

教師がスクールカウンセラーとの意見の相違の体験を通して 自身の専門性を向上させるプロセス： より効果的なコンサルテーションのための工夫¹⁾

市川 恵理*・青木みのり**

How Teachers Improve Their Expertise through Experiencing Disagreement with
School Counselors: Contrive for More Effective Consultation

Eri ICHIKAWA* and Minori AOKI**

This study aimed to investigate how differences in perspectives in consultations between teachers and school counselors could help improve professional expertise. Using modified grounded theory, this study analyzed the narratives of nine teachers that were collected through semi-structured interviews. The results revealed that the participants' perceived differences between school counselors' suggestions and their own practical knowledge diminished their self-confidence. However, they gradually revised their own perspectives with their colleagues' approval and consequently improved their expertise while still recognizing conflicts. The findings suggested that school counselors are expected to respect teachers' methods for supporting students and the school organization as a whole—including colleagues—and build relationships that enable teachers to talk about conflicts without hesitation.

key words: school counselor, teacher, consultation, practical knowledge, M-GTA

問題と目的

1995年度に文部省(当時。以下、文科省)がスクールカウンセラー(以下、SC)の配置を実験的に開始して以来、SC活用については、これまで多くの研究がなされており(e.g. 文部科学省, 2018)、効果が明らかにされるとともに課題も数多く提示されてい

る。下田・伊藤(2019)はSC導入前の1994年から2017年までのSCに関する1437の研究論文をレビューし概観している。そして、連携・協働に関する論文は全体の22.3%であることから、「SCと教師がどのように連携・行動するか」というテーマは、SCが導入されてから今日まで常に重要視され、検討が積み重ねられてきた」と指摘している。

¹⁾ 本研究は、日本女子大学大学院2019年度修士論文に加筆修正したものです。調査協力者の皆様および、本研究に関わってくださったすべての方に厚く感謝申し上げます。

* 横浜市教育総合相談センター

Yokohama Education Consultation Center, 6-145 Hanasaki-cho, Nishi-ku, Yokohama-shi, Kanagawa 220-0022, Japan.

** 日本女子大学人間社会学部心理学科

Department of Psychology, Faculty of Integrated Arts and Human Sciences, Japan Women's University, 2-8-1 Meji-rodai, Bunkyo-ku, Tokyo 112-8681, Japan.

本稿ではSCと学校および教師との連携・協働について検討するにあたり、SCの主要な業務である教師へのコンサルテーションに焦点をあてる。その理由は、学校現場ではコンサルテーションの位置づけや具体的な方法論が確立されていないために、SCと教師が対等な関係を構築することは必ずしも容易ではなく(谷島, 2008)、教師の満足度が低い(橋本・前田, 2021)などの課題点が指摘されてきたことによる。これまで教師やSCがどのように、これらの課題に対応し、協働へとつなげてきたのかについて、心理援助サービスのユーザーである教師の視点から、そのプロセスを明らかにすることは、連携と協働の促進に寄与すると考えられる。なお、コンサルテーションには様々な定義があるが、本研究では教師との協働に注目し「異なった専門性や役割を持つ者同士が児童生徒の問題状況について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス」(石隈, 1999)とした。

石原(2016)は、SCによるコンサルテーションを扱った研究を概観し、それぞれの事例で生徒や組織の課題改善に至る過程が明らかにされてきたとともに、教師視点からの研究は少ないと指摘している。それを踏まえ、石原(2018)では、コンサルテーションにおける相互作用のプロセスの詳細を教師視点から明らかにすることを目的として、生徒・保護者への関わりに課題を抱えた中学校の教師が、SCとのコンサルテーションを利用して現在の課題への対応力を向上させた体験について、インタビューと修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified grounded theory approach: 以下、M-GTA)を用いた質的研究を行っている。その結果、教師は「教師判断の心許なさ」から「SCとの全体像共有」に至り、「SC視点を使った自分取戻し」を行い、「相談しつつ主体的に試行」するプロセスを経て、最終的に「対応ツールの使える状態」に至ることを見出している。

このうち「SC視点を使った自分取戻し」カテゴリは、教師が「SC視点への仮の納得」の状態から、「SC視点が腑に落ちる」状態、「見通し・味方を得て自信回復」に至る変化を示し、プロセスの要としてとらえられている。しかし、「SC視点の仮の納得」の状態では教師がどのように感じ、自らの考えとSC視点との間で折り合いをつけたり、肯定的な可能性を感じたりしているのかは、述べられていない。

石原(2018)は、教師が経験したSCコンサルテーションのプロセス全体にはSC経験年数の多寡による違いが見られず、肯定的なコンサルテーション経験に限定すればプロセス自体は共通しているとしながらも、SC活動に対して肯定的経験がない教師に適用する場合は慎重さが必要であることを指摘している。このようにコンサルテーションのプロセスには個別性があり、時に谷島(2008)や橋本・前田(2021)の指摘のように、課題点を抱えることもあると予想される。そこで「SC視点への仮の納得」が「SCとの継続的状况共有」を行うことで「SC視点が腑に落ちる」へと変化していくとき、教師はどのような体験をしているのかを問うことには意義があるといえよう。

「SC視点が腑に落ちる」状態への移行に課題が生じる場合の教師の体験について、山田・家近(2016)による、SC・相談員・教師が児童生徒を支援するときに感じる「協力のやりにくさ」の指摘は示唆に富む。「協力のやりにくさ」の形成要因には、援助者としてのゆずれない価値観や専門家としての責任感が含まれており、時に他の専門家との協力を困難にするとされる。

このように、専門家がそれぞれにもつ「ゆずれない価値観、専門家としての責任感」を携えて連携・協働に当たる時、どのように「協力のやりにくさ」をとらえ、向き合っていたかを明らかにすることは、コンサルテーションプロセスの個別性を理解し、対応の幅を広げることに役立つと考えられる。

先行研究において、価値観については、小林(2009)がアセスメントに対する慎重さを指摘し、教師は学校相談・援助職者に比べて〈情報収集・アセスメントスキル〉よりも〈介入段階におけるスキル〉を重視していたと述べている。またベテランの教師が外の世界に目を向け新しい課題に向き合う傾向があることが指摘されている(永井・庄司・望月・加藤, 2007; 木原, 2004)。

SCによる工夫については、これまでもSCの立場から研究が行われてきた。例えば、黒沢・西野・鶴田・森(2015)は、教師は単にコンサルタントの意見や提案を得るのではなく、協働的な話し合いの中から専門的知識や技術を自らに取り込み、主体的に考えながら具体的方針を編み出していくことに意義を見出していると述べている。また鶴養・鶴養

Table 1 協力者プロフィール

ID	教職経験年数	校種	校内の立場	SCの窓口業務経験*
A	12	小学校	担任	無
B	5	小学校	担任	無
C	34	小学校	生徒指導主任	有
D	4	小学校	担任	無
E	10	小学校	担任	無
F	29	小学校	教頭	有
G	32	小学校	生徒指導主任, 特別支援教育コーディネーター	有
H	30	中学校	教頭	有
I	12	中学校	学年主任	無

*) 校務分掌としてSCと教員との間の連絡調整を担当した経験

(1997)は、相互交流の中からコンサルティの内面で子どもの成長のイメージが意味あるものとして形成される過程を促進し、そのイメージを味わっていく過程が大切であると述べている。丹波(2015)は、コンサルティはコンサルタントと対等の関係にあり、提案をどの程度受け入れるか、提案を修正するかについて選択する立場にあるとしており、これが学校現場においてどのように実現されているか、教師の視点から検討することは意義あることと考える。

そこで本研究では、リサーチクエスションとして「コンサルテーションという形でSCと協働する時、教師は自身の中に生じた協力のやりにくさをどのように体験し、向き合い、自分自身の指導法を見出しているのだろうか」を設定し、質的な分析法により明らかにすることと、それを踏まえて有効なSCの工夫を検討することを目的とする。

また、M-GTAは限定された範囲内において優れた説明力を持つとされることから、コンサルテーション体験ができるだけ同質のものとなるよう、扱う事例を不登校に限定した。

方 法

対象と手続き

調査協力者(以下、協力者)は、不登校傾向のある児童生徒との関わりについて、SCとのコンサルテーションで違和感を感じた経験のある小中学校教師9名である。募集に当たっては第一著者の知人を介してスノーボールサンプリングの手法を用いた。協力者の属性をTable 1に示す。協力者の所属する校種および経験年数が幅広い理由としては、SCとのコン

サルテーションで違和感を感じた経験について尋ねることが主旨であり「SC視点と実践知との葛藤」という点で共通であると捉えたことと、このような主旨に賛同し協力を得られる教員に限られていたことによる。なお実践知とは、教師たちが学校現場での経験を通して形成した特有の知見や見識である(永井ら, 2007)。このような事情を反映し、9名のうち5名が第一著者と面識があったが、インタビューのプロセスへの影響は見られなかった。BとCのみ勤務校が同一であった。SCの勤務の頻度は小学校で月1~2回、中学校で月3~4回であった。協力者の承諾を得て、メモおよびICレコーダーの録音により記録した。調査期間は2019年9月から11月までの3か月間であった。

調査内容

インタビューガイドを作成し、半構造化面接を行った。面接は1人に対して第一著者が1回実施し、所要時間は45分から90分であった。調査場所は対象者の勤務校の会議室や公共の貸会議室を使用した。インタビューでは「コンサルテーションでSCの意見に違和感を感じたとき考えたこと感じたこと」、「どのように折り合いをつけていったか」、「実際にどのように児童生徒に関わったか」などについて尋ねた。この調査は所属機関の倫理審査委員会の承認を受けて行われた(課題番号387)。

分析方法

M-GTA(木下, 2003)を用いた。M-GTAは、専門的に援助を提供するヒューマンサービス領域において、社会的相互作用や、個人の感情や認知の相互作用のプロセスを分析し、実践的理論を生成すること

に適しているとされる。本研究では、コンサルテーションというヒューマンサービスにおける社会的相互作用での教師の心理的プロセスを描き出し、より効果的なコンサルテーションのための工夫を明らかにすることを目的としている。また、教師のコンサルテーション体験を扱った石原 (2018) でも M-GTA が用いられていることから、適していると判断した。

分析テーマは「不登校対応への不安を感じる教師が、コンサルテーションで提示された SC 視点に意見の違いを感じて実践知に自信が持てなくなった後、SC 視点と SC との距離を主体的に選択しながら、実践知を広げていくプロセス」とした。

分析焦点者は、「不登校傾向のある児童生徒との関わりを課題とした、SC とのコンサルテーション場面において意見の差異を感じたが、自分なりの指導法を見出した経験を持つ小中学校教師」とした。9 名のデータ分析を終えた時点で新たな概念が生成されず理論的飽和化に達したと判断し分析を終了した。

M-GTA では「研究する人間」の視点から研究者の視点も研究方法の中に組み込み方法論化する (木下, 2020) ため、教師であり心理臨床を志す者である第一著者が教師の視点から分析を行い、心理臨床学を専門とする大学教員の第二著者がチェックを行った。

結 果

カテゴリと概念

分析の結果、30 個の概念が生成され、そこから下位サブカテゴリ 2 個、サブカテゴリ 6 個、カテゴリ 4 個が生成された。定義や具体例は Table 2 に記したとおりである。以下、【 】はカテゴリ、〈 〉はサブカテゴリ、{ } は下位サブカテゴリ、[] は概念を表す。また、「」は協力者の語り、() 内のアルファベットは協力者を表す。

教師が主体性を取り戻していくプロセスに関連の深い概念等とそのつながりに着目して説明を補足する。まず〈実践知と組み合わせてアレンジ〉は 4 つの概念によって構成された。[SC 視点を頭の隅に置く]とは、SC 視点を一つの意見と受け取ることである。また [実践知に基づいて選ぶ] は、受け取った SC 視点に対して、実践知に基づいて主体的に支援法を選択しようとすることである。これら二つの概念は、SC の専門性への信頼からこれまでの支援と SC 視点をつなげようとする動きである。それとは逆の動

きを示す、以下の 2 つの概念が見出された。[担任としてのプライド重視]とは、「意図があったり、考えてそういう支援を(C)」してきたという自負ゆえの、ゆずれない価値観による動きである。[SC 視点を自覚的に見ないふり]とは、教師自身のゆずれない部分は通したいので、一部は保留をして指導している状態である。このように〈実践知と組み合わせてアレンジ〉は、教師が主体的に SC 視点に向き合おうとしてバランスをとり始めたために、2 つの相反する動きが含まれた状態を示すサブカテゴリとなっている。

〈実践知と組み合わせてアレンジ〉する過程を SC と共有するか否か、教師は〈取捨選択プロセス共有への葛藤〉を抱える。このサブカテゴリは今回の協力者全員にみられ、教師と SC の連携において要であると考えられた。11 個という多くの概念と、2 個の下位サブカテゴリから構成され、教師の葛藤の複雑さを象徴していると考えられた。

{共有への戸惑い} は、5 個の概念から構成される下位サブカテゴリである。[専門性の壁に負けそうと言えない]とは、SC に異なる意見を伝える際に、「言い負かされそう (A)」と感じたり、「自分の中に取り込まなければならない (E)」ように感じたりする体験である。これには以下の 4 つの概念が影響していた。[実践知と SC 視点は相互に補完しないという不安]は、心理学的なアプローチの必要性は理解しながらも、教師の実践知とは「土俵が違う (E)」と感じることや、「プロの意見だから、かみ砕けない自分が間違ってる (G)」と自信が持てないことである。[実践知では説明できないという疑念]は、「上手く伝えられないのではないかと自分を疑うことである。[見立てを敬遠] は、自らの解決手法を「対症療法型 (F)」と感じているために、心理学的アセスメントの重要性を認識していても、苦手意識を感じることである。[SC に対する尊敬] は、知識や実績などに専門性を感じ、教師視点を SC に伝えないという側面である。

これとは逆の動きである {共有への期待と自負} は、6 個の概念で構成される。[実践知を武器に SC 視点を活用]は、実践知と SC 視点の相互補完により問題が解決すると考えて、教師の視点を SC に伝えようとする動きであった。そして、[専門性の壁に負けそうと言えない]と感じている教師も、「なかなか対立できないけど、私はこう思うんですよって言っ

Table 2 カテゴリ、サブカテゴリ、下位サブカテゴリ、概念（概念欄の（ ）内の数字は人数、アルファベットは該当する協力者を表す）

カテゴリ	サブカテゴリ	下位サブカテゴリ	概念	定義	具体例
実践知に自信が持てない	サブカテゴリ	サブカテゴリ	[漂う不安] (7) ABCEFGI	これら不登校は解消していくのだろうか、自らの指導はあっていくのだろうかと不安を常に感じていること	C 何が正解かって分らない中、ずっとやってきてるから、それが正解かわからない。いつも不安ではある。から、やっぱりSCさんが言うのは、えって思っても、だから聞くんだと思う。
			[SCのアプローチに対して感じる物足りなさ] (4) ABCD	教師は成長させることを目指してアプローチにも変化をもたせたい。そのためSCのアプローチは現状に対する対応と感じ、物足りなさを感ぜてしまうこと	A もっと頑張れるんじゃないかなって私が思っちゃってからは、でもそこで無理強いさせたりとかはしなかったけど、なんかかもと頑張れるんじゃないのかなって思い始めてからは、SCさんのコンサルテーションもレベルアップしていかないのかなって思ってた。
実践知から感じるSC視点への抵抗感	サブカテゴリ	サブカテゴリ	[SCの見立てにギャップを感じる] (7) ABCEFGH	教師は日々継続的に指導する中で得る児童生徒の姿の積み重ねを重視しており、数回の観察と面接で得るSCの見立てにはギャップを感じる	A 普段の私と彼女の関わりを見てないでしょみたいな感じ。お母さんの話をうのみにしてたわけじゃないけど、そんな自分が無視した覚えはないけど、彼女にとってはよくないからみたいなことを言われて。見てないのになんてそんなことを言えるんだらうみたいなのを思ってた。
			[学校のルールの下で関わろうとする] (5) BDFGI	学校には来るべき、教師は社会性を学ぶ、集団での学習だ等、教師は学校には学校のルールがあるという思いを持っていること	B どうしても学校から離れさせたくなくたって。Sのタイプは、と思ってる。もともとだらしなない性質を持ってから、墮落したら墮落しちゃうから、無理にでも連れて行った方がためにはなると思ってる、朝行ったりしてんですけれど、
軋轢への戸惑い	サブカテゴリ	サブカテゴリ	[責任から距離をとろうとする] (4) ABDE	不登校の原因を、自分の関わり以外のことと求めようとする	A 4年生の時から不登校。1, 2, 3年とまともに学校に行けてなくて、別室登校。そこもあまりうまくいってなくて、お母さんが、いろいろ調べて、うちの学校に決めたって感じ。
			[違和感はあるがよく分らない] (5) ADFGI	困っている状態なので、SC視点がなるとなく自分とずれているように感じても、その根拠や状況を整理できないこと	F 学校は困っちゃってるから、状況を整理して伝えてないのに、とりあえず面談してもらって、出てきたことでのうたえらるってこと多い。
ゆらぎとそと対応	サブカテゴリ	サブカテゴリ	[自信のゆらぎ] (5) ABEFG	これまでの児童生徒との関わりをコンサルテーションの対象にされ、SC視点とのずれを感じたことによるゆらぎのこと	A 今までの関わりで何がいけなかったのって気持ちだった。私としては問題なく関わってきたつもりだけ。わりかしいいろんなことしちゃって来たつもりだけ。けど、そういわれたから、難しいな。
			[経験豊かな同僚からの肯定を求め] (6) ABCDEG	SCの考え方と違いを感じたことによる自信のゆらぎを支えてもらおうと、校内の生徒指導主任や養護教諭に相談すること	A 自分も自信がないから。私の対応これであっていいのか。常にな不安にはなるから、誰かにいいんだよって言ってほしくって言いに行っちゃ。

Table 2 カテゴリ, サブカテゴリ, 下位サブカテゴリ, 概念 (概念欄の () 内の数字は人数, アルファベットは該当する協力者を表す) (続き)

カテゴリ	サブカテゴリ	下位サブカテゴリ	概念	定義	具体例
			【ゆらぎが落ち着く】(4) ABDG	肯定してもらった結果。頼りになった, いいんだよって言って言ってもらったなど, 安定すること	B 安定したと思います。それもあるよねって思えるように。それが全部じゃないけど, こっちはもあるよねって。こっちに自信が持てるようになって, 両方あるよねって。頭になれた。
			【SCの提案に沿って支援】(6) ABEFGJ	納得してはいないが, SCに提案されたので, それに沿って指導すること	B そういうところもあるんだらうなっと思いつつ, だからって, 学校来ないでいいよにしちゃうのはどうなんだろうって。
SC視点とSCとの距離を主体的に選択	実践知と組み合わせる		【SC視点を自覚的に見ないふり】(6) ABCDFI	SC視点を一度受け取りつつも, 教師自身のこと以外でのゆずれない部分は通したいので, 自覚して見ないふりをして指導すること	I 自分なりの指導の仕方, 指導はしちゃうよねっていうことで, 指導をしたことがあった。指示が明確に出たんだけど, 俺の中でこれぐらいに切って, 指導を実際にはしたことがあった。
			【担任としてのプライド重視】(7) ABCDEGI	SCより自分の方がその子について知っていらして関わっているから, こう指導したいと思うこと	A そこは担任としてなのかな。その子の成長がもつとできるとは思わないかとか, 様子を毎日見ている, もうちょっと頑張れるんじゃないかなって思っている, 担任としての判断, そこ, 担任としてのプライドってあると思う
			【SC視点を頭の隅に置く】(3) ABE	SC視点は, 一つの意見(提案)と受け取ることに置く	B 専門家の目線なんだなって思っているから, でもそれだけじゃないだらうなっと思っている, 全部それについて頭にはしない, そういうのも一因としてあるんだなって。
			【実践知に基づいて選ぶ】(6) ADFGHI	SC視点を実践知に基づいて取捨選択。専門性への信頼があるので, 原則的には実践に基づいて選ぶこと	I 経験とかかな。今まで見てきた子たちとか。関わってきた子たちとか。蓄積されてきた記憶や経験で, この部分は言うこと聞いておこう, でもここはこっちが押し通してもいいかなとかいうところはある。
取捨選択プロセス共有への葛藤	共有への戸惑い		【専門性の壁に負けてそうで言えない】(6) ADEFGI	SCは教師より知識が多いと思っていて, 壁を乗り越えてまで主張しないこと	A 言い負かされそう。そこが専門性のありなしで。専門性を持って子どもと関わっているけど, はっきり言って, 発達障害とかも自信を持って言えるわけじゃないし, ついていう専門性の壁が私の中にある。
			【実践知とSC視点は相互に補完しないう不安】(6) ADEFGI	不登校の原因は複雑であり, 心理学的なアプローチが必要だと理解すると同時に, 実践知と違って目に見えないものが背景にあると感じ, 自信が持てなくなること	G 私が間違ってるんだらうなっと思ってるから。やっぱりプロの意見だから, かみ砕けない自分が間違ってるんだらうなっと思ってるから, はいって言っちゃう。
			【実践知では説明できないという疑念】(4) DFFG	SC視点和違教師視点を持っているが, 言語化できるか, 上手く伝えられないのではないかと自分を疑うこと	G 説明できないから言えない。論理的に説明できない。

Table 2 カテゴリー, サブカテゴリー, 下位サブカテゴリー, 概念 (概念欄の () 内の数字は人数, アルファベットは該当する協力者を表す) (続き)

カテゴリー	サブカテゴリー	下位サブカテゴリー	概念	定義	具体例
			[見立てを敬遠] (2) DF	対症療法で現場は動くことが多いため, SCの見立てに苦手意識。必要性は感じるが, 積極的に近づかないこと	F見立てを立ててから, 一つ一つの現象を, 見立てに応じて分析していくというアプローチを学校現場でほとんどできていないから。そういうの苦手なんだよね。
			[SCに対する専敬] (7) ABCEFGH	SCに高度な専門性を感じていること	E専門的な視点から観察したり面接したりしてくれて, そういう視点から意見をくれる人。すごく頼りにしているけど, 自分たちと同じ立場ではない感じがする。
		共有への期待と自負	[実践知を武器にSCを活用] (4) CFGH	実践知と心理学的な専門知識は相互に補完すると考え, SCに伝えようとする。双方向でコミュニケーションを取りSC視点を活用すること	C2週間に1回はこの子の話題で, これが気になりますって話をいつもしていた。そしたらだんだん, そう思ってくれたのかもしれない。結局折れてもらうことも多い。説明しつくして。
			[情報量に自負] (5) CDFGH	教師として該当児童生徒を継続的に見ているので, 情報量は教師の方が多い。それを伝えることに意味があると考えていること	H私たちの方がよほど子どもと接点が高いから, いろんな表れが見えるので, 自信をもって言える。事実に関しては, いったい言える。
			[児童生徒との関係性を見取りに自負] (2) CG	不登校支援では, 該当児童生徒と担当教師との人間関係で支援が乗るか乗らないかは決まる。その様子を伝えることはできると考えていること	C特性だけじゃなくて, 先生との人間関係の中でもエネルギーが蓄えられていくこともあると思う。支援がのつかるか, のつかないかというの, こいつのためなら頑張ってみようという気持ちもあると思う。
			[実践知に裏付けられた教師の働に自負] (2) DG	不穏な空気や支援をイメージする, 教師の働に対して自負があり, それは実践知によって裏付けされていること	G教員の働っているのは失礼かもしれないけど, ケースケースで決まったものというかニュアンスみたいなものとか, /根拠はないけど。で教員として今起きている不穏な空気はなんとなく勘でわかるよね。
			[実践知とは異なる視点への高い期待] (3) CFH	ある程度実践知に自信があるので, 言わなくてもよいと思う一方で, 実践知を広げようなSC視点への高い期待があること	Cなんか言ってくれば, それでああなるほどってこともある。それって〇〇ですよって言われて, えっそうか! って思うことあるの。
			[フィードバックという親近さ] (5) AFGHI	同じフィールド(内容的に議論できる, 立場)にいると思うと言ええる気がする	F自分も〇先生もそっちの分野に明るいから, 割と, こちらの経験とかこちらの分野のところで勝負できるところに関しては, いろいろ議論できる。
		困った時に頼る距離感を維持	[情報と成長の共有] (5) AEDFG	SCの助言を一部見ないふりをしながらも, 情報共有ははしていて, できたことを一緒に喜んだりすること	A情報共有っていう面では, お母さんと話したこととか, 必ず言ってくれる。「すごい頑張ってるねー」って, 私のことでも肯定的にじゃないけど, 結構言ってくれたりしたから。
			[見ないふりはSCも折り込み済み] (3) BDF	SCは教師が見ないふりをして実行したこと, SCを否定しないこと	Bこっちはやったことに対して, 「それやめてくださいって言ったじゃないですか」とかは, 言わないから。そんなにそこで揉めたりっていう感じではなかった。

Table 2 カテゴリ, サブカテゴリ, 下位サブカテゴリ, 概念 (概念欄の () 内の数字は人数, アルファベットは該当する協力を表す) (続き)

カテゴリ	サブカテゴリ	下位サブカテゴリ	概念	定義	具体例
実践知が広がる	サブカテゴリ	下位サブカテゴリ	概念	[これまでの指導法の限界に気付く] (6) ABDEGI	A 授業日数が204日もあって、そのたった1日くらいいいだけ、2日続くことのないようになっていくのは、自分の中で気を付けてることってどうか。
				[物理的な区切りによる変化] (3) ABI	B たった一年でできることなんて、微々たることだって思いつながら。去年と今年の不登校傾向の予は、全然タイプが違うので、こういう子もいるんだなって
	サブカテゴリ	下位サブカテゴリ	概念	[子どもの成長を目の当たりにすること、SCの提案した支援の方法もありだなどと考えるようになり、とりあえず飲み込んでいたものを飲み込めるようになること]	A Aくんも、人前でしゃべれるようになったり、1年間の成長もすごい見えたから、こういう関わり方もあるんだなって勉強になったというか。
				[実践知をアップデート] (6) ABDEGI	

たら、心理学的な見地でいこうだよっていう会話ができれば本当はいいかな (G)」と [実践知を武器にSCを活用] することを求めている場合もあった。そして [困った時に頼る距離感を維持] に含まれる概念 [見ないふりはSCも折り込み済み] は、「やれる範囲でいいの、先生って言ってくれてる (D)」と認識し安心することであった。

結果図とストーリーライン

カテゴリ間の関係を結果図 (Figure 1) に示した。結果図の流れに沿って概念とカテゴリの関係を記述する形で組み立てたストーリーラインを以下に述べる。

SCにコンサルテーションを依頼する時点で教師は、不登校はその要因が複雑かつ多様なので、今取り組んでいる支援で解消していくのだろうか、支援法は正解なのだろうか [漂う不安] を常にかけている。この不安から、心理的なアプローチの必要性を感じSCの専門性を頼りにするために、多少意見の相違があっても連携を保とうと試行錯誤する。この不安は【SC視点とSCとの距離を主体的に選択】するまで影響する。

コンサルテーションが始まると、[SCのアプローチに対して感じる物足りなさ] や [SCの見立てとのギャップを感じる] といったSC視点への不満を感じたり、[学校のルールの下で関わろうとする] ので抵抗感を感じたりする。これらは [実践知から感じるSC視点への抵抗感] であり、SC視点との軋轢が生じる。同時に (軋轢への戸惑い) を感じるため、[責任から距離をとろうとする] 場合や、[違和感はあるがよく分からない] 状態に陥る場合がある。この時教師は戸惑い混乱しており、[自信のゆらぎ] が頻繁に起こる。これまでの支援に対する結果や見通しに対して自信を保てなくなり、自己肯定感が下がるので、安定させるために [経験豊かな同僚からの肯定を求める] 行動が見られ、その結果 [ゆらぎが落ち着く]。このようにして、(ゆらぎとその対応) を行いながら、[SCの提案に沿って支援] をする。ここに至るまでは【実践知に自信が持てない】状態であるが、その中でも支援を日々継続しなければならないという状況の中で教師は、[SC視点を頭の隅に置く] ことや [担任としてのプライド重視]、[実践知に基づいて選ぶ] こと、[SC視点を自覚的に見ないふり] をすること等により、(実践知と組み合わせるアレンジ) を行う。

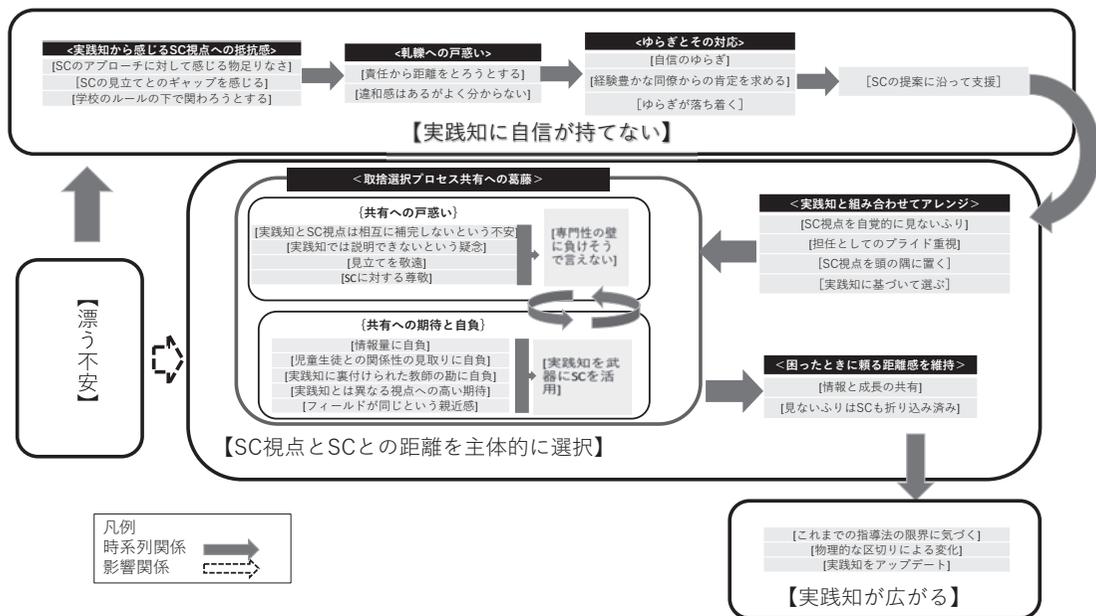


Figure 1 SC 視点との相違をめぐる教師の体験

そしてこの過程を SC に伝えるかについて葛藤を抱える。[実践知と SC 視点は相互に補完しないという不安]や[実践知では説明できないという疑念]、[見立てを敬遠]する姿勢、[SC に対する尊敬]という4つの要因から[専門性の壁に負けそうと言えない]という懸念が生じ「共有への戸惑い」を感じる一方で、[情報量に自負][児童生徒との関係性に自負][実践知に裏打ちされた教師の勸に自負]があり、[実践知とは異なる視点への高い期待]や[フィールドが同じという親近感]を有することから[実践知を武器にSCを活用]したいと「共有への期待と自負」を感じる。このように、[専門性の壁に負けそうと言えない]動きと[実践知を武器にSCを活用]する動きとの間で「取捨選択プロセス共有への葛藤」が起きている。

この頃には、教師は主体的に SC 視点を取捨選択するようになってきているが、[漂う不安]があるために、SC とは「情報と成長の共有」をして関係を保ち「困った時に頼る距離感を維持」している。そしてこの状態は「見ないふりは SC も折り込み済み」という考えによって支えられている。このように、[SC 視点と SC との距離を主体的に取捨選択]するようになると、新たな視点で日々の支援に当たる過程で「これまでの

指導法の限界に気付く」体験が生まれる。支援は必ずしも解決には結びつくとは限らないが、児童生徒との関係性においては学年末などの「物理的な区切りによる変化」が生じることもある。時間が経ってから支援のプロセス全体を振り返り、SC 視点で関わるのも選択肢の一つであったと[実践知をアップデート]して、【実践知が広がる】経験をしている。

考 察

プロセス全体の流れについて

本研究ではリサーチクエスションを「コンサルテーションという形で SC と協働する時、教師は自身の中に生じた協力のやりにくさをどのように体験し、向き合い、自分自身の指導法を見出しているのだろうか」と設定し、9名の協力者にインタビューを行い、実践知への作用という視点から M-GTA を用いて分析した。分析結果より、不登校支援にあたって不安を感じていた教師は、実践知に合わない SC 視点を提示されると実践知をよりどころとした支援に自信が持てない状態に陥り、協力のやりにくさを感じるが、SC 視点と SC との距離を主体的に選択する過程を経て、実践知が広がる経験をしていることが明らかになった。また、[経験豊かな同僚の肯定を求め

る]動きや、〈取捨選択プロセスへの葛藤〉などで示されたように、石原(2018)において「プロセスの要」とされた「SC 視点が腑に落ちる」までのプロセスが、「協力のやりにくさ」を体験した教師の視点から明らかにされた。以下に、教師の体験のプロセスをたどり、SC 視点実践知にどのように影響しているのか理解を深め、どのようにアプローチしていくのが適切かについて、検討する。

「実践知から感じる SC 視点への抵抗感」から生じる「ゆらぎとその対応」

サブカテゴリ〈実践知から感じる SC 視点への抵抗感〉には、概念「SC のアプローチに対して感じる物足りなさ」、[SC の見立てとのギャップを感じる]、[学校のルールの下で関わろうとする]が含まれていた。これらは援助者としてのゆずれない価値観や専門家としての責任感であり、マイナスの要因として働く可能性があるが、援助をより良いものにするとする積極的な姿勢や意志の表れであるとも捉えられる(山田ら, 2016)。そして「自信のゆらぎ」に対して教師は「経験豊かな同僚からの肯定を求める」ことで対応し、SC との連携を継続する動きが示された。この段階での同僚による肯定の動きは、石原(2018)では明示されていないが、教師の相互サポートという学校内の自助力の一側面とみることができる。そこで SC は援助チームの一員として、同僚も含めた学校組織をサポートする姿勢が有効であることが示唆された。一方で、コンサルティが同僚に相談できない場合、抵抗感への戸惑いを抱えたまま連携が解消される可能性があることには留意すべきであろう。また、今回中学校教師では〈ゆらぎとその対応〉に含まれる語りが見られなかったことには、教師が学年集団で活動するという中学校の学校風土から、集団の見解を背景として指導を行うことが多いことや、SC の勤務頻度が多く関係構築の機会が多いことなどが影響している可能性が考えられる。よって、SC はコンサルティの周囲の対人関係や学校風土をアセスメントする必要があることが示された。

取捨選択プロセス共有への葛藤

「自信のゆらぎ」が収束しはじめると教師は SC 視点を〈実践知と組み合わせてアレンジ〉し、【SC 視点と SC との距離を主体的に取捨選択】しようと試みるが、そのプロセスを SC に伝え共有するにあたり、[専門性の壁に負けそうで言えない]思いと

「実践知を武器に SC を活用」したい思いとの間で迷い、さらにこの迷いを SC に伝えることについて〈取捨選択プロセス共有への葛藤〉を抱えることが示された。専門性の壁に負けそうな心情によって行動や発言が制限されていると感じている語りがあり、それは特に SC の窓口業務経験のない、SC との連携の経験の浅い協力者に多くみられた(Table 1)。このプロセスは教師が「協力のやりにくさ」を感じている場合に、石原(2018)の「SC 視点を使った自分取り戻し」における「SC 視点が腑に落ちる」までのプロセスをどのように感じ、自らの考えと SC 視点との間で折り合いをつけようとしているのかについて、描き出したものと言える。SC と教師の対等な関係構築は容易ではないという指摘もあることから(谷島, 2008)、SC は教師と意見の一致が感じられない場合、自身の視点による心理学的アプローチの提示をいったん控え、教師が「実践知と組み合わせてアレンジ」することへの迷いを伝えられるよう、プロセスを見守りつつ待つという選択が有効であることが示唆される。さらにはコンサルテーションの位置づけや方法論について教師に理解を求めるよう工夫することが、対等な関係を促すことにつながると考えられる。そして黒沢ら(2015)や鶴養ら(1997)の指摘のように、教師の視点を尊重し、互いに意見を述べ合える関係構築を心掛けることが重要である。この知見は「SC 活動に対して肯定的経験がない」(石原, 2018)場合など、個別性に配慮する際に留意したい点の一つと考えられる。

また、専門性の壁に負けそうで言えない要因の一つに、[見立てを敬遠]する教師の姿勢があることが示された。小林(2009)が指摘するように教師はアセスメントに対して慎重な傾向がある。そこでこのような学校という場の特性を尊重し、SC の情報収集やアセスメントのスキルを駆使しながら、教師とともに具体的な対応法を考えていくプロセスによって、教師が介入スキルを向上させる機会を提供できると考えられる。

実践知により SC を活用する

上記の葛藤についての語りは経験年数の長短や職種に関わらず見られたが、[実践知を武器に SC を活用]についての語りは Table 2 に示されるように C、G など経験年数が長い教師に多く見られた。永井ら(2007)や木原(2004)と同様、本研究でも経験年数

が長い教師は、葛藤の経験から広い視点を獲得している可能性が示された。これらの教師は一般的に管理職や生徒指導主任、コーディネーターなどの役割についていることも多く、本研究でもその傾向があった (Table 1)。このような人たちを足掛かりにチーム学校の中で連携し、広げていくことの可能性が示唆された。

SC 視点と SC との距離を主体的に取捨選択

上記のプロセスを経て、教師は【SC 視点と SC との距離を主体的に取捨選択】していることが示された。石原 (2018) で報告された「相談しつつ主体的に試行」の段階と呼応すると考えられる。また丹波 (2015) の指摘は、本研究における「実践知に基づいて選ぶ」に相当する。

このプロセスを共に歩むために SC が留意すべきこととして、これまでの考察から、コンサルテーションという場の特性を認識することが役立つと考えられる。それは基本的に理論的な知の文脈に依拠しており、それゆえに、「正しいか、否か」という二分法が暗黙の前提になりやすい。協力者もそのように感じているらしいことが、「言い負かされそう」「自分が間違っている」という語りから理解される。加えて、見立てを敬遠せざるを得ない学校という場ではぐくまれた教師の実践知は、知的な文脈の中では表現しづらいつらいつらと感ぜられ、不安や不満が生じやすくなるが、これらの否定的感情を表現することにも困難が生じる。いわば事例対応とコンサルテーションの両方への否定的感情にさいなまれている状態と言える。その際に同僚から肯定されることで、感情面でのサポートを得て自信を取り戻すことや、SC が感情を否定せず距離をもって見守ることが、教師が自らの感情に対応するプロセスへのサポートとなりうることを示された。帰結として教師は自ら SC との距離感を体得し、実践知をもとに SC を活用することが可能になっていく。知の文脈に、不安や不満などの感情を許容する文脈が取り入れられたことで「どちらかが正しい」態度から「どちらも正しい」態度へと変容し、2つの視点を対等の重みをもって考えることが促進され、「実践知の深化」をもたらしたと考えられる。SC が知的な文脈にのみとらわれていると、こうした否定的な感情を扱いにくくなるため、コンサルテーションが理論的な知の文脈に過度に支配されていないかどうか、留意することが有効であろう。

臨床的意義と今後の課題

本研究の臨床的示唆として、①SC が援助チームの一員として、教師同士の関係性も含めた学校組織をサポートすること、②SC の視点を取捨選択するプロセスを SC に伝えることへの葛藤を、教師が自覚し、SC に伝えられる機会を保障すること、③対等な関係をうながすため、SC コンサルテーションの位置づけや方法論についての教師の理解を促進する機会を設けること、④教師が SC 視点と SC との距離を主体的に取捨選択できるよう、適切な距離感をとることをサポートすること、⑤上記①～④の促進のため、SC はコンサルテーションの場の特質を理解し、関わりが知的側面に偏らぬよう配慮すること、の重要性が示された。

本研究の限界として、協力者の選定がある。本来ならば校種も経験年数も同質の協力者にインタビューすることが妥当である。しかし、他職種の専門家である SC との否定的な情動を伴う経験を語るという本研究の趣旨に賛同する協力者を得ることは容易ではなかった。校種および経験年数の影響については考察で述べたが、結果の解釈には慎重でありたい。今後はこの点に配慮するとともに、「社会的活動としての研究」(木下, 2003)により結果を検証、修正し、応用可能性を拡大していくことが望まれる。

引用文献

- 橋本博文・前田 楓 (2021). 養護教諭およびスクールカウンセラーとの連携・協働に対する公立小・中学校教諭の評価 応用心理学研究, 46, 284-285.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 教師・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.
- 石原みちる (2018). 教師が経験したスクールカウンセラーによるコンサルテーションプロセスの質的研究 心理臨床学研究, 36, 311-322.
- 石原みちる (2016). スクールカウンセラーによる教師に対するコンサルテーションの研究動向と課題 カウンセリング研究, 49, 96-107.
- 木原俊行 (2004). 授業研究と教師の成長 日本文教出版.
- 木下康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践一質的研究への誘い 弘文堂.
- 木下康仁 (2020). 定本 M-GTA : 実践の理論化をめざす質的研究方法論 医学書院.

- 小林朋子 (2009). 子どもの問題を解決するための教師へのコンサルテーションに関する研究 ナカニシヤ出版.
- 黒沢幸子・西野明樹・鶴田芳映・森 俊夫 (2015). 事例とコンサルティを活かす解決志向ブリーフセラピーのコンサルテーション—11 ステップモデルの効果研究と実践への誘い— コミュニティ心理学研究, **18**, 186-204.
- 文部科学省 (2018). 不登校児童生徒への支援に関する最終報告—一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進—.
- 永井正洋・庄司三喜夫・望月俊男・加藤 浩 (2007). 実践的研究の方法に関する小中学校教師の認識 日本教育工学会論文誌, **31**, 175-185.
- 下田史絵・伊藤美奈子 (2019). 国内のスクールカウンセリング研究の概観: 1994-2017 における雑誌論文・記事による研究動向 奈良女子大学心理臨床研究, **6**, 43-51.
- 丹波郁夫 (2015). ジェラルド・キャブランのメンタルヘルスコンサルテーションの概観 コミュニティ心理学研究, **18**, 160-174.
- 鶴養美昭・鶴養啓子 (1997). 学校と臨床心理士 ミネルヴァ書房.
- 谷島弘仁 (2008). 教師が認知するコンサルテーションの特性に関する研究 生活科学研究, **30**, 187-196.
- 山田留美子・家近早苗 (2016). スクールカウンセラー・相談員・教師が協力して行う児童生徒への支援のプロセス—支援をする時の「協力のやりにくさ」に焦点をあてて— 学校心理学研究, **16**, 3-14.

(受稿: 2022.5.29; 受理: 2022.12.14)
