

原著〔実践研究〕

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 ——

田村 節子* 石隈 利紀**

本研究では、不登校生徒15例に対する援助チームの実践をもとに、次のことを明らかにすることを目的とした。①保護者を含む援助チームの実践モデルを提案し有用性を検討する。ただし、有用性とは援助チームにより援助が促進されることを意味する②保護者の状況に応じた援助チームの実践例について、その形態を分類し、その特徴や実践に当たっての問題点を分析・検討する。実践の結果、援助チームは次の4タイプに分類された。タイプ1（典型例）…担任・保護者・スクールカウンセラーの3者で相互コンサルテーションを行う。タイプ2…担任・スクールカウンセラーの2者が相互コンサルテーションを行いながら、それぞれ保護者へコンサルテーションを行う。タイプ3…担任がスクールカウンセラーと相互コンサルテーションを行いながら、担任が保護者へコンサルテーションを行う。タイプ4…スクールカウンセラーが担任と相互コンサルテーションを行いながら、スクールカウンセラーが保護者へコンサルテーションを行い、同時にカウンセリングも行う。このように、担任・保護者・スクールカウンセラーが、核（コア）となって援助を主導し、相互コンサルテーションおよびコンサルテーションを行い、子どもへ援助する形態を“コア援助チーム”と定義し、学校教育においてチーム援助のモデルのひとつとして意義があることを示唆した。

キーワード：コア援助チーム，保護者，教師，スクールカウンセラー，相互コンサルテーション，学校心理学

問題と目的

我が国の学校教育現場では、子どもの援助ニーズがますます多様化している。今までそのニーズに応えていたのは、主に教師個人の力量であった。しかし、教師のストレスや多忙化が問われて久しい今日、我が国でもチームワークで子どもの成長を支援しようという動き（鶴養, 1995）が出てきた。1995年文部科学省（当時の文部省）が、スクールカウンセラー（以下SCと略記）活用調査研究委託事業を開始したことで、新しい担い手であるSCと、既存の担い手である教師が手を結ぶ援助チームの好機が生まれた。しかし、チームでの援助の促進が叫ばれるにつれ、援助者の役割葛藤や連携の困難さの問題も生じてきた。米国には、スクールサイコロジスト、担任、保護者、特殊教育の教師、管理職等多方面の専門家から構成されるSST（Student Sup-

port Team）がある（石隈, 1999）が、我が国でも援助チームにおける教師とSCの役割分担や連携について、活発に論議され始めたのである（例えば、伊藤, 1994, 1996, 黒澤, 1994, 村山, 1997, 大野, 1997, 横山, 2000）。

しかし、保護者については、問題の子どもをもつ親を支援するという、すなわち“保護者は援助の対象者である”という姿勢が大半を占め、保護者と教師やSCが連携し、チームで援助を行うことについての論議は少ない。学校心理学では、援助チームを“援助ニーズの大きい子どもの学習面、心理・社会面、進路面、健康面における問題状況の解決をめざす複数の専門家と保護者によるチーム（石隈, 1999）”と定義し、できるだけ子どもの援助者が“目に見えるチーム”を作成し、連携して子どもを援助することが望ましいとしている。保護者と連携することは、学校や家庭で見せる子どもの姿の違いや、子どもの援助ニーズ“してほしいこと”“してほしくないこと”を明確にした援助案を立案できるからである。

以上のような“保護者は学校教育における子どもの問題解決のパートナーであり、援助チームの一員とし

* 茨城大学非常勤講師（現職）茨城県教育委員会カウンセリングアドバイザー・筑波大学非常勤講師

** 筑波大学心理学系 東京都文京区大塚3-29-1
ishikuma@human.tsukuba.ac.jp

て子どもと一緒に援助する（石隈・小野瀬, 1997）”という姿勢においては、異なった専門性や役割に基づく相互コンサルテーションが不可欠である（田村, 1998；石隈, 1999）。

相互コンサルテーションとは、異なった専門性や役割をもつ者同士が、各々の専門性や役割に基づき、子どもの状況について検討し、今後の援助方針について話し合う作戦会議のことである（石隈, 1999）。相互コンサルテーションは、コンサルタント（専門性に基づきコンサルテーションを行う人）とコンサルティ（コンサルテーションを受ける人）の援助関係が一方ではなく両方向性であることを強調して、コミュニティ心理学の提唱するコンサルテーション（異なる組織において一方の専門性に基づいた援助を受ける話し合い）（鶴養, 1997；山本, 1986, 2000）とは別に概念化される。ただし、コンサルテーションも相互コンサルテーションも、異なる専門性や役割をもつ者が協力して援助対象の問題解決を図ろうとする点においては同じである。

教師やSC、保護者の相互コンサルテーションにおいて“援助者としての保護者”は、子どもの状況の理解と援助について、コンサルティとしてSCや教師からコンサルテーションを受ける。同時に、“その子どもの専門家”として、SCや教師に対するコンサルタントとして機能する。しかし、保護者が相互コンサルテーションに参加するためには、援助者としての役割や、親としての自信をもって遂行する必要がある。したがって、保護者が親としての役割について自信を失っている場合は、保護者が子どもに対してより適切に役割を果たせるように（梶谷, 1992）、自信を回復するためのカウンセリングへのニーズをもつと言える。保護者の親としての役割における自信の喪失の問題は、親としてどう援助を実践するか、という援助者としての役割上の問題というより、親の不安などの個人的な問題であるからである。したがって、学校心理学に基づく援助チームでは、相互コンサルテーションを主に行い、カウンセリングへのニーズが高い保護者には、同時にそれに答えることになる。これは、保護者に対してカウンセリングを主に行い、必要に応じてコンサルテーションを行うという方法とは異なる。このように、カウンセリングのニーズをも併せもつ保護者と共に、どのように援助チームを形成・展開し、保護者の役割を生かすかは重要な課題となる。しかし、保護者を含めた援助チームの実践において、その形成や展開に関する実践的な研究は緒についたばかりである（田村, 1998, 2000）。特に保護者を生かしたチーム援助や、“援助者と

しての保護者”についての研究は、筆者が知る限りほとんど見あたらない。

そこで、本研究では保護者を含めた援助チームの実践例に基づき、①保護者を含む援助チームの実践モデルを提案し有用性を検討する。ただし、有用性とは援助チームにより援助が促進されることを意味する。さらに②保護者の状況に応じた援助チームの実践例について、その連携の形態を分類し、その特徴や実践に当たった問題点を分析・検討することを目的とする。

方 法

第1筆者(SC)が援助を行った不登校に関する事例15件(1年生1名, 2年生6名, 3年生8名)を、保護者と担任・SCとの連携の形態に基づき分析・検討する。

データの特色

- ・実践の場…公立A中学校(大規模校。SCの配置歴はないが、学校長は教育相談に理解がありSCの活用に意欲があった。)
- ・実践期間…199X.5~199X+1.3(週2日)
- ・データの特色…1次データ(第1筆者の面接記録)、2次データ(教師, 保護者, 生徒のフィードバック等の記録)
- ・SC…教育相談員の経験があり、学校心理学およびカウンセリングなどについて教育・訓練を受け、教師との日頃の人間関係を大切に考えていた。

結果と考察

1. 実践事例に基づく教師・保護者・SCの連携の4タイプ

SCは、教師から依頼があった事例に対し、保護者との1対1の面接からスタートした。これは、保護者を含めた援助チームの実践モデルがないことや、SCが新規参入のため、学校の援助資源を把握できないなどの理由による。つまり、“学校心理学の枠組みを意識しながら相談活動を丁寧に行い、担任等の教師と綿密に連携をとる”という基本的な心構えはあったが、相談活動と保護者を含めたチームでの援助の結びつきがどのように展開していくのか、この時点では予想がつかなかった。そのため、SCは数回保護者と面接をした後、担任との話し合いを経て援助チームを作った。そのタイミングは不登校へのプラス面、例えば「学校を休んでいることは、あの子の初めての自己主張かもしれない」などと保護者の認知が転換した時であった。また、このままでは進学が心配であるなど、保護者が子どもの問題の現実場面に目を向けた時にも、保護者は担任と子どもの問題を解決して行こうとする意欲をもつようになり、援助チームを形成するタイミングが

生まれた。そして、教師・保護者およびSCでの相互コンサルテーションを行いながら子どもへ援助した。しかし、三者での相互コンサルテーションをコーディネートしにくい事例もあり、保護者の来談状況に合わせて連携を工夫した。SCの10ヶ月間の援助終了後、保護者・教師・SCとの話し合いを整理した結果をTABLE 1に示す。事例15件を連携の主な担い手に焦点をあて、下記の4タイプに分けた。

タイプ1 担任・保護者・SCの三者で相互コンサルテーションを行った連携のタイプ。

タイプ2 担任・SCの二者が相互コンサルテーションを行いながら、各々保護者へコンサルテーションを行った連携のタイプ。

タイプ3 担任がSCと相互コンサルテーションを行いながら、担任が保護者へコンサルテーションを行った連携のタイプ。

タイプ4 SCが担任と相互コンサルテーションを

行いながら、SCが保護者へコンサルテーションを行い、同時にカウンセリングも行った連携のタイプ。

どのタイプにおいても、担任とSCとの話し合いを努めて行った。

2. コア援助チーム

本研究の援助の担い手の中核は、担任、保護者およびSCであった。研究結果から“担任・保護者・SCが、核(コア)となって、相互コンサルテーションおよびコンサルテーションを行いながら、子どもに対する援助を進める形態”を“コア援助チーム(田村, 1998)”と定義した。タイプ1は典型例である。また、タイプ2, 3, 4は、SCがチーム援助を意識し、担任と保護者間を結ぶコーディネーターの役割を兼ねており、子どもへの援助に対する情報や援助サービスのコーディネーションを行っている。さらに、“コア援助チームの求めに応じて他の援助資源が継続的・単発的、直接的・間接的に援助に加わる形態”を“拡大援助チーム(田村,

TABLE 1 15事例における保護者・担任・SCの話し合いの回数

タイプ	連携の行い方	連携の中心を担った者	事例数	ID	(援助期間)	話し合いの回数			
						保護者・担任・SC	担任とSC	保護者と担任	保護者とSC
1	保護者 担任 スクールカウンセラー 定期的な 相互コンサルテーション (コア援助チーム)	・保護者 ・担任 ・SC	4	A	(約4ヶ月)	8	11	2	2
				B	(約10ヶ月)	14	24	20	21
				C	(約9ヶ月)	16	19	15	18
				D	(約8ヶ月)	17	21	11	21
2	担任 スクールカウンセラー 保護者 担任 保護者 スクールカウンセラー 定期的な 相互コンサルテーション 必要に応じてコンサルテーション 必要に応じて相互コンサルテーション	・担任 ・SC	6	E	(約10ヶ月)	2	22	7	3
				F	(約10ヶ月)	0	24	9	1
				G	(約10ヶ月)	0	28	6	5
				H	(約10ヶ月)	0	33	16	4
				I	(約8ヶ月)	2	30	13	7
				J	(約7ヶ月)	0	17	11	10
3	担任 スクールカウンセラー 保護者 担任 必要に応じて 相互コンサルテーション 定期的なコンサルテーション	・担任	3	K	(約10ヶ月)	1	18	22	0
				L	(約6ヶ月)	0	23	28	0
				M	(約6ヶ月)	0	21	30	0
4	スクールカウンセラー 担任 保護者 スクールカウンセラー 保護者 担任 必要に応じて 相互コンサルテーション カウンセリングおよび コンサルテーション 必要に応じて相互コンサルテーション	・SC	2	N	(約10ヶ月)	0	36	7	35
				O	(約10ヶ月)	3	20	9	38

注1) 太字は、研究2で取り上げた事例のID、援助期間および話し合いの回数である。

注2) 話し合いの時間については、三者の話し合いは、担任の空き時間を利用した50分間である。保護者とSCの話し合いは、50分の面接が主である。担任とSCの話し合いおよび、保護者と担任の話し合いは、15分程度から1時間以上などケースバイケースである。

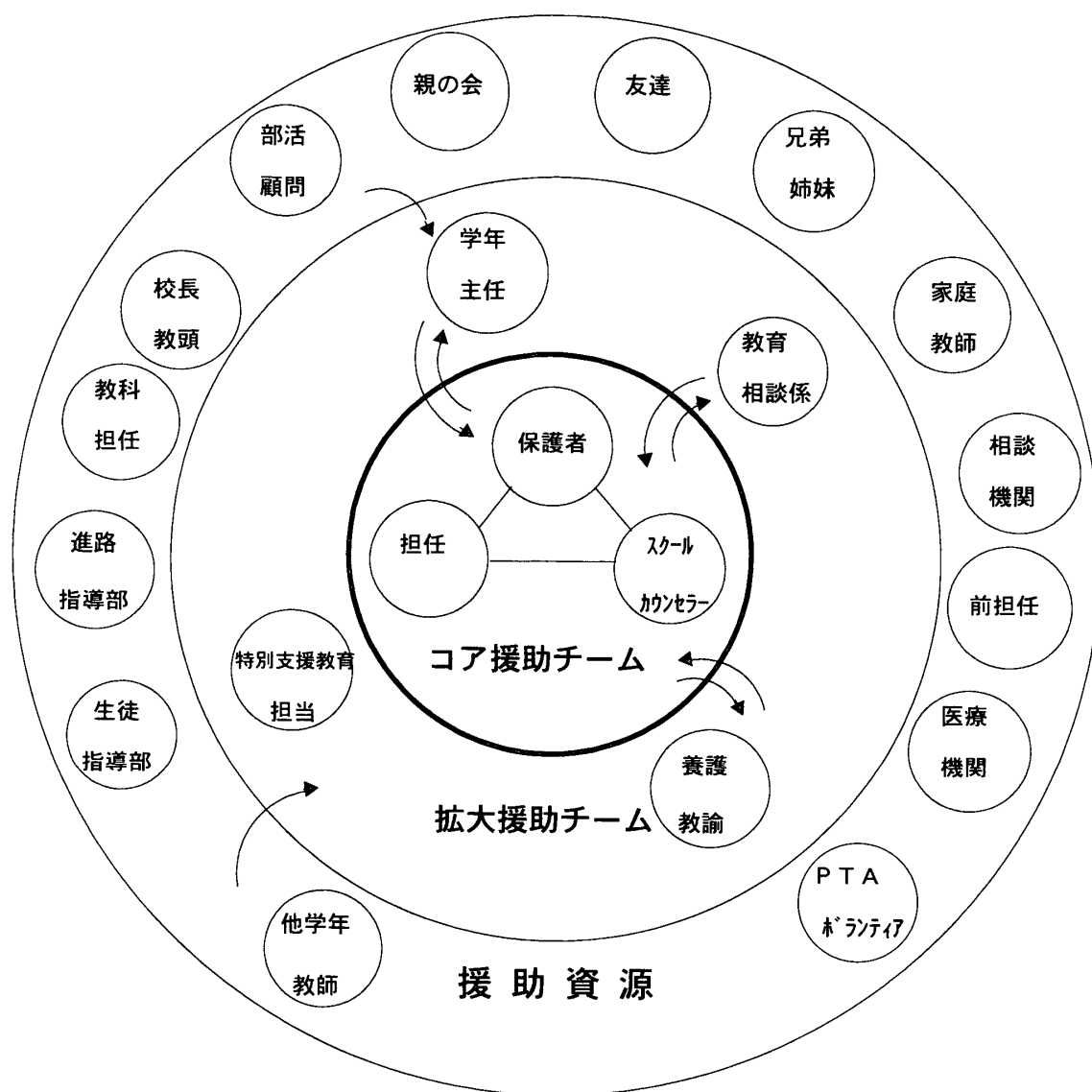


FIGURE 1 コア援助チームを内包する援助チーム例

1998)”と定義した (FIGURE 1)。

3. コア援助チームの4タイプの実践事例

実践事例15件の中から、コア援助チームの典型例タイプ1と亜型タイプ2, 3, 4の事例を選択し、その事例を援助チームの連携に焦点をあてて考察する。

なお、事例は、特定できないようにプライバシー保護を考慮し、援助の本質が変わらない程度に内容に変更を加えた。さらに、事例を論文に掲載するにあたっては、当該学校長の了承を得た。文中のアルファベットは、TABLE 1のIDである。

(1) 事例1 (コア援助チーム典型例)

中3男子(A)。コア援助チームを組み、援助開始後4ヶ月で解消。事例1は、コア援助チームの典型例で

あるので、チーム成立のプロセスをFIGURE 2に示す。
相談経過

コア援助チームが成立するまで 子どもの欠席が続き母親が担任に相談 (FIGURE 2, a) していたが、状況が改善されないため、困った担任がSCの関わり (FIGURE 2, b) を求めたものである。SCは、担任からこれまでのA男の様子と保護者の訴えについて聞き (FIGURE 2, c-1)、さっそく母親との面接 (FIGURE 2, c-2) を開始した。初回面接の母親の話によると、A男は小学校の頃から中3まで頭痛が原因で断続的に休むことが多かった。中3の4月下旬に頭痛がひどくなり、ついに登校できなくなった。近所の内科医に診てもらったが「異常なし」といわれ家族は困惑していた。2回目の母親との

面接では、長男であるA男は、親に反抗したことがなく、小さい頃から自分で判断し責任をとる経験が少なかったことが語られた。SCとの面接で母親は、学校に行かないことがA男の初めての自己主張かもしれないと考え始めた。さらに、学校を休んだことで夫婦の会話が増えたなど、不登校の意味をポジティブに捉えることができ、母親の表情は明るくなっていった。すると、母親の心配が「テストを自宅で受けられるか。子どもの能力に合った高校の選択はどうしたらよいか」等の現実的なものに移ったため、SCは、この段階で、指導面も含めた学校教育の専門性をもつ担任とのコア援助チームへのコーディネートを行った(FIGURE 2. d)。

コア援助チームでの援助活動 母親・担任・SCによる

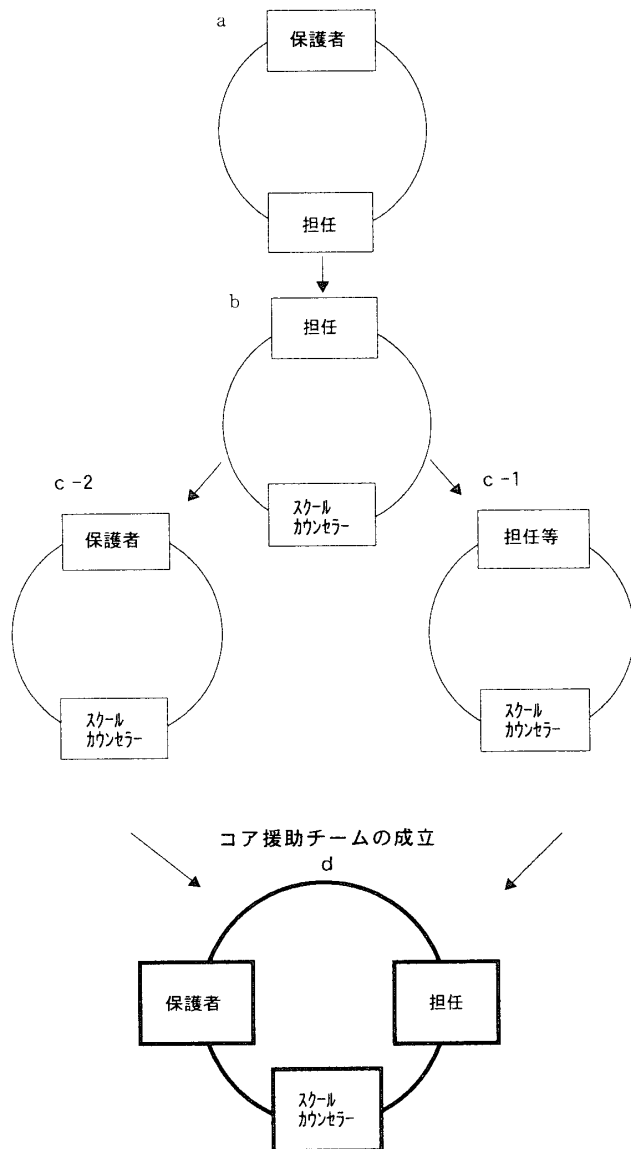


FIGURE 2 タイプ1が成立していく過程

る援助チームの話し合いは、SCの「ここではA男にとって何が必要かについて、この話し合いの席の真ん中にA男がいて、まわりの大人が各々の立場で支えるというイメージで話し合っていきましょう」という言葉で始まった。すなわち、担任と保護者とSCのコア援助チームを組んでの相互コンサルテーションの開始である。両親が安心してA男と関われるように、進路面や学習面での現実的な課題においては担任がリードを取り、母親はA男の生活のリズムの確保と自主性を大切にすることを家族で行えるように、SCは役割分担をした。また、母親は父親や祖母に不登校のポジティブな側面を伝える努力をし、さらにA男の「したいこと」や「したくないこと」を大切にすることを自ら試行錯誤しながら実行した。

母親は、その後のコア援助チームに、うまく行ったことやうまく行かなかったことを話した。その問題をどう捉え、解決していったらよいかについて、援助者同士で話し合い、母親はその中の案を選択し、実行を心がけて行った。この際、母親や担任から語られる情報は、SCにとってもチームでの援助の方向性をリードするにあたっての有益な情報となった。1ヶ月半ほどして家庭の中でA男が自己主張するようになり、「これからは自分のことは自分で決めるので、親は勉強しろとか学校へ行けとは言わないと約束してほしい」と両親に宣言するまでになった。「A男の自立宣言」と喜ぶ一方、両親はその宣言により学習についてA男に話すことができず、進学に対する不安を一層募らせるようになった。そこで、SCは進学問題をテーマとした援助チームの話し合いを設定した。保護者から「先生が直接学習の情報を伝えるとA男が萎縮するので、友達から伝えてはどうか」という提案がなされた。担任は、保護者の提案により、友達を通しての方がいいことに気がついた。相互コンサルテーションの結果、「親は約束をきちんと守る」「担任は学習の情報や学校行事の誘いを友達に依頼して伝える」という役割分担を行った。

友達についても、担任の把握している学級での友達関係と、保護者の把握している自宅を訪れる友達関係を擦りあわせて選択した。この友人関係の情報は、SCの教師への働きかけに影響を与えた。また、SCは各々の役割分担の中身(いつ、どこで、だれが、何を)を具体的に示して、実行しやすいように努めた。また、父親の進路に対する不安が大きくなり、A男との約束を破って勉強のことを言うてしまうことが分かったため、父親にも援助チームの話し合いに数回参加を依頼した。

この相互コンサルテーションで、父親は担任から進路の情報を得て安心し、また自らも父親の友人等から進路の情報を得た。しばらくして、母親が「父親がA男にあまり干渉しなくなった」と語るようになった。そして、A男も自分で立てた計画を守り、9月から登校を再開し、不登校は解消した。

フォローアップ 不登校解消後半月は、A男に心理的な不安定さが見られた。SCは、コア援助チームでのフォローアップを2回行い、「母親は家庭内のA男の安定」を、「担任は学級内のA男の様子に気を配ること」を役割分担した。それ以後は、学習面においても他の教科担任のほめ言葉や励ましを得て、不登校になる前までの成績を取り戻し、自信を回復し高校に進学して行った。

本事例の特徴

保護者の援助者としての役割が十分発揮されているコア援助チームの典型例である。コア援助チームでの話し合いを始める契機は、保護者の認知が転換し子どもの様子をプラスに捉えられ、保護者としての役割への自信が戻ったときであった。そして保護者は、積極的にコアチームの話し合いに参加し、チームでの援助方針に沿って家庭内で親としての役割を果たした。

(2) 事例2

中3女子(E)。担任とSC、医療機関、学年教師などが役割分担をして援助し、高校へ進学した事例である。

相談経過

連携開始まで E子は人目を極端に嫌い、登下校の時間をずらし断続的に相談室登校をしていた。5月に「相談室登校生徒をみてほしい」という生徒指導主事からの依頼がSCにあった。そこで、SCは、相談室登校の子ども達にグループ面接を行った。E子からは体調不良の訴えがあり、個別の面接の希望が直接SCに出された。担任にE子と関わる了承を得ることや、SCと担任がどの部分を援助していくかの話し合いを行う必要性から、SCは担任に声をかけ、担任もE子との関わり方に戸惑っていたため、SCと担任の連携を開始した。

間接的なコア援助チームの援助活動 SCとE子との面接当初、E子の体はこわばり緊張していたが、E子自身は緊張を自覚していなかった。また、中1時の入院検査で「異常なし」と診断され、家族から仮病扱いされていることも心理的な大きな負担となっていた。

SCは心療内科を受診することを勧めたが、E子は「また異常なしと言われ仮病扱いされたら…」となか

なか承諾しなかった。そこでSCは、E子の体調については、養護教諭にも相談するように勧めた。その頃、他の相談室登校生徒とE子が争ったため、相談室の運営についてSCが相談室登校している生徒の各々の担任に呼びかけ、今後の方針について話し合いをもった。E子には、体調不良・学習不振・進路への不安があり、それが行動に出ていると考えられた。そのため、保護者とE子の状況について共通理解をする必要があったが、母親は、仕事のため、学校に頻繁には来られなかった。そこで、一斉に行われる担任との三者面談後に、E子の体調について学年副主任が母親と話し合った。7月に入ると、進路の不安と学習の遅れが深刻になったため、担任と学年教師が定期的に関わることになった。2学期になると、E子はSCが紹介した病院に行き始め、閉じこもっていた相談室から出て、先生方に話しかけるなど、行動も積極的になっていった。しかし、受験校の選択の近づいた10月下旬頃から「また、どきどきする」と訴え始め、高校に対する様々な不安が出された。SCはその不安をひとつずつ明確にし、その中で担任や医師が関わった方がよい問題は、担任や医師に相談に行くように促した。また、保護者とSCとの話し合いも設定し、母親から「E子は人ごみが苦手なためおこしがちだが、誰かが側にいて横になると落ち着く」という情報を得た。SCはそれらを参考にし、援助案(①受験時E子が安心できる人と場所を確保する②母親もE子の不安を傾聴する③緊急時の対応について検討し、E子に事前に伝えるなど)を提案し、母親の同意を得た。担任も母親と進路についての話し合いを持ち、E子の望む進路が決定した。さらに、学校と医師と連携をとり、受験に対する過緊張時の配慮について話し合い、保護者とE子に伝えた。安心感を得たE子は、会場で受験をし無事に合格し高校へ進学した。

本事例の特徴

保護者は相互コンサルテーションへの意欲はあるが、仕事のために来談できる日数が限られていた。そのため、担任とSCが相互コンサルテーションを行い、保護者とは間接的に連携をとって援助した。さらに、E子や保護者の援助ニーズに応じて、SCは学年教師や医療機関とも連携し、各々の役割や立場でE子へ援助した。その結果、援助資源は当初の3倍となり、E子の対人関係の広がりや自信につながったと言える。

(3) 事例3

中2男子(K)。SCが担任を支え、担任が家庭訪問し援助した事例である。

相談経過

連携開始まで 担任からSCへ相談があったK男は、始業式当日のみ登校し、その後は登校を促してもおなかが痛いと言って登校できなかった。担任とSCとの話し合いの中で、K男の家庭環境や登校状況、親は「怠け」だと言っていることなどが明確になった。保護者が過去に相談機関で養育態度を批判された経験があり、SCに抵抗をもっているという担任の話から、SCは個別面接ではなく、SCと母親と担任との話し合いを設定した。

間接的なコア援助チームでの援助活動 担任と保護者とSCとの話し合いでは、母親からK男の不登校の経緯が語られた。その中で母親が小さい時に非常に厳しい体罰をK男に行い、それをしつけとしてあたりまえのように行っていたことが話された。母親は、学校に行かないという事態には困っていたが、担任・SCとの三者での話し合いを積極的に続ける意思は見られなかった。「学校には、何を望みますか」のSCの問いには、「担任の先生に家庭訪問してもらえれば…あの子はバードウォッチングが趣味なので、それに付き合ってもらえれば…」と語り、担任も了承した。担任が家庭訪問した時のK男や家族の様子は、ほぼ定期的に担任からSCに伝えられた。SCは担任を支持すると同時に、その中で徐々に明らかになる家庭内外の複雑な人間関係やK男の自助資源等の把握をした。担任からは、「お父さんの言うことは、K男は素直に聞くようです」などと、時々SCがはっとするような発見が語られた。母親からはまったく語られなかった父親の存在が、実はK男にとってはキーパーソンである可能性の確認を、SCが担任と行った。担任は父親から、「K男は人の顔を伺い自分の気持ちを言わないため、気持ちが言えるように関わってほしい」という提案を得た。担任は、K男が本当の気持ちを出さないことに気がつき、K男の気持ちを確認しながら関わるように援助方法を修正した。2学期になると、K男から担任を戸外に誘うまでに信頼関係がついてきたが、登校になかなか結びつかないことに、担任は苛立ちを覚え始めていた。そこで、SCは、担任にコンサルテーションを行い、担任は、バードウォッチングがK男の唯一の自己表現であると確認し、それに付き合うことの大切さを再認識した。そのような担任のK男への関わりを見て、しだいに母親も子どもへの関わり方が柔らかくなり、K男は明るさを取り戻していった。

本事例の特徴

保護者は、過去に相談機関から養育態度を非難され

た経験があり、カウンセラーという職業そのものに抵抗感をもっていた。そこで、担任が保護者や子どもへの援助を行い、SCはその担任を支え間接的に保護者や子どもを援助した。SCと担任は、K男と担任との関係を深めていながらK男の自尊心を高めることを目標にした。それには、父親からの担任へのコンサルテーションが役立ち、担任の援助の小目標（気持ちの言語化）が定まった。

(4) 事例4

中3女子(N)。当初から保護者に学校に対する不信感があったためSCが母子面接を行い、現実場面の問題では担任と保護者をつなぎながら援助し、通信制高校に進学した事例である。

相談経過

連携開始まで 母親が担任に「学校には何もしていただかなくて結構です」と言ったことがきっかけで、保護者と学校との関わりが切れることを心配した担任が、母親へSCを紹介した。N子は小学校でいじめに逢い、中1から不登校になった。その過程で母親は、学校の対応等で不信感を抱かざるを得ないような出来事を経験しており、学校に向くことに対する抵抗感があった。初回面接で母親は、N子は小学校の頃から「いい子」で、友達からもブリッコと言われいじめられることが多かったことなどを話した。中1の6月頃から「視線が怖い」「人前でおなかが鳴って恥ずかしい」と言い出し不登校が始まり、中2は全欠であった。

間接的なコア援助チームでの援助活動 母親との面接2回目に、母親から「自分には母性が欠如しているような気がして、それがあの子を追いつめているような気がする」と、自分自身を責める内容が次々と話された。SCは、母親の話を傾聴しつつ、エピソードの中で母親が繰り返す「私には母性がないのでは…」という言葉の中に、母親が職業上の役割を家庭の中でも無意識に行っており、それを母性がないと受け取っていることを感じた。そして、母親がN子の体調が悪いことを強調した時に「お母さんは、お子さんがどこか痛いと言った時には、どのようになさっているのですか。見てあげたり触ったりはしますか」と聞いてみた。すると「えっ」と言ってから、「『痛い』と言ったらすぐ、病院に行くように指示します。私の仕事は人のお世話の仕事ですが、医療行為はしてはいけない立場でしたので…」ということを話した。そして、しばらくの沈黙の後「私が子どもに触れられなかったのは、母性がないわけではなくて、家に帰っても仕事でやる時と同じように子どもに接していたからなのですね。

「なんだかほっとしました」と語り、突然、次回からN子を面接に連れてくるようになった。N子も母親も母子面接を希望し、N子は、小さい頃のことや父親のことや親子関係についてよく話した。しばらくして、N子と母親と担任との合同での話し合いで、母親が担任に「友達との交流をN子が望んでいる。夜型のN子に合った無理のない登校を試みる時期では」と放課後登校を提案した。担任は初めてN子の登校の意思に気がついた。N子は放課後登校を試みたが、2週間ほど続かなかった。この後、放課後登校した時の気持ちを話す場を、SCが母子面接の中で設け、理想の自分と本当の自分の気持ちの間に疲れてしまうことをN子が話した。「理想の自分は学校に行けるが、本当の自分はいきたくない。行かなければいいのだが、行かないと理想の自分が崩れるからつい行ってしまふ。その疲れが体に出てしまふ」と、N子が話した。母親も「私もそうなんです。娘の行動は私がやっていたことと同じです。それが分かってスッキリしたので、娘のしたいことをさせてやりたいと思います」と語った。SCは、「自分の気持ちを大切に」というテーマの面接をN子と開始した。同時に、進路の問題もあるので、進路については保護者と担任との連携を密に設定した。

当初、将来のことは考えられなかったN子であったが、今の夜型の生活スタイルでも無理のない通信制高校を選択し進学した。

本事例の特徴

保護者は、親としての役割に自信をなくしており、カウンセリングへのニーズが高かった。保護者の心理的な葛藤をとりあげる過程を十分に行わず、チームを組もうとすると、SCに対する不信感に繋がる恐れがあった。そのため、SCが主に保護者とN子の援助を行い、担任はSCとの相互コンサルテーションを元にN子への現実場面での援助を行った。親としての役割に自信を持ち始めた時、援助者としての役割を発揮するようになり、N子も自信を回復していったと言える。

総合考察

本研究では、コア援助チームについて提案し、コア援助チームの4タイプの分類を行った。ここでコア援助チームの位置づけを考察し、さらに4タイプの特徴とその活用について考察する。

1. コア援助チームの位置づけ

コア援助チームは、学校内で事例ごとに組み、その援助が終わればフォローアップを行い自然に解散する。校内にあるシステムを変更したり新たに設けなくて

も、すぐにチームが組めることが最大の利点であるとも言える。これは、外部から派遣されるSCや赴任間もない教師が、早期の援助資源の把握が困難であっても、コア援助チームでの面接から援助資源をコーディネートしていくことが可能であることを示唆する。

このような、コア援助チームは、短期の問題解決型の援助チームであり、米国のSSTと似ている。コア援助チームは、学校レベルの心理教育的援助サービスのコーディネーションを行うために恒常的、定期的に集まる“援助コーディネーション委員会”（管理職、教育相談係、SC、養護教諭、障害児担当などからなる）（石隈, 1999）とは異なる。援助コーディネーション委員会は、個々のコア援助チームの活性化を促進する機能をもつ。また、コア援助チームは、援助資源を活用する過程で、“拡大援助チーム”（コア援助チームをベースに学校内外での援助資源に参加を依頼）（田村, 1998; FIGURE 1 参照）や、“ネットワーク型援助チーム”（拡大援助チームのメンバーが保有するネットワークを通じて広く援助を要請する形態）（石隈・田村, 2003）と広がっていく。つまり、コア援助チームは、子どもを援助するネットワークの基本形であり、出発点であると言える。

2. 保護者の位置づけ

本研究では、保護者を援助を提供する側と、援助を受ける側に位置づけている。コア援助チームで、子どもに援助を提供する側に保護者を位置づけると、保護者は、SCまたは担任との相互コンサルテーションおよびコンサルテーションに参加する。同時に保護者は、援助を受ける側に位置づけられ、必要に応じてSCからカウンセリングを受ける。つまり、本研究では、保護者に対するコンサルテーションと、カウンセリングを分けて論じている。学校の中で行う保護者面接は、コンサルテーションに重きをおくが、親としての不安や葛藤がある場合にはカウンセリングを行う。その場合、保護者自身の人格については扱わず、相互コンサルテーションへの基盤につながるように、親の役割に焦点をあてたカウンセリングを行う。

3. 4タイプの特徴

タイプ1（典型） コア援助チームの典型である。保護者の相互コンサルテーションへの意欲が高く、援助協力も大きい。相互コンサルテーションという枠組みを用いると、従来の教師から保護者への指導助言という援助とは異なり、教師と保護者が対等の関係に近づき、意見や情報が交換しやすくなる。例えば保護者が、教師に自分の子どもにあった家庭訪問の仕方や話題の持ち方をコンサルテーションし、その中で教師が自分の

持ち味を生かして援助できるものを選択し実行する¹。教師は、保護者からの提案を受けることで、家庭訪問時の不安を軽減することができる。また、保護者は、教師からのコンサルテーションを受け“親として何を行うか”を常に考える姿勢を持ちやすくなる。援助の立案においては、教師が援助の仕方を独断的に選ぶのではなく、子どもや保護者のニーズを考慮することにより、より円滑な援助を進めていくことができる。ただし、保護者が子どもを受容する過程等を理解し、保護者のペースに教師とSCが合わせていくことも大切である。

タイプ2 保護者の事情により、コア援助チームへの参加は単発的である。教師やSCが子どもとの関わりを多く持ち、子どもの状態を正確に捉え、変化の可能性のあるポイントで保護者との話し合いをもつと効果的なタイプである。また、教師とSCは、子どもの状況について相互コンサルテーションを密にもつことが求められる。援助資源を発見し効果的に用いることが、このタイプにおける教師とSCの姿勢の重要なポイントである。保護者は、相互コンサルテーションに参加する意欲は大きいため、必要な時に声をかければ協力を得られる。しかし、保護者に継続的な来談を強制すると、保護者のその感情が子どもに向けられ、子どもが教師やSCへ不信感を抱く場合があるので保護者の心情には留意する。ここに至るまでに保護者も様々な辛苦を味わい自分を責め、または責められて来た経緯があることが多いので、保護者のペースや感情を大切にする。

タイプ3 保護者のコア援助チームの参加頻度は最も少ない。保護者が、相談関係者に抵抗感をもつ場合と子どもの養育に無関心な保護者の場合などがある。後者の場合には、他の親族や児童相談所、福祉関係者との連携が必要な場合も少なくない。SCは、担任と関わり、保護者とは担任を通して間接的に関わる。担任の家庭訪問等において、保護者が子どもの現状を報告する等のわずかな援助協力からヒントを得て、小さな変化を起こすことを目標とする。子どもへは、教師が子どもの強い所を伸ばすような関わりを行えるようSCは教師と相互コンサルテーションを行う。さらに、SCには、教師が孤独にその事例をもっているという感じを抱かないような配慮が求められる。

タイプ4 保護者のカウンセリングニーズが高いタイプである。コンサルテーションに重きをおくが、保

護者の親としての役割の自信回復のために、不安と混乱を受け止め支えることが重要となる。このタイプの保護者に対して行うカウンセリングは、心理臨床でいう母親自身の心象を支えるカウンセリングと共通するが、援助者としての保護者の役割を回復するためのステップとして捉える。自信を回復すれば、相互コンサルテーションが行えるタイプと捉えて援助する。SCは、保護者の教師への抵抗感から教師が不安等を持たないように配慮する。この配慮は、教師と保護者をコーディネートするための準備段階としても大切なことである。

4. 4 タイプ分類の意義と有用性

保護者の来談意欲などによって、コア援助チームを4タイプに分類することは実践上有用であると考えられる。

4タイプ分類の有用性の第1に、常に三者が顔を揃えなくとも、直接的・間接的なチーム援助が可能となることが示され、援助チーム形成が柔軟に行われることである。担任やSCの抱え込みが、様々な問題をはらんでいることは周知の通りである(村山, 1997)。それを軽減できる可能性があるところにも、“担任・保護者・SCが核になってチームで援助する”という意識に基づいた間接的なコア援助チームも、タイプ1の亜型とする意義がある。第2に、SCは保護者の面接において、保護者の役割についての気づきや自信の程度に基づくカウンセリングニーズ、そして保護者の相互コンサルテーションへの意欲をアセスメントすることにより、保護者を含むコア援助チームの進め方についてのある程度の予測をもつことができる。

第3に、タイプを分類することで、援助が促進される。援助チームに参加した教師からは「保護者もチームに含まれているため、援助にずれがないという安心感がある。校務分掌の役割ではなく、実働チームである上にチームが小さいため事例に即応できる。ひとつの援助チームに参加することで他の生徒の援助にも応用できる」、保護者からは「子の援助ニーズに添った先生やSCの援助が目に見え、一緒に子へ援助している実感がある」など、教師や学校への好影響という副次的効果があった。

5. 本研究の限界と課題

本研究は、公立中学校の援助チームに関する実践モデルの仮説を生成しようとした実践研究である。

研究法の限界と課題

①参与観察法のみになり、教師や保護者への振り返りの面接や、質問紙等の手法を用いた検討ができなかった②タイプの移行を含む長期にわたる継続的な研究が

¹ 石隈・田村式援助チームシート、田村・石隈式援助資源チェックシート使用

求められる③保護者と教師との相互作用を取り入れた実践研究が必要である④教師とSCの関係に焦点をあてた援助チームの研究が必要である(例：横山, 2000)。

コア援助チームの実践法の限界と改善点

①担任がチーム援助に抵抗をもつ場合には、コア援助チームが組みにくい。教育相談の視点で見る生徒の変化や成長を伝えていきながら、コア援助チームへの連携のタイミングを待つことも必要であろう。

②タイプ1の保護者が援助者として優れているとの誤解をもちやすい。保護者の援助チームへの関わりの程度は各々の事情により決定されるため、そのタイプの特徴を生かして援助していくことが重要となる。

③保護者が養育者としての役割を發揮できない場合(虐待、重い精神疾患など)には、コア援助チームを組みにくい。保護者の代理者とは、子どもへの働きかけが間接的になりやすいため、他の援助資源との拡大援助チームを組む必要があるであろう。

引用文献

- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・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
- 石隈利紀・小野瀬雅人(代表) 1997 スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究—子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査より 文部省科学研究費補助金(基盤研究(c)(2))研究成果報告書(課題番号06610095)
- 石隈利紀・田村節子 2003 石隈・田村式援助シートによる援助チーム入門—学校心理学・実践編—図書文化
- 伊藤美奈子 1994 学校カウンセリングに関する探索的研究—教師とカウンセラーの役割兼務と連携をめぐって 教育心理学研究, **42**, 298-305. (Ito, M. 1994 An Exploratory Study on School Counseling : From the Viewpoint of the Additional Post and the Liaison of Teachers and Psychotherapists. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **42**, 298-305.)
- 伊藤美奈子 1996 スクールカウンセラー制度に対する学校現場の認識と要望について カウンセリング研究, **29**, 120-129. (Ito, M. 1996 A Study on Teachers' Cognition and Expectation for School-Counseling Program. *Japanese Journal of Counseling Science*, **29**, 120-129.)
- 黒沢幸子 1994 スクールカウンセラーとしての実践報告を通しての一考察—独自性を生かした連携チーム作りと相互信頼の輪— 季刊心理臨床, **7**(3), 129-138. (Kurosawa, S. 1994 From the standpoint of a school counselor : A study on counseling practices at a middle and senior high school for girls. *Clinical Psychology*, **7**(3), 129-138.)
- 梶谷健二 1992 親のカウンセリング 心理臨床大事典 培風館, Pp.266-268.
- 村山正治 1997 スクールカウンセリングの現状と課題 児童心理, **685**, 3-13.
- 大野精一 1997 日本型スクールカウンセラーのあり方 学校教育相談の立場から 教育心理学年報, **36**, 46-47.
- 田村節子 1998 教師・保護者・スクールカウンセラーの援助チームに関する実践研究—公立中学校における学校心理学的援助の一試行— 筑波大学大学院修士論文 未公開
- 田村節子 2000 中学校における援助チームの実際—スクールカウンセラーの立場から 石隈利紀(代表) 教師・スクールカウンセラー・保護者からなる援助チームの実践的モデルに関する科学研究補助金(基盤研究(2)(c))研究成果報告書課題番号(09610102))
- 鶴養美昭 1995 スクールカウンセラーとコミュニティ心理学 スクールカウンセラーその理論と展望 ミネルヴァ書房
- 鶴養美昭・鶴養啓子 1997 学校コンサルテーションの実際 学校と臨床心理士 ミネルヴァ書房
- 山本和郎 1986 コミュニティ心理学 地域臨床の理論と実践 東京大学出版
- 山本和郎 2000 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房
- 横山典子 2000 スクールカウンセラーによる小学校教師へのコンサルテーション—スクールカウンセラーへの教師の期待に応じた介入方法 筑波大学教育研究科カウンセリング専攻修士論文 未公開

謝 辞

本研究は、第1筆者のA中学校でのSCとしての経験を、本中学校での実践時のスーパーバイザーである第2筆者とまとめ直したものです。研究を受け入れてくださったA中学校の校長先生はじめ、教職員の方々、そして保護者、生徒の皆様から深謝申し上げます。(2002.5.20 受稿, '03.6.12 受理)

Forming a Core Team (Teacher, School Counselor, and Parent) to Support a Student : Parents as Supporters

SETSUKO TAMURA (IBARAKI UNIVERSITY) AND TOSHINORI ISHIKUMA (UNIVERSITY OF TSUKUBA)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2003, 51, 328-338

The purpose of the present study was to develop a practical model for a team, including parents, which could support students not attending school, to categorize support teams into types, and to clarify characteristics and related problems for each type of support team. Types of support team practice found were as follows : In Type 1 (the most typical), the team consisted of 3 members (a teacher, a school counselor, and a parent). The members mutually consult. In Type 2, the team consisted of 2 members, a teacher and a school counselor. The members mutually consult, and also give consultation to the parent. Type 3 is similar to Type 2, in that the team consisted of 2 members, a teacher and a school counselor, and the members mutually consult, but in this type, only the teacher gives consultation to the parent. Type 4 is like Type 3, except that in Type 4, it is the school counselor who gives consultation and counseling to the parent. We named the Type 1 style "Core Support Team," because the teacher, school counselor, and parent work as a core to drive the support process, and they give their support to the child through regular mutual consultations with each other. The model of a core support team is considered to be one of the significant team support models in school education.

Key Words : core support team, school counselor, mutual consultation, parent, school psychology