

# 学校教育臨床における感情表出トレーニング導入の理論的検討

稲垣 応 顕\*

(平成28年8月31日受付；平成28年11月18日受理)

## 要 旨

本稿の目的は、最終段階で折り合いがつかないといわれるカウンセリングと生徒指導（学校教育）を、感情表出トレーニング（Training for Emotional Expression; TEE）は融合させられることを示すことにある。筆者は、失感情症の患者への対応として開発された本手法を学校教育臨床に導入し、登校拒否、非行、いじめ被害生徒などに適用してきた。また、良好な人間関係形成や集団作りの手法として活用し、実証的にその効果を提示し考察を加えてきた。本稿ではTEEの手続きを示したうえで、背景にある理論について本手法への導入の意味を記した。

結論として本稿は、本手法が生徒の自己開示や感情レベルでの自己への直面化（自己省察）、認知の転換、ポジティブな意味合いでの行動化などを促し、生徒指導がそのねらいとして掲げる、生徒の“自己指導力の育成”に寄与することを述べた。

## KEY WORDS

感情表出トレーニング Training for Emotional Expression. 教育臨床 School Counseling  
自己指導力の育成 Development of self-leadership

## 1 はじめに—問題と目的

周知のとおり、生徒指導のねらいは「自己指導力=自分の長所を自分で伸ばしていける力」（文部科学省，2011）の育成である。学校教育臨床の視点から捉えて具体的に言い直せば、渡辺（1970）がMarcel. Gを引用して述べるように、生徒個々人が「自分のことを自分で考えられて、判断できて、決断できる。また、その決断に基づいて付和雷同せず自ら行動できる。加えて、その行動についてはあくまで自分で責任を取る（または取ろうとする）」ことといえよう。

一方、学校教育臨床の具体的方法として筆者が位置づける教育カウンセリングは、生徒たちを「真に自立した存在=不安や悩みを抱えながらも、それに立ち向かい前向きに行動出来る人間」（Rogers. C, 1959）、自分を生かす方向で自己変容=自己更新していける人間（黒羽，2011）、への育成を目的としている。筆者は、今掲げた生徒指導と学校教育臨床（その中核をなす教育カウンセリング）の目指すところが極めて近接（もしくは言葉は異なるが同一の意味）していると捉えている。

しかし従前より、学校教育（=生徒指導）と学校教育臨床の中核をなす教育カウンセリングは、最終段階で折り合いがつかないと指摘されてきた（犬塚，2006）。学校教育（=生徒指導）が、生徒にモラル・ルール・マナーなどを身に着けさせる、換言すれば社会生活を送る上でのいわば“枠づけ”を行っているのに対して、学校教育臨床（カウンセリング）は生徒に心の解放（開放）をはじめとして「本来の自分なりのペースやリズムを取り戻す」といった、いわば“枠はずし”の作業を行うからである（犬塚，2011）。両者が、上述の通り折り合えないものであるならば、スクールカウンセリングを中核とする学校教育臨床は有名無実で意味のない活動であるということになる。

本研究は、筆者らが学校教育臨床場面で実践している感情表出トレーニング（Training for Emotional Expression；以下、TEEと記述）は、両者の折り合いをつけることが可能であるだけでなく、生徒指導との関連で生徒の心理的成長に寄与すること、本手法を学校教育臨床場面に導入することの意義を提示することを目的とする。

## 2 感情表出トレーニング開発の問題意識と経緯

### 2.1 感情表出トレーニング開発における問題意識

そもそもTEEは、生徒たちの自己指導の発達を促すガイダンスプログラムの一つとして、犬塚（1980）が学校教育臨床の視点から折衷主義の考え方に依拠して考案したカウンセリング法である。TEEを開発した当時、犬塚は中・高一貫の私学に籍を置くカウンセラーであった。相談室で出会う生徒たちに対する犬塚の問題意識として、彼らの感情表出の困難性と時間の偏り現象への対応があった。犬塚（1997）は、感情表出が思うようにいかない生徒たちの特徴的な状態像を（表1）のように整理している。

表1 失感情症に類似する感情表出の困難性

- 
- ① 発語が一本調子で、どこことなく平板な感じがする。
  - ② 音量が弱く、何かほそほそと言っているようで聞き取りにくい。
  - ③ 気持ちの表し方がどこことなく不自然でぎこちない。
  - ④ 感情に関する語彙が少ない。
  - ⑤ ユーモアの通じないパーソナリティの硬さ。
  - ⑥ 対人過緊張気味で、挨拶を苦手としている。
- 

犬塚（1989a）は、従前より上述の状態像における中核的な特徴として「③」と「④」を挙げていた。そして、彼らへの教育臨床の積み重ねから、感情表出に困難性のある生徒の心理状態が心身症の病態レベルで症状化した失感情症（Alexithymia）と近接していると捉え、それらの状態像を失感情症傾向（Alexithymic tendency）と呼んだ。加えて、それらの生徒たちが共通して、「結果至上の競争原理が台頭する現代ストレス社会の3原則（“より早く・より正確に・より効率よく”）に駆り立てられ、煽られ、振り回され、自分なりの感じ方を上手く表現できない、自分らしさを生き生きと発揮できない」でいる不都合さのあることを指摘している（犬塚，1989b）。

筆者は上述の見解を支持している。自身が高校の教員時代に係った登校拒否生徒、いじめ加害を含む反社会的な問題行動（非行など）を頻発させる生徒、周囲からいじめとも捉えられる被害を受けた生徒、特段の問題は認められないものの自分自身の生き方や在り方に悩み戸惑う生徒などにも、その様相は見受けられていた。顕在化する問題は様々であっても、自分の本来性から生ずる素直でおおらかな感情表出に困難性を感じさせる生徒の存在を多々感じてきた（それは、大学教員となってからもスクールカウンセラー先で出会う生徒たち、自身の学校教育臨床で出会う大学生・大学院生からも感じている）。このことから、TEEは特定の病的状態像を示す生徒にとどまることなく、広く成長のための壁に直面し思うように自分を表現できずにいる生徒達への教育臨床場面で、有用に活用できると考えている。

### 2.2 感情表出の困難性と関連する時間的偏り現象

TEEの開発に関する犬塚論文を概観すると、犬塚が生徒の気になる状態像として、時間の偏り現象に注目していたことが窺われる。例えば犬塚（1989b）は、従来より時間には、時計で測定されるような客観的時間と、個人の心理状態によって感じ方が違ってくる心理的時間があると述べつつ、「時間が心の健康に及ぼす影響としての新しい環境に臨んだり、新しい仕事に取り組む際、その時間経過の中で誰もがぶつかる心理的壁（psychological barrier）があることを指摘している。また、その代表的な“3つの心理的壁”を①抑うつ（depression）、②無気力（apathy）、③予期不安（expectation anxiety）であると指摘している。

また、人間は誰でも心的葛藤（psychical conflict）が引き起こされる自分にとっての外界からの刺激と、内界の防衛機制のゆさぶられ（葛藤）によって押しつぶされないように、歯止めをかける心的メカニズムが働いていると述べ、その代表的な臨床像として下記の“偏り現象”を指摘している（表2；犬塚，1989b）。

確かに、時間的偏り現象は心の揺さぶられに対するクッションの役割を果たしていると思われる。心理臨床で問題視されることの多い退行=いわゆる幼稚化現象（幼児返り）にしても、それは下にきょうだいが生まれた際の子どもだけでなく、受験勉強真ただ中の中学生や高校生をはじめ、疾風怒濤の季節といわれる青年期の中でアイデンティティーを獲得しようと心理的にもがき苦しむ大学生などにも見受けられるものである（落合・佐藤，1998）。また、時間と心の健康は、切っても切れない関係にある。何故ならば、繰り返しを含むが両者は極めて主観的で現象学的な感覚と密接に結びついているからである。そして、感情表出の困難性と時間的偏り現象の両者は、どちらも一時的には誰にでも見られる現象であり、現象自体はネガティブなものではないと思われる。喜田（2006）は、このことにつ

表2 外界と防衛機制の揺さ振られに対する偏り現象

- 
- ① 物理的偏り；食べ物やメカに拘る事。いわばオタク
  - ② 身体的偏り；腹痛・腰痛・偏頭痛など
  - ③ 空間的偏り；個か集団のいずれかに対する偏りである、“巣籠り現象（前者）”、“孤立恐怖（後者）”
  - ④ 時間的偏り現象；過去・現在・未来のいずれかに偏り心の安定を図ろうとするものである。過去への偏りとして退行（regression）、現在への偏りとしてモラトリアム（moratorium）、未来への偏りとしてシゾイド化（schizoid mechanism）が、それぞれの代表として挙げられる
- 

（犬塚（1989a）を筆者が整理）

いて「受験など緊張の連続で消耗したエネルギーを充電するのに、また新たな目標を具体化していく上で、一時的に幼児返りすることは意味のあること」であると述べている。また犬塚（1989a）も「むしろ、こうした現象を上手にクリアしたり、取り入れていくことにより、我々は心の安定化を図ったりより一層逞しくなっていくのである。ただ、こうした現象の存在が一時的ではなく持続的なものになっていくときに、種々の問題が派生してくることになる」と述べている。

筆者は、ここで言われる「一時的ではなく持続的な」時間的偏り現象が引き起こす問題として、生徒の居場所感覚のなさや実存的空虚感を捉えている。また、周囲との関係性を過敏に意識しながら思春期や青年期を生きる生徒の悩みや戸惑いと直結しているとも感じている。そして、それらが重篤化し顕在化する問題行動として、登校拒否に代表される非社会的問題行動や非行を代表とする反社会的問題行動などを捉えている。

### 2.3 「居場所がない感覚」と「実存的空虚感」

『居場所感覚』また『居場所がない』という言葉は、2004年の長崎県佐世保市で起きた小6児殺害事件や2008年の秋葉原無差別殺傷事件以降、報道機関が先導することで注目されている（加納，2008）。この居場所という用語は、元々「居るところ／いどころ」（広辞苑，2008）など物理的な意味合いをもつ。しかし、臨床心理学的には従前より「安心して身を置くことのできる場所」（2008，上野）、「自己存在が得られる場所」（坂本，1993）としても用いられてきた。清水（2012）は、「Ciniiで居場所の用語を検索すると、その意味が2000年を境に変化していることが窺われる」と報告し、この用語には「物理的な場所に感情，感覚，意識や関係性が付加されていること，また日本人独特の感情が付加されている」と述べている。この論述と前後して、杉本・庄司（2006）は、居場所の構成概念として感情要因（精神的安定要素，受容・共感・連帯感要素，肯定的感情・体験要因，他者排除要素）と環境要因があることを示した。また杉本（2009）は、居場所の操作的定義の共通項について「『ここが自分の居場所である』という自己認識している場所であること。日常生活の具体的な場所であること」の要素があると述べた上で、自身の定義づけとして「いつも生活している中で、特に居たいと感じ、実際に居られる場所」という意味を提示している。

他方、田中・萩原（2012）は「ここで仮に『居場所』を『私』という自己意識を支える母体と捉えるなら、『居場所のなさ』というのは、意識以前の世界での揺れ動きを含むからである。むしろ、居場所への問いを通じて、私たちが直面している『私』それ自体を自己充足的に捉えてきた近代の限界という文明史的な課題である」と述べ、さらに「『居場所』とは、観念的な場所や客観的な物理空間としてではなく、具体的な他者・自然・物事との関係において生起する意味空間なのである」と述べている。また藤竹（2000）は、居場所を「①他人に必要とされ、自分の資質・能力を社会的に発揮することのできる“社会的居場所”，②自分を取り戻すことが出来る，また安らぎを覚え、ホッとすることが出来る居場所である“人間的居場所”，③群衆の一員となり，匿名状態になる事で今までの自分から抜け出せ、自分を取り戻すことが出来る“匿名居場所”」と3つに分類した。同様の視点からの分類は、中島（2003）による「私的居場所と公的居場所」，中島・倉田による（2004）「個人的居場所と社会的居場所」，岸田（2005）による「他者と一緒にいる場合の居場所と一人でいる場合の居場所」などの論考がある。さらに、居場所と心理的健康との関連について杉本・庄司（2006）は、居場所の心理的機能として被受容感，精神的安定，行動の自由，思考・内省，自己肯定感，他者からの自由との関連を検討した。結果，それぞれの居場所には固有の心理的健康に寄与する機能があることを示している。

本研究において筆者が生徒の心理状況と感情表出の困難さ，そこに介在する居場所感覚のなさを問題として取り上げるのは，①独りぼっちの感覚で気持ちの落ち着ける場所をもたず，弱音や本音を表現できる（吐き出せる）場をもち合わせない，②解り合える他者がいない，③実生活において空虚な時間だけが流れるという感覚を生じさせ，自ら心理的成長を停滞させている生徒が目につくからである。このことについては，堤（2002）も「居場所がないという感覚は，他者だけでなく自己においても疎外感や否定的な感覚と密接に関係している。（中略）居場所がないという

感覚を自分という存在に向けた時、実存的不安や「本当の自分がない」という状態にある可能性がある」と述べている。また、対他者との感情の交流が果たせない事での居場所感覚のなさは、周囲および自己に対する否定的感情を誘発させ悪循環させるとの指摘もある（中村，1999，；則定，2006，et al）。

居場所感覚がないという感覚は、Frankl, V. Eが述べる実存的空虚感に結びつく可能性が高い、もしくは類似の感覚に自らを追いやっているように思われる。この用語を提出するに至る前提としてFrankl, V. E (1972a) は、「人間が幸福感を目指せば目指すほど、彼は幸福であり得る根拠を見失い、幸福感そのものは崩壊する。言い換えれば、幸福とは結果としてついてくるものでなければならず、目指して得ることのできないものなのである」と述べる。この論述は、彼自身が第二次世界大戦中にユダヤ人として、ナチス軍の捕虜となり複数の収容所（特に有名な施設がアウシュビッツ収容所）で拘束された体験が大きく影響していると思われる。

またFrankl, V. E (1982a) は、「現代人は、生きて行けるだけの手段は持っているが、何のために生きるのかという目的が分からない」ことが多いと述べる。そして、その背景として「人間の行動を支えてきた伝統が今や急激に衰えつつある」（Frankl, V. E, 1972b）ことを捉え、「人生に意味を見出せず、無意味感や内的な空しさを感じている様」を見出し、「自分たちの人生が、全体的かつ究極的に無意味であるという感情」を意味する実存的空虚感の用語を提唱した（Frankl, V. E, 1972b）。Frankl, V. E (1982b) は、その実存的空虚感が蔓延した結果として、「人間は何をしなければならないか、何をすべきか、を知らないために、そもそも何をしたいのかさえ、はっきりと分からなくなってきている」と指摘する。

諸富（2012）はFrankl, V. Eの収容所体験の記述を踏まえ、「収容所とはもちろん違った形ではあるけれど、生きる意味と希望を見出すのが困難になっているという意味では、現代を生きる私たちも『見えない収容所』の中に捉えられて生きている。（中略）換言すれば、現代の日本は生きる意味が失われ、心の空しさが繁殖する社会であり、『透명한空虚感』とも称される」と述べている。筆者は、この心理的状況の具現化が過剰に居場所を求め、かつその居場所を見出しきれずに彷徨う登校拒否であったり非行であったりするのであろうと考えている。もしくは、青年期における孤独感や劣等感を伴った戸惑いや停滞であるとも考えている。

Frankl, V. E (1946) は、そのような不都合（臨床心理学的に言えば病理現象）に対し、「人間は人生から問われている存在である。人間は生きる意味を求めて問いを発するのではなく、人生からの問いに答えなくてはならない。そしてその答えは、人生からの具体的な問いかけに対する具体的な答えでなくてはならない」と述べる。そして、「人間が意味を求めることは、人間の生命の内にある根源的な力」であり、「人間の第一次的動機」であるとも主張し、彼自身が開発したロゴセラピー（Logo-therapie）を臨床実践に導入する。そして、そのキーコンセプトを「苦悩している人は、もはや運命を外面的に形作ることは出来ないが、苦悩はまさに運命を内的に克服するように苦悩する人を整える」と述べている。

### 3 自己指導力の育成に活用する感情表出トレーニング

#### 3.1 感情表出トレーニングの手続き

犬塚（1988）はTEEを行動主義的カウンセリング（書記的手法）、来談者中心主義的カウンセリング、精神分析的カウンセリングの折衷主義による手法と位置付けている。筆者は、TEEを登校拒否や非行行動のある生徒、また軽度知的障害や適応障害の診断名を有する生徒に適用するに際し、換言すればTEEを学校教育臨床に導入するに際し、従来から犬塚が述べている知見を全面的に踏襲しながらその理論的再検討を行ってきた（稲垣・犬塚，1994，；1995，；犬塚・稲垣，1994，；稲垣2000 et al）。そして、従来からTEEに含まれていた意味合いに加え、認知療法的カウンセリングと内観法としての意味合いを付加したいと考えている。以下、TEEの手続きを掲げながら（表3）、各手続きと全体に込められている理論的意味合いを示し、学校教育臨床への導入への可能性を述べていく。

#### 3.2 行動療法的カウンセリング（書記的手法）の取り入れについて

TEEでは、手続きの「②」と「③」が主として相当する。行動理論とは現代心理学の創始者ともいわれるWundt, Wが、外に現れた行動を分析対象として目に見えない心の内面を明らかにしようとする発想から生まれた（福井，2008）。今日、特別支援教育で広く実践されている行動療法は、この知見に依拠している。対象となる生徒へのアセスメントから当該生徒の実態を把握し、標的行動と呼称される行動レベルでのゴール地点を設定する。そして、現時点での実態からゴール地点まで、どのような道筋をたどれば到達できるかについて、指導者（教師やトレーナーなど）がスモールステップを設けながらプログラミングし、そのステップの一つ一つを確実にクリアできるよう具体的な課題を提示することで支援していくというコンセプトをもつ。この理論を援用した行動カウンセリングや心理療法

表3 感情表出トレーニングの手続き

- ① 相談室でカウンセラーと生徒は、机を挟み対面法また直角の位置関係を取り座る。
  - ② カード記入（過去）：前回のTEEから今日までの行動や思ったこと、感じたことなどを、それに対する喜怒哀楽の感情とともに思いつくままカードに書き出すよう促す。
  - ③ カード記入（未来）：②と同様に、TEE終了時から次回TEEまでの行動予定や気になっていること、心配事などを、それに対する期待、不安、恐れ、などの感情とともに思いつくままカードに書き出すよう促す。
- ※従来、②、③の時間は、犬塚（1989a）に依拠して各5分としていた。しかし現在は、対象生徒の臨床像や状態に合わせ臨機応変に変動させている。またカードには、単語カード程度の付箋紙を用いる。
- ④ グルーピング：書き出されたカードを、自分にとっての(+)と(-)の感情別に分類するよう促す。
  - ⑤ 重みづけ：過去・未来それぞれの(+)と(-)の領域ごとに、自分にとって感情レベルの強い順に重みづけをするよう促す。
  - ⑥ 感情表出分類表の作成：A3のコピー用紙を用い、領域別・テーマ別にカードを張るよう促す。
- ※ただし、生徒がどの領域にカードを分類してよいか迷った場合は、言葉がけによる支援を行う。また、感情の分類が不可能なカードについては、別枠として「分類不可能」の領域を設ける（図1）。
- ⑦ 完成した分類表をもとに、15～20分の「言葉と感情のキャッチボール」（犬塚，1988）また「オープントーキング」（稲垣・犬塚，1994a）と命名された話し合いを行う。
  - ⑧ TEE継続の強化として支持と勇気づけを行い、TEEを終了する。

	過 去	未 来
プラス(+)	<input type="text" value="A"/> <input type="text" value="B"/> <input type="text" value="C"/> <input type="text" value="D"/>	<input type="text" value="あ"/> <input type="text" value="い"/>
	<input type="text" value="A"/> <input type="text" value="B"/> <input type="text" value="C"/>	<input type="text" value="あ"/>
	<input type="text" value="A"/> <input type="text" value="B"/> <input type="text" value="C"/>	<input type="text" value="あ"/>
	<input type="text" value="A"/>	
	<input type="text" value="A"/>	
マイナス	<input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>	<input type="text" value="ア"/> <input type="text" value="イ"/> <input type="text" value="ウ"/>
	<input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/>	<input type="text" value="ア"/>
	<input type="text" value="a"/>	<input type="text" value="ア"/>
	<input type="text" value="a"/>	
	<input type="text" value="分類不可能"/> <input type="text" value="I"/>	<input type="text" value="分類不可能"/>

図1 感情表出分類表の例

は、過去や無意識を掘り下げをせずに、あくまでその人の①困っている問題、②新しい問題に対して、行動レベルで対処するという対人援助である（稲垣，2008）。この手法の前提にあるピリーフは、「まず、動け！」と対象となる生徒に働きかけるところにある。何故ならば、時は待ってられないからである。例えば、登校拒否に陥った生徒が、2～3カ月自宅で引きこもった後に学校へ行ってみる気になったとする。しかしその時、その生徒は学習面でかなりの遅れをとっている。勉強が分らないことが、再登校を躊躇させる要因の一つになることは、容易に理解される場所である。加えて、当該の生徒が休んでいる間に、教室の中では「あの子はいないのだ」という認識の下で、新たな仲間集団が形成されてしまう。これは、転校生が新たな学校に登校する際の心理状況にも似ている。すなわち、当該生徒にとっては教室内での居場所感覚が喪失された心理状況を創出されてしまう。周知の通り、生徒が登校拒否になる原因の第1位と再登校を妨げる要因は、従前より教室内での人間関係の悪化である。

悩んでいるような生徒にとっては、自分が不在の間に再構成されてしまった新たな集団の中に入って行くのは至難

の業である。行動療法また行動カウンセリングを採用する教師やトレーナーなどは、生徒が悩んで動けない時間は短ければ短いほど良いと考える。今苦しくても、当該生徒の一生という長いスパンで考えた時、「まず、動け！」と生徒に突き付けていくことは、父性的な慈しみを伴った手法ともいえる。

TEEにおいて、渡されたカード（小さな付箋紙）に過去一週間の出来事と思ったこと、これから1週間の予定やそれに対する思いを『書く』こと自体が、『書く』という標的行動に向けた行動を起こさせるという意味合いで行動カウンセリングの要素を取り込んでいる。加えて書記的方法については、「書くことを媒介とすることで、クライアントのカウンセラーへの依存性を軽減し目的を明らかにさせられるようになる」（松原，2011）、「人間の総合的な成長（growth of whole person）」（Brand, 1979）、「経験的理解と内的自己の統合を助けるのに有効な手法である」Brabd, A. G (1989)、「実施が平易で、集団に対しても実施が可能である」（福島・阿部，1996）、「面談室でのface to faceの苦手な生徒に対しても、言葉での感情表出に向けたウォーミング・アップになる」（犬塚，1989a）、「書いてみることは、自分を認識する格好の手段である」（奥村，1990）、「書くことは内観的要素をもち、自己を見つめることにつながる」（犬塚・稲垣，1994）、「書くことは、自分が何をすべきかの道標になり、心の準備運動にもなる」（鈴木・稲垣・犬塚，1999）などの効果が明らかにされている。

TEEは、そのゴール地点として伊東（1995）が述べる、カウンセリングは「クライアントが単なるカタルシスにとどまるだけでなく、何らかのアクションを起こしてくれることにある」との見解を支持している。自己の成長に向けた何らかの行動を生じさせる事がTEEのねらいであるが、それは同時に学校教育臨床や生徒指導のねらいにも直結すると考えられる。伝統的なカウンセリングは、フロイトの自由連想法の影響を強く受けていることから、面談の始まりがカウンセラーの「何でも自由に、思っていることをお話し下さい」などの発言で始まる。しかし、特に教師や保護者に連れてこられただけという生徒などは、自由に思ったことを話せと言われても、「自分は話がしたくて来たわけではない。いくらカウンセラーだと言われても、今日会ったばかりの（信頼してもいない）人に話すことなどない」というような感覚でいることが多々ある。また、思いはたくさんあるものの、それが頭の中で混乱していて「何をどこからどう話してよいのか分らない」という生徒も見受けられる。カード記入という行動療法的（書記的手法）手法を取り入れることで、これから語り合っていく内容、またこれからのに向けた作戦会議の議題を生徒自身に設定してもらうことが可能となる。

実際のTEEにおいても、自分自身を確認するかのようにカードを丁寧にゆっくりと書き込んでいたA子（稲垣，1996a）。トレーニングの回数が進むにつれ、気持ちを解放させ書き出すカード枚数が増えたY君（稲垣，1995）、悔しさや怒りをぶつけるように、カードに文字を書くのではなくカードを鉛筆で塗りつぶしたS君。彼は、その後ポツリポツリと自分の憤りを話し始めた；稲垣，2000b）。思いつめたようにカードをジッと見つめ、鉛筆が震えるほどの力で握りしめていたT君（稲垣，1996b）などは印象的であった（彼は、結局その回のTEEで1枚もカードを書き出さなかった）。

なお、筆者はこれまで幾度かTEEを用いた教員研修を行ってきた。その際、フロアーから「TEEは、生徒がカード記入をしてくれなければ成り立たないのではないかと」と質問を受けたことがある。繰り返しを含むが、カード記入は後述していくTEE後半で行うオープントーキングのウォーミング・アップも意図している。そして、これから面談に置いて話し合っていく内容を生徒本人に設定してもらうことを意図している。しかし、生徒がカードを書き出さなければ（書き出せない場合もある）書き出さないでよいのである。オープン・トーキングでカウンセラーは、「今日はカードを書かなかったね。この時間、何を考えてたのか教えてくれる？」などと会話を始めるのである。

### 3.2 認知療法的カウンセリングの取り入れについて

TEEでは、手続きの「④」「⑤」「⑥」に取り入れられている。認知療法とは、Beck, A. Tにより開発された。Beck, A.の認知療法、Ellis, A.の論理療法、Meichenbaum, D. H.のストレス免疫訓練という主要3理論から発展した心理療法を総称して認知療法と呼称する立場もある（福井，2008）。今日では、それらが旧来の行動療法の技法に認知的技法を付加した心理療法であることから、認知行動療法とする方が一般的とされている。その基本構造は、大きく「A 先行刺激」「B 認知」「C 感情・行動・生理」により構成される。そして、例えば我々が「試験があるから学校に行きたくない」などと思うことについて、先行刺激（A）に対して感情（Cが生じる『A→C』）という構図を否定し、試験という先行刺激（A）を我々がどのように受け止めたかという認知（b）が「嫌だ」という感情を生んでいると考える。換言すれば、試験勉強に励み成果を示せる絶好のチャンスであると捉える生徒にとっては、その後続く感情は「学校に行くのが楽しみ（早く学校に行きたい）とも成り得る。要は、我々の感情の方向に大きな影響を与えるのは先行刺激としての出来事（A）ではなく、その先行刺激をどのように受け止めたかという認知（b）である」と考えるのが認知療法である。

TEEでは、自分で書き出した過去と未来それぞれそのカードについて、自分の感情と照合させたときにプラスの事柄なのかマイナスの事柄なのかを振り分けるよう促すことで自己の本音を確認させる。さらに、分類表の4領域それぞれの中で、やはり自分自身の認知との照合においての重みづけを促していく。これは、生徒自身に“自分は何を好み何を嫌うのか”、“自分にとってのプライオリティーは何か”を確認するよう促すことに寄与している。

実際のTEEにおいても、『仕事した／つかれた』とカードに書き出し、それを分類表の過去(+)に貼り出したT君が、後半のオープン・トーキングにおいて、休日に父親の勤める建築現場でアルバイトをして、周囲の大人からからかわれながらもたくさん声をかけてもらったことを笑顔で話していたことは、彼の居場所感覚を取り戻し実存的空虚感を払拭させることに寄与したと思われた(稲垣, 1997a)。また、未来領域で『学校に行く／(がんばる)』と書き出したカードを揺れ動く気持ちの中で(+)と(-)のどちらにも振り分けられず、最終的には『分類不可』の領域に張り出したN君などは印象的であった(稲垣, 1997b)。

### 3.3 来談者中心主義的カウンセリングの取り入れについて

TEEでは、手続きの「⑦」に取り入れられている。来談者中心主義的カウンセリングとは、Carl Rogersにより開発された。開発された当初、Rogers自身が、従来の指示的カウンセリングに対して非指示的カウンセリングと呼称した手法である。カウンセラーが生徒に受容と共感および自己一致の態度で接し、彼らの歪められた感情(distorted emotion)の解放と感情の整理を主体的・自律的に促す手法である(Rogers, C, 1959)。実際の生徒指導や保護者対応の場面などにおいても、教師がこうしろああしろといくら指示をしても、「家庭でこのようにするようご協力ください」などと言っても、本人がその気にならなければ指示や協力要請には応じない=行動しないという例は多い。そうであるならば、我々は彼らに指示を与えるよりも“その気になってもらう”ことが重要であることは多い。

受容とは一般に、「あるがままの相手を受け入れること」として伝わっている(諸富, 2013)。しかし、この用語解説は抽象的であり具体的な意味またイメージがつかみにくくもある。筆者は、受容の用語について「相手に対し先入観を持たず、良い悪いの判断をせず、こちらの価値観を押し付けず、ただひたすらに解ろう・解ろうと正面からかかわっていくこと」であると具体化している(稲垣, 2013)。また、共感の用語について岸田(1994)は、「それがあたかも自分の事であるかのように受け止めること」と説明している。筆者はこの説明を支持しつつ、この説明がカウンセラーの逆転移を引き起こすような誤解されやすい説明であるとも感じている。そこで、共感について「カウンセラーが自分の立ち位置を確認した上で、クライアントから話される言葉の内容を、自分のフレームではなくクライアントの心のフレームで捉えなおしてみること」と言い換えている(稲垣, 2000b)。加えて、教員研修会や講演では、「イメージ的にはクライアントと横に並び、視線を同じくして同じものを一緒に見ることであり」と言い換えている。その際、「我々教師(大人)は、生徒の前でおそらく正しいこと、理にかなったことを伝えている。しかし、相手の立場に立たない正しいことは、近年の若者言葉で表現すれば“うざってーな”としか捉えられない。我々が何を伝えるかも大切ではあるが、それと同等に大切なのは、相手が我々の言葉をどのように受け止めたかの視点である」と加えることが多い。我々人間は、自分を受け入れようとしてくれる他者に心を開き、自分を理解しようとしてくれる人の指示を受け入れる習性をもつ。

さらに自己一致の用語については、「あるがままの自分になりきる」(岸田, 1994)の表現に納得しつつ、やはりその表現が禅的また抽象的であり具体的な内容やイメージがつかみにくくも感じている。筆者なりの表現で言えば、「自分に裏表のないこと。そこでは、自分に嘘をつかない、自分から逃げない、自分を否定しないことが条件」との意味合いで理解している(稲垣, 2016)。

TEEでは、手続きの全般を通して受容・共感の態度を示すが、特に前述した通り手続きの「⑦」で来談者中心主義的カウンセリングの要素を取り入れている。それは、犬塚(1988)の表現で言えば「言葉と心のキャッチボール」であり、筆者(1993)の命名した言い方をすれば「オープン・トーキング」である。意味するところは同じであり、両者ともにカウンセラーのオープン・クエスチョンと生徒の自由な発言から成り立つ会話を指す。ちなみに、カウンセリング場面においてカウンセラーが行う質問の形態を大別すれば、「クローズド・クエスチョン」と「オープン・クエスチョン」の2種になる。前者は、「きょうだいは何人ですか?」「学校は好きですか?」「何の教科が好きですか?」など、生徒が考えずとも答えが決まっているような質問、または「Yes/No」に代表されるように単語一つで答えられる質問を意味する。それに対し後者は、「どう思う?/どう感じる?/君にとってはどうなのだろう?/どうしたい?/どうなればいい?/これからどうしようか?」など、クライアントがどのようにでも答えられるような質問をいう。ただし、応える際にクライアントは文章体でなければ答えられないような質問を指す。Gendlin, E. T (1978)流に言えば「閃きを生む質問」という言い方もできる。クライアントの文章体での応答には、必ずと言って

よいほど彼らの感情が投影されてくる。カウンセリングがカウンセリングたる重要な要素は、カウンセラーとクライアントの間に感情交流があることである。オープン・クエスチョンは、そのための有効なツールといってもよいであろう。

ちなみに、実際に学校教育臨床の場面では、生徒たちの言葉を誘発しウォーミング・アップを図るためのクローズド・クエスチョン→生徒が本音の感情を表現することを助ける（＝生徒の本音の感情を投影させやすい）オープン・クエスチョン→面談におけるまとめとして生徒の理解を確認したり、生徒の意思を確認するためのクローズド・クエスチョンの流れで行われるのが一般的であるように思われる。実際のTEEも基本的にその流れに準じてオープン・トーキングを行っている。

### 3.4 精神分析的カウンセリングの取り入れについて

TEEでは、手続きとしては主に「②」「③」「⑦」に取り入れられている。周知の通り精神分析的カウンセリングとは、Freud, Sがヒステリー研究を発端に見出した精神分析学、また、その実践における具体的方法である精神分析療法の健常者への援用である（国分(久), 2008）。最初期は、催眠療法とカタルシスが用いられ、その後集中法また自由連想法を生んでいった。それはまた、Jungにより夢分析などに広がりを見せ、臨床心理学の重要な背景理論ともなっている。

しかし、クライアントとの“いま、ここで (now and here)”の感情を重視したRogers. Cは、クライアントの成育歴を含む過去、また夢の世界などの話題を原則として排除した。クライアントにとって必要なのは、あくまで現実社会の中での実生活、換言すれば“いま、ここで (now and here)”であるとの考えを前面に打ち出したためである。

TEEでは、過去・未来とものカード記入に際して、先日見た夢の話題や理想また空想としての夢の話題の記述を排除しない。またオープン・トーキングにおいても、生徒が過去の生い立ちや思い出などを語ることを拒否しない。トレーナー側からそれらの話題を深く追及したり、生徒の心理を退行させることはしないが、生徒が話すことは現在という時間軸から受容と共感の態度で傾聴する。語られる内容に、生徒が胸に秘めている感情のキーワードのみならず中核部分が見えることがあるからである。他方、生徒たちは自分の思いはあるものの、それを表現するだけの言葉を持ち合わせないことがある。そのようなとき、「生徒たちはキレる・荒れる・暴れるなど、身体で訴えることがある。体調を悪くさせたり、リストカットをしたりと体に訴える」ことがある（稲垣, 2016）。TEEの回数を重ねていくと、生徒たちは「なんかさ～。何となく、何か…なんだよなあ」などと、本音を伝えるための言葉探しをするようになる。TEEでは、「それって、〇〇ということ?」「今、言おうとしているのは△△みたいなことかなあ」などと、生徒らの感情を先取りしながら励まし勇気づけ、同時に生徒の言葉の陰や後ろに込められたヒドゥン・メッセージ=影のメッセージ、換言すれば言葉と言葉の行間を読み取るように努める。これは、精神分析の援用である。

また、TEEではその効果測定を目的に①構成法による質問紙法であるエゴグラム・チェックリスト、②半構成法の投影法による心理テストである文章完成報テスト (SCT)、③非構成法の投影法による心理テストであるバウムテストをテストバッテリーとして組み、プレテスト・ポストテストとして実施している。これも、精神分析の知見に依拠した取り組みである。

### 3.5 内観法の取り入れについて

内観法とは、吉本伊信により考案された自己探求法である。内観とは、文字通り自分の心の内側を観察するという意味で、自己洞察を通して自己成長を促すことをねらいとしている（斉藤, 2008）。手続き的には、過去から現在までの自分自身に関する事実を、家族をはじめとする身近な人々を介して回想するよう促す。その際、想定する身近な人に、①してもらったこと、②して返したこと、③迷惑をかけたこと、の3点を思い出す（内観の用語では“調べる”）という方法をとる。通常人間は、周囲の人々に「してあげた」ことよりも「してもらったこと」を多く思い出すものである。自分が他者にしたことといえば、「迷惑をかけたこと」を想起するのが通例である。このことから、クライアントに自分は一人で生きているのではなく、多くの人の“おかげ”で生かさせて頂いているとの感謝の気持ちを取り戻させることも企図している。

TEEでは手続き全体を通して、要するに自分を見つめ直すこと、カウンセリングの用語でいえば“自己への直面化”、筆者が用いる用語としては“自己省察”（自らを省みて、これから先を推察していく）を促している。すなわち、若干くどくなるが、カード記入を通して出来事に対する感情を点検する、分類表にカードを貼り出すことを通して書き出したカードと自分の感情を突き合わせる、オープン・トーキングで書き出したカードを媒介に感情を表出することを通して、自分に気づき自己更新するよう促す。実際のTEEでは、これまで本手法を適用した多くの生徒が、

「先生、俺（私）、自分のこと、もう少し自分で考えてみる」、「俺（私）、これから〇〇をやってみようと思う」などの言葉を表出するようになっていく。また、看護専門学校で対象とした集団TEEでは、参加学生が相互に過去領域のカードを媒介にして自己開示し、未来領域のカードを媒介にこれからの夢に向けた具体的な行動を語っていた（犬塚・山田・稲垣、1996）。

#### 4 全体的考察と今後の課題

筆者は、開発者の犬塚を踏襲しTEEを学校教育臨床の視点から生徒たちの自己指導の発達を促すガイダンスプログラムの一つとして学校教育臨床への導入を試みている。本手法は、前述してきた通り①行動療法的カウンセリング、②認知療法的カウンセリング、③来談者中心主義的カウンセリング、④精神分析的カウンセリング、⑤内観法、の要素を取り入れた折衷主義的カウンセリング法として構成されている。

学校教育の目的は、生徒の人格の完成を期するところにある。その一翼を担う生徒指導は、生徒における自己指導力の向上を図るところにある。近年では、それらの言葉は“生きる力”であるとか、その下位概念である“21世紀型能力（最近では、21世紀を生き抜く力ともいわれる）”との表現で具体化されている。今掲げた21世紀型能力の具体的内容は、基礎力・思考力・実践力であるという（文科省、2016）。

TEEは、その手続きのコンセプトを一貫して生徒の自己への直面化においている。カード記入・感情表出分類表の作成・オープン・トーキングの手続きの流れを通して、歪められた感情の解放⇒感情の整理⇒ポジティブ感情の外向化のステップを踏み、実際の行動化への援助を行っている。

それは、生徒に自分が生きる意味への問い直しを促すことで新たな気づきを生じさせ、実存的空虚感からの脱却と居場所感覚の取り戻しをしていることに他ならない。

自己指導力の実践としての自己への気づきによる自己更新と行動化は、すなわち、本稿の「はじめに－問題と目的－」で記した「最終段階で折り合いがつかないといわれるカウンセリングと生徒指導（学校教育）」に対して、自己を表現し（自己表現能力の育成）、かつ直視することを通して自身の感情を整理し、思考力をフル活用しながら自己に気づき、新たな自己を創っていく（自己更新）。そして、近未来というこれからのに向けて自ら掲げた（自己決定した）「未来領域」のカードの達成に向けて、付和雷同することなく主体的・自主的に行動（実践）することを促していく。集団での適用も可能である。すなわち、カウンセリングと生徒指導（学校教育）を結び手法として学校教育臨床に導入することには意義があると考えている。加えて、21世紀型能力がその具体的内容として掲げる思考力と実践力の育成に寄与するものであるとも考えている。しかもこの手法を実践するに際しては、特別で専門的なカウンセリング研修を継続して受ける必要はないように感じている（もちろん、本格的な学校教育相談などの実践で導入するのであれば、話は別である）。

ただし、本研究およびTEEの開発には①年齢や心理状態、また発達障害を含む障害などを考慮した適用範囲に関する検討、②“時薬”や“権威ある他者（教師やカウンセラー）”を拒絶する生徒への対応、③所要時間や回数の適切さの検討、④事例の積み重ねによるメリットとリスクマネジメントおよびクライシスマネジメントに関する検討などの課題があると考えている。

#### 文 献

- Brabd, A. G (1979) The use of writing in psychotherapy. *Journal of Humanistic psychology*. 19, 53-72  
 Brabd, A. G (1989) "A writing as counseling". *School Guidance and counseling*. 21, 266-275  
 福井 至 (2008) 13 認知療法のアプローチ。／国分康孝 監修 カウンセリング心理学事典。誠信書房、180-182  
 福島脩美・阿部吉身 (1996) カウンセリングと心理療法における書記的方法。 *カウンセリング研究*. 28, 212-225  
 Frankl, V. E (1946) 夜と霧。／霜山徳爾 訳 (1961) みすず書房  
 Frankl, V. E (1972a) 意味への意思。／山田邦男 訳 (2002) 春秋社  
 Frankl, V. E (1972b) 意味による癒し。／山田邦男 訳 (2004) 春秋社  
 Frankl, V. E (1982a) 宿命を超えて、自己を超えて。／山田邦男・松田美佳 訳 (1997) 春秋社  
 Frankl, V. E (1982b) 人間とは何か 実存的精神療法。／山田邦男・岡本哲雄・雨宮徹・今井伸和 訳 (2012) 春秋社  
 藤竹 暁 (2000) 居場所を考える。／藤竹暁 編 現代のエスプリ別冊 現代人の居場所。至文堂、47-57  
 Gendlin, E (1978) focusing. Everest House publishers.  
 稲垣応顕 (1995) 登校拒否生徒の孤独感に関する一考察－感情表出トレーニング適用事例の検討を通して－。上越教育大学障

- 害児教育実践センター紀要, 1, 1-9.
- 稲垣応顕 (1996a) いじめられ登校拒否傾向に陥った女子中学生への感情表出トレーニング適用事例の検討. 新潟中央短期大学 暁星論叢, 39, 25-41
- 稲垣応顕 (1996b) 非行少年への感情表出トレーニング適用に関する事例研究. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 2, 37-46.
- 稲垣応顕 (1997a) 自我同一性の獲得に対する感情表出トレーニングの意義-歪められた感情の克服に着目して-. 新潟中央短期大学 暁星論争, 40, 83-94.
- 稲垣応顕 (1997b) 非行傾向を示す男子中学生に対する感情表出トレーニング適用事例の検討(2)-自己省察の促進に着目して-. 新潟中央短期大学 暁星論争, 41, 91-106.
- 稲垣応顕 (2000) 学校教育相談における感情表出トレーニング適用の研究-その意義と課題-. 学校教育相談研究, 10, 11-22.
- 稲垣応顕 (2002) 教育相談活動における感情表出トレーニングの導入に関する事例研究-Gendlin, E.のフォーカシングと体験過程論に着目して-. 富山大学教育実践総合センター紀要, 3, 63-71
- 稲垣応顕 (2008) 8 行動理論のアプリケーション./国分康孝 監修 カウンセリング心理学事典. 誠信書房, 170-171
- 稲垣応顕 (2013) 学校教育相談(教育カウンセリング)における理論背景とビリーフ. 上越教育大学研究紀要, 32, 35-43
- 稲垣応顕 (2016) 個人面談で心を聴き取る. 児童心理. No.1018, 92-96
- 稲垣応顕・犬塚文雄 (1993) 登校拒否生徒の感情表出に関する研究. 日本カウンセリング学会第26回大会発表会論文集, 221-222
- 稲垣応顕・犬塚文雄 (1994) 登校拒否生徒への感情表出トレーニング適用に関する研究. カウンセリング研究, 27(1), 11-20.
- 稲垣応顕・犬塚文雄 (1995) 登校拒否生徒への感情表出トレーニング適用に関する研究(2)-共通感覚の欠如に着目した事例検討-. カウンセリング研究, 28(1), 78-86.
- 犬塚文雄 (1988) 感情表出トレーニングを導入した教育相談事例の検討. 日本カウンセリング学会第21回大会発表論文集, 142-143.
- 犬塚文雄 (1980) 生徒理解の内容と方法に関する基礎的考察. 日本教育方法学会紀要, 6, 32-39.
- 犬塚文雄 (1989a) 教育相談事例の研究-感情表出トレーニング適用事例の検討-. 浜松医科大学紀要 一般教育, 3, 47-57.
- 犬塚文雄 (1989b) 時間と心の健康. 関東学院大学人文科学研究紀要, 12, 41-51.
- 犬塚文雄 (1997a) 感情表出トレーニングの実践目標に関する理念的検討-E. Gendlinの体験過程論を手がかりとして-. 上越教育大学研究紀要, 17(1), 75-88.
- 犬塚文雄 (2006) 社会性と個性を育てる毎日の生徒指導. 図書文化
- 犬塚文雄 (2011) 第4章 生徒理解の心構えと方法./犬塚文雄 監修 稲垣応顕 編著 生徒指導論-真心と優しさと-. 文化書房博文社, 71-89
- 犬塚文雄・稲垣応顕 (1994) 登校拒否生徒の心理特性に関する一研究-感情表出トレーニング適用事例を通して-. 上越教育大学研究紀要, 14(1), 67-80
- 犬塚文雄・稲垣応顕・山田洋子 (1996) 自己及び他者受容を向上させる体験学習-コミュニケーションワークショップの体験効果に関する一研究-. 看護教育, 37(6), 439-444
- 伊東 博 (1995) カウンセリング [第四版]. 誠信書房
- 加納寛子 (2008) 「誰でもよかった殺人」が起こる理由-秋葉原無差別殺人事件は何を問いかけた.-. 日本標準ブックレット 10
- 岸田浩子 (2005) 青年期前期の居場所感と一人でいられる能力の関連性について. 関西地区青年心理学研究会発表資料
- 岸田 博 (1994) 来談者中心カウンセリング私論. 道和書院
- 喜田裕子 (2006) 第2章 臨床心理学の理論と実際./稲垣応顕・喜田裕子 教育カウンセリングと臨床心理学の対話. 文化書房博文社, 97-200
- 国分久子 (2008) 精神分析理論のアプリケーション./国分康孝 監修 カウンセリング心理学事典. 誠信書房, 171-172
- 国立教育政策研究所 (2016) 21世紀型能力. [www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pf\\_pdf/20130627\\_4.pdf](http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pf_pdf/20130627_4.pdf)  
(最終閲覧日 2016.8.28)
- 黒羽正見 (2011) 第4章 学校組織文化の視点からの学校づくり./稲垣応顕・黒羽正見・堀井啓幸・松井理納 学際型現代学校教育概論, 83-112
- 松原達哉 (2011) 生活分析的カウンセリング法の開発に関する研究. 風間書房
- 文部科学省 (2011) 生徒指導提要. 教育図書.
- 諸富祥彦 (2012) 100分de名著 フランクル 夜と霧. NHK出版
- 諸富祥彦 (2013) 教師の資質-できる教師とダメな教師は何が違うのか?-. 朝日新書
- 落合良行・佐藤有耕 1998 青年期における友達とのつきあい方の発達の変化 教育心理学研究 44, 55-65
- 中村奏子 (1999) 「居場所がある」と「居場所がない」の比較-○△□法の基礎研究として-. 児童・家庭相談所紀要.

16(1), 13-22

- 中島喜代子 (2003) 中学生と大学生の比較からみた子どもの「居場所」. 三重大学教育学部紀要. 58, 65-77
- 中島喜代子・倉田英理子 (2004) 家庭・学校・地域における子供の居場所. 三重大学教育学部紀要. 59, 65-77
- 奥村茉莉子 (1990) 共に育つということ. / 村瀬嘉代子 編 心理臨床の实践. 誠信書房, 95-128
- Rogers, C (1959) A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In Koch, S, (Ed.), Psychology; a study of science, McGraw-Hill, 184-256.
- 齊藤 優 (2008) リレーション回復の内観. / 国分康孝 監修カウンセリング心理学事典. 誠信書房, 80-82
- 坂本昇一 (1993) 登校拒否のサインと心の居場所. 小学館
- 清水寛子 (2012) 中学生の「居場所のなさ」に関する研究. 佛教大学院紀要 教育学研究科篇. 40, 71-88
- 杉本希映 (2009) 中学生の「居場所環境」における心理的機能に関する研究. 風間書房
- 杉本希映・庄司一子 (2006) 「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化. 教育心理学研究. 57, 289-299
- 鈴木節子・稲垣応顕・犬塚文雄 (1999) 女子中学生への生活分析的カウンセリング適用事例の検討. カウンセリング研究. 32(1), 66-76
- 則定百合子 (2006) 思春期の心理的居場所感と抑うつ傾向との関連. 神戸大学発達科学部研究紀要. 14(1), 9-13
- 田中奈治彦・萩原健次郎 (2012) 若者の居場所と参加-ユースワークが築く新たな社会-. 東洋館出版社
- 堤 雅雄 (2002) 「居場所」感覚と青年期の同一性の混乱. 島根大学教育学部紀要. 36, 1-7
- 上野ひろ美 (1992) 「居場所」(身体)と「関わり」(対話) - 共同感情の組み換え -. 現代教育科学. 10, 28-30
- 渡辺和子 (1970) 人をそだてる. 中央出版社

# The theoretical examination of the Introduction to Training for Emotional Expression in School Counseling

Masaaki INAGAKI\*

## ABSTRACT

This study aims to show that Training for Emotional Expression (TEE) can fuse counseling and student guidance (education), which are considered to be ultimately irreconcilable. The authors have introduced and applied this method, developed as a response in school counseling to patients with alexithymia, to deal with the refusal to attend school, delinquency, and for victims of bullying.

---

\* School Education