

学校の中でスクールカウンセラーが機能するための有効な視点 ー教育現場の連携に関するー考察ー

田上 貢², 吉川 悟^{1,2}

¹ 龍谷大学文学部

² 龍谷大学社会的孤立回復支援研究センター

A Study on the Cooperation between School Counselors and Teachers -Activities and Devices for Effective Functioning within the School Organization

Mitsugu Tagami², Satoru Yoshikawa^{1,2}

¹ Faculty of Letters, Ryukoku University

² Social Isolation Recovery Supports Research Center, Ryukoku University

要旨

近年、いじめの深刻化や不登校児童生徒の増加などの背景から、臨床心理に専門的な知識・経験を有する学校外の専門家を積極的に活用する必要性が生じている。本研究では、スクールカウンセラーが学校組織の中でうまく機能するために、どのように教員と連携しているか明らかにすることを目的に、公立中学校のスクールカウンセラーとして勤務する心理士3名にインタビュー調査を行った。その結果、連携の視点として「学校組織への参入」、「協働的関わり」、「学内の位置づけに関する考慮」の3つのカテゴリに分類された。スクールカウンセラーが学校組織の中で連携していくためには、SCと教員の個別的な関係に着目する視点ではなく、学校内の関係性を見立てる視点やその見立てに基づく活動が重要であると示唆された。

In recent years, with the background of serious bullying and an increase in the number of truant students, it has become necessary to actively utilize professionals outside of Schools who have specialized knowledge and experience in clinical psychology. In this study, we conducted an interview survey of three psychologists working at public junior high Schools to clarify how School counselors work with teachers in order to function well within the School organization. The results of the survey indicated that perspectives on collaboration fell into three categories: “entry into the school organization,” “collaborative involvement,” and “considerations regarding positioning within

the school. It was suggested that in order for School counselors to collaborate within the School organization, it is important to have a perspective on the collective organization from which the School organization is viewed, rather than a one-to-one perspective of teacher to teacher.

キーワード：教育現場，スクールカウンセラー，連携

Keywords: educational field, School counselor, collaboration

1. はじめに

(1) スクールカウンセラーの現状

近年，いじめの深刻化や不登校児童生徒の増加などの背景から，臨床心理に専門的な知識・経験を有する学校外の専門家を積極的に活用する必要性が生じている．スクールカウンセラー（以下，SC）は平成7年度から，学校に導入され，「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業（当時の文部省）」によって，全国154校にSCを派遣したことから始まっている．学校現場でのSCの役割としては，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の7つが挙げられている（文部科学省，2007）．だが，これらの役割を「学校外の専門家」が担うのは容易ではない．SCが導入されて以来，SCが学校というフィールドでいかに機能しうるか模索されているが，SCが求められたときに役割を行うことが難しいというよりも，SCが学校内で更にプラスアルファの活動や工夫を行うことが求められている（松岡，2011）．

(2) SCと教員の連携

SC制度が始まった平成7年の当時の状況について村山（1999）は「学校側から見ると、『黒船の来航』『開国を迫られる』などの表現に見られるように学校の閉鎖性に風穴をあけた」と述べた．このような表現からも当初の学校現場は，外部の専門家に対して寛容とは言えず，少なからず抵抗があったように思われる．実際，伊藤ら（1998）によると，SCに求めるものとして「教職経験」が挙げられ，教育現場への理解を示す姿勢の必要性が示唆された．さらに，SCの導入に関して不安を感じていることも述べられている．このように異なる専門家が連携していくことは大きな課題があると考えられていた．また，中島ら（1997）は，教員がもつSCの資質に対する期待として，教員の立場に理解を示した上で，教員，児童生徒，保護者それぞれとの関係や連携を大切にするといった「関係性尊重」を挙げている．また，SCには心理臨床の専門的な知識および教育学や教育心理学，または関係づくりといった総体としての知識が求められている．さらに，伊藤ら（1998）は，スクールカウンセラー導入当初，生徒の問題は教員が解決すべきこととしてとらえていたことを指摘しており，教員はSCに教員援助という役割を期待していなかったことを示している．また，SC配置校と未配置校の教員の評価を比較し，配置校におけるSCの活動の評価はおおむね良好であるが，教員へのケアについ

ては不十分であり、SCの勤務時間の少なさについても学校側は不満を抱いているとした（伊藤，2000a）。ただし、SC派遣校教員はSCの専門性について肯定的に評価していることが示され、学校現場でのSCと教員の積極的な情報交換がSCに対する評価を高めて教師自身の変化成長をもたらすと示唆している。しかし、「教員自身の負担の軽減やチームワークの向上という点では評価は十分とは言えない」と述べられている（伊藤，2000b）。このようにSC導入以来、教員はSCに対して教育現場への理解を求めており、生徒の問題は教員のみで解決することが前提にあるため、SCとの異なる専門性同士の連携に難しさを感じていたと考えられる。

その後、1999年頃から、SCはカウンセリングの時間よりも校内組織へのコンサルテーションや危機介入にかかわってもらう時間が急増し、SCへの期待は「学校システム全体への援助」あるいは「学校システムへの介入」になっていった（角ら，2001）。田村ら（2003）は、担任、保護者、SCが核（コア）となって援助を主導し、相互コンサルテーションを行い、子どもへ援助する形態を「コア援助チーム」と定義し、チーム援助のモデルとして示している。このように、学校現場においてSCを積極的に活用する動きがみられ、チーム援助の可能性が示されはじめた。文部科学省（2007）の「児童生徒の教育相談の充実について」では、教職員の力量に頼るのではなく、校内の各組織の連携と機能的な体制の構築が重要視され、その後の「生徒指導提要（文部科学省，2010）」では、校内だけでなく家庭や地域社会、関係機関と連携・協力を密にすることを指摘している。このような動向には、中学校教師は業務の種類が多く、勤務時間も長いこと、生活指導や特別支援教育に関わる課題が複雑化・多様化しているため、教師が多職種と連携する体制を整備することが重要視されてきた背景がある（文部科学省，2015）。

この頃の調査では、中学校教師はSCの専門性を理解し、互いの専門性を生かしながら協働して生徒の支援をしていくことを希望しており、教師のカウンセリングは期待しておらず生徒へのカウンセリングをより希望していると示されている（吉澤ら，2009）。これまでのような、SCに教職経験を求めるというような折半的期待から、互いの異なる専門性を活かす方向へと進んでいった。そのため、SCと教員の連携に関する研究はさらに進められた。松岡（2014）は、SCと教員との連携構築のプロセスを「準備、阻害、模索、再構築、実行」と示し、教員の認識のずれを再構築する過程が連携プロセスに重要であることを明らかにした。

その後、2015年頃から、教員が心理や福祉等の専門スタッフ等の連携・分担する体制を整えていく、チーム体制を構築する方針が出された（文部科学省，2015）。このような流れの中で、家近（2017）は、「チーム学校」の中の専門スタッフには、これまで以上に学校を理解し、自分の専門性を意識しながら学校や教師との連携を促進することが求められることを指摘している。このように、教員だけが問題解決に携わるのではなくチーム体制での対応が前提になっているため、自身の専門性や役割に加え連携や協働の視点からの活動が必要になっていると考えられる。また、家近（2015）は、学校でのSCの役割は個人対個人の心理臨床の知見を学校教育に応用する時代から、学校コミュニティそのものにかかわり包括的援助を行う時期になってきていると述べている。このように、SCの役割はカウンセリングを必要とする個人に対する援助から、教員、学校コミュニティ全体へと広がっている。そ

のため、これまでなされてきた教員とSCの個々の関係性や評価、期待に焦点を当てた研究だけではなく、学校コミュニティ全体を援助するという前提で活動するための有効なSCの視点について示していく必要がある。

そこで本研究では、SCが学校の中で機能するためにどのような視点が有効か、インタビュー調査によって明らかにすることを目的とする。

3. 方法

(1) 対象

対象は、臨床心理士としての支援経験が3年以上で、研究調査時にスクールカウンセラーとして勤務する者3名（男性2名、女性1名）とした（表1）。

表1. 調査協力者の概要

調査協力者	性別	年代	SCとしての勤務校	臨床経験
Aさん	男性	20代	公立小学校、公立中学校、公立高校	5年
Bさん	女性	20代	公立小学校、公立中学校	4年
Cさん	男性	20代	公立小学校、公立中学校	5年

(2) 手続き

インタビュー調査は、研究協力者の希望に沿う形で、2022年8月～9月に行った。実施方法としては、対面とオンラインによるビデオ通話を対象者の希望によって実施した。面接時間は40分～60分であった。倫理的配慮のため、対象者へ録音した内容は、研究終了後直ちにすべて破棄することや、提供されたデータは研究以外に使用しないこと、研究のどの時期・段階であっても、対象者は研究への参加を拒否することができ、またそれによる不利益が対象者に生じないことなどを説明して、研究協力者から同意が得られた後、同意書にサインをもらった。

(3) リサーチクエスション

本研究のリサーチクエスションは以下の2点を設定した。

- ① SCは学校組織の中でどのように教員と連携しているか。
- ② SCが自らの専門性を発揮するために留意していることは何か。

上記のインタビューを行うにあたり、「SCとしての活動内容」、「教員との連携」について聞き取る質問項目を作成した。

(4) 調査結果の分析方法

調査終了後、対象者ごとにICレコーダーの音声記録から逐語記録を作成し、ローデータとした。

それをもとに、佐藤（2008）の質的分析の方法で行った。

- ①定性的コーディング：逐語記録の文字テキストデータに対して、逐語記録の余白に小見出しを付けた（小見出しがつけられている逐語記録はセグメントと呼ぶ）。これらの小見出しをつける作業を繰り返し、それらがテキストデータより抽象度の高い概念カテゴリーとした。
- ②データベース化：小見出しごとのセグメントを一旦文脈から切り離し、それを意味のあるまとまりとして並び替え分類した。
- ③再文脈化（ストーリー化）：分類したものを、SCの学校内連携に関する項目を抽出し、抽出した情報を一種の部品として扱いながらストーリーを組み立てた。結果は表3～表15にまとめた。

4. 結果

分析の結果、SCの学校内連携に関する視点は、13個の小カテゴリーに分類された。そして、さらに小カテゴリーを「学校組織への参入」、「協働的関わり」、「学内の位置づけに関する考慮」という 3つの大カテゴリーに分類した（表2）。ここでは、これらの 3つの大カテゴリーを構成する小カテゴリーについて、それぞれ説明を行う。

表2. SCの学校内連携に関するカテゴリー

大カテゴリ（中カテゴリ）		小カテゴリ
学校組織への参入		複数の教員の目
		社会的な振る舞い
		接点の拡大
		自主的な活動
協働的関わり	（ケース対応）	ニーズの把握
		能動的な情報収集
		教員の見立ての把握
	（コンサルテーション）	専門性の支持
立場を考慮した伝達		
学内の位置づけに関する考慮		活動の透明化
		学校文化への適応
		外部性の認識
		活動の限界

（1）「学校組織への参入」

小カテゴリー「複数の教員の目」（表3）、「社会的なふるまい」（表4）、「接点の拡大」（表5）、「自主的な活動」（表6）は、SCが学校で活動していく際に、教員らとの関係構築において留意している視点であると考えられるため、これら大カテゴリー「学校組織への参入」とした。

表3. 複数の教員の目

Aさん	A1	職員室の居づらさっていうのは感じます。(中略) 周囲に何やってんのって思われてないかなって.
Bさん	B1	学校からSCがどういう印象を持たれているかっていうのは考えないといけないと思っていて, どう自然な振る舞いになるかとか, どう振る舞えば不審に見られないかとか
Cさん	C1	心理士が独りよがり好き勝手やってるって連携する気がないって思われるとね(良くない)
	C2	相談してきた先生に対するこっちのコメントとか周りの先生も聞いてると思ってるから, そんな事は意識しています.

学校組織への参入において, 「周囲に何やってんのって思われてないかな (A1)」, 「どう自然な振る舞いになるか (考えないといけない) (B1)」など, SCが学校の教員それぞれからどのように見られているについて意識して行動していることが語られた. また, 「(先生へのコメントを) 周りの先生も聞いてると思ってる (C2)」のように, 教員と一対一の関係を構築する際に, その周囲の教員からどのように見られているかを考えていることが示された. これらを小カテゴリ「複数の教員の目」(表3) とした.

表4. 社会的な振る舞い

Aさん	A2	基本的な社会人マナーかもしれないですが挨拶はしっかりととか, 給食の時間とか変に頭キョロキョロしたりとか (中略) 給食の時間ぐらいしか顔が見えないんです.
	A3	ハンカチは絶対に持っていくようにしています. ハンカチで汗を拭く人に悪い人はいないと思うんです (笑) そういうのはいやらしいけど礼節をすごく気にしています.
	A4	髪の毛切りたての時とかはどう思われてたりするのかなと, (中略) そういうちゃんと常識ある人と思われるためにはできることをしていると思います
Bさん	B2	最低限社会的まともに見られるということが (中略) 最低限大事だと思います.
Cさん	C3	ちゃんと挨拶するとかケースの報告はきちんとするとか (中略) なるべくコミュニケーションをとるようにしてます.

「挨拶はしっかりとる (A2)」や「ハンカチは絶対に持っていく (A3)」, 「なるべくコミュニケーションをとる (C3)」のように, 社会人として違和感のない振る舞いをする事への意識が語られた. これらを「社会的な振る舞い」(表4) と分類した.

表5. 接点の拡大

Aさん	A6	先生の中にいるすごく人たらしな先生とか、おしゃべりなおばちゃん先生とか、最初接点を持つことで広がっていきました。最初は生徒指導の先生がすごくラフな感じで、すごくフランクに声をかけてくれる先生がいて、(中略) そういう先生からだんだんと広がっていったと思います。
	A7	コーディネーターの先生とどうつながっていくかというところが大事です。SCを担当とつなげてくれたり他の先生とつなげてくれたりっていうのもそうなので。
Bさん	B5	まずは窓口になる先生としっかりと関係を作ることだと思います。
Cさん	C4	窓口になってる今年は生徒指導とか管理職の先生とか、窓口の先生とあれこれケースについて話したりとか (中略) なるべくコミュニケーション取るようにしてます
	C5	管理職の先生につないでもらうことが多かったです。管理職の先生に担任の先生はどの先生ですかと聞いて管理職の先生から担任の先生につないでもらうことが多いです

「先生の中にいるすごく人たらしな先生とか、おしゃべりなおばちゃん先生とか、最初接点を持つことで広がっていく (A6)」や、「窓口の先生とコミュニケーションを取る (C4)」, 「管理職の先生から担任の先生につないでもらうことが多い (C5)」のようにSCが教員と関係構築していく上で、窓口となっている教員と繋がっていくことで他の教員とも接点ができていくことが述べられている。そのため、これらを「接点の拡大」(表5)と分類した。

表6. 自主的な活動

Aさん	A5	単純に暇な時間があったりすると思うんですが、(中略) 先生たちも忙しいし顔を伺うというのも気疲れするので、その難しさがあるので逃げちゃうところがあります。
Bさん	B3	ケースない間に別室行ってもいいのかなとか、保健室覗きに行ってもいいかとかそういうのは前のSCがどう動いていたのかも聞きますし、直接養護教諭の先生に保健室行ってきていいですかとか聞いてきますね。
	B4	保健室は大体不適應押し掛けの生徒がいたりするので、そこで喋りに行ったりとか、別室で同じような感じで行ったりします。(中略) 先生に対してしっかり何かやってるかっていうの出せるっていうのはありますね。

「ケースない間に別室に行ってもいいか (B3)」や「保健室は大体不適應押し掛けの生徒がいたりするので、そこで喋りに行く (B4)」と述べている。ケースやコンサルテーション以外のSCが自身の判断で動く際の、実際の状況や留意点が述べられている。これらを「自主的な活動」(表6)と分類した。

(2)「協働的関わり」

「ニーズの把握」(表7), 「能動的な情報収集」(表8), 「教員の見立ての把握」(表9) はケース対

応における連携に関する留意点と考えられるため、中カテゴリ「ケース対応」とした。また、「専門性の支持」（表10）、「教員の伝え方」（表11）は、コンサルテーションにおける教員と連携に関する留意点と考えられるため、中カテゴリ「コンサルテーション」とした。そして、これら2つの中カテゴリは、支援が必要とされるケースにおいてSCが教員と協働的に関わるための視点であると考えられるため、大カテゴリ「協働的関わり」とした。

表7. ニーズの把握

Bさん	B6	モチベーションの低い先生だったら仕事増やしたくないだろうなぁとか（中略）先生が何を求めているかみたいところでやり方を変えないといけないのかなと思っています。
Cさん	C6	ケースで担任が受けてきたらどうですかって言う形でふってきいている部分もあるから担任のニーズもあるし学校側のニーズも把握したいです。
	C7	もちろん教員のニーズに全て合わせるわけじゃないですけど、せめて報告の段階でそこは合わせとかなないと信用されないと思うので。
	C8	例えば不登校が多くなったりすると何が何でも不登校減らせみたいな形になったりとか、再登校にいかなくても、でも適応指導教室とかフリースクールに最低限つなげてほしいみたいなニーズが出てきたら少なくともそこは考えないといけない

協働的関わりでは、「先生が何を求めているかみたいところでやり方を変えないといけない（B6）」や、「例えば不登校が多くなったりすると何が何でも不登校減らせみたいな（中略）ニーズが出てきたら少なくともそこは考えないといけない（C8）」のように、学校全体または教員の個別的なニーズを把握することについて述べられている。これらを「ニーズの把握」（表7）と分類した。

表8. 能動的な情報収集

Aさん	A8	年齢や教科や、学年主任との関係や周りの先生との関係や部活とかそういう基本的な属性は把握しとくようにしています。
Bさん	B7	会議の資料で出てくる固有名詞について先生に聞いたりとかすることで情報集めていきます。
Cさん	C9	なるべく生徒と会う前にその生徒の担任の先生とかに、今どんな様子ですかとかは聞くようにしています。
	C10	（情報を聞くのは）まずこっちが気にかけていることが伝わるし、こっちも情報があったほうがやりやすいしそれこそコミュニケーションを取るようにしてるって言うことの一環にもなるけどこうやってこっちから働きかけていくようにしています。

「基本的な属性は把握する（A8）」や「先生に聞いたりとかすることで情報集めていきます（B7）」のようにケース対応時の情報収集について述べている。さらに、「生徒と会う前にその生徒の担任の先生の様子を聞く（C9）」や「（情報を聞くのは）まずこっちが気にかけていることが伝わる（C10）」とSCから積極的に情報をとりに行くことが教員に対して肯定的な印象になると述べられている。そ

のため、これらを「能動的な情報収集」（表8）と分類した。

表9. 教員の見立ての把握

Aさん	A9	先生がどんな見立てをしていてどんな関わりをしているかはしっかり聞くようにしていました。
	A10	SCの見立てだけで終わらないようにしています。（中略）生徒指導の先生や養護の先生にも話をふるってことをします。
Cさん	C11	先生が（ケースを）どんなふうに捉えているかっていうのも確認したいです。

「先生がどんな見立てを（中略）聞くようにしていました（A9）」や「SCの見立てだけで終わらないようにしています（A10）」、「先生が（ケースを）どんなふうに捉えているか（C11）」のように、ケース対応する上でSCの見立てだけでなく、教員がどのようにケースを捉えているかを意識していることが述べられている。そのため、これらを「教員の見立ての把握」（表9）と分類した。

表10. 専門性の支持

Bさん	B8	学校の先生の立場からすると指導すると言う立場なのでそれを職務上やらざるを得ないみたいなのところがあるのでそこは後先生たちの立場も考えて言わないといけない
	B9	先生たちはそれが正しいと思って良かれと思ってやってることなので、そこを勝負したらだめだろうなと思う
	B10	（SCは）愛着とか発達に落とし所持っていくのは好きではないんですけどまあそれで動いてくれるのであればそれを枠として使ってみてもいいのかなっていうのはありますね。

「先生たちの立場も考えて言わないといけない（B8）」や「先生たちはそれが正しいと思って良かれと思ってやってる（B9）」、「（教員の理解しやすい）枠として使ってみてもいい（B10）」のように、教員側の教育の専門家という専門性を尊重していることが述べられている。そのため、これらを「専門性の支持」（表10）と分類した。

Bさんからのデータが多いのは、小中連携を促進する前提で公立中学校に配属されコンサルテーションに多く携わり、教員にSCの見立てや方針を伝えていく特徴的な立場であるからだと考えられる。

表11. 教員の立場を考慮した働きかけ

Aさん	A11	先生がどんな関わりを持っているかというのは意識していました。もしカウンセリングをやっていたら自分の前では後でしたとか、もし先生に非があってもその非を感じさせないような表現で伝えていました。
-----	-----	--

Bさん	B11	簡潔に具体的な行動したら本人がこう変わる可能性があるからこうやってくださいみたいなそういう感じの頼み方をしているところがありますね。
	B12	先生がこちらの意図とは違う風に受け取って対応してしまうみたいなこともあったので、それはできるだけわかりやすく伝えるようにはしています。
Cさん	C12	小難しい話はなるべく言わないようにしてるあくまでその先生が理解しやすい形でほとんど専門用語なんか使わないし、逆に専門用語を使うって言う人もある先生によっては専門用語を使った方が養護教諭の先生には伝わりやすかったりとか

「先生に非があってもその非を感じさせないような表現で伝えていました（A11）」や「それはできるだけわかりやすく伝えるようにはしています（B12）」、「あくまでその先生が理解しやすい形で（伝える）（C12）」のように、はたらきかける際に教員を否定的に扱わず、具体的で簡潔に伝えることを意識していることが述べられている。これは、教員と心理の専門性の違いを意識して教員の立場を考慮していることが考えられる。そのため、「教員の立場を考慮した働きかけ」（表11）と分類した。

(3) 「学内の位置づけに関する考慮」

「活動の透明化」（表12）、「学校文化への適応」（表13）、「外部性の認識」（表14）、「活動の限界」（表15）は、SCとして学校で活動する際に、それぞれの学校の文化やSCの立ち位置によって、SCがどのような位置づけにあるかを意識していると思われる視点であるため、これらを大カテゴリ「学内の位置づけに関する考慮」とした。

表12. 活動の透明化

Aさん	A12	先生に自分がどんな人物であるかとか知識があるかとか人柄とか知ってもらわないといけないので、できるだけオープンであろうとします。
Bさん	B15	学校の先生もSCがどんな感じで仕事をしているとかわからないと思うので、まあSCのことをに良い印象を持っていない先生もたまにはいるので、はっきり分かる形でやったほうがいいんかなって思うのは思いますね
Cさん	C15	あと何してるかわからないやつと思われてはいけないと思います

「何してるかわからないやつと思われてはいけないと思います（C15）」と述べられているように教員からSCが理解しているとは限らない状況である為、「できるだけオープンであろうとします（A12）」や「（SCのことを）はっきり分かる形でやったほうがいい（B15）」のように、可能な限りSCの活動やできることを明確にするよう意識していると述べている。そのため、これらを「活動の透明化」（表12）と分類した。

表13. 学校文化への適応

Bさん	B13	職員室での立ち振る舞いとかその学校によって全然違うって言うのがあります。そういうのは周りの先生の立ち振る舞いをすごく見てどう動いたら不自然じゃないかとかそういうのは意識しています。
	B14	出勤したらまず校長先生に挨拶するのが当たり前みたいな学校もあれば、校長がいてもいないようなものみたいな雰囲気の学校もありますし逆に校長先生が窓口みたいになってる学校もありますし。
Cさん	C13	学校には学校の文化があって大した事では無いかもしれませんが、紙媒体のやりとりが多いとか、それこそ外部にいる人間なので中のデータにアクセスするということができないっていうのがあります。
	C14	学校という組織についてわかりにくいところがあると思います。すごくしょうもないところだけどいまだにB4の紙を使ったりとか普通一般的にA4の紙を使ってるのに。

学内の位置づけに関する考慮としては、「職員室での立ち振る舞いとかその学校によって全然違う (B13)」のように学校によって異なる常識や文化があり、SCが入っていく際にはその当たり前に留意していると述べている。また、「学校には学校の文化があって (中略) 紙媒体のやりとりが多い (C13)」や「いまだにB4の紙を使ったりとか (C14)」と、学校間の違いではなく、他の領域と学校との間にも文化の違いを感じていることが述べられている。そのため、これらを「学校文化への適応」(表13) と分類した。

表14. 外部性の認識

Aさん	A13	ずっとカウンセリングをしています。最後に相談室に先生がやってくるか自分がその共有の場に参加するという感じなので (中略) より外部性があります。
Bさん	B16	SCは外部から来ている人なのでSCがこれはこういうものだからこうしようとか言うのは違うと思っていて、そこは外部から来ている人が中の人に合わせるべきなんではないかなと思っています。
Cさん	C16	ある種アウトサイダーみたいな部分があるから、(中略) 学校に馴染むようにしています

「より外部性があります (A13)」と述べられているようにSCの立場が外部の専門家と認識されていることを自覚していると述べている。また、「SCは外部から来ている人 (中略) 中の人に合わせるべき (B16)」や「ある種アウトサイダーみたいな部分があるから、(中略) 学校に馴染むようにしています (C16)」のように、外部性を自覚しているため学校に合わせることを意識していると述べている。そのため、これらを「外部性の認識」(表14) と分類した。

表15. 活動の限界

Aさん	A14	伝えたいことも伝えられないっていうのはあります。結局文章で残すしかないっていうふうになるとどう表現していいか難しいっていうのがあります。(中略)書く と語弊が生まれて、変になる時もあるってそういう難しさを感じます。
Bさん	B17	圧倒的に情報が少ないというのがあります。普段の子供の様子が見れないので学校の先生の関係もわからないので。
Cさん	C17	学校の先生は忙しいからそこでその日のうちに情報共有できないこともある。できるだけやってるけど、こちらの勤務時間もあるので。
	C18	スケジュールが把握できないんです、(中略)その場で待ってられるかと言うと待っててもいいんだと思うんですけど、実際は管理職に情報共有してそれを伝えてもらおうって言うところがあるからそこには難しさを感じることがあります。

「結局文章で残すしかない (A14)」や「圧倒的に情報が少ないというのがあります (B17)」のように学校内での動きでの難しさについて述べられている。また、「こちらの勤務時間もあるので (C17)」のように、SCの勤務体制上の限界について語られている。これらはSC以外の要因の影響が大きい部分での困難さであると考え、「活動の限界」(表15)と分類した。

5. 考察

本研究は、現職のスクールカウンセラー3名にインタビュー調査を行い、学校の中で機能するための有効な視点について検討した。その結果を、インタビュー内容から、小カテゴリとして、13個に分類し、さらにそれらを3個の大カテゴリに分類した。以下、「学校組織への参入」、「協働的関わり」、「学内の位置づけに関する考慮」のそれぞれについて考察し、さらに学校の中でSCが機能するための有効な視点について考察する。

(1) 学校組織への参入

SCとして活動していく上では、学校組織への参入は欠かせない。SCが学校現場で教員と関係を作っていく際には、「複数の教員の目」、「社会的な振る舞い」、「自主的な活動」、「接点の拡大」が挙げられた。

「複数の教員の目」では、「学校からSCがどういう印象を持たれているかっていうのは考えないといけない (B1)」と述べられているように、SCとして学校に入る際には、教員からSCがどのようにみられているかという視点を持つことに留意していることが示された。また、「先生に対するコメントを周りの先生も聞いている (C2)」のように、ある教員とのやり取りがそれを見ている他の教員にどのような影響を与えるか、もしくはそのSCがどうみられるかに着目していることを示している。このように、学校組織への参入がSCと教員の一对一のものではなく、学校組織という集団の中で行われていることを前提にどの教員とどんなやり取りをするかということに意識を向ける必要があると考えられる。

また、カウンセリングや生徒に関するコンサルテーションなど、教員経由で依頼が来ることが多いことを考えると教員からの信頼が必要になる。そのため、「ハンカチは絶対に持っていくようにしています。(A3)」や、「挨拶するとかケースの報告はきちんとする(C3)」で述べられているような、「社会的な振る舞い」の中で、いわゆる常識的な対応や業務報告などの基本的なコミュニケーションが求められている。内田(2011)は社会人としての「礼儀・作法」がきちんとできるかが、学校での周りからの受け入れや居心地の良さに大きく関係すると述べている。SCは、心理臨床の専門性以前に学校という組織の中での振る舞いが、その後の専門性を発揮する上で重要であることが考えられる。

さらに、相談業務やコンサルテーション、会議など決まった業務以外の「自主的な活動」では、「先生に対してしっかり何かやってるかっていうのを出せる(B4)」と、積極的に活用して存在感を示す姿勢がみられる一方で、「(手が空いている)時間に(中略)逃げてしまう(A5)」と、教員と距離を置くようなSCの葛藤が示された。SCは学校現場に入れば、教員から見られている可能性があるときはほぼすべてが臨床行為という意識が必要になることが考えられる。しかし、それは教員に対する気疲れにより居づらさを感じてしまうようなSCの葛藤につながる要因でもあることが推察される。

先に述べたように、学校現場において教員と関係構築を行う際には、組織の中でどの教員とどんなやり取りをしていくかが重要であると考えられた。その上で、さらに教員との「接点の拡大」を行っていくには、「コーディネーターの先生とどうつながっていくか」というところが大事(A7)や「まずは窓口になる先生としっかりと関係を作る(B5)」のように、学校とSCをつなぐ「窓口」もしくは「コーディネーター」との関係構築が重要であると考えられる。吉川(2019)はSCの窓口的な担当を担っている以上、その担当者を通じて学校システムと交渉することが基本であると述べている。学校システムの中で、ただ闇雲に教員との接点を作ればいいというものではなく、SCと学校をつなぐ窓口を把握し、その教員との交渉を通じて接点を広げていくことが組織の中の動き方として有効であると考えられる。さらに、「(社交性の高い)先生と接点を持つ(A6)」のように、上記の窓口を押さえた上で、学校の中で社交の中心になっている様々な教員との接点が多い、いわゆる社交性の高い教員とつながることがSCと教員たちとの接点を増やすことにつながると考えられる。

このような学校組織への参入に対して、松岡(2014)は「SCは関わる個々の教員をその場ごとに見立てていくことが必要である」と述べている。しかし、これはあくまでSCと教員の一对一の関係が前提の枠組みとなっている。今回の結果からは、SCは学校現場に入る際に「複数の教員の目」の中で、特別なバイアスがかからないように「社会的な振る舞い」に留意して、「自主的な活動」によって存在感を示し、学校内でどの教員と繋がるのが他の教員との「接点の拡大」につながるのか考慮している。これらは、SC-教員の一对一関係のみに着目したものではなく、学校組織の中で教員と関係を築くための視点として挙げられたものである。つまり、ある教員に対する振る舞いが他の教員にどのような影響を与えるか、教員同士の関係性がSCとの関係性にも影響を与えるかなど、あくまで学校という組織の中で学校組織への参入を図っていることが考えられる。そのため、SCが学校組織の中で対集団の視点を持つことが「学校組織への参入」に寄与することが示唆された。

(2) 協働的関わり

SCがケース対応する場合の多くは、教員から気になる生徒についての相談があったり、SCの窓口になる教員からの紹介から始まる。「ニーズの把握」では、「先生がSCに何を求めているのか考える (B6)」のように、生徒の担任や関係がある教員のSCに対するニーズを把握することに努めている。さらに、「担任のニーズや学校のニーズも把握したい (C6)」のように、学校（管理職や学校の方針）とその中にある担任の個別のニーズなどを分けて、把握している。森岡（2015）は、必ずしも問題を抱えているとみられる生徒や親が一番困っているとは限らず、教師が困っている場合がある。現場においてはニーズを多面的に捉える視点を重視していると述べている。このように、学校、担任以外にも、そのケースに携わる関係者、たとえば、担任、学年主任、生徒指導、養護教諭、管理職、スクールソーシャルワーカー、保護者、生徒などのニーズをそれぞれ多角的に把握したうえでケースを進める視点が必要であることが考えられる。

また、「能動的な情報収集」では、「生徒と会う前にその生徒の担任の先生とかに、様子を聞く (C9)」の語りは、担当ケースの情報把握を意図した情報共有を示しているが、「(先生の) 年齢や教科や、学年主任との関係や周りの先生との関係や部活とかそういう基本的な属性は把握する (A8)」のような情報収集は、連携する教員の特徴や他の教員との関係性を把握しておくことで、ケースでの連携を円滑にするものである。さらに、「(情報を聞くのはSCが) 気にかけていることが伝わる (C10)」や「コミュニケーションを取る一環でこっちから働きかけていく (C10)」に示されているように、受動的に情報を得ることと異なり、能動的に情報を集める行動そのものが教員への様々なメッセージとなっており、コミュニケーションを促進するものとして活用されていることが考えられる。このように、ケース対応においての情報収集はケースそのものの情報を得ることだけではなく、連携の側面からも活用されていることが考えられる。

「教員の見立ての把握」では、「先生がどんな見立てをしていてどんな関わりをしているかはしっかり聞く (A9)」や「先生が（ケースを）どんなふうに捉えているか確認したい (C11)」のように、ケース対応の上で、教員が対象となる生徒に対して、どのような認識をしているのかを把握することに努めていることが示された。

SCがケース対応やコンサルテーション、連携のなかで教員にはたらきかけを行う際には、「先生たちの立場（教員は教育・指導するという立場）を考えて伝える (B8)」と述べられているように、教員側の専門性による立場とSCの専門性に基づいたはたらきかけの意図が異なる場合がある。むしろ異なるからこそ、コンサルテーションなどの対等な専門家同士のやりとりの中に新たな視点、対応の発想が生まれる（松岡，2014）が、教員の指導とSCの相談は互いにぶつかりあうこともあり（伊藤，2000a），それら是对立関係や意見の不一致による平衡状態のもとになり得ることも考えられる。「それが正しいと思って良かれと思ってやってることなので、そこと勝負しない (B9)」のように、SCは教員の考えとの差を明らかにするのではなく、むしろ立場を考慮して肯定していることが示されている。また、「(愛着や発達などその教員が理解しやすい説明を) 枠として使ってみてもいいのかな (B10)」のように、教員側の見立てに合わせてSCの対応を変えていることが示唆された。SCのコンサルテ

ションにおいて、教員が行動変容しやすいように教員側の考えに合わせて柔軟に対応を変えていくことが必要であると考えられる。

また、「立場を考慮した伝達」では、「できるだけわかりやすく伝える（B12）」や「小難しい話になるべく言わない、専門用語は使わない、逆に専門用語を使って伝わる先生には使う（C12）」のように、教員の立場に留意したはたらきかけを行っていることが示された。

(3) 学内の位置づけに関する考慮

「学校文化への適応」では、「職員室での立ち振る舞いとかその学校によって異なる。周りの先生の立ち振る舞いを見てどう動いたら不自然じゃないか意識する（B13）」と述べられている。土居ら（2011）はSC活動における問題への対処の促進因子として「学校へ合わせる」が有効であることを示している。学校のルールや暗黙の了解に対して、自然に合わせていくことが学校組織に入っていく上では必要であると考えられる。

「外部性の認識」では、「SCは外部から来ている人なので、外部から来ている人が中の人に合わせるべき（B16）」や「ある種アウトサイダーみたいな部分があるから、（中略）学校に馴染むようにしている（C16）」と述べられているように、SCは自身のSCとしての像よりも、学校で求められているSC像に合わせて活動していく必要があると示されている。これは、SCの外部性を考慮した上で、学校内で教員らとうまく連携するためには必要な視点であると考えられる。また、学校が求めているSCの動き方に合わせる上で、重要になると考えられるのが「活動の透明化」である。「学校の先生もSCがどんな感じで仕事をしているとかわからないと思うので、（中略）はつきり分かる形でやったほうがいい（B15）」や「自分がどんな人物であるか、どんな知識があるか、人柄とか知ってもらわないといけないので、できるだけオープンであろうとする。（A12）」と述べられているように、教員に対して、SCがどのような人物か、またどのような活動をしているかを明確に示していくことを意図している。松岡（2011）は実際の現場のSCが教員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検討する必要があると述べている。この実践の一つにSCの「活動の透明化」が挙げられる。外部性を認識しながらも、内部性になじむためには、SC自身が教員に対して自己開示的になる必要があると推察される。

また、SCが「活動の限界」と考えているのは、「結局文章で残すしかない（中略）書くと語弊が生まれて、難しさを感じる（A14）」や「その日のうちに情報共有できないこともある。SCの勤務時間も（制限が）ある。（C17）」で示されているような、教員の多忙さやSCの勤務時間の短さが示されている。SCにとっては、対象の教員との直接的な情報共有が難しく、文章や伝聞による報告などの方法がとられている。このことは、SCや教員の個々の改善努力でも難しい連携上の困難さであり、今後の課題であると考えられる。

(4) 学校の中でSCが機能するために有効な視点

本研究は、スクールカウンセラーが学校の中で機能するための有効な視点について検討してきた。

その結果、これまで先行研究で示されてきたような教員とSCの個々の関係性に着目するだけでなく、学校全体の中にSCを位置づけ「複数の教員の目」を意識しながら、学校とSCを繋ぐ窓口を意識して教員との「接点の拡大」を計るような、集団を見立てる視点が重要であることが示唆された。吉川（2019）は、家族療法で用いられる家族集団に対する接近法である「ジョイニング」を学校システムの関係形成に応用している。ジョイニングは個々人との内面的で深い関係形成ではなく、表面的であっても集団・組織との良好な関係づくりの方法である（吉川、1993）と述べている。このような視点では、SCが学校内でどのように動くかとともに、教員からどのように見られているかという視点が必要になる。たとえば、「（情報を聞くのは）まずこっちが気にかけていることが伝わる（C10）」のように、情報を聞くことが教員にとってどう見えるかを意識していることが示されている。このように、教員の視点に立って行動するということが学校組織の中では有効であると考えられる。また、「職員室での立ち振る舞いとかその学校によって全然違う（B13）」と述べられているように、学校には独自のルールがあり、そのルールを見極めてそれに合わせる形で関係構築を進めていくことが必要であると考えられる。以上のように、学校組織との関係形成には、組織を見立てそれに準じた動き方に留意することが重要であると考えられる。

6. おわりに

本研究は、SCが学校で機能するための視点について探索的に調査するため、インタビュー調査を実施した。その結果、「学校組織への参入」、「協働的関わり」、「学内の位置づけに関する考慮」の3つの視点が明らかになった。生成されたカテゴリに関する共通点の妥当性に関しては、今後対象者を増やしさらなる調査で確かめていく必要がある。また、要点を「組織との関係形成」に絞って調査を進めていくことで、今回挙げられなかった視点についても明らかになる可能性がある。

また、心理臨床の経験年数がさらに豊富なSCを対象とすることで異なった結果が得られる可能性がある。今後の課題としては、さらに対象者を広げることで、心理士の経験年数による動き方の違いなどが検討できると考えられる。また、今回の調査では公立中学校を対象としたため、私立学校や、小学校、中学校など他の異なる学校種について検討しきれていない。今後は、それぞれの特徴に合わせたSCの動き方について調査していく必要があると考えられる。

参考・引用文献

- 家近早苗（2015）「学校における援助システムの見立てと支援」『臨床心理学』15巻2号，pp.198-202
- 家近早苗（2017）「学校心理学の展望と課題—チーム学校への貢献の可能性—」『教育心理学年報』56号，pp.122-136
- 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巻2号，pp.121-130
- 伊藤美奈子（2000a）「学校側から見た学校臨床心理士（スクールカウンセラー）活動の評価」『臨床心理士報（日本臨床心理士資格認定協会）』11号2巻，pp. 21-42

- 伊藤美奈子（2000b）「スクールカウンセラー実践活動に対する派遣校教師の評価」『心理臨床学研究』18号，pp.93-99
- 内田利広・内田純子（2011）「スクールカウンセラーの第一歩：学校現場への入り口から面接実施までの手引き」，創元社
- 佐藤郁哉（2008）「質的データ分析法—原理・方法・実践—」，新曜社
- 角真左子・大西俊江（2001）「教育相談活動におけるスクールカウンセラーと養護教諭の役割と連携」『教育臨床総合研究紀要2001』pp.49-60
- 田村節子・石隈利紀（2003）「教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて—」『教育心理学研究』51巻3号，pp.328-338
- 土居正城・加藤哲文（2011）「スクールカウンセラーと教員の連携促進要因の探索的研究」『カウンセリング研究』44巻4号，pp.288-298
- 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号，pp.536-546
- 松岡靖子（2011）「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—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』58号，pp.35-45
- 松岡靖子（2014）「スクールカウンセラーの教員との連携構築プロセス—修正版グランデッド・セオリー・アプローチによる検討—」47巻2号，pp.67-76
- 森岡正芳（2015）「学校・教育の現場で心理職が働く意義と課題」『臨床心理学』15巻，2号，pp.147-150
- 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）」『教育相談等に関する調査研究協力者会議』
- 文部科学省（2010）「生徒指導提要」（2010年3月）
- 文部科学省（2015）中央教育審議会「チーム学校としての学校の在り方と改善方策」（答申）（2018年11月14日）
- 村山正治（1999）「スクールカウンセラーの現状と課題」『学習評価研究』
- 吉川悟（2019）「ジョイニング—学校というシステムとの関係形成—」吉川悟・赤津玲子・伊東秀章編「システムズアプローチによるスクールカウンセリング—システム論からみた学校臨床」，金剛出版
- 吉川悟（1993）「家族療法—システムズアプローチの〈ものの見方〉」，ミネルヴァ書房
- 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巻2号，pp.47-65

受付日：2022年10月3日