

学校心理学から見た教育相談・生徒指導

— 予防的・開発的視点に焦点を当てて —

藤岡秀樹

(京都教育大学 教育学科)

Educational Counseling and Pupils Guidance at the Standpoint of School Psychology : Focussing on Preventive-Developmental Viewpoint

Hideki FUJIOKA

2009年11月30日受理

抄録：最初に、学校心理学の特徴について、①隣接領域との異同、②3つの援助サービス、③4つの援助領域—の3点を論じた。次に、心理教育的援助サービスの技法とチーム援助について具体例を挙げて紹介した。そして、予防的・開発的教育相談及び予防的・開発的生徒指導について、各々治療的教育相談と治療的生徒指導と対比させて論じた。最後に、最近の文部科学省の教育相談や生徒指導の取り組みを紹介しながら、学校心理士と臨床心理士とスクールソーシャルワーカーとの協働・連携について考察した。

キーワード：学校心理学, 予防的・開発的教育相談, 予防的・開発的生徒指導, 学校心理士, チーム援助

I. はじめに

文部科学省の学校基本調査(2009年度速報値)によれば、全児童・生徒数に占める「不登校」の比率は、小学校では0.32%、中学校では2.89%となっており、この数年間ではほぼ一定した割合となっている。しかし、15年前の1994年度の調査結果では、小学校では0.17%、中学校では1.24%であり、「不登校」の比率は、15年間で2倍近くに増えてきたことが見いだせる。文部省(当時)はこの事態を傍観してきたわけではなく、教育相談体制の充実やスクールカウンセラー制度の導入(1995年度から開始、2001年度から「スクールカウンセラー活用事業補助」を開始)、スクーリング・サポート・ネットワーク事業などの取り組みを行ってきた。2006年度のスクールカウンセラー派遣は、全国の中学校7692校(4校に3校の割合)に配置されるとともに、中学校を拠点として、小学校1697校、高校769校にも派遣されている。

他方、近年、小学校や中学校での暴力行為が増加し、また、「いじめ」による自殺が起こり、「ネットいじめ」のような新形態の「いじめ」が続発している。2006年10月にはこのような深刻な事態を受けて、文部科学省初等中等局長通知『いじめの問題への取組の徹底について』が出され、各学校における生徒指導の見直しと充実に向けた取り組みが行われ始めた。2009年6月に、文部科学省は「生徒指導提要の作成に関する協力者会議」の設置を決定したが、小学校段階から組織的・体系的な生徒指導の取り組みを進めることが意図されている。また、「生徒指導提要の作成に関する協力者会議」の設置要項では「予防的生徒指導」の必要性が触れられている。

スクールカウンセラー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、スクールカウンセラーの果たすべき役割を検討する必要がある。これまでのスクールカウンセラーによる教育相談や教育センターで実施される教育相談が、治療的教育相談に傾斜しがちで、予防的・開発的教育相談の視点が弱いという事実を把握しておく必要がある。学校における生徒指導も、

問題行動の対処を中心とした治療的生徒指導・対処的生徒指導のウェイトが高く、教師間でも教育相談と生徒指導を二項対立的に捉えているくらいがあった。

予防的・開発的教育相談や予防的・開発的生徒指導を捉える枠組みとしては、学校心理学の知見が有益である。学校心理学では、「チーム援助」を中核に据えるが、この考え方は、教育相談や生徒指導のみならず、キャリア教育や特別支援教育にも適用できるものである。本論文では、学校心理学の特徴を整理し、予防的・開発的教育相談や予防的・開発的生徒指導の必要性を捉え直してみたい。

II. 学校心理学とは何か

最初に、学校心理学について説明をしておこう。学校心理学 (School Psychology) とは、学校教育場面において学校心理学の専門家 (school psychologist : 学校心理士) が行う心理学的援助サービスの理論と実践を支える学問体系であり、school psychologist のサービスの主な焦点は、学習面と適応面である (石隈, 1999)。学校心理学の盛んな国々は、北米、中央及び北ヨーロッパ諸国、イスラエルなどである。アジアでは未発達であるが、日本では大学院教育として学校心理士の養成¹⁾を行っている数少ないアジアの国である。

日本教育心理学会(1996)は、学校心理学の学問体系を、①子どもの学習や発達及び行動や人格に関する心理学的及び行動科学的基盤(発達心理学, 教授・学習心理学, 認知心理学, 人格心理学, 社会心理学など), ②子ども, 教師, 保護者, 学校組織に対する心理教育的援助サービスの理論と技法(心理教育的アセスメント, カウンセリング, コンサルテーションなどのサービスの理論と技法), ③学校教育に関する理論と方法(教育社会学, 教育制度, 学校組織, 学校・学級運営, 特別支援教育, 教育哲学など) —の3つの柱にまとめている。

日本の心理学界では、臨床心理学とカウンセリング心理学と学校心理学の識別が曖昧であるが、アメリカでは、この三者は明確に識別されている。この点では、日本の心理学は発展途上と言える。石隈(1999)は、三者の共通点と異同を整理しているので紹介しよう。

まず、臨床心理学と学校心理学の共通点は、①援助ニーズの大きい人に対する援助サービスの理論と方法を支える、②専門的ヘルパーによる援助サービスの理論と方法を支える、③アセスメント, カウンセリング, コンサルテーションというサービスの枠組みをもつ—の3点である。他方、学校心理学が臨床心理学と異なる点は、①子どもを1つの人格として見ると同時に、児童生徒(学校教育のサービス対象)として見る。従って、心理教育的援助サービスを学校教育の一貫として捉える、②「個人としての子ども」よりも「環境の中にいる子ども」を援助の焦点として強調する、③援助ニーズの大きさに関わらず、全ての子どもを心理教育的援助サービスの対象とする、④学習面の援助サービスについての理論と方法をもつ、⑤教師を援助サービスの主な担い手(複合的ヘルパー)として捉える、⑥保護者を援助の主な担い手(役割的ヘルパー)として捉える、⑦心理学と学校教育の統合を目指し、援助サービスに関して双方の領域から知見を得る、⑧メンタルヘルスにおける深刻な問題(例: 精神疾患)での援助については弱い。原則として、学校で子どもに対して長期の心理療法を行うことはなく、外部の専門機関に紹介する。心理教育的援助サービスにおいては、深刻な問題をもつ子どもが学校生活を送るうえでハンディキャップが少なくなるよう援助する—の8点である。

ここで、「ヘルパー」について説明しておきたい。「ヘルパー」とは心理教育的援助サービスの担い手のことである。「ヘルパー」には次の4種類がある(石隈, 2004b)。①専門的ヘルパー: 心理教育的援助サービスの仕事の中核として専門的に行う者で、教育相談所の相談員, 巡回相談員, スクールカウンセラーなどである。②複合的ヘルパー: 複合的な様々な仕事の一側面として心理教育的援助サービスを行う者で、全ての教師が該当する。教育相談担当, 進路指導担当, 養護教諭, 特別支援教育コーディネーターなどの教師は、内容的には「専門的ヘルパー」に近い。③役割的ヘルパー: 役割の1つとして心理教育的援助サービスを行う者で、保護者は「自分の子どもの専門家」として、重要な「役割的ヘルパー」になる。④ボランティア的ヘルパー: 職業や家族としての役割に関係なく、自発的に子どもに援助的に関わる者である。ヘルピングはカウンセリングとは異なり、クライアントとカウンセラーとの関係は固定的ではなく、役割交替もあり、助けたり助けられたりの関係になる。

次に、カウンセリング心理学と学校心理学の共通点は、①問題が大きくなる前の援助サービス（開発的・予防的援助サービス）を強調し、その方法をもつ、②発達課題の問題や進路面などの現実的な問題解決に焦点をあてて、その援助サービスに関わる方法をもつ、③問題点の治療よりも個人の成長に重点をおく—の3点である。他方、学校心理学がカウンセリング心理学と異なる点は、①子どもを1つの人格として見ると同時に、児童生徒（学校教育サービスの対象）として見る。従って、心理教育的援助サービスを学校教育の一環として捉える、②学習面の援助サービスを強調し、その理論と方法をもつ、③心理学と学校教育の統合を目指し、援助サービスに関して双方の領域から知見を得る、④障害のある児童生徒を対象とする援助サービスの理論と方法をもつ、⑤心理教育的援助サービスにおいては、アセスメントやコンサルテーションが重要な位置を占める。カウンセラーによる子どもへのカウンセリングは援助の選択肢の1つに過ぎない。その結果、カウンセリング心理学に比べて、学校心理学の基礎としてのカウンセリング技法が占める割合が少ない—の5点である。

ちなみに、日本カウンセリング学会(2005)は、カウンセリングを「カウンセリング心理学等の科学に基づき、クライアント（来談者）が尊重され、意思と感情が自由で豊かに交流する人間関係を基盤として、クライアントが人間的に成長し、自律した人間として充実した社会生活を営むのを援助するとともに、生涯において遭遇する心理的、発達の、健康的、職業的、対人的、対組織的、対社会的問題の予防または解決を援助する。すなわちクライアントが自己資源を活用して、自己理解、環境理解、意思決定および行動の自己コントロールなどの環境への適応と対処等の諸能力を向上させることを支援する専門的援助活動である」と定義している。

上述のように学校心理学とその近接領域の異同を明らかにした上で、学校心理学の基本的な考えをまとめてみると、教育的であり、問題解決的であり、コミュニティ志向であると言うことができよう（石隈，2004a）。

Ⅲ. 学校心理学の3つの援助サービス

学校心理学では3段階の心理教育的援助サービスが行われる。小野瀬(2004)・石隈(1999)に即して紹介しよう。

1. 一次的援助サービス

全ての子どもを対象にした援助サービスで、子どもが発達上の課題や教育上の課題を遂行するうえでもつ援助ニーズに対応するものである。具体的には、入学時の適応、学習スキル、問題対処スキル、対人関係スキルなどの開発を援助するスキルである。予防的視点も含まれる場合がある。

一次的援助サービスの主な担い手は、「複合的ヘルパー」である教師である。最近では、教育相談や生徒指導の教員研修においても、一次的援助サービスを重視したものが多くなっている。

2. 二次的援助サービス

苦戦し始めた一部の子どもを対象にした援助サービスで、予防的視点が強まる。具体的には、学習意欲の低下、登校しぶり、転校、帰国生徒、家庭環境の悩みをもつ子どもなど、将来危機に陥る可能性が強い子どもを対象とする援助サービスである。学級担任や教育相談担当だけでなく、養護教諭やスクールカウンセラーも関与する。SOSチェックリストを用いて早期対応ができるようにするとともに、子どもを見る観察力を教師や保護者がつけることが大切である。つまり、「ちょっと気になる子」を、授業中や課外活動中、また家庭で発見することである。

3. 三次的援助サービス

大きな援助ニーズをもつ特定の子どもを対象にした援助サービスで、個別的な援助サービスである。具体的には、不登校、学習困難・学習障害（LD）、いじめ、不登校、非行、発達障害などの重大な援助サービスを必要な子どもを対象とする。三次的援助サービスの場面としては、特別支援学級、教育相談室、保健室、適応指導教室などが挙げられる。

特別支援教育における個別の指導計画や個別の教育支援計画の策定にも、スクールカウンセラーや学校心理士は関わるが、「専門的ヘルパー」として適切なアセスメントとその解釈ができなければならない。

三次的援助サービスには、危機の予防と対処（危機介入）も含まれる。地震や洪水などの災害、犯罪事件に巻き込まれた場合、自殺企図が見られる場合、ディブリーフィングなどが該当する。これらの領域の支援は、臨床心理士が得意とするものである。

三次的援助サービスは、学校心理学の立場からは「チーム援助」を行うのが原則であり、臨床心理士の対応とは異なる側面がある。また、学校心理士は個人によって濃淡はあるものの、一次的援助サービスから三次的援助サービスまでカバーするが、臨床心理士は三次的援助サービスが中心である。

IV. 学校心理学が対象とする援助領域

学校心理学が対象とする援助領域は、次の4つである。各領域での適切なアセスメントを通して、援助の手立てを考えなければならない。臨床心理士が行う援助サービスは、「心理・社会面」に限定されているが、学校心理士が行う援助サービスは、次の4つの領域を全て含む。

1. 学習面

学習面は、学校心理士の得意とする援助領域であり、全ての子どもにとって大切なものである。学習における課題がある子どもは、心理・社会面でも進路面でも問題を生じたり、苦戦したりすることになる。学習面のアセスメントは、学力検査、知能検査、認知能力検査、学習適性検査などを活用し、学習スタイルや認知スタイルなどの情報を捉えることが必要である。これまでの学校教育相談や学校カウンセリングでは学習面を軽視する傾向にあったが、適応面と学習面は車の両輪の関係にあるので、重視すべき援助領域である。

2. 心理・社会面

心理・社会面は、パーソナリティや適性などの自己理解を促進させるとともに、対人関係の問題やストレスに対処できる力を獲得させる。臨床心理学の知見だけでなく、発達心理学の視点を採り入れた「発達カウンセリング」(玉瀬, 2008)も有効となる。発達課題の達成のための援助、発達危機に対する介入など多岐にわたる。心理・社会面での援助は、「心理主義」「適応主義」に陥らないような配慮と集団における「個」を意識した援助(「個」の問題に全てを還元しない)が大切である。また、治療的教育相談だけでなく、予防的教育相談や開発的教育相談を重視する必要がある。

3. 進路面

進路面では、進路適性の自己理解の促進や進路決定への援助を行う。アメリカでは、進路面での心理教育的援助サービスはスクールカウンセラー(ガイダンスカウンセラー)の仕事であり、スクールサイコロジストの主たる仕事とは捉えられていない(石隈, 1999)。他方、日本では臨床心理士によるスクールカウンセラーは、進路面の援助はしないことが多い。この点で、学校心理士は積極的に進路面での援助を行う必要がある。

不本意入学の増加、高校中退、ニート対策など様々な課題が起こっているので、進路面の援助はますます必要となる。学校全体でのキャリア教育の取り組みに対しても、学校心理士は積極的な関与が求められている。

4. 健康面

健康面の援助は、主として養護教諭が中心となる。苦戦している子どもや援助を必要としている子どもは、体の不調を表すことが多いので、心身の健康についての知識の豊かな養護教諭はキャッチしやすい。生活習慣病発症の低年齢化、保健室登校の増加、メンタルヘルスについての課題をもつ生徒の増加などに伴い、養護教諭の果たす役割は増大している。保健室が子どもの「居場所」となり、スクールカウンセラーと学校をつなぐ橋渡し役を養護教諭が行い、「チーム援助」を行うチームの重要な位置を占める。

V. 心理教育的援助サービスの技法とチーム援助

学校心理学が行う心理教育的援助サービスの技法は、大別して次の3つがある。

1. アセスメント

心理教育的アセスメントとは、「援助の対象となる子どもが課題に取り組むうえで出会う問題や危機の状況についての情報の収集と分析を通して、心理教育的援助サービスの方針や計画を立てるための資料を提供するプロセ

ス」(石隈, 1999)である。援助サービスの3つの段階に応じて、アセスメントの目的・技法は異なる。

学校心理学では生態学的アプローチを重視するため、アセスメントの対象は、子ども自身と子どもの環境との相互作用となり(石隈, 1999)、個人差・個人内差の理解が大切となる。

アセスメントの種類は、①援助者自身のアセスメント、②子ども(=被援助者)についてのアセスメント、③子どもの環境のアセスメントの3つに分けられる。アセスメントの方法は、①観察、②面接と遊戯(プレイ)、③心理検査、④子どもの援助者との面接の4つに大別できる。

アセスメントは、一人ひとりの子どもが自らの力で解決できる自助資源と、自分一人では対応できないため、他者の援助を必要とする援助資源に分けて考えることが必要である(小野瀬, 2004)。その際は、石隈・田村(2003)が開発した「援助資源チェックシート」や「援助チームシート」を活用すると容易になる。

2. カウンセリング

学校心理士が行うカウンセリングは、子どもの心理・社会面のみならず、学習面、進路面、健康面と幅が広い。問題解決の援助を目指した面接だけではなく、様々な直接的な援助的関わりも含む。この援助的関わりは、①授業や特別活動における教師の援助的関わり、②障害のある子どもへの教育場面における教師の援助的関わり、③保健室における養護教諭の援助的関わり、④相談室における子どもへの相談活動(個別面接、集団面接など)が該当する。これから分かるように、予防的なカウンセリングや開発的なカウンセリングも含む。

大野(2004)は、学校で使える(使いものになる)カウンセリングが満たすべき最低限の条件として、①学校や学級、教師というあり方(その構造や論理)に適合的なものでなければならない、②学校の中での3つの人間関係(児童生徒-教師、子ども-大人、生活者同士)に適合的でなければならない、③その時・その場で、ある程度は実効性・即効性があるものでなければならないの3つを挙げている。①については、学校の教育活動から離れた面接室での1対1の長時間・複数回面談が中心となる心理臨床の技法は、教師が主体的になって様々な取捨選択や創意工夫を付け加えないと、使い勝手が悪すぎるように思われる、②については、3つの人間関係にコミットするためには、安定した援助者としてのカウンセラーと不安定な被援助者であるクライアントとの専門的な関わりという旧来からのカウンセリング・イメージを脱却し、マイクロ・カウンセリング²⁾等に見られる、ヘルパー、ヘルピー、ヘルピングといった相互的な援助を、学校という日常生活の中で具体的に模索すべきであるとコメントしている。長年、生徒指導困難校を含む高校で教鞭をとり、教育相談に従事してきた大野の指摘³⁾は耳を傾けるべきであろう。

3. コンサルテーション

コンサルテーションとは、「異なる専門性をもつ複数の者が、援助の対象の問題状況について検討し、よりよい援助のあり方について話し合うプロセス(作戦会議)」のことである(石隈, 1999)。コンサルテーションが求められるのは、コンサルティ(=援助を受ける者)に職業上あるいは役割上の課題の遂行において問題状況や危機状況が生じた時である。コンサルテーションは、コンサルティの子どもへの関わりにおける問題解決とコンサルティの援助能力の向上という2つの目的をもつ。

コンサルタントとコンサルティとの関係は、①対等のパートナーである、②コンサルティの積極的な関与、③守秘義務と報告義務の3つがあると石隈(2004c)は指摘している。①に関してはスーパービジョンのような指導-被指導の関係ではなく、両者は対等の立場で協働する。②に関しては、コンサルテーションはコンサルティの自発的な申し込みで開始するのが原則で、その成否はコンサルティの自発的・積極的な問題解決への関与にかかっている。

コンサルテーションには、問題解決型、研修型、システム介入型の3種類がある(石隈, 1999)。また、学校心理学固有のコンサルテーションの特徴として、相互コンサルテーションがある。相互コンサルテーションの定義は「同じ組織内(例:学校)または異なる組織間において、異なった専門性や役割をもつ者同士が、それぞれの専門性や役割に基づき、特定の援助対象の問題状況と援助の実状について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス(作戦会議)」のこと(石隈, 1999)であり、コンサルタントとコンサルティとが入れ替わること(=双方向型)が特徴である。

コンサルテーションでは、システムズ・アプローチの視点からの取り組み(例えば、吉川(1999); 楯林ら(1994))を参考にすることも有益である。

4. チーム援助

学校心理学では、子どもの問題状況に応じて援助チームを構成する。援助チームの定義は「援助ニーズの大きい子どもの学習面、心理・社会面、進路面、健康面における問題状況の解決を目指す複数の専門家と保護者によるチーム」のことである(石隈, 1999)。代表的なものは、担任、保護者、コーディネーター役となる教育相談担当などで構成される少人数のチームであり、このような援助チームを「コア援助チーム」と呼ぶ。「コア援助チーム」は、構成員が少数のため、活動のしやすさ、チームとしての成熟、情報の守秘義務等の点でも機能的である(石隈・田村, 2003)。「コア援助チーム」に保護者が入る点は、子どもをよく知る「自分の子どもの専門家」であるからである。田村(2008)は、保護者と援助チームを組むために援助チームメンバーの関わりで有効な点について、①保護者のカウンセリングニーズとコンサルテーションニーズの両方を充たす援助を継続すること、②「保護者が心理的に揺れている時期は、教師やスクールカウンセラーが行う子どもへの援助活動の成果を保護者は認識しにくい」という「親・援助者ギャップ」の存在を理解することの2点を見いだしている。

また、スクールカウンセラーも「コア援助チーム」に加わることが望ましい。「コア援助チーム」の結成は、コーディネーター中心型と委員会主導型に分けられる(石隈・田村, 2003)。「コア援助チーム」の実践例としては、田村(2003)に詳しい。

子どもが必要としている援助の大きさや緊急の度合いによっては、「拡大援助チーム」や「ネットワーク型援助チーム」に発展する。「拡大援助チーム」は、「コア援助チーム」に養護教諭、生徒指導担当、特別支援教育コーディネーター、学年主任、部活動顧問などの校内スタッフが加わったものである。「ネットワーク型援助チーム」は、「コア援助チーム」や「拡大援助チーム」に加えて、メンバーが保有するネットワークを通じて広く援助を要請するもので、校外の外部機関(医療機関、適応指導教室、親の会、ボランティア)などの様々な援助資源が関与する(田村, 2004)。この場合、コーディネーターは他の援助者との調整・連絡役となるため、複数存在することになる。

チーム援助を進めるに際して、コーディネーションが大切である。コーディネーションとは「学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し、援助チーム及びシステムレベルで、援助活動を調整するプロセス」と定義されている(瀬戸・石隈, 2002)。コーディネーション委員会の機能について、中学校の事例を分析した家近・石隈(2003)は、①コンサルテーション及び相互コンサルテーション機能、②学年、学校レベルの連絡・調整機能、③個別のチーム援助の促進機能、④マネジメントの促進機能—の4つの機能があることを見いだしている。

各地の教育センターでは、特別支援教育コーディネーターの研修はよく行われているが、教育相談や生徒指導をテーマとしたコーディネーションの研修は極めて不十分であり、今後の充実を望むところである。また、コーディネーション委員会には、必要に応じて管理職も加わることが大切である。

VI. 予防的・開発的教育相談

近年、治療的教育相談から予防的・開発的教育相談への転換が起きつつある。カウンセリング心理学者の國分(1997)は、学校現場でのカウンセリングは「治すカウンセリング」から「育てるカウンセリング」へ転換すべきであると提唱している。前者が臨床心理学モデルである治療的教育相談に、後者がカウンセリング心理学モデルである予防的・開発的教育相談に符合する。学校心理学の一次的援助サービスと二次的援助サービスが予防的・開発的教育相談に該当する。臨床心理学者の近藤(1994)も、不登校の対応として「促進的援助」と「予防的援助」の重要性を指摘している。近年、教育センターの教員研修においても予防的・開発的教育相談に重点を置いた研修や学校心理学の立場に立った「チーム援助」の実践のための研修が増加している。

予防的教育相談と開発的教育相談の境目は、必ずしも明確ではなく、両者をまとめて取り扱われることも多い。予防的教育相談としては、ストレスマネジメント教育、ソーシャルスキルトレーニング、ライフスキルトレーニングなどがあり、不適応状況に陥らないための援助を行う。苦戦する子どもの早期発見と援助を行い、悪化しないように対処する。そのためには、SOS チェックリストや「Q-U」などを用いてアセスメントすることが大切

である。「Q-U」(楽しい学校生活を送るためのアンケート)⁴⁾は、学校生活意欲尺度と学級満足度尺度から構成された質問紙で、学校生活意欲尺度はスクール・モラルを測定し、学級満足度尺度は承認得点と被侵害得点により、児童・生徒を①学校生活満足群、②侵害行為認知群、③学校生活満足群、④非承認群の4群に分け、学級崩壊の可能性についてもある程度予測できるものである(小野寺・河村, 2009)。「Q-U」を活かした学級経営についての実践についても発表されている(河村・小野寺・粕谷・武蔵, 2004)。

近年、「キレる」子どもが増加しているが、アンガーマネジメント(本田, 2002; 大河原, 2004)も予防的教育相談の1つである。アンガーマネジメントとは、怒りの感情をコントロールできるようにすることである。アンガーマネジメントと関係の深いものとしてアサーション・トレーニングがある。これは、相手の立場を尊重しながら、適切な自己主張ができるようにするものである。

開発的教育相談の代表的なものとしては、キャリアカウンセリングがある。カウンセリングのルーツは、職業指導、教育的ガイダンス、精神衛生運動、発達のカウンセリングの4つであり(金沢, 1997)、職業的自己実現を図るキャリアカウンセリングは、職業指導と関係が深い。「生き方」「在り方」を考えさせる進路指導(キャリア教育)にとって、開発的視点に立った教育相談が大きな役割を果たす。進路未決断やモラトリアム、ニートの増加に伴い、キャリアカウンセリングにスクールカウンセラーが関与することが求められている。

人間関係づくりや対人コミュニケーション能力の向上を目指す構成的グループエンカウンター(Structured Group Encounter)も開発的教育相談として、各地の学校で実践が進められるようになってきた(例えば、片野(2007))。グループアプローチの1つである「対人関係ゲーム」も開発的教育相談として用いられることがある。

VII. 予防的・開発的生徒指導

近年、生徒指導も従来の問題行動の対処を中心とした治療的生徒指導・対処的生徒指導(消極的生徒指導とも呼ばれる)から予防的・開発的生徒指導(積極的生徒指導とも呼ばれる)へ転換しつつある(八並・國分, 2008)。もちろん、暴力行為、薬物乱用、性非行、長期欠席などの対応では治療的生徒指導が必要となる。しかし、治療的生徒指導が不要になるような指導を日常から行うことが何よりも大切である。治療的生徒指導は、学校心理学の三次的援助サービスが該当し、福祉関係、警察関係、矯正・保護関係、司法関係、保健医療関係との「ネットワーク型チーム援助」が求められる。学校関係者が関与することの限界についても理解しておく必要がある。

予防的生徒指導は、一部の「気になる子ども」を対象に、問題が深刻化しないように早期に解決するように取り組むものである。遅刻や登校しぶり、服装や言動の荒れ、学習意欲の低下、健康面での不調を訴えるなどの顕在化しはじめた子どもを、学級担任、生徒指導担当、保護者で構成される「コア援助チーム」や、状況に応じて「拡大援助チーム」を組織して対応する(八並, 2007)。当該の子どもだけでなく、保護者への支援(カウンセリング)が必要となる場合もあり、介入の技法をマスターしておく必要がある。

開発的生徒指導は、全ての子どもを対象に自己の長所や自分らしさの発見、社会性の育成に関わる生徒指導を行うものである(八並, 2007)。開発的生徒指導は、道徳、特別活動、「総合的な学習の時間」などで行うのが望ましい。開発的生徒指導におけるアセスメントは、子どもの精神保健や発達に関するアセスメント、学級集団の構造に関するアセスメントが必要となる。予防的・開発的生徒指導の実践をまとめたものとしては、山口(2005)がある。

近年、日本においてガイダンスプログラムが注目されている。ガイダンスプログラムは、アメリカのスクールカウンセリングの新しい動向である「包括的カウンセリング」の影響を受けたもので、開発的生徒指導の側面も持っている(三野輪, 2009)。「包括的カウンセリング」は、学校で学ぶ全ての子どもの発達のニーズに対応したもので、学校心理学で言うところの一次的援助サービスに該当する。1998～99年の学習指導要領の改訂で「ガイダンス機能の充実」が謳われたものの、生徒指導ではプログラムの開発はほとんど行われてこなかった(これに対して進路指導においては、キャリア発達能力の構造化モデルの作成が行われた)。アメリカのガイダンスプログラムの到達点と日本の生徒指導の課題を明らかにした中野・花屋(1997)は、日本におけるガイダンスプログラ

ムの立案に際して、示唆を与えてくれよう。

開発的生徒指導及び開発的教育相談と関連性の強いものに心理教育 (psycho education) がある。前述の構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキルトレーニングなどに加えて、VLF (Voices of Love & Freedom) という役割取得能力 (Selman, R. L.) を育む教育プログラムの実践も試みられている。また、ピアサポート (滝, 2004; 中野ら, 2008) やピアカウンセリングも中学校や高校で実践が行われている。ピアサポートやピアカウンセリングは、同世代の子ども同士が互いに支え、助け合いを行うもので、日本では 20 年程前から実践が始まった。これらの活動に参加する子どもに対しては、傾聴などの事前トレーニングを行うとともに、自分では対応できないような事態になったときの指導者の介入についても理解させておく必要がある。

VIII. 学校心理士・臨床心理士・スクールソーシャルワーカーの連携

予防的・開発的教育相談や予防的・開発的生徒指導を進めるためには、教育相談担当や生徒指導主任、特別支援教育コーディネーターの力量アップの研修の充実と併せて、スクールカウンセラーの役割と業務の内容検討が必要である。文部科学省は、2008年4月に「教育相談等に関する調査研究協力者会議」を設置し、2009年3月に報告書『児童生徒の教育相談の充実について一生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり』をまとめた。これによると、スクールカウンセラーの資質や資格等の言及があり、「スクールカウンセラーに準ずる者」を積極的に活用することを検討すべきとされている (文部科学省初等中等局児童生徒課, 2009)。スクールカウンセラーの資格要件は、臨床心理士、精神科医、心理学系大学教授などであるが、一定の相談業務の経験を有する者を「スクールカウンセラーに準ずる者」として任用できることになっている。この「準ずる者」は学校心理士、日本学校教育相談学会認定学校カウンセラー、日本カウンセリング学会認定カウンセラーなどが該当し、現在でも中部地方や東日本では、学校心理士資格を基にスクールカウンセラーに任用されている⁵⁾。この「準ずる者」の積極的活用という点は、予防的・開発的視点に立った教育相談や生徒指導ができるスクールカウンセラーへの期待が背景にあるものと思われる。臨床心理士は特別支援教育に関する取り組みや理解度は弱く、学習面や進路面の支援もしないため、学校心理士等の「準ずる者」がこれらの部分をカバーすることになるだろう。

他方、2008年度から「スクールソーシャルワーカー (SSW) 活用事業」が開始され、SSW 配置校で不登校の減少などに成果を挙げている (丸山, 2008)。臨床心理士が中心のスクールカウンセラーではできない、家庭と学校を繋いだり、環境調整を行ったりすることが SSW⁶⁾ の役割である (門田・奥村, 2009)。SSW の活動報告を見ると、校内でのケース会議の出席、保護者への講演などの啓発活動の実施を行い、学校心理学の「チーム援助」の視点と共通点が多い。外部機関との連携には教師の期待も大きい (石井, 2009)。

SSW の有する資格は、社会福祉士 46.7 %、精神健康福祉士 24.0 %、教員免許 20.0 %、心理に関する資格 18.7 % となっている (文部科学省初等中等局児童生徒課, 2009)。教員免許保持者が少ないという点では、学校文化に馴染むのかという批判もある (臨床心理士に対しても同様の批判がある) が、ソーシャルワークの視点は、特に教育困難校において大切である。報告書では、「スクールカウンセラーとの役割分担をしつつ、学校はスクールソーシャルワーカーを活用して、子どもの様々な情報を整理統合し、アセスメント、役割分担、プランニングをした上で、教職員がチームで問題を抱えた子どもの支援をすることが重要である」と記載されている。

学校心理士 (教員の場合とスクールカウンセラーの場合に共通して) は、臨床心理士や SSW と協働・連携を行うことがこれからの相談活動においては大切である。三次的援助サービスの内、危機介入やメンタルヘルスに関わる事例では、精神科医や臨床心理士にリファーすることが肝要である。例えば、摂食障害、高校生の統合失調症や不安障害などは、抱え込まずリファーし、逆に発達障害では、臨床心理士からのリファーを受け、特別支援教育士と連携し、知能検査・認知検査を実施したり、個別の指導計画を立案したりするのがよい。相談室待機型のスクールカウンセラーではなく、日常の授業参観を通して、子どもの姿を把握するとともに、心理教育に関する授業づくりに協力したり、T.T.として参加したりすることも大切である。教科の学習においても、例えば、高校公民科「現代社会」「倫理」の「青年期の心理」の学習では、心理学の専門性を活かした協力をするというこ

とが考えられる。家庭との連絡や福祉機関への橋渡しには、SSW と連携し、援助チームを構成し、チーム会議を進めることが求められる。

[註]

- 1) 大学院における学校心理士養成を目指した取り組みは、1989年に日本教育心理学会に「教育心理学専門家養成検討委員会」が設置された(翌年に「学校心理学実行委員会」に改組)のがルーツである。1992年に大阪教育大大学院修了者に初めて「学校心理学」専修免許状付記が行われた。京都教育大大学院でも、近畿地区の教員養成系大学院では最後となったが、「学校心理学」専修免許状付記が可能(京都府教委)となった。
日本教育心理学会が1997年に「学校心理士」の認定を開始し、2001年から学会連合資格となった。認定運営機構に参加している学会は、日本教育心理学会、日本発達心理学会、日本特殊教育学会、日本発達障害学会、日本LD学会、日本学校心理学会、日本生徒指導学会、日本応用教育心理学会、日本学校カウンセリング学会の9学会である。現在の資格保持者は約3800名で、その9割は教員免許取得者である。
- 2) 例えば、玉瀬(1998)は、マイクロカウンセリングの視点に立ってカウンセリング論を展開している。
- 3) 学校教育相談を①ミニクリニックモデル、②生徒指導機能論、③カウンセリングマインド論に分類して整理し、各々の特徴と限界を明らかにした大野(1997)も示唆を与えてくれる。
- 4) 「Q-U」にソーシャルスキル尺度を加えた「hyper Q-U」も刊行されている(図書文化 刊行)。
- 5) 日本学校心理士会の会員に対する調査(回答率46.4%)では、269名(15.4%)がスクールカウンセラーに就任している。その内、臨床心理士としてが115名、臨床心理士に「準ずる者」としてが97名であった。学校心理士以外の資格の保持についての回答では、一番多いのが臨床心理士(全体の18.9%、スクールカウンセラー従事者では50.2%)、次いで、教育カウンセラー、臨床発達心理士であった(岡田, 2009)。
- 6) 2006年に日本学校ソーシャルワーク学会が発足した。学会誌『学校ソーシャルワーク研究』を見ると、生徒指導や特別支援教育、個別の教育支援計画を取り上げた論文が掲載されている。学校心理学はスクールソーシャルワークと親和性が大きく、スクールソーシャルワークの実践から学ぶ必要性を感じる。

文 献

- 本田恵子 2002 キレやすい子の理解と対応—学校でのアンガーマネジメント・プログラム—ほんの森出版
 家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究—A中学校の実践をとおして— 教育心理学研究, 51, 230-238.
- 石井幸江 2009 スクールソーシャルワークの実践と教員の連携意識—学校心理士からみた学校福祉援助技術— 日本学校心理士会年報, 1, 129-138.
- 石隈利紀 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— 誠信書房
- 石隈利紀 2004a 学校心理学の意義 日本学校心理学会(編) 学校心理学ハンドブック Pp.10-11. 教育出版
- 石隈利紀 2004b 学校心理学の内容 日本学校心理学会(編) 学校心理学ハンドブック Pp.12-13. 教育出版
- 石隈利紀 2004c コンサルテーションとは 日本学校心理学会(編) 学校心理学ハンドブック Pp.112-113. 教育出版
- 石隈利紀・田村節子 2003 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 学校心理学実践編 図書文化
 門田光司・奥村賢一 2009 スクールソーシャルワーカーのしごと 中央法規
- 金沢吉展 1997 カウンセリング心理学—スクールカウンセリングの基礎学1— 國分康孝(編) スクールカウンセリング事典 Pp.20-21. 東京書籍
- 片野智治 2009 教師のためのエンカウンター入門 図書文化
- 河村茂雄・小野寺正己・粕谷貴志・武蔵由佳 2004 Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド 図書文

化

- 國分康孝 1997 育てるカウンセリングの意義 國分康孝(編) スクールカウンセリング事典 Pp.71-72. 東京書籍
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会
- 丸山涼子 2008 学校とSSWとの協働による学校課題解決へのアプローチ 悠プラス, 25(11), 110-111.
- 三野輪敦 2009 ガイダンスプログラム 水野治久(編) 学校での効果的な援助をめざして—学校心理学の最前線— Pp.23-31. ナカニシヤ出版
- 文部科学省初等中等局児童生徒課 2009 「児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—(報告)」の概要について 月刊生徒指導 2009年12月号, 6-11,
- 中野武房・森川澄男・高野利雄・栗原慎二・菱田準子・春日井敏之(編) 2008 ピア・サポート実践ガイドブック ほんの森出版
- 中野良顕・花屋哲郎 1997 米国総合的学校ガイダンス&カウンセリングプログラムの分析と日本の生徒指導の再構築 進路指導研究, 18, 27-38.
- 楢林理一郎・三輪健一・上ノ山一寛・吉川悟・湯沢茂子 1994 学校現場におけるシステムズ・コンサルテーションの可能性—滋賀県での「さざなみ教育相談」の経験から— 家族療法研究, 11(2), 99-107.
- 日本カウンセリング学会 1995 カウンセリングとは何か—日本カウンセリング学会定義委員会の報告— 日本カウンセリング学会会報, 73, 2.
- 日本教育心理学会 1996 スクールサイコロジスト(学校心理学に基づくスクールカウンセラー)とは 岡田守弘 2009 2007年度学校心理士による相談業務に関する実態調査 日本学校心理士会年報, 1, 155-157.
- 小野寺正己・河村茂雄 2009 学級のアセスメントと苦戦する子どものアセスメント 水野治久(編) 学校での効果的な援助をめざして—学校心理学の最前線— Pp.75-82. ナカニシヤ出版
- 小野瀬雅人 2004 学校心理学の方法 日本学校心理学会(編) 学校心理学ハンドブック Pp.14-15. 教育出版
- 大河原美以 2004 怒りをコントロールできない子の理解と援助—教師と親のかかわり— 金子書房
- 大野精一 1997 学校教育相談とは何か カウンセリング研究, 30, 160-179.
- 大野精一 2004 学校で使えるカウンセリング 日本学校心理学会(編) 学校心理学ハンドブック p.111. 教育出版
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 2002 高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能力および権限の研究—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, 50, 204-214.
- 滝 充 2004 改訂新版 ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編 金子書房
- 玉瀬耕治 1998 カウンセリング技法入門 教育出版
- 玉瀬耕治 2008 カウンセリングの技法を学ぶ 有斐閣
- 田村節子 2003 スクールカウンセラーによるコア援助チームの実践—学校心理学の枠組みから— 教育心理学年報, 42, 168-181.
- 田村節子 2004 チーム援助の技法 学会連合資格「学校心理士」認定運営機構(編) 講座「学校心理士—理論と実践」2 学校心理士による心理教育的援助サービス Pp.137-150. 北大路書房
- 田村節子 2008 保護者が援助チームのパートナーとなるためには、援助チームメンバーのどのような関わりが有効か 学校心理学研究, 8, 13-27.
- 山口豊一(編) 2005 学校心理学が変える新しい生徒指導 学事出版
- 八並光俊 2007 生徒指導・進路指導の領域と学習課題およびキーワード 学校心理士資格認定委員会(編) 学校心理学ガイドブック 第2版 Pp.95-104. 風間書房
- 八並光俊・國分康孝(編) 2008 新生徒指導ガイド—開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助 図書文化
- 吉川悟(編) 1999 システム論から見た学校臨床 金剛出版