

目次

論文要旨

| | |
|-------------------|-----|
| 1. 序論 | p1 |
| 2. 問題と目的 | p4 |
| 2-1 先行研究の紹介 | p4 |
| 2-2 先行研究への批判・問題点 | p5 |
| 2-3 本研究の目的 | p6 |
| 3. 研究 1 | p8 |
| 3-1 目的 | p8 |
| 3-2 方法 | p8 |
| 3-3 結果 | p10 |
| 3-3-1 SC グループについて | p11 |
| 3-3-2 教師グループについて | p13 |
| 3-3-3 合同グループについて | p15 |
| 3-4 考察 | p17 |
| 3-4-1 SC グループについて | p17 |
| 3-4-2 教師グループについて | p18 |
| 3-4-3 合同グループについて | p19 |
| 3-4-4 視点の違いについて | p20 |
| 3-4-5 視点の共有, 取り入れ | p21 |
| 3-4-6 研究 1 の問題点 | p21 |
| 4. 研究 2 | p23 |
| 4-1 目的 | p23 |
| 4-2 方法 | p23 |
| 4-3 結果 | p24 |
| 4-4 考察 | p29 |
| 4-4-1 SC グループについて | P29 |
| 4-4-2 教師グループについて | p30 |
| 4-4-4 全体を通して | p31 |

| | |
|----------------------|-----|
| 5. 総合考察 | p33 |
| 5-1 先行研究との比較 | p33 |
| 5-2 SCらしさ | p33 |
| 5-3 教師の困難 | p34 |
| 5-4 意見の違いを越えて | p35 |
| 5-5 視点の違いではなく「立場」の違い | p35 |
| 5-6 新たな「協働」の定義 | p36 |
| 5-7 おわりに | p37 |

| | |
|------|-----|
| 引用文献 | p39 |
|------|-----|

資料 SCAT の分析過程

謝辞

要旨

本研究では、このような SC と教師の「連携」もしくは「協働」、そしてそれを促進あるいは阻害している「視点の違い」について述べた。

研究 1 においては、筆者が架空の事例を提示し、それを教師だけのグループ、SC だけのグループ、そして両職種が入り混じったグループのそれぞれにおいて討論をしてもらった。そしてそれらの討論の内容から、職種の違いによる視点の差は生じるのか、また、合同のグループでの話し合いの際にはどのような討論内容になるのか、視点の違いがどのように変動するのがあるいはしないのかということを明らかにすることを目的とした。

研究 2 においては、グループではなく個別にインタビューを実施し、それらの話し合いについて各人がどのように体験していたか、また視点の違いが生み出される背景にはどのような要素があるのか、そして、連携がうまくいった状態とはどのような要因が働いている時であるかということを明らかにすることを目的とした。

そして、研究 1、研究 2 を統合して考察をすることにより、SC と教師の視点の違いを明らかにし、さらにそれを乗り越えて連携を潤滑に進めていく方法を探り、そして新たな協働の意義を見出すことを目的とした。

その結果、SC が感じている教師との視点の違いは「支援の時間的な違い」と「個人対集団の違い」の二つに大別できることが明らかになった。そして、その視点の違いの背景には勤務体制や求められる役割のといった両職種の「立場」の違いがあり、それを克服するために互いの立場を理解するべく対話を繰り返すことが必要であることが示唆された。

そして、本研究において SC と教師の「協働」とは、「支援のために共通の方向性を見出し、それを遂行するために互いの立場を理解した上で試行錯誤を繰り返していくこと、またはそのために対話を繰り返していく過程」と定義するに至った。そして、学内の支援において SC に求められていることは「直接的に児童に働きかける頻度の多い教師に対しての援助を行うことで、間接的に児童を援助する、「環境」に働きかける役割」といえることが導き出された。

1, 序論

近年、いじめの深刻化や不登校児童生徒の増加など、児童生徒の心の在り様と関わる様々な問題が生じている。このことを背景として、児童生徒や保護者の抱える悩みを受け止め、学校におけるカウンセリング機能の充実を図るため、臨床心理に専門的な知識・経験を有する学校外の専門家を積極的に活用する必要性が生じてきた。

このため、文部科学省では、平成7年度から、「心の専門家」として臨床心理士などをスクールカウンセラー（以下 SC）として全国に配置し、「スクールカウンセラー活用調査研究委託」という事業として活用の在り方について実践研究を実施してきた。平成7年度当初は全国で154校程度（小学校29校、中学校93校、高等学校32校）であったが、その翌年には553校に増えるなど、年々その規模を拡大してきた（吉澤・古橋，2009）。そして事業最終年度の平成12年度には2250校（小学校776校、中学校1124校、高等学校350校）にSCを週8時間程度配置した（今田・後藤・吉川・石隈，2001）。

また、平成13年度からは、各都道府県等からの要請を踏まえて、全国の中学校に計画的に配置することを目標とし、その成果と課題等を調査研究するため「スクールカウンセラー活用事業補助」を開始し、各都道府県等がSCを配置するために必要な経費の補助を行っている。

これにより、文部科学省が経費補助を行っているSCは、平成18年度において全国の中学校7,692校に配置されるとともに、中学校を拠点として小学校1,697校、高等学校769校にも派遣されている（文部科学省HP，2014）。

さらに、平成25年度には中学校9,835校（全校配置）、13,800校（約65%）に配置されるなど（初等中等教育局児童生徒課，2013）、SC事業は増加の一途をたどっている。

SCは、以下の1～7のような、児童生徒が抱える問題に学校ではカバーし難い多くの役割を担い、教育相談を円滑に進めるための潤滑油ないし、仲立ち的な役割を果たしている。

- 1 児童生徒に対する相談・助言
- 2 保護者や教職員に対する相談（カウンセリング，コンサルテーション）
- 3 校内会議等への参加
- 4 教職員や児童生徒への研修や講話
- 5 相談者への心理的な見立てや対応
- 6 ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応
- 7 事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒の心のケア（文部科学省HP，2014）

またその他にも様々な研究者たちによって、SCの立場や期待される役割などが明らかにされている。例えば、教師に対するコンサルテーション、主として不登校や登校を渋る生徒に対する関わり方、保護者に対する接し方、気になる生徒に対する具体的な関わり方などである（中野，2008）。また、学校カウンセリングでは相談機関のようにクライアントと

治療者の二者関係のみで治療が完結することは少なく、多くの場合クライアントを取り巻く教師集団とも関わっていくことが必要になるという指摘もある（本間・米山，1999）。

さらに、堀尾（2012）は、SC が学校で活用されるための 8 つの条件として、以下のよう
な条件を挙げている。

- 1、実情の把握：学校の特徴、生徒の実態、地域環境、教師集団について把握すること。
- 2、学校のニーズの把握：学校の管理職、SC 担当教員、一般教員のそれぞれのニーズを把握すること。
- 3、職員室に机の配置：教員との意志疎通を進める。
- 4、相談室の配備
- 5、広報周知：自己紹介、日常的あいさつ、校内巡回、広報誌、校内研修会など。
- 6、コーディネート：学校内外の人的・物的社会資源の仲介、ネットワーク作り、校内の組織化、連携を進めること。
- 7、集団式心理検査の活用：スクリーニング的に教師の生徒理解の援助を促す。
- 8、コンサルティング：教師・保護者に対する生徒理解のためのコンサルティング、指導上の援助を図っていく。

このように SC 事業が開始されて以降、多様な問題を抱える児童生徒やその周囲に対して支援をすることを期待されてきた SC であるが、実際の業務の中ではさまざまな困難が生じていることが多数報告されている。

例えば、武井・水野・市川・西口（2013）は、SC が学校での相談活動においてどのような不満や問題点を持つかについて調査している。その結果、勤務日数や時間が少なすぎることや、学校側から SC の職務が明確に指示されないこと、生徒が卒業した後の直接支援ができないことなどが指摘されている。

また、坂本（2013）は、守秘義務水準の違いや「縄張り」などの困難が発生する場合があることを指摘し、その背景として問題を共有できないという主観的体験があることを明らかにした。また同様に、問題を共有できない体験は立場に関わらず生じており、連携先との関係性にのみ囚われず、いかに適切に問題やリスクの共有をするかに注力する必要があると述べている。

さらに、伊藤（2013）は 1998 年と 2012 年に教師を対象に行ったアンケート調査の結果を比較している。1998 年には、SC に関心がないあるいは関わりがなかったために意義を見出せないというような記述も見られ、SC の役割の明確化や、教師との連携のあり方が課題と考えられたという。2012 年には SC と教師の関係性は促進されているものの、相談室へ行きにくい雰囲気や情報提示不足が指摘されている。SC はカウンセリングルームでじっと相談者が来るのを待っているのではなく、その学校のニーズを把握し、自分のできる活動を積極的に提示し、そのニーズに応じて活動することが求められているとしている。

以上の先行研究から、SC の業務を困難にしているものは、教師や学校というシステムそのものの関係性であると言えることができるであろう。学校という枠組みの中で活動する

以上は、学校の風土に適応していくことが肝心であり、本間、米山（1998）が指摘する通り相談者と SC の二者関係だけではスムーズな支援はできないものと思われる。児童生徒だけでなく周囲の大人たちとの関わりが重要であることがこれまで数多く指摘されている。そして、SC が教師や学校システムと協力して職務を全うする際に、その協力のあり方を表す表現として「連携」や「協働」といった言葉が多く用いられている。坂本（2013）は、学内連携の定義を「学生との二者関係を超えて、学内関係者と情報共有や協働を行い、共に学生支援を展開する一連の相談活動」であるとしており、やはりシステム内での連携の重要性を強調している。

このように、心理学の他領域に比べ、周囲の人物との協力・連携が求められる領域であるということが言えるだろう。しかし、円滑な連携を可能にするためには、教師や心理臨床家個人の対応やあり方がどのような「視点」から生じているのかを理解することが重要になってくるとと思われる（高嶋ら，2008）。

本研究では、このような SC と教師の「連携」もしくは「協働」、そしてそれを促進あるいは阻害している「視点の違い」について述べていきたい。

2, 問題と目的

2-1 先行研究の紹介

以上、SCの業務において教師や学校システムとの連携が重要であることを述べてきた。しかし、それを阻害する要因として高嶋ら（2008）が「視点」の違いを挙げているように、子どもに深く関わり合う両職種であっても、見ているものや考え方が異なることは大いに考えられる。では、具体的にはSCと教師の間には一体どのような視点の差があるのであるのか。いくつかの先行研究を紹介したい。

まず、高嶋ら（2007）は「学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究」という名目の調査研究を行っている。この研究では、学校現場での教師と心理臨床家の連携のあり方を探るために、両者のもつ「視点」の違いを明らかにし、両者の視点の共通点や相違点、また互いへの認識について検討している。具体的な手続きとしては、小・中・高を含む学校の教師と心理臨床家に対してP-Fスタディ風の投影法的質問紙を用いて調査を行っている。投影法的質問紙には、教師と心理臨床家が学校現場で実際によく遭遇すると思われる場面が描かれており、各場面に対して各調査対象者に教師およびSCの立場の両方からの回答を求めている。質問内容はどう返答するかだけでなく、なぜそのような返答をしたかや、登場人物はどのようなことを考えていると思うか、といった内容にまで及んだ。その結果、教師は、自身は問題の状況を把握し、それを指導し、収束、解決させていこうとする視点や、自己開示を求められた場面では素直に開示するという視点を持っていると捉えるということが明らかになった。また、心理臨床家は、SCは相手の内面に焦点を当て、その気持ちを想像したり推測しながら、さらなる語りを待ち、保留するという視点を持つと捉えていることが明らかになった。さらに、教師はSCが子どもの内面に焦点を当て、気持ちを聞き出すと捉えているのに対して、心理臨床家は子どもの気持ちを聞きたいという視点を持つと捉えていることが明らかになっている。そして、心理臨床家は教師が思う以上に、教師は解決志向が強く、自己開示に抵抗感を示す視点を持ち、内面に焦点を当てたり、相手との関係や質問の意図に着目する視点は持たないと捉えていることが示唆されている。

また、同様に高嶋らは2008年にも研究を行っている。この研究は「学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴」という名目で行われた。この研究では、小・中学校の教師18名と心理臨床家に対して、仮想事例を提示することで調査を行っている。その際参加者には重要であると思う部分に下線を引くよう教示が与えられ、そこから想像したことや見立てについて回答をしてもらうという手続きがとられた。その結果、教師は、問題行動や対人関係のあり方、社会性や診断といった実際に観察できるものや明確なものに着目することが明らかになっている。また、対応についても保護者や専門機関との連携を視野に入れ、具体的、实际的で明確な方向性を持つ傾向がある一方で、子どもの内的世

界や対人関係の持ち方を個別的に見ていこうとする姿勢はそれほど強くないということが示唆されている。また、心理臨床家では、特に経験が多いグループにおいて、事例の見方や対応が多面的であり、かつ、さまざまな情報から考えられる可能性を常に考慮しておくためにいったん保留する姿勢を持つことが特徴的であることが分かった。

以上二つの先行研究から共通している両者の視点として、教師においては指導や解決といった比較的明確なアプローチを求める視点を持ち、心理臨床家は相手の内面や環境を推測することに努め、保留するという視点を持つということが明らかとなったと言えるであろう。

このように両職種で視点が異なるということはこれまで明らかにされている。では、そのような視点の違いは実際に現場で両者が働くにあたってはどのように体験され、両者の連携に対してどのような影響を与えているのだろうか。

吉澤・古橋（2009）は「中学校におけるスクール SC の活動に対する教師の評価」という論文の中で、中学校の教師を対象として SC の活動や SC 制度に対する教師の評価を調査している。その結果、SC の専門性と教師が認識している SC の専門性にずれがあり、教師が SC の専門性をまだよく理解していないために特定の問題に関して連携を取れていないことが考えられるという。

先述の高嶋ら（2007）の研究でも両者が抱くそれぞれへのイメージにギャップがあることが示されており、視点の違いや、その違いについてきちんと共有できていないことが連携を困難にさせる要素として働いていることが考えられる。

しかしその一方で、吉澤・古橋（2009）の研究では、「教師自身の意識は教師援助という役割を SC にあまり期待しておらず、むしろ学校の問題は教師自身の手で解決すべきである」という意識はこの十数年間で大幅に変化し、現在では「教師は互いの専門性を活かしながら協働して生徒の支援にあたり、特にカウンセリングの面では SC の専門性を認め、力を發揮してもらいたいと考えている」という大きな意識の変化をなしてきたことが明らかになっている。

このように教師から SC へのイメージが時代とともに改善されているという指摘も多数ある。しかしその一方でやはり連携にあたって困難を抱える声を多く耳にすることも現実である。

2-2 先行研究への批判・問題点

以上、SC の概要や、SC の職務内容、そして連携の大切さやそれを阻害する要因としての SC と教師の視点の違いについて述べてきた。しかし、これら先行研究を概観し、筆者が疑問に感じたことをいくつか挙げたい。

まず、見てきたような視点の違いは実際の現場ではどのように体験され、また、どのように困難を生み出しているのでしょうか。さらに、そのような視点の違いを生み出すのはどのようなことが要因となっているのでしょうか。

さらに、先行研究では個人を対象にした研究が多く見られる。しかし、実際の場面ではSCや教師が個人で事例について考えることは少なく、多職種・多人数で議論や話し合いを行うことが多くあると考えられる。このことから、議論や話し合いを通して、多人数で思考を巡らせた際にもこれらのような視点の違いが出現するかについて検討する必要があると思われる。

そして、職種の違いによる視点の差や、それに伴う困難さを明らかにした論文は多数見られるものの、それらがどのように克服され、協働に繋がっていくかということについて触れたものは数少ない。視点の違いをどのように連携につなげていくか、また、真に連携がとれた状態とはいったいどのような状態を言うのか、それらについて記述を試みる必要があるのではないだろうか。

2-3 本研究の目的

以上のことを背景として、本研究では、実際のケース討論に即した形で話し合いをした際にも両職種での視点の違いは現れるのか、そしてそのような視点の違いは他職種で話し合いをした際にどのような形で折り合いがつけられるのかといったことを調査することを目的とする。また同様に、そのような話し合いを各職種の人間はどのように体験しているか、視点の違いをどのように感じているか、そして、視点の違いを超えた「協働」とはどのような状態を言うのか、ということを明らかにすることを目的とし、研究1、研究2の二つに分けて検討していきたい。

研究1においては、筆者が架空の事例を提示し、それを教師だけのグループ、SCだけのグループ、そして両職種が入り混じったグループのそれぞれにおいて討論をしてもらう。そしてそれらの討論の内容から、職種の違いによる視点の差は生じるのか、また、合同のグループでの話し合いの際にはどのような討論内容になるのか、視点の違いがそれぞれの職種の者においてどのように体験されるのかということを明らかにすることを目的とする。

研究2においては、グループではなく個別にインタビューを実施し、それらの話し合いについて各人がどのように体験していたか、また視点の違いが生み出される背景にはどのような要素があるのか、そして、連携がうまくいった状態とはどのような要因が働いている時であるかということを明らかにすることを目的とする。

そして、研究1、研究2を統合して考察をすることにより、SCと教師の視点の違いを明らかにし、さらにそれを乗り越えて連携を潤滑に進めていく方法を探り、そして新たな協働の意義を見出すことを目的とする。

本研究を執筆するにあたり、予備研究として、SCは現在どのような問題や不適應を抱える児童生徒と関わるが多いのかということを調査する目的で、現役でSCとして勤務している者3名にインタビュー調査を行っている。このインタビューの結果は、研究1における架空のケース内容に反映されている。この予備研究への参加者は本研究の参加者とは全員異なっている。また、調査にあたっては本研究の概要やインフォームドコンセントについて、プライバシーの保護などについてあらかじめ筆者自らが書類と口頭にて説明を行った。その後、研究同意書にサインをしてもらい、研究への参加の意志を示した者にのみ調査を行った。なお、説明書と同意書については本研究と同様のものを用いている。

3, 研究 1

3-1, 目的

筆者が架空の事例を提示し、それを教師だけのグループ、SC だけのグループ、そして両職種が入り混じったグループのそれぞれにおいて討論をしてもらう。そしてそれらの討論の内容から、職種の違いによる視点の差は生じるのか、また、合同のグループでの話し合いの際には視点の違いがそれぞれの職種の者においてどのように体験されるのかということ を明らかにすることを目的とする。

3-2, 方法

調査時期

2014 年 9 月から 10 月にかけて 3 回にわたり行った。

調査場所

プライバシーの保護に配慮し、都内の貸し会議室にて行った。

参加者

現在小学校で SC として就労している者 3 名（男 1 名、女 2 名）、現在小学校で教師として就労している者 3（男 1 名、女 2 名）であった。人数の違いや性差によって違いが出ることをないように、両グループで人数や男女比は統制している。各参加者の詳細については表 1, 2 に記した。ただし、両職種での議論の際には SC3 名、教師 2 名（男 1 名、女 1 名）が参加した。なお、参加して頂くにあたり、本研究の概要やインフォームドコンセントについて、プライバシーの保護などについてあらかじめ筆者自らが書類と口頭にて説明を行った。その後、研究同意書にサインをしてもらい、本研究への参加の意志を示した者にのみ調査を行った。

| 表 1 被験者 (SC グループ) | | | |
|-------------------|--------|-------|------|
| | A さん | B さん | C さん |
| 性別 | 男性 | 女性 | 女性 |
| 年齢 | 30 | 30 | 27 |
| SC 歴 | 6 か月 | 3 年 | 3 年 |
| 心理としての職務歴 | 5 年以上 | 5 年以上 | 3 年 |
| 心理学的ベース | 認知行動療法 | 精神分析 | 精神分析 |

| 表 2 被験者 (教師グループ) | | | |
|------------------|------|------|----------|
| | D さん | E さん | F さん |
| 性別 | 女性 | 男性 | 女性 |
| 年齢 | 24 | 25 | 24 |
| 教師としての職務歴 | 2 年 | 3 年 | 1 年 4 か月 |
| 現在担任している学年 | 3 年生 | 5 年生 | 2 年生 |

手続き

都内某所にある貸し会議室にて、筆者が呈示した架空のケース内容について話し合いを行ってもらい、その内容を録音した。話し合いは SC だけのグループ、教師だけのグループ、そして両職種合同でのグループの 3 回に分けて行った。話し合いにかかった時間は平均して 60 分程度であった。

話し合いをしてもらう際に提示したケース内容は以下の表 3 に記した通りである。本研究に先立って行った予備調査によれば、小学校の現場で SC が頻繁に対応を迫られる問題として、授業中の問題行動、具体的には離席や集中力の欠落などが挙げられる。また、学校外で起きる問題として万引きなどの非行也多発しているという。それを基に、教師や SC が実際に対応する可能性が高いと思われる内容になるよう留意して作成した。また、高嶋ら (2007) によれば、非行など、学校という枠を越えた場での行動が問題になっている事例では、“学校現場における”職種による視座の特徴が出ないという結果が示されている。その点が本研究においても見られるかを検討するために、学校内と学校外で起こる問題行動の二つを選んでいる。

なお、話し合いの際に、筆者は同席をしたが話し合いには参加していない。誘導的になることがないように考慮し、「どのような話し合いにするかは参加者に任せる。どのような意見を以て結論とするか、話し合いをどの程度の時間するかについても参加者の判断に委ねる」といった内容の教示を与えている。

話し合いの内容は全て録音し、後に文字起こしをしてデータを作成した。さらにそのデ

一タに対して KJ 法に準じた方法で質的な分析を加えた。KJ 法とは、日本の文化人類学者川喜田二郎氏(元東京工業大学教授)が考案した創造性開発(または創造的問題解決)の技法で、川喜田氏の頭文字をとって KJ 法と名づけられている。収集された雑多な情報を 1 枚ずつ小さなカードに書き込み、それらのカードのなかから近い感じのするもの同士を数枚ずつ集めてグループ化する。この手続きを繰り返すことでカードを小グループから中グループ、大グループへと階層的に組み立てて図解していき、こうした作業のなかからテーマの解決に役立つヒントやひらめきを生み出していこうとするのが KJ 法のアプローチである。

また、亀山 (2012) によれば、調査者が予想したものでない記録から、記録を抽出し、意義をカテゴリ化することができ、この方法でカテゴリ化することによって、実践における記録からボトムアップ式に意義を見出し、整理することができるという点が KJ 法の特徴である。このように、意義をカテゴリ化し、ボトムアップ式に整理できるという点に着目し、本研究では採用している。

なお、この研究 1 は首都大学東京研究安全倫理委員会 (南大沢キャンパス) より承認を得た後に行っている (承認番号 26-39)。

表 3 ケース内容

ケース 1 I くん, 男, 小学校 3 年生

授業中の離席が多く、課題に集中できないことが多い。おしゃべりも多く、周囲の児童の集中を妨げることもしばしば。カッとなりやすく、友人とのトラブルも頻発し、手を挙げてしまうこともある。

ケース 2 S ちゃん, 女, 小学校 6 年生

近所のスーパーにて万引きをしてしまう。盗んだものはシャープペンシルとノート。親が店に謝りに行き、事無きを得た。親からの相談により発覚。本人はこの件について話したがない。親はどのように対応すればいいかわからないと悩んでいる。

3-3, 結果

KJ 法に準じた分析を行い、1 枚ずつ小さなカードに発言内容を意味に沿って単位化したものを書き込み、それらのカードのなかから近い感じのするもの同士を数枚ずつ集めてグループ化した。さらに意味の近いグループ同士を集め、表札を作り、さらに表札同士をまとめて中表札・大表札とまとめていった。さらにそれらを図解化したものを図 1～図 3 に示した。それぞれ、SC グループに関して図示したものが図 1、教師グループに関して図示したものが図 2、合同グループに関して図示したものが図 3 となっている。なお、図中の矢印のうち、実線のものは正の影響もしくは因果関係を、点線のものは負の影響もしくは因果関係を表すものとする。

なお、分析の妥当性を高めるため、分析の一部において心理学系大学院に所属する学生と協働で作業を行った。

以下、ラベルに関しては〔 〕、中表札に関しては〔 〕、大表札に関しては【 】をそれぞれ用いて記述する。また、本文中における「本人」とは、ケース内における「問題を持っている児童本人」を意味するものとする。

3-3-1, SC グループについて

このグループにおいては、【学校】【「本人」】【SC】【教師】【家庭】の5つの大表札が見出された。

【学校】は、〔共有の必要性〕を中心として形成されており、共有のために〔周囲との連携〕、〔引き継ぎ・申し送り〕、〔システムとの連携〕が相互に影響し合っている。〔周囲との連携〕には、〔学校と保護者の連携〕、〔児童と他の教師との関係〕、〔教師同士の関係〕が含まれており、教師とSC、そして「本人」の三者関係のみならず他の児童や教師、家庭との連携の重要性を示している。〔システムとの連携〕は、〔学校のシステムの確認〕や〔学校の対応の推測〕から成り、個人の対応を超えた学校全体のシステムとしての対応を示している。〔引き継ぎ・申し送り〕は、「本人」が小学校を卒業した後の進学先との連携を表しており、より長い目でみたサポートへの意志が含まれている。しかし、〔学外の問題の扱いづらさ〕や〔学校側の苦手意識〕といった〔マイナス要因〕や、〔教師から求められる対応への困難〕といったことが阻害要因として働いており、学校システム内における連携を困難にしている。

【「本人」】においては、〔情報収集〕についての内容が大部分を占めている。〔情報収集〕に含まれる内容は、〔成育歴〕、〔友人関係〕〔きっかけ〕〔家族構成〕〔普段の様子〕〔特徴/個性〕、〔時間/時期〕、〔成績/学習〕、〔問題に対する推測〕、〔過去の出来事〕、〔クラスの雰囲気〕と多岐に渡っている。さらにそこから〔ケースの予測〕を立てようとしている他、〔情報の不足の不明瞭さ〕が阻害要因として働いている。また、〔発達障害に関して〕の言及も見られる。

【教師】においては、〔教師との関係〕として〔教師への期待〕や〔教師の気付いていないこと〕、〔教師の視点への関心〕といったことが挙げられている。また〔教師へのイメージ〕として、〔教師への正イメージ〕と〔教師への負イメージ〕の両方を持っている。そして〔連携の阻害要因〕として〔時間的制約〕や〔対応の違い/認識のずれ〕、〔他児との関係〕といった要素が挙げられている。さらに、〔対応の違い/認識のずれ〕に対して〔対症的指導〕が大きく影響している。さらにSCは教師に対して〔情報収集先としての教師〕という見方もしている。

【家庭】においては、教師に対してと同様に、SCは〔情報収集先としての親〕という見方を持っている。そこから〔家庭への疑問/推測〕や〔親の問題意識〕といった〔家庭環境の確認〕を行う。また、〔親へのサポート〕や〔親へ気持ちの推測〕など、〔家庭への支援〕を重要視している。それと同時に、〔保護者からの協力〕の必要性を感じている。

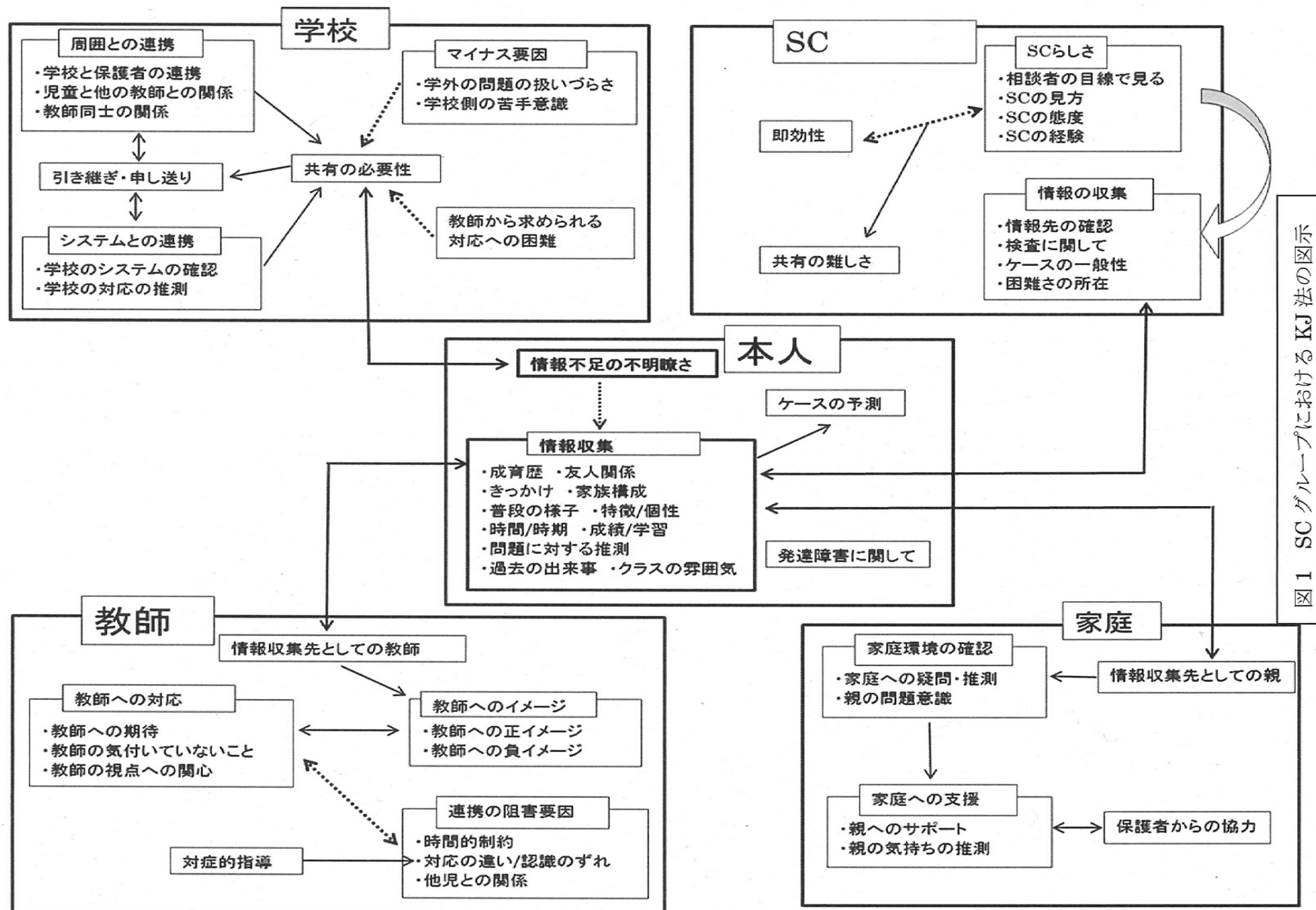


図1 SCグループにおけるKJ法の図示

【SC】においては、[SC らしさ] や [情報の収集] といった表札が示されている。[SC らしさ] には [相談者の目線で見ると]、[SC の見方]、[SC の態度]、[SC の経験] といったラベルが含まれている。[情報の収集] には、[情報先の確認]、[検査に関して]、[ケースの一般性]、[困難さの所在] などが含まれている。なお、【「本人」】内における [情報収集] のカテゴリが「本人」個人の特徴や問題そのものへの情報を主としているのに対し、【SC】内における [情報の収集] はより広い視点での、SC の業務全般に関連するような情報に対して焦点を当てているものである。そして、SC 特有の対応について述べられている [SC らしさ] といわば対極の位置に [即効性] というラベルがあり、これが [共有の難しさ] を生み出している。

また、大表札間の関連として、情報収集に関する要素がそれぞれ影響し合っていると見える。そして、[情報不足の不明瞭さ] は [共有の必要性] へと繋がるものと思われる。

3-3-2, 教師グループについて

このグループにおいては、【学校・行政】【「本人」】【SC】【教師】【家庭】【実体験/エピソード】の6つの大表札が見出された。

【学校・行政】では、[システムへの不満] や [障害者（児）の自立について] といった [行政について] の言及がなされている。また参加者がそれぞれ異なる地域に属していることから、[制度の質問/確認] もされている。

【「本人」】に関しては、[薬について] や、[診断/病名] といった、[発達障害について] の言及が多くを占めている。さらに教師は子どもに対して [社会性の重視] という視点を強く持っており、これには [「本人」と他児の関係] や、[教師と他児の関係] が含まれる。それが [具体的対応] へと繋がる。その一方で [「本人」の気持ちの推測] や [子ども全般への理解] といった [児童への理解] も示している。しかし、[児童への理解] と [社会性の重視] との間で葛藤を抱いている。

【家庭】においては、[家庭への不満] が多くを占め、[認めてくれない親] や、[家庭環境の影響]、[親からの理解不足] といった内容が含まれている。その一方で [親への理解/サポート] や [家庭への推測] といった内容も見られる。

【SC】においては、[制度/システムの確認] をした上で、[SC との連携] や [SC に対する要望] などが示されている。[SC との連携] には、[SC にかかるプラス面] や [SC への期待] などポジティブな意見が出されている。しかしその一方で [SC へのかかりづらさ] が阻害要因として働いている。

【教師】においては、[仕事の困難] や [対応の難しさ]、[子どもへの否定的対応] などといった [教師の苦悩] が多くを占めた。そこから [周囲との協力の必要性] や [教師へのサポートの必要性] といった要素が重要視されている。また、[教師のやりがい] や [仕事外での生きがい] といった [教師のメンタルヘルス] といった要素が互いに影響してい

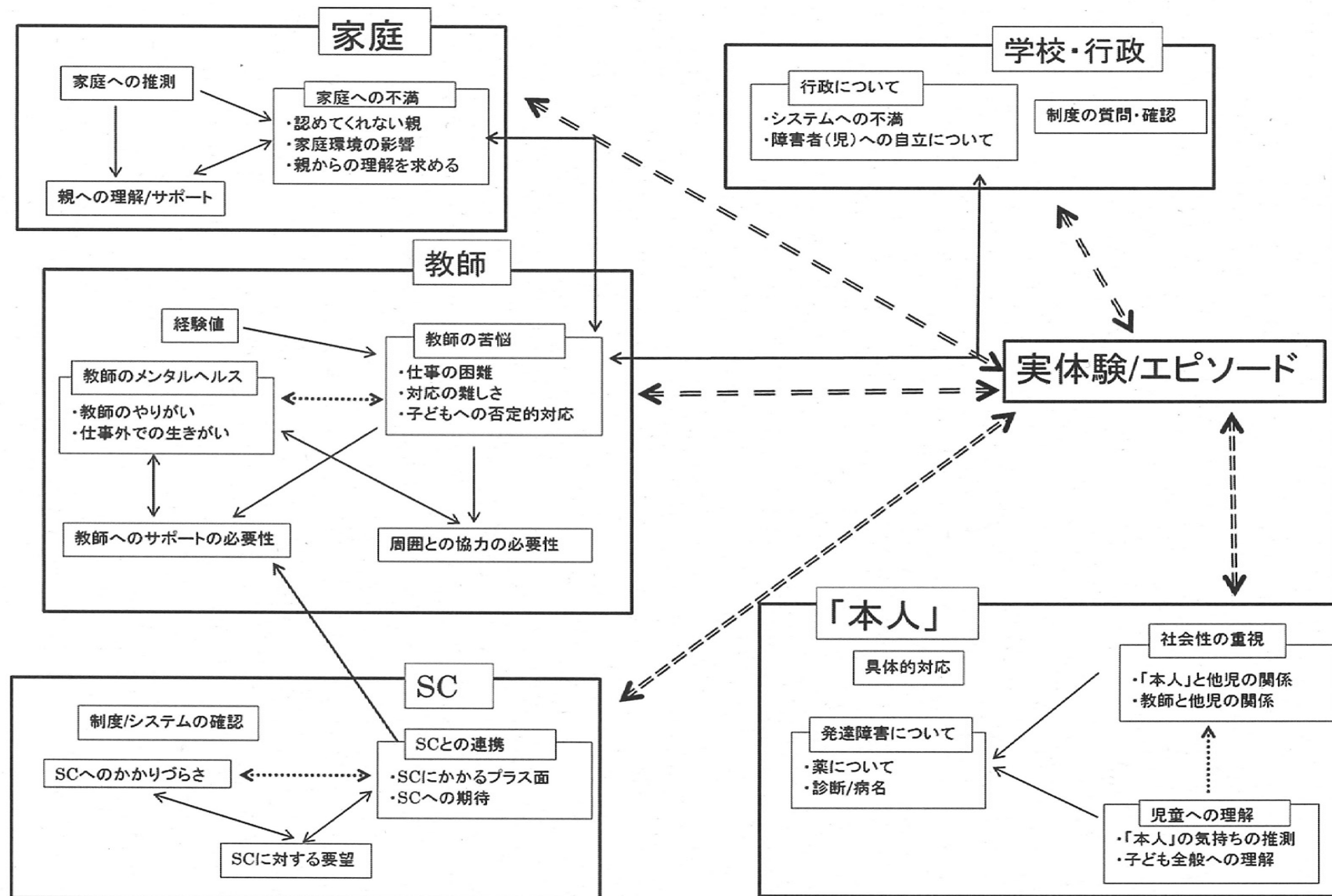


図 2 教師グループにおける KJ 法の図示

る。さらに「教師は、[教師の苦悩]には[経験値]が関係すると考えている。

大表札間に関連として、[家庭への不満]や[行政について]といったカテゴリと[教師の苦悩]は互いに影響しているものと考えられる。また、[教師へのサポートの必要性]と[SCとの連携]は関係を持っているものと考えられる。

また全体を通して、教師は【実体験/エピソード】と関連して物事を捉え、自らの経験と照らし合わせて問題に対して思考する傾向が顕著である。

3-3-3, 合同グループについて

このグループにおいては、【学校】【本人】【SC】【教師】【家庭】【新たな気づき】の6つの大表札が見出された。

【学校】においては、[体制の確認/質問]をした上で、[システムへの不満]が浮かび上がっている。[システムへの不満]と[協力の必要性]が互いに反目している。

【家庭】においては[家庭へのサポート]と[対応の難しさ]が互いに反目している。また、[家庭への推察]が[情報収集先としての家庭]に対応している。

【本人】では、[子どもの言動へのとまどい]や[クラス経営の困難さ]といった[支援者の困難]が見られる。それが[指導的対応]に繋がる他、[大人の影響力]と影響しあっている。その一方で[子どもへの理解]も見られ、その中には[居場所の重要性]や[子どもへの受容的態度]が含まれる。その他、[事実の確認]を通して[問題の背景/きっかけ]についても言及している。

【SC】においては、[問題に関する情報収集]から発展し、[立場の確認]や[立場/役割の違い]について注目されている。[立場の確認]には[SCから教師への質問]や[教師からSCへの質問]が含まれ、相互のコミュニケーションに関しての内容になっている。[立場/役割の違い]に対しては[時間的制約]が阻害要因として働いている。また、[教師へのねぎらい]に関しての発言も見られる。

【教師】においては、[実体験]から語られる[教師の抱える困難]が大部分を占めている。[教師の抱える困難]には[SCのマイナス面]や[教師の疲労/苦悩]、[クラス経営の困難さ]といった要素が含まれる。その一方で、[SCへの期待]や[教師へのサポートのニーズ]、[教師同士の協力]といった[連携の必要性]も重要視されている。また、[発達障害について]の言及も見られる。

また、このグループにおいては【新たな気づき】が多く見られ、特にSCの対応に関して教師の側に新たな視点の取り入れが見られる。

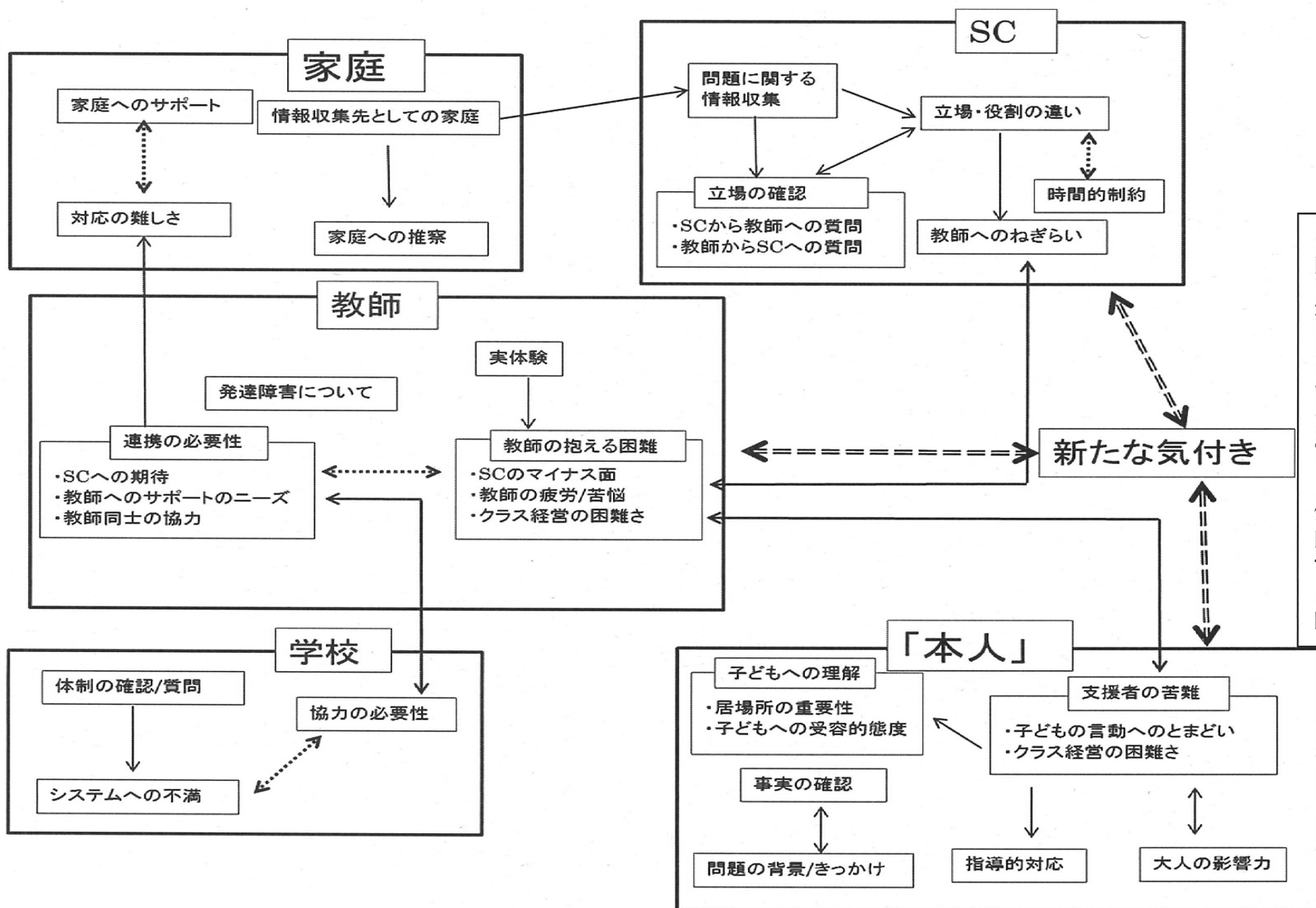


図3 合同グループにおけるKJ法の図示

3-4, 考察

本研究では、筆者が架空の事例を提示し、それを教師だけのグループ、SC だけのグループ、そして両職種が入り混じったグループのそれぞれにおいて討論をしてもらった。そしてそれらの討論の内容から、職種の違いによる視点の差は生じるのか、また、合同のグループでの話し合いの際にはどのような討論内容になるのか、視点の違いがそれぞれの職種の者においてどのように体験されるのかということを明らかにすることを目的とした。

これらを明らかにするために、まずは各グループでの討論内容から考察し、その後に全体を概観して考察していきたい。

3-4-1 SC グループについて

このグループにおいて最も特徴的であったのは、徹底して情報収集を行うことであったと言える。「本人」の問題に対してアプローチをする際に、まずどうするかという現実的な対応を考えるのではなく、足りない情報を収集し、問題の起こる背景や「本人」のおかれた状況を概観しようとする姿勢が伺える。そしてその情報は「本人」の特徴や個性といった個人的な背景から、クラスの雰囲気や友人関係といった社会的な文脈を含む面にまで及び、さらに普段の様子や成育歴といった長期的・縦断的な視点を含んでいる。さらに「だれが一番困っているのか」という困難さの所在についての言及は、「本人」とSC の一対一の間を大きく超えた視点を持ち、学校もしくはクラスという広い「場」での支援を意識していると言えるだろう。

教師や家庭との関係性も重要視しているが、これらもやはり情報を収集する情報元として捉える傾向がある。より客観的な対応を目指すSC の姿勢の表れであると示唆される。そして、情報の不足に対しては戸惑いを覚え、待ちの姿勢をとることも明らかになった。

情報を集めるとそこからケースの予測を立てようとする。その予測は長期的な捉え方になっており、「本人」が小学校を卒業した後、中学校への引き継ぎや申し送りといったことにまで言及されているのが特徴的であると考えられる。

連携や協働といったポイントに焦点をあてると、学校システムや教師、家庭など幅広くその関係性を考慮していることが分かる。特に家庭に対しては、[家庭への支援]というカテゴリが表す通り、「本人」のみならず家庭までも支援の対象として捉えている。特に「保護者の方の気持ちを受け止めるのがまずは先決かなっていう風におもいますけど」(C)、「きっと親御さんたちも揺れてるだろうから、本人もそうだけやっぱ本人を支える親を支えないとダメだし」(B)という発言が象徴するように、「本人」を支援するに当たってまず家庭を安定させることを重視しており、家庭を支援のための素材として捉えている傾向があることが示唆される。

教師に対しては、[教師への期待]に沿うことを意識し、また、[教師の気付いていないこと]について教師と共有することが大切であると捉えており、相補的な、もしくは教師へのサポートといった姿勢を持つことが示唆されている。

そして、これらの視点を共有し、周囲と連携を図ることを重視する姿勢を持つ。しかし、周囲との連携を阻害する要因があることも体験している。そのような阻害要因としては、例えばSCの勤務体制や立場によるものが挙げられる。SCは通常一校につき週に一回8時間ほどしか来校しないが、そのような[時間的制約]が教師との連携を困難にしているとSCは感じている。また、[教師から求められる対応の困難]を感じてもいるが、この背景には[教師が即効性]や[対症的指導]を求めるという[対応の違い/認識のずれ]がある。また、[他児との関係]も阻害要因として挙げられている。これらのことから、SCは教師の持つ短期的に解決を求める目線と、一人を見ることができないクラスでの支援という所に困難を抱えていることが示唆される。

以上をポイントとしてまとめると、「徹底的に情報収集し、情報不足が不足していた場合には待ちの姿勢を持つ」、「支援をさまざまな角度から考え、周囲との協力を重視する」、「家庭へのサポートを重視し、支援の素材として捉えている」、「教師へのサポートを重視している」、「目線の時間的な違い（長期的に見るか短期的に見るか）」、「本人」と他児との対応のバランスに対して困難を感じている」ということがSCの持つ視点であると考えられる。

3-4-2, 教師グループについて

このグループにおいては、さまざまな困難や不満について言及されていることが特徴的であった。児童への対応といった授業中に起こる出来事以外にも、テストの採点や行事の準備等日々の業務に追われており、全般的な[仕事の困難]を教師は抱えている。さらに今回ケースにて挙げられたような授業内における問題への[対応の難しさ]も体験しており、教師自身の精神面でのサポートが重要であると考えられる。これらの困難はシステムについても言及され、行政や社会といったより広い文脈についても及んでいる。SCにおいては学校についての言及はあったものの、行政システムまでは及んでおらず、これは教師に固有の視点であると思われる。このような違いは、学校という組織の中に組み込まれていること、その後ろにある教育委員会や文部科学省など、業務の母体が異なるためであると考えられる。SCも文部科学省による事業の一部であるが、SC以上に教師は自らの業務が社会の一部として機能していることを意識していると言えるのではないだろうか。

また、「本人」への対応に関しては、[社会性の重視]と[児童への理解]との間に葛藤を抱えている。「本人」の気持ちを大切にしたいと考えている一方で、「本人」と他児の関係]や、[教師と他児の関係]など、クラスという場にいるすべての人物に対して気を配らなければならないため、教師は困難を抱えている。これは、日々クラスを経営し、一人の児童だ

けではなくクラスに所属するすべての児童に対して責任を持たなければならない教師だからこそ抱える葛藤であると言えるであろう。

これらのことから教師自身へのサポートを重要視しており、SC に対して期待を抱いている。しかし、その一方で、[SC へのかかりづらさ] を体験しており、ここでも両価的な気持ちを抱えている。

そして、SC グループに比べ、[薬について] や [診断/病名] といった[発達障害について] の言及が非常に多いことも特徴的である。上記の通り日々困難を抱え過ごす中で、責任の追及を教師から逸らし、対応や判断を明確に、分かりやすくしたいという姿勢の表れと言えるのではないだろうか。

また、教師は家庭に対しても不満を抱いており、SC が支援の素材として捉えていたのに対して教師は家庭をやや対立的に捉えている傾向がある。しかしその一方で家庭への理解やサポートも重視しており、両価的な気持ちを抱いていると言える。これは、学校という範囲を超えた幅広い支援を阻害するものと思われ、教師と家庭の距離の取り方の難しさを象徴していると言えるだろう。

そして、教師は自らの実体験やエピソードと交えて議論を展開させていくことが最も特徴的であったと言える。日常的にさまざまな困難を抱え、問題を抱えた児童のみならずクラスという単位そのものを相手に日々を過ごす中で、それらの体験と照らし合わせる形で思考することでよりリアリティのあるものとして問題を受け止めようとする姿勢の表れであると言えるであろう。また、日常的に抱える困難をこのような場で語ることによって、辛さを共有し、あるいは発散するといったカタルシスの効果を同時に生んでいるのではないかとも思われ、教師が業務における困難さを日常的に抱えこんでいるという現状を表しているという見方もできるであろう。

以上をポイントとしてまとめると、「教師は日々のクラス経営に対して多大な困難を抱えている」、「家庭を対立的に捉えている」、「発達障害に対して関心を強く持っている」、「一人ひとりを見ることと社会性を重視することに葛藤を抱えている」、「教師自身へのサポートを望んでいる」、「実体験を基に考える」ということが教師の視点であると言えるであろう。

3-4-3 合同グループについて

このグループにおいては、SC と教師の両者がそれぞれの立場や考え方について質問や確認を行っていることが特徴的である。他職種で話し合うという状況において互いが思いのままに議論を進めるのではなく、それぞれの考え方や視点を明らかにし、協働の可能性を模索していった結果であると言えるであろう。そして、その結果、特に教師の側に新たな気づきが表れている。それは、主に SC が持つ「長期的に見る」、「情報を収集して問題の背景を見ようとする」視点についてであり、「なんか今聞いてて、家庭環境であつたりとか、親子の関係とかいろんな今までの成長の過程とかを聞くって言ってたじゃないですか。あ

あ絶対俺しないなと思って、そこまで。ああそっか、そういうとこまで考えてこういう情報が見えてくるんだなって思って」(E)という言葉や、「でも今聞いててすごい思ったのは、こういったケースがありますってなったことの背景とかそれまでの経緯とか環境についての情報を集めることの大切さっていうことが今すごい感じましたね。」(F)という教師の側の言葉が象徴している。

さらに、〔実体験〕を伴った[教師の抱える困難]はここでもやはり語られているが、それに対して SC は〔教師へのねぎらい〕という形で応じている。これは、SC が持つ「教師へのサポートを重視している」という視点の発露ではないかと考えられる。さらにそれは SC の自己開示へとつながっていき、[支援者の苦難]という形で共有される。さらに、教師から SC に対して〔教師へのサポートのニーズ〕が直接的に伝達されている。これにもやはり SC はねぎらいの言葉を多くかけており、教師へのサポートという姿勢を取っている。

各グループでの話し合いと同様に、〔連携の必要性〕や〔協力の必要性〕は話題に上がっており、同様にそれを阻害する要因についてもやはり言及されている。例えば、〔家庭へのサポート〕と〔(家庭への) 対応の難しさ〕との間の葛藤、学校における〔システムへの不満〕などである。

しかしその一方で、「本人」への対応に関しては、〔居場所の重要性〕や〔子どもへの受容的態度〕など、ポジティブで受容的な関わり方を提案するものが増えている。これは「やっぱり我々担任もきつとなにかあったんだろうって思うんですね。いきなりだめでしょ！とはならないとは思うんですけれども、やっぱりその子の心情的な部分を分かってあげられるようにするためには、過去の今までの、1年生からの様子とか、家庭環境とか、兄弟関係とか、友達関係とか、そういったところは大事になってくるのかなって思いましたね。」という言葉が象徴するように、教師が SC の視点を取り入れた結果であると捉えることもできる。また、「え、そういうの助けて下さるんですね？そういうのもどんどん聞いたりとか」(E)、「そこはうまく住み分けというかっていうのも考えながらお願いすることもあるかもしれないですね。」(C)といったような互いの〔立場・役割の違い〕を考慮した上での役割の分担ということが話し合われている。

以上をポイントとしてまとめると、「話し合いをすることにより新たな気づきを得ている」、「協力の必要性を感じている」、「SC は教師をサポートする役割である」、「教師は SC の視点を取り入れている」、「互いの専門性を理解した上で役割分担をしている」という点がこの両職種合同での話し合いの特徴であったと言えるであろう。

3-4-4 視点の違いについて

まず、両職種の視点のポイントをまとめると、SC グループにおいては「徹底的に情報収集し、情報不足が不足していた場合には待ちの姿勢を持つ」、「支援をさまざまな角度から考え、周囲との協力を重視する」、「家庭へのサポートを重視し、支援の素材として捉えて

いる」、「教師へのサポートを重視している」、「目線の時間的な違い（長期的に見るか短期的に見るか）」、「本人」と他児との対応のバランスに対して困難を感じている」という点が固有のものであった。それに対して教師グループでは、「教師は日々のクラス経営に対して多大な困難を抱えている」、「家庭を対立的に捉えている」、「発達障害に対して関心を強く持っている」、「一人ひとりを見ることと社会性を重視することに葛藤を抱えている」「教師自身へのサポートを望んでいる」、「実体験を基に考える」という点が固有であった。このように先行研究と同様に、両者は異なる視点を有していると考えられる。

特に大きな違いは「情報を収集し、長期的に捉えようとする」視点が SC に固有であり、「発達障害を一義的に考えようとする」視点が教師の固有であるということである。また、「家庭をサポート資源である」と SC が考えているのに対し、「家庭を対立的に捉える」のが教師である。

その一方で、教師は「教師自身へのサポートを望んでいる」のに対し、SC は「教師へのサポート」を重視するなど、互いに相補的である視点の違いというものも存在した。

また、両者とも「目線の時間的な違い（長期的に見るか短期的に見るか）」、「本人」と他児との対応のバランスに対して困難を感じている」、「一人ひとりを見ることと社会性を重視することに葛藤を抱えている」といったように、二つの考え方の間に葛藤を抱えているという共通点があることが明らかになった。

3-4-5 視点の共有、取り入れ

合同での話し合いの際にも上記のような視点の違いは表れている。しかしそれ以上に注目すべきは教師の側に新たな気づきが表れ、さらに視点の取り入れがなされているという点であろう。さらに、それぞれの視点を相互に押し付け、あるいは気付かないままに進むのではなく、お互いの視点や役割を理解した上での役割分担がなされている。

つまり、話し合いをすることによって相互の理解が促進され、さらにお互いの立場を理解することにより住み分けが可能になっているのである。視点を変化させるのではなく、理解し合った上で共有するという点は本研究で新たに得られた知見であると言える。

3-4-6 研究 1 の問題点

以上、SC は「情報収集を重ね、長期的な視点を持つ。また、周囲の人物を支援の素材として捉え協力を重視する。そして、教師に対するサポートを行おうとする」という視点を持ち、教師は「自らの負担が軽減されることを望んでいる。また、実体験を基に捉え、発達障害に関して関心を示す。そして、子ども一人ひとりを見ることと社会性を重視することの間に葛藤している」ということが明らかになり、また、両職種で話し合いが行われた際には、「相互の理解が促進され、さらにお互いの立場を理解することにより住み分けが

可能になっているのであり、視点を変化させるのではなく、理解し合った上で共有する」ということが明らかとなった。

しかし、一見すると話し合いをすることによって両者の立場の違いがプラスの方向に動いているように見受けられるものの、実際にはそこまでスムーズに連携が可能になっているわけではないのではないかと考えられる。本研究では、より現実に応じた形で両職種の視点を捉えるために、現実には起こりうるケースを想定し、複数人での話し合いという形で聞き取り調査を行っている。しかし、やはりそれでも現実の学校場面とは隔たりがあることが予想され、実際の場面でそれぞれがどのような困難を抱えているかということにも注目をする必要があると考えられる。また、今回視点のちがいが生み出されていることは明らかになっているが、ではいったいなぜそのような違いが生じるのか、それら視点の違いが生まれる背後にはいったいどのような要因が関係しているのかについてはこの研究 1 からだけでは明らかにすることは困難であろう。そして、実際の場面でも感じているそのような違いを各人はどのように受け止め、それを協働につなげているのかといったことにも触れる必要があるものと考えられる。

これらの疑問に対する答えを明らかにするためには、個人に対してインタビューを行い、各人が持つ主観的な体験に目を向けることが必要であると考えられる。そのため、研究 1 では明らかになっていない部分に焦点を絞り、個人に対しての聞き取り調査を研究 2 として行うものとする。

また、高嶋ら（2007）によれば、非行など、学校という枠を越えた場での行動が問題になっている事例では、“学校現場における”職種による視座の特徴が出ないという結果が示されており、研究 1 においてもそのような点が見られるかを検討するために学校内外で生じる問題行動の二つのケースを提示した。しかし、一部そのような言動はあったものの、全体としてそのような傾向は見られなかった。これには、話し合いの中でケースをまたいで議論が進むことが多く、個別のケースについての議論ではなく一般論になってしまっているという反省点が挙げられる。一度の話し合いで二つのケースを扱うのではなく、一度区切って話し合いを二度に分けるといったような工夫が必要であったと考えられる。

4, 研究 2

4-1, 目的

グループではなく個別にインタビューを実施し、それらの話し合いについて各人がどのように体験していたか、また視点の違いが生み出される背景にはどのような要素があるのか、そして、連携がうまくいった状態とはどのような要因が働いている時であるかということ明らかにすることを目的とする。

4-2, 方法

調査時期

2014 年 11 月から 12 月にかけて、5 回にわたり行った。

調査場所

都内のカフェテリアにて行った。

参加者

研究 1 において両職種合同での話し合いに参加した 5 名 (A, B, C, E, F) であった。各人の詳細については、研究 1 と同様のため省略する。

手続き

参加者に対して、筆者がインタビュイーとなりインタビューを行った。インタビュー内容は半構造化面接であり、筆者があらかじめ用意された項目にそって質問をするが、その中で重要だと思う点についてさらに発展して質問をするという形で行った。インタビューにかかった時間は平均して 25 分程度であった。あらかじめ用意されたインタビュー項目は以下の通りであった。

- ・同職種で話し合いをした際の感想
- ・他職種合同で話し合いをした際の感想
- ・両職の連携を阻害している要因はなにか
- ・連携の際にやりづらさを感じるのはどのような点か
- ・何を以て「連携がうまくいった」と言えると思うか

インタビュー内容は全て録音し、後に文字起こしをしてデータを作成した。さらにそのデータに対して SCAT を用いて質的な分析を加えた。

SCAT とは、Steps for Coding and Theorization の略語であり、大谷（2008 ほか）により提唱された分析手法である。SCAT とは、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに<1>データの中の着目すべき語句<2>それを言い換えるためのデータ外の語句<3>それを説明するための語句<4>そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく 4 ステップのコーディングと、<4>のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である。大谷（2011）によれば、この手法は比較的小規模の質的データの分析にも有効である他、明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手しやすいという。このような、小規模のデータに適用でき、分析手続きが明晰であるということ SCAT の特徴に着目し、本研究では採用している。

なお、この研究 2 は研究 1 と同様、首都大学東京研究安全倫理委員会（南大沢キャンパス）より承認を得た後に行っている（承認番号 26-39）。

4-3, 結果

SCAT に基づき、一人ひとりのインタビュー内容を上記の通り 4 ステップに渡って段階的に分析し、各発話内容において主要なものとなるテーマ・構成概念を導き出した。それを基にして、ストーリーライン及び理論記述を作成した。ストーリーラインとは、「データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を、テーマ・構成概念を紡ぎ合わせて書き表したもの」であり、理論記述とは「ストーリーラインを断片化し、“このデータから言えること”を端的に表したもの」である（大谷，2008）。本文では、それぞれのストーリーライン及び理論記述についてのみ以下に示す。SCAT の分析過程を示したワークシートを付録として巻末に記載している。なお、下線部は SCAT 法により生成されたテーマ・構成概念を示している。

A さん

同職種での話し合いの際には、勤務地の地域性や SC の個性（経験，背景など）が子どもへの対応に影響を与える各種の違いに考慮している。特に、経験の少なさによって判断に差が出るということに対して不安を抱いている。教師との協働の際には、目標は同じであるものの、そのための行程に違いがあるなど、同じ視点・異なる視点があることを意識している。教師との違いとしては、関わる時間や、即時的な解決策と言った求める対応が異なるということを挙げている。しかし、関わる時間が短いことに関しては、子どもとの距離を保てるといったメリットを感じている。その一方で、問題が起きたその時に関わることができないというデメリットも感じており、限られた時間での対応を念頭に置いている。また、問題に対して、SC は長期的な予測をする一方で、教師は現場での瞬間的な対応を求

められるような切迫した状態にある。また、職員室において SC に相談するということはクラスに問題があると周囲からみなされるという、教師が SC にかかることのマイナスイメージを危惧しており、SC への理解に時間がかかると感じている。しかし、教師からの理解が働きやすさにつながると感じている。教師からの理解には前任者等の過去の対応が与える影響が大きく、時間をかけて変えてくという姿勢を持っている。また、理解がされづらい要因としては SC の仕事の自由度の高さが影響しているものと思われる。教師と同様、子どもたちからの理解の不足も感じている他、子どもに対するマイナス要素があることを自認している。教師との連携に関しては、教師を主体として、情報の共有と役割分担をすることが重要であると捉えおり、限られた時間の中で一週間の間に教師に必要な対応を考えているが、時には心理的な対応が学校には適さないこともあるという体験もしている。連携の阻害要因としては、授業に入った際に SC が「本人」の周囲の児童に影響を与えてしまうなど、教員への配慮からくる SC の動けなさという問題が挙げられる。しかし SC と教師の関係がないと仕事ができないと、関係性を重要視しており、関係作りのために雑談や気遣い、感謝の意を伝えることなどを意図的に行っている他、自身の対応に不安を感じている教師に対するフォローをしている。

以上が A の発話内容から導き出されたストーリーラインであり、そこから考え出される理論記述は以下の通りである。

- ・話し合いの際に、各人の背景を気にしている。
- ・SC に固有の時間的制約にはメリット・デメリットがあると感じている。
- ・SC は長期的な視点を持ち、教師は瞬間的な対応を求めている。
- ・教師から SC へのイメージや理解が多きく影響する。
- ・SC が関わることで子どもに与える悪影響について危惧している。
- ・教師に配慮するあまり動けなくなることがある。
- ・情報共有や役割分担など、教師との関係性を重視している。

B さん

同職種との話し合いの際には、バックグラウンドの違いから、周囲の出方を伺う。問題に関しての情報収集の必要性を感じており、原因・背景を探り、全体像を把握するということが心理の専門性であると考えている。教師との話し合いの際には待ちの姿勢をとり、教師の気持ちを汲むことで自己の発言を組み立てていく。教師と SC の視点の違いは意識しているが、それぞれの視点の必要性を感じており、SC の役割を伝達したいという望みを持っている。教師との違いに関しては、個人を相手とするか集団を相手とするかという差を挙げており、一人一人への理解の重要性と他児への影響という個人対集団の葛藤を抱いている。それらを背景として、教師との関係の中で立場の違いからくるもやもや感を抱えることがあるが、それでもやってくしかないという葛藤への受容も持ち合わせており、もやもや感を持つことは自然であるとしてとらえている。教師に関する理解として、教師は即時的な

解決策を渴望しており、それが抱えきれなさに繋がり、苦しみによる責任転嫁へと導くと考えている。そして、そういった教師の対応を想定し、SC自身も抱える必要性を感じている。また、苦しい時ほど解決策を求めがちな教師に対して連携のタイミングの難しさを感じているが、そのような時にも教師のネガティブな気持ちへの理解を示し、方向性を共有し、共に試行錯誤を重ねていくという姿勢を持っている。SCは個人を見るということに専門性を持っていると自負する一方で、教師も個人を見たがっているが集団の中ではそれができないという教師の葛藤も理解している。そのような教師に対してSCの専門性だけを押し出してはいけいわけではないと、専門性の使い時を見極めている。その一方で、教師に流されず、配慮しつつも伝えるべきことは伝えるというSCとしての意志をもっているが、伝わりきらないもどかしさもまた感じている。また、学校がどの程度SCを重要視しているかといった学校側からの受け入れ態勢によっても教員との関わりは変化すると考えている。教師とSCの連携ということに関しては、それぞれは同じ目標を持っているが役割は異なる存在であると捉えており、目標の共有と役割分担をきちんとすることなど、子どもより大人の関係性をより重視している。失敗しても共に振り返り検討をするなど、子どもへ与える影響という結果より協働していく過程を強調しており、大人がうまく連携をとればそれにより子どもも変化するものであるという意識を持っている。

以上がBの発話内容から導き出されたストーリーラインであり、そこから考え出される理論記述は以下の通りである。

- ・話し合いの際には各人の背景を気にして、待ちの姿勢をとる。
- ・支援にあたり、個人対集団の葛藤を抱えている。
- ・もやもや感を抱えることがあるが、それを受容することが大切であると感じている。
- ・教師の苦しみや欲求に対して理解を示している。
- ・専門性の使い時など、SCとしての意志を強く持っている。
- ・役割分担と情報共有をし、共に試行錯誤をすることが重要であると感じている。
- ・子どもより大人同士の関係性を重要視している。

Cさん

同職種の話し合いの際には、SCの背景の違いや経験年数の違いからくる問題への見方の違いを意識している。教師との話しあいの際には、自分の体験に基づいて支援策を考えようとするが、学校の体制が異なることや、相手を知らないということに難しさを感じ、関係作りのために待ちの姿勢をとる。そして、教師からの自己呈示により関係作りが促進されると考えている。また、子どもへのサポートは教師との関係性によってうまくいくと感じており、SCとしての身の振り方を意識している。その一方で学校場面では教師と意志疎通ができないもどかしさや、変わらない学校の体制へのもどかしさを抱えている。しかし、より良い協働のために視点を転換させたり、冷静に振り返るなど、SCが率先して変化し自分にできることを探求している。SCと教師の知識のずれを感じているが、変わらないもの

に嘆くのではなく、アプローチすべき個所を模索する。教師は見立てる力が弱く、問題を把握する能力に違いを感じており、支援の方向のずれを体験することがある。また、教師に SC の支援の方向を決められるなど教師からの圧力もあり、教師との関係性のもどかしさを感じている。SC は本人の成長を意識し、見守るという姿勢を持っているのに対して、教師は対応を急ぎすぎ、待つことができないという違いがあると感じており、さらにそういった即時的な対応が子どもに与えるマイナス影響についても危惧している。そのような中で意志疎通を試みるものの、うまく通らないもどかしさを感じたり、教師から SC の行動の制限をうけてしまうという困難を感じているなど、教師の意向に沿うことの難しさを抱えている。しかしその一方で、教師の子どもに対する強い気持ちや、教師が一人に対応する困難さ、目先の解決を求めざるを得ないということにも理解を示しており、すぐにできることを模索するなど教師のニーズへの応答も試みている。しかし、それでも教師の意向とのギャップに悩まされることは多々体験している。保護者への配慮も含め、関係者の足並みを揃える必要性を強く感じており、さもないと大人自身にも悪影響を与えることを指摘している。支援の主体は子どもである一方で、それぞれの関係者の気持ちへの配慮も必要であり、難しさをしている。連携においては、そのような違いがあるのは想定内であり、考え方の違いを受容し、目標・方向性を一致させることが必要であると考えている。急ぎすぎる学校へ待ちの姿勢を取り、タイミングを見計らって冷静に振り返ることで共通点を探求しようとする。そういった待ちの姿勢の結果として支援の流れが合流することを期待している。

以上が C の発話内容から導き出されたストーリーラインであり、そこから考え出される理論記述は以下の通りである。

- ・話し合いの際には各人の背景を気にして、待ちの姿勢をとる。
- ・支援にあたり、個人対集団の葛藤を抱いている。
- ・もやもや感を抱えることがあるが、それを受容することが大切であると感じている。
- ・教師の苦しみや欲求に対して理解を示している。
- ・専門性の使い時など、SC としての意志を強く持っている。
- ・役割分担と情報共有をし、共に試行錯誤をすることが重要であると感じている。
- ・子どもより大人同士の関係性を重要視している。

E さん

同職種での話し合いの際には、働く場所や地域によって子どもに対する見方が変わることを実感している。SC との話し合いでは、自身が即時的な対応をしていたことを振り返りつつ、SC の意見を聞くことによって新たな気付きを得ている。しかしその反面、現場における困難さから目先の解決を渴望しており、長期的な見方がいいと理解してはいるもののそれができないという、視点の違いへの葛藤を抱いている。その背景には、クラスの経営の困難さや、一人にかけられる時間の少なさという要因があり、子どもとの関係作りの難

しさも日々実感している。子どもから理解されないことの苦痛も経験しているが、他の教員からのサポートにより解決することもある。担任ではなく他の教員が関わることについて、子どもとの距離感が保てるといったメリットを感じており、経験の違う教師の対応を見ることで新たな学びを得ることがある。SC に対しては判断力の早さなどポジティブなイメージを持っているが、長期的な目線や短期的な目線といったような支援の時間感覚が違うことを新たに気付いている。そして、長期的に見るにしても今できることをステップで提示して欲しいというような具体的な支援を求めている、具体策が出ないことには戸惑いや不満を感じている。また、教師と SC の関わり方の時間的な違いから、SC の勤務体制に疑問を抱いており、時間がなければ関係作りができないのでは、と感じている。しかし、連携においては、一人一人を見ていくという SC の専門性に期待を抱いており、そういった専門性を活かして教師の負担を軽減して欲しいという要望も持っている。さらに、関係作りを促進させる要素として、雑務や専門外の活動を求めている、お客様ではなく学校の一員としての立場を求めている。その背景には学校や教員が人手の足りなさを感じているという問題がある。さらに、SC がクラスに入る際に悪影響を与えてしまう場合もあるということや、SC は部屋に引きこもっているイメージがあるということからも、開けた人間関係を構築し、担任の要望に沿うような行動をすることも期待している。

以上が E の発話内容から導き出されたストーリーラインであり、そこから考え出される理論記述は以下の通りである。

- ・話し合いの際には、地域性や働く場所による違いを意識している。
- ・SC の視点に新たな気づきを得たが、やはり目先の解決を望んでおり、葛藤を抱いている。
- ・クラス経営の問題など、子ども一人一人との関係作りに困難を抱えている。
- ・子どもとの距離感を保てることをプラスに捉えている。
- ・SC と教師では支援の時間感覚が違うことに対して、具体策を提示することを求めている。
- ・SC には、教師の負担を軽減させる役割を求めている。
- ・雑務や専門外の仕事を通して、SC との間に開けた人間関係を築くことを望んでいる。

F さん

同職種との話し合いの際には、他者の視点を取り入れ、自己の体験と照らし合わせる。自己の体験に置き換えることで、危機管理意識を常に持つように心がけている。SC との話し合いにおいては、SC が持つ教育者とは違う専門性に関して新たな気づきが得られ、問題を持つ子どもへの対応の困難さに対する助言を得られたことに満足感を抱いた。また SC が抱える困難も理解しており、どう関わればいいのかという関係作りの具体策に関しても思いを巡らせた。専門性の違いについては、教師はクラス経営の負担が大きく子どもの心理的な面へのサポートは難しいという教師の立場や役割といった要因が背景にあり、それに対して SC との役割分担することや、SC が教師の補助的な役割を担うことを望んでいる。しかし、実際には授業の流れを SC が乱すという体験をしており、不満を抱いている一方で、

授業中の様子こそ見て欲しいという葛藤を抱いている。集中力を持続させることは難しく、一度中断された場合には強く指導するという対応をとっている。そして、SCにも子どもとの距離感を保ち、時には不適応な行動に対して注意するなど指導をすることを求めているが、その一方で規律に重きを置きすぎるということは子どもに制限をかけてしまうことに繋がるとも考えており、やはりここでも葛藤を抱えている。SCが環境に働きかけるという専門性に気付き、そのような捉え方をしようというSCの視点の取り入れを試みているが、環境に働きかけることに関しては家庭の事情への配慮などから難しさを感じている部分もある。クラスに問題のある子どもがいない時にはSCと関わることなく、SCを問題がある時に関わる相手であると捉えているが、SCに相談すると負担が軽減するなど、SCへの相談の意義を実感している。また、教師が把握できていないことや、教師が知らない子どもの様子など、互いの情報の共有を求めている。支援に関しては、様子を見るというSCの待ちの姿勢から、特効薬はないという教師自身の待ちの姿勢も得ている。特別支援の関しての会議が開かれることに関して、情報を共有し学校全体の方向性が定まることで、教師の孤立が予防できるという意義を見出している。SCのとの関わり方としては、限られた時間を活用し、長い目でとらえ、共に試行錯誤を繰り返していくことが理想であるとしている。

以上がFの発話内容から導き出されたストーリーラインであり、そこから考え出される理論記述は以下の通りである。

- ・話し合いの際には他者の視点を取り入れ、自己の体験と置き替える。
- ・役割分担を重視しており、SCに対して教師への補助的な役割を求めている。
- ・SCの対応に葛藤を抱いており、子どもと距離感を保って欲しいと感じている。
- ・SCの視点の取り入れを試みるが、環境に働きかけることに関して難しさを感じている。
- ・互いの情報の共有を求めており、待ちの姿勢をとることを意識している。
- ・学校全体の方向性が定まることで、教師の孤立が予防できると感じている。

4-4, 考察

研究2では、グループではなく個別にインタビューを実施し、それらの話し合いについて各人がどのように体験していたか、また視点の違いが生み出される背景にはどのような要素があるのか、そして、連携がうまくいった状態とはどのような要因が働いている時であるかということを明らかにすることを目的とした。

インタビューは個人に対して行い、一人ひとりについて分析を行ったが、本研究の趣旨に沿い、SCグループと教師グループに分け、グループ内、あるいはグループ間においた見られた共通点や差異をまとめることで考察を試みたい。結果の理論記述を基に、SCと教師、そして全体に分け考察していきたい。

4-4-1, SC について

三者の語りから得られたストーリーライン及び理論記述を統合すると、まず、話し合いの際には、三者とも他人の背景（勤務地や経験など）を気にしている。そしてB、Cの二人は相手の出方を伺い、待ちの姿勢をとっている。これは、問題に取り組むに当たって情報の不明瞭さに対して問題意識を持つSCならではの姿勢と言えるであろう。問題に対する背景だけでなく、それに取り組む人物に対してもSCは情報を集めようとしていると考えることができる。

また、それぞれが感じている連携を取りづらくしている要因として、B、Cは一人ひとりを見ていくことがクラスという単位の中ではできないという葛藤を挙げている。その背景としては、特に教師はクラス経営そのものに困難を与えており、一人の児童に時間を割くことができないという要因を挙げている。そして、そういった教師の抱える困難に対し、もやもや感や否定的感情を抱くことはあるが、それらを受容し、教師の抱える苦しみや欲求に対して理解を示すことを重要視している。また、同じくAはSCは長期的な視点を持ち、教師は瞬間的な対応を求めていることをSCと教師の違いであると述べ、その違いへの対応に困難を感じている。この違いの背景もやはりクラス経営の困難さがあると見ており、日々対応を迫られる教師は即時的な対応を求めるのは仕方のないことであると理解を示している。

つまり、SCが感じている教師との違いは「支援の時間的な違い」と「個人対集団の違い」の二つに大別できると言えるだろう。そして、本研究から言えることは、SCはその背景を立場の違いとして理解し、日々困難にさらされる教師に対して受容と理解を示す気持ちを抱いているということである。語られる内容もSC側ではなく教師の視点から語られることが多く、SCは支援において教師を主体として考えているということが言えるのではないだろうか。

そして、理想の連携に関して、三者とも、情報共有や役割分担など教師との関係性が重要であるという見方を示している。直接的な児童への対応や問題の解決といったことではなく、両職種の関係性を重要視していることが特徴的と言えるであろう。そして、関係性を持てば直線的に支援がうまくいくわけではなく、葛藤やもやもや感を抱えながらも共に試行錯誤していくことが必要であると語っている。つまり、支援の結果ではなく、その過程にこそ連携の意義があるという見方をしていると言えるのではないだろうか。そしてその際に、SCが関わることでクラスに与える悪影響や、専門性の使い時といったことなど、SCとしての態度にも気を配っており、それもやはり授業や教師への配慮という形で語られている。これも上記と同様にSCは支援において教師を主体として考えているということの表れであると言えるだろう。

つまり、SCは「情報を共有した上で役割分担をし、教師を主体として試行錯誤をする」という支援の過程こそが理想の連携であると捉えていると言えよう。

4-4-2, 教師について

話し合いの際には、地域性を意識する者と自己の体験と置き換える者とに分かれる。この自己の体験と置き換えるという発言は研究1の結果とも対応しており、教師に特有の態度であると言えるのではないだろうか。

また、子どもとの距離感について両者とも言及しており、児童と適度な距離感を持つことを自身やSCに対して求めている。特にFはSCが児童に対して受容的に関わるあまりに大人と子どもという線引きが曖昧になってしまうということを危惧している。しかし、その一方でEは児童と距離感を保てることが児童との関係においてはプラスになるという意見を述べている。これら児童との距離感を意識した意見はSCの側には見られない。つまり、児童との距離感を意識しているということが教師に固有の視点であると言えることができるが、この背景にはやはり日々クラスにおいて児童と関わるという教師の立場が影響しているものと考えられる。SCはその勤務体制の違いから、児童と実際に関わる時間は教師にくらべごくわずかであるが、教師は勤務の中でほとんどの時間を児童と共に過ごしている。その中で児童との距離感を意識せざるを得ないのであろう。

また、研究1ではSCの立場や考え方に対して新たな気づきを得、視点の取り入れも見られたが、個別のインタビューではやはり目先の解決を望んでしまう、環境に働きかけることに難しさを感じるといった意見が述べられている。これは現実から離れた話し合いの場と実際の学校場面とでは実状がことなっているという研究1の問題点を表しているものと思われる。そしてその背景には上記と同じく時間が足りない、児童全体を見なければならぬという教師の多忙さが大きく影響していることが考えられる。しかしこれらはSCの視点への否定的な意見としてではなく、SCのような見方をすることが児童のために良いということを頭では理解しているが、実際にはそれを行うことが難しいという葛藤の形で体験されている。そして、そういった葛藤に対して、例えば長期的に見るにしてもその中でスモールステップに分け今できる具体的な対応を指示することや、環境に働きかけるのが難しい教師への補助的な役割というように、困難を解消していくための要望を提案している。立場の違いから批判をするのではなく、それを打破するための策を教師は意識していると言う事が出来る。この教師からの意見は、SCが教師と協働を進める際には貴重な意見になると言えるのではないだろうか。

そして、理想的な連携に関して、教師も同じく情報の共有や関係性の構築を重要視している。具体的な役割として、教師の負担を軽減させる役割を求めており、情報を共有し支援に関わるもの全体が同じ方向を向くことで教師の孤立が予防できることを期待している。つまり、教師の抱える困難への補助的な役割を教師はSCに対して求めているのである。また、SCの側とは対照的に、教師は児童への直接的・具体的な対応を求める傾向が認められ

る。いずれにせよ、支援に関わる大人同士の関係性にかかなりの重点を置いているということが共通している。

以上のことから、教師が考える理想の連携とは、「情報共有をすることで関係性を構築し、具体的な対応についての指示を得ることで教師の負担が軽減される」状態であると言えるだろう。

4-4-4, 全体を通して

以上、両職種のインタビュー内容を通して連携の在り方について考えてきたが、共通していることはどちらも関係性を非常に重要視しているということである。特に情報共有や役割分担を必要不可欠なものと感じており、全員がそれについて言及している。つまり、連携や協働という言葉は児童の問題解決のためではなく、教師の負担の軽減やSCの動きやすさという、支援に関わる大人たちの働きのために必要なものであると考えられる。

しかし、それらを阻害する要因として教師の多忙さやSCへのかかりづらさと理解のなさ、SCの時間的制約といった要素が挙げられているわけであるが、それらをどのように取り除き、連携に適した環境を作り上げていくかについて考える必要があるだろう。それを、以下に研究1と研究2を統合することで考察していきたい。

5, 総合考察

5-1, 先行研究との比較

まず、本研究で得られた知見と先行研究との対応について見ていきたい。まず、高嶋ら（2007, 2008）の研究からは、心理臨床家は相手の内面や環境を推測することに努め、保留するという視点を持つということが明らかとなっている。本研究においても、SCは情報収集を徹底し、待ちの姿勢を取るという知見が得られており、研究結果と一致している。また同様に、教師においては指導や解決といった比較的明確なアプローチを求める視点を持つとされている。やはり本研究においても、教師は具体的な対応や指導法を求める面が見られ、これも先行研究と一致するものであった。

また、武井・水野・市川・西口（2013）は、SCが学校での相談活動においてどのような不満や問題点を持つかについて調査した中で、勤務日数や時間が少なすぎることや、学校側からSCの職務が明確に指示されないこと、児童生徒が卒業した後の直接支援ができないことなどを挙げている。勤務時間による葛藤は本研究でも語られており、SCが勤務する中で働きを困難にする要因として考えられるが、しかし同時に本研究ではそれにより児童や学校と距離を置くことができるというプラスの面についても語られており、問題として取り扱うべきかということに疑問が残る結果となった。また、児童が卒業した後に直接支援ができないという問題に関して、本研究では中学校への引き継ぎや申し送りという長期的な目線と他機関との連携という方法を通して解決策を提案していると言えるだろう。

また、本研究では教師がSCからのサポートを強く求めていることが明らかになっており、吉澤・古橋（2009）による「教師自身の意識は教師援助という役割をSCにあまり期待しておらず、むしろ学校の問題は教師自身の手で解決すべきである」という意識はこの十数年間で大幅に変化し、現在では「教師は互いの専門性を活かしながら協働して生徒の支援にあたり、特にカウンセリングの面ではSCの専門性を認め、力を発揮してもらいたいと考えている」という研究結果を支持するものであると考える。

5-2, SCらしさ

以上のように先行研究や本研究で得られた知見を統合することにより、SC自身が考える「SCらしさ」というものを浮き彫りにできるのではないだろうか。すなわち、本研究では徹底した情報収集と待ちの姿勢、そして教師への援助という要素がキーワードとして挙げられるが、これらこそが本来的にSCの持つ役割であり視点なのではないだろうか。序論にて列挙したとおり、SCには数多くの役割が期待されている。しかし繰り返し強調するように、SCの業務はクライアントとSCの二者関係だけで完結することではなく（本間・米山、

1999), 教師や保護者との連携を迫られる。そしてそのように周囲と連携する際には問題を概観し「見立てる」ことが必須となろう。

今回参加した SC はそれまでの来歴や心理学的背景はさまざまである。その理論的な枠組みから、精神分析を基としている者と認知行動療法的な考え方を持つ者では問題に対応する際の姿勢は異なるものと思われる。しかし今回の調査ではそのような学派による見方の差は表れていない。つまり、学派を超えた普遍的な SC の姿勢として、上記のような考え方があると言えるであろう。

また、見立て、教師と連携をしていくが、実際に児童に対して直接的に SC が関わるような意見が出てきていないということも特徴的である。SC は、クラスという単位の中における支援にあたっては、直接的に児童と関わることはあまり想定しておらず、クラスに入るとしても観察をするためであると考えている。日常的に児童と関わるのは教師であり、児童に働きかけるよりもむしろ児童への教師の対応の仕方を改善するほうが有効であると考えているからではないだろうか。

以上、先行研究および研究 1, 研究 2 の結果から、本研究では SC に固有の視点や役割とは「徹底的に情報収集をし、見立て、教師を援助しようとする」ことであると定義する。

5-3, 教師の困難

本研究の中で教師から語られたことは、やはり現場における教師が抱える困難さというもの为主であったと言えよう。週に一度数時間程度しか来校しない SC に比べ、教師は日々クラスを運営しなければならず、その負担を甚大なものであると考えられる。また、一人ひとりの対応だけでなくクラスにいる数十人を一度に相手しなければならず、即時的・瞬間的な対応を求める気持ちは募っていく。このことから、教師に対するサポートを行うということは学校における支援を行う上で非常に大きな役割なのではないかと考えられる。

しかしその一方で、児童の気持ちや内面を大切にするような発言や、児童の居場所作りを重んじるなど、指示的な対応だけではなく子どもに対する受容的な側面も持ち合わせていることが明らかになっている。A が「やっぱ皆さん目的は一緒なんだなっていうのは思いましたね。」と述べている通り、児童に対して支援を行い、より良い学校生活を提供したいという気持ちはどちらの職種にも共通していると言えるだろう。しかしそのアプローチの違いにより、連携が困難に感じることも数多くあるのである。

アプローチが異なる背景には、やはり教師の置かれている立場というものが非常に大きく影響していると言える。SC は教師との視点の違いが起きる背景として支援の時間的な違いと個人対集団の葛藤を挙げているが、それはまさに教師の置かれた立場を象徴している。

また、教師は、当然のことであるが、児童に対して直接的に関わり、指導をする。その中で対症的なアプローチを求めることはいわば自然の流れであるともいえるだろう。

つまり、本研究から言えることは、「教師は日々のクラス経営や多忙さの中で、児童への即時的な対応と自らへの援助を求めている」状態であると言えるだろう。

5-4、意見の違いを超えて

以上のようにやはり本研究でも先行研究で見られたような視点の違いというものは存在した。その他にも、多数意見が異なる点は見出されている。しかし、それらは必ずしも互いに阻害する要因として働いているわけではなく、お互いに補いあっているようなものも見られる。例えば、研究1から、教師は「教師自身へのサポートを望んでいる」のに対し、SCは「教師へのサポート」を重視するといった結果が得られており、まさに互い呼応し合うような意見が見出されている。

そして、話し合いを通して互いの視点を取り入れ、新たな対応を考えていくような動きも生まれている。もちろん、それも容易に行えるものではなく、互いの見方が必要であると分かった上で、現実的な制約からそれができないというような葛藤を抱えることも少なくないということが本研究の結果からも明らかになっている。

しかし、それに対してSCはもやもや感を抱えつつも、葛藤はあっても当たり前のことであり、そのもやもや感を受容することが必要であるという見方を持つ者もあり、三者とも教師の置かれた立場に理解を示している。そして教師もSCに対してさまざまな期待を抱いており、いくつかの具体的な案を提示しながら連携の可能性を模索していると言える。また、一見足並みが揃っていないように見える時でも、その中で共通する視点が存することを指摘する声も本研究では聞かれた。

先行研究によっても本研究によっても視点の違いは生じているということは疑いなく言えるであろう。しかし、それを必ずしも阻害要因もしくは対立を生む要因として捉えるのではなく、その中で共通していることや、それらを乗り越えて協働する方策を探求する姿勢が求められていると言えるのではないだろうか。

5-5、視点の違いではなく「立場」の違い

また、これら視点の違いに対して、両職種の語りから、どのような背景からそれらの違いが生じるのかについても考察することができる。すなわち、視点の違いが生じる背景にはそれぞれの「立場」の違いがあるということである。

SCの語りからは教師の多忙さやクラス経営に対する困難さへの理解が見出され、教師からはやはり同様の苦難を抱えていることが語られる。Eの語った「子どもためを考えると、過去も未来ももっと考えて話もたくさん聞いて、長期的スパンで行く方がいいなって頭では理解するんだけど、そうしたいなって自分もいるけど、でもやっぱあの後現実に戻って自分が仕事してると、やっぱり、そこまで考えるのはすごく負担があるってなっちゃうか

ら、根本的な解決にならないけど、とりあえず今をどうにかこう、よくしていこうっていう風に思っちゃう」という言葉がまさにそれを物語っていると言えよう。研究2の結果から、SCが感じている教師との違いは「支援の時間的な違い」と「個人対集団の違い」の二つに大別できるということが明らかになったが、これはそのまま与えられた役割の違いや勤務体制を含めた職種そのものの違いであると言い換えることができるだろう。SCは週に約一度程度しか来校しないが、その時間的制約に関しても、児童や学校と距離を保つことができるというプラス面も本研究では語られている。また、「教師は担任を持っている」や「年度内」という時間的意識があるであろうが、SCは研究1からも分かる通り、そのような学校内における時間的制約には捉われていないと思われる。また、SCがそれぞれ学んできた心理学的な背景はそれぞれ異なっているけれども、心理学に共通の視点として「個人に対して援助の方法を考えていく」といったような点は存するであろう。

つまり、「子供と距離感を保ち、年度を越えたより長期的な視点で考えることができる」SCと、「日々児童と接しなければならず、担任をしている間という期間しか関わることはできない」教師とでは、「支援の時間的な違い」が生じることは何ら不思議ではないと言えよう。また、「一人一人の支援に対してその専門性を持つ」SCと「クラス経営の責任があり集団を見なければならぬ」教師とでは「個人対集団の違い」という視点の違いが生じるのは同様にやむを得ないことであろう。

これまでの研究では単に「視点の違い」や「SC、もしくは教師が抱える不満」というようなことに焦点を当てているものがほとんどである。しかし、その背景には上記のような「立場」の違いがあり、それらを考慮せずに「視点」の違いのみに言及するだけではいたずらに対立を生んでしまう可能性も否めない。それぞれの置かれた「立場」やそれぞれに期待される「役割」が異なっているということこそを理解する必要があるのではないだろうか。そして、そのような「立場」の違いに対してどのように協働を図っていくべきか、本研究の参加者たちは、お互いの役割を理解した上で役割分担をするという方法を全員が挙げている。

5-6, 新たな「協働」の定義

以上、SCと教師の視点の違いやその背景にある「立場」の違いについて述べてきたが、それを基にして、「協働」という言葉に対する本研究なりの定義を行いたい。先に述べた通り、坂本（2013）は、学内連携の定義を「学生との二者関係を超えて、学内関係者と情報共有や協働を行い、共に学生支援を展開する一連の相談活動」としている。しかし、その具体的な内容は示されておらず、また、「連携」を定義する言葉の中に「協働」という語が使用されていることによってむしろ混乱を生じさせているという見方もできるのではないだろうか。

本研究では、情報共有を繰り返すことで互いに支援の足並みを揃え、SCが教師に対して補助的な役割をすることが必要であるということが参加者の語りから明らかになっている。また、結果的に子どもに対してどのような支援が行えたかということではなく、SCと教師が互いに関係性を築き上げていくプロセスが重要であると考えられている。そして、そのために互いの立場を理解した上で役割分担をすることで視点の違いを乗り越えられるのではないだろうかという意見を筆者は提出している。

以上のことをふまえ、本研究においてSCと教師の「協働」とは、「支援のために共通の方向性を見出し、それを遂行するために互いの立場を理解した上で試行錯誤を繰り返していくこと、またはそのための対話を繰り返していく過程」と定義したい。そして、学内の支援においてSCに求められていることは「直接的に児童に働きかける頻度の多い教師に対しての援助を行うことで、間接的に児童を援助する、「環境」に働きかける役割」といえるのではないだろうか。

5-7, おわりに

以上、本研究ではSCと教師の視点の違いを明らかにし、さらにそれを乗り越えて連携を潤滑に進めていく方法を探り、そして新たな協働の意義を見出すことを目的として行った。

しかし、本研究で見出されたことを普遍的なものとして、もしくは一般論として扱うことには無理があるであろう。なぜなら、本研究では、研究1では6名、研究2では5名という非常に少ない人数からしか語りを得ていない。データとしては非常に乏しく、ここから全体へと般化させて議論することはできないであろう。また同様に、参加者の所属する地域にも偏りが生じている。研究2において各参加者が地域が異なることによって考え方や視点が変わる可能性があることを述べているが、本研究においてもそのような要因が影響を与えていることは多いと考えられる。地域差によってSCや教師にどのような考え方や視点の違いが出るかという研究はいまだ数多くは見られないが、それは今後の課題として他の研究委ねたい。

また、本研究の結果がどの程度実際の場面に当てはまるのか、現実的なケースに即して考察することでさらなる発展が生まれるものと思われる。そのためには例えば、本研究の結果を基にしてさらに個別のインタビューを行うことや、一つのケースレポートや事例研究の形で報告し考察することが必要であると思われる。

そして、研究結果の分析についても、本来であればKJ法はきとんと講習を受け、その仕組みを理解した者が実行しなくてはならない手続きである。しかし、筆者は独学で行っている。質的分析はその性質上、分析者の主観を排除できず、分析者ごとに異なった結果が出てしまうことがその批判的になることが多くある。本研究においても、一部を心理学系大学院に通う学生に協力をしてもらうことで客観性の向上を試みてはいるものの、筆者

の主観的な思考が影響してしまっている可能性は否定できない。客観性に関しては疑問が残されたままの結果であると言えよう。

しかし、結果や考察で示したような内容は確かにそれぞれの参加者の語りから得られたものであり、ごく一部の意見ではありながら、実際に現場において実践を重ね、日々様々なことを感じつつ業務を行う者たちの生の声を集約したものであると言えるであろう。客観性に乏しく、ごく一部分の集団に焦点を当てているものではあるが、そのような実際の場면을日常的に目の当りにしている者の声を聞くことにこそ、このようなテーマを持つ研究の意義はあるのではないだろうか。その点において、本研究は数々の先行研究と同様に意義のあるものであったと言えよう。

引用文献

- 本間友巳・本間直樹(1999). 小学校におけるスクール SC の活動過程 - 学校システムや個人への介入とその問題点 心理臨床学研究, **17**, 237-248
- 堀尾良弘(2012). 学校におけるスクール SC の活用とその展望 人間発達学研究, **3**, 53-60
- 今田理佳・後藤正幸・吉川領一・石隈利紀(2001). 生徒支援における専門性を活かした役割分担と連携：学校心理学に基づくスクール SC の実践 教育実践研究：信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **2**, 1-12
- 伊藤嘉奈子(2013). 公立学校におけるスクールカウンセリングの実際と課題 鎌倉女子大学学術研究所報, **13**, 55-67
- 亀山秀郎(2012). 幼稚園における稲作の意義の検討：KJ 法による保育者記録の分析を通して(第1部<特集論文>保育実践と保育環境) 保育学研究, **50**, 276-286
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2013). スクール SC 等活用事業 平成 25 年度予算額 (PDF) 文部科学省ホームページ
- 中野明人(2008). 小学校におけるスクール SC 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
- 大谷尚(2008). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 - 着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き - 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), **54**, 27 - 44
- 大谷尚(2012). SCAT : Steps for Coding and Theorization - 明示的手続きで着手しやすく小規模データにも適用可能な質的データ分析手法 - 感性工学, **10**, 155 - 160
- 坂本憲治(2012). 教職員と「問題を共有できない」困難の克服プロセス：学内連携の対処方略モデルの生成 学生相談研究, **34**, 109-123

高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子(2007). 学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究心理臨床学研究, **25**, 419-430

高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子(2007). 学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴--教師と心理臨床家の連携に向けて 心理臨床学研究, **26**, 204-217

武井倫子・水野康樹・市川哲・西口利文(2013). スクール SC は学校での相談活動において, どのような 問題点・不満を抱えているか -スクール SC の視点からみた問題点- 鈴鹿国際大学紀要 Campana, **19**, 81-94

吉澤佳代子・古橋啓介(2009). 中学校におけるスクール SC の活動に対する教師の評価 福岡県立大学人間社会学部紀要, **17**, 47-65

| 番号 | テ ク ス ト | <1>テキスト中の注目すべき語句 | <2>テキスト中の語句の言い換え | <3>左を説明するようなテキスト外の内容 | <4>テーマや構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して) | <5>疑問・課題 |
|----|---|--|--|-----------------------------------|--------------------------------|----------|
| 1 | A おねがいします。 | | | | | |
| 2 | I お願いします。ではまず、2回集まって頂いて、スクールカウンセラーの方だけのグループと先生方と一緒にやってもらって二つをやってもらったと思うんですけど、まず一番最初にやってもらった時、スクールカウンセラーさんだけで事例について検討してもらったっていう時に何か思ったこととか、感じたこと、気づきなどがあれば | | | | | |
| 3 | A まあ、正直僕入ってまだ日が浅いので、一緒に話した先輩なんです。だから、なんているか、自分の言ったことがずれてないかっていう心配はありました。まあなんか間違えたこと言っていないかなとか気にしてましたし、どちらかというと先輩たちの考え、あそういう考え方とか視点があつたんだっていうのを勉強させて頂いてるところです | 日が浅い、ずれてないかって心配、間違えたこと言っていないか、勉強させて頂いた | 経験の浅さ、自分の発言に対する不安 | 経験の浅さがカウンセラーを不安にさせる | 経験の多少による判断の差への不安 | |
| 4 | I 同じ職で話し合った中でも新たな気づきがありましたか。 | | | | | |
| 5 | A ありますね、やっぱり。あとはやっぱり経験している者としていない者の違いはあるなって。やっぱり状況によってこういう考え方があるなっていうのは。例えば僕は未経験な分があるんですけどそれはやっぱり、中々考える材料がないですけど、何年かやられてる方は経験のもとで結構お話があったりしたのでそれはすごく勉強になりましたね。まあでも同じ職種ですけどやっぱり皆さんそれぞれ性格も違うので、見る視点考え方が違うっていうのはそこはやっぱり違う面はあるんだなっていうのがある | 状況によってこういう考え方がある、未経験、性格が違う、見る視点、考え方 | 考え方の違い、カウンセラーの個性、状況 | 同じケースでもカウンセラーによって出てくる情報や判断は変わってくる | カウンセラーの個性による視点の違い | |
| 6 | I 経験に差でって話なんですけど、それ以外のところで新たな視点でいうと、具体的にこういうことがあったとかお気づきになったこと | | | | | |
| 7 | A 視点、いま正直思いつけないんですけどね。でも経験でいうと例えば、ちょっと非行の子とか、万引きの子っていうのは僕は全然そんなんに対応したことはないんですけど、でもそれは地域によってはあって、それを経験されている先輩たちは物の見方が、なんていったらいいか、考え慣れているというか。僕の考え方はどちらかというと本で読んだような、教科書で読んだような、多分、考えなんだろうなって思ったので、あんまり実践には基づいてないのかなっていう所はあったのでやっぱり経験の差に感じましたね。あとは多分その先輩たちが勤務してて学校 | 対応したことない、地域によって、先輩たちは考え慣れている、本（教科書）で読んだような、実践に基づいてない、経験の差、地域性の差 | 経験の有無、実践性、カウンセラーの背景にあるものの差 | カウンセラーを不安にさせる、謙虚にさせるもの | 経験の差、背景の差による不安 | |
| 8 | I じゃああんまりスクールカウンセラーの仕事ってひとくりにできない感じも、 | | | | | |
| 9 | A うーん、あると思います。なんか、その地域ではそういう対応とか考え方でも話しても、オッケーな所もあれば、あんまり、まあ、いいか悪いかは別としてあんまり受け入れが難しいのかなっていうところはすごい感じましたね | その地域では、受け入れが難しい | 地域性、対応の困難 | 地域による対応の違い | 地域性の違いと対応の違い | |
| 10 | I 地域でって感じですか。 | | | | | |
| 11 | A 地域性もありますし、学校文化とあとは中学校、小学校。なので、小学校中心にやられてる方もいらっしやったのでそこには。だからもう小学校と中学校ってやっぱり違うので、そういうのもあるのかって感じましたね。あとはこれはもう言っちゃったらしょうがないですけど、皆さんその、出てる学校によって先生の考え方も少なからず影響があると思うんです。僕も少なからずそうですけど。まあでも、そんな大きな差はないかなって感じはしたんですけど、でもそういうのは経験には | 学校文化、小学校と中学校、出てる学校、先生の考え方、背景 | 子どもの状況の違い、カウンセラーの背景の違い | 対応に影響を与える影響は多い | 対応に影響を与える各種の違い | |
| 12 | I では次に、先生方と、今度は違う職種の方と一緒に話し合いをして頂いた中でその時になにか気づいたことは、やっぱり違う職種の人と話すところいう所がらがらになって、あるいは共有できたことなんかも含めて、どういう風に体験されたかとかもちょっと書けて頂きますか。 | | | | | |
| 13 | A やっぱ皆さん目的は一緒なんだなっていうのは思いましたね。その困った子どもに何とかしたいっていう意味では目的は一緒ですけど、やっぱりアプローチの仕方がやっぱ、それとか考え方もおそろく違って | 目的は一緒、アプローチの仕方、考え方、おそろく違って | 目指しているもの、行程の違い | 目標は同じ、行程が違う | 同じ視点・異なる視点 | |
| 14 | I 僕らは週一回しかこないから、週一回の時点で僕らができる対応策じゃないけど、まあアドバイスはされますけど。 | 週一回しかこない、対応策、 | | | | |
| 15 | でも先生方は例えばクラスのお子さんだったら、平日休みがなければ週五日、しかも約半日いるわけですからねえ。しかもそう学校だったらずっといますし。まあ中学校だったら教科制だから、違うと思うんですけど、やっぱ一週間その子を見ているのと週一回しか見ていないっていう所の、体感でいうかそれは違うと思うんですけど、それによってこう、その子に対する、思いじゃないですけど見方っていうのはあると思いますし、議論の時に話になった時にも時間の感覚っていうのが、まあたぶん僕はどちらかというとそんなにすぐは変わらないから時間をかけてっていう感じですけど、学校はやっぱりずっと来てる子だったら来てるいりやってくるわけですからやっぱり早い段階でなんか、少しでもなんかな方法っていうのはあった方がいいのかなっていうと、もしかしたら、時には現場においてこっちの考え方が、なに悠長なこと言ってるんだみたいななっちゃう可能性はありますし。僕は一週間に一度話して、その一週間後にくるわけですけど、でもその間にいろんなことがあるわけですから、やっぱりそこは先輩なんじゃないかなと思いますね | 先生方は、週五日、学校だったらずっと、一週間その子を見ている、体感、時間の感覚、時間をかけて、少しでもなんかな方法、なに悠長なこと言ってるんだ、 | ずっと子どもと関わっている、時間関わる時間の違い、即時的、時間をかけられない | 子どもと関わる時間が違う、すぐの対応を求める | 関わる時間の違い・求める対応の違い | |

| | | | | | |
|----|--|--|----------------------------------|------------------------|-----------------------|
| 16 | I けっこうやっぱりその、時間の制約っていうのはかなりネックな部分ですかね。 | | | | |
| 17 | A そうですね。 | | | | |
| 18 | I じゃあ、この前の、ただのケース討論っていうのから抜け出して、普段お仕事をされる中でも感じることはありますか？ | | | | |
| 19 | A 感じますね。まあ僕はただか週一回だから、大変なお子さんを見てても、どうしようってなりますけど、やっぱり、先生方はこれほど毎日ですから、そうとうストレスもかかりますからね。まあただ週一回だから、あんまりその、距離をおけるっていうのはメリットだとは思いますが、毎日その子と関わって毎日見てたら多分 巻き込まれますか？ | たかだか週一回、ほぼ毎日だから、ストレスもかかります、距離をおける、メリット | 時間の少なさ、時間の多さ、少ないメリット | 対応する時間が少ないことで得るメリット | 時間の違いによるメリット |
| 20 | I なんかその、その面でのやりづらさ時間的制約がある面でのやりづらさを、どういう風に対応というか対処というか、働く中でしてらっしゃいますか？ | | | | |
| 21 | A 対応、対処。一番難しいですけどね。僕は多分まだそこは、時間の限られた中でどうやるかっていうのは多分うまくやれてないと思います。正直に(笑)。まあただ、その場で、その時にできることを考えるようにはしています。もう、ただ話を聞いただけじゃなくて。もちろん、現場の方がアドバイスっていうか方法を求めている場合でしたら、その場でできる対応策を考えてその間に、一週間の間に、別の方策がないかっていうのも生頭に聞いてみる。まあそれは理屈ではありつつも、実際にはどうなんですか？ | 時間の限られた中で、その時にできることを考える、話をきくだけじゃなくて、その場でできる対応策を考えて、先輩に聞いたり、調べてみた | 限られた時間、その中での対応、その場の対応、考えながら | 限りはあるが、その中でできることを考えていく | 限られた時間での対応 |
| 22 | I 頭では長期的に考えるけれども、今できることをとりあえます。 | | | | |
| 23 | A そうですね。長期的にこっちは見るけどでも、現場ですぐ使えるような言葉をとりあえず同時に考えるようにはしています。こっちはじっくりやっつけていってしまうって思っちゃいますけど、そんなじっくりやっつけられない状況もあると思いますから。だから長期のことも考えつつです。 | 長期的にこっちは見るけど、すぐ使えるような言葉、こっちはじっくり、じっくりやっつけられない状況、長期のことも | カウンセラーは長期的、じっくり、切羽まった状況 | 対応への切迫さの違い | 教師の切迫・カウンセラーとの違い |
| 24 | I やっぱり長期的スパンで見ると、短期ですぐ変えたいかっていう違いっていうのは出てくると思うんですけど、その違いっていうのはどういう所からきているんですかね。 | | | | |
| 25 | A どういうところか、、、まあ推測でしかないですけど、学校はすぐその時に起こっているわけですから、いろんなことが、でも僕らの場合は、ことが起きた後に話を聞きに行くわけですし、現場を必ずしも見れるわけじゃないですから。まあぶん。 | 学校はすぐその時に起こっている、ことがあった後に話を聞きに行く、現場を必ずしも見れるわけじゃない | 瞬間的、事後、その場を見れない | 問題が起こったまさにその時の対応ができない | 時間の違いによるデメリット |
| 26 | その子にしても保護者さんにしても長い人生の中でどうやっていくかっていう風に、こっちは見ることがあると思うんですけど。将来その子が例えば、中学校になって高校生になって社会人になってってことも考えます。 | 長い人生の中でどうやっていくか、将来、社会人、 | 一生涯、未来 | カウンセラーは長い目で見ると | 長期的な予測 |
| 27 | 学校現場の人はやっぱりその場で起こることもありますし、小学校もしくはその学年にいる間、できること、やっぱりその場にその子がいるので、そういうところはあるんじゃないですかね。でも気持ちはずいぶん | 学校現場の人は、その場で起こる、その学年にいる間、その場にその子、気持ちはずいぶん分かります | 現場、まさにその時、その瞬間、理解 | 瞬間的な対応を迫られる | 現場での瞬間的な対応 |
| 28 | I じゃあ、実際に先生と話し合いをする、議論をするって時にこういう要因があるから話さずらいていうようなことって何かありますか？マイナスの要因として働いてるようなことって | | | | |
| 29 | A 要因、、、え、それはスクールカウンセラーが？ | | | | |
| 30 | I が、ですね。先生から見てこうなんじゃないかってことでも。ちょっと多重質問にはなってる感じなんですか？ | | | | |
| 31 | A そうですね。やりづらい、、。そんなに僕は、いまのどこでは経験はしてないんですけど、スクールカウンセラーが先生に話しかけると、なんかクラスでなんかあったんじゃないかみたいな(笑)。カウンセラーだからクラスになにか問題があればやるみたいな。っていうところでそれでちょっと先生としては一歩引いてしまう方もいらっしゃる。なんか問題があるんじゃないかみたいな。でも、もうほんとに困り感持たれていけばもうお話ししていいじゃないですか？ | クラスでなんかあったんじゃないかみたいな、クラスになにか問題があればやるみたいな、一歩引いてしまう、困り感持たれていけばお話ししてくださいすよね | 周りからの印象、問題があると思われる、距離感、困り感がある時だけ | カウンセラーにかかることのマイナスイメージ | カウンセラーにかかることのマイナスイメージ |
| 32 | I イメージというか、スクールカウンセラーにかかるっていうことの周りのイメージが良くない部分がありますかね。 | | | | |
| 33 | A 良くない、良くないわけではないと思いますけどね。しかもたぶん、おそらくですけど今のところはカウンセラーさんが学校現場で働くってことは浸透はしてると思うんですけど。まあそれは多分僕が行く前のカウンセラーさんたちが、歴代の人たちが基本的なところを築いて頂いてそのおかげで僕も働きやすくなってると思いますので | 学校現場で働くってことは浸透はしてる、歴代の人たち、そのおかげ | カウンセラーへの理解、前任者 | カウンセラーの歴史 | 理解にかかる時間 |
| 34 | I 働きやすさっていうのはどういう？ | | | | |
| 35 | A まあ、カウンセラーさんの仕事っていうか動きの、理解をして頂いて | 理解をして頂いてる | 働きやすさ、理解 | 理解されると働きやすい | 働きやすさ「理解」 |
| 36 | I 教師側が、 | | | | |
| 37 | A うん。まあなんか気になる生徒さんがいたらカウンセラーが担任の先生に話しかけるっていう。放課後に、っていう流れは理解はして頂いて、こういう子がいるから見て下さいっていうお願いもけっこうスムーズにいくので、多分いままでそれをずーっとやってきたから僕が同じことをしても、スムーズにいくと思うので、だから今までのいろんな人のカウンセラーさんが入ってきてどんなことをやってきたのかっていう経緯も今までの流れも影響はあるんじゃないかなと思いますけど | 気になる生徒さんがいたら話しかける、流れは理解、お願いもスムーズ、いままでそれをずーっと、経緯も今までの流れも影響 | 教師からの対応、流れ、今までの経緯 | 時間による教師の対応の変化 | 過去の対応が現在に与える影響 |
| 38 | I 歴史というか、前からの流れが。 | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|----------------------------------|---|----------------------------|--|
| 39 | A 僕はまだ入ったばかりだから分かんないんですけどね。でも、今こ こでやりやすいのはたぶん歴代の方がすごくてくれたおかげだ っていうのはしみに思います | 歴代の方がすごくてくれたおかげ | 過去の功績 | 時間による教師の対応の変化 | 過去の対応が現在に与える影響 | |
| 40 | I 関係作りみたいなことですかね。 | | | | | |
| 41 | A そうです。カウンセラーっていう、なんだろう、職種の理解？理解は 進めてくれたっていう | 職種の理解、進めてくれた | 同上 | 同上 | 同上 | |
| 42 | I 理解がないとやりづらいっていうのはやっぱりありますか。 | | | | | |
| 43 | A そうですね。仕事も内容もちょうと曖昧ですもんね。小学校の方が 仕事の自由度がちょっと高いんですよ。うちのところは。中学校の方は まだ面接とあとは担任の先生と気になる生徒のことで話し合っ て、小学校の方だと授業観察もうちのところとしやすいですし、学校 生活内で思慮に話しかけたりアプローチするっていうこともけっこうあ る | 仕事内容もちょうと曖昧、自由度が高 い、授業観察、生活内で話しかけたり | 仕事の自由度、学校内での自由 | 自由度が高くて、理解が得られづらい | 学校内での活動の自由度 | |
| 44 | I その方が動きやすいんですね。 | | | | | |
| 45 | A んー、どうなんでしょうね。小学生だとまだ小っちゃいから、こ ちの立場もまだそんなに深くは理解してないの。さすがに学年上がる とどういう立場かっていうのは分かってるんですけど | こちの立場、深く理解はしてない、 学年あがるとわかってる | カウンセラーの役割、理解されない、学 年による | 子どもたちからの理解 | 子どもたちからの理解 | |
| 46 | I 高学年になると。 | | | | | |
| 47 | A 中学生になるとちょっと難しいかなと思いますね。 | | | | | |
| 48 | I 前にもそんな話も出てましたよね。 | | | | | |
| 49 | A でもそれはしょうがないと思うんですけど。まあ、僕らが決してい い存在ではないと思うんですよ。ある意味じゃ変な刺激になってしま い | いい存在ではない、変な刺激 | マイナス要素、悪いイメージ | 良いところばかりではない | 子どもたちへの悪影響 | |
| 50 | I では次なんですけど、やりづらいこととか、ネガティブ面について聞 いてきたんですけど、この研究のそもそものテーマが、先生とカウ ンセラーどうやったらうまく協働できるのか連携できるのかっていうことを テーマにしているんですけど、そもそも、連携っていうのはなんだったと ころで、実感として、あるいは理想でもいいんですけど、何を連携でき たって言えるかというか、どういう関係になるとこれはスクールカウ ンセラーと教師がうまく連携できたかなっていきなり聞かれて | | | | | |
| 51 | A すごく難しい質問ですね。僕らにそうに答えられないですよ多分 (笑)。でも、理想の連携が分かんないんですけど僕はお互いに情報を共 有して、先生ができること、カウンセラーができることの住み分けじゃ ないんですよ。お互いに必要とする | 情報を共有して、住み分け、方針は共 有 | 共有するもの、分けるもの | 共有したうえで住み分け | 共有と分担 | |
| 52 | あとは、僕はあまり先生のお仕事とか、先生の価値観とか信念は背かさないよ うにします。 | 先生のお仕事、価値観とか信念は背か さない | 先生の負担、先生への配慮 | 先生を主体におく | 主体は教師 | |
| 53 | I 先生の方がどちらかというと主体にあるイメージ？ | | | | | |
| 54 | A そうですね。だって僕らは週に一回しかいないですから。だから、 先生ができること、学校でできることっていうのを考えて。まあ、面接 に繋がった際には面接でできることを僕はやりますけど。僕らがい ない間に先生が対応することを、学校でできることですよ。心理ででき ることと学校で組織でできることかどうかは難しいですよ。時とし て、時としてっていうかけっこうですけど、こちの心理的なアプ ローチが必ずしも学校組織に合うとは限らないの | 先生ができること、学校でできること、僕 らがいない間に先生が対応すること、 心理的なアプローチが学校組織に合 うとは限らない | 学校で可能な対応、一週間の対応、心 理の不応答 | カウンセラーがいけない間に学校でできることへのニ ーズ、心理以外のやり方 | 一週間の間に教師に必要な対応、心理 以外の方法 | |
| 55 | I そう思うと学校に合うアプローチっていうのはどういうことになるん ですかね？ | | | | | |
| 56 | A うん、すげー難しいですけどね(笑)。まあでも、集団でお子さんを見 るわけですから、まあその集団生活が、流れが支障をきたさないような アプローチしかないですよ。じっくり話は聞けないから。授業中に、 ちょっと具体的な方法は出てこないですけど、まあそんな風に感じま す。まあ一応先生には確認するようにしますね。こうやり方でクラス の上に支障はでないですかって聞こうようにしていますね | 集団でお子さんを見る、集団生活、流 れに支障をきたさない、じっくり話はき けない、先生に確認、クラスの上に支 障はでないですか | 他児との関係、授業の流れ、時間はか けられない、先生の判断 | カウンセラーが自己判断で動けない、先生の邪魔をし ないようにする | カウンセラーの動けなさ、教員への配慮 | |
| 57 | I 支障が出るかを確かめるんですね？ | | | | | |
| 58 | A はい。変な影響が出てないとか。その子だけじゃないですから。例 えばその子以外にも他に30数人いますから普通の子は。その子たちに影 響がでたらあれですから | 変な影響、その子だけじゃない、他に 30数人、その子たちに影響 | 他児への影響、関係、 | 他児にマイナスの影響を与えてしま う | カウンセラーが周囲の児童に与える影響 への配慮 | |
| 59 | I じゃあここで最後になりますが、今回の研究に参加して頂いて、なん か感想とかあれば(笑)。かいからかいで(笑) | | | | | |
| 60 | A あの、前回の先生たちとの話し合い、あれはいい刺激になりました 。あの、学校じゃなくてまあ、ある意味ちょっとプライベートに近い 空間で、そういう立場とかあんまり気にせずに話できましたし、生の声 が聞けたっていうのはありましたね。それが一番大きいですね | プライベートに近い空間で、生の声か 聞けた | | | | |
| 61 | I やっぱりああいう風に自由に話すと、職場でお互い立場を背負って 話すのとは違ってきますかね。 | | | | | |
| 62 | A んん、と思います。やっぱり、仕事だから、よっぽど関係が出来て ないよ。 | よっぽど関係が出来てないと | 関係性の重視 | 関係ができていないと仕事ができない | 関係性の重要性 | |
| 63 | I そうですね。この前は、初めて会った人ですもんね。 | | | | | |
| 64 | A そうですね。それでもいろいろお話して下さったので、すごく勉強 になりました。先生たちの思いっていうのはなんかな。知れたの。 | 先生たちの思い、知れた | | | | |
| 65 | I 普段中々学校でそういう機会ってないですかね。先生方がどういう風 に思われてるかとか。 | | | | | |
| 66 | A 話してくださる先生もいるんですけどね。 | | | | | |
| 67 | I やっぱり人によるところが大きいんですね。 | | | | | |

| | | | | | | |
|--------------|---|---|------------------|----------------------------------|--------------------------|--|
| 68 | A そうですね。ちょっと愚痴みたいになっちゃう先生もいて、でもそれも大事なかなと思いますけどね。話してくれるだけ感謝するようにはしています。先生たちとはたくさんお話したいですね。はい。まあ先生たちもお仕事あるのでそんなに長時間とらないようにはしてるんですけど、 もしはけ中に言かけたら由し 悪くないで(笑) | 愚痴になっちゃう先生、それも大事、話してくれるだけ感謝、たくさんお話したい、時間とらないようにはしてる | 先生のタイプ、感謝、時間の使い方 | 愚痴を聞くことでの関係性作り、時間をかけてくれたことに対する感謝 | 雑談で作る関係、教師への感謝 | |
| 69 | I そのタイミングの難しさってやっぱりありますか？ | | | | | |
| 70 | A そうですね。はい。話しかけて大丈夫ですか？ってやっぱり聞きま すし、終わった後、僕、オーバーなくらい忙しい中すいませんって言う ようにしてますね。申し訳ないって | 話しかけて大丈夫ですか？忙しい中す いません、申し訳ない | 気遣い、感謝 | 多忙な教師への気遣い、時間をかけてくれたことに対する感謝 | 教師への気遣い、教師への感謝 | |
| 71 | I 難しそうです(笑)。 | | | | | |
| 72 | A 先生たち忙しいよー。 | | | | | |
| 73 | I 忙しいですか？見てて。 | | | | | |
| 74 | A 忙しいそう！ほんと。大変と思うもん。 | | | | | |
| 75 | I これなんか、関係作りの工夫とかってありますか？忙しい中でなんとか関係を作り、 | | | | | |
| 76 | A んん〜とりあえず挨拶だけしっかり。ありがとうございますとか。すみませんとか、いまよろしいですか？とか。あとは、分かんないですけど、先生たちの対応に感謝するようにはするように、そうやって頂いてありがとうございます。ほんとに助かりますって。先生のおかげです | 挨拶、感謝、先生のおかげです | 同上 | 同上 | 同上 | |
| 77 | I たてる感じですね。 | | | | | |
| 78 | A たてるっていうかまあ、実際によくやってくださってるって思いま すのでやっぱり。先生たちも中には自分のやってることに不安な方もい るので。例えば新任の先生とか。大丈夫ですって。あんまり根拠のな いすまですすよとは言わないようにしてるんですけど、そんな感じですか | 実際によくやってくださってる、先生も 自分のやってることに不安、大丈夫で すよ | 劳い、教師の不安、フォロー | 教師の仕事に対する評価、不安へのフォロー | 教師の仕事に対する評価、不安へのフォ ロー | |
| 79 | I ありがとうございます。 | | | | | |
| 80 | A あ、いえ、ありがとうございました。 | | | | | |
| ストーリー ライン | 同職種での話し合いの際には、勤務地の地域性やカウンセラーの個性(経歴、背景など)が子どもへの対応に影響を与える各種の違いに考慮している。特に、経験の少なさによって判断に差が出るということに対して不安を抱いている。教師との協働の際には、目標は同じであるものの、そのための行程に違いがあるなど、同じ視点・異なる視点があることを意識している。教師との違いとしては、関わる時間や、即時的な解決策と言った求める対応が異なるということを挙げている。しかし、関わる時間が短いことに関しては、子どもとの距離を保てるといったメリットを感じている。その一方で、問題が起きたその時に関わるできないというデメリットも感じており、限られた時間での対応を念頭に置いている。また、問題に対して、カウンセラーは長期的な予測をする一方で、教師は現場での瞬間的な対応を求められるような切迫した状態にある。また、職員室においてカウンセラーに相談するということはクラスに問題があると周囲からみなされるという、教師がカウンセラーにかかることのマイナスイメージを危惧しており、カウンセラーへの理解に時間がかかると感じている。しかし、教師からの理解が働きやすさにつながると感じている。教師からの理解には前任者等の過去の対応が与える影響が大きく、時間をかけて変えてくという姿勢を持っている。また、理解がされづらい要因としてはカウンセラーの仕事の自由度の高さが影響しているものと思われる。教師と同様、子どもたちからの理解の不足も感じている他、子どもに対するマイナス要素があることを自認している。教師との連携に関しては、教師を主体として、情報の共有と役割分担をすることが重要であると捉えおり、限られた時間の中で一週間の間に教師に必要な対応を考えているが、時には心理的な対応が学校には適さないこともあるという体験もしている。連携の阻害要因としては、授業に入った際にカウンセラーが「本人」の周囲の児童に影響を与えてしまうなど、教員への配慮からくるカウンセラーの動けなさという問題が挙げられる。しかしカウンセラーと教師の関係がないと仕事ができないと、関係性を重要視しており、関係作りのために雑談や気遣い、感謝の意を伝えることなどを意図的に行っている他、自身の対応に不安を感じている教師に対するフォローをしている。 | | | | | |
| 理論記述 | ・話し合いの際に、各人の背景を気にしている。 ・SCに固有の時間的制約にはメリット・デメリットがあると感じている。 ・SCは長期的な視点を持ち、教師は瞬間的な対応を求めている。 ・教師からSCへのイメージや理解が多きく影響する。 ・SCが関わることで子どもに与える悪影響について危惧している。 ・教師に配慮するあまり動けなくなることがある。 ・情報共有や役割分担など、教師との関係性を重視している。 | | | | | |

| 番号 | テ ク ス ト | <1>テキスト中の注目すべき語句 | <2>テキスト中の語句の言い換え | <3>左を説明するようなテキスト外の内容 | <4>テーマや構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して) | <5>疑問・課題 |
|----|---|--|-----------------------|----------------------|--------------------------------|----------|
| 1 | I よろしくお願ひします。 | | | | | |
| 2 | B お願ひします。 | | | | | |
| 3 | I じゃあ最初です、2回集まって頂いたと思うんですけど、スクールカウンセラーの方で集まってもらった時と、2回目に先生方と集まってもらった時と、とりあえず最初の方で、スクールカウンセラーさんだけで集まって頂いて議論して頂いた時になんか、思うこととか感想、よくは聞いていたことなどございましたか、簡単に、あれ | | | | | |
| 4 | B そうですね。同じ職種の方たちとはいえ、それぞれバックグラウンドが違ったりもするので、どういふ話からでるのかなあと思って私はちょっと周りを伺う方なんですけど | バックグラウンドが違う、周りを伺う | 背景の違い、周囲への遠慮 | 共通性を模索する、違いに配慮する | 同種におけるバックグラウンドの違いへの配慮 | |
| 5 | けつこうなんか、情報がこれだけじゃ足りないよっていうのでみんなあれを聞く、これを聞いているのはばつぱつと出てきたので、そんな感じで皆さんやってくるんだなあと思って、それがなんか、逆にそういう方からいったら、私はなんかそっちからいくのって思っぴつくりして、でも一通りこういう風に情報収集するよってなつてからの展開が、まああんまり覚えてないっちゃあ | 情報がこれだけじゃ足りない、情報収集するよね | 情報不足、必要な情報 | 情報が足りないかと判断ができない | 情報収集の必要性 | |
| 6 | なんかどういふ背景があるんだろうなっていうところをゆつくり、その時には同じ職種としての個人として、どういふ風に見ていくとか背景を見ていくか、家族関係がどうかとか、人との関係の取り方とか、何が原因でその問題が起きてるかっていうのを、なんているんだろうな、背景を探っていくっていう感じは同じ職種の人での話し合いって感じだったなとは思いました。 | どういふ背景、見ていくか、原因、背景を探っていくっていう感じは同じ職種の人での話し合いって感じだったな | 背景、原因、専門性 | カウンセラーは原因や背景を探っていく | 原因・背景を探るといふ専門性 | |
| 7 | I 今の中で、情報を集めるっていうのでそっちからいくのかってびつくりしたってお話もありましたけど、それ以外の、どういふ話し合いの流れて可能性としてあったんですかね | | | | | |
| 8 | B いや、なんか全然分かんないですけど、なんか、私がどっちかっていうと大枠をとらえてから細かい所をみていく方だからなのかもしれないですけど、ぼんやりでもある情報から何がこうさせてんのかになって、なんとなくアウトラインが気になってくタイプだからなのかもしれない！ かんかんまきまきまきないか(笑) | 大枠をとらえてから細かい所をみていく、アウトラインが気になってく | 全体像 | 全体像を把握しようとする | 全体像の把握 | |
| 9 | I ありがとうございます。じゃあ次に、二回目集まってもらった時に、ちょっと職種の違う人と一緒に話し合うって時に聞きたいかが | | | | | |
| 10 | B そうですね、違う職種で、先生でっていうところで、どういふ風に出てくるかなって私はうかがってたんなんですけど、まあ、やっぱりそこは、先生の方から話を始めて下さったので、普段学校に行っていて、先生から先生の立場で思うことをまず聞いて、それに対してこちらでいろいろ考えてだったり、先生の思いも汲み取って子どものことをいろいろ考えたりしながら合わせて、こちらでも話すこと組み立ててたりはするので、そういう意味では学校に行っている感覚で、ちょっと思知は、先づいて始まった感じがして | うかがって、普段学校で、まず聞いて、先生の思いも汲み取って、話すこと組み立てて、学校に行っている感覚で、最初は先づいて | 待ちの姿勢、思いを汲み取る、話の構成 | 教師の発言を待つことで組み立てていく | 待ちの姿勢、教師の気持ちに汲み | |
| 11 | で、話してる中でやっぱり先生方は、個人が大事だけど集団としての成長だったりまとまりだつたりという視点が私たちよりはすごくあると思うので、そういう意味では私たちの、個人がどうなのかっていうところと少し違うところはあるのかなっていうところは感じたり、 | 個人が大事だけど、集団としての成長、まとまり、個人がどうなのかっていうところと少し違うところはあるのかな、 | 個人対集団、成長の違い | 個人と集団とでは必要とされる対応が異なる | 個人対集団の葛藤 | |
| 12 | あとはそんな風に深く考えたことがなかったっていう風におっしゃった先生もいたんで、必ずしもその見方で見なきゃいけないってわけじゃなくて先生は先生の立場で見たほうがいいこともたくさんあると思うので、ただなんかそういう部分も、知っていいのかもしれないそれで教わる子もいるかもしれないし、私たちはそういう視点で見ていくよっていうのがあの場でも少しは伝わってたらいいかなとは思いました。 | そんな深く考えたことがない、必ずしもその見方で見なきゃいけないってわけじゃなくて先生は先生の立場で見たほうがいいこともたくさんあると思うので、私たちはそういう視点でみていくよ、伝わってたらいいかな | いろいろな視点、それぞれの必要性、伝えたい | それぞれの視点の必要性、それを伝えたい | それぞれの視点の必要性、役割の伝達 | |
| 13 | I 今の話だと、先生は全体を見なきゃいけないって、でもスクールカウンセラーの方だと個人を見てみたいになちょっと違いがあるかなって感 | | | | | |
| 14 | B そうですね、よりどちらを重きを置くかみたいです。 | | | | | |
| 15 | I そういう違いってやっぱりあの話し合いだけじゃなくて、普段学校に居られて実際に働かれてる中でも感じられることはありますか？ | | | | | |
| 16 | B やっぱり一人の子がなにか集団の中で問題が起きていれば、やっぱりその子が起こすことが集団にも影響するし、 | 集団の中で問題、集団にも影響、 | 周囲への影響 | 一人への対応の困難さ | 集団の中で起こる問題 | |

| | | | | | |
|----|---|---|----------------------------|---|------------------------------|
| 17 | あとは、大人とかその背景を分かっていたらまあそうなるよな、しょうがないよねってその個人だけをみてればそういう風に言ってあげられるんだけど、じゃあ集団となった時に、それをしょうがないねって許してあげたいけど許してしまふと他の子たちがなんでもってなってしまうってそういうジレンマも分かるし、どうしても集団に入っていけない、みんなと同じことがやれない子に対してやれている子のほうから例えば見るとすると、やっぱり我慢ができないよねとか、頑張っている中に入れたりやってくる子たちの立場から見られるとそういう風に思われちゃうかもしれないよなと、完全に分かり合えてもいいけれど、なんとかどっかでは、なんだろうな、なにがなっていてことはないから、なんか、決着しないことはたくさんあるかと思うんですけど、かと言って、外れている子たちを無理に望むような、先生たちが理想とするようなものに当てはめることもできないし、なんかそういうのもやもやしたものを抱えながら学校もやっただけ | その子背景を分かっていたら、しょうがないよね、個人だけを見れば言うてあげられる、他の子たちがなんでもって、ジレンマ、子どもの立場 | 背景の理解、容認、個人対集団のジレンマ | 一人一人への理解の重要性、それができない葛藤 | 個人対集団の葛藤 |
| 18 | どうやって伝えているのかと、完全に分かり合えてもいいけれど、なんかどっかでは、なんだろうな、なにがなっていてことはないから、なんか、決着しないことはたくさんあるかと思うんですけど、かと言って、外れている子たちを無理に望むような、先生たちが理想とするようなものに当てはめることもできないし、なんかそういうのもやもやしたものを抱えながら学校もやっただけ | 完全に分かり合えてもいいけれど、決着しないことはたくさんある、無理に当てはめることもできない、もやもや、やってかきやきいけない | 無理強いはいできない、もやもやが残りはある | 完全に分かり合えないもやもやがある、それでもやらなきゃいけない | もやもや感、葛藤の需要 |
| 19 | でもやっぱり、解決を求めちゃうから、先生たちも苦しかったり、すぐ病院に行ってくださいとかお家でどうにかしてくださいみたいな、カウンセラーにどうにかしてくださいみたいな結構丸投げになることもあったりして、抱えるっていうのは苦しいことだっていうのは思うことはありますね | 解決を求めちゃう、苦しかったり、丸投げになる、抱えるっていうのは苦しいことだ | 解決へのニーズ、他人任せ、抱える苦しき | 即時的なものを求めてしまふ、それによって余計につらくなり、抱えきれなくなる | 解決策への渴望、抱えきれなさ、苦しみによる責任転嫁 |
| 20 | I やっぱじゃあそういう視点の違いみたいなものが働く中でのやりづらさみたいなものに繋がってたりっていうのはありますか？ | | | | |
| 21 | B まあしょうがない、想定内っていったらあれですけど、まあしょうがないとは思いますが、でもどうやったら、さっきも言いましたけど分かってもらわないにしてもしょうがないくらいに思ってもらえたりとか、なんというかそういう風に思っているからこそ、ある程度、まあ仕事とか立場とかあるからっていうのもあるかもしれないけどなんか、しょうがないなって見ているのかそれ以上にも言わないでいてくださるのかとも思うので、まあそれはこっちの問題として抱える問題で、先生たちももやもや抱えているから、もちろん私たちでも抱えてなきゃいけないのかっていう風にも、まあ、話ながら思いま | しょうがない、想定内、でもどうやって、分かってもらえないにしてもしょうがないくらいに思ってもらえたりとか、それ以上にも言わないで、私たちでも抱えなきゃいけないのか | 自分を納得させる、理解を求める、カウンセラーも抱える | 経過の予想、教師からの理解の必要性、カウンセラー自身の抱える苦しみ | 教師の対応の想定、カウンセラー自身も抱える、最低限の理解 |
| 22 | I この前の話し合いで？ | | | | |
| 23 | B この前の話し合いでっていうか、 | | | | |
| 24 | I 日頃？ | | | | |
| 25 | B 日頃。 | | | | |
| 26 | I もやもやを抱えることはある？ | | | | |
| 27 | B もやもやは日々ありますねやっぱり。そんな同じ職種の人たちとばかりじゃないしそれぞれ考えがあるから、同じ職種の人たちといっただけでもないもやもやすることもあるのになおさらかなって思いま | もやもや、日々、同じ職種の人たちばかりじゃないし | 常に抱えるもやもや、立場の違い | 立場の違いからくるもやもや | 立場の違いからくるもやもや |
| 28 | I もやもやがある要因でなんなんですかね。 | | | | |
| 29 | B もやもやがある要因はでも普通に、なんだろう、やっぱりそんな白黒つけられることじゃないし、別にもやもやが悪いことじゃないと思うので、なんというか、絶対全部スッキリになることなんて常にないし、なんにももやもやなくてスッキリなんて、一時は解決したっぽくてってなることはあっても、常に万事オックスッキリってことは絶対ないと思うし、私ももやもやは絶対あるから、それはあるものだよわって、じゃあまよく抱えていていいよって、オックスッキリか | 白黒つけられることじゃないし、もやもやが悪いことじゃない、スッキリなんてない、もやもやは絶対ある、うまく抱えていこう、ナチュラル | もやもやするのが当たり前、抱え方 | 解決策よりどう抱えるか | もやもや感への需要、もやもやは自然 |
| 30 | I それはBさん側からっていうかスクールカウンセラー側からして？ | | | | |
| 31 | B そうですね、私の立場、職場として、でも先生たちにはもやもやしてたくはないんだろうなって思います。だから、常にハウツーだったって解決策を求めたり、周りに丸投げしたくなったりとかするんだろうなって思います。先生たちの方が毎日毎日接しなきゃいけないし苦しいだろうなとは思いますが、だからもやもやをちょっとずつ抱えなきゃいけないですわなんて、思うけど、軽々しくは言えないって | 先生たちにはもやもやしてたくはないんだろうな、ハウツー、解決策、周りに丸投げ、毎日毎日接しなきゃいけない、苦しい、軽々しくは言えない | 教師の思い、日々の対応、逃げ道、解決 | 日々の対応のために苦しみ、そのために解決策を求める | 教師の気持ちへの理解、苦しさからくる責任転嫁 |
| 32 | I 言えないって感じですかね。 | | | | |
| 33 | B まああの、言えるタイミングがあったり、それを言える雰囲気があれば言えますけど、今満中いるときに、そんな、なんか、まあ言える時と言えない時がありますよね。言えない時はやっぱりこっちもしんどいですよね。やっぱり言えない時こそ解決策をほんとに欲しくて欲しくてしょうがない時だし、求められ時だし、苦しいですわ | タイミング、雰囲気、満中いるときは、言えない時はこっちもしんどい、言えない時こそ解決策、苦しい | 辛さの真ただ中、お互い苦しい、解決策への渴望 | コミュニケーションをうまくとれるタイミング、苦しさで解決策を求めることとの関係 | 連携のタイミング、苦しいと解決策 |
| 34 | I 解決策を求められた時っていうのはどういう風に返してるんです | | | | |
| 35 | B まあでも、そうだなー。ケースにもよりますけど、まあ一緒に見立てを共有しながら、無理なものは無理だし、できることは、できそこなことはチャレンジしてみても、またそのチャレンジしてしばらくして振り返って、それがうまくいったのかいかなかったのか、うまくいったらどういうところがうまくいったのかとか、どういう要因でうまくいかなかったのかとか。なんかそういうのを検証していきましようっていうのを続けと書かずにやっていると、何が悪いと | 一緒に見立てを共有しながら、無理なものは無理、チャレンジ、それがうまくいったのかいかなかったのか、振り返って、どういう要因で、検証して、 | 共有、実践、検証 | 方向性の共有、挑戦する、だめならだめでいい | 一緒に考え、実践する、チャレンジと検証、試行錯誤 |
| 36 | まあそんななんか、はいしょうしょう、こうしてみましたですっきりできるわけじゃなくてやっぱり人間だから感情が入るわけですよ、イライラしたり、うまくないやになっちゃうたり、子どもたちに対してネガティブな気持ちが湧いてくることも先生たちあるし、一筋縄ではいかないですね(笑) | すっきりできるわけじゃない、人間だから感情が入る、イライラ、いやになる、子どもたちに対して、ネガティブ、一筋縄ではいかない | 私的な感情、子どもへの不快感 | 教師のネガティブな気持ちへの理解 | 教師のネガティブな気持ちへの理解 |
| 37 | I ありがとうございます。そうですねー。では、また先生たちとした話し合いにもどって、その時になにかやりづらさみたいなことってありましたか？ | | | | |
| 38 | B やりづらさ。まあそうですねー、やっぱりその、立場の違いってことで、集団でところでお話をされるのが、同じ職種の中で話すよりはるし、その子のことを見てあげたいけどその子のことだけ見てあげられないみたいな話も出てくるし。そこはまた違った視点なので大事にしながら話したいとは、気を遣いますよね、何が悪いとか悪いと | 集団でところ、その子のことを見てあげたいけどその子のことだけ見てあげられないみたいな、気を遣う、なにがいいとか悪いとかはない | 集団への配慮 | 本人へのニーズと他児との関係 | 個人対集団の葛藤 |

| | | | | | |
|----|---|---|------------------------------|-------------------------|----------------------|
| 39 | I じゃあさらに、日ごろ実際に先生とお話しをされる中で、そこでもやりづらいいことっていうと、今言ったみたいなの？ | | | | |
| 40 | B そうですね。 | | | | |
| 41 | I じゃあやっぱりBさんから見て、全体が個人かていうのが一番違うなあっていうポイント？ | | | | |
| 42 | B まあ、いまばつと思いつく中ではそうですかね(笑)。先生たちも別に、個人でみてあげたいなって思いはくはないんですけど、私たちの方がそういう一人ひとりの人を見ていく視点っていうのは多いと、その幅が広いし、深いと思うから、なんか何言ってもいいかわかんない | 個人で見てあげたい、なくはない、私たちの方が、幅が広いし深い | 教師も個人をみたがっている、専門性 | カウンセラーの方が個人を見ることに長けている | 個人を見るということの専門性、教師の葛藤 |
| 43 | I 何かしら職業が違えば視点の違いとか職業の違いってやっぱりあると思うんですけど、それを持ってやっていく中で、なにが大切という | | | | |
| 44 | B 何が大切。まあその、視点だったり専門性の違いを、分かっていることと、自分の専門性からのアプローチは、学校で働くにあたって | | | | |
| 45 | I そうですね、はい。 | | | | |
| 46 | B 最終的に日々関わるのは学校だったり先生だったりするので、あとは、学校っていう場にあふさわしいこととあふさわしくないことってあると思うので、こちらの専門性ばかりを押し切っちゃっても絶対うまくはいかないので、なんかあんな人言ってるのってなにかあるんですけど | 日々関わるのは先生、場にあふさわしいこととあふさわしくないこと、専門性ばかり押し切っちゃっても、 | 毎日の対応、専門性のふさわしさ | 専門性を押し出していいわけじゃない | 専門性の使い時 |
| 47 | 謙虚かつ、でも役割として伝えなきゃいけないところは絶対あるので、まあこちから学校の役割とか立ち位置とか視点とかを忘れないではいつつ、そこに自分の立場とかアプローチの仕方がぶらされすぎずにちゃんと自分のそういうものは持ちつついかに伝えていかっていくか、っていうのが大事だと思うんですけど、まあそんなできないですけど私も(笑)。 | 謙虚、伝えなきゃいけないところ、学校の視点を忘れないではいつつ、ぶらされずに、持ちつついかに伝えていくか | 教師への配慮、カウンセラーのぶれなさ、強さ | 配慮しつつ、伝えるべきことは伝える、流されない | カウンセラーの意志 |
| 48 | I 難しいですね。 | | | | |
| 49 | B でも伝えないと伝わらない、考えてもくれないし、伝えてもまあ、考えてもらえないことはあるんですけど、まあそうですね。 | 伝えないと伝わらない、考えてもくれない、伝えても考えてもらえないことはあるけど | 伝わらなさ、もどかしさ | 伝わらなさに対するもどかしさ、伝える意志 | 同上、やるせなさ |
| 50 | I 伝えづらさみたいなのがあったりすることはありますか？ | | | | |
| 51 | B まああります(笑)。学校の雰囲気とかにもよりますし、どういう風に私たちの役割とか立場をとらえてもらってるのかとか、ほんとに、重要な一つの役割を担ってくれてる一つの存在として、学校の方でとらえられてたり、ある程度その役割をこなすというかある程度その役割ができていけば受け取りは変わってくるんですけど、学校によって差があるところがあると思うので | 学校に雰囲気にもよる、とらえてもらってるか、重要な一つの役割を担ってくれてる一つの存在として、役割ができていけば、受け取り方、学校によって置かれるところが違う | 学校からの受け入れ態勢 | 学校側からの対応によって仕事が変わる | 学校側からの受け入れ態勢 |
| 52 | I では次になんですけど、そもそもこの研究のテーマが先生とスクールカウンセラーでどうやって連携がとれるか、うまくいってることなんですけど、ちょっと視点を変えてみて、逆に、連携がうまくとれてるっていうのはどういう状態なのか、実際に働く中でこれこれこういうことがあった、だからこれはうまく連携がとれたと言えるだろうって言えることがどういう要素があると思われませんか？ | | | | |
| 53 | B そうですねー。まあその、関係する者たちで、一緒にどうしていいこうかっていう話し合いがけっこうまめにもてたり、役割分担がしっかりできたり、なんか同じ目的に向かってそれぞれの役割を果たそうとしている時とかかけそう思います | 一緒にどうしていいか、話し合い、役割分担、同じ目的に向かってそれぞれの役割を果たそうとしている時、 | 同じ方向性、一緒に考える、役割 | 同じ方向をむいているが、役割は違う | 目標の共有、役割分担 |
| 54 | なんかその子自身がよくなるとかよりは、一緒に取り組むもの同士が、同じ方向を向いて進める時に、連携はうまくいってると感じるかな。わかんないけど、いまばつと浮かぶのは(笑)。 | その子自身がよくなるというよりは、同じ方向を向いて進める時 | 子どもの変化より、方向性 | 結果よりもどう動いたか | 子どもより大人の関係性 |
| 55 | I 子どもに対してのアプローチというよりは、共有だったりです | | | | |
| 56 | B まあアプローチっていうか、子どもに対するアプローチについては、一緒に取り組める時かなと思います。うまくいかどうかは、もちろんうまく行く時もあるので、うまく行ってるからって連携とれてるって言えない時もあるし。失敗してもそれを何が悪かったかなとか一緒に反省したり振りかえったりじゃあどうしていいかわかんないって話し合いができていけば、連携とれてるのかなって | 一緒に取り組める時、うまくいってることからって連携とれてるって言えない時もある、失敗しても、一緒に反省したり振り返ったり、じゃあどうしていいかわかんない | 結果がよくても、連携とれてるとはいえない、要因の振り返り | 結果を求めるより連携を求める、一緒に反省する | 結果より過程、一緒に振り返る |
| 57 | まあ結局それがほんとにいい方向で働いていけば、何かしら受け取り手の変化は、何かが変われば起きてくる問題の変化も多少なりとも、まあよっぽど、そんな問題じゃないくらいに深い病理とかじゃなければある程度変化してくるかなって思うんですけど | いい方向で働いていけば、受け取り手の変化は、問題の変化も多少なりとも、変化してくるかな | 子どもの変化、変わってくる | 連携がとれれば子どもも変わる | 大人の変化・子どもの変化 |
| 58 | I ありがとうございます。では最後なんですけど、これはみなさんにきいてるんですけど、この研究に参加して頂いて、なにか感想などあれば(笑)。 | | | | |
| 59 | B 感想ですか？(笑)。 | | | | |
| 60 | I あ、あんまりないって人もいたので(笑)。ご自由に。 | | | | |
| 61 | B そうですねー。何について知りたいですか？とか言ってます(笑)。 | | | | |
| 62 | I いやもう、自由に(笑)。なければいいで。 | | | | |

| | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|
| 63 | B なんだろう〜。真面目だから考えちゃうけど(笑)。でも、けっこう少ない情報の中から自分たちでああでもないこうでもないってひねり出して考えたり、言葉にだして話したりとか、まあ初めて会う人と話したりとか、違う職種の人と同じテーマを違う立場から話したりとか、けっこうエネルギーは使ってたかなって(笑) | | | | |
| 64 | 1 ご足労頂きまして(笑)。ありがとうございます。 | | | | |
| ストーリーライン | <p>同職種との話し合いの際には、バックグラウンドの違いから、周囲の出方を伺う。問題に関する情報の収集の必要性を感じており、原因・背景を探り、全体像を把握することが心理の専門性であると考えている。教師との話し合いの際には待ちの姿勢をとり、教師の気持ちを汲むことで自己の発言を組み立てていく。教師とSCの視点の違いは意識しているが、それぞれの視点の必要性を感じており、SCの役割を伝えたいという望みを持っている。教師との違いに関しては、個人を相手とするか集団を相手とするかという差を挙げており、一人一人への理解の重要性と他児への影響という個人対集団の葛藤を抱えている。それらを背景として、教師との関係の中で立場の違いからくるもやもや感を抱えることがあるが、それでもやっつくしかないという葛藤への受容も持ち合わせており、もやもや感を持つことは自然であると考えられている。教師に関する理解として、教師は即時的な解決策を渴望しており、それが抱えきれなさに繋がっており、苦しみによる責任転嫁へと導くと考えている。そして、そういった教師の対応を想定し、SC自身も抱える必要性を感じている。また、苦しい時ほど解決策を求めがちな教師に対して連携のタイミングの難しさを感じているが、そのような時にも教師のネガティブな気持ちへの理解を示し、方向性を共有し、共に試行錯誤を重ねていくという姿勢を持っている。SCは個人を見るということに専門性を持っていると自負する一方で、教師も個人を見たがっているが集団の中ではそれができないという教師の葛藤も理解している。そのような教師に対してSCの専門性だけを押し出してはいけいわけではないと、専門性の使い時を見極めている。その一方で、教師に流されず、配慮しつつも伝えるべきことは伝えるというSCとしての意志をもっているが、伝わりきらないもどかしさもまた感じている。また、学校がどの程度SCを重要視しているかといった学校側からの受け入れ態勢によっても教員との関わりは変化すると考えている。教師とSCの連携ということに関しては、それぞれは同じ目標を持っているが役割は異なる存在であると捉えており、目標の共有と役割分担をきちんとすることなど、子どもより大人の関係性をより重視している。失敗しても共に振り返り検討をするなど、子どもへ与える影響という結果より協働していく過程を強調しており、大人がうまく連携をとればそれにより子どもも変化するものであるという意識を持っている。</p> | | | | |
| 理論記述 | <p>話し合いの際には各人の背景を気にして、待ちの姿勢をとる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・支援にあたり、個人対集団の葛藤を抱えている。 ・もやもや感を抱えることがあるが、それを受容することが大切であると感じている。 ・教師の苦しみや欲求に対して理解を示している。 ・専門性の使い時など、SCとしての意志を強く持っている。 ・役割分担と情報共有をし、共に試行錯誤することが重要であると感じている。 ・子どもより大人同士の関係性を重要視している。 | | | | |

| 番号 | テク ス ト | <1>テキスト中の注目すべき語句 | <2>テキスト中の語句の言い換え | <3>左を説明するようなテキスト外の概念 | <4>テーマや構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して) | <5>疑問・課題 |
|----|--|---|------------------------|-------------------------------|--------------------------------|----------|
| 1 | I よろしくお願ひします。 | | | | | |
| 2 | C はい、お願ひします。 | | | | | |
| 3 | I まず最初に、2回集まって頂いたと思うんですけど、スクールカウンセラーの先生で集まってもらったグループと、先生たちと集まるグループで2回議論してもらったと思うんですけど、まず最初の方のスクールカウンセラーの片だけで集まって頂いて話し合いた時の感想などありますか。ただ、簡単にで、毎回のことでないことなど、ま | | | | | |
| 4 | C 経験年数が違うと、見方がやっぱり違うんだなっていうのを感じましたね。なんだろうな、同じ学校臨床の領域でやってきてはいるんだけど、なんかまたそこでもそれぞれ環境ってちがうと思うので、聞いて、あ、そういう所も見るんだっていう。心理の見方がちょっと深まったっていうか、そんな感じですか。 | 経験年数、それぞれ違う環境、そういう所もみるんだ | カウンセラーの背景の違い、視点の違い | カウンセラーの個性による見方の変化 | カウンセラーの背景からくる見方の違い | |
| 5 | I 同じ心理同士でも？ | | | | | |
| 6 | C 同じ心理同士でも。すごく参考になったなっていう印象があります。 | | | | | |
| 7 | I 具体的にどういいう見方が違ったなっていうのってありますか？ | | | | | |
| 8 | C 見方、、深みがあるって感じですかね。同じ見立てをするにしても、さらにもう一歩深くというか。そんなに、経験年数に差があるっていつでも、一年とか二年とか、数年ではあると思うんですけど、その数年でもこんなに違うというか、私は違うなっていう印象をちょっと持って。なんか具体的にここっていうことははっきりとは言えないんですけど感性的なものだったとか、なんかそんな感じをちょっと受け | 深みがある、経験年数 | 経験からくる深み | 経験年数による見方の変化 | 経験年数からくる見方の違い | |
| 9 | I ありがとうございます。ではじゃあ今度は、先生方と一緒に集まって話し合ってもらった時に、全然違う職種の人と話し合ってたっていう時に、なにか思ったことなどありますか。 | | | | | |
| 10 | C 率直に言うと、すごく難しかったなっていう印象が。 | | | | | |
| 11 | I 難しかった？どういったところが？ | | | | | |
| 12 | C なんかやっぱり、もともと自分も学校の先生と話すことはよくあることでは絶対あるんですけど、学校の自分の体験をベースに考えているので、学校のフィールドでやっているんで、学校の体制とかってやっぱり全然違うと思うので、その上で、どこから話を進めていったらいいのかわからないっていう所があって、支援体制がやっぱり難 | 自分の体験をベース、学校の体制、どこから話を進めていったらいいのか | 考え方のベース、学校ごとの特色、共通点の模索 | 体験に基づく考え、支援体制作りの難しさ | 自分に体験に基づいて支援策を考える、体制が異なることの難しさ | |
| 13 | 学校とかってまずは担任の先生とじゃあどうしていかってのを話していくっていうようなやり方で私はいつも話をしてるんですけど、でもそれもちょっと分からないうっていう所と、やっぱり先生との関係性っていう所もあると思うので、なんかまだどこまで言っているのかなくなってところもあったりして、バックグラウンドが分からなかったっていうのがあって、ちょっとどういいう風に話をしていけばいいのかわかって難 | まず担任の先生と、どうしていくか、先生との関係性、バックグラウンドが分からなかった、どういいう風に話をしていけばいいか | 先生との協力、相手が分からないと難しい | 教師のパーソナリティへの注目、出方を伺う、待ちの姿勢 | 関係作りのための待ちの姿勢、相手を知らない困難さ | |
| 14 | I 難しさっていうのは、話し合いを1時間くらいしてもなかったんですけど、その中で変わっていったとかっていうのはありますか？話し合っている途中に。 | | | | | |
| 15 | C そうですね、なんかこう、あつちの先生がどういいう風に子どもと関わってきているのかとか、ご自身の体験をすごく話してくださった方々だったと思うので、それを聞いて、最初の時よりかは話しやすさっていうのは出てきたかなっていうのはあります。 | どういいう風に子どもと関わってきているか、自身の体験、話しやすさ出てきた | 教師の自己呈示、関係が作れる | 教師が自分について提示すると、話がしやすくなる | 教師の自己呈示による関係作りの促進 | |
| 16 | I 先生たちと話し合ってみて頂いて、なんかこう、新たな気付きみたいなことってあったり、ましたか？もしあれば | | | | | |
| 17 | C なんかやっぱり、子どもの支援っていうかサポートっていうのが、やっぱり先生との関係性によってうまく行くところもあるのになんてすごく感じて、自分の今の先生との関わり方だったりとか、カウンセラーとしての入り方みたいなのを改めて振り返り、この関わり方で子どもがどういいう風に変わっていくって、ここが関係しているのかわかって考えきつかけにはなつたかなっていう感じがしました。 | 先生との関係性によってうまくいく、先生との関わり方、カウンセラーとしての入り方、振り返り、考えるきっかけ | 教師との人間関係、カウンセラーの態度、意識 | 教師との連携が重要、カウンセラーは身の振り方を意識している | 促進剤としての教師との連携、カウンセラーの身の振り方 | |
| 18 | I 先生との関係性。で、この前話し合ってたんで、そういう風に新しい気付きあるいは難しさを感じられたりとかっていうのが今度、普段学校に行ってるじゃないと思うので、普段のお仕事の場面でいう時に何か前後で感覚とか変わるってことってあります。 | | | | | |
| 19 | C そうですね、なんかこう、劇的に何かが変わるってことはもちろんなかったんですけど、でもこう、どうしてもやっているとなんで伝わらないんだろう話をしててとかあるんですけど、その伝わらない原因をなんか別の視点でちょっと考えた方がいいのかっていう。立ち居る、冷静になるというか、そういう感覚はちょっとその後 | 伝わらないんだろう、原因、別の視点で考えた方が、冷静になる | 疎通の出来なさ、理由を考える、焦らない | 連携における困難さ、冷静になり他の手段の模索をする | 疎通できないもどかしさ、伝え方の模索 | |
| 20 | I Cさんの側が視点を変える？ | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|---|--------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|--|
| 21 | C そうですね。なので、他にになにかここがだめだったら、別のやり方を考えることも必要なんじゃないですか？ | 別のやり方を考える | 視点の転換 | よりよい協力の仕方の模索 | 視点の転換 | |
| 22 | I 変えてもらうっていうよりかは？ | | | | | |
| 23 | C 変えてもらうっていうよりかは、少し変えよう、こっちが変えようっていう視点をちょっと持とうかなっていう。続けてもいいですか？ | 変えてもらうというよりか、こっちが変えよう | 自らの変化 | 率先して変化するカウンセラー | 率先した変化 | |
| 24 | I はい、はい。 | | | | | |
| 25 | C なんか、私いま行ってる学校が、両方とも3年目なんですよ今年。それでずっと同じところにいる、学校の変わらない部分とか、体制とか先生の支援の仕方とか、やっぱり変わらない部分に眼を向けてたかかっていう部分があつて。こっちがいくらやってもここは学校が変わなかった部分だし、変わらなかったから、できなかった、なんかしょうがないみたいな気持ちになっちゃった所があつたんです。でも、むしろそうやって変わらないのであれば、変わらない中でもう一回なにかを見つけないといけないんじゃないかって感じて、ちょっと思い直すことができたという。そういう感じで自分の体験に繋がったかな？っていうのはあります。 | 両方とも3年目、学校の変わらない部分、体制、眼を向けてた、しょうがないみたいな気持ち、変わらない中でもう一回なにかを見つけない、思い直す | 変わらない体制、体制への不満、やるせなさ、視点の転換 | 学校そのものへの不満、もどかしさ、自分のできることの模索 | 変わらない体制へのもどかしさ、自分のできることの探求 | |
| 26 | I 変わらなっていうのは、システムの部分？ | | | | | |
| 27 | C システム的なところもそうですし、なんかいわゆる発達障害が今学校はすごくメインになってるので、そういう障害の理解だったりとか、障害の偏った知識がすごくやっぱりあるなって感じていて、で、なんかこう分かってる部分と分かってない部分がすごく、分かってないからこういうことを伝えなきゃいけないんだっていうような、私自身もちょっとひとくりにしちゃってたかかっていう。学校のこういう所が、そういう発達障害の理解だったりとか、ひとくりに出来てないってことでなくて、なんか学校もこういう部分に分かってなかったんだみたいな。っていう、そういうところははっきりしてきて、で、そこにこっちがアプローチをしなきゃいけないんだとか、そういうのがなんか分かるようになってきたかな？っていうのはあります。 | 発達障害がメイン、障害の偏った理解、分かってる部分と分かってない部分、学校もこういう部分に分かってなかったんだみたいな、そこにアプローチしなきゃ | 学校側の理解、知識、学校の理解な部分、何が分かっていないのか | 知識のずれ、学校の知識は偏っている、アプローチの必要な箇所 | カウンセラーと教師の知識のずれ、アプローチすべき場所 | |
| 28 | I ではですね。話し合ってみて、まあ普段とはちょっと違う環境で話し合ってみてもらったんですけど、あそこでの話し合いで出たこと、考え方があったりっていうと、普段日頃お仕事をされてる中でギャップみたいなものってありましたか？ | | | | | |
| 29 | C ギャップ、？ | | | | | |
| 30 | I なんというんだろうな、こっちではこういう風に話が出たけど、これは実際学校場面ではやりづらいことがあるみたいなこととか。 | | | | | |
| 31 | C やりづらいことはなかった、ないかな。学校で実際やれないとかそういうことは、んー、なかったような(笑)。はい。 | | | | | |
| 32 | I なるほど。ではですね、日頃SCとして働かされてるっていうことなんで、SCとして働いているときに実際にこういうことがあるからやりにくいとか、そういうような要因てありますか？SCとしてのお仕事で、こういうことがあるとちょっとやだなあみたい | | | | | |
| 33 | C こういうこと、？ちょっと(笑)。 | | | | | |
| 34 | I なんだろうな(笑)。SCとして働くのをやりづらくさせる要因みたい。 | | | | | |
| 35 | C やりづらくさせる要因、、、えっと、支援の方向というか、学校での方向が、例えば学校で不適応な子がいて、その子への支援を学校の先生たちで考えました、で、学校が考えた支援にスクールカウンセラーも加わって下さってなることもやっぱりよくあることなんだなって私は感じていて。でも、学校の考えた先生の支援を聞いた時に、やっぱりなんでそうなんだろう？っていう風に思うことがあって。なんか、学校の先生は、少なくとも私が行っている学校の先生たちは見立てるっていう力がちよつとやっぱり弱いというか、どういう風に見立てたらいいかっていうのをちよつと分からなくてあると思うので、そこは別に悪いことじゃない | 支援の方向、支援を先生たちで考えました、SCも加わって下さい、なんでそうなんだろう？ | 教員側からのカウンセラーへの指示、見当はずれ | 教師との考え方のギャップ、圧力 | 支援の方向のずれ、教師からの圧力 | |
| 36 | でも、基本的には学校の意向に沿ってやって下さいっていうのがあった時に、やっぱりこちらとしては思う所がたくさんある中で、従わざるを得ない時があった。なので、そういう時にすごく困ります。困るし、やりづらいなっていう風に思っちゃ | 見立てるっていう力が弱い、学校の意向にそって、従わざるを得ない、困るし、やりづらい | 問題の捉え方の弱さ、自由度の低さ、困難 | 問題を把握する能力の違い、カウンセラーの動けなさ | 見立てる力のギャップ、教師との関係性のもどかしさ | |
| 37 | なんだろう、例えば発達の子が多いのでどうしても発達の話になっちゃうんですけど、例えば発達が3、4ヶ月遅れている子が通常のクラスに混ざってみたいということがあった時に、その子にはがんばってるし、なんとか少しづつ本人ができることを増やしていけば本人の気持ちも下がることとか、二次障害的になることを防げるか | 発達障害、本人が出来ることを増やす、二次障害になることを防げる、 | カウンセラーの見方、本人の成長を見守る | 二次障害の予防をはじめとした、本人への配慮 | カウンセラーの見方、本人の健康な成長を見守る | |
| 38 | 学校の先生からしてみたら、今すぐなんとかしたいっていう風になってしまつて、できないっていうのが分かってるお子さんにすぐ負荷をかけてしまつてるというか。もともと発達に開きがあるっていうのは分かっている時点で、本人に負荷のかかることやりすぎてしまつたら、情緒的な安定が保たれないっていう所で、すごくもどかしさを感じるというか、これもうちちょっと待てば、できるところまでいけるのに、それを無理強い、こう、はやく押し進めちゃうというか。そういうことがやっぱりあつたりしますかね。基本的に待つ、待つっていうのがあんまり、なんとかしなきゃっていうのは通すまじやうで、ちよつと様子を見るしかかっていうのが苦手なのかっていうところ | 先生からしてみたら、今すぐなんとかして、お子さんに負担をかけてしまつて、情緒的な安定が保たれない、もどかしさを感じる、待てばできるまでいけるのに、無理強い、様子を見るのが苦手 | 即時的な解決、子どもへは逆効果、待てない教師、対応の違い | 即時的な解決を求める教師、それによる子どもへの悪影響、待つことの困難さ | 即時的な解決策が子どもに与えるマイナスの影響、待てない教師 | |
| 39 | I 今のお話で二点、お聞きしたいんですけど、先生方から出される提案でなんでこうなるっていうのは、今言ったみたいなことと、どういうことを提案されるんです。 | | | | | |
| 40 | I 例えば、教室に入れない子とかがいた時とかに、カウンセラーはいっぱい関わらないで下さいとか、その子に話しかけないでくださいとか。っていうのも、結局誰かいると、その子は甘えちゃうからっていう学校の考えなんですよね。でも、そういう子の場合も別にずっとそこに居るわけじゃなくて | 関わらないで下さい、話しかけないで下さい、甘えちゃうから、学校の考え、 | カウンセラーの関わりへの制限 | カウンセラーへの理解の低さ | 教師からの制限 | |
| 41 | 例えば入れるような心の準備が整うまで、その子の活動が始まったら引くっていうようなことだつてその子ではできないわけなんです。でも、いやそんなことできないみたいな感じになってしまつて、やっぱりこちらがやりたいことをやらせてもらえなかったりとか、っていうこともあつたりすることもありますかね。 | 心の準備が整うまで、その子の活動が始まったら、子どもを待つ姿勢、カウンセラーの考え、もどかしさ | 子どもを待つ姿勢、カウンセラーの考え、もどかしさ | 待てない教師、子どもの様子を見守る | 見守るカウンセラー、待てない教師 | |

| | | | | | |
|----|---|--|-------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 42 | I そういう時にやっぱり、これはどうだろうなって思うことでも中々、こうじゃないで すかっていう提案の仕方って難しかったですか。 | | | | |
| 43 | C そうですね。なんか、一年目よりは、二年目三年目の方が意見は言いやすくなり ましたし、こちらもしっかりと伝えるようにしているんですけど、やっぱりそこ でもぶつかってしまうというか、でも前よりは意見を聞いて下さるってところもあっ て、分かりました、じゃあ話し合いとして預らせて頂きますって感じで言われて、 持ち帰ってはくれるんですけど、まあ次の週学校来たら、全然が意見が通ってな かったんだなって思うこともあったりするので、なのでなんか、それでうまくいかな くなってしまって、最悪の状況になってしまっただけでこっちはきても、こっちらとして もうなにも、そっちは早急になんとかして欲しいって思ってもなおさらこっちは早 急になんとかできるレベルでしかないって、ゆっくりに、早急でかなきゃいけないって | 二、三年目の方が言いやすくなった、思ったこ とは伝えるようにしてる。持ち帰ってはくれる、 意見が通ってなかったんだな、最悪の状況。早 急になんとかなるレベルではなくて、むしろ ゆっくり | 経験を積むと変わる、疎通の試み、意志の 通らなさ、手遅れの状態、 | 意志疎通の難しさ、話が通らない、対応 を急ぎすぎる | 意志疎通を試みるものの、通らない もどかしさ、対応を急ぎすぎる教師 |
| 44 | I 先生の方だとそういうような対応になっちゃうのって、なんでなんでしょうね？ | | | | |
| 45 | C えっと、なんだろうやっぱり、今すぐなんとして、すぐなんというんだろ、気 持ちは強い先生はすごく多いかなと。その子をどうにかしたい、よくしてあげた いっていう気持ちがあるって、でもなんというかな、なんでなんだろうな | 気持ちが強い先生は多い、どうにかしたい、よく してあげたい、 | 教師の想い | 教師の子どもに対する想い、良くしてあ げたい | 教師の子どもに対する強い気持ち |
| 46 | でも、基本的に先生たちってすごい人手が足りないんだろなっていう印象はあ って、やっぱり、クラスの中にそういう手のかかるお子さんたちが増えてるっていう もあって、基本的には担任の先生だけでどうにかしてほしいけど、何か問題があっ たら担任の先生だけで解決はしてほしいけどできないから、だからこう、なんとか できる子はなんとかして、問題を少なくしていきたいっていう印象がちょっとあるの かなと思っていて、それがまず一つとしてあるのかなっていうところがありますか | 人手が足りてない、手のかかるお子さんが増え てる、先生だけで解決してほしいけどできな い、問題を少なくしたい、 | 人材不足、問題児の増加、目先の解決 | 教室での人手不足、教師だけでは対応 できない、とりあえずの解決を期待 | 教師が一人で対応する困難さ、目 先の解決を求める教師 |
| 47 | I じゃあ、先生たちの方だとすぐにすぐにはできることをみない感じで、Cさんと スクールカウンセラーの方だと待つっていう感じがしないって感じがするっ てお話をうかがったんですけど、その違いってどういうのを感じられることっていうのはやっ ぱり | | | | |
| 48 | C よくあります(笑)。 | | | | |
| 49 | I その違いが出ちゃった時に、それをどうして行こうみたいなことってあります | | | | |
| 50 | C そうですね。そのすぐにすぐにはっていうやり方でうまくできるのか？ってことも 一応考えてはいます。そういう短期的になにかできることはほんとにないのか、 ことは考えますし、まあ先生たちの意向に沿うようにできるかとも考えるんですけ ど、中々やっぱり難しいかなってところがありますよね | 一応考える、短期的になにかできることはほん とにないのか、先生の意向に沿うように、難しい | すぐにできることの模索、先生への配慮 | 先生のニーズへの応答、教師の意向との ギャップ | 先生のニーズへの応答、教師の意 向とのギャップ |
| 51 | I そうですね(笑)。 | | | | |
| 52 | C 例えば、学校の中だけの、その子だけのアプローチを考えるだけだったら、先 生の意向に沿ったところもっているのはできる部分もあるのかなとは思いますが、 ただ結局、そういう子どもの場合ってやっぱり保護者の相談も受けることも多 いので、そうするとやっぱり保護者の意向も出てきたりとか、あと保護者と先生の 関係とかもいろいろ出てきたりとか。やっぱりいろんな人の関係性がある中でやら なきゃいけないっていうところがある中で、だからなおさらちょっと待ってっていう風 に思っちゃうことも、こまめに気持ちはしてはいるんですけど、それでいいですわ | その子だけだったら、保護者の相談、保護者の 意向、保護者と先生の関係、いろんな人の関 係性 | 保護者との関係、人間関係 | 子どもの周囲の人間関係性 | 保護者への配慮 |
| 53 | I そうですね。そういう時はストップをかけることもあるんですか？ | | | | |
| 54 | C ありますね。足並みが、保護者の意向と本人の様子と担任の先生の方と後は まあ学校全体の、最終的な判断を出すのは管理職の先生方になると思うので、そ の四者という意見が、かみ合っていない時ほど子どもは調子が悪いし、なんかこう バランスが悪くなってるなって時ほどいろんな人が不安定になってるなって感じる ので、でもやっぱり一番不利益を被っているっていうか困っているのは子どもだ なっていう風に思うので、すごくああっていう、でもかといって先生側の気持ちも分 かる部分もあるし、やっぱり一部分であって悩むことでも多いですね | 足並み、最終的な判断は管理職、かみ合っ ていないほど子どもは調子が悪い、なんかこう バランスが悪くなってるなって時ほどいろんな 人が不安定になってる、 | 同じ方向性、連携のとれなさ、悪影響 | 各人材のメンタルヘルス、バランス | 足並みを揃える必要性、バランスが 悪いと大人も調子悪い |
| 55 | でもやっぱり一番不利益を被っているっていうか困っているのは子どもだってい う風に思うので、すごくああっていう、でもかといって先生側の気持ちも分かる部分 ももちろんあるしっていう部分であって悩むことでも多いですね | 一番不利益、子ども、先生側の気持ち、悩む | 支援の主体、それぞれの思惑 | 一番困っているのは子どもである、関わる 人々の気持ち | 支援の主体は子ども、それぞれの気 持ちへの配慮 |
| 56 | I 板挟みみたいな時もありますか？ | | | | |
| 57 | C ありますね(笑)。 | | | | |
| 58 | I なるほど。大変そう。ではえっと、次になんですけど、元々この研究はスкуль カウンセラーの先生方と担任をはじめとした先生方とどういう風にしたらうまく連 携できるかみたいなことを中心にやってるんですけど、ちょっと視点を改めてみて そもそも連携っていうことに関して、連携がうまくいったってどういう状態なのか、ス クールカウンセラーとして働かれています中でこういうことがあってこういうことが起こ った、だからこのケースは連携ができたって言えるような要因でどういうのがあると思 いますか？これがあれば連携できたって言えるかみたいな要素があれば | | | | |
| 59 | C なんか、やっぱり考えのベースが違うのはしょうがないって思っていて、その 中でも共通の認識が持てた時、共通の目標、先生もやっぱりそうよね私もそうだよ なっていう、なんか一致するときがあるんですね。そういう時に、すごくこう、話し 合いを重ねてというかケース会議を重ねて、そこで納得が皆さんできた時に、あ、 連携がうまくいったというか連携ができたのかなっていうことはあります | やっぱり考えのベースが違うのはしょうがない、 共通の認識が持てた時、共通の目標、一致す る、重ねて、納得ができた | 違いの受容、足並みを揃える、共通理解 | 違いがあるのは想定内、その中で共通点 を探していく | 考え方の違いの受容、目標・方向性 の一致 |
| 60 | I それはたとえば最初はぜんぜん足並みが揃わなかったけど、話し合ってるうち に先生とスクールカウンセラーさんと同じ、共通の視点が持ててくるみたいな経験が | | | | |

| | | | | | | | |
|----------|---|--|--|---------------------------------|-------------------------|-------------------|--|
| 61 | C | そうですね、なんかその足並みが揃ったというか、なんかこう、なんだろ、そのケースに限っては、すぐく学校がばあっと急ぎ足いかも50m走全力疾走してますみたいな感じだったんです。でもなんか、学校の方もペースが落ちてきていたとか、焦らなくてもなんとかなるんだみたいな感じにしてくれた部分があったみたいなんですよね。で、その動かない状況でじゃあこっちでもなんとかできることをもう一回やってみよう見つけようみたいな感じになり、私の方も、目標というか、学校の先生との約束する目標と私の考えている目標はなかなか一致するところば | 学校が急ぎ足、ペースが落ちてきた、焦らなくてもなんとかなるんだ、できることをもう一度、なんだかんだ一致するところはあった | 学校のペース、急いでしまう学校、待ちの姿勢の獲得、共通点の探求 | 学校が待ちの姿勢になるまで待つ、冷静に振り返る | 学校側への待ちの姿勢、共通点の探求 | |
| 62 | C | でもその目標までの進め方というか道のりがやっぱり違くて、なんかこう(笑)。蛇行蛇行してなんか絡み合わない絡み合わないみたいな感じもあつたんですけど、でもなんとか途中から合流ができて、最終的にそこまで一緒に頑張っていきましたよって感じになったかなってところがあつたんですが | 道のりが違くて、絡み合わない、なんとか合流、最終的にそこまで一緒に頑張っていきましたよって感じになった | 連携できない期間、待った結果、共通の目標の発見 | 連携できない時でも待てば変わる、方向性の合流 | 待ちの姿勢の結果、支援の流れの合流 | |
| 63 | I | 連携できたなって感じになりましたか。 | | | | | |
| 64 | C | 連携できたなって感じになりましたね。 | | | | | |
| 65 | I | ありがとうございます。では、最後になんでですけど、これ皆さんに聞いてるんですけど、今回この研究に参加して頂いて、まあなんか感想などあれば(笑)。フリータイム(笑) おはねばないで | | | | | |
| 66 | C | ああ、でも面白かったですごく。 | | | | | |
| 67 | I | ありがとうございます。 | | | | | |
| ストーリーライン | | 同職種の話し合いの際には、SCの背景の違いや経験年数の違いからくる問題への見方の違いを意識している。教師との話し合いの際には、自分の体験に基づいて支援策を考えようとするが、学校の体制が異なることや、相手を知らないということに難しさを感じ、関係作りのために待ちの姿勢をとる。そして、教師からの自己呈示により関係作りが促進されると考えている。また、子どもへのサポートは教師との関係性によってうまくいくと感じており、SCとしての身の振り方を意識している。その一方で学校場面では教師と意志疎通ができないもどかしさや、変わらない学校の体制へのもどかしさを感じている。しかし、よい良い協働のために視点を転換させている。冷静に振り返るなど、SCが率先して変化し自分にできることを探求している。SCと教師の知識のずれを感じているが、変わらないものに嘆くのではなく、アプローチすべき個所を模索する。教師は見立てる力が弱く、問題を把握する能力に違いを感じており、支援の方向のずれを体験することがある。また、教師にSCの支援の方向を決められるなど教師からの圧力もあり、教師との関係性のもどかしさを感じている。SCは本人の成長を意識し、見守るという姿勢を持っているのに対して、教師は対応を急ぎすぎ、待つことができないという違いがあると感じており、さらにそういった即時的な対応が子どもに与えるマイナス影響についても危惧している。そのような中で意志疎通を試みるものの、うまく通らないもどかしさを感じたり、教師からSCの行動の制限をうけてしまうという困難を感じているなど、教師の意向に沿うことの難しさを抱えている。しかしその一方で、教師の子どもに対する強い気持ちや、教師が一人でも対応する困難さ、目の解決を求めざるを得ないということに理解を示しており、すぐでできることを模索するなど教師のニーズへの応答も試みている。しかし、それでも教師の意向とのギャップに悩まされることは多々体験している。保護者への配慮も含め、関係者の足並みを揃える必要性を強く感じており、さなければ大人自身にも悪影響を与えることを指摘している。支援の主体は子どもである一方で、それぞれの関係者の気持ちへの配慮も必要であり、難しさを感じている。連携においては、そのような違いがあるのは想定内であり、考え方の違いを受容し、目標・方向性を一致させることが必要であると考えている。急ぎすぎる学校へ待ちの姿勢を取り、タイミングを見計らって冷静に振り返ることで共通点を探求しようとする。そういう待ちの姿勢の結果として支援の流れが合流することを期待している。 | | | | | |
| 理論記述 | | <ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの際には各人の背景を気にして、待ちの姿勢をとる。 ・支援にあたり、個人対集団の葛藤を抱いている。 ・もやもや感を抱えることがあるが、それを受容することが大切であると感じている。 ・教師の苦しみや欲求に対して理解を示している。 ・専門性の使い時など、SCとしての意志を強く持っている。 ・役割分担と情報共有をし、共に試行錯誤をするのが重要であると感じている。 ・子どもより大人同士の関係性を重要視している。 | | | | | |

| 番号 | テ ク ス ト | <1>テキスト中の注目すべき語句 | <2>テキスト中の語句の言い換え | <3>左を説明するようなテキスト外の内容 | <4>テーマや構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して) | <5>疑問・課題 |
|----|---|--|-----------------------|--------------------------------------|--------------------------------|----------|
| 1 | I よろしくお願ひ致します。それでは、2回討議をして頂いたと思うんですけれど、先生方のグループとスクールカウンセラーと一緒のグループと。まずその、先生だけで集まった時に話した感想っていうか思ったことが話しあえば、簡単にでいいので | | | | | |
| 2 | E ああ〜そうだな。まあまず純粋に、働く場所によって、カウンセラーとか相談する人とかの問題とか全然ちがうんだな。地域によってすごいなっていうのがまずあって。で、そういう人が来てる分、相談したりそういう支援が必要な子に対しての理解がすごくこうなんか二人ともあつてあんなかすこい立派だなんていうのがまず感想かな。なんだ | 働く場所によって、地域によって、子どもに対しての理解、立派 | 体制の違い、子どもの理解への違い | 体制によって見方が変わる | 教師の背景の違いによる見方の違い | |
| 3 | I そうですね。ちょっと前ですもんね(笑)。 | | | | | |
| 4 | E あの一、あつちと比べてもいい？ | | | | | |
| 5 | I そうですね。じゃあ比べてみて如何ですかね。 | | | | | |
| 6 | E 比べてみるとやはり、最初に話した時には、その子その子に対してすこくなんかこう、最初の子にはこうしていきたいよね、次の子にはこうしていきたいよねって、その子の今の現状とか次を、っていうのばっか考えてたけど、カウンセラーの人が来たら、もっともっと過去も未来もすこく考えてたから、先生たちと話すとき今の一瞬だけ話しちゃうからカウンセラーの人がいるとすこく視野が広がるとなっているんだ | こうしていきたい、今の現状とか次を、今の一瞬だけ、過去も未来も、視野が広がる | 即自的な対応、カウンセラーの視点、気付き | 教師は即時的な解決を求める、カウンセラーの意見を聞いて新たな気付きを得る | 即時的な対応、カウンセラーの見方への気付き | |
| 7 | I 視野が広がる。それが、スクールカウンセラーの人たちと話す前と前後ではどう風にもさんの中では変わられたというか | | | | | |
| 8 | E ああ一、子どもためを考えると、過去も未来ももっと考えて話もたくさん聞いて、長期的スパンで行く方がいいなって頭では理解するんだけど、そうしたいなって自分もいるけど、でもやっぱりあの後現実に戻って自分が仕事してると、やっぱり、そこまで考えるのはすこく負担があるってなっちゃうから、根本的な解決にならないけど、とりあえず今をどうにかこう、よくしていこうっていう風に思っちゃうから、一人じゃあ、一人じゃあっていうカウンセラーの人がいても長い目で見るのってそれかな | 子どものためを考えると、長期的スパンで行く方がいい、そうしたい自分もいるけど、そこまで考えるのは負担がある、根本的な解決にならないけど、とりあえず今をどうにか、それなりの経験が必要 | 葛藤、教師の負担、とりあえずの対応 | 長期的な目線と今の対応との葛藤、長期的にとらえることの困難さ、 | 視点の違いによる葛藤、現場における困難さ、目先の解決の渴望 | |
| 9 | I 今負担という言葉が出てきたんですけど、その負担っていうのはどういう所からくるものになりますかね。 | | | | | |
| 10 | E 個別の支援が必要な子とか個別の話を聞いて欲しいっていう子が30人もいればたくさんいるから、それを全部、過去から未来まで全部聞いたりしてると時間がもちろん足りなくなってしまうし、その中でも特に多動な子がいるしやっぱりそれ以上にすこく目がいい子からしたら | 30人もいれば、時間が足りない、そっちに目がいつちやう、人数の面の大変さ、 | クラス経営、一人にかまっていられない | 集団を見ることの困難さ、一人にかけられる時間 | クラス経営の困難さ、一人にかけられる時間の少なさ | |
| 11 | あとそのやっぱり多動な子と関係作りがうまく行かなくて。ここまでちょっと、いかなかったせいで、余計に話が通らないし話も言っていないから理解が深まらなくなっちゃうから。 | 関係作り、話が通らないし、理解が深まらない | 子どもと教師の関係性、理解ができない | 関係性のなさや理解のできなさ | 教師と子どもとの関係性作り | |
| 12 | I 生徒と？ | | | | | |
| 13 | E 生徒と。だから、人数の面と、高学年だから反抗的になってくることとの関係性を全部しないと、どんなに話を聞きたくても聞けないし、話したくても話せないからそれが大変だなんていう。その負担かな。反抗し | 人数の面、関係作り、聞きたくても聞けない、反抗してくる、負担 | 集団での対応、子どもからの反抗、教師の負担 | クラス内での子どもとの関係性の難しさ | 子どもとの関係性作りの困難さ | |
| 14 | I そうですねー、5年生。じゃあ実際話して、頭でこうだと思った内容と、現実場面でするかっていうとちとちと違うかなって感じですかね。 | | | | | |
| 15 | E うーん。あ、でもちやうどね、昨日ね、一番うちのクラスの多動の子と、問題があつて話したんだよ。二人で。最初は何人かいたんだけど、いろいろあつて最後二人で話したんだけど、そしたら、全然話が通なくて、最近ちやうどほんとに雰囲気が悪いから。で、でも掃除時間全部使ったんだよね。もういらないや〜！と思いたがもう最悪って思いたが | 話した、話が通らない、雰囲気悪い、 | 実体験、理解されない | 実際の体験からくる、理解されなさの苦痛 | 理解されなさの苦痛 | |
| 16 | I その子と。 | | | | | |
| 17 | E そう。話とめれなくて、こっちが止めたいと思っても向こうが | | | | | |
| 18 | I 向こうがしゃべるんですね。 | | | | | |

| | | | | | |
|----|---|---|-------------------------|----------------------|-------------------|
| 19 | E 向こうがそうになって、最悪って思ってた最終的にはやっぱり他の先生が入って、解決したんだよ。って考えると、やっぱりそういう(対)一じゃなくて別の人が、先生でもいいし、カウンセラーでもいいし、入ってくれる方がきっと関係が悪い中ではすごい助かるんだらうなって実感した。ちやうど昨日(笑) | 他の先生が入って解決、一対一じゃなくて、入ってくれる方が、助かる | 他の教員のサポート、一対一だと大変 | 教師一人の力じゃ足りない、サポートが必要 | 他の教員のサポート |
| 20 | I その先生が入ってくれたことによってどうしてうまくいったというか、どういふ変化があったんだよね。二者が入ったことによって、実感した。 | | | | |
| 21 | E まず、やっぱり担任じゃないっていうのが大きいよね、子どもの中で、子どもの中で関係ない人間しかも大人だからっていうので、いつもの反抗的な態度が若干そこですみおさまる、おさめなきゃいけないっていうのが子どもね、っていう所もあるし、あとこちらは交換授業っていうのがあって、教科担任制を部分部分でやってるんだけど、だから隣のクラスの年生だけ家庭科を教えてくれたり。で、そうするとやっぱり子どもと気があんだよね。子どもの中で、だからそこでの関係作りができてるかと、その人が子どもと教えるって話してるっていうのもある。 | 担任じゃないっていうのが、関係ない大人、若干おさまる、交換授業、子どもと気が合う、関係作りができて、落ち着いて話せる、 | 距離感がある、子どもからの気持ち、関係と話し方 | 距離感がある方が落ち着いて話せる | 子どもとの距離感、関係作りの重要性 |
| 22 | I 自分の経験がないのでちやうどどう話せばいいんだらうっていう所を経験のある方が話すから、落ち着いて話せるものもあるし。そういう所で子どもは落ち着いて話すのかなと思います。 | 経験がないので、ある方が話すから、落ち着いて話せる | 経験の違い | 経験の違いと子どもの反応 | 経験の違いが及ぼす影響 |
| 23 | I それか担任だけ、二人だけの関係だよ？ | | | | |
| 24 | E だと、もう、男と男だから、もうなんだから、同性の近い人間として当たってくるから、風はたくなかって風はたくなかっていいんだよね。きっと(笑) | 男と男、同性の近い人間、屈したくない | 性別、反発 | 教師の個性と子どもの反応 | 教師のパーソナリティが及ぼす影響 |
| 25 | I その入ってくれた先生は女性？ | | | | |
| 26 | E 女性。30ぐらいの、30すぎかな？の先生で。 | | | | |
| 27 | I ちょっと違う役割というか。 | | | | |
| 28 | E 母性的な感じだから。 | | | | |
| 29 | I なるほど。でもそういう時に例えば話してうまく行かないのに第三者が入ってうまくいくと、担任の先生としてはなんかこう、むっとするっていうかなにかこう。 | | | | |
| 30 | E ああ〜、むっとするものもあるけど、とりあえず解決してよかったなっていう所と、ああそういう風に指導するといひんだな、次回から出していこうかなって、純粹にとりて聞きながらそうやって言えば良かったんだっていう感じかな今はまだ | むっとするものもあるけど、解決してよかったな、そうやって言えばよかった | 自分の力のなさへの嫌気、新たな気付き | 協力への葛藤、目上に教師からの学び | 解決することでの安堵、新たな学び |
| 31 | I その場合の、解決したっていうかどういふ感じになったんですか具体的に昨日のどのいふと | | | | |
| 32 | E 昨日のいふと、そうだなあなんだろうな。もうほんとににから話してって全部。こういうことだよ、これがだめだったんだよ、先生はこれを言いたかったんだよっていうのを全部話してって、本人の中で納得して、んで、まあこっちもちっと悪いとこあったから、そこはこっちも | 全部話して、本人の中で納得して、こっちも謝って | 話し合い、素直さ | 納得するまで話し合うと素直さがでてる | 話し合いの効果、教師の素直さ |
| 33 | I 素直な(笑)。 | | | | |
| 34 | E 素直っていうか結局時間が時間で帰る時間だったから。他にもいろいろあったからもう、ごめんねごめんね、もう帰りたいから帰ってって、はいもう終わってって言って、どうせ忘れんがなって | 時間が時間で、どうせわすれんな | | | |
| 35 | I なるほど。じゃあ、話し合いの時、全然見知らぬ人でもあったし職種も違う人でもあったと思うんですけど、実際話し合ってみた時でやりづらさみたいなのとって何かありましたか？あの話し合いをした場面の中 | | | | |
| 36 | E 一対一で？それとも、 | | | | |
| 37 | I あ、えっとこの前グループで話した時のことで。スクールカウンセラーの先生方と集まって直した時に | | | | |
| 38 | E 自分があの中で話しやすかったってこと？ | | | | |
| 39 | I はい。あの時やりづらかったこととかあれば。 | | | | |
| 40 | E いや特にやりづらさはなかったっていうか、やりやすい、カウンセラーだからすごい話聞いてくれそうだし。一度Fさんにも会ってるから、そんなにこう、話しづらい雰囲気はなかったけど、ただやっぱりね、自分そんな頭回転する方じゃないから、みんな頭回転して話してるから、おおい、どこで話そうかみたいに迷っちゃう所はあったけどそれは全然に話しづらくないっていうよりは自分が頭回らなかったって感じがした。 | カウンセラーだから話聞いてくれそう、頭が回らない | カウンセラーへのイメージ、頭の回転の早さ | ポジティブイメージ、判断力の早さ | カウンセラーへのイメージ |
| 41 | I なんかこう、違う職種の人が言うことに対する違和感、悪い意味でじゃなくてでもいいですけど違和感でありましたか？話される内容から | | | | |
| 42 | E ああ、でもそれはさっき言ったようにほんとに向こうは長期スパンでこっちは短期だからっていう所の違和感があった。違和感でいうより違いだね。そういう違いはあるんだなって思ってた。っていうところか | 向こうは長期スパン、こっちは短期スパン | 対応の違い | 時間の感覚 | 支援の時間感覚の違い |
| 43 | I やっぱやっぱりそこが一番、一番最初に話されたのが長期スパンとこっちは短期っていうことだったんですけど。じゃあ例えばいま、学校にカウンセラーさんとかおられないってことだったんですけど、もし例えば実際に学校の中で困った子がいてその子のことをスクールカウンセラーと話さなかった場合にそういう違いがおそらく出てくるかなと思うんで | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|---------------------------|-----------------------------|--------------------------|--|
| 44 | E なんだろう、長期的に見て今年は解決しないかもしれないって言われたら言われたでこちは安心すると思うんだけど、それでも、じゃあいまからとりあえずこれをしていってよっていう、今解決しなくても、これをしといてくださいっていう、今できることを言われるとこちは安心するかな。もうこれ長期じゃないと無理だからって言われて終わっちゃったらどうすんだよってなるけど、とりあえずこれをこういう風にしていってくだ | 言われたら言われたで安心、今できることを言ってくれると、もうこれ長期じゃないと無理だからって言われて終わっちゃったらどうすんだよってなるけど | ほっとする、とりあえずの対応、具体策のなさへの不満 | 今できることを求める、すぐにできることがあった方がよい | 具体的支援の要望、対応策のなさへの不満 | |
| 45 | I 長期的にしても、ステップで。 | | | | | |
| 46 | E ステップで、今なにすんのか、今なにしたらいいかわかんないから迷ってるんですよ。 | ステップで、今何したらいいかわかんないから迷ってる | 段階的対応、戸惑い | できないと戸惑ってしまう | ステップでの対応、具体策がないことの戸惑い | |
| 47 | I たしかに、それができたら、また次のステップに。 | | | | | |
| 48 | E っていう風にしてくれると助かるな。 | | | | | |
| 49 | I なるほど、確かに。それはなるほどですね(笑)。 | | | | | |
| 50 | E ちょっと今度ね、なんか来るんだって。巡回指導っていう人が、いろいろ問題ある子がいたら、まあその人がどんな感じなのか俺はわから | | | | | |
| 51 | I そういう時に、その人と実際今度お会いするにあたってなんか、なんかありますか？アバウトなんですけど(笑)。実際まだ関わったことのない種類の人に関わるってことで、前段階での思いとか、不安とかは結構と | | | | | |
| 52 | E うちの子じゃないからね。あんまりなんだけど。 | | | | | |
| 53 | I ああ、クラスの子ではない？ | | | | | |
| 54 | E んだけど、ただとなりの所の人で、その先生はそういうの経験してるみたい何度か。たまに巡回は申し込んだらくんだよみたいな感じで。そうするとすごく専門的なところから話してくれるし、どういう所に問題があるか話してくれるから、すごくいいよっていう言葉は聞いてたから、ああじゃあどう分析するんだろかなあみたいな。あ、みだかみたい | 専門的なところから、どういう所に問題があるか、すごくいいよ、どう分析するんだろ | カウンセラーの専門性、具体的、分析方法 | カウンセラーは具体的に分析をするイメージ | カウンセラーへのイメージ | |
| 55 | I なるほど。 | | | | | |
| 56 | E あ、一個聞きたかったんだけど、この前きたカウンセラーの3人の人いじゃん。あの人たちっていうのは、一つの学校に常にいる先生 | | | | | |
| 57 | I ええつとですね、おそらくなんですけど、週に一回くらいに同じところに、まあ、なんていうんだろ、週に一回行ってらって感じですね。同じ | | | | | |
| 58 | E ぐるぐるとか、周ってるわけではなく？ | | | | | |
| 59 | I っていうわけではなく。巡回相談とかはうちのクラスに問題がある子がいたら見て欲しいっていうので派遣っていう形でいくんですけど、通常のスクールカウンセラーっていうのは一人ないしは二人が週に一回、その学校に一年間行き続けるっていう感じですね。 | | | | | |
| 60 | E ああ、そっかあ。そうすると、自分はちょうど昨日そのことがあって子ども関係作りができないと辛いことを日々実感する中でより実感する日だったんだけど、スクールカウンセラーの来って、週に一回、かいた | 日々実感する、カウンセラーは週に一回 | 毎日の対応、カウンセラーは時間が少ない | 教師に比べて、カウンセラーは対応する時間が少ない | 教師とカウンセラーの時間的な違い | |
| 61 | I そうですね。 | | | | | |
| 62 | E ってことは関係作りってすごく難しいわけじゃん。 | 関係作り、難しい | 関係作りに関する困難 | 時間がないと関係作りができない | カウンセラーの勤務体系への疑問 | |
| 63 | I その、スクールカウンセラーと、子どもたちの？ | | | | | |
| 64 | E 子どもたちの。その中で、どうやって子どもの悩みだなんだ大変なところだのって聞きだせるのかなあってなんか思って。それを聞きだした上で、指導をできるのかなんてちょっと疑問に思っちゃったんだけど | どうやって聞き出せるのかなあ、指導をできるのかな | 指導をする、子どもとの関係 | 教師は指導を求めている、カウンセラーへの疑問 | 指導を求める教師、カウンセラーの勤務体系への疑問 | |
| 65 | I それが、Eさんから見て心理職に対してちょっと疑問な？ | | | | | |
| 66 | E そうだね。なんかその、もしかしたら専門だから見て、様子で分かるかもしれないけど、そういうなんだろう、ところが、別に不満とかじゃなくて、単純に週一回で疑問じゃないのかなあ。あ、ごめん勝線し | 週一回で疑問じゃないのかなあ | カウンセラーの勤務、少ない | 疑問 | カウンセラーの勤務体系への疑問 | |

| | | | | | |
|----|---|--|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 67 | I その答えはじゃあまた後で(笑)。じゃあ、そもそもこの研究のテーマがカウンセラーと先生がどういう風にしたら協力できるか、という状態が、協力ができたっていえるのかってことだったりするんですけど、実際にあまりEさんはスクールカウンセラーと話されないってことだったんですけど、例えばどういう状態が協力ができた、っていう状態になるかって想像でもいいんですけどありますか？何をもってこれはスクールカウンセラーとこれほどまで連携できたっていえるのかって話か。 | | | | |
| 68 | E それ週一回くるっていうこと前提で考えればいいの？ | | | | |
| 69 | I そうなりますね。 | | | | |
| 70 | E ちなみにその、週一回っていうのは、必ず行くってことなんだよね？ 何があるわけでもなく。 | | | | |
| 71 | I そうですね。毎週、おそらく曜日は固定で必ず来る、日中いるって | | | | |
| 72 | E 協力かあ。 | | | | |
| 73 | I 逆にももちろん、これがあるから協力しづらいっていう要因でももちろんあれば。 | | | | |
| 74 | E (沈黙) ちょっと待ってね(笑)。 | | | | |
| 75 | I 飲み物飲みながらでも、ゆっくり(笑)。 | | | | |
| 76 | E (沈黙) そうだなあ、えっとね。まあ完全に頭の中の考えだからあれなんだけど、まず一つは、カウンセラーの人が来てくれて長期的に見てくれるっていうから、来ました、見ました、長期で考えるから今はスモールステップでこうしようって教えてくれて、それを一週間ごと、まあ月ごとでもいいけど、定期的に来てくれて、ここまで成長しましたよ、なにも変化はないけどいい方向に進んでますよとか、そういう一人の子に対して、定期的に成長の様子を客観的に見てくれるっていうのが、そういう問題ある子をもてる人はすごく心理的に助かると思うから、まずそういう一人一人の子を、定期的に見て欲しいっていうところが一つで、それは専門家としてできる、やってくれることだと思うんだけど、 そういう協力と、あと、かんたんな、その子に一日ずつの役割をわけて | 来てくれて、長期的に見てくれる、定期的に客観的に見てくれる、心理的に助かる、一人一人の子を、協力 | カウンセラーがやってくれること、教師の負担の軽減、カウンセラーの専門性 | カウンセラーへの要望と期待、一人一人を見ることがカウンセラーの専門性 | カウンセラーの専門性への要望と期待、負担の軽減 |
| 77 | I そうですね。 | | | | |
| 78 | E で、時にはやっぱり、なにも今日はありませんって日もあるかもしれないよね？きつと、場合によっては。もちろん一人くらいみるかもしれないけど。そういう時には、いまこのクラス、この学年行事で人が必要だから来てよっていう、専門とは全く別に、教育現場に入っていく、ほんとに一人として入っていくってしてくれると助かるし、多分先生とカウンセラーの人の人間関係もそういう所でできていくと思うんだ。そこで信頼できたら、子どもじゃなくて大人と、あの、入ってきてくれて、教育を手伝ってくれる専門とは別に。っていうのをしてくれると、ああこの人はすごいこつちのこと考えてくれるんだなって。そういうところの手伝いもしてくれると結果的に、自分のそのことをわかって、きつとこの人が言うんだから正 | なにもありませんって日、人が必要だからきてよ、専門とは別に、教育現場には入っていく、一員として、人間関係もそこでできていく、こつちのこと考えてくれるんだな、そういう面でのお手伝いをしてくれると | 暇な時、専門とは別の活動、学校全体へのサポート、人間関係の形成 | 手が空いたら専門とは違うこととして欲しい、それが良い人間関係に繋がる | 専門外の活動の要望、関係作りのきっかけ |
| 79 | I 関係性の面では？ | | | | |
| 80 | E 関係性の面でいいのかなって。お客様じゃなくて、学校の一員ですってポジションでいてくれた方が、お互い話やすくなるんじゃないかなー思いたいな(笑)。なんか分かんないけど、その人ももともとそうして | 関係性の面でいいのかな、お客様じゃなくて、学校の一員です | 部外者ではなく | 学校にコミットしていく姿勢 | お客様意識の排除 |
| 81 | I なるほど。勉強になります。 | | | | |
| 82 | E なんでもいいんだよね。ほんとに何にもなくて、例えば、何にもなくてうろろうしてて、それは学校側もちゃんとやらなきゃいけないんだけど、今日とくにありませんみたいなの、ご自由にどうぞって言われて、うろろう回ってて、この前も言ってたけど、来たせいで子どもがわってなっちゃってって言ってたじゃん。そうすると、先生もなんだよこいつ来やがってってなっちゃうじゃん。だから、学校側も今日このクラス入って下さいとか、担任の要望でね、やってくれたりとか、それもないんだっただけでほんとに雑務でいいと思うんだよね。部屋にこもっていらして | 来たせいで子どもがわってなっちゃって、先生もなんだよこいつ、担任の要望で、雑務、究極的にはゴミ捨て、部屋にこもる | カウンセラーの与える悪影響、雑用 | サポートが適しているタイミング、学校へのサポート | カウンセラーが与えるクラスへの影響、関係性作りのための雑務 |
| 83 | I 雑用みたいなこととか。 | | | | |
| 84 | E ほんとになんでもいいと思うんだよね。人手は足りないから絶対。 | なんでもいい、人手が足りない | 人材不足 | 現状への不満 | 人手の足りなさ |
| 85 | I 学校にコミットしていくってことですかね。 | | | | |
| 86 | E そうそう。そうすると、いいんじゃないのかなって、ボランティアさんとか見てるとそう思います(笑)。 | | | | |
| 87 | I ははは(笑)。でもイメージはありますか？その、部屋にこもってたりだ | | | | |
| 88 | E そう、ごめんね、そういうイメージが強いから、部屋があるというイメージが、中学校の時に部屋があったんだよね。自分の中学生の時に。部屋があって来てるっていうけど、プリントでは来てるっていうけど、でもその人を実際見たことが一回もないんだよね。三年間で一回も。ほんとにいいのかわかんないな。そういうイメージがあるから、その方の印象 | 自分の中学生の時に、実際見たことが一度もない、そういうイメージがある | カウンセラーのマイナスイメージ | カウンセラーはこもっているというイメージ | 開けた人間関係の必要性 |
| 89 | I そうなるとその、自分が中学生じゃなくて今度は先生っていう立場に。ちやうどまぐ距離をとりづらいかなって所は。 | | | | |
| 90 | E そう。もしほんとにこもられちゃったらイライラすると思う(笑)。 | こもられちゃったら、イライラ | 同上 | 同上 | 同上 |
| 91 | I (笑)。何しに来てんだみたいな(笑)。 | | | | |
| 92 | E 何してんだみたいな(笑)。 | | | | |

| 番号 | テ ク ス ト | <1>テキスト中の注目すべき語句 | <2>テキスト中の語句の言い換え | <3>左を説明するようなテキスト外の内容 | <4>テーマや構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して) | <5>疑問・課題 | |
|----|--|---|----------------------------|----------------------------|--------------------------------|----------|--|
| 1 | I よろしくお願います。 | | | | | | |
| 2 | F はい、よろしくお願います。 | | | | | | |
| 3 | I それではまず、最初に先生だけにグループで話し合いをして頂いたと思うんですけども、その時に感じたこと、簡単にでいいので | | | | | | |
| 4 | F なんか普段、同じ職場で話せない教育に関することだとかを同じ職業の人たちと会話することによって自分の中の教育観とか周りの人の教育観が知ることができてとても勉強になりました。また、ケースがあった、事例があったから、やはりそういった事例について学校現場において何な事例なので、そのことについて意見を交わすことは、とてもなんだろうな、自分の考え、自分だったらどうするか、自分が担任だったらどうするかそういったところで人の意見を聞いたり自分の意見を言ったりしてすごくいい学びになりました | 自分の中の教育観、周りの人の教育観、学校現場において何、自分だったらどうするか、自分が担任だったら | 各人の教育観、よくあること、自分に置き替える | 周りの人の視点を取り入れ、自分の体験に照らし合わせる | 自己の経験への置き換え、他者の視点の取り入れ | | |
| 5 | I はい。今、自分だったらどうするかって話が出てきたんですけど、やっぱりああいう個別のケースであがった時にも自分の経験と照らし合わせて考えるってことが多かったですかね？ | | | | | | |
| 6 | F そうですね。まだそんなに経験がないんですが、でも絶対に教員をやっていたら出くわすケースだと思うので、自分が担任だったらどうするかってことは常に危機管理意識じゃないけど、感じていた方がいいので、いいきっかけになったんじゃないかなって思っています | 経験がない、絶対に出くわす、自分だったら、危機管理意識 | 予測、置き換え、常に構える | 自分に置き替え、予測する | 危機管理意識 | | |
| 7 | I ありがとうございます。それをふまえて、次にまたSCの人たちと一緒に、別の職種の人たちが集まってって感じて討論してもらったと思うんですけど、その時に何か感想というか、そこで考えたこと感じたことありますか？ | | | | | | |
| 8 | F やっぱスクールカウンセラーの専門性を、専門的な分野で持つての方たちとお話することによって、なんだろうな、教育とはまた違う、まあ元をたどれば同じ教育にはなるんだろうけれども、でも自分たちの分からない部分で、教えてもらったりとか | 専門性、教育とはまた違う、自分たちの分からない部分、教えてもらった | 教師とカウンセラーの違い、新たな気付き | 教育とは違う専門性への言及 | 新たな気付き | | |
| 9 | あと、普段の教員が抱えている悩み、特別に配慮を要する児童とかそういう子に関しての悩みだとかをそういった専門のスクールカウンセラーっていう方に関して、こういった場合にどうしますかって聞いたり、あと担任としてどうすればいいですかってことを悩み相談室じゃないけど、なんかそういった形になったので、すごく楽しかったです！ | 教員が抱えている悩み、特別に配慮を要する児童とかそういう子に関しての悩み、どうすればいいですか、 | 教員の悩み、困難、カウンセラーの助け | 対応の仕方が分からない、助言が欲しい | 対応の困難さに対する助言の希求 | | |
| 10 | 自分の中でスクールカウンセラーの方とどういう風に関わっていったらいいのかわからないところで、自分の中でも去年から教員をやって、同じスクールカウンセラーの先生も担任の先生と情報が交換できなくてちょっと話をもっと言われたことがあって、 | どういう風に関わっていったらいいのかわからない、情報交換できなくて | 関わりづらさ、関係作りの難しさ | カウンセラーが抱える困難 | カウンセラーの困難への理解 | | |
| 11 | I その、学校にいる？ | | | | | | |
| 12 | F 学校にいるスクールカウンセラーの。で、ああそうなんだって思ってたところの座談会だったので、だからすごく自分の中でどういう風に関わっていったらいいのかわからない、自分がどうやって関わっていったらいいかっていうところで考えを改める機会になったかなって思っています | どういう風に関わっていったらいいのかわからない、自分がどうやって関わっていったらいいか | 関係性の具体策 | 関わりかたへの考慮 | 関係性作り | | |
| 13 | I 今お話を聞いた中でいくつか質問があるんですけど、まず、一つ、専門性の違いがってお話でたんですけど、実際にFさんから見て、スクールカウンセラーの専門性っていうのはどういう所にあるっていう風に思われますか？この前の話し合いでもいろいろ、日頃働いてて実感することもあります！ | | | | | | |
| 14 | F なんかやっぱり心理的な部分で。もちろん担任が知っていないじゃないけど、担任はどちらかというと算数とか国語とか体育とかそういう部分で教えるっていうイメージがすごいあると思うんですけど、でも、そういう授業の力はやっぱり担任の先生が大きくて。でも、その学級経営をしてく上で、子どもの心理とか状況とか一つ一つかいつまんで作り上げていくのはほんとに難しいなって日頃教育活動を通して思うんですけど | 担任はどちらかというと算数とか国語とか体育とかそういう部分で教えるっていうイメージがすごいあると思う、学級経営、心理とか状況とか、難しい、 | 教師は教科を教える、クラスの経営、心理的な配慮の困難 | 教師は教科を重視しており、心理面のサポートは難しい | 教師の立場、役割 | | |

| | | | | | | | |
|----|---|---|--------------------------|-------------------------|---------------------------|--|--|
| 15 | まあそういったどっちかっていうと情緒的な部分での専門的な分野を持たれてるのがスクールカウンセラーの方だと思うので、だから担任は教科と心理の部分半々だとしたら、スクールカウンセラーの人たちは100%心理の部分で専門的だから足りない部分を補ってもらっていいところと連携がとれるんじゃないかかっていうところですか | 情緒的な部分での、専門的、担任は教科と心理、カウンセラーは100%、足りない部分を補ってもらって、連携とれる | それぞれの役割、教師への補助 | 役割の確認、サポートの要求 | 役割分担、教師への補助 | | |
| 16 | I 補うっていうかたちで。なるほど。ではせっかく具体例がたのいで、さっきスクールカウンセラーの先生にどのタイミングで話しかければいいかわからないって言われたって | | | | | | |
| 17 | F ああー、なんか先生たちいつも忙しそうだから、話しかけづらい部分はあっているのストレートにそのスクールカウンセラーの若い先生なんですけど 言われて | 先生たちいつも忙しそうだから、言われて | カウンセラーからのイメージ | 多忙な教師のイメージ | 多忙な教師像 | | |
| 18 | I どう思われました？そういわれた時に。 | | | | | | |
| 19 | F いや、すいませんで(笑)言うしかなくて、でも多分私はまだ全然新米教師だし若手の先生だから話しかけやすいっていうのはあったかもしれないんですけど、その先生いわく、ベテランの先生であればあるほど、声かけづらい、タイミングが分からないっていうことを言っていました | 若手だから話しかけやすい、ベテランの先生であればあるほど、声かけづらい、タイミングが分からない | 年齢による対応の違い | 教師の年齢によって対応しやすさが変わる | 教師の年齢による対応しやすさの変化 | | |
| 20 | I まあ、じゃあそれはスクールカウンセラーから見てそういうやりづらさはあるかもしれないんですけど、先生の側から見て、日頃学校の中でスクールカウンセラーと例えば関わるっていう時に関わりづらさを感じることとかってありますか？こういうことがあるからなんかやりづらいなあってこととかありましたか | | | | | | |
| 21 | F 私が担任をしていて、やりづらいなあと思ったことは、今年はないんですけど、スクールカウンセラーの方に関わって頂く機会があまりなくて、去年はけっこうあったので、去年の経験から言うと、スクールカウンセラーの先生がくると子どもたちがわしやっとなっちゃう、普段来ない先生が来てくれて子どもたちは嬉しいんですけど、その来られるタイミングによっては、多分スクールカウンセラーの先生方は授業中の様子をやっぱり見たいっていうのがあってやっぱり授業中とかにくるんですけども、来ることによって授業が中断されてしまうってことがあって、そこはどういう風に関わっていけばいいのかなって。その時にもほら授業授業って言って下さったんですけども、でもやっぱり一回途切れた集中力っていうのはもう一回取り直すのに時間がかかる | 来ると子どもたちがわしやっとなっちゃう、子どもは嬉しいんですけど、授業が中断されてしまう、どういう風に、一回途切れた集中力っていうのはもう一回取り直すのに時間がかかる | 流れを乱すカウンセラー、集中力の持続の難しさ | カウンセラーに授業を中断させられることへの不満 | 流れを乱すカウンセラー、集中力の持続の難しさ | | |
| 22 | I なるほど。その時は結局どうなされたんですか？入ってわちゃわちゃあってなって | | | | | | |
| 23 | F わちゃわちゃってなって、もうガツンと、今なにをする時間？で。でも、授業に戻らせたんですけど、やっぱり放課後になるとスクールカウンセラーの先生から、すいませんで今日授業中に行っちゃってみたいな感じで言われるんですけど、逆に授業中に見て欲しいって部分があるので、そこはなんとも言えず、ありがとうございまして感じだっただけです | ガツンと、戻らせた、放課後にすいませんで、逆に授業中に見て欲しい | 指導的対応、観察の必要性 | 中断した際の対応、カウンセラーへの要望の葛藤 | 授業を見て欲しいという葛藤、教師の対応 | | |
| 24 | I それはどうやって克服されていきそうな感じがしますかね？先生側から見たら | | | | | | |
| 25 | F スクールカウンセラーの先生も、やっぱり先生としての、子どもと一線をおく？難しいと思うんですよ、担任とはやっぱり先生と子どもという線引きを子どもたちも分かっていると思うんですけど、スクールカウンセラーってなると、なんでも話せる、どっかかっていうと友達感覚で話せちゃうような存在だと思うんですよ。でもそうになると、授業中に見に来てもらった時に、わーきたーって、来てくれた一わちゃやっとなってしまうので、なんだろーうな、距離感とかって難しいところだとは思いますが、でも、スクールカウンセラーの先生にももちろんダメなところがあったら | 子どもと一線をおく、先生と子どもという線引き、友達感覚、距離感、しかって欲しい | 距離感、カウンセラーの関わり方への要望 | 立場をわきまえて欲しい、友達ではない | カウンセラーへの要望、距離感 | | |
| 26 | I クラスに入るのであれば | | | | | | |
| 27 | F クラスに入るなり、すれ違いがてらに挨拶、よーとか言ってもそれは先生にする挨拶じゃないよねとかそういった感じの規律は教えて欲しいなって思うんですけど、でもやっぱり、難しいですよ。すべて子どもに制限をかけてしまうことにもつながるので、すごく難しいことだと思うんですけど | 先生に対する挨拶じゃないよね、規律は教えて欲しい、子どもに制限をかけてしまうことにもつながる | 子どもとの関係、きちんとした指導、そのマインスマ | カウンセラーに求めるもののアンビバレンス | カウンセラーにも指導を求めるが、それに葛藤している | | |
| 28 | I はいありがとうございます。それと、単純にあの日、集まって話し合いをしたあの場面でも、ちょっとやりづらくなってることとかあり | | | | | | |
| 29 | F やりづらくなって思ったことは、特になかったです、はい。 | | | | | | |
| 30 | I じゃああの場面ではないけど、やっぱり学校に方に戻ってみると出てくるっていう感じですかね | | | | | | |
| 31 | F そうですね、仕事をしてる合間での成功共有なのでも、でも特にやりづらいか、そこまで深刻に感じたことは正直なくて、私はですけど、他の先生がどう感じてるかは分かりませんが | | | | | | |
| 32 | I さっきの専門性もそうなんですけど、いろいろ話し合うことで新たに気付かれることがあったってお話だったんですけど、それが議論する前までのお仕事と議論して頂いた後のお仕事で、実際に学校で働く中で、なにか変わったこととか、実際に行動としてじゃなくても、思うことでも、変わったこと変化ってありますか | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|--|---|--------------------------------|------------------------------|-------------------|--|--|
| 33 | F 変化、特に大きな変化っていうのはないんですけど、スクールカウンセラーの先生方がどういう思いで担任の先生と接しようと思ってるのか、子どもの捉え方、そういった事例があった時にどういう風にとらえてるのかっていうところを知ったところで、やっぱりまずは環境が第一で考えなきゃいけないところなのかなとか、子どもの様子を見る時に、子どもも気分の上がり下がりがあるんですけど、お家でなかあったのかなとか、今日は怒られたのかなとかそういった所を見れるようになったっていうところが、ちょっとよかったかなって思ってますかね | どういう思いで、子どもの捉え方、環境が第一で、様子を見る時に、なかあったのかな、見れるようになった | カウンセラーの思考、環境を気にする、視点の取り入れ | カウンセラーは環境を見るという専門性があることへの気付き | カウンセラーの思考の取り入れ | | |
| 34 | I 実際子どもたちと接する時にもちよっとその子の環境ってどうなのかなって見るようになっていく感じですかね | | | | | | |
| 35 | F そうですね。でもどうしてもこう、あまりにも家庭の事情に担任が入り込みすぎる、学校側が入り込みすぎるのもよくないと思うので、子どもにどうした？って聞きながら、昨日何があったっていうのをぼろっと話し始めるので、そういうきっかけにはなかったか | 家庭の事情、担任が入り込みすぎる、よくない、 | 家庭への配慮 | 家庭への介入の困難さ | 家庭の事情への配慮 | | |
| 36 | I 実際そういうスクールカウンセラー側が考えてるような、思ってるようなことを先生が入り入れて普段子どもと接するということに關して、難しいなって思うことはありますか？ | | | | | | |
| 37 | F スクールカウンセラーの先生が？ | | | | | | |
| 38 | I スクールカウンセラーとかの専門性がある、その専門性っていうのを頭において子どもと接するっていうか、っていう時に先生の方だとこれがしづらいていうことはありますか？ | | | | | | |
| 39 | F しづらいていうことよりは、どう接していいかわからない子どもって何人かいて、で逆に相談して、こうしてみたらどうですかってことを頂けるので、私としてはすごくありがたい存在ですね。むしろ今年はほんとに関わりが少ないんですけど、去年なんかはもうその日にあった出来事についてすぐにその先生のところに行って、今日こうだったんですよーみたいな話をしに行けたっていうのは、すごくありがたかったですね | どう接していいかわからない、相談して、ありがたい存在、その日にあった出来事について、話をしにいった、ありがたかった | 難しい子どもへの対応、カウンセラーへの相談、教師の負担の軽減 | 対応の仕方が分からない時に相談するありがたさを感じる | カウンセラーへの相談の意義 | | |
| 40 | I 今年があまり関わる機会がないっていうのは？ | | | | | | |
| 41 | F うちのクラスに特別に配慮を要する児童がほとんどいないっていうか、ほぼ無に近いからですね | ほとんどいない | 問題児がいなくて関与しない | カウンセラーが必要な時 | 問題ある時に関わる相手 | | |
| 42 | I 去年はわりとそういうお子さんがちらほらいてって感じだったんですかね | | | | | | |
| 43 | F もう、予備軍みたいなのがちらほらと、かなりいたんですけ | | | | | | |
| 44 | I そういう時は先生の側から働きかけるんですか？スクールカウンセラーのほうに。先生の側から、気になる子がいてちょっと見て下さいみたいな形になるんですか？ | | | | | | |
| 45 | F えっと、もうその前の年から名前が挙がっている子たちを、チェックリストみたいなのがあって、それにプラスして気になる子がいたら教えて下さいって感じで | 名前があがっている、プラスして気になる子がいたら | | | | | |
| 46 | I それで、そのスクールカウンセラーさんに放課後、こういうことがあったんですよ聞いて下さいみたいな言って、スクールカウンセラー側はどういった対応な感じなんですか？ | | | | | | |
| 47 | F は、ええと、私の担任の見えてないところで起きた出来事を教えてくださった、あとその時にした会話を教えてくださった、あとその日じゃなくて前にもこういうことがあってとか、そういったことを話していただくっていうことですか？ | 担任の見えてないところで起きた出来事、会話、その日じゃなくて | 担任以外の視点 | 担任が把握できていないこと | 教師が気付かない部分の把握 | | |
| 48 | I そこからどうしたんだろ、こうかもしれないあかかもしれない話が始まり、今後様子を見ていこうって感じでいつも終わっていったんですけ | 様子を見ていこう | 待ちの姿勢 | 待ち様子を見るという提案 | カウンセラーの待ちの姿勢 | | |
| 49 | I なるほど。様子を見ていこうって感じ？ | | | | | | |
| 50 | F そうですね、これって特効薬みたいなものはないので、ほんとに様子をみていくしかない、こう担任が見えないところで何かをやってるかもしれない、ここでも、見て下さいみたいな。逆に担任の見えてることもあるけど、そこではやらないこととか。を情報交換してみたいかな | 特効薬みたいなものはない、様子をみていくしか、見えてるところ、見えてないところ、情報交換 | 待ちの姿勢の取り入れ、互いの持っている情報の共有 | お互いに見えている所と見えていない所がある | 教師の待ちの姿勢、互いの情報の共有 | | |
| 51 | I それはあることによって、Fさんとしてはどうでした？ | | | | | | |
| 52 | F えーなんか、知らない所でそんなことがあったんですかーとか、担任の前ではやらないけど友達に聞いていたりとかふざけていたりとか、新しい気持ちにはなりましたね | 担任の前ではやらないけど、新しい気持ち | 担任が気付かないこと | 担任が見ていない所での子どもの行動 | 担任が知らない子どもの様子の把握 | | |
| 53 | I ではですね。まあそもそもの僕のこの研究がスクールカウンセラーと教師がうまく連携するにはどうしたらうまく連携できるのかってことをテーマにしてるんですけど、そもそも、うまく連携できたっていうのはどういう状態なのか、例えば先生側から見て、これこれこういうことがあって、こういうことが起きた、だからこれだけ連携できたって言えるぐらいな状態って、どういうことか | | | | | | |
| 54 | F それは学校によっていろいろ違うと思うんですけど、うちの学校はほんとに恵まれていて、特別支援の会議、専門の先生が来て下さる会議が、やっぱり年度に、一年間のうちに何回かあるっていうのが決められていて、まあそれも区の予算とかだと思うんですけど、でもそれがあることによって気になる子をリストアップ、担当の先生がそういった子いまして声をかけて、うちの児童がこれこれこうっていうのをケースであげて、それについてみんな、教員みんなで情報共有をして話し合う、改善策を考えていくっていう機会が30分でもあってこれは、それはほんとに連携をとれている状況かなって私は個人的に思っています | 特別支援の会議、気になる子をリストアップ、いまして声をかけて、教員みんなで情報共有、改善策を考えていく、連携をとれている状態、 | 大勢での話し合い、意識の共有、みんなで考える | みんなで方向性を共有することができる | 特別支援会議の意義、連携＝共有 | | |

謝辞

本論文の作成にあたって、インタビューに応じて下さった皆さまには大変大きなお力添えを頂きました。厚く御礼申し上げます。また、そして下川教授のご指導なくしては完成には至りませんでした。本研究にご協力くださった皆様、また、深いご指導をしてくださった下川教授に御礼申し上げます。ありがとうございました。