

『就実大学大学院教育学研究科紀要 2020（第5号）』 抜刷

就実大学大学院教育学研究科 2020年3月10日 発行

公立学校における学校臨床心理実習の意義と課題

—初年度の取り組みと実習生の語りからの考察—

**Significance and problems of field training program for clinical school
counselling in public schools**

**— Report of the first practice and consideration based on trainees'
narratives —**

石原 みちる ・ 井芹 聖文 ・ 林 秀樹

公立学校における学校臨床心理実習の意義と課題 —初年度の取り組みと実習生の語りからの考察—

石原みちる・井芹聖文・林 秀樹

Significance and problems of field training program for clinical school counselling in public schools — Report of the first practice and consideration based on trainees' narratives —

Michiru ISHIHARA, Masafumi ISERI, Hideki HAYASHI

抄録

心理職への社会的期待が高まる今日、学校臨床心理実習は、特に学校に関わる心理職を養成する上で重要な役割を担っている。本研究では、筆者らの所属大学で開始した学校臨床心理実習（本実習）について、①地域で初めて公立学校における心理臨床の実習を行った事例として報告し、②実習生の語りを踏まえて、その意義と課題を明らかにすることを目的とした。まず、実習導入をめぐる工夫や配慮、児童生徒への個別的な関わりと集団を対象とした心理教育等の実施等、本実習の特徴をまとめた。次に、実習生の語りでは、大学とは異なる枠組みへの戸惑い、教師と心理職との専門性の違い、心理職としての見立ての重要性の実感等が挙げられ、多職種連携における心理職の役割や心理臨床家のアイデンティティを考えるきっかけを本実習が提供できたと考えられた。今後は、実習生が試行錯誤できる余地を残しつつ、指導者の負担軽減等も意識したプログラムの構築が必要である。

キーワード：学校臨床心理実習 心理専門職アイデンティティ 多職種連携

I 問題と目的

1995年の文部省（当時）によるスクールカウンセラー（以下、SC）導入以来、SCは学校での臨床心理専門職（以下、心理職）として実績を積みあげてきた。2019年には公認心理師が誕生し心理職への社会の期待はより大きなものとなっているが、学校現場で機能できるSCの養成について、体系だった教育体制の構築はこれからの課題となっている。

実習生が学校現場に出向いて行う学校臨床心理実習は、学校に関わる心理職養成の一部を担うものであり、これまで全国の臨床心理士養成大学院の約半数で実施されてきた（金ら、2012）。実習の形態は様々だが、それぞれの実習の意義と課題について、実習生および実施大学院双方の視点から報告されているところである（福田、2011；北林ら、2008；手島ら、2015）。岡本ら（2016）は、全国の学校臨床心理実習の実態調査から、実習形態

は独自性が強く多様であるが、児童生徒等の変容過程、組織・集団への観察とそれに基づく臨床的ニーズの把握、SCの専門的活動の観察やSV (supervision) による専門職理解、仲間などから支えられる経験が共通する成果であったと指摘している。それぞれの大学院の実習担当教員（以下、大学院教員）、地域の教育委員会や実習校の実情に合わせた形で実習が展開される中で、その成果をあげていると考えられる。

ところで、筆者らの所属する大学は、教育学部・教育学研究科に位置する心理職の養成機関として、教育領域で活躍できる心理臨床家（公認心理師・臨床心理士）の養成という展望を有している。そのため、2018年度からの公認心理師カリキュラムの発足と同時に、大学院教育において、学校現場での心理臨床に関わる実習（修士1年次配当の通年科目「心理実践実習Ⅰ」の内の教育領域の実習）を開始した。今後、学部教育と合わせた6年間の教育体制を構築していくに当たり、本実習の開始時から、その実践の成果と課題を明らかにし、改善を重ねていくことが必要と考えている。

所属大学の2018年度学校臨床心理実習（以下、本実習）の概要は後に詳しく述べるが、実習校が地域の公立小・中学校であったこと、個別支援を必要とする特定の児童生徒への関わりと集団を対象とした心理教育ショートプログラム実施の両方が含まれていたこと、実習生はもちろん当該の地域、実習校、SC、大学院教員すべてにとって、初めての学校における心理実習であったこと、実習校SCが大学院での複数の指導教員の内の一人であったことが特徴として挙げられる。本実習の詳細を振り返り事例として示すことは、今後の学校臨床心理実習の何をどのように発展させていくのかを考える上で果たす役割は大きい。また、SC養成をそれぞれの地域との協力の中で行っていくことが必要と考え、各地域の実情に合った実習を考えていくにあたって意味あるものになるのではないだろうか。

そこで、本研究では、①地域で初めて公立学校における心理臨床の実習を実施した事例について、実施の事実を報告する、②今回の公立学校における実習で、有意義であった点と限界、今後に向けての改善点を実習生の語りを踏まえて明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 方法

1. 2018年度実習の報告

本実習の内容については、実習実施にかかる文書、指導資料、指導記録等から、実施内容を時系列にまとめた。

2. 実習生の語りを踏まえた実習の意義と今後の課題

実習の意義と今後の課題を検討するため、実習生2名（A、B）を対象に、2019年9月、大学内の個室で約60分の半構造化面接を行った。面接は筆者らの内、実習生の実習校SCではなかった大学院教員が行った。内容は匿名化して逐語録化し、事例としてまとめた後、被面接者に内容を確認してもらい、必要な修正を行った。

3. 倫理的配慮

インタビュー協力者（実習生）には、研究目的およびインタビューの目的を口頭および文書で説明し、同意書への自署により同意を確認した。研究協力は自由意思によること、対象の選定理由、記録方法、個人情報の保護、公表の方法について説明し、研究終了までの間、同意撤回書により同意が撤回できることを説明した。実習校には、口頭および投稿前の原稿により研究目的および内容を確認してもらい、必要な修正を加えた後に公表することに同意を得た。

Ⅲ 結果

1. 2018年度実習の報告

1) 実習の概要

実習生：修士1年2名

実習校：C市内の公立中学校1校（実習生A）・小学校1校（実習生B）

実習校の選定理由：大学院教員（筆者ら）のSC（非常勤）勤務先であったため

実習期間：2018年9月～12月 週1回 中学校5時間 小学校4時間

実習の目的：実習の目的は次の3点であった。①教育領域で行われる臨床心理学的援助についての理解を深める。②特に、不登校や別室登校、集団不適應等の児童生徒への理解を深める。一次的援助サービス（全ての児童生徒を対象とした予防的支援）について学ぶ。③教育領域の心理職の業務内容を理解し、他職種との連携について学ぶ。

実習の特徴：個々の児童生徒への関与観察と支援的関わりだけでなく、全ての児童生徒を対象とした予防的支援として、心理教育ショートプログラムの立案と可能ならば実施を行うものとした。また、実習に先立って実習生がボランティアとして実習校に出向くことで、実習校、実習生双方の齟齬や抵抗感が低減するようにした。

2) 実習開始までの流れ

実習校や実習校の担当教師、大学院にとってはもちろん、当該の地域（県、市）、SCにとっても初めての学校における心理系の実習であったため、開始までの間に関係者との打ち合わせを重ねた。

C市教育委員会と学校長の内諾（実習開始前年度2月～3月）：大学院教員がC市教育委員会に出向いて説明を行い内諾を得た後、SCとして勤務している大学院教員が学校長からの内諾を得た。

学内オリエンテーションおよび事前学習（実習年度5月）：実習全体のオリエンテーションとして他領域を含む大学院での学外実習計画の全体を説明した後、教育領域の実習内容を説明し、C市の学校支援ボランティアの登録手続きを進めるよう指導した。その翌月、教育領域の実習のオリエンテーションとして、守秘義務等の注意事項、実習記録、事後学習についての詳細を大学院教員から説明した。実習生は、事前学習として心理教育について発表した。

依頼と承諾（6月）：大学から正式に文書での実習依頼を行い、学校長の承諾を得た。

実習前のボランティア体験（6月～7月）：以下，〔共通〕は中学校と小学校に共通した出来事や取り組み，〔中学校〕〔小学校〕は各校での特徴的な出来事や取り組みを指すこととする。

〔共通〕実習に先立ち，C市の学校支援ボランティアとして，各実習校において1～2週に1回の頻度（1回あたり4時間）で活動させた。大学院教員が実習校教師と活動内容の打ち合わせを行った後，各校で大学院教員同席のもと実習生が挨拶を行い，活動内容を共有し，活動を開始した。大学院教員はボランティア開始後も適宜状況の把握に努めた。

〔中学校〕事前の打ち合わせにおいて，実習校では，教室に入りづらく校内の相談室を別室として登校し学習している生徒（以下，別室登校生徒）が一定数おり，不登校支援員がその生徒らの学習補助にあっていることから，別室登校生徒への関わりを主とすることを共有した。実習生は毎回，不登校支援員とともに別室での関与観察と心理的支援に臨み，続く実習においてもこの活動を継続することになった。活動は4日間であった。

〔小学校〕実習校には，個別の支援を必要とする児童が少なからずいたが，初めは担任教師が受け入れてくれる学級に実習生が入り，様子を見ていくことになった。教師志望ではないボランティアへの違和感，戸惑いが教師から語られることもあったが，活動を継続する中で，逸脱行動のある特別支援学級の児童への実習生の関わりが徐々に認められ，続く実習においても，その児童への関与観察と心理的支援を継続することになった。活動は5日間であった。

実習内容・実習計画の打ち合わせ（7月）：〔共通〕大学内で実習生がボランティア体験を振り返る場を設け，それぞれの体験を共有するとともに，実習内容に関する希望を聴取した。これを踏まえて，大学院教員は各実習校の教師と，実習内容および実習計画の打ち合わせを行った。ボランティア期間中に実習生の人柄や動き方が実習校に理解され，9月からの実習の具体的なイメージをもって内容を検討し，計画を立てることができた。

〔中学校〕特別支援学級在籍生徒との交流を実習に含むことも候補にあったが，今回の実習では実習生の希望により，ボランティア体験同様，別室登校生徒に対する関与観察を実習の中核とすることに決定した。

〔小学校〕ボランティア期間に関わった特別支援学級の児童の個別的な支援に加え，全ての学年の児童の発達の様相を学びたいという実習生の希望により，実習期間中に全学年の教室の観察ができるよう計画された。また，心理教育を行う予定の通常学級1学級（2年生）への関与観察も毎回組み込んだ計画となった。

実習校担当者による実習生へのオリエンテーション（8月末）：〔共通〕実習生が実習校に出向き，実習計画や実習校でのルールについて指導を受けた。

3) 実習期間中の活動

実習内容（心理教育除く）：〔中学校〕実習初日，職員朝礼において教職員への挨拶を行った。このとき，実習生が関わる対象が主に別室登校生徒に限定されることから，全校生徒

への挨拶は行わないこととした。実習生は、生徒の登校場面や別室での学習場面に加えて、体育館等で行われる集会に同行したり、学校行事とともに参加したりする中で、生徒たちがどのような振る舞いをしているのか関与観察を行った（表1）。生徒の様子や見立て、心理的関わりの方針については、教室で授業を受ける等で別室に生徒がいない合間を縫って、不登校支援員やSC¹と適宜意見交換を行った。また、実習生の活動とSCの勤務の時間帯が月に1回重なり、その日に特別支援教育・不登校支援委員会が行われたため、そこにSCとともに実習生も出席して、関係する教師らと学校全体についての情報や状況を共有する機会を設けることができた。実習最終日には、初日同様に教職員に挨拶し、別室登校生徒が実習生のお別れ会をサプライズで開いてくれることがあった。

[小学校]実習初日、全校児童へのテレビ放送での挨拶と教職員への挨拶を行った。また、特別支援学級と心理教育実施予定の学級（2年）の担任、および養護教諭からの講話が行われ、それぞれの立場や考えを理解した上で、次の回からの関与観察に臨む体制となった。毎回の実習は、全学年の内の1学級の関与観察、心理教育実施学級および特別支援学級の児童の関与観察であった（表2）。小学校は午前中の実習では担任の空き時間がないため、10月の初めに実習時間を午後を設定し、心理教育実施学級の担任と打ち合わせる時間を設けた。そこでは、心理教育の打ち合わせだけでなく、学級の気になる児童について、実習生が担任の思いを聞き、観察や見立てを伝える機会となった。実習最終日には、全校児童へのテレビ放送での挨拶、心理教育実施学級担任、校長、SCと共に実習の振り返りを行った。

[共通] 実習の中頃（11月）に、大学内で振り返りの時間を設けた。実習の様子が簡単に報告され、児童生徒との距離感や教職員との協働関係など、教育領域で働く心理職の難しさが共有された。

表1 中学校実習の主な一日の流れ（実習時間 8：30～13：30）

1校時	2校時	3校時	4校時*	給食準備	給食	記録作成
	別室での関与観察と心理的支援 必要に応じて、集会や行事等に同行する			別室で生徒と給食		

*月に1回、関係する教師らで行われる特別支援教育・不登校支援委員会に出席

表2 小学校実習の主な一日の流れ（実習時間 8：50～12：50）

1校時	2校時	業間休み(20分)	3校時	4校時	給食準備	給食
1～6年の関与観察*	心理教育実施学級（2年）での関与観察と支援		特別支援学級での関与観察と支援			記録作成

*毎回1学級の計画で、全学年の2学級の関与観察

心理教育の計画立案と実施：[中学校] ボランティア活動および実習活動期間中に、実習生は別室登校生徒に対する不登校支援員の思いを中心に、生徒の所属する学級担任の思い

1 大学院教員が実習校SCとして活動している場合はSCと表記した。

を適宜聞き取った。また、個々の生徒のパーソナリティや心理的課題を見立て、それをもとに生徒たちに身につけてほしい力を考え、その力を育てるような心理教育となるよう内容を検討した。事前に不登校支援員およびSCに相談し、修正を施した。1回目は「心のまもり方を知ろう」をテーマにストレス対処の一例として呼吸法に関する内容、2回目は「人の感情を読み取ろうー共感する力ー」をテーマに共感の体験的理解に関する内容で実施された。なお、実施の時間枠は、1コマ(45分)×2回であった。

1回目・2回目ともに、不登校支援員が参観し、その後SCも交えて振り返りを行った。各回とも、少人数ならではの和気あいあいとした雰囲気の中で行われ、生徒みずからが活発に思いを話し、互いの考えを認め合うなど、有意義なものとなった。一方で課題としては、生徒たちの感想やコメントに対する実習生からのフィードバックを十分に行えなかったこと、各回の内容に連続性を持たせるには改善の余地があったことなどが挙げられた。

[小学校] 実習生は、実習初日の実施予定学級担任による講話の時間に、学級の運営方針、担任としての思いを聞き取った。実習生は毎回の実習で実施予定学級での関与観察を行い、10月および11月中旬に、担任と打ち合わせを行った。学級には様々な課題を抱えた児童もいるため、全員が理解して参加できる方法についても話し合われた。大学院教員との協議に加え、11月末に大学院の学校臨床心理学特論の授業で模擬授業を行い、実施内容を検討した。さらに修正した授業計画を担当、管理職等から指導してもらった。テーマは「お互いを認め合える集団作り」で、「ありがとう」と言われたときの気持ちを体験する内容であった。実施後に「ありがとう」と言う行動を促進する仕掛けも工夫されていた。実施の時間枠は、1校時開始前の朝の会の時間(7~8分)であった。

実施日当日、担任、校長、SCが参観し、その後校長、実習生とSCで振り返りを行った。実施までに人間関係ができていたこともあり、児童らは、積極的に良い表情で参加していた。担任が援助的な声掛けを行ってくれ、児童らの参加と理解が促進された。課題としては、小学校2年生により伝わりやすい言葉の表現には工夫が必要であった。

実施の後、実習は1回のみで終了したが、実施後の一週間で用意した模造紙を担当が大きなものに変えるほど、児童は喜んで「ありがとう」を言い、笑顔シールを貼っていた。

4) 大学院教員およびSCとしての指導と学校との連携体制

[共通] 実習校との連携に関して、フォーマルな情報共有は2回(内1回は最終日の反省会)だったが、SCとしての勤務中に、関係する教師らとインフォーマルな情報交換を行い、常に連携が取れる状態を保っていた。また、学内では大学院教員として定期的な指導を行った。実習記録の書き方(工夫や留意点)、実習生の戸惑い、児童生徒の観察と理解、関わり方、教師の見方や関わりと心理職との違い、教師への伝え方、心理教育の計画立案等について、実習生と話し合う形での指導が行われた。

[中学校] SCは、同じ曜日の午後から実習生と入れ替わりで勤務しており、また先述したように月に1回同じ時間帯に活動する機会があったため、短時間ではあるが適宜学校でその日の生徒の様子や関わりについて情報を共有した。また、学内指導の頻度については、

2～3週に1回程度（1回あたり30～60分）であった。

〔小学校〕実習がSCの勤務時間と重なる機会を月に1回程度設けていたが、SCとしての面接等があり、実習校内で長時間直接指導することはできなかった。その中で、当該教師の了解を得て、SCが行動観察を行った学級担任へのコンサルテーションの場に、実習生が陪席できる機会を1回のみであったが設けることができた。

学内指導について、前半は実習記録の作成段階で1～2週間に1回程度、後半は2～3週に1回程度（いずれも1回あたり30～60分）の指導であった。

5) 実習事後指導

実習報告会（実習年度1月）：大学院の臨床系教員および院生全員が参加し、実習報告会を行った。児童生徒との関わりや心理教育の様子など、実習内容の報告を通して自身の体験を整理するとともに、他領域での臨床経験に基づく意見をもらうことで、この実習における学修内容をさらに深めた。

C市教育相談室相談員による検討会（2月）：C市教育委員会での実習の総括的指導者であった相談員に来学してもらい、実習生の発表と実習記録を基に、検討会を行った。教育の場に心理職、または実習生が入る場合、学校の教師に対して参入させてもらうという姿勢が必要であることを実習生が気づく機会となった。

6) 実習の評価

実習校からは「教師から見た」評価、SCからは「心理職から見た」評価を行った。教師の評価項目は、教師が評価できるよう、実習開始前に実習校と協議を重ね、合意に至ったものである。実習生には実習開始時に項目を周知していた。

2. 実習生の視点からみた実習の意義と課題

（以下、「」：実習生の語り、地の文：実習生の語りのまとめ、（ ）：面接者からの質問、『 』：第三者の語りとする）

1) 中学校事例

実習生が語った中学校での実習体験

Q1 意味があったと感ずること

別室での子どもの様子を知ることができた。実習生ながら心理として扱ってくれたので、自分の力のなさや、学校で心理が期待されていることを実感できたのが大きかった。

実習担当の副校長先生から、『先生は心理の専門家じゃからな』と会うたびぐらいに言われ、期待されていると感じた。別室の不登校支援員の先生から、子どものことを『先生はどう見られますか』と聞かれ、心理にはこういうことが求められるんだと実感した。でも、上手く答えられない。自分の力のなさを感じていた。先生方がSCに聞いている様子から、学校が心理職に求めている姿、子どもをどう見るかどう対応すればいいか、これらを求められると実感できたと思う。自分がもし本当に働くとなったら、学校で最低できないといけないことなんだと、イメージできた。（イメージできたことで、その後が変わっ

たことは?) 当たり前だが、見立てが大事ということ。できないなりにでも、自分がどう考えて関わっているのか、考えておくことが大事ということ。次の実習でも意識をするようになったし、大学内の相談室のケースでも意識するようになった。

別室に関わっていたことで良かったのは、特定の生徒に4ヶ月ずっと関わることができ、初めに思っていたイメージとその後のイメージが違うようになったこと。(違うようになったというのは?) SC²と話したときに、『あの子明るくなったよね』という話が出て、自分はずっと見ていて気がついていなかったのが、そう言われたら確かにと思った。面接で関わっているSCの見方と合わせて、気がついた。不安定になるかんじでイメージが変わった子もいて、見ていてなんか最近ちょっと違うなと思って。SCに話すと『僕もそう思う』ということで、そこで話をし、方向性が見えてくることもあった。SCからもそう見えていたんだという驚きとか、再確認のようなことになったと思う。SCと月1回か、それより少ないくらい、話すときがあって、それで気づくことができた。本当にありがたかった。

Q2 難しさや限界を感じたこと

始めは、学校も自分も心理の実習が初めてで、どうやって時間を過ごしたらいいのか、何をしたいのか本当にわからず、『関わってあげて』と言われても、自分は慎重な方なので、動けなくて困っていた。それをSCに相談したときに、『しっかり見ることも大事』と言ってもらった。何もできないじゃなくて、頭は本当にフル回転で見ていたので、見ることを大事にするのも大事だと。ちょっと楽になった。それで、テスト中に支援員の先生から『することが無いだろうから、職員室にいいよ』と言われてときに、「今は見ておきたいんで」と言えた。テストという、いつもとは違うときをしっかりと見たいと思っていたので、それを伝えることができた。どう関わろうか考えて動けないのは、何か意図をもって関わらないといけない、言うことも意図がないといけないと思っていたから。でも今は、自然に動くこともやってみて、後で考えてみてもいいと思ってやっている。(変わったことに影響しているのは?) SCとの話。それと、実習中に、SCが子どもに関わっているところを見て、学校で習っているときの姿とは違っていたので、後で、「あんなことも言うんですね」って話になった。SCが『自然に出てくる動きも大事にしたい』ということを言われて、「あー、そーなんだ、自分も」と。次の医療機関での実習でも、一日目は堅くなっていただけ、自然でいいんだって思い出して、次の日から、自然に動くようにやれた。この実習でやっていたから、変えられた。大学内の相談室のケースでも、そこを意識して、やるようになっていく。困ったときにそうやって、話ができただけ、すごくありがたかった。

(限界だったことは?) 基本的に別室にいたので、別室以外の生徒には、学年集会と給食を取りに行くときくらいで、あまり学校全体と関わったというかんじはない。集会で先

2 実習生の語りによる事例とその考察中は、SCと大学院教員の役割が重なり、どちらかに特定することができないため、どちらもSCと表記した。

生に言われている姿や教室で先生が叱っているところなど、場面場面で、全体は見れていない。

先生方には1回目の挨拶だけで、あまりコミュニケーションを取れたかんじはない。SCの動き、どうやって相談を入れ、学校の中でどう動いているのかとか、SCがいる時間が午後で、実習は午前中だったので、詳細はわからなかった。

Q3 心理教育について

ニーズを副校長先生と支援員の先生に聞いて、副校長先生には、『専門家じゃから任せる』と言われて、一から自分で考えた。伝わりやすいかなとか、自分が伝えたいのは何かって。「共感する力」というテーマは、支援の先生が、ある子について『感謝する気持ちを増やしたい』と言われたのがきっかけ。他の子もいるので、SCとも相談し、「共感」に決めた。リラクゼーションは、12月の初めは、中3は受験もあって、教室に誘われることも増える時期なので、自分を楽にさせる方法があると知るだけでもと思ったので。先生方に説明して、了解してもらって、実際にやった。

事前に院生を相手に練習していたが、実際にやってみると、思ってもみなかった反応で、戸惑った。応答をしながら進めるのは難しい。想像以上にかみ砕いて言う必要があると思った。返答しながら説明して、自分の思いを伝えるのは課題だし、ニーズを確認して、それを今回みたいに引き下がるんじゃなくて、もう少し学校側のニーズを引き出すとか、やっていないとわからない。次にするとしたら、もっと考えると思う。

Q4 実習の体制について

心理の役割とか動きがわからなくて困ったので、詳細が分かっていた方がよいと言おうかとも思ったけど。でも、困ったから、相談して、しっかり見ることも大事と気づけて、今もそれが大事なことになっているから、困った方が良かった気もする。実習生の希望を担当者が聞いてくれて、全体ではなく一つの集団を見るようにしてもらったのが、よかった。

実習の時間帯がSCの勤務時間とずれていたことで、一人職場ということが意識できた。けど、もし同じ時間帯だったら、SCの実際の動きが見れて、SCが生徒にどう関わっているか、実際それを見て気がついたことがあるし、もっと見れたらありがたかったとも思う。

(SCが大学院の教員ということについては?) 実習時間以外に大学で相談する時間があって、その時にイメージを共有して、話せたのがよかった。外部から入るときに、先生がいて大学の雰囲気を持っていることが安心感にはなっていたが、マイナス面もあるのかも知れない。

中学校事例の考察

Aが実習で意味があったと語ったのは、別室登校の生徒たちの変化への気づきと、学校が抱く心理職への期待の実感といった2点であった。これらは、実習生の内にどのような過程で体得され、その後の変化につながっていったのだろうか。

1点目の生徒たちの変化に気づく過程は、A本人が特定の集団の関与観察を希望し、そ

それを尊重した実習形態であったことから始まる。限定された生徒らに4ヶ月間継続して関わる中で、そこでの観察から得た自身の感触をSCと話す機会を持つ。ここに、別室の場とSC面接の場の両方の視点を合わせて生徒らの変化に気づく体験、さらにはA自身が薄々気づいていた変化をSCと再確認し、そこから理解の方向性を見出すという体験が生じたと言えよう。

2点目の学校がもつ心理職に対する期待の実感は、大学内の相談室とは異なる場で、何をすればよいか、どう動けばよいか分からないという、Aの困惑に始まる。学校からは『専門家じゃからな』と言われることで、「期待」を感じるものの、みずからの力不足を実感し、Aは動けなくなってしまう。このとき、SCに相談し、心理として『見る』ことの大事さを指摘されたことは、その後のAの活動の道標になるものであった。すなわち、『見る』だけでは『することがない』という支援員の考えに対して、Aは観察を大事にしたいとみずからの思いを伝え返し、「見る」ことに徹することが可能になる。また、SCの生徒らへの関わりを見て、それについて話したことから、まずは自然に動き、後に振り返るといった考えを取り入れ、自身も自然に動けるようになる。加えて、学校でA自身が『どう見ますか』と聞かれたり、SCが聞かれている姿を見たりすることで、Aの内に学校の期待が明確にイメージされる。これらの体験から、観察したことを見立て、それをもとに関わるという心理職としてのあり方に関する気づきもたらされている。そして、このような行動や意識の変化は、その後の学内外の実習においても実践されている点で、Aの心理臨床活動における軸を形成することに役立ったと言えよう。

学校の期待を知り、心理職としてどう考え、どう動くのか、A自身は困ったからこそ気づくことができたと振り返っている。学校内で心理職として機能できるようになるまで、若手はもちろん経験者も様々な戸惑いを経験する(谷口, 2017; 良原, 2017)。本実習において、Aは支援員の薦めに対して「今は見ておきたい」と返したり、感謝の気持ちを持たせたいという心理教育への要望を、「共感する力」という形の提案で応じたりするといった、自分なりの判断と対応を積み重ねる。言い換えれば、学校側に求められた内容に心理職としてみずから考えて応じるという経験であり、このような経験ができたことは、学校における心理職としてだけでなく、心理専門職として有意義であったのではないだろうか。

限界としては、学校全体を見る機会がほとんどもてず、SCの現実的な動きを見る機会も不足していたことが挙げられている。限られた時間の中で何を実習の柱とするか、その枠組みの限界でもあったと思われる。

2) 小学校事例

実習生Bが語った小学校での実習体験

Q1 意味があったと感じること

全学年のクラスを回ったので、1年生から6年生までの発達の違いや段階を見ることができた。身体的な違いはもちろんあるけど、特に学年で実習生に対しての質問が違ったり、コミュニケーションの取り方が変わってきたりといったのが印象に残っている。それに、

発達障害や虐待について、これまでも確かに授業で習ってきたし、バイト先で接することもあったんだけど、心理の立場というか、専門的に関わるといった経験はなかった。そのぶん、特別支援学級に在籍する子や虐待を疑われていたりする子に関わる機会があったのは大きかったし、特に先生方がどう対応しているのかとかは、いまいち掴めていなかったから、そこを見ることができたのは意味があったと思う。

先生たちの関わりについてだと、学校の先生と心理の実習生とで、子どもたちへの関わり方の違いみたいなのを感じた。たとえば、特別支援学級の子が交流学級に『行きたくない』と言っているときに、先生たちは『行こうや』と何とかして教室に行かせようと声かけしている。けど、自分は「行きたくないよな」とその子の気持ちに寄り添おうとしている。授業に参加させたい側と、どうして授業に行きたくないんだろうと理由を探す側、同じ子どもへの関わりでも立場が違うと変わるなと思うことがあり、そこに気づけてよかった。

Q2 難しさや限界を感じたこと

実習が始まってすぐに思ったのは、「自分は何をすればいいんだろう？」と迷った。毎回指定されたクラスに行くんだけど、そこで『関わってください』とも言われていないし。事前の学内指導では、『関わりながらの観察が大事』と言われていたけど、なんだか役割がない状況。先生たちは教える、子どもたちは学ぶ、その様子を心理の実習生は見ている。でも、見ているだけというか、居づらさをよく感じていた。子どもからは、『先生は勉強を教えないの?』とか聞かれるし。おそらく学校の先生も、心理の実習生をどう扱っているのか、最初はわからなく感じていたんだと思う。自分の立ち位置を考えるのは難しかった。(立ち位置を考えるために取り組んだこと?) 困っている子やクラスの様子を見て、なんでそうなっているんだろうと自分なりの仮説を立てた。それをSCに相談して、整理してもらったことは、かなり役に立った。その後、心理教育を行うクラスの担任の先生と話す機会があって、その整理したものを伝えたら、『そうだと思う』や『それはあるかもしれない』と言ってもらえた。自分の思いを伝えられるようになってからは、教室での居場所のなさが減ったように思う。『なんで勉強しないの?』と聞かれても、「みんなのことは見て勉強しているんだよ」と言えるようになった。

(何をすればいいんだろう、に対する自分なりの答え?) 今思い浮かんだのは、何もしないことにエネルギーを注いでみる。何かしなきゃと物理的に行動することにこだわらないとか。そのときに、今までに学んだ心理学のモデルを参考にして、子どものことを考えるかんじ。授業の様子を教室の後ろでじっと見ているよりも、教室内を歩き回りながら子どもたちと関わりつつ、考える。言われていた『関わりながらの観察』だと思う。

難しかったのは、観察に入ったクラスの先生と何を話せばいいだろう、思ったことをどう伝えればいいだろうと感じていた。授業終わりに話そうと思っても、先生方もお忙しいので『ありがとうございます』だけで終わることも多い。けど、このこともSCに相談して、そこで聞いた「一言見立て」をお伝えするようしたら、リアクションしてくれる

先生も増えた。(具体的には何を見立てる?) クラスの印象とか、子どもたちの、人格というよりも認知面、心の機能といったものを話すようにしていた。「目で見た方が分かりやすい」とか、「刺激が多いとつられやすいのかも」とか。その方が、先生には伝わりやすかった。

実習以外の場で子どもたちや先生方とどこまで関わってよいか。たとえば、実習の曜日以外に『お弁当出すからボランティアで参加してくれないか』と言われ、「実習期間中にボランティアか……」と悩んだ。実習開始前にボランティアをしていたのも影響したんだと思うけど、お願いされたことをどうするか、その線引きは難しかった。それと、よく接していた子どもから個人的な誘いを受けた。『カードバトルの大会がどこどこであるから来て』って誘われて、結局は断ったけど、対応が難しかったなど。そういう難しさがあるときは、本当にSCによく相談していた。気にかけてくださっていたし、会ったときにはよく話をさせてもらい、自分の考えを整理するのを助けていただいた。

Q3 心理教育について

すごくやりがいがあった。7分を1回で、実施の時間は短かったけど、実際にクラスに入って、子どもたちを見立てて、担任の先生やSCと計画を相談し、内容を決めて提案する。実施後に、子どもたちの反応というか様子の変化があるかを見ることもできた。

悩んだのは、論文でいうところの目的部分は、先生の思うこんなクラスにしたいという思いに沿うように気を付けていた。けど、その前の問題部分というか、子どもたちにこんなところがあるよねと、見立てるところが難しかった。なんだか子どもたちの足りないところ、粗を探す気分にもなるし。先生への伝え方も、非難にならないようにと悩んだ。クラス全体を見るようにしたり、先生の関わりの後の子どもたちの様子を見て伝えたり。掲示物の貼り方とか、先生のがんばりで注目されてなさそうなところを伝えようと工夫してみた。

Q4 実習の体制について

自分たちが初めての心理の実習生だったけど、枠組みは明確だったと思う。そこでどう動くかというか、さっきも話したような心理の実習生が感じる教室での居づらさとかは、入って初めて知ることも多かったように思う。他にも、予定していたクラスが行事で校外に出ているから、別のクラスに当日急遽入ることもあった。そうした学校独自の枠も含めて、自分たちの体験を後輩たちにも伝えられる機会があればいいと思った。

小学校事例の考察

Bが実習で意味があったと語ったのは、全学年の児童らへの関わりを通じた個別の理解と、教師と心理職との違いの実感といった2点であった。本事例でも、これらの意味が生じた背景には、Bのどのような体験があり、変化をもたらしたのかを検討してみたい。

1点目の全学年の児童らへの関わりを経て、個々を理解していく過程は、A同様に、やはり実習生であるB本人が希望した実習計画と関連している。だが、Bは開始まもなく「自分は何をすればいいんだろう」と悩みを抱く。自分で省みても、周囲から見ても、「見て

いるだけ」に思える関与観察は、当初、Bにとって「自分の立ち位置」を揺るがすものだったのである。しかし、各学年の発達段階の違いを感じつつ、生来的な特性や置かれた家庭環境も含めて、子どもたち一人一人のありようについて「自分なりの仮説」を持つことを大切にしようと考えてに至る。まさに、この関与観察の中に「自分の立ち位置」を見出したと言えよう。「何もしないことにエネルギーを注いでみる」という、物理的な行動にこだわるのではなく、あくまで個々の児童や集団について考えようと試みたBの姿勢は、河合（2008）がカウンセリングの考え方の基本として述べた「何もしないことに全力を傾注する」心理臨床家の態度に通じるものがあるのは注目すべきだろう。

2点目の教師と心理職との違いの実感は、「同じ子どもへの関わりでも立場が違くと変わる」体験が関連している。この違いとは、両者の専門性と深い関係を持つものである。高鳴ら（2007）は、教師と心理臨床家に同じ調査を実施し、問題の状況把握や指導・解決を試みるといった教師に特徴的な視点と、相手の内面に焦点を当てるといったSC（心理臨床家）に特徴的な視点とを抽出している。教師の視点とSCの視点に優劣はなく、お互いの専門性を尊重し、「受容と指導が共存し得る」（かしま・神田橋、2006）ことで、子どもたちの豊かな成長に資することができると考えられよう。その端緒を、Bは経験できたと思われる。

個別ないし集団の理解を試み、また心理職としての専門性を感じながら、Bはこれらをいかに教師に伝えるかを考え、SCの助言も参考に、「一言見立て」を活用するようになる。この取り組みは、時間的制約がある中で、教師と心理職という専門性が異なる者同士が情報を共有するための工夫であり、多職種連携が有効に機能しうるかのポイントにもなるだろう。学校現場での経験がなかったBであったが、実習生ではあるが専門性のある立場として、学校現場で活動するSCと同様の体験をすることができたのではないだろうか。

限界ではないものの、Bからは、みずからの体験を後輩たちに話す機会を設けることが提案された。本実習の一期生であったがゆえに、試行錯誤することが実習生としても多かったことが推察される。

3) 実習生の語りからの考察

取り上げた2つの事例では、心理の実習生が児童生徒にどのように関わればよいかを自問自答し、もがきながらも自分なりの答えを見出していくプロセスや、そこでの心理職と教師の考え方や関わり方の違いに気づくといったテーマが共通して語られた。実習生に限らず、学校現場に入る心理職は、SCとして何ができるのか、しばしば「心理臨床家のアイデンティティが改めて問われる」（中釜、2001）ことになる。本実習において、AはSCの働く様子を目の当たりにし、生徒を見立ててそれに基づいて関わる心理職としてのあり方に気付く。一方、Bは自分の仮説をSCに支えられながら整理し、その仮説を教師に伝える中で自分の立ち位置を知るに至っている。長崎ら（2015）によると、初学者は他職種との専門性の違いを確認した上で、多職種連携の意味を考え始めるという。今回の実習では、それに留まらず、教師という他職種と連携する中で心理職としての専門性や立場の違

いを実習生は実感し、さらには自らの考えを他職種に受け入れられる形で伝えることを試みている。そして、教育領域以外での心理臨床においても通じる基本的な姿勢が涵養されていくプロセスが生じていたのは興味深い。このように、多職種連携における心理職の役割を考えるきっかけ、さらには心理臨床家のアイデンティティを考えるきっかけを提供できた点で、本実習は意義のあるものとなったといえるだろう。こうした実習の意義は、大学院教員目線からの報告（永井ら、2012）に加え、手島ら（2015）の実習生の体験から報告されており、実習形態や報告エピソードが異なる中、共通する学びが認められる。

また、いずれの実習生の語りにも示されたように、心理職としての立場を認識する背景には、見立ての大切さに気付き、見立てを生成するプロセスがあったと思われる。ただし、学校現場でSCに求められる見立てとは、一人一人の児童生徒といった個人の見立てに留まらず、学級や学年、そして学校組織全体といった集団の見立てを含んだものであり、その力が問われてくる。この集団を見立てる力に関して、本実習では心理教育というプログラムが課せられていたことによって、実習生が学校の心理職として求められる見立てを認識することはできたと考えられる。しかしながら、どちらの事例においても、学級のニーズを把握し、検討する難しさがあったことが報告されており、本実習だけでその力を十分に育むことができたとは言い難い。この点で、Aが「もし本当に働くようになったら」と思い描いたように、実際にSCとして現場で勤務するにあたっては、個人療法とは異なる、あるいは個人療法を応用した考え方を身につけることも重要だろう。実習という限られた枠組みにおいて体験できる内容を振り返りつつ、たとえば個別面接や保護者との連携、緊急支援といった実習では体験しにくいような内容については講義等で相補的に指導することも必要になる。理論と実践の架橋を意識した指導のあり方については、今後の検討課題としておきたい。

IV 総合考察

1. 実習の枠組みについて

本研究は、学校臨床心理実習の実習を地域で初めて実施した事例を報告し、またそこでの実習生の体験を踏まえて、その意義や限界を検討した。実習生は、特に心理職としての見立てに強調点を置くプロセスや教師と心理職との専門性の違いの実感などを体験できたことに、実習の意味を感じていた。そうした意味が生成されたことについて、本実習自体の持つ枠組みとの関連から触れておきたい。

問題部分でも示したように、学校臨床心理実習の形態は、大学や実習生の要望はもちろん、実習を受け入れる地域や実習校のニーズとの組み合わせによって、多種多様に存在する。本実習は取り組みの初年度であったことから、大学側も実習校側も実習の枠組みを作りながら進める面があった。また、学校臨床自体、自由度の高い枠組みに心理職が戸惑うことが多い臨床の場である。本実習においても、実習生は実習外の活動を打診されたり、突然の時間割変更に臨機応変の対応を求められたりする状況に戸惑っていた。実習生は、

実習自体の枠組みと学校という大学内の相談室とは異なる柔軟な枠組みという二重の意味で、枠組みについて戸惑っていたのではないだろうか。今後は事前指導において、「学校現場での治療構造」（磯邊，2004）について学修し、「関与観察」という実習内容をより明確にすることで、実習生の負担や不安は軽減できるかもしれない。

しかしながら、中学校事例では、Aが「困った方が良かった」と語るように、困惑や疑問が次なる理解の原動力となっている。手島ら（2015）は、実習生が「枠」について戸惑う経験を通じて、「枠の重要性」の理解が深まり、「必要に応じて枠を変容させる柔軟性の感覚も磨かれる」ことを示唆している。比較的自由度の高い、柔軟な構造の中で学ぶことも大きいだろう。実習の枠組みを構造化しつつ、実習生が試行錯誤して、その場において自身の専門性を活かした活動を創出していくといった、学校臨床に必要な資質を磨けるだけの自由度は確保しておきたい。学校現場独自の枠を意識しつつ、どの程度構造化した実習プログラムを導入するのか、そうした枠組み自体に内包される特徴と限界を明確にしていく必要があるだろう。

2. 地域初の公立学校での実習であったこと

本研究では、実習生の立場から本実習の意義を検討したが、実習を受け入れる学校現場の立場からは、本実習はどのように映っていたのだろうか。今回はそのための聴取を行っていないため、あくまで筆者ら大学院教員からの感触になってしまうことを断っておきたい。

先に示したように、実習開始前、期間中、終了後と、長期にわたって複数回の打ち合わせや情報交換が行われたが、「地域で初めて」であることと、教育とは異なる専門である「心理の実習」であることに、実習校側の戸惑いは少なくなかったと考えられる。しかしその中で、実習生の活動を目の当たりにし、おおよその動き方を把握できてきたことも含めて、好感を抱く教師の姿が増えてきたように感じている。幸いなことに、本論執筆時の2年目の実習においては、1年目に続き実習を受け入れてくれた2校に加え、新たに実習を受け入れてくれた学校が2校ある。公立学校での実習のため、教職員間のネットワークや異動によって、本実習の評判は良いものも悪いものも広がっていくと考えられる。その意味で、学校現場がSCや心理の実習生、さらには心理を専門とした学校支援ボランティアなどを活用していくアイデアを蓄積することも期待ができよう。当然、裏を返せば心理職に対する世間の目にも深く関連しており、その責任が大きいことを改めて自覚しなければならない。

3. 今後の課題

本実習は、実習校SCが大学院での複数の指導教員の内の一人であったが、この二重性については十分に検討できなかった。佐藤ら（2012）は、学校臨床心理実習の現状において「大学教員による実習生の指導時間が不足している（41.5%）」、「実習先と大学院との

連携に過大なエネルギーをとられる(26.4%)」といった大学院側が感じている課題を報告しており、大学院教員の過重負担にも配慮が求められよう。なお、本実習の2年目の活動からは、大学院教員でない者が実習校SCとして指導に当たる実習校も存在している。実習校の教師、大学院教員、SCといった各々の負担を減らしつつも、意味ある実習を行うことができるか、取り組みの検討の余地が残る。また、心理教育についても、児童生徒に対する実施効果の検証や、実習生の臨床心理学的能力の向上など、より吟味することが、本研究の課題として挙げられる。

所属大学での学校臨床心理実習は始まったばかりである。今後も実践しながら、その都度の振り返りを通じて、事例数を増やし、実績を積んでいくことを大切にしたい。

謝辞 本実習は、学校長を始めとする実習校の先生方、教育委員会の先生方のただならぬご理解とご協力のもとに実現できたものです。厚くお礼申し上げます。

文献

- 福田憲明 (2011). 大学院における養成プログラム. 臨床心理学, 増刊第3号, 57-62.
- 磯邊 聡 (2004). 「治療構造論」と学校臨床. 千葉大学教育学部研究紀要, 52, 141-147.
- かしまえりこ・神田橋條治 (2006). スクールカウンセリングモデル100例——読み取る。支える。現場の工夫。創元社.
- 河合隼雄 (2008). 何もしないことに全力を傾注する. 河合隼雄・谷川浩司 (著). 「あるがまま」を受け入れる技術——何もしないことが、プラスの力を生む. PHP文庫, pp.157-158.
- 金 亜美・水崎光保・永井 智・佐藤秀行・岡本淳子 (2012). 臨床心理士養成大学院における学校臨床心理実習の現状と課題 (1). 日本心理臨床学会第31回大会発表論文集, 536.
- 北林幸子・菊地優子・中川知佳・鶴養美昭 (2008). 高等学校における院生スクールカウンセリング・ボランティアの報告——実習経験の差を活用したチーム参入. 心理臨床学研究, 26, 347-352.
- 永井 智・佐藤秀行・岡本淳子・金 亜美・水崎光保 (2012). 臨床心理養成大学院における学校臨床心理実習の現状と課題 (3) ——学校臨床心理実習における実習生の活動および成果と課題. 日本心理臨床学会第31回大会発表論文集, 538.
- 長崎和則・竹中麻由美・直島克樹・進藤貴子・土屋景子 (2015). 他職種及び多職種連携 (IPW) に関する学生の意識と理解の変化に関する研究——演習授業コメントの質的分析を通して. 川崎医療福祉学会誌, 25, 49-61.
- 中釜洋子 (2001). 座談会 学校心理臨床の現状と課題. 現代のエスプリ, 407, 5-39.
- 岡本淳子・佐藤秀行・金 亜美・水崎光保 (2016). 学校臨床心理実習システムの特徴の質的分析——臨床心理士養成大学院へのインタビュー調査から. 立正大学心理学研究所

紀要, 14, 109-116.

佐藤秀行・岡本淳子・金 亜美・水崎光保・永井 智 (2012). 臨床心理養成大学院における学校臨床心理実習の現状と課題 (4) ——学校臨床心理実習の円滑化につながった働きかけと課題. 日本心理臨床学会第31回大会発表論文集, 539.

高嶋雄介・須藤春佳・高木 綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口智子・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.

谷口由香莉 (2017). 若手SCとしての「育ち」——子どもの心と学校臨床 (特集 スクールカウンセラーの「育ち」と「育て方」), 17, 10-17.

手島啓互・酒井春佳・原田宗忠 (2015). 学校現場において生じる心理臨床的テーマ——中学校における学校臨床実習を通して. 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 5, 35-40.

良原恵子 (2017). ベテランとしての「育ち」——子どもの心と学校臨床 (特集 スクールカウンセラーの「育ち」と「育て方」), 17, 26-33.