

『就実大学大学院教育学研究科紀要 2022 (第7号)』 抜刷

就実大学大学院教育学研究科 2022年3月10日 発行

臨床心理士の資格をもつ教師の活動をめぐって(6)

— 次世代への継承 —

**The Generative Activities of Teachers Certified as Clinical
Psychologists (6)**

門原 眞佐子 ・ 大久保 敏昭 ・ 河合 篤史 ・ 柿 慶子

臨床心理士の資格をもつ教師の活動をめぐって(6)

— 次世代への継承 —

門原眞佐子・大久保敏昭・河合篤史・柿 慶子

The Generative Activities of Teachers Certified as Clinical Psychologists(6)

Masako KADOHARA, Toshiaki OKUBO, Atsushi KAWAI, Keiko KAKI

抄録

本研究は、2021年の日本心理臨床学会第40回大会における自主シンポジウムを基に、臨床心理士の資格をもつ教師の活動の可能性を明らかにすることを目的としたものである。これまでの7年間の集大成として、本年度は次世代への継承をテーマに議論した。その結果、教員養成においても確かなリアリティをもつ経験 (experience) の前では、学生と対等な関係である相互性 (mutuality) が重要であること、臨床心理学を学ぶ過程での自他受容・自他理解の促進が、学生との関係においても体現されていること、ダブルアイデンティティの葛藤を自覚して、揺れ動くありのまま (real) の自分を自己開示していくことにより、学生が様々な人の想いを考えることにつながることで、また、継承性 (generativity) については、教師と学生のスピリットと相互性 (mutuality) が重要であることを考察した。そして、「臨床心理士の資格をもつ教師の活動」とは、心理臨床の視野をもった「教師」のライフコースを歩むことであり、「豊かな教師アイデンティティの具現」であることが示唆された。

キーワード：臨床心理士、代継承性、相互性、「教師」のライフコース、
豊かな教師アイデンティティの具現

1. はじめに

臨床心理士の資格をもつ教師（以下、有資格教員）が学校現場に存在する意義について、林・青木（2013）は、「学校内部に在り、従来の教師文化に埋没したり巻き込まれたりせず、心理の専門家としての視点も併せ持つ、新たな専門家としての可能性」を示唆している。さらに、有資格教員へのインタビューを通して、「外部の専門家ではなく、内部の同僚として関わることによって、小学校教師が抱える『行き詰まり感』が多少なりとも軽減できるのではないか（林・青木、2014）」と考察している。その一方で、有資格教員の実態調査や活動、その成果と課題については、先行研究が少ないというのが現状である。

これに対して、辻河、河合、大久保らは、2015年から有資格教員の活動の可能性を探る

試みを開始し（河合ら，2016），特別支援教育と発達障害（河合ら，2017），教育実践と世代継承性（河合ら，2018），マイノリティの子どもたちとのかかわり合い（河合ら，2019），困難事例への対応（河合ら，2020）について継続的な学会発表と紀要にまとめる作業を行い，有資格教員の具体的な活動やその成果と課題等の検討を重ねてきている。

現在，教育現場では，ベテラン教員の大量退職と若手教員の大量採用が続いており，急速な世代交代が進んでいる。また，コロナ禍によりこれまでの教育活動にはなかった臨機応変な対応が求められている。加えて，GIGAスクール構想や深刻ないじめ問題などの課題に直面し，これまで以上に，教育実践力の向上，教師としての熟達，そして，その専門性の継承が喫緊の課題となっている。その中で，有資格教員の教育実践と世代継承性について河合ら（2018）は，「教師と臨床心理士のダブルのアイデンティティ」を生かしながら「ただ単に学んだ臨床心理学の専門性を活かすという直線的なものではなく，自他の矛盾や葛藤を排除するのではなく，抱え（コンテインし）ながら自己成長や世代継承していくこと」だと考察している。

本研究では，教育現場で実践を行ってきた3名の有資格教員が，現在は大学教員として高等教育に携わり，後進の養成にあたっていることから，教師と臨床心理士のダブルのアイデンティティをもち，自身も研修や研究を継続しながら，次世代に何をどのように継承しようとしているのかについて，これまでのライフコースを省察し，個人の自己発達と専門性の深化を踏まえて，有資格教員の継承性における独自性を探っていくことを目的とした。

なお，本研究は2021年日本心理臨床学会第40回大会自主シンポジウムで発表した内容に，後に指定討論者であった山本力氏との協議も含めて考察を行ったものである。

2. 生き方を深める教育を目指して

2-1 研究者の立場

教師経験39年（小学校教諭30年・教頭3年・校長4年・再任用による初任者研修担当2年）。その間，毎週土曜日に臨床心理士として10年，病院臨床に携わる。その後，教職大学院の教員として現在に至る。筆者が現職教員時代からもち続けてきた「教育の目的は子どもを幸せにすること，授業は子どもの生き方を深めるためのもの」という教育信条はどのように形成され，どのように次世代へ継承されようとしているのかを明らかにする。

2-2 学校・教師との出会い

筆者は，上の世代である団塊世代の方々が通う多くの学校が荒れていた地域で育った。そのためか，筆者が通う小中学校は，教師の体罰が今では考えられないほどひどかった。

小学2年生の時に病を患い，筆者は3箇月間自宅療養となった。その間に算数の九九の学習は終わり，個別指導がないにもかかわらず勉強がわからないからと担任からよく叱責された。筆者にとって，子ども時代の学校・教師という存在は非常に理不尽なものだった。

ただ、小学5、6年の2年間は異なった。担任が子ども達の調べ学習中心の授業を仕組んでくださり、筆者は、毎日、友達の家を集い、翌日の学習課題に対する資料を作成し、子ども達の発表中心の学習に取り組むことができた。筆者は、学ぶ楽しさをこの時初めて体感した。教材のわかる、できるを超え、学習を通して交友関係が広がり、学級への所属観や連帯感も深まった。何よりも、何ごとに対しても積極的な自分にリアルタイムに自己更新していく実感を味わい、自己肯定感や自己効力感、幸福感さえも覚えることができた。

教師によって、子どもは幸福な状態に引き上げてもらえ、逆に地獄へ突き落とされもする。教師という職業に憧れをもったのはこの2年間の経験からであったが、同時に、子どもを不幸に突き落とす教師への嫌悪感も、一方では強くもつこととなった。

教育の目的は、子どもを幸せにすること。これが、筆者がやがて教師となるアイデンティティの核となった。

2-3 大学における教員養成課程での学び

その後、教職を目指し現在の職場である創価大学に進学した。大学名の「創価」とは、「価値創造」を意味する。これは、明治から昭和にかけて、柳田国男らと郷土科を研究した小学校長の牧口常三郎が提唱した「創価教育学」に由来している。

牧口(1982)は、“被教育者それ自身の生活を教育活動の対象となし、その幸福を図るを以て、教育の目的とする”、“幸福なる生活とは畢竟価値を遺憾なく獲得し実現した生活の謂である”と述べ、「教育の目的は、子どもの幸福実現」であること、そのための教師の役割が、「子どもに価値創造する力を培うこと」と定義づけている。

この定義は、筆者が小学校5、6年の担任の教育実践によって幸福感を得られた経験と強く結びついた。筆者の幸福感は、教師の教育実践に伴い、自己肯定感や学級への所属観、積極的な自分自身に成長していく自己更新によって得られた。そこで、牧口の言う「幸福」に至るための「価値創造」とは、自身の経験に基づく「自己更新」。さらに、「自己更新」とは平たく「生き方を深めること」と言語化できるのではないかと筆者は考えた。

このときから、「教育の目的は子どもを幸せにすること、授業は子どもの生き方を深めるためのもの」が、筆者の教師としての教育信条となった。

2-4 小学校教師になって学んだこと

こうして、小学校の教師となったが、すぐに2つの大きな出来事に遭遇した。

1つは、両親と離ればなれ、祖母と二人暮らしの男の子から、休み時間に遊んでいるとき、「お父ちゃん」と抱きついて来られたことであった。教師と子どもの関係を軽々と超え、子どもは教師に父親的なものを求めるのかと、当時はとてもショックを受けた。

しかし、子ども達との関係が良好なとき、男である筆者に、「ねえねえ、お母さん」と、呼び間違える子も度々いて、転移、逆転移の概念を得たのは大学院で臨床心理学を学んでからになるが、教師と子どもは役割を超え、非常に相互影響的な関係であることを学んだ。

そこで、筆者は、「学習指導の中で、子どもと子ども、子どもと教師の人間関係を深めることが、教育実践では大切である」と考えるようになった。

もう1つは、幼い頃、母親と別れた男の子との出会いである。父親は病弱で仕事に就かず、子育てにも手をかけない。彼は、家庭的な愛情にも経済的にも恵まれない中で育ち、「女は汚いけえ、好かん」が口癖だった。3年生の国語科文学教材「手ぶくろを買いに」の学習。雪が降って子ぎつねにてぶくろを買ってやりたいが、母ぎつねは若い頃町で人間に追いかけられ怖い思いをしたので、どうしても町に降りて行かない場面。自分が怖い思いをした町に、なぜ子ぎつねを一人で行かせたのかと子ども達が話し合っている時、彼は、「この母親は、子どもが嫌いなんじゃないだろう」と発言した。その一言には、母の存在に複雑な思いを抱いて生きてきた彼の苦悩が表れていた。

たった一言の背景に、その子の歴史や家族関係などの膨大なバックグラウンドがあることを思い知らされた。と同時に、このような子どもの人生をかけた発言が出てくる授業をしなければ、子どもの生き方や幸福に貢献することはできないと強く考えるようになった。

そのため、たった一言の背景にある膨大なバックグラウンドをも把握でき、子どもを理解することができる力を身につけねば、子どもの幸福を目指し、生き方を深める教育実践はできないと考え、筆者は大学院に進学して臨床心理学を学ぶことを決意した。

2-5 大学院における臨床心理学の学び

大学院では、辻河昌登氏のゼミを選択した。

辻河氏は筆者達院生に、研究と実践の方向の基礎となる先行研究の知的な学習の積み重ねを強く要求された。また、当時発表されたばかりの学校心理学や臨床心理学における実践型研究の手法など、最新の研究を紹介してくださり、その上で、紙上応答訓練から始まる実践的な訓練を段階的徹底的に仕組んでくださった。

辻河氏からは、心理臨床家、そして教師として大きく3つのことを学ぶことができた。

1つめは、基礎となる学問や最新の研究という、エビデンスを確かにとらえていく研究者の姿勢。2つめは、学習者の準備性をよく見取って、段階的に学ぶ難易度を高めていくという、学習者中心の授業を実践する教師の姿勢。

もう1つは、対等な関係を保障する心理臨床家の姿勢であった。

筆者は教職に就き、大切な存在の子ども達を、「さん」付けで呼んできた。辻河氏も、学生を「さん」付けで呼ばれた。授業や研究会でも、学生の発言に「なるほど」と相づちを打たれ、助言する際も「～かもしれませんね」と、決めつけをされなかった。

カウンセリングでは、クライアントとカウンセラーは契約に基づく対等な関係である。学問の追究においては、扱われる研究内容は仮説であり、しかも、学び手の経験はそれぞれ異なるため、同じ内容を学んでも学び手にとっての価値はそれぞれ異なる。学問においては、教員も学生も対等な関係なのだということを身をもって教えていただいた。このことは、後に山本力氏より、鍾幹八郎氏以来の伝統であることを教えていただいた。

仮説と経験の前では、誰人も対等であること。この姿勢は、大学院修了後、教師と子どもの関係のみならず、管理職として教職員に接する際も、特別支援教育や不登校対策のコーディネーターとしていろいろな学校に向向いて行った際も、現在の教職大学院で学生と向き合うときも、筆者の中心軸となっている。

2-6 臨床心理士資格をもつ教師としての活動

大学院では、教師が座席表を用いて日常的に記録する主観的な記述を分析し、子どもの理解と関わり方の仮説を生成し、実践、検証、修正を循環的に繰り返すことにより、客観性のあるアセスメントへと精度を上げていく手法について研究した。

学校に戻ってからは、このアセスメントによって得られた子ども理解と関わり方の仮説に基づいて授業設計するように努めた。関わり方の仮説とは、教師にとっては子どもへの期待や願い。子どもにとっては、援助ニーズの意味をもつ。

授業中の発言には、自分の考えとその根拠とともに、学習している内容と似た生活経験があれば、そのことについても発言するようにした。子どもの自己の経験を活かし、生きることと学ぶことを統合していける授業を毎時間仕組むことにより、子どもたちの生き方を深めることに貢献することができるのではないかと考え、「生き方を深める授業」をテーマに、教員時代ずっとこのような実践に取り組んだ。

管理職や初任者研修を担当したときには、この考え方を鶴田(2003)が表した図を示して説明した(Figure.1参照)。中心の円aは、教材内容がわかる、できるのレベル。次に、国語であれば読解、思考力、算数であれば合理的に推論する力といった教科の力を育てていくbレベル。そして、教師が仕組むべきは、人としてどのような成長を図るのかという全てを包含する教育内容のcレベル。授業では、これらの内容が共存され、その子らしく、人としてよりよい成長を図っていく方向で教育実践されなければならない。その意義を込め、校長時代、筆者は学校教育目標を、「生き方を深め、すてきな大人に育つ」と定めていた。

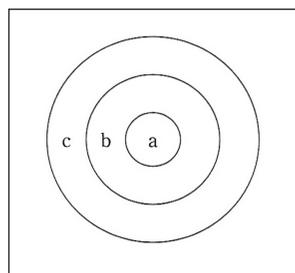


Figure.1 3つのレベル

2-7 教職大学院の教員として

我々研究同人は、これまで発表した論文で、大学院で心理臨床を学んだ教員は、心理士との「ダブルのアイデンティティー」をもつと形容してきた。筆者の中では、クライエントの福祉を図る心理臨床と子どもの生き方を形作る教育とは、矛盾なく統合できている。

何がわかった、できたなどは、教育の本質ではまったくない。わかろうと努力する心が強まった、苦手を克服してできるようになろうとする意志がふくらんだなど、人としての生き方が深まるということが、教育の本質であると筆者は考えている。現在の職場、教職大学院では、こうしたことを受け継いでいただけるような授業を工夫し展開している。

現在、「授業分析」を担当している。授業記録の逐語を読み解き、例えば、一人の子どもに焦点を当て、友達の発言を聞いた後、この子に何が生じたのか。この1時間の授業は、この子にとってどんな意義があったのかなど、子どもの生き方に迫る授業を行っている。

教育実践の指導助言という言葉は教材内容の伝達に留まらず、教材のわかるできるを超え、子ども達がどのように生き、自分の人生を切り開いていけるか。教職志望の学生には、そこを外さない教育実践を展開して欲しいと願っている。そして、教師としての夢や希望を抱いていただけるように元気づけ勇気づけ、そして、過去の実験に学びながら、教育信条を更新して、学生自身の生き方をも形作っていきけるような関わり方に挑戦している。

2-8 考察

岡本祐子(2016)氏とともに鐘幹八郎氏に専門性の熟達と世代継承についてインタビューした山本力氏は、“受け継ぐのはコンテンツじゃない”，“スピリットは、何か引き継いでいる感じ”と語っている。継承されるコンテンツを教材内容、スピリットを教育内容と捉えることができる。GIGA School, SDGs, Society5.0と、コンテンツは常に新しく更新される。常に研究を怠らない努力によって、コンテンツは次世代に伝えることはできる。しかし、山本氏が「受け継ぐのは」と語っているように、スピリットは伝えられるものではなく、次世代の方々が感じ取るものなのだという捉えが教師には大事であると考えられる。

臨床心理士資格をもつ教師として、コンテンツを磨きに磨くと同時に、それ以上に、次世代の方々に自分自身のスピリットを感じ取っていただけるような継承を形作れるよう、研究と教育、志の練磨に、我々教師は求道者のごとく厳しく努めていきたい。

3. 臨床心理学の学びをどのように大学の授業・学生指導に活かすか

3-1 研究者の立場

大学では心理学を専攻し卒業後小学校教員として約30年勤務した男性教員である。小学校教員時代、現職のまま、大学院修士課程で臨床心理学を学び、臨床心理士資格を取得して16年が経過している。現場復帰後、勤務校の教育相談システムの構築およびコーディネーターとしてチーム援助を促進してきた。臨床心理士資格を取得後は、教員と並行して、中・高一貫校のスクールカウンセラーとして学校臨床に携わり、8年前より、大学教員として勤務し、教職の講義を担当している。

3-2 問題意識の変遷

まず、「問題意識の変遷」について述べたい。

3-2-1 小学校教師として

筆者は、大学卒業後、小学校の教員となった。新任の頃、大学で心理学専攻していたこともあり、子どもの心を少しは理解できているのではないかと思っていた。しかし、それは思い込みに過ぎなかった。筆者は、当時、いわゆる「熱血教師」であった。「みんな先

生についてこい」と言いながら、さか上がりができない子がいたら朝から一緒に練習したり、休み時間は運動場でドッジボールをしたりしながら子どもたちと学んでいた。そして、子どもたちを思う熱い気持ちがあれば、子どもたちの成長を促進することができるのだと信じていた。そのため、熱血教師が苦手な子どもがいることさえ気づいていなかった。しかし、指導を素直に受け入れられない子どもたちがいることに気づくのに時間はかからなかった。

筆者の熱血指導を素直に受け入れることができない子どもたちに対して、最初は「これだけ先生が君のことを考えていっているのに、なぜ分からないんだ!」と子どもたちに思いをぶつけることもあった。しかし、筆者の思いが空回りするだけで指導に結び付くことはなかった。そこから苦難であった。「なぜ?」「どうして?」と、30代はずっともがいていたかもしれない。もがき苦しむ中で、ある時「なぜ先生の言うことがわからないんだ?」という考えから、「もっと子どもの心を理解する必要がある!」と問題意識が変化した自分に気づくに至った。問題のベクトルが、他者(相手)から自分自身に向けた瞬間であり、これが筆者の転機となった。

3-2-2 大学院で臨床心理学を学ぶ

問題意識が芽生えてから、39才の時、内地留学の機会を得ることができた。この経験は筆者にとって、これまでの教員としての自分自身を内省することを促すこととなった。また、臨床心理学の専門性を身に付けていくプロセスは、筆者にとって自己カウンセリングのプロセスでもあり、自己理解・他者理解が促進されていった。

そして、現場復帰と同時に学校心理士の資格を取得し、大学院で学んだことを仕事に活かすために、勤務校の教育相談体制を促進していくこととなった。その活動を通じて「チーム援助の重要性」を実感した。さらに、臨床心理士の資格を取得すると、私学中高一貫校からスクールカウンセラー(以下、SC)としての着任依頼を受け、その後、小学校教員と並行してSCとして11年勤務することになった。その結果、SCとして活動する中で、自分のアイデンティティ、ベースは、教育とカウンセリングの役割を担う専門家(教育相談係)である「教師カウンセラー」(河合, 2016)なのだ強く意識することになった。このような経験を経て、8年前から大学で教員養成に携わっているが、「授業はライブ、関係性の中で学びは深まる」ということを大切にしながら現在に至っている。

3-3 臨床心理学の学びを大学の授業および学生指導に活かす

3-3-1 自己一致する授業実践

筆者が大学で担当する「教育心理学」や「教育相談の基礎」という科目は、教える内容と筆者自身が自己一致しているかどうかが問われる科目だと考えられる。例えば「児童・生徒の成長する力を信じて、その心に寄り添いながら指導・助言していくことが大切である」と授業で話すことがある。その時、自分自身は目の前の学生に自己一致した言動をとっ

ているだろうかと省察するようになった。また、大学教員になった時、小学校教師時代の反省から、「絶対に学生に対して感情的に叱責しない」ということを心に誓っていた。小学校教師時代は、「子どもたちを時には厳しく指導しなければならない」という大義のもとに、感情的に叱責していたことがあった。小学生と大人（教師）という力関係で押し切ってしまったこともあったかもしれない。当然その時、子どもたちは筆者の言うことに従い、態度を改めるが、同じことが繰り返されることもあったと反省することがあった。このような経験から、指導困難な時こそ「学生の可能性を信じる」ということを心がけるようになった。

次のコメントは、筆者の授業を受講した学生が寄せてくれたものである。

この授業で学んで、以前の自分と変わったことがあります。河合先生の授業に対する姿勢を見て、最初はあまいと思っていました。自分なら、生徒が騒がしかったら怒鳴ったりするのと思っていたけれど、授業を進めていく中で、河合先生のやり方は、何より学生の事を一番に考えている。自分の方があまかったんだと気づくことができました。すぐに自分を変えることはできないけれど、少しずつ変わってよい先生になれるよう頑張ろうと思います。

3-3-2 授業のプロセスが、学級経営そのものを疑似体験できるような授業実践

大学の授業で意識する2点目として、授業のプロセスが、学級経営を体感できるものとなることである。例えば、学生から質問があった時、自分自身の教育実践に照らし合わせ「今のような質問があったとき、担任ならどう答えるかな？」とワンクッション置いて、学生に問いかけた後、学生に回答することもある。また、学生が授業開始後、なかなか静かに落ち着いて授業をスタートできない時、落ち着くまでじっと待ったりすることがある。そのうち、何人かが気づいて静かになった時、アイコンタクトを送ったり、「教室がだんだん落ち着いてきたね」と声かけをするよう心がけている。そして、全体が落ち着いたのを確認した後、「教室が騒がしい時、一番簡単な教師の指導は、“静かにしなさい”“うるさい”と指導する方法だが、一番へたなやり方です。」と話し、静かになるような指導を学生にいくつか考えてもらったりすることもある。これらのことは、教育現場で実践していたことをそのまま大学の授業で扱ったものである。

このことに関連して、筆者の授業を受講した学生が寄せてくれたコメントを紹介したい。

この授業で一番いいなと思ったことは、コメントシートを先生が毎回必ずチェックしてくださり、よいと思ったところを私たちに発表して下さることです。同じように授業を受けているのに、自分では思いつかなかった新しいことを発見でき、とてもいいなと思いました。また、私が、教室が寒いと一度コメントシートに書きましたが、それ以降毎回のよう「寒くないか?」「寒かったら温度上げよう」と気を配っていただきました。…中略…、この授業を通して、一人ひとり生徒を大事にする気持ちが大切だと学びました。

3-3-3 逆転移（陰性感情）を意識する

臨床心理学の専門性を身に着けるプロセスで、ふと気がつくと、筆者の心の中に、日常的に「臨床心理学的に生きている」という感覚が生まれてくるようになった。「あっ、今、こんな防衛機制を使っているかもしれない」「今起こっていることにはどんな意味があるのだろう」「これはただの偶然ではなく意味ある偶然（必然）なのではないか」等考えて日常を過ごすようになり、以前よりも楽に生きていくことができるようになった。

授業や学生指導をしている時も、自然にこのような姿勢で考えている自分に気づくことがある。例えば教職関連科目であっても、個々の技量・考え等様々であり、授業に集中できない、教員の指導をすぐに受け入れられない、という学生がおり、日々逆転移を生じることがある。その時は、筆者の心の中で生じてきた陰性感情に向き合い、できる限り自己内省することにより、「あっ、これは自分自身の、わかってもらえない傷つきを学生に投影しているな」「この怒りは私が抱えるものでない」と理解できると、冷静かつ建設的に学生対応できたりするのである。

3-3-4 「I am OK, You are OK!」をベースにした授業・学生指導

子ども（児童）のことを思っただけの言動が、時として子どもだけでなく自分をも追い込んでしまうことがあることに気づいた筆者が、臨床心理学の専門性を身に着け教育現場に復帰した時心のよりどころとしたのは、エリックバーンの「I am OK, You are OK!」の考えであった。そして、学生指導で困難を要する時、学生との関係が「I am OK, You are OK!」になっているか、どこかに「not」が入っていないかを確認しながら、学生指導を行うようになった。何か問題行動をとる学生に対して、まず、学生に「どうした?」「理由は?」と尋ね、学生の理解を深めてから、自分自身の考えを「私はこう考える」「こんな風に思うがどうだろう」と「You」メッセージではなく「I」メッセージで伝えることを心がけるようになった。その結果、学生自ら気がついたり、素直に行動改善が図れたりする学生が増えることとなった。

3-3-5 認知行動療法的思考が指導困難な学生指導につながる

次に、学生と接するとき、認知行動療法的に物事を考えるように心がけるようになった。例えば、授業で課題提出をしない学生や毎回遅刻してくる学生等がいる場合、認知行動療法的に考えると、その学生が「課題提出できる方法」を見つけ出せたり、「遅刻はするが毎回出席できている」等に気づき、それをプラスイメージで学生にフィードバックすることで、課題提出がスムーズになったり、遅刻が少しずつ改善されていったりするケースも多くなってきた。

3-3-6 コロナ禍の状況で

最後に、コロナ禍でのオンライン授業における、関係性を重視した「双方向」の授業実

実践を紹介したい。小学校教師時代、筆者は、子ども⇔保護者⇔教師、3者の心をつなぐ実践の一つとして、学級通信を核にした学級経営を行っていた。大学教員になった時、何らかの形でこの実践を活かせないかと考えてきた中、オンライン授業でのコミュニケーションロスを補う方法として、「コメントシートで授業を振り返る」資料を作成し、次時の授業で前回の授業について学生にフィードバックを行った。その結果、考えが深まったり、学生同士の学び合いが促進されたりしていった (Figure.2)。

コメントシートで第5回目「フロイトと精神分析②防衛機制」の授業を振り返る。⇨

「授業を受講」+「期限内に課題提出」の両方で出席扱いとなります ⇨

先週の第5回目の講義では「フロイトと精神分析②防衛機制」がテーマでした。講義の冒頭では「1.1と0.9の法則」をお話した時、みなさんはどんな思いだったかを講義後想像していました。コメントで「1.1で頑張りたい」とたくさんの方が書いてくれました。ほぼ全員振り返り資料も閲覧してくれているようで嬉しいです。最初はしんどいかもしれませんが、続けてください。そしてそれが習慣になることを願っています。⇨

それでは第5回目「フロイトと精神分析②防衛機制」の授業を振り返っていきましょう。⇨

(1) 講義内容を生徒への具体的な指導に繋げようとするのは素晴らしいです⇨

・防衛機制において大切なことは、不安から自分を守るためにいろいろな方法を取るけれど、**問題の根本は解決していない**ということ、だから種類を覚えることも大切だけれども「この子はこの防衛機制をとってるな」と判断してその先に行き過ぎた行動や身体に負担がかかるような防衛機制を防ぐことが、養護教諭にとって大切なこと今日の授業を受けて考えました。例えば、**置き換えは学校現場において注意が必要な防衛機制**だと思います。**人に対してぶつけているのならば、それは問題行動となりましていじめに繋がるのはいけないので、決してその生徒を否定せず受けとめてあげながらも、なぜそのような防衛機制を取ってしまうの**ということを広い視野で一緒に考えてあげて、助けてあげるといことが大切だと思います。⇨

⇒今回のテーマでここまで具体的に生徒への指導場面をイメージできるのは素敵なことだと思います。そんな学びはきっと楽しいと思います。⇨

(2) 振り返り資料をうまく活用していますよ⇨

・今はグループディスカッションができないため、自分とは違った考えや同じ考えや意見を復習として見る事ができました。授業の体制が代わり、課題をしていると孤独感を感じる事が多かったが、**他の人の考えに触れて「自分は一人じゃないんだ」と感じる事ができました。**⇨

・また、「コロナの影響でディスカッションやペアワークが出来るか分からないが、もし機会があれば周囲の人と意見交換をたくさんして知識を増やしたいと思う」という記述をしている方もいた。私もそうだなと思った。自分だけで考えを深めることも可能だが、それはやはり自分好みの考えに偏ってしまう。いつも一緒にいる数名とも授業の話をするが、やはり一緒にいるだけあって全く違う考え、ということは無く似たような意見に落ち着くことも多い。それを考えると、**普段話さないような人達とも意見を交わせる授業内でのディスカッションやペアワークが出来るようになると良いな**と思った。⇨

⇒振り返り資料を読み、主体的に学ぶという意欲が伝わってきて嬉しく思います。どうかその姿勢を続けていってください。⇨

Figure.2 「コメントシートで授業を振り返る」資料

3-4 事例の考察

皆藤 (2015) は“心理療法というのは、「わたしの物語」を創り出すことであり、「物語」が紡がれていくプロセスの営みである”とした上で、“そこでは、必然的に「人間とは何なのか」「どのように在ればよいのか」「われわれは何者なのか」といった問いが生まれる”と述べている。筆者の、大学院で臨床心理学を学ぶきっかけは、教員として、子どもの指導に躰いた筆者が、子どもの心の理解促進を目的とし、その学びを子どもの指導や援助に

活かしていくためのものであったが、今振り返ると、皆藤（2015）が述べているように、自分自身の生き方や考え方を問い直すためのものであったと考えられる。実際、現職教員のまま内地留学をしていた期間は、仕事から距離を置くことができた。そのため、この期間は、臨床心理学の専門性を身に付けていくとともに、自己内省する時間が十分にあり、自己カウンセリングのプロセスともなった。

さらに、山本（2018）は“大方において事例研究は臨床実践の「副産物」である”としている。そして、“クライアントと一緒に歩いた問題解決の旅路の一つひとつを振り返り、検討することを「省察的」な営み”と呼び、心理臨床実践の事例研究の方法として「省察的な事例研究法」の重要性を述べている。本事例では、この考えに遵いながら、「省察」を行ってきたと言える。

最後に、小学校教員として、子どもたちに接することは、筆者自身に、これまでの生き方・教師としての在り方を問い直し、自問自答することを余儀なくした。そして、苦悩しながらたどり着いたとも言える臨床心理学の学びは、「なぜ、子どもたちに自分自身の思いが伝わらないのか」という問いの答えを見つけるプロセスでもあった。そして、その答えは、子どもたちの側にあるのではなく、自分自身の中にあることを筆者に示してくれた。その結果、臨床心理学の学びは、筆者自身の生き方・教師としての在り方の統合、自己一致を促すことにつながった。そして、臨床心理学の学びを通して得られたことを「次世代に伝承していく」ことが、筆者の「教員養成」の柱であり、今後も、そのことを意識しながら大学教員として自己研鑽に努めたいと考える。

4. ダブルアイデンティティの課題と教職大学院での指導

4-1 研究者の立場

筆者は小学校教員を24年、教育行政を7年、大学教員を3年経験し、臨床心理士の資格を取得して14年になる。現在は教職大学院で現職の教員である院生とストレートマスターと呼ばれるこれから教職に就いていく学部卒の院生の両方の教育に携わっている。

教員と臨床心理士は対人援助職という意味では同じ属性がある。スクールカウンセラーの配置が進んだ現在、教員と臨床心理士が学校という同じフィールドで働くことが増え、その両者が協働することの意義に関しても広く認知されているところである。この「協働」になぜ意義があるかという点、専門性が違う者同士が同じ目的をもってその専門性を活かしながら働くからである。では、一人の中に複数の専門性がある場合はどうであろうか。複数の専門性は対人援助を行う上で強みとなるかもしれない。しかし、複数のアイデンティティが一人の中にあるとした時にそれは強みとなるのだろうか。ここでは筆者が、教員と臨床心理士というダブルアイデンティティの課題をどのようにとらえ、それを大学生や大学院生の教育にどのように繋げようとしてきたかを振り返り、その意味を考察する。

4-2 心理学との出会い

筆者は大学を卒業後、公立の小学校で教員を19年間勤めた後、臨床心理士の資格を取るために休職し、大学院に通い、その後5年間は再び小学校の教員として働いた。その後、臨床心理士の資格を生かして働かないかという誘いを受け、7年間教育センターで相談支援担当の指導主事として勤務した。そして現在は、教職大学院で院生の指導をするとともに、一部学部の授業も担当している。

心理学という学問との出会いは大学の時であった。1年生の時の一般教養の「心理学」の授業が面白く、「心の理（ことわり）」がこのように研究されているのかと心が躍った。また、所属が教育心理学科だったので、2年生の後半から専門科目として心理学を学んだ時も、ある授業では母子関係ついて、耳で先生の講義を聞きつつ、ノートもとりつつ、頭の中ではずっと母と自分との関係について考えていたりする、という体験もした。これは後に自分がカウンセラーとしてクライアントの話を書く時の感覚と非常に似たものであった。カウンセリングやプレイセラピーに興味を抱き、民間のカウンセリング講座に通ったり、卒論のためにプレイセラピーを実施している病院を紹介してもらって、1年間ほど通ったりもした。

しかし同時に、筆者が大学に入学した目的は小学校の教員になることだったので、教員免許を取得するため、教科や教職に関する科目も数多く受講しなければならなかった。当時もその後もずっと、「心理学」に関する科目と「教科や教職」に関する科目は筆者にとっては全くの別物で、それらの関係について考えたことはなかった。教育相談や学校カウンセリングに関する理論や技法などは、教科指導やその他の学校教育全般と深い関わりがあるというのは、現在になって実感できるようになったところである。

4-3 学級担任としての不全感

小学校教員として学級担任になった初期の頃は、いかに授業力を向上させるか、どうすれば学級経営を上手にできるか、ひいては子どもたちにどうやって自分の言うことをきかせることができるか、ということばかりを考えていたように思う。そして空回りし、子どもたちとの関係がうまくいかなくなる、という経験をした。そのような時に、あるベテランの先生2名が別々に声をかけてくださった。おひとりの先生は、「子どもはあなたに反抗しているように見えて、すごくあなたのことを求めているのが、傍から見てよくわかる」とおっしゃった。当時の筆者は子どもたちがそれまで培ってきた力、持っている潜在的な成長力を信じていなくて、同時に、反抗したり、試したりする行動の意味が分からなかった。もう一人の先生は、「ぼくは先生としての自分もあるけれど、子どもたちには一人の人間としての自分も見せるようにしている」とおっしゃった。きっと、筆者が子どもに馬鹿にされないようにと、教員としての顔ばかり子どもたちに見せて、本当の自分を見せていないことにその先生は気が付いていらっやして、ご自分のこととしてお話してくださったのだと思う。一昨年度、学部の授業で「カウンセリング」について

話をするために、改めてロジャースの「パーソンセンタードアプローチ」について書籍を読み直し、また一緒に授業をしている先生の「自己開示」についての話を聞かせていただいたことで、当時のお二人の先生が筆者に声をかけてくださったことの意味を改めて考えることができた。

4-4 心理学との再会とダブルアイデンティティの苦悩

その後、あるスクールカウンセラーとの出会いから、筆者も臨床心理士の資格を取りたいと強く願うようになり、大学院で学ぶ機会を得た。そこで2年間は大変充実したもので、臨床心理学に関する授業、ケースの担当とそのカンファレンス、修士論文の作成など、現在の仕事の礎となっているものの多くがこの時に得たものである。

大学院での2年間を終え、意気揚々と学校現場に戻ってきたが、そこで始まったのは、教員と臨床心理士の2つのアイデンティティの狭間で揺れ動き葛藤する日々だった。そのクラスは筆者が大学院で学んできたことを活かさなければならないと強く思った子どもたちがたくさんいるクラスだった。全ての子どもたちが安心して過ごせるような学級にしようと思い、新学期を迎えたが、直後からある子どもの筆者への試し行動が始まり、それが複数の子どものに広がった結果、教室は片時も目を離せないような状態になった。

大学院で学んだことで一人ひとりに対する理解は以前よりは深くなったと自負していたし、学んだことを活かした援助も試みたが、1対1の関係に終始してしまった筆者のやり方は、教室の中では全く役に立たなかった。集団には集団のダイナミクスがあり、臨床心理学を学んだからこそそれを理解し、集団を育てることで個々への援助につなげていくべきだった。また、学級経営には「ルール」と「リレーション」の両方が大切だと言われる中で、「リレーション」ばかりに気を取られ、「ルール」の部分を子どもにきっちりとすることができていなかったため、安心のできる学級集団に育てていくことができなかった。この時のことは苦い思い出であり、長く自分の中で消化できない塊となって、しばしば夢となって再現された。

4-5 教職大学院の教員として

4-5-1 自己開示について

その後、教育センターでの勤務を経て、現在は教職大学院に勤務している。筆者が所属しているコースは「援助ニーズ教育実践コース」といい、まさしく今まで筆者が自身のテーマとしてきたことをそのまま考えていけるコースである。授業では「子どもやそれを取り巻く様々な状況・環境への援助」「よりよい教育活動とは」という内容に関して、院生と一緒に考えていくが、自身が経験した葛藤については、自己紹介では必ず話をするようにしている。教員になってからずっと、さらに臨床心理士の資格を取ってからは以前よりも増して、もがき苦しんできたことを含めた自分という人間を「自己開示」しているということである。これは、二度と小学校の教壇に立つことがないとわかっていて行う「自己開

示」である。しかし、教職の先輩となる筆者が、葛藤を抱えながらも教職を続けてきたことを知ることで、院生自身が「教員誰しも持っているであろう大小さまざまな葛藤」に気が付き、その意味を考える機会となってほしいと考えている。

また、筆者は実務家の教員ということもあり、授業では理論を話すのではなく、実際に教育現場であるような事例を取り上げて一緒に考えていくことが多い。事例はオリジナルだが「院生が実際の事例を疑似体験でき、共感できるようなものを」と考えている。子どもや保護者の援助ニーズを考え、それに対する何らかの援助を考えていくわけだが、援助する側も人間なので、日々いろいろなことで心が揺れ動く。これ前述した「自己開示」とも関係する。これは仕事上のことだからと、揺れ動く気持ちに蓋をするのではなく、その感覚を大切に、受け入れることが、同じように揺れ動く「援助ニーズのある子ども、保護者」等の気持ち、背景などに思いを馳せることにつながるのではないかと。そして、自他の揺れる気持ち、葛藤から援助を考えてほしいと切に願っている。

4-5-2 現在の仕事とダブルアイデンティティ

筆者が勤める教職大学院では院生が理論と実践の往還のもとで実践課題研究を行い、最終的には報告書としてまとめる。実践研究なので、コロナ禍の状況もそうだが不確定要素が多いため、ゴールの予想が難しい。そのような中で、院生のしたいことを尊重しながら進めていくのは、カウンセリングの過程に似ているという感覚を持つ。しかし、指導という意味では教員としてのアイデンティティが核となっている。ここでも両方のアイデンティティは統合されることなく、どちらかが顔を出したり、ひっこんだりしている。ここで大切なのは、院生に寄り添いつつ、最後はそれぞれの力を信じて任せていかなければならないということである。これは過去の葛藤の経験から自分に戒めていることである。

また、ダブルアイデンティティの間で行ったり来たりする感覚を持つのが、学部生やストレートマスターの院生に対する教員採用試験対策における指導である。面接や模擬授業の指導をする際は、筆者が今まで拠り所としてきた教員としての信念が頭をもたげる。一方で、自己PR作成の過程においては、個別にじっくりと時間をかけて、一人一人がどのように教職を目指す自己を形成していったのかを、話し合いながら振り返り、言葉になりにくかったものを言葉にしていく。その過程は大変興味深く、「だから今のあなたはここにいるんですね」と、どの院生にも感動をもって言いたい気持ちになる。これもまた、カウンセリングの過程と似通っており、単に教員採用試験対策の指導というものを越えた意味を筆者に与えてくれている。

4-6 ダブルアイデンティティの課題と次世代への継承

筆者は現在もダブルアイデンティティの課題を抱えながら日々を過ごしている。河合ら(2018)によると、筆者と同じ立場の者の語りからは、「大学院を修了後、学校現場に戻って教員として働く際に、葛藤することが多い」が、「新たなアイデンティティを得たこと

により、今までの“教員”だけではない自分の役割や存在を認識することができるようになった」ということがわかる。次世代に「何をどのように継承しようとしているのか」と問われると、確信的な答えはまだ見つかっていないが、「“教員”だけではない自分の役割」として「人がそれぞれの想いや環境の中で揺れ動きながら過ごしてきた過程に敬意を払うこと。そしてそれは相手が大人であっても子どもであっても同じであること」を伝えていくことではないかと考えている。

5. まとめ

本研究では、臨床心理士の資格をもつ教師の活動をめぐって、「次世代への継承」について論じ、次の3点を考察した。

- ①教員＝「教える側」と学生（教育現場においては子ども）＝「教えられる側」の関係ではなく、クライアントと対等の関係であるように、教員養成においても確かなリアリティをもつ経験（experience）の前では、学生と対等な関係である相互性（mutuality）が重要であること
- ②臨床心理学の学びは、教員生活で窮地に陥った時に葛藤や他者との折り合いをつけることで、自身の生き方と教師としての在り方を統合し、自己一致を促すことに繋がり、その作業での自他受容・自他理解の促進が、学生との関係においても体现されていること
- ③臨床心理士と教師というダブルアイデンティティの葛藤を自覚して、揺れ動くありのまま（real）の自分を自己開示していくことにより、学生が様々な人の想いを考えることにつながる

また、継承性（generativity）については、教師の「教える、伝える」という一方通行ではなく、前述した相互性（mutuality）が重要で、「学びたい」という引き継ぐ側のスピリットを喚起することが鍵となる。そのためには、伝える側（教師）の脈々と受け継いだスピリットこそが重要となる。「啐啄同時」のように個々の学生のまさに「そのとき」を逃さない、絶妙なタイミングを感じ取ることも臨床心理学を学んだからこそできる教師としての技だと考える。

筆者たちが2015年から取り組んできた「臨床心理士の資格をもつ教師の活動」については、「教師でありながら臨床心理士として、何が貢献できるのか」という問いに対する答えを求める時間であった。7年の年月を経て、次世代への継承を考える時期となった今、山本氏から次のようなメッセージをいただいた。「教師としてのキャリアの途上で壁にぶつかり葛藤し、落とし穴にはまり、『危機』にみまわれながらも、それでもレジリエントに生き残ることで、教師アイデンティは本物になっていくと思います。これまで、double identityとしての教師カウンセラーとして自己定義してきましたが、今回のお話を聞いて改めて感じたのは、『臨床心理士+教師』ではなく、まぎれもなく（心理臨床の視野を持った）「教師」のライフコースであり、豊かな教師アイデンティティの具現だと感じました。それでよいのだと思います。」

「豊かな教師アイデンティティの具現」という表現には、教師か臨床心理士かという二者択一でもなく、教師+臨床心理士による新たなアイデンティティでもなく、教師としてのライフコースに教師としての十分な経験と臨床心理学の学びが包括され成熟してきていることだと考察する。また、「それでよい」の言葉は、15年以上前、筆者たちが資格を取得する際に突き付けられた問いに対する明快な答えとなった。今後も臨床心理士の資格をもつ大学教員として、先輩方から受け継いだスピリットをもち、自身のコンテンツを磨きながら、子どもたちが自分の力で幸福を追求する力を身に付けることができるように導ける教員養成に努めたいと考える。

謝 辞

本研究にあたり、日本心理臨床学会第40回大会「臨床心理士の資格をもつ教師の活動をめぐって（6）一次世代への継承―」自主シンポジウムの共同企画者でもある辻河昌登先生（帝塚山学院大学大学院、前ホワイト精神分析研究所）には、昨年度、遙かニューヨークから熱心にご指導、ご助言をいただきました。また、山本力先生（就実大学大学院）には、第36回大会での「教育実践と世代継承性」に引き続き、今回も指定討論と後の協議で、明快で多くの示唆あるご助言をいただきました。お二人の先生に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 林 裕子・青木真理(2013). 小学校教師の「行き詰まり感」に関する研究Ⅰ. 福島大学総合教育研究センター紀要第15号, 1-8
- 林 裕子・青木真理(2014). 小学校教師の「行き詰まり感」に関する研究Ⅱ. 福島大学総合教育研究センター紀要第16号, 1-8
- 皆藤 章(2015). ひとりの心理臨床家の考える人間の生とアーサー・クライマンの存在. 皆藤 章 編・監訳. アーサー・クライマン 江口重幸 皆藤 章 著, 『ケアをすることの意味』, 誠信書房, pp.2-27.
- 河合篤史・拝野佳生・大久保敏昭・柿 慶子(2016). 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
- 河合篤史(2016). 私立小学校における教育相談システム構築の試み―司書教諭の役割を持つ教師カウンセラーとしての活動を通して―, 学校心理学研究, 16, 47-55
- 河合篤史・吉川修司・拝野佳生・大久保敏昭・正木佐代子(2017). 臨床心理士資格をもつ教師の活動をめぐって―特別支援教育と発達障害―, 太成学院大学紀要, 19, 41-52
- 河合篤史・大久保敏昭・石田千晶・田中好浩・門原真佐子(2018). 臨床心理士の資格をもつ教師の活動をめぐって(3)―教育実践と世代継承性―, 太成学院大学紀要, 20, 33-43
- 河合篤史・大久保敏昭・岸本久美子・柿 慶子(2019). 臨床心理士の資格をもつ教師の活動をめぐって(4)―マイノリティの子どもたちとのかかわり合い―, 太成学院大学紀

要, 21, 35-46

河合篤史・大久保敏昭・石田千晶(2020). 臨床心理士の資格をもつ教師の活動をめぐって
(5) — 困難事例への対応 —, 太成学院大学紀要, 22, 23-31

牧口常三郎(1982). 創価教育学体系(上), 牧口常三郎全集第5巻, 第三文明社

岡本祐子(2016). 境界を生きた心理臨床家の足跡 — 鎌幹八郎からの口伝と継承 —, ナカ
ニシヤ出版

鶴田清司(2003). 国語科教育の内容と方法, 柴田義松・阿部昇・鶴田清司(編著), 学文社,
pp.47-55.

山本 力(2018). 事例研究の考え方と戦略 — 心理臨床実践の省察的アプローチ —, 創元
社

