

二、反社会的行動と教育相談

児童・生徒（以下、生徒と略称）の反社会的行動に関する教育相談あるいは生徒指導を行うときには、心理臨床的な技法は不可欠なものである。そのために私たちは、例えばカウンセリングやサイコドラマの技法や方法を熱心に学ぶ。しかし決してこれで十分というわけではない。心理治療に関する理論と實際を学ぶことと併行して、というよりそれ以前に（言い換えれば、教育相談や生徒指導を行う前に）私たちは、反社会的行動を学校という場で扱うことに関するいくつか重要な事柄を認識していなければならない。本章で、このうち最も基本的な事柄、

- ① 反社会的行動とはどういう行動なのか
- ② それ（反社会的行動）を学校という場（機関）で扱う際に、どのような問題点があるのか

について、述べておきたい。

1 反社会的行動の意味

人の態度や性格を“対人・対社会”という枠組（社会性）で捉えると、大きく

- ① 向社会性 対人・対社会的なつながりを求めるもの
- ② 非社会性 対人・対社会的なつながりを避けるもの
- ③ 反社会性 対人・対社会的なつながりをこわすものの三つの次元に分けることができる（菊地 一七六年）。

非行・反社会的行動とは、人が内的に持つ“反社会性”によって動機づけられた“反規範的”な行動である。具体的には、盗み・暴行・脅し・たかり・強姦・殺傷など、被害対象が明白な有責的行為（犯罪・狭義の反社会的行動）から、飲酒・喫煙・家出・盛り場徘徊・不純異性交遊・薬物乱用・虚言など、被害対象が明白でない、いわゆる虞犯行為や不良行為（広義の反社会的行動）まで様々なものがある。

この反社会的行動と相反的な行動として考えられているのが、場面緘黙・登校拒否・神経症といった“非社会的行動”である。これは、例えば、過去の失敗体験を再現しないために類似場面で黙りこくったり（場面緘黙）、学業不振児がそれ以上自我の傷つくことを回避するために登校を止めたり（登校拒否）といったように、明らかに、不安から自己を守るための防衛行動である。

これに対し、反社会的行動は欲求をストレートに充足する短絡的・無統制的な“欲求充足行動”とされることが少なくない。非社会的行動が本来的な欲求の充足を阻止される結果として生まれるのに比べ、反社会的行動は盗み・けんか・飲酒・不純異性交遊……と、いかにもやりたいままに欲求充足をしているかに見えるからである。しかし、これはあきらかに誤った捉え方である。未発達な子どもにとっては、反社会的行動もまた、非社会的行動とまったく同じように、不安や緊張から自己を守ろうとする防衛行動そのものである。例えば、学業不振に陥って先行きに大きな不安を抱いた子どもが盗みやけんか（反社会的行動）に走るのも、一見短絡的な欲求充足行動に見えるが、なによりもまず緊張を発散させて心の安定を得ようようとする不安解消行動なのである。それは登校拒否や神経症（非社会的行動）に陥ることによって本来的な危機を回避しようとする防衛行動となんら異なることのない心理的機制（防衛機制）によっている。

とは言え、反社会的行動は通常、社会的サンクション（罰・反作用）を受けることになり、結果的には自分を守らないことになる。心的安定（自己防衛）は一時的なものに終わり、かえって状況は悪化する。それでもしかし、反社会的行動は繰り返される。子どもたちは何故、社会的反作用を被ることのない方法（例えば、非社会的行動）で“防衛（適応）”を図ろうとはせず、あえて反社会的な行動を選択するのだろうか。反社会的行動に動機づけるもの、即ち“反社会性”とは何か、が問われる所以である。

2 反社会性の原因・背景

概括的に述べれば、反社会性は、まず最初に親・教師など重要な権威像との心理・社会的関係によって基礎づけられ、社会的不適応を重ねることによって特有のパーソナリティを形成しながら、次第に独自の生活空間を構築することによって固まる。

(1) 心理・社会的関係

1) 親子関係

非行少年に関する親子関係の資料は多い。これをまとめれば、非行少年の親の養育態度は一般に拒否的・放任的であり（例えば、法務省特別調査では例年50%前後）、その結果、非行少年たちの多くは、親に対して強い被愛欲求を持ちつつも、否定的・反抗的である（例えば、総務庁一九七一年・一九八一年）。こうしたネガティブな感情がやがて諸々の権威像に対して転移し、究極的には、社会的な権威や規範に対する反抗と抵抗を呼び起こす基本的な動因になるのである。

2) 教師との関係

教師との好ましくない関係も、反規範性への大きな要因となる。多くの臨床事例は、反社

会的生徒の多くが教師から「否定され、無視されている」という認識を持っていることを示しているが、こうした関係は反社会的方向へ強く動機づける。例えば、教師から期待されていないと認知する度合いが高い生徒ほど反学校文化に強く動機づけられている（耳塚 一九八〇年）という調査は、これを如実に示しているよう。特に、親子関係の中で反権威的動機を醸成されている子どもは決定的に反社会的方向へ誘引されるに違いない。

3) 学業不適応

学業不適応は、受験・競争といった現代の社会文化の中では、常に大きな問題行動の要因としてはたらく。特に劣等な学業成績は、学業成績がそのまま人間の評価と社会的地位にながっていく仕組の中で、

① 将来への不安と諦め（将来への絶望）

② 価値のない自分（自己否定）

といった絶望的な否定的感情を湧出せしめ、自暴自棄な行動（反社会的行動）を誘発する。非行少年に成績下位者が多いことを示す各種調査結果（例えば、麦島 一九六六年、総務庁 一九八〇年）は、学業不適応と反社会性との関連を明かしている。

なお、学業不適応に陥る中で非行化しない子どもは、以下のような特徴を持っている。

- ① 親・教師・友人たちと好ましい関係を持っている
- ② 熱中し得るほどの趣味や運動を持っている

③ 将来への確かな職業的展望を持っている

(2) 性格特徴

問題行動とかかわる最も基底的な性格次元は、自我機能と自己概念である。とりわけ、共感性とフラストレーション耐性（自我機能）、自己意識や自己同一性（自己概念）が取り上げられている。

1) 共感性

共感性とは「他者の喜怒哀楽の情を分有する能力」（宗内一九六六年）である。非行少年というとすぐに、「共感性に欠けている。だから、平気で他人を苦しめる行動がとれる」といった文切り型の解釈がなされるが、たしかにかれらは、相手（被害者）の立場や苦しみを無視することが多く、この意味では「共感性」に欠けるといっても過言ではない。ただ、かれらが「非共感的」になるのは、それまでの対立的・抵抗的關係によって、すでにして親・教師・警察、さらに伝統・規則・法律等々、様々な権威や規範がネガティブな対象となり、それらに対して拒否し否定するように動機づけられているからであって、けっして病的な欠陥によるものではない。因みに、親しい友人や同胞などポジティブな対象に対しては「健全少年」とまったく同じように「共感的」である。非行少年における「共感性の低さ」とは、反抗と抵抗の対象に対して拒否的であるという、かれらの人間関係や対象関係を反映したもの、い

わば条件反応的な“低格化”である。

2) フラストレーション耐性

フラストレーション耐性とは「欲求不満に耐える力（忍耐力）」である。これについても、共感性とまったく同じように、その欠陥が言われている。たしかに、非行を犯す子どもたちは飽きやすく、忍耐力に欠け、他人の迷惑を顧みず（共感性の欠如）、自己本位の欲求充足を優先しがちである。だがこれも、特段の欠陥によるものではなく、すでに落ちこぼれて先行きの希望を失い、将来の展望に関わりのないもの（勉強など）に耐えて努めることには意味を見出せなくなった結果である。しかし、このような子どもたちであっても、例えば、趣味やスポーツなど、先行きに希望がもて、あるいはまた大きな興味と価値がもてる場合には、“健常な”子どもたちと全く同様に、ひとつことにきわめて辛抱強く打ち込む。即ち、非行少年における“フラストレーション耐性の低さ”とは、耐えても無駄だという絶望や諦めによって惹起された短絡的欲求充足メカニズムなのである。

このように、共感性といい、フラストレーション耐性といい、どちらも“条件反応的な低格化”である。ただ、非共感的な欲求充足行動を反復するうちに、悪循環的に情性と耐性の欠如が常態化し、それが病理的レベルにまで達してしまうことがある。処遇上、銘記すべきことである。

3) 自己概念

自己概念とは、自分自身についての認識と評価である。これが例えば、

「親・教師から尊重されていない」

「他人より劣っている」

「自分はだめな人間だ」

といったように強い劣等感と低い自己評価にまみれているなら、その反動的補償として反規範的なものに同一化してゆき（否定的同一性）、それによって反社会的行動を引き起こすことになっても、けっして不思議なことではない。因みに、非行少年に関する多くの調査・研究は、かれらの強い劣等感と低い自己評価とを明らかにしている（例えば、原野ほか 一九七五年、星野 一九九五年）。強い劣等感、低い自己評価、否定的同一性といった自己概念は、反社会性の核的要因たり得るものである。

4) その他の特性

ある種の性格特性は反社会的行動の発生と関わりが深い、と言われる。例えば、攻撃的な傾向はげんかに、感情の爆発性は致傷行為に、顕示性は不良交友にといったように。このような性格特性は反社会的特性などと呼ばれる。この反社会的性格と非行・犯罪との関連は古くから言われてきており、反社会的特性が問題行動の要因たり得ることもけっしてないことではない。しかし、性格特性を問題行動の第一義的な要因として強調することは、きわめて危険である。なぜならそれ（反社会的特性）は、

① いわゆる“問題児”ではなくても見られる

② それらが抑圧され、防衛されると、むしろ非社会的行動が誘発される
といったことから分かるように、反社会的行動に特徴的な彩りを与えることはあっても、必然的に反社会的行動だけを惹起するようなものではないからである。反社会的特性が反社会的行動の要因として無視できない場合は、以下の二つの場合である。

① 長期にわたる不適応の結果として獲得され、きわめて強く顕在化している

② 脳損傷などの器質的障害が原因である

これらの場合、反社会的特性はほとんど、抑制・抑圧されることがなく、問題解決行動にそのまま反映されてしまうのである。

(3) 生活空間

人は、具体的・抽象的に、様々に異なる世界に住んでいる。これによって様々に異なる考えや行動がもたらされることになるが、このことは、未開人と文明人、西洋人と東洋人、子どもとおとな、職人とサラリーマンといったように対比的にとらえると、よく分かる。この様々に異なる考えや行動を生み出す世界を“生活空間”と呼ぶ。反社会的問題児の生活空間には、一般に以下のような特徴がある。

1) 偏狭性（狭隘性・偏倚性）

一般に健全な子どもは、興味と関心の幅が広く、知識と価値観は多様で、遊び・趣味・運動・勉強：…と多次元的に行動領域を広げ、人間関係も豊富である。これに対して反社会的な子どもは、興味・関心の幅が狭く、知識・価値観は限られ、行動領域も狭く、人間関係は貧困である。ときに行動領域を広げることがあっても、その人間関係の多くは重複している。即ち、生活空間は基本的に狭隘である。

このような狭隘な生活空間が、同時に偏倚的で、それ自体が社会的な不適応性を強く帯びているのが際立った特徴である。例えば、その狭い興味と関心はアイドル・異性・オートバイ・犯罪の手口など遊興的なものに集中し、乏しい人間関係は遊び仲間・非行仲間など社会的にも偏っている。健全な子どもの中にも生活空間が狭隘な者もけっして少なくはないが、かれらの興味と関心は勉強・スポーツ・文化・科学・芸術、そして人間関係は勉強仲間・運動仲間・競争相手、といった適応性を助長するようなものに向けられているところに、大きな違いがある。

偏狭な生活空間は、人間関係からの疎外を原点として、次第に健全な次元から追い落とされる結果として形成されるのであるが、これがきわめて非行親和的なものになることは、すでに論をまたないだろう。

2) 情緒的現在性

児童期に入れば、子どもは通常、今（現在）という時を超えて未来を展望し、その流れの

中で行動を選択するようになる。即ち、現在から未来へと生活空間を広げ、未来へのたしかなパースペクティブの中で、明日（未来）のために、自己を統制し、行動するようになる。

しかし、反社会的な子どもにはそれがなかなか難しい。何故なら、明日という日は、絶望的で、期待するも空しいような日ではないからである。「勉強したって、どうせろくな高校に入れない……」。それ故、知的には「明日」のあることが分かっているとしても、明日よりも今日を大切にし、即時的に自己の欲求を実現することに重きを置く。遊興に走り、金品を盗み、反社会的な場所に入出入りするもの、みな「明日」を失った行動である。

3) リアリティ（現実感）の欠如

リアリティとは、今していること・感じていることを現実そのものとして実感すること、いわば、自己を客体として捉えているときの実存感である。具体的に言うところ、「遂にやりとげた!」・「大変なことをしてしまった!」といった感性的な認識である。

このリアリティは、自己および自己の行動を内省的かつ反省的に様々な視点から検討し、変容させることを可能にする。しかし、非行を犯す子どもは、偏狭かつ「現在の」な生活空間に住み、それ故に他の規範や予想される将来（罰）に照らして振り返ることが困難なために（リアリティの欠如）、結局、自己の反社会性を修正できずに非行少年たり得てしまうのである。監禁のうえ暴行・虐殺したとして世間を震撼させた「コンクリート詰め女子高校生リンチ殺害事件」（一九九九年）の少年被疑者たちに、このリアリティの欠如を典型的、象徴的

に見ることができる。かれらは被害者を死に至らしめている過程の中で、自分たちが「今までにこんなことをしでかしつつある」というリアリスティックな認識をついに持つことができなかったのである。

3 生徒指導における問題点

(1) 生徒指導における関係構造

近年、生徒指導の方法論として、「学校カウンセリング」が標榜され、カウンセリングの技法をもって問題行動の処遇に当たろうとする傾向が一般化している。これ自体はけっして間違いいとは言えないが、ここではとかく、「生徒指導における教師―生徒関係（生徒指導関係）は通常のクライエント―カウンセラー関係（カウンセリング関係）とは異なる独自の専門的關係である」（宗内一九六年）ことが見落とされがちである。親―子関係、上役―下役関係、教師―生徒関係、クライエント―カウンセラー関係など、どのような人間関係であれ、そこで行われる指導的（または治療的）関係は、それぞれの当事者間に横たわる独自の役割関係によって、独自の展開をする。例えば、言われるところの「懲罰」は、学校では教育的措置として容認されているが、クライエント―カウンセラー関係では、このような行為はい

かなる視点からも容認できないものであり、またその関係性からいつて起こり得ないものでもある。

このように、それぞれの人間関係における役割関係のあり方（関係構造）は、対象者に対する処遇のあり方（技法・方法）を決定してくる。生徒指導関係とはどのような関係なのか、ここでは特にカウンセリング関係と対比しながら、その基本的な関係構造を眺めてみたい

1) 強制性

カウンセリング関係は、クライアントの意志と選択によって（カウンセラーが「選ばれて」始まり、終了させることさえクライアントの自由である（任意性）。これに対し、生徒指導関係は、生徒の意志に関わりなく教師・学校側の意志によって始まり、生徒は相手（指導者）を選択・拒否することはできない（強制性）。この強制的関係は、生徒自身の自覚と自発的意志を待つては生徒の問題性にアプローチすることができないために必然的に生まれてくるものであるが、生徒にとっては不可避的に、怒り・嫌悪・不安といったネガティブな感情を生み出すものである。

2) 権力性（非平等性）

カウンセラーとクライアントとの間には、命令―服従、管理―被管理といった一方に力が偏る統制関係はないが（非権力性）、教師―生徒関係には明らかに、命令―服従、管理―被管理といった統制関係がある（権力性）。他にどのような手だても失われているという場面

に限定されているのではあるが、教師に与えられている「懲罰権」は、まさにこの権力性の象徴である。権力的な関係性もまた、必然的に、へつらい・屈辱、敵意・反抗といったネガティブな感情をもたらすものである。

3) 審判性

カウンセリング関係（とくに、クライエント中心のカウンセリング）では、特定の規範や基準によってクライエントの欲求・感情・行動を批判したり、糾明したりすることはないが（非審判性）、生徒指導関係では、その修正・改善のために、一定の規範や基準に基づいて、生徒の欲求・感情・行動を批判したり、糾明したりする（審判性）。学校が一定の規範や価値を伝達する社会的機関である以上、これも当然の役割であるが、これによって生徒は、教師から攻撃され、否定されていると認知することになる。

4) 日常性

カウンセリング関係は、日常的な人間関係や役割関係をもたないカウンセラーとクライエントが予め決めた日時・場所においてのみ面談する非日常的关系であるが（非日常性）、生徒指導関係は、親子関係・上役―下役関係などと同様に、日常的な人間関係と役割関係の中で関わり合っている当事者（教師と生徒）の間で即時的に行なわれる日常的な関係である（日常性）。これによって、カウンセリング関係が心理臨床的に特殊な関係と技法（例えば、徹底した「受容」関係とかクライエント中心主義）を展開していくことを可能にするのに対し、

生徒指導関係は情緒的に様々に錯綜する日常的な人間関係の有り様の中で進められていくことになる。

5) 公開性

カウンセリング関係では、対象者に関するすべての情報はクライアント個人のためにカウンセラー個人の権能で守秘されるが（守秘性）、生徒指導関係では、学校あるいは社会にかかわる問題として学校・教育委員会あるいは司法機関に報告され、守秘されない（公開性）。このため、カウンセリング関係ではクライアントからの徹底した依存・信頼関係が生じ得るのに対し、生徒指導関係ではそのような関係は生じにくい。むしろ後者では、なるべく情報を与えないようにする防衛的態度が基底的な態度になる。

このように見ると、生徒指導関係は、カウンセラーの非審判的な受容的アプローチによって心からなる協力・信頼関係が展開するカウンセリング関係とは異なり、児童生徒に強い不安・緊張・恐怖、さらには防衛・抵抗・敵対といったネガティブな感情や態度を生み出す、むしろ反カウンセリング的な対立的関係構造になっていることが明らかに。

(2) 指導力の源泉（教師の権威）

およそ、この民主社会においては、それが心理治療的なものであらうとなかろうと、人を変容させるための人間関係は、なべて受容的・共感的でなければならぬ。ロジャースのク

ライエント中心療法は、それを技法として徹底したものであった。しかし、生徒指導関係のような反カウンセリング的な関係構造においては、当然のことながら、まったく土壌の異なるところから生まれた「カウンセリング」の技法がそのまま通用するわけにはいかない。例えば、「共感的態度」も、審判的な態度が垣間見えれば、かえって不信や疑惑を呼んで生徒を防衛的にし、かといって無批判的に「受容的態度」をとれば、とかく誤った考えや行動まで許容されたという間違った認識、さらには、教師の愛情や指導力が不足しているといったネガティブな評価さえ生じて、無反省な態度を醸成することになる。

反カウンセリング的な対立構造を乗り越え、根源的なところで教師と生徒をつなぎ合わせるものは、言われるところのカウンセリング的技法ではなく、それは児童生徒をして心底から指導者として認めさせる教師の資質、いわば教師の権威であろう。「教師はすべてカウンセラー」とはよく言われる言葉であるが、それ以前に、「教師はすべからず（権威を備えた）教師」でなければならぬ。しかし昨今、体罰や懲戒といった物理的な力（いわば権力）を権威と履き違え、いたずらに子どもたちを押さえ込む風潮が見られる。これは一時的・表面的な効果はあるものの、子どもたちを抑圧し、その人格形成を歪め、いじめそのほか様々な問題行動の原因ともなるものである。教師をして教師たらしめ、そして生徒指導を支える教師の権威は、以下のような側面から生み出される（宗内 一九六年）。

1) 一次的権威

教職という専門職が必然的に要請する最も基本的な資質（専門性、人格）からくる権威。

① 専門性権威 教える技術、およびその前提となる学識を有することからくる権威

② 人格的権威 やさしさ・明朗・親切・公正・清廉・正義・高邁など、親愛と尊敬の対象

となる人格・人間性からもたらされる権威

2) 二次的権威

一次的権威を基礎に、具体的な人間関係の中から生まれてくる権威。

③ 関係性権威 教師―生徒関係が親密になり、教師が敬愛され、信頼されることによって

生じる権威

④ 統制的権威 生徒やクラスをきっちりと管理・統制することによってもたらされる生徒

からの畏敬・信頼感に基づく権威

前述したように、生徒指導関係はむしろ反カウンセリング的な関係構造を有している。しかし、このことをもって、生徒指導が非教育的関係だというわけではない。ある意味では、カウンセリングの構造こそ、むしろ非教育的関係性を帯びているとも言えるのである。その論議はさておき、権威を備えていない教師によって行われる生徒指導関係は、そのまま反カウンセリング的で、かつきわめて非教育的な関係を形成する。これに対し、生徒によって権威を認められた教師が関わる生徒指導関係は、教師がまさに“信頼すべき指導者”として受け入れられているために、反カウンセリングの関係構造をそのまま有益な教育的関係に転じ、

さらにきわめて高度なカウンセリング関係をもたらすことも可能にする。

ここで専門的關係としての生徒指導関係を定義すれば、次のようになる。

「生徒指導関係とは、

① 基本的な教師権威を備えた教師が受容的、共感的な態度で生徒に接することによって生み出される、生徒からの敬愛と信頼に満ちた関係であり、

② 強制性・権力性・審判性といった、子どもに反抗やフラストレーションをもたらし関係構造をそのまま有益な教育的関係に移行させる関係である。」

教師の権威こそ、まさに指導力の源泉であらう。

(3) 臨床機関としての学校・教師のあり方

学校・教師が生徒指導に熱心になるあまり、ときにその役割を踏み外し、あるいは独善に走って、かえって児童・生徒に害を及ぼすことがある。そのようなことを防ぐための基本的な視点を取り上げておきたい。

1) 社会機関としての学校・教師

教育とは、「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、……自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」（教育基本法第一条）ものであるが、これを具現すべく国家・国民からその役割を与えられたのが、即ち学校

である。それ故、学校は世間に跋扈する「**訓練塾」・「**ヨットスクール」といったプライベートな機関とは異なり、病院・警察・福祉事務所といった種々の組織とまったく同様に、固有の社会的設置目的を持つ公的な社会機関であり、あきらかに、社会の価値・規範・文化を子どもたちに伝達・実現する使命を持っている。このことから、学校は、かくあらねばならぬといったいくつか銘記すべき重要な立場や態度が生まれてくる。そのうちもつとも基本的なものを挙げれば、以下のものであろう。

- ① 学校・教師は、児童生徒に対して社会の規範や価値を代表している
 - ② 教師は社会的な規範や価値や伝統に対して受容的でなければならぬ
 - ③ 学校内で機能する規則や命令は、社会的規範や通念を逸脱するものであってはならない
- こうしたことは、例えば、法律で許可されているオートバイ・自動車免許の取得を禁じる校則や罰則を作って指導の盾にしたり、世間もそれを容認しない体罰や懲罰を用いて生徒を懲戒したりすることが許容されないなど、学校は社会的基準に基づかない恣意的な基準や方法で生徒を管理・指導してはならないことを示唆するものである。にも拘わらず、一般に学校・教師は、社会的基準よりもいっそう厳しい基準を設けて、生徒を規制しようとする。しかしこれはかえって、特に反社会性の強い子どもに対して、以下のような好ましからざる結果を生む。

- ① 学校と社会的規範との間にあるギャップを認知させる

② 社会的基準の無視や軽視をモデリング学習させる

③ 強烈な緊張・葛藤・反抗気分を醸成する

こうして一部の子どもは、学校・教師によって与えられる圧迫感に抵抗し、あるいは逃れようとして、さしたる罪意識もないままにその反社会性や問題性を強めていくことになる。

学校・教師は、社会的・常識的な枠内にある善悪・行動の基準を常に一貫した形で子どもたちに提示するものでなければならぬ。これによって子どもたちは、不当にネガティブな情動を誘発されることなく、何を学びとるべきかを知り、話し合いや指導の場に留まるのである。

2) 学校内の連絡・協調・一体化

反社会的な子どもに対する指導では、このことは特に重要である。

生徒指導と教育相談の担い手は、学級担任・生徒指導係・養護教諭・クラブ担当教諭・専任カウンセラーなど様々であり、それらの担い手が実際にケースを担当するに至る道筋もまた多様である。しかし、援助（指導や相談）の対象が、非社会的行動（児）であるか、反社会的行動（児）であるかによって、全体としての学校および教師のあり方はきわめて異なってくる。

心理臨床的な相談・治療では、対象者の特性や問題に合わせて臨床家のあり方や技法が選択的に決められる。例えば、同じように学業不振のケースでも、内気で劣等感にまみれた子

どもにはどこまでも優しく受容的に、勝ち気で誇り高い子どもには時に叱咤激励して主導的にといった具合に。熟達した心理臨床家は通常これを一人で行うが、対象者に対する働きかけの効果は、適切な技法を選択実行できたかどうか、ほとんど依存している。しかしながら、学校における教師の臨床的技術は、けっしてこれを可能にするものではない。そこで、たまたまケースを担当した教師が援助に失敗した場合には、同じ教師がケースを続行するよりも子どもとの組み合わせがうまくいきそうな他の教師に代わった方が好ましい結果を得る場合が少なくない。実際に、このようなやり方をとって大きな効果を上げている学校も数多い。

とは言え、このようなやり方は、もっぱら非社会的行動(児)に限られ、反社会的行動(児)には妥当しない。何故なら、非社会的行動を取り扱うときには、教師はすべて個々純粹に援助者であるのに対し、反社会的行動を取り扱うときには、先述したように、教師は個人としては存在せず、機関(学校)の代表として子どもと対峙しているからである。即ち、非社会的行動においては、指導・相談の失敗は、単にその教師と生徒の間の失敗にすぎず、他の教師の代替的指導に移行できるが、反社会的行動における指導・相談の失敗は、単にその教師と生徒の間の失敗に終わらず、そのまま子どもの反学校性や反社会性を強め、他の教師の指導をますます拒否する方向へ子どもを向かわせるからである。

だからといって、他の教師が、指導に失敗した生徒を安易に受容して再度指導関係を再開

すれば、生徒にとって先の教師が「悪者」になり、以下のような悪しき認識をもたらすことにもなる。

- ① 学校が一枚岩にはなっていない
- ② 自分の（反社会的）行動が許されている
- ③ 教師がご機嫌をとっている
- ④ 学校が必ずしも正義や社会的規範を代表するものではない
- ⑤ 教師による恣意的な指導が少なくない
- ⑥ 教師の間をうまく立ち回っていける

こうして結局、当該生徒は安易に学校・教師と関係するようになって、かえって問題性を強めるにことにさえなってしまう。例えば、学校側に反抗する生徒たちに安易な「理解者」の教師がいたばかりに、気持ちを煽られた生徒たちが校内暴力を起こしたというケースは決して少なくないが、それなどはまさにこの典型的な例である。

非社会的問題児に対しては、その指導・相談に関わる教師は個々に多様で個性的なアプローチをなし得ることが望ましい。しかし、反社会的問題児に対しては、ある意味では、個々の教師は社会的機関の一員として没個性的でさえなければならぬ。そして、学校・教師集団は日頃から役割関係を明確にし、緊密に連絡・協調して、互いにけっして矛盾のない態度や方法で一体となってアプローチするものでなければならぬのである。

【引用・参考文献】

＊石田幸平・武井楨次編『犯罪心理学（青少年犯罪者の生活空間と類型論）』東海大学出版会（一九八四年）

＊菊地章夫「向社会的行動」『児童心理学ハンドブック』（波多野完治・依田新編）金子書房（一九七六年）

＊総理府青少年対策本部「非行原因に関する総合的調査研究」（一九七七年）

＊総務庁青少年対策本部「非行原因に関する総合的調査研究」（一九八八年）

＊原野広太郎・沢田善吉・江川玖成「非行少年および高校生の自己概念および受容感の研究」『相談学研究』8（一九七五年）

＊平井信義「School phobia あるこは登校拒否諸類型と原因的考察並びに治療について」『臨床心理学の進歩』（一九六六年）

＊星野周弘「非行抑止要因としての自己概念について」『科学警察研究所報告防犯少年編』20・2（一九七九年）

＊松原達哉『学校カウンセリング講座』（全5巻）ぎょうせい（一九八八年）

＊耳塚寛明「生徒文化の分化に関する研究」『教育社会学研究』35（一九八〇年）

＊麦島文夫 「非行化過程の追跡研究(2)―教育からの疎外と非行化」『科学警察研究所報告 犯少年編』17・2 (一九七六年)

＊宗内 敦 「精神病質人格の精神病理と精神力動」『都留文科大学研究紀要』12 (一九七六年)

＊宗内 敦 『指導力の豊かな先生』図書文化 (一九八六年)

＊宗内 敦・宗内美映子 「校内暴力」『児童心理学の進歩 一九五五年版』金子書房 (一九五五年)

＊宗内美映子 「暴力を伴う非行」『性格心理学新講座5 カウンセリングと心理治療』(原野 広太郎編) 金子書房 (一九八九年)

(「反社会的行動と教育相談」『非行・暴力の相談』宗内 敦編 ぎょうせい 一九七三年)