

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－

Educational Counseling and "Counseling Mind"
－ The Relation of Education and Counseling －

宮田 徹
MIYATA Toru
水田 聖一
MIZUTA Seiichi

I. はじめに

近年大きな社会問題となっているいじめの問題、一時微減傾向が続いたが2006年度から再び増加の兆しを見せている不登校児童生徒、家庭の養育力や教育力の低下、その極端な現れとしての児童虐待の深刻化、少年犯罪の低年齢化や携帯電話を介したネット犯罪の急増など、児童生徒に関わる問題は多様化・深刻化している。

学校では多くの教師が、様々な努力にも関わらずこうした問題への決定的な対処方法が見出せないまま日々苦慮している。スクールカウンセラーの配置が進められても、学校において日常的に児童生徒の身近にいるのは教師であり、こうした生徒指導上の問題等に教師が適切に取り組むことができるよう学校における教育相談体制の充実が必要とされている（文部科学省、2007など）。とりわけ、カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を教師が持つことで、児童生徒をより深く理解し、より適切に接することや、専門機関等と円滑に連携することが可能となり、学習指導・生徒指導等の両面において高い教育効果が期待できるとされ、いわゆる「カウンセリング・マインド」を教師が持つことが必要であるとも言われる（中央教育審議会、1998など）。

しかしながら、「教え、導く」学習指導を行う教師役割と「認め、受けとめる」ことを中核とするカウンセラー的役割を同時に果たすことは難しい。

本稿では、こうした「教育」と「カウンセリング」の矛盾・対立を含んだ関係について検討し、両者を統合した教育実践としての学校教育相談のあり方について考察する。

II. 学校教育相談の意義

1. 教育相談とは

教育相談は、児童生徒等の教育上の問題について、本人、親、教師等に対して適切な援助をすることである(中山, 2001)。文部省(1981)は、教育相談を、「一人ひとりの子どもの教育上の諸問題について、本人又はその親、教師などに、その望ましいあり方について助言指導することを意味する。言いかえれば、個人のもつ悩みや困難の解決を援助することによって、その生活によく適応させ、人格の成長への援助をはかろうとするものである」と定義している。また、中沢(1978)は、「教育相談は人間性信頼を基本原理としながら、子どもたちの不安感や混乱感を除去し、不信感や反抗感を変化させ、消極的な否定的態度を積極的な肯定的態度に変容させ、子どもたちに望ましい人間関係を体験させ、人間不信感を人間信頼感にかえる態度変容や、行動変容に関する新しい原理や方法を開発している新しい教育活動である」と述べている。

中山(2001)によれば、「教育相談は、家庭教育のあり方、学業相談、進路指導などを主な内容とする開発的教育相談(教育・指導のための教育相談)と、知能や情緒の発達などに問題をもつ児童生徒等に対して、問題解決や治療・指導をめざす治療的教育相談(治療・指導のための教育相談)」とに大別される。

このように広義の教育相談には、学校内のみならず、教育センターや教育相談所等学校外の専門機関において行われる相談活動も含まれる。

2. 教育実践としての学校教育相談

学校における教育相談が「学校教育相談」とよばれる。

鶴養・鶴養(1997:30)のように、「一人ひとりの子どもの発達援助を目的とするすべての相談活動ならびにその目的に必要な環境への働きかけ」を学校教育相談と定義し、学校内における教育相談の機能を、教育の専門家たる学校教師の行う教育相談と心理臨床の専門家であるスクールカウンセラーの行う教育相談の2つの立場からとらえ、両者を含めて学校教育相談とする見方もある。外部から来たスクールカウンセラーも学校内のチームの一員として教師と連携して活動すべきであるとの考えに基づくものであり、この点においては筆者たちも同意見であるが、この場合、学校教育相談が「教育」か「教育を支える活動」かという問題が生じたり、教育相談は教師が行うのかカウンセラーが行うのかという混乱を招いたりしやすい。

本稿では、以下、学校内において教師が行う教育相談を「学校教育相談」とし、スクールカウンセラーの学校内での活動(スクールカウンセリング)と区別する。

学校教育は学習指導と生徒指導の二つを柱にして成り立っており、この二つの指導を通じて、教育基本法にある教育の目的である「人格の完成」をめざすことになる。

2008年に公示され、中学校では2012年度から全面実施される新「中学校学習指導要領」の解説(特別活動編)では生徒指導に関して次のように記述されている。

生徒指導は、学校の教育目標を達成するために重要な機能の一つであり、一人一人の生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導、援助するものである。すなわち、生徒指導は、すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすること

を目指すものであり、単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない。

学校教育において、生徒指導は学習指導と並んで重要な意義をもつものであり、また、両者は相互に深くかかわっている。各学校においては、生徒指導が、一人一人の生徒の健全な成長を促し、生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要である。（文部科学省2008a）

教育相談は、こうした生徒指導の一環として位置づけられるものであり、その中心的な役割を担うものとされ（文部省，1990）、教育相談の考え方と方法を生徒指導の基本として取り入れることが重視されている。新「中学校学習指導要領」解説（文部科学省2008a）では、教育相談に関して、「すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をすることが大切である」とされ、その適切な計画を立てるためには「全教師による協力的な取組により、全生徒を対象とし、すべての生徒の能力・適性等を最大限に発揮できるように努めること」としている。

このように、学校教育相談は、あくまでも教師による教育実践として位置づけられるものであり、今では、学校教育相談はカウンセリングそのものではなく、教育実践として教師に工夫され、創造される新たな独自の領域であるとする考え方が主流になってきている（一丸・菅野，2002）。

一丸（2002）は、このような学校教育相談の展開について、その対象の広がりも含めて、次のように記述している。

学校教育相談の取り組みが始められた初期には、熱心な教師がカウンセリングをそのまま学校で実践しようとするものであった。しかしこれは、教師がカウンセラーになろうとするものであり、学校での教育実践からは遊離したものとなってしまった。その結果、学校という場や教師という立場と役割を活かすことができなかつたために、期待したような成果が得られなかったり、教師間に対立や混乱が生じたりして、学校教育相談としては定着しなかつた。

こうした実践の反省から学校教育相談は、教師が学校で行う教育実践として位置づけられるようになってきた。学校教育相談は、カウンセリングではなく教育実践であり、教師はカウンセラーではなくあくまでも教師であるという深い認識に立ち、教育実践としての学校教育相談にカウンセリングで得られた成果をどのように応用するかが模索されるようになってきたのである。また学校教育相談は、これまで不適応に陥っていたり問題行動を示す生徒を主な対象としてきたが、教育実践としての学校教育相談は、学級の生徒全員を対象とするようになってきた。学級の大部分の生徒は、心理的にほぼ健康であるが、急激な発達段階の途上にあるので、悩みや苦しみをもち、一時的な不適応に陥ることもある。こうした生徒への援助や指導という学校教育相談活動は、教師にしかできないことである。また学校教育相談の新しい動きとして、すべての生徒を対象としてパーソナリティの成長を促す予防的、開発的な指導が発展してきている。（一丸，2002：2-3）

3. 教師の教育相談観

しかしながら、現場の教師は学校における教育相談をどのようにとらえているのであろうか。原田（2005）は、学校における教育相談に対する教師の考え方や姿勢に関して取り上げたいいくつかの論考（栗原，2002；村山・山本，1995；氏原，2000など）を手がかりとして、教師の教育相談観を次のように、“限定論”，“分業論”，“本質論”の3つに分類している。

①限定論

教育相談は学校における教育活動のうちでとくに厳しい訓育的指導が求められることの多い生徒指導に対しては役に立たないという考え方である。この認識は、受容や共感的理解をベースとする教育相談の中核的な原理があまりに強調された場合、厳しい指導が必要とされる児童生徒に対して毅然とした態度をとることができず、結果として甘やかしたり放置したりすることにつながるというとらえ方に基づいている。“教育相談は非行行動を繰り返す生徒には効果がない”，“教育相談は子どもを甘やかすことにつながる”といった意見がこの立場の典型的な例である。このような学校教育相談に対して部分的にしか効果がないとする見方・考え方をここでは“限定論”と呼ぶこととする。

②分業論

教育相談の有用性を認めつつも、その活動は外部専門家に委ねるべきであるとする考え方である。この考え方の背後には、児童生徒に関わる姿勢のうちで指導訓育的側面を主として教師が、理解受容的側面を主としてスクールカウンセラーが担うことが望ましいとする認識が存在する。典型的には、“教育相談は専門家が行うものであり、教師の職務ではない”，“教師は指導という役割を持つので、教師がカウンセリングを行うことには無理がある”といった意見で代表される。これらの見解をここでは“分業論”と呼ぶこととする。

③本質論

受容や共感的理解といった教育相談の基底にある姿勢や態度を教師こそが備えるべきであり、こうしたカウンセリング・マインド(誤解を生じやすい概念ではあるが、ここでは児童生徒のこころの問題や困難を受容的に理解しようとする姿勢を意味する用語として用いる)に基づいて、教師はこころに困難を抱えた児童生徒のみならずすべての児童生徒のこころの発達を支援する役割を果たすべきであるという考え方である。教育相談の考え方や手法を教育活動の基本あるいは本質を構成する要素として位置づけ、より積極的に学校教育相談の理論や技法を日常の教育実践に生かそうとする考え方であることから、ここでは“本質論”と命名することにする。(原田，2005)

原田（2005）は、「これらの教育相談観の区別は相対的なものであって、学校教育教員の考え方がこれらのいずれかに機械的・固定的に分類されるということではない。おそらくは、“限定論”，“分業論”および“本質論”それぞれが一人の教師の中で絡み合い、ある場合には“分業論”が、別の場合には“限定論”や“本質論”が顔を出すというのが実態に近いであろう」と述べている。

Ⅲ. 教育とカウンセリングの関係

このような教育相談観の相違は、先述の一丸（2002）が概観するような学校教育相談の発展の歴史から生まれたものであるともいえる。

また、1995年度から文部（科学）省の「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」（全額国庫負担）が全国的に展開され（2001年度からは「スクールカウンセラー活用事業」（1/2国庫負担の補助事業）として制度化）、公立の小学校・中学校・高等学校に外部からカウンセリングの専門家が派遣されるようになり、教育とカウンセリング、教師とカウンセラーの関係が改めて問い直されるようになったこととも関連があると思われる。

外部から臨床心理士などの専門家が派遣されるようになるまでは、学校場面でのカウンセリングは、ほとんどの小学校・中学校・高等学校において、生徒指導の一環として、教育相談というかたちで、行われてきていた。学校教育相談の今とこれからを見通すためには、こうした過去の歴史を振り返ることが必要であろう。

わが国の学校現場にカウンセリング（クライアント中心療法）が登場したのは、1950年代である。わが国における教育とカウンセリングの関係は、「学校の教師たちがカウンセリングを熱心に学び、また心理臨床家たちもそれを熱心に教師に伝え、学校の中に導入しようとしてきたという独特の構造」（近藤、1997）の中で展開してきた。

近藤（1997）は、わが国における教育とカウンセリングの関係の歴史的展開を、わが国の代表的な教育やカウンセリング関係の雑誌に掲載された「学校カウンセリングに関連する論文数」の推移（1960年代に急増した論文数が70年代・80年代に激減し、90年代から再び急増する）をもとに、「教育界へのカウンセリングの導入期（1950年代）」「学校カウンセリングの第1次ピーク（1960年代）」「停滞期（1970・80年代）」「学校カウンセリングの第2次ピーク（1990年代）」の4期に整理している。また、金澤（2007）は、2000年代をスクールソーシャルワークの導入期として、学校とカウンセリングの関係に加えて、学校とソーシャルワークの関係について考察している。

1. 1950年代：「カウンセリングの導入期」

戦後の復興期であるこの時期に教育界へカウンセリングが導入された。1951年、クライアント中心療法を提唱したロジャーズの著書の最初の邦訳が出版されている。近藤（1997）によれば、「伊藤博や友田不二男といった、この分野の先駆者たちによって、カウンセリングの理論や技法が紹介」されはじめ、「一部の教師がそれに大きな影響を受け」はじめた時代となる。

この時期の教育とカウンセリングの関係の主要な論調は、『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』とする『教師＝カウンセラー論』である（近藤、1997）。

2. 1960年代：「学校カウンセリングの第1次ピーク」

1960年代、カウンセリングの第1次ピークが到来する。わが国全体に「カウンセリングブーム」ともいえるべき現象が生じた時期である。近藤（1997）によれば、この時代は、「高度経済成長にともなって、子どもに対するマスメディアの悪影響、受験競争の激化等の新しい問題が次々

とあらわれ、戦後の非行が第2のピークを迎えた時期であり、「文部省はカウンセラー制度設置の予算要求を大蔵省に行い」（結果として導入には至らなかった）、「同時期に発行された『生徒指導の手引き』には、カウンセリングという用語こそないものの、『無条件的尊重』『共感的理解』等、明らかにカウンセリング理論を意識した内容が記され、『ロジャーズ的心理主義が学校現場を支配するかに見え』『カウンセリング万能論が聞かれるほどの学校カウンセリングの効果も報告された』ほど、「カウンセリングの考え方が広く教育界に浸透」した時代である。

教育とカウンセリングに関する主要な論調はこの時期も、『教師カウンセラー論』であるが、新たに『カウンセリング的態度』という用語も使われ始める」（近藤，1997）。これが、後の1980年代にカウンセリング・マインドという言葉が広がる契機ともなった。氏原（2000）は、この頃のことを回想して次のように述べている。

今から40年近く前、第一次カウンセリングブームとも言える時期があった。ちょうどロジャーズの考え方と技法が導入された頃であり、多くの先生方が教育委員会の肝いりでいわゆるカウンセリングワークショップに参加した。今日のエンカウンターグループに似た体験学習であった。同時に各学校にカウンセリングルームが設置され、そこそこの訓練を受けた先生が問題生徒と関わった。そして、本人も生活指導の先生も驚くような成果のあがることもあった。カウンセリングさえ行えば、あらゆる子どもがよくなる。別にカウンセラーでなくても、みんながカウンセラーのように接しさえすれば、日常関係を通してさえ、子どもたちに限らず大人でも”成長”する、と考えられた。（氏原，2000：まえがき）。

こうして、カウンセリングの知識とカウンセリングの精神を心得ていれば、一般の教師でも児童生徒の心をより適切に理解することができ、カウンセラーと同様な働きが期待できると考えられるようになった。一頃は、「相手を共感的に理解し、無条件に受容し、自分自身が純粋になる」こと、すなわちカウンセリング・マインドがどれだけ生かされているかによって、親子、夫婦、同僚、友人など、あらゆる人間関係がよくなるもなれば、悪くなるもなる、と考えられていた（氏原，2000）。

これが言うほどに簡単なことではなく、しかも”役割”という観点が欠落したものであるかは、氏原（2000）が指摘するとおりである。

結果として、この時期の後半に、『来談者中心療法モデル』一点張りに対する批判、学校内における教師とカウンセラーの対立などの問題の指摘、あるいは『カウンセリングは”指導”と対立する』という批判等の、新しい論調」（近藤，1997）があらわれることになる。「学校と教師の中にカウンセリングが浸透するにつれて、カウンセリングの考え方が『教育という営み』『学校というシステム』『教師という役割』等の現実の壁に本格的にぶつかり始めた」（近藤，1997）のである。

3. 1970・80年代：「停滞期」

1970年代に入ると、受験競争や学歴尊重にますます拍車がかかってくる。併せてこの時期は、校内暴力などの非行、いじめや不登校などが大きな問題となっていった時代である。

この時期、一頃のブームは過ぎ去り、教育界におけるカウンセリング指向は衰退していく。その背景には、「体験的にしか学習できない構造」をもつロジャーズ派の立場をよく理解し身につけ、それを実践するには、「多大のエネルギーを要した」ため、「はじめ関心を示した教師も歯が欠けるごとく脱落していったが、中にはステレオタイプ化したり教条化したり、また名人芸化して、結局は学校の指導体制の中に定着せず、一部教師からは独善的という評さえ聞かれた」ということがあったとされる（近藤，1997）。

さらに、この時代に顕著となった暴走族、シンナー遊び、校内暴力などの「学校の荒れ」の現象に並行して、「カウンセリングは『厳しい指導に水を差す』」とか『甘えを助長する』といわれ、一部には『カウンセリング出でて、生徒指導亡ぶ』等の声も聞かれるようになり、「60年代後半に芽生えた批判が現実の力となって噴き出し、教育界におけるカウンセリングは冬の時代を迎える」（近藤，1997）。

金澤（2007）は、こうしたカウンセリング批判について、「教師が『クライアント』を中心に、『非指示的』に関わったのでは、『生徒』を指導することができず、したがって、『荒れ』を『抑えること』はできないという教育観が前面にでてきた」とみている。

1980年前後には、教育の原理とカウンセリングの原理の相違という観点から教育界へのカウンセリングの安易な導入に関する反省的考察を試みた論文も登場する（近藤，1997）。

80年代には、教師への暴力や器物破壊などの校内暴力は、生徒指導強化や警察力の導入をもって減っていくが、その一方で「いじめ」や「不登校」の問題が社会問題となっていく。1982年には不登校は2万人を超え、1984年には3万人超と急激に増加した。そして、いじめによる自殺が起こる。

こうした中、学校カウンセリング論が再び浮上する。近藤（1997）によれば、「この時期の主要な論調は、これまで以上に教師のカウンセラー的役割を強調するものが多く、『カウンセリング・マインドを持って』というフレーズが頻繁に使われ始める」ようになった。

4. 1990年代：学校カウンセリングの第2次ピーク

1990年代にはいって、不登校数はさらに増加し、1995年には8万人超、1999年には13万人にまで上っている。さらにいじめによる自殺件数も増えてくる。このような問題を受けて、文部省は1995年度に、「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」（国の全額委託事業）として、学校に外部からの専門家であるスクールカウンセラーの導入を開始した。

この時期について、近藤（1997）は、「論文数という指標から見れば、20年間という長い停滞の後に、90年代から2回目のピークが訪れる」とし、「『いじめ』『不登校』がさらに大きな社会的問題となり」、「学校と教師の援助力の向上を目標にした事業が文部省によって積極的に進められ、同時に心理臨床専門家をスクールカウンセラーとして学校の中に導入するという新しい試みが本格的に始まったことを反映する結果であろう」と分析している。スクールカウンセラー事業の拡大は、学校内の教育相談機能を軽視するものではなく、文部科学省が、教師による教育相談と外部人材であるスクールカウンセラーの両面を充実させることで、増大する児童生徒の問題に対応しようとしていることは、教員養成カリキュラムにおいて、1990年度から「生徒指導・教育相談」に関する科目が必修化され、2000年度からは、「生徒指導及びカウンセリングを含む教育相

談」に関する科目として2単位から4単位へ増加させていることから読み取れる。

さらに近藤（1997）は、「前述の70年代・80年代から芽生えてきた学校や教師に対する非難と不信が、一方では『教員の資質向上』のための教育相談研修をいっそう促進すると同時に、一方では、教師ではなく専門的なカウンセラーという、教育とは異質の原理を担う人材を直接学校の中に導入する動向を促す、という重層構造を生み出している」と述べ、ここまでの教育とカウンセリングの歴史における「教師とカウンセラー」関係の変遷について、次のようにまとめている。

- ①「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「教師カウンセラー論」
- ②教師がカウンセラーとは異なる役割をもつ存在であることを認めただうえで、しかし、その”精神”はカウンセラー的であること（「カウンセラー的態度」「カウンセリング・マインド」）を要請する立場へと徐々に移行
- ③相互が異なる存在であることを認めただうえで、両者が役割を分担する”分業論”へと変化（近藤，1997）

近藤（1997）のいう学校内における教育相談とカウンセリングの重層構造の中では、教師とカウンセラーとの連携が重要となってくる。その際、前述した原田（2005）による”分業論”で割り切ることは難しく、カウンセリング・マインドを教師に求める”本質論”において、教師が、これまで以上に”教師”役割特性と”カウンセラー”的役割特性の間で揺れ動くこともありうる。

伊藤（1994）は、「教師とカウンセラーが抱くそれぞれのイメージの間には懸隔があり、それが相互の連携を困難にしている」とし、「教師とカウンセラーがお互いに正しい理解を深め、双方の立場や専門性を尊重すること」が必要であると述べている。その際、「教師がカウンセリングを万能視することにより、教師自身のイメージを低め、自信の低下や教師間の不調和をもたらす場合もありうる」ため、「教師としてのidentityや専門性を大切にし、なおかつカウンセリングを敬遠せず、カウンセラーの特徴である受容的態度をも教育的技法の1つに加えるという姿勢」が教師に求められるとする。このように、教師としての専門性を大切にしながら「カウンセリング・マインド」を持つことは、言うのは簡単であるが、現実にはなかなか難しい。

鶴養・鶴養（1997）は、「カウンセリング・マインド」について、「これは教師が実際にカウンセリングという行為を行うことを言っているのではない。子どもを理解する上で、子どもに関わる上での基本的な視点と態度を、この『カウンセリング・マインド』という言葉で表現しているにすぎない。」とし、「教師が子どもを理解し、子どもと関わろうとするときに、教師自身が自分の過去の経験や自分自身の問題へのとらわれから解き放たれて、今現在自分とその子どもとの間で起きる体験について開かれていること、子どもの背丈で、子どもの視点でものが見られること、そして評価的な視点からはなれて、子どもに対して無条件の肯定的関心を向けていることが、教育相談を行う上での基本的な態度となる。言うのはたやすいが、これは現実には教師にとって非常に難しいことである。そもそも教師はその経験の積み重ねによって教師となってきているのであるし、日常的な子どもとの連続した関わりによって学校教育は成り立っている。学校教育にははっきりした目標があり、それを達成するためには、教師は常に子どもの成長について、また自

らの教育実践について、評価的な視点を持っているからである。」として教育の原理とカウンセリングの原理の違いを指摘する。その上で、次のように教師の役割について説明している。

カウンセリング・マインドを持って子どもに接するというのは、教育指導をする専門家としての教師の本分を十分にわきまえた上で、視点を変えて、一人ひとりの子どもに新たな目を向けてみることを強調している。具体的に言えば、例えば反社会的な行動や自己破壊的な行動は許してはならない、というきっぱりとした教師としての姿勢を持ちながら、そして、そのような行動が出てきたときには、身をもってそれを阻止する行動力を持ちながら、その一方でそうせざるをえない子どもの気持ちを理解するということになる。 (鵜養・鵜養, 1997: 36-37)

これは、教師としての役割を踏まえたうえでのカウンセリング・マインド論とでもいえようか。協働する相手であるスクールカウンセラー（心理臨床家）にも同様なことが求められる。

鵜養（2001）は、「大方の教師の果たす心理的役割は、具体的・現実的な指導を軸に動く。教師の専門性であり、教員養成課程の賜物である。心理職が違和感を持ちやすい、教師の”じゃあ、どうすれば良い”と『短絡的に具体的な手だてに走る一般的特徴』は、児童生徒にわかりやすく発達課題を具体的・現実的な学校生活の日常の中で、明白に切り取って提示する教育技術＝養成課程で身につけた専門性にもとづいている。また、教師は『待てない』のではなく、学校で日常茶飯におきてくる『緊急事態に即応して敏速に対応する』訓練を受けてきただけである。それが可能なバイタリティのある方々でもある。教師の専門性を臨床心理士が教育の文脈での確に理解する必要がある」と述べ、相手の専門性を相手のよって立つ文脈（原理）の中で理解する必要性を指摘している。

教育相談とスクールカウンセラーの重層構造のもとでは、このような、いわば”本質論”と”分業論”をミックスしたような姿勢が求められる。

5. 2000年代：スクールカウンセラーの拡大とスクールソーシャルワークの登場

スクールカウンセラーの派遣は、2001年度に「スクールカウンセラー活用事業」として制度化され、国1/2の補助事業となった。以降、公立中学校全校（約1万校）配置が段階的に進められてきた。

スクールカウンセラーを配置した学校の暴力行為、不登校、いじめの発生件数を全国における発生状況と比較すると、スクールカウンセラーを配置した学校の発生状況の方が低い数値となっているなど、一定の成果を上げている（文部科学省、2008b）と評価されるスクールカウンセラーであるが、ここにきて教育とカウンセリングの関係に加えてソーシャルワークが登場するという新たな展開を迎えた。

2008年度、少年非行の低年齢化や児童虐待の深刻化等を踏まえて、スクールカウンセラーの全公立中学校（約1万校）配置の計画的推進に加えて、新たに小学校（1105校）への配置が導入されるとともに、子どもと親の相談員（教員OB等）や生徒指導推進協力員（警察官等）を小学校に配置する「スクールカウンセラー等活用事業」となり、国庫補助率が1/2から1/3へ引き下げられた。時を同じくして、新規事業として「スクールソーシャルワーカー活用事業」がスタートした。

文部科学省（2008b）は、「スクールカウンセラー等活用事業及びスクールソーシャルワーカー活用事業は学校外部の人材を活用して、児童生徒の問題行動等の解決を図るものである。スクールソーシャルワーカーは教育分野に関する知識に加えて、社会福祉分野等の専門的な知識、技術を用いて、問題を抱える児童生徒等への支援を行う専門家であり、問題行動等の背景にある、子どもを取り巻く環境に焦点を当てて、問題解決に当たる。一方、スクールカウンセラーは臨床心理に関して、高度に専門的な知識及び経験を有し、児童生徒のカウンセリングに当たる専門家であり、児童生徒の心、内面に焦点を当てて問題解決にあたる。両者はお互いの役割分担を明確にしたうえで、様々な要因、背景のある問題行動等の解決に向けて、連携、協力しながら児童生徒への支援を行う」と説明している。2008年7月に閣議決定された教育振興基本計画においては、特に重点的に取り組むべき事項として「教育相談等を必要とするすべての小・中学生が、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による相談等を受けられるよう促す」ことが明記されており、今後は中学校と同様にスクールカウンセラーの全公立小学校（約2万校）への配置が計画的に進められ、併せて、スクールソーシャルワーカーの効果が認められれば、その拡充が進むことになろう。近藤（1997）が指摘した「教育相談」と「スクールカウンセラー」の重層構造に新たに「スクールソーシャルワーカー」が加わることになる。

様々な背景を有する児童生徒の諸問題や、問題行動を繰り返す児童生徒に対しては、学校のみで解決したり、適切な対応を行うことが困難であったりする場合が多く、学校内にスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど教育とは異なる”専門性”と教師ではないという”外部性”をもった人材を導入することに加えて、学校外の多様な関係機関との連携・ネットワークが必要になっている。学校における児童生徒の問題行動等への対応において、教育・心理・福祉など、異なる専門分野の関係者が協力し合う”コラボレーション”の時代が到来したといえる。

子どもの問題に関わる専門領域としての教育・心理・福祉の3者（この他にも医療・保健等があるが）の役割分担は、およそ次のようになる。

教育（教師）：児童生徒の現実的・外面的行動に関与

心理（カウンセラー）：子どもの内面世界に参与

福祉（ソーシャルワーカー）：家庭等、学校外の環境への働きかけや他機関との連携

3者の役割・機能は独立・分離しているものではなく、必要に応じて、他の領域と重なり合いをもつ。カウンセラーがソーシャルワーカーの得意とする環境調整の一部を担うこともあるし、ソーシャルワーカーがカウンセラーの主な機能である心のケアに関与することも起こりうる。時と場合により、教師、カウンセラー、ソーシャルワーカーそれぞれの専門家個人の内部で機能のクロスオーバーが生じることになる。

IV. まとめ

こうした異業種の専門職同士のコラボレーションとクロスオーバーの時代にあって、教師はどうあればよいのであろうか。

過去のカウンセリング・マインド論は、教師役割とカウンセラー役割の「教師個人の中での統合性」（鶴養・鶴養，1997：10）が求められる結果、広まったものと考えられるが、ともすれば、

「カウンセリングのころがあれば、児童生徒のどんな問題も解決できる」という万能論に傾きがちであった。異なる役割間の葛藤や矛盾をできれば避けたいと思う者がずがりたくなるような言説である。

しかしながら、対人援助職の”専門性”とは、こうすれば必ずうまくいくというように、迷うことなく問題の解決策をクライアントに示すことにあるのではない。人と人が出会うということは、相手の人としての感情や思いに否応なしに向き合うことであり、援助を必要とする人のころは、矛盾や葛藤を含んでいる。カウンセリング・マインドとは、本来、そうした矛盾や葛藤という苦しみを含めて相手を”受容”することを意味している。

間藤（2001）は、末期ガン患者のターミナルケアにかかわる、心に矛盾を抱えながらその場に臨んでいる医師と患者の例をあげて、両者に共通する「自分の心の痛みや苦しみを逃れずに」治療法の選択という「知的行為」に立ち向かう姿勢について次のように述べている。

ガンの末期患者に対して、医師が自分の力の限りを尽くして延命治療する場面を考えてみよう。医師という職業や責任感がそれを当然のこととさせる。しかしそれを見守る家族が、機会やチューブにつながれて生命を維持されている患者が、仮にもう意識を失っているとしても、患者の人としての尊厳を思い、もう治療はやめてほしいと願ったとする。もし医師がそれを直ちに受け入れたり、または家族の願いを無視して治療を続ける場合、それは「臨床」の場とは言い難い。

しかしここで、医師は、医師としての責任や使命感と、自分の中にある家族の願いに共感する一人の人間としての思いに葛藤を抱き、一方、家族もまた、患者の人間の尊厳を思う心と少しでも生きていてほしいと願う心情の葛藤の中で、共につらい選択をしなければならないときがあるだろう。そんな葛藤や矛盾した状況の中にお互いがあるとき、そこはまさに後述する「臨床の知」の働く「臨床の場」となる。（間藤2001：60-61）

このような「内にパトス的（受動的・受苦的）在りようを含みつつ、行為し、行動する」とこととされる「臨床の知」（中村，1992）こそが、今、教育の場に求められているのではないだろうか。

児童生徒と向き合う「臨床の場」である学校において、教師もまた役割特性の間の矛盾や葛藤という自分の心の痛みや苦しみを逃れることはできない。

伊藤（1994）のいうように「相異なる役割特性のはざままで、その矛盾に苦しみながら日々繰り返される心の振幅こそが、教師の教育観、さらには人間観を広げる契機ともなりうる」のであり、この点にこそ、学校現場における教育とカウンセリング、そしてソーシャルワークといった異なる専門性のコラボレーションとクロスオーバーという容易ではない問題に取り組む意義があるといえよう。

文献

- 中央教育審議会（1998）『『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機』中央教育審議会「幼児期からの心の教育の在り方について」答申.
- 原田唯司（2005）「教師が持つ属性および教育相談観とスクールカウンセラーの活動評価との関連」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学編)』55, 155-172.
- 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, 1-14.
- 一丸藤太郎・菅野信夫編（2002）『学校教育相談』ミネルヴァ書房.
- 伊藤美奈子（1994）「学校カウンセリングに関する探索的研究－教師とカウンセラーの役割兼務と連携をめぐって」『教育心理学研究』42(3), 298-305.
- 金澤ますみ（2007）「わが国のスクールソーシャルワークにおける課題－『学校』と『ソーシャルワーク』『カウンセリング』の関係史から」『社会福祉学』48(3), 66-77.
- 近藤邦夫（1997）「クライアント中心療法と教育臨床」『こころの科学』74, 64-68.
- 栗原慎二（2002）『新しい学校教育相談の在り方と進め方－教育相談係の役割と活動』ほんの森出版.
- 間藤 侑（2001）「第2章 カウンセリングマインドと保育臨床」青木久子・間藤 侑・川邊貴子『子ども理解とカウンセリングマインド－保育臨床の視点から』萌文書林, 47-82.
- 文部省（1981）『生徒指導の手引（改訂版）』大蔵省印刷局.
- 文部省（1990）『学校における教育相談の考え方・進め方（中学校・高等学校編）〈生徒指導資料第21集・生徒指導研究資料第15集〉』大蔵省印刷局.
- 文部科学省（2007）『児童生徒の教育相談の充実について－生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり（報告）』教育相談等に関する調査研究協力者会議.
- 文部科学省（2008a）『中学校学習指導要領解説－特別活動編』
- 文部科学省（2008b）「文部科学省事業評価書－平成21年度新規・拡充等－スクールカウンセラー等活用事業費補助事業」（http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/08100105/030.htm, 2008. 12. 25)
- 村山正治・山本和郎（1995）『スクールカウンセラー－その理論と展望』ミネルヴァ書房.
- 中村雄二郎（1992）『臨床の知とはなにか』岩波書店.
- 中沢次郎（1978）「学校教育相談の理論」松原達哉編『学校教育相談』日本文化科学社, 1-30.
- 中山 巖（2001）「第1章 学校における教育相談の意義と役割」中山 巖編『学校教育相談心理学』北大路書房, 1-15.
- 氏原 寛（2000）『実践から知る学校カウンセリング－教師カウンセラーのために』培風館.
- 鵜養美昭（2001）「スクールカウンセラーと教員との連携をどう進めるか」『臨床心理学』1(2), 147-152.
- 鵜養美昭・鵜養啓子（1997）『学校と臨床心理士－心育ての教育をささえる』ミネルヴァ書房.