

令和6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 —



教育相談
教育相談班入口

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 三重県における教育相談体制の充実に向けた取組	
1 教育相談体制について	1
2 面接相談の概要	4
3 電話相談の概要	4
4 SNS相談の概要	4
5 教職員研修の概要	6
II 調査研究	
1 総合教育センター研修及び地域研修会でのグループイメージデザイン法研修の報告～グループイメージデザイン法における「めあて」の設定方法の改訂とアンケート結果の報告～	9
2 「教育相談についての普段使いのワークシート」のデジタル化—試行体験の聞き取りから	15
3 SNS相談から見る現代の子どもたちの心の課題	22
III 個人論文	
1 デジタル社会における探求的な学びの土壌—楽しむことと手ばなすこと—	30
2 セラピストの妊娠体験についての一考察—セラピストという存在の再考—	35
3 現在の教育支援センターの役割について	42
4 生徒指導機能と教育相談機能の関係性についての一考察—矛盾する機能とどう向き合うか—	44
IV これまでの取組から	
1 ショート動画と子どもの意識	53
あとがき	54

I 三重県における教育相談体制の充実に向けた取組

1 教育相談体制について

不登校児童生徒の増加、いじめや暴力行為等の問題行動の発生等、その要因・背景はより多様化・複雑化しています。学校には、関係機関と連携しながら、児童生徒一人ひとりの状況に応じた適切な対応が求められています。

このような状況のなか、三重県総合教育センターでは、子どもの心の問題の解決に向け、「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、子どもや保護者を対象とした教育相談、教職員への教育相談研修及び市町の教育支援センター等への支援を総合的に行い、県全体の教育相談体制の充実に向けて取り組んでいます。

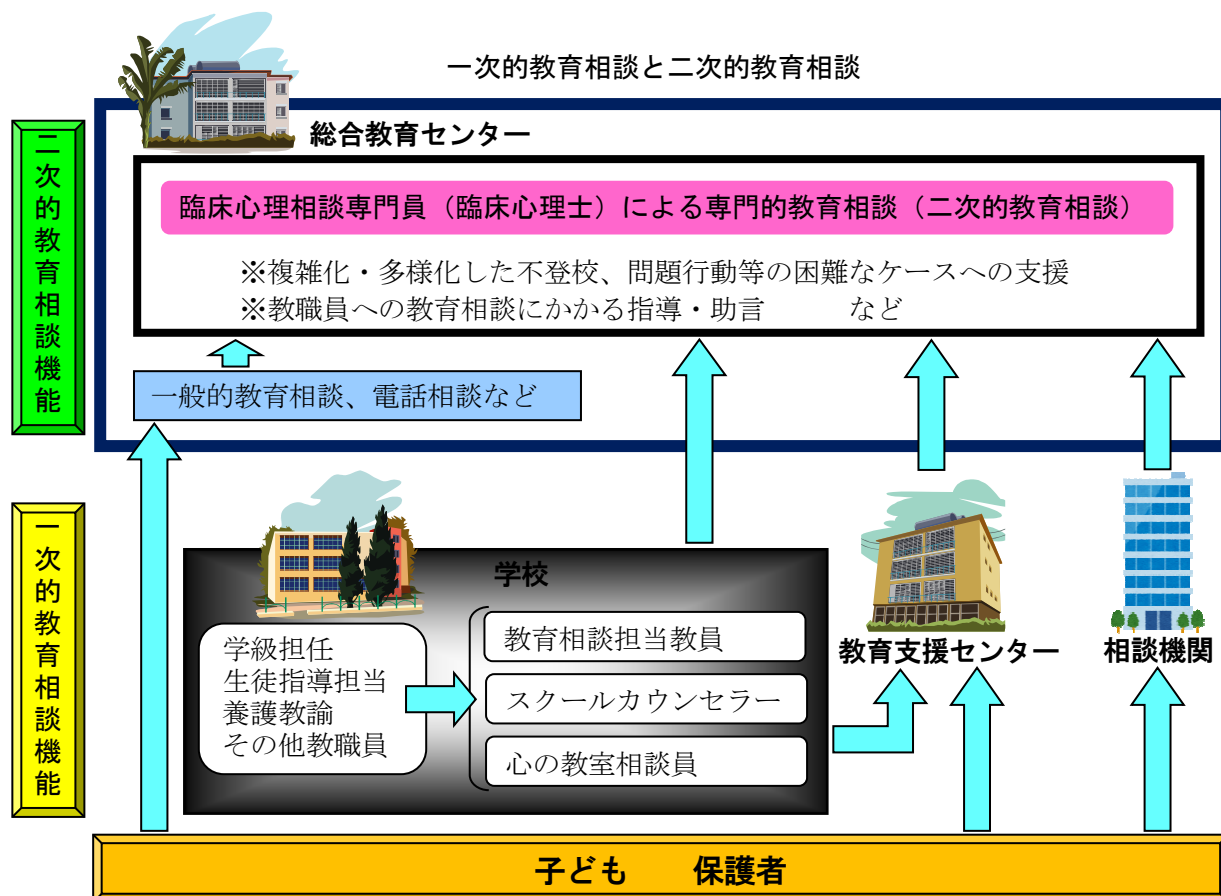


専門的教育相談の実施

臨床心理士資格を有する臨床心理相談専門員を配置して面接相談を行っています。面接相談の実施にあたっては、相談時間を、月・水・金曜日の9時～21時、火・木曜日の9時～17時までとし、1回50分を基本としています。対象は、幼児から高校生までの子どもとその保護者で、継続的な相談が必要な場合は、週1回または隔週1回の相談を実施しています。相談では、親子並行面接を基本とし、描画療法や箱庭療法をはじめ、プレイセラピー（遊戯療法）を行っています。

総合教育センターの二次的教育相談機能の充実

不登校やいじめ、暴力行為など子どもたちの心の問題等に対し、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。当センターでは、学校等が子どもたちの心の問題解決のために、専門的な教育相談（心理療法）が必要であると判断したケースに対する教育相談（二次的教育相談）を引き受けていくよう、臨床心理相談専門員（臨床心理士）を7名配置し、二次的教育相談機能の充実を図っています。



教育相談研修の実施

子どもたちの心の問題の解決に向け、教職員の教育相談に係る資質の向上及び学校の教育相談体制づくりを推進する教職員を育成するため、大学教授（臨床心理士）や臨床心理相談専門員（臨床心理士）等を講師とした研修を令和6年度は28講座実施しました。

学校等の教育相談体制の支援

学校や市町の教育研究部会の事例検討会に臨床心理相談専門員を講師として派遣し、心理臨床的視点から子どもたちの心の理解を深め、子どもや保護者へのかかわり方、チームによる支援の仕方、校内教育相談体制のあり方等について一緒に考えています。令和6年度は延べ22回派遣しました。

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等を対象に、臨床心理相談専門員（臨床心理士）によるスーパーバイズを実施し、学校等支援に向けた連携を深めています。

教育支援センターとの連携

教育支援センター指導員を対象に、不登校児童生徒やその保護者へ適切な支援を行うため、大学教授や臨床心理相談専門員（臨床心理士）を講師として、事例検討を中心とした研修を令和6年度は5回実施しました。また、教育支援センターと連携した研修会を開催し、学校、教育支援センターと当センターがより連携を深める機会としています。

電話相談の実施

心やからだの問題等について、すぐに相談したい、何かアドバイスが欲しいという子どもや保護者の相談窓口となるよう、教育相談専門員を4名配置し、「教育相談電話」、「いじめ電話相談」を実施しています。

SNS相談の実施

平成30年5月から、中学生・高校生の相談窓口となるよう、年間をとおして平日の17時から22時まで、SNSを活用した「子どもSNS相談みえ」を実施しています。令和2年度からは、日本語指導が必要な生徒を対象に、多言語でも相談ができる体制を整えています。また令和6年度からは、増加する相談ニーズに応えるため、学期はじめや学年末など、相談が集中する時期において新たに土日・祝日の相談の実施や平日の回線数を増やし実施をしています。

調査研究

子どもの心の理解と対応について臨床心理相談専門員（臨床心理士）が調査研究を行い、学校での子どもへのかかわりに生かせるよう情報発信しています。現在「グループイメージデザイン法」「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、教職員研修で活用する取組をすすめるとともに、これまでの調査研究内容を学会等でも情報提供しています。

※三重県教育相談体制の充実推進協議会

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係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、県の教育相談体制の充実に向けて取り組んでいます。

三重県の教育相談体制についての提言

学校を中心に据えた心理臨床的な視点から子どもたちの心豊かな成長を支援するために、関係諸機関との連携を活かし、専門的・全体的に子どもたちの心の問題解決に取り組む教育相談体制の中核となる教育相談センターの設立

専門的教育相談機能

- ・ 高度な専門性を備えた臨床心理士を活用した二次的教育相談の実施
- ・ 教職員への指導・助言

「人づくり」機能

- ・ 教育相談の専門性を備えた教職員の育成
- ・ 教育支援センター担当者の育成

教育相談行政機能

- ・ SCが有効に機能する校内体制づくり支援
- ・ 学校、相談機関、地域、NPOとの連携強化

2 面接相談の概要

年 度	令和4年度	令和5年度	令和6年度
面接相談件数	5, 232	4, 612	4, 431

令和6年度の月別相談件数をみると、毎月約370件の相談を受け、年間をとおして途切れなく相談が寄せられました。令和6年度の相談件数は延べ4,431件となりました。主な相談内容は、不登校(43%)、衝動的な行動、自傷、パニックといった問題行動(26%)、対人関係などの悩み(22%)となっています。本人への面接相談では、他者との信頼関係を築くことを通して自己肯定感が育まれ登校を再開したケースや、保護者相談を通して保護者自身の不安を受け止めることで子どもへの接し方が変化したことが子どもの心理的安定につながり、友だちとのトラブルが減少したケースなど、子どもや保護者の心の変化や行動の変容を支援しています。また、様々な精神症状を表しているケースや発達障がいがあるケースなど、対応が困難なケースへの対応方法をともに考えるため、教職員やスクールカウンセラーへのコンサルテーションも行いました。

3 電話相談の概要

年 度	令和4年度	令和5年度	令和6年度
電話相談件数	3, 566	3, 803	3, 478

令和6年度の相談件数は延べ3,478件となり、年間3,000件を超える相談が寄せられており、電話相談のニーズは高まっていると考えられます。令和5年度は電話相談体制を強化し、相談員を1名増員することで、ニーズの高まりと共に複雑化・困難化する相談への対応を行っています。主な相談内容は、対人関係などの悩み(39%)、不登校(35%)、衝動的な行動、自傷、パニックといった問題行動(10%)などでした。相談内容を聞いたうえで、電話だけでは解決が難しいと思われる相談者には、来所による面接相談を勧めています。また、いじめや体罰に関する内容等、早期に対応が必要な場合は、相談者の了解を得たうえで、学校や児童相談所等の関係機関と速やかに情報を共有しています。

4 SNS相談「子どもSNS相談みえ」の概要

開設期間：令和6年4月1日～令和7年3月31日

相談時間：平日の17時から22時まで

対象者：県内全ての中学生、高校生

相談内容：いじめをはじめとする様々な悩みの相談・通報

文化や生活習慣の違い、言葉が通じないことから生じる不安や悩みの相談

1日あたりの平均相談件数：1.0件

1件あたりの平均相談時間：51分

1日あたりの最大相談件数：7件（9/2、9/3）

	相談件数	300
相談内容内訳	友人関係・学校生活	233
	(うち「いじめ」)	(33)
	学業進路	7
	家庭	13
	その他	47

「三重県いじめ防止条例」に基づく取組として、平成30年5月から、中学生・高校生を対象にいじめなどのさまざまな悩みを相談できる相談窓口として「子どもSNS相談みえ※」を、年間を通して実施しています。令和2年度からは、日本語指導が必要な生徒を対象に、多言語で相談できる窓口として実施しています。また、令和2年10月からは、新型コロナウイルス感染症拡大に伴う子どもたちの不安な気持ちに寄り添うため相談時間を1時間延長し、子どもたちが相談しやすい環境を整えてきました。さらに、令和6年度は相談のニーズが高い4月、9月、10月、11月、1月、3月には同時に2人の相談ができるよう平日の回線数を増やしたり、今まで実施していなかった土日、祝日の相談を実施したりして、相談しやすい体制づくりをすすめています。

相談件数は、延べ300件で、子どもたちからは、友人関係や学校生活、心やからだの問題、いじめ、家庭に関する事等の相談が寄せられており、多様な子どもの悩みを受けとめる相談窓口となっています。

1件あたりの平均相談時間を比較すると昨年度は53分、本年度は51分やや減少しています。しかし令和4年度の48分からは増加していること、生命に関わる相談など丁寧な対応が必要となる困難ケースが含まれていることから、今後も複雑化・困難化する子どもたちの悩みに寄り添える相談窓口であるよう、相談体制を強化していきたいと考えます。

また、「子どもSNS相談みえ」の利用者を対象としたアンケートでは、約96%の利用者が相談に満足したと回答しました。「親身になって相談を聞いてくれて嬉しかった。」「面と向かって話さなくていいから、誰にも言えない事を言える。」などの感想も寄せられ、「子どもSNS相談みえ」が子どもたちの心をサポートする相談窓口になっている様子が窺えました。

なお、いじめや体罰に関する内容等、早期に対応が必要な場合は、相談者の了解を得たうえで、学校や児童相談所等の関係機関と速やかに情報を共有しています。

※平成30年度、令和元年度は、「子どもLINE相談みえ」として実施

5 教職員研修の概要

<SO1> 教育相談ベーシック研修

周りとの関係が作れない、登校を渋る、自分の気持ちをうまく言葉で言えないなど、子どもたちの心の問題の背景は、ますます複雑化・多様化し、これまでの経験や知識では対応しきれない状況があります。

こうした子どもたちの心の理解と対応について、教職員が心理臨床的な視点から子どもたちの心を理解し、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教育相談の基礎に関する研修を行いました。

実施日時	内 容 ・ 講 師	研修形態 実施場所
8/2(金) 13:30～15:30	「教育相談の基礎」 県教育委員会事務局 研修企画・支援課 研修主事	【遠隔研修:Zoom】 各所属校等
7/30(火) 13:30～16:30	「教育相談のエッセンス」 京都大学名誉教授・放送大学特任教授 桑原 知子	【集合】 県津庁舎
7/23(火) 10:00～12:00	課題別①「不登校児童生徒への支援について」 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【遠隔研修:Zoom】 各所属校等
8/6(火) 10:00～12:00	課題別②「いじめへの対応について」 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【遠隔研修:Zoom】 各所属校等
8/20(火) 10:00～12:00	課題別③「特別な支援を必要とする児童生徒の心の理解について」 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【遠隔研修:Zoom】 各所属校等

<SO2> 教育相談ステップアップ研修

本研修では、子どもたちの人間関係や心についての理解を深め、自らの学校でのかかわりに生かすことのできる技法（スキル）等について学ぶ研修を行いました。

実施日時	内 容 ・ 講 師	研修形態 実施場所
8/ 19(月) 10:00～12:00	「思春期心性について考える」 島根大学教授 岩宮 恵子	【遠隔研修:Zoom】 各所属校等
8/ 19(月) 10:00～15:30	「思春期心性について考える～事例を通して」 島根大学教授 岩宮 恵子	【集合】 県総合教育センター
8/ 21(水) 13:00～16:30	「子どもたちの人間関係の理解」 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【集合】 県総合教育センター
8/ 28(水) 13:00～16:30	「子どもとの関係性を振り返る」 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【集合】 県総合教育センター
8/ 1(木) 10:00～12:00	不登校の理解と支援①「心の発達課題から考える」 放送大学教授 大山 泰宏	【集合】 県津庁舎
8/ 1(木) 10:00～16:30	不登校の理解と支援①「心の発達課題から考える～事例を通して」 放送大学教授 大山 泰宏	【集合】 県津庁舎

8/30(金) 13:30～16:30	不登校の理解と支援②「保護者支援及びチーム支援について」 奈良女子大学教授 伊藤美奈子	【遠隔研修:Zoom】 各所属校等
8/8(木) 13:30～15:30	不登校の理解と支援③「一児童期・思春期における心理臨床の観点から」久里浜医療センター 三原 聡子	【集合】 県津庁舎
8/7(水) 14:00～16:00	「学校と医療機関との連携について」 三重県立子ども心身発達医療センター職員	【集合】 県総合教育センター
11/11(月) 14:00～16:00	「学校と福祉機関との連携について」 児童相談所職員	【集合】 県総合教育センター

<SO3> 教育相談リーダー育成研修

生徒指導上の課題や特別支援教育の充実など、学校が抱える課題は複雑化・困難化し、教員だけで対応することが難しくなっています。このような状況を踏まえ、個に応じた対応方針を見立て、子どもに応じた指導・支援を進めていくための教員間の連携やケース会議の運営等について学び、学校が医療や福祉などの関係機関等との連携に必要なことを考えることで、学校の教育相談体制づくりを推進する教育相談リーダーを育成する研修を行いました。

実施日時	内 容	研修形態 実施場所
5/23(木) 15:30～16:30	オリエンテーション 「教育相談リーダーの役割」 県教育委員会事務局 研修企画・支援課 研修主事	【遠隔研修:Zoom】 所属校等
6/18(火) 14:15～16:45	第1回 「子どもの見立て、事例の書き方について」 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【集合】 県総合教育センター
選択研修 (1講座)	第2回 ベーシック研修及びステップアップ研修から1講座選択して受講	
8/7(水) 14:00～16:00	第3回 「学校と医療機関との連携について」 子ども心身発達医療センター職員	【集合】 県総合教育センター
8/27(火) 1時間ずつ	第4回 「個別の事例検討」 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【集合】 県総合教育センター
11/11(月) 14:00～16:00	第5回 「学校と福祉機関との連携について」 児童相談所職員	【集合】 県総合教育センター
12/24(火) 10:00～16:30	第6回 実践交流会 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【集合】 県総合教育センター

<S04> ケース・カンファレンス

教育相談の実践力を高めるため、学校等の事例を詳細に学び合い、講師のコメントから心理臨床的視点のかかわり方を学ぶことを目的として研修を実施しました。

実施日時	内 容・講 師	研修形態 実施場所
8/17(土) 14:00～17:00	「ケース・カンファレンス」 京都大学名誉教授 藤原 勝紀	【集合】 県総合教育センター
10/24(木) 14:00～17:00		
1/17(金) 14:00～17:00		

<S05> 教育支援センター指導員育成研修

不登校の子どもたちの多岐にわたす悩みやさまざまな問題に対応する教育支援センター担当者の力量の向上を図るため、初めて担当になった教員にも分かりやすい、教育相談の基礎的な内容の講義や演習および事例検討の研修を実施しました。

実施日時	内 容	研修形態 実施場所
5/15(水) 15:30～16:45	第1回「教育支援センター担当者の基礎」 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【遠隔研修:Zoom】 各所属
6/25(火) 14:00～16:30	第2回「ロールプレイングー傾聴スキルを学ぶー」 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【集合】 県総合教育センター
7/30(火) 10:00～12:00	第3回「事例検討会①」 放送大学教授 桑原 知子	【集合】 県総合教育センター
10/17(木) 13:30～16:30	第4回「グループでの事例検討」 県教育委員会事務局 臨床心理相談専門員	【集合】 県津庁舎
1/29(水) 14:30～16:30	第5回「事例検討会②」 放送大学教授 大山 泰宏	【集合】 県総合教育センター

Ⅱ 調査研究

1 総合教育センター研修及び地域研修会でのグループイメージデザイン法研修の報告
～グループイメージデザイン法における「めあて」の設定方法の改訂とアンケート結果の報告～

臨床心理相談専門員 小島純一
樹下勝弥
松本拓磨

(1) はじめに

今年度のグループイメージデザイン法研究グループでは、総合教育センターでの研修だけでなく県内で行われた教員研修会で出張講義を行い、参加された教員の方々にグループイメージデザイン法を体験していただきました。その際に、手続きとその説明に関して一部改訂を行い、受講者の方に5件法と自由記述を用いたアンケート調査を行いました。その結果をご報告いたします。

(2) 問題・目的

グループイメージデザイン法研究グループでは、教員研修や事例検討会にてグループイメージデザイン法(以下、GID法と表記)の講義や体験実習を行ってきており、その都度受講者からのフィードバックを受けて、効果を検証し、手続きの改訂を行ってきた。今年度は総合教育センターでの研修会に加えて出張形式での研修会実施が実現した。そこで、今年度の研修からは、初めての受講者でもより実施しやすいよう「めあて」の設定方法を変更することとなった。また、受講者からのより詳細なフィードバックを得られるアンケート方式を検討し、新しい「めあて」の設定方法に対するリアクションも含めて、GID全体の実施方法に関する意見を募った。

手続き面に関しては、GIDを行って何を検討したいかにあたる「めあて」の設定の際に、長期目標と短期目標のいずれに焦点を当てて「めあて」を設定すればいいかわからないという感想がこれまで少なからずみられた。そのため、「めあて」の設定に関して、ブリーフセラピーで用いられるスケーリング・クエスチョンの手法を参考に、気になる生徒の現状を10段階のうちどの段階にあたるかを見積もって、スモールステップでその1段階上を目指すことを「めあて」に設定してみるのはいかがでしょうかという教示を行った。その教示に対する受講者のリアクションについてもアンケート結果から検討したい。

アンケートの手法に関しては、これまで感想全体を尋ねる形の自由記述方式のみでのアンケートを行ってきた。今回は、「実施時間の長さ」、「手続きのわかりやすさ」、「情報共有のしやすさ」、「話し合いの活発さ」、「めあての設定しやすさ」、「グループイメージ図がどのタイミングで変化したか」、「人間関係理解がどのような点で変化したか」といった形で詳細に質問項目を設定し、5件法を用いてアンケートづくりを行い、紙面およびGoogle Formを用いて受講者からのフィードバックを得ることとした。

本稿では、アンケートの回答結果をまとめ、今後の改善に向けて考察を行うことを目的とする。

(3) 方法

ア アンケート調査

2024年8月および9月に実施されたグループイメージデザイン法に関する研修講座終了後にアンケート調査を実施した。

アンケートの回答は自由意志に基づくものであり、回答で得られた個人情報には厳重に管理されることといった倫理的配慮について書面および口頭にて伝え、同意した受講者が回答を行った。

27名の受講者から回答が得られた。回答者の校種は（小学校14名）中学校（10名）、高校（1名）、特別支援学校（1名）その他（1名）であった。また、小学校籍14名のうち、12名が養護教諭であった。中学校籍のうち10名が養護教諭・養護助教諭であり、1名が学校生活相談員であった。

イ アンケートの質問項目

アンケートでは、経験年数、職種（教諭・養護教諭・その他）、校種（幼稚園/保育園、小学校(前期)、中学校(後期)、高等学校、特別支援学校、教育支援センター、その他)について、回答を求めた。

次に、GID法全体について、以下の8個の質問を行った。質問内容は、「問1. グループイメージデザイン法の実施時間は適切でしたか?（“短かった”～“長かった”の5件法）」、「問2. 実施時間の改善点があればご自由にお書きください（自由記述）」、「問3. 「進行係」の質問の仕方はわかりやすかったですか?（“わかりにくかった”～“わかりやすかった”の5件法）」、「問4. 特にわかりやすかった点、わかりにくかった点があればご自由にお書きください（自由記述）」、「問5. グループイメージデザイン法を実施することで、情報共有はしやすくなりましたか?（“共有しにくくなった”～“共有しやすくなった”の5件法）」、「問6. 話し合いは活発にできましたか?（“活発にできなかった”～“活発にできた”の5件法）」、「問7. 『めあて』は設定しやすかったですか?（“設定しにくかった”～“設定しやすかった”の5件法）」、「問8. グループイメージデザイン法をより使いやすくするために工夫する点があるとするならば、どのような点が挙げられますか?（自由記述）」であった。

問9では、「3. グループイメージ図の共有」以降の話し合いの中で、制作したグループイメージ図は変化したかどうかを質問した。「はい」と回答した場合、活用ガイドに沿って「3. グループイメージ図の共有」、「4. 心情の想像」、「5. 支援方針」、「6. おわりに」のうちどの段階（複数選択可）で最も変化したのかを尋ねた（問10）。

問11では、「グループイメージデザイン法を実施することで、気になる子に関する人間関係の理解は変化しましたか?」と質問し、「はい」と答えた場合、「もし変化した場合、どのように変化しましたか?」という質問（問12）を行った。

最後に、問13にて「グループイメージデザイン法に関して、ご感想やご質問があればご自由にお書きください。」という質問を行った。

ウ 「めあて」の設定方法についての変更点

問題の項でも触れたように、今年度の研修講座から、「めあて」の設定方法について、スモールステップの短期目標で設定するようアナウンスを行った。これは、鹿嶋ら(2022)の『ブリーフミーティング』における「今日のゴール」の設定方法を参考にしたものである。

鹿嶋ら(2022)では、よいゴール設定のためのポイントとして、「①スモールステップで考えること」、「②具体的な行動レベルで示すこと」、「③否定形ではなく肯定形で考えること」の3点を挙げている。また、ブリーフセラピーの技法の一つであるスケーリング・クエスチョンを用いて、対象の児童生徒の現状を1点～10点の間で数値化した上で、現状よりも1点プラスしたスモールステップのゴールを設定する手法を提示している。

これまでのGID法では、「めあて」を設定する際に長期的な目標と短期的な目標のどちらで設定するのかが明確に指定せず、受講者の判断に委ねていた。しかし、研修講座を実施すると、例年、「めあて」の設定をどのように設定すればいいのかわからないという質問が受講者から出ていたこともあり、今回から短期的な目標を「めあて」として設定することをアナウンスすることにした。

(4) 結果と考察

質問紙調査で得られた結果を以下に示す。

問1. 「グループイメージデザイン法の実施時間は適切でしたか？」では1(1名)2(4名)3(22名)5(1名)という結果であった。中間である3の回答が多かったことから、30分という時間がちょうどよい実施時間であったと考えられる。5と回答した1名については、問13.の回答では短時間でグループでの話し合いができたとの回答が得られていることから5を最も短かったと受け取っていた可能性が考えられる。

問2. 「実施時間の改善点があればご自由にお書きください」では、未記入20名、回答した者は7名であった。適切な時間だったという意見と、実際に始めてみるともう少し時間があってもいいのではないかと意見があった。問1.の結果から、多くの受講者は30分という時間がちょうど良いと感じているものの、一部には実際に話し合いが始まると、議論が盛り上がりもう少し時間が欲しかったという意見も出てきたのではないかと考えられる。

問3. 「「進行係」の質問の仕方はわかりやすかったですか？」では3(7名)4(4名)5(15名)未記入(1名)となった。分かりづらかったという意見が無く、未記入を除く全ての回答が3以上となっていることから、進行係用マニュアルの質問が適当であったといえる。

問4. 「特にわかりやすかった点、わかりにくかった点があればご自由にお書きください。」では、未記入の者が16名いたが、記入された意見としては、『段階的に進行していくことでわかりやすく話しやすかった』という意見や、『今何を話すのかわかるため脱線しづらかった』『マニュアルがあることで誰でも進行係を行える』という意見が多かった。他の意見として『シナリオ通りの時間設定やセリフで進めると、かえって話し合いの流れがスムーズではなくなるように感じたので、おおよその時間設定とセリフの意図を掴んでおくことで、最終的な着地点に到達することができたと感じる。またその場で集まる者が、

どれだけの熱量をもって向き合うかで、必要な時間や内容は変わらると思う。』という意見もあった。

問 3. 問 4. を併せて考えると、進行係用マニュアルがあることによって、初めて参加する者が進行係を行うことになった場合でも十分に GID 法の進行を行えることが確認できたと考えられる。『シナリオ通りの時間設定やセリフを進めると、かえって話し合いの流れがスムーズではなくなるように感じたので、おおよその時間設定とセリフの意図を掴んでおくことで、最終的な着地点に到達することができたと感じる。』という意見については、初めて進行係を行うことになった場合でも問題なく進行係が行えるように、また、一旦話を始めると時間を忘れて話し過ぎてしまうといったことを避けることも目的としてマニュアルの台詞や時間が決められているため、マニュアルの方法を変更する必要性は低いと考えるが、必要に応じて適宜調整をしても良いということを明示することを検討しても良いかもしれない。

問 5. 「グループイメージデザイン法を実施することで、情報共有はしやすくなりましたか?」という質問では、すべての回答が 4 (8名) あるいは 5 (19名) であった。また、問 6. 「話し合いは活発にできましたか?」では 4 (5名) あるいは 5 (22名) であった。問 5 と問 6 とともに全ての回答が 4 か 5 となっており、GID 法が情報共有をしやすくする手段であること、話し合いを活性化させる効果があることが改めて確認できた。

問 7. 「めあては設定しやすかったですか?」の回答の内訳は、3 が 9 名、4 が 10 名、5 が 10 名という結果となった。今年度から新たな試みとして「めあて」の設定時にスモールステップの短期的な目標を立てるように講義部分で詳しく説明を行った。結果として、全ての回答で 3~5 の回答が得られ、「めあて」を設定しにくかったという回答は見られなかった。「めあて」をスモールステップで短期的な設定にすることをアナウンスすることは、受講者がどのような「めあて」を設定すれば良いのか分からずに迷うということを減らす助けになったと考えられ、今後、GID 法を実施する際の標準的な方法としてマニュアル化を検討しても良いだろう。

問 8. 「グループイメージ法をより使いやすくするために工夫する点がある点とすれば、どのような点が挙げられますか?」で記入された意見としては、『タブレット上で行えるようにできるのではないかな。』、『組織としての問題を解決するには、担任だけではなく、管理職の力が必要』、『具体的な例を挙げると支援方針が立てやすいのではないかな』という意見があった。『タブレット上で行えるようにできるのではないかな』という意見については、コロナ禍で GID 法のオンライン研修で行なったようにタブレットや PC などのデバイス上でキャラクターマーカーを動かしてグループイメージ図を作っていく試みはすでに実施しており、令和 2 年度の教育相談班年報 (樹下ら, 2021) にて報告した。今後、さらに使いやすい形で、改良を進め、グループイメージ図作りだけではなく GID 法をアプリケーション等のデジタル化していくことは、さらに求められるようになっていくと予想される。

問 9. 「“3. グループイメージ図の共有”以降の話し合いの中で、制作したグループイメージ図は変化していききましたか?」では、いいえ (7名) はい (19名) 未記入 (1名) という結果となった。

問 10. 「もし変化した場合、以下のどの段階で最も変化しましたか?」(複数回答可) 「3. グループイメージ図の共有」, 「4. 心情の想像」, 「5. 支援方針」の質問では、「3. グループイメージ図の共有」(7名) 「4. 心情の想像」(7名) 「5. 支援方針」

(14名)という結果となった。なお、複数回答をした者については、回答それぞれを1名とカウントしている。「3. グループイメージ図の共有」のみで変化したという回答は2名。「4. 心情の想像」でのみ変化したという回答が3名であり、「5. 支援方針」でのみ変化したとの回答は7名であった。また、7名が複数の段階で変化したと答えた。支援方針を考える場面では具体的に誰が何をするのかを考えるため、グループイメージ図が変化しやすかったのではないかと考えられるが、今回のアンケートではどのように変化したのかまでは調査をしていないため、今後さらに研究をしていく必要があるだろう。

問11. 「グループイメージデザイン法を実施することで、気になる子に関する人間関係の理解は変化しましたか？」では、27名全ての者が「はい」と答えた。これまでの研究で分かってきた、GID法を実施することで、それぞれの頭の中にある人間関係理解（グループイメージ）の変化が起こるということが、アンケートの結果からもあらためて確認できた。

問12. (問11からの流れで) 「もし変化した場合、どのように変化しましたか？」という質問では、『これまでぼんやりと掴んでいた関係が整理された』『学校だけではなく学外のつながりも意識するようになった』等、これまでの研究で明らかになってきたGID法を行う事で得られる効果を再確認する結果となった。

今回の結果からは、過半数の班でグループイメージ図の変化が生じていたが、反対に、変化がみられなかったというグループも存在した。今後は、“グループイメージ図の変化”と“気になる子に関する人間関係の理解の変化”との間にはいかなる関連があるのか、グループイメージ図の変化がみられなくても、気になる子に関する人間関係の理解に変化は生じるのかといった点について、検討していきたいと考えている。

最後に、問13. 「グループイメージデザイン法に関して、ご感想やご質問があればご自由にお書きください。」では、以下の4つの意見がみられた。

①スモールステップへ着目した意見・・・「めあての設定について、講義のときにスモールステップのワークをしたことで、イメージしやすく、“1”上がるとかを共通理解しながらできたのがとてもよかったです」、「現状から10点満点を目指すのではなく、1点ずつ上げていくというスモールステップでいくことから、子どもたちの様子の見取りを早い段階でおこなった上で、実践していく必要があると感じた」。

②学校のケース会議で使いたいという意見・・・「複雑な人間関係を整理し、客観的に見れるのでケース会議などで用いていきたいと思いました」、「学校で、たびたびケース会議をしています。ぜひ、次回この方法で話し合いたいと思います」、「今後、グループイメージデザイン法を使って頭の中を整理しながら学校全体でも取り組んでいきたいと思いました」。

③グループの構成メンバーによって、議論の内容やグループイメージ図が変化するだろうという意見・・・「養護教諭のみで行う場合と、担任や教科担当、養護教諭で行う場合でまた違った結果になるだろうなと感じました」、「メンバーによっても相関図、支援その他、いろいろ変化するかも・・・と思いました」。

④関係性が視覚化されることの利点に関する意見・・・「グループイメージ図を視覚的に見ることによって改めて人間関係の弱い部分やつながりがわかった」、「視覚化することで自分の中の情報を整理することができました」、「視覚化することで、めあてや関わりについて短時間でグループで話げできた。客観的に生徒を分析することができる」。

①～④の意見から、受講者がGIDの手法について好意的に受けとめていることがわかった。スケーリング・クエスチョンをもとに、10段階で点数化した上で、そこから1点上げていくという「めあて」の設定方法に関しても理解してもらえたのではないかと考えている。今後とも、研修で学んだGIDを所属校の職員会議でも実践してもらえるよう支援していきたい。

このように、これまでの研究で示唆されてきた、GID法を行うことによる情報共有のしやすさ、GID法を行うことによってそれぞれの中にあるグループイメージ図が変化していくこと、また、「30分でできる！！グループイメージデザイン法」を開発したことによって比較的短時間で行えること、マニュアルがあることによって初めてGID法を行う場合であってもスムーズに進められることがアンケートの形で改めて焦点化して調査することによって確認できたと考えられる。

(5) 今後の課題

今後の課題として、アンケートの質問形式を改善することが挙げられる。今回、「はい・いいえ」等の選択式を用いると、受講者の回答が「はい」に偏ることを懸念して、5件法の回答形式を採用した。しかし、結果で述べたように、5件法を用いたとしても回答は4～5が中心であり、間隔尺度を使うメリットは少なかった。したがって、今後は「はい・いいえ」等の選択式や自由記述での回答を求める方が重要であると考えられることから、質問形式を変更した上でアンケートを実施したい。

アンケートでグループイメージ図が変化しなかったと答えた班がみられたが、ディスカッションの途中でグループイメージ図が変化する班と変化しない班でどのような違いがあるのか検討することも必要であろう。

問13の回答にみられたように、同一事例を検討する場合でも、班を構成するメンバーによってグループイメージ図やディスカッションの内容が異なるのかについて検討することが挙げられる。

引用文献

鹿嶋真弓・石黒康夫・吉本恭子(2022)．30分で会議が終わる！職員室に変化を起こすブリーフミーティング．学事出版．

樹下勝弥・松本拓磨・土井奈緒美(2021)．オンラインを用いたグループイメージデザイン法研修講座の報告．三重県教育委員会事務局研修企画・支援課 教育相談班．令和2年度教育相談年報．8-12．

2 「教育相談についての普段使いのワークシート」のデジタル化—試行体験の聞き取りから

臨床心理相談専門員 加藤のぞみ 栗飯原拓也

要約

学校の ICT 環境の変化や、教育現場の働き方改革の流れを受けて、「教育相談についての普段使いのワークシート」のデジタル版を作成し、その試行体験について聞き取りを行いました。聞き取りからは、「Ⅰ. 技術面をめぐる体験」と「Ⅱ. 今後の活用をめぐる体験」の 2 つが示され、前者には外的・内的にワークを守る主体的な体験が生じ、後者にはデジタル版の体験にとどまらない、より学校の現状に即した形での、校務など外的枠組みを使ったワーク活用の提案がありました。外的枠組みを用いたワークの活用は、様々な状況にある教師が困難な状況に向き合うすき間づくりとなり、得られた「自分らしいかわり」は困難な状況に取り組む糸口となると考えられました。

(1) 問題・目的

学校における ICT 環境の整備は、第 1 期 GIGA スクール構想の終了に伴う NEXT GIGA という取組で、さらなる促進が取り組まれている。例えば令和 6 年 1 月の教育情報セキュリティポリシーの改訂 (文部科学省,2024) は、校務 DX 化といった、ネットワーク統合やクラウド化などのシステムの利便性向上に伴うセキュリティ意識の必要性を示した。デジタルシブレンシップ教育は子どもたちに、リスクを十分に理解した上での、より主体的なデジタル活用を伝える。そうした要請は、働き方改革からも業務効率化を求められる教師にも生じるようである。デジタル化してゆく学校の日常に対応するために、振り返りを通じた主体的な教育相談の自主研修も、令和 5 年度から改訂の検討が始まった (栗飯原,2024)。今回その一環としてデジタル版教育相談についての普段づかいのワークシート (以下デジタル版) の開発に取り組んだ。改訂は、デジタル化の求める配慮の点で、利用者間で情報共有する手順のあるグループワークよりも、より着手に適していると判断したこと、普段づかいと題したワークシートは、コロナ禍において非日常版という、その時の学校のあり様に寄り添う改訂を試みてきたことによる。そこではまず学校の置かれる技術的な状況を視野に入れた開発を試みて、その試行的な利用体験を検討しながら学校での活用の可能性について考える。

(2) 方法

従来の紙媒体で作成した「教育相談についての普段づかいのワークシート」(以下、ワークシート)をデジタルツールで活用できるよう、デジタル化を行い(2-1)、デジタル化した「教育相談についての普段使いのワークシート」(デジタル版)を試行的に利用した体験を聞き取ってまとめた(2-2)。

(2) - 1 デジタル化の手順

まず、デジタル化するツールを検討した。鹿児島県で活用されている「学校楽しいと」(鹿児島県総合教育センター,2022)を参考に、ワークシートの内容を Web アンケートフォームのテンプレートとして作成し、それを各自がダウンロードする形を採用した。県教育委員会で使用している Google アカウントを用いてワークシートの質問を Google フォームの形式に落とし込んだ(図 1)。



図 1. Google フォームで作成した「1. 教師自身のチェックリスト」(PC 画面)

質問項目はワークシートと内容を変更しなかったが、表示については、PC 画面やタブレット端末で表示すると質問項目が長く感じる場合にページを分けるなど、デジタル媒体での見やすさを考慮した。さらに、ワークシートの末尾にあった解説は Google フォームのテスト機能を用いて、回答後に表示されるようにした。ただし、Google フォームのテスト機能では「正答」を設定しなければならない仕様となっており、その影響で利用者が選択した項目に「×」と表示されてしまうため、当該ページを表示する際に説明書きとしてその旨を記載した。最後に、Google サイトを用いてワークシートの表紙にある「ワークシートのねらい」と「ワークシートのすすめ方」を掲載し、さらにデジタル版のダウンロード手順と共にデジタル版にアクセスできるリンクを掲載した(図 2、図 3)。これにより、ワークシート同様、ねらいやすすすめ方を一読した上で作業を始めることができるようにした。



図 2. Google サイトで作成したワークシートの表紙の案内 (PC 画面)



図 3. Google サイトで作成したダウンロードページ (PC 画面)

(2) - 2 デジタル版試行の体験調査

2024年11月末に2-1で作成したデジタル版の体験と所要時間について聞き取りを行った(資料①)。聞き取りの協力者は、教育相談に携わる行政職員(小中県立学校教員)3名と、管理職経験のある退職教員(元小中県立学校教員)3名であった。それぞれに「デジタル版ワークシート」の体験を依頼し、約1週間後に聞き取りを行った。なお、体験から聞き取りまでの間には、操作方法など適宜質問に応じた。体験の聞き取りは、以下の4項目に沿って行った(表1)。

聞き取りは、行政職員と退職教員のそれぞれ3名ずつのグループで約1時間程度行った。なお、冒頭に導入としてデジタル版の開発経緯と、改めてセルフコンサルテーションについて簡単に説明をした。聞き取った内容は、検討した。

表1 デジタル版ワークシート試行体験の聞き取り項目

	聞き取り内容
1	デジタル版の施行しやすさ・しづらさ(端末の準備や実施)
2	デジタル版の研修効果(添付資料参照)と発展性(個人アカウントでの管理など)
3	デジタル版の活用における教師の世代差
4	デジタル版に関する情報セキュリティ上の課題や留意点

(3) 結果

デジタル版の試行は、技術的側面と、今後の活用については教師個人と学校全体という視点、さらには県教育委員会という研修を提案する側の視点から行われた(表2)。

	個人	学校	県
I. 技術面			
I-1. 開始までの手順の分かりにくさ	○		
I-2. 作業データの保存場所の不明さ	○		
I-3. デジタル版の仕様をめぐる違和感	○		
I-4. 問い合わせ窓口・Q&Aの必要性	○		○
I-5. 入力時の個人情報への注意喚起の必要性			○
I-6. テンプレートの著作権を明示する必要性			○
II. 今後の活用			
II-1. 校務や学級運営上に活用できる資料作成の補助	○	○	○
II-2. 紙媒体に比べた作業の簡便化	○	○	
II-3. 初任教师等の教育相談資質の向上		○	○
II-4. 講座での紹介を通じた学校内での普及		○	○
II-5. 紙面版を利用する選択肢の提示		○	○
II-6. 学校・地域ごとのデジタル化の状況への対応		○	○
II-7. セルフコンサルテーションへの教師の動機	○	○	

デジタル版の技術面は、まず開始までの手順について(I-1)、試行時に実際に出会った困難や、過去の学校内でのデジタル化の際に抱いた困難が示された。また作業データに関して(I-2)、アカウントとの結びつきやクラウド上での保管の不安、過去に学校で出会ったデータ損傷の体験が示された。さらにデジタル版の仕様について(I-3)、チェックリスト

で前作業を参照する作業の煩雑さ、回答後の解説に×が現れる仕様への違和感、使用端末と表示文字の相性が示された。それら教師個人の体験に対し、今後研修を提案してゆく立場を念頭に置いた県職員としての体験が、技術面についての問い合わせ先や Q&A を記載する配慮（Ⅰ-4）、入力時の個人情報への注意喚起（Ⅰ-5）やテンプレートを改変して利用しない旨の記載（Ⅰ-6）の必要性として示された。いずれのグループの聞き取りでも全体的な論調は、デジタル化を促進する学校が、デジタル版を受け入れるだろう一方で、個々の教師のデジタル化への親和性の差によるギャップを、今後の改訂上で配慮する必要性について示唆するような内容だった。

デジタル版の今後の活用については、校務や学級運営の補助といった（Ⅱ-1）、教育相談週間や懇談の準備、指導要録の作成、さらにケース会議での資料作成にデジタル版を利用する想定が示された。またデジタル化での簡便化として（Ⅱ-2）、従来の紙媒体と比較した、作業と保管の行いやすさが示された。デジタル版の内容にかかわって、初任教師の教育相談の資質の向上に寄与する可能性（Ⅱ-3）が示された。さらに講座等参加者を通じた校内への普及や（Ⅱ-4）、各教師の判断で紙媒体を用いる選択肢を提示する（Ⅱ-5）案が示された。また学校・地域のデジタル化の状況（Ⅱ-6）を踏まえたデジタル版のプラットフォームの選択や、教師のセルフコンサルテーションへの動機（Ⅱ-7）に関する話題も示された。いずれのグループも論調は、デジタル版が、教師の日々の業務遂行をサポートする可能性を、従来ワークが想定してきた、個々の教師の内発的動機からの教育相談の自主研修のというめあて以外に持っているとし唆する内容だった。

（4）考察

結果で見られた「Ⅰ 技術面」については、デジタル版でのワークを進める上でより詳細な説明や、表示の工夫、利用者の不安を軽減するような配慮についての語りがあったと考えられる（Ⅰ-1、Ⅰ-2、Ⅰ-3、Ⅰ-4）。また、Ⅰ-4、Ⅰ-5、Ⅰ-6で見られた研修を提案する側から（県）の視点は、デジタル版（ワークシート）の安心・安全な取り扱いについてであった。このように、「Ⅰ. 技術面」には、個人のデジタル版のワーク体験そのものを守るための側面（内的な守り）と、デジタル版というワークの機能を守ることに繋がる側面（外的な守り）があったと考えることができる。いずれにしても、このワークを内的にも外的にも守るための提案が協力者からされたが、これは、このワークシートの成り立ちとも関係しているように思える。というのも、このワークシートは 2010 年に作成してから現在に至るまで、ユーザーである教師からのニーズに応じながら、教師と共に発展させてきたという経緯がある。今回の協力者も、県に所属する職員だが、我々臨床心理士と共に三重県の教育相談体制について一緒に考える仲間でもある。本ワークシートが提案してきた「仲間との協力の充実（松波ら,2023；概念図）」とは、ワークシートを提案する側の仲間体験という下支えがあってこそ生まれてきたのかもしれない。そう考えると、今回見られたワークを内的・外的に守る提案は、単なる協力者という受動的な体験だけではなく、“一緒にワークを作る仲間”としての主体的な体験だったとも考えられる。

続いて、「Ⅱ. 今後の活用」について検討していきたい。この「Ⅱ」の体験にはⅡ-1からⅡ-7まで全て学校全体という視点をもった感想があった。ここからは、デジタル版の試行体験によって、デジタル版にとどまらず、従来のワークシートを含めたこの自主研修の仕組みが、今の学校現場で実際にどのように活用できるか、というイメージを賦活するものであ

たとえることができる。

従来の紙のワークシートとデジタル版を比較して、「(筆記ではなく) タイピングが使いやすいかった」「デジタルの方が使いやすいと感じた」「紙よりも手軽さがあるかもしれない」(Ⅱ-2)という意見があった。さらに、学校での導入を考えた時に、「講義形式で使い方を伝えた後に校内で還流してもらおうとかはどうか」「センターの講座などで聞いた人が学校で周知、やり方の説明などをしていくのはどうか」(Ⅱ-4)と語られたことから、校内で新しいことに取り組んでもらう際の導入しやすさについての仕組み作りが示唆された。また「世代によってデジタルや紙には得意不得意があると思う。デジタルが苦手な人に紙もありますという提示があるとよいのではないか」「(紙とデジタル) 選択できると良いかと思った」(Ⅱ-5)や「(デジタル化は) 学校によって進度がバラバラだった (ので学校によって活用度が異なるだろう)」(Ⅱ-6)といった、どんなユーザーにも使える選択肢を紹介することや、地域や学校によるデジタル化の事情について配慮する意見があった。これらは、学校の中で実際に手に取ってもらうために、どのような配慮や導入ができるか、という点についての提案であり、今回の体験を通して学校現場での具体的な活用方法がそれぞれの協力者の中に浮かんだと考える。

さらに、特に注目したいのが、Ⅱ-1、Ⅱ-3、Ⅱ-7である。これらには「指導要録を書く時の資料になるのでは」「教育相談週間の時の資料として活用できるのではないか」「人権レポートを書く時に活用するとか」(Ⅱ-1)や「初任の先生に学んでもらうのがいいのでは(生徒と向き合う時に使ってもらえるのでは、という文脈で)」(Ⅱ-3)という意見があり、教師の校務と結びつけた活用や教師の資質向上につなげる活用が示唆されている。

これまで我々は、個人の内発的な動機に基づく教育相談の自主研修を想定し、ワークの活用を提案してきた。それは、教師の日々の困り感を契機にして、少し立ち止まって自らの実践を振り返ってみることで、今後の子ども理解に生かせるヒントを見つけてみませんか、という働きかけでもあった。しかし、2017年より文部科学省によって教師の働き方改革が進められているように、教師の長時間労働が問題になっている学校の現状を踏まえると、上述したような“少し立ち止まる”こともできず、自らの実践を振り返りたくとも振り返れないというのが教師の実情なのかもしれない。その中で手に取ってもらいやすい手段として、デジタル化を進めてみたのが今回の試みであったが、実際に振り返るすき間を作るためにはさらなる工夫が求められる可能性が示唆された。その一つとして、校務と結びつけるなど、振り返るすき間を業務の仕組みに入れ込んでしまうという形の提案があったように考えられる。

ワークを業務の仕組みの中に入れ込んでしまうことは、従来の、自らの困り感を発端とするような内発的な動機から行われる自主的で主体的な研修とはいえないかもしれない。しかし、校務に入れ込むといった一見外発的に思えるきっかけによる活用をとおして、日々の業務に埋もれ、存在しているものの見えにくくなっていた困り感を解消したいという内発的動機に気づくことができるのではないか。さらに、日々の実践の中で何らかの困難を抱えている教師が、その困難な状況を受け入れられないために気づいていない、あるいは、忙しさなどとは関係なく、困難な状況をどう解決していいかわからず向き合えないといった場合も同様に考えられる。これは、経験の少ない初任者の陥りやすい状況とも考えられ、初任者の学びにつなげる手助けになるのではないか。また、初任者に限らず、実践からの学びをどう見出していけばいいのかわからず、それを周囲に聞いたり、周囲とやり取りすることもできないような、孤立した状況にある教師にも同じことが言える。

本ワークをとおして、自らの実践の中に子ども理解へ繋がるヒントがあることに気がつくことは、自らの力で困難を解決していくことに繋がっていく。これが松波ら(2023)の概念図にある、「自分らしいかかわりの確認」である。そして、振り返りによって、自らの実践に基づく根拠のある自信が見出され、その自信を土台として同僚へと関わりが広がる(同,;「仲間との協力の充実」)。その広がりから得られた安心できる感覚を土台として、また困難な状況に向き合うことができるのではないか。このように、校務に入れ込む、学校として取り組む、初任者に一度体験させる、など、外的な枠組みからのワークの体験からでも、教師自身が困難な状況にあることに自覚的になるとともに、それを解決できる糸口として、自らの内面にある「自分らしいかかわり」を再確認することができる。これらから、困難な状況に向き合うためのすき間づくりとして、学校内のシステムを活用していくという外的な枠組みからのワーク活用の可能性が示唆された。

総じて、今回のデジタル版試行の体験の聞き取りからは、デジタル版を活用していくことを前提として意見があり、そこには本ワークの開発経緯と性質が色濃く表れたように思える。今回のデジタル版の試行体験は、デジタル版の活用可能性の検討にとどまらず、ワークシートそのものをどのように学校の現状に即した形で活用していくかについて、改めて考える契機となった。それは、自らの困り感に自覚的になるきっかけとしての外的な枠組みを用いたワークの活用であった。校務に入れ込むなどの形はその一例として考えられたが、どのような導入の可能性があるかは今後も検討したい。また、このワークによる実践の振り返りが、適切な子ども理解に繋がっていくための仕組み作りの検討についても、今後の課題としたい。

文献

- 栗飯原拓也(2024)。「振り返りを通して教育相談を主体的に学ぶワーク」のデジタル化に向けて、三重県教育委員会事務局研修企画・支援課教育相談班 令和5年度教育相談年報,14-18.
- 鹿児島県総合教育センター(2022). 指導資料 生徒指導第82号. http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/result/siryou/shidosiryou/r4/r4-10pdf/2141_seitoshidou_82.pdf. (2025年2月3日取得)
- 文部科学省(2017). 学校における働き方改革に関する緊急対策. https://www.mext.go.jp/content/20200210-mxt_zaimu-000004400_1.pdf. (2025年1月28日取得)
- 文部科学省(2024). 教育情報セキュリティポリシーに関するガイドライン(令和6年1月) https://www.mext.go.jp/content/20240202-mxt_jogai01-100003157_1.pdf. (2025年2月3日取得)
- 松波美里・栗飯原拓也・加藤のぞみ(2023)。「振り返りを通じた教育相談の主体的な学び」の効果の整理と提示, 三重県教育委員会事務局研修企画・支援課教育相談班 令和4年度教育相談年報,14-18.

資料①

2024年11月 ワークシート班

デジタル版教育相談についての普段づかいのワークシート（仮）開発のご協力をお願い

ワークシート班では、振り返りを通じた主体的な教育相談の自主研修（添付資料参照）のデジタル化に向けた取り組みを、令和5年度より進めています。一環として「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、デジタル版の開発に着手しました。開発のあかつきには、現行の紙媒体でのワークシート同様、センターホームページでの公開を考えていますが、まずは令和7年度講座等での紹介と効果検証を目指しています。つきましては、デジタル版教育相談についての普段づかいのワークシート（仮）を御体験いただき、以下の点について御意見を頂ければと思います。

デジタル版教育相談についての普段づかいのワークシート（仮）について、教師個人として、また学校全体として、どのようにお感じになるか・お考えになるか教えてください。

1. デジタル版の施行しやすさ・しづらさ（端末の準備や実施）
2. デジタル版の研修効果（添付資料参照）と発展性（個人アカウントでの管理など）
3. デジタル版の活用における教師の世代差
4. デジタル版に関する情報セキュリティ上の課題や留意点

所要時間（約 分）

月 日（ ）： より、担当者がお伺いをさせていただきます。

3 SNS相談から見る現代の子どもたちの心の課題

～令和6年度 重点課題研究報告書より～

(1) はじめに

通信技術の発展に伴い、SNSが現代の中高生の主要なコミュニケーションツールとなっている。三重県では、平成30年4月に「三重県いじめ防止条例」が施行され、いじめ問題の克服に向けた取組の1つとして、中学生、高校生を対象としたSNSを活用した相談窓口「子どもSNS相談みえ（以下、SNS相談）」を開設した。令和2年度には日本語指導が必要な子どものために多言語に対応し、令和6年度には相談が集中する4月、9月、10月、11月、1月、3月に平日2回線、土日祝日1回線を整え、さらに相談しやすい体制をつくった。

教育相談班が実施している相談は、SNS相談、対面での面接相談、電話相談の3つである。文部科学省は、「SNS等を活用した相談体制の構築に関する当面の考え方（最終報告）」において「様々な悩みを抱える児童生徒に対する相談体制の拡充は、相談に係る多様な選択肢を用意し、問題の深刻化を未然に防止する観点から、喫緊の課題」としている。また、「令和5年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書」からは、LINEが中高生年代にとって身近なツールであり、気軽に利用しやすいものであることがわかる。つまり、SNS相談はより初期段階で子どもの悩みについて支援できるツールであると言える。

本研究では、令和4年度以降のSNS相談の状況を整理していき、現代の子どもたちが抱える課題や学校がそれにどう向き合っていくべきかについて考えていく。

(2) 研究目的

- ・ SNS相談の利用状況と相談内容から、現代の子どもたちの悩みや心の課題を明らかにする。
- ・ 子どもたちの悩みや心の課題に対応するために、学校現場に求められる支援について考察する。

(3) 仮説

- ・ 匿名性のある相談媒体を活用することで、学校生活では表出しにくい子どもたちの内面を把握し、潜在的な課題を発見できるのではないかと仮定する。

(4) 研究内容

ア 研究方法

- ・ 対象 「子どもSNS相談みえ」に寄せられた相談
- ・ 調査期間 令和4年4月1日～令和6年12月31日
- ・ 調査方法
 - (ア) 面接相談や電話相談と比較しながら、SNS相談のデータを見ていくことで、SNS相談の特徴を明らかにする。
 - (イ) SNS相談登録者へのアンケート結果から、SNS相談の効果を検証する。

(ウ) 相談内容を分析し、現代の子どもたちの心の課題と教員に求められる資質について検討する。

イ 研究結果及び考察

(ア) SNS相談の相談概況

SNS相談に、令和4年4月1日から令和6年12月31日までに寄せられた相談は742件（令和4年度：258件、令和5年度：257件、令和6年度227件）であった。

校種別の相談件数については、中学生が329件（44%）、高校生が387件（52%）、校種不明が26件（4%）とあまり差は見られなかった。

性別別で見ると、SNS相談の令和6年度12月末時点での登録者数は358人で、男子165人（46.1%）、女子192人（53.6%）、不明1人（0.3%）と、登録における男女差はなかった。

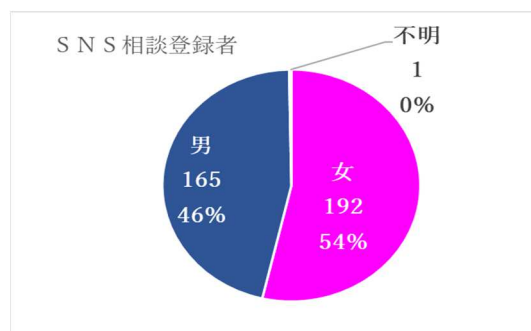


図1

しかし、図2・3にあるように、3年間で実際に相談した利用者の68%が女子であった。相談行動には性差があり、「女子が男子より悩みの経験が多く、さらに経験した者の多くが相談するのに比べて、男子は悩みの経験が少なく、悩みを抱えてもあまり相談しない」（増田ら2016）とされている。そのため、思春期においては、男子に比べて女子のほうが自分の困りごとやその感情の機微を言葉で表現する力に長けているとも言われ（梅田2014）、相談に向かう姿勢の性別差が出ていると言える。

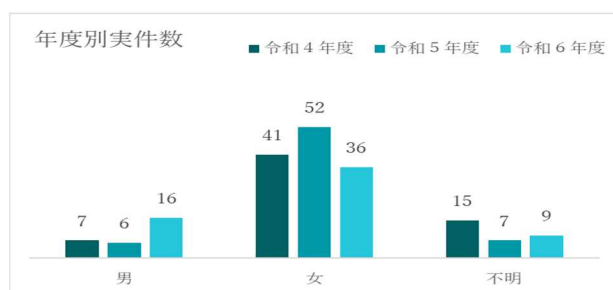


図2



図3

次に曜日別、時間別の相談件数について見ていく。令和4年度以降の曜日別相談件数は図4・5にあるとおり、月曜日146件、火曜日155件、水曜日141件、木曜日143件、金曜日128件（令和6年度の土曜日13件、日曜日16件）であった。曜日別の相談件数の差はあまりないことがわかる。

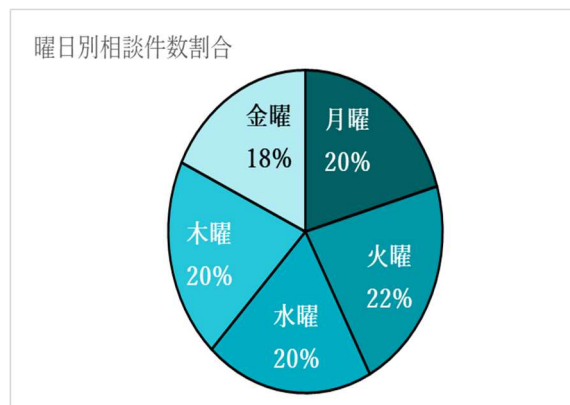


図4

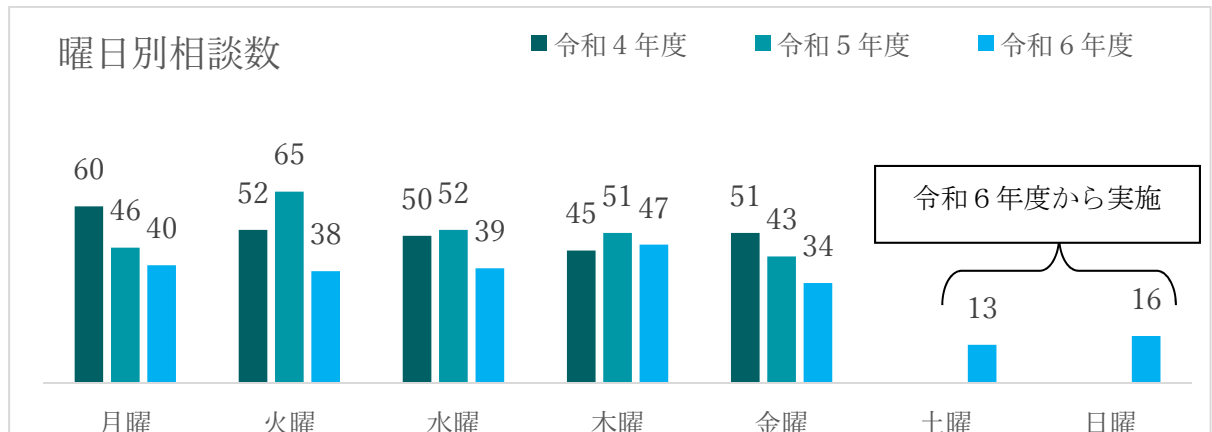


図5

相談開始時間別相談件数は図6・7にあるように、17時232件、18時168件、19時95件、20時139件、21時108件であった。このように、曜日の偏りはそれほどなく、時間帯は17時台が多く、19時台が若干少ない結果となった。この相談件数の分布からは、相談開始時に相談をしたいと思っていた子どものアクセスが多かったことと、それ以外は時間や場所の制約が少なく、相談者自身が相談したい時に気軽にアクセスができるというSNS相談のメリットが生かされた結果と考えられる。

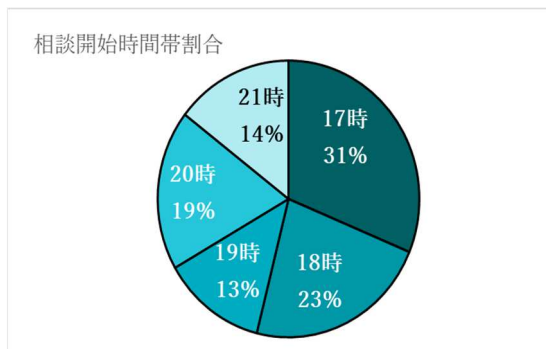


図6

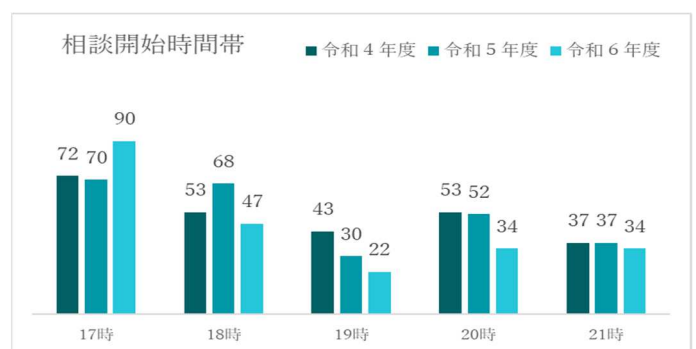


図7

図8は、相談対応時間別の割合である。3年間の平均相談時間は51分であった。電話相談の平均相談時間が20分であることから、SNS相談は発話形式のものよりも時間がかかることがわかる（面接相談は相談時間が決められているため除外した）。しかし、SNS相談では自分で言語化した悩みや相談員とのやりとりを後で読み直すことができるメリットもあり、相談後に相談者の気持ちが改善されるなどの効果については、杉原ら（2019）が電話相談との違いは見出されなかったという先行研究を紹介していることから、相談が長時間になりやすいという特徴はあるものの、相談者にとっては有効な相談媒体となっていると言える。

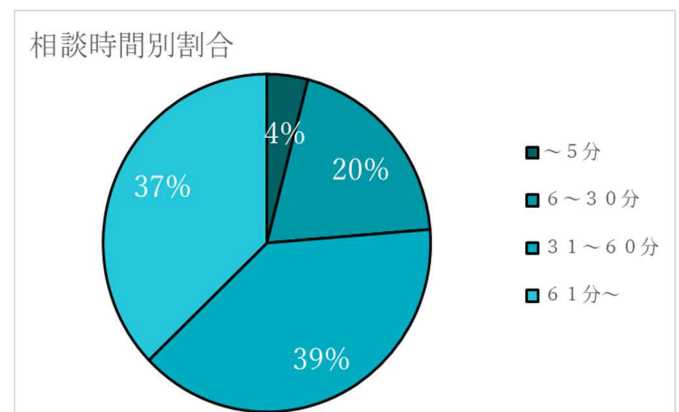


図8

(イ) アンケート結果まとめ

SNS相談登録者に任意のアンケートを実施したところ、令和4年度～令和6年度で117件（うち相談経験者は75名）の回答が得られた。

実際に相談をしたことがある子どもたちを対象に、「相談してよかったか」と質問したところ、図9のように、「思う」の回答が60%であった。また、図10のように「また相談したいと思いますか」の項目でも64%と高い満足度を示していた。このことから、SNS相談が相談者にとって有効な成果をあげていることがわかる。

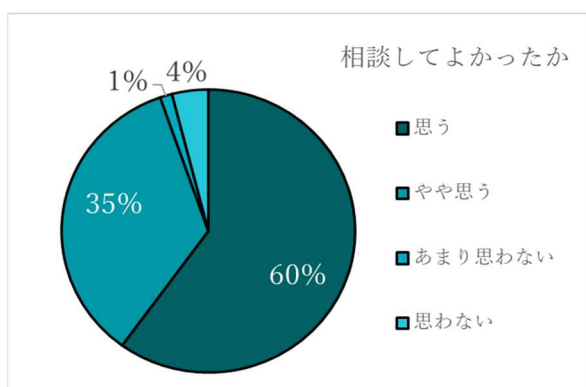


図9

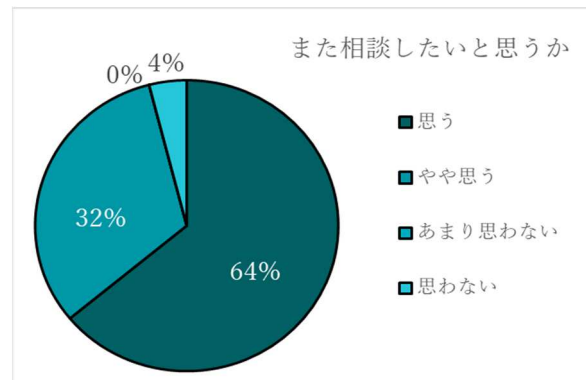


図10

SNS相談に登録している子どもたちの心情をより図りやすくするために、令和6年度は「①自分にはいいところがあると思うか」「②自分に満足しているか」「③人からどう見られているか気になるか」「④自分の思いをはっきり言えるか」という自分への満足度、対人関係に関する4項目を増やした。その結果が図11～図14である。なお、これらの質問は相談経験の有無に関係なく登録者全員に行った。

①では、「思う」の回答は23%であった。②では、「満足」の回答が6%とかなり低い結果となった。令和6年度全国学力・学習状況調査で「自分には、よいところがあると思う」と回答した中学生の割合が三重県で83.8%（全国83.3%）であることから、SNS相談登録者の自分への満足度はそれほど高くないことがわかる。

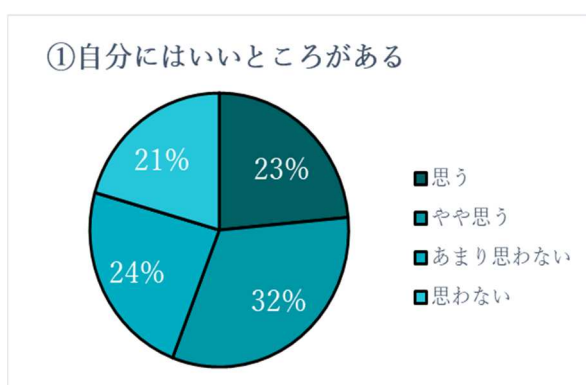


図11

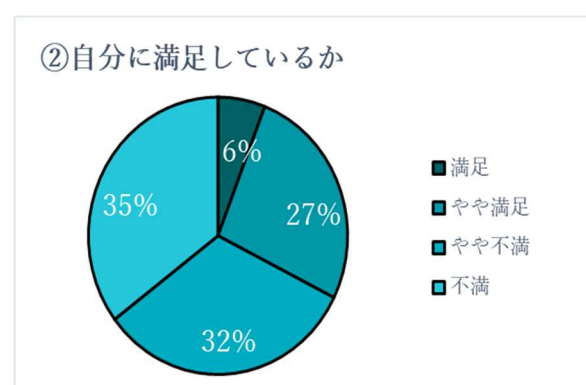


図12

③では、「気になる」の回答が82%と、ほぼ全ての子どもが周囲からの評価を気にしていることがわかる。また、④では「言えない」の回答が21%であった。対面以外の相談を行う「女子学生は、対面中心の者より、自己表現・対立を回避し、評価不安や人とつながってほしいという意識が高い傾向」（尾崎ら2012）があるとされ、SNS相談登録者も他者評価を気にし（③）、自己表現を避ける（④）傾向にある。

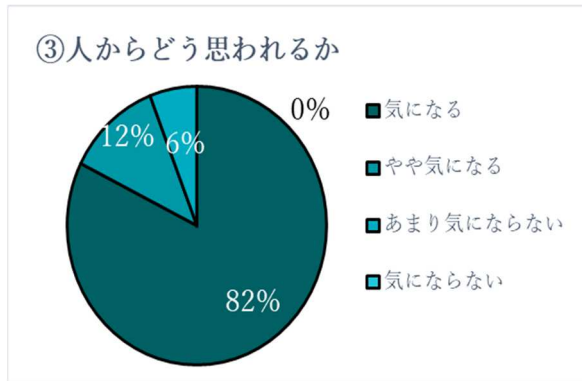


図 13

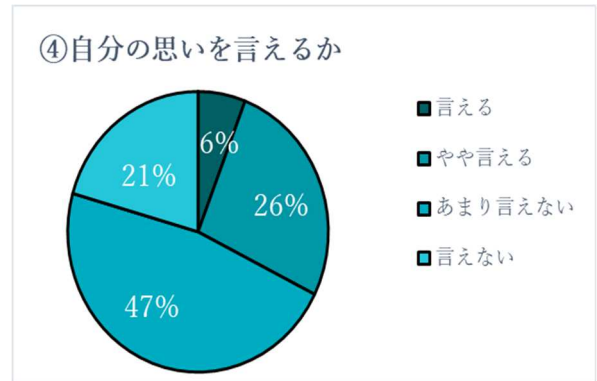


図 14

次に、SNS相談の感想を一部取り上げる。肯定的な意見としては、「自分の行動を褒めてくれて気持ちが楽になった」、「誰にも言えないことを、面と向かって言わなくてもいい」、「SNSの相談は縛りもなく、直接会わなくてもいいから安心して伝えられる」、「自分の気持ちを聞いてくれる人がいたと嬉しくなった」等、相談員の傾聴や承認、人間関係に縛られない気楽さ等に対する回答が得られた。

つまり、SNS相談を利用する子どもたちは自分への満足度が低く、周囲の評価を気にする傾向が強い。そのような子どもたちが対人関係の不安や悩みを抱えながらも、SNS相談の匿名性や手軽さ、傾聴といった相談員の姿勢に自分の考えや感情が受け入れられていると感じ、安心感を抱いていることがわかる。

(ウ) 実際の相談からの検証

面接相談や電話相談では不登校に関する相談が多いのに対し、SNS相談では「友人関係・学校生活」に関する相談が多い（「友人関係・学校生活」66%、「学業進路」6%、「家庭」5%、「その他」23%）。平成30年4月1日～12月31日の間に実施された、文部科学省によるSNS等を活用した相談体制の構築事業においても相談内容でもっとも多かったのは友人関係であった。つまり、SNS相談は、一見問題なく学校に通う中で、友人関係や学校生活といった日常的な悩みや困りごとを抱えた子どもたちに利用されているのである。ここからは、今年度行われた相談内容を振り返りながら、子どもたちの潜在的な心の課題について検討していく。ただし、以下の相談内容は、個人が特定されないように一部抜粋・修正、補足したものである。

a 授業の不安を相談する高校生

授業やテストについて、周囲の応援に応えたいという気持ちがある一方で、応援に応えられないかもしれないという不安についての相談であった。

この高校生は、他者からの評価を過度に気にするあまり、実際には迷惑をかけているとは捉えなくてもよいことを「迷惑ではないか」と捉えてしまい、不安を感じている。このような傾向は、自己肯定感の低さやできない自分を見せたくないといった完璧主義な一面の表れではないだろうか。また、周囲の期待に応えたいという気持ちは、他者からの承認欲求の表れとも考えられる。このような子どもに対して、「たいしことではない」といった周りの大人からは励ましのつもり言葉でも、その子どもを傷つける可能性がある。子どもの不安に寄り添い、共感する姿勢を示すことが重要であ

る。

b 本音を話せないという中学生

本音を話すことで嫌われるのが怖く、思ったことを言えなくて学校に行きたくないという中学生からの相談で、数回の相談の中で、不登校、仲間外れなどのいじめを受けているという発言もあった。

この中学生は、本音を話すことで人間関係が悪化することを恐れている。これは、過去の経験から学習した可能性や、周囲の人間関係に対する不信感があることが考えられる。また、不登校の発言など相談ごとに発言が異なることから、現実とSNS相談での発言が異なる可能性もある。相談内容には真偽が混ざっている可能性もあるため、注意深く見守る必要があるが、相談者は、匿名性から本音を吐き出しやすいSNS相談で自分の思いを表現することで、心の安定を図ろうとしているのかもしれない。

c 部活でいじられる高校生

いじりが嫌な気持ちを相手に何度も伝えているが、改善されない。誰にも相談せず、笑ってごまかすなどの対応をする中で、SNS相談を利用した。

いじりによる不快感を無理にごまかすことで、対人関係の悪化を避けようとするような行為は、問題を先延ばしにするだけでなく、心理的な負担を増大させる恐れがある。また、誰にも相談できず、悩みを一人で抱えている状態が続くと、孤立感や絶望感が増大し、自分の価値を見失ってしまう可能性がある。相談員が不安な思いに寄り添うことで、相談の終わりには、教員に相談しようという気持ちの変化が見られたことは、相談者にとって大きな一歩と言える。

d 教員の態度に恐怖を抱く高校生

教員の態度に対する恐怖心を保護者にも相談し、保護者から学校に連絡もしたが改善されなかった。学校独自の相談フォームの利用も考えたが、個人を特定されることを心配している。

教員との良好な関係を築けないことは、相談者に対人関係への恐怖感や苦手感を抱かせる危険がある。教師からの否定的な評価は、相談者の自己肯定感を著しく低下させる危険もある。また、家族からの訴えが改善に繋がらない経験は、相談者に大きな失望感を与え、学校への不信感や孤立感を深めることにもなる。相談者は、問題を解決しようと努力しているが、相談者が特定されることへの不安から学校外のSNS相談を利用した。何気ない教員の言動に傷つき、孤立感を深めている子どもの声を受け止め、どう解決に向かえばいいかを共に考える場が重要であることがわかる。

e 恋愛相談を繰り返す高校生

恋愛相談を繰り返す中で、相談員の対応が自分の意に沿うものでないと途中で相談を終了することがある。

相談員との関係性に強く左右される行動パターンからは、不安定な自己評価や対人関係における不安を抱く相談者の姿が見える。相談員個人の意見を求めるという

特徴もあり、具体的な解決策を求めているというよりは、共感を求め、自己肯定感を満たしたいという欲求が強いと考えられる。また、相談員の回答が自分の思ったものでない場合にすぐに関係を断ち切るという行動からも、他者の視点を受け入れる心の余裕がないのではないか。

以上の相談内容からは、SNS相談が、その匿名性や手軽さから、子どもたちが本音を吐き出せる場となっていることがわかる。対面や電話では話しにくい友人関係や学校生活の悩み、教員への不満などの相談が寄せられている。相談内容からは、周囲に相談できない悩みや不安を抱え、自己肯定感の低さ、承認欲求、対人関係の不安など、さまざまな心の課題を抱えていることがうかがえる。総務省のアンケートによれば、相談していることが知られたくないため相談がしづらいとされ、そのまま不登校になる場合もあるため、SNS相談は、子どもたちが匿名で安心して悩みを打ち明け、心の安定を図る上で重要な役割を果たしている。そして、教員は、一見問題なく過ごしているように見える子どもたちもこのような心の課題を持っているかもしれないことを意識して、日々の指導にあたらなくてはならない。

(5) おわりに

これまでに述べてきたように、現代の子どもたちは、様々な「心の課題」に直面している。本研究で明らかになったのは、普段は学校に通い、問題なく過ごしているように見える子どもも、周囲からの評価への不安、人間関係の悩みからくる孤立感、自己肯定感の低下といった課題を抱え、心の負担になっていることがあるということだ。そして、同じような状況でも相談ができない子どもたちがいることを忘れてはならない。悩みを抱え込まず、早めに相談することで、問題が深刻化する前に解決できる可能性が高まるため、身近な人や相談窓口で相談できる力や環境が大事になる。そのきっかけとして、普段からコミュニケーションツールとして活用しているSNSを用いた相談窓口が用意されている意義は大きいと言える。

では、教員ができる支援とはどのようなものだろうか。SNS相談からは、大人が思っている以上に打たれ弱い子どもたちの姿が見えてくる。そのため、子どもの気持ちに寄り添い、共感する「教員の共感力」が、今後より求められていくと考える。子どもは、些細な言動にも傷つき、悩んでいる。そのような子どもに対しては、アドバイスのつもりでも何気ない一言も、より傷つける結果になる。大人の価値観で考えて子どもにアドバイスする前に、まずは、子どもの言葉に耳を傾け、気持ちを受け止める姿勢を示すことが、子どもが相談しやすい環境づくりにつながっていくことを教員が理解し、実践していく必要がある。

そして、「教員の共感力」は、子ども自身が考える力を伸ばせることにもつながると考える。教員が共感力を身につけることで、子どもたちが安心して相談できる場が広がる。話を聞いてくれる人の存在は、子どもにとって大きな支えとなり、子ども自身が相談の中で悩みを言語化することをとおして、悩みを客観視する力を養うことができる。この悩みを客観視する力は、子どもが将来的に困難な状況に陥ったり、悩んだりした時に、どう対応したらいいかを考える力を育む上で重要な基盤となる。ただ、ここで難しいのが教員は共感し傾聴しているだけでなく、子どもの思いをくみ取りフィードバックする力を磨く必要

もあることだ。つまり、子どもの特性を適切に理解し、共感しながら、分かりやすく気持ちを伝え返す力を教員が高めていくことで、子どもたちが悩みを客観視し、考える力を伸ばしていくことができるのである。

また、子どもたちの考える力を育む上で、子ども同士の間関係構築のサポートをすることも、教員が果たすべき重要な役割の一つである。子どもたちは友人との関わりを通じて、様々な考えに触れ、時には意見の衝突も経験するが、それらは相互理解と尊重の精神を養う絶好の機会となる。教員は、子どもたちの人間関係を適切に見立て、より円滑なコミュニケーションを促すことで、子どもたちの考える力をより引き出すことができるだろう。

(6) 参考資料

- ・増田成美・吉岡久美子・石田弓「中学生の援助要請行動と相談抑制に関する研究—文献レビューを通して—」
(『広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要 第15巻 2016年』)
- ・杉原保史・宮田智基 編著『SNSカウンセリング・ハンドブック』
(誠信書房 2019年)
- ・梅村高太郎『思春期男子の心理療法 身体化と主体の確立』
(創元社 2014年)
- ・尾崎かほる・久東光代「女子学生の友人とのコミュニケーション手段と交友関係意識：対面と携帯メールによる自己開示」
(『日本教育心理学会第54回総会発表論文集』2012年)
- ・後藤宗理「思春期・青年期を中心とした研究の動向」
(『教育心理学年報 第47集』2008年)
- ・令和5年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書
(総務省情報通信政策研究所 令和6年6月)
- ・令和6年度全国学力・学習状況調査(文部科学省 令和6年7月)
- ・「高校生のSNSの利用に関する調査報告書」
(国立青少年教育振興機構 令和6年7月)
- ・「SNS等を活用した相談体制の構築に関する当面の考え方(最終報告)」
(文部科学省 SNSを活用したいじめ等に関する相談体制の構築に係るワーキンググループ 平成30年)
- ・「不登校・ひきこもりのこども支援に関するアンケート調査の結果」
(総務省 令和5年7月)

Ⅲ 個人研究

1 デジタル社会における探求的な学びの土壌 ——— 楽しむことと手ばなすこと ——— 臨床心理相談専門員 栗飯原 拓也

デジタル化する社会で他者と比べ正解に至る早さを競う場となった教室は、子ども達に、情報のスルーやうのみ、または堂々巡りの思考への囚われを引き起こすことが懸念されます。そこで何もかも分かっているように見られる理想を手ばなしづらい子ども達が、何かを分からずに一緒にいる面倒くささに留まるようになる時、協力して学ぶことを楽しむようになることが期待されます。そうした子ども達の成長を、子どもの望む通りの成長を叶える願いを半分手ばなし、思ったようにならなさを共に楽しむ教師の姿勢が後押しすると考えられます。

大規模言語モデルにもとづく生成AIは、画像・音声へと対応の領域を拡大し、子ども達の生活の中に現れている。予測AIが深層学習によって発展した後に始まった技術の進展は、「『予測(特化型)AI』⇒『生成AI』⇒『AIエージェント』⇒『汎用AI』⇒『超知能』の過程をたどる」(飯田、2024)という。そこで「人間と同程度の知能レベルで未知の問題にも対応可能」(飯田、2024)な汎用AIに必須の要素として、現在AIエージェントという自律性の機能が実用段階に入ったという。利用者の指示を待たず問いを立てるようになったAIが、人に代わり問いを立て始めた社会で、分からないものを分かりたい気持ちを子ども達に育てる学校の働きは、これからの学びの土壌づくりとしてもますます重要性を増すと考えられる。その手本となるべき教師の姿はprofessional learnerという言葉で、独立行政法人教職員機構による探求的な学びに関する研修の際に表現されていた。その言葉に示された、学び方の専門家としての教師にとっても、自身が何を分かっているか分かっていないかを客観視する力は、情報化社会でバランスの良い学びを保持するため、アクセスしやすさに伴う情報過多の中で適切に取捨選択を行い、フェイクという真偽も精査する上で重要になるようである。

Korthagen (1985) が詳細なプロセスを述べたりフレクションは、そうした学びのバランスを保つ有用な営みとして教育の中に用いられてきた。これは「学習者の理想的な行為と省察のプロセスを5つの局面に分け……第1局面から第5局面までの頭文字をとってALACT(アラクト)モデルと呼ばれ」(関原・岡崎、2021、p.144)、第1局面の“行為Action”、第2局面の“行為の振り返りLooking Back on the Action”、第3局面の“本質的な諸相への気づきAwareness of Essential Aspects”、第4局面の“行為の選択肢の拡大Creating Alternative Methods of Action”、第5局面の“試行Trial”からなる。このうち子ども達にとっての重要性が拡大しているプロセスは、「第一の局面において行為……がなされ、それについて第二の局面で『行為についての振り返り』……が行われる。この振り返りは、表面的な言動に焦点を当てて行われるのではなく、その言動が生じた背景、すなわち実践者が無意識に持っている価値観や感情、好み、関心、常識などについても焦点が当てられる」(荒木、2015、p.8)という営みと考えられる。この営みは続く第3局面の、本質的な諸相への気づきで、「先の局面における分析の結果、実践者が無意識を意識化すること、自らの前提を自覚化することにより、自らの実践に隠された本質が現れてくる」という検討に結実するよう、「実践者の行為を全体のまとまりあるもの」(荒木、2015、p.9)とし

て行う振り返りである。

こうした振り返りの営みを、「第二局面と第三局面の場面において深い省察を行わず、結果として省察が実践者の行為を変える働きとならなかった」（荒木、2015、p. 9）という、“その場しのぎの解決”に終わるように子ども達が行う状況が、近年生じやすくなっているようである。この振り返りは、例えば、担任が子どもたちが騒がしい学級について振り返った結果、『規律をもっと厳しくする』といった早急な解決に至る」（荒木、2015、p. 9）状況という。そこではある状況や、それにかかわる情報は、それらを自分ごとにするような、想像力を用いた検討をする対象になりづらい。“その人の核となる善さ”に及ぶ、“コア・リフレクション”と Korthagen (2004) が呼ぶ振り返りから遠い、閉塞的な原因探しを、例えばデジタルネイティブと呼ばれる技術への精通を示す子ども達が、オンライン上で出会った情報に対して行い、そうした情報を思い込みからスルーしたり、うのみにすることで、問題に巻き込まれる危険を背負うようである。

そうした、スルーやうのみのなどのその場しのぎは、一方で、反芻思考という、出口の無い堂々巡りの考えを回避しようとした結果のようでもある。考え込みを反映する Ruminative Response Scale (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991) は、抑うつ反応スタイル理論 (Nolen-Hoeksema, 1991) に基づく Response Style Questionnaire の下位尺度として制作されたものという。そこには「くよくよ悲観的に考える否定的考え込み」と「問題解決しようとする反省的熟考」として、「否定的考え込みは抑うつを持続させ、反省的熟考は短期的には抑うつを強めるが長期的には軽減しようとされている」（勝又、2019、p. 88）ものが指摘されている。堂々巡りの思考は子ども達に、失敗は行動についてではない、自己の存在全体がかかわっているという、認識を抱かせる。この思考は見える化があいまいさの余地を失わせつつある社会状況で拡大しかねないようである。例えば、詰んだという後悔を超える絶望が、折れやすさという、自身にも他者にも受け入れがたい弱さになる自己否定は、デジタルの利便性に伴い拡大するタイプの中で子ども達に生じやすくなると考えられる。そこでは今、何が分からないという、今後取り返さる状況も、分かる見込みのないことにも気づかず取り組み続ける自分自身という存在全体がかかわった失敗になりやすくなるようである。適切に効率よく理解することに失敗した自分という認識の反復を、子ども達は、繰り返し転げ落ちる岩を持ち上げ続けるギリシア神話のシシュエポスの苦行のように、デジタル化が角度を増させた坂道の上で、小石のようなつまづきに対しても抱きやすくなる。AI 的な知性は、情報を、その背景に想像をめぐらし精査するよりは、分かっていると周囲に受け取ってもらえそうな反応を、より早く示せることが重要なものにする。そうした環境はコミュニケーションも、人と人との間に試行錯誤して協力しながら進めるより、外界からの反応に対する正解不正解の反応として行われやすくなる。そうした日常に身を置く子ども達は、分かる確証の無さを抱えて考え続けることや、まして分からないことを想像する困難を拡大させる現状が浮かぶ。

アイデンティティステイタス (Marcia, 1967) は、子どもから大人への境界である青年期に立つ個人が抱く、生き方の分からなさについて扱ってきた概念である。この概念は本邦において、高度経済成長や終身雇用の崩壊などの社会構造の変化の中での、モラトリアムという出立への不安や、アイデンティティ拡散という希望の抱きづらさを検討してきた。一方この概念は早期完了という、自分なりに模索した経験のないままのあやういアイデンティティの確立も、課題をはらむ成長の状況としていた。この分からなさの先送りは、近年ネガティブケイパビリティとされる、分からなさを抱えておける心の能力の獲得に取り組むべき時期

に、その取組を回避したことで生じていたようである。そうしたネガティブケイパビリティの獲得と発揮における困難は、現代の若者も抱くといい、分からなさに不可避な抑うつに留まりづらい状況が、コロナ禍での大学生たちにも見られたという。「受身的に体験することになった『一人時間』において、SNSでのやりとりも被害的に受け取られ、誹謗中傷となってしまうたり、被害的迫害的な不安を強めたりしている」、「いてもたってもいられない、落ち着かない状態」である妄想一分裂ポジションを、「他者の動向をSNSのチェックで確かめないと気がすまなくなり、また他者と比較して劣等感を強める」「迫害的な心性」として大学生が抱いたという（日下、2023、p. 22）。そこで分からなさは、本来なら開示されるべきだったと感じる情報を隠ぺいし偽装する他者のせい、情報収集不足を改善できなかった自身のせいで生じた、望まない結果になる。「ネガティブ・ケイパビリティには……変えられないものを受け入れる心の静けさ、変えられるものを変える勇気、その両者を見分ける英知が要素としてある」、「コントロールできるものは自己コントロールすること、出来ないものに対しては何もしないのではなく、いまできることを行う、そのために今できることは何だろうと考えている」（日下、2023、p. 23）など、行為上の工夫につながるような発想を持ちづらい状況が、失敗をめぐる子どもたちに生じやすくなっているように思う。

そうした分からなさに留まりづらく、現実的な視点を見失いやすい子ども達は、教室で分らない者同士で協力し、自分にできることを模索し合うよりは、自身の存在としての無力さを暴露されかねない競争を体験しやすい。そうした子ども達の学びでの困難は、学びに同行する教師に、その振り返りが難しくなる可能性が浮かぶ。例えば若手教師はリフレクションをめぐる、「経験の乏しさから、子どものことを理解した上で対応することや、授業を改善することに課題があり、もとより、若手教師自身がこれらを問題として認識できていない」（宮本ら、2023、p. 69）状況になりやすいことが、当事者によって振り返り記述される。「授業運営に課題があり、子どもに意識を向けることができている」といった若手教師の課題（宮本ら、2023、p. 69）は、ある子がなぜ分らないのかが分らず、分らせる方法も分らない以前に、なぜその子が分らなさに留まれないのかが分らない、存在をめぐる分らなさになった時により深刻化しやすいだろう。教職上での自己肯定感を検討する視点として、教師効力感（Ashton、1985）があるという。「教育場面において、子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができる」（渡邊・中西、2017、p. 245）という、多忙かつ精神的にも負担の大きい教師が職務内容に立ち向かうにあたっての「与えられた課題を自分自身がうまくできる」自身の行動への信念（渡邊・中西、2017、p. 245）は、自己効力感（Bandura、1977）という「ある結果を生み出すために必要な行動を自分がどの程度うまく行うことができるか」の確信といった、本来「その行動がどういう結果をもたらすのか」の結果への期待とは区別すべき（渡邊・中西、2017、p. 246）ものをベースにするという。「子どもへの支援・理解」、「学級経営」、「教科指導」の3領域（渡邊・中西、2017、p. 252）をめぐる信念は、あくまで特定領域での教育的な行為をめぐるもので、教師自身や子どもなどの存在に関する評価と区別されるべきなのだろう。

この教師効力感にかかわり、「メンタルヘルスに関する研究では、教師効力感の向上がバーンアウトを低減するという事が示されている」ものの、「必要以上に向上させることは、実際に個々人が持つ教師としての能力と効力感との乖離を生み……仮想的な効力感を持つてしまうことにつながる可能性がある」（渡邊・中西、2017、p. 252）という指摘もされる。この仮想的効力感は、「自己の直接的なポジティブ経験に関係なく、他者の能力を批判的に評価、軽

視する傾向に付随して習慣的に生じる有能さの感覚」(速水ら、2004、p.1)とされ、いわゆる“キレイやすい若者”の「他者軽視に基づく仮想的有能感を抱かざるを得ないのは彼らが日常生活全般に不満が多く、不快な感情を抱くことが多いから……あるいは仮想的有能感をいなくことで必然的に不快な感情を抱くことが多くなる」(速水ら、2004、p.5)といった他責的な自己愛的姿勢に関連して述べられている。例えば思ったようにならない事態としての、静かにならない教室について、その場しのぎに原因探しから得られるものは、静かにしようとしないうちの子どものせいという他責的思考か、その原因探しが、出口のない反芻の中で反転した、静かにさせられない自分のせいという自責的思考だろう。そうした思い通りに学びたい子どもの学びを思い通りにできる仮想的有能感から、教師が教室や職員室で心理的孤立を抱く危険性が、近年の学校で拡大するようである。

こうした近年の学校で教師の目指すべき有効感、目前の子どもたちとの間に、思ったようにならなさに留まりながら、同時に今、現実的に取りうる可能な対処法を、粘り強く探りつづけるような姿勢としての、「あきらめ半分、つまり晴れない思いをいかに抱えていくかという状態」(大橋、2009、p.25)になると考えられる。「あきらめなければならない出来事はうつ病に近い症状が出現し人間に大きな影響を与えるゆえに、あきらめとは肯定的感情、否定的感情に、思考抑制、肯定的解釈が組み合わさったものと考えることが妥当であろう」(大橋、2009、p.24)。そこで、自分に分からないものがあるという抑うつに留まりづらい子どもとの間に、彼らの望むように分からせる理想は半分手ばなし、望む通りに分かるようにしてあげられない抑うつに留まり続け教師の姿勢は、今後の学校で、さらに重要になるように思う。これは単なる責任放棄ではない、現実を受け止め対処を工夫する姿勢である。見える化以外にも、多様性の推進によって逆説的に拡大するあいまいさの許されづらさや、働き方改革に伴う業務効率化への要請が増す学校の中で、タイパの悪さに留まらざるを得ない自身の状況も半分受け入れながら、子どもと自身の成長を楽しむ教師の姿勢が、学び方の手本として、子ども達により広い視野からの振り返りを試みる機会を与えることが期待される。

引用文献

- 荒木寿友 (2015). 教員養成におけるリフレクション：自身の「在り方」をも探究できる教師の育成に向けて. 立命館教職教育研究. 2. 5-14
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames&R. Ames (Eds.). Research on Motivation in Education, Vol.2. Academic Press. 141-171
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review. 84. 191-251
- 速水敏彦・木野和代・高木邦子 (2004). 仮想的有能感の構成概念妥当性の検討. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学. 51. 1-8
- 日下紀子 (2023). コロナ禍における一人でいられる能力とネガティブ・ケイパビリティ. ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編. 47 (1). 15 - 25
- 飯田正仁 (2024). 時代は生成 AI から AI エージェントへ. https://www.mri.co.jp/knowledge/opinion/2024/202412_1.html (2024年12月16日取得)
- 勝又結菜 (2019). 反すう特性と反すう体験の関連：否定的考え込み、反すう的自己注目、ネガティブな反すうの比較から. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 59. 87-94
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in

- the Netherlands. *Journal of Teacher Education*. 36(5). 317-326
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 20(1). 77-97
- Marcia, J. E. (1967). Ego Identity Status: Relationship to Change in Self-esteem, "General Maladjustment", and Authoritarianism. *J. of Personality*. 35. 119-133
- 宮本吏央・竹内孝文・伊藤雅広・近藤智靖 (2023). 若手教師のリフレクションに関する事例的研究：特別な教育的支援を必要とする子どもに配慮した体育授業に着目して. *日本体育大学大学院教育学研究科紀要*. 6 (2). 67-82
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*. 100. 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S. & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of personality and social psychology*. 61. 115-121.
- 大橋明 (2009). あきらめに関する心理学的考察 —自由記述法による探索的検討— 中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要. 10. 17 - 28
- 関原賢秀・岡崎浩幸 (2021). コルトハーヘン「8 つの問い」を活用した授業改善：中学校英語教師の授業実践を通して. *富山大学人間発達科学部紀要*. 15 (2). 143-157
- 渡邊駿太・中西良文 (2017). 日本における教師効力感に関する研究の動向と展望. *三重大学教育学部研究紀要*. 68. 245-254

2 セラピストの妊娠体験についての一考察 ―セラピストという存在の再考―

臨床心理相談専門員 加藤のぞみ

要約

これは筆者が自身の妊娠をきっかけに体験した、自身の変化やクライアントとのやり取りを通して、セラピストという存在について再考したものです。妊娠とは、セラピストにとってそれまでの在り方を変える必要に迫られる出来事であり、その変化をどのように自身に位置付けていくかというプロセスはある意味クライアント体験であったと考えます。そのプロセスには、クライアントの支えが大きく寄与していて、両者の間には相互的な守り・守られる関係性が生じていると考えました。そして、セラピストはあくまでもクライアントの伴走者であり続けるために「個人」をできるだけ背景においた他者であることを前提に、妊娠などそこから否応なくにじみ出る「個人」の要素によって、その相談過程にはクライアントとのオリジナルの彩が生まれるという面白さがあることがわかりました。

はじめに ―セラピストが妊娠を伝えるということ―

私たちセラピストは基本的に自分のことについて相談者であるクライアントには多くを語らない。それは、相談の場はクライアントが主体となる場であり、その場で表現される言葉や遊びやイメージがクライアントによって生み出されることを尊重するためである。セラピストの個人的な情報があることでクライアントの表現が不自由になることを避けているともいえる。したがって、セラピストは自分自身の状況、とりわけ個人的な情報を積極的に伝えることはしない。ただし、妊娠・出産についてはこの通りに行かない。妊娠出産を理由に退職するような場合は、時期によっては妊娠が見た目からはわからない段階で、妊娠を伏せたまま退職を告げることもあるかもしれないが、産前休暇に入るまで相談を続ける場合は、セラピストの出産に伴う相談の休止あるいは担当者の引継ぎを含めて妊娠について触れざるを得ない。もちろん、ケースによっては、笠井（2002）の事例報告にもある通り、妊娠とは伝えず「家族の事情で」と理由を伝え、それ以上の詳細を伝えないという方法もある。したがって、妊娠は必ずクライアントに正直に告げなければならないもの、というわけではないが、身体的な変化や担当者の交代・休止を含む面接形態の変化を考えると、告げる場合が多く、外見上わからない身体や精神の病気よりも隠すことが難しいため、相談の中で扱わざるを得ないことが多くなるのではないかと考える。

また、この“産前休暇”という響きもどこか「仕事」という色合いが強い言葉で、個人的には相談の場で用いることに抵抗がある。もちろん私たちは仕事として相談業務を行っているが、実際の相談の場では「仕事だから聞いている」というような、ある意味冷たさや割りきりのような印象を与える「仕事」を前面に押し出して相談を聞くことはしない。職業人としての倫理や責任を感じながらも、目の前にいるクライアントに必死に寄り添うため、その表現にセラピストの意識を一生懸命に傾ける。「人」としてクライアントの目の前にいたいという思いがある。そしてクライアントにも血の通った「人」としてセラピストを感じてもらいたいと思う。妊娠を伝えることは、休職しまた復帰するという仕組みから生じる「仕事」の色合いの強さを改めてクライアントに感じさせるきっかけとなる可能性もある。

山口（2013）にも取り上げられている先行研究によると、セラピストの妊娠はクライエン

トとの治療関係に極めて重大な意味をもつ (Fenster et al,1986) とされている。また、妊娠による明らかな外見の変化はセラピストのセクシュアリティや親密な関係といった側面を治療関係にもたらし、セラピストのプライベートな情報をクライアントに非言語的にそして一瞬のうちに伝える (Korol,1995) とも言われている (山口, 同)。特に精神分析の領域では、転移・逆転移を主に扱うという性質上、セラピストの妊娠による治療への影響を、その理論によって事例的に丁寧に分析する研究もある (若佐, 2016 ; 日下, 2006 ; 笠井, 2002)。ここでは、妊娠をきっかけにクライアントに見捨てられ不安や分離の不安が生じ、相談が中断する事例も報告されている。

セラピストの妊娠に関する先行研究については若佐 (2017) に詳しい。それによると海外でのセラピストの妊娠と治療について精神分析的に論じた研究は Hannett (1949) が自身の妊娠と流産について考察したものが始まりであり、海外では日本より多くの女性分析家たちがセラピストの妊娠について論じている。そして、日本を含め、現在まで、セラピストの妊娠について扱っている研究は、質問紙研究、複数のインタビューをまとめた研究など調査研究をはじめ、無意識を扱う事例研究など幅広く行われてきている。

これまでの研究で、多くのセラピストは妊娠により罪悪感を体験し、若佐 (2017) が妊娠期に起こるセラピストの困難さとして引用した上別府 (1993) の「抱える容量の変化」を体験することがわかっている。さらに、セラピストの側に生じる身体的・心理的变化に意識的になること、妊娠によってクライアントの側に否定的・肯定的反応を含めた様々な影響について配慮することがセラピストに必要とされている。そして妊娠を伝える時期や妊娠・出産期の職場環境などの外的状況の整理なども行う必要があるとされてきた。

概観したようにセラピストの妊娠については様々に研究がなされ、精神分析以外でも山口 (2013) のように、理論学派によらず普遍的な内的体験を探ろうとする研究もある。そして筆者もこれに続けたいと考える。従来の多くの精神分析家たちが取り組んできたように、事例を詳細に分析することは、セラピストの妊娠をきっかけに相談の場で何が生じていたかを丁寧に読み取り考察することができる。しかし、今回事例を詳細に考察するのは本稿がインターネット上で誰でも閲覧できるという性質上難しい。また、筆者は精神分析のオリエンテーションにないため、転移や逆転移を軸に妊娠について考えることも難しい。さらに、調査研究的に協力者を集め、データをまとめていくのは時間的にも労力的にも難しかった。そこで私の体験した妊娠と妊娠をめぐるクライアントの反応とクライアントとの間に生じたセラピストの感覚に焦点を当てて本稿を論じていきたい。

これは、私自身の妊娠と出産に伴う休職をめぐる、セラピストである私の中に生じたこのころの動きと、子どもや保護者との心理面接で生じた動きをひとつの記録として残しておきたいと思い、まとめようとする試みである。そこには、セラピストの妊娠に伴う様々な揺らぎの体験を記しておきたいという私の思いがある。単なる私的なコラムにならないよう気を付けながら、日々の実践から妊娠を伝えるという私の自己開示体験を通してセラピストという存在について改めて考えてみたい。

妊娠をめぐるころ

はじめに、妊娠をめぐる私の心の動きと、子どもや保護者の心理面接で生じた動きを書き記していく。

私の妊娠体験は、重いつわりもなく (いわゆる軽い“食べづわり”があった程度)、産休に

入るまで大きな身体的な異常もなかった。したがって日常の生活には大きな支障がなく過ごせていたため、仕事においても通常の勤務をどうにか続けられる状況であった。特に初期の頃は、上司以外には伝えていなかったのも、見た目にはわからないものの、何とも言えない身体のしんどさはあったし、不安な気持ちを周囲に伝えられず、理解してもらえないことがしんどかった。また、無理をすることが胎内の子どもを危険にさらすのかもしれないという、つかみどころのない不安に苛まれていて、何が「無理」になるのかがわからず、自分で判断できないもどかしさがあった。自分の感じる「無理」とお腹の子どもが感じる「無理」が違うようで怖かった。むしろわかりやすいつわりがあったほうが（つわりが重い方には本当に申し訳ないことなのだが）周りに大事にしてもらえるし、自分でも様々なことが制限できるのに、と思っていた。今になってはいつも通りに過ごしていればよかったですとを感じるが、妊娠という新しい出来事をどう自分の中に組み込めばいいのかわからずに困惑していたのだと思う。当時は、四六時中医師に横についてもらい、身体に（子どもに）支障がないこととあることを教えてもらいたいと思っていたのを今書きながら思い出した。ある意味、妊娠によって私自身がこれまで安心安全だと思っていた基盤が揺らいだのだと考えられる。それまでの安全安心は、私だけの基準だけで考えればよかったのだが、そうではなくなったことで、何を判断の拠り所にすればよいのかわからなくなったといえる。そういった掴みどころのない自身への不安とともに、産休まで無事に仕事を続けられるのか、どこかで急に休まざるを得ない状況になるのではないかという、少し先の未来も予測できない不安も抱えていた。

業務としては座っての面接相談の他に、プレイルームで子どもと走り回ったりボールを投げたりすることも多く、妊娠を伝えられない初期の時期には、クライアントである子どもにいつものように動けないということをどう説明すればいいか戸惑いがあった。ある子には「動けない身体になってしまった」と事実ではあるが理由がわからない苦し紛れの説明をしていたが、子どもの方はそんな訳の分からない説明でも受け入れて、私の状態を無視して無茶を言うてくる子はいなかったように記憶している。

そうして無事に妊娠初期を経て、安定期に入り職場にもクライアントにも妊娠を伝えられる時期になった。妊娠を伝えてからの方がむしろ色々なことが扱いやすくなった気がする。

子どもたちと行っていたプレイセラピーでは、それぞれの面接経過が長いこともあったと思うが、自分が生まれた時のことを話してくれたり、生まれる子どものことを純粹に心待ちにしてくれたり、今までやりたい放題にふるまっていた子どもも私の身体を心配してくれるような瞬間があったりした。自身の妊娠によって今までと同じようなプレイセラピーが行えないこと、遠くない未来にお別れが来ることを申し訳なく思っていた私としては、この子どもたちの純粹さと優しさに本当に慰められ癒された。さらには、一緒に自身の子どもを想ってくれる時間がセラピーの中に生まれたことは、仕事や日々の忙しさを言い訳に自分の子どもにゆっくりと思いを巡らすことができなかつたことに気づくことができた（こちらは自分の子どもへの申し訳なさにもつながるのだが）。これまでの研究でも触れられてきたのと同様に、喜ばしい出来事であるはずの妊娠・出産には、いつもあらゆる方面での申し訳なさがあった。あるいは、自分が思うようにできないもどかしさ、苛立ち、怒りも私の中に内包されていたと思う。子どもたちをケアする時間としてのプレイセラピーの時間は、そういった私の申し訳なさをはじめとするネガティブな気持ちを浄化していく作用があったと感じる。そして、もしかしたらその浄化作用は子どもたち自身にも作用していたのかもしれない、今までに

ない穏やかな時間を過ごし、見えにくかったが確かに存在していると感じていた子どもたちの優しい気持ちが、セラピーの場面で素直に表出されるきっかけとなったようにも思う。中には、セラピストの妊娠を話題にするというよりは、表立っては妊娠に触れずにこれまでと同じような話題を取り扱うことの方が多かったクライアントもいた。ただ、そういったクライアントでもセラピストへの気遣いを感じる場面があり、それが申し訳なくも、ありがたくもあった。

担当している母親面接の中での妊娠報告は、クライアントである母親自身の妊娠・出産体験を語るきっかけとなったり、母親“仲間”としての近しい語り掛けや質問があったり、出産経験を経ている先輩としての助言があったりした。これは、山口（2013）にも同じような記載が見られる。山口は、このクライアントの動きを「セラピストの立場が保てなくなる」という「専門家としての自己が剥がれることに脅威を覚える体験」としてカテゴライズし、クライアントの祝福に戸惑いを感じ、クライアントとの心理的距離が近づくことで距離の取り方に苦勞する体験として取り上げている。ただ、筆者には驚異やセラピスト-クライアント間の関係性の再調整といった側面は強く感じられなかった。もちろん心理的距離の近さに戸惑いはあったものの、新しい関係性として、今まで見られなかったクライアントである母親たちの一面を、これまでの理解の延長線上に見せてもらったという感覚があった。子どもの面接と同じく、近い将来起こる担当者の交代や終結については様々な思いが語られはしたものの、総じて快い反応が多かったと思う。また多くの母親たちから、一見ネガティブな話をお腹の中の子どもに聞かせても大丈夫か、といった心配も語られた（だからと言って語らないということではなく、そこにクライアントたちの健康さが現れているとも感じる）。子どもの面接の場合は面接の時間の半分ほどをセラピストの子どもについて考える時間に費やしてくれることがあったが、保護者面接の中では冒頭の数分に触れられる程度で、それ以降は通常の日常生活にかかわる語り展開したのも特徴かもしれない。妊娠を伝える以前よりも私的な関係性が近くなったように感じることはあったものの、大きな面接の流れについては変わらなかったように感じる。むしろ、身体的な変化への言及であったり（多くは心配として表現された）、別れが近づく寂しさは母親の方に多く現れたように思う。

妊娠を伝えることに関しては、特に配偶者との間の関係性が良くない、あるいは離婚しているクライアントや、子どもであればきょうだい間の葛藤を抱えているクライアントや親が離婚している・再婚しているクライアントについて様々な考えさせられた。そして、どのクライアントについても妊娠を伝えることで様々な感情が想起されるだろうことを想像していた。しかし、そのようにセラピスト側が様々な思いを巡らせていたことも影響したのか、実際は表立ってそのような感情が伝えられることはなかった。若佐（2016）にあるように、精神分析的な手法であれば、率直に心の中に生じた気持ちを言葉（解釈）によってセラピストとの関係で扱うという面接が繰り返されていると考えるので、同じクライアントでも様々な感情を表現してもらっていたかもしれない。もちろん面接の場での感情表現がなかったからといって、様々な感情がクライアントの中に存在していなかったわけではないだろう。しかし、その時のセラピストの中にはセラピストが思うよりも、クライアントは自分の足でしっかり立っていて、こちらが色々考えるほど弱いものではないのだという思いが強くあった。もう少し言えば、クライアントは、セラピストの妊娠を伝えられたからといって、日常が送れなくなるような衝撃を受けるわけではなかった。妊娠は安定期からケースの状況に合わせて予め伝えていたため、すぐに相談が中止されるという状況ではなかったことも影響してい

るのかもしれないが、クライアント側に大きな混乱は表立って見られなかった。このことは、クライアントにはクライアントの日常があり、セラピストと会っている約 1 時間の時間は、クライアントの日常の一部でしかないのだという事実を改めて実感する体験だった。大山（2020）の述べた、心理療法（本稿では「相談」と表現している）の時間は、クライアントの生きる時間の中の極めて限定的な時間であり、心理療法以外の時間、クライアントは「日常」の時間を生きている、という言葉の思い出す。大山は心理療法が「非日常」であり、それ以外が「日常」であると述べているのではなく、心理療法の時間をクライアントの生きている日常の時間いかに結びつけるかという視点が重要だと述べている。日常の綾の中に非日常は常に存在し、非日常性が持ち込まれる心理療法も同様に、日常に根ざして存在せねばならないということだと考える。

笠井（2022）もセラピストが妊娠出産子育てという体験を通して、セラピストが「自分がなんとかしなければ」といった自負感を手放し、クライアント主体の視点へと変化していくということを報告している。そして、その背景には、「母子の主客混然となるような中から自分を取り戻すことを繰り返す経験」を通して、クライアント—セラピスト関係における主客を見つめなおした結果があるのではと推察している。上述した私の体験は、私自身の妊娠出産体験の影響も考えられるが、むしろクライアントからの反応や支えによって生まれたもののように感じる。セラピスト都合の相談の休止をクライアントがクライアントなりに受け止めてくれたという事実が大きかった。

セラピストという存在は、クライアントの心身に大きく関わる存在ではあるものの、妊娠という自己開示があったとしても、目の前にいる安全な他者として受け止められる可能性がある。それはある意味、クライアントの中に現実に地続きの存在としてセラピストが感じられているということであり、そうであるならば、妊娠という出来事も、起こりうることとして理解の範疇に収め、冷静に、現実的に、受け止められるのだろう。そもそも、そのように受け止めることができる器があるということ自体が、クライアントの健康度を表しているとも考えられる。

セラピストという存在

本来、妊娠に限らずクライアントとセラピストはいつか別れる存在であり、クライアントの長い人生に絶えず寄り添うというのは不可能である。そういった現実的な限界を括弧に入れながら、できる限り目の前のクライアントに寄り添い続けるという姿勢は大事だろう。しかし、「自分が望めばその人の希望するまで寄り添うことができる」という幻想を、幻想と気付かずにセラピストが抱き続けるのは危険なことではないだろうか。

人間と人間の出会いによって、それぞれの人生に今までにはなかった彩が生まれると考えるのであれば、セラピストという人間に生じる予測不可能な出来事も、クライアントとの間でクライアント自身の物語に組み込んでいくことはできるのではないか。そういったクライアントの日常の中で起きる様々な出来事を、クライアントの物語の中に落とし込んでいく力を、私たちセラピストはクライアントと育んでいくことを目指している。

もちろんそのためには、クライアントが自身のこととして受け取り、取り組める余力や、支えがあるかどうかや、病態、現実面でのアセスメントは必要である。さらに、面接の場がクライアント主体の場である以上、セラピストが暴力的に自身の都合を押し付けることはあってはならない。さらには、セラピストがやむを得ない事情で相談を休止する場合でも、

交代できるセラピストがいることや、再開の見通し、他の相談機関の紹介など、セラピスト不在の期間を支える外的な守りや見通しは必要である。クライアントの内的な余力や支えと、外的な資源がきちんと確保できるという土台の上に、クライアント自身の物語の中に組み入れることに取り組むプロセスは成り立つことを忘れてはならない。

今回の私が体験した妊娠をめぐる様々な揺れ動きは、私自身のクライアント体験だったとも考えられる。妊娠という突然で自分ではままたらない、ある意味困難な出来事が起こったことにより、今までの判断基準を新たにする必要に迫られた。私自身がその困難さを自身の中に組み込んでいくプロセスにクライアントの関与が大きな支えになった。これまでクライアントと共に作り上げてきた土台があったからこそ、セラピストークライアント両者の間に守り・守られる体験が生まれたとも考えられる。

クライアントにとってセラピストという存在は、他に替えが効かない唯一無二の存在ではなく、むしろセラピストは、唯一無二の存在になってはいけないうのだろう。セラピストにはクライアントに一時生じた困難な状況と一緒にくぐり抜けていくための伴走者であり続けることが求められる。「私」という個人を極力背景において「援助する人」としての匿名性を持ったセラピストという人が必要なのだ。興味深いのは、そういう個人をできるだけ背景に置いたセラピストの、妊娠などそれでも滲み出る人間的な部分や個性のようなものと、クライアントのそれが相まって、相談の場では二者によるオリジナルの営みが生み出されるということである。「個人」であって「個人」でないというところに、心理臨床におけるセラピストの役割のカラクリがあるのだろう。そしてセラピストは常にそれを自覚しておく必要がある。

おわりに

自らの妊娠体験を通して、そしてそれをクライアントに伝えるという体験を通して、自身が無意識に抱いていたセラピスト像、理想像のようなものを再考することができた。そして自分が万能なセラピスト像幻想を抱いていたことにも気づかされた。

妊娠ということだけに限らず、セラピストが生身の人間である限り、怪我や病気、あるいは家族の事情で、クライアントとの相談を急に終えなければならないことが生じるのは避けられないことだといえる。その際に、セラピスト自身に生じた事実をセラピストだけにとどめるのではなく、クライアントとの共有できる形を模索しながらともに見つめ、クライアントの日常、物語に組み込んでいく過程を共にすることがセラピストの役割なのではないか。おそらくそれは、クライアントに生じている、そしてこの先も起こるだろう予測不能な困難な状況を自らのあゆみに代えていくプロセスに繋がっていく。セラピストとクライアントの間にも支え・支えられる関係性が生じているという理解も必要だろう。

セラピストはクライアント自身の生きていく力を回復し高める存在として、あくまでも一時人生の一側面を伴走させてもらう存在である、ということをお忘れずに、これからも日々の相談に向きあっていきたいと思う。

文献

Fenster,S.,Philips,S.B.&Rapoport,E.R.G. (1986) *The therapist's pregnancy : intrusion into the analytic space*. Hillsdale,N.J: The Analytic Press.

Hannet,F. (1949) Transference reactions to an event in the life of the analyst. *The*

Psychoanalytic Review,36,69-81.

上別府圭子（1993）心理治療における治療者の妊娠が治療過程に及ぼす影響．東京大学博士論文．

笠井さつき（2002）女性セラピストの妊娠が心理療法に及ぼす影響—3事例の報告を中心として— 心理臨床学研究, 20, 476-487.

笠井さつき（2022）母親になり変化したセラピストという主体についての質的分析 心理臨床学研究, 40, 16-27.

Korol,R.（1995）The impact of therapist pregnancy on the treatment process. *Clinical Social Work Journal*, 23. 159-171

日下紀子（2006）セラピストの妊娠・出産による不在をめぐる治療的相互交流—妄想・迫害性の不安を抱く重篤な事例との経験から— 心理臨床学研究, 24, 292-300.

大山泰宏（2020）日常性の心理療法 日本評論社

若佐美奈子（2016）治療者の妊娠と「胎内にいる赤ん坊」空想 精神分析研究, 60, 90-100.

若佐美奈子（2017）心理療法における無意識的空想—セラピストの妊娠に焦点を当てて— 金剛出版

山口慶子（2013）セラピストは自らの妊娠を心理面接でどのように扱うか—内的体験に関する質的研究— 臨床心理学, 13, 829-838.

3 現在の教育支援センターの役割について

臨床心理相談専門員 樹下 勝弥

文部科学省は教育支援センター設置の目的として「センターは、不登校児童生徒の集団生活への適応、情緒の安定、基礎学力の補充、基本的生活習慣の改善等のための相談・指導（学習指導を含む。以下同じ。）を行うことにより、その社会的自立に資することを基本とする。」としており、不登校児童生徒の居場所としての役割や、学習支援、生活改善など、実に様々な役割を期待されている。さらに令和元年の「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」では、今後、教育支援センターへ通所を希望しない者への訪問型支援や、コンサルテーションの担当など、不登校児童生徒への対応の中核を担うことも求められている。また、筆者が日々教職員のコンサルテーションや相談業務を通して感じることとして、本来、特別支援教育的な配慮が必要な児童生徒が、学校へ登校しづらくなり不登校になったことで教育支援センターへ通室し始め、その結果、教育支援センターの指導員が特別支援教育的な対応も求められることがますます増えていることがあげられる。不登校児童生徒やその家族が孤立せずどこかに繋がりが持てるということはとても大切なことである一方で、教育支援センターの指導員にかかる負担は増加していることが予想される。文部科学省が令和元年に行った調査「教育支援センター（適応指導教室）に関する実態調査」では、教育支援センターに在籍する常勤職の約45%が教育職系職員で退職教職員が約31%、心理系職員は約5%となっている。非常勤職員では教育職系職員が約23%、退職教職員が約43%、心理系職員は約12%となっており、資格を有する職員の約82%が教員免許所持者である。このことから教育支援センターに在籍する職員の多くを教職員や退職教職員が占めていることが伺える。そのため昨今の、教育支援センターに求められる役割が増大している中、教職員はこれまで培ってきた専門性とは少し違う領域での専門的な役割を求められることになってきている。特に筆者の現在勤務している三重県では、教職員が異動により学校から教育支援センターへ勤務することになるため、かなりの戸惑いや不安があるとの意見も聞いている。そんな右も左も分からない状況の中で、指導員として求められていることは広範囲であるという状況は、各教育支援センター内での同僚や、場合によっては指導員が1人のみという状況で、子ども達に支援を支援を行っていくことは限界があるだろう。総合教育センターも教育支援センターの指導員への研修を行なっているが、短期間の研修だけではまだまだ不十分と思われる。また実際に指導員の先生方からは、数年、短い場合には1年で再び教育支援センターから別の場所への異動となるため、少し教育支援センターでの仕事に慣れてきて、これから子ども達のために頑張っていこうと思った矢先での異動となることも多いとお聞きする。教育支援センターでの経験が学校現場にも還元されていくという意味では利点も大きいと思われるが、学校と教育支援センターという2つの場所での経験を混ぜ合わせて自分の糧にするには、もう少し時間が必要なのではないかというのが今まで先生方と関わってきた中での印象である。つまり、現在の学校現場を取り巻く環境として、求められる役割が専門的かつ広範囲になっている一方で、異動による回転率が高いという現状があるのではないだろうか。今後、教育支援センターに様々な専門性を持った人員を配置し運営していくことや、教育支援センターが中核となりながら、他の専門家がチームを組んで不登校児童生徒の支援を行っていくことが必要だと思われる。しかし、現状を鑑みるに、深刻な人員不足やその

ための法的な整備といった国の対策が具体的に実現可能なレベルにはまだまだ時間が必要に感じられ、一刻も早い整備が求められる。

文献

「教育支援センター(適応指導教室)に関する実態調査」結果, 令和元年5月13日
文部科学省

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/05/20/1416689_002.pdf

「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」令和元年10月25日
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm

教育支援センターガイドライン

https://www.mext.go.jp/content/1422155_005.pdf

4 生徒指導機能と教育相談機能の関係性についての一考察 —矛盾する機能とどう向き合うか—

臨床心理相談専門員 小島純一

要約

学校現場において、生徒指導機能と教育相談機能の関係は矛盾するものとして捉えられてきました。教育相談的なかかわりの代表ともいえるカウンセリングが日本の学校現場に取り入れられてきた歴史をふり返ると、生徒指導的な立場からの反発を受けつつも、徐々に受け入れられていった流れを読み取ることができます。

生徒指導機能と教育相談機能は、実際には一定の共通点を有するため未分化な状態になりやすく、学校現場では教員間のスムーズな役割分担を阻むことがあります。両者の機能を十分に活かすためには、両者の間にどのような相違点や共通点があるのかを検討し、それぞれの特徴を明確化する必要があると考えられます。

本稿では、生徒指導機能と教育相談機能の関係性について、相違点のみならず共通点にも着目し、①「集団の原理と個の原理」（意識と無意識、規律と自由）、②「父性と母性」（切り離すことと包み込むこと）、③「教えることと育むこと」（評価と寄り添い、指導と支援）の3つの観点から多面的に検討しました。最後に、個人が矛盾する機能を無理に個人の中で両立しようとするのではなく、どっちつかずの状態のまま、自分なりのバランスを見つけていくことの重要性を指摘しました。

1. はじめに

学校現場には、生徒指導機能と教育相談機能という二つの機能が存在する。両者は児童生徒と接する上で欠くことのできない重要な機能である一方で、矛盾する性質をもつことが指摘されてきた(丸一, 2002 ; 宮田・水田, 2009 など)。

両者の特徴を大まかに挙げるとするならば、生徒指導は怠学傾向や非行傾向にある生徒に厳しく注意や指導を行うイメージ、教育相談は悩みや不安を抱える生徒の話の聞き、温かく受容するイメージではないだろうか。

学校現場での役割特性を鑑みれば、教師が生徒指導機能を担い、養護教諭やスクールカウンセラー(以下、SCと略記)が教育相談機能を担うことが多いと考えられる。もしもこのような矛盾する機能を一人の人間が引き受けようとするれば、自身のアイデンティティが強く揺さぶられるような困難を覚えることになるだろう(市橋, 2015)。

その一方で、後述するように、実際の学校現場において生徒指導機能と教育相談機能は一定の共通点を有し、両者の区別は曖昧になりやすい。両機能は相補的に働くことが望まれるが、未分化な状態では、教員間の役割分担がスムーズに進まない場合もある。例えば、生徒指導機能が優位な学校現場で、教育相談機能を担う養護教諭やSCは、児童生徒に受容的な態度を取る中で「甘やかしすぎている」といった誤解を周囲の教員から受けることもあるだろう。

喜田(2000)は、ともすれば未分化な状態になりやすい心理療法的なかかわりと教育的指導的なかかわりの区別を明確化することで、各スタッフ間に連携の意識が芽生えたことを報告している。

また、高嶋ら(2007)は、何らかの問題を抱えた子どもたちと関わる際、教師は「客観的な状況を把握し、そこから具体的な問題解決の方針を立て、指導を行おうとする」のに対して、

心理臨床家は「問題を抱えていること自体に積極的な意味を見出し、解決とは異なった次元で問題を捉えようとする」という相違点を指摘している。その一方で、それぞれに力点を置く部分に違いはあるものの、子どもと関わる際に多くの共通する視点を有していることも見出している¹。そして、教員と心理臨床家の連携においては、「このような共通する視点を有しているという認識が基盤にあってこそ、異なる視点が生かされることになる」(高嶋ら, 2007)と結論づけている。

つまり、それぞれの長所を十分に活かすためには、生徒指導機能と教育相談機能の間にもどのような相違点と共通点があるのかを検討し、両者の特徴を明らかにする必要があると考えられる。しかしながら、生徒指導機能と教育相談機能という枠組みから、両者の相違点のみならず共通点も含めて包括的に検討した論考はあまりみられない。両者の共通点を明らかにするためには、まず相違点を明確化する必要があるだろう。

そこで、本論考では生徒指導機能と教育相談機能の相違点と共通点を①「集団の原理と個人の原理」、②「父性と母性」、③「教えることと育むこと」のという三組の矛盾する機能の切り口から多面的に検討し、両機能の役割を明確化することを目的とする。そして、個人が矛盾する機能と向き合うとき、あるいは他教員や他職種の専門家が役割分担を行う際にどのような視点をもてばいいのかについて論じていくことを目的とする。

上記の議論に入る前に、まずは生徒指導機能と教育相談機能の定義と両者の関係性を確認し、日本の学校教育への教育相談導入の歴史的背景をふり返っておきたい。

2. 生徒指導機能と教育相談機能の関係性

(1) 生徒指導と教育相談

はじめに、「生徒指導」と「教育相談」はいかなる意味を有する言葉なのか確認しておきたい。『生徒指導提要』(文部科学省, 2022)には、以下のように記載されている。

「教育相談の目的は、児童生徒が将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度を形成するように働きかけることであり、この点において生徒指導と教育相談は共通しています。ただ、生徒指導は集団や社会の一員として求められる資質や能力を身に付けるように働きかけるという発想が強く、教育相談は個人の資質や能力の伸長を援助するという発想が強い傾向があります。」

つまり、生徒指導は「集団や社会の一員として求められる資質や能力を身に付けるように働きかける」営みであるのに対して、教育相談は「個人の資質や能力の伸長を援助する」営みであると捉えることができる。ここから、「集団」と「個人」、「能力を身に付けるよう働きかける」姿勢と「能力の伸長を援助する」姿勢といった対比関係が読み取れるだろう。

その一方で、両者は「児童生徒が将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度を形成するよう働きかける」という目的においては共通しているとも明記されている。教育相談は、「コミュニケーションを通して気づきを促し、悩みや問題を抱えた児童生徒を支援する働きかけ」であり、「主体的・能動的な自己決定を支えるように働きかけるという生徒指導の考え方と重なり合うもの」であるとされている(文科省, 2022)。児童生徒が主体的な自己決定ができるよう援助し、社会的自立に向けた支援を行うという点で、両者は共通の基盤を有していると考えられる。

また、『生徒指導提要』において、教育相談は生徒指導の一環として位置づけられている。このことから、両者は単に矛盾する機能であるのみならず、共通する性質をもっていることがわかる。そして、集団指導が基本である学校現場では生徒指導が上位の機能としてあり、教育相談が補償的に働くことが期待されていることも読み取ることができる。

このように、生徒指導と教育相談は、その目的に一定の共通基盤をもちつつも異なるアプローチから実践される営みであると理解することができる。

しかしながら、学校現場において生徒指導と教育相談との間にはしばしば対立が生じてきた。どのような対立が生じてきたのかを明らかにするために、ここからは学校現場に教育相談機能が導入されてきた歴史を近藤(1997)に基づいて端的にふり返ってみよう。

(2)教育相談導入の歴史

日本の学校教育に教育相談が導入されるきっかけとなったのは、戦後の民主的教育改革であった。近藤(1997)によれば、1950年代の学校現場では、「教師は、教師であると同時にカウンセラーでもなければならない」という論調のもと、カウンセリングに脚光が当たり始めた。

1960年代には高度経済成長に伴う受験競争の激化も相まって、非行をはじめとした問題行動が急増しており、これらの問題に対処するためロジャース理論に基づいたカウンセリング・ブームが教育界で生じることとなった。その一方で、この時期の後半には学校内における教師と教師カウンセラーの対立の問題が指摘されたり、「カウンセリングは『指導』と対立する」という批判が出現したりし始める。

1970～80年代には一時期のカウンセリング・ブームが過ぎ去り、停滞期が訪れた。高校紛争、校内暴力や非行の多発に対して、カウンセリングでは太刀打ちできなくなり、「厳しい指導に水を差す」「甘えを助長する」といわれ、一部には「カウンセリング出デテ、生徒指導亡ブ」とまで揶揄された。そして、教育とカウンセリングという矛盾した原理を一手に担う“教師カウンセラー”の試みは行き詰まりを見せるようになる。

1990年代に入ると、いじめ、不登校、自殺が大きな社会問題となり、第二のカウンセリング・ブームが訪れた。1995年には専門的な訓練を受けたSCが導入された。これを機に、生徒指導機能とは異質の原理である教育相談機能を教師が両立するのではなく、教師とSCがそれぞれ役割を分担する“分業論”が主流を占めるようになった。

このように、生徒指導機能と教育相談機能は相矛盾する異質な原理とされ、対立と譲歩を繰り返し、現在では生徒指導機能を担う教師と、教育相談機能を担うSCがお互いの相違点を認めて分業するスタイルに落ち着いたと考えることができる。

(3) 生徒指導機能と教育相談機能の相違点

それでは、あらためて生徒指導機能と教育相談機能の相違点はどのような点にあるのだろうか。以下より、①「集団の原理と個の原理」、②「父性原理と母性原理」、③「教えることと育むこと」という矛盾する機能から構成された三つの視点から検討したい。

①「集団の原理と個の原理」

『生徒指導提要』に従うと、生徒指導は集団への関わりを主とした機能であり、教育相談は個への関わりを主とした機能であると区別することができる。集団指導と個別指導は、「集

団に支えられて個が育ち、個の成長が集団を発展させるという相互作用により、児童生徒の力を最大限に伸ばし、児童生徒が社会で自立するために必要な力を身に付けることができるようにするという指導原理」(文科省, 2022)に基づいて行われるとの記述からも理解されるように、両機能が相補的にバランス良く働くことが期待されている。

本研究では、生徒指導機能で目指される「集団や社会の一員として求められる資質や能力を、集団活動を通して身に付けるように働きかける」指導原理を「集団の原理」と呼ぶこととする。同様に、教育相談機能で目指される「個に焦点を当てて、個人の資質や能力の伸長を援助する」指導原理を「個の原理」と呼ぶこととする。

学校現場は、「集団の原理」が優位に働く場であると考えられる。学校では、クラスを基本単位とした集団指導を中心にその活動が進められ、集団への働きかけを通して個人の成長が促されていく。授業は学習指導要領に基づいて、年齢に応じて定められた一定の学力を身につけていることを前提として進められる。

もちろん、一人ひとりの子どもには得意不得意があり、授業の進度についていけなくなったり、集団に馴染めなかったりする場合も出てくる。そのような場合であっても、学校現場では集団指導が優先されるため、彼らは一定の個別的な配慮を受けつつも、集団の中で過ごす力を身につけていくことが期待される。もし、集団で過ごすことがしんどくなった場合は、別室、保健室や教育支援センター(適応指導教室)といった教室以外の場所で学びを継続することもある。

また、人間が集団で過ごすためには、一定の規律が必要とされる。学校でも、授業予定はチャイムによって管理され、校則によって児童生徒の服装や日常生活の過ごし方が規定されている。原則として、児童生徒個人がこうした規律に違反すると、逸脱行動とみなされて教師から注意や指導を受けることになる。

しかし、規律は厳格になりすぎると個人を縛るものとなり得る。近年しばしば話題に上がる“行き過ぎた校則問題”は、時代にそぐわない厳しすぎる校則によって束縛感を覚えた生徒や保護者の問題意識に端を発したものであろう。

このように、学校現場では「集団の原理」が強く働いており、「個の原理」よりも優先されるⁱⁱ⁾。これは、先述のように教育相談が生徒指導の一環に位置づけられていることとも無関係ではないだろう。学校は「集団の原理」に基づく生徒指導の範囲内で、「個の原理」に基づく教育相談が実施されるといえる。

②「父性原理と母性原理」

河合(1976)によると、母性原理は「包含する」機能によって示される。すべてのものを包み込み、子どもの個性や能力と関係なく絶対的な平等性を付与する。一方で、母性原理そのものにも両面性がある。つまり、肯定的な面では子どもを育み育てるものであり、否定的な面では、子を呑み込み、しがみついて死に至らせるという面をもっている。

これに対して、父性原理は「切断する」機能によって示される(河合, 1976)。主体と客体、善と悪、上と下などに分類し、子どもをその能力や個性に応じて類別する。父性原理は、強いものを作り上げてゆく肯定的な面と、切断の力が強すぎて破壊に至る面との両面を持ちあわせている。

河合(1992)は、日本社会が母性原理を優位としてきたことを指摘した上で、教師と児童生徒の関係も「母と子の関係を基本としている」と述べている。確かに、小学校低学年までは

児童の発達段階を考慮して「母と子」のような関係が重視されるだろう。小学校入学と同時に母親からの分離を強制される児童にとって、教師と擬似的な「母と子の関係」を築くことは、心理的安定に繋がるからだ。

しかし、実際は、思春期に入る小学校高学年以降となると、反抗的な児童も増えてきて「母と子の関係」のみの学級運営は行き詰まりを迎えると予想される。クラスをまとめていくためには、すべての児童生徒を平等に受け入れる「母性原理」のみならず、規律を守らせ、正しくないことはきっぱりと切り離す「父性原理」の割合を拡大させながら学級運営を進める必要があると考えられる。

その一方で、日本人が父性原理に基づいたドライで画一的な集団教育ではなく、「教師と生徒」という職業的な関係を越えてまで、生徒一人ひとりに平等に目を配る教師像を理想としてきたことは否定できない。教育社会学者の山田(2010)は、1960年代に人気を博したテレビドラマで描かれたような、教室の枠を超えて児童生徒の私的な問題を解決する「熱血教師」が日本の教師の理想像とみなされてきたと指摘している。さらに、1980年代以降、児童生徒の私的領域にまで教師が入り込むような関わりは難しくなり、期待される役割を果たせなくなったことが教師に対する不信の増大につながったと分析している。

本来の学校現場は集団活動が基本であり、規律によって集団をまとめる父性原理が優位な場所と考えられる。ただでさえ多忙な現代の教師が、ドラマの主人公のように自分の私生活を犠牲にしてまで児童生徒一人ひとりの面倒を見られるわけではない。したがって、河合(1992)の言葉を借りるならば、日本の学校における教師と子どもの関係は「母と子の関係を理想としてきた」と言い換えることができるのではないだろうか。

実際、ドラマの主人公教師たちは、父性原理と母性原理の両立を容易に成し遂げている。鳴岩(2007)は、金八先生、GTO、ごくせんなどの教師が『生徒が窮地に立たされたときに体を張ってまでして守ってくれる』ほどの大いなる『母性』と、その一方で、駄目なものは駄目とビシッと叱ってくれる確固たる『父性』が共存している」と述べている。

マスコミによって形成されたこのような理想像をもとに、矛盾する機能である母性原理と父性原理を教師が両立させることを周囲が期待し、教師ら自身も“理想の教師像”に近づくため、無理に両立させようとしてきたことが多忙化を助長し、現代の“ブラック職場問題”や“なり手不足の問題”につながったと考えることもできるだろう。

③「教えることと育むこと」

「教育」という漢字は、「教」と「育」の二つに分けることができる。河合(1992)は、日本の学校現場では「教える」という行為に重点が置かれる傾向があるが、子どもが自発的に「育つ」のを待つ姿勢も重要であると主張している。

この「教える」行為と「育む」行為は根本的に矛盾している。「教える」行為は、知識や技能を身につけさせるため、第三者による積極的な働きかけが行われる。それに対して、「育む」行為は、あたかも植物が育つのを待つかのごとく、対象の自発的な成長を見守る姿勢が求められる。中国の故事にあるように、もしこちらが手を出してその芽を引っ張るようなことをすれば、たちまち枯らせてしまう。

「教えると育む」は、「指導と支援」、または「導くことと寄り添うこと」とも言い換えることができるだろう。言うまでもなく、学校現場は「教える」行為が優位にはたらく場所であり、教師は児童生徒の成長目標を立て、積極的な働きかけによって目標達成に導いていく。

喜田(2000)は、教育現場における「教育的かかわり」と「心理療法的かかわり」を以下のように分類している。つまり、前者は「教育目標や望ましい生徒像が前提にあって、その達成を援助」する。それに対して、後者は「来談者の内的世界を理解し、共有すること自体」に目的を置き、その中で「本来のその人らしさや自己治癒力の回復」を目指す。

このように、「教える」行為は「特定の方向性や価値基準を指し示す」(喜田, 2000)ものであり、基準に達しているかどうかを測定するための評価(テスト)が伴う。したがって、教師—生徒のような上下関係が生じる。それに対して、「育む」行為は対象が自ら進むべき道筋を発見するのを援助するものであり、対等な関係で進められる。

(4) 生徒指導機能と教育相談機能の共通点

①三対の原理の関係性

ここまで、生徒指導機能と教育相談機能の相違点について、「集団の原理と個の原理」、「父性原理と母性原理」、「教えることと育むこと」という三つの視点から、それぞれが矛盾した原理の組み合わせであることを論じてきた。

ところが、これら相矛盾する三対の原理の関係性を考えようとした場合、「集団＝母性原理＝育むこと」、「個＝父性原理＝教えること」といったような、単純な対応関係では割り切れないのである。

例えば、「母性原理」は、個性や能力に関係なくすべてを平等に包含する「集団の原理」を有する一方で、一人ひとりに目を配り、緊密な関係を築こうとする「個の原理」的な側面も持ち合わせている。

また、特定の方向性や価値基準を指し示し、基準に達しているかどうかを測定する評価が伴う「教える」原理は、子どもをその能力や個性に応じて上下に分類する「父性原理」と強い関連をもつと考えられる。しかしながら、先述のように日本の教師—生徒関係は「母と子の関係」が理想とされてきた。知識や技能を身につけさせるための第三者による積極的な働きかけは、日本の教育の場合、“寡黙な父親”よりも母親の役割だったといえる。したがって、「教えること＝父性原理」といった単純な図式も通用しない。同様のことは、その他の原理についてもいえる。

このように考えると、三対の矛盾する原理がいわば三次元の座標のような形で生徒指導機能と教育相談機能を構成しているとイメージすることができないだろうか。そして、両者を区別しているのは、例えば「集団の原理と個の原理」のどちらに重点を置くのか、あるいは「父性原理と母性原理」のどちらに重点を置くのかといったバランスによると考えられないだろうか。

高嶋ら(2007)は、学校現場において教師と心理臨床家は、相容れない視点をもつのではなく、同じ視点を共有しながらも、どの視点を優先するのか、多用するのかという点で異なることを見出している。同様に、生徒指導機能と教育相談機能は相容れないまったくの別物ではなく、一定の共通点を持ち、「相補的な関係」(一丸, 2002)にあると考えることができるだろう。ここからは、臨床心理学の知見を参照しながら、生徒指導機能と教育相談機能の間にいかなる共通点があるのかについて論じていきたい。

②生徒指導機能と教育相談機能の共通点について

三対の原理のうち、「集団の原理と個の原理」に焦点を当ててみよう。先述の“行き過ぎた

校則”のように、集団を律するための規則は、時として個人の自由を奪うことになる。ところが、適度な制限はかえって自由をもたらすのである。このような逆説性は、箱庭療法の知見(Kalff, 1972)をはじめとして臨床心理学の世界でも広く知られている。他にも、「時間・料金・場所」を主とするカウンセリングの枠組みは治療構造と呼ばれ、クライアントとカウンセラーの自由な対話の土台となっている。カウンセラーがクライアントを個人として受容するためには、限られた時間や場所という“器”が必要とされるのであり、こうした規律はすべてのクライアントに適用される。つまり、極めてプライベートな営みであるカウンセリングも、規律の下で成り立っているのである。

また、「集団の原理と個の原理」は密接に関わっている。河合(2007)は、個人をベースにした心理療法は、「たとえ特定の個人であるクライアントに関わる場合にも、その背後にある集団に関わらねばならない」と述べている。

これには、以下のような二つの意味がある。第一に、個人面接を通して、クライアントの周囲の人間関係に影響を与える可能性を意識しておく必要があるということである。例えば、個人面接を通じてクライアントの家族が変容したり、クラスでの人間関係が変容したりすることがある。このような変化に「クライアントが変化したから家族関係が変化した」といったような狭義の因果関係を読み取れるわけではないが、Jung, C. G.がコンステレーションと呼んだような意味深い連関が生じてくることがあると河合(2007)は指摘している。

第二に、カウンセラーはクライアント個人の中で「内面化された集団」に関わるということになる(河合, 2007)。クライアントによって語られる周囲の人間関係の動きは、クライアントの内面の表現とみなされる。例えば、親をはじめとした周りの人がカウンセリングの効果に対して疑問を感じているという話題が面接内で語られた場合、その疑問はクライアント自身のカウンセリングやカウンセラーに対する疑問の表明と解釈することもできるだろう。

このような視点は、学級運営で集団と関わる上でも応用可能であろう。教師はクラス集団と関わる中でも、クラスを構成する個人への影響を考慮したり、集団を一人の個人として扱う意識をもったりする必要があるだろうⁱⁱⁱ。SCも同様に、クライアント個人と関わる中でも、その深層にクライアント個人を取り巻く集団への影響や、クライアント自身もつ集団へのイメージを考慮しなければならない。

3. 生徒指導機能と教育相談機能の矛盾する性質とどのように向き合っていくのか

ここまで、生徒指導機能と教育相談機能の矛盾する性質について、①「集団の原理と個の原理」、②「父性原理と母性原理」、③「教えることと育むこと」という三つの視点から考察してきた。また、生徒指導機能と教育相談機能の共通点について、特に「集団の原理と個の原理」に焦点を当てて論じた。これまでの議論の中で、生徒指導機能と教育相談機能は確かに矛盾する性質を有するが、それらは二項対立的に分けられるものではなく、それぞれに共通点を有し、区別が曖昧になりやすいことを明らかにした。

それでは、教師やSCは児童生徒と関わるうえで、生徒指導と教育相談という矛盾をはらむ機能とどのように向き合っていけばいいのだろうか。

河合(1992)は、「父性」と「母性」という矛盾する原理を両立させるにあたって、「原理を深めるということを考えるべきだ」と述べている。具体的には、「自分のよって立つ原理に対立する原理にも意味があることを認め、その葛藤の中に身を置いて、右に左に、それを繰り返す」と述べている。

返しながら、自分のよって立つ原理をできる限り他と関連せしめることによって、ものの方を豊かにしてゆく」こととしている。

また、山本(2008)は、臨床心理士資格を持つ教員の立場から「教員機能」と「臨床心理士機能」という矛盾する機能を一人の教員の中に統合するのは難しいが、どっちつかずの中途半端な状態であることにより、「新たな関わりの糸口が見えてくる」と述べている。その上で、どちらか一方の機能に偏ったり、無理に統合しようとしたりするのではなく、どっちつかずの状態であることの創造性を指摘している。ここでの「教員機能」は生徒指導機能、「臨床心理士機能」は教育相談機能と近い意味の言葉であるといえるだろう。

このように、個人の中で矛盾する原理に向き合おうとする場合、どちらか一方に偏ることなく、かと言って、無理に両者を統合しようとするのでもなく、どっちつかずの状態をさまよいながら自分なりのバランスを見つけていくことが重要と考えられる。

例えば、父性が強い学年主任のもとで担任を務める教員は、生徒と関わる際に母性的な関わりを普段よりも強く意識するかもしれない。集団指導を行う担任授業の支援に入る副担任は、個別支援の視点を活性化させながら授業サポートを行うだろう。このように、自分なりのバランスは固定的なものではなく、置かれた環境や関わる生徒によって柔軟に変更される必要がある。

4. まとめと今後の課題

ここまで、生徒指導機能と教育相談機能の相違点と共通点について、①「集団の原理と個の原理」、②「父性原理と母性原理」、③「教えることと育むこと」という三つの視点から多面的に検討してきた。両者は矛盾する性質をもちながらも、一定の共通点を有し、相補的な関係にあることを明らかにしてきた。

個人がこうした矛盾する原理と向き合う場合、どちらか一方に偏るのではなく、無理に両者を統合しようとするのでもなく、どっちつかずの状態をさまよいながら自分なりのバランスを見つけていくことの重要性について論じた。

生徒指導機能と教育相談機能のように、矛盾した性質を有しながらも共通点を有する機能は未分化な状態になりやすいため、学校現場でもそれぞれの機能を担う教員の間で混乱が生じやすい。喜田(2000)は、教育相談の場などにおいて、多面的な援助が期待される場合、複数の役割を一人で背負うにせよ、連携を行うにせよ、「それらをいったん区別する観点をもつこと」が重要であると述べている。

本研究では、①「集団の原理と個の原理」、②「父性原理と母性原理」、③「教えることと育むこと」という三つの対概念から構成される原理を区別の視点として提示した。学校現場で児童生徒へ対応する場合、上記のような視点で児童生徒へのアプローチを区別した上で、具体的な関わりや支援計画を考えていくことが重要ではないかと考えられる。

具体的な事例を通して、本研究で論じてきた視点を元に連携の実際を検討していくことが今後の課題として残される。

5. 引用文献

市橋真奈美(2015). 教師が「心理臨床家の視点」をもつ意義について. 関西福祉大学発達教育学部研究紀要, 1, 45-54.

一丸藤太郎(2002). 第 1 章 学校教育相談とは. 一丸藤太郎・菅野信夫(編). 学校教育相談. ミネルヴァ書房. pp1-14.

Kalff, D. M.(1972). カルフ箱庭療法. 山中康裕・大原貢(訳). 誠信書房.

神田橋條治(1990). 精神療法面接のコツ. 岩崎学術出版社.

河合隼雄(1976). 母性社会日本の病理. 中央公論新社.

河合隼雄(1992). 子どもと学校. 岩波書店.

河合俊雄(2007). 心理臨床における個と集団という視点. 岡田康伸・河合俊雄・桑原知子(編). 心理臨床における個と集団. 創元社. pp16-27.

喜田裕子(2000). 公立の教育相談室における心理面接の 1 事例—「治療構造論的観点」から. 心理臨床学研究, 17, (6), 594-605.

近藤邦夫(1997). クライエント中心療法と教育臨床, こころの科学, 74, 64-68.

宮田徹・水田聖一(2009). 学校教育相談とカウンセリング・マインド—教育とカウンセリングの関係について. 富山国際大学現代社会学部紀要, 1, 59-70.

文部科学省(編)(2022). 生徒指導提要.

(https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf 2025 年 2 月 10 日確認)

鳴岩伸生(2007). X-3 学校臨床の実際. 皆藤章編. よくわかる心理臨床. ミネルヴァ書房. pp160-167.

高嶋雄介・須藤春佳子・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.

山田浩之(2010). 信頼と不信—錯綜する教師へのまなざし—. 教育社会学研究, 86, 59-74.

山本岳(2008). 教育と臨床の「間」. 福島大学総合教育研究センター紀要, 10, 53-58.

(脚注)

i 高嶋ら(2007)では、「内面に焦点を当てる」、「状況把握」、「相手との関係に着目」、「自分の感情の動きに焦点を当てる」、「自己開示への姿勢」などが挙げられている。

ii この点は、教員の声からも明らかである。例えば、「集団の原理」で子どもと接することに慣れてきた現職教員が教育支援センター（適応指導教室）の指導員として転勤になった場合、そこでは「個の原理」に基づく対応を求められるため、指導員の中で葛藤や困り感が生じることが筆者の調査により明らかになっている。

iii こうした「個人の原理」と「集団の原理」はフラクタル構造にあると考えることができる。フラクタル構造とは、自然界に存在するものは全体と同形の部分の集まりであるという考えであり、臨床場面で有用な視点をもたらすことが神田橋(1990)によって指摘されている。蜂の巣やマンダラの構造のように、部分の中に全体が入っているという視点は、上記のような「個」の中に「集団」があり、「集団」の中に「個」があるという視点をもたらす。

IV これまでの取組から

ショート動画と子どもの意識

臨床心理相談専門員 小島純一

昨今、「ショート動画」を目にしない日はない。YouTube、TikTok や Instagram といった動画配信アプリを開くと、ショート動画がユーザーの意図に関係なく、次々と再生される。再生されるショート動画は、ユーザーの検索履歴をもとに AI によって選ばれているため、気を抜いていると何本ものショート動画を受動的に、漫然と眺めることになる。

「ショート動画」とは、(YouTube の場合) 再生時間が 3 分以内の動画である。多くの場合は、数秒～長くて 1 分以内に納められていることが多い。ショート動画の中には、起承転結を持つ丁寧な編集を経た動画も存在するが、アニメ、映画やドラマの印象的なシーンやインパクトの強いシーンだけを切り抜いたものも少なくない。

YouTuber や VTuber をはじめとした動画投稿者の中には、1 本 10 分程度の動画よりもショート動画の方が視聴数を稼げるため、ショート動画をメインに投稿する人もいると聞いたことがある。今や、ショート動画全盛の時代といえることができるだろう。こうしたショート動画全盛の社会状況と関連して、子どもたちの意識の変化について考えさせられることが増えている。

大きな変化として、集中力が長続きしない子どもの話が多く聞かれるようになった。日々、数十秒のショート動画に触れる若者たちにとって、30 分のアニメや 50 分の授業は長すぎるのである。2 時間近くある映画はもってのほかであろう。彼らは起承転結をもった長編物語を楽しむよりは、より短時間で済む視聴方法を欲するようになる。おのずと、一つの物語を、じっくり時間をかけて楽しむ機会は減っていくことになる。

また、ショート動画で流れてくるアニメや動画の切り抜きをいくつか見ただけで、全体の物語を理解したように錯覚している子どもも増えているように感じる。彼らが視聴するショート動画はインパクトのあるシーンをぶつ切りにして切り取っただけであり、それらを脳内でつなぎ合わせてある程度全体を把握することは確かにできるかもしれない。しかしながら、インパクトのあるシーンに至るまでの文脈や“余白”は抜け落ちている。さらに、ショート動画は次々と切り替わっていくので、見終わった後の余韻も残らない。

“コスパ”や“タイパ”が重視される現代社会において、ショート動画の流行は猛威を振るっている。あるネット記事⁽¹⁾では、「ショート動画の三原則」の一つとして、動画の「冒頭 2 秒」でユーザーの興味を引く工夫を挙げている。この「冒頭 2 秒」の数字は、以前は 3 秒だったものが年々短くなっているという。効率や費用対効果を求めるあまり、時代はどんどんせわしなくなり、人々は心のゆとりを失っているのだろう。

このような時代を生きる子どもたちにとって、一つの物語をじっくりと鑑賞する時間や、一冊の小説を最後までじっくり読むことは、人生を豊かにする上で貴重な体験になるだろう。また、周囲に価値を認めてもらえない取り組みや、ムダだと思われるような余白の時間にもポジティブな価値があるということを体験的に学ぶことも重要であろう。

筆者自身もこのような社会の影響を受けていることを自戒しつつ、日々のカウンセリングに取り組んでいる。

参考資料 (1) 「いいね」すらタップしないユーザーが増加中！？ショート動画の“三原則”を知る <https://dentsu-ho.com/articles/9154> (2025 年 1 月 23 日最終確認)

あとがき

子どもを取り巻く社会情勢や環境の変化は大きく、いじめの認知件数や不登校児童生徒は増加の傾向にあり、その要因や背景はより多様化・複雑化しています。子どもへの虐待や性暴力などの問題も深刻化しています。家族の姿の変化・人生の多様化や、地域のつながりの希薄化などにより、家庭が社会から孤立し、子育てに悩む保護者が増えることが懸念され、学校のみならず地域全体で家庭教育を支える重要性が高まっています。私たちは子どもや保護者の発する SOS のサインを見逃すことなく的確にとらえ、切実な声に真摯に心と耳を傾けなくてはなりません。

三重県教育ビジョンには、子どもたちが社会の中で自分らしく生きることができるよう支えていくことが求められると記されています。ありのままの自分が受け入れられている、かけがえのない存在であるという実感が安心感をもたらし、他者とつながり自分らしく生きていこうとする気持ちや力が育まれていくのだと考えます。子どもの気持ちを理解し、思いに寄り添いつつ、アセスメントに基づき個に応じた支援を行ってきた教育相談の重要性は今後一層増していくのではないのでしょうか。

児童生徒の抱える問題や課題が複雑化・多様化しているなか、教職員をもって全ての問題や課題に対応することのみが、児童生徒の最善の利益の保障や達成につながるとは必ずしも言えない状況になってきています。チーム学校として教職員や学校内外の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子どもたちを支えていく必要があるのです。そのなかでも特に心理や福祉等の専門スタッフとの連携・協働の強化は、これからのチーム学校にとって不可欠な要素であると考えられます。

当センターでは、相談者が自らの問題に向き合い、乗り越えようとする過程にしっかりと寄り添いながら、これからも丁寧に教育相談を実施してまいります。また、いじめをはじめとするさまざまな悩みを抱える子どもたちが安心して学校生活を送ることができるよう、電話相談や SNS 相談も引き続き実施いたします。そして相談事業に加え、当センターは県内の教職員研修の中核であることをふまえ、教職員の教育相談に係る資質・能力の向上及び、校内の教育相談体制づくりを推進する中核的リーダーを育成する研修を充実させてまいります。

「道程（みちのり）」は、私たちのささやかな取組の一端ではありますが、学校等の教育活動の一助になればと思い作成しました。ご活用いただければ幸いです。

最後になりましたが、三重県の教育相談・教育相談研修に対し御指導・御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。

令和6年度 研修企画・支援課 教育相談班 スタッフ一覧

班長	前川 ゆかり			
主幹兼係長兼研修主事	高山 敬子			
研修主事	西垣戸 桂			
研修主事	山路 隆浩			
臨床心理相談専門員	栗飯原拓也	松本 拓磨	樹下 勝弥	
	小島 純一	高崎 順子	加藤 のぞみ	
	松波 美里	東村 有理	松本 友子	
研修員	橋川 啓			
教育相談専門員	奈良 郁子	加藤 浩	中谷 初男	
	山川 誠	竹田 秀成		

■ 発行 令和7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