

『就実論叢』第51号 抜刷

就実大学・就実短期大学 2022年2月28日 発行

# スクールカウンセラーが 集団守秘義務のもとで抱く葛藤

**A school counselor's conflict: balancing confidentiality and disclosure of client secret**

井 芹 聖 文

# スクールカウンセラーが集団守秘義務のもとで抱く葛藤

A school counselor's conflict: balancing confidentiality and disclosure of client secret

井 芹 聖 文 (教育心理学科)

ISERI Masafumi

キーワード：スクールカウンセラー， 集団守秘義務， 秘密， 葛藤，  
インフォームド・コンセント

## I はじめに

1995（平成7）年に当時の文部省が「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を導入してから既に四半世紀が過ぎた。このスクールカウンセリング活動において，導入当初から議論されてきたテーマの一つに，守秘義務（秘密保持義務と同義）<sup>1)</sup>に関する問題がある。

「心の専門家」であるスクールカウンセラー（以下，SCと略記）は，クライアント（以下，CI.と略記）である児童生徒や保護者からの相談対応を行う。カウンセリング（心理面接）で話された内容は，原則として外部に勝手に漏らされないという約束があるからこそ，CI.は言いづらい胸の内を安心して専門家に明かすことが可能になる。ただし，SCは学校というチームの一員であり，学校教員等と連携しながら支援を行うために，カウンセリングを通じて得られた情報を開示し，方針を共有することが求められる。ここに守秘義務と報告義務・連携義務という倫理的ジレンマが生じ，葛藤を抱くことがある。

こうした困難を解決する方法として考案されたのが，集団守秘義務またはチーム内守秘義務と呼ばれる考え方である。学校現場において，SCは「個人内守秘義務」よりも「チーム内守秘義務」を優先し，「必要と判断した情報交換はしっかり行い，共有した情報はチーム内で秘密を守ることが大切である」（長谷川，2001）。CI.の同意を得たうえで情報を関係者間で適切に共有しながらチームでの問題解決に臨もうとするこの考え方は，今日では広く普及したものである（西井，2003；植山，2017）。

しかしながら，集団守秘義務という考え方をしたとしても，なお悩みや葛藤が尽きないSCは少なくないだろう。そこには，CI.からなかなか同意が得られない場合の対応の困難さ，個人の秘密をたとえCI.自身の同意があつたにせよ第三者に開示することへの罪悪感，その秘密をチームの中で守る方法の思案と本当に守ることができるのかという不安などが複雑に絡み合っている。また，相談内容の性質はもちろん，学校教員等関係者の捉え方，SCと学校教員との関係性，管理職の方針，教育相談体制のあり方，さらにはSC自身の

保有資格、意識、力量なども、ここでの葛藤に影響を与えていると考えられる。

中でも保有資格については、これまでSCの大多数は公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会が認定した臨床心理士であった（文部科学省、2018;名島、2020）。だが、2017（平成29）年にわが国初の心理職の国家資格である公認心理師法が施行され、公認心理師資格を有するSCが誕生している（文部科学省、2020）。確かに、これまでもSCの資格要件として臨床心理士資格が必須であったわけではなく、現在のところ臨床心理士有資格者が公認心理師資格も取得したパターンが多いと思われる。けれども、今後は保有資格や経験の違いによって、SCとしての職務を遂行する際の集団守秘義務に関する葛藤の質や程度が異なってくると推測される。

そこで本稿では、SCが集団守秘義務のもとで抱く葛藤のありようについて多角的に検討し、SCが集団守秘義務のもとで活動していくために必要な知識と意識を捉えることを試みたい。

なお、本稿では紙幅の都合上、SCの中でも多数派だと考えられる、文部科学省の『スクールカウンセラー等活用事業実施要領』のもとで選考され、公立の学校に勤務する者について議論していく。また、筆者は臨床心理士資格取得後にSCとして約10年間の勤務経験があり、その間に大学教員となり、かつ公認心理師法が施行されて同資格を取得し、現在もSCの活動を続けている。このような経歴を理由に、SCの保有資格については臨床心理士と公認心理師の二資格に関する論述が中心になることを断っておく。

## II 法律と倫理綱領等における守秘義務の取り扱い

まず、SCの守秘義務について、法律や倫理綱領等の観点から整理しておく。ここで提示する法律と倫理綱領等については、執筆時点である2021（令和3）年10月1日現在のものを利用している。

2017（平成29）年に改正された学校教育法施行規則第65条の2において、「スクールカウンセラー」の職務内容が法令で初めて規定された。また、ほとんどのSC<sup>2)</sup>は、2019（令和元）年度までは特別職の非常勤職員であり、厳密には地方公務員法が適用されなかった。しかし、2020（令和2）年度からは、地方公務員法、地方自治法の一部改正に伴い、会計年度任用職員として地方公務員の服務に関する規定が適用されるようになっていく。地方公務員法第34条には「秘密を守る義務」として、第1項に「職員は、職務上知り得た秘密を漏らしてはならない。（後略）」とあり、第60条第2号に「秘密を漏らした者」への罰則が示されている。勤務形態の観点から見ると、弁護士の神内（2021）は、SCが「雇用契約ないし任用行為に基づいて勤務するのであれば、法律上も学校設置者の指揮監督の下で業務を行うため、守秘義務に関しては校長の職務命令による学校内の情報共有が強制される」と考察している。実際、たとえば、『令和2年度岡山県スクールカウンセラー配置事業ガイドライン』では、SCの法的な位置づけとともに、「SCが職務上知り得た情報

のうち、学校が児童生徒に対する指導や支援を行うために必要となる内容は、学校全体で管理することが基本となるため、学校に報告することが必要である」と明示されている。

また、現在 SC になれるのは、文部科学省の『スクールカウンセラー等活用事業実施要領』によると、公認心理師、臨床心理士、精神科医、大学教員等に該当する者から、都道府県または指定都市が選考し、認めた者である。他にも地域や学校の実情によって、一定の知識や経験を有する者を SC に準ずる者として認めることがある。保有資格の観点から見ると、SC あるいは SC に準ずる者は、自身がもつ資格や所属する職能団体・学会等に依拠して、関係する法律や倫理綱領等を遵守しなければならない。この点については、名島（2020）が臨床心理士等の各資格に関係する倫理綱領・倫理基準における守秘義務の内容を表にまとめている。

臨床心理士においては、公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会が定める臨床心理士倫理綱領第3条に「秘密保持」として、「臨床業務従事中に知り得た事項に関しては、専門家としての判断のもとに必要と認めた以外の内容を他に漏らしてはならない。（後略）」とある。また、同協会が定める臨床心理士倫理規程では、秘密保持に限らず同倫理綱領にもとる行為があった場合、倫理委員会の審査等を経て「一定期間の登録停止」や「登録抹消」などの処分を受けることがあるとされている。臨床心理士に関する法律はないけれども、名島（2020）は CI に精神的損害等が生じた場合は民事責任を問われる可能性があることに言及している。

公認心理士においては、公認心理師法第41条に「秘密保持義務」として、「公認心理師は、正当な理由がなく、その業務に関して知り得た人の秘密を漏らしてはならない。（後略）」とある。これに違反した場合、親告罪であるが懲役または罰金の対象となる（同法第46条第1項と第2項）。さらに、同法第42条に「連携等」として、その第1項で「公認心理師は、その業務を行うに当たっては、その担当する者に対し、保健医療、福祉、教育等が密接な連携の下で総合的かつ適切に提供されるよう、これらを提供する者その他の関係者等との連携を保たなければならない」と明文化されている。集団守秘義務との関連で考えると、神内（2021）は、「連携義務の範囲内で守秘義務が生じると解するならば、「チーム学校」を機能させるために必要な範囲での情報共有は守秘義務に違反しないことになる」として、これにより集団守秘義務に関する「法的な懸念は解消されると考えられる」という見解を示している。

職能団体や学会等については、SC あるいは SC に準ずる者が所属する一般社団法人日本臨床心理士会、一般社団法人日本公認心理師協会、一般社団法人日本心理臨床学会などにおいて、倫理綱領や倫理基準が明確に定められており、そこにはやはり守秘義務や秘密保持義務に関する規定がある。

なお、刑法では、第134条に「秘密漏示」として、医師などが正当な理由なく秘密を漏らした場合の罪が定められている。他方、児童福祉法第25条第1項と第2項には、要保護

児童を発見した場合の通告義務が、児童虐待の防止等に関する法律第6条第1項から第3項には、児童虐待を受けたと思われる児童を発見した場合の通告義務がそれぞれ規定されているが、いずれにおいても、ここでの通告は刑法の定める秘密漏示罪の規定等の違反にはあたらないことも明記されている。

最後に、守秘義務の例外については、金沢（2006）が法律の規定と心理職の職業倫理を含める形で、8つの原則を挙げている（pp.141-174）。自傷他害のおそれがある場合や虐待が疑われる場合、専門家同士で話し合う場合、そしてCI.の同意がある場合などは、例外的に秘密が開示されることがある。

以上、各法律や倫理綱領等にある守秘義務の事項を確認した。最新の知識や技能を身につけ、研鑽を積むことは、心理の専門家として必要な職業倫理の一つ（金沢，2006，p.82）である。集団守秘義務に対しては、「厳密な意味での守秘義務と対立するところがあり、安易にこの考え方によるのは疑問である」（出口，2012）と問題提起がなされてきた。しかし、とりわけ近年では、公認心理師法の施行と公立学校のSCに対する雇用形態の変更に伴い、これらに該当するSCにおいては学校内の情報共有が優先されると考えられる（神内，2021）。なお、これまでも『生徒指導提要』（文部科学省，2010）では、「学校における守秘義務は、情報を「校外に洩らさない」という意味にとらえるべきです」（p.111）と明言されており、その内容に一致する方向で法律が整備されたため、学校教員にとっては理解しやすく、SCからの報告を受ける学校体制の整備にも今後はさらに力を入れやすくなるだろう。

ところで、弁護士出口（2012）が述べるように、SCだけでなく学校教員等や保護者もまた、子どものプライバシー権等基本的人権を侵害することが当然あってはならない。それゆえ、法的な位置づけに関する知識を得たとしても、CI.の基本的人権を尊重しながら、個人の秘密を集団で守り、取り扱っていくにあたっての悩みや葛藤が完全に解消されるわけではないだろう。そこでのSCの葛藤を捉えるためには、法的懸念以外にも目を向けなければならない。

### Ⅲ SCの学校での立場

SCは、担任等の学校教員とは異なる勤務形態であり、異なる専門性を有する。次にはこうしたSCの学校での立場を考えることで、学校というチームや集団において秘密を守りながら活動する際の葛藤を捉えることを試みよう。

SCは配属された学校の一員である。SCと学校教員との関係とは、言わば児童生徒の成長と発達に向けて協働していく同志であり、その意味では、学校にとってSCは内部性を有している。

一方で、SCの多くは配属された学校に週1回程度勤務している。限られた時間を有効に活用するべく、学校全体を見立てながら、カウンセリング、コンサルテーション、心理

教育の実施などの職務の中でも、この学校のニーズがどこにあるかを考えることが重要である。また、児童生徒や保護者が日常的な関係性とは切り離された場で「心の専門家」に相談したいと SC とのカウンセリングを希望するのは珍しいことではないだろう。このように学校教員とは異なる立場にあるという点で、学校にとって SC は外部性も有した存在である。

すなわち、SC は内部性と外部性、ウチとソトという境界性を有する存在だと言えることができる。湊（2000）が指摘するように、学校にとって SC は「ソトから入ってきたヨソモノ」であるが、同時に「学校専属のミウチ」でもある。そうした立場の曖昧さから、学校教員も SC もお互いにどのような立場でどこまで関わればよいかわからず、また上記のような、SC に対して学校教員とは一線を引く存在でいてほしいといった CI の要望も含めて、SC は「無意識的圧力」を受け、身動きできない状態に陥ってしまうことがある。さらに、仮に同じ CI からの相談であっても、それを外部の相談機関で受ける場合と校内で SC として受ける場合とでは、そこで話される情報を学校との関係においてどのように守らなければならないかという責務が異なってくるだろう。このように、カウンセラー（セラピスト）が SC として活動する際には、学校という場の影響を必然的に受けており、それが集団守秘義務のもとでの葛藤や戸惑いとも関係してくると思われる。

SC がもつ境界性については、すでに多くの指摘がなされており、「教師や学校と「同化」すると同時に、あくまでアウトサイダーとして「異化」している必要がある」（桑原，2008）、「境界性と社会性を共に生きる」（西村，2000）、「ウチとソトの境界領域に自分の居場所を見つけ、学校のなかで境界膜として機能する」（湊，2000）など、その境界性を引き受けることの意義が論じられている。SC がヨソモノに傾くならば、教師との協働・連携は機能せず、反対にミウチに傾くならば、学校内部の閉鎖性はより強化されてしまいかねない。学校への見立てと支援を行うためには、ウチとソトを柔軟に行き来する力が求められるのである。

こうしたウチとソトの両極を自覚し、境界性を生き抜くことは極めて難しい。ときにどちらかに偏る際には、その原因を SC 個人の力量と照らし合わせて自己研鑽に努めることも有効だろう。ただし、それだけでなく、そうした SC の自由度が失われる状況を「組織の現状」と結びつけて捉え、「組織システムの機能不全がどこにあるのかを見極める視座をもつ」といった発想も大切である（竹森，2012）。両立しづらさや息苦しさを SC が覚えるときには、その感覚を安易に回避せず真摯に見つめることによって、そこにある真の問題に気づき、乗り越えていくことができるのではないだろうか。

なお、専門性について、前節で論じた保有資格との関連から付言しておくが、臨床心理士と公認心理師では、養成課程における実習の性質が少なからず異なっている。すなわち、臨床心理士養成では心理査定や心理面接の比重が大きく、公認心理師養成ではチームアプローチや多職種連携が強調されているように感じられる<sup>3)</sup>。植山（2017）は、SC の導入

当初に守秘義務をめぐる情報共有の困難さがあった理由を「個人カウンセリングの二者関係やクリニックモデルを重視してきたことが大きい」と指摘するが、この背景には、先にも述べたように SC の大多数が臨床心理士であることと関係があるだろう。養成課程に良し悪しがあるわけではなく、みずからが受けた訓練や教育を振り返り、考え方のパターンや癖を知っておくことは重要だろう。

#### IV 秘密の作用に関する視座

##### 1. 秘密がもつ作用

ウチとソトというテーマについては、SC の立場のみならず、秘密がもつ作用とも深く関係している。

そもそも秘密とは何か。『広辞苑』（新村，2008）を引くと、第一に「かくして人に知らせないこと。公開しないこと。また、その内容。」(p.2385)とある。また、法的には、「もっぱら限定された人的領域でのみ知られ、その当事者が、彼の立場上、秘匿されることにつき実質的利益を有し、かつ、本人のみが知っているだけの利益が存すると認められる事柄」（佐久間，1995）とされる。カウンセリングにおいては、Cl. に隠しておきたい意志があるかはもちろん、第三者に開示しない場合に誰にとってどのような利益あるいは不利益が生じうるのかを Th. として判断するかなどが問われてくるだろう。本稿では複雑な議論を避けて、土居(1961)が挙げた「外からは容易にうかがい知れない内に秘められたもの」(p.261)と秘密を定義する。

人は自分の秘密を誰にでも話すわけではない。自分にとって相手は心を許せるか、信頼できるかを見定めている。そして秘密を打ち明けるとき、自分の秘密を知っているミウチと知らないヨソモノとが区別され、ミウチとの親密さや一体感は増していく一方で、ヨソモノとの間には隔たりが生まれ、距離は遠ざかることになる。こうした秘密がもつ自他を分ける機能は「境界設定作用」（小此木，1980，p.111；小此木，1986，p.15）と呼ばれる。これに付随するように、秘密の告白は「自他融合作用」として相手との連帯感を作り出し、秘密を漏らしてはならない人に対しては「排他作用」や「疎外作用」を発揮する（小此木，1980，p.112）。

また、もしも秘密を打ち明けられた側がこの秘密を第三者に漏らしてしまうならば、先に作り上げられた二人の親密な世界が崩れ去ってしまうおそれがある。その意味で、「秘密をどう守るかは、相手に対して自分がどういう自分であるかを決定するきわめて重要な心の営み」であり、「それは自分の自我のあり方に対する一つのためしであり証し」だとして、秘密を保持することには「自己確認作用」がある（小此木，1986，p.19）。東山（1999）が、「臨床心理士にとって守秘義務は当たり前のことである」と指摘したように、心理職が Cl. の秘密を守るのは、みずからの専門性を自覚し、責任を負う行為でもある。

ところで、カウンセリングの設定とは、Cl. が自分のことを言語的・非言語的に表現す

ることを基礎に置いたものである。CI.の心に触れるためには、カウンセリングにおける枠や守りが重要になってくる。言い換えると、CI.が安心して個人の秘密を開示するためには、物理的にも心理的にも漏れ出ることのない閉じられた空間が必要なのである。そうして明るみになった個人の秘密は、今度はカウンセラーと共有された二人の秘密となり、CI.の「変容の種」(坂井, 2014)として、その関係性の中で守られ、大切にされなければならないと言える。

## 2. SC - CI. - 学校教員の三項関係において秘密を扱う工夫

繰り返しになるが、スクールカウンセリングにおいて話された秘密の取り扱いは、学校教員等との関係において考えなければならない。CI.が同様の内容を学校教員にも相談しているならば、三者が同じ方向性で取り組みやすい。しかし、CI.が「他の人には言わないで」と望む場合、安易に情報を共有すれば、CI.からの信頼を損なってしまいかねない。だからと言って、SCが個人内守秘義務を理由に学校教員等との情報共有を拒んでは、蚊帳の外に置かれた担任らはSCに対して不信感を抱き、CI.をめぐって対立関係や競争意識が生まれ、SCに任せきりになってCI.と学校教員等とのつながりが減ったりするおそれがある。支援の方針が関係者間で異なってしまうと、問題の解決は期待できないだろう。

CI.から秘密が語られるとき、SCがどのような工夫をすれば、SC - CI. - 学校教員という三項関係においてその秘密を大切に扱っていくことができるだろうか。この問いを考えるにあたり、東(2006)が事例研究において提示した次の論考は参考になると思われる。すなわち、東(2006)は、「実際の現場においては、(中略)一定期間SCだけで秘密を抱えたほうがいい、もしくは抱えざるを得ないと思われる事態が時折出現する。(中略)その際、しばらくSCとCI.の「二人」で「秘密」にまつわる内的作業を進めつつ、全体の流れと「二人」の流れを理解しながら、いかなるタイミングまでSCが「二人」を抱えるか、誰にそれをどういう形で伝えるかについて、その内容を見立てたうえで、学校集団と「二人」をつないだ。その結果、「二人」は学校集団に見守られて、内的作業を進め、同時にCI.は現実適応への指導と援助を学校集団から受け、一つの成長を遂げることができた」と論じている。本稿の表現で言い換えるならば、SCとCI.とのウチの関係に学校教員を即座に迎え入れようとするのではなく、一方でその二者関係を保ちつつ、他方で頃合いを見ながら、CI.と学校教員との間での関係を築き直していくよう働きかける。そうしてSCとCI.との二者関係が学校というさらに大きなウチの集団に包まれることを試みるのである。このような状況は、見方によっては、SCとCI.との「心理臨床」的な関係において学校教員はソトに置かれ、CI.と学校教員との「現実適応への指導と援助」の関係においてSCはソトに置かれているとも言えるかもしれない。けれども、そこにあるのはSCと学校教員との対立や疎外関係ではなく、まさに心理と教育というそれぞれの専門性をお互いが信頼し合う関係性であり、各々がみずからの責任と役割を担いながら支援を行うことに

よって、問題の解決や CI. の心理的成長が期待できるのではないだろうか。

東 (2006) 自身が論じているように、たとえば自傷他害の話題などは SC 一人で抱えてはならず、抱えきれないものである。情報を開示するのは CI. や関係する第三者の命を守るためであり、CI. が秘密にしたいと話していることも含めて、管理職など必要最小限の関係者に伝えたいということを説明し、CI. からの同意を得ることが大切である。また、学校教員は CI. 本人から直接の相談を受けていなくても、その秘密と関連する状況のみならずが目撃したり、他からの相談を受けたりしながら、必要な配慮と対応を考えている。それゆえ、学校教員がその CI. に対して感じていることを SC が聞き、そこに心理としての見立てを織り交ぜながら対応をともに検討するといったコンサルテーションも重要だと考えられる。

秘密を守り、かつ大切に扱うためには、当事者同士の考えを理解し合うための対話が必要である。秘密の開示に関する説明と同意という点では、インフォームド・コンセント (informed consent) の話題へとつながり、本稿ではまだ十分に議論していない内容である。

## V インフォームド・コンセントと集団守秘義務

### 1. インフォームド・コンセント

『広辞苑』(新村, 2008) によると、インフォームド・コンセントとは、「医学的処置や治療に先立って、それを承諾し選択するのに必要な情報を医師から受ける権利。(後略)」(p.224) を意味する用語であり、今日では医療に限らずさまざまな分野でその意義が知られている。臨床心理学の分野においては、カウンセリングの導入場面に限らず、心理検査の実施、専門家同士での検討、研究発表などについても、その説明と同意の重要性が認識されている。CI. の意思や価値観などに基づいた自己決定権を尊重しようとして行われる話し合いは、極めて心理臨床的な営みであると言えよう。

SC が守秘義務と情報開示の倫理的ジレンマに陥るとき、宇田川 (2015) は、インフォームド・コンセントがこれら二つの相反する機能を橋渡ししてくれると強調している。さらに、こうした「橋渡しするインフォームド・コンセント」は他職種とのコンサルテーションとも関連すると言う。たとえば、どのような情報を誰に伝えるかについて SC と CI. が話し合う中で、CI. は心理、教育、福祉、医療など、それぞれの専門性を理解していく。そして、CI. が納得したうえで情報開示に同意するとき、今度はその情報をもとに関係者がみずからの専門性を発揮しやすいように SC が関係者に説明することで、関係者間での理解と実践を得ることが可能になっていくのである。

金沢 (2006) は、「インフォームド・コンセントは1回の出来事ではなくプロセスであり、心理的援助の予約から終結、そしてフォローアップまでの間、常に行われるべきであるものであるが、まずは初回の面接時点でのインフォームド・コンセントが大切である」(p.215) と述べている。守秘義務に限らず面接時間等も含めていわゆる面接の枠組みを提示するこ

とは、治療構造の設定（小此木，1990）として重要な作業であり，そこでの設定は面接関係にも影響を及ぼすだろう。

## 2. 初回面接の導入に関する調査より

筆者はスクールカウンセリングでのインフォームド・コンセントについて，初回面接では，まず面接導入時に集団守秘義務があることを説明する。そして面接終盤に今回話された内容について実際に誰に何をどこまで話してもよいか，お互いに話し合っ決めてるようになっている。

ここで，ある調査の概要と結果を紹介したい。この調査は筆者が大学で担当する授業科目の受講生を対象に，集団守秘義務の説明を受けた際にCI.がどのような気持ちになるかを想像することで，守秘義務やインフォームド・コンセントについて問題意識を持ち，その理解を深めることを目的として実施されたものである。

調査協力者は，筆者が担当する授業科目を受講する大学生69名であった。授業科目は学部1年次配当の公認心理師受験資格課程必修科目であるが，同資格取得志望に限らず，心理支援を学びたい学生が受講していた。倫理的配慮として，匿名性を保つこと，結果は授業内でフィードバックするとともに，心理職の養成と技能向上のための研究に利用すること，研究利用の可否は授業の成績評価と無関係であることなどを説明し，研究利用の承諾があった者のみを分析対象にした。

方法は，スクールカウンセリングでの初回面接導入時に，SCがCI.に次のように集団守秘義務を説明する一場面を提示した。〈これからお聞きする内容の秘密は基本的には守ります。私が誰かに好き勝手に話すことはありません。けれども，今後，あなたに適切な支援を行っていくために，先生方とも共有しておいたほうがよいと思われる内容があれば，あなたの許可を得たうえで，お伝えしたいと考えています。どこまでなら，誰になら伝えてよいか，カウンセリングの最後に確認させてください。まずは，ここでは思っていることを自由にお話しただけだと思います。〉そして，この場面において，「(1) あなたがクライアントの立場の場合（児童生徒あるいは保護者の場合），この説明を受けて，どのように感じますか。その理由とともにお答えください。(2) あなたがカウンセラーの立場の場合，説明時に他にも工夫できそうなことがあれば，その工夫を書いてください。」と教示した。なお，紙幅の都合上，本稿では(1)の回答に限定する。

分析は，得られた自由記述を意味のまとまりごとにラベル化し，類似したラベル同士をまとめるグループ化によってカテゴリを作成した。ラベル化は筆者のみ，グループ化以降は臨床心理学を専攻する大学院生2名と筆者とで行い，評定者間で判断が分かれるときには合議制をとった。

結果は，100枚のラベルと7個の大カテゴリが得られた（巻末表）。まず，説明があることで「①SCに対する安心と信頼」の気持ちが生じ，「②説明に対する納得と同意」をする者が見られた。一方で，初回面接導入時という，SCとの信頼関係がまだできていない

状態で説明を受けるため、「③ SC に対する不安」を覚える者がいた。また、情報が開示される可能性があるとして、「④説明に対する躊躇・不満・緊張感」や「⑤第三者に知られる不安と心配」を抱き、「⑥内容の再考」や「⑦みずから関係者に開示」しようとする思いが生じた者もいた。

以上が調査の概要と結果であるが、当然ながら、今回の調査協力者は CI の立場を想像した大学生であって CI そのものではない。また、ラベル数が調査協力者数よりも多く、一人の心の中でもさまざまな反応や気持ちが生じていた。大カテゴリーの回答人数の割合についても、あくまで参考値としてその多寡を捉えるべきだろう。それでもなお、この結果は相談場面での CI の心の動きを考える材料を提供してくれると思われる。

SC には、CI の個人情報と保護しつつ、相談内容によっては学校教員等と連携しながら適切な支援を行う責務がある。さらに、その支援においては CI の意思を尊重しながら行っていきたいと考えている。こうした姿勢が明示されることで、CI は説明に納得するばかりでなく、SC に安心感を覚え、信頼感が高まることが見られた。その意味で、インフォームド・コンセントには信頼関係を築く機能があり、CI とのコミュニケーションを通じて有効に作用すると考えられる。

ただし、やはり初回面接の導入時という二人の出会いの場面において、まだ話してもいない秘密の開示の可能性を告げられることは、CI の不安や不満等を喚起させてしまうおそれが確認された。このとき、SC は自身の立場に居心地の悪さを覚え、葛藤を抱くかもしれないが、それに動じることなくあらためて、なぜ CI はそのような不安や不満等を感じているのかに向き合うことが求められよう。たとえば、SC との心理的距離を探る様子がある場合には、CI が安心して話せる場と関係性を作るための聴き方を実践する。スクールカウンセリングの枠組みに対する困惑が見られる場合には、ここで出来ることを説明し、必要あれば外部の相談機関等を紹介することを視野に入れる。さらに、いじめ、虐待、自殺念慮などの自傷他害に関する話題や学校教員への不信に関する話題など、これから話すつもりであった内容と関連する形で「他の人に知られたくない」と CI が訴える場合には、関係者が知ると自身が不利益を被るかもしれないという CI の不安を受け止めながら、面接の中で、安心安全を守り、そこでの不安等を解消し、問題の解決や改善を図っていくために、果たして何が出来るかを話し合う。そして、いずれの場合にも共通して、CI のパーソナリティも慎重に見立てながら、話された内容のすべてを開示するわけではないことも伝え、話題の性質に留意して、誰に何をどこまで話すのかといった線引きを一緒に作っていく作業が求められよう。この線引きは、面接導入時に確定されるものではなく、面接全体を通じて決められていくものである。加えて、情報を共有することになる関係者に CI が何を期待するかを確認しながら決めていくという意味では、関係者とのコンサルテーションの方針についてインフォームド・コンセントを行うとも表現できよう。

ところで、調査結果には、秘密の開示を希望する動きも見られた。この場合も、なぜ開

示を望むのかを見立てる必要がある。自分からは言いづらい思いを関係者に伝える手助けを望んでいるのであれば、その小さな、あるいは隠されがちな声を関係者に届けるために、SCがいわゆるアドボカシーを行うことに意味があるだろう。ただし、植山（2017）が述べるように、「深い体験や秘密は関係性の中で語られるものなので、伝聞形で軽々に伝えるべきものではなく、慎重に、丁寧に扱う必要」がある。そのため、ときにSCは関係者に話すのは概略だけに留めるとCIに伝えつつ、「大事なことだと思うので、あなたからも直接お話されてはどうだろうか」とCIの意思表示を促すことによって、CIの心理的発達に寄与し、CIと学校教員という二者のつながりを強固にすることを試みるのも忘れてはならないだろう。

### 3. 自験例より

ここからは、筆者が実際にスクールカウンセリングの場で体験した自験例を提示することで、集団守秘義務の状況下で生じるCIの体験に触れながら、SCが持つべき意識を考察したい。紙幅の都合上、集団守秘義務に関する場面を中心に提示する（斜体表記）。なお、CIには口頭で論文執筆の同意を得ている。

CIは女子生徒Aであり、担任を通じてSCとのカウンセリングを申し込んだ。初回面接時、SCは自己紹介後、面接時間を伝えたくて、Aがどのような反応を示すだろうかと気かけながら、来談経緯に触れつつ、SCには集団守秘義務があることを明示した。情報共有する場合にはその具体的な内容や方法を面接終盤に確認したいと伝え、Aは静かに同意した。Aは自身を「落ち込みやすい性格」と表現し、進路や友人関係に関する悩みが増え、最近では発熱や頭痛もあると涙を流しながら語った。SCは、Aの辛い心中が打ち明けられるのを受け止めながら、Aが自分なりに考えを整理していく場として面接を継続することを提案すると、Aは了承した。あらためて情報共有については「担任らも知っておいてほしい」とAが希望したため、進路についてはすでに担任にも相談しており、引き続き悩みを聞いてほしいこと、性格や友人関係については詳細を伏せてただ悩んでいることのみを言い、Aなりに試行錯誤する様子を見守ってほしいと希望していること、ただ、体調不良時には保健室を利用するかもしれないことなどを伝えることになった。面接終了後、SCは担任や養護教諭と情報共有し、担任らも自分の立場から出来ることを確認した。

前項では、集団守秘義務に関する説明に対してCIが不安を抱くことが示唆されたが、本事例では、SCもまたAがどのような人物か分からない状況で説明する難しさを覚えている。相談内容を問わず、SCには守秘と開示の倫理的ジレンマが常につきまとも言えよう。本事例でSCは自身の責務と考えを伝え、インフォームド・コンセントが守秘義務と報告義務・連携義務とを橋渡ししながら、誰に何をどこまで伝えるかを話し合っ

めることが出来ている。なお、来談経緯にも触れたのは、担任はAとSCが話すという事実を知っているため、そこでの内容に担任が興味を抱くことが予想できるとAにも理解してもらう目的であった。ただし、このような場合にも、担任に伝えるのは当然であるとSCが居直るような態度であっては、CIがSCへの心理的距離を感じ、担任の存在を脅威に思うことにもつながりかねず、留意すべきである。

次の面接で、Aは担任らの関わりについて「びっくりするほど変わらないし、友だちのこととかも聞かれていません」と笑い、担任らが見守ってくれていることに安心感を抱く様子が見られた。情報共有の内容の確認は毎回行われ、しばらく経つと、Aの体調も良好になり、志望校が固まってくるなどの変化が見られた。

ある面接回で、AはSCと担任が実際にどのような話をしているのかと質問した。SCからは、毎回Aと確認した内容を伝えていること、SCが感じるAの様子や変化等を話すこともあること、担任も担任から見たAの様子等を述べることを説明した。Aは「興味があった。聞いても、やっぱりそうかというかんじ」と淡々と述べたが、あらためて何か気づく表情を見せた。そして、「実は、小学2年生の頃、図工で粘土を使った作品づくりがあった。ふと隣の子を見ると、私のとまったく同じものを作っていた。真似したやろ！と言いたかったけど、言えなかったことを思い出した」と話した。自分の考えていることが他の人にどう扱われるのか、不安になる状況が重なったのかもしれないとSCが告げると、「でも、SCも担任も、先生たちなら大丈夫だと思える。それに、今の自分なら、やめてと言える自信がある」とAは自身の変化を嘸み締めるように語った。

その後も面接は続いたが、省略する。AはSCと担任とのコンサルテーションの様子に興味を持ち、質問したが、やがてSCや担任を信頼していることに気づくに至っている。金沢(2006)は、日本語の「秘密」と英語の“confidentiality”の語義の違いに言及しながら、英語の“confidentiality”が持つ意味合いを尊重して、「守秘義務」の代わりに「強い信頼に基づく秘密保持」という言葉を用いている(pp.133-136)。この指摘を踏まえれば、集団守秘義務(collective confidentiality)とは、第一に「強い信頼に基づく集団での秘密保持」であり、秘密をどう守るかという専門家としての「自己確認作用」(小此木, 1986, p.19)に言及するものである。また、展開して第二に「集団に対する強い信頼に基づく秘密保持」と捉えれば、そのような信頼の感覚をCIが持つために必要な配慮を考えることにつながり、信頼関係を築くためのインフォームド・コンセントとの接点が見出せよう。SCは、集団守秘義務に対するこのような意識を持つことが求められるのではないだろうか。

## VI おわりに

本稿では、SCが集団守秘義務において抱く葛藤のありようを検討した。提示された多様な論点はそれぞれが重要であるけれども、その詳細に十分に迫ることは出来なかった。今後の課題として、法的な議論はもちろん、コンサルテーションの方法とその土台となる各校の風土に応じた教育相談体制作りの吟味、相談内容ごとの対応の検討などが挙げられる。また、CIの年齢や能力等によっては、インフォームド・アセントも含めて、CIが納得して自己決定を行うための関わり方も問われてくる。集団守秘義務が心理臨床実践から生まれた知恵であるように、これらの課題もまた個々のSCがみずからの実践を省みながら考えていくことが求められよう。

「はじめに」において、筆者がSCの一人であることも含めて経歴を述べたが、自身がスクールカウンセリングにおいて守秘と開示の間で抱く葛藤をどのように扱えばよいかという問題意識が本稿の執筆動機となっている。SCは境界性を有する存在であることを自覚し、インフォームド・コンセントも併せて、SCも学校教員等も含めた集団に対するCIの信頼を育もうとする意識を持って活動することで、問題の解決やCIの心理的成長に寄与できるのではないかと考えられた。このような理解もまた発展していくものとして、今後も探求を続けていきたい。

## 注

- 1) 第Ⅱ節で論じているように、公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会が定める臨床心理士倫理綱領、あるいは公認心理師法ではともに「秘密保持」という名称が使われているが、集団守秘義務との関連を強調するために、本稿では守秘義務という言葉を主に用いている。
- 2) たとえば、名古屋市には、2014（平成26）年度より一般任期付職員員のSCがいる（水谷・高原、2018）。この場合も、法令に基づくサービス上の制約がある。
- 3) 公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会が定める『大学院指定申請に関する参考資料』と文部科学省と厚生労働省が連名で通知した『公認心理師法第7条第1号及び第2号に規定する公認心理師となるために必要な科目の確認について』を比較すると、実習の性質の違いの一つとして、附属臨床心理相談室、またはこれに準ずる施設の取り扱いが挙げられる。臨床心理士養成では、原則として附属臨床心理相談室等を有することが必要であり、その整備についても細かく言及されている。また、修士1年次開講の「臨床心理基礎実習」で「面接の基礎的技術を学習させること」が望まれるとし、続く修士2年次開講の「臨床心理実習」は、「学内外の実習施設において、実際に受理面接、心理査定、心理面接などを行い、ケースカンファランス、スーパーヴィジョンなどを含むもの」とされている。他方、公認心理師養成では、相談室での実習を大学院科目「心理実践実習」の時間に含めて差し支えないが、主要5分野（保健医療、福祉、教育、司法・犯罪、産業・労働）のいずれにも含まれないことになっている。加えて、学部の「心理実習」と大学院の「心理実践実習」の両方に共通して含まれる事項として、「心理に関する支援を要する者へのチームアプローチ」「多職種連携及び地域連携」「公

認心理師としての職業倫理及び法的義務への理解」が定められている。補足すると、臨床心理士でも臨床心理的地域援助に関する知識と技能を、公認心理師でも心理検査や心理面接に関する知識と技能を、それぞれ修得することが求められている。

## 引用文献

- 東千冬(2006). スクールカウンセリングにおいて「絶対誰にも言わないで」と訴える二事例. 心理臨床学研究, 23 (6), 716-727.
- 出口治男 (2012). スクールカウンセリングにおける子どもの法的地位について. 伊原千晶 (編著). 心理臨床の法と倫理. 日本評論社, pp.79-108.
- 土居健郎 (1961). 精神療法と精神分析. 金子書房.
- 長谷川啓三 (2001). 集団守秘義務という考え方. 臨床心理学, 1 (2), 159.
- 東山紘久 (1999). 専門的秘密と守秘義務. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 45, 45-56.
- 神内聡 (2021). 「チームとしての学校」の理念が抱える法的問題の検討——養護教諭の法的責任とスクールカウンセラーの守秘義務に関して——. 兵庫教育大学研究紀要, 58, 47-55.
- 金沢吉展 (2006) 臨床心理学の倫理をまなぶ. 東京大学出版会.
- 桑原知子 (2008). 面接という場の「内」と「外」. 臨床心理事例研究——京都大学大学院教育学研究科心理教育相談室紀要——, 35, 11-13.
- 湊真季子 (2000). ウチとソトの境界膜としてのスクールカウンセラーの機能. 心理臨床学研究, 18 (5), 499-510.
- 水谷章一・高原晋一 (2018). 名古屋市における学校援助職の常勤化.  
<https://www.city.nagoya.jp/kyoiku/cmsfiles/contents/0000074/74050/gakkouennzyosyokunozyoukinnka.pdf> (最終閲覧日：2021年10月1日)
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要.
- 文部科学省 (2018). 平成29年度スクールカウンセラー等活用事業実践活動事例集.
- 文部科学省 (2020). 令和元年度スクールカウンセラー等活用事業実践活動事例集.
- 名島潤慈 (2020). 教育臨床場面における守秘義務の問題——心理臨床家の場合——. 山口学芸研究, 11, 55-68.
- 西井克泰 (2003). 学校臨床心理士 (スクールカウンセラー) の倫理と責任性——守秘義務をめぐる——. 武庫川女子大紀要 (人文・社会科学), 51, 81-90.
- 西村則昭 (2000). 二人の別室登校の女子中学生——スクールカウンセリングの境界性と社会性. 心理臨床学研究, 18 (3), 254-265.
- 小此木啓吾 (1980). 笑い・人みしり・秘密——心的現象の精神分析——. 創元社.
- 小此木啓吾 (1986). 秘密の心理. 講談社現代新書.

- 小此木啓吾 (1990). 治療構造論. 小此木啓吾・成瀬悟策・福島章 (編). 心理療法① 臨床心理学体系第7巻. 金子書房, pp.37-63.
- 坂井新 (2014). セラピストが“秘密を守る”ことをめぐる一試論——世阿弥の「秘すれば花」から学ぶ臨床実践——. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 60, 315-327.
- 佐久間修 (1995). 医療情報と医師の秘密保持義務. 大野真義 (編). 現代医療と医事法制. 世界思想社, pp.40-53.
- 新村出 (2008). 広辞苑第六版. 岩波書店.
- 竹森元彦 (2012). コミュニティにおけるカウンセリングの内部性と外部性の概念と包括的機能. 香川大学教育学部研究報告, 第I部138, 51-61.
- 植山起佐子 (2017). 学校における守秘義務を再考する——スクールカウンセラーの倫理. 子どもの心と学校臨床, 16, 99-110.
- 宇田川一夫 (2015). 「守秘義務・情報開示」と「インフォームド・コンセント」そして「コンサルテーション」との関係. 一般社団法人日本臨床心理士会雑誌, 78, 92-93.

巻末表. 集団守秘義務に関する説明を受けたときの体験

| 大カテゴリ (人数：%)                 | 小カテゴリ (ラベル数)           | 具体例                                       |
|------------------------------|------------------------|---|
| ①SCに対する安心と信頼<br>(38人：55%)    | 秘密厳守を約束してくれる (24)      | 「全体的に個人情報を守られているということが伝わるので安心して相談できる」     |
|                              | 開示の有無と範囲を決められる (11)    | 「先生方に伝える範囲も後で相談出来ることが分かると、安心する」           |
|                              | 関係者に伝える手助けとなる (7)      | 「自分からは言いにくいことを、SCから話してくれるのはありがたい」         |
|                              | 相談者を尊重してくれる (11)       | 「カウンセリングを受ける側の意思を尊重していること (中略) が信頼につながる」  |
| ②説明に対する納得と同意<br>(9人：13%)     | 説明がわかりやすい (4)          | 「この説明は分かりやすくていい」                          |
|                              | 情報共有して構わない (6)         | 「適切な支援のためであれば、踏み込みすぎた情報でなければ共有してくれていい」    |
| ③SCに対する不安<br>(11人：16%)       | 信頼関係がまだ出来ない (8)        | 「本当に信じていいのかわからない。SCとの信頼関係が築けていない」         |
|                              | 情報共有の方法を不安がる (2)       | 「また開きになるので、自分が思っているのと違うように伝えられるかもしれない」    |
|                              | 期待する関係と違う (1)          | 「仕事なんだと少し裏切られた気持ちになる」                     |
| ④説明に対する躊躇・不満・緊張感<br>(9人：13%) | 開示が前提にある (3)           | 「誰かに話すことが前提のようで戸惑う」                       |
|                              | 形式的に感じる (4)            | 「事務的な内容にかしこまってしまう」                        |
|                              | 聞きたいことが聞けない (1)        | 「保護者がどれだけ聞きたくても、子どもの話を聞けないので、少し不満になる」     |
|                              | 同意次第で秘密が開示される (1)      | 「私の許可さえ得られれば、(中略) 秘密を話すのかと感じ (中略) 少し躊躇する」 |
| ⑤第三者に知られる不安と心配<br>(8人：12%)   | 開示範囲や程度がわからない (4)      | 「共有した方が良いと思われる内容はどこまでなのかがとても気になる」         |
|                              | 知られたくない人に伝わるおそれがある (3) | 「先生に言いづらいからSCに相談したという気持ちが勝れば、嫌になる」        |
|                              | 開示された第三者の変化が気になる (1)   | 「相談内容を知った教員の、自分を見る目が変わるかもしれないと不安になる」      |
|                              | 相談する自分を知られたくない (1)     | 「教員と接する自分とSCに相談する自分は違うので、知られたくない」         |
| ⑥内容の再考<br>(7人：10%)           | 内容を変える (7)             | 「共有されるならば、最初から他の先生にも伝えていいことしか言わなくなりそう」    |
| ⑦みずから関係者に開示<br>(1人：1%)       | 自分で伝える (1)             | 「どうせ伝わるなら自分で伝えたい」                         |