〈論文〉

スクールカウンセリングにおけるチーム支援の実際と課題

稲垣智則・齋藤　梓・林　幹夫・瀬戸瑠夏

要旨

本研究では，実際にスクールカウンセラーとして勤務経験のある 4 名の心理士に，チーム支援を行った経験についてインタビューし，逐語データを元に質的分析を行った。抽出されたコアカテゴリは（A）「チーム支援を促進する要因」と（B）「チーム支援を阻害する要因」であった。チーム支援を円滑に進めて行くためには，促進要因をより活性化させ，阻害要因を取り除くことが必要である。そのためにスクールカウンセラーは，端的に情報を伝達する能力を身につけること，試行錯誤を繰り返す粘り強さを身につけること，集団・組織を強く意識すること，スクールカウンセラーの役割イメージに関する固定観念を変化させて行くこと，プレゼンテーションの力を身につけること，が必要であると考えられる。

1：問題と目的

1995 年，文部省によって「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」が開始された。不登校やいじめ問題等への対応を期待され配置に至ったスクールカウンセラー（以下 SC）制度ではあるが，近年の学校現場で SC が関わる問題は，不登校やいじめだけには留まらず，非行，虐待，生徒の自殺，生徒が犯罪に巻き込まれるなど，多様で複雑化した問題が発生している。

このような現状に対して河村ら（2005）は，学校現場での問題は様々な領域に及んでおり，SC 配置を含めた対応の成果が必ずしも上がっているとはいいがたい面があると指摘している。そして，学校の持つカウンセリング機能がより充実するようなシステム作りの重要性を強調し，教員たちと SC のチームプレーが必要であると主張している。藤岡（1999）も，スクールカウンセリングではコンサルテーションなどの教員支援を活動の中心とし，学校全体の機能の活性化を図るべきであると述べている。また，小林・小池（2003）の研究では，被虐待児に遭遇した教職員は SC に対して，家庭や子どもへの直接的支援だけではなく，より専門的な知識に基づいた教員に対するコンサルテーションも求めていることを明らかにしている。

また，いじめ自殺など日々の問題が緊急事態へと発展したケースに対しても，SC は学校スタッフの一員として，また心理の専門家として関わることが必要である。大阪の池田小学校事件以来，学校現場では緊急支援が注目されるようになった。各地で自治体と精神科医，臨床心理士などをメンバーとした学校危機に対する CRT（危機対応チーム）が結成されている。この場合，派遣されるチームは外部の人間であるが，実際には現地で教員たちとも連携を取る必要がある。その際に鍵となるのは，当該校の SC が教員とどのように連携し，事態の収拾や生徒のケアを行っていくかということである。あらかじめ学校現場においてチーム支援という視点が存在するならば，学校内外の専門家が共に協力しながら円滑に支援を進めていくことができるだろう。このように現在の学校現場では，教員と SC がともに動き，学校のカウンセリング機能全体を向上するという視点が重要視されつつある。また，今後ますます多様化が想定される問題に対応するためにも，教員と心理士という異なる領域の

専門家同士が連携を図るチーム支援の概念が学校現場に浸透していくことが欠かせないと言える。筆者らが勤務する神奈川県においても，各校１名の教育相談コーディネーター養成が進められており，チーム支援という概念は今後ますます重要になると考えられる。

以上のような現実に呼応して，近年チーム支援の方法に関する研究が，徐々に増えてきている。田村・石隈（2003）は，教員・保護者・コーディネーターがコア援助チームを形成し，コーディネーションや相互コンサルテーションを行いながら子どもを援助する方法を提示している。また，瀬戸・石隈（2003）は，学年主任と生徒指導主任が中心となりコーディネーション行動を行い，SC がそこに参加していくという形のチーム支援の形を，中学校におけるコーディネーション行動の権限や能力についての研究の中で提唱している。

しかし実際には，チーム支援という概念自体は徐々に浸透しつつあるものの，具体的にどのようにチームを形成したり運営したりすればよいのかという絶対的なモデルがあるわけではなく，独自に試行錯誤を繰り返している学校も多い。チーム支援といっても，中心となる人物が学年主任の場合や養護教諭の場合があり，規模についても，担任と SC と養護教諭，あるいは担任と SC といった小規模なものから，管理職を含めた大規模なものまでさまざまであろう。つまり，各校におけるチーム支援の形態には，学校の人的状況や事例に応じた多くのバリエーションがあると推測される。学校現場におけるチーム支援を考えていく上では，まずチーム支援の実態を把握し、どのようにチーム支援が行われているかを探索的に検討していくことが必要であると考えられる。

そこで本研究では，学校現場におけるチーム支援の実態を把握し，今後 SC がチーム支援を志向して活動する場合の方向性を提示することを目的に，SC として勤務経験のある４名の心理士に対してチーム支援を行ったケースに関するインタビューを行った。そして，インタビュー内容の逐語記録を元に探索的な質的分析を行った。本研究は，SC がチーム支援を行う際に必要な技術，意識，資質などを検討する上でも有益であると考えられる。

2：方法

2-1：対象

公立中学校に　SC として勤務した経験のある臨床心理士４名にインタビューをおこなった。インタビュー対象者は男性２名，女性２名で，平均年齢は 29 歳，臨床経験年数の平均は 5.25 年であった。

2-2：インタビュー実施

インタビューは，一対一の対面式で行った。具体的かつ詳細な聞き取りを目的としたため，　SC としての実務経験が３年以上ある４名の臨床心理士がインタビューを行った。インタビューは半構造化されたものであり，事前に質問項目を作成した。時間は概ね１時間であった。インタビューでは，協力者がこれまで関わった事例の中で「チーム支援という点で一番印象に残っている具体的な事例」を２つ取り上げ，それぞれについて，学校の風土，事例の概要，事例に関わった人々，チーム支援を行った利点，チーム支援を行う上で困難を感じた点などについて訊ねた。

インタビューは協力者の同意の上，録音し，逐語録を作成した。インタビュー実施期間は 2007 年８月である。

今回調査対象とした８つの具体的な事例が属する学校は，１学年３クラス程度の小規模校が２校，１学年４から５クラスの中規模校が５校，それ以上の大規模校が１校であった。学校の状況は，臨床心理士の目から見て落ち着いている学校が５校で，やや荒れている学校が３校であった。臨床心理士はそれぞれ，週に１日８時間あるいは週に２日４時間，SC として当該校に勤務していた。

2-3：分析方法

インタビューデータをもとに，質的分析を行った。質的分析には様々な方法論が存在するが，基本となる過程は，逐語録などの元となるローデータを繰り返し読み，意味のまとまりごとにデータを切り出し，類似点と共通点及び差異を検討することでカテゴリ化し，さらに各カテゴリの関係を検討することでテーマとなる概念を抽出

し，現象の説明を試みるという方法論上のプロセスである。本研究においても，このプロセスに則って分析を行った。

①データの切り出し：チーム支援が実際に行われたプロセスに注目し，意味のまとまりごとにデータの切り出しを行った。
②データの分類：切り出したデータについて，類似性と差異性に注目しながら分類した。
③データの命名（ラベルづけ）：分類したものに，そのデータの性質をあらわすラベルをつけた。
④カテゴリの生成：ラベル間の関係を検討し，カテゴリを生成した。
⑤カテゴリ及びラベルの体系化と軸概念の検討：カテゴリ，ラベルを体系化し，全体の関係性の整理と，軸となる概念（コアカテゴリ）の検討を行った。

3：結果

分析の結果，コアカテゴリとして，「A：チーム支援を促進する要因」と「B：チーム支援を阻害する要因」が抽出された。以下，コアカテゴリごとに結果をまとめた。またコアカテゴリごとに抽出された全てのメインカテゴリ，サブカテゴリ，ラベル，及びラベルに対応するローデータを一覧にしたものを表1に示した。

以下本文中では，コアカテゴリを「　」で，メインカテゴリを《　》で，サブカテゴリを〈　〉で，ラベル名を［イタリック］で表示した。また，チーム支援の対象となる生徒を当該生徒と記すこととする。

A：「チーム支援を促進する要因」

A-1：《教員が当該生徒をサポートする関わり》

チーム支援を促進する要因として，まず教員があげられた。教員は不登校支援の際にチームメンバーの一員，あるいは中心となることが想定される存在である。その教員の当該生徒への関わり方が，チーム支援をスムーズにしていた。

〈サポートする人間〉

教員とひとくくりにしても，様々な立場の人間がいる。中でも〈サポートする人間〉としては，［担任］［養護教諭］［その他の教員］があげられた。担任はもちろんであるが，教員の中でも，生徒のメンタルヘルスに係ると言う点でSCに近いと考えられる養護教諭，また学年主任等その他の教員の存在もチームメンバーとしてあげられていた。

〈サポートの内容〉

では，実際に教員による当該生徒への関わりにはどのようなものがあるのだろうか。サポートの内容としては［積極的に接する］［見守る］［厳しく接する］［適度な距離を持って接する］の4つのラベルが抽出された。見守る，或いは積極的に接するなど相反する内容が見られるが，これらは当該生徒の状態や事例の状況によって必要な関わりが異なるためであると考えられる。しかしどの関わり方にも共通している点としては，突き放す或いは関わらないということではなく，自らの取る役割を自覚して当該生徒に関わるということがあげられる。

A-2：《教員以外が当該生徒をサポートする関わり》

教員及びSC以外にも，当該生徒をサポートする人々の存在が抽出された。

〈サポートする人間〉

教員及びSC以外に当該生徒をサポートする存在としては，［家族］及び［生徒］の存在が抽出された。［家族］は親のみならず，祖父母や兄弟など，様々な立場の家族が当該生徒に関わっている様子がうかがえた。また［生徒］では，友人や先輩の存在，そして同じように不登校状態である又は別室登校をしている生徒からのピア

表1　チーム支援に関する質的研究カテゴリ表

コアカテゴリ	メインカテゴリ	サブカテゴリ	ラベル	データ（或いは内容）
チーム支援を促進する要因	教員が当該生徒をサポートする関わり	サポートする人間	担任	担任
			養護教諭	養護教諭
			その他の教員	学年主任，元担任，学年の教員
		サポートの内容	積極的に接する	当該生徒とこまめに面談をして，当該生徒が信頼できる，頼れる存在
			見守る	見守るということは，関係がへんに崩れることがない。担任が見守る役目で，だから担任と彼女の関係は崩れることがない。だから彼女はクラスに安心していることができる。
			厳しく接する	大人を信頼できるようになるよう，（教科の先生たちは）個別のかかわりをしながら，厳しいことはきちんと言ってもらってっていう関わり
			適度な距離を持って接する	言うことはきちんと言うし，本当につらい子はそっとしておいてくれるという関わり
	教員以外が当該生徒をサポートする関わり	サポートする人間	家族	親，祖父母，兄弟
			生徒	友達，先輩，別室登校をしている生徒
		サポート内容	存在すること	しっかりと，大きな動揺をせずに支えてくれていた
			不登校前と変わらない関係性	不登校になっても家族は変わらず，冗談を言ったり明るい雰囲気でいてくれた
			励ますこと/経験談を話すこと	3年生の子が，“実は私も，こういうことがあったの（中略）”みたいなことを話してくれた。（中略）同じような境遇でうまくやっている人がいるっていうのがわかって嬉しかったみたいで，きっかけになった。
	SC の専門的役割（コンサルテーション・リファー・面接）	生徒に対する役割	家庭訪問をする	家庭訪問をする
			会うことで安定を促す	週に1回，いろんなことを吐き出して逃げ場になったり，彼女を肯定して支える役目
			居場所の提供	特に何を言うわけでもなく，居場所になる
			愚痴を聞く役割	うんうん，と愚痴を聞くという役目
			本音を支える	あまのじゃくな当該生徒だったので，私はゆっくり彼女の本音を聞き出して，それを支える役目だっ
		チームに対する役割	SC がほかの教員に情報提供し，チームのボンド役となる	当該生徒がこう思っていたらしいですよ，というのを相談員や他の先生に伝えて橋渡しをする役割
			情報交換を密にし，方向性が統一されているとチームが円滑に機能す	個別に養護教諭が担任に言ったり，私が担任に言ったりいろいろな形で情報を発信しているので，割と統一した枠組みのかかわりで，みんなで関わっていける
	保護者支援	サポートする人間	教員以外	SC，養護教諭，管理職
		サポートの内容	助言	保護者に，気持ちはわかるけれど少しゆったり関わって，と伝えた。
			不満を聞く	母親もクラスや担任への不満があり，最初のころの関わりは母親の不満を聞くこと
			悩みを聞く	保護者が困っておろおろしていたので，保護者にもお会いした
			連絡を取る	相談員の先生と保護者がこまめに連絡を取っている
	チームが形成される過程	プロセス	試行錯誤をする	教員全体で当該生徒の居場所を作り，情報交換をして，というのをとりあえずやってみた。ケース会議やってみて。
			成功ケースのモデリング	学校自体もその前のケースがモデルケースみたいになっていて「あの子みたいに教室に戻れることを目指しましょう」ということになっているわけだ
	複数で関わること	効果	役割分担が明確になり，チームメンバーの負担が減る	チームというか，登校支援の組織と学年と組んで全体で抱えていこうとすると，担任が少し楽になるなとか，少しスムーズにいくのかもしれないって
			当該生徒の負担が減る	いろんな大人が当該生徒成長促進させようと思って関わって，（中略）チームメンバーがいろいろな役割をとったので，彼女が大きく崩れることなく，安定して成長できた。
			チームメンバーの役割を補い合える	もし一人が厳しいことを言って関係が切れても，こっちでフォローしてくれる人がいるから大丈夫だろうとか
チーム支援を阻害する要因	チームメンバーと当該生徒が否定的な関係	チームメンバーが当該生徒に消極的	学校の場合	当該生徒は学校から，あまりに面倒くさいから触れるなと言われていた。SC も，ちょっと引いてて，みたいなことを言われてしまっていた。
			担任及び特定の教員の場合	本人には，担任の先生はまだそこまで関われていないんじゃないかな。親御さんとの関わりも，SC ほどではないし。
			養護教諭の場合	養護の先生は，まったく生徒を受け入れない先生で，保健室に来る生徒もケガとか熱以外は追い返してしまう。
		チームメンバーが当該生徒に敵対的	学校の場合	管理職は，当該生徒に対する拒否反応があまりにも強くて援助にならない
			担任及び教員の場合	生徒指導の先生，学年主任の先生，前担任の先生っていうのは，当該生徒にとって割と目の敵と言いますか，保護者にとっても目の敵になったり。
	役割への固着がチーム編成を困難にする	先入観	自分の役割イメージへの固定観念	どうしても，どんなケースでも，先生たちは叱る役になる。学校の風土も，叱る，指導するという方向に特化していた。
			他者の役割イメージへの固定観念	SC は愚痴を聞く人という見方をされていた
		抱え込み	担任	複数で関わるときに，意思疎通はすごく難しい。一人で抱えてしまう担任とか，頑張りすぎてしまう先生だと，時々難しいかな。
			学年	不登校の子に手を出すなとか，俺のクラスの子に口出しするなみたいな学年もある。
	保護者の思いと当該生徒のずれ	ずれているポイント	現状認識	別室登校しないと父親に趣味を止められてしまうというペナルティがあるからいやいやながら行っていると母親は思っているが，学校に行きたい気持ちもある。本人はその気持ちを認めているが，母親は認めにくいみたい。
			原因	この子が学校，教室に行けないのは私の育て方のせいなのかしらと自分を責めてしまう，そんな母親
			支援方法	母親は子どもが学校に行くとかクラスに戻るとかで一喜一憂するが，子どもからすると，そういうのではなく自分を認めてほしいという思いがある。

サポートが抽出された。

〈サポートの内容〉

《教員以外が当該生徒をサポートする関わり》の〈サポートの内容〉としては，［存在すること］［不登校前と変わらない関係性］［励ますこと/経験談を話すこと］が抽出された。教員の〈サポートの内容〉が積極的または受容的な何らかの関わりであったことに比べて，家族や友人は，ただそこに存在すること，変わらずに接し続けてくれることが，当該生徒のサポートになると言うことであった。また，先輩や同じ境遇の生徒に関しては，ピアサポートとして，励ましや経験談の話し合いなども効果が見られたということであった。

A-3：《SC の専門的役割（コンサルテーション・リファー・面接)》

SC もまた，チームの一員としての役割を果たしているということであった。チームメンバーの中でも SC は，その専門性を生かした役割が要求されている様子がうかがえた。

〈生徒に対する役割〉

まず，直接不登校の生徒に関わる役割が抽出された。［家庭訪問をする］［会うことで安定を促す］［居場所の提供］といった，関わることや存在することで果たす役割と，［愚痴を聞く役割］［本音を支える］など，より積極的に関わる役割とが見られた。

〈チームに対する役割〉

一人一人の生徒への対応だけではなく，SC はチーム支援を円滑にするための役割も負っていた。［SC がほかの教員に情報提供し，チームのボンド役となる］［情報交換を密にし，方向性が統一されているとチームが円滑に機能する］といったラベルが抽出された。SC が，教員同士の情報交換をつないでいきボンド役になること，さらに方向性を統一するために働きかけることなどができていると，チーム支援はよりスムーズに機能するようであった。

A-4：《保護者支援》

教員や SC 以外に，家族もまたチームの一員として当該生徒をサポートする機能を果たすことがわかった。しかし同時に，保護者は支援対象でもあることが多い。チーム支援を促進する要因として，保護者への支援を行っていることが抽出された。

〈サポートする人間〉

保護者を支援する人間としては，［教員以外］というラベルが抽出された。教員が直接保護者支援をするよりも，SC，養護教諭，管理職等，周囲のチームメンバーが保護者を支援する様子が見られた。

〈サポートの内容〉

保護者支援の内容としては［助言］［不満を聞く］［悩みを聞く］［連絡を取る］といったことが抽出された。保護者の不満や悩みを聞くことは勿論であるが，子どもが不登校となった場合，保護者に対して子どもへの関わり方など助言を行うことも重要である。また，こまめに学校と保護者とが連絡を取り，保護者が学校に対して自分の子どもに関心を向けてくれていることを実感できるようにすることも重要であった。

A-5：《チームが形成される過程》

では，不登校の事例に対応する際，チームはどのように形成されるのであろうか。この点に関しては，試行錯誤での形成と成功事例をモデルとしてチームを形成する過程と二つの過程が見られた。

〈プロセス〉

チーム形成のプロセスは，まず［試行錯誤をする］というラベルが抽出された。はじめからチーム支援がうまくいくわけではなく，何度もチームを組み，役割を分担し関わっていく中で，チーム支援の形が整っていくということであった。また［成功ケースのモデリング］というラベルも抽出された。はじめ，施行錯誤でチーム支援を行い，それが成功した場合には，次は成功ケースをモデルとしてチームが形成されるということだった。

A-6：《複数で関わること》

チーム支援を促進する要因として，チームで不登校生徒への支援を行う利点が抽出された。このような利点があるからこそ，チームメンバーはチーム支援を行っていることがうかがえる。

〈効果〉

チーム支援の効果として［役割分担が明確になり，チームメンバーの負担が減る］［当該生徒の負担が減る］［チームメンバーの役割を補い合える］といったラベルが抽出された。複数で支援を行うことによって，チームメンバーが，厳しい役割や居場所的な役割などそれぞれが役割を取ることができ，一人で様々な役割を取る場合に比べて負担が減るという利点が挙げられる。また，役割を補い合うことそのものも，効果として重要であるということであった。また，チームメンバーの負担のみならず，当該生徒にとっても，チームで関わられると負担が減ると言うことであった。これは，例えば担任と一対一の関係だけの場合には硬直しがちな人間関係も，多くの人が関わることで当該生徒の人間関係も広がり，より柔軟な関係を持つことができることをあらわしていた。

B：「チーム支援を阻害する要因」

B-1：《チームメンバーと当該生徒が否定的な関係》

コアカテゴリの二つ目は「チーム支援を阻害する要因」である。チーム支援は，スムーズに機能しているときは非常に有益であるが，支援を阻害する要因が存在するために機能的なチーム支援が行えない場合がある。阻害する要因として，まず《チームメンバーと当該生徒が否定的な関係》であることがあげられる。

〈チームメンバーが当該生徒に消極的〉

否定的な関係と言っても様々であるが，一つには，当該生徒に対して及び腰である場合が抽出された。消極的な様子が見られる場合のあるチームメンバーは，［学校の場合］［担任及び特定の教員の場合］［養護教諭の場合］と様々である。どのメンバーの場合も，当該生徒に対して腫れ物に触るような扱いであったり，関わることを避けている様子が見られたりする場合があるということであった。

〈チームメンバーが当該生徒に敵対的〉

当該生徒に対して消極的な場合もある一方で，さらに進んで敵対的である場合も抽出された。これは［学校の場合］或いは［担任及び特定の教員の場合］というラベルが見られた。特定の教員の中には，以前担任であった教員なども含まれていた。不登校の生徒が，関わりを続けても改善が見られなかった時，或いは学校や教員との関係がこじれているときに，敵対的な様子も見られることがあった。

B-2：《役割への固着がチーム編成を困難にする》

チームメンバーと当該生徒の関係が否定的な場合だけではなく，チームメンバーが自分の役割に固着している場合にも，チーム支援は困難になっていた。この場合は，複数の人間でチームを組むということ自体が困難となる。

〈先入観〉

まず，［自分の役割イメージへの固定観念］と［他者の役割イメージへの固定観念］が抽出された。自分の役

割としては，養護教諭なので身体のケアに徹しなければいけない，教員なので指導しなければいけない，など，自分の役割を固定して考えているため，柔軟な役割を取ることができない様子が見られた。また，［他者の役割イメージへの固定観念］は，例えばSCに対し，話を聞く人という観念があり，家庭訪問をする，指導的な関わりをする，連携を取るというイメージがないなどの様子が見られた。

〈抱え込み〉

さらに役割イメージへの固定観念，先入観のみならず，［担任］［学年］が不登校の事例を抱え込んでいる場合も，チーム支援は難しいようであった。自分のクラスの，或いは自分の学年の生徒であるため，自分たちだけでどうにかしなければと言う思いが強い場合，養護教諭やSC，他学年の先生や管理職といった様々な立場の人間が連携することは難しく，チームでの関わりが阻害されていた。

B-3：《保護者の思いと当該生徒とのずれ》

1のチーム支援を促進する要因では，学校のスタッフだけではなく，保護者の存在もチームメンバーとして重要であることが指摘された。しかし一方で，保護者の思いと当該生徒のニーズや状態とにずれが生じている場合，保護者が支援のチームメンバーとして機能することは難しいようであった。

〈ずれているポイント〉

保護者と当該生徒のあいだでずれが生じている点としては［現状認識］［原因］［支援方法］が抽出された。保護者から見た当該生徒の現状や不登校の原因，支援方法と，当該生徒自身が思っている自分の現状や原因，当該生徒のニーズ，そしてSCや教員の見立てによる現状や原因に齟齬が生じ，そのために保護者がチームメンバーとして機能することが困難な状態がみられた。

4：考察

4-1：チーム支援の促進要因と阻害要因

インタビューで得たデータの中には，チーム支援が成功している例も，チーム支援を立ち上げようと努めた段階の例も存在した。《チームが形成される過程》の〈プロセス〉において［試行錯誤する］とあるが，まさにチーム支援について試行錯誤している様子がうかがえる。

チーム支援を円滑に進めて行くためには，促進要因をより活性化させ，阻害要因を少しでも取り除くことが必要である。A促進要因中の《スクールカウンセラーの専門的役割（リファー・面接)》《保護者支援》をより活性化させること，B阻害要因中の《保護者の思いと当該生徒とのずれ》という点を解消することは，児童生徒・保護者と個別面接を行う中で対応が可能であろう。しかしSCとしての特殊性が「教員と協同して働くこと」にあるとすると，A促進要因中の《スクールカウンセラーの専門的役割（コンサルテーション)》《チームが形成される過程》をどのように活性化し，B阻害要因中の《チームメンバーと当該生徒が否定的な関係》《役割への固着がチーム編成を困難にする》という点をいかに低減させるかが課題と言える。また，阻害要因を低減するだけではなく，阻害している状況を鳥瞰的に分析し，促進要因として転化することも重要になってくる。そしてこれらの技術は，面接技法の訓練のみでは習得が難しい部分でもある。

4-1-1：《スクールカウンセラーの専門的役割（コンサルテーション)》の促進

この場合のコンサルテーションとは，「教員・保護者に対して，適切な情報や状況の見立てに基づき，対応について方針を立てる」こととする。SCの持つ心理学的な知識が専門的なものであることが前提である。ただし，知識そのものの専門性と，コンサルテーションの行い方は，ベクトルの異なる問題である。面接技法やアセスメントの技術をSC自らが使用することに関しては，一般的な臨床心理系大学院での教育で身につけることができる部分がある。しかし，他職種に対してコンサルテーションを行うことは，机上で身に着ける技術とは異な

る技術が必要である。教員の用いる用語を知り，それぞれの学校の持つ風土を知り，それらを元に適切に，端的に，情報を伝達する能力を磨く必要がある。

4-1-2：《チームが形成される過程》の促進

抽出されたラベルは，［試行錯誤をする］［成功ケースのモデリング］の２点である。各学校における風土や文化が大きく異なることを考えると，一定の法則に基づいてチームを形成することが困難であり，チーム支援を始動する際には極めて大きなエネルギーが必要であると考えられる。しかし，一度成功すると［成功ケースのモデリング］が起こり，２回目以降のチーム形成は［試行錯誤をする］度合いが低くなる可能性もある。

初回のチーム形成を成立させるためには，解答の存在しない中，試行錯誤を繰り返す粘り強さが必要となる。1 対 1 の関係だけではなく，組織として動く学校の中で，新しい下位カテゴリである支援チームを立ち上げることは，組織そのものの構造に変化を与えることでもある。例えば，各学年で児童生徒の責任を持つ力の強い学校の場合，学年を超えてチームを編成することは極めて困難であることが多い。組織そのものに手を加えることは，視野の広い，社会心理学的視点を強く意識する必要があるだろう。

また，SC の持つ［SC がほかの教員に情報提供し，チームのボンド役となる］［情報交換を密にし，方向性が統一されているとチームが円滑に機能する］といった役割は，コア援助チームを立ち上げる際に重要である。当該児童生徒に関係のある教員や保護者ははっきりしていても，チームが形成されていない場合，それらを「接着」する必要がある。本研究における SC が行うある種のリーダーシップは，このような接着型のものが多く見られた。

4-1-3：《チームメンバーと当該生徒が否定的な関係》の解消

問題行動を起こした児童生徒と，特に担任教師が，肯定的な関係を結ぶことは困難であることが多い。教師は指導を行う立場であり，ある意味では「叱る」立場である。叱ることと，対象児童生徒と否定的な関係になることは本来別の問題である。しかし，たとえばクラスでいじめが起こった際，クラスという集団の中で担任は，被害者を守り，加害者を責める，という形が一般的である。被害者側の立場にも立ち，加害者側の立場にも立ち，どちらも尊重することが理想的ではあるが，担任の立場としては困難である。集団を維持し，秩序を守るという教員の立場を深く理解し，直接関わる教員の負担を分散させ，それぞれのメンバーが持つ特性が十分発揮されるようなチーム編成を考案し，実際に稼働させなければならない。集団を対象とすること，組織で動くことを強く意識し，その上で，チームメンバーと対象児童生徒との関係を少しでも肯定的なものに変化させる必要がある。

4-1-4：《役割への固着がチーム編成を困難にする》ことの解消

SC に対して教員が持つ［役割イメージへの固定観念］の中に，「話を聞く人」という観念があり，「家庭訪問をする，指導的な関わりをする，連携を取るというイメージがない」などの様子が見られている。ある種のバイアスを持って他者と接することは，避けることができない。特に，教員は多くの児童生徒を抱えており，「ラベリング」しなければ処理しきれない部分もある。その特性は，SC に対しても，他の教員に対しても出現する可能性はある。SC の役割イメージに，定型的な「カウンセラー」イメージを当てはめる場合，確かに「家庭訪問をする，指導的な関わりをする，連携を取るというイメージがない」などの印象が形成されることはあるだろう。しかし，スクールソーシャルワーカーが導入され，SC の近接職種がある意味で「対外的に活動性の高い」様子を見て，教員はそれを SC に期待する（あるいは，あきらめる）状態は徐々に広がっているように思われる。実際には，インタビュー対象の 4 名は，比較的「対外的に活動性の高い」SC であったこともあり，これらのイメージ固着をどのように打破するか，という動きをしていたようである。

4-2：SC のコーディネート機能について

「教員集団をまとめるためには教員の中にコーディネーターとして動ける人材が必要」であり，教員をまとめることを「SC に期待するのは無理がある」のではないか，との指摘（原田ら，1997），「TC（校内で教育相談機

能を担っている教員）がカウンセラー的役割を担うことは，多くの場合難しいであろうし，逆に SC にとってはコーディネーター役割を担うことは困難であろう」との指摘（栗原，2006）がある。その上で栗原（2006）は，カウンセラー役割は SC が，コーディネーター役割は校内の資源を活用しやすい立場にある「校内で教育相談機能を担っている教員」や学年主任等が担うのが現実的なチームの形態と思われる，としている。しかし，少なくともコーディネーター役割を果たす教員とのやり取りを行う必要があり，かつコーディネーター役割を担うことができる教員が，相応の立場にいるとは限らない。例えば，特別支援教育コーディネーターは，保護者や関係機関に対する学校の窓口として，また，学校内の関係者や地域の教育相談センター，福祉・医療等の関係機関との連絡調整の役割を担う者として位置づけられ，学校内外の「窓口機能」および「連絡調整機能」を担うとされている（村松，2006）。しかし，瀬戸（2010）は，「特別支援教育コーディネーターを中心に，学校内でコーディネーター担当教員が任命されているが，あくまでも学校運営上の役割に過ぎないのが現状である」と指摘している。特別支援教育コーディネーターの任命が，コーディネーター能力の有無によらず，「持ち回り」である場合も散見される。実際にはコーディネーターとして振る舞うことのできる教員とやり取りをし，支援チームを組み立てるのは，SC である場合もある。

保護者・担任との連携における促進行動は，40 代 SC に比して，20 代 SC は少なかったという報告がある（菊池・七條，2009）。本研究においても，平均年齢 29 歳・臨床経験年数平均 5.25 年という条件は影響を与えているだろう。SC が学校外の人間であるからこそ見えるものもあるが，校内におけるチーム編成やコンサルテーションにおいて，通常年齢で期待されるもの以上の能力を必要とされている可能性は指摘できる。職務についても，SC は明確に定まっておらず，各学校の中で SC 自身が作り上げて行く必要もある。これらのことを，学校にいる間は 1 人で考え，実行しなければならない。

4-3：対策委員会などのシステム面とコア援助チームの形成

学校心理学（石隈，1999，2004）によると，援助チームは，（1）特定の児童生徒に対し一時的に編成され，問題解決とともに解散される個別の援助チーム，（2）学校の心理教育的援助サービスの充実を目指して恒常的に機能するチーム，（3）学校全体の教育システムの運営に関するチーム，の 3 つのレベルがあるとされている。それらをふまえ，瀬戸（2010）は，（2）と（3）は，学校組織における心理教育的援助サービスに関する運営委員会，対策委員会（たとえば「教育相談委員会」「不登校対策委員会」など）がそれにあたる，としている。本研究におけるチーム支援とは，すべて（1）の個別の援助チームであり，システム面への関与は示されていない。ただし，（1）の援助チームが成功した場合，A-5〈プロセス〉の［成功事例のモデリング］にあるように，それをモデルケースとして引き継がれていることが示されており，援助チームが，児童生徒支援に直接的に有効である，或いは教員の負担軽減など間接的に有効であるということが確認されれば，対策委員会という形で定着して行く可能性はある。ただし，対策委員会の設置そのものが効果を発揮するかどうかは不明瞭である。実際に援助をするコア援助チームの形成が常に最優先であることを留意する必要があるだろう。各種対策委員会は，コア援助チームの形成を促進し，活性化させるためのものであることを常に念頭に置く必要がある。

5：本研究の限界と今後の課題

本研究の結果は，4 名のインタビューからなる限定的な状況に関するものであった。また，実施時期から 5 年経過しており，新しいデータとは言いがたい。しかし，促進要因・阻害要因として抽出されたものは，その後の筆者らの SC 経験と照合してみても，十分なものであったと感じている。

定式化の困難な SC という業務を，まったく同じ職種の同僚が存在しない学校の中で，1 人で，かつ非常勤でこなして行かなければならない。その条件の中で，チーム編成を行い，コンサルテーションをし，心理教育を行う，つまりある部分で「教員を教育」して行く必要がある。これは，特に年齢が若い内は困難が予想される。中でも，チーム編成やコンサルテーションを行うことは，面接を行う訓練だけでは立ち行かない部分が大きい。

当然，心理学の知識，精神医学的な知識，カウンセリングの技術なども同時に求められる。これらはスタンダ

ードな臨床心理学系の大学院で身につけることは可能であるが，「教育者」として振る舞う部分に関しては，意識的に訓練をしなければならないことになる。人前で話す訓練や，説得する訓練，端的に要点を踏まえ短時間で物事を要約する訓練などは，臨床心理学を専攻する場合にはほとんど行われない。しかし，チーム編成やコンサルテーション，教員に対して心理教育を行う際には，どうしても必要となる技術である。

具体的には，たとえばSC志望者及びSCは，「模擬講演」の訓練を行う必要があるのかもしれない。教職課程において模擬授業を行うことは必須であり，基本的には行った分だけ上達する。人前で話すことを訓練するには，たとえ模擬的であっても，数をこなすことが必要である。その上で，自らの話す姿を録画・録音し，確認することによって，技術を磨いて行く。おそらく，SCにはそのようなプレゼンテーションの力も必要になってくるのであろう。

もちろん，SCが「教員」になってはならない。しかし，学校に勤務する以上，SCは教育者である。SCとして，教員・保護者・児童生徒に対し，コンサルテーションや心理教育を行う場合，それは教育活動であることを意識しなければならない。

文献（氏名はアルファベット順）

合田盛人（2009）．スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの専門性と職務の違いについて　四国学院大学人間福祉学会誌，9,41-46．

藤岡孝志（1999）．教育臨床の今日的課題―日本独自のスクールカウンセリング活動の構築に向けて―教育心理学年報，38，142-154．

石隈紀紀（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　誠心書房．

石隈紀紀（2004）．学校心理学とその動向―心理教育的援助サービスの実践と理論の体系をめざして―心理学評論，47，332-347．

河合隼雄（1976）．母性社会日本の病理　中央公論社

河村茂雄・武蔵由佳・粕谷貴志（2005）．中学校のスクールカウンセラーの活動に対する意識と評価－配置校と非配置校の比較―カウンセリング研究，38，12-21．

菊池浩史・七條正典（2009）．中学校におけるコーディネーターのコーディネーション行動の年齢間の差の検討　香川大学教育実践総合研究，18，79-88．

小林朋子・小池若葉（2003）．教職員の子ども虐待に関する知識と対応について―学校とスクールカウンセラーに求める援助内容を中心として―カウンセリング研究，36，240-245．

栗原慎二（2006）．学校カウンセリングにおける教員を中心としたチーム支援のあり方：不登校状態にある摂食障害生徒の事例を通じて　教育心理学研究，54，243-253．

文部科学省（2009a）．26．スクールカウンセラー等活用事業費補助（拡充）．

文部科学省（2009b）．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教育相談体制づくり―．

文部科学省　初等中等教育局初等中等教育企画課（2012）．教員のメンタルヘルスの現状．

村松勘由（2006）．特別支援教育コーディネーターに関する実際的研究　独立行政法人　国立特殊教育総合研究所．

大橋智樹・今野舞（2011）．宮城学院女子大学発達科学研究，11，33-42．

斎藤陽子（2011）．機関連携による遠隔教育相談システムの在り方　日本教育情報学会学会誌，27，11-23．

坂本美紀・阿蘇友加里（2010）．発達障害児支援のための校内体制および校内連携の実現に関する教員の認識とその個人差　心理科学，30，73-86．

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及び権限の研究―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．

瀬戸美奈子（2010）学校におけるチーム援助のコーディネーションに関する研究の動向　関西福祉科学大学紀要，14，77-86．

高宮静男（2010）．学校との連携　心身医学，50，711．

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，51，328-338．

［Article］

Realities and challenges of the support team in school counseling

Tomonori INAGAKI
Azusa SAITOU
Mikio HAYASHI
Ruka SETO

In this study, we interviewed four psychologists, who have been working as school counselors about their experiences of running the support team. We performed a qualitative analysis based on the transcribed verbatim of the interviews, and extracted two core categories: (A) "factors that promote support team" and (B) "factors that inhibit support team". To ensure smooth operation of support team, it is necessary to enhance promoting factors while removing inhibitory factors, which can be achieved by acquiring the following: ability to communicate information succinctly, tenacity for repeating trial-and-error process, awareness of working for an organization, willingness to change the stereotypes of school counselor's role, and presentation skills.