

〔事例研究〕 教師カウンセラー事例への現職教員大学院生と 臨床心理学専攻大学院生の評価比較

Varying assessments of a school counseling case in which the counselor was a teacher, by graduate students who are teachers and clinical psychology graduate students

松本 剛* 嘉ノ海 仁 士**
MATSUMOTO Tsuyoshi KANOMI Hitoshi

学校における教師とスクールカウンセラーの連携の推進が求められている。本研究では、現職教員である大学院生が行ったカウンセリング事例の検討を通じて現職教員大学院生と臨床心理学専攻大学院生の評価比較を行った。学校教育学を専攻する現職教員大学院生に事例を提示して得た自由記述による事例評価を整理し、11の評価観点を抽出した。次年度、これらの評価観点について、現職教員大学院生と臨床心理学専攻大学院生に5段階評価と記述評価を求めた結果、現職教員大学院生群には積極的に指示的な指導への肯定的傾向がみられた。臨床心理学専攻大学院生群には柔軟な場作りや指示的なかかわりに対する批判的な評価がみられた。これらの傾向は、両者の児童生徒への指導観に関する相違の表れである。具体的な支援は両者ともに評価するものであった。各々が異なる視座をもつのは当然である。評価の違いを認めつつ、了解しあう関係づくりを進めていくことが望まれるところである。

キーワード：教育相談 評価比較 現職教員大学院生 臨床心理専攻大学院生

Key words : School counseling, Varying assessments, Graduate students who is teachers, Clinical psychology graduate students.

I 問題と目的

カウンセリングに対するイメージは、心理臨床家とユーザーの間に差がみられ、そのようなカウンセリング理解のずれをどのように取り扱っていくかが課題である（亀口, 2002）。学校に勤務するスクールカウンセラー（以下SC）は、そのずれをクライアント（児童・生徒・保護者）との間だけでなく、共に学校教育に携わることになる教師との間にも感じ取りながら活動を続けることになる。スクールカウンセリングが学校に定着するためには、両者の関係性を構築し、相互理解を促進することが不可欠である。

子どもたちの抱える問題の多くが、学校教師だけで解決できるような質のものではなくてきている現状もあり、児童・生徒への教育相談にかかわる援助にあたっては教師とSCの援助体制をさらに推進していくことが望まれる。学校カウンセリング業務に対して、教師とSC間の相互理解をさらに進めることが求められている。諸課題を明確にし、各々の専門性、考え方、役割等を整理して、学校における教育相談をより円滑で効果的にすることが必要である。

本論では、現職教員が行った教育相談事例に対する臨床心理学を専門とする大学院生と派遣を中心とした現職教員大学院生の評価の比較を通して、両者の視点に関する差異と共通性を検討する。臨床心理学を専攻する学生はまだSCではないが、両者が事例に対してもつ観点の

相違と共通点を整理し考察することは、将来SCとなる学生にとって、教師との学校現場において、児童生徒援助における観点の差異と共通点を自覚し、より両者間の連携を深めることを学ぶ上で有意義であると考えられる。

II 方法

教師カウンセラー（上地, 2005）による不登校生徒との教育相談事例を提示したうえで大学院生（42名）に自由記述で評価することを求めた。事例の経過部分のみ（松本他, 2007）を印刷して配布し、内容を読み上げる形で紹介して、事例に対する受講者からのコメントを得た。心理臨床を専門とする大学教員とカウンセリング資格を持つ学校教員の2名が、事例に対する自由記述による評価を整理し、評価の観点を抽出・分類して最終的には10項目にまとめた。

次年度、2大学院の授業において前年同様に事例を提示し、学校教育専攻と臨床心理学専攻の修士課程1学年の学生に10項目と事例全体の評価観点について5段階評価と記述評価を依頼し、専攻毎に3群を設定して、結果を比較し考察した。3群のうち2群は現職教員大学院生であるが、心理学を専攻する群と教科教育を専攻する群であり、臨床心理学に近い専門の学生とそれ以外の学生間の差異についても検討することとした。

事例には、教師カウンセラーの事例（松本他, 2007）を取りあげた。教師としてのなかかわりを持ちつつカウンセ

*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻生徒指導実践開発コース

**たつの市教育委員会

平成24年4月6日受理

セリング支援を行う本事例は、教師とカウンセラーとの間の評価の相違を検討するにあたり適切であると考えた。

Ⅲ 事例の概要

本事例（松本他，2007）は不登校生への教師カウンセラーの積極的なかわりを伴う時間制限カウンセリング（上地，2001）を通して、進路に対する指導と心理援助を行い、自宅に引きこもりがちな状態を脱するに至ったものである。面接場所を段階的に変え最終的に学校での面接が可能になった。生徒は高校に合格したが、最終的には自分の意志で進学せず就業した。またカウンセリングと並行して学習支援を行っている。教師のありかたとカウンセラーのありかたが混在した事例であるといえる。評価者に提示した事例（松本他，2007）は面接各回の内容を順次紹介したものであるが、ここでは事例の概要のみを示したい。

1. カウンセラー・相談者

クライアント A男 中学校3年生男子

カウンセラー（以下 Co）現職中学校教員の大学院生

2. 主訴 不登校

中1の2学期頃から欠席が増え始め、3学期からは完全に不登校状態になった。以後、ほとんど自宅にいる。進路を気にしている。

3. 家族構成

親、3人きょうだい（姉弟）の第二子。

4. 面接への経緯

A男は昼夜逆転の状態。卒業目前のA男の進路や不登校を至急支援する必要があった。Coは依頼を受け、母親に事情説明の上、A男への支援を開始した。

5. 援助の過程

A男の発言を「」、Coの発言を〈〉で表記する。

インタビュー面接（X年10月）

CoはA男と面識があった。〈久しぶり〉と声を掛けると、A男はにこやかに答え面接に前向きな様子。卒業まで面接を続けるという約束をする。

① #1（X年11月上旬）自宅、市体育館

A男は「10時に寝て8時に起きた」という。Coは、規則正しい生活をするという約束を守ろうとしているA男に〈うれしいなあ、自分の生活を作っていこうな〉と伝えた。面接の途中に義父が帰宅。A男の表情がこわばったので、A男を市体育館へ連れ出して面接を続けた。A男は家の不満や複雑な事情を話し始めた。次回から自宅以外で面接を行うこと、一緒に勉強することをCoが提案、A男は了解した。

② #2～#4（11月中～下旬）市教委相談室

CoがA男を迎えに行き、市教委の相談室で面接する。昼夜逆転の生活は少しずつ改善した。学習支援を並行して始め#14まで続く。#2・3では、A男は就職を考

えている様子が語られる。高校へ行っても「長く続かない」と考え、「家にお金を入れる」という。しかし、A男と母親がハローワークへ出向いた時には、面接官から『本人の意志が伝わってこない』と言われる状態であった。#3でCoは〈働こうと思えばいつでも働ける。勉強しておくと、人生にプラスになる〉と投げかけた。A男は「勉強は覚えられない」「人と触れ合うのが苦手」と心配を語った。Coが〈君にはこれだけ受け答えができる力がある。慣れていけば、きっとできるようになる〉と励ますと、A男は大きくうなずいた。「進路情報を知りたい（#2）」と言うA男に、Coは地元高校の概略を説明（#3）、『13歳のハローワーク（村上，2003）』を紹介した。A男は自宅で勉強を始めた。Coが〈三者懇談を学校で〉という思いを持ち、それをA男に話すと、「Coが側にいれば」との返事。Coが〈次は、面接場所を中学校の適応指導教室で〉と伝えA男の理解を得る（#4）。

③ #5～#7（X年12月）中学校適応指導教室

駐車場で待ち合わせ、中学校での面接が始まる。「前の場所よりいい（#5）」とのこと。A男には生活のリズムを修正しようとする気持ちを感じられた。Coは〈朝起きたことは素晴らしい〉と伝える。また、#5でA男は、『13歳のハローワーク』の中で「保育士」が印象的だったという。Coは〈君はこれだけ話もできるし、小さい子の面倒もみられるし、掃除や片づけもできるし、保育士になる素質は十分ある〉と伝えた。

Coが三者懇談の予行演習を提案し、練習する。登校に近づけていくために、〈制服を着てきてほしい〉と依頼。三者懇談では制服で会う約束をした（#6）。三者懇談会当日、Coは制服を着たA男と母親を車に乗せて登校。A男は進路希望先に「〇〇高校の定時制」をあげ、保育士の夢を担任に伝えた。担任と生活リズムを整えることを約束する。

#7は中学校校長室で面接。Coは三者懇談会での受け答えを褒めた。Coは入学試験についてA男に尋ね、「高校合格」を望むA男の言葉を引き出した。A男はCoと教室の掃除を行う（#7）。#7は4回目の登校であるが、最初に学校に来たとき「はずかしかった」のが、「今はそんなことはない。懐かしいという気持ち」に変化したことが語られる。今の自分の状態をScaling Question（以下SQ、10点満点）で何点かと尋ねたところA男は「2点」と答えた。

④ #8～#12（X+1年1～2月）中学校適応指導教室

Coが昼間登校を促すが「いやー、ちょっと（#8）」との反応であったので、今の状態を継続。しかしその後、A男は1人で登校できるようになり（#9）、一人で職員室に入室するに至った（#11）。冬休みの間、家の手伝いでストレスを感じていた（#8）A男であるが、#11では、義父と母親が別れ、義父がいなくなるという。

「恐がることもなくなる。気楽に過ごせる」。

SQは#8に「よくしゃべるようになった。挨拶ができるようになった」と「4～5点」に増加。〈あと1点上げるには?〉と聞くと「規則正しい生活をする」という。#9でA男は規則正しい生活をするようになり、SQは「5点」に増加。「早寝早起きができている。でも、まだ3日。ずっと続いたら6点」と話した。

#9で高校進学についての不安を尋ねると「テストがわかるかな」「学校へ行けるかな」という不安が表出された。#10で面接の前に、A男と一緒に車で希望先の定時制高校を見学すると、「すごい」「これが高校という感じがした」「家から意外に近い」という感想が聞かれた。#10の終わり頃には中学卒業までの約束であるという時間制限を再度意識させた。#11には漢字帳が1冊仕上がり、「やりきって気持ちがいい」と答える。

#12では、義父がいなくなりA男は明るい表情。「久しぶり」に3歳上の友だちと「バイトの話とか、高校の話」をしたといい、「時間が過ぎるのが早い」と言う。入試について「やります」と強い意志表示がある。定時制通信制生徒生活発表大会のビデオを視聴する。A男には刺激になっていた様子である。

⑤ #13～15 (X+1年3月) 中学校適応指導教室

しかし、A男は高校の願書提出段階になって、「やっぱり受けるのをやめる」と担任に自ら電話をした。Coが家庭訪問を行うと、A男は「自信がない。入試は他の人も皆いる」と不安な気持ちを覗かせた。Coはくやってみないと、わからないよ。せっかくここまでやってきたのだから」とA男に投げかけ、〈今願書を出しておかないと、後から気持ちが変わっても遅い。学校へ行ってみないと、自分にあっているかどうかわからない。願書を出せば考える猶予期間ができる〉と言いつつ、〈でも強制できないし、決めるのは自分自身〉とも伝えた。次の週にA男から「やっぱり受けます」との返事がある。A男は自分で願書を書き担任に手渡した。

3月に入りA男に〈最近の気持ち〉を聞くと、「のびのびしている感じ」という(#13)。CoはA男が書いた作文を誉め、〈最初と比べて今の自分はどう?〉と尋ねると、「変わったと思う。外に出られるようになった。しゃべれるようになった。勉強するようになった。朝起きられるようになった。学校へ来られるようになった」という。SQは「8点」に上昇。Coはく君は大きく成長している。それを君に生かしてほしいという願いもあって、高校進学を勧めた。君に一步踏み出してもらって、新しい場所で頑張してほしいと伝える。

「入学したらバイトも考えている(#14)」と高校合格後を語ったA男は、アルバイトでお客さんに接することは苦痛にならないという。Coはく最初はあまり無理をしないように。学校の方が一番だからとアドバイス

する。卒業式は、時間をずらして校長室で行う。

A男は高校を受験、合格したが、合格発表会場にA男の姿はなかった。担任が家庭訪問、Coもそれに合流する(#15)。「僕にはやっぱり無理だ」とA男はいう。「試験を受けているときもしんどかった」「学校というところがどうも無理なような気がする」と続けた。〈君の意志も大切にしたいと思う。でもひょっとしたら、今君は無理だと思っているけど、入ってみたいとわからないこともいっぱいある。だから今、高校へ行かないと即決するのは、どうかと思う〉と投げかけても、A男はじっと考えている様子であった。高校に事情を話し、母親が仮手続きをする。

⑥ 予后面接 (X+1年4月～5月)

A男は4月上旬の高校説明会には参加。しかし、それ以降登校していない。4月下旬、CoがA男宅へ家庭訪問すると、「やっぱり、働きます」という。すでにA男は、近くのアルバイト先で働いていた。家庭訪問を数回行うが、本人の意志は変わらない。5月中旬の家庭訪問で〈最近どう?〉と聞くと、A男は「頑張っているで」と元気よく答える。毎朝きちんと起きてアルバイト先へ行っている様子。アルバイトにも慣れ、A男は中学校を卒業して一段とたくましくなっていた。

IV 事例評価の過程

本事例を大学院の授業「学校カウンセリング」においてB大学大学院修士課程の学生に評価(自由記述)してもらった。事例の経過部分のみ(松本他, 2007)を印刷して配布し、内容を読み上げる形で紹介し、事例に対して自由記述の形式で42名の受講者からコメントを得た。受講者の専門別内訳は、臨床心理9名、生徒指導7名、学校心理7名、特別支援8名、その他の学校教育に関する専攻11名であった。(内容のみを抽出する許可を得た。)

受講者の本事例に対する自由記述による評価を、各人が取り上げた内容毎に分類した(Table 1)。分類の結果、臨床心理専攻の学生の評価の観点に他の専攻と異なる傾向がみられることが示唆された。「時間設定」に関する言及が臨床心理学専攻の学生にのみ見られたり、「場所の移動」に関する記述は臨床心理学専攻学生において他の学生よりも高い割合(7人/9人中)での言及があったりする傾向から、臨床心理専攻の学生が他の専攻の学生に比べて面接構造への敏感な反応を示すことが示唆された。

次年度、これらを整理して10項目の評価の観点を抽出し、2大学の大学院における2授業で本事例を前年同様に提示し、修士課程1学年の学生83名に評価させた。前年同様、事例の経過部分のみを印刷して配布し、内容を読み上げる形で紹介した後、事例に対して前述した10項目の評価観点と全体的な評価について5段階評価(「よ

Table 1 事例評価の度数

言及事項	合計 (42名)	臨床心理 (9名中)	生徒指導 (7名中)	学校心理 (7名中)	特別支援 (8名中)	他 教育 (11名中)
1 場所の移動	24	7	4	3	5	5
2 進路情報提供	22	4	4	4	5	5
3 進学への勧め	21	5	3	5	3	5
4 時間制限	18	2	5	4	3	4
5 教師 Co の指示	16	2	4	3	4	3
学習支援	16	5	3	3	4	1
7 家族への介入	10	2	3	2	2	1
8 制服着用	5	1	0	0	3	1
高校見学	5	1	1	1	1	1
10 三者懇談予行	4	1	0	0	2	1
役割の明確化	4	1	2	0	0	1
11 時間設定	3	3	0	0	0	0

Table 2 事例評価の観点

この事例をどのように評価しますか。次の項目について、評価とその理由を述べてください。

よ い まあよい どちらとも あまり よくない

- 1 事例の進行とともに面接場所を移動していったこと
- 2 面接時間、時間設定が弾力的であったこと
- 3 教師 Co の指示的なかかわりについて
- 4 家族への介入について
- 5 進路情報を積極的に伝えたこと、進学を勧めたこと
- 6 ブリーフセラピー、SQ を使ったカウンセリング
- 7 担任とのかかわり
- 8 学習支援について
- 9 制服を着用させようとしたこと
- 10 三者懇談の予行演習について
- 11 その他、全体的に

い」「まあよい」「どちらとも」「あまり」「よくない」による事例の評価を求め、各項目についての自由記述を依頼した。(Table 2) (個人を特定しないことを条件に結果の研究への利用を求めた。拒否した学生はなかった。)

本事例に対する評価を「学校心理教育系現職大学院生(平均教職年数14.9年、24名(男11,女13))」「教科教育系現職大学院生(平均教職年数16.8年、30名(男15,女15))」および「臨床心理学大学院生(29名(男7,女22))」の3群間で比較した。「学校心理教育系現職大学院生」は教育心理学・生徒指導・特別支援教育を専門とする教育心理学に関連する学校教育を学ぶ現職教員の大学院生であり、「教科教育系現職大学院生」は各教科に関する専門領域を専攻する現職大学院生である。一方、「臨床心理学系大学院生」は学校教育に携わった経験がない臨床心理学を専攻する大学院生である。

V 事例評価の結果

Levene 統計量により群間の等分散性の検定を行った上で、1元配置の分散分析を行い、F 値、有意確率を

討して3群間に差があるかどうかを検討した。その結果、差が見られた項目に関してさらに Turkey の方法による多重比較を行ったところ、等分散性の有意確率が低く比較できない1項目を除いて、全体的評価を含む5項目間で、「臨床心理学大学院生」群(以下「臨床心理専攻群」、(臨))と他の2群間に有意差が認められた。「学校心理教育系現職大学院生」群(以下「学校心理専攻群」、(心))と「教科教育系現職大学院生」(以下「教科教育専攻群」、(科))の2群間には有意な差を認めることはできなかった。『弾力的な時間配分』の項目は、学校心理専攻群・教科教育専攻群ではともに最も高い平均得点、臨床心理専攻群では7番目の平均得点となりもっとも大きな差が認められたが、等分散性の検定で比較不能という結果(Levene 統計量=2.168, $p>.10$)であった。そこで、Welch 検定を用いて平均値の有意差を検定したところ、臨床心理専攻群と他の2群間に有意差が認められた(Table 3)。

平均得点の単純比較では、教科教育専攻群では『10. 三者懇談の予行』、学校心理専攻群では『1. 場所の移動』が同点で最も高かった。他にも『6. ブリーフカウ

Table 3 3群の平均・標準偏差

		場所移動	弾力的な時間	指示的かかわり	家族への介入	進路指導	ブリーフ・SQ	担任との関係	学習支援	制服着用	三者懇談予行	全体的
学心 (n=24)	平均	4.58	4.58	3.58	3.71	3.75	4.50	2.88	4.08	3.71	4.46	4.08
	標準偏差	0.65	0.58	1.14	1.12	1.26	0.66	0.99	1.10	1.30	1.06	0.88
教科 (n=30)	平均	4.40	4.43	3.40	3.93	3.67	4.40	3.03	4.17	3.87	4.43	4.03
	標準偏差	1.00	0.90	1.19	0.98	1.32	0.77	1.35	1.05	1.17	0.82	1.03
臨床 (n=29)	平均	3.97	3.17	2.72	3.14	2.90	4.28	3.21	4.24	3.38	4.28	3.38
	標準偏差	1.09	1.23	1.10	1.22	1.11	0.75	1.05	0.95	1.05	1.00	0.90
全体 (n=83)	平均	4.30	4.04	3.22	3.59	3.42	4.39	3.05	4.17	3.65	4.39	3.82
	標準偏差	0.97	1.14	1.19	1.15	1.28	0.73	1.15	1.02	1.17	0.95	0.99
主効果		.053	—	.017	.022	.021	.53	.58	.85	.27	.74	.010
df (2,80)		p<.100		p<.050	p<.050	p<.050	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	p<.050
(* p<.05) († p<.10)		学>臨*	学>臨* 科>臨* (Welch法)	学>臨* 科>臨*	科>臨*	学>臨* 科>臨*						学>臨* 科>臨*

この表の「学心」は学校心理教育系現職大学院生を、「教科」は教科教育系現職大学院生を、「臨床」は臨床心理学大学院生を指す。

ンセリング』『8. 学習支援』に平均4以上の評価が示された。臨床心理専攻群では、『6. ブリーフセラピー』『10. 三者懇談の予行』が最も高く、『8. 学習支援』に平均4以上の評価がみられた。『3. 指示的かかわり』『5. 進路指導』は平均3未満であるが、『7. 担任とのかかわり』『8. 学習支援』では他の2専攻よりも高い評価を示した。3専攻に共通しているのは「3. 指示的かかわり」への評価の低さである。

学校心理専攻群・教科教育専攻群ではともに、『2. 弾力的な時間』がともに最も高く、教科教育専攻群では『10. 三者懇談の予行』、学校心理専攻群では『1. 場所の移動』が同点で最も高かった。他にも『6. ブリーフカウンセリング』『8. 学習支援』に平均4以上の評価をしている。臨床心理専攻群では、『6. ブリーフセラピー』『10. 三者懇談の予行』が最も高く、『8. 学習支援』に平均4以上の評価をした。他の2専攻で最も高い平均得点であった『2. 弾力的な時間配分』は7番目の評価になっている。一方、『3. 指示的かかわり』『5. 進路指導』については平均3未満である。逆に『7. 担任とのかかわり』『8. 学習支援』では他の2専攻よりも高い評価を示した。

事例評価の11観点を群間で比較した結果とそれぞれの群にみられた自由記述に関する特徴について以下にまとめる。

- (1) 群間の主効果に有意差(p<.050)が認められた項目
得点の各群間の差を検討するために多重比較(Tukey HSD)を行い、項目間の差を検定した。
3. カウンセラーの指示的かかわりについて；学校心理専攻群は臨床心理専攻群に比べて得点が有意に高い。

また、教科教育専攻群と臨床心理専攻群の間には有意傾向がみられた。記述では、カウンセリングは「クライアントが自分で考える時間のはず(臨)」で、「指示的すぎる(臨)」「教師の価値観が優先されている(心)」という意見と「信頼関係が結ばれていればよい(心)」「教師Coは治療者ではない。指示すべきだ(心)」という意見に分かれる。

4. 家族へのかかわり；教科教育専攻群は臨床心理専攻群に比べて得点が有意に高い。記述では、「もっと母親の面接が必要だ(臨)」という意見と「へたにかかわるべきではない(心)」「A男と姉を変えることで家族も変わった(科)」という意見に分かれる。あまりかかわりが深い印象はないという意見が多い。

5. 進路情報を積極的に伝え進学を勧めたこと；学校心理専攻群は臨床心理専攻群に比べて、教科教育専攻群は臨床心理専攻群に比べて得点がそれぞれ有意に高い。記述では、「進路を共に考えていく姿勢を感じない(臨)」「Coの考えにA男は合わせている。(臨)」「Coは進学することがよいと決めている(臨・心)」といった否定的意見と、「妥当だと思う(心)」「情報提供はAにとって一筋の光を見出す機会になった(科)」「知識も経験もないA男一人に進路を決定させるのは酷である(心)」といった積極的に評価する意見に分かれる。

11. 全体的に；学校心理専攻群・教科教育専攻群は臨床心理専攻群に比べて、得点が有意に高い。記述では、ひきこもりがちであったAが外出し、アルバイトができるまでになったことへの評価が総じて高い。臨床心理専攻群の学生は教師であるCoの積極的なかかわりに違和感を覚えるようである。「誘導的(臨)」という記述もみられる。一方現職教員は比較的親近感を表明しているが、

少数ながら「Coの思いが先に立つ(心)」ことへの懸念を述べる意見もみられた。

(2) 群間に有意傾向(p<.10)が認められた項目

1. 面接場所を移動したこと；学校心理専攻群と臨床心理専攻群との得点差に有意傾向がみられた。記述では、場所の移動に対する評価は総じて高いが、それらは「登校が目標であり、場所の移動は効果的」という多くの意見に裏付けられている。一方で臨床心理専攻群には、「じっくりと話すためには場所を次々と移動することはあまりよいとはいえない」、「誘導的でもあり落ち着けないのではないか」という意見がみられる。

(3) 等分散性の検定で比較不能という結果になったので、Welch検定を行った項目

2. 面接時間を柔軟にしたこと；学校心理専攻群と臨床心理専攻群、教科教育専攻群と臨床心理専攻群の間に有意差がみられた。記述では、「時間の枠を決めず、その枠を破ってしまうとカウンセリングという非現実の場が崩れてしまう(臨)」といった否定的意見と「本人に合わせて弾力的であってよい(心)」と肯定的に捉える意見に分かれる。臨床では、場所の移動よりも弾力的な時間配分のほうが評価は低い傾向がある。

(4) 群間の主効果に有意傾向は認められなかった項目

6. ブリーフ・SQ；記述では、概ね肯定的な印象の意見が多い。ブリーフであることは「学校では指導できる時間に限界があるものである」という意見がある一方で、まだ所属先が明確でないという心配があるのか、教師の中には「もう少し続けてかかわる必要がある(科)」という意見もみられた。一方、SQへの評価は「A男が自分を客観視するのに役立った」という内容のものが多い。
7. 担任とのかかわり；全体的に評価は高いとはいえない。記述では、学校心理専攻群・教科教育専攻群では「担任とのかかわりが希薄(心)」「カウンセラーが一人で問題に関わった(科)」という意見に代表される、教師とカウンセラーとのより密接な協働を求める意見が散見される。3群に統計的な差は見られなかったものの、臨床心理学専攻群の平均点が高いことから、他の項目に比べて現職教員大学院生群の評価がやや厳しいものであると考えられる。

8. 学習支援について；記述では、「本人の自己肯定感の向上に寄与するので評価できる」といった意見が多い。この項目も統計的な差はなかったものの、臨床の平均点が高い。一方で、「何のために勉強するのが十分に伝わっているかが疑問だ(科)」という意見もみられた。臨床心理専攻群は自己肯定感の向上・登校支援として学習を捉えるのに対して、現職教員大学院生群は学習すること自体の意味を考えようとする意見が散見される。

9. 制服の着用；記述では、「意図がわからない(心)」「登校をさせようという意図が強い(臨)」というやや否

定的な意見と「登校への動機づけになる(科)」という意見に分かれる。

10. 三者懇談の予行演習を行ったこと；記述では、概ね好意的に受け止められた。意志表明する機会の大切さとそれへの準備に意味を見出す意見が多い。同時に、「カウンセラーに合わせて無理をしていないか(臨)」とA男を心配する意見がみられた。

VI 考察

(1) 事例への評価比較

「心理臨床を専門とする大学院生」と「現職教員大学院生」2群の評価の比較を通して、両者の視点に関する差異と共通性を検討したところ、共通して評価する観点と評価に差がみられる観点が見いだされた。ここでは、現職教員大学院生群を「学校心理専攻群」と「教科教育専攻群」とに群分けして検討したが、両者には大きな違いを見いだすことはできず、専ら現職教員大学院生2群と臨床心理専攻群の間に違いを見いだす結果となった。

現職教員大学院生2群と臨床心理専攻群との違いが顕著であったのは、「1. 面接場所を移動したこと」「2. 面接時間を柔軟にしたこと」である。また、「3. カウンセラーの指示的なかかわり」「5. 進路情報を積極的に伝え進学を勧めたこと」に否定的になる臨床心理専攻群の傾向もみられた。

両者に差がみられない項目は、概ね肯定的な印象の意見が多い「6. ブリーフ・SQ」「8. 学習支援」「10. 三者懇談の予行演習」である。どれも具体的にクライエントを援助することを示す項目である。「9. 制服の着用」にも差を見いだせなかった。Coの登校をさせようという意図を否定的に評価する意見もあるが、クライエントの登校に役立つことを評価する意見のほうが多い。一方、「7. 担任との関係」は全体的に評価が高いとはいえない。他の項目に比べて教師群の評価がやや厳しいものであったことから、教師には他の教師との協働をよりもとめる傾向がある印象を感じさせる一方で、担任を差し置いて指導することへの抵抗感もまた読み取ることができる。

「11. 全体的」には、現職教員大学院生2群の評価が臨床心理専攻群の評価よりも高い結果になった。ひきこもりがちであったAが外出し、アルバイトができるまでになったことへの評価は総じて高い。臨床心理専攻群の学生は教師であるCoの積極的なかかわりに違和感を覚えるようである。一方現職教員大学院生2群は比較的親近感を表明している。ただし、少数ながら「Coの思いが先に立つ」ことへの懸念を述べる意見もみられた。

これらの結果より、場所や時間の限定による心理的安心感を重視する臨床心理専攻学生と、臨機応変で登校への方向性に関心がある現職教員大学院生の間に意識の相

違がみられることがわかる。また、学習支援へのコメントからは、臨床心理専攻群の学生は自己肯定感の向上・登校支援として学習を捉えるのに対して、教師は学習すること自体の意味を考えようとする傾向がみられる。教師は教えることが専門であり、このような違いがみられることは当然であろう。

現職教員大学院生群には積極的で指示的な指導への肯定の傾向がみられ、臨床心理学専攻大学院生群には柔軟な場作りや指示的なかわりに対する批判的な評価がみられた。これらの傾向は、両者の児童生徒への指導の姿勢にみられる相違の表れであるといえよう。教え指導することに関心が向く現職教員大学院生と、自分で答えを見つけることに協力するという意識が強い臨床心理専攻学生の違いが表れたと考えられる。一方で、具体的な支援は両者ともに評価するものであった。両者の相違を対立につなげることなく、認め合いながら専門性をもって児童生徒への支援を進めていくことが望まれる。

今回の臨床心理専攻群はまだ、SCの経験をもっておらずカウンセリングを学ぶ過程にある修士課程の学生であるが、教師との差異と共通点を認識しつつ自分自身としてスクールカウンセリングを担う存在に成長していかなくてはならない。SCと教師が異なる視座をもつのは、職務上当然であると思われるが、それぞれが互いの視点への認識と理解を十分に進めるために、相互の捉え方を学びあい、互いに経験を積みながら、学校教育相談を効果的なものにしていくことが望まれるところである。

Ⅶ おわりに

本研究では、現職教員と臨床心理学専攻の学生の間で、学校教育相談事例に対する評価を比較したが、本来は実際に学校現場で共に教育活動に取り組んでいるSCと学校教師との間の意識についてその共通性と相違を把握することが望ましい。評価の違いと共通点を整理し、それらを尊重し了解しつつ、学校教育の進展に寄与しあう関係づくりを進めていくことが期待される。

<文献>

- ・ 亀口憲治解説 コラボレーションー協働する臨床の知を求めて 現代のエスプリ 419, 2002 pp.5-19.
- ・ 松本剛・嘉ノ海仁士・上地安昭・高橋和利教師とスクールカウンセラーの相互理解に関する研究ー教師カウンセラー事例を通してー兵庫教育大学研究紀要 32 2007 pp.1-12
- ・ 森田洋司「不登校」現象の社会学 学文社1991
- ・ 村上龍13歳のハローワーク 幻冬舎2003
- ・ 上地安昭学校の時間制限カウンセリング 金剛出版 2001
- ・ 上地安昭教師カウンセラー 金子書房2005