

## 学校における「心」の取り上げ方に関する考察 — 『心のノート』とスクールカウンセリング—

逸見敏郎

### I はじめに

2002年4月、『心のノート』なる冊子が文部科学省より全国の小中学校で児童生徒に配布された。この『心のノート』は小学校1・2年生版、3・4年生版、5・6年生版、そして中学生版からなり、カラー図版やイラストをたくさん取り入れたそれぞれA4判100ページ前後の冊子である。文部科学省はこの冊子配布にあたり2001年度に7億3,000万円の予算を計上、以後毎年2億円の予算をかけて配布する計画である。

『心のノート』は、執筆者が明示されておらず、また配布に当たっての適不適を判断するチェックもなされていない。各学校へは「印刷物」という扱いで配布されたのであるが、文部科学省は、2002年夏に使用頻度について各学校からの報告を求めている。このことは文部科学省、すなわち国家の意図がストレートに学校教育の場に持ち込まれた、と理解することができよう。『心のノート』に關しての批判的検討は、小沢（2002）、三宅（2003）、小沢・長谷川（2003）などによってなされている。

心と学校—視点を広げて考えれば、心と社会、あるいは個人と国家という我々が生きるその基盤への問いかけをもたらす本質的な問題である。本論文では、『心のノート』がもたらす問題性を検討しながら、学校というコミュニティにおいて心の問題をどのように取り扱うことが求められるかについて、スクールカウンセリングをとりあげながら論究したい。

### II 心の時代と『心のノート』の問題性

#### 1. 心の時代

我々の耳には、「心の時代」という言葉は、心

地よいものとして届く。「カネ」や「モノ」ではなく、「心」という不可知な存在を重視するのは、即物的なものよりも精神性を重視する傾向のある日本人の心性とマッチしているのであろう。この「心の時代」と言う言葉がマスコミを通じて我々のもとへ届きはじめてのは、1985年以降のことである。1985年という年は、時の首相中曽根康弘が「戦後政治の総決算」の名の下に、いわゆる新保守主義路線を強力に押し進め始めた年である。教育に関してみれば、1984年に首相の諮問機関として臨時教育審議会が設置され、個性尊重という名の下での教育の自由化、道徳教育の強化、教師の資質向上、などが検討された。そして教育改革をはかるため重視すべき3点として、(1)個性重視の原則、(2)生涯学習体系への移行、(3)国際化・情報化への対応、があげられ、多岐にわたる具体的施策が1997年の臨時教育審議会終了までのあいだに4回にわたって答申された。中曽根は、1985年1月の第102回通常国会の施政方針演説の中で、敗戦後40年の節目にあたり「国民が物の時代を越えて、心の時代へ前進使用とする熱意は、教育改革への強い期待となって」いると述べている（戦後日本政治・国際関係データベース）。高度経済成長と2度にわたるオイルショックを克服した1985年前後は、男女雇用機会均等法が成立、パソコン通信がはじまり、ワープロやパソコンが急速に普及しはじめた。また、『経済白書』の副題をみると1984年が「新たな国際化に対応する日本経済」、1985年は「新しい成長とその課題」と、中曽根の「戦後政治の総決算」に呼応するがごとく、国民生活も経済も第二次世界大戦の敗戦から40年を経て、新たなステージに踏み出す状況であった。

そしてその後、ベルリンの壁崩壊に始まる東西冷戦構造の終焉（1989年）、国内に目を向けると

バブル経済の崩壊(1991年)、細川内閣樹立による「55体制」崩壊(1993年)を経て20世紀最後の10年、1990年代を迎えることになった。いささか乱暴ではあるが、1980年代半ば以降の十数年間をひとことでまとめてしまえば、様々な面における価値観の転換を余儀なくされる状況を我々は生きなくてはならなくなった、といえよう。

人は自分の生きている実感を、意味を作り出すことによって感じる。その意味を作り出すテンプレートとなるものは、個人個人が依拠する物語である。勤勉に働くことによって、「三種の神器」を手に入れる、あるいは東西冷戦構造の中で、保守系政治に賛意を示す、これらはおしなべて個人の依拠する物語である。このような物語のテンプレートが壊れてしまった時に、出てきたのが個人の不安の投影ともいえる「心の時代」というキャッチフレーズである。そして、キャッチフレーズにふさわしいコンテンツを揃えるために「心」は商品と化し、ビジネスの対象ともなっていたのである。

## 2. 学校における心の取り扱い

心のビジネス化は、自己啓発セミナーや書籍、トラウマやPTSDを素材とする映像、歌の流行などから顕著に窺うことができる(斉藤, 2003)。「自分探し」や「癒し」を枕詞にした旅行商品や詩画集、「癒し系」と呼ばれるタレントなどもこの流れのなかに位置しているといえるだろう。

学校においても、「心の教育」という名の下に、心のビジネス化の波が押し寄せてきている。先にふれた『心のノート』は、その集大成ともいえるものであろう。1997年の神戸・連続児童殺傷事件では、「14歳の心の闇」が声高に叫ばれた。その後、今日に至るまで10代前半の子どもの事件が報じられるたびに、青少年の凶悪犯罪の増加、少年法改正、心の教育の充実、とメディアは報じる。歴史的に見てもあるいは世界的な比較をしても、統計上では決してそうではないのに、である。そこには、政治的な意図に加えて、我々が感じる不安を凶悪な犯罪を犯す子どもに投影し、彼ら彼女らを処罰することで、その不安を打ち消すといっ

た心理機制が働いていることすら感じられる。

さて、ここで改めて考えてみたいことは、心は教育できるものなのか、という問いである。心の教育という言葉は、一見すると意義深く、現代に限らず必要なものであるように思える。しかし、その言葉の意味を根元的に問わない限りは、有効な方法論を見つけだすことはできない。言葉だけが、一人歩きし、恣意的に利用される危険性を十分に知っておくことは不可欠であろう。

### (1) 「修身」・「道徳」・『心のノート』

学校で心を取り扱う領域は、大きく分けて次の2つに大別することができよう。ひとつは、授業科目あるいは教育活動全体の中で取り扱うことである。これは、戦前の「修身」、戦後の「道徳」、そして現在の『心のノート』に代表される。これらが示す方向性を概括すれば、あるべき姿を示し、それに従うことを善とするといったその時代の(為政者による)イデオロギーに満ちたものであるといえよう。これは、心を取り扱うイコール思想統制ともとれるニュアンスを持ったものである。ここでは一例として『心のノート』を取り上げてみたい。

『心のノート』はどの学年版にも、まず表紙裏に対象となる子どもたちの年齢にあわせた表現を用いて「このノートはあなたの心の自由帳。自分だけの名前をつけましょう」(小学校5・6年版)というような呼びかけがなされている。このソフトな口調での呼びかけと、それに応じて書き込みながら自分だけのノートを作成するというスタイルは、『心のノート』に一貫している形式である。答えが示され、それを覚えるという学びの形式ではなく、自分で自分の答えを探し出すというスタイルには、カウンセリング的な技法が用いられていると考えられよう。応答だけでなく取り扱う内容に応じてその背景にカラフルな色づかいのイラストや写真を多用している。これも色彩心理学の成果を用いていることが窺える。これら心理学の成果を十分に活用しているという点は、従来の教材にはない斬新さを示している。しかし、内容構成をみてみると、どの学年版も次の4領域から構

成されている。すなわち、(1)自分自身について、(2)他者との関わりについて、(3)自然やいのちとの関わりについて、(4)集団や社会との関わりについて、の4領域である。そしてこの4領域は小学校及び中学校の『学習指導要領・道徳編』に示されている「道徳の内容：1.主として自分自身に関すること、2.主として他の人とかかわりに関すること、3.主として自然や崇高なものとかかわりに関すること、4.主として集団や社会との関わりに関する」と合致する。このことは、『心のノート』を取り扱うこと、すなわち道徳を教える、という考えを示すことに他ならない。

さらに一見すると子どもが自分の考えを自由に記入できるような形式を取ってはいるが、記入欄の前後の記述から自ずと記入すべき無難な回答が浮かび上がってくる。しかも『心のノート』はいつでも親や教師と話し合える教材として活用するもの、という位置づけがなされている。このような点を考えると、子どもの目線に近い問いを発し、それに応えることを通して、自己内省化を促すというセルフカウンセリングの形式をとっているが、子どもは常に大人に対して「見せられる自分」を『心のノート』上に示すといった偽りの自己を作ってしまう危険性をも秘めていると考えられる。

内容的にも、人間が生きていくなかで自らが作りだし、また出会う事象の複雑さや個性などを考慮せず、表層的な善悪の判断だけを取り扱うことに終始している。たとえば、小学校1・2年生版では、「うそなんか つくもんか」という項目がある。嘘をついたら「おもいきって『ごめんなさい』って言って ごらん。きっと げん気がわいて くるよ！」と、嘘をついてはいけないということが示されている。善悪という観点からみれば、その通りである。しかし嘘をつく、という行為を心理学的に考えれば、自分だけの秘密を持つということでもあり、それは「個」の確立を示すサインとして考えられる。そしてそれは他者との間に境界をつくり、自分独自の世界を構築する契機にもなるのである。嘘をつくという行為を単にその是非を問うことではなく、嘘をつくという行為そのものの意味に焦点をあて、子どもと関わりをつ

くることが子どもの心の成長には不可欠である。心を育てるということは、子ども自身が自らの発達のプロセスの中で体験する出来事の意味を考え、そこから学び、適切に表現すること、換言すれば子どもが体験する眼前の事象に対して、疑問をもち批判的なまなざしを向け、そこから多角的にその意義を検討する力を促すことなのではないだろうか。『心のノート』には、この点のメッセージがみあたらない。むしろ、常識を疑わず、批判することなく現状に従ったり、今の善悪の基準に従うことを良しとする姿勢が強くみられるのである。繰り返しになるが、個人が出会う出来事の「意味」を理解するということは、その個人の「物語り(narrative)」に耳を傾けることである。『心のノート』にまじめに取り組みば取り組むほど、個人の物語りは、捨象され、ある規範に沿った物語りを作るようになる危惧が否めない。すなわち、既存の価値への迎合的思考や言動を習得することにつながる危険性が秘められているのである。

## (2) スクールカウンセリング

さて、学校で取り扱う心の領域のふたつめは、教師の行う教育相談や臨床心理士など専門家がおこなうスクールカウンセリングである。心の領域に専門家が携わることに限っては、小沢(2002)に代表されるように、その是非を問う議論は1980年代初頭から今もなお続けられている。この点については、稿を改め言及したいが、ここでは筆者は小沢らの批判には、一定の理解を示すもののその上で、なおかつ心の専門家は必要であるという立場をとる。その理由として、専門家には職務上の責任が生じることと、専門家としてトレーニングを積むことによって、コンスタントな成果をあげることが可能であることの2点をあげておきたい。なお、以下は臨床心理士がおこなうスクールカウンセリングを念頭におき考察する。

我が国の伝統的な学校教育のスタイルは、担任教師がクラスの生徒の健康状態から進路まで全人格的に広く関わりを持つことを特徴とする。これは、TVドラマ「3年B組金八先生」が広く受け入れられ、多くの生徒や保護者が金八先生を理想の

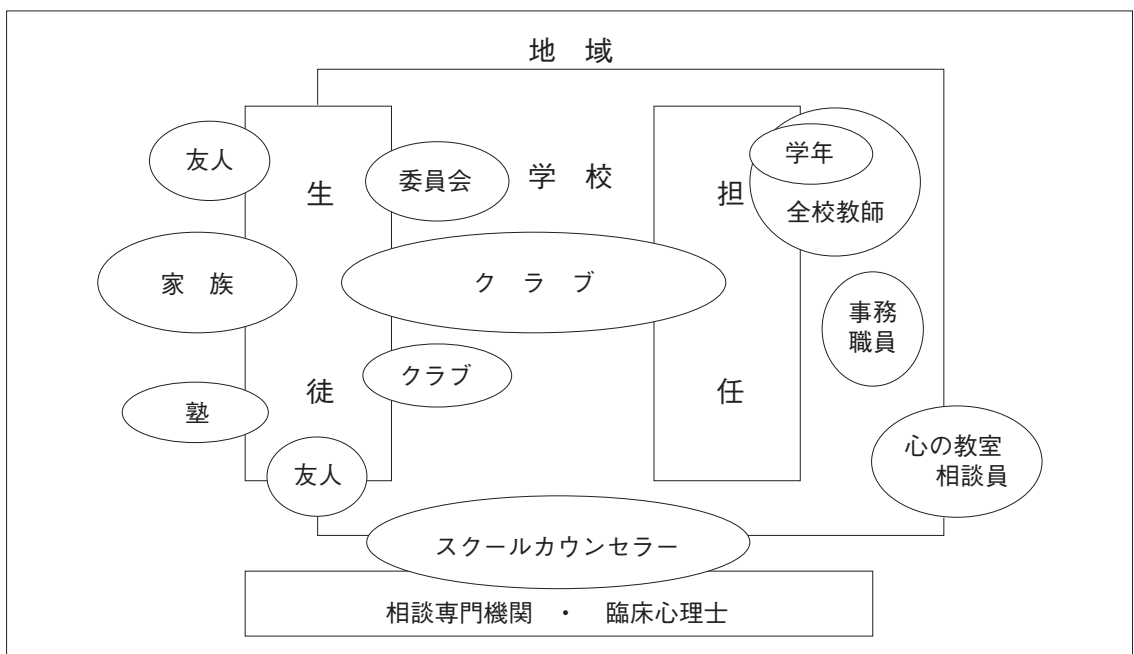
教師像としてとらえていることにも代表されよう。このような1872年の学制公布以来、教師が生徒と深い関係を切り結ぶことから成り立つ学校教育制度の中に試行的にスクールカウンセリングが取り入れられたのは、1995年のことである。そして2001年には過去5年間の成果をもとに本格的な制度として、5カ年計画で全国の3学級以上の公立中学校へのスクールカウンセラーの配置計画が始まった。教師という教育の実践の専門家だけで構成されていた学校スタッフの一員として、臨床心理学の専門家であるスクールカウンセラーが加わったことは、様々な軋轢をうみ、またそれを超克して新たな学校のスタイルを作り出しつつあるといえよう（村山・伊藤，2000年）。

さてスクールカウンセリングは、学校という相対的に健康な生徒が通う場でおこなわれるカウンセリング活動である。そこでまずはスクールカウンセリングの独自の構造と活動について検討を加えたい。図1は、生徒を中心とした生態学的システムである。

生徒はクラスという場で担任と直接的で複雑な

相互関係を展開する。さらに学校という場では、生徒はクラブ活動や委員会活動など課外活動の場に属し、そこで友人や担任以外の教師との関わりを体験する。同様に担任教師は、学年教師集団、さらに全校教師集団に属する。また学校には直接生徒に関わることは少ないが事務職員もいる。地域という視点から見ると、生徒は家族の成員であり、塾や学校外の友人との関係をもつ。また1998年以降は地域の非臨床心理専門家が、「心の教室相談員」として中学校を中心に学校に関わるようになった。さらに教育相談所、児童相談所など相談専門機関が地域にはあり、臨床心理士を中心としたスクールカウンセラーも原則、週8時間の非常勤勤務の学外者として学校に関わる。以上のような生徒を中心とした構造をブロンフェンブレンナー（1996）の生態学的環境に即していうならば、生徒を取り巻く生態学的システムは、マイクロシステムとしてのクラス、メゾシステムとしての学校、エクソシステムとしての地域、ということになる。このように生徒は、入れ子構造的なシステムの中に存在しているのである。

図1. 生徒を中心とした生態学的システム

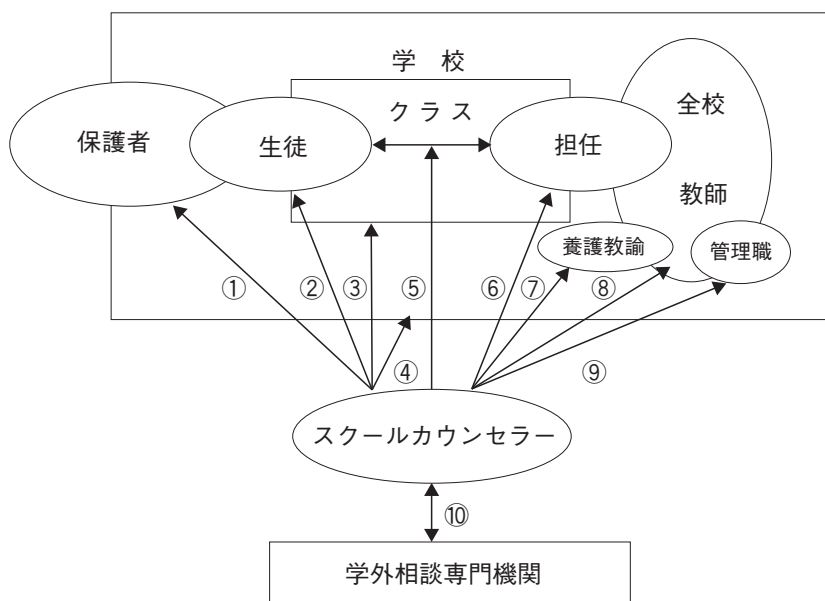


そしてスクールカウンセラーは、生徒をとりまく生態学的システムのなかで、図2のような10項目にまとめられる活動を展開する。

①は保護者への面接を通して、家族関係の調整を図ることを主要な目的とする「保護者面接」である。不登校の生徒の場合、本人との面接は困難であることが多く、その場合は、保護者を通して関わる数が少なくない。従って保護者面接は、保護者へのコンサルテーションとなるのが一般的である。また、思春期や青年期の心理についての心理教育的な関わりが必要になる場合もある。②は「生徒への個人カウンセリング」である。生徒の発達レベルに応じて、描画などを用いたり、言語レベルでアプローチしたりするなど関わりの工夫が求められるところである。③は当該生徒が所属するクラスのダイナミクスを把握し、クラスダイナミクスを活用しながら、生徒個人へアプローチする「クラスへのアプローチ」である。④は学校の地域性や学校文化、教職員のダイナミクスを把握したうえで、カウンセリング活動の広報を行ったり、保護者会などを利用して、保護

者への心理教育を行ったりする「学校全体への関わり」である。ここには、カウンセリングという文化を学校に根付かせることも含まれる。⑤及び⑥は、担任教師への「コンサルテーション」である。コンサルテーションでは、スクールカウンセラーは、直接的に生徒に関わる教師に対するコンサルテーションを通し、間接的に生徒に関わる。このスクールカウンセラーと教師のコラボレーションは、先に述べた日本伝統的教師文化を活かしたスタイルであり、日本的なスクールカウンセリングの方法であると言えよう。さらにコンサルテーションは、教師のキャリア形成においても、教師として生徒に対する従来から持っていた視点に加え、新たな臨床心理学的な視点を習得する機会ともなり、教師キャリアの発達の契機となることも示唆されている(逸見, 2003)。また担任教師は教師集団の中で、その力量は常に注目される。従って担任教師が十分に力を発揮できるように、必要に応じてスクールカウンセラーは、「心理的サポート」を行うことも必要とされる。⑦は養護教諭との有機的連携による生徒への「心理援助的コラ

図2. スクールカウンセラーからみたスクールカウンセリングの構造



ボレーション」である。養護教諭は、スクールカウンセラー同様に生徒への評価権を持たない学校スタッフである。そのような意味で従来から保健室は、学校の中でアジールとしての機能を持ってきた。また現在は、教室登校までの中間的ステップとして保健室登校が行われることも少なくない。このような点からみても、スクールカウンセラーが養護教諭とコラボレーションすることは重要なことである。⑧は教師への「心理教育」と「コラボレーション」である。教師は教育の実践的専門家として、教科指導に加えて集団としての生徒への関わりに関しては専門的な技量を持ち備えている。そこで、個としての生徒をとらえる専門的トレーニングを積んだスクールカウンセラーは、その専門性を活かしながら、生徒の行為や行動の臨床心理学的意味を伝えるなど、教師に対して心理教育的関わりをすることによって、教師の生徒へのまなざしの多重化を促進することになる。⑨は、学校管理者へカウンセリング活動に対する理解を促すことであり、それは「カウンセリングについての啓蒙活動」とも言えよう。学期や学年がひとつの単位となる学校の時間軸は、個人の成長のための時間軸とは異なる。そのためカウンセリングの原理のひとつとしてあげられる「待つこと」が実現しにくいのも、学校の時間軸の特性である。従って現実原則に基づきながらも、カウンセリング活動を展開していくためには管理職の理解は欠くことのできないものである。⑩は精神科医療的対応が必要な生徒に代表されるが、生徒及びその保護者や学校と「学外の専門機関との連携」のキーパーソンとなることである。青年期は統合失調症の好発期でもあり、精神科医療の必要性を鑑別し、必要に応じて医療機関をはじめとする学外の専門機関と連携を取ることは不可欠のことである。その際に適切な判断のもとに、生徒の人権に配慮した対応を取ることが求められる。

アセスメントにもとづくカウンセリングは専門的対人援助活動の根幹をなすものであるが、スクールカウンセラーは、以上の10項目の活動を行う際に、生徒を取り巻く生態学的システムを念頭に置きながら、適切かつ的確なアセスメントに基づ

く方針をたて、カウンセリングを展開していくことが求められるのである。

ところで、スクールカウンセリングに対する批判の一つとして、生徒の心の問題だけをとりあげ、現在の学校制度の構造的検討や批判的検討を行うことなく、学校への無批判の適応を促すことがあげられる(たとえば小沢,2002, 吉田・中井,2003)。確かに、不登校児童生徒が13万人超といった状況は現在の学校制度そのものに構造的問題があると考えられることもできよう。またその点に関するスクールカウンセラーの提言が十分で無いことも事実である。しかし、スクールカウンセラーは、無批判に生徒を学校へ適応させるように働きかけていることは、決してあり得ないのも事実である。それは、スクールカウンセラーが生徒と関わる際には、無手勝流に関わったり、自らの価値観を押しつけることがないよう、アセスメントをおこない、それに基づく関わりを展開しているからである。

次節では、スクールカウンセリングにおけるアセスメントとカウンセリングの連動について考察する。

### Ⅲ スクールカウンセリングにおけるアセスメントとカウンセリング

#### 1. アセスメントの視点

スクールカウンセリングにおけるアセスメントは、(1)個人、(2)集団、(3)関係性の3点を総合して行うことが求められる。個人のアセスメントは、心理検査や面接を通して、その個人のパーソナリティ傾向や自我の成熟度、情緒的発達レベルや知的発達レベルなどを把握することである。また集団のアセスメントには、クラスや学校といった組織や生徒の生活する地域のアセスメントも含まれる。地域のアセスメントは、学校を社会的文化的文脈の観点から理解したり、地域の社会的資源を活用するうえでも重要である。

そして3つ目の関係性のアセスメントは、スクールカウンセリングの特徴であると言えよう。それは、スクールカウンセリングにおいては、生徒-教師の関係や生徒間関係、地域と学校の関

係などを活用しながら、当該の生徒への関わりを展開することが不可欠になるからである。特に教師へのコンサルテーションを中心に進める場合は、教師が生徒に対してどのような姿勢を持っているか、あるいは教師自身の対人認知構造などを理解することは、適切なコンサルテーション関係を作り上げるためには不可欠なことである(逸見, 2003)。このように、スクールカウンセリングにおけるアセスメントでは、生徒個人のみならず、生徒を取り巻く様々な関係性を含むシステム全体をアセスメントすることが求められる。また、さらには生徒たちを取り巻く社会制度や教育制度、時代思潮など生態学的なマクロシステムに関しての理解を深めておくことも求められるのである。

## 2. 個人面接におけるアセスメントとカウンセリング

ここでは筆者が行った事例を提示し、スクールカウンセリングにおける個人面接のアセスメントとカウンセリングについて考察してみたい。

P校（私立中高一貫男子校）でスクールカウンセリングを行った筆者らは生徒個人のアセスメントとして、毎年4月にクラス単位の集団施行でSCT（文章完成テスト）とHTPテストを行い、そしてこのデータをもとに、全中学生を対象にグループカウンセリングを行った（宇田川・細野, 1986；

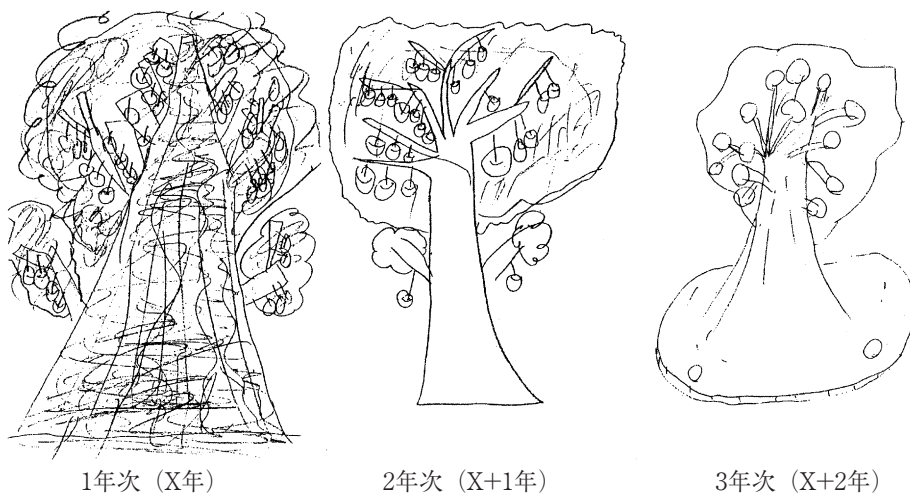
逸見, 2000)。グループカウンセリングでは、当該の生徒が、級友のダイナミックスの中で、どのような立場にいてどのような動きをするのかをアセスメントしつつ、心理的および教育的援助のポイント、すなわち個人面接を行う際に必要な方針を立てることも目的のひとつである。またスタッフ間のカンファレンスで、心理検査の結果をもとに個人カウンセリングの必要性があると判断した場合には、個人面接を行う方針がたてられた。なおP校では、1978年よりスクールカウンセリングが導入されており、カウンセリング活動に対して過半数以上の教職員は、その必要性和効果を認識しており、カウンセラーの活動に対しては協力的な雰囲気が見られた。

### 【事例】

- ・A君(初回面接時中学1年, 男子)
- ・主訴及び来室経路：クラス内でからかわれることが多い、と担任に相談し、担任の紹介で来室。

A君は中学1年の6月に「クラスで自分はからかわれることが多くて、嫌だ」と担任に訴え、担任からカウンセラーを紹介され来室した。筆者とは3年間の個人面接を続け、また他のカウンセラーとはグループカウンセリングを続けた生徒である。入学時及び中2、中3の4月にとったHTPテスト

図3. 3年間のHTPテスト (Tree)



(tree)は図3にあげたとおりである。

入学時のHTPテスト (tree) より、エネルギーがあるもののその出し方の方向性が見極められていないなど、エネルギーと自我の成熟度にギャップがみられた。そのために自分自身を誇大的にとらえるなど自信過剰傾向が見られることが窺われた。また、グループカウンセリングでは、級友と一緒にグループのなかで、A君がどのような態度を示し、それに対して級友がどのような対応をとるのか、という点に重点をおいた行動観察によるアセスメントが行われた。その結果、級友と一緒にいる場面では、A君が級友の発言に対して、ややシニカルな発言をしたり、小馬鹿にしたような態度を取ることが見られることが、担当カウンセラーからカンファレンスで報告された。筆者と担任との話し合いの中で、担任が語ったクラス内でのA君の行動も、グループカウンセリング場面で見られた言動とはほぼ一致していた。また担任も、「中学1年生らしさを欠く目障りな生徒」という視点でA君をとらえていることが明らかとなった。

以上の複数の観点からのアセスメントに基づき、筆者との個人面接では、中学入学初期という時期もふまえ、A君が中学校生活のなかで好きなことを見つけ、そこに力を注ぐことをテーマに話し合いを進めるという方針をたてた。A君は物理部に入り、コンピューターのプログラムを組むことに能力を発揮し、上級生に目をかけられるような存在になったことが2学期半ばには語られるようになった。また担任へのコンサルテーションでは、A君の言動の背後にある、承認欲求や友人関係を求めているが、適切に自分の気持ちを表現できない葛藤状態にあることを伝え、A君へ関わり方のヒントを示唆した。

その後、クラスの中でからかわれることも1年次後半には収まり、2年次のバウムテストでは、落ち着いたなかにも野心的な自己像が見受けられるようになった。2年次は思うように成績が伸びないことで補習に参加することを自ら決めたこともあり、2週間に1回の個人面接となった。クラスでの生活は、同じクラブの少数の友人関係を中心に比較的落ち着いた状況であり、面接では成績別ク

ラス編成を取る学校や、学校に女子生徒がいないことへの不満が中心に語られた。そこで勉強をする意味や将来の夢などを話し合いのテーマとして取り上げて面接を展開していった。

3年次のHTPテスト (tree) からは、自己主張をしつつもやや抑鬱的な自己像と成果をすぐに手にしたい性急さが見受けられた。個人面接では、弟が進学校に入学し、焦りを感じていることと希望する大学へ進学できるかという不安が語られることが多かった。そこで焦りと不安が高いことから、面接を週1回と再設定し、話し合いを続けた。面接の中では、A君が好きな映画「いまを生きる」について繰り返し語られることが多かった。そこでこの映画を取り上げ、中学3年の今が未来につながっていること、比較をしたり、他人の気持ちを過度に汲みながら方向性を決めるのではなく、自分自身で自分の道を拓いていくことをテーマに話し合いを続けた。一方でグループカウンセリングでは、カウンセラー間でA君に関する情報を共有しながら、友人関係の中で自分らしく居ることや、きょうだい関係をテーマに話し合いが進められた。その後、高校に進学してからは、クラブや補習で知り合った友達と一緒に安定した学校生活を送っていることが、本人から報告された。

A君とのカウンセリングを考察すると、まずカウンセラーは心理検査の結果をもとに、個人面接とグループカウンセリングを並行的におこなうという方針をたて、彼と関わりはじめた。そして、絶えずA君の成長・変化をふまえながらアセスメントをおこない、それに基づいた方針をたててカウンセリングを継続していった。また、個人面接担当の筆者は、個人カウンセリングとグループカウンセリング、さらに担任へのコンサルテーションと、A君を取り巻く学校スタッフが、共通認識をもち、彼に重層的に関わるように構造化することを意図した。これらの構造化された複数のチャンネルによる関わりは、個人面接によってA君自身の感情や考えを自由に表現し、グループカウンセリングやクラスでの生活を通して友人の体験や考えに触れ、自分自身の体験を対象化しつつ統合



していく場を保証することとなったのである。それは、個人面接では、A君はことばを媒介にしながら映画に代表される彼のイメージの世界を自由に遊び(Play)、グループカウンセリングでは、同年代の友人との関係性のなかで一定の緊張感を感じながらも遊ぶ(game)ことができた、とも言えよう。そして、二つの意味での「遊び」を通して、中学生の自分が生きる物語を紡ぎ出していったのである。

### 3. スクールカウンセラーに求められる姿勢

臨床(clinical)という言葉は、語源的には、死の床を共にするという意味をもつ。文字通り、他者と共にある(Being)ことにその本質がある。学校の中で心を扱う専門家としてのスクールカウンセラーの姿勢にも、この臨床の語源的意味が反映されることが求められるのは言うまでもない。

その第1としてあげられるのは、アセスメントの基礎にもなっている「判断力」である。生徒は教師や級友、保護者など入れ子構造的生態学システムの中で生活している。目前の状況に巻き込まれることなく、このシステム全体を的確に把握し、問題の所在や先々の見通しに対して適切に現実検討できる力が判断力である。第2としては、「対話する力」があげられる。これは折衝力とも言えよう。事例でも示したとおり、スクールカウンセリングでは、教師や同僚カウンセラーなど生徒に関わる学校スタッフとコラボレーションすることが不可欠である。そのために、教師の専門性や立場を尊重しつつも、スクールカウンセラーとして生徒への対応について必要なことを明確に伝えることが求められる。つまり学校という場全体のなかで、student-centeredの環境を作り出す、その要となるのがスクールカウンセラーなのである。第3としてあげられるものは、「決断力と行動力」である。スクールカウンセラーは、学校という場においては、多くの場合、非常勤勤務員でありそれゆえに学外者、すなわち‘ソト’の人という認識がなされやすい。従って伝統的な学校文化の影響の強い学校の中では、スクールカウンセラーの存在基盤は不安定であるのは事実である。しかし、そ

のなかでの確かな状況判断に基づき、適切な対話的關係を築きながら、生徒の状況や変化に応じて必要な決断を下し、そして行動することは、生徒への援助上はもちろんのこと、スクールカウンセラーが自らの存在基盤を確固とするためにも、重要なことである。これら3つの姿勢は、個別に存在するだけではなく、同時に求められ、そして瞬時に行われなければならないことも少なくない。

## IV 考察

『心のノート』もスクールカウンセリングも導入の直接的契機となったのは、思春期の子どもの「問題」行動への対応策としてである。しかし、その方法論は非常に異なる。ここでは、両者の差異を明確にしなが、学校における心の取り扱いについて考察する。

まず第一に異なるのは、『心のノート』は学校教育パラダイムのなかで作られ実施されているものであり、スクールカウンセリングは臨床心理学パラダイムに基づいて行われているという点である。このパラダイムの違いは、前者は教師が「教える」ことや「育む」ことを主眼としており、後者は生徒が「育つ」ことの援助促進を方法論的基礎としている点である。これは教えるというdoingの行為に対して、スクールカウンセリングは、生徒の育ちを待ち、それを援助するというbeingの行為であるとも言えよう。

そして2点目として、心を教えるという点における視点の違いがあげられる。それは、生徒の「問題」行動への対応として、期待される人間像を想定し、それに向けての徳目を教えることとするのか、それとも生徒が発達プロセスの中で経験する様々な揺れや戸惑いに寄り添いながら、生徒自身の成長を見守るのか、という点の違いである。『心のノート』には、明示されていないが、明らかに理想的な日本人像がイメージされており、それに向けて求められる徳目を教授することが心を教えることであるということが窺える。あるべき理想的な人間像を想定しているということは、眼前の生きている個人としての生徒が視野に入っ

ていない、ということでもある。生徒は、生態学的システムの中で様々な体験をしながら生活している。また個人の発達プロセスの中でも思春期青年期は、心身の変化が大きい時期である。スクールカウンセリングのアプローチは、このような生徒の生活文脈に目を配りながら、彼らの体験過程を重視しつつ適切にサポートすることによって、生徒の心の育ちを援助し、心を育てる関わりなのである。

今後スクールカウンセリングは、中学校のみならず、小学校や高等学校への導入が進められると予想される。スクールカウンセラーが臨床心理学の専門家として学校に関わるということは、生徒に関わるだけでなく、コンサルテーションを通して教師と関わることも求められる。そしてコンサルテーションをはじめ教師とスクールカウンセラーがコラボレーションしながら生徒に関わることは、双方にとって生徒理解の視点として異なる専門性からのまなざしを修得する機会になる。生徒に注がれるまなざしが多様化することは、成長発達の途上にある生徒を多面的に理解し、関わることにつながる。このような生徒へのダイナミックな関わりは、近年発達心理学で注目されている関係性としての発達(たとえば鯨岡, 1999)を学校で促すことにもなる。

## V おわりに

本論文では心のビジネス化が進む現在における学校での心の取り扱いについて、『心のノート』とスクールカウンセリングを軸にして考察してきた。心理学は心理テストの発展の歴史が示すように、技術を持つがゆえに人間を不必要に類別したり、操作したりする危険性を常にもつ。この危険性を超克しながら学校において心を扱うということは、単に徳目を教授することではなく、生徒に関わる学校スタッフが、生徒の体験過程に添いながら関わること中で行われることが求められるのである。

## 文献

### 引用文献；

- Bronfenbrenner, U. 1979 *The ecology of human development*. (=磯貝芳郎・福富護訳 1996 『人間発達の生態学』川島書店)
- 逸見敏郎 2000 「学校カウンセリングの実践と考察」『教職研究』第10号
- 逸見敏郎 2003 「不登校の男子中学生へのカウンセラーコンサルテーションを中心に」『教職研究』第13号
- 鯨岡 峻 1999 『関係発達論の構築』ミネルヴァ書房
- 文部科学省著作権所有 2002 『こころのノート 小学校1・2年』文溪堂
- 文部科学省著作権所有 2002 『心のノート 小学校5・6年』暁教育図書
- 三宅晶子 2003 『「心のノート」を考える』岩波ブックレット No.595
- 村山正治・伊藤美奈子 2000 「学校側から見た学校臨床心理士活動評価」『臨床心理士報』Vol.11, No.2
- 小沢牧子 2002 『「心の専門家」はいらない』洋泉社
- 小沢牧子・長谷川孝 2003 『「心のノート」を読み解く』かもがわ出版
- 斉藤環 2003 『心理学化する社会—なぜ、トラウマと癒しが求められるのか』PHP
- 東京大学東洋文化研究所田中明彦研究室 戦後日本政治・国際関係データベース, 第102回(常会) 中曽根康弘内閣総理大臣施政方針演説.  
<http://www.ioc.u-tokyo.ac.jp/~worldjpn/>
- 宇田川一夫・細野正美 1986 「学校カウンセリングの一つの実践報告」『日本相談学会第19回大会発表論文集』
- 吉田武男・中井孝章 2003 『カウンセラーは学校を救えるか』昭和堂

### 参考文献；

- 子どもと教科書全国ネット21編 2003 『なぜ?何なの?心のノート』子どもと教科書全国ネット21
- 子どもと教科書全国ネット21編 2003 『ちょっと

待ったぁ！教育基本法「改正」』学習の友社  
高橋哲哉 2003 『「心」と戦争』晶文社  
文部科学省著作権所有 2002 『心のノート 小学校  
3・4年』学習研究社  
文部科学省著作権所有 2002 『心のノート 中学  
校』暁教育図書  
柿沼昌芳・永野恒雄 2003 『「教育改革」を超えて  
① 「心のノート」研究』批評社

金井肇・全国道徳教育授業実践研究会編著 2003  
『構造化方式に基づく「心のノート」を生か  
す道徳授業 小学校低学年』明治図書  
金井肇・全国道徳教育授業実践研究会編著 2003  
『構造化方式に基づく「心のノート」を生か  
す道徳授業 中学校』明治図書

受理：2004年2月26日