

スクールコンサルテーションの諸側面

谷 島 弘 仁*

Several Aspects of School Consultation

Hirohito Yajima

序 論

スクールコンサルテーションは、スクールカウンセリングにおいて行われるコンサルテーションである (Conoley & Conoley, 1992; Erchul & Martens, 2002; Gresham & Kendall, 1987)¹⁾。Campbell & Dahir (1997) は、コンサルテーションを心理アセスメント、カウンセリングとならぶスクールカウンセリングの主要な役割であると述べており、米国では、コンサルテーションはスクールカウンセラー (school counselor: 以下、SCと表記する) およびスクールサイコロジスト (school psychologist: 以下、SPと表記する) の重要な職務として認識されている²⁾。Curtis, Hunley, Walker, & Baker (1999) による米国のSPを対象とした調査によれば、1994年～1995年の期間でコンサルテーションを用いなかったSPは調査対象のうちで2.6%でしかなく、45.9%のSPが1～25ケースのコンサルテーションを行い、また、25.6%が50ケース以上のコンサルテーションを行っていたという。一方、同じ年度において17.8%のSPが個別的なカウンセリングを行わず、34.0%のSPが10人以上の児童や生徒に個別的なカウンセリングを行っていたという。また、46.5%のSPが児童や生徒に対するいかなるグループカウンセリングも行わなかったという。このように、米国のSPのほとんどがコンサルテーションをその活動の中心としていることが伺える。

米国の教育現場でコンサルテーションが必要とされる理由について、Gonzalez, Nelson, Gutkin, & Shwery (2004) は、以下のように指摘している。すなわち、児童や生徒の情緒的問題、行動的問題および学業上の問題は、その数、規模、深刻さのいずれにおいても急激に増大しているため、学校はこのような児童や生徒の問題への対処を迫られているにもかかわらず、援助を必要とする児童や生徒のうちのほんのわずかしが学校から必要な援助を受けていない現状がある。また、援助を必要とする児童や生徒に対処するためには、学校における援助のシステムを改革する必要があり、SPはコンサルテーションにおいてその専門性を発揮できるという。このように、米国においては児童や生徒の問題の急増と、それらの問題へ対処する必要性からコンサルテーションが重視されるようになっていく。

* やじま ひろひと 文教大学人間科学部臨床心理学科

一方、日本の教育現場においても米国と同様の事情が存在する。田淵（2002）は、日本の学校では、授業の不成立、不登校児童生徒の増加、生徒指導上の困難などが広範囲に存在し、児童や生徒の精神的なケアのために配置されるSCによるスクールカウンセリングが十分に機能していないことを指摘している。その上で、このような学校の状況に対応するためには、教師に対するコンサルテーションこそが重要な課題であると述べている。

以上のことから、コンサルテーションが日本のスクールカウンセリングに対して寄与する面は大きいものと思われる。しかし、コンサルテーションは米国のスクールカウンセリングの文脈の中で多くの変遷を経ながら発展してきたのであり、日本と米国のスクールカウンセリングの差異を考慮することなしに日本の現状に適合させることは困難であろう。日本においてもSCの導入以降、コンサルテーションに関する研究報告が行われるようになってきたが、その多くは実践報告が中心であることが指摘されている（小栗，2006）。確かに、今後、日本の学校現場にコンサルテーションが効果的に導入されるためには、数多くの実践報告がなされることが必要である。しかし、コンサルテーションは、米国のスクールカウンセリングのなかで産みだされた概念であるため、そのままの形で教育の制度や文化的背景の異なる日本に適用することは無理であるものと思われる。コンサルテーションを日本の学校の文脈に適應するためには、コンサルテーションの概念規定や方法論などの理論的検討が必要である。そのため、本論文では、コンサルテーションの理論的諸側面を検討することを通して、日本の教育現場におけるコンサルテーションの実践への示唆を得ることを目的とする。

スクールコンサルテーションの概念化

渡辺（1996）は、心理学において海外の思想や概念を輸入する場合の危険性と注意点について以下のように指摘している。「思想とか、理論などの抽象概念の場合には、特別のチェックなしで、その価値を認めた人が自由に輸入し利用することができる。そして、抽象概念や理論の場合は、物質的なものと違い、五感をとおして直接確認することができず、それらを理解する手段は、輸入した他者の説明か、原著に当たるしかない。いずれにしても、実態をもって確認することが困難なため、誤解を訂正するのも至難である。そのためにそれを用いる人の理解の仕方によって、同じ概念が異なった意味に解釈されて、使用される危険性が大きい」。渡辺の指摘は、コンサルテーションにおいても、そのままあてはまるであろう。コンサルテーションは、その用語が示すように米国からもたらされた概念であり、米国のスクールカウンセリングのなかで産みだされ、発展してきた。そのため、まずは米国のスクールカウンセリングにおいてどのように概念化されているのかを検討することから始める必要があるだろう。ここでは、コンサルテーションの概念化について検討していく。

Dougherty（2000）は、コンサルテーションの一般的に受け入れられている最大公約数的な概念として、「コンサルテーションとは、ヒューマンサービスの専門家がクライアントシステムを伴う業務関連（あるいは管理関連）の問題を抱えているコンサルティに対して、ある特定の方法においてコンサルティとクライアントシステムの両方を援助することを目的としつつ支援する過程である」を挙げている。向出（1998）は、米国におけるコンサルテーションの概念の歴史的变化を概観し、以下のように述べている。「最近では、『共働的コンサルテーション』の意義がメジャーな位置を占めている。これはコンサルタントとコンサルティ両者が、専門家として専門性を

共有し、共働的關係を創造することを協調し合う」。向出の指摘するように、最近のコンサルテーションにおいては、コラボレーション機能を重視する立場が主流である。コラボレーション機能を重視する立場の一例として、Erchul & Martens (2002) は、コンサルテーションを以下のように概念化している。「スクールコンサルテーションとは、専門家（コンサルタント）が、生徒（クライアント）や生徒集団の学習や適応を改善するためスタッフメンバー（コンサルティ）と協働的に作業する際に、心理的および教育的サービスを提供する過程である。一対一の相互作用の間、コンサルタントは、組織的な問題解決や社会的影響や専門的な支援を通してコンサルティを援助する。同様に、コンサルティは効果的な学校ベースの介入の選択と実行を通してクライアントを援助する。すべての場合において、スクールコンサルテーションは治療的な機能を提供し、また、予防的な機能を提供する潜在的能力を有する」。

コンサルテーションの概念化から主要な点をまとめてみると、以下の通りである。

- ①2者間の関係ではなく、3者間の関係（triadic relationship）であること（Kurpius & Fuqua, 1993; Parsons, & Kahn, 2005）。
- ②直接的援助ではなく、間接的援助であること（Dinkmeyer & Carlson, 2001）。
- ③コンサルティとコンサルタントが協働的であること（Erchul & Martens, 2002）

以上の3点が主要な点である。これに様々な立場や技法などの諸側面が加わることにより、コンサルテーションのバリエーションが展開されているといえよう。

スクールコンサルテーションの諸側面の検討

Dougherty (2000) によれば、コンサルテーションのいくつかの側面において一般的な合意が存在するという。第一に、すべてのコンサルテーションの目標は問題を解決することであると考えられていること。第二に、コンサルテーションはコンサルタント、コンサルティおよびクライアントシステムから構成される三者間の関係を持つこと。第三に、コンサルテーションの実質的な目標は、クライアントシステムとコンサルティを改善させることにあることである。しかし、コンサルテーションは、以上のような目標に向かいながらもその目的や立場や依って立つ技法などの諸側面に差異がある。そのため、ここではコンサルテーションの諸側面に焦点を当てて概観していく。

Kurpius & Fuqua (1993) は、一般的なコンサルテーションの側面として、①コンサルタントの立場、すなわち、コンサルタントが組織の内部者（internal）か外部者（external）か、②コンサルテーションの様式、すなわち、エキスパート（expert mode）か、プロセス（process mode）か、③コンサルテーションの目的が治療的（remedial）か開発的（developmental）か、④介入の対象および水準、すなわち、何に対して介入するかという点に分類している。また、Parsons & Kahn (2005) は、SCの行うコンサルテーションの側面として、コンサルテーションを以下の5つの次元に分類している。第1次元：コンサルテーションの性質—危機的（crisis）か開発的（developmental）か、第2次元：問題と目標の定義—深さと幅はどの程度か、第3次元：理論と仮説—精神保健、行動主義、組織的発達、第4次元：コンサルタントの技能内容か過程の専門的技術か、第5次元：コンサルテーションの様式—暫定的（provisional）、処方的（prescriptive）、協働的（collaborative）、調停的（mediational）である。

ここでは、Kurpius & Fuqua (1993)、Parsons & Kahn (2005) らの考えを整理し、その他の研

究者の考えも取り入れた上で、コンサルテーションにおいて重要であると思われる諸側面として、1) コンサルタントの立場、2) コンサルテーションの対象、3) クライアントの状況、4) 理論的背景、5) コンサルテーションの様式、6) コンサルティの抵抗のそれぞれについて検討していく。

1) コンサルタントの立場

Kurpius & Fuqua (1993) は、コンサルタントの立場として、コンサルタントが組織の内部者か外部者かという観点から分類している。組織内のコンサルタントと組織外のコンサルタントにはいくつかの差異が認められる。第一に、組織内のコンサルタントは、問題を提起することに利害関係があるかもしれない、また、雇用契約の終了まで組織から退出することは不可能であり、さらに、援助が可能かどうかについて確立したイメージを持っている。一方、組織外のコンサルタントは、専門家であり部外者であると、より容易に認知されやすく、通常、コンサルティに対して多額の財政的委託を要求する。第二に、組織内のコンサルタントは、外部のコンサルタントには利用することのできない広範な背景の情報を手に入れることができる。このように、組織内部のコンサルタントと組織外のコンサルタントは、どちらにも長所と短所がある。以上の分類を米国のスクールカウンセリングの状況に当てはめると、組織内のコンサルタントはSCに、組織外のコンサルタントはSPに相当することになる。

ところで、日本のスクールカウンセリングでは、コンサルテーションは、教師が行う場合（鮎田・高柳，2004；長坂，1998）、SCが行う場合（坂本，2002）、教育相談センターや医療機関などの外部の専門家が行う場合（高垣，2002）の3つが主に考えられる³⁾。教師がコンサルタントの役割を果たす場合は組織内コンサルタントに相当する。具体的には、生徒指導主事や教育相談係などの役割をしている教師や養護教諭でカウンセリングの研修を積んだ人が担任教師にコンサルテーションを行うことが多いであろう。しかし、教師という同業者によるコンサルテーションは可能なのか、スーパービジョンとどこが違うのかという問題が残されている。また、長坂（1998）は、コンサルタントの教師が同僚としてコンサルティの教師のそばにいて、コンサルティが困った時にすぐ相談したいというニーズに応えざる得ないという時間的・空間的構造化の困難を指摘している。SCがコンサルタントの役割を果たす場合は、非常勤という勤務形態から見て組織外のコンサルタントであるといえるだろう。また、教育相談センターや医療機関などの外部の専門家がコンサルタントの役割を果たす場合も組織外のコンサルタントである。ところで、学校組織外のコンサルタントが学校内のシステムレベルに関与することには限界があるという指摘がなされている（家近・石隈，2003）。

一方で、SCの活動は、学校の教育相談能力を高める方向で行われることが望ましいという指摘がある（熊谷，2001）。現在、学校におけるコンサルテーションの実践報告は多数なされるようになってきたが、学校組織内のコンサルタントやSCなどの学校組織外のコンサルタントがどのようなコンサルテーションを行うことが効果的であるかについての理論的検討は十分になされていないため、この点についての検討が進められる必要がある。

2) コンサルテーションの対象

コンサルタント、コンサルティおよびクライアントシステムから構成される三者間の関係を持つということがコンサルテーションの基本事項の1つであるが、コンサルティはどのように分類されるだろうか。Dougherty (2000) は、コンサルテーションにおけるコンサルティとして管理

者、教師、保護者を挙げている。Dinkmeyer & Carlson (2001) も同様に、コンサルティとして教師、保護者、管理者を挙げている。

以上のコンサルティはいずれも個人であるが、Kurpius & Fuqua (1993) は、一般的なコンサルテーションにおけるコンサルティを個人 (individual)、集団 (group)、集団間 (intergroup)、組織 (organization)、社会システム (social system) の水準に分類している。

この分類を学校に当てはめてみると、個人は教師や保護者、事務職員などの学校関係者が相当する。ただし、最近の学校開放の流れに伴い学校には様々な人が関与するようになっており、それらの人もコンサルティとなり得るであろう。たとえば、学生ボランティアや社会人ボランティア、特別支援教育支援員などである。とりわけ、軽度発達障害への対応が進展するにつれて特別支援教育支援員が大幅に増員されることが予定されており、彼らは教師に準ずる存在として潜在的なコンサルティとなり得るだろう。集団は教師集団やPTAなどが相当する。集団間は、教師集団間に相互作用的にコンサルテーションを行うことなどが相当する。組織は、学校組織が相当する。社会システムは幅広いが、その学校の位置する地域社会が相当しよう。また、各地方自治体の教育委員会もコンサルティとなり得るかもしれない。教育委員会は組織であるとともに地域社会において学校を規定する管理者でもある。そのため、教育委員会へのコンサルテーションは、社会システムへのコンサルテーションの一種と考えることもできよう。Kurpius & Fuqua (1993) は、本来それぞれの水準に合わせたコンサルテーション技法が必要であるが、現在のところ十分に開発されていないため、今後の課題であると述べている。日本における現状では、コンサルティとして教師を対象とした実践事例が多く報告されているが、学校組織に対するコンサルテーションの事例も報告されている (窪田, 2006)。

ところで、以上のコンサルティの中で、児童や生徒に直接的かつ継続的に関わり対応しているのは教師であり、コンサルテーションの必要性が最も高いのは教師ということになる。教師は、校長・教頭等の管理職、教務主任、生徒指導主事、学年主任、学級担任、養護教諭など、その立場によって児童や生徒と関わる程度は様々であるが、コンサルテーションの必要性は児童や生徒との関わりが深いほど高くなるであろう。具体的には、学級担任と養護教諭がコンサルテーションを必要とする度合いが高く、コンサルティとなる場合が多いが、学級担任と養護教諭は直面する問題が異なることがしばしばである。このように、コンサルティによって直面している問題が多様であり、必要とするコンサルテーションも様々であることをコンサルタントは把握しておく必要がある。

3) クライエントの状況

コンサルティが抱えるクライエントの状況により、コンサルタントのコンサルティへの関わり方は変化せざるを得ない。第一に、クライエントに問題が発生している場合、その問題の程度と緊急度によって分類することができよう。Kurpius & Fuqua (1993) は、コンサルテーションが治療的 (remedial) か開発的 (developmental) かという点から分類している。また、Parsons & Kahn (2005) は、コンサルテーションの性質を危機 (crisis) か開発的 (developmental) かという点から分類している。さらに、Dinkmeyer & Carlson (2001) は、開発的 (developmental)、治療的 (remedial)、危機 (crisis) の3つに分類した。

開発的コンサルテーションは、問題が危機的状況にない場合に行われるのであり、コンサルティが他の場合に適用できるような学習経験をすることを主要な目的としている。開発的コンサル

テーションは、クライアントに対して開発的であり、コンサルティに対しても開発的であるという両義性を持つものと思われる。後述する通り、コンサルテーションの様式としては、プロセス様式 (process mode) が中心となるだろう。

治療的コンサルテーションは、危機を防ぐための手段が講じられなければ、ある種の危機や極限状態が生じてしまう状況下で行われる。この場合、環境を改善するために介入方略が考え出される。コンサルテーションの様式としては、エキスパート様式 (expert mode) が中心となろう。また、米国のSPや日本のSCによるコンサルテーションの多くが治療的コンサルテーションに相当するだろう。

危機コンサルテーションは、極端なあるいは急激な状況が生じ、かつ、コンサルタントがその事態に対応することを求められた時に行われる。このコンサルテーションは、しばしば応急処置的なアプローチに限定される。時間的な観点からすると、危機コンサルテーションは突発的に始まり短期間で終了する場合が多い。山本 (2000) によれば、危機的な状況は1週間～6週間程度であり、その間に人は何らかの形で不安定な状況から抜け出そうとするという。そのために、健康的で適応的な解決の方法を取ることができれば、危機はその人の成長の機会となりうるが、不健康で不適応的な解決の方法を取れば、その時点では一時的な平衡状態を取り戻しても後日様々な不適応的な問題が生じてしまう。そのため、危機への介入は危機状態のピークで行われる必要がある。学校で危機が生じたとき、即座に対応できるのは担任を中心とする教師である。しかし、児童や生徒の危機が心理的な背景を持つ場合、教師は十分な対応方法を心得ていない場合も多い。また、筆者 (谷島) のSCとしての経験からいえば、学校は小さな危機の連続であり、危機と平穏が周期的に繰り返されるような環境である。そのため、学校が必要としているコンサルテーションは危機コンサルテーションの比重が高いであろう。しかし、現在のところ危機コンサルテーションを誰がどのように行うかについて明確ではない。今後、即座に危機コンサルテーションを行えるような環境を組織的に整備することが必要であろう。

第二に、コンサルテーションの行われる時期がクライアントに問題が発生する前か、発生した後かという観点からの分類もなされている。クライアントに問題が発生する前に、問題の発生を予防するために行われるコンサルテーションが予防的コンサルテーション (preventative consultation) である。それに対して、治療的コンサルテーションや危機コンサルテーションは、問題が発生した後に行われるコンサルテーションである。以下、予防的コンサルテーションの例を挙げる。Akin-Little, Little, & Delligatti (2004) は、ポジティブ心理学 (positive psychology) の考え方に基づき、予防的コンサルテーションを行うことを提案している。具体的には、教師にポジティブ心理学の考え方を理解したり使用することを援助し、つぎに教師がポジティブ心理学を教室において使用することを援助していく。そのことにより、児童や生徒に対して予防的な効果を得ることができるという。小泉 (2001) は、児童と保護者が新しい中学校環境との相互交流を促進するようなアンカーポイントを得ることができるように、小学校6年生とその保護者を対象としてコンサルテーションによる介入を行った。コンサルテーション実施校と非実施校を比較したところ、コンサルテーション実施校においてより介入の効果が認められた。以上の2つの例は、いずれも第1次予防 (primary prevention) の例である。現在のところ、予防的コンサルテーションに関する報告は多くないが、学校という集団は、予防的な働きかけを行ううえで適している。今後、予防的コンサルテーションの方法がさらに開発されることが望まれよう。

4) 理論的背景

Brown, Pryzwansky, & Schulte (1998) は、心理学を背景とするコンサルテーションとして精神衛生コンサルテーション (mental health consultation)、行動的アプローチ (behavioral approach)、アドラー理論によるコンサルテーション (Adlerian consultation) を挙げている。Parsons & Kahn (2005) は、コンサルテーションの理論と仮説として精神衛生コンサルテーション (mental health consultation)、行動的コンサルテーション (behavioral consultation)、組織コンサルテーション (organizational consultation) を挙げている。Dougherty (2000) は、コンサルテーションのモデルとして行動論モデル (behavioral model)、精神衛生モデル (mental health model)、組織モデル (organizational model) を挙げている。

以上のように、コンサルテーションは様々な理論的背景を持つが、代表的な理論的背景として、精神衛生コンサルテーション、行動コンサルテーション、組織コンサルテーションを挙げることができよう。以下、それぞれのモデルについて簡単に述べる。

i) 精神衛生コンサルテーション 精神衛生コンサルテーションはCaplan (1970) によって提唱された。Caplanは、建国当初で精神科医の不足しているイスラエルの児童施設で精神科医として働いた経験から、専門家が限られた時間を直接的援助に費やすよりも、施設で働いている看護師や保育士と施設の子どもをどのように理解し、扱えばよいかについて話し合うことの方が効果的であることに気づいた。精神衛生コンサルテーションでは、コンサルタントは医師や心理学者などの精神衛生の専門家であり、コンサルティは教師、保健師、看護師、ソーシャルワーカーなどの精神衛生以外の専門性を持つ人である。コンサルテーションでは、コンサルタントは、自分の専門性の範囲内で精神衛生的課題について知識や理解の仕方などに関する支援を行い、コンサルティは自己責任のもとで自分の専門業務内で抱えている精神衛生的課題の解決を促進できるようになるという (山本, 2000)。Parsons & Kahn (2005) によれば、精神衛生コンサルテーションでは、コンサルティは単に直面している問題を解決できるようになるだけでなく、その他の同様な問題へもうまく対処することができるようになるため、効果が広がっていくことを重視する。そのため、コンサルタントは援助の専門家であるだけでなく、同時に教育者でもありまた促進者 (facilitator) でもあるという。

ii) 行動コンサルテーション 行動コンサルテーションは、行動理論に基づくコンサルテーションである (Bergan & Kratochwill, 1990; 加藤・大石, 2004)。そこでは、行動アセスメントを重視し、学習理論や社会的学習理論に基づく介入方略を設定し、コンサルティの実行をモニタリングし、結果を評価する。Bergan & Kratochwill (1990) によれば、行動理論を背景とするコンサルタントの役割は、評価と計画の過程を促進することであり、そこには効果の評価が可能な介入を発展させることも含まれているという。このように、行動コンサルテーションは系統的であり実践的である点に特徴があるといえよう。日本の教育現場では、軽度発達障害を持つ児童や生徒への支援が大きな課題となっている。学級にいる児童や生徒の中で知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.3%であり、40人学級には2~3人、30人学級には1~2人の割合で援助を必要とする児童や生徒が存在することが文部科学省 (2004) によって報告されており、それらの特徴を示す児童や生徒の多くが軽度発達障害であることが予想される。現在、軽度発達障害に対応するための特別支援教育コーディネーターや巡回相談員の制度が整備されつつあるが、そこでは行動コンサルテーションが効果を発揮する可能性が高いものと考えられる。

iii) 組織コンサルテーション 組織コンサルテーションは、組織の全体的な効果を向上させることに焦点を当てたコンサルテーションである (Brigman, Mullis, Webb, & White, 2005)。ここでは、組織自身がクライアントであり、コンサルテーションに関与する組織メンバーがコンサルティである。しかし、コンサルタントは、組織内においてコンサルティである組織メンバーとクライアントである組織の両面に関わることが必要とされる。組織のシステムが変化することにより、組織のメンバーがより満足し、生産的になることを援助するように介入は計画される。

石隈 (1996) がスクールカウンセリングの機能の1つとして教師や保護者へのコンサルテーションと学校組織へのコンサルテーションを挙げているように、教師だけではなく学校組織へのコンサルテーションも必要とされている。日本のSCは、今後、学校に深く関与することになるにつれ、学校に対する組織コンサルテーションを行う必要がでてくるだろう。ただし、学校において組織コンサルテーションを行おうとする場合、学校という組織の特性に気をつける必要がある。学校組織は、校長などの管理職の指示による教師の職務遂行の統制が容易ではないという特性を持つことが指摘されている (佐古, 1996)。そのため、コンサルタントは、誰をコンサルティとすれば効果的であるのかがつかみにくいことが多い。このような点を克服する試みとして、チーム援助 (石隈・山口・田村, 2005) やコーディネーション委員会の設置 (家近・石隈, 2003) などが行われているが、今後、学校における組織コンサルテーションを効果的に行う方法を開発することが必要とされよう。

5) コンサルテーションの様式

Caplan (1970) は、精神衛生コンサルテーションの様式を対象と方法から①クライアント中心の事例コンサルテーション、②コンサルティ中心の事例コンサルテーション、③プログラム中心のコンサルテーション、④コンサルティ中心の管理コンサルテーションという4つのタイプに分類している。以下、内容を簡単に述べる。①クライアント中心の事例コンサルテーションでは、コンサルティは、特定のクライアントに対応するためにコンサルテーションを受ける。コンサルタントは、そのクライアントの問題をアセスメントし、対応の仕方についてコンサルテーションを行う。②コンサルティ中心の事例コンサルテーションでは、コンサルティが直面している問題をとともに考え、コンサルテーションを行う。③プログラム中心のコンサルテーションは、対策自体に関するコンサルテーションであり、コンサルタントが学校の精神保健対策 (例えばストレスマネジメント) に意見を述べたり、具体的なノウハウを提供したりする。④コンサルティ中心の管理コンサルテーションは、管理者に対するコンサルテーションであり、管理者による学校精神衛生対策やその計画などを協議・検討する。以上の4つの様式の中で、①クライアント中心の事例コンサルテーションではコンサルタントが主体的であり、②コンサルティ中心の事例コンサルテーションではコンサルティが主体的であるものと考えられる。③プログラム中心のコンサルテーションと④コンサルティ中心の管理コンサルテーションは、主に組織に対して働きかける側面が強いものと思われる。

以上のような精神衛生コンサルテーションの考え方に対して、Kurpius & Fuqua (1993) は、コンサルテーションの様式としてエキスパート様式 (expert mode) か、プロセス様式 (process mode) かという観点から分類している。この2つの様式は、どちらもコンサルティの問題解決のプロセスを援助することを目的としているが、焦点の当て方に差異が存在する (向出, 1998)。エキスパート様式とは、問題解決そのものに焦点を当て、問題解決がうまくできるようにコンサ

ルティを援助する場合であり、コンサルティは、介入や問題解決への直接的な支援を熟達したコンサルタントに依頼する。この様式では、コンサルタントは介入の計画、実行、成功に主要な責任を負う。プロセス様式とは、問題解決に至るプロセスを重視し、問題解決に至るプロセスをコンサルティが習得できるようにすることをめざす場合であり、コンサルタントはいくつかの計画された変化のプロセスを実行することをコンサルティとともに協働するプロセスの専門家である。この様式では、コンサルタントとコンサルティが責任を共有する。Parsons & Kahn (2005) は、コンサルテーションの様式を暫定的 (provisional) 様式、処方的 (prescriptive) 様式、協働的 (collaborative) 様式、調停的 (mediational) 様式の4つの段階に分類しているが、Kurpius & Fuqua (1993) によれば、エキスパート様式は暫定的様式、処方的様式に相当するという。また、プロセス様式は、協働的様式に相当するという。

前述した通り、最近では、コラボレーション機能を重視する立場が主流であり、協働の様式が中心となってきている。このように、コンサルテーションの中心はプロセス様式かつ協働の様式ということができよう (Farouk, 2004; Lusky & Hayes, 2001)。その副産物として、コンサルティは新しいスキルや知識を獲得することにより、自分から新しい事態に積極的に関与することができるため、精神衛生面での予防に積極的な役割を果たすことが可能になるという (Brown, Pryzwansky, & Schulte, 1998)。

ところで、淵上・西村 (2004) は、教師の協働的効力感を測定したところ、教師の協働的効力感は職場の雰囲気とサポートから強く影響を受けることが見出された。また、協働的効力感は一貫アウトの低減とも関連していることが明らかとなった。このように、日本の教師はコンサルテーションという形でうまくサポートを受けることで協働的効力感をさらに高め、一貫アウトを低減することができるかもしれない。そのため、日本においてもプロセス様式かつ協働の様式のコンサルテーションが効果を持つことが考えられよう。

6) コンサルティの抵抗

コンサルテーションが効果を発揮するためには、コンサルティの要求とコンサルタントのサービス内容が一致していることが必要である。しかし、コンサルティが必ずしもコンサルテーションを望んでいるとは限らないことも、また、事実である (Hughes, Grossman, & Barker, 1990)。ここでは、コンサルティによるコンサルテーションへの抵抗について検討する。

Gutkin & Hickman (1990) は、SCに対してコンサルティの抵抗にはどのようなものがあるか尋ねたところ、コンサルティの特徴、コンサルタントの特徴、組織の特徴の3つの要因を見いだした。Gonzalez, Nelson, Gutkin, & Shwery (2004) は、小学校の教師を対象としてSPによるコンサルテーションに対する抵抗の要因を明らかにするために以下の調査を行った。コンサルテーションと関連する教師の認知を調べたところ、SPの性格、コンサルテーションへの校長の支持、個人の授業効力感、教師とSPの類似性、教室運営・規律効力感、コンサルテーションにかかる時間の適切さ、返礼する機会、教師のコンサルテーションの洞察の8つの因子が見いだされた。これらの因子と実際に教師がSPにコンサルテーションを求めた回数との関連を調べたところ両者の間に関連は見いだされず、SPが学校にいる時間のみがコンサルテーションを求めた回数と関連していた。すなわち、教師の認知的要因は実際の行動とは関連せず、SPの在校時間という物理的要因のみが関連していたわけである。米国のSPと日本のSCは、その勤務形態や専門性から見て多くの類似点を持つが、日本においてコンサルテーションの関係を成立させるためには

SCの在校時間や教師との連絡など物理的な点でも課題があることが予想される。

Parsons & Kahn (2005) は、コンサルティの抵抗の原因として、コンサルティ自身の問題である場合、コンサルタントの問題である場合、機能しないコンサルティングの関係にある場合を挙げている。コンサルティ自身の問題である場合には、否定的で葛藤的な期待、支配されるという意識、非難されている感覚、問題を発見したり解決したりする事への不安などがある。コンサルタントの問題である場合には、コンサルティの自由を制限すること、不快な個人的特徴などがある。機能しないコンサルティングの関係にある場合には、嫌悪すべき過程としてのコンサルテーションであること、期待はずれのコンサルテーションであることなどを挙げている。

以上、コンサルテーションへの抵抗について検討したが、コンサルティの抵抗の要因がコンサルタントにある場合は、コンサルタントのコンサルテーション技能を改善していく必要がある。そのためには、コンサルタントのどのような特徴がコンサルテーションを促進し、どのような特性が抵抗と結びつくのかについて明らかにしていく必要がある。

結 語

スクールカウンセリングにおいて、カウンセリング (counseling)、コンサルテーション (consultation)、コラボレーション (collaboration) またはコーディネーション (coordination) を略して3Cと呼ぶことがある (向出, 1998)。それらの中でも米国のSPはコンサルテーションを活動の中心としていることは前述した通りである。コンサルテーションが必要とされる理由について、Sladeczek, Heath, Blidner, & Lanaro (2003) は、以下のように述べている。すなわち、カウンセラーをはじめとする心理的援助者はアセスメントや介入の必要性の急速な増加に直面しているにもかかわらず、それらの援助者に対する予算の割り当てが減少しているという現実が存在している。急激な予算の制約は、より費用対効果の見込める援助モデルの必要性を認識させる結果となった。とりわけ、米国においては、より費用対効果が高く、時間が効率的で、予防的であり、さらにカウンセリングなどの直接的援助に較べてより多くの人々に適用可能なコンサルテーションなどの間接的援助への関心が急速に高まっているという。

米国の現状と比較して、日本では従来、カウンセリングに較べてコンサルテーションが取り上げられることは少なかった。カウンセリングはSCの主要な手段として取り上げられてきており、コラボレーションやコーディネーションは学校現場で教師によって取り上げられてきたのに対して、コンサルテーションはSCからも教師からもさほど関心を持たれなかったという背景がある。その理由として、SCの業務は児童や生徒への直接的援助であるという認識が一般的に存在する上に、教師は生徒指導や教育相談などを通して独自に児童や生徒に関わっていたという事実があり、教師とSCの連携が必ずしもうまくできていない現実がある。すなわち、SCと教師のどちらも個別に児童や生徒に対応してきた場合が多く、そのことがSCと教師の連携を困難にしてきた理由の一つであろう。そのような問題を克服するためには、SCはコンサルテーションに関心を持ち、技能を習得することが効果を持つものと考えられる。それに加えて、臨床心理学的な知識や経験を持つ教師が、そのような知識や経験に乏しい教師にコンサルテーションを行うことが有効であったとする報告がある (飽田・高柳, 2004)。このように、学校現場でコンサルテーションが有効に実践されることでスクールカウンセリングの可能性は広がることが予想されるが、コンサルテーションは米国のスクールカウンセリングのなかで発展してきた概念であるため、米国

で行われているそのままの形で日本に適用することは困難であり、日本の学校の文脈に適応するためにはその概念規定や方法論などの理論的検討が必要とされよう。本稿では、スクールコンサルテーションの概念を検討した上で、コンサルテーションの重要な側面として1) コンサルタントの立場、2) コンサルテーションの対象、3) クライアントの状況、4) 理論的背景、5) コンサルテーションの様式、6) コンサルティの抵抗の6つの側面を取り上げ、それぞれについて米国における状況と日本への適用条件について考察した。その結果、日本の教育実践においてコンサルテーションを行う上での示唆が得られた。今後、本稿において考察し、得られた知見を発展させることで、日本の学校の文脈に適したコンサルテーションの具体的方法について検討することを課題としたい。

注

- 1) 本文では、スクールコンサルテーションとコンサルテーションという用語を使用するが、学校で行われるコンサルテーションを総称してスクールコンサルテーションという用語を使用し、コンサルテーション過程についてはコンサルテーションという用語を使用する。
- 2) 米国には、専門的職種としてスクールカウンセラー (school counselor) とスクールサイコロジスト (school psychologist) が存在する。両者の差異を簡潔に述べると以下ようになる (高原, 2006)。前者はカウンセリングを主な背景としており、学校内に常駐し、学業支援・進路選択支援・個人的および社会的発達支援の3つの領域を主な職務としており、心理的障害に対する治療的関わりは通常行わない。後者は、心理療法を主な背景としており、教育委員会から学校に派遣される。彼らは、児童や生徒の心理的障害のアセスメントや、生活や行動の心理学的な分析を行い、心理的障害に対する治療的関わりをおこなう。このように、米国のSCは日本のSCとはその職務に大きな相違があり、日本のSCの職務内容は米国のSPに近いものと考えられる。
- 3) スクールコンサルテーションにおけるコンサルタントとコンサルティについては谷島 (2003) において詳細に検討しているので、参照されたい。

引用文献

- 鮎田典子・高柳智恵 2004 小学校教育の援助機能向上を目指したコンサルテーションに関する実践研究—臨床心理学を学んだ教師が行う学校心理学的援助の試み— 茨城大学教育実践研究, 23, 27-40.
- Akin-Little, K.A., Little, S.G., & Delligatti, N. 2004 A perventative model of school consultation: Incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in Schools*, 41, 155-162.
- Bergan, J. R. & Kratochwill, T. R. 1990 *Behavioral consultation and therapy*. New York: Plenum Press.
- Brigman, G., Mullis, F., Webb, L., & White, J. 2005 *School counselor consultation: Skills for working effectively with parents, teachers, and other school personnel*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. 1998 *Psychological consultation: Introduction to theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Campbell, C. A. & Dahir, C. A. 1997 *The national standards for school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association. (中野良顯 (訳) 2000 スクールカウンセリングスタンダード 図書文化)
- Caplan, G 1970 *The theory and practice of mentalhealth consultation*. New York: Basic Books.
- Curtis, M. J., Hunley, S. A., Walker, K. J., & Baker, A. M. 1999 Demographic characteristics and professional practices in school psychology. *School Psychology Review*, 28, 104-116.
- Conoley, J. C. & Conoley, C.W. 1992 *School consultation: Practice and training* (2nd ed.) . Boston: Allyn & Bacon.

- Dinkmeyer, D. & Carlson, J. 2001 *Consultation: Creating school-based intervention* (2nd ed.) . Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- Dougherty, A. M. 2000 *Psychological consultation and collaboration in school and community settings* (3rd ed.) . Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Erchul, W.P. & Martens, B.K. 2002 *School consultation: Conceptual and empirical base of practice* (2nd ed.) . New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Farouk, S. 2004 Group work in schools: A process consultation approach. *Educational Psychology in Practice*, **20**, 207-220.
- 淵上克義・西村一生 2004 教師の協働的効力感に関する実証的研究 教師学研究, **5**・6, 1-12.
- Gonzalez, J., Nelson, J. R., Gutkin, T., & Shwery, C. 2004 Teacher resistance to school-based consultation with school psychologists: A survey of teacher perceptions. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, **12**, 30-37.
- Gresham, E. M. & Kendall, G. K. 1987 School consultation research: Methodological critique and future research directions. *School Psychology Review*, **16**, 303-316.
- Gutkin, T. & Hickman, J. A. 1990 The relationship of consultant, consultee, and organizational characteristics to consultee resistance to school-based consultation: An empirical analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, **1**, 111-122.
- Hughes, J. N., Grossman, P., & Barker, D. 1990 Teachers' expectancies, participation in consultation, and perceptions of consultant helpfulness. *School Psychology Quarterly*, **5**, 167-179.
- 家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究—A 中学校の実践を通して— 教育心理学研究, **51**, 230-238.
- 石隈利紀 1996 学校心理学に基づく学校カウンセリングとは カウンセリング研究, **29**, 226-239.
- 石隈利紀・山口豊一・田村節子(編) 2005 チーム援助で子どもとのかかわりが変わる—学校心理学にもとづく実践事例集— ほんの森出版
- 加藤哲文・大石幸二編著 2004 特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法— 学苑社
- 小泉令三 2001 中学校新入生と保護者を対象とした入学説明会改善の試み—コンサルテーションによる介入を通して— 福岡教育大学心理教育相談研究, **5**, 13-21.
- 窪田由紀 2006 荒れた中学校へのシステム・コンサルテーション—臨床心理学的コミュニティエンパワメントの視点から 野島一彦(編) 現代のエスプリ別冊 臨床心理地域援助研究セミナー 至文堂 (Pp.56-70)
- 熊谷直樹 2001 スクールカウンセラーを学校にどう位置づけるか—スクールカウンセラーとコンサルテーション— 教育, 2001年4月号, 84-88.
- Kurpius, D. J. & Fuqua, D. R. 1993 Fundamental issues in defining consultation. *Journal of Counseling & Development*, **71**, 598-600.
- Lusky, M. B. & Hayes, R. L. 2001 Collaborative consultation and program evaluation. *Journal of Counseling & Development*, **79**, 26-38.
- 文部科学省 2004 小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)
- 向出佳司 1998 学校コンサルテーションに関する今日的様相 皇学館大学社会福祉学部紀要, **1**, 189-196.
- 長坂正文 1998 学校内カウンセリングの諸問題—学校内カウンセラーの立場から— 心理臨床学研究, **15**, 611-622.
- 小栗貴弘 2006 学校コンサルテーション場面のコミュニケーションに関する研究—スクールカウンセラーはどのように学校コンサルテーションを行うのか— 日本コミュニティ心理学会第9回大会プロ

- グラム・発表論文集, 81-82.
- Parsons, R. D. & Kahn, W. J. 2005 *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- 坂本裕 2002 スクールカウンセラーによる教師へのコンサルテーションを中心とした不登校児へのアプローチ 九州ルーテル学院大学発達臨床センター年報, 1, 9-14.
- 佐古秀一 1996 学校の組織特性と教師 蘭千壽・古城和敬(編) 教師と教育集団の心理 誠信書房 (pp.153-175)
- Sladeczek, I. E., Heath, N. L., Blidner, A., & Lanaro, L. M. 2003 Canadian consultation in an international context: A review of the literature. In E. Cole & Siegel, J. A. (Eds.), *Effective consultation in school psychology* (2nd Ed.). Toronto, Canada: Hogrefe & Huber.
- 田渕久美子 2002 教師の教育実践に対するコンサルテーションの課題—生活指導を中心に— 活水論文集, 45, 81-92.
- 高垣忠一郎 2002 教育現場におけるコンサルテーションのあり方について 日本心理臨床学会第21回大会発表論文集, 131.
- 高原晋一 2006 アメリカのスクールカウンセリング—一人の子どものニーズに応えるシステム— ほんの森出版
- 渡辺三枝子 1996 カウンセリング心理学—変動する社会とカウンセラー— ナカニシヤ出版
- 谷島弘仁 2003 スクールカウンセリングにおけるコンサルテーションに関する一考察—現状と課題— おおみか教育研究, 7, 11-19.
- 山本和郎 2000 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房