

特 別 部 門 (学校心理学)

わが国の最近 1 年間における教育心理学の研究動向と展望

—日本の心理教育的援助サービスとしての学校心理学の実践と、そのシステム構築への貢献について—

西 山 久 子

(岡山学芸館高等学校)

はじめに

「学校心理学」という分野は、応用心理学の一分野であり、理論研究に重きをおいていた日本の大学院教育の傾向を背景に、これまであまり重要視されていなかった(上野, 2001)。そうした状況やそれに関連する課題は、多くの研究者によって指摘されており(たとえば石隈 1994, 大野 1998), 現在, どのような学問体系となりうるかを, 少しずつ具体化できるよう, 議論がなされている。

また, かつて國分(1994)も, 学校カウンセリングの知識体系について述べるにあたり, 学校心理学など多くの関係者が(その定義を)「目下模索中」の分野であるとした。そして現在でも, 学校心理学の定義自体, まだ確立されておらず, 研究者たちが, 自らの考える「学校心理学」の定義を前提に論を進めている状況がある。

松浦(2001)は, 「学校心理学の研究とその動向」について, 2000年までに発表された研究発表や論文を振り返り, 「学校心理学」に含まれる研究を紹介した。その中で「学校心理学」が日本教育心理学会において明確に検討されたのが1991年であるとしている。その際の高野清純氏の趣旨説明は, 「欧米のスクールサイコロジストに相当する専門家」を目指すとしたと述べている。

欧米のスクールサイコロジストをみると, たとえばアメリカの心理学協会(APA)の下部組織である Division of School Psychologist では, 以下のように学校心理学を定義している。学校心理学は, a) 専門教育, b) 心理実践, c) 倫理遵守, d) 専門知識の共有を目指すものとしている(APA, 2002)。

しかし, 日本では, 学校での役割が欧米ほどには細分化されていない現状があり, そうした中での定義として, 必ずしも心理のみに偏った実践だけでは十分でないと思われる。

そうした日本の状況を踏まえた定義として, 1999年に出版された「学校心理学」(石隈)では, 日本の学校心理学を以下のようにまとめている。

学校心理学は, 学校教育において一人ひとりの児童生徒が学習面, 心理・社会面, 進路面における課

題への取り組みの過程で出会う問題状況の解決を援助し, 成長することを促進する心理教育的援助サービスの理論と実践を支える学問体系である。心理教育的援助サービスは, 教師と学校心理学の専門家(スクールカウンセラー)が保護者と連携して行う。心理教育的援助サービスには, すべての子どもを対象とする活動から, 特別な援助ニーズをもつ子どもを対象とする活動までが含まれる。

加えて, 石隈(1999)は, 日本での学校心理学の学問体系はまだ整っているとは言い難いとしていたが, 実際に3年を経た現在ではどうであろうか。

この1年間の研究を振り返ると, 現場からの研究発表や論文が多く見られる。石隈が指摘するところの, 「対人援助サービスの実践を支える学問としての心理学(実践心理学)が認知されてきた(p.65)」と言える所以であろう。

しかし学校心理学という分野の位置づけは, 現時点でもまだ明確とは言い切れず, 学校心理学という用語を使って表現すべきか, それとも他の用語(たとえば学校教育相談, 学校カウンセリング, スクールカウンセリング等)にすべきか, もしくはほとんど同意と考えるべきかという点も, 判断が難しい。結局, 各分野が現在の学校教育に必要なものを, それぞれの表し方で示しているのが現状だといえる。

加えて日本教育心理学会発表論文集の中でも, 「学校心理学」というカテゴリーがなく, 一方, 学校心理学の要素を持っていると考えられる研究は, 学会の分類では, 発達, 社会, 臨床などに含まれている。これは, この分野が様々な側面を持ち, 極めて実践的かつ学際的であるということの現れではないだろうか。

学校教育相談の分野においても, 現在, その定義が定められていないということでは, 学校心理学と状況が似ている。たとえば, 大野(1998)の定義を引用すると;

児童生徒の学習面, 進路面, 生活面の課題や問題に対して, 情緒的のみならず情動的・評価的・道具的にもサポートするため, 「軽快なフットワーク, 綿密

なネットワーク,そして少々のヘッドワーク」を活動のモットーに,「反省的実践家としての教師」というアイデンティティの元で,すべての子どもにかかわり,一部の子どもとしのぎ,特定の子どもをつなげ,そして,すべての子どもがもっと遅しく成長・発達し,社会に向かって巣立って行けるように,学校という時空間をたがやすところのチームによる実践的な指導・援助活動である。

という内容になる。この学校教育相談の定義と,石隈の学校心理学の定義(1999)との共通点は,いずれも情緒面もしくは心理社会面のサポートに限ることなく学習面や進路面のサポートをバランスよく行うことの必要性を主張していることである。また,対象となる児童生徒たちにとって発達・成長モデルとしての定義であるということも共通した見解であるといえる。

その反面,異なる点は,大野のいう学校教育相談の担い手が「教師」に特化されているのに対して,石隈のいう学校心理学の実践者は,むしろ生徒の周辺で支援をする教師,学校心理士,スクールカウンセラー,養護教諭を含むスタッフであるといえよう。

教育の現場では,多くの現職教員や教育関係者が,学校心理学がどのように研究と学校現場とを結びつけるかについて,大きな期待を持っている。現場で学校心理学と接している筆者も例外ではない。

本稿は,そうした現状を踏まえ,実践的な学問分野である学校心理学の現在の研究動向を,「学校システム構築に関与する心理教育的援助サービス」という視点で概観する。これまでの研究で,事例検討やひとつの療法的アプローチなど,ミクロな視点からの事象を掘り下げたものが多かったので,その分野はこれまでの研究者の方々に論をゆずることとし,本稿では,主に生徒たちの所属する場である「学校」のダイナミックスに働きかける,いうなれば「マクロ」の視点からの研究,もしくは個々のケースであっても学校システムに向けての提言を含む研究を取り上げることとする。

1. 学校心理学—心理教育的援助サービス

1) 教育心理学研究および年報における研究動向から

高野と宇留田(2002)は,大学生の援助要請行動を通して,学生相談という側面から学生へ向けたサービスの方向性を検証した。それによると,学生がサービスを受ける行為には,①問題の認識と査定,②援助要請の意思決定,③援助を受ける,の3つの段階があるとし,それぞれの段階ごとの行動を促進するための課題が指摘されている。このことから,学生たちにとって,利用しやすい

状態になるよう,学内の非専門家も含めたサービスシステムを構築するのが好ましいとし,全体として,実際に援助を受けやすいコミュニティへと整えていくことが必要であるとしている。このことが示唆しているのは,心理治療に偏らないサービス内容の開発の必要性である。

特に興味深いのは,心理治療面に加え,学習面のサポート,キャリア面のサポートと,三者のバランスの取れた心理教育的援助サービスが必要であるとしたところである。これは,中等教育までにのみならず,高等教育機関においてもこれら各領域の援助サービスを網羅することの必要性が示唆されたことになり,石隈(1999)や大野(2001)が示す,学校心理学や学校教育相談の枠組みで論じられていることと通じるものがある。

また,田村と石隈(2002)は,中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連について,実践的な調査研究を行っている。「被援助志向性」とは,何らかの危機に直面した者が,自ら他者に助けを求めたり,積極的に援助を求められるかどうかの心理的な枠組みのことであり,助けの求めやすさと考えてもよいであろう。これは,現在の困難な中学校教育を支える教師たちへの支援が届きにくい現状に対して,どのような方法で援助をしていく必要があるかを,現場の教師たちへの質問紙などから検証したものである。

それによると,被援助志向性の低い教師は,実際に被援助欲求が低いことが実証された。このことから,援助サービスを行う立場において,学校での教師サポートに対して,学校独自のルールやマニュアルによる枠組みを持つておくことが必要であると示唆されたとしている。言いかえると学校心理士等が援助職としての活動を行う際のアプローチへの示唆が与えられることといえる。

次に,飯田と石隈(2002)は,中学生の学校生活スキル尺度の開発を行った。この尺度の適用により,教師が,クラス経営をするにあたって,援助ニーズの高い生徒の把握・生徒同士の組み合わせの工夫ができやすくなるとし,スキルトレーニングでも効果測定などに役立つとしている。また,学校心理士等の立場においても,活用できる尺度であるといえよう。

この中で,中学生の「心理教育的援助サービス」は,社会面のスキル,学習面のスキル,心理情緒面のスキルが必要であるとし,多面的な援助サービスが求められていることを明示している。特に,社会面のスキルを,集団活動におけるスキルと同年代の友人・異性とのコミュニケーションスキルであると整理し,一方,学習面のスキルを,自己学習スキルと集団行動スキルからなると整理したことで,既存の問題の把握がより容易になったと思われる。残念ながら心理・情緒面はこれからの課題で

あるとしているが、その分析が行われることによって、より明確な問題の把握が可能になるであろう。また、この研究において、心理教育的サービスにおける一次的援助を行う上での貴重な示唆があたえられたことになる。

瀬戸と石隈(2002)は、高等学校における「チーム援助」を用いた援助サービスに関する研究として、コーディネーション行動と能力および権限についての研究を行っている。

ここで示されているコーディネーション行動とは、石隈(1999)の定義によるものである。その中で、学校での心理教育的サービスにおいて、援助チームを運用することが必須とされているが、その援助チームが①特定の児童生徒に対し一時的に編成され、問題解決とともに解散されるチームと、②学校の心理教育的援助サービスの充実のために恒常的に機能するチーム、そして③学校全体の教育システムの運営に寄与するチームの3つの異なるレベルのチームに分けられている。それらの中でこのコーディネーション(調整)行動は、いずれの場合も必要不可欠の存在になるとされている。

この研究においては、まずコーディネーション行動に関する尺度およびコーディネーション能力・権限に関する尺度を開発し、それらの妥当性および信頼性を検証している。

結果としては、コーディネーション行動の専門家連携とネットワークの関連は強く、その他の校内の援助サービスのコーディネーションは相互に関連が強いことが示され、そのことから、コーディネーション行動は校内の援助サービスのそれと校外とのコーディネーションとを両方検討する必要があることが明らかにされた。また、能力や権限は、情報からの状況判断、専門的知識、システムメンバーに対する役割としての権限と援助チームを形成する能力、人間関係を伴った話し合い能力の両方が関係してくることが示された。

この研究から、学校現場に広く関わる「チーム援助」活動を推進するために必要な権限の具体的内容が明らかになった。それにより、「権限」が機能を果たすには、立場としての役割と、人を集める凝集力とが合わせて必要であることが示された。また、学校という独特の文化を持つ社会における「権限」を、学校心理学の分野において、客観的に分析したことは、教師らのように実践現場に常にいる者にとっても、学校心理士やスクールカウンセラー等の外部性を持つ周辺支援スタッフにおいても、学校現場のダイナミックスを捉えるのに役立つ貴重な視点と言える。

また、学校において、これまで「経験豊富な教師」がごく当たり前のようになしてきた行為を、具体化し、

客観的に言語化し、整理・分類していることになり、これまで「経験」「名人芸」などとして客観的に学ぶことができなかった内容を、説明可能にしたという点で、学校心理学の研究領域として大きな可能性を示唆するものである。

学校という場での教育活動を捉えるこれらの研究に加えて、学校を囲む「地域社会」という枠を対象に加えた研究も示されている。小泉(2002)は、適応・時間的順序性・重要性から構成される「アンカーポイント法」を活用して、学校・家庭・地域社会の連携を行うことの効果を論じている。

- 1) 地域社会の構造化を目指し、学校と校区を含めた全体をひとつのシステムと捉える。
- 2) 学校を地域社会で最も重要なアンカーポイント(環境と個人の相互交流を促進できるもの)にする。
- 3) アンカーポイントとなるための教育実践(予防・成長促進的アプローチ主体)を長期的に行う。

これらのことが実行されるならば、学校のシステム全体を見渡す立場での心理教育的援助サービス活動の広がりを示唆する視点となり得ると言えるのではないだろうか。加えて小泉は、そうしたアンカーポイント法を実施する場合の鍵になる活動の例として、社会的スキル、ストレスマネジメント、エンカウンター、ピアサポートなどが心理教育的プログラムとして活用できると述べている。そして、これらを実施することは、生徒個人の成長という視点だけでなく、地域社会への貢献を目指す必要があるとしている。具体的には、生徒らに対して行うこれらの活動から、ポジティブな刺激を得た生徒たちが家庭に帰り、家族との間でも同様の刺激を共有できることで、家族の態度が変わることを体験する。その中で地域社会との一体感や関心を持ち、それが生徒達の主体的関与をよりよく促進するという、前向きな連鎖が起こることを期待するものであるとしている。

また、小泉はその中で、「スクールカウンセラーや学校心理士は、治療的援助と合わせて、この種の成長促進的アプローチでの貢献が期待されている」と締めくくっている。このことは、学校心理士を含む心理教育的援助サービスの担い手が、単に個別面接だけに偏ったり、カウンセリング、コンサルテーション、コーディネーションといった各レベルの活動を、個々に行うのみならず、「心理的教育プログラム」として学校や地域を視野に入れた実践であるべきであるとも考えられるのではないだろうか。

2) 日本教育心理学会第44回総会発表から

2002年度の学会発表の中で、明確に「学校心理学」または「学校心理士」と表示したものは、シンポジウムで

1件、ポスター発表でも1件であった。このことは、学校心理学や学校心理士が新しい名称であり、まとめられるほどの情報の蓄積がないことも原因であろう。しかし一方で、これらの分野や役割が、まだはっきりとした理論や立場を確立していないことも一因ではないかと考えられる。

(ア) シンポジウムから

まず、シンポジウムのレベルでは、準備委員会企画シンポジウムで、「問題行動の解決のための教師と児童の対人スキルの訓練」において、参加者から様々な学校システムを変革した報告が紹介された。たとえば関(2002)は、荒れた中学校へのスクールカウンセラーとしての関わりについて報告しているが、ここでのポイントは、生徒らの問題行動が相次ぐ中、学習環境を取り戻すために行った「組織心理学的アプローチ」についてである。

また、研究委員会企画シンポジウムにおいて宮本、牟田、伊藤ら(2002)の企画により「現代社会における学校臨床の現状と対応」として実践家らが集まっている。一門は、学校におけるLDおよびその隣接領域の問題を抱える生徒に、校内委員会や専門家チームの機能と成果についても紹介している。

自主シンポジウムにおいて、高山(2002)らが「臨床ネットワークの必要性」として、支援環境や場面や、立場の違う専門家の協働について議論している。

また、塩見、小野瀬ら(2002)は、同じく自主シンポジウムにおいて、「児童生徒の学習意欲と学校心理士」として、学校心理士が学習面の支援をどのように実践できるかについて、研究者として、教師としてそれぞれの立場から、学校心理士が提供できる学習面の支援の在り方を研究している。

特に学習意欲という視点からの支援は、学校に外部から入って支援を行っている臨床心理士や他の立場の支援スタッフの中で、学校心理士に特に専門性の発揮を期待される分野であると言えるのではないだろうか。

また、同じように古屋と常田(2002)らは、「軽度発達障害児のスクールコンサルテーション」に関する自主シンポジウムを行い、学校内外に所属する支援機関でそれぞれにできる支援サービスをそれぞれのシンポジストが紹介し、事例を用いて、討議を行っている。

これまでに紹介したシンポジウムが、一般教諭や管理職、および外部支援スタッフの立場からの意見を活用しているのに対して、「心理教育援助プログラムを広げるための養護教諭の役割」(大坪、小泉ら、2002)は、特に養護教諭が学校心理学的な側面にどのように関わることができるかについて検討したものである。いずれのシンポジストも、一般教諭との連携にポイントをおいて発表してい

るのが、学校内での「連携」の重要性の点からも特徴的である。

いずれにも共通の傾向として、現場からの声を重視している点と、行動面の連携に言及している点が挙げられる。実際の学校心理学に必須の要素として、現場への具体的な貢献に配慮したことの表れといえるであろう。

(イ) ポスター発表から

ポスター発表では、15件が学校心理学における学校システムへの提言に言及している。そのうち3件が発達領域、3件が社会領域、9件が臨床領域と3領域に分類されているので、それに基づいて検討する。ただし、そのうち、すでに教育心理学研究において検討した発表は割愛する。

高橋と畠山(2002)は、中学生のアイデンティティ形成を援助指導するための実践的教育プログラムを考案し、そのことによって生徒達の生きがい感が高められる結果となっている。

宮崎(2002)によると、生徒達の評価が絶対評価になり、改めて評価基準を再検討する必要性が生じたことから研究を深めている。それによると、能力領域別の観点モデルを整理し、分類することを目的とした。最終的には、9項目の能力領域別観点モデルが小学校全学年の評価における概略として抽出された。

宮崎は、それをキャリア発達課題へと結びつけて生涯発達に沿って到達指標を規定している。このことは、他学会で行われている学習、心理・社会、進路面の能力特定作業(大野、2002)の一端にも共通した視点ではないだろうか。

次に社会部門において、まず野村ら(2002)は、スクールカウンセラー(SC)を中心とした外部からの支援スタッフが学校に入ることに、援助要請願望の高低による実際の援助要請の規定要因について研究している。それによると、SCに関しては「援助要請未経験、高自尊心」が援助要請願望の低い群の規定要因であった。一方、専門機関に関しては、「援助要請未経験、女性、高自尊心、周囲に援助機関利用経験者なし」が援助要請願望が低い場合の規定要因であった。

これらのことから、この研究では、そうした要因に配慮した援助の在り方を工夫する観点が示唆されている。

また、奥と小泉(2002)は、スクールカウンセラー(SC)活用を契機に、SCをシステムチェンジェイジェント(変化のための核になる存在)として学校内にその地位を確立させる試みを調査した。

その結果、教育相談係教諭がキーパーソンになる手法が効果的であり、評価の観点である①臨床的役割、②予防的役割、③教師へのコンサルテーション、④地域、保

護者への働きかけのそれぞれでプラスの変化が見られたとされ、学校内のシステムに肯定的な変化が起きていると見なされた。SC 活用に関する知見としては、1) SC 常駐に向けての運動が必要であること、2) 組織内に核となる存在が不可欠であること、3) SC は臨床のみを役割と捉えず、多方面に積極的関与が必要とされることが示唆された。

臨床部門では9件の研究が対象となるが、その主なものを取り上げる。まず、和井田(2002b)は、高等学校において、進路学習を中心にしながら、生徒の主体的な意思決定に効果のある進路学習プログラムを開発し、その効果を調査している。

それによると、このプログラムを実施するにあたって、担任・進路指導部・学年団相互の連携が、生徒への関わりに関してより効果を高めることが明らかになり、今後のプログラムの発展への具体的な示唆が得られた。

また、中村(2002)は、心の教室学生相談員と教師の協働に関して、意識調査をもとに教師側の関わり方を、臨床家としての専門性の確立されているスクールカウンセラーの場合と対比的に論じている。学校と相談員のパイプ役の教育相談係や養護教諭が、いかに機能するのが、援助資源である心の教室学生相談員を最も有効に活用できるのか、学校の中にどのような形で導入されるのが好ましいのかという、現実的な課題に対する対応策の提案といえる。加えて、今後増えることが予想される「臨床心理士資格を持つ社会経験の少ないスクールカウンセラー」との有益な連携にも示唆を与える調査研究といえよう。

菊地(2002)は、新設新構想型の公立高等学校においてその学校に所属することの生徒たちにとっての意味を調査している。この研究において、研究者が期待するものは、生徒たちの内的体験だけに限らず、単位制・無学年制高等学校という場の役割や、そこに教育相談担当教師として何が支援できうるかという視点である。学校システムが生徒たちにとってどうあるべきであることを模索するところがこの研究の原点であるという意味で、学校心理学的研究の一側面を示す報告であるといえよう。

久保田ら(2002)は、中学校における特別な配慮の必要な生徒たちへの援助の方策として、スチューデント・サポート・チームを適用した援助の研究を行っている。

このスチューデント・サポート・チーム(SST, Student Success Teamとも呼ばれる)は、石隈の「チーム援助」に活用されている方法だが、アメリカで90年代に広く児童生徒の学習面・心理社会面・進路面の幅広い側面から、児童生徒の行動や情緒や対人関係などの課題に対して行う対策を、それぞれの児童生徒のニーズに合わせて明らか

にし、それを実践していく方法論である。

久保田らの研究では、このSST導入で、教育的ニーズの高い生徒の問題行動の解決にチームで関わり協働意識を高めることができ、学校システムとしての援助力に効果があるとされ、結果的には、学校現場の状況に適合した組織化、運営方法へと研究を深める必要性も明らかにされるものとなった。

2. 学校心理学隣接分野の研究から

一方、その他の学会等の研究ではどうであろうか。和井田(2002a)は、「教育相談システム」の視点から、学校内にシステム化された関係者会議やネットワークが成立する流れを紹介している。それによると、個別対応の必要を認識する「萌芽期」からニーズに反応するかたちで個別対応を認められる「形成期」を経て、教育相談係がコーディネーターとして機能する対策会議などが学校全体で行われるようになる「発達期」を迎え、それに地域の医療福祉相談ネットワークシステムからのサポートも活用でき始める「成熟期」へと進んでいく経緯があるとされている。

他にも、小玉(2002)、長崎(2002)、鈴木(2002)らが、チームで支えるシステム構築の必要性や効果を異口同音に唱えている。

同じく、「月刊学校教育相談4月号」(2002)に、石隈をはじめとして、田村、山口、安達らが、心理教育的サービスとして、学校心理学の視点からチーム援助の効果を示す研究報告や論考をしており、関連学会間で学校の援助システムを活性化する、この「チーム援助」の視点が、多くの支持を得ていることが明らかであるといえる。

加えて八並(2002)は、いじめから不登校になった生徒に対して、「チーム援助」の方針を活用して、Student Support Team(SST)活動を導入し、その効果を分析している。「いじめ」を対象に絞ってはいるが、実践研究として、「チーム援助」という学校教育活動で一般化しやすい援助の方策を活用し、今後の学校教育活動のシステム化への利用の可能性を示唆している。

八並(2002)は、その「チーム援助」の活用分野を「学校心理学・生徒指導・教育相談・特殊教育分野」であると紹介している。これにより、単にひとつの現象に限ることなく、大学の支援を背景に、現場での心理教育面の様々なニーズに対する支援が行われうることが示唆される。特に、心理教育的援助サービスという二次的援助を必要とする児童生徒に対して、システム化して活用することができるものである(八並, 2001b)。デジタルツールを利用して行う支援であるが、八並は、SSTを行うために、当該児童生徒の学級担任、保護者、教科担任やスクー

ルカウンセラー、外部の支援者(大学教師など)が集まる機会をもつ契機として機能したことに意義があると分析している。

八並の論文で紹介されているものは、いずれも学校におけるシステム作りの方法論だといえることができる。石隈と田村(2002)も示したように、学校独自のルール(内規)や方針があることで、教師が周囲の教師から助けを求めやすくなる。そうした環境の中で、石隈らの例にあるように、客観的事実によって学校内での連携や相互支援を行うことが必要である。

学校現場の視点からの実践活動や研究が多く紹介されている「学校教育相談研究」では、現在、「学校教育相談」という学問体系を作り上げようとする方向が打ち出されており、学校教育相談学会として、「理論化委員会」の中で枠組みづくりを検討してきている。また、大野(1997)も、先駆的にこの分野での実践に根差した体系化を試みってきた。

特に学校教育相談は、古くから学校で活用されてきた児童生徒のための援助方法であるが、現在でも職務としてではなく、多くの場合「校務分掌」上の係として、担当者が設置されている。言い換えれば、それに関する義務的な研修システムは整っておらず、当然のことながら「学習指導要領」のようなものもなく、どうすればよいかわからない思いで日々の教育相談活動に従事している教師も多いであろう。

そうした現状の中で、学校教育相談学会は、2001年度に、アメリカスクールカウンセラー協会(ASCA)との学会間連携を始めた(大野ら、2002)。そして、2001年度の年次大会でも、ASCA元会長ジャン・ギャラガー氏を招いて基調講演が行われたことが報告されている。

その講演録(2002)の中で、ギャラガー氏は、児童生徒たちが、学校にただ登校しているという事実だけでなく、学ぶことを好きになるために何かをすべきであると述べた。これは、石隈(2002)や大野(1998)が繰り返し論述してきた、学習面、心理社会面、進路面のすべての分野における支援をするのが学校心理学や学校教育相談の役割であるという方向性と一致するものである。

加えて、ギャラガー氏は、Sprinthall(1981)の「スクールカウンセラーは補助的な役割である」というコメントを引き合いに、スクールカウンセリングの変遷について触れた。初期に、スクールカウンセラーを配置することで満足していた段階から始まり、スクールカウンセラーの職務範囲を明確化する時代を経て、現在では、包括的なプログラムとして学校全体へ働きかける牽引役を果たすものになりつつあると明言した。加えて現在の方向性

として、カウンセラーが何をするかでなく、そのことによって児童生徒たちにどのような変化がもたらされたかということに注目すべきであるというASCAの最新の方向性も示している。

ギャラガー氏の講演は、役割分担が明確で、専門職としての位置づけの確立したアメリカの視点からのものとして、参考にすることができる。大野(2002)や新福(2002)が言うように、ASCAでは、「ナショナルスタンダード」として、各発達段階における学習・心理社会・進路に関する能力を特定して、それを達成させるためにアメリカ型スクールカウンセラーができることを整理している。一方で、日本では、そうした職務としての役割分担が行われていない現状の中で、アメリカとは異なる立場から専門性を論じていかねばならない。大野をはじめとする学校教育相談学会の調査研究委員会が、「日本版ナショナルスタンダード」構築を模索している(大野ら、2002)ことは、ひとつの枠組み構築の可能性と考えられる。

3. 今後の「心理教育的援助サービス」の在り方について

現在の学校教育が抱える課題は、非行から心理的な問題、学習や発達に関する障害、保護者との関係や教師間の支援関係など、様々な分野にわたる。

黒沢(2000)は、日本の臨床心理士等によるスクールカウンセリングの役割について整理するにあたり、スクールカウンセリング活動が、①狭義の相談活動、②コンサルテーション、③心理教育プログラム、④危機介入／緊急対応、⑤システム構築の五本柱からなるとしている。その上で、学校コミュニティに対して、「みんなでやれる」ように職務を共有するシステム構築の一端を担う日本の方法論は、アメリカのスクールカウンセラーの、教育の専門家として「私がやる」という場合とは大きく異なっていると指摘している。

たとえばアメリカスクールカウンセラー協会(ASCA)は、スクールカウンセラーが中心となった団体であるので、前述の黒沢が「私がやる」型であると指摘するように、自らの職業アイデンティティとスクールカウンセリング自体の関係はほぼ同一である¹。言い換えれば、「スクールカウンセリング」の位置づけを見ると「スクールカウンセラー」が何をすべきかが明らかになり、そのことが「スクールカウンセラーの職業アイデンティティ」

¹ 現在、アメリカスクールカウンセラー協会は、スクールカウンセリングプログラムへの関与の在り方などに問題意識を持ち、学習面・進路面・心理教育面を網羅したより全体的な枠組みへと関与の幅を広げ、児童・生徒の達成する成果へと視点を広げようとしている。

を明確にすることができる。しかし、日本の現状では、橋本と塩見(2001)の整理からも明らかなように、現在まで、誰が学校カウンセリングの実践者かという主体の所在と、それに付随する「考え方」が異なっている。

臨床心理の分野からは「教育臨床」という表現で、学校での心理教育活動へ貢献しているが、伊藤(2002)は、日本臨床心理学会全国大会における分科会を振り返って、学校臨床固有の分野の理論化の必要性を示唆した。また、臨床心理士によるスクールカウンセラーの立場から、鶴養(2001)も、学校という場に飛び込み、明確でない位置づけの中で専門性を発揮することには、困難さや戸惑いがあると述べている。

それらも併せて考えると、日本式スクールカウンセリング(教育相談)は、それが何を含み、誰が行うべきものなのかという最初の位置づけが明確でないため、それぞれの担当者が何をするのかということへとつながらない。

そうした状況をにおいて、学校教育での現在の課題は、以下のように整理できる。

- * 多くの場合「教育相談」を職務として行う人や、それを育てる養成機関がない。
- * 多くの場合「教育相談」活動を職務として管理する職が何であるか定められてない。
- * 担当者が変わると、校務分掌で割り振られた仕事の内容が変わることが多い。
- * その担当者らの考えている「教育相談」の定義によって、サービス内容が異なる。
- * 「教育相談」に関与する担当者に対する評価システムがない。
- * 「教育相談」の全体像を示したプログラムが共有化されていない。

これまで見てきたように、学校によっては養護教諭、教育相談担当教諭、力量と経験のあるスクールカウンセラーや心の教室相談員などの外部支援スタッフらが、実際に SST や様々な学校心理学的・心理教育的援助サービスの的な方法論を用いて活動しているが、このままでは、学校間の支援活動の間での差異が縮まるとは考えにくいのではないだろうか。

大野(2001)は学校の全体像から見た総合的なシステムをすぐに構築することはできないかも知れないが、「一里塚としての過渡期的役割」を意識して現状ででき得るシステムづくりを行うことが必要だと述べている。この目の前にある課題を学会の枠を超えた連携や、大学教育および教育行政のレベルで共通認識して、打開策を話し合う時期にあるのではないかとと思われる。

4. 学校心理学の今後の課題

石隈(1994)の学校カウンセリングと学校心理学の枠組みの整理を見ても、学校心理学が学校に対して行える援助のなかで、学校組織に対する影響力が一層大きくなるとしている。

教師でも、スクールカウンセラーでも、学校心理士でも、必ずそうしたニーズのどの部分かを何らかの方法で支えている。そして、教師や保護者への支援も行われているが、その意図する最終的な支援の対象は、常に児童生徒である。

学校にいる多くの心理教育的援助サービス従事者が、ひとつのサービスプログラムを作り上げることなくしては、学校における教育活動の効果は半減されるであろう。その中で誰が全体の調整(コーディネート)をするのか。管理職であろうか。しかし、管理職はそうした分野の専門的教育を受けているわけではない。とすれば、学校心理士などのように、「発達」と「教育」とが把握できているものを活用する必要があることは、ごく自然であるように思われる。

現在の学校での心理教育的援助サービスは、複数のコーディネーターから成り立っている(瀬戸・石隈, 2002)。この領域でこの1年間に、先駆的に行われた研究のように、システムとして活用できるプログラムを導入したり、実際の学校現場で、何気なく行われている教育相談活動もしくは心理教育的援助サービス活動を明確に言語化し、客観的に捉えられるようにしたり、それらをいかにして見出すかということが、今後に向けて大きな意味を持つ。

加えて、本学会を中心に教育心理学等の学部で専修免許状を付与される際に、「学校心理学」の裏書が付記されることになり、資格認定制度の充実とあいまって、状況整備は整ってきた感がある。

今こそ、学校心理学という分野をより明確な学問体系にすることを考える時期である。そのためには、どのような方法論でそれを達成するかだけではなく、また、どのような側面・問題に対応するかという視点だけでなく、どのような「全体像」で学校組織にアプローチするかということを常に考えながら研究を進めていくことも必要不可欠であろう。

おわりに

学校心理学の実践的な研究の現状を概観したが、その役割や、学校心理士の位置づけを考えると、現時点では、そのいずれの定義も形成段階にあると言うことができ、また、未開拓の領域も多い。そうした状況を克服するために、共通する分野を研究する他の学会等とも連携

をとりながら、学問体系の枠組みづくりを模索する必要がある。学校の現状やシステムを見ることなく、「生徒の特定の問題に対して効果がある方法論」を構築するだけでは、学校心理学の持つ学校システムへの寄与という点で有用性が低いように思う。そうした意味で、学校心理学は、個々のケース・事象から読み取れる課題を、「学校心理学」というフィルターを通すことによってシステムの中で実行可能で効果のある方法論へと高めていく役目を持っているのではないだろうか。その意味で、早い時期に各分野の協働と学校心理学の体系化が進むことが望まれる。

引用文献

- Gallagher, J. 2002 School Counseling in America (特別招待講演記録) 学校教育相談研究, **12**, 63-83.
- 原裕貴子 2002 中学校教師は、スクールカウンセラーのどんな援助を望んでいるか 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 68.
- 橋本秀美・塩見邦雄 2001 スクールサイコロジスト(学校心理士)と教育実践 教育心理学年報, **40**, 177-189.
- 飯田順子・石隈利紀 2002 中学校の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度(中学生版)の開発—教育心理学研究, **50**, 225-236.
- 石隈利紀 1999 学校心理学
- 石隈利紀 1994 学校カウンセリングにおける四種類の援助サービス—学校心理学の枠組みから— ことの科学, **53**, 17-19.
- 伊藤美奈子 2002 教育臨床—スクールカウンセリングを中心に—日本臨床心理士会報, **11**(1), 46.
- 菊地まり 2002 単位制・無学年制である新宿山吹高校に所属した意味や効果は何か—その3— 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 564.
- 小泉令三 2002 学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ—アンカーポイントとしての学校の位置づけ— 教育心理学研究, **50**, 237-245.
- 國分康孝 1994 学校カウンセリングへの三つの提言—ことの科学, **53**, 14-16.
- 久保田純・林 直樹・上村恵津子・永松裕希 2002 中学校の通級学級における特別な教育ニーズのある生徒への援助 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 553.
- 黒沢幸子 2000 スクールカウンセリング活動の5本柱—現代のエスプリ別冊, 89-99.
- 松浦 宏 2002 学校心理学の研究とその動向—学校心理士としての「研究」と「実践」— 教育心理学年報, **41**, 132-138.
- 宮本正一・牟田悦子・伊藤美奈子ら 2002 現代社会における学校臨床の現状と対応 日本教育心理学会44回総会発表論文集, S 12-13.
- 宮崎冴子 2002 学校教育における発達課題について 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 491.
- 長崎秀一・小玉有子・鈴木文江 2002 相談活動のシステムづくり, はじめの一步 月刊学校教育相談 4月号, 26-37.
- 中村 健 2002 「心の教室」学生相談員と教師の協働について 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 272.
- 野村照幸・増田真也・正保春彦・中嶋健治・羽鳥健司・天間玲子 2002 専門的援助に対する教師の援助要請願望を規定する要因について 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 162.
- 奥 康恵・小泉令三 2002 スクールカウンセラー活用に関する研究 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 337.
- 大野精一 2001 学校におけるカウンセリング・システムのあり方・作り方 児童心理 6月号臨時増刊
- 大野精一 1998 学校教育相談の定義について 教育心理学年報, **37**, 153-159.
- 大野精一 1997 学校教育相談の実践的な体系について—いじめ防止教育実践研究, **2**, 1-41.
- 大野精一・八並光俊・新福知子・金山健一・竹本克巳・菊地まり・佐藤一也・藤原一夫・西山久子 2002 ASCA との連携・協働に向けて 学校相談研究, **12**, 61-109.
- 大坪靖直・小泉令三ら 2002 心理教育援助プログラムを広げるための養護教諭の役割 日本教育心理学会44回総会発表論文集, S 40-41.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 2002 高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として— 教育心理学研究, **50**, 204-214.
- 篠原弘章・宮本正一・関 文恭ら 2002 問題行動の解決のための教師と児童の対人スキルの訓練 日本教育心理学会44回総会発表論文集, S 2-3.
- 新福知子 2002 アメリカ「スクールカウンセリング」ダイジェスト ナショナルスタンダードの発展 月刊学校教育相談 1月号, 46-47.
- 塩見邦雄・小野瀬雅人ら 2002 児童生徒の学習意欲と学校心理士の役割 日本教育心理学会44回総会発表論文集, S 50-51.
- 高橋 修・畠山孝男 2002 中学生のアイデンティティ形成を援助・指導する教育カリキュラムの生きがい感変容に及ぼす効果 日本教育心理学会44回総会発表論

- 文集, 113.
- 高野 明・宇留田麗 2002 援助要請行動から見たサービスとしての学生相談 教育心理学研究, **50**, 113-125.
- 田村修一・石隈利紀 2002 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究, **50**, 291-300.
- 高山 智・前田幸三ら 2002 臨床ネットワークの必要性 日本教育心理学会44回総会発表論文集, S 18-19.
- 東京発達相談研究会 2002 軽度発達障害児のスクールコンサルテーション 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 66-67.
- 上野一彦 2001 わが国における学校心理学の課題—学校心理士と特別支援教育をめぐって— 教育心理学年報, **40**, 143-145.
- 鵜養啓子 2001 学校教育相談の充実に向けて 学校教育相談研究, **11**, 4-9.
- 八並光俊 2001a いじめを原因とする不登校生徒へのチーム援助効果の分析 生徒指導学研究, **1**, 106-115.
- 八並光俊 2001b スチューデントサポートチームの教育効果に関する研究—中学校におけるシステムティックな二次的援助サービス体制 学校心理学研究, **1**, 19-26.
- 八並光俊 2002 チーム援助の実証化～デジタルツールの開発・応用～ 月刊生徒指導 3月号, 26-31.
- 和井田節子 2002a 相談活動のシステムづくり, はじめの一步—気負いこまずにできることから— 月刊学校教育相談 4月号
- 和井田節子 2002b 高等学校における進路学習の試み 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 270.