

スクールカウンセリングに要請されるもの

—学校臨床の独自性を踏まえて—

深野 清香*・大石 英史

Key Factors for the Successful School Counseling
in Consideration of the Uniqueness of the Clinical School Scene

Kiyoka FUKANO and Eiji OH-ISHI

はじめに —「スクールカウンセリング」をいかに定義するか—

平成7年度に開始された『文部省 スクールカウンセラー活用調査研究委託事業』に基づく、スクールカウンセラーの学校への配置を機運として、スクールカウンセリングへの関心や期待は一気に高まりつつある。実施4年目となる現在までに、この事業を通して一定の成果と将来への何らかの方向性が示されてきたといえるであろうが、一方でスクールカウンセリングに対する不安や不信、抵抗感といった否定的な感情が払拭されたわけではないというのが実情である。その背景には、それ以前数十年にわたって学校現場においてカウンセリング的対応の重要性が叫ばれつつ、学校に定着し得なかったという事実がある。

なぜカウンセリングが学校現場に定着しなかったかについては後にふれることにして、このような現状の中で、受け入れる側の学校と、赴く側のカウンセラーがそれぞれ「スクールカウンセリング」という教育活動にどれだけ明確なビジョンをもっているか、それを両者の共通理解として構築することができているかということは、この問題を論じる上で根幹をなすものであると思われる。しかしながら現実的には、わが国においては前記事業と共に突然彗星のごとく現れたかのようにさえみえる「スクールカウンセリング」という言葉がひとり歩きしてしまい、従来行われてきた「教育相談」や「生徒指導」とどうかかわり合っていくものなのか、充分な吟味がなされないまま今日を迎えているのではないだろうか。

大野(1997)によれば、従来の学校における「教育相談」は、特に適応問題を対象とした治療的な狭義のカウンセリング、及び、教育相談を教育実践全体に生かしていこうといったカウンセリングマインド論の二極に集約されてきた。これに対して、今日の新しい動向としては、実際のスクールカウンセリングと、それを推進・組織化する土台作りというプロモーティング、更に両者の統合された活動を通して、「学校を生徒にも教職員にも、そして地域社会にあっても気持ちの良い時空間にしていく学校づくり」が展望され、これを「学校教育相談」と称している。

これは、「スクールカウンセリングはカウンセラーが行うもの」といった誤解すら、いまだ払拭されているとはいいがたい現状とは、残念ながら隔絶している。本稿では、大野の定義を踏まえ、スクールカウンセリングを「(広義の)カウンセリングをひとつの核と

*山口大学大学院教育学研究科

して推進される学校教育相談活動」、更に柔軟に言うと、「スクールカウンセラーの（も）いる学校教育相談活動」としてより簡便に定義した上で、考察を進めていきたい。このスタンスは、倉光（1996）が囑望する「カウンセラーが本来の職務である“触媒”機能を発揮し、子どもたちを中心にして、親や教師、地域の人々、国や教育委員会などが相互に連帯の絆を育む体制」づくりに相通じるものである。

I. スクールカウンセリングの独自性

スクールカウンセリングの意義を認め、今後の発展を推進していくためには、まず学校におけるカウンセリングの「独自性」を理解することが必要である。これらの独自性はスクールカウンセリングを推進していく上での問題点であると同時に、その望ましいあり方を模索していく上での重要な指針となり得るものである。ここでは、次の4点を指摘しておきたい。

(1) 「社会化」と融合するカウンセリング

前述したとおり、過去においてカウンセリングは学校になじみにくいものであった。その理由の一端として、國分（1996）は、伝統的カウンセリング理論の受け身性・中立性が教師のなじめないものであったことを指摘し、学校教育の核となっている「社会化」をヘルプするカウンセリングでなければ、学校社会は振り向かない、と論じている。こうした「社会化」（socialization）という現実原則を遂行していくにあたって、個は集団の中に位置付けられている。一方カウンセリングの視点は純粹に個を見つめるものであり、相反する視点を持つ両者が学校という現場においていかに融合され得るか、というのが第1点である。

氏原（1991）は教育的アプローチと心理学的アプローチの専門性の差異、相克性を認めた上で、子どもの発達・成長のためには、専門領域を異にする専門家たちの協力が不可欠であるとし、学校の中で2つの専門性が「相補的に」機能すれば、子どもの十全の成長に役立つことを示唆した。また東山（1991）も、学校にカウンセリングを導入するには、従来のカウンセリングシステムによるカウンセリングではなく、「学校教育にカウンセリングの意義を組み込む」必要性のあることを強張している。これらの論稿から、〈学校・教師が主体となり、カウンセラーが独自の専門性に基づいて協力する〉というスクールカウンセリングのあり方が展望できる。

(2) 開かれた場におけるカウンセリング

次に、学校は「生活の場」であり、開かれた日常の場であるということが指摘できるであろう。本来相談室という閉ざされた場所での人工的に作られた関係によって保障されてきたカウンセリング活動が、学校という開かれた空間にどのように根ざしていけばよいのか、という問題である。この点について、國分（1996）はカウンセリング心理学の観点からカウンセリングの主たる目的を、normal people with problem(s)の問題解決の援助と、normal people with no problem(s)の成長発達の援助であるとし、精神疾患の治療を目的とするサイコセラピーと一線を画す立場をとった。すなわち、スクールカウンセリングは「発達課題の解決を援助するサービス」であることを明確にし、いわゆる clinical model が学校現場において安易に流用されることに警鐘を鳴らした。また近藤（1994）が、学校の中でのカウンセリング活動においては通常の「治療的介入モデル」では充分に対処できないと論じ、『学校臨床心理学（clinical school psychology）』という新領域の

構築を提唱したのも、単なる従来モデルの摘要では対応しきれない学校におけるカウンセリングの独自性を考慮し、重視した結果であるといえよう。さらに田嶋（1995）は学校心理臨床においては「密室カウンセリングから解放されよう」と呼びかけ、学校現場には精神科医やカウンセラーが知らないことがたくさんあり、早期の関わりができること、問題克服の筋道は多様であること、一時的な手助けで生徒は成長可能であること、ネットワークの活用による多面的援助システムを考慮する必要があることなどを示唆している。

(3) さまざまな担い手によるカウンセリング

スクールカウンセリングの担い手について、國分（1996）はスクールカウンセラーに加えて教師・管理職等のパラ（準）・カウンセラー、保護者等のボランティア・カウンセラーを挙げている。石隈（1995）は心理教育的援助サービスの担い手を、専門性に基づく3段階のヘルパーのモデル（Brammer, 1973）を用いて、次のように整理している。

- ①一次的ヘルパー…心理教育的援助サービスを主たる仕事とする専門家
- ②二次的ヘルパー…仕事や役割の一部として心理教育的援助サービスを行う者
- ③三次的ヘルパー…職業上の役割や家族としての役割とは関係なく、生徒や教師、保護者にとって心理教育的な援助資源となる存在

この場合、一次的ヘルパーとしてのスクールカウンセラーは、特定の個人へのサービスだけにとどまらず、実情に応じて二次的・三次的ヘルパーの援助力を coordinate することによって、直接的・間接的に学校教育全体の援助に寄与するべきものとして捉えられる。このように、スクールカウンセリングはカウンセラーのみではなく、教師・保護者などのたくさんの担い手によって支えられるのである。

(4) 学校全体に寄与するカウンセリング

スクールカウンセリングは、問題を持った特定の子どもだけでなく、全ての児童生徒を対象とするものであり、その活動を通して学校全体に寄与するものでなければならない。石隈（1997a）はまた、生徒の援助ニーズに応じる心理教育的援助サービスとして、三段階の関与を提示している。

- ①一次的関与…すべての生徒がもつ発達上の援助ニーズに対応する援助サービス
- ②二次的関与…援助ニーズの大きい一部の生徒に対する援助サービス
- ③三次的関与…重大な援助ニーズを持つ特定の生徒に対する援助サービス

スクールカウンセリングはすべての児童・生徒を対象にするという観点から見れば、特に重要視されるのは一次的関与であるといえよう。その際、一次的関与の主体は教師であって、スクールカウンセラーはコンサルテーション等を通して教師を援助することが期待されるであろう。このことは、スクールカウンセリングの最も重要な機能として特筆されるべきであろう。

これらの学校臨床固有の特徴（すなわち独自性）を考慮すると、スクールカウンセリングにおいては、既存のカウンセリングの知見や常識を超えた、まったく新しい取組が求められていることが自明になってくる。そしてその実践を支えるものとして、これらの独自性に着目した理論的な基盤が構築されることが期待されているのである。

近藤（1995）は自らが提唱する新領域としての『学校臨床心理学』が担う課題として、

- ①子どもの問題の発達過程を、子どもが生活する学校システムとの関連の中で理解する視点や枠組みを提供すること
- ②「学校システムの中での介入」あるいは「学校システムへの介入」をめぐる諸問題

の解明と、有効な介入法略の開発

の2点を挙げている。この分野での示唆に富んだ先行研究としては、東山・藪添（1992）が学校の従来のシステムの良さと人材をフルに生かし、学校とカウンセリングのお互いの持ち味を生かすアプローチとして、スーパーヴァイズシステムを活用したシステムティック・アプローチ（これは家族療法のシステムズ・アプローチとは異なるものである）を開発しており、スクールカウンセリングの独自性を生かして機能させるべく配慮がなされた方法論として、興味深いものである。

Ⅱ. スクールカウンセリングの意義

前章で指摘した学校臨床の独自性は、スクールカウンセリングを推進していくことがいかに容易ならないものであるかを如実に表している。一方で、これらの独自性を認識し、それに適合したスクールカウンセリングを推進していくことこそ、この領域にかけられた期待に応えるための重要な指針を示してくれるであろう。それぞれの独自性は問題点であると同時に、スクールカウンセリングの必要性や目標を示すものでもある。ここでは、そういった視点から、スクールカウンセリングの意義をまとめてみたい。

スクールカウンセリングとは、「集団から個を見る視点」が支配的であった学校教育の中に、「個を個として見る視点」を導入することに他ならない。Ⅰ-(1)でみたように、両者は決して排他的なものではなく、相補的に機能することによって児童・生徒の問題をより多面的・立体的に捉えることが可能になる。そしてⅠ-(2)で指摘されたように、カウンセラーが学校という子ども（そして教師）が「生活する場」に身を置くことによって、彼らが生きている「学校環境」あるいは「学校というシステム」との関係性という文脈の中でこれらの問題の理解が促進されるのである。

本来、学校というシステムは豊富な人材・援助資源をもっている。学校に属している人々、学校に関与している人々は教職員・保護者・子どもたちはもとより、周辺の人々に至るまで全ての人々が、スクールカウンセリングを担う貴重な人的資源となり得るのである（Ⅰ-(3)）。スクールカウンセラーがこれらを適切に coordinate することで、学校や個々の教師・保護者等が本来もっている援助力を高め統合することができ、学校自体が高い問題解決能力、あるいは問題発生の防止力をもてるようになる。この際、外部者として学校と一定の距離を保つカウンセラーが、自らの専門性に基づいた見解を示すことによって、教師のもち得ない視点を提供することが可能になれば、coordinate 力はさらに高まるであろう。この coordinate 機能は先に提示した2つの意義を充実させることでもあり、スクールカウンセリングの実践において、カウンセラーに最も期待される機能であるといえるかもしれない。

さらに、スクールカウンセリングは問題をもつ特定の子どもに対してのみでなく、全ての児童・生徒のもつ多様な援助ニーズに応じた教育援助活動である（Ⅰ-(4)）。これらの援助ニーズは連続線上にあるものとして捉えることができ、「開発的援助」「予防的援助」あるいは「成長促進的援助」に重点を置き、問題発生以前からの全ての児童・生徒に援助の視線が向けられれば、学校自体の自助能力が高まり、生活の場、学びの場としての学校本来の活力も増してくることが期待されるのである。

Ⅲ. スクールカウンセラーに要請されるもの

いじめ自殺事件等をきっかけに、平成7年度に開始された『文部省 スクールカウンセラー活用調査研究委託事業』は、わが国の歴史上「これまで一種の聖域視されてきた公教育の学校現場に臨床心理士という外部の専門家を導入したという点が画期的な」(村山、1998) 意義をもつといわれている。スクールカウンセラーの派遣は(確かにある意味で学校の閉鎖性の一端を突き破る可能性をもっているといえるであろうが)、わが国においてなかなか定着し得なかった学校カウンセリングの推進において、いかなる意味をもつのであろうか。またそのためにスクールカウンセラーはどのような態度と資質を求められているのであろうか。國分(1996)はスクールカウンセラーの活動範囲として、①カウンセリング(アセスメントを含む)、②コンサルテーション、③コオディネーション、④サイコエジュケーション(集団に対してカウンセリング的な考え方や対処法を教える)、⑤具申、⑥リサーチを挙げている。スクールカウンセラーには、これらを効果的に行うための知識と技術を十分に習得していることが求められる。

また、文部省のスクールカウンセラー事業に際して、スクールカウンセラーをどんなコンセプトで捉えるのかという問題について村山らが作成したガイドライン(1995)では、次の7点が強調されている。

- ①学校臨床心理士…学校に關与する認定臨床心理士を「学校臨床心理士」、現場の先生で教育相談活動を行っている人を「教師カウンセラー」と呼び、学校臨床心理士は先生方の代わりをするのではなく、教師や養護教諭に援助をする。
- ②柔軟な対応…個々の学校のニーズに沿って、カウンセラーがどんな仕事をしたらいいのかを柔軟に判断する。
- ③コンサルテーション…教師への助言と援助を優先して、本人や保護者への直接的な関わりは十分慎重に行う。(これは非常勤という勤務体制から来る限界を考慮してのものである。)
- ④学校全体を1つの事例として…学校全体を見て、校内関係者の相談活動を活性化させるために求められること(校内研修など)への要請に応える。
- ⑤キーパーソンをさがす…教師との連携、協力体制・協力要請のあり方を明確にする。
- ⑥学外地域関連機関との連携的援助
- ⑦守秘義務…狭義の守秘義務を前面に出すのではなく、守秘義務の大切さを学校全体で考えていく方向を念頭に置く。

従って、ガイドラインに示されているスクールカウンセラーとしての態度・姿勢は、
〈学校を主体とし、教師が主役として児童・生徒への援助活動を行っているという現実を尊重し、個々の学校の状況を把握しながら、キーパーソンとなる教師と連携をとり、専門家として何が補えるか、何ができるかを謙虚に考える〉

とまとめることができるのではないだろうか。

また、この事業を2年間行った時点での学校臨床心理士が学校現場にもたらしたメリットとして、

- ①児童生徒・保護者への直接的援助
- ②コンサルテーションの有効性
- ③専門家としての優秀なスキル

④校内研修を通じて、カウンセリングの理解が深まった

⑤事例検討会で教師のもたない視点の提供

⑥生徒にとって、評価を加えない立場で相談できる人

⑦教師と生徒・保護者との中間で援助・協力できるシステム

などが現場から高く評価されている（村山、1998）。①～⑤にみられるようなスクールカウンセラーとしての学校臨床心理士の「専門性」と、⑥・⑦の「非常勤という外部の立場」が、教師側から支持されているのは特筆すべき点であろう。

IV. 学校との連携のポイント —ある養護教諭へのインタビューから—

(1) 目的

実際にスクールカウンセリングが効果的に行われ、生徒・教師・保護者、ひいては学校全体に有用に寄与するためには、カウンセラーと学校側との連携はどのようになされるべきであろうか。ここでは、平成9、10年度に『文部省 スクールカウンセラー活用調査研究委託事業』を経験した養護教諭へのインタビューをもとに、成功の鍵とも言える連携のポイントを探ってみよう。

(2) 方法

実施日時：1999. 6. 16. 16:30～18:00

実施場所：某県立高等学校・保健室

インタビュアー：筆者

質問内容：スクールカウンセラー活用のための計画のポイントと活動に際しての連携の工夫・留意点、及びそれらを踏まえた今後のスクールカウンセリングに対する要望

(3) 結果

Q1：スクールカウンセラーの活用法として、どのような活動に重点を置いた計画・実施がなされたか。

A1：2年間のスクールカウンセラーとの連携実践を通して、これまで十分に機能していなかった教育相談部が、組織的に機能できる体制作りを目指した。そのためスクールカウンセラーが去った後の対応を想定して、教員のカウンセリング的対応の資質向上を目的としたコンサルテーションや講演・研修等に重点を置いた。

Q2：活動計画の内容、および学校側の要望は、スクールカウンセラーに充分伝わったと思うか。

A2：基本的に学校が要望を伝え、スクールカウンセラーが引き受けるという形が貫かれた。カウンセラーは協力的であり、誠実に要望に応じてくれたと感じている。

Q3：スクールカウンセラーとの連携で、留意したこととその効果について。

A3：学校側の窓口を一本化するために、スクールカウンセラー担当者を置き、毎回カウンセラー来校時に打ち合わせの時間をとった。職員室にスクールカウンセラーの執務机を配置したことで、教員がいつでも気軽にコンサルテーションを受けることができた。カウンセラーからも、学校の状況を客観的に見ることができたことと好評であった。

Q4：2年間の実践は、学校にどのような影響を与えただろうか。

A4：教員に対しては、個性により受け止め方は様々なようだが、カウンセリングの必要性、スクールカウンセラーの存在等への意識づけは、全般的にある程度はできたと思

う。ただ、相談室は開放しなかったので、一般の生徒・保護者への影響力はあまりなかったかもしれない。本校における活動は華々しいものではなく、成果というべきものも、目に見えるようなものではなかったが、ゆるやかではあるが確実に根づいてきていると思う。

Q 5: スクールカウンセラーの勤務体制について、どういう形態が望ましいと思うか。

A 5: できることなら、週に3日程度は在籍してほしい。しかし、「外部の人」という位置付けが、生徒にとっては安心して相談できるという大きな利点になっていると思われるので、あえて常勤は望まない。

Q 6: 今後スクールカウンセリングが発展していくという可能性のもとに、どのような活動のあり方を要望するか。

A 6: 専門的な知識・技量を持ったスクールカウンセラーの存在は頼もしく、私たちは安心して生徒と関われるという点で、支えられた。現在学校の中で、個を大切にしている立場の場所は数少ない。個としての関わりを必要としている生徒がいても、手一杯で充分に関われないというのが現状である。スクールカウンセラーがそういった関わりを補佐し、サポートしてくれる存在であったらと思う。

(4) 考 察

インタビューから、この事例においては学校とカウンセラーがお互いに無理なく連携することができたことが伺える。スクールカウンセリングとしての活動は決して華々しいものではなかったが、事業が終了した本年度は、2年間スクールカウンセラーとの連携のもとで軌道に乗せてきた活動に基づいて、さらに検討を加えた上で、カウンセラーがいなくても教育相談活動として運営していこうとしている。このような力が学校全体として備わってきたことをみれば、当初学校が掲げた目標は概ね達成されたといえるであろう。

この事例におけるスクールカウンセリング活動は、ガイドラインで掲げられたポイントにほぼ沿っているという点でも興味深いものであるが、とりわけ注目されるのが、学校の主体性（カウンセラーへの配慮も含まれる）がいかに発揮されたことである。このことが、カウンセラーの学校の中での位置付けを明確にし、協力体制を作りやすくしたものと考察される。こうした「学校の主体性」という観点から、学校とカウンセラー双方の連携上のポイントをまとめると、以下ようになる。

- ①主体が学校にあることを、両者が十分に理解した上で協力体制を整える。学校側は、外部から招かれた存在であるスクールカウンセラーの、学校での居住空間等の諸条件に配慮する。カウンセラー来校時には必ず連携のための打ち合わせや情報交換の時間をとる。
- ②学校側は、自校の状況に即したスクールカウンセリングの目的および運営方針を打ち立て、カウンセラーに明示する。
- ③カウンセラーは、派遣校の要請及び現状の理解に努め、学校側の要請に則って自らの活動方針を定める。
- ④学校はスクールカウンセラーの専門性と外部講師としての独立性を尊重し、カウンセラーは専門性を高めるために研鑽すると共に、学校における自らの位置付けを常に自覚した援助活動を行う。
- ⑤moderateな関わりを目指す。画期的、劇的な効果を期待するより、双方の合意により「できることから」というゆるやかな関わりの中で、スクールカウンセリングが学

校の中に、徐々にではあっても確実に根づいていくことを目的とする。

V. スクールカウンセリングの課題と展望

前章で考察したように、学校・教師がスクールカウンセリングの主体的な担い手であることを自覚し、個々の学校の状況やニーズに応じたスクールカウンセリングの展開において、学校が主体性を発揮することができたならば、スクールカウンセラーの「専門性」及び非常勤という「外部の立場」はポジティブな特質として機能するであろう。しかしながら、本稿の冒頭部分で述べたように、学校側にもカウンセラー側にもスクールカウンセリングについての一貫したヴィジョンさえ必ずしも徹底できているとはいえない現状で、こういった主体性を発揮できる学校はそれほど多くはないであろう。そうした場合、カウンセラーと教師が協力してその学校独自の目的と運営方針を模索していくことが、最初にして最も重要なスクールカウンセリング活動になるであろう。そしてその時、学校・教師とカウンセラーの関係は、ある種の「揺らぎ」をはらんだ流動的なものになることを余儀なくされるということを充分認識しておく必要があるだろう。さらに、学校・教師とカウンセラーが「共に考え、共に感じ合い、共に創り上げていく“水平”の関係」(田畑、1995)を維持することは、スクールカウンセリングにとって不可欠なものであるが、日常の場、生活の場である学校の中で、生活者としての教師との関係性もまた同様の「揺らぎ」をはらんでいるといえるであろう。本稿において、学校におけるカウンセリングの独自性として既に指摘したように、学校臨床そのものが前提的にさまざまなアンビバレンスを内包しているのである。東山(1996)は、「スクールカウンセラーは、学校という日常場面に入って、非日常的な作業を行う」と述べているが、スクールカウンセリングにおいては現実性と非現実性が表裏一体をなしているといえよう。また、そうした生活の場で行われるカウンセリングは、田嶋(1995)が提唱するように、開放性と密室性を兼ね備えたものであることが求められるであろう。そうした実践において、スクールカウンセラーの受動性と能動性のアンビバレンスも指摘されている(岡崎、1996)。この問題は特に、学校・教師の主体性との関係において極めて重大なものである。例えば、スクールカウンセラーの重要な役割として要請されている coordination 機能を例にとれば、外部者としてのカウンセラーの独立性が、中立で客観的な coordination を可能にする反面、学校という生活場面において所属性の低い立場から能動的にこの機能を果たしていくことは、現状では非常に大きな困難をはらんでいるのではなからうか。

最後に、コンサルテーション活動についての問題点を指摘したい。一般にコンサルテーションは、専門家同士の相互作用の一過程であり、課題中心の関係であって、コンサルティの個人的問題にはかかわらないという前提に立っており、スクールカウンセリングにおいても同様の位置付けがなされている(丹羽、1993)。しかし、今日学校はさまざまな問題を抱えて苦悩し疲弊しているという状況の下で、教師もまた「癒されるべき存在」として受容されることを必要としている場合もあることを、忘れてはならないのではなからうか。石隈(1997b)は、教師によっては課題中心のコンサルテーションの代わりに(あるいは同時に)カウンセリングを必要としている場合のあることを指摘しつつ、スクールカウンセラーが教師のカウンセリングを行うかどうかについてはさまざまな条件を考慮して慎重な態度で臨むべきであることを示唆している。

またガイドラインでは、教師への助言と援助を優先して、本人や保護者への直接的な関

わりは慎重に行うというコンサルテーション重視の立場が強調されているが、これまでみてきたように、学校は児童・生徒、そして教師の生活の場であり、これら生活者が構成する有機体であるという視点に立てば、子どもたちとの直接的な関わりの中でこそ見えてくるものは極めて多く、これらがコンサルテーションに生かされる可能性も大なのではないだろうか。このことに関しては、現行の勤務体制において間接的・直接的関わりが果たしてどの程度効果的に両立できるのかという問題が残り、スクールカウンセラーの勤務体制の再検討を含んだ課題として今後の取組が期待される。

おわりに

スクールカウンセリングはさまざまな「揺らぎ」、アンビバレンスの上に成り立っている、極めて不安定でありながら有機的な教育活動であるといっても過言ではなかろう。このような特質をもちながら、スクールカウンセリングが実り多きものとして学校教育の中に位置付けられるためには、その担い手たち、とりわけ外部者であるカウンセラーにきめ細やかな「バランス感覚」が求められているのである。そのためにスクールカウンセラーは、さまざまな揺らぎの波に対しても足場を失わない、確固たるアイデンティティをもつことが不可欠である。

スクールカウンセリングは、教育と臨床心理という2つの専門性がぶつかり合い、揺らぎ合い、融合されていく営みではなかろうか。両者の同質性・異質性を十分理解し合い、共感し合った上に築かれる協力体制なくしては、成し遂げ得ないものである。この営みの中でスクールカウンセラーに求められているものは、学校という有機体の中で生活している全ての人々に対するオープンな姿勢であり、全ての人々の声を傾聴する態度である。これら生活者が織りなすさまざまな揺らぎに対して、共に揺れながら、どちらの専門性も否定することなく、新しい道筋を共に見出していこうとする「しなやかな厳しさ」こそが求められているのである。本稿で示したスクールカウンセラーのアイデンティティとは、この柔軟さと厳格さを同時に保持することを可能にする源泉にほかならないのである。

引用文献

- Brammer, L. (1973) *The helping relations : Practice and skills*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- 東山紘久 (1996) スクールカウンセラーとして臨床心理士に望むこと. *教育と医学*. 44(4), 18-23. 慶應通信.
- 東山紘久・薮添隆一 (1992) システマティックアプローチによる学校カウンセリングの実際. 創元社.
- 石隈利紀 (1995) スクールカウンセラーと学校心理学. 村山正治・山本和郎(編) *スクールカウンセラー～その理論と展望～*. 27-42. ミネルヴァ書房.
- 石隈利紀 (1997a) 学校心理学とスクールカウンセリング. *教育心理学年報*. 36, 40-44.
- 石隈利紀 (1997b) コンサルテーション. 國分康孝(監修) *スクールカウンセリング事典*. 85. 東京書籍.
- 國分康孝 (1996) スクールカウンセラーの機能と役割. *精神療法*. 22, 373-380.
- 近藤邦夫 (1994) 教師と子供の関係作り～学校の臨床心理学～. 東京大学出版会.
- 近藤邦夫 (1995) スクールカウンセラーと学校臨床心理学. 村山正治・山本和郎(編) *スクールカウ*

ンセラー～その理論と展望～. 12-26. ミネルヴァ書房.

倉光修 (1996) 小・中学校におけるカウンセリング. 教育と医学. 44(4),51-56. 慶應通信

村山正治 (1998) 臨床心理士によるスクールカウンセリング. 氏原博・村山正治(編)今なぜスクールカウンセラーなのか. 1-21. ミネルヴァ書房.

丹羽郁夫 (1993) 学校コンサルテーションとスクールカウンセリング. 教育と医学. 41(6),27-33. 慶應通信.

岡崎烈治 (1996) 現場の教師と共に考える臨床心理士. 教育と医学. 44(4),70-75. 慶應通信.

大野精一 (1997) スクールカウンセリングと教育相談の異同. 國分康孝(監修)スクールカウンセリング事典. 34. 東京書籍.

大塚義孝 (1995) 平成6年度事業報告と今後の課題. 臨床心理士会会報. 11,6-11.

田畑治 (1995) 教師への心理的援助. スクールカウンセリング～要請と理念～. 現代のエスプリ別冊. 133-166. 至文堂.

田嶋誠一 (1995) 密室カウンセリングよどこへ行く～学校心理臨床カウンセリング～. 教育と医学. 43(5),26-33. 慶應通信.

氏原寛 (1991) 学校カウンセリングとは～学校カウンセリングの意味と目的～. 氏原寛・谷口正己・東山弘子(編)学校カウンセリング. 1-27. ミネルヴァ書房.