

中学校現場における心理臨床的なかわりの有用性について

—臨床心理学を学ぶ教員のスクールカウンセリング・ボランティアを通して—

安芸市立安芸中学校 教諭 山崎 正恭

1 はじめに

今日の中学校現場の現状は、不登校やいじめ問題の深刻化、学級崩壊などの問題が山積している。また、さまざまな生活様式の中で過ごしている現代の生徒に対して、今までの指導方法では対応できない状況も起きてきている。窪田（1991）は、「現在における児童・生徒の悩みや問題の複雑化は、学級担任の対応能力の限界をはるかに超えている」と指摘している。

そんな時代の流れの中、平成7年（1995年）に、いじめや不登校等の問題に悩む生徒・保護者・教員に対して、心理専門職であるスクールカウンセラーが学校現場に派遣された。この“心理臨床の知”の学校現場への参入は、教師の生徒理解に新たな知見を与え、指導態度の変容をもたらすなど、数多くの成果が報告されている。

しかしその反面「異文化交流としてのスクールカウンセラー事業」（前田1998）と言われるように、両者の基本的特徴のちがいがからか実際の学校現場において、教師とスクールカウンセラーの連携・協働がうまく機能していないとの報告も多い。

現在スクールカウンセラーや各種相談員が学校現場に導入され、学校によってそれなりの成果が上がっている。しかし学校で子どもたちに対して責任を持ち、中心となって関わるのは教師である。カウンセラーなどと、ある程度分業が成立したとしても、やはり日常の子どもたちの問題は教師が中心となって対応せざるを得ない。当然だが教師は教科教育と生徒指導が中心的な役割であり、カウンセラーではないのである。しかしその一方で教師がカウンセリングを学ぶこと、教師がカウンセラー的な役割を期待されているという面も否定できない。今後は教師にもカウンセラー的な役割、心理臨床的なかわりが必要であると考え。氏原（1991）は教師とスクールカウンセラーの協働について「教育的アプローチと、心理的アプローチの専門性の差異を認めた上で、子どもの発達・成長のためには、専門領域を異にする専門家たちの協力が不可欠であるとし、学校の中で二つの専門性が相捕的に機能すれば、子どもの成長に役立つ。」と指摘している。

今後ますます混迷が予想される学校教育にとって、臨床心理学的な観点からの生徒理解や生徒の見立て、また生徒との“心理臨床的なかわり”が、大きな力になってくるのではと考える。

2 研究の目的

本研究では、今後ますますの混迷が予想される学校教育にとって、有力な手段となりうるであろう“心理臨床の知”の活用について、大学院で臨床心理学を学ぶ教員が、スクールカウンセリング・ボランティアとして、中学校現場に参入し、生徒や教員との“かわり”を通して、その有用性について明らかにすることを目的とした。また教員とカウンセラーという二つの視点から、両者の連携の課題についても明らかにしていくこととした。

3 研究内容

(1) 先行研究

学校教育と心理臨床（カウンセリング）の関係について、先行研究をおこなった。

ア 学校教育と心理臨床の歴史

神保（1999）は「教育の目的を達成するにあたって、一対一の人間関係を基本とするカウンセリングがその一助を担うことは、当然のことと考えられる。教育もカウンセリングも生徒が幸福な人生を送ることを目標としているので、教育もカウンセリングもともに、同じ方向をめざすものということができる。」と教育とカウンセリングの本質が同じであると指摘している。

表1. 学校教育と心理臨床（カウンセリング）の歴史

時 期	学 校 教 育 と 心 理 臨 床 の 歴 史
導入期 昭和20年代	豊かな自己実現をはたすことを援助しようとする（アメリカから導入された）“ガイダンス”の考え方は、生徒指導のねらいと合致するもので、その理論の中心的手法がカウンセリングであったので、生徒指導とカウンセリングは同じスタートラインから出発したと言える。
模倣期 昭和30年代	児童相談所が徐々に充実し、各地に公立の教育相談所が設置された。カウンセリングの専門的スキルを身につけた特定の教員が「問題を持つ子」を対象に心理テストや、個人面接をおこなっていた。これらの心理臨床の知見や技法は学校教育への大きな貢献にもなりえたが、混乱ももたらせた。
反省期・ 拡散期 昭和40年代	学校教育の理念や機能を基本とし、そこに教育相談をどう位置づけたらよいかという研究が進められた。一部の専門的スキルをもつ教師だけでなく「いつでも、だれでも、どこでもできる」教育相談の必要性が説かれた。
二極指向期 昭和50年代	全国で高校紛争や校内暴力が多発し、50年代後半になると登校問題やいじめの問題も深刻化してきた。これらに直接対応する方法、また予防的な役割を担うものとして、教育相談に大きな期待が寄せられるようになった。生徒指導の基本姿勢としてすべての教師に「教育相談の心」（カウンセリングマインド）を身につけることが目標とされ、教育相談の“一般化”と“専門化”が同時進行した。
専門家との 連携期 平成7年～	平成7年度から「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」が始まり、平成13年度からは5年計画で全公立中学校に配置されることとなった。 これとは別に、平成10年9月よりスクールカウンセラー配置校等一部を除き、全国の中学校に「心の教室相談員」が設置された。この他にも全国各地で教育相談の専門家を学校に配置、または巡回させる自治体が増えている

イ カウンセリングマインド

文部省は教員職員養成審議会・第1次答申（1997）で教員に求められる資質の中の、「今後特に教員に求められる資質」の1つとして「カウンセリングマインド」をあげている。教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機―」（文部省1998）の「スクールカウンセラーの配置が進められても、学校において日常的に子どもたちの身近にいるのは教員である。教員が教科指導などの力量の向上に努めるべきことはもちろんであるが、それとともに、子どもたちの様々な相談に応じること、問題行動の予兆となるサインに気付き、適切な手だてを講じること、問題行動を通じて周囲の助けを求めて子どもに的確なケアをすること

が今後ますます大切になっていく。こうした役割を果たす上でまず重要なことは、教員がカウンセリングマインドを持つということである。」や、上地（2001）の「教師がカウンセリングの力量を形成することは、さらなる学校教育の混迷と困難が予想されるこれからの時代において、教師にとってかなり有力な手段になり得る。」など、カウンセリングマインドの重要性については数多く指摘されている。

しかし学校現場での現状として、春木（2003）は「1990年代に入ると「どの教師もカウンセリングマインドを」のスローガンのもと全国至る所でカウンセリングの研修会が実施されたが、実際には教育現場でカウンセリングマインドがそれほど定着してないのではないか。」と述べている。

その理由として大野（1996）は「この言葉は一時注目されたが、近年あまり聞かれなくなった。その理由は、この言葉があいまいで内容がよくわからず、言葉のイメージだけが先行しているとの批判、また現実場面では技法が伴わないことに対する批判が大きかったと思われる。」と述べている。また吉村（1999）は「よく学校の先生にもカウンセリング・マインドが必要だと言われるが、これは教育をするためにそのような精神が必要だと言うことで、先生に子どものカウンセラーになれるという意味ではない。」と指摘し、学校現場でのカウンセリングマインドの実践の混乱を指摘している。

ウ 教師がカウンセリングを学ぶことの意味

松永・内藤（1991）は「校内で教師にカウンセリング研修を実施することによって教師の対生徒関係の得点が肯定的に変化し、生徒の方も対教師評価が、より肯定的に変化した。」と報告している。しかし羽田（1999）は「教師が学校という場で教育相談の専門性と闇雲に深めることはある心の専門性を深めることにはなるが、ともすると教師としての生きるアイデンティティを揺るがし、学校教育の教育力を見失う危険性を秘めているのである。」と指摘している。これについて羽田（1999）は「個人レベルで言えば、教育相談を学ぶもののアイデンティティと教師として生きることのアイデンティティとに葛藤が生じたということである。」と述べ、カウンセリングを学ぶ教員の葛藤について報告している。

この点について教師カウンセラーの成長過程の調査研究をおこなった林・大日方（1999）は「葛藤を伴わない発達は考えられない。」と述べ、春木（2003）も「教師のみならず人間の発達・成長にとって、揺らぎ、葛藤は不可欠なものである。」と述べ、松本（2001）はそれについて「学校教育活動にカウンセリングの思想を取り入れることは、とりもなおさず教師のアイデンティティを問い返すことになるのである。」と、カウンセリングを学ぶことによっておこる葛藤が教師のアイデンティティの形成にプラスなものと述べている。

次に学校現場全体の様子として、教師でカウンセリングを学ぶものがマイノリティー（少数派）であるとの報告（伊藤 1994）もある。

また東山（2002）は「これまで行われてきた教師に対するカウンセリング研修の中身を見てみると、それこそ貧困の一語につきるように思われる。」と教師が受けるカウンセリング研修の内容、質に対して指摘している。この点について山下（1996）は「カウンセリングには、さまざま理論や技法がある。また、クライアントの主訴や問題もさまざまである。しかし、どのような理論や技法を用いるにしても、またどのようなクライアントや生徒を相手にするにしても、カウンセラーの共通する基礎的な知識として、精神分析とロジャースの基本的理論は習得しておくべきである。」と学校で教育相談・カウンセリングを行う教師の課題を述べている。

エ 教師カウンセラー

昭和50年代に入ると、坂本（2006）の言う「教育相談の専門的知識・技能」を習得したリーダー

の育成とともに、生徒指導の基本姿勢としてすべての教師に「教育相談の心」（カウンセリングマインド）を身につけることが目標」とされ、教育相談の“一般化”と“専門化”が同時進行した。その流れの中で、教師カウンセラーの育成がおこなわれた。

教師カウンセラーの活動の独自性として、林・大日方（1999）は「教師カウンセラーは他の専門機関のように来談者だけにカウンセリングを行うものではない。もちろん学校における不適応の児童・生徒への個別治療的アプローチが中心であるが、広く一般の児童・生徒への成長・発達を援助する役割。」をあげている。

山本（2007）は「学校内で心理的不適応を来している子どもをすぐに外部の専門家に委ねることは、教師自身が新しい体験を積み、自らの援助能力を高めていくという機会を奪ってしまうことになる」と、学校現場でおきる問題行動に対して、教師が取り組んでいくことと教師の成長についての関係について述べている

また臨床心理士の資格を有する教師の中学校現場における実践の中で教師カウンセラーとスクールカウンセラーの比較をおこなった吉井・末内（2005）「教師カウンセラーは、スクールカウンセラーと共通する側面と同時に異なる側面をもつこと、また一教師でありながら同時に一般教師とは異なる側面をもつこと、こうした独自の存在である。」と述べ、学校現場に毎日生徒や教師と“共にいる関係”“存在感”を生かした教師カウンセラーの“心理臨床の知”の具体的実践が必要であると述べている。

オ スクールカウンセラーと教師の協働について

平成7（1995）年から始まったスクールカウンセラー活用事業によって、いじめや不登校等の問題に悩む小・中学校や高等学校の生徒・保護者、及び教員に対して、心理専門職であるスクールカウンセラーによる心理カウンセリング活動が開始されるようになる。

スクールカウンセラー制度はアメリカから導入された。アメリカでは「1952年にスクールカウンセラー協会が創設されて、小学校、中学校、高等学校、大学にスクールカウンセラーが常駐し、幅広い教育プログラムに関わってきた歴史がある。」（Campbell&Dahir 1997）のに対し、「わが国では個人的な心の悩みは家族や友人などの身近な人に相談することが一般的であり、第三者の専門的職業人である心理カウンセラーに相談する習慣や文化は最近までは見られなかったといつてよい。」（佐藤2004）と指摘されるように学校現場におけるスクールカウンセラー制度の活用は容易ではないことが示唆される。

教師とスクールカウンセラーのちがいについて福島・佐野（1990）は「教師は『べき志向理想主義』を持ち『教示・説得好き』であり、社会的基準を背景とした評価をしがちで『集団思考と社会的比較』の目を持って対応しているのであり、それに対してカウンセラーは『あるがまま志向と現実主義』『聞き手・共感的理解志向』『没評価的、個性尊重』という特徴を持ち『個人志向と個人史の視点』から対応している。」と述べている。佐藤（2003）は、働きかけの単位・次元・性質の3つの観点から教員とスクールカウンセラーを比較した。

表2 教員とスクールカウンセラーの基本的特徴の比較（佐藤 2003）

	教 員	心理カウンセラー
原 理	父性的	母性的
知識背景	教育学・専門教科分野	心理学・臨床心理学
目 的	適応・自立・生産	適応・快復・安定
対 象	集団中心	個人中心
方 法	指導的・建設的・管理的 目標の揭示	受容的・共感的・支持的 目標の探索

規範の扱い	公共性・社会的規範の重視	個別性・個人的事情の重視
-------	--------------	--------------

以上のような分類を見ても、教師とスクールカウンセラーがこうしたちがいを持つということは、実際の学校現場における協働の際には、かなり無理があるということを意味する。

こうした先行研究の結果、日本においては戦後すぐの頃から現在に至るまで、どの時代においても“心理臨床の知”特にカウンセリングの学校現場への導入が必要であると考えられ、様々な形で導入され成果を上げてきたが、実際の連携・協働といった部分では課題も多かったということがわかった。

(2) 研究の対象と方法

本研究をおこなうにあたり、カウンセラーの倫理として言われる二重関係（教師とカウンセラー）を避けるために、筆者はあえて研究の対象校として自身の勤務校ではない中学校を選んだ。

ア 研究の対象

X県Z中学校、筆者が「心の教室」においてかかわった生徒の中から、心理的援助が必要であると判断し抽出した3名（内訳は「コミュニケーションが苦手な生徒」2名、「日常的に生徒指導を必要とする生徒」1名）を対象とした。

イ 研究の方法

筆者がスクールカウンセリング・ボランティアとして“心理臨床的なかわり”を通して支援を行う。

ウ 実施期間

2009年6月1日～2010年2月22日（週1日10時間）計25回

(3) 事例の概要とふりかえり

事例の内容については、プライバシーの保護のため、記載しないこととした。

(4) 全体考察

今回の研究において“心理臨床的なかわり”が有用だったと考えられる点を以下にあげる。また逆説的に課題だった点からも有用性について考えた。

ア “枠”の重要性

学校現場において“心理臨床的なかわり”で生徒を理解・支援していく中心はスクールカウンセラーである。そのスクールカウンセラーと生徒との“面接構造”を“学校全体の共通認識”として、作りあげていくことで、より多くの生徒、また教員の支援が可能となる。「心の教室」の機能や配置、授業中の来室の許可、来室人数など細部にわたる“枠”の構築が、“心理臨床的なかわり”の有用性を高めていくうえで重要であった。

以下に、筆者の勤務校での実践を、その具体的事例の1つのモデルケースとしてあげる。

表3 筆者の勤務校での「心の教室でのルール」およびスクールカウンセラーとの連携

事項	ルールおよび教員の確認事項
(ア) 時間	授業中の来室は基本“1人が1日1時間”。 全校生徒への対応という観点から決まる。しかし、緊急時は適宜対応、時間枠を広げての対応も有り得る。
(イ) 人数	授業中の来室は、原則として“1人”で来室。 SCの専門性を生かすためにも、また生徒一人ひとりの問題に対して心の“深い部分”からのアプローチができるようにするため。※申し込みの受付は養護教諭がおこない、SCのスケジュール調整もおこなう。
(ウ) 許可	授業中に来室する場合は、必ず保護者の承認が必要。単純に授業がしんどいからという理由での来室を防ぐための規定。このラインを越えるかどうか、その生徒の

	抱えている問題の深刻さの一つの目安にもなる。
(エ) プライバシーの保護	「心の教室」のドアが開いている時は教員も自由に出入りすることができるが、ドアが閉まっている時は入らない。どうしても場合は養護教諭を通してSCと連絡を取る。
(オ) 機能	「心の教室」の機能は“相談活動”単独で、生徒指導などでは絶対に使用しない。

イ 連携について

教員とカウンセラー、また外部機関（児童相談所）との連携を推進することにより、“心理臨床の知”による見立てを基に具体的支援方法について教師集団と協議し実践することができた。その結果、生徒に対して受容的・共感的態度で“かかわる”教師が増えた。また“教員とスクールカウンセラーの連携については、その根本は“人と人”とのつながりであり、あいさつや、細かな配慮・心遣いなどによって築かれる日常の信頼関係が基盤となる。そういった意味において、相手の心を大切にすることという所を出発点とする“心理臨床的なかかわり”は信頼関係構築において有用であった。

ウ 大学院で臨床心理学を学ぶことの意義

大学院で臨床心理学を学ぶ教師が、スクールカウンセリング・ボランティアとして“心理臨床的なかかわり”についての実践をおこなったが、教師としての“経験の知”と大学院で学んだ“心理臨床の知”の2つの視点から幅広い“かかわり”を行うことができた。教師が大学院において“心理臨床の知”を専門的に学ぶことは、学校現場における“心理臨床的なかかわり”をさらに広げ、深めていくという点において大きな意義を持つ。また大学院での2年間の生活は教師が自分自身を“対象化”“相対化”する貴重な機会であり、そういった態度を経験的として獲得することによって、自己理解、他者理解、生徒理解が深まり、生徒や教員との新たな“かかわり”を創出することができた。

エ “心理臨床の知”のさらなる活用

学校現場における“心理臨床の知”の実践者であるスクールカウンセラーの有用な活用について、大学院で臨床心理学を学んだ教員が“教育現場”において具体的に実践できることについてまとめた。

表4 スクールカウンセラーの有用な活用のために心理臨床を学んだ教員にできること

項目	教員の動き
①積極的なかかわり 〈連携〉	スクールカウンセラー（以下SCと表記）に積極的にこちら側からかかわり、SCとのなげない雑談を大切にしながら人間関係をつくっていく。SCを孤立させない。
②相談室の環境整備 〈枠〉	相談室の環境整備について、教員からSCに聞くようにして、SCから要望の出たものは協議し必要であれば、教員が中心となって購入の要望を出す。
③相談室の場所 〈枠〉	不登校、または不登校傾向の生徒の入室が予想されるため、教室棟からはなるべく離れた場所など、その学校の限られた条件の中で、心理臨床の観点から最も適する場所を決め、年度当初の職員会で、その場所への設置を要望する。
④SCの専門性の確認と役割の明確化 〈枠〉	年度当初の早い段階で、SC（カウンセラー）の専門性とその特徴について職員会を実施し説明する。その中で教員とSCの役割分担について協議し、“共通認識”をする会の開催を要望する。
⑤相談室のルール作成 〈枠〉	年度当初のなるべく早い段階で、相談室のルールについて、教員とSCで協議する会の開催を要望する。

⑥事例検討会の開催 〈連携〉	不登校、いじめ、発達障害等の生徒に対する理解を深め、具体的な支援を考える事例検討会の開催を実施するよう呼びかける。
⑦“つなぎ 役”を つとめる 〈連携〉	その時の教員配置や体制があるが、できるだけSCとの“つなぎ役”の役割を担う。
⑧連絡ノートを作成 〈連携〉	週に1～2回の勤務のSCにそれまで1週間の学校での出来事がわかるように連絡ノートを作成する。
⑨同じ職員としての 意識 〈連携〉	“同じ学校の職員”という意識を持って、教職員の懇親会にも必ず誘う。また職員室での配席、入学式などでの保護者への紹介など、細かな部分まで配慮を行うよう心がける。
⑩クレーム処理班 〈連携〉	SCと連携しながら校内の「クレーム処理班」として担任を中心とした教員をサポートしていく。

引用文献

- Campbell, C. A, &Dahir, C. A. 1997 The national standard for school counseling programs. American School Counselor Association (中野良顕訳, 2000 スクールカウンセリング・スタンダード, 図書文化)
- 羽田紘一(1999) 教員研修の問題点と提言 國分康孝(編) 学校カウンセリング 日本評論社 pp133-140
- 春木幸恵 (2003) 大学院でカウンセリングを学んだ教師の指導態度の変容 鳴門教育大学修士論文
- 林民和・大日方重利 (1999) 学校教育相談における教師カウンセラーの成長過程 (第二報) 大阪教育大学実践学校教育研究 第3号 pp139-145
- 東山紘久(2002)スクールカウンセリング 創元社 pp138-162
- 福島脩美・佐野秀樹(1990) 学校カウンセリングと心の教育 教員養成カリキュラムの改善に関する研究, pp193-203
- 伊藤美奈子(1994)学校カウンセリングに関する探索的研究—教師とカウンセラーの役割兼務と連携をめぐって— 教育心理学研究, 42(3), 298-305.
- 神保信一(1999) 教育 國分康孝(編) 学校カウンセリング 日本評論社 pp25-30.
- 窪田文子(1991) 学校カウンセリングにおけるケースワーク 児童心理—特集実践学校カウンセリング研修, 6月号臨時増刊, 第45巻8号, 金子書房
- 前田由紀子(1998) スクールカウンセラーの立場から. 氏原寛・村山正治編, 今なぜスクールカウンセラーなのか, ミネルヴァ書房, pp22-44
- 松本剛(2001) 教師のためのカウンセリング研修の意味 月刊学校教育相談, 31(2), PP54-59
- 松永博幸・内藤勇次(1991) 教師と生徒との人間関係に関する研究—中学校における校内研修を通して— 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, pp483-484
- 大野精一(1996) 学校教育相談—理論化の試み— ほんの森出版
- 坂本浩江 (2006) 学校現場における心理臨床的なかわり 鳴門教育大学修士論文
- 佐藤静(2003) スクールカウンセリングと学校文化. 比較文化研究, No60, 85-94
- 上地安昭(2001) 学校の時間制限カウンセリング ナカニシヤ出版
- 氏原寛(1991) 学校カウンセリング, 氏原寛・谷口正己・東山弘子編, ミネルヴァ書房
- 山本岳 (2007) 臨床心理士有資格教員が見つめる臨床心理士機能と教員機能の狭間から 現代のエスプリ別冊 pp208-210
- 山下一夫 (1996) 子供が望むカウンセラー・教師像 教育と医療 44(4) pp347-353
- 吉井健治・末内佳代 (2005) 中学校の教師カウンセラーの事例 鳴門教育大学研究紀要 20pp71-79
- 吉村尚(1999) カウンセリングマインドと生徒指導の間で 心と社会, 30(3), pp96-101.