」で、最低限として「仮説を組み立て、独創的な問いを發する conduct original inquiry」ことである。

「科学者でもある実践家」モデルではこれら 3 つのレベルをどのように把握しているのであろうか。「科学者 scientist でもある」のだから、当然にも科学者 scientist だけで閉じられるような科学者 scientist のあり方ではあるまい。実践家 practitioner へ向けて開かれている科学者 scientist とはどのようなものなのであろうか。本書では心理学を中心にしながら研究 research (実証的研究 empirical research) や科学 science、学究活動 scholarly work という用語検討を通じてこの問いに答えている。

実際に行われている心理学の研究 research はせいぜいのところ「自分たちの観察が調べている特定の現象について偏った結論を導かないようにできるだけ条件を統制し」、「何らかの数量化を行」った上でこれまでの「研究努力をさらに積み重ねるように研究理論とともに一つのまとまった知識を確立すること」でしかない。一方で科学 science とは「統制された条件のもとでの観察や精密な定義、反復可能性(または再現性)に重点を置く態度や方法」であり、「統制 control、精密さ precision、再現性 replicability」の 3 点を重視する。とするならば 21 世紀に向けてますます進展する保険会社等の主導するマネジドケア managed care に合わせようとして、いくら科学的であろうと努力しても、まだまだ大半の心理学の研究 research はとても科学 science とは言いようがない。実践家 practitioner へ向けて開かれている科学者 scientist、あるいは実践 practice へ向けて開かれている科学 science (これが「科学者でもある実践家」モデルを支えている)とは、学究活動 scholarly work まで拡張された概念であり、「カウンセリングの事例に関する哲学的な問いかけや歴史的な分析、思慮深い非数量的でほとんど統制されていない分析」も含みこんだ「知識や理解を専門的かつ思慮深く探究すること(知識への探求心 the search for knowledge)なのである。日本では軽視されがちであるが、「実証的研究 empirical research を行わずに理論的な論文(臨床理論や個々の事例から得た仮説など)を書く者は「科学者でもある実践家」モデルにおける科学者の役割を有効に果たしている」(p.57: 52 頁)と著者は断じている。

なおカウンセリング心理学を含めてアメリカの心理学系大学院の実践的な履修ガイドとして、American Psychological Association (2008). Graduate Study in Psychology, 2009. Washington, DC: American Psychological Association, 999pages, ISBN 978-1-4338-0395-6 があり、ここには本学と提携している Alliant International University に関する紹介が専攻別に掲載されている (pp.38-66)。

第 3 のテーマはこうした「科学者でもある実践家」モデルをもつカウンセリング心理学の全体的な実践体系、具体的には介入の対象・目的・方法等を総合・統合した構造化モデルである。本書では 2 つのキューブ(立方体)モデルが紹介されている(以下の記述順に、pp.593-4: 559-560 頁および pp.170: 163-164 頁)。

先ずモリルらのカウンセリング 3 6 面モデル (1974) Morrill, W.H., Oetting, E.R., & Hurst, J.C.(1974). Dimensions of counselor functioning は、介入の対象 Target of Intervention、介入の目的 Purpose、介入の方法 Method の三次元からなるキューブを想定し、介入の対象として個人・一次 primary 集団・関連 associational 集団・機関 institution またはコミュニティ community の 4 要素を、介入の目的として治療 Remediation・予防・発達の 3 要素を、介入の方法としてメディア media・コンサルテーションと訓練・直接的サービスの 3 要素をあげて、 $4 \times 3 \times 3 = 36$ 個の組み合わせからなるモデル(ルービック・キューブ型の整理箱をイメージするとわかりやすい)を提示した。これで見ると、カウンセリング(広義)の実践は例えば不登校につい

ては対象として「個人」を、目的として「治療」を、方法として「カウンセリング（狭義）の直接的サービス」の小箱に分類されることになる。

このモデルらの立方体モデルを修正し、人種・民族的マイノリティ等の多文化に対応した心理学的サービスを視野に入れたものがアトキンソンらのカウンセリングに関する三次元モデル Atkinson, Kim, & Caldwell, 1998 Three-dimensional model for counseling racial/ethnic minorities である。

このモデルでは、介入が援助 Helping に変わり、さらに目的→目標（予防か治療か）、対象→問題の原因の所在（問題が内的な原因で起こっているのか、それとも外的な原因で起こっているのか）、方法→文化的適応（マジョリティの文化への適応が高いか、それとも低いか）となっている。この組み合わせによって 2×2×2 = 8 通りの心理学的サービスの担い手が表現できる。それらは、カウンセラー counselor やセラピスト psychotherapist、コンサルタント consultant、変化の代理人 change agent、アドバイザー advisor、擁護者 advocate、文化固有のサポートシステムを促進する者 facilitator of indigenous support system、文化固有の治療法を行う者 facilitator of indigenous healing methods と呼ばれる。

ここからカウンセラー counselor やセラピスト psychotherapist の役割を考えると、例えば進学校特有の学校文化・生徒文化によく馴染んだ生徒が内的な原因で問題を生じる（た）場合に予防的あるいは治療的に援助する担当者でしかないということである。こうした文化に馴染めない生徒が内的な原因で問題を生じた場合にも治療的に関われば、それに対しては「文化固有の治療者」であるし、予防的に関われば「文化固有のサポートシステムの促進者」と言うしかない。カウンセリングは当該文化に対してどのような意味があるのか無自覚ではいられないのである。なおカウンセリングのキューブ（立方体）モデルに関して私は共同研究を続行している（自主シンポジウム「事例研究のあり方その1」日本教育心理学会第 49 回総会発表論文集, S54-55, 2007；自主シンポジウム「事例研究のあり方その2」日本教育心理学会第 50 回総会発表論文集, S46-47, 2008）。

以上 3 つのテーマに即して本書を紹介してきた。最後にこの延長線上で日本におけるスクールカウンセリングあるいは学校教育相談の特殊性を簡潔に浮き彫りにするとどうなるか。まずスクールカウンセリング（スクールカウンセラー）が学校におけるカウンセリングという実践活動であるとすれば、その中核になる心理学的な土台は臨床心理学でも学校心理学でもなく、カウンセリング心理学と言うことになろう。また 40 年以上の歴史を有する学校教育相談 School Counseling Services by Teachers in Japan は学校教育活動を中心に構成すべきであるが、教師性と相談者性の接点を再度見つめ直そうとすれば当然にもカウンセリング心理学という心理学的な基礎づけが必要不可欠になるであろう。悪い意味でも、良い意味でも日本におけるスクールカウンセリングあるいは学校教育相談（広くカウンセリングそのもの）が特殊性（課題）を帯びたのはカウンセリング心理学を十分に含み込まなかったからである。本書が広く研究者や実務家から受けいられて、日本におけるスクールカウンセリング（スクールカウンセラー）・学校教育相談実践が真に「科学者でもある実践家」モデルへと転換する契機になることを期待している。

最後に、本書には表表紙等二葉に原著者名の、また 38、163、188、590 頁等に誤植がみられるが、再版の際に訂正されるであろう。

⑦日本教育大学院大学研究紀要 書評原稿（2011年12月25日） 大野精一

ドナルド・A. ショーン著、柳沢 昌一・三輪 建二監訳

『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』

（鳳書房、440 ページ、2007 年 11 月発行、本体価格 4200 円、ISBN-9784902455113）

1) 先ず本書の意義と内容構成を専門職大学院の法的な制度設計との関わりで明確にしておきたい。

本学は専門職大学院であり、私は実務家教員としての審査を受けて本学教員として教育・研究に携わっている。このところ明確にしておかなければならないと思うことは、教職大学院を含む専門職大学院や実務家教員のあり方（存在根拠）である。

周知の通り（以下詳しくは、評者が書いた「専門職としての教師—新しい時代を担う人づくり—」教育研究岩手（岩手県立総合教育センター）第 94 号, 2006, 30-35 を参照）、大学院教育は第一義的に研究者養成を目指すものであった。しかしながら 1998（平成 10）

年 10 月 26 日大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について一競争的環境の中で個性が輝く大学一」で、「大学院修士課程におけるこれまでの高度専門職業人の養成を更に進めて、特定の職業等に従事するのに必要な高度の専門的知識・能力の育成に特化した実践的な教育を行う大学院の設置を促進し」、「高度専門職業人の養成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程は、例えば経営管理、法律実務、ファイナンス、国際開発・協力、公共政策、公衆衛生などの分野においてその設置が期待される。」とされた。未だ大学院修士課程という枠内の制度設計であるが、1999（平成 11）年 9 月 14 日「大学院設置基準」（文部省令第 42 号）において「高度の専門性を要する職業等に必要な高度の能力を専ら養うことを目的とし、特に必要な分野において専門大学院を置くことができる」（第 31 条第 1 項、傍点は評者）とされた。ここでは具体的に特定された「高度の専門性」「を要する職業等に必要な高度の能力を」、旧来の大学院で「専ら養う」（専門養成）ことができる」とされていた。

しかしながら 2002 年に学校教育法第 65 条が全面改正され（平 14 法 118 改正）、その第 1 項で「大学院は、学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめ、又は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、文化の進展に寄与することを目的とする。」、そして第 2 項で「大学院のうち、学術の理論及び応用を教授研究し、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とするものは、専門職大学院とする。」（傍点は評者）とされた。これに基づき大学院設置基準第 2 条で大学院における課程は修士課程、博士課程及び専門職学位課程の 3 つに、さらに専門職大学院設置基準第 2 条で「専門職学位課程は、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とする。」（傍点は評者）と規定された。ここではそれぞれの分野で個々に「高度の専門性」「が求められる職業を」実際に「担うため」に、未だ確定したものではないが、それらに必要な「深い学識及び卓越した能力を」、新設された専門職大学院という制度で「培う」こととされた。なお、学校教育法で「培う」という用語は「実践的な能力を培う」（第 55 条第 2 項）という行論で登場している。

この流れはまだ続く。2004（平成 16）年 4 月に「専ら法曹養成のための教育を行うことを目的とする専門職大学院」として法科大学院が創設され、さらに 2008（平成 20）年 4 月に「専ら教員の養成又は研修のための教育を行うことを目的とする専門職大学院」として教職大学院が中央教育審議会の 2 つの答申（平成 17 年 10 月 26 日「新しい時代の義務教育を創造する」、平成 18 年 7 月 11 日「今後の教員養成・免許制度の在り方について」）を受けて開校した（専門職大学院設置基準第 26 条第 1 項には「研修のための教育」は含まれていない）。教職大学院は理論と実践の融合を目指すものであるから、その授業においては、実務家教員には、実践知と理論との架橋や、実践経験の研究的省察をリードすることが求められる（傍点は評者）。また、①基本的に学校教育の実際の事例（ケース）を素材とし、これを構造化・体系化する形により教員の適応能力を育成するための授業とする、②この観点から、従来の大学教育における一般的な形式である講義・演習は、授業の導入や授業で用いる方法論の確認や授業の前提となる基礎知識の確認、事後の結果等に基づくまとめなど、最小限にとどめることが望ましいとされている。なお、同設置基準第 2 条第 1 項で使われている「培う」という用語が、教職大学院では「教員の養成」のみで、条文上整合性に欠けると思われる。

以上が教職に関わる専門職大学院や実務家教員の法的なあり方（法的な存在根拠）である。しかしながら、こうした規範的な規定が正しいにしても、これを現実に実質化する統合的な「事例集」や、その事例（ケース）を記述する方法論は現時点で不存在的かつ不明であると思われる。このままでは教職に関わる専門職大学院も教職大学院も画餅になりかねない。少なくとも、「実践知と理論との架橋」や「実践経験の研究的省察」に関わる原理的な方法論を明確にしておくことが求められている。本書は、この問いに以下のような内容構成で正面から応えた（答えた）ものであり、「日本における教育研究のみならず、専門家教育の改革に対するもっとも説得力ある方向定位としての役割を果たしてきている」（監訳者解説、392 ページ）。なお、上記の二つの重要句は、研究（者）と実践（者）の対

話や協働あるいはパートナーシップとして、例えば、原著で *overarching theories* (p.317) や *reflective research* (p.323) として登場している。

はじめに

第一部 専門的知識と行為の中の省察

第1章 専門的知識に対する信頼の危機 第2章 技術的合理性から行為の中の省察へ（実践に関する支配的な認識論／技術的合理性の起源／技術的合理性の限界に気づき始める／行為の中の省察【行為の中の知の生成・行為の中の省察・実践の中の省察】）

第二部 プロフェッショナルによる行為の中の省察—いくつかの文脈

序 第3章 状況との省察的な対話としての建築デザイン（デザインにかかわる専門的職業／省察的におこなうデザインの事例【プロトコル】／プロトコルの分析【デザイン領域・込められた意味・スタンスの変化】／行為の中の省察の根底にあるプロセス） 第4章

精神療法—固有の宇宙をもつ患者（精神療法の歴史的な展開／臨床実習指導における会話／臨床的な実践の中の知） 第5章 行為の中の省察の構造（はじめに／問題を設定しながら実験を評価する／過去の経験を固有の状況へもち込む／実践現場での実験における厳密性／仮想世界／探究へ向かう姿勢／技術的合理性と行為の中の省察との比較） 第6章

科学に基礎を置く専門的職業の省察的实践（科学に基礎を置く専門的職業とは／工学デザインの〈わざ〉／科学調査の〈わざ〉／〈見なす〉ことについての省察／科学に基礎を置く実践の社会的文脈） 第7章 都市計画—行為の中の省察を制約するもの（都市計画実践をめぐる状況の展開／ある都市プランナーが知ろうとすること【プロトコルの中で起こっていること・役割と状況の枠組み（フレーム）をつくる・実践の中の知の生成と自己強化のシステム・行為の中の省察を制約するもの・まとめ】） 第8章 マネジメントの〈わざ〉—組織学習システム内での行為の中の省察（マネジメントの分野における分裂／マネジメントの〈わざ〉【市場で起こっている現象を読み取る・組織のトラブルを読み取る・製品開発について学ぶ】／組織学習システムがもつ制約／マネジメントの〈わざ〉とその制約） 第9章 行為の中の省察の類型と制約—職種を超えて共通するものに着目して（定数と変数／行為の中の省察を制約するもの）

第3部 結論

第10章 専門的職業の意味と社会における位置づけ（はじめに／プロフェッショナルとクライアント／研究と実践【フレーム分析—自分のフレーム（枠組み）を分析すること・レパトリ構造の研究—事例のレパトリに基づく探究プロセス・探究と架橋理路の基礎的方法に関する研究・行為の中の省察プロセスに関する研究・研究者と実践家】／省察的実践の機構【学校・省察的実践者としての教師・官僚制・厚情】／より大きな社会的文脈での専門的職業の位置づけ）

原注・解説（柳沢昌一）・あとがき（三輪健一）・人名索引・事項索

2) 次に本書の内容を「行為の中の省察 *reflection-in-action*」に即して紹介する。

専門職大学院で法的な存在根拠の中核である「実践知と理論との架橋」や「実践経験の研究的省察」に関わる原理的な方法論を、本書は「行為の中の省察 *reflection-in-action*」がもつ独自の構造に求めている。ここでいう「行為の中の省察 *reflection-in-action*」とは、シヨーンの他書によれば（Donald A. Schön *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Inc Pub, 353pages, ISBN1555422209）、「現にそれをしている間に（そこで）現に何をしているのかを考えること」*the thinking what they are doing while they are doing it* (p.xi) とされている。このことは、通例において「題材についての熟練を実際の行為で示しているけれど、その理由や意味、その熟練の源泉について明かさない」ままになっていた「秘技性と熟練 (*mystery and mastery*)」（原著 p.126：訳書 144 頁）や、そこに沈み込んでいる「実践者のわざ *artistry*」（例えば p.129：148 頁）に対して「実践の認識論」（例えば原著 p.287：訳書 305 頁）から光を当てて、「実践の中からの知の生成 *knowing-in-practice*」（例えば原著 p.234：訳書 249 頁）として、「厳密性か適切性か *rigor or relevance*」をめぐるジレンマ」（原著 p.42：訳書 42 頁）を解こうとする創造的な試みである。こうすることで古典的な「専門知を脱神話化する」（原著 p.345 7：訳書 362 頁）ので

ある。しかし何故このことが問題＝課題となるのか。

現に今もって支配的な見解は、「専門的職業の人びとが身につけている体系的な知の基礎は、以下の四つの本質的な特性をもつと考えられている。専門分化していること、境界がはっきりしていること、科学的であること、そして標準化されていることの四つで」（原著 p.23：訳書 23 頁）、この「理論や技術を厳密に適用し」て「道具的な問題解決」（原著 p.21：訳書 21 頁）を図る、というものである。この見解は実践に対する「実証主義者の認識論」に立脚し、目的と手段、実践と研究、行為と知という「三種類の二分法に支えられている」が、実際には専門的職業の人びとは「現実の問題状況に出会い、その問題状況を組み立てていかなければならない。彼らはその問題状況に枠組みを与えると同時に、注目すべき特徴やその状況に負わせる秩序を決定し、また、状況変化の方向性をも決定する。このプロセスでは、探究の目的と用いる手段とが分離されることなく決められている。継続的な探究では、状況に向かって行為することは決定とともに不可欠であり、問題解決は大きな試みのひとつ」なのである（以上原著 p.165：訳書 181 頁）。むしろ「一流のプロフェッショナルがプロフェッショナルに対する信頼が危機に瀕していることについて記述して語るとき、彼らは実践・実務の現場では、伝統的な行動様式や知識があてはまらないという点に焦点を置く傾向がある。複雑性、不確実性、不安定性、独自性、価値観の衝突の重要性への認識が高まっているのである」（原著 p.18：訳書 17 頁）。専門的職業の人びとは次のような疑問を持つ必要があるのだろう。「プロフェッショナルが技術的な専門家としての意味で「知っている」と主張する場合にはいつも、彼が前にしている状況に対して彼の専門家としてのカテゴリーと理論と技法をあてはめている。専門家としての彼の実践の中の知に適合しないような様相を呈する状況に対しては、その状況における人間も含めて、それを無視したり、言い逃れたり、あるいは既存の知識に合うように管理しようとしたりする」（原著 p.345：訳書 363 頁）ことがないかどうか。

「未知の状況にもち込むレパートリーの幅と多様性」において優れた実践家は、このレパートリーを使うことで「固有の状況に関連する過去の経験を持ちこ」み、「未知の状況を既知の状況と見なし、既知の状況でおこなったことがあるとしながら未知の状況の中でおこう」（原著 p.140：訳書 158-159 頁、）、あるいは「未知の問題のモデルを既知の問題からモデル化することを学び、知覚してはいるがまだ表現していない類似性を省察することによって新たな理論を組み立てる」（原著 p.203：訳書 216 頁）のである。ただしここには「厳密性に関する固有の規範」（原著 p.152：訳書 169 頁）がある。問題解決の「ひとつの手立てが、意図したとおりにならず、全体として望ましくないと考えられる結果を生み出すとき、探求者はその手立てに内在している理論を表面に出し、それを批判し、再設定し、その理論と一致する手立てを作り出すことによって新たな理論を試す」ので、探究においては「変化への関心が優先され、それゆえに、（望ましいと考えられる変化として－評者）肯定 affirmation の論理が（確証 confirmation の論理に－評者）優先されるのである」（以上原著 p.155：訳書 172 頁）。

総じて、専門職大学院では、狭い分野をより深く探究する一点限定で他分野では濃度の薄いスペシャリスト（専門性）を育てるのではなく、広い分野にわたり相互関連（ネットワーク的知）や構造化等を追究することで（「行為の中の省察 reflection-in-action」）、濃度の濃さにより深さを担保するプロフェッショナル（専門職性）を求めるべきことを、ショーンの本書は示唆している。ショーンのいう「行為の中の省察」を中核とした「専門職」像を手がかりにしない限り日本における専門職大学院や実務家教員の実質的なあり方（存在根拠）は明確化し得ないように思われる。

3) 最後に、専門職大学院という制度においては、実習（正確には監督実習）は極めて重要であるので、そのあり方（存在根拠）につき「行為の中の省察 reflection-in-action」との関わりで、学校現場で行われている実習のあり方を分析した森下覚らの研究があるので（森下覚・尾出由佳・岡崎ちひろ・有元典文 2010 教育実習における学習はどのように構成されているか—教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス— 教育心理学研究 58、69-79.）、紹介したい。

従来の教育実習における学習研究は実習生の「教師」や「児童」（広く生徒も含む）、「授

業」に対する認知・意識（実習生自身の知識や技術）の変容を研究対象にし、教育実習における体験的学習の効果や重要性を提示してきたが、「実習生」や「実習生を含む教育現場の学習環境」（実験室的に統制された研究はあっても、学習環境そのものを直接的には扱ってきていない）との社会的な関係の中で構成される「学習」に焦点を当ててこなかった。しかしながら学習を記述するときに、学習者を囲む学習環境は重要な意味を持つのであって（状況的学習論）、学習を学習者という個体の行動変容として記述するのではなく、学習を人がある文化的実践に参加し、新参者から古参者へと成長する過程（正統的周辺参加）と記述した方が説得的かつ現実妥当性があり、教育実習もここで言う文化的実践（ある文化における人びとが、文化の価値や役割を共有し、再生産的に文化を維持・構成する行為）である。

この研究は継続的な教育実習のフィールド調査から得られた動画データや言語データを分析し、教育実習における実習生の過程を教師の文化的実践への正統的周辺参加の過程として記述できることを確かめている。具体的には、実習生の学習は、「教育的デザイン」（教員養成のために学習の場を構成しようとする大学側の教育的な取り組み）と「実践の保持のデザイン」（実習生が参加した形で自らの教育実践を成立させるための現場の教師の取り組み）とが共存する学習環境の上に構成され、さまざまな「学習の制約」（学校は現場教師の教育実践の場である。実習生が自由に体験学習する場ではない）を受けながらそこでの各自の「体験の省察」（教育実践の場における自らの立ち位置を明確にし今後自らが振る舞うべき行動の再考）を行うばかりではなく、偶発的で一時的なものという性格はあるものの、現場教師によって「実践への導き」が行われるのである。この学習の偶発性は必ずしも効率的でないため、大学側がコントロールする対象になりうるが、これでは教育実践との貴重かつ慎重な交渉過程がなくなってしまう（教育実践から遊離した「ウソっぽい」もの！）。教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミックスが教育実習には求められている。教師という専門職の教育には、ショーンの立論に見られるように、あいまいさを残していても各自の「体験の省察」が生じうる包括的で総合的な実習が求められているように思われる。

（原著：Donald A. Schön 1983 The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action. Basic Books, 374 pages, ISBN9780465068784）

⑧大野精一@日本教育大学院大学（2012/07/30）による学校教育相談の再定義

学校教育相談 School Counseling Services by Teachers in Japan とは、
児童生徒の学習面（広く学業面を含む）、進路面（針路面を含む）、生活面（心理社会面および健康面）の課題や問題、論題に対して、
情緒的のみならず情動的・評価的・道具的にもサポートをするため、
実践家に共通の「軽快なフットワーク、綿密なネットワーク、そして少々のヘッドワーク」
を活動のモットーに、
「反省的（省察的）実践家としての教師」というアイデンティティの下で、
0）参加的な観察を中核とする統合的なアセスメントにより子どもたちを理解し（みまもる）、
1）すべての子どもが持っている創造力（クリエイティビティ）と自己回復力（レジリエンス）とにていねいにかかわり（「関わる」、狭義のカウンセリングのみではなく、構成的グループ・エンカウンター等のグループ・ワークやソーシャル・スキル・トレーニング等の心理教育も含め、さらに、そうした直接的なかかわりをチームとして支える作戦会議等をいう）
2）早急な対応が必要な一部の子どもとしのぎ（「凌ぐ」、危機介入や論理療法等も含む初期対応等をいう）、
3）問題等が顕在化している特定の子どもをつなげ（「繋げる」、学校内外の機関等との作戦会議を土台とする連携・協働等をいう）、

4) すべての子どもがこれからの人生を豊に生き抜くために、もっと逞しく成長・発達し、社会に向かって巣立っていけるように、学校という時空間をたがやす（「耕す」、学校づくりのことをいう）、教育相談コーディネーター教師（特別支援教育コーディネーターを包含包含するする）を中核とするチームによる組織的系統的な指導・援助活動（指援）である。

追加個所

「反省的（省察的）実践家としての教師」

0) 参加的な観察を中核とする統合的なアセスメントにより子どもたちを理解し（みまもる）

創造力（クリエイティビリティ）と自己回復力（レジリエンス）とにていねいに、これからの人生を豊に生き抜くために

教育相談コーディネーター（教師特別支援教育コーディネーターを包含する）を中核とする