

スクールカウンセラーが学校現場で機能するための 活動と工夫について

—教師との連携に焦点を当てて—

松 岡 靖 子¹⁾

1. はじめに

近年、公立・私立に関わらず、教育現場が抱えている問題は非常に多い。社会問題ともなっている不登校、いじめといった問題に加え、特別支援教育による軽度発達障害児童生徒への対応、虐待や非行への対応など、その多様さも更に増している。また学校教育や教師に対する不満や不信は真摯に取り組む教師たちに多大な負荷を与え、バーンアウトする教師たちが急増している(落合, 2003)。このように教育現場の様々な問題は教師たちの疲労や危機、更には学校全体の疲労や危機につながるものとなっており、教師の間でも徐々にではあるが、「チームで当たらなければ問題の解決は困難である」との認識が広がりつつある。そして、この「チーム」の新たな一員と考えられているのが、スクールカウンセラー(以下SC)である。

SCが学校に導入されたのは平成7年度である。文部省(現・文部科学省)はいじめ・不登校問題の解決のために、調査研究委託事業として「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を開始し、平成13年度からは「スクールカウンセラー配置事業」として制度化するに至った。現在は公立中学校に配置され、同時に学区の小学校も担当するという形が主流であるが、平成20年度には一部の小学校にも配置される方向が出され、SCの学校への導入は拡大しつつあると言えるだろう。勤務体制としては、配置事業開始当初は「年35週、週に2回、1回あたり4時間」が原則であり(村山, 2000)、その後「年間35週、週当たりの配置時間は8時間以上12時間以内」(文部科学省, 2007)となっているが、実際は財政面での負担が文部科学省から地方公共団体に移行していくにつれて地域差が生まれており、現在は地域によって1校当たりの来校回数は2週に1回であったり、時間が6時間であつ

たりと、少しずつ異なる形がとられている。このように基本的に非常勤での勤務ではあるものの、教師との協働や問題の早期援助、危機状況へのタイムリーな介入など、子どもの教育と生活の場である学校にさらにSCが参加する意義は大きい(石隈, 1999)と言われており、学校教育においてSCがより積極的な役割を担っていくことが期待されている(瀬戸・下山, 2003)。

しかしそれではSCに期待される役割とはどのようなものであろうか。文部科学省(2007)によるとSCは、①児童生徒に対する相談・助言、②保護者や教職員に対する相談(カウンセリング、コンサルテーション)、③校内会議等への参加、④教職員や児童生徒への研修や講話、⑤相談者への心理的な見立てや対応、⑥ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応、⑦事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒の心のケア、というような7つの児童生徒が抱える問題に学校ではカバーし難い役割を担い、教育相談を円滑に進めるための潤滑油ないし、仲立ち的な役割を果たす、とされている。①～⑦は確かにSCが担うべき具体的業務であろうと考えられるが、①～⑦のような具体的な業務内容を「学校内の教育相談が円滑に進めるための潤滑油ないし、仲立ち的な役割」ということにつなげていくというのは容易なことではない。①～⑦をただ機械的にこなしても、「学校内の教育相談が円滑に進めるための潤滑油ないし、仲立ち的な役割」とはならず、そして学校の現状において、教育相談が円滑に進まなければ、①～⑦が必要な場面であっても、適切にSCに引き継がれることばかりではない。導入以来多くのSCが学校というフィールドでいかに機能しうるかを模索しているが、これは①～⑦のような業務をSCが求められたときに行うことが難しいというよりも、SCにそれが求められるためには、SCが学校内で更にプラスアルファの活動や工夫を行う、もしくは学校がSCの活用を工夫することが求められており、それこそが大きな課題となっているからではないかと考えられる。

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)(指導教員: 平石賢二教授)

では何が必要とされているのかを考えると、学校でSCが「教育相談を円滑に進めるための潤滑油ないし、仲立ち的な役割」を果たすためには何よりもまず、教師との連携が不可欠であると考えられる。SCの活動の方略においては、SCではなく教師が生徒援助の主体となることがSC間の共通認識となって来ており(瀬戸・下山, 2003)、SCが単体で動くことよりも、教師とSCの連携が重要であると考えられている。自治体によってはSCの役割として、生徒・保護者へのカウンセリングはごく限定された場合のみとし、基本はアセスメント後教師に引き継ぐことが望ましいとしている場合もある。SCの活動において教師との連携は最も大きな課題と言ってもよいだろう。そのため、本論ではSCが学校で機能していくために、SCや学校に求められているプラスアルファの活動や工夫とは何であるのかを、特に教師との連携に着目して①SCによる実践についての報告・研究、②教師のSCへの要望に関する研究、③アメリカのSCとの比較に関する研究、の3つから論じることを目的とする。

2. SCによる実践についての報告・研究から

1) 導入期の提案

SCが導入される時点で、学校での活動にはそれまでの心理臨床的活動とは異なる点が多くあると考えられ、“学校の中の相談室で相談活動を行うことは、われわれがこれまで心理臨床活動を行う際に依拠してきた基本的なモデルそのものの変換を迫る重大な事態をはらんでいる”(近藤, 1995)と言われた。そのためSCが学校に入るときの留意点として、学校臨床心理士ワーキンググループによってスクールカウンセリング活動のガイドラインが設定された(大塚, 1995):①文部省のSC活用事業に関係して、学校(小・中・高)に関与する臨床心理士を「学校臨床心理士」と呼称し、現場の教諭が教育相談活動を行っている者を「教師カウンセラー」と呼称して区別する。学校臨床心理士が現場教師の行っているカウンセリング活動を援助こそすれ、取って代わろうとするものではないことを明確にするためである。②各地域の実態と現場の実情は区々としている。一律的な対応技法のないことを認識し、柔軟かつ総合的に判断して、かわかること。③不適応状態の児童・生徒の担任への助言と援助を優先し、本人や保護者への直接的関わりは、十分慎重に行うこと。④学校内関係者の小グループ形式等による話し合いや学内研修会の開催等に配慮し、校内関係者の相談活動を活性化させるよう努力すること。⑤学校組織、校内分掌、生徒指導係等の役割と機能に精通するよう努力すると共に、これらをふまえた学校臨床心理士と教師との連携・協体制・協力要請等のあり方を明

記すること。⑥学校外の地域関連機関(教育委員会、児童相談所、医療機関等)との連携の援助のあり方についても配慮すること。これらの関連資源の利用には当該コーディネーター担当者と常々コンタクトを図っておくこと。⑦狭義の守秘義務を前面に出すのではなく、学校全体で守秘義務の大切さを考えていく方向を念頭におくこと。この直接的援助よりも間接的援助を優先する姿勢は、導入期における重要な指針となったと考えられる。実際、治療モデルやミニクリニックモデルと呼ばれるような生徒との1対1の面接を重視するスタンスを取ろうとするSCもいたが、これは上手く行かないことが多く、伊藤・中村(1998)の調査においても、SCたちはSCの役割として“教師の援助”を高く評価しており、子どもへのカウンセリングのような直接援助を念頭に置きながらも、それに加えて教師の援助を通して間接的に子供の援助を行う間接援助を重視し、それに取り組もうとしていた。しかし、逆に言えばこのガイドラインの姿勢は具体的にSCの役割を規定したものではなく、「学校現場のニーズにできるだけ応える」「カウンセラーに役割を細かく規定せず、柔軟に対応」(村山, 2004)というものであったため、SCは何か学校のニーズであるのかをそれぞれの勤務する学校ごとに模索してきたと考えられる。

2) SCの教師との連携方略—コンサルテーションとコラボレーション—

1)で示されたように導入期よりSCの役割としては教師の援助が重視されたため、現場での実践から教師への間接的援助を行うときの方略や留意点を挙げ、共有していくとする研究が報告されていった。SCの教師への間接的援助は基本的にはコンサルテーションと呼ばれる。コンサルテーションとはもともとコミュニティ心理学の中心的概念であり、コンサルティを通した間接的な援助を指し示し(瀬戸・下山, 2003)、“異なった専門性や役割をもつ専門家同士が援助方針をねる”(石隈, 1999)と定義される。SC(コンサルタント)と教師(コンサルティ)はそれぞれ異なった専門性を持つ専門家同士であり、異なる視点・立場からクライアントである生徒の問題について話し合うことによって、教師の問題解決の援助を行うと共に教師の援助能力の向上も図るのが、SCの教師に対するコンサルテーションである。

このようなコンサルテーションとは、そもそもはコンサルティ側の要請があってはじめて成立する関係(光岡, 1995)であり、“雑談でも片手間でも茶飲み話でもなく、専門的な職業的営為である”(鶴養・鶴養, 1997)というように、依頼契約の明確なフォーマルな対話として提

示されるものであった。当初はそれぞれのSCが学校現場で教師と主に1対1でのコンサルテーションを行ったなかで、注意点やポイントとして考えられる点が報告された。例えば今井（1998）はコンサルテーションにおいて重要視するのは相談事例本人とそれを取り巻く人たちとの多層な人間関係であり、本人、家族および担任教諭とで形成するコンステレーションの把握がコンサルテーションにとって必須であるとした。また野々村（2001）は高校生の3事例の学校教師へのコンサルテーションの過程から、学校でのコンサルテーションのポイントとして、コンサルテーションの原則を踏まえながらもその枠にとらわれない柔軟性と、見立てとアセスメントによる安定性という、両面の感覚を持ち合わせていることが必要と述べた。このようなコンサルテーションは基本的には組織の外にある（Korchin, 1976）と考えられる古典的なコンサルテーションと考えられ、SCは問題に対応するチームの一人というよりもむしろ、チームを外部的に支える立場と考えられる。非常勤型SCには「非常勤としてインターバルを置きながらかわることでかえって問題の流れ（変化のプロセス）が見えやすい」（伊藤, 2008）というような外部性という特徴があると言われており、この特徴を活かした連携方略であると言える。

しかし、その後「雑談・片手間・茶飲み話」に表されるような日常的な関係づくりに力を注ぐことが重要であるとする研究も多く見られるようになっていった。横山（2002）は教師と連携するためには、まず教師との関係づくりが必要であるとし、“その関係づくりは、問題状況が出てくる前から始まっており、まずはSCの基本的な考え方や立場を教師に伝えておくことが必要である”というように日常的な関係づくりを連携の基盤として提案し、中島（1999）は“インフォーマルな対話は単にそれが後にフォーマルな臨床的対話につながるということのみならず、それら自体が臨床的有效性をもって機能する経験をも含む”というように、インフォーマルな関係性の持つ力を検討した。どちらにせよ多くのSCが“相談とは関係のない雑談をすることによって作られる関係というものも無視できない”（原田克巳, 2004）というように、教師との日常的な関係作りも重要であると考えていると言えるだろう。

このようなSCと教師との関係性を基盤とし、同僚的な関わりの中で援助を行っていくと考えるのがコラボレーションである。コラボレーションとは、教師を同僚とみなし、互いの目的や資源を共有しつつ対等な立場で新しいものを生み出すことというニュアンスを持ち、個々の問題解決にとどまらず問題の予防や学校の変革をも目指す用語（瀬戸・下山, 2003）である。安養・下田

（2010）はインタビュー調査から学校におけるコラボレーションのメリット・デメリットを整理し、コラボレーションを円滑に進め・維持するための「コラボレーションのマナー」を提案した：①クライアントのための支援であること、②他の社会資源を理解・尊重し、学ぼうとする姿勢を持つこと、③フラットな関係を大切にすること、④専門用語を使わないこと、⑤情報の共有、把握状況の確認をこまめに行うこと、⑥個人情報の扱いについてのルール、⑦真実を語ること、⑧批判をしたり、すぐに評価をしたりしないこと。コンサルテーションとコラボレーションには重なり合う点も多いものの、基本的にはコンサルテーションはお互いが独立した専門家同士というスタンスを取っており、コラボレーションはより同僚的な関わりを基盤とすると言える。

同僚的な関わりは外部性と相反するようであるが、SCにとって両立を求められているものでもあると考えられる。伊藤（2008）はSCには外部性と同時に内部性が求められるとし、SCには“教師とは異なる立場と専門性を有しつつ、学校内の人間として“身内になる”というバランスの取れた力量”が必要になるとしているが、これは決して容易なことではなく、上手くいく場合ばかりではないと考えられる。コラボレーションにおいても教師と親しくなればよいというものではなく、日常場面での教職員との協働を重要と考え、報告・連絡・相談や情報発信を心がけつつも、心理療法的な枠組みや距離感を維持しておく必要がある（植山, 2008）。SCたちは現場で具体的な業務をこなすだけでなく、こういった教師との関係性のバランスに苦慮していると考えられるだろう。しかしこの連携を、実際にSCが現場でどのようなプロセスを経て行っているかは明らかになっていない。SCが現場で苦慮しながら実践しているこの連携のプロセスが、実務経験や、SC同士のクローズドな勉強会などで磨かれる、「職人技」ようになってしまえば、SCを育成する際、また教師との連携に苦慮するSCを援助する際に有効な手立てがとりにくいと考えられる。今後このプロセスについても詳細に検討していく必要があるだろう。

3) SCを活用するシステム

学校の側がSCを活用する仕組みを作っていくべきとする研究もある。伊藤（1999）は“SCがスムーズに活動するためには、SCの資質向上とともに、学校の受け入れ体制を整えるような取り組みも不可欠となる。具体的には、教師自身が意欲を持ってSCに関わるような学校風土を作り出し、SC活用委員会などを活性化させる作業が有効であると考えられる。”と述べている。そして

具体的な工夫として大竹（2008）は学校にSCが導入される時、「校内のシステムづくり」「SCを活用するための体制づくり」について準備することが重要であるとし、①組織図に位置づける、②職員室に机を置く、③SCの担当を明確にする、④SCを入れた教育相談部会を定期的に関く、という4つの提案をしている。更に瀬戸・石隈（2003）はSCの権限についても言及し、“SCの組織的な位置付けを明確にし、何らかの権限を付与すべきである。特に個別援助チームのコーディネーションについてのSCの役割権限が明確になれば、専門性に支えられたアセスメント・判断が可能になり、保護者や外部の専門家との連携が進むと考えられる”としている。

SCを活用する校内のシステム作りの具体例として、家近・石隈（2003）は既存の教育相談部会を自由参加のできる研修会という形で拡大したコーディネーション委員会という取り組みを紹介している。校長の発案で行われたこのコーディネーション委員会は、校長、教頭、教員、養護教諭、SCが参加し、事例によって各参加者がそれぞれの専門性をいかした相互コンサルテーションを行うことで、コーディネーションの機能を果たしながら、個別のチーム援助の促進とマネジメントの促進により、学校の援助サービスのシステム全体に機能したと報告されている。

また、システム作りには学校側が工夫するのと同時に、SC側からの働きかけも重要である。児童生徒個人や教師個人に対してだけでなく、学校組織全体に対してアセスメントし、理解し、コンサルテーションを行うということもSCの重要な役割の一つであると考えられている。SC側からの働きかけによる学校内のシステム作りについては、小林（2003）がSCの立場で学校組織に働きかけ、以前から特例的に行われていた知的障害児学級に不適応生徒を招いての小集団活動を新たなシステムとして構築したことを報告している。これらのような具体例は、今後学校でシステム作りを検討するときの参考となるだろう。

しかしこのような学校のシステム作りについては、学校単位だけで考えるのではなく、それぞれの学校が所属する自治体の教育委員会が、SCをどのように活用しようと考えているかという方針に影響していることを忘れてはならない。各自自治体のSCへの役割提示は少しずつ異なっている。例えば2012年度のSCの募集要項において、東京都の提示する業務内容は（1）児童及び生徒へのカウンセリング（2）カウンセリング等に関する教職員及び保護者に対する助言及び援助（3）児童及び生徒のカウンセリング等に関する情報収集（4）児童及び生徒のカウンセリング等に関し、配置校の校長及び配置校

を所管する教育委員会が必要と認める事項（東京都教育委員会、2011）とされているのに対し、さいたま市は（1）教職員や保護者に対する指導・助言に関すること（2）児童生徒へのカウンセリングに関すること（3）カウンセリング等に関する情報収集及び情報提供に関すること（4）その他、カウンセリング等に関し各学校において適当と認められるもの（さいたま市教育委員会、2011）とされている。どのような順番で提示されているか、教職員や保護者へ行うことが「助言及び援助」か「指導・助言」という違いは、一見小さな違いのようであるが、自治体のSCに求める役割の優先順位や、SCの立場に対する方針をはっきり表していると考えられる。SCが校内で生徒の知能検査を行うかというようなことについても、自治体毎に方針の違いがある。今後学校のシステムを考える上では、このような自治体ごとの方針の違いも検証されていくことが必要であろう。

SCの勤務体系の検討も、自治体の方針、更には文部科学省の方針に関わる問題である。現在国内のSCに関する研究は、基本的に週に1回勤務の非常勤型を前提として行われている。しかし、非常勤型がSCを活用するのに最も適した形であるのかという議論が十分になされているわけではなく、SCの勤務回数の増加や、常勤化を望む声も多い。文部科学省（2007）の「教育相談等に関する調査研究協力者会議報告書」によると、小学校、中学校、高等学校及び教育委員会ともに1週間に複数日の勤務が望ましいとする学校等が約5割あり、SCの相談時間が短いことや、曜日が限られていることから、児童生徒や保護者が相談したいタイミングに相談できないという課題があるとしている。また、吉澤・古橋（2009）の「中学校におけるSCの活動に対する教師の評価に関する調査」によると80%の教師がSCの現在の勤務形態を課題として挙げており、58%の教師がSCの勤務形態として「常勤」を求めている。堀内（1991）は教師が専任カウンセラーとなるときのメリットとして①問題行動の早期発見が可能、②カウンセリングへの導入、終了後の現実場面適応への引継ぎが容易、③情報が豊富、④協力体制が得やすい、という4点を挙げているが、確かに現状の非常勤型SCでは職員会議や学年会等への定例参加は困難であり、これらの機能はフォロー出来ない部分がある。SCの配置条件については多くの養護教諭からも問題があることが指摘されており（原田唯司、2004）、常勤型になることがSCの機能を大きく変化させる可能性もあると考えられる。

こういった教育現場の事情から、公立中学校・高等学校に先立ち、サポート校などの特殊なニーズを持つ教育施設や、一部の私立中学校・高等学校は常勤型SCを導

入し始めている。しかし実際常勤型となったときにどのような問題が生じるのかという研究は未だ少なく、一部の常勤型SCの実践から常勤型ならではの有効性と課題について少しずつ報告され(西山, 2005; 遠藤, 2008など)、論じ始めている段階である。常勤型SCが配置されるには予算の問題なども大きく、すぐに実現するとは考えにくい、今後少しずつ知見を積み重ねることは必要であると考えられる。

3. 教師のSCの役割に対するニーズについての研究から

SCが教師を支えることを役割の大きな一つとしている以上、SCにどのようなプラスアルファの活動や工夫が必要かということには、教師側がどのようなSCを求めているのかということも大きく関わる。しかし、必ずしもSCが良かれと考える活動と教師の要望が一致しているとは限らない。これは日本のみの問題ではなく、Medwey & Forman (1980) は、behavioral consultationとmental health consultationの2つの技法によるコンサルテーションのビデオ場面をスクールサイコロジストと教師に提示したところ、教師はbehavioral consultationを、スクールサイコロジストはmental health consultationをより効果的であると判断したとしている。つまり、SCと教師の間には連携を求めるものの違いがあると考えられる。この違いを理解しなくては、SCの活動や工夫は独りよがりなものになってしまう可能性があるだろう。

そもそもSC制度の導入以前は、ほとんどの学校では教師がカウンセラーの役目を兼ねており、文部省や教育現場では、教師の資質を向上させることにより役割兼務は可能であるとする意見が主流であった。荒井 (1993) が専任の学校カウンセラーとして働く人には心理を学んだ臨床の専門家、教育職でカウンセリングを学んだ者という二つの方向が考えられるが、日本においては後者の方が望ましいと述べているように、むしろ積極的に教師カウンセラーを望む声も少なくはなかった。しかし、教師のカウンセラー役割兼務には、教師という立場から生徒についての情報も得られやすく、かなり積極的な介入も可能であるというメリットがある反面、教師集団がカウンセリングに理解を示し一致した見解で取り組む雰囲気を作るのは容易ではなく、クラス運営に関しては、個人と集団のジレンマに苦しむことも多かった(伊藤, 1994)。また、教育現場におけるカウンセリングには必ずしも適切な地位は与えられておらず、その活動を誰が担当するかも明確ではなく(原野, 1978)、学校カウンセラーの課題として安部 (1986) は、教師が学校カウ

ンセラーとして活動するときには、カウンセリング活動以前に教師として授業科目の担当といった別の日常があり、その面においても責任を果たさなければならないところにアイデンティティの問題があるとしていた。

しかし、このような困難とも言える状況においても、教師たちは基本的に「自分たちでなんとかしなければ」と考えていた。伊藤 (1994) の教師とカウンセラーの役割兼務に関する意見調査においても、教師・カウンセラーとも「校内に専門家を設置する」という体制を理想としながらも、その次善の策として教師は「教師自身が兼務する」ことを挙げており、「なんとか学校のテリトリー内で解決しよう」とする意識が見られていた。1994年の日本学校教育相談学会の教師対象の調査でも、専任のSCの配置を求める声は条件付き賛成を含めて91.4%にも上るものの、そのSCの条件として最も望む条件は「10年程度またはそれ以上の教職経験があり教育相談の専門的知識・技能について研修を積んでいる人がよい」であった(緑川, 1995)。つまり、教師たちは問題を抱えながらも、外部資源に助けを求めるのではなく、教師同士の助け合いや資質向上により乗り切ろうと考えていたと考えられる。

そんな教師たちにとって、1995年に、文部省(現・文部科学省)主導でSCが導入されたことは、決して抵抗感が低いものではなく、学校に教員免許を持たない外部専門家が入ることは「平成の黒船来航」とも言われたり、「なぜ、うちの学校にSCが来るのか、そんなに問題の学校なのか」とも言われたりした(村山, 2004)。伊藤・中村 (1998) の調査によると、教師は「教師とSC双方が関わることで子どもやその親が迷うのではないか」、あるいは「生徒の言い分を聞けばかりで指導にならない(甘やかしになる)のではないか」というネガティブな予測をもつことがカウンセラーよりも多く、「学校教育は学校カウンセリングを含み、それを行う主体は教師自身」と自らのテリトリーを尊重しようという意識も高かった。

この抵抗感は、SCの活動について、直接生徒に対して援助を行うことが中心であるというイメージが強かったことも原因として考えられる。中島・原田・草野・太田・佐々木・金井・蔭山 (1997) の調査においても、SCの活動に対する期待として、直接的援助と間接的援助では、直接的援助への期待が有意に高く、具体的な活動や連携のあり方への認識が、漠然としたイメージの段階にまだあることの現れかもしれないと考えられていた。荒木・中澤 (2007) のSCに対する教師のニーズの調査でも、教師はSCの役割に対して、「カウンセリングなど生徒に対する直接援助」、「コンサルテーションなど教師に対す

る間接援助」,「カウンセリングなど保護者に対する直接援助」,「教師・生徒・保護者の間のコーディネーションを行う橋渡し役」の4つのニーズを持っていることがわかったものの,中学校教師が一番ニーズがあるとしたのは「カウンセリング」であり,「直接子どもと関わることが一番大切」と理由を述べていた。また教育相談システムの構築などの学校組織の仕事にSCが関与することについては,その必要性を認識しているものの,学校組織の特性や,SCの勤務体制などから,実現の可能性は難しいと感じていた。とはいえ,吉澤・古橋(2009)の「中学校におけるSCの活動に対する教師の評価の調査」では,9割の教師が今後SC制度の拡充の必要性を求め,SCとの連携を強く望んでおり,教師の意識はSC導入時とは大幅に変化し,現在では「教師は互いの専門性を生かしながら協働して生徒の支援にあたり,特にカウンセリングの面ではSCの専門性を認め,力を発揮してもらいたいと考えている」という大きな意識の変化をなしてきたことがわかった,とされている。このように,初期と比較すると教師援助がSCの役割であるという認識が浸透しつつあると考えられるものの,同じ調査で,40歳代・50歳代の教師の回答ではSCに「相談しない」が「相談する」を上回るという結果も示されている。SCが導入されてから教師になった年代とそれ以前の年代での違いもあるだろう。このような,これまでの教育相談の歴史を理解し,そこから生まれている教師の持つイメージも理解した上で連携を行うことがSCの工夫として必要であると考えられる。

教師自身の特性がSCとの連携に影響を及ぼすという研究結果も見られる。矢島(2010)の調査より,協働的自己効力感と教育相談への自己効力感が共に高い教師はコンサルタント(SC)の援助特性を高く認知することが明らかとなった。さらに矢島(2010)は,週1回程度しか学校に関わることができないSCよりも,協働的自己効力感と教育相談への自己効力感が共に高い教師によるコンサルテーションの方が効果的である場合も多いが,教師の専門性及び対等性の問題があるとし,協働的自己効力感と教育相談への自己効力感が共に高い教師がSCからコンサルテーションを受け,つぎにその教師が援助チーム内における担任教師や保護者に対してコンサルテーションを行うという形態を提案している。SCが有意義な活動を展開するためには,それをサポートする教師(窓口教諭)の存在が不可欠である(井上,2004),SCが学校の中で教職員と連携してその能力を十分に発揮していくためには,学校とSCとつなぐコーディネーター的な役割を果たす教職員の存在が不可欠である(吉田,2005)という指摘もある。未だ教師とSCの連携に

は問題が残っていることと,この教師のニーズから検討すると,このような“キーパーソンモデル”を取ることを心がけることが,SCの工夫として有効であると考えられる。しかし,このモデルに関しては,各校に必ず協働的自己効力感と教育相談への自己効力感が共に高い教師が存在しているとは言えないことが課題であろう。

また,公立中学校教師が,実際にSCをどのように利用してどの程度満足したかという橋本・上野・倉橋・田中(2008)の調査によると,SCの利用形態としては教師自身が利用したという教師よりも,生徒と保護者に勧めたという教師の方が多く,間接援助よりも直接援助をニーズと考える他の研究と共通していたものの,満足度に関しては教師自身が利用した場合の方が高く,不登校のケースなどで生徒と保護者に勧めた場合は満足度があまり高くはなかったという結果が出ていた。これはニーズの把握だけでなく,SCが行った援助を教師に説明して共有することが必要であるということであると考えられ,SCには「コミュニケーション」と「説明」のスキルが重要であると論じられている。

最後に,ここまで教師のSCの役割に対するニーズに焦点を当ててきたが,教師のニーズを読み取っても,それをそのまま引き受けるべきではない場合も存在する。教師のニーズとSCが必要と見立てることのすり合わせが必要である。“教師によっては,子どもへの対応をSCにつなぎ,自分は手を引いてしまう場合もある。「あの子は特別な子どもだから」「専門機関に任せてしまったのだから」と言って,連絡を一切取らない担任もなかにはいる”(相馬,2003)，“教師の中には,「やるなら自分一人で」「任せるならすべてお願いする」といった両極端の態度を示す方が少なくない”(原田克己,2004)というように,“一緒に関わっていく”という連携に慣れていない,経験していないことも要因の一つであろう。しかし,“教師の一言はカウンセラー10人の言葉に匹敵する”(相馬,2003)というように,子どもにとって教師の存在は大変大きいものである。余程の例外を除き,教師と子どもの関係が切れてしまうことは決してプラスにならない。教師と子どもの関係をつないでいくということもSCの工夫として必要であろう。

4. アメリカのSCとの比較に関する研究から

アメリカのSCの活動も日本のSCの活動における工夫のヒントとなると考えられる。アメリカにおけるSCの役割と機能も日本と同様,はじめから決まったものとしてあったのではなく,その時々学校教育の問題から生じるさまざまな要請に応えることを通して,1つ1つ明確になっていったものである(村上・上地,2001)と考

えられる。アメリカには現在、SCとスクールサイコジストという異なる専門性を持つ役割が存在する。SCは日本のSCとは役割がかなり異なり、学校で生徒が社会的、行動的、個人的問題を理解し、対処することを直接援助する。スクールサイコジストは、教師や保護者と協働し、児童生徒の適応上、学習上の問題を改善するためにプログラムを開発、実践、評価することが含まれる。このような日本との大きな違いがあるため、アメリカのモデルをそのまま適用することは不可能であり、あくまでも日本の現状に即した独自のモデルを作り出していく必要がある（瀬戸・下山, 2003）とは考えられるが、アメリカが日本よりも早く模索を開始し、どのような形を作り出したのかは参考になるだろう。

村上・上地（2001）はアメリカにおけるSCの進展を第1期「専門家としてのSCの誕生」・第2期「SC制度の破綻」・第3期「SC概念の再構築」という3期に分けて説明し、SCが養成訓練に関する課題を抱える、「役立たず」との批判にさらされる、などの日本でも耳にするようなプロセスを経たのちに、SCの専門家としての機能と役割が根本的に見直され、専門家団体はSCの訓練水準の向上や認定基準の作成に取り組み、それによって「スクールカウンセリングが、一部の生徒だけを対象にするのではなく、すべての生徒を視野に入れた包括的な開発的ガイダンス・カウンセリングこそが、スクールカウンセリングに求められている理論であるとして、それまでの概念規定を見直す必要があることが、ようやく一般に受け入れられるだけの素地が整った」としている。これにはこの動きを支援する政府による立法措置の影響力が大であったともされ、法律的な整備も必要であることが示唆されている。

SCの訓練水準の向上についても日本では課題が残っている。アメリカでSCとして採用されるための資格や条件については、州によって異なる規定はあるものの、基本的には大学院の修士課程以上でスクールカウンセリングについての専門教育を受けていることが条件になっている（高原, 2006）。スクールサイコジストの資格を得るためには博士課程を取得した後インターンを経なければならない。これに対し日本のほとんどのSCがスクールカウンセリングに特化した専門教育を受けてはいない。日本では、SCを組み込んだ学校教育プログラム全体の検討が欠けたまま派遣が始まり、カウンセラーが現場に入る前に学校システムを十分理解できておらず、現在もSCが学校におけるインターン（現場実習）経験やケースカンファレンスやスーパービジョンを通じて、「体験に裏打ちされた臨床の知」（佐治・岡村・保坂, 1996）を習得できる養成プログラムやカリキュラム

の内容はまだ十分整備されていないところが多い（高岡, 1998）。臨床心理士指定認定校には実習が義務付けられているが、公立の学校がこの実習の現場として開かれているということはあまり聞くことがない。（名古屋大学は公立学校での学校実習を20年近く行っており、貴重な例と言えるだろう。）学校現場への理解がSCに求められていることから、質の高いSCを育成するためには行政や学校の協力も必要となるだろう。

また、アメリカに比べ日本におけるSCの果たすべき役割の全容が掴みにくい一因には、日本の教育相談自体の曖昧さがあると考えられる。黒沢（2000）は学校コミュニティに対して、「みんなでやれる」というように職務を共有するシステム構築の一端を担う日本の方法論は、アメリカのSCの、教育の専門家として「私がやる」という場合とは大きく異なっていると指摘している。西山（2003a）はこの指摘に関し、アメリカでは「スクールカウンセリング」の位置づけを見るとSCが何をすべきかが明らかになり、そのことが「SCの職業アイデンティティ」を明確にすることができるが、日本の現状では現在まで、誰が学校カウンセリングの実践者かという主体の所在と、それに付随する「考え方」が異なっており、日本式スクールカウンセリング（教育相談）は、それが何を含み、誰が行うべきものなのかという最初の位置づけが明確でないため、それぞれの担当者が何をすることかということへとつながらないと説明している。このような日本の教育相談自体の持つ曖昧さを理解していくことが必要であろう。とは言えアメリカのスクールカウンセリングに問題が無いわけではなく、教師たちのもっている「総合的に児童生徒を見て成長を促進する」という能力が軽んじられ、弱められてしまったのではないかとこの考えもある（西山, 2003b）。教科指導も、生徒指導も、教育相談も、すべて教師が担うという日本の教師文化ならではのメリットもある。それをむやみに否定するのはなく、そのなかでSCがどのような職業アイデンティティを確立させていくのかを検討することが課題であろう。

5. おわりに～今後の課題について～

これまでの研究動向から、SCが学校で機能していくためにSCや学校に求められているプラスアルファの活動や工夫とは何であるのかを整理した結果、具体的に提示されている業務のみをただこなすだけでは有効に機能しないということは共通認識であるということがわかった。特に教師とどのような関係性に基づいて連携していくことがSCの活動や工夫として有効なのかということは様々な立場で議論されている。そのなかから今後は、

実際に現場のSCが教師との関係性において、外部性と内部性の共存をどのように実践しているのかを検討することが必要であると考えられた。また学校のシステム作りとしては、学校側にもまだ工夫の余地があり、SCが働きかけていくことでも変化が期待される。しかし、学校・自治体・文部科学省のそれぞれの方針が関係しあっているため、どの段階で検討すべき課題であるかをどのように検討し、提案していくかということも考えていくことができるとういだろう。教師のSCの役割に対するニーズからは、キーパーソンモデルなど、教師にとってのSC導入の流れも考慮した連携方略について考えられた。アメリカのSCと比較した研究からは、SCの養成プログラムの作成も日本のSCの課題であると考えられた。SCや学校に求められているプラスアルファの活動や工夫とは何であるのかは今後更に明確になっていくことで養成プログラムの作成の基礎となっていくと考えられる。また、日本には日本ならではの教育相談の特徴があり、学校現場への理解を獲得するためには、インターンも含めた養成プログラムが必要ではないかと考える。

全体を通し、導入期よりSCの活動は「各学校のニーズにあわせて柔軟に対応する」ということを重視するあまり、SCが行うべき役割について曖昧な部分が多く残され、それぞれのSCも学校も未だ手探りの部分が多いようである。SCは何が学校のニーズであるのかをそれぞれの勤務する学校ごとに模索し、実践を報告し、それぞれの工夫を提案してきているが、その内容は方向性も手段も様々であり、今後はこの現場のSCたちが小さな工夫の積み重ねから生み出してきた提案を、他の学校でも共通して有効なものであるのかを検証し、体系的にまとめることが必要であろう。どの臨床現場でもクライアントが一人一人異なり、クライアントとの関係性のなかで心理臨床を行っていくように、学校が一校一校異なっていることは間違いないが、SCが学校を見立てた上で、その学校の状況に合わせて選択できる具体的な手法がまとめられていくことが望ましいだろう。SCが具体的な業務に連携のための活動や工夫を包括したアイデンティティを確立することは、学校がSCを活用するシステムを確立することと相互作用で進んでいくと考えられる。両者の活動や工夫によって、今後更に進んでいくことが望ましい。

引用文献

- 安部恒久 (1986). 学校カウンセリングの基本問題—学校カウンセラーとしての教師— 中村学園研究紀要, 18, 103-111.
- 安養貢・下田芳幸 (2010). 学校臨床におけるコラボレーションに関する研究—インタビュー調査の整理に基づいた提案 教育実践研究, 4, 7-15.
- 荒井淳雄 (1993). 学校カウンセラーの配置・資格・研修 月刊学校教育相談1993年9月号, Pp.34-39
- 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.
- 遠藤裕子 (2008). 生徒一人ひとりの充実した学びを保障するために 常勤スクールカウンセラーの取り組み 月刊学校教育相談2008年3月号
- 原田克巳 (2004). スクールカウンセラーと教師との関係をつなぐもの—同時期に勤務した3中学校における活動実例から— 金沢大学教育学部紀要 (教育科学編), 53, 149-160.
- 原田唯司 (2004). 学校教育相談の現状と今後の検討課題—養護教諭を対象とする意見調査から— 静岡大学教育学部研究報告, 54, 297-311.
- 原野広太郎 (1978). 教育現場から見た教育心理学—カウンセラーからの提言— 日本教育心理学会第20回総会発表論文集, S53
- 橋本和幸・上野道子・倉橋朋子・田中理恵 (2008). 公立中学校教員のスクールカウンセラー利用度数とその満足割合 日本心理臨床学会第27回大会 ポスター発表
- 家近早苗・石隈利紀 (2003). 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究—A 中学校の実践をとおして— 教育心理学研究, 51, 230-238.
- 今井皖弑 (1998). 学校教師へのコンサルテーション過程より コンスレテーションの把握と問題解決のための武器の獲得 心理臨床学研究, 16, 46-57.
- 井上忠典 (2004). スクールカウンセラーの利用を考える 川島一夫・勝倉考治 (編著) 臨床心理学からみた生徒指導・教育相談 プレイン出版 Pp.170-182
- 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
- 伊藤美奈子 (1994). 学校カウンセリングに関する探索的研究—教師とカウンセラーの役割兼務と連携をめぐって— 教育心理学研究, 42, 298-305.
- 伊藤美奈子 (1999). スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連 教育心理学研究, 47, 521-528.
- 伊藤美奈子 (2008). スクールカウンセラーの専門性と課題 月刊生徒指導2008年10月号, Pp.22-25

- 伊藤美奈子・中村健 (1998). 学校現場へのスクールカウンセラー導入についての意識調査—中学校教師とカウンセラーを対象に— 教育心理学研究, 46, 121-130.
- 小林朋子 (2003). スクールカウンセラーによる学校システムを対象としたコンサルテーションの試み—不適應生徒のための小集団活動の導入に通して— 学校心理学研究, 3, 11-18.
- 近藤邦夫 (1995). スクールカウンセラーと学校臨床心理学 村山正治・山本和郎 (編) スクールカウンセラー—その理論と展望— ミネルヴァ書房 Pp.12-26.
- Korchin, S.J. (1976). *Modern clinical psychology*. Basic Books. (村瀬孝雄他 (訳) (1980). 現代臨床心理学 弘文堂)
- 黒沢幸子 (2000). スクールカウンセリング活動の5本柱 現代のエスプリ別冊 至文堂 Pp.89-99
- Medway, F.J., & Forman, S.G. (1980). Psychologists' and teachers' reactions to mental health and behavioral school consultation. *Journal of School Psychology*, 18, 338-348.
- 緑川尚夫 (2005). 学校教師から望むスクールカウンセラー 村山正治・山本和郎 (編) スクールカウンセラー—その理論と展望— ミネルヴァ書房 Pp.189-200.
- 光岡征夫 (1995). 学校教師とコンサルテーション 村山正治・山本和郎 (編) スクールカウンセラー—その理解と展望— ミネルヴァ書房 Pp.119-129
- 文部科学省 (2007). 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)
- 村上万里・上地安昭 (2001). アメリカにおけるスクールカウンセリングの定着過程に関する一考察 カウンセリング研究, 34, 167-179.
- 村山正治 (2000). 臨床心理士によるスクールカウンセラーの展開 現代のエスプリ別冊・臨床心理士によるスクールカウンセラー—実際と展望— 至文堂 Pp.9-22
- 村山正治 (2004). 学校臨床活動の多様性 教育と医学, 52, 4-12.
- 中島義実 (1999). 不登校生徒に対する担任教師の取り組みを支えた校内心理臨床活動の事例 フォーマルな対話とインフォーマルな対話による既有資源の活用 心理臨床学研究, 17, 366-377.
- 中島義実・原田克巳・草野香苗・太田宣子・佐々木栄子・金井篤子・蔭山英順 (1997). 義務教育現場における教員の期待するスクールカウンセラー像 心理臨床学研究, 15, 536-546.
- 西山久子 (2003a). わが国の最近1年間における教育心理学の研究動向と展望—日本の心理教育的援助サービスとしての学校心理学の実践と、そのシステム構築への貢献について— 教育心理学年報, 42, 139-147.
- 西山久子 (2003b). アメリカにおけるスクールカウンセリング 月刊生徒指導2003年3月号
- 西山久子 (2005). 専任スクールカウンセラーの仕事—内部性からの展開— 月刊生徒指導2005年9月号
- 野々村説子 (2001). 学校教師へのコンサルテーション 心理臨床学研究, 19, 400-409.
- 落合美貴子 (2003). 教師バーンアウト研究の展望 教育心理学研究, 51, 351-364.
- 大竹直子 (2008). システムづくり・関係づくりのポイント 児童心理2008年4月号
- 大塚義孝 (1995). 学校臨床心理士の新規事業等 臨床心理士会報11号 Pp.6-10 日本臨床心理士会
- さいたま市教育委員会 (2011). 平成24年度さいたま市スクールカウンセラー募集要項
- 佐治守夫・岡村達也・保坂亨 (1996). カウンセリングを学ぶ—理論・体験・実習— 東京大学出版会
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2003). 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として— 教育心理学研究, 51, 378-389.
- 瀬戸瑠夏・下山晴彦 (2003). 日本におけるスクールカウンセリングの現状分析: 文献レビューによる活動モデル構築への展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 43, 133-145.
- 相馬誠一 (2003). 教育相談係が進める学校カウンセリング 月刊生徒指導2003年3月号
- 高原晋一 (2006). アメリカのスクールカウンセリング ほんの森出版
- 高岡文子 (1998). 日本におけるスクールカウンセラーの養成に関する一考察—米国大学院におけるスクールカウンセラー養成プログラム経験をもとに— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 38, 327-336.
- 東京都教育委員会 (2011). 平成24年度東京都公立学校スクールカウンセラー選考実施要綱
- 植山起佐子 (2008). 学校臨床におけるコラボレーションの実際 臨床心理学, 8, 204-210.
- 鶴養美昭・鶴養啓子 (1997). 学校と臨床心理士—子育ての教育をささえる— ミネルヴァ書房
- 矢島弘仁 (2010). 教師が学校コンサルタントに求める

スクールカウンセラーが学校現場で機能するための活動と工夫について

- 援助特性に関する検討 教育心理学研究, 58, 57-68.
- 横山教子 (2002). スクールカウンセラーを担任教師との連携指導 松原達哉 (編) 教職研修 スクールカウンセラーと連携した指導 Pp.86-95
- 吉田憲司 (2005). スクールカウンセリング活動補助事業の現状と課題について 月刊生徒指導2005年9月号, Pp.6-9.
- 吉澤佳代子・古橋啓介 (2009). 中学校におけるスクールカウンセラーの活動に対する教師の評価 福岡県立大学人間社会学部紀要, 17(2), 47-65.
(2011年9月30日受稿)

ABSTRACT

Additional activities and devices for school counselor
to function effectively at school
-Focusing on cooperation with teacher-

Yasuko MATSUOKA

School counselor is considered as a new member of “the team” that responds to a problem at place of education. However, for letting a school counselor perform at school, a school counselor needs not only executing his specific roles, but also carrying out further additional activities and devices at school while a school is required to devise for utilization of school counselor; therefore, it becomes a large issue at present. For that reason, in this study, we searched for the research trend on this issue from the following three resources; ① Report/Study from the actual practice of school counselor, ② Study for requests to school counselor of teachers, and ③ Study for comparison with the school counselor system in the US. Then we examined what kind of study would be necessary in future. As the result, it was considered that we need to verify whether the activities and devices as being proposed individually in the past would be valid in other schools, summarize it systematically, and examine a training program for school counselor that will be unique to Japan.

Key words: school counselor, cooperation, teacher

