

教職科目「生徒指導」の指導内容について（その2）

－生徒理解の視点と方法について－

農業科 高柳 真人

1. はじめに

本研究の目的は、「教職科目『生徒指導』の指導内容について（その1）－生徒指導の意義について－」に引き続き、教職を遂行する上で役立ち得る知識となるものという観点から、教職科目「生徒指導」で取り上げることが適切かつ必要であると考えられるテーマを設定し、その指導内容について検討を加えたものを報告することである。

本稿では、生徒理解をテーマとして取り上げることとする。生徒指導を進める際、画一的な指導や恣意的な指導を行っても効果を挙げ得ないことが多いものである。まずは、目の前の生徒を正しく理解することが、適切な指導を行う上で必要であることは論をまたないであろう。生徒理解の意義や必要性について、『生徒指導の手引き（改訂版）』（文部省、1981a）に、「生徒指導において、それぞれの生徒の人格を望ましい方向に形成させようとする時にも、それぞれの個性を生かし、個人の持つ特徴に従って進められなければならない。このためには、生徒のもつそれぞれの特徴や傾向をよく理解し、把握すること、言い換えれば、生徒理解ということがどうしても必要になってくる。生徒をよく理解することによって、どこを伸ばすべきか、どこを改善すべきかという長所短所もはっきりしてくるであろうし、また、いつ、どのような方法によって指導するのが最も効果的であるかということも明らかになるであろう」と書かれている通りである。生徒理解の学習においては、どのような視点で生徒を理解していくか、また、そのための方法にいかなるものがあるかということについて理解しておくことが必要になると考えられる。これらの点について、以下に検討を加えていくものとする。

2. 共感的理解と診断的理解

生徒理解の主要なアプローチには、共感的理解と評価的理解の2つがある（坂本、1987）。

これらのうち、生徒理解を進める上での態度と深い関わりを持つのが共感的理解である。共感的理解とは、教師と生徒の共感的関係においてもたらされる理解であり、特定の手法や技術に結びついた理解の仕方というよりも、

生徒理解の前提となる態度とよいためと思われる。人は共感的に、すなわち、その人の内的思考の枠組みで理解された時、癒されたり、理解者に対する信頼感を持つことができると考えられる。その意味で、即指導につながる可能性を持った理解の仕方とよいためであろう。

一方、診断的理解とは、客観的な、技術を伴う理解のことであり、観察者としての枠組みで生徒を観察・記述・解釈することがその内容となる。理解した内容は、指導・援助のための情報を提供するので、指導の前提となるが、そのものが即指導となるものではない。

サリバン（H. S. Sullivan）は、治療者は患者と一心同体になりながら、一方では醒めた目で患者を観察せねばならないという「関与しながらの観察」の必要性を提唱した。このことは、換言すれば、共感的理解にひたりつつ、診断的理解をも行うということの意味する（国分・篠崎、1990）が、このように共感的理解と診断的理解は、両者が相俟って、より深い生徒理解をもたらすものと思われる。

3. 生徒理解の方法

『生徒指導の手引き（改訂版）』（文部省、1981b）には、「生徒理解のための資料を集める方法」として、観察法、面接法、質問紙法、検査法、作文や日記などによる方法、交友関係の理解の方法の6つが挙げられている。これらは、診断的理解のための方法として捉えることができるが、これらを更に整理すると、観察は生徒を眺める方法として、また、面接、質問紙、検査、作文や日記は、生徒に尋ねる方法として考えてもよいであろう。交友関係の理解は、方法的には両方の方法に関係しており、個人を越えた人間関係の理解を対象とする。生徒を眺めることと尋ねることの各々の特徴を生かし、それぞれが補い合うことで、より深い生徒理解がもたらされると考えられる。従って、これらの方法を用いる際には、それぞれの長所、短所をよく理解しておく必要がある。このうち、面接は、「教育相談」で主として取り上げられる方法であると考えられる。

4. 生徒を眺める方法：観察

(1) 観察の方法的特徴

観察とは、視覚・聴覚等の調査者の感覚を通して、直接的に被験者の現在の行動や言語を科学的に観察し分析する手法であるといえる。その特色をまとめると以下のような点が挙げられるだろう。

①直接性

質問紙法や面接では、対象生徒について、言葉の上の報告から間接的に情報を集めることになるので、情報と実際との間にズレが生じる可能性もあり得る。それに対し、観察では、生起しつつある事象を直接確認することができるといえよう。「百聞は一見に如かず」というように、ある生徒に関する話を聞くことでその様子を想像することもできなくはないが、直接、自分の目で確かめるに越したことはない。しかし、陰の悪事をカモフラージュするため、表面的にはよい行いをする生徒がいるような場合があるように、内的な思考過程が窺めなかったり、着眼点や評価基準の一貫性を保つことが難しく、主観性の関与する面が大きいためといった面がある。

②随時性

いつでも、どこでも、手軽に観察を行うことができるということである。また、現在性があるので、今起こっていること、今の状態を観察することができる。しかし、過去については知ることができないので、現在の行動が生じた原因を知ることができなかつたり、恣意性、主観性の介入した、都合の良い時の観察しやすい側面の観察になる可能性（偏った結論になる危険性）がある。

③自然性

生徒の生きた姿ありのままの、全体的な把握が可能である。とはいえ、極端にプライベートな事柄は観察できないなど、観察できる内容にはそれなりの限定があるし、観察の意図と視点の明確さが必要である。漫然とした観察から得られるものは少ない。これらの点については、チェックリスト法や評定尺度法などを利用し、観察ポイントや評価基準を設定することで程度改善できる。

④偶然性（一過性、再現困難性）

観察したい事柄がいつ起こるかわからないし、特定の場面しか観察できない、或いは、再び観察できるとは限らないということである。生徒が、自分の悩みを自発的に伝えてくれればよいが、そうでない場合も少なくないので、必要な情報を確実に入手できるとは限らない。この点については、生徒に尋ねる方法を併用することで、かなりの程度改善できる。

(2) 観察を実施する上での注意点

観察を実施する際、観察者は、できるだけ対人知覚の

ゆがみから脱却するよう考慮する必要がある。一般的に言って、対象そのものをありのままに窺むことは容易なことではなく、人は事象の一部を選択したり、全体や部分をゆがめて見てしまう傾向があるからである。

対人知覚のゆがみをもたらす要因として、例えば以下のようなことが考えられるであろう。

①防衛機制の一種である投影を行っている場合

投影とは、本当は自分が生徒を嫌っているのに、生徒が自分を嫌っているように思いこむ場合のように、自分の特徴や欲求をあたかも相手の特徴のように判断してしまうことである。

②ハロー効果（光背効果:halo effect）

成績がよい生徒は性格もよいと思ったり、兄が優秀だったから弟も優秀だろうと思うことのように、ある人の1、2の特徴に印象づけられ、それにより判断が影響される傾向のことである。

③観察者を準拠枠（基準）とする評価

自分はこの程度の問題は解けた、自分はこの生徒と同じような境遇にあったが、くじけないでやってこれたから、生徒もそうであって当然だと思うなど、自分を基準にして相手を判断・評価することである。

④固定観念に基づく一面的な見方

男子だから、女子だからなど、個人を見ないで性別で考えるなど、固定観念で判断が行われることである。

誰でも多少は、こうした対人知覚の傾向があると考えられるが、極端な場合には弊害が生じてくる。観察を行う際には、こうしたゆがみ（癖）が生じる可能性のあることを理解し、自分の生徒理解の仕方はどうであるかを意識的に検討したり、観察する際、複数の観察者の所見から総合的見解をまとめる工夫をするなどして、対人知覚のゆがみを少なくしていくことが求められる。

5. 観察とカウンセリング諸理論

氏原（1979）が「子どもたちは時々、自分でもわけの判らない衝動に捉えられていることがある。だからその意味についてわれわれが一応の理解をもっていることが、ずい分と子どもを助ける場合が多い」と述べているように、生徒を理解しようとする時、生徒の行動や悩みについての知識を持っていることが助けになるものである。生徒を観察する際、曇りのない目でみることが重要なのは当然であるとしても、カウンセリングの諸理論を知っていると、その行動や心理を理解することが容易になると考えられる。すなわち、カウンセリングの各理論には、その理論の背景となる人間観や性格論、病理論が備わっ

ているので、生徒が悩んだり問題行動を起こすのはどのような状態の時なのか、健常であるとはどのような状態で、そうなるためにはどうすればよいのかという問いに対する、それぞれの立場（理論）からの答えを持っているからである。それらの枠組みに従って生徒を観察することが、生徒を理解する上での有効な視点を与えてくれる場合も少なくないと思われる。カウンセリングの理論は、生徒の行動を解釈する視点を与えるものであるといえよう。カウンセリングというと「教育相談」との関わりが意識されるが、その理論は生徒理解のための様々な視点を与えるものでもあり、「生徒指導」で取り上げられる十分な意義を有するものと思われる。

但し、あくまでも、目の前の生徒を観察することが大切であり、カウンセリングの理論に当てはめる意識が強くなりすぎないように注意することが必要である。また、観察された行動が意味するところの理解が深まったとしても、それが理解のための理解にとどまるのでは意味がない。まずは、その現実を受容しつつ、必要に応じて適切な対応を取るために役立てることが必要になる。

現在、様々なカウンセリング理論が知られている。すべての理論を取り上げなくてもよいであろうが、例えば、以下に挙げる諸理論は、生徒を理解する視点を提供するものと思われる。

(1) 精神分析psychoanalysis

精神分析については、以下の理論を知っておくことがよいと思われる。

①快楽原則と現実原則

フロイト (S. Freud) は、人間には行動の原動力となる本能（生の本能、死の本能）が備わっていると考えた。この本能を充足させようとする傾向、別の言い方をすれば、快く楽しいものを求め、不快なもの、苦しいものを避けようとする傾向を快楽原則という。人間は快楽原則にもとづいて行動しようとするが、社会生活を送る上では、快楽原則を満たそうとするだけでは、現実の様々な規範や法則に反することになり、周囲とうまくやれないことが考えられる。周囲の迷惑を考えず、自分の好きなように振る舞う生徒がいるとすれば、それは、現実原則を無視し、快楽原則だけを満たそうとする姿であると言ってよい。そのような生徒は、現実原則を学ぶ必要があるといえよう。人間の社会化の過程、或いは、成長の方向は、快楽原則から現実原則へと向かうのである。快楽原則の抑制が適度であれば現実感覚が育っていくが、それが過度になり、現実原則に強く縛られ過ぎるようであると、気兼ねし過ぎて萎縮したり、我慢し過ぎて時に

感情爆発が起こることにもなりかねない。現実原則を踏まえつつ快楽原則を満たせるようになることが望ましい。

②防衛機制

防衛機制とは、不安や不快を回避し、精神的な安定を図るための自我の働きである。自己保存本能に基づく外界への反応の仕方、或いは、自己防御の仕方とも言える。防衛機制を理解していると、生徒の行動の背景を読み取ることができる場合がある。例えば、普段、反論もしないでいるいい子と思われている生徒が、突然、感情爆発させたという場合、それまで周囲からの批判や拒否を恐れて、自分の欲求の表出を「抑圧」していたのではないかとか、必要以上に強がって教師に反抗する生徒の内心に、希望する進路に進めないのではないかと不安や自己卑下の気持ちがあり、暴れるのはその「反動形成」ではないかとか、担任教師を恐れて近づかない生徒が、実は同年輩の父親像を担任に「感情転移」しているのではないかとか、成績が上がらない生徒が、教科担任に教え方が悪いと責任転嫁するのは、自分の努力不足を「投影」しているのではないかなどが、その例となる。

防衛機制それ自体を悪いものと捉えるのは、適当ではない。例えば、家庭的に恵まれなさいびしさを勉強に打ち込む形で「逃避」する場合もあれば、遊びに「逃避」する場合もある。昇華や補償のような現実への適応機制もあれば、不適応的防衛機制になる場合もあると理解するのがよいであろう。また、不適応的防衛機制であっても、それがたまに起こるものであるなら、そう大きな問題になることは少ないと思われるが、いつでもそのパターンが繰り返されると問題となるといえよう。主な防衛機制として、抑圧、抑制、昇華、合理化、感情転移、置き換え、知性化、退行、逃避、同一化、摂取、投影、反動形成、補償などを取り上げるとよいと思われる。

③コンプレックス

コンプレックスとは、ある種の強い情動を中心に集合した心的内容のことをいうが、心のしこり、偏りという風に理解することもできる。同じ学校に在学していた姉の話を持ち出して励ますと反発する生徒に、姉に対する無意識の競争心によるカイン・コンプレックスが存在するかもしれないとか、希望する高校に入れなかった生徒が、何かというとうどうせこんな高校の生徒だからとひねくれたりする場合、劣等感を克服できず、劣等コンプレックスに悩まされているのではないかなどと解釈する際の助けとなる。主なコンプレックスとしてエディプス・コンプレックス、カイン・コンプレックス、ダイアナ・コンプレックス、劣等コンプレックス、退行コンプレックス

レックス、スペクタキュラ・コンプレックスなどを取り上げるとよいと思われる。これらコンプレックスが、どのような時に、どのように表出されるかを理解しておくことが、その生徒の適切な指導につながるであろう。

(2) 交流分析transactional analysis

バーン (E. Berne) の創始した交流分析については、以下の理論を知っておくとよいと思われる。

1) 構造分析 (性格構造論)

交流分析では、各人の心に、親、大人、子どもの3つの自我状態があり、ある状況下において、そのうちの1つが主導権を握り、それがその人の反応として表れると考える。それぞれの自我状態は以下のように説明できる。

①親の自我状態P (parent)

幼少期の両親の考えや行動が取り入れられたものであり、親心のイメージで捉えられる。親に父親と母親がいるように、親の自我状態には、CP (Critical Parent: 批判的な親) とNP (Nurturing Parent: 養育的な親) の2つの要素がある。このうち、CPは、父性のイメージにつながる「厳しさと理想追求」を主とする部分、NPは、母性のイメージにつながる「やさしさと共感」を主とする部分である (末松等、1993a)。けじめを大切にし、中途半端なことを嫌い、責任感の強い努力家は、CPが強い人であると考えられるし、相手の話をよく聞き、同情心が強く、親身になって世話をする人は、NPの強い人であると考えられる。

ところで、ある同じ一つの事柄は、肯定的にも否定的にも捉えることができる。例えば、他者の指示によく従うことは、協力的だともいえるし、自主性に乏しいといえるかもしれない。従って、CPやNPが強い (弱い) ことが直ちに良いとか悪いということにつながるわけではない。場面によって、CPが発揮されることが適している時 (叱る時) もあれば、そうでない時もあるということである。CPの強い人の肯定的側面として、理想追求、責任感、良心的、ルールを守ること等が挙げられるが、否定的側面として、批判的、支配的、排他的、独断的等の点が挙げられる。NPの強い人の肯定的側面として、共感、受容、保護、育成といった点があり、否定的側面として、過保護、過干渉、善意の押しつけ、甘やかし等が挙げられよう。リーダーシップをとる生徒には、グループの構成員をまとめたり、引っ張っていくCP的要素も必要であるし、構成員一人一人に目配りできるNP的要素も必要になる。CPばかりが強くて、支配的にふるまうだけの生徒がいたり、心配りは素晴らしいが、いざというときの厳しさを出せない生徒は、NPは高い

が、CPが低い等のように理解できるものである。

②大人の自我状態A (Adult)

「事実に基づいて物事を判断しようとする部分」であり、「現実を客観視」し、「情報を収集し」、「冷静に計算をし推定をして、意志決定を行い判断を下す」部分である (末松等、1993a)。物事をビジネスライクに割り切れる合理主義者は、Aが強い人と考えられる。肯定的な側面として、合理的、冷静沈着、客観的等の点が挙げられる。手術を担当する医師、或いは、会計係などは、Aが高い方が信頼できそうな感じがするものである。否定的な側面として、機械的、打算的、無味乾燥、冷徹等の点が挙げられる。

③子供の自我状態C (Child)

本能的な欲求や感情の部分と人生早期の体験から学んだ対応様式を含み、FC (Free Child: 自由な子ども) とAC (Adapted Child: 順応した子ども) の2つの要素がある。FCは「快楽原則に基づき、快感を求めて天真らんまんにふるまう」部分であり、ACは周囲の「期待にそうように、常に周囲に気をつかい自由な感情を抑える」部分である (末松等、1993b)。喜怒哀楽の表出が豊かで解放的な人はFCが強いと考えられるし、自分を出さずに周囲に気をつかってばかりいる人は、ACの強い人であると考えられる。FCの肯定的な側面として、天真爛漫、好奇心の強さ、活発、創造的等が挙げられる。否定的側面としては、自己中心的、わがまま、傍若無人、感情的等の点が挙げられる。自分を素直に表出して、周囲に暖かさや明るさを与えることもあれば、わがままが出て、周囲との協調性に欠ける場合もあるということである。ACの肯定的な側面としては、協調性、従順さ、慎重さ等が挙げられ、否定的側面として、遠慮がち、依存的、我慢、自主性の乏しさ等が挙げられる。頼まれた仕事をきちんとやり遂げる面もあるし、自分からは積極的に打って出なかったり、やりたいことをやらないで不満をためてしまう場合もあるということである。

以上、各自我状態について説明を加えたが、先に述べたように、どの自我状態がよいとか悪いとかは、一概には言えないものである。その場に応じた自我状態を自由にさせるのであればよい。すなわち、遊ぶ時にはFC、落ち込んだ友人を慰める時はNP、勉強する時はAが主役になればよい。ところが、遊ぶ時だけでなく、真剣さが要求される場面でも、リーダーシップをとるべき時でも、FCしか出せないとすると、困ったことになるであろう。いずれかの自我状態に片寄った行動しか取れない生徒、或いは、その場にふさわしくない自我状態を示し

てしまう生徒もいると思われるが、そうであれば問題が生じることが考えられる。その際、これらの自我状態について知っている、生徒の行動を観察することで、どの自我状態が優位であるといったことが、ある程度読み取れることができ、この自我状態が発揮されると楽になる等といったアドバイスができるようになるであろう。

2) エゴグラム egogram

自我の状態を一見してわかるようにグラフ化したものをエゴグラムという。パーンの弟子デュセイ (Dusei) が自我状態をグラフ化したのが始まりとされる。グラフにすることで、自分の自我状態が視覚的に捉えられ、理解しやすいものとなる。わが国でも、東大式エゴグラム (第2版) などが広く利用されている。入手も容易であり、交流分析の理解を深めることにも役立つので、実習として取り入れてみることもよいと思われる。但し、実施するにあたっては、後に述べるような、心理検査の利用上の注意点を理解して行うことが大切である。

3) 交流パターン分析、交流分析

エゴグラムでは、個人の自我状態を知ることができるが、交流パターン分析は、人と人の中で交わされる刺激と反応 (やりとり) が分析される。その基本的な考え方を知っておくと生徒理解に役立つと思われる。人と人のやりとりは、P、A、Cの自我状態のあいだで行われ、以下のような交流があると考えられる。

①相補的 (平行的) 交流

発信する交流に対して「期待通りの反応」が行われる場合。例えば「今何時? (A→A)」という問いに対し、「今12時だよ (A→A)」と返したり、「試験に合格しました (C→P)」という報告に対し「よかったね (P→C)」と返すなど、発信された自我状態に反応が返されるものである。期待通りの反応が返ってくるので、軋轢もなく、両者の交流が続いていく型の交流である。

②交差的交流

発信する交流に対して「違う自我状態に反応」したり「予想外の反応」が行われる場合。例えば、「今何時? (A→A)」と尋ねたのに、尋ねられた方が、頼まれていた仕事の催促だと思って「急がせないで (C→P)」と返したり、「勉強頑張れよ (P→C)」と言ったところ「うるさいな、そんなのこっちの勝手だろ (C→C)」と返すなど、発信された自我状態と異なる自我状態に返されるものである。肩すかしを喰ったような、はぐらかされたような感じになるので、一般的には、交流が続かない。しかし、例えば「みんなが私の悪口を言うんです (C→P)」に対し、「悪口を言わない人は、

本当に一人もいないのかなあ? (A→A)」と返す場合など、発信者に現実検討を迫るきっかけとなる場合もある。

③裏面的 (仮面的) 交流

表面と裏面 (本当の反応や欲求) ででのやりとりである。本当の反応が裏面に隠され、表面的にはそれと異なるパターンの交流が行われる。例えば、表面的には、「明日までにレポートを出せるか? (A→A)」 「何とか頑張ります (A→A)」 というやりとりの裏に「君にはこんな難しいのは無理だろう (P→C)」 「無理なものか、やってやる (C→P)」 という思いが隠されていたり、「先生、道具を片付けておきました (C→P)」 「ご苦労さん (P→C)」 というやりとりの陰に「仕事を手伝ってるんだから成績を上げてよ (A→A)」 「下心が見え見えなんだよ。そんなこと知るもんか (C→C)」 という思いが隠されている場合などであり、一般的に、心の交流がない状態である。しかし、受験等で、合格の可能性がなくもないがあまり高くないことが予測され、内心厳しいと思っている (A) 場合、「先生、合格できるか自信がないんです (C→P)」 という生徒の発言に、「大丈夫、頑張って全力を出してご覧 (P→C)」 というようなやりとりがなされる場合もあり、必ずしもすべてが好ましくない交流だというわけではない。

以上、3種類の交流について説明を加えたが、こうした交流パターンを知っておくと、他者とうまく交流できない生徒、トラブルを起こしやすい生徒がいた場合、その原因の一つを理解できる可能性がある。

4) ストローク

人と人との心のふれあいのことであるが、「返し」とも訳されることがある。以下のような種類がある。

①身体的ストローク

肩に手を置いたり、撫でたり、握手をしたり、たたいたりといった身体的接触。

②非言語的ストローク

ほほえみかけたり、しかめっ面をしたり、にらんだり、万歳をしたりといった表情や動作。

③言語的ストローク

ほめたり、叱ったりなどの言葉。

④陽性のストロークと陰性のストローク

これらのストロークも、相手に与える影響の違いにより、互いに幸福感、満足感が得られる (撫でる、笑いかけられる、ほめられる) 陽性のストローク、破壊的で互いが不快になる (叩く、にらむ、無視する) 陰性のストロークに分けて考えることができる。教師も陽性のスト

ロックを返すことを心掛けることが望まれようが、生徒が他者に対してどのようなストロークを返しているかを理解することも、指導に役立つものである。

5) 対人関係の基本的構え (対人関係のパターン)

バーンは、幼少期に自分と他人に関して、その子独特の感じ方や見方を身につけると考えた。その際、基本的信頼感が得られれば (親交的なストロークの体験者)、自分も他者も肯定する態度が育っていくが、拒否的態度で養育されたり、適切な躰や訓練を受けてこないと、自分は愛されていないとか、自分はできない、駄目だという思いが育ってくると考えた。普段はあまり自覚されないが、危機的状況に直面した時、こうして形成されてきたその人の基本的構えが意識されるとした。基本的構えとは、以下の四つである。

①自己肯定・他者肯定 I'm OK. You're OK.

自分も他者も大切にす調和的、共存的な構え。OKであるとは、生きることを保証されているという安心感や、生きていくことができるという自信があることである。

②自己否定・他者肯定 I'm not OK. You're OK.

自己評価が低いため、劣等感を抱いたり、自信がなかったり、不平不満を抱えながら憂鬱な気分になることもあり、他者との交流を回避しがちな構え。

③自己肯定・他者否定 I'm OK. You're not OK.

自己愛的、独善的な面が出ることもあり、自己責任を取らず、排他的になりがちな構え。

④自己否定・他者否定 I'm not OK. You're not OK.

自分、相手、人生に対して、無力感、絶望感を感じたりする、交流拒否、閉鎖的になりがちな構え。

現実的には、人は、①から④の立場を行き来しているといえようが、その基本的な構えが理解できると、自己や他者に対するあり方の指導の一助になると思われる。

(3) ゲシュタルト療法 Gestalt therapy

パールズ (F. Perls) により創始されたゲシュタルト療法では、人間には欲求に従いゲシュタルトを作る能力があること、成長とは、ゲシュタルトを作っては壊し、また作っていく過程であり、自他に対するゲシュタルト構成 (状況の受け取り方) が性格であると考えた。ここでいうゲシュタルトとは、部分部分或いは要素要素を一つの意味ある全体像にまとめあげたものである。人間には自己の問題点に気づく能力と、それを克服する能力があり、一部分しか気づいていない自分の他の部分に気づき、認め、統合する過程が成長するということである。その際、ゲシュタルトの硬直化、すなわち、見方や受け取り方がワンパターンで一面的になっていることが問題

であり、硬直したゲシュタルトを再構成すること、すなわち、クローズアップされていない面 (地) も見られるようになることが必要であると考えられる。

例えば、ある生徒は、毎日弁当を作ったり、学校から帰った生徒を笑顔で迎えてくれるといった母親の姿が意識にのぼらず、門限の時間やアルバイトを認めないという面だけを見て、厳しいと反発することもあるかもしれない。母親の全体像を見ずに、ある部分だけにこだわったり、一面的な見方しかできないことが問題であると考えられるのである。教師においても、生徒の成績だけがクローズアップされ、授業の片付けを率先して行ったり、地道な係の仕事を持って行う姿が背景に隠れてしまうような場合があるかも知れない。人が、周囲に対して見ている面、見ていない面があるということを知っておくと、盲点がわかって指導のポイントが分かりやすい。教師自身についても、このことに気づくと、注意して生徒を見たり、行動することができると思われる。

また、この視点を持っていると、その人にとっての事実というのは、その人の物の捉え方そのものであること、換言すれば、心理的事実であることが理解できよう。客観的な事実というより、その人により、重みづけられた情報をもとに世界が組み立てられているということである。生徒が授業や教科担任への不満をもらしたとする。客観的にみれば、生徒の努力不足であったり、思い過ぎのように思われる場合があったとしても、やりとりの中で、なにがしかの事実として受け取っているものがあるということである。自分にはそう思えなくても、生徒はそう受け取っているのだという意識で対応することができるであろう。

(4) 自己理論 self theory

ロジャーズ (C. Rogers) による、来談者中心療法の理論的背景となる自己理論では、人間を自己実現傾向 (成長、自律性、独立への傾向) を持った有機体であると考えられる。こうしたポジティブな方向性の強調は、生徒一人一人を、自らよりよく成長するものとして肯定的に理解することの大切さを教示するものだといえるであろう。

ロジャーズは、後天的に他者の評価を取り入れて形成された自己概念 self concept が行動を規定すると考えた。自己概念とは、自分に対する受け取り方 (イメージ) である。例えば、同じような資質を持っていても、自分はリーダーとしての役割を取れると思っている生徒と、取れないと思っている生徒では、その行動に違いが生じてくるであろう。また、実際には、問題行動を繰り返す生徒であっても、自分はなんら問題がない、他人に

迷惑をかけるようなことをしていないという自己概念を持っていれば、その行動は変わらないであろう。すなわち、あるがままの自分（現実自己、現実経験）を無視し、思い込みの自分（自己概念）を生きていること（自己不一致）が問題となるのである。例えば、自己概念が頑なで強固な人は、刻々と生起する経験を取り入れられず、現実を否認したり歪曲して意識化するため、自己不一致となり、不適応行動などが生じることになりかねない。従って、自己一致した自己概念（事実即した自己概念）を再構成し、自己概念に沿った行動（自己一致）を取ることが重要になる。例えば、自己概念の低い人は、自分の駄目さを知られたくないと思って、他者と関わろうとしなかったり、相手を引き下げて劣等感を消そうとして人を攻撃するとか、失敗するだろう、笑われるだろうと思ってチャンスがあってもそれを拒否したり、何事にも身構えてしまい、言い訳がましくなってしまうということがあるかもしれないのである。

自己一致が行われるためには、非審判的に受容されることが必要だといわれる。すなわち、自己概念は何等の脅威も与えられない状況があってはじめて見直され、それから有機体の経験を受け入れられるようになると考えられる。具体的な、教師の関わり方としては、人格変容のためのカウンセラーに必要な、以下の3要件が参考になるであろう。

①無条件の肯定的配慮

成績がいいからとか、反抗しないからなど、条件付きで受け入れるのではなく、生徒の経験を評価から離れ、暖かく無条件に受け入れる態度のことである。この態度が、「所属感を味わいたい」「愛されたい」という所属と愛情の欲求を満足させたり、人間に対する基本的信頼感を感じさせることにつながり、あるがままの自分を嫌悪しないで受け入れる自己受容を促進するのである。嫌な自分を否定し、生まれ変わりたいと望む（自己否定する）ことは問題の悪循環につながる可能性がある。

②共感的理解

外部から知的論理的に解釈・理解するのではなく、相手の内的思考の枠組み（その人独自の受け取り方）を認め、生徒の立場に立って正確に知覚することである。生徒の感じ方・考え方を「生徒になりきって」理解したら、教師の立場に戻って指導・援助する責任ある態度が求められよう。

③自己一致（純粋性）

生徒を目の前にして、自分が感じていること・経験していることを否認したり歪曲せず、あるがままの自分で

いることである。生徒は、教師の自己一致にふれ続けることで自己一致の方向に向かっていくと考えられる。生徒の言うことを、常に温かく好意的に聞かなくてはと思い、無理をして聞いていると、相手も嫌な気持ちになり、かえってこの人は信用できない人という気になることもありうる。思ってもいないことを口先でいっても効果は得られにくいということである。

このことと関連して、ベイトソン（G. Bateson）らの指摘した二重拘束 double-bindについても、知っておくとよいであろう。二重拘束とは、矛盾する2つのメッセージが同時に表明され、受け取る者はこの矛盾を指摘することが許されず、しかも何らかの応答をしなければならぬ状況が続くことである。こうした状況が続くと、健全なコミュニケーション不能に陥ったり、疑り深くなる、意味を文字通りに受け取るだけになる、接触を避ける、興奮するなどといった適応不全となるおそれがあると言われている。例えば、親が子供に「甘えていいよ」と口ではいいながら、甘えると嫌な顔をするなどして、同時に「甘えるな」というメッセージを出し、子供が甘えられずにいると、「なぜ甘えないの？私たちを嫌いなんだね」というような場合である。学校場面でも、例えば、「決まりを守りなさい」と口でいいながら、「俺の前でばれるようにするな。要領の悪い奴だ」というような雰囲気や態度を漂わせたり、授業終了時の片付けの時に「俺がやっておくからいいよ」と言いながら、「気を利かせて手伝えよ。気の利かない奴だな」という表情を示したり、「暴力は駄目だ。なぜ、暴力をふるったんだ」と言って殴ったり、「駄目じゃないか」と言いながら笑っていて真剣味が感じられない状態など、探すといくらでもありそうである。

これら3つの要件は、漫然と頭で理解しただけで身に付くようなものではないことも知っておく必要がある。しかし、リレーションが人を癒すということが言われるように、共に考え、感じようとする態度（共感的理解）を保ちながら、お互いに人間として本音で交流する中で、生徒は、味方になってもらえた、わかってもらえた、受け入れてもらえたとか、この先生は、心から信頼できる人だ、本音で話ができたといったリレーションの体験をすることができ、そこから現実の自分の姿に気づく（自己一致する）ことが期待できるのである。

（5）論理療法 Rational-Emotive Behavior Therapy

エリス（A. Ellis）により提唱された論理療法では、人間は本来論理的（ラショナル）な存在だが、多くは、非論理的前提の洗礼を受け、イラショナルになっている

と考える。すなわち、後天的なビリーフ（信念）が性格の核であるが、事実在即さない、非論理的な、一般化をし過ぎたイラショナルビリーフ（非合理的信念）が問題であり、事実在即し、論理的な（ラショナルな）ビリーフに変えることが必要であると考えた。

すなわち、同じ事柄に遭遇しても、人により異なる反応をとる場合があるが、その原因として、その人のビリーフを考えたのである。例えば、テストで80点とった生徒がいたとする。この時、喜ぶ生徒もいれば、こんなもんかと思う生徒もいれば、これでは駄目だと思う生徒も出てくることが考えられる。80点とったという同じ賦活事象 Activating events に対して、その人独自の信念体系 Belief system に応じた反応をし、その結果、その人なりの結果・情動問題 Consequence が生じると考えるのである。常に満点を取らなければならないと思っていれば、80点では駄目だと思うであろうし、勉強したなりの点数が取ればよしと思っていれば、がっかりすることはないであろう。エリスは、非合理的なビリーフを持っている場合、合理と非合理を弁別 Discrimination することで、治療効果 Effects of therapy が得られるとした。

生徒の中には、こうしたイラショナルビリーフに縛られて悩んだり、対人関係がうまく行かない者もいると思われる。イラショナル・ビリーフの例としては、以下のようなものが挙げられる。

- ①すべての人に愛されるべきである。大切な人には受け入れられなければならない
- ②やるなら完璧にできなければいけない。失敗したり、上手にできないと駄目な奴だ
- ③周囲の人は私の期待に応えるべきだ。気に入らない人に文句を言うのは当然
- ④人から拒否されたら自分は駄目な人間、愛されていない人間ということだ

例えば、大切な人に受け入れられれば嬉しいことだし、そうあってほしいと願うのも自然なことだが、だからといって、その願いが絶対に受け入れなければならないということにはならないし、受け入れられるのが当然ということでもないと思われる。明らかに思い過ごしであったり、情報不足からの悩みである場合には、不合理な点の指摘、情報提供等を行うことが必要であろう。例えば、模擬試験で成績が悪く、抑うつや受験したくない気持ち（情動）が出たり、勉強が手につかない（行動）生徒がいたとする。この生徒が「模擬試験で失敗するなんて駄目な人間だ。本番でも受からないに決まってる」とか「自分は失敗すべきではない。失敗したからもう駄目

だ」といったビリーフを持っているように思えたら、説教したり、説き伏せるより、「自分にどんなふうに言いかけさせて？」、「こういう場合他の人はどう考えていると思う？」とか「なぜそうだとわかるのか？」といった問いかけ（論駁）などを通じて、「うまくできるに越したことはない、失敗してもしかたない、でもベストをつくせ。プロセスを充実させよう。失敗から学ぼう」というような事実在即した、論理的な受け取り方を、教師と生徒がともに見つけていくことが大切であろう。

（6）行動療法 behavior therapy

学習理論に基づき、問題となる症状、すなわち、不適切な考え方（認知）、感じ方（感情）、行動の仕方を、より適切な方向に変化させる試みと捉えることのできる行動療法では、人間は白紙で生まれてくる存在であり、その後の条件付け次第でいかようにもなると考える。従って、後天的条件付けの結果、学習した反応の仕方の集まりが性格であり、学習（条件付け）の不足、或いは、誤った反応の仕方を学習することが問題であり、再学習することで適切な行動を身につけることができると考える。

例えば、無言ですたすと職員室に入ってきて、ある教師のとなりに立ち、いきなり自分の用件を話し出す生徒がいるとすると、失礼な生徒だと感じる人が多いだろう。「相談したいことがあるのですが、今、よろしいでしょうか」というように、相手の都合を聞いてから話しかけることが、相手の立場に立った行動になると考えられるが、この生徒は、そうした行動様式を身につけていない（知らない）のかもしれない。自己主張できない生徒についても、主張性訓練を行うことで、主張行動がとれるようになることが期待される。また、頭に来ると、すぐに暴力に訴える生徒は、自分の怒りを表明したり、解消するのに、暴力という方法だけが身につけていて、他のやり方もあることを検討していないのだとも考えられる。生徒がどのような行動様式を身につけているのかという視点で生徒を見ると、身につけることが望まれる行動様式がわかってくることも少なくない。

行動療法は、行動変容のための様々な技法を持っているので、問題行動に対して有益な示唆を与えるものと考えられる。行動変容に関しては、条件刺激に無条件刺激（誘発刺激）を対提示して強化するレスポナント（古典的）条件付け、ある自発反応（行動）に刺激物（強化子）を随伴させ、反応の出現頻度を変化させるオペラント（道具的）条件付け、モデルの行動を観察することで新しい行動・考え方・態度（反応の仕方）を獲得するモ

デリングの理論などがある。よく用いられるのは、賞を与えること、罰を与えること、モデルになることである。それによって、生徒の行動が変容していくことがある。例えば、生徒がゴミを拾うのを見たら、ほめること（賞を与えること）で、その生徒は、進んでゴミを拾うようになる可能性が高くなる。また、生徒は教師が言うことよりも、することをよく見ていて（モデリング）、知らず知らずのうちに影響を受けているものである。罰には、即時的な効果があるが、持続的な効果が得られにくいいため、効果的な与え方について、十分な検討が行われることが望まれる。

ここで、しつけの問題について考えてみると、しつけには、社会の規範、文化の学習という側面があろう。社会化の過程で、その生徒が属する社会の規範を学習し、身につけることは必要なことだと考えられる。例えば、日本では、御飯を箸で食べる。手で食べるという行儀が悪いと言われるであろうが、世界に目を向ければ、素手で米を食べる国も存在する。従って、何故、箸で食べなければならないのかと問われれば、我々の社会は、その様式（マナー）を選んだからということになると思われる。このような社会の規範や法則を身につけていない生徒、或いは、甚だしく逸脱した振る舞い方を身につけている生徒に対しては、より適切な行動の再学習が必要という視点があってもよいであろう。また、個性を標準からの逸脱や部分的な特性として捉えるのではなく、外界との関わり方に関係するものと捉えるならば、しつけと、個性化は両立するものと思われる。

6. 生徒に尋ねる方法：検査（心理テスト）

生徒に尋ねる方法としてよく用いられる方法に、検査（心理テスト）がある。生徒に尋ねる方法として、ほかにも、面接法、質問紙法、作文、日記などがあるが、学校でも、生徒に関する客観的な資料を得るためによく利用され、その結果について、教師も生徒も強い関心を持つ心理テストの特徴や種類、利用上の注意点について知っておくことがよいであろう。

（1）標準（化）テスト

雑誌などにも心理テストが掲載されており、それらが若者間で自己認識のための情報収集手段となり得ることが指摘されている（上瀬、1992）。生徒理解のために一般的に用いられる検査は、そうした雑誌のテストと異なり、標準化されたテストである。テストで全てが判るわけではないが、一定の手続きを経て作成された標準化テストの場合は、それなりの弁別性（ある特徴について、

その特徴が認められるか否かを見極める能力）と基準性（テストの実施、採点基準や方法、結果の評価基準の確立）を備えたものである。テストで人間を理解できるわけではないという風に考える人もいると思われるが、ある特性について理解するための一つの情報を与える手段として利用できるものであると考えてよいと思われる。

（2）特性・因子理論trait-factor theory

心理テストの基礎理論となるのが、特性・因子理論である。特性とは、知能、性格、記憶力、概念化の能力などの観察し測定し得る反応のこと、因子とは、特性の背後にある能力（言語/数量、創造性/空間観念/推理/知覚速度/記憶など）のことをいう。特性・因子理論では、人間は特性・因子のコンストラクション（もともとは星座に関連した言葉。布置）であり、明るく輝く星や弱い光の星があったり、星座のようなまとまりのある一群があるように、優れた点、劣った点があり、特性・因子のあるまとまり具合を持った存在と考える。それが個性であり、それまで気づかなかった特性に気づいていく過程が成長することである、また、特性・因子と環境の組み合わせ（マッチング）が不適切であることが問題であると考える。このように特性・因子の集合を性格と考えるので、まずは、その人の特性を測定し、明らかにすることがその人を理解する出発点となるのである。

（3）心理テストの特徴

心理テストとは、個人の特徴や他者と比較した相対的な位置づけを知るための測定具である。生徒を客観的に理解するための道具だが、生徒の諸特性の総てが分かる万能の道具ではなく、教師の直感的な理解（例：観察）を補う役割を果たすものと考えられる。正しい生徒理解、教師と生徒、生徒同士の良い関係作りのための情報提供をもたらすなど、テストする側とされる側双方に利益を与えるものと捉えることができよう。板津（1995）は、心理テストの特徴、目的、働き、種類を以下のようにまとめている。

1) 心理テストの特徴

観察法と比較した場合の心理テストの特徴として以下の点が挙げられる。

- ①一定の観点から、一定の基準で、その人の能力や特徴を測む基準が設定されている
- ②間接的な形で得られる情報であっても、回答者の心の状態をかなり直接に伝えられる
- ③現状では明確に表れていなくても、今後、表れてきそうな心理的問題や悩みの徴候を発見できる

2) 心理テストの目的

一人一人の特徴を理解し、その人の能力・特性や心の健全な部分・可能性を生かすことを目的とする。問題点を見つけたり、人間把握の簡素化(手間を省くこと)を主目的としない。援助のための資料、適材適所の配置のための資料を得ること、人間関係の良好化を目的とするものである。序列化や過剰予見、独善的診断のために行うことは、その目的から外れたものとなる。

3) 心理テストの働き

心理テストの働きには以下のようなものが挙げられる。

①予見と診断

限界はあるものの、パーソナリティテストならその人の行動特性、知能テストなら学業成績、職業適性検査なら職業上の成功などについての傾向をある程度、推測することができるといえよう。

②情報収集

一つのテストでその人の全体像を掴むのは難しいが、一定の視点からの個人の特性を、ある程度の確かさを持って把握することが可能である。

③自己啓発の援助

検査結果が本人にフィードバックされれば、自分の特徴を知ることができ、個性を生かして成長するきっかけを得ることができる。

4) 心理テストの種類

心理テストは、知能テストとパーソナリティテストに大別される。知能テストは、「学習指導」に関する教職科目で主として取り扱われることが適当であろう。ここでは、パーソナリティテストの種類について示す。パーソナリティテストとは、個人の行動傾向を一定の基準から測定する道具である。以下のような種類がある。

①質問紙法

例) YG性格検査、エゴグラム、向性検査

②作業検査法

例) 内田クレペリン精神検査

③投影法とその応用的方法

例) ロールシャッハテスト、絵画テスト、バウムテスト、文章完成法テストSCT

例に挙げられた検査のいくつかについては、教職に就いてから利用することもあるので、実物の提示や、実施方法、検査結果の利用法などについての解説も併せて行うとよいと思われる。

(4) 心理テスト利用上の留意点

心理テストを実施する上で、実施者が知っておくべき点として、以下の点が挙げられるであろう。

①限界性

心理テストは万能ではない。その人のある側面を明らかにしようとするものであるから、目的や対象に適したテストを選ぶことが必要である。また、1、2種類のテストでその人の特徴の総てが捉えられるものではない。テスト結果は生徒の一面を捉えたものであるから、可能な限り複数のテストを利用したり、結果を材料にしながら面接を行うなどの配慮が必要である。

②表層性

心理テストでは、心の奥深くのことまで知ることは難しい。回答する時に、迷いや作意が生じることもないとはいえない。テスト中の態度を記録したり、実施意図の説明、守秘の宣告、結果の利用法の説明を行うなどしてテストに対する抵抗感を減らしたりして、受験者の作意を少なくする努力も必要であろう。

③集団性、一般性

心理テストの結果は、統計的、相対的なものであるということを自覚して解釈したり、生徒に伝えることが必要である。

④受験者の結果依存性

受験者の中には、得られた結果をそのまま信頼しきってしまう傾向がみられる。従って、結果内容を決めつけて伝えない、知りたがっている部分や必要な部分だけを伝えるなど、フィードバックの工夫をしたり、ただ返却するのではなく結果をもとにした話し合いの場を設けるなどの対応が必要である。

7. おわりに

これまで何度か述べてきたように、生徒理解は、生徒指導の前提として行われるものであり、ただ単に生徒を理解するだけで終わってしまうのでは、十分にその目的を達成したとは言えないことになる。例えば、教師が生徒を理解したら、そのことを生徒にフィードバックすることも大切なことである。

ジョーとハリー (Joe Luft & Harry Ingram) が提唱した「ジョハリの窓Johari's window」という概念がある(国分, 1990)。これは一種の性格構造論であるが、それによると、人の心には、以下の4つの領域があるという(表1)。

①領域A: 自他にオープンになっており、自由に行動できる領域、解放された領域である。この領域の広い人がより健全であるとされる。

②領域B: 自分で気づかない自己盲点の領域。仲間からのフィードバックで減少する。

③領域C: 嫌な面、弱み等を隠し、他人に気づかれない

ようにしている秘密の領域。自己開示をすることで減少する。

④領域D：行動、感情、動機について、自分も他人も知らない、いわば、無意識の領域。

教師からのフィードバックを受けて、自分の中の気づいていない新しい面を発見したり（領域Bの減少）、共感的な理解を示されて、人に知られたくない何らかのネガティブな自己イメージにつながっているかも知れない秘密の部分の自己開示すること（領域Cの拡大）ができてくると、生徒のAの領域が広がってくることになるであろう。それは、自分のことをより多く知り、他者にも安心して自己開示できる領域が広がることにつながるものである。生徒理解の重要性は、そのようなところにも示されているといえよう。

表1 ジョハリの窓

	自分の知っている自分	自分の知らない自分
他人の知っている自分	A 解放	B 自己盲点
他人の知らない自分	C 秘密	D 無意識

引用文献

- 板津裕己 1995 『生徒理解と心理テスト』 日本・精神技術研究所 pp.4-5 pp.10-12
- 上瀬由美子 1992 「自己認識欲求の構造と機能に関する研究」 心理学研究 vol.63 No.1 P.36
- 国分康孝・篠崎忠男 1990 「参加的観察」 国分康隆編 『カウンセリング辞典』 P.209
- 国分康孝 1990 「ジョハリの窓」 国分康孝編 『カウンセリング辞典』 誠信書房 PP.287-288
- 文部省 1981 『生徒指導の手引き（改訂版）』 大蔵省印刷局 a：P.54 b：pp.62-67
- 坂本昇一 1987 「青少年の理解」 深谷昌志編著 『青少年の指導』 放送大学教育振興会 P.27
- 末松弘行・野村忍・和田迪 1993 『TEG〈東大式エゴグラム〉第2版 手引』 a：P.14 b：p.15 金子書房
- 氏原 寛 1979 「生徒理解の方法」 河合隼雄編 『生徒指導とカウンセリング』 ミネルヴァ書房 P.70

参考文献

- A. エリス・R. A. ハーパー（北見芳雄監修、国分康孝・伊藤順康訳）『論理療法』 1981 川島書店
- 原野広太郎編著 1993 『生徒指導・教育相談・進路指導（中・高校用）』 日本文化科学社
- 伊藤隆二・松原達哉 1983 『新訂増補心理テスト法入門- 基礎知識と技術習得のために -』 日本文化科学社
- 国分康孝 1980 『カウンセリングの理論』 誠信書房
- 国分康孝 1987 『学校カウンセリングの基本問題』 誠信書房
- 日本学生相談学会編集 今村義正・国分康孝責任編集 『論理療法に学ぶ』 1989 川島書店
- 嶋崎政男 1994 『図解・生徒指導』 学事出版
- 末松弘行・和田迪・野村忍・俵里英子 1989 『エゴグラム・パターン-TEG 東大式エゴグラムによる性格分析』 金子書房
- 統 有恒・宇阪良二編著 1974 『心理学研究法第10巻 観察』 東京大学出版会