

スクールカウンセラーと教員の連携と協働に関する研究

—校内支援会での取り組みに焦点をあてて—

鳴門教育大学大学院 学校教育研究科 人間教育専攻 心理臨床コース 臨床心理学領域
指導教官 栗飯原 良造特任教授
高知市立第六小学校 教諭 青野 真弓

1 はじめに

子どもたちの学校での不適応行動は増加してきており、学校現場で教員はその対応に追われている。児童生徒の心の在り様と関わる様々な問題が生じていることから、特に臨床心理に専門的知識・経験を有すスクールカウンセラー（以下 SC と表記）は、チーム学校の一員としての活躍が期待されており、今後は学校と SC とのより一層の連携が重要となると考えられる。

公的相談機関に学校から寄せられる相談ケースの中には、学校配置 SC には子どもを一度も繋げずに来談してきたケースがあり、学校にとって一番身近な学校配置 SC になぜ子どもを繋げないのかが気がかりであった。本研究では、SC と教員の関係性に着目し、子どもたちにとってより良い支援を行うための学校と SC の連携・協働の在り方を校内支援会の取組に焦点をあて探っていきたいと考えた。

2 研究の目的

本研究では、SC と教員という専門家が「相互コンサルテーション」をする 1 つの機会となる校内支援会に着目して質問紙調査とインタビュー調査を行うこととした。

質問紙調査では、「校内支援会への SC の参加頻度の高い学校の教員と SC は、参加頻度の低い学校の教員と SC より相互認識ができていないのではないか」という仮説のもと、「校内支援会への SC の参加頻度」が相互認識に及ぼす影響を検討するために、勤務校での「校内支援会の実施状況」「校内支援会の SC の参加頻度」を尋ね、SC には「教員の特徴に対する認識尺度」で、教員には「SC の特徴に対する認識尺度」で相互認識について尋ねた。

SC と教員が連携・協働ができていない学校では SC と教員の様々な考えや思いが影響しているものと思われる。したがって、インタビュー調査では校内支援会を実施している学校の教員や SC が日常の勤務や校内支援会の中でどのような活動を行っているのか聞くと同時に、それに伴う思いを聞き取ることで、子どもを取り巻く専門家がそれぞれの専門性を発揮し、より良い支援を行っていくためにはどうしたらよいのか、そして SC と教員の連携・協働の在り方について検討する。

3 研究方法・内容（研究結果）

(1) 研究 I 質問紙調査

X 県内で在職する公立小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・特別支援学校の教員と SC を対象として質問紙調査を行った結果、「教員向け質問紙調査」230 件（回収率 67.85%）、「スクールカウンセラー向け質問紙調査」83 件（回答者 27 名）から回答が得られ、回答に不備があるものを除いた「教員向け質問紙調査」220 件、「スクールカウンセラー向け質問紙調査」83 件の計 303 件を分析対象とした。

対象の SC の職歴は、平均 7.19 年（SD=4.452）であり、校種は小学校 46.99%、中学校 39.76%、義務教育学校 2.4%、高等学校 10.84%であり、対象の教員の職歴は、平均 19.95 年（SD=12.765）であり、校種は小学校 55.45%、中学校 29.09%、高等学校 10.91%、特別支援学校 4.55%であった。

校内支援会への SC の参加回数の頻度を図るための質問は、SC と教員で異なるものを使用した。SC には、「昨年度あなたが勤務していた学校の校内支援会に参加していましたか？」と尋ねたうえで、「あなた

が勤務していた学校の校内支援会にはあなたは毎回参加していましたか？」と「参加頻度」について、「1. 毎回」、「2. 関わったケースが検討される時」、「3. その他」の3件法で回答を求めた。

一方、教員にはまず「あなたが勤務する学校は校内支援会を実施していましたか？」と尋ねたうえで、「あなたが勤務する学校の校内支援会に学校配置 SC は参加していましたか？」と尋ねた。その後、SC の「参加頻度」について「1. 毎回参加した」、「2. 関わったケースが出た時」、「3. タイミングが合った時」、「4. その他」の4件法で回答を求めた。SC も教員も共に、参加頻度を尋ね、SC が「参加していない」場合と校内支援会の開催頻度が「学期毎」（つまり年間3回）で更に「タイミングがあった時」、「必要な時」を選択している場合を第1群の頻度「低群」とし、「毎回参加した」場合を第3群の頻度「高群」、「関わったケースが出た時」、「タイミングが合った時」、「必要な時」に参加した場合を第2群の頻度「中群」とした。

スクールカウンセラー向け質問紙調査の中に「4. あなたが勤務していた学校の校内支援会にあなたは SC として参加していますか？当てはまる番号に○をつけてください。実際に校内支援会に参加していた場合以外でも、事前に学校側からケースについての情報等を求められ、それを学校側が校内支援会で SC からの情報として活用した場合は、「間接的に参加していた」とします」という質問があった。この質問4で、「参加している」と回答した SC は74件（89.16%）で、「参加していない」と回答した SC は9件（10.84%）だった。そのうち校内支援会を学校が SC の勤務日に合わせて参加できていたのが69件（83.13%）、間接的に参加していたのが5件（6.02%）だった。この「参加していた」と回答した74件の SC に、質問8で「あなたは校内支援会でどんな発言をされてきましたか？当てはまるもの全てに○をしてください」と尋ねたところ、「見立てをしている」67件（90.54%）、「支援策の助言をしている」66件（89.19%）と回答があった。その中でも「見立て・支援策の助言の両方をしている」答えた SC は60件（81.08%）となった。

土居・加藤（2011）は、教員の特徴に対する認識を12項目に、SC の特徴に対する認識を12項目に分類している。それぞれを「スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度（以下、教員の特徴に対する認識尺度）」、「スクールカウンセリング場面における SC の特徴に対する認識尺度（以下、SC の特徴に対する認識尺度）」の原版とした。本研究では、SC には「教員の特徴に対する認識尺度」、教員には「SC の特徴に対する認識尺度」を使用し、その職種一般についてのとらえを尋ね、「1. 全くそう思わない」、「2. ほとんどそう思わない」、「3. ややそう思わない」、「4. どちらともいえない」、「5. ややそう思う」、「6. かなりそう思う」、「7. 非常にそう思う」の7件法で回答を求めた。

「校内支援会への SC の参加頻度の高い学校の教員と SC は、参加頻度の低い学校の教員と SC より相互認識ができているのではないか」という仮説のもと、「校内支援会への SC の参加頻度」が相互の認識に及ぼす影響を検討するために、「教員の特徴に対する認識尺度」と「SC の特徴に対する認識尺度」の各下位尺度得点を従属変数、「校内支援会への SC の参加頻度」を独立変数とする1要因分散分析を行った。

ア 教員の特徴に対する認識尺度

最尤法により解の抽出を行い、初期の固有値の減衰状況と解釈可能性から、4因子解が適当と判断し、promax 回転を行った(表1)。

調査対象は“SC の校内支援会参加頻度”により分別したところ、第1群である頻度「低群」は9件、第2群である頻度「中群」30件、第3群である頻度「高群」44件であった。

「柔軟性」(F(2, 80) = 1.67, p < .19)、「カウンセリングに対する理解」(F(2, 80) = 1.09, p < .34)、「職務の大変さ」(F(2, 80) = 1.22, p < .30)、「指導性」(F(2, 80) = .73, p < .49)の4

因子について1要因分散分析を行った結果、有意差は見られなかった（表2）。

表1 教員の特徴に対する認識尺度因子分析結果（最尤法,promax回転）

項目	M	SD	因子負荷量				
			F1	F2	F3	F4	
第1因子：柔軟性 $\alpha = .87$							
5. 教員は客観的な情報を集めて問題の状況を把握しようとする。	4.93	1.45	.94	-.18	.07	.06	
4. 教員は児童生徒の問題を早期発見・早期解決しようとしている。	5.05	1.35	.82	.02	.11	-.01	
6. 教員は周囲からの助言を聞き入れる。	4.70	1.35	.72	.13	-.22	-.00	
8. 教員は児童生徒の問題を一人で抱えこまずに周囲に援助を求めようとする。	4.35	1.47	.65	.20	-.13	.13	
2. 教員は必要があれば児童生徒に受容的に接することもある。	5.22	1.20	.58	.03	.13	-.21	
第2因子：カウンセリングに対する理解 $\alpha = .81$							
10. 教員は相談情報の守秘（相談で得た秘密を守ること）を確実にしている。	5.17	1.35	-.03	.95	-.03	.12	
9. 教員はSCの守秘義務（相談で得た秘密を守る義務）を尊重し、相談情報を性急に聞き出そうとしない。	4.64	1.64	.02	.73	.05	-.05	
11. 教員はSCを好意的に見ている。	4.83	1.46	.19	.56	.10	-.13	
第3因子：職務の大変さ $\alpha = .87$							
12. 教員の仕事は大変である。	6.2	1.11	-.09	.15	.99	-.02	
7. 教員は多忙である。	5.92	1.3	.08	-.09	.76	.09	
第4因子：指導性 $\alpha = .71$							
1. 教員は児童生徒に指導中心に接している。	4.8	1.58	-.04	.03	-.04	1.00	
3. 教員は集団への対応を重視する。	5.08	1.3	.06	-.06	.34	.52	
			因子間相関	F1	F2	F3	F4
			F1	-	.60**	.09	.22*
			F2	-	-	.07	.23*
			F3	-	-	-	.28**

* $p < .05$, ** $p < .01$

教示文：昨年度勤務していた学校の教員についてのあなたのとらえをおたずねします。それぞれの項目について最もよくあてはまると思う数字に○をつけてください。

表2 教員の特徴に対する認識尺度の下位尺度得点の平均値、標準偏差及び1要因分散分析結果

職種	スクールカウンセラー			分散分析	
	低 N = 19	中 N = 23	高 N = 41	F値	有意確率
SCの校内支援会への参加頻度					
1. 柔軟性	4.46 (1.23)	5.07 (1.12)	4.90 (1.03)	1.67	.19
2. カウンセリングに対する理解	4.51 (1.59)	4.94 (0.69)	5.02 (1.34)	1.09	.34
3. 職務の大変さ	5.71 (1.40)	6.11 (0.95)	6.20 (1.08)	1.22	.30
4. 指導性	5.00 (1.65)	5.17 (1.09)	4.78 (1.16)	0.73	.49

()内は標準偏差

イ SCの特徴に対する認識尺度

主因子法により解の抽出を行い、初期の固有値の減衰状況と解釈可能性から3因子解が適当と判断し、promax回転を行った。 .40以上の因子負荷量を示さなかった項目を除外して残った9項目で改めて因子分析（主因子法、promax回転）し、3因子解を採用した（表3）。

調査対象は“SCの校内支援会参加頻度”により分別したところ、第1群である頻度「低群」19件、第2群である頻度「中群」23件、第3群である頻度「高群」41件であった。

表3 SCの特徴に対する認識尺度因子分析結果（主因子法, promax回転）

項目	M	SD	因子負荷量			
			F1	F2	F3	
第1因子：積極性 $\alpha = .89$						
9. SCは個別面談時以外には相談室にこもらず、教員や児童生徒に関わろうとする。	5.96	1.27	.94	-.17	.07	
10. SCは自分から子供の情報を得ようとしている。	5.75	1.22	.74	-.03	.12	
11. SCは教員を好意的に見ている。	5.91	1.13	.69	.39	-.22	
8. SCは相談情報を関係する教員と共有しようとする。	5.9	1.16	.68	.28	-.18	
第2因子：職務の大変さ $\alpha = .74$						
12. SCの仕事は大変である。	5.6	1.27	.00	.66	.18	
7. SCは多忙である。	4.8	1.42	-.04	.66	.21	
第3因子：共感性 $\alpha = .65$						
4. SCは児童生徒の問題を時間をかけてじっくり解決しようとする。	5.49	1.18	.03	.22	.64	
5. SCは個人の内面に焦点を当てて問題の状況を把握しようとする。	5.66	1.16	.43	-.03	.51	
3. SCは個人への対応を重視する。	5.21	1.21	-.13	.07	.42	
			因子間相関	F1	F2	F3
			F1	-	.47**	.59**
			F2	-	-	.49**
			F3	-	-	-

** p<.01

教示文：昨年度勤務していた学校の学校配置 SC についてのあなたのとらえをおたずねします。それぞれの項目について最もよくあてはまると思う数字に○をつけてください。

表4 SCの特徴に対する認識尺度の下位尺度得点の平均値、標準偏差及び1要因分散分析結果

職種	教員			分散分析	
	低	中	高	F値	有意確率
SCの校内支援会への参加頻度	N=22	N=99	N=99		
1. 積極性	5.02 (1.20)	5.93 (1.03)	6.02 (0.93)	9.13	.001***
2. 職務の大変さ	4.07 (1.16)	5.24 (1.27)	5.38 (1.01)	12.12	.001***
3. 共感性	5.11 (0.93)	5.49 (0.85)	5.49 (0.91)	1.81	.17

()内は標準偏差

p<.001**

「積極性」に1要因分散分析を行った結果、有意差が認められた。(F(2, 217) = 9.13, p<.001) TukeyのHSD法による多重比較を行った結果、「SCが校内支援会に参加する頻度」が「高群」は「低群」よりも有意に高く(p<.001)、「中群」も「低群」よりも有意に高いことが示された(p<.001)。「中群」と「高群」では有意差は見られなかった(p<.86)。「職務の大変さ」に1要因分散分析を行った結果、有意差が認められた。(F(2, 217) = 12.12, p<.001) TukeyのHSD法による多重比較を行った結果、「SCが校内支援会に参加する頻度が「高群」は「低群」よりも有意に高く(p<.001)、「中群」も「低群」よりも有意に高いことが示された(p<.001)。「中群」と「高群」では有意差は見られなかった(p<.64) (表4)。

(2) 研究Ⅱ インタビュー調査

インタビュー対象者は、SC3名(勤務歴が20年以上のベテラン1名、勤務歴が10年以上の中堅1名、勤務歴が3年以下の初心者1名)、教員3名(小学校教員1名、中学校教員1名、高等学校教員1名)に

依頼した。インタビュー調査で得た音声データを逐語し、インタビュー協力者の発言を木下(2003) 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて分析し、検討した。本研究の分析焦点は、「X 県の学校に勤務し、校内支援会に参加している教職員と SC」である。分析テーマは「支援が必要な子どもたちに支援を届けるために SC と教員がどのような取り組みをし、連携・協働するために必要なものは何か」とした。

本研究の分析は、全てのインタビュー協力者のデータをもとにし、概念の生成・修正、具体例の追加を行った後、概念の修正、カテゴリーの生成を行った。同時に概念を生成しながら概念間の関係を考え、概念間のまとまりであるカテゴリーを生成し、さらに7つのコアカテゴリーが生成した。以下に、結果と考察から得られた「支援が必要な子どもたちに支援を届けるために SC と教員がどのような取り組みをし、連携・協働するために必要なものは何か」という分析テーマに対する結果図(図1)とストーリーラインを示す。(以下、コアカテゴリー【】、カテゴリー□、概念<>、発言「」)

【健やかな子どもの成長を目指して】は、[健やかな子どもの成長を願う SC と教職員の思い]であり、<SC と教職員の共通点>でもある。支援の始まりから SC と教員の根底にあり、それが SC と教員の支援を支えるものとなると同時に、両者が目指す目標にもなっているものである。

この【健やかな子どもの成長を目指して】があるからこそ、両者がお互いに連携し、協働したいという気持ちへと繋がると考えられるが、逆にその支援が思い通りにならない時は、それぞれはうまくいかない原因を相手や“自分の外”に求めがちとなる。それが【連携・協働を阻害するもの】である。SC は<校内支援会に SC を参加させているのにその専門性を使わない>ことや、校内支援会に SC を入れずに<教員だけで支援方法を考える>こと等、[学校側の SC の専門性への理解のなさ]を嘆いたり、無力感を感じたりする。また、SC と学校を繋ぐ入り口である[コーディネーター教員の力量の問題]があると学校で何をすべきか、何をしたらいいのかが分からなくなり、SC は「ここに私おっいていいんだらうか」と思うようになったりする。また、教員は<教職員の忙しさの問題>や<機能していない組織が支援の邪魔>となったり、個々の[SC の力量の問題]が気になったり、SC を支援体制に入れることに消極的になる。

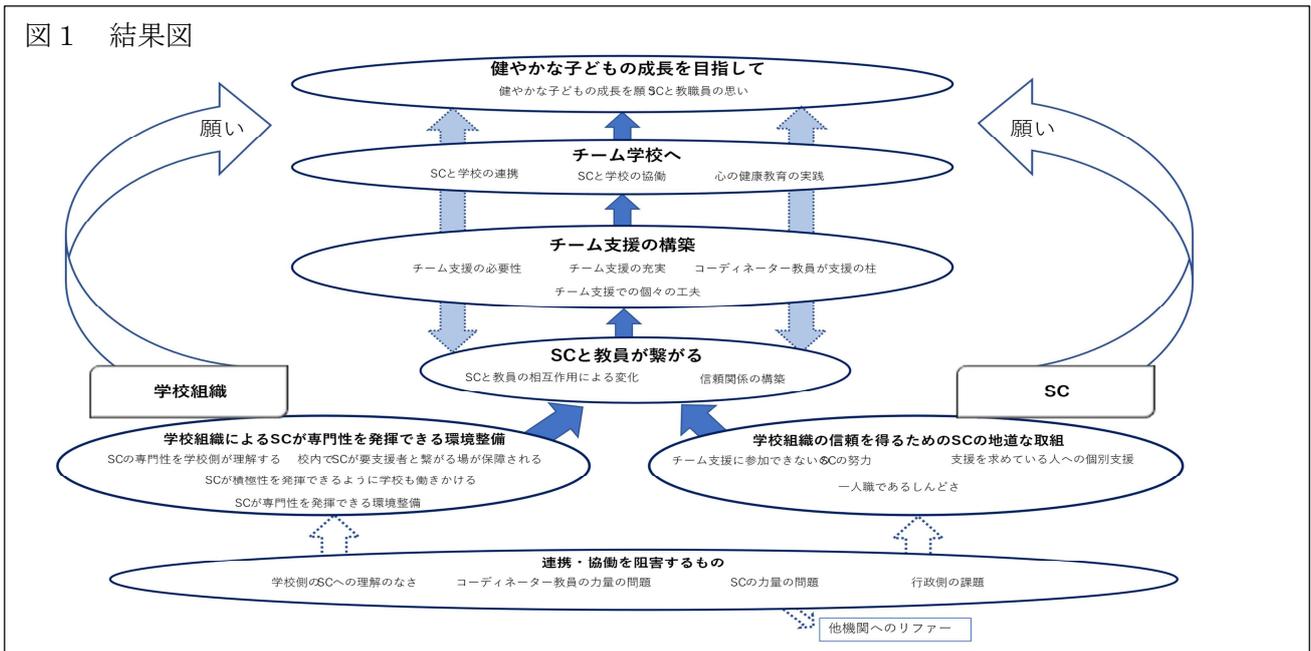
ただ、そこに留まっていたは、目指す支援には辿り着かないことにいずれかが、もしくは両者が気づく時がある。気づいた側は、“自分が変わることで関係を変えていこう”とする。気づいたのが教員側であれば、【学校組織による SC が専門性を発揮できる環境整備】をし始め、SC 側であれば、【学校組織の信頼を得るための SC の地道な取組】を始める。片方が始めれば、もう片方も気づき、始まる場合もある。また、両者が始まらず、このまま【連携・協働を阻害するもの】に留まる組織も出てくる。

両者の働きかけにより、【SC と教員が繋がる】で両者は信頼関係を構築する。【SC と教員が繋がる】ための条件は、[SC と教員の相互作用による変化]ということである。片方だけの働きかけでは[信頼関係の構築]はできない。両者の変化のより[信頼関係の構築]が果たされ、【SC と教員が繋がる】のである。

そして、[コーディネーター教員が支援の柱]となり、校内支援会やケース会等の【チーム支援の構築】を図る。教員が困り感を抱いた時にすぐにコーディネーター教員に繋がるような、安心感のあるチームを作ることが<担任に困りごとを抱え込ませない>組織づくりへと繋がって行く。

その【チーム支援の構築】が果たされた後、【チーム学校へ】と進む。各専門家が連携することで要支援者を多角的に理解することができ、よりの確な支援方法を思案することができる。また、それぞれの専門性を活かす役割分担により、支援が実践される。【チーム学校へ】で支援がうまくいった時に、SC も教員も喜びを感じ、達成感を得る。そのことで、また一層強く【SC と教員が繋がる】。そして、ますます充

実した【チーム支援の構築】がなされ、【チーム学校へ】により、子どもたちによりよい支援が届いていくと考えられる。



4 まとめ

(1) 総合考察

加藤 (2008) は、学校における連携のポイントとして、校内委員会の設置・整備と、校内体制を駆使するためのエンジン部分の役割である“コーディネート”をおこなう人材の配置を上げている。つまり、連携を図る [SC が専門性を発揮できる環境整備] と校内支援会等の【チーム支援の構築】、[コーディネーター教員が支援の柱] が連携のポイントであり、これらを準備することで SC との連携が始まると考える。

藤原 (2010) は、「SC の配置数が増加してきたにも関わらず、『不登校』の比率が減少せず、生徒指導上の新たな課題が続出している点については、SC の果たすべき役割を検討する必要があるだろう」としている。本研究の質問紙調査の結果から、校内支援会に積極的に SC を参加させている学校の教員はそうでない学校の教員に比べて“SC の“積極性”を強く感じていることが明らかとなった。また、SC が校内支援会に参加している学校の 9 割が SC から“見立て”や“支援策”を得ており、SC からそういったコンサルテーションを得て、教員側は SC に対して“積極性”を感じているものと思われる。また、インタビュー調査の中でも、教員から SC に対して、校内巡視で気になる子どもがいたら気づいたことを「積極的に教えてほしい」と言っており、SC の積極的な連携への期待がうかがえる。実際、SC が積極的に空いた時間に校内巡視をすることで支援を要している子どもへの支援に繋がったり、SC が支援をしている子どもの担任に繋がったりした事例が上がってきており、校内巡視は SC の積極的活動の 1 つと言えよう。

しかし、SC の校内巡視を許可しない学校があり、特に中学校と高等学校は校内巡視が難しい現状があることが分かった。なぜ、校内巡視が許されないのかを考えたときに、SC は見立てをするために“子どもの作品を見たり行動観察をしたりしている”のであるが、それを理解しておらず SC の校内巡視を拒否する教員がいる可能性がある。それは“学校側の SC の職務・専門性の理解の有無”というところにも繋がる。

質問紙調査により、校内支援会に積極的に SC を参加させている学校の教員は SC の“職務の大変さ”を強く感じていることが明らかとなった。“職務の大変さ”を強く感じているということは、SC の職務内容を理解できているとも言える。本研究を通して、“SC が校内支援会に参加できるようにする”とか“SC に空き

時間に校内巡視をしてもらう”だとか、【学校組織による SC が専門性を発揮できる環境整備】を行うことで、初めて SC は学校が期待している“専門性を駆使した積極性”を発揮できることが見えてきた。学校と SC の連携・協働には【学校組織による SC が専門性を発揮できる環境整備】が不可欠なのである。

X 県の SC は若手 SC が多く、逆に SC 業務窓口であるコーディネーター教員はベテラン教員が担っていることが多いため、年齢の要因で“横の関係”になりにくいことが考えられる。そういった場合に、石隈（1999）は、「コンサルタントとコンサルティが活発に自由に話し合える関係であるので、横の関係でなければならないわけではなく、実際には“斜めの関係”がうまくいく」としている。つまり、相手の立場や専門性を尊重しながら相互コンサルタントをしていくことで、連携・協働はうまくいくのである。この相互コンサルタントの状況になるためには、互いの職務や専門性を理解したうえで＜信頼関係の構築＞を経て【SC と教員が繋がる】ことが必須である。しかしながら＜信頼関係の構築＞は簡単には成立しない。

【学校組織による SC が専門性を発揮できる環境整備】と【学校組織の信頼を得るための SC の地道な取組】、つまり学校側と SC 側の働きかけがあって信頼関係を構築できると考えている。片方だけでは構築するのは難しいが、片方が働きかけることで、もう一方の働きかけも促進される可能性がある。そう考えると、SC と教員の関係は“車の両輪”のような関係と言える。

(2) 本研究の課題

新型コロナウイルス感染症蔓延のため“教員向け質問紙調査”は、各学校に郵送して協力を依頼した。学校組織は、文書を外部に出すときは提出文書を起案して、管理職に閲覧し許可を得たものを提出することになっているため、そのような手続きをとって起案し鑑文をつけて回答した学校が複数あり、バイアスがかかりコーディネーター教員の率直な回答であったかどうか不明瞭なものが含まれている可能性がある。“スクールカウンセラー向け質問紙調査”は SC の研修会で実施したが、集まった一部の SC が複数の学校について回答したものであり本来であれば全 SC が参集した場で実施すべきであったと考える。

また、インタビュー調査では研究協力者が 6 名であり、限定された範囲となった。研究協力者の人数を増やしていくことによって、理論的飽和化（木下、2003）に達することができると考える。本研究で研究協力者は校内支援会に関わる教員や SC に絞って実施したが、学級担任等のその他の教員も入れることでより一層学校現場での SC についての教員の認識や思いが明確になるのではないかと考える。

本研究のために、新型コロナウイルス感染症の対応に追われている大変な状況の中、大切な時間を割いて質問紙調査やインタビュー調査にご協力くださいました小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の先生方、スクールカウンセラーの方々、それから質問紙調査実施の機会を提供していただきました教育委員会事務局の皆様、お力を貸して下さった皆様に心から感謝申し上げます。

<引用文献>

土居正城・加藤哲文（2011）.SC と教員のコンサルテーションの頻度と相互認識の関連、学校メンタルヘルス Vol.14、No.1、37-49

藤岡秀樹（2010）.学校心理学から見た教育相談・生徒指導一予防的・開発的支援に焦点を当てて、京都教育大学教育実践研究紀要第 10 号、183-192

石隈利紀（1999）.学校心理学—教師・SC・保護者のチームによる支援教育的援助サービス、誠信書房、v.261-262.265-267.277-281

加藤哲史（2008）.学校における「連携」の必要性和それを実現するための諸課題、上越教育大学心理教育相談研究、2008、Vol.7、73-78

木下康仁（2003）.グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践、弘文堂