

学校と学級への集団適応を高める教育相談の在り方

— 担任教師へのコンサルテーションと

開発的・予防的アプローチに着目して —

村上 祐介・小室 弘毅

Abstract

The central purpose of this study is to examine the current status of school counseling, which aims to prevent the emergence of school adjustment problems in children and youth, by focusing on consultation for a class teacher and developmental/preventive interventions in school - settings. As a developmental/preventive school counseling, the author reviews two scientific approaches: (a) universal prevention education, named "TOP SELF" and (b) developmental contemplative science (DCS). Then, this article describes contemporary views and implementations of consultation. Finally, it discusses that the potential for an integrative perspective on TOP SELF and contemplative approach in education practice and that future directions of research in consultation field.

1. はじめに

いじめや不登校、生活習慣病など、子どもの心身の健康に関する問題は、今日的課題の一つである。例えば、抑うつに関する自己評定式の調査では、日本の子どもの平均得点は、欧米のそれに比して高く、加齢とともに上昇すること（伝田・賀古・佐々木・伊藤・北川・小山, 2004）や、11.6%の児童がカットオフポイントを上回ることが明らかになっている（佐藤・永作・上村・石川・本田・松田・石川・坂野・新井, 2006）。こうした調査結果からも示唆されるように、学校教育において、子どもの心身の健康を向上させる取り組みは、その重要性を増している。

わが国において、こうした子どもの心身の問題への働きかけを担ってきたのが、教育相談である。ここ数十年の間に、教育相談に関する様々な議論が行われてきたが、今日では、全ての児童生徒に対して、問題が生じる前の対策を目的とした教育相談を実施する必要性が日に日に増しているように見受けられる。そこで本論では特に、担任教師による学級集団への教育相談の在り方に着目し、そうした営みにおける「コンサルテーション」や「開発的・予防的ア

プローチ」の重要性について論じていきたい。

2. 教育相談とは何か

2-1. 教育相談の定義

まず、本論が焦点をあてる教育相談の定義を確認する。文部科学省（2009）によれば、教育相談とは、「本来、一人一人の子どもの教育上の諸問題について、本人又は保護者、教職員などにその望ましい在り方について助言指導することを意味している。言い換えれば、子どもたちの持つ悩みや困難の解決を援助することによって、その生活によく適応させ、人格の成長への援助を図ろうとするものである」（p. 5）。また、日本学校教育相談学会では、教育相談を「教師が、児童生徒最優先の姿勢に徹し、児童生徒の健全な成長・発達を目指し、的確に指導・支援すること」（日本学校教育相談会刊行図書編集委員会編, 2006, p. 17）と定義している。「児童生徒のいっそうの理解」や「組織と連携を重視する姿勢」によってもたらされる「児童生徒最優先の姿勢」をもつことで、「訓育（主として生徒指導）」か「相談（主として教育相談）」かという二項対立は解消され、両者

は統合されると言う。

この他にも、様々な研究者や実践者による定義が存在する。例えば、大野（1998）は、（学校）教育相談の機能的・実践的な側面に注目し、次のような定義を示している。

「学校教育相談とは、児童生徒の学習面（広く学業面を含む）、進路面（針路面を含む）、生活面（心理社会面および健康面）の課題や問題、話題に対して、情緒的のみならず情動的・評価的・道具的にもサポートをするため、実践家に共通の「軽快なフットワーク、綿密なネットワーク、そして少々のヘッドワーク」を活動のモットーに、「反省的実践家としての教師」というアイデンティティの下で、①すべての子どもにかかわり（「関わる」、狭義のカウンセリングのみではなく、構成的グループ・エンカウンター等のグループ・ワークやソーシャル・スキル・トレーニング等を含む）、②早急な対応が必要な一部の子どもとしのぎ（「凌ぐ」、危機介入や論理療法等も含む初期対応等）、③問題等が顕在化している特定の子どものつなげ（「繋げる」、学校内外の機関等との作成会議を土台とする連携・協働等）、そして、④すべての子どもがもっと逞しく成長・発達し、社会に向かって巣立っていけるように、学校という時間をたがやす（「耕す、学校づくり」、チームによる実践的な指導・援助活動」（p. 155）

この定義においては、生活面を土台に、学習面・進路面への指導・援助を主たる内容として、全ての児童生徒に対して実践される、チーム単位の連携が必要な教育実践活動として、教育相談が捉えられている。

次に、一丸（2002）は、学校教育相談を、「生徒一人ひとりが生きがいをもって日々の生活を送り、将来を担う一人の人格形成を促そうとする教育実践」と定義している。学校教育相談の揺籃期に、教師がカウンセラー然りという態度や技法でカウンセリング実践を行ったことが、混乱や対立を招いたこともあり（一丸，2002）、学校教育相談はあくまで「教育実践」の一つであることが言明されてい

る。特に、不適応的な生徒を対象とした教育実践のみならず、急激な変化や成長を見せる発達段階にあって、一時的な不適応状態を示す生徒に対する学校教育相談は、カウンセラーではなく、教師特有の実践として位置づけられている（一丸，2002）。

以上、教育相談に関する複数の定義を俯瞰してきたが、問題解決を目標とする支援的な取り組みに重きを置く立場と、人格形成を目標とする教育的働きかけに重きを置く立場とが見受けられる。次に見ていくように、これらの違いは、わが国の教育相談に求められてきた役割や機能の違いから生じるものである。

2-2. 教育相談の機能と今日的課題

一丸（2002）は、生徒の人間の成長の援助という教育相談の目的のもと、以下の四つの課題が学校教育相談に求められるという。第一は、不登校をはじめ、不適応状態にある子どもへの指導・支援であり、臨床心理学や精神医学などの専門的知識、ならびにこうした領域の専門家との連携が求められる。第二は、一時的な苦悩や不適応状態を示す子どもへの取り組みである。急激な発達や変化が生じる児童期や青年期において、早期発見・対応は極めて重要となる。そして、第三の新しい課題として、「不適応や問題行動への予防的、開発的な取り組み」（p. 4）が挙げられている。従来の学校教育相談が、子どもの示す問題行動に対する事後的な対応であったのに比して、この取り組みにおいては、積極的なパーソナリティ発達を促進することが目的となる。最後に一丸（2002）は、パーソナリティ発達を促進する学校の雰囲気や組織作りを挙げている。

学校教育相談学会においても、ほぼ同様の機能が列挙されている（日本学校教育相談会刊行図書編集委員会編，2006）。第一は「開発的教育相談」で、これは、「児童生徒が個性を伸ばし、社会性を身につけ、自己実現が図れるように指導・支援する機能」（p. 21）であり、「結果として問題行動が生じることを防ぐ集団をつくるものとして、近年特に重視」されている。従来の教育相談が、個別指導的な色合いが強かったのに比して、子どもは集団生活の中で成長・発達することに着目し、集団の充実を図ろうとするものである。次に、第二の機能として挙げられ

るのは、「予防的教育相談」であり、問題をもつ可能性が高い、あるいは問題行動を示し始めた児童生徒を対象とした取組みである。第三の機能は、種々の問題を示した児童子どもへの指導・支援を指す「問題解決的(治療的)教育相談」である。

先に、定義を俯瞰することを通して確認したように、教育相談には、「既に何らかの問題行動を呈している児童生徒に対して、個別指導の形態を主とした対応」という側面と、「未だ問題行動を示していない児童生徒も対象として、集団指導の形態を主とした人格形成に関する教育の実施」という大きな二側面があり、上記の機能についても、概ねこれと対応するものであると言える。また、その中でも、パーソナリティの健全な発達や問題行動の未然防止に注目した、後者の開発・予防的な取組みが近年重視されている点も特徴的である。

こうした開発的・予防的な教育相談の重要性は、文部科学省(2009)においても指摘されている。

「教育相談は、日常の教育活動とあわせて相談活動ができることから、問題行動等の事後対応という視点だけでなく、問題行動等の未然防止や早期発見という視点、さらには、児童生徒の成長、将来的な社会的自立という視点から取り組み、充実を図ることが重要である。

そのためには、教育相談は、問題を抱えた児童生徒だけでなく、すべての児童生徒を対象とし、授業などの日常的な学校の教育活動の中で組織的に、継続的に行うことも大事である。スキル教育などにより、開発的・予防的な生徒指導に取り組んでいる学校もあり、成果を挙げている。」(p. 45; 下線部は原著のまま)

こうした提議にも見て取れるように、昨今の教育相談においては、全ての児童生徒を対象に、問題の未然防止のみならず、将来的な自立も視野に入れた人格的成長を促進する教育的働きかけが求められていると言えよう。

さらにもう一点、今日的課題との関連から、教育相談においてより求められている役割がある。それは、「相談関係機関」との連携である。虐待、発達障がい、薬物、性、いじめ、インターネット関連の諸

問題など、近年の児童生徒の問題は多様化・複雑化しており、それ故、学校はその専門性を活かしながらも、関係諸機関との密な連携体制を構築することが望まれている(中山, 2001; 中島, 2008)。具体的には、「学校(教職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ピアフレンド、メンタルフレンド等)」、「家庭」、「地域(教育委員会、警察、児童相談所、民間相談機関等)」が包括的に児童生徒を取り巻くような教育相談体制を構築することが求められているのである(文部科学省, 2009)。

一人の教師に、関連する広範な諸問題の獲得と習熟を求めることは現実的に難しいため、こうした諸機関の連携を充実させていくことに異論はない。その一方で、一人の児童生徒に接触し相互作用する時間は、やはり学校の教職員に多くあてられていることを考えると、その信頼関係と教育実践という専門性を最大限に活用し、問題が深刻化する前に、学校や学級集団で実施される教育相談を充実させていくことが肝要である。しかしながら、日々の多忙な校務や児童生徒・保護者対応に追われる教員に、こうした教育実践を研究する十分な時間があるとは言えないのが現状である。そのような状況を鑑みるに、担任や教育相談担当の教員が効果的な実践を展開できるよう、当該教員への他の専門家からの援助、すなわち「コンサルテーション」の果たす役割も、今後ますますその比重を高めていくように思われる。すなわち、全ての児童生徒が問題行動を生じる恐れがあることを念頭に、多様化・複雑化する問題を克服するための個人的・集団的(学級や学校)資源を涵養するような取組みを充実させるために、教員同士、あるいは教育心理学や学校心理学に関連した専門家によるコンサルテーションのより良い在り方を模索する必要があるだろう。

3. 開発的・予防的な教育相談の実際

3-1. 教育相談の実践方法とエビデンスの問題

ここからは、開発的・予防的な教育相談の実際と、それに関するエビデンスの問題を確認しておきたい。

まず、学校教育相談学会では、教育相談の実際的な領域として、「学業的発達」、「キャリア的発達」、「個人的・社会的発達」の三領域を想定している(日本学校教育相談会刊行図書編集委員会編, 2006)。こ

のうち、「個人的・社会的発達」では、ソーシャル・スキル教育、構成的グループ・エンカウンター、アサーション・トレーニング、ピア・サポート等が例として挙げられている。他にも、例えば島崎(2014)は、開発的な教育相談に活用できる様々な技法を、「自己理解(ニューカウンセリング等)」、「人間関係を深める(アドラー心理学等)」、「自尊感情を育てる(交流分析等)」、「課題解決を育てる(ブリーフセラピー等)」、「共感能力を高める(ロールプレイング等)」、「表現力を高める(ライティング・メソッド等)」、「自己調整力を培う(ストレスマネジメント等)」、「相互支援を進める(コンフリクト・マネジメント等)」といった8つの領域に体系化している。

こうした心理教育的技法は、教育相談という文脈ではなくとも、児童生徒、学生の心身の健康を維持・増進するために様々に実践されてきたものであるが、(往々にして公教育の)集団を対象に行われるにあたり、個々のアプローチを採択することの妥当性やその効果(教育目標の達成度合い)に関する議論にも目を転じる必要がある。すなわち、対人援助領域においてしばしば議論の対象となる「エビデンス」に関する問題である。

例えば、医療分野などでは、「バイアスのない方法により得られたデータを、バイアスのない方法で分析して得られた結果」(正木・津谷, 2006, p.16)である「エビデンス」を重視する、「エビデンスに基づく医療(Evidence-Based Medicine: EBM)」や「エビデンスに基づく実践(Evidence-Based Practice: EBP)」が展開されてきた。教育分野に目を転じると、アメリカでは、2002年に成立した「子どもを一人も落ちこぼれにしないための2001年法(No Child Left Behind Act of 2001: NCLB法)」において、科学的研究により有効性が認められた教育が重視されることになったが、背景には、従来の教育予算に見合う程の成果(学力向上)が認められなかったことがあるという(田辺, 2006)。学校が、国会議員、政策立案者、市民から、全ての子どもの改善という難題に対するアカウンタビリティへのプレッシャーを受ける中(Walker, 2004)、より確実に高い教育効果をもたらす実践を、科学的研究の知見をもとに導き出そうというのである(American Psychological Association Task Force on Evidence-Based Practice

fo Children and Adolescents, 2008; Cook, Smith, & Tankersley, 2012)。

なお、わが国においても、上述した開発的教育相談のうちいくつかは、個々のプログラムの介入効果が検討・検証されている。また、近年では、教養教育レベルでの臨床心理学教育(杉浦・杉浦, 2006)、障害児/特別支援教育(恵羅, 2007)、性感染症予防教育(木原・木原, 2004)などの分野において、エビデンスに基づく対人援助や教育の必要性が説かれるなど、その重要性が認識され始めているのである。

こうした主張においては、教師の個人的選好や経験則ばかりに頼るのではなく、対象となる児童生徒のニーズを査定し、理論や実証研究を通じて裏付けされた教育実践を展開し、その効果を科学的手法によって測定することが重視される。無論、全ての教育実践やプログラムにエビデンスを求めることは現実的に難しいし、それ以外の教育を排斥する“EBP至上主義”に陥るのも有益ではないだろう。それでも、こうしたエビデンスを重視した教育実践は、教育相談の実践形態に広がりをもたらすとともに、より多くの児童生徒の心身の健康や全人的な発達を促進するうえで、今後より求められるアプローチとなるだろう。以下、教育相談におけるEBPの展開に寄与し得るアプローチとして、「予防教育科学」と「発達観想科学」という2つの科学的アプローチの知見を概観しておきたい。

3-2. 予防教育科学

(prevention education science)

3-2-1. 予防教育科学と“トップ・セルフ”

ここまで概観してきた、児童生徒を取り巻く様々な問題を「予防」するための「教育」は、「予防教育」という呼称のもとでも展開されている。近年では、この予防教育と教育科学を融合させた(予防教育科学)“トップ・セルフ「『いのち』と友情の学校予防教育」(TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship)”というプログラムが実践されている。一例を挙げると、2014年度だけでも三重県、京都府、岡山県、愛知県、岐阜県、福井県、徳島県などで準備・実践が進められ、教育相談において重要な役割を担う養護教諭を対象とした講演・実習(香川県養護教諭部会夏季研修会)も

開催されている(鳴門教育大学予防教育科学センター, 2015)。

トップ・セルフは、広範な予防教育科学の知見に依拠した、大別すると2つの教育から構成される。一つは、健康や適応に影響を及ぼす心的特性の育成を中心とした「ベース総合教育」であり、もう一つは、いじめなど、特定の健康問題や適応問題に特化した内容を扱う「オプショナル教育」である(鳴門教育大学予防教育科学センター, 2013)。このうち、ベース総合教育では、健康と適応をもたらす最終的な育成目標として、「何かをするとき、自分が自分の意思で動き、自分がその営みそのものを楽しみ、自分で独自のものを創造していく」(山崎・内田, 2010, p. 19) 特性である「自律性」と、「対人交渉を円滑にし、互いに思いやり、助け合う心的特性(認知、感情、行動など)を総称した性格」(山崎, 2013b, p. 298-299) である「対人関係性」という二つの性格(認知、感情、行動のパターンによって形成)が掲げられている。トップ・セルフでは、この2つの性格を涵養するために、「自己信頼心(自信)」、「感情の理解と対処」、「向社会性」、「ソーシャル・スキル」という教育目標が設定され、この4つの教育目標それぞれに、関連する実証研究に基づく目標が階層的に設定され、各回の授業では、最下層に位置づけられる操作目標を達成するための活動が展開されている(山崎・佐々木・内田・勝間・松本, 2011)。

3-2-2. トップ・セルフの特徴

ここで、トップ・セルフで展開されてきた各教育の実証的知見を概観する前に、この教育の特徴を、理論的背景と授業の構成・方法という観点から簡潔にまとめておきたい。

(1) 理論的背景

近年、心理学は脳神経研究と結びつきながら、種々の興味深い知見を産出しているが、とりわけ高次心理過程(認知や思考等)に及ぼす、非意識的領域(無意識)の影響に関する議論が注目を集めている(Bargh, 2007 及川・木村・北村訳 2009; Kahneman, 2011 村井訳 2012)。従来、意思決定や行動など、人間の生活において重要視される心的機能は、主体の意識によって統制されているという考え方が主流だ

ったが、こうした心理過程は、非意識的な情報処理により影響されることが明らかになってきたのである。Wilson (2002, 村田監訳 2005) は、こうした「無意識」を、「意識にはアクセスできないが、判断、感情、行動には影響を与える心的過程」(p. 32) と定義し、人間は、膨大な情報量を意識外で処理すること(評価、明確化、解釈、行動の開始)で環境に適応(適応的無意識)してきたと言う。

トップ・セルフでは、こうした近年の意識と無意識の議論を背景に、とりわけ高次心理過程に情動や感情が果たす役割、すなわち意思決定や行動の動因として、情動や感情が機能することを重視する(鳴門教育大学予防教育科学センター, 2013)。そのため、授業を通して主に正感情を喚起し、その素地のうえに、健康や適応をもたらす望ましい心的特性を学習させることに主眼が置かれる(山崎・佐々木・内田・松本・石本, 2012)。それゆえ、この教育は、従来の教育形態の一面として見られるような、望ましい行動を知的に理解させようとする「認知偏重型(思考中心的)アプローチ」ではなく、身体感覚に基づく情動や感情も取り込んだ、全人的なアプローチとみなすことができる。

(2) 授業の実際

次に、山崎・佐々木・内田(2013)を引用しながら、トップ・セルフの実践内容を概観しておきたい。トップ・セルフの実践にあたっては、授業実施の事前段階で、児童生徒を4~6名の小グループ分けすることに重点を置く(視力、人間関係、パーソナリティ等を判断材料として構成)。これは、自律性を低減させる外的コントロール(教師が行う、過度に権威的な指示等)を減らし、心的特性の発達を促進する相互作用を増やすよう、子ども同士の交流を中心的な活動形態とするためである(山崎他, 2011)。

実際の授業はまず、「授業時の注意」、「授業の目的」、「導入アニメ・ストーリー(当該授業の目標を達成する動因が高まるよう、チャレンジ状況が提示されることが多い)」から始まる。いわゆる「導入」に該当する部分である。

次に、「展開」に該当する「活動助走(個人や小グループ作業、当該授業の概念的導入等)」と「活動クライマックス」が実施される。特に活動クライマッ

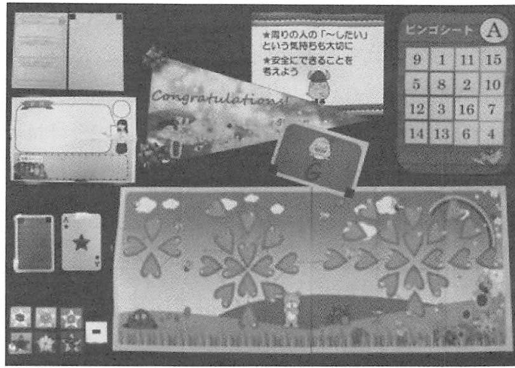


写真1 「自己信頼心(自信)の育成」で使用される教材の一例

クスでは、当該授業の目標を達成するために、先に理論的背景を概観する中で確認した、情動や感情の喚起、子どもの注意の持続(授業へ惹きつけ、全ての子どもの参加度を高める)を可能にする、身体的動き、集団間の競争、ゲーム性の付与、教材自体の魅力化(写真1)、活動への変化の付与といった工夫が随所に行われている。

最後に、「まとめ」として、「シェアリング」、「最終アニメ・ストーリー(導入アニメのチャレンジ状況の解決)」、「授業プロセスの確認」、「授業で学んだことの意義」を実施する。

3-2-3. 予防教育科学の実証的研究

ここからは、これまでに実施されてきたトップ・セルフの効果を、公刊された教育プログラムを中心に概観しておきたい。

まず、「自己信頼心(自信)の育成」では、「I:自己と他者の価値の承認」、「II:自己の心理的欲求の認識」、「III:自己の心理的欲求に従う行動」、「IV:心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」という4つの中位目標を測定(自己評価と他者への評価の両側面)する項目と、「享受度」と「理解度」の2つの観点による印象評価が、教育効果の測定に用いられている。自己評価に限った知見を紹介していくと、まず、中位目標について、小学校4年生では、II、III、IVに時期の主効果が認められ、Iは女子のみ教育前後で向上すること(安田・佐々木・山崎, 2013)、小学校6年生では、I、III、IVに授業前後で有意な改善が生じること(村上・山崎, 2014)、中学校1年

生では、全ての中位目標に改善が認められること(安藤・山崎, 2014)が明らかになった。また、授業に対する印象評価については、小学校4年生では、「楽しかった」が100%、「(授業内容を)よく理解できた」が男子85%、女子91.3%(安田・佐々木・山崎, 2013)、小学校6年生では、「とても楽しかった」および「わりと楽しかった」が男子91.5%、女子80.0%、「よく理解できた」および「だいたい理解できた」が男子93.7%、女子96.0%であった(村上・山崎, 2014)。

次に、「感情の理解と対処の育成」では、小学校6年生対象のプログラムを実施したところ、「I:感情の同定」、「II:感情の理解」、「III:感情への対処」という3つの中位目標それぞれに、時期の有意な主効果が確認された(福田・内田・山崎, 2013)。印象評価については、「とても楽しかった」および「わりと楽しかった」が男子89.5%、女子92.5%、「よく理解できた」および「だいたい理解できた」が男子98.2%、女子98.1%であった。

いずれの教育プログラムも、統制条件は設定されていないため、調査計画の精緻化は今後の課題であるものの、8~9割の児童が楽しくわかりやすいと評価している点は特筆に値するだろう。なお、近年では、中位目標以外にも「Q-U(Questionnaire-Utilities)」や、自記式質問紙の限界点から、無意識・非意識的領域の心性を測定するために、「児童用インプリシット感情測定法(無意味図形を提示し、児童がその図形がどのような気持ちを表しているかと反応するかを測定)」や「作文法」を評価項目に含んだ評価が行われ、実施時期も、教育実施1ヶ月前、教育前1週間中、教育後1週間中と、3回にわたる測定が実施されている(山崎・内田・村上, 2014)。

3-3. 発達観想科学(developmental contemplative science)

3-3-1. 発達観想科学とは何か

開発的・予防的な教育相談において活用可能な科学的アプローチの第二の側面として、発達観想科学(developmental contemplative science: DCS)をとりあげる。これは、「心身システムに関する新たな理解や、こうした理解が様々な心身訓練法による生涯を通した変容にもたらす可能性を抽出するための、

萌芽的で、学際的な活動」(Roeser & Pinela, 2014, p. 11) である。Roeser & Pinela (2014) は、これまでの瞑想研究や発達心理学の知見を引きつつ、DCSの中核的な仮説を、(1)脳は本質的に適応的であり、神経可塑性を通じて経験や教育に応じて変化する、(2)マインドフルネスやコンパッションの長期にわたる実践は、認知、感情、運動などのプロセスを改善する、(3)幼児期早期や青年期早期のように、特定の脳領域やネットワークが特に修正可能で、発達課題を乗り越え、健康、ウェル・ビーイング、学業上の成功、社会参加のためのスキルや性向を獲得する援助ができる時期を、「好機到来 (windows of opportunity)」の可能性とみなす、という3つに集約している。すなわちDCSにおいては、脳神経系の可塑性に注目しながら、発達段階に応じた適切な時期に、適応上有益なスキルや特性を涵養するものとして、マインドフルネスやコンパッションなどの観想的な実践の果たす役割を重要視するのである。

これまでも、ホリスティック教育を中心として、瞑想をはじめとする心身技法は様々な形で教育に導入され議論されてきたが (Miller, 1999 中川監訳 2010)、こうした取組みが、近年の科学的知見と合流する中で、人間に適応的な変容をもたらす正当な実践体系として評価されているのである (観想教育のレビューとして Waters, Barsky, Ridd & Allen, 2015)。

本論では、紙面の都合で、コンパッションに関する知見を中心に紹介するので、マインドフルネスについては、ここで簡単に触れるにとどめておきたい。

マインドフルネスは、「意図的に、今この瞬間に、価値判断をすることなく注意を向けること」と定義されることが多く、こうした注意を涵養することによって、「今この瞬間の現実に対する、より深い気づき、明晰さ、受容」を高めることができるという (Kabat-Zinn, 1994/2005)。また、マインドフルネスは、認知行動療法の第三世代 (マインドフルネス認知療法、弁証法的行動療法、アクセプタンス・コミットメント・セラピー) と呼ばれる大きな潮流の中核的な要素であり、多大な注目を集める概念である。

海外では、“Mindful schools”をはじめ、適応や健康の増進を目的として、児童や青年 (Britton, Lepp, Niles, Rocha, Fisher, & Gold, 2014; レビューとして Greenberg & Harris, 2012 や Zenner, Herrnleben-

Kurz, & Walach, 2014)、親や教師 (Ancona & Mendelson, 2014; Roser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012) を対象に多くの実践や研究が行われている。例えば、青少年向けのワークブックでは、マインドフル・イーティング、ペットとのマインドフルネス、歩行瞑想、呼吸や身体感覚に注意を向ける瞑想などが紹介されている (Biegel, 2009; Shapiro & Sprague, 2009)。また、わが国でも、ADHD 症状改善を目的とした介入 (藤田・橋本・嶋田, 2013) が行われたほか、“マインドフルネス学会”が設立されるなど、大きな動向となりつつある。

3-3-2. コンパッションの実証的研究

(1) コンパッションとは何か

コンパッションの語源は、ラテン語の「com (with/together)」=「共に/一緒に」+「pati (to suffer)」=「苦しむ、苦痛を感じる」であり、フランス語を経由して成立したと言われている (Singer & Klimecki, 2014)。近年では、コンパッションに関する心理学的研究が様々な形で展開されており、それぞれに操作的定義を提案している。一例を挙げると、Keltner & Goetz (2007) は、コンパッションを、「他者の苦悩を気にかけてたり、ある人の幸福が高まることを願ったりする際に経験する感情」(p. 159) と定義し、「共感」、「同情 (pity)」、「無償の愛 (agape)」といった概念と弁別している。また、Leiberg, Klimecki, & Singer (2011) は、「他者に対する暖かさ、愛、思いやりといった感情や、援助し他者の幸福を増進させたいという願望に特徴付けられる、感情や動機付けの状態」と定義している。また、Gilbert & Choden (2013) は、「苦難から目を逸らすのではなく向き合うこと (関与)」、「苦難を緩和するスキルをもつこと (すべきことを知る)」、「苦難の原因を取り除くこと (予防)」、「心の安寧や幸福が生起するような状況を創造すること (ウェル・ビーイング)」という、相互に関連し合う4側面を想定している。

こうした定義から示唆されるように、コンパッションは、「他者の抱える苦難の認識」と、「苦難を抱える他者の援助 (あるいは幸福の状態) を願う感情」という主要な特徴をもち、共感との概念的弁別が図られてきたことが分かる。特に、他者の苦痛に対する共感的な応答は、過度のネガティブ感情から自分

を守るために、その状況から身をひきたいという欲求を伴うような、回避的かつ自己志向的な反応をもたらす「共感ストレス (empathic distress)」を引き起こすことも指摘されているが、コンパッションは、援助欲求を伴う接近的で向社会的な動機付けと見なされている (Singer & Klimecki, 2014)。

以下、「他者へのコンパッション」、「他者から受けるコンパッション／自らがコンパッションの対象となる」、「自分に対するコンパッション／セルフ・コンパッション」という、コンパッションの3つの指向性ごとに (Jazaieri, Jinpa, McGonigal, Rosenberg, Finkelstein, Simon-Thomas, Cullen, Doty, Gross, & Goldin, 2013)、実証研究を概観する。

(2) 他者へのコンパッション

コンパッションに関する科学的研究には、瞑想の熟達者への協力を仰いだものがある。例えば Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone, & Davidson (2008) は、仏教瞑想の実践時間が 10,000 ~ 50,000 時間ほどの熟練者と、1 週間にわたり毎日 1 時間瞑想 (慈悲の瞑想と他の瞑想を各 20 分ずつ) を実施した初心者 (瞑想の事前経験無し) の脳活動を fMRI を用いて比較した。その結果、瞑想時にネガティブ刺激 (ストレス状態にある人の声等) を聞くと、熟練者は初心者に比べて体性感覚領域が活性化することや、瞑想時の熟練者は、上側頭溝後部 (posterior superior temporal sulcus: pSTS) や側頭頭頂接合部 (temporoparietal junction: TPJ) の右側が活性化することが明らかになっており、コンパッションの瞑想の実践が、情動の共有と視点取得の双方を高めることが示唆されている (Lutz et al., 2008)。

また、Klimecki, Leiberg, Ricard, & Singer (2013) は、「他者の苦悩への反応」という共通性をもつ、コンパッションと共感のトレーニング効果を対比した。実験参加者は、共感トレーニングとコンパッション・トレーニングをそれぞれ 4 週間ずつ受ける群 (25 名) か、記憶トレーニングを 4 週間×2 回 (28 名) 受ける群にランダムに振り分けられ、3 回 (実施前、トレーニング 1 実施後、トレーニング 2 実施後) にわたる社会的情動ビデオ課題 (SoVT; 苦悩を抱えた人 = HE 条件と、日常生活の様子 = LE 条件に関するビデオクリップを観た後、ビデオへの共感度や感情を

測定) を受けた。

その結果、コンパッション・トレーニングを受けると、(記憶トレーニングに比べ) 眼窩前頭皮質内側部 (mOFC)、前帯状皮質の前部 (pregenual anterior cingulate cortex: pACC)、腹側線条体、中前頭回の右側が活性化し、共感トレーニングを受けると、(記憶トレーニングに比べ) HE 条件において、島の左側、前頭前皮質背外側部 (dorsolateral prefrontal cortex: DLPFC)、中帯状皮質前部 (anterior middle cingulate cortex: aMCC)、後部被殻、淡蒼球等の領域が活性化することが明らかになった。コンパッションでは親和や報酬、ポジティブ感情に関わる領域が、共感では痛みやネガティブ感情に関わる領域が賦活されており、コンパッションのトレーニングを受けることによって、苦悩の存在を否定しネガティブな現実を歪曲するのではなく、ポジティブ感情が増強することが示唆された (Klimecki et al., 2013)。実験の結果を受け Klimecki et al. (2013) は、コンパッションが、共感的苦痛の影響を弱め、バーンアウトの予防にも有効ではないかと論じている。

他にも、チベット仏教僧の Tenzin Negi が、11 世紀のチベット仏教を世俗化した認知的コンパッション・トレーニング (cognitive-based compassion training: CBCT) に関する一連の研究がある。71 名の青少年 (平均年齢 14.7 歳) に対する介入研究では、6 週間にわたる CBCT の実践セッションの回数と、C 反応性蛋白 (体内で炎症が生じると増加) の間に、負の相関が認められることが明らかになった (Pace, Negi, Dodson-Lavelle, Ozawa-de Silva, Reddy, Cole, Danese, Craighead, & Raison, 2013)。また、大学生を対象とした介入では (Pace, Negi, Adame, Cole, Sivilli, Brown, Issa, & Raison, 2009)、コンパッション群 (統制条件は健康に関するディスカッション群) では、一週間あたりの瞑想実施時間と、ストレス課題 (Trier Social Stress Test: TSST; ビデオや観衆の面前で暗算等の課題を実施) 後のインターロイキン 6 (IL-6) や POMS の値がそれぞれ負の相関を示すことが明らかになった。

以上のような研究成果から、コンパッションに関連する観想的な実践を継続的に積み重ねることで、従来教育相談で重視されてきた向社会的な心性や心身の健康について、脳神経系や免疫系など種々のレ

ベルにおいても改善がもたらされることが明らかになっている。

コンパッションについてもう一点確認しておきたいのは、不適応的なコンパッションの存在である。Catarino, Gilbert, McEwan, & Baião (2014) は、「他の人に、私を思慮深く親切な人だと思ってもらえるよう、他の人の気持ちをケアしていることを見せようとする」、「十分に思いやりを示さなければ、拒絶されるのではないかと心配している」といった項目から構成される、「服従的コンパッション尺度」(the submissive compassion scale) を作成した。こうした指標は、抑うつ、不安、ストレスと正の相関を示すだけではなく、友人へのコンパッション志向尺度や、他者への慈愛尺度といった、本来的なコンパッションの指標とは相関を示さないことも明らかになった。思春期にさしかかる多くの児童生徒にとって、友人関係を円滑に構築することは非常に重要な関心事になるが、こうした服従的な態度がもたらす不適応的な状態についても理解を示す必要があるだろう。

(3) 自分へのコンパッション

次に、自分に向かうコンパッションは、「セルフ・コンパッション (self-compassion: SC)」という概念のもと研究が進められてきた (Neff, 2011)。SC 研究の第一人者である Neff (2003a) は、SC を構成する中核的な3要素を、「自分へのやさしさ (self-kindness: 厳しい判断や自己批判ではなく、やさしさや理解を自分自身に広げること)」、「共通の人間性 (common humanity: 自らの体験を、分離し孤立したものではなく、より大きなつながりの中で人間の経験の一部として見なすこと)」、「マインドフルネス (mindfulness: 痛みを伴う思考や感情に過剰に同一化するのではなく、バランスのとれた気づきの中でそれらを抱えること)」と定式化している。そして、SC と他の心理的変数との関連を調べた結果 (Neff, 2003b)、自尊感情や自己決定といった尺度が、自己愛の指標と正の相関を示す中、SC は有意な相関を示さず、自尊感情を統制した際には、自己愛と負の相関関係 (ただし、有意ではない) を示した。さらに、SC と、抑うつや不安との間に負の相関が示され、この関係は自尊感情を統制した際にも消失することはなかったのである。教育相談では自尊感情の重要性が説かれること

があるが、こうした結果は、適応的な精神的健康を育成するうえで、SC という新たな自己概念研究に注目する必要を示唆するものである。

他の研究では、SC の高さは、ストレス誘発後の IL-6 を低減する予測要因となり (Breines, Thoma, Gianferante, Hanlin, Chen, & Rohleder, 2014)、また、SC を涵養するプログラムによって、心理的健康の各種指標に肯定的な変化がもたらされることが明らかになっている (Neff & Germer, 2012)。

(4) 他者からのコンパッション

最後に、「他者から受けるコンパッション」は、主に「コンパッションへの恐れ (fears of compassion)」として研究が進められている。ここには、他者へのコンパッションの提供、他者からのコンパッションの享受、自らへのコンパッションの提供という、3つの側面に対する恐怖や抵抗が含まれている (Gilbert, McEwan, Matos, & Rivis, 2011)。

Gilbert et al. (2011) は、この3つのベクトルそれぞれが、心配、抑うつ、不安、ストレスといった指標と正の相関を示すことを明らかにした。なお、「他者からのコンパッションへの恐れ」には、「他の人からやさしくされると、どういうわけかゾッとする」という項目が含まれている。他の研究 (Gilbert, McEwan, Gibbons, Chotai, Duarte, & Matos, 2012) でも、他者からのコンパッションへの恐れは、アレキシサイミアを有意に予測することも明らかになった。

Gilbert, McEwan, Catarino, & Baião (2014) は、こうしたコンパッションへの恐れの原因として、人によってコンパッションが弱みや甘やかしと受けとられること、やさしさに触れると幼少期の虐待経験が想起される人がいること、内面から消し去れない悪 (感情や思考) や怒りのために、自らをコンパッションを受ける価値のない人間と考える人がいることなどを挙げている。特に、開発的アプローチにおいては、集団での一斉実施が現実的な実践形態となるであろうから、コンパッションへの恐れという概念を念頭に置きつつ、拒絶や抵抗を示す児童生徒に対する個別の配慮が必要となるだろう。

4. 学級担任へのコンサルテーションの重要性

4-1. 学級担任を取り巻く今日的課題

ここまで、開発的・予防的アプローチについて概観してきたが、こうしたアプローチは、全ての児童生徒が適応的な生活を送るための種々の技能や態度を形成することを、機能的な目的としていた。薬物、インターネット、性、いじめ等、今日において、より多様化し複雑化した問題が深刻化するのを、可能な限り未然に防ぐという意味においても、学級担任を中心とした児童生徒への集団的な教育相談は必須である。また先にも述べた通り、多忙極まる今日の教育現場にあって、新たな教育実践を十分に研究する時間的な余裕はないものと思われるので、効率的・効果的な教育実践が展開されるよう、関連分野の専門家が当該教員を援助する「コンサルタント」の役割がより重要となる。

また、「全ての」児童生徒を対象にした教育実践にあたっては、多様な「認知的個性」(松村・石川・佐野・小倉, 2010) や性格特性を備えた子どもが射程に入ることに留意する必要がある。文部科学省(2012)による調査(担任教員の回答)では、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合は6.5%(推定値)にのぼることが明らかになった。一連の結果を受け文部科学省(2012)は、「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある。例えば、社会生活上の基本的な技能を身に付けるための学習を取り入れる、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行うなどの対応を進めていくべき」(p. 13)と提言を行っている。こうした現状にあっては、可能な限り全ての児童生徒を包括する、インクルーзивな教育実践の技法や態度の獲得を目的としたコンサルテーションが重要となる。

こうしたコンサルテーションの重要性は年々高まっており、組織へのコンサルテーションに関する種々の理論的・実践的研究のレビュー(伊藤, 2009)や、通常学校・通常学級における学校コンサルテーション事例のレビュー(佐藤・加瀬, 2014)が行われて

いるのも、研究成果が蓄積されてきている証左と言えるだろう。また、高校教師118名を対象とした調査では、87.3%の教師が、スクールカウンセラーからのコンサルテーションを希望することや、教科指導に高い効力感を示す教師は、コンサルテーションの有効性を理解していることが明らかになっている(谷島, 2008)。こうした調査も、現場レベルで、コンサルテーションに対する一定のニーズが存在することを示唆するものである。

本論では、こうしたコンサルテーションの在り方について、トップ・セルフとの関連を中心に論じていくが、DSCとコンサルテーションの関連も、今後の動向を注視すべきトピックである。近年、特に多様な認知的個性をもつ児童生徒への教育実践という点では、マインドフルネスを採り入れた介入が、特別な支援を必要とする青少年に一定の成果を見せ(Zylowska, Ackerman, Yang, Futrell, Horton, Sigi Hale, Pataki, & Smalley, 2007; 藤田・橋本・嶋田, 2013; Haydicky, Shecter, Wiener, & Ducharme, 2015)、その保護者や教師の養育能力を向上させることも明らかになっている(Benn, Akiva, Arel & Roeser, 2012)。また、コンサルテーションとマインドフルネスの接合点に関する考察も行われるなど(Davis, 2014)、コンサルテーションとDSCの関連性を示唆する知見がいくつか産出されており、今後の展開が期待される分野となっている。

4-2. コンサルテーションとは何か

ここでは、コンサルテーションの定義を確認したい。まず、Erchul & Martens (2010)は、学校コンサルテーションを次のように定義している。

「学校コンサルテーションとは、心理学的サービスや教育的サービスを提供するプロセスである。このプロセスにおいて、専門家(コンサルタント)は職員(コンサルティ)と協力し、生徒(クライアント)や生徒集団の学習や適応の向上に取り組む。コンサルタントは、対面でのやりとりを行う中で、系統的問題解決、社会的影響、専門的支援を通して、コンサルティを援助する。次に、コンサルティは、学校を基礎とした効果的な介入を選択したり実行したりして、

クライアントを援助する。いかなる場合でも、学校コンサルテーションは治療的機能を担い、予防的機能を提供する可能性をもつ。」(pp. 12-13)

こうした定義のもと、Erchul & Martens (2010) は、この分野の中心的アプローチであるメンタルヘルス・コンサルテーション（クライアント中心的）と、行動コンサルテーション（問題解決中心的）の利点と課題を整理し、統合的な学校コンサルテーションモデルを提唱している。このモデルにおいては、(1)「コンサルテーションの先駆段階」として、「学校や学級集団の理解」と「サービス提供ネットワークへの参入」が含まれ、(2)「コンサルテーションの作業段階」として、「問題解決課題（クライアントの直面する問題の査定や効果的な技法の実施）」、「社会的影響課題（主としてコンサルティの態度や行動変容に及ぼす影響力）」、「支援課題と成長課題（コンサルティの実践や専門的技術の向上を支援）」のそれぞれが相互に関連し合い、(3)「コンサルテーションの成果段階」として、「クライアントの学習や適応の改善」や「コンサルティの専門性の向上」が挙げられている。

また石隈（1999）は、学校現場において、複数の援助者から構成される援助チームにおいては、それぞれのメンバーがコンサルタントにもコンサルティにもなり得るとし、こうした相互コンサルテーションを、「同じ組織内（例：学校）または異なる組織間において、異なった専門性や役割をもつ者同士が、それぞれの専門性や役割に基づき、特定の援助対象の問題状況と援助の実情について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス（作戦会議）」(p. 261) と定義している。

このように、コンサルテーションには、喫緊の問題解決に向けた協働援助（コンサルタントによるクライアントの間接的援助）と、援助能力の向上を通じた予防的機能という、大きな2つの目的が含まれている。そして、こうした目的を果たすために、「問題解決型」、「研修型（教師や保護者を対象とした、援助能力向上のための研修会の企画等）」、「システム介入型（学級や学校組織の抱える問題への介入）」といった種類のコンサルテーションが実施される（石

隈, 1999）。

4-3. 教育実践を最適化するコンサルテーション
ところで、コンサルテーションは、学校種別に応じてプライオリティが変化するようであるが、特に中学校などでは、総合学習の授業案として、人権教育やストレスマネジメント教育などを提案し、間接的に教師のストレスマネジメントを実施することが、受け入れられやすく実践的であるという（山内・小林, 2000）。先に紹介したトップ・セルフも、総合学習の時間を中心に多くの学校で実践されてきたが、授業の実施にあたり、コンサルテーションの一環として、事前の小グループ構成（座席表作成）や、必要に応じた授業講評、教師の授業実践の支援等を行ってきた。

その内容は多岐にわたるが、一つには、先に見てきた情動・感情の喚起、授業に対する注意の持続を達成するためのコンサルテーションが含まれる。例えば、鳴門教育大学予防教育科学センター（2014）が発刊する『学校主導で予防教育を実施する場合の手順 Version 2』では、①授業のリズムとテンポを維持するために、助長な説明は避け、授業者の発話を最小限抑えること、②緩急や強弱を織り交ぜ、子ども注意をひき続けること、③子ども視線で、同じように授業を楽しむこと、④特に小学校では、躍動感ある動きをとり入れることなどが明記されている。

また、基本的な態度として、「①知識を授けるだけでは子どもは変わらないことに留意する、②子どもは、本来自分で正しく伸びていく力をもっているという視点を重視する、③賞罰の危険性と与えるときの注意点に留意する、④内発的動機づけを重視する、⑤子ども同士の交わりや助け合いを多用する、⑥子どもの個人差は大きく、その個人差を考慮した働きかけをする」（鳴門教育大学予防教育科学センター, 2013, p. 186）ことなどが含まれる。

以上のようなスキルや態度を伴ってトップ・セルフは実施されるが、事前段階では学習面や行動面での困難を示すとされた児童生徒が、授業に継続して集中的に参加するという場面に出くわすことがある。もちろん、加配の教員との協同に負う部分もあるし、特別な支援を要する児童の全てが、十全な参加を果たせているわけではないことも付記する必要がある。

しかし、先に示したトップ・セルフの授業評価に見られるように、楽しくわかりやすい授業が展開され、それを支えるスキルや態度に、上記コンサルテーションの内容も活かされていると言えよう。

こうしたスキルや態度は、開発的教育相談を円滑に遂行し、その機能を最適化するための指針を示すものである。近年では、コンサルテーションに関する海外の研究動向は、事後対応的で治療的なモデルから、事前対応的で予防的なモデルに焦点が移っており (Blom-Hoffman & Rose, 2007)、「クラス・授業運営 (教授スキル)」を中心的な課題とするコンサルテーションは、今後その重要性を増すことが予想される。

また、上記のようなコンサルテーションの内容は、予防教育という文脈でなくとも、子どもと接する教員や保護者、各種支援者に、一つの有益な視点をもたらすものと言える。授業という教師の専門領域に、近年の科学的知見から導出された教育を達成するための各種態度やスキルを合流させるこうした取り組みは、通常の学級で行われる教育実践や、保護者の養育、学校運営を異なる観点から省察することへ発展する可能性を十分に含んでいるのである。これによって、子どもやクラス集団の健康や適応、学習面の向上を目的とした実践に関する議論が賦活し、子どもや学級、ひいては学校・地域全体が、適応や健康につながる資源を向上させる知見が蓄積されることが望ましい。

5. おわりに

本論では、学校や学級集団への適応を高める教育相談として、開発的・予防的アプローチの意義を論じると共に、こうしたアプローチの遂行において求められるコンサルテーションの在り方について論じた。最後に、今後の展望や課題をまとめておきたい。

まず、開発的・予防的アプローチとして概説した「予防教育科学」と「発達観想科学」という2つの実践形態について、前者は、継続的な正感情の喚起を目的とするために、刺激価の高い活動や教材を駆使し、後者は、瞑想やヨガに見られる心身技法を活動の中心に据える点が特徴的である。こうした違いを、前者を「動」の教育、後者を「静」の教育という、それぞれ異なる性質をもつ教育実践として整理する

こともできるだろう。筆者はここで、異なる性質をもつこれらの教育が、補完的な役割を果たす可能性について述べておきたい。DSCの一技法であるマインドフルネスを教育場面に適用するにあたって、中川 (2005) は以下のような問題点を指摘している。

「しばしばそれは簡単な方法と受け取られやすいが、それに熟達した人にはそうであるとしても、実際には決して容易なものではない。内面の動きに対して敏感な気づきを維持することは大変に難しいという点に加え、とくに感情の場合は、すぐにそれのみ込まれ、気づきを維持することはできない。したがって感情に取り組むには、日常的にマインドフルネスを訓練しておかなくてはならない。さもなければ、感情表現による圧力減少を伴わないがゆえに、それは内的な緊張を高め、感情を抑圧することにもなりかねない」(p. 231)

こうした、感情抑圧の問題に対応するために、中川 (2005) は、静的な坐位瞑想の活動前に、感情表現のエクササイズをとり入れるといった、感情表現と自覚の技法を統合したアプローチを提案している。この点についてトップ・セルフの授業 (特に低学年) では、元気よく声を出し、身体動作を伴う活動に積極的に関与することが求められる。実際、筆者が実践したある学級では、発表を希望する際に威勢のよい発声を繰り返したために、顔面が紅潮し、呼吸速度が向上する児童を多く見かけたが、トップ・セルフにおいては、こうした自由な感情表現が行われる場面を目にすることが少なくないのである。

このような「動」の性質は、まさに、中川 (2005) が主張する自覚の技法を補完する教育に求められる重要な要素である。また、トップ・セルフでは、感情 (特定の名称で指示できるような、意識にのぼった情動) への自覚が重視されるが、それはまさに、マインドフルネスなどの自覚の技法の中心的要素でもある。それゆえ、両者が学校教育において組み合わせられ、相乗的な効果をもたらす可能性があるのではないだろうか。今後は、マインドフルネスによる感情抑圧の問題、ならびにそれを補う感情表現の役割について、基礎研究の段階からそのメカニズム

が実証され、こうした教育実践の有効性に関する議論を行う必要があるだろう。

次に、コンサルテーションについては、基礎研究の蓄積や他のモデルを通じた検証を行うことで、その有益な在り方を整理していくことが、今後の展望として挙げられる。例えば、一つの方向性として、上述のスキルや態度のうち、他の教育実践に転用可能な共通要因を探索的に抽出し、それらと、児童や教師の健康や学習面に関する様々な指標（学校や授業への満足度、適応度、学級風土等）との関連を調査することや、実験パラダイムに基づく教授スキルの効果を検証することが挙げられる。既にトップ・セルフを実施したある学校では、他の教科に、その授業スキルを部分的に採用しているという。こうした、日頃の教育実践への転用が、いかなる効果をもたらすかを具に検討することで、コンサルテーションの有効性に関するエビデンスの蓄積へとつながるだろう。

さらに、こうした一連のコンサルテーションのプロセスを、例えば Erchul & Martens (2010) の提唱する統合モデルに照らし合わせた場合、コンサルテーションの作業段階において、「ある開発的・予防的アプローチ（例えばトップ・セルフ）の利点や重要性をコンサルティに理解してもらうための有効な方法は何か（社会的影響課題）」、「こうしたアプローチの遂行における現実的な援助手段（例えば、ティーチングアシスタントや実践者向けツールの活用）は何か（支援課題と成長課題）」、「こうしたアプローチを他の教育実践や児童生徒の抱える課題への対応に活用することは可能か（問題解決課題）」という、多様な視点から整理することが可能となるだろう。こうしたモデルを用いて、多様な実証研究や実践を包括し、比較検討することによって、コンサルテーションに関する議論の発展が期待される。こうした作業を通して、児童生徒を援助する関係者が知恵と経験を出し合い、児童生徒の幸福を成就するための、共同生成的で豊かな教育実践が展開されていくだろう。

引用文献

American Psychological Association Task Force on Evidence-Based Practice for Children and Adolescents. (2008). *Disseminating evidence-based practice for children*

- and adolescents: A systems approach to enhancing care.* Washington, DC: American Psychological Association.
- Ancona, M. R., & Mendelson, T. (2014). Feasibility and preliminary outcomes of a yoga and mindfulness intervention for school teachers. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 156-170. doi: 10.1080/1754730X.2014.920135
- 安藤有美・山崎勝之 (2014). 学校予防教育プログラム TOP SELF「自己信頼心（自信）の育成」—中学1年生での実施と効果—鳴門教育大学学校教育研究紀要、28、87-96.
- Bargh, J. A. (2007). *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes.* Psychology Press. (バージ, J. A. 及川昌典・木村晴・北村英哉 (訳) (2009). 無意識と社会心理学 高次心理過程の自動性 ナカニシヤ出版)
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*. doi: 10.1037/a0027537
- Breines, J. G., Thoma, M. V., Gianferante, D., Hanlin, L., Chen, X., & Rohleder, N. (2014). Self-compassion as a predictor of interleukin-6 response to acute psychosocial stress. *Brain, Behavior, and Immunity*, 37, 109-114. doi: 10.1016/j.bbi.2013.11.006
- Biegel, G. M. (2009). *The stress reduction workbook for teens: Mindfulness skills to help you deal with stress.* Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Blom-Hoffman, J., & Rose, G. S. (2007). Applying motivational interviewing to school-based consultation: A commentary on “Has consultation achieved its primary prevention potential?” an article by Joseph E. Zins. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 151-156.
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263-278. doi: 10.1016/j.jsp.2014.03.002
- Catarino, F., Gilbert, P., McEwan, K., & Baião, R. (2014). Compassion motivations: Distinguishing submissive compassion from genuine compassion and its association with shame, submissive behavior, depression, anxiety and stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(5), 399-412.

- Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues*. Washington, D.C.: American Psychological Association. pp. 495-528.
- Davis, T. S. (2014). A literature review exploring the potential of mindfulness as a tool to develop skills and qualities for effective consultation. *Mindfulness*, *5*(6), 669-681. doi: 10.1007/s12671-013-0219-5
- 伝田健三・賀古勇輝・佐々木幸哉・伊藤耕一・北川信樹・小山司 (2004). 小・中学生の抑うつ状態に関する調査—Birleson 自己記入式抑うつ評価尺度 (DSRS-C) を用いて— 児童青年精神医学とその近接領域、*45*、424-436.
- 惠羅修吉 (2007). 根拠に基づく教育実践と心理学 上越教育大学障害児教育実践センター紀要、*13*、7-12.
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. Springer Science & Business Media. doi: 10.1007/978-1-4419-5747-4_6
- 藤田彩香・橋本壘・嶋田洋徳 (2013). 児童に対するマインドフルネストレーニングが ADHD 症状改善に及ぼす影響 発達研究：発達科学研究教育センター紀要、*27*、63-70.
- 福田衣利子・内田香奈子・山崎勝之 (2013). 学校予防教育プログラム TOP SELF「感情の理解と対処の育成」—小学校 6 年生での実施と効果 鳴門教育大学学校教育研究紀要、*27*、69-78.
- Gilbert, P., & Choden. (2013). *Mindful compassion: Using the power of mindfulness and compassion to transform our lives*. London: Constable-Robinson.
- Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F., & Baião, R. (2014). Fears of compassion in a depressed population—implications for psychotherapy. *Journal of Depression & Anxiety*, *S2*: 003. doi: 10.4172/2167-1044
- Gilbert, P., McEwan, K., Gibbons, L., Chotai, S., Duarte, J., & Matos, M. (2012). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness, and self-criticism. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *85*(4), 374-390. doi: 10.1111/j.2044-8341.2011.02046.x
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., & Rivas, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *84*(3), 239-255. doi: 10.1348/147608310X526511
- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 161-166. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x
- Haydicky, J., Shecter, C., Wiener, J., & Ducharme, J. M. (2015). Evaluation of MBCT for adolescents with ADHD and their parents: Impact on individual and family functioning. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(1), 76-94. doi: 10.1007/s10826-013-9815-1
- 一丸藤太郎 (2002). 第 1 章 学校教育相談とは 一丸藤太郎・菅野信夫 (編) MINERVA 教職講座 10 学校教育相談 ミネルヴァ書房 pp.1-14.
- 伊藤亜矢子 (2009). 学校・学級組織へのコンサルテーション 教育心理学年報、*48*、192-202.
- 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心理教育的援助サービス 誠信書房
- Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonigal, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., Cullen, M., Doty, J. R., Gross, J. J., & Goldin, P. R. (2013). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*, *14*(4), 1113-1126. doi: 10.1007/s10902-012-9373-z
- Kabat-Zinn, J. (1994/2005). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan. (カーネマン、D. 村井章子 (訳) (2012). ファスト & スロー あなたの意思はどのように決まるか？ 上・下 早川書房)
- Keltner, D., & Goetz, J. L. (2007). Compassion. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 159-161.
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M., & Singer, T. (2013). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1-7. doi: 10.1093/scan/nst060
- 木原雅子・木原正博 (2004) 青少年の性行動の現状とこれからの性感染症予防教育のあり方について—科学的予防 (Science-Based Prevention) の導入 学校保健研究、*46*(2)、149-152.
- Leiberg, S., Klimecki, O., & Singer, T. (2011). Short-term compassion training increases prosocial behavior in a

- newly developed prosocial game. *PloS one*, **6**(3), e17798. doi: 10.1371/journal.pone.0017798
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., & Davidson, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise. *PloS one*, **3**(3), e1897. doi: 10.1371/journal.pone.0001897
- 正木朋也・津谷喜一郎 (2006). エビデンスに基づく医療 (EBM) の系譜と方向性: 保健医療評価に果たすコクラン共同計画の役割と未来 日本評価研究, **6**(1), 3-20.
- 松村暢隆・石川裕之・佐野亮子・小倉正義 (編) (2010). 認知的個性違いが活きる学びと支援 新曜社
- Miller, J. P. (1999). *Education and the soul*. New York: the State University of New York Press. (ミラー, J. P. 中川吉晴 (監訳) (2010). 魂にみちた教育—子どもと教師のスピリチュアリティを育む 晃洋書房)
- 文部科学省 (2009). 児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり— (報告) (PDF) <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308.htm> (2015年2月8日)
- 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm> (2015年2月14日)
- 村上祐介・山崎勝之 (2014). 学校予防教育プログラム TOP SELF「自己信頼心 (自信) の育成」—小学校6年生での実施と効果の検討 鳴門教育大学研究紀要, **29**, 169-183.
- 中川吉晴 (2005). ホリスティック臨床教育学 教育・心理療法・スピリチュアリティ セゼらぎ出版
- 鳴門教育大学予防教育科学センター (2013). 予防教育科学に基づく「新しい学校予防教育」(第2版) 鳴門教育大学
- 鳴門教育大学予防教育科学センター (2014). 学校主導で予防教育を実施する場合の手順 Version 2 国立大学法人 鳴門教育大学 予防教育科学センター
- 鳴門教育大学予防教育科学センター (2015). 報道発表・雑誌連載 <<http://www.naruto-u.ac.jp/center/prevention/japanese%20top%20frame.htm>> (2015年2月11日)
- 中島香澄 (2008). 第13章 学校に関するさまざまな支援 岡田守弘 (監修) 教師のための学校教育相談学 ナカニシヤ出版 pp. 138-146.
- 中山巖 (2001). 第14章 教育相談関係機関とその利用 中山巖 (編) 学校教育相談心理学, 北大路書房 pp. 240-255.
- Neff, K. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, **2**(2), 85-101. doi: 10.1080 /15298860309032
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, **2**(3), 223-250. doi: 10.1080/1529886030909027
- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion*. New York: HarperCollins.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2012). A pilot study and randomized controlled trial of the Mindful Self-Compassion Program. *Journal of Clinical Psychology*, **69**, 28-44. doi: 10.1002/jclp.21923
- 日本学校教育相談会刊行図書編集委員会 (編) (2006). 学校教育相談学ハンドブック ほんの森出版
- 大野精一 (1998). 学校教育相談の定義について 教育心理学年報, **37**, 153-155.
- Pace, T. W., Negi, L. T., Adame, D. D., Cole, S. P., Sivilli, T. I., Brown, T. D., Issa, M. J., & Raison, C. L. (2009). Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology*, **34**(1), 87-98. doi:10.1016/j.psyneuen.2008.08.011
- Pace, T. W., Negi, L. T., Dodson-Lavelle, B., Ozawa-de Silva, B., Reddy, S. D., Cole, S. P., Danese, A., Craighead, L. W., & Raison, C. L. (2013). Engagement with cognitively-based compassion training is associated with reduced salivary C-reactive protein from before to after training in foster care program adolescents. *Psychoneuroendocrinology*, **38**(2), 294-299. doi: 10.1016/j.psyneuen.2012.05.019
- Roeser, R. W., & Pinela, C. (2014). Mindfulness and compassion training in adolescence: A developmental contemplative science perspective. *New Directions for Youth Development*, **142**, 9-30.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, **6**(2), 167-173. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
- 佐藤寛・永作稔・上村佳代・石川満佐育・本田真大・松田侑子・石川信一・坂野雄二・新井邦二郎 (2006). 一般児童における抑うつ症状の実態調査 児童青年精神医学とその近接領域, **47**, 57-68.

- 佐藤美友貴・加瀬進 (2014). 近年の学校コンサルテーション研究の動向と課題：通常学校・通常学級を対象とした実践事例研究を中心に 東京学芸大学紀要：総合教育科学系、65(2)、165-173.
- Shapiro, L. E., & Sprague, R. K. (2009). *The Relaxation and stress reduction workbook for kids: Help for children to cope with stress, anxiety, and transitions*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- 島崎政男 (2014). 入門 学校教育相談 知っておくべき基礎基本と実際の対応 学事出版
- Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), R875-R878.
- 杉浦義典・杉浦知子 (2006). エビデンスに基づいた臨床心理学教育：教養教育への示唆 信州大学高等教育システムセンター紀要、2、75-81.
- 田辺智子 (2006). エビデンスに基づく教育 日本評価研究、6(1)、31-41.
- 谷島弘仁 (2008). 教師が認知するコンサルテーションの特性に関する研究 生活科学研究、30、187-196.
- 山崎勝之 (2013b). 独立した教育名をもつ日本の予防教育 4. トップ・セルフ 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育 金子書房 pp.297-304.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子 (2013). トップ・セルフ「いのちと友情」の学校予防教育：教育方法の特徴 鳴門教育大学学校教育研究紀要、27、23-30.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・勝間理沙・松本有貴 (2011). 予防教育科学におけるベース総合教育とオプショナル教育 鳴門教育大学研究紀要、26、1-19.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・松本有貴・石本雄真 (2012). 学校予防教育の革新：なぜ、これまでの教育が通用しないのか 鳴門教育大学学校教育研究紀要、26、1-8.
- 山崎勝之・内田香奈子 (2010). 学校における予防教育科学の展開 鳴門教育大学研究紀要、25、13-30.
- 山崎勝之・内田香奈子・村上祐介 (2014). 予防教育科学に基づく「子どもの健康と適応」のための学校予防教育における評価のあり方—無作為化比較試験への準備としての現段階の評価—鳴門教育大学学校教育研究紀要、28、39-45.
- 山内久美・小林芳郎 (2000). 小・中・高校教員の教職に対する自己認識—教師に対する有効な学校コンサルテーションのために— 大阪教育大学紀要第IV部門、48(2)、215-232.
- 安田小響・佐々木恵・山崎勝之 (2013). 学校予防教育プログラム TOP SELF「自己信頼心(自信)の育成」：小学4年生での実施と効果 鳴門教育大学学校教育研究紀要、27、59-68.
- Walker, H. M. (2004). Commentary: Use of evidence-based interventions in schools: Where we've been, where we are, and where we need go. *School Psychology Review*, 33(3), 398-407.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2014). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134. doi: 10.1007/s10648-014-9258-2
- Wilson, T. D. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Harvard University Press. (ウィルソン, T. D. 村田光二 (訳) (2005). 自分を知り、自分を変える適応的無意識の心理学 新曜社)
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools — a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5. doi:10.3389/fpsyg.2014.00603
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T. S., Pataki, C., & Smalley, S. L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD a feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 737-746. doi: 10.1177/1087054707308502

謝辞

本論文の執筆にあたり、ご助言を賜りました山崎勝之教授（鳴門教育大学）に心より感謝申し上げます。