



Title	教師とスクールカウンセラーの良い協働のプロセス及びその促進要因の検討
Author(s)	鍋田, 彩菜; 渡邊, 誠
Citation	臨床心理発達相談室紀要, 6, 67-106
Issue Date	2024-03-19
DOI	10.14943/RSHSK.6.67
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/92157
Rights	The purpose of the study was to identify the processes and facilitating factors that teachers perceive as good in the collaboration between teachers and school counselors in their support for students. Three male junior high school teachers with extensive teaching experience were interviewed, and the results were analyzed using the TEM (Trajectory Equifinality Modeling), and KJ methods. It was revealed that good collaboration was due to the teachers' strong trust in the school counselor and the school counselor's positive attitude toward the teachers. It was also inferred that teachers and school counselors supported students based on mutual support and that the quality of support was higher than in the case of consultation only and no collaboration.
Type	bulletin (article)
File Information	04_2434-7639_6_67-106.pdf



[Instructions for use](#)

教師とスクールカウンセラーの良い協働のプロセス及び その促進要因の検討

鍋田 彩菜*・渡邊 誠**

Process of collaboration between teachers and school counselors and
its facilitating factors

Ayana NABETA, Makoto WATANABE

要旨

教師とスクールカウンセラーが協働して行う生徒に対する支援のなかで、教師はどのような協働を良いものと捉えているのか、そのプロセスや促進要因を明らかにすることを目的とした。教員経験が豊富な男性中学校教師3名にインタビュー調査を行い、結果を複線径路・等至性モデリング、KJ法で分析した。良い協働の背景には、教師がスクールカウンセラーに対して強い信頼感を持っていること、スクールカウンセラーが教員に積極的な姿勢で働きかけていることなどがあると明らかになった。また、教師とスクールカウンセラーは相互的な支え合いのもと生徒の支援をしていたことや、コンサルテーションのみで協働をしない場合よりも支援の質が高いことが推察された。

キーワード：協働、教師、スクールカウンセラー、TEM

Key words : collaboration, teacher, school counselor, TEM

1. 序 論

1-1 中学生の悩みの相談相手、対処方法

中学生は思春期に直面する時期で、心身ともに変化が見られるため非常に不安定である。そんな中学生が悩みを抱えた場合には、岩瀧（2007a）の調査によると、9割以上が保護者・友だち・教師に相談すると言い、悩みを抱えた中学生の多くは、まず身近な人間に助けを求めると言えよう。一方で、後藤ら（2005）は誰にも悩みを相談しない中学生がいることを報告している。櫻井・青木（2005）は、誰にも相談できない生徒は、攻撃性や非効力感が高いことを指摘している。しかし、この問題は視点を変えると、誰かに相談することで、非効力感や攻撃性といった不適応的側面を低減できるということになる。

清水ら（2019）によれば、中学生は発達過程で、喜びや悲しみなどに共感しあうことで家

* 北海道大学大学院臨床心理学講座修士課程

** 北海道大学大学院教育学研究院准教授

族、教師、友人など、自身を取り囲む重要な他者との間に援助の基盤となる信頼関係を形成する。その結果として、困難な状況に直面してもそれを乗り越えて適応することができ、レジリエンスを高めていく。つまり、悩みを他者に相談することは、悩みそのものを解消・軽減できるだけでなく、心身の健康維持にも繋がるのである。以上より、適切な信頼関係を形成し、心身の健康を維持するためにも、悩みを抱え込むのではなく、他者に話すことが重要だと考えられる。したがって、いつでも誰かに相談できるという環境を充実させることは、社会的にも不可欠である。

1-2 スクールカウンセラー制度の動向

学校には、悩みを相談できる環境を用意するための一つとして、スクールカウンセラー（以下SC）という存在がある。SCは1995年に導入されており、その設置状況は文部科学省（2020）によると、令和2年（2020年度）には中学校に約9000個所設置されており、ほぼ全校配置となっている。令和3年度（2021年度）の計画でも設置個所は増加する予定であり、SC制度創設以来、毎年配置の拡充が図られている。また、平成13年度（2001年度）からは、各都道府県等からの要請を踏まえて、全国の中学校に計画的に配置することを目標とし、その成果と課題等を調査研究するため「SC活動事業制度」を開始し、各都道府県等がSCを配置するために必要な経費の補助を行っている（文部科学省、2021）。このように、SC制度の支援は確実に力を入れられてきており、現在の学校現場においてSCが教育相談の一翼を担っていることは、一般的になってきている（土井・加藤、2011）。

1-3 SC利用の現状

SC制度の充実のために国を挙げて上述したような取り組みが行われてきた。しかし、橋本・倉橋ら（2016）が公立中学校15校の教員367名と生徒482名を対象に行った、SCについて教員の利用状況と生徒の認知との関連を検討した調査では、生徒にSC利用を勧めた教員が多い学校でも、SCの勤務曜日を知っている生徒は少なく、相談室に行った生徒または相談した経験がある生徒も少ないことが明らかにされた。また、SCを利用した教員が多い学校であっても、同様の結果になったことが報告されている。加えて、小倉ら（2007）は、中学生が居場所として校内相談室を利用したいというニーズがありながらも、実際の使用頻度は低いことから十分に活用できていない可能性を報告している。

こうした知見からは、心理の専門家であるSCがいる校内相談室を中学生はうまく活用できていないことが明らかであると言えよう。学生支援体制の充実・整備を進めても、また専門的な心理的援助が中学生に役立つことが明らかであっても、援助や支援を必要とする生徒に対して、その援助が届かないのでは意味がない（木村、2017）。

1-4 中学生のSC利用の低さ、相談への抵抗感

岩田（2009）は、ほとんどの学校でSCは常駐ではないため子どもが心を開きにくいと指摘している。また、片山（1996）は、否定的内容の自己開示への抵抗感と自尊心の関連について、悩みの深刻さや自尊心の高低に関係なく、相手が親密性の低い人物であると自己開示は抑制され、相手との関係性によって自己開示が左右される傾向があると明らかにした。こうした知見

からも、常駐ではないSCは中学生にとって親密性の低い人物とされ、中学生が抱える悩みに関するSCへの自己開示の抑制に繋がる傾向が示されている。つまり、相手が親密性の低い人物であると、相談することに対して抵抗感を抱くと言えよう。

また、内閣府（2006）による低年齢少年の生活と意識に関する調査によれば、困ったことや悩みの相談相手として、カウンセラー・相談員を挙げた割合は1.2%でしかなく、SCはほとんど利用されていないことが明らかとなっている。すなわち、中学生は、身近な心理の専門家であり、いつでも共感的理解を得ながら語りができるという特徴を備えるSCを上手く活用できていないと言えよう。この原因として、利用者側の相談への抵抗感などの心理的要因に加えて、SCの学校での扱われ方というような利用者側以外の環境的要因も影響していると考えられる。

また、近年のSC利用率に関するデータは見当たらず、その現状が把握できていない状態である。

1-5 中学校教師とSCの連携の重要性

伊藤（1999）は、スクールカウンセリング活動のさらなる充実のためには、学校の受入体制を改善する方策を通じて、SCと教員の連携をさらに深めることが重要であると指摘している。

そこで、本研究では、SC利用に関わる環境的要因を明らかにすることを目的として、SCと教師の連携に注目する。悩みを抱えた中学生の相談相手（岩瀧，2007a）の中で、SCと最も関係を持つのは教師である。さらに教師はSCに比べて、中学生と関わる機会もはるかに多い。そのためSCは、中学生から悩みの相談を受ける教師が適切に対応できるよう、支援する必要がある。

教師とSCの連携は間接的に生徒に肯定的な効果をもたらす。それは、両者の日常的なコミュニケーションとコンサルテーションの2つである。まず1つ目は、教師とSCの日常的なコミュニケーションが、生徒の不適応予防になり得ることである（荒木・中澤，2008）。両者が日頃から意思疎通を図り、良好な関係であると生徒が認識することで、生徒自身がSCに対して肯定的な感情を示し、SCの利用を促進させる可能性が示唆されている（かしま・神田橋，2006）。つまり、SCと教師の円満な関係が、生徒に安心感を与え、信頼して相談することに繋がると考えられる。

2つ目は、SCが教師にコンサルテーションを行い、生徒に対して間接的な支援ができることである。荒木ら（2007）は、ある生徒について教師がSCに相談した際に、SC側の解釈を取り入れることで、教師が気づけていなかった問題を明らかにできることを示している。また、SCがその生徒と接触した際に得た情報を、守秘義務を考慮しながら教師と共有することで、より良い支援に繋がる可能性を示唆した。教師へのコンサルテーションにより、教師自身が効果的に生徒を支援できるようになれば、その学校の問題対処能力が高まる。

以上より、教師とSCとの間の連携強化が重要であるとわかる。中学生とSC双方との関わりを持つ教師とSCの連携を強化することが、中学生のSC利用の促進に繋がるものと思われる。SCと密接にかかわる教師の存在が、SC活用の促進に大きな影響を及ぼすと考えられるのである。本研究では、両者の連携強化に着目し、SC活用の促進につながる要因やプロセスを明らかにすることを試みる。

1-6 教員のSCに対する働きかけの重要性、SCの教員に対する理解の重要性

さらに橋本（2015）が公立中学校教員を対象に行った調査からは、教師がSCの認知度向上や活用のために働きかけることで、SCが校内で活動していくための体制が整っていくと示唆されている。このことから、教師のSCに対する理解が重要であると推察される。このように学校の受入体制を整えることで、SCが学校組織の一部として十分に機能し、SC活用の促進につながると考えられる。

また、松岡（2014）は教員とSCが連携していくためには、SCに教師への「職業理解の獲得」と、教師それぞれのパーソナリティや考え方を理解する「個人理解の獲得」が必要であると示している。

2. 目的

これまでの研究から、学校側の受入体制やSCの教師への理解が協働に関係していることや、両者の協働が生徒に肯定的な影響をもたらすことが明らかにされている。しかし、教師を対象に協働のプロセスを捉えている研究は少ない。教師とSCの協働を強化していくためには、SC側だけでなく、教師側にも注目して理解を図る研究も重要だと考えられる。

そこで本研究では、中学校教師に着目し、教師とSCの良い協働のプロセス及びその促進要因を明らかにすることを目的とする。これらを明らかにすることで、今後の生徒支援手法に関する示唆を得ることを目指す。

3. 方法

3-1 研究協力者

インタビュー調査は、2023年7月下旬に実施した。

研究協力者は、過去に学級担任の立場でSCと良い協働をした経験を持つと自認している中学校教員3名とした。3名（Aさん、Bさん、Cさん）の概略を表1に示す。

表1 研究協力者の概要

研究協力者	年齢	性別	協働当時の教員経験年数	担任の立場での協働期間	勤務地
Aさん	40代前半	男性	11年	約9か月	X県
Bさん	50代後半	男性	19年	1年	Y県
Cさん	40代後半	男性	23年	1年	Z県

本研究では、良い協働のプロセスやその要因を明らかにすることを目的としているため、研究協力を依頼する対象は、これまでに複数回SCとの協働の経験を持ち、そのなかで協働が上手くいったと思えるエピソードを語られる方にすると必要があると考えた。そのため、教員経験年数が10年以上経過していることを条件とした。さらに、生徒が悩みを教職員に吐露する場面は複数想定されるが、SCを利用するにあたっては、その生徒が所属している学級の担任が窓口となって関わる場合が多いため、学級担任の立場でSCと協働した経験を持っていることも協力者選定の条件とした。

3-2 調査手続き

同意が得られた研究協力者に対して、半構造化面接法によるインタビュー調査を行った。所要時間は、1人約90分であった。インタビュー内容については、研究協力者の同意を得てメモを取り、音声をオンラインの場合はZoomのレコーディング機能、対面の場合はICレコーダーを用いて録音した。

3-3 インタビュー内容

インタビューの質問項目は、教師とSCの連携強化要因に関する松岡（2014）、及び連携構築に関する土井ら（2011）、SC制度に対する教師の評価やSC定着度を調査した古澤・古橋（2009）などを参考に設定した。具体的な内容を表2に示す。

初めに、年齢や当時の教員経験年数等を回答してもらったうえで、表のインタビューガイドに従って担任教員の立場でSCと協働しながら生徒を支援したエピソードについて語ってもらった。

表2 インタビューガイド一覧

-
- | |
|---|
| (1) 学級担任の立場で、一人または複数の生徒の問題に、SCとやりとりしながら対応した経験について |
| (2) SCと協働しようと思った経緯について |
| (3) 協働の期間について |
| (4) SCとの話し合いの内容について |
| (5) SCとの協働を体験して感じたことや役立ったこと |
| (6) 中学生を支援する際の、SCと教師の考え方の違いについて |
| (7) SCとのコミュニケーションについて（雑談の有無） |
| (8) SCに対するイメージについて |
| (9) SCにどの程度職務内容を明らかにしているのか |
| (10) SCの行う学校に合わせた活動について |
| (11) SCの勤務形態 |
| (12) 教師が思う良い協働とはどのようなものか |
-

本研究は、半構造化面接によるデータ収集であるため、研究協力者の返答や語りたと思われる内容に合わせて、質問の順番を入れ替えたり、追加で必要と思われる質問を加えたりしながら、インタビュー調査を実施した。また、担任教員になる前や、学年が上がり担任教員でなくなった後も、何らかのかたちでSCやその生徒と関わっていた場合は、そのエピソードも含めて語ってもらった。

3-4 倫理的配慮

本研究は、北海道大学大学院教育学研究院令和4年度研究倫理委員会の審査・承認を受けた(受付番号：22-49)。

3-5 データ分析方法

インタビュー内容を録音したデータから逐語録を作成し、個人を特定しうる情報の削除、改変を行ったあと、研究協力者による確認を受けた。分析には、TEM (Trajectory Equifinality

Modeling, 複線径路・等至性モデリング：以下TEM)とKJ法を用いた。

TEMとは、個々人がそれぞれ多様な径路をたどっていたとしても、等しく通過するポイント(等至点)があるという考え方を基本とし、人間の経験を時間的変化と社会的・文化的な文脈との関係で捉え、等至点までの多様な径路を記述するための質的研究の手法のひとつである(荒川・安田・サトウ, 2012)。TEM図を描くことで、対象の具体的な経験や時系列を保持し、どんな選択を迫られ何に影響され決定したのかを可視化できる(三尾・佐藤・小松, 2017)。このような特性を持つTEMを分析に用いることで、SCと教師の協働に関する具体的なプロセスや、その促進要因を明らかにすることができ、そこで起きた出来事の多様性をありのままに表現することが可能となり得ると判断した。分析手順は、安田・サトウ(2023)、サトウ・安田(2023)を参考に、①時系列の整理、②暫定的な等至点(Equifinality Point: EFP)と暫定的な両極化した等至点(Polarized EFP: P-EFP)の設定、③分岐点(Bifurcation Point: BFP)と必須通過点(Obligatory Passage Point: OPP)の設定、社会的方向付け(Social Direction: SD)の設定とした。サトウ・安田(2023)は、研究者が最初に設定したEFPやP-EFPに固執するのではなく、インタビューを通じてTEM図を描くときに、研究者自身の思い込みを打ち砕いていく必要があると指摘している。そのため、最初に設定したEFPとは異なるEFPが分析を通して抽出されたときをTEM的飽和(安田ら, 2021)として、TEM図の完成とした。

また、社会的助勢(Social Guidance: SG)は、サトウ・安田(2023)によれば、EFPに向かう有り様を促したり助けたりする力を象徴的に表した諸力である。これは、本研究で扱う良い協働のエピソードにおいては協働の促進要因として多量に見られ、TEMではなくむしろKJ法を用いるほうが詳細に捉えられると判断したため、TEM図に描き出していない。なお、荒川・安田・サトウ(2012)や安田・滑田・福田・サトウ(2022)は、このようにTEMとその他の質的研究法を組み合わせることに肯定的な主張をしている。

以上より、協働の促進要因を検討するために、KJ法も用いた。KJ法とは、川喜田(1967)によって野外科学の方法から生み出された発想法のことである。分析手順は、①切片化したデータを要約し、1行見出しをつけ、1枚のメモ用紙に記録する、②それらのメモのグループ編成を作る、③メモを重ねる程度に広げて並べ、その中から「親近感を覚える」内容同士を集めてグループを作る、④できたグループのメモを熟読し、グループの1行見出しを作り、これを小グループとする、⑤この作業を繰り返し、中グループを作成する、⑥それらのグループ分けを行い、大グループにまとめるとした。この作業を経て、まずは54個の小グループにまとめた。そして、再びそれらを13個の中グループにまとめた。その後、もう一度グループに分け、10個の大グループが出来上がった。最後に、これらのグループの意味関連のあるものを近づけ、中川(1987)を参考に、空間配置をして図解化した。

また、分析は、筆者の所属していた北海道大学大学院教育学院教育臨床心理学ゼミの院生複数名及び教員により検討を行い、客観性を高めるよう努めた。

4. 結果と考察

本研究では、データを分析するにあたって、KJ法とTEMという異なる分析法を組み合わせる用いるトライアングレーションを試みた。

以下では、まずTEMによる検討を行い、次にKJ法による検討を行う。

4-1 複線径路・等至性モデリング (TEM) による、担任教員とSCの良い協働のプロセスの検討

表3はTEM図を分析するために整理した概念表である。また、3名のインタビューから得られた、良い協働のプロセスの結果をそれぞれ図1、図2、図3に示す。

表3 TEMの概念表

概念の名称	概念の意味	本研究における位置付け
等至点：EFP (Equifinality Point)	異なる径路をたどりながらも類似の結果が実現するポイント	①担任教員とSCが協働して生徒を支援する ②担任教員とSCが協働して生徒と学校との繋がりを維持し続ける
両極化した等至点：P-EFP (Polarized EFP)	等至点の対になるような、いわば補集合的な事象のポイント	①担任教員とSCが協働しない ②協働や支援が途絶える
分岐点：BFP (Bifurcation Point)	径路が発生・分岐するポイント	①生徒ないしは親のSC利用が定期的に行われる ②生徒が学校に来られなくなる
必須通過点：OPP (Obligatory Passage Point)	ほとんどの人が、論理的・制度的・慣習的・結果的に経験せざるを得ないポイント	①担任教員がSCに対する信頼感を持っている ②生徒が学校での生活を苦しく感じる ③生徒について担任教員から他の教職員に情報共有をする ④担任教員が生徒にSCとのカウンセリングを提案する
社会的方向づけ：SD (Social Direction)	等至点に向かうことを阻害する諸力	①SCの予約がいっぱい

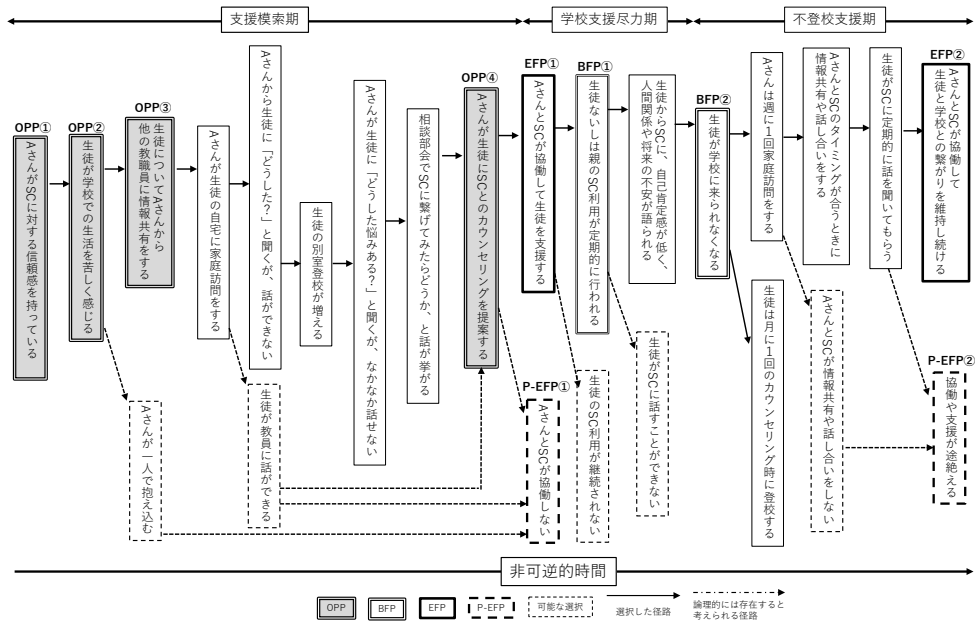


図1 AさんのTEM図

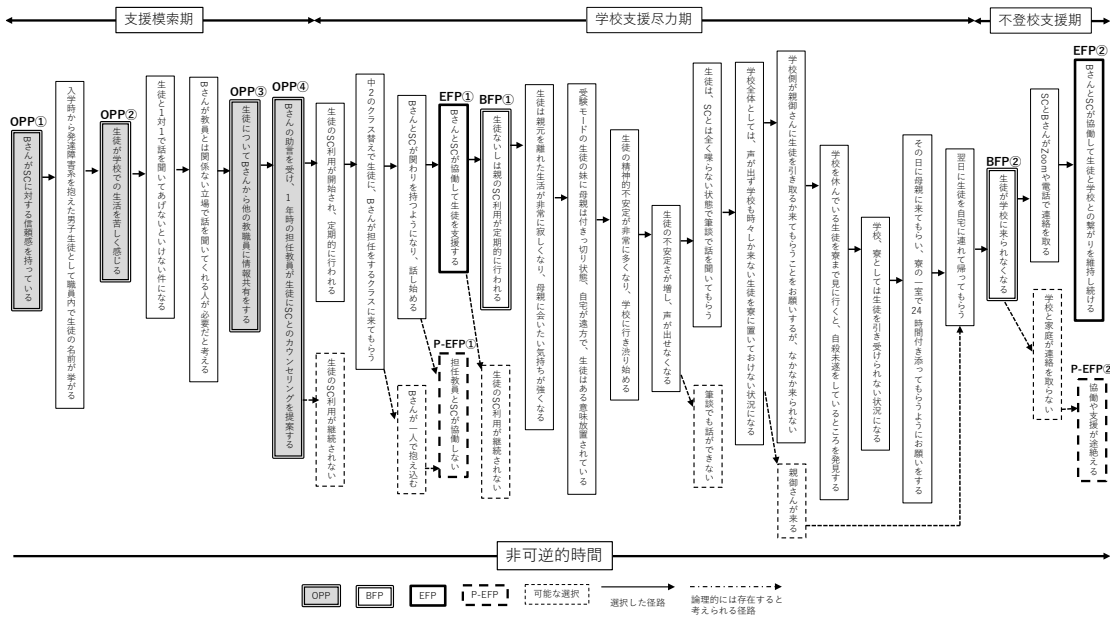


図2 BさんのTEM図

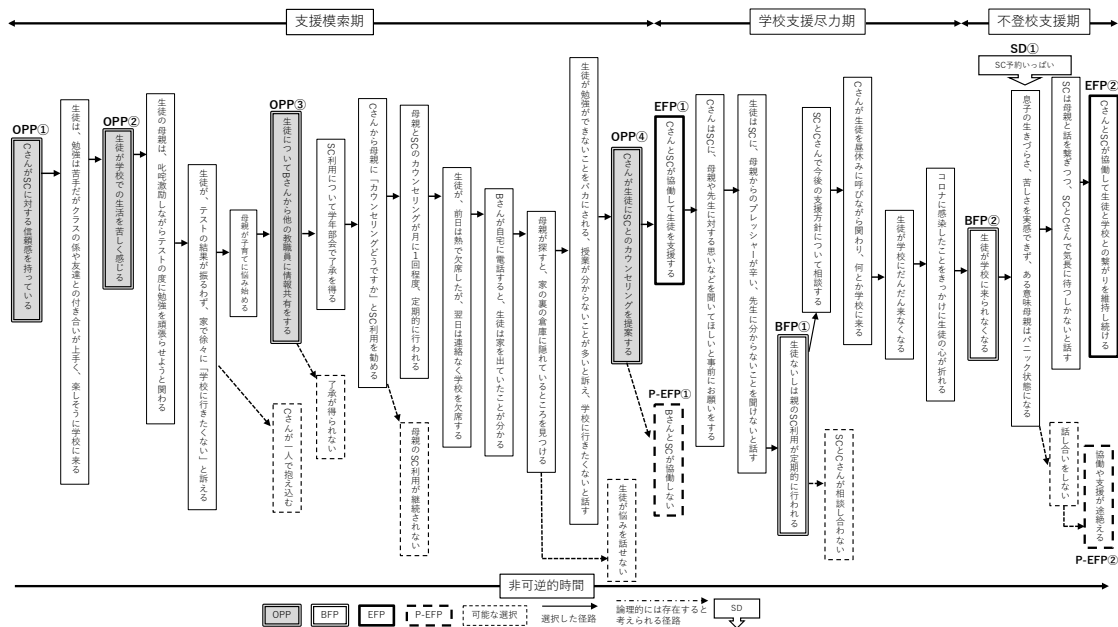


図3 CさんのTEM図

本研究では、TEMを用いて等至点に焦点を当てながら、そこに至るまでの個人の行動や発達、選択や認識の変容・維持の様相を、社会的・文化的な文脈と時間的変化との関係で捉えることを目指す。したがって、ここでは非可逆的時間に沿って、研究協力者の語りから読み取れる等至点とその背景にある要因について以下に示す。

なお、「」で括り、斜体で示した部分は、研究協力者の実際の語りである。「I」は筆者を示す。補足が必要であると筆者が判断したものは、()で示した。また、等至点と分岐点、必須通過点は太字、行為や経験は【 】、社会的方向づけは< >で示した。

記述をする際に、状況の変化に合わせて時期を「支援模索期」「学校支援尽力期」「不登校支援期」の3つに区分した。以下では3つの時期区分ごとに結果を論じる。

4-1-1 支援模索期

担任教員がSCに対する信頼感を持っている (OPP①) から、担任教員が生徒にSCとのカウンセリングを提案する (OPP④) までが支援模索期である。この期間は、SC利用に至っておらず、教員のみで生徒にアプローチしていた。

担任教員がSCに対する信頼感を持っている (必須通過点：OPP①)

3名は、今回SCと協働を開始する前から、SCに対して信頼感を持っていた。

Aさん

これまでAさんが関わってきたSCについて、「本当に素晴らしい方ばかりだったので」と語る。AさんはSCのことを、生徒の抱える悩みなどを「深く聞いてくれる存在」、「(Aさんの)考え方や見方を変えてくれる存在」と捉え、SCとの意見の違いによる衝突は「一切ない」と話し、

SCに対する信頼感が窺えた。

Bさん

SCへの信頼感は「直感」的に生まれたもので「色々やってみよう、(SCに)頼んでみたら良い」という方針があった。また、教員としての見方がありつつも、生徒の支援に対して「そうじゃない立場の(人で)話を聞いてもらえる人がいないと、上手くないかな」と考え、男子生徒の問題が起きた際も「もうこここそ(SCのところへ)行かなきゃっていう」思いでSC利用に至った。

また、今回協働したSCさんについては次のように語った。

B：私、SCさん、最初は本当に関わりがなくて、どっかで話したいなとは思ってたのですがなかなか機会がなかったんです。

(中略)

私は、SCさんと接していて、あ、この人大丈夫だ、信頼できる人だっていうのが分かったの。

(中略)

I：一気にスムーズにSCさんとの、関係性が築かれた。

B：もう一瞬で。

男子生徒を支援する際にSCとの関わりを持ち始めたBさんは、SCと話してみて「すごく能力も高いですし、人も良いですし」と評価し、だからこそ「大丈夫」と感じる事ができたという。

Cさん

協働したSCはCさんが赴任する1年前からこの中学校で勤務していたという。今回協働する前から何度か関わる機会を持っており、その際に「話の分かる人だっていう印象があった」と語る。また、SCは「こちらともコミュニケーションを積極的に取りたがってくれるタイプの人」だったと話し、そのため「こちらから振りやすかった」と、協働のお願いをしやすい人柄だったと振り返った。

以上のように、3名は協働する前からSCに対する信頼感を持っていたことが窺える。この信頼感がSCと協働する契機になり得ることが推察された。以下では、3名のそれぞれの信頼感の築かれ方を、順番に考察する。

Aさん

Aさんはこれまでに関わった複数のSCを「素晴らしい方」と評価している。これは、SCがAさん自身の「考え方や見方を変えてくれる」こと、生徒の悩みを「深く聞いてくれる」ことの両方を踏まえて生まれたものだと考えられる。故に、教員と生徒の双方の援助ができるSCは、教員から信頼され、協働に繋がりやすいと推察される。

Bさん

Bさんも、Aさんと同様にSCのことを自分とは異なる見方や視点を与えてくれる肯定的な存在として捉えていることが窺える。Bさんはこの男子生徒を支援するまでSCと協働した経験がなかったというが、長年の経験から、教員とは「ある意味違う見方」が得られることを重要視していたように思われる。

そしてBさんは、今回協働したSCと関わりを持った際に人柄が分かり、「信頼できる人」と身をもって感じる事ができた。もともと持つBさんのSCに対する直感的なイメージが、今回の協働を機に確信的なものへと変化している様子も見て取れる。また、この信頼感が教員とSCの関係構築を加速させたことも窺える。

Cさん

CさんはSCのことを「話の分かる人」と述べていることから、過去にこのSCと協働した経験を通して信頼感が生じたと考えられる。また、SCが行う教員への「ポジティブな評価」は、教員にとって自分の立場や支援方針を理解してもらえているという安心感に結び付いていると推察される。これは、SCに協働を依頼する動機にも繋がり得ると考えられる。

生徒が学校での生活を苦しく感じる（必須通過点：OPP②）

支援をすることになった生徒は、学校での生活を苦しく感じるようになっていったという。

Aさん

ある女子生徒について、「2、3日欠席が続いていた」ことがきっかけで支援をすることになったと語る。Aさんが「家庭訪問」をし、女子生徒に「どうした、悩みある？」と尋ねてみるが、「話が聞けな」かったという【Aさんが生徒の自宅に家庭訪問をする】。そこで、「カウンセラーさんにちょっと聞いてもらおうか」とAさんからSC利用を提案し、カウンセリング時に女子生徒から「友だち関係での悩み」や「将来に対しての不安」、「何をやってもダメで自己肯定感が低」いことが語られた【生徒からSCに、自己肯定感が低く、人間関係や将来の不安が語られる】。また、その女子生徒は「結局最終的に不登校というかたちで学校に来れなくなってしまった」という【生徒が学校に来られなくなる】。

Bさん

Bさんが支援した男子生徒は、診断は受けてないものの発達障害の傾向があり、周囲の人と「コミュニケーション的に難しい」部分が見受けられ、「友だちともあまり上手いかない状況」になったという。

また、この男子生徒は中学校進学にあたり「親元を離れ」た生活を送っており、「寂しい」思いをしていたのではないかとBさんは回想する。中学2年生になると、寂しい気持ちが高まり、男子生徒は「精神的不安定が非常に多い」状況になっていったという【生徒は親元を離れた生活が非常に寂しくなり、母親に会いたい気持ちが強くなる】【生徒の精神的不安定が非常に多くなり、学校に行き渋り始める】。

Cさん

Cさんが支援した中学入学当初の男子生徒は、「クラスの係」や「みんなと仲良く」することを「上手くやっていたので楽しそうに学校に来て」いたという。しかし、中学校生活を送るなかで、「だんだん勉強とかテストっていう現実とぶつかっていき、生徒の母親も「叱咤激励しながらテストの度に頑張らせよう」と関わるも、徐々に「苦しくなって」いったという【生徒の母親は、叱咤激励しながらテストの度に勉強を頑張らせようとする】。

そして、2回目の定期テストが終わった9月頃から「学校に行きたくない」ことを自宅で訴えるようになったという【生徒が、テストの結果が振るわず、家で徐々に「学校に行きたくない」と訴える】。

以上のように、SCと協働が開始される背景には生徒の不適応が関係していることが窺える。3名がそれぞれ支援した生徒の困り感は異なるが、どれも学校生活を送るうえでは苦しい状況だったと推察される。伊藤（1997）は、中学生という時期は、成長スパートと呼ばれる身体の急速な変化や知的機能の質的变化と成長が現れる時期とが重なっており、さまざまな混乱や問題が表面化しやすい時期であると指摘している。このことから、中学生は悩みを抱えやすいと言えよう。

生徒について担任教員から他の教職員に情報共有をする（必須通過点：OPP③）

学校での生活が上手くいかない生徒について、担任教員が一人で抱え込むのではなく、職員室内で教職員に情報共有をしていた。

Aさん

当時の情報共有の仕方について以下のように語る。

もうあの2日3日休みが出たっていう時点で、この子ずっと休んでいるんですとか、そういう情報共有はしていました。自分の所属している学年、とか学年主任（に）。

全体としての情報共有の場、この学年のこの子がちょっと休みが多いねとか、今のところ現状はこんな感じです、っていうのを各学年ごとに報告をする。そこでカウンセラーさんに繋げてみたらどうみたいなのをまとめて行っていたと思います。

Aさんの勤務していた中学校では、「週に1回情報共有する時間がある」り、欠席が続いている生徒や別室登校を希望する生徒についての情報や、その原因について考えられることを担任教員から全体に話す機会が設けられていた。

Bさん

Bさんが勤める中学校は小規模校ということもあり、相談部会のような全体会議の時間は設けずに情報共有を行うという。「毎日適当に、いや～D君（男子生徒）がさあ、みたいな話になって、そういう話を毎日しているんですよね」と語り、日常的に他の教職員との会話の中で生徒に関する話をしていた。

Cさん

Cさんの中学校では、週に1回相談部会、月に1回学年部会という会議があり、「全学年の色々な事例が、ひとまずはカウンセラーさんを集まる」という。ただし、「センシティブなこと」や「なんでもホイホイ拡散していい話じゃない」場合は、「学年部で抱えたり、管理職と学年主任と担任だけで対応したり」することもあり、全てを他の教職員に情報共有するのではなくケースによって線引きをしながら対応していることが窺えた。

以上のように、担任教員は問題を抱える生徒を他の教職員に周知させることに努めていたことが窺える。以下では、それぞれ考察する。

Aさん、Cさん

2名が在籍する学校には、定期的に相談部会や学年部会というような会議が設定されていた。この会議で「情報共有をする時間」があったことから、AさんもCさんも一人で抱え込むことなく他の教職員に情報共有が行えたと考えられる。Sarros&Sarros (1992)は、学校内でのソーシャル・サポートシステムの充実、教師のバーンアウトの低減に大きな効果をもたらすと指摘している。この定期的な会議は、ソーシャル・サポートシステムと捉えることができ、教員が他の教職員に援助要請をしやすい環境を作り出していると言える。結果としてこの会議はメンタルケアにも役立ち、教職員同士の結びつきをも強め得るものとして作用するため、校内にこのような場を設けることは重要だと推察された。

Bさん

Bさんの場合は、相談部会のような会議は無かったというが、生徒の話を教員間で「毎日している」と述べていることから、日常的に教員同士でコミュニケーションを密に取りながら生徒の情報共有を行うことが習慣化されているように思われる。石隈(2000)は、SCを配置した中学・高校の教師を対象とした調査で、校内のコミュニケーションが良い学校では、教師が同僚やSCに援助を求める傾向が高いことを報告している。Bさんも、男子生徒について1年時の担任教員から相談されたことが契機となりSCとの協働が始まっているため、石隈(2000)の報告を支持していると言えよう。

担任教員が生徒にSCとのカウンセリングを提案する(必須通過点:OPP④)

担任教員は、生徒について他の教職員に情報共有を行った後、支援に向けてSCとのカウンセリングを生徒に提案していた。

Aさん

Aさんが女子生徒に対して「何か悩み、どうしたって悩みある?」と直接聞いてみたものの、上手く話を聞くことができなかつたと回想する【Aさんから生徒に「どうした?」と聞くと、話ができない】。そして、「学校の先生っていう、担任っていう立場だとやっぱり話しづらいついていうのがあると思う」と女子生徒の気持ちを汲み取り、「カウンセラーさんにちょっと聞いてもらおうか」とSC利用を提案したという。また、女子生徒とSCが同性であることもSC利用を提案するきっかけになっており、「女性の先生なので、話しやすいんじゃないか」と語る。

さらに、生徒が教員に悩みを話すことで「指導が入るんじゃないかとか」、「指導をしたことによってさらにもう一つ波が起こるとか」など、さまざまな可能性を考慮したうえでSC利用の提案に至ったという。

Bさん

Bさんは「直感」でSCにカウンセリングを頼んだという。Bさんなりの「見方がある」としつつも、「そうじゃない立場の（教員ではない人に）話を聞いてもらえる人がいないと、多分、これは、上手くないか」と、立場の異なる人に話を聞いてもらう重要性を感じていたように窺えた。そのため、1年時に男子生徒の担任をしていた教員に、「(SCのところへ)行かせてみたらいいよ」と声をかけていた。

さらに、「学校の教員であれば勉強がとか生活がとか、色んなことを言わなきゃいけないけど、それと関係ないこの立場で、話を聞いてもらえる人がやっぱり必要だ」と考え、「もうここそ行かなきゃっていう（笑）」気持ちがあったのだと、SC利用の提案について前向きに捉えていた【Bさんが教員とか関係ない立場で話を聞いてくれる人が必要だと考える】。

Cさん

学校に行きたくない気持ちを自宅で徐々に訴えていた男子生徒が、連絡なく学校を欠席したことをきっかけに「話を聞いたところ」、「勉強ができないことをバカにされるとか」、「自分としても授業で頑張ろうと思ってるんだけど分かんないことが多いとか、そのせいで提出物が出せなくて」「学校に行きたくない」ということが語られたという【生徒が勉強ができないことをバカにされる、授業が分からないことが多いと訴え、学校に行きたくないと話す】。そこでCさんから「1回カウンセラーさんとお話してみる？」とSC利用を提案し、カウンセリングを受けることになったという。

なお、これ以前に男子生徒の母親もSC利用を開始していたため、それも踏まえてCさんはSCに「お母さんについての思いだったり、私、学校の先生についての思いだったり、色んなところできればついで（生徒に）聞いてほしい」と依頼していた。

以上のように、担任教員が生徒にSC利用を提案することでカウンセリングが開始されていた。また、3名の語りからは、SCに期待感を持っていたことも窺える。

吉井・津本（2018）の教師を対象に行ったSCへの期待に関する調査によると、カウンセリングやアセスメントの期待が大きく、この理由として、児童生徒個人のカウンセリングやアセスメントがSCの根幹となる活動であるという認識が浸透しているからだという。そのため、協力者の3名も生徒に対して「SCに聞いてもらおう」という提案に至ったと考えられる。またBさんの語りから、教員は「勉強がとか生活がとか、色んなことを言わなきゃいけない」立場に置かれるが、SCのことは、教員とは「関係ないこの立場で、話を聞いてもらえる」存在として捉えていることが分かる。つまり、指導的な関わりではなく受容的に応答することをSCに望んでいるのではないかと推察される。

Cさんが支援した男子生徒は学業の問題と母親との関係の問題の両方を抱えており、母親の面接は既に継続的に行われていたことから、SCが生徒のカウンセリングも行うことで親子関

係の理解をより深めようとしていたのではないかと思われる。また、「お母さんについての思いだったり、私、学校の先生についての思いだったり、色んなところでできればつついて（生徒に）聞いてほしい」というSCへの要望は、山本（2012）が見出した、自分の対応に役立つ情報の提供者になってほしい、という担任教師がSCに寄せる期待と符合するものだと考えられる。

そして、3名ともSCに対する信頼感を持っていたことも、生徒へのSC利用の提案に繋がったと考えられよう。

4-1-2 学校支援尽力期

担任教員が生徒にSCとのカウンセリングを提案する（OPP④）以降から、生徒が学校に来られなくなる（BFP②）以前の出来事までが学校支援尽力期である。この期間はSCとの協働が開始され、学校内で支援が行われていた。

担任教員とSCが協働して生徒を支援する（等至点：EFP①）

担任として受け持っていたクラスの生徒が問題を抱え、学校への行きづらさを感じた際にSC利用を提案し、そこからSCとの協働が開始され、生徒の支援をするようになる。

生徒ないしは親のSC利用が定期的に行われる（分岐点：BFP①）

担任教員とSCの協働が開始され、AさんとBさんが関わったSCは生徒と、Cさんと関わったSCは生徒の親と定期的にカウンセリングを行うことになる。

Aさん

約9か月間の支援のなかで、女子生徒のSC利用の頻度について、「月に1回かな。1回あるか無いかくらいだったかな」と回想する。不登校になった後は、「カウンセリングの時間に学校に来て、話をして、そのまま帰る」という状況が続き、月に1回程度はカウンセリングのために登校していた【生徒は月に1回のカウンセリング時に登校する】。

女子生徒とAさんの直接的な関わりについては、「家庭訪問をしたり」、「(学校の)別室に来たときに直接話したり」しており、Aさん自身も積極的に女子生徒とコミュニケーションを取っていたことが窺えた【Aさんは週に1回家庭訪問をする】。

Bさん

男子生徒について、「1対1になって話を聞いてあげないといけないという件」になってから、「月1」回のSC利用が始まったという【生徒と1対1で話を聞いてあげないといけない件になる】【生徒のSC利用が開始され、定期的に行われる】。しかし、「中2の途中くらいから」、「週1か2週に1回くらいまで、どんどん(SC利用の)期間は短くなってきた」と語る。また、男子生徒の「不安定さが増し」てくると、「声が出なくなる」状態になり、その間はSCが「(男子生徒が)全く喋らない状態で、筆談的に話を聞く対応を取り、カウンセリングを定期的に続けていたという【生徒は、全く喋らない状態で筆談で話を聞いてもらう】。

男子生徒とBさんは、「毎日学校で顔を合わせてい」たが、「学校に行き渋り始め」と、学校の隣にある寮までBさんが「空き時間にパッと行って、お前起きろよ」と声をかけ、「それ

を毎日」行っていたという。土曜日にも授業がある学校のため、寮生活を送る男子生徒と「日曜日以外は、ほぼ毎日顔を合わせて」いる状態で、学校に登校していない日でもBさんが寮まで足を運び、直接的な関わりを持っていた。

一方Cさんが支援した男子生徒は、SC利用を一度で止めていた。しかし、男子生徒の母親は定期的にSC利用を続けた。

Cさん

男子生徒がSC利用をする前から生徒の母親はSCとの定期的なカウンセリングを行い、その後も継続されていた。この時の様子について以下のように語った。

I：最初は、まずお母さんの方からSC利用が始まっていて、その男の子も月1くらいで利用してたんですか？カウンセリングは。

C：ええと男の子は最初の1回だけですね、結局は。それ以外はもう、あの声かけても嫌だったことで。

I：あー…。でも（男子生徒は）Cさんとは、ちょいちょい話は…する。

C：男の子はまあ、僕と、ちょいちょいあの、話をして、担任の、学校の先生のことは嫌いじゃない子なので、うん。ただお母さんはカウンセラーさんの方が良い、みたいなそんな関係に最後落ち着いていきましたね。

I：そうなんですね。じゃあ男の子の方はSC利用は、抵抗があるけど、お母さんの方は利用、頼っているという感じ。

C：そうですね。

男子生徒はCさんの提案でSCとのカウンセリングを受けてみたものの、「(SCに) 解決にもって行ってほしい」ということではなく、「お母さんからのプレッシャーが辛い」ことや勉強に関して「分からないことを(先生に) 聞くってことがなかなかできない」ことが語られたという【生徒はSCに、母親からのプレッシャーが辛い、先生に分からないことを聞けないと話す】。このカウンセリング後に男子生徒はCさんとも話をし、SC利用を継続するのではなく、Cさんから「声をかけていく」対応に切り替えたという。

男子生徒の母親は、アドバイスを「僕（Cさん）から言うと、でも、みたいになる」が、「SCさんのお話だと、あ、やってみますってことになる」といい、母親のカウンセリングはSCに任せ、役割分担をして親子の支援をしていた。

以上のように、ここでは生徒のSC利用において定期的に行われた事例と一度で終了する事例の2パターンが存在した。以下では、それぞれを考察する。

Aさん、Bさん

Aさんの関わった女子生徒は「月に1回かな。1回あるか無いかくらい」、Bさんの関わった男子生徒は中学2年生の途中から「週1か2週に1回かくらい」の頻度でSC利用を続けた。どち

らのSCも「次この時間にあるからね」「またおいでよ」「じゃあまた来週ね」と次回のカウンセリングの日程について生徒に声をかけており、これが定期利用に繋がった要因だと推察される。直接SCから声をかけてもらうことにより、自然な流れで次回もカウンセリングに向かうことができたのではないだろうか。

なお、生徒がSC利用を継続する一方で、担任教員としてAさんもBさんも生徒への関わりを持ち続けていることが双方の語りから見て取れる。SCに全てを一任するのではなく、「家庭訪問」や「空き時間に（寮まで）パツと行」き生徒と顔を合わせるなど、担任教員としてできる努力を重ねていたことが窺える。そこから得られる情報をSCに提供してゆくこととなり、SCとの協働を持続させることに繋がったと考えられる。

Cさん

この男子生徒が一度でSC利用を終えた要因としては、生徒からの「嫌だ」という主張をCさんが尊重した結果だと思われる。

岩田ら（2009）や片山（1996）の研究からも分かるように、一定数の中学生はSC利用に対して抵抗感を抱くことが示唆されており、男子生徒もSCに対するニーズが無かったことが「解決に持って行ってほしいとかっていうことじゃない」という語りから推察される。そして、SC利用の代替としてCさんから「声をかけていく」方針に切り替え、生徒との繋がりや絶やさずに支援を続けた。一方で、母親のカウンセリングはSCに信任していることから、お互いの役割を明確化していることが示唆されよう。

4-1-3 不登校支援期

生徒が学校に来られなくなる（BFP②）から、担任教員とSCが協働して生徒と学校との繋がりを維持し続ける（EFP②）までが不登校支援期である。この期間は不登校になった生徒に対して様々な方法で支援していた。

生徒が学校に来られなくなる（分岐点：BFP②）

SC利用や担任教員からの支援を受けつつも、3人の生徒は徐々に学校を欠席するようになる。

Aさん

Aさんの支援した女子生徒について、「お友達同士でトラブルとか、人間関係で悩み、少し欠席が続いていた」ことで「家庭訪問」をするが、なかなか悩みを聞き出すことができずいたという。そして、女子生徒の「別室で授業を受けるという別室登校が増え」、この際にSC利用が開始されるが、「結局最終的に不登校というカタチで学校に来れなくなってしまった」と語る。

Bさん

男子生徒は、発達障害傾向と中学生のうちから親元を離れた寮生活を送るという「非常に寂しい」経験から、「精神的不安定が非常に多」くなっていったと語る。そして、「今日は学校行きたくない」と訴えることが増えていったという。また、この不安定さから「声が出なくなり」、

「学校生活全体としては声が出ない状態で、学校も時々しか行かない状況であれば、寮に置いておけない」ため、「親御さんに（男子生徒を）引き取るか来てもらうかしてもらえませんか」と伝えた。ところが、実家が遠方なことや男子生徒の妹が受験を控えており「なかなか来れない」状況が続いたという【学校側が親御さんに生徒を引き取るか来てもらうことを提案するが、なかなか来られない】。

また、「10月11月くらい」かな、と当時のことを回想し、学校を休んでいる男子生徒の様子を寮まで見に行くと、「電気コードを首に巻いて」、自殺未遂をしているところを発見したという【学校を休んでいる生徒を寮まで見に行くと、自殺未遂をしているところを発見する】。「この状態は、学校としては寮としては引き受けられない」と「その日のうちに親御さんと呼んで」、「次の日（実家に）連れて帰ってもらった」という。そのため、「基本（学校に）戻って来れない状況が始ま」り、中学2年生の残りの半年間は学校を欠席することになった。

Cさん

SCとのカウンセリング後は、Cさんに「昼休み呼」ばれ話を聞いてもらいながら、学校には「何とか来てた」男子生徒だったが、「結局どんどんどん足が遠のいて」いったという【Cさんが生徒を昼休みに呼びながら関わり、何とか学校に来る】【生徒がだんだん学校に来なくなる】。

また、学校に来られなくなったきっかけとなる年度末の出来事については、次のように語った。

最後の1か月は、あの、あれなんだよね。2月の終わりにコロナにかかっちゃって。当時は1週間自宅待機とかってあったので、なんていうかな、公然と学校休める1週間で、ポキッと心が折れちゃって。そこからは何しても学校来なくなりました。

男子生徒は、感染症に罹患したことにより、苦しいながらも何とか学校に来ていた状態から、気持ちが折れ学校を欠席するようになった【コロナに感染したことをきっかけに生徒の心が折れる】。Cさんも、学校を欠席するようになった男子生徒との関わりを工夫するが、不登校状態が続くことになったという。

さらに、この時期に、「(SCの) 予約の枠が全部パンパンに埋まっちゃってる1か月」があり、「(状況が) 悪くなっていくってわけじゃないんだけど、やっぱり指導が停滞してしまうっていうのは少なからずあ」と語った<SD①: SCの予約がいっぱい>。この期間は、SCもCさんもお互いの情報共有が滞ってしまったという。SCが非常勤での勤務となると、このように協働の阻害要因となってしまうことがここでは推察された。

以上のように、SCと担任教員が協働しながら献身的に生徒の支援をするも、最終的には不登校の状態になった。不登校に至る過程はそれぞれであり、多様化していることが窺える。以下では、順に考察する。

Aさん

女子生徒の悩みは「友だち関係」、「将来に対しての不安」や自己肯定感の低さなどと多岐にわたるものであった。小宮山・神田（1989）は中学生を対象に、不登校欲求と関連する要因を検討している。これによると、不登校欲求の生起に関係するものとして、対人関係での多くの不満や不安の経験、自己無能感、否定的自己認知などの自覚症状が挙げられている。この知見からも分かるように、女子生徒の悩みは不登校欲求を高め、別室登校から段階を経て徐々に学校に来られなくなったと言えよう。

Bさん

Bさんは男子生徒の自殺未遂について、「(電気コードを)きつく締めていたわけではなく、この状態にすることで母親の気を引こうとしたのでは」というメモ書きを残している。中学1年生から親元を離れた寮生活、母親が妹に付きっきりだった状況は、男子生徒の孤独を強めたものと考えられる。そこから進んで、男子生徒の本当の心情は本研究では汲み取れないものの、自殺未遂という行動化へと発展した。そして、寮生活を中止して実家に帰ったため学校には全く登校できない状況となり、不登校に至った。

Cさん

この男子生徒は、自宅で「学校に行きたくない」と登校回避願望を吐露しつつも登校し続けていた。しかし、感染症の罹患をきっかけに生徒の「ポキッて心が折れ」てしまい、Cさんが「何しても学校に来なくな」ったという。感染症と不登校の関連について検討した研究は見当たらないが、この事例からは、パンデミックが生徒の不登校に少なからず影響を与えたということが言えるだろう。

担任教員とSCが協働して生徒と学校との関わりを維持し続ける（等至点：EFP②）

Aさん、Bさん、CさんがそれぞれSCと協働して支援した生徒は、3名とも不登校に至った。しかし、学校に来られなくなっても、生徒と学校との繋がりを維持し続けるために様々な対応を行っていた。

Aさん

女子生徒が不登校になってしまった際のAさんの関わり方について次のように語った。

A：自分はそのとき(不登校のとき)家庭訪問をしたりとか、うん。(中略)あとその、不登校になっただけで言ったけど別室に来れたときに直接話したりとか、そういうリレーションの取り方はしていました。

(中略)

I：その家庭訪問の頻度はどれくらいだったんですか。

A：頻度は、自分は週1くらいでしたかね。一応基本的にその、うん、週に1回は、もう休みが結構増えちゃってもう家出てこないよっていう時には、じゃあこの曜日のこの時間に行くからねって言って、そのままずっと行ってました。週1では必ず、はい。

学校の欠席が続いた際には、Aさんの方から積極的な家庭訪問を行い、担任教員として女子生徒との関わりを絶やさずに行動していたことが窺える。「この曜日のこの時間に行くからね」と女子生徒に伝えることで、自宅で話をする時間を設けているようであった。

また、月に1回女子生徒とのSCとのカウンセリングの時間も設けることで、学校に登校するきっかけも作っていたようだった。

女子生徒に対してAさん、SCがそれぞれ関わり、互いに情報共有を行い、時にSCから「この子の対応の仕方としてはこうした方が良くないか」と「アドバイスをもらい」ながら、支援をしていったという。

Bさん

男子生徒は自殺未遂の後、実家に戻り学校を半年間休むことになったが、この期間中にBさんは「週に一度、くらいは電話をかけて」いたという。また、SCも「Zoomで、月に1回くらい」は「連絡取って、話をしていた」といい、実家に戻っても、BさんとSCがそれぞれで男子生徒に寄り添う姿勢が窺えた。

最終的には、中学2年生の3月に「これでは(学校に)戻れないという状態」だと判断されたため、男子生徒の実家のある「W県のほうの中学校に転校」することになった。その際に、SCは転校先に「申し送り」を行い、4月に「1回か2回本人」と「お母さんとZoomで話を」といった対応をしており、転校先の中学校と男子生徒の家族の橋渡し役も担っていた。

Cさん

男子生徒が中学1年生の3月頃に不登校になってから、1年間ほどは「月に1回程度来れば十分かな」という状況が続いたという。その間は、SCが母親に対して「(生徒を)家から連れ出すこと」、「(生徒に)声をかけること」、「(生徒の)やれてることを認めること」を促し、支援を続けていた。

中学2年生の「9月か10月からじわじわ」、CさんとSCが「(修学旅行もあるため)なんとか3年のスタートから復帰できないかな」と話し合い、母親に協力してもらいながら男子生徒に声掛けを行ってもらったという。そして、「3年のスタートから学校、まあなんとか来れるようになった」という。CさんとSCが母親に働きかけることで、男子生徒に間接的な支援を行っていたことが窺える。また、母親に「プレッシャーになんねえ程度に」修学旅行の話を出してもらうなど、学校行事を話題に出すことで男子生徒が「修学旅行行ってみようかな」という気持ちになれるように働きかけていた。

母親はCさんよりもSCのアドバイスの方が受け入れやすいため、SCからの声掛けを主に行っていた。SCとCさんは、男子生徒だけでなく、母親の支援も行っていたことが窺えた。

以上のように3名はそれぞれSCと協働しながら、家庭訪問や電話訪問、母親を通じた支援などを継続的に続け、生徒が不登校でありながらも学校との関係が絶えないように努めていたと言えよう。AさんはSCと「お互いの意見を尊重し合い、(中略)聞き合える」こと、BさんはSCと一緒に「ちょっと上手くいかない人(生徒)が、普通のレベルに戻れるっていうことに手助けをすること」、Cさんは「お互いがやっていることを認め合って、手を取り合える」こ

とが良い協働だと語る。協力者3名は、今回の生徒を支援した経験を良い協働として振り返った。

4-2 KJ法による、教員の視点から見るSCとの協働の促進要因の検討

表4は、大グループと中グループの関係性を示したものである。

表4 大グループと中グループの関係性

大グループ	中グループ
①SCと教員の情報共有	①-a 情報共有のタイミング
	①-b 情報の量
	①-c SCからの有益な情報
②SCに対する教師の評価	②-a 教員にとってSCは好印象
	②-b SCは教員に理解がある
	②-c SCのスキルが高い
③SCと教員の互いの関わり合い	③-a SCと教員が互いに尊重し合う
	③-b SCと教員が互いに支え合う
④SCを利用するメリット	④-a 教員がSCを利用するメリット
	④-b 教員から見た中学生がSCを利用するメリット
⑤SCと教員の役割分担	⑤-a SCとの協働は分業になる
	⑤-b 立場の違いを理解し合う
	⑤-c 大人の多様な意見が必要
⑥教員のSC利用に対する認識	
⑦SCと教員の支援の方向性が一致している	
⑧教員の人となり	
⑨継続的に支援ができる	
⑩Z県の良い制度	

KJ法では、TEMでは描ききれない良い協働の促進要因を詳細に捉えることを目指す。

インタビューによって明らかとなった教員とSCの協働における促進要因の全体図を以下に示す(図4)。なお、図4の小グループ内に、研究協力者がどの項目に該当しているのか、() にアルファベットで付記した。以下では、大グループで構造化しつつ、中グループごとに教員の視点から協働の促進要因について論じる。

なお、「」で括り、斜体で示した部分は、研究協力者の実際に語りである。「I」は筆者を示す。補足が必要であると筆者が判断したものは、() で示した。ここでは、中グループは【】、小グループは<>で示した。

大グループ① SCと教員の情報共有

【①-a 情報共有のタイミング】

中グループ【情報共有のタイミング】は、<SCは臨機応変に対応してくれる><カウンセリングの合間にSCが来てくれる><SCは教員のタイミングに合わせて勤務時間後にも対応する><教員が空いている時間に声をかける>の4の小グループで構成されていた。

Aさんは「若干の残業じゃないけれども、(中略)18時半が来たらはいさようなら、話の途中でさようならってことはしないかな。この辺はこう、臨機応変にやってくれています」と語る。

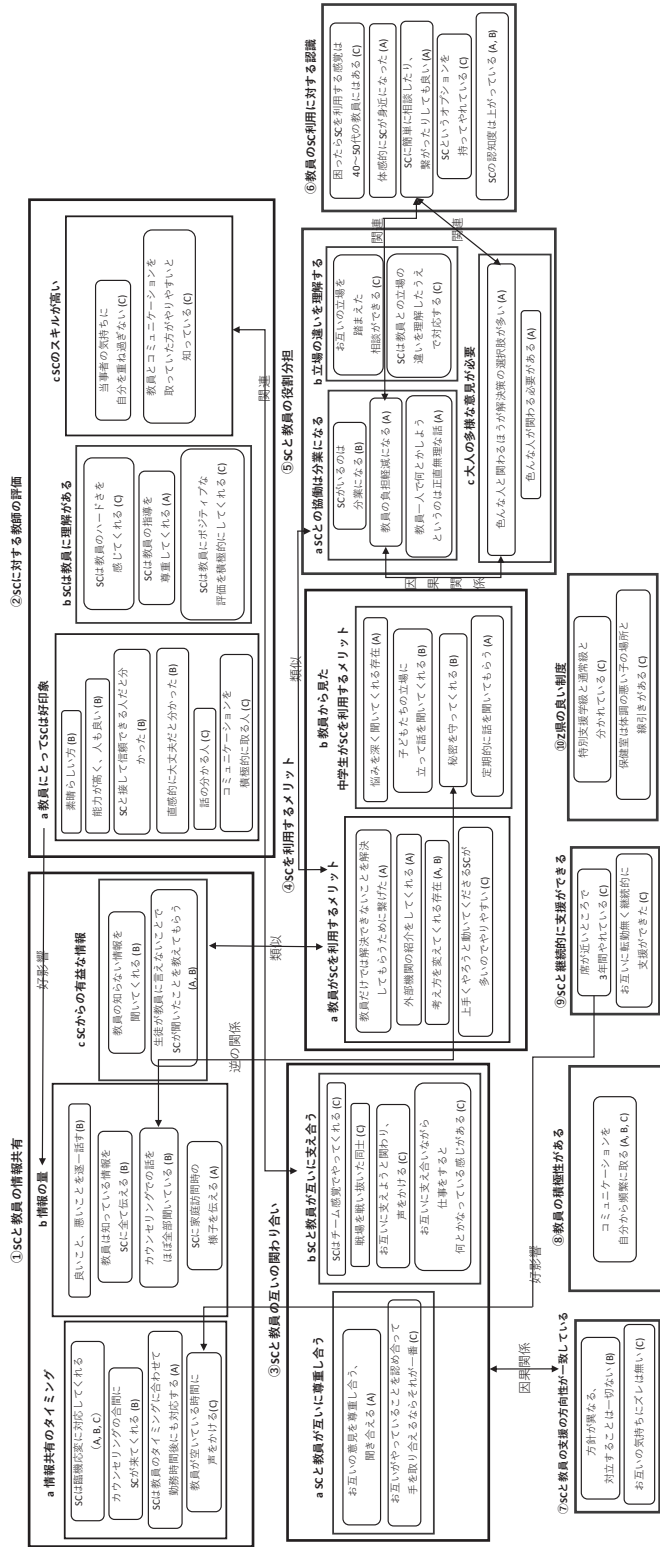


図4 SCと協働した際に生まれたその促進要因の全体図

また、Cさんは筆者の問いに対して次のように語る。

I：先生のタイミングに合わせて、(SCの)勤務時間が伸びていることも...

C：ある、はい。

I：ありそうですね。学校に合わせて(中略)、臨機応変に対応して下さる感じ...

C：そうですね。その分どっかで、多分時間調整が、かかってんのかもかもしれないけども。

Aさん、Cさんが協働したSCは、勤務終了時間よりも教員との情報共有を優先して対応していたことが窺えた。

さらに、Bさんは「夕方、帰る前に、Bさん良いですか？」とSCが声をかけてくれることについて語った。そこで「廊下で立ち話をし」たり、「カウンセリングの部屋のところで話」をしたりするという。「SCさんもずっと予約が入っているので」、男子生徒のカウンセリング直後ではなくても、タイミングを見計らってBさんに情報共有を行っていた。

＜カウンセリングの合間にSCが来てくれる＞についてBさんは、SCとの情報共有について「カウンセリングとカウンセリングの休み時間、(中略)その10分くらいのときにササッと来て、先生ちょっとお話が」と、SCの方から「来られることが多い」と語った。

Aさんは「正直勤務終了後になっちゃうんですけど」と語り、SCの面談が終わった後に「先生ちょっと来てください」とSCから声をかけてもらっていた。さらに、SCについて「教員に合わせてくれていますね」と続け、教員と時間が合わなければSCが就業時間を延ばして対応していることが窺えた。

Cさんは「部活で俺が戻ってきたとき、まだSCさんいたらそこで話すし、会えなかったら昨日どうでしたって、あの、空いてる時間とかに、声かけに行ったりして」と語った。このように、教員からもSCからの情報を得ようと積極的に声をかけに行く様子が見られた。

以上のように、SCは、教員の都合の良い時間を探りながら生徒とのカウンセリングについての情報を共有していることが分かる。また、SCからだけではなく、教員からも生徒の様子を知るために声をかけに行く様子も見受けられ、SCと教員の双方が情報共有のために機会をうかがっていると言えよう。

【①-b 情報の量】

中グループ【情報の量】は、＜カウンセリングでの話をほぼ全部聞いている＞＜良いこと、悪いことを逐一話す＞＜教員は知っている情報をSCに全て伝える＞＜SCに家庭訪問の様子を伝える＞の4の小グループで構成されていた。

Bさんは「その日に(カウンセリングで)何を話したかは、ほぼ全部私は聞いています」と振り返った。また、「カウンセリングじゃない時でも」「その日(中略)、男子生徒に関わったときに何かあったときはすぐ、話していましたね」とカウンセリングの有無に関わらず、SCとのコミュニケーションを密に取っていたことが推察された。さらに、「(男子生徒の)良いことあった悪いことあったっていうのを逐一、話して、そうなんだ、なるほどと、SCさんの口癖ですね(笑)。話していますので」と続け、「とにかくそいつ(男子生徒)のことで何かあったら逐一私は報告をしますし、SCさんの方は話を聞いて、今日はこんな話をしましたってい

うことを聞いています。これが全てではないかもしれませんが」と語った。

このように、自分が知り得た情報は教員もSCもこまめに共有していることが窺えた。

Bさんは「私の方はほぼ、隠していない100%を教え、情報は全部とにかくその、この人はこういう感じで、こういう家庭で、とか、全部、話します」と語る。この理由として、「SCさんが知っている情報だけだと、そこを見てるだけじゃ分からないことが多いかな」と述べている。そのため、「私がなんでもかんでも情報は、別にいるわけじゃないけど、必ず分かるようにしている」といい、「それ（男子生徒）の背景をやはりSCさんにお伝えしなければ、分からないこともあるかなって気はします」と続けた。

ここでは、SCが知り得ている情報のみで支援を試みるのではなく、教員が知り得ている情報も伝えることで、SCがより多面的な視点で生徒と関わられるように努めていることが感じられた。

Aさんは「SCさんがいるときに、(SCが) 今日こういう話しました、実はこの前行った(Aさんが家庭訪問をした)ときにはこういう話をしていましたみたいな」と、SCからカウンセリングでの話を共有する際に、Aさんからも家庭訪問の様子について伝えていた。この際に、「話した内容が全部繋がったりとか、これってこういうことだったんだねみたいな」と語り、SCとAさんの互いの情報が一つになって理解を深めることができたようであった。

以上のように、SCも教員もできるだけ多くの情報を共有し合っている様子が窺えた。これにより、生徒に対しての共通理解を図っていると考えられる。

【①-c SCからの有益な情報】

中グループ【SCからの有益な情報】は、<教員の知らない情報を聞いてくれる><生徒が教員に言えないことでSCが聞いたことを教えてもらう>の2の小グループで構成されていた。

Bさんは「こいつ（男子生徒）だけじゃないですが、SCさんに色々、え、そんなことまで言ってんのっていう（笑）」と驚きながらも、「やっぱりそういうの聞いてもらえるっていうのは非常に、ありがたい」と述べ、「(SCが) 役に立ったことしかない」と回想する。また、「同じ情報じゃ決してない」とも述べ、SCに感謝している様子であった。

Aさんは話し合いの内容について「SCさん(に)は、こんなことを話したよとか、こういうことを言っていたよっていう情報共有をしてもらった」と語る。そして、「恐らく自分(Aさん)に(生徒が)、言えなかったりとか、友だちとの関係の悩みとかを、SCさんが(生徒から)聞いたことを教えてもらう」と続けた。Bさんも同様に、「そこ(SC)のチャンネルがあるっていうことが(中略)、我々が聞けないところ、とか話してもらえる」と語り、教員は生徒の話についてSCが聞き出してくれることに助けられていたと推察された。

以上のように、教員だけでは知り得ない内容についてSCがカウンセリング時に聞き取り、新しい情報を得られることに、教員が大きな意義を見出していることが示唆されよう。

大グループ② SCに対する教師の評価

【②-a 教員にとってSCは好印象】

中グループ【教員にとってSCは好印象】は、<素晴らしい方><能力が高く、人も良い><直感的に大丈夫と分かった><SCと接して信頼できる人だと分かった><話の分かる人>

＜コミュニケーションを積極的に取る人＞の6の小グループで構成されていた。

BさんはSCとの協働のことを「ありがたいくらい、良い先生にあたったので、めちゃくちゃやりやすかったです」と振り返る。SCが教員の立場や意見を受け入れながら対応しており、「素晴らしい方」という印象を抱いたようであった。その一方で「やっぱりそっちの話（SCの意見）を我を通しちゃう人が出てきちゃうと、やりにくいことにはなると思いますよ」とも続け、教員が主体となって動ける環境を求めているように感じられた。

さらに、Bさんは＜能力が高く、人も良い＞＜直感的に大丈夫だと分かった＞＜SCと接していて信頼できる人だと分かった＞とSCを評価している。そのため、最初は関わりが無かったというSCとの関係性も「一瞬で」築くことができたという。

＜話の分かる人＞＜コミュニケーションを積極的に取る人＞について、Cさんは今回SCと協働する前の関わりからこのような印象を抱いたという。そのため、今回の協働についても「こちらから振りやすかった」「やりやすかった」と語った。

以上のように、教員はSCに対して協働開始以前や協働開始時に良い印象を持っており、これが両者の関係構築に重要な作用をもたらしていたことが考えられる。

【②-b SCは教員に理解がある】

中グループ【SCは教員に理解がある】は、＜SCは教員のハードさを感じてくれる＞＜SCは教員の指導を尊重してくれる＞＜SCは教員にポジティブな評価を積極的にしてくれる＞の3の小グループで構成されていた。

＜SCは教員のハードさを感じてくれる＞について、Cさんはこのように思う具体的な内容を以下のように述べた。

毎日こう、多くの生徒の中で、瞬間的にその子その子がどんな感情なのかっていうのをこう、全体をワァッと把握している僕ら教員の、ハードさみたいなのは感じて下さっている

このように、限られた時間のなかで、生徒と関わり合いながら感情を探ることのハードさをSCが理解してくれていると感じているようであった。

また、SCはCさんに対して「5分でそこまでの情報を引き出すとかそこまでの話をするっていうのは、やっぱ先生しかできないよね、みたいなことは言ってくださる」と労いの言葉ももらうこともあると言い、「ポジティブな評価を積極的にしてくれる」ことやSCの共感的な関わりが教員の支えになっているように見受けられた。

AさんはSCのことを「一般常識的な部分に関しては、我々と一緒」と感じていると言う。学校を不当な理由で休みたがる生徒に対してSCは「全部甘いか優しいとかじゃなくて、やるべきことはやるんだよかって言ってくれる人たちなので」と語り、「その部分に関しては（中略）学校のシステムっていうか（中略）我々の考え方に同意してくれる」、「基本的にはSCさんは学校の先生の指導というかそういったものを尊重して頂いている」とし、足並みを揃えた指導ができているようであった。

以上のように、教員側がSCに理解してもらえているという安心感のもと、協働が行われていることが示唆された。

【②-c SCのスキルが高い】

中グループ【SCのスキルが高い】は、＜当事者の気持ちに自分を重ね過ぎない＞＜教員とコミュニケーションを取っていた方がやりやすいと知っている＞の2の小グループで構成されていた。

＜当事者の気持ちに自分を重ね過ぎない＞について、Cさんは今回SCと協働を経験した際のエピソードを次のように語る。

C：(今回協働したSCは、) この男の子(支援した男子生徒)の話ばかりじゃなくて、積極的にこう、なんていうかな、別の世間話をこう、意図的に切り替えて喋るんですね。この前食べに行った美味しいラーメン屋さんの話だとか、そうやってこう、なんていうかな、重い案件を引きずらないっていうところの、気持ちの切り替え方、みたいなのはやっぱり上手だな～ってこの件は思っています。

それと、(男子生徒の)お母さんあの、なんだろう、話しだしたら止まんない人なので、1時間くらいずっとなんかループしながら喋るお母さんだから、俺喋っているとイライラしてくるんだけど、あのSCさん上手に、話をこう引き出しながら、認めながら、ニコニコ話して、終わった後もなんか、全然違う話パッと気持ち切り替えて、っていう、なんだろうな、病んでる人たちと向き合っているからこそ、ちゃんと切り替えるスイッチを持たれている、ってところは、すごいなって感じたし、自分自身(Cさん)も結構なんだろうな、思い込めば思い込むだけ、その子の状況に引っ張られちゃう自分もいたりするので、そういうところをこう、その人(SC)と喋っていると、フラットなところで客観的なところとかで話ができるので、うん。

(中略)

C：これはSCさんもそうだし、僕らもそうなんだけど、苦しい現実とか、も～行き詰っちゃうくらいの悩みだったりっていうところにこう、向き合っている中学生ってのが多いので、その子たちに寄り添えば寄り添うほど、その自分は共感に行けば行くだけ、これが自分の中にどんどん高まってきちゃうときってやっぱりあって。そことのこう、なんていうかな、良い距離感での付き合い方向き合い方だ、みたいな。別に仕事だって割り切ることじゃなくて、そこ、そこがね、何て言ったらいいのかな…。プロだなって思いました。

I：なるほど。じゃあまあその、辛い、中学生その当事者の気持ちに、自分を重ね過ぎないみたいな。

C：そうそうそう、そういうことだね。うんうん、そっちだね。

Cさん一人だけでは、生徒の心情を汲み取ると、それに自身の心情が引きずられてしまうことがあるというが、SCが生徒との接し方や向き合い方を示すことで、Cさんも中立的な視点で捉え直すことができているようであった。

また、Cさんは「たまたまお互いの経験則のなかで、たまたまタイミングが合って、今こういう関係でいられてるけどじゃあ、10年前に会ってこういう協働ができるかっていうと、ちょっとそこは分かんない... ですよ」「お互いにある程度経験を積んでいかないと、お互いの立場の違いだったり、お互いの役割だったりってところは(中略)、探りながら、この年になってやっとちょっと分かってきたこともあって」と語る。Cさんは、SCのことを「学校の

先生と、上手くコミュニケーション取ってた方が、後々もやりやすいと知って下さっている方」と認識しており、これがSCの経験から養われたスキルであることが窺えた。また、このスキルが教員も協働しやすいと感じる要因になっていると考えられる。

大グループ③ SCと教員の互いの関わり合い

【③-a SCと教員が互いに尊重し合う】

中グループ【SCと教員が互いに尊重し合う】は、〈お互いの意見を尊重し合う、聞き合える〉〈お互いがやっていることを認め合って手を取り合えるならそれが一番〉の2の小グループで構成されていた。

Aさんは「教員側が一方的にああでもないこうでもないああしてくれこうしてくれっていうのもダメだし、SCが一方的にこうだこうだって専門的な知識を上からガーツと言って、ね、じゃなくて、一緒にやっていく」ことが重要だと考えているようであった。また、SCと教員が「同じ方向を向いてその子のことを考え」たり、「その子に向けての働きかけがなくて」いたりすることが良い協働だとし、そのためには「お互いの意見を尊重し合い（中略）お互いの意見を聞き合える」ことが必要だと述べた。Aさんは、お互いの意見を柔軟に取り入れられることに意義を感じているようであった。

Cさんは「お互いリスペクトし合えてないと、腹の探り合いになっちゃうんだよね。表情一つでこいつこんなふうを考えてるな、くらいのことは僕ら（教員は）癖になってるから」「この人（SC）俺ら（教員）のことをちょっとでも軽く見てるなってみたいに、思っちゃうと多分ろくな協働はできない」と語る。そのため、「ポジティブな評価を、積極的にして下さる方（SC）で、僕ら（教員）もポジティブにその人（SC）のことを認められて」という協働が良いと考えており、「お互いがやっていることをこうちゃんと、認め合って、手を取り合えるなら、それが一番だと思ってるので」と述べた。そして、このように尊重し合う関係が構築されているからこそ「それ（溝）が無くやれてる」と回想した。

以上のように、お互いが尊敬し合うことが良い協働へと繋がり、お互いに認め合うことが協働のために重要であると推察された。

【③-b SCと教員が互いに支え合う】

中グループ【SCと教員が互いに支え合う】は、〈お互い支えようと声をかける〉〈お互いに支え合いながら仕事をする」と何とかなっている感じがある〉〈SCはチーム感覚でやってくれる〉〈戦場を戦い抜いた同士〉の4の小グループで構成されていた。

〈お互い支えようと声をかける〉〈お互いに支え合いながら仕事をする」と何とかなっている感じがある〉〈SCはチーム感覚でやってくれる〉〈戦場を戦い抜いた同士〉について、重い案件を同時に複数抱えると、教員やSCでも精神的に苦しくなる時があるという。Cさんは次のように語る。

C：SCさんもやっぱりこう、（カウンセリング後）帰ってきて病んでることも多くて、で、そんな時にやっぱね、どれぐらいかなあ。30分くらいかな。やっぱり立ち直るのに時間がかかる時はあって、で、自分自身もやっぱこう生徒指導で悩んだりすると、ちょっと引きずる。そう

いう意味でこう、僕自身もその人（SC）を支えようとするときがあるし、SCさん自身も僕ら教員を支えようとして声をかけてくださることもあるので。そういう意味でこう、子どもにとって親にとってだけじゃなくて、我々職員にとっても、大事な存在だし、そういう人（SC）に、全部寄っかかるんじゃないくて、お互いに支え合いながら仕事をする、この仕事なんか、なにかなっているなっていう感じはあるので。あの、全然肩書は違うんだけど、今の人（SC）がすごいやりやすいっていうのは、チーム感覚でやってくれるってところがすごくありがたい、ですね。そこがなかなか壁がある方もたまにいらっしやるので、まあ、今みたいななんか、積極的に関わろうってして下さるSCさんだと、色んな成果や、何ていうかな、協働っていうか協力が（の）、種類が増えるなっていうのは、勉強しました。

（中略）

C：過去の... 人（SC）のなかには、いや全然話通じないなこの人って人もいるから、だから、なんだろう多分、たまたま僕は今の学校に来てこの人（SC）とたまたまこう、ある事例で深く関わったから、なんだろうな、う〜ん... 戦場を戦い抜いた同士みたいな部分がちょっとあるので（笑）、もうギリギリの。

このように、教員とSCが互いに支え合うという姿勢が良い協働の基盤となり、両者の関係を深く構築する一助となる可能性が示された。

大グループ④ SCを利用するメリット

【④-a 教員がSCを利用するメリット】

中グループ【④-a 教員がSCを利用するメリット】は、＜教員だけでは解決できないことを解決してもらうために繋げた＞＜外部機関の紹介をしてくれる＞＜考え方を変えてくれる存在＞＜上手くやろうと動いてくださるSCが多いのでやりやすい＞の4の小グループで構成されていた。

Aさんは「女子生徒だったので、自分の異性ですね、いわゆる男性の担任（Aさん）に、なかなか話づらいこと」があるだろうと感じ、女子生徒の「話を聞くっていうところで、自分が聞けなかったこととか、悩んでいて解決できないことを解決してもらうためにSCに繋げた」と語る。その際に、SCに「こういう機関があるから、とか、あの病院のあの先生はこういうところの専門家だからとか、そういうふうにそこに繋げても良いかもしれない、というね、そういう話をしてもらうことが多」かったと回想した。Aさんからは、自分に悩みを打ち明けられない女子生徒に対して、生徒と同性のSCなら相談ができるのではないかと期待していた様子が窺えた。また、SCから専門機関を紹介してもらえることで支援の幅が広がることに、利点を感じているようであった。

次に、＜考え方を変えてくれる存在＞について、Aさんは具体的なエピソードを次のように語った。

（女子生徒が）不登校になっちゃったよということだったもので、（Aさんとしては）学校に来る、来るっていうことがその時は当然というか、来てほしいっていう思いがあったんだけど、SCさんとしては、学校に来るっていうのもかなりエネルギーを使うっていうような

考え方だったので、逆に来ることができたらよく頑張ったねってまず認めてあげる、来れなくても、それは悪いことじゃないんだよというふうに、次は来れるように頑張ろうねとか、プラスの声掛けをした方が良くないんじゃないかっていうような、指導、指導って言うよりかは方針。どうしても教員側としてはあの、学校に来て、っていう方をどうしても考えがちなんですよね。じゃなくて、いやそれって実はそれは本当は勇気がいることなんだよっていうのをSCさんの立場から、良いじゃん疲れたから休んでも良いよとか、そういうことを言える、うん。そういう方向性があったとしても良いよねっていうふうに言ってくれる立場の人なんじゃないかな。

(中略)

最初は自分は、来なきゃいけないっていうふうな、でも、それをちょっと少し見方を変えて、あ、こういうふうにも考えて良いんだっていうふうな、見方を変えてくれるような話し合いというか、そういう場面はよくありましたね。

このように、教員の立場では生徒が学校生活に復帰することに重点を置いてしまうが、SCの立場から生徒への受容的な言葉を伝えることで教員の視野を広げ、再考することに寄与している可能性が示された。Bさんも、「我々の思う一方的な見方ではなくて、違った視点で、話を聞いてもらえるってまたはアドバイスをしてもらえるっていうのありがたい話ですよ」と語るように、SCの意見を聞くことで別の見方ができることに謝意を示していた。

＜上手くやろうと動いてくださるSCが多いのでやりやすい＞について、Cさんは新卒でV県に勤務していた頃のSCの振る舞いと比較してこのように感じていた。現在勤務しているZ県のSCは積極的に関わろうとする方が多く、Cさん自身もやりやすいと感じることができ、SCのイメージがV県の頃から変容していったように窺えた。そして、学校で発生する問題に率先して関与していく姿勢が、教員の求めるSC像のように感じられた。

【④-b 教員から見た中学生がSCを利用するメリット】

中グループ【教員から見た中学生がSCを利用するメリット】は、＜悩みを深く聞いてくれる存在＞＜定期的に話を聞いてもらう＞＜子どもたちの立場に立って話を聞いてくれる＞＜秘密を守ってくれる＞の4の小グループで構成されていた。

Aさんはこれまでに関わったSCのことを次のように振り返る。「(生徒が)自分(Aさん)には言えないんだけど、本当にあの子はどういうことを、その生徒はどういうことを考えているのか、どんなことに悩んでいるのか、っていうのを深く聞いてくれる存在」、「そこに悩みを持っていたのか」とSCが気づかせてくれたようであった。SCが生徒の悩みの根本を深く聞いてくれるというような、教員には言えないことを生徒が吐露する場として機能していると思われた。

また、Aさんは支援した不登校の女子生徒のSC利用の際に、＜定期的に話を聞いてもらう＞ことの意義を感じていたように窺えた。「(SCや学校と)繋がる。それが無くなっちゃったらもうずっと(女子生徒が学校に)来なくなっちゃうっていう可能性もあったので、次この時間にあるからねって言って、またおいでよって言って繋がりをずっとこう、キープし続け」、支援を継続することができたという。この女子生徒は、年度末にSC利用を終結するが、学年が上がる頃には別室登校というかたちで再び登校することができるようになったといい、SC

利用自体が生徒にとって登校復帰のための刺激になっていたように思われる。

Bさんは教員の立場から生徒に対しての思いがあるとしつつも、「そうじゃないいわゆる子どもたちの立場に立って、ちょっとこう話を聞いてくれる、SCさんがいるっていうのは大事」と語った。また、「秘密を守ってくれる、なんかすごいアドバイスをくれるわけじゃないけど、話を聞いてもらえる場所」と続けた。教員は生徒を指導する立場に置かれるが、その一方でSCは生徒に寄り添うような支援ができ、これが生徒にとっても肝要だと考えているようであった。

大グループ⑤ SCと教員の役割分担

【⑤-a SCとの協働が分業になる】

中グループ【SCとの協働が分業になる】は、＜教員一人で何とかしようというのは正直無理な話＞＜教員の負担軽減になる＞＜SCがいるのは分業になる＞の3の小グループで構成されていた。

Aさんは「担任一人でその生徒を何とかしようという方が、難しいと思います」と語る。そして、「一人で抱えちゃうとやっぱり辛いなっていうふう思ったので、その中でひとつSCさんっていう選択肢があった」と続けた。また、「色んな人と関わった方がその解決策としては、選択肢が多い」とも感じ、SCとの協働に至ったという。担任教員が一人で抱え込むのではなく、「色んな立場の人に子どもと関わってもらった方が、教師の立場としては負担軽減になるのかな」と言い、それが結果として「子どものためにとっても良い」と考えていた。

＜SCがいるのは分業になる＞について、Bさんは次のように語る。

(問題が) 同時に多発的に起こっている学校現場においては、SCさんも必要ですし、教員の数ももっと多くないといけないし。正直うちの学校は教員数が少ないので、一人一人の、いわゆる力量にかかっちゃうところは正直大変ですね。(中略) そういう意味では、SCさんがいらっしやるっていうのは分業になるんですよ。

以上のように、SCが教員と協働することは、分業に繋がり、それが教員の心身の負担低減になることが推察される。さらに生徒への解決策の選択肢も増えるため、生徒にとっても分業は有益なものとなっていると考えられる。

【⑤-b 立場の違いを理解する】

中グループ【立場の違いを理解する】は、＜SCは教員との立場の違いを理解したうえで対応する＞＜お互いの立場を踏まえた相談ができる＞の2の小グループで構成されていた。

Cさんは、SCのことを「自分のなかで、こちら(教員)のやれることとSCのやれることっていうところをちゃんとこうはつきり持ってらっしやる方だった」と語る。教員とSCがそれぞれでできることは何か、＜SCは教員との立場の違いを理解したうえで対応する＞様子が窺えた。また、「先生はこういう立場で、私(SC)はこういう立場で(生徒に)関わって行きましようっていうような相談が、結構できる」と語るように、＜お互いの立場を踏まえた相談ができる＞という。

以上のように、教員とSCの立場を双方が理解し、生徒へのアプローチの仕方を相談できると、協働が円滑に進められると示唆された。

【⑤-c 大人の多様な意見が必要】

中グループ【大人の多様な意見が必要】は、＜色んな人と関わるほうが解決策の選択肢が多い＞＜色んな人が関わる必要がある＞の2の小グループで構成されていた。

Aさんは、協働当時の「この年代(30後半)くらいになって」＜色んな人と関わるほうが解決策の選択肢が多い＞と感じるようになったという。「色んな大人が見て、色んな意見があって、みんなで見ていくよ」という姿勢があり、意見をくれる存在の一人としてSCにも頼っていたように窺えた。

さらにAさんは、生徒の「悩みも多様化して」おり、「学校の教員が一人でなんとかできるものは少ないと思う」と語った。そのため、＜色んな人が関わる必要がある＞と考えたようであった。

以上のように、思春期で様々な悩みを抱える中学生に対して適切な支援ができるよう、教員一人の一方的な意見や解決策だけではなく、多くの大人が関わり、多様な意見を取り入れる必要があると考えていることが窺えた。

大グループ⑥ 教員のSC利用に対する認識

このグループは、＜SCに相談したり、繋がったりしても良い＞＜体感的にSCが身近になった＞＜SCの認知度は上がっている＞＜困ったらSCを利用する感覚は40～50代の教員にはある＞＜SCというオプションを持ってやれている＞の5の小グループで構成されていた。

Aさんは、「(昔は) カウンセリングっていうものが、ちょっと敷居が高いというか...」 「自分が受け持っている子たちがそっち(SC)にも相談に行くってところにハードルの高さを感じていた」と回想する。しかし、経験を重ねて「色々な生徒がいるということで、自分以外にも色んな人に関わってもらった方が良くないか」と考えるようになり、「簡単に」＜SCに相談したり、繋がったりしても良い＞と思うようになったという。

このような経験を経てAさんは、＜体感的にSCが身近になった＞と感じている。「相談部会とか、親が困っているとかっていうと、割と簡単にカウンセリングに繋げちゃう。じゃあちょっとSCさんに相談してみます?みたいな、のが多いんですよ」と語った。そのため、現在は「昔よりかは気軽に」SCに繋がれるという。また、Aさんが20代だった頃よりも＜SCの認知度は上がっている＞といい、SCは「学校のなかでの重要な役割っていうところを担っている方たちだと思う」と述べた。BさんもSC利用に対して「特に何か敷居が高いとかそういうものはなく」と語り、抵抗感が感じられなかった。

また、＜困ったらSCを利用する感覚は40～50代の教員にはある＞＜SCというオプションを持ってやれている＞について、SC利用に対する学校の方針を筆者が尋ねた際に、Cさんは「困ったら(SCが)せつかく来てくださってるから、使うよねっていう感覚は多分僕ら40代50代の人間にある」、「我々職員意識のなかでSCさんっていうオプションをちゃんと持ってやっているの、積極的に(SC利用を)推進されてって感じではやってないです」と語った。

上記のように、SCの認知度が上がったことや、教員が様々な経験を経たことでSC利用に対

するイメージが、敷居が高いものから気軽に相談できるものへと変化したと推察される。さらに、学校や校長から推奨されなくても、教員の意識のなかにSC利用の選択肢が定着している様子が窺えた。そのため、SCと協働するということが自然なかたちで実行されているように思われる。

大グループ⑦ SCと教員の支援の方向性が一致している

このグループは、〈方針が異なる、対立することは一切ない〉〈お互いの気持ちにズレは無い〉の2の小グループで構成されていた。

BさんはSCとの協働期間中に「上手くいかないことは無」かったと語る。そして、「私とSCさんとの間では、SCさんがどう思っているか知らないですけど(笑)、うん。別に連携が上手くいってないってことはほぼ無かった、私は無いと思ってますけどね」と回想し、「それはそれこそ最初にガンとSCさんと関係性作れてるので、SCとく方針が異なる、対立するとかは一切ない」と述べた。Bさんの場合は、支援した男子生徒について、「良い結果は得られないだろうなっていうのは見通しとしてあった」ため、その日に起きた「事実の連絡を(SCと)取り合うこと」を支援の重点としており、対立が起きづらい状況にあったと推察された。

またCさんは、「基本的に今回はある程度ゴール、というか、中学3年間のスパンで、こういう方向にっていうのを共有しながらやったので、関わりについてはお互いの、気持ちにそんなにズレは無いと思う」と語った。Cさんの場合は、SCの積極性もあり、支援の相談が密に行えたことで方向性の共有も円滑に進められたため、意見の不一致が起きなかったように窺えた。

以上のように、教員とSCとの間で支援に関して齟齬をきたさずに、良好な関係のなかで支援ができたことも協働が促進される要因であったと考えられる。

大グループ⑧ 教員の積極性がある

このグループは、〈コミュニケーションは自分から頻繁に取る〉で構成されていた。

Aさんは、「コミュニケーションについては、自分なんかは、あのよく色んな人と話をするタイプなので、うん。(SCと)雑談なんかもしていますし、もちろんそのカウンセリングの内容だったりも(話を)してますけど、うん。そんな風に話をしていますね。多いと思います」と頻繁にコミュニケーションを取っている様子が窺えた。Bさんも、コミュニケーションは「いくらでも」取るという。「この前も話し過ぎて、SCさんにもう時間なくて(と言われて)、ああごめんね、って(笑)」と語った。Cさんは、「たまたま僕はそのSCさんと同年代でよく喋る」と言い、SCの「子どもの話」や「世間話」などの雑談もよくする関係性だという。

このように、AさんBさんCさんの3名とも、熱心に〈コミュニケーションを自分から取る〉人柄ということが窺えた。これは、古澤・古橋(2009)の、雑談の頻度が高い教師の方がSCとの協働経験が高くなり、SCとの雑談が行われている教師の方がSCとの協働に繋がっていく傾向が見られたという結果と符合していると言えよう。このように、日頃から支援以外の話をする関係性がSCとの間にあると、協働も行いやすいと考えられる。

大グループ⑨ SCと継続的に支援ができる

このグループは、〈席が近いところで3年間やれている〉〈お互いに転勤無く継続的に支援

ができた>の2の小グループで構成されていた。

Cさんは、情報共有の際にSCに「空いてる時間とかに、声かけに行」くことがあると言い、これができる理由として、<席が近いところで3年間やれている>ことを挙げていた。

また、「幸い、お互いに転勤とかも無く、3年間ずっとこう、支援が継続できたっていうのも、やっぱり大きいので」と語った。

このように、職員室内にSCの机が設置されているとコミュニケーションは取りやすくなり、長期的に支援を継続するなかで信頼関係も深まりやすく、良い協働の礎になっていたことが窺えた。

大グループ⑩ Z県の良い制度

このグループは、<保健室は体調の悪い子の場所と線引きがある><特別支援学級と通常級と分かれている>の2の小グループで構成されていた。

Cさんは自身が勤務するZ県の良いところについて、以前勤務していたV県での経験を踏まえて語った。V県では「不良が保健室に入り浸るっていう、文化」があったため、養護教諭が生徒の身体的、精神的なケアを担う立場に置かれ、非常勤のSCよりも養護教諭と協働することが主になっていたという。しかし、Z県では、「保健室は体調の悪い子の場所、みたいに、結構線引きをしてくれている」ため、養護教諭とSCの役割も細分化され、SCと協働する機会が自然と生まれたようであった。

さらに続けて次のように語る。

Z県がすごくこう、良いなと思っているのが、特別支援学級ってことで、知的と情緒がちゃんとかうクラスが分かれていて、手厚く、別の教室で支援をして下さる方がいて、通常級といわれるなかでの悩み事もSCさんと担任が、こう、ちゃんと向き合える。

このように、教員とSCが協働できる環境が整っている制度があることも、協働の促進要因になり得ると考えられる。

各グループの関連性

以下では、KJ法の図解化により捉えられる全体の関係性について、本研究から得られた結果(図4)をもとに論じていく。以下では、『』を大グループ、【】を中グループ、<>を小グループで示す。

まず、【②-a 教員にとってSCは好印象】は【①-b 情報の量】に影響を与えていた。協力者はSCに好感や信頼感を持っていたため、自身が知り得ている情報を詳細に伝えていた。SCと関わった際の印象が影響して、その後の情報提供の豊富さに繋がる、という生起の順も捉えられた。

次に、<①-b カウンセリングでの話をほぼ全部聞いている>と<④-b 秘密を守ってくれる>は逆の関係であった。これは立場の違いにより生じたものと考えられる。<①-b カウンセリングでの話をほぼ全部聞いている>はSCから情報を提供してもらう教師の立場からで、<④-b 秘密を守ってくれる>はSC利用をする生徒の立場である。立場に合わせてSC

の対応が異なったため、逆の関係になったと推察される。

さらに、【②-c SCのスキルが高い】と【③-b SCと教員が互いに支え合う】には関連が認められた。特に<③-b SCはチーム感覚でやってくれる>は、【②-c SCのスキルが高い】に類似している。また、教員はSCのスキルの高さを肌で感じ、SCから学ぶことも多々あったことを回想していた。そして、そのようなSCに支えてもらいながら協働を行っていた。教員としてもSCを支えており、例えば<③-b 戦場を戦い抜いた同士>というような感覚が生まれているようであった。

続いて、『③ SCと教員の互いの関わり合い』と『⑦ SCと教員の支援の方向性が一致している』は因果関係があった。【③-a SCと教員が互いに尊重し合う】ことや【③-b SCと教員が互いに支え合う】ことで、支援に対する考え方や生徒との向き合い方などについて、対立することなく擦り合わせができていたと考えられる。そのため、『⑦ SCと教員の支援の方向性が一致している』という状態を形成できたと推察される。

また、【①-c SCからの有益な情報】と【④-a 教員がSCを利用するメリット】、【⑤-a SCとの協働は分業になる】は類似していた。どれもSCが教員に貢献していた事柄であった。教員一人ではできないことに関してSCが加勢したり、SCと分業して教員の負担が軽減したりすることは、協働の利点を感じやすいと考えられる。

次に、<⑥ SCに簡単に相談したり繋がったりしても良い>と<⑤-c 色んな人と関わるほうが解決策の選択肢が多い>、<⑤-a 教員の負担軽減になる>は相互に関連があった。経験を重ねて、SCと協働することの意義を見出し、<⑥ SCに簡単に相談したり繋がったりしても良い>という結論に至っていた。これにより、<⑤-c 色んな人と関わるほうが解決策の選択肢が多い>ことに気づき、結果として<⑤-a 教員の負担軽減になる>と明らかにされた。また、SCとの協働は<⑤-a 教員の負担軽減になる>ため、<⑥ SCに簡単に相談したり繋がったりしても良い>という考えに繋がることも推察された。様々な生徒と関わり、抱える悩みも多様化していることを考慮する中で、このような循環が生まれると考えられる。3つの小グループは相互関係にあると言えよう。

そして、<⑨ 席が近いところで3年間やれている>は<①-a 教員が空いている時間に声をかける>に好影響を与えていた。職員室内にSCの座席があり、教員と距離が近いと、遠慮なく声をかけられるきっかけになると推察された。このように、SCの居場所が職員室内にも用意されていることやその配席が教員とのコミュニケーションの取りやすさに作用すると考えられる。

本研究では、以上のように、TEMにより教員とSCの協働のプロセスを、KJ法により協働の促進要因をつぶさに捉えることができた。

5. 総合考察

5-1 教員の考える良い協働とは何か

石隈(1999)によれば、学校心理学では、児童生徒の援助者である教師もSCの援助の対象と考え、その具体策としてコンサルテーション、つまり異なった専門性や役割を持つもの同士が、お互いの役割と経験を尊重しながら、子どもの問題状況について検討し、今後の援助につ

いて話し合うプロセスを重視する。これについて、3名の語りから、「教員とSCが互いに尊重し合い生徒を援助すること」、「困難を抱える生徒が普通の生活に戻っていけるように教員とSCと一緒に手助けをすること」というような言葉で表現されたと考えられる。そして、この経験を良い協働として捉えていると推察された。

しかし、ここに至るためにはいくつかの条件があるように思われる。以下に示していく。

5-1-1 SCが教員に積極的に働きかけるということ

3名と協働したそれぞれのSCは「カウンセリングを生徒が継続できるような声掛けを続ける」、「教員とのコミュニケーションを取るために自分から動く」、「不登校中の支援を受任する」など、SCが積極的に働きかけていることが全面的に現れていたように思える。このようなSCの積極性は、教員との相談やコンサルテーションが行いやすい環境に寄与していると推察される。これについて藤岡（2010）は、学校においては相談室待機型のSCではなく、積極的に児童生徒や教員と関わる姿勢が大切であると指摘しており、本研究の結果は藤岡と符合するものであると言える。

また、田村・石隈（2001）は、男性教員は「指導・援助に対する他者からの批判や苦情」が、バーンアウトに影響していることを示唆している。しかし、今回の協働においてこのような否定的な評価を受けたという語りは皆無であり、むしろ3名はSCに認めてもらえているという認知が一貫してあったように思われる。こうしたSCから教員に行う労いの言葉かけやポジティブなフィードバックは、教員のSCに対する信頼感を強め、バーンアウトの予防にも寄与したことであろう。したがって、教員の良き理解者であることもSCの重要な役割だと推察される。

SCは生徒や保護者のケースを受け持ち、カウンセリングをすることが主な業務として認識されている（吉井・津本，2018）のは前章で述べたとおりだが、教員のメンタルヘルスのケアを担うこともSCの重要な業務と言えよう。教員がメンタルヘルス不調であると、SCとの協働は難しく、生徒への支援も困難になるからである。また、これはSCにとっても同じことが言えると考えられる。本研究から得られたデータでは、SCも教員に支えられており、相互的な支え合いのもと、生徒の支援が行われていた可能性が示唆されている。双方が支え合う姿勢は、両者のメンタルヘルスの維持や協働の円滑化の一助になり得ると考えられる。

以上のような知見を、本研究からは見出すことが出来た。今回示されたSCの姿勢は、教員と協働するにあたって、一つのモデルとなり得るのではないかと。

5-1-2 教員とSCが豊富な経験を持っているということ

本研究では、教員経験年数が10年以上の方にインタビューを行った。これにより、教員とSCがそれぞれに経験を積んできているということが、良い協働と関連があると推察された。

AさんやCさんは、自身が若かったころは「自分が何とかしようという思いが強かった」といい、一人で問題を抱え込んでしまうことが多かったと回想していた。しかし、経験を重ねていくことで、SCをはじめとする他の教職員から意見をもらうことの重要性や、協働は負担軽減になるということに気づき、SCを活用するという選択肢が次第に確立され、現在のスタイルに至っているように思われる。

また、Cさんは、「お互いある程度の経験を積まなければ、立場や役割が分からない」と、

今回のSCとの協働の経験から感じている。この語りを踏まえると、SCも教員と同様に経験を積みながら、教員とのコミュニケーションを大切にしたり、教員の考える意見を尊重したり、共感的な態度で支えたりなど、どのような振る舞いで協働すればより良いかを探ってきたと思われる。

これらのことから推測できるのは、教員もSCも、経験から良い協働の在り方を見出してきたということである。しかし、良い協働は両者の経験が豊富でなければ実現できない、というのは望ましくない。

藤井（2011）は、教員が求めている支援形態は、慰め、共感というような「情緒的支援」と、専門家のアドバイスや専門機関との連携を求める「専門的支援」があると明らかにしている。また、20代の経験の乏しい若手教師は藤井（2011）の調査における悩み得点が高く、これは慣れない環境下で多様な問題が生じ、どうしてよいか分からなくなってしまうことが原因であると指摘している。つまり、情緒的支援や専門的支援を必要としているのにも関わらず、若手教員は援助要請が上手くできないということが推察される。これを回避する策の一つは、ベテランの教職員が若手教員に対して積極的に関わり援助することだと考えられる。そうすることでコミュニケーションが取りやすい環境を作ることができれば、教員が同僚やSCに援助を求める傾向が高くなる（石隈、2000）。また、藤井（2011）が明らかにしたこれらの若手教員の実情を、SCが把握しておくことも大切である。その一方で、若手のSCも揺らぎやすさ・専門性の活かせなさを抱えている傾向があると割澤ら（2014）は指摘しているが、スーパービジョンなどを有効活用し、研鑽を積みながら積極的に介入していく姿勢が有用であると考えられる。

経験年数が浅い者同士であっても、上述のように、学校全体で支援することができ、スーパービジョン等のシステムが整っていれば、良い協働の構築に自ずと近づいていけるのではないだろうか。

5-2 協働による支援の質

では、今回のように教員とSCが協働したことで支援の質はどのようになったのだろうか。生徒が教員には話せなかった自身の悩みをSCには吐露することができたということ、教員がSCの良いコンサルテーションを受けられたことを考慮すると、支援の質は協働をしない場合よりも高い傾向にあると推察される。特に教員が、SCに相談したことで得られた異なる見方を好意的に受け容れ、支援に活かせたという成果は、協働をしなければ発揮できないことであり、協働の優れた点と言えよう。さらに、SCがカウンセリングだけでは知り得ない生徒に関する情報を教員に提供してもらえたことも、生徒の理解を深めるために役立ったと思われる。以上のように教員とSCの協働は支援に有効的であり、推奨されるべきだと考えられる。

5-3 守秘の問題

教員とSCの情報共有が円滑に行われたということは、良い協働に寄与した要因のひとつと考えられよう。ところが、「SCになんでも話す」「カウンセリングで話したことはSCからはほぼ全て聞いている」という協力者の語りは、生徒に関する情報がいかにも筒抜けの印象を受ける。この現状は、倫理的な問題を抱えてはいないのだろうか。

茨城県公認心理師協会（2022）のスクールカウンセラーと学校の守秘義務と情報共有に関する

るガイドラインを参照すると、一定の条件を満たした場合のみ、学校内で情報共有をすることは守秘義務違反に該当しないと思われる。しかし、得られた情報は慎重に扱わなければならない。特に「秘密を守ること」に関して、教員とSCが情報共有を粗雑に行えば生徒が不信感を抱ききっかけにもなり得る。こうした状況を招かないよう、情報共有には十分留意する必要があると言える。その一方で村瀬（2008）は、スクールカウンセリングにおいては、従来の心理臨床の枠組みであるクライアントとの一対一の関係を中心とした援助を超えて、学校風土に沿った臨機応変の対応が求められ、守秘義務の原則を十分に承知しながらも時に現実の必要性に応じて、あえてそれを超えて柔軟に振る舞わざるを得ない場合もあると指摘している。このように、守秘義務に関する問題は非常に複雑であるため、その是非については今後も検討していく必要があるだろう。

6. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、教員が考える良い協働とは何かを探求し、そのプロセスや要因を明らかにした。また、分析ではTEMとKJ法の両方を扱ったことで、時間と空間という両方の視点から良い協働について迫ることができた。教員とSCが織りなす協働の一つの在り方をつぶさに捉え、明確に描き出せたことは、これからの協働の一つのモデルを提示したと言えよう。したがって、本研究は意義があったと考える。

しかし、今回示された協働の形が唯一のものであると考えるのは早計ではないだろうか。SCが教員との協働と生徒に対する守秘義務との間で、難しいバランスを取ることに腐心するということが、現実にはあるのではないだろうか。そういった視点を持って、さらに研究を積み重ねてゆく必要があるように思える。

また本研究は、教員とSCの2者間の協働にのみ着目しており、コーディネーターや学年主任など、他の教職員の動向は捉えられていない。昨今は「チーム学校」という言葉も浸透してきているように、学校全体で様々な専門機関などと協働する姿勢が重要視されている。これを踏まえると、教員とSCの2者間だけではなく、全体としての協働の在り方を検討することも必要になると思われる。また、本研究では実施できなかったSCの視点から良い協働について捉えることも重要だろう。以上のことは今後の課題としたい。

謝 辞

本研究の調査にご協力いただきました、Aさん、Bさん、Cさんに心より感謝申し上げます。皆様のご厚意で、ご多忙にも関わらず、インタビューに真摯に向き合ってくださいましたこと、重ねて感謝申し上げます。

そして、北海道大学大学院教育学院の教育臨床心理学講座の皆様、お忙しい中副査を快くお引き受けして下さいました、安達潤先生、井出智博先生には、執筆にあたり大変貴重なアドバイスをいただきました。記して感謝いたします。

引用参考文献

- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ (2012) . 複線径路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例
立命館大学人間科学研究, *25*, 95-107.
- 荒木史代・中澤潤 (2007) . スクールカウンセラーに対する教師のニーズ 千葉大学教育学部
研究紀要, *55*, 87-95.
- 土井正城・加藤哲文 (2011) . スクールカウンセラーの職務内容の明確化がスクールカウンセ
ラーと教員の連携促進に及ぼす効果 カウンセリング研究, *44*, 189-198.
- 後藤安代・廣岡秀一 (2005) . 中学生が抱く「相談することに対する抵抗感」についての実態
調査的研究 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, *25*, 77-84.
- 橋本和幸 (2015) . 公立中学校におけるスクールカウンセラー制度にかかわる校内体制の整備
カウンセリング研究, *48*, 86-96.
- 橋本和幸・倉橋朋子・上野道子・田中理恵 (2016) . 全校配置期におけるスクールカウンセ
ラーについて、公立中学校教員の利用状況と生徒の認知および利用との関連 了徳寺大学研究
紀要, *10*, 147-161.
- 藤井義久 (2011) . 悩んでいる教師の発見とその支援の在り方に関する研究—「教師悩み尺度」
の開発を通して— 学校メンタルヘルス, *14*, 61-72.
- 藤岡秀樹 (2010) . 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— 京都教育大学教育実践研究紀要, *10*, 183-192.
- 古澤佳代子・古橋啓介 (2009) . 中学校におけるスクールカウンセラーの活動に対する教師の
評価 福岡県立大学人間社会学部紀要, *17*, 47-65.
- 茨城県公認心理師協会 (2022) . スクールカウンセラーと学校の守秘義務と情報共有について
のガイドライン Ver.1.0 2022年4月20日
<<https://iacpp.jp/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/SC%E5%AE%88%E7%A7%98%E7%BE%A9%E5%8B%99%E3%82%AC%E3%82%A4%E3%83%89%E3%83%A9%E3%82%A4%E3%83%B3Ver01.pdf>> (参照2023年11月9日)
- 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 (2000) . チーム援助志向性と援助サービスのコーディネーション 文部省科学研究
費補助金 研究成果報告書
- 伊藤研一 (1997) . 援助実践から見た中学生の不登校 人間科学研究, *19*, 59-66.
- 伊藤美奈子 (1999) . スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関
連 教育心理学研究, *47*, 521-529.
- 岩田美保・大芦治・鎌倉雅彦・中澤潤・蘭千尋・三浦香苗 (2009) . 現職教員が教育現場で現
在直面している問題とスクール・カウンセラーに対するニーズに関する調査報告 千葉大
学教育学部研究紀要, *57*, 103-107.
- 岩瀧大樹 (2007a) . 中学校入学時の子どもの期待・不安へのソーシャル・トレーニング効果
の検討 日本学校教育相談学会第19回大会発表論文集, 24-25.
- 片山美由紀 (1996) . 否定的内容の自己開示への抵抗感と自尊心の関連 心理学研究, *67*,
351-358.

- 川喜田二郎 (1967) . 発想法 創造性開発のために 中公新書
- 木村真人 (2017) . 悩みを抱えていながら相談に来ない学生の理解と支援—援助要請研究の視座から— 教育心理学年報, *56*, 186-201.
- 小宮山要・神田信彦 (1989) . 中学生の登校拒否欲求の背景要因に関する研究 日本教育心理学会 第31回総会論文集, 249.
- 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—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる検討— カウンセリング研究, *47*, 67-76.
- 三尾亜喜代・佐藤美紀・小松万喜子 (2017) . 子どもを得ず不妊治療を終結する女性の意思決定プロセス—複線径路・等至性モデル (TEM) による分析— 日本看護科学会誌, *37*, 26-34.
- 村瀬嘉代子 (2008) . スクールカウンセリングの課題 村山正治 (編) 臨床心理士によるスクールカウンセリングの実際—コラボレーションを活かす時代へ— 至文堂
- 文部科学省 (2021) . スクールカウンセラーについて 2021年4月27日
<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm> (参照2021年4月29日)
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2020) . スクールカウンセラー等活用事業に関するQ&A 2020年
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/20211112-mxt_kouhou02-1.pdf> (参照2023年11月14日)
- 内閣府政策統括官 (2006) . 低年齢少年の生活と意識に関する調査 2007年2月
<<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei2/zenbun/index.html>> (参照2021年12月12日)
- 中川米造 (1987) . KJ法 医学教育, *18*, 425-427.
- 小倉正義・堀田愛・平石賢二 (2007) . 中学生・高校生の悩みと相談に対するニーズ (5) 校内相談室の居場所としての機能に注目して 日本教育心理学会, 609.
- 櫻井聖子・青木喜久代 (2005) . 中学生のメンタルヘルスと心理的サポート源としての保健室—保険室頻回利用者とサポート源を持たない生徒のメンタルヘルス検討の試み— 学校保健研究, *47*, 50-61.
- Sarros, J.C., & Sarros, A.M. (1992) . Social support and teacher burnout *The Journal of Educational Administration*, *30*, 55-69.
- サトウタツヤ・安田裕子 (2023) . カタログTEA 図で響きあう 新曜社
- 清水美恵・相良順子 (2019) . 中学生のレジリエンスと適応との関連モデルの検討—対人関係に注目して— 応用心理学研究, *45*, 105-114.
- 田村修一・石隈利紀 (2001) . 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて— 教育心理学研究, *49*, 438-448.
- 割澤靖子・曾山いづみ・須川聡子 (2014) . 小学校の若手スクールカウンセラーは教師とどのように関係を構築するのか—経験年数5年未満のスクールカウンセラーへのインタビュー調査から— 臨床心理学, *14*, 244-255.
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2022) . TEA実践編 複線径路等至性アプロー

チを活用する 新曜社

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2021) . TEA理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ 新曜社

安田裕子・サトウタツヤ (2023) . TEMでわかる人生の径路 質的研究の新展開 誠信書房

吉井健治・津本裕子 (2018) . スクールカウンセラーに対する教師の期待—活動、知識、資質における期待の調査— 鳴門教育大学研究紀要, 33, 60-76.

Abstract

The purpose of the study was to identify the processes and facilitating factors that teachers perceive as good in the collaboration between teachers and school counselors in their support for students. Three male junior high school teachers with extensive teaching experience were interviewed, and the results were analyzed using the TEM (Trajectory Equifinality Modeling), and KJ methods. It was revealed that good collaboration was due to the teachers' strong trust in the school counselor and the school counselor's positive attitude toward the teachers. It was also inferred that teachers and school counselors supported students based on mutual support and that the quality of support was higher than in the case of consultation only and no collaboration.

付記

本論文は、筆者の一人である鍋田が、北海道大学大学院教育学院に提出した2023年度修士論文に加筆したものである。