

教育相談

スクールカウンセラーと教師の効果的な連携を目指して －スクールカウンセラーと教師の相互理解に関する調査を通して－

教育相談課 指導主事 三上 敦子, 三和 明久, 柴谷 崇之

要 旨

県内市町村小・中学校に配属されているスクールカウンセラーと県内の小・中・高等学校及び特別支援学校の教師に対して「スクールカウンセラーと教師の連携に関する意識調査」を実施した。その分析の結果から、スクールカウンセラーと多くの接点をもつ教師ほど、スクールカウンセラーの理解と連携に前向きなことが明らかになったことから、スクールカウンセラーと教師との連携を促進するためのスクールカウンセラー活用シートを作成した。

キーワード：スクールカウンセラー 意識調査 連携 活用シート

I 主題設定の理由

児童生徒の問題行動やいじめ、不登校などの諸問題に対応するため、文部省は1995年から「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を開始しスクールカウンセラー（以下、SCとする）を学校に導入した。そして、2001年からは「SC活用事業」と名称を変更し、SC活用にかかる費用を国が半額補助する制度となった。それが2008年から国の補助を1/3とした「SC等活用事業補助」となり、地方自治体の経済的負担が更に増加した。

SCの資格要件として、精神科医や臨床心理士、心理学系の大学教授等の正資格者と、それ以外に大学院修士課程修了者で心理臨床業務又は児童生徒を対象とした相談業務について1年以上の経験を有する者、大学もしくは短期大学の卒業生で上記の相談業務について5年以上の経験を有する者、医師で上記の心理臨床業務について1年以上の経験を有する者であるとしている。

青森県の現状としては、平成24年度は39名（正資格者16名、準資格者23名）、平成25年度も39名（正資格者13名、準資格者26名）のSCが、児童生徒の臨床心理に関して高度に専門的な知識及び経験を有する者として県内の公立学校へ配置されている。また、高等学校へは、各校の要望に応じてSCの派遣を行い、教育相談の充実を図っている。その職務内容として、青森県教育委員会では、①児童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・援助、③児童生徒のカウンセリング等に関する情報収集・提供、④その他児童生徒のカウンセリング等に関し適当と認められるもの、という4領域を挙げている。また、配置方法としてSCをできるだけ多くの学校に派遣できるよう、中学校区単位での拠点校方式をとり、平成25年度は、拠点となる派遣中学校40校、派遣小学校46校としている。ただし、各市町村教育委員会での依頼されたSCや「心の相談員」という名称でよばれるものもあるが、2011年には公立中学校のほぼ全校といえる9,902校に配置された状況から見ても、青森県のSCの派遣校はいかに少ないかがうかがわれる（文部科学省、2011）。

また、日常的に学校現場において、SCは教育相談の大きな役割を担うようになってきている。しかし、SCの勤務形態について、文部科学省は、原則として年間35週、週あたりの配置時間は8時間以上12時間以内としており、学校現場でのニーズに答えられていないと推測される。そのため、日常的に関わる教師の在り方について、臨床的な分野だけではなく、予防・開発的な連携が課題になっていると考えられる。

SCの活用については、事業の開始当初から多くの成果と課題を検討した研究の蓄積が行われている。青森県のSCの状況について佐藤（2010）は、①SCと教師はSCの業務内容や学校カウンセリングの相談内容について捉え方の差があること、②より気軽にSCと相談できる環境づくりが必要であること、③より良い連携の在り方としては互いの意識の差があることを認識した上で、コーディネーターとなる教師が中心となって調整することの重要性を述べている。

ＳＣの課題について、文部科学省（2009）は、「教育相談等に関する調査研究協力者会議」を設置し、①ＳＣの職務内容を学校や地域の実情に合わせて明確化し、教員、ＳＣの双方が理解、協力し合うこと、②ＳＣの専門性の担保や、ＳＣを対象とした学校現場の理解の向上のために研修を充実すること、③単独校方式や拠点校方式にこだわらない配置方法や学校ごとに一律としない勤務時間の在り方といった内容を検討することの提言を行った。

青森県では、ＳＣの人員的な少なさによる派遣校の少なさという大きな課題がある。そこで、学校現場を支えるために、より一層のＳＣの組織的・機能的な活用を図るとともに、今日的な課題を探ることも必要だと考えられる。

そこで、本県におけるＳＣと教師の相互理解及び認識の相違について、佐藤（2010）は、スクールカウンセラーと中学校のスクールカウンセラー担当者との調査を実施しているが、今回は調査の範囲に小学校を加えるとともに、配置校のＳＣ担当者以外の、経験がない教師も含めて、更に効果的な連携に向けて支援する手だてを明らかにしたいと考え、本研究主題を設定した。

Ⅱ 研究目標

ＳＣの活動や配置校の教育相談環境及びＳＣと教師の相互理解や認識の相違に関する調査をすることにより、ＳＣと教師の効果的な連携に向けての課題を明らかにする。

Ⅲ 研究仮説

県内市町村小・中学校に配属されているＳＣ及び県内の小・中・高等学校及び特別支援学校の教師に対して「ＳＣと教師の連携に関する意識調査」を実施し、相互理解、情報共有に関する促進要因を分析することで、効果的な連携に向けての課題が明らかになるであろう。

Ⅳ 研究の実際とその考察

1 調査用紙の作成

文部科学省（2009）の「児童生徒の教育相談の充実について（報告）」において「ＳＣは、問題行動等の今日的な課題への対応を含め、限定的ではなく、総合的にあらゆる事例に対して、学校において活動することが求められている」とし、さらに「ＳＣが学校現場で有効に機能するよう、地域や学校の実情に応じてその職務内容を明確にしていくことが重要となっている」と、児童生徒の問題行動等に対し総合的・機能的に活動することが求められている。

そこで、本研究では教師とＳＣの両者に共通の連携に関する意識及び役割について調査を実施し、それによって本県の現状を考察した。

2 調査の実施

(1) 調査対象者及び調査方法

県内の公立小・中学校に配置・派遣されているＳＣと県内の小・中・高等学校及び特別支援学校の教師を対象とし、無記名による質問紙法により実施した。教師については、青森県総合学校教育センターが開催する各研修講座の会場で実施した。その際、研修講座を複数回受講している場合もあることから、事前に確認を行い、重複回答にならないよう配慮した。ＳＣについては、調査用紙と返信用の封筒を送付し、回答の提出を依頼した。

その結果、ＳＣ22名、教師 161名の合計 183名から回答を得た。そのうち、記入漏れ等あった者を除きＳＣ19名、教師 145名（小学校49名、教師39名、高等学校42名、特別支援学校15名）を有効回答とした。教師のうち、ＳＣが配置または派遣された学校での勤務経験については、経験がある教師は74名、経験がない教師は71名であった。また、学校においてＳＣの窓口となるコーディネーターの役割の経験については、経験がある教師は19名、経験がない教師は55名であった。

(2) 調査期間

平成25年6月～10月

(3) 調査内容

SCが派遣されている学校に勤務経験のある教師とSCには、教師とSCの連携に関する事柄と、学校側の受け入れ体制やSCが行う活動について、どのように考えているかを測る項目を調査した。また、SCが派遣されている学校に勤務経験のない教師には、SCの必要性等について問うこととした。

ア 教師とSCの連携に関する事柄について

佐藤 (2010) が作成した19項目の中からスクールソーシャルワーカーに関する1項目を除いた18項目について「そう思う」「ややそう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」の4件法で、いずれも順に4点～1点を与えた。

イ 学校側の受け入れ体制やSCが行う活動について

土居・加藤 (2011) は、受け入れ体制尺度、SC活動尺度の中で、SCと教師の連携促進要因となるのは、「職務内容の明確化」「積極的な活用」「問題行動への関与」「学校に合わせた活動」「関係者へのアプローチ」であるとしている。この二つの尺度の中で、学校側の受け入れ体制とSCの行う活動に関する22項目について、「非常にあてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の5件法で、いずれも順に5点～1点を与えた。

3 結果

(1) SCの必要性について

SCが配置または派遣される学校に勤務したことのない教師に「あなたはSCが必要だと感じたことがありますか」と質問したところ、「ある」と答えた教師は69名(93.2%)であり、ほとんどの教師が「心の専門家」としてのSCの必要性を感じている(表1)。

表1 SCの必要性の結果

	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計
必要あり (%)	19 (100.0)	6 (85.7)	32 (97.0)	12 (80.0)	69 (93.2)
必要なし (%)	0 (.0)	1 (14.3)	1 (3.0)	3 (20.0)	5 (6.8)
計 (%)	19 (100.0)	7 (100.0)	33 (100.0)	15 (100.0)	74 (100.0)

(2) 教師とSCの連携に関する事柄について

表2 教師とSCの連携に関する事項の分散分析等の結果

項目番号	項目内容	経験あり (n=19)	経験なし (n=55)	SC (n=19)	F値	多重比較
		M(SD)	M(SD)	M(SD)		
1	教師とSCが情報交換・共有するためには、SCの勤務時間・日数をもっと増やす必要がある	3.21 (.85)	3.16 (.83)	3.32 (.67)	0.25	
2	教師とSCが情報交換・共有するためには、教師の忙しさを軽減する必要がある	3.26 (.73)	3.38 (.76)	3.37 (.83)	0.17	
3	教師とSCは、情報交換・共有後、コンサルテーション(援助の仕方の打ち合わせ)の時間が必要である	3.68 (.48)	3.65 (.58)	3.84 (.37)	0.90	
4	教師とSCが相談者を理解する上で、相談者の日常生活や学校生活を把握することが必要である	3.58 (.77)	3.69 (.50)	3.74 (.45)	0.42	
5	教師とSCが相談者を理解する上で、知り得た情報はすべて交換・共有することが必要である	2.95 (.78)	2.95 (.91)	2.21 (.79)	5.50 *	あり・なし>SC
6	教師とSCが相談者を理解する上で、守秘義務を守りながら、情報交換・共有することが必要である	3.84 (.50)	3.75 (.48)	3.79 (.42)	0.31	
7	教師とSCの連携を深めるためには、コーディネーターとなる教師が重要である	3.58 (.61)	3.20 (.65)	3.74 (.45)	6.72 *	SC>なし
8	教師とSCは、互いの専門性を認め合うことが必要である	3.68 (.67)	3.75 (.48)	3.95 (.23)	1.61	
9	教師とSCの連携は、うまくいっている	3.16 (.90)	2.47 (.81)	2.74 (.93)	4.61 *	あり>なし
10	教師は、SCに児童生徒・保護者などに関する相談を積極的にしている	3.00 (.82)	2.38 (.80)	2.47 (.77)	4.26 *	あり>なし
11	教師はSCに児童生徒・保護者等の対応を任せきりにしている	1.95 (.97)	1.65 (.62)	1.79 (.42)	1.40	
12	教師はSCからカウンセリングに関する技術などを学ぶことが必要である	3.42 (.51)	3.27 (.59)	2.58 (.77)	11.1 ***	あり・なし>SC
13	教師は、SCの受け入れ体制を整備することが必要である	3.47 (.61)	3.38 (.65)	3.53 (.61)	0.42	
14	SCは、教師に対して、自分の専門分野や得意分野を明確にしている	2.79 (.63)	2.45 (.86)	2.53 (.84)	1.20	
15	SCは、教師に対して、助言や援助を積極的に行っている	3.00 (.75)	2.60 (.91)	2.89 (.74)	1.95	
16	SCは、児童生徒・保護者に積極的に関わろうとしている	2.95 (.71)	2.98 (.76)	3.16 (.76)	0.48	
17	SCは、教師の求めや相談者の状態に応じ、相談者を各関係機関へ紹介することが必要である	3.00 (.67)	3.33 (.55)	3.79 (.42)	9.94 ***	SC>あり・なし
18	SCは、児童生徒に対して、予防的・開発的な援助(SGE,SST,ガイダンス等)を積極的に行っている	2.47 (.61)	2.42 (.76)	2.05 (.91)	1.89	

* p<.05, *** p<.001

SC, SCのコーディネーターとなった経験のある教師(以下、「あり群の教師」とする)及びコーディネーターとなった経験のない教師(以下、「なし群の教師」とする)の三者間で、教師とSCの連携の在り方についての認知の相違について検討するため、一元配置の分散分析を行った(表2)。さらに有意差の見られた項目については、Tukey法により多重比較を行った。その結果、0.1%水準で有意差が見ら

れた項目12「教師はSCからカウンセリングに関する技術などを学ぶことが必要である」($F(2, 90) = 11.07, p < .001$)はあり群の教師となし群の教師がSCよりも高く、項目17「SCは、教師の求めや相談者の状態に応じ、相談者を各関係機関へ紹介することが必要である」($F(2, 90) = 9.94, p < .001$)は、SCがあり群の教師となし群の教師よりも高かった。5%水準で有意差が見られた項目5「教師とSCが相談者を理解する上で、知り得た情報はすべて交換・共有することが必要である」($F(2, 90) = 5.50, p < .01$)はあり群の教師となし群の教師がSCより高く、項目7「教師とSCの連携を深めるためには、コーディネーターとなる教師が重要である」($F(2, 90) = 6.72, p < .01$)はSCがなし群の教師よりも高かった。同様に項目9「教師とSCの連携は、うまくいっている」($F(2, 90) = 4.61, p < .05$)と項目10「教師は、SCに児童生徒・保護者などに関する相談を積極的にしている」($F(2, 90) = 4.26, p < .05$)の2項目はあり群の教師がなし群の教師よりも高かった。

(3) 学校側の受け入れ体制やSCが行う活動について

表3 学校側の受け入れ体制やSCが行う活動に関する事項の分散分析等の結果

項目番号	項目内容	経験あり	経験なし	SC	F値	多重比較
		(n=19) M(SD)	(n=55) M(SD)	(n=19) M(SD)		
19	SCの守秘義務(相談で得た秘密を守る義務)が教員間で共通理解されている	4.00 (.58)	3.84 (.96)	3.68 (.82)	0.63	
20	SCと共に取り組むべき課題に基づいて、SCの具体的な職務内容が決められている	3.63 (.83)	3.02 (.97)	2.95 (.85)	3.60 *	あり>なし
21	学校の現状に基づいて、SCと共に取り組むべき課題が職員会議等で検討されている	3.05 (1.13)	2.49 (1.02)	2.53 (.90)	2.23	
22	教員にカウンセラーの仕事やカウンセリングについての理解がある	3.32 (1.00)	2.95 (.85)	3.47 (.90)	3.00	
23	校長先生にカウンセラーの仕事やカウンセリングについての理解がある	4.00 (.67)	3.49 (.90)	3.74 (.99)	2.50	
24	SCによる個別面接や集団に対する心理教育(メンタルヘルス向上に向けての取組)の前後に教員が情報提供したり、打合せしたりしてSCの活動に教員が主体的に関わっている	3.42 (1.07)	2.91 (1.02)	3.37 (1.07)	2.46	
25	SCを含む会議やSCと教員の打合せ等がSCの勤務時間内に設定されている	2.68 (1.53)	2.51 (1.18)	3.16 (1.30)	1.80	
26	集団に対する心理教育(メンタルヘルス向上に向けての取組)をしたり、給食(昼食)と一緒に食べたり、授業や学校行事を見たりして、幅広く教育活動に関わることをSCが依頼されている	2.47 (1.17)	2.45 (1.21)	3.11 (1.10)	2.25	
27	SC担当の教員は、SCによる援助が必要だと考えられる場合には、関係する児童生徒や保護者や担任にSCとの相談を促している	3.89 (.88)	3.49 (1.09)	3.84 (1.07)	1.48	
28	SCは、教員や保護者を対象とした研修会や事例検討会や講演会等を行うことを自ら提案している	2.68 (1.00)	2.27 (1.11)	2.63 (1.26)	1.33	
29	SCは、必要な関係者に参加を要請して、問題の対応策を協議する場を自ら設定している	2.42 (1.02)	2.42 (1.01)	2.32 (1.16)	0.07	
30	SCは、集団に向けての心理教育(メンタルヘルス向上に向けての取組み)を自ら行ったり、教員が行うのを手伝ったりして、問題を抱えた児童生徒以外のメンタルヘルスの向上にも自ら関わろうとする	2.95 (1.31)	2.91 (1.09)	3.11 (1.29)	0.20	
31	SCが、カウンセラーにできることやカウンセラーの職責等のカウンセラー理解のための情報を教員に提供している	3.11 (.88)	2.96 (1.04)	3.32 (1.16)	0.84	
32	SCは必要に応じて依頼された勤務時間の変更に応じる	3.95 (1.03)	3.53 (.94)	4.47 (.61)	8.05 **	SC>なし
33	SCは、学校内の関係者間での守秘(相談で得た秘密を守る)を前提として、相談情報を共有している	4.05 (.71)	3.87 (.92)	4.53 (.61)	4.39 *	SC>なし
34	SCは、教員に気になる児童生徒の話の聞いたり、普段の授業を見たり、昼食(給食)と一緒に食べたりして、児童生徒の様子を把握するようにしている	3.05 (.97)	2.98 (1.18)	4.37 (.50)	13.3 ***	SC>あり・なし
35	SCは、教員に対して心理学の専門用語を使わずに話す	3.89 (.94)	3.62 (.95)	4.26 (.56)	3.87 *	SC>なし
36	SCは、教員にとって受け入れやすい提案をする	3.63 (.96)	3.31 (.94)	4.00 (.67)	4.40 *	SC>なし
37	SCは、情報交換をする必要がある教員の空き時間等を把握し、必要なときに自ら教員に接触している	3.21 (1.08)	3.00 (1.04)	4.26 (.99)	10.6 ***	SC>あり・なし
38	SCは、自らの活動や相談内容の概略等を口頭や文書などで、管理職に報告する	3.95 (1.13)	3.69 (.86)	4.16 (1.07)	1.82	
39	SCは、SC便りを発行したり、学校が発行するSC便りに寄稿したりして、カウンセラーの存在や相談方法などを自らアピールしている	3.00 (1.29)	2.80 (1.21)	3.79 (1.27)	4.52 *	SC>なし
40	SCは、個別に支援を必要とする児童生徒に声をかけたり、来室を促したりしている	3.16 (1.12)	3.35 (1.14)	3.79 (1.13)	1.61	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

SC、あり群の教師及びなし群の教師の3者間で、学校の受け入れ体制やSCが行う活動についての認知の相違について検討するため、一元配置の分散分析を行った(表3)。さらに有意差の見られた項目については、Tukey法により多重比較を行った。0.1%水準で有意差が見られた、項目34「SCは、教員に気になる児童生徒の話の聞いたり、普段の授業を見たり、昼食(給食)と一緒に食べたりして、児童生徒の様子を把握するようにしている」($F(2, 90) = 13.26, p < .001$)と項目37「SCは、情報交換をする必要がある教員の空き時間等を把握し、必要なときに自ら教員に接触している」($F(2, 90) = 10.56, p < .001$)の2項目は、SCがあり群の教師となし群の教師よりも高かった。1%水準で有意差が見られた項目32「SCは必要に応じて依頼された勤務時間の変更に応じる」($F(2, 90) = 8.05, p < .01$)は

SCがなし群の教師より高かった。5%水準で有意差が見られた項目20「SCと共に取り組むべき課題に基づいて、SCの具体的な職務内容が決められている」($F(2, 90) = 10.56, p < .05$)はあり群の教師がなし群の教師より高く、項目33「SCは、学校内の関係者間での守秘(相談で得た秘密を守ること)を前提として、相談情報を共有している」($F(2, 90) = 4.39, p < .05$)、項目35「SCは、教員に対して心理学の専門用語を使わずに話す」($F(2, 90) = 3.87, p < .05$)、項目36「SCは、教員にとって受け入れやすい提案をする」($F(2, 90) = , p < .05$)、項目39「SCは、SC便りを発行したり、学校が発行するSC便りに寄稿したりして、カウンセラーの存在や相談方法などを自らアピールしている」($F(2, 90) = 4.52, p < .05$)の4項目は、SCがなし群の教師よりも高かった。

4 考察

文部科学省(2007)は、SCの課題として①SCと教員との連携が不十分であったり、教員によるSCの役割の理解が不十分であったりすることにより、学校によりSCの活用の仕方に大きな差が見られる、②事業の拡大によりSCの資質や経験に違いが見られるようになり、SCの資質の向上を図る必要がある、③SCへの相談可能時間が短く、曜日が限られており、児童生徒や保護者が相談したいときに相談しづらい、④SCには学校職員の一員としての管理職の指導や学校の方針の基で活動を行う必要があることの認識が十分ではない者がおり、SCと教員の間で必要な情報の共有がなされないことがあるとした。

この点を踏まえて、青森県内のSCと教師との連携はどのような状況にあるのかを、土居・加藤(2010)と佐藤(2013)によって作られた尺度を基に課題を明らかにした。また、佐藤(2010)の研究結果とも比較して考察することとした。

(1) SCの必要性について

文部科学省(2007)は、学校における相談体制においてSCは不可欠な存在になっており、SCの配置を求める意見は極めて多いとしている。また、いじめ防止対策推進法の条文においても学校におけるいじめの防止等の対策のための組織の中に心理の専門的な知識を有する者の参画を求めており、まさしくSCの活用と実効的な連携の重要性が指摘されている。調査の結果でも、SCの存在については、今やほとんどの教師が必要性を感じている。社会の変容とともに、児童生徒を取り巻く家庭や地域環境の変化、目覚ましい技術革新が進む情報機器による負の影響により学校が抱える問題も多様化してきている。こうした状況に対応するためには、教師の指導的視点とSCの支援的視点が融合し、両者がチームとして学校教育における生徒指導上の問題に対応しなければならない状況にある認識は、どの教師ももち得ていると考えることができる。

(2) 教師とSCの連携に関する事柄について

SCと教師で認知の相違があるのは、「教師とSCが相談者を理解する上で、知り得た情報はすべて交換・共有することが必要である」「教師はSCからカウンセリングに関する技術などを学ぶ必要がある」「SCは、教師の求めや相談者に応じ、相談者を各関係機関へ紹介することが必要である」の3項目である。

まず相談者をめぐって知り得た情報の扱いについてであるが、カウンセリングは守秘という倫理が守られていることを前提としてカウンセリングが成立することから、SCは知り得た情報の取り扱いについての意識も高い。SCは相談者との信頼関係を最優先に考えているからだ。しかし、教師はそのことを理解しつつも、週1回程度しか学校に来ることができないSCよりも、教師自らが日常的に対応する必要性があるとの思いから、できれば理解や対応するための情報をSCと共有したいと考えていると推察される。SCの守秘義務について、長谷川(2007)は、「個人カウンセリングとは異なってSCひとりがクライアントの情報を守秘義務下に占有するのではなく、それに関わる者が必要な情報を共同に持ち、かつ厳密な守秘をする」とチーム内守秘義務の必要性を述べている。ただ、SCに依存するのではなく、教師自身の関わりの重要性を考えており、学校内でSCと教師がどの程度までを守秘とするか、または情報が漏れないための工夫が考慮されなければならない。

次に、教師は教科の専門家としての意識に加えて、児童生徒の心的成長を支援したり、進路を含めた生活全般の相談に乗ったりと多面的に対応していく必要性を認識している。そのため、日常の中でカウンセリングの技術が必要であると強く意識している。しかしSCは、そうしたカウンセリングを学びたいという教師の思いがあることをそれほど認知していない傾向が読み取れる。これは、教師としてはSCを心理の専門家として信頼しており、学校で活用できるカウンセリング技術等について学びたいという思いの表れだと推察できる。しかしSCは、教師という職業にとってはカウンセリング技術よりも、教科の専門家

としての位置付けを尊重しており、互いの専門性を認め合うことが学校では大切であると捉えているものと考えられる。

また、SCが相談者の状況によっては各関係機関へ紹介することが必要だと認知しているのに対し、教師の認知は低い。SCが各関係機関への紹介が必要だと認知しているのは、各事例の背景に発達障害等の問題の可能性や、相談者の心理面よりも福祉的視点で相談者周囲の環境改善を働きかけることが有効な場合があるためだ。さらに勤務回数や時間では対応しきれないと認知しているのではないかと考えられる。

一方、あり群の教師となし群教師との認知について、「教師とSCの連携はうまくいっている」「教師は、SCに児童生徒・保護者などに関する相談を積極的にしている」の2項目は、あり群の教師よりなし群の教師の認知が低い。また、あり群の教師とSCとの有意差は出ていないが、平均値から考えるとSCとなし群の教師との認知はほぼ同じとなっている。あり群の教師としては、SCとのコーディネートはある程度できていると感じているようだが、SCとしては、つなぎ役としてより機能してほしいとの思いがあると考えられる。

「教師とSCの連携を深めるためには、コーディネーターとなる教師が重要である」では、SCとなし群の教師の間で認知の相違が大きい。SCとしては、学校における効果的な相談活動など自らの専門性を十分発揮するためには、コーディネーターとなった教師の果たす役割が重要と捉えていることが推察できる。

SCが学校で自らの専門性を生かし、機能的・効果的にその役割を果たすためには、コーディネーター役となった教師との意思疎通を図りながら、役割を明確にしていくことがまず重要である。そして、コーディネーター役の教師が、その他の教師とのつなぎ役・調整役となることが求められる。そうした相互の情報共有を促進することが重要であると考えたり、SCの専門性を学びたいという教師の意識が強いことが明らかにされた。

(3) 学校の受け入れ体制やSCが行う活動について

SCと教師で認知の相違があるのは、「SCは、教員に気になる児童生徒の話の聞いたり、普段の授業を見たり、昼食（給食）を一緒に食べたりして、児童生徒の様子を把握するようにしている」と「SCは情報交換をする必要がある教員の空き時間等を把握し、必要なときに自ら教員に接触している」の2項目であり、SCに対して教師の認知は低い。これは、SCの活動について勤務時間内での動向が教師に周知されていないこと、または、どちらかと言えばSCの活動内容の中では、児童生徒への個別対応が多くなるからではないかと推察される。

教師間での認知の相違は「SCと共に取り組むべき課題に基づいて、SCの具体的な職務内容が定められている」で、あり群の教師の方がなし群の教師より高い。コーディネーター役の教師としては、職務内容についてSCと情報交換しているが、その情報がその他の教師にもたらされていないからではないかと考えられる。

次に、SCとなし群の教師での認知の相違は、「SCは必要に応じて依頼された勤務時間の変更に応じる」「SCは学校内の関係者間での守秘（相談で得た秘密を守ること）を前提として、相談情報を共有している」「SCは、教員に対して心理学の専門用語を使わずに話す」「SCは、教員にとって受け入れやすい提案をする」「SCは、SC便りを発行したり、学校が発行するSC便りに寄稿したりして、カウンセラーの存在や相談方法などを自らアピールしている」の5項目であり、いずれもなし群の教師の方がSCよりも低い。SCが相談者の利益を優先した行動をとろうと教師へ働きかけたり、来談のきっかけづくりとしてSC便り等を活用して広報活動を行ったりしているが、そのようなSCの役割等について、なし群の教師の理解が進んでいない可能性がうかがえる。

SCの役割や活用方法、さらにはSC個々の専門性が、コーディネーター役の教師を仲介して学校内に周知されることで、より一層の活動の場が広がると思われる。加えて、児童生徒へのカウンセリング、教職員及び保護者に対する助言・援助等を実施するための受け入れ体制が周到に準備されることも必要があると思われる。

IV 研究のまとめ

本研究では、SCと教師のより良い連携を目指して、SC、SC担当経験のある教師（あり群の教師）、SC担当の経験のない教師（なし群の教師）に対し、連携に関する意識や連携を促進する要因となる項目についての調査を行った。

1 教師とSCについて

SCは、普段の授業や昼食の様子から児童生徒の様子を把握することで児童生徒理解を深め、必要に応じて教師と接触して情報提供をしていると捉えているが、教師は、SCからより多くの情報を得たいと考えている。SCは、児童生徒の普段の様子を把握して理解を深めているため、相談者を各関係機関に紹介したいと考える傾向があるが、教師はそれほど他機関との連携を必要と捉えていない。これは、SCと教師の情報量の差から、相談者に対する理解が異なるためと考える。情報の共有については、守秘義務を守る必要があると教師もSCも考えていることから、情報共有についての互いの考え方を確認する必要がある。SCと教師が連携して相談者を支援するためには、情報共有は不可欠である。しかし、カウンセラーとしての職業倫理に関わる守秘義務とどのように共存するかを互いに考え、理解し合う必要がある。SCと学校側で守秘の考え方について、互いの考え方を事前に確認することで、情報交換・共有の在り方について理解が図られると考える。

また、教師は児童生徒を理解するためにカウンセリングに関する技術等をSCから学びたいと考えているがSCはそれほど重要視していない。例えば、学校で教員対象の研修会等を提案し、講師をSCに依頼することもSCの職務の一つと捉えることができる。SC設置要綱では、SCの職務に「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・援助」「その他児童生徒のカウンセリング等に関し適当と認められるもの」とある。そのため、SCの多面的な活動の側面から、児童生徒対象の予防的・開発的援助、教師や保護者対象の研修会、事例検討会等についてSCに助言を依頼することも、今後のSCの活動として考えられる。

2 SCとなし群の教師について

なし群の教師においては、SCの専門性や職務についての理解が進んでいない可能性が示された。例えばSCは自らの専門性から、教師に対して心理学の専門用語を使わずに分かりやすく話したり、受け入れやすい提案をしたりするよう意識しているものの、その取組がなし群の教師にはあまり認識されていないことがうかがえる。また守秘についてSC自身の考え方があることへの理解等についても同様である。これらのことから、SCとなし群の教師の間で連絡・調整を行うコーディネーター役の教師の重要性が示された。SCの職務内容についてあり群の教師は、なし群の教師に周知することが必要である。コーディネーター役の教師は、互いの意識の差を認識し、調整した上で支援する方法を考える必要がある。

3 あり群の教師となし群の教師について

あり群の教師はなし群の教師より、SCに児童生徒・保護者等に関する相談を積極的にしているため、SCとの連携はうまくいっていると捉えているが、なし群の教師はSCとの接触の少なさから、連携が進んでいないと捉えている。また、あり群の教師はSCの職務内容についての調整を直接行う立場にあるため、SCの職務についての理解が進んでいると考える。あり群の教師がSCから知り得たSCの専門性や職務内容について、なし群の教師に周知することで、SCについての理解が促進されると考える。

4 活用シートの作成

本研究では、SCの専門性や得意分野を学校へ周知する方法として、SC活用シートの作成を試みた。文部科学省(2009)は、「スクールカウンセラーの職務内容については、地域や学校の実情に応じて、明確化する必要がある。学校においては、学校のニーズやスクールカウンセラーの力量及び専門性を踏まえた上で、スクールカウンセラーの活動範囲を定めることが重要である」とまとめている。さらに、「中心となる職務」「関わるのが望ましい職務」に分け、スクールカウンセラーの力量及び専門性、又はスクールソーシャルワーカーなど他の外部人材との役割分担などを考慮して、学校のニーズに合致した活動の守備範囲を学校現場ごとに定めていくことが重要であると強調している。

しかし、学校側とSCが初めて顔を合わせて、年間のスケジュールを立てるのは年度当初である場合が多い。またSCの派遣方法で拠点校方式をとっていれば、1校あたりの打合せの時間が限られており、本県のようにSCが少なければ、十分な時間を捻出することは困難である。初めて学校側とSCが顔を合わせる重要な場面において、ゆっくり話す時間がなく慌ただしく打合せを行えば、SCの力量及び専門性を踏まえるどころか、要らぬ誤解が生じる可能性も否定できない。その結果、互いに信頼関係を築くことなくSC活用が始まり、SCが学校に入った結果、逆に相談体制が軌道に乗らなくなる場合も生じてくる。

そこで、本研究では、最初の打合せの時間を短縮して、かつ和やかな雰囲気の中で行うための「活用シー

ト」を作成した(図1)。SCにとっては、自分の得意な分野や専門領域を再確認することができ、学校側にとっては、そのシートを蓄積しておくことにより、中・長期的に自校の相談体制をより充実したものに改善していくことが可能になると考える。また、年度末の評価・反省の会議において、そのシートと照らし合わせれば、SCの得意分野や専門領域を十分に活用できたか、振り返りが可能となると考える。このシートをSCに配布し、打合せの前にSCが記入し、配置校へ配布することや、心理分野の研修会やケース会議への参画が促進されることで、今まで以上に連携が図られるものと期待される。

スクールカウンセラー活用シート (案)



以下の1～3の質問にA～Dの記号を記入してください。

- A: 得意です!お任せください。
- B: どちらかというと得意かな?勉強はしています。
- C: やや苦手です
- D: すみません。正直言うと苦手です…



1. 得意な心理学理論や心理療法の分野は何ですか?

精神分析療法		認知療法	
ユング心理学		論理療法	
アドラー心理学		行動療法	
ブリーフカウンセリング		応用行動分析	
交流分析		芸術療法	
来談者中心療法		遊戯療法	
家族療法		自律訓練法	
内観療法		音楽療法	
コラージュ療法		動作法	
その他			



2. 次の実施できるアセスメントについては、いかがですか?

Q-U		アセス(学校適応感尺度)	
エゴグラム		YG性格検査	
クレペリン検査		SCT(文章完成法)	
家族画		バウム・テスト	
HTP法		風景構成法	
WISC		就学指導が必要な子どもの見立て	
その他			

3. 教師への校内研修または児童生徒への研修の講師は可能ですか?

個別面接の基本技法		ソーシャルスキル教育	
アサーション・トレーニング		構成的グループ・エンカウンター	
対人関係ゲーム		グループワーク・トレーニング	
不登校への対応		特別な配慮が必要な児童生徒への対応	
いじめへの対応		保護者への対応	
ピア・サポート		コーチング	
ストレス・マネジメント		アンガー・マネジメント	
ライフスキル教育		SEL(社会性と情動の学習)	
グループ学習(協同学習など)		子育てについて(保護者対象)	
その他			

その他、学校側に対する要望や実践してみたいことがあれば、ご自由にお書きください。



ご協力ありがとうございました。これからよろしくお願いします。

図1 スクールカウンセラー活用シート(案)

以上の結果から、SC、あり群の教師、なし群の教師が互いに理解を深める方向性が示唆された。

(1) 情報共有のルールと仕組みづくり

守秘に関することを含め、いつ・どこで・誰が・どのように・どの範囲で情報共有するかというルールと仕組みをSCが着任した段階で、管理職やコーディネーター役の教師、SC相互で確認する。その後、定期的に見直しを図る。

(2) SCの職務内容の周知

SCの職務内容や勤務時間等は、SCの活用を図る上での前提となる。年度内のできるだけ早い時期に学校職員全体に周知することが求められる。その際は、できるだけ具体化して共通理解を図るようにしたい。

(3) SCからの情報開示

SC自身の専門性や得意分野を学校側に知らせる仕組みづくりを行い、コーディネーター役の教師が校内でのSCの活動の場を積極的に設定する。

(4) SCによる校内研修会の実施

SCがもつ心理に関する専門的な知識や得意分野を生かし、教師及び保護者に対する研修会を計画的に実施する。

(5) コーディネートの工夫

コーディネーター役の教師が、学校内でSCが活動しやすいように、他の教師とつなぐような工夫を行う。SCの勤務時間に制約があるが、コーディネーター役の教師はSCとのコミュニケーションを密にし他の教師及び管理職との関係を良好な状態で維持したい。

(6) 一次的支援の促進

SCが児童生徒に対して、個別面談を中心とした二次・三次的支援だけで活動するのではなく、全ての児童生徒を対象とした一次的支援としての予防・開発のための心理教育的プログラムを学校側と協議して設定し、計画的に実施していくことが求められる。その際、プログラムはSC任せにするのではなく、教師が主体的に関わっていくことで、教師も学ぶ姿勢をもち、後々には教師自身がSCの援助がなくても実践できるようにする。

(7) 情報交換の促進

教師は、SCから、児童生徒の一般的理解や、日常的な教師と児童生徒の人間関係の在り方、不登校、いじめ、暴力行為等の具体的対応について積極的に学ぶ姿勢をもつ。

学校でのSCと教師の連携を考えたとき、教師がSCから学ぶことは多い。児童生徒の不登校、いじめ、学級崩壊、その背景にある愛着障害、発達障害や精神疾患等の理解と対応を、教師が学ぶ機会を設定することが重要である。未然防止と早期介入、さらには他の専門機関へのリファー等、教師側の学ぶ姿勢がより求められる。そのために、SCが自らの専門性や得意分野を学校へ周知する手だても必要と考える。

V 本研究における課題

本研究では、SC、SC担当経験のある教師（あり群の教師）、SC担当の経験のない教師（なし群の教師）に対し、連携に関する意識や連携を促進する要因となる項目について調査を行い、SCと教師の効果的な連携に向けての課題について明らかにすることを目的とした。

SCの多面的な活動の一つである開発的・予防的活動については、実施されているかを調査し、実態を把握した上で、今後の方向性を考えていく必要がある。また、SCが背景としている理論や技法等によって、活動内容が異なることも考えられるため、SCの得意分野を学校側に知らせる仕組みが必要と考える。

地域・学校の実情に応じた効果的な配置を行うために、文部科学省は「教育委員会においてもSCの活動内容を把握し、教育相談活動等への貢献について評価することも大事である」と述べている。

そこで、学校においては、第一にSCのプロフィールを年度当初に予め教職員に配布すること、第二に学校側のニーズをSCに伝えることによって相互理解を深めること、第三に年度途中や年度末に学校側の満足度アンケート等を実施することで、より良い連携に向けての具体的な行動が可能となるのではないだろうか。そして、このようなサイクルを評価・検証をすることによって、更なるSCの学校における機能的・効果的の活用が可能となってくると考える。

<引用文献>

- 文部科学省 2009 「児童生徒の教育相談の充実について（報告）－生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり－」
- 佐藤哲也 2010 「中学校における教師とスクールカウンセラーの連携に関する研究－教師とスクールカウンセラーの意識調査を通して－」『平成21年度 研究紀要』, pp. 197-204, 青森県総合学校教育センター
- 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第44巻第4号』, pp. 288-298
- 長谷川啓三 2007 「チーム内守秘義務の実際」『学校臨床のヒント』, p. 17, 金剛出版

<参考文献>

- 石隈利紀 1999 『学校心理学』 誠信書房
- 熊谷恵子 2003 『先生のためのスクールカウンセラー 200%活用術』 図書文化社
- 小玉有子 2007 「養護教諭とスクールカウンセラーの協働」『月刊生徒指導11月号』 学事出版
- 文部科学省 2009 「スクールカウンセラー等活用事業実施要領」