

## 教育と心理臨床の対照的特徴の検討

— 文献レビュー及び心理臨床家・教員との対話を用いて —

浅原知恵, 関真利子

### 要 旨

本研究は、1) 文献のレビューにより、教育と心理臨床の対照的特徴を包括的に示し、2) その結果を、教育現場に身をおく専門家の実感に照らして検討すること、3) それらをふまえ、今後の教育と心理臨床の関係に関わる今後の研究課題を明らかにすることを目的とした。研究1では、教育と心理臨床に関する48の文献から、違いに言及した部分を抜粋し、それらを質的に分析した結果、最終的に10のカテゴリが生成された。特に、言及される頻度の高い内容をもとに、両者の特徴を描写した。研究2では、学校臨床経験のある心理臨床家4名、及び中学・高校の教員5名に、座談会もしくはインタビュー形式で協力を依頼し、研究1の結果についての見解を求めた。その結果、個を対象とする場面に関する限り、教員と心理臨床家の差異は、以前ほど明確ではなくなりつつあることが示され、心理臨床の考え方が、教育現場に浸透してきたことの影響が考察された。以上の結果から、今後の研究課題として、3つの方向性を示した。

キーワード：教育、教員、心理臨床家、専門性、カウンセリングマインド

### 1. 問題と目的

教育と心理臨床との関係は近く深い。それにもかかわらず、あるいはそれ故に、両者の異質性やそれにもとづく関係の難しさが、古くから指摘されてきた。本研究は、教育と心理の関係に関する文献の中から、特に両者の相違に焦点をあてた文献をレビューすることにより、両者の対照的特徴を包括的に呈示し、その結果を教育現場における実感に照らして論じることを通して、今後の研究の課題を明らかにすることを目指すものである。

今日、あらゆる教育の現場で、心理臨床家と教員との「連携・協働」が求められている。小中学校や高校の現場では、かねてから、教員が「カウンセリングマインド」と呼ばれる心理臨床的姿勢を身につけ、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) を持つことを期待されたり、スクールカウンセラー(SC)と教員との連携・協働が求められたりしてきたが、そうした状況は大学等の高等教育機関にも広がりつつある。日本学生支援機構(2007)は、「心理臨床」の職域の1つである学生相談を、「教育」の一環として位置づけており、全教職員と、学生相談の専門家であるカウンセラーとの連携・協働によって学生支援が達成されることが望ましいとの考え方を示している。そこでは、心理臨床家が教育的視点を持つことはもとより、大学教員が、学生の個別ニーズに応える役割を担うことも期待されており、個々の学生に対して入学時から卒業に至るまでのきめ細かい指導を行えるよう、学生が質問や相談をしやすい体制を作ることが重視されている。このように、教員と心理

臨床家という職種間での「連携・協働」(個人間の「統合」と、教員の役割と心理臨床家的役割との個人内での「統合」は、あらゆる教育の現場において、共通の課題となっていると言えよう。

しかしながら、教育と心理臨床との関係をめぐっては、当事者や事態を理解する視点や姿勢、対応の仕方や役割が異なることによる現場の混乱、対立や(たとえば菅野, 2003; 宮田・水田, 2009; 大木, 2011; 圖子田, 2014など)、教員が心理臨床的視点を持ちつつ教育を実践することに対する戸惑いや葛藤(たとえば, 福島, 2011; 市橋, 2015; 金原, 2015; 河合ら, 2015; 中村(1996); 前田(2003); 山下ら, 2009など)がしばしば報告されており、教員が心理臨床家の役割を兼ねることについては、否定的、懐疑的な見解も少なくない(福島, 1990; 原野, 1991; 一丸, 2002; 桑原・伊藤, 1994; 氏原, 2011など)。そのような中で指摘されてきたのが、教育と心理臨床の相違、差異を正しく、明確に認識しておくことの必要性であった(一丸, 2002; 池田, 1968; 鈞, 1998; 沢崎, 2004; 内原・竹森, 2007など)。教育と心理臨床の「統合」や、教員と心理臨床家の意味ある連携・協働のためには、それに先立って、両者の何がどう異なるのかを認識することが欠かせないとの主旨である。方法の節で詳述するが、2018年7月時点以前に発刊された関連文献を収集し内容を概観したところ、教育と心理の違いに焦点化した議論が含まれる文献が、48点見出された。たとえば、定森(2005)が、旧来の学校文化と旧来の臨床心理文化との違いを対比的に示す22対の組み合わせをリスト化しているほか、倉光(2011)、佐藤(2004)、鶴養(2004)、一丸(2002)、山本(1995)、堀内(1991)、福島(1990)も、教育と心理の対照的特徴を示すリストを呈示している。

これらを初めとした過去の文献は、いずれも教育と心理臨床の相違を、様々な角度から描写して

いるが、いくつかの課題がある。第一は、その多くが、研究論文ではなく、商業誌や教科書に、私見、見解の表明としての記述されたものであり、呈示された内容の妥当性が検討されていない点である。第二は、第一の点と関連するが、後発の文献に、先行する文献の引用がなく、各著者が独立に見解を示している点である。結果として、先行する知見をふまえて精緻化していくという形での知見の蓄積がなく、全体像が示されていない。第三に、ほとんどが、心理臨床家の視点からみた相違であり、教員側の視点が考慮されていない点である。

以上の課題をふまえ、本研究では、1)過去の文献で、教育と心理臨床の対照的特徴として示されてきたことがらを整理・分類して全体像を示した上で、2)その結果について、心理臨床家と学校教員の双方の実感に照らして妥当性を検討する。1)2)に基づき、総合考察では、教育と心理臨床の関係に関わる今後の研究の課題に触れる。

## 2. 研究1：教育と心理臨床の対照的特徴に関する文献の分析

### 2.1 目的

これまでに文献内に示されてきた教育と心理臨床の対照的特徴を収集し、カテゴリ化の手続きを通して全体像を示すことを目的とする。

### 2.2 方法

〈対象とした文献〉国立情報学研究所(NII)が提供するデータベースサービスCiNiiで、教育と心理臨床、教育と心理、教育とカウンセリング、教師とカウンセラー、教育と学生相談、教育とカウンセリングマインドなどの組み合わせで検索し、2018年7月末日時点でヒットした論文の中で、タイトルに、教育と心理の両方に関連した用

語が含まれ、両者の関係や、現場の実態・実践に関わる内容を扱っていることが読み取れる論文を選択した。それら文献の引用文献からも、関連すると思われる文献（論文以外の著書、事典を含む）を収集した結果、1962年以降に公刊された146点が収集された。それらに目を通したところ、対照的な特徴を列挙したり、リストで示すなど、違いに焦点化した議論が含まれる文献は表1に示した48点であり、本研究では、この48文献で挙げられている対照的特徴をデータとして分析を行うこととした。対照的特徴や相違への言及がなかったものが64点、残る34点は、他の主題に関わる記述から相違が読み取れるものの、直接的には相違を論じていない文献であった。これらの文献内で比較されている事項は、「教育とカウンセリング」、「教師とカウンセラー」など、厳密には同じではないが、広く教育と心理臨床を対比させていると考えられるものは対象とした。書籍の著者紹介やウェブサイトなどで公表されている情報に基づく限り、48文献の著者は、心理学領域を専門とする場合がほとんどで（教育学1名、福祉1名を除く）、大学以外での学校教員経験を持つ者は1名であった。これらの文献のうち、調査、事例検討（データに基づく議論）を含む研究論文は8本（16.7%）であり、他は、商業誌等に掲載された論考や、事典や教科書内の記述であった。

〈分析方法〉全文献に目を通し、以下の手続きにしたがって分析した。

1) ラベルの抽出：対象とした資料の中から、教育と心理臨床の対照的特徴に言及している部分に着目し、対の形で切り出し、概念ラベルとした。ただし、教育か心理臨床のいずれか一方への言及のみで、他方の特徴についての言及がない場合（たとえば、構造を意識することを心理臨床的視点の特徴としてあげている場合、教育ではそうした意識が希薄であることが含意されているものの、明確には記されていないなど）であっても、

他方との比較を念頭に言及されていることが文脈から明らかな場合には取り出した。得られた概念ラベルは、計256枚であった。

2) カテゴリ化：2名の研究者が協同して行った。2名とも教育臨床を専門とし、学校臨床・学生相談の経験を持ち、うち一人は学校教員として10年、教師カウンセラーとして5年の経験を有する。まず、概念ラベルの共通点と差異を検討し、「内容」に共通性が見られるラベルどうしを集めてカテゴリを生成、命名した（小カテゴリ）。1つの概念ラベルを同時に複数の小カテゴリに分類する場合もあった。小カテゴリ名として相違内容を対の形で示す際には、左側が教育の特徴、右側が心理臨床の特徴を示すよう統一した。これら小カテゴリをみると、たとえば「臨機応変／定期的」と「毎日／週1回・一定時間」のように、内容的にみて、ともに「時間的構造」という領域の相違とみなすことができるものがあった。そこで、このように、同じ相違領域に属する小カテゴリを集めて中カテゴリとし、領域を表すカテゴリ名を付した。小カテゴリが1つのみの場合でも、その内容が、どのような領域における相違を示しているかに応じて、中カテゴリ名を付した。さらに、これら中カテゴリの間にも共通性が見られたため、より上位のカテゴリ（相違項目を示す大カテゴリ）を作成し、命名した。

3) 分類の妥当性の検討：得られたカテゴリについて、研究2における協力者に確認を依頼した。指摘を受けごく一部を修正したほかは、分類に違和感はない旨の回答を得た。

### 2.3 結果と考察

カテゴリ化の結果、82の小カテゴリ、28の中カテゴリ、10の大カテゴリが得られた。全カテゴリを表2に示した。大カテゴリにしたがって整理すると、過去50年あまりの間に、教育と心理臨床の相違は、1) どのような価値に基づいて何を目指

表1 対象とした文献

	著者名	年	論文タイトル・章タイトル等	掲載誌または出版社
1	伊東博	1963	学校教育とカウンセリング	児童心理, 17, 410-428.
2	池田数好	1968	学校教育とカウンセリング	教育と医学, 16, 4-7.
3	M・ファーガソン	1981	アクエリアン革命	実業之日本社
4	池田数好	1981	教育と精神療法: その本質	季刊精神療法, 7, 98-104.
5	国分康孝他	1989	学校カウンセリング	誠信書房
6	福島脩美	1990	安香宏・河合隼雄・小川捷之 (編) 臨床心理学体系14: 教育と心理臨床 学校心理臨床	金子書房, 125-138.
7	真仁田昭	1990	学校における「教育」と「カウンセリング」の相互受容	児童心理, 44, 2-8.
8	高垣忠一郎	1990	学校教育とカウンセリング	教育, 40, 6-14.
9	村山正治	1991	カウンセリングと教育	教育と医学, 39, 398-408.
10	原野広太郎	1991	教師であること, カウンセラーであること	教育と医学, 39, 409-415.
11	堀内聡	1991	学校カウンセリング——そのアイデンティティ(カウンセリングと教育<特集>)	教育と医学, 39, 416-423.
12	池田数好	1991	学校教育とカウンセリング——教育と医学の間から	教育と医学, 39, 424-429.
13	河合隼雄	1992	心理療法序説	岩波書店
14	山本和郎	1995	村山正治・山本和郎 (編) スクールカウンセラー: その理論と展望 序にかえて	ミネルヴァ書房, 1-10.
15	田中嘉明	1996	教師と心理臨床家のアイデンティティの位相についての基礎的研究: 学校臨床における教師と心理臨床家の連携を図るために	日本教育社会学会大会発表要旨集録, 48, 195-196.
16	伊藤研一	1997	臨床心理学と教育の統合に関する一試論	教育研究所紀要6, 55-63.
17	釣治雄	1998	これからの学校教育とカウンセリング: その課題と展望	創大教育研究7, 31-39.
18	皇紀夫	1999	教育とカウンセリング	臨床教育人間学(1), 76-90.
19	鶴養美昭	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, 147-152.
20	菅佐和子	2001	学校で行なう心理教育と心理的支援——カウンセラーの立場から (特集 児童・青年期の心の支援を考える)	保健の科学, 43, 930-935.
21	一丸藤太郎	2002	一丸藤太郎・菅野信夫 (編) 学校教育相談 学校教育相談とは	ミネルヴァ書房, 1-14.
22	佐藤静	2003	スクールカウンセラーと学校文化	比較文化研究, 60, 85-94.
23	前田由紀子	2003	氏原寛・村山正治編 今なぜスクールカウンセラーなのか スクールカウンセラーの立場から	ミネルヴァ書房, 24-44.
24	伊藤美奈子他	2003	学校臨床心理学・入門	有斐閣アルマ
25	上地安昭	2003	教師カウンセラーのアイデンティティの探究	生徒指導研究, 15, 57-67.
26	菅野純	2003	教師のためのカウンセラートレーニング (15) 教育とカウンセリングのあいだ	児童心理, 57, 875-868.
27	佐藤静	2004	教員文化とカウンセラー文化	比較文化研究, 65, 47-54.
28	沢崎達夫	2004	教師がカウンセリングの精神に学ぶもの	児童心理, 58, 154-167.
29	鶴養美昭	2004	学校教育と臨床心理業務	心理臨床大事典 (改訂版), 1160-1167.
30	塩崎万里	2004	学校教育現場における心のケア: 現状と今後の展望	鎌倉女子大学紀要, 11, 13-27.
31	尾崎朱美	2004	教育と心理臨床をつなぐ視座——教師の「内的枠組み」についての考察	鳥根大学教育学部心理臨床・教育相談室紀要3, 151-163.
32	藪添隆一	2004	学校カウンセリング	心理臨床大事典 (改訂版), 1170-1171.
33	定森恭二他	2005	教師とカウンセラーのための学校心理臨床講座	昭和堂
34	島崎保	2005	講座 あなたのの中の教師とカウンセラー	月刊学校教育相談, 19, 100-104.
35	北添紀子他	2005	学校臨床における「守秘義務および他職種との連携に関する意識調査: 教員, 臨床心理士, 精神科医の比較	心理臨床学研究, 23, 118-123.
36	高嶋雄介他	2007	学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究	心理臨床学研究, 25, 419-430.
37	吉田圭吾	2007	教師のための教育相談の技術	金子書房
38	高嶋雄介他	2008	学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴——教師と心理臨床家の連携に向けて	心理臨床学研究, 26, 204-217.
39	宮田徹他	2009	学校教育相談とカウンセリング・マインド——教育とカウンセリングの関係について	富山国際大学現代社会学部紀要, 1, 59-70.
40	金山健一	2011	どんな子どもに対してもカウンセリングマインドは必要なのか? (カウンセリングマインドと教師)	児童心理, 65, 44-49.
41	倉光修	2011	カウンセリングと教育	誠信書房
42	江村佐和子	2011	教師とスクールカウンセラーの連携について—専門性の認識の異同の視点から—	心理相談センター年報, 7, 37-45.
43	杉山雅宏	2012	学内連携を重視した学生相談カウンセラーの役割に関する一考察	東北薬科大学一般教育関係論集25 (創刊25号記念号), 51-75.
44	圖子田優子	2014	特別支援教育の始動に伴う小学校内の支援体制再編に参画した事例: 教師と心理臨床家の視点の違いに着目して	心理臨床学研究, 31, 939-949.
45	金原俊輔	2015	カウンセリング・マインドという概念および態度が日本の生徒指導や教育相談へ与えた影響 主に問題点に関して	長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要, 13, 1-12.
46	河合篤史他	2015	臨床心理士資格をもつ教師の活動をめぐって: 教師の実践研究を通して	環太平洋大学短期大学部紀要, 27, 23-34.
47	市橋真奈美	2015	教師が「心理臨床家の視点」をもつ意義について	関西福祉大学発達教育学部研究紀要, 1, 45-54.
48	海野千細	2017	子どもを支え、応援する担任の在り方: 「カウンセリング・マインド」再考	児童心理, 71, 104-108.

すのか、2) 誰を対象としたどのような構造をもつ関わりか、3) 相手のどこに着目し、どのような役割を取り、どのように事象を理解するのか、4) どのようなコミュニケーション、態度、技法によって相手と関わるのか、という観点から論じられてきたと言えよう。

小カテゴリ数は82であり、相違として指摘されてきた内容は多岐にわたっているが、先行文献で言及される頻度が比較的高かった内容は、特に代表的、中心的な相違を示していると解釈しうであろう。そこで、各中カテゴリの中で、概ね4つ以上の概念ラベルを含む小カテゴリに注目することで、教育と心理臨床それぞれの対照的特徴を浮き彫りにすることを試みた。以下は、それら小カテゴリの内容を文章化したものである。文中の( )内は該当するカテゴリ番号である。

・教育：知識・能力を習得し社会に適応できるよう(小18, 19)、主として集団に働きかけていく(小4, 6, 10)。特に、相手の知的側面、外に表された行動(小40, 41)に着目し、公的な規範(人間の望ましいあり方)にしたがって(小2, 3)、客観的に評価する(小45, 49, 51)。問題に対しては、それを引き起こした本人の要因に着目し(小52)、正しい方向への、より早い変化・解決(小50, 70)を志向して、答えや方法を教え、指導する(小10, 45, 66, 74, 75)。

・心理臨床：自らが成長し、その人らしく生きていくことができるよう(小18, 19)、主として一人ひとりと共に歩んでゆく(小4, 6, 10, 33)。特に、相手の情緒的側面、行動の意味(小40, 41)に着目し、個人の価値観(ありのままのあり方)にしたがって(小2, 3)、評価せず、共感的に理解する(小45, 49, 51)。問題に対しては、状況も含めて多面的に見立て(小50, 52)、耳を傾け、受容、共感し、共に考える関わりの中で(小45, 66, 74)、本人が自ら答えや方法を見出し、自ずと変化するのを待つ(小10, 70, 75)。

以上の記述は、過去の文献の中で指摘されてきた教育と心理臨床の特徴的な違いを包括的に示したものと言える。河合(1992)はかつて、「教育」を構成する「教」と「育」のうち、従来の教育の場では、「育」が軽視されがちであったことに言及しているが、上記の特徴は、それぞれ「教」と「育」の部分に対応していると見ることができよう。ただし、対象とした文献の多くが、これらの相違が良し悪しや優劣を示すものではないことや、一方の専門家が他方の特徴を持たないわけではなく、個人差も大きいことを指摘している(池田, 1981; 佐藤, 2004; 高垣, 1990; 高嶋ら, 2007など)ことから、これらはあくまでも比重の違いであることに留意しておく必要がある。実際、収集された文献全体を見渡すと、教員もしくは心理臨床家が、個人の中で、双方の特徴をどのように統合し実践に活かしていくのかについて、様々な文献で論じられている(福島, 2011; 市橋, 2015; 伊藤, 1997; 金山, 2011; 吉田, 2007など)。

一方、教員と心理臨床家という職種間の連携・協働については、車の両輪(定森, 2005)や左右の目(高垣, 1990)、シャンプーとリンス(福島, 1990)、検察官と弁護士(東山, 1990)などとえられる相補的な性質のものであることがたびたび指摘され、連携・協働の大切さが強調されてきた。最近では、多職種間の連携・協働の在り方について、一般化された知見も散見されるが(鶴・津川, 2018; 本城ら, 2015など)、相違をふまえた関係のあり方をテーマとして具体的に論じた文献が限られている(亀口, 2002など)状況は、今も課題と言えるだろう。「チームとしての学校」(文部科学省, 2015)の実現が期待され、大学でも教職員と専門的カウンセラーの連携・協働が求められている(日本学生支援機構, 2011)今日、事例に立脚した丁寧な議論が今後の課題となるだろう。この点は総合考察であらためて触れる。

表2 教育実践と心理臨床の相違

大カテゴリ (相違項目)	中カテゴリ (相違領域)	小カテゴリ (相違内容)		
1 価値 (観)	1 価値に対する態度	1 価値を前提としている／価値中立的である (4)		
		2 人間の望ましいあり方／ありのままのあり方 (4)		
	2 専門家としての志向性 (重視していること)	3 従っている原理・モデル	3 公的な規範／個人の事情・価値 (5)	
			4 集団／一人ひとり (6)	
			5 客観的現実／心的現実 (4)	
			6 教えること／自己発見 (1)	
			7 学ぶ内容／学ぶ方法 (1)	
			8 自然を支配／自然と共に (1)	
			9 「わかりやすさ」を大切にす／「わかりやすさ」にとらわれない (1)	
			10 父性原理／母性原理 (5)	
			11 男性原理／女性原理 (3)	
			12 教育・しつけ／癒し・育み (1)	
			13 集団の原理／個の原理 (1)	
			14 現実原則／快楽原則 (1)	
			15 競争原理／共感・関係性の原理 (1)	
			16 分ける／つなぐ (2)	
2 目標 (達成しようとしていること)	4 目標 (達成しようとしていること)	17 プラスの獲得 (自立・生産)／マイナスからの快復・安定 (3)		
		18 社会適応／自己適応・自己の成長・自己実現 (4)		
3 対象者	5 対象者の特徴	19 知識の習得・能力の向上／心理的課題の改善・人格の成長 (9)		
		20 現実的な課題の解決／自己理解を通じた成長 (2)		
4 構造	6 働きかけの単位	21 心理的により安定／不安定 (3)		
		22 悩みに対し本人が無自覚／自覚的 (1)		
	7 日常性の程度	8 時間的構造	23 主に集団／主に個人 (8)	
			24 日常／非日常 (1)	
	9 空間的構造	10 関わりの形態	25 臨機応変／定期的 (1)	
			26 毎日／週1回・一定時間 (1)	
	11 関係の性質	12 担当者	27 外的に定められた期限有り／なし (1)	
			28 不定期の保護者面談／定期的な家族面接 (1)	
	13 守秘義務・情報共有 (連携) に対する考え方	14 事例検討の習慣の有無	29 様々な生活の場／面接室・遊戯室 (2)	
			30 開かれた場／閉じられた場 (2)	
	5 着目する部分	15 着目する部分	31 一对多 (集団) との関係の基本とする／一对一 の関係を基本とする (5)	
			32 相互の自由意志によらない場合もある／自由意志に基づく (2)	
			33 上下の関係／水平・共に歩む関係 (3)	
			34 多少とも同情的・所有的な関係／共感的・非所有的な関係 (1)	
35 (集団の一員としての) 教師／心理臨床家 (1)				
36 専門性の基盤が教育／心理 (1)				
37 情報共有が前提／守秘義務が原則 (6)				
38 情報は組織が保持／情報は個人が保持 (1)				
39 関係者間での事例検討を行う／事例検討の習慣がない (1)				
40 知的側面／情緒的側面 (7)				
41 目に見える行動／行動の背景 (理由・情緒・意味) (12)				
42 目立つ (見えている) 部分／目立たない (見えていない) 部分 (2)				
43 意識／無意識 (3)				
44 指導／援助 (4)				
45 指導・評価／理解・受容・共感 (11)				
46 解決・コントロールできる問題を扱う／解決・コントロールできないものと向き合う (2)				
47 教える・しつける／育てる (4)				
7 事象の見方・理解のしかた	17 事象の見方・理解のしかた	48 見立て・アセスメントになじみがない／活動の前提として見立て・アセスメントを行う (3)		
		49 客観的な目で見ると／共感的な目で見ると (3)		
		50 1つの正解を求めようとする／物事を多面的・多角的にみる (5)		
		51 評価する／評価しない (価値中立的) (5)		
		52 個人的要因に着目する／周囲との関係性や構造に着目する (5)		
		53 短期間に結果を求める／長い目で見ると (2)		
		54 直線的な変化を想定している／円環的な変化を想定している (2)		
		55 時刻の時間にしたがって考える／機が熟するときを待つ (2)		
		56 集団との比較で個人を見る／一人に関心をもつ (1)		
		8 コミュニケーションの特徴	18 コミュニケーションの特徴	57 主に話す／主に聴く (4)
				58 大人が主導／クライアントが主導 (1)
				59 応答を保留しない／応答を保留する (待つ) (1)
				60 一方向の教示・伝達／双方向のやりとり (2)
				61 論理・理屈の伝達／感情・情緒の交流 (1)
				62 公共性の高い言葉／特定の二者関係にのみ通じる言葉 (1)
				63 望ましくない行動へのネガティブなフィードバックが多い／望ましい行動へのポジティブなフィードバックが多い (1)
9 関わりの態度 (志向性)	19 外的な価値規範の位置づけ			64 外的な価値規範に従う／本人の主体性に基づく (4)
				65 明確な価値規範に従う／価値中立的であろうとする (3)
				66 指示的・指導的・禁止的／非指示的・受容的・共感的 (10)
				67 きびしさ／やさしさ (3)
				68 自己一致という視点がない／自己一致した状態であろうとする (1)
				69 自分の気持ちに目をむけるという視点になじみがない／自分の気持ちに自覚的であろうとする (1)
				70 早い変化・解決を志向する／自ずと変化するのを待つ・判断や解決を保留する (11)
				71 定まったやり方にしたがって関わる／創造的・多面的に関わる (2)
				72 学力テストで評価する／心理アセスメントで評価する (1)
		73 何かをする／共にいる (1)		
		74 指導・教示・説得する／傾聴・受容・理解・共感し、共に考える (7)		
		75 答え・目標や方法を教える／本人が答えや方法を見出すのを支援する (7)		
		76 具体的な手立てを講じる／内面を理解しようとする (6)		
		77 望ましくない行動に対して厳しく対応する／存在を受容する (3)		
		78 適応的に変化させようとする／安定させようとする (1)		
		79 努力させる／無理させない (2)		
10 関わりの方法・技法	20 接し方	80 叱る／ほめる (1)		
		81 役割の一部として自己開示することもある／通常は自己開示はしない (1)		
		21 自分の内的状態への視点	22 事態との向き合い方	82 権威ある存在になろうとする／信頼される存在になろうとする (1)
				23 関わりの多面性
		25 変化を起こそうとする意図の程度	26 働きかけの方向性	27 自己開示の程度
				28 自己呈示のしかた

注1 小カテゴリの右横の ( ) 内に付した数字は、概念ラベル数である。

注2 小カテゴリ番号が太字になっているものは、教員から、必ずしも対照的とは言えない旨の指摘があった項目である。

### 3. 研究2：心理臨床家・学校教員による対照的特徴の検討

#### 3.1 目的

研究1における対象文献のうち、客観的データに基づく議論を含むものは一部(16.7%)のみであった。そこで研究2では、教育領域で実践に携わる協力者の見解を求め、相違内容の妥当性を検討することを目的とする。

#### 3.2 方法

〈協力者〉教育臨床(スクールカウンセラーもしくは学生相談)経験が10年以上の中堅の臨床心理士4名に座談会形式での話し合いを、また中学、高校で10年以上の勤務経験がある学校教員5名にはインタビュー(うち2人は同時に実施)を依頼した。研究者らの知人、及び知人から紹介を受けた候補者の中から、日常的に接点のない者どうしとなるよう配慮して人選した。謝礼が準備されたが一部協力者は職務規程等により辞退した。協力者の属性を表3に示した。当初は両職とも座談会形式を予定していたが、協力者からの希望、話しやすさを考慮し、臨床心理士は座談会形式、教員はインタビュー形式とした。倫理的配慮として、協力者に対し、目的、個人情報保護等の必要事項を説明し、文書で同意を得た。

〈手続き〉座談会及びインタビューは、ICレコーダーに録音した。スムーズな導入のため、協力者には、事前に、研究1の結果得られたカテゴリ一覧に目を通し、教育と心理臨床の相違を特によく表していると考えられるカテゴリを3~5つ程度選択して、具体的場面について想起しておくことを依頼した。研究者が主導し、主に①表2に示されている個々の相違内容が、現場に身を置く者の実感と合致するものであるかどうか、②研究1の結果をもとに文章化した、教育と心理臨床の対照的特徴の描写は妥当であるかどうか、の2点を尋ね

た。研究者は、協力者の発言を受け、質問、感想を伝えるなど、ファシリテートする役割を心がけた。座談会は2時間45分、インタビューは平均92分であった。

#### 3.3 結果と考察

##### 3.3.1 臨床心理士による見解

①に対しては、4名全員(A~D)から、全体として概ね実感と一致し、違和感はない旨の回答を得た。ただ、相違を特によく表していると考えられるカテゴリは協力者ごとに異なっており、校種や私立・公立の違い、あるいは個々の経験によって、どのような相違が特徴的だと感じられるかが異なることがうかがえた。また、活動の前提として見立てを行うか否か(小48)に関しては、教員が見立てを行わないのではなく、見立ての「ものさしが違う」(協力者A)のだとの指摘があった。

一方、②の教育と心理臨床の対照的特徴の描写に対しては、心理臨床に関する記述には違和感はない反面、教育に関する記述は多分に理念的で、現場の教員の姿を反映していない旨の指摘が協力者全員からなされた。具体的には、「これは建前だと思うんですけど、その建前的な所以外を公に語ることに、縛りのような語れなさがあるのでは」(協力者A)、「放課後の活動ってほとんど泥臭いことばかり。でもここには入ってない。日々の、先生方の話の中では語っているけれど、それをわざわざ、これが先生のやってることですよと言っていないのかもしれない」(協力者C)、「個別に話す、思いがけないすごい対応や見方をしているのに、そういう知恵が共有されていないのがもったいない」(協力者D)、「もっとすごい。そしてあったかい。無茶苦茶な生徒に対し本当によくやってらっしゃる。こんな綺麗ごとじゃない」(協力者B)「先生方の愛情深さが、この文には見えない」(協力者A)といった指摘である。

対象文献において、教員も心理臨床の特徴を併

表3 協力者の属性

心理	性別	年代	校種	臨床経験	学校臨床経験
A	女性	40代	公立中・大学学生相談	18	17
B	女性	50代	公立中・大学学生相談	30	14
C	男性	40代	公立小・公立中・私立中高一貫・大学学生相談	15	15
D	女性	40代	私立高・大学学生相談	19	10

  

教員	性別	年代	校種	教員経験
E	女性	50代	公立高校	33
F	男性	50代	私立中学・高校	30
G	男性	50代	公立高校	33
H	男性	50代	私立中学・高校	32
I	男性	30代	私立中学・高校	10

せ持っていることは指摘されてきたが（高嶋ら，2007など），教員独自の「愛情深さ」への言及は新しい観点である。これらの指摘は，過去の文献で描かれてきた教員の特徴は，主として「教育」における「教」の部分であったのに対し，今日の心理臨床家に映る教員の姿は「育」の部分と併せ持っており，それは，心理臨床家の「育」とは趣を異にした人間味・人情味のような要素を伴っていることを示唆している。過去の文献にこのような要素が記述されてこなかったことは，教員が語らなかったためばかりではなく，心理学領域の専門家を主とする文献の著者らが見過ごしてきた面もあるだろう。教育現場ではマイノリティであり，部外者でもあった心理臨床家が，学校という異文化を理解し，自らの立場を明確化し，適応しようとする困難な過程では，情緒的なありようの違いよりも役割や視点の相違がとりわけ注目され，強調されてきた可能性がある。また，教育の現場に「カウンセリングマインド」のような心理学的な視点が導入される過程では，心理の専門家が現場の教員に心理学的な視点をどう伝えるかという方向のみが強調されていた。そのため，心理臨床家が，教員独自の生活指導や教員相談に触れた体験から学び，記述することが少なかったことも影

響していると考えられる。

### 3.3.2 学校教員による見解

相違を特によく表しているカテゴリについては，4人が集団との関わりがあること（小23，31）をあげた。協力者Iからは，自己開示の有無（小77）に関し，カウンセラーは絶対にしないこととして「圧倒的な教科の力で，その人の生きざま，存在を見せることで，生徒の中にくさび（理解されるのは10年後，20年後かもしれないもの）を打ち込むこと」が語られ，協力者Hからは，「その子にとってこうする方が望ましいというカウンセラーの所見と，他の生徒や担任のことも考えた学校としての判断が対立し，カウンセラーの意に反した決定をしなければならない場面もある」ことが語られた。

①に対しては，臨床心理師4名全員が概ね違和感がないと回答したのに対し，教員の回答は異なっており，18の小カテゴリ（表2中，カテゴリ番号を太字で示した内容）については，必ずしも対照的とは言えない旨の指摘が，少なくとも1人以上からあった。たとえば，指導か援助か（小44），教えるか育てるか（小47）などについて，「簡単には分けられないだろうと感じる」（協力



者G), 直線的な変化(小54)に関し「回り道をして待たなきゃいけないという意識は先生の中であって、子どもがそんな一直線に育っていくんじゃないってのはわかってるんじゃないか」(同E), 答えや方法を教えること(小75)に関し, 「答えや方法を教え指導することもあるが, それだけだと不十分かなあと思う。結局は気づきを促してるのも事実」(同H)といった発言があった。また, 両者の線引きに関して, 今は多様性の時代で「一方では不十分」, 「線引きがあつては, 教師の質は下がる」, 「多様性への対応が求められる中で, 線引きに意味があるのか」(同F)との指摘があった一方で, 「教員側に心理の視点は必要だとしても, 保護者は教員とカウンセラーに対してそれぞれ異なる期待を持っているため, 区別されていた方がやりやすい」, 「教科指導という専門性を通して(生徒に)存在を見せることが必要で, 完全にカウンセラーになってはいけないのではないかと感じる」(同I)との見解も示された。

次に, ②教育と心理臨床の対照的特徴の描写に関しては, 協力者のうち3名が, 全体に対しては(全体の枠組みとしては)この通りだが「自分が関わった個々の子に対しては, こういう範疇から出てやっているから…」(協力者E), 「個々の子に対して紋切り型になってるわけではなく…」(同G), 「1対1の場面は, すごくカウンセリングに近いような」(同I)と述べ, 描写された特徴は, 全体に対するものとしてのみ妥当と感じられている旨の見解が示された。教育の特徴の描写に対しては心理臨床家からも異論があり, 教員はこの記述に収まりきれない働きをしているとの指摘があったが, 当事者である教員も, 教え指導することが中心となる授業の割合は感覚的に3割程度であるとの実感を語っており(協力者H, I), その範囲を超える部分では, 個別的で濃密な関係もあることが語られた。

インタビューでは, 教育の立場からみた心理臨

床あるいは心理臨床家についても語られ, 心理臨床(心理臨床家)は, 「自分の行動(の適切さ)を裏づける証拠として必要」(協力者F), 教員がやりたいと思っていることの「後ろ盾を与えてくれる」, 「方法論を教授してくれる」(同I)アドバイザーと位置づけられていた。適切な指導の前提としてカウンセリング的アプローチが必要との見解は, 30年近く前に心理臨床家である高垣(1990)が述べているが, それと同じ主旨のことが教員から語られたことは, 教員の内に教育者と心理臨床家の視点が併存するようになったことを示していよう。興味深いことに「教員としての働きの基盤に心理臨床の素養が不可欠」(同F)でありながらも, 心理臨床的支援に偏りすぎると教育ができなくなる部分があるため, 「カウンセラーにならなくていいようにカウンセラーがいてくれるというのはすごくありがたい」(同I)との語りもあった。

以上の結果は, 心理臨床の考え方が中高の現場に浸透していることを示していよう。本研究の協力者数は十分とは言えず, 属性も校種や年代, 性別の点で偏りがある点是否めない。しかし, 公立学校へのスクールカウンセラーの導入(1995年), 教職課程における「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む)の理論及び方法」の必修化(2000年以降), 「特別支援教育の導入」(2003年)から, 近年の障害者差別解消法(2016年), 教育機会確保法(2017年)に至るプロセスに見て取れるように, 今日の教育現場では, 多様性を前提に個に対応すること, 「教育」における「教」だけでなく「育」にも力を注ぐことなど, 従来は, 心理臨床家の本分とされていた役割が学校教員にも求められるようになっていく。その結果, 表2に示したカテゴリの多くにおいて, 個を対象とする場面に関する限り, 学校教員と心理臨床家の差異は, 以前ほど明確ではなくなりつつあると言えよう。しかし, 「完全にカウンセラーに

なっていない」、「カウンセラーにならなくていいようにカウンセラーがいてくれる」といった協力者Iの発言からは、教員がカウンセラーの素養を求められていることが、カウンセラーとは異なる教員独自の専門性を照らし出す契機になっていることもうかがえる。栗原(2002)は、教師とカウンセラーの2つの役割を「自分の中に統合していくこと」を通じた教師の成熟に言及し、市橋(2015)は、教師は、教師の視点と心理臨床家の視点の「どちらからも距離を取り、両者の特徴をじっくり眺め、その視点に対する理解を深めること」を通して教育と臨床をつなぐことが可能になることを述べている。これらは、軸足はあくまで「教」におきながら、「教」と「育」がせめぎ合う体験を持ちこたえ、それを教師としての働きに活かしていこうとする教師の姿を示している。このように、時代の要請を受け、学校教員が心理臨床の知識・技能・視点を身につけてきた今日、両者の相違や関係に関する研究は、従来とは異なる視点をもって新たな課題に取り組む必要があるだろう。

#### 4. 総合考察：今後の研究の課題・展望

研究1では、教育と心理に関する諸文献から、両者の特徴的な違いを包括的に示すことができたが、その中に、学校教員と心理臨床家の連携・協働のあり方に関するさらなる研究の必要性が指摘された。また研究2では、教員の視点が反映された文献が限られていたことや、学校教員と臨床家の共通性が高まる中で、教育と心理臨床の関係に関わる研究が新たな局面を迎えていることが指摘された。これらのことから、今後の研究の課題として以下の3点を呈示する。

まず、学校教員と心理臨床家の差異の様相が、従来とは異なってきた時代の研究の視点、課題である。研究2で論じられたように、今日では、従

来心理臨床により特徴的と言われていた「育」の視点や関わり方を、教員も有するようになっていく。東畑ら(2017)が、現代高等教員には、知的能力だけではなく、内面的・心理的な能力の育成が求められているとしている通り、この傾向は、大学にも波及している。そうした時代にあってもなお存在する、教員と心理臨床家の違いがあるとすれば、それは何か、両者はそれぞれ教育現場においてどのように独自の貢献をなし、連携・協働関係を築きうるのか。これらを問うていくことが今後の課題となるだろう。教育と心理に関する従来の文献の焦点は、教員の「教」と心理臨床家の「育」の違いにあった。しかし今後は、教員の「育」と心理臨床家の「育」の違いを明らかにすることもまた、双方の役割や関係性を再考する興味深い知見をもたらすと考えられる。その際、臨床心理士の協力者が言及した教員独自の「あたたかさ」、「愛情深さ」(人間味・人情味の要素)や、教員の言葉にあった「その人の生きざま、存在を見せること」(自己開示)をともなった生徒との関わりは、教員特有の「育」を考える手掛かりとなりうるであろう。相手を映し出す「鏡」として自分を差し出し、自己理解を援助してきたカウンセラーに対し、教員は、生身の自分を「壁」として差し出し、相手の成長を促しているとも考えられる。

これらの試みと並行して、「教」と「育」の連携・協働のあり方について具体的に示していくことも課題である。教員協力者Hは、カウンセラーと学校の見解が一致しない場面で、カウンセラーの意向を理解しつつ学校として異なる判断をしなければいけないことがある旨を語った。また教員協力者Iは、教員とカウンセラーとでは、保護者からの期待が異なっている点を指摘した。このように、「教」と「育」は、依然として相容れず対立する場面や、異なる役割を期待される場面がある。ただ、ここで語られた対立や相違は、相互理

解が不十分であった時期の感情的な対立とは異なり、その時点で最善の判断や対応を検討するための建設的なプロセスの一部であることがうかがえた。このように、連携や協働とは、教員と心理臨床家が単に仲良くすることとは異なり、時に「教」と「育」が対立・葛藤する局面を含みながらも、被援助者にとって最善の対処を模索する過程だと考えられる。「教」と「育」の連携・協働を試みたときに、どのような困難が生じ、どのようにそれに対処した結果どのような成果が得られたのかといった、教育領域に特化した事例に基づく議論を丁寧に積み重ね、実りある関係のあり方を具体的に示していくことが重要であろう。

最後に、学校教員による「育」に着目した研究の必要性に関連し、教科指導外の取り組みの経験知を、教員の視点から記述していく必要性についても指摘しておきたい。研究2における臨床心理士の協力者が指摘し、教員協力者自身も認めたように、教科指導以外の場面における教員の実践の中には、教員が表立って語る事が少ないながら、次世代に継承されるべき貴重な経験知が含まれていると考えられる。しかし、臨床心理士と比べ、事例研究という手法や学会活動によって先人の知恵が継承されていく道筋が十分でなかったり、自らの経験を晒すことへの躊躇いなども手伝って、それらは十分に語り継がれてこなかったと言えよう。教員がそれらを言語化、相対化して語る機会を持つことや、心理臨床家側が教員の視点にたってその実践の知を記述していくことにより、「教員による教育臨床」と呼べるような領域の実践知を蓄積していく努力は、特に重要だと考えられる。その成果から、教員、心理臨床家の双方が学ぶ可能性が拓かれるであろう。

## 謝辞

座談会及びインタビューにご協力いただき、教育と心理臨床の対照的特徴について、様々な思い、見解を語っていただきました9名の方々に、心よりお礼申し上げます。

## 文献

- 福島脩美 1990 学校心理臨床 安香宏・河合隼雄・小川捷之(編). 臨床心理学体系14:教育と心理臨床. 金子書房, 125-138.
- 福島脩美 2011 カウンセリングマインドは子どもを甘やかすことにならないか? 児童心理, 65, 38-43.
- 原野広太郎 1991 教師であること, カウンセラーであること. 教育と医学, 39, 409-415.
- 東山紘久 1990 学校現場における心理臨床活動. 安香宏・河合隼雄・小川捷之(編). 臨床心理学体系14:教育と心理臨床. 金子書房, 11-23.
- 本城秀次・河野莊子・永田雅子・金子一史 2015 心理臨床における多職種との連携と協働. 岩崎学術出版社.
- 堀内聡 1991 学校カウンセリング―そのアイデンティティ. 教育と医学, 39, 416-423.
- 市橋真奈美 2015 教師が「心理臨床家の視点」をもつ意義について. 関西福祉大学発達教育学部研究紀要, 1, 45-54.
- 一丸藤太郎 2002 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.
- 池田数好 1968 学校教育とカウンセリング. 教育と医学, 16, 4-7.
- 池田数好 1981 教育と精神療法: その本質. 季刊精神療法, 7-2, 98-104.
- 伊藤研一 1997 臨床心理学と教育の統合に関する一試論. 教育研究所紀要, 6, 55-63.
- 亀口憲治 2002 概説コラボレーション―協働する臨床の知を求めて. 亀口憲治(編). 現代のエスプリ, 419, 5-19.
- 金原俊輔 2015 カウンセリング・マインドという概念および態度が日本の生徒指導や教育相談へ与えた影響―主に問題点に関して. 長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要, 13, 1-12.
- 菅野純 2003 教師のためのカウンセラートレーニング(15) ―教育とカウンセリングのあいだ. 児童心理, 57, 875-868.
- 金山健一 2011 どんな子どもに対してもカウンセリングマインドは必要なのか. 児童心理, 65, 44-49.
- 河合篤史・拝野佳生・大久保敏昭・柿慶子 2015 臨床心理士資格をもつ教師の活動をめぐって―教師の実践研究

- を通して. 環太平洋大学短期大学部紀要, 27, 23-34.
- 河合隼雄 1992 子どもと学校. 岩波新書.
- 倉光修 2011 カウンセリングと教育. 誠信書房.
- 栗原慎二 2002 新しい学校教育相談のあり方と進め方—  
教育相談がかかりの役割と活動. ほんの森出版.
- 桑原知子・伊藤美奈子 1994 教育臨床の現状と教師に求  
められるカウンセラー的資質. 姫路獨協大学教職課程研  
究室編「教職課程研究」, 4, 77-92.
- 前田由紀子 2003 スクールカウンセラーの立場から. 氏  
原寛・村山正治 (編). 今なぜスクールカウンセラーな  
のか. ミネルヴァ書房, 24-44.
- 鉤治雄 1998 これからの学校教育とカウンセリング—そ  
の課題と展望. 創大教育研究, 7, 31-39.
- 宮田徹・水田聖一 2009 学校教育相談とカウンセリング  
・マインド—教育とカウンセリングの関係について. 富  
山国際大学現代社会学部紀要, 1, 59-70.
- 文部科学省中央教育審議会 2015 チームとしての学校の  
在り方と今後の改善方策について(答申). [http://www.  
mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/  
toushin/1365657.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm) (2019年9月30日取得)
- 中村健 1996 相談係像についての私の迷いと模索. 学校  
教育相談, 10, 28-31.
- 日本学生支援機構 2011 大学における学生相談体制の  
充実方策について. [https://www.jasso.go.jp/gakusei/  
archive/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/09/  
jyujitsuhausaku\\_2.pdf](https://www.jasso.go.jp/gakusei/archive/_icsFiles/afieldfile/2015/12/09/jyujitsuhausaku_2.pdf) (2020年10月12日取得)
- 大木みわ 2011 学校教育におけるカウンセリングの課題  
と可能性. 児童心理, 65, 136-143.
- 定森恭司 (編) 2005 教師とカウンセラーのための学校  
心理臨床講座. 昭和堂.
- 佐藤静 2004 教員文化とカウンセラー文化. 比較文化研  
究, 65, 47-54.
- 沢崎達夫 2004 教師がカウンセリングの精神に学ぶも  
の. 児童心理, 58, 154-167.
- 高垣忠一郎 1990 学校教育とカウンセリング. 教育,  
40, 6-14.
- 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. 心理臨床学研究, 25, 419-430.
- 東畑開人・森田健一・加藤亮介 2017 内面に介入する現  
代高等教育に生じる困難について—学生相談知へのニー  
ズ. 学生相談研究, 38, 109-120.
- 鶴光代・津川律子 (編) 2018 シナリオで学ぶ心理専門  
職の連携・協働. 誠信書房.
- 内原香織・竹森元彦 2007 カウンセラーによる援助の独  
自性について—医師, 教師, カウンセラーのロールプレ  
イプロセスを通して. 香川大学教育学部研究報告. 第 I  
部 128, 77-96.
- 氏原寛 2011 今, カウンセリングマインドを問う. 児童  
心理, 65, 62-70.
- 鶴養美昭 2004 学校教育と臨床心理業務. 氏原寛・亀口  
憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕 (編). 心理臨床  
大事典 (改訂版), 1160-1167.
- 鶴養美昭・鶴養啓子 1997 学校と臨床心理士—心育での  
教育をささえる. ミネルヴァ書房.
- 山本和郎 1995 序にかえて. 村山正治・山本和郎 (編).  
スクールカウンセラー—その理論と展望. ミネルヴァ書  
房, 1-10.
- 山下一夫・末内佳代・小浩嗣 (2009). 臨床心理士の資格  
を有する教師の現状と課題 (I) —教師への質問紙調  
査を通して. 鳴門教育大学研究紀要, 24, 108-118.
- 吉田圭吾 2007 教師のための教育相談の技術. 金子書  
房.
- 圖子田優子 2014 特別支援教育の始動に伴う小学校内の  
支援体制再編に参画した事例—教師と心理臨床家の視点  
の違いに着目して. 心理臨床学研究, 31, 939-949.

## **Education and Psychological Practice: Discussion on the Contrastive Features Based on the Review of the Related Literatures and the Dialogues with Experienced Practitioners**

Chie Asahara, Mariko Seki

### **Abstract**

The purpose of this study was 1) to describe an inclusive view of contrastive features of educational and psychological practice, 2) to discuss the result based on the views of experienced clinical psychologists and teachers, and 3) to find out the course of future research. In study 1, the contrastive features were abstracted from the forty-eight articles and analyzed qualitatively. Outcomes identified the ten highest-order categories and a global view of contrastive features was depicted. In study 2, experienced practitioners (four clinical psychologists and five high school teachers) participated in a conversation meeting or a semi-structured interview and were asked about their views on the results of study 1. As a result, we suggest that the contrast between teachers and clinical psychologists is not as clear as it used to be, which could be because perspectives or approaches of clinical psychologists got infiltrated into the field of education during the past few decades. Based on the above discussions, we also suggest the course of future research.

**Key words:** education, teacher, clinical psychologist, expertise, counseling mind