

# 学校教育相談の意義と教師の役割、 今後の展望についての一考察

辻 あづさ

## 1. はじめに

筆者は、『教育相談概論』『教育相談演習』の担当講義の初回に、「教育相談にどのようなイメージを持っているか」を学生たちに尋ね、キーワードを挙げてもらっている。彼らの答えには『心の問題』『不登校』『いじめ』『スクールカウンセラー』というキーワードが多く出てくるが、これは必ずしも自分の実体験ではなく、「そういう悩みを抱えていた子が専門家に相談していた」ということだったりする。少数だが、「学校生活に関する悩み」という答えもあるので、学生たちの中には、「教育相談とは学校生活を送る中で生じる悩みを扱うのだろうか」という漠然と想像する者もいるようだが、「教育相談は自分には関係ないこと・体験していないこと」と記憶している学生の方が多い。また、「では、相談の担い手は誰か？」という問いに対して『教師』と答える学生も少ない。

文部科学省の『生徒指導提要』（2010）によると、「教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである。その方法としては、1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をすることが大切である」とされている（p92）。この記述に明確なように、教育相談の担い手は「すべての教師」である。

しかし、繰り返すが、アンケートの答えを見る限り、かつて教育相談の対象であった大学生たちには教育相談の担い手が『教師』だという意識は薄く、また、「あらゆる教育活動の実践の中」で行われているという実感も薄い。彼らの小学校・中学校・高等学校と送ってきた学校生活では、「教育相談は、学校に関連した『特別な問題』について、『特別な立場の人（専門家）』が行う『特別な行為（カウンセリング）』と体験されている。教育相談の恩恵を受けて来たはずの生徒たちが、教育相談を自分や多くの生徒とは無縁のものと感じているのはなぜだろうか。

教育相談の概念が希薄なのは生徒だけではない。2018年の夏、筆者が関わった神奈川県教育委員会主催の認定法講習の参加者で、教科補助をしている現役の高等学校の教師から、「自分が勤務する学校には重要な相談・指導の一つに『特別指導』というものがある。問題行動を起こした生徒が対象で、学校生活に戻すためのものなのだが、この特別指導の対象になった生徒の中には、問題行動を繰り返し、そのため特別指導を繰り返し受ける生徒がいる」との話を聞いた。その教師は、生徒が問題行動を繰り返す理由として、「問題行動を起こした自覚がない」という生徒側の問題と、「特別指導が作業化してしまっている」という教師側の問題を指摘していた。このような生徒は複数の問題を抱えていることも多い。繰り返す問題行動は、行動化（acting-out）の一現象として生じている

ものだ。指導する側にこの現象の背景に在るものを理解しようとする視点がなければ、根本的な解決には繋がり難いのである。その生徒の問題の背景をも考慮して指導に臨むことが『教育相談的配慮』と同義になるのだが、学校側にこの認識が薄ければ、現実の指導の中にはなかなか反映されないだろう。

教育相談の対象である生徒や教育相談の担い手の教師の実体験を聞いていると、「実際の学校において、教育相談は十分に機能していないのではないか」という疑問が浮かぶ。それでは、機能していないのはなぜなのか。教育相談の定着には、どのような課題があるのだろうか。この疑問をもとに、教育相談の意義、教育相談を担う教師の役割、課題と今後の展望についての考察を行うこととする。

## 2. 教育相談の意義と教師の役割

そもそも、教育相談とはどのような行為なのか。先に述べた文部科学省の『生徒指導提要』をもう少し詳しく分析していこう。

取り上げる問題は「一人一人の生徒の」ということから、まず、個に対するアプローチの視点が必要となる。教師には生徒理解の能力・資質が求められる。生徒理解とは、その生徒の学力、素行、課外活動の様子など、形になって現れるものを把握していればよい訳ではない。一人の人間を理解するという行為は、発達の要素、家庭や地域などの環境的要素、性格や情緒、認知や行動の様式など、その人が生きていくことに影響を与えるものを汲み取りながら、それらを統合しながら、相手を「全体的存在」として受け止めていくプロセスである。実に、流動的、かつ時間がかかる作業であり、明確な形を持たない作業でもある。

教育とは「一人の人間が成長していくことへの援助」である。援助者としての教師は、生徒を理解するプロセスの途中に現れる様々な側面で、相手が必要とするサポートを行う。また、

必要なサポートが与えられなかった際に生じるリスクも予測しなくてはならない。

ここで、生徒理解のための一側面である発達の要素に焦点を当てて、H.エリクソン(1902-1994)が提唱した『心理社会的発達理論』を参照しながら、発達のために必要なサポートと、それが得られなかったときのリスク、教師が取るべき行動について検討しよう。エリクソンの理論は、「人は加齢による生物学的な成熟や衰退だけでなく、年齢を基準とする時期に応じて生涯を通して発達する」という考えを下にした、人の一生を包括的に捉えた1つの仮説である。人の一生は乳児期、幼児期、児童期、青年期、成人期、壮年期、老年期という8つの時期(段階)に分けられ、各発達時期(段階)には、発達が成功するためのポジティブな力とその発達を停滞させる力とが存在するとされている。人は、発達の過程で、これらの拮抗する力の影響を受けるのである。

教師が深く関わる発達の時期は、児童期(6歳～12歳の小学校時代)と青年期(12歳～22歳の中学校・高等学校・大学時代)である。児童期には、就学して集団生活が始まり、それまでと違う体験が増えていく。学校活動に自発的に参加したり、学習や課題に取り組んだり、それらを完成させたりすることで周囲から認められることが成長を後押しするポジティブな力となる半面、本人の努力が結果に結びつかないことが積み重なれば、成長を妨げる劣等感の形成につながっていく。適度な劣等感は誰もが持つものだが、劣等感ばかりが強まれば、当然、友人関係や勉強などにも大きな影響をもたらすだろう。この時期の生徒に教師はどんな援助ができるのか。例えば、集団生活に溶け込めるように誘導する、達成感を積み重ねられるような段階的課題目標を設定する。こういう具体的な対策がすぐに思い浮かぶが、実際はそんなに単純ではない。

生徒理解のために発達の要素が1つのポイントになるのは、発達には個人差があり、ある程

度の長さの時間枠の中でその生徒がどう変容（成長）していくかを見ていく必要があるからだ。そのため、時間軸に沿って、俯瞰するかのような視点で相手を見ることも求められる。俯瞰した視点を持つことで、発達の継続性と、ある発達段階に到達したときの個人差がより明確になる。

児童期の前段階の幼児後期では、自分の意思で行動するようになる自発性・積極性が高まってくるのだが、その一方で、自分の意思で動いて失敗すれば、「しまった!」「怒られるかもしれない!」「という焦り、後悔、不安や恐怖を持つことになる。「親を失望させるかもしれない」という罪の意識を持ち始めるのもこの段階である。もし、このような罪の意識を持っている生徒が、児童期の発達課題獲得を目標にした教師から「自発性を持って行動するように」と促されたら、苦痛しか感じないだろう。また、さらに、教師のサポートに応えられないことが新たな罪の意識をもたらし、劣等感を作ることも想像できる。

また、児童期の後に訪れる青年期は、「自分は何者なのか」「自分は何になりたいのか」「どう生きるのか」というテーマに関心が向き、これが確立されていく時期となる。「自分は自分だ」という自信や確信が育つ時期である。人は、こうした自信を自分の中に培う途上で、独自の価値観を持ち、自分が向いていると感じられる仕事などを見出し、両親からの情緒的な自立や社会的な役割を獲得していくのである。しかし、一方で、この時期は心も体も揺れ動く不安定な時期なので、「自分のことがよくわからない」という混乱も起きる。混乱は人格や情緒の不安定をもたらし、そのような状態では社会への適応もままならなくなる。同一性（アイデンティティ）が拡散し、「自分が何者かわからない」「自分が何をしたいのかわからない」状態で、人は現実の社会の中で機能できるだろうか。青年期で同一性を確立できたならば、『親密性』を獲得する成人期においては、パートナーや仕

事といった自分にとって大切な対象との距離を縮め、安定した関係性を構築していくことができるだろう。しかし、同一性が拡散したままならば、人間関係は表面的で形式的なものとなり、孤立した立場に追いやられてしまうこともあるだろう。混乱の青年期は「何者かになる」期間なので、「これからどう生きるか」を考える際に、中学、高校、大学時代で出会った教師が生徒の重要な社会的モデルとして選ばれることもある。教師自身の人としての在りようが問われる時期とも言えよう。

このように発達プロセスという一側面から見ても、教師は生徒に教科を教えること以上の多くの役割を担っていることがわかるが、これは教育相談において教師に求められる役割の一部に過ぎない。だとしたら、一人の教師が、自身に関わる全ての生徒一人一人に対してその役割を果たすことは、現実には不可能だ。だからこそ、その方法については、「一対一」に限定せず、あえて「あらゆる機会」「あらゆる教育活動の実践の中で」と記されているのだ。

学校という環境下には活用できる多くの資源がある。教育相談において教師に求められる資質や能力を、岡田・芳川（2008）は『学校教育相談力』と表現して、以下の5点を挙げている（p9）。

①アセスメント力：子どもの問題状況の本質をきちんと把握する力

②ケースマネジメント力：子どもの問題状況に対処するための戦略を立てる力

③カウンセリング力：広義のカウンセリングを通して、子どもや保護者の意識（考え方）や行動に変容を起こさせる力

④コンサルテーション力：異なった専門性や役割を持った者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助の在り方について話し合うプロセスをコンサルテーションと呼ぶ。学校教育相談の場合、教師は保護者のコンサルテーションを行う場合がある・・・（中略）・・・コン

サルテーションでは他の専門家(コンサルティ、たとえば担任教師や保護者等)の役割上の課題に焦点を当てる間接的援助を特徴とする対話と協議する力が必要とされる

⑤コーディネーション力：学校内外の援助資源を見出し調整しながら援助チームを形成したり、校内委員会を立ち上げたりして、学校システムレベルで援助活動を調整する能力である。生徒指導や教育相談や特別支援教育の担当教師が学校内のコーディネーターとしての役割を担うことが多くなっている

いずれも教師に求められる能力ではあるが、中でも、⑤のコーディネーターとして機能できることが重要だと筆者は考えている。これはクラスマネジメントにもつながる能力で、クラスマネジメントを重視するのは、生徒は教師が協働を頼める学校内の資源の一つだからだ。

ちなみに、教育相談は3段階の援助サービスに分けられており、それぞれに対象と援助の内容が異なっている。不登校やいじめ、発達障害、非行などにより、個別に特別な支援が必要な生徒に対して治療的に行われるのが『三次的援助サービス(治療的教育相談)』である。ここでは、問題解決のために、スクールカウンセラーや学校外の専門機関・医療機関との連携が必要となる。治療的教育相談の対象となる生徒ほどの大きな問題は抱えていないが、登校しぶりや学習意欲を無くして来た生徒、転校生、家庭環境に悩みを抱えている生徒など、特別な配慮(ふだんの様子を観察・こまめな声かけ、など)が必要な生徒に対して、予防的に行われる援助が『二次的援助サービス(予防的教育相談)』と呼ばれるものだ。そして、積極的に、すべての生徒の成長を促進するための援助が『一次的援助サービス(開発的教育相談)』である。

開発的教育相談は、教師が主体となって、すべての生徒に対して日常的に行うものだ。教師の働きかけ次第で、生徒を協働チームの一員になってもらうこともできる。開発的教育相談で

は、将来の生き方や職業選択を考えるキャリア・カウンセリングや、他者や自己を理解したり、対人関係の在り方を考えたり、協力し合うことを学ぶ構成的エンカウンター・グループや、社会的技能をトレーニングで身に付けるソーシャル・スキル・トレーニングなど、活用できる手法は多い。これらの教材をどう使うのか。どのようなプログラムを展開させるのか。教師に求められる資質の一つとして、生徒同士の自助能力を育てる教材開発の能力も重視したいことを補足しておく。

### 3.『カウンセリング・マインド』の功罪

1980年代、『カウンセリング・マインド』という概念が社会に広がり、教育現場や看護の現場、社員研修などを行う人事の現場に取り入れられるようになった(無料の電話法律相談を行う弁護士のための傾聴訓練まであった)。教育現場においてカウンセリング研修が増えた理由は、不登校やいじめといった問題が深刻化し、生徒や保護者への対応に、教師や養護教諭を支える理論や技法が緊急に必要とされていたことが理由だろう。

このような事情で教育現場に取り入れられた『カウンセリング・マインド』は確かに有用だったかもしれない。しかし、そもそも、教師とカウンセラーとは、担う役割、求められる機能が違うのである。生徒との関わり方も違う。教師が行う教育指導とカウンセラーが行うカウンセリングとは、相容れないこともある。例えば、カウンセリングの『受容』という概念の通りに生徒を受け入れ、対応しようとしたならば、教師の中には矛盾と葛藤が生じるだろう。教師はカウンセラーにはなり得ないし、教師がカウンセリングを行う必要もないと筆者は考える。だから、もし、なまじ学んだ『カウンセリング・マインド』に縛られて窮屈さを感じているならば、乱暴な言い方だが、その教師は、一度、その『カウンセリング・マインド』を手放

す方がいいとすら思うのである。本当にカウンセリングが必要な生徒や保護者のためにはスクールカウンセラーが居る。教師は三次の援助サービスを提供すればいい。専門家に託すコーディネートをするのも教師の仕事なのだ。

しかし、そう考えつつ、筆者は、教職課程の講義において、カウンセリングの理論を必ず取り上げる。人と対峙する職に就く者には、その根底に持つべき姿勢について考えるとき、カウンセリングを正しく理解することはとても参考になるからだ。ここで、数多あるカウンセリング理論の中から取り上げるべきは、やはり、C. ロジャース (1957) の論文、『セラピーによるパーソナリティ変化の必要にして十分な条件』であろう。佐治・岡村・保坂 (1996) は、共著『カウンセリングを学ぶ』の中で、ロジャースが「建設的なパーソナリティ変化が起こるためには、次のような諸条件が存在し、しばらくの間存在し続けることが必要である」と述べた各条件について詳しく解説している。

① 2 人の人間が心理的な接触している  
(in psychological contact)

② 一方の人間は、クライアント (client) と言うことにするが、不一致 (incongruence) の状態、すなわち、傷つきやすく (vulnerable)、不安の (anxious) 状態にある

③ もう一方の人間は、セラピスト (therapist) と言うことにするが、この関係の中で、一致している (congruent)、あるいは統合されている (integrated)

④ セラピストは、自分が無条件の積極的関心 (unconditional positive regard) をクライアントに対して持っていることを体験している

⑤ セラピストは、自分がクライアントの内側からの視点 (internal frame of reference) を共感的に理解していること (empathic understanding) を体験しており、かつこの自分の体験をクライアントに伝えようと努めている

⑥ クライアントには、セラピストが共感的理解と無条件の積極的関心を体験していることが、必要最低限は伝わっている (communication)

これ以外の条件は必要ない。もしこれら 6 条件が存在し、かつ、それらが然るべき間存在し続けるなら、それで十分である、建設的な方向に人格が変化する歩みが、結果として生じる (Rogers, 1957a, p.96)

ロジャースが挙げたこれらの条件が、教育相談にどのように当てはまるかを考えていこう。

①は、カウンセリングが行われるときに登場する 2 人の人間、カウンセラーとクライアントの 2 人の人間が心を通わせているということで、この条件は、そのまま教育相談における教師と生徒にも当てはまる。相互に対する尊重、信頼の気持ちが必要なければ何も始まらない。

②は、クライアントの状態を説明している。人は、何かしらの問題を抱えているとき、自分自身の感情や思考などを実感を持って体験することができず、ちょっとしたことで傷ついたりするものである。青年期の生徒も同じである。問題の有無に関わらず、傷付きやすく、揺れやすい存在なのである。

③は、カウンセラーの基本的態度の 1 つめである。ロジャースの別の言葉によると、『純粋で偽りのない姿であること (genuineness)』と表される。理解するのは容易ではないが、とても重要な概念である。佐治 (1992) も、自身の動画教材の中で、「自分が感じているクライアントへの感情を、率直に伝えることが大切であると思います」と述べており、さらに「このセラピストの自分に真実で透明であることが重要だ」という認識は、そのまま、このことを今伝えるのはクライアントにとって厳しすぎて痛すぎる、そういうことが防衛的な態度を作り出すという認識と共存しうるのであります。これはパラドックスのように聞こえますが、そう言えば確かにパラドックスそのものであります。しかし体験的には『同時に存在する』ことが分かつ



てくるということが、治療関係の興味深い、大事なポイントだと思っています。自分自身のパラドックスが分かってくると、クライアントの矛盾や葛藤が見えてくるということが、クライアントを許容できる前提だと思っています」と語っている。

カウンセラーが、クライアントと居ることで自分自身の中に生じる体験過程を、そのままに意識できていることが大切なのである。カウンセラーも人間であるので、ときにクライアントに対して否定的な感情を体験していることもあるが、必要ならば、それを言葉にして相手に伝えることが大切なのだ。しかし、「今はそのことを伝えない方がいいかもしれない」という選択をすることもある。そのとき、自分の体験に純粋で透明でいれば、カウンセラーは、「言わない」という選択をして自分を抑えたことを「知っている」のである。しかし、型通りのカウンセリング・マインドに縛られていると、相手の話に違和感や反発が生じたときも、「受容しなくてはいけない」という考えが足かせとなり、自身のリアルな感覚を押し殺してしまう。そのような状態であるときのカウンセラーは、決して純粋な姿でもなく、自己一致しているとも言えないのである。

これは、そのまま教育相談に当てはめられる。教師が、自身の素の感性、常識的な感覚、生徒への思い、教育への情熱を教師自身が知っていること。生徒とのやり取りの中で、違和感や反発、ネガティブな感情が自身の中に起きたことに気付いていること。その上で、それを生徒に伝えるか、伝えないか。伝えるのはなぜか。伝えないのはなぜか。それらをわかった上で行動することを目標とするのである。

④は、カウンセラーの基本的態度の2つめである。目の前に居る相手を、丸ごと認める、ということだ。哲学者メイヤロフ(1989)は、一人の人が成長すること、自己実現することを助ける意味での『ケア』という行為について、ケアする対象を、自分自身の延長と感じ、考える

ことの重要性を指摘している。また、認知症ケアのユマニチュードの哲学では、「人とは何だろうと考えるとき、人は、そこに一緒にいる誰かに『あなたは人間ですよ』と認められることによって人として存在することができる」としている。目の前に居る相手を、一人の人間として、替わりのない存在として、心から、嘘偽りのない感情で認める。これは確かに難しいことかもしれないが、まずは認知を変えてみればいい。たとえ好きになれない相手でも、「その人が、その人のままに生きることは、その人の基本的人権だ」と考えれば、頷くしかない。相手を自分自身の延長線上に居ると意識できれば、相手を愛おしむ気持ちも芽生えるかもしれない。相手は人なのである。そのままに存在することを誰にも否定できないし、その存在を無いものにする権利は誰にもないのだ。

教師にもカウンセラーにも、価値観、好き嫌い、感情の揺れがある。それでも、相手の存在を認めることができれば、相手の弱点、理解できない考え方や行動も、今の状況やこれまでの体験、人間関係の在り方をも併せて理解する過程で、相手を否定することはできなくなる。

⑤は、カウンセラーが、クライアントを共感的に理解しようとする事だ。この共感的ということは、同調でも、同感でも、同情とも違う。相手の立場から物事を見て、あたかも相手が感じているように感じようとする事。さらに大切なことは、自分が理解したことを相手に伝えることだ。ユマニチュードは、『『あなたのことを大切に思っています』と心で思っているだけでは、相手に受け取ってもらうことはできません。大切なのは、そう思っていることを相手が理解できる形で表現し、受け取ってもらうことです。優しさを届けるための技術が必要なのです』と指摘している。どんなに相手を思い、理解したとしても、それを自分の文脈で話しているだけでは相手には伝わらない。「わかってほしい」ではなく、どうすれば相手に伝わるかと、相手の立場に立って考えることが大切なの

だ。

⑥は、カウンセラーが伝え続けていたものがクライアントに伝わるということである。クライアント自身が、自分はカウンセラーに好意を持たれている、自分の気持ちや考えを理解してもらえている、自分という存在をそのままに受け止めてもらえている、と感じることができなければ、クライアントは自分を変えようと動き始めることは出来ないだろう。カウンセラーは教師に、クライアントは生徒に、そのまま置き換えることができる。

ここまで、ロジャースの『セラピーによるパーソナリティ変化の必要にして十分な条件』理論を考察してきた。カウンセリングにおける人間理解の概念は、『人を育てる』場に共通して有効な道具である。ユマニチュードでは、「介護は、相手とよい関係を結ぶための手段」と言い切っている。同じことである。教師は、カウンセラーになる訳でも、カウンセリングを行う訳でもない。しかし、カウンセリングの根底にあるものが教育現場において有用な道具であるならば、その道具を正しく理解し、正しく使えばいいだけである。現場に応じた使い方を使用者が工夫すればいいのだ。これまで、教師が行う相談、学校内での活動にカウンセリング・マインドが邪魔をしてきたならば、それは教師に適した使い方を考えてこなかったからにすぎない。

#### 4. 教育相談の定着に向けて

現実には様々な活動が行われているにも関わらず、はじめに述べたように、教育相談の受け手にも担い手にも、教育相談の実態が、実感を伴って認識されていない。生徒たちには、後に、「ああ！あれが教育相談の一環だったのか！」と腑に落ちてもらえればいいと思う。どちらかというと、教師側に、その時々活動の意味や目的、結果の吟味など、実施している認識がないことが問題のように思える。

高（2014）は、学校教育相談の定着・推進に向けての具体的な課題を6点挙げている。

- ①学校における教育相談の位置づけを明確にすること
- ②学校における教育相談の組織化を図ること
- ③教育相談に対する学校の理解度を分析する必要
- ④学校全体の中に教育相談を受け入れる雰囲気を作ること
- ⑤「教育相談委員会」の設置と機能強化
- ⑥学校教育相談の理論と実践の統合を図ること

未だに教育相談の学校組織内での位置付けが不明瞭だという指摘には驚く。位置づけが曖昧であれば、当然、その学校内での体系化も図れない。そうすると、どんなに現場の実施者である教師が熱意を持って生徒たちに接していても、その行為はその場限りのこととして終わってしまう。生徒たちが体験したことも、発達プロセスに沿った継続性が失われてしまう。教師の努力が単発的なものになってしまうのは、とてももったいないことである。

今後、学校内に教育相談が定着するための課題を考えるにおいて、教師の意識を変えていく必要もありはしないだろうか。例えば、開発的教育相談の活動の一つであるホームルーム活動にしても、どんなことを、どんなテーマで、何を目的として行うのか。それは生徒たちにどのような意味を持つのか。それらの体験をどのようにつなげていくことができるのか。教師の意図は生徒たちに伝わっているのか。その効果は測定できるのか。できなければ、どのようにしてその結果を知ればいいのか。これらの体験は生徒自身の内的変化のプラスの強化子となりうるのか。こういったことを認識しながら教材は作られなくてはいけない。しかし、教師の日常は忙しく、ルーティンの仕事も多い。教育相談の教材を作るためだけに、一人でここまでの時

間と労力をかけることは現実にはできない。だからこそ、学校全体で教育相談を実施していくという意識が必須になる。

教育相談は、学校の中で、教師によって、一人一人の生徒に対して行われるものである。実施者である教師を支援する意味でも、学内での明確な枠組みの設定、教師が実践に必要な理論の取捨選択を行うこと、技法の応用を試行する必要性を提案して本考察のまとめとする。

(著) (2018) 本田美和子 (訳) 家族のためのユマニチュード:『その人らしさ』を取り戻す, 優しい認知症ケア 誠文堂新光社

●吉田圭吾 (2007) 教師のための教育相談の技術 金子書房

●高賢一 (2014) 学校教育相談の意義と課題に関する考察 金沢星稜大学 人間科学研究 第7巻 第2号

---

## 【引用・参考文献】

- 文部科学省 (2010) 生徒指導提要 教育図書
- 岡田守弘 (監修) 芳川玲子・安藤嘉奈子・中島香澄 (編著) (2008) 教師のための学校教育相談学 ナカニシヤ出版
- 栗原慎二 (2002) 新しい学校教育相談の在り方と進め方 ―教育相談係の役割と活動 ほんの森出版
- 佐治守夫・岡村達也・保坂享 (1996) カウンセリングを学ぶ【第2版】 東京大学出版会
- 佐治守夫 (1992) 治療的面接の実際 ―Tさんとの面接 解説・対談編 日本・精神技術研究所
- H.カーシェンバウム・V.L.ヘンダーソン (編) 伊東博・村山正治 (監訳) (2001) ロジャース選集 (上) p.265-285 誠信書房
- 会沢信彦・安齊順子 (編著) (2010) 教師のたまごのための教育相談 北樹出版
- 桜井美加・齋藤ユリ・森平直子 (2016) 教育相談ワークブック ―子どもを育む人になるために 北樹出版
- ミルトン・メイヤロフ (1989) 田村真・向野宣之 (訳) ケアの本質―生きることの意味 ゆみる出版
- イヴ・ジネスト, ロゼット・マレスコッティ