

スクールカウンセラー・インターンシップ導入に関する調査研究

—シャドウ・ワーク実習の導入と大学・スクールカウンセラー相互評価の試み—

植山起佐子

(目黒臨床心理士オフィス)

伊藤美奈子

(慶応大学教職教養センター)

北村文昭

(青山学院大学文学部)

鶴養美昭

(日本女子大学人間社会学部)

<要 旨>

スクールカウンセラー養成過程におけるシャドウ・ワーク実習の導入可能性と大学側指導教員、および受け入れ校スクールカウンセラーの相互評価による実習活動およびスクールカウンセリング活動の評価と効果測定の可能性を検討した。都内の公立中学校の校長およびスクールカウンセラーの協力が得られた4校において、7名の大学院生が実習に参加した。さらに3名のスクールカウンセラーと3名の大学教員が結果を評価した。実習生においては、カウンセラーの仕事が狭い意味での一対一という人間関係についての活動から学校コミュニティでのネットワーク全体への拡大、また、活動の力点が介入から予防へと前倒しになっているというイメージの変化が起こった。自己イメージについては、「受容的」「気長に」なった。カウンセラーへのイメージについては、「ユーモアがある」などの良好な変化を示した。実習後の振り返りに関しては、体験することに関する圧倒的な意義深さが報告された。受け入れ学校の教諭（校長、教頭、養護）は、「学生のある程度の専門知識やスキル」を指摘した。大学指導教員は、研修期間の延長、複数校における研修、大学側の指導体制整備の必要性をあげた。スクールカウンセラー制度の安定的な運用のために、活動の「実践の知」を体験するシャドウ・ワーク導入の今後の積極的展開が急務であろう。

<キーワード>

学校、スクールカウンセラー、インターンシップ、シャドウ・ワーク、相互評価

【はじめに】

わが国においては、1995年度から当時の文部省による公立学校へのスクールカウンセラー派遣による研究委託事業が始まり、発展的形態へと移行しながら数年度内に全公立中学校への配置を予定している。とりわけ東京都においては2003年度、公立中学校において全校配置を達成した。このようなスクールカウンセラーの勤務の常態化が成った時点とあいまって、早急に取り組むべき課題は次代のカウンセラーの養成制度の導入であろう。

どのような社会においても有形無形の文化や技

術を世代から世代に継承する制度が存在している。現代社会においては状況論の視点から成員によって共有される実践の場への参加の重要性が議論されている(Lave & Wenger, 1991)。とりわけ学校はひとつの文化と社会を形成しているコミュニティであり、その場に参加するスクールカウンセラーは、次代の成員、実質的には大学院生を実践の場に参加させて学校の状況を共有しながら、スクールカウンセラーとして必要十分な技能や態度を伝達して行くことが重要であろう。

学校現場への学生の積極的関与については、お

りしも、6月25日付けの新聞等によると教員養成に関してもインターンシップの導入が東京都において検討されているとの報道があった。カウンセラーは教員以上に状況に応じて柔軟な対応が求められることも多いと考えられるので、養成過程における実習はさらに重要性が高い。実習生が学校という現場の中でスクールカウンセラーの仕事ぶりを観察し、場合によっては追体験的に実践することをシャドウ・ワークと呼ぶことにする。

本研究は、スクールカウンセラー養成過程におけるシャドウ・ワーク実習の導入可能性と大学側指導教員、および受け入れ校スクールカウンセラーの相互評価による実習活動およびスクールカウンセリング活動の評価と効果測定の可能性を検討することである。

【方法】

被験者：実習生として大学院修士課程の院生7名で、そのうち1名が2校の実習に参加した。全員が女性であり、平均年齢は23.5歳であった。スクールカウンセラーは3名全員がスクールカウンセラー経験5年以上の女性であり、Aが実習生延べ5名、Bが延べ3名を、Cが1名を担当した。そのほか、大学教員として3名、および受け入れ学校の教諭6名（校長2名、教頭3名、養護1名）が調査に回答した。

調査紙：実習生が回答した調査紙は、実習前後のスクールカウンセラー業務に関するイメージ変化についてのアンケート、実習前後の自己イメージ変化のSD尺度、実習前後のスクールカウンセラーイメージ変化のSD尺度で、内容は、伊藤(1994)に準じた。これに加えて実習後の振り返りの4種類であった。そのほか、受け入れ学校の教諭、スクールカウンセラー、大学教員がそれぞれに評価を回答した。

手続き；都内の公立中学校の校長およびスクールカウンセラーの協力が得られた4校において、大学教員から推薦を得た大学院修士課程の院生7名によって、2002年の10月から2003年の3月にかけて実施された。実習回数は、最短2回から最長7回までとばらつきがあった。

【結果】

得られた資料を評価回答者によって次の4種類に分けて、結果を概観する。

1. 実習生自身によるもの：

①実習前後のスクールカウンセラー業務に関するイメージ変化についてのアンケート。著しいものを取り上げると、生徒への関わりが減少し、教職員との関わりが上昇していること、カウンセラーは介入するよりも、見守る者であること、相談室が想像以上に自由でリラックスできる空間であること、スクールカウンセラーの環境作りへの積極性、などである。

②実習前後の自己イメージ変化のSD尺度。

表1のイメージSD尺度を前後で実施した。前後の変化について図1に示す。実習前と後の平均値（レンジは1～4点）の差が+0.20以上のもの（肯定的に変化したもの）は「心が広い」「責任感が強い」「ユーモアがある」「落ち着いた」「ゆったりした」「気長な」である。とりわけ、実習の前後で落ち着きと気長さが身についているといえ、この点はカウンセラーの資質としても望ましい変化であるといえる。他方、-0.20以下の項目（否定的に変化した項目）はなかった。

③実習前後のスクールカウンセラーイメージ変化のSD尺度。表1のイメージSD尺度を前後で実施した。前後の変化について図2に示す。平均値（レンジは1～4点）の差が+0.20以上

表1 イメージSD尺度

4点			1点	
1. 心が広い	—	心がせまい			
2. 責任感が強い	—	責任感が弱い			
3. 父親的	—	父親的でない			
4. 親しみやすい	—	親しみにくい			
5. 意欲的	—	意欲的でない			
6. 積極的	—	消極的			
7. ユーモアがある	—	ユーモアがない			
8. 受容的	—	受容的でない			
9. 落ち着いた	—	落ち着かない			
10. たくましい	—	たくましくない			
11. あたたかい	—	つめたい			
12. きびしい	—	きびしくない			
13. 安定した	—	不安定な			
14. ゆったりした	—	ゆったりしない			
15. 母親的	—	母親的でない			
16. やわらかい	—	かたい			
17. 気長な	—	短気な			

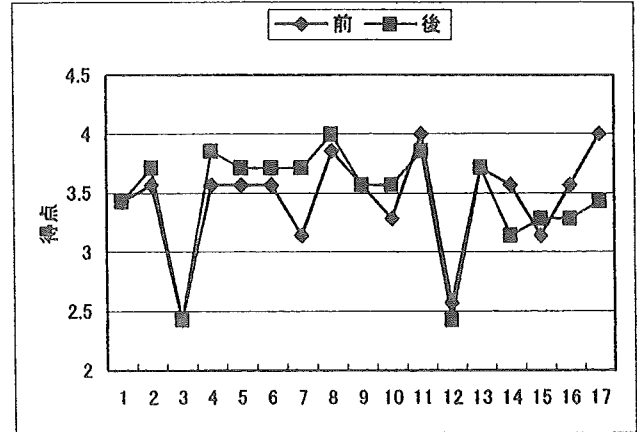


図2. スクールカウンセラーについてのSD尺度の前後の変化

のもの（肯定的に変化したもの）は、「ユーモアがある—ユーモアがない」「安定した—不安定な」が上昇し、「ユーモアがある」「安定した」になった。これらの項目は、学校現場で教職員とともに働くスクールカウンセラーの資質として必要な資質であるといえ、受身ではなく能動的に教師との関係を作っていくのに不可欠な特性といえる。しかし、「気長な—短気な」については、下降し、「短気な」になった。

④実習後の振り返り。「文献で学んだことが、体験してクリアになった」「学校現場に入り込むことで知ることができた」「文字だけではつかめなかったスクールカウンセラーの立体像を獲得した」「具体的に考えることができるようになった」「実際に観察・体感した」という実体験の報告が多かった。また、実習生という立場から、「今の自分の能力の不足を具体的に考えた」「スクールカウンセラーという職が自分に適しているのかを考えた」

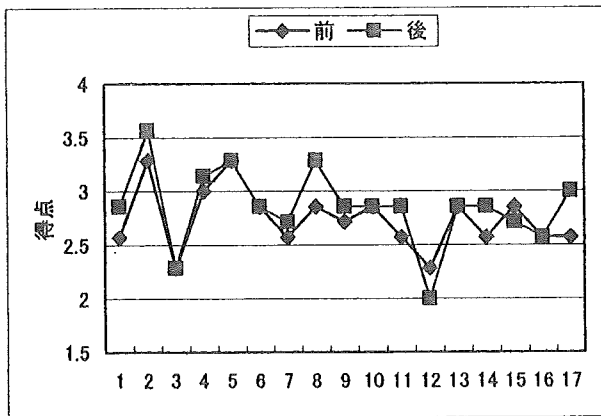


図1. 実習生自身についてのSD尺度の前後の変化

という感想も散見された。さらに、今後のインターンシップに対する示唆として、カウンセリングのセッションにおける陪席を含めてさまざまな場면을体験すること、そしてほとんどの実習生が実習期間の延長（3ヶ月～通年）を要望した。

2. 受け入れ学校の教諭（校長、教頭、養護）によるもの：
4校の教諭から回答を得た。特に受け入れた研修生が問題となったという感想等は見当たらず、研修生およびその制度導入に対して好意的であったといえよう。今後の実習方法については、生徒とのふれあいの必要性について指摘された。今後の受け入れ条件として、「学生のある程度の専門知識やスキル」を全回答者が指摘した。さらに実習期間の延長も全員から回答があった。
3. スクールカウンセラーによるもの：
延べ4名の回答者の結果として、研修生全員が課題をクリアしているという評価を得た。また、評価に際して尺度を用いたものでなく関与しながらの観察やその後の話し合いだけでも良いかもしれないという回答もあった。今後の受け入れ条件として、「学生のある程度の専門知識やスキル」に加えて「指導する専門家が学生の側にいること」を全回答者が指摘した。さらに全員から実習期間延長の回答があった。
4. 大学指導教員によるもの：
今回は院生の直接の指導教員の回答を得ることができなかった。筆者のうち3名の大学指導教員の回答をまとめると、研修期間の延長、

複数校における研修、大学側の指導体制整備の必要性があげられた。

【考察】

今回得られたさまざまな結果の中から、特に注目すべき点について考察する。

まず、実習生自身が抱くイメージについては、カウンセラーの仕事が生徒中心から教職員あるいは、学校のメンバー間の仲介へと、また、個々の相談から相談室を始めとした学校全体に関するいわば雰囲気作りとでも呼べるものへと変化したことがあげられよう。このことは、空間的視点からは、カウンセラーの仕事が狭い意味での一対一という単線の人間関係についての活動から学校コミュニティへの関わりという人間関係のネットワーク全体への拡大、また、時間的視点からは、活動の力点が介入から予防へと前倒しになっているイメージの変化が起こっていると言えよう。

スクールカウンセラーがどのような仕事をしているのか一般の人々に十分な理解が成立しているとは考えにくい。いっぽう、心理臨床の専門家の養成課程在学中の大学院生が心理臨床に対する理解は広く、深まっているのは言うまでもない。カウンセリングの理解はある一定の水準に達している。しかし、学校におけるカウンセリング、すなわち、スクールカウンセラーの実際については、この制度的な導入の年月が浅いため、十分な理解に至っていないように思われる。鶴養（1995）が指摘するように、地域中心モデルに基づき、それぞれの学校コミュニティの状況に柔軟に応じた心理臨床の活動の実践が重ねられ、勤務形態として確立される過程で、実習生も含めて人々への理解が浸透して行く必要があるだろう。

SD法によるイメージの変化については、実習生本人の変化としては、「心が広いーせまい」「責任

感が強い-弱い」など、17項目の変化のうち、+0.40点以上のものをあげる。「受容的-受容的でない」「気長な-短気な」がともに上昇し、「受容的」「気長に」になった。気長さや受容性が増加している点については、カウンセラーに必要な資質と見合ったよい変化であろう。カウンセラーに関しても、「ユーモアがある」こと「安定した」イメージへと好ましく変化したと思われる。

堀越・堀越(2002)は、援助者の機能的(肯定的)要因として、好奇心、内観性、温情、思いやり、達観性、ユーモア、聞く能力、話す能力、共感性/理解力、感情的洞察力、自制力、曖昧さを受け入れる能力、親密な関係を保つ能力を指摘している。今回の結果は、これらの要因を間接的、直接的に関連付けられる結果となった。

他方、-0.20以下の項目(否定的に変化した項目)は「ゆったりした」「気長な」であった。これは一般的には好ましくないものと考えられるが、スクールカウンセラーの仕事が予想より忙しいものであり、またスクールカウンセラーの動きも「待ち」の姿勢ではなく積極的に働きかける要素が大きい点を反映した結果であるといえよう。いずれにせよ、回答者数の少なさもあるので、今後も検討する必要がある。

実習後の振り返りに関しては、体験することに関する圧倒的な意義深さが報告された。このことは、カウンセリング活動が「実践の知」である以上は当然の感想であると言える。

今回の実習においては、受け入れ校の教諭やスクールカウンセラーから特に指摘された問題は報告には見られなかった。しかし、これは今回の受け入れ校が、異なる職種の参入に際する危険と困難さを最小にするという課題を既にある程度解決

した上で研究協力を承諾してくれているからであろう。

この点については、受け入れ学校とスクールカウンセラーがそれぞれどのように危険と困難さを最小にする努力を払い、工夫を重ねたのか、さらに、実際の実習後にそのような努力や工夫がどのように効果的であったのかについて引き続き聞き取り調査の必要もあろう。

実習期間の長さなどの具体的な検討が必要であるとともに、急速に導入されたスクールカウンセラー制度の安定的な運用のために、「実践の知」を引き継ぐ具体的な場所と時間を、すべての成員にとっていかに有益なものにするか、今後の積極的展開が急務であろう

【文献】

堀越あゆみ・堀越勝 2002

「対人援助の基礎にあるもの」精神療法 28, 425-432.

伊藤美奈子 1994

「学校カウンセリングに関する探索的研究-教師とカウンセラーの役割兼務と連携をめぐって」教育心理学研究, 42, 298-305.

Lave, J. & Wenger, E. 1991

Situational Learning: Legitimate Peripheral Participation. 佐伯胖(訳)「状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加-」産業図書

鶴養美昭 1995

「スクールカウンセラーとコミュニティ心理学」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- ミネルヴァ書房