

# 教員とスクールカウンセラーの 協働促進要因についての教育心理学的研究

田中 勝則 （長崎大学心の教育総合支援センター）

内野 成美 （長崎大学教育学部）

## 1. 問題と目的

いじめや不登校などの不適應問題への対応や支援を目的として、スクールカウンセラー（以下、SC）が学校教育現場に導入されてから10年以上の年月が経過した。このように制度面での充実が見られるようになってきたものの、現場レベルでは未だ様々な課題が散見される。その一つとして、専門性の異なる教員とSCがどのように連携しながら、言わば、いかにしてチームとして問題に対応していくかという課題があげられよう。不適應問題やその背後に存在が疑われるより重篤な問題は一個人や一専門職のみではその解決が困難であることは言うまでもない。生徒や保護者の心の問題に対してよりよい支援がなされていくために、教員とSCの協働体制をどのように構築していくかが重要な問題となる。

このように支援をチームとして行っていくという視点は心理臨床の領域でこれまでに論じてこられなかったわけではない。だが、学校臨床の領域においてはSC制度自体がその歴史が浅いがために、その必要性や理念、有用性が論じられることがあっても、多職種協働によるチームでの支援という視点からの体系的な研究はこれまであまりなされてこなかったというのが現状である。

そこで、本研究では教員とSC間の協働促進要因とその構造について明らかにすることを目的とする。

### 2-1. 調査方法

本研究では調査の枠組みとして、質的研究法の一つである臨界事象法（critical incident technique; Flanagan, 1954）による半構造化面接を採用した。本法は具体的エピソードに即して特に際立った特徴を持つ経験の両極端について自由に語らせることでデータを得る手法であり、重要な変数や仮説を得るのに適している（金井, 1999）。そこで、本研究ではSCとの協働によりその教員にとっての主訴が解決した事例と解決しなかった事例について、Table1の質問を行った。また、質問の答えに対しては適宜質問を行い、その内容が明確になるよう努めた。

### 2-2. 調査対象

調査対象はSCとの勤務経験のある中学校教員とした。調査内容の説明および

Table1 インタビューの質問項目

## 1. 問題解決事例について

SCとの協働によって、先生方が困られていた問題が解決した事例についてイメージしてください。

- 1-1. その事例はどのような事例でしたか？
- 1-2. SCと協働しながらその事例に対応するにあたって、何を期待しましたか？
- 1-3. その事例にSCと協働しながら対応するにあたって、工夫や配慮されたことをあげてください。
- 1-4. その事例にSCと協働しながら対応するにあたって、SCのどのような点が役に立ちましたか？具体的な行動をあげてください。
- 1-5. その事例にSCと協働しながら対応するにあたって、先生ご自身が感じておられた気持ちについて教えてください。
- 1-6. 協働によるこの事例の問題解決にあたって、一番よかった点は何だと思えますか？

## 2. 問題未解決事例について

SCとの協働によっても、先生方が困られていた問題が解決しなかった(していない)事例についてイメージしてください。

- 2-1. その事例はどのような事例でしたか？
- 2-2. SCと協働しながらその事例に対応するにあたって、何を期待しましたか？
- 2-3. その事例にSCと協働しながら対応するにあたって、工夫や配慮されたことをあげてください。
- 2-4. その事例にSCと協働しながら対応するにあたって、SCに不足していた点や必要だった点がありますか？
- 2-5. その事例にSCと協働しながら対応するにあたって、先生ご自身が感じておられた気持ちについて教えてください。
- 2-6. 協働によってこの事例の問題が解決するためには何が必要だったと思えますか？

## 3. 協働関係を支えるための先生方とSCとの関係性について

- 3-1. 先生にとって、理想的なSCとの協働関係とはどのようなものですか？
- 3-2. 3-1のような関係性を維持していくために、先生がSCに対して工夫したり配慮されている点について具体的に教えてください。
- 3-3. 3-1のような関係性を維持していくために、先生が思われるSCに必要な要素について具体的に教えてください。

面接の録音に対して同意が得られた男性 8 名、女性 6 名、計 14 名の教員を対象に第一著者が面接者として 1 人 45～75 分の個別面接を実施した。調査期間は 2005 年 8 月～12 月であった。年齢は 45.5 歳 ( $SD=5.07$ ,  $Range;37-54$ )、平均教職経験年数は 22.1 年 ( $SD=4.89$ ,  $Range;14-30$ )、SC との勤務経験年数は平均 4.57 年 ( $SD=1.65$ ,  $Range;2-8$ )、勤務した SC の延べ人数は平均 2.29 人 ( $SD=0.83$ ,  $Range=1-4$ ) であった。

なお、面接調査中に第三者に話の内容が漏れ伝わることのないよう、面接を行う部屋や時間帯について配慮を行うことで、調査協力者および扱われる事例のプライバシーの保持に努めた。

## 2-3. データの分析について

録音された内容は 1 人 1 人のデータについて、調査者である第一著者の発言も含めて文字化された。それらについて、第一著者がその意味内容のまとまりごとに区切り、カードに書き起こしていく作業を行った。これらのカードは SC 経験を有する臨床心理士 2 名 (第一著者を含む) により、KJ 法によって意味の類似するカテゴリー同士のまとまりへと分類された。なお、分類に当たってはカードに記された文字通りの意味によって分類を行うのではなく、その発言がなされた文脈に添う形で分類を行った。

## 3. 結果と考察

KJ 法による分類の結果、協働促進要因として考えられる大カテゴリーとして「教員側の要因」、「SC 側の要因」、「SC-教員間のコミュニケーション」、「相互信頼感」という 4 つの大カテゴリーが生成された。これら 4 つの大カテゴリーの幾つかは更に細分化された中および小カテゴリーから構成されていた。ここではこ

これらの4つの大カテゴリーを構成する中および小カテゴリーについての説明を行いながら各カテゴリーの構造について記述し、併せてカテゴリー間の関連について考察を行う。

### 3-1. 「教員側の要因」について

「教員側の要因」カテゴリーは2つの中カテゴリー「一体感」と「SC業務への配慮」から構成されていた（Figure1）。Table2には中カテゴリーを構成する小カテゴリーについてまとめた。

Figure1 「教員側の要因」について

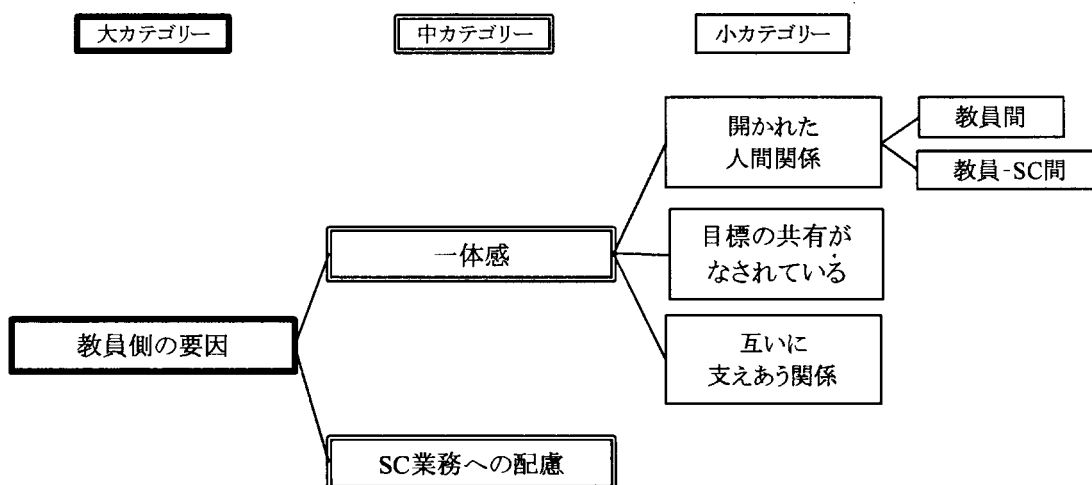


Table2 「教員側の要因」カテゴリーにおける中カテゴリーおよび小カテゴリー

「一体感」
開かれた人間関係
<p>&lt;教員間&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・担任が誰かのことで困っている時に声を掛け合うことが教員間全体で上手くいっている。</li> <li>・教員同士が会話をする。そのことがSCを受け入れるような側面も持ち合わせている。</li> </ul>
<p>&lt;SC-教員間&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・SCの存在が特別ではなかったこと。SCが職員室にいることが自然だった。</li> <li>・教員側も自分を開いてSCを受け入れるようにしている。</li> </ul>
目標の共有がなされていること
<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初から協力しながらやっというのがお互いにあった。</li> <li>・ゴールをどこにするかという話し合いがきちんとできていたのがよかった。</li> <li>・不登校や欠席の生徒がいたら、必ず電話連絡をして関係を切らない。それを学年全体、そして学校全体でやっている。それがあるから上手くいってるんじゃないかな。</li> </ul>
互いに支えあう関係
<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人で抱え込まないように。そうしないと自分を支えられなくなる。</li> <li>・何かあったらすぐに、皆で手分けして取り掛かってくれる点。周りに助けられているところ。</li> </ul>
「SC業務への配慮」
<ul style="list-style-type: none"> <li>・SCにお任せにならないこと。丸投げしないこと。そこは気を遣わないといけない。</li> <li>・SCと生徒、保護者が話をしやすいように、あらかじめSCのことを話しておいた。</li> <li>・子どもとSCの信頼関係を損ねないように、十分配慮をしていた。</li> </ul>

表中の「」内は中カテゴリー、斜体は小カテゴリーについての教員の発言。以下の表でも同様の様式とする。

「一体感」カテゴリーの記述からは、教員間が一体となっている際の特徴として、「開かれた（教員間の）人間関係」、「目標の共有」、「互いに支えあう関係」が成立していることが推察される。また、「開かれた（教員間の）人間関係」がSCを教員集団に溶け込みやすくすることを窺わせる発言も見られる。こうした教員間の人間関係が「SC業務への配慮」を生み出すことは想像に難くない。一方、「目標の共有」は協働の一条件である（渋沢，2002）とされることから、「一体感」カテゴリーが協働を促進する際の一要因として機能していることも推察される。また、協働で用いられるマンパワーなどのリソースについてはメンバー間で共有される（宇留田，2004）ものであることから、「互いに支えあう関係」も協働を促進する要因の一つである可能性が示唆される。

### 3-2. 「SC側の要因」について

「SC側の要因」は3つの中カテゴリー「SCの専門性」、「学校組織の一員としての自覚」、「継続的なかかわり」によって構成されていた（Figure2）。Table3には中カテゴリーを構成する小カテゴリーについてまとめた。

Figure2 「SC側の要因」について

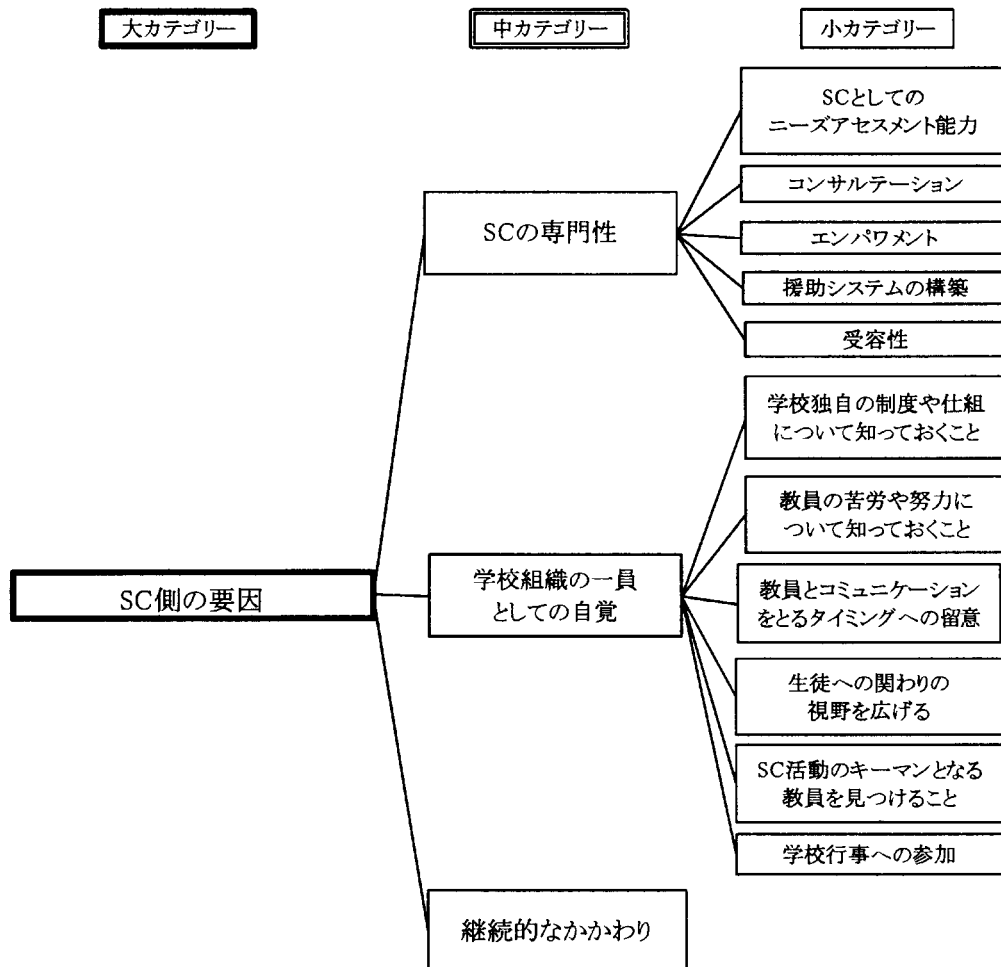


Table3 「SC側の要因」カテゴリーにおける中カテゴリーおよび小カテゴリー

<b>「SCの専門性」</b>
<b>SCとしてのニーズアセスメント能力</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・その学校に合った動きをしてくださるSCっていうのは学校にとっても貴重なんですよ。</li> <li>・今、この学校でSCに求められている役割を早く見つけていくこと。</li> </ul>
<b>コンサルテーション</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・知らない専門的なことを少し話として聞くだけでも違う。</li> <li>・“焦らずに”とか“そう簡単にはいきませんよね”という言葉かけをしてもらえると救われる。</li> </ul>
<b>エンパワメント</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生のやっつることは無駄じゃないんですよって、先生のやる気を喚起してほしい。最終的に動くのは先生なんだから。まずはねぎらってほしい。</li> </ul>
<b>援助システムの構築</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・不登校の保護者会を立ちあげてくれましたよね。</li> </ul>
<b>受容性</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は評価をする人間でしょ。生徒の心の奥底のところをSCに聞いてもらえたらって思う。</li> </ul>
<b>「学校組織の一員としての自覚」</b>
<b>学校独自の制度や仕組みについて知っておくこと</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校について独特の、知らないことはどんどん尋ねていく。</li> <li>・学校のシステムや学校の限界とかについてはきちっとある程度分かっておいてほしい。</li> </ul>
<b>教員の苦労や努力について知っておくこと</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の忙しさもSCが分かってくれているというのがある。それがいい。</li> <li>・SCが見えていない部分の先生方の細かい努力を知っているかが大事かも。</li> </ul>
<b>教員とコミュニケーションをとるタイミングへの留意</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・結局、教員間でゆっくりコミュニケーションが取れるのも勤務時間後。</li> <li>・別の件で悩んでいる時に他の話をされてもねえ。場の空気と呼んだりするのは必要な。</li> </ul>
<b>生徒への関わりの視野を広げること</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・普段から特に問題のない生徒のことも気にかけてくれるのはいい。信頼感につながっていく。</li> </ul>
<b>SC活動のキーマンとなる教員を見つけること</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・SCをバックアップする人がいて、その先生を通じて他の先生との信頼関係が形成されていく。</li> </ul>
<b>学校行事への参加</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・仕事だけの部分ではなく、色んな行事がある時にも顔を出してもらって。そうするとSCが同じ学校の職員として根付いていくところってあると思う。</li> </ul>
<b>「SCによる継続的な関わり」</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・色々なケースにしっかりと関わってくれて。その積み重ねが信頼感に。</li> <li>・一人の子に対してずっと関わろうとしてくれること。そのことへ対する信頼感。その場限りでない、言いつ放してはない。そういう意思が私たちや子どもに伝わってくると、信頼感や安心感へとつながる。</li> </ul>

各カテゴリーを見ていくと、中カテゴリー「SCの専門性」カテゴリーでは「受容性」のように対人援助職全般において求められる専門性だけではなく、「SCとしてのニーズアセスメント能力」や「コンサルテーション」、「エンパワメント」、「援助システムの構築」のように、コミュニティ心理学的な視点や技法がSCの専門性として求められていることが窺われる。「学校組織の一員としての自覚」カテゴリーにおける記述からは、幅広く学校という場についてSCが知っておくこと、知ろうとすることが重要であることが示唆される。協働の促進要因の一つとして、渋沢（2002）は互いの職務の独自性と固有性を理解することが要求されることをあげている。教員との協働を成立させていくためには、その独自のフィールドである学校という場についてSCが知っておくことが肝要であることが今回の結果からも示唆される。また、小カテゴリー「教員とコミュニケーションをと

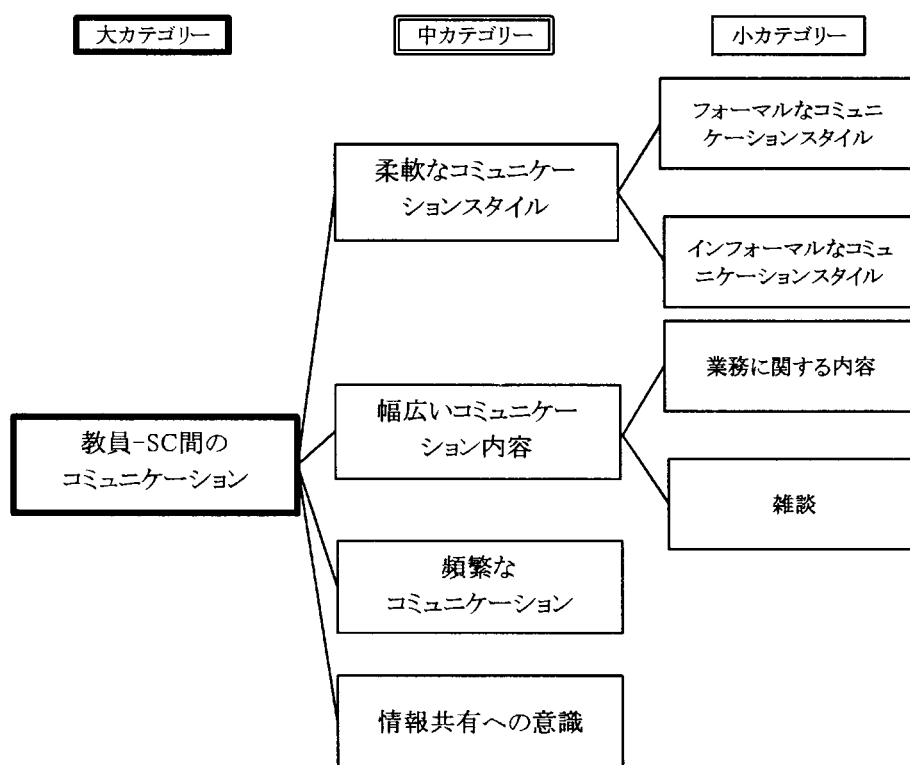
るタイミングへの留意」や「SC活動のキーマンとなる教員を見つけること」が生成されたことから、SCに学校、そして教員集団の力動性を読み取る力（福田，2002）が求められている可能性が示唆される。中カテゴリ「SCによる継続的な関わり」カテゴリからは、継続的な関わりが信頼感へとつながっていくことが示唆される。こうした関わりは当該生徒や保護者からの信頼感を生み出すだけでなく、そこに関わる教員からSCに対する信頼感にもつながっていくようである。

これらのカテゴリより、学校組織の一員としてSCが専門的な関わりを継続的に発揮していくことが教員との「相互信頼感」の形成に影響を及ぼしていく可能性のあることが推察される。

### 3-3. 「教員-SC間のコミュニケーション」について

「教員-SC間のコミュニケーション」は「柔軟なコミュニケーションスタイル」、「幅広いコミュニケーション内容」、「頻繁なコミュニケーション」、そして「情報共有への意識」の4つの中カテゴリから形成されていた（Figure3）。Table4には中カテゴリを構成する小カテゴリについてまとめた。

Figure3 「教員-SC間のコミュニケーション」について



「柔軟なコミュニケーションスタイル」カテゴリの記述からは、コミュニケーションスタイルの柔軟性が教員-SC間の信頼感形成に寄与している可能性が窺われる。特に「インフォーマルなコミュニケーションスタイル」における記述に見られるように、日常場面でのさりげないやりとりの中でのコミュニケーション

Table4 「教員-SC間のコミュニケーション」カテゴリにおける中カテゴリおよび小カテゴリ

<b>「柔軟なコミュニケーションスタイル」</b>
フォーマルなコミュニケーションスタイル
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学年会とかに入ってもらおうようにしている。</li> <li>・SCの来校日にはSCが教員集団に入りやすくなるように、黒板にSC来校日と書く。存在を意識させるようにしている。</li> </ul>
インフォーマルなコミュニケーションスタイル
<ul style="list-style-type: none"> <li>・悩んでいる時にだけ話すっていうのじゃ無理。休憩室でコーヒー飲んだり。そういうところにSCがスッと入り込める。そういうところから信頼感に。</li> <li>・決まった意見交換の場が無くとも、お互いにコミュニケーションをとるようにする。</li> </ul>
<b>「幅広いコミュニケーション内容」</b>
業務に関する内容
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「今から生徒の家に電話をします」とか、そういうのを教えてもらっていたのが信頼感につながった部分。担任として知らない所で動かれると不信感につながったことが過去にあったので。</li> </ul>
雑談
<ul style="list-style-type: none"> <li>・雑談が増えると仕事の部分の話も増えていく。そこから信頼関係ができていく。</li> <li>・雑談の中だと、自分の上手くいっている所だけじゃなくて、悩みだとか弱みだとか、うまくいっていないことも含めて話ができる。</li> </ul>
<b>「頻繁なコミュニケーション」</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・小まめに連絡をとっていくことで、お互い信頼しあってやっけていけるようになった。</li> <li>・お互いによく話す。顔を合わせる機会が多い方がいい。</li> </ul>
<b>「情報共有への意識」</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・SCには気になることは全部話す。今日、こういうことがあったって。SCも毎日いるわけじゃないから、ちゃんと情報を流さないといけないと思っている。</li> <li>・自分が知っている情報は全部話そうと思う。関わる教員、SCが全体像を理解して共有していかないと。</li> <li>・SCがやっていることがSCの中にだけ納まらずに、先生たちにもきちんと共有されることが大事と思う。</li> </ul>

は、SC-教員双方が限られた時間の中で信頼関係を築いていくためには欠かせない要素であると考えられる。こうして築きあげられた関係をきっかけに、更に学年会や職員会議といったフォーマルなコミュニケーション場面が展開していく可能性があることが推察される。

「幅広いコミュニケーション内容」カテゴリからは、「業務に関する内容」のコミュニケーションと「雑談」の2つの要素が教員とSC間の信頼感形成につながっていることが窺われる。「業務に関する内容」のコミュニケーションの重要性については「情報共有への意識」とも関連する問題であるので後述する。「雑談」における記述からは、教員が悩みや弱みを表出することが可能になるという効果が認められる。こうしたインフォーマルな対話による教師支援の有効性については中島（1999）においても指摘されている。悩みや苦しみをSCに分かってもらえた、受け入れてもらえたという経験が教員-SC間における信頼感形成の一つの契機になっている可能性が本調査の結果からも示唆される。

「頻繁なコミュニケーション」、「情報共有への意識」の両カテゴリの記述からは、業務についての情報を共有しあうこと、そのために頻繁にコミュニケーションを教員-SC間で重ねていくことの重要性が窺われる。伊藤（2000）ではSCによる教員への情報交換が積極的であるほど、SC活動全般に対して教員の評価が高くなる傾向にあることが報告されている。こうした高評価がSCに対する信頼感の向上へとつながっていくであろうことは想像に難くない。

しかし、SC側にとって「業務に関する内容」を開示していくことはSCの守秘義務や学校内におけるその存在の第三者性の担保と関連してくる問題である。積極的に活動についての情報を開示していくことで教員とSCとの間での情報共有や信頼関係の醸成が進み、連携による機能的な協働体制の確立が可能となるであろう。一方で、こうした守秘義務や第三者性がSCを“心の悩みの相談相手”として生徒や保護者に対して機能させることを可能にしている故に、実際の活動場面でSCに葛藤を生じさせることは想像に難くない。こうした葛藤の緩和にあたっては集団（チーム内）守秘義務の考え方が参考になると思われる。この集団（チーム内）守秘義務を徹底させるためのコミュニケーションこそが重要である（長谷川，2003）とされていることから、「業務に関する内容」や「情報意識の共有」のあり方について、普段から教員とSC両者間でのコミュニケーションが重要であることが示唆される。

### 3-4. 「相互信頼感」について

「相互信頼感」は「職務における信頼感」と「日常的な信頼感」の2つの中カテゴリから構成されていた（Table5）。

Table5 「相互信頼感」カテゴリにおける中カテゴリ

「職務における信頼感」
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちがSCを理解するのも当然必要だけど、SC側も学校が何をどうしたいか理解してくれることで、SCと話をしようと思う。理解されていないと思うと、不信感が生まれる。</li> <li>・この人だったらやってくれるね、っていう信頼感。</li> <li>・行事とかに参加できないSCだっているだろうから、そうじゃない仕事の部分で作られる信頼感も大事。</li> </ul>
「日常的な信頼感」
<ul style="list-style-type: none"> <li>・このSCってどうなんだろう？っていうのは、日常会話の中でも垣間見られる。そこで信頼関係が構築される。</li> <li>・特に構えないで、気軽に話をできる間柄。そういう信頼関係があるから話が出る。</li> </ul>

既出の3つの大カテゴリ「教員側の要因」、「SC側の要因」、「教員-SC間のコミュニケーション」各カテゴリの説明から、これらのカテゴリが信頼感形成に寄与していることが推察される。「SC側の要因」カテゴリの中カテゴリ「SCの専門性」の発揮や「学校組織の一員としての自覚」、また、「教員側の要因」カテゴリの中カテゴリ「SC業務への配慮」などが「職務における信頼感」の形成に関連している可能性が示唆される。また、「教員-SC間のコミュニケーション」カテゴリで見られた中カテゴリ「頻繁なコミュニケーション」、小カテゴリ「インフォーマルなコミュニケーションスタイル」や「雑談」などが「日常的な信頼感」の構築に影響を及ぼしているのではないかと考えられる。このように幾つかのプロセスを経て、2種類の中カテゴリからなる「相互信頼感」が形成されていく可能性が示唆される。

## 4. まとめと今後の課題

本研究における目的は教員とSC間の協働促進要因について明らかにすることであった。SCと協働経験のある中学校教員を対象とした面接調査の結果、「教員



側の要因」、「SC側の要因」、「教員-SC間のコミュニケーション」、「相互信頼感」という4つの大カテゴリーが協働促進要因として生成された。これらの構造と相互の関連について記述することで、教員とSCの連携を通じた協働による支援のためのいくつかの有益な知見が得られた。

次に、本研究の限界と今後の展望について触れておきたい。本研究で得られた知見はSCとの協働経験のある教員を調査対象とし、その面接から得られたデータの詳細な記述に基づくものであることから、質的研究において問題とされる得られた結果の生態学的リアリティ（渡邊，2004）は一定の水準を保持しているものと考えられる。しかし、その一般化を進めるにあたっては慎重でありたい。今回の調査データ等を土台に、より幅広い対象に対して量的な調査研究を実施することや、他の教員集団に対する面接調査結果との比較などを通じ、本研究で得られた知見がより精緻化されていくことが今後の課題としてあげられよう。

## 文献

- Flanagan, J.F. (1954) The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin* 51 327-358.
- 福田憲明 (2002) 学校アセスメント 村山正治・鶴養美昭編 実践！スクールカウンセリング 金剛出版 49-62.
- 長谷川啓三 (2003) 学校臨床のヒント Vol.1 集団守秘義務の考え方 臨床心理学 3 (1) 122-124.
- 伊藤美奈子 (2000) 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－全国アンケート調査の報告 臨床心理士報 20 21-42.
- 金井壽宏 (1999) 臨界事象法 神戸大学経営学研究室編 経営学大辞典 中央経済社 947.
- 中島義実 (1999) 不登校生徒に対する担任教師の取り組みを支えた校内心理臨床活動の事例 フォーマルな対話とインフォーマルな対話とによる既有資源の活用 心理臨床学研究 17 366-377.
- 渋谷田鶴子 (2002) 対人援助における協働－ソーシャルワークの観点から－ 精神療法 28 270-277.
- 宇留田麗 (2004) 協働－臨床心理サービスの社会的構成 下山晴彦編 『心理学の新しいかたち 9 臨床心理学の新しいかたち』 誠信書房 219-242.
- 渡邊芳之 (2004) 質的研究における信頼性・妥当性のあり方 武藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ編 『質的心理学 創造的に活用するコツ』 新曜社 59-64.