

小学校のスクールカウンセラー活動における 心理教育的支援に関する研究動向 —— 多職種連携・協働における課題 ——

土井裕貴

要旨

本稿は小学校でのスクールカウンセラー（以下、SC）活動における多職種連携の課題を検討することを目的に、小学校SCの心理教育的支援に関する研究動向について概観した。まずSC活動の特徴や独自性については、児童期という発達段階への着目、発達障害等の困難のある子どもへの支援、保幼小連携・小中連携に関する支援、学級担任制を意識した支援・コンサルテーション、保護者への支援・コンサルテーション・カウンセリング、その他小学校SCとして留意すべき点から整理した。また、小学校SCの多職種連携・協働については、小学校SCと教師の関係の階層性に着目した研究、小学校SCが教師との関係構築を行う際の特徴に着目した研究、小学校SCの協働のあり方についての研究の3つの視点から整理した。これらを踏まえ、子ども・保護者への支援を含めたSC－教師間の連携への着目、コンサルテーションの概念ではとらえきれない教師支援的側面、社会情勢を踏まえた小学校SCの対応すべき問題の拡大について課題として挙げた。

キーワード：小学校、スクールカウンセラー、多職種連携・協働

1. はじめに

スクールカウンセラー（以下、SC）は、文部科学省によって1995年「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」が開始されて以降、公立中学校を中心に派遣が行われてきた。さらに2008年からは小学校への配置も進められ、2018年には小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、その他（教育委員会、教育支援センター等）に26,160箇所の配置が行われている（文部科学省、2020）。

また、文部科学省は2015年、「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)」の中で、教職員と他の専門職の多職種連携を進めていく「チームとしての学校」を示した。それを受けて心理職であるSCも学校に所属する専門家の一員として、学校における多職種連携に積極的に関わっていくことが求められている。

このように心理職が学校に関わり始めて以降、心理職の持つ専門性を学校現場でどのように活かしていくのか、また学校現場で多職種連携を行っていくためには何が必要であるかに関わる事例報告・事例研究、調査研究が多数なされてきた（例えば、伊藤，1996；湊，2000；西村，2000；吉村，2012など）。しかし、これらの研究や報告は中学校について中心に扱ったものが多く、SCが配置されて間もない小学校を対象とした研究は近年行われ始めたばかりである（例えば、丸山，2012；曾山，2015；山本，2021など）。これらについて山本（2021）は学校種による違いよりも、広く「学校」という場に心理士が入るとのことへの関心が高かったために学校種間の検討にまで至っていないことを指摘する。しかし、小学校と中学校では、学校の体制や、対象となる子どもたちの発達段階の違いがあり（岡本，2008）、小学校の方が中学校よりもSCとの連携や信頼関係がある、SCが役立つと答えた教員が少ないなど、評価が異なる（河野・森下・長谷川・麻生，2012）。これらを踏まえると小学校という学校種に着目した上で、心理職が学校現場においてその専門性をどのように活かせるのか明らかにすることが重要だといえる。

さらに、小学校は学級担任制のため、担任教師が子ども一人一人の個性を理解して、きめ細かい指導・配慮を行うという特徴があり（山本，2021）、子どもたちの生活の質の向上や「しあわせ」の追求、子どもたちを保護する役割である学校の福祉的機能（鈴木，2021）が強い学校種であるといえる。そのため、単に心理職が学校で活動するという点に着目し、どういった点に留意すると心理職の専門性が発揮されやすく、教師との連携が円滑に進むのかという視点に留まるのではなく、学校の福祉的機能の向上に携わる多職種の一員として、子どもたちの発達や成長のために多職種連携を通してどういった役割を担うことができるのかといった、包括的な視点から多職種連携を考えていく必要がある。

これらを踏まえ、本稿ではまず小学校という学校種の特徴を踏まえた、SCの役割、留意点、教師や学校側のニーズについて概観した上で、現在明らかになっている小学校SCと学校の連携に関する文献を整理する。その上で、今後に向けて小学校SCの活動や小学校での多職種連携に関する課題を検討することを目的とする。

2. 小学校におけるSC活動の特徴や独自性

先に述べたように、小学校という学校種に注目したSC活動の特徴や独自性について触れている文献は十分であるといえず、包括的に扱っている文献は数件にとどまる（山本・須川・曾山・割澤，2012；山本，2021）。まずはCiNiiにて「小学校，スクールカウンセリング，連携」，「小学校，スクールカウンセラー，連携」，「小学校，スクールカウンセラー」と検索し、文献の内容を確認した上で、小学校でのSC活動における工夫点や学校種に伴う独自性、留意点について触

られているものを取り上げ、どのような点が重要とされているかについて概観する。以下に項目ごとに記す。

(1) 児童期という発達段階への着目

ここでは児童期という発達段階にあるという点から整理する。児童期と一口に言っても小学校の就学期間である6年間では発達段階が多様で、個人差も大きく(鶴養, 1989; 岡本, 2008; 伊藤, 2008; 森田, 2010; 山本ら, 2012)、子どもたちの心身の発達が目覚ましい時期でもある(岡本, 2008)。また岡本(2008)は、児童の発達は大きくテーマとして、親への依存から親離れへの準備が芽生えてくる過程にあるとする。夜尿、拇指吸引、チック等の神経性習癖や、分離不安をはじめとする不安や恐怖感も出現しやすい(齊藤, 2003)。そのためSCとしては、幼児期から青年期前期にみる課題まで、相当に広い範囲からの多様な視点と臨機応変な捉え方が必要となり(岡本, 2008)、目の前の個々の子どもの発達段階と心理的状況を適切に見立てた上で、それに応じた支援を行うことが求められる。その際、定型発達の知識や、絵の発達についての理解も重要(内田・内田, 2011)となる。

また、児童期という発達段階においては、自分の複雑な情緒や困り感を的確に言語化できるほどに言語能力が発達しているとは必ずしもいえず(山本, 2021)、非言語的アプローチが必要である(岡本, 2008; 倉光, 2008; 伊藤, 2008; 内田・内田, 2011; 山本ら, 2012)。倉光(2008)は、小学生は心の世界を言葉で表現するのは難しいので、雑談や遊びを通して、あるいは沈黙や予約キャンセルを通して、その苦しみや悲しみ、克服への努力を推測することが必要となること、様々な行動の背景に潜む深い悲しみや心の傷つきをどれほど共感的に理解できるかが、SCとして決定的に必要な技能であるとしている。また岡本(2008)は「子どもが語る言葉を表面的にだけ受け取って動くと、子どもに振り回されながらも真の要求に何も応えていない結果になる」とし、言語的表現のみに着目することの危うさを指摘する。これらを踏まえると、言語的表現だけでなく、子どもたちの行動や身体症状などの非言語的表現は何を示しているのか、その背景に何があるのかも含め、総合的に子どものニーズを読み取り、広い視点からとらえることが小学校SCにはより重要となる。

また、児童期では子どもが自発的に相談をすることは少ないとされる(森, 2004; 岡本, 2008; 山本ら, 2021)。その背景には先ほど述べた言語能力の問題に加え、児童期では秘密を持つという発達段階にまだ達していない(山本ら, 2012)ことが挙げられる。そのため「担任には言えない内容をSCに相談する」という構造をとることは少なく、低学年だと傾聴した上で担任に相談を促すことが有効であり(本間・米山, 1999)、児童らが「言わないで」とした内容についても「SCからさりげなく担任の先生に伝えてほしい」などといった要望を持つ子どもも多かった(中野, 2008)。ここから、小学校では「SCが相談室で子どもと一対一で相談をし、それが子どもの支援に役立つという構図が、中学校以上に想定しにくくなるために生活場面で子どもと関わるのが必然的に多く」(山本ら, 2012)なる。そのため、SCが授業や休み時間、給

食などの生活場面に入って子どもを観察するなどの関わり（森，2004；森田，2010；内田・内田，2011；丸山，2012；大竹，2020）や，生活場面での「雑談や遊びを通して」（倉光，2008）の関わりがより求められるといえるだろう。

相談内容については，重篤なケースは少なく，保護者や教師からの叱責や友人との一時的なトラブルなど比較的軽い対人関係における相談が多いが，学年が上がるにつれて，相談内容も複雑になり，継続した相談を必要とするケースが増加し，高学年になると担任に知られたくない気持ちが強くなるケースが出てくる（本間・米山，1999）。思春期の発達段階に入ると相談の形式・質ともに，中学校で行われているSC活動に近いものとなるといえる。

（2）発達障害等の困難のある子どもへの支援

2007年，改正学校教育法が施行されるにあたり，発達障害等の困難のある子どもに対して個別のニーズに応じた特別支援教育を提供することが義務づけられた。文部科学省（2012）によると，通常学級に在籍する発達障害の児童生徒もしくは発達障害の可能性のある児童生徒の割合は，小学校で7.7%，中学校で4.0%となっている。特に小学校は「初めて社会に触れる時期」（岡本，2008）となり，知的な学習が本格的に始まり，集団の規律に則った行動を求められるため，集団場面で求められる特徴とその子どもの特徴とのミスマッチから，発達障害，特に軽度の知的障害や自閉症スペクトラム障害，注意欠如多動性障害，学習障害などの困難が顕在化しやすい（齋藤，2003；山本ら，2012；山本，2021）。また，教師へのコンサルテーションでも多動や自閉傾向など発達に関する相談が多かったという報告もある（本間・米山，1999；芳田・栗村，2009）。そのためSC活動においても，発達障害への基本的な理解や支援方法についての知識は必須といえ，診断名から子どもを理解するだけでなく，その子どもの状態像から子どもを理解すること，発達の偏りを子どもの特徴として捉え，得手不得手を的確に見立て，必要な対応を講じられるための専門知識も必要とされる（内田・内田，2011；山本，2021）。さらに，SCとしてはそういった基本的な理解や知識に加え，勤務する小学校の特別支援教育をめぐる校内体制，すなわち心理職や校内の特別支援コーディネーターを中心とした校内での支援体制の理解，外部の医療機関，巡回の専門指導員，通級指導について等（森田，2010），その学校や地域の資源の状況を含む包括的な視点も必要になる。学校内だけでなく学校外の地域の資源も把握して支援を検討する必要性について述べられた文献は少ないが，SC活動において，発達障害に関する基本的知識や理解だけでなく，勤務する小学校を取り巻く状況を把握し，その小学校の資源，つまり小学校の教師や保護者の力が最大限発揮され，さらに地域の資源を活用できるよう教師と協働し，その結果，子どもが生活の中で力を伸ばせるような環境調整や適切な支援を整えることこそが重要である。今後は，このような個々の学校を取り巻く環境や資源をどのように用いて支援を進めていくかといった視点で検討することも必要になるだろう。また，特別支援学級での支援だけでなく，通常学級に在籍する子どもたちへの対応（森，2004）も重要とされる。

(3) 保幼小連携、小中連携に関する支援

保育園、幼稚園から小学校への移行、さらには小学校から中学校への移行など、教育・保育環境の大きな変化は学校不適応を引き起こしやすい。

保育園・幼稚園から小学校への移行に際して、小学校は「初めて社会に触れる時期」(岡本, 2008)であり、時間割という明確なスケジュールに従うことが求められる。そのため小学校に入学したばかりの1年生が授業中に座っていられなかったり、集団行動がとれなかったりして、授業が成立しない「小1プロブレム」(新保, 2001; 伊藤, 2008)が生じやすい。保育園・幼稚園から小学校への移行は保幼小連携と呼ばれ、行政も支援を進めているが、SCによる保幼小連携支援についてはほとんど文献が見当たらず、小学校入学後の登校渋りへの介入について事例報告をしている土沢(2020b)と小学校SCによる保幼小連携への関わりをインタビュー調査によって明らかにした齊藤(2011)程度である。齊藤(2011)によると、行政レベルで行われている保幼小連携そのものにSCが関わっていることは少なかったが、表舞台に姿を見せない所で学校内外の情報を収集し関わりをもっているとされ、具体的には、SC自ら就学前検診や就学相談に参加し、子どもや保護者の情報を得る、就学後は給食などを利用して、日常的な場面で子どもたちの様子を知るために子どもたちと関わる、管理職や養護教諭から情報を得てサポート体制を考える、会議への参加、担任とSCで幼稚園に出向いて情報を得るなどを行っているとし、工夫がみられる。

一方小中連携については、「中1ギャップ」と呼ばれる新潟県教育委員会によって名付けられた現象が存在する。西川・生島(2010)によると「中1ギャップとは小学生から中学1年生になったとたん、学習や生活の変化になじめずに不登校となったり、いじめが急増すること」であり、①中学1年生でいじめや不登校が急増するという現象面でのギャップと、②中学に進学した子どもたちが感じる小・中学校間の学校制度や教職員の指導等のギャップの二つの捉え方があるという。保育園・幼稚園から小学校への移行時も子どもたちを取り巻く環境が大きく変わるが、小学校から中学校においても、学級担任制から教科担当制への変更、部活動をはじめとする先輩後輩関係、中間・期末試験の存在など、環境面の変化が大きい。小中連携については、柴田・武内(2011)にて、SCの小中連携会議への参加の必要性が指摘されているが、SCとしての実践はわずかに上村(2003)、平田(2013)、古山(2015)しか見当たらない。実践内容はそれぞれ、上村(2003)は不登校男児の中学校進学に向けての相談事例、平田(2013)は発達障害を有する女子生徒の小中連携における事例、古山(2015)は小6時に中学生活へ向けたアンケートを記入してもらい、その後、継続的な支援を行うとともに、中学1年生に進学した際、次の6年生に向けての作成したメッセージを共有するという取り組みを報告している。

このように気になる子どもたちが学校種をまたいでスムーズに移行できるようにするための支援が、特に学校不適応が起こりやすいとされる移行期には重要になるだろう。また、小学校で不適応を呈する場合にはその前段階の保育園・幼稚園で、中学校で不適応を呈する場合には、その前段階の小学校で“気になる”部分がみられたり、難しさが出てきていたりすることも多い。現

時点で移行期においてSCが効果的な活動を行っている実践は少ないが、予防的な観点からも、齋藤（2011）が示すように学校種間で情報共有を行える体制を整え、その中でSCが効果的に専門性を発揮できるような役割を担っていくことが必要であろう。

（4）学級担任制を意識した教師への支援・コンサルテーション

一般に児童期の心理的問題は環境からの影響を受けやすく、子どもの問題の理解や解決にあたっては、親や教師が気づいて働きかけるなど、周囲の大人の果たす役割が大きい（大西，2003）。ここでは身近な大人として重要な立場にある小学校教師の特徴について着目してみる。まず、小学校教師の大きな特徴として挙げられるのは学級担任制であり、その特徴から「学級王国」と言われることもある（伊藤，2008；内田・内田，2011）。学級担任制では一人の担任教師が一日の大半を学級の子どもたちと共に過ごし（内田・内田，2011；山本，2021）、学習指導と学級活動を担う。そのため、教科指導のみならず、椅子に座ることをはじめとするしつけやけんかの仲裁なども行い（芳田・栗村，2009；森田，2010）、一人一人の性格・個性を深く理解し、個々の子どもの内面に即したきめ細かい指導・配慮を行うことで担任教師と子どもの間に強い結びつきが形成される（山本，2021）。そういったあり方が、児童期の発達段階にある子どもたちを守り育てていくうえで大きな役割を果たしている（伊藤，2008；岡本，2008）。しかし、教師が責任感から学級内の問題や児童の課題などを一人で抱え込みがちになりやすく（森田，2010）、中学校のように担任を持たない教師がおらず、人的資源に限られるため（山本，2021）、ひとたび学級で何かがあるとすべてが学級担任の腕にかかり、その責任と負担はあまりに大きい（岡本，2008；中野，2008；芳田・栗村，2009；内田・内田，2011；山本ら，2012）。また、本間・米山（1999）は学級が疑似家族的な意味を持っており、担任が父母の代理対象であり、小学校における担任の存在は極めて重要であり、保護者と並ぶ児童への最大のサポーターであるとしている。このような学級担任の責任の重さと子どもたちとの結びつきの強さを踏まえ、山本ら（2012）はSCが担任教師の責任と負担を分け持つ必要性と、担任教師とクラス児童との強い結びつきに配慮する必要性とのバランスを上手くとっていくことが必要だとしている。

また、先に述べた児童期における発達段階の特徴からSCには生活場面に入り込むことが必要となるが、小学校では教師から子どもや保護者に直接かかわったうえで、SCの観点から問題を見立て、それを提供してほしいというニーズが多い（丸山，2012）。ここから、小学校では担任へのコンサルテーションや面談の優先順位が高い（三浦，1998；黒沢，1999；中野，2006；岡本，2008；芳田・栗村，2009）といえる。SCはこれらの学級担任制の特徴を意識した関わりを求められるといえるだろう。

（5）保護者への支援・コンサルテーション・カウンセリング

学級担任と同じかそれ以上に重要なのは児童期の保護者への支援である。保護者の子育てへの関心や意欲が高い“貴重な時期”（伊藤，2008；岡本，2008；森田，2010）である一方、保護者

の年齢も比較的若く、子育て経験が浅いために不安を抱きやすい（森田，2010）。そのため、学級担任への支援と同様かそれ以上に親への支援・コンサルテーション（三浦，1998；黒沢，1999；丸山，2012）、保護者に対する教育・啓発活動も有効となる（森，2004；芳田・栗村，2009）。

小学校における家庭環境の重要性について、中野（2006）は児童に直接カウンセリングを実施するより保護者との面談が多かったとし、児童期では保護者の言動が子どもたちに大きな影響を与える場合が多く、家族が抱える問題がないかという視点や、家族に対するアプローチの重要性を指摘している。また、森田（2010）は家庭の協力は学校における児童の問題の解決や成長促進にも欠かせないが、保護者の協力が得られずに問題が長期化したり解決が遅れたりする事例も増えていると指摘している。これらのことから保護者の協力・助力が児童期の子どもの成長や問題解決には必要不可欠といえる。

また、児童にとって重要な他者となる保護者と担任教師の方向性が異なるということもあり、子育てへの関心や意欲が高いからこそ、学校側に対してクレームのような形で要求を訴える保護者が現れることもある。その際、SCは要求を最初から拒否的に聞くのではなく、また巻き込まれることなく、ほどよい距離をとりながら話を聞くことが大切となり、面接内で扱えることと、扱えないことの両方を区別して理解し、対応する必要がある（内田・内田，2011）。SCとして保護者への支援を行うときは、寄り添いつつも担任教師とも協働するにあたり、中立的な姿勢と距離感のバランスを考えて関わる必要があるといえる（森田，2010）。このように児童期の保護者の特徴を踏まえて、バランスよく活動することが小学校SCに求められるといえるだろう。

（6）その他、小学校SCとして留意すべき点

上記以外で小学校SCとして活動する上で留意すべき点として、定期的に赴任校が変わるため任期を意識した活動をする必要性（内田・内田，2011）や、学校のスタッフの一員として活動するために学校・教員文化の理解、学校の仕組み（例えば、校務分掌など）、教育学・教育心理学的知識の必要性（森田，2010；百瀬・加瀬，2016；山本，2021）と共に、不登校、いじめ、発達障害、児童虐待、学級崩壊等について専門知識や理解を持つこと（森田，2010；柴田・武内，2011）が挙げられる。また、福祉的・心理的な視点は教育的な視点とは違うという独自性を明確にし（百瀬・加瀬，2016）、教師の視点を理解しながら教師に提案し、共に対応していく姿勢が必要だとされている（山本，2021）。

また、学校によってニーズに差があるため、学校特有の問題を把握し、コミュニティ支援を行う必要性やアウトリーチ的活動など、学校と家庭、地域及び他校種の学校や専門機関をつなぐSWの役割（柴田・武内，2011）、カウンセリングや校内での児童観察、職員室や廊下での教員コンサルテーションに留まらず、学校という生活の場でSCがより積極的に直接介入をする必要性（土沢，2020a）も指摘されている。

学校という組織の一員として活動するにあたり、学校で起こりやすい問題についての知識はも

ちろんのこと、学校の組織や学校文化・教師文化について知ること、教師や教育的視点について理解し、心理学的視点との差異を理解した上で活動するなど、学校という場で心理職として何ができるのか意識して活動する必要があるだろう。

3. 小学校における多職種連携・協働について

前項では、小学校でのSC活動における工夫点や学校種に伴う独自性、留意点について概観した。ここでは、それらの特徴を踏まえ、実際にどのような連携がなされているか、先行研究で明らかになっていることを概観する。以下では、小学校SCと教師の関係の階層性に着目した研究、小学校SCが教師との関係構築を行う際の特徴に着目した研究、小学校SCの協働のあり方についての研究の3つの視点から整理する。

(1) 小学校SCと教師の関係の階層性に着目した研究

小学校SCと教師の関係の階層性に着目した研究を2件挙げる。まず、齋藤・福原・川西・細川(2009)は、公立小学校SCが陥った困難場面において、小学校SCが周囲と非相談的な「一次関係」を基盤として相談関係である「二次関係」を周囲と構築しており、それらは階層構造となっていることを示した。その上で一次関係は「SCと周囲との非相談的な関係と勤務構造が及ぼす影響」、二次関係は「SCと周囲との二者間あるいはそれ以上の相談的な関係」と定義し、困難場面には必ずしもSC自身の心理臨床における専門性の高低だけが影響しているわけではなく、「一次関係」の構築が十分に行えない状況が影響しており、周囲との「接点づくり」や「関係促進」を図るといった動きが小学校SCに求められる独特な専門性であると指摘した。

次に曾山(2015)は小学校SCによる若手教師への支援に着目し、小学校SCが若手教師をサポートする際には、常に多様な関係性を意識した上で、その時々動きを判断する【関係性を意識して動く】が中核概念となっていること、それは若手に限らず、教師と連携・協働する際に意識していることと重なることを示した。多様な関係性への意識を基盤として【情報収集】、【アセスメント】、【関係づくり】を行っていき、SC-教師間の関係ができたり、学校内外における関係性がみえてきたところで【具体的な対応を試み】たり、【直接的に介入せず見守る】ことを行っていた。また、それらと同時に<学校内で問題意識を共有する><人間関係の調整役になる><人間関係をつなぐ>などの【関係性】を意識した動きをとっていたという。SCの動きの中には保護者や子どもとの面接、コンサルテーションといったSCが当該問題や教師に直接かわかっていくものから、環境を整える、人間関係ができるようさりげなく援助する、人を介して伝える、見守るといった間接的なものまで含まれており、前者がSCの中心的な「専門的」職務として位置付けられ、後者の間接的な動きは「日常的」なものとして位置付けられることも多かったが、後者に含まれる【関係性を意識して動く】ことが学級担任制である小学校現場では特に重要になると指摘している。

これらから、小学校 SC と教師の関係は多層的であり、まず教師と日常場面で非相談の関係を築き、専門性の発揮される相談関係に入っていくことが重要であること、小学校では教師と関わる際、専門的職務としては位置づけられにくい、関係性を意識しつつ、むしろ日常的で間接的な動きで教師のサポートをしていることこそが重要になることが指摘されている。

(2) 小学校 SC が教師との関係構築を行う際の特徴に着目した研究

小学校 SC が教師との関係構築を行う際の特徴に着目した研究を 3 件挙げる。まず、1 つ目の割澤・曾山・須川・山本 (2014) は、小学校の若手 SC が教師との関係構築をどのように行うか、担任教師、養護教諭、管理職ごとに分析した結果、担任教師とは教師との関係を深める努力と踏み込みすぎない配慮が同時に求められるが、こうしたことを若手 SC は意識的あるいは感覚的にキャッチしつつ、細やかな配慮や工夫を重ねていることを示した。また養護教諭とは、担任教師と SC 自身の関係性も踏まえて、情報共有の度を調整し、養護教諭をキーパーソンとして位置付けるか否かを含め、SC 側が自身のニーズや状況に応じて柔軟に養護教諭の位置づけを変化させること、管理職とは、問題の重要度を判断基準としてかわりを持っていったことを示した。

2 つ目の齊藤・青木 (2017) は、初任小学校 SC が捉える資源について整理し、特に適正規模校では、養護教諭との関係づくりが重要なアプローチになること、小規模校では、むしろ子どもの様子を直接把握しながら担任や養護教諭と連携をとっていくことが有効となるなど、学校規模によって見出しやすい資源が異なることを示した。

3 つ目の山本 (2021) では、SC から見た小学校教師との協働について、小学校 SC は中学校の学級主任や学級担任などで構成される「学年団」のようにすでにあるチームに入るのではなく、一人一人の担任との協働関係が構築されるという形をとり、SC は養護教諭や管理職との連携よりも、担任教師のサポートを中心に据えて活動すること、その際、担任教師と子どもとの間の緊密な関係が形成されやすく、緊密な関係ゆえに、担任教師の精神的負担の大きくなりやすく、担任教師の感情面が子どもへの見方や判断に影響されやすいことを示した。そこからそうした小学校ならではの教師と子どもの関係性が、小学校の担任教師から冷静な判断を奪い、子どもの態度や行動上の問題を過度に自身の責任として認識する場合もあることを指摘している。

また、山本 (2021) は上記に加えて、中学校と同様、子どもの気になった言動の背景や理由を推測すること、そして子どもの抱える問題への対応を考える際に、担任教師という立場にあるために対応しづらい状況が SC との協働の開始を促しており、SC 側は担任教師の主体性を尊重しつつ、「学級担任という立場に身を置くと誰にでも生じる制約を理解した上で、担任には取れない役割を SC が補う」という謙虚な発想を持つことが重要としている。また、小学校に特有のニーズとして、「教材の工夫や座席配置、個別の指示の出し方等、教室での個別対応や学習支援の具体的なノウハウを教えてくれること」、「学級の中に担任のサポートからこぼれおちている子どもがいることに SC が気づいた場合に、それを教えてくれること」が入っており、前者については小学校の担任教師が一日の大半を学級の子どものと共に過ごし、きめ細かく関わるができる

という利点を生かし、学習指導や学級経営上の様々な工夫を通じた環境調整で問題や状況の解決、改善を試みることが多いという特徴が表れていること、後者は「学級の中に自分が気付かずにサポートからこぼれおちている子どもがいるのではないか」といった不安を感じやすい構造におかれていることを示しているとした。

ここから、小学校SCが教師との関係構築を行う際は、教師の職種や誰をキーパーソンと位置付けるか、また学校規模の大きさによって関係構築の仕方が異なってくること、学級担任制ゆえの関係の特徴として、教師とSCの一对一という協働関係のあり方や、担任教師が子どもの問題などの原因を自身に帰属させやすく、具体的支援の内容や自身の視点が不十分であるかもしれないと感じやすい特徴があることが明らかになった。

(3) 小学校SCの連携・協働のあり方についての研究

ここでは小学校SCの協働のあり方についての研究について、SC・教師・保護者に着目した平田(2015)と、教師との連携に着目した山本(2021)の2件を挙げる。まず、1つ目の平田(2015)では、小学校における発達障害児童と保護者と担任の協働を支えるSCのアプローチについて、「保護者の後押し」や「保護者の揺れへの寄り添い」と併せて「担任のバックアップ」や「他機関の利用に関する助言」などを行うことで、SCが保護者の学校への関わりを支えつつ、担任教師の危機を受け止める機能を担っていると示されている。両者の協働をSCが支えることにより、子どもの成長と一緒に考えることを目指して協働することの重要性が指摘された。

次に山本(2021)は、小学校の担任教師のSC活動の生かし方は<担任のしづらい動きを担ってもらうことでゆとりを得る><SCの情報や発言から子ども・保護者への理解を深める><対応にあたってのガイドを得て判断の参考にする><気持ちや考えへの保障を得て精神面への回復に役立つ>の4種あり、これらのいずれか、あるいは複数の生かし方をした結果、担任教師はそれまでよりも子ども・保護者に<安定して対応できる>ようになり、さらにSCとの協働を経て<安定して対応できる>ことがきっかけで<対応スタンスの変化が促される>場合があるとした。上記の枠組みは中学校と同様だったが、小学校の特徴としては、<SCの情報や発言から子ども・保護者への理解を深める>に【自責的な見方を手放す】があったこととし、SCが第三者として入り、気になる子どもの問題理解を担任教師と子どもの二者関係以外の文脈から伝えるという動きが、子どもの問題への多角的な理解を可能にするとともに、「より許容的で共感的な理解」のもと、子どもに関わるために担任教師をエンパワメントする重要な役割を果たすと指摘した。ここからコンサルテーションや情報共有を通して子どもへの理解が深まる、より確かな問題解決につながるという意味があるだけでなく、気持ちを受け止められる、SCと話し合う中で自己内省が深まるなどの従来のコンサルテーション等の概念では捉え切れない豊かな意味が内包されていることを指摘し、担任教師との協働が教師支援的側面を有していることが明らかになった。

ここから、小学校SCは保護者・教師と一緒に子どもの支援を行う際は、保護者の揺れ動きに

付き合いつつ、担任教師のバックアップや他機関への紹介を含めた助言などを行い、保護者と担任教師の双方を支え、双方の相互理解を深め、関係を調整することで、学校での子どもに対する支援を円滑に行うための潤滑油的役割を担うこと、教師との連携では、従来のコンサルテーション的役割に加えてより教師支援的側面の強い役割を担っていることが明らかになった。

以上、小学校 SC と小学校での多職種連携・協働に関する研究を概観したが、教師の中には SC の「力量に個人差があること」(百瀬・加瀬, 2016) や、SC の協働を行う上でキーパーソンとなることが多い養護教諭からも中高の他の学校種と比べ、【カウンセリングへの不安】と【SC 制度への疑問】の因子得点が高く、加えて、自由記述でも【SC に対する肯定的評価】と共に【問題点・課題点】カテゴリーへの言及も多かったという指摘も見られた(久保, 2016)。【問題点・課題点】では<学校教育への知識不足>、<学校サイドとの対立>、<教職員理解不足・抵抗感>、<人柄・相性・人間関係>、<専門的技量の差>などが挙げられている。これらを踏まえると、より円滑な多職種連携・協働を進めるためには、個人の力量ではなく、先に述べた学校という組織の理解、学校・教師文化の理解が必要であるとともに、SC として活動する個人ごとにあまりに大きな力量に差が出ないように、工夫を講じる必要がある。

4. まとめと課題

ここまで、SC として小学校という場で活動・協働するために、小学校という学校種の特徴を踏まえた、SC の役割、留意点、教師や学校側のニーズについて概観した上で、現在明らかになっている小学校 SC と小学校の多職種連携・協働に関する文献を整理した。まず小学校における SC 活動の特徴や独自性については、児童期という発達段階への着目、発達障害等の困難のある子どもへの支援、保幼小連携・小中連携に関する支援、学級担任制を意識した支援・コンサルテーション、保護者への支援・コンサルテーション・カウンセリング、その他小学校 SC として留意すべき点から整理した。また、小学校 SC の多職種連携・協働については、小学校 SC と教師の関係の階層性に着目した研究、小学校 SC が教師との関係構築を行う際の特徴に着目した研究、小学校 SC の連携・協働のあり方についての研究の 3 つの視点から整理した。以上、整理されたことを踏まえ、小学校における SC 活動について今後取り組むべき課題を述べる。

まず、1 点目に小学校 SC を取り巻く多職種連携・協働に関する研究の不足について挙げる。小学校 SC と教師間の多職種連携・協働について扱われた研究は数件見られるが、事例研究・事例報告、調査研究共に十分な研究が蓄積されていない。更に、SC と教師との連携・協働については徐々に明らかになってきているものの、SC と教師の連携・協働をもとに、子ども・保護者に対する心理教育的支援が具体的にどのように行われており、それがいかに有効であったかについて扱われた研究が少ない。唯一見られるのが平田(2015)の発達障害児への支援の在り方を描いたものにとどまっている。鈴木(2021)も心理教育的支援が学校の福祉的機能の向上にいかに関与しているのかという研究は未着手としているが、発達障害児への支援以外にも、不登校や児

児童虐待をはじめとする様々な問題への支援において、担任教師や保護者、そして子どもとの関係で同様にSCが調整的役割を担っている可能性が高い。小学校SCがどのように調整的役割を担っているか、どのような動きが効果的なのか、まずは事例研究・報告を積み重ねながら、調査研究にて共通点を洗い出し、モデルを生成することが必要であろう。またこれらの検討を行う際、小学校と中学校などの異なった学校種をまとめて論じるのではなく、今回概観した小学校という学校種の特徴や求められる小学校SCの役割、具体的には齋藤・福原・川西・細川(2009)や曾山(2015)が指摘する、小学校現場での教師との日常場面での関係構築や関係を意識した動きの重要性、山本(2021)が指摘する学級担任制の特徴などを基に検討することが必須だといえる。これらを明らかにすることが多様な問題に対して臨機応変な対応が求められる(土沢, 2020b)小学校SCの専門性を明らかにすることにつながる。また、そういった連携・協働のあり方が明らかになると、一人職場でそれぞれのSCごとに感覚的な部分で進められていた効果的な連携・協働におけるポイントが明らかになり、小学校SCの「力量に個人差がある」(百瀬・加瀬, 2016), 「専門的技量の差」(久保, 2016)を克服する一助となる可能性がある。今後はSC—教師間だけにとどまらず、保護者や子どもも対象に含んだ多職種連携・協働の実際を明らかにしながら、効果的な連携・協働について包括的に捉え、明らかにする必要がある。

2点目に、SCと教師間の多職種連携・協働において、コンサルテーション等の概念ではとらえきれない教師支援的側面が指摘された点について挙げる。山本(2021)では小学校教師がSCのコンサルテーションを踏まえて、エンパワメントされる様子が描かれているが、コンサルテーションの際、担任教師の表面的なニーズだけではなく、担任教師の本来持っている“援助力”が発揮できるように留意する必要があると指摘されている。ここから、小学校SCの立場で子ども・保護者支援を行いつつ、教育現場で中心的な役割を果たす教師自身の持っている力を引き出し、活かせるようなバランスの良い教師支援のあり方を検討する必要があるといえる。また、そういった教師支援的側面に着目した研究は山本(2021)に留まるため、こちらについても今後は、事例研究・報告、調査研究共に積み重ね、どのような関わりが教師支援的に働くのか、より包括的なモデルを構築する必要がある。学級担任制などの小学校教師に特徴的な部分を踏まえつつ、どのようなあり方が教師自身の持つ力を引き出す支援なのか検討することが必要であろう。

3点目に、小学校SCが対応する子どもの課題の幅広さと必要な知識の多さ、それに伴う柔軟性について挙げる。今回、小学校という学校種の特徴を踏まえた、SCの役割や留意点について整理する中で、児童期という発達の特徴とともに発達障害や保幼小連携・小中連携、児童虐待、いじめなどの問題、学校・教員文化の理解についての言及が各文献においてみられ、それらについての幅広い知識は必要であることが示された。さらに、それらの知識や理解を備えるにとどまらず、勤務する学校内外の支援体制や資源の状況を把握した上で、教師や保護者の力が発揮され、地域の資源を活用できるように、SCの方で適切な見立てを立てながら教師と協働する必要がある。また、学校は社会の縮図といわれるように、子どもたちの育ちの難しさにおいて、その時々社会情勢に応じて様々な困難を持つ子どもや家庭が存在している。小学校SCはそういっ

た子どもや家庭が存在すること、その背景にある要因について理解しておく必要がある。具体的には外国にルーツのある子どもたちについてや、格差社会による貧困などである。育ちの難しさに様々な要因が関連するほど、アセスメントや支援の在り方も難しくなる。今後はそういった社会情勢を踏まえた子どもたちの背景への理解も必要になるだろう。

以上、小学校 SC における心理教育的支援と小学校における多職種連携の研究動向について概観し、そのまとめと課題について述べた。今後は上記の視点を意識した研究が行われ、子どもや保護者に対する心理的支援がよりよいものとなることを期待したい。

文献

- 平田祐太郎 (2013). 小学校から中学校へと引き継ぐためにスクールカウンセラーができること——ある高機能広汎性発達障害女子生徒の"ネットワーク"に関わる. 臨床心理学 13 (5), 651-655.
- 平田祐太郎 (2015). 小学校における発達障害児童の保護者と担任教師の協働を支えるスクールカウンセラーのアプローチ——グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成. 教育心理学研究 63 (1), 48-62.
- 本間友巳・米山直樹 (1999). 小学校におけるスクールカウンセラーの活動過程. 心理臨床学研究 17 (3), 237-248.
- 伊藤美奈子 (2008). 学校で役に立つスクールカウンセラーとは. 児童心理 62 (2), 2-11.
- 上村恵津子 (2003). 就学相談におけるスクールカウンセラーの役割と課題—小学校 5 年男児の中学校進学相談事例を通して. 信州心理臨床紀要 2, 21-28.
- 河野伸子・森下覚・長谷川祐介・麻生良太 (2012). 教員と関係機関との連携——教員とスクールカウンセラーとの連携に焦点を当てて. 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター教育実践総合センター紀要 (30), 115-126.
- 古山俊之 (2015). スクールカウンセラーによる中 1 ギャップ対策教育プログラム. 日本心理学会大会発表論文集 79, 3PM-126-3PM-126.
- 久保昌子 (2016). スクールカウンセラーへの養護教諭の意識調査——より良い連携を目指して. 教育カウンセリング研究 7 (1), 23-34.
- 倉光修 (2008). 小学校のスクールカウンセラーによる子どもの心の理解とアプローチのエッセンス. 児童心理 62 (6), 28-34.
- 黒沢幸子 (1999). 中学校での事例—“学年共和国”のエイジェントとして. 小川捷之・村山正治編 心理臨床の実際 2 学校の心理臨床 金子書房 238-248.
- 丸山広人 (2012). 巡回相談としてのスクールカウンセリングの試み——小学校におけるシステムズ・コンサルテーションによって効果を高めるために. 心理臨床学研究 30 (3), 298-308.
- 湊真季子 (2000). ウチとソトの境界膜としてのスクールカウンセラーの機能. 心理臨床学研究 18 (5), 499-510.
- 三浦光子 (1998). 小学校におけるスクールカウンセラー活動の現状と課題. 現代行動科学会誌 (14), 6-12.
- 百瀬亜希・加瀬進 (2016). 教員と福祉・心理専門職の連携に関する研究——双方の立場から見えてくる連携上の課題を中心に東京学芸大学紀要. 総合教育科学系 67 (2), 21-28.
- 文部科学省 (2012). 通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. (2021 年 11 月 17 日確認)
- 文部科学省 (2020). スクールカウンセラー等活用事業に関する Q & A. 文部科学省初等中等教育局児童生徒課. (2021 年 11 月 17 日確認)
- 森田規子 (2010). 小学校での SC 活動の特徴とかかわりの工夫. 子どもの心と学校臨床 (3), 76-85.

- 森範行 (2004). 小学校におけるスクールカウンセラーの役割——札幌市立手稲宮丘小学校の場合を中心に. 北海道教育大学 学校臨床心理学研究 (2), 17-21.
- 中野明人 (2006). 小学校におけるスクールカウンセラー活動の取り組みについて——学校と家族の連携の必要性とその可能性について. 長崎短期大学 研究紀要 (18), 85-94.
- 中野明人 (2008). 小学校におけるスクールカウンセラー活動の取り組みについて2——予防的カウンセリングについて. 長崎短期大学 研究紀要. (20), 1-9.
- 西川絹恵・生島博之 (2010). 小学校から中学校への変換期を支える特別支援に関する実践研究——広汎性発達障害児に対するスクールカウンセラーの関わりを中心に. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 (13), 225-231.
- 西村則昭 (2000). 二人の別室登校の女子中学生——スクールカウンセリングの境界性と社会性. 心理臨床学研究 18 (3), 254-265.
- 大西晶子 (2000). 児童期・思春期の心理的問題 下山晴彦編 よく分かる臨床心理学 ミネルヴァ書房 102-105.
- 大竹英理子 (2020). スクールカウンセラーと学級担任との連携についての一考察——小学校での実践を通して. スクール・コンプライアンス研究 (8), 86-96.
- 岡本淳子 (2008). 小学校におけるスクールカウンセラー. 児童心理 62 (6), 21-27.
- 齊藤あゆみ (2011). 小学校スクールカウンセラーの幼保小連携へのかかわり——インタビュー調査を通して. Proceedings: 格差センシティブな人間発達科学の創成, 16, 63-71.
- 齊藤あゆみ・青木紀久代 (2017). 初任小学校スクールカウンセラーがとらえる学校資源—勤務校の規模に着目して—. コミュニティ心理学研究 20 (2), 211-225.
- 齋藤万比子 (2003). [小学校・中学校期] 注意すべき症状とこころの病気. 野村総一郎・樋口輝彦 (監修) こころの医学事典 講談社 104-107.
- 齋藤暢一郎・福原俊太郎・川西智也・細川直人 (2009). 困難状況の対処様式から見た若手小学校スクールカウンセラーの関係性の多重性と階層性. 学校メンタルヘルス 12 (1), 51-58.
- 柴田紗希・武内珠美 (2011). 小学校教師が抱える困りとスクールカウンセラーに求められる役割. 教育実践総合センター紀要 (29), 59-73.
- 新保真紀子 (2001). 小1プロブレムに挑戦する. 明治図書.
- 曾山いづみ (2015). 小学校スクールカウンセラーによる関係性支援のあり方——新任・若手教師へのサポートという観点から. 心理臨床学研究 33 (3), 286-297.
- 鈴木庸裕 (2021). 学校教育とソーシャルワークを橋渡しする子どもたち——第15回大会「基調報告」より. 学校ソーシャルワーク研究 16, 2-4.
- 土沢薫 (2020a). 不登校危機への対応——スクールカウンセラーの現状と課題. 子ども生活学研究 (18), 1-9.
- 土沢薫 (2020b). 小学校入学後の登校渋りへのスクールカウンセラーの早期介入. 子ども生活学研究 (18), 11-24.
- 内田利広・内田純子 (2011). スクールカウンセラーの第一歩 創元社.
- 鶴養啓子 (1989). 教育場面における心理臨床 学苑. 592.131-124.
- 割澤靖子・曾山いづみ・須川聡子・山本渉 (2014). 小学校の若手スクールカウンセラーは教師とどのように関係を構築するのか——経験年数5年未満のスクールカウンセラーへのインタビュー調査から. 臨床心理学 14 (2), 244-255.
- 山本渉 (2021). スクールカウンセラーと担任教師の協働——教師はどんな期待をもって協働に臨み, 何を得ているか 日本評論社.
- 山本渉・須川聡子・曾山いづみ・割澤靖子 (2012). 文献情報 小学校における教師とスクールカウンセラーの協働のあり方の現状分析——国内の研究動向の概観と, 文献から抽出された記述の分類・整理から. 心理臨床学研究 30 (4), 583-593.

小学校のスクールカウンセラー活動における心理教育的支援に関する研究動向

- 芳田眞佐美・栗村昭子（2009）. スクールカウンセラーによる教師のメンタルヘルス支援. 関西福祉科学
大学紀要（13）, 91-108.
- 吉村隆之（2012）. スクールカウンセラーが学校へ入るプロセス. 心理臨床学研究 30（4）, 536-547.