

# 心理臨床家は学校教育現場といかに向き合うべきか —曇りのない心で学校の現実を理解すること—

## How clinical psychologists should deal with the school educational field ?

### —Understanding the true condition of school with a serene mind —

小野 広明\*

Hiroaki ONO

#### 1 問題の所在—学校教育現場と心理臨床家—

##### (1) 自明のフィールドとしての学校

心理臨床家が実務、研究・教育において、小学校、中学校、高等学校の学校教育現場と関係をもたないことはまずあり得ない。学校に勤務する場合はもちろんのこと、学校の関係機関、すなわち医療、福祉、司法、矯正等の機関に勤務する場合も、直接・間接に児童・生徒、保護者、教師との関係をもつことになる。また、心理臨床家の中には学校教育現場を研究の重要なフィールドとする人も少なくない。さらに、心理臨床の場では児童・生徒ではない対象者からも往々にして過去の学校生活の体験、学校や教師へのさまざまな思いが語られ、心理臨床家は対象者理解のために本人にとっての学校・教師とは何であったのかとその意味を問う。ここにも学校との接点がある。

心理臨床家は、上述した実務家、研究者としてだけでなく、一般人・生活者として学校との接点を日常的に有してきた。むしろこの接点の方が、キャリアとしての接点よりも古くて長い。それは自らが過去に学校の児童・生徒という当事者であった時期から始まり、卒後もメディアあるいはわが子、親戚・縁者・知人等の身近な人々を通じ

て学校教育現場の出来事が日々刻々伝わってくるという形で将来に互って続く接点である。そうであればこそ、心理臨床家はキャリアの最初の時点から学校教育現場については「多くのことを知っている」。心理臨床家にとって学校教育現場は、実務家や研究者としても、一般人・日常生活者としても切っても切れない緊密な関係にあるからこそ自明ともいえる「了知」のフィールドである。

##### (2) 重要課題としての学校・教師との連携

しかし、学校教育現場が「了知」のフィールドだからといって、必ずしも心理臨床が円滑かつ効果的に展開するというわけではない。問題は了知の内容と了知の仕方である。つまり、自らがかわりをもつ学校や教師の何を、どのように理解するかによって学校教育現場における心理臨床実践の適否・成否が分かれるだろう。詳細は本論で触れるが、理解に曇りが生じ、曇りから学校・教師への過剰な期待や要求をもったりすると、学校・教師との関係づくりが困難になる。その結果、心理臨床実践もいびつで的を射ないものになろう。学校という組織の中で行う心理臨床は、個人の来談を中心とし、当該個人を自らの臨床心理学的なフレームワークの中に呼び込んで行う心理臨床とは異なり、同じ対象の児童・生徒に日常的にかか

\* 埼玉工業大学人間社会学部心理学科

わる教師との適切な関係があってこそ保障される。この適切な関係とは、よく言われるように学校・教師との連携を構築することである。

### (3) 連携の前提としての理解

学校におけるいじめや不登校等の問題への国及び都道府県の施策として、心理臨床家がスクールカウンセラーとして小中高に配置され、児童・生徒及び保護者を対象に心理臨床業務を担うようになってから久しい。こうした中、スクールカウンセラーの配置当初から現在まで、臨床心理に係る幾多の論稿や心理臨床家の研修等において、学校教育現場で働く心理臨床業務の重要課題の一つとして常に指摘されてきたのがこの学校・教師との連携である。このこと自体が連携の必要性・重要性のみならず、その難しさを物語っている。

実際に、筆者は教師等の多くの学校関係者、そしてスクールカウンセラーから連携の難しさにまつわる話をよく聞いてきた。連携の難しさの理由は多種多様であるが、話の基調には「先方が当方をよく理解せずに職務を遂行する」という違和感がある。逆に「当方が先方を理解していない」ことが連携を損なわせていると内省的に話す教師もいる。いずれにせよ、両者の連携を阻害する根本的な要因として相互理解の不足があると考えられる。

学校教育現場という同じ職場内で心をつにし、足並みを揃えて児童・生徒へのかかわりを、と一口に言っても、専門性と職域、採用・勤務条件・勤務形態・待遇、健全育成の観念、学校の管理運営への意識、児童・生徒へのかかわりの質と量、これらのどれも異なる者同士が連携を図る難しさは想像に難くない。ましてや学校教育の長い歴史から見ればつい昨日のごとく学校教育現場という所与の組織に新規参入した心理臨床家にとって連携は容易ではない。しかも他の職場での勤務経験がなく、学校教育現場が職業人としてのスタートの場となる心理臨床家であればなおのこと

であろう。だからこそ心理臨床家が、連携の前提となる学校・教師への理解を深めることは依然として喫緊の重要課題である。

## 2 本稿の目的—学校・教師のいまと向き合う—

臨床心理学及び心理臨床の実務において、教師との連携の必要性は頻繁に指摘されてきた。だが、心理臨床家は連携の前提として、学校と教師のいまを内側から理解しようと真に努めてきたであろうか。その試みがなかったとはいえないにしても、筆者の目に留まるような試みを著わした論文等はほとんど見当たらない実情にある。

このような問題意識から、本稿では学校教育現場にかかわる心理臨床家がいかに予断や曇りのない心や眼で、また過剰な期待や要求をもたずに学校・教師への内側からの理解を深め、学校・教師との連携を図るべきか、つまり学校教育現場といかに向き合うべきかその道筋を展望したい。

## 3 本稿の論拠—非行臨床の実務経験—

論述の根拠について触れておきたい。筆者には小中高の学校教育現場の勤務経験はない。前職は少年矯正施設（少年鑑別所と少年院）の心理職であった。大学赴任後は犯罪・非行臨床心理学の立場から、地域連携として主に埼玉県北部地域の小中高と、生徒指導領域の非行対応に関してかかわりを有してきた。本稿で展開する学校・教師への理解に関する論述は、少年矯正施設と大学という小中高の関係機関に身を置き、非行臨床を実務としてきた者の視点から組み立てたものである<sup>(1)</sup>。

もう一つ、本稿の論述は主に中学校と高校を念頭に置いていることを付け加えておきたい（したがって、本論では「児童・生徒」よりも「生徒」と表記するが多い）。その理由の一つには、少年鑑別所には非行時の身分が中学及び高校在学

中である少年が相当数入所し<sup>(2)</sup>、中高生との面接に加えて、生徒の保護者、所属校の教師との面談は日常的業務であった（小学生の入所は稀であった）という筆者の実務経験がある。もう一つの理由は、大学赴任後の地域連携では、中学校及び高校の教師とかかわりをもつことが多かったことが挙げられる。

筆者が現職に就いた後も中学校と高校との接点をもち続けてきたのは偶然ではなく、研究関心からでもない。背景には、中高の学校教育現場では非行は恒常的に焦眉の問題になっているという現実がある。なぜか。思春期（青年期前期～中期）という発達段階の中でも中学2年生から高校1年生あたりまでの時期（14、15歳）が、生物的、心理的、社会的な基盤・要因を背景に、人生において最も非行と呼ばれる犯罪が多発する時期だからである<sup>(3)</sup>。また中学と高校は、人生の犯罪曲線のピークと重なる上に、さまざまな精神症状が好発し、それに伴う問題行動が頻発しやすい時期でもある。非行臨床の立場からいうと、親は当然のこと、中学校と高校の教師は大げさな言い方ではなく人生の最大ともいえる危機を乗り越えようとする相手と向き合っているのである。

以下本論に入り、まず学校・教師への理解がいかにして可能なのかについて述べる。

## 4 理解はいかにして可能か

### (1) 「～からの理解」ではなく「～への理解」

本稿は、われわれ心理臨床家側からの学校と教師理解に焦点を絞る。このスタンスについて次のような疑問を呈する人がいるかもしれない。つまり「心理臨床家が学校・教師との連携・協働を確立するためには、新規参入者である心理臨床家への学校側のまなざしや受入態勢のありようも検討されなければならない。それがバランスのとれた研究というものだ」と。しかし、相手あつての営

みに関与する場合は「相手からの理解」を求めるとはならず、「相手への理解」が先にありき筋と考える。専門性等が異なる者同士が連携の実を上げるためにも「相手からの理解」ではなく、まず先に「相手への理解」を実践すべきであろう。

理由は2つある。第1に、もし、連携を図るべき二者の間に連携に逆行する負のスパイラル（負の連鎖、悪循環）の事態が生起するとしたら、どちらかが、最悪の場合双方が「相手からの理解」にとらわれているときである。第2に、学校を職場（働く現場）という観点から見るとき、心理臨床家は自分たちが築いたわけではない長い歴史をもつ学校という既に社会的に確立されている所与の世界に入り、学校の組織目的を達成するための一助となる働きを求められている。就職全般にあてはまることだが、入り込もうとする世界を、まず入り込む側がその懐に入って知ろうと努めることが常識ではなかるうか。なぜなら、入り込む世界を知らずして当該世界で自分のありかたを見出すことはできないからである。

### (2) 学校・教師の何をどのように理解するか

もちろん、ただ理解すればよいということではない。「1 問題の所在」に記載したように、学校や教師との連携を図るためには、学校教育現場のことを「了知」しているだけではなく、了知の内容と了知の仕方、つまり学校や教師の何を、どのように理解するかが問題である。

まず「何を」理解するのかを明確にしたい。およそどんな職場・組織であっても、専門性、職業的エートス等が異なる職域にある者同士が共に働くために必須のことは、連携の内実である相互補完的な関係を構築することである。関係構築への道は、相手の本分・本務・本業、そして自分の本分等を知ること、つまり自他ができることとできないことを見極め、尊重し合うことから始まるに相違ない。本稿の主題に即せば「何を」が意味す

るのは、学校や教師の本務（本分）、そして学校と教師がおかれている現実である。

次に「どのように」とは、曇りのない心でということの意味する。「曇り」とは予断・偏見・思い込み・信念のような初めに結論ありきの見方・考え方である。筆者（2013）は対象の理解を妨げる初めに結論ありきの見方がなぜ起きるのかについて詳述したことがある。内容を摘要すると次のとおりである。①生徒が話した学校、教師の姿を現実・実際の姿として受け取る、つまり生徒の主観の世界を客観の世界であるかのようにみなす。具体的な例として、生徒が教師への怒りや不満を口にすると、怒りなどを引き起こす原因が実際に教師側にあるのではないかと頭ごなしに考える。しかし、思春期の子どもには親への怒りを教師に向ける可能性があることを念頭に置いておく必要がある。②自らの児童・生徒時代の体験から想念された学校像や教師像を現実のそれにかぶせて判断する。自分の体験から「いい先生」、「悪い先生」のイメージができて上がり、そうした色眼鏡を通して現実を見る。これは、個人的な経験によって固められるという意味で、「内から生まれる予断」である。③メディア等から流される一面的・部分的な情報に依拠して（うのみにして）、学校と教師を判断し、例えば「学校は教育の場としてふさわしくない」、「教師には教育者としての不適格者が多い」などの非難を行う。これは「外から刷り込まれる予断」である。④以上に加えて筆者（2015）は、隣接する専門家（似た者同士）の間で起きる自他の差別化、つまり自らの専門的領域の独自性と優位性を強調しようとして、隣接する専門領域の価値を下げたり排斥したりすることも相手の理解を歪ませる要因である旨を指摘した。

心理臨床家であれば、かかわろうとする相手への理解を損ない、職務の根幹を危うくする上記の事態が自分の内に生じていないか、常に自らを相対化・透明化し、内省する眼をもつ必要がある。

### (3) 当事者への意識をもつこと

「相手からの理解」ではなく「相手への理解」が可能になるのは、また、何をどのように理解するかを的確に行なえるのは、基底に「当事者への意識」があるからではなからうか。当然のことだが心理臨床家は教師ではないため、教師と同じ当事者意識を持つことはできない。しかし教師という当事者への意識をもつことはできる。傍観者意識や部外者意識とは明確に対置され得るこの当事者への意識とは、もし当事者であったら自分の心にどのようなことが起きるのか、どんなことが自分にできるのかできないのか、問題に直面したときいかに対応するのかなどを虚心に見つめることである。つまり他人ごとではない、相手の身になって考えるという意識である。これは本稿の論述に通底する筆者の意識でもありたいと思う。

このような理解のスタンスに基づき、以下学校・教師を理解するために重要と考える①学校・教師への社会のまなざし、②学校・教師の本務、③教師の生徒へのかかわり（これらはどれも複雑に絡み合い、相互に影響し合い、学校教育現場の現実を作り出している）の3つの視点から、学校教育現場の現実を考察する。

筆者の論述はどれもこれも、あえていまさら言及するまでもない当たり前すぎる事項であるかもしれないが、社会には、またわれわれ心理臨床家の世界にもそれらが当たり前ではない現実がある。

## 5 学校・教師への社会のまなざし

### (1) 教育を受けられることへの感謝の衰退

児童・生徒の保護者と接していると、またわれわれ自身を振り返ると、世の大人たち、親たちから、そして大人や親の背中を見て育つ子どもたちから、学校で教育を受けられること、義務教育であれば無償で教育を受けられることへの感謝の気

持ちが衰退・消失したように思われる。

親は1日の生活時間の約3分の1、年間にして膨大な時間学校にわが子を預かってもらう。子どもは授業、集団生活という親が見ていない場でどれだけ多くのことを学び、成長を遂げていることであろうか。これは家庭では果たせない学校教育というものである。教師という専門家の力によるものである。親としては有り難いことである。

しかし、いまの学校教育現場に対する教育評論家や保護者たちの表に出る意見の大勢は「教育は受けて当たり前」、「教育への感謝? とんでもない」、「学校は子どもによりよい教育サービスを提供すべき」、「教師は不適格教員にならないように自己研さんを積みなさい」という類のものである。こうした意見には、意見を述べる自分たちは一体何者かという視点がない。

身近な事例になるが、筆者は10年ほど前、首都圏のある中学校の緊急保護者会に出席したことがある。ある学年の1クラスの何人かの男子生徒が教師や生徒に粗暴な行動をして、授業が成り立たないというのが開催の理由であった。校長、学年主任、当該クラスの担任が状況説明と謝罪を行った後、今後の対応について学校側と保護者側との話し合いに入った。保護者からは事態収拾に向けた学校への注文が多く出されたが、親である自分たちが何をすべきかという観点からの発言がほとんどなかった。筆者はある保護者の発言が特に気になった。それは「同じ学年でも落ち着いているクラスと落ち着いていないクラスがある。後者のクラス担任は前者の担任から学んだらどうか。教員が互いに授業のやり方を検証し合ってほしい」という注文の発言であった。会場内で拍手が起きた。このとき、親として決して立派な生き方をしてきたわけではない筆者が思わず挙手をして発言せざるを得なかった。過去の述懐には多少水増しが付き物だが、次のような持論を口にしたことを記憶している。「いつの間にか私たち親から

学校で子どもを教育してもらうことへの感謝の気持ちが無くなったように思う。それは働く人がいて私たちがその恩恵を受けることへの感謝自体が無くなってきたからではないか。教師は相互に自己検証を、ということだが、授業は機械仕掛けで行うものではなく、それぞれの教師の個性が発揮される場だろう。それに生徒一人ひとりの個性も絡み、授業のありようは多様になる。先生同士の相互検証も大切かもしれないが、それよりも、朝子どもを学校に送り出すときに『どの先生が担当しても、落ち着いて授業を受けなさい』と諭すことの方が重要ではないか。それが親の務めというものだろう」。拍手は起きなかった。

保護者が学校にものを言いやすくなった、それは教師がかつての近づきがたい権威の存在から身近で親しみやすい存在になったためだ、という学校社会をめぐる変化だけで片づけるわけにはいかない。学校で教育を受けられることへの有り難さが人びとの心から失われるにつれて、公教育・学校・教師の「商品化・市場化」が人びとを蝕んでいる。買い手であり神様でもあるお客様の保護者たちが、売り手の学校の「商品」についてあれこれ苦情を行うという現実である。

いまやマスコミ等を通じて教育評論家や保護者たちの「安かろう、悪かろうが公立の小中学校。だから親は子どもを私立に入れたがる。小学校から(幼稚園からだろう)の『お受験熱』が社会現象となっている。公立の小中学校は教育の質を高めなければならない」という意見が堂々と罷り通る。筆者を含めわれわれは本当に「安くて悪い」学校で学んできたのだろうか、そしていまの子どもたちも「安くて悪い」学校で学んでいるのだろうか。「安かろう、悪かろう」と言い切る心性はどこからやってくるのだろうか。

こうした意見には公教育とは何か、公立の学校とは何かという視点が抜け落ちている。加えて筆者には小中学校への「お受験」に熱が入る保護者の

一群から、公立の学校への憂いなどではなく、公立の学校の価値を貶める意識に加えて、うちの子はエリートになる、エリートにしたいという選民意識あるいは将来選民たらんとする意識が透けて見えてくる。

日本の公教育において公立の学校が果たしてきた役割について筆者などがいまさら述べるまでもない。公立の小中学校は地域の学校である。地域のあらゆる子どもに平等に開かれ、教育の機会均等を保障する。公教育とはそういうものである。また公立の学校には、学力、性格・行動傾向、生い立ち、家庭環境及び親の社会経済的地位・学校教育への関心度等が一人ひとりみな異なる子どもたちが入学する。私立のような選抜、選別による子どもの学力、家庭の資力等で一定の同質性のある社会ではない。まさに実社会の縮図である。子どもたちは公立の学校において学力を身に付けるとともに、地域のいろいろな子どもや親たちとのかかわりから、社会とは何かを学ぶのである。

われわれは「受益者」・「利用者」・「お客様」よろしく学校に多くを要求するだけの「ノイジー・マジョリティ」になってしまったようである。他方、学校教育の基本・常識を理解する保護者・一般人・国民は「サイレント・マイノリティ」になり、たとえ意見を述べたとしても、圧倒的な「世論」の中に埋没してしまう。だからこそ、公教育、学校教育とは何か、学校教育に対して親は何をなすべきかを問い続けなければならない。

## (2) 児童・生徒の問題は学校の責任

教育を受けることへの感謝の気持ちの消失に加えて、家庭と地域社会の生活指導力の低下（子どもの教育の責任を引き受ける態勢の脆弱化）などを背景に、学校で児童・生徒が何らかの問題を起こすと、学校の責任を追及する社会風潮も支配的になってきた。筆者は少年矯正施設に収容された少年の多くの保護者から頻繁に子どもの非行は学

校や教師の対応が悪かったからだという声を聞いた。「教師は子どものことを考えてくれなかった」、「教師は子どもを差別した」、だから非行を起こしたというのである。親の責任<sup>(4)</sup>を見つめるよりも学校や教師を非難する保護者が少なくなかった。ここでもやはり、学校や教師を非難する自分たちは一体何者かという視点がないのである。

これは非行のある少年の保護者に限った話であろうか。そうではないだろう。児童・生徒が非行を起こすと、マスメディア・「専門家」・「識者」と呼ばれる人々が、当然のこのように「学校や教師の対応に問題がある」式の見方をとり、われわれ一般人の多くも知らず知らずのうちに「学校や教師が非行を誘発している」という見方に引きずり込まれていく。外から刷り込まれる予断である。

しかし、およそ非行を含む人間の行為は、いわば真空状態の中で起きるはずがなく、「学校や教師が非行を誘発する」という見方は、人間の行為は家庭、地域、学校、そして広く社会全体という環境とのかかわりの中であるいは環境との相互作用の中で生じるというというあまりにも一般的な言説以外のことを何も言っていないのと同じである。何よりもこうした見方は非行を起こした当事者である生徒の資質の特徴、非行の実態、家庭の状況、被害者の状況から目を背けさせる、すなわち非行の実態の直視を妨げるのである。

仮にも学校教育現場で働く心理臨床家が、こうした予断をもって実務にあたろうとすれば、非行などの問題行動を的確に理解できない。そればかりか、学校・教師との連携を図ることは困難である。なぜなら連携の相手が「非行を誘発している当事者」だからである。

## (3) 生徒の非行理解の基本

筆者（2013）は、生徒の非行の基本的な理解について以下のとおり述べたことがある。学校で職

務を遂行する心理臨床家にとって必要な視点と思われるので、少し長くなるが再掲したい。

「確かに、学校において子どもたちはいろいろな経験をします。学校も社会生活の場であるから当然です。良いことばかりではなく、例えば集団生活を乱すなどして教師から注意される、勉強意欲がなく学業不振に陥る、進路が定まらない、同級生と仲が悪くなる、他の生徒から悪口を言われる、周りから孤立する、校内外によからぬことをする集団ができ、集団から悪い誘いを受ける等々の経験です。これらは、多かれ少なかれ思春期の子どもたちが直面し、乗り越えなければならない課題と言えます。しかし一部の生徒たちは、自分を注意した教師や悪口を言った生徒に対して暴力を振るう、勉強が面白くないからと授業を妨害する、他の生徒と行動を共にして怠学・喫煙や飲酒・万引に走るなどの非行や問題行動を起こします。こうした生徒には、明らかに過去から現在までの育ち方・育てられ方の問題が見られます。早期から行動上あるいは発達上の問題のある生徒、親のしつけがなされていない生徒、家庭での安全感・安心感が損なわれてきた生徒、親との間に愛情や信頼関係が築かれていない生徒たちの姿が見えてきます。このような生徒たちは往々にして、身近にいる人・自分の生い立ち・生活環境への怒り、恨みをかかえています。怒りや恨みの対象は親であることが多いのですが、親への怒り等を教師に向けていることも十分あり得ます。このような怒りがあるために、学校で自分の思い通りにならないことがあると、『周りの人のせいでこうなった』『周りの人が悪い』と逆恨みし、学校や教師に対して攻撃的な言動をとり、それが非行となって発現しやすいのです。ですから、私は『学校や教師が生徒の非行を誘発する』のではなく、生徒の資質と環境のありようが、学校で直面する課題への対応の仕方を左右し、非行を起こしやすくも起こしにくくもさせると考えます」。

## 6 学校・教師の本務

### (1) 膨張する本務の果てにあるもの

学校は、心身ともに発達途上にある児童・生徒に教育を授け、その健やかな成長を図ることを目的としている。この目的を達成する主体が教師であり、教師は教科と生徒指導を軸に、児童・生徒に学力・知識を付与するとともに、集団生活を通して彼らの社会性・公共心を育てるという重要な役割を担う。学校と教師の本務を端的に言えば以上のとおりだろう。

しかし、現代の学校教育現場を見ると、学校・教師が何をどこまで引き受けるべきかという本務の輪郭が明確ではなくなった。学校教育に門外漢の筆者(2015:p46)が「いまや学校は、本来家庭や地域で果たすべき様々な教育の代行を要求され、本業が分かりづらくなっている。学校に被せられた余分なものをタオルの水を絞るように一つ一つ取り去ると、最後に残るのは授業(学問や技芸を教え授けること)という本業であろう」と書かざるを得ない現実があるように思える。

筆者の手元に「よくわかる」という触れ込みの、教師を志望する人及び新任教員向けに執筆された教育原理に関する最近のある書物がある。わが国の教育界の専門家とされる60人近くの手によって執筆された同書を紐解くと、筆者にとって本書は「よくわからない」不明の書であった(筆者自身が不明である可能性も残しておく)。同書においては、「教科」「生徒指導(教育相談)」「特別活動」のほか、「キャリア教育」「食育」「シティズンシップ教育」「道徳教育」「学校カウンセリング」「ジェンダー教育」「国際理解教育」、さらには「非行・いじめ・不登校の防止」「虐待の早期発見と通報義務」「学校における携帯電話の取り扱い」その他、児童・生徒の育成に係るありとあらゆることが総花的に述べられ、各々の充実化が当然のごとく強調されている。同書が不明の書であったのは、学

校・教師が求められる業務たるや実に膨大で、教師は何にどこまで関与すべきか、また果たしてこれらをすべて実施することが可能なのかという疑問を禁じ得なかったからである。また、仮にこれらのすべてを実施するとしたら何が幹で何が枝葉なのか（重要度・優先度の問題）、各々の業務にどのような関連性があるのかという疑念が生じたことも不明の理由である。

筆者が接してきた現場の教師たちは、職業への自負心や責任感があって本務が膨脹し続ける現状について総じて寡黙である。しかしインフォーマルな場や関係の中ではよくこの話題になる。そこから浮かび上がる問題は、現場の渦中にあるまさに教育の主体である教師が自らの使命や役割の輪郭をつかみにくくなったこと、また業務の負担増により、生徒にかかわる時間の確保も、教員の職能を高めるための学習・研究の時間の確保も容易ではないという現実である。

鶴養（1990：p231）は「教育を取り巻く現状」について以下のように述べている。「教育の基盤としての地域社会が形成されなくなり、家庭教育も成り立ちにくくなっている。さらに、少子化の傾向により、子どもに対する親の期待は高まり、権利意識の高まりとともに、教育に対する要求の度合いは感情的といえるほど過熱している。しかも、その家族自体の機能の低下により、非常に未熟な生徒、保護者も多くなる。一方では、家庭での躰を学校に求め、他方では、非常に偏った高度なものを要求する場合も出てくる。価値の多様化の時代というわけである。家庭からの要求だけではなく、国家的な要請として『個性尊重の教育』『人権尊重の教育』『国際化時代の教育』などもあり、財界からの要求もあるなど非常に多様で、相反する要求が教師・教育に求められるようになってきた」。この文章は26年前に書かれたものだが、現状は何も変わらないどころか、学校は社会からますます多くの「本務」を要求されるようになって

ている。

業務負担増という現状への疑問は教育界の一部からも提起されてきたことは承知している。しかし、生徒に係るすべてのことを引き受けるのが教師であるという「教育論」「教師論」を展開する「世論」やマスコミという、気まぐれだが圧倒的な力の前でかき消されてしまう。

この「世論」とは一体何であろうか。国民の「声」ということだろうか。国及び地方公共団体の行政、専門家、マスコミ、保護者たちは、学校や教師は国民（保護者を含む）の「声」に耳を傾け、国民の「目線」に立ち、国民の「期待」に応えなければならないと言う。しかし、国民の「声」・「目線」・「期待」が病んでいる場合どうということになるのだろうか。学校教育現場でどうということが起きるのだろうか。国民の「声」に耳を傾け、「目線」に立ち、「期待」に応えた結果が学校にありとあらゆることを課しているという現実がないだろうか。

## (2) 教師の臨界点を越える非行対応

地域性等を背景に生徒の非行があまり起きない学校も起きやすい学校もあろうが、教師の業務負担が増加する中で、どのような学校でもひとたび生徒の非行が起きると教師の対応力は臨界点を越える事態になる。つまり職能の範囲を越えるのみならず、対応する気力・体力・労力の限界を越える。非行のある少年への対応には、数値による測定は難しいが他の生徒の何十倍あるいはそれ以上の膨大な時間と気力等のエネルギーを要する。

教師には、前述した「学校や教師が非行を誘発している」という誤謬に満ちた心ない社会のまなざしに晒される心労と、しかしやはり生徒の非行は教育者としての自分たちに責任があるのではないかという自責の念が常に付きまとう。

非行のある生徒が集団化し、しかも学校内外で人や物への粗暴な振る舞いをする集団である場合



は、対応に注がれる時間と気力等のエネルギー値はけた違い・段違いに跳ね上がる。徒党を組む非行のある生徒の辞書には、教師に素直、従順になることは自分の弱さを意味し、仲間や他の生徒に受け入れられない行動であると書かれている。言葉の意味理解が他の生徒と異なるため、彼らは仲間を含む他生徒の目を意識して教師に対してことさら挑発的で暴力的で無軌道な行動をとる。教師はこうした非行のある生徒を前に、生徒から危害を加えられかねない危機感や内なる教師としてのあるべき姿が崩れていく不安や恐怖に直面する。それだけではない。実際に生徒から暴力を振るわれて負傷する事案が全国のいたるところで起きていることは周知のとおりである。

クライアントという個と向き合うことが職務の中心になる心理臨床家の理解の範囲を超えるだろうが、教師には非行を起こした当該生徒への対応以外の膨大な業務が待っている。つまり、非行から他の圧倒的多数の生徒を守り、学習権を保証するという務めがある。また、非行が他の特定の生徒に精神的、身体的、物質的な被害を与えたときは、加害生徒とその保護者のみならず、被害生徒とその保護者とも向き合い、非行を起こした生徒の処遇をめぐる両者からの相容れない訴えや要求に直面して難しい対応を迫られる。特に加害生徒の保護者の中には、非行の責任を学校側の対応にあるなどと気色ばみ、教師に危害を加えかねない氣勢を示す者もいる。筆者の前職場である少年矯正施設であれば、被収容少年の保護者が職員に対して粗暴な振る舞いをするおそれがあるときは、保安施設相応の即応体制ができています。しかし、地域に開かれた地域の学校はそうはいかない。教師はいわば丸腰の状態です。学校の近隣に居住する保護者との日常的に隣り合わせの勤務をしなければならない。教師にはそうした緊張感もある。

地域社会、関係機関等、外部社会への対応にも迫られる。非行が校内外に与えた被害の事後処理

として、多くの保護者や地域住民に対して説明を行うとともに、再発防止の措置を約束しなければならない。事案によっては、学校・教師は子どもを司直に委ねなければならない教育者としてのジレンマをかかえながら、ぎりぎりの選択で警察への通報を行う。警察・検察が事件送致を行うと、今度は家庭裁判所、少年鑑別所、少年院等との関係が待っている。何かあるとすぐ学校のことを書き立て、センセーショナルに喧伝するマスコミへの神経がすり減る対応が生じることもある。

難儀なことはほかにもある。学校・教師の一連の非行対応について、本来理解者・協力者であるはずの学校関係者から、不信のまなざしを向けられるのである。巷間で学校や教師の対応の「まずさ」「失敗」が取り沙汰される。「非行や問題行動を起こす生徒には教師が毅然と対処すればいいだけのこと。昔と違ってそういう教師がいなくなった」「警察に通報するのは学校・教師の責任放棄である」というわけである。マスコミに報道されるような事案になると、過去に非行少年を立ち直らせた経験があるとされる「教育評論家」などが登場し、自らの「成功事例」の話をもって学校をあげつらう。非行対応のあり方は、非行内容、生徒の資質・家庭環境の特徴、学校内外への影響等によって「こうあるべき」とは一様には論じられないにもかかわらず、である。教師は、自分を安全なところに置いて実際に当事者として非行対応に身を置いたことのない人々の傍観者的・部外者的な発言に、あるいは非行少年を立ち直らせる「望ましい」方法について持論を展開する人々に足を掬われる、足を引っ張られる思いになる。

生徒の問題行動には、警察への通報が必要なものから、学校の対応で何とか事態を収束させようとするものまで多種多様なものがある。後者について、筆者が少年矯正施設で担当した中学生の担任教師から次のような話を聞いた。校内外で飲酒や喫煙をした生徒を指導すると、親から我が家で

は認めているとの学校の指導への苦情ともとれる申し出があった。また、異性宅に寝泊まりしいわゆる不純異性交遊を行う男女の中学生を指導したところ、男子中学生の親から避妊すれば問題ないと二人の関係を認める発言があったという。これは極端で減多にない事例であろうか。似たような事例に教師は直面していないだろうか。学校の教育システムと家庭のそれが大きく乖離してきたというべきか、教師は生徒指導領域でも難しい対応に迫られている。

筆者は、膨大な業務に非行対応が重なって疲弊した教師の姿を見てきた。教師という職業はまさに感情労働である。教師たちは多くを語らないが、自分たちは一体何をどこまでやるべきなのか、自分たちがやっていることは正しいことなのかという困惑や苦悩が筆者に伝わってきた。

## 7 教師の生徒へのかかわり

最後に教師の本務の中核である生徒とのかかわりから学校・教師のいまを考察する。教師の生徒へのかかわりの本質理解、これは教師との連携・協働により同じ生徒に向き合う心理臨床家にとって最も重要な課題である。

### (1) 指導とは上からの目線をもつこと

教育とは文字通り、主体である教師が客体である生徒を教え育むこと、つまり指導することである。そこには指導する側と指導される側の主客の関係が埋め込まれている。また、指導とは正面から客体である生徒にかかわることを意味する。指導は「間接」「後方」「側面」などの形容が頭につき、必ずしも正面から対象者にかかわることを意味しない「支援」「サポート」「援助」とは異なる姿勢・態度であることを理解しておきたい。

客体にとって「指導」は、「支援」「サポート」とは違い、心地よく受け入れられる言葉ではない。

いま流行している言葉で言えば「上から目線」を感じるためである。しかし、教師は生徒と同じ高さの目線ではなく、より高い目線をもつことは当然のことである。指導する立場にある者は高い位置に自分を置かなければならず、また高所からの目線を持たないと大勢の生徒を見渡せないからである。高所から周り全体を見渡していれば、生徒に耳障りなことを言ったり生徒の訴えや要求を聞き入れなかったりすることもあろう。それが指導である。上からの目線は、教師のみならず家庭での親、職場での上司にとっても必要な姿勢である。

### (2) 秩序あつての個性と自由

教育という営みに本具的であるこうした教師と生徒の関係性があつて、教師、生徒の各々の使命と役割が輪郭をなしてくる。互いにやるべきこととやってはいけないことの境界線についての合意（默契）が形成される。これが、学校の秩序・規律＝生徒が安心して学業に専念できる環境である。繰り返しになるが、学校の秩序とは、教師と生徒の主客関係、各々の使命と役割、事の適否・是非の境界線が明確であること、生徒全員の学習権が保障されていることである。

「秩序」・「規律」と言うと、頭ごなしに「個性」や「自由」の対立物であるかのように拒絶反応を起こす専門家が少なくないが、秩序や規律があつてこそ個人の個性等が保障される。決して「個性」から個性が生まれるわけではなく、「個の尊重」から個が尊重されるわけでもない。個性や個の尊重は一線を超えてはならない常識・ルール・約束事を要素とする秩序の上で成り立つ。

児童・生徒ひとり一人を見れば、個性のある「世界に一つだけの花」かもしれない。しかし、植物生態学者の宮脇（2006他）の考えを援用して表現すれば、自然界に咲く花々は限られた光・水・土壌の栄養を他と分け合い、ときに競い合い、いがみあい、我慢し合い、折り合いをつけて生きてい

る。プランターや鉢の中で人為的に光や栄養を十分に与えられた生理的な最高条件の中で育つ花ではなく、自然界の中に生態学的な最適の場所と最適の条件を見つけて育つ花である。花は決して個性を主張しない。そこには自然の秩序が存在する。

筆者は、自然の一部である人間の結合であるわれわれの社会にも同じことが当てはまると考える。学校は児童・生徒の実社会への参加に向け、集団生活を通して自分が「世界に一つだけの花」ではなくまず花であることを、最高条件ではなく最適条件で花を咲かせることを学ばせている。これは教師の指導力あつての学びである。

### (3) 個のブラックホールに吸い込まれる教師

学校教育現場のいまを見ると、教師が本来の指導力を発揮しづらい、あるいは指導力を無力化しかねない現実が進行しているように思われる。

いま「世論」や教育界が、児童・生徒へのかかわりに関して教師に求めていることは、一人ひとりに「同じ目線」と「カウンセリングマインド」でかかわること、かかわりを通して一人ひとりの心を理解し、一人ひとりと「信頼関係」を築くことである。教師が生徒集団全体に目を配りながら個と向き合い、個の世界を理解し、個と信頼関係を築くこと自体に異議を唱える人はいないだろう。だが、個求心的とも個中心的とも言えるこのかかわりは、前述した教師の指導力の発揮と両立するのだろうか。教師は矛盾に満ちたダブルロールを遂行することにならないだろうか。さらに、教師と生徒の信頼関係は、相手の本分へのわきまえのあること（教師と生徒の各々の使命と役割を相互に了解していること）、すなわち秩序を前提にしてこそ成り立つものではないだろうか。

最も危惧することは、個求心的なかかわりには、周りとの関係があつての個、秩序や規律あつての個という視点を欠落させ、教師が個といういわばブラックホールに吸い込まれ、個のエゴや欲望に

振り回される事態を将来する可能性である。この点については中井（2004）の重要な考察がある。

中井は、教師と生徒との関係のありようを「役割ゲーム」と「エロスゲーム」の2つに分類する。「役割ゲーム」とは生徒が自らの役割を踏まえて教師に接する教育関係であり、「エロスゲーム」とは生徒が「かけがえのない自分の内面の真実」を教師に理解してもらうことを要請する教育関係である。中井は「エロスゲーム」を個人的な欲望（主観）を絶対視した上で「内面の真実」一裏を返せば「むきだしの自我」一をそのまま、教師にぶつけていくといった短絡的な行動ではなからうかと問う。その上で、社会から学校側への「生徒のこころを理解せよ」という要請が強まる中、教師はますます「エロスゲーム」に引き込まれるとともに、教育関係を保持してきた公共的な規範が揺らいでいる旨を指摘する。学校教育現場で進行しつつある教師の指導力を無力化しかねない現実に関する透徹した考察であろう。

なお、論旨には賛同するが、生徒がむき出しの自我を教師にぶつける行為を「ゲーム」と称することには疑問がある。理由の一つは、心理学者や社会学者に多く見られる、人間事象を「ゲーム」（「ドラマ」や「パフォーマンス（演技）」も同じ）として理解しようとする方法意識は、事象に肉薄せず、逆に距離を置いて冷ややかにあるいは皮相的に事象を見る心と連動しているように思われることである。もう一つの理由は、名は体を表していないという問題である。つまり「エロスゲーム」にはゲームに必須のルールがない。「エロスゲーム」の実態はゲームなどではなく、教師へのルール・わきまえのない闘争であろう。

## 8 結論 学校教育現場と向き合う道筋

最後に本稿の結論として、筆者が理解を試みた「学校・教師への社会のまなざし」、「学校・教師

の本務」及び「教師の生徒へのかかわり」の現実を踏まえ、心理臨床家が学校教育現場といかに向き合うべきか、その道筋を展望したい。

### (1) 生徒の学びの全体像を視野に収める

学校教育現場に対して社会の実にさまざまな方面からさまざまなまなざしが向けられる中、傍観者的、部外者的な意見が学校や教師を席卷し、現場を混乱させている現実がある。本論で述べた「子供の問題は学校の責任」、「学校が非行を誘発している」等の僻見はその典型である。またアームチェアの教育学者や教育評論家の中にはいわゆる「子ども人質論」（親は子どもを学校に人質にとられているため、学校に自由にものを言えないという見方）を唱えてきた人たちもいる。彼らの影響か、保護者にも同じような見方をする人がいる。学校の歴史と本質の認識の出発点に間違いがあるとしか言いようがない。仮に心理臨床家がこのような僻見に与したら、一体「人質の犯人」である教師とどのようにすれば連携を築けるといえるのだろうか。

われわれ心理臨床家も、ノイジーで誤謬に満ちた見方に与してはならない。何よりも教師が日々生徒にかかわり、彼らに成長を促しているという事実を的確に理解したい。スクールカウンセラーは、学校に常駐せず月又は週の限られた日に出勤する現状にあっても、自分たちが生徒と会っていない膨大な時間の中で、保護者及び心理臨床家が果たせない教育という重要な営みがいかに行なわれ、児童・生徒が日々何を学んでいるのか、日々どのような成長を遂げているのかを想像できるようでなければならない（限られた勤務日に見た生徒の姿だけで教育現場を判断してはならない）。これが可能となるのは、名実ともに現場に身を置いて学校が果たしている重要な営みを虚心に見つめてこそ、また教師を含めた公共の安全と福祉のために働く人々（その恩恵を受ける「買い手」・「顧

客」・「受益者」ではない）への感謝の気持ちがあつてこそ、と筆者は考える。

### (2) 学校を内側から考える姿勢をもつ

本論では、社会からの「期待」、「要求」を背景にありとあらゆることが教師の「本務」としてみなされ、教師の本務が現場の教師においても分りにくくなるとともに、教師の業務負担増が問題化している実態を述べた。教師のきわめて難儀な業務として、学校の焦眉の問題である非行への対応の現実にも触れた。

学校教育現場にかかわろうとする者は、多くのことを学校が引き受けざるを得なくなった社会全体の動きを視野に収めつつ、教師の本務とは何か、いま教師はどのような課題や問題に苦慮しているのか、同じ現場で働く者として何ができるのか、こうした問いを自然に発せられる人、つまり学校を内側から考えられる人でありたい。

心理臨床家の中には、日本民俗学の碩学折口信夫の「マレビト」概念をスクールカウンセラーに重ね合わせる人もいる。しかし、学校社会を共同体（コミュニティ）と見て、共同体にとって超越的で神のような存在にもなり得る異邦人である「マレビト」を標榜することに、自己認知の誤りや現実から乖離したファンタジーがないか（「トリックスター」の自認にも同心的機制が反映していないか）。言うまでもなく、学校社会はかつての村落共同体のような土地の占有からなる人々の結合である共同態を基盤にした閉鎖的かつ自律的な社会ではない。「マレビト」として外からやってきて内に衝撃を与えられるような社会ではない。学校の内と外の間にはあらゆる人と情報が行き来しており、学校にとって心理臨床家も「周知の人々」である。心理臨床家には、自らの使命を貴種流離譚のごとく語っているかのように受け取られかねない、畏れ多い「マレビト」等を自認するのではなく、かかわろうとする世界を凡夫又は

常人の眼で内側から考える姿勢こそが求められている。

### (3) 指導の本質を踏まえた連携を図る

心理臨床家は、学校社会でこれまで連続と続けられてきた指導という教師の生徒へのかかわりの本質についての理解を深める必要がある。それは本論で述べたようにわれわれ心理臨床家のかかわりとは基本的に明らかに異質である。異質であるからこそ教育という学校の目的が達成され得ること、心理臨床家が現場で教師との相互補完的な関係を構築し得ることを理解したい。

筆者が非行・いじめ防止を目的に組織されたある中学校区の非行・いじめ防止に係るネットワーク会議で漏れ聞いたことがある。ある教育委員会から中学校の巡回訪問を託された心理臨床家が、中学校の教師の前で「この中学校の先生たちは生徒の気持ちを分かっている」と発言した。教師は無言で「指摘」を聞いたそうだが、内心「分かっているのはどちらだろうか」という思いになったという。間接情報であり、前後の脈絡の詳細を十分つかんでいないので一つの可能性を指摘しておく。この発言は、心理臨床家とは生徒へのかかわりの質も、理解の仕方も内容も異なる教師に対して、自らの心理臨床のかかわりの物差しだけで行ったのではないか。そうだとしたら残念である。心理臨床家には、生徒の言い分だけで本人や本人の周りの環境を理解したつもりになる「心理還元主義」に陥り、他者（ここでは教師）への理解が不十分になる傾向がないとは言えない。筆者が「4 理解はいかにして可能か」において論述した曇りのない心や澄明な眼を常にもちたいと思う。

### (4) 非行等問題行動対応に参画する

本論で述べたように教師は、非行等の問題行動が多発する時期にあって人生の最大ともいえる危

機を乗り越えようとする相手と向き合っている。この現実を踏まえれば、非行対応への心理臨床家の参画は喫緊の重要課題である。

しかしながら、筆者が教師など学校関係者からたびたび耳にしてきたことは、スクールカウンセラーには、学校が対応に最も苦慮する非行・いじめ問題という生徒指導領域における役割を期待できないということである。非行等に対処するための専門知識や訓練・経験が不足していること、勤務日が少ないことに加えて、非行対応への苦手意識があるからだろう。堀尾（2012）も、学校におけるスクールカウンセラーの活用に関した数多くの調査研究を踏まえ、生徒指導領域の問題に対応できるスクールカウンセラーは極めて少数で限られており、いじめや非行などの問題行動に関してスクールカウンセラーは専門外だという認識が学校に広がっていると見る。また同氏は、スクールカウンセラーは非行・いじめなどに対応するため、非行臨床心理学などの専門的知識や非行事例の臨床的訓練、経験を積む必要がある旨を述べている。

スクールカウンセラーなどの心理臨床家がますます非行対応に参画できないにしても、教師の本務と実際を理解し、学校の非行対応の一助となる自らのあり方を模索・実践することが大切である。紙幅の関係と本稿の主題ではないことから、実践の具体的なあり方については述べられないが、筆者（2012）を一つの参考として挙げておきたい。

以上、心理臨床家が学校教育現場と向き合う道筋として、①生徒の学びの全体像を視野に収める、②学校を内側から考える姿勢をもつ、③指導の本質を踏まえた連携を図る、④非行等問題行動対応に参画するという4事項を示した。これらの実践の端緒にあるものは、やはり曇りのない心で学校の現実を理解することである。

## 【注】

- (1) 関係機関だからこそと言うべきか、また非行という対象にかかわるゆえに、筆者は少年矯正施設と大学の非行臨床の実務を通じて学校、教師、児童・生徒の現実・実態について多くのことを知り得たように思う。特に非行は学校の管理運営の根幹を揺るがす事態であるために、学校の秩序とは何か、学校・教師ができること（本務・本分）とできないことの境界線はどこにあるのか、いま学校・教師がどのような課題や問題に直面し、ときに対応に苦慮しているのかなど、普段見えにくい学校の実相が明確になることが多い。併せて家庭・親の実相への視界も開けてくる。生徒、教師、保護者に直に接するため、各々の本心から出る言葉を聴くことができ、理解が広がり深まるということもある。
- (2) 少年矯正統計によると、平成26年に全国の少年鑑別所入所した少年約1万人における中学生、高校生の占める割合はそれぞれ2割前後である。
- (3) 平成27年版「犯罪白書」によると、少年人口10万人比による一般刑法犯の検挙人員は少年全体としては約500人である。成人は約200人であり、検挙人員は少年の方が圧倒的に多い。少年を年齢層別にみると、触法少年（14歳未満）が約260人、年少少年（14歳と15歳）が約900人、中間少年（16歳と17歳）が約700人、年長少年（18歳と19歳）が約420人であり、年少少年の数値が突出している。年少少年を男女に分け、それぞれの人口10万人比で見ると、男子が約1,100人、女子が約200人と男女に大きな開きがある。年少少年（14歳と15歳）の男子が非行群の中心になっていることが分かる。
- (4) 「責任論」は非行臨床実務にはなじまない。責任論はこうあるべきという倫理的・道徳的な価値判断であり、非行臨床にこれを持ち込むと、非行の客観的な説明が損なわれるためである。ここでの「責任」は、現実を生きる

親としては子の責任を引き受けなければならぬだろうという常識的な意味で用いた。

## 【引用・参考文献】

- 堀尾良弘 2012 学校におけるスクールカウンセラーの活用とその展望 「愛知県立大学人間発達学研究第3号」所収 pp.53-60
- 宮脇昭 2006 植物と人間—生物社会のバランス 日本放送出版協会
- 中井孝章 2004 隣接科学からの期待：臨床教育学の立場から 畠中宗一他編「社会病理学講座 第4巻 社会病理学と臨床社会学—臨床と社会学的研究のブリッジング—」所収 pp.227-241 学文社
- 小野広明 2006 病める社会における少年の健全育成—少年鑑別所の現場から—「刑政12月号」所収 pp.34-45 矯正協会
- 小野広明 2011 非行臨床の対象及び倫理としての社会 「埼玉工業大学人間社会学部紀要第9号」所収 pp.9-18
- 小野広明 2012 非行少年の心を理解する・非行少年の心にかかわる 笠井達夫他編「犯罪に挑む心理学—現場が語る最前線 Ver.2」所収 pp.157-169 北大路書房
- 小野広明 2013 犯罪心理学の扉をどのように開けるか 「心のテクノロジーを学ぶ—心理学に関心のあるあなたへ—」所収 pp.117-137 埼玉工業大学出版会
- 小野広明 2015 児童養護施設の親機能の理解—非行臨床実務経験を基に—「埼玉工業大学臨床心理センター年報第9号」所収 pp.38-47
- 汐見稔幸他 2011 よくわかる教育原理 ミネルヴァ書房
- 滝川一廣他 教師のこころ 2001 「こころの科学 第98号」所収 pp.17-110 日本評論社
- 鶴養美昭 1990 〔特論1〕現代教師論 安香宏他編「臨床心理学体系第14巻 教育と心理臨床」所収 pp.223-235 金子書房