

スクールカウンセラーを中心としたグループ スーパーヴィジョンの効果に関する考察

横浜国立大学保健管理センター

横浜国立大学附属学校スクールカウンセラー

横浜国立大学附属学校スクールカウンセラー

杉 山 明 子

玉 井 木 精

堀 江 姿 帆

A study on the effects of cooperative GSV on teachers and school counselors

スクールカウンセラーを中心としたグループ スーパーヴィジョンの効果に関する考察

A study on the effects of cooperative GSV on teachers and school counselors

杉山 明子*・玉井 木精**・堀江 姿帆**

【問題】

○スクールカウンセラー導入から現在まで

1995年に「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」から始まった学校へのスクールカウンセラー（以下SC）の導入から、すでに20年以上が経過した。導入の経緯には、社会の多様化、学校や教員に対する期待や構えの変化などに伴い、教育の専門家である教員であっても対応が困難な問題が増加したことが挙げられる。近藤（1997）や宮田・水田（2009）は、教育相談や教育臨床について論じる中で、学校教育の現場にカウンセリングの概念や手法が導入された経緯を辿っている。カウンセリングの概念自体は、1950年代、ロジャースの来談者中心療法の理論や技法が紹介されたことをきっかけに学校現場に取り入れられた。一部の教師が大きな影響を受け、「傾聴」「受容と共感」が強調されるなど、「教師＝カウンセラー」という論調も見られた。1960年代には、「カウンセリング・マインド」という造語の広まり、カウンセリング万能論も叫ばれるなど、カウンセリングブームともいえる状況にあった。一方で、この頃既に、カウンセリングと指導との対立、教育や学校システムと教師役割との対立など、教員がカウンセリング的な対応をすることの困難さも、指摘され始めていた。1970年代に入ると、受験競争や校内暴力、いじめの激化などを背景に、カウンセリングは甘えの助長である、といった批

判も生まれ、1980年代には、生徒指導の強化、警察力の導入によって校内暴力が減少した実績から、カウンセリング指向は停滞する。しかし、1990年代には、不登校の増加、いじめによる自殺の増加などから、子どもの問題、学校が抱える問題に対し、これまでの学校教育の枠組みでの支援が困難になりつつあった。そこで注目されたのが、臨床心理学の知見であり、新たに設けられたスクールカウンセラーという制度のもと、教員以外の専門家が学校現場に参入することになった。

導入当初は「黒船の来襲」と言われたほど、閉鎖的な学校社会への外部専門家の投入は大きな出来事であった。一定の効果を上げたことで成果が評価され、事業が拡大される一方で、一対一の個別面接を基本とするSCと、集団や組織で対応する学校・教職員との間の対立や孤立、混乱も少なからずあった。教育や指導がベースにある教員と発達や支援を重視するSCでは視点が異なるのは当然であり、更には守秘義務の扱いに見られるような情報共有のスタンスの違い、また、日常的に用いている専門用語の違いなど、互いの主張や考えを共有、理解するまでの道のりには多くの困難があったと考えられる。しかし、児童生徒のより良い成長という共通の目標の下、お互いの歩み寄り続ける中で、現在では互いの専門性を活かした協働関係の構築されてきているといえよう。

現在、文部科学省が提示するスクールカウンセラーの役割は以下の7点である。

- ① 面接相談1 カウンセリング

*横浜国立大学保健管理センター

**横浜国立大学附属学校スクールカウンセラー

- ②面接相談2 コンサルテーション
- ③協議 カンファレンス
- ④研修・講話
- ⑤査定、診断（見立て）、調査
- ⑥予防的対応
- ⑦危機対応、危機管理

このように、期待される役割は多岐にわたるが、SCのほとんどが週1回、場合によっては月1回あるいは週半日等の限られた勤務時間であり、この中で全ての役割を網羅することは難しい。自治体によっては、都や県からの派遣に加え、市区町村単位で各自治体が独自にSCを雇用するか、メンタルサポートや学校支援員といった名称で、支援の窓口を増やして対応している。しかし、いずれの場合も限定的な関わりにならざるを得ないため、現実的なアプローチとして、日常的に児童生徒に接する教員のサポートを行うことが、最も効果的と考えられ、実践されるようになってきている。

増田（2014）は、臨床心理士の大学院で学ぶことは、アセスメントや事例検討など「クリニックモデル」に重点が置かれていること、これからのSCに求められるのは、個人臨床をベースにしながらも、ネットワークアプローチの力である、と指摘している。田所（2011）も指摘するように、

SCは心理職の仕事としては応用編である。個々の児童生徒、保護者、教員に関わるだけでなく、集団や組織をアセスメントし、関わる能力が求められる。「チーム支援」において重要な役割を期待されている。また、他職種であることを生かせる反面、一人職場であること＝不安に耐える能力も求められる。SCは全国学校臨床心理士の研修会や、各自治体ごとの研修会が義務づけられているが、定期的かつ構造化されたサポートシステムはまだ不十分と言わざるを得ない。また、既存のものにおいても、研修の色合いが強いこと、守秘義務との兼ね合いなどから、個々のケース・直近のニーズへの対応が困難である等、課題は多い。

ここで、一般に、臨床心理分野で行われるケース検討の形式と構造、それぞれの利点・欠点を整理しておく（表1）。表に示した通り、目的と構造の違いから、それぞれに利点と欠点がある。スーパーヴィジョン（以下SV）やケースカンファレンスは、心理臨床領域では一般的であり、また基本とも言えるが、学校臨床現場で実施されることは少ない。一方、コンサルテーションは、日常的に、また何か問題や課題が生じた際に行われ、「チーム支援」の一環としてSCが関わる代表的なアプローチともいえる。しかし、多忙な学校現場において、じっくりと話し合うだけの物理的・心理的

表1 ケース検討の形式

	SV（個人・グループ）	ケースカンファレンス	コンサルテーション
参加者	スーパーバイザー スーパーバイジー	スーパーバイザー ケース提供者 オブザーバー	コンサルタント コンサルティ 関係者 (他職種)
構造	クローズド	多くはクローズ	多くはオープン
頻度	毎週～数週に1回	月1回程度	適宜
目的	スーパーバイジーの成長	ケース理解 参加者の成長	問題への対応を検討
利点	長期に渡るケース理解が可能 抱えられる安心感	複数の視点の提供が可能	課題意識が強いいため、現実志向での話し合いが可能 異なる視点（専門性）からの検討が可能
欠点	複数事例への対応が困難 受身的になるおそれ	オブザーバーも同業種であることが多いため、視野が広がりにくい可能性	議論が拡散するおそれ その場限りの対応に終始する可能性

な余裕がなく、その場限りの議論や当面の対応を検討するだけに留まる可能性もある。ケース検討をより充実した効果的なものにするための工夫について、検討する余地があると考え。

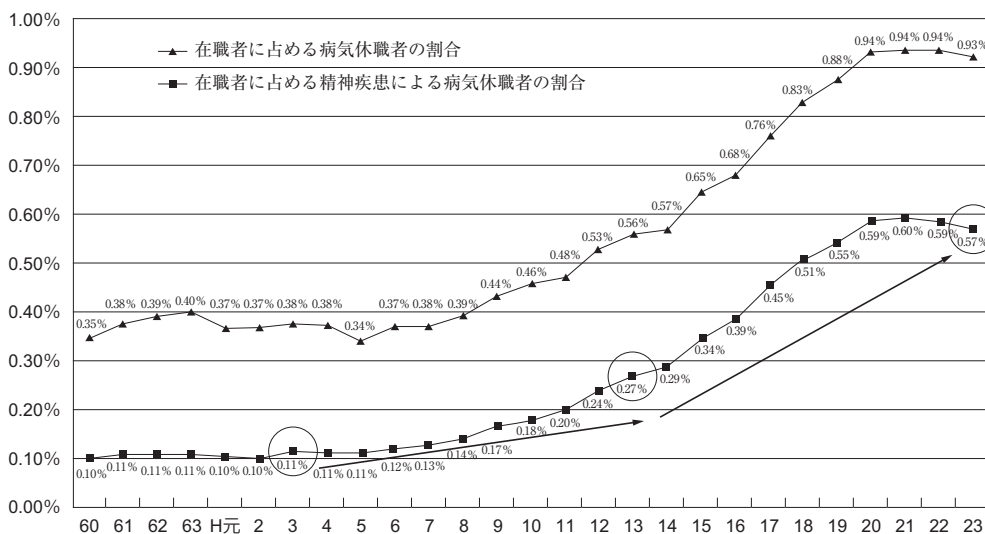
○教員の現状—メンタルヘルスに関して—

現在、日本で学校教育に携わる教職員の現状を示す。図1(文部科学省, 2012)にある通り、精神的不調による休職者は、平成23年度の調査では全体の0.57%、5274名と、20年前の平成3年と比較して約5倍、10年前の平成13年と比較しても約2倍となっている。また、精神疾患による離職者は、全病気理由離職者の約6割を占め、教員のメンタルヘルスの問題は大きな課題となっている。さらに、他業種と比較すると、平成20年までの10年間の精神疾患患者数の伸びは、日本全体では1.58倍であるが、同期間の教員の精神疾患による休職者数の伸びは2.84倍と格段に大きく、教職員にかかる心理的負担の大きさが示唆される。

文部科学省は、一般企業労働者・教職員の疲労度比較を行っている(文部科学省, 2012)。疲労度は、一般14%に対し教職員は45%と約3倍で、「や

や疲れる」も含めると90%を超えていた。ストレスの内容として、教員は仕事の量、質を問題として挙げている。更に、ストレスへの対処の一つである他者への相談に関しては、「相談できる者がいる」が、一般89%に対し、教職員45.9%と半数程度で、中でも「上司同僚に相談」はわずか14%と、一般64.2%と比較して四分の一程度とかなり少ない。また、家族・友人には80%程度相談しているが、産業医、カウンセラー等の専門家に相談する割合も教職員ではかなり低くなっていることが示されている。さらに、休職者の3分の2が病気休暇に入る直前まで精神科に受診していないことから、「手遅れ受診」の問題が指摘されており、4割強は年度をまたいで休職を継続していることから、長期化や重症化の傾向も窺える(2011)。保坂(2009)は、最近増加している定年前の早期退職者の中にもメンタルヘルス面での問題を抱えているものが相当数含まれていると指摘しており、新井(2014)は、調査に表れている数字は氷山の一角に過ぎない、と述べている。

こうした現状を踏まえ、教員のメンタルヘルスの問題に対し、主に行政区単位で、相談窓口の設



出典・「平成23年度 公立学校教職員の人事行政状況調査」(文部科学省)

図1 在職者に占める病気休職者及び精神疾患による病気休職者の割合(文部科学省, 2013)

置、電話(メール)相談窓口の設置、指定精神科医・病院への相談体制、メンタルヘルスに関する研修の実施など、支援が行われている(文部科学省, 2012)。システムとしては徐々に整備されつつあるが、自治体による差も大きく、前述のデータからも活用は不十分と言わざるを得ない。

一方、SCは週1回程度の低い頻度ではあるが、学校内、つまり教員にとっての職場にいるため、身近に、気軽に相談できる専門家と言える。児童生徒、保護者に関する相談を通じて、教員自身のメンタルヘルスのサポートに寄与する部分は大きいだろう。公立学校においてはSCの活用は広がり、充実が見られるようになっており、東京都では平成25年度から、小学校でもSCの全校配置が開始されている。また、私立学校においても、平成22年度から日本臨床心理士資格認定協会による「私立学校臨床心理士支援事業」が行われるなど、活用が進められている。

では、主に国公立の教員養成大学に所属する諸学校(以下付属学校)の現状を見てみる。付属学校においては、各教員は、通常の教育業務に加え、研究への取り組みが求められることが大きな特徴である。公立学校においても研究的な視点は求められ、実践も行われているものの、付属学校においては、その重要度や優先度、専門性や成果への期待が高くなる。研究に意欲的な教員にとっては、非常に有益な環境ではあるが、課せられるものは膨大である。また、これまで研究に携わる機会が少なかった教員にとっては、研究自体に大きな困難や苦痛を伴う場合もある。公立学校の教員と、付属学校の教員の疲労度や負担感を比較した明確なデータは存在しないが、その実情を鑑みる限り、負担感の増大は容易に推測できる。こうした状況にもかかわらず、付属学校においては、自治体単位で提供されているサポートシステムを利用できないことも多く、SCの導入についても、

2009年度の調査で50%に過ぎないなど、公立学校と比較して大きく遅れている(相澤・尾崎, 2015)。相澤らによると、付属学校教員へのサポートの多くは、母体となる大学で行われており、連携先は、医師や心理専門の大学教員、相談センター、附属学校間で見られる。ただ、いずれも、連携出来ない、不要を合わせて20%程度あり、やはり十分なサポート体制は整っていないことが推測される。

○教員の傾向について一被援助志向性と支援

水野・石隈(1999)は、被援助志向性という概念を提唱し、田村・石隈(2001)は、「何らかの危機に直面した者が、他者に対し積極的に援助を求めるかどうかについての認知的な枠組み」と定義している。土井・橋口(2000)は、中学校教師のイラショナル・ビリーフの一つとして「同僚教師に相談するのは頼っているようで絶対いやだ」を挙げており、前述の相談の割合の低さ、被援助志向性の低さの大きな要因と捉えることができるだろう。田村(2008)は、「被援助志向性」を高めることが教師のバーンアウトの予防につながる可能性や、一方で、教師が他者に助けを求めることは、教師としての「プライド」や「自尊心の傷つき」に大きく関係していることを明らかにしている。また、性別や年齢による比較から、中堅以下の男性教員は、教師自尊感情が低いほど、被援助志向性が低い、一方、中堅以上の女性教員は自尊感情が高いほど、被援助志向性が低い、としており、これらの知見は、現場で働くSCにとっては実感に沿うものであろう。さらに、苦戦している教師に対する援助の際には、その教師の自尊感情を傷つけない配慮と、性差の配慮の必要性を指摘している。淵上(2005)は、教師集団の特徴の一つとして「疎結合システム」を挙げており、これは、互いに働きかけられればそれに応えるが、通常は個々の独立性と分離性が保たれている状況、とさ

表2 教師に対する援助とその実際（田村, 2013をもとに作成）

	内容
メンタリング（岩川 1994）	経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り援助する。初任者研修など。
スーパービジョン（國分 1995）	具体的な技術を教育訓練するための方法。継続的・体系的に教師としてのスキルアップを図るためのスーパービジョンはほとんど行われていない。
ティーム・ティーチング（淵上 2005）	教科の壁を越えた教師の交流や連携。「学級王国」の弊害打破などに期待されたが、「相性のよい教師」と組まなければ効果はさほど期待できないなど、問題点も指摘されている。
コンサルテーション（石隈 1999）	異なる専門性を持つ複数の者が、援助の対象の問題状況について検討し、より良い援助の在り方について話し合うプロセス。問題解決に自発的・積極的に関与することが成功の鍵となる。

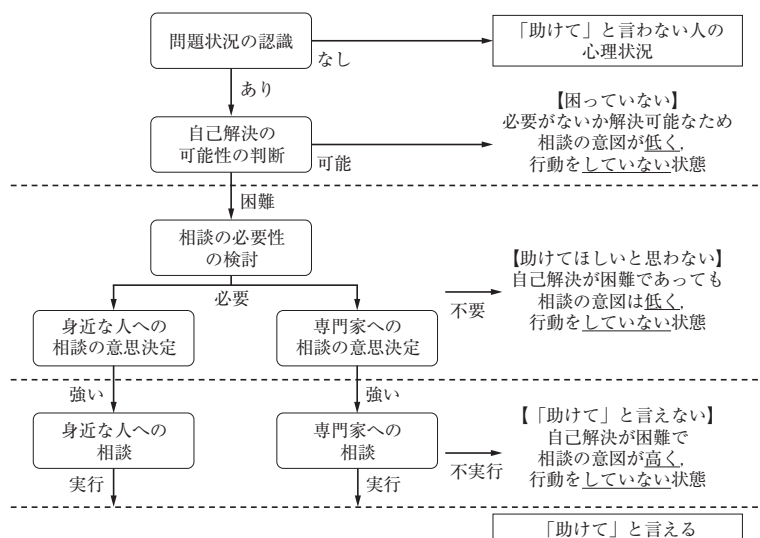


図2 援助要請経路に基づく心理理解（本田, 2014）

れ、個人の自由や裁量が尊重される一方、相談自体が難しい職場構造、との指摘もされている。同様の指摘は、山口ら（2000）にも見られ、「教師間の共同関係がかみ合わなくなると『足の引っばりあい』になる危険性」、「教師同士の連携が『足枷』としてしか感じられない」事態に陥る可能性を挙げ、「教師文化の特徴である個人主義や、他の教師の行動や実践の在り方に深く立ち入らない『相互不干涉主義』のあらわれ」として指摘している。

一方で、教師の被援助志向性を高めるため、また教師を援助するための方策が、様々な研究者から提唱されている（表2参照）。しかし、すでに多忙を極める学校現場において、日々の業務にこう

した援助を加えていくことはかなり難しい状況といえる。

すでに、学校現場においては「チーム支援」「チーム援助」の概念が導入されて久しい。2010年「生徒指導提要」（文部科学省）にも盛り込まれ、現在は文科省を中心に「チームとしての学校」が推進されている。「チーム〇△学校」といったスローガンを目にすることも増えた一方で、上述のような教師・学校文化特有の傾向や、多忙さ、更には集団力動など、様々な要因から、適切に機能していないことも多い。時には山口らが指摘するような「足の引っばりあい」や、ビオン（1968）のいう基底的理想集団の状態を生じることも珍しくな

い。そうした状況は、教員のメンタルヘルスにも悪影響を及ぼすこととなり、結果的に、児童生徒への不利益にも繋がる。

田村（2013）は、被援助志向性を「助けられ上手」と表現し、その促進のために、職場内のコミュニケーションの活性化、教育実践の開示、他者から学ぶ姿勢の3点を挙げている。本田（2014）は、人が悩みを抱えてから相談するまでの心の動き・流れを援助要請経路として図示している（図2）。実際の相談に至るまでには段階があり、教師と学校に焦点を当てて、これらの心理に解説を加えている。その上で、「助けられないし、助けてもらわない」という「お互い様」ではなく、「助けるし、助けられる」という「お互い様」をめざすことを提唱している。ここでは教員に焦点を当てて論じられていたが、同様の構図は、子どもが直面するいじめや不登校においても見られると考えられる。水野（2013）は、子どもの被援助志向性の向上について、「助けられ上手のすすめ」として、「依存することによる否定的イメージを乗り越える」「自分の援助ニーズに気づく」「相談できる人を確保しておく」「相談窓口について知っておく」の4点を挙げている。ここでは、子どもや保護者に対するアドバイスとして提示されているが、教師自身も心に留めておくべき指摘だろう。

これまで述べてきたように、教員は、教育や援助といったサービスを「提供する側」にあり、自身が支援を受けることへの抵抗を伴いやすい。しかし、児童生徒・保護者に対しては、「困った時には助けを求める」ことを指導、推奨しており、教師自身の姿と教師役割の間にある大きな矛盾が示唆される。

○A大学の取り組み

A大学では、附属小中学校4校にSCを派遣し、更に大学学部が主導となり、定期的にグループ

スーパーヴィジョン（以下GSV）を開催することで、学校と教員を支援する取り組みを始めている（加藤・平沼,2015）。この取り組み以前にも、各校がSCを雇用し、児童生徒、保護者への相談に対応していた。しかし、学校で生じる問題が複雑化・長期化する中で、現場の教員への負担が増大し、公立学校における教育委員会に相当する支援体制が必要であるとの認識が強まっていた。また、各附属学校長は、A大学B学部の教員が兼任しているが、副校長をはじめ各校教員は、元々の雇用先である自治体を一旦退職し、A大学所属の職員（教員）という形で附属学校に赴任している。そのため、教員は、先に挙げたような自治体組織が提供するメンタルサポートを利用できない状態にある。そこで、B学部が母体となって支援・サポートを提供するための体制を構築する試みを始めた。その一環として、まずA大学主導でのSCの配置を行い、さらに、SCを中心に各校の関係者が定期的に情報共有や協議を行う「SC,SV連絡研究協議会（以下SCSV協議会）」を設けた（図3）。SCは、各校によって多少のばらつきがあるが、概ね週1回6～8時間の勤務となっている。SCSV協議会において、現在の課題や資源について共有、協議することで、一人職場で時に孤立しがちなSCのバックアップに加え、現場の教職員同士、大学側及び管理職との意見交換を行う機会を提供することを意図した。

【目的】

A大学で実施された取り組みを振り返り、SCが臨床心理学の知見をいかに学校現場に活用していくかについて、探索的に検討することを目的とする。

【方法と対象】

SCSV協議会は年10回、月1回1時間半～2時間

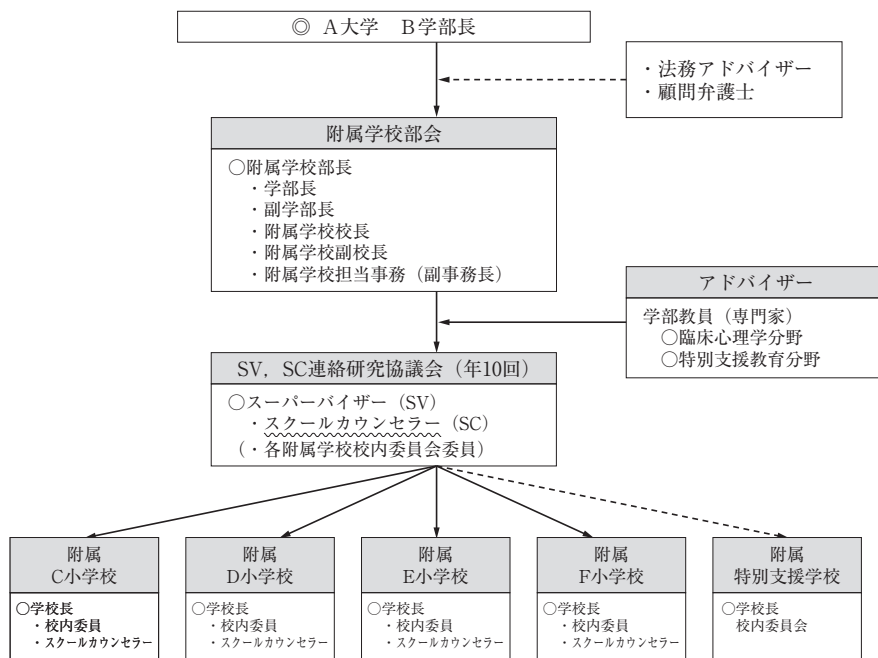


図3 A大学B学部附属学校における取組み（組織図）

行われ、学部内の組織の一部として位置づけられている。年度初回と終回は、その年度の展望と振り返りを行い、それ以外の8回は各校SCの事例提供によるグループスーパーヴィジョン（以下GSV）で、1回につき1事例を取り上げ、ケースの理解や見立て、今後の対応などを検討する。ここからは、年10回のSCSV協議会の内、事例検討を行うGSVを対象として取り上げる。

GSVでは、附属学校4校のSC3名にスーパーヴァイザーを加えた4名が中心となり議論を進めるが、各校教員を始め組織の該当者がオブザーバーとして自由に参加し、適宜議論に加わることが可能な構造となっている（図4）。実施期間は、X年4月～X+3年3月、参加者は附属学校SC3名・スーパーヴァイザー1名に加え、各校の教員や大学教員がオブザーバーとしてのべ204名が参加した。事例検討で取り上げられたテーマは、不登校7件、問題行動10件、保護者対応6件、発達障がい3件（重複あり）であった。開催場所は、大学内施

設に加え、X+1年からは、各附属学校に出向いた‘出張GSV’を行い、現場の教員が参加しやすいよう工夫を試みている。

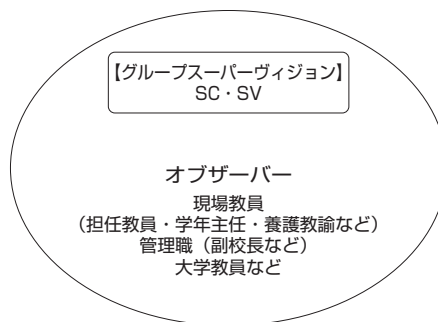


図4 GSVの構造

【結果と考察】

○二重構造について

本研究で対象となったGSVにおける最大の特徴は、臨床心理士であるスーパーヴァイザー・SCがクローズドで行う一般的なGSVの外側に、大学教員や学校教員がオブザーバーとして参加する

という形で、二層構造を成している点である。心理専門家のみが参加するGSVでは、内的な部分に視点が偏り、外界の現実を捉える視点が疎かになる可能性がある。オブザーバーの参加によって、生活態度、学習状況、希望進路等の外界情報が提供され、より豊かな議論展開が可能となった(図5)。

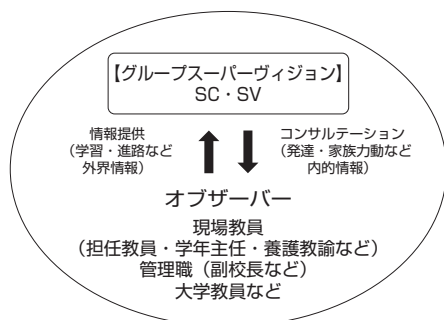


図5 GSVの構造と展開

スーパーヴァイザーとSCは、心理専門家のみで行われる通常の事例検討と同様に、事例の理解を深める営みを行い、オブザーバーがその作業を観察する構造であった。そこで行われていた作業は、4人の臨床心理士が、個人・家族・集団に対するアセスメントを構築していく過程をライブで見せる場であったと言える。効果的なコンサルテーションの前提として、それに先立つアセスメントが的確であることに加え、‘豊か’であることが重要となる。そのために、複眼的、重層的、より広い視点で対象を捉える中で、仮説を立て、検証が繰り返される。SCが学校現場でコンサルテーションを行う際、この作業を経て作られた‘仮説’を、現時点での‘結論’として提示することになる。‘結論’が的確であれば、結果として変化が生じるが、どのように‘結論’に至ったかを伝えることは稀である。SCが理解を伝えた際、教員に「なぜ分かるんですか?」と驚かれることがあるが、関心と同時に不可解さを伴っている印象を受ける。GSVの場は、既に共有されている情報、未だ

明らかにされていない情報、忘れられていた(隠されていた)情報などを材料に、心理臨床の専門用語や概念、個人や集団を理解するための視点、理論的枠組み等を駆使しながらアセスメントを練り上げていく、いわば‘種明かし’を見せる場であった。そこには、臨床心理士としての専門性が凝縮されており、前もって‘作られた’アセスメントを手渡されるのとは全く異なるインパクトで受け止められたと推測される。オブザーバーにとっては馴染みのない単語や議論もあったと思われるが、書物や受身的な研修では得難い生きた知識に触れる非常にビビッドな体験であり、コンサルテーションとしても非常に有効に機能したと考えられる。参加した教員からは、「『その人』を見る分析力など、先生方のやり取りから学べるものがとても多くある」「解釈や分析を聞くことができ、有意義な時間」といった意見が聞かれ(河村, 2017)、SC及び心理学的知見への信頼感が増し、結果として、校内のチーム機能向上に寄与したことが窺える。

○観察学習としての意義

GSVの場においては、提示された事例への理解や今後の対応に関する知見だけでなく、臨床心理の専門家としての基本姿勢を提示する効果もあった。アセスメントを練り上げる過程において、ディスカッションやブレインストーミングを重要と捉え、より広く自由な視点で議論を深めることが重視された。SCの基本姿勢は、「解決や答えを導き出す=分かる」ことを目指す以上に、知らないこと(不安)に持ちこたえること、理解を深めること、考え続けることにあったといえる。「良い/悪い」「正しい/間違っている」といった安易な評価は議論を停滞させる要素となるため、一元的で確定的な結論・決定を目指す動きが生じた場合には、むしろ注意・警戒すべき状況として理解

される場面もあった。ケースを取り巻く問題や個人や集団が持つ欠点、課題の指摘は、問題解決には欠かせない視点である。しかし、問題解決への焦りは、時に、批判や非難に偏り、現場で関わる当事者をより疲弊させ、追い込む事態に陥ることは少なくない。特定の個人などが、集団全体・組織全体が抱える悪すべてのスケープゴート（ヨーエル, 2006）となって排除される可能性もある。GSVの中では、「欠点を直すよりも、コンピテンス（有能さ）を打ち立てる」（平川, 2007）ことを重視することで、当事者のエンパワメントを目指し、問題解決への後押しを促すアプローチが行われた。

また、心理臨床の分野では最も重要とされる率直な自己開示が、ごく当然のこととして行われていたことも、大きなインパクトを伴って受け取られたと推測される。臨床心理士は、自身の内面に沸きあがる情緒を逆転移と捉えることで、クライアントの心理・情緒・真実に近づく重要な手掛かりとして活用していく。そのため、ネガティブな情緒ほど、より積極的に注目し、取り上げる姿勢がベースにある。一方教員は、職業的な役割から‘良いものを提供する’ことを期待されることから、‘悪いものを排除＝否認（あるいは分裂排除）’する動きを生じやすいことが示唆される。辛さ、苦しさ、嫌悪感、疲弊感などを開示する抵抗は大きく、被援助志向性を低下させる大きな要因ともなっていると考えられる。自身の内面を探り、ネガティブな情緒を積極的に表出する姿は、オブザーバーにとって、驚きと新鮮さを感じるものとして映ったと考えられる。また、ネガティブな情緒を表しても拒絶されないこと、むしろそこに伴う痛みや傷に触れ、互いに共有しようとする空気は、集団に抱えられるポジティブな体験となり、ピアグループのモデル提示としても機能したと考えられる。「チームで対応すべし」というお題目

ではなく、チームで対応するメリットを体感し、実感することは、大きな意義があったと考える。

○作業グループのモデルとして

グループについて研究したビオンは、「メンバーが協力し、グループの課題を遂行するために努力する、現実検討がよく、作業のプロセスで生じるフラストレーションや他のつらい感情に耐えることが出来るグループ」を作業グループと呼んだ。GSVにおいては、「児童生徒の利益」という課題のために、ネガティブな情緒に触れることを恐れず、広く多層的な視野でアセスメントを構築する作業が続けられた。このことから、GSVが作業グループとして機能していたと捉えられる。集団が作業グループとして機能する様を観察することで、オブザーバーに対し、援助を求める抵抗の軽減、被援助志向性の増加、グループやチームへの信頼感の向上を促したと考えられる。

また、スーパーヴァイザーは、一方的に指導するのではなく、ファシリテーターとしての役割を意識した介入を行い、それによって、オブザーバーの積極的な議論参加が可能となった。日常的に児童生徒、保護者に接する教員が持つ情報は膨大かつ豊かであり、それらが直接提供されることは、議論を発展させる際に非常に有意義であった。一方、教員から心理士に向けられた問いは、教員が日常的かつ無意識的に用いる理解の枠組みや視点が反映されており、学校現場や教員の実情を理解することに役立った。教員の専門性や経験に根差した発言は、一つのケースに留まらない議論の広がりを生み、彼らの発言を有機的に活用することで、立場や各校の枠組みを超えて意見が交わされた。これらは、オブザーバーもまた、作業グループの一員として機能した体験となった。参加者同士が、互いに心理的にサポートされている感覚をもたらし、個人レベル、組織レベル双方において、

物理的な連携を強めると共に、各校・教員の心理的な支援に繋がったと考えられる。これを可能にした前提条件として、扱われているケースが、教員にとって、日々対応する児童生徒であるという「切実性」「当事者性」が挙げられる。それにより教員の関与度が上がり、真の学習と取り組みになっていたと推測される。また自身の発言によって、アセスメントがより豊かになっていく体験は、教員としての専門性を再認識し、意欲や肯定感、効力感を高める効果もあったと考えられる。亀口(2002)は、「所与のシステムの内外において異なる立場に立つ者同士が、共通の目標に向って、限られた期間内に互いの人的・物的資源を活用して、直面する問題の解決に寄与する対話と活動を展開すること」をコラボレーションと定義している。あるGSVの中で、教員が自身の経験から得た理解をホワイトボードを使いながら解説し、それを元に更に議論が展開した場面があった。オブザーバーに留まらない主体的な発信が生じたことは、GSVが、互いの専門性を認め合い、活用し合う場であったこと、その場に居たメンバーがチームとして機能した結果であり、亀口のいうコラボレーションに相当するといえよう。しかし、教員の議論への参入程度は毎回異なり、活発な参入と議論が展開することもあれば、'オブザーバーとしての参加'に留まることもあった。活発な議論がなされたGSV後は、各校での議論や介入がスムーズかつ的確に進み、チーム機能の向上と問題解決に繋がることが多い一方、消極的な場合には、望ましい変化が生じにくかった。GSVでの反応や手応えは、スーパーヴァイザーやSCに、教員やその集団が抱えている課題や関心、集団力動を理解する際の重要な視点や知見を提供し、その後の介入を検討する際に大きな助けとなった。

教員は子どもに対し、被援助志向性を向上させるよう指導しながら、自らが助けを求められずに

おり、ここで生じる矛盾が、子どもたちに与える影響は大きい。学校における「教員－児童・生徒」の関係は、親子関係に類似している。つまり、親の在り様を意識無意識に子どもが取り入れ、同一化するプロセスと同様の動きが、学校の「教員－子ども」の間にも生じる。「困った時はすぐに助けを求めよう」と指導する教員自身が、助けを得られず孤立している場合、子どもは明文化された指導内容ではなく、苦痛を伴う「助けを求められない／求めてはいけない」という教師の無意識の情緒を受け取ることになる。後者の姿勢を学習し、また実際に教員間の支え合いが乏しい集団を目の当たりにする状態では、子どもの被援助志向性が育つことはないだろう。子どもの被援助志向性を高めるためには、教員自身と教師集団が、自然に助け合い、支え合う姿を子どもに提示することが最も効果的である。今回の取り組みを通して、教員の在り様が変わることは、児童生徒にとっても、援助を求め、助け合う関係性を学習し、反映する土壌を育てることに繋がる。つまり、教師の被援助志向性の向上は、子どもたちが「困った時には助けを求めて良いし、助けてもらえる」感覚の体感・体験学習になり、子どもの被援助志向性の向上という長期的な予防効果に繋がると考えられる。

○二重構造の副作用

一般的にはクローズドで行われるGSVにオブザーバー、つまりギャラリーがいることの影響について検討する。ギャラリーがいることで、SCSV側は否応なく聞いている相手を意識し、何をどのように発言すべきかを考えざるを得ない。批判や非難の恐れから議論が滞ることは本末転倒であり、より良い支援のため、という目的を見失わないことが必須となる。個人臨床においても、早すぎる介入による弊害は指摘されており、慎重

な対応が必須だが、GSVの場においても、理解や指摘を受け入れる準備性の有無を見極めることが重要といえる。いつ、何を、どのように伝えるべきかを判断するために、その場にいる教員と学校全体を支援する姿勢が不可欠であり、組織や集団理解の観点をういながら、議論を進めた。SCにとっては、日頃SCとして勤務する中で得た理解が生かされる場でもあり、試され、鍛えられる場になっていた。また、オブザーバーの存在により、スーパーバイザー＝受身の立場だけではなく、自ら主体的に発信していくコンサルタントの意識が伴い、結果としてディスカッションが発展し、民主的なカンファレンスを行う風土が生じたと考える。また、作業グループの維持に、リーダーであるスーパーバイザーの役割は非常に大きい。民主的なリーダーの在り様は、管理職の立場にあるオブザーバーにとっては、良いリーダーの在り様を観察学習する機会を提供していたと言えよう。

一方で、集団力動に配慮することで、踏み込んだ議論が制限されてしまう面は否めない。しかし、本協議会が定期的に継続して行われたことで、SCSVがグループとして成長していった。オブザーバーの存在によって、心理士同士が支え合う安心感が生じ、また、自らの専門性を客観的に捉え、意義を確認することが可能となった。SCSVが自助グループとして機能し始めたことで、集団が持つポジティブな力を実感し、SCが学校現場で動く際に、チームで働くことの意義を後押しする原動力となった。

○さいごに

スクールカウンセラーと教職員が二重構造で参加することで生じた動きを臨床心理学の視点から考察した。今回の取り組みは、参加者にとって、臨床心理の文化、学校文化の違いをビビッドに体験し、かつ認め合う場になった。スーパーバイ

ジョン、ケースカンファレンス、コンサルテーションの一般的なケース検討の利点が生かされ、欠点を補うものであったが、それだけにとどまらず、コラボレーションやチーム支援の実践の場として機能した。学校臨床における新たなコラボレーションのモデルとして、今後どのように展開していくか、また様々な応用の可能性について、引き続き探っていきたいと考える。

*本稿は、心理臨床学会第35回秋季大会「口頭発表（理論・調査研究）」OC1-1における発表に加筆修正を加えた。当日、司会の労をお取りいただいた日本女子大学人間社会学部 塩崎尚美先生に心より感謝申し上げます。

*本稿で取り上げたSCSV協議会の取り組みは、多くの方のご尽力とご配慮があって立ち上げられ、継続されています。中でも、当時学部長であった教育学部 高木まさき先生、元附属横浜中学校校長 加藤圭司先生、元附属横浜中学校養護教諭 平沼裕子先生には、臨床心理士の専門性を深くご理解いただき、力強く支えて頂きました。心よりお礼申し上げます。ご参加いただいた教員の先生方をはじめ、関わってくださった全ての方に深く感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

<参考・引用文献>

相澤直子・尾崎啓子（2015）学校カウンセリングに関する国立大学と附属学校園との連携3 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 14pp81-88

相澤直子・尾崎啓子（2016）国立大学附属学校園における特別支援教育に関する連携—養護教諭に対する調査から 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要 15, pp91-98

新井肇（2014）教師のメンタルヘルス—その実態

- と課題 児童心理68(12), 1-10
- Bion, W. (1968) Experiences in Groups: and other papers. Routledge. 池田数好訳 (1973) 集団精神療法の基礎 岩崎学術出版
- 土井一博・橋口英俊 (2000) 中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康との関係 日本健康心理学研究13(1), 23-30
- 淵上克義 (2005) 学校組織の心理学 日本文化科学社
- 平井正三・上田順一編 (2016) 学校臨床に役立つ精神分析 誠信書房
- 平川忠敏 (2007) エンパワメント 植村勝彦編 「コミュニティ心理学入門」 ナカニシヤ出版 99, 141-159
- 本田真大 (2014) 「助けて」と言わない教師、「助けて」が届かない学校 援助要請の心理学から見えること 児童心理68(12), 19-24
- 保坂亨 (2009) “学校を休む”児童生徒の欠席と教員の休職 学事出版
- 石隈利紀 (1999) 学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる教育的援助サービス 誠信書房
- 岩川直樹 (1994) 教職におけるメンタリング 稲垣忠彦他編 「日本の教師文化」 東京大学出版会
- 亀口憲治 (2002) 概説 コラボレーションー協働する臨床の知を求めて 現代のエスプリ 419, 5-19
- 加藤圭司・平沼裕子 (2015) 事業の概要 平成26年度こころと身体健康アドバイザー事業報告書 横浜国立大学教育人間科学部附属学校部会
- 河村卓丸 (2017) 出張SV, SC連絡協議会報告 (出張会の効果) 平成28年度こころと身体健康アドバイザー事業報告書 横浜国立大学教育人間科学部附属学校部会
- 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
- 國分康孝 (1995) 教師の生き方・考え方 金子書房
- 厚生労働省 (2002) 平成14年労働者健康状況調査
- 増田健太郎 (2014) スクールカウンセラーの歩みと今後の展開 SC活動のイノベーションのために 教育と医学728, 100-109
- 松本浩二・田所撰寿・下司昌一 (2011) 教育現場における心理サポートの在り方ー教師の抱えるストレスに誰がどう対応するのかー 明治学院大学心理学部附属研究所年報4, 35-47
- 宮田徹・水田聖一 (2009) 学校教育相談とカウンセリング・マインドー教育とカウンセリングの関係についてー 富山国際大学現代社会学部紀要 1, 59-70
- 水野治久 (2013) コラム 助けられ上手のすすめ 水野治久ほか編著「よくわかる学校心理学」ミネルヴァ書房 46-47
- 水野治久・石隈利紀 (1999) 被援助志向性、非援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究47(4)530-539
- 文部科学省 (2010) 生徒指導提要
- 文部科学省 (2011) スクールカウンセラー等活用事業の趣旨
- 文部科学省 (2012) 教員のメンタルヘルスの現状
- 文部科学省 (2013) 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ)
- 鈴木誠 (2016) 教職員チームへの支援ーワークディスカッションという方法 平井正三・上田順一編 「学校臨床に役立つ精神分析」 誠信書房 188-206
- 高島克子 (2011) コミュニティ・アプローチ 東京大学出版会
- 田所撰寿 (2011) スクールカウンセラーは本当に役に立っているのか？ー学校社会で機能するた

- めの心理専門職の役割を考える— 明治学院大学心理学部附属研究所年報4, 71-76
- 田村修一 (2008) 教師の被援助志向性に関する心理学的研究 風間書房
- 田村修一 (2013) 教師の「助けられ上手」にそった援助 石隈利紀他編 生涯発達の中のカウンセリングⅡ サイエンス社 158-177
- 田村修一・石隈利紀 (2001) 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて— 教育心理学研究 49, 438-448
- 田村修一・石隈利紀 (2002) 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究 50, 291-300
- 田村修一・石隈利紀 (2006) 中学校教師の被援助志向性に関する研究—状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討— 教育心理学研究 54, 75-89
- 東京都教職員互助会・ウェルリンク株式会社 (2008) 教員のメンタルヘルス対策および効果測定
- 若林彰 (2014) 望まれるSC、望まれないSC 学校現場でのSCへの期待 教育と医学 728, 128-134
- 山口恒夫・後藤祐貴子・山口美和 (2000) 教師の「心の病」と職場の人間関係—長野県小・中学校における実態調査を通して— 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』1, 1-10
- Youell, B. (2006) THE LERANING RELATIONSHIP: Psychoanalytic Thinking in Education. Karnac Books Ltd. 平井正三監訳 (2009) 学校現場に生かす精神分析 [実践編] —学ぶことの関係性— 岩崎学術出版