

## 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 —

手 島 啓 互 (愛知教育大学大学院 教育学研究科 学校教育臨床専攻)

酒 井 春 佳 (愛知教育大学 心理教育相談室)

原 田 宗 忠 (愛知教育大学大学院 教育学研究科)

## The Theme of Clinical Psychology to Arise in School throughout Clinical Internship in Junior High School

Keigo TESHIMA (Clinical, Psychological and Practical Studies in School Education,  
Graduate School of Education, Aichi University of Education)

Haruka SAKAI (Counseling Room of Psychology and Education, Aichi University of Education)

Munetada HARADA (Graduate School of Education, Aichi University of Education)

**要約** 本論文では、学校臨床実習において大学院生である実習生が中学校という学校現場で体験する心理臨床的テーマについて考察することを目的とした。筆者らが実習として赴いたA中学校で行った活動について、いくつかエピソードを挙げ、それぞれの活動から浮かび上がってきた心理臨床的テーマを検討した。その結果、『心理臨床における「枠」の感覚』、『ミクロな視点とマクロな視点』、『「存在すること」と「何かすること」』、『心理の専門性の曖昧さ、心理の専門家としてのアイデンティティ』の4つのテーマが抽出された。学校現場は大学附属の相談室とは異なり、心理臨床の「枠」を柔軟に組み替えていくことが求められる場であるため、実習生は戸惑うことが多いが、「枠」が定まっていないことにより「枠」の意味をより考えることになると考えられる。また、実習生の感じる居場所のなさや社会で働く上で感じるものでもあるため、大学院の実習で経験することは将来のために生きるものであると言える。そして、そのような実習生の学びを支える大学教員はプログラム化された内容と実習生の創造性に任せた内容とのバランスを考える必要があると考えられる。

**Keywords:** 中学校 実習 心理臨床

### I. はじめに

わが国では1995年より、文部省（当時）が「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」として公立学校にスクールカウンセラーを配置するようになった。スクールカウンセラーの職務内容として、文部科学省は「児童生徒へのカウンセリング」「教職員に対する助言・援助」「保護者に対する助言・援助」の3つを挙げている。

スクールカウンセラーに対する期待も大きいですが、その一方で課題も存在している。鴛渕・堤・松丸・平林・海老根・園田・下山(2010)は、「勤務時間の制限や個人面接が中心となる活動、求められる専門性の不確実性等により、学校全体と協同して心理援助活動を発展させることは難しい」としている。

また、高岡(1998)はスクールカウンセラーの選考については財団法人日本心理士資格認定協会が認定する臨床心理士の有資格者を基本として任用しているが、現臨床心理士の大半は学校における職場経験が少ないため、学校の教育や臨床活動について十分理解しているとは言い難いと述べている。臨床心理士指定大学院

のカリキュラムにおいても、病院実習は必修であるのに対し、学校実習は必修ではないのが現状である。

本学においては、選択科目として学校臨床実習があり、ほとんどの大学院生は履修している。本学の学校臨床実習では、小学校、中学校、高校に中から実習先を選択し、大学院生が“アイリスパートナー”という名称のもと、各学校において活動を行っている。また、他大学大学院においても、学校現場における臨床実習の報告がされている(例えば、影山ら, 2011; 丹羽, 2010)。

田中ら(2013)は、心理の実習生として学校現場に入ることによって多くの戸惑いや不安などを体験することを報告している。しかしながら、そういった不安や戸惑いがどういったことから来るのかや、不安や戸惑いを通じた学校実習の学びの意義について検討しているものはまだない。そこで、本稿では中学校において学校臨床実習を行った体験から、学校現場における心理臨床学的テーマを考察したい。

**本研究の目的** 本研究では、臨床心理士を目指す大

学院生が学校臨床実習において経験したエピソードから学校現場において大学院生の実習生が体験する心理臨床的なテーマについて考察することを目的とする。

## Ⅱ. 実習の概要

アイリスパートナーとは 愛知教育大学大学院教育学研究科学校教育臨床専攻の授業の一環として愛知教育大学付属学校や近隣の学校で心理相談活動の実習を行う際の、対外的な制度名および活動員の呼称である。

**実習先の学校の概要** 地方都市のA中学校。生徒数は約500名。学力水準の高い学校であり、生活指導上の問題は少ない。学校は自主性を重んじており、文化祭や修学旅行などは、生徒たち自身で企画、運営を行っている。半分以上の生徒が同地区のB小学校から入学しており、B小学校以外から入学した生徒は少数である。

**活動の概要** A中学校に大学院生が週に1回、学校臨床実習を行った。活動時期は第2著者がX年4月～X+2年3月、第1著者がX+1年4月～X+3年3月である。なお、第3著者はそれぞれの実習に対する指導、教育を行った。

## Ⅲ. エピソードの提示

### エピソード①: 心理臨床における「枠」の感覚

不登校のEさんとの面接を行っている、担任の先生がノックをして相談室に入って来られた。アイリスパートナーは、面接中に他者が入室されることに、枠を壊される危機感や侵入感を覚えた。しかし、Eさんはアイリスパートナーとの面接のために週に1回60分間のみ登校しているため、先生がEさんに会えるのは面接の時間しかないということも事実であった。アイリスパートナーは、Eさんに確認を取った後、先生を面接室に招き入れた。先生はEさんに必要な書類や宿題などを渡し、少し話された後、教室に戻られた。

そのあと面接を再開すると、今度はEさんのクラスの友人が数名、相談室に来室した。友人に「今から合唱の練習があるから、見に来ない？」とEさんは誘われた。Eさんは少し興味を示したが、悩んだ末、結局見に行くことはしなかった。アイリスパートナーは、Eさんのためを思ってきた友人の思いや、Eさんと友人の時間も大切にしたい気持ちもあった。しかし、このようにEさんとの面接に他者から訪問されることによって、Eさんが安心して話せる、守られた空間を作れていないことに焦りも感じた。

上記のエピソードの場合、学校現場において面接の枠を守るために、あらかじめ面接の時間と先生や生徒が来る時間を設定した上で進めれば問題はなかったかもしれない。しかしながら、日々多忙である先生や、その時々によって時間割の変更などが起こりやすい生

徒にとって、あらかじめ時間を設けることは、事実上困難であったと考えられる。実際、先生や友人が相談室に来られる日もあれば、来られない日もあり、その日にならないとわからない部分が大きかったといえる。本エピソードからは、これらを踏まえたうえで、学校現場において面接をする際に生じた「枠」のテーマについて考えたいと思う。

大学内附属の相談室における面接では、時間や場所など比較的しっかりした構造があらかじめ設定されており、その守られた枠の中で行われている。しかし、当然のことながら学外実習である学校臨床実習における面接では、そのような守られた構造が設定されていない。学校現場には教育のための枠組みがあるため、大学内附属の相談室におけるような強固な「枠」を頑なに守ろうとすると上手くいかないのは至極当然のことである。

現場においては、その場に応じて面接の枠を柔軟に変えることが必要になることもある。その中では、大学内の相談室において体験する心理臨床の「枠」が崩れる感覚を経験することもある。しかし、その崩れる感覚を体験する中で、「枠」による守りの重要性や「外枠」とは異なるセラピストという枠の重要性、必要に応じて「枠」を柔軟にすることの重要性などの理解も深まると言える。また、枠を守る力や、必要に応じて枠を変容させる柔軟性の感覚も磨かれるのではないだろうか。

心理職が働く現場は、心理職だけで成り立っている方が少なく、学校現場のように他の職種の現場において働くことがほとんどであろう。本実習において、大学内の相談室において体験する枠とは異なる枠の中での活動も行うことによって、心理職として働いていく上で重要な「枠」の理解や感覚が深まったように思う。

### エピソード②: ミクロな視点とマクロな視点

1学期の間、中学1年生の男子生徒数名がアイリスパートナーに対して体をぶつけてきたり、服を引っばるなど身体接触の激しい様子であった。それに対して、アイリスパートナーはその生徒たちの態度を受容していくべきなのか、それとも注意すべきなのかという点で迷っていた。注意をするということは、教師に近い立場として動くというような感覚があったためである。ただ、受容するといっても、彼らの行動を不快に感じることも少なくなかったため、実際には何も対応できていないまま、迷いながら活動を続けていた。1学期終了後、夏休みを挟んで約1ヶ月半ぶりに会った彼らは、1学期中に見られたような身体接触が嘘のようになり、ある程度の距離を保った状態で会話をすることができるようになっていた。それを見て、アイリスパートナーは驚くとともに、自分たちが関わっているところは子どもたちにとってほんの一部で

しかないこと、自分の考えていた問題を時間が解決することもあるということをもざまざと感じた。

学校現場には夏休みや冬休みなどといった長期休暇がある。この期間中、生徒は学校へ登校することが無い。相談室での面接などの活動は、一定の間隔で会うことができるため、キャンセルが無い限り長期間会わないという状況にはならない。そのため、この長期休暇による会わない期間とは、学校現場特有のものであると言えるだろう。

思春期に差し掛かった中学生にとって、時間の経過というものは成長に大きな影響を及ぼしていると考えられる。そのため、夏休みという長期間に渡って会うことのない時期があると、その前後で子どもの印象が変化するという事も十分に推測でき、このことは教育現場で働く教職員からはしばしば報告されている(例えば、矢野, 2007)。しかし、臨床心理学の初学者である実習生は対象者の変化を自分と対象者という二者関係で捉えがちであり、対象者の「問題であると思われる行動」を、対象者と支援者の二人の関係性の中において生じたことであるという発想に囚われてしまう事もあるだろう。

もちろん、そのように考えることは大切なことではあるだろうが、我々が会っている時間というものは対象者にとって非常に少ないのも事実である。初学者である実習生は、その会っているわずかな時間から見える彼らの像をつなげて、彼らの全体像を理解しようとしてしまうかもしれない。しかし、実習生と会っていないその他の大多数の時間にも彼らは様々なことを体験し、成長をしているのである。そのことを理解しておくことは大切なことではないだろうか。

ただ、そのように理解することは、「自分たちにはできることがほとんどない」ということではない。対象者と関わる時間は、対象者の過ごしている時間という大枠で捉えた場合、非常にわずかなものであると認識をしながらも、限られたわずかな時間の中で、自分が対象者に対して二人の関係性の中で最大限どのような支援をすることができるのかということを考えることが必要であろう。このような視点を持つことで、心理の実習生ができること、できないことの過不足ない範囲というものを見つけることに繋がるのではないだろうか。

上記のエピソードからは、自分と対象者の二者関係というミクロな視点だけでなく、対象者の人生の中での自分というマクロな視点を持つことの大切さを感じられた。そして、そのマクロなものの中でも「時」の経過による人間の成長を感じることができる体験であった。このような体験をしていくことで、学校臨床だけではなくその他の場面でも生きよう感覚や考え方を学ぶことができたのではないだろうか。

エピソード③：「存在すること」と「何かすること」

とある日。アイリスパートナーは校内巡回をしていると、2年生の女子生徒3人に会った。そこでその中の一人のAに「なんでアイリスパートナーっているの?」と聞かれた。この質問にアイリスパートナーは戸惑った。「なんでいるの?」という発言は「いなくてもいい」という意味を含む批判的なものと思えたからである。この問いに対してアイリスパートナーは迷いながら、「人に言えないような悩みを誰かに聞いてほしいと思ったとき聞くためにいるんだよ。」と答えた。するとAは「人に言えないのに、知らない人に言うの?」とさらに尋ねた。その場にいたAの友達であるBも「小学生くらいからそう思っていた。」と言った。しかし、また別の友達Cは「私は知らない人の方が話せる。」と言った。

また、別の日。3年生の女子生徒Dが相談室に来た。特に何か悩みなどを話すわけでもなく、好きなアイドルなどの他愛もない話をする。「あー落ち着く。」と一言残して、Dは帰っていった。その後何回かDは相談室を訪れては他愛もない話をして帰っていたが、しばらくすると来なくなった。

実習生として中学校に入っている立場で、『なんのためにいるの?』と言われることは、戸惑いの体験であった。たしかにAの言うように、アイリスパートナーは、すべての人に必要とされるわけではないと思われるが、アイリスパートナーを必要としない背景には、どのようなことが考えられるのだろうか。

Aのように、困っていても知らない人には相談できない場合には、たしかにアイリスパートナーは不要かもしれない。しかし、生徒にとって特に困ることがない場合や、困ることがあっても周りに相談できる人がいる場合にも、アイリスパートナーが不要であることもあるであろう。つまり、アイリスパートナーを生徒が必要としないことは、必ずしも否定的にのみ捉えるべきではないのかもしれない。

また、Dにおいては、相談室に来室はしたものの、困っていることを話すことはなかった。アイリスパートナーも特に何かをしたわけでもなかったが、相談室やアイリスパートナーのいる空間でDの気持ちが落ち着いていたのは、困った時には頼ることのできる非常用の存在や場が学校内にあるということを確認することで安心感を得ていたからなのかもしれない。このように考えると、悩みを聞いたり、何か具体的なアドバイスや支援を行うだけでなく、アイリスパートナーが「存在すること」自体にも大切な意義がある可能性が考えられる。

なお、「実習」である以上、実習生は、形としてみえるものを残したい、残さなければいけないという気持ちになりやすく、具体的な成果を残そうと何か行動



をしなければならないと感じやすいと思われる。しかし、教育実習など多くの実習では、目標や計画、すべき行動があらかじめ明確であるが、心理の実習ではそのような確固たるものをあらかじめ明確に定めることが難しいところがある。それは、心理臨床においては、相手の状態や行動に合わせてこちらの関わりが決まってくる部分が大きく、最初からこちらがすることが明確に決まっているわけではないためである。「今、ここ」、その都度変化する生身の人間に合わせて、こちらのその場での関わりが規定される部分が大きいためである。したがって、実習においても、成果を残そうと焦ってすぐに何かの行動を起こそうとするのではなく、相手の状態や行動をしっかりと見た上で自分ができることを考えること、また、「存在すること」自体にも意味があることも知っておく必要があると思われる。上記のエピソードは、「存在すること」の大切さと「存在すること」の難しさを、身をもって感じた体験であった。

#### エピソード④：心理の専門性の曖昧さ、心理の専門家としてのアイデンティティ

学校臨床実習が始まってから半年ほど経ったある日のことである。普段から気さくに話をしてくださる教頭先生と職員室で雑談をしている際に「ちょっと聞きたいことがあるんだけど」と話を切り出された。「臨床心理士ってどんな存在なのか」「心理の専門家とはどのようなことに対して専門なのか」という質問をされ、アイリスパートナーは突然のこと戸惑い、うまく答えることができなかった。戸惑うアイリスパートナーに対し、教頭先生は「教師は教えるプロみたいなもので、心理士も心の何かのプロだと思う。なんとなくはわかるけど、実際はどんなものなのか」と仰ったが、それに対しても「その人のことをより理解できるようになるための視点を1つ提供できるかもしれない」と返答するのが精一杯だった。この一連の会話が終わってから、心理の専門性についてうまく伝えられなかったというもどかしい思いと、心理とはどのような存在であるのか自分自身でもよくわからない思いを抱き、考えるようになった。

「教師は教えるプロで…」という教頭先生の発言は、先生の立場からすると実習生に対してフォローを入れたものでもあるだろうが、心理の専門性のわかりづらさを指摘していると思われる。学校や教育の場は、例えば、指導案には到達目標や行う指導内容が明記されていたり、授業中に出題される問題や課題にはある程度定まった答えが存在していることなどに見られるように、目標や取るべき行動、規律などがあらかじめ比較的明確に定まっている場であると思われる。その一方で、心理という分野で扱うものは実体として

は存在しない「心」であり、その心に対するかわり方も、「今、ここ」の相手の状態やあり方によって変わる。また、心理の専門家が行う話を聴くという行為は、専門家に限らずすべての人が生活の中で行っているものでもあるため、その専門性がわかりづらいということもある。そのため、心理学という分野の専門性は、曖昧なものとして映りやすいと言えるであろう。では、明確さが求められる学校教育現場の中に、このような心理学という領域の専門家が入るとき、どのようなことが起きるのであろうか。

今回のエピソードでは専門性や専門的に行う行動が明確な教員という存在と、心理という曖昧な存在との考え方やあり方の相違が如実に表れているということが出来る。心理の専門家は話を聴くプロではあるが、話を聴くこと自体は、外から見ると受動的で静的で、一見、何もしていないように見える。そのため、能動的で、動的で、行うことが明確な教員とは対比的な存在であると言える。

このような考え方やあり方の違いというものを言語化してお互いに共有しない状態にしておくのは、教職員との連携を考える際に、良くない事であると考えられる。つまり、目的、目標に流動性をもたせながら活動している心理に対して、目的や目標に明確さを求める教職員が「何をやっているのかわからない」と感じるのは必然であると言え、教職員を対象とした調査研究でもしばしば報告されている(例えば、荒木・中澤, 2007)。そうしたすれ違いが繰り返されることで、生徒の情報共有が段々とできなくなり、学校全体に不利益を与えかねない。そのように考えると、心理の曖昧さというものを抱えた上で、心理の考え方やあり方を伝えていくことや、他職種からも見てわかるような活動を模索していくことも必要になってくるのではないだろうか。

また、「臨床心理士とはどんな存在なのか」という質問は、臨床心理士を目指している実習生にとって、自分は何になりたいのかという自身のアイデンティティともいえる部分に対するものであると捉えることもできる。このアイデンティティの揺らぎというものは、心理士であれば誰しも感じる可能性があるものなのかもしれないが、既に現場で実際に働いている心理士よりも、これから働こうとしている実習生の方が大きく揺らぐことも考えられる。それは、現場での活動経験が浅く、自分の立ち位置が自分からも他者からも安定していないものとして見えているためであろう。

このような揺らぎというものは、自身の活動に対する迷いにも繋がると考えられるが、それは必ずしも悪いことではないだろう。金沢(1998)はSkovholtとRønnestadが1995年に提唱したカウンセラーが発達する8段階を紹介している。大学院生である実習生は、この中の第2段階である「専門家としての訓練

に移行する段階（Transition to Professional Training Stage）」や第3段階である「エキスパートを模倣する段階（Imitation of Experts Stage）」に位置すると考えられる。これらの段階の特徴として自分の中のまとまりのなさや、そこからくる自信のなさが挙げられている。つまり、そのような段階を経験することは、後の専門家として自立していくための段階に向かうために必要なものであると考えられている。そのため、自分の心理士としてのアイデンティティの揺らぎを抱えながら、試行錯誤的に活動を行っていくことは、心理臨床家としての自分なりの存在意義や理由を模索していく機会になると言える。そして、そのようなことは大学院生である実習生という立場だからこそ求められていることなのかもしれない。

#### IV. 総合考察

以上、学校臨床実習の内容とエピソードを振り返る中で、学校現場に臨床の実習で入る際に生じるテーマが浮かび上がってきた。以下は、これらのテーマを通して、心理の実習生として学校現場に入ることについて考えたい。

##### ・学校現場と相談室での相談活動

エピソード①で既述したように、大学附属の相談室において守られているような強固な枠を柔軟に組み替えていくことが、学校現場においては求められる。それは、教職員が主に働いている学校現場だけでなく、他職種と働く現場であれば、ある程度当然のことと言える。また、心理士は表だって働いている職種（例えば学校現場における教職員）を補佐するようないわば裏方の役割を担うことが多いため、中心となる職種や環境に合わせながら活動をしていくことが必要になってくる。

そのような周りに柔軟に合わせる感覚を磨くためには、附属の相談室での実習と学校現場での実習の両方が必要になってくる。附属の相談室での実習で守られた枠という感覚を学んでいないと、学校実習での枠を崩す感覚というもの生まれ得ないからである。つまり、毎回守られた空間、守られた場所で面接を行っている経験があるからこそ、学校現場で枠が定まらないことによる面接の変化を考えることができるようになるのである。

特に、学校現場には夏休みなどの長期休暇という他の職場にはない特徴がある。この期間、面接を継続していた生徒と一旦離れることを余儀なくされるが、定期的に面接を行っているという経験があるからこそ、その期間がカウンセラーとクライアントの関係にどのような影響を及ぼしているのかを考えることもできるようになる。また、長期間対象の生徒と会わない経験をし、再開時に成長を感じることで、カウンセラーがクライアントに関わる時間の少なさや関われることの限界ということを感じるようになる。これらを実感する

ことで、二者関係のみでのカウンセリングではなく、環境をも巻き込んだマクロなものの一部としてのカウンセリングという視点を持つことができるようになるのではないだろうか。

##### ・実習生として学校現場に入ること

学校に入る実習生というと、教育実習生がまず挙げられる。教育実習生の場合、先述のようにすべきことが明確であり、教職員としても自分の専門領域の実習生であるため、どのような対応をすべきであるのか体験的に知っている。また、実習生の指導体制も整っているため、教育実習生としても安心して実習に入ることができると考えられる。しかし、心理の実習生が学校に入る際には、教育実習生とは異なる実習の態勢を経験することになる。まず、教職員は心理学を専門領域としているわけではないため、教職員としてどのように心理の実習生に対応し、実習プログラムをくめばよいかがわかりづらいと思われる。また、学校内にスクールカウンセラーがいる場合であっても、スクールカウンセラー自身が大学院在学中に心理の実習生として学校現場に実習に入った経験がないことが多いため、どのように心理の実習生を受け入れて指導を行えばよいかわかりづらいと思われる。

荒木・中澤(2007)は、スクールカウンセラーに対して「仕事が明確化されていないので、かかわりづらい」という教職員の認識を述べている。専門家としてのスクールカウンセラーに対して、存在のわからなさやかかわりづらさを感じているのであれば、その卵である実習生に対しての関わり方がわからないのは至極当然のことであるだろう。そのような土壌の中に入っていく実習生としても、自分が学校に受け入れられるのかという不安を抱くということも考えられる。

そして、学校という場へ入ってから教職員と心理との考え方の違いに異質感や居場所のなさを感じることが考えられる。先述のように、学校という明確な目標や役割、行動を求められる現場において、その時の対象に応じて目標を適宜修正しながら、行動や役割を相手に合わせて変えてゆく曖昧なあり方をする心理がどのように生き残っていくのか。この時、実習生は学校の評価のことも考えながら、何か形に残るようなものをやらなければならない（「何かすること」と「存在すること」の狭間で苦しむことになる。

なお、実習生がこのような不安や苦しみを覚えることは必ずしも悪いことではなく、必要であるとも考えられる。これらの不安や苦しみの中で、「存在すること」の重要性が実感されたり、「枠」の感覚が研ぎ澄まされたり、関わる対象に合わせてその都度関わりを変化させながら支援方法を作り出していくという創造力が育まれたり、心理の専門性が育っていくこともあると思われる。

また、片本(2009)は学外実習で実習生の体験する「居心地の悪さ」「気まずさ」は「先人の努力によって心理臨床がわが国で受け入れられてきた歴史の追体験」となり、「最も重要な学びの始まりである」としている。もちろん、このような先人の追体験も学びの一つではあろうが、現代の心理職の職場環境を考えてみると、心理職1人で職場に入ることも多く、孤独や不安、居心地の悪さを感じながら、少しずついろいろなことを試行錯誤して職場に入っていかなければならないという状況である。そういう意味でも、学校臨床実習で他職種が主に働いている場所へ赴き、他職種と協同するために自分のあり方を模索していく経験をすることは、大学院生が即戦力として職場へ入っていくために必要なものであると考えられる。

なお、アイリスパートナーは大学院での実習の一環として実施している事業である。そのため、アイリスパートナー事業の今後の発展だけでなく、大学院生が将来社会で働くために、どのようなことを学ぶことができるのかという点も検討する必要があるだろう。そのような大学院生の学びを支えるものとして挙げられるのが、大学教員からの指導である。

#### ・実習生に対する大学教員からの指導に関して

大学院の教員は、指導やスーパービジョン、心理的サポートなどを通して実習生を支える。実習生が活動の中で抱える困りごとに対してはともに考え、必要に応じてアドバイスを行うなどして、実習生の後方支援を行う。

教育実習においては、あらかじめ実習生の行う活動内容が比較的明確に定まっている。しかし、心理の専門家には、相談者に合わせながら支援法をその都度創造していくことが求められることも多い。このように他者に合わせる中で自らの専門性を活かしていく力を育成することも心理の実習の目的の一つとして考えるならば、大学教員の側があらかじめ実習生の行う活動内容を明確には定めきらずに、実習生が活動内容を自ら考えて創りだせる自由度を実習の中に置いておくことも重要であると考えられる。

ただし、実習の中に自由度がある実習のあり方は、実習生にとっては、何をするのかがわからずに焦ってしまうことにもつながる可能性が考えられる。実習における教員の指導において、プログラム化された実習内容をあらかじめどの程度用意するのがよいのかや、実習生が自ら活動を創造して作り出すことができるところをどの程度用意するのがよいのかについては、今後の検討が必要であると思われる。

## V. 終わりに

今回の検討は、学校臨床実習の中でも、特に中学校に焦点をあてたものであった。小学校の場合、学級担

任制であるため、学級担任と連携をとりながら教室に入り、クラスで困っている子への支援をするという活動が行いやすく、実習内容が定まりやすい。その一方で、中学校は教科担任制であるため、週に1回などの実習のペースの中で、各教科担任と連携を密にとることは難しいという側面がある。そのため、中学校に入る実習生は教室以外での活動についても模索していく必要があると考えられる。

本研究では、そのような特徴を持つ中学校現場での検討を行ったことで、学校現場における心理臨床のテーマがいくつか抽出されたと言えよう。しかし、今回抽出したテーマはあくまで一部のテーマであり、全てを網羅しているわけではない。そのため、今後は小学校や高校といった他の学校現場や、病院など別のフィールドでの活動で、本稿で抽出されたテーマと同様のものが見られるのか、それとも別のテーマが見られるのかということを検討していく必要があると思われる。

## 文献

- 荒木史代・中澤潤(2007): スクールカウンセラーに対する教師のニーズ, 千葉大学教育学部研究紀要, 55, 87-95
- 影山純・酒井頼子・濱田つぐみ・矢嶋敬紘・片桐奈津希・田中翔太郎・田中みき(2011): キャンパスエイドとしての臨床実習の検討(その1)―鹿島灘高等学校キャンパスエイドを振り返って―, 茨城大学大学院心理臨床研究, 4, 50-52
- 金沢吉展(1998): カウンセラー 専門家としての条件 誠信書房
- 片本恵利(2009): 臨床心理士養成指定大学院における学外施設実習の意義―特に初学者に伝えたいこと―, 地域文化論叢別冊 沖縄国際大学心理相談室紀要, 4, 41-51
- 丹羽郁夫(2010): スチューデントカウンセラーによる高校生への援助プログラム3年目―不登校経験者クラスをもつ三部制単位制高校への大学院生派遣プログラム, 法政大学大学院人間社会研究科臨床心理相談室報告紀要, 7, 21-31
- 鴛渕るわ・堤亜美・松丸未来・平林恵美・海老根理絵・園田雅代・下山晴彦(2010): 生徒の解決能力を育てる総合的な心理教育プログラムの開発, 日本教育心理学会第52回総会発表論文集, 411
- 田中健史朗・佐藤克旨・浅井裕子(2013): 中学校における大学院生の学校臨床実習過程―学校臨床における専門性や学校理解の変化に着目して―, 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 3, 25-31
- 矢野正(2007): 夏休みの過ごし方によって児童の「生きる力」の向上に違いはあるか, 大阪教育大学実践学校教育研究, 8・9, 69-82