

教師による「教育相談」及び周辺領域の現状と課題

—小学校・中学校・高等学校—

The Current Situation and Problems about
the “School Counseling by Teacher” and its Surroundings.
— Elementary School, Junior High School, Senior High School —

井 上 信 子¹⁾
INOUE Nobuko
湯 前 祐 希²⁾
YUNOMAE Yuki

[Summary] In this paper, the current state of “school counseling” and “counseling” by the teacher has been analyzed together with their peripheral issues, then it was intended to explore the direction of the “support by the teacher” and “support for teachers” that are required in the future.

As a method, the author have collected and overviewed 30 pieces of paper surrounding “educational counseling” activities of teachers in elementary school, junior high and high schools among five academic journals, published in three years from July 2012 to August 2014. Nine items were classified in terms of content, then some problems were extracted and analyzed against the realities of school. They are as follows; sense to perceive the milestone of children’s growth, background of the teacher’s behavioral characteristics, perspective of the integration of the “group” and “individual”, formation of self-esteem, importance of workplace culture, daily/non-daily support for teachers, and difficulty of awareness to “depression” of teachers themselves and students.

And future challenges have been found. They are as follows; the necessity for a stack of case studies by teachers themselves, the necessity for research by teachers themselves, to ensure the walk-through time, the problem of adaptation to the “class group”, and the problem of the lecture in the university about “development of children’s personality.”

Finally, the educational counseling leading to the “blooming qualities” has been suggested.

[要約] 本稿では、教師による「教育相談」や「カウンセリング」の現状について、その周辺の問題とともに分析し、今後求められる「教師による支援」「教師への支援」の方向性を探ることを目的とした。その方法として、2012年7月から2014年8月までの3年間に発表された、小学校・中学校・高等学校における、教師の「教育相談」活動にまつわる研究論文を、5つの学術誌『学校教育相談研究』『学校臨床研究』『カウンセリング研究』『心理臨床学研究』『教育心理学研究』から、30編を収集して概観した。内容的に「教師によるカウンセリング（4編）」「教師の行

1) 日本女子大学人間社会学部教育学科

2) 横浜国立大学教育学部

動特徴 (2 編)」「教師と児童生徒のかかわり (5 編)」「教師とスクールカウンセラーとのかかわり (5 編)」「心理教育 (2 編)」「特別支援教育 (3 編)」「教師支援 (3 編)」「教師と生徒のメンタルヘルス (3 編)」「その他 (3 編)」の 9 つに分類し、学校の実情と照らし合わせながら考察した。考察の観点は、子どもの成長の節目を感じ取るセンス、教師の行動特徴の背景にあるもの、「集団」と「個」の視点の統合、自尊心の形成、職場風土の重要性、日常・非日常の教師支援、教師自身と児童生徒の「抑うつ」への気づきにくさ、であった。そして今後の課題として、教師自身による事例研究の積み重ねの必要性、教師自身による調査研究の必要性、追いつきの確保、「学級集団」への適応の問題、子どもの「人格形成」を鑑みた大学の教職科目講義への課題が見出された。最後に「資質の開花」に導く教育相談を提案した。

はじめに

1980 年代以降、学業不振、不登校、いじめ、家庭内暴力などの問題が増加の一途を辿り、その方策として、1990 年に教育職員免許法施行規則改正に伴い「教育相談」が教職の必修科目となった。さらに 1995 年には「スクールカウンセラー用調査研究委託事業」が開始され、現在、日本全国のすべての公立中学校にスクールカウンセラー (School Counselor:SC) が配置されており、2008 年には SC の小学校への導入の方針も打ち出された。教育の現場で、教師にとって SC という異職種との出会いが始まってから約 20 年が経過した。その間、校内の不応問題はずますます多様化・複雑化し、例えば、いじめ・いじめられの背景に被虐待や発達障害が存在すれば、それは子ども個人の心理的な不応問題の解決では済まされず、家庭環境の整備や発達保証などの環境調整、また特別支援教育が必要とされる。これらの事態に対応するには、教師自身が「教育相談」の技量を上げると同時に、SC やその他の専門職の人々とのコミュニケーションを取りながら進める「チーム支援力」を上げる必要がある。さらに近年は、治療より予防・成長促進を目的とした「心理プログラム」が学校に導入されるようになり、教科教育と子どもたちの生活指導、進路指導、そして膨大な校務で多忙感、疲労感を深めている教師に、心理的課題が次々に押し寄せている現状である。そして、これらの「教師の現状」は、研究者や SC によって研究、報告されている。研究の中には丁寧に教師の「語り」を聴いているものもあるが、教師にとってあまりに自然なことは、自然であるがゆえに意識に上らず、語られないように感ずる。そのために教師の現状が必ずしもつまびらかに捉えられているとはいえない。そこで本稿では、教員養成に携わる大学教員で現場教師から実情や悩みの相談を受け、かつ SC の経験を有する筆者と、現職の小学校教員が協働して、教師の視点から「教育相談」や「カウンセリング」とその周辺の状況を濃やかに捉えて分析し、さらに今後の課題を見出すことを本稿の目的とする。なお本稿においては、第一筆者が以下すべての研究論文を精読して分類、考察し、現職教員として日々、教育現場で苦闘している第二筆者と議論し、学校の状況に照らした内容を吟味して考察に加味した。

方法

本稿では、2012 年 7 月から 2014 年 8 月までの 3 年間に、以下の学術誌に掲載された、小学校・中学校・高等学校における教師による「教育相談」とその周辺領域に関する研究を概観した。対象学術誌は、『学校教育相談研究』『学校臨床研究』『カウンセリング研究』『心理臨床学研究』『教育心理学研究』の 5 誌、30 編である。なお、以下、太字の文献が本期間に公表され、収集した論文である。

結果と考察

相談活動やカウンセリング活動は、「現在の課題」と「変わるべき方向」を示唆する。今後に資するために現場教員との議論を加えて、以下に考察を行う。

1. 「教師によるカウンセリング」(4 編)

教師および教師カウンセラー (Teacher Counselor : TC) による「教育相談」「カウンセリング」の事例報告は『学校教育相談研究』に掲載されているのみであった。TC の仕事の特徴は「教育職を本業とする教師が、人間尊重の教育に徹した教師アイデンティティを基盤に、校務分掌上の役割にこだわることなく、カウンセラーとしての専門的知識と技能を学校教育に積極的に活用し、その専門的な力を発揮すること」(上地, 2005)である。教師兼 TC の長い経験をもつ長坂 (1998)は、かつて学校におけるカウンセリングの問題として、時間と場所の構造化、秘密保持、連携困難、中断事例の多さ、さらに深い面接の難しさを指摘した。

学会誌に報告される事例は多くが成功例であり、その背景には無数の困難例がある。それを承知の上で該当事例研究 (対象:小学生、高校生) に注目すると、担当教師や TC は対象児童生徒の状況に即した技法を適切に、かつ「授業の絡みで」(塚田, 2012) 用いて、構造も柔軟に設定し、比較的短期間あるいは 1 年ほどの期間で対象の問題や発達の課題を解決する。さらにその臨床は「自己像の再建」、「親子関係の改善」(鈴木, 2014, 小泉, 2014) を達成し、かつ、場合によっては教師によるコアな「支援チーム」を構成して援助に当たっていた (豊永, 2013)。長坂 (1998) から 15 年ほどを経て、いくつかの問題が解決に向かい、洗練されてきたと考えられまいだろうか。

子どもたちは SC を訪ねるほどではないが、信頼できる大人に悩みを聞いてほしいと思う時がある。そんな折、いつも「いっしょ」にいて安心感があり、なんとなく事情を察してくれていそうな担任は、子どもの問題の早期発見・早期治療のために最適な出会いの相手となる。だが、それだけではない。小泉 (2014) は、面接経過に「自然にこの話題についていった」と対象生徒の半歩後からついていき、「どのようにこのイメージを A (対象生徒) が感じているかと思ひながら静かに A を見守った」と対象生徒の視点から事態を眺め、「待った」ことを記述している。

教師は、目標達成に向けて一歩先んじて集団を引っ張る傾向が強く、かつ、急ぎがちである。しかし、この 3 つの行動、すなわち「先導する」、主体性を尊重して「控える」、「待つ」を、目の前の子ども一人ひとりの「いのち」が充実するように瞬間々々「使い分ける」感受性が磨かれると、日々の生活の中で、子どもたちが充実した「いま」から「未来」を創りだすのを見守り、成長の節目の「機が熟し」、「時満ちる」瞬間を敏感に察知して、そこに立ち会うことができるようになる。すなわち子どもの「機」に添うことである。「機」とは仏教用語で、ある日ある時の心のあり様のことである。この感受性や感覚は、教育相談やカウンセリング活動、すなわち「ひとり」とじっくり対峙する「臨床経験」において培われる可能性が高いと考えられるのである。

2. 「教師の行動特徴」(2 編)

新井・庄司 (2014) は、中学校勤務の臨床心理士、教師、養護教諭のアセスメントの特徴を比較するために半構造化面接を実施してデータを質的に分析した。その結果、教師は子どもの「学校生活 (出席・学習状況・人間関係)」に注目し、学級全体と個人のバランスを配慮しながら具体

的で明確な援助方針を立てて社会適応のために「早期の問題解決」を促す。臨床心理士は、長い時間経過の中で個人のみならず「環境調整」を行いつつ子どもを多面的に見て、その内面の変化・自主性を重んじて寄り添い時間をかけた援助方針を立てる。養護教諭はその中間に位置し、教師だが子どもを評価しない立場で、子どもの身体症状・生活リズムなどを改善しながら、保健室を学校の中の居場所として提供し、指導と受容を調和させながら援助方針を立てることを明らかにした。他にも、ある小学校が特別支援教育を始めるにあたり生じた混乱を分析した研究では、教師は「表面の行動」を重視し、心理臨床家は「見立て」があって行動するとSCの立場から結論づけている研究(圖子田, 2014)がある。

これらの研究は、面接で丁寧な教師の「語り」を聴いて質的分析を行う、あるいは教師と同じ学校に身を置いて教師を観察する方法が取られている。だが、何か重要なことを見落とされている印象を受ける。なぜなら、たとえ面接を半構造化しても、目を凝らしても、教師たちにとってあまりに自然な営みは、意識に上らず、したがって言語表現されないからである。

では、そこで見落されているのは何か?それは、教師自身も無自覚である「教育と臨床の^{ないま}縄交ぜになったかわり」であると考ええる。

まず、教師たちは、学校の「あらゆる子どもたち」に目配りをしている。そして隣のクラスの先生とすれ違いざまに、あるいは同僚とのささいな会話により、「あいさつの声が小さかった」、「表情が乏しい」、「授業に集中できていなかった」などの断片的な子どもたちの情報を毎日、伝え合い、蓄積する。次に、担任は寄せられた情報と目の前の子どもの様子から、兆候を感じ取りつつ、子どもへのかかわりを模索する。そして問題が明らかになる前に「手当て」をし、かつ、子どもの心の機微を察しながら、授業や生活全般の中で、時には、子どもが失敗したと自覚する前に成功体験へ導き、また時には、失敗するのを見守り、そこから子どもが学び立ち上がるのを待つのである。子どもの自尊心はそこで守られ、鍛えられる。「手当て」をするのは心理的援助、「自尊心」を鍛えるのは教育的援助である。しかし、それらは縄交ぜになっていて、その営みは、絶え間なく行われ、かつ、あくまで自然である。そして教師の場合、これらの力量は総称して「指導力」と呼ばれる。

教師と子どもの一つひとつのかかわりは、毎日の膨大な日常の積み重ねの上にあり、「早期の問題解決」「表面の行動」の重視と見える教師の行動特徴は、長い歴史の中の一断片であり、歴史が「早期解決」を可能にし、かつ、問題を未然に防ぐのである。さらに教師は、日常の中で子ども一人ひとりとの位置取りを変えて、すなわち多面的にその背景も含めて見続けている。そこには、見えないし、語られない教師と子どもたちの絶え間なく続くストーリーがある。SCと子どもにもまたストーリーができる。教師もSCも相互のストーリーを相対化し、それらを子どもの人生のストーリーに組み込み、包括的に子どもを理解することが求められる。そしてそれらのストーリーが読めるか否かは研究の質に影響を与えると考える。

3. 「教師と児童・生徒のかかわり」(5編)

教師の子どもへのかかわり方の研究に、小学校教師を対象とした、教師の「ひき上げる」機能と「養う」機能の統合を述べたもの(弓削, 2012)、気になる児童の問題行動別に学級雰囲気の影響を調べた報告(児玉・山下, 2013)がある。また、村上・櫻井(2014)は児童期中・後期の子ども

もたちにとって、教師がアタッチメントの対象になりうる可能性が極めて低いがあることを示し、**山森 (2013)** は、教師 - 児童生徒の関係性成立の背後にあるハード面、例えば、学級規模の縮小は授業における教師の認知負荷量の軽減に役立つなどの問題が、教育心理学的に意味があることを文献研究により明らかにした。

学級での教育実践において「集団」と「個」のバランスをとるのは難しい問題のひとつである。**角南 (2013)** の研究にはそのヒントが示されていた。角南は、自らの教師経験による視点を生かして「教師が子どもに肯定的変化をもたらしたのはどのような関わりか」に関して、小学校教師に半構造化面接を実施し、データを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによって分析した。結果的に「問題解決」「指導」「周囲の協力要請」「受容的関わり」「居場所と関係作り」の5つのカテゴリを見出した。学級運営を担う担任は時間制限内にその場で問題収束を行い、学校生活を視野に入れた解決を求める。その具体的動きは、状況確認の上で対応を瞬時に判断し、仲介のための話し合いの場を設置し、「指導」(学級のルールの尊守と逸脱の予防)として時に厳しい方向づけをするが、指導のみで終わることはない。あくまで「子ども主体の問題解決」に導くことを目的としており、子どもの気持ちを理解するために子どもの立場に立って気持ちを代弁し、肯定して支え、困難事例では周囲の協力を得つつ、子ども同士をつないで学級で居場所を作り、「学級で適応できる」視点をもってかかわり、それでも解決できない困難事例に関して周囲の援助を求めることである。さらに教師は、問題の程度や状況、時間の経過に応じて問題解決法を柔軟に変えていた。そして教師による問題場面の捉え方が、「子どもの問題行動の表面化」から「子どもの肯定的変化の契機」へと変わることが、子どもとの関係性を深める契機となることを指摘した。つまり、教師の問題解決のアプローチには、まず、「集団の中の個」をみる視点があり、その後、次の段階で「一人ひとり」へ視点を移し、深め、かつ広げていくのである。時間差で対応してバランスをとっていると言えるのである。

このように教師は「集団」(学級)と「個」(子ども)を、時と場合により巧みに使い分けている。「学級経営」という枠は逸脱を発生させる一方で、子どもを守る役割を担っている。『学習指導要領』の総則における配慮すべき事項の一つにも、「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。」とあり、教師は学級に対して責任を負っている。学級の統率および保護を担う教師は、集団への意識を持ち、逸脱傾向にある個に対し、集団と協働できるように支援する。他方、個への視点を持ち、目の前にいる子どもの生きてきた歴史や背景に思いを寄せる。教育の目的が「人格の完成」(後述する)である以上、目の前にいる子ども(個)への意識がなければ、規律や規範意識による統率のみを行うこととなり、人格形成への関与が難しくなる。人格とは極めて個人的なものであり、教育活動を通して人格の完成をめざすには、子どもの人格そのもののへの交渉が必要となるからである。

4. 「教師と SC とのかかわり」(5 編)

教師は、状況が深刻で教師ひとりでは解決困難な子どもを SC に繋ぐ。だが、今回収集した文献では、SC の導入が始まって 20 年経過した今でも、中学校勤務の SC が教員とのコミュニケーションに戸惑い(**吉村, 2012**)、「協働」を模索する姿が浮き彫りにされた。その一方で、**竹森 (2012)**

は、学校にとりヨソモノでありかつミウチでもあるという SC の立場を活用して、支援ネットワークを作って行った発達障害児のカウンセリング過程を報告している。ちなみに吉村 (2010) の、中学校教員を対象にした研究によると、教師は SC に、対応に行き詰まっている場合の「心理的情報提供」、「保護者面接」などへの同席などを求めている。そして教師には SC が何をしているのかが理解でき、同僚性が感じられれば相談したいという思いがあった。

SC は特定の学派に依拠した個人療法を得意とする傾向があるが、教師が求めているのは教育現場にふさわしい、学派を超えて有用な面接技法なのである (井上, 2000)。

また、教師と SC の協働には、学校段階差があり、小学校は中学校と異なり担任制ゆえに、担任と子どもの関係が密で責任が大きく、SC の仕事は「学級担任を支える」「子どもの相談を担任につなぐ」ことが重要になる。さらに、子どもたちが発達の秘密をもつ段階でないために、担任に言えない内容を SC に相談する事態が起こりにくく、SC の立ち位置が曖昧になりやすい特徴があることが明示された (山本・須川・曾山・割澤, 2012)。丸山 (2012) は、小学校の SC は月に一度のため、継続面接よりコンサルテーションの方が有効であり、教師側のコーディネートがコンサルテーション成功の鍵を握るとした。山本 (2012) は中学校教師に面接調査を行い、教師が SC に求める内容は、1) 生徒・保護者への一緒の対応、2) 教師が対応にあたる相談、3) 心理面の情報提供であり、教師が SC と協働する動機は「担任の立場に伴う制約」すなわち、1) 対象生徒ひとりの味方になれない、2) 専門性・許容量を超えた対応を要求される、3) 指導・評価の立場のため状況が把握しにくいことを明らかにした。そして、教師が SC に求める内容は限定的だが、日本では教師が教科指導と同時に児童生徒の人格形成にも関与してきた歴史に触れ、「学級担任ゆえの制約を補う」SC という発想を持つことの重要性を改めて確認する結果を得たと考察した。

教師が児童生徒の「人格形成」に責任をもつことは「教育基本法」の冒頭に述べられており、この日本に特徴的な問題は後述する (「今後の課題」5.)。

5. 「心理教育」(2 編)

1970・80 年代から、治療ではなく、予防・成長促進のための「心理教育」が学校場面で実施されるようになった。安達 (2012) は、生徒の心理的、社会的健康を増進する目的の「心理教育」に関する 49 論文 (6 誌、2010 年 9 月末まで) を 4 期に分けて概説した。その結果、教育実践は「方法」で構成される SST (ソーシャルスキル・トレーニング) と「意味」で構成される SEG (構成的グループ・エンカウンター) のいずれの「心理教育」をも受け入れ、2006 年以降は SST を中心とした CBT (認知行動療法) が席卷した。しかし、人間理解に基づいて「生きる力を育む」などの「意味」を重視する教育現場において、「方法」を過剰に提供する心理教育の意義とバランスに関して再検討すべきであると提案した。

翌年、安達 (2013) は、「心理教育」を学校現場に導入した際の教員の反応を調査する目的で「心理教育プログラム」を開発し、目標を「主体性の獲得」とし、「スキルの獲得」(「自己の心理把握」「自己表現」「表現方法の選択」) という形で具体化した。そのプログラムを 3 ヶ月間、4 校の中学校で実施した後、当該中学校の教員 10 名に面接調査を行った結果、「心理教育」を実践した際、教員に「心理教育を学ぶ」「生徒理解が深まる」「生徒の育ちを大事にする姿勢が身に着く」「他者

に開かれる」「教員同士の関係がよくなる」「学校の方針を意識する」などの反応があることが明らかになったことを報告した。これらに先立ち安達は、いじめで逼塞状況に陥った小学校の校長から「いじめの背後に子どもたちの自尊心の低さがあるから、自尊心を高めてほしい」という依頼を受け、6人のSCが派遣されて、学校状況のニーズに即した「心理プログラム」を構成し、5回実施した。その前後で自尊心を測ったところ実施前後で自尊心得点が有意に上がり、教員も実践を肯定的に評価していたことを明らかにした(荒木・窪田・小田・阿部・白井・安達,2010)。

「いかに生きるか」という、人生に「意味」を問うアイデンティティの探究は自尊心の確認でもあり、それは「生きる力」の中核として機能する。子どもたちに育むべき自尊心を、「意味」を問い「方法」とのバランスを考えて(安達, 2012)、しかも学校全体に対して実践した例である。しかし、ここでいう自尊心とはいかなるものを指し、どこまで継続するものだろうか。心理プログラムという、普段とは異なる楽しい内容がみなが共有されれば、子どもたちのクラスへの所属欲求が満たされ、自尊感情も反応が高まることは想像に難くない。しかしこのような実践のフォローアップ研究を目にしたことがない。自尊心得点の上昇を一過性にしないために、その後の継続的かつ日常的な環境調整やかかわりが必要であろう。自尊心は現実成功体験を積み、「自分はこれができる」「自分にはこれがある」という確信を得たときに獲得されるものだからである。

6. 「特別支援教育」(3編)

小林(2013)は、学校教育の統括責任者である小学校長の立場で、特別支援教育をマネジメントした。支援チーム(担任、養護教諭、教頭、校長本人)を作り、専門機関との連携協力のもとに「自閉症と軽度発達障害」を抱える小学生児童の「個別的教育支援計画」を作成し援助することで、友だち関係と学習状況に改善がみられた。保護者の度重なる要望のうち、「担任の多忙への理解を求める」「加配教員人事の要望を断る」などは、管理職が保護者に心を寄せながら対応することで理解を得たことを示し、また、教師側から児童の問題点を探すのではなく、児童側から見て本人の「困り感」を理解・共感することの大切さを指摘した。

三好・藤原(2012)による小学校教師を対象にした特別支援の研究では、学校内に「協働的風土」が高まると校内支援体制の活用が高まり、逆に、担当教員が自分の職場をまとまりがよく異論が挟みにくい「同調的職場風土」と認識するほど、被援助に懸念や抵抗感が高まり活用状況に負の影響を与えていた。ここには個を主張せず、職場風土を察しながら学校適応に細心の注意を払い、身を処している教師の様子が窺われた。

前述の「2. 教師の行動特徴」で述べた、全校生徒への配慮ある教師同士の良好な関係は、「つながり」をもって子どもを見守る学校の風土となり、学校全体の教育力を高めていく。また、この風土は子どもに対してだけでなく、教師にとっても意味のあるものとなる。教師として迷う時、学校風土がその教師を支え、教師としての成長を支援するのである。長い目でみて育てようとする姿勢は、子どもも若い教師も育む、豊饒な風土である。風土の影響は大きく見過ごせないものである。さらに特別支援教育に関しては、コーディネーターの働きかけだけでは教師の「不安と負担感」を解決できないことが小学校の学級担任に対する調査で明らかになり、その理由として現段階ではコーディネーターが担任を兼務していることから、教師たちへの支援に限界があるゆえではないかと考察された(宮木・木舩, 2012)。

「発達障碍は発達する」(神田橋,2010)が、時に気が遠くなるほど遅々たる変化の場合もある。「教育・指導にかかわる者の活動を支え勇気づけ、折々の挫折に耐えることを可能にするものは、努力に伴う子どもの成長・変化の可能性に対する確信—希望—であるが、それが失われた状況ではその役割はうまく果たせない。教え育てる者の失望は指導能力の不足を感じさせ自責の念に駆らせたり、周囲の関係者の責任とか子ども自身の生来の傾向性の故として攻撃的にさせたり、また時には、その教育・指導の関係を打ち切りたいとの誘惑にからせることもある」(真仁田,1997)のである。それを支えるのは職場の具体的な支援の人間関係であろう。職場風土とコーディネーターの勤務形態の改善が強く望まれている。

7.「教師支援」(3編)

安藤(2012)は、「多忙な教師の日常を支える」目的で、中学校の生徒に学級風土と適応感を聞き、該当クラスの教師にその結果内容をポジティブにフィードバックする面接を3年間(5回)行った。その結果、教師に「見えていなかったことが見えてきた」「実感とのズレ」などの気づきが生じ、意欲が喚起されたことを報告した。

また、小林(2013)によると、新潟県中越地震被災地の教師における、災害4年後(2008)の「子どもの心身の変化に関する教師の捉え方」を調べたところ、小学校教師は子どもの「退行」「不安」を、中学校教師は「無気力」「攻撃的な行動」「身体症状」の変化を捉え、「攻撃的行動」の割合が多いことに教師は戸惑ったことがわかり、そこに支援の必要性を示した。茅野(2012)は、小学校・中学校・高等学校の教師を対象に、喪失体験をした児童生徒に対応した時に感じた不安や戸惑いについて調べた。結果的に、その内容には「わからない事と際限のなさへの不安」「対応への無力感と想像の困難さへの不安」「かかわる時間への後悔」「周囲の児童生徒への対応と家族関係への配慮」「児童生徒の心配と自己に対する不安」「進路指導への困難感」の6つがあり、必要なサポートは、「専門家による支援」「自身の心的サポート」「チームでの支援体制」「状況に関する情報提供」「身近な教師の支え」の5つであった。

教師は多忙な「日常」の中で絶えず子どもたちへの気づきがあり、それに由来する問題意識を抱え、また一方で「非日常」の経験の中では特有の不安や戸惑いを有する。教師の気づきや意欲や尊い経験がそのまま終わらぬよう、教師のサポートを普段から充実させることが、日常・非日常を問わず児童生徒を育む「環境づくり」への助けに繋がると言えよう。

8.「教師と生徒のメンタルヘルス」(3編)

バーンアウトに関しては、小学校と中学校の教師では進行プロセスが異なること(西村・森・宮下・奥村・北島,2013)、中学校教師を対象にした研究で教員間の自由な雰囲気や「チーム援助」の志向性を高め、かつ「不安」を低め、すなわちメンタルヘルスに貢献することが示された(山口・山本・渡利・井上,2014)。

また、中学校教師がどれほど生徒の「抑うつ傾向」に気づいているか、を調べた山口(2013)は、教師は自己記述式の「抑うつ検査」で抑うつ傾向があると判明した生徒の約3分の1の抑うつにしか気づかず、「不登校」と「身体症状」の視点を加えると気づきは促進されたが、生徒の「楽しみの減退」やいじめについては気づきにくいことを明らかにした。さらに、生徒の軽くない「うつ」

が見逃されていた事例（中村・児玉・田上，2013）も報告されており、教師は、自分のうつにも、子どもたちのうつについても気づきにくいようであった。

多忙により慢性の疲労を抱える教師のうつ病の発症は深刻で、文部科学省の資料（文部科学省 HP，2013）によると、精神疾患による教師の病気休職者数は 2011 年度に約 5,300 名であり、依然として高水準である。在職者に占める割合は約 0.6% であり、最近 10 年間で約 2 倍に増加した。背景には業務の増加と困難化が指摘される。教師によりばらつきはあるが、1966 年度調査では約 8 時間（平日・休日）だった残業が、2006 年度調査では約 34 時間（平日）、約 8 時間（休日）と増加している。ここには、授業準備や成績処理など通常必要な業務を時間外とする場合は含まれていない。

学校は朝から放課後まで、分単位で時間割が組まれている。また、入れ替わり立ち替わり、あるいは同時に、いくつもの行事がある。教師は通常授業に支障が出ないように活動を並行させ、校内・校外の研究会に参加しながら、事前準備など授業にまつわる活動を行う。通常授業であっても十分に内容は密であり、そこにさらに年間を通じて計画されている行事が加わると、教師の仕事は加速度的に多忙になる。学校行事には天候に左右されるものも多く、予備日があるにしてもひとつの予定が変更になればその他のものも連動する。多忙感、実務をせわしなくさせるほかに、精神的な余裕をなくさせる。教師が落ち着かなければ、子どもも落ち着かない。そうして学校全体の雰囲気が多忙感に呑み込まれていくのである。

9. その他（3 編）

喜田・小林・早川（2012）は、「マッピング付箋法」を用いて教員対象のカウンセリング研修を行ったところ、教師はマッピング法でカウンセリングの「見立て方」を学び、付箋法で「暗黙の実践知」が引き出されることが判った。伊藤（2013）は、2011 年から 2012 年の 1 年間に発表された臨床心理学関連の研究を概観し、その中の「学校における支援・スクールカウンセリング」のくくりで、心理学的手法、連携・協働、いじめなどについて教師や児童生徒の語りを丁寧に聴くことの重要性、研究者が学校現場に身を置いて研究すること、事例研究による知見の蓄積、教育心理学と臨床心理学の積極的交流の必要を指摘した。中村・児玉・田上（2013）は、不登校の発生率が高く、かつ、問題が膠着している中学校に教育委員会から SC として派遣（毎週、半日）されて問題解決した経過を報告した。上位組織からの指導的介入により既存の学校方針を修正し、同時に、不登校のケースマネジメントを教職員主体で行ったところ事例状況が好転し、かつ、それを通して校内支援体制の整備がなされ、不登校率も早期に 0 % になった。ここでは学校組織全体をひとつの事例として把握し、問題解決に当たるという視点が提示された。しかし、SC が来る以前は校長の如何によって停滞を余儀なくされ、膠着状態の中で教師たちは耐えていたという事態からは、集団主義的な自治のあり様が想定されよう。

今後の課題

以上、教師による「教育相談」を意識しつつ、その周辺の問題も含めて 3 年間の研究を概観した。その間の傾向は上記の通りであるので、この研究を通して課題として認識したことを以下に述べる。

1. 「事例研究」を積み上げる必要性

事例研究を書くことは、時間と共に対象の児童生徒により良い変化をもたらすためにどう工夫が必要か、なぜ自分はこの子どもに対してそのような見方や接し方をしていたのか、などの自己点検を行うことであり、その営みは子どもとの相互理解を深め、教師に心の成熟と安定を与えられ、ゆえに教師自身による事例研究の蓄積が望まれるところである。

2. 「教師研究」を積み上げる必要性

角南(2013)は教職経験に裏打ちされた研究を行い「教育現場に実践的フィードバックをもたらす研究が必要である」と述べていた。他の論文にも、教育の現状をいまより少しでもよくしたいという志が推察される研究があった。従来のような自然科学の仮説-検証型研究で普遍性を求める方向ではなく、教師自身がインターローカリティに研究を積み重ね、暗黙知を形式知に変えて共有する研究が増々必要とされる。いかなる職業であろうと「それそのもの」を生きなればわからないことがあるからである(井上, 2014)。これからの時代は、学校内部からの教育改革のために、時間が確保されて、「研究がわかり」、「研究ができる」教師の養成が必要となろう。教育自体が変わらなければ、教育相談もマッチ・ポンプに過ぎないと考えるものである。

3. 「道遥時間」の確保の問題

学校現場は切ないほどの忙しさである。子どもと先生、先生とSCが肩を並べて散歩し、ゆったりとベンチに腰掛けて話す時間が必要である。それは教師を抑うつや精神疾患から解放する可能性に繋がる。また、歩みが揃うということは「いのち」のリズムが揃うということである。両者が「旅の道連れ」になるとき、教師と児童生徒とのしみじみとした「出会い」が生まれ、またSCなど異職間の「協働」の心情的な基礎がつけられると考えるからである。

4. 「学級集団」への適応の問題

佐藤(2012)は学級崩壊という現象を「学級王国」の崩壊であり必然とみる。真仁田(2014)も不登校という現象を「時間」への倦怠と反発とみる。すなわち日本の教育における「国民統合の原理」と「効率性の原理」(佐藤, 2012)が子どもたち自身によって告発され、われわれが自らを省み、いま、日本の教育は変貌しようとしているという見方である。子どもたちのこれらの行動は、そのまま現代文明への批判なのである。

だが、教師が学級への適応、すなわち子どもが集団の中でうまくやっていけるようにと心を碎き、適応を重視して教育相談を行うのは、学習指導要領にそう定められているという理由だけではない可能性がある。人間は動物である。動物は「群れ」から離れると生存が危ぶまれる。逆に、集団の中で生きていければ、集団に守られて生存率はずっと高くなる。子どもたちは成長して、自分で自分を守らねばならない時が必ず来る。その時、社会の中で、周囲の対人関係の網目のひとつとなることができれば、すなわち居場所を見つめることができれば、たとえば正規雇用でなくともなんとか生きていけると思うからである。この子が一生、食べるに困らないように教科を懸命に教え、周りの人に助けてもらいながら生きていけるように「集団適応」に心を配るのである。第一筆者は、普通学級と特別支援級の複数の教師から、胸の底にこの「祈り」があること

を知らされた経験がある。

しかしこのことはなかなか語られない。その最も深い理由は、「思い深ければことば少なし」であるのかもしれない。心で聴くことばのひとつであろう。

その上で、学級王国の「崩壊が新しい学校と教室の装置の新生を準備していない」(佐藤, 2012) 現在、「教室の中だからこそでできること」(近藤, 2000)を視野にいれながら、慎重に移行計画を立て、かつ、大胆に行動していくことが必要と考えるものである。

5. 「大学教職科目」の講義内容に関する問題

山本 (2012) にあるように日本の教師は教科指導と同時に、あるいは教科指導を通して、子どもの「人格の形成」を担ってきた。教育の目的が「人格の完成」であることは、「教育基本法」の冒頭に述べられている。「第一章 教育の目的及び理念 (教育の目的) 第一条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」。

教師たちは、学校という、人と人が出会う「真剣勝負」の場で子どもと対峙した時、何もかも剥がされて自らの「人格」が露わになると語る。子どもは教師の人格を感じ取り、「教師」を選んでいる。筆者が大学生に対して「忘れぬ教師」について自由記述法の調査を行ったところ、教師への子どもの多様なまなざしが示された (井上, 2015)。子どもたちの「柔軟な若い心は好きな心服する先生のすべてを、……自己のなかに摂取しつくそうとしている」(岸田, 1987) のである。

すなわち、教育の場において、子どもの人格完成のために問われているのは「教師自身の人格」である。教師の「人格」は、教師人生で磨かれるが、その火種となるものは教師自身の過去にある。大学時代の教員養成、とくに教職科目では、教育の技術もさることながら「人間を育てる」ことに主眼を置き、その萌芽をもたらしたい。教科教育での技術の習得は役に立ち、教える自信につながる。しかし、子どもたちの前に立つ時、教師は子どもたちに「裸」をさらす。であれば教師ははかならぬこの「私を問い」「私を掴み」「私を生き抜く」しかない。それゆえに、その覚悟に導くような、教職授業が望まれる。子どもは、昨日も今日も、全身を目にして教師の生きてきた軌跡そのものを、見つめている。そして、そこに尊敬や憧憬の気持ちが芽生え、すなわち児童生徒がその人間性に感化される時、「その人自身の現実存在 (実存) の土台が築かれる」のである (正木, 1954)。長い時をかけて子どもたちの「人格」はその教師の価値の方向に無意識的に醸成され、やがて彼らが青年期に至ると、今度は意識的に自らを形作っていく。こうして子どもの「人格の形成」は長い「時」をかけて実現する。これが「人格の完成」への誘いであり、教育の本質ではないであろうか。青年期にある大学生が、自己を直視し、自己との対話を通して「自分とは何者か」を追及する機会を用意するのに向いている授業のひとつに「教育相談」関連の講義があると言える。大学の教職科目講義への課題が突きつけられたということである。

おわりに — 「資質の開花に誘う」教育と教育相談 —

教育相談とは、「生きにくさ」ゆえに枯れ果てたクライアントのエネルギーを補給、充足して、もとの「生きにくい」社会に戻すだけなのであるだろうか。すなわち「適応」で終わるのであるだろうか。

第一筆者は教育も教育相談も自己実現、すなわち「すべての資質や力量の発揮」(シュルツ, 上

田監訳, 1982)、そして「汝自身であること」(マズロー, 小口訳, 1987) への援助であると捉え、症状の中にも資質の歪んだ発露を観て、クライアントの資質をともに探し、資質が開花するように導く。すると、全体の生きるエネルギーが高まり、その生命エネルギーが自己治療や苦手領域に充当される。そこでは課題解決に資質を使うことが、同時にその資質が十全に伸びることに繋がっている。すなわち、教育と教育相談・カウンセリングが^{ないま}綱交ぜになったかかわりを実践し、事例研究を公刊している(井上, 2014, 神田橋, 1997)。それは「適応」を超えた個性化への援助になり得るかかわりである。

「子どもたちは朝ごとに新しい気持ちで学校に来る。どの子も今日の一日が充実した日となることを願っている。大人はそれに答えられる者となろうという意気込みをもって一日を始める」(津守, 2000)。「教育と教育相談の本質は同じである。それは心新たに生き直したいという子どもたちの再生欲求、その心に呼びかけて応援することである。そこには人間性に対する敬意、成長に対する信頼、変化可能性への信頼」(真仁田, 2014)があるのである。

引用文献

- 安達知郎 2012「学校における心理教育実践研究の現状と課題 ―心理学と教育実践の交流としての心理教育」『心理臨床学研究』30,2,246-255
- 安達知郎 2013「教員は心理教育実施をどのように体験するのか ―修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて」『心理臨床学研究』31,4,563-574
- 安藤 徹 2012「学級アセスメントを活用した教師支援の形成 ―継続的フィードバック面接による支援方法の検討―」『心理臨床学研究』29,750 - 761
- 新井 雅・庄司一子 2014「臨床心理士, 教師, 養護教諭によるアセスメントの特徴の比較に関する研究」『心理臨床学研究』32,2,215-226
- 荒木史代・窪田由紀・小田真二・阿部悦子・白井祐浩・安達都子 2010「学校全体を対象とした心理教育の導入・実践過程 ―ある小学校での『対人スキルアップ・プログラム』の実践の検討から」『心理臨床学研究』28(2), 172-183
- 井上信子 2000「対話精神療法のカウンセリング・教育相談への応用―学派を超えて有用な理論と技法」『日本女子大学人間社会学部紀要』10,167-177
- 井上信子 2014『対話の調 ―ゆきめぐる「かかわり」の響き-』新曜社
- 井上信子 2015「忘れえぬ教師―教育的人間関係の底にあるもの-」『教育フォーラム 55』金子書房 133-145
- 伊藤直樹 2013「教育相談の視点から見た臨床心理学研究の動向と今後の課題」『教育心理学研究』52,77-89
- 神田橋條治 2010『発達障害は直りませんか』花風社
- 神田橋條治 1997『対話精神療法の初心者への手引き』花クリニック神田橋研究会
- 茅野理恵 2012「喪失体験をした児童生徒に対応した教師が感じた不安・戸惑いとサポート希求 ―テキストマイニング分析の試み―」『学校教育相談研究』22,38-46
- 喜田裕子・小林正幸・早川恵子 2012「『マッピング付箋法』を用いた教師のためのカウンセリング研修事例」『カウンセリング研究』45,131-140
- 岸田元美 1987『教師と子どもの人間関係 ―教育実践の基礎―』教育開発研究所 85
- 小林朋子 2013「災害後の中長期的な子どもの心身の変化に対応する教師への支援とその体制について ―災害4年後の教師対象の調査から―」『カウンセリング研究』46,26-42
- 小林 勉 2013「小学校における管理職によるマネジメントとチーム支援実践例―自閉症児と保護者へのかかわりを通して」『学校教育相談研究』23,29-38
- 児玉真樹子・山下瑞紀 2013「通常学級にいる『気になる児童』に対する教師のかかわりが学級雰囲気^にに及ぼす影響 ―『気になる児童』のタイプ別にみた検討」『学校心理学研究』13,77-87
- 小泉隆平 2014「クリアリング・ア・スペースを活用したフォーカシング技法の有効性 ―問題の核心に直面することを避ける女子高校生の事例を通して―」『学校教育相談研究』24,14-21

- 近藤邦夫 2000「学校臨床の発想」近藤邦夫・岡村達也・保坂 享編 『子どもの成長 教師の成長 一学校臨床の展開一』東京大学出版会 7
- 真仁田昭 1997「『イジメ』にかかわる教育心理学課題」『女子教育』目白学園女子教育研究所 19
- 真仁田昭 2014 年 10 月 6 日の私的な対話
- 丸山広人 2012「巡回相談としてのスクールカウンセリングの試み 一小学校におけるシスムズ・コンサルテーションによって効果を高めるために」『心理臨床学研究』30,3,298-308
- 正木 正 1954「感性の心理一教育的人間関係の基底一」『児童心理』5,4,112
- マズロー・A.H. 小口忠彦訳 1987『人間性の心理学: モチベーションとパーソナリティ』産業能率大学出版部 223
- 宮木秀雄・木舩憲幸 2012「特別支援教育コーディネーターから受けた支援と学級担任の特別支援教育に関する認知との関係」『学校心理学研究』12,63-71
- 三好祐二・藤原雄雄 2012「小学校における特別支援教育担当の校内支援体制の活用状況に及ぼす要因の検討一職場風土、被援助志向性および被支援体験との関連から一」『学校心理学研究』12,3-14
- 文部科学省 HP 2013 <http://www.mext.go.jp/>
- 村上達也・櫻井茂男 2014「児童期中・後期におけるアタッチメント・ネットワークを構成する成員の検討 一児童用アタッチメント機能尺度を作成して一」『教育心理学研究』62,24-37
- 長坂正文 1998「学校内カウンセリングの諸問題 一教師カウンセラーの立場から」『心理臨床学研究』15,611-622
- 中村恵子・児玉正博・田上不二夫 2013「教育委員会に所属する学校カウンセラーが不登校生徒への校内支援体制に及ぼす影響」『カウンセリング研究』46,43-52
- 西村昭徳・森 慶輔・宮下敏恵・奥村太一・北島正人 2013「小学校および中学校教師におけるバーンアウトの進行プロセスに関する縦断的研究」『心理臨床学研究』31,5,769-779
- 佐藤 学 2012『学校改革の哲学』東京大学出版会 62,60-61,62
- シュルツ・D. 上田吉一監訳 1982『健康な人格: 人間の可能性と七つのモデル』島書店 133
- 角南なおみ 2013「子どもに肯定的変化を促す教師の関わりの特徴 一修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成一」『教育心理学研究』61,323-339
- 鈴木章乃 2014「不登校女子生徒に対する同時製作法によるコラージュ療法事例」『学校教育相談研究』24,42-51
- 竹森元彦 2012「ADHD の小 1 男児と保護者と学校全体を統合的に支援したスクールカウンセリングの 1 事例」『心理臨床学研究』30,51-62
- 豊永亨輔 2013「援助チームで取り組んだ不登校の高校生の事例 一父親の役割回復とシステムズ・アプローチの視点を取り入れて一」『学校教育相談研究』23,11-17
- 塚田厚弥 2012「役割交換書簡法を導入した暴力傾向のある外国籍男児の教育相談例」『カウンセリング研究』45,123-130
- 津守 真 2000「障害をもつ子どもとかわること、いまをともにすること」『肢体不自由教育』146,4
- 上地安昭 2005『教師カウンセラー - 教育に活かすカウンセリングの理論と実践』金子書房 12
- 山口豊一・山本麻衣子・渡利 唯・井上朋美 2014「中学校におけるチーム援助の実態が教員のチーム援助志向性およびバーンアウトに与える影響」『心理臨床学研究』32,1,119-124
- 山口裕子 2013「抑うつ傾向の中学生への教師による気づきに関する調査」『心理臨床学研究』31,4,608-617
- 山森光陽 2013「学級規模、学習集団規模、児童生徒一教師比に関する教育心理学的研究の展望」『教育心理学研究』61,206-219
- 山本 渉 2012「担任教師にスクールカウンセラーとの協働の開始を促す状況 一グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成一」『教育心理学研究』60,28-47
- 山本 渉・須川聡子・曾山いづみ・割澤靖子 2012「小学校における教師とスクールカウンセラーの協働のあり方の現状分析 一国内の研究動向の概観と、文献から抽出された記述の分類・整理から」『心理臨床学研究』30,4,583-593
- 吉村隆之 2010「教員がスクールカウンセラーへ相談するプロセス 一スクールカウンセリング活動の透明性」『心理臨床学研究』28,537-584
- 吉村隆之 2012「スクールカウンセラーが学校へ入るプロセス」『心理臨床学研究』30,4,536-547

弓削洋子 2012「教師の指導性機能の統合化の検討 ―機能に対応する指導行動内容に着目して―」『教育心理学研究』60,186-198

圖子田優子 2014「特別支援教育の始動に伴う小学校内の支援体制再編に参画した事例 ―教師と真理臨床家の視点の違いに着目して―」『心理臨床学研究』31,6,939-949

謝辞

本稿作成の過程で、岩楯祐子さん（本学教育学科 2010 年度卒）が文献収集など献身的に力を貸してくれました。ここに記して感謝いたします。