

# 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—

張 信愛

## 1. はじめに

中央教育審議会「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会」は2015年12月に「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（答申）」を公表した。そこでは「専門性に基づくチーム体制の構築」のために「心理や福祉等の専門スタッフを学校の教育活動の中に位置づけ、教員との間での連携・分担の在り方を整備するなど専門スタッフが専門性や経験を発揮できる環境を充実していくことが必要である」と指摘された。また、心理や福祉に関する専門スタッフとしてスクールカウンセラー（以下、SC）やスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）を取り上げ、学校教育法等において正規の職員として規定することを検討すると提言した。この答申を受け、「教育相談等に関する調査研究協力者会議」では今後の教育相談体制の在り方、SCやSSWの職務内容、配置形態などの検討を行っている。

こうした政策動向は、不登校、いじめ、暴力行為、子どもの貧困、児童虐待、自殺など、多様化・深刻化する児童生徒の問題に学校がいかに対応すべきかを問い直し、SWやSSWのような外部資源を学校組織に内部化することで教育相談体制を整備しようとする動きだといえる。一方、教育心理学分野では学校における教育相談の充実と定着のため、教育相談担当者としての一般教師、管理職、養護教諭などの内部資源に着目した研究（西山，2012；生田，1996）が行われている。教育相談の必要性については議論の余地がないが、学校内外において教育相談体制をどのように構築するか、誰がどのような役割を担うかは重要な論点とされるべきである。

隣国の韓国では、学校教育における相談担当者<sup>1</sup>として「専門相談教師」や「専門相談士」などが学校に配置されている。専門相談教師は「初・中等教育法」第21条（教員の資格）第2項<sup>2</sup>にその名称が明記されており、「教師」として位置付けられている。相談担当者が教師として学校に配置されるようになった経緯を辿ると、1950年代にさかのぼる。朝鮮戦争後、学校教育における「相談」の必要性が提起され、特定の教師が相談の専門性を高め、相談業務を担うようになった。現在は専門相談教師が専任の相談担当者として学校に配置されているが、約10年前までは教科指導と相談業務を併行していた。その後、2004年以降教育関連法改正を起点に現行の体制が導入された。その背景には校内暴力の深刻化や学校不適応生徒の増加があり、そのため学校における相談体制の強化が求められた。しかし、教育相談の必要性は以前から叫ばれていたが、なぜ2004年以降から専任の専門相談教師が配置されるようになったのだろうか。前述したように児童生徒の抱える問題の深刻化によって相談に関する専門性がより求められたこともあるが、相談担当者の資格基準が大幅に変更されたことも大きな要因だといえる。従来、現職教員に限定されていた専門相談教師の資格基準は、教師以外の者にも開かれるようになった。

日本で行われている教育相談に関する先行研究ではアメリカや香港（西山，2012）などの諸外国の事例を取り上げている研究が散見されるものの、これまで韓国の事例はあまり注目されてこなかった。韓国の学校教育における相談体制や相談担当者に関する先行研究として、韓国の学校や教育関連機関への視察を通して生徒指導や教員研修について日本への示唆を得ようとした研究（栗原他，2015）がみられるが、相談教師について論究した研究は管見の限り皆無で

ある。相談教師が教育関連法に登場してから約60年が経過しており、相談教師制度を中心に展開されてきた韓国の学校における教育相談体制について詳細に記述することは意義があると考えられる。

韓国国内では、相談教師に関する法律の不在を指摘し学校相談の法制化を指向する研究（キムインギョ、2009；ファンジュンソン他、2011）が教育学や教育行政学分野で行われている。その他、相談教師の役割と職務（キムインギョ他、2010）、養成と研修（キムインギョ他、2011）、職業適応と役割葛藤（キムジョンスク他、2010；キムジョン他、2015a；2015b）などに関する研究が存在する。しかし、相談教師制度がどのように成立し展開してきたかについての研究は少ない。学校相談の形成過程<sup>3</sup>を明らかにした研究（ユジョンイ、2006；ムンチャンホ、2007）に相談教師の内容が含まれているが、それらの研究から約10年が経過しており、その後の状況については十分に議論されていない。

そこで、本研究では、韓国の学校教育における相談担当者の一つである相談教師に着目し、導入背景や変遷過程、そこからみえる課題を明らかにすることを目的とする。この目的を達成するために、以下の課題を設定する。

第一の課題は、韓国の学校に「相談」の概念が導入された背景と経緯を明らかにすることである。第二は、相談教師制度がどのように成立し展開してきたか、その変遷過程を明らかにし、そこからみえる相談教師制度の課題を分析することである。そして第三は、相談教師の現況とそれをめぐる最近の議論について考察することである。これらの課題に取り組むにあたって、関連文献、教育関連法などの収集と分析をおこなう。

前述したように、相談教師制度は2004年を節目に大きな変化をみせている。従来、現職教員に限定されていた相談教師の資格基準が2004年以降、相談・心理関連分野の者に開かれるなど緩和されたこと、2005年から相談教師の採用試験が導入されたこと、また、専任の相談教師が配置されたことが挙げられる。そのため、本研究では2004年を基準にその前の時期を相談担当者の「成立期」、その後を相談担当者の「多元化期」に区分する。

また、学校教育における相談教師は1950年代に「教導教師」という名称で初めて導入され、1990年代の一時期には「進路相談教師」と呼ばれたが、1990年代末に「専門相談教師」へと名称が変更された。本研究では教師として位置付けられている相談担当者を「相談教師」と捉え、「教導教師」「進路相談教師」「専門相談教師」を含めた概念で用いる。

## 2. 学校教育における「相談」概念の導入<sup>4</sup>

韓国で学校教育における相談に関する議論が本格的にはじまったのは、1952年のアメリカ教育使節団が活動<sup>5</sup>してからである。アメリカ教育使節団によりアメリカの教育哲学、教育行政、教育方法及び精神衛生などの様々な教育理論が紹介された。その中で、「精神衛生」が、既存の訓育とは異なる生活指導や相談という新しい理論として紹介された。“guidance (가이드런스, ガイダンス)”は「嚮導 (향도)」<sup>6</sup>「生活指導 (생활지도)」など、“counseling (카운슬링, カウンセリング)”は「相談 (상담)」<sup>7</sup>「教導 (교도)」<sup>7</sup>などに訳され、書籍や中央教育研究所（1953年に設立された現韓国教員団体総連合会の内部機関）を通してその理論と方法が紹介された。

このような経緯で生活指導や相談が学校現場に紹介されたが、これらが学校教育に定着していった要因にはその当時の社会背景が存在する。植民地解放後、民主主義と民族主義に立脚し

た教育改革運動である「新教育運動」<sup>8</sup>が起こったが、その後、朝鮮戦争を経て貧困と混乱が極めて深刻な事態に至り、道徳の再建が学校教育に求められるようになった。生徒の価値観の混乱、風紀紊乱、犯罪に対する教育界の対応として、従来の「訓育」に対する反省とともに「道義教育」<sup>9</sup>が強化された。道義教育は文教部<sup>10</sup>が実施した道徳教育運動であり、生徒問題の解決や教育機能の回復という目標を掲げていた。そこでは生活指導や相談が人間を変化させる科学的方法だと認識され、道義教育の一環として学校教育に導入されたのである。

### 3. 学校教育における相談担当者の「成立期」

#### 3-1. 教導教師制度の成立

生活指導や相談は全教職員が相互協力し遂行すべきことであるが、一定期間訓練を受けた専門家を配置することでより高い効果が得られると考えられた。そのため、中央教育研究所は1953年から学校のリーダーを対象に「生活指導」「精神衛生」「道義教育」に関する研修を行った。このような背景のもと、生活指導や相談を担当する専門家として「教導教師」を養成する必要性が言及されるようになった。

最初に、ソウル市教育委員会が教導教師の配置に関する規定を設け、1958年から制度として施行した。教導教師は生活指導や相談の専門家として生徒に対する観察、面接、家庭訪問、各種資料の収集、心理検査などを通して生徒の学業、職業、健康、個性、余暇及び問題生徒に対する指導や相談を担当し、また、学校全体の生活指導活動を組織、調整し、専門性を要する活動を担当することが求められた。1958年にソウル市は校長から推薦された教師<sup>11</sup>（47名）を対象に240時間の「教導養成講習会」を実施し、文教部と中央教育研究所は各市・道から推薦された生活指導担当教師（45名）を対象に360時間の「生活指導担当者研修会」を実施した。講習会や研修会とも個人相談や心理検査に重きが置かれた内容であった。

その後、1963年12月改正の「教育公務員法」第3条（教師の資格）<sup>12</sup>に「教導教師」が明記され、正式な教師の資格の一つとして認定された。そこには1960年四月革命による混乱の早急な收拾や民主的生徒自治の整備、予防的生活指導による問題生徒への指導が要請されたという背景がある。文教部は教導教師を養成するための人的資源が不足していたため、1964年からソウル大学の生徒指導研究所に教導養成講習を委託した。一定の教職経験を有する現職教員が教導養成講習を受けることで教導教師の資格を得ることができるようになったが、講習を受けるためには校長の推薦が必要であったため、開放性が担保されていたとはいえない。

当初、法規定で教導教師の資格を認めると同時に、教導教師が相談業務を行うための体制整備も見られた。1964年には教導教師が相談活動に専念できるよう、専任教導教師制度が実施された。全国の24学級以上の高等学校42校に専任教導教師を配置し、研究費を支給した。しかし、この制度は一般教師の授業時間数の負担増大をもたらしたと指摘され、実施5年後の1968年に撤回された。

以上のように教導教師の資格が法律に明記されても、教導教師の配置や相談業務に関する規定がないため、相談体制が確立されているとは限らない。教導教師の配置と実施は義務とは規定されず、校長の任意とされていたため、また、教導教師が相談担当者としての役割を果たせるような体制が整備されていなかったため、教導教師制度は定着しなかった。さらに人事異動の基準は教科に基づいていたため、教導教師としての異動が行われなかったことも定着の阻害要因であった。

### 3-2. 「教導主任教師」の配置基準の設定と廃止

1963年12月、講習会を通して養成された教導教師をはじめとするカウンセラーによって、「韓国カウンセラー協会（The Korean Counselors's Association, 以下、KCA）」が発足した。KCAは教導教師の専門性向上のために様々な研修を行い、また、教導教師の法的地位を確保するための活動を行った。

1970年に主任制度が導入されたが、教導教師は除外されていた。以前から教導教師の配置に関する規定がないことへの指摘がされており、主任制度の導入の折に教導主任の設置が提起された。1972年7月KCAは教導主任の法制化のための法案を文教部に提出した。翌月、新設法案が国会で可決され、1973年3月、「教育法施行令」改正によって「18学級以上の中等学校に教導主任を置く」という規定が新設された。

こうして教導主任教師の配置に関する規定は設けられたが、当時教導教師の資格を持っている教師は多くなかった。そのため1973年に各市・道教育委員会は地方の師範大学に教導教師の養成を委託し、教育学の教授が養成を担当するようになった。1980年の時点で、18学級以上の中・高等学校1,553校のうち、教導教師の未配置校は16.9%（262校）、教導教師資格の未所持者が配置されている学校は21.9%（341校）を占めていた。同年の教導教師資格所持者数は2,476名であり、その人数は18学級以上の中・高等学校数より上回るが、教科に基づいた人事異動が行われていたため、教導教師資格所持者が1名もない学校があるなど、偏りが生じていた（ムンチャンホ、2007）。

その後1998年、教導主任教師の配置に関する規定は「教育法施行令」の廃止とともに削除された。1998年2月に制定された「初・中等教育法施行令」に教員の配置基準に関する規定が包含されているが、相談教師を「置くことができる」という任意規定になっており、未だに配置基準が設けられていない。

### 3-3. 進路相談の重視

1990年代以降、進路教育が活性化した。過熱した大学受験競争のゆえ、高等学校の教育が大学受験に重点が置かれ、毎年50万人以上の高校卒業者が何の準備もないまま社会に出ていくことが問題視された。1990年、市・道教育庁の条例によって教育相談部や進路相談部が15の市・道教育庁に新設され、学校における進路教育と職業教育を支援することになった（ムンチャンホ、2007）。

このような動向の中で、「教導教師」の名称は「進路相談教師」へと改められた。1994年10月に改正された「教育法施行令」第40条（中学校教員）第43条（高等学校教員）には「『教導主任教師』を『進路相談主任教師』にする」と明記されている。改正理由の主要骨子によると「現在、中・高等学校の教導主任教師は生徒の日常生活の指導より進学または将来の社会生活に関する事項を主に相談する教師としてその役割が変わったため、その名称を進路相談主任教師に変更する」とされている。1950年代に導入された当初から教導教師には「進学・職業指導」の役割が含まれていたが、生徒が置かれている現状を踏まえ、相談業務における進路相談の重要性が強調されたのである。

### 3-4. 専門相談教師への名称変更と養成機関の移行

1997年12月に「初・中等教育法」が公表された。同法に教員の資格に関する規定が包含さ

表1 専門相談教師の養成課程の履修科目及び単位

区分	履修領域または科目	履修単位
共通必修	心理検査, 性格検査, 特殊児相談, 集団相談, 家族相談, 進路相談, 相談の理論と実践	14 単位以上 (6 科目以上)
	相談実習及び事例研究*「相談実習及び事例研究」は単位(教科目)を履修しないが, 2 種以上の事例研究・発表をし, 20 時間の実習をしなければならない。	
小学校	児童発達, 異常心理, 学習心理, 行動療法	4 単位以上 (2 科目以上)
中等学校	生活指導研究, 異常心理, 青年発達, 行動療法	4 単位以上 (2 科目以上)
特殊学校	英才児相談, 異常心理, 学習不振児, 行動療法	4 単位以上 (2 科目以上)

出典：教員資格検定令施行規則（1999.1.29 改正）第 12 条の 2 別表 4

れたがそこに「専門相談教師」という名称が登場した。同法の専門相談教師の資格基準は「中等学校・初等学校・特殊学校の正教師（2 級）以上の資格を持ち，3 年以上の教職経験がある者が教育部長官が指定する教育大学院または大学院で所定の専門相談教師の養成課程を履修した者」である。現職教員であることが条件とされている点は変わらないが，以前教育大学（師範大学）で行われていた養成課程は大学院に移行された。

1998 年 8 月改正の「教員資格検定令」第 19 条（無試験検定の方法及び合格基準）に「教育部長官が指定する教育大学院または大学院で専門相談教師の養成課程を履修した者に対する資格検定におき，教育部長官が定める相談に関する科目を 18 単位以上履修した者を合格とする」という項が新設された。養成課程の履修科目及び単位は表 1 の通りである。これらの養成課程は児童生徒の心理的発達過程及び相談や生活指導に関する知識と技法を体系的かつ専門的に教育し，初・中等学校の児童生徒の生活指導，学習指導，進路指導などに関する効率的指導ができる専門相談教師の養成に必要な事項を規定することを目的としている（キムヒデ，2007）。

翌年の 1999 年度から教育部長官が指定する全国 63 か所の教育大学院または大学院に専門相談教師の養成課程が設置され，小学校，中等学校，特殊学校における新しい相談教師の養成制度が実施された。対象者が限定されていた相談教師の養成課程は 3 年以上の教職経験を有する現職教員に開かれ，本人が希望すれば養成課程を受け，相談教師の資格を取得できるようになった。

### 3-5. 「成立期」における課題

以上の「成立期」における相談教師制度は多くの問題を抱えていた。まとめると以下の通りである。

第一に，相談教師の主な業務である相談活動を保障するための体制整備は不十分であった。教育関連法により資格は認定されていても学校への配置が任意規定であり，役割に関する規定もないため，相談に対する校長の認識や学校の実態によって相談業務が大きく左右された。また，人事異動は専門教科に基づいて行われていたため，学校現場への相談教師資格所持者の配置は不均衡であった。

第二に，相談教師に過重な業務負担がかかっていた。専任教導教師制度が一時的に行われていた時期を除くと，「成立期」の相談教師は教科指導と相談業務を併行していた。他の教師から相談業務に対する理解が得られず，他の教師とほぼ同様な授業時数を担当し，さらに学級担

任を任されることもあったため、相談教師として相談業務を行うには時間的制約があった。生徒への相談活動は授業時間を避け、放課後や休み時間に行ったりした。

また、相談教師が教科指導を行うことは、生徒との信頼関係の形成に問題を生じさせることもあった。教科指導は評価を伴うため、生徒の立場から相談教師を信頼することが難しい。ただし、その一方で、相談教師が授業を担当するため、生徒と接する時間が多く、生徒からは相談教師に近づきやすいという見解もある。

第三に、相談教師の選抜方法の問題である。1999年前までは相談教師の養成課程を受けるためには校長の推薦が必要であった。相談教師の資格取得は管理職登用におけるメリットとなり、また主任制度の導入以降は相談教師の授業時数が減縮されたため、教職経験年数の長い教師の待遇保障のために相談教師制度が利用されることもあった。

第四に、相談教師の養成と研修の問題である。相談教師の養成は地域教育庁や文教部、研究所によって担当されたが、講習の時間数や内容は、相談の専門的スキルを獲得するには不十分であった。また、相談教師が継続的に相談の専門性を向上させるための体制整備は不十分であった。相談教師の研修は、相談教師を中心として設立された KCA において自主的に行われていた。

このように相談教師制度の整備は十分でなく、「成立期」において制度が安定的に定着できたとは言いがたい。多くの阻害要因が存在し、相談教師が専門性を持ち、活躍できる体制にはなっていなかった。

#### 4. 学校教育における相談担当者の「多元化期」

2005年から専任の相談教師が導入されるようになった。校内暴力の深刻化や学校不適応生徒の増加が社会的問題となり、従来の教科指導を併行する相談教師制度では多様な生徒問題に対応することは困難になった。また専門的な相談に限界があるため、専任の相談教師の配置が不可欠となった。2004年1月改正の「初・中等教育法」に第19条の2（専門相談教師の配置等）「学校に専門相談教師を置くか、市・道教育行政機関に教育公務員法第22条の2の規定に従い専門相談巡回教師を置く」が新設され、「専門相談巡回教師」の配置に関する規定が設けられた。学校や市・道教育行政機関に相談教師を配置する相談体制がつくられた。

また、深刻な校内暴力への対応のため、同年に「学校暴力予防及び対策に関する法律」が制定された。同法律第14条（専門相談教師の配置及び専任機構の構成）第1項には「校長は学校に大統領令の定めに従い相談室を設置し、「初・中等教育法」第19条の2の規定に従い専門相談教師を置く」とされ、この法律においても専門相談教師の配置に関する規定が設けられた。さらに同法律によって学校における相談室の設置に関する規定がはじめて設けられた。

ここでは具体的に2004年以降改正された教育関連法における専門相談教師に関する規定を確かめ、どのように施行されているか、相談教師の配置状況について検討する。

##### 4-1. 資格の細分化

2004年「初・中等教育法」改正による大きな変化は専門相談教師の資格が1級と2級に細分化されたことである。表2の専門相談教師の資格基準をみると、3年以上の教職経験を有する現職教員が所定の養成課程を受けることで資格が得られるとの改正前の基準は改正後の1級の①

に適用される。1級の②の基準は新設されたが、2級所持者が1級を取得するための基準であり、1級の基準はいずれにしても3年以上の教職経験を必要としている。

新たに設けられた2級の基準には、三つとも共通して教職経験という条件が含まれていない。2級の①の基準をみると、大学で相談・心理関連分野を専攻し、教職課程を履修する<sup>13</sup>ことで資格が取得できる。それまで現職教員に限定されていた相談教師の養成とは異なり、大学で養成された相談分野の人材を教師として学校に配置することが可能とされたのである。また、2級の③<sup>14</sup>の基準を1級の①に比べると、教師資格所持、所定の養成課程履修という条件は一致するが、教職経験の有る者は18単位以上を履修し1級を、教職経験のない者は42単位以上を履修し2級を取得できるということが分かる。最後に2級の②<sup>15</sup>は「相談・心理教育科」を卒業した者が大学院の「相談・心理教育科」で教職課程を履修し、修士学位を取得すると専門相談教師2級の資格が取得できる。このように2級は教職経験がなくても、教職課程の履修、養成課程の履修の条件を満たすことで取得できる。

専門相談教師資格所持者に受験資格が与えられ、2005年から本格的に専門相談教師の採用試験が実施された。現職教員ではない者でも相談教師の資格が取得できるようになり、教職経験を有する現職教員に限定されていた相談教師の資格取得ルートが多様化された。

これまで見てきたように、現職教員に限定されていた資格基準は大幅に緩和された。これは増加傾向を示す校内暴力への対応のために専門相談教師の配置が至急に求められ、資格所持者の量的確保を優先したからである。すでに多くの現職教員が相談教師の資格を持っていたが、相談教師が教科指導を併行する既存の体制では相談教師としての役割を十分に果たせないため、

表2 専門相談教師の資格基準

区分	資格基準
専門相談教師 (1級)	①2級以上の教師資格を持ち、3年以上の教職経験がある者が教育部長官が指定する教育大学院または大学院で一定の専門相談教師の養成課程を履修した者 ②専門相談教師(2級)資格を持っている者で、3年以上専門相談教師の経験を持ち、資格研修を受けた者
専門相談教師 (2級)	①大学・産業大学の相談・心理関連学科の卒業生で、在学中一定の教職単位を取得した者 ②教育大学院または教育部長官が指定する大学院の相談・心理教育科で専門相談の教育課程を履修し、修士の学位を取得した者 ③2級以上の教師資格を持っている者で、教育部長官が指定する教育大学院または大学院で一定の専門相談教師の養成課程を履修した者

出典：初・中等教育法(2005.12.7改正)第21条(教員の資格)関連別表2(現行)

表3 専門相談教師の養成課程の履修科目及び単位

区分	履修領域または科目	履修単位	
		1級	2級
必修	心理検査、性格心理、発達心理、特殊児相談、集団相談、家族相談、進路相談、相談の理論と実践	14単位以上 (7科目以上)	14単位以上 (7科目以上)
	相談実習及び事例研究 *専門相談教師(1級)の養成課程の場合「相談実習及び事例研究」は単位(教科目)履修はしないが、2種以上の事例研究・発表をし、20時間の実習をしなければならない。		
選択	児童発達、学習心理、行動修正、生活指導研究、異常心理、青年発達、英才児相談、学習不振児、社会変化や職業の世界、学校心理、適応心理、サイバー相談、性相談、学習相談、認知心理、心理学概論、社会心理、生理(生物)心理、人間関係論、特殊教育学概論、学校不適応相談	4単位以上 (2科目以上)	28単位以上 (14科目以上)

出典：教員資格検定令施行規則(2014.9.2改正)第12条第3項別表4(現行)

何らかの代替的な対策が必要であった。そのために、資格基準を緩和し、資格所持者を確保する方向に転じたのである。

#### 4-2. 専任の専門相談教師の配置

2005年に専門相談巡回教師が地域教育庁に配置された。専門相談巡回教師は地域教育庁に所属し、管轄の小・中学校を巡回しながら相談業務を担当する巡回方式の相談教師である。地域教育庁の管轄学校が31か所以上の場合には2名を、管轄学校が31か所以下の場合には1名を配置するという計画のもとに、2005年全国182か所の地域教育庁に308名が配置された。

専門相談巡回教師の人事に関しては学校の教師とは異なり、所属する教育行政機関の規定に従うこととされた。また、勤務形態は、要請のあった学校を対象に巡回相談を行うほか、午前中は教育庁・午後は巡回相談勤務、週4日は学校巡回相談・週1日は教育庁勤務など、教育庁によって様々である（キムヒデ，2006）。

2007年以降は、専任の専門相談教師の単位学校への配置が行われるようになった。ただし、2016年度の教育統計年報（表4）によると、教育公務員として位置付けられている専門相談教師の配置率は15.2%にとどまっている。学校種別にみると、小学校が1.4%、中学校が33.0%、高等学校が26.2%であり、小学校への配置率が最も低い。このような現状の背景には、校内暴力や学校不適応の対応のために中・高等学校における相談教師の配置が至急に求められたこと、小学校における相談教師の資格基準が2005年に新設されたこと、がある。

教師を職位別に分けると、教科領域を担当する「正教師」と非教科領域を担当する「特殊分野教師」に整理できる（ファンジュンソン他，2011）。「特殊分野教師」は保健教師、栄養教師、司書教師、専門相談教師等を指しているが、保健教師、栄養教師、司書教師の場合、特殊分野として認められ、それぞれの役割や運営に対する法律<sup>16</sup>が制定されている。しかし、専門相談教師に関しては未だに法律が存在せず、教育関連法によって資格や配置が限定的に定められている。「特殊分野教師」の配置率をみると、保健教師は62.7%、栄養教師は44.5%を占めており、これらに比べ、専門相談教師の配置率が顕著に低い。このような配置率の偏在には法律の未整備が影響していると指摘されている。

このように専門相談教師の配置は低調であるが、その増員は公務員増員との関係で新規採用に困難さがあるため（チョインシク，2016），「専門相談士」<sup>17</sup>の配置や2校に相談教師1名配置などの対策が提案されている。

表4 2016年度 小・中・高等学校 職位別教員<sup>18</sup>数

	学校数	児童生徒数	教員数計	校長	教頭	首席教師	補職教師	教師	専門相談教師	司書教師	実技教師	保健教師	栄養教師
小	6,001	2,672,843	177,521	5,962	6,092	689	37,499	119,194	86 (1.4%)	245 (4.1%)		4,126 (68.8%)	3,528 (58.8%)
中	3,209	1,457,490	95,089	2,940	2,672	510	27,387	56,815	1,059 (33.0%)	152 (4.7%)		1,663 (51.8%)	586 (18.3%)
高	2,353	1,752,457	116,349	2,297	2,271	400	26,977	80,638	617 (26.2%)	300 (12.7%)	25 (1.1%)	1,614 (68.6%)	593 (25.2%)
合計	11,563	5,882,790	388,959	11,199	11,035	1,599	91,863	256,647	1,763 (15.2%)	697 (6.0%)	25 (0.2%)	7,405 (64.0%)	4,708 (40.7%)

※臨時的任用教員は含まれていない。（ ）の内は学校数で算出したパーセンテージである。

出典：2016年度教育統計年報より筆者作成



## 5. 考察

相談担当者は学校における相談の担い手であるが、誰が担い手になり、どのような役割を担うか、また相談担当者を中心とする相談体制をどのように構築するかが重要な課題となっている。本研究では、相談担当者について考察するために韓国の相談教師制度を取り上げた。

韓国では学校に「相談」の概念が紹介されてすぐに相談担当者を養成するために現職教員を対象にした講習がはじまった。そのため相談は教師が中心となって行うものとされ、相談担当者は教師として位置づけられてきた。相談教師制度が導入されてから約40年の間は、相談教師の資格基準により、学校における相談担当者は現職教員に限定されていた。しかし、相談担当者を教師として認める規定が設けられているのみで、相談教師の職務を支える十分な対策は行われておらず、相談教師制度は様々な課題を抱えていた。そのような中、校内暴力の深刻化や学校不適応の増加により、学校における相談体制の強化が求められた。既存の相談教師制度では相談教師が教科指導を併行していたため、専任の相談教師を配置する方向で資格基準が改正され、教員資格を持たない者でも資格が取得できるようになった。2005年から相談教師の採用試験が行われ、学校における相談担当者は現職教員のみならず、多様な背景を持つ人々からなるようになった。

学校における相談担当者は教師として位置づけられているため、相談教師になるためには「教職課程」の履修や教員採用試験の合格が不可欠であるが、相談担当者を配置する際には教育相談が「学校」で行われる行為であるということについて熟慮しなければならない。キムヒデ(2007)は「学校という空間の特殊性を認め、教育相談の担い手は相談と教育について専門的な訓練を受ける必要がある。相談教師の資格要件に教職経験を求めるのはこのためである」と述べている。専任の相談教師制度が導入されて以降、相談教師の職業適応や役割葛藤に関する研究がみられるようになった。名称からわかるように、相談教師は相談の専門家でありながら、教師でもあり、必然的に二つの役割を担うことになる。キムジョン他(2015b)は専門相談教師の職業適応類型が「教職専門性追求型」と「相談専門性追求型」に現れるとし、このように二元化されることは「専門相談教師に与えられた『教師』と『相談専門家』という役割が葛藤を与え、統合し難い側面が存在するというところに起因する」と指摘している。

これまで見てきたように、韓国の学校における相談教師の特徴は、教師として位置づけられていることである。成立期や多元化期における相談教師の資格基準を整理すると図1のように示すことができる。成立期から多元化期に移り、資格基準が緩和・多様化されたが、教師としての位置付けは変わらず、そのため教職課程の履修は必修条件となっている。しかし、はじめに述べたように日本では心理の専門スタッフであるSCを、教員とは異なる専門性を持つ者とし

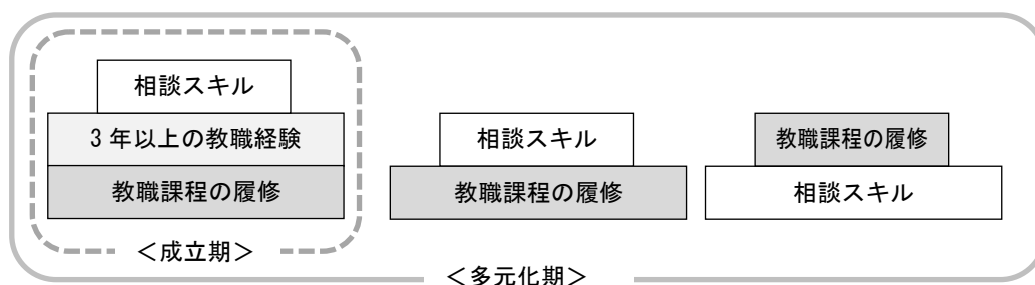


図1 成立期・多元化期における相談教師の資格基準

て学校に配置しようとしている。教育という共通の目的を持つ教員中心の学校組織に、誰を相談担当者とし、どのように配置するかは、「学校」という組織の特徴を考慮し、より慎重に検討する必要がある。

## 引用参考資料

### ・日本語文献

生田順子(1996)「学校教育の動向(2)—学校カウンセラーの資格認定を巡って—」『東海女子大学紀要』第16巻, pp.107-121.

栗原慎二・宮村悠・森恵梨菜・川崎七々海・渡邊悦子「韓国の生徒指導についての一考察—韓国の学校・研究機関の訪問から—」『学校教育実践学研究』第21巻, 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター, pp.17-23.

西山久子(2012)『学校における教育相談の定着をめざして』ナカニシヤ出版

中央教育審議会(2015)「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(答申)」教育相談等に関する調査研究協力者会議「児童生徒の教育相談の充実について(案)—学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり」2016年10月31日

### ・韓国語文献(筆者訳)

김인규(2009). 학교상담 법제화 방향 탐색 연구. 교육학연구(한국교육학회), 제 47 권 제 1 호, 19-47. (김잉규(2009)「学校相談の法制化方向探索研究」『教育学研究』韓国教育学会, 第47巻第1号, pp.19-47.)

김인규, 조남정(2010). DACUM 법을 활용한 전문상담교사의 직무분석 연구. 한국교원교육연구(한국교원교육학회), 제 27 권 제 2 호, 97-115. (김잉규・チョナムジョン(2010)「DACUM法を用いた専門相談教師の職務分析研究」『韓国教員教育研究』韓国教員教育学会, 第27巻第2号, pp.97-115.)

김인규, 조남정(2011). DACUM 법을 활용한 전문상담교사 양성 및 계속교육과정 개발 연구. 한국교원교육연구(한국교원교육학회), 제 28 권 제 4 호, 41-60. (김잉규・チョナムジョン(2011)「DACUM法を用いた専門相談教師の養成及び継続教育課程開発研究」『韓国教員教育研究』韓国教員教育学会, 第28巻第4号, pp.41-60.)

김정숙, 유금란(2010). 전문상담교사의 역할갈등과 소진의 관계에서 전문직 정체성의 조절효과. 상담 및 심리치료(한국심리학회), 제 22 권 제 1 호, 53-69. (김정숙・유금란(2010)「専門相談教師の役割葛藤とバーンアウトの関係における専門職のアイデンティティの調整効果」『相談及び心理治療』韓国心理学会, 第22巻第1号, pp.53-69.)

김지연, 김동일(2015a). 전문상담교사의 직업 적응과정 연구. 상담학연구(한국상담학회), 제 16 권 제 1 호, 73-93. (김지연・김동일(2015a)「専門相談教師の職業適応過程の研究」『相談学研究』韓国相談学会, 第16巻第1号, pp.73-93.)

김지연, 김동일(2015b). 전문상담교사의 직업 적응 유형 탐색, 상담학연구(한국상담학회), 제 16 권 제 4 호, 157-175. (김지연・김동일(2015b)「専門相談教師の職業適応類型の探索」『相談学研究』韓国相談学会, 第16巻第4号, pp.157-175.)

김희대(2006). 전문상담교사제도의 구축과 정착방안. 한국교육정책연구소. (김희대(2006)「専門相談教師制度の構築と定着方案」韓国教育政策研究所)

- 김희대(2007). 한국의 전문상담교사제도. 서현사. (キムヒデ(2007)『韓国の専門相談教師制度』ソヒョン社)
- 문창호(2007). 한국 학교상담 변천 연구. 경남대학교대학원 박사학위논문. (ムンチャンホ(2007)「韓国学校相談変遷研究」慶南大学校大学院 博士学位論文)
- 박완성(2005). 전문상담교사의 역할과 이를 둘러싼 논란에 대한 연구. 삼육대학교논문집, 제 40 권, 77-86. (박완성(2005)「専門相談教師の役割とこれをめぐる議論に対する研究」『サムユク大学校論文集』第40巻, pp.77-86.)
- 박소영, 김민조(2012). Kingdon 의 다중정책흐름 모형을 활용한 수석교사제 정책 분석. 교육행정학연구(한국교육행정학회), 제 30 권 제 4 호, 149-171. (박소영·김민조(2012)「Kingdon の多重政策流れ模型を活用した首席教師制の政策分析」『教育行政学研究』韓国教育行政学会, 第30巻第4号, pp.149-171.)
- 유정이(2006). 한국 학교 상담사 연구—1945 년~1960 년대말 중등교육 상담을 중심으로—. 한국학술정보. (유정이(2006)『韓国学校相談史研究—1945年~1960年代末中等教育相談を中心に—』韓国学術情報)
- 이유리(2009). 1950 년대 ‘도의교육’의 형성과정과 성격. 한국사연구(한국사연구회), 제 144 호, 239-283. (이유리(2009)「1950年代『道義教育』の形成過程と性格」『韓国史研究』韓国史研究会, 第144号, pp.239-283.)
- 조인식(2016). 전문상담교사 제도의 개선방향—배치율 제고를 중심으로—. 2015 년도 국정감사시정 및 처리결과 평가보고서, 국회입법조사처. (조인식(2016)「専門相談教師制度の改善方向—配置率再考を中心に—」2015年度国政監事是正及び処理結果評価報告書, 国会立法調査処)
- 표갑수(1984). 학교카운셀링의 문제점과 대책에 관한 연구—1974 년, 1983 년의 교도교사를 중심으로—. 사회과학논총(청주대학교사회과학연구소), 제 2 호, 197-222. (표갑수(1984)「学校カウンセリングの問題点と対策に関する研究—1974年, 1983年の教道教師を中心に—」『社会科学論叢』清州大学校社会科学研究所, 第2号, pp.197-222.)
- 황준성, 김성기, 이덕난, 안병천(2011). 학교상담법제화에 대한 요구 분석. 교육행정학연구(한국교육행정학회), 제 29 권 제 1 호, 347-374. (황준성·김성기·이덕난·안병천(2011)「学校相談法制化に対するニーズ分析」『教育行政学研究』韓国教育行政学会, 第29巻第1号, pp.347-374.)

## 注

- <sup>1</sup> 学校における教育相談の担い手として西山(2012)は「常勤教育職として学校に職を得ているスタッフ(一般教師・管理職・養護教諭等)」が内部資源, 「心理や福祉などの専門性を持って学校教育を補助するスタッフ」が外部資源であると整理している。先行研究では内部資源に着目して「教育相談担当者」の用語が用いられているが, 今後 SC と SSW を学校に配置し内部化しようとする動きを踏まえると, このような区分は限界があると考えられる。本稿ではこのような動向を射程に入れ, 学校における教育相談の内部資源や外部資源を含めた広い意味として「相談担当者」を用いる。
- <sup>2</sup> 「初・中等教育法」第21条(教員の資格)第2項「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, 別表2の資格基準に該当する者で, 大統領令の定めに従い,

教育部長官が検定・授与する資格証をもらった者でなければならない」と定められている。従来、教員の資格に関する規定は「教育公務員法」（1953年4月18日制定）に設けられていたが、同法が1972年12月16日に改正され、教員の資格に関する規定が「教育法」第79条に包含された。その後、1997年12月13日に「教育法」が「教育基本法」に全面的に改正されるとともに、「初・中等教育法」が新たに制定され、教員の資格に関する規定は「初・中等教育法」に包含されるようになった。

- 3 ムンチャンホ（2007）の学校相談の変遷研究では、関連法制度と施策の変化を基準にし、第1期（1945-1957）胎動期、第2期（1958-1972）誕生期、第3期（1973-1989）成長期、第4期（1990-1998）活性化期、第5期（1999-2006）多元化期に区分している。
- 4 2章、3章1節はユジョンイ（2006）を参考にして作成した。
- 5 アメリカ教育使節団は、1952年10月から1955年6月まで3回にかけて教育援助活動を展開した。第一次アメリカ教育使節団は教育研究協議会を開催し、教育哲学、教育行政、教育方法及び精神衛生などを紹介した。第二次や第三次は中央教育研究所と協力し、教育哲学、学習指導、生活指導に関する教育研究協議会を開催した。
- 6 ハンギオンは「嚮導の原理」にて「嚮導とは、問題に直面した人に助言をし、事前に問題が起きないように賢明に方向を提示すること、嚮導は法規や指導とは異なり、自分の進む道を決める能力を発展させることを目的とする活動」だと説明している（ハンギオン（1957）「嚮導の原理」『新教育』9巻1号、ユジョンイ（2006）より再引用）
- 7 バクワンソン（2005）は“Counseling”が「教導」に訳され、担当教師が教導教師と名付けられたという。ピョガプス（1984）は「카운셀러（教導教師）」と記し、カウンセラーが教導教師と訳されたと示している。
- 8 新教育運動は「民主主義教育論」と「民族主義教育論」を中心に展開された。「民族主義教育論」は植民地解放後、韓国教育における最優先課題として植民地時代の教育を清算し、新国家をつくり上げるための教育制度を整備しようとする動きに、階級主義、差別主義といった伝統的教育を克服しなければならないという反伝統主義が加わり、民族の主体的な教育を発展させようとしたものである。新教育運動は「生徒—生活—個性中心」の教育観に基づく「民主主義教育論」が基本的志向であるが、それだけでは説明できない時代背景の故に「民族主義教育論」が提起されたのである。しかし、新教育運動は民主主義に対する認識と訓練が欠如していたため、学校現場に適用できなかつたと批判されている（ユジョンイ、2006）。
- 9 イユリ（2009）によると、道義教育には反共主義、民主主義、民族主義が混在しており、国家が定めた標準にふさわしい人間養成のため既存の価値を選択的に受容、組合せたものである。1956年文教部が発表した「道義教育の当面目標」には人格陶冶、愛国愛族思想の鼓吹、協同心と責任感の養成、勤労精神の高揚が提示された。1957年の「道義教育要項」は道義教育を個人生活、対人生活、公民生活、経済生活、愛国生活に細分化した。
- 10 韓国の教育や学術などを担当する国家行政機関である。1948年11月4日に文教部として発足し、1990年12月27日に教育部に改称、2001年1月29日に教育人的資源部に改称、2008年2月29日に科学技術部と統合し、教育科学技術部となり、2013年3月23日に再び教育部になる。科学技術部は未来創造科学部へ移管された。
- 11 受講者の資格基準は、①教師として優秀であり、生徒の生活指導に経験がある者、②初級大学以上の卒業生であり、できれば心理学、教育学、社会事業、精神医学または生理学などを専攻した者、③年齢は原則として30歳以上の者、④教育愛があり、研究心が旺盛で積極的な生活態度を持っている者、⑤性格が穏やかで明るく、自分自身の問題がなく、特殊な性癖がない者である（ソウル市教育委員会）。

- 12 「教育公務員法」第3条（教師の資格）別表1：教導教師の資格基準は、（中等学校）①中等学校正教師の所持者で所定の教導養成講習を受けた者、②中等学校正教師(2級)資格の所持者で3年以上の教職経験があり、所定の教導養成講習を受けた者、③中等学校準教師資格所持者で5年以上の教職経験があり、所定の教導養成講習を受けた者、④大学卒業者で在学中、教育学科・教育心理学科を専攻し、5年以上の教職経験があり、所定の教導養成講習を受けた者である。
- 13 国立慶北大学の場合、心理学科で教職課程を履修し、専門相談教師2級が取得できるが、専攻科目50単位以上、教職科目22単位（教職理論12単位、教職教養6単位、教育実習4単位）以上履修、教職適性2回通過、応急処置及び心肺蘇生法実習2回を履修し、専攻平均75点以上、教職平均80点以上の者を最終合格とみなす。ただ、教職課程が履修できる人数は定員の10%に定められている。
- 14 専門相談教師2級の③の資格基準は「初・中等教育法」が2005年12月に改正され、追加された。
- 15 「教育大学院」は初等学校教員を養成する教育大学（師範大学）に設置されている教育大学院であり（例、大邱教育大学校・教育大学院）、「大学院」は一般大学に設置されている教育大学院である（例、大邱大学校・教育大学院）。2級の②の条件には「相談・心理教育科」となっており、2級の①の「相談・心理関連学科」とは異なるものである。「相談・心理教育科」は教育大学院に設置されており、入学資格は大学院によって多少差異はあるが、大邱教育大学校・教育大学院の場合「現職教員または正教師資格所持者で3年以上の教職経験有する者」である。また、大邱大学校・教育大学院の場合「養成課程」と「再教育課程」に区分されるが、「養成課程」は学部関連学科で学士学位を取得した者で学部で取得した単位のうち最低28単位を大学院で認定されなければならない。「再教育課程」は学部専攻と異なる分野からも志願が可能であるが、教師資格は取得できない。専門相談教師2級は教職課程を履修する場合のみ取得できるようになっている。
- 16 保健教師は学校保健法（1967年3月30日制定）、栄養教師は学校給食法（1981年1月29日制定）、司書教師は学校図書館振興法（2007年12月14日制定）で規定されている。
- 17 専門相談士に関する規定は「ウィ（Wee）プロジェクト事業の管理・運営に関する規定」で定められているが、本規定における専門相談士は「専門相談士（韓国相談学会認定資格）」、「臨床心理士（国家資格）」、「社会福祉士（国家資格）」である。
- 18 首席教師は、管理職への登用のための過度な競争を緩和し、教師の授業専門性が尊重される教師文化を形成するという趣旨の下、1980年代から議論されてきたが2012年から本格的に実施された。首席教師の役割は同僚教師への教授・研究活動の支援及び生徒教育の担当であり、15年以上の教職経験を有する者が志願できる。授業時数は学校の教師1名の平均授業時数の50%に軽減する。4年ごとに再審査を受けるが、任期中には管理職の資格は取得できない（バクソヨン他、2012）。補職教師は、1971年に学校規模によって校長、教頭と一般教師の間に中間管理者として任用された主任教師を1998年に名称変更したものである。