

# 教師がスクールカウンセラーの役割や視点を理解することの効果

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 心理学領域

鳴門教育大学大学院 指導教員 久米 禎子

高知県立中村中学校 教諭 川島 宗一郎

## 【研究の概要】

本研究の目的は、教師のスクールカウンセラー(以下、SC)の視点や考えに対する理解の現状を明らかにし、教師がSCの視点や考え方を理解することが両者の協働に寄与する可能性について検討することであった。(1)教師のSCの視点や考えに対する理解の現状を明らかにするために、教師とSCに対して架空事例を提示し、教師には「教師の立場」と「SCの立場を想像して」の2つの立場で、SCには「SCの立場」で回答してもらった。結果から半数の教師は教師が考えるSCの役割からSCの立場を想像しており、SCの視点や考えを理解してはいないと考えられた。(2)教師が対話の中で考えを「言語化」することとSCの視点を踏まえて対応を考えることの2つにより、教師とSCの役割を見直す機会となるか検討するための研修を実施した。SCの役割や視点を知識として知るだけでは教師の子どもへの対応の変化は起きなかった。教師が子どもを中心とした支援のあり方を考えることが、SCの役割や共に働くSCの視点や考えの理解につながると考えられる。教師とSCが役割を明確にして子どもへの対応を考えていくことで、子どもの包括的な支援となるとともに、教師とSCで支援の量と責任を分け合うことで、それぞれの心理的負担の減少につながることも期待される。

## 【キーワード】

協働、教師の理解、SCの役割、SCの視点や考え

## 1 研究の背景と目的

文部科学省(2015)は「チームとしての学校」という方針を打ち出し、教師同士の連携だけでなく、教師とスクールカウンセラー(以下、SC)やスクールソーシャルワーカーなど専門性の異なる職種と連携することで、複雑化・多様化する今日の教育課題を解決することを目指している。

他職種との連携のあり方として「協働」がある。「協働」とは、「所与のシステムの内外において異なる立場に立つ者同士が、共通の目標に向かって、限られた期間内に互いの人的・物的資源を活用して、直面する問題の解決に寄与する対話と活動を展開すること」(亀口, 2002)であり、「協働」には、「対話を中心に位置づけることが専門性の向上を促すこと」(亀口, 2002)や「複数の職種からの援助の相乗効果が期待できること」(藤川, 2008)などが利点として挙げられている。教師とSCの「協働」により、それぞれの専門性を高め、援助の質を高めることが期待できる。

藤川(2008)は「協働」の「利点と課題は表裏一体である」とし、課題として「チームで援助計画を立てるために、各専門職がそれぞれの専門性を追及することが難しくなること」や「チームで援助方針を決定する際に、その調整が難しいこと」を挙げ、その対策の1つとして「援助者が他職種の物の見方を理解しようとする態度」が必要であると述べている。これまでの教師とSCの連携のあり方を振り返ると、SCの側からは教師の役割や視点を理解したり(松岡, 2014; 石原, 2019)、関係を「言語化」(鶴飼, 2002)しようとして試みているが、教師の側からSCの役割や視点を理解しようとする必要性についてはあまり言及されておらず、実証的な研究もほとんど行われていない。しかし、両者がよりよく協働するためには、教師も考えを「言語化」とともに、SCの視点や考えを適切に理解する機会をもつことが必要であると考えられる。

そこで、教師のSCの視点や考えに対する理解の現状を明らかにし、(研究Ⅰ)、教師がSCの役割や視点を理解することが両者の協働に寄与する可能性について検討する(研究Ⅱ)ことを目的とする。

## 2 研究 I

### (1) 目的

架空事例について、教師に、教師と SC の 2 通りの立場での回答を求めるとともに、現役の SC にも同じ質問紙に対して SC の立場での回答を求めることで、教師の SC の視点や考えに対する理解の現状を明らかにする。

### (2) 方法

対象者：X 県立中学校に在籍する教師 12 名，現役 SC 4 名。

時期：令和 5 年 7 月～8 月

方法：筆者が高嶋ら（2008）を参考に作成した架空事例を提示し、重要であると思う場所に線を引き、そこから想像したことへのコメントと、その事例から考えられる生徒像と対応について回答してもらった。教師には、①「教師の立場」（以下、教師自身）と②「SC の立場を想像して」（以下、教師の想像する SC）の 2 つの立場で回答してもらい、SC には「SC の立場」（以下、実際の SC）で回答してもらった。※「SC の立場を想像して」回答してもらう際に、筆者が「(1)～(4)まで」とするところを「(1)～(3)まで」としていた。そのため、(4)の質問項目であった対応が「SC の立場を想像して」回答しているか考察において検討した。

### (3) 結果

教師のうち 7 名 (58%) が架空事例の中で重要であると思う箇所に下線を引いており、教師の半数は SC の着目点を想像することを試みていた。教師の想像する SC の下線の引き方を特徴づけるために、教師自身と実際の SC の下線の引き方のデータと合わせて合計 23 のデータを下線の引き方(情報への着目の有無)によってグループ分け(クラスター分析:ウォード法)したところ、4 グループ(A, B, C, D)に分けられた。各グループの特徴を調べるための分析を次の 2 つの方法で行った。

分析 i：下線の引き方の傾向を捉えるための分析

クラスター分析で分類されたグループの下線の引き方の傾向をとらえるために、グループの情報単位毎に下線を引いた数と割合を求め、それぞれ情報単位毎に下線を引いた数の検定を行った(fisher の正確確率検定)。事例の全文と下線を引いた割合と検定結果を表 1 に示した。

分析 ii：着目部分からのコメントの特徴を捉えるための分析

クラスター分析によって得られた各グループに対して、着目部分からのコメントの特徴を捉えるために、高嶋ら(2008)の分類カテゴリを基に、架空事例から分類基準を作成し、着目部分からのコメントを分類した。次に、各グループにおける分類カテゴリ毎のコメントの数を調べるとともに、着目している人が多いかどうかを検定した(fisher の正確確率検定)。なお、教師の想像する SC のうち 3 つのデータは下線のみであったことから、着目コメントの総数からは除き、検定を行った。作成した分類カテゴリと結果は表 2 に示した。

分析 i と分析 ii の結果から、A グループを『事例を多面的に捉え言語化するグループ』、B グループを『学級運営以外の面で事例を捉え生徒の心的状況を言語化するグループ』、C グループを『生徒の対人関係や学力の現状から事例を捉え言語化するグループ』、D グループを『事例に対するコミットが少ないグループ』と名付けた。実際の SC は A グループに 1 名と C グループに 3 名と 2 つに分かれた。教師自身は A グループに 4 名と C グループに 5 名と D グループに 3 名と 3 つに分かれた。C グループに教師自身も実際の SC も最も多く含まれていた。B グループは教師の想像する SC のみで構成された。

次に、教師と教師の想像する SC と実際の SC の生徒像と対応のそれぞれの回答から、KJ 法(川喜田, 2017)によって、カテゴリを抽出した。具体的には、それぞれのグループの生徒像と今後の対応の記述を、意味のまとまり(コメント)で分けた後、コメントから小カテゴリを抽出し、さらに中カ

テゴリ、大カテゴリと括り出すという作業を行った。できたものを、心理学を専攻する大学院生らに検討してもらうことを2度行い完成とした。その後、KJ図にまとめた。KJ図を作成した後で、小カテゴリを見直すことで、小カテゴリ間の関係を調べた。教師と実際のSCは全ての項目に回答があった。教師の想像するSCは生徒像には6名の回答があり、対応は11名の回答があった。

KJ図の比較から、教師の想像するSCの生徒像は、教師の生徒像とは違い、[発達特性]や[発達障害]について断定的診断的なカテゴリが含まれていたことが特徴であった。実際のSCの生徒像でも診断的なカテゴリが含まれていたことから、教師はSCが生徒の発達特性に着目し発達障害かどうかを判断する役割と考え、SCも生徒の発達特性に着目し診断的に見ようとしていることが共通していると考えられる。

教師の想像するSCと実際のSCの対応の違いは、実際のSCの対応が具体的であり、他の項目との関連が示されていることであった。

表1 架空事例の実際と着目傾向

単位番号	情報単位	A割合	B割合	C割合	D割合	検定結果
1	【家族構成】父 42歳 自営業 母 45歳 パート勤務 A 14歳	14%	67%	22%	0%	<i>n.s.</i>
2	父は出張が多いためよく家を空けることが多く	71%	100%	44%	50%	<i>n.s.</i>
3	母も昼間は仕事に出ている。	43%	100%	22%	0%	<i>C, D &lt; B*</i>
4	中学校2年のAは、	0%	33%	11%	25%	<i>n.s.</i>
5	4月になってから授業中は突っ伏していることがほとんどで、	86%	100%	67%	75%	<i>n.s.</i>
6	新しいクラスになじめないのではないかと、学年会議で話題に上がった。	57%	100%	78%	0%	<i>D &lt; B*, C*</i>
7	授業のノートもほとんどとっておらず、	86%	67%	56%	25%	<i>D &lt; A †</i>
8	学習障害なども疑われたが、	57%	67%	22%	0%	<i>n.s.</i>
9	教科担当が声をかけると板書を写すことはできていたようだ。	100%	67%	56%	25%	<i>C &lt; A †, D &lt; A*</i>
10	国語担当の話では、音読はできるとのことだった。	100%	100%	44%	0%	<i>C &lt; A*, D &lt; A**, D &lt; B*</i>
11	英語担当の話では、英文をそのまま読むことはできないが、	86%	100%	67%	0%	<i>D &lt; A*, D &lt; B*, D &lt; C*</i>
12	耳から聞いた文章は読むことができているとのこと。	100%	100%	44%	0%	<i>C &lt; A*, D &lt; A**, D &lt; B*</i>
13	体育担当の話では、スポーツをしている時には、積極的ではないが、活動はしっかり取り組んでいるとのことだった。	100%	33%	0%	0%	<i>B &lt; A †, C, D &lt; A**</i>
14	理科担当や社会担当の話では、生物の写真や国宝の写真などを食い入るように見ている様子から、	71%	67%	78%	25%	<i>n.s.</i>
15	理科や社会は好きなのではないかとのことだった。	57%	67%	11%	25%	<i>C &lt; A †</i>
16	4月に行われた学力テストでは、どの教科も4割程度の点数だった。	100%	0%	78%	0%	<i>B &lt; A**, D &lt; A**, B, D &lt; C*</i>
17	休み時間は机に突っ伏したまま一人で本を読んでいることが多いが、	86%	100%	44%	50%	<i>n.s.</i>
18	読んでいる本は学級文庫の本で、しかも、いつも違う本を持っているので、	100%	100%	33%	0%	<i>C &lt; A*, D &lt; A**, C &lt; B †, D &lt; B*</i>
19	学級担任は本当に読んでいるのか疑問をもっていた	14%	67%	33%	0%	<i>n.s.</i>
20	そこで、学級担任が、Aに「何を読んでいるの?」と声を掛けると、「別に」と答えたため会話が終わったようだ。	86%	0%	67%	0%	<i>B, D &lt; A*, B &lt; C †, D &lt; C*</i>
21	他の教員も声をかけたが、「はい」「いいえ」で会話が終わってしまうとのことだった。	100%	100%	78%	0%	<i>D &lt; A**, D &lt; B*, D &lt; C*</i>
22	クラスの生徒は、最初はAに声を掛けようとしていたものの、あまり相手にされなため、	100%	33%	44%	0%	<i>B &lt; A †, C &lt; A*, D &lt; A**</i>
23	最近はほとんど話しかけることがなくなっている。	86%	33%	44%	25%	<i>D &lt; A †</i>
24	部活動には入っておらず、	29%	0%	11%	0%	<i>n.s.</i>
25	帰りの会が終わると、一人で教室を出るが、昨年度のクラスメイトがいると挨拶をしている姿も見られていた。	100%	67%	78%	75%	<i>n.s.</i>
26	1年生の頃に他の生徒がAにつくくちよっかいをかけたため、腹を立てて教室を飛び出すことがあった。	100%	100%	67%	75%	<i>n.s.</i>
27	1年生の時は、早退はその一度だけで、遅刻や欠席はなかった。	100%	100%	11%	0%	<i>C, D &lt; A**, C, D &lt; B*</i>
28	2年生になった4月の1か月間、欠席や遅刻早退はない。	86%	100%	0%	25%	<i>C &lt; A**, D &lt; A †, C &lt; B**</i>
29	1年生の時にはB教諭と唯一休み時間に話すことができていたようだが、	57%	33%	89%	25%	<i>D &lt; C †</i>
30	B教諭は今年度の人事異動で他の学校に異動になっている。	57%	0%	22%	75%	<i>n.s.</i>
31	B教諭からの引継ぎでは、周りの人のことを気にしすぎることが心配であるとのこと。	100%	100%	78%	50%	<i>n.s.</i>
		75%	68%	45%	21%	<i>† p &lt; .10, * p &lt; .05, ** p &lt; .01</i>

表2 分類カテゴリ毎の着目点からのコメントの着目割合と検定結果

分類カテゴリ	分類基準	A	B	C	D	検定結果
学校での状況	授業への理解度, 学力, 登校	67%	50%	75%	50%	<i>n.s.</i>
Aの心の状況	感情や意欲など	83%	100%	100%	25%	<i>D&lt;C*</i>
Aの発達特性	視覚優位・聴覚優位等, 言語能力やコミュニケーション能力, 苦手なこと	83%	100%	88%	50%	<i>n.s.</i>
発達障害との結び付け	Aの行動や困難を障害として捉える視点	33%	50%	38%	0%	<i>n.s.</i>
集団行動	集団適応の様子, 衝動コントロール	67%	50%	50%	25%	<i>n.s.</i>
家族関係	家庭の雰囲気, 親子のかかわり, 夫婦関係	50%	100%	75%	50%	<i>n.s.</i>
Aの家庭での状況	生活リズム等	33%	0%	13%	0%	<i>n.s.</i>
Aの性格	性格, 興味に関すること	67%	0%	38%	0%	<i>n.s.</i>
Aの学校での現状 (教師, 友達)	Aの周囲の状況についての言及, 環境調整	83%	50%	88%	75%	<i>n.s.</i>
個別的対応	具体的指導の工夫・提案, 話を聞いて個別に関わる	33%	50%	25%	50%	<i>n.s.</i>
感想	回答者の感想に留まる	0%	0%	38%	0%	<i>n.s.</i>
その他	事例文についてさらに詳しい情報を求める回答	17%	0%	50%	25%	<i>n.s.</i>
	1人当たりの平均着目数	6.2	5.5	6.8	3.5	<i>*p&lt;.05</i>

#### (4) 考察

SCの立場を想像して回答するためには、教師自身の視点や考えとSCの視点や考えの相違を考えて答える必要がある。教師とSCには「特徴的な視点」と「共通する視点」があり(高嶋ら, 2007), その視点でどう考えるのかは人によって違うため、SCを正確に想像できるかどうかではなく、想像しようとする時にどのように想像しているのかを考えることが必要だと考えられる。

教師のうち7名(58%)がSCの立場を想像して架空事例の中で重要であると思う箇所に下線を引いており、教師の半数はSCの着目点を想像することを試みていた。その結果、SCと同じグループであったのが3名で、教師全体の25%がSCの着目傾向と同じであった。また、『学級運営以外の面で事例を捉え生徒の心的状況を言語化するグループ』は、生徒の心的状況への着目が見られており、着目割合もSCの属する2つのグループの間であったことから、ほぼSCの着目傾向を捉えることができていると考えられる。よって、教師のうち6名(50%)がSCの着目点を想像することを試み、かつ、ある程度実際のSCの着目傾向を想像して着目点を選んでいると考えられる。

教師の想像するSCの生徒像の回答数は6であり、これは、SCの立場を想像して下線を引いた教師のうちの1名が生徒像の記入はなかったためである。教師の想像するSCの生徒像に回答した6名は、着目した情報から生徒像を想像する時に、[内面]を考えるのか、[環境]を考えるのかといった違いが表れ、それが専門職の「視点」(高嶋ら, 2008)であると考えられるため、SCの専門的な「視点」を想像することを試みていた。教師の想像する生徒像では、診断的なカテゴリが含まれていることが特徴であったが、その小カテゴリは「ASD受容型」や「学習障害はなさそう」や「検査する」など、断定的な記述であり、実際のSCは、「可能性の検討」や「発達特性の有無」などで留めて置

くこととの違いが見られた。また、教師の生徒像においても、「なんらかの発達障害?」や「LD?」など「?」で留めて置く様子が見られたことから、SCの立場を想像することで、SCと同じ「視点」で見ようとすることはできているが、「考え」は想像と異なっていると考えられる。その断定的な記述から発達障害の診断ができる立場であると想像していると考えられる。

教師の想像するSCの対応の回答は11あった。生徒像に関して教師と同じもしくはSCの立場を想像できないと考えているが対応では記述があることから、筆者の質問の誤りから教師の立場でSCの行動や役割を回答したものと思われる。それを確かめると、実際のSCは、生徒自身との日々の関わりや面談を通して生徒の困り感を探り、生徒の安心感に向けた対応をするなど、目的と方法がセットになるように考えられていた。一方で、教師の想像するSCの対応は、教員との連携を出発点として、情報収集や生徒との関わりなどが示されており、それらは、教師が考えるSCの役割であると捉えられる。そのため、教師の想像するSCの生徒像を回答せず、対応のみ回答している5名は、教師が考えるSCの役割から対応を考えて回答していると考えられる。

以上のことから、半数程度の教師がSCの視点や考えを理解しようと試みることができており、着目点や視点はある程度正確に理解することができているが、考えを理解しているとは言えないと考えられる。残り半数程度の教師はSCの視点や考えを想像せず、教師が考えているSCの役割からSCの行動を想像していると考えられるため、SCの視点や考えを理解してはいないと考えられる。

### 3 研究Ⅱ

#### (1) 目的

教師が(1)対話の中で考えを「言語化」することと(2)SCの視点を踏まえて対応を考えることの二つにより、教師とSCの役割を見直す機会となるか検討する。

#### (2) 方法

対象者：X県立中学校に在籍する教師10名、教育実習生1名。計11名。

時期：令和5年9月

方法：筆者がファシリテーターとなり、実際のSCと教師の想像するSCとの違いを説明した上で、研究Ⅰで使用した架空事例について、小グループで話し合いによって、生徒像を理由と合わせて文章で表してもらうとともに、その生徒の「安心感」につながる対応を生徒像の①「どこに着目して」②「どういう対応を」③「誰がするのか」という順番で考えてもらうというグループワークを行い、「誰が」対応するか見直し教師以外の対応を考えるか検証する研修を行った。

回答は、タブレット型PCに入力していただき、教師とファシリテーターのやり取りはビデオカメラで撮影し記録した。また、研修終了後に、事後アンケートを行った。

#### (3) 結果

生徒像は、研究Ⅰの生徒像との違いを比較するために、研究Ⅰの生徒像で抽出されたカテゴリを基にコメントを分類した。対応は、生徒像のどこに着目し、どんな対応を、誰がすると考えているのか分析するために、コメントを「着目点」と「対応」と「誰が」というカテゴリに分類した。事後アンケートは、研修でどのような点に着目していたのかを捉えるために、コメントを内容でまとめた。

生徒像の特徴は、研究Ⅰの生徒像と比較し、生徒の「内面」として学校が好きか嫌いかと考えることは同じであることと「学習面や学力への着目」と「教員からの援助の視点」のコメントが無くなっていたことであった。「内面」に対する教師の推察は一つの情報から判断していることが多いため、生徒の「内面」を推察しすぎていると考えられる。

対応は、教師以外出なかった。対応の分析の結果、生徒像の「どこ」が「どうなれば」安心だか

ら「このように対応する」と考えているのではなく、生徒像から教師ができる「どこ」かを決めて「このように対応すれば」「こうなる」から安心につながるという順番で考えていると考えられる。

事後アンケートから、これまでの SC との連携の中で SC が「学校全体を視野」(教育相談等に関する調査研究者会議, 2017)に入れているとは思わなかったというコメントが見られた。また、研修については、新たな気づきがあったというよりも漠然と連携が大切であるという感想をもつにとどまったのではないと思われる。多角的に捉えることにつながったというコメントがあり、それは教師同士であるが他者と対話的に生徒像を考えるとともに、他のグループの意見も聞く機会があったからではないかと考えられる。

#### (4) 考察

##### ア 生徒像の言語化と振り返りの必要性

生徒像では、生徒の心情を捉えようとする時に、行動や状況から判断しすぎてしまうことがあると考えられた。教室全体を見て生徒の判断をしなくてはならない教師にとって、目に見える情報から手際よく判断しなくてはいけないのだろう。それらを振り返って検証する機会があれば、生徒像をより正確に捉えることができるようになると考えられる。振り返って検証する際に、どんな情報を基に、どういう判断をしたのか考えるために、言語化は必要であり、その力を教師が伸ばすことには価値があると考えられる。

##### イ 子ども中心の対応へ

対応では、教師ができることから考えていることが特徴であり、役割を見直す機会にはならなかった。寧ろ「安心感」を目標とした対応を考えてもらうと、教師の「目に見える行動で子どもたちに働きかけていこうとする視点」(高嶋ら, 2007)という特徴が顕著となった。研修としては、対応が発表された際に、対応がどのように考えられているかを言語化しなかったために、生徒の安心感を視点として振り返ることにつながらず、役割を見直す機会にならなかったと考えられる。そのことから、教師に SC の視点を伝えるのみでは、SC の考えの理解と役割の見直しには不十分であった。

協働の「利用者が主体であるという価値観」(藤川, 2008)と対比すると、教師ができることから対応を考えていることは、支援者が主体となった援助と言うことができるのではないだろうか。協働を成立させるためには、対応を考える出発点を、教師ができることから生徒が望むことへ変えていくことが必要であると考えられる。すなわち、子ども中心の対応を教師が考えようとするのが協働の前提になると考えられる。今回の研修では、「利用者が主体であるという価値観」をファシリテーターが見過ごしたまま、SC の視点や考えの理解を求めたために役割の見直しが起きず、さらに、対応について振り返ることもなかったために対応自体の変化も起きなかったと考えられる。

## 4 全体考察

### (1) 教師がスクールカウンセラーの役割や視点を理解すること

研究Ⅱより、教師は教師の「視座」(高嶋ら, 2008)に基づいて考えており、SC の役割や視点を知識として知るだけでは、教師の子どもへの対応の変化は起きないと考えられた。現状として、教師は理解している役割の中で SC を理解していると考えられるため、実際の SC ができることを理解していない可能性がある。教師は対応できることから考え始める傾向にあると考えられたことから、実際の SC ができることを理解していないことは子どもに対する援助の選択肢を狭めていると考えられる。援助の選択肢を広げるために、教師ができることとして、援助チームとして何ができるのかを理解することが必要である。

援助チームとして何ができるのかを理解するためには、教師が共に働く SC の役割をありのままに理解することが必要となる。共に働く SC の役割を教師がありのままに理解するためには、その

SCの視点や考えの理解が必要となる。SCの視点や考えを理解するために、連携のスタート時において、教師とSCの連携の目標を決定し、それぞれの役割を確認し合う場が必要であると考えられる。さらに、定期的に役割を見直す機会をもつことで、教師とSCの臨床的に関わる学校でのそれぞれの役割が明確になると考えられる。教師とSCの役割を明確にすることは、それぞれの役割を「相対化」(久米ら, 2020)して理解することや、子ども一人ひとりに適した援助方針を決定することにつながるため、子どもを主体とした包括的な支援につながると考えられる。また、教師とSCで支援の量と責任を分け合うことで、それぞれの心理的負担の減少につながることも期待される。

教師が考えを言語化するためには、対話を適切にファシリテートする人の下で、言語化したものを振り返り続けることが必要であると考えられた。現状においてSCがファシリテートする役を担っていると考えられ、教師が考えを言語化することにSCは貢献していると考えられる。

これまでに明らかにされている教師の専門的な視点や特徴と今回の研究結果から、教師と他の専門職が協働していくためにも、子どもを中心とした援助を考える必要があると考えられる。その際に、個に重きを置くSCの視点や考えは重要であると考えられる。また、対話的な協働のために、それぞれの考えの言語化が必要であるが、教師の考えの言語化を促す際にもSCの貢献があると考えられる。よって、教師がSCの役割や視点を理解することは、教師とSCだけでなく、教師と他の専門職との協働にもつながり、教師にとって最も重要である児童生徒への支援を個別的であり包括的なものにすることができると考えられる。

## (2) 今後の課題

研究対象校が1校であり、調査人数も少なかったため、方法の信頼性に課題が残った。また、回答の難しさについても課題があり、同じ調査を対象校や人数を増やして行う前に、調査方法を簡略化し、対象者や協力者の負担を減らす取り組み方法の検討が必要である。

研究Ⅰで着目傾向についての分析をした際、高鳴ら(2008)との比較から、実際のSCの情報への着目傾向が教師の着目傾向に同一化している可能性があるという結果が得られた。SCの役割は多岐に渡り、臨床的に関わる対象も教師、保護者、児童生徒、その他関係機関の職員(教育相談等に関する調査研究者会議, 2017)と幅広い。心理臨床家の専門性の中核的要素は「自らが臨床的に関わる対象の主体性を最大限尊重しようとする姿勢」(浅原ら, 2016)であるため、教師を臨床的に関わる対象とすれば、教師の主体性を最大限尊重しようとした結果、SCの着目点が教師の着目点と同一化していくのではないだろうか。そのため、藤川(2008)の挙げる協働の課題の一つである「各専門職がそれぞれの専門性を追及することが難しくなる」状況に学校が陥っている可能性が考えられる。この可能性の検証は必要であるが、教師が言語化することを目指すことは、専門性を追及することが可能になると考えられるため、課題への対策案になっていると考えられる。

研究Ⅱでは、SCを含めた多職種との連携に向けて教師も「以心伝心」(鵜飼, 2002)に頼らないコミュニケーションが必要であることを理解してもらうために、「言語化」を目的の1つとして研修を行った。現行の学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が児童生徒の学習に必要であるとされている。教師もSCを含めた他職種と連携するにあたって「主体的・対話的」な活動をしようとする態度を持ち続けることで他職種の視点や考えの理解にもつながるだろう。そのような態度を身につけるきっかけとなるような活動を考えていくことが必要であると考えられる。

今回は教師のみで生徒像や対応の検討を行ったが、協働に向けては教師とSC合同で行うケースカンファレンスのあり方を見直していく必要がある。見直しの一つとして、ファシリテーターの重要性が考えられる。協働のためのファシリテーターには教師もSCも同等の立場として意見を出し合えるような環境を設定することができ、適切に論点を整理していくことができるようにすることが求められる。それは道徳の授業の時の教師のような存在である。見直しのもう一つは教師とSCの

連携の開始時期である。新しい学年が始まるまでに教師と SC が話し合う場面を作ることはこれまでほとんど行われていないと思われるが、協働の視点からは連携のスタートにおいてチーム全員で目標や役割を話し合うことが必要であると考えられる。しかし、日程から考えれば難しいのではないだろうか。教師のみで考えていけば難しいことも、他職種と力を合わせることで解決に近づくことがチーム支援の良さであり、その良さを発揮するために何ができるかという思いで研究を進めてきた。そのことから、対話的な協働を形にしていくことが今後の大きな課題である。

最後に、本研究では、教師と SC の協働に向けて、教師が SC の役割や視点を理解することの効果について検討してきたが、教師と SC の協働による実際的な効果については検討していない。その上で、最も量的に変化の可能性があると感じていることは、他職種連携のシステムとして、メンバーとタイミングを見直し対話的に進めることが教師の安心感につながると考えられるため、教師のメンタルヘルスの改善・向上である。協働を形にしていくことができれば検討していきたい。

### 【引用文献】

- 浅原知恵・橋本貴裕・高梨利恵子・渡邊美加(2016). 心理臨床家の専門性とは何か：熟練臨床家による語りの質的分析 心理臨床学研究, 34(4), 377-389
- 藤川麗(2008). コラボレーションの利点と課題 臨床心理学, 8(2), 186-191
- 石原みちる(2019). 教師の視点からみたスクールカウンセラー・コンサルテーションのプロセス スクールカウンセリングにおける教師に対するコンサルテーション実践モデルの作成に関する研究, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学校教育実践学専攻(岡山大学), 58 - 71
- 川喜田二郎(2017). 発想法改版 中公新書
- 亀口憲治(2002). : 概説 コラボレーションー協働する臨床の知を求めて 現代のエスプリ, No. 419(コラボレーションー協働する臨床の知を求めて), 5-19
- 久米禎子・板東郁美・鈴木大輔・藤谷みどり・吉田悠乃・渡邊乃梨(2020). 教育センターにおける不登校中高生のための居場所づくり活動ー教育と臨床心理の視点を生かした協働のプロセスー 鳴門教育大学研究紀要, 35, 23 - 38
- 教育相談等に関する調査研究者会議(2017). 児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～(報告)  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051_2.pdf)
- 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ー修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる検討ー カウンセリング研究, 47, 67-76
- 文部科学省(2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子(2008). 学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴：教師と心理臨床家の連携に向けて 心理臨床学研究, 26(2), 204-217
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子(2007). 学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究, 25(4), 419-430
- 鵜飼美昭(2002). 学校教育におけるコラボレーションー教職員の関係とコラボレーション 現代のエスプリ, No. 419(コラボレーションー協働する臨床の知を求めて), 5-19