

学校カウンセリング研修の在り方に関する基礎的考察

—学校心理学および学校カウンセリングの概念を巡って—

義務教育研修課 指導主事 小林 宏

要旨

本稿においては、日本教育心理学会（1993、1996）や石隈（1996）の提唱する「学校心理学」の立場と理論に検討を加えながら、現下の生徒指導の在り方、とりわけスクールカウンセラーの招聘をも視野にいたした学校カウンセリングの在り方を検討し、現職教員の学校カウンセリング研修の在り方に関する基本的な考え方について考察することを目的とした。

はじめに

試験的にではあるが文部省によるスクールカウンセラー制度が、一部の学校に導入され、また、各都道府県の教育委員会独自のカウンセラー制度により、学校外からのカウンセラー招聘が行われ始めている。このような先駆的な取組は、これらの個々のテストケースをまとめ、評価することによって、今後の新しい教育指針を見いだす糸口になるであろうが、他方、教育現場における広義の生徒指導をどのように捉え直していくのかの新しい問いかけをもたらしていると言えよう。

試験的にせよ、スクールカウンセラーの学校現場への導入は、従来の生徒指導理論やシステムの再構築を迫っており、國分（1994）が言うように「多くの関係者が目下模索中」⁵⁾の状態であると言える。すなわち、学校教育の側からは、広義の生徒指導の理論とシステムの見直しと再構築が必要であろうし、スクールカウンセラーの側からは、従来の治療モデル中心のカウンセリングから『予防』や『成長促進』という新たなテーマ（近藤、1995）⁶⁾に対応することや「子どもが生活する場とは離れた場で相談活動を行ってきた（同前）」⁶⁾時とは異なる観点からのカウンセリング理論や技法の捉え直しが必要となろう。

いずれにせよ、教師とカウンセラーというそれぞれに相異なる職業文化を背景とした職種の間が相互にその特性を生かしながら連携して実をあげるには、複雑化した学校教育の場と機能を簡潔に捉え返して議論することが必要であり、その中から新しい守備範囲と連携の在り方を構築することが必要となろう。そのために、その建設的な議論の場と理論的枠組みを提供しようとするのが、日本教育心理学会（1993、1996）や石隈（1996他）の唱える学校心理学という学問体系である。

1 学校心理学の理論的枠組みと学校カウンセリングの課題

石隈（1996）は、学校教育を「成長の途上にある子どもへのヒューマン・サービスとしての機能」¹⁾から捉え、「教科面や生活面での『指導サービス』にくわえて、子どもが学校生活で出会うさまざまな問題の解決を援助し、子どもの成長を促進する『心理教育援助サービス』が必要である」¹⁾としている。また、「この援助サービスのシステムの不備こそ、今日の学校教育の重大な問題のひとつなのである」¹⁾と指摘する。そして「学校カウンセリングへの期待は問題をもつ子どもを1対1で面接するという狭義の『カウンセリング』ではなく、子どもの問題解決への援助という広義のカウンセリング、すなわち心理教育援助サービスである」¹⁾としている。石隈（1996）らは、この心理教育援助サービスの理論と実践の体系を学校心理学という新しい学問領域として提唱している。

石隈（1996）は、学校心理学を以下のように定義している。「学校心理学は、学校教育において子どもが、学習・発達面、心理・社会面、進路面において出会う問題を解決し、成長することを促進する心理教育援助サービスの理論と実践を支える学問体系である。教師とスクールカウンセラーは保護者と協力して、子ども自身と環境（学校や家庭）の相互作用によって生じる問題に関して、子どもが日常生活を送る学校という場で援助する。三段階の教育援助として、すべての子どもの援助ニーズに応じる一次的教育援助、問題を持ち始めたり、問題をもつ可能性の大きい一部の子どもへの二次的教育援助、援助ニーズの大きい特定の子どもへの三次的教育援助がある」¹⁾。そして、スクールカウンセラーの主な役割は「心理教育アセスメント、カウンセリングおよび学習・発達援助、教師や保護者へ

のコンサルテーション、そして学校組織へのコンサルテーションである』¹⁾と、している。

したがって、人的に学校心理学とは、児童生徒に対してスクールカウンセラーと教師が協同して行う心理教育援助サービス＝学校カウンセリングの学問体系といえるだろう。

また、学校カウンセリングの課題は、後述するように、不登校など一部の児童生徒を対象とした治療モデルから、すべての児童生徒のより良き発達を目指した開発モデルを基礎とする学校カウンセリングの在り方に如何に変換していくかということ、さらにそのような新しい学校カウンセリングをスクールカウンセラーと教師が如何に協同して行っていくかということになる。

2 学校におけるスクールカウンセラーと教師の役割

それでは、スクールカウンセラーと教師の役割分担と協同を、学校心理学はどのようにとらえているのだろうか。石隈（1996）は、カウンセリングの上位概念であるヘルピング（援助、支援）の概念から「学校カウンセリングの担い手はスクールカウンセラーと教師だけではない。保護者や友人も、子どもにとって援助的な関わりをする」¹⁾とし、学校カウンセリング＝心理教育援助サービスの担い手を『『専門的ヘルパー、役割的ヘルパー、そしてボランティアヘルパー（注1）』の3種類に分類して論じ』¹⁾ている。当然、ここでの専門的ヘルパーとはスクールカウンセラーを指す。しかし、スクールカウンセラーの導入は始まったばかりであり、石隈（1996）も言うように、さまざまな学問体系、すなわち、カウンセリング心理学の立場（例えば、國分、1996、國分・米山、1976）、学校臨床心理学の立場（例えば、近藤、1995）、学校教育相談の立場（例えば、大野、1997）などからの、「スクールカウンセラーの定義とその学問的背景についての最低限の共通認識（石隈、1996）」¹⁾が必要であろう。幸いなことに、例えば、近藤（1995）は、先述したように、心理臨床家が従来の治療モデルで学校カウンセリングにあたることの危険性を指摘しており、その変換像は石隈（1996、他）が唱える学校心理学におけるスクールカウンセラー像に近い。また、大野（1997）は、日本教育心理学会（1993、1996）のリーフレットと石隈の論文等26点を合わせてレビューし、学校教育相談の

理論化において学校心理学が有用であると述べている。このような学際的な検討によってスクールカウンセラーは学問的背景を得、良質のサービスを提供できよう。今後は、スクールカウンセラー派遣事業の成果を巡る研究結果を持って、学校教育の立場から学校教育の中にどのように位置づけ、従来の広義の生徒指導理念やシステムをどう再構築するかが課題となる。

一方、教師が心理教育援助サービスに果たす役割を、石隈（1996）は役割的ヘルパーとして定義する。役割的ヘルパーとは「役割のひとつあるいは一側面として学校カウンセリングあるいは子どもへのヘルピングを行う」¹⁾者である。先述したように、学校教育をサービスとして捉える場合、「教科面や生活面での『指導サービス』」¹⁾がある。教師はこの二つの面に関する「指導サービス」のプロフェッショナルである。後者の「生活面での指導サービス」とは、従来学校教育で言う狭義の生徒指導に当たると考えて問題はなからう。加えて、学校教育には、子どもが学校生活で出会うさまざまな問題の解決を援助し、子どもの成長を促進する「心理教育援助サービス」が必要であり、スクールカウンセラーと協同して行うのである。

このように考えると、心理教育援助サービスにおける。役割的ヘルパーとしての機能は、従来学校教育でいう教育相談やカウンセリングの機能にあたるということが出来る。学校教育においては、スクールカウンセラー配備以前から、「役割的ヘルパーである教師は心理教育援助サービスの中心の担い手であった（石隈、

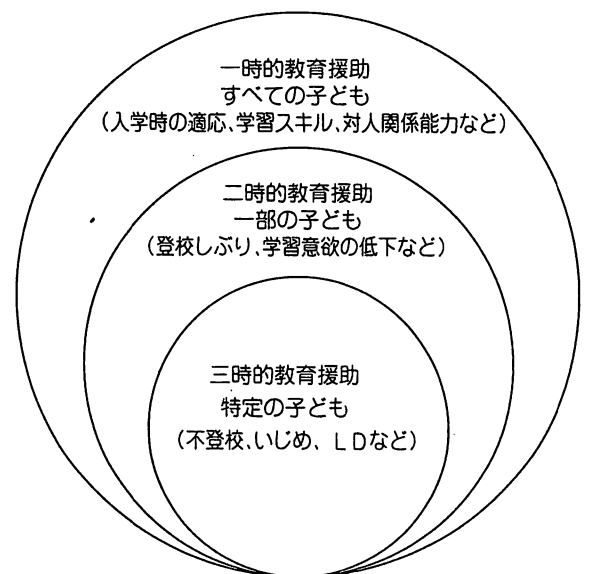


図1 3つの段階の教育援助、その対策、および問題例（日本教育心理学会、1996）

1996)』¹¹⁾ し、「スクールカウンセラーの導入後も役割的ヘルパーの重要性は変わらず」¹²⁾、「スクールカウンセラーの導入期は教師とスクールカウンセラーの架け橋になれる学校教育相談の経験をもつスクールカウンセラーが必要である(同前)」¹³⁾ としているが、安易な「兼職」は混乱を招くことは言うまでもない。

では、主にスクールカウンセラーと教師の行う心理教育援助サービスとは、具体的にどのような内容であろうか。日本教育心理学会(1996)及び石隈(1996)は、その内容を三段階に区分して定義している(図1参照)。

具体的にスクールカウンセラーと教師の心理教育援助サービスの役割分担と協同の在り方を論じるのは、本稿の趣旨ではない。しかし、図1を見ると心理教育援助サービスの大部分は治療モデルのカウンセリングではなく、開発的領域もしくは開発的カウンセリングの内容であり、その内容を基礎として、第二次、第三次教育援助が成り立っていることがわかる。石隈(1997)は「三次的教育援助も『開発的』な意義をもつ。子どものもつ自助資源を発見し、開発していくことが、三次的教育援助の成功の鍵を握る」²⁾ と指摘している。開発的カウンセリングの概念は、D. H. ブラック(1966)に詳しい。治療モデルと対局をなす開発的カウンセリングは、個人のより良き発達を促進することに主眼をもつと言ってよく、しばしば学校教育や学校でのカウンセリングへの導入の必要性が指摘されてきた。

3 現職教員の学校カウンセリング研修の在り方

もともと生徒指導は、独自の学問体系を持たず、必要に応じて関連諸学問理論の援用によってその体系を理論立ててきた。すなわち、教育学、教育哲学、社会学、臨床心理学やカウンセリング関係領域の応用心理学等の援用によってである。したがって、場合によっては生徒指導の機能の一側面に限るが学問領域のみが、学校現場に必要以上に深められて持ち込まれることもあったのではないかとも思われる。

昭和40年代のいわゆる第一次カウンセリングブームの時代を振り返って、河合(1979)は「ある学校では、カウンセラーのそういう態度が余り目立つので、他の先生方が我慢できなくなり、学校一の問題児をカウンセラーにおしつけて、先生たちがほとんど手をひいて

しまったことがある』¹⁴⁾ と述べている。このような例は極端かもしれないが、今日にも尾を引く古くて新しい問題であるとも思われる。つまり、学校カウンセリングや教育相談において、治療モデルのアプローチの必要性や有効性が過度に強調されて、従来の生徒指導の考え方や手法との間に摩擦を生じてきたのである。広義の生徒指導に含まれる狭義の生徒指導(以下、仮に訓育的性と指導とする)と教育相談の連携の必要性やそれぞれの機能の重要性は指摘されているが、十分にその実をあげているとはいいがたいのが現状である。

その意味からも、学校心理学という一つの土俵(建設的議論の場と理論的枠組み)が設定され、学校カウンセリング(注2)の基底にすべての児童生徒を対象とする開発的領域が据えられて論じられる意義は大きいと思われる。確かに、学校教育現場の教育相談は、その導入の経緯からしても治療モデル(クリニックで行われるようなカウンセリングスタイル)であった。しかし、「生徒指導の一環としての教育相談においては、その成立の経緯から発達の観点に立つ積極的な側面よりも、適応上の問題や心理面の問題などをもつ生徒への対応が重視されてきたが、今日では治療的な側面から、予防的な側面、さらには開発的な側面の役割の重要性が強調されている(文部省、1990)」¹⁵⁾ ように、治療モデルからのパラダイムシフトが要求されている。

このことは、スクールカウンセラーとして学校に配備された臨床心理士からも指摘されている。例えば、近藤(1995)は以下のように述べている。すなわち、従来の心理臨床活動は、①問題が発生した後に、②(問題をかかえた)個人を対象に、③心理臨床家が主たる援助者になって、④その個人が生活する場とは離れた場で、⑤“治療的”介入を行う「病理治療モデル」であったが、今後“学校という場”でカウンセリング活動を行うことは、①問題が発生する前にも、②問題をかかえた子ども個人だけでなく、教師、学級集団、そして学校全体のシステムをも対象にして、③学校教師が中心になりそれを心理臨床家が援助し、④個人が生活する内・社会体系で(筆者中、クリニック等への来院によらず学校という場で)、⑤“治療的”援助だけでなく、“予防的、成長促進的”援助をも行うことになるとしている。

また、学校教育現場での教育相談を担当する教師の立場から、荒堀(1998)は、以下のように述べている。

すなわち「専門的カウンセリングは、来談する者と治療を実施する者との間に成立する純粋な機能的契約関係をベースにして」¹³⁾ いるが、「これに対して学校教育相談は、教師と生徒という関係をベースにした独自の関係構造になってい」¹³⁾ て、「それを達成するための手段や方法については、クリニックとは全くことなる『学校』という独自の環境条件を念頭に置いて考えるべき」¹³⁾ だとしている。

また、相馬(1998)は、学校カウンセリングを開発的、予防的、治療的の三段階(注3)に区分し、一般の教員の主な守備範囲を開発的段階においている(図2参照)。

	対象	内容	機関	担当者
治療的	神経症・精神病などの児童・生徒(その疑いも含む)	医学・心理療法(サイコセラピー)	医療機関 心理クリニック	医師 サイコロジスト
予防的	登校拒否・いじめなどの学校不適応の児童	カウンセリング	教育相談センター 教育相談室 心理教育相談室	サイコロジスト カウンセラー 教育相談員 教育相談係
開発的	健康な児童・生徒	学校カウンセリング 学校教育相談	学校	すべての教員

図2 対象児童生徒による医学・心理療法とカウンセリング、学校カウンセリング(相馬、1998)

また、「学校カウンセリング、学校教育相談がいかに重要であっても、学校で何ができて、何ができないか、アセスメント(注4)を学校現場でも大胆に取り入れ、『何ができるか』『何ができないか』を考えた上で、計画、実践、評価すべきである」¹⁴⁾ と、示唆に富む見解を示している。

この考えは、スクールカウンセラーの学校への招聘を必ずしも前提としていない。むしろ、学校現場の現状を考えれば、これ以上教師が治療領域に踏み込むことを戒め、専門機関や専門家との連携を勧めるものである。

当然、校務分掌としての教育相談係や養護教諭は、スクールカウンセラー等の専門家や専門機関との連携を行うためにも、治療領域に関する知識を有することや技法に通じることは必要でもあろうが、教師の枠を超えて実際に治療段階までを抱え込むことは別問題である。また、多くの教師にもそれを求めるのは無理というものだろう。むしろ、学校教員には開発領域への

積極的取組が必要であり、すべての児童生徒を対象とする取組を強化すべきであるとの見解は、前述の石隈(1996)、近藤(1995)、相馬(1998)らに共通する見解である。

昨年度から、当研修所は、現職教員に対する学校カウンセリング研修講座の見直しと講座の体系化を行った。特に、小・中学校教員を対象にした「いじめ・登校拒否に対応する学校カウンセリング講座」という治療モデルをイメージするような講座名称を「やさしい学校カウンセリング講座」「深めよう学校カウンセリング講座」の名称に変更し、専門機関との有為な連携のあり方を視野に入れた講座とした。また、新たに小・中学校教員を対象とした「生きる力を育む開発的カウンセリング講座」を新設した。さらに若い高等学校教員を対象とした「生きる力を育むホームルーム経営講座」では、積極的に開発的カウンセリングをホームルーム経営に生かす講座を目指した。その成果は、濱田ら(本誌別掲)に詳しいが、講座の見直しと体系化の主な理由は、上記の理由による。今後、開発的カウンセリング領域講座の一層の充実が必要となろう。

4 心の教育の実践に向けて

本県教委は「心の教育緊急会議」の提言を受け、「心の教育の充実に向けた生徒指導の推進について(通達)」(1997)を出し、心の教育の充実に向けた取組の重要性を提起している。また、学校教育審議会答申(1997)も、心の教育を推進するための支援体制の充実の必要性を指摘し、教師のカウンセリング能力向上のための研修の充実等を提言している。

もともと、教育現場ではカウンセリング・マインドという言葉が盛んに使われていた。文部省(1990)は、カウンセリング・マインドという概念を「①単なる技法を越えた人間としてのあり方を問題としていること②理解し、理解される教師と生徒との人間関係をつくることを大切にする③生徒の自主性・自発性・自己決定力を尊重し、これを伸ばすための援助としての姿勢を大切にする」と定義している。しかし、一部ではこの概念が風化してしまったかのように、あまり使われなくなったり、また、最近ではこの和製英語を嫌って、「相談のころ」などの概念が使われてもいる(例えば、荒堀 1998)。

これらは、あまりにもこの概念が常套句のように安易に使われたり、あるいは人によってさまざまに使わ

れたり、あるいはもとのC. R. ロジャーズの共感的理解、受容という方法論が形式的、精神主義的に繪じて『技術主義的』(諸富 1996)¹⁰⁾に使われすぎたためとも考えられる。

しかし、どのような言葉を使おうと、学校において重要なのは、前述の文部省(1990)の指摘するように「技法を越えた人間としてのあり方」「教師と生徒の人間関係」の形成であり、そして最も肝要なのが、その前提となる教師の児童生徒観(人間観)であろうと思われる。「心の教育の充実に向けた生徒指導の推進について(通達)」(1997)に置いても、その冒頭に「子どもは固有の内的世界をも」ち、「子どもたちは成長しつつある存在である」とし、一方的に教え込まれるだけではなく、自らの感性や経験・体験をとおして成長するものと捉えている。

内藤(1995)は、登校拒否児への支援のあり方にふれて、教師の児童生徒観(人間観)のあり方について、以下のように述べている。すなわち、「生徒の問題行動を理解する場合に、教師の人間観が問題となる。例えば、人間を知的・理性的存在としてとらえている場合には、問題行動の主たる原因を、知識や情報等の不足や誤りに求めようとする。したがって、正しい知識や必要な情報を与えたり、誤りを正してやると健全になっていくと考える。この立場からは主として、指示、命令、説論、説教、助言などを主体とする指導¹⁰⁾がとられることとなる。一方で「人間を感情・情緒的存在としてとらえている立場では、問題行動の主たる原因を感情、情緒にかかわる葛藤や抑圧による歪みや自我の防衛、自己概念などに関連させていこうとする。したがって、自己理解、自己決定、自己洞察、自己指導の力を尊重していこうとし、関心、意欲、態度を強調する新しい学力観に立った指導態勢と符合しやすい¹⁰⁾としている。

当然、内藤はどちらの人間観が正しいと述べているのではない。石隈(1996)のいう「指導サービス」を支えるのが前者の人間観ならば、「心理教育援助サービス」を支えるのが後者の人間観であろう。

教師にとっては、双方の人間観が必要である。前者の人間観がなければ、教科面、生活面における「指導サービス」は不可能となる。しかし、新しい教育課題、すなわち、新しい学力観や生きる力、さらに心の教育においては、後者の人間観が重要となる。

従って、どちらか一方の人間観ということではなく、

教育にたずさわる者一人ひとりが、いかに双方の人間観を統合してあわせ持つかが重要な課題となろう。技術や方法論に走らず、このような人間観に根ざした児童生徒への関わりが重要であろう。

新しい教育課題である「心の教育」が、このような課題にどっしりと根ざした取組として、現職教員の研修講座へと反映されることが必要である。

おわりに

平成10年度も、開発的カウンセリング領域の講座の増設を行った。多くの方々の受講を期待している。なお、昨年度からのカウンセリング講座の見直しと体系化にあたっては、武庫川女子大学の馬殿禮子先生、神戸女子短期大学の谷口正巳先生に貴重なご助言を賜った。また、開発的カウンセリング領域については、武庫川女子大学大学院の畠瀬稔先生に貴重なご助言を賜った。文末となったが、この書面を借りてあらためてお礼を申し上げる次第である。

注1) ボランティアヘルパーの概念は、欧米での「いじめ」問題に対する対応策として、児童生徒同士のピア・カウンセリング・ピアヘルピングの取組にも見られるように、児童生徒同士の支え合いの手法としても有用である。

注2) 学校カウンセリングの定義として、本稿では、最も広義に「学校教育サービスの一環としてスクールカウンセラーや教師により実践される心理教育援助サービスである¹¹⁾との石隈(1996)の説に沿っている。

注3) 相馬(1998)の、学校カウンセリングを開発的、予防的、治療的の三段階に区分する考えは、一次的から三次的教育援助との三段階に区分する日本教育心理学会(1996)や石隈(1996)の区分とほぼ一致する。なお、石隈(1996)は、『治療的カウンセリング』という用語を用いないで『三次的教育援助』としたのは、学校教育のなかでのサービスをめざす学校心理学ので医学用語を用いるのは不適切であるという一丸(1994)の指摘に應えるものである¹¹⁾としている。

注4) 相馬(1998)は、アセスメントについて、次のように説明している。「カウンセリング活動で行う診断的活動。人員、施設設備、能力などを総合的に考えて担当できるケースか否かを検討する。担当で

きないと判断したケースは責任をもって他の機関を紹介する」¹⁴⁾。

引用文献

- 1) 石隈利紀、学校心理学に基づく学校カウンセリングとは、カウンセリング研究、29、226-239、1996
- 2) 石隈利紀、学校教育のあり方を考えるー予防的・開発的援助サービスの意義に焦点をあててー、教育じほう、591、28-33、東京都立教育研究所、1997
- 3) 日本教育心理学会、学校心理学とは、1993
- 4) 日本教育心理学会、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、1996
- 5) 國分康孝、学校カウンセリングへの3つの提言、こころの科学、58号、日本評論社、14-16、1994
- 6) 近藤邦夫、スクールカウンセラーと学校臨床心理学、村山正治・山本和郎（編）スクールカウンセラー：その理論と展望 ミネルヴァ書房12-26、1995
- 7) 國分康孝、スクールカウンセラーの機能と役割、精神療法、22、373-380、1996
- 8) 國分康孝・米山正信、学校カウンセリング、誠信書房、1976
- 9) 大野精一、学校教育相談理論化の試みー、ほんの森出版、1997
- 10) D.H.ブラックー、開発的カウンセリング、中西信男・神保信一（訳、1972）、国土社、1966
- 11) 河合隼雄、生徒指導とカウンセリング、ミネルヴァ書房、1979
- 12) 文部省、学校における教育相談の考え方・進め方ー中学校・高等学校編ー、大蔵省印刷局、1990
- 13) 荒堀浩文、学校教育相談とはー私の200字定義：「学校」という独自の環境と条件の下での活動、月刊学校教育相談1月号、9-11、ほんの森出版、1998
- 14) 相馬誠一、シリーズ育てる学校カウンセリング② 夢と希望を育てる生き方の教育、内藤勇次（編）学校カウンセリングとキャリア・カウンセリング、学事出版、1998
- 15) 諸富祥彦、「クライアントセンタード」概念の再検討ーカウンセリングの実践原理としてー、カウンセリング研究、29、110-119、1996
- 16) 内藤勇次、学校教育相談の理論・実践事例集ー登校拒否のすべて第1部理論編ー、1-3-5、登校

拒否の学校要因、第一法規、1995

- 17) 一丸藤太郎、教育臨床研究の動向、教育心理学年報、33、112-119、1994