

## 学校教育相談の変遷と教員の認識についての考察

安 藤 万佑子<sup>(1)</sup> 増 井 透<sup>(2)</sup>

Transition of school counseling and guidance program,  
and how teachers recognize it.

Mayuko ANDO Toru MASUI

### 1. はじめに

今日の学校において、不登校、いじめ問題や自殺、虐待、貧困、特別支援教育など生徒指導・教育相談上の課題は多様であり、経済的・社会的な背景が絡んで深刻化し、対応をめぐっては専門機関との協働が欠かせなくなってきた。また、これまでの教育相談は問題行動などが発生してから個別に対処的に対応する傾向が強くあったが、近年は問題の未然防止、早期発見、早期支援・対応が求められ、すべての児童生徒に対して計画的・組織的に教育相談を実践していくことが必要とされている（原田, 2018）。そこで、これらの問題について対処すべく、学校で児童生徒の抱える問題についての支援とその取り組み方、組織としての在り方について考えることを試みた時、「教育相談」「学校教育相談」という言葉の難しさに直面する。

文部科学省による「教育相談」の定義は、「中学校学習指導要領解説」（文部科学省, 2008）によれば、「一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである。その方法としては1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をすることが大切である」とされている。また生徒指導提要（文部科学省, 2010）では「児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るもの」としている。また、日本学校教育相談学会（2006）の定義では、「教師が、児童生徒最優先の姿勢に徹し、児童生徒の健全な成長・発達を目指し、的確に指導・支援すること」であり、「心理臨床を専門とするカウンセリングとは異なり、教師による日々の教育実践として児童生徒や保護者など関係者に指導援助すること」「問題が生じてばたばたする前に、一歩進んで予防・開発への援助をするという観点からすべての子どもを対象」として、「日々の教育指導（教科指導や特別活動等全教育指導）の中で一人ひとりの子どもと心が響きあう関係をつくっていくこと」としている。

これらの定義は幅広い上に曖昧さを含んでいる。大山（2018）は「具体的にどのような教育行為なのか」、心理臨床の専門家が行うカウンセリングとは「目的や目標がそもそも異なるのか、目標は同じであるのか、それを担う実践者が異なるということなのか」、また保護者等関

---

(1) 椋山女学園中学校 教諭

(2) 人間関係学部 教授

係者への指導援助や、全ての子どもを対象にした予防・開発的な援助など、広域な支援を、「具体的に実現するためには、どのようにすべきなのか」と指摘している。つまり、教員一人ひとりの態度や活動の在り方だけでなく、学校教育相談とはどのような機能なのか、そのためにどのような体制が必要なのかということも曖昧なのである。

藤原（1985）は、「教育相談という用語は適切か」と指摘している。それは、学校現場において「最もポピュラーな用語としての“教育相談”」が以下のような問題を含んでいるからである。1. 教育相談所で行われている活動・機能・形を学校に持ち込むことだと考えること、2. “相談”という言葉からくる印象に左右され、多くの教師が学校の特定の部屋で、教師と子供が顔を突き合わせて話し合うことだと思い込んでいること、3. そのため、教師が日々子どもと接するなかでの教育相談的な指導の方法として認識されず、誤解が生じること、である。しかし、それに代わる用語の使用が試みられてきたが、「どれもどこか座りが悪くピタリとしない」ので、さまざま問題がありながらも「“教育相談”が結局無難ということになる」と述べている。

このように、学校教育相談の定義は曖昧であり、誤解を招きやすいものであるにも関わらず、学校現場では「ポピュラー」な用語として使われて続けている。校務分掌に「教育相談部」や「教育相談係」が置かれたり、「教育相談週間」が設定されたりしている学校もある。生徒指導提要（文部科学省，2010）では、「教育相談体制の構築」や「教育相談の進め方」について具体的な取り組み方が記載されている。しかし、「学校教育相談とはどのような機能のことを指すのか」の曖昧さが解消されていない現状において、具体的な取り組み方だけが切り取られ現場で進められていくことが、教師にとって「学校教育相談とはどのようなものか」「その目的と具体的な活動がどのようにつながっているのか」を理解し日々の活動につなげていくことをますます難しくさせているのではないと思われる。中学校の教員として働く筆者の日々の業務の在り方を考えると、学校教育相談は、「心身の成長過程にある児童生徒に発生する身体的特徴や性格、友人関係、学業の成績や部活動、将来の進路、家庭生活や病気に関することなど多種多様な相談内容に取り組むこと」（鹿島，2019）というような表現のほうが実態に即しているようにも感じられる。しかし、そうやって目の前のことを対処し、具体的な方略のみを追いかけることで過ぎていく現場に「学校教育相談」の課題を感じているのも事実である。

広木（2019）は、学校教育相談の言葉の意味を理解するには、「社会が学校教育に求める役割の変化に応じて変わってきた面」「社会の変化や家族のかたちや生活スタイル、そして文化や情報などの変化をうみ、それらが子どもの心身の成長に与える影響に対応しながら、学校が自らの役割を果たせるように子供の発達を支援する中で変わってきた面」を捉える必要があるとしている。学校教育相談が時代背景や社会の変化に影響を受けながら、目の前の生徒の問題に対応することを積み重ね、変化してきたものであるとすると、「教育相談」という用語の難しさは、いかに定義するかという問題だけでなく、その曖昧さの上に学校現場での教師の日々の活動と認識が多様に蓄積されてきたことの問題でもあると言える。

では、学校教育相談はどのような経過を辿り、教師は学校教育相談をどのように認識しているのだろうか。本稿では、学校教育相談の歴史（大山，2018；広木，2019）や学校教育相談の変遷と教師の認識との関係についてとりあげたいいくつかの論考（大野，1996；栗原，2002；平澤，2008；宮田・水原，2009；小林・藤原，2014）を手掛かりとして、教師が持つ学校教育相談の認識（学校教育相談観）について整理し、今後の学校教育相談活動を進めるために、どのような課題があるのかについて検討する。なお、本稿は用語として「学校教育相談」を用いることとするが、「教育相談」「学校における教育相談」「学校教育相談」について、明確な使い分けが行われて

いるわけではないため、引用する原文に基づいて記す。

## 2. 学校教育相談の変遷と教員の学校教育相談観

### (1) 学校へのカウンセリングの導入と個別的・治療的（問題解決的）な学校教育相談

学校教育相談は、戦後の復興期に「ロジャーズ（Rogers, C. R.）らのカウンセリング理論が紹介され、それが教育界に持ち込まれる形で発展してきた」（藤原, 1985）。初期の学校教育相談は、「ミニクリニック・モデル」（大野, 1996）と呼ばれるような教育相談に熱心な一部の教師によって、「一対一の治療的活動」（小泉, 1987）が学校内の相談室や保健室などで行われた。しかし相談室で児童生徒の訴えを受容的・共感的に傾聴するという方法は、教育の現場では「強い違和感を持って受け止められた」（広木, 2019）。それは、「クリニックにおける理論として発展してきたカウンセリング理論が、学校という場や教育という特殊性が考慮されることなく、教育の場に持ち込まれ」（藤原, 1985）、治療的な活動は、「一般の教師の仕事ではなく」、「生徒指導と両立せず」、「集団秩序を乱す」という考えが教師集団の中にあった」（栗原, 2002）からである。問題を抱える児童生徒に対して専門的に対処する場を学校に設けそこで行われていた活動は、多くの教師にとって「教師の仕事ではない」ものとして受け取られていたことがわかる。

このような認識は初期の学校教育相談に限ったことではない。「スクールカウンセラー派遣事業」が開始された1990年代頃にも再燃する認識であり、現在の学校教育相談にも大きく影響を与えている。例えば、不登校への理解と対処について、滝川（1998）は、「学校に行かない（いけない）事態は、いかにも不可思議かつ非合理に思われ、臨床心理学や精神医学に解明が求められた」としており、それまでの学校や教師のやり方では理解や対処が難しいと思われる事態について、専門的な対応が学校内で行われることの期待があったと思われる。原田（2005）は、教師の教育相談観を「限定論」「分業論」「本質論」の3つに分類しており、そのうちの「分業論」がこれに当てはまる。「分業論」とは、「“教育相談は専門家が行うものであり、教師の職務ではない”、“教師は指導という役割を持つので、教師がカウンセリングを行うことには無理がある”といった意見で代表される」ような、教育相談の有用性を認めつつも、その活動は外部専門家に委ねるべきであるとする考え方のことである。

学校教育相談を治療的（問題解決的）なものゆえ専門家や専門的に学んだ教師が対応するものであるとする認識の課題として栗原（2002）は、一部の特別な生徒に偏っていて全ての生徒を対象とすることが望まれること、高度な専門性を要求され一般教師には実践が困難であり、教師の専門性の範囲内のものが望まれること、受容共感に終始するのではなく、学校での日常的教育活動との異質性が強くないことが望まれること、治療的活動に偏りすぎているため、発達支援的であることが望まれることなどを指摘している。

これらの流れから、教育相談は必要としながらも外部の専門家に託すべきであるという考え方と教師による学校教育相談の模索が同時になされていたことがわかる。

### (2) 学校の「荒れ」への対応と生徒指導と対立する学校教育相談

生徒指導と学校教育相談との関係はこれまで、「厳しい生徒指導 / 甘い教育相談」「反社会的問題行動に対応する生徒指導 / 非社会的問題行動に対応する教育相談」「集団対象の生徒指導 / 個人対象の教育相談」というように、この両者が対立するものとしてとらえられることが少なくなかった（嶋崎, 2001）。

1970年代から80年代の「校内暴力などの非行、いじめや不登校などが大きな問題となって

いった時代」(宮田・水田, 2009)に, 「教育相談は衰退し, 現場では『体を張って児童生徒と向かい合う』生徒指導が必然的に行われている」(守谷, 2016)ことや「受容や共感を中心としたカウンセリング的対応ではなく, 生徒に情熱をもって毅然と立ち向かい行動や態度の指導を行うスタイルの指導が主流となった」(大山, 2018)ことから, 学校教育相談は生徒指導との対比の中で受け取られてきた経緯があることがわかる。

現在は, 学校教育相談を「生徒指導の一環」として位置づけることが多いが, 教育実践の中においては生徒指導と対立する教育相談という認識が簡単に解消できるものではないことは, 前述の原田(2005)の分類に「限定論」が存在することからもわかる。「限定論」とは, 教育相談は学校における教育活動のうちでとくに厳しい訓育的指導が求められることの多い生徒指導に対しては部分的にしか効果がないとする見方・考え方のことであり, “教育相談は非行行動を繰り返す生徒には効果がない”, “教育相談は子どもを甘やかすことにつながる”といった意見がこの立場の典型的な例であるとしている(原田, 2005)。

このような認識の問題点として, 次のようなことが考えられる。まず, 「厳しい生徒指導」「甘い教育相談」というとらえ方は, 学校教育相談だけでなく, 生徒指導について, 一部の業務のイメージだけを取り込んで, 本来の目的や目標を捉えていないということである。次に, このような対立が出来上がる背景として, 山野(2018)の指摘するように, 日本の学校では, 「学級の集団的教育活動によって」, 児童生徒の「ハンディを克服させていくという教員の教育的技量(学級づくり, 学級経営力)が特に重視されてきた」ということである。学校では「集団にいかに適応するか」が課題であり, 学級の中での児童生徒は「平等」で, 「みんなと同じようにできること」を重視する。そのため個別の配慮を行うことは「特別扱い」になって学級づくりがしにくくなると考える教師もおそらく少なくない。さらに, 対立とまでは認識されなくても, 学級での学習活動だけでなく生活的な活動もふくめてすべてを学級担任が一手に担っている現状では, 学校教育相談の児童生徒の置かれている状況や抱えている問題について受容的に傾聴し, 個別のニーズへの配慮を行うことは, 学級という集団を安全に維持しようとするものと両立が難しく, 葛藤を抱えやすいものである。

### (3) 生徒指導の一環としての学校教育相談

文部省は「生徒指導の手びき」(文部省, 1965)や「生徒指導の手引(改訂版)」(文部省, 1981)において, 学校における教育相談を生徒指導の一環として位置づけている。これは, 1970年代以降問題となる学校の荒れに対して, 「訓戒」「叱責」「規則維持」の繰り返しではそれらを抑えることが難しく, 「体を張った」指導の限界も露呈(守谷, 2016)したことや, 1980年代頃から不登校やいじめの問題が深刻化し, 行動への対処だけでなく背後にある「こころの理解とそこへの働きかけ」や「見えない潜在した問題に対処するためにカウンセリングの必要性が再び着目されるようになった」(大山, 2018)ことを受けて, 生徒指導と学校教育相談の関係が模索された動きだと言える。学校教育相談を生徒指導の中にどのように位置づけていくのかについては, 両輪論(文部省, 1980)や中核論(今井, 1986)がある。「両輪論」とは, 訓育的指導と相談的指導の両者を「生徒指導上お互いに補完しあう車の車輪」とした考えである(平澤, 2008)。今井(1994)は, 訓育的指導と相談的指導を「両輪」として行うことは, 教員間で役割分担するにも, 一人の教師が担うにしても, 全体として調和することの難しさがあることから, 教育相談を生徒指導の中核に据えた「中核論」を提言している。それは, 具体的には「問題行為は認めないが, 気持ちは受容するという姿勢でその生徒のための指導を行う」と

ということとされている。原田（2005）の分類では「本質論」がこれにあたる。「受容や共感的理解といった教育相談の基底にある姿勢や態度を教師こそが備えるべきであり」、「ここに困難を抱えた児童生徒のみならずすべての児童生徒のこころの発達を支援する役割を果たすべきである」という考え方で、より積極的に学校教育相談の理論や技法を日常の教育実践に生かそうとする考え方である。

これらの動きを通して、学校教育相談は教師が生活指導、あるいはあらゆる教育活動を行う上での基本姿勢としての位置付けになっていったと言える。これは後述する「カウンセリング・マインド」にもつながる動きである。このような流れに懸念も存在する。大山（2018）は「わざわざ教育相談という言葉が教育全般から抽出されて定義され、さらには制度化されたことには、そうする意味が必要だった理由があるはず」であり、「教育相談は教育全般から分化して、一つの固有の領域として誕生したにもかかわらず、実はそれがあらゆる教育の根幹だとして、再び教育全般の中に回収されてしまうことが多い」としている。教育活動に必要な要素として学校教育相談が再認識されることつながった一方で、学校の機能としての教育相談の概念を明確にし、学校組織の中に体制を作っていく必要性はさらに高まったと言える。

#### （4）教師の「カウンセリング・マインド」と児童生徒の話を聴くことの強調

1980年代後半から、教師の「カウンセリング・マインド」という言葉が使われるようになり、教師のカウンセラー的役割を強調する動きがおきた。1984年に文部省は激増する不登校を背景として、すべての教師に対して『カウンセリング・マインド』を持って子どもを指導することを提起した（広木，2019）。「カウンセリング・マインド」とは、ロジャーズの三原則を基本とする「受容と感情的共感に基づく傾聴を行いながら、子どもの自尊心を大切に、子どもに寄り添う教師の柔軟な姿勢」の総称であり、児童生徒との関係づくりの基本的態度（守谷，2016）とされている。ロジャーズの理論を背景としている点は、学校教育相談初期の治療的（問題解決的）活動と共通しているが、教育相談担当教師など一部の教師のための理論でなく全ての教師に必要であるとしたところに違い（平澤，2008）がある。

この動きは、前述の学校教育相談と生活指導との関係における「中核論」を具体的な教師の姿勢として示したものである。そして、「教育相談が一部の生徒や教師のものではなく、全ての教師がすべての生徒に対してその内面性の理解を伴い、その心の成長に寄与すべきものである」（大山，2018）という認識を広めることにつながった。しかし、これまでの「教師」と「カウンセラー」、「学校教育」と「カウンセリング」が抱えてきた葛藤が解決されたわけではない。広木（2019）は「カウンセリング・マインド」の在り方は、「狭義の治療的カウンセリングにおける心理カウンセラーの姿勢をそのまま教師に求めたものではない」が、「ほとんどの教師たちにとって、その定義の意味を直ちに理解し実践するのは極めて難しいことであった」とし、野中・坂中（2003）は「教師とカウンセラーは違うという前提」を置きながらも、教師にカウンセリングマインドを求める矛盾と曖昧さ」があるとしている。これらの指摘からわかるとおり、教育現場で「カウンセリング・マインド」をどのように持ち実践するかについては理念上では理解できても、実行することが難しい場面も出てくる。また、教師の態度を示したに過ぎず、学校組織全体でどのように児童生徒の支援体制を築くのかという議論は起こりにくいものでもあった。その結果、「児童生徒の話を受容的に聴くこと」という一部の側面のみが強調されていったのではないかと考えられる。

#### (5) 多職種の参画と協働で進める学校教育相談

不登校やいじめへの対応を主な目的として、スクールカウンセラー（以下 SC と表記）が導入されたのは 1995 年のことである。2001 年には「スクールカウンセラー活用事業」として制度化され、また 2008 年には「スクールソーシャルワーカー活用事業」が始まった。

伊藤（2019）によれば、SC が学校現場に導入されるようになった当初の学校の反応は、「教職免許を持たない人間が学校教育に関わっていいのか」「カウンセラーの対応は、子どもたちの甘やかしにつながるのではないか」、「学校全体で一丸となって生徒指導を進めているのに、教師でもない SC に崩されては困る」などがあり、SC という外からの「異分子」に対する不安や不信があったとしている。生徒の抱える問題の対応は担任を中心に教員が行ってきており、学校における「カウンセリング」も教師が担当してきた歴史もあることから、教師の業務や専門性について大きな揺らぎがあったと考えられる。この点について、大山（2018）は「教師のおこなう教育相談とカウンセラーの行う教育相談とはそれぞれどのような固有性を持つものなのか。また逆に、学校は SC を学校の中にどのように位置づけて「活用」していくのか、といったことが模索され、この過程の中で学校の在り方がずいぶんと変わってきた」と述べている。

また、スクールソーシャルワーカー（以下 SSWer と表記）の参画によって、学校教育相談は、心理的な視点だけでなく福祉的な視点でも児童生徒にアプローチするものとなった。それは、「様々な背景を有する児童生徒の諸問題や、問題行動を繰り返す児童生徒に対しては、学校のみで解決したり、適切な対応を行うことが困難であったりする場合が多く、学校内にスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど教育とは異なる「専門性」と教師ではないという“外部性”をもった人材を導入することに加えて、学校外の多様な関係機関との連携・ネットワークが必要になっている」（宮田・水田, 2008）ということである。

2015 年には文部科学省中央教育審議会が「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）」（以下、「チーム学校答申」と表記）を発表した。これは、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を活かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に着けさせることができる学校を目指し、多様な専門性や経験を有する専門スタッフが教師と共にチームとして教育活動に取り組む」ことを目指したもので、山野（2018）は「簡単に言えば、これまで、学校ではなんでも教員が切り盛りしていたが、事務職員の活用や SC、SSWer などの専門的スタッフの配置、地域との連携により、最も忙しいと言われる教員の仕事の内、事務作業や部活動、外部機関との対応、専門的な知識が必要な指導内容などを減らすことで、教員が授業に専念できる体制づくりを目指そうというもの」と述べている。学校教育相談活動においても、「多職種における協働が重視され、少数の専門スタッフが孤立しないよう学校全体の意識改革を行って受け入れるようにすること」（中央教育審議会, 2015）などが求められた。

しかしこれらの動きについて山野（2018）は「学校に多職種を入れる必要性は理解されながらも現場の抵抗感が大きく存在する」ことを指摘している。それは、教師側が多職種が学校に参画することを、「教師の指導力不足を認めることになる」と捉えたり、週 1 回など非常勤の専門職は「自己完結的に仕事をすることができず、教師は専門職に説明をしたり、つないだり専門家の面倒を見る必要が生じる」と捉えたりするためである、としている。またこれらの認識について、「これらはそもそも他職種の課題ではなく、学校組織のあり様の問題であり、当事者に予先が向くのは筋違いである。勤務日数においても子どもの接触する密度においても教

師とその他の職種は対等ではない。日本では学校は教師の職場であるという認識が強い。しかし学校＝教師の発想から変えていかなければ前に進まない」と指摘している。

児童生徒の抱える問題が多様化・深刻化し、教員だけでの対応では難しくなり、教師の多忙さが問題になっている現状でもなお、教師のこれまでの解決方法だけで対処にあたらうとしてしまうのは、SCやSSWerなどの専門職の勤務状況の問題だけでなく、「学校＝教師」の認識が教師の中に根深く存在するからだと考えられる。

### 3. 教師の学校教育相談観が教育相談活動に与える影響

ここまで学校教育相談の変遷と教師の学校教育相談観、その問題点や課題について整理し検討した。学校教育相談は、カウンセリング、生徒指導との関係においてその在り方と位置づけを模索しながら進められてきた活動であり、「誰が・誰を・どのように対応することなのか」、「学校という場でどのように展開されるべきことなのか」について対立する認識や葛藤を多く抱えてきた。その変遷を辿ると、教員の中に醸成され保持されている「学校教育相談とはどのようなものか」についての認識の中には、学校教育相談の発展を困難にさせてしまうものもあることがわかる。

2(1)では、学校教育相談の始まりがカウンセリング理論の導入であったことを背景とする、「学校教育相談とは専門家や専門的に研修を重ねた教員が、個別の生徒に治療的（問題解決的）に行うもの」という認識について述べた。これは、現在の学校教育相談の枠組みの「全ての教員があらゆる機会を通して行う学校教育相談」「問題解決的だけでなく、予防的・開発的な教育相談」とは対照的である。学校生活を送るうえで、困難や問題を抱えている生徒には専門家や研修を受けた教員による支援が必要だが、予防的・開発的な教育相談の展開や支援の必要な児童生徒のスクリーニングには、日常を共にしている教員だからこそ果たせる役割もある。従って、「専門家が行うのか」「教員が行うのか」と二者択一的に考えられるものではない。栗原(2020)は、学校教育相談は、「適応支援だけでなく成長支援」「個別的支援だけではなく、集団への支援」「カウンセリングとしてだけでなく、ガイダンス」という方向性で成長してきており、それは「個別的で問題解決的な活動からの脱却」という視点であったとしている。そして、学校教育相談を「個別的で問題的な活動といった枠でとらえ、その枠に閉じ込めてしまうことは、教育相談の最終的には生徒指導全体の発展を阻害するといえる」と指摘している。個別的で治療的（問題解決的）が活動という認識が学校内の多数を占めていると、児童生徒への対応は「個別事例」の「個別対応」になってしまい、学校内で支援の会議をもつなど組織的な取り組みを展開することや、予防的・開発的な教育相談を広めていくことは難しくなる。また、個別対応だけで児童生徒の支援を終わらせてしまうことは、学校に対応の経験が蓄積されず、良かった対応の積み重ねや振り返りによる改善が共有される機会を失うことにもなりかねない。

2(2)では、校内暴力や非行など学校の「荒れ」への対処をめぐる問題や、集団への適応や「平等」を重視する学校の指導の在り方を背景にした、「教育相談は生徒を甘やかすことになるので指導が行いにくくなる」という認識を取り上げた。しかし、同時期に児童生徒のころへの理解と対応の必要性から教育相談的な関わりは必要であるとも考えられてきた。これらの対立は2(3)・(4)で述べた通り、「生徒指導の一環としての教育相談」、「全ての教育活動の根底にある教師の態度としてのカウンセリングマインド」と位置づけられていくが、「学校教育相談とはなにか」について教員が具体的な共通認識を持つには至らなかった。笠井(2015)が現職

教員に「教育相談を行う際に困ること・難しいと感じること」を自由記述での調査を行ったところ、困難の多様さだけでなく、学校教育相談についての認識に個人差があることが明らかとなった。そして、学校教育相談に対して「よくわからない」という回答や「一対一で話をする活動」というイメージでとらえている傾向<sup>1)</sup>があることを報告している。栗原(2002)が、「すべての教師がカウンセリングマインドを身に着ければ教育相談は必要なくなる」というわけではなく、「各担任が教育相談的力量をつけるだけではカバーしきれない領域や対象」が「教育相談の守備領域」であり、そのための「方法論やシステムが必要」としているように、教育相談体制を学校組織の中に展開していくためにも、機能としての学校教育相談の明確化と「一対一で話を聴く」ことに留まらない認識を教員の中に形成していくことが必要となる。

2(5)では多職種の学校現場への参画と「チーム学校」に向けた動きの中で、「多職種で行う学校教育相談」に対して、「児童生徒の問題の対応は教師(あるいは担任)が行うもの」という認識があることが浮かびあがった。多職種での協働を進めていくためには、専門家の勤務条件や配置の仕方など新しい仕組みづくりが必要であると同時に、それを運用するチームの一人である教師に「学校＝教師」「学校で起こることは教師が対応すべきである」という認識の変化と、協働して対処にあたるという新たな方略の獲得が求められている。

また、協働における課題は多職種に限ったことではなく教員間の協働もまた課題である。これについては、学校組織のもつ特性の影響も検討する必要がある。教師集団について淵上(2005)は、教師同士に職務上の緊密な結びつきが弱く、教師個々人の自律性が保証されており、学級経営や教科指導に関しては、教師の専門能力に基づいた独自性が尊重される「疎結合構造」であるとしている。このことによって、家近(2018)は、「学年での相談や決定が尊重されることや学年集団で指導体制をとることなどの、いわゆる「学年団」と呼ばれる集団の意見が尊重されることが少なくない。また、教師は自分の学級の児童生徒のことはよくわかっているが、他の学級や学年の子供の情報については把握していないこともある」としている。

佐古(2006)は「学校の教育活動が個別教員に拡散し、それぞれが自己完結的に遂行することで存立している」学校組織の傾向を「個業化」と呼び、その特徴を「児童生徒の多様性や教育課題の複雑性が個別教員の知識や技能の範囲に収束する場合にはその有効性を保持しうる。しかしながら、それを越える場合には組織的な対応が困難で脆弱なシステム」としている。

多職種間・教員間で協働する学校教育相談を展開していくためには、これらの指摘を基に情報共有のあり方や方法、教師の仕事の在り方を見直さなければならない。ここにもこれまで積み上げてきた学校の歴史や文化、教師の意識が絡む問題が存在している。従って学校教育相談の活動は、生徒に対してどのように教育相談を提供していくかということだけでなく、どのようなシステムを構築していくのか、教職員の間にどのような共通認識を築いていくのかという視点も重要である。

## 4 まとめ

本稿では、学校教育相談はどのような経過を辿り、教師は学校教育相談をどのように認識しているのか、学校教育相談観について整理し課題を検討することを目的とした。学校教育相談の機能がどのようなものであり、教員がどのような役割することなのか、生徒指導やカウンセリングとの関係を模索するなかで、児童生徒の抱える問題の変化に対応するため、教育相談の役割は変化していった。「生徒指導提要」(文部科学省, 2010), 「チーム学校答申」(中央教育審議会, 2015), 「児童生徒の教育相談の充実について(報告)」(教育相談等に関する調査研究協



力者会議, 2017) により具体的な教育相談活動が示されているが, それらが教員の共通認識や行動となりづらいつころに, それぞれの時代に形成された教員の学校教育相談観の影響の強さを窺い知ることができる。それが, 冒頭にも述べた, 「曖昧さの上に学校現場での教師の日々の活動と認識が多様に蓄積されてきたことの問題」でもある。教員の学校教育相談観についての研究は, 学校教育相談の認識を調査するもの(伊藤, 1996; 西山・淵上, 2008; 笠井, 2015 など)や SC との連携との関係を検討したもの(伊藤, 2000; 原田, 2005 など)があるが, 学校教育相談活動全体への影響についてはほとんど研究されていない。学校教育相談の推進には学校組織や教員の業務のあり方を見直す必要があり, それには, 教師の認識は重要な要因であると考えられる。教師のもつ学校教育相談観が学校教育相談活動にどのような影響を与えているのか, どのような認識が阻害要因として作用しているのか明らかにし, 今後の学校教育相談の体制づくりやマネジメントに活かすことが必要である。

## 引用文献

- 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 (答申) 文部科学省  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (2020 年 11 月 5 日)
- 淵上克義 (2005). 学校組織の心理学 日本文化科学社
- 藤原喜悦 (1985). 学校教育相談実践シリーズ 2 学校教育相談の実際 教育出版
- 原田恵理子 (2018). 生活指導と教育相談 渡辺弥生・西山久子 (編) 生徒指導と教育相談—生徒理解, キャリア教育, そして学校危機予防まで— 北樹出版, 2-12
- 原田唯司 (2005). 教師が持つ属性および教育相談観とスクールカウンセラーの活動評価との関連 静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学篇, 55, 155-172.
- 平澤由紀子 (2008). 学校教育相談活動の変遷と課題—教育相談担当者と教職員の円滑な連携を目指して— 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 16, 241-250.
- 広木克之 (2019). 教育相談の歴史と変遷 春日井敏之・渡邊照美 (編) 新しい教職教養講座 教職教養 12 教育相談 ミネルヴァ書房, 1-18.
- 家近早苗 (2018). 教師が変わるコーディネーション委員会 水野治久・家近早苗・石隈利紀 (編) チーム学校での効果的な援助—学校心理学の最前線— ナカニシヤ出版, 188-199
- 今井五郎 (1986). 学校教育相談の実際 学時出版
- 今井五郎 (1994). 個々の児童・生徒に添う生徒指導と学校教育相談 ぎょうせい
- 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.
- 伊藤美奈子 (2019). 教育相談とカウンセリング 春日井敏之・渡邊照美 (編) 新しい教職教育講座 教職教育編 12 教育相談 ミネルヴァ書房, 35-50
- 伊藤美奈子 (2000). スクールカウンセラー実践活動に対する派遣校教師の評価 心理臨床学研究, 18, 93-99.
- 笠井孝久 (2015). 教育相談に対して教師が直面する困難 千葉大学教育学部研究紀要, 63, 187-197
- 鹿島なつめ (2019). 学校教育相談 小泉令三・友清由希子 (編) キーワード 生徒指導・教育相談・キャリア教育, 82-107.
- 小林幹子・藤原忠雄 (2014). わが国の学校教育相談の展開史と今後の課題—学校における全ての子どもの包括的な支援活動に関する実践の縦断的検討から— 学校心理学研究, 14(1), 71-85
- 小泉英二 (1987). 学校におけるカウンセリングの実際—その具体的手法と実施上の問題点— 児童心理, 41, 17-23.

- 栗原慎二（2002）．新しい学校教育相談の在り方と進め方—教育相談系の役割と活動— ほんの森出版
- 栗原慎二（2020）．教育相談コーディネーター—これからの教育を創造するキーパーソン— ほんの森出版
- 教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）．児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制作り～（報告）文部科学省  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/120/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/11/07/1378590\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/120/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/11/07/1378590_1.pdf)（2020年11月5日）
- 宮田徹・水田聖一（2009）．学校教育相談とカウンセリング・マインド—教育とカウンセリングの関係について— 富山国際大学現代社会学部紀要，1，59-70.
- 文部省（1965）．生徒指導の手びき
- 文部省（1980）．生徒指導上の問題についての対策—中学校・高等学校編—
- 文部省（1981）．生徒指導の手引（改訂版）
- 文部科学省（2008）．中学校学習指導要領解説
- 文部科学省（2010）．生徒指導提要
- 守谷賢二（2016）．教育相談の歴史と対象 斎藤富由起・守谷賢二（編） 教育相談の最前線—歴史・理論・実践— 八千代出版，2-8
- 日本学校教育相談学会（2006）．学校教育相談学ハンドブック ほんの森出版
- 西山久子・淵上克義（2008）．学校組織における教育相談活動の定義と認識に関する研究—質問紙における記述回答の分析を通して— 岡山大学教育学部研究集録，137，195-201.
- 野口真・坂中正義（2003）．我が国における教育とカウンセリングの関係—「カウンセリング・マインド論」の変遷を中心として— 福岡教育大学紀要，52，189-197
- 大山泰宏（2018）．教育相談の歴史 桑原知子（編）教職教養講座 第11巻 教育相談と学校臨床 協同出版，31-52.
- 大野精一（1996）．学校教育相談—理論家の試み— ほんの森出版
- 大野精一（1997）．学校教育相談とは何か カウンセリング研究，30，153-159.
- 佐古秀一（2006）．学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究 個業化，協働化，統制化の比較を通して 鳴門教育大学研究紀要 鳴門教育大学編 21，41-54.
- 嶋崎政男（2001）．教育相談 基礎の基礎 学時出版
- 滝川一廣（1998）．不登校はどう理解されてきたか 佐伯胖・佐藤学・浜田寿美男・黒崎勲・田中孝彦・藤田英典（編） 岩波講座 現代の教育 第4巻 いじめと不登校
- 山野則子（2018）．学校プラットフォーム—教育・福祉，そして地域の協働で子どもの貧困に立ち向かう— 有斐閣