

今後、学校現場で必要となる包括的スクールカウンセリング —日米のスクールカウンセリングの比較—

今 川 峰 子*

Comprehensive School Counseling to Need for Children and Students from Now

—Comparison Japan with U.S.A. on School Counseling—

IMAGAWA Mineko

I. はじめに

従来、アカデミックな教育心理学や発達心理学の伝統的な研究は、実証的方法によって、人間の発達と教育の普遍的法則を明らかにしようとしてきた。しかし、1970年代に入ってから、普遍的な法則が本当に存在するのかという疑問が急速に広がってきた。子どもの発達と教育を理解するためには、子どもの生活状況を研究することが不可欠という認識のもとに先駆的な研究を行っていたのは、コール (Cole, M.)、ブルーナー (Bruner, J. S.)、ブロンフェンブレナー (Bronfenbrenner, U.) らであった。コーネル大学のブロンフェンブレナーは、1970年に『二つの世界の子どもたち』を出版し、アメリカとソ連のしつけと教育を比較している。科学技術・教育・マスコミが発達した二つの先進工業国ではあるが、一方は社会主義国であり、もう一方は自由主義国という、政治的・社会的に対照的な社会に育つ子どもの発達を考察したものである。政治的・社会的システムの違いが、親のしつけや学校教育を通して、子どもの人格形成に作用する。特に1960年代以降のアメリカの子どもが反抗的で反社会的になった背景には、親のしつけや監視が行き届かなくなっただけでなく、家庭が置かれている社会的・経済的状況が影を落とした結果である。彼は生態学的に人間の発達を研究するためには、まさに生活する学校・家庭・

地域社会・国家そして時代を含めて生態学的な視点が必要であり、1998年の『Handbook of Child Psychology』の中では発達過程の生態学として具体的な研究モデル (PPCT-model) と具体的な実験との対応を紹介している (Bronfenbrenner, U. 1998)。

さて、今日の日本の学校現場では、問題を抱える児童が複数以上いると、ベテラン教師でも授業が成り立たなくなる場合があり、健康を害して休職するもの、停年を待たず退職してしまうものがあるのが実態である。さらに大都市周辺の学校では、毎年志の高い多くの新任教師が採用されるが、数年で辞めて故郷に帰ってしまうなど、学校現場がとても厳しい状況にある。教育は「国家百年の計」と言うように、価値のある素晴らしい職業であり、児童生徒の人生の進路選択にまで大きな影響を及ぼす職業であるとは言えるものの、従来から言われる教師の力量に期待するだけではすまされないと思う。

学校現場での問題を改善するには、児童生徒が長時間にわたって生活を送るクラスでの授業環境、友人や教師との人間関係、家庭での親子関係、その学校が存在する地域社会の環境、国の教育システム、社会環境などを考慮に入れて対処するのが最善の方策である。本論文では依然として減少しない不登校、いじめ、そして学級崩壊などの背景に潜む「学校における友人関係」「教師との関係」を中心にして、日米のスクールカウンセリングを比較し、将来に向けた児童生徒の心理教育的援助のための包括的スクールカウンセリングを展望した論文である。

* 中部大学現代教育学部児童教育学科
中部大学現代教育学研究所

Ⅱ. 学校におけるスクールカウンセリングとは何か

(1) スクールカウンセリングの定義

学校現場で子どもが課題に取り組む上で出会う問題や危機に対して、教師や学校心理士が心理教育的援助をするために、情報の収集と分析を通じて、心理教育的サービスの方針や計画を立てるための資料を得るプロセスを石隈（1999）は心理教育的アセスメントとよんでいる。アセスメントのカギを握る情報は、子どもをとりまく人々と教師や学校心理士がかかわり、そのプロセスを通じて子どもの状況に関する情報を収集していく活動全体をアセスメントと言う。そのアセスメントをもとに、児童生徒が学校現場で受ける心理教育的援助サービスの程度は、一次的援助サービス、二次的援助サービス、三次的援助サービスの三段階に分けられる。三段階の援助サービスの分類は、必要とされる心理教育的援助の程度に応じた分類であり、学習面、心理—社会面、進路面、健康面と全体的な領域に及ぶ。アセスメントをもとに、心理教育的援助サービスを受けるまでの、カウンセリング・コンサルテーションを含めて、スクールカウンセリングと定義することができる。

一次的援助サービスとはすべての児童生徒を対象にし、発達促進的あるいは予防的な側面を持つ援助サービスである。例えば、構成的グループ・エンカウンター（國分・國分・片野・岡田・加勇田・吉田、2000）は予防的な援助サービスとして利用される。二次的援助サービスとは、登校しぶり、学習意欲の低下、学級での孤立など、問題をもち始めた、危険性の高い子どもに対する援助サービスである。子どもの問題状況を早期に発見し、問題状況のアセスメントを行いながら実施する、いわば早期の援助であり、不適応に陥る前のまさに予防的な援助サービスである。三次的援助サービスとは、不登校、LD、ADHDなどの障害、いじめ、非行などの問題状況により特別な援助を個別に提供する必要のある特定の子どもへの援助サービスであり、学級担任・保護者・養護教諭・コーディネーターなどがチームを組んで援助チームする場合である（石隈、1999：学校心理士資格認定委員会編、2008）。

(2) 学校適応のアセスメント

さて、学校適応のアセスメントについて、Perry & Weinstein（1998）は3つの側面から成っていると言う。①学習成績や学習への動機づけなどの学業的側面、②友人関係・教師との関係・集団所属感など仲間や大人との対人関係を示す社会的側面、③注意力・情動の抑制・社会規範に従うことができるなどの行動的側面である。では学校不適応感とはどのように定義できるのであろうか。戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野（1997）は、日常の学校生活において経験される出来事や周囲の人間が自分へどのように関わっているのかについて、児童自身が認知する主観的な心理状態であり、特に児童のネガティブな感情や認知のことを示すと定義している。彼女らはこのような状態に陥る具体的な状況を検討した結果、友達との関係、教師との関係、学業場面という3つの因子を抽出している。大対・大竹・松見（2007）はPerryら（1998）のモデルをもとに新しい階層的なモデルを提唱している。このモデルでは基礎となる向社会的行動・社会的スキル・問題行動などの行動的機能は、家庭環境や発達段階によって影響を受けるとして最も基礎的部分に位置づけ、その上に学校での学業達成、学業への興味・関心、学業不振などの学業的機能、仲間からの人気・友情の質・ソーシャルサポート・教師との関係など社会的機能の二つの側面は内面化された行動的機能の上に学校適応として作用する階層的な三水準モデルを提唱している。Perryら（1998）の並列的モデルにせよ、大対ら（2007）の階層的モデルにせよ、学校での児童生徒のアセスメントには、少なくとも学業的側面、社会的側面、衝動の抑制・注意力・社会規範に従うなどの行動面が必要である。

Ⅲ. 日本の学校で重視される集団行動、協調・協働的行動から派生する問題

(1) 学校での交友関係の問題点

日本の学校教育では、仲間と協調・協同すること、集団行動がとれることに重点を置いている。これは日本が明治以降たどった教育の歴史とその背景にある社会システムに起因する。特に基礎教科の授業をはじめ、給食の配膳、教材の準備、掃除、動物の飼

育等でグループを作り、活動する方法を多く取り入れている点が際立つ。グループ活動を多くして仲間と協調・協同すること、集団行動がとれることに重点を置いているため、ややもすると仲間への同調圧力がかかりやすく、葛藤・ストレスを生じやすい。表面的には問題がないようであるが、実は仲間集団にしがみつ়くケース、同調へのジレンマを強く抱くケースなどが認められる。「生きる力」をキーワードにしての新しい学習指導要領のもとで、豊かな人間性を培う教育が進められているが、現実の学校教育では問題がまだ多く存在する。

Benesse (2005, 2010) の子ども生活実態調査では、小学生・中学生・高校生の多くが仲間との付き合いは楽しいけれど、仲間外れを気にし、仲間から浮き上がらないように気遣う日々を過ごしていることが窺える。例えば、「グループの仲間同士で固まっていたい」と答えた割合は、小学生(46.2%、52.5%)、中学生(51.9%、50.9%)、高校生(40.%、43.8%)と高く、「仲間はずれにされないように話をあわせる」については、小学生(46.7%、51.8%)、中学生(43.3%、46.%)、高校生(39.1%、43.3%)と、男女ともに2010年の調査の方が高くなっていた。

() 内の前掲の数値は2005年の調査を、後掲は2010年の数値を示している。

(2) なぜ過剰適応になるのか

「友達といつも一緒にいたい」「グループの仲間同士で固まっていたい」と級友の多くが思っている学級では、仲間はずれになることの不安や恐れを避けようとする力が強く働き、仲間と群れることが多くなる。このようなクラスで、自分だけ違う意見を言うこと、違った行動をとることは、仲間はずれになる危険性が高い。このため、自分の気持ちや意見が違っていても、仲間や周りの人々からの目を気にして同調しようとする。つまり個人の内的な欲求を無理に抑制してでも、周りの期待や要求に応える努力をする「過剰適応」は、「行き過ぎた適応」であり、不適応な状態に陥る。Oleson, Pehlmann, Yost, Lynch & Arkin (2000) は過剰適応尺度を作成し、過剰適応に影響する2つの因子群を確認している。1つは「自分の能力に自信がなくなる」、「全てに成功することは大切だと思う」など内面的な性格特性

に関連する因子群であり、2つめには、他者への配慮、期待に添うような努力、人から良く思われたい欲求など他者志向的な個人の行動に関連する因子群である。

学校では学級という限られた空間のなかで日常生活を送ることになるが、過剰適応の子どもは一般に自己主張が弱く、感情を外に向かって表現できないため、内的適応が困難な状態に陥りやすい。行き過ぎた適応は、ストレスを生むことになる。それが児童生徒の個性を伸ばすことを阻み、「過剰適応」によるストレスが昂じた時には、いわゆる良い子の息切れ型不登校につながる危険性が高いと石津・安保(2008)は言う。石津・安保(2009)はOlesonら(2000)の2つの因子群を検討した結果、この2つの因子群が並列的に過剰適応に影響すると考えるよりも、むしろ親の養育態度と生徒の気質を基に形成された内的側面(自己抑制・自己不全感)によって、二次的反応として生じた過剰適応行動(他者配慮、期待に添う努力、人から良く思われたい欲求のような他者志向的な行動)、すなわち外的な側面により生ずるとするモデルの方が適切であるという。

(3) 日本人の自我と不登校

河合(1976)は欧米人と日本人で「自我」が異なることを指摘している。欧米人の自我は他と切り離してあくまでも「個」として確立している自分の存在を他に主張していく面がある。しかし、日本人の自我はあくまでも他とつながって自分を主張するよりも他への配慮を基盤にして存在しているという面があると指摘する。この背景には、自主独立の精神をしつけのなかで植えつけられるアメリカとは異なっており、素直で真面目、他人を思いやる優しさをよい子として育てる親の期待を背にして、よい子を演じて成長するためである。しかし、自己意識が高まり個性が明確になる青年期になると、大人の求める「素直なよい子」「模範生」だけでは適応できなくなる。

鵜飼(1992)は「いじめ」について、ある日、突然にいじめのターゲットになり、昨日まではいじめの側であったのが逆転していじめられる側になる、仲間からはずれて行動したことでいじめられてしまうなどの状況が繰り返されている実態を紹介して

いる。不登校児童生徒の増加に伴い、文部科学省は“こころのケア”を目指して1995年から学校にスクールカウンセラーを配置した日本の特殊事情がある。ただし、学校でカウンセリングを先駆的に導入した今日のアメリカでは、その役割はすでに大きく変化してきていることを指摘したい。アメリカでスクールサイコロジストの資格を取得して、日本に学校心理学を立ち上げた石隈（1999）は、多面的なアセスメントが必要であること、援助となるリソースとしての子どもを取り巻く人々からのサポートの必要性、深層心理学的なカウンセリングではなくて専門家として担任教師・養護教諭・教務主任・保護者・スクールソーシャルワーカーとの連携こそが、児童生徒の発達と教育を援助する力となることを強調する。

IV. アメリカのスクールカウンセリングの動向

(1) スクールカウンセリングを変えた ASCA の役割

アメリカでは、1960年代～1970年代まではロジャーズ（Rogers, C. R., 1951/1967）を中心とした来談者中心のノンディレクティブ・アプローチが中心であった。つまり心理学的・臨床的パラダイムをルーツとした考え方が支配的であった。しかし、1960年代以降の政府による教育改革の方針により、教育的パラダイムをルーツとしたガイダンスカウンセリングの動きが台頭するようになる。このことによって、2つの異なった立場のスクールカウンセリングが並立して教育現場を混乱させることになる。中学校・高等学校では主に生徒のガイダンスに当たる専門家としてスクールカウンセラー（以後SCと略す）が中核となり、全米スクールカウンセラー協会（ASCA）が組織化された。このことにより、スクールカウンセリングの統一基準への要請が強くなる。SCや教職員・学校の管理職のために専門職としての役割を統一するプログラムが1980年代に生まれ、SCはガイダンスを担う主役となったのである。ASCAは統一したカウンセリングの基準の着手にかかり、学業的・キャリア的・個人的・社会的発達の領域における教授学習の基準が示されること

になったのである。その特徴の第一は、①幼稚園から高校3年（12学年）の児童生徒に対して前述した3つの領域について、児童生徒が良い成績を収め、学習への動機づけをもち、支援を受け、社会に貢献する一員となって育つことである。その第二は、②3つの領域で成功を収めるように、紛争や暴力行為への予防的カリキュラムを組んで実践することである。第三は、③様々な発達段階にある子どものニーズを満たすことにある。このためには、学校の管理職・教職員・親や保護者・企業や地域社会との話し合いをもち、子ども達の成長にとってスクールカウンセリングの果たす役割を明らかにすることにある（Gysbers, N. C. & Henderson, P., 2000）。

(2) ASCA による国家基準モデル

ASCA（2004）は『スクール・カウンセリングの国家モデル』として、学校教育で提供する内容を明確に掲げる。カウンセリングによって達成されていると判断する指標として、学業領域で有能であり自信があると児童生徒がポジティブな気持ちを明確に持つようになる、学業に対して積極的な興味を示す、勉強と成績にプライドをもつなどを掲げている。キャリア的領域では、これまでの自分の知識と関連づけて職業世界を探索し、情報を得てキャリア決定を行うことができるスキルを獲得すること、将来のキャリア成功と満足を達成できそうであると確信すること、個人の特性・教育訓練・労働界の関係を理解することである。個人・社会的発達領域では、自己と他者を理解しあい、相手を尊重ようになる態度・知識・対人的スキルを獲得できるようになること、目標を達成するため、意志決定し、目標設定し、行動に移すことができる、安全と生存のためのスキルを獲得することとなっている。目標達成のためには、学校のクラスで授業をする、複数教科にまたがるカリキュラムを実践する、集団活動を通してカウンセリングをする、保護者とのワークショップを企画し実践する、子どものための個別の計画づくりとして、個別又は小集団でのアセスメントやアドバイス、コンサルテーション、カウンセリング、危機カウンセリングと対応など積極的に学校教育でのガイダンスを実施することをSCに求めている。アメリカのSCは学校で相談室を持ち、多面的にアセ

スメント、カウンセリング、ガイダンス、コンサルテーション、危機対応など包括的な視点で児童生徒のスクールカウンセリングを実践しているが、日本では“こころのケア”を中心として限定した内容であり、心理臨床的なアプローチを基盤にした活動が主流になっている。何が違いをもたらしたのであるうか。

V. アメリカの学校で見られた SC の担う役割

(1) テキサス州の SC

一般に中学・高校では、受け持つ生徒をアルファベット順に決め、生徒の能力に相応しいコースの指導、大学進学へのガイダンスをする。高校では、英語・理科・数学・歴史が基本教科であるが、その上に自分の進路に合わせて、選択することになる。その教科を生徒は SC と相談して決める。SC のもとには生徒の成績が届き、一括して管理されている。教科の評価を生徒に渡し、成績をあげるにはどうするのかなど、生徒へのカウンセリングをする。ただ、教科を担当することはない。一般に高校には 7～8 人の SC がいて、学習習慣・成績・他の生徒との交流の仕方・教師との対応、進学、就職、ビジネススクールの相談、生徒の両親との相談、親からの進学相談とガイダンスなど多方面にわたった相談の役割を担い、全米で実施される標準化された統一テストを指導・実施する。その他に、様々な集団で実施するテストは SC が実施し、生徒ごとに管理している。

ジャクソンケラー小学校では、児童数は 520 人であった。この学校は貧しい家庭の出身者が多く、全体の 78% は学校給食が無料になっていた。そして、学校独自に従来の教育プログラムを改善して、1992 年には基礎教科に重点を置いたカリキュラムを実施することになったという。この小学校では、SC は集団学力標準テスト、認知能力テスト、ITPS テスト（2 年、5 年）、テキサス標準テスト等を実施していた。そして 2～3 週ごとに、児童に対して、責任あるような行動がとれるように、毎日 30 分程度授業を実施していた。それは①プライドクラブプログラムといって、良い行動をした児童を表彰するプログラムであり、その基準は忍耐強い、情熱がある、

誇りある行動などで、各教室から担任によって選ばれ、表彰されるプログラムである。②カウンセリングプログラムで麻薬・飲酒などへの安全教育を授業として実施する。警察の協力も得て、授業の中で取り上げる。③顧問指導プログラムとは、美術関係の仕事をしている人を招聘し、授業をしてもらいキャリア教育に活かすことを目指している（今川, 2003）。

アメリカの SC は各州が認定する専門家としての資格である。このため州によって多少異なる。SC の大部分は修士の学位を持ち、大多数は教職経験がある。要するに教職経験を基礎資格にする州が多く（例えばテキサス州では教職歴 3 年）、大学院で必要な科目を履修して修士の学位を取得した後に州の試験に合格することが必要条件である。

VI. アメリカの小学校の授業風景

カリフォルニア州のサンディエゴ市にあるエジソン小学校の児童数は、1 年生～5 年生までの約 400 名であり、2 種類の幼稚園（Kindergarten と Pre-school）が併設されていた。校長・副校長、幼稚園・小学校の教員以外に専門の支援教員 9 人（読解専門の教師 1 人、親教育の専門家、スクールサイコロジスト等）で構成されていた。カリフォルニア州では 1 年～3 年までは、1 クラス 20 名が基準であり、担任教師 1 名とアシスタント 1 名で授業をする。これほど多様な専門職員が配置されていたのは、この学校に通う子どもが、貧困なラテン系のアメリカ人家が 82% と多く（全米平均 48%）、アフリカ系アメリカ人家が 10%（全米平均 8%）、中国、韓国、ベトナム、フィリピン等、が混在し、白人の家庭は 3%（全米平均 30%）のためでもある。メキシコ国境に近いために、両親がスペイン語を話す家庭（94%）が圧倒的に多い。このため、英語で授業を進める前に、スペイン語と英語の二ヶ国語を話せることが教師の条件であり、スペイン語だけで授業を進めるクラスも設けられていた。同じ学年でも学習の進度が異なり、一斉授業が困難なため、3～4 人の子ども達が小グループで学習する円形や長方形の机が 5～6 脚、教室全体にバランス良く設置されていた。1～2 の机では 2～3 人の児童が机を囲んで、それぞれの学習課題に取り組んでいた。その他に、座り込

んで学習する子、寝そべって学習する子など、様々であった。ただし、日本の学校のように一斉授業を中心に展開することは筆者が訪問したテキサス州・デラウェア州・テネシー州でも少なく、それぞれの能力に応じて個人でも学べる教材が揃っていた。このエジソン小学校では、全米の平均以上に子どもの学習進度のバラツキが大きいために、学習課題はレベル1～20段階に分けて、教室の棚に用意され、習熟度に合わせて取り組むようになっていた。2年生の国語の授業クラスに、1年生のよくできる7人が一緒に学習していた。午後の社会・理科の授業は1年生のクラスに戻って勉強するとの説明を受けた。子どもの学習進度、学習の困難さの種類と程度が多様で差が著しいため、その種類と程度を判定して、それぞれの子どもに応じた RtI (Response to Intervention) と特別支援教育のための個別指導計画が大学と連携して実施されていた(今川, 2009)。RtI については、後に詳述する。

VII. アメリカの教育政策と学校教育

(1) 貧困との戦いをスローガンにした補償教育

アメリカ合衆国の教育は州政府のもとに運営されている。肌の色・宗教・言語・社会的慣習・文化等が違う多民族が移住して、州政府のもとに国家を形成しているため、様々な違いを受け止め、その上で公教育を実施せざるを得ない状況にある。西欧から移住した白人が、原住民を追いやり、白人を中心にした町をつくり、アフリカから黒人を奴隷として連れてきて、農園労働に従事させた歴史があり、人種的偏見・差別は今でも根強く残っている。1960年代になると公民権運動が高まり、様々な政策によって偏見と差別を克服する政策が進められた。1957年のスプートニクショックを契機に、①科学教育を振興する教育改革へ着手、②肌の色・言語・文化等の違いによるハンディをもつ子や障害をもつ子への心理教育的支援の教育政策が、ケネディ大統領の時代に企画・立案された。「貧困との戦い」をスローガンに、社会的・文化的に恵まれない子、障害を持つ子を対象にした就学前教育である(今川, 1994; 今川, 2009)。経済的貧困と教育程度の低さから、幼児期に適切な家庭教育が受けられない幼児を対象とし

知的な能力をうながすとともに学習への意欲・態度を養うことをめざしての補償教育が、法制化され、56万人が参加し、その後も年間約40万人が参加した大がかりな計画であった。

ヘッド・スタート計画に参加したグループの知的能力(IQ、レディネス、学力)は、実施直後では成果がみられたが1年後、2年後としないで効果は減少し、3年後にはほとんど色あせてなくなってしまった。学習への意欲・態度や社会的行動に関しても同様の結果となっている。要するに計画実施中または直後では、知能検査や態度測定からその効果ははっきりと認められた。しかしその効果は長続きしなかった。とくに数や言語の構造化された教材を使用し、効率的な学習ができるペライター・エンゲルマン法は、実施直後には自由保育の方法やモンテッソリー法と比較するとIQの上昇は顕著であった。しかし、2年後から急速に効果は薄れ、長期的にみるともっとも悪くなっていた(今川, 1994)。母親が計画に積極的に参加した地域では、子どもの知的発達により影響がみられ、効果の色あせも少ないことがわかった。巨費の投入にもかかわらず、それほど効果が上がらなかった。にもかかわらず、様々な政治的思惑によって補償計画は親の参加と指導者養成のプログラムのためのマニュアルを作成して、1970年代以降も継続されたのである(添田, 2005)。

(2) 落ちこぼれ防止法

その後、2002年には落ちこぼれ防止法(NCLB)が同様に法制化され実施に至っている。貧困や不利な境遇に置かれた児童生徒の学力向上のために考案されたものである。すべての児童生徒に目指すべき学力基準を設けて到達できる方法を開発すること、年次学力測定を開発すること、高い資格を有する教員を配置することの目標を設けている(Cortiella, 2006)。この法律による学力向上策は、前述したエジソン小学校でスクールサイコロジストを中心に実施されていた。RtI(Response to Intervention)であった。RtIとは、今日ではアメリカで主流になっている学習への介入方法で、学習に困難を生じている子どもに、早期に効果的な支援を提供し、頻繁に進歩を測定し、困難が継続する子どもには徐々により密な、適切な研究に基づいた介入を行っていくこ

とで、学校で落ちこぼれることを予防しようとするものである。発達障がいをもつ子に対しては、個別障害者教育法（IDEA）が制定されている。このもとになった法律は1975年に制定された全障害者教育法（Education for All Handicapped Children Act）である。日本では2006年に発達障害者支援法が制定されている。これは障害のあるすべての子どもたちに無償で、かつ適切な公教育を提供することを目標としている。

（3）個性を伸ばす教育制度

補償教育・障害者への教育政策の一方で、アメリカでは多様な教育が展開されていることを理解すべきであろう。質の高い教育を実践し、全米で実施される標準学力テストで高い成績を修めるために、教育予算を厚くして、優秀な教師をスカウトするのは教育長の役割とデラウェア州のある教育長が語っていた。名門高等学校（例えばセントアンドリュース高等学校）では、日本の学校よりも少人数のクラスでレベルの高い授業を展開しているだけでなく、積極的に社会活動やスポーツ活動に参加することを奨励していた（今川、2003）。

さらに、アメリカの学校は教育制度も州によって多少異なる。日本では、6・3・3制度のもとに一律であるが、例えばアメリカのテネシーのWilson County（ウイルソン学校区）は、12,000人の児童生徒が通う学校区であるが、学校は学年の区切りが一律ではない。その学区の内訳は、幼稚園～中学3年まで擁する学校が11校、幼稚園～小学校6年生までが8校、中学校1年～中学2年までが1校、中学1年生～高校3年生までが1校、中学2年生～高校3年生までが2校、技術を中心にした職業訓練校が1校であった。テネシー州のナッシュビル市では、優秀な生徒の3%は特別なプログラムで学ぶことができるようになっていた。さらに理科と数学が特に優秀な生徒を集めたマグネット・スクールが作られていた（今川、2001）。マグネット・スクールは必ずしも理科と数学に特化されていたわけではなくて、教育熱心なテキサス州では国際化を見据えた異文化・語学などに特化した高等学校が設置されていた。

VIII. 日本の学校教育とスクールガイダンスの担い手

（1）学習指導要領で期待されたこと

2008年に文部科学大臣の「今後の初等中等教育の推進方策について」の諮問を受け、中央教育審議会の答申、そして教育課程審議会を経て学習指導要領が改訂された。小学校学習指導要領は2008年に告示され、2011年から全面実施になった。ねらいは「生きる力」の育成にある。そして、学校は家庭、地域社会と連携して「確かな学力」を育成する取り組みを充実させること、総合的な学習の時間等を通じて学びへの動機づけを図ること、子どもの実態や指導内容等に応じて個に応じた指導を柔軟かつ多様に導入すること、子どもにとってわかる授業を実施して、子どもたちの学習意欲を高めるような工夫を教育現場に求められている。「確かな学力」とは、知識・技能、課題解決能力、思考力、判断力、表現力などを含み、学ぶ意欲を重視し、これからの「時代を拓く子どもたち」に求められる学力である。学校の教育現場では、知識の習得だけでなく、「習得、活用、探究」のバランス工夫することを期待している。1998年の学習指導要領の自ら学び、自ら考え、判断する自己教育力、個性化教育の旗は降ろされていない。ただし、実際の学校現場では授業時間数が増え、学習内容が増加したため、特色ある学校づくりにまでは至っていない。

（2）日本のスクールカウンセリングの担い手は担任教師

日本の学校ではアメリカのSCの役割を担っているのは、基本的には学級担任である。日本の教師はクラス担任であり、小学校であれば全教科を教え、40人弱の学級をまとめて運営する役割をこなす「ジェネラリスト」である。担任教師が児童生徒の学業面・心理—社会的面をアセスメントし、カウンセリングし、親との連携をとり、心理教育的援助サービスを担ってきた。このために、満足できる指導ができるスクールカウンセリングをするためには、担当する学級経営の良し悪しにかかっている。

河村（1999）は、理想の学級集団では、1）集団としての規律があり、規則正しい集団がおくれる。

2) 学級内に親和的な支持的な人間関係が確立している。3) 児童生徒が意欲的に学習や活動に取り組んでいる。4) 児童生徒同士で学び合いが生まれている。5) 学級内に児童生徒の自治が確立している。要するに、理想の学級集団を作ることで、1) 規律をまもり親和的な交友関係により社会的スキルを身につけることができる。2) 学級内での親密な関係のもとで自発的に学び合いの集団ができ、学習意欲が高まり、学業面での向上を図ることができることになる。担任教師は理想的な学級経営をすることであり、教科を指導するとともに、SC の役割も果たしてきたことになる。しかし、学級経営が困難になるほどいじめは増える(河村, 2006)。今川(2012)の研究では、学級経営が困難なクラスでは、友人との自己開示・親和得点が低く、学校満足度が低く、教師との心理的距離が離れていた。その上に学業成績の平均が低いと教務主任から指摘があった。ただし、学級経営がともうまくいっているクラスでも、今川(2012)の包括的アセスメント検査では問題を抱える児童生徒は認められたことを指摘したい。

要するに、日本の学校では担任教師の人間力・教師力によって、民主的な学級経営を実践することで、学級内の規律が守られ、学級内に親和的な雰囲気を作られる。このため、児童生徒自身も学習意欲を高め、友人と親和的で相手を思いやる心を育て、将来に向けての目標を抱いて、楽しい学校生活を送ることになる。担任教師が学習面・心理-社会面・進路面等での心理教育的援助サービスの担い手として、有能なスクールカウンセリングの役割を果たしていることになる。

(3) 近年の学校現場の実態

2008年の学習指導要領の改訂で、学習内容が多くなった。その上に近年では「家庭の教育力の低下」「地域の教育力の低下」により、感情・衝動の抑制ができない、大人の指示に従えない、普通の子とも違っても遊べない、集団で行動できないなど社会的スキルが十分でない子が多くなっている。1クラスの受け持ち人数は、諸外国と比較すると多い。OECDの調査で比較すると、日本の平均学級規模は、小学校が28.6人、中学校が34.0人で、OECD各国平均(小学生21.6人、中学生23.9人)を上回っ

ており、OECD加盟国の中では韓国について学級規模が大きい国の一つになっている(文部科学省, 2003)。さらに、特別支援教育が必要な児童生徒の増加、教師の指示に従えない、集団行動がとれない子どもが増加してきたことにより、多忙な毎日を送らざるを得ない。ゆっくり子どもと向き合う時間がないと愚痴がこぼれるほど忙しいとの声を聞く(今川, 2009)。

IX. 今後、必要とされる包括的スクールカウンセリング

(1) なぜ、日本ではスクールカウンセリングが心のケアに偏るのか

アメリカでは、肌の色・宗教・言語・社会的慣習・文化等が違う多民族が移住して、国家を形成している。違いを前提にして公教育を実施してきた歴史がある。逆に日本は島国であり、300年続いた江戸時代には居住の移動を禁じ、農業を主産業とした社会を作ってきた。明治・大正・昭和もムラ社会としての生活共同体が機能してきた。この違いは自己意識にも反映される。

アメリカ人の自己は相互独立的自己観であるのに対して、日本人の自己は相互協調的自己観に根ざしていると北山・唐沢(1995)は自己を測定する尺度を構成し、その上で精神衛生と健康について実験的に検討している。アメリカ人の相互独立的自己観によれば、自己とは他の人や周りのこととは区別され、切り離された実体である。自己はしたがって、回りの状況とは独立にある主体の持つ様々な特性によって定義されている。例えば能力、才能、性格、特性などである。日本人の相互協調的自己観では、自己とは他の人や周りのことと結びついて高次の社会的ユニットの構成要素となる。本質的に日本人の自己は関係志向の実体である。したがって、ある特定の状況や他者の性質によって大きく異なる。自己実現とはあるコミュニティの価値ある構成員としての社会・文化・心理的な適応の状態を言う。相互独立的自己観をもつアメリカ人は自己の内に誇るに足る属性を発見し、それを現実のものとして確認・表明していくプロセスである。一方、相互協調的自己観をもつ日本人は自らが望ましくない属性を持ってい

ないという間接的自己肯定の認識を持つことが自己実現の主要な要素であるという。要するに、日本人の自己はあくまでも他とつながって自分を主張するよりも他への配慮を基盤にして存在しているという面があるために、学校適応についても、友人関係や教師との関係によって左右されやすいためであろう。

(2) 教師による授業方法の継承と日本人的自己の形成

日本の学校では、新学期になると先ず担任教師は学級づくりに着手する。児童生徒との絆をもとに民主的な理想の学級集団を徐々に形成することで、①クラスには規律が生まれ、教師から積極的に学ぶ態度が生まれる、②クラスの仲間同士の仲が良く、助け合いができる仲間集団が生まれる、③積極的に学ぼうとする環境で、学習意欲は高まり、その上に学び合いの集団が生まれてくる、そして、④学級内に児童生徒の自治が確立する。学業成績を高めること、つき合い方を学び社会的スキルを高めること、規範意識を高めて道徳心を涵養すること、集団の自治を学ぶことなどは、まさに教師の指導力いかにかわる。このため、教師力の向上を目的に、様々な研修の機会を通して教師の人間力・指導力を磨くことが奨励されてきた。

日本人が相互協調的自己観をもち、一方でアメリカ人は相互独立的自己観を持っているとされるのは、社会的・文化的な文脈のなかで培われただけでなく、持続して受け継がれた先輩教師から次の世代の教師へ、安定して受け継がれた学級経営のノウハウと教師力を高める研修による。児童生徒が教師との絆をもとに、集団としてまとめ、相互に学び合うシステムに、児童生徒自身が適応するプロセスで、相互協調的自己観を形成することが大きいと考える。日本の学校は仲間と親密な関係を築き、つき合い方を学ぶ大切な場所である。このため、グループ活動を多くして、仲間と協調・協同すること、集団行動がとれることを指導の重点に置いた制度に適応する結果であると筆者は考える。

山岸（2008）は広い意味での文化心理学的なアプローチに対して社会心理学的なアプローチを重視する。人は生きるために食べ物や衣服、住居などの

様々な資源を獲得しなければいけない。一人では生きていけないから、「行動の結果」を考慮してふるまう。すなわち行動の結果としてもたらされるもの（物質的なものだけでなく、心理的、社会的なものも含めた広い意味での）利益と損失、すなわちその行動を引き出す誘因をみるアプローチが必要である。アメリカ人と日本人の違いは、それぞれの国の制度が安定して持続するなかで、これが信念として適応する態度として獲得されているがゆえの違いである。このため、その制度や社会システムを考慮した上で比較検討する必要があるとされこれまで研究が進められてきた。しかし、筆者は学校という教育の場で、日本人的な相互協調的自己は、協調的な態度や他者への思いやりを理念とする学校教育の理念が、児童生徒の日本的な価値観を育み、自己実現を果たそうとする適応のプロセスで培われている側面が大きいと思っている。

(3) 包括的なスクールカウンセリングの導入により、個性と自立性を伸ばす人間の育成

学校は国の定める教育基本法や学校教育法、そして学習指導要領や教育委員会で定める規則などに従って、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動等の教育課程に沿って教育が行われている。児童生徒は教科を学習するとともに、人間として個性を伸ばし、社会的なスキルを獲得し、将来のキャリアを目ざして社会的に自己実現ができるような資質や態度を伸ばす場である。この指導要領に従うならば、学校での児童生徒のアセスメントは、学習方法、学習への意欲、達成感、自己効力感、学習習慣などの「学習面」、コミュニケーション能力や運動能力などの「言語・学習面」、友人関係、親子関係、教師との関係などの「心理・社会面」、将来への夢や好きな事・価値観など将来設計に関わる「進路面」、日常生活での生活習慣、身体健康、そして精神的な健康を含めた「健康面」など多面的にアセスメントすることが重要である。

しかし、近年の日本の学校では若い教師が多くなったことも一因であるが、「家庭の教育力」の低下なども重なり、学級経営が困難になり、いわゆる学級崩壊が報告されるようになってきている。学級経営が困難なクラスほど、クラスの秩序が乱れ、教師

の指導が届きにくくなる。教師に反発するもの、乱暴で勝手に振る舞うもの、友人に暴力を振るうもの、そしてクラスの友人関係は刺々しくなり、いじめに発展することにもなる。さらに、学習への動機づけの低下、楽しいはずの友人関係も築けないで居場所を失い不登校につながる場合もある。学級経営が困難なクラスでは、児童生徒の学習態度が悪く、成績も上がらない。

筆者は、全ての教師に対して教員研修で理想的な学級経営ができる教師力を身につけることができるとは思えない。担任教師は、本来、理想的な学級集団を形成するだけでなく、児童生徒の個性を活かして伸ばすことも教師の重要な役割である。竹村・高木(1988)、上野・上瀬・松井・福富(1994)、落合・佐藤(1996)、Benesse(2005, 2010)の調査からは、仲間はずれにならないように気をつかう児童生徒の実態が浮かび上がってきている。要するに集団づくりと児童生徒の個性を伸ばす教育を同時に進める教師力をもつ人材の育成はなかなか困難である。学級担任がオールマイティで学級経営を通じてすべてを引き受ける時代ではないと筆者は考える。要するに学級担任がだれであろうと学ぶことは大切であり持続して学び続ける力を養うことが大切である。その上で社会的に真に自立する人間を形成することが大切である。親密な関係を築くことができるが、自分自身の意見を持ち、人に迎合して同調的に振る舞うことをしない人間を育てることは求められている。さらにキャリアを形成し、社会人として自立するための側面も考慮した、包括的なスクールカウンセリングのためのアセスメントを学校現場で先ず導入し、スクールカウンセリングを実践する時代に入ってきたと考える。

引用文献

- American School Counselor Association 2004 The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs. Alexandria, Va Author 中野良顯訳 スクール・カウンセリングの国家モデル—米国の能力開発型プログラムの枠組み— 学文社
- 東洋・奥田真丈・河野重雄 1988 学校教育辞典 教育出版
- Benesse 教育研究開発センター 2005 第1回子ども生活

- 実態基本調査報告書(小学生・中学生・高校生を対象に) ベネッセ株式会社
- Benesse 教育研究開発センター 2010 第2回子ども生活実態基本調査報告書(小学4年～高2生を対象に) ベネッセ株式会社
- Bronfenbrenner, U. 1970 Two Worlds of Childhood U. S. and U. S. S. R. Basic Book Inc. 長島貞夫訳 二つの世界のこどもたち 金子書房
- Bronfenbrenner, U. 1998 The ecology of developmental process. Damon, W. & Lerner, R. M. (ed.) Handbook of Child Psychology-Theoretical Models of Human Development. John Wiley & Sons Inc. 993-1028
- Cortiella, C. 2006 NCLB and IDEA: What parents of students with disabilities need to know and do. Minneapolis. MN: University of Minnesota. National Center on Educational Outcomes.
- 学校心理士資格認定委員会 2008 第3章学校心理学の領域と学習課題およびキーワード 学校心理学ガイドブック 風間書房 24-33
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. 2000 Developing and Managing your school guidance Program. (3rd ed.) Alexandria, VA: American Counseling Association.
- 今川峰子 1994 発達と教育の相互作用 神谷育司・酒井亮爾・杉江修治・富安玲子編 発達と教育の心理学協同出版 32-44
- 今川峰子 2001 アメリカのスクールサイコロジストの働き—ナッシュビルでの学校視察から 第2回学校心理士米国研修 日本教育心理学会学校心理士資格認定委員会 12-24
- 今川峰子 2003 デラウェア州の教育行政とスクールカウンセラー アメリカのスクールサイコロジストの働き—デラウェア州での学校視察から— 資格連合「学校心理士」資格認定運営機構学校心理士資格認定委員会 16-27
- 今川峰子 2009 RtI とスクールサイコロジストの養成の実態: エジソン小学校での視察報告(RtI プロジェクトの第一段階実践校) 76-78
- 今川峰子 2009 大学と教育現場の橋を架ける 中部大学教育研究 No. 6, 67-76
- 今川峰子 2010 教師を目指す学生のための教育心理学 みらい
- 今川峰子・三島浩路 2011 友人関係で支援を要する児童のアセスメント検査の作成—友人・親子・学校満足度・担任の学級経営等包括的視点からの検討— 日本学校心理学会年報 第4号, 83-92

- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 石津憲一郎・安保英勇 2008 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31
- 石津憲一郎・安保英勇 2009 中学生の過剰適応と学校適応の包括的なプロセスに関する研究—個人内要因としての気質と環境要因としての養育態度の影響から— 教育心理学研究, 57, 442-453
- 河合隼雄 1976 母性社会日本の病理 中公叢書
- 河村茂雄 1999 Q-U 式学級集団づくり入門 図書文化社 14-33
- 河村茂雄 2006 いじめの発生要件と防止の手だてに関する提言 図書文化
- 川崎葉子 2007 スクールカウンセリングの歴史と現状2 児童精神科医の立場から 秋山千枝子・堀口寿広（監修） スクールカウンセリングマニュアル特別支援教育時代に 日本小児医事出版社 6-7
- 北山忍・唐沢真弓 1995 自己：文化心理学的視座 実験社会心理学研究, 35, 133-163
- 國分康孝・國分久子・片野智治・岡田弘・加勇田修士・吉田隆江 2000 エンカウンターとは何か—教師が学校で生かすために 図書文化社
- 文部科学省 中央教育審議会 四十六年答申 1971 (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318291.htm)
- 文部科学省 図表で見る教育 OECD インディケーター 2005 年版 2003 (<http://www.mext.go.jp/bmenu/toukei/05091301/004/002.htm>)
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E. & Arkin, R. M. 2000 Subjective Overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with Performance. Journal of Personality, 68, 689-696
- 落合良行・佐藤有耕 1996 青年期における友達とのつきあひ方の発達的变化 教育心理学研究, 44, 55-65。
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 2007 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, 55, 135-151
- Perry, K. E. & Weinstein, R. S. 1998 The social context of early schooling and children's Adjustment. Educational Psychology, 71, 443-450
- Rogers, L. S. 1951 Child + centered therapy. A Theory of Personality and Behavior. 伊藤博編訳 1967 パーソナリティ理論 培風館 89-162
- 添田久美子 2005 ヘッドスタート計画研究—教育と福祉学文社
- 竹村和久・高木修 1988 “いじめ” 現象に関わる心理的要因—逸脱者に対する拒否的態度と多数派に対する同調傾性— 教育心理学研究, 36, 57-62
- 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二 1997 小学生用学校不適応感尺度開発の試み ヒューマンサイエンスリサーチ, 6, 207-220
- 上野行良・上瀬由美子・松井豊・福富譲 1994 青年期の交友関係における同調と心理的距離 教育心理学研究, 42, 21-28
- 鶴飼美昭 1992 中学校における適応障害 安香宏・小川捷之・空井健三編 臨床心理学体系第10巻—適応障害の心理臨床 金子書房 30-46

受付日 2012 年 9 月 28 日

受理日 2012 年 10 月 22 日