

学校教育における心理主義－批判的検討－^(注1)

伊藤 茂樹

日本社会において「心理主義」と呼ばれる社会的、文化的趨勢が指摘されるようになったのは、1990年代末からである（森2000、日本社会臨床学会編2000、小沢2002、斎藤2003、樫村2003、吉田・中井2003、小沢・中島2004など）。代表的な論者の一人である森は、「心理学や精神医学の知識や技法が多くの人々に受け入れられることによって、社会から個人の内面へと人々の関心が移行する傾向、社会的現象を社会からではなく個々人の性格や内面から理解しようとする傾向、および、『共感』や相手の『きもち』あるいは、『自己実現』を重要視する傾向」を「心理主義化」と定義する。

こうした傾向は、カウンセリングをはじめとする心理学への関心の高まりや、生活の様々な場面（日常、非日常を問わず）において必要性が叫ばれる「心のケア」、物質的豊かさとの対比において叫ばれる「心の時代」といったスローガン、メディアにおいて時代の診断者的な役割を与えられて積極的に発言する心理学者や精神医学者など枚挙に暇がなく、学校教育という領域もその例外ではない。

日本の学校教育においては、伝統的に児童生徒の内面（「心」）への注目や言及が顕著である（北山2000）。そこでの「心」は、発達や道徳的な意味を担わされたり、病理性や不可解さを表象するものであったり、その「受容」を教師らに規範的に要請したりと多義的であり続けてきた（伊藤1996）。そ

して、山積する教育問題を背景に、かつてなかったほどに教育改革が叫ばれ推進されつつある現在、「心」はあらためて教育のゆくえを論じ、方向づける際の焦点となっている。

本稿では、現在日本の学校教育において表れている心理主義の特性について概観したうえで、心理主義がスクールカウンセラーの導入といった技術的な次元にとどまらず、新自由主義的な教育改革の基調となりつつあることの問題点について批判的に検討する。

1. 日本の学校教育における心理主義

日本における心理主義の様相は、心理主義の「先進国」であるアメリカのそれとはやや異なっている。アメリカでは「治療国家」と言われるように、教育をはじめ福祉や刑事司法、さらに日常生活におけるケアや管理の手段としてセラピーが浸透しているが (Nolan, 1998)、日本でそのようなことはあまり起こっていない。未だ起こっていないだけで今後それを後追いでいくのか、それとも別の形の心理主義化の道を進むのかは重要な問いであるが、それを問う前に、現時点で日本における心理主義は、特に学校教育の領域でどのような特徴を持っているか、整理しておく必要がある。

心理主義化についての前出の森の定義では、内面へのケアや管理の広がりという制度に関する側面と、自他の内面への関心や思いやりの重視など、「心情主義」(古賀2001)と描写できるような規範に関する側面の双方が並列されている。この両者は、クライアントへの共感を強調し、戦後日本の心理臨床界で大きな影響力を持ってきた、C.R.ロジャーズの来談者中心療法によって結びつくと見ることもできよう。学校教育の世界で80年代以降教師の心構えとして強調されるようになった「カウンセリング・マインド」という和製英語はこのことを象徴しており(酒井1997)、こうした関心と規範的な要請は、学校教育のみならず現代の日本社会全般に広がっている。

さしあたり、日本の学校教育における心理主義の具体的特徴としては、以下の点が指摘できる。

(1) 説明図式としての「心」

心理学（的知識）は、具体的な介入やケアの方法、技術としてよりもまず、逸脱行動や教育問題を解釈、説明する際の図式として、特に言説レベルで有力になっている。

心理学は、逸脱など特殊なものも含めて人間のあらゆる行動や問題を説明することを試みてきた。この心理学のエートスは実現可能であり、そうした心理学的説明や技法に基づく対処こそが問題の解決にとって有効で、人間の生活を豊かにすると考えるような「信念」が社会に広がっていった。その結果、対処すべき問題が生じるとまず心理学による説明が参照されるようになったのである。

また逸脱など特殊な行動も、問題はそれを行った個人や主体にあるというよりは、行動の源にあると想定される「心」を通じて、現代の子どもに、人々に、社会に共通する問題として一般化されるようになった。なぜなら、「心」を直接見たものは誰もいないが、すべての人間はそれを持っており、そのメカニズムは心理学によって解明できるという「心理学的人間観」が支配的になり、現実が「心理学化」しつつある（野口2000）。

また、説明図式として参照される心理学は、計量的方法により一般化や法則の定立をめざすようなものよりも、臨床心理学に著しく偏っている。そのため、全体を俯瞰するような視点よりも、少数の特徴的な事例から全体の傾向や変化の方向を読みとろうとする、「臨床主義」とでも呼べるような知のあり方も付随している。これは、個別性や多様性を捨象してきた近代科学への批判という知的潮流とも軌を一にしている（中村1992）。

(2) 「心」への介入と専門家への期待

問題の原因が「心」にあるとすれば、そこに介入やケアを行うことが適切な処置とされる。そのとき、問題を抱える本人が望むよりも、周囲の者や従来問題を扱ってきた者が心理学や精神医学の専門家に介入を委譲する傾向が強い。アメリカ社会のように、本人が進んで心理学的な技法を求め、ある種

のファッションのような様相を呈しているのとは異なる。

しかし、専門家そのものと彼らによるケアは、いずれも未だ十分に供給されておらず、需要と供給の間にアンバランスがある。これは、学校現場で起こる種々の問題への対策の「特効薬」的な期待が向けられて普及してきたスクールカウンセラーが、現在でも原則として週に8時間の勤務にとどまっているのが象徴的である(注2)。

(3) 「非専門的」介入

(2)で見たように、専門家としてのカウンセラーの役割に大きな期待が向けられているにもかかわらず、学校で実際に行われる介入の方法は必ずしも専門的なものではなく、教師が行う解釈や対処とさほど変わらないことが指摘されている(保田2002, 2003)。これは、教師の側にも心理学的な解釈や枠組みが浸透していることにも起因する。

専門家であるスクールカウンセラーが行うことは従来の「専門的」な心理臨床とは異なる部分が少なくない。スクールカウンセラーはクライアント個人だけでなく学校という組織全体を視野に入れ、問題の解決のみならず予防や成長の促進をも意図して働きかける傾向がある(近藤1994, 保田2002)。

さらに、未だ十分に行き渡らないスクールカウンセラーを補完するものとして配置されてきた「心の教室相談員」など、非専門家を積極的に活用する動きも活発である(越智他1999, 山田他2003)。そこに期待される役割は、じっくり生徒の話を聞くこととか、兄や姉のような立場で相談相手になることであるが、これは専門家たるスクールカウンセラーと役割を分担しているというよりは、スクールカウンセラーに期待される役割も大きくは異ならず、彼ら自身も専門性を強調しない形で業務を行っているという現実がある(保田2002)。

つまり、スクールカウンセラーに期待されているのは、その専門性や技法を生かした形での問題への介入ではなく、「心の教室相談員」などと同様に、問題を抱えた生徒や普通の生徒の話をじっくり聞いてやり、共感し寄り添う

「姿勢」や「心構え」なのである。

このことは一見、カウンセリングや心理臨床の何たるかを理解しないまま社会が「勝手に」期待を寄せてしまい、彼らは的外れな形で時代の役割モデルへと「祭り上げられ」てしまったようにも見える。だからこそ、教師にもこうした姿勢（＝カウンセリング・マインド）が規範的に要請されるようになったし、若年層を中心にカウンセラーになりたいと希望する者が急増し、ブームのような様相を呈している理由の一端もここにあると言えよう。

しかし、カウンセラーは的外れな期待を向けられてしまっただけではない。むしろ彼ら自身もあえて従来の形式や方法にはこだわらず、積極的に自らの役割をそのように位置づけることで学校への浸透を図ってきた。現在学校現場は、日本においてカウンセラーの導入と制度化が最も進んでいる領域のひとつであるが、それが進んできたのは、期待を向ける社会や教育政策の側と、それに応えたスクールカウンセラーの側の「協働関係」によるところが大であり、そこで想定されている役割は、従来のカウンセラーのそれとはやや異なった、独特のものなのである。

(4) 教育改革の基調

(1)～(3)にあげたのは、逸脱行動や教育問題への対処として心理学やカウンセリングが用いられる際の特徴であったが、学校教育における心理主義の浸透はこれにとどまらない。また、学校教育における心理主義をこの次元に限定してとらえるべきではない。

近年、教育という営みそのものが「心の教育」「個性尊重」などといった形で心理主義的意味合いを強めている。この動きは、個人を状況に適応させることを目的とした心理学的な介入（いわば技術論の次元）とはやや位相が異なる。ここで言われるのは、教育そのものを「心」を軸として、より「人間的」なものに編成し直していこうとするような方向性であり、その目的や理念は壮大であるぶん、不明確でもある。ただ、伝統的に価値を与えられてきた「心」という概念と、現代において期待が高まっている心理学の双方の

衣装をまとっているがゆえに、社会的には広く支持を得ている。

これは、従来の日本の学校教育のあり方への批判とも同調している。知識の詰め込みに終始して競争を煽り、より本質的な人間教育を疎かにしてきたといった批判は、80年代にいじめや不登校など様々な問題現象が学校現場で続出し、教育の荒廃が言われるようになって以後、教育言説における常套句となった。その文脈では、従来の教育を担ってきた教師とは異なり、より生徒の内面にアプローチするカウンセラーなど「心の専門家」は、従来の学校や教育を変えるものとしての期待も背負うことになった^(注3)。

従来学校が教えてきた知識や技能、学力や学歴といった功利主義的な次元とは異なる、個性や人間性（いわば、最広義の「心」）を身につけさせ、伸ばしていくことこそが教育の真の目的であると強調されるようになった。もちろんカウンセラーが直接それを行うわけではないが、学ぶべきことは教える側＝教師が知っているという前提のもとに、それを一律に生徒に教え込むという従来の教育―被教育の関係ではなく、多様な選択肢を用意して個々の生徒を尊重し、水平の関係の中で伸ばしていくという、より「人間的」なイメージがこれからの教育のあるべき姿とされるようになっており、それはカウンセリングと親和的なのである。

2. 心理主義化と教育改革

(1) 教育改革と個人化

現在学校教育が心理主義化していく中で最も目立った動きであるスクールカウンセラーの導入は、一義的には従来からある生徒の諸問題（不登校やいじめなど）への対処として行われている。しかし学校教育における心理主義は、問題行動へのセラピー的な対処にとどまらず、学校教育そのものを心理主義的な方向へと組み替えていく動きをも見据える必要がある。言い換えれば、スクールカウンセラーじたいは現時点でさほど（直接的）影響力を持っているとは言えないが、カウンセリングやセラピーが体現する方向性は、現在進行中の教育改革全体を貫いているのである。

このことについては1.(4)で、より「人間的」な教育への志向性として言及したが、これは表層の見え方にすぎない。個性の尊重というスローガンや選択肢の増大といった見えやすい改革案のより根底にあるのは、自己責任の原則や市場原理を導入することで、教育の方法や内容、さらには教育の結果についての責任も「個人化」していこうとするものである。

ベック（1998＝1986）によれば、20世紀後半以降の産業社会において、人は階級や階層、性別、家族といった伝統的なカテゴリーを介することなく、直接的に社会問題や危険（例えば失業）に直面することを余儀なくされる。伝統的なカテゴリーはかつて個人の自己実現を阻む足かせでもあったが、もはやそれは力を失い、他でもない「自分の人生」を生きることが称揚されるようになった。しかし同時に、危険を和らげる緩衝地帯やそれに対処するネットワークも無力化しまったのである。

このような「個人化」と、内面への注目やカウンセリングなどのケア、介入は親和的であり、心理主義の根底にある社会的趨勢として見るべきである。なぜならば、カウンセリングは個人が直面する問題や困難、失敗に対して、スムーズな適応や受容を促し、援助する技法であり、国家やシステムが責任をとってくれない市場原理や新自由主義に基づく改革と、それがめざす個人化した「危険社会」に不可欠な補完物だからである。

自己実現というかけ声は耳に心地よいが、多くの個人にとってそのゴールは見え、主観的にも客観的にも危険にさらされる可能性が高まる。「自分らしさ」の追求へと煽られて「やりたいこと」「本当の自分」を探すものの、いつまでもそれが見つからずにフリーターやニートという社会的弱者として生きることが余儀なくされる若者はその典型と言えよう。このとき、それをあくまで「自分の問題」「心の問題」として納得させて社会秩序を維持するために、適応へと導くカウンセリングやセラピーが不可欠になる^(注4)。

しかし、このような「ハードな」側面は、教育改革を推進する言説において表面には出てこない。そしてそれをいわばオブラートのように包んでいるのが「心のケア」「個性尊重」などの心理主義的なスローガンや、カウンセ

リングのソフトなイメージであり、これは現在の教育改革の正当化に貢献している。もちろん、実際に行われつつあることも一面非常にソフトで、生徒一人一人にとって「居心地のよい学校」が実現されようとしている。教育の目標は、個人と社会双方の将来のために、苦労や我慢も強いながら、体系化され構造化された知識や技能を学習させることから、子ども一人一人の現在の生活や意欲、関心を重視することへと大きく転換したのである（岩木2004）。

(2) 内面と人間関係への関心

上に見たように学校のあり方と教育目標が転換していく一方で、そこで教育の対象となる生徒や学生は、身近な人間関係や内面へと関心を特化させつつある（伊藤1999, 伊藤2002, 酒井他編2004）。

こうした傾向を示す彼らは、異質な他者との対立や共生を回避しようとする。そして心理主義的な学校は、これを助長するように、異質な者どうしのトラブルや、それに関連して個人が抱える葛藤に対して、鮮明化したうえで解決法を探るよりも、個人個人が「気の持ちよう」を変えたり、教師やカウンセラーが悩みを受容することによる解消を試みる。

その意味で、カウンセリングの充実は現在の学校や生徒たちの状況に非常に「適合的」である。しかしこうした解決法は、実社会で直面する対立や葛藤、やむを得ずの共生といった状況を回避することを意味し、従ってそれへの対処法やスキルも身につかない。

これはもちろんカウンセリングだけの罪ではなく、従来から日本の学校教育では、集団主義による同調の強制などの形で規範化されていた。カウンセリングはこの規範を、既に機能しなくなった強圧的な押さえ込みなどよりも現代的な方法で伝達する。この意味で、学校教育における心理主義は、子どもを心理的な客体と見なす、教育の領域で従来から根強い子ども観と、それに基づいた子どもへの働きかけを維持し、洗練させるものとも言えるだろう。

一方で、人々の日常生活には未だ根づいていないカウンセリングも、学校

という身近な場において制度化され普及することで、社会的に正当性を獲得しつつある。学校教育とカウンセリングはこのように「互酬的」な関係にある。

このことは、スクールカウンセラーが実際にとっている「微妙な」スタンスを見れば明らかである。彼らは、相談室におけるカウンセリングの原則である一対一の契約関係を学校に持ち込み、教師や学校からは距離を置いて「徹底的に子どもを守る／子どもの側に立つ」ことも、原理的には可能ではなくである。しかし彼らはそれは行わない。仮にこれを行えば、従来の学校教育の組織原理をも大きく変えていく可能性があると思われる。しかし同時に、教師をはじめとする学校の組織と真っ向から対立することになりかねず、彼らにとってリスクでもある。従ってそうしたリスクを冒すよりも、この点において学校や教師サイドと「協働」するのである。

(3) 学校教育のパラダイム転換

このように見てくると、現在の教育改革も、生徒や学生の関心も「社会的なるもの」を排除し、将来の「目的」よりも現在の「充足」を志向する点で共通している。つまり、生徒のみならず学校も「コンサマトリー化」しているわけであり、将来の目的のために現在の欲求充足を延期することを強いてきた近代の学校教育のパラダイム転換が起こりつつあると言えよう（伊藤1999）。そして、学校サイドの転換の象徴のひとつがカウンセリングなのである。

しかし、そのように一見生徒に「やさしく」なったように見える学校は、多くのことを隠蔽する。制度としての学校教育の目標のひとつである平等や公正の実現は、従来から十分機能していたとは言えないし、戦後日本においてはこの目標じたいが必ずしもプライオリティを与えられないという状況もあった（荻谷1995, 2004）。しかし、新自由主義的な改革は、このプライオリティをさらに下げることがを正当化している。それは強引に正当化されるのではない。現在進められている学校の「居心地のよさ」や、個人化したフレ

キシブルな教育というイメージは、現代を生きる我々の「感性」には合致しているがゆえに、平等化や公正の実現に向けて学校教育が機能しなくなっていくことは看過され、いつの間にか承認されつつある。

ここには、学校教育に対する一種のニヒリズムを見ることもできよう。学校教育が平等や公正を必ずしも実現させてこなかったことについて、人々がどれだけ認識あるいは実感しているかは何とも言えないが、とにかく人々は学校教育にそのような役割を期待しなくなっている。従って、近年教育問題としてクローズアップされてきたのはすべて、学校で「今」子どもが苦しんでいる現象であり、従って子どもを「今」救うことが主張され、これはコンサマトリー化を支持する。どうせ平等や公正が実現しないのならば、役に立つかどうか疑わしいような勉強をさせるより、今を楽しく生かしてやった方がよい、といったあきらめに似た気分が広がっているように思える。知識や勉強が必要と思うなら、学校以外のところで個人や家庭の「自己責任」でやればよい、というわけである。こうした意識は、「自己責任」を果たせる層にも果たせない層にも共通しており、教育改革を支持することになる。

3. 心理主義を越えて — 「中間領域」の復権

心理主義化は、ポスト近代社会においてある意味で必然である。国家や階級的な利益の追求といった「大きな物語」にリアリティや切実さを感じられなくなったとき、人々の関心がより狭い範囲や身近な領域に集中し、内面の充実といった「高次の欲求」が高じるのは避けられない。また、個人を守る防波堤であると同時に個人を縛る桎梏でもあった伝統的な集団やカテゴリーが力を失うのも不可逆の趨勢であろう。従って、個人の内面のケアへの希求を否定するのは現実的でない。

現在の教育改革や学校教育が進んでいる方向性についてさしあたり問題にすべきは、カウンセリングをはじめとするマイクロレベルでの個人化したケアと、マクロレベルでの新自由主義的な制度改革が「結託」して行われ、両者の間の中間的な領域については衰退するに任せていることである。個人が直

面する問題や困難は当の個人や家族の病理や気の持ち方に還元され、それを生み出すシステムや構造は不問に付される。カウンセラーが話を聞き受容することで気の持ちようを変え、状況への適応や問題の主観的解消（客観的解決ではなく）が図られるなかで、自己選択や自己責任が、個人の置かれた社会的文脈や背景を捨象して一律に強調される。

しかし、組織の文化や風土、個人が置かれる諸システム間の関係といったメゾレベルに問題が存在し、その次元での適切な介入や調整が個人を救えるケースは決して少なくないと思われる。「中間領域」の再評価である。

ここで、伝統的な共同体や家族の復活を唱えても現実的でなく、なにがしか「人為的」なはたらきかけを組織化していくのがさしあたりは有効であろう。エコロジカルな視点に立つソーシャルワークや、権利保障を目的に調査や調整、勧告を行うオンブズパーソンなどの試み（上杉2001、川西市子どもの人権オンブズパーソン事務局編2001）はこの次元での介入である。これらは、子どもを取り巻く諸環境や、それら相互の関係の調整を図って環境の改善をめざすとともに、そうして単に子どもを「救う」より、子ども自身が問題に対処していく力をつけることも目論んでいる。自己責任の原則のもとでは捨象されがちな、家庭環境の差異やハンディキャップを補うようなこともなにがしか可能になると思われる。またここには、特定の領域の専門家に「丸投げ」して依存するのではなく、複数のアプローチや複数の立場の関係者の協働という要素もある。こうした意味で、メゾレベルでのアプローチの重要性は十分に顧みられるべきであるが、等閑視されているのが現状である。もちろん、これらも個人化や新自由主義的改革の補完物になる可能性はあるが（マーゴリン2003=1997）、現実的な有効性は小さくないと思われる。

また、起こってしまった問題への介入という次元だけでなく、内面や親密な人間関係に関心を特化させている生徒や学生に対して、社会的なものや中間的な領域へと関心を向けさせる「教育的」な働きかけも重要となろう。

一方では、スクールカウンセラーなどミクロレベルでの介入も、個人化したケアのみならず、関係やシステムを対象に調整的な役割を試み始めている。

これは、カウンセラーが従来の職域（＝「密室」としての相談室）とは違って多くのメンバーが複雑な相互作用を展開する学校という場に配置されたための現実的な方向転換と見ることもできよう。しかし、彼らもメゾレベルの介入の重要性には気づいているわけであり、そのように動こうとする柔軟性も持っている。ただ、カウンセラーのそのような働きは、個々の問題の解決にはなにがしか資する部分もあるかもしれないが、彼らに組織や環境の改善まで期待するのは無謀であるし、臨床心理士の業務や訓練の内容とも合致せず、こうした動きはいたずらな「拡張主義」と言わざるを得ない。

現在カウンセラーやカウンセリングへの社会的期待は肥大している。これに対して臨床心理士サイドは、その期待をいわば煽るような形でスクールカウンセラーという地位をほぼ独占的に手に入れた。こうした政治的プロセスを社会的に明らかにしたうえで、特定の層や勢力の利益に偏らない、「社会的公正」を視野に入れた学校教育のあり方を構想していく必要がある。

〈注〉

- 1 本稿は、筆者がコーディネーターを務めた、日本教育社会学会第54回大会課題研究部会「心理主義化する社会と学校教育(2)」(2002年9月22日、広島大学)における発表「心理主義の日本の様相と学校教育のゆくえ」に加筆、修正を加えたものである。
- 2 ここには、専門家としてほぼ独占的にスクールカウンセラーの職を得ている臨床心理士の報酬が非常に高額に設定されていることも関係している。
- 3 もっともこれは、問題現象が続出したから「心」が注目され、カウンセラーに期待が向けられるようになったというだけでなく、生徒の「心」や学校での生活が人々の大きな関心事になったためにこうした現象—教育の効果や学力などではなく、主に生徒の内面や人間関係に関わる問題—がかつてなく重視されるようになったとも言える。
- 4 もうひとつ、ナショナリズムも個人の失敗やアイデンティティの危機を救うものとして動員される(岩木2004、香山2002)。そして、教育における「心」への注目とナショナリズムが合体したものとして、2002年度から全国の小中学校で一斉に配布された『心のノート』がある。

〈文献〉

- U.ベック （東廉他訳）『危険社会』，法政大学出版局，1998=1986
- 伊藤茂樹 『心の問題』としてのいじめ問題』，『教育社会学研究』第59集，1996
- 伊藤茂樹 「大学生は『生徒』なのか－大衆教育社会における高等教育の対象－」，『駒澤大学教育学研究論集』第15号，1999
- 伊藤茂樹 「新たな学校パラダイムは逸脱を解決できるか」，『犯罪社会学研究』24，1999
- 伊藤茂樹 「青年文化と学校の90年代」，『教育社会学研究』第70集，2002
- 岩木秀夫 『ゆとり教育から個性浪費社会へ』，筑摩書房，2004
- 苅谷剛彦 『大衆教育社会のゆくえ』，中央公論社，1995
- 苅谷剛彦 「教育改革という見果てぬ夢」，『アステイオン』61，2004
- 樫村愛子 『「心理学化する社会」の臨床社会学』，世織書房，2003
- 香山リカ 『ぶちナショナリズム症候群－若者たちのニッポン主義』，中央公論社，2002
- 川西市子ども的人権オンブズパーソン事務局編『ハンドブック 子どもの人権オンブズパーソン』，明石書店，2001
- 北山由美 「〈キャラクター〉のいる風景－自他の物語的理解と〈性格〉構成」，『教育社会学研究』第67集，2000
- 古賀正義 『「心情主義」と『心理学主義』のアーティキュレーション－教師の指導観の変容を手がかりとして』（日本教育社会学会第53回大会発表，2001）
- 近藤邦夫 『教師と子どもの関係づくり－学校の臨床心理学』，東京大学出版会，1994
- L.マーゴリン （中河伸俊他訳）『ソーシャルワークの社会的構築－優しさの名のもとに』，明石書店，2003=1997
- 森 真一 『自己コントロールの檻』，講談社，2000
- 中村雄二郎 『臨床の知とは何か』，岩波書店，1992
- 日本社会臨床学会編『カウンセリング・幻想と現実（上巻，下巻）』，現代書館，2000
- 野口裕二 「サイコセラピーの臨床社会学」，大村英昭・野口裕二編『臨床社会学のすすめ』，有斐閣，2000
- Nolan, James L. The Therapeutic State, New York University Press, 1998
- 越智康詞・若林栄子・加藤恵子他 『「心の教室相談員」の悩みと制度的ジレンマ－長野県中学校における『心の教室相談員』への意識調査を通して』，『信州大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』7号，1999
- 小沢牧子 『「心の専門家」はいらない』，洋泉社，2002
- 小沢牧子・中島浩壽 『心を商品化する社会－「心のケア」の危うさを問う』，洋泉社，2004

- 斎藤 環 『心理学化する社会』, PHP エディターズ・グループ, 2003
- 酒井 朗 「“児童生徒理解” は心の理解でなければならない—戦後日本における指導観の変容とカウンセリング・マインド」, 今津孝次郎他編『教育言説をどう読むか』, 新曜社, 1997
- 酒井朗・伊藤茂樹・千葉勝吾編 『電子メディアのある「日常」』, 学事出版, 2004
- 上杉孝實 「心理主義とオルタナティブなアプローチ—事例の検討」(日本教育社会学会第53回大会発表, 2001)
- 山田真紀・西麻里子 「“心の教室相談員”は教師の職務範囲を変えたのか—愛知県 A 中学校におけるフィールドワークから」, 『椋山女学園大学研究論集社会科学篇』第34号, 2003
- 山口美和・亀井めぐみ・下條拓也他 「学校における『心の教室相談員』制度の実施体制—長野県における『心の教室相談員』配置中学校の実態調査を通して」, 『信州大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』7号, 1999
- 山口恒夫・鈴木靖孝・小田嶋しおり他 「『心の教室相談員』制度の現状と課題—長野県中学校の『心の教室相談員』への実態調査を通して」, 『信州大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』7号, 1999
- 保田直美 「学校は『心理主義化』しているのか? —スクールカウンセラー (SC) を題材に」(日本教育社会学会第54回大会発表, 2002)
- 保田直美 「スクールカウンセラーと教師の態度の相似性に関する分析」(日本教育社会学会第55回大会発表, 2003)
- 吉田武男・中井孝章 『カウンセラーは学校を救えるか—「心理主義化する学校」の病理と変革』, 昭和堂, 2003