令和7年度 教育相談年報

道程（みちのり）

― 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

はじめに

平素は、三重県教育委員会事務局研修担当（三重県総合教育センター）の諸事業に対し、ご理解、ご協力並びにご支援を賜り、心より感謝申し上げます。

近年、国際化・グローバル化の進展や地球規模での課題の顕在化、さらには急速な技術革新に加え、国際社会では紛争の長期化や不安定な情勢が続くなど、いわゆる VUCA（不確実・不安定・複雑・曖昧） の時代を迎えています。こうした世界的な変動は、我が国においても人口減少・少子高齢化、地域間格差、家庭環境の多様化といった形で子どもたちの生活や成長に影響を及ぼし、教育を取り巻く状況を一層複雑なものとしています。

このような社会の変化を受け、文部科学省では、次期学習指導要領の改訂に向けた検討を進めており、「主体的・対話的で深い学び」の充実、多様な子どもを包摂する教育の実現、情報活用能力の向上など、これからの教育が目指すべき方向性を示しています。これらは、変化の激しい時代においても、子どもたちが自ら学び続け、他者と協働しながら未来を切り拓く力を育むことを目的としています。

こうした国の動向を踏まえ、本県においても「三重県教育ビジョン（令和６年度～令和９年度)」を策定し、子どもたちが未来を生き抜くために必要な力として、「自立」「共生」「創造」の三つの力を育むことを基本理念として掲げています。これらの力を確実に育むためには、学校が子どもたちの学びと心の成長を支える場として、より重要な役割を果たすことが求められています。

しかしながら、いじめや不登校、SNS を介したトラブル、家庭環境の変化など、子どもたちを取り巻く心の問題は、社会の変化とともにその内容がより多岐にわたり、対応の難しさが増しています。このような複雑化した課題に状況に応じた対応を進めるためには、子どもたちの小さな変化を丁寧に受けとめ、早期に支援につなげる体制が不可欠であり、教育相談は学校現場を支える重要な機能として、その役割を一層高めています。

当センターでは、教育相談に関する教職員研修の体系化、臨床心理相談専門員（臨床心理士）による専門的教育相談、「いじめ電話相談」や「体罰に関する電話相談」等の実施を通じて、子どもたちの悩みや不安を受けとめる体制づくりを進めてまいりました。また、学校・家庭・地域が連携した支援体制の構築や、教職員のメンタルヘルス支援にも取り組み、教育相談の充実に努めています。

こうした取組を踏まえ、このたび、令和７年度の取組を取りまとめ、今後の進むべき方向性を明らかにするとともに、これまでの実践を通して得られた知見を整理し、研究的視点からの考察を加えるため、本冊子を作成いたしました。本冊子が、子どもたちを支援していただいている多くの皆様にとって、日々の実践を振り返り、子どもとの関わりをより深める一助となるとともに、当センターの取組とその成果をご理解いただく一端となれば幸いです。

最後になりましたが、三重県教育委員会の教育相談の充実と、子どもたちの心の支援の在り方につきまして、京都大学名誉教授の藤原勝紀先生をはじめ、ご指導・ご助言を賜りました諸先生方に、心より感謝申し上げます。

令和８年３月

三重県教育委員会事務局研修担当
（三重県総合教育センター）
次長（研修担当　）　小濵　偉

特別寄稿

児童生徒とともに心と主体を耕し「共創」する教育相談

三重県教育相談専門委員・京都大学名誉教授
藤原　勝紀

「子どもたちはいま、どんな教育環境に生きているのか、これからどのような社会と時代を生きていくのか」を深く考えさせられる昨今です。この教育事情は、私たち大人は子どもや若者に何ができるのか、大人として自分らしく生きる力とも関わることですから、児童生徒と教員が一緒に喜びと幸せを共創して育んでいく教員研修課題だと思います。

ところで三重県総合教育センターの研修理念は、三重県教育ビジョン〜子どもたちが個性を輝かせ、望む未来を実現していくために〜をもとに、「自立する力」「共生する力」「創造する力」を育む「高い専門性と豊かな人間性を備えた教員の育成」とされています。

児童生徒と共々に教員自身も大人性をいきいき育んでいくことが、日々の教育活動を通じた豊かな人間性ある「自己肯定感」への道筋であることを示唆しています。この自己肯定感に至る教育過程で、児童生徒主体が自らを活かす手応え感、つまり「自己効力感を体験する主体に寄り添う教育相談力」を活かすことが、ますます重要になっています。

人間関係が進展するためには、自分も相手も周囲も、つきあい甲斐を実感できる関係性が肝心です。子どもが育つ喜びを感じ、親も教員も自ら育み学び育つ、そんな社会と時代に応じた教育相談的な人間環境に向う、新たな学校環境づくりに勤しみたいものです。

◇

そもそも学校は､児童生徒と教員が学校生活者として暮らす社会設定の生きた仕組みです。地域と時代を人と人が相互に拓き影響を及ぼし合う「開かれた学校」です。その学校で学校生活をする当事者が、お互いの暮らしをいきいきと生かし育み合う力は、折々の時代や世代の児童生徒と教員そして地域の人々の人間力風土を土台に成り立つと考えます。

例えばコミュニティスクールという言葉は、親や地域の人々の子どもへの期待と願いと尊厳に想いを込めた人間性と人間関係力の表れと考えると、学校は、当事者一人一人が、年月かけて共創し、一緒に生きる学びを楽しみ生身が息づく生活環境だと思います。

学校は、児童生徒が人間関係を築き、学習を通じて社会性を育む場であり、生涯にわたる人格形成の基盤となる重要な環境です。教員の人生にとっても大切な生きる環境です。

そこで生活者として教育活動に携わられる先生方は、児童生徒が、地域社会に開かれた環境での学びと実生活や社会生活とを接続させ、児童生徒自身が学ぶことに対する意義や意味を見出すことによって、児童生徒それぞれが自己肯定感へと主体的・自律的に自立することを願って、特別な思慮や配慮のもとに教育活動にご尽力されていると思います。

学校生活を通じて生きる力を育む児童生徒それぞれへの教育活動が、どれほど複雑多様で至難な過程であるかは、大人が自分らしい人生を生き抜く難しさを考えれば自明なだけに、学校教育の専門家ならではとはいえ、先生方のご心痛やご努力に敬意と感謝の気持ちは尽きません。児童生徒を信じて粘り強く待てる学校環境づくりを支え合いたいです。

◇

近年は、コロナ禍を契機に急激なデジタル化が進む第五社会の中で、学校教育環境にも想像を越える急激な移行と影響が直に及んでいます。生身の児童生徒や親また教員が踏張る拠り所である教育環境の困難、安全・安心・安定の揺らぎと戸惑いは計り知れません。

いじめや不登校、虐待や性暴力はじめ児童生徒の命にも及ぶ問題行動の増加と重大化などは皆、同時代を生きる養育者や教員の生きる力の揺らぎとも根深く関係します。問題解決への多大な奮闘努力にもかかわらず、良くも悪くも教育環境の根本基盤が激変・困惑する現況からか、誰もが教育活動の動力源になる自己効力感を得にくい窮状を痛感します。そこで踏張る児童生徒を通した自己効力感とのエール交換が、やはり動力源の原点です

もちろん根本方途は、児童生徒主体、教員主体の個々の仲間・人間関係が基本ですが、いまや当事者だけでは人と命と心の安全・安心が担保できない事態が日常化して、ＡＩやＳＮＳを含む第三者的居場所や個と個を生かし見守る第三者の必要性が増大しています。特にコロナ禍を契機に日常的にも、児童生徒と教員と機器の適切な三角関係コミュニケーションをどう作り活かすか、情報・デジタルと生身・アナログが混在する教育関係が困惑する中でこそ、まずは「報連相」の徹底が学校教育相談力の一助にとお勧めしたいです。

◇

教育相談では、矛盾・対立する双方とも切り捨てず、より高い価値の次元で統合・昇華・創造させるアウフヘーベン（止場）する心の動きを、相手という人間が現地現場、相互に関わり合う実践的な人間関係を現地現場として、学び合う生身の大切さを重視します。この教育相談の視座が、児童生徒中心、学校地域現場中心という現地現場主体中心です。

例えば､児童生徒しか内面で矛盾する登校心と不登校心を感じ認識するはできませんので、主体本位の関わりを通じて、どちらも心の中の自分として大切にする主体が自ら納得して、内面に不登校心を内在化して登校行動する援助を目指します。この主体中心いわば相手次第の関わりは、自ら主体的に対立・葛藤する二面性を生き抜く自我機能（主体の調整機能）を活性化していく人間関係力、つまり当事者専有の主体に寄り添う援助法です。

この方法は､じつは誰もが自然に備えている日頃の人間関係力ですが､同時に強引な片側・二者択一とか関わり自体から離脱や傍観といった無理・不自然化に陥りがちな性質も内包します。不自然になると自然な常識的な関わりが難しくなりますから、一見不自然にもみえる受容的な関わりが相応しくなります。問題状態では、一時的・持続的に特別な関わりが必要ですが、本来は、仲間や教員と一緒に自然に心の自我機能を内面で育んだり、二者から三者関係へと仲間関係で育み合って発達に応じて身についてくる自我機能です。

◇

最近の厳しい教育環境状況だからこそ求められる教育相談研修は、本来的に児童生徒の人間関係、不安や悩み、適応など、学校生活全般の相談活動であり、生涯を主体的に生きる力を育む包括的な教育活動です。日頃から先生方の熱心な関わりには敬服しています。

多様化する児童生徒個々の発達段階に応じて、好ましい人間関係、自己理解を深め、人格の成長への援助を繰り返す営み教育相談は、決して特定の教員だけとか相談室だけで行われる性質のものではない、あらゆる教育活動の中に生かす活動です。教育相談は、児童生徒自身や親とともに発達段階に応じて､子どもが自分らしく成長できるように､｢子ども主体中心｣に繰り返し繰り返しながら身についてくる地道な営みといえます。

そこから児童生徒とともに教員自身も、自ら主体的に厳しい問題事態に取り組む原動力も育まれ活性化してくると思います。例えば、いじめや不登校の問題状態は、どの児童生徒にも起こる可能性を認識すると同時に、その可能性を内面に留めて登校している圧倒的多数の児童生徒の存在と自我主体を学ぶ児童生徒理解こそが、かけがえのない動力源になることを忘れてはならないと思います。この個々の児童生徒と関わり直に児童生徒から主体力を学び

理解を深めて待つ教員の人間関係力が、教員の教育相談力の在処と考えます。

しかし、この児童生徒主体への教育相談機能が、いま学校で児童生徒と教員の人間関係力として発揮することが困難な事情が増えています。例えば児童生徒主体、教員一人だけの関わりでは困難な問題が多様化し深刻化し、児童生徒仲間・チーム学校による多様な人間関係力による取り組みが待望される教育環境状況になっています。高度な教育相談力が求められ、教員には教育相談研修の重要性と高度化が求められ、同時にスクールカウンセラーなどをはじめ第三者機能をもつ外部専門家とのチーム連携の要請は必然になります。

◇

「当時（1978）、途上国では毎年１，０００万人を超える幼児が死亡し、１億５千万人の子どもが貧困にあえぎ、ストリートチルドレンや劣悪な条件下での児童労働のほか、武力紛争における少年兵の使用といった放置できない問題が山積していました。他方、先進国では、子どもに対する虐待、いじめ、少年犯罪、麻薬、売買春といった問題が進行していました」の一文は、世界人権宣言（1948）から「こどもの権利条約」へと動く頃（1979）の子ども状況の表現です。わが国は「児童の権利条約」を１９４４年に批准し、２０２２年６月、『こども基本法』の成立と同時に「こども家庭庁」が設置されました。また同年１２月改訂の『生徒指導提要』の基本視点には、(1)自己存在感の感受、(2)共感的な人間関係の育成、(3)自己決定の場の提供、(4)安全・安心な風土の醸成と記されています。

◇

いまさらながら、こども基本法の基本理念「家庭や子育てに夢を持ち、子育てに伴う喜びを実感できる社会環境の整備」を担う学校、教員の粘り強いご尽力の日々を想います。

想えば平成１５年（2003）「三重県教育相談体制の充実推進協議会」の設置とともに現在の教育相談体制が出発した際の重点プログラム事業名称が、『子どもいきいきバックアップ事業』であったことに、三重県教育委員会事務局（山口典郎総括や森川泉主幹ら）の卓越した今日的意義を再認識します。その教育専門観と教員研修観の先見性に感動と誇りを感じます。以来今日に至る教育相談専門委員、臨床心理士として歩みを共にさせて頂く私は、三重県教育の高度な専門性を育み発展させた全ての関係者に感謝と敬意を表します。

地域・学校と教育委員会をつなぐ開かれた教育センター機能、それを高度な専門性をもつ臨床心理士と専門研修教員らが、適応指導教室など多様な機関、コーディネーターやスクールカウンセラーなどをつなぎ耕してきた現地現場の証『道程』に感慨は尽きません。

これら三重県教育相談体制の全国的な先進性は、臨床心理士を中心にした教育相談専門性や理論的研究とともに、「グループイメージ構成法」「教育相談ワークシート」作成やコロナ禍での調査研究など、学校現場の先生方との協力で教育相談研究を進めてこられたチーム教育相談の学会などでも評価を得た専門的成果や蓄積など、三重県教育委員会と教育相談班が共創された堂々の専門的レガシー基盤を大切に共有して頂きたいと思います。

最後に、臨床心理士は、「知識・守秘・倫理・交流・自己管理」を専門義務とする心の専門家です。『教育職員免許状』を保持される先生方の専門義務を想いながら、とりわけ自己管理に留意され、かけがえのない人生の教員生活が、粘り強く踏張り甲斐のある、豊かな出会いと幸せを共創する学校環境づくりになりますよう、そして学校体験を伝える児童生徒が、新たにスクールコミュニティへと地域社会をも共創する日を願っています。

目　次

はじめに

特別寄稿

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　5
5　教職員研修の概要　6

Ⅱ　調査研究

1　「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（２）
　―講座アンケートによる検証　9
2　「学び続ける教職員」の実現に向けた研修のあり方について
　―教育相談に関する教職員の意識調査から―　19

Ⅲ　個人研究

1　「寄る辺なき」社会での学校の安心　29
2　セラピストであることと母親であることの重なり　33
3　内受容感覚と自己理解に関する一考察
　―「あたまでっかちな子どもたち」をめぐって―　38
4　教職員を有する教育支援センター指導員初任者の困り感について　42

Ⅳ　これまでの取組から

1　自尊心は高めれば高めるほどいいのか？――心理学の観点から　48

あとがき　51

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。

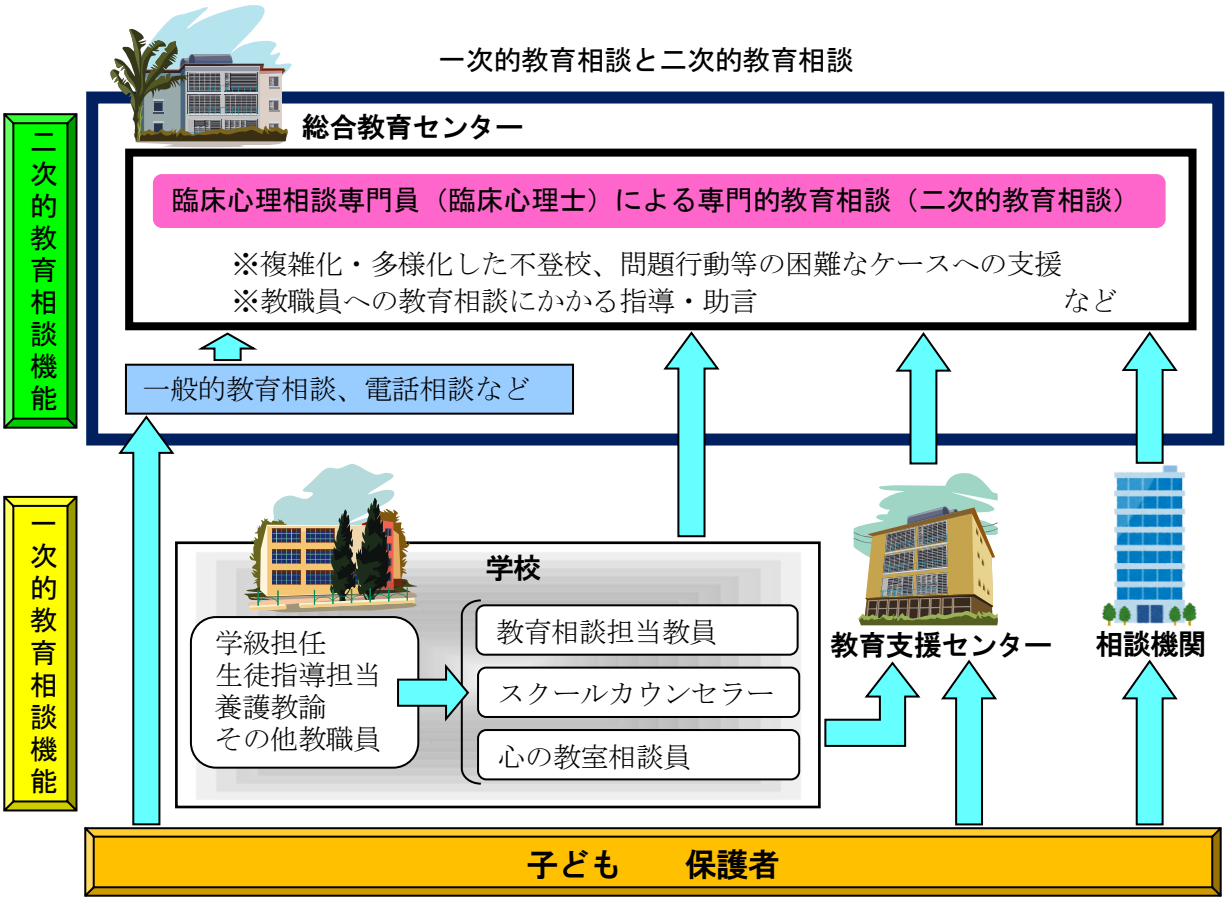
このような状況のなか、三重県総合教育センターでは、子どもの心の問題の解決に向け、「教育相談事業」を実施しています。この事業では、臨床心理相談専門員（臨床心理士）を活用し、子どもや保護者を対象とした教育相談、教職員への教育相談研修及び市町の教育支援センター等への支援を総合的に行い、県全体の教育相談体制の充実に向けて取り組んでいます。

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７年度は 27 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７年度は延べ 29 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７年度は６回実施しました。そのうち２回を校内教育支援センター指導員対象の研修として開催し、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」等を実施しています。

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

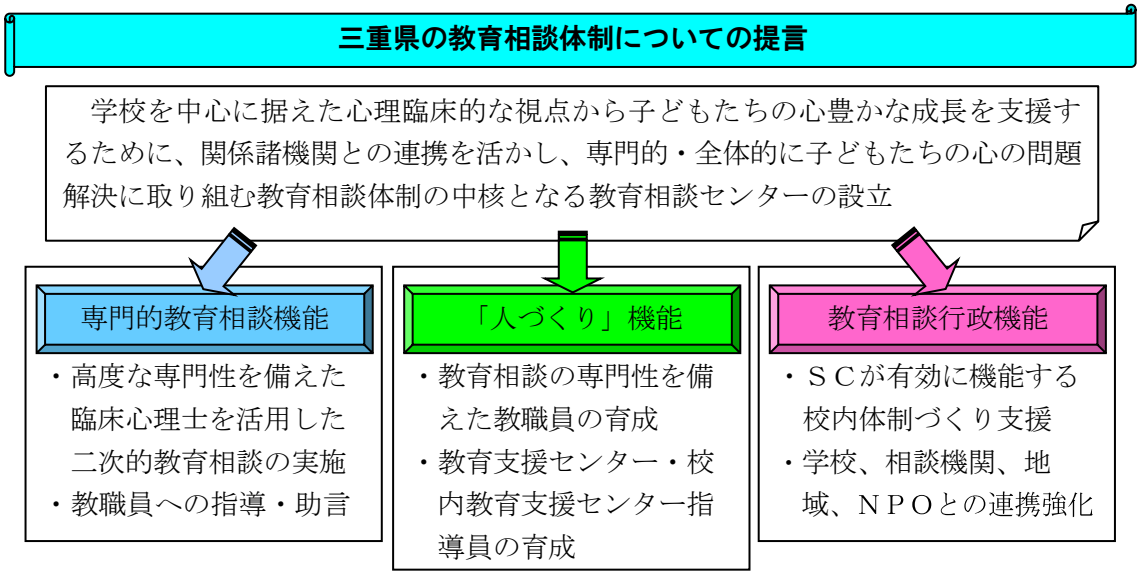
子どもの心の理解と対応について臨床心理相談専門員(臨床心理士)が調査研究を行い、学校での子どもへのかかわりに生かせるよう情報発信しています。現在「グループイメージデザイン法」「教育相談についての普段づかいのワークシート」を作成し、教職員研修で活用する取組をすすめるとともに、これまでの調査研究内容を学会等でも情報提供しています。

※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。



２　面接相談の概要

年　度	令和５年度	令和６年度	令和７年度
面接相談件数	４，６１２	４，４３１	４，３９２

（１）相談状況の概要

令和７年度（１月末時点）の相談件数は延べ 3,621 件（月平均約 360 件）でした。前年度 4,431 件（月平均約 370 件）、及び前々年度 4,612 件（月平均約 385 件）と比較すると、相談件数は減少傾向にあります。主な相談内容は、不登校が 40%と最多を占め、次いで衝動的な行動や自傷等の問題行動（30%）、対人関係の悩み（22%）となっています。

（２）支援内容と成果

本人への面接相談では、他者との信頼関係の構築をとおした自己肯定感の育みにより、再登校へ繋がった事例が見られました。また、保護者相談においては、保護者自身の不安を受容し、子どもへの接し方が変化したことで、子どもの心理的安定や対人トラブルの減少に寄与しています。このように、相談者の心身の変容を促す支援を継続するとともに、様々な精神症状表していたり、発達障がいが背景にあったりする困難事例については、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を行い、組織的な対応方法の検討を推進しました。

３　電話相談の概要

年　度	令和５年度	令和６年度	令和７年度
電話相談件数	３，８０３	３，４７８	３，２２０

（１）相談状況と体制

令和７年度（1 月末時点）の相談件数は延べ 2,656 件（前年同期比で減少傾向）ですが、年度末には 3,000 件を超える見込みであり、電話相談の重要性は依然として高い状況にあ

ります。これに対し、令和５年度から相談員増員により体制を強化し、複雑化・困難化する相談への対応力を維持しています。主な相談内容は、不登校（39%）、対人関係の悩み（37%）、衝動的な行動や自傷等の問題行動（10%）となっています。

（２）相談対応の特長と連携

電話のみでは解決が困難なケースに対しては、来所による面接相談を積極的に促し、より深度のある支援へと繋げています。また、いじめや体罰といった緊急性の高い事案については、相談者の同意のもと学校等の関係機関と速やかに情報を共有し、早期解決に向けた組織的な連携体制を構築しています。

４　ＳＮＳ相談「子どもＳＮＳ相談みえ」の概要

開設期間：令和７年４月１日～令和８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：0.7 件

１件あたりの平均相談時間：40 分

１日あたりの最大相談件数：６件　（８月４日）

相談件数		２１３
相談内容内訳	友人関係・学校生活	８２
	（うち「いじめ」）	（２３）
	学業進路	８
	家庭	４２
	その他	７４

（１）相談体制の変遷と充実

「三重県いじめ防止条例」に基づき、平成 30 年５月より中学生・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窓口として「子どもＳＮＳ相談みえ※」を実施しています。令和２年度からの多言語対応や、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の相談時間延長を経て、令和６年度からはニーズの高い時期（４月、９月、10 月、11 月、１月、３月）の平日回線増設や土日・祝日の相談実施など、相談しやすい環境整備をさらに進めました。

（２）相談状況と対応の質

令和７年度の相談件数は延べ１月末時点で 196 件であり、友人関係やいじめ、家庭の問題など多岐にわたる悩みが寄せられています。１件あたりの平均相談時間は 40 分（前年度 51 分）と短縮傾向にありますが、生命に関わる等の困難ケースも含まれており、今後も複雑化する悩みに寄り添う体制強化が不可欠です。また、いじめや体罰に関する内容等、緊急を要する事案については、相談者の同意のもと関係機関と速やかに情報共有を行っています。

（3）利用者の評価と成果

利用者アンケートでは約 88%が「満足」と回答しました。「誰にも言えないことを言えた」「心が軽くなった」といった声が寄せられ、対面ではないＳＮＳならではの特性が、子どもたちの心理的障壁を下げ、貴重な心のサポート窓口として機能していることが窺えます。

※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

自分の思いをうまく伝えられない、周りとの関係が作れない、登校を渋る、といった子どもたちの心の理解を深めるために臨床心理学の視点から、教育相談に関する基本的な考え方を学ぶ研修を実施しました。

番号	実施日時	内　容・講　師	定員	研修形態 実施場所
01	8/4(月) 14:00～16:00	教育相談の基礎 天理大学教授　高嶋　雄介	50	【遠隔】 各所属校等
02	7/29(火) 13:30～16:30	教育相談のエッセンス 京都大学名誉教授　桑原　知子	70	【集合】 県津庁舎
03	8/21(木) 14:00～16:00	課題別研修①－不登校児童生徒への支援について－ 神戸女学院大学准教授　西嶋　雅樹	50	【遠隔】 各所属校等
04	8/25(月) 14:00～16:00	課題別研修②－いじめにおける心の支援について－ 県教育委員会事務局　臨床心理相談専門員	30	【遠隔】 各所属校等
05	7/25(金) 14:00～16:00	課題別研修③ －特別な支援を必要とする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	50	【遠隔】 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ができるよう、演習や事例検討を通して学ぶ研修を行いました。

番号	実施日時	内　容・講　師	定員	研修形態 実施場所
0101	8/20(水) 10:00～12:00	思春期心性について考える 島根大学特任教授　岩宮　恵子	70	【遠隔】 各所属校等
0102	8/20(水) 10:00～15:30	思春期心性について考える－事例をとおして－ 島根大学特任教授　岩宮　恵子	30	【集合】 県総合教育センター
02	8/26(火) 13:00～16:30	子どもとの関係性を振り返る －グループワークをとおして－ 県教育委員会事務局　臨床心理相談専門員	25	【集合】 県総合教育センター
0301	8/8(金) 10:00～12:00	現代の不登校をめぐる課題別研修① －子どもの心の発達と人間関係－ 学習院大学教授　大山　泰宏	50	【集合】 県津庁舎

0302	8/8(金) 10:00～16:00	現代の不登校をめぐる課題別研修① －子どもの心の発達と人間関係 事例をとおして考える－ 学習院大学教授　大山　泰宏	30	【集合】 県津庁舎
04	8/ 7(木) 14:00～16:30	現代の不登校をめぐる課題別研修② －保護者支援及びチーム支援について－ 神戸女子大学教授　伊藤　美奈子	60	【集合】 県津庁舎
05	7/28（月） 13:30～16:00	現代の不登校をめぐる課題別研修③ －ネット・ゲームと子どもの心－ 久里浜医療センター主任心理療法士　三原　聡子	70	【集合】 県津庁舎
06	7/31（木） 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	40	【集合】 県津庁舎
07	11/14（金） 14:00～16:00	学校と児童相談所との連携について 児童相談所職員	30	【遠隔】 各所属校等

＜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きています。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。

番号	実施日時	内　容・講　師	定員	研修形態 実施場所
	5/2(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】 各所属校等
01	6/20(金) 14:15～16:45	子どもの見立て、事例の書き方について 鳴門教育大学教授　　久米　禎子 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
02	選択研修 （1講座）	教育相談ベーシック研修または教育相談ステップアップ研修から 1講座選択して受講		
03	7/31(木) 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】 県津庁舎
04	8/5(火) 1時間ずつ	個別の事例検討 鳴門教育大学教授　　久米　禎子 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
05	11/14(金) 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		【遠隔】 各所属校等
06	12/25(木) 10:00～16:30	グループでの実践交流会 鳴門教育大学教授　　久米　禎子 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、教育支援センター等の事例から詳細に学び、講師のコメントをとおし心理臨床の見地から子どもの心の理解を深め、適切な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。

番号	実施日時	内　容・講　師	定員	研修形態 実施場所
01	8/28(木) 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	各回50人	【集合】 県総合教育センター
02	12/26(金) 14:00～17:00			

＜S05＞　教育相談地域支援研修
（教育支援センター指導員育成研修）
（校内教育支援センター指導員育成研修）

不登校の子どもの多岐にわたる悩みや、さまざまな問題に対応する教育支援センター指導員や校内教育支援センター指導員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。

番号	実施日時	内　容・講　師	定員	研修形態 実施場所
01	5/15(木) 15:30～16:55	第1回教育支援センター指導員育成研修 －教育支援センター指導員の基礎－ 県教育委員会事務局　臨床心理相談専門員	30	【遠隔】 各所属校等
02	7/29(火) 10:00～12:00	第2回教育支援センター指導員育成研修 －事例検討会①－ 京都大学名誉教授　桑原　知子	30	【集合】 県津庁舎
03	10/14(火) 13:30～16:30	第3回教育支援センター指導員育成研修 －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	30	【集合】 県総合教育センター
04	1/29(木) 14:00～16:00	第4回教育支援センター指導員育成研修 －事例検討会②－ 学習院大学教授　大山　泰宏	30	【集合】 県総合教育センター
05	5/20(火) 15:45～16:45	第1回校内教育支援センター指導員育成研修 －校内教育支援センター指導員の基礎－ 県教育委員会事務局　臨床心理相談専門員	40	【遠隔】 各所属校等
06	8/21(木) 14:00～16:00	第2回校内教育支援センター指導員育成研修 －不登校児童生徒への支援について－ 神戸女学院大学准教授　西嶋　雅樹	40	【遠隔】 各所属校等

Ⅱ　調査研究

１　「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（２）
―講座アンケートによる検証―

臨床心理相談専門員　　栗飯原拓也　松波美里　加藤のぞみ

要約

ICT が推進される学校での「教育相談についての普段づかいのワークシート」の活用を目指し，「非日常版教育相談についての普段づかいのワークシート」をデジタル化して，研修効果を検討しました。研修講座では第３，４ステージで，多忙な日常に埋もれがちな自身の実践を切り出す新奇性の弱まりが，第１，２ステージで，自身の実践が周囲に理解される安心感の揺らぎが現れました。そこでのセルフコンサルテーションは，作業結果がデータになったことに伴うセキュリティ意識で，受容性がポリオプティコン的に複雑化し，個別性が孤立感につながりやすくなったようです。そうした多重な責任の要請が存在する学校の日常に対して，デジタル化の改訂も，目標を教育相談的な子ども理解の観点の獲得へ変更することにしました。

１．問題・目的

これまで我々は「振り返りを通して教育相談を主体的に学ぶワーク」として「教育相談についての普段づかいのワークシート」(以下，ワークシートとする）と「その子のめあてとわたしのめあて」を開発してきた。これらのワークは，その都度利用する教師からのニーズを受けて開発・改訂を進めてきたという経緯がある。文科省は令和元年から始まった GIGA スクール構想の更なる推進を掲げ，その課題として，地域・学校間での格差，ICT 環境の改善，校務 DX の推進を指摘している（文部科学省,2025)。三重県でも，校務 DX 計画が進められており，学籍管理・成績管理・保健管理等がデジタル化している一方で，紙ベースの業務が残っていることを課題とし，ペーパーレス化を進めるとしている（三重県,2025)。

このような学校を取り巻く ICT 環境の変化を受けて，令和５年度より「振り返りを通した主体的な教育相談の自主研修」のデジタル化について検討を始めた。令和６年度には予備調査としてワークシートのデジタル化に取り組み，聞き取り結果をまとめた（加藤ら,2025)。予備調査の結果，デジタル化したワークシートの利用にかかわって，業務など外的枠組みを使った活用の提案があり，様々な状況にある教師の困難に向きあうすき間や取り組む糸口になる可能性が考えられた。

この結果をもとに，本研究では教育相談についての研修講座内でデジタル化したワークシートを実施しその効果を検証し、引き続きワークシートのデジタル化を進める。なお，予備調査において，セキュリティ面への配慮以外に，教師と子どもの内面を扱うワーク体験を守る必要性があると想定されたため，研修としてのデジタル化したワークシートの位置づけは，従来のワークシートに対する入り口を目指すこととする。

２．方法

教育相談班主催の「教育相談ステップアップ研修『子どもとの関係性を振り返るーグループワークをとおしてー』」講座内にてデジタル化した「教育相談についての普段づかいのワー

クシート」を実施した。実施後，任意のアンケート調査を行った。

２－１．　デジタル化の手順（講座用デジタル版ワークシートの作成）

令和６年度の予備調査時と同様に，Google フォームを用いたデジタル化を行った。今回デジタル化したものは「講座用デジタル版ワークシート」と名付けた（以下，講座用デジタル版とする)。予備調査で得られた結果から「紙面のワークシートに対する入り口」を目指すため，日常が制約を受けた状況でも無理なく振り返りの作業ができるよう改変した「非日常版教育相談についてのワークシート」を元にデジタル化した。そのため，デジタル化の作業と共に，非日常を前提とした表現を日常の表現に置き換える修正作業を行った（付録 1)。

なお，今回のデジタル化は予備調査時の手続きと異なり，あくまでも講座時に円滑に作業を行うことを目的とすること，各受講者に学校と紐づいた Google アカウントを準備してもらうことが困難なこと，Google アカウントへフォームをダウンロードして個人で運用してもらう上での配慮事項が十分検討できていないことから，講師の Google アカウントで作成した Google フォームでの項目に各受講者が回答し，回答データは講師アカウントに集約されるような仕様に改変した。また，その旨を受講者に事前に周知し，記入された内容は印刷し受講者に返却した上で，講師アカウントに残ったデータは適切に廃棄する旨を伝えた。

予備調査時と同様に，末尾の解説は 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。なお、予備調査時，デジタル化した「チェックリスト」は紙面版と同様に，項目ごとにメモを入力できるようにしていたが，解説ページ時に「×」が表示されるため，講座用デジタル版ではメモ欄を質問項目の前半と後半に新たに設けた。

最後に，Google サイトを用いて紙面版表紙記載の「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，このページからチェックリストと記述シートのページにアクセスできるようにした（付録２)。これにより，紙面のワークシート同様，ねらいや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。さらに，「取り組む上での注意点」の欄に，これまで記載していた個人情報の取り扱いについての注意喚起に加えて，デジタル化に伴う情報セキュリティポリシーに関する項目を新たに記載した。

２－２．　デジタル版試行の体験調査

令和７年８月教育相談の講座内にて，講座用デジタル版を実施した後アンケート調査を行った。調査は Google フォームにて作成したアンケート「デジタル版ワークシート体験アンケート」に回答を依頼した。

フォーム上の最初の画面に回答への同意文を掲載し，同意いただける場合のみ回答に進めるようにした（付録３)。同意文には協力は自由意志に基づき，協力しない場合に不利益を受けることはないこと，同意後でも回答をやめることができること，結果公開の際には個人が特定されないよう配慮をすること，結果は本研究以外には利用せず，終了後は適切に破棄することと，問い合わせ先を明記した。

アンケート項目は以下の通りであった（表１)。

１．デジタル版ワークシートの研修効果について教えてください。
① 日々の子どもとのかかわりを整理した　（あった／なかった）
② 自分の実践を振り返った　（あった／なかった）

③ 普段にはない視点で振り返った　（あった／なかった）
④ 気になることを誰かと話してみたい気持ちになった　（あった／なかった）
⑤他に得られた研修効果があれば教えてください。（自由記述）
２．デジタル版ワークシートのより安全な活用に向けた改善点を教えてください。（自由記述）
① 内容について（チェックリストや記述シートの項目や解説で気になったところ）
② 仕様について（作業上で不明だったり戸惑ったりしたところ）
３．ご自身について教えてください
①校種（小学校／中学校／高校／特別支援学校／その他）
②教職経験年数をお選びください。 （第 1 ステージ：初任～5 年次／6 年次～10 年次／第 3 ステージ:11 年次～20 年次／第 4 ステージ：21 年次以降）
③職種をお選びください。（校長・教頭／教諭／養護教諭／その他）

３．結果

受講者 14 名のうち，アンケートに回答があったのは 13 名（小学校３名，中学校５名，高校３名，教育支援センター２名／第１ステージ２名，第２ステージ３名，第３ステージ５名，第４ステージ３名／教諭８名，養護教諭３名，講師１名，指導員１名）であった。

まず，選択式項目①～④についての回答の割合をまとめた（図１）。「①日々の子どもとのかかわりを整理した」「②自分の実践を振り返った」は「あった」が 100%であった。「④気になることを誰かと話してみたい気持ちになった」は「あった」が 85%，「なかった」が 15%であった。これらの点においては，講座用デジタル版においても，紙面版と同様に一定の成果が得られたと考えられる。

一方で，「③普段にはない視点で振り返った」は「あった」が 54%，「なかった」が 46%であった。「なかった」という回答をした６名のうち５名は第３，４ステージで，第３，４ステージ中の 63%を占めることから，特に経験年数の長い教師の中において，普段と異なる視点をもたらしにくかった可能性がある。一方で，第１，２ステージの５名のうち４名は「あった」と回答していることから，比較的経験年数の短い教師は，作業を通して，実践を新たな側面から振り返ることが概ねできたと考えられる。

このステージ別での項目３に関する回答の違いについて，「⑤他に得られた研修効果があれば教えてください」という自由記述方式の質問への回答を参照する。項目⑤に回答があったのは４名（第１，２ステージ１名，第３，４ステージ３名）であったが，そのうち第１ステージには「自身の悩みや課題について考えることができた。」という回答があった。このことからも，比較的経験年数の短い教師にとっては，普段と違う側面から実践や自分自身について振り返る機会となったことが裏付けられる。一方で，第３，４ステージでは「『気になる子ども』の記述シートについて『苦手なこと』『嫌いなこと』という分類の仕方が気になる子について考えるときに整理しやすいなとおもいました。」，「普段考えないことを思いめぐらせる時間となった。」，「少しは振り返れたと思うが，誰かと話して得られるくらいの心のすっきりさはない感じがする。比較したことはないが，紙に書くほうがもう少し考えるかもしれない。どちらにしてももやもやとしている自分の現状が変わらないことがわかった。」という

意見が見られた。経験年数の長い教師にとっては，実践が整理されたり，普段考えないことに「思いをめぐらせ」たりするきっかけとしては生じるかもしれないが，「もやもや」を抱えた状態でいるときに，「すっきりさ」を得られる段階まではいかなかった可能性がある。

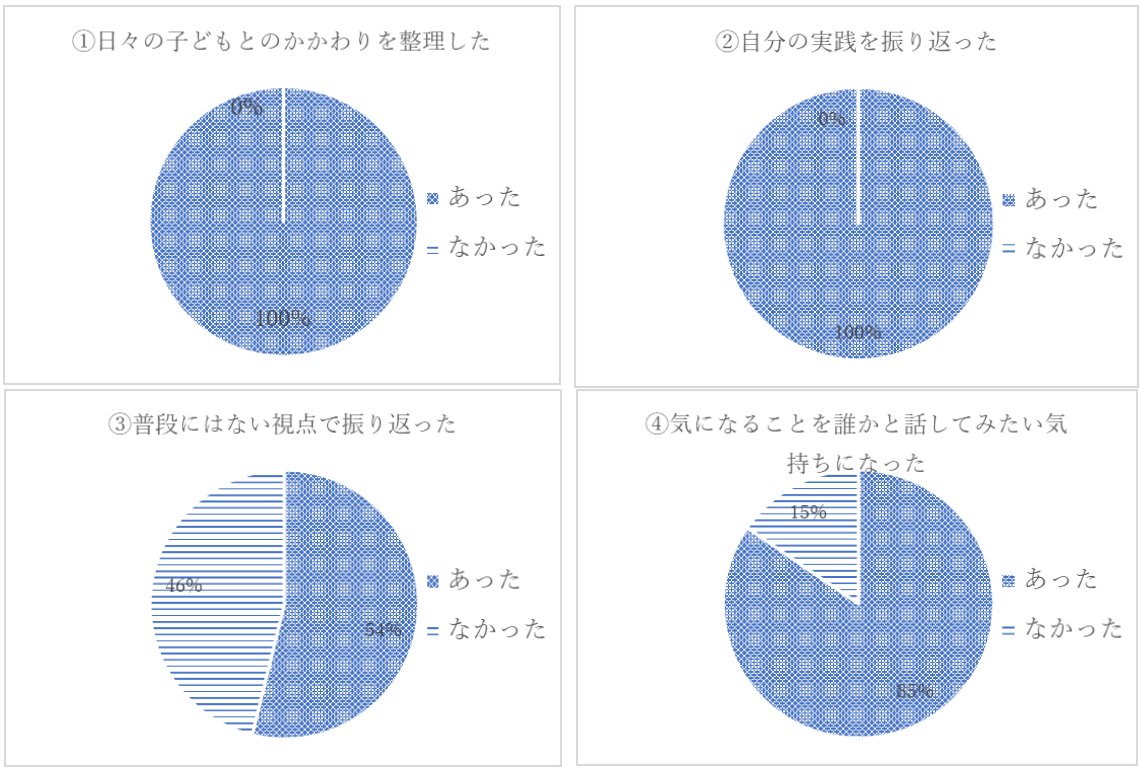


図１　選択式アンケートの結果

また，紙面版の作業時と比較してみる。「普段にはない視点で振り返った」という点について直接的に尋ねたアンケートは今までないため，具体的に比較することはできないものの，体験時にどのようなことを考えていたかを自由記述で尋ねた粟飯原ら（2019）のアンケートにおいては，「普段にはない」「意外と」「改めて」という言葉が多く見られたことと比べると，やはり講座用デジタル版においては，“普段とは違う”という新奇性は薄かったと考えられる。さらに，粟飯原ら（2019）のアンケートでは，自分のできていない部分に言及するような反省の文言が多く見られたが，本研修でのアンケートには見られなかったことも，今回の結果として特徴的である。新奇性は，今の自分を否定する側面もあるため反省を促すこともあると思われ，反省で終わる危険性にもつながりうるが，反省は自分自身と向き合う作業が故に生じるとも言える。そのように考えると，本研修においては，普段の実践や自分自身と向き合うというような深く掘り下げていく作業にならなかった可能性がある。一方で，反省を促さない，心理的に安全な作業であったとも捉えられる。

さらに，「④気になることを誰かと話してみたい気持ちになった」に対して，第３，４ステージは全てが「あった」という回答だったのに対し，第１，２ステージでは 40%において「なかった」という回答であった。比較的経験年数の短い教師にとっては，心理的に安全な作業でありながらも，誰かと話すという関係へのひろがりへとつながらない可能性も示唆された。

これらの結果は，紙面版が反省に留まるリスクをもちながらも自身と向き合うことを促す

ものであると捉えると，講座用デジタル版は，実践の整理や思いをめぐらせるという入り口の位置づけであったことを実証しているだろう。そして経験年数の長い教師にとっては，整理のみで終わりすっきりしない感じが，誰かと話してみたいという思いにつながるのかもしれない。比較的経験年数の短い教師にとっては，心理的に安全に新たな側面で実践や自分自身を振り返る機会となる一方で，誰かと話すきっかけになるほどのインパクトは覚えない人もおり，どのようなバランスを狙うべきかについては課題が残る。

さらに，講座用デジタル版を施行するに当たり，内容と仕様についての意見を尋ねた。その中で特徴的であったのは，「保護者の情報をもうすこし入れてはどうかと思う。０～10 歳ごろまでの家庭環境でその人の人格がある程度固まってしまう。（第２ステージ）」というように，家庭環境やその子の育ちについて記入する部分で引っかかりを覚えた意見が少数であるが見られたことである。これらは，教師がその子に出会う以前の客観的な情報であり，教師自身のかかわりでどうにも変えようのない部分である。その部分には講座用デジタル版では確認するのみで事態を動かす方には向きづらく，新奇性や「すっきり」の感覚につながりにくかった要因の一つかもしれない。現在の教師が直面していることとして，書き留めておきたい。

４．考察

講座用デジタル版のセルフコンサルテーションでは，受容性の複雑化と，個別性の孤立感へのつながりやすさが，デジタル化に伴い生じていたことが示唆される。新奇性の体験の薄まりは，多忙な日常に埋もれがちな，自分らしい実践を切り出し掘り下げる研修効果における，講座用デジタル版の限界と捉えられ，この個別性の発揮の困難に第３，４ステージが出会ったようである。一方で，自身の実践を周囲と分かち合う安心感である受容性は，普段からの同僚性の下に第３，４ステージが維持したのに対して，個別性を発揮した第１，２ステージで揺らいだようである。デジタル化は作業媒体が紙から変更したことで，脳の活性領域（川原，2020）や「掻く」（加藤，2017）という記録の主体的活動が変化し，セルフコンサルテーションの土台に影響していた可能性が浮かぶ。また，作業結果が無限に複製可能なデータになったセキュリティ意識で，ポリオプティコン（Mathiesen，2013）という，個人が期せずして多数の監視に晒されるデジタル社会に不可避な受動的リスクが自覚され，受容性は複雑化していたと考えられる。

WEB2.0 へ進んだ社会で学校も，情報端末の利用を規制から積極活用へ方向転換した。そこでは個人と世界はダイレクトにつながる，デジタルシティズンシップ教育に責任のリングとして示される自覚を，子どもに加え大人が求められる。「パノプティコン（一望監視施設）」という「少数者が多数者を監視」する状況は，ベンサムの提唱した「人々を同じ場所に集め，規律訓練する効果的なシステム」で，フーコーが「学校，工場，軍隊，病院，寄宿舎が……同じ形式になっている」と，近代社会のモデルとしたものである（岡本，2021）。これに対するシノプティコン（Mathiesen，1997）の「多数者が少数者を見る」「見世物（スペクタクル）」も，マスコミニケーションの発展に伴い「もう一つの方向を補完」するように，近代社会で「飛躍的に発達」したという（岡本，2021）。この双方的な監視が，デジタル上に交錯するポリオプティコンの社会では，個人は「ＳＮＳの『フォーラム』」のように「誰かが意見を書き込んだとすると，それに対して賛成や反論，さらには補足や別の論拠など，次々に書き込まれ……多数の目から監視」される状況に置かれるという（岡本，2021）。

この相互監視が,ICT の推進される学校にも現れるようである。しかし旧来的なパノプティコン的管理の能動的実施も，子どもの人権に立脚した法整備に伴い要請される状況が，家庭環境や育ちへの注目として現れたと考えられる。そうした多重な要請に余裕を奪われる学校の普段を，講座用デジタル版の学びの背後に想定できる。これまで紙面版は，様々な状況や相手との教育実践をイメージする遊びの面を持つ学びを，教育相談的な理想像と自身の実践を対比するリフレクションで提供してきた。そうした理想像は,「全ての項目で「はい」に○がつくとは限りません」「いずれの欄も，書ける範囲でかまいません」とあっても，教師の専門性に留まらない，次世代を育成する大人の責任を要請してきた。そうした自分らしい実践の探求は，周囲に受け入れられる感覚の複雑化の中で取り組むと，できない自分が突然監視にさらされる孤立感にも，つながりかねなかったようである。その耐えがたさは，自身の気になることも，子どもや保護者のせいになる他責的な合理化や，そもそも不快さに留まれない否認などの，視野の狭まりをもたらすことも懸念される。

ここから ICT の推進される学校でのセルフコンサルテーションで,教師は,実践や気になっていることを切り取る際に，切り離されがちな不快な感情にも触れ，多面的で柔軟性のある子ども理解を試みつつ，そこに切り取られる自分が過剰な孤立感にさらされないことで，プロアクティブ的な学びを，より安全に得ると考えられる。そこから改訂でも目標は，紙面版の次の対応の言語化から,「日頃，ご自分が用いている教育相談的観点を再確認します」という,より広い教育相談的観点の獲得に変更し,それに応じた課題の見直しを行った(付録１)。

引用文献

粟飯原拓也・松波美里・加藤のぞみ（2019).「教育相談についての普段づかいのワークシート」における集団での学び,三重県教育委員会事務局研修企画・支援課教育相談班 平成 30 年度教育相談年報，15-20

加藤奈々子（2017).「私」を書くことに関する一試論～『箱男』と『何者』から，奈良女子大学心理臨床研究，4，23-28

加藤のぞみ・粟飯原拓也（2025).「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，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 6 年度教育相談年報，15-20

川原淳（2020).「手書き」と「タイピング書字」における脳の言語機能に及ぼす影響の比較 -NIRS を用いた統計的な調査-，早稲田大学国語教育研究，40，63-73

Mathiesen, T (1997). The viewer society, theoretical criminology,1(2),215-234

Mathiesen　T (2013). Towards a surveillant society : the rise of surveillance systems in europe, Waterside Press, Hampshire,

文部科学省（2025).「国策としての GIGA スクール構想の更なる推進」ページ内「GIA スクール構想の推進について」https://www.mext.go.jp/content/20250318-mxt_shuukyo01-000040908_01.pdf　（参照 2026.2.13）

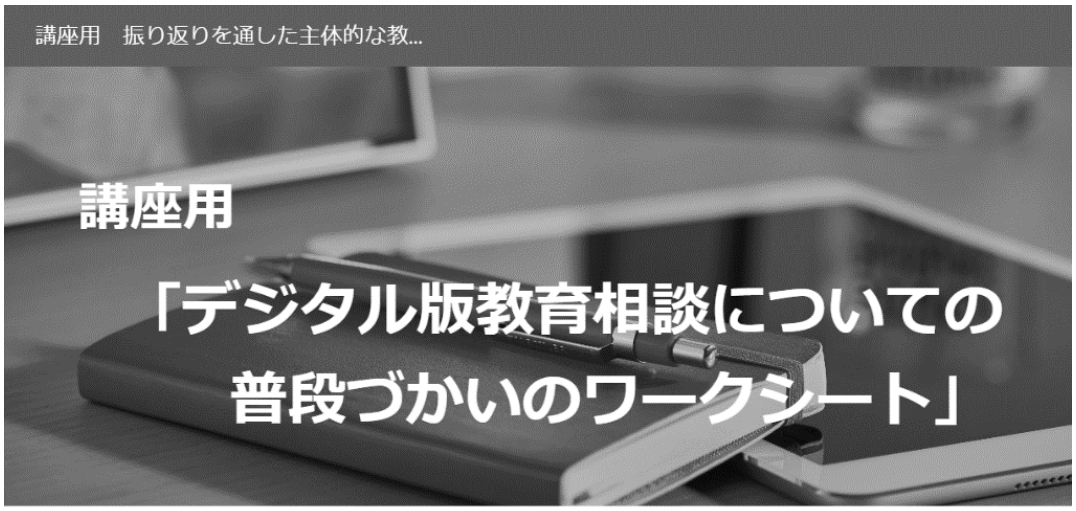
三重県（2025).「三重県 1 人 1 台端末利活用方針　さらなる利活用の活性化に向けて」https://www.pref.mie.lg.jp/common/content/001189512.pdf　（参照 2026.2.13）

岡本裕一郎（2021). 人類と哲学，文藝春秋

付録１　教育相談についての普段づかいのワークシートに関するデジタル化をめぐる改訂点

		紙面版（非日常版）	講座用デジタル版	デジタル版（仮）
チェックリスト	ねらい	「これからのかかわりをイメージすることで,非日常時の学校でも重要な教育相談的姿勢を確認していきます」 「この先,子ども達が普段の学校の日常を送れるようになった時に,ご自分がどんな取り組みをしていたいかをイメージして」	「日々のかかわりについて振り返ることで，教育相談的姿勢を確認していきます」 「子どもたちとの日々のかかわりの中で，ご自身がどんな取り組みをしていたいかをイメージして」	「ご自身の実践についての､いくつかの教育相談的観点を再確認していきます」 「普段、御自身の実践を、そのような観点から考えることがあるか」
	1	実践についての 12 項目に「はい・いいえ」で回答 「9　説教するより子どもの話を聞くのが好き」	非日常版と同様 非日常版と同様	観点についての 11 項目に「あてはまる～あてはまらない」の４件法で回答 「1　子どもと雑談するのが好きか。」に統合し削除
	2	「回答しながら思い浮かんだこと,あるいは今思い浮かんでいることを」	非日常版と同様	「様々な観点から浮かぶ,ご自身の普段の実践の様子について」
	3	「現在，日常がゆらいでいる状況でも,やってみようと思うこと」	「今後，普段の取組でご自身なりにやってみようと思うこと」	「日々のかかわりで使ってみようと思う観点があれば,チェックリストの項目以外でも」
	解説	通常版の簡略版	非日常版の内容を日常の状況に変更	項目の文言の変化に伴う内容の整理と、具体的提案の削除
記述シート	ねらい	「特定の子どものイメージを膨らませていきます」	非日常版と同様	「気になっている子についての教育相談的理解を､いくつかの側面から整理していきます。」
	項目	「性別」 「家族構成」 「好きなこと」/「得意なこと」 「このシートを書いてみて,その子について気づいたことがあれば,書いてみましょう。」	非日常版と同様 非日常版と同様	削除して，項目の並びを再構成 記入例を追加 「好きなことや得意なこと」に統合 「これから気にしてみたいことがあったら、書いてみましょう。」
	解説	通常版の簡略版	非日常版の内容を日常の状況に変更	「家族構成・これまでの育ち」の解説を新設し，全体の区分を再構成

付録２　紙面版表紙のデジタル化表示



ワークシートのねらい

　このワークシートは、先生方の自己研修を意図したもので、振り返りの作業を通じて子どもとのかかわりについて前向きな気づきを得られます。

　今回、デジタル版として先生方に使っていただきやすいよう「学校の非日常時における『教育相談についての普段づかいのワークシート』」をもとに内容を見直しました。

　ワークシートは、２種類のシートから構成されています。所要時間の目安は１５分～２０分です。一人で振り返る際に用いていただいても、何人かの同僚と振り返る際に用いていただいても構いません。

　子どもとのかかわりについて立ち止まって考えてみたい時、また、普段少し時間ができた時などにご活用ください。

教育相談班

ワークシートのすすめ方

- 『教師自身のチェックリスト』は、１２個の問いかけに「はい・いいえ」を回答していくことで、日頃のご自分の取組の姿勢を振り返っていくものです。
- 『「気になる子ども」の記述シート』は、気になる子どもにかかわる情報を記入していくことで、特定の子どものイメージを膨らませていくものです。
- まずは２種類のシート、それぞれの説明にしたがって、作業を行ってください。
- 各シートには解説があります。作業後に目を通すと、作業中に得たかかわりのヒントが、よりはっきりしてくると思います。
- ２種類のシートの片方だけを用いることも、同時に両方を用いることも可能です。

取り組む上での注意点

- 回答の際は、個人名や所属がわかるような記述は避けるなど、個人が特定されないようご配慮をお願いいたします。
- 本ワークシートに記入された情報については、記入者の心の内面を守るため、また個人情報保護の観点から、その取り扱いに十分留意してください。
- 記入済みのデータは講師アカウントに保存され、講座終了後は適切な方法で破棄いたします。
- 送信いただいたデータは印刷してお渡ししますので、各自で適切に管理してください。

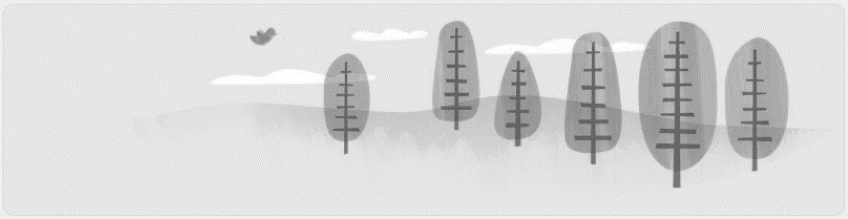
1．教師自身のチェックリスト　に進む

2．「気になる子ども」の記述シート　に進む

以下は、任意のアンケートになります。
講座内でご案内しますので、それまで回答をお待ちください。

デジタル版ワークシート体験アンケ...

付録３　「デジタル版ワークシート体験アンケート」画面



デジタル版ワークシート体験アンケート

本研究は、教育相談にかかわる教師の自主研修の開発を目指して、教育相談班所属の臨床心理相談専門員の調査研究業務の一環で実施しています。
これは、今回の体験をもとに、デジタル版ワークシートの研修効果や、活用についての改善点についてお答えいただくアンケートです。

nozomi.ts4@gmail.com アカウントを切り替える

共有なし

* 必須の質問です

アンケートへのご回答にあたり、以下の内容についてご確認いただき、同意いただけるかをお答えください。 *

- **アンケートへのご協力は、協力者の自由意志に基づくもので、ご協力いただけない場合も不利益を受けることはありません。**
- **同意後（アンケート回答途中であっても）、回答を取りやめることや拒否すること、回答自体を中断することもできます。**
- **本アンケートの結果は教育相談年報で公開の予定ですが、その際に協力者個人が特定される形では行われません。**
- **回答結果は、調査者が責任を持って管理し、本研究以外に利用することはなく、終了後は適切な方法で破棄します。**
- **本アンケートについて、疑問等が生じた際には、下記連絡先までご連絡をお願いいたします。**

連絡先：
059-226-3728
三重県教育委員会事務局
研修企画・支援課　教育相談班
セルフコンサルテーションチーム

◯ 調査協力に同意します

◯ 調査協力に同意しません

次へ　1/5 ページ　フォームをクリア

Google フォームでパスワードを送信しないでください。

このフォームは 三重県教育委員会 内部で作成されました。 - フォームのオーナーに問い合わせる

このフォームが不審だと思われる場合 報告

Google フォーム

2　「学び続ける教職員」の実現に向けた研修のあり方について

―教育相談に関する教職員の意識調査から―

～令和７年度　重点課題研究報告書より～

（1）　はじめに

現代の教育現場においては、いじめ、不登校、子どもの貧困など、学校が抱える課題は多様化かつ複雑化している。「令和６年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」では、認知されたいじめの件数は減少した一方で、不登校児童生徒数は過去最多となり、１０年連続で増加している。また厚生労働省が、警察庁の自殺統計を基にまとめた２０２５年の自殺者数（暫定値）によると、小中高生の自殺者数は２年連続で過去最多を更新した。

このように子どもを取り巻く課題は社会問題にもなっており、これらの解決のためには、一人ひとりの実態や生活背景を捉え、適切な支援、一人ひとりに寄り添った教育を進めていく必要がある。特に、早期の課題発見と適切な支援のためには、教職員がそれぞれの役割を認識し、円滑な連携を図ることが重要である。

その一方で、自分の気持ちがうまく伝えられない、周りとの関係がつくれない、登校を渋るといった目の前の気になる様子を示す子どもたちへの対応に苦慮している教職員も多いのが現状である。

このような背景を踏まえ、子どもの言動の背景にある気持ちを理解し、心に寄り添う支援について教育相談の視点から学ぶとともに、他の教職員や専門機関との連携を図りながら、組織的に対応していくための校内教育相談体制の充実が不可欠となっていると考える。

（2）　研究目的

６年次・中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者（養護教諭含む）、教育相談リーダー育成研修の受講者に質問紙調査を行い、各層の教職員が教育相談の分野において、どのような課題を感じ、どのような研修を望んでいるか等を比較分析する。その結果を、教育相談研修の構築に反映し、教職６年目、１１年目の教職員が学びたいと思い、また教職員が学び続けることができる研修体系を構築することを目的とする。

（3）　調査方法

・対象　教職６年次研修・養護教諭６年次研修受講者
　　中堅教諭等資質向上研修Ⅰ・中堅養護教諭等資質向上研修Ⅰ受講者
　　教育相談リーダー育成研修受講者

・調査期間　令和７年７月２８日～令和７年８月１９日

・調査方法

対象者に質問紙調査を実施し、教育相談体制の現状認識、重要度認識、研修経験、役割認識、課題意識等について回答を得る。

4　調査結果及び分析

回答者は教職６年次研修受講者（養護教諭含む）で対象３８３名中１９７名、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者（養護教諭含む）で対象３７１名中１７８名、教育相談リーダー育成研修受講者で対象２６名中２４名であった。回収率は以下のとおりになる。

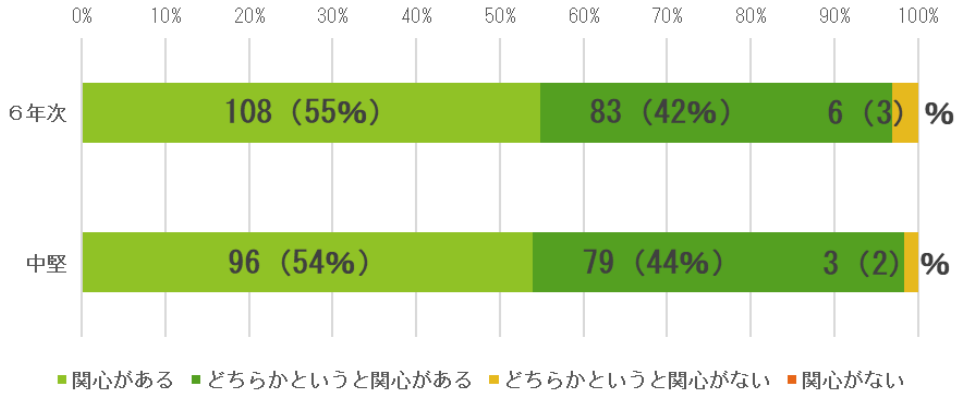
表１　質問紙調査回収率

	回答者数	回収率	
６年次	197	197/383	51%
中堅	178	178/371	48%
リーダー	24	24/26	92%

(1)　教育相談への関心と受講経験の有無について

「教育相談に関して、あなたはどの程度関心がありますか。」という設問に対する回答結果は以下のとおりである。

図１　教育相談への関心の有無

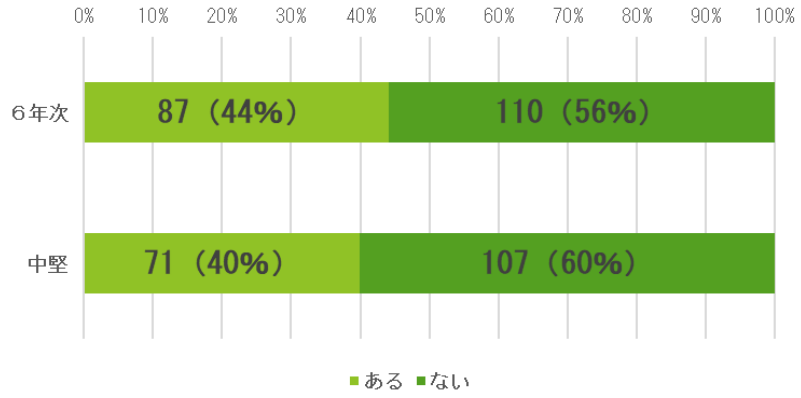


教育相談に関して「関心がある」と回答した割合は、教職６年次研修受講者が５５％、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者は５４％で、「どちらかというと関心がある」も含めた回答はどちらも９０％を超えており、ほぼ全ての受講者が教育相談に関心があると回答している。

回収率と合わせて考えると、教職６年次研修、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者の中でも教育相談に関心がある受講者が本調査に回答しているものと考えながら結果をみていく。

次に、「教育相談に関する研修等への参加経験はありますか。」という設問に対する回答を見ていく。

図２　受講経験の有無



教職６年次研修受講者では５６％、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者では、６０％の受講者が「教育相談研修に参加したことがない」と回答しており、半数以上に達している。

この結果を踏まえ、教育相談に関心はあるが研修に参加したことがない受講者を分析することで、より受講しやすい研修を構築できるのではないかと考えた。

受講しやすい研修のあり方を探るため、未受講者を対象とした「どのような研修があるとよいですか。」の自由記述を整理した。

・どうしても教科指導や、授業指導の研修をメインで受けてしまうので、ある程度必須の研修や、遠隔での研修だといいと思う。
・研修に時間を割く時間がなかなかないので今回のような研修（悉皆研修）に入れてもらえるとありがたい。
・長期休業中など、児童の授業に空きを作らない、参加しやすい研修がよいです。

以上のような回答より、教育相談に関心はあるが、受講には至っていない教職員に対しては、長期休業中や遠隔研修など、校務に影響しない、参加しやすい環境の整備が、まずは重要であることが示唆された。

(2)　教育相談分野で感じている学びたいことと課題

次に、各層の受講者が、教育相談研修に求めている研修内容を把握するため、「教育相談について、どのようなことを学びたいですか。」という設問に対する回答（複数回答可）を分析していく。

表２　教育相談について学びたいこと

	不登校児童生徒への理解と支援	いじめについての理解と対応	特別な支援を必要とする児童生徒への理解と支援	保護者への支援	子どもの心の理解	児童期・思春期にみられる心の病気
６年次	119	64	104	98	104	48
	60%	32%	53%	50%	53%	24%
中堅	112	58	101	86	79	40
	63%	33%	57%	48%	44%	22%
リーダー	17	7	13	15	14	11
	71%	29%	54%	63%	58%	46%

各研修における具体的な希望内容をみると、教職６年次研修受講者では「不登校児童生徒への理解と支援」が６０％と最も多く、次いで「特別な支援を必要とする児童生徒への理解と支援」及び「子どもの心の理解」が５３％であった。中堅教諭等資質向上Ⅰに受講者においても、同様に「不登校児童生徒への理解と支援」が６３％と最も多く、「特別な支援を必要とする児童生徒への理解と支援」が５７％と続いた。また、教育相談リーダー育成研修では「不登校児童生徒への理解と支援」が７１％に達し、次いで「保護者への支援」が６３％、「子どもの心の理解」が５８％となっている。以上の結果から、いずれの受講者層においても「不登校児童生徒への理解と支援」に対するニーズが最も高く、次いで「特別な支援を必要とする児童生徒への理解と支援」や「子どもの心の理解」、「保護者への支援」といった、実効性のある具体的な支援スキルに直結する項目が

上位を占めていることがわかる。

調査結果からは、各層による差はあまり見られなかった。教職員が経験を重ね、立場が変化することで、個々の児童生徒への直接的な支援から、より多角的な知識の習得へと関心が移行すると考えていた。しかし、各層の教職員が教育相談研修に求めるものは、経験を積んでも一貫して変わらないことが分かった。

次に、各層の教職員が教育相談についてどのようなことに課題を感じているかを把握するため、「教育相談について、どのようなことに課題を感じていますか。」という設問への回答（複数回答可）を求めたところ、以下のようになった。

表３　教育相談研修についての課題

	不登校児童生徒への支援	いじめに関する対応	特別な支援を必要とする児童生徒への支援	保護者への支援	校内での情報提供や支援の連携	SNS上の人間関係のトラブル
６年次	117	52	88	111	51	64
	59%	26%	45%	56%	26%	32%
中堅	121	53	86	88	40	61
	68%	30%	48%	49%	22%	34%

教職６年次研修受講者は「不登校児童生徒への理解と支援」が５９％で、次いで「保護者への支援」が５６％、「特別な支援を必要とする児童生徒への理解と支援」が４５％となっている。中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者は「不登校児童生徒への理解と支援」が６８％で、次いで「保護者への支援」が４９％、「特別な支援を必要とする児童生徒への理解と支援」が４８％となっている。

教職６年次研修受講者、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者ともに、「不登校児童生徒への支援」「特別な支援を必要とする児童生徒への支援」「保護者への支援」と回答している割合が５０％前後ある。残りの「いじめに関する対応」「校内での情報共有や支援の連携」「ＳＮＳ上の人間関係のトラブル」間の差はあまり見られず、３０％程度あることから、受講者が教育相談について課題だと感じていることは多岐にわたっているといえるだろう。

また、自由記述の設問「どのような研修があるとよいですか。」では、以下のような回答があった。

・教育相談の基礎から、事例をもとに話を聞きたい。
・教育相談に係る具体的な事例検討の研修。
・教育相談の事例や実施の仕方など、具体的なケースをもとに学ぶ研修。

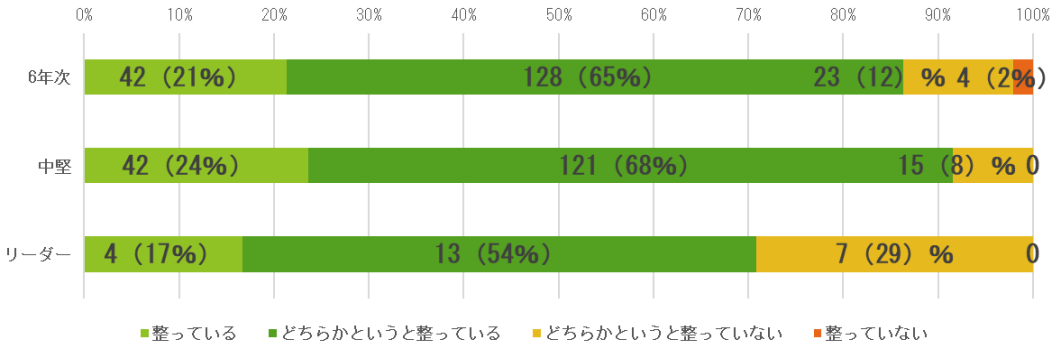
以上のような回答が教育相談研修の受講の有無に関わらず多く見られた。これらのことから、教育相談研修において、どのように子どもを理解し、どう接したらよいかということを、事例をとおして考えたいと感じている受講者が多いことが分かった。

(3)　教育相談体制の整備状況について

次に、教育相談体制の整備状況について、教職６年次研修、中堅教諭等資質向上研修

Ⅰ受講者と教育相談リーダー育成研修受講者との認識の差を検討する。「あなたの学校では、教育相談体制が整っていると思いますか」という設問に対する回答は以下のようになった。

図３　教育相談体制の整備状況



教職６年次研修、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者ともに、教育相談体制は「整っている」「どちらかというと整っている」と回答している割合が８６％、９２％と、かなり高くなっている。

これに対して、教育相談リーダー育成研修受講者では、「どちらかというと整っていない」と感じている割合が２９％と、高くなっていている。

この差は、教職６年次研修、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者からは、校内の教育相談体制は形として整っているように見えているが、教育相談リーダー育成研修受講者は、校内の教育相談体制を実際に運営する立場のため、うまく機能していない点がより見えるからではないかと考えた。

そこで、具体的に教育相談体制の中のどこに課題を感じているかを見るため、「校内での情報提供や支援の連携」「スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等との連携」「医療・福祉機関など他機関との連携」について課題を感じている割合を比較した。

表４　教育相談体制の課題

	校内での情報提供や支援の連携	スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等との連携	医療・福祉機関など他機関との連携
６年次	51	43	34
	26%	22%	17%
中堅	40	47	45
	22%	26%	25%
リーダー	16	7	9
	67%	29%	38%

「スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等との連携」は、教職６年次研修受講者が２２％、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者が２６％、教育相談リーダー育成研修受講者が２９％と、差はみられなかった。同様に「医療・福祉機関など他機関と

の連携」も、教職６年次研修受講者が１７％、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者が２５％、教育相談リーダー育成研修受講者が３８％と、差はみられなかった。しかし、「校内での情報提供や支援の連携」については、教職６年次研修受講者が２６％、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ受講者が２２％と差がなかったことに対し、教育相談リーダー育成研修受講者の割合は６７％であった。

教育相談リーダー育成研修受講者を対象とした「今後の教育相談のあり方について、あなたの意見を記述してください。」という設問への回答（自由記述）を次に示す。

・いかに教育相談に関する教員の当事者意識と協働関係の構築ができるか。
・いかに教員や関係者の本質的な「気づき」を促す対話ができるか。
・学校をチームとして、連携して対応を考えていきたい。

以上のような回答があったことからも、教育相談に係る校内でのコーディネーター役としての部分に課題を感じたり、子どもの理解のために教職員同士で話し合うことの大切さを感じたりしていることがうかがえる。

5　考察

本調査をとおして、教職員が抱える教育相談に係る課題は多岐にわたり、教職経験年数ではあまり変化がないことから、教職経験年数を限らず、様々なテーマで講座を開設する必要がある。加えて、教育相談の分野における課題は、受講者自身が学びたいことに直結しており、教職何年次でこれを学べばいいというものではなく、教職員自身が実際に目の前で生じて、対応に苦慮しているテーマを選び、学べる仕組みを用意しておく必要があると考える。そして、夏季休業中に、遠隔研修や比較的短時間の研修講座であると、教職員は受講しやすく、このような形態の研修が潜在的にニーズとしてあることが分かった。

これらを踏まえ、令和８年度教育相談ベーシック研修は、教育相談を学びはじめようと思う教職員に間口を広げ、より幅広いテーマについて学べるよう、講座数を増やし６講座開設したり、遠隔研修を３講座取り入れたり、受講者が参加しやすい研修形態を心がけた。

また、希望する研修の設問における自由記述において、事例をもとに具体的な子どもの理解や支援について自らの考えを深めたいという意見が多数あったことから、教育相談ステップアップ研修では、事例検討をとおして自ら考え、子ども理解を深めていく研修になるよう心がけ構築した。

教育相談リーダー育成研修は、ケース会議の運営方法を体験的に学び、校内外での組織的な対応や、校内で学び続ける環境づくりに寄与できるミドルリーダーの育成を目指し、引き続き関係機関との連携も含めた事例検討を研修内容に組み入れる。また、教育相談リーダー育成研修修了後については、教育相談ベーシック研修や教育相談ステップアップ研修で事例提供者となり、スーパーバイズを受けることで自身の学びにつなげていく仕組みを取り入れた。

6　おわりに

今日的な教育課題として、不登校やいじめが大きく取り上げられているように感じるが、大きく見える問題には細かな要素が複雑に絡んでいる。例えば不登校の背景には、発達障がいによるものや、家庭環境の厳しさによるものもある。いじめについても、いじめの被害者、加害者、周囲の者など、一人だけの問題ではなく、複雑な人間関係の問題である。

これらの複雑かつ困難な課題の解決には多岐にわたる知識等が必要になる。今回の調査結果から、どの経験や立場の教職員にとっても、教育相談について学びたいことが多岐にわたっていたことから、教育相談に係る教職員のニーズは経験等で区切るものでもなく、どの層の教職員にも幅広く求められていることが判明した。

子どもたちを取り巻く環境は刻々と変わってきており、教育相談に関する学びに終わりはなく、修了者が継続的に学びを深めていけるよう、研修内容を常にブラッシュアップしていく必要がある。また、教職員の年次や職種によって教育相談のとらえ方にずれが生じていかないよう、研修推進課基本研修班と連携して、悉皆研修の内容に教育相談を取り入れていく。さらに、教育相談リーダー受講者が増えていけば、教育相談リーダーを中心として、校内の教育相談について学び続ける体制を確立していけると考えているが、この点については今後検証していきたい。

7　参考資料（添付資料）

令和８年度　教育相談ベーシック研修

	内容	実施予定	概要	時間	研修形態
第１回	「教育相談のエッセンス」	７月	臨床心理学における子どもの心の理解について分かりやすく学び、子どもの主体性を育むためカウンセリングマインドをもったかかわり方について事例をとおして学ぶ。	３時間	集合
第２回	「不登校児童生徒への支援」	８月	不登校に対する基本的な考え方、不登校の背景にある要因や課題について理解し、支援やかかわり方について学ぶ。	２時間	遠隔
第３回	「いじめ対応における心の支援」	７月	当事者の心の動きやいじめが起きる背景、いじめの構造等を考え、組織的な対応、子どもや保護者への支援のあり方について学ぶ。	２時間	遠隔
第４回	「特別な支援を必要とする児童生徒への支援」	８月	感情をうまくコントロールできない、心理的な不安定さを抱える等、特別な支援を必要とする児童生徒への気持ちに寄り添ったかかわり方について学ぶ。	２時間	遠隔
第５回	「子どもの心の発達と人間関係－不登校事例から学ぶ－」	８月	子どもの発達段階における心理的課題を掘り下げ、より適切な支援ができるよう、子どもの心の成長を促す人間関係について学ぶ。	２時間	集合
第６回	「思春期の心とＳＮＳ」	８月	思春期の子どもたちの不安や悩み、葛藤等の内面の感情に寄り添えるよう、ＳＮＳのが普及した現代を生きる思春期の子どもたちの心やかかわり方について学ぶ。	２時間	集合

令和８年度　教育相談ステップアップ研修

	内容	実施予定	概要	時間	研修形態
第１回	「教育相談における話の聴き方」	８月	「話を聴く」ことについて、聴く側の心の動きを手がかりにして、相手に寄り添う話の聴き方について学ぶ。	２時間	遠隔
第２回	「思春期の心とＳＮＳ－事例をとおして－」	８月	思春期の子どもたちの不安や悩み、葛藤等の内面の感情に寄り添えるよう、現代を生きる思春期の子どもたちの心やかかわり方について、講義と事例検討を通して学ぶ。	４時間３０分	集合

第３回	現代の不登校をめぐる課題別研修① ー子どもの心の発達と人間関係 事例をとおして考えるー	８月	子どもの発達段階における心理的課題を掘り下げ、より適切な支援ができるよう、子どもの心の成長を促す人間関係を学ぶと共に、課題に沿った適切な支援について事例検討をとおして考察する。	４時間 ３０分	集合
第４回	「現代の不登校をめぐる課題別研修② －ＳＣやＳＳＷ等との連携及び保護者支援についてー」	７月	多様で複雑な不登校の要因や背景をできる限り的確に把握し、一人ひとりの課題や状況に寄り添った支援ができるよう、ＳＣやＳＳＷを活用した校内外の専門職との連携をとおした保護者支援について学ぶ。	２時間 ３０分	集合
第５回	「現代の不登校をめぐる課題別研修③ ーネット・ゲーム依存と子どもの心ー」	７月	多様で複雑な不登校の要因や背景をできる限り的確に把握し、一人ひとりの課題や状況に寄り添った支援ができるよう、児童期・思春期におけるネットやゲームの影響について学び、その理解や支援のポイントについて学ぶ。	２時間 ３０分	集合
第６回	「子どもたちの人間関係の理解ーＧＩＤ法の活用ー」	８月	「グループイメージデザイン法（ＧＩＤ法）」を用いて、教職員間のコミュニケーションを活性化させ、子どもたちの人間関係を整理する方法を学び、より効果的な支援やかかわり方につなげる。	３時間	集合
第７回	学校と医療機関との連携について	８月	病院等の医療機関と連絡・調整する力量を高めるため、教育と医療それぞれの役割を理解し、連携のあり方について学ぶ。	２時間	未定
第８回	学校と児童相談所との連携について	11 月	児童相談所等の福祉機関と連絡・調整する力量を高めるため、教育と福祉との役割を理解し、連携のあり方について学ぶ。	２時間	遠隔

令和８年度　教育相談リーダー育成研修

	内容	実施予定	概要	時間	研修形態
第１回	「子どもの見立てや事例の書き方、ケース会議の運営について」	６月	子どもたち一人ひとりの状況に応じた支援方針が立てられるよう、子どもの見立てや事例の書き方、事例検討やケース会議を行う意義について学ぶ。また、各学校における教育相談体制の現状や課題、目標について情報交換をし、自校の教育相談体制づくりの推進につなげられるよう、グループ協議を行う。	２時間３０分	集合
第２回	「ＳＣやＳＳＷ等との連携及び保護者支援について」	７月	多様で複雑な不登校の要因や背景をできる限り的確に把握し、一人ひとりの課題や状況に寄り添った支援ができるよう、ＳＣやＳＳＷ等を活用した校内外の専門職との連携をとおした保護者支援について学ぶ。	２時間３０分	集合
第３回	「学校と医療機関との連携について」	８月	病院等の医療機関と連絡・調整する力量を高めるため、教育と医療それぞれの役割を理解し、連携のあり方について学ぶ。	２時間	未定
第４回	「個別の事例検討」	８月	ケース会議等を運営する力量や教職員への指導・助言ができる力量を高めるため、事例検討をとおして、子どもの心の理解や支援について学ぶ。	１時間ずつ	集合
第５回	「学校と児童相談所との連携について」	11 月	児童相談所等の福祉機関と連絡・調整する力量を高めるため、教育と福祉との役割を理解し、連携のあり方について学ぶ。	２時間	遠隔
第６回	「グループでの事例検討」	12 月	グループでの事例検討をとおして、他校の事例にも学びながら、子どもの心の理解を深め、支援方針の見直しを図ります。さらに自校で事例検討（ケース会議）を運営できる実践力を学ぶ。	５時間３０分	集合

Ⅲ　個人研究

１　「寄る辺なき」社会での学校の安心

臨床心理相談専門員　栗飯原拓也

学校が子ども達に安全安心を保障する責任は、デジタル化した社会で多様な価値観との接触が可能になる中で拡大するようです。しかし不快と子ども達を隔離させる試みは、その果てしなさが、教師に無力感を背景とする自責をもたらしかねないことが懸念されます。この危険性は、正解は常に相対化される社会全体の寄る辺なさの中で、家族が緊密になっている状況からも高まると考えられます。そんな中で具体的な選択肢を共に整理しつつ、最終決定は当人達にゆだねる、社会と個人の橋渡しが、学校の果たすべき責任になるようです。

子ども達の安全安心を保障する学校の責任が、価値の多様化する社会で拡大する。子どもについての権利条約や基本法などが､その自律性に対する注目を社会全体で求めている｡個々の教師の価値観や倫理観によるところの小さくなかった教育実践も、コンプライアンスの視点から捉え直される｡学校で起こる人間関係が､スクールハラスメントの観点で精査される。神内（2025）はハラスメントという、本来は国の権力から個人を守るために用いられた視点が、経済力や権力が上下する人との間に起こる出来事の理解にも用いられるようになったことを説明する。その上で学校に起こるハラスメントとして、いじめ、セクシャルハラスメント、ジェンダーハラスメント、SOGI ハラスメント、レイシャルハラスメント、いじり、ソーシャルメディアハラスメントなどの人権侵害をあげる。この時ハラスメントは、被害が幼い者に生じやすいのに加えて、教師との間に上下関係があることから、学校という閉ざされた空間で生徒が被害者になりやすく、加害者は生徒以外に教師や保護者がなりうるという。しかしスクールハラスメントでの加害行為は生徒に向くものだけではない、教師に向くものがありえるという。生徒から教師には暴言暴力やいじり、保護者から教師にはモンスターペアレントといった人権侵害が起こりうるという。

加えて、マイクロアグレッションという偏見や思い込みに基づく、ちょっとした言葉や態度でのハラスメントも、学校で生じることがあるという。これは「一般人の視点で考えて、ふつうに考えれば相手が傷つくであろうと思われる行為」（陣内、2025）の、反省のない反復であるという。そうした安全安心をゆるがしかねない不快な出来事と、子ども達を遠ざける予防を、学校は教師の専門性に関わるものに留まらない、個人としての価値観の涵養で取り組むようである。例えばマイクロアグレッションも、その背景として「社会全体が「多様性」について、考えが不足していたといえます」（陣内、2025）という、文化としてのあり様が指摘される。

そうした教師の想像力を用いた配慮は、学校が保護者との間でも行うようである。東京都教育委員会（2026）は、学校が保護者や地域に積極的に働きかけて、直面する課題についての理解と協力を求める際、当事者に向けた傾聴受容共感など、いわゆる寄り添う姿勢を用いるとする｡しかし同時に教育現場にそぐわない､不当な行為や社会通念を超えた要望である、身体的・精神的な攻撃、威圧的な言動、土下座の要求、執拗な(継続的な)言動、拘束する行動、差別的・性的な言動、個人への攻撃や嫌がらせには、平日の放課後 30 分（状況に応じて 60 分）を目安に、教職員の２名以上での対応や、受話器の録音機能やボイスレコーダーを活

用する案を示す。こうした対応はさらに、合理性を欠く不当・過剰な要求や、担任の変更、異動、辞任を執拗に求める要求、公平性を欠いた特別扱いの要求に対しても行うという。この対応策を学校は、そこで生じる課題の多様さや複雑さ、若手教員の増加と多様な人材の教育への参加、働き方改革などから行うという。加えて、東京都が令和７年に制定したカスタマー・ハラスメント防止条例における、顧客と就業者の対等の立場での相互尊重という基本理念が、学校においては、保護者・地域と教職員の相互尊重になることを受けているとする。ハラスメントに関する条例制定は、改正労働施策総合推進法を受け全国で取り組まれており、三重県でも令和８年度の制定が目指されている。

ここには寄り添う姿勢が、際限のない対応を発展させかねないものになった、価値の多様化に伴う限界が示唆されるようである。例えばカサンドラ症候群という、発達特性を持つ配偶者との夫婦関係に生じる徒労感や自責が、職場でも起こりうる状況として言及されることがある。「やることが決まっている物事に対して、人並み以上の能力を発揮できる」アスペルガー症候群（AS）が、「明確なルールのない『夫婦の関係』に、AS の夫は上手く対応することができません。そのため、夫婦の情緒的な交流がうまくいかず、妻は無力感や孤独感、さらに絶望を覚えてうつ状態に陥ってしまう」（宮尾、2023）人間関係の状況を持つことがあるという。明文化されない暗黙のルールが存在する関係での問題意識の共有のしづらさは、民間企業も義務付けられるようになった合理的配慮において、過重な負担という、本来は免除されるべき範疇に該当しかねない感情的負担を、対応側に強いることもありうるようである。そうした危険性が、学校にも存在するようである。

さらにもし万全な配慮を用いて、学校が子どもと不快の隔離に成功したとしても、そこでは子ども達が自分でトラブルの解決に取り組んで、成長の糧にしてゆく機会は喪失するようである。家族の緊密さが拡大している印象は、コロナ禍以降の相談業務を通じて抱いてきたものだった。そこには不登校以外に、ステイホームやオンライン授業で外部との接触の機会を制限された、物理的近さの影響を考えていた。2024 年に実施された、若者調査（博報堂生活総合研究所、2025）は、19 歳から 22 歳のいわゆるＺ世代の若者の幸福度の高さは、本当の自分をさらけ出せる母親という、30 年前に同性の親友や恋人が担ったポジションを占める存在に支えられていると指摘する。1994 年の調査との比較で、この期間の女性の高学歴化と社会進出が、母親を子どもの勉強やキャリアに助言するメンター的存在に、また父親を具体的な課題を設定するチューター的存在にしたという。そうした子どもと社会を丁寧に橋渡す立場は、いずれもが強制はない横並びの親密さで、コンプライアンスとタイムパフォーマンスへの意識から、同世代と緊張感の中でやりとりするＺ世代の若者にとって、その補償をするものになっているという。こうした令和の家族のあり様が、調査でＺ家族と名付けられる。

家庭や学校の徹底した予防で、子ども達にもたらされることの懸念されるものに、良いと悪いが極端で、溝の埋まりづらい価値観がある。かつて思春期心性や境界例にかかわり注目された部分対象的な対人関係は、葛藤保持力などの内省力が未成熟な個人による、行動化や待つことのできなさでの周囲の巻き込みだった。その背景に、人生早期の快不快に類似した善悪二元論的な価値観や、対人感情の急激な反転が指摘されていた。子ども達はデジタルを通じて、瞬間的に様々な考え方に触れて自身も発信し、世界と足並みをそろえた活動に参加する。そこでは本来連続するはずのやりとりの一部を切り取り、これまで個人が出会うことのなかった責任を背負わされる状況も、生じかねない。そこでは多様な価値観に基づく不快が、どこに潜むか分からないという警戒心も不可避な人間関係は、ほどよさなどの欠如した

状況だろう。ある一面の言動で、存在全体を肯定も否定もされることが、常に相対化され続ける正しさの下に起こる時、自己評価も乱高下して、部分対象的な思考も拡大しかねないようである。

そんな個人の足場は常に揺れ続ける「寄る辺ない」（妙木、2017）社会での安心の模索に、学校が取り組むと考えられる。妙木は「高度消費社会の中で、工業化に成功し、経済的な豊かさと移動の利便さに浸った都市生活を享受」する現代の個人は、「環境的な欠損や戦う敵は明確ではなく、目の前にあるのは漠然とした不確実性」な状況下で「想像力の枯渇や空虚感…欲求不満と疎外」に出会ってきたとする。そこでは、ネット上などに「ひたすら他者の振る舞いに合わせて迎合する「他者志向的な」人々が集まり群衆となっていく」ことが展開し、「大衆は、すぐに逃げ出す場所を求める」といった、エーリッヒフロムの述べた状況が生じているという。

そこでは「コギト」という、「自分自身が考えるということが明証性や明晰さの根拠であり、その根拠を原点として自分の世界を組み立てていくデカルト主義の発想の原点」も、「自分自身の根拠について考えるための原点にも、客観的で科学的な世界の中心にも落ち着く居場所のない、漂うもの」となる変化が生じているという。「自立するときの原点、つまりものの見方の原点ではなく、限りなく流動的な周囲の状況に合わせて、引きこもるための小部屋になってしまった」コギトは、「ネットの世界で肥大化しているとも言えるが、現実世界での関係性は閉じていて極端に狭く自己中心的」な個人のあり方や、「インターネットの前に座っている、あるいは歩きながらスマホの世界であらゆる情報とアクセスしている若者たちの価値観」として現れているという。この小部屋という比喩を妙木は、デカルトが方法序説の執筆に取り組んだ、暖炉のある部屋を想定して用いている。その外に広がっていた、もともと数学の研究を志していた若者を巻き込んだ三十年戦争の、旧教と新教の凄惨な対立から、思索をするための余地を守った物理的・心理的な居場所が、現代の子ども達にも必要になるようである。

また寄る辺なさは、ひきこもり青年の語りに触れる中で、妙木が想起したフロイトの言葉であるという。「本来生物学的な特徴だが、心理的な意味で人が危険な状況、特に外傷的な状況に陥ったときに生じる感覚」は、乳児の生物学的な無力さに伴う心理的状態とされ、「大人になっても続く気持ちで、つながりが少なく孤独であるというのではなく、人々の間にいてつながりがあるなかでも、自分の全てを任せる、もしくは寄りかかることができる、そんな存在がないという基本的な不安」と説明される。そんな感情もデジタル社会で、子ども達に生じやすくなるようである。そこで子どもは、複数のアカウントという小部屋を駆使しながら、自身を支える情報と、それを脅かしかねない情報の選別を常に行うようである。見たいものを見て、見たくないものは見ないでおく選択を、子ども達は、いつ自分自身が他者にとって見たくないものに転落し、切り捨てられるか分からないリスクも背負って、薄氷を踏むように行うと考えられる。不快をもたらすものは、切り捨てる対処が第一選択になる中では、思い通りにならなさに留まり、関係をつむぐ工夫を模索する機会は得づらく、かえって情報のうのみなどの視野の狭い判断も、行われやすくなるように思う。

そんな寄る辺なさは、「時間をかけて自分自身の自我に閉じこもることの意味が、膨大に張り巡らされたインターネットの情報の海に溺れないためには、必要な時間だと考えることもできるということであり、群衆に埋没しないための方法」（妙木、2017）である引きこもりも、個人に致し方なく選択させるという。Ｚ家族も、構成員が逃げ込む小部屋の代用品として捉えることは可能だろうか。しかし学校がその延長線上で、一緒にとじこもる小部屋を提供し、

子ども達と不快を隔離し続けることが、果たさなければならない責任という訳ではないだろう。良さも悪さも持つ全体対象的な人間関係は、原因探しで切り捨てられる人間関係に比べて、先をコントロールしきれない、めんどうさを持つものである。寄る辺なさから、部分対象的思考に逃避する必要性を想像し、寄り添いながら小部屋をノックして、その外側に、それぞれの限界に起因する不快さも抱え、力を出し合う協力の機会をどう提供できるか。

星（2025、博報堂生活総合研究所）は若者調査の研究者との対談で、Z世代の「内向き」さに対して、「あなたはそう感じたんだね」「あなたの気持ちはちゃんと理解していますよ」という「認知的共感」や、「なぜそれをやるべきなのか」「やらない方がいいのか」をきちんと説明する「認知的説明」が、心理的安全をもたらすやりとりになるとする。その上で、「自己決定の機会を与えること」の重要性を示す。これは例えば、宿題はしないといけないものであるという事実を、段階を踏みながら伝えつつ、使う鉛筆の種類は選ばせる、という工夫という。しかし学校でのそうしたやりとりは、前提に学校側が問題とすることと、当人達が認識する困り感の、丹念なすり合わせを必要とする場合も少なくはない。そんな時、まずは、ある状況が、当人達にとっても気にならないかと中立的に問いかけながら、当人達を責める意図では無い、解決への協力に取り組むための対話であると受け止めることの、当人達に可能な範囲を、探り続けるようなやりとりも必要になるように思う。その上で、ともに選びうる選択肢の広がりを確認しつつ、最終決定は当人達にゆだねる、メンターやチューターのような丁寧な橋渡しが、個人の寄る辺なさが増大する社会で学校が行う成長促進的なやりとりになるようである。これは合理的配慮が、対応側と被対応側との間での、建設的対話としてきた営みにも重なるように思う。その先には、不快の中にもつながりを断たずにいてくれた確かな他者に裏打ちされる、自己肯定感の形成が生じることも期待される。

またカサンドラ症候群では、自分自身が悪いわけでは無いという、自責に陥っていることへの当事者の気づきが、回復への端緒になるという。そこではさらに、ASの夫の個性を認めて、理想を目指すよりも自分達なりの関係を探ることも提案される（宮尾、2023）。この時、寄り添いという想像力を用いた相互理解の試みと区別する必要があるのは、相手の全ての要請に応じ合える理想になるのだろう。この時、「カサンドラの問題はだれが悪いということではありません」が「カサンドラとなった妻にとって、もっとも辛いことは周囲に理解されにくいこと」（宮尾、2023）とされるように、そのかかわりの困難や意義を共有し、尊重しあえる仲間が、狭まりがちな視野を、広げなおすことを助けるようである。チーム学校という同僚性の広がりの下に、不快も抱えてつながる機会を丹念に探り続ける日常が、学校に生じていると考えられる。

文献

神内聡（監）、2025、スクールハラスメント、さ・え・ら書房
宮尾益知夫（監）、2023、夫がアスペルガーと思ったとき妻が読む本、河出書房新社
博報堂生活総合研究所、2025、Z家族、光文社
妙木浩之、2017、寄る辺なき自我の時代、現代書館
東京都教育委員会、2026、学校と家庭・地域とのより良好な関係づくりに係るガイドライン（https://www.metro.tokyo.lg.jp/documents/d/tosei/20260202_31_02、2026年2月3日取得）

2　セラピストであることと母親であることの重なり

臨床心理相談専門員　松波美里

要約

心理療法において、セラピストはクライエントに「1 人の丸ごとの人間として」向き合うという性質があるため、セラピストが母親になることは、クライエントとの関係に影響を及ぼすと考えられます。そこで、本稿では、筆者の産前産後・育児休業を経て仕事に復帰する過程での内的体験を通して、セラピストであることと母親であることの重なりについて考えます。その中で、①母子融合の関係のなかで、セラピストや母親が主観を大切にしながらそこにいることが､クライエントや子どもとの関係における命綱になるのではないかいうこと、②クライエント―セラピスト､子ども―母親の関係において､「なんとかこの人とやっていくしかない」という覚悟から情愛を育むのではないかということ、③セラピストであることと母親であることの多層性の中でセラピストも奮闘しているということが、クライエントへの共感につながるのではないかということについて考察しました。

はじめに

臨床心理士の資格をもつ人には 20～30 代の女性も多く、心理療法の過程において母親になるセラピストは多くいると思われる。白坂（2007）は、複数の文献をあげて､「子育て経験が臨床の幅や深さを広げるとしている心理の専門家は多い」としている一方で、セラピストであることと、母親であることについては、セラピストの妊娠の影響について語られる文献が多い。おそらく、妊娠期間中は心理療法が継続できていることが多いため、面と向かって会う関係の中で生じている事象から考えやすいということが大きいのだろう。一方で、出産後には、育児休業を取得すればクライエントに会わない時期が長くあるし、仕事に復帰してからも、自分の子どもは保育園に預け、仕事の場でクライエントと会っているということもあって、セラピストであることと母親であることとは、両立するものではあるが、重ねて考えることは難しいのかもしれない。

ここでまず、心理療法にセラピストはどのような態度で臨むのかということに触れておきたい。藤巻（2020）は､「セラピストが向き合っているのは、クライエントの症状や問題行動など部分的な側面ではなく、クライエントという一人の丸ごとの人間であり、それに向き合うセラピストもまた症状や問題行動のみに対処する者ではなく、一人の丸ごとの人間なのである」としている。具体的には、河合（2000）は、セラピストが「自分を出来事の中に主体的、主観的に入れ込んでいって、自分を賭けることであって、それによってはじめて、治療が進展していくのである」とまで言う。おそらく、教師を含め、人と向き合う仕事には小手先ではできないことが多く、関わっていく中で、自分の価値観が揺らいだり、傷ついたりすることは誰しもが経験することであろう。そういった痛みも含めて､“丸ごとの人間”としてその関係に入り込むことが、相手との関係を動かし、相手の変容をもたらしうる、というのが心理療法のモデルである。

以上のことを踏まえると、セラピストが母親になるということは、クライエントとの関係性に大きな影響があるということは、想像にたやすい。しかも、橋本（2000）が、女性が母親になることは「一度自分が崩れる、再構築をする」と表現していることを踏まえると、なおさらその影響を無視することは不可能であるといえる。また､“丸ごとの人間”として心理

療法に臨んでいる以上、母親であることからセラピストであることへの影響というだけでなく､セラピストであることから母親であることへの影響もあると考えてもよいのではないか。どちらからどちらへという因果関係ではなく､「重なり」ととらえてみたい。

そこで、本稿ではセラピストであることと母親であることの重なりについて、同じテーマを扱った高石（2003）の記述に触れながら、産前産後・育児休業を取得した筆者の体験をもとに考察していく。また、先に育児休業中にはクライエントに会わないためセラピストであることと母親であることを重ねて考えにくいと述べたが、高石（2003）が「モノを扱うビジネスと違って、心理療法という人と人との仕事においては、治療者が目の前にいない間も治療“関係”は続いて」いるとしていることからも、筆者の育児休業中の体験も含めて、記述していく。

母子融合の中での個

高石（2003）は、心理療法においてセラピストは「クライエントという他者を受け入れ、一体となり、その融合した世界を維持するなかで、互いに育み、育まれ、やがてはその者が分離し､去って行くプロセスに耐える経験の繰り返し」を「文字通り“全身全霊”を傾けた、からだごとのかかわり」として行うという点で母性的であると述べる。特に発達の最早期に傷つきを抱えたクライエントとの治療関係においては､「母性的な融合の状態を経ずに癒しを実現することは非常に難しいのではないだろうか」として、自身が母親となった時に、それが母親の体験する「原初の母性的没頭」の境地に等しいと気づいたと述べる。「原初の母性的没頭」とは､小児科医のD.W.ウィニコットが提唱した概念であり､妊娠期～産後数週間に、子の世話をするために母親の感受性が高まり、外界には注意を払わず完全に子と融合したような状態になるという特殊な心理状態を言う。母親でありセラピストであることは、そのような原初的没頭を両立することを求められるものであり、高石（2003）はその難しさについて触れている。

もちろん全ての心理療法において、これほどまでの母子が融合した状態を経験するということではない。しかし、瞬間的であれ、そのような没頭感を経ずしてセラピストとクライエントの関係性が動くことはあまりないように思う。例えば重い自閉の子など、まだ関係に開かれていない状態のクライエントに会うとき、自分の身体も心もクライエントと溶けてしまい、まどろみの中にいるような感覚になることがある。また、特に初回面接でクライエントと関係を築こうとするときや、面接が重要な局面にあってこの１回が勝負だと思うとき、自分の身体が勝手に動くように没頭することがある。そのようなとき、セラピストはセラピーを動かすための仕掛けとして自分の意思でそのような状態に入るのではない。セラピストはその瞬間、クライエントとの関係の中でそのように動かされているのであり、つまり“個”としての自分が薄くなっているような状態といえるかもしれない。

ここで、一度母親としての筆者になり、出産後に体験していたことに触れておきたい。新生児期はやはり独特の没頭感の中で過ごした。昼夜の感覚のない子に合わせて眠れないながらも､子に異変がないかとアンテナを張り､必死で授乳と抱っこと寝かしつけを繰り返した。この間は、自分の存在が子のためだけにあるような気持ちになることがあった。一方で、頻回授乳は痛みを伴うものであり、授乳してもなお眠らず泣き続ける子に、もちろんぶつけることはしないながらも怒りを覚えることもあった。筆者の体験した痛みや怒りは、今振り返ると、自分が母親であることに傾倒していくなかで、ほぼ消滅しかけている“個”としての

自分からの、ささやかな叫びだったようにも感じる。しかし、もちろんその“個”の叫びに耳を傾けすぎると、目の前にいる子は生きることができない。そのギリギリのバランスの中で母子は生き抜いていくのだろうか。

これを踏まえると、セラピストもまた、心理療法においては、先述したように自分を「主体的・主観的」に入れ込んでいくことが必要なのであるが、その主観はクライエントのために使われるだけではないのかもしれない。融合状態にあるその瞬間には、主観を自分の主観とも思わず入れ込んで没頭するのであるが、その主観は紛れもなくセラピスト自身のものであり、それを振り返った時、セラピストとしての“個”を思い起こさせるものでもある。これもまた、自身の“個”の声を聞きすぎると、セラピストだけが安全なところにいて高みの見物のようになってしまい、クライエントの世界に入ることができない。しかし、セラピストの“個”としての主観を守ることは、クライエントとセラピストの２人が溺れてしまわずに現実に戻ってくるための命綱でもあるのだろう。

なんとかこの人とやっていくしかない

筆者の新生児期の子への没頭感は、いつ終わるとも思えない営みであり、それを支えたのは、“なんとかこの子とやっていくしかない”という覚悟であった。これは決して後ろ向きの意味合いではない。

筆者は出産に伴う休業を取得するにあたって、受け持っていたクライエントのほとんどを同僚に引き継ぐこととなった。しかも、切迫早産のため予定よりも早い突然の引き継ぎとなった。そして約２年間の休業を経て仕事に復帰したとき、ほとんどは引き継いだセラピストがそのまま担当することとなった。筆者が担当していない期間が長く、その間に状況が変わっているだろうという現実的な側面だけでなく、新たに担当したセラピストが、クライエントに対して深い情愛をもって会っていることがひしひしと伝わってきたからである。

おそらくクライエントもセラピストも混乱の中で始まった引継ぎのケースは、“なんとかこの人とやっていくしかない”という覚悟から始まったのではないか。ひょっとすると、その覚悟は、初めは受け持つことになったからやるべきであるというような、セラピストの外側からきたものだったのかもしれないが、それがその人に対する責任を生み、クライエントとの間でなんとかかんとかやっているうちに、さらに情愛の気持ちを生む。これは、心理療法に限らず、人が人と密に関わっていく上で必要不可欠なことなのだろう。

その情愛は、直接会わない間や、もう会わないことが決まってからも、消えるわけではない。筆者は休業中も現在も、生活の中で時折いろいろなクライエントの言葉や表情やプレイセラピーの場面を思い出し、後悔したり、温かい気持ちになったりする。場や時間は隔てていても、一度関係ができたら、その人との関係を切ることはできない。白坂（2007）は「臨床心理士がクライエント個人とのパーソナルな関係を自らのプライベートな生活にも引きこみながら生活している」として、セラピストの生活が仕事である心理療法との間に境界線を引きにくいというネガティブな側面を指摘しているが、これはセラピストの“個”がクライエントとの関係性によって（もちろんそれだけではないが）育てられるという意味でもあるのではないか。

一方で、クライエントとセラピストの関係が１対１で会うという面接構造ゆえに、“なんとかこの人とやっていくしかない”という覚悟のもと心理療法に没頭することは、つい“この人には私しかない”にはき違えられてしまう危険性もある。しかし、筆者の引き継ぎの体験

は、セラピストの母性がもつ飲み込む性質を如実に否定するものであった。クライエントは、出会うセラピストとまた新たな関係を紡いでいく。そうとはいかない場合ももちろんあるが、“この人には私しかいない”と思い込んでいたクライエントが、別れにより傷つくかもしれないが、また新たな関係性に開かれるとき、そのクライエントの関係をつくる力は発揮される。そのときに思い出されるのは、母子関係において子から発される表情や声や啼泣により、母親としての機能が引き出され、子を育てながらも、母親としての自分を子に育てられているということである。セラピストは決して、クライエントに一方的に母性的な関わりを施しているのではなく、クライエントとの間で引き出され、セラピストとして育てられている。その関係一つ一つに、“なんとかこの人とやっていくしかない”と情愛の念をもって全力で向き合いながら、クライエントのもつ力を信じる必要性も強く感じる。

母親面接で出会う母親について

再び母親としての筆者の体験に戻る。筆者は、自身が子育てを通して、母親というものへの捉え方が大きく変わっているように感じる。以降、クライエントとして出会う母親のことを「母」と呼ぶこととする。

上記のような新生児期を経て、少しずつ子の生活リズムが整うと共に、子の活動にある程度の予測がつくようになってから、筆者にも少しずつ“個”としての主体性・主観性が取り戻されていき、子とぴったりとくっついていたところから、１人１人別の存在というような関係性が生まれてきた。すると、その隙間にふっと今までお会いしてきた母たちのことが思い起こされた。きっとその母たちに、その子を大切に思う情愛の気持ちと“なんとかこの子とやっていくしかない”という責任感があり、その両方を抱えながら、母としてセラピストの前に座っておられたのだ、という気づきである。それは、衝撃的な気づきであった。母というだけで、大きな困難を伴う役割を引き受けられるものではないのではないか。母たちの責任感を、セラピストは当然のものとしてとらえて、甘えすぎていたのではないか。それとともに、子のことをああでもないこうでもないと決してポジティブなことばかりではない言葉を紡ぎ、それでもかわいいという思いのなかで揺れながら、子との関係を諦めずに奮闘する母たちの姿は、筆者自身が母親であることの支えにもなっているように思う。

この体験をもって、仕事に復帰してからの母との面接は、“母の気持ちがわかった！”とうまくいくかと思えば、実のところ思った以上の困難を感じている。生活場面の詳細を思い浮かべやすくなったり、発達の要となる情報が実感を伴って想像できるようになったり、といったことは確かにある。しかし、母たちの気持ちがわかると思い上がっているつもりではないのに、セラピストは母たちの気持ちを先取りしたり、勘違いしたりしてしまう。そうしないようにしても、母親としての自分が顔を出して、邪魔をしてくる。それを前にして母たちは、「それで、どうしたらいいんでしょう？」と尋ね、筆者がセラピストとしてそこに在らねばならないことを思い起こさせる。これはおそらく、先ほど述べたように、母とセラピストが共に溺れてしまいそうな状態から、母の方が抜け出そうとする試みなのではないか。しかし、仮に専門家としてアドバイスめいたことが言えたとしても、母親としての自分が“偉そうに”と言う。先にセラピストが“個”としての主観に寄る辺をもつことが大切であると述べたが、ここでいう“個”は、母親という役割を脱した、純粋に自分自身としての主体であり主観であるという意味なのだろう。しかし、母を目の前にして、母親としての自分を刺激されながらもいったん置いて、そこでの関係に純粋に没頭することははたして可能なのだろうか。正

直に記すと、筆者自身、現在ももがき続けているところである。

しかしまた､セラピストが母親であるということは､決して悪いことではないと信じたい。母親であることと､“個”であることとの間でもがくことは、クライエントである母自身も体験しているところではないか。藤巻（2000）は、心理療法が「クライエントが生きている多層的な現実の隙間に立ち上がるプロセス」であるとして､「セラピストが現実の多層性のなかに身を置くことで､「この隙間に置かれた苦しみを堂々と理解し、分かちあい､『私』の意味を正面から受け止めて関わることができる」存在なのである」としている。セラピストはその局面において、導き手として母たちを引っ張り上げるような存在なのではなく、自分もまた“個”であることと“母親”であることの様々な局面を生き抜いている人として共にいること、分かちあうことが大事なのかもしれない。

最後に

筆者自身、今も子育てに奮闘する一人であり、まだ本稿のテーマを客観的に述べることができていないだろう。また、本稿は筆者の気づきをもとにしているため、羅列的で乱雑な文章となったことは否めない。しかし、この場を借りて、セラピストであることと母親であることの内的体験の記述として残し、引き続きセラピストであることと母親であることとに取り組んでいきたい。

引用文献

藤巻るり（2020）．セラピストの当事者性―プロセスへのコミットメント―，セラピストの主体性とコミットメント―心理臨床の基底部で動くもの―，山王教育研究所編，p183-200，創元社

橋本やよい（2000）．母親の心理療法―母と水子の物語―，日本評論社

河合俊雄（2000）．心理臨床の基礎 2 心理臨床の理論、岩波書店

白坂香弥（2007）．女性臨床心理士の妊娠・育児経験と心理臨床活動，明治大学心理社会学研究，2，p43-56

高石恭子（2003）．母親になることと心理療法家であること，母と子の心理療法―困難な時代を生きる子どもたちをどう癒し育むか―，松尾恒子編、p222-232，創元社

３　内受容感覚と自己理解に関する一考察
―「あたまでっかちな子どもたち」をめぐって―

臨床心理相談専門員　加藤のぞみ

要約

自分の身体の内側に生じる感覚を軸にして判断することが難しい子どもたちを「あたまでっかちな子どもたち」として、プレイセラピーで見られた子どもたちの姿やそのプロセスから、子どもたちに生じていることを想像しました。自分の身体の内側に生じる感覚は「内受容感覚」と呼ばれ、自分の感情を認識する過程と繋がっていることから、「あたまでっかちな子どもたち」はこの内受容感覚を上手に活用できず、身体を基盤とした自己理解に乏しく、外的基準による自己理解をしているのではないかと考えられました。そして、プレイセラピーは子どもたちと体験や感覚を共有する媒体となり、「他者との間で身体を基盤とした自己理解が進むこと」に繋がると考えました。

はじめに　―「あたまでっかちな子どもたち」―

最近、プレイセラピーや保護者面接の中で出会う子どもたちの中に「あたまでっかちな子」が増えているような印象がある。「あたまでっかちな子」というのは、筆者の表現で、一体どういう子なのかというと、自分の身体の内側に生じる感覚を軸にして色々なことを判断するのではなく、「こうするべき」というような頭での思考や決めつけで色々なことを判断しているように見える子どもたちのことである。

自分の身体の内側に生じる感覚を軸にして判断するというのは、単純なことで、例えば、自分の身体が疲れているから休憩を挟もうとか、お腹が空いているから何か食べようとか、そのような判断を指す。一方、筆者の出会った「あたまでっかちな子」は、お腹が空いていても、それを「空腹」と判断するのではなく、ただ「不快」だと感じ、その不快を取り除こうとして、保護者に当たり散らすとか癇癪を起こすとか、そういう反応をしてしまう。あるいは、「不快」が自分には手に負えないもののように感じたり、空腹で動けない状態だと思った通りの行動ができず、自分がダメな人間だと感じたりして、とても落ち込んで何も手につかなくなる子もいる（本当はただお腹が空いているだけなのだが、そのようには表現できないし、本人も自覚していない場合がある）。他には、自分の身体が疲れていても、その感覚が掴みにくいのか、あるいは掴めていても無視するのか、「学校には行くべき」や「疲れていても習い事には行きたい（行かなければならない）」という頭での判断をもとに、無理に続けてしまい、身体と心のバランスが崩れ、息切れしてしまう子もいる。さらにこれは対人関係にも生じているように思う。例えば、「友達」という存在にしても、自分が一緒にいて居心地がいいとか、“こういうところが好き”という自分の中から生じる感覚で友達を求めていないように見える子がいる。ただ「友達とお出かけする」「友達と遊ぶ」という形（「友達と遊ぶべき」「友達はもつべき」という形もある）を実現させるために「友達」を求めてしまうので、なかなか友達との関係が持続していかないことがある。

自分の身体の内側に生じる感覚がうまく使えないから、頭での判断になるのか、感覚は使えるけれどその感覚が強すぎるがゆえに、頭での判断を優先してしまっているのか。上述した子どもたちの中で起こっていることは見えにくく、分かりにくい。本稿では、この「自分の身体の内側に生じる感覚を軸にして判断する」ことを手掛かりに、プレイセラピーでの子

どもたちの姿から、子どもたちに生じていることを想像してみたい。

内受容感覚と自己理解

自分の身体の内側に生じる感覚を受け取る機能は、「内受容感覚」と呼ばれている。内受容感覚研究の概要をまとめた庄子（2017）によると、触覚、聴覚、視覚などを介して外部環境を捉えるのが外受容感覚であり、それに対して、呼吸、痛み、体温、心拍、胃腸の動きなどの生理的な状態に関する感覚や内蔵感覚と捉えるのが内受容感覚である。この「内受容感覚」という言葉自体は、イギリスのシェリントン（Sherringtonn,C.S，1906）によって生み出され、その定義は研究者によって微妙に異なることがあるものの（緒方，2023）、近年の脳機能画像研究の発展を機に、James-Lange 説に代表される「内臓感覚が感情の種類や強さに影響を及ぼしている」という仮説の重要性が見直されてきているという（寺澤ら，2014）。さらに寺澤ら（同）は、先行研究と自らの fMRI 研究の結果をもとに、「内受容感覚と現在置かれている文脈や環境情報の統合が、主観的な感情経験の基盤となっており、感情を意識する過程には、潜在的に自己の身体内部状態を参照する過程が包括されている」と述べ、内受容感覚と感情を意識するプロセスが重なることを指摘している。

自分自身の身体内部に生じる感覚を知覚することが、自身の感情を認識するプロセスに繋がるのであれば、それは自分が身体的に情動的に何を感じているのかを認識し、自覚していくことだと考えられる。そして、自分が何に嫌悪感を抱き、何に好意を抱くのか、など、身体を通して自分の情動を体験的に知っていくことは、自分を知ることに繋がる。つまり、内受容感覚を感じ取るプロセスは、自己理解のプロセスであるともいえる。身体感覚や身体を通して感じられる情動による自己理解と言い換えてもいいかもしれない。「あたまでっかちな子どもたち」には、この身体を通した自己理解が乏しいと言えるのではないだろうか。

さらに、自己理解には必ず他者の存在が必要になる。赤ちゃんの育ちを想像してみるとわかりやすい。人は生まれてすぐには自分の感情を細分化することができない。「快」と「不快」しかない世界の中で、一番近しい他者（多くは親）がその感覚を共有し、言語的・非言語的に伝え返すことによって、赤ちゃんは自分が今どういう感覚や感情でいるのかを受け止めることができ、安心して体験的に自分の状態を知ることができる。

では、身体を通した自己理解に乏しい「あたまでっかちな子どもたち」にはそのような他者がいなかったのだろうか。私の経験では、保護者たちは、自分の子どもに対して、幼少期から細やかな寄り添いをしていることの方がむしろ多い。しかし、前提としている体験世界が違うのか、内受容感覚の違いが大きすぎるのか、両者が同じ感覚を「共有」するのが難しく、苦慮してきた子育てが語られることがよくある。寄り添おうと一生懸命育児をされる保護者と、“求めていることが違う”というように、収まらない子ども、という幼少期のエピソードを聴くことも多い。

このように「あたまでっかちな子どもたち」が、身体に基づく自己理解が乏しいのだとすると、それゆえに、身体に基づくのではなく、外側の基準によって自己のバランスを取ろうとしているように思える。次に、プレイセラピーでの子どもたちの様子から、「あたまでっかちな」様相を描き出してみる。

プレイセラピーと内受容感覚

「あたまでっかちな子どもたち」は、本来の意味で遊ぶことが苦手なように思える。いや、

一見行儀よく「遊んでいる」ように見えることもある。しかし、「自由に」「思うまま」「のびのびと」という形容詞をつけると、途端に難しくなる。ある子は、「自由に遊んでいい」と言われて入ったプレイルームで、玩具を自発的に手に取るのが難しい様子であった。ある子は、一つの遊びを選ぶと、決まった遊び方でその遊びを繰り返していた。ある子は、ルールが決まっているボードゲームを選び、ルールを読み込んでからルール通りに遊ぶ姿があった。そういう子はあまりズルをしないか、ズルをルールに組み込む。ある子は、完成形が決まっているパズルで遊んだ。またある子は、自由度の高い粘土を選びながらも、“リアル”にこだわり写真を見ながら作品を作った。

これらの遊びは、どこか閉じている感じがする。思いもよらないことが起こらないようにコントロールしているような遊びともいえるかもしれない。遊びの一番の醍醐味は、ハプニング＝思いもよらないことが起こること、と言っても過言ではないだろう。その醍醐味を消してしまうのは、偶発的な遊びに安心感を抱いていないからかもしれない。濱野（2021）は、人が矛盾した要素を持ちながら一貫した存在であると感じられるのは、全体が一貫してまとまりをもっている感覚、生きた身体の全体的な感覚に支えられるからだと述べ、この中核的な感覚基盤が内受容感覚であると指摘している。ハプニングを許容することは、自分自身に安心感をもち、何があっても自分がバラバラになることはない、思いもよらない自分の姿もまた自分である、という身体に根差した感覚をもって初めて可能になるのかもしれない。

しかし、どの子の遊びも決して「間違った遊び」ではない。その子たちが今安心して取り組める遊びであり、その遊びを選び取れたということは紛れもなくその子たちの力である。「あたまでっかち」は自分が自分でいるための、子どもたちが必死に習得した生きるための知恵だと考える。

興味深いのは、1 対 1 での子ども主体の遊びであるプレイセラピーを重ねていくことを通して、セラピストと子どもたちの間に、言語では表現できない、空間や体験、感覚の共有が生まれることである。子どもが選ぶ遊びがコントロールする形であったとしても、そして、それをありのまま共有していても、他者と一緒に過ごすことで、どこかで必ず思いもよらないことが生じてくる。あるいは、ハプニングが起こらなかったとしても、閉じている遊びによる安心感を一緒に共有することが、子どもが一人では味わえなかった面白さを、セラピストと新たに見つけることがある。

そもそも、プレイルームが閉じられた空間である、というところも重要なのかもしれない。遊びを閉じたままにしておきたい子どもたちにとっては、無限に広がりのある日常より、プレイルームは安心できる環境であるだろう。そして、セラピストがその閉じられた空間の中で、子どもたちに寄り添い、“ただそこにいる”ということを通して、子どもたちの表現を一緒に味わい、「共有」は生まれる。「共有」が生じていくと、赤ちゃんが自分について知っていくのと同じように、他者を通した自己理解が促進される。自己理解が促進すると、他者理解も進む。それにより、自己・他者の区別が生まれ、区別は余白になっていく。閉じた遊びと開けた（ハプニングを許容する）遊びは、何度も重なりながら繰り返し現れる。セラピーの過程で、閉じた遊びから開けた遊びへと直線的に展開していくわけではない。しかし、その場で得られる安心感が確実に変容していく。筆者は、プレイセラピーの場に生じる安心感を「セラピストが自由に動ける感覚をもてること」として体験することが多い。これはセラピスト自身の抱く安心感とも言い換えられるだろう。そして、安心感を元に、さらに子どもたちの表現は広がっていく。プレイセラピーの過程とは、「他者との間で身体を基盤とした自

己理解が進むこと」と言えるのかもしれない。

おわりに

「あたまでっかち」はおそらく子どもだけの問題ではない。情報化社会の現代に生きる人々に等しく生じている問題なのではないだろうか。筆者の子育て経験の中でも、特に子どもが自分で自分の状態を説明できない時期には、子どもの反応から子どもが求めていることを推察しようと努めていたものの、それだけでは不安で、子どもが求めていることを「正しく知るために」インターネットや SNS で「正解」を検索したことがある。離乳食でも、本に書かれていることを（そこには「子どもの様子を見ながら」と書いてあるにも関わらず）「正しく」子どもに食べさせないといけない、という気持ちになった。頭で理解するような「正しさ」はまさしく「あたまでっかち」だったと言える。筆者自身にも当てはまることではあるが、このような「あたまでっかち」になりやすい子育ての中で育まれる子どもたちは、さらに「あたまでっかち」になってしまわないか、という不安もある（この考え方自体が「あたまでっかち」なのか）。

あるいは、日常生活でも、自分が何に疲れているのか、悲しいのかわからなくなり、その状態を「正しく」把握できない自分にさらに混乱する、ということもある。言葉で正しく理解し把握するべき、というような観念にとらわれているのかもしれない。単にお腹が空いていたり、疲れていたりするだけなのだから、身体の感覚に身を任せればいいのに、働かない頭で考えようとするから混乱するのである。

内受容感覚を敏感にすることや、内受容感覚へのアクセスをよくすることで、自分の現在の状態を適切にモニタリングできるようになり、肩の力が抜け、生きやすくなるというようなアプローチもある。しかし、そのプロセスにこだわって「こうすべき」になると、それはまた「あたまでっかち」になってしまうのではないだろうか。どこかで身体の感覚を無視してしまいそうである。

プレイセラピーのプロセスを踏まえると、内受容感覚への気づきは、肩をいからせて自分一人で取り組むようなものではなく、もっと力を抜いて（力が抜けるまで待って）、自分自身のあるがままの感覚を誰かと一緒に分かち合うようなプロセスから生まれるものかもしれない。

文献

濱野清志（2021）高度情報化社会におけるアイデンティティの変容―内受容感覚への注目―　心身医学，61，158-163.

緒方万里子（2023）内受容感覚の歴史と概念の変遷の検討　東京大学大学院教育学研究科紀要，63，263-267.

Sherrington,C.S.（1906）The integrative action of the nervous system. Ney Haven :Yale University Press.

庄子雅保（2017）内受容感覚の概要と研究　＜身＞の医療，3，13-17.

寺澤悠理・梅田聡（2014）内受容感覚と感情をつなぐ心理・神経メカニズム　心理学評論，57，49-66.

４　教員籍を有する教育支援センター指導員初任者の困り感について

臨床心理相談専門員　小畠純一

１．問題・目的

教育支援センター（以下，センターと略記）とは，「不登校児童生徒等に対する指導を行うために教育委員会及び首長部局が，教育センター等学校以外の場所や学校の余裕教室等において，学校生活への復帰を支援するため，児童生徒の在籍校と連携をとりつつ，個別カウンセリング，集団での指導，教科指導等を組織的，計画的に行う組織として設置したもの」（文科省，2019a）である。いわば，学校と家庭の中間に相当する子どもたちの“第三の居場所”といえる。センターでは，不登校児童生徒の「情緒の安定」を図ることも目的の一つとされており（文科省，2019b），指導員は心理的援助を行うことも要求される（大鐘，2005）。

一方，全国のセンター指導員は，教員や退職教員が約 7 割を占めることが報告されている（文科省,2019a）。心理臨床的な視点は教員の専門性とは異質な特徴（高嶋ら，2007）を有する部分もあり，学校現場での業務とのギャップから，教員経験者の指導員はある種の困り感をもつことが予測される。

本来であれば，通室生や保護者の心理的援助は、専門家であるスクールカウンセラー（以下，SC と略記）が担当することが望ましいが，SC の勤務日数は少ない。多くの場合は週一日の勤務であるか，週に半日の勤務も散見される。そのため，通室生や保護者の心理的援助は教員籍の指導員が引き受けなければならない場合もある。

しかし，指導員がいかなる困り感を抱えながらセンターの業務を行っているのかについて検討した研究はあまりみられない。三重県の場合,小中学校籍の現役教員が突然の転勤によって指導員を勤め，おおよそ 2〜3 年ほど経ってセンターの業務にようやく慣れてきた頃にまた学校現場に戻ることになる場合は少なくない。このような勤務状況を考慮すると、指導員初任者は学校現場とのギャップやそれに伴う業務上の困り感を抱きやすいと考えられる。

本研究は，指導員としてセンターに赴任した初任者らが，いかなる困り感を抱き，その背景にはいかなる要因があるのか検討することを目的とする。具体的な困り感を明らかにすることによって，環境の変化に伴う指導員の混乱を和らげることにつながるだろう。

２．方法

1）調査対象：三重県の 30〜50 代の教員籍の指導員 19 名（男性 4 名，女性 15 名，平均年齢 44.89 歳，標準偏差 7.17。小学校籍 10 名，中学校籍 9 名。指導員としての経験年数は 1〜5 年目）であった。以下，回答時期の早い順に男性を M01〜M04，女性を F01〜F15 とした。

2）手続き：アンケート調査は，2024 年 5 月〜7 月に Google Form および紙の質問紙を用いて実施した。自由記述の質問項目は，①「指導員一年目に感じた不安や困り感」，②「学校現場とセンターの違い」，③「“教師として児童生徒に関わること”と“指導員として児童生徒に関わること”の違い」であった。なお，③の回答内容は②と重なるものが多かったため，本論では質問①と②の回答について分析を行った。

3）倫理的配慮：業務とは無関係であること，参加の任意性，個人情報の保護，結果の公表等について紙面及び口頭にて事前に説明を行い，同意を得られた者から回答を得た。開示すべき利益相反関連事項はない。

4）分析方法：KJ 法（川喜田， 1967）を参考に，本研究では質問①と質問②で得られた回答

を分類した。回答内容から意味のある最小単位のまとまりを抜き出して分析の元ラベルとした。元ラベルは，質問①で 27 個，質問②で 63 個得られた。筆者と臨床心理士 1 名で合議の上，親近性のあるラベルを集めて小分類，大分類を編成した。以下，小分類のカテゴリ名を〔 〕，大分類のカテゴリ名を【 】で表す。

３．結果と考察

（１）質問①の回答について

質問①「指導員一年目に感じた不安や困り感」についての回答では，〔通室生との関係作り〕，〔異なる学籍の通室生との関わり方〕，〔指導員の積極的な働きかけ〕，〔「不登校」の通室生への接し方〕，〔「不登校」の通室生の現状〕という 5 個の小分類から【通室生との関わり】が抽出された。〔保護者との関係作り〕，〔相談業務〕という 2 個の小分類から【保護者との関わり】が抽出された。その他に，【学校との連携】，【センター運営】と，合計 4 個の大分類が抽出された（表１）。

表1 「指導員一年目に感じた不安や困り感」の回答の分類結果

質問内容	大分類	小分類	元ラベル件数	元ラベル割合
指導員一年目に感じた不安や困り感	【通室生との関わり】	［通室生との関係作り］	5	13.9%
		［異なる学籍の通室生との関わり方］	4	11.1%
		［指導員の積極的な働きかけ］	3	8.3%
		［「不登校」の通室生への接し方］	4	11.1%
		［「不登校」の通室生の現状］	3	8.3%
	【保護者との関わり】	［保護者との関係作り］	5	13.9%
		［相談業務］	2	5.6%
	【学校との連携】		4	11.1%
	【センター運営】		6	16.7%
合計			36	100%

以下より，主な大分類の回答内容について詳細に検討していく。

(A)【通室生との関わり】に関する回答

【通室生との関わり】に関する回答は，全体の 53.7%と半数以上を占めた。これらの意見の中には，［通室生との関係作り］や［「不登校」の通室生への接し方］について，指導員自らの姿勢やスタンスを自問自答する内容が多かった。

具体的には，「学校復帰をさせなくてもいいのか？」(M01)，「時間を守らせたり，学習に取り組ませたり，どこまでやらせてもいいのか，塩梅がわからなかった」(F09)，「まったりと本人主導で時間をすごしていたが，本当にこれでいいのか」(F10)，「子ども一人ひとりの困り感を理解すること。また，個々に応じた支援，寄り添う支援をどのように進めていけば良いか」(F12)といった意見がみられた。これらは，“個に寄り添った支援を行う上で生じる，明確な答えや基準がない問いに対する困り感”と言い換えることができる。

学校現場では，学習指導要領に準じて学年ごとに学習内容が決定されており，チャイムによって授業時間が区切られているなど，指導の基準が明示されている。これに対して，センターでは，学習の進め方は指導員の裁量に委ねられており，明確な基準があるとはいえない。例えば，通室生の学習進度に応じて指導員が個別に学習内容を決めていく必要がある。

さらに，センターでは学習だけでなく遊びやレクリエーションも対人関係スキルを養う上で重要な取り組みとみなされているため，遊びと学習のバランスが難しくなってくる。中には，一日中遊びたいと言い出す通室生もおり，彼らが一日遊んで過ごすことに指導員が抵抗

感を覚えるのは自然なことだろう。かといって，無理に学習を勧めることもためらわれるため,指導員は遊びと学習をどの程度の割合にするかという難しい判断を迫られることになる。さらに，センターにはチャイムによる時間の区切りが無い。「授業と休み時間」という区切りも無いため，活動のメリハリをつけにくい。そのため，指導員は日々細やかに時間管理を行うことが求められる。このように，個々に応じた学習や支援方法をどのように進めていくのか自らの裁量で判断しなければならないという点に対する戸惑いは，指導員にとって強いことが窺える。

また，小学校籍の指導員が中学生の対応を任された場合や，中学校籍の指導員が小学生の対応を任された場合など，これまでの指導経験が通用しないのではないかという不安を抱くことが予想される（[異なる学籍の通室生徒の関わり方］に分類)。さらに，小学校籍の指導員の場合，中学生の進路指導を行った経験はほとんどないと思われる。そのため,「中学校籍の指導員から留意点を教えてもらいながら指導に当たる」(F7) などの工夫を行う必要が生じるだろう。

(B)【保護者との関わり】に関する回答

【保護者との関わり】に関する回答は，全体の 19.5%であった。具体的には,「今までにない相談事（学校に行かない，昼夜逆転，家庭内暴力，自傷など）で困っている保護者に対してどう接していいのか全くわからなかった」(F15),「相談員として，保護者の深刻な悩みをどう受け止め返すのかが分からなかった」(F01)といった意見がみられた。

教員籍の指導員は，教育相談についての十分な知識や経験がないままセンターに赴任することが多い。これまで学校現場で保護者対応を行った経験はあるといえども，専門的知識が少ないことは業務への不安につながるだろう。こうした困り感や戸惑いを解消するため，指導員の初任者には早期に教育相談にまつわる研修を実施する必要があると考える。

(C)【学校との連携】と【センター運営】に関する回答

【学校との連携】では,担任との連携の仕方や情報共有の難しさに関する意見がみられた。時間的な制約や学校の敷地外にあるという距離の問題から，担任や指導員がセンターと学校を行き来することが難しく，情報共有が十分にできない場合がある。また，通室生の中には学校との関係がうまくいっていない場合もあり，指導員は学校側と共有すべき情報の取捨選択に戸惑うことになるだろう。

【センター運営】では，学校現場とは異なる運営方法についての戸惑いに関する意見がみられた。センターでは，行政的な事務作業や文書管理を求められる場合があるほか，数年後の引き継ぎを見据えて運営スキルを学んでいかなければならないことなどが，指導員の困り感につながると考えられる。

（2）質問②の回答について

質問②「学校現場とセンターの違い」についての回答では,〔個人のペースへの合わせやすさ〕,〔個別支援のしやすさ〕,〔個に寄り添って目標や将来を考えること〕,〔時間の使い方〕の 4 個の小分類から,【個と集団の違い】が抽出された。その他に,【通室生の心の状態】,【関係者とのやりとり】,【同じである】,【比較できない】と，合計 5 個の大分類が抽出された（表

2)。

表2「学校現場と教育支援センターの違いについて」の回答の分類結果

質問内容	大分類	小分類	元ラベル件数	元ラベル割合
学校現場と教育支援センターの違いについて	【個と集団の違い】	［個人のペースへの合わせやすさ］	4	14.8%
		［個別支援のしやすさ］	8	29.6%
		［個に寄り添って目標や将来を考えること］	4	14.8%
		［時間の使い方］	2	7.4%
		［指導と支援］	1	3.7%
	【通室性の心の状態】		2	7.4%
	【関係者とのやりとり】		2	7.4%
	【同じである】		2	7.4%
	【比較できない】		2	7.4%
合計			27	100%

以下より，主な大分類の回答内容について検討していく。

(D)【個と集団の違い】に関する回答

【個と集団の違い】に関する言及は多くみられ，全体の 70.3%を占めた。具体的には,「センターはその子の今の状態に合わせた支援がしやすい」(F11),「一人の児童生徒に特化して，その子どもに最も適した支援ができる」(F2),「個別最適により一層こだわれるところ」(M2)といった意見がみられた。総じて，センターでは学校よりも通室生個人に寄り添った支援ができることを強みと捉える意見が多かった。

学習指導要領にとらわれず，一人ひとりのペースに合わせて学習を進めたり，小集団の中でソーシャルスキルを学んだりすることができるセンターの環境は,「個別最適な学び」を実践する上で有効であるといえる。

(E)【同じである】と【比較できない】とする回答

学校とセンターの違いに言及した意見が多くみられた一方で，両者の共通点に目を向ける意見も 2 件みられた。具体的には,「子どもと接することに関しては同じだと思います」(F03),「基本的には変わらないと思っています。集団であれ個別であれ，教師としても指導員としても，目の前にいる子どもの心情などを一番大事に考えながら関わります」(M02)という意見である。これらは，学校現場とセンターという異なる環境であったとしても，一部の指導員は児童生徒と関わるうえでは一貫した視点をもっていることを示す意見といえる。

これに対して，学校とセンターの違いを強調する意見も 2 件みられた。具体的には,「あり方や目的が違うので，違いは一概に言えない」(F08),「全く異なるもの，と感じており，比較するのが難しい」(F10)という意見である。これらは，学校とセンターではその目的や活動が大きく異なるとみなす意見といえる。

このように，子どもと接する視点に着目すると共通点はあると考えられるものの，学校とセンターの目的や活動に着目すると相違点が鮮明になる。この点も，指導員初任者が戸惑いを感じる一因と考えることができるだろう。

（3）総合考察――「集団の原理」と「個の原理」の葛藤

ここまで論じてきたように，学校現場と比べて「個」に応じた支援がしやすいことは，センターの強みの一つである（上記 (D) を参照）一方で，指導員の困り感の一因にもなってい

る（上記（A）を参照）ことが窺える。このパラドックスは，学校現場における「集団の原理」と「個の原理」の矛盾に由来すると考えることができる。小畠（2025）では，生徒指導提要（文部科学省，2022）の記述を参考に、学校現場における「集団の原理」と「個の原理」を以下のように定義している。つまり，「集団の原理」は「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」指導原理であり，それに対して「個の原理」は「個に焦点を当てて，個人の資質や能力の伸長を援助する」指導原理である。

「個の原理」の強みとしては，児童生徒一人ひとりに目を向け，その子どものペースに合わせたきめ細かい支援や指導ができることである。それに対して，「個の原理」には明確な基準や答えが無いという難しさが常につきまとう。この点が，指導員初任者の不安や困り感の要因の一つであると考えられる。

学校現場は「集団の原理」が優勢な環境であり，クラス単位の集団を通して指導を行うことが基本とされる。もちろん，個としての児童生徒に焦点が当てられることはあるが，あくまでもクラスの中の一人として扱われることが多いだろう。一方，センターは「個の原理」が優勢な環境であり，通室生一人ひとりのペースに合わせた学習や活動が実施される。この点について，本間（2001）は「適応指導教室（筆者註：教育支援センター）では不登校によって孤立しがちな子どもたちの集団化を企図しながらも，援助の対象をあくまでも個人に置く必要がある」と論じている。

センターで通室生と関わる場合，指導員の中で「個の原理」と「集団の原理」の矛盾が際立ちやすい。指導員は，こうした矛盾する機能にどのように向き合えば良いのだろうか。山本（2011）は，「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いることにより，新たな関わりの糸口が見えてくる」と述べている。つまり，どちらか一方の原理に偏ることなく，かといって，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揺れ動きながら自分なりのバランスを見つけていくことが重要であるといえるだろう。

例えば、特定の通室生のペースに合わせ、個に寄り添った支援をしすぎているのではないかと疑問を感じたときには、“その通室生が今センター全体でどのような役割を担っているのか？”、“自分が特定の通室生に目を向けて支援を行うことが、その他の通室生にとってどのような影響を与えるのか？”といったように集団に目を向け、「集団の原理」を活性化させると全体を俯瞰的に眺めることができるだろう。また、通室生全体が参加する活動の中で，うまくなじめていない通室生や周りを引っ張ろうと無理をしている通室生がいた場合は、その通室生個人に焦点を当てた関わりを行うことで、集団全体にもポジティブな影響を与えられる場合もあるだろう。

このように，指導員は，学校とセンターの環境の違いを意識し，「集団の原理」と「個の原理」という矛盾した機能のはざまを葛藤しながら，通室生やその保護者と関わる中で自分なりのバランスや基準を見出していくことが求められる。

４．まとめと今後の課題

本研究は，学校現場からセンターに赴任した指導員が，いかなる困り感を抱き，その背景にはいかなる要因があるのか検討することを目的とした。調査結果から、センター指導員初任者の困り感は，主として通室生の対応において答えの無い中から個に寄り添った判断を求

められることに由来するという点が明らかになった。その背景には,「集団の原理」と「個の原理」という矛盾する機能が横たわっており，指導員は葛藤に揺れ動く中で，自分なりのバランスや基準を見出していくことの重要性について考察した。今後、本研究で得られた困り感に対する知見を取り入れて、指導員初任者に対する研修を早期に実施することが、困り感を緩和する上で有効であると考えられる。

今後の課題としては，他府県のセンターや非教員籍の指導員にも調査を行うことや校内教育支援センターの指導員も対象とした調査を行うことが挙げられる。近年，全国の小中学校で校内教育支援センターの設置が推進されている。三重県の場合，校内教育支援センターの指導員もまた教員免許を有することが採用条件となっている地域もあり，教員経験者が指導員を務める点は（校外）教育支援センターの指導員と同じである。したがって，本論で述べてきたことと同様の困り感を校内教育支援センターの指導員初任者が感じる可能性は高いと考えられる。この点について検討していくことも今後の課題の一つである。

５．引用文献

本間友巳 (2001). 事例から見た適応指導教室の分析. 京都教育大学教育実践研究紀要 1, 33-43.

川喜田二郎（1967). 発想法. 中央公論新社.

小畠純一 (2025). 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―, 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 6 年度年報, 44-52.

文部科学省（2019a).「教育支援センター（適応指導教室）に関する実態調査」結果.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/05/20/1416689_002.pdf. (2026 年 2 月 4 日閲覧)

文部科学省（2019b). 教育支援センター整備指針（試案）
https://www.mext.go.jp/content/1422155_005.pdf. (2026 年 2 月 4 日閲覧)

文部科学省（2022). 生徒指導提要（改訂版).
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf. (2026 年 2 月 6 日閲覧)

大鐘啓伸 (2005). 適応指導教室に関する実態調査研究―心理的援助機能を考える. 心理臨床学研究, 22(6), 596-604.

高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 (2007). 学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究, 25(4), 419-430.

山本岳 (2011). 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.

付記

調査にご協力いただいた指導員の先生方に感謝いたします。

本研究は，心理臨床学会第 44 回大会にてポスター発表を行った内容に加筆したものです。当日，貴重なコメントをいただいた先生方に感謝いたします。

Ⅳ これまでの取組から

自尊心は高めれば高めるほど良いのか？――心理学の観点から

臨床心理相談専門員　小畠純一

(1) 自尊心は高めれば高めるほど良いのか？

自尊心（self-esteem；自尊感情）とは，人間が自分を好ましいと感じ，価値ある存在だと思う程度のことであり，自己に対する肯定的な評価や感情のことである。日本では，同様の概念として“自己肯定感”という言葉も知られている。

世界 53 カ国で自尊心を比較した研究によれば，日本人の自尊心は国際的にみても最も低いことが明らかとなった（Schmitt & Allik, 2005）。また，内閣府（2014）やこども家庭庁（2023）が実施した若者の意識調査の結果からも，日本の若者の自尊心や自己肯定感は諸外国と比べて低いことが明らかになっている。実際，自分自身をふり返ってみても，「私は自尊心が高い人間だ」と胸を張って言える人はあまりいないだろう。

概して，高い自尊心やレジリエンスは，高い幸福感や良好な社会適応を生み出すという因果関係が想定されやすい。つまり，自尊心やレジリエンスなどのポジティブなニュアンスを含む名前の心理的特性は，高めれば高めるほど良いという誤解を受けやすい。しかしながら，自尊心が高ければ人生がうまくいくかというと，コトはそう単純ではない。なぜなら，自尊心には多様な側面があるためである。

(2) 顕在的自尊心と潜在的自尊心

自尊心は顕在的自尊心と潜在的自尊心の二種類に分けられる。顕在的自尊心は質問紙で測定可能な“意識できる”自尊心であるのに対して，潜在的自尊心は自覚できない“非意識的な”自尊心を意味する。日本人の場合，前者の顕在的自尊心は国際的にみて最も低いものの，後者の潜在的自尊心はアメリカ人や中国人と比較しても低くないことが明らかとなっている（Yamaguchi et al., 2007）。つまり，日本人の自尊心は一概に低いとはいえないのである。

それどころか，顕在的自尊心のみが高い人は，自尊心に脅威を受けると防衛的になり，他者を攻撃したり，実現不可能な高い目標設定を行って無鉄砲な行動を取ったりすることがわかっている（新谷, 2017）。つまり，顕在的自尊心のみを高めることが，より良い結果をもたらすとはいえないのである。

(3) 文化の違いと自尊心

日本人の顕在的自尊心が低い理由は，文化的な側面に目を向けるとわかりやすい。Markus & Kitayama（1991）は，西欧文化と東アジア文化における主体のあり方の違いを次のように考察している。

欧米をはじめとした西欧文化圏では，自己は他者から切り離された存在であり，個人的な目標達成や独立性が重視される。これは「相互独立的自己観」と呼ばれる。これに対して，日本をはじめとした東アジア文化圏では，自己は周囲の重要な他者とつながっているという認識をもち，周囲の人々との結びつきや協調性が重視される。これは「相互協調的自己観」と呼ばれる。

相互協調的自己観が優勢な日本をはじめとした東アジア文化では，自分の優れた点をアピールするよりも，自己を卑下し，相手を高めることで間接的に自尊心を高めると考えられ

ている。例えば，ご近所同士の会話で「おたくの旦那さん，いつも遅くまで仕事頑張っているのね」「いえいえ，うちの亭主は出来が悪いので，人の 10 倍働かないと追いつけないんですよ。それよりもおたくの旦那さんこそ，立派な会社にお勤めじゃないですか」といったやりとりがなされることは珍しくないだろう。このように，日本人の場合，自尊心を高く保つよりも他者との関係を維持するほうが優先されるのである。

また，「自尊心が高い人」と聞いて日本人がイメージするのは，「自信過剰でプライドが高い人」，「ナルシストな人」といったネガティブなイメージであることが多い。このことも，日本人が人前では顕在的自尊心を低く保とうとする傾向につながると考えられる。

(4) 自尊心を身につけるには

ここまで，顕在的自尊心は高めれば高めるほど良いわけではないことや，日本人の自尊心は一概に低いとはいえないことを論じてきた。それでは，人間にとって自尊心は不要な特性なのだろうか。答えは No である。一定の顕在的・潜在的自尊心は，人間が生きていく上で必要だと考えられている。

新谷（2017）は，自尊心をお金にたとえ，自尊心そのものを追求することの問題点を指摘している。私たちが生活していくうえで，ある程度のお金は必要である。しかし，だからといって金儲けばかりに夢中になると，体を壊したり人間関係が悪化したりとさまざまな問題が生じることになる。自尊心も同様に，人として生きていくためにはある程度必要なものだが，自尊心ばかり追い求めていると，結局は自尊心に振り回され，支配されるという弊害が生まれるのである。

それでは，ほどよい自尊心を身につけるにはどうすればいいのだろうか。新谷（2017）は，「他者を思いやり，他者の幸せに貢献しようとすること」と「自分を思いやり，弱さやズルさをもった不完全な自分をありのままに受け入れること」の二点が重要であると指摘している。“情けは人のためならず”ということわざにも示されるように，他者の幸せに貢献することが自己の幸せにつながるという点は実証研究からも明らかにされている。また，自分に対して思いやりをもつことは，他者に対する思いやりにもつながる。つまり，自尊心の直接的な追求は断念し，上記の二点を心がけることで，間接的にほどよい自尊心は身についていくのである。

(5) さいごに――学校教育にどう活かすか

さいごに，現代の学校教育に目を向けたい。近年の日本の学校現場では，児童生徒の自尊心や自己肯定感を高めることが目標とされることがある。日本の若者の自己肯定感（自尊心）の低さに鑑みて，文部科学省の教育再生実行会議（2017）の第十次提言では，「自己肯定感を高め，自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた，学校，家庭，地域の教育力の向上」が掲げられたことなどが影響を与えていると考えられる。

しかし，学校教育で児童生徒の自尊心の向上を目標とする場合には注意が必要である。なぜなら，外から自尊心を高めようと働きかけること自体が，現在の児童生徒のありのままの姿を否定することになるため，結果として彼らの自尊心を下げる危険性もあるからだ。

「期限までに宿題を提出できて素晴らしい」，「テストでいい得点を取って頑張ったね」。このように，教師が児童生徒の“良いところ”に目を向けて褒めることも重要なかかわりである。しかし，そうした言葉かけは彼らの持つ“悪いところ”から目を背けたかかわりになっ

ていないだろうか。

児童生徒にとって褒められることは,「宿題を提出できた自分」,「テストでいい点を取れた自分」という自分の中の良い側面を認められた体験にはなるだろう。その一方で,「今後もし宿題が提出できなかったら，先生を悲しませてしまうかもしれない」,「テストで悪い点を取る自分はダメなやつなんだ」といったように，自分の中の悪い側面は認めてもらえないかもしれないというプレッシャーを生み出す可能性がある。彼らも時には宿題を提出できないかもしれないし，テストで悪い点数を取るかもしれない。そのような場合であっても，彼らのありのままを受け入れることが，彼らの成長にとって必要なかかわりといえるだろう。

ここまで論じてきたように，自尊心は他者や自己に対する思いやりをもつことを私たち自身が自発的に意識する中で，自然と身についていく特性である。言い換えれば，他者からのポジティブな言葉かけ（褒める）などの外側からの働きかけによって向上させることは難しい。

したがって，まずは教師自身が児童生徒のみならず，家庭，地域や職場で接する身近な他者や，自己への思いやりをもつことをより一層意識することが大切である。そして，その姿を児童生徒に示すことが，間接的に児童生徒の自尊心を向上させることにつながるといえるだろう。

文献一覧

こども家庭庁（2023）．我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査（令和５年度）．https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/d0d674d3-bf0a-4552-847c-e9af2c596d4e/3b48b9f7/20240620_policies_kodomo-research_02.pdf.（2026年２月６日閲覧）

教育再生実行会議（2017）．教育再生実行会議 第十次提言 主なポイント．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/07/11/1388011_09_1.pdf.（2026年２月６日閲覧）

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. Psychological Review, 98(2), 224-253.

内閣府（2014）．平成26年版　子ども・若者白書（概要版）．特集　今を生きる若者の意識～国際比較からみえてくるもの～ https://www.aiina.jp/uploaded/attachment/2382.pdf.　（2026年２月６日閲覧）

新谷優（2017）．自尊心からの解放――幸福をかなえる心理学．誠信書房．

Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg self-esteem scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 89 , 623-642.

Yamaguchi, S., Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Murakami, F., Chen, D., Shiomura, K., & Krendl, A. (2007). Apparent universality of positive implicit self-esteem. Psychological Science, 18(6), 498-500.

あとがき

教育相談班の１年間の活動をまとめた年報「道程」も、今回で 20 巻目を発行することとなりました。平成 16 年に始まった「子どもいきいきバックアップ事業」により、臨床心理相談専門員の配置がすすみ、現体制につながる６名となった年に、この年報は始まりました。皆様のおかげで、県内の学校や教育支援センターだけでは解決が難しい相談を引き受ける「二次的相談」の機能を担う相談機関として、ここまで 20 年以上の実績を重ねることができました。

この 20 年の間に、子どもを取り巻く状況は大きく変化しました。例えば、平成 18 年度の全国の小中学校における不登校児童生徒数は、約 11 万７千人でしたが、令和６年度は 35 万人を超えており、約３倍となっています。また、平成 18 年はいじめに関して「精神的苦痛」を基準とする新しい定義で調査が開始され、全国の小中高校などで認知されたいじめの件数が 12 万件に上り、前年度と比べ約６倍に増加した年でもありました。今やいじめの認知件数は 76 万件にのぼり、20 年前に比べて約６倍になっています。

改めて数字だけを見ると、子どもたちがおかれている状況は、ますます厳しくなっているように思われます。しかし、20 年前には学校を休みたくても休めず、不登校になれなかった子どもたちや、いじめられていても声をあげられなかった子どもたちも多くいたのではないでしょうか。子どもたちがＳＯＳを出しやすくなっており、周囲の大人も試行錯誤しながらも子どものサインを受け止め、寄り添おうとする姿勢が醸成されつつあるように思います。このような変化の中、学びの多様化学校や校内教育支援センターの設置、いじめに関しても学校問題ＡＤＲの取組など、新たな動きが生じており、学校自体も新たな形を模索しているように感じます。現在の状況は生みの苦しみの過程ではありますが、新たな学校の在り方や社会参画の在り方に向けて進む「道程」でもあるのではないでしょうか。

子どもたちは、大人の築いてきたものとは異なる新しい時代を築いていく可能性を秘めた存在でもあります。予測不能なこの時代を切り開いていくには、従来の固定観念にとらわれず、子どもたちの気持ちや発想を理解しようと寄り添ってくれる大人の存在が大切です。教育相談班では、子どもの世界を尊重しながら関わっていく姿勢を大切に、研修や相談を行ってきました。これからも、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、教育相談を通じてありのままの自分が受け入れられ、かけがえのない存在としての実感を育めるよう精進していきたいと思います。

最後になりますが、藤原勝紀先生をはじめとして、ご支援くださった多くの方々に心より感謝申しあげます。今後とも、どうぞよろしくお願い致します。

令和７年度　研修企画・支援課　教育相談班　スタッフ一覧

班長	髙山　敬子		
主幹兼係長兼研修主事	西垣戸　桂		
研修主事	山路　隆浩		
研修主事	福井　浩人		
臨床心理相談専門員	粟飯原　拓也	松本　拓磨	松波　美里
	加藤　のぞみ	樹下　勝弥	小畠　純一
	髙崎　順子	東村　有理	
教育相談専門員	小島　広之	加藤　浩	奈良　郁子
	山川　誠	竹田　秀成	

■ 発　行　　令和8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