

平成27年度 教育相談年報

み ち の り
道 程

—三重県総合教育センターにおける取組と実際—



三重県教育委員会事務局
研修企画・支援課 教育相談班

目 次

I 三重県の教育相談体制の一層の充実に向けて	1
1 面接相談の概要	
2 電話相談の概要	
3 教職員研修の概要	
4 学校サポート相談事業の概要	
II 調査研究	
「グループイメージ構成法」の開発的研究・5 ～グループワークとして用いる試み～	9
「教育相談についての普段づかいのワークシート」で “どうなってくれるといいなあ”の欄がもたらす学び ―見立てと“こころの育ちのめあて”―	15
III 論文	
学校教育相談に関する事例研究の意義と、 求められる情報の客観性と主観性について	21
IV これまでの取組から	
子どもの成長と教員の成長	26
あとがき	30

I 三重県の教育相談体制の一層の充実に向けて

三重県総合教育センターでは、複雑化・多様化した子どもたちの心の問題解決を図るため「教育相談事業」を実施しています。この事業では、臨床心理相談専門員（臨床心理士）を活用した専門的教育相談により子どもや保護者を直接支援するとともに、教職員への教育相談研修の実施や教育支援センターとの連携などをおして、県全体の教育相談体制の一層の充実に向けて取り組んでいます。



専門的教育相談（面接相談、電話相談）

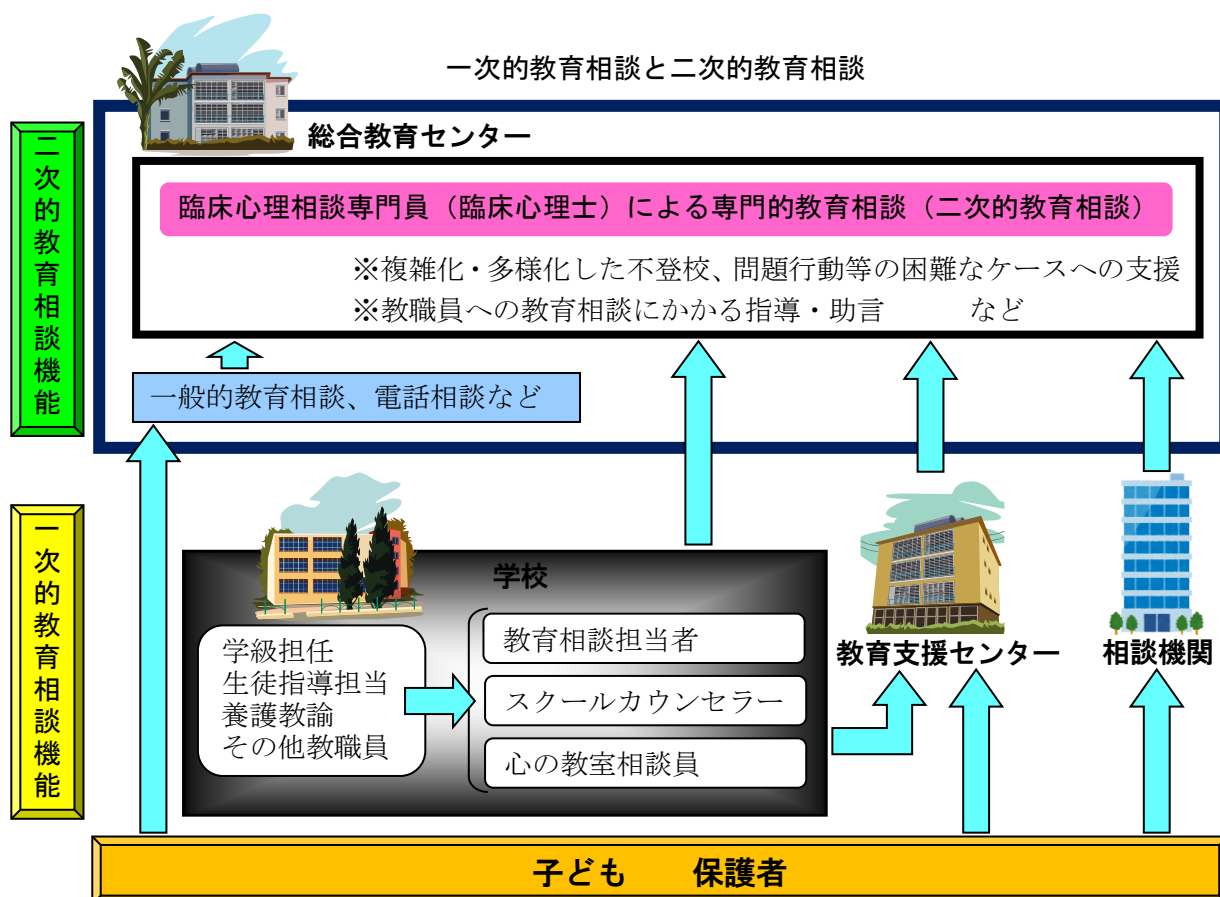
臨床心理相談専門員（臨床心理士）を中心に専門的教育相談（二次的教育相談）を実施し、子どもや保護者を直接支援しています。

対 象：幼児から高校生までの子ども、保護者、教育（保育）関係者

相談内容：不登校、子どもたちの種々の「心の問題」、「からだの問題」、「人間関係の問題」、「生き方の問題」、「保育・子育ての問題」など

※総合教育センターの二次的教育相談機能

子どもの心の問題に対し、学校や教育支援センターでは教育相談（一次的教育相談）を行っています。しかし、さまざまな状況から、学校や教育支援センターの対応だけでは解決が難しいケースもあります。そのようなケースに対する教育相談（二次的教育相談）を引き受けられるよう、総合教育センターには臨床心理相談専門員（臨床心理士）を配置し、二次的教育相談機能の充実を図っています。



教育相談研修

学校の教育相談体制の中心（教育相談係、生徒指導担当、特別支援教育コーディネーター等）となる専門性を備えた教職員の育成を図り、学校の教育相談体制を支援しています。

学校等の教育相談体制支援

学校や教育研究会の事例検討会に臨床心理相談専門員（臨床心理士）を派遣し、教職員が子どもの心をより深く理解できるよう支援しています。また、子どもや保護者へのかかわり方、チームでの支援の仕方、校内教育相談体制のあり方等についても一緒に考えています。

スクールカウンセラー等との連携

スクールカウンセラーや相談員を対象とした事例検討会を実施し、互いの交流や臨床心理相談専門員との連携を深めています。

教育支援センターとの連携

不登校の子どもに直接かかわる教育支援センター担当者の力量の向上を支援するとともに、学校、教育支援センター、総合教育センターがより連携を深める機会としての研修を実施しています。

いじめや体罰に関する電話相談

子どもたちが安心して学校生活を送れるよう、電話相談を実施しています。

管理職への支援

学校サポート専門員が、管理職との対話をとおして、学校が抱える教育課題の解決に向けて支援しています。

調査研究

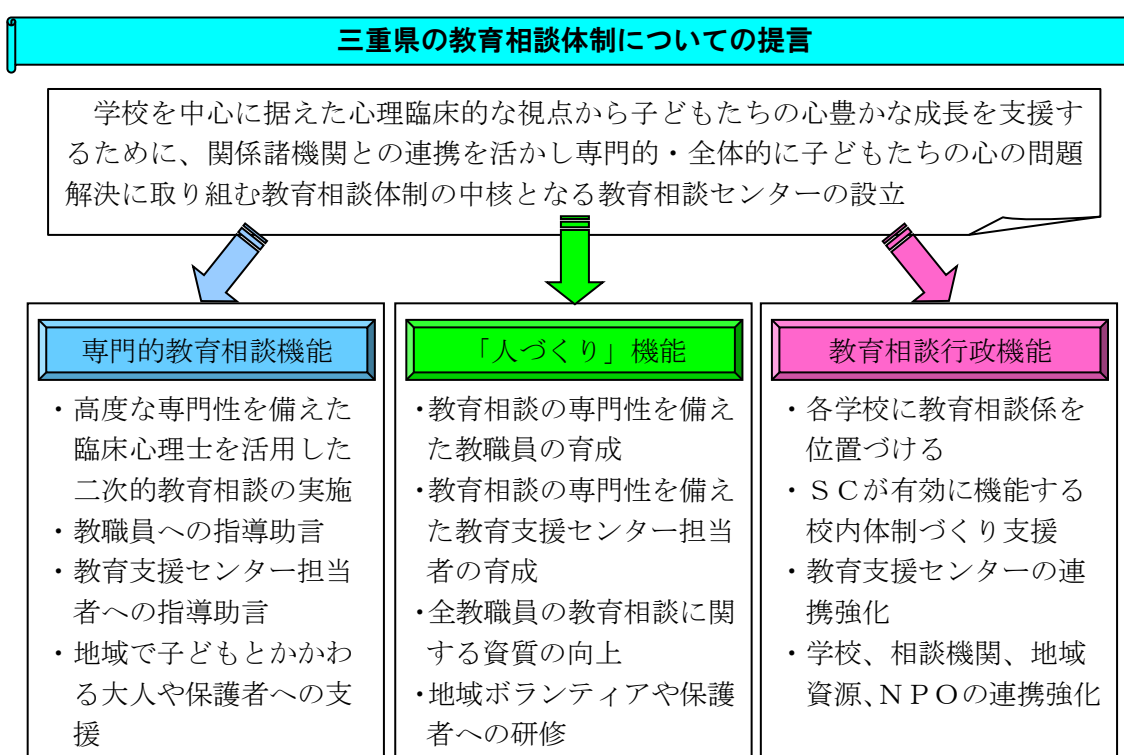
心理臨床的視点から子どもの心の理解を深めるため、「グループイメージ構成法」「教育相談に関するワークシート」についての調査研究を行い、学校で子どもへのかかわりに活かしてもらえるよう情報発信しています。

※三重県の教育相談体制の充実に向けて

平成15年度、当センターでは、京都大学名誉教授の藤原勝紀先生を委員長として、「三重県教育相談体制の充実推進協議会」を設置しました。この協議会で審議を重ねていただき、「三重県の教育相談体制についての提言」をまとめていただきました。

この提言は、子どもたちの心の問題の解決に向けて、臨床心理相談専門員（臨床心理士）による専門的な教育相談（二次的教育相談）を実施すること、教職員の教育相談にかかる資質向上を図り学校の教育相談体制を充実させること、子どもを支援する機関や人々の連携を強化することなどに取り組んでいくことを求めています。

当センターは、この提言を受け、三重県の教育相談体制の充実に向けて取り組んでいます。



1 面接相談の概要

年 度	平成25年度	平成26年度	平成27年度
面接相談件数	6196	6325	※6487

※2月末の相談件数をもとにした想定値

年間を通じ途切れなく面接相談の申込みがありました。当センターの二次的教育相談機能がより周知され、学校やスクールカウンセラーから紹介されるケースが増加しているためと考えられます。相談内容については、依然として不登校の相談が多くを占めていますが、今年度の面接相談状況の特徴の一つに、子どもの多動や衝動性、パニックなどにどうかかわればよいのかを考ようとする、行動関係の相談が増加していることがあげられます。

また、6月～8月の相談件数が多いのも特徴的でした。4月からの環境変化やストレスなどをきっかけとして、心の問題を症状で表す子どもの相談がこの時期に集中しました。

2 電話相談の概要

年 度	平成25年度	平成26年度	平成27年度
電話相談件数	1670	1962	※2165

※2月末の相談件数をもとにした想定値

相談件数は昼夜を問わず増加しています。相談内容については、不登校や行動関係に関するものが多くなっています。特に4月～6月の年度初めの相談が増加しました。

いじめや体罰に関する相談については、県教育委員会の関係部署とも連携し、迅速な対応を行いました。

3 教職員研修の概要

登校を渋る、学校に来られない、授業を妨害する、教室を飛び出す、キレて暴れたりするなど、子どもたちの心の問題は、ますます複雑化・多様化しています。

そこで、教職員が心理臨床的な視点に触れることによって、「こころ」の領域から子どもを理解し、子どもとの日々のかかわりのなかで適切な対応がとれるよう、こころの専門家を講師として招き、「教育相談ベーシック研修」「ケース・カンファレンス」を実施しました。

また、校内の教育相談体制の中心（教育相談係、生徒指導担当、特別支援教育コーディネーター等）となる専門性を備えた教職員の育成を図るため、「教育相談専門研修（基礎、中級、上級講座）」を実施しました。

さらに、教育支援センター担当者や学校の教育相談体制を支援するため、「教育相談地域支援研修」「教育相談事例研究講座」を実施しました。

教育相談ベーシック研修（年2回）

「ことばにならない声を聴く」（教育相談講演会）

講師：京都大学名誉教授（臨床心理士） 藤原勝紀 先生

「子どもの心の理解と対応（事例をとおして）」

講師：京都大学大学院教授（臨床心理士） 桑原知子 先生

ケース・カンファレンス（年3回）

スーパーバイザー：京都大学名誉教授（臨床心理士） 藤原勝紀 先生

教育相談専門研修

①基礎講座（3日間）

「学校心理臨床基礎」「心理アセスメント」「事例研究基礎」

講師：臨床心理相談専門員、教育相談班研修主事

②中級講座（5日間）

「子どもの心の成長と課題（1）」「臨床心理学（1）」「学校心理臨床（1）」

「心理療法（1）」「事例研究（1）」

講師：甲南大学教授（臨床心理士） 高石恭子 先生

京都文教大学教授（臨床心理士） 濱野清志 先生

松阪市立西黒部小学校長 葛井和秋 先生

県立四日市西高等学校教諭 野呂由美 先生

臨床心理相談専門員

教育相談班研修主事

③上級講座（5日間）

「子どもの心の成長と課題（2）」「臨床心理学（2）」「学校心理臨床（2）」

「心理療法（2）」「事例研究（2）」

講師：島根大学教授（臨床心理士） 岩宮恵子 先生

奈良女子大学教授（臨床心理士） 伊藤美奈子 先生

京都大学大学院准教授（臨床心理士） 大山泰宏 先生

京都大学大学院教授（臨床心理士） 桑原知子 先生

臨床心理相談専門員

教育相談事例研究講座（3日間）

講師：臨床心理相談専門員

教育相談地域支援研修

①教育支援センター担当者研修（年3回）

講師：臨床心理相談専門員

②地域連携講座（年2回）

講師：臨床心理相談専門員

4 学校サポート相談事業の概要

学校サポート相談事業は、学校サポート専門員が、管理職との対話をとおして学校が抱える教育課題の解決に向けて支援を行う事業です。本年度は、新任校長赴任校等を訪問し、管理職と延べ95回の面談を行いました。

面談内容

①学校の現状や課題について

学力向上に向けての取組や、生徒指導上の実態について
保護者・地域住民の学校に対する要望等の実態について
教職員の实態等について

②校長の学校経営上の課題等について

Ⅱ 調査研究

「グループイメージ構成法」の開発的研究・5

～グループワークとして用いる試み～

臨床心理相談専門員 西澤伸太郎・松本拓磨・土井奈緒美

要約

今年度、グループイメージ構成法の研究グループでは、子どもたちの理解を深めるための一つの方法として、実際にグループ研修でグループイメージ構成法を用いてみました。初めてこの方法に触れる方でも考え方や進め方について理解していただけるような手引きを紹介するとともに、実際に体験した方の感想を紹介しています。

※「グループイメージ構成法」の概要については、三重県総合教育センターWeb ページで確認できます。〈URL ; http://www.mpec.jp/?page_id=137〉

第1章 問題と目的

教師は日々多くの生徒と接している。様々な状況にある生徒たちと接するなかで、生徒をどのように理解すればよいのか悩む場面も多いだろう。そういった生徒とのかかわりを悩む場面において生徒を理解するためには臨床心理士による援助が有用であると思われる。藤原(2008)は臨床心理士の専門性には、「専門的理論や技法などの外部から当事者主体を規定する見方ではなく、相手である人間・ユーザー当事者自身から規定される可能性にゆだねざるを得ない本質がある」と述べている。つまり、教育相談においても、カウンセリングにおける理論や知識、技法といった外部から取り入れたもののみでは限界があり、生徒とのかかわりのなかから内発されるものを重視せざるをえない。そこで、教師と生徒とのかかわりのなかから生まれ出るものを引き出し、それを最大限活かすというあり方が臨床心理士による援助においては必要であると思われる。ここでいう教師と生徒とのかかわりとは二者関係における一対一のかかわりにとどまらない。生徒は学校・学級というグループに所属しており、教師は一対一のかかわりのみならず、集団とのかかわりも求められる。そこで、生徒を理解するうえでグループをとらえることが必要である。

上述した考えに基づき、当研究グループはグループイメージ構成法を考案し、研究を重ねてきた(高山ら、2010；西澤ら、2011；久保田ら、2012；高山ら、2013；西澤ら、2014；松本ら、2015)。グループイメージ構成法では、駒を人に見立て駒を自由に動かすことで、グループのイメージについて語ってもらう。そのなかで、教師が生徒たちの集団に対してどのようなイメージを抱いているのかについて調査してきた。松本ら(2015)における調査においては、教師が自らの中で、グループイメージを修正し、現実の子どもたちとのかかわりに生かしていくプロセスがうかがえた。さらに、調査を進めるなかで、グループイメージ構成法は語り手のみならず、聴き手においても教育相談的なかかわりを学ぶうえで大きな示唆を与える可能性が考えられた(松本ら、2015)。そこで、本研究においては、教師が生徒たちの集団に対して抱くイメージを調査するために用いてきたグループイメージ構成法を、教育相談的資質を高めるためのグループ研修で用いることの可能性について調査することを目的とする。このような目的意識にもとづき、今年度はグループイメージ構成

法をグループ研修にて用い、研修の感想を考察した。

第2章 グループイメージ構成法を通した研修会の実施

上記のような目的意識に基づいて、私たちはグループイメージ構成法を用いた新たな研修会を計画し実施することを考えた。

その際に、研修を有意義なものにするためには、「進め方」だけではなく、教育相談において基本的に大切と思われる「態度」(特に大切と思われることは、結論を急ぎすぎずに“ほどほど”に考えられるような態度)をしっかりと伝えるような工夫がある方がよいのではないかと考えた。

そこで、以下のような流れの研修の計画を立てた。

【グループイメージ構成法を通した研修会（事例検討会）の流れ】

①グループイメージ構成法の考え方と進め方を、なるべく丁寧に伝える

②10名程度のグループごとに、グループイメージ構成法を行う。

各グループでの役割分担

「事例提供者（1人）」

コマを人に見立てて

グループイメージ

を語る

「聞き手（1人）」

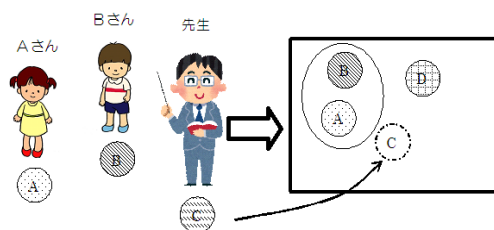
ひたすら

じっくりと聞く

「見守り手（残り全員）」

人間関係を想像しながら

やりとりを見守る



③グループイメージ構成法の実施

「“気になる子”を1人思い浮かべてください」

「その子を中心とした教室の人間関係を、駒を人に見立てて、画用紙に表現して下さい」

詳しくは <http://www.mpec.jp/modules/tinyd3/index.php?id=48>

④グループイメージ構成法で語られた事例についてのディスカッション

今までもややとしか感じられなかった人間関係が、

少し、理解しやすいものとして体験されることを目標とする。

グループイメージ構成法を通した研修の実際の流れ

研修内容を構築するにあたり、数名の教育相談経験者の教職員の協力のもと、模擬的な研修を行い、内容を精査した上で実際の研修計画を立てた。以下に、グループイメージ構成法を用いた研修の実際の流れを示す。

研修は、X年12月に教職員を対象とした研修として実施した。参加者は35名。時間は2時間である。前半の1時間で講義を行い、後半の1時間はグループに分かれてグループイメージ構成法を通した事例検討を行った。

前半の講義では、グループイメージ構成法を行うための教示として、以下のような趣旨の内容を伝えた。

＝「グループイメージ構成法を通じた研修会」の前半の講義内容の要約＝

研修全体を通しての狙いは、「子どもたちを理解する上で必要な態度をふまえて、私たちの体験を人間理解につなげるために、ワークを通してこころを活性化しながら整理しましょう」ということです。

1 まずは、子どもたちを理解していこうとする際に必要な態度を整理しましょう。

前提① 「教育相談は不安を扱う分野です」

教育相談は、基本的に誰かが困った状態にある時のかかわりです。それは、不安とかかわっていると言うことができると思います。不安とかかわっているときの人の特徴の1つは、心の動きが狭くなりがちになることといえると思われます。思い通りに考えられなくなりやすいということです。そして、不安は伝染するという特徴があります。だから、援助者である教職員も、心の動きが狭くなる状態に陥りがちといえます。

前提② 「態度が大切という考え方」

教育相談においては、知識を得ることももちろん大切なのですが、不安に巻き込まれている人にかかわる上で、どういう態度でかわるか？というかわり方の姿勢や心構えが非常に大切であるという考え方があります。

前提③ 「求められる態度は、ほどほどの回復」

私たちが不安に巻き込まれた時は極端な態度に陥りがちです。「原因は〇〇だ」とすぐに決めつけてしまうような、単純な因果論に巻き込まれた態度もその1つと言えるでしょう。まず必要なのは、自分が不安に巻き込まれているということを素直に認めるという態度だと思われます。そして、一気に解決することを求めるのではなく、少しずつ不安の中で考えられるようになり、「自分にできることを自分なりに頑張ろうとほどほどに思える」ような態度を回復することが大事だと言えます。

以上のような前提を踏まえて、実際に「ほどほど」を回復するには、まとまった時間を設けて振り返ることが有効とされています。その1つが事例検討法といえます。しかし準備に時間のかかる事例検討法は教員への負担が大きく、実際に行う際のハードルが高いように思われます。そこで、教師にとって実際に行うことができるような、振り返りの方法になることを目指して、「グループイメージ構成法」を考案しています。

2 グループイメージ構成法の基本的な考え方

また「グループイメージ構成法」は、次のような考え方をもとに考案されています。

考え方① 「教師たちがもともと体験している人間関係を大切にする」

グループイメージ構成法では、教師たちは子どもたちの人間関係について考えるための、素材となるような体験を持っていると考えています。しかし、それをうまく活かすことが難しい状況になりがちなのではないかという仮説をもとにしています。

考え方② 「外側からの理解よりも、内側からの理解を大切にする（“そういえば私ってこんなことを感じていたんだ”体験）」

人間関係について考えるときに、誰か別の専門家に“こうなっています”と教えられるような「外側からの理解」以上に、子どもたちについて振り返る中で「そういえば私ってこんなことを体験していたんだ」と内発的に理解し直すような「内側からの理解」が大切と考えています。

考え方③ 「繰り返し体験が、教師の潜在的な人間関係体験への理解を活性化する」

図にして語り、また図にして語り…を「繰り返すこと」が、教師の人間関係の活性化を促すのではないかと、また、そのことが教師の内発的な理解につながるのではないかとという仮説をたてています。

考え方④ 「個人の中の集団のイメージは、実際の集団にも影響を与える」

グループイメージ構成法では、個人の中の集団イメージが、実際の集団に影響を与えるという考え方を重視しているので、1人の教師の体験しているグループイメージを語ることは、実際の教室での人間関係にも影響を与えることと考えています。

考え方⑤ 「個人の集団イメージをグループのメンバーが体験することで、集団イメージが活性化される」

グループイメージ構成法のグループ体験を行うことで、個々のメンバーの中にもグループについてのイメージが徐々に活性化され、その後のディスカッションが活性化すると考えています。

＝前半の講義終了＝

以上のような考え方を伝えた上で、参加者の教師を各グループに分けて、グループイメージ構成法を通じた事例検討会を行った。すべての研修が終了した後で研修会についてのアンケートを行った。

第3章 結果と考察

1. 結果 感想の紹介

実際にグループイメージ構成法を用いた研修会のアンケート結果の一部を以下に紹介する。

○グループイメージ構成法の態度に関するもの

- ・自分の心が閉ざしているかどうか、心を自由にして見立てて行くこと、そして「ほどほどの」ということが大事であるということを知り、気持ちが少し楽になった気がしました。(前提②、③)
- ・つい、これが原因ではないか、こういう環境があるからこの子はこうなっているのではないかと原因を考えてしまうクセがついている自分にも気づきました。(前提③)

○グループイメージ構成法の考え方・実施方法に関するもの

- ・自分のとらえている子ども、周りとの関係、教師のかかわりなど整理できたと思います。(考え方①、②、③)
- ・視覚的に図に表しながら語ることで、整理され、複数の人と共有することで、対応が少し早く見えてくるということを実際に体験でき、よく分かりました。(考え方③)

・誰かに自分の悩みや対応の様子を話すときに、ほんの少しの小道具があることで、相手にもよく分かり、また、自分の中でも整理出来るんだなと感じました。(考え方③)

・見守り手をすることで、自分の思いも湧き上がってきました。(考え方⑤)

○グループイメージ構成法をするにあたって難しく感じた点など

・うまく語るができなくて申し訳なかったです。

・語り手による関係がうまく図に出てこなかったと思いました。

・自分のクラスのことをどう駒においたらいいかイメージがわからずに、発表者に手をあげられなかったのですが、実際にやっていただいた中でイメージがわきました。自分のクラスと同じだなと感じました。(考え方⑤)

・改めて、話をする難しさ、聞き取る難しさも感じましたが、常に子どもの姿を語れるよう、見守って行きたいと思います。

・グループイメージ構成法については、戸惑いましたがなんとかできました。もう少し時間に余裕があるとよかったです。

2. 考察 アンケート結果から — 今後の展望 —

今回のアンケート結果からは、講義の部分で伝えた、教育相談において必要とされる態度について一定の理解を示してもらっているものが見られた。また、実施法に関しても、視覚素材（駒）を使うことの利点や、小道具があることでの話しやすさについて述べられた感想が見られ、共有することを容易にするための方法としてのグループイメージ構成法について、理解してもらえたところはあるのだろう。

その一方で、図の人間関係について話をしたり聞いたりすることの難しさや人間関係を図に表現することの難しさ、また、表現することへの戸惑いなど、共有することに依然として難しさがあることについて指摘してもらっている回答も見られた。これらは、本構成法に由来するものであると同時に、自分が責任をもって取り組んでいる事例を他の人と共有する際に避けがたく生じてくる、情緒的な難しさが含まれていると筆者らは考えている。

現在研究グループでは、こうした難しさにどうアプローチしていくかという課題に取り組んでいる。具体的には、教示の段階で動画によって実施場面をみてもらうための準備や、適当な時間配分などの改善点を検討している段階である。さらに筆者らは、事例を共有する際にどうしても避けられない「完璧に伝えないといけないのではないか」「(情報を共有するだけでなく)急に意図しない感情がわきあがってきてコントロールを失ってしまうのではないか」といった発表者側の不安を抱え、必要な作業を促すにはどういったことが求められるのかの議論を行っている。今回考え方を伝え、参加者同士で共有する時間を十分にとったことで、ある程度「ほどほどさ」を取り戻してもらうきっかけになっているかもしれないことが分かってきた。また、グループイメージを作成してもらう前に、発表者側に気持ちの準備をしてもらえそうなフェイスシートについても検討しているところである。これらは主に前準備や構造の議論であり、ファシリテーターの役割や、実際に研修の際に生じてくるグループ力動とどう取り組むのかについての議論も今後必要であろう。これらについては、稿を改めて論じたい。

文献

藤原勝紀 (2008) :『教育相談パラダイムの提案』、現代のエスプリ別冊教育心理臨床パラダイム、藤原勝紀編、35-43、至文堂。

高山敬子、広木芽枝、西澤伸太郎 (2010) : 教室内の人間関係に関する教師へのインタビュー

- 一法の開発、平成 21 年度教育相談年報『道程』、56-76、三重県教育委員会事務局研修企画・支援室教育相談グループ。
- 西澤伸太郎、高山敬子、久保田美法（2011）：教室における「グループイメージ構成法」の再検討—方法論の見直しと事例の検討—、平成 22 年度教育相談年報『道程』、39-60、三重県教育委員会事務局研修企画・支援室教育相談グループ。
- 久保田美法、高山敬子、西澤伸太郎（2012）：「グループイメージ構成法」の開発的研究 ～さまざまな教育現場の事例を通して～、平成 23 年度教育相談年報『道程』、34-54、三重県教育委員会事務局研修企画・支援室教育相談グループ。
- 高山敬子、西澤伸太郎、松本拓磨（2013）：「グループイメージ構成法」の開発的研究・2 ～調査者のコミットメントに焦点を当てて～、平成 24 年度教育相談年報『道程』、17-41、三重県教育委員会事務局研修企画・支援課教育相談班。
- 西澤伸太郎、高山敬子、松本拓磨（2014）：「グループイメージ構成法」の開発的研究・3 ～個人の間関係に焦点を当てて～、平成 25 年度教育相談年報『道程』、8-14、三重県教育委員会事務局研修企画・支援課教育相談班。
- 松本拓磨、高山敬子、西澤伸太郎、（2015）：「グループイメージ構成法」の開発的研究・4 ～教育相談機能を活性化させる方法としての側面を考える～、平成 26 年度教育相談年報『道程』、6-15、三重県教育委員会事務局研修企画・支援課教育相談班。

「教育相談についての普段づかいのワークシート」で “どうなってくれるといいなあ”の欄がもたらす学び — 見立てと“こころの育ちのめあて” —

臨床心理相談専門員 粟飯原拓也・小橋正典・西嶋雅樹

□ 要約

「教育相談についての普段づかいのワークシート」を教員研修に活用する取組の一環として、教育相談専門研修基礎講座「心理アセスメント」での利用を試みました。そこでは「『気になる子ども』の記述シート」の“その子が今後どうなってくれるといいなあと思いますか？”欄への記入が、めあてを日常で用いている教員の実践感覚と類似した体験として結びついたようです。

このことから、本ワークシートのセルフコンサルテーション機能に関して、教師は主に子どもの行動面での変化に焦点づけられつつも、かかわり手である教師自身の主体性も含み込んで、教師集団に共有される、子どもの“こころの育ちのめあて”を言葉にさせるという可能性があると考えられます。

※「教育相談についての普段づかいのワークシート」については、三重県総合教育センター Web ページに掲載しています。<URL ; http://www.mpec.jp/?page_id=135>

□ 問題

総合教育センターで開催する教育相談研修では、こころの問題を呈する子どもたちの増加への対応を日々求められている教師に、心理臨床的な視点を伝えることを意図した研修講座を実施している。中でも教育相談専門研修講座は、校内教育相談体制の中心となる専門性を有した教師の育成を目的に開催されてきたもので、いくつかの講座を臨床心理相談専門員が講師として担当してきた。筆者らも、講義やワークに熱心に取り組む教師の姿に触れて、研修の重要性を感じると同時に、そうした研修の場へと身を置くことの難しい多忙な教師にも、日常的に活用可能な研修スタイルの必要性を感じていたということがあり、“普段づかい”を冠したワークシートの開発に取り組む動機の一つとなっていたように思う。今回、本ワークシートの広報の意味も含み、教育相談専門研修講座のリニューアルに際して新たな利用を試みたが、そこには、学校内に教育相談活動を推し進める役割を期待される教師に紹介することによって、本ワークシートの活用の機会がより広く生じてほしいとの願いがあった。

ところで、これまで個人での活用を開発上の主たる目的とした本ワークシートであったが、利用者の側から見出された共有という利用の可能性について、どう理解すればよいか、議論を並行して進めてきた。子どものことを十分に語る事ができたという本ワークシートでの体験の存在も考えられそうな、この共有の可能性であるが、書かれた情報については秘密が守られる必要があり、インターネットでの公開に際しては守秘性にかかわる注意喚起（小橋ら、2014）を加えつつ、一方で教師の日常的な学びのスタイルという“普段”に、より適合するような活用方法の提案も試みてきた（西嶋ら、2015）。今回、本ワークシートの活用を考えた講座には、架空事例を用いた作業を受講者同士が共有する場面が設け

られていて、本ワークシートのもたらす研修効果の質の再検討や、教師が日常的に持つ共有や学びの実態についてのヒントがもたらされることも期待された。

□ 目的

「教育相談についての普段づかいのワークシート」の働きに関して、教育相談専門研修講座の活用から、“その子が今後どうなってくれるといいなあと思いますか？”という子どもへの願いの欄への記入が果たす作用に注目して考える。

□ 方法

○ 材料

- ・「教育相談についての普段づかいのワークシート（以下【普段づかいのワークシート】）」
- ・見立てのワークシート
- ・架空事例

見立てのワークシートは、【普段づかいのワークシート】のなかの『気になる子ども』の記述シート（以下【記述シート】）の最後の欄“このシートを書いてみて、その子について気付いたことがあれば、書いてみましょう。”を、“その子にとってのこころの課題を見立ててみましょう。”と改訂したものである。また、架空事例はA子という、父母弟の4人家族の長女について担任の立場で記述したもの（表1）である。

表1

A子は小学校6年生の11月から、朝、頭が痛いと言うようになり、学校に来づらくなって5週間になる。病院の検査では異常は見られなかった。社会や国語の授業やテストのある日に頭痛が起こるようで、母親は「苦手なものは誰にでもあるのだから」とA子に伝えているという。母から見ても頑張りやのA子は、学校以外でも勉強はするが、その割に成績は上がらないようである。学級では口数の少ないA子であるが、母親に対してはよくしゃべるという。姉弟喧嘩もあるようで、そんな時「お姉ちゃんなのだから」と言ってきたかもしれない、と母親は申し訳なさそうに語る。

小柄で大人しいA子は、学級では誰かと一緒に居るが聞き役にまわることも多く、余り目立たない存在である。絵を描くのは得意で、図工の時間はいきいきしていたように思う。学級会で運動会の係決めをした時に、看板の絵を描く役にA子が推薦され、そのまま決まりそうになったが、A子が黙って泣きだし話が流れたことがあった。他の教科では国語が苦手で、特に作文は文章が幼く、小学校3、4年程度のものしか書けないのではないかと感じる。

家庭訪問時、母親から声をかけられ玄関に姿を現したA子から、A子が好きなマンガについて教えてもらう。きっかけになればと思い、放課後学校へ、絵を描きにくるよう提案してみるが、マンガについてのやりとりをしていたあいだは明るかったA子の顔がぱっと曇ってしまった。

○ 手続き

教育相談専門研修基礎講座「心理アセスメント」一子どもたちの状況を見立てるための基礎を学ぶ一という、見立てについて学ぶ講座（7P参照）で、2つのワークシートの活用に取り組んだ。

この講座では見立てを、子どもたちが出すこころの不調のサインを受け止めつつ、環境も含めて全体的に捉え、成長の力を理解し、その子とのかかわりで自分にできることを見出そうとすることと定義し、加えてその子のこころの課題を簡潔な言葉で表現をする上で

分かる範囲で理解していこうとする態度の重要性や、そこで用いる具体的な着目点を受講者へ伝えた。(筆者ら以外の臨床心理相談専門員が担当。)

その上で受講者には、演習を通じて見立てを言葉にすることに取り組んでもらった。演習は見立てに使う多様な視点を、体験的に確認するもの(「見立ての視点を確認するワーク」①)と、実際に架空事例について見立てを言葉にしてみるもの(「見立てを言葉にしてゆくワーク」②)を実施した。①では【普段づかひのワークシート】について“日頃の実践の中に子どもとのかかわりのヒントを見つけ出すきっかけ”を目的に開発されたと説明し、配付して、【記述シート】に取り組んでもらった。②では、見立てのワークシートを使用し、架空事例のA子について見立てを言葉にしてみることに、取り組んでもらうようにした。この際、見立ての言葉は“その子が今後どうしてくれるといいなあと思いますか?”と“その子にとってのこころの課題を見立ててみましょう”の両方の内容になると説明している。

終了後、講座に関する満足度・活用度のアンケート(52名分)と、②でのグループワーク(3人1組で、グループでの見立てを考える)の際に用いたワークシートを任意提出してもらったものを回収(9部・回収率53%)、それらの内容について、筆者ら3名での協議を行った。

□ 結果

講座アンケートの活用度は、活用できる49%・どちらかという活用できる51%、満足度は、満足59%・どちらかという満足39%・どちらかという不満2%であった。

アンケートの自由記述には「言葉にすることで整理されていくことを改めて思いました。『気になる子ども』の記述シート、教師自身のチェックリスト等で自分のことや今かわる子どもについて振り返ることができました。2学期からの実践のヒントになりました。」など、【普段づかひのワークシート】を、見立てを言語化する目的へ応用してゆく可能性や、受講者へともたらされたセルフコンサルテーション機能の存在を示唆するような記述がみられた。例えば「普段生徒について書いてみて考えることはしていないので休みなど時間のあるときにやってみようと思いました。普段はついついマンツーマンでつかない子に手がとられがちですが……軽い子がほたらかしくなっていないか見直したいです。」といった記述には、【普段づかひのワークシート】や見立てのワークシートでの作業を通じ、受講者が自らの関心の日常的なあり様について、振り返りの体験を持っていたとも考えられるようである。

さらに「ワークシートを作成する点がとてもよかったです。「今後どうしてほしい～」という観点は、よく「めあて」という形で言うかもしれませんが、こちらの形の方が、考え方として捉えやすかったです。」という記述があった。この「めあて」という教育用語で、【記述シート】や見立てのワークシート中の“今後どうしてくれるといいなあと思いますか?”という、子どもへの願いの欄に記入する体験を捉え直した記述に、講義で知った内容と、日常での実践感覚とを結びつけようとする受講者の試みがあったと考えられるようである。

そうした願いの欄で、講座中に受講者の行った記述としては、提出された見立てのワークシートで、・(自分の思いを)言えるようになる・学校に行けるようになる・自信が持てるようになる(表2)というものが、列挙されていた。A子の事例が、場面緘黙的な不登校を問題として呈するものであるという内容の一方で、受講者の記述の形式としては、子どもの行動面での変化へ焦点づけたものが多くみられた。

表 2

	(自分の思いを) 言えるようになる	学校に行けるようになる	自信が持てるようになる
記述例	自分の気持ちが言えるようになってほしい（＋言える友達が出来てほしい）・自分の嫌なことや不安なことを誰かに言えるようになるといい・将来の夢、目標を言える・他の子とも話せるようになってほしい	元気に学校へ来る・どのような形であれ、学級に戻れるようになる（放課後だけでも）・学校で何がいやだったのか	自分に自信を持ってほしい・自分らしさ自分を出せる方法を出せるといいな・得意なこと（好きなこと）をのびのびやれるようになってほしい

□ 考察

【普段づかいのワークシート】の中の、【記述シート】の“その子が今後どうなってくれるといいなと思いますか？”という欄に記入する体験は、「めあて」が教育上に果たす作用を想起させるものとして作業者に受け取られている可能性が示唆された。

めあては「児童生徒が主体的に学ぶために、本時の目標を達成するための学習課題を児童生徒向けの言葉で提示」する目的から「授業の導入部分で単元の学習計画を確かめたり、前時の学習を振り返ったりするなどの学習活動を通して」（京都府総合教育センター、2014）、教師に活用されるもので、その教育上での効果に関しては、一つに教育の成果に関する共有を、子ども同士の間や、子どもと教師の間にもたらす働きが指摘される。めあてが共有される集団状況の、子どもに学習意欲をひきだす側面へと注目した研究（森、2013）に、以下のように述べられている。「振り返りの場をもつことは、自己を見つめ直すこととなり、次の活動へ向けての自己決定を行うことにつながる。また、相互評価をすることで、相手のよいところを自分にも取り入れようとすることができる。」（森、2013）ここには小学校学習指導要領解説（文部科学省、2008）で、特別活動での望ましい集団活動が「活動の目標を全員でつくり、その目標について全員が共通の理解をもっていること」とされていることとの関連も述べられている（森、2013）。そうした教師が日常の教育行為に活用していると考えられる「めあて」の、他者との共有が可能な成果の指標づくりという働きを、【記述シート】の願いの欄に記された言葉が表していると考えられる。

今回、見立てのワークシートの願いの欄に実際になされた記述は、行動面での子どもの変化へ焦点づけられているという特徴が見いだされる。こうした表現の形態上の特徴には、言葉で表現することへの苦手さを持つ子どもの事例に対し、受講者がどのような点での成長を願うことが可能であったかという、演習の素材の影響も考えられる。一方でこうした記述の特徴に、教師の日常での願いの抱き方についての示唆も見出せるようである。例えば、めあてが形成する教育上の目標が、複数の人物間で共有してゆくことを期待されるものである以上、そうした目標の性質に即した成果も、子どもの内面的成長を反映しつつ、ある程度外側からの観察を可能とするような視点を必要としてゆくことが推察される。

ところでそうした共有の可能性に関して、【普段づかいのワークシート】全体としての特徴が、これまでの研究を通じて注目されている（栗飯原ら、2013など）。今回の講座の、メンバー内に共有できる見立てを考える課題のもとでのグループワークの結果は、複数の記述の列挙となっていたようであるが、ここに、今回の作業が限られた時間の中で行われたことや、講座の場で出会った相手との共同作業であったことの影響なども考えられる。

その一方で、【普段づかいのワークシート】や見立てのワークシートに関しては、かかわっている自分自身の関心の存在や、そのあり様について、再確認させる働きが今回の受講者からも報告された。このことから、願いの欄への記述の体験が、例えば他者との共有のあくまで前段階だとしても、誰にとつての願いなのかを、一度整理させるような働きを持っていたことが示唆される。さらにはそこに言語化されていく願いに、“こころの育ちのめあて”といったような形で、教師集団の中への共有が、いずれ行われてゆく可能性も見出せるようである。

【記述シート】の様々な欄への記入など、【普段づかいのワークシート】での作業がもたらすと期待されるセルフコンサルテーション機能は、作業者がそこで、内的な人物との架空の情報共有を通じた振り返りによって、「私(なり)のかかわり」(栗飯原ら、2013)を見出してゆくものである。【記述シート】は、作業の対象を“気になる子”と、作業者自身の関心に結びつけることによる内発的な動機の掘り起しで始まっていて、教育相談に関する研修効果として、“学ぶ-育つ”(西嶋ら、2015)の後者に力点を持った、学び手である作業者自身の主体性を含んだものをもたらしていることが考えられる。こうした研修効果は、「児童生徒が主体的に学ぶため」(京都府総合教育センター、2014)に、学習の目的を学び手である子ども自身の内発的な関心へと変換してゆくことで、その成果も子どもの中に主体化させる仕組みであるめあての作用と類似するようである。【記述シート】の願いの欄への記入は、あくまで子どもとのかかわりのヒントを作業者である教師自身の体験の中に求める、【普段づかいのワークシート】のめあてとも言うべき学びを、作業者の主観も含む目標や成果の指標づくりへと結実させていて、そこに記される言葉は、一人の子どものこころの成長を取り囲む、大人集団へと還元されるのではないかという期待を持つものとなっていくことが考えられる。

□ 今後の課題

今回考えられた【記述シート】の願いの欄の、子どものこころの成長への目標を言語化させる作用は、今後【普段づかいのワークシート】のめあての一つとして、自己研修や校内研修で活用される可能性も持つようである。めあては近年、アクティブラーニングの文脈からも注目されるが、【普段づかいのワークシート】が生じさせる“こころの育ちのめあて”には、教師集団だけではない、これも近年注目されるチームとしての学校などの子どもの成長にかかわる大人全体や、さらには当事者である保護者や子ども自身も含んだ共有の可能性を持つものへと育てていける余地があると考えられる。

実際的で効率的でありつつ、単なる借り物には終わらない、教師の日常にフィットした研修の工夫に今後も取り組んでいきたい。

□ 文献

- 栗飯原拓也・小橋正典・西嶋雅樹(2013)．教育相談に関するワークシート作成の試み(2)．教育相談年報道程，42-61．三重県教育委員会事務局研修企画・支援課教育相談班。
- 小橋正典・栗飯原拓也・西嶋雅樹(2014)．教育相談に関するワークシートのweb公開に向けて．教育相談年報道程，15-18．三重県教育委員会事務局研修企画・支援課教育相談班。
- 京都府総合教育センター(2014)．質の高い学力を育成する学習指導案ハンドブック．文部科学省(2008)．小学校学習指導要領解説．特別活動編．東洋館出版社。

森 文子（2013）．子どもの学ぼうとする意欲を高め，確かな学力の向上を図るために（1年次）－教科学習において「質の高い学習集団」に育てるための授業の在り方－．京都市総合教育センター研究紀要．

西嶋雅樹・栗飯原拓也・小橋正典（2015）．教育相談に関するワークシートの活用方法について 教育相談年報道程，16-20．三重県教育委員会事務局研修企画・支援課教育相談班．

Ⅲ 論文

学校教育相談に関する事例研究の意義と、 求められる情報の客観性と主観性について

臨床心理相談専門員 西嶋雅樹

要約

学校教育相談に関する事例研究には、どのような意義があるのでしょうか。また、事例研究ではどのような情報を得て、資料に記載したり、口頭で報告したりするのがよいのでしょうか。本稿では、これらについて述べました。事例研究の場に臨むことは、聞き手にとっても報告者にとっても、そこで扱われる事例を超えて、これまでの様々な体験とつながり直し、それらの体験を再構成していくような意味をもちます。そのためには、客観的な情報はもちろんのこと、当人の主観についての情報や、報告者の主観を通して得た情報が盛り込まれることも大切になってきます。

1. はじめに

総合教育センターでは、教育相談についての研修の柱として事例研究を重視してきた。教育相談専門研修講座の中でも、教育支援センター担当者研修の中でも、あるいは学校等からの要請があつて臨床心理相談専門員が出向いて行う校内事例検討会でも、事例ということの中核に据えて研修の全体が構成されている。

しかし、「事例」と一言でいっても、どのように資料が作成されるのか、その資料がどのような形で検討されるのか、そもそも何をもって「事例」と呼ぶのか、など、想起されるイメージは人によって様々であろう。事例研究は研修や児童生徒理解の手法としてなぜ有効なのか。そもそも、事例研究とは、いったい何なのか。「事例を扱う」ということをめぐって検討すべき課題は、枚挙に暇がない。

一方で、田中（2001）は、心理臨床家の訓練や研究の形態が整うにつれて、「事例研究という手法それ自体、まだ手探りのさなかなのにもかかわらず、これまでの先達がつくりあげてきたスタイルだけをまね」する事態が増えてきたのではないかと警鐘を鳴らしている。そして田中は、こうした事態を、事例研究の「形骸化」とも称している。

田中が述べるこうした事態は、学校教育相談についての事例研究においても生じうるものとして考えるのが妥当であろう。そこで、この小論では、田中のいう「形骸化」を少しでも免れるために、教員研修における教育相談の事例研究について、以下の二点を整理・検討することを目的とする。

- ①事例研究を行う意義はどこにあるのか。
- ②事例研究にはどのような性質の情報が求められるのか。

ちなみに、事例報告・事例検討・事例研究という言葉の使い分けについても本来であれば明確に定義をした上で論を進めるべきであろう。しかし、実際上は、これらの三つの語はほぼ同義で代替可能な言葉として用いられることも多い。そのため、本稿においてはこれらの語の定義は行わないものとする。

2. 事例研究の意義

学校教育相談に関する事例研究の意義について、ここでは二つの文献を引きながら整理を行う。

桑原（2012）は、事例研究について次の二点に意義を見出している。

①事例を聞くことによって発表者の気持ちやこころの動きが聞く人のこころに入ってきて、その事例と自らの体験とがつながる。

②事例を発表することによって自分の体験を客観化・対象化して考えるきっかけを得て、新たな視点を得ることにつながる。

また、山川（2015）は、河合隼雄が遺した事例研究についての論考について、「事例から得られる学びがあるという揺るぎがたい事実に基づきその意義を解明していこうとする姿勢」が共通していたと論じている。詳しくは山川（同）に譲るが、ここでは河合隼雄が事例研究を行うことで得られる訓練的な意義を重視し、また、個についての探究を通じて普遍化に至る道筋を重視していたことを指摘しておく。

以上を踏まえると、事例研究を行うことは、聞き手と発表者に、以下の効果をもたらすといえよう。

a. 事例を聞くことは、聞き手にとって、目の前の単一の事例という「個」を超えて、自分のこれまでの実践の体験を有機的に再構造化し直す契機となる。

b. 事例を記述し発表することは、その事例についての新たな観点の獲得や視野の広がりをもたらす。それと共に、「個」の事例を超えて、より普遍化された学びや発見につながる契機となる。

ところで、このような訓練的な意味も持つ事例研究は、どのような基礎資料に基礎づけられる必要があるのだろうか。次に、この点について論じるものとする。

3. 事例研究に求められる客観性と主観性

3-1) 事例研究における「客観」と「主観」

学校教育相談での事例研究に際して、どのように児童生徒に関する情報を収集し、それをどのように記述・報告し、検討すべきなのか。この点について、ここでは、客観性と主観性という二つの観点から検討を行う。とはいえ、事例研究の①情報収集の段階、②記述・報告の段階、③検討・研究の段階のいずれについて論じるかによって、「客観」と「主観」が意味する内容が異なってくる。本稿では、これらのうち、情報収集の段階に絞って検討を行うものとする。

3-2) 情報収集の段階における「客観」と「主観」

客観的な情報

まず、桑原（2012）が述べているように、学校教育相談における客観的な情報として多くの人が最初に思い浮かべるであろう情報は、出席日数や成績をはじめとする、数値化できる各種の情報であろう。養護教諭としてかかわる事例であれば、ここに身長、体重や肥満度などの情報も入ってくることもある。これらは、何らかの基準に沿って明確にコンパクトに数値化できるという利点を持っている。

そして、こうした数値化できる情報に次いで、家族構成や生育史、これまでの経緯などについての情報が背景として収集される。当人がこれまでどのように生きてきたかを知るための重要な基礎資料である。

さらに、「何月何日にどのような言動を示したか」「それに周囲がどう対応したか」などの情報が日々の記録の中に断片ではあっても残されていれば、当人を理解する上での重要な手がかりとなってくる。

このように、いわゆる客観的とされる情報は、誰が見てもある程度同じように観察が可

能な情報として位置づけられる¹。

主観についての情報と主観的に得た情報の必要について

しかし、客観的な情報は必須であるが、それだけでは後の記述や報告から、当人ならびに報告者が何を感じ、どう意図し、働きかけの結果何を思ったかということが抜け落ちていく。一人の人間について記述しているはずが、生きたその人らしさが感じられない記述や報告となってしまふ。

そこで、生きた人間やその個性ということを検討する上で、主観ということ扱う必要が出てくる。これについて、大別して二つの観点から述べる。

当人の主観についての情報

不登校や暴力などの課題を抱える事例について検討する場合に、行動上の特徴に名前を付けるとすると、そこで起こっている諸事象は、「不登校」「暴力」「発達障がい」として分類が可能となる。しかし、当人の感じ方次第で、同じ不登校でも「学校に行きたくない」不登校なのか「学校に行きたいけれど行けない」不登校なのか「学校なんてどうでもいい」不登校なのかなどの性質が変わってくる。

あるいは、事例の経過の中で、不登校という状態は変わらずとも、家で過ごしやすくなる、退屈さを感じるようになる、などの変化が当人の中で起こってくることは、往々にしてある。

これらのような、当人にとって今の状態がどのように感じ取られていて、それが経過の中でどう変化していくのかということが、当人の主観についての情報である。また、報告者とのやりとりの中で当人がリアルタイムに感じている気分に関する情報も、ここには含まれる。これらは厳密には「当人の言動から観察しうる、当人の主観についての客観的情報」であると指摘しておく必要がある。何らかの言葉や行動に表れた当人の主観についての情報を、その時点での言動として記録した情報なのである。当人の言動以外にも、表情や仕草、描画や箱庭などで表現されたものなどが当人の主観を知るための素材となる。

こうした情報の特質について河合（2003）は、「主観を扱うということは、研究法としては大変な困難に陥ることになる。それは、当人の主観は、当人の報告によってしか知り得ないからである。そこには、隠蔽や虚偽が入りこむ可能性が十分にある」と述べる。つまり、主観について言動等から得られた情報を字義通りに理解するだけでは、内実について捉え損ねるおそれがあるということになる。

しかし、仮に当人の内面が適切に表現された言動ではなかったとしても、「当人が誰かにそのように語った」という事実は残る。内容としての虚偽が入っていたとしても、虚偽であることが後に判ってくれば、もしくは他の情報と付き合わせたときに明らかになるのであれば、それはその時点での当人と周囲の人間の関係の在りようがよく表された出来事として理解することが可能となる。

報告者の主観を通して得た情報

学校教育相談は、児童生徒だけでは成立しない。もう一つの項として、教職員の存在を抜きにして語ることはできない。そして、当人の主観については上述した通りであるが、かかわりの中で人間として不可避に生じてくるかかわる側の主観については、どのように位置づけたらよいのであろうか。

当人とかかわる中で起こってくる様々な気持ちは、当人を理解する上での手がかりとなることも多い。詳しくは西嶋（2014）で事例と共に既に述べたが、やりとりの中でこちら

¹ もちろん、こうした観察結果をどう解釈するかという段階では、人によって読みが異なってくることも起こりえる。

が感じている気持ちや感覚は、当人との関係やコミュニケーションの性質について、多くのことを伝えてくれる重要な情報となる。そして、本稿の中では既に客観的な情報について誰が見てもある程度同じように観察が可能な情報と述べたが、これに対して報告者の主観についての情報は、当の私にしかわからないという性質をもつ情報である。つまり、やりとりにおける報告者の主観についての情報は、当人との関係の在りようについて報告者の主観を通して得た情報として理解することができる²。

西平（2005）は種々の逆転移について言及した上で、Erikson を引きながら「訓練された主観性 *disciplined subjectivity*」について論じている。これは、関与しながらの観察の中で、観察者が自身の心に湧き起こる感情と適切に距離を取りつつも、その感情を観察に活かしていくことを意味する概念である。相手の感情に巻き込まれすぎでもなく、自分が克服できていないコンプレックスに飲まれるでもなく、自身の感情が観察の道具として研ぎ澄まされている状態を表す概念である。

この「訓練された主観性」は、到達可能な在り方として把握するよりも、志向し続けることのできる理想の在り方の一つとして把握する方が、実践上は有効であろう。なぜならば、事例研究の資料や報告の中で、報告者がかかわりの大切な局面や、常に持続して感じている主観（気分や気持ちと言い換えてもいいであろう）を検討の俎上に乗せることで初めて、その主観を対象化してその場で検討し、より訓練された状態に高めていくことが可能となるからである。「未熟な主観性」であっても、それを検討の俎上に乗せることが、報告者の主観性をより訓練された状態に高める契機となっていく。

しかしこのためには、研修としての事例研究の行われる場が、報告者をむやみに傷つけない場となっていることが最低限の条件となってくる。自らの主観の在り方について無用な傷つきを与えられてしまえば、その報告者は今後の機会の中で自らが感じたことを報告することについて、防衛的な態度を取らざるを得なくなることであろう。

4. おわりに

以上のように、この小論では次の点について述べてきた。

- ①事例研究には、訓練的な意義や、普遍化が可能な知見の発見という意義があることを確認した。
- ②事例研究で検討される情報には客観的な情報と主観的な情報があることを確認し、その整理を行った。

特に「主観」に関する情報については、当人の主観についての情報と、その時点でのかわり手でもある事例の報告者の主観を通して得た情報とに分けて整理を行った。そして、報告者の主観を通して得た情報がより実りあるものとなっていくためには、研修の機会を通じてその人の主観性（主観の在り方・主観の機能の仕方）がより訓練されたものとなっていくことが望ましいと論じた。これらの種々の情報が有機的に構成される中で、事例についての理解が、よりその事例に即した理解となっていく。

なお、事例研究については、記述・報告の段階と検討・研究の段階についても論じるべき事柄は残っている。紙幅の都合で本稿では触れられなかったため、稿を改めて論じることを今後の課題としたい。

² いかなる情報も、その人自身の知覚と認知によってしか得られない。そのため、すべての情報は主観を通してしか得られない。しかし、ここでは論旨を分かりやすくするために、敢えて主観を通して得た情報という表現を用いている。

文献

- 河合隼雄 (2003). 臨床心理学ノート. 金剛出版.
- 桑原知子 (2012). 学校における事例研究・事例報告の意義を考える. 児童心理 2012 年 12 月号臨時増刊, 1-11.
- 西平 直 (2005). 教育人間学のために. 東京大学出版会.
- 西嶋雅樹 (2014). 見立ての転換点について考える. 創造の臨床事例研究, 10, 67-84.
- 田中千穂子 (2001). 事例検討・事例研究の工夫を語る. 山本 力・鶴田和美 (編). 心理臨床家のための「事例研究」の進め方. 北大路書房, pp. 118-127.
- 山川裕樹 (2015). 河合隼雄「事例研究の意義と問題点」の真意とその引用. 心理臨床学研究, 32(6), 705-710.

IV これまでの取組から

子どもの成長と教員の成長

班長 小島広之

「教育相談についての普段づかいのワークシート」について

教育相談班では、平成 24 年度に、臨床心理相談専門員（臨床心理士）が「教育相談についての普段づかいのワークシート」を作成しました。このワークシートは、教員が日々の自らの実践を振り返ることによって得られる気づきのなかから、子どもとのかかわりのヒントを見つけ出すことを目的に作成したものです。

ワークシートは「1 教師自身のチェックリスト」と「2 『気になる子ども』の記述シート」の二部構成になっており、それぞれに解説もついています。所要時間は 20 分程度と、短時間で取り組める内容になっていますので、子どもとのかかわりについて考えてみたい時などに、ぜひ活用していただきたいと思います。

さて、このワークシートは三重県総合教育センターの Web ページに掲載していますので、内容は Web ページで確認していただくとして、今回、このワークシートから二つの項目を取り上げ、「子どもの成長と教員の成長」について考えてみたいと思います。

※「教育相談についての普段づかいのワークシート」については、三重県総合教育センター Web ページに掲載しています。<URL ; http://www.mpec.jp/?page_id=135>

「教師自身のチェックリスト」から

まず一つめに取り上げるのは、「教師自身のチェックリスト」についてです。このチェックリストには 12 の項目があり、それぞれの項目に対し、普段の自分を振り返って「はい」「いいえ」で答えるという内容になっています。ここで取り上げたいのは、12 の項目のうち、以下に示す 7 番目の項目です。

7 私生活で自分の時間がとれる。

はい・いいえ

この項目については、以下のように解説しています。

教師という職業も、対人援助職です。そして、自分自身を通して相手に影響を及ぼす仕事です。こうした仕事では、ときに生身の自分を使わねばなりません。

対人援助のこつのひとつに、自分をいきいきさせておくことがあります。自分自身の仕事の意味を理解し、それを全うできる環境が整っており、周囲にも助けられ、子ども達の成長が実感できる時、仕事は自分自身をいきいきとさせる源泉となります。しかし、常にそうした理想的な状態を保つのは、難しいことともいえましょう。

自分自身のいきいきの源泉として、趣味に没頭する、家族や友人と過ごす、徹底的に寝る、など、仕事以外での活動が意味をなしてきます。そこでの過ごし方が、自分自身のエネルギーを蓄え、明日への活力となります。忙しい中だからこそ、意識的にそのような「自分の時間」を確保してみることも大切となってくるでしょう。
--

ここでは、「仕事以外での活動」、つまり「自分の時間」を確保することが、「自分自身のエネルギーを蓄え、明日への活力」につながるということが述べられています。

『気になる子ども』の記述シート」から

二つ目に取り上げるのは、『気になる子ども』の記述シート」についてです。この記述シートは、ある一人の子どもを思い浮かべ、いくつかの項目について簡単に記述していくという内容になっています。ここで取り上げたいのは、冒頭にある次の質問です。

その子のことが気になった理由は何ですか？

この質問については、以下のように解説しています。

「気になる子ども」は、必ずしも「問題・課題を呈している子ども」を意味しません。なんとなく心に引っかかるという程度かもしれませんし、好感からかもしれません。どんな子どもでも、「気になる」理由を考えてみることは、その子と自分との関係を振り返ったり、教師自身の現在の課題や個性への理解を深めたりするきっかけとなります。

ここでは、「気になる子ども」について考えていくことが、「その子と自分との関係」を振り返ることや、「教師自身の現在の課題や個性」への理解を深めていくことにつながると述べられています。

「自分の時間の確保」や「自らの課題や個性への理解を深める」ことについて

私たちにとって、仕事は大切なものです。その一方で、仕事以外の活動や自分の時間を充実させていくことも大切です。自分の時間を充実させることは、心身のリフレッシュにつながり、結果として仕事の充実のみならず、人生の充実にもつながっていくでしょう。ワーク・ライフ・バランスが大切だということは、今や誰でも意識していることなので、ことさらにここで述べる必要もないくらいです。

また、教員は日常的に子どもとの関係を振り返り、自らの指導上の課題に気づき、授業改善や指導方法の工夫につなげています。「その子と自分との関係」を振り返ったり、「教師自身の現在の課題や個性」への理解を深めたりすることは、誰しも当たり前のこととして行っていることでしょう。

この二つのことは、ワークとライフの充実、教員としての資質の向上という点で大切だということは、ご承知のことと思います。ですので、ここでは、この二つのことを、また別な観点、人の心の成長発達という観点から考えてみたいと思います。

子どもの心の成長（児童期、思春期～青年期）

精神分析学者のエリクソンは、乳児期から老年期までの人の心の成長発達をいくつかの段階に区分しています。そのうちの、小学生から高校生の段階の子どもの心の成長について、簡単に振り返ってみましょう。

○児童期（勤勉性の獲得）

子どもは、学校で他の子たちと一緒に学習したり遊んだりすることを通して、自分の長所や短所に気づき、自己理解がすすんでいきます。仲間集団のなかで適切な行動を学ぶとともに、心理的な安定を得ていきます。この時代に獲得すべき発達課題として、エリクソンは「勤勉性」をあげています。

○思春期～青年期（アイデンティティの獲得）

第二次性徴が始まると、子どもによってはとまどいを感じ、心理的に不安定になりま

す。親から自立しようとする力も突き上げてきて、大人への反抗という形をとる場合もあり、この時期は第二反抗期と呼ばれています。少数の友人と親密な関係を持ち、悩みごとは仲間に相談し解決していきます。自分づくりの時期でもあり、「これが私である」という感覚（アイデンティティ／自我同一性）を獲得します。

子どもたちの心の成長は、大まかにはこのような流れがあるとされています。このようにして、子どもは大人に成長していきます。教員のみなさんが学校で出会っている子どもたちも、このような心の成長のどこかを歩んでいることなのでしょう。

ところで、子どもが大人に成長し、アイデンティティの獲得に至った場合、もう心の成長は必要なくなるのでしょうか。実は、そのようなことにはなりません。大人になった後も、心の成長は続いていきます。言い換えれば、私たち大人も、さまざまなことを体験しながら、今も心の成長発達を続けているのです。

大人の心の成長 ～アイデンティティの再構築～

では、私たち大人の心の成長は、どのようなものなのでしょうか。

私たち大人は、成人期という時代を生きています。成人期は、それまでと比べると、活動のステージがぐっと広がります。例えば、職場、家庭、居住地域に加え、教員の場合は勤務校の地域、PTA、子ども会、教育研究団体、趣味仲間の集まりなど、さまざまな場があるでしょう。こうした活動ステージの広がりによって、他者との関係も増加していきます。さらに、年齢とともに、集団での役割や対人関係のありようも複雑で変化に富んだものとなっていきます。このように、成人期は、職場、家庭、地域などにおいて、これまで以上に他者とつながり、多様な人間関係を生きることが課題になっているのです。

このような活動ステージや人間関係の広がりとともに、私たち大人には、自らの価値観や生き方を修正せざるを得ない事態も生じてくるでしょう。このようにして、私たち大人は、他者とかかわりあいのなかでアイデンティティの再構築をせまられます。そのプロセスは、時に心の痛みを伴う場合もありますが、この営みを通して私たち大人も成長していくのです。

成人期に必要なこと ～さまざまな活動の場を生きる～

成人期を生きる私たちにとって、仕事、家庭生活、地域での活動など、そのすべてが自らの成長のために大切な場となっています。私たち大人は、さまざまな活動の場で、さまざまな役割を担い、他者とかかわりあうことによって、それまでの生き方を修正し、新しい生き方を加えつつ生きています。

とはいっても、自らの生き方を修正するというのは簡単なことではありません。変化の途上では、困難な状況に直面したり、葛藤に苛まれたりすることもあるでしょう。そんな時、みなさんを支えてくれるのも、かかわりあっている職場の仲間や家族、地域の人々、趣味仲間、教室の子どもたちです。子どもとかかわるなかで、多くの方が「子どもに教えられた」という体験をされているのではないのでしょうか。

このように、私たち大人は、さまざまな活動の場を生き、他者とかかわりあいながら成長していきます。そう考えていくと、仕事以外の活動や自分の時間を充実させていくこと、子どもとの関係を振り返り教員としての自らの課題に気づいていくことは、心のリフレッシュや教員としての資質の向上のみならず、成人期に必要なアイデンティティの再構築のプロセスを生きるということでもあるのです。

以上のように、「教育相談についての普段づかいのワークシート」はさまざまなことに気づかせてくれるツールです。ぜひ、ご活用いただき、感想やご意見を聞かせていただければ幸いです。

子どもの成長と教員の成長について

私たち大人は、職場の人間関係、教室での子どもとの関係、家庭での家族との関係、地域の活動における地域の人々との関係など、複雑で変化に富んだ人間関係を生きています。このような人間関係を通して、私たちは、教員としても、人間としても成長を遂げていくのだと述べてきました。

そして、成人期である私たちのこのような心の成長プロセスとともに、先に述べた子どもの心の成長プロセスも進行していきます。この二つのプロセスは、学校という場では、互いに影響を与えながら同時進行しています。教員と子どものかかわりあいという相互作用を通して、児童期の子どもであれば勤勉性の獲得が、思春期・青年期の子どもであればアイデンティティの獲得が、そして教員にはアイデンティティの再構成が成し遂げられていくのです。

このように、子どもと教員は、互いにかかわりあいながら成長を遂げていく存在と言えます。教員が、さまざまな活動の場でさまざまな役割を担い、さまざまな人間関係を生きることは、自らを成長させるとともに、目の前の子どもの成長にもつながっているのです。

あとがき

本年度も、教育相談年報「道程（みちのり）」をまとめることができました。この年報は、平成18年度から作成していますが、毎回、三重県総合教育センターにおける教育相談の取組の一端を記してまいりました。

さて、当センターの教育相談件数は増加傾向にあります。早期発見・早期対応を求められる学校現場の期待に応えるため、当センターが果たす専門的教育相談（二次的教育相談）の役割も年々大きくなってきていると感じています。

また、子どもたちの心の問題は複雑化・多様化しています。今年も、担任、養護教諭、教育相談担当者からさまざまな悩みが寄せられました。学校が、子どもたちの心の問題に適切に対応していくために、今後も教育相談研修を充実させていく必要性を強く感じています。

このような、当センターでの教育相談の取組の一端ですが、学校の教育実践の一助にいただければ幸いです。かけがえのない子どもたちの笑顔のために、これからもみなさんと一緒に歩んでまいりたいと考えています。

最後になりましたが、三重県の教育相談を見守り、大きな視野からのご助言を賜りました京都大学名誉教授の藤原勝紀先生に厚く御礼を申し上げます。

平成27年度 研修企画・支援課 教育相談班 スタッフ一覧

班長	小島 広之			
主幹兼研修主事	大瀧 剛			
主事	中谷 洋祐			
臨床心理相談専門員	栗飯原 拓也	小橋 正典	西澤 伸太郎	
	西嶋 雅樹	松本 拓磨	土井 奈緒美	
研修員	中山 映美			
教育相談嘱託員	無藤 賢治	秋田 由美子	鈴木 繁美	
学校サポート専門員	東川 賢一			

■ 発行 平成28年3月31日

■ 編集者 三重県教育委員会事務局 研修担当(総合教育センター)
研修企画・支援課 教育相談班

〒514-0007

三重県津市大谷町12番地

TEL 059-226-3728

FAX 059-226-3706