

教師はスクールカウンセラーとの協働をどうとらえたか？

——PAC分析による意味づけの検討——

青木みのり*

1. 問題

1-1. スクールカウンセラーと教師の協働

不登校、いじめなど、学校での様々な問題への対応策のひとつとして、平成7年度よりスクールカウンセラーが配置された。スクールカウンセラー活動の内容は、各学校の実情やニーズ、およびスクールカウンセラー自身の方針によって若干異なるが、おおむね「保護者や児童生徒への心理的援助」「地域や外部機関との連携」および「教師コンサルテーション」に分類できる。

このうちコンサルテーションとは「特定の専門職が、職業上の必要性から、他の専門性を持つ専門職に相談すること（鶴養・鶴養、1997）」とされる。井村（2001）も指摘するように、今後一層生徒、教師、保護者を結ぶ援助が求められる中で、教師コンサルテーションを効果的に行うことはスクールカウンセラーの重要な業務となっている。

地域や学校のような日常生活の場を対象とし、個人の病理よりも予防に焦点づけるコンサルテーションは、地域精神保健におけるメンタルヘルス・コンサルテーション（Caplan, 1964）から発展し、家族療法の発展型であるシステムズ・コンサルテーション（Wynne & McDaniel, 1986）などがある。わが国でも、学校コンサルテーションの背景となる理論として、心理教育的援助サービス（石隈、1999）、学校コミュニティ心理学（鶴養&鶴養、1997）、学校風土研究（伊藤、1998）、学校システム理論（吉川、1999）などがある。これらはコンサルティとコンサルタントの対等な関係に基づく協働が特徴で、コミュニティやシステムなどをコンテクストとしてとらえるマクロな視点が必須のものとなっている。

そこで学校コンサルテーション効果のアセスメントでは、以下の点に留意しなければならない。a) 視点の相互性：教師とスクールカウンセラーの協働という点で、教師の視点が欠かせない。b) 教師の視点の固有性：学校は異なる教育観を持つ教員が互いに影響しあいながら教育活動を行う場（宮田、1998）なので、コンサルテーション体験や、その結果としての解決にも当然各教師が異なる視点から異なる意味づけをしていると考えられる。c) コンテクストの変化への対応：学校組織のコンテクストは学校によって、時期によって変動し、各教師への影響も様々である。

現実にはアセスメントは、スクールカウンセラーの視点から、変動するコンテクストに配慮しつつ、相手の様子から主観的意味づけを推測しながら事例に即して行われることが多く、なかなか教師による主観的意味づけを知る機会がないのが現状である。そこで本研究では、コンサルテーションも含めたスクールカウンセラーとの協働を、教師の視点から、どのように認知し意味づけたかを、学校組織のコンテクストの影響を考慮しつつ考察する。

1-2. 意味づけに影響する要因

スクールカウンセラーとの協働の意味づけに影響すると思われる要因の一つとして、教師の信念や価値観が考えられる。宮田（1999）は、コンサルテーションにおいてコンサルティのものの見方の背景にある信念や価値観に配慮することの必要性を指摘している。コンサルテーション過程の意味づけも、その教師の信念や価値観に基づいていると考えられる。彼らは教師になる以前からの経験の積み重ねに加え、勤務する学校固有のコンテクストや教員特有の文化の影響を人によって様々に受け、信念や価値観を形成しているので、それらを総合してとらえる必要がある。

キーワード：スクールカウンセラー、教師との協働、PAC分析、コンサルテーション、中学校

*専修大学経済学部

さらに、教師としての自分をどうとらえているか、すなわち自己概念も考えられる。筆者自身の研究調査では、教師への質問紙調査から、教師自身の教師役割のとらえ方がスクールカウンセラー活動への期待と評価に影響を及ぼすことが示唆された（青木、2002）。SC活動において課題点を認知する傾向は、その教師自身の教育相談活動への満足度によって影響され、満足度が低いと、課題点が多く認識され易い（青木、2001）。また個別の事例の分析から、教師自身の自己概念と、スクールカウンセラー活動の意味付けが関連していることが示唆されている（青木、2003）。

また、校内の校務分掌も影響すると考えられる。吉川（1998）は、学校内の協働的教育相談システムとして、校務分掌による役割分担のイメージを描いている。同じ教員でも、立場が生徒指導担当主任の場合と、学級担任の場合とでは、スクールカウンセラーとの関わり方が異なるため、必然的に協働の意味づけも異なると考えられる。

2. 目的

以上の考察を踏まえ、本研究では、教師がスクールカウンセラーとの協働をどのように意味づけたかを、事例に沿って質的に分析し比較検討することを目的とする。質的分析を行う理由は、教師それぞれの教育活動の中でコンサルテーションがどのように認知され、意味づけられたかを知るためには、質問紙による全体調査では不十分であり、個別の事例を質的に分析する必要があると考えたためである。

信念や価値観、教師としての自己概念、および校務分掌が及ぼす影響も検討するため、異なる分掌、教職経験年数の、複数の教員を比較する。

分析方法として内藤（1997）のPAC（個人別態度構造）分析を用いる。PAC分析は個人の主観的な世界の構造を、自由連想とクラスター分析によって明らかにするもので、教師の視点からスクールカウンセラーとの協働の意味づけを表すのに適していると考えたからである。

3. 方法

3-1. 調査時期

2000年7月～2001年3月

3-2. 調査対象者

筆者（以下、SC）が週1日勤務する中学校の教諭、6名（男性 2名、女性 4名）

3-3. 調査方法

「SCに生徒のことで相談したことのイメージ」のPAC分析を行った。

手続き：「SCに生徒のことで相談した体験のイメージ」を自由に連想するように教示して、連想反応を得た。次に重要度順に並べ替えさせた後、各項目の直感的イメージ上の類似度を7段階で評定させ、ワード法でクラスター分析した。ソフトはSPSSを使用した。ついで、各クラスター（以下CL）のイメージや併合理由、各項目単独の+-イメージを質問した。+とは、その項目が被験者自身にとって肯定的な価値を持つ場合、-は同様に否定的な価値、±は、肯定・否定の両方の価値、そして0は肯定でも否定でもない項目、である。

結果をFigure1～6に示す。

4. 結果と考察

文中、Vに数字は、連想項目を示し、数字は連想順位を表す。各項目の名称は〈 〉で、クラスタの名称は[]で括って示した。筆者をSCと略記した。

4-1. A 教諭

教職経験：約18年 性別：男性 校務分掌：生徒指導主任

SCとの協働：SCの窓口として、毎週全校生徒の様子について情報交換をし、個々の生徒の問題行動についても、担任とのパイプ役であった。

(1) A教諭自身によるクラスターの命名とその説明 (Figure1)

[CL1：SCの存在と関わり] V3～V5は、「抽象的なSCのイメージと期待」。SCは、価値判断をしない中立な存在で、子どもが、教師には見せない顔を見せる相手。教師とは違う。それでいいと思う。養護教諭と似た部分もある。V7、V8は、V3～V5によって「自分がどう変わったか」。主語が「私」。生徒のすべてを知らなくていいと思うようになった。

[CL2：現実レベルでのSCからの影響] 教師はまず集団で子どもを見る。一方個を見なければ、と解っているからジレンマはある。実際両方を気遣うゆとりがない・・・でもそれじゃいけないって、思わせる存在がSC。

[CL3：導入までのイメージ] 導入以前は不安があった。

(2) SCによる分析

① A教諭自身の価値観、信念、自己概念

CL1、CL2の項目は、いずれも+であり、SCの存在と関わり、それによって自分が変わった部分、現実レベルでのSCからの影響、いずれも肯定的に捉えている。導入前に感じていた不安は-であり、未知のものを否定的に感じていたことがわかる。

また、SC導入以前にイメージされていた [CL3] のV2 (不安) が、[CL2:現実レベルでのSCの影響] と繋がり、ついでより抽象的な [CL1: SCの存在と関わり] へと繋がっている。このことから最初の不安が、実際に一緒に活動することで具体的な肯定的な変化を体験し、結果として肯定的なSCのイメージに繋がったと思われる。

また直接項目やクラスターには現れていないが、A教諭は教師の役割について「教師は規則を教えなきゃいけない。それでいい」「子どもはこちらを教師としてみているから、教師に見せる顔を持っていて当然。悩みを相談して欲しい、すべてを知りたいというのは教師のエゴ」と述べている。教師とSCの役割を対称的なものとして、両方を肯定し、また教師の万能感を警戒している。それぞれが与えられた役割を果たすことで、信頼関係が築かれていくと考えられる。

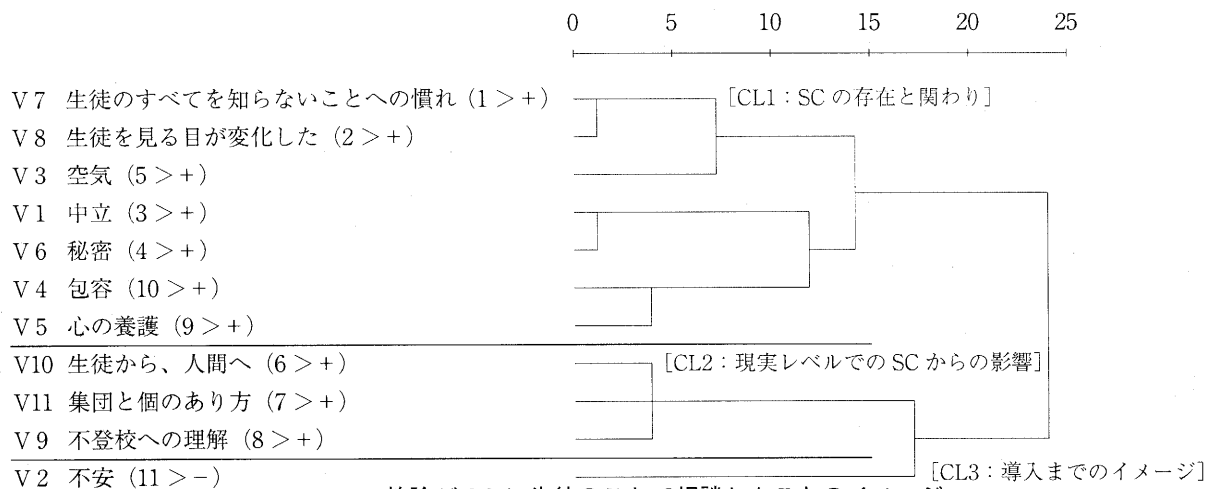


Figure1 A教諭がSCに生徒のことで相談したことのイメージ

図註) 項目の左側のVの次の数字は、連想順位を表す。項目の右側の数字と符号は、(重要度>項目の+-イメージ)を表す。Figure2～6も同様。

② SCとの協働の意味づけ

A教諭にとって、SCとの協働は、「個より集団で、また個人の都合よりも規則や全体で、生徒をみる教師にとって、それだけじゃいけない、生徒は教師に見せる以外の顔もある、ということを出させてくれる。それによってA教諭自身も生徒を見る目が変わった」という意味づけがなされている。

4-2. B 教諭

教職経験：約 18 年 性別：男性 校務分掌：学級担任・学年副主任

SC との協働：担任するクラスの生徒のことで、数多く連携した。B 教諭からの勧めで相談室に来室する生徒も多かった。SC 参入の初期から関係のできた教員の一人。

(1) B 教諭自身によるクラスタの命名とその説明 (Figure2)

[CL1：自分の教師観] 教師観、指導観。子どもに対する時の基本的な考え。結果が見えなくてもよい。周りの教師が急ぎすぎていることへの批判。

[CL2：SC の存在の意味] いろんな人に子どもに関わってもらうのはいいことで、SC もその一人と言うのは、他の教師も考えていると思う。それに加えて、「教師集団は偏った集団」というのが自分の見方。V11〈自分のやっていることが客観的に正しいのか?〉について。いろんな子もいる中で、適切な指導法を考えて接していくけれど、それが客観的に正しいのか解らない。一人で抱え込むと悩む。いろんな人に関わってもらえる中で、自分のできることをやればいいと思えると楽になる。SC がいることで視野がぐっと広がる。それが V5 (助かった) の意味。専門家であることの安心感も含めて。

[CL3：周りの状況] 自分としては障害は感じない。もし感じるとしたら、それはその人個人の問題だと思う。

(2) SC による分析

① B 教諭自身の価値観、信念、自己概念

V9〈皆結構早い結果を求めているのでは?〉が-、V10〈教師の仕事は、水に石を投げ込むようなもの〉が+で、指導観として結果を急ぐことを否定し、先の長い見通しを肯定している。

V3〈教師集団はある程度特殊〉、V11〈自分のやっていることが客観的に正しいのか?〉と教師や自分を批判的に見ること、公正性や客観性を肯定している。

[CL1：自身の教師観]、[CL2：SC の存在の意味] と、教師と SC に明確にクラスタが分かれている。「今すぐ結果が見えなくても気にしない」自分の態度を「たとえうまくいなくても自分で納得できる」と肯定しながら、「それが僕の評価としてはマイナスになるんでしょうね」と冷静に見ている。教師集団を冷静に眺め時に違和感をおぼえながらも、その中で教師としての自分の指導観を明確にもち、教師としての自分を、教師への違和感も含めて肯定している。

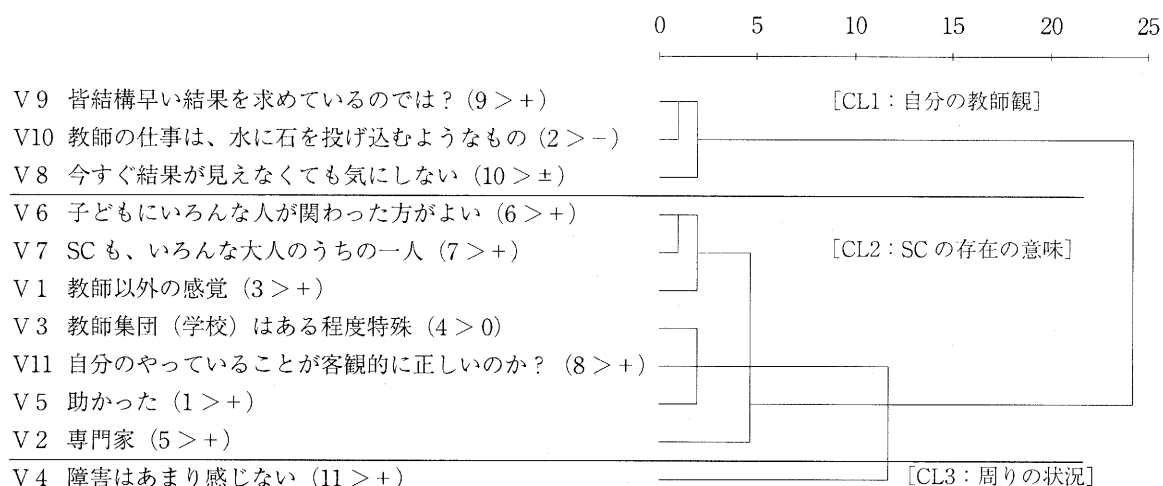


Figure2 B 教諭が SC に生徒のことで相談したことのイメージ

② SC との協働の意味づけ

明快で、独自ともいえるスタンスを有する B 教諭にとって SC は、[CL2] の説明にもあるように、「子どもに関わる多くの大人の一人であると同時に、専門家としての安心感に裏打ちされた、教師の見方を広げてくれる存在」であった。その SC との協働は「自分のやっていることが客観的に正しいのか、一人で抱え込むと悩むが、自

分の出来ることをすれば良いと思えば良い、正直助かった」というものであった。

4-3. C教諭

教職経験：約17年 性別：女性 校務分掌：養護教諭

SCとの協働：養護教諭という立場から、全校生徒について、しばしば情報交換した。

(1) C教諭自身によるクラスターの命名とその説明 (Figure3)

[CL1：自分の実際の相談活動でうまくいかない部分] 子ども達の悩みはV10〈複雑〉で、その背景も複雑。それに関わる自分自身にもV15〈悩み〉がある。解決にはV11〈時間がかかる〉し、意識的にV13〈時間〉を作り出す必要がある。でも相談以外の仕事もあるし、V6〈忙しい〉から、調整つかない。

[CL2：実際の相談活動でうまくいっている部分] SCにV2〈話を聞いてもらう〉と、自分の言いたかったことがV5〈整理〉できる。自分は教師だから話を聞くより指示をすることが多い。時間も限られているし。SCにはその上で、V3〈助言〉をもらえるとやっぱりそうかな、と思えるし、V12〈連携〉も大切だと思う。組織だから。

[CL3：SCのイメージ] 特にSC導入以前の、期待と、不安を含めた部分。まずV1〈専門家〉。そして、今一番期待しているのはV8〈スーパーバイザー〉として組織的な全体に関わる意見が欲しい。V9〈カウンセリングと現場〉教育活動と相談活動の板ばさみ。V7〈守秘義務〉これも同じ。守秘は理解できるけど、学校の相談室は違うと思う。SC自身も学校も、お互い迷っているのでは。だからいい面も悪い面もある。V14〈聖域〉どこまで相談室に教師が踏み込んでいいのか、という葛藤がある。

(2) SCによる分析

① C教諭自身の価値観、信念、自己概念

+の項目は [CL2] に多く、これは相談活動の中でC教諭もSCもそれぞれにある程度やれている部分であり、それに [CL3] のV1〈専門的〉V8〈スーパーバイザー〉をあわせると、相談活動全般に対して肯定的なイメージを持っていることがわかる。

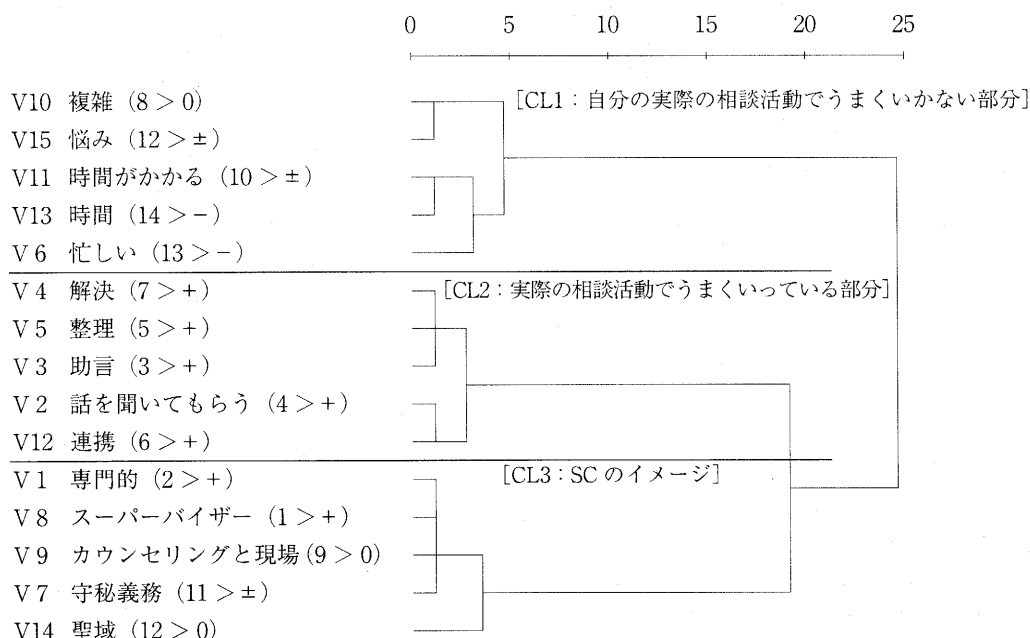


Figure3 C教諭がSCに生徒のことで相談したことのイメージ

一方、-の項目は [CL1] に多く、[CL2] の内容を遂行するためのV13〈時間〉がなくV6〈忙しい〉ことを、否定的に捉えている。[CL1] のV15〈悩み〉V11〈時間がかかる〉は±で、「自分にも生徒にも、悩むことで見つけ直す時間が生まれるし、解決に時間がかかることも、その意味で悪くはない。苦しいけれど糧になっている部分もある」と否定的な事柄に肯定的な意味づけをしている。子どもたちの悩みに答え続けてきた養護教諭らし

さがあらわれている。

② SC との協働の意味づけ

SC のイメージは、[CL3] に現れている。まず、V1 〈専門的〉 V8 〈スーパーバイザー〉 と、教師よりも高レベルであることを期待している。反面、V9 〈カウンセリングと現場〉 V14 〈聖域〉 が 0、V7 〈守秘義務〉 については「理解できるが学校は違う」と ± であり必ずしも SC 活動のすべてを肯定しているわけではない。

以上より C 教諭にとって SC との協働は、話を聞いてもらって考えを整理したり見つめ直したりという内的な作業には役立つ一方、教師よりも一段上からの全体への意見という点、あるいは連携や情報交換という点で課題を残しているといえよう。

4-4. D 教諭

教職経験：約 6 年 性別：女性 校務分掌：学級担任

SC との協働：クラスの不登校生徒が毎週来室していたため、そのことでしばしば情報交換や対応の仕方について話し合った。

(1) D 教諭自身によるクラスタの命名とその説明 (Figure 4)

[CL1：自分の中で不十分と思える部分] もっと工夫が出来たんじゃないか、と思ってまだ満足できない部分。上の 2 つ (V12、V13) は、特定の生徒のことだけれど、V8～V11 は、自分自身のこと。

[CL2：自分でよかったと思っている部分] SC との関わりにおいて、自分自身が変わったと思うところ。

(2) SC による分析

① D 教諭自身の価値観、信念、自己概念

[CL1] には否定的な側面が現れている。V5 〈以前の経験から〉 は、以前担任した不登校生徒への対応の苦い体験である。「他の教員のアドバイスもなく、本人と D 教諭自身が対峙するしかない形で、しかも本人には会えなかった」。V7 〈他の教員のアドバイスとのずれ〉 V11 〈生徒の家族とのズレ〉 が - で、教師や SC の意見にズレがあったり、家族に伝わらず歯がゆかったことを否定的にとらえている。V11 〈三角形〉 は、生徒、教師に SC が加わり進歩したが、「皆で丸くなってその生徒を支える」という理想には、発展途上という意味で ± だという。以上より、D 教諭は問題解決には複数の教員や関係者の協力で当たることを肯定的に価値づけていることが解る。反面意見のズレを否定的にとらえるため、葛藤を抱えていたと推測される。

[CL2] は、肯定的な側面で、SC と生徒、SC と D 教諭自身の関係である。また、相談室で生徒が来室することに関する項目 V6、V4、V3 が + であることから、SC の生徒への関わりを肯定しており、必ずしも教師が全てに関わらなければならないとは考えていないことがわかる。

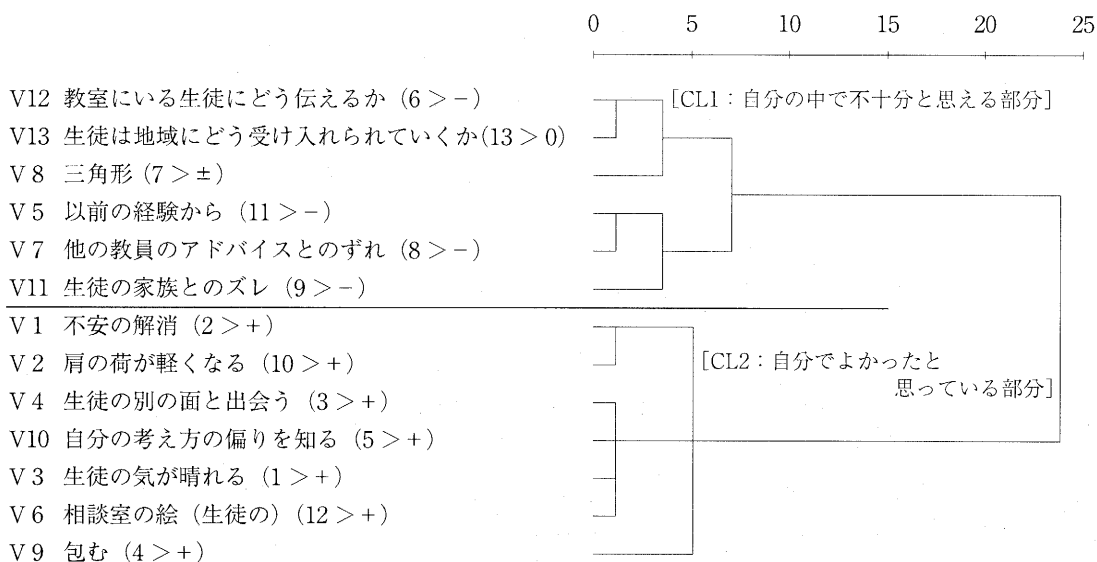


Figure4 D 教諭が SC に生徒のことで相談したことのイメージ

② SC との協働の意味づけ

「ズレが気になる」「否定的な面を自分の工夫の余地と考える」という、几帳面で責任感の強いD教諭の視点からは、SC との協働は、「個別の関わりにおいては満足できる」存在でありながら、「全体の調和を促進する」という面では課題を残しており、時に葛藤や悩みを引き起こす経験であったことがわかる。

4-5. E 教諭

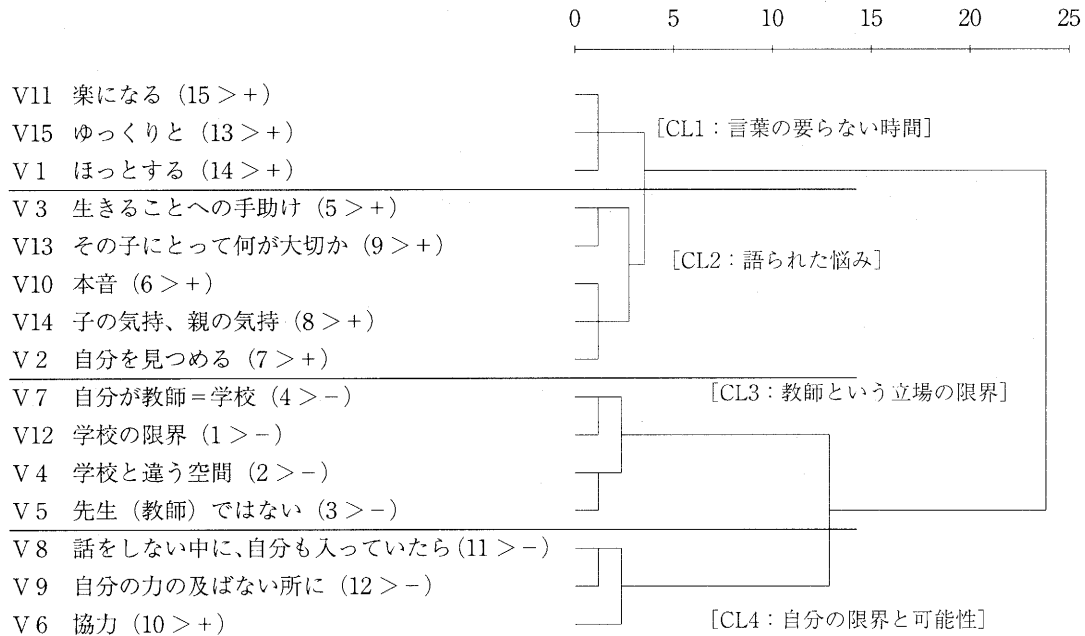


Figure5 E 教諭が SC に生徒のことで相談したことのイメージ

教職経験：約6年 性別：女性 校務分掌：学級担任

SC との協働：クラスの不登校の生徒のことで、ほぼ毎週、インフォーマルな形で話し合いをした。

(1) E 教諭自身によるクラスタの命名とその説明 (Figure 5)

[CL1：言葉の要らない時間] 学校では教師も生徒もカリキュラムの中において、子どものペースの時間はないと思う。相談室での生徒の気持ちになってみた。会話が始まる以前の状態。

[CL2：語られた悩み] 勉強や友だち関係をうまくやっていくという学校の価値感以外のものを、一緒に話し合っていてくれるのがカウンセラーだと思う。

[CL3：教師という立場の限界] 生徒が自分に悩みを話してくれないのは、自分が教師だということの限界であって、私のせいじゃないと言う、責任転嫁みたいなどころもある。

[CL4：自分の限界と可能性] 自分自身のこと。不登校の子が家庭訪問してもあってくれなくて、自分はもう動かないほうがいい、関われない、と思った時の寂しさ。V6〈協力〉と言うのは、SC に助けてもらって、その子に対して手助けできる可能性が広がるという意味。

(2) SC による分析

① E 教諭自身の価値観、信念、自己概念

SC イメージである [CL1]、[CL2] は+の項目が多く、肯定的なイメージを抱いていることがわかる。また、[CL1：言葉の要らない時間]、[CL2：語られた悩み] と、相談の微妙なプロセスをとらえているところに、E 教諭の関係性への鋭敏な感受性が伺われる。また、[CL1] の各項目を「子どもの気持ちになって」考えたと言うところから、悩みを持つ人に感情移入しやすい面が見受けられる。

ところで E 教諭は、[CL1]、[CL2] の項目の符号を何度も「+か、±か」で迷っていた。理由は「本当は自分に関わりたいのに出来ない、と考えると-」だった。相談活動を肯定し、それを果たせない現状を否定的に捉

えている。これはE教諭自身の「悩んでいる子どもに関わりたくて教師になった」という記述と通じるところがある。カウンセラー的役割を、教師として自分もとるべきであると考えている。

その現状は[CL3:教師という立場の限界][CL4:自分の限界と可能性]に現れており、-の項目が多く、生徒に関われないことを「寂しい」と否定的にとらえている。

② SC との協働の意味づけ

SCはE教諭にとって、自分の理想を具現化したように思える（実際には違うが）と同時に、理想とは違う自分を思い起こさせる、アンビバレントな存在でもある。一方SCとの協働はV6〈協力〉と言う形で、E教諭の「子どもの悩みに応える教師」という理想へ近づくことを可能にする場でもあることがわかる。

4-6. F 教諭

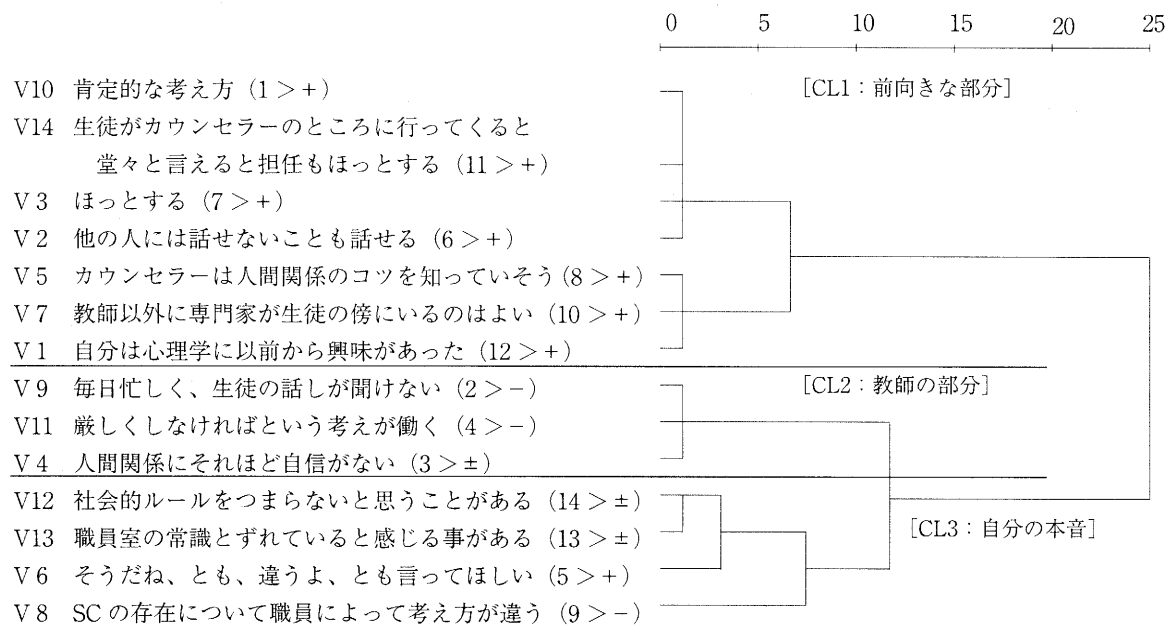


Figure6 F 教諭が SC に生徒のことで相談したことのイメージ

教職経験：約3年 性別：女性 校務分掌：学級担任

SCとの協働：相談室に頻繁に来室し、クラスの生徒、F教諭自身のことについて話し合った。一番最初にSCに話し掛けてくれた教師でもある。

(1) F教諭自身によるクラスタの命名とその説明 (Figure6)

[CL1: 前向きな部分] V10〈肯定的な考え方〉～V2〈他の人には話せないことも話せる〉までは、「心を開いてほっとしている」イメージ。V5〈カウンセラーは人間関係のコツを知っていそう〉～V1〈自分は心理学に以前から興味があった〉は、意識して気を使っている部分。

[CL2: 教師の部分] 自分でこうしなければ、と先生しょってるところ。あまり好きではない。

[CL3: 自分の本音] 自分の弱さでもあり、好きなどころでもある。V12〈社会的ルールをつまらないと思うことがある〉V13〈職員室の常識とずれていると感じることがある〉は、「普通に見られたくない、それでもいいという開き直り。V6〈そうだね、とも、違うよ、とも言って欲しい〉は、自分なりの基準。「違う」と言われても揺らがなければ、自分が正しいと確信できるから。

(2) SCによる分析

① F教諭自身の価値観、信念、自己概念

[CL1]はSCのイメージであると同時に、F教諭が「意識して前向きになろうとしている」部分で、「こうありたい」と思いながらどこか表面的であるとも感じている。V3〈ほっとする〉V5〈カウンセラーは人間関係のコツを知

っていそう) V1〈自分は心理学に以前から興味があった〉など+の項目が多く、SCの専門家としての側面、相談活動を肯定的にとらえている。

[CL3]は本音の部分で、社会的に前向きとはいえない部分を肯定し、自分では好きであるということでV12、V13の符号が±になっている。しかしV6のように、指針を示してくれる存在を求めており、これは学生時代にモデルとなる人物がいたという事実と関連しているのかもしれない。青春時代のF教諭のありように近い部分と思われる。

[CL2:教師の自分]は、[CL1]と同様に「表面的」でありまた「こうしなければ」という使命感でもある。V4のように、人間関係で悩みもある。V9〈毎日忙しく、生徒の話が聞けない〉V11〈厳しくしなければと言う考えが働く〉、など教師の文化に関わることを否定的にとらえている。

以上より、F教諭は「意識的に肯定的であろうとしながら、一方で社会的にマイナスの要因を肯定するような青春時代の自分を引きずりつつ、教員の世界に違和感を感じ、教育活動の否定的な側面も気になりながら、教育活動をしている」といえる。

② SCとの協働の意味づけ

F教諭はSCをV2〈他の人には話せないことも話せる〉V3〈ほっとする〉、F教諭が意識的に行っているV10〈肯定的な考え方〉(重要度1)を自然に示している存在にとらえている。また「突っ走っている時は止めてくれて、停滞している時は背中を押してくれる」「価値判断をしないのが新鮮で、それで自分を理解できるから乗り越えられる」SCとの協働は、教師の世界になじめない部分もあるF教諭が自身を振り返る機会でもあったようだ。

5. 総合考察

以上問題1-1項で示したa)、b)、c)の3点に沿って、教師の視点から、SCとの協働の意味づけを、学校コンテキストの影響に配慮してPAC分析により考察した。すると4.項で述べたように、1-2項に示した各教師自身の信念や価値観、自己概念が反映している可能性が示された。この結果を踏まえ、SCが協働に当たって心がけるべき点を以下に整理する。

5-1 校務分掌、教職経験の影響

D教諭、E教諭、F教諭は、学級担任であり、いずれも担任する生徒のこと、及びそれに関連した自分自身のこと、に関心が向いていた。F教諭は特に新任期にあり、教師集団の中での自分を位置付け振り返ることが多かった。

これに対しB教諭は学年副主任という分掌、経験の長さ、あるいは本人の持ち味もあり、生徒の成長を距離を置いて見る冷静さが特徴的で、SCに対しても距離を取りながら連携していた。C教諭は養護教諭で、心のケアという視点から全校生徒を視野に入れてSCとの協働を意味づけていた。A教諭は生徒指導主任であり、規則の遵守と言う点から全校生徒をとらえ、SCは異なる役割を持つ専門家として協働を意味づけていた。

5-2 固有の価値観、信念

同じ教職経験年数の学級担任であるD教諭とE教諭は、それぞれの持ち味の違いから、SCとの協働に関して違った意味づけをしていた。D教諭はSCが生徒に関わることを好ましく感じながらも、他の教師とのズレの板ばさみに悩んでいた。E教諭はSCが生徒に関わること自体に「生徒にとっては良いことだが、それは自分のやるべきことではないか」とアンビバレントな感情を抱いていた。SCとしてはD教諭のような教師には、学年の教師集団全体を視野に入れたコーディネーター的活動を、E教諭のような教師には、E教諭自身を支えながら有効なアドバイスを心がけるコンサルタント的活動を、工夫する必要がある。またF教諭については、新任教員に共通する特徴とともに、「社会に対して前向きでない自分を肯定している」という固有の持ち味があり、それを教育活動の中できちんと生かせるような支援を工夫する余地がある。

B教諭、C教諭、A教諭もそれぞれに固有の持ち味がある。例えばB教諭は教師集団を冷静に見ながら客観性を重視する一方で生徒を気長に見守る、という視点を持っている。C教諭は周囲に信頼される養護教諭として相談にも熱心で、悩むことの意義をよく理解している。A教諭は万能観への警戒心を忘れない謙虚さがあり、教師

としての自分を肯定すると同時に、SC活動も評価している。関係を作るためにも、協働のためにも、これらの個人的な要素に配慮していくことが必要である。

5-3 学校コンテクストへの配慮

複数の教師がともに教育活動を行っている学校の中で活動するには、学校のコンテクストも視野に入れる必要がある。また、教師同士のニーズが競合する場合もあるので注意が必要である。

本研究の事例では、B教諭のように異質の存在に寛容な教師との関係形成はSCにとって比較的困難ではないが、逆にコンテクストから孤立しない配慮（金丸、1999）が必要である。また、F教諭やE教諭のように、1対1の関係を基準に配慮すればよい場合もあるが、D教諭のようにそれが新たな悩みを作り出す可能性がある場合や、C教諭のようにそれだけでは満足しえない場合もあるので、学年や学校への働きかけを両方を同時に行っていく必要がある。また、A教諭やB教諭のようにSCが専門性を発揮するのを歓迎する教師もいれば、E教諭のように社会的比較により自尊心が低下する可能性（Morse & Gergen 1970; Fleming & Watts 1980）もあるので配慮が必要である。

5-4 アセスメントとしての意義

これらの分析は、「学校および教員集団の見立て－活動方針の決定－活動の影響の見立て－活動方針の見直しと決定」という流動的な円環的相互作用における、介入方法やその結果のアセスメントになっている。そしてさらに、SCとの関係性の中で行われる点で相互的であり、教師や事例の個別性に対応している。

そしてアセスメントが同時に介入となっている点に留意したい。それぞれの教師がSCとの協働のイメージを語ることは、SCから見てアセスメントであるとともに、イメージをめぐる過程で教師の認知面に影響する点で介入でもある。Bertolino & O'Hanlon (2002) はクライアントとセラピストの協働による相互的なアセスメント／介入のプロセスをオンゴーイング・アセスメントとしている。本研究のアセスメントは円環的相互作用においてSCが教師に傾聴し、問題を明確化し、協働の望ましいあり方を模索する共同作業という点でオンゴーイング・アセスメントの特徴を備えている。SCと教師が作り上げていく問題解決のためのプロセスであり、連携と相互理解をいっそう深め、互いの解決能力を有効利用できるという利点がある。

6. 課題と展望

以上、個々の教師の経験や立場、自己概念に配慮しながら、効果的なコンサルテーションを行うために配慮すべきことについてまとめてきた。

本研究には手法上の問題がいくつかある。まず、実験者が実際に教師とともに勤務していた筆者であることである。このため、今回の調査では語られないことも多々あったことが推測される。また、被験者を引き受けてくださったのは、いずれもSCと関係のよい教師であったことである。それだけでも、バイアスが十分予想される。

その制約を考慮しても、本研究の成果は十分あったと考えられる。なぜならば、それぞれの教師のSCとの協働の意味づけが明らかになったとともに、課題点とされる「異質の存在への違和感」「教師の教育相談とのすみわけ」という側面が、SCと良好な関係においても存在し、それが直接面接して相手からの評価が懸念される場面でも表明されることが確認され、それによって配慮すべき事柄も明らかになったからである。

今後は、教師間の相互作用にも焦点を当てた調査研究が必要であろう。

参考文献

- 1 青木みのり 2001 公立中学校におけるスクールカウンセラーへの期待と評価に関する研究—望ましい協力態勢に向けての探索的考察—。日本コミュニティ心理学会第3回大会発表論文集、pp38-39.
- 2 青木みのり 2002 公立中学校におけるスクールカウンセラーと教師との連携に関する一考察—連携および情報交換を促進する要因—。お茶の水女子大学人間文化研究年報 25、pp16-27.
- 3 青木みのり 2003 教師コンサルテーションの一事例に関する考察—問題解決過程を通じての自己概念および指導行動の変容のプ

- ロセスー. 専修人文論集 73, pp1-27.
- 4 Bertolino,B. & O'Hanlon , B. 2002 *Collaborative,Competency-based Counseling and Therapy*. Allyn & Bacon,Boston.
 - 5 Caplan,G. 1964 *An Approach to Community Mental Health*. (加藤正明監修、地域精神衛生の理論と実際、医学書院)
 - 6 Fleming,J.S. & Watts,W.A. 1980 The Dimensionality of self-esteem : Some results of a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology* , 39 , pp921-929.
 - 7 井村 修 2001 臨床心理学研究の動向と課題 教育心理学年報、40,pp123-132.
 - 8 石隈利紀 1999 学校心理学. 誠信書房.
 - 9 伊藤亜矢子 1998 学校という「場」の風土に着目した学校臨床心理士の2年間の活動過程、心理臨床学研究. 15 (6)、pp659-670.
 - 10 金丸愼美 1999 コンサルテーション、吉川悟編、システム論から見た学校臨床. 金剛出版、pp47-57.
 - 11 宮田敬一 1998 プリーフセラピーの学校への適用、(宮田敬一編、学校におけるプリーフセラピー. 金剛出版、pp9-26)
 - 12 宮田敬一 1999 保護者と対面する時の心構え、(村山正治編、実践! スクールカウンセリング. ミネルヴァ書房、pp36-48).
 - 13 Morse,S. & Gergen,K.J. 1970 Social comparison, self-consistency, and the concept of self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, pp148-156.
 - 14 内藤哲雄 1997 PAC 分析実施法入門. ナカニシヤ出版.
 - 15 Wynne, L. McDaniel,S. 1986 *Systems Consultation - A New Perspective for Family Therapy*. The Guilford Press.
 - 16 鶴養美昭・鶴養啓子 1997 学校と臨床心理士. ミネルヴァ書房.
 - 17 吉川 悟 1998 協同的学校システムのあり方—教育相談への効果的な学校システムの形成に向けて、(宮田敬一編、学校におけるプリーフセラピー. 金剛出版、pp105-124)
 - 18 吉川 悟 1999 「集団の問題」の捉え方とコンサルテーションのあり方. (吉川 悟 編、システム論から見た学校臨床、金剛出版、pp80-101)

(2004年12月1日受理)

Perception of Cooperation with a School Counselor by Junior High School Teachers

AOKI Minori

The purpose of this study was to investigate how junior high school teachers perceive the co-operation with a school counselor (SC). Personal Attitude Construction (PAC) analysis was conducted for 6 teachers with stimulus word "consulting a SC about students ". The results indicated that : (1) images of consulting the SC are influenced by some factors belonged to each teacher and the context of the school; (2) it is important to comprehend how each teacher subjectively perceps the SC to clarify the meaning and the efficacy of the SC. The process of this study itself,trying to identify problems and a way of desirable co-operation, could be considered as a collaboration with teachers.

Key Words : school counselor, cooperation with teachers , PAC analysis, consultation, junior high school