

原著 心理専門職と教師によるアセスメントの共有方略に関する探索的検討：協働的援助への示唆

著者	新井 雅, 庄司 一子
著者別名	Arai Masaru, Shoji Ichiko
雑誌名	筑波大学発達臨床心理学研究
巻	26
ページ	17-25
発行年	2015-03-30
その他のタイトル	Original Articles The exploratory study of sharing methods for casa assessment between school psychologists and teachers : Implication for interprofessional collaboration
URL	http://hdl.handle.net/2241/00128714

[原著]

心理専門職と教師による アセスメントの共有方略に関する探索的検討

－協働的援助への示唆－

健康科学大学：新井 雅
筑波大学人間系：庄司 一子

The exploratory study of sharing methods for case assessment
between school psychologists and teachers: Implication for interprofessional collaboration

Masaru Arai and Ichiko Shoji

問題と目的

現在の学校現場では、複雑化・多様化した学校不適応事例に対して効果的な援助を行うために、心理専門職にとって教師などの他職種との協働やチーム援助が必須である。その一方で、様々な専門性を持った職種が共に事例に関与するからこそ、職種間の対立や葛藤が生じる場合もある（国立教育政策研究所生徒指導研究センター、2010）。したがって、様々な立場の職種が、不必要な葛藤や対立を生むことなく事例援助を展開することが必要であり、また、スクールカウンセラー（以下、SC）に代表される心理専門職の臨床実践および教育訓練・養成課程においても、教師を中心とした他職種と円滑に協働するための知識、技能、態度が重視されている（藤平、2009; Splett, Reflections, Maras, Gibson & Ball, 2011）。

職種間の協働に影響を及ぼす要因について指摘している先行研究（藤井・川合、2012；菊地、2004；宇留田、2004）を参考にすると、（1）社会レベルの要因（政策・制度による支援、人員配置など）、（2）組織レベルの要因（組織の管理・運営体制など）、（3）チームレベルの要因（関係者会議の運営、職種間の連絡・調整など）、（4）個人間レベルの要因（他職種と人間関係を形成し、チーム内で自らの専門性を活か

す能力・姿勢など）などが指摘されている。この観点に基づく、SC等の心理専門職と教師の協働においても、（1）SCの採用システム、各学校の実態・ニーズに応じた配置日数・方法の検討（文部科学省、2009）、（2）学校組織体制やSCの受け入れ体制・活用方法の検討（土居・加藤、2011a; 瀬戸、2006）、（3）援助チームの構築（田村・石隈、2003）や協働を円滑化するコーディネーションの在り方（瀬戸、2010）、（4）心理専門職が教師と関わる際の実践的な技術や態度（土居・加藤、2011b; 鶴養、2001）などが検討されてきた。

以上のように、心理専門職と教師の協働にあたって、様々なレベルからの検討が行われてきたといえる。しかし、どのような場合であれ、日々継続的に行われる事例援助の文脈で考えると、学校不適応事例への援助場面では、心理専門職と教師が事例に関する情報交換や事例検討を行うなど、具体的な対話の中で相互の考えをすり合わせ共有しながら援助を展開しなければならない。すなわち、事例に関する相互の情報・考えを意見交換したり対話する作業の中で、協働的な援助活動が展開される。

このように考えると、心理専門職と教師との協働に必要な要素としてアセスメントに着目することの意義は大きい。なぜなら他職種と協働する際には、それぞれのアセスメントに基づく

見解を職種間で相互に共有し、意思決定しながら援助活動につなげることが求められるためである(松澤, 2008)。実際に、アセスメントを単に事例理解の作業と捉えるだけでなく、事例の当事者や他職種との協働的関係の構築につなげるための実践方略として捉えることが重視されている(Handler, 2008; 下山, 2008; Tharinger, Krumholz, Austin & Matson, 2011)。

この観点から先行研究を概観すると、これまでに心理専門職と教師のアセスメントの特徴を比較検討しながら協働への可能性を検討した研究(e.g., 新井・庄司, 2014; 高嶋・須藤・高木・村林・久保・畑中・山口・田中・西嶋・桑原, 2007; 高嶋・須藤・高木・村林・久保・畑中・重田・田中・西嶋・桑原, 2008; 卯月, 2001)や、学校現場において尺度・検査等のアセスメント・ツールを活用しながら教育・臨床実践を行った研究(e.g., 安藤, 2012; 佐々木・荻間澤, 2009; 土田・三浦, 2011)などが行われてきた。前者の研究では心理専門職の特徴として、内面的世界、生育史、生活史、家庭・社会の人間関係、精神疾患や発達課題への理解など多層的な理解の視点を持ち、心理的、人格的な成長や自己実現を目指す特徴などが示されている。一方、教師は問題行動や対人関係の在り方、診断といった実際に観察できるものや明確なものに着目し、目指すべき目標や基準をもとに、具体的かつ明確な方向性をもって解決へとつなげる方針を持つ傾向などが示されている。後者の研究では、学級風土質問紙を用いて学級アセスメントを実施し担任教師へのフィードバック面接を積み重ねて教師支援を行うなど(安藤, 2012)、尺度や検査等の心理学的アセスメントを活用して、教師と心理専門職が意見交換し協働しながら、子どもを援助する過程が検討されている。

しかし、上記の先行研究では現場の心理専門職と教師が、それぞれのアセスメントに基づく事例理解をどのようにすり合わせ、共有し、協働的援助へとつなげているのか、その実際的な方略について詳細に検討されているとは言い難い。前者の研究では、職種間の専門的視点の違いを明らかにしながら効果的な協働への可能性を

検討しているものの、それはあくまで研究者側が考察・推測する協働への示唆に留まる。一方、後者の研究も、心理専門職が教師とどのように意見交換し、考えを共有することが効果的な協働につながるのか、多少の記述は見受けられるもののあくまで数事例の検討に留まっている。実際の援助場面において、特に心理専門職の立場から教師との協働的援助を効果的に進めていくためには、心理専門職のアセスメントに基づく見解を教師と相互に意見交換・共有しつつ、協働的な援助へとつなげるための姿勢や様々な実践的方略が求められる。この場合、心理専門職による見解を単にそのまま教師に伝えれば良いというものではなく、守秘義務等の倫理的意識を十分に踏まえたり(長谷川, 2003; 友清, 2006)、学校教育ならではの視点や見方を考慮に入れながら教師と共有する工夫が求められる(横山, 2009)。したがって、アセスメントにおける専門的視点の違いを踏まえつつ相互の考えを共有し円滑な協働へとつなげるため、現場の教師や心理専門職が用いる実践的かつ効果的な方略を検討しながら、より質の高い協働への示唆を得る必要がある。

そこで本研究は、学校不適応事例に対する協働的援助を円滑に進める上で、アセスメントに基づく事例理解を共有するために心理専門職と教師が相互にどのような方略を用いているのか、その実態を探索的に検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

中学生以降に学校不適応が生じやすくなると指摘されていることから(伊藤, 2002)、中学校段階における職種間協働の重要性が高いと考え、中学生の学校不適応事例への援助経験を有する心理専門職と教師を対象とした。教師は、SC等の心理専門職と協働して援助を行った経験を有する教師を対象とした。具体的には、どのような事例であろうと当該事例の援助

において重要な役割を担う学級担任と、他の教師とは異なる専門性を持って学校保健活動に従事し心理専門職が協働することの多い養護教諭に依頼した。実際の対象者は、心理専門職としてSC・教育相談員10名（30～40代の男性3名、20～30代の女性7名、平均勤務年数6.20年、 $SD=3.26$ ）、学級担任8名（30～40代の男性4名、20～40代の女性4名、平均勤務年数13.00年、 $SD=6.57$ ）、養護教諭9名（20～50代の女性9名、平均勤務年数12.56年、 $SD=8.65$ ）を対象とした。

調査手続き

半構造化面接法により、これまでの事例援助経験を自由に想起してもらいながら、各職種に「事例に関する情報や、事例理解、援助の方針を職種間で円滑に共有するため、普段どのような点に配慮し、どのような工夫を行っているか」を尋ねた。調査対象者の許可を得て面接での会話をICレコーダーにより録音した。調査時期は2012年3～7月であり、本研究は大学の研究倫理審査委員会の承認を得て行われた。

結 果

面接で得られたデータをもとに逐語録を作成し、質的データ分析（佐藤、2008）の手続きを参考に、各職種のアセスメント共有方略の特徴を抽出・分析した。具体的には類似した内容をまとめてカテゴリーを作り、生成されたカテゴリーを代表するようなラベルを作成した。分析にあたっては、教育臨床を専門とする大学教員1名の意見を参考にした。

生成されたカテゴリー、コード、発話例の一覧をTable 1に示した。また、職種ごとのアセスメントの共有方略に関する特徴を検討するため、生成されたカテゴリーごとに対象者の発話数を算出した（Table 2）。具体的には、学級担任、養護教諭、心理専門職による特徴としてカテゴリーを構成するコードに関連した発話があった場合、その発話の長短や発話回数に関わらず1カウントとして算出した。

Table 2の結果から、全体的に心理専門職によるアセスメントの共有方略に関する発話数が多く、学級担任による発話数が少ない傾向がみられた。カテゴリーごとに職種間の特徴の傾向を見てみると、学級担任に関しては、主に【即時性・正確性を重視した情報共有】、【関係者の事例関与を促進する伝達・共有】、【他者からの助言・意見の要求】、養護教諭に関しては、【情報共有時の配慮・制限・調整】、【相互の情報を補完する情報共有】、【即時性・正確性を重視した情報共有】、心理専門職に関しては【情報共有時の配慮・制限・調整】、【相互の情報を補完する情報共有】、【前向きな理解・援助を促す伝達・共有】、【他職種とは異なる視点の提供】、【完全な共通理解を求め過ぎない方略】などが比較的多く発話されている傾向が示された。その他のカテゴリーについて、【役割分担に基づく援助方針の共有】や【情報共有の基盤となる信頼関係の重視】などに関しては職種ごとに大きな差はみられなかった。

考 察

各職種のアセスメントの共有方略に関する特徴

本研究では、心理専門職が教師と効果的に協働するための要素の1つとしてアセスメントに着目し、日々の学校不適応事例に対する協働的援助の中で、アセスメントに基づく事例理解を円滑に共有するために、心理専門職と教師が相互にどのような方略を用いているのか、その実態を探索的に検討することを目的とした。

現場の心理専門職および教師を対象とした半構造化面接調査の結果、Table 1、Table 2に示されるように、アセスメントの共有方略が様々な形で用いられていることが明らかとなった。

まず、調査対象者数が職種ごとに同等ではないため控えめに解釈する必要があるものの、全体的に心理専門職、養護教諭、学級担任の順に共有方略に関する発話数が多い傾向がみられた。SCや教育相談員は心理専門職として学校不適応事例に関わることから、協働的援助の展開を左右するアセスメントの共有において、

Table 1 カテゴリー、コード、発話例の一覧

カテゴリー名	コード名	発話例
情報共有時の配慮・制限・調整	守秘義務の考慮	学級担任：生徒がこれは保健室の先生だから言ったんだよっていうようなことを、養護教諭から聞く時、それは、その子と話すときには絶対出さないようにしていますね。それは、SCの情報もそうですね。信頼関係に関わるので。でも、それも守っているからこそ、なんでも言ってもらえるっていうこともあるんだと思いますね。
	伝達のタイミングの考慮	養護教諭：伝えたいことはありますし、ちゃんと伝えるんですけども、伝え方の方法と、そのタイミングとか時間も考えたりしていますね。
必要情報の取捨選択	事実と自己の見解の区別	養護教諭：まあ、主観が入る時もあるんですけども、これは私の私見っていう形で前置きしてから伝えるようにしています。伝書鳩のようにそのまま伝えることもありますし、私はこう思うんですけどっていうように私見をいうこともあります。
	具体的な表現の意識	心理：その問題を考えていくときに、今の段階で必要になってくる情報を中心に伝えますかね。…(中略)…情報収集の段階だとそれはまだ明確になっていないわけなので、今の段階で、理解するうえで、必要な情報を伝えるようにしているかなと思います。
断定を避けた表現	事例理解が浅い場合には共有を控える	心理：例えば、心理的な問題よりも、学習面のこととか個別指導計画とかだと、目標とか基準が具体的だったりしますよね。〇〇ができるようになりましたとか。紙にも残し、明確になるし。…(中略)…不安が高くてっていうような表現だと捉えにくいですが、学習面の個別指導計画だと、〇〇ができるようになるとか、いついつまでにとかって書いていますので、担任の先生もわかりやすいと思います。
	相手の特徴・状態に応じた伝達内容の調整	心理：私は診断っていうふうには障害名を口に出すことは少ないので。…(中略)…例えば「落ち着きのない生徒」っていうように、状態だけ伝えるようにします。…(中略)…援助方針を考えるにあたって、断定的な表現は避けているんじゃないかなって思います。絶対こうだから、こうだろうっていうような言い方はしていませんね。
関係者の立場や特徴の整理・把握	相手の特徴・状態に応じた伝達内容の調整	心理：その先生をコンプリメントしながらとか、その先生の持っている力を持ちあがらせながらとか、そういうふうにしなないと、結構対立したりしちゃうので。だから、子どものアセスメントも重要なんだけど、先生のアセスメントも大事っていうか。…その先生が良くできているところとか、先生、そういうの良いですねとか、そういうことを良く言ったりとか。
	各職種が有する情報の共有	心理：SCに協力的な方かとか…(中略)…アセスメントですね。やっぱり、学校のアセスメントっていうのもSCは大事で。…(中略)…パワーバランスとかね。あと力量。あと、…この先生はこういうところ苦手かなとか。先生にとって得意なタイプの子どももいれば、苦手なタイプの子どももいるので。あと、養護の先生とのつながり具合とか。私はそういうところを大事にしていますね。
即時性・正確性を重視した情報共有	相互の情報を補完する情報共有	養護教諭：その子が帰った放課後も勝負で、実はこの子こんなふうに関心を感じて言ったのよっていうことは、放課後、担任にも流せますよね。教室行くの難しかった理由とか背景とか…(中略)…お互いに同じ方向で見られるように伝えておきますよね。
	相互理解の違いを防ぐための共有	心理：それぞれ専門性があるので、それぞれの立場と、あと事例に関わる範囲があるので…(中略)…担任の先生しか、家庭のこと、家庭にすんなり関わる人がいないので…(中略)…家庭のことを情報収集してもらったり、教えてもらったりしますね。で、養護の先生は養護の先生で、医療面とか、プライベートな内容とか、良く知っているんです。そういうふうに話をしたりします。
即時性・正確性を重視した情報共有	対等かつ正確な事実・情報の提供	学級担任：心がけていたことは、情報の共有は対等で、正確に情報を流すことを意識しますよね。

Table 1 カテゴリー、コード、発話例の一覧（続き）

カテゴリー名	コード名	発話例
即時性・正確性を重視した情報共有（続き）	会議や打ち合わせ場面での情報伝達・共有	養護教諭：何人もでチーム会議を開くときには、やっぱり、その子の現在の問題がなぜあるのかっていうことを理解してあげたいんですよ。その子自身に問題があるわけではなくて、そうならざるを得ない、今までの育ちだったり、いろんなことがあるんだっていうことを、先生方にも、その関わる人たちで理解したいと思ってるんですね。
	情報の簡潔で素早い発信	心理：学校の先生があまり時間がなかったりとか立ち話みたいになったりとか…（中略）…伝えたいことは早く短くまとめていかなくちゃいけない状況でしたね。＜早く短く簡潔に伝えた方が先生にとっても良いと…＞はい。それはありますね。
	情報共有の場と時間の確保	心理：（事例に関する情報や意見を）共有する場を設けるように心がけます。円滑に進むかどうかの前提としてまず場を設定することが大事。
他職種とは異なる視点の提供	自己の立場・専門に基づく見解の伝達	養護教諭：（援助方針の共有の際）それは公の場なので、養護教諭の立場で言いますね。決して感情的に言ったりとかは無いです。立場を踏まえて言っていましたね。ですので、担任の仕事を批判することも無く、SCの方の意見を批判することもなく、養護教諭の立場として伝えることは伝えていましたね。
	見通し・予測の共有	心理：今後、こういうふうになっていくかもしれないとか、時間はかかるかもしれないけれども、こういう時がきたら、学校でも対応してほしいっていう見通しみたいなことを伝えると、ちょっと違うのかと思いますね。…（中略）…見解と見通しですかね。…（中略）…こういう関わりを続けることでこうなっていくかもしれないっていうことを伝えていく。
	完全な共通理解を求め過ぎない方略	学級担任：関係者の子どもに対処するベクトルをそろえていくために…（中略）…太まかな方向性を共有することが大事。関係者で、細かいところで、必ずしも、意見が一致しなくても、「どのようなタイプの子どもであっても、一人一人の個性を持たせつつ、学校という中で育てていきたい」というところで、方向性を一致させていく。
自己と他者の意見の整理・俯瞰	自己と他者の意見の整理・俯瞰	養護教諭：お互いの立場でものを言っているっていうようなことを確認しますよね。教員として、SCとして、養護教諭としての立場…それぞれ立場が違うから言葉も違うよねってして、折り合いをつけていくようにしていると思います。
	事例理解の視点がそもそも異なるという前提に立つ	心理：まずは、（事例に対する見方、考え方、視点）がそもそも違うんだっていう前提でやった方がいいとは思いますがね。ある意味、違うから良いんだ、違って良いんだって、専門職同士だから違うの当然だから、違っていいんだっていう視点も大事。
	連携相手の考え・意見を尊重する	心理：（教師と意見が違って）、基本的に、だから否定はしないですよ。食い違いを聞いて、どういう意味なのかを理解する。…（中略）…こっちで会って（問題が）全然でていなかったら、こっちでは出ていないんですよ、だからそこらへんを注意して、今後続けていきますねとか。それを否定するとかじゃなくて、…なげていく感じ。
	意見一致より取り組める援助を実施する	心理：担任の先生は「家族、親がこういう親だから子どもはどうしようもない」って。いや、養護教諭としては「学校のことが好きだから何とかなるんじゃないか」って。…（中略）…いや、両方正解だと思うって言うしかない。…（中略）…ただ、さっきも言ったように、先生にできることって何ですかってそれだけ聞いておく。基本的には、特に調整するわけでは無いけれど、個々にできそうなことをやってみると。
	役割分担に基づく援助方針の共有	学級担任：SCとして何をしてくれるか、こちらが何をしたらよいかっていう方針を立てる。例えば、その子と話したことによって、SCが、毎日10～11時の間に来るように約束しましたとかって。そういう方針を出してもらって、30分間学校にいるように話しましたとかっていう方針を。それでこっちとしてはどうしたらいいですかって。で、保護者への連絡もSCがするっていうことであれば、じゃあ、お願いしますって。
前向きな理解・援助を促す伝達・共有	自己の役割の伝達	心理：（学校からの情報を踏まえて）教育相談で親御さんと会うときに、その部分を取り上げて考えていくこともできますし、教育相談ではこういうふうの様子を見ていきますっていうことを伝えれば、学校の先生も少し安心してくれるかもしれないっていうところですね。
	肯定的側面の伝達・共有	養護教諭：子どものプラスの変化っていうのを開くのを嫌がる先生はいないので、プラスの部分はプラスのこととして、まっすぐ伝えられているかもしれない。

Table 1 カテゴリー、コード、発話例の一覧(続き)

カテゴリー名	コード名	発話例
前向きな理解・援助を促す伝達・共有(続き)	連携相手の苦勞・困難への労い	養護教諭：対応方針のところ、あまり担任の先生が、やる気が無かったりしますよね。…(中略)…そこは認めています。「そうよね、忙しいよね」という感じで。…(中略)…あと一人で(家庭訪問)行くのが大変っていうのも、担任の気持ちとしてあるかもしれないので。なので、私がその先生を支援するっていうか、子どもにも支援するけど、先生もいっぱいいっぱいだったら、私が先生にできる支援をする。
	職種間の援助関係をつなぐ共有	心理：担任の先生に、やっぱりこの子には休憩も必要だから、養護の先生にも協力してもらって、保健室で休める時間を確保するのはどうでしょうか、養護の先生が対応しやすいように、こちらが促すとか…(中略)…担任の先生も、SCが言うんだったら、まあ、この子はメンタルの問題が大きいのかなって思ったださるので。…(中略)…こう、間のつながりをつくるとか、意思の疎通がしやすくなるようにとか。
	問題の原因・責任を求めない理解の共有	心理：「親が問題だ」というふうになっている場合も多いので、そういうときは、親を責めようとしても難しいっていうことは、伝えることがあります。「子どもの今の問題に目を向けましょう」として…(中略)…先生を責めるんじゃないで、先生の気持ちが軽くなるように言い方は気をつけます。…(中略)…家庭のせいにして何もしていない場合に、それを止めさせて、子どもに目を向けてもらうっていうようなことですね。
関係者の事例関与を促進する伝達・共有	共有相手の協力を求める情報提供	学級担任：(SCに対して)子どもに関する情報は流す。あと、会議に出てもらいますよね。学校という文化を知っていただく。…(中略)…それこそ、一人50分以上相談室に置いちゃいけないとかね…(中略)…はじめきたときに、今日はだれだれとだれだれを見てくださって言います。優先順位を付ける。
	事例援助をしやすくする情報の提供	養護教諭：学校の中で相談をしてもらう場合は、SCの先生に依頼があって、なぜこの子が、学校での授業時間をさいて相談をしなくちゃいけないかっていう、その必要性を話さなければいけないですよね。なので、この子が、現実には、こういう問題行動を起こしていると。この子の困り感はこのあたりにあると思うと。一応、そのときには、私が考えている見立てみたいなのも伝えます。
	各職種の専門性・役割に応じた情報共有	心理：教師は集団の中の個人を見ているから、それを踏まえた上で伝えるようにしていますね。例えば、何かプレイセラピーとかしていると、1対1だと、子どもさんの状態はこうですって言うことができるかもしれないけれど、でも、それは学校場面であってはめることができるわけではないので、1対1ではこうだけれど、集団場面ではどうですかとか確認するようにします。…(中略)…1対1ではこうだけれど、集団だと違っちゃうんだとかそういう情報も知ることができると。
関係者の協力による情報伝達・共有	協力的な関係者との共有	養護教諭：そうですね、伝えますね。SCにはストレートですね。すんなり。<それは担任とは違うんでしょうか。> 違うんでしょうね…(中略)…心の専門家だからってような思いがあるかもしれないですね。自分の思いを理解してもらって、っていう安心感もあるかもしれないですし。例えば、SCは職員を基本的に否定しないですよね。
	関係者を介した情報共有	心理：(担任と意見が食い違うときには)養護教諭の先生から言ってもらうとか、結構、SCは中間にいる立場なので、学校内部の先生から言ってもらって言うのは結構重要ですよ。管理職にいつもらうとか、関係機関巻き込むとか。そこの説明を一緒にしてもらうとか。こっちが説明するよりも。
	問を取り持つ関係者の仲介	心理：私は(担任に)上手く説明できなかったりしたんですけど、…話し合いをするときは養護の先生に入ってもらったりしますね。
他者からの助言・意見の要求	関係者を交えた判断	学級担任：自分の見方だけで伝えないようにしています。いろんな先生に聞いて尋ねて、自分の中で消化してから、答えを出すとか。自分ひとりで考えていると、どうしても自分の考え方が偏っていたときに、自分の見方が偏っていたときに、本当は自分には見えないところがあったりとか。…(中略)…自分だけで判断しないで、そういうことを気をつけていますね。
	関係者からの助言を受ける	養護教諭：これこれこういう事例があったときに、どうしたらいいかっていうようなところで、意見をもらいたいっていうのはありますよね、やっぱり。
情報共有の基盤となる信頼関係の構築	情報共有の基盤となる信頼関係の構築	心理：敵対するのは良くないので、養護教諭の意見は尊重しつつ、信頼関係を作っていくって、そのうえで、こちらからの提案をしていくっていうような流れにすることがありますかね。信頼関係づくりは大事になって…(中略)…養護教諭も担任も一緒です。

Table 2 アセスメントの共有方略に関するカテゴリーの発話数（職種別）

カテゴリー名	学級担任		養護教諭		心理専門職		合計	
	発話数	%	発話数	%	発話数	%	発話数	%
情報共有時の配慮・制限・調整	4	6.90	18	21.18	31	25.41	53	20.00
相互の情報を補完する情報共有	7	12.07	10	11.76	17	13.93	34	12.83
即時性・正確性を重視した情報共有	12	20.69	11	12.94	3	2.46	26	9.81
他職種とは異なる視点の提供	3	5.17	9	10.59	14	11.48	26	9.81
完全な共通理解を求め過ぎない方略	3	5.17	9	10.59	14	11.48	26	9.81
役割分担に基づく援助方針の共有	7	12.07	6	7.06	9	7.38	22	8.30
前向きな理解・援助を促す伝達・共有	0	0.00	4	4.71	16	13.11	20	7.55
関係者の事例関与を促進する伝達・共有	8	13.79	6	7.06	3	2.46	17	6.42
関係者の協力による情報伝達・共有	2	3.45	6	7.06	9	7.38	17	6.42
他者からの助言・意見の要求	9	15.52	3	3.53	3	2.46	15	5.66
情報共有の基盤となる信頼関係の重視	3	5.17	3	3.53	3	2.46	9	3.40
合計	58	100.00	85	100.00	122	100.00	265	100.00

注) 各職種の発話数の多いカテゴリーのうち上位3つについて強調して表示した。

様々な配慮をしながら方略を用いている傾向にあるのかもしれない。

具体的に、個々の職種ごとにアセスメントの共有方略の特徴を概観すると、学級担任に関しては特に【即時性・正確性を重視した情報共有】に関する発話数が多くみられた。このことから、事例に関する情報を、できる限り素早くタイムリーに関係者に発信し、心理専門職や養護教諭にも、可能な限り対等かつ正確に情報を共有することを重視している傾向にあると考えられる。また【関係者の事例関与を促進する伝達・共有】や【他者からの助言・意見の要求】に示されるように、学級担任は子ども援助にあたって重要な役割を担いつつも、協働相手に対しては、事例情報を前もって事前に伝えることで、相手が事例に関与しやすくなるように情報提供を行ったり、関係者の意見や考え、助言を率直に求めながら、より良い援助へとつなげていこうとする傾向がみられた。

一方、SCや教育相談員などの心理専門職は、【情報共有時の配慮・制限・調整】に関する発話数が多く見られ、様々な側面に配慮しながらアセスメントの共有を行っている可能性が考えられる。たとえば、教師の立場、特徴、事例に関する考え方、忙しさなどを考慮して、何をどこまで伝えるか慎重に判断して伝えたり、心理専門職自身の事例理解が明確に定まっていない

場合は自身の見解を積極的に伝えることを控える姿勢がみられた。事例について話し合う際には、情報を取捨選択しながら伝え、障害名や疾患名を口にするような断定的な表現を避けるよう配慮している場合がある。【相互の情報を補完する情報共有】や【前向きな理解・援助を促す伝達・共有】も比較的多く発話されていた。各職種で把握できる情報には限界があるため、自分の立場として不足している情報を補い、各職種で有する事例の情報や視点が異なるからこそ相互の事例に関する見方が広がるように多面的に情報交換を行っている可能性が考えられる。また、特定の関係者に問題の責任や原因を求めないよう、肯定的表現で関係者をつなぐ言葉遣いや表現をするように配慮している傾向もある。以上のように様々な配慮を行いつつも、心理専門職としての立場の意見は率直に伝える姿勢も重視され（【他職種とは異なる視点の提供】）、その一方では関係者の意向を踏まえ無理に完全な共通理解を求め過ぎない柔軟な姿勢も（【完全な共通理解を求め過ぎない方略】）、アセスメントの共有において必要とされている。

養護教諭に関しては、全体的に学級担任と心理専門職それぞれに特徴的な方略をバランスよく有している傾向がみられた。具体的には学級担任に特徴的な【即時性・正確性を重視した情

報共有】が重視され、関係者に対して素早く正確に事例情報を共有する一方、情報を伝える関係者の特徴・状態によっては、心理専門職に特徴的な【情報共有時の配慮・制限・調整】も重視され、アセスメントの共有において多様な側面に配慮する慎重さも持ち合わせていると考えられる。この結果は養護教諭が、心理専門職のように外部専門家としての立場ではなく、学校内部の教職員としての役割を担いつつ、保健室にて子どもの心身のケアに携わるといったような他の教師とは異なる役割も同時に担っていることが影響しているのかもしれない。

なお、職種間で比較的共通した共有方略としては、相互の役割分担を意識して援助方針をすり合わせていく方略（【役割分担に基づく援助方針の共有】）や、事例に関する情報や相互の理解を共有する基盤となる職種間の信頼関係の構築を意識する方略（【情報共有の基盤となる信頼関係の重視】）などがみられた。これらは、アセスメントの共有方略として、特定の職種に特徴的な方略ではなく、職種間で共通して重視される基礎的な姿勢や方略として捉えられている傾向を示すものであろう。

今後の課題

本研究では学級担任、養護教諭、心理専門職が学校不適応事例への協働的援助の際に、どのようなアセスメントの共有方略を用いているのかを探索的に検討した。今後は、さらに一般性の高い知見を導き出すために、より広範囲の教師と心理専門職を対象とした量的調査研究へ発展させる必要がある。その際には、本研究で得られた質的データを基盤としつつ、共有方略をさらに吟味・精選しながら尺度項目として作成し、アセスメントの共有方略の種類や程度が、職種間の協働的援助へ及ぼす影響を数量的・統計的に検討する必要があると考えられる。

引用文献

安藤 徹 (2012). 学級アセスメントを活用した教師支援の形成—継続的フィードバック面接

による支援方法の検討— 心理臨床学研究, 29, 750-761.

新井 雅・庄司一子 (2014). 臨床心理士、教師、養護教諭によるアセスメントの特徴の比較に関する研究 心理臨床学研究, 32, 215-226.

土居正城・加藤哲文 (2011a). スクールカウンセラーの職務内容の明確化がスクールカウンセラーと教員の連携促進に及ぼす効果 カウンセリング研究, 44, 189-198.

土居正城・加藤哲文 (2011b). 中学校におけるスクールカウンセラーと教員の連携促進に関する一事例—スクールカウンセラーが児童生徒の問題に積極的に関わることの意義— 学校メンタルヘルス, 14, 199-210.

藤平 敦 (2009). 初等中等教育現場に配置されている心理専門家の役割、養成課程等の日米比較における考察—我が国のスクールカウンセラー養成課程における課題— 国立教育政策研究所紀要, 138, 169-182.

藤井明日香・川合紀宗 (2012). 特別支援学校高等部の就労支援における関係機関との連携—多機関・多職種連携を困難にする要因の考察から— 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 10, 15-23.

Handler, L. (2008). Supervision in Therapeutic and Collaborative Assessment. In Hess, A.K., Hess, K.D., & Hess, T.H. (Eds.), *Psychotherapy supervision: theory, research, and practice 2nd ed.* Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. pp. 200-222.

長谷川啓三 (2003). 集団守秘義務の考え方 臨床心理学, 3, 122-124.

伊藤美奈子 (2002). 学童期・思春期：不登校 下山晴彦・丹野義彦（編著）講座 臨床心理学, 5, 発達臨床心理学 東京大学出版会 pp.113-131.

菊地和則 (2004). 多職種チームのコンピテンシー—インディビジュアル・コンピテンシーとチーム・コンピテンシーに関する基本的概念整理— 社会福祉学, 44, 23-31.

- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2010). 問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方<<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/shienshiryou2/2.pdf>> (2014年8月6日)
- 松澤広和 (2008). 心理アセスメントとチームアプローチ 下山晴彦・松澤広和 (編) 実践心理アセスメント 日本評論社 pp.21-24.
- 文部科学省 (2009). 児童生徒の教育相談の充実について一生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり一 <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2010/01/12/1287754_1_2.pdf> (2014年8月6日)
- 佐々木佳穂・苅間澤勇人 (2009). スクールカウンセラーによる学級経営への支援—学級生活満足度尺度を活用したコンサルテーション— カウンセリング研究, 42, 322-331.
- 佐藤郁哉 (2008). 質的データ分析法—原理・方法・実践— 新曜社
- 瀬戸健一 (2006). 協働性にもとづく学校カウンセリングの構築—高校における学校組織特性に着目して— 風間書房
- 瀬戸美奈子 (2010). 学校におけるチーム援助のコーディネーションに関する研究の動向 関西福祉科学大学紀要, 14, 77-86.
- 下山晴彦 (2008). 心理アセスメントとは何か 下山晴彦・松澤広和 (編) 実践心理アセスメント 日本評論社 pp.2-8.
- Splett, J. W., Reflections, S. C. L., Maras, M. A., Gibson, J. E. & Ball. (2011). Learning by Teaching: Reflections on Developing a Curriculum for School Mental Health Collaboration. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4, 27-38.
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木 綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田 智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 (2008). 学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴—教師と心理臨床家の連携に向けて— 心理臨床学研究, 26, 204-217.
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木 綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口 智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 (2007). 学校現場における教師と心理臨床家の視点に関する研究 心理臨床学研究, 25, 419-430.
- 田村節子・石隈利紀 (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて— 教育心理学研究, 51, 328-338.
- Tharinger, D. J., Krumholz, L. S., Austin, C. & Matson, M. (2011). The Development and Model of Therapeutic Assessment with Children: Application to School-based Assessment. In M. A. Bray, & T. J. Kehle, (Eds.), *The Oxford Handbook of School Psychology*. Oxford University Press. pp.224-259.
- 友清由希子 (2006). スクールカウンセリングにおける守秘と情報の共有のための見立てに関する一考察 福岡教育大学心理教育相談研究, 10, 33-40.
- 土田まつみ・三浦正江 (2011). 小学校におけるストレス・チェックリストの予防的活用—不登校感情の低減を目指して— カウンセリング研究, 44, 323-335.
- 卯月研次 (2001). 教育臨床における生きたアセスメントとは 大正大学カウンセリング研究所紀要, 24, 22-32.
- 鶴養美昭 (2001). スクールカウンセラーと教員との連携をどう進めるか 臨床心理学, 1, 147-152.
- 宇留田麗 (2004). 協働—臨床心理サービスの社会的構成— 下山晴彦 (編著) 臨床心理学の新しいかたち 誠信書房 pp.219-242.
- 横山典子 (2009). カウンセラーが行う担任教師の援助 石隈利紀 (監)・水野治久 (編) 学校での効果的な援助を目指して—学校心理学の最前線— ナカニシヤ出版 pp.137-149.