

〔原著〕協働的な援助活動の展開に伴う心理専門職 と教師のアセスメントの相互作用の検討

著者	新井 雅, 庄司 一子
雑誌名	筑波大学発達臨床心理学研究
号	27
ページ	21-34
発行年	2016
URL	http://hdl.handle.net/2241/00154915

[原著]

協働的な援助活動の展開に伴う 心理専門職と教師のアセスメントの相互作用の検討

健康科学大学：新井 雅
筑波大学人間系：庄司 一子

Interaction of case assessment among counselors and teachers
in the process of collaborative support service

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、職種間の協働やチーム援助が必須である。これまでスクールカウンセラー（以下、SC）に代表される心理専門職と教師の効果的な協働に向けて、SCの採用や配置日数・方法の検討、学校組織体制、援助チームの構築やコーディネーションなどから検討されてきた（e.g., 土居・加藤, 2011）。

しかし、日々の事例援助の文脈で考えると、学校不適応事例への協働的な援助では、心理専門職と教師が情報交換や事例検討を行い相互の考えをすり合わせながら援助を展開しなければならない。したがって、職種間の協働に必要な要素の1つとしてアセスメントに着目することの意義は大きい。実際に、心理専門職と事例の当事者および関係職種との協働に重点をおいたアセスメントの実践の重要性を指摘した研究も行われており（e.g., Tharinger, Krumholz, Austin, & Matson, 2011）、他職種と協働する際には、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のが求められるのである（松澤, 2008）。

この観点から先行研究を概観すると、これまでにSC等の心理専門職と教師のアセスメントの特徴を比較しながら職種間の協働への可能性

を検討した研究や（e.g., 新井・庄司, 2014；高嶋他, 2008）、アセスメント・ツール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教育・臨床実践を行った研究（e.g., 安藤, 2012；土田・三浦, 2011）などが行われてきた。前者の研究のように、職種間のアセスメントの特徴を比較検討することは、職種間で事例理解にくい違いが生じやすい点を明らかにしたり、専門的視点の違いを効果的に活かしながら協働へとつなげるための示唆が得られる点で実践的意義がある。また、後者の研究においても尺度や検査などのアセスメント・ツールを活用しながら教師と心理専門職が協働し、子どもを援助する過程が詳細に検討されている点で、これらの研究の実践的意義も大きい。

しかし、実際の協働過程では、職種間で情報交換や事例検討を継続的に積み重ねるなど、より複雑な相互作用が生じていると考えられるにもかかわらず、上述の先行研究では、心理専門職と教師のアセスメントにおける相互作用の実態について十分に検討されているとは言い難い。実際に、協働的な援助とは、立場の異なる者が相互に影響を与えながら活動を継続することで双方に変化がもたらされる関係の在り方であり（藤川, 2007）、共に影響を与え合うことで、専門的知識の獲得や学習、専門職としての成長が促され、効果的な援助や実践につながる可能性もある（e.g., Grout, 2006; Hayes, 2001;

Truscott, Kreskey, Bolling, Psimas, Graybill, Albritton, & Schwartz, 2012; Van den Bossche, Gijsselaers, Segers, & Kirschner, 2006)。事例へのアセスメントも、問題状況に関する仮説生成・検証を循環的に繰り返して事例理解を発展させる作業である(下山, 2008)。したがって協働的な援助の展開においてもその基盤となるアセスメントにおいても、援助が展開される過程で、職種間で相互に影響を与え合いながら流動的に変化すると考えられる。

そこで本研究では、学校不適応事例に対する協働的な援助活動が展開される過程で、心理専門職と教師のアセスメントにどのような変容が生じるのか、どのような影響を相互に与え合いながら事例理解が発展するのか、その様相を具体的に明らかにすることで効果的な協働への示唆を得ることを目的とする。

以上の目的を達成するため、本研究では次の2つの研究を行うこととした。研究1では、心理専門職及び教師を対象に面接調査を行い、他職種との協働過程の中で、自身のアセスメントに生じた変容や影響に関する多様な経験を整理する。しかし、実際のアセスメントの相互作用は、同一の事例を対象に心理専門職と教師で情報交換や事例検討を継続的に積み重ねる過程で生じる。そこで研究2では、上記の研究1で見出された知見を踏まえて、より実践的な検討を加えるため、同一事例に対して協働して援助を行った経験をもつ心理専門職と教師を組み合わせ調査対象とし、当該事例への協働的な援助の過程で、相互のアセスメントにどのような影響や変容が生じたのかを検討する。

研究 1

1. 方法

1) 調査対象

中学生以降、学校不適応が生じやすくなる傾向にあることから、職種間協働の重要性が高くなると考え、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。SCと協働した経験を有する教師11名(30~50

代男性7名、30~50代女性4名、平均経験年数12.09年、 $SD=6.83$)と、SCおよび公立教育相談機関の教育相談員10名(40~50代男性3名、20~40代女性7名、平均経験年数5.80年、 $SD=2.25$)を対象とした。

2) 調査手続き

半構造化面接を用いて、他職種と協働しながら援助を行った事例経験を自由に想起してもらいながら、「SC/教師からの情報や意見・考えを受けることで、自身の事例理解にプラスやマイナスの変化・影響を受けた経験はあるか。協働しても自身の事例援助の視点や考え方として一貫して変わらなかった点は何か」を尋ねた。対象者から許可を得て面接はICレコーダーで録音した。期間は2013年2~5月で面接時間は平均50分であった。調査は所属大学の研究倫理審査委員会の承認を得て行われた。

2. 結果と考察

1) 質的分析によるカテゴリーの生成と図解化

面接での語りから逐語録を作成し、アセスメントに関して他職種から受けた影響や変容に関する体験を分析・抽出した。分析には、質的データ分析法(佐藤, 2008)を参考にした。手順は内容や語りの特徴に適したラベルをつけコード化し、作成されたコードごとにデータ間の比較検討を行いながら、語りの類似性・相違性に基づいて、コードを分類、整理、統合するカテゴリーを生成した。分析には、教育臨床を専門とする大学教員1名、SC1名に意見を求めながらカテゴリーを生成した。カテゴリー分類の妥当性を検討するため、教育臨床を専門とする臨床心理士1名に生成されたコード全てについてカテゴリー分類を依頼し、一致率を求めた結果、81.6%であった。

最終的に生成されたカテゴリーの一覧とその具体的説明、発話人数、カテゴリーを構成するコードおよび発話例を示した(Table 1)。さらに各対象者の実践体験の語りを踏まえて、Table 1の大カテゴリーの相互関係を図解化した(Figure 1)。

Table 1
心理専門職と教師によるアセスメントの影響・変容体験に関するカテゴリ

大カテゴリ	小カテゴリ	小カテゴリの説明	発話例およびカテゴリを構成するコード
理解・方針の 拡大と深化	他職種の情報・視 点に伴う事例理解 の深まり (発話人数) ・教師10名 (90.9%) ・心理専門職10名 (100.0%)	自身の専門や立場では得 られない情報（他職種だ からこそ把握できる視点 や情報など）をもらったり、互いに有する情報を 整理・確認し合うこと で、自身の事例理解や援 助方針の考えが深まる。	心理：(SCによる)保護者からの情報だけで生徒のことを理 解しては十分ではない…(中略)…(教員の話などを) お聞きすることで、生徒の発達のな面とか、そういう部分も 見えてくることはあると思います…(中略)… <u>お互いの情報 交換の中で見えてくるとか、見立が深まっていく</u> （[相互の 事例情報の確認と整理]）。 教師：親の言っていることと、子どもの言っていることが違 うことがあって…(中略)…子どもがどう思っているかっ ていうのも大事だなんていうのは、SCもちゃんと見ているの で、そこも大事なんだなと思いましたね（[他職種ならではの 事例情報の獲得]）。
新たな対応方針の 獲得	他職種から意見をもらう ことで、事例への新たな 対応方針を知ることがで きる。 (発話人数) ・教師10名 (90.9%) ・心理専門職3名 (30.3%)	他職種から意見をもらう ことで、事例への新たな 対応方針を知ることがで きる。	心理：マンパワー…(中略)…学年のこの先生は使えるかも とか、力になってくれるかもとか…(中略)…そういうのは、 先生が得意なので、アイデアが出ると、あ、なるほどってな りますよね（[学校の援助資源を用いた対応]）。 教師：(SCから助言をもらった)セルフトークっていうのは、 やっぱりどの子にも共通するかなと思いますね。そこをどう 変えていくかって言うのはどの子にも必要なと思いますね （[心理的問題・発達障害への対応]）。
他職種の理解・方 針への期待	他職種なりの視点や理 解、援助の有用性に気づ き、事例援助において他 職種に任せたり、その役 割に期待する。 (発話人数) ・教師4名 (36.4%) ・心理専門職8名 (80.0%)	他職種なりの視点や理 解、援助の有用性に気づ き、事例援助において他 職種に任せたり、その役 割に期待する。	心理：学校の中だと先生の存在の大きさが大きい…(中 略)…ほとんど学校に来なかった生徒に、先生がほとんど毎 週家庭訪問に行っていて…(中略)…しつこくて逆効果に なってしまうこともあるのかなと思ったのですが、でもやっ ぱりそういう熱意が伝わる時もある（[他職種の理解・援助 の有用性への気づき]）。 心理：集団の中の入れ方とか、周りの子へのフォローの入れ 方とか…(中略)…そのフォローしてもらおう子本人のフォ ローもどうやっていくかっていうところは、やはり先生がう まいと思いますし、なかなかSCには無い視点（[他職種なら では理解・援助への期待]）
新たな問題理解の 獲得	他職種から意見をもらう ことで、事例の問題つい て、新たな見方・理解が できる。 (発話人数) ・教師9名 (81.2%) ・心理専門職1名 (10.0%)	他職種から意見をもらう ことで、事例の問題つい て、新たな見方・理解が できる。	教師：ADHDの子どもへの対応…(中略)…SCの話聞いて て、これは1つの病気っていったらいいのか、そういう症状 が出るものだから、先生の授業がまずいからっていうことは 必ずしも言えませんよと言われて、あ、これは教員側のせい ではないのかって（[心理的問題や障害の理解]） 教師：やっぱり生育歴って大切になってきましたね。育っ てきた過程とか。親の協力も必要なんだなとも思いました ね。今までだったら、中学校での学校・家庭しか見えなかつ たところが、過去の軸も見られるようにというか、大事にな るんだと思うようになりましたね（[多面的な問題理解]）。
自己の視点や事例 理解の振り返り	他職種との協働を通し て、自身の事例理解や視 点を振り返り、改めて気 づきを得ることができ る。 (発話人数) ・教師3名 (27.3%) ・心理専門職3名 (30.0%)	他職種との協働を通し て、自身の事例理解や視 点を振り返り、改めて気 づきを得ることができ る。	教師：私達が考えているスケールは、とても狭いんだと思 います（[自己の視点や事例理解の振り返り]）。ここじゃないと だめだと。SCは色々なケースを知っているからか、懐が大きく て、OKっていうスケールも大きいんだと思います。 心理：(教師は)授業の様子とか、出席状況とか、友達関係 とか、そういうことを知っていたので、やっぱり、(自分が) 一面的な理解をしていたんだってっていうのは、毎回感じます よね（[自己の視点や事例理解の振り返り]）。

Table 1
心理専門職と教師によるアセスメントの影響・変容体験に関するカテゴリー（続き）

大カテゴリー	小カテゴリー	小カテゴリーの説明	発話例およびカテゴリーを構成するコード
理解・方針への自信と確認	理解・方針への自信と確認 <発話人数> ・教師7名 (63.6%) ・心理専門職1名 (10.0%)	他職種と考えが一致していたり肯定的に支持されることで、自分の事例理解や方針に自信と確認を得ることができる。	心理：こちらの考えと、教員の考えと一致していると、やっぱりってなって、さらに（理解や援助が）進んでいくこともできますよね（〔他職種との考えの一致〕）。
			教師：（不登校の例で）電話やり取りとか、家庭訪問とか、状況としては変わっていないのですが、それでいいのかなと思っていたときに、SCの先生に話を聞いて、そのままの対応でOKとか（〔他職種からの肯定的支持〕）、本人だけでなく保護者とかへの対応とか、そういう具体的な具体的な対応もお聞きしましたね。
理解・方針の維持・優先	教育観・指導観 <発話人数> ・教師7名 (63.6%) ・心理専門職0名 (0.0%)	心理専門職との協働においても、教師として集団的規律を重視し、目指す教育目標を意識して子どもを指導しなければならぬ視点を重視する。	教師：たとえば、SCから生徒のこを受け入れた方が良かったってときに…（中略）…その子だけ特別扱いできないっていうようなときには、そうしてあげたいのはわかるけれども、やはり集団の秩序が大事っていうことであれば、そちらを優先しますよね（〔集団的規律の重視〕）。
			教師：やっぱり教育なので、身につけさせたい力はあるっていうことになりますね。そこはぶれないですね。…（中略）…今日の前にいる子はどんな力を身につけなきゃいけないのかなとか、発達段階とか、あと、この後のキャリアプランの中で何が必要な力なんだろうっていうところはあまり変わらないですね（〔獲得させるべき教育目標〕）。
			教師：指導の部分ですね。そこだけは、SCから話があっても、そういう背景があったにせよっていう考えになりますよね。…（中略）…親の不中とか、子どもにとって厳しい状況下があったとしても、でも、おまえのやっていることは違うだろうっていうところなんですね（〔適切な行動へと導く教育指導〕）。
個別の心理的成長の重視	<発話人数> ・教師0名 (0.0%) ・心理専門職6名 (60.0%)	心理専門職として、教師との協働においても、事例の子どもの心理的成長を、個別のかつ長期的に見ることを重視・優先する。	心理：連携していくなかで見立てが変わっていくところはあると思うんですけども、そのケースのその子をしっかりと見ていくっていう視点は変わらない部分（〔事例の子ども中心の理解〕）。
			心理：SCとしての基本スタンスは変わらない…（中略）…ほんのちよつとの変化も大事にみるとか、目に見えて教室に入れなくてもその目に見える変化だけを見ないとか（〔心理的成長の重視〕）、やっぱり長いスパンで物事を見たい。
内面への焦点と理解	<発話人数> ・教師0名 (0.0%) ・心理専門職5名 (50.0%)	心理専門職として、教師との協働においても、事例の子どもの内面への理解を、個別のかつ丁寧に見ることを重視する。（事例と出会った場合の心理専門職側の印象・感覚も含む）	心理：本人のがんばろうとしている気持ちの視点とか、思いとかっていうのはSCがしっかりみなきゃいけないところ（〔内面への理解と寄り添い〕）。
			心理：なんかやっぱり継続して話が必要だなとか、周りの理解が必要だなとかっていうのは最初の印象を大事にしているところはありますか（〔事例と関わる際の印象・感覚〕）。
現場感覚と経験	<発話人数> ・教師4名 (36.3%) ・心理専門職0名 (0.0%)	心理専門職との協働においても、目の前の子どもに直接接している教師としての感覚と経験を重視・優先する。	教師：日々接していく中での、そこでの経験とか、対応とかっていうのは教員として信じて…（中略）…日々やっているとしかわからないこともあるので、SCが話しているところ以外の部分を優先するっていうことがあるかと思えますね（〔教師としての直感や現場経験〕）。
			教師：SCの先生の意見は専門的なもので非常に参考になるのですが…（中略）…私達の最大にもっているものは、やっぱり日常的な生徒のこをみているっていうところ（〔生徒に近い存在としての教師の感覚〕）。

Table 1
心理専門職と教師によるアセスメントの影響・変容体験に関するカテゴリー（続き）

大カテゴリー	小カテゴリー	小カテゴリーの説明	発話例およびカテゴリーを構成するコード
専門的視点を融合した理解と方針	専門的視点を融合した理解と方針 〈発話人数〉 ・教師 8 名 (72.7%) ・心理専門職 10 名 (100.0%)	他職種の視点や考えを取り入れたり、自らの考えと組み合わせながらそれぞれの専門的視点を活かした理解や援助方針をすすめる。	教師：(SC の情報・意見で教師の理解や対応方針が) 変わりますよね… (中略)…家庭でも学校でも、一生懸命やっているとをほめていこうってことにつながっていきますよね ([他職種の視点を取り入れた理解と援助方針])。
			心理：(不登校事例で) 生徒さんの意欲がでるまで、もうちょっと待っていたって思う時もあるのですが、それを先生に伝えた時に、実は今度こういう学校行事があって、そこに引っ張るって言うのはどうでしょうか…。(中略)…私が話を聞いていくと、友達から誘われるのはちょっとっていうところもあったりするので、じゃあ、先生方から、まずは誘っていただいて、必要なら友達につなぐとか、本人の気持ちを聴きながら進めてくださって ([職種間の視点を組み合わせた理解と援助方針])。
			心理：アイデアが出るときって… (中略)…先生たちと話し合っている時に生まれてくる。こちらから、対応とか知識を言うのではなく、教員の対応や考えを見ることで自然に思いつく。([職種間の視点が混合された援助案の創出])。
理解・方針の相違による内的葛藤	理解と方針の相違によるジレンマ 〈発話人数〉 ・教師 7 名 (63.3%) ・心理専門職 3 名 (30.0%)	他職種の理解・方針と自分の考えが食い違うことで葛藤が生じる (他職種の意見が正しいと思っても、自分ではその通りに実行することができない葛藤も含む)。	教師：不登校になりそうな子がいて (SC から) <u>そっとしておいたほうがいいのか</u> ということがありましたね。そのときは <u>すごいジレンマ</u> があって ([理解と方針のずれ])。
			教師：現実の子どもをみながら、 <u>果たしてそれ (SC の説明したこと) が、今やるべきなのか</u> どうかっていうところを、 <u>目の前に指導する生徒がいるなかで、迷いがでてくる</u> ところがありますし ([自身の実践に取り入れる際の戸惑い])
理解・方針への否定的影響	ネガティブ感情の生起 〈発話人数〉 ・教師 2 名 (18.2%) ・心理専門職 5 名 (50.0%)	他職種と自身の事例に関する見解が異なることにより、不信、焦り、困惑などのネガティブな感情が生じる。	教師：カウンセラーは週に 1, 2 回で、教員は毎日で。こう、そんな理論通りにはいかないよって感じで ([他職種への不信感])。
			心理：先生たちもあんまり待つということが得意じゃないと思うので。わりと対策をパンパンと考えたりして。こちらとしてはちょっと待ってほしいって思う ([焦りや困惑])。
理解・方針への否定的影響	理解と援助方針の制限・停滞 〈発話人数〉 ・教師 4 名 (36.4%) ・心理専門職 7 名 (70.0%)	他職種との意見の相違により、他職種の考えに流されてしまったり、事例への理解や援助、職種間の協働が制限・停滞してしまう。	心理：先生自身にも課題があって… (中略)…自分のやり方は間違っていないとか、今まで通りのやり方でいいんだって感じで…。(中略)…こちらの提案があっても、「それは全部やっています」って言われてしまうことがあって、 <u>そうしたら手も足もでないっていうか</u> ([協働的活動の停滞])。
			教師：(SC の意見を受けることで) 教師としては、もう少し背中を押してあげられたのに、(登校刺激ができずに) 受け身になって受容し過ぎてしまったり ([他職種の理解と方針に流される])
理解・方針への否定的影響	自己の理解・視点への固執 〈発話人数〉 ・教師 0 名 (0.0%) ・心理専門職 3 名 (30.0%)	他職種と見解が異なることにより、自己の事例理解や援助方針に閉じこもったり、自分の考えを理解してほしいという願いが強くなりすぎてしまう。	心理：別にカウンセリングルームにつながればいいんだっていう感じでいたり、 <u>先生とつながりにくい場合には無理につながらなくてもいいんじゃないかっていう感じでした</u> ね ([自身の理解・方針への閉じこもり])。
			心理：(教師との) 視点とかの違いとか。目標のおき方が違ったりもするわけで。そうすると、SC として、 <u>もうちょっとこうしてほしい</u> という思いが強くなる時はありますよね ([他職種に対する願いが強くなる])。

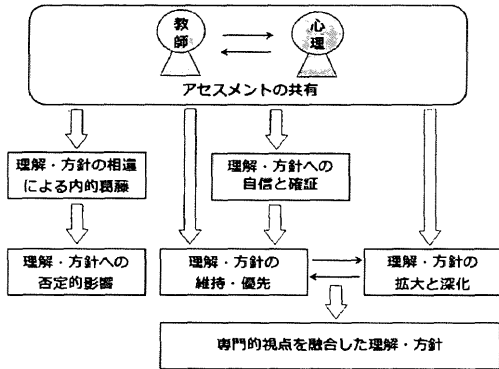


Figure 1. 心理専門職と教師によるアセスメントの相互作用

2) 心理専門職と教師によるアセスメントの影響・変容体験

〈理解・方針の拡大と深化〉：他職種から新たな視点や理解の枠組みを得ることにより、心理専門職および教師にとって既存の事例理解に広がりや深まりが生じる影響に関するカテゴリーである。たとえば、心理専門職と教師では、それぞれ異なる場面で事例に関わることが多く収集できる事例情報も異なる場合があるため、相互の不足する視点を補うように情報交換することで、事例を多面的に理解することにつながる（【他職種の情報・視点に伴う事例理解の深まり】）。この影響には、当該事例への援助だけでなく、各職種のアセスメントそのものの視点に広がりが生じる場合もある。たとえば教師においては、心理専門職が着目する事例の視点に影響を受けることで、これまで生徒を理解する際に考慮していなかった視点（例：子どもの過去の育ちに関する情報や、家族関係、問題行動の背景にある心情や思い）に気を配るようになり、事例を理解するための視点に広がりが生じる語りも見られた。

また、心理専門職は自身の立場では容易に思いつかないような学校の様々な人的・物的援助資源を活用した対応法について、教師の意見から影響を受けることがある。一方、教師に対しても心理専門職からの意見を受けることで、不登校や自傷行為など問題行動の意味や対応につ

いて、新しい理解と対応方針を学ぶ契機となる（【新たな問題理解の獲得】、【新たな対応方針の獲得】）。その過程では、特に心理専門職において教師の教育指導的な関わりが事例に肯定的に作用する可能性があること気づき、自らの立場では担えない（思いつかない）関わり・援助を教師に期待する場合がある（【他職種の理解・方針への期待】）。たとえば、心理専門職は、事例の子どもにとって個別的な心理支援の重要性を認識しながらも、教師の教育指導的な関わりが事例に肯定的に作用する可能性があることに気づき、その役割をその後も期待するといった例がある。さらには、他職種と事例について意見交換することで、自身の理解や視点を客観的に振り返り、気づきを得るといった影響も示された（【自己の視点や事例理解の振り返り】）。

〈理解・方針への自信と確証〉：他職種と事例に関して意見交換することで、もともとの事例理解や援助方針に大きな変容や拡大が生じなくとも、自己の事例理解や援助方針に自信と確証を得ることができるという影響に関するカテゴリーである。他職種と自らの考えが一致したり、自身の考えや方針を他職種から肯定的に支持されることで、理解や視点の変容が生じなくとも、自身の事例理解や方針に確証・自信を持つことができ、実践場面では他職種から受ける影響の1つとなっている。発話人数を踏まえると、主に心理専門職と協働する教師側に見られる影響であり、心理専門職から支持されたり、心理専門職と同じ見解を持つことで、教師にとってはゆらぎや迷いをもった理解・対応から自信をもった理解・対応へつながっていると考えられる。

〈理解・方針の維持・優先〉：自身の専門的視点を安定的に維持・優先することに関するカテゴリーである。協働的援助の過程では、他職種との対話を通して事例理解や援助方針に確証や自信は得られなくとも、事例援助にあたり容易にゆずれないものとして自己の専門的視点を維持・優先する場合がある。たとえば、教師であれば心理専門職からの助言を参考にしつつも、子どもを教育し指導しなければならない視点を

一貫して重視したり（【教育観・指導観】）、目の前の子どもに直接関わる教師としての感覚と経験（【現場感覚と経験】）が重視される場合が少なくない。心理専門職も、内面の心情への理解や（【内面への焦点と理解】）、心理的成長を個別のかつ丁寧に見る視点（【個別の心理的成長の重視】）は、事例援助の上で、容易にゆずれない側面とされている。もちろん、心理専門職および教師にとって自身の考えとして何を維持し優先するかは、事例に応じて様々であろう。しかし、他職種との協働において、相互に影響を与え合うだけでなく、自らの事例理解を安定的に保持することの重要性を、現場の心理専門職及び教師たちは認識している可能性がある。

〈専門的視点を融合した理解・方針〉：自己の専門的視点を維持・優先すると同時に、他職種からの視点により理解や方針が変容・拡大することで、教師や心理専門職双方の専門的視点を活かした理解・方針につながる影響に関するカテゴリーである。他職種の視点を取り入れたら、自身の視点や考えと組み合わせながら、新たな事例理解や援助方針を定めることが教師と心理専門職双方に体験されている。たとえば、教師は問題行動の背景にある心理状態への理解や依存傾向への対応、保護者のサポートを通じた生徒支援など、心理専門職の見解をもとに今までに無い新たな視点を取り入れて、教師としての理解と援助案を考えるようになる。一方、心理専門職にも、内面の心理状態を考慮した個別的な心理支援ばかりでなく、学級集団全体の秩序や安定を保ち、学校の様々な資源を活用しながら生徒援助を行う教師の考えを積極的に取り入れながら事例への援助案を考えることで、より効果的で幅広い理解と援助につながる語りもみられた。協働的援助の際には、他職種から新たな視点や考えを取り入れながら自らの理解・方針を変容させる柔軟性と共に、自己の専門的視点を保持・維持する安定性を同時に有することが、円滑で効果的な援助につながる可能性が考えられる。

〈理解・方針の相違による内的葛藤〉：他職種からの事例に関する情報や見解によって、内的

な葛藤が生じる影響に関するカテゴリーである。情報交換や事例検討の際にはプラスの影響・変容だけではなく、他職種との見解のずれを経験し、どのような理解・方針で援助を進めればよいか戸惑いやジレンマが生じ（【理解と方針の相違によるジレンマ】）、焦り、不安、困惑などの感情が生じる場合がある（【ネガティブ感情の生起】）。特に前者に関しては、他職種の意見や方針が正しいと感じていても、自身の立場として、その通りに考え、実行することができない場合のジレンマも含まれる。発話人数から、特に教師は、心理専門職からの理解と援助方針に関する見解を受け取っても、それが教師としての事例理解や方針と異なっていたり、自らの視点や立場として取り入れることが難しい場合に、様々なジレンマや葛藤を感じる可能性があると考えられる。

〈理解・方針への否定的影響〉：事例理解・援助方針に様々な否定的影響が生じる影響のカテゴリーである。他職種との見解の相違に伴う内的葛藤により、かえって自己の理解や方針にこだわってしまったたり（【自己の理解・視点への固執】）、事例への理解や援助が限定されてしまう場合がある（【理解・方針の制限・停滞】）。後者に関しては、他職種の意見や見解に流されてしまい（優先されてしまい）、自身の専門的視点や考えを踏まえた理解と方針へとつながらない場合も含まれる。心理専門職の場合、教師の考えに流されて事例を捉えてしまったり、教師の見解によっては気にかかる事例に関与すらできずに援助が進まないなどといった例が体験されている。

研究 2

1. 方法

1) 対象者

同一事例に対して協働的に援助を行った経験を持つ中学校のSCと教師を組み合わせ対象とした。SC6名（40代男性3名、女性3名、平均経験年数10.17年、 $SD=5.04$ ）、教師13名（30～40代男性8名、20～50代女性5名、平均経験年

数10.00年, $SD=7.91$)であった。

2) 対象事例

倫理的配慮から、「問題が改善されている」、「援助進行中であるが、改善の見通しが立っている」、「生徒が卒業している」など、終結した(終結に近い)と判断できる事例の提供を依頼した。どのような事例を取り上げるかは依頼校のSCと教師の判断に委ね、最終的に調査可能となった事例数は10件であった。

3) 調査内容

SCと教師に個別に半構造化面接を行い、事例の経過を振り返ってもらいながら研究1と同様の質問を行った。なお、実際には同一の事例に対して、学級担任や学年主任など複数の教師が関わったものもあったが、本研究で焦点をあてる研究課題の設定上、教師同士の相互作用は取り上げず、教師とSC間の相互作用を中心に尋ねた。調査期間は2013年2～5月で面接時間は平均約38分であった。

2. 結果と考察

事例ごとに子どもの学年と主訴、事例の概要と経過、SC/教師がアセスメントにおいて他職種から受けた影響と変容を整理した(Table 2～4)。Tableの右欄には、研究1で生成した各カテゴリーを列挙した(専門的視点を融合した理解・方針は「融合」、理解・方針の拡大と深化は「拡大・深化」、理解・方針への自信と確証は「自信・確証」、理解・方針の維持・優先は「維持・優先」、理解・方針の相違による内的葛藤は「葛藤」、理解・方針への否定的影響は「否定」と記述)。その上で、各事例において、教師・SCに対する面接調査の中で各カテゴリーに相当すると判断できる語が見られた場合に○を付与した。

これらの事例に関して、SCと教師のアセスメントの相互作用の特徴を検討した結果、3つの事例群(A～C群)に分けて理解できると考えられた。そこで以下、これらの事例群に沿って、具体的なSCと教師のアセスメントの相互作用について整理、考察する。

1) 心理専門職と教師のアセスメントの相互作用に関する事例群別の検討

A群(事例1～3): SCと教師の双方のアセスメントに肯定的な影響・変容が生じながら援助が展開された事例群である。事例ごとに詳細は異なるものの、双方が主としてプラスの相互影響を与え合いつつ事例理解・援助方針を発展させ、時には双方の専門的視点を組み合わせながら事例理解や援助方針を立てている。職種間の葛藤や対立状況についてほとんど言及されず、比較的スムーズに双方向の視点を踏まえた事例理解・援助方針が展開されている事例群であると考えられる。

B群(事例4～7): 教師による事例情報や視点の影響でSCのアセスメントに肯定的な影響や変容が生じた一方、教師はSCからあまり影響は受けていない事例群である。教師にとってはSCからの事例情報や視点がさほど目新しいものではなく、事例理解や援助方針もSCが関わる前から考えていた内容と同様であったために、教師のアセスメントには大きな影響や変容が生じていない。しかし、もともとの教師の理解・方針とSCの考えが一致することで、教師にとっては自らの考えに確証を得ることができ、安心と自信を持つことができたということが言及されており、事例援助の実践上、重要な影響の1つとなっている。

C群(事例8～10): SCと教師のアセスメントにおいて葛藤やジレンマなど否定的な影響が生じつつ援助が展開された事例群である。教師にとってはSCからの視点や考えに影響を受けることで理解・方針に肯定的な影響を受ける一方、自らの持ち味である教育的指導を行うことへの迷いが生じる場合がある(事例8, 9)。また、SCの見解が正しいと感じながらもこれまでの自らの理解・方針を容易に修正できずに苦労を重ねた教師の体験や、心理専門職も自らの理解・方針がスムーズに教師に伝わらない焦りや困惑、無力感を感じていた例も見られた(事例10)。しかしいずれの事例も、葛藤やジレンマを乗り越えるための工夫や配慮がなされつつ、互いの専門的視点に伴うプラスの影響も体験さ

Table 2
事例の概要およびSCと教師のアセスメントの相互作用（A事例群）

事例と主訴	事例の概要と経過	アセスメントに関してSCが教師から受けた影響とその変容	アセスメントに関して教師がSCから受けた影響とその変容	Table 1の大カテゴリーに基づくSCおよび教師への影響						
				融合	拡大深化	自信確証	維持優先	葛藤	否定	
事例1 中1男子 発達障害	できないことを自分からできないといえないことや、周囲の生徒にからかわれていることを、かまってくれていると思っ込んで喜んでいようような場面が見受けられた。SCは母親面接を中心に行い、担任とSCの情報交換、協働により、少しずつ生徒本人の自己成長がみられるようになった。	SC（男性、40代前半、中学校SC経験7年）学校生活や学級経営を大切に担任の意向をふまへ、担任との話し合いでは、個別支援を要求し過ぎないように気を付けた。担任からの情報を踏まえ学校での本人の良さを母親に伝えるなど、面接で出す話題を変えながら対応できた。担任が生徒本人が自分で物事に対処できるようになることを願っていたため、担任の願いも含めた理解と方針を立てた。	学級担任（男性、30代前半、中学校教諭経験11年）SCの情報（母親が子どもの能力を過小評価していること）により、担任が行う保護者面談では、子どもの客観的な様子も含めて話げできた。自らの理解と援助方針についてSCからOKサインをもらうことで自信を持って取り組めた。SCと事例に関与しながら、保護者が安定することで子どもも安定することを体験的に学んだ。生徒本人への言葉かけも、タイミングを見極めて行っていくようになった。	SC	○	○		○		
				教師	○	○	○	○		
事例2 中3女子 リストカット	思い通りにならないと、ひどく感情的になり教室に入ることも困難であった。学校としては教室に戻す対応を行ってきたが、状況は悪化しリストカットをすることも出てきた。SCは担任、他の関係教師、学年主任と情報交換や事例検討を行い、対応方針について話し合った。生徒の心理状態の理解と役割分担に基づく援助方針を立てて対応した結果、リストカットは徐々に減少し、卒業へとつながった。	SC（男性、40代前半、中学校SC経験7年）担任や他の関係教師の困り感は強かったが、事例に関する学校側の情報は豊富であり、SCが関わった時点で事例への理解と方針を固めることができた。学校からSCが生徒本人に関わってほしいとの依頼も受けたが、かえって生徒を刺激してしまうと考え、直接関わることは控え、教師の役割や立場も考慮しながら、事例理解と対応の交通整理を担った。	学級担任（男性、40代前半、中学校教諭経験7年）理解と方針に関して、関係職員で考えが異なっていた。SCからの助言を受けることでリストカットする生徒の心理や、かわる際のアドバイスを受けることができた。担任の役割として、生徒に深入りしすぎないようにしつつ、親にも本人の意思に任せるよう繰り返し伝えた。これまでの理解・対応で間違っていない点も教えてもらい、安心して継続的に事例に関わることができた。	SC		○		○		
				教師	○	○	○	○		
事例3 中3女子 不登校	相談室登校をしており、対人関係において警戒的で、つながりがあり持てない生徒であった。SCはどちらかというと教師との情報交換、事例検討を主な役割とした。3年時には次第に教室に戻る事ができるようになり、最終的に卒業を迎えた。	SC（男性、40代前半、中学校SC経験19年）教員とは事例検討を行い、日々の生徒の様子や家庭に関する情報など、学校場面で生徒にどのようなことが起きているのかといった情報は参考になった。また、自分の立場ではできない関わりを他の教師に行ってもらうことで生徒の新たな側面（教室へ後押しする声かけをしたときの生徒の反応や様子など）が見え、自身の見立て・仮説の確認ができた。	教育相談コーディネーター（女性、50代前半、中学校教諭経験23年）SCとの話で子どもの問題が、親子関係と関係しているかもしれないという話が参考になった。結果的に保護者は面接にはつながらなかったが、家庭の不安定さが不登校につながる事が理解でき、生徒理解が深まった。教室に戻る際も他の生徒に対する言動が悪かったが、SCからの助言を受け、教師が生徒本人とかわることで他の生徒への悪影響を防ぐことができた。	SC		○		○		
				教師	○	○		○		

Table 3
事例の概要およびSCと教師のアセスメントの相互作用 (B事例群)

事例と主訴	事例の概要と経過	アセスメントに関してSCが教師から受けた影響とその変容	アセスメントに関して教師がSCから受けた影響とその変容	Table 1の大カテゴリーに基づくSCおよび教師への影響						
				融合	拡大深化	自信確証	維持優先	葛藤	否定	
事例4 中2男子 過剰適応	「嫌な気持ち忘れられない」と訴えていた。担任自身が本人の話をじっくり聞く時間的余裕が持てなかったため、SCへつなぐ。SCは定期的には本人と面接し、担任とも情報交換をした。最終的には本人にとってカウンセリングが必要ない状態までに改善した。	SC (女性, 40代後半, 中学校SC経験4年) 当初、生徒本人へのアプローチを中心に行ったが改善する傾向が見られなかった。その後、担任から家庭訪問時の情報(家でも問題の無い“良い子”で過ごしてきた経緯など)を聞くことで、周囲からの支えが必要との気づきにつながった。その後、さらに担任と情報交換し学校や家庭からのフォローを意識した援助を行った。	学級担任 (女性, 40代前半, 中学校教諭経験21年) 生徒の訴えや情報は、担任にも話をしていたため、SCとの連携で新しい発見や気づきにつながったことはなかった。ただし、生徒の話をSCに聞いてもらい、生徒本人を支える周りからのサポートが必要とのことをSCと話し合うことで、保護者の協力を得るようになった。	SC	○	○		○		
					教師			○	○	
事例5 中2女子 不登校	学校に来ては保健室で過ごすことが多かった。SCは主に母親面接を中心に行った。担任による生徒および保護者への支援、SCによる保護者面接の継続により、少しずつ母親の焦りや不安は落ち着き、本人も今後の目標(卒業後の進路など)について意欲を持って話ができるようになるまで改善した。	SC (男性, 40代後半, 中学校SC経験9年) 母親面接のみだったため、教師からの情報(保健室登校時の生徒の様子など)を通して、より具体的に生徒像をイメージすることができた。母親が子どもに勉強することを強く要求することが多かったが、学校場面での生徒の情報をもとに、母親が落ち着きを取り戻せるよう母親面接を進めることができた。	学級担任 (男性, 30代後半, 中学校教諭経験1年) SCによる母親面接での内容は、母親が学校に対しても話していた内容であったため大きく理解が深まることはなかった。しかし、担任の理解や援助の方向性(無理に登校させるより、学校に安心して来られるような関わり)についてSCの考えとも一致し、その姿勢を安定して継続できた。	SC	○	○		○		
					教師			○	○	
事例6 中1男子 不登校	転校後、学校を休むようになり、母親は登校を強く求めている。担任は無理な登校刺激は控えるように伝えていたが、母親は反発していた。SCの協力を得ながら、担任およびSCによる対応の継続によって、以前住んでいた地域へ戻ることを生徒・保護者が希望して終結となった。その後、元の地域の学校で元気に登校しているとの連絡も入った。	SC (男性, 40代後半, 中学校SC経験9年) 母親面接では、母親自身が生活面で落ち着かず、それが子どもにも影響している可能性が考えられた。子どもが落ち着くまでは時間がかかること、母親がどこまで過ごすのかをはっきりできるように意識して面接した。担任ともその方向で関わることを確認した。担任との話では担任-生徒関係の様子を知ることができ、事例の多面的理解につながった。	学級担任 (男性, 40代前半, 中学校教諭経験7年) SCとの情報交換により、新たな情報・視点が得られた感覚は無い。しかし、事例への理解と対応について、SCに相談する以前は相当に迷っていたが、これまで考えていた理解と対応で間違っていないことが確認でき、安心できたのが良かった。結果的に、粘り強く対応を続けることができた。	SC		○	○	○		
					教師			○	○	
事例7 中2男子 不登校	夏休み明けから学校に登校できなくなった。母親が担任に相談をする中で、家庭環境の複雑さ(父親が家族に対して厳しい)が見えてきた。母親が不安で話を聞いてほしい状況であったためSCを紹介した。以後、担任およびSCそれぞれが母親との面接を行った。本人の登校には結びついていないが、母親の気持ちの安定につながっている。	SC (男性, 40代後半, 中学校SC経験9年) 母親はやや依存的でとにかく話を聞いてほしい状況であった。母親の不安を受け止め、時間をかけて丁寧に話を聴くことを中心とした。担任とは情報を相互に確認し、見立てや援助の方針では担任と違いを感じることは無く、お互いの考えが一致している中で、援助を継続できた。	学級担任 (男性, 30代後半, 中学校教諭経験1年) 母親には生徒援助の協力者としての役割を求めていたが、不安定であったため母親を支援することが必要と感じていた。ただ、母親は教師にもSCにも同じ内容の話をしており、SCとの情報交換で、新たな情報や理解を得てはいない。ただし、継続的に母親の話を聞いて対応する点はSCの考えと一致し、そのような姿勢を安定的に継続できた。	SC		○	○	○		
					教師			○	○	

Table 4
事例の概要およびSCと教師のアセスメントの相互作用（C事例群）

事例と主訴	事例の概要と経過	アセスメントに関してSCが教師から受けた影響とその変容	アセスメントに関して教師がSCから受けた影響とその変容	Table 1の大カテゴリーに基づくSCおよび教師への影響						
				融合	拡大深化	自信確証	維持優先	葛藤	否定	
事例8 中1男子 いじめ	他の生徒から物を隠されるようになり登校を渋り出した。担任と学年主任は、保護者対応、加害生徒への指導をしたが、今度は被害を受けた生徒が加害生徒に暴言を吐くようになった。学年主任・担任で指導をするが改善しないためSCに相談した。SCによる生徒・保護者のカウンセリング、教師との情報交換の継続により、生徒の気持ちも徐々に落ち着いた。	SC（女性、40代後半、中学校SC経験4年） 学校の情報や対応の経過を聞くことで、どのような支援が必要か専門的見解を伝えることができた。被害を受けた生徒にとって、いじめられ体験が心の傷となり気持ちの面でフォローが必要であること、また仕返しを注意・指導するより、仕返しをしないで我慢している部分を認めて褒めてあげることが必要との話を伝えた。	担任（女性、20代前半、中学校教諭経験1年） 学年主任（男性、40代前半、中学校教諭経験12年） SCからの話を踏まえ被害生徒の気持ちを注意深くみるようになった。生徒への見方が変わると、接し方も自然と変わり、生徒の違った側面も見られるようになった（担任）。一方、生徒への気持ちに目を向け過ぎることで教育的な指導が入れにくくなった（学年主任）。そこは担任に指導を、主任が気持ちを聴くなど、分担して対応した。	SC		○		○		
				教師	○	○			○	○
事例9 中2男子 不登校	学校を休み始めた当初、学校での人間関係が不登校のきっかけだろうと学校は考えていた。継続的に担任や教育相談担当教員が支援を行ってきたが、改善しないためSCへとつないだ。その後、SC、担任、教育相談担当による継続的な生徒・保護者支援により、最終的にはクラスに戻るできるようになった。	SC（女性、40代前半、中学校SC経験10年） 事例の基本情報は学校から聞いていたが、両親面接から両親の不安が大きいことが理解できた。無理に登校刺激をし過ぎないことに重点を置いていたが、徐々に生徒本人の状態もよくなったため、後半は別室登校での対応にもつなげることができた。学校がじつくりと生徒本人の状態が良くなるまで寛容な対応をしてもらえた点が、生徒にも良い影響を与えていたと感じた。	学級担任（女性、40代前半、中学校教諭経験20年） 教育相談担当（男性、40代後半、中学校教諭経験19年） SCの情報・意見から、両親の期待が大きいことが生徒の不安定さにつながっている点が理解に役立った。登校刺激をし過ぎないことの重要性も聞き、生徒の状態を考えながら登校を促すことができた。実際には本当にこれで大丈夫かと迷いながら進めてきたところもあるが、実際に試すことで生徒の状態も改善したため、この理解と対応の重要性を認識できた。	SC			○		○	
				教師		○				
事例10 中3女子 情緒不安定	感情の浮き沈みが激しく、保健室へ入室することが多かった。養護教諭は家庭の愛情不足が原因で保健室によく来ているのではないかと考えていた一方で、自らが中学生への扱いに難しさを感じていた。SCは問題場面にに関わり過ぎないようにと助言しながら、教師へのサポートを継続した。徐々に保健室への入室回数も減り、本人は卒業へとつながった。	SC（女性、40代後半、中学校SC経験6年） 担任や養護教諭からの情報によって事例理解が明確になった。家庭で満たされないものを養護教諭に依存的に求めていると感じられた。問題の改善には、生徒に前向きな姿勢が見られた時に関わることが必要と考え、担任や養護教諭にも伝えてきた。SCの見解に沿った理解・対応ができない養護教諭を前に無力感を感じた時期もあったが、苦労を労い励ましながら対応を行った。	養護教諭（女性、50代後半、中学校教諭2年目） SCからの見解の通りに理解・対応することができず苦労した。しかし生徒本人の変化もあり、少しずつ対応に修正がきくようになった。SCからも苦労や良い部分も認めたらう言葉かけを受け、少しずつ理解と対応を変えることができた。学級担任（男性、30代後半、中学校教諭9年目） SCの意見で、距離をとることの重要性を知り、生徒を良い面も悪い面も含め様々な方向から見られるようになった。SCからの情報を踏まえ、学級で配慮できることを意識した。	SC		○		○	○	○
				教師	○	○	○	○	○	○

れている。たとえば、事例8ではSCによる内面に寄り添う援助の方向性に対して、教師として指導がしにくくなるという戸惑いが生じたものの、他の教師と役割を分担することによってその葛藤を乗り越えている。事例9では、登校刺激をしなくて大丈夫なのかといった迷いがあったが、実際にその関わり方を試しながら事例の変化を判断することを通して、その葛藤を乗り越えている。事例10では、SCと養護教諭双方に内的な葛藤や援助に向けての否定的影響が生じていたが、SCも焦らず養護教諭の姿勢を励ましたりじっくりと変化を待つ姿勢を心がけ、養護教諭も葛藤しながらも少しずつSCの見解を取り入れながら徐々に変化する方向へとつながった。事例援助の過程では、C群のようにアセスメントにおいてプラスとマイナスの影響が混在しながら事例援助が展開される場合があると考えられる。

総合的考察

1. 研究1・研究2のまとめ

本研究の結果から、教師も心理専門職も協働的援助を展開する過程で互いのアセスメントを共有しながら、様々な影響を相互に与え合いつつ既存の事例理解の視点や枠組みを変容させている可能性が示された。

具体的には、協働的援助の過程で、相互の事例理解が拡大・深化し自身の立場では思いつかない問題理解や対応方針が得られたり、自身の専門的視点の省察や振り返りにつながることが体験されていた。他職種との交流を通して新たな視点を学び、既存の専門性や役割にとどまらない新たな援助活動を展開していくことは、協働における重要な側面の1つである（藤川, 2007; Hayes, 2001）。また、他職種と考えが一致したり肯定的に支持されることで自身の視点や理解・方針に確証と自信を得て、それが事例援助に肯定的に作用する場合もある。さらに教師や心理専門職は相互に影響を受けるだけではなく、他職種からの情報・視点の影響を受け過ぎないように、自らの専門としてゆずれない理

解・方針を優先することもあり、あえて「変わらないこと」が事例援助の上で重要とされる場合があることも示された。

以上をふまえると、事例援助にあたり必要な視点を他職種から柔軟に取り入れると同時に、自らの専門的視点を安定的に保持することをバランスよく実践することで、教師と心理専門職相互の専門的視点が組み合わされたり、混合された理解・方針の構築につながる可能性があると考えられる。

一方、協働場面では互いの専門的視点が異なることで戸惑いやジレンマ等の内的葛藤が生じ、かえって事例理解や援助方針そのものが停滞する場合があることも示された。たとえば、教師の中にはSCからの見解（例：生徒に対する個別支援や心理状態への配慮）に影響を受けることで、学級集団の秩序が乱れることへの懸念や、教育的指導に基づいて生徒を捉えることへのためらいが生じるなど、自身の専門的視点の揺らぎにつながる体験が語られた。この場合、他職種からの視点が、自身の視点と異なるために葛藤が生じることもあれば、他職種からの見解は事例理解に役立つが、それを取り入れ過ぎてしまうことで、かえって自身の本来の立場や専門的視点に揺らぎが生じてしまうといった場合もある。

しかし、複数の援助者が共に援助に携わる際、葛藤が生じることはむしろ自然なことでもあり、それらを乗り越える工夫や相互交流を図ることでより円滑な協働的関係へとつながる（Van den Bossche et al. 2006）。また、他職種との協働的援助を現実の実践場面を通して経験することは、事例援助にあたって重要な視点や考えを他職種から（あるいは他職種と共に）学びつつ、自己の専門職としての成長発達につながる重要な学習体験ともなる（Grout, 2006; Hayes, 2001; Truscott et al. 2012）。

研究2のように、事例の性質や教師と心理専門職の関係等により様相は異なるが、アセスメントの相互作用では肯定的・否定的な影響が混在しながら援助が展開される。したがって肯定的な影響や変容体験が促されるような相互交流

を行いつつ、否定的な影響が生じたとしてもそれを柔軟に乗り越える工夫や配慮が施されることで、事例援助を効果的に進めることができると考えられる。このように、他職種と共に情報・意見交換する相互作用を積み重ねることが、アセスメントを継続的かつ循環的に発展させつつ、協働的援助を進めていくプロセスになると考えられる。

2. 心理専門職による教師との協働的援助への実践的示唆

以上の検討を踏まえ、主に心理専門職の立場から、アセスメントを基盤として教師と効果的に協働し、事例の問題改善につなげるための実践的示唆として大きく2点指摘する。

第一に、教師のアセスメントに影響を及ぼす心理専門職としての姿勢である。本研究から、教師とは異なる心理専門職ならではの専門的視点を安定的に提供するからこそ、教師のアセスメントに新しく肯定的な影響・変化を促すことができると考えられる。すなわち、協働においてはアセスメントにおける職種間の専門的視点の多様性を生かすことで（新井・庄司, 2014）、関係職種の事例理解や援助方針に広がりをもたらすことができる可能性がある。しかし、様々な要因や条件によっては心理専門職による視点の提供が教師に揺らぎや迷いを与え、かえって事例援助の展開を阻害する可能性があることに留意する必要がある。よって心理専門職には、関係者との協働に力点を置いたアセスメントの実践（Tharinger et al. 2011）の重要性を踏まえて、自己の専門的視点の伝達と共有の際、相応の工夫や配慮が必要となる。本研究の結果を踏まえると、たとえば教師の理解や方針にできる限り歩み寄った見解を伝える、心理専門職の見解に対しては教師の現場感覚と照らし合わせて取捨選択しながら取り入れてもらう、教師自身が心理専門職の視点に寄り過ぎないように（教師の立場や専門性を維持できるように）エンパワメントするなどの工夫や配慮が基本として重要になると考えられる。

第二に、アセスメントにおいて教師から影響

を受ける心理専門職としての姿勢である。効果的な協働につなげるため心理専門職には、自己の理解・方針にこだわり過ぎず教師の視点を取り入れながら事例理解を変容・発展させる柔軟性と、自己の専門的視点を維持する安定性の両立が求められる。一方では、共に事例に関与する以上、視点の相違に伴う葛藤や対立が生じることは避けたいことでもある。したがって、葛藤や否定的影響を受ける状況の中でも、学校の実情に合わせて粘り強く継続的に教師と対話をしたり、他の関係教員の協力を得ながら、事例検討を進めることが必要になると考えられる。

心理専門職には教師と協働する過程で、肯定的・否定的影響が混在しながらも、アセスメントに基づく事例理解・援助方針を変容・発展させながら援助を展開していく姿勢を意識することが必要となる。このような相互作用に伴う実践の積み重ねを通して、専門職としての成長・発達にもつながる可能性があると考えられる。

3. 本研究の限界と今後の課題

第一に、調査の手続き上、心理専門職と教師の協働的援助に協力的かつ前向きな対象者によるデータに偏っている可能性がある。協働経験の程度や職種間協働への意識の違い等も含め、幅広い対象者による検討が必要である。第二に、個々の対象者の記憶に依存する回顧的な面接調査を中心に行ったため、今後は十分な倫理的配慮を行った上での縦断的調査やグループ面接等によるデータ収集を通して、本研究知見を精緻化させることが必要と考えられる。第三に、本研究の知見を基盤としつつ、心理専門職と教師のアセスメントにおいて肯定的かつ否定的な影響・変容が生じる条件や要因とは何かを詳細に探索しながら、両職種の効果的な事例検討・協働のあり方を検討する必要がある。その際には、不登校、いじめ、発達障害など事例の問題の性質による違いや、SCや教師の協働経験、関係性等も考慮に入れて分析・検討することで、より有益な実践的示唆が得られる可能性がある。

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 (2011). スクールカウンセラーと教員の連携促進要因の探索的研究 カウンセリング研究, 44, 288-298.
- 藤川 麗 (2007). 臨床心理のコラボレーション—統合的サービス構成の方法— 東京大学出版会
- Grout, C. (2006). CPD : The multiprofessional context. In L. Golding, & I. Gray (Eds.), *Continuing professional development for clinical psychologists: A practical handbook*. (pp.190-204). Oxford: BPS Blackwell.
- Hayes, R. L. (2001). カウンセリングにおけるコラボレーション 東京大学大学院教育学研究科心理教育相談室紀要, 24, 108-113.
- 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 (pp.21-24) 日本評論社
- 佐藤 郁哉 (2008). 質的データ分析法——原理・方法・実践—— 新曜社
- 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 (pp.2-8) 日本評論社
- 高嶋 雄介・須藤 春佳・高木 綾・村林 真夢・久保 明子・畑中 千鈺・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.
- 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* (pp 224-259). New York: Oxford University Press.
- Truscott, S.D., Kreskey, D., Bolling, M., Psimas, L., Graybill, E., Albritton, K., & Schwartz, A. (2012). Creating consultee change: A theory-based approach to learning and behavioral change processes in school-based consultation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 63-82.
- 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.
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W.H., Segers, M., & Kirschner, P.A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments : Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37, 490-521.