

学校教育相談の効果的な進め方に関する研究

Research on Conducting Effective School Counseling

山 本 健 治 *

Abstract

This research focused on considering how to conduct school counseling effectively. Specifically, the factors that have inhibited school counseling from taking root were clarified through this research, in addition to the significance of school counseling. With that, this research next examined important measures for conducting effective school counseling. This consideration led to proposing the following three measures: to construct a functional educational counseling system, to provide fulfilling training programs for teachers that serve to enhance their qualities, and to closely cooperate with institutions concerned. All of these measures have already been indicated in the past. The question is, however, why school counseling has failed to take root in the school educational system of Japan. The true meaning of this research underlies, through detail analysis of these obstructive factors, re-proposing these measures as significant measures for promoting school counseling more effectively.

キーワード：教育相談体制、教員の資質向上、緊密な連携

1 問題と目的

不登校・いじめ問題など、今日、学校教育現場には多くの生徒指導上の課題が山積している。そして児童生徒が抱える問題は年々多様化し、深刻化していると言っても過言ではない。教員は日々課題解決に向けて努力を重ね、学校に配置されたスクールカウンセラー（以下、SC）やスクール・ソーシャルワーカー（以下、SSW）とも協働しながら対応に当たっているが、未だ試行錯誤を繰り返しており、解決に困難を極めている事例も少なくないのが現状ではないか。

一方、心理的な問題の解決のために、早くから学校での教育相談の重要性が叫ばれてきた。多くの学校で教育相談委員会等が校務分掌に位置づけられ、教育相談は急速に普及していった。しかし、今日、組織として機能的に展開させている学校は未だに少なく、教育相談が定着しているとはいえない。

そこで本研究では、まず、学校での教育相談、すなわち学校教育相談の定着・充実を阻んできた要因を、教員等の学校教育相談に関するこれまでの関

り中から明らかにしたい。そして次ぎにそれらの課題を克服する方策を明らかにしつつ、今後の学校教育相談の効果的な進め方について言及することをねらいとする。

2 教育相談の意義

（1）教育相談とは

教育相談（educational counseling）とは、一言で言えば、児童生徒の抱える教育上の諸問題の解決や援助をめざして行われる相談活動のことである。そこでまずこの教育相談の定義について、文科省が示すものと他のいくつかの研究者が示すものを比較することからその内容を検討したい。（以下、下線は筆者による加筆）

現行中学校学習指導要領解説（特別活動編）によれば「教育相談は一人一人の生徒の教育上の問題について、①本人またはその親などに、その望ましい在り方を助言することである。その方法としては②1対1の相談活動に限定することなく、③すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、④あらゆる活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮を

* Kenji YAMAMOTO 関西学院大学教育学部教授

することが大切である。』¹⁾とある。ここでは援助対象を生徒本人に限るのではなく、広く保護者等も援助対象としているということ（下線部①）、下線部②を示すことによって、ややもすると1対1のカウンセリングモデルに陥りがちな対応に注意を促していることがわかる。また、「すべての教師が」（下線部③）と表現することで、教育相談を学んだ一部の教師だけが担うものではなく、校内のすべての教員が取り組む課題であると主張している。これは不登校児童生徒の増加やいじめ問題への対応として、教師一人一人がカウンセリング・マインドを身につけ対応してもらいたいという期待の表れでもあると推測できる。そしてそのカウンセリング・マインドを身につけた教師は、下線部④にあるように、あらゆる活動の中に教育相談的な関わりを展開していくべきであると述べている。

一方、中沢（1978）は「教育相談は⑤人間性信頼を基本原理としながら、子どもたちの⑥不安感や混乱感を除去し、不信感や反抗感を変化させ、消極的な否定的態度を積極的な肯定的態度に変容させ、子どもたちに望ましい人間関係を体験させ、人間不信感を人間信頼感に変える⑦態度変容や、行動変容に関する新しい原理や方法を開発している新しい教育活動である。』²⁾と述べている。中沢の定義では、教育相談が寄って立つ「人間性信頼」という基本原理を明確にしていること（下線部⑤）が文科省の定義と大きく異なる点である。また、不安感、混乱感、不信感や反抗感（下線部⑥）といった子どもたちの具体的な情動部分に触れつつ、それを除去・変容させることをめざす、まさに態度変容、行動変容（下線部⑦）という明確な目的を示していることが特徴といえる。

次いで中山（2001）は以下のように教育相談を定義づけている。「教育相談は、家庭教育のあり方、学業相談、進路指導などを主な内容とする⑧開発的教育相談（教育・指導のための教育相談）と、知能や情緒などの問題をもつ児童生徒に対して、問題解決や治療・指導をめざす⑨治療的教育相談（治療・指導のための教育相談）に大別できる。』³⁾としている。中山の定義の特徴は、教育相談を開発的教育相談と治療的教育相談に分けて述べていることにある（下線部⑧⑨）。しかしながら開発的と治療的の中間に位置すると思われる予防的教育相談という視点がないのが少し残念である。

最後に西山（2012）の定義を紹介する。西山は、「教育相談とは、学校の教職員からなる⑩教育相談の担当者を中心としたチームがイニシアティブを取り、個別から集団までを含めた⑪学校コミュニティを援助対象として、⑫内外の資源を活用して行われる⑬組織的・継続的な児童生徒の教育的援助活動とその体制の構築である。』⁴⁾述べている。先に挙げたすべての定義と異なる点は、3点ある。一つは、個々の教師の関わりだけでなく、チームとして組織として行うべきであるという主張（下線部⑩、⑬）、続いて援助対象を児童生徒や保護者にとどまらず学校コミュニティとしていること（下線部⑪）、そして、そのために内外の資源の活用（下線部⑫）を提言していることである。

以上、いくつかの定義の内容を分析的に概観してきた。そこでそれぞれの相違点を鑑みながら、教育相談を再定義するとすれば、以下ようになる。

教育相談は、学校教職員が、人間信頼の立場に立ち、児童生徒や保護者のみならず学校コミュニティ全体を援助対象とした上で、チームでもって対応し、かつ組織的・継続的な援助活動を行うことである。また、具体的な関わりとして、治療的、予防的かつ開発的な教育相談を重層的に行うことが望まれる。

（2）生徒指導との関連性

生徒指導とは、文科省（2010）の生徒指導提要によると、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」⁵⁾と定義される。また、「生徒指導はすべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指す。」とある。すなわち生徒指導は学習指導と並んで、学校教育の目標を達成させる上での重要な機能と位置づけている。これはまさに教育基本法第1条の教育の目的と重なる。

教育相談は、こうした生徒指導の一環として位置づけられるものであり、その中心的な役割を担っているといえる。生徒指導提要の中でも、「特に現在、様々な心身に悩みや問題を抱えた児童生徒が増加し

ていることから、生徒指導の機能である教育相談的機能を十分活かすことはますます重要視される必要がある。」と述べられていることから、教育相談を生徒指導の重要な機能と位置づけていることがわかる。

教育相談と生徒指導の相違点としては、教育相談が主に個人に焦点を当て、面談を通して児童生徒個人の内面の変容を図ろうとすることに対して、生徒指導は主に集団に焦点を当て、学校での様々な行事を含むあらゆる活動の中で集団としての変容を図ることに重きを置いているところにある。また、教育相談では主に共感や受容という母性的な機能が求められることに対して、生徒指導では父性的な機能が求められることが多い。このように見ると、教育相談と生徒指導はあたかも対立しているかのように見えるが、それぞれが相補性を発揮しながら統合を図っていくべきものであろう。

(3) 学校における教育相談の特質

学校における教育相談には他の専門機関にない制約もあるが、学校ならではのメリットもある。学校に教育相談が導入された初期の頃は、一部の熱心な教師がミニ・クリニックモデルとしてカウンセリングをそのまま学校で実践しようと試みた。これは異なる特質をもった専門機関の方法をそのまま取り入れようとしたことになる。大切なことは、学校に課せられた制約を考慮しつつ、教育機関の特質に即して実践すべきであらう。

生徒指導の手引き(1981)に、学校における教育相談の特質について5点挙げているので要約して示す。⁶⁾ 特質の第1は、学校は教育相談あるいは生徒指導以外に、社会から要請される教育的な責務があるということ。すなわち、学校における教育相談は、他の任務との調整が必要であるし、学校で処理できる限界を知っておくことが大切となる。特質の第2は、独立した相談機関が、すべて受け身の形で自発的に来所するのを待っている体制であるのに対して、学校では校内に児童生徒がいるので相談室の利用を勧めることができること。これは早期の指導援助が可能になるということを意味している。第3の特質は、教育相談担当者が面接に入る前から児童生徒と多かれ少なかれ既存の人間関係をもっているということ。これは教育相談を進めていく上でプラスとマイナスの両側面をもつことになる。第4の特

質は、特に担任教師は問題生徒のみだけでなく、他の児童生徒のことも考えなければならない立場にあること。これは教育相談を進めるに当たって有効と思われる関わりもクラス全体の中では封印せざるを得ないことも起こりうるということである。最後に第5の特質として、教育相談以外の指導を併用することができることを挙げている。これは教育相談を行うこと以外に、校内の他の人的資源を活用して問題を抱える児童生徒に関わることが可能となるということである。この場合、組織内での連絡・調整及び協力を前提としておかねばならない。

一方、生徒指導提要では、学校における教育相談の特質を、3つの利点と2つの課題に整理して述べている。まず利点としては、①早期発見・早期対応が可能②援助資源が豊富③連携が取りやすいこと、また、課題としては、①実施者と相談者が同じ場所にいることの難しさ②学級担任・ホームルーム担任が教育相談を行う場合の葛藤、を挙げている。

以上、学校における教育相談の特質を、従前の生徒指導の手引きと現行の生徒指導提要を比較して述べた。生徒指導提要ではコンパクトにまとまった感はあるが、生徒指導の手引きの詳細な解説には説得力があり、今なお有効ではないかと考える。

3 教育相談の定着を阻害してきた要因

教育相談の定着を阻害してきた要因を、前章で述べた学校における教育相談の特質を鑑みながら、個人レベル・組織レベルに分けて考察していきたい。

(1) 個人レベルの阻害要因

個人レベルの阻害要因として、①教員個人の資質・力量の問題②教員の教育相談への意識の低さ③学校という独自の環境から受ける影響、の3点が考えられる。

まず、教員個人の資質・力量に関して、伊藤(1997)は「教育相談の充実には円滑な人間関係でつながった教員集団のなかで、一教員としてうまく機能することや、教育相談に対する意欲など、一定の資質が必要とされる。」⁷⁾と述べている。また筆者(2012)も調査結果から「教員の教育相談に関する知識不足が、児童生徒の抱える問題の解決を遅らせる要因となっている。」⁸⁾と指摘している。

このように、教員の資質や力量が教育相談の定着を阻害してきた一因ではあるが、先に挙げた教育相

談の特質にあったように、教員は専門機関とは異なり教育相談だけを仕事にしているわけではない。教員の長時間勤務が問題視される昨今、時間的にも精神的にも余裕が無く、忙殺されそうな日々を過ごしている現状がある。そのような状況の中では、教育相談に関する高度な専門的知識や技術を身につけるための時間の確保は到底難しく、結果として資質の向上は期待できず、また力量不足も否めない。

次に教育相談に対する意識の問題がある。教育相談に関する資質や力量という問題以前に、教員の教育相談に対する意識の低さが問題となることがある。一つは、今なお教員の中には生徒指導と教育相談を対立的に捉える傾向があることと関係する。訓育的な指導を好む教員の中には、「教育相談は子どもを甘やかしている」と捉えている者も少なくない。かつて、筆者とコンサルタント・コンサルティの関係にあったある中学校教員が、不登校生徒への対応に関するコンサルテーションの内容を生かそうと校内の事例研修会で情報提供したところ、「先生は甘い、もっと厳しくしないと。」と指摘されたという。まさに教育相談に対する意識の低さが窺える事例といえる。また、教育相談は種々のカウンセリングの理論に学ぶことが多く、専門的な内容に出くわすと、「教育相談は難しい」という先入観を抱いてしまうことがある。そうするとしだいに教育相談に関する学びから遠ざかり、最後は断念してしまう教員もいる。結果として教育相談に対する意識が高まらないままとなってしまう。

最後は、学校という独自の環境から受ける影響である。それは教育相談の特質で指摘したが、教育相談を担う教員と児童生徒が同じ空間に在ることに伴うデメリットである。例えば、児童生徒と教員間にある既存の人間関係が良好でない場合は教育相談の効果はあまり期待できないし、仮に教員が非評価的でかつ受容的な姿勢で臨んでも、普段は評価する立場にある教員に対して児童生徒が心を開き安心して話せるようになるにはそれなりに時間を要する。また、教員は問題を抱える児童生徒のみでなく、クラス全体に気を配らなくてはならない。気になる児童生徒が目の前にいても、多くの時間を費やして関わることができず、また関わるタイミングを逸してしまい、その間に児童生徒が心を閉ざしてしまうこともある。教員と児童生徒が同じ空間に在ることのメリットがある一方、このことも学校という独自の環

境の影響からくる阻害要因といえるのではないか。

(2) 組織レベルの阻害要因

組織レベルの阻害要因としては、①協働体制構築の難しさ②組織内のリーダーシップの脆弱さ③教員の時間的ゆとりのなさ、の3点が考えられる。

まず、協働体制の構築の難しさについて論じることとする。生徒指導提要では学校における教育相談の利点として、校内には援助資源が豊富とあるが、実際に協働体制を構築して個々の問題に取り組むのは難しい。何故なら、個人レベルの阻害要因で示した個々の教員の資質、力量及び意識が異なる中で、仮に援助資源は豊富であったとしても、教員間に一定の共通した問題意識が共有され、役割分担の必要性を感じながら協力して進めていこうという気運が高まらない限り、実際には協働体制で臨むことは難しいと考える。西山(2012)が「学校内に協働的風土が高まることにより、教育相談が定着するという関係が示された。」⁹⁾と調査結果から述べている。これは西山が『共同的風土』こそが教育相談体制構築の成否を握る鍵であると指摘していることに他ならない。同時に協働体制の難しさを強調しているともいえる。

次に、組織内のリーダーシップの脆弱さも教育相談の定着を阻害する大きな要因であると考えられる。中田ら(2003)は、教育相談に対する管理職(校長)の果たす影響力について検証した調査結果から、「教育相談システムの充実には校長の援助が不可欠である。」¹⁰⁾と述べている。また、そのことを実感させられる多くの実際例もある。

筆者は、しばしば教育相談に関する校内研修会に講師として招聘されることがある。校種は様々であるが、校(園)長がリーダーシップを発揮しているところでは、教育相談に関する研修会を年間研修計画に位置づけ、しかも継続的に実施していることが多い。具体例をあげれば、1学期に不登校に関する理論研修を行い、2学期に不登校事例をもとに事例研修会を実施するなど教員研修を深めている中学校もある。また、構成的グループエンカウンターといった開発的な教育相談に関心のある小学校では、数年間継続して演習型の研修会を重ねている。いずれの学校も教育相談担当者の上手なコーディネートがあるとはいえ、組織の長が教育相談の重要性を説き、自ら率先して研修会に参加する姿勢が当該校の

教員のモチベーションを高めていることは間違いない。一方、筆者のところには担任する児童生徒の心理的な問題に関して、教員一個人として相談を持ち込みコンサルテーションを求めてくるケースもある。アセスメントを通して校内でのチーム支援の必要性を感じ、その教員を通じて校内研修会の実施を勧めてはみるものの、学校長からは良い返事がもらえなかったというケースもある。このような学校では教育相談体制が構築されることは到底難しい。このような事例からも組織の長のリーダーシップの有無が教育相談の定着に大きく関与しているといえる。

最後に、教員の時間的ゆとりのなさの問題を取り上げる。学校には校務分掌があり、様々な教育活動、仕事が全教職員の協力・分担をもって行われる。そのためには、職員朝会、学年会議、職員会議等などの場で、綿密な打ち合わせや会議を重ねる必要がある。中学校や高校では、さらに進路指導に関する会議や早朝、放課後の部活動指導まで加わる。多忙を極めるとはまさにこのようなことを指すのであろう。これもまた学校教育の特性といえる。このような状況の中、学校という組織は、個々の教員に対して児童生徒一人一人と向き合えるような時間の確保を保証することはできない。結果的に、学校への教育相談の定着を阻むことにつながっている。

4 学校教育相談の効果的な進め方

前章では、学校における教育相談の定着を阻害する要因について考察してきた。本章では、それらのことを踏まえた上で、学校教育相談の効果的な進め方について論を進めることにする。

まず、従来から指摘されてきたことではあるが、学校教育相談を効果的に進める方策として、あらためて次の3点を提言したい。第1に機能的な教育相談体制の構築、第2に教員の資質向上のための研修会の充実、そして第3は関係機関との緊密な連携である。以下、それぞれについて解説する。

(1) 機能的な教育相談体制の構築

教育相談は、日々児童生徒と接する教員にとって不可欠なものである。また、学校という組織からみても重要かつ基盤的な機能といえる。そして教育相談の機能が発揮されるためには、まずは校内教育相談体制の整備及び構築が不可欠である。何故なら、

個々の教員は人間性や価値観において異なる存在であり、また児童生徒が抱える様々な問題への対処能力においても差がある。一人で問題解決に導くことができる教員もいれば、他の教員の協力なしでは改善・解決につながらない教員もいる。また、教員の問題意識の低さのため、児童生徒が抱える問題を早期に発見ができず、気がついた時には問題が深刻化していることもある。このような事態に陥ることを避ける意味においても、普段から問題を共有し合う教員間の関係が必要であるし、ひいては校内の教育相談体制の構築が不可欠である。

体制が整備された後は、教育相談の機能をどう推進していくかが課題となる。体制の整備は単に箱物が完成しただけで、まだ動き出す準備ができていない状態にある。校務分掌表には教育相談委員会を位置づけてはいるものの、実際に開催されることはまれで、絵に描いた餅となっている学校も少なくない。では、どのようにすれば教育相談が機能的に動き出すのか。まずは校内教育相談担当者の位置づけである。この役割を担う者は、①教育相談のプロモーター（推進役）であり、時として相談を担うカウンセラーでありコンサルタントの役割ももつ。またコーディネーターとして関係教員や外部との連絡調整にも力を注がなければならない。つまるところ教育相談担当者になる教員は、ある一定の相談歴・研修歴を有し、校内で他の教職員への影響力をもつ人材でなければならない。

次に、大切なことは教育相談担当者が中心となり、校内で役割分担を明確にすることである。それはチーム支援のための準備でもある。学級担任・ホームルーム担任が窓口であるとするならば、管理職には主として外部との連携を担ってもらい、養護教諭には、児童生徒の心身の問題の兆候をいち早く察知し初期対応を期待する。ケースに応じて教科担任や部活動担当者あるいは生徒指導係は何を役割とするのか、また、SCが配置されている学校であればその協働の在り方についても前もって想定し、それぞれの役割を明確にしておく必要がある。

この準備を怠ってしまうと、毎回、事が生じてから後手に回る対応に追われることになる。万難を排して校内教育相談体制の構築につなげたいものである。

(2) 教員の資質向上のための研修会の充実

より効果的に教育相談を進めていくためには、それを担当する教員が一定の資質を有し、実践に役立つ研修を受けていることが必要であることは言うまでもない。では、教育相談を担当する教員の資質とはどういうものを指すのか明らかにしておく必要がある。人格的な特性と後天的に身につけるべき知識・技能という側面がある。人格的な特性としては、人間的な温かみをもち、自らを受容しつつ他者も受容できること。また、深い愛情をもって児童生徒に接し、またかれらの成長を信じる心をもってすることなどがある。言い換えればカウンセリング・マインドを身につけているということである。知識・技能の側面では、生徒指導の原理・教育相談の理論と実際、カウンセリングに関する幅広い教養を身につけることと、開発的教育相談に関する種々の技法を習得していることなどである。

では、どのようにすればこれらの資質や知識・技能を身につけることができるのか。それは計画的・継続的に研修に臨むことに尽きるのではないか。研修は大きく、理論研修、事例研修、体験型研修に分けることができる。これらの研修を偏ることなく実施していくことが重要となる。

まず理論研修では、教育相談に関する理論について学ぶ必要がある。教育相談は主にカウンセリング理論によるところが大きく、臨床心理学の諸理論の中から、学校という場で児童生徒理解を助け、かつ活用可能な基礎理論を学ぶ必要がある。とりわけ、C. R. Rogers の来談者中心療法に学ぶところは大きい。なかでもカウンセラーの基本3原則（自己一致・純粋性、無条件の積極的関心、共感的理解）は、教員が児童生徒や保護者と向き合う際に、大いに参考となる姿勢・態度であるため、教員全員が学んでおきたい。一方、教育相談担当者はさらに、精神分析理論、精神医学の基礎理論、認知行動療法、交流分析など他の理論・技法についても研修を積んでおく必要がある。学校や児童生徒は常に変化しつつある。教員は自らの経験のみに頼らず、理論を学ぶことを通して、知識・技能の向上を図りながら、児童生徒に向き合うことが重要である。

事例研修は、理論研修を通して得た知識とこれまでの経験を生かしながら、実際の児童生徒が抱える問題を事例という形で提供を受け、参加者全員でその対応や解決法について協議しながら学ぶ方法であ

る。この事例を通した研修会の意義は主に以下の4点に集約できると考える。

- ①校内で情報共有が可能となり児童生徒についての理解が深まる。
- ②教師は児童生徒に対する自らの関わり方を見直す機会となる。
- ③教師間での連携を深める機会となる。
- ④SC や外部講師の専門家に助言を求めることにより、教員とは異なる視点に気づくことができる。

事例に学ぶことは、教師の日々の実践を問うことである。一丸（2012）は「学校教育相談は教師が行う教育実践である。」¹¹⁾と表現している。事例を通した研修会はまさに実践の学びそのものだということができる。

最後に、体験型研修の意義について考える。河村ら（2012）は「学校全体で教育相談機能を発揮するには、すべての教師が日々の教育実践の中で、常に児童生徒の一定レベルの心のパワーの保持と一定レベルの社会性の保持の育成を視野に入れた対応が基盤となるという意識をもち、そして具体的な対応を行うことである。」¹²⁾としている。また、これは一次的な援助としての開発的教育相談を進めていくべきであるとの主張である。開発的教育相談はクラス全体を対象として、児童生徒の対人関係能力、社会的能力を高めることをめざすものである。これは学級集団が共同生活をしているという特徴を生かしたグループアプローチの手法である。個々の児童生徒が自他の発見をし、自己理解・他者理解を深めながら学級集団そのものが高まっていくことを可能とさせるものである。しかしながらこの開発的教育相談を進めることは、これまで述べてきた理論に関する研修や事例を通しての研修を経験するだけでは難しい。教員がまず種々の手法について体験的に学んおくことが必要となる。これが体験型の研修会をもつ意味である。

以下、表1に体験型研修会として学校教育現場で比較的よく扱われ、児童生徒に対する開発的教育相談として有効に働いているいくつかの手法を示す。

以上、教育相談に関する資質向上を図るための研修会の重要性について述べてきた。日々、様々な教育活動を展開しなければならない学校教育現場にあって、これらの研修の時間の確保は難しいと思うが、年度当初に年間研修計画に位置づけ着実に遂

表 1 主な開発的教育相談の手法

	手法	ねらい
1	構成的グループエンカウンター (structured group encounter : SGE)	グループ体験を通して、自己理解・他者理解を深めつつ人間関係作りや協力しながら問題解決する力などを育成する。
2	ソーシャルスキルトレーニング (social skill training : SST)	般化させたいスキルを体験的に学ばせることを通して、個人に未だ身に付いていない、もしくはうまく表出できていない社会的技能を段階的に育てる。
3	アサーショントレーニング (assertion training : AT)	様々な自己表現の方法について体験的に学ばせることを通して、対人場面で自分も相手も大切にしたい自己表現を身につけさせる。
4	ストレスマネジメント教育 (stress management education)	ストレスについての正しい知識や対処方法を身につけ、セルフ・ケアができる力を育てる。
5	アンガーマネジメント (anger management)	怒りを予防し制御するための心理療法プログラムを体験することで、怒りを上手く分散させることができるようにさせる。
6	ライフスキル教育 (life skills education)	ライフスキルトレーニングを通して、日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力を身につけさせる。

行されることが望ましい。

(3) 関係機関との緊密な連携

児童生徒が抱える問題の背景には、生育歴や発達特性といった本人に関わる要因、家族関係や友人関係といった関係性の要因、そして家庭や地域などの環境要因などが複雑に絡んでいる。そのため学校だけでは対応できない場合も起こり得る。このような場合、学校は関係者や関係機関と連携を図りながら問題解決に向かわねばならない。しかし、連携の前に重要なことは、学校は自らが進める教育相談の限界を知っておくことである。生徒指導の手引(1984)には教育相談の3つの限界「(対象としての限界)(方法の限界)(問題の程度による限界)」¹³⁾が示されている。このことを十分踏まえた上で緊密な連携を図ることが望まれる。

対象としての限界とは、身体的な問題の中でも脳神経異常等の器質的な原因に基づく問題を抱えている場合がそうである。また、生活保護その他の公的な扶助が必要な場合なども限界があると考えられる。

方法の限界とは、教員はその職務において専門的な知識や技能を有するが、医学や臨床心理学の専門家ではない。特に医学的な内容に関することへの関与は極めて難しい。また、臨床心理学に関する内容として、知能検査や性格検査を実施し、結果を考察することがあるが、こちらも教員が担うには負担が大きい。

問題の程度による限界としては、対象の限界と重複することではあるが、児童生徒が示す問題の程度が重い場合は、外部の専門機関に委ねないといけない。学校は重症事例を抱え過ぎず、早い段階での連

携に心がけるべきである。

次に関係者や関係機関との具体的な連携の在り方について述べる。

1) 校内連携

学校では児童生徒が抱える問題について、生徒指導担当者や教育相談担当者を中心となり、生徒指導部会や教育相談委員会等で情報交換しながら具体的な援助方法を検討する。検討結果として、支援のためのチームを編成されることもある。その場合、当該児童生徒の担任だけでなく、校内のあらゆる人的資源の中から必要な人材を選び、連携し協働する体制を整えねばならない。学年主任、教科担任、部活動顧問はもとより、SC、SSWなども校内の人的資源として有効に活用すべきである。とりわけSCやSSWはその専門性を生かし、児童生徒や保護者へのカウンセリングや教員へのコンサルテーション、関係機関との連絡調整などを担ってもらう必要がある。

2) 関係機関との連携

学校が連携する諸機関として主なものを以下、表2に整理した。

学校では抱えきれない児童生徒の問題は、領域を越えて連携を図る必要がある。この場合、学校から一方的に支援を求めるだけでなく、対象となる児童生徒に対して相互支援の形をとることが理想的であろう。そして、学校は表2にあるすべての機関と連携を密にしておくということは難しいが、これらの関係機関の特徴や連携のための手続きの方法などについて知っておくことが重要である。これはいざという時に連携をスムーズに運ぶコツである。

5 まとめと今後の課題

本研究では、学校教育相談の効果的な進め方につ

表2 連携が必要となる諸機関一覧

教育関係	教育委員会・教育センター・教育研究所・特別支援学校・大学（短大）・適応指導教室など
福祉関係	児童相談所・児童養護施設・児童自立支援施設・児童家庭支援センター・発達障害者支援センター・民生委員など
保健・医療関係	保健所・保健センター・精神保健福祉センター・各種医療機関など
警察関係	警察署・少年サポートセンター・少年補導センターなど
矯正・厚生機関	少年鑑別所・保護観察所・家庭裁判所・地域の保護司など
その他	フリースクール・青少年支援団体・弁護士・NPO法人・各種ボランティア団体など

いて検討してきた。まず、教育相談の定義や特質といった意義を確認した上で、次にこれまで学校に教育相談を定着させることを阻害してきた要因を明らかにした。それは、阻害要因を克服することが、学校教育相談を機能的かつ効果的に進めることができるのではないかと考えたからである。

阻害要因のうち、個人レベルのものとしては、①教員個人の資質・力量の問題②教員の教育相談への意識の低さ③学校という独自の環境から受ける影響、以上3つの側面から考察した。また、組織レベルのものとしては、①協働体制構築の難しさ②組織内のリーダーシップの脆弱さ③教員の時間的ゆとりなさ、以上こちらも3点を取り上げ考察した。以上の研究の結果、改めて学校教育相談を効果的に進めるための方策を3点提言することにした。

第1番目は、機能的な教育相談体制の構築を図る必要があるということ。教育相談定着の阻害要因として、協働体制構築の難しさを挙げた。しかし、まずは研修歴・相談歴ともに十分でかつ校内でリーダーシップを発揮できる教育相談担当者の育成を図ること、またその教育相談担当者を中心に据えながら校内で役割分担して対応に当たれば、必ず機能的な教育相談体制が構築されるのではないかと考えたからである。

第2番目は、教員の資質向上を目指した研修会の充実である。これは、先ほどの教育相談担当者の育成に係る高度な研修とは異なり、すべての教員が一定以上の資質を有し、実践に役立つ研修を積み上げることを指す。資質の向上を図るための基本はまずカウンセリング・マインドを身につけること、そして実践力は理論研修・事例研修・体験型研修を計画的・継続的に体験することを通して身につけることができるのではないかと考えた。このことは筆者（1999）が拙著の中で、「校内研修が、意図的、計画的に行われることにより、我々教師は、理論と実践を統合させることができる。また、同時に校内研修

は、教師一人一人の力量を形成する場であり、そのことが学校教育目標の達成の第一歩でもある。」¹⁴⁾と主張してきたことにつながる。

第3番目は、関係機関と緊密な連携を図ることである。児童生徒が抱える問題の背景には様々な要因が複雑に絡んでいることもあり、学校教員だけでは対応しきれない場合もある。そこで、学校は関係者や関係機関との緊密な連携を図りながら対応に当たる必要がある。そのためにも、校内外の人的資源について、関係者であれば何が専門でどのような内容なら相談ができるのか、また、外部機関であれば、その機関の特徴や連携のための手続き方法までもって知っておくことが重要となる。

最後に、今後、学校教育相談を更に発展させていくために欠かすことのできない重要な課題について述べておきたい。1点目は、核となる教育相談担当者の育成及び各学校への配置を義務付けることである。校内で核となる教育相談担当者の育成が重要であることはすでに述べてきたが、学校教育現場の実情とは言えば、その育成は未だ遅々としてしている。教員が個人レベルで研修を積み重ね努力した結果、教育相談担当者として機能的に活躍している教員はほとんどいないが現状である。この現実をまず克服することが急務である。教育委員会は教育相談担当者養成のためのプログラムをこれまで以上に充実させる必要がある。参加者からすれば年数回の研修会を受講した程度では、到底実務に対応できる力がつくとは言い難い。むしろ職場を離れての数ヶ月から1年程度の長期研修を積むことが必要なのかもしれない。また、各学校に養護教諭を配置しているように、これからの時代は、質の高い教育相談担当者を各校に必ず1名配置するような法整備も必要となってくるのではないかと。そして配置された教育相談担当者は授業時間の軽減を受け、現行よりは動きやすい体制を確保した上で、様々な教育相談に係る実務に従事すべきであろう。

2点目の重要な課題は、すべて教員が、発達の要因により集団になじめない児童生徒の発達特性を正しく理解すること、そして支援ができる力量を身につけることである。これは、改正学校教育法の施行により、2007年4月より特別支援教育がスタートしたことと関連する。この特別支援教育では、これまでの特殊教育の対象児童生徒に加えてLD、ADHD、PDD等発達障害の児童生徒も対象となった。そしてこの特殊教育から特別支援教育への転換は、単なる看板の掛け替えではなく、一人一人の児童生徒の発達の課題に応える教育を目指すという大きな教育改革でもあった。同法の施行から早10年が過ぎようとしている。しかし、まだまだ多くの教員にとってこの教育課題は道半ばである。児童生徒の教育に携わるすべての教員にとって、この特別支援教育についての学びは学校教育の原点である。そういう意味においてこれからの学校教育相談は特別支援教育に学ぶところが大きであろう。

児童生徒の学校生活のうち、その多くの時間は授業である。この授業を担当する「教え、導く」ことを比較的得意とする教員が、同時に「認め、受け止める」という役割も担うことは決して容易ではない。しかしながら、教育の「育」の部分の基本は「認め、受け止める」ことである。今一度、一人一人の教員が教育相談に学び、協力し合って校内教育相談体制を構築した上で効果的な教育相談を進めていくべきではないだろうか。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領・特別活動編、pp. 96-97
- 2) 中沢次郎 (1978) 「学校教育相談の理論」松原達哉編『学校教育相談』日本文化科学社 p. 3
- 3) 中山 巖 (2001) 学校教育相談心理学、北大路書房 p. 1
- 4) 西山久子 (2012) 学校における教育相談の定着をめざして、ナカニシヤ出版、p. 7
- 5) 文部科学省 (2010) 生徒指導提要
- 6) 文部省 (1981) 生徒指導の手引
- 7) 伊藤美奈子 (1997) 「小中学校における教育相談係の意識と研修に関する一考察」教育心理学研究45, p. 295
- 8) 山本健治 (2012) 「教育相談機関から見た校内教育相談システムの問題点」教育学論究、関西学院大学教育学部 p. 105
- 9) 西山久子 (2012) 学校における教育相談の定着をめざして、ナカニシヤ出版、pp. 99-119
- 10) 中田玲子、中野昭徳 (2003) 「学校教育相談に関する調査研究」福島大学教育実践研究紀要44、p. 261
- 11) 一丸藤太郎 (2002) 学校教育相談、ミネルヴァ書房、pp. 1-14
- 12) 河村茂雄 (2012) 教育相談の理論と実際、図書文化社、pp. 58-62
- 13) 文部省 (1981) 生徒指導の手引
- 14) 山本健治 (1999) 「校内研修の充実と生徒指導」中野目直明編著『心の教育と カウンセリング・マインド』東洋館出版、pp. 172-179