

論 説

包括的スクールカウンセリング推進の起点となる
教育相談コーディネーターの専門性

——教育相談の組織的・個別的支援のアプローチから——

西 山 久 子

要 約

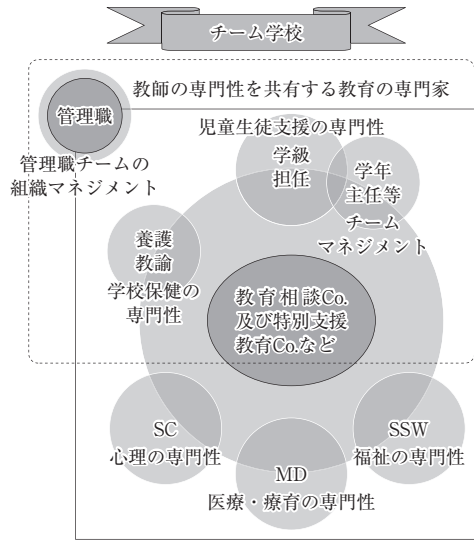
すべての子どもを対象としたスクールカウンセリングのフレームワークをふまえ、米国においてスクールカウンセリングをリードする「School Counselor」の養成に関わる専門職学位課程での、ガイダンス授業をはじめとする多様なアプローチと実践について、養成プログラムの内容をもとに検討した。同時に、常勤職として学習面、社会・情動面、進路面での発達課題への取り組みや、学校全体の支援体制づくりを概観し、学校教育相談の日本における枠組みを検討した。その結果、教育相談の体系的な推進には、プログラムデザイン、システム構築、校内ネットワーク推進、心理教育的プログラム活用、教育相談の運営と折衝、校外資源との連携の構築、課題改善へのアドボカシー、学校適応の実態把握と分析、および学校危機予防・対応の9観点に整理され、教育相談コーディネーター養成等に有益な枠組みが得られた。

はじめに

本稿では、教育相談がすべての子どもを対象としたスクールカウンセリングに通じるものであるとの観点から、米国におけるスクールカウンセリングを推進する担当者である「School Counselor」の養成に関わる専門職学位課程での、ガイダンス授業をはじめとする多様なアプローチと実践について、養成プログラムの内容をもとに検討する。そのうえで、常勤職として学習面、社会・情動面、進路面での発達課題への取り組みや、学校全体の支援体制づくりを概観し、学校教育相談の日本における枠組みへの示唆を得る。

教育相談の起源の流れは2つあり、1つは、明治時代に「相談所」が開かれたことがあげられている。もう1つに、米国でのカウンセリングに由来する流れがある（西山，2012；小林・藤原，2014）。学校における教育相談は、第二次世界大戦後に、生徒指導（ガイダンス）が我が国に導入され、カウンセリングを日本の学校教育に合った形で取り入れた折に、学校教育においてあてられた表記であり、学齢期の児童生徒の指導や援助において重要な役割を果たすものとされた。学

図1 チーム学校と内外の専門職の関係



年齢の子どもへの心理教育についても、実践研究が積み上げられてきた。

こうして、第二次世界大戦後を経て、日本の教育の転換期以降に展開されてきた児童生徒支援において、ユニークな位置づけとなるのが、教師が中心となって児童生徒支援をけん引する学校教育相談である。学校教育相談は、教育相談や生徒指導などを有効に機能させ、全ての子どもをトータルな視点から支える、教師らによる教育援助活動が中核となる（大野，2013）。学校で適切な支援を行うためには、一人一人の教師の児童生徒への関わりが重要であることに加え、学校教育相談の体制づくりが適切に行われている必要がある。それによって、小学校・中学校・高等学校および特別支援学校などの学校種と、若年層教員から経験豊富なベテラン教員まで、多様なキャリアステージの教員に有益な児童生徒支援の在り方が見出されるからである。

一方で、日本における児童生徒支援には、臨床心理士等の心理職の務める「スクールカウンセラー」が配置され、学校現場に援助職という外部性をもつ立場の専門職が非常勤で配置され、そのことの学校におけるインパクトを検討した論考も示されてきた（例えば、伊藤・中村，1998）。学校における児童生徒支援で、校内外の支援に関わる資源を充実させることが重要であることは言うまでもない。

学校教育相談は非常勤援助職と対照的に、常勤職の教師のなかで、教育相談の力量を高めた者がリードする形態で、校内の資源として専門的力量的な教員が推進する教育援助活動である。これは、School Counseling が導入された米国において、常勤の教育援助職として配置されてきた School Counselor の位置づけと重なる点がある。「チーム学校」として、児童生徒支援の在り方に関するフレームワークが転換した近年（文部科学省 2015）、外部資源としての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の専門職は、チーム学校の一員としての役割を担うが、常勤でこれらを取りまとめる立場の教育相談を始めとするコーディネーションを担う者の位置づけの重要性が更に増していると言える。教育の専門性をもつ学校の各メンバーの中であって、教育相談コーディネーターや特別支援教育コーディネーターは、児童生徒支援の専門性をもち、校

図2 スクールカウンセリングにおける各水準と領域

深刻さの度合／支援優先順位が高い⇒	3次
ハイリスク状況の子ども⇒	2次
すべての子ども⇒	1次

	学習面	心理社会／SEL面	キャリア面
3次支援	例：深刻なLD学習空白	例：深刻な対人恐怖・抑鬱	例：経済困窮・低い自己概念
2次支援	例：軽度のLD動機づけ低下	例：転校・進学後の不適応	例：進路意識・責任感の低さ
1次支援	例：学習計画・学び方・学びのユニバーサルデザイン	例：温かい学級風土づくり・対立解消のSocial Skill	例：強みの理解・受験／面接スキル・人生の計画

内外のメンバーの活動をコーディネートしているのである（図1）。本稿では、これらのことをふまえてマクロな視点での組織的な視点と、ミクロな視点での個別の支援の視点の両方から、チーム学校時代におけるスクールカウンセリングの在り方を学校教育相談の視点から考える。

第1章 米国のスクールカウンセリングから得られた知見

本章では、スクールカウンセリングの知見について、学校教育相談等の内容として取り入れられている事項を中心に、既に共有されている内容を示す。

第1節 多層支援システム

学校教育相談（大野，1997）でも、他領域においても、子どもの学校適応にむけた課題を、深刻さにより3段階に分けてとらえる（図2）。すべての子どもにむけた1次支援、何らかの困難を抱えている一部の子どもへの2次支援、他領域の専門家とも連携して支援する必要がある3次支援とされている。このように深刻さの度合いで分けてとらえる考え方は、スクールカウンセリング（ASCA, 1995）でも多層支援システム（MTSS）として示されている枠組である。各担当者が全校の児童生徒の学校適応状況を俯瞰し、共通理解し、役割分担をする際の協議に効果的である。

(1) 1次支援：すべての子どもに対して行われる支援。

学級単位・学年や全校単位で行われる支援として、全ての児童生徒に対して、成長を促進させたり、日常的な諍いに対応する。学習面でいえば、自身のモチベーションを高めるための内省を行う機会を設けたり、学習計画を立てるなどの活動で、プランニング能力を高めたりすることである。社会情動面では自身の心身のコンディションを理解し、それに合う行動をしたり、学級などの単位での心理教育を実施して、温かな学級づくりを学年や学校単位で展開したりする。キャリア面では、好きなこと・得意なことを探求し、移行期にそなえることなどである。

(2) 2次支援

学校適応に関する軽微な課題を抱えた子どもへの支援を指す。例えば保健室等での休養が多くなった子どもなどがその例である。課題を抱えた状態を長期化させないことは、学習の遅れをは

はじめとする、深厚な問題に至る前に対応することにつながる。

(3) 3次支援

問題行動や暴力傾向のある児童生徒に対して、適切な支援を行う方途を得るのに、学校教育相談では問題点を指摘し、苦手なところを克服する方向に目を向けるのではなく、ポジティブな点をより高めていくことが必要であると示している。

第2節 スクールカウンセリングにおける具体的支援

実践においては、すべての子どもに届くスクールワイドやクラスワイドの取り組みが1次支援に位置づけられる。具体的な取り組みとして以下の例がある。

(1) 生徒指導における1次支援としての積極的行動支援（PBIS）の応用

生徒指導の実践では、問題行動が起きた際に適切な対応をすることに関心が寄せられている。違反行動に対して適切な対応の方法をその児童生徒に示すことは、生徒指導で自己指導力を身につけ規範的行動を教えることである。しかし、子どもがいかに振る舞うべきかを適切に指導されているとは限らない。全ての子どもが好ましい行動を学ぶ機会を作ることは、問題行動の予防とポジティブな教育環境づくりに大きな成果をあげている。その先行的な実践の1つが、米国における応用行動分析に基づく「ポジティブな介入による積極的行動支援（Positive Behavior Intervention and Support: PBIS）（Sugai, 2014）である。包括的なスクールカウンセリングプログラムとしては、生徒指導と学習支援を一体化させ、1次支援レベルで取まらない課題に対しは、2次支援としてのより個別化された対応を行い、さらに難しい場合は、外部の治療・療育期間などと協働した3次支援を行う。

実践として、こうした包括的アプローチを導入し、全ての子どもへの1次支援を学年単位で推進し、生徒の対人的規範向上・対人的規範遵守・個人的規範遵守及び教師との関係における自己有用感が有意に向上する結果を示した例がある。この取組では、ミドル・リーダーが校内の適応援助に求められる学校課題を精査し、適切なプログラムを導入した取組が報告されている（林田・西山, 2017）。実践先では学校の教育理念に基づき、生徒の守るべきルールは示されていたが、具体的な行動は明示されていなかった。PBISの取組として、守るべき生徒指導のルールを場面別に、より具体化して表した。例えば「団結」という目標は、清掃時間であれば、担当の清掃場所を皆で力を合わせて清掃することにより行動に表れる。好ましい行動を場面ごとに例示した行動チャートを各学級に掲示し、そのうえで好ましい行動をした生徒に対しては、教員がポジティブな行動を強化するための賞賛のチケットを配布する。それを学級や班ごとに累積し、月単位で評価して報酬を得るというシステムである。林田・西山（2017）の取組では、各個人が取り組んだ成果を班別に集計し、次の席替えで優先的な選択を行う権利を報酬とした。全生徒への1次支援を学年団で推進し、生徒の対人的規範向上・対人的規範遵守・個人的規範遵守、及び教師との関係における自己有用感が有意に向上する結果となった。生徒の自由記述からも、教師がポジティブな側面に目を向けることで、自身の好ましい行動が促進されたことが記されていた。つまり、問題行動に着目し好ましくない行動に叱ったり罰を与えたりといった指導をするだけでなく、適切な例を示して、生徒たちのポジティブな行動を賞賛することにより、好ましい行動が増えることが示された。問題行動という「失敗」を回避する方法を示し、正しい振る舞いを賞賛する指導

で、生徒の好ましい行動が促進され、発想の転換の可能性が実証された。

(2) 子どもたちのあたたかな学校風土づくりを目指すピア・サポート

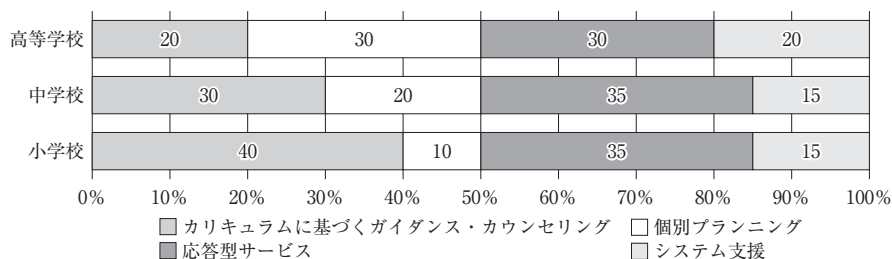
小学校における学校適応では、一緒に遊べる子どもがいるかなど、相互の関係づくりが大きな意味をもつ。ピア・サポート（仲間支援）は、希薄化する子どもの関係づくりに有益な取組である。持丸・西山（2017）は、小学校で経年的に行われている高学年児童による低学年への支援の効果に着目した。学校適応感を示す調査において、高学年での適応が高い小学校を対象に、他学年の適応状況を比較したところ、中学年での適応が、高学年ほどに高くないことが明らかになった。その背景の検討から、高学年では、学校のリーダーとして、様々なサポート活動の機会があり、自尊感情・自己有用感が得られる体験が多いことが影響している可能性が示唆された。そこで、中学年でもピア・サポートトレーニングを実施し、学校適応感の変化をみた。その結果、小学校3年生では社会的なスキルの向上が顕著であり、適応感が低いと認識している児童に、特に対人面の適応感が高まったことや教師の支援への認知が高まったことが示された。さらに発達段階に即して、低学年・中学年でのピア・サポートトレーニングを実施した結果からも、侵害されたと認識する児童が減り、結果として学校適応が促進された。

また、松永・西山（2018）では、主体性の向上を目指し、一人ひとりが計画した個人プランニングの実践を含めたピア・サポート（PS）プログラムの小学5年生への実践において、第一筆者が、学校や学級担任に行った支援経過と、学校適応感の促進に与える影響を検討した。一連のピア・サポートプログラムを小学5年生2学級に試行的に実施し、効果を検討した結果、学校適応感の有意な上昇が見られなかったものの、下位尺度のうち、向社会的スキルにおいて事前・事後で有意な上昇がみられ、教師サポートと非侵害的関係において実践群と協力群の間で有意差が示された。また、学級担任より、学級の雰囲気の変化の認識が報告され、各自の計画したサポート以外の「サポートティブな行動」が、学級全体やサポート活動を行えていなかった児童にも広がってきたことなど、児童の変化から様々な有効性を感じていることが報告された。

さらに、平井・西山（2020）においては、学級集団づくりの充実を目指す第5学年において、よりよい人間関係を育む学級集団をつくるために、個人プランニングを含むPSプログラムを行い、効果を検討した。さらにPSグループスーパービジョン（PS-GSV）での振り返りを活かした目標設定による児童の関わり合う力の向上を目指した。結果として、実践群では、向社会的スキルと対人的適応が有意に向上し、学級集団効力感においても、日常の学級活動への取組が有意に高められた。よって、学級で各児童が取り組む個人プランニングに基づくピア・サポート活動を振り返り改善することが、学級適応感や学級集団の高まりを促進させることが示された。

これらの実践は、いずれも多層支援システムが明確に機能するなかで、1次支援に位置づけられる活動である。児童生徒支援においては、予防的対応の重要性には疑う余地もない。後追いでない対応をすることが必要であると同時に、学校に一次的支援を導入する際に、学校コミュニティの新たな活動に対するレディネス（準備状態）を見極めることも重要である。スクールワイドの取り組みを導入することで、効果がみとめられる反面、構成員の多くが中核となる実践の効果を実感できないままに導入することは、必ずしもよい成果を生むとは限らない。準備が整っているかどうかを見極めることは、学校適応援助を専門とするミドル・リーダーの的確な状況把握により、推進に向けた可能性が明らかになるのである。重要なことは、出来るところから小さな活

図3 SCに推奨される校種別時間配分の例（ASCA, 2005より中間値をとり筆者が作成）



動を成功させ、それを学年・全校・地域と広げることが着実なステップと言えよう。一方、トップダウンでの導入であれば、最初からスクールワイドの展開が可能かもしれない。

第3節 生徒指導・教育相談・キャリア支援の実践に資するスクールカウンセリング

(1) ガイダンスカリキュラムとガイダンス授業

小学校・中学校・高等学校では、それぞれに生徒指導や教育相談の教育的側面からのアプローチが求められる。スクールカウンセリングにおいては、個別のカウンセリングのみでなく、集団を対象に実施する、児童生徒の成長を促進させるガイダンスの意義も強調されている。

体系的支援を行っている米国の例を見ると、ミズーリ州包括的ガイダンス & カウンセリングプログラムは、ミズーリ州初等中等教育局によって示され、K-12（幼稚園から高校3年生）の発達段階に沿い、学校での適応を人生における成功に近づけることを目指し、スクール・カウンセラーが中心になって推進するプログラムである。スクールカウンセラーは、このガイダンスカリキュラムを用いながら、全ての児童生徒に届くサービスを提供するのである。

スクールカウンセラーたちの活動は、小学校・中学校・高等学校のそれぞれの校種で、発達段階に合わせた活動の時間配分がなされており、低学年では学級全体を対象としたガイダンス・カリキュラムの実践時間が長く、学年が上がるにつれて、個別計画への支援の時間が長くなっている（図3）。日本であれば、問題対応型の支援が中心であることが多いが、米国の場合はそれが全体の35%を超えることはなく、カリキュラム化されたことで、全ての子どもへの成長促進的取組を標準的に保障することができる。スクールカウンセラーは、このスクールカウンセリング & ガイダンス・カリキュラム表をもとに校内調整を行い、プログラムを推進する。付け加えると、この指標は、近年導入されている学力標準化の取組の一つとして、「Common Core（学習スタンダード）」にも用いられており、教育現場での効果的な活用のために取り入れられた視点ということができる。

また、プログラムの発達段階ごとの深まりは、「知識の深さ（Depth of Knowledge）」として示される。ひとが適切な行動を理解し、獲得するには、様々なレベルがあり、「名前を聞いたことがある」というものから、「十分に使いこなせる」や「発展させて、他のことにも応用できる」というレベルに至るまでには、大きな幅がある。従来の演習では、実際に一人で判断するときにも活用できるかどうかは明確ではなかった。そうした課題に対し、この整理手法は、各領域を分化して学年ごとの活動に分けている。その際に、細かなサブカテゴリーごとに、聞いたことがあるだけの段階から、最終的には自分の人生に役立つスキルとして発展的に使いこなせるレベルま

で高めていくという構造になっている。さらに、ミズーリ州では、「包括的ガイダンス & カウンセリングプログラム内部改善レビュー」をミズーリ州初等中等教育局が作成し、プログラム評価まで行えるような工夫を行っている（Gysbers, Stanley, Kosteck-Bunch, Magnuson & Starr, 2013）。このように、自治体が、学校での適応を人生における成功に近づけることを目指し、スクール・カウンセラーが中心となって推進する全体計画を示すとき、そのプログラムの成果検証は必須の課題である。それをも標準化することができれば、各担当者の専門性はさらに確立されるのではないだろうか。

第4節 教育相談コーディネーター役の必要性

(1) 各学校におけるコーディネーター

生徒指導・教育相談・キャリア教育といった成長促進に資する取組を適切に推進するためには、全体を運営する役割と共に、個々の児童生徒がもつ課題に対して丁寧に対応する必要がある。コーディネーターとは、対応が必要な事象に対して、本人が対応するだけでなく、周囲の援助資源をどのように取り合わせて活用するかを考える役割である。教育相談においては、その子どもの課題の的確にとらえ、支援がどうなっているかを把握して、それに加えて必要な支援の担い手や支援方法とその子どもをつなぐ役割が、教育相談コーディネーター (Co.) の仕事といえる。

(2) 専門性の確立と力量を絞った養成

教育相談・生徒指導・キャリア教育を推進する力量とは何だろうか。ガイダンスカウンセラー協会では、専門性と研修体系について、①カウンセリング、②コンサルテーション、③コーディネーションという大きな枠組と、そのなかで生かされる資源活用力・実態把握力・介入推進力を示している。この内容については、教育相談 Co. の育成に大いに有益であるといえるが、実際には、その役割像が曖昧なことから、継続的に校内で等質のサービスを維持することが困難な点は、教員免許などと連動しない、分掌としての位置づけであることなどが課題といえる。

そうした点で、米国の専門職学位課程として、教育現場に常勤で配置する援助職としての School Counselor を養成している課程の取り組みを次章で取り上げ、養成システムを検討する。

第2章 ASCA モデルに基づく米国のスクールカウンセラー養成課程におけるカリキュラム

第1節 システムづくり

教育相談体制の共通理解に向け、体制を整えるには、いくつかの要素や概念がその組織内で共有されなければならない。教育相談など学校適応を推進する上で、汎化することが可能な役割の整理や、会議の設定をはじめとする活動が促進されている状態を、教育相談システムが整っているといえることができる（西山, 2016）。教育相談システムの基盤となる要因は、いくつかの領域・項目で整理することができる。まず、関わる成員の役割分担と明文化された運営方針があり、そのもとで、行事・定例化された支援及び調整に関する年間計画と、教育相談活動を促進するために必要なツールがあることも共通理解を促進する。これらがシステムを構成し、組織の枠組をなす。次項では、米国の School Counselor が専門性を獲得するための養成プログラムを示す（表1）。

表1 アメリカスクールカウンセリング協会指針に基づく専門職学位課程カリキュラム(Dept. of Counseling at SSU, 2022)

スクールカウンセリングに期待される技能 (School Counseling Performance Expectations: SCPE)	
1	<p>スクールカウンセリングにおける専門職基準の基盤</p> <p>1. 幼稚園から高校までの学校システムにおいて、生徒のための効果的でデータに基づくスクールカウンセリングプログラムの主要な要素を理解し、明確に説明することができる。</p> <p>2. 学校カウンセリングの歴史を調べ、専門職の現状と包括的でデータに基づく学校カウンセリングプログラムの必要性を理解するための背景を作る。</p> <p>3. 学校で通用するカウンセリングの中核となる理論を理解し評価する。アドラー理論、選択理論、認知行動療法、家族システム、マインドフルネス・ストレス低減法、動機づけ面接、来談者中心カウンセリング、合理的動機づけ行動療法、解決焦点型ブリーフカウンセリングなど、学校現場で有効なカウンセリングの中核的理論を理解し、評価する。</p> <p>4. スクールカウンセリングプログラムのモデルの枠組み、特に ASCA National Model と ASCA Mindsets and Behavior Standards を識別し、理解する。</p>
2	<p>専門的意識、倫理および法的義務</p> <p>1. 倫理的な意思決定プロセスを開発し、適用する。</p> <p>2. スクールカウンセリングの専門家としてのアイデンティティに関連するスクールカウンセリングの哲学を明確にする。</p> <p>3. カリフォルニア州教育法 (49600, 49602), カリフォルニア州規則 (CCR 80049.1) などの州の主要規定と、理事会方針、スクールカウンセラーの職務内容、職能団体協約の主要規定を探し出し、特定する。</p> <p>4. スクールカウンセリングプログラムの範囲に関連する FERPA と ESEA の主要な条項を検討する。</p> <p>5. 生徒の記録の機密保持の責任、カウンセリング関係における倫理的配慮、機密保持に関わる限界、学校カウンセリングにおける法的責任について理解すること。</p> <p>6. 長期的な健康を確保し、ストレス状況にうまく対処するための、個別のセルフケアプランを明確にし、その例を示すことができる。</p> <p>7. 生徒、保護者、管理者、教師に対する倫理的・法的義務を理解し、適用する。</p> <p>8. 経験的に検証された実践とプログラムに関する知識を持ち、それらの実践とプログラムを倫理的な方法で適用する。</p> <p>9. 歴史的に疎外されてきた人々の権利に関連する連邦法、州法、郡の条例、地区の方針についての知識（特別支援、英語学習者、不法滞在の若者、人種・民族的マイノリティ、里子、ホームレス、SES に恵まれない人々、LGBTQ+ など）。</p> <p>10. ASCA, ACA, APA が作成した専門家団体の倫理指針に従って、スクールカウンセリング関係における専門的・倫理的境界を維持する。</p> <p>11. 児童・高齢者・扶養義務者の報告義務に関する州法とその義務を理解し、明確に説明することができる。</p> <p>12. スクールカウンセリングのプログラムおよび職業における行動、コミュニケーション、態度、表現に関連する専門的な心的態度を示すことができる。</p>
3	<p>学習面の発達</p> <p>1. 学業支援システムにおける SC の役割を示し、評価、助言、個々の学生の計画、目標設定などを通して学業に介入する戦略を立てる。</p> <p>2. 生徒が適切な学習計画を立てられるよう支援する際に、高校卒業要件に関する知識を示す。これには、高校修了への代替手段 (GED テスト、A-G 必須科目、ホームレス、里子、保護観察中の青少年のための免除、CHSPE など) が含まれる。</p> <p>3. 生徒の学業成績と仕事、家庭生活、社会奉仕との関係を結びつける能力。</p> <p>4. 学業達成を支援するための予防策と介入策に関連する要因を特定し、学業達成、大学進学、キャリア発達、社会情動面の発達を促進するリソースへのアクセスをすべての生徒に公平にする。例えば、やる気、生徒の能力、時間管理、学習スキル、建設的問題解決、教師・生徒の信頼関係などが挙げられる。</p> <p>5. 生徒が学校間でうまく移行できるように支援システムとプロセスを特定する。</p> <p>6. 州と地域の学力基準、成績評価方針、州の試験についての知識と理解。</p>

	7. 英語能力開発 (ELD) のクラス分けと再分類, および再分類を成功させるための支援方法を特定し, 説明する。
	8. IEP (個別教育プログラム), 504 (通常学級在籍の健康管理と学業に関する配慮), その他の学業上の適応・修正プログラムに関連する保護者の権利と手続きについて認識し, 理解する。
	9. すべての生徒, 特に歴史的に十分な教育を受けていない生徒を支援するための基盤として, 生徒の長所や資源を生かすことの重要性を認識したアプローチを理解し, 適用する。
4	進学とキャリア発達
	1. 就学前～進学・就職の段階的支援システムにおけるスクールカウンセラーの役割を明確にする。
	2. カリフォルニア大学 (UC), カリフォルニア州立大学 (CSU), 私立大学, 州外の教育機関, コミュニティカレッジが要求する A-G コースを含む大学入学基準を検討し説明する。
	3. 州および地域の卒業要件, および社会的に疎外された人々に対する規定についての知識。
	4. 進学相談のプロセス, 推薦状などの進学手続き, カリフォルニア州立大学教育機会プログラム (CSU EOP), カリフォルニア大学早期進学プログラム (EAOP) などの地域および州のプログラムについて包括的に理解していること。
	5. PSAT, SAT, ACT, AP テスト, 国際バカロレア (IB) など, 大学入学試験とカリキュラムの成績評価, およびこれらの評価で生徒の成績をサポートするために利用できるリソースと対応を確認することができる。
	6. 高等教育のための学資援助計画に関する知識。連邦学生支援申請書 (FAFSA) カリフォルニアドリーム法案 (CADAA), CSS/経済支援プロフィール, Cal Grant, 国・地方の奨学金, 里親やホームレスの若者のための資金援助など, 高等教育のための学資援助計画に関する知識。
	7. 発達段階に応じた適切な大学進学計画を推進し, 幼稚園から高校までの学校全体でキャリアと大学の文化を確立する能力。
	8. 複数のキャリアアセスメントと計画の使用を含む, 生涯を通じたキャリア発達と探求を含む教育的移行方略を適用する。
	9. 地域および国内のキャリアと雇用市場の動向に関する知識と理解。
	10. 就業に向けた技術教育 (CTE) の経路と資格, 軍隊の入学要件, 軍隊職業適性検査 (ASVAB), 職業部隊, カリフォルニア保安部隊など, ささまざまな卒業後の選択肢を理解していること。
	11. 中等教育の生徒の成績分析, および TOEFL (Test of English as a Foreign Language) などの, 学生の編入要件に関する知識。
	12. 生徒を最もよく支援するよう, 全米大学体育協会 (NCAA) および全米大学対抗陸上競技協会 (NAIA) が要求する選手の学業要件と手続きの遂行 (に関する知識) を活用する。
	13. 4年間および6年間の学習・進学計画を立案する能力を証明する。
	14. 併行登録や同時登録, 4年制大学への編入過程を含む, 中等教育後の計画, 成功, 定着, 修了を理解し, 実施すること。
5	社会性と感情の発達
	1. 児童生徒の学業達成の障害となる社会的/情緒的, メンタルヘルス, ニーズ, 危機, ト라우マへの対処及び, その他個人カウンセリングにおいて必要なカウンセリングスキル, テクニック, 方略をモデル化し, 実証する。
	2. グループカウンセリングで, 心理教育的および精神的な枠組みを用いて, 児童生徒の学力向上を妨げている根本的な原因や問題に取り組むために, 信頼関係を構築し, 共感を示し, 児童生徒への偏りのないサポートなど, 必要なカウンセリングスキルを用いて, 模範となり, 支援を行う。
	3. 多層支援システム (MTSS) におけるスクールカウンセラーの役割を明確に示し, MTSS の枠組みを適用して, 児童生徒の社会性と感情の学習を, 偏見なく包括的に促進することができる。
	4. 文化的多様性や家族構成のパターンなどの違いを受け入れ, 尊重し, 大切にするために, 文化的能力を高め, 生徒が別の観点を尊重し理解できるよう支援するスキルを示す。
	5. 個人・小集団・危機対応を含む事後対応のサービスを提供する際に, 利用する介入方針・見通しと見立てを明らかにした上で取り組む。
	6. 移行期や別離の際に経験されるストレスの高まりや, 重大な変化の時期にある児童生徒のメンタルヘルス面のニーズにカウンセリングにより対処する能力, およびすべての生徒のニーズを支援する地域の援助資源やサービスを活用した支援を行う。

	7. 危機とは何かを理解し、適切な対応を見極める。また、危機対応の前後や最中に、個人・グループ・学校コミュニティのニーズに応じたさまざまな介入策を示すことができる。
	8. 学校の危機・危機後の計画における総合的な学校カウンセリングプログラムの役割を明確にし、実証することができる。
	9. ト라우マに配慮した対応過程（トラウマインフォームドケア）に関する知識と、トラウマインフォームドケアの実践に沿った介入を行い、児童生徒の学習達成を支援する能力を示す。
	10. ネットいじめ、修復的実践、自傷行為、ソーシャルメディアリテラシー、アルコール、タバコ、その他の薬物（ATOD）、自殺、不登校、性的人身売買、ドロップアウト、若年妊娠、LGBTQ+理解や意識向上などの、予防的・教育的、介入プログラムを開発・実施し進捗状況を見守る。
	11. 教職員を対象とした予防開発的な研修プログラムを開発し、組織的に提示し、評価に至るまでの知識と技能を示す。
	12. 学校とのつながりを促進し、学校のクラブ活動、スポーツ、その他の課外活動など、充実した活動を行うことの利点を理解する能力を示す。
	13. 危機、トラウマ、幼稚園から高校まで学校で児童生徒に提供されるメンタルヘルスの支援サービスに関連したトピックについて、専門的能力を高めるため、継続して研修に参加し研鑽を積む。
	14. 児童生徒のメンタルヘルスに関する初期的評価を行い、学校内外の専門スタッフへ適切に紹介する能力を示す。
	15. スクールカウンセラーは、教師、管理職、他のヒューマンサービスの専門家（訳注：スクールソーシャルワーカーやスクールサイコロジストなど）、および地域の協働的な支援機関と協力して、包括的な児童生徒の支援体制を開発・牽引する責任があることを認識し、それを実際に遂行する。
6	教育の基礎：成長発達、学習理論、学力向上
	1. 生涯を通じた個人と家族の発達に関する理論を理解する。
	2. 教育における学習理論を比較検討し、学校カウンセリングのコアカリキュラムのモデル授業に適用できる理論を統合する。
	3. 人間の発達、機能、行動に影響を与えるシステムの、環境的要因についての知識。
	4. 学校カウンセリング・コア・カリキュラム（訳注：米国における共通した学習指導の枠組み）の授業を開発し、発表し、評価することができる（形成的評価と総括的评价を含む）。
	5. 効果的な学級経営のスキルと戦略を実証する。これには、学級システムや手続き、積極的行動介入と支援（PBIS）、修復的実践、階層的支援システム（学業と社会・情緒）、生徒個人支援計画などの成功事例の開発・実施・コンサルティングが含まれる。
	6. 多様な学習者のニーズを理解する。効果的な学級経営のために、異文化関係における差異の力学に適応することを含む。効果的な学級経営における要因として、カウンセラーのアイデンティティ（人種、民族、性別、性的指向、社会経済的地位）が与える影響を理解する。
	7. 幼稚園児から高校生までの社会性と情動の学習について、州および国の適切なエビデンスに基づくカリキュラムを検討し、分析する。
	8. 生徒参加型の方略と教育的ベストプラクティスを識別し、適用する。
	9. 学生の学習上の障壁の初期兆候と予測因子を認識し、測定可能な介入戦略を適用する。
	10. ステレオタイプ、社会経済的状况、言語発達、学校環境、差別など、生徒の成長を妨げたり制限したりする要因を調べ、特定する。生徒の達成度を高めるために、集団および生徒の能力を理解し、育成し、奨励する。
7	社会的正義、公平性、アクセスにおけるリーダーシップと権利擁護
	1. 公平な結果をもたらすリーダーシップと変革の理論に基づき、リーダー、擁護者、システム変革者としてのスクールカウンセラーの役割を理解し、示すことができる。
	2. 学生の成功を支え、妨げる学校、地区、州（自治体）の教育方針、手順、慣行の影響を明確にする。
	3. スクールカウンセリングのカリキュラムを作成・選択する際に、多文化・多言語の傾向を取り入れる。
	4. 疎外された人々に対する文化的能力と社会的正義の能力を理解し、適用することができる。
	5. 自己、生徒、すべての関係者に影響を与える偏見、権力、個人的偏見（暗黙的、明示的）、態度、抑圧、特権を識別し、対処することができる。

	6. 特別なニーズを持つ人々、英語学習者、不法滞在の若者、人種的・民族的マイノリティ、里子、ホームレスの若者、社会的・経済的に恵まれない人々、LGBTQ+, 性同一性など、歴史的に疎外された人々の権利と処遇に関する連邦法と州法、郡の条例、地区の方針について知識を持つ。
	7. 学校管理者、教師、他の児童生徒のためのサービススタッフ、および外部機関と協力して取り組む際の、スクールカウンセラーの指導的役割を理解する。
	8. 生徒の成功を促進し支援する、より安全で安心できる育成的な学習環境を作ることを目的とした、教育現場における公平性の理論と原則を理解し、適用することができる。
	9. すべての生徒に公平な教育を提供する目的で、生徒の学業成績、生徒の参加、生徒の規律、学校文化、家族の参加、学校におけるその他のプログラム上の支援を調べることにより、弱い立場の生徒や歴史的に恵まれなかった生徒に重点を置いて、すべての生徒の学校教育を改善するプロセスを理解し、適用する。
	10. 民主的な教育の原則と市民としての責任を批判的に検討し、すべての生徒に最善の教育を提供するという道徳的要請の中で、積極的に理解し、実証することができる。
	11. 幼稚園児から12年生（高校3年生）までの生徒が積極的かつ生産的に市民としての責任を果たし、民主主義社会に貢献する（あるいは制約する）社会のさまざまな考えや力を特定し批判的に分析できるようにするために、学校が果たす役割を理解する。
8	自校のスクールカウンセリングプログラムの発展
	1. 地区、郡、および州（自治体）の教育制度の一部としての学校の組織と構造を理解する。
	2. 包括的な学校カウンセリング・プログラムを計画、開発、実施、評価し、学校全体の計画に関連したプログラムの役割を理解する。
	3. データを利用して、伝統的教育システムおよび代替教育システムにおけるすべての生徒の学業、進路、社会的情動の発達を含む総合的な学校カウンセリング・プログラムの効果を明確に説明する。
	4. 包括的な生徒のニーズ調査に基づいて、予防と介入プログラムを設計し、開発し、提供する能力を示す。
	5. 学校組織および地域社会における予防と介入策の相互関係を理解する。
	6. 複数の学校関係者のニーズを把握し、学校、家庭、地域社会の連携・関係に関与する能力を持つ。
	7. 州（自治体）、郡、地区、学校の説明責任システムのデータを利用し、解釈することによって、包括的な学校カウンセリングプログラムの設計、実施、および監視を支援する能力。
9	研究力、プログラム評価およびテクノロジーの活用
	1. スクールカウンセリングプログラムの活動（授業、介入など）のプロセス、認識、結果のデータを収集し、評価し、共有することができる。
	2. 伝統的な実験計画、質的および単一被験者計画などを含む、研究計画、アクションリサーチ、プログラム評価の基本原則についての知識があること。
	3. 有効な結果と信頼できる結果を区別し、解釈する能力。
	4. 発表された研究を評価し、スクールカウンセリングや他の教育プログラムの評価を生徒の成果の観点から行うために、測定と統計について十分深く理解することができる。
	5. 発表された研究を評価し、スクールカウンセリングや他の教育プログラムの評価を生徒の成果の観点から行うために、測定と統計について十分深く理解することができる。
	6. プログラム管理および個々の生徒の成果において効果的かつ適切な成果を促進し、コミュニケーションおよびデータの収集、整理、配布、分析のために現在のテクノロジーを活用するスキルを示し、リソースを提供する。
	7. 予防と介入プログラムを開発するために、州（自治体）の説明責任システムのデータを利用し、解釈する能力を理解し、実証する。
	8. 少なくとも1つの学生情報システムに関する知識、理解、経験を有すること。

本表は米国カリフォルニア州立大学で示されている School Counselor の養成課程におけるカリキュラムである。学生は入学後、2～3年の在籍期間に学習面・社会情動面・キャリア面から個と集団の成長促進的な支援を行うための協働やリーダーシップの力量を高めるとともに、メンタルヘルスに関する初期対応、データに基づく成果の検討や研究の推進ができるようになることを目指すのである。

学校適応援助は、児童生徒の学校生活の充実と将来に向けた成長促進へと大きな期待が寄せられている。生徒指導提要（文部科学省、2011）においても、教育相談体制の充実の必要性が示された。スクールカウンセリングや学校心理学をはじめとする実践の充実に向け、個別の教育臨床における力量の向上と共に、システムの側面からの改善も必要である（西山、2012）。しかし、何によって体制を充実させることができ、それを定着させられるのかは明らかでない。

この点を、ASCA モデルにおいては職務として担うべき役割像のなかで昇華している可能性が考えられる。スクールカウンセラーを置くということは、児童生徒の学校適応における個別支援から体制づくりまでの専門性を持つ推進者が配置されているということになり、そのことで解消されることになるのではないだろうか。続いて、専門職学位課程の養成カリキュラムを詳しく見ていきたい。

第2節 ASCA モデルに基づく米国での専門職養成

——カリフォルニア州ソノマ州立大学スクールカウンセラー養成プログラムにおける実践から

(1) スクールカウンセラー養成課程を規定する管理団体 CACREP

スクールカウンセラーの養成課程は、アメリカで主にカウンセリング領域の専門職を養成する課程の教育プログラムを審査する管理団体により、その質保証がなされている。The Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) と呼ばれる団体で、1981年に設立され、定期的な訪問調査や在学生・修了生への聞き取り調査を行い、認可を更新するシステムである。修士レベルでは、依存症カウンセリング、キャリアカウンセリング、臨床メンタルヘルスカウンセリング、臨床リハビリテーション、地域カウンセリング、学生カウンセリング、老年カウンセリングと併せて9領域に分かれ、同様にこの団体から管理を受けている。定期的な審査に8年ごとの審査が行われ、認証を受ける仕組みである。近年、日本でも、専門職学位課程の認証評価制度が運営されていたり、臨床心理士などの資格管理団体が認定審査を定期的に行うなどの取り組みがなされているが、CACREP で特徴的なのは、専門性ごとの認定を請け負う点です。CACREP が管理するスクールカウンセラー養成課程の評価概要は以下の通りである。

「スクールカウンセラーとしての専門性を習得している学生は、データに基づいたスクールカウンセリングプログラムを通じて、すべての幼年から高校3年までの生徒の学習面・キャリア面・個人社会面の成長を促進するために必要な専門的な知識とスキルを獲得する。スクールカウンセリングを専門とするカウンセラー教育プログラムでは、各基準がカリキュラムのどこに記載されているかを文書で明示する必要がある。」

基礎事項：スクールカウンセリング教育課程の沿革やモデルとするプログラムおよび成長にかかわるプログラム、学校を起点とする協働とコンサルテーション、学齢期に特有の評価の視点などを含む5項目

役割項目：校内での位置づけ・校内外の関係職員との関係における役割・進路や進学に関する備えにおける役割・教育研究面の役割・危機管理に関わる役割・SC の役割を裏付ける能力・メンタルヘルスの課題を抱える個人の把握と対応の役割・法令や施策に関わる役割・校内のリーダーとしての役割内容・薬物治療に関する知識・薬物乱用と子どもの家族関係の影響など14項目

実践：スクールカウンセリングプログラムのミッションと目標・設計・評価，コアカリキュラム設計，授業計画開発，教室管理戦略，差別化された教育戦略，学術促進のための介入・成長促進に効果的なキャリアカウンセリングと評価・学校環境での個人的／社会的カウンセリングのテクニック，学校と中等教育後の移行を促進するための戦略，社会的・家族的・感情的・行動的問題と学習面の関係を批判的に検討するスキル，進学率・卒業率向上の方略・大学やキャリアの準備を促進するための介入・成績評価等の公平性促進のための方略・学校内での協働促進の方略・ピア介入プログラム推進の方略・説明責任及びプログラム擁護のためのデータ使用などの15項目

CACREP の管理内容でも，心理教育面の視点が明快に含まれる。基礎項目に，模範プログラムとして学習面・社会情動面・キャリア面からなる ASCA のスクールカウンセリング理論があり，予防的視点を持つスクールカウンセラーのプロアクティブな役割像があり，経年的にも心理学的教育の視点は含まれているといえる。

(2) ASCA モデルの具体

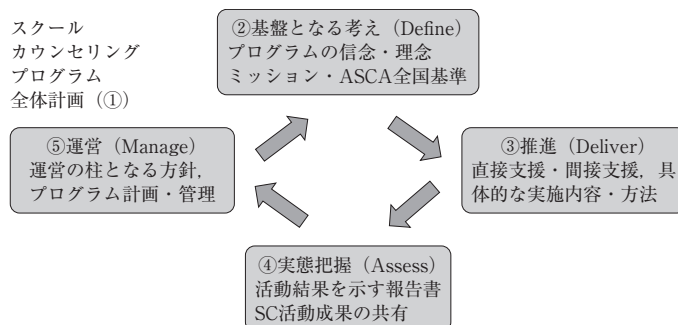
学校教育相談の体制（システム）を校内で推進することは，スクールカウンセリングプログラムの構築と同様に不可欠な活動である。方針が定まり，ツールが整い，役割分担を行ったとしても，それを全ての教職員が理解し動くことができなければ効果が発揮されないからである。

米国では専任のスクールカウンセラーが学校におけるヒューマンサービスの推進に大きな役割を果たす。学校教育相談で教師を中心とした関係者によって行われる活動は，学業面，個人・社会面（2022年現在では社会情動面 Social Emotional Learning: SEL に改訂），キャリア面での成長促進という3つの領域で示されている。この3領域の分類は，American School Counselor Association (ASCA) での領域整理として改訂を重ね運用されている¹⁾。

ASCA School Counselor Competencies (2022) で，SC は課題を抱える児童生徒のみならず，全ての児童生徒の学校生活の「成功」に向け，スクールカウンセリングを推進する力量（知識／能力・スキル／態度）を持つべきとされている。ASCA は，児童生徒の成功のために SC に求める考え方と行動を5つの構成要素に分け，全国モデルとした。それに基づき，SC が全ての児童生徒の高等教育や社会への貢献など，キャリア発達に備えるため，①Program で全体像を示し，②Define，③Deliver，④Assess，⑤Manage からなるモデル構造を示している（図4）。

- ① Program：ASCA モデルによるスクールカウンセリングの枠組である。SC は，所属校の実態をふまえ，包括的で発達促進的かつ成果に基づくスクールカウンセリングプログラムで全体像を示し，児童生徒に資する効果の共通理解を得て，取組を推進することが求められている。
- ② Define：ASCA 全国モデルに基づく，スクールカウンセリングプログラムの理念的・組織的基盤を示すことである。学校教育の向上に役立つ同プログラムの理念・原理・ミッションなどの枠組を示す。
- ③ Deliver：ASCA 全国モデルに基づき，スクールカウンセリングプログラムを，発達段階に沿った共通カリキュラムにより社会情動面／学業面／キャリア面の成長を促進させるため，事後対応・予防的直接的・間接的な教育援助を推進する。
- ④ Assess：ASCA 全国モデルに沿って，スクールカウンセリングプログラムで得られた児童生徒への効果を整理し，進捗状況を把握し評価・改善する。

図4 ASCA National Modelを参考にした継続的な実践



⑤ Manage：ASCA 全国モデルに基づき、スクールカウンセリングプログラムを管理・運営することである。スクールカウンセリングの推進に関して、SCは管理職と連携し、専門性を特化したリーダーシップをとる。

この点について、高村・西山（2011）は、中学校での教育相談における推進役の必要性から、日本における学校文化に適合した役割モデルの構築を目指した。多様なキャリアステージの教師が学級担任を務める学校現場において、生徒支援を安定的に提供する支援のプラットフォームづくりに、教育相談に長けた教員を教育相談コーディネーターに配置することが効果をもたらす可能性を示唆した。教育相談の専門性を育成する際の課題では、教育相談コーディネーターが機能するために必要なことの一つとして、校長の適切な関わりを指摘している。このことは、10年が経過した現在、いくつかの自治体や教育機関での取組は指摘されているが、今だに国レベルの大きな変化には至っていないのが現状であり、今後の喫緊の課題といえる。

(3) ASCA モデルの学校教育相談への反映

わが国の学校教育相談に ASCA モデル（図4）を援用すると、①学校教育相談のプログラム（全体計画）を示し、②管理職・SC・SSWも含め共通理解した理念や倫理などを示し、③全体計画①が②に示す関係者によって円滑に行われるよう管理職と調整し、校内の組織体制を示して役割整理を行い、④成果と課題を明確化し更に発展させ、⑤具体的な各計画に基づく予防から事後対応までを含む教育援助を行うことになる。

これらの具体的活動と先行実践から、学校教育相談を推進するために求められる活動は概ね9領域に整理できる（表2）。今後、一人ひとりの児童生徒とその保護者や同僚教員を支える力をもった中堅教員の存在は重要であり、「チームによる学校」（文部科学省，2015）の円滑な運営に欠かすことができない。その担い手は、全体的視点からの実態をふまえ、学校状況に沿って適切な学校教育相談の包括的プログラムを構想し、管理職や他の専門職および同僚と調整するなど、専門性に基づくリーダーシップを示し、共通理解を築いて、関係者が納得できる方法で実践を推進する力量の形成が必須なのである。

第3節 学校教育相談体制

学校教育相談では、児童生徒への支援の在り方や担当者の役割について実践や研究が積み上げられている（西山，2012）。そこでは、「全ての子ども」を対象にした、1次支援の段階から、「特

表2 教育相談の定着化を促進する行動(西山・鎌田・迫田, 2014に加筆修正) ※ Noは現行 ASCA モデルの分類

	項目	概要	No
1	プログラムデザイン	学校適応援助の年間計画・主要な役割分担の基盤となる全体構想	①
2	システム構築	学校適応援助のシステム（体制）の構築	⑤
3	校内ネットワーク推進	学校適応援助のための校内関係者相互の連携・調整	③
4	心理教育的プログラム活用	学校課題に適した心理教育的プログラムの選択・導入の提案	③
5	教育相談の運営と折衝	学校適応援助の適切な推進に向けた管理職等との相談・対応	③
6	校外資源との連携の構築	学校適応援助に関連する校外資源との連携・有効なネットワーク作り	⑤
7	課題改善へのアドボカシー	学校適応援助に関する課題が適切に改善に向かうための擁護・代弁	③
8	学校適応の実態把握と分析	学校適応援助の成果・課題を示すことができるデータの収集・分析	④
9	学校危機予防・対応	学校危機事案に関する対応／準備／見直し／未然防止の取組	③

別な子ども」を対象とした3次支援の段階まで、定着する実践的取組のあり方を、備えと課題の予防の視点から捉える。ケース単位の支援過程を示す(表3：西山, 2018)。

(1) 段階ごとの相談体制

学校適応援助を行う各スタッフは、自身の専門的力をふまえ、児童生徒が抱える課題の内容や深刻さに応じて援助を行う。以下に各段階の概要を示す。

段階1：基盤となる関係構築

全ての教職員の日常的な業務を通した子どもとの関係づくりの段階。全ての教職員がポジティブな関わりを行うことで、全ての児童生徒にとってのセーフティネットを構築する。

段階2：課題スクリーニング

日常観察から、課題の深刻さをふまえ、通常対応で足りるかを、スクリーニング（ふるい分け・選定）により見極める段階。

[スクリーニング方法]

緊急災害等で用いられるトリアージ方式を教育的ニーズのある児童生徒の把握に援用する。共通理解された規準に基づく識別を行う。学校教育相談では、1次支援・2次支援・3次支援の整理手法の共通理解が必須となる。

段階3：個人／チーム介入

課題の深刻さや支援領域を把握し、必要に応じてさらに詳細なアセスメントにより適切な支援を行う段階。1次・2次・3次支援のうちいずれのレベルで行うか、チーム対応が必要なケースかを判断し、支援計画を立てる。

段階4：フォローアップ

1次・2次・3次支援で対応したケースの進捗状況を確認し、継続支援に向けた評価を行う段階。引き続き同様の支援が必要か、回復傾向にあり支援を軽減するのがよいか、深刻化し支援内容の変更が必要かを見極め、必要に応じて担当者と協議し、対応内容を付加し、三段階に再度位

表3 学校教育相談におけるケース単位の支援過程（西山，2018）

段階	段階1： セーフティネット構築	段階2： 課題スクリーニング期	段階3： 個人／チーム介入期	段階4： フォローアップ期
担当者	全教職員	学級担任・中堅教員	学級担任・中堅・管理職	学級担任ほか
	<ul style="list-style-type: none"> ●日常的な児童生徒との関係作り ●日常的な児童生徒へのポジティブな声かけ・傾聴 	<ul style="list-style-type: none"> ●学級担任等が日常観察で把握した課題の対応策の確認 ●学級担任による対応が困難なケースに中堅教員が対処 ●担当者等中堅教員による俯瞰的な課題の把握 	<ul style="list-style-type: none"> ●1次・2次・3次の見極め ●1次は担任中心の支援 ●2次は校内でチーム対応 ●3次は内外資源を活用し役割を分担した支援 	<ul style="list-style-type: none"> ●レベルごとで進捗状況把握 ●深刻化したらレベルを確認し次の対応

置づけて支援する。

これらが、深刻な課題を抱える児童生徒を含む全ての子どもへの支援を学校で行う場合の支援体制と具体的な役割の概要である。続いて、各職位・分掌による整理を試みる。

(2) 職位・役職による役割

学校では教員の年齢構成の変化が進んでおり、学級担任や非常勤講師には一定数の若年層教員が含まれ、ベテラン教員との間では実践に抱える課題も大きく異なる。学校教育相談の推進においては、関係者の関与に指針が示されていることにより、多様な経験知の教員の間で、役割混乱や抱え込みを回避することが期待できる（図5）。

1) 非常勤講師を含む教科担任・専科担当教員・学校事務職員

日常的な関わりで、全ての教職員が児童生徒の様子を把握する（段階1：図2・表3）。安心感の得られる声かけや普段と違う様子を情報共有するなど、温かな学校風土を支えるセーフティネットとなることは、学校事務職や小学校における専科担当教員や非常勤講師などの立場でも可能な児童生徒を支える関わりである。

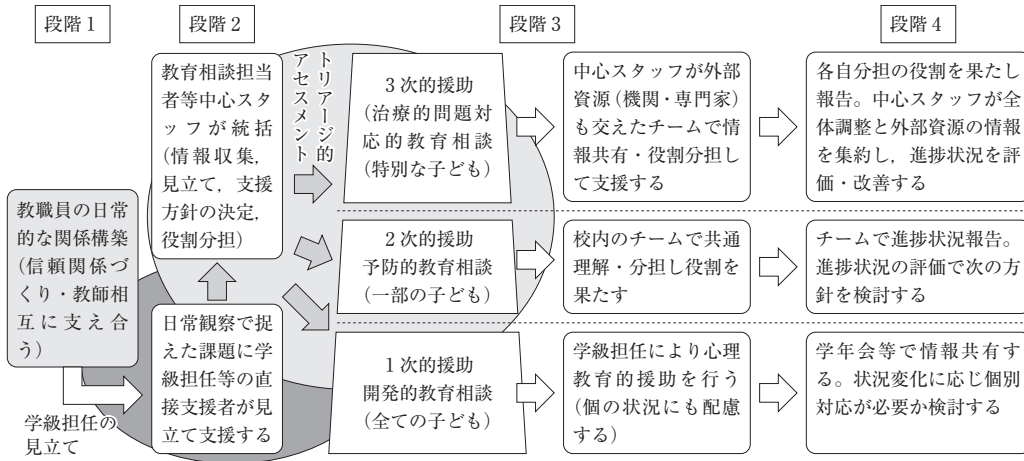
2) 学級担任

全ての児童生徒に届く成長促進的な関わりには、1次支援が求められる。朝夕のホームルーム・朝の会／帰りの会などで、毎日顔を合わせる学級担任は、1)（段階1）の支援に加え、日常的・継続的に高い頻度で直接関わる機会がある。そこで本人から示される様態（例：表情・言動・態度）や個人の日誌・授業提出物といったインフォーマルな情報をチームで共有し、成長を促進させ、課題を見出し、適切な介入を行うという教育的関与と併行して、様子の変化を捉え、本人が抱える悩みや課題に寄り添いつつ、担任自身での支援が困難かどうかを判断し、時機を逃さず学年主任・生徒指導や教育相談の担当者に連携・相談できるのが好ましく、実践面での研修も重要である。

3) 中堅教員

中堅教員は、多くの場合、学級担任と学年・教科の主任を兼務するなど、ミドル・リーダーとしての役割を担う。若年層学級担任等から、課題を抱える児童生徒として報告された児童生徒の支援方針を共に検討したり、他に課題を抱える児童生徒がいないかを再度検討したりするなど、教育援助を質的に維持するには欠かせない存在である。

図5 教育相談活動階層的援助システム（西山，2010を修正）



加えて学校教育相談の専門性をもつ中堅教員は、少なくとも課題の深刻さや領域によって支援ニーズを整理し、実践的なトリアージを行うなどして、計画的に校内外の援助資源のサポートを調整・活用する。また、よりよく成長するための、学級単位の研修などにより、学級全体の風土を高めることにおいても貢献が可能である。つまり教育相談担当などを務める中堅教員は、学校教育相談の専門性をもったミドル・リーダーとして、学校全体で課題を抱える児童生徒への個に応じた支援から、全ての児童生徒がより良く心理社会的・学習面・進路面で成長できるようになるための教育活動を主体的に行うことが望まれる。

4) 学校管理職

学校管理職においては、学校全体の教育活動の推進を担い、様々なレベルで児童生徒の成長が促進されるよう、校内の児童生徒の支援においても、人事面からの支援を行うことや、重大な事案がみとめられた場合の対応などが求められる。管理職が掲げる学校経営に向けたビジョンを明確にスタッフに知らせたり、必要な場面での指導力を発揮したりするなどの変革的リーダーシップや、スタッフの努力を労うなどの配慮的リーダーシップは、適切なコミュニケーションが行われる限り、教育相談の定着化に効果があるとされている（西山・淵上・迫田，2009）。

学校教育相談の体系化について、組織構造とそれぞれの役割の点から整理し、運用の全体像を示している。ここでは、校内のチームによる援助の雛形が共有されることが不可欠である。課題を明確にするためのスクリーニングに加え、定期的な会議、課題や困難を抱える児童生徒を具体的な対象とした臨時の会議、そしてフォローアップまでのプロセスを組織全体に周知し、年度が変わるたびに再確認することは、担当者として継続的に行う必要がある。さらに、修正改善をしながらも、継続的に行われるルーティンを崩さないことが、ニーズを抱える子どもには必須のことであると言える。また、これらが機能するためには、教育委員会などによる各役割に向けた研修や、校内での共通認識を形成するための研修などが重要となる。学校教育相談に専門性をもつミドル・リーダーが、中堅教員（学年主任や主幹教諭等広く全体を見渡すミドル・リーダー）との間で連携を行い、教育活動を推進すると、児童生徒の理解および支援は適切に進められる。さらにス

クール・リーダーとしての管理職との連携・アプローチのあり方もまた重要である。

第4節 学校教育相談体制とスクールリーダー

これまでに示した学校教育相談の取組では、児童生徒が学校生活において社会情動面・学習面・キャリア面から、全人的な成長を果たすため、困難を抱える領域を精査し、適切なプログラムを導入するために、各スタッフが果たせる貢献について述べた。続いて、スクール・リーダー（管理職）とミドル・リーダーの役割権限に基づいた関わりのあり方について述べる。

学校教育の中核をなす教員によって推進される学校教育相談においては、「全ての子ども」一人ひとりがよりよく成長し、社会に貢献できる人となることを目指し、個人の成長を学校という社会集団の中でどう実現するかが鍵となる。これらを各教員が目指す理念の共有なく、異なる方針により支援を行うとしたら、クラス替えや校内で調整役となる担当者の変更により不安定な状況が起りかねない。

学校教育相談の近接領域で、援助を組織的に推進するためのスクール・リーダーの果たす役割については、教育相談に先駆け、特別支援教育において、管理職とりわけ校長のリーダーシップの重要性が明確に示されている（文部科学省，2009）。さらに、近年のチームによる援助を推進する学校での教育相談の基盤として、校長のリーダーシップの重要性について重ねて強調されている。この校長のリーダーシップとシステムの関連性について、方向を示すなどの変革的リーダーシップは、校内の教育相談体制の在り方について、大きな方向性を示す（西山・淵上・迫田，2009）。教育相談の担当者からも、「校長の方針で教育相談の内容が大きく変わる」という声を耳にする。そこで校長のリーダーシップを少し詳細に検討すると、校長は児童生徒の支援のため、異なるリーダー性を発揮していることが示された。一つは課題への対処に方向づけをしたり経営方針を明確に示したりする「変革的リーダーシップ」であり、もう一つは、各教員の活動を尊重し、努力に労いの態度を示す「配慮的リーダーシップ」である。それらは、教育相談をうまく現場に定着させるための様々な促進要因と関連性があると考えられる。チーム援助の背景となる教育相談は、年度ごとの分掌の移動や転勤によって変化することなく、担当者の多忙や業務量の多さなどに阻害されることもなく実践される必要があるとした。教育相談が定着しているとき、①教育相談の適応範囲、②相談できる雰囲気、③対応の適切さ、④皆で取り組む姿勢、⑤方針の共有化、⑥個人に頼らない恒常性の6項目はよい状態になる。それらが整い、教育相談が定着しているとき、学校組織にどのような要因が見られるかを検討すると、教育相談担当者個人の力量、教育相談体制、校長のリーダーシップ、協働的風土、同調的風土の5要因に整理され、教育相談の定着は、担当者個人の力量ではなく、教育相談体制と教員の協働的風土を媒介にして促進されることが示されている。

この点をさらに促進させ、小学校の管理職及び教育相談担当者またはそれに類似した専門性をもつ教員が、職務上何らかの交渉を管理職に対して行う場合の、相互の影響過程について、調査を行った結果、「過度な正当性による主張」と「校長の担当者への認知と担当者の専門性評価の相関」について示唆が得られた（鎌田・西山・迫田，2017）。一つ目の正論の主張というアプローチは、必ずしも校長から好ましい応諾を得られない。これは、校長の考えや意見に耳を傾けることなく、ミドル・リーダーが自身の立場からの正論を強く主張した交渉が、成果につながらない

ことを示している。二つ目の校長が担当者の力量を高く認知している場合、アプローチに応じたり受け入れたりされやすいことを示している。つまり担当者であるミドル・リーダーが学校教育相談に関して校長に交渉を行う際、校長が担当者をどのように認知・評価しているかにより、その交渉内容をどのように受け入れるかが異なることを示している。

つまりこの結果から、①学校における教育相談の定着化に向け、校長のリーダーシップが有効に発揮されるためには、学校教育相談の専門性をもつミドル・リーダーがいかに働きかけるかが重要であり、そのためには、②校長が担当者のアプローチをどう認知し、評価するかをふまえた担当者の対応が必要であることが示されたといえる。これらのことは教育相談等をリードするコーディネーターが提示する情報を適切に選択し、校長をはじめとする管理職の視点を推しはかりながら、適切な進言をすることで、管理職の判断をよりの確なものにすることができると言える。

さいごに

学校教育相談の在り方を、米国の現状と対比させながらシステムの側面から整理した。学校適応を促進させるためのシステムの基盤となる要素を整理すると、いくつかの領域・項目に分けられる。学校組織において、一般教師、学校適応援助の担当者、管理職およびメンタルヘルス・医療機関などの関係者と、彼らの学校適応援助における役割内容がある。そして、システム化された学校適応援助には、教職員で共有された運営方針のもと、行事・定型化された支援や調整に関する年間計画があり、定例会議と事例に即応した会議および推進に関する行動指針がある。さらに、校内全体で適応促進に関するガイドラインや、会議の手順を共有できるツールなどがそろい、学校適応援助の推進や運営に関する指針などが連動して、それらを充実させる校内研修が機能すれば、さらに安定したサービスが期待できる。これらが個人に依存する人為的な実践でなく、システムに基づくサービスとなるのである。

義務教育段階と高等学校との間の違いや、初等教育と中等教育との間の違いなど、異なる点も少なくない。しかし、校長を中心とした組織の枠組の中で、学校教育相談を担う担当者が、自身の個別の支援の力量を高めるだけでなく、校内で児童生徒と関わる全てのスタッフの力量を高めるため、研修を企画し、会議を設定し、中堅教員を活用した協働が促進させるはたらきかけができるようになるためには、学校教育相談を中核的に担うミドル・リーダーの専門性をより共有化し、実践を積み、高めていかなければならないのではないだろうか。

注

- 1) ASCA は、現在、子どもの学校生活の充実に向け、学習面、社会・情動（SEL）面、キャリア面と表現を修正した。

参考・引用文献

American School Counselor Association 2012 The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs, 3rd Edition

American School Counselor Association (2019). ASCA School Counselor Professional Standards &

- Competencies. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association 2022 Focusing on the Competencies: ASCA Mindsets & Behaviors for Student Success. <https://videos.schoolcounselor.org/focusing-on-the-competencies-asca-mindsets-behaviors-for-student-success> (2022年11月5日確認)
- 中央教育審議会 2016 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)
- Department of Counseling at Sonoma State University 2022 CCTC Pupil Personnel Services School Counseling Program Standards https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.counseling.sonoma.edu%2Fsites%2Ffiles%2Ffiles%2Fsce_ctc_for_program.docx&wdOrigin=BROWSELINK (2022年11月5日確認)
- 独立行政法人教員研修センター 2013 平成25年度教育課題研修指導者派遣プログラム研修成果報告書「キャリア教育の充実」アメリカ (F-2 団) Ⅲ. 全体のまとめ 独立行政法人教員研修センター編 40-45
- 林田篤伸・西山久子 2017. 中学生へのクラスワイドな積極的行動支援 (PBIS) の成果に関する研究～一次的援助サービスとしての規範行動の向上に向けて～ 福岡教育大学紀要 66 125-133
- 平井陽伸・西山久子 2020. ピア・サポート (PS) プログラムを取り入れた第5学年学級集団づくりの研究—PSグループスーパービジョンでの振り返りを活かした目標設定の展開を通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 10. 87-93
- 伊藤美奈子・中村健 1998. 学校現場へのスクールカウンセラー導入についての意識調査—中学校教師とカウンセラーを対象に— 教育心理学研究 46 121-130
- 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へ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 71-85
- 国立教育政策研究所 2008 規範意識をはぐくむ生徒指導体制—小学校・中学校・高等学校の実践事例22から学ぶ— 文部科学省国立教育政策研究所生徒指導研究センター (併載 <https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/3-shu0803/200803-3shu.pdf>)
- 国立教育政策研究所 2015 生徒指導リーフ第2版 文部科学省国立教育政策研究所 (併載 <https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf01.pdf>)
- 松永千景・西山久子 2018. 学校適応感を促進させるピア・サポートプログラムの実践的研究—小学5年生の個人プランニングによる主体性の向上を目指して— 福岡教育大学紀要. 67-6. 1-7
- 持丸修一郎・西山久子 2017 学校適応を促進させるピア・サポートプログラムの研究—小規模小学校中・高学年での生徒指導の実践を通して 福岡教育大学紀要 66 1-8
- 文部科学省 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)
- 文部科学省 2017 児童生徒の教育相談の充実について (通知) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1388337.htm (2019年5月31日確認)
- 文部科学省 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づくり～ (報告)
- 西山久子 2012a 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
- 西山久子 2012b 香港における包括的スクール・カウンセリング～教師の研修システムを充実させた香港教育局の取組み～ 日本学校心理士会年報 日本学校心理士会 4, 35-44
- 西山久子 2014 Comprehensive School Counseling Program における Framework の検討①～ミズーリ州におけるガイダンス・カリキュラムの構築をとりあげて～ 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 4, 201-208 西山久子 2014 Comprehensive School Counseling Program における Framework の検討①～ミズーリ州におけるガイダンス・カリキュラムの構築をとりあげて～ 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 4, 201-208
- 西山久子・淵上克義・迫田裕子 2009 学校における教育相談の定着化に向けた諸要因の相互関連性に関

- する研究 教育心理学研究 39
- 西山久子・鎌田雅史・迫田裕子 2014 教育相談定着化に向けた担当者のミドルリーダーシップに関する
検討 日本教育心理学会総会発表論文集 56, 479
- 大野精一 1997 学校教育相談—理論化の試み ほんの森出版
- 大野精一 2005 学校支援における学校心理士の役割と課題—学校教育相談の立場から今後の展望を中心
に— 教育心理学年報, 44, 27-28
- 大野精一 2013 学校心理士としてのアイデンティティを求めて—教育相談コーディネーターという視点
から— 日本学校心理士年報 5, 39-46
- Sugai, G. 2014 子どもたちが健やかに成長する学校環境 教育心理学年報, 53, 184-187
- 高村文江・西山久子 2011 中学校における教育相談コーディネーターのモデル像構築のための探索的研
究—不登校生徒の支援ネットワークの視点から 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター教
育実践研究 19, 341-348