

臨床心理士の資格を有する教師の現状と課題（Ⅱ）

— 教師への面接調査を通して —

末内佳代*

(キーワード; 臨床心理士, 教師, 関わり, 面接調査)

Ⅰ はじめに

公立学校の一教員であった筆者が児童生徒らに対する心理的な関わりをもつようになって10余年が経過した。大学教員が行うスクールカウンセリングの場面に陪席してカウンセリングの実際を学ぶという陪席実習生から始まり、教育研修センターの相談員、中学校でのカウンセラー、児童相談所の児童福祉司、そして現在の大学での心理・教育相談室の相談員と、異動の中でカウンセリングを続けてこられたのは、多くの人々の支援と出会った子どもたちのおかげだと思っている。このような筆者も含め、2008年4月現在、17,000人を超える臨床心理士のうち約15%は教育関係者であるが、臨床心理士の資格を有する教師の実態は明らかでない。

今回「臨床心理士の資格を有する教師の現状と課題」というテーマの下、山下・末内・小坂(2009)は、調査Ⅰとして、2007年6～7月に、鳴門教育大学大学院の修了生で臨床心理士の資格を有する小中高等学校と特別支援学校で働く教師にアンケートを依頼し、それぞれの現状と課題を明らかにするため学校臨床における仕事の内容、悩み、やりがい、資格取得後の意識の変化および利点などに関して回答を求めた。その結果、21名より回答を得、教育相談や特別支援教育コーディネーター等の校務分掌において、教育現場のニーズを柔軟に受けとめ、対応に様々な工夫をこらしていることがうかがえた。そして、その半数の教師が専門家としての信頼を得て職域を拡大し、さらに臨床心理学に関する知識を習得しながら、自信と責任を持って活動していることが明らかになった。

そこで、本研究では調査Ⅱとして、管理職の臨床心理士に対する認識、時間の確保、生徒指導と学校臨床等、山積された問題があるにもかかわらず前向きに学校臨床と取り組んでいる教師の知恵と工夫の実際を学ぶために個別面接調査を行った。

Ⅱ 修了生への面接調査

1. 方法

調査Ⅰの質問紙調査の回答者21名のうち、研究の趣旨に同意し、面接に応じてもよいという回答があったうち、意欲的に活動にしている四国在住教師6名のもとに筆者が出向き、守秘が保障される相談室等で、1時間から1時間半の個別面接を行った。調査期間は2007年8月上旬から2007年9月下旬である。調査対象者の属性は、表1

表1 調査対象者

	性別	資格年数	校種	校務分掌
A	女性	1年未満	小学校(養護)	保健主事
B	女性	1年未満	中学校	教育相談
C	女性	1年～3年	小学校(担任・主任)	教育相談
D	女性	1年～3年	中学校	学年主任
E	男性	1年～3年	中学校(特別支援)	教育相談
F	女性	4年～6年	小学校(T.T.)	特別支援教育C.

*鳴門教育大学学校臨床実践コース

のとおりである。年齢は、30歳代が1名、40歳代が3名、50歳代が2名である。授業時間数は、養護教諭の1名を除き、およそ21時間である。クラス数は7～15で、小～中規模校である。

面接においては、対象者の自由な語りを尊重するとともに、調査Ⅰの質問紙調査でも注目され問題とされた次の3点に留意した。①：児童生徒および保護者との関わり方、②：管理職・同僚教師との関わり方、③：地域社会との関わり方。そして、この「関わり」という言葉の中に含まれる深い知恵と工夫について、「関わりの専門家」（河合，2001）である6人の教師から聴き取ることを心掛けた。

2. 結果

1) A（女性・小学校養護教諭）

①：児童、保護者への対応は原則としては学級担任であるので、学級担任へのコンサルテーション（後方支援）を心がけている。日々の仕事として面接はできないと思うが、日々の子どもの関わりにおいてできることに努めている。

保健室で試みていることは「食育」の一環としての箸の練習である。箸で豆をつまむ練習をするため豆つまみゲームをしている。居場所を求めて低学年の子がやってくる。そんな子のために折り紙も置いている。保健室便りに「今一番ほしいものは」「今の心の色は」など文章完成法のミニ版を出してみたが、回収してくれたクラスは7クラス中2クラスだった。それでもたまたま個人で回答を持ってきてくれる子どもがいる。

今年中学校に入学した気になる子どもたちには、仕事で中学校に出かけたついでに様子を見てきたり、暑中見舞いを出したりもする。

特別支援教育に関して、高学年なら「メモ帳使ったら」などと児童に直接アプローチをすることもある。特別支援教育が保護者に浸透していないので保護者へのアドバイスは保護者との信頼関係ができてからとなる。

赴任する前には心の教室相談員が派遣されていたこともあって、応接セット、事務机、電話が設置されていたが、それにもかかわらず物置状態になっていた。そこで児童といっしょに片付けている。常にこの部屋に誰かがいると、子どもたちも来室すると思う。

②：教育相談と生徒指導は一つの校務分掌となっており、非行・いじめは生徒指導主任、不登校および児童相談所の窓口は養護教諭である。生徒指導主任は、初めの頃「児童の悩み相談の必要性は果たしてあるのか」という意見をぶつけてきたが、討論はせずには受け止め「先生は厳しさの中にも優しさがありますね」と伝えて、また何かあったらお話しくださいと言っておいた。この人は話が分からないからと切らないで、どうアプローチしたらよいか考える。その先生によって子どもが救われているところを見つける。そうすると、1年経って腹を割って話ができるようになった。

赴任したとき、先生同士があまり話をしない学校だった。学年団や島（職員室での机の配置による一つのまとまり）では話すが、学校全体には広がらない。雑談の中でネットワークを広げた。気になる子がいたら「それで、どうでした入学した頃は」「2年生の頃は」と問いかけると、当時の担任が全く違った視点で語ってくれるという具合に話が広がる。それはそれぞれの担任がどのような視点で児童を見ているかを理解することにもなる。

その日学校であった子どもの出来事を話題にして「あの子泣いていたのですが」「お母さんから電話があったようですが」と、何気ないさりげないアプローチをする。同僚は特にカウンセリングを受けているという意識はない。養護教諭として児童のことを担任に伝えている部分も大きい。

学校の先生に理論を言っても聞いてくれない。具体的にこうされたらどうですかという言葉に耳を傾けてくれる。特別支援教育を例に挙げるならば、放課後、残って学習している低学年の教室に行き「杵を使ってみたらどうですか」等と聴覚的認知、視覚的認知に関する指導方法のアドバイスを担任にする。

毎朝、健康観察カードを集めるときトイレの換気とトイレが汚れていないかを全部チェックする。汚れていたら簡単に掃除をする。これを毎日続けていたら、今年退職する事務の先生が「先生が頑張っているから、今年トイレの壁下半分は塗り替えるから」と言ってくれた。この方法は中学校の先輩の養護教諭から学んだことで「一人職場」だからこそ信頼と連携を大切にしている。

③：6年間普通学級で生活していた知的障害のある児童が中学入学を控えて不安定になった。養護教諭ネットワークを生かして児童相談所の巡回相談と小児科医への受診を実現させた。その結果、中学入学後には特別支援学級に入る方向性が出された。

車で40分ほどかかる市の適応指導教室に2ヶ月に1度実行委員として午後から出向き、子どもとの関わりを持っている。年5回の内容は、戦争体験を聞く、三角巾を使っての救護法、着物の着付け、読み聞かせ、テニスと

陶芸である。ここで子どもたちに関わることによって、学校とは流れの違うこの時間を大切にしている。「がんばれ」「がんばれ」だけでは駄目である。居場所の大切さを学ぶことができる。

2) B (女性・中学校教科担任)

①：現在の勤務校に一昨年赴任したとき、スクールカウンセラーが来る日だけ開かれていた心の教室を毎日生徒に開放できるようにした。当時は6人の別室登校の生徒がいてニーズはあった。別室登校の生徒の選択の授業が理科であったので、空き時間には生徒と共に一緒に実験をしたこともあった。休み時間は避難場所として別室登校以外の生徒たちにも開放している。心の教室には、PTA 図書費で購入してもらった小1～小6までの学習プリントや教材見本、そして、自費で購入したオセロやゲームなどを準備している。

臨床心理士の二次試験のとき、資格を取ったら教員を辞めるかと聞かれたので、「やめるつもりはありません。教師として出来ることをしたい」と答えた。その時、男性の教師が、友達関係でトラブルを起こしたクラスの女子生徒の家に今から家庭訪問をするが、自分は男性なのでBさんにも来てほしい、と言うので一緒に家庭訪問し、女子生徒にカウンセリングを行ったというエピソードを語った。現場の教師が生徒にとって今が大切という時に、常勤である自分だからこそ出来た行動であると思う。これからも1.5足のわらじを履いて「臨床心理士」と「教師」として重なっている部分で生徒に関わっていきたい。

②：体育会系の部活が盛んな学校であり、不登校児、特に心の教室で別室登校させているのは甘やかしであるといった風潮が学校全体にある。教育相談と生徒指導は一つにまとめられているものの、組織はうまく機能していない。教育相談週間を学期に1回するようにして、学校全体に呼びかけた。自分が所属している1年団では、新たな気づきがあったと好評だったが、他学年からの情報が教育相談担当には上がってこない。生徒の心に関する問題でも、学年団で動いたり、教育相談担当を窓口にせず直接スクールカウンセラーに話を持ちかけたりするので子どもたちが見えてこない。ケース会議を1学期の終わりに開いたが、生徒指導主事は参加していない等の現実がある。

現在、教育相談担当の主な仕事は心の教室の運営である。1年目から校長、担任、スクールカウンセラー、心の教室担当教員との連携を図るために、登校した日時、良かったこと、気になったことを1行で記入できる記録シートを作成して心の教室担当教員に利用してもらっている。月末には校長と担任が確認の押印をすることで連携が図られる。教育相談部会で話し合いをした結果、教務主任が時間割を組んでくれて、教員全員が空き時間に入ることで毎日心の教室を開くことができるようになった。そのため、記録に関しても多忙な同僚にできるだけ負担をかけないことに留意している。

2年目は学級担任となり教育相談担当ではなかったが3年目は希望して再度教育相談担当となった。今年の夏休みは個人プロフィール票を仕上げるのが目標である。含まれる内容としては、小学校時代のエピソード、関係諸機関との連携状況、家庭環境、生育歴、得意なこと、支援の経過等である。進級しても別室登校等の生徒の状況が一目で担任に分かるようにしたいと思っている。

スクールカウンセラーの相談室は事務机と椅子だけだったので、ソファーセットや衝立を家から持ってきて整えた。またネットオークションを利用して自費で集めた玩具と箱庭も持ってきた。

今年臨床心理士の資格を取得したが、資格のことを言うと同僚から浮きあがってしまうので前面には出さない。

③：資格を得ることは、仕事においていい加減なことができないという怖さにもつながるし、外部との連携が必要かどうかの見立てができるという信頼にもつながると考える。それに関連して特別支援教育の研修会に定期的に参加している。

3) C (女性・小学校学級担任)

①：30日以上の不登校児はいない学校である。「あのねポスト」というのを設置しており「だれに、どんなことを相談したいか」ということを記入して投函するのだが、児童3人が心の教室相談員に申し込んだだけで、実際の教育相談は軌道に乗っているとはいえない。

9月から心の教室相談員の活動時間は水曜日午後1時から午後3時となる。保護者相談も出来ることを広報すると同時に、Cも月曜日の放課後午後4時から5時まで教育相談に応じることを広報することになっている。とはいっても、不安材料は多い。まず相談室を使う時間の確保、また担任という立場もあり、距離のとり方や児童が混乱しないか等の点も気がりではある。

教育相談をしてみたいという大きなきっかけは、大学院で学んだ母子関係が根底にある。例えば問題行動がある児童の母親と話す場合、普通の教師は児童の問題の内容を説明し、学校での指導を伝え、家庭での対応を聞き、

家庭での指導もお願いする、というパターンをとる。しかし、私は児童の問題行動において家族背景や、家族の力動を常に踏まえて聞くようにしている。母親が離婚したことや、夫の話を語るとき、それが重要なことであり、その話から逃げないで安定した心で聴くことによって、母子ともに落ち着き、子どもが変化していく。

問題行動がある児童もある程度よく分かり合えていないと、厳しくしても効果はない。母親の気持ちを分かろうとしたり、児童の気持ちを受け入れたりすることがまず先である。その後に指導しなくてはいけないことを指導する。

担任の場合は枠にこだわらず、ちょっと立ち寄ったという感じで家庭訪問などの活動を継続するほうが、相手は身構えないのでいいとも考えて実行している。

②：大学院を修了してすぐ赴任したときから、養護教諭と二人で教育相談担当である。はじめの2年間はベテランの養護教諭の補佐を努めていたが、異動で新規採用の養護教諭が赴任してきたため、主任となり、年間計画を立案するようになった。

主任になると同時に相談室を設けた。相談室にしたのは移転して空き教室になっていた幼稚園の職員室（8畳程度）である。物置となっていたものを整理して使用している。まず、保護者から不用品として譲り受けた応接セットをならべ、カーテンを購入し三方向に引いた。市教委にクーラーを申請して設置した。それ以外で、管理職に要望した独立した電話と時計と観葉植物はまだ購入されていない。

設置理由の一つとして心の教室相談員が今年の5月半ばから勤務するようになったことが大きな要因である。心の相談員の活動は水曜日の午前中2時間である。おもに1日1学級を観察してもらい、少し気になる子どもについて気付いたことを担任とシェアしてもらっている。

もう一つの設置理由は、昨年から問題行動の子どもの相談を担任から受けるようになっており、相談室の必要性を感じていたからである。職員室で問題になる子どもの行動や保護者の行動は、カウンセリングをすれば変わると思う。以前担任した孤立する母親には、構造枠のしっかりしたカウンセリングルームでのカウンセリングが効果的だと感じた。また、担任と保護者をつなぐことも可能である。若い先生が担任の場合、問題行動のある子どもの保護者へのカウンセリングが学級経営の補助となるのではとも考えている。全校規模で担任以外の者が行うカウンセリングの必要性を感じている。

9月からの活動開始にあたって、担任から保護者にカウンセリングを勧めてもらうことは可能であると思われる。これまでの自分の担任としての関わりを同僚は見ている。例えば今担任している問題行動のある子どもの表情が去年と違って良好であると同僚から言われることがある。

月1回の職員会では、生徒指導主任が主となり、子どもたちの現状、問題行動、特別支援教育について話し合われる。学校全体で共有してサポートするようになってきている。生徒指導主任、教育相談、特別支援担当が協力してサポートすることもある。職員間の連携は良い。

③：相談室で使うために、6月末から7月いっぱい箱庭を県の研修センターから借り受けたが、箱庭を貸し出すことは一般的にしていないので、これから貸し出しは出来ないと言われた。自分たちで調達するために、まずは玩具を保護者から譲り受けるように文書で呼びかけ、この相談室で箱庭やプレイセラピーが出来るように思っている。

4) D (女性・中学校教科担任・学年主任)

①：非行の生徒はほとんどいない。今年赴任してきたばかりなので目立った活動をしてはいない。

前任校は人権教育が盛んなところだったので、最も弱い子・寂しい子に焦点を当て、その子どもの抱えている問題をテーマとして脚本を書き人権劇を行った。劇の練習の後のシェアリングにエンカウンター等を用いることによって、安心できて温かいグループ作りをしてきたが、今は授業における出会いの中で、人とのつながり方を教えている。

例えば発表の仕方、意見の言い方をソーシャルスキルのきっかけとして取り上げ、生きる力を育てている。カウンセリングや気持ちを受け止めるだけではなく、ソリューション・フォーカスト・アプローチを基盤としてソーシャルスキルトレーニングやアサーショントレーニングを普段の授業の中に生かしている。例えば、教師がコンプリメントの中でリフレーミングを促すことによって、反抗的だった生徒との信頼関係が生まれ、集会の時には傍らに座るようになった。その人のすばらしいところはすぐに伝えること、それによって輪の中に入ってもらうことはソリューションを学ぶ前からやっていたことだし、寂しそうなり、悲しそうなりだと思ったらすぐに動いている自分がある。

3年生は不登校生徒が2名いて、1名は心の教室に登校し、1名は適応指導教室に通っている。適応指導教室に通っている子に対して「あなたが来られるとき、来たいときにおいで」という関わり方を示すと夏休み6回設定したうち5回登校した。心の教室に来ている生徒に週1回関わっている。1学年と2学年はそれぞれの学年団で活動しているので生徒の状況は詳しくは分からない。

教師のフィールドをはずしての臨床はないと考えている。

②：管理職からの信頼が厚く、教頭、スクールカウンセラー、Dとの連携が円滑に行われている。特別支援教育では、生徒の対応に関しての一般論をDが指導し、生徒それぞれの個別対応は、スクールカウンセラーが指導するというように役割分担をして校内研修をすることもある。

③：5年間、ソリューション・フォーカスト・アプローチの研修会を月1回2時間半10回のコースで行っている。この会に賛同して集まってくれた教師が会の運営を手伝ってくれている。参加者は毎回10～20名程度、最近3冊目の実践録を出したところである。

5) E (男性・中学校特別支援学級担任・教科担任・特別支援教育コーディネーター)

①：3名の情緒障害児学級の担任をしている。大学院で学んだ動作法は障害児にも健常児にも使うことが出来る。日常的なものとして、肩こりを治す動作法というのがある。肩甲骨と肩関節の分離をさせると肩こりは良くなる。休憩時間や学校行事の見学時に肩こりを治してほしいと生徒がやってくる。その際に教育相談も兼ねることができる。二つのことができるので生徒は喜んで帰っていく。剣道部の顧問としても練習時に動作法と漸進的弛緩法を行い、肩こりと試合にあがるのを防止している。テストのときも同じように使える。

できればこれらをストレスマネジメントとして多人数の教室で朝の3分を使って実施することを広げていきたいと考えている。

教育現場では臨床心理士よりも教師という立場で割り切っている。中1の社会科の授業を担当しているが、特別支援学級の生徒も共に授業を受ける。それで視覚的認知に訴えるプリントを作っている。板書プリント（板書とほぼ同じプリント）、ヒントプリント（教師の質問に対しての手がかりが書かれているプリント）、復習プリント（前時に学習した内容の10問テスト）を作って全員に配っている。よく分かると生徒に好評である。

②：地域との連携を取るにあたって管理職は理解がある。スクールカウンセラーの拠点校の教育相談担当として、スクールカウンセラーを対象校全て（5校）に紹介を兼ねて案内をした。

相談室は3室あったのだが、スクールカウンセラー用の相談室以外の2つの相談室は物置状態だったので、用務の先生や事務の先生の手を借りて掃除を行い、別室登校の部屋とEが使う保護者面接の部屋を確保した。

③：県の動作法の研究会の一員で、月1回ボランティアで肢体不自由児のみならず、自閉症、知的障害の重複児など運動機能障害のある子どもたちと保護者に動作法の指導をしている。今年の夏休みは5泊6日の集団集中訓練を行った。

近隣の幼稚園に出向き、親子のコミュニケーションの一環として動作法を用いた体操を指導した。町内の小学校にも指導に出向いている。

6) F (女性・ティーム・ティーチング担当、特別支援教育コーディネーター)

①：せっかくティーム・ティーチングに入らせてもらっているのだから子どもたちに分かるように、一つ一つの授業を大切にしていこうと思って関わった。例えば家庭科を例に挙げると、ミシンを使っての「ナップザック作り」はミシンかけの速い子と遅い子がいる。それで「業間の20分と昼休みには家庭科室を開けているからいつでもいいから来てね」というように子どもたちに働きかけていくうちに、子どもたちとつながりができ、子どもたちから信頼が得られた。

被虐待児の児童に週1回1時間のプレイセラピーを行う。発達障害の子どもは毎朝相談室でお話や砂遊びをしていく。この子どもは20分の朝の会の時間を生かしている。かん黙児の子どもにも夏休みを利用して毎週プレイセラピーをすることになった。夏休みが明けると時間調整をどうするか難しさはある。

セラピーをしていて少し見方を変えて接していくと、素のその子が出てくる。そういう話が子どもとできるときやりがいを感じる。臨床心理士の資格を有することは多角的な視点を向ける基になっていると思う。

②：校長が鳴門教育大学大学院の修了生である。校長会では生徒指導担当をしており、カウンセリングやプレイセラピーに対する理解はあった。空き教室を教育相談室（教育全般に使える相談室）にして、Fが箱庭療法の技術を生かすことを望んだ。6月の終わりにケース会議を開く。多動で飛び出して非常に困る子どもの事例だっ

た。同僚から「F先生、箱庭出来るならやってみたら」とも勧められ、校長からも許可が下りた。

このような好結果を生む前提として、先程のチーム・ティーチングのことがある。当初、担任とは双方で理解が得られてはいなかった。子どもたちの信頼が得られるようになった頃から、担任がそれに気づいてくれるようになり、なんとなく「このあたりはF先生に任せておいたらいけるかな」という担任の雰囲気が伝わってくるようになった。周囲の同僚も「F先生、助けてくれる」という言葉を使ってくれるようになった。

チーム・ティーチング担当として学習時の児童の実態が分かっているので相談がある。「飛び出しが減ったよ」と、まず担任をねぎらうことを大切にしている。机の位置を変える相談、保護者に実情をどのように伝えるかの相談など、担任の学級経営に関するコンサルテーションをすることもある。チーム・ティーチングの立場が生かされていると感じる。

学校全体に馴染むことが大切である。担任からプレイセラピーあるいは箱庭療法の要望が上がるとまず管理職に報告して、担任が保護者の許可をもらうという流れなので、担任とのつながりがとても大切である。職員の中の一人であるので、情報を伝えること。中身の詳細ではなく周辺を伝える。「今日は喜んでいたよ」の一言のフィードバックは不可欠である。担任へのねぎらいも忘れない。相手に不信感を抱かせないように留意している。

臨床心理士は補足で、根っこの中真ん中に教員がある。長い年月、意識(教育)と無意識(心理)からのアプローチは水と油で相容れない領域で非常に苦勞すると教えられてきた。自分の中でアイデンティティを確立するのに時間がかかった。それをつなぐものは何かと。子ども相手に仕事をさせてもらっているのはありがたい。子どもを前にしたとき教員として教材を教えるのも、臨床心理士の仕事をするのも、別々の立場を取らなくても子どもに還元できる。以前は別個に考えていたが、今は相容れない領域とは思っていない。今では水と油ではなくて、分離するものではなくて、両方好ましいものと考ええる。

③：校長の学校経営の方針の一つとして地域に開かれた相談機関になることがある。身近な相談機関になるためには敷居が高かったら相談に来ない。親と子と職員が一緒になって相談していきたいという思いがある。

3. まとめと考察

児童生徒・保護者、教職員、地域社会への関わり方に注目すると、6名の対象者全てに共通するテーマとして「授業」「特別支援教育」「相談室」「連携」が浮かび上がる。また、表2に示したように、6人の教師全てが、「日常の学校臨床活動において改善が見られる段階」、「相談室での心理面接が必要である段階」、「専門的な他機関、他職種や地域との連携を並行して行う段階」と関わりレベルを3段階に分けた上で、柔軟性をもった関わり方を工夫していることが明らかになった。以下にその詳細を述べる。

1) 授業

教師とスクールカウンセラーの違いを述べるときに、多くの心理臨床家が教師は「評価をする存在」「教え、指導する存在」として、スクールカウンセラーと一線を画し、その上で教師の持つ「特質や役割に従って蓄積した資源に注目し、活用」(中島, 1999)し、「立場の異なる専門家同志の共同作業として取り組む」(野々村, 1999)ことによって連携を深めていくことを指摘した。ここでは立場の違いはあるとしても、相容れないものではない点を考えてみたい。

村瀬(2005)は、「教育と心のケアというのは裏打ちしあっていて人の全人的成長変容を進めていくものであることは、将来においても変わらぬことはないだろう」と語るとともに、村瀬(2000)は「臨床の場で、欠落している発達のプロセスのある時期に立ち戻って、具体的な体験を織り込んだ生活臨床のような、生きる知恵みたいなものを会得する手助けをすることと、受けた傷を癒すということを平行して統合」してすすめてはならない子どもたちが増えていることを挙げている。

この現状は教育現場においても明白である。生きる知恵をAは箸の使い方、BとDはソーシャルスキル、Eがストレスマネジメント、Fはミシンかけで児童生徒に伝え、支援しその中で子どもの語りに耳を傾けるという地道な作業を繰り返している。このような一見心理療法から遠い存在に見える授業や校内での活動を生かした手だてこそが、子どもたちが劣等感を克服し自尊感情や自己効力感を高める資源となり、臨床心理士を有する教師ができる日常の学校臨床活動と言えると思われる。

教師は授業を教え、指導し、評価する存在としてのみ捉える視点を今一度検討してみる必要がある。教師は指導案を作るときに予想される展開を書き、日々の授業においても頭の中にそれを思い描き授業を進めるが、印象深い授業、自分が成長したと感じられる授業というのは、思いもかけない児童生徒の発言や行動によって思わぬ展開を遂げた授業であり、そこでの発見とそこでの対応こそがその教師の人生を豊かなものにする。本当の

表2 関わり方の工夫と段階

	児童生徒・保護者	教 職 員	地 域 社 会
日常の臨床活動	<p>A・箸の練習・折り紙（不器用な子） ・保健室便り（文章完成法ミニ版） ・認知特性に応じた具体的手立ての指導（高学年） ・毎日のトイレ掃除とトイレ換気</p> <p>B・心の教室を毎日開放 ・授業の補助</p> <p>C・担任として粹にこだわらない家庭訪問</p> <p>D・人権劇の練習後のシェアリングにエンカウンターを用いる ・ソーシャルスキルトレーニング</p> <p>E・動作法で肩こりを治すと同時に教育相談→朝の3分ストレスマネジメント ・視覚的認知に訴えたプリント作り</p> <p>F・ミシンかけ（不器用な子）</p>	<p>A・子どもと関わりで理解しあえる共通点を探し、関わりを切らない ・雑談の中でのネットワーク作り ・認知特性に応じた具体的な手立ての指導 ・毎日のトイレ換気とトイレ掃除</p> <p>B・教育相談週間（1回/学期） ・ケース会議（1回/学期） ・1行記録シート・個人プロフィール票 ・生徒指導主任，教育相談，特別支援担当が中心となる学校全体の職員会議（1回/月）</p>	
相談室での心理面接	<p>B・心理面接開始予定</p> <p>C・「あのね」ポスト ・心理面接を開始予定（1回/週）</p> <p>D・別室登校の生徒との心理面接（1回/週）</p> <p>E・保護者面接，別室登校生徒への面接</p> <p>F・プレイセラピー（週/1回） ・朝の会の20分の時間を生かしたお話しや砂遊び</p>	<p>A・相談室の管理 物置部屋になるのを防ぐために掃除</p> <p>B・相談室の整備 家から持参したソファセット，衝立，自費で収集した玩具と箱庭</p> <p>C・相談室の設置 クーラー市教委に申請，カーテン購入</p> <p>E・相談室の整備 用務や事務の先生と相談室を整備し，保護者面接室を確保</p> <p>F・相談室の設置 校長と同僚，ティーム・ティーチングのクラス担任の支援</p>	<p>C・相談室の設置 県研修センターから借りた箱庭セット 保護者から譲り受けた応接セット，譲り受ける予定の玩具</p>
他機関・地域との連携	<p>A・中学校訪問時に様子を見る，暑中見舞い状を出す ・入級指導→養護教諭のネットワーク，児童相談所，小児科医との連携</p> <p>B・1行記録シート・個人プロフィール票→スクールカウンセラー</p> <p>E・学外の運動機能障害の子ども・保護者も含めて動作法を指導（1回/月），集団集中訓練（5泊6日/年）</p>	<p>D・特別支援教育→校内研修でスクールカウンセラーと役割分担をして実施</p>	<p>A・市の適応指導教室実行委員（年間5回）</p> <p>B・特別支援教育の研修会</p> <p>D・ソリューション・フォーカスト・アプローチ研修会（5年間）</p> <p>E・スクールカウンセラーを拠点校の教育相談担当として対象校に案内して紹介 ・幼稚園の親子に動作法を用いた体操を指導，小学校でも指導</p> <p>F・地域に開かれた相談機関としての役割（学校経営方針）</p>

授業は児童生徒と教師の相互作用によって生まれるものであり、創造的活動である。

中学校の国語の教師である大村（1990）は「前にあったこと、それを経験として心に積むことはもちろん大切で、それによって、世に生きる、人と交わる知恵も磨かれるのであるが、少年を育てようとする者は、その知恵はその知恵として心底深く蔵しながら、それを全部忘れて、日ごとに、そのつとに、初々しく、少年にでも、出来事にでも接する」と語り日々の授業において生徒と関わった。

東山（2003）は「あなた自身の感覚と直感によってクライアントを理解することが大切なのである。逆に知識のないところには理解はない。知識があって、それを意識の第一線から退け、あなたの感覚と直感によってクライアントを理解するのである」とクライアント理解について語っている。教育学と臨床心理学、領域は違っても両者の児童生徒一人ひとりの子どもの非日常に注がれるまなざしは通底している。

Dの「教師のフィールドをはずしての臨床はない」、Eの「教育現場では臨床心理士という資格よりも教師という立場で割り切っている」、Fの「子どもたちに分かるように、一つ一つの授業を大切にしていこう」という言葉や行動からも授業や校内の活動において「教える」と「育てる」の視点を自然的に使い分け「育てる」の中に「本人の潜在的可能性が育って来るのを待つ」（河合、1992）態度で関わる臨床心理士の資格を持つ教師が存在すると思われる。それは、Fの「子どもを前にしたとき教員として教材を教えるのも臨床心理士の仕事をすることも、別々の立場を取らなくても子どもに還元できる。以前は別個に考えていたが今は相容れない領域とは思っていない」という言葉にも裏付けられると思われる。

2) 特別支援教育

2007年度より特別支援教育が全国でスタートした。発達障害への支援に関して臨床心理士の資格を有する教師の子どもたちへの関わりみると、Aは養護教諭として教室に出向き支援に必要な教材について、具体的な提案を試みている。Bは特別支援教育に関する専門的な研修を受け、アセスメントの解釈に生かしている。Cは生徒指導主任、特別支援担当との連携の中で特別な支援を要する子どもたちに関わっている。Dはスクールカウンセラー、特別支援教育コーディネーターと共同で校内研修会を開く等の活動をしている。Eは特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーターとして発達障害に関する保護者や児童への面接を定期的実施したり、PTAの研修で講演を行ったり、町内の小学校にも指導に向かっている。また、「全ての子どもが分かりやすい授業」を目標に工夫を凝らしたプリント作りは簡単にできそうでできない根気のいる作業である。Fは特別支援教育コーディネーターとチーム・ティーチング等の教師としての立場を生かし、行動観察のアセスメントを含めたコンサルテーションを行っている。

この領域は教育学・心理学・医学等広範囲にわたる知識が必要であるうえに、新たな知識と技術の獲得が不可欠である。面接をしたどの教師も、教師として、臨床心理士として、研修を重ねている。

また、注目すべきことは、学校における支援体制の整備は全国的に進められているものであり、臨床心理士の資格を有する教師が、特別支援教育コーディネーターや校内委員会のメンバーあるいは巡回相談員になることで、D、E、Fのように、保護者や児童生徒に対して支援できるシステムが構築され、その中での活動が可能になる点である。校内支援システムの構築は、保護者や担任の実情やニーズを把握する時間、シェアリングによる共通理解の時間が確保され、チームアプローチが取れる可能性が高い。教師が日々の仕事に追われる学校現場において、この機会は貴重であると同時に、臨床心理士としてのカウンセリングの技術、外部の専門機関との連携の窓口になる技能、行動観察力、実態把握力を生かした、児童生徒への支援につながる契機となる。

3) 相談室

授業では、学校のあらゆる場で教師が日常の学校臨床活動に行っていると述べたが「外側から区別された面接室の独自性をどのように維持するのかという課題」や「構造に対する感覚」（喜多、2000）、つまり治療構造に対する認識が希薄である可能性は少ないと思われる。なぜならば、インタビューをした6人の教師が全て相談室の設置、整備、管理に取り組んでいるからである。

D、E、Fのように定期的な継続面接を行っている教師もいる。BとCはこれから取り組もうとしている。「以前担任した孤立する母親に関しても構造枠のしっかりしたカウンセリングルームでのカウンセリングが効果的だと感じた。担任と保護者をつなぐことも可能である。若い先生が担任の場合、問題行動のある子どもの保護者へのカウンセリングが学級経営の支援となるのではとも考えている」というCの言葉には、心理的援助と教育的援助の役割を認識したうえでそれをつなぐ役目を担おうとする教師の姿が窺われる。

また、この相談室を設置するに当たってCは管理職に力を求め、教育委員会にクーラーを申請している。また保護者から、面接に必要な応接セットを譲り受けている。Eは用務・事務の先生に相談室の整備を支援してもらっている。Fは管理職の力を借りて相談室を設けている。

山下（1999）は「教師が学校でカウンセリングを行うとき、カウンセラーであるとともに、学校組織の一員であることを忘れてはならないし、そのことを生かさなければならない」ことを挙げるが、この教師たちのように、学校組織の職員に力を貸してもらい開かれた態度が連携につながり、閉ざされた相談室での学校臨床心理面接を行う上で重要であることを、全く学校臨床から離れているような学校生活に根ざしたものに対して誠意を持って関わることを臨床心理士の資格を有する教師は忘れてはならないと思う。Aのトイレのエピソードもこれにまつわる物語である。

4) 連携

連携に関して臨床心理士の資格を有する教師の役割は大きい。

つなぐ役目を担うのは臨床心理士の資格を有する教師でもあるが、Fの例にもあるように「担任からのプレイセラピーの依頼を管理職に告げ担任が保護者の許可をもらう」という一見効率が低いようで、臨床心理士の資格を有する教師、担任、管理職、保護者が共通理解しそれぞれが役割を担う機能的な連携のために他の教師との共通理解の方法を工夫している。Aは小規模校の特長を生かしAのコミュニケーションの技術を使って、職員室を共通理解の場として利用している。Bは、厳しい現状において、多忙な教師のために別室登校の生徒の実態が一目で分かるような記録シートによって、管理職、担任、スクールカウンセラー、別室登校担当教員との共通理解を図っている。頑なな心を少しずつほぐすことに誠実に取り組んでいる教師の姿がある。

臨床心理士の資格を有するこれらの教師は、周囲の教師に対して上下関係ではなく平等で開かれた態度で学校生活を送っている。Fの一言のフィードバックや教師に対するねぎらいに見られるように、自分の考えや意見を同僚に伝えることによって、またCのように直接活動を見てもらうことによって自分の視点を相対化する作業を積み重ねている。決して、楽な仕事ばかりではないがこれらが連携において不可欠な姿勢であると考えられる。

また、Dのソリューション・フォーカスト・アプローチ、Eの動作法のように専門的な知識や技能を校外で地域の保護者や教員に伝える、能動的で継続的な地域援助活動も、さらに多くの臨床心理士の資格を有する教師が注目すべき点である。

Ⅲ おわりに

臨床心理士の資格を有し、日常性を大切に、日々子どもと真剣に向かい合っている教師がいる。彼らは授業、学校での活動を含む日常の学校臨床活動、相談室での心理面接、他機関、他職種との連携を連続体としての意識を持って活動していると思われる。それは感覚的で未分化な捉え方ではなく、学校臨床の知を学び、差異の理解ができた上で行われる柔軟性と心のゆとりをもった学校臨床活動へ発展する可能性を示唆するものである。

そして、さらに日常の学校臨床活動において臨床心理士の資格を有する教師が地域社会の資源を生かした活動を行うことが期待される。また、地域社会からもこれらの教師が配属されている学校の必要性が認識されることを期待するものである。

本研究は、本学の修了生で臨床心理士の資格を有する教師の現状と課題の一端を探るに止まった。例えば、これらの教師の活動に対して、児童生徒、保護者、学校の管理職、同僚職員の評価を問う等、多面的な検討を重ねる必要があると考える。

謝 辞

快く面接に応じてくださった皆様に厚く御礼を申し上げます。面接は、非常に内容豊かなものでしたが、こうした報告の性質上要約した形でしか紹介できないことをお詫び申し上げます。

文 献

- 河合隼雄 1992 心理療法序説. 岩波書店.
- 河合隼雄 2001 第一部高度専門職業人としての臨床心理士養成に関する教育カリキュラム—基本モデルをめぐって. 臨床心理士報, 13, 32.
- 喜多裕子 2000 公立の教育相談室における心理面接の1事例. 心理臨床学研究, 17 (6), 594-605.
- 東山紘久 2003 心理療法プリマーズ 来談者中心療法. ミネルヴァ書房.
- 中島義実 1999 不登校生徒に対する担任教師の取組を支えた校内心理臨床活動の事例. 心理臨床学研究, 17 (4), 366-377.
- 野々村説子 1999 スクールカウンセラーの仕事. 精神分析, 7, 153-161.
- 村瀬嘉代子 2000 心理療法の基本 日常臨床のための提言. 金剛出版.
- 村瀬嘉代子 2005 シンポジウム「教育の将来と心のケア」. 臨床心理士報, 16 (2), 28.
- 大村はま 1990 大村はま・教室で学ぶ. 小学館.
- 山下一夫 1999 生徒指導の知と心. 日本評論社.
- 山下一夫, 末内佳代, 小坂浩嗣 2009 臨床心理士の資格を有する教師の現状と課題—教師への質問紙調査を通して—. 鳴門教育大学研究紀要, 24. (印刷中)

The Present Situation and Issues about the Teachers Qualified as Clinical Psychologists (Ⅱ) ; by Interviewing 6 Teachers

SUEUCHI Kayo*

(Key words : clinical psychologists, teachers, communication, interview)

In the second study, 6 teachers qualified as clinical psychologists were interviewed based on the results of the first study. Despite of many difficulties, such as limitation of working hours, the position on the brink between as a clinical psychologist and a student's consultant, the lack of awareness of their specialty by school managers, the survey was conducted. We mainly focused the following 3 points ; (1) the way of having relationship with students and their parents, (2) the way of involving with school managers and their colleagues, (3) the way to approach their community.

Results revealed that the teachers work hard and use their flexibilities as “specialists in human communication” (Kawai, 2001) in their classrooms, especially in special supportive education, school counseling rooms, and local communities. Moreover, they try very hard to facilitate interactions with students, parents, school staffs, and people from other organizations and they work consistently.

*Practice of School Clinical Psychology, Naruto University of Education