

## 「スクールカウンセラー」の制度化をめぐる(1)

岡田 珠江\*

### Concerning to Systematization on School Counseling (1)

Tamae OKADA

#### 要 旨

近年の児童生徒をめぐる深刻な問題に対応するために文部省は、1995(平成7)年度から公立学校に臨床心理士を派遣する「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を開始させた。この事業は学校関係者から概ね好評との評価を得て今年度で終了し、2001(平成13)年度から新たに中学校へのカウンセラー配置計画を策定する方針で制度化をすすめている。臨床心理士の配置の歴史的背景には、1950年代から始まった学校教育における教師によるカウンセリング活動の継続、及び臨床心理士の資格の確立等があった。これらの経緯と米国の学校における心理職の業務を踏まえて、今後教師と臨床心理士が連携して児童生徒の心の問題に寄与するためには、業務役割の明確化等の検討すべき課題があることを明らかにした。

#### I 問 題

近年、学校におけるいじめ、不登校、学級崩壊等の問題が社会問題として大きくクローズアップされている。ここ最近では、家庭内での児童虐待や教師をはじめ周囲の人から「普通の生徒」として捉えられていた17歳の青年による非情な犯罪が立て続けに生じ、学校教育に波紋を起している。このような深刻な状況に対応するために文部省は、1995(平成7)年度から小・中・高等学校に高度な専門性を有する、臨床心理士を「スクールカウンセラー」として派遣する「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業(以下、活用調査研究委託事業と記載)」を開始させた。この活用調査研究委託事業は2000(平成12)年度で終了するが、文部省はこれを「概して好評」と評価して(村山・伊藤; 2000)、2001(平成13)年度から新たに中学校へのカウンセラー配置計画を策定する方針で、制度化を目指して展開している。

この文部省の施策が社会全般から注目されている理由は、概ね次の2点であると考えられる。1つは、この事業によって日本では初めて教職免許を有しない外部の専門家が文部省の施策によって学校現場に介入するという点である。もう1つは、近年「心の専門家」として注目を集めるようになった臨床心理士がいかに活躍できるのか、その真価が問われているということである。いずれにしてもその新奇さから臨床心理士が注目を集めているものの、他の臨床実践の場と同様に、学校現場においても臨床心理士だけでは有用な活動はできないし、臨床心理士だけが児童生徒の心の問題を解決する唯一の方法を有しているわけでもない。臨床心理士が意味のある活動ができるのは、教職員が児童生徒へ積極的に教育を行っている現場で、教職員とともに協力し合って問題に取り組むことができるという条件が満たされたときのみである。この条件を満たすためには、教師と「スクールカウンセラー」が相互の専門性を認め、尊重しあう

\* 教育実践総合センター 教育臨床研究部門

ことが必要である。

文部省の事業において臨床心理士が学校現場に派遣されたのは初めてであるが、学校教育でのカウンセリングに関する活動は以前から行われてきた歴史がある。それは教師によるカウンセリング活動であり、その是非についても議論がなされてきた。そのような土壌の上に「スクールカウンセラー」の制度化が浮上しているため、学校教育に関与している人々の反応は様々である。各々の学校教育に対する考え方や姿勢が異なるのは自然なことであるが、昨今の児童生徒の問題を改善していくためには、まず自分の立場や視点を固持し主張するだけにとどまらず、これまでの互いの努力を認め合って、次に打つべき最善の策を児童生徒の支援チームとして練る必要があろう。

ところで筆者は米国の学校における心理職の業務に関する調査を行い（岡田；1999a）、さらに「スクールカウンセラー（臨床心理士）」としての学校での実践を通して、「スクールカウンセラー」の業務について検討を重ねてきた（岡田；1999b、2000）。これらの調査研究において日本の学校教育におけるカウンセリング活動を考えるに際して、米国の学校での心理職の業務を適用する余地について吟味している。

本稿では、まず学校教育におけるカウンセリング導入の歴史的経緯を示し、次に学校での教師によるカウンセリングや臨床心理士による活動の現状と問題点を明確にする。さらに米国の学校における心理職の業務と照合して、日本での「スクールカウンセリング」のあり方を検討する。これらを通して「スクールカウンセラー（臨床心理士）」が学校教育に根付いて教師と共に専門性を発揮し、児童生徒の問題に寄与できる方向性を見定めるために「スクールカウンセラー」の制度化をめぐる問題提起を行う。

## Ⅱ 教師のカウンセリング活動

### 1. 学校教育におけるカウンセリング概念導入の経緯

日本の学校教育の領域に、カウンセリングの理念および態度・技法が導入されたのは、第二次世界大戦後まもなくのことである。すでに20世紀初頭の米国では、農耕社会から工業化社会への急速な移行や旧ソビエト連邦と米国間による宇宙開発や科学研究の競争等に見られる社会情勢からの

要請により、職業指導、教育測定、精神衛生の3つの分野で学校におけるガイダンスカウンセリング活動が発展していった。1950年代にはアメリカスクールカウンセラー協会（American School Counselor Association）も設立され、活動も盛んであった（ダリル・ヤギ；1998）。

米国の影響から日本の教育においても、教師の指導の中に全生徒の人格形成全般にわたる生徒指導を含むようになった。1963年の「生徒指導の手引き」（文部省）には、生徒の人格の尊重、個性の伸長、社会的資質や行動を高めることを目ざし、自主性や自立性、自己理解力を重視し、出会い関係の中で、無条件の尊重や共感的理解を通して、治療的援助と開発的援助を行うことの必要性が記述されている。ここに既に日本の学校教育において、カウンセリングの概念をモデルとした生徒指導が示されている。

1950（昭和25）年当時、米国のカウンセリングの概念は、ウィリアムソン（Williamson, E.G.）による「臨床的カウンセリング」やロジャーズ（Rogers, C.R.）の「来談者中心療法」に関する著書の翻訳によって紹介された。臨床心理の専門家は日本では社会的に認知されておらず、これらのカウンセリングに関心のある教師が臨床心理の専門家とともに独学で心理検査やカウンセリングを習得して、生徒指導や進路指導などに活用し実践し始めた。そしてそのような教師が中心となって学校教育現場でのカウンセリング活動が行われるようになった（平尾；1995）。これが教師によるカウンセリングの原点である。

1951年には神奈川県教育委員会が全国に先駆けて、県下13の中学校に教師による専任カウンセラーを配置する試みがなされ、1960年頃にはごく少数ではあるものの、私立中高学校では外部の専門家によるカウンセリングの導入を開始した（平尾；前掲書）。

その後、カウンセリング志向の教師は、ロジャーズの来談者中心療法の概念を「カウンセリング・マインド」と称して、教師全員がこれをもってあらゆる教育活動を行うことを目指した。しかし一方では、管理訓育的な生徒指導を志向する教員から、校則違反や非行等への対応にはカウンセリングでは十分な対応ができないという評価が常になされてきている（平尾；前掲書）。

## 2. カウンセリングに関連する文部省の施策

文部省は教師が学校でカウンセリング活動を行うことを期待して、教師に対する様々な資質向上のための施策を行ってきた。過去10年間に限っても文部省の初等中等教育局、教育助成局、体育局等が中心になって推進している事業には次のようなものがある。思春期の悩みに対する支援活動事業（平成5年度より）、保健室における相談活動に関する調査研究事業（平成2年より）、教職員相談活動推進事業（平成6年より）等である。

さらに全国都道府県や政令指定都市の教育委員会に指導的に働きかけ、退職した教師を中心に地域の学校を巡回して相談にあたるシステムや、地域の教育センターを充実させて教師をセンター内の教育相談室や適応指導教室に赴任させて教育相談にあたらせるシステム等も実施している。

また、教員を養成する大学においても「教育職員免許法」の改正（平成2年）により必須科目として生徒指導に並列して「教育相談」が定められ、教師のカウンセリング資質の向上が目指されてきた。そして生徒指導担当教員や教育相談担当教員等に対する専門的・実践的な研修として「生徒指導総合研修講座」も都道府県教育委員会を中心に実施されている。

このように見ると、文部省は学校教育にカウンセリングの概念が取り込まれて以来、教師による「学校教育相談」や「学校カウンセリング」の活動を必要と認め、推進してきたことが理解できる。しかしカウンセリングを習得した特定の教師、あるいは臨床心理の専門家を学校内の専門的職種として組織化したり制度化したりするには至らなかった。

## 3. 養護教諭によるカウンセリング活動

養護教諭はその名称も専門的機能も、社会情勢の変化とともに変わってきた。現在の養護教諭は、1905（明治38）年に学校看護婦として看護婦が学校へ派遣されたことに始まり、1941（昭和16）年に国民学校令の公布によって養護訓導となつて、教育職員としての位置が確立、終戦後の1947（昭和22）年に学校教育法が制定されると同時に養護教諭と称されるようになった（堤；1996）。この歴史的経緯から専ら身体の発達と健康に独立的な職務課題を与えており、教科学習や生徒指導については養護教諭が口を挟めない状況下にあった。

近年、不登校の児童生徒の激増に伴い、発生してきた「保健室登校」（登校できても在籍学級の教室には入室することに強い抵抗を示して保健室で過ごす）の児童生徒や、身体的なケアを訴えて来室し心のケアを求める児童生徒が集まる場になってきていることから、養護教諭のカウンセリング活動の有用性と重要性が注目を集めている。文部省が平成10年に養護教諭の養成カリキュラムに「健康相談活動の理論及び方法」を新設したのは、養護教諭の健康相談活動（ヘルスカウンセリング）を重要視していることの現われである。しかし先に述べたように養護教諭が、学級の活動に関与しにくい雰囲気は、現在でも払拭されてはいない。

## 4. 学校教育におけるカウンセリングの用語の問題

上述の通り、教師によるカウンセリング活動が学校の内外で展開されているが、そこで使用されているカウンセリング関連の用語には様々なものがあり、各々を明確に定義し、整理することが今後議論すべき課題の一つである。

「教育相談」という概念は、生徒指導にロジャーズの来談者中心療法を取り入れたものを原点として使用され始めたもので（大塚；1995a）、当初は教育に関する全ての心理的問題を扱うときに便宜上用いられていた（高野他編；1994）。そして特に問題と思われる状態を呈していない児童生徒に対してかかわるものを「予防的あるいは開発的教育相談」、既に何らかの困難を抱えた児童生徒に対してかかわるものを「治療的教育相談」と分けて呼称する場合もある（高野他編；前掲書）。

学校現場では、「生徒指導」は非行や校則違反等いわゆる反社会的な行為を呈する児童生徒へのかかわりを示し、「教育相談」は不登校や集団に馴染めない等いわゆる非社会的な行為を呈する児童生徒へのかかわりとして用語の区分がなされており、校務分掌においても「生徒指導」と「教育相談」の担当が別に設けられていることが多い。学校によっては教師が生徒に対応すること全てを「生徒指導」と呼ぶこともある。この区分は各都道府県の教育委員会内での構成に対応しているように見受けられる。

また、「教育相談」の用語は、学校での教師と生徒のかかわりに限定されず、「科学的な知識や技能を備えた専門的カウンセラーによる」（高野他編；前掲書）と称する人もあり、学校での教師の活動を「学校教育相談」と称することが

多くなった。

「学校カウンセリング」は、「初等中等教育におけるカウンセリング活動全般を示す概括的な呼称」（高野他編；前掲書）と定義し、学校現場でカウンセリング活動を行う教師を「学校カウンセラー」と呼称する人がいる一方で、この度の文部省の調査研究委託事業において「スクールカウンセラー」として派遣される臨床心理士をその名称が長いことから「学校カウンセラー」と記述してこの用語を用いる人もいる。臨床心理士会は、臨床心理士によるカウンセリングは教師によるカウンセリングと異質であるとして「学校臨床心理士」なる名称を造り、さらにカウンセリング活動をする教師を「教師カウンセラー」と呼称している（学校臨床心理士ワーキンググループ編；1997）。いずれにしても必要以上の混乱をさけるために、これらの用語の定義は統一するのが望ましいと考える。

本稿では、活用調査研究委託事業で派遣されるものを「スクールカウンセラー」と記載している。

### Ⅲ 「スクールカウンセラー」の資格

活用調査研究委託事業で臨床心理士が派遣されるようになった背景の一つには、文部省が公的に協力できる人材が供給できる目途がついていたこと、すなわち文部省主管の財団法人日本臨床心理士資格認定協会（以下、資格認定協会と記載）によって資格認定された臨床心理士が充実されてきたことが挙げられる。そこで臨床心理士の資格について説明する。

#### 1. 臨床心理士の資格

臨床心理士資格認定協会が実施する審査によって臨床心理士が誕生したのは1988年である。臨床心理士は現在6,729名（2000年8月24日現在／日本臨床心理士会編；2000）いる。その業務は、臨床心理査定、臨床心理面接、臨床心理的地域援助、それらの研究調査等である（臨床心理士資格審査規定第11条）。そして活動する職域は学校・教育相談機関、医療保健・福祉等である。このことからわかるように「スクールカウンセラー」は臨床心理士の有資格者の一部であり、教師のカウンセリング活動と臨床心理士固有の専門性の相違は明かである。なお、「スクールカウンセラー」の派遣に触発されて、臨床心理士の資格取得を希望する教師も出てきている。その中で、校務分掌

としてのカウンセリング業務（生徒指導主事等）は心理臨床経験として認めず、教育研究所等に独立的に出向し、カウンセリング業務に専念している場合のみ認めている。また、心理臨床能力の維持と発展を保証するために、臨床心理士の資格は、資格取得後5年目毎に再審査によって資格を継続することになっている。

#### 2. 臨床心理士の養成と大学院

「スクールカウンセラー」の専門性は、臨床心理士の養成を行う大学院での教育やその他の研修、そして心理臨床の実践によって習得されるものである。そこで臨床心理士の養成に関する教育について以下に述べる。

##### ① 臨床心理士の受験資格と大学院

臨床心理士の受験資格は、心理学または心理学隣接諸科学を専攻する大学院研究科修士課程（または博士課程前期）を修了後、1～2年以上の心理臨床経験を経ることを原則としている。ただし平成16年以降は、資格認定協会が指定した大学院の課程を修了しなければ、受験資格を得られないことになっている。すなわち平成16年以降は指定校出身者だけが臨床心理士資格の受験資格を得られることになり、「スクールカウンセラー」も同様に限られた大学院出身者のみの職になる。このように指定校を設けることになったのは、養成段階からカリキュラムを制限し、その資質を高めることを目的からである。指定校の要件には、大学院研究科の専攻・課程（コース・領域）の名称に「臨床心理学」を有すること、構成する担当教員の中に指定の人数の有資格者がいること、指定したカリキュラムの内容を有すること、活動実績を有する附属相談機関を有すること等である。指定校が設定された平成8年以来、平成11年度までに42校の大学院が資格認定協会によって指定を受けている（財団法人日本臨床心理士資格認定協会監修；2000）。

##### ② 「スクールカウンセラー」に対応する大学院教育の問題

臨床心理士を養成する指定大学院があることは先に述べた。現在の臨床心理士の養成では、大学院研究科修了後に様々な職域で臨床実践ができることを想定してカリキュラムが組まれており、学生にとっては大学院在学中に自分の性質にあった職域の業務を選択できるという利点

がある。しかし臨床心理士の職域、業務内容は幅も奥行も広く、大学院の教育段階で全てを網羅できるわけではない。学校現場に赴く「スクールカウンセラー」についても、そこで求められる業務を検討し、その業務に応じた内容の教育カリキュラムが必要であろう。現在、現職の教師が大学院に在籍したり、半年あるいは1年間の研修制度を活用したりして、大学院でカウンセリングの研修を受けることも多い。現職の教師が受けるカウンセリングの研修にも、臨床心理士養成のための講義や演習とは別に教師のカウンセリング活動に応じたものが考えられてもいいだろう。筆者が主張したいことは、学校教育現場での「スクールカウンセラー」の活動が他の臨床領域での臨床心理士の活動とは異なる独自性を有しており、さらに教師のカウンセリング活動もまた臨床心理士とは異なる側面を有すると想定するのであれば、今後大学院で提供する教育も必然的にそれぞれに応じたものが必要になるということである。現在のところ、教師と「スクールカウンセラー」の専門性の共通部分と異質部分を明確にしないままに対応しているといえる。

### 3. 心理士の資格をめぐる問題

#### ① 心理士・カウンセラーの資格

「スクールカウンセラー」として学校に配置されている臨床心理士の資格は、文部省主管の財団法人が認定する資格であり、現在日本にある臨床心理の資格の中では、要求される知識や経験年数等の水準が最も高いものである。しかし文部省の活用調査研究委託事業において派遣される「スクールカウンセラー」は、臨床心理士の有資格者だけではない。有資格者だけでは「スクールカウンセラー」を配置する予定の学校数を満たすことができないからである。そのような時には、学校教育関係者や他の資格を有する人も加えて配置されることになる。そこで他の資格についても紹介する。

学校教育に関連する資格だけを挙げても教育心理学会が中心となって認定している「学校心理士」、カウンセリング学会が認定している「認定カウンセラー」がある。これらの資格は現職の教師も取得可能なものである。ここでは特に学校における心理士として謳っている「学校心理士」について取り上げる。これらの資格は社会的認知を得ようとしているが、それぞれ

の資格の性質の違いを擦り合わせることは困難であり、むしろカウンセリングの資格が統一化されていないことによって、かえって資格に付与される社会的意味がなくなっている感がある。

#### ② 「学校心理士」の資格

「学校心理士」は日本教育心理学会の資格認定委員会が1997年度から認定している資格である。その役割は、心理教育的アセスメント、カウンセリングおよび学習・発達援助、教師・保護者等へのコンサルテーション、学校組織へのコンサルテーションとされている。資格を申請する条件は、日本教育心理学会、日本特殊教育学会、日本発達障害学会、日本発達心理学会、日本LD学会の会員で、かつ5つある種類のうち1つの種類の条件を満たすことが必要である（学校心理士資格認定委員会；2000）。類型1は、大学院で学校心理学に関する所定の科目の単位を修得して、専修免許状に「学校心理学」と付記されているか、同等以上の科目を修得して、いずれも1年以上の学校心理学に関する専門的実務経験を有する人である。類型2は、学校の教師として活動し、その中で学校心理学に関する専門的実務経験が5年以上ある人である。類型3～5は類型1・2に準じるもので、研究機関や相談機関に勤務したり、外国で大学院を修了している人が該当する。資格の有効期間は5年間で、その更新には研修を継続していることを証明する必要がある。

大学院研究科修士課程における専修免許状への「学校心理学」の付与については、日本教育心理学会が1989年に設置した「教育心理学専門家要請検討委員会」の中の「学校心理学実行委員会」が、都道府県教育委員会に要望する運動を展開し、その結果現在13の府県で実現したものである。「学校心理士」では、専修免許状に「学校心理学」を付与するためのカリキュラムの条件が定められているが、臨床心理士を養成する指定校程厳しいものを要求していない。各教育委員会がこの資格をどのように活かしていくかによって今後の方向性が定まるであろう。

#### ③ 資格を設定するメリットとデメリット

カウンセリングの資格が乱立する今、資格をもつ意味について再考する必要がある。これを考えるにあたって、1950年代からなされた臨床心理関連の資格をめぐる論争（大塚；1995b）

が参考にできる。そこでの論争では、資格を有することへの懸念について「資格は治療者と非治療者、資格保持者と無資格者、職種間の縄張り争い等、人と人の関係を分裂し、人間の序列化を生み出す」(佐藤; 1989) こと、形式的表面的な知識だけが重要視される可能性、心理学以外の学問分野の人に門戸を閉ざすことが挙げられている。一方、資格が存在することのメリットには、利用者が一定のレベルをもった心理臨床家を資格の有無によって判断し治療を受けることが可能になること、心理療法を受ける時に生じた苦情を資格を認定する団体に申し立て、対処を求めることが可能になること等がある。

「スクールカウンセラー」の資格も同様に、有資格者と資格を有さない心理士や教師との間で生じる誤解、受験に合格するために形式的表面的な知識が重要視される危険性、指定校制度による一部の大学に臨床心理職の門戸が狭められること等の問題を秘めている。その一方で、児童生徒、保護者、教師にとっては身近に一定のレベルの臨床心理士と出会う機会が持てるようになる。

#### IV 「スクールカウンセラー」のカウンセリング活動

##### 1. 「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」に要請された配置と職務内容

活用調査研究委託事業が開始した平成7年度は小・中・高等学校を含めて全国153校への配置であったが、年々増加し、最終年度の12年度は全国の小・中・高等学校計2,250校である。試験配置期間は各学校に2年間ずつである。原則として各学校1名の臨床心理士が週2回4時間ずつ配置されることになっていた。具体的な配置校と人材の組み合わせは、各都道府県の教育委員会と日本臨床心理士会の下部組織である各都道府県の臨床心理士会の協議によって決定された。

「スクールカウンセラー」の職務は以下のように示された(文部省初等中等局; 1995)。「スクールカウンセラーは、校長等の指揮監督の下に、概ね以下の職務を行う。i) 児童生徒へのカウンセリング、ii) 教職員及び保護者に対する助言および援助、iii) 児童生徒のカウンセリング等に関する情報収集および提供、iv) その他児童生徒のカウンセリング等に関し各学校において適当と認め

られるもの」である。

##### 2. 「スクールカウンセラー」の配置・業務の実態とその評価

活用調査研究委託事業が最終年度を迎えるに際し、臨床心理士会が全国の学校(配置校1,661校、未配置校1,600校)を対象に「スクールカウンセラー」の活動評価の質問紙調査を行った(村山・伊藤; 2000)。この結果から実際行われた業務とその評価について以下に示す。

###### ① 実際の配置、勤務形態とその業務

実際の配置は、各都道府県毎に「スクールカウンセラー」として実動可能な臨床心理士の人数や学校の要請等が異なるため、それに応じて1学校に1～3名の臨床心理士が配置され、時間も融通させて行っている。特に地方の場合には、近隣の都道府県に臨床心理士の派遣の応援を要請したり配置の方式に工夫を凝らしたりして行っている。具体的には原則である派遣された1つの学校内で全ての活動をする、単独校方式で行うところが大半を占めるが、1つの学校に「スクールカウンセラー」が配置されていて近隣の他校の人も活用したり教育委員会の中に勤務場所を設けて、教員や児童生徒・保護者に相談を行ったりする拠点校方式や、カウンセラーが学校を訪問する巡回校方式等もとられた。ただし、国立大学の附属学校はカウンセラーを配置する学校には該当しないものとして扱われている。

実際の職務は上記の文部省に提示された4つに留まらず、各学校からの要請や各々の臨床心理士の習得している知識や技法等によって様々な活動がなされ、模索しながら進められている。具体的には対象毎にその活動を挙げると次のようなものがある。i) 児童生徒を対象とした活動; 個人の心理面接、グループ面接、ピア・カウンセリング、雑談や話し相手、心理テストや調査、授業参観。ii) 教師を対象とした活動; コンサルテーション(児童生徒に関する教師からの相談にのる)、教師自身のカウンセリング、研修会の企画と実施、養護教諭との連携と情報交換、管理職との連携と情報交換。iii) 保護者を対象とした活動; 心理面接、講演会の企画と実施、親の会等の実施等。iv) 学校組織; 委員会や組織作り、ニュースレターの発行やポスター作成等のPR活動、学校行事の参加。v) 学

外を対象とした活動；他の専門機関との連携、地域との連携である。

## ② 学校からの評価

「スクールカウンセラー」の様々な活動に対する学校からの評価の概要は以下の通りである。業務内容では、個人面接やコンサルテーション、教師や保護者への研修や講演といういわば中核的な活動への評価が高かった。一方、「スクールカウンセラー」が十分な活動を行うには時間的制限があるとして勤務時間や日数に不満の声があげられた。改善策としては非常勤で勤務回数を増やし、3日勤務にする希望が最も多く、次いで常勤化が要求されていた。しかも評価と要求の傾向は、いずれもカウンセラーの配置校が未配置校を上回っていた。これは教師が「スクールカウンセラー」の有効性を認めた上で、さらなる改善要求をしているものと考えられる。

また、「スクールカウンセラー」への評価は、「スクールカウンセラー」と教師との情報交換のあり様に関連がある。具体的には「スクールカウンセラー」が相談業務によって知り得た情報を教師と共有する際に、「スクールカウンセラー」から教師へ積極的な情報の開示があるとその評価はより高くなり、教師への影響も大きくなる傾向が見られた。これは教師と臨床心理士では児童生徒の問題をめぐる情報の扱い方に若干相違があり、その意味を共有されていないことを示すもので、今後守秘義務について検討する余地がある。

そして「スクールカウンセラー」へ求める条件は、第1に臨床心理士であること、第2に学校現場を知っていることが挙げられた。このことは、教師が臨床心理士の専門性を評価するとともに、臨床心理士に学校現場での自分達の活動に対する理解を求めていると解釈できる。もう少し踏み込んで言えば、学校教育に関与してこなかった臨床心理士が、「スクールカウンセラー」として配置されたときに、学校といういわば異文化適応が必要であることが推測され、「スクールカウンセラー」は、学校文化への理解を予め深めておくことが要求されている。

## V 学校教育における「スクールカウンセラー」の業務の可能性

米国における心理職の業務と照合させる中で、

日本の学校現場での教師と「スクールカウンセラー（臨床心理士）」各々によるカウンセリング活動の可能性について検討する。

### 1. 米国の学校における心理職

そもそも「スクールカウンセラー」と呼称される専門職種は、1960年代の初めに米国の各州において、スクールカウンセリングを専攻した大学院修士課程修了を基礎主権資格として制度化をみている。米国の学校教育の組織にはスクールカウンセラー（School Counselor）とスクールサイコロジスト（School Psychologist）の2種の心理職が位置付けられており、大学における専攻も異なる。ちなみに日本の臨床心理士に匹敵する米国の臨床心理サイコロジスト（Clinical Psychologist）は、大学院博士課程の修了が要件であり、医師に匹敵する社会的地位を得ている。いずれも州の資格であるので、州毎に資格取得要件や活動内容も違いが見受けられる。

### 2. スクールカウンセラーとスクールサイコロジストの業務

ここではカンザス州ブルーバレー学区（Blue Valley School District）の心理職の業務内容（岡田；1999a）について紹介し、日本の学校での適用を検討する。

#### ① スクールカウンセラーの業務内容

スクールカウンセラーの主な業務内容は、クラスルームガイダンスレッスン（Class Room Guidance lesson）、ガイダンスカウンセリング（Guidance Counseling）、スモールグループワーク（Small Group Work）である。各々の概要は以下の通りである。

- i) クラスルームガイダンスレッスン；ソーシャルスキル、フレンドシップ、アンガーマネジメント、ドラッグ、アルコール等について学級で授業を行う。全ての幼稚園から高校までの学級で2～3週に1時間の割合で行い、これをスクールカウンセラーの主たる業務としている。
- ii) ガイダンスカウンセリング；特別な配慮を必要としない子どもを対象に、個別の時間割の編成や成績向上のためのアドバイスを中心としたガイダンスを個別面接によって行う。児童生徒、保護者、教師は誰でも希望すれば面接を受けることができる。通常1学期間に1人の学生に対して1～数回、1回30分程度

の面接を行っている。緊急性があれば授業中でも行うが、児童生徒はカウンセリングをうけた証明書を教師に渡すことになっている。

- iii) スモールグループワーク；授業態度の悪い児童生徒や何らかの問題を抱えている子どもを対象に、問題解決のためにグループ毎に目的を明確にして週1回1時間のワークを行う。グループでは、ソーシャルスキル、フレンドシップ、アンガーマネジメント、禁煙、禁酒、ドラッグをやめること、両親の離婚や死別を体験した子ども達の心の整理等を扱う。スクールカウンセラーによっても受け持つグループ数は異なるが、通常1～2グループを担当している。

## ② スクールサイコロジストの業務内容

一方、スクールサイコロジストの業務内容は個別教育計画ミーティング（Individual Educational Plan Meeting）とスモールグループワークである。この2つの業務の概要は以下の通りである。その他に個別に心理面接を行うこともあるが、この業務の優先順位は低い。

- i) 個別教育計画ミーティング；精神障害、行動障害、学習障害、その他のハンディキャップのある児童生徒の心的状態や発達について心理検査や発達検査等を使用してアセスメントを行い、その結果を基にして特殊教育の教員と共にチームを組んで教育プログラムを考える。この際、児童生徒や保護者も同席して面談を行い、最後に同席者全員が立ち合っていた証明をするためにサインをする。学期毎（あるいは少なくとも年1回）に再検査を行い、教育成果の確認と教育方法について再検討を行う。始業時間と終業時間の前後30分ずつをこの時間にあてる。この業務がスクールサイコロジストの主たる業務である。
- ii) スモールグループワーク；スクールカウンセラーの業務内容と同じもので、開催頻度も同様である。スクールカウンセラーと一緒にすることもあるし、各々行う場合もある。通常2～3グループを受け持っている。

## 3. 米国の学校での心理職の役割と日本におけるカウンセリング活動への適用の可能性

### ① 日本と米国の教育システムの相違

日本と米国では文化や教育システムに相違があるので一概には言えないが、その業務内容は

日本への適用を検討する余地がある。日本と米国の教育システムの大きな違いの一つは、米国の教師は教科指導のプロとして位置付けられており、子どもたちの心や家庭の問題には関与しないことである。一方、日本ではクラスの凝集性が高く、学級担任は教科指導のみならず生活全般について責任を有している。これには米国が多宗教、多人種、多民族の人々によって形成される国家であり、児童生徒の生活習慣や価値観にも大きな幅があり、統一した道徳を提供しにくい事情も関係している。このために米国ではスクールカウンセラーはハンディや特別の配慮を必要としない児童生徒を対象に、学習のガイダンスや心と行動に関する授業を行っている。

もう一つの日米間の教育システムの相違は、米国では何らかのハンディのある子ども達も皆居住する学区の学校に在籍し、学校内でクラス分けが行われるのに対し、日本の場合は就学前や進学前の段階で学校が振り分けられることである。この事情により米国ではスクールサイコロジストによってハンディや特別の配慮を必要とする児童生徒をクラス分けして、教育方法を検討することが必要になっている。

### ② 教師と「スクールカウンセラー」の活動への適用

上述した米国のスクールカウンセラーとスクールサイコロジストの各々の業務について、日本の教育との照合を試みる。

日本の学級担任は、米国の教師と異なって常に子どもの心や家庭の事情に関与し、それを把握しておく役割が求められている。日本においても価値観が多様化し、個別に対応することが必要であることから、心の教育をする方法の一つとして、米国におけるスクールカウンセラーの業務が適用できる可能性がある。

また、日本では学級の中で教師は児童生徒に同一の教材を同量だけ与える傾向があるが、これに従って課題をこなしていけない何らかの問題を抱えた児童生徒への対応、すなわち特別な配慮を要する児童生徒への個別的対応は、米国におけるスクールサイコロジストの業務を参考にすることができる。以下に米国のスクールカウンセラーとスクールサイコロジストの各々の業務毎に日本の教育における適用する案を提示する。

- i) クラールームガイダンスレッスン；日本に



おける学級担任による道徳の授業に相当する。米国のスクールカウンセラーによる心や行動の問題の扱いは、学級の授業でありながら個別性を重視した新たな心の教育の教材や教授法として参考になる。

- ii) ガイダンスカウンセリング；日本における学級担任が学期毎に行う個人面接に相当する。通常の範囲を超えない、学級全体への指導で学習のできる児童生徒に対して、本人が希望するときに学習のスキルや心に関する問題を扱うものである。学級担任がカウンセリングの手法を積極的に生かせる場と考えていだろう。
- iii) スモールグループワーク；日本の学校には現在これに相当するものはなく、地域の教育相談所等の相談機関で行われている。これを日本の学校内で特定の教師（グループワークの手法を習得した教師）またはカウンセラーによって行うことを提案する。一部の児童生徒を特別扱いしている等の批判も考えられるが、目標をもって必要に応じてグループワークを設定し、本人と保護者の了承を得られれば、個人面接が成立しにくい事例にも効果が期待できる。
- iv) 個別教育計画ミーティング；日本の学校には普通学級に在籍しているものの、学級全体への指導や指示では学習が困難な、特別の配慮を要する児童生徒がいる。これまでのように同一の教材で同一量こなすことが難しい児童生徒に対し、同一の課題を与えることが本人の能力を伸ばす唯一の方法であるのか、今一度吟味する必要がある。学習障害児を例にすると、個々に応じた教育指導案を立てる必要があり、それは臨床心理士が心理査定を行い、その結果を考慮して教師とともに教育指導案を計画し、個別に教育を行うのが望ましいと考える（岡田；2000）。それは学習成果が上がるのみならず、心理的負担の軽減や自己イメージの上昇も期待できるからである。学級全体への指導の中に個々への指導時間を如何に組み込めるか、またその必要性の吟味を今後も継続して検討したい。
- v) 個別心理面接；臨床心理士が得手とする業務である。ただし「スクールカウンセラー」に対する学校側からの評価にあったように、情報の守秘については学校全体で吟味してい

く必要がある。

## VI まとめと課題

「スクールカウンセラー」の制度化に向けて、これに関与する人がなすべきことは各々の専門性を認めた上で連携し、知恵を出し合って児童生徒の心の問題にいかに対応していくかを検討することである。そのために、各々の専門の領域で生じている問題の現状を確認する必要がある。

日本の学校教育において、1950年代より様々なかたちで教師はカウンセリングの素養を身に付けて、児童生徒に接する努力を続けてきている。ここでは特定の教師によるカウンセリング活動を組織的に認める必要性の是非と養護教諭との連携、そして用語の定義についての整理が検討課題であろう。

一方、心の専門家としての臨床心理士は、その資格を認定することによって、職能水準が保たれると共に社会的に認知されるようになった。その反面、有資格者が特定の大学院の修了に限定されすぎることへの懸念、臨床心理士という大枠の中で学校現場に適した人材教育や教師の資質向上のための教育との兼ね合いについて検討すべきであろう。これは臨床心理士以外の資格水準とも関連していることである。

「スクールカウンセラー」としての臨床心理士の活動においては、活用調査委託研究事業の段階では学校は概ね賛同している。今後「スクールカウンセラー」が学校組織に明確に組み込まれるのに際して、専門性の違いを互いに認めた上で、生徒指導主任や養護教諭を中心としたカウンセリング活動をする教師と、臨床心理士の業務役割、及び責任の所在を明確に区分されることが求められる。そこで、米国の学校での心理職の役割や業務のあり方を参考にして検討することを提案した。

「スクールカウンセラー」の配置は、学校生活に内在する日常化した問題行動の多発、不登校児の激増と複雑化により、もはや学内の人的資源にのみによって解決できるものではないといった認識をもった結果であろう。ここに大きな課題が幾つも含有されているため、本稿ではまず、事実を確認し検討する素材を提供することによって問題提起をするに留めた。今後もしやめるカウンセリング的センスを養って学内援助のキーマンとしてかかわる教師と、学校以外の教育機関、医療、福

祉、司法等の臨床現場での実践による知識と経験を蓄積してきた臨床心理士が、児童生徒のよりよい心身の発達のために共に貢献できるよう模索を続けていきたいと考える。

## 文 献

- ダリル・ヤギ 1998 スクールカウンセリング入門ーアメリカの現場に学ぶ 勁草書房
- 学校心理士資格認定委員会編 2000 「学校心理士」を申請される皆様へー2000 年度手引きー日本教育心理学会発行
- 学校臨床心理士ワーキンググループ編 1997 学校臨床心理士（スクールカウンセラー）の活動と展開 学校臨床心理士ワーキンググループ発行
- 平尾末生子 1995 学校教育臨床におけるカウンセリング 岡堂哲雄・平尾末生子編 スクール・カウンセリング 要請と理念 現代のエスプリ別冊 至文堂
- 文部省 1965 生徒指導の手引き
- 文部省初等中等局 1995 スクールカウンセラー活用調査研究委託実施要綱
- 村山正治・伊藤美奈子 2000 学校側から見た学校臨床心理士（スクールカウンセラー）活動の評価 財）日本臨床心理士資格認定協会編集・発行 臨床心理士報 11-2, 21-42
- 日本臨床心理士会編 2000 日本臨床心理士会報 26
- 岡田珠江 1995 臨床心理学と資格問題 林昭仁・駒米勝利編 臨床心理学と人間 179-186 三五館
- 岡田珠江 1999a 米国における学校での心理職の業務に関する調査研究ー日本におけるスクールカウンセリングへの適用の可能性を検討するー「人間・文化・心」京都文教大学人間学部研究報告, 2, 53-67
- 岡田珠江 1999b 学校心理臨床における面接の特徴とその意義ースクールカウンセラー活用調査研究委託事業での活動からー 臨床心理研究ー京都文教心理臨床センター紀要一, 1, 105-115
- 岡田珠江 2000 学校臨床心理士による個別教育計画の必要性 臨床心理研究ー京都文教心理臨床センター紀要一, 2, 1-6
- 大塚義孝 1995a スクール・カウンセリングの要請ー臨床心理士の課題と期待 岡堂哲雄・平尾末生子編 スクール・カウンセリング要請と理念 現代のエスプリ別冊 至文堂
- 大塚義孝 1995b 資格制度の確立 財）日本臨床心理士資格認定協会監修 臨床心理士になるために第8版 p.7-8 誠信書房
- 佐藤昭一 1989 反資格の立場から見たココロとヤマイー「日の丸臨心」と「臨床におけるココロ」を問うーその3 臨床心理学研究, 26, 3, 2-21
- 高野清純・國分康孝・西 君子編 1994 学校教育相談カウンセリング事典 教育出版
- 堤 啓監修 思春期発達研究会ふくおか編 1996 保健室の先生 金剛出版
- 財）日本臨床心理士資格認定協会発行 1999 臨床心理士関係例規集
- 財）日本臨床心理士資格認定協会監修 2000 臨床心理士になるために第13版 誠信書房