

追手門学院大学
心理学部紀要第16巻抜刷
2022年3月1日発行

論文

学生相談に携わる者として学んだこと

荒木 浩子*

What I have learned as a Student Counselor

Hiroko ARAKI

学生相談に携わる者として学んだこと

荒木 浩子*

What I have learned as a Student Counselor

Hiroko ARAKI

要 約

本研究ではまず、学生相談の歴史を概観し、米国からの学生助育の概念が導入されてから、100年近くをかけて本国の実情に沿いながら、変遷してきたありようを確認する。そして、学生相談の全学的な教育の中での位置、見立てと連携の重要性についてまとめた。さらに、仮説生成・検証・修正としての見立て、連携における見立てについて、自験例を素材に振り返った。また、学生相談の目標をとりあげ、「自分を知る」ことの重要性と、その糸口として自身の実感や感覚を他者と共有し確認することが一つのプロセスとして挙げられることを示した。最後に、大学という守られた社会的な場の重要性とその担い手について述べた。

* 追手門学院大学心理学部

1. 学生相談の歩み

日本における学生相談の端緒は、第2次世界大戦後に米国教育審議会内の委員会による大学教員の一環としてSPS (Student Personal Service) 運動の理念が、教養教育と共に日本の大学に導入されたことにある (田中・福盛, 2004)。戦後米国からのSPS (Student Personal Service) の概念が導入されてから、80年をかけて本国の実情に沿いながら変遷してきた。

大山 (2000) によれば、学生相談の歩みは5つの時期に分けることができる。「黎明期」(1946年～) は第2次世界大戦後にアメリカ合衆国から「SPS: 厚生補導もしくは学生助育」の理念が、教養教育と共に日本の大学に導入されて始まる。

森田 (2018) によれば、SPSは「学生を各種の人間的に欲求を持って生活し、成長する主体であるとみなす観点に立ち、その発達と成熟を助長し援助する一切の活動を意味するもの」「広義の教育活動の一環であり、あるいは教育そのもの」とされたと紹介している。そして、SPS活動には修学、就職、経済、保健、課外活動など様々な「助育」が含まれ、その中核に学生相談が位置づけられたとする。

「充実期」の始まりとなる、1953年には、わが国最初の学生相談機関が東京大学と山口大学に学生相談所が設置され、1950年代に国立大学を中心に一部の大学で学生相談所/室が学生部の組織として設置された (吉武, 2018)。また1955年には学生相談研究会 (現在の学生相談学会の前身) が発足した。こうして全教職員で学生を育てていこうとする動きが全国に広まっていくように思われた (吉武, 2018)。1959年には、近畿学生相談研究会 (KSCA) が設立され、1962年には全国学生相談研究会の第1回が開催された。全国学生相談研究会は、1973年に日本学生相談研究会に改称され、1987年には日本学生相談学会設立 (学術団体) への礎を築いていく。

しかし、60～70年代の大学紛争に伴い、学生相談に対する文部省の方針は変化し、学生相談所 (室) の開設は中止され、それに代わって保健管理センターがすべての国立大学に設置されることとなり、これにより多くの国立大学で学生相談機能は、保健管理センターの一部に組み込まれることとなった (下山, 2012)。大山 (2000) は1960年からの「衰退期」としている。1968年には、全国学生相談研究会議 (主に国立大学の学生相談教員による研究集会) が始まった。学生相談の専任教員やセンター化が構想され、国立大学協会にも働きかけが行われて検討されたが、同時期に全国大学保健管理協会が発足 (1964年) し、1966年に各国立大学に保健管理センターが設置されることとなった (森田, 2018)。学生相談が保健管理センターに取り込まれる形になったことで、「教育」よりも「治療」的な側面が強くなり (齋藤, 2020)、学生をすべての教職員の力の結集によって育てていこうとするSPS運動の機運は衰退、ごく一部の学生へのごく一部の教職員による対応、あるいはごく一部の学生への、心理職カウンセラーによる面接室での働きかけがそれぞれ独立的に遂行されることとなった (吉武, 2005)。

このようにSPSとは別に治療的側面としての個別面接の重視が起こったのは、戦後海外からカ

ウンセリングという概念が持ち込まれ、教育や臨床の現場で必要性が認められ浸透していった流れと無関係ではないと思われる。

教育の分野で友田不二男らが、ロジャーズのカウンセリングを広めていった『カウンセリングの面接法の技術』（友田、1952）、『カウンセリング入門』（1966、水島恵一）、『カウンセリング入門』（佐治守夫、1966）、『ユング心理学入門』（河合隼雄、1967）の著作などが発刊されていることから、カウンセリングの日本への急速な導入、浸透の様子がうかがえる。その中でも、河合隼雄は1965年にユング研究所への留学からユング派分析家の資格を取得して帰国し、それ以降、箱庭を含めた臨床心理学、心理臨床学の教育と指導に努めた。戦後の学生運動の激化やその後の長期留年生の問題など、日本人戦後復興し激変する社会の中でいかに生きていくのかというアイデンティティでの問題を抱え、心理療法での個別面接の必要性を増大させ、また海外からカウンセリングについての情報が入ってきたことが、わが国での治療論や構造論の発展を促したと考えられる。つまり、カウンセリングの必要性の増大とその普及とともに、学生相談の分野でもカウンセリングに適した環境（学生相談室の設置のされ方、カウンセラーの配置）への変化が、起こったと考えられる。ただ、先にも述べたように、個室という密室でカウンセラーとクライアントが話をするという「クリニックモデル」が前面に出てくることになり、「ごく一部のこころを病んだ学生のみが利用するところ」という見方が一般化される危惧を生じさせた（斎藤、2020）。

大山（2000）は1970年代を「停滞期」としている。保健管理センターが全国的に設置され、大学の中の構造が変わったことで保健管理というクリニックモデルが大きく影響、機能することで、SPSを掲げる学生相談が、支援規模が個別化するという新たな課題を抱えながら、その流れの中で学生相談の在り方を模索していたと思われる。森田（2018）は、学生相談を担当するのが臨床心理学や精神医学の専門家であることが多かったため、そうした領域での発展に伴い、学生相談活動の中でも個別面接による治療的アプローチの役割が増大した一方で、SPSの考え方を基盤とした学生部職員や一般教員による教育指導的アプローチも続いていると述べる。SPSが下火になりながらも、現場の関係者が地道に学生のための支援、教育を行っていたことと、心理臨床学や精神医学の発展も、現場の支援の知を補強するものであったろうと思われる。

1982年には日本心理臨床学会が設立され、現在、心理学関係学会の中で、最も大規模な学会となっている。また1988年には「臨床心理士」という民間資格が誕生した。それより1年早い1987年には日本学生相談学会が学術団体として認定され、学生相談が独自のものとして確立しており、学生相談に関わる現場の人たちの熱意と思索の深まりと活動の広がりが脈々と受け継がれていたものと思われる。このように、相談する人にとって必要な援助や支援は何か、ということが“大学”という現場に即して検討され、心理個別面接を軸としながらも、大学教育の中での支援を広くみる眼差しが現場から生まれ、高等教育である大学においても、職員全員が学生に関わっていくことが重要視されていった。

そして、1996年には文部省と国立大学等保健管理施設協議会の共催による第1回メンタルヘル

ス研究協議会では、「SPSよりも一回り大きくて、大学全体の、その在り方を巻き込むほどの規模とエネルギーとそれに工夫をつぎ込んで、青年である学生への精神的援助をすることが必要」（中島，1997）と呼びかけ、不適応状態への治療的援助と青年期発達への教育的支援の統合が21世紀の課題とされた（森田，2018）。

2000年以降は「再興期」と位置付けられ、改めて学生相談・学生支援の重要性が各大学において再認識されるようになった。そのひとつの大きなきっかけとして、2000年に文部省高等教育局より「廣中レポート」すなわち「大学における学生生活の充実方策について－学生の立場に立った大学づくりを目指して－」が発刊された。国として、これまでの大学が「教員中心」であったと総括し、「学生中心」に転換すべきという理念を明確に打ち出されたことは、今まで学生のために尽力していた関係者の大きな力になったこと、各大学がインパクトをもって受け止めた意味が大きい（斎藤，2020）。

このような発展、学生相談にかかわる先人の功労の上に、今の学生相談がある。今後の少子化により人口の多くの割合が大学での学びを得る可能性、さまざまな入学形態、各大学での教育の目指すものを鑑みながら、改めて、大学の中、ひいては社会の中での学生相談、人の成長の中の学生相談の意味や位置づけを説明していくことが求められている。

また、2019年冬から続くCovid-19の世界的感染拡大により、大学も感染拡大防止の措置としてその形態や体制を変更せざるを得なくなり、学生の受ける影響は多大である。そして、学生相談の在り方も変容し、再考されている。

2. 学生相談室の三つの視点

SPSとなる学生助育を大学の全教職員が行っていくとはどういうことだろうか。

斎藤（1999）は、学生相談を位置づける三つの視点として、①厚生補導（学生助育）モデル、②大学教育モデル、③心理臨床モデルを抽出し、この3種のモデルの組み合わせによって成り立っているとしている。

それぞれを説明すると、以下のようなになる（斎藤，2020，図1参照）

- ① 「厚生補導」モデル－正課外での学生のニーズに応じて個別に利便を図ることによって成長や適応を援助するもの（主として学生部などの厚生補導担当の事務組織による）
- ② 「大学教育」モデル－各行の教育目標に沿う形で、講義や心理教育的プログラムを通じて、学生の心理的成長を促進するもの（主に学生への個別支援に関心のある教員による）
- ③ 「心理臨床」モデル－大学内において不適応状態となり、最も援助を必要とする学生への心理療法を中心とした活動（主に臨床心理学を基礎とするカウンセラーによる）

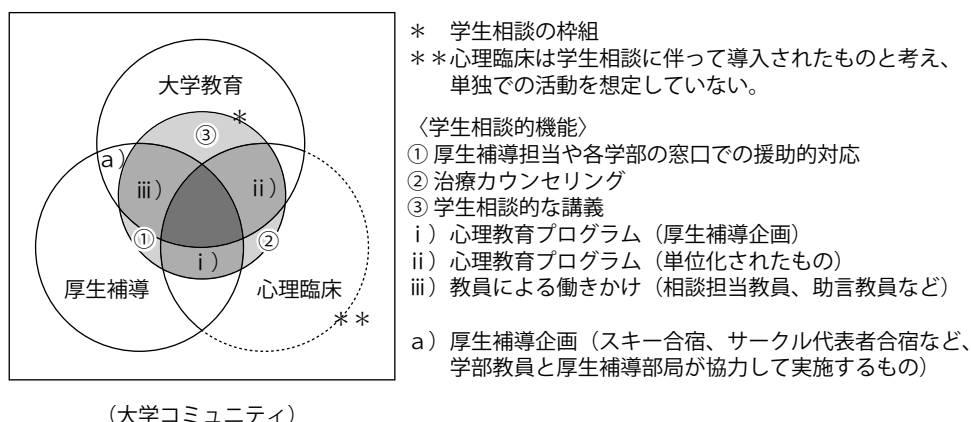


図1 学生相談モデル

出典：斎藤憲司 1999 学生相談の専門性を定置する視点—理念研究の概観と4つの大学における経験から—, 学生相談研究, 23(1), 1-22を若干改変。(斎藤, 2020より引用)

そしてこれら3つのモデルの広がり・裾野に、多様な教職員それぞれがその個性と持ち味を活かして活動することで担われる種々の「学生相談的機能」（広義の学生相談：または学生支援）がありうるのだと整理される。そして学生相談の専門性は、この広がり・裾野のうえにそびえたつ高み（あるいは深み）を持つとイメージされるという（斎藤, 2020）。すなわち各種の学生相談的機能を統合し、融合させて、対象者や状況に合わせて最も適切な関わりや介入法を選択・工夫できることが学生相談の専門性（狭義の学生相談）であるといっていよう。多様な教職員や専門家（カウンセラーなど）、その両者の有機的なつながりがあって、言い換えれば「多様性」と「専門性」の新たな「協働」を志向することで初めて学生相談が効果的に機能することになるという（斎藤, 2015）。

2000年に文部省高等教育局の座長であった廣中平祐によって出された「廣中レポート」の功績の第一は、それまで「教員中心」であった大学を「学生中心」に転換すべきという理念を明確に打ち出したことと、学生相談を大学教育の一環と捉え直したことである（斎藤, 2020）。さらに、2007年には立ち上がって間もない日本学生支援機構から「苦米地レポート」すなわち「大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」—」が公表された。内容は、「廣中レポート」の理念をより実際のかつ具体的な提言にまとめたものであり、ここでも「教育の一環としての学生支援・学生相談」という基本理念が再確認され、「すべての教職員」と「学生相談の専門家であるカウンセラー」との「連携・協働」によって学生支援は達成されると説かれている。また、「日常的な学生支援」（教職員が学習指導や窓口業務において自然な形で行う成長支援）、「制度化された学生支援」（クラス担任や何でも相談窓口等の役割・機能を担った教職員による支援）、「専門的な学生支援」（より困難な課題が生じた際に学生相談などの諸機関によって行われる専門的な支援）という3種によって構成され

る「3階層モデル」を提示し、わかりやすく学生相談・学生支援体制の充実の方向性が示された（図1）。さらに学生相談機関の望ましい姿や専門家であるカウンセラーの配置数（学生3000人に専任1名）まで具体的な目標を提示しており、全国各地の大学における充実化における貴重な指針となっている（斎藤，2020）。

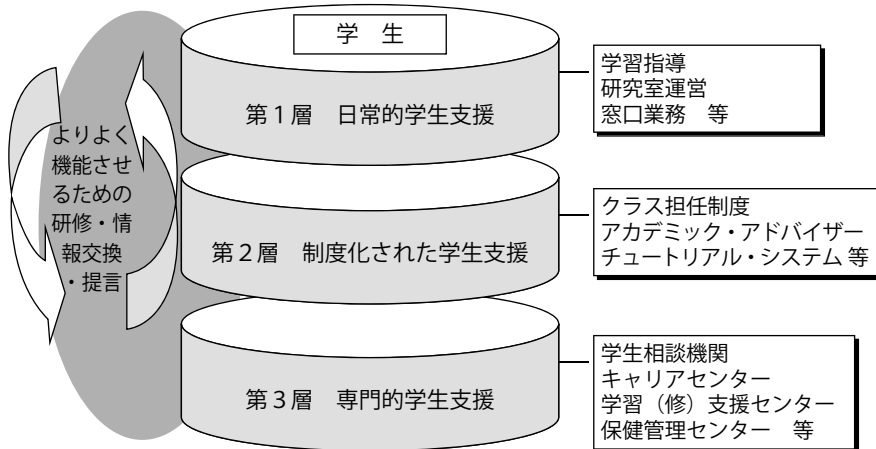


図2 学生支援の3階層モデル

出典：日本学生支援機構 2007 大学における学生相談体制の充実方策について―「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」。（斎藤，2020より引用）

このように、近年は大学全体となって学生の教育・支援にあたるべきという理念を目指しながら、現在の高等教育機関は運営されてきたと考えられる。しかし、各々の大学によって、その規模やカリキュラム、人員の配置などはさまざまであり、その歴史の中で学生相談・学生支援体制がおのずと形成されてきている。その中で、学生相談のカウンセラーは心理学の専門家として時代や大学のカリキュラム、そこからおのずと生ずる学生への支援要請などにも影響されながら、機能していくことになる。

3. 見立て―連携・協働を視野に入れて―

以上のような大学の中で学生相談のカウンセラーが様々な機能する上で、「連携と協働」は年々重視されている。そこで重要となるのが「見立て」である。

土居（1977）によると、「見立てというのは、診断・予後・治療について専門家が述べる意見をひっくるめて呼ぶ日常語」である。高石（2020）はその上で、「重要なのは個別性を中心に置き、未来の可能性を予測し、カウンセラーの経験から生まれた言葉でクライアントに語る（影響を与えることができる）」という部分であろう」と述べ、日常語で語られる見立てが、カウンセラーとクライアントの間だけで交わされるのではなく、必要に応じて、さまざまな関係者に理解

され、共有できることが、援助のプロセスに大きな影響を与えるとしている。

そして高石（2020）は、学生相談の「見立て」について述べる中で、「心理的アセスメント」と「ケースフォーミュレーション」についても概観し、それぞれの概念についてまとめている。「心理的アセスメント」は、もともとは第2次世界大戦での兵士の選考のためのものであったが、近年は公認心理師の重要な業務として、「心理に関する支援を要する者の心理状態を観察し、その結果を分析すること」という条項を指すという共通理解が一般的になりつつあると述べる（高石，2020）。また、「ケースフォーミュレーション」は、もともとは認知行動療法の実践の中で、医療的な診断行為と心理職の専門性とを差異化する流れで生まれてきた比較的新しい概念であり、クライアントの抱えている心理・対人関係・行動上の問題を引き起こし、悪化させ、維持させている要因に関して仮説を立てることを意味し、その後の心理支援の方針を決定するうえで欠かせないものとされている（橋本・酒井，2019，高石，2020）。そして、高石（2020）はこの概念はさまざまな対人援助のアプローチに適用しうる概念であり、今後、学生相談の領域でも一般的に用いられるようになってくる可能性があるとする。

さらに高石（2020）は、土居（1996）の「断じて分類することではない。それは個々のケースについて診断に基づいて治療的見通しを立てることであるとともに、具体的にどのように患者に語りかけるかを含むものであって、きわめて個別的なものである。それは患者についての判断を提供するものであるとともに、同時に判断する治療者の資質と経験がそこに浮かび上がる仕組みになっている。」という見立てについての叙述を、非常に示唆的であるとして抜粋している。見立ては、カウンセラーの成長によって変化していくことが示唆され、カウンセラーは自らの見立てについて検証を続け、クライアントの役に立つよう歩み続けることを求められている。

さらに高石（2020）は、根ヶ山（2002）のフィールドワークと考察から、Bronfenbrennerの生態学システム論を用いて、入れ子構造になった4種類の環境システム（マクロ、エクソ、メゾ、マイクロ）（Bronfenbrenner, 1979/1996）を4つの次元のモデルとして学生相談に援用して考察している。マクロの次元とは、時代社会の価値観、法制度などを意味し、エクソの次元とは子どもが直接かかわっていない親の職場や友人関係などの社会資源を意味し、メゾの次元は子供が直接参加する社会的ネットワークを意味し、マイクロの次元は家庭や学校などでの対面行動環境（二者関係）を意味するとまとめた。この4次元モデルは、子どもの発達支援の際に、子どもの内的な特性や直接に関わる家族や学校の教員だけでなく、より広い関係性の文脈に子どもを位置づけ、可能性を見出そうとする新たな思考の枠組みであり、このモデルを学生相談に応用し、「マクロシステム」は高等教育行政や法制度、ならびに時代社会の価値観や要請、「エクソシステム」は家族や関係者のもつ援助資源や学外の連携機関、「メゾシステム」は学部や課外活動といった学校環境、アルバイト環境、住環境など、学生の属する複数のシステム間の関係に該当し、「マイクロシステム」は、クライアント学生個人の内的状況、家族やカウンセラーとの関係、に相当すると考えることが出来ると述べ、学生が社会に巣立つ過程を堅実に支えるために、援助者

は上記のような次元を柔軟に行き来することで、総体として個々の事例を見立てることが必要であると結んでいる（高石，2020）。

このように考えると、学生相談室にいるカウンセラーは、個人としての学生と会い、その心の深層にも寄り添い関与しながら、広くメタ的な視点で何層にも学生の現状を位置づけて理解するという、カウンセラーの意識が、ときには深海に潜り、ときには高みに羽ばたきながら、あらゆる角度や距離から個人を見ていこうとするイメージがわいてくる。そして、そこで得られたさまざまな感覚や思考といった膨大な情報を、カウンセラーが感じ取り、抱え、ときに概念化し、言葉にしていく力が求められているようだ。

高石（2020）は見立てのより具体的な手がかりとして、実際の学生相談に活用できる4つの観点を提示し、見立ての流れを例示している。そこでは、仮設生成・検証・修正の連鎖としての見立てについて述べており、その連鎖のプロセスの繰り返しが、初回面接から終結あるいは卒業までの数か月、あるいは数年の中で繰り返しながら進んでいくとしている。初回面接で終わってしまった面接では、仮設生成しかできないが、継続的な支援が可能な場合は、先のプロセスが繰り返されていくという。また、見立てが変化することは、必ずしも先の見立てが間違っていたということではなく、学生期の各時期に特有の成長課題があり、問題の表れ方も異なることを反映していると述べる。

また見立てを考える際に忘れてならないのは、学生とカウンセラーは年代や個人としての生活史は異なるけれども、同じ共同体に生きている人であり、自分と関係ない人と分離して考えるのではなく、自分とどうつながっているかを考えることも、カウンセラーは並行して行っているということである。藤巻（2020）は「治療プロセスに主体的にコミットするセラピストのリアリティは、クライアントが生きているリアリティと明確に分けることができない」とする。そして「治療プロセスにおけるセラピストの『見立て』とそれに沿う関わりは、常に微妙に変化し続けていく動的なものである。それは五感と思考を総動員しているようでいて、どこか場に委ねるような緩みもある状態である」と述べる。「心理学的な見立て」は、客観的で絶対的なものではなく、そのクライアントに関わるカウンセラーがそのときに己の感覚と知識と思考をフル稼働し、「身を以てする決断と選択」であるからこそ、クライアントとカウンセラーの関係性やプロセスを動かしていくものになる（藤巻，2020）。このようにクライアントとカウンセラーが二人して成していく出来事やプロセスの意味を、カウンセラーがどう考えていくかが重要視される。

また、高石（2020）は、カウンセラーはクライアント個人の変容可能性だけでなく環境の変容可能性について、相互の関係についての判断と見通しをもち、カウンセラー自身の立場を客観的に見定めた上で、だれに何を伝えるかを判断しないとイケないという。様々な視点から見立てを得て終わりではなく、それを今度は実際に活用していくための判断を冷静にしなければならない。

以上のように、学生相談における見立ては、心理臨床学の知見に基づいた専門的なものが求められる上に、現実的にどのように動いていくかということのための「見立て」も必要となり、多

岐にわたる総体的な見識が必要となる。この力はどのように培われるのであろうか。

そこにたどり着く道筋は、カウンセラーそれぞれのアプローチや考え方によって、さまざまであろうが、その一つの筆者の答えとして、非常に基本的なことであるが、「コミュニケーション」と「相手の立場に沿った理解」を挙げたい。そして、その際の留意点としてクライアントとカウンセラーの両者に生じ得る「受け入れがたさ」についての配慮を付記しておきたい。

以下、筆者の経験に基づいたものになるが、学生相談が個々の大学によって状況が異なること、心理臨床面接では二者関係でのやり取りが関わりの肝となることを考えると、事例の検討は、学生相談を振り返り、考える素材として意義があると考ええる。

4. 実際の相談からの学び

今まで述べてきたように、学生相談が教育の一環として機能するためには「連携・協働」のための「見立て」とそれを伝える言葉が不可欠である。また、学生に関わる「連携」は原則的に本人の希望の上で成り立つものでもある。

筆者の比較的初期の体験を振り返り、考察したい。学生や教員の情報については最低限にとどめ、必要に応じて本質を損なわない程度に修正した。

《A先生との関わりから》

休学しながらカウンセリングをしていた学生が復学した際、履修科目のある授業担当であったA先生から学生相談室に問い合わせがあった。それは、「その学生はレポートが書けるのか」という問い合わせであった。休学前の期間にいくつか問題となる行動があったため、A先生としてはその学生にレポートが課してよい状態なのかが心配なのだと思われた。

その学生にレポートが書けるかどうかについては、カウンセラーとのそれまでの面接の中で言語の疎通性や表現において困難が見られなかったので、カウンセラーは学生がレポートを書けないという事態を想定していなかった。そのためカウンセラーはA先生に、その場で確証をもって大丈夫だと答えることができなかった。しかし、A先生に何かしら応えないといけないと感じ、その学生が書いたレポートを見たことはないのに、書けるかどうか自体はわからないが、まずレポートをやってもらい様子をみてほしいという旨を伝えた。

A先生は少し落胆したように見えたが、レポートを課すことは問題ない状態であることと、実際にやってみないとわからないことを理解してくださった。そして、「まあ、やってみる」ということだった。

カウンセラーとしては、大学教員からの急な問い合わせへのとっさの判断であり、学生本人に確認してから対応するやり方もあったと思われる。カウンセラーはその学生がレポート作成でつまづくという不安を感じたことはなかったが、復学し、授業を聴くことや、その内容を踏まえて

決められた課題に取り組むことについて、本人がどの様に感じているかを、復学の話題の際に話し合うことが可能だったのかもしれない。それは学生のために検討されてもよかったと思われる。修学面での見立てをカウンセラーが全体の見立ての中に組み込み、見通しを持つことは学生にとって重要であり、実際に授業を担当するA先生にも伝えることができれば、A先生の不安や迷いにもう少し応えることができたかもしれない。

このように「レポートを書けるか書けないか」にとどまらず、A先生の学生への心配、負荷をどこまでかけてよいかなどの関わりへの不安という質問の意図をくみ取り確認するという、カウンセラーにとって至極当たり前のことを、学生に関わる人たちに対して行うことが、連携（コンサルテーション）には必要である。また、実際に大学の教員は、授業で何十人、何百人もの学生と関わり、授業準備や運営、課題の確認の他に、個別の対応が必要となる学生への配慮やケアを行っている。その責務や負担をカウンセラーが想像しておくことも必要であったろう。

上記は先程述べた「相手の立場に沿った理解」にも該当する。「コミュニケーション」とは、情報の伝達と共に相手と気持ちのやり取りをすることである。カウンセラーとして関わる一人ひとりと実際にやり取りする中で、それを意識しておくことが、ただ学生の状況を共有するだけでなく、学生をとりまく人たちがどのようにその学生に関わろうとしてくれているのか、そこにどのようなニーズがあり、それにどう応えれば学生自身の支援につながっていくのか、という見立てを展開させていくのだと思われる。

高石（2020）のいう援助活動の実践の基盤を4次元のモデルを援用して考えると、休学していた学生が大学に復学し、授業に参加していけるかどうかはメゾシステムの次元で非常に重要な問題であり、その見立てと見通しを検討し、授業で実際に関わる教員にどのように伝えるかあるいは伝えないかを学生と共に検討しておく必要があるだろう。

あいまいな状況の中で、不安なことを行うのは、誰にとっても苦しいものである。その見通しを状況の許す範囲でカウンセラーが示すことは、学生にとっても、周囲の関係者にとっても頼りになり、支援を支える力になるものと思われる。

そしてA先生という大学教員が曖昧な状況の中で学生を抱えてくれたことは、大学教員が学生一人ひとりを抱える構成員であるという、筆者の体験知となった。

《学生Bさんとのかわりから》

Bさんは教員に連れられて来談した。授業についていけない具体的な状況を聴き、教員についてBさんに合うと思われる修学上の工夫を提案した。その工夫は功を奏し、Bさんから授業の内容が分かりやすかったと報告された。その後の継続して日々の困りごとを相談されるかと思ったが、Bさんは相談を希望されず、その後の数回、困ったことがあると来談して具体的な対応や支援をして終結するというつながり方であった。カウンセラーが続けて話をしてみないかと誘うこともあったが、Bさんは困惑しながら断られ、カウンセラーもそれ以上は誘わなかった。

単発での相談もしばらく途絶えていた秋学期の終わりに、久しぶりにBさんから相談予約が入った。もう卒業の時期だろうかと思いながらBさんを待っていると、以前より精悍な顔つきのBさんがやってきた。向き合って久しぶりのあいさつを交わすと、やや硬い表情ながらも就職活動がうまくいかなかったこと、卒業後の進路について語られた。相談というよりは、報告という趣だった。就職活動がうまくいかなかったことは彼にとってつらいことであつたと思われ、その中で頑張っておられたのだと感じながら話を聴いていると、おもむろに、Bさんがやや苦しい表情で話し出した。その内容は以前相談した際に、カウンセラーが続けて来談しないかと誘ってくれたが、その時の自分はそういう自分を認めたくなくて誘いを断ってしまい、カウンセラーに申し訳なかった、というものだった。卒業最後にカウンセラーに明かすことで、認められなかった自分にまつわる、痛みを伴う記憶と体験について振り返り言葉にされたのだった。またそれを、カウンセラーという他者に言葉で伝えたことで、Bさんは「自分を受け入れられなかった“自分”」から卒業されていくように筆者は感じた。

学生相談室に来談しない、という選択をしたBさんは、学生生活を自分の力で過ごし、自分の特性や将来についても葛藤しながら考えてこられたと思われた。大学の期間、そのような時間を過ごした意義は大きかったのだろう。最後に会ったBさんの話し方からは、卒業後の進路への決意がうかがえた。また、自分なりに学生生活を終え、卒業後の進路の決断をやり遂げたというBさんの自負の質量が感じられるようだった。このようなBさんの姿から、葛藤しながらも自分の気持ちのままに過ごす時間の大切さは何物にも代えがたいと改めて感じた。大学はその時間を与えてくれる。学生生活を過ごしながら、自分に向き合い成長されていくこと、また、言葉にはされなくても学生の心の中では、強い想いや葛藤があるのだと改めて気づかされた経験だった。

このBさんとのプロセスを、高石（2020）の見立ての作業（仮説生成・検証・修正の連鎖）と照らし合わせると、オンデマンドの修学的面での支援となったため、仮説生成の段階から十分に検証ができなかったが、卒業期に来談されたことで、仮説が検証され、修正された。継続の面接を誘ったときに筆者が感じたBさんの拒否的な感じは、「ありのままの自分の受け入れがたさ」が背景にあったことが明らかとなった。また、Bさんには、努力し続ける力と自分で考える力、またサポート資源（気にかけてくれる教員や相談できる母親）があったことも推測された。Bさんが他者との関係性や葛藤を心の中で抱え、必要に応じて自ら他者に関わっていく力があることが、最後の面接で示された。

二つの関わりからも示唆されるように、様々な学生や教職員との出来事を振り返り考えること、またBさんのように気持ちを打ち明けてくれる出会いのおかげで、カウンセラー自身にさまざまな感覚や気づきが生成される。クライアントとのやり取りの意味を振り返り考えることで、カウンセラーが自身の仮説生成のあり方を振り返ることができ、カウンセラーも成長し次の出会いの見立てや対応につながっていくものと思われる。

5. 学生相談での目標

学生相談では、上記のように仮説生成・検証・修正としての見立てを行いながら、学生あるいは教職員とさまざまなやり取りをしていく。もちろん、来談してくれた学生の困りごとを出発点としてその解決や気持ちのサポートを目指し一緒に考えていくのであるが、その営みの意味は、問題が解決するかどうかに留まらないように思われる。学生相談での目標は何なのだろうか。

高石（2020）は「学生相談の最終的な目標は、学生の心理的自律と社会的自立を促し、社会への巣立ちを実現すること」と述べている。

「心理的自律」とは、自分の生活をコントロールあるいは調整する感覚である（深瀬他，2015）。筆者なりに補足すると、自分の気持ちや生活について、ときには不安定になることもあるが、それほど破壊的になることなく、自分なりの工夫や行動、資源（友人や社会的サポートなど）の力を借りることで心の安定を取り戻すことができることが「心理的自律」であるとする。

「社会的自立」とは、青少年の支援のキーワードとなっており、「青少年が就業し、親の保護から離れ、公共へ参画し、社会の一員として自立した生活を送ること」である（石川，2010）。「心理的自律」よりも外面的・現実的な側面にはなるが、生身の人として存在する上で非常に重要な目標である。

ひとりの赤ん坊が幼児，少年（少女），青年と成長しながら、保護された空間から広い社会へ巣立ち羽ばたいていくためには、その人なりの「社会的自立」と「心理的自律」を獲得していく必要がある。

学生相談では、学業を主としながらも課外活動やその他の活動など自由度の高い環境にいる学生が対象となるため、「心理的自律」の具合が学業上あるいは様々な活動の中の対人関係の問題にあらわれてきやすい。「社会的自立」は学生にとってはすぐには難しいが、その萌芽は社会や組織への参画の基礎部分に位置する、学業面の遂行具合や対人関係にあらわれてくることが多いと考えられる。カウンセラーは、困り事の理解と打開の糸口を探索していく中で、おのずとその学生の在り方が、そのように学生生活にあらわれてきてくれるかを学生本人と共に考えていくことになり、それが学生の「自分を知る」作業につながっていくことが多い。例えば、困り事への解決につながることの多い、自分と付き合い方（自分のコントロールや調整）や環境へ自分の関わり方の変化は、今まで気づかずにはいた自分を知ることで、新たな工夫や態度が生まれていくことと相互的に起こってくるものだと考えられる。

直接的なカウンセラーとのやり取りを通して「自分を知る」というプロセスではなくとも、現実の試行錯誤を繰り返す中で、新たな自分の側面や変わらない自分のあり方を意識することも多いだろう。しかし、学生相談の営みとしては、悩みを抱えた学生の傍らにカウンセラーが存在し、「共に知っていく」というプロセスがある。

6. 共に「自分を知る」プロセス

「自分を知る」とは非常に難しいことである。まず、その人が自分の実感を感受できること、それを自分の大切な感覚として大事にすることができることが重要だと思われる。というのも、自身の確かな実感やその理解の積み重ねの上に「自分」というものの確かなイメージができていくと考えるからである。

自分の感覚や思考、視点が自分でわかってくると、今度は他の感覚、思考、視点がないかと思わすことができるようになる、そのとき、自分の視点や考えを大事にするのと同様に他の視点や考えを認識することで、自分の感覚、思考や視点がより相対化されてくる。そして、自身の感覚・思考により一層統合されたり、“自分らしさ”として確立していったりする。

このように考えると、まず初めにクライアントの感覚や実感の在り方について、カウンセラー自身の実感のされ方が非常に重要になってくるのではないだろうか。カウンセラーが、自身の実感をもとにクライアントの実感がどのようなものかをクライアントに寄り添いながら確認していくと、そのクライアントにふっと重なるような感覚が生まれる。そして、その実感についてカウンセラーとクライアントが把握することを積み重ねることによって、クライアント自身の感じ方や考え方が、自ずとカウンセラーに理解されてくる。そのとき、それはクライアントにとっても把握し受けとめることがしやすくなっていることも多い。

カウンセラーと共に、自分の実感に立ち戻り、自分の内側、心の動きを確かに感じ取り、それを再度他者と確認していく作業を行うことで、改めて自分の感じ方を確かめることになったり、自分一人では気づけなかった心の側面に気づいたりする。それは時に、知りたくなかった、触れられなかった自分を知る場合もあるかもしれない。クライアントの苦しさをカウンセラーが身をもって感じるのが、クライアントが自らの実感として掴み、確認する契機になることもある。

《学生Cさんの実感とつながる》

初めてお会いしたCさんは、自発的な語りはなく、カウンセラーの質問に対して、小さな声で簡潔に答えて黙る、うなずくあるいは首を軽く横に振ることで意思を示すといった応答であった。カウンセラーはCさんの状況や気持ちについて詳細を聴くことができず、どうしたものか何とも言えなくなってしまった。二人して沈黙になると、Cさんの緊張感は高まるようで、一見穏やかに座しているCさんから強い緊張感がひしひしと伝わってきた。カウンセラーの方もCさんから伝わってくる“じりじりとした感覚”にじっと座っていられない感じになってきた。カウンセラーはその感覚が一番リアルに感じられ「じりじりする感じですね」とCさんに声をかけた。Cさんもまさにその感覚だったように小さくうなずいて、ふっと息を吐いた。面接室の空気が少し緩んだ瞬間であった。そこから対話を少しずつ重ねることができた。

このように、“じりじり”した緊張感に覆われていた二人であったが、二人でいることで生ま

れた確かな実感をカウンセラーが言葉にして伝えることは、Cさん感覚とつながったようだった。それまで緊張感に支配され、もはやその場にいることが苦痛になりかけていたCさんにとって、“じりじりしている自分”を知り認め受け入れることができたことで、その場に他者と居ることが可能となったのではないだろうか。Cさんのふっと息を吐く様子に、カウンセラーも安堵し、カウンセラーも落ち着いて「二人で居る」ということが可能となった。カウンセラーが自身の“緊張してその場におれない”という、カウンセラーとして一見受け入れがたい感覚を感受し、それを悪しきものと排除せずありのまま受け入れ、二人の場に洗練された言葉にはならなかったが表現できたことで、“じりじりしているあなたのことはわかっているし、私もその苦しさを感じている”こと、“じりじりした緊張感は苦しいけれどここ（面接室）はそれでもいい”というメッセージが共有されたのではないだろうか。

カウンセラーが身をもって感じたことを、クライアントと一緒に味わえるような表現で差し出すことが重要だと考えられる。

7. 大学という守られた社会的な場

ここまで、学生相談室のカウンセラーとして学生にどのように出会い、何を目指しているのかについて述べてきた。しかし、最初の章で述べたように、またA先生との関わりで考察したように、大学で学生を支えるのは学生相談室のカウンセラーだけでないのは自明のことであり、大学の構成員全員が学生の育ちを支える。

大学という場は、それまでの学校と違い、学生の主体性に任される部分が大いである。授業以外の活動は本人の意志に任されており、授業の出席さえも本人の意志で決められ、その責任は自分がとることになる。学生の自由度は30年前に比べるとずいぶん減じたように感じられるが、それでもまだ学生の自由度は一般的には高校までよりも高くなっている。その分、学生が自身で決めなければならないことも各段に多い。必要があれば学生が自ら各部署に赴き、教員や職員とやり取りをしていかねばならない。これは、非常に社会的な場であると言える。

また、一人の学生に対し、アカデミックアドバイザー、ゼミ教員、保健室スタッフ、教務課課員、学生支援課課員、学生相談室カウンセラーなど、様々な立場の者が関わる幅があり、その関係性によってかわり方が異なってくる。学生自身も、関わる人それぞれに違った側面を見せることは、ある程度自然なことになっている。

このような場では、社会的な自分と素に近い自分など、学生自身が意識するかしないかにかかわらず、変化する「自分」を生きているように感じられる。その中で、出会いによっては、「こんな自分も居たのか」と思うような自分が出てくるときもあろう。それもまた学生にとっては重要な「自分を知る」機会となる。

新たな場面や対人関係の中で、今まで発揮されなかった潜在的なエネルギーが引き出されてく

ることも、未解決の課題があらわれてくることもある。大学での対人関係やシステムの中に表れてくる学生の「自分」を、関わる教職員がそのつど受け止め理解していくことが、ひいては学生の「自分を知る」ことにつながる。

大学という場が学生を守りつつ、一定の社会性を求める場となっていることは、学生の成長に非常に大きな意味がある。大学では、「自己責任」となる事柄が多く存在し、致命的なものとはならない範囲で（もちろん本人にとっての感じ方はそれぞれだが）「失敗」や「挫折」を体験できる。つまり、「学生」という立場の中で、関わりのある教職員や仲間に抱えられながら学生本人が責任を負う構造になっている。

このように考えていくと、学生の守りとなる大学の抱える力は、組織員一人ひとりの日々の努力によるものである。そのような教職員の機能を組織員自身も自覚すること、また大学としてその機能を重要なものとして認識し保持するため教職員の足場を守ることが、学生にとって守られた社会的な場を保持することにつながる。この自覚と体制の保持のための工夫は、大学が学生の“育ちの場”として機能していくために今後ますます重要になると思われる。

8. まとめ

学生相談室の歴史を概観し、学生相談の全学的な教育の中での位置、見立てや連携の重要性についてまとめた。重要な概念である見立てについて、それがどのように学生の育ちを支えるのか、また学生相談室のカウンセラーとして必要な、仮説生成・検証・修正としての見立て、連携における見立てを行うことについて、自験例を素材に振り返った。また、学生相談の目標をとりあげ、「自分を知る」ために何が必要かについて自験例を提示しながら考察した。学生相談室のカウンセラーとして学生をどう支えるかを検討したあと、大学の守られた社会的な場の重要性とその担い手の機能の重要性について述べた。

謝辞

日々の学生相談室運営を共に支えてくださっている学生相談室室長、事務員の方々、相談員の先生方、今までもまた現在も共に学生対応にあたって下さっている教職員の方々、そして何より、一人ひとり貴重な出会いと示唆を筆者にもたらしてくれた多くの学生さんたちに、ここに改めて感謝いたします。

引用文献

- Bronfenbrenner, U. 1979 The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press. (磯貝芳郎・福富護訳 1996人間発達の生態学－発達心理学への挑戦. 川島書店.)
- 石川愛実 (2010) 子どもの社会的自立についての一考察：義務教育段階までの範囲において、道北福祉, 1, 1-12 道北福祉研究会
- 土居 (1977) 方法としての面接. 医学医院. (2000 土居健郎選集 5 人間理解の方法. 岩波書店. 所収)

- 土居（1996）「見立て」の重要性. 精神療法22（2）, 118-124.（2000 土居健郎選集5 人間理解の方法. 岩波書店. 所収）
- 河合隼雄（1967）ユング心理学入門, 培風館
- 河合隼雄（1992）心理療法序説, 岩波書店
- 橋本忠行・酒井佳永編著（2019）心理的アセスメント. 野島一彦・岡村達也監修 公認心理師実践ガイダンス 1. 木立の文庫
- 藤巻るり（2020）セラピストの当事者性—プロセスへのコミットメント. 山王教育研究所編. セラピストの主体性とコミットメント. 終章. 183-200
- 深瀬裕子, 村山憲男, 田ヶ谷浩邦（2015）高齢者用心理的自律性尺度の開発 —Development of Psychological Autonomy Scale for Elderly, 日本心理学会大会発表論文集, 日本心理学会
- 佐知守夫（1966）カウンセリング入門. みすず書房
- 水島恵一（1966）カウンセリング入門—なやみの解決と人間性の開発（現代心理学ブックス）. 大日本図書
- 森田美弥子（2018）大学生における青年期心性の変化とその支援 —学生相談室の視点から—, 高等教育研究, 21, 93-106
- 中島正雄・富澤和歌子・片岡彩・荒井裕子（2015）学生相談に携わるカウンセラーの成長モデルの試み—新人期の成長プロセスに注目して—, 学生相談研究, 35（3）, 173-185
- 根ヶ山光一（2002）発達行動学の視座—“個”の自立発達の人間学的探究. 金子書房
- 奥野光（2020）学生を理解する視点. 日本学生相談学会編 学生相談ハンドブック新訂版. 学苑社. 第I部第2章. 45-58
- 大山泰宏（研究代表）（2000）高等教育の一機能としての学生サービスに関する研究 —わが国での実現に向けて—, 平成10—平成11年度文部科学省研究費補助金（萌芽的研究研究成果報告書）
- 斎藤憲司（1999）学生相談の専門性を定置する視点 —理念研究の外観と4つの大学における経験から—, 学生相談研究, 20, 1-22
- 斎藤憲司（2015）学生相談と連携・協働—教育コミュニティにおける「連働」—. 学苑社
- 斎藤憲司（2020）学生相談の理念と歴史. 日本学生相談学会編 学生相談ハンドブック新訂版. 学苑社. 第I部第1章. 25-44
- 下山晴彦（2012）近年の大学の変化と学生相談の課題, 学生相談必携GUIDEBOOK大学と協働して学生を支援する, 下山晴彦・森田慎一郎・榎本真理子編, 金剛出版, 12-25
- 高石恭子（2020）学生相談における見立て. 日本学生相談学会編 学生相談ハンドブック新訂版. 学苑社. 第II部第3章. 60-74
- 田中健夫・福盛英明（2004）欧米の学生相談の動向とわが国への示唆, 大学と学生, 476, 22-31
- 友田不二男（1952）ガイダンスのための面接法の技術. 金子書房
- 吉武清濱（2005）改革期の大学教育における学生相談 —コミュニティアプローチモデル—, 教育心理学年報, 44, 138-146
- 吉武清濱（2018）大学における学生相談の現状と課題 —学生相談機関の整備・充実化の視点から—, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 4, 19-28