

論文

教師が「心理臨床家の視点」をもつ意義について

The significance of having the viewpoint of the psychotherapist for a teacher.

市橋真奈美*¹

要約：教師とスクールカウンセラーをはじめとする心理臨床家との連携は、子どもへの援助という共通の目的を持っている。そして、有効な連携とは子どもへの援助のために教師と心理臨床家の異なる視点が生かされることである。教師と心理臨床家は、互いの「見えない」「気づかない」ところを補い合うという「相補する」機能を果たしていく必要がある。本研究では、市橋（2003）で得られた【「教師に足場を置く」教師の視点】、【「心理臨床家に足場を置いている」教師の視点】、【「教師に足場を置くことをやめた」教師の視点】という3つの視点で語られたナラティブ・データを用いて、「教師の視点」の特徴を明らかにするとともに、教師が心理臨床家の視点を持つ意義について考察することを目的として行った。その結果、教師が「心理臨床家の視点」をもつ意義として、①「多面的な視点をもつことができる」②「子どもに関わる人々をつなぐことができる」③「体験を経験（言語化）することを支援できる」の3点が見いだされた。

Key Words：教師 スクールカウンセラー 心理臨床家 視点 ナラティブ

I 問題と目的

学校にスクールカウンセラー制度が導入されて、今年で20年目となる。1995年度のスクールカウンセラー派遣校数は全国で154校であったが、2013年度には23,635校に及び（文部科学省 2012）、こうした配置校数の増加は、スクールカウンセラー（以下SC）が学校教育の場において重要な役割を果たし、その存在が不可欠なものになったと捉えることができる。筆者の所属先であった兵庫県は阪神淡路大震災の影響もあり、SCの全校配置が積極的に進められ、平成17年度には兵庫県内の全中学校にSCが配置され、翌年度には小学校へも配置が開始された。筆者は当時兵庫県教育委員会内の「心の教育総合センター」に指導主事として勤務し、年間2回実施される「SC研究連絡会」というSC対象の県教育委員会及び兵庫県臨床心理士会が共同で実施する研修会の企画・運営を担当していた。研修会のテーマは、「不登校」「いじめ」への対応はもとより、事故・災害等への緊急支援、いじめによる自殺問題等多岐にわたっていたが、SCの協議の場において、いつも話題となるのは、「教師との連携」や「守秘義務」等の課題であった。問題行動や事象を「どう捉えるか」という教師との認識の

違い、そのSCの認識を教師に「どう伝えるか」、そして支援対象者に“害のないように”配慮しつつ、実際は教師に「どのように動いてもらうかを理解してもらうこと」に苦慮しているといった内容が多かったように思う。

また、2007年度より子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その可能性を最大限に伸ばし、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うことを目的とした特別支援教育がスタートしたが、学校現場の教師の多くは、発達障害等の特別な支援を必要とする子どもたちをどう理解し、どのように関わっていけばよいかわからない、いわば手探りの状態で取り組まなければならなかった。「発達障害」という言葉すら知らないし、聞いたこともないという教師も多くいたと思われる。当時の状況を映し出したような電話相談を受けたことがある。相談者は小学生の母親の母、かなり興奮した状態で電話をかけてきて、「子どもの発達検査が受けられる相談機関を紹介してほしい」と早口で言った。理由を尋ねると「小学校の担任の先生から『お子さんは発達障害があると思うから、どこかで検査を受けるか受診されたらどうですか』と言われた。なので、うちの子どもは発達障害ではないことを証明してもらうために検査を受けたい。どこか検査を受けられる相談機関を教えてください」という相談内容であった。当時、似たようなトラブルが学校ではよく起こっていたの

2015年3月20日受付／2015年4月22日受理

*¹ Manami ICHIHASHI

関西福祉大学 発達教育学部

ではないだろうか。

兵庫県内の小・中学校に勤務している SC 及び教員を対象とした「教員の保護者対応に関する」調査（市橋ら 2007）において、対応に苦慮する保護者との関係や事態の好転に寄与する教員の対応として、SC は「SC との連携」「SC が学校と保護者をつなぐ役割を果たす」等、SC の関与が事態好転に寄与していると評価しているのに対し、教員は「SC との連携」が事態好転に寄与していることは認めつつも、「教員自身の対応への努力」をより高く評価している結果が示された。

また、学校に対して過剰な要求、理不尽な要求をする保護者の心情について、SC はそうした要求の背後にある保護者の不安感に着目するとともに、教師と保護者との信頼関係がないという「関係性」に起因すると捉えていた。それに対して教師は、過剰な要求をするのは「子育てのストレス」「家庭環境・経済状況が悪い」「他の子どもが見えていない」等の保護者自身の問題によると捉える傾向が強く、教師と保護者の「関係性」を問題と捉えることが少ないことを特徴としてあげ、教師と SC の「視点」の違いを指摘している（市橋・黒河内, 2009）。

これまでも教師と心理臨床家を比較し、それぞれの特徴を明確にした調査研究（桑原ら, 1994; 北添ら, 2005）があるが、高嶋ら（2007）は、教師と心理臨床家との特徴的な視点として、「教師が、自身の問題の状況を把握し、それを指導し、収束・解決していこうとする視点をもつ一方、心理臨床家は、SC は相手の内面に焦点を当て、その気持ちを想像したり推測しながら、さらなる語りを待ち保留する視点をもつ」と捉え、教師と SC の「視点」の違いについて述べるとともに、教師のもつ「教える」特性や「客観的に状況を把握し、正しく指導・解決を目指す」という「(社会的に要請される) 立場や役割を引き受けて生きている、生きようとしている」という教師の生き方についても深く考察している。

さらに、高嶋ら（2008）は、教師と心理臨床家との実質的な連携のためには、教師と心理臨床家の事例の見方にあらわれる「視点」や「視座」を把握することの必要性について論じ、教師と心理臨床家という職種の違いによる視座の違い、事例の要因によって異なる視座のあらわれ方だけでなく、職種や事例の要因を超えて「人に拠って立つ視座」の違いについても述べ、子どもたちを援助するために、「さまざまな視座から問題についての理解を深める」ことの重要性を指摘している。

この「さまざまな視座から問題についての理解を深め

る」ための具体的な取り組みとして、「授業まるごと観察」（藤沢市教育文化センター, 2003, 2005, 2008）という取り組みが挙げられる。広瀬・渡辺（2010）は、この「授業をまるごと、そのままみる観察」を繰り返し体験することをとおして、教師と心理臨床家が共に、「子どもを捉える「視点」が多様であることを知り、「わたし」を見つめ続けることにより、「わたし」の視点はより柔軟で多面的になり、結果的に子どもへの理解が深まった」と述べ、互いに自身のもつ異なる視点を理解し自身の視点を広げるための有用な機会となると述べている。

これらの研究結果が示しているのは、教師と心理臨床家は互いの「視点の違い」を強調するのではなく、互いにとって「気づかない」「見えにくい」視点を、言葉にして伝え合うことによって、補い合うという「相補する」機能を果たしているということである。見る対象を「授業」から「学校・支援対象となる子ども」と捉えなおしてみると、筆者自身の神出学園での体験とおして強く感じたことと重なり合うように思う。筆者は公立の不登校の子どもたちの支援施設「兵庫県立神出学園（以下学園と示す）」の教務スタッフとして3年間勤務した。学園には、子どもたちの生活面・進路面の支援を行う「教務スタッフ」とカウンセリング等の心理面での支援を行う「カウンセラー（臨床心理士）」が、各学園生にそれぞれ担当者として配置されている。他には寮での生活を支援する「生活指導員（臨床心理士も含む）」、身体的なケアに関わる「保健師」、非常勤の「精神科医」（ケースカンファレンス等での指導助言を行う）といった役割のスタッフが配置されている。学園の概要や支援の実際について、学校現場にいる教師を対象に説明すると、「こうした支援が可能なのは、施設もスタッフも揃っている神出学園だからであって学校現場では到底無理である。そもそも『いつでも』『身近に』カウンセラーがいるという環境が学校現場にはない」と学校現場との違いを強調し学校での支援がうまくいかない「理由」とともに語られることが多かった。しかしながら、実際のところは、支援のための”システム”はあっても、うまく機能せず十分な支援ができていないと感じることがよくあった。また、学園生全体に対して生活指導面で父性的な関わりをしていたある男性スタッフの異動に伴って、筆者が学園生全体のまとめ役と教務スタッフの筆頭者としての役割を果たさなければならなくなった時、筆者はそれまで感じたことのない葛藤を覚えたのである。これは、「ある種の「葛藤」を抱えながらも、客観的中立的な、

誰から見ても納得のいく指針・解決を模索し、指導を行う視点を優先させる」教師のもつ視点の「特徴」（高嶋ら 2007）と、筆者自身がそれまで培ってきた“カウンセラー的な資質”との葛藤であったように思う。筆者はそれ以後、学園を異動するまで「専門のカウンセラーがいるから、自分の立ち位置は教師」と常に自分に言い聞かせ、そうしなければバランスが取れなくなってしまう自分を感じていた。担当の学園生の支援方法や方針についてカウンセラーと話すことに「億劫さ」を感じていたこともあった。これは、亀口（2002）のいう「対立的感情」であり、「連携を阻害する要因」（高嶋ら 2007）であったのかもしれない。まさに私自身のアイデンティティが強く揺さぶられる体験となった。それまでの「カウンセラー的な対応をする教務スタッフ」という自己認識が崩れ、学校現場にいる時には「口にしたこともない」ほど、そして他の生活指導担当を始めとする教務スタッフ以上に、「集団の秩序」について学園生に説き、ルールを乱す者に対しては「父性的で」「厳しい」対応をした。自分自身の中に「他者」をみるような感覚の体験であった。その役割や立場を、またその感覚を持つよう意識し続けなければならない自分に「軋み」を感じ始めた頃、新たな職場へと異動となった。この新しい職場は、更にこれまでの自分が経験したことのない「特別支援学校」であり、「管理職（教頭）」という新たな立場（職階）が加わった。

こうした今までの自己と違うものと出会う体験を積み重ねることをとおして、「わたし」という一人の人間の中に、教師の視点と心理臨床家の視点の「どちらも」が「共にあること」を自覚し、「わたし」という一人の人間の中で両方の視点が機能していると感じるようになった。さまざまな体験や出来事に出会ったとき、教師の視点を多用する場合もあれば、心理臨床家の視点を前面に出す場合もあった。また、私の中で教師の視点と心理臨床家の視点がせめぎ合い葛藤を抱えたりすることがあっても、こうした葛藤を覚えながら選んだ判断や対応は、多層的で柔軟性を併せもっているように感じた。筆者は、これを教師が「心理臨床家」の視点をもつ意義だと考えている。

教師と心理臨床家も「共に」学校教育の場におり、また、子どもへの援助という「共通の」目的をもっているのだから、有効な連携とは、子どもへの援助のために教師と心理臨床家の異なる視点が活かされた場合を言うと考え。先に述べたように、教師と心理臨床家は「相対

する」ものではなく、互いの「見えない」「気づかない」ところを補い合うという「相補する」機能を果たしていかなければならない。そのためには、これまでの研究成果にみられるように心理臨床家の側から教師の視点を理解するだけでなく、教師の側から「教師の視点」と「心理臨床家の視点」の両方を理解していくことが必要となると考えた。筆者のように教師でありながら臨床心理士養成課程の大学院で学ぶ教師は多く、臨床心理学を学ぶ教師も年々増えている。中には、臨床心理学を学んだその教師が、かつて筆者が学園で感じていたような「葛藤」や「対立的感情」を覚え、心理臨床家とうまく「連携・協働」できない場合もあると聞く。また、せっかく学んだ「心理臨床家の視点」を封じ込めるようにして教師を続けている者もいれば、教師でありながら心理臨床家のような振る舞いをする教師もいて、学校現場に混乱が生じることもある。こうしたことから、筆者は「教師の視点」、「心理臨床家の視点」のどちらか一方に立つのではなく、どちらからも距離を取り、「教師の視点」、「心理臨床家の視点」の特徴をじっくり眺め、その視点に対する理解を深めることが大切なのだと考えている。このことを通じて、教育と臨床をつなぐことが可能となるのではないだろうか。これは、「臨床」を足場として「教育」を考える」（皆藤, 1998）という視点を相補する、「教育」を足場として「臨床」を考えるという視点になると筆者は考える。

そこで、本研究では、「教師」の視点で語られたナラティブ・データ（市橋, 2003）を用いて、【「教師に足場を置く」教師の視点】、【「心理臨床家に足場を置いている」教師の視点】、【「教師に足場を置くことをやめた」教師の視点】の3つの視点をとおして、「教師の視点」の特徴を明らかにする。この「教師の視点」を見つめることにより、教師が「心理臨床家の視点」を持つ意義について考察することを目的とする。調査対象者とは面接に先立って不都合な質問には答えなくてもよいこととプライバシーの厳守を明記した参加承諾書を交わした。

II 事例の概要

1 【「教師に足場を置く」教師の視点】事例

1) Aさんの語り—受容感と経験という時間—

Aさんは女性の小学校教員、教職歴14年、年齢は30代後半。

i 教え教えられる存在としての子ども

Aさんは、「教員をやってて、私は子どもたちに勉強

を教えてきたかもしれないけど、子どもたちから色々なことを教えてきてもらった」という。「子どもの存在だけかな、自分を教師にしているのは、自分にとっての存在価値なのかな」と、現在の教師という仕事において、自分の存在を支えるのが子どもであると考えている。そう考えるようになったのは、「うまくいかないことを子どものせいばかりしてた」のに「(自分が) 色々な方面から考えたりできる」ようになった体験があったからだという。それはAさんにとって自分が変化したと感じる経験だという。その子どもは「親御さんが悩むほどの子どもで、いろんな面でおつかりました。なかなか本心を出せない、誰に対しても壁を作っているような男の子だった」という。「嘘はつきたくないなって。私本当にひどいこと言ったし、こういう風を感じた、見えるって言ったことも。その子が『決め付けてる』ってすごい反発したこともあったんだけど、その子の主張していることに私が気づいてあげられなかった時には素直に私も謝りました」と、教師として子どもとおつかりつつも向き合う体験をしている。

ii 教師に向いていない思いをもちつつも教師を続ける理由

Aさんは教師を「しょっちゅうやめようと思っている」。やめようと思うのは子どものことではなく、「職員関係」が理由。「自分がこの職業に向いてないのかなって能力の限界」を感じつつも、「子どもとの何気ない会話に救われたりしますよね。先生、先生って言ってくれて、一生懸命言うこと聞いてくれて、いつもいつもうまくいってるわけではないけれど、子どもの成長に関わっている気持ちを味わえる」と教師を続ける理由を語った。教師をやめたいと思うほどの保護者や同僚教師とのかかわりの中で、自分のことを理解してもらおうよう努力することで困難を乗り越えてきたAさんは、「保護者との関係がこじれると子どもとのことに影響する」と考え、「本人とお会いして、まず意見をうかがい」その上で「自分の思いをできるだけ伝えさせてもらうことが大事」で、「まあ、一気にわかってもらえるとは思ってないんです、時間がたつて理解してもらわないことには。」そして「少し時間がたつてほぐれてくることもある。こっちが誠実にやっていくしかないのかなって」と時間をかけること、待つことで事態が変化していく可能性があると言った。Aさんは新人の教師の頃、他の教師からいじめられた体験があった。「立ち直れたのは、自分のことを理解してくれる人がたくさんいたから」で、その体験のことを「あ

の時は試練でしたね。でも自分は絶対そんなことしたくない」「新しい先生を受け入れるときにはいろんな面を見よう、一つのことで判断するんじゃない」と、自身の辛い体験を人との関わりの中で生かそうとする思いとして語った。

iii 経験という時間を積み重ねることでもたらされる成長

「教員になるとおうちの中に入っていきわけですよ、子どもだけでなく親御さんやおじいちゃんやおばあちゃん、親戚の方や地域とか、入っていくから見えますよね、いろんな環境に育ってきた人がいるんだなって、いろんな人がいるんだなって。それが一番成長したところですかね」また「教員になりたての頃はおろおろしたり、まごまごしている間に問題が大きくなってしまふことがありました。前もって心の準備をしておいたり、行動するときにもこういうことが起こるんじゃないだろうかと」予測して「対応できるようになった」「子どもにとって何がいいのかと考えて自分がどう行動するかを考える」と子どもの視点で状況を把握してから行動するようになったと言った。

現在の教師としての自分のことを「まだまだ力不足」、特に「知識」と「行動力」の面での不足を感じており、その思いから「(転機として) 大学院に内地留学した」「今は職場全体を見てるっていうか、私はこの先生もこの先生もいい方だなんて思うんですけど、この先生とこの先生は何かうまくいかないとか、全体の調和について気になりますね」と俯瞰的なまなざしで子どもと職場をみる視点について語った。

2) Bさんの語り—伝え合い認め合うことの大切さ—

Bさんは女性の中学校教員、教職歴29年、年齢は50代半ば。

i 子どもと同じスタンス

「子どもと同じスタンスでいける教師をずっとめざしている」、「中学生というのは教師を超える時期がある。教師のことを恐くない時期がくるとみるみる崩れていく、力で抑えていた先生への反抗は強くなっても、ずっと子どもと同じスタンスで話を聞いてきた先生とは話ができる」。

ii 葛藤を通じての共感

貫き通す意志と実行力をもつが故にBさんは苦しみも味わった。「何かことが起こったら、いっぺんに行くタイプ」「女やからと手抜きをしてなかったの、家族や親に対してすごくしわ寄せが行き、下の子が6つくらいの時ほとんど家に帰るのが午前様」と男性に負けない

よう仕事をしていた。「私は仕事ばかりで、おばあちゃん任せで、子どもも寂しかったのかな、小学校の中学年から高学年にかけて娘が不登校になってね」という辛い経験について語った。「世間で言われている不登校を抱えている親御さんの苦しみは一通り味わった」が、「学校行ったら教師の顔で行かないとあかん、クラスの保護者が『うちの子が不登校で先生どうしたらいいでしょう』と言ってきても、『私も困ってる』って言えなかったです。ね、第三者的に『あんまり登校刺激するとよくない場合もあるしね』って言えるけど、家に帰ったら『なんで行かへんの！』って言ってました」「母親のお面と教師のお面とが分刻みで入れ替わる、経験したものでないとわからないでしょうけど、発狂寸前になりました」と振り返った。そして自分のためにも思いクラスの生徒の母親とともに河合隼雄先生の講演会に行き、そこで先生の『本人が一番辛いんだから周りが楽にならんと』という言葉で「ああ、そうやな、行きなさいって言わん方がええな」と開き直り、講演に一緒に行った不登校の子どもの母親に対し、『実は今まで言わなかったんですけど、私の子どもも・・・』と打ち明けた。「自分がそのことを打ち明けることで教師と保護者との関係ではなくて、親同士の関係になれた」と語った。そしてこのようなBさん自身の母親としての辛い経験は教師として生徒の(母親と接するときの姿勢にも影響する。「若いときは(子どもとともに)親も変えようとして」いたが、「親を変えろということとは難しいことやで、協力は得られても変えていくことはできないで」という夫の一言で、「親が変わってもらうのは難しいから、とにかく気持ちを伝えてわかってもらう」ことを心がけるようになる。それは生徒に問題行動があっても連絡もとれない親のところに行ったときも、「毎日行って、必ずメモを残す」と「実績を形に残しておくことも大事」というかかわりにもあらわれている。また、「(生徒は)毎日大変で何回言ってもわかってくれへんって言う空しいことの繰り返しばかりやけど、1年に1回か2回くらい、本当に感動するくらい、ああ本当に教師やっててよかったなっていうのがあるから続けられたと思う。一方、強制入院となったシンナー中毒の生徒との関わりの中で身の危険を感じたときには、教師として関われる限界に気づく感性も持っている。

iii 認め合う関係

教師それぞれのあり様の違いを認めることについて、「指導とか教育についての考え方でこれが一番いい方

法ってないでしょう。最終目的は一緒でも方法はいろんなかたちがあり、力で抑えようとする男の先生も必要」で、それは「学校というのはいろんなタイプの先生がいて、男・女・若い・年配・きびしい・やさしい、それぞれの持ち味がうまく絡み合って学校というのはいろんな回っていくし、それで子どもも偏ったものにならない」という考えに裏打ちされている。このように教師それぞれのあり様の違いを認めた上でBさんは、「子どもに関わる上で生徒に不利益にならないように、目の前の子をどうするかということの共通理解をするためには、認め合うこと、それが一番うまいこといくことちゃうかな」「非難ではなくて認め合う」ことが、互いの理解につながると考えている。「子どもとの人間関係・信頼関係が基盤にあればどんなことでも乗り越えられる」と、教師人生のすべての時期において共通する、教師に必要な適性・能力として、「信頼関係を築くこと」だと語った。

2 【「心理臨床家に足場を置いている」教師の視点】事例Dさんの語りー心理臨床家のような教師から心理臨床家の視点をもった教師へー

Dさんは男性の小学校教員、教職歴18年、年齢は40代前半。教師になった動機は「外的な要因ばかり」と答えた。「人生の谷の経験」によってDさんの生き方は大きく変化する。

i 「人生の谷の経験」

Dさんが「人生の谷の経験」をしたのは30代半ばで、「僕、根本的に人が嫌いなんです。嫌いだったと思う。人という心底幸せやなって思った経験がなかった」と語り、それは「人がたずねてこない家庭で育ててきたことと関係がある」という。その経験から「小さいうちに人との関わりの素晴らしさを子どもが学ぶのは大事」だという。「学級があまりうまくいかなくても、まあこんなもんかという感じで」いたが、「自分の生き方を見つめ直したときに、『人が好きでない』という考えで教員してたらあかんわ、子どもに申し訳ない」と思ったという。「生き方を言葉でいろいろ言うけれど、自分の生き方が言葉と一致していないことを子どもたちは見抜いてるんやろうなって、いくら人を大事にしなさい言葉で言っても、根本的なことでは自分が人と話をするのがしんどいわって思ってるのに、友達を大事に言っただけで伝わってしまう」と気づく。Dさんは具体的に「人生の谷の経験」の内容については語らなかったが、この経験によってDさんの生き方が変わる。自分自身が教師と

して、人間として、父親（夫）として、「どういう生き方をするか」を問い続け、「あちこちでカウンセリングの研修会に行って、自分を見つめることで見えてきた」とDさんは語った。

ii 限界を意識することと信じる力

人生の谷の経験を経て、対応が困難だと思う児童に対しては「関わりをいろんな方面からアプローチしてみる」「見捨ててないよというサインを送り続ける」「1年で何とかしたとかあんまり思わなくなった」と語った。保護者会や個別懇談会以外に、「同じ学校に行っている保護者同士でつながりができると悩んでいることも悩まなくなるんじゃないか」と考え、親同士が“つながる”場を提供している。この会を主催することを通して「決めつけなくなった」「腹が立たなくなりましたね」と述懐した。他の教師を“いじめる”などで問題視されていた女性教員の愚痴を聞くことで、その女性教員をサポートしている同僚の男性教員のことをDさんは「理想の教師」と語り、「その先生だけが愚痴を聞いてあげてた。全体がよくなっていこうよってという視線で学校の中で動く、問題視されていた先生も取り込んで関わる」学校全体へのサポートを視野に入れて語った。

また、不登校の子どもの母親から「自分の子どもがかわいいと思えない」と相談された時には、「ほんととカウンセリングやと思うんですけど、2・3回話に来られてる間に、どんどん自分で答えを見つけて行かれて」「三学期の終わり頃には子どもも元気になって一人で学校くるようになって、お母さん自身も成長されたなって思う」と話した。Dさんはカウンセリングを学び、それを実践することで「道筋が見えてきた」という思いをもつ。が、反面、カウンセリングによって「自分の世界に釘をさされる」という“こわさ”も感じている。「自分にとってカウンセリングは一生自分で勉強もしていきたいし、関わってもいきたいのだけど、現場ということになるとカウンセリングでできることは、本当に僕がしたいことと違う部分が出てきた」と語り、現場でできるカウンセリングの限界について語った。カウンセリングに対してその限界を認識しているDさんには「根気強くやっていたら必ず光は出てくる、確信までは行かないけれど姿勢さえ見失わなかったら必ず結果はついてくる、結果はついてこなくてもまたその次の結果にでるかもしれないって生活できるようになりましたね」と語る。

3 【「教師に足場を置くことをやめた」教師の視点】事例

教員を退職し、教師に足場を置くことをやめた教師は、教師の世界に違和感を感じつつも、わが身に鞭を打つようにして教師を続けていた人たちである。教師の世界にいたときの「違和感」について語る事が多く、その語りは教師の視点の特徴を浮かび上がらせた。

1) Cさんの語りー子どもと一緒にいることが楽しめないー

Cさんは女性の小学校教員、教職歴20年、年齢は40代前半。教師になった動機は「教師になるとずっと勉強できるイメージがあり、自分の向上につながる」と前向きなものであったが、「集団を前にすると、子どもをまとめようとしてしまう」「はみ出す子どもは許せない」そのため、「子どもにはガミガミ言うことになって子どもは懐かない」と子どもとうまくコミュニケーションできない辛さについて語った。「いじめられている子どもはそのことを口では私に伝えられず手紙で訴えてきました。また、不登校になった子どもは、自分が嫌だと思う男子からしつこく付きまわられていて、それが苦痛で学校に来れなくなったのだが、そのことも私には言ってくれなかったんです」「場面緘黙の子どもは家では話さずけれど、学校では話さなかった」「いろんなことを言いたくても言えない。私と似てると思う」と語り、「言葉で自分の気持ちを伝えるという文化が家にはなかった」Cさんは、小さい頃から両親に言いたいことが言えなかった思いを抱えて生きてきた。Cさんの内省は、さらに自分の生き方に及び、「自分のためだけに生きる人生がいいのかな、自分だけで完結する、人には何の影響も及ぼさずに自分だけがよければいいという生き方をして、それで死ぬというのが果たしていいのか」という思いにたどりつく。そして「人とかがわって人に何かをして人に何かをされながら生きていくのが本当の人間ということだな」と思ったCさんは学校長から勧められた障害児学級を担任することを希望する。この経験が「人と『一緒に生きる』ということはどういうことかを考えるきっかけとなった」と語った。「遅くまで残っている先生にしんどい時には話を聞いてもらった」と同僚から支えてもらい自分を受け入れてもらえたと感じたが、「子どもと一緒にいることを楽しめない」と教職生活にしんどさを感じ、教師を続けてきたことを否定する思いが語られた。インタビュー当時は教員であったが、その数年後に再会した時には、臨床心理士の資格を取りSCとして活動していたため、「教師に足場を置くことをやめた」教師の視点事例として捉える。

2) Eさんの語り—揺らぎのないのが教師の適性—

Eさんは女性の元小学校教師。教職歴30年。年齢は50代半ば。教師の適性は「自分に揺らぎのない人、自分の価値観に揺らぎのない人」と即座に答えた。「担任の教師が揺らぐと、学級の子どもが揺らぐから。集団を扱う教師は揺らがない方がいいけど、私にはできなかった」という。「教師の価値観がきちりしていると、これはいい、これは悪い、と切って行って、その価値観のなかで子どもが生きていけるなら、子どもなりに安定する」「いろんな状況の中で子どもに関わる出来事が起こるけれど、その状況をいちいち考えて揺らぎながら対処して行ってたら、進まないところが学校だから」「若い頃は自分も勢いがあったて揺らぎなかった。勢いでやっていけなくなった40代に入った時、授業や雑務、毎日の出来事に振り回されて余裕がなかった。人に相談するには自分がどんな状況にあるのか自覚していないとできないけれど、それすらわかってなかった。相談するには「言葉」が必要でしょ。言葉になるには余裕がないとね。子どもとの関係も「そぐわなくなって」「疲れてきた」Eさんは学校以外のものに目を向け始める。同僚からも「浮いていたし、相談もしなかった」と職場の人に話すことを求めていなかった。「そうすることでしか、学校のことをやって行けなかった」と言う。ある時、管理職が保護者からのクレーム電話のことを、まるで刑事みたいに事情聴取する格好で訊いてきたことが引き金になり、「その足で校長室へ行き『やめます』」と伝えた。それまでも朝会で子どもを「真っ直ぐに並べさせる」という子どもを統制することに意味を感じていないのに、真っ直ぐに並んでいない子どもに注意をしている自分を意識した時、「本当に吐き気がした。軍隊だ。やってられない」と感じたという。「学校は集団で動くことが基本。自分の学級がグチャグチャしていると、運動会など学年単位で動くときに困るよね」「子ども同士のけんかやいざこざに「教師が関与する」ことが以前に比べて多くなってきた。その仲裁に関わることをいい加減にすると、授業もうまくいなくなるんよ。不満をもっている子どもの気持ちは『伝染するから』。そういうことに自分の心的エネルギーを消耗させられてしまう」と語った。教師をやめて4年。「自分のしたいことを身体の方が知ってて先に動いてる」と「次にやることを私はまだ知らないけれど、後からわかるんだと思う」と教師の時にはなかなか持てなかった「時間をかける」という「待ちの姿勢」でいる。

3) Fさんの語り—生徒指導に疲れはて—

Fさんは女性の元中学校教師。30代後半で退職。「自分の力を発揮したい」と教師になったが、「『5年したら楽になるから』と自分を励ましてくれた先生ですら抑えられなくなるほど「学校が荒れてきた」という。「教えることは好き」だったが、「職場の皆の足並みがそろっていなかったことがしんどかった」「一年たったら、またやり直して。積み木くずしみたいだった」という。「自分の子どもが熱を出してるのに学校へ行ったら、平気で若い教師が年休とってその人のために自習監督に行かないといけな。自分は無理してでも行ってるのに、他の人の自習監督に行ってる。何のために自分は学校に来てるのか腹立たしかった」と語った。Fさんの考え方にある「平等意識」は、「生徒指導で家庭訪問に行ったとき、家の中からその家族がテレビをみて笑ってる声の外まで聞こえてきた。『なんや、この家族平和やん』と自分がボロボロになるような思いをしながら家庭訪問に来てるのに、『何なんよ』」という徒労感とともに語られたり、Fさんが退職する前年に夫も教師を退職していたため、『何で自分だけ働いていなあかんの』と退職を決めたきっかけとして語られたりした。

「職員の足並みがそろっていないことがしんどい」というのは「自分は生徒指導としてやろうとして決めたことはきちりとしようと思うタイプ。生徒に言った以上は、生徒に聞かしてみせるというところがあった。杓子定規に守らせようとしていた。しかし、自分には男性のような力がないので、家に行って仲良くなって言うことを聞かせようとしてたから、すごい時間と労力がかかる。それに疲れてしまった」と。反対に、「職員の足並みがそろっている」というのは「暴れまわっている男の子を自分では抑えられないけど、他の男性教員なら抑えられる」でもその男性教員から『その生徒の父親の話は僕苦手やからFさん頼むわ』とFさんの力を認めてもらえるといった、それぞれの職員の特性を活かした役割分担がうまくできていること」だという。インタビュー当時は私立の学校で非常勤講師として勤務しながら大学院で臨床心理学を学んでいた。その数年後からSCとして活動。

III 考察

1 教師の視点の特徴

1) 「教師に足場を置く」教師の視点の特徴

i 「子どもが好き」「子どもと関わるのが好き」という資質

教師に必要な資質は？と問われたら即座に「子どものことが好き、子どもと関わるのが好きで楽しいと思えること」だと今の筆者なら答える。教師に足場を置いている人というのは、自分が教師であるということ、教師として生きているということ、教師として生きている自分のことを認めている人である。教師として生きている自分の基盤となる部分に、つまり資質として、この「子どものことが好き」「子どもと関わるのが好き」という思いや体験があれば、学校で起こる多様で複雑な問題にぶつかったときも、ぶれることなく「子どものために」「子どもを中心に据えて」と子どもを支援する視点で関わるができる。

しかしながら、終生資質は変わらないものではなくて、多様なあるいは特定の能力が向上することによって、資質が影響を受け、変化する場合もあるだろう。例えば、教師としての生きづらさを抱えていた人たちが、「臨床的な力」「芸術的な能力」「運動能力」などの能力を磨きそれを自身の力となるよう身につけることで、教師としての生き方を受け入れ、確立していくこともあるだろう。

ii 「解決」を求めて行動を起こす

教師として自分にできることは精一杯やりたいという思いから、困難な状況にぶつかっても、根気強くベストを尽くす姿勢をもち、「解決」を求めて実際の行動を起こしていく。問題を解決するための方法は、「関係づくりに心を砕く」ことである。中でも重視するのは「子どもとの関係をうまく築くこと」で、その際大切にするのは「誠実さ」と「行動力」である。多少の反発は覚悟の上で正面から向き合う強さも持っている。子どもとの関係に保護者は大きな影響を及ぼす存在と捉え、保護者との関係も良好でいられるよう様々な気遣いをする。「問題解決」のための姿勢は、保護者と「共に考え」、不安感や孤立感といった保護者への心情を「共感的」に聞くことである。また、問題を起こした子どものことを保護者に伝える際にも、保護者を責めないようにしつつも、伝えるべきことは伝えるよう心がけている。Aさん、Bさん、共に子どもや保護者の「枠組み」に合わせられる柔軟性をもっている教師である。

2) 「心理臨床家に足場を置いている教師」の視点の特徴 「心理臨床家のような教師」

修論執筆当時、Dさんのあり様を共感的に捉えていたことがその記述からうかがえるが、現在の筆者は、Dさんのような「心理臨床家のような教師」に抵抗感を覚える。なぜなら、学園での自分の姿と重なるからである。

心理スタッフのような振る舞いをして周りの人を困惑させていたかもしれない筆者は、まさに「心理臨床家のような教師」であったと思われる。学園生の生活面や進路面の支援をする教務スタッフと心理面の支援をする心理スタッフが、それぞれの役割を果たしつつ連携することにより、不登校の子どもたちへの支援をすることをめざしていた学園の支援のためのシステムを阻害していたとも言える。

「心理臨床家に足場を置いている教師」は、学校の中では臨床心理学の専門的な視点での意見を求められ、問題状況を心理的な視点で捉えることが多くなる。Dさんのように、自身が足場を置いている専門性の限界を意識することは少ない。往々にして「心理臨床家に足場を置いている教師」は、集団への指導などの教師として求められる職務よりも、心理臨床家の重視する個への支援に重きを置きがちになるのである。学校を全体として捉える視点や教師に求められる指導的側面を疎かにしてしまい、その結果周囲の教職員と軋轢が生じる場合もある。一人の人間を二つに分けられないように、一人の人間が「教師」と「心理臨床家」の二つの職務を果たすことには無理がある。結局一つの職務も果たせなくなるのである。

3) 「教師に足場を置くことをやめた」教師の視点の特徴 「子どもとの関係が切れてうまくいかないという思い」

退職者の事例からは、いろいろなものとの「関係が切れて」「揺らいで」「一人で立ってられない」状況がうかがえた。退職者の三人に共通するのは、「子どもとの関係がうまくいかず切れている（切れている体験をしている）」ことである。「子どもとの関係にそぐわないものを感じて」勢いでやれなくなったEさんは、「周りの勢いに流されそうな自分を必死でつなぎとめようとしていた。しかし、管理的で統制を強いる“周りの勢い”に「吐き気」をもよおすという形で、先に身体が悲鳴をあげた。これはEさんが長崎県で生まれ育ち、「身近にケロイドを負った人や原爆症の人がいたこと」と関係があるのかもしれない。また、「ズボンの太きなんてどうでもいいと思うけど、決めたことはきっちりしなければ気の済まない」Fさんは、「しない人もいるけど、自分にはそんなことはできない」と生徒に関わり、「積み木くずしのような」指導に「疲れてしまった」という。Eさん、Fさんは皆懸命に子どもとの関係をもとうとしていた。しかしながら、うまくいかない体験を積み重ね、いつしか子どもの中で、そして学校の中で「浮いてしまっ

た自分」を感じるようになる。二人が退職を決めた理由はそれぞれだが、共通しているのは子どもとの関係がうまくいかない思いを抱えているということである。Eさんは「退職の時、子どもは泣かなかったけれど、お母さんたちが涙を流してくれた」というほど、保護者との関係は良好で「教師としてではなく、人としてつきあっていった」という。Fさんは、家庭的で協力的な夫や職員会議や家庭訪問の間、自分の子どもの面倒をみてもらえるような雰囲気のある職場に恵まれていた。このことから、職場の同僚との関係、保護者との関係、家族との関係などは、どの関係も大切であるが、やはり、教師にとっては、子どもとの関係をうまくもつことができるかどうか、それが重要なのだと考える。それはAさんが職員関係で教師をやめようと思うが、それをつなぎとめてくれているのが「子どもの存在」と語っていることからもうかがえる。

2 教師が「心理臨床家の視点」をもつ意義

1) 多面的な視点を持つことができる

Aさん、Bさんのような教師は、心理臨床家の視点や力を借りる必要もないくらいパワフルで行動的に見えるかもしれないが、必要以上に頑張りすぎてしまったり、のめり込み過ぎたり<バーンアウト>しそうなときに、うまく「肩の力を抜いたり」「発想の転換をしたり」「ストレスマネジメントする」等、うまくセーブする方法等を取り入れる視点を持つことでバーンアウトを防ぐことができるのではないだろうか。子どものためにと熱心に取り組んでいるときには、教師は周りが見えなくなることがある。そんな時、多面的で相互的に全体をみようとする心理臨床家の視点（高嶋ら、2008）を活用し、例えば「子どもに嘘をつかない」のではなく「アサーティブに伝える方法」を身につけたり、「早く判断をする」だけではなく「解決を保留することに積極的な意味を見出す」（広瀬・渡辺 2010）視点を身につけたりすることにより、子どもへの多面的な支援が可能となる。

この視点を持つことにより、教師が自分では「気づかず」「見えにくい」視点に“光”をあてることとなり、「教師に足場を置くことをやめる」教師を支援するこのできる教師になることができるのではないかと考える。

2) 子どもに関わる人々をつなぐことができる

教師が「心理臨床家の視点」をもつ意義は、教職以外の専門性を身につけることにより、「新たな視点」を生かして子どもに関わるさまざまな人をつなぐ働きができ

ようになることである。学校のなかには、Cさん、Eさん、Fさんのように「教師に足場を置く」ことをやめようとしている教師が多くいて、教師本人も苦しんでいるが、そのような教師に関わらなければならない子どもたちが一番不幸である。Cさんに特別支援学級を担任することを勧めた校長先生のような管理職と出会えるとは限らない。学校の中でCさんのような教師を管理職につないだり、「授業中にうろろう立ち歩く子ども」を言うことを聞かせられないと自分の指導力不足と捉えていたEさんや生徒指導に疲れ果てていたFさんに、スクールカウンセラーと出会うことを勧めたり、発達障害の子どもへの支援方法等を提案したりすることは、学校の中にある心理臨床家の視点をもった教師だからこそ、無理なくやっつけられる関わりである。「心理臨床家の視点をもった教師」とは、自らの教師としての役割や責任を自覚しそして果たしつつ、心理臨床家と連携・協働し個別な支援を通じて学級への支援、さらには学校全体への支援を行うことのできる教師である。

3) 体験を経験（言語）にすることを支援できる

E、Fさんの語りにあったように、多くの教師たちは、時間に追われ自身のしていることについてじっくり考える余裕のない毎日を送っている。学校生活の中では、教師と子どもたちは日々さまざまな体験を重ね、その中に子どもたちの支援に“意味のあること”も多々あるはずだが、教師には“意味あること”に気づくだけの余裕をもてないことが多い。また、自身の近くにあるものには気づきにくいこともある。心理臨床家に足場を置いているDさんの、子どもや保護者、さらには同僚の職員への支援、「見捨ててないよというサインを送り続ける」「1年で何とかしようと思わない」「根気強くやっていたら必ず光は出てくる」等の視点に、専門的な“光”をあて、ともすれば見過ごされるような教師の「何気ない」「日常的にしているアプローチや関わり」が子どもとの関係を築いていくことにつながるという視点を教師に与えることは、「心理臨床家の視点」を持つ教師だからこそできる支援である。

IV まとめ

筆者は長らく教育の世界に身をおき、「教育に足場に置いて」、「臨床」に手をのばして引き寄せようとしていたように思う。「教育」に「臨床心理学」の視点を取り入れることで、学校現場で起きているさまざまな課題に対処する力を身につけたいと願っていたのである。その

過程は筆者自身の「いかに生きるのか」という問いとともにあったが、それは「心理臨床家の視点をもつ教師」としての生き方を模索することにつながっていたように思う。

「心理臨床家の視点」をもつことで、世界に広がりを感じるようになっていったが、次第に教師が「心理臨床家の視点」を身につけることの難しさを覚えるようになっていった。そして、「特別支援教育」という新しい場に教師として赴き、管理職（教頭）という新しい「視点」を身につけることをとおして、筆者は日々自己ならざるものと出会うことになった。「自分とは何か」をはじめとした自己への問いかけを繰り返すことを通じて、自分の視点、自分の立ち位置を確認してきたが、これから筆者は、教師を養成する大学の教員として、直接的には教師志望の学生を指導することになるのだが、間接的には、学校を、教師を、そして子どもたちへの支援者の一人となると捉えている。ある時、筆者の中で、一つのイメージが広がった。「教師の視点」と「心理臨床家の視点」はそれぞれ縦糸と横糸のようなものであり、それは、織りなされた一枚の布となるイメージであった。それが筆者の考える「支援者」である。

文献

- 藤沢市教育文化センター編（2003）教育相談研究 10 人間関係を深めるために
- 藤沢市教育文化センター編（2005）教育相談研究 11 人間関係を深めるためにⅡ
- 藤沢市教育文化センター編（2008）教育相談研究 12 授業まごとの観察 実践報告 子どもをみる⇔わたしを知る
- 広瀬真紀子・渡辺あさよ（2010）：授業観察における「わたしの視点」に焦点を当てた教師支援心理臨床学研究, 28 (4), 445-455
- 市橋（2003）「女性教員の母性意識と職業選択動機に関する研究－聞き取り調査によるナラティブ・データを通して－」
- 市橋ら（2008）「教員の『保護者対応に関する研究Ⅰ－スクールカウンセラーを対象とした調査結果をもとに－』兵庫教育大学発達心理臨床研究センター 発達心理臨床研究 vol.14 2008
- 市橋・黒河内（2009）「教員の『保護者対応に関する研究Ⅱ－教員研修プログラムの開発にむけて－』兵庫教育大学発達心理臨床研究センター 発達心理臨床研究 vol.15 2009
- 亀口（2002）：概説 コラボレーション 協働する臨床の知を求めて 現代のエスプリ, No419, (コラボレーション－協働する臨床の知を求めて), 5-19.
- 皆藤（1998）『生きる心理療法と教育 臨床教育学の視座から』誠信書房
- 北添紀子・渋谷恵子・岡田和史（2005）：学校臨床における守秘義務および他職種との連携に関する意識調査 心理臨床学研究, 23 (1), 118-123.
- 桑原知子・伊藤美奈子（1994）：教育臨床の現状と教師に求められるカウンセラー的資質 教職課程研究 第4集 pp77-92.
- 文部科学省（2012）スクールカウンセラー等活用事業資料
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子（2007）：学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究 心理臨床学研究, 25 (4), 419-430.
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子（2008）：学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴－教師と心理臨床家の連携に向けて 心理臨床学研究, 26 (2), 204-217.