

II 自由論文

韓国の中学校における教育相談機能の組織化に関する研究

—「相談教師」の位置と役割実態の分析から—

関東学園大学 張 信 愛

1. はじめに

近年韓国では、児童生徒の暴力行為や自殺（未遂を含む）などの問題が深刻化している。統計開発院¹によると、2015年現在、暴力行為²の被害者の割合が小学生24.3%、中学生18.0%、高校生16.8%を占めており、5～6人中1人が暴力行為の被害を受けている。また、統計庁によると、2019年現在、中高生の自殺未遂（attempted suicide）の割合が3%に至っている。とくに、児童生徒の自殺や自殺未遂の背景に暴力行為の被害が原因とされるケースが毎年発生し、社会問題として注目されている。

これらへの対策として、学校内部における教育相談機能の強化、及び学校と外部諸機関との連携が推進されている。韓国では従前から、学校において相談機能を中心的に担う「相談教師」³が制度化されている。それは、現職教師が教科指導に加えて相談業務を兼務する職として1960年代に資格化された。しかし、児童生徒の課題が増大するにつれて業務負担が膨張し、業務上の困難を抱えていた。そこで、2005年からは教科指導を担当しない専任の相談教師の配置が進められた。ところが、児童生徒が抱える課題の多様化・複雑化がさらに深刻化し、学校だけで対応することは困難になったため、学校外部との連携体制を整備する施策が必要となった。それを背景に2008年、地域の専門機関等の資源を学校が活用できるよう組織する“Wee Project”⁴と呼ばれる事業が導入され、相談教師は学校内部の協働及び学校と外部機関との連携において中核的な役割を担うことになった。

このような韓国の学校教育における相談機能とそのための組織体制のありようは、これまで日本で詳細に議論されてこなかった。日本では、2015年12月の中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」以降、教師が学校に配置されているスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーと協働・連携し、さまざまな課題に対応することが一層求められている。学校における教育相談機能の強化のため、組織的対応の必要性が強く叫ばれている今日、韓国における制度やその運用の実際には、日本の学校教育における児童生徒の課題状況への対応策を考える上で参考になる視点が存在しているように思われる。

韓国では、2000年代から相談教師が専任として配置されていることやWee Projectの運営に重要な位置を占めることから、相談教師の役割に関する研究が多数行われている（Kim, Jo, 2010；韓国教育開発院、2016）⁵。しかし、これらの先行研究は相談教師に対する関係者らの役割期待

や職務内容の分析にとどまっている。相談教師が学校内部において管理職や同僚教師と協働し、また外部の専門家や専門機関と連携することで、学校の相談機能をどのように支えているかという組織的な観点からその役割の実態を追究する必要がある。

そこで本稿では、韓国の中学校を対象として、相談教師の制度及び教育相談体制における位置や役割の実態を分析し、それによって韓国の学校教育における教育相談機能の組織化⁶の特徴を明らかにすることを目的とする。まず、韓国における相談教師制度の成立と変遷過程を明らかにする（第2節）。次に2005年から専任化された相談教師に対する役割期待について、2008年から国家事業として開始されたWee Projectのねらいや組織体制と関連づけながら明らかにする（第3・4節）。その後、相談教師が配置されている中学校の事例分析を行い、その役割遂行の実態を明らかにする（第5節）。その際、学校内部における同僚教師との協働と、外部の専門機関・資源との連携という点に着目する。最後に以上の全体を踏まえて、韓国の学校教育における教育相談機能の組織化の特徴を明らかにする（第6節）。

研究方法は政策文書、関連文献、現地調査（2017年4月・8月にX市Y中学校訪問調査、2020年10月にオンラインでの追加調査）で収集した資料やインタビューデータの分析による。なお、調査対象である中学校や相談教師は、機縁法にて選定した。中学校は「韓国専門相談教師協議会」に問い合わせ、Weeクラスが設置されており、相談教師や担任教師、管理職を対象としたインタビュー調査や資料提供に協力が得られる学校を紹介してもらった。

2. 相談教師制度の成立と変遷過程

現行の「初・中等教育法」第21条は教師の資格について「教師は、正教師（1級・2級）、準教師、専門相談教師（1級・2級）、司書教師（1級・2級）、実技教師、保健教師（1級・2級）及び栄養教師（1級・2級）に分け、…（省略）…」と定めている。このうち「専門相談教師」の成立経緯を歴史的に辿ると、1950年代に遡る。当初、生徒指導や相談を担当する専門家を養成するために、中央教育研究所やソウル市教育委員会で一定基準を満たす現職教師を対象に研修を行った。1963年には、この研修を受講した現職教師に「教導教師」の資格を与えることが正式に制度化された。すぐに高校42校に専任の教導教師を配置する動きもあったものの、他の教師への授業時数の負担が指摘され、実施5年後の1968年に撤回された。また、1963年に教導教師やカウンセラーによって発足された「韓国カウンセラー協会（The Korean Counselor's Association）」が教導教師の専門性向上や法的地位確保のための活動を繰り返したが、法令上にはあくまでも相談教師を「置くことができる」と校長によって決められる任意規定になっていたため、この制度が学校現場に定着しているとは言いがたい状況が続いた。

相談教師の配置を広げるためにはとりわけ資格所持者を増やす必要があることから、教育委員会等が担っていた研修機能を1973年から師範大学（現、教育大学）に、そして1997年からは大学院に移行した。また同年、その名称を現在の「専門相談教師」に変更した。さらに1998年から

表1 相談教師制度の変遷過程

年度	1963	1973	1994	1997	2004	2005
名称	教導教師		進路相談教師	専門相談教師		
資格基準	正教師の資格を持ち3年以上の教職経験がある者				1級・2級の分化による多様化	
養成機関	教育研究所・ 教育委員会	師範大学		大学院	大学・大学院※ ¹	
業務形態	教科指導と相談業務を兼任				相談業務を専任※ ²	
配置	校長による任命				教員採用試験の実施	

※¹ 2004年から大学の相談・心理関連専攻も認定

※² 2005年から教育支援庁に巡回方式で配置、2007年から単位学校に単独校方式で配置

養成課程の履修科目や単位を法令で規定し、養成の体系化を図った。このように相談教師制度は、現職教師に生徒指導や相談に関する専門性を習得させようという構想の下、制度化された当初から教師資格の一つとして位置づけられていた。一方で、学校現場で相談教師として働く教師は教科指導と相談業務を兼務することとなり、過重な負担が問題視されるなど、制度運営に課題を抱えていた（張、2017）⁷。

2000年代に入り、暴力問題の深刻化や学校不適応を示す生徒の増加を背景に、学校における相談機能の強化の必要性がさらに高まった。そのようななかで、相談教師が教科指導と相談業務を兼務するという従来の制度から、相談業務だけを担う相談教師の配置が標榜された。それで2004年「初・中等教育法」の改正と「学校暴力予防及び対策に関する法律」の制定により、専任としての相談教師の配置と相談室の設置に関する規定が新設された。専任の相談教師の配置に際しては、校長が相談教師資格を所持する現職教師のなかから任命していたことを変更し、相談教師の採用試験が実施されるようになった。この採用試験は、教員採用試験の一環として行われるため、相談教師も教科担当教師と同一の教職科目試験を受ける。以後、2005年から各学校を巡回する相談教師が教育支援庁（日本の教育委員会に該当する市・道教育庁の下級教育行政機関）に配置され、2007年からは各学校に常駐する相談教師が配置されるようになった。2019年現在、相談教師の配置率は22.3%（小中高・国公私立）⁸であるが、その数は年々増加している。

また、2004年の法改正で相談教師の資格制度に大きな変化があった。以前までは資格基準を「正教師の資格を持ち、3年以上の教職経験がある者」に限定していたが、それを1級にしつつ、新たに2級を設けた。2級の基準は、大学または大学院で「相談・心理学」を専攻し、教職課程を履修した者（2004年改正）、他の教師資格を持ち、専門相談教師の養成課程を履修した者（2005年改正）である。2級資格は教職経験のない者に資格を開く意味をもつが、それは専任の相談教師を各学校に配置するための量的不足へのやむを得ない方策であった。それまで相談業務を兼務していた教科担当教師が専任の相談教師になるためには、教科指導から完全に離れる必要があったからである。なお、2級資格所持者が1級を取得するためには、相談教師として3年以上の教職経験を積む必要がある。その後、2級資格所持者が増え、教職経験の有無、相談業務の実績についてさまざまな背景や経験をもつ相談教師が、各学校に配置されるようになった。

以上のように、韓国では、相談教師を学校内部の教職として位置づけ、学校教育に必要とされる相談機能の強化を試みた長年の歴史がある。しかし、変遷過程から明らかになることは、教科担当教師が専門的な相談業務を兼務として担うことは、制度運営に課題があり、また深刻化する児童生徒の諸課題への対応にも限界があるということである。そこで韓国では、相談業務の専門分化を図り、専任の相談教師を養成し採用する方向へと制度が変化してきた。教職経験のない者でも資格取得ができるよう資格基準を緩和しつつも、教職課程の履修や教員採用試験を課すことで、教職としての位置づけを保持しているのは注目すべき特徴といえよう。

3. Wee Project のねらいと組織体制

本節では、外部の専門家・専門機関との協働・連携における相談教師の位置を明らかにするため、2008年から大統領の公約事業として導入され継続されている Wee Project について分析する。

家庭の危機（貧困、虐待、離婚など）、教育の危機（学習不振、学業中断など）、個人の危機（犯罪、家出、暴力、自殺など）に置かれている生徒が増加し、学校に従来から内在する機能だけでは多様で複雑な課題すべてに対応することは困難なため、学校内外をつなぐ新たな支援体制が必要とされた。こうして導入された Wee Project は3段階のセーフティネット構成されており、学校—教育庁—地域の緊密な協力を通じて児童生徒に診断・相談・治療のサービスを提供することを目指している⁹。

第1次セーフティネットの「Wee クラス」は、各学校に設置される相談室である。全ての児童生徒を対象とするが、主に暴力、学業中断、学習不振、いじめ、対人関係、非行などに起因する学校不適応児童生徒の早期発見、予防、適応支援を行う。Wee クラスの担当者として相談教師が望ましいとされているが、Wee クラスの設置率（2019年現在、小中高 59.4%）¹⁰に比べ、相談教師の配置率が2割程であるため、多くの Wee クラスに非正規職員の専門相談員が配置されている。

第2次セーフティネットの「Wee センター」は、教育支援庁や市・道に設置される相談機関である。Wee センターでは相談教師を中心に、臨床心理士、社会福祉士、専門相談員等がチームとなって学校内で対応困難な児童生徒やその保護者を対象に相談活動、心理検査、教育プログラムを提供する。また、医療、福祉、文化、法律など、児童生徒や学校のニーズに応じて専門機関が利用できるよう地域の専門機関と協力関係を築き、学校をサポートする。ほとんどの教育支援庁に Wee センターが設置され、相談教師が配置されている。

第3次セーフティネットの「Wee スクール」は、市・道教育庁に設置される委託教育機関である。教科担当教師、相談教師、臨床心理士、社会福祉士、専門相談員、青少年指導員等が配置されており、学校や Wee センターからの依頼を受け、深刻な危機状況で長期的な治療や教育を必要とする生徒を対象に委託教育を行う。Wee スクールでは生徒の実態に即して弾力的な教育課程を編成できる。Wee スクールは全国に15か所設置されているが、未設置の地域があるほか、地域ごとの設置形態も多様である。

以上のように、Wee Project は学校が直面する多様かつ複雑な課題に対応すべく、学校と外部の多職種の特任・専門機関を相互に関連させようとするものである。個々の児童生徒にきめ細かな支援を行うとともに、単位学校が対応困難な課題を抱え込むことのないように多分野にわたるネットワークを構築していることが特徴である。このような組織体制の下、相談教師は全段階に配置され、協働・連携における中核的な役割を遂行することが期待されている。

4. 専任の相談教師に求められる役割

ここまで相談教師制度やWee Project についてみてきたが、相談教師の職務や役割はどうか。現行の「初・中等教育法」第20条において、校長、教頭、首席教師、教師、事務職員の任務に関する規定はあるものの、相談教師についてはその資格や配置に関する規定しか設けられていない現状である。相談教師の職務や役割が法令上明確でないなか、さまざまな背景や経験をもつ相談教師の配置が進むにつれ、相談教師の役割をめぐる議論が盛んに行われるようになった。

相談教師に期待されている職務領域は、相談活動、教育活動、連携、事務、力量開発の5つに分類することができる(Kim, Jo, 2010; 韓国教育開発院, 2016)¹¹。詳細な業務内容として、第一に、相談活動領域には、個人相談、グループ相談、各種心理検査、教師や保護者を対象とするコンサルテーションがある。第二に、教育活動領域には、生徒や保護者を対象とする教育や資料提供、教師を対象とする研修、校内の相談行事がある。第三に、連携領域は、教職員・生徒・保護者と協力する校内連携のみならず、地域社会の資源(個人・機関)を発掘し活用する校外における連携も含まれる。第四に、事務領域には、校内における相談環境の醸成、相談に対する生徒・保護者・教職員のニーズ調査、生徒や学級の実態調査、年間計画、ケース管理・評価、プログラムの紹介等の宣伝活動がある。最後に、力量形成領域には、専門性向上のための各種研修への参加、スーパービジョンがある。

ここで注目したいのは、相談教師にはカウンセラーとは異なる役割が求められるという点に議論の軸足が置かれていることである(Kim, Kim, 2015a)¹²。第一に、治療的相談より予防や生徒の発達及び成就のための相談に集中する必要がある。第二に、生徒中心の受容的態度をとるが、同時に生徒が正しい方向に向かうように適切な基準や指示を提供する必要がある。第三に、個人相談に偏るより、学級または学校全体を対象とするプログラムの運営、保護者や教師を対象とする教育とコンサルテーション、地域社会にある資源の発掘及び連携・協力等の役割を遂行しなければならない。第四に、生徒との直接的相互作用のみならず、学校組織の目標達成のために学校構成員と協力しなければならない。カウンセラーは依頼されたクライアントを対象に適切な心理検査を実施し、問題の解決に向けて受容的態度で予め決められた回数の相談を行うことが一般的であるが、相談教師にはこれらに加え、予防的・指導的対応が求められる。また、カウンセラーはクライアントと一対一の関係であるが、相談教師は児童生徒個々人に対応しながらも、集団ならびに学校全体に対する開発的教育相談を行い、そのために各アクターとの協働・連携において

それぞれがもつ機能を組織することが求められる。

以上のように、相談教師には必然的に教師とカウンセラーの二つの役割を遂行することが期待されているといえる。これに対して Kim, Kim (2015b) ¹³は「教師とカウンセラーの役割は互いに葛藤を引き起こすため、統合し難い側面が存在する」が、「教職や相談の専門性を追求することは統合的役割を実現する点において望ましい」と述べる。すなわち、相談教師を「教師か、カウンセラーか」と区分するより、二つの役割を統合するのが相談教師だと捉えるのである。

また、Kim, Kim (2015A) ¹⁴は相談教師が自らの役割に対して比較的同質的な認識をもっているものの、特定の役割については対立する立場を示すと指摘し、次の三つの類型を提示した。一つ目の「相談室の独立的役割主張型」は、教育相談に対する教師や管理職の理解が不足しているため、学校組織から独自の相談室の運営を追求するものである。二つ目の「相談室の均衡的役割認識型」は、学校内外にある資源との協力が必要であるため、学校組織の一員としての役割をバランスよく遂行するものである。三つ目の「相談室の心理相談中心役割認識型」は、学校組織のシステムと特性の理解に消極的であり、カウンセラーとしての専門的力量的の向上に集中するものである。これは、統合的役割を遂行する上で、相談教師の役割認識や学校組織の特性によって、学校内部における相談教師の役割遂行に異なる様相を呈する可能性を示唆する。これらの観点を踏まえ、次節では中学校の事例を取り上げ、相談教師の役割遂行の実態を明らかにする。

5. 相談教師が配置されている中学校の事例分析

(1) 事例調査対象校の概要

Y 中学校が位置する X 市は人口 240 万人の都市で、学校数は 447 校（小 229 校、中 125 校、高 93 校）である。2011 年以降、生徒の自殺事件が相次いで発生し、いじめや自殺予防のためのさまざまな対策が講じられている。そのなかで相談教師の配置や Wee Project の整備が主要施策とされており、相談教師の配置率や Wee 施設の設置率が高い地域である¹⁵。

Y 中学校は、1953 年に開校した私立男子中学校¹⁶である。生徒数 380 名（各学年 5 学級）の中規模校であり、教師は 36 名、職員は 9 名である（これらのデータは Y 中学校を訪問調査した 2017 年時のものである）。学校は繁華街と近接しているが、古い住宅が密集している街区に位置している。学校給食費援助率が 80%（X 市中学生の学校給食費援助率は 40%）であり、貧困家庭やひとり親家庭の割合が高い¹⁷。

2013 年に設置された Wee クラス（相談室）は、教室と離れた建物に位置しており、広いスペースと二つの個室がある。一時的利用者を含め、年間 100 名程の生徒が Wee クラスを利用し、そのうち、20 名程が長期的支援を必要とする。詳細は ADHD、非行、無気力、友人関係、性格問題、学校不適応等さまざまなものである。また、Y 中学校では、Wee クラスを校務分掌組織の「相談部」に位置づけ¹⁸、相談教師のほか相談部長を配置している。この相談部長（部長は日本の主任に該当）は「専門相談教師」資格を所持し、Wee クラスが設置される以前から長年にわたって相談部を担

当してきた教科担当教師である。そこには同僚教師との協力関係の構築が重要だと考える管理職の意見が反映されている（B：インタビュー回答者、以下同様）。インタビュー調査対象者は表2の通りである。

表2 Y中学校インタビュー調査対象者の属性

	相談教師 (A)	教頭 (B)	担任教師 (C)
性別・年齢	女性・30代	男性・50代	女性・40代
教職経験年数	7年	30年(管理職4年)	21年
学歴・専攻	大学で心理学専攻 (教職課程履修) 教育学修士課程修了	一般大学 (教職課程履修) 教育学修士課程修了	師範大学
教師資格	専門相談教師(1級)	正教師(歴史) 専門相談教師(1級)	正教師(家庭)

表3 Y中学校における相談業務

業務		内容
相談活動	個別相談	「情緒行動特性検査」結果や「学業中断熟慮制」、担任教師からの依頼、生徒の自発来談による個別相談を授業時間や放課後などに行う。相談教師は週10回程度の個別相談を担当する。
	グループ相談	心理相談を通じた問題解決を目標とするグループ相談以外に、生徒のニーズを把握し、さまざまな経験を通じた成長を目標とするグループ相談も実施される。なお、保護者を対象にも行われる。
	心理検査	情緒行動特性検査、各種心理検査
	コンサルテーション	教職員や保護者を対象に、生徒に対する理解を促進し、問題解決のための助言や情報を提供する。
教育活動	生命尊重予防教育	生命尊重及び自殺予防教育を担当教師と協議し授業中に実施する。また朝の会に全校生徒を対象に放送を通じて実施する。保護者を対象に青少年期の自殺心理の原因や危機サインの気づきに関する研修(年1回)や、教職員を対象に精神健康及び生命尊重に関する研修(年1回)を実施する。
	仲間カウンセラー	生徒を対象に相談の理論やスキルについて教え、成長を促す。希望者(定員24名)を対象に放課後活動として年間22回行う。
	相談週間	学期はじめに生徒の学校適応や保護者の学校教育に関する理解を図るために相談週間を実施する。1次的に担任教師が学業、進学、友人関係など学校生活全般に関することを相談し、相談教師が適応や情緒的問題に関する相談を行う。
	相談研修	教職員を対象に、生徒・保護者を対象に行う相談に関する研修、「情緒行動特性検査」に関する校内研修を実施する。
連携・調整	危機管理委員会やケース会議の開催、相談部の活動についての定期報告、教職員との協力体制の構築、Weeセンター・精神保健センターなど地域にある外部専門機関との連携	
事務	相談ができる環境・雰囲気を醸成するために各種行事を企画・実行する。また掲示物や相談室を管理する。	
力量開発	各種研修への参加、大学教授からのスーパービジョン	

相談教師はWee クラスが設置された 2013 年に採用された新任教師である。大学で心理学を専攻し、教職課程を履修することで「専門相談教師」資格 2 級を取得した（相談教師として 3 年の教職経験を積み、現在 1 級資格取得済）。臨床心理士を目指し大学に進学したが、学校ボランティアの経験をきっかけに進路を相談教師に変更した。大学時代の経験や学びを通して、病院で行われる臨床心理と学校で行われる教育相談の違いを明確に認識するようになったという。また教職課程の履修を通して、相談教師に教師とカウンセラーの二つの役割が求められることについて理解できたという（A）。修士課程では教育学を専攻し、相談教師としての専門性向上に努めている。

(2) Y 中学校における相談業務

相談教師の職務や役割に関する先行研究に基づき、Y 中学校で行われている相談業務を分析した。相談活動、教育活動、連携、事務、力量開発の 5 つの職務領域がすべて行われており、具体的な業務は、表 3 の通りである。業務内容の詳細をみると、相談教師が生徒や保護者、教職員に直接的な支援を行うほか、外部の専門資源と連携しながら間接的な支援も行っていることがわかる。さまざまなアクターと関わり合いながら相談業務を遂行している相談教師は、Y 中学校の相談機能において中核な位置にあることが看取できる。

次に、相談教師の役割実態を学校内部における同僚教師との協働と、外部の専門機関・資源との連携という点に着目し分析を行うため、「担任教師との協力関係」、「外部の専門資源の活用」「支援方針をめぐる葛藤」に関する具体的な事例を取り上げる。

(3) 相談教師の役割実態

①担任教師との協力関係

学級を単位とする生徒集団にさまざまな指導や支援を行う担任教師は、どのような場面で相談教師との協働を必要とするか、またその協働の実際はどうなのか。担任教師と相談教師の協力関係について、担任教師が経験したエピソードから、その実際をみてみよう。

<語り 1：担任教師 C>

生徒 H がクラスメイト数人にかかわられていました。生徒 H は怒りが抑えられず、上履きを投げるなど、突発的な行動を起こしましたが、あいにくそれが他の生徒に当たって他のクラスメイトからも嫌われるようになり、状況が徐々に悪化していきました。ある日、生徒 H が 3 階から飛び降りようとするのを他の先生が発見しました。彼の仲良し友人 3 名が下で“飛び降りるな”と引き留めていました。本当に死ぬつもりではなく、クラスメイトに見せたかったと思います。そのときから生徒 H は「危機管理生徒」になりました。

その前から私が生徒 H と個別に相談を行っていましたが、この事件があつてからあまりにも大変で相談教師に助けを求めました。

担任教師は、友人関係に問題を抱える生徒 H と個別相談を継続的に行うほか、生徒 H をからかうクラスメイトを指導し、生徒間関係調整に取り組んでいた。しかし、生徒 H が危険性の高い行動を見せるようになったため、対応困難だと判断し、相談教師に協力を求めた（語り 1）。

担任教師が相談教師に求めた援助は、「生徒との相談回数の分担」と「生徒間関係調整のためのコンサルテーション」である。その際、相談教師は問題を抱える生徒 H だけでなく、他の生徒の

情報も把握した上で、介入する方法や時期について担任教師に助言をし、さらに担任教師が学級で行う生徒指導や支援活動を継続的に援助しようとする様子がうかがえた（語り2）。

<語り2：担任教師C>

一緒にケアすることでとてもやりやすくなりました。私も協力して相談しなければならぬので。

私が行う相談回数を分担すること、私の話を聞いてくれることも必要でした。助けを求めたとき、相談教師は“大変だったでしょう”と私をなぐさめてくれました。同僚教師に大変だと話しますが、具体的に解決はできません。どうすればいいかわからない、このようなとき、相談教師も私にとっても相談教師になって、相談に乗ってくれると少し落ち着きますし。

生徒間関係調整をするのに葛藤が生じ、どうすればいいかわからなくなりました。それで相談教師に“こうしたほうがいいか、他の方法を取ったほうがいいか”と尋ねました。“生徒Hの気質がこうだから、それはしないほうがいいかも知れない、この生徒に頼んだほうがいいと思う”と話してくれました。また、“今よりは、一週間ほど様子を見ましょう、それでも問題が発生したら一緒にケアします”と言ってくれました。

相談教師は、「担任教師は学級で中立的な立場を示さなければならない」と認識し、「担任教師が担いきれない難しいところを助ける」と自らの役割を捉えており（A）、担任教師の立場を理解した上で協力関係を構築しようとする様子が見受けられた。

相談教師は担任教師からの依頼を受け、生徒と個別相談を行いながらも、生徒と最も接触の多い担任教師に生徒の観察や相談を依頼して情報を収集する。また、相談教師は学期ごとに社会性測定検査（sociometric test）を実施し、学級内で支持・排斥されている生徒を把握する。さらに、教育活動として行う「仲間カウンセラー」プログラムを通して、生徒同士でも助けることができるように生徒個々人の成長を促す。相談教師はこのようなさまざまな活動を通して学級や生徒の状況を把握し、担任教師からのコンサルテーションの要請に的確に対応するのである。

生徒間関係調整のほかにも、教師が相談教師に求めるコンサルテーション事案は、自傷行為や自殺の危険、反抗的態度や授業妨害などの問題行動、無気力、不安、情緒に関する問題のような生徒に関わることや、保護者対応などがある。教師が授業で直面する場面もあり、「他の生徒がいるところであまり怒らないでください。」「発表に対する不安があるので、発表をさせるときは考慮してください。」などと、問題を抱える生徒への指導方法について相談教師が教師に依頼することも多々あるという（A）。その際、相談教師は「教師の立場を共感しながら、個々の生徒の異なる特性について理解してもらえるように話す」（A）。このような相談教師によるコンサルテーションは、生徒が示すさまざまな行動に対する理解を促し、教師が授業や生徒指導においてより適切な指導ができるように援助するものだといえる。

このような相談教師との協働を担任教師は、「一緒にケアする」と表現している（語り2）。また、相談教師の存在を「生徒指導の協力者」だと捉えている（語り3）。担任教師が相談教師に協力を求めるのは、「解決できる」（語り2）という「相談教師の専門性への信頼」（語り3）があったからだと考えられる。

<語り3：担任教師C>

相談教師が配置されて、専門性に信頼ができます。学校で教師はあれこれたくさんの役割を担っています。対応しきれない状況です。相談教師がいると、業務の助けになるし、生徒指導の協力者になります。

②外部の専門資源の活用

業務内容において、外部の専門資源を活用する場面は、相談、教育、連携の領域において幅広く見られる。ここでは、心理検査の一つである「情緒行動特性検査」の実施プロセスを取り上げる。情緒行動特性検査は、検査や管理システムの構築を通じて児童生徒の情緒的及び行動上の問題を早期発見・介入することにより、学習不振や学校不適応を予防するために実施するものである。この検査は、性格特性、注意集中力、うつ、不安、暴力被害、自殺リスクを把握するものであり、医学的な診断検査ではなく、選別検査（screening test）である¹⁹。

Y 中学校では、年度はじめに全校生徒を対象に検査を実施する。教頭を責任者とし、相談部、保健教師（日本の養護教諭）、担任教師、各部長で構成される協議会が検査の実施と管理を行い、相談教師が検査の実施に先立って教職員を対象に校内研修を行う。生徒の性格特性や情緒・行動面の発達傾向を把握する検査であるため、検査そのものより、検査後の対応が重要である（A）。

校内で実施する1次検査結果から、生徒を正常群、関心群に分類する。関心群は外部の専門機関と連携し、2次深層評価を実施することが定められている。Y 中学校では関心群に分類される生徒が毎年5名程いる（A）。関心群の生徒が2次深層評価を受けられるよう、相談教師が外部機関と調整を行う。2次深層評価は、臨床心理士または精神保健看護師が検査や面談を行うものだが、Wee Project によってネットワークが構築されているため、相談教師はWee センターや精神保健センターに気軽に検査を依頼することができる。

2次深層評価の検査者が生徒や保護者に検査結果を直接説明するが、学校では相談教師が関連情報を管理する。相談教師によると「心理検査の結果は心理状態を評価するものであり、そのまま教師に見せるわけではない」という（A）。また、検査結果が「薬物治療が必要である」、「継続的な相談が必要である」のように簡略に通知されるため、相談教師が検査結果を踏まえて学校現場で必要な支援計画を立てる。ケース会議を開く際は、相談教師が生徒の家庭環境、心理的困難の原因、必要とされる支援などの資料を作成し提案する。その資料をもとにケース会議でよりよい支援策を検討した上で、具体的な役割分担を行う。さらに、相談教師は新学年が始まると新しい担任教師に関心群の生徒の情報を提供するなど、生徒に継続的な支援が行われるように援助する。

以上のように、校内の検査実施、外部への検査依頼、その後の支援に至るまで、相談教師が中核になって進めていることが確認できる。とくに、外部の専門資源の活用において、相談教師は窓口の役割にとどまらず、検査結果の管理から支援計画の提案に至るまで、コーディネーターの役割を担っているといえる。

③支援方針をめぐる葛藤

ここでは、協働と連携の場面で発生した支援方針をめぐる葛藤を取り上げる。

集団指導の場面が多い担任教師や教科担当教師も、個々の生徒を理解し、適切に対応しようと努めているが、教師らはWeeクラスでの対応が「生徒にとって本当にいいことなのか」という疑問と「他の生徒への影響」や「生徒指導との関連」についての懸念を抱いていた（語り4）。

<語り4：担任教師C>

“某先生と合わないからその授業に出たくない”、“学校に行きたくない”という、学校不適応を示す生徒をWeeクラスに依頼しましたが、生徒がいつい授業に出ないで、ずっとWeeクラスに居ようとしてました。先生方も“学校に通うのが大事だからWeeクラスに居ても大丈夫だ”と最初はそう考えていました。しかし、それを真似して、ちょっとしたことで“Weeクラスに行きたい”と言う生徒が現れました。Weeクラスに居させるのが生徒にとって本当にいいことなのか、どこで線引きをすればいいか、先生方とWeeクラスの間で葛藤が起きました。教師は多くの生徒を指導しなければならないので、一人の生徒が問題行動を起こすと傍観するわけにはいかないのです。

一方、教頭は「生徒が授業に出ない」ことに対して異なる見解を示す（語り5）。

<語り5：教頭B>

先生方は授業時間に生徒が相談室に行くことを、逃避の手段として見るのです。授業に出たくないからだろうと。そのような先生は“私の授業には出てほしい”と話したりします。ふつうの生徒ならあえて授業時間に相談を行う必要はないです。そのような生徒はお昼休み時間に相談したり、または担任教師との相談もあるので大丈夫ですが、相談教師が対応する生徒は危機状況にあるので、授業ももちろん重要ですが、生徒がその状況で授業に熱心に参加できるか、そうではないです。つらくてうつぶせになっていると、結果的にただ教室に居るだけで、生徒に必要な授業が確保できているかというところではないと思うのです。

教頭は、学校が教科授業を中心に編成された時間割に沿って動くため、生徒が授業に出ないことを「逃避の手段」として捉える教師の立場を理解し、柔軟に対応しようと心掛けながらも、「教室に居る」と「授業に参加する」ことが一致するとは限らないと指摘する。校長と教頭はふだんから教職員に相談活動の重要性を訴え、適応を支援するWeeクラスでの活動を必要とする生徒をより深く理解し、生徒にとってよりよい教育を考えようとしている（B）。

以上から、Weeクラスが設置され、また相談教師が配置されているとしても、生徒理解や教育相談に対する構成員の共通認識が得られないと、葛藤が生じ得ることを看取できる。

次に、外部機関との連携においても葛藤の場面が確認された。担任教師は委託教育機関であるWeeスクールから学校復帰した生徒が他の生徒に与える影響について懸念を抱いていた（語り6）。

<語り6：担任教師C>

昨年、深刻な問題行動を示す生徒Iを、Weeスクールに委託しました。委託教育を受けて学校に復帰したのですが、生徒Iの自由な生活を羨む生徒が多く現れ、Weeスクールに行きたいと言い張る事態になりました。そのとき、Weeスクールが最善策ではないかも知れないと思ったのです。

Y中学校ではこのような葛藤を互いがもっている生徒理解、指導観を話し合うことで解決つなげようとした。相談教師も生徒が置かれている状況について可能な範囲内で情報を共有するとともに、教師からの疑問や懸念を受け入れ、支援方針を検討する様子うかがえた（語り7）。

<語り7：担任教師C>

こういう理由でこうするしかなかったとWeeクラスでのことを全教職員が共有するわけではないです。担任教師も知らないときがあります。“この生徒、よく授業に出ないのですが、どうしたのですか？授業に出て大丈夫だと思えますが”と尋ねます。相談教師がこういう状況だと話してくれると理解できますが。私は“この生徒にはこまですてほしい”と話すほうです。そうすると相談教師は検討してくれます。先生方もよく知らないとい誤解するしかない。でも、相談内容を全部オープンすることはできないので、担任教師だからといってすべて話せるわけではない。

“Wee スクールに依頼するのが手続き上当然だ”、“結果がそうなるとは思わなかった”と言うのではなく、“今度またそのようなことが発生すると、検討する必要があると思います。”と話しました。

相談教師は、このような葛藤に対して、Wee クラスにおける支援の在り方も「学校の組織構成員の合意が必要である」と認識し、合意や折衷を模索することが教師としての役割遂行に求められていると捉えている（語り8）。

<語り8：相談教師A>

生徒をWeeクラスに居させるかについては、学校の組織構成員の合意が必要です。Weeクラス運営に関する原則というものがないので、合意を通してWeeクラスの運営方針を決めます。学校の構成員のなかに、カウンセラーではなく、相談教師として加わるのです。だから学校のなかで合意を導き出すのが望ましいと思います。折衷を模索し続けなければならないということが、教師の役割として難しい点です。

一方、教頭は「相談教師がカウンセラーとしての役割を果たすことが重要だ」と述べる（B）。それは学校組織における役割分担として、相談教師が持つ相談の専門性を発揮し、生徒を助けてほしいと考えているからである。そのため、管理職は相談教師が相談活動に専念できるよう、教師集団との間で関係調整を行うのである。

6. 考察

以上、韓国の中学校の事例を取り上げ、相談教師の制度及び教育相談体制における位置や役割の実態を明らかにした。ここでは、日本の「チーム学校」に関する議論や政策動向を意識しつつ、韓国における教育相談機能の組織化の特徴を考察する。

第一に、専任の相談教師を各学校に常駐配置することが目指されている。そのため、教科担当教師が兼務してきた相談業務を専門分化し、専任の相談教師が担う役割として確立させようとしている。資格制度の変化において、教育機能と相談機能の内部性にゆらぎは見られるものの、相談教師を教職に位置づけようとする指向性を維持し、学校内部における協働を促そうとしている。事例分析から、相談教師は課題解決のために担任教師と役割を分担することにとどまらず、教師が担う生徒指導や教科指導を援助し、相談機能のみならず教育機能も支えていることが確認できた。これは相談教師が相談業務を専任する者だとしても、その役割遂行を通して相談機能と教育機能を密接につなげ、支えていると考えられよう。

第二に、相談教師の資格制度を設けることにより、その性質を一定水準に保とうとしている。他の専門職に依拠するのではなく、学校という教育の場で行われる相談業務を遂行するために必

要とされる基準を独自に定めている。相談教師の資格基準として、教職課程の履修や、相談・心理学の専攻または専門相談教師養成課程の履修の二つを定め、教育及び相談・心理に関する知識や技術、理解を持つことを追求している。そのため、相談教師には教師とカウンセラーの統合的役割が期待されているが、事例調査から、そのような役割認識は養成課程において形成され得ることが導き出された。実際に教職経験の有無、相談業務の実績に関する相談教師の背景や経験はさまざまであるが、資格制度の存在は、相談教師としてのアイデンティティを形成する上で助けになり得る。

第三に、学校を支援するために専門家や専門機関によるネットワークを構築し、相談教師に協働・連携における中核的役割を担うことを期待している。相談教師がすでに幅広い領域の業務を担っているにもかかわらず、社会的な懸念が発生する度にその業務が拡大されつつあることが指摘されている²⁰。児童生徒が抱える課題がより多様化・複雑化・深刻化しているなか、相談教師や学校がすべての課題に対応することは極めて困難である。そのため、地域にある専門資源を常に把握し、それらを活用することができるような体制づくりが重要である。しかし、学校が課題を外部に丸投げしたり、または内部で抱え込んだりすることのないように、相談教師には課題を適切に捉え、学校内外を調整するコーディネーター的役割が今後より求められるであろう。

一方、事例分析から、相談教師が協働や連携において専門性を発揮するためには、学校組織の共通理解が欠かせないことが確認された。しかし、そのような共通理解は、一方的に与えられるのではなく、「合意・折衷を模索し続ける」ことが組織構成員に求められるのである。

本研究では、相談教師の位置と役割実態を主な分析対象としていたため、相談教師に求められる専門性の内実については追究できなかった。また、本研究の知見が関係資料等の分析と1校の事例に依拠していることに限界がある。さらなる事例検証を今後の課題にしたい。

注

- ¹ 統計開発院「Korean Social Trends 2016」統計庁、2016年。
- ² 2004年制定された「学校暴力予防及び対策に関する法律」において、「学校暴力」を「学校内外で児童生徒を対象として発生した傷害、暴行、監禁、脅迫、略取・誘引、名誉毀損・侮辱、恐喝、強要・強制的なお使い及び性暴力、仲間外し、サイバー仲間外し、情報通信網を利用した淫乱・暴力情報等により身体・精神又は財産上の被害を伴う行為」と定めている。
- ³ 本稿では、50年にわたる変遷を辿ってきた「教導教師」「進路相談教師」「専門相談教師」を包括する概念として「相談教師」を用いる。また、日本では、教師、教員、教諭が多少異なる意味で用いられるが、本稿では学校を含む教育機関において法律上必要とされる資格を有し、教育に従事する職を意味する用語として「教師」を用いる。例えば、日本では教育職員免許法において「教諭」という用語を教師や教員とは区別して用いているが、韓国では教育関連法律において学校における教諭の資格を「教師」という用語で定めている。このことから、本稿で用いる「教師」は、教諭や教員概念を内包する。
- ⁴ “Wee Project”は学校安全総合管理システムの呼称であり、“Wee”は“We+Emotion”、“We

＋Education”の略である。

- ⁵ Kim In-Gyu, Jo Nam-Jung, “Job Analysis of School Counselor using DACUM method”, *The Journal of Korean Teacher Education*, Vol. 27, No. 2, 2010, pp. 97-115. 韓国教育開発院『Wee Project マニュアル I Wee クラス運営』(研究資料 CRM2016-47)、2016年。
- ⁶ 「組織化」とは、各アクターがもつ機能を連関させる過程を意味する。本稿では学校内部において相談教師や管理職、同僚教師が協働し合うことや、学校と地域にある各組織の機能を有機的に連携させることを含む言葉として用いる。
- ⁷ 張信愛「韓国における相談教師制度に関する研究—導入背景と変遷過程及び現状—」筑波大学学校経営学研究会『学校経営学論集』第5号、2017年、24-36頁。
- ⁸ 教育統計年報によると2019年現在、相談教師の学校種別配置率は、小学校8.2%、中学校38.7%、高等学校36.0%である。相談教師制度が導入された当初から中学校のみ資格化され、小学校の資格基準は2005年に新設された。また、専任の相談教師の配置が進められた背景に中等学校の校内暴力や学校不適応の対応が至急に求められたことがあり、比較的小学校の配置率が低い。
- ⁹ 韓国教育開発院『Wee Project マニュアル』(研究資料 CRM2016-47)、2016年。
- ¹⁰ Wee Project ホームページ <http://www.wee.go.kr/home/main.php> (2020年10月1日確認)
- ¹¹ 前掲注5。
- ¹² Kim Min-Hyang, Kim Dong-Min, “The Analysis on the Wee Class Counselor’s Perception of School Counselor Role”, *Korean Journal of Counseling*, Vol. 16, No. 6, 2015a, pp. 447-463.
- ¹³ Kim Ji-Yeon, Kim Dong-Il, “Work Adjustment Process of Professional School Counselor”, *Korean Journal of Counseling*, Vol. 16, No. 4, 2015b, pp. 157-175.
- ¹⁴ 前掲注12。
- ¹⁵ 2019年現在、X市中学校の相談教師の配置率は63.2%（公立62.2%、私立67.6%）を占め、全国の配置率38.7%（公立37.0%、私立45.8%）より上回っている。小中高のWeeクラス設置率は97.1%を占め、全国59.4%よりはるかに上回っている。
- ¹⁶ Y中学校は私立であるが、韓国では1971年から「中学校無試験入学制」の実施や「学校群制」の導入により、私立中学校と公立中学校の間に生徒の入学方法に差異はなく、同様な教育が受けられる。そのため、成績、問題行動、家庭環境など生徒の質は私立中学校と公立中学校の間で基本的に違いはないといえる（X市の私立中学校の割合は27%である）。
- ¹⁷ 就学援助は、市・道教育庁によって、また助成の種類（学費、学校給食費、放課後教育費、情報費等）によってその認定基準が異なる。基礎生活受給者やひとり親家庭のほか、X市の場合、中学生の「放課後教育費」は中位所得の50%以下、中学生の「学校給食費」は中位所得の136%以下を対象とする。Y中学校の生徒のうち「放課後教育費」援助率は30%、「学校給食費」援助率は80%であることから、他校に比べ、貧困家庭やひとり親家庭の割合が高いといえる。
- ¹⁸ Weeクラスに関する組織体制は各学校の実情によってさまざまである。韓国教育開発院のマニュアル(2016)では相談教師をWeeクラスの長とし、「校長—教頭—相談教師」のラインになるよう、Weeクラスを校務分掌組織から分離して運営することを推奨している。韓国教育開発院『Wee Project マニュアル』(研究資料 CRM2016-47)、2016年。
- ¹⁹ 情緒行動特性検査は、学校保健法など教育関連法に基づき、2012年から教育部主管で実施され、小学生1・4年生、中学校1年生、高校1年生を対象に毎年行われる。中高生は生徒本人が直接検査項目に回答するが、小学生の場合、保護者が児童を観察し回答する。
- ²⁰ Lim Eun-Mi, Jo Nam-Jeon “Differences in Recognition of School Counseling Teacher, Counseling Administrator and Counseling Professor on Job of School Counseling Teacher”, *The Journal of Korean Teacher Education*, Vol. 34, No. 1, 2017, pp. 75-102.