

# 効果的なチーム支援を引き出すカウンセラーの関わり方<sup>i</sup>

— システムとして機能するチームをつくるために —

青木多寿子 ・ 中富 尚宏\* ・ 徳田 智代\*\* ・ 森本 篤\*\*\*

人が生物学的な存在であると同時に社会的な存在であることを考えると、カウンセラーが個人を支援しようとする場合、個別の支援の他に、その個人を取り巻く様々な援助資源をうまく機能させて、チームで支援することも不可欠となる。では、効果的なチーム支援を行うために、カウンセラーはどのように関わればよいのだろうか。本稿では、カウンセラーがチーム支援を引き出した成功例として3つの実践を取り上げた。具体的には高等学校内での転入職員の支援、大学の学生相談での長期欠席者の支援、児童養護施設での児童の支援と、クライアントの援助資源が異なる3つである。しかし、そこでのカウンセラーのかかわり方には、ある共通点が見いだせた。本稿では、その共通点を箕口(2016)の「コミュニティ・アプローチを実践する心理援助の専門家の要件」に沿って考察した。最後に「協働」「どのようにサービスを提供するのか」という観点から考察した。

Keywords : チーム支援, カウンセラーの関わり方, システム, 実践例

人は生物学的な存在であると同時に「社会的な存在」でもある。つまり、「個人の適切でない」行動は、この個人だけの問題ではなく、個人と環境の相互作用の結果に他ならないと考えられる。発達心理学では、Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, U.; 1979) は、児童の発達理論が、児童を取り巻く社会的文脈に十分な関心を払わずに、文脈から独立した存在と考えていることに異を唱え、人間は4つの入れ子になったシステムの中に存在すると考える生態学的モデル<sup>ii</sup>を提唱した。

子どもは絶えず変化し、子どもを取り巻くこれらの4つ構造も絶えず変化を続けている。そして、子どもの人格は、周囲の社会や環境の影響を受けながらも、漸次的にそれらを受け入れ、再編成しながらダイナミックに進んでいく。人が複数のシステムの

中で、絶えず変化するダイナミックな影響を受けながら過ごしていることを想定し、その上で人のwell-beingを考えるには、コミュニティ心理学の考え方が参考になる。

コミュニティ心理学では、「人と環境の適合」を一番重要なコンセプトとする。例えば人が職場で不適応になった場合、その本人に働きかけるだけでなく、職場の上司にも働きかけて本人の環境(environment)を調整して、「人と環境が適合する」ように働きかける。環境との適合は、コミュニティ心理学者一人での達成は難しいため、心理学者は関係者との情報交換を密にしたり、各人の持っている人的・社会的資源を共有したり、共通の目標を確認しあったり、目標達成のための細かい役割分担を決めたり等を行うことになる。

---

岡山大学大学院教育学研究科 心理・臨床系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

\*乳児院・児童養護施設エスペランス四日市 510-0894 三重県四日市市泊村954

\*\*久留米大学文学部心理学科 839-8502 久留米市御井町1635

\*\*\*岡山県立岡山城東高校 703-8222 岡山市中区下110

How Is The Counselor Involved When System Support is Effective? –How To Make A Team That Functions As One System–

Tazuko AOKI, Takahiro NAKATOMI\*, Tomoyo TOKUDA\*\*, and Atsushi MORIMOTO\*\*\*

Division of Psychology and Clinical Education, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushimanaka, Kita-ku, Okayama 700-8530

\*Esperance Yokkaichi children's home, 954, Tomarimura, Yokkaichi 510-0894

\*\*A Faculty of Literature, Kurume University, 1635 Mii-machi, Kurume 839-8502

\*\*\*Okayama Joto Senior High School 110, Shimo, Naka-ku, Okayama 703-8222

他方で、このように社会と個人の相互作用を重視すると、そこに新たな問題も生まれることになる。周囲の異なるシステム、異なる社会的な文脈とのコラボレーションやコーディネーションである。

歴史的な経緯を見ると、これまでのカウンセラーの仕事は相談室内での面接を想定してその知見と技術が蓄積され、成果を上げてきた。他方で、人が複数のシステムのダイナミックな影響を受けつつ変化しているとの視点に立つならば、カウンセラーは、クライアントと直接面談をする以外の方法、例えばクライアントの周囲の他の専門家に働きかけても変化は生まれることになる。このように考えるならば、クライアントとの直接面談だけでなく、クライアントの周囲の人や環境に働きかける方法、つまり効果的な協働に関する知見を蓄積してゆくことも重要であろう。

そこで本稿は、協働を効果的に機能させ、チーム支援を引き出した3つの異なる実践についてカウンセラーを中心に概観し、その関わり方の特徴を探ることを目的とする。(青木多寿子)

## I：教育相談コーディネーターによる転入教員への支援

### 1. 高等学校での進路面談の意義と限界

高等学校における進路面談は、1年間に2～3回程度、全ての生徒と担任の間での面接によって実施される重要な学校行事である。高校生にとって、進路面談は第1に発達段階の点で自立に関わる成長の場になり得る。第2に、高校は社会への移行準備期にあたり、進路選択は社会的な自己実現につながる点で重要な意味を持つ。そして、高校生にとって進路選択の際に相談する相手の第1位は担任教師であり、38.9%の生徒が選択している(JELS, 2006)。

ところが、高校での担任教師は各教科の専門家である一方で、進路面談の指導の実際は個々の担任に任されている。そのため、現在の進路面談指導には以下のような限界があると考えられる。

まず、指導力の個人差が大きいことが推測される。高校教師は進路面談に関し、体系的に指導方針や指導方法を習得する機会はほとんどない。さらに指導に必要な知識の伝達について、同僚教師間で助言をしたり、受けたりした経験は、ほぼ見られない(森本・青木, 2013a)。そのため、進路面談の担任の指導力は、それぞれの経験や個人的資質にのみ負うところが大きいと推測できる。実際に進路指導担当教師を対象とした全国調査でも、進路面談の課題として「教師の指導力にバラツキがある」と指摘されている(ベネッセ教育総研, 2004)。

次の限界は、進路指導には、担任の持つ専門性を越える内容が必要になる点である。高校生の進路は学校によって多様であり、生徒の進路は担任の専門性とは一致しないことも多い。実際、初任者や異なる校種に転勤した教師のうちには、専門外の知識不足や指導方法・指導方針についての自信のなさから、不安を表出する者もいた(森本・青木, 2013a, 2013b)。

以上のような実態を踏まえると、進路面談における担任の指導力を向上させるには、各教師のニーズに合わせて支援する仕組みを考える必要があるだろう。しかし、現状では前述のように、進路面談での指導力について担任の個別支援が必要であるという考えは希薄であり、支援の仕組みは明確ではない。

## 2. 専門性のある同僚による支援の必要性

文部科学省は、2017年度から教育相談コーディネーターを教育相談に関する校内の調整役として各学校に配置した(文部科学省報告, 2017)。筆者である森本は臨床心理士の資格を持つ教員カウンセラーでもあり、2017年度から教育相談コーディネーターとして指名されている。この教育相談コーディネーターが、進路面談での指導力について担任を支援するのが適切ではないかと考えた。それは第1に、進路面談は教育相談の担当する3領域である学業援助、適応援助、進路援助(大野, 1996)のうちの進路援助に関わることによる。第2に、個人差や専門性を越える指導力を支援するための、教師間の連携を促進する活動は教育相談活動の1つであるコーディネーション(瀬戸, 2010)と考えられるからである。

従来、教育相談の対象は一般的に「悩みを持つ生徒」が中心である。他方で米国には、学校常駐のスクールカウンセラーがおり、「教師支援は学校カウンセラーの第1の仕事である」(青木, 2006)と言われている。つまり、米国のスクールカウンセラーは、コンサルテーションを仕事の中核としているが、日本の教育相談においては、この種の考え方は薄かった。

このような中、学校常駐の教育相談コーディネーターが支援の適応領域を進路面談における担任の指導力向上まで枠を広めれば、全ての担任が支援対象となるコンサルテーションとなる。担任の進路面談における指導力向上を支援できれば、それは生徒が「自立」という発達課題を乗り越え、人間的成長を遂げることにつながる。つまり、教育相談コーディネーターの進路面談支援は、生徒の自立に向けた間接的な支援となる。これらのことから日本の学校教育相談の新しい活動領域の提案につながるのではな

いかと考える。

本稿では、普通科進学校に転任して1年目の、経験の異なる担任を対象にし、指導力の向上について教育相談コーディネーターが支援して効果をあげた例を紹介する。

### 3. 支援の実際

支援を受けたのは、赴任1年目の教師のうち、進路面談での指導力を高めることを希望していた4名であった（P：20代初任者の女性講師，Q：30代の女性教諭，R：40代の男性教諭，S：50代の男性教諭）。

参加者は、まず7タイプの生徒のうち、苦手と感じる2タイプを選び不安の程度を「ほとんど感じない」から「とても感じる」の5段階で評価した。支援ビデオの作成 支援教材としてビデオを作成することにした。具体的には、まず、進路面談で生徒から人気のある男女2名のベテラン教師に協力を依頼し、快諾を得た。一方で演劇部の学生にも協力を依頼し、ベテラン教師との模擬面接場面を演じてもらうことにした。

面接場面は7場面を設定した。この7場面は新しく赴任した6名の担任に事前に聞き取って抽出した。具体的には「進路面談で指導しにくい生徒の事例」として聞き取ってさらにキャリアカウンセリングの4つの特徴（渡辺，1992）の観点から「教師が対応に困る生徒」を参考にして合計7タイプの「困った生徒」を設けた。演劇部の生徒7名に依頼し、この困った生徒7タイプについて、それぞれ役作りをしてもらった。模擬面接は、男女2名ともに担当してもらった。よって、1タイプの生徒が2回面談を受けることになり、合計14本のビデオが収録された。

### 4. 支援の成果

次に苦手な2タイプの生徒について、指導力のあるベテラン教師2名（X，Y）との仮想面談ビデオ（6～8分）を視聴した。その後、苦手な2タイプの生徒に対する不安の程度を「ほとんど感じない」から「とても感じる」の5段階で評価し、視聴前と比較してどう変化したかを確認した。最後にビデオ視聴についての感想を話してもらった。

さらに後日、教育相談コーディネーターのコーディネーションの有効性を確認する質問として、「今回視聴してもらったビデオが仮に、教育センターが作成した、別の学校の生徒と先生が出演したものであったら、どう感じましたか？」「もしも、私ではなく、教育センターの指導主事が来校し、今回と同様にあなたに声を掛けたとしたら、いかがでした

か？」について、回答してもらった。

不安の程度の減少 各対象者とも、ビデオ視聴前には4ないし5であった不安のレベルが、視聴後には2ないし3に低減した。また、視聴後の感想に共通していることは、2名のベテラン教師の対応についての高い評価であった。また、4名それぞれが苦手と感じる生徒について、どのような対応を取ればよいか具体的に伝わったことも示された。加えて、ベテラン教師が普段と異なる口調や間の取り方をしていることを指摘しており、感性に関わる点も伝わったことが示唆された。

専門性のある同僚による支援について 後日行った質問の回答には、4名とも次のように記していた。「本校のことをよく知っているベテランの先生がどのように話をされ、生徒がそれにどう反応しているかということがわかるほうが、他校の例よりもより役に立つ」。また、指導主事が来校して支援することについては、「身構え、警戒すると思う。今回のように、進路面談での生徒への対応について、同僚の教育相談コーディネーターが自分を支援してくれるために声を掛けてくれるのはごく自然で、すんなりと自分の気持ちを表明することができる」と回答した。

### 5. 考察

経験の異なる担任教師に関して、ビデオを用いた指導力のあるベテラン教師の模擬面接場の視聴は不安の減少に有効であり、同僚でもある相談課の支援で進路面談の指導力を向上できることが示された。

高校生は、自立という課題を抱え、進路面談を通して社会的な自己実現を志向していく時期にある。従来の教育相談活動では悩みを持つ一部の生徒と、その生徒に関わる一部の教師を対象にしたものが主であった。今回は教育相談コーディネーターの活動領域を「全ての生徒の発達課題に関わる進路面談」とし、対象を生徒に関わる「全ての教師」に拡大した点に意味があると考えられる。つまり、進路面談に関して、教育相談コーディネーターが教師を支援することで、間接的に全ての生徒を支援できることになる。

進路面談は、米国では専任のカウンセラーが行っている（高岡，1998）。しかし日本ではクラス担任が行う。日常的に生徒と関わっている担任の、進路面談での指導力を教育相談コーディネーターが支援すれば、生徒支援がより未来志向的、開発的なものになるとともに、ひいては学級風土の向上につながることも期待できる。この種の教師支援は、教師のニーズ、生徒のニーズ、生徒の自立を促すという教育のニーズにも対応できる可能性を持っている。し

かも制度的にも職務内容的にも、従来の形を変える必要はない。つまり、進路面談での教育相談コーディネーターによる教師支援は、これまでの学校教育相談活動で見過ごされてきたニーズ (missing needs) を掘り起こす契機にもなり得るのではないだろうか。(森本篤)

## II：学生支援における多職種との連携・協働とその効果

ここでは学生相談カウンセラーである徳田が、教職員や学外機関と連携・協働しながら、学生支援を行った実践を示し、システムの力を引き出すための効果的な連携・協働のあり方を考察する。

なお、実践の記述にあたっては、カウンセラーの業務日誌、学生相談室の相談記録、大学の学生カルテ、大学案内を用いた。その際、個人が特定されないよう十分に配慮した。

### 1. 研究フィールドと実践の概要

#### 1) C大学およびC大学学生相談室

C大学は、文系・社会系学部の私立大学であり、学生数は8,000名余(当時)である。学生相談室は、敷地の中央に位置する建物の3階にある。暖色系のカーペットが敷かれ、木製の机と椅子、観葉植物が置かれた温かみのある部屋で、学生課職員によって整備された。相談室の場所や設えから、C大学が学生支援を大切に考えていることが感じられた。

筆者は、開設から30年余り非常勤カウンセラー体制で運営されてきた学生相談室に、初めての専任カウンセラーとして着任した。非常勤体制では、学生との個別面接が中心であり、多職種との連携・協働はほとんどなされていなかった。

C大学という組織への入り方 着任の半年前より月2回ほどC大学に出向き、職員との話し合いを行った。大学の現状を知り、教職員のニーズや学生相談室への期待を知ること、そのうえで学生相談室がどのような点で役に立つことができるかを探ることが目的であった。その際、C大学やC大学生について、「教わる姿勢」を心がけた(徳田, 2006)。職員は毎日多くの学生に接し、対応が難しい学生に関わってきた経験も蓄積されていると考えたためである。また、教職員それぞれの学生への理解の仕方やこれまでの対応を尊重しながら、学生への支援において、「学生相談室の関わりだけですべてやれるわけではないので、力を貸して欲しい」ことを伝え続けた。

#### 2) 実践の概要

家にこもりきりになった大学4年生男子(以下、

Aと記す)。Aは闘病中の父親と二人暮らしで、入院中の父親を看ながら、大学に通っていた。その父親が最近亡くなり、「Aとの連絡が途絶えた」と心配した友人がゼミ教員と学生課に相談したことから、支援が始まった。Aについての情報を収集したところ、「父親の死は自分のせいだと落ち込んでいた」こと、母親も既に亡くなっており、親戚との関わりもないことがわかった。学生カルテによると、単位も順調に取得しており、特筆すべきことはなかった。

#### 3) 連携・協働メンバー

筆者、学生相談室主任、事務部長、事務次長、学生課長、学生課係長、学生課職員、保健管理室保健師、学生主任、ゼミ担当教員の10名(以下、「メンバー」と記す)は、欠かさず会議に参加し、情報を共有し、支援を検討した。適宜、精神科医(学医)への相談も行った。また、Aの友人2人もAとの接触を試み続け、力になった。さらに、B市保健福祉センターのケースワーカー及び民生委員と関わった。

筆者は連携・協働メンバーを一つの支援システムとして捉え、システム全体を見通すこと、メンバーそれぞれの関係性を見立て、Aへの関わり方を調整すること等を意識しながら関わった。

### 2. 学生相談室での支援に繋がるまでの連携・協働

ここでは、Aが学生相談室での支援に繋がるまでの経緯を中心に、連携・協働について記述する。

#### 1) 第1回会議

友人が相談に来たあと、速やかに第1回会議を開催した。Aについての情報を共有し、整理した。まず、Aの無事を確認することが急務であることで合意した。その日のうちにゼミ教員と学生主任が自宅を訪問すること、友人達と学生課職員は電話での接触を試み続けることにした。また情報の集約は、学生課長と筆者が行うことになった。各メンバーが得た情報は速やかに集まり、必要な情報はメンバーに発信し、共有した。

第1回会議後のメンバーの動きとAの様子 友人、職員の電話には反応がなかった。ゼミ教員や学生主任の家庭訪問にも反応がなかった。ゼミ教員が注意深く確認したところ、Aが家の中でテレビを見ている気配がうかがえた。学生主任は民生委員と情報交換を行った。民生委員によると、「昨夜、買い物に行く様子を見かけた。元気はなかったが、いつものようにきちんと挨拶をした」とのことであった。そ

ここで学生主任と筆者は相談し、「心配していること、いつでも相談に乗りたいと思っていること」等を簡潔に記したメモを残した。筆者はAの精神状態が気になったため、精神科医と相談し、今後も適宜相談を続けることにした。

#### 2) 第2回会議 (第1回会議から数日後)

会議までの各自の動きとAの情報について共有し、整理した。まずは、Aの無事を確認できたことを喜び合った。そのうえで、次に取り組むべきことは、衣食住の問題であることを確認した。そのため、民生委員と繋がった学生主任は、引き続き連絡をとって情報を共有すること、B市保健福祉センターのケースワーカーに、相談室主任が連絡をとることにした。

第2回会議後のメンバーの動きとAの様子 ゼミ教員、職員、友人は頻度を考えながら連絡を取り続けたが、反応はなかった。メモは読んでいる様子、留守番電話のメッセージは再生している様子が見えた。学生主任と筆者で相談し、民生委員にAの様子を見てもらったところ、夜には部屋の電気がつくこと、時々買い物に出かけている様子、会ったらきちんと挨拶をすること等の情報が得られた。また、相談室主任とケースワーカーが繋がり、情報を共有した。

#### 3) 第3回会議 (第2回会議の翌週)

会議までの各自の動きとAの情報について共有し、整理した。Aの生活について、相談室主任、学生課係長、ケースワーカーが協議したことが報告された。筆者はこの会議で、親しい者を亡くした際の心理的な反応、喪の作業の重要性等について、心理職の立場からメンバーに話した。

第3回会議後のメンバーの動きとAの様子 相談室主任、ケースワーカーの協議により、具体的な生活援助が進んだ。Aはケースワーカーと会うことができ、生活についての心配事を話すことができた。生活リズムが整い、少しずつ落ち着いてきたことが、ケースワーカーからの報告で明らかになった。

#### 4) 第4回会議 (第3回会議の翌週)

Aの生活リズムが整い、ケースワーカーと関わることができたことを喜び合った。これらの変化を確認し、少しずつこちらからの働きかけを増やしていくことにした。

第4回会議後のメンバーの動きとAの様子 友人の電話に初めて「大丈夫」との反応があった。声は落ち着いており、普段のAと変わらなかったとの報告

を受けた。それぞれが支援や情報交換を続けた。

#### 5) 第5回会議 (第4回会議の翌週)

情報交換により、Aの衣食住が概ね整ったことが確認された。次は、心理的な支援に重点を置くことを話し合った。また、大学に出てくることができるようになった時にどのような支援が必要か、それぞれの立場で意見交換した。

第5回会議後のメンバーの動きとAの様子 Aより学費等の手続きに関する事で、学生課に電話があった。職員が確認したところ、「大丈夫、心配かけました」等の発言がみられた。大学に来ることができそうか確認し、翌日の来訪を約束した。至急、職員、ゼミ教員と筆者でAへの関わり方について、検討した。また、Aに会う予定の職員に、学生相談室への来談を勧めるよう依頼し、来談の勧め方についても話し合った。

翌日、Aは学生課窓口に来訪した。学生相談室への相談を勧めたところ、「相談してみたい」とのこと、比較的スムーズに来談することができた。落ち着いた表情で、声もしっかり出ていた。筆者は自己紹介から始め、最近の様子を尋ねながら、関係作りを心がけた。Aの了承を得たうえで、Aの様子をメンバーと共有した。

その後、友人のサポートもあり、登校できるようになった。学生主任やゼミ教員も濃やかに関わった。学生相談室には定期的に来談し、生活のこと、将来のことなどを話し合った。その後、無事に卒業していった。

### 3. 考察

本実践ではメンバー全員で濃やかに情報を共有し、常に相談しながら、それぞれが自分の専門や特徴を生かし、その局面において自分にやれることを考えながら、Aへの支援を進めていった。

筆者は二つのことを意識しながら、メンバーと関わった。一つは「Aを支援する一つのシステム」としての視点を持ち、システムの一員として常に全体を見通し、まとまりをもって動けるよう、働きかけたことである。その際、各メンバーの専門性や役割を大事にしながら、Aへの支援を考えていった。もう一つはAを支援するメンバーを支援することも筆者の重要な役割だと考え、メンバー一人ひとりに注意を払ったことである。小さなことでも一緒に考えようという姿勢を示し、相手の考えを聞きながら、共にAへの支援を検討した。

連携・協働する際に、筆者はまず「組織や関係者を知ること」から始めた。その特徴によって、連携・

協働の進め方が異なると考えたためである。また、筆者の置かれた立場を意識し、何を求められているのか、何ができるのかを考え続けた。関係構築の際には、前述の通り、「教わる姿勢」を心がけた。また可能な限り、相手のニーズを把握しようとし、ニーズにそって動くことを意識した。

メンバーと関わる際には、「細やかな報告」、「情報の共有」、「言葉の工夫」（徳田, 2006）に留意した。「言葉の壁は連携を阻む要因となる」（丹治, 2004）ため、教職員に通じる言葉を心がけ、平易な言い方をすることを大事にした。そのことにより教職員は学生の状態を理解しやすく、率直に自らの意見や考えを述べることができた。筆者は教職員の意見や考えを尊重しながら（徳田, 2018）、一緒に学生への支援策を見出すことができた。

また、一緒にAの無事を喜び合ったり、どのように支援を進めていくのかについて、丁寧に話し合い、支援の手続きを共有したりすることも重要であった。

これらの工夫を積み重ねることにより、メンバーそれぞれの専門性や力が発揮され、システム全体の力が引き出されたと考える。（徳田智代）

### Ⅲ：児童養護施設における多職種連携

#### 1. はじめに

児童養護施設は、1947年に児童福祉法の成立を受け、児童福祉施設の一つとして制定された。約2歳から18歳までの保護者のない児童、虐待されている児童、その他、養育環境上の養護を要する児童が生活している（中富, 2014）。児童養護施設入所児童の約60%が虐待を受けた児童である（厚生労働省, 2015）。

児童養護施設では心理職（以下、カウンセラーと記す）、保育士、児童指導員等の多くの職種が働いている。児童養護施設のカウンセラーは、1999年より非常勤心理療法担当職員が配置されるようになり、2006年には常勤職員として予算化された（加藤, 2012）。児童養護施設は、児童養護施設内における多職種連携のみならず、児童相談所等の児童福祉機関や医療機関、警察等の行政機関といった関係機関との多職種連携を必要とされる機会が少なくないと言える。児童養護施設における関係機関との多職種連携については、情報共有や関係者会議への出席などの必要性が論じられている（加藤, 2012）。しかしながら、児童養護施設における関係機関との多職種連携について、いまだ十分な検討はなされていないと言える。

本論では、児童養護施設における関係機関との多職種連携による効果的な支援について検討したい。

#### 2. 連携の基礎：システム論的視点の必要性

Barr (2002) は、多職種連携に3つの能力が必要であると論じている。第一に他の専門職と区別できる自身の専門職能力、第二にコミュニケーション能力などの専門職の共通能力、第三に多職種と協働するために必要な協働的能力である。協働的能力をもつためには、支援体制全体を見わたし、コミュニケーションをとり、マネジメントしていくことが求められると言える。ある部分のみを見ているだけでは協働的な働きは難しい。すなわち、支援体制を一つの支援システムと概念化すると、多職種連携における秩序を見出すことが可能となると考える。

システムとは、任意の要素間の構造的・機能的相互作用によって生じた全体過程のことである（吉川・東, 2001）。支援システムを構築するうえで必要なのは、各専門家の専門性を理解し、十分なコミュニケーションをとったうえで、専門家と被支援者を含めた支援体制全体の相互作用を理解しようとするシステム論的視点をもつことではないだろうか。また、支援システム内の凝集性を高めるという意識をもつことも重要であり、支援システムの関係性を安定させるという観点も必要になるといえる

児童虐待という社会問題に対応する児童養護施設のカウンセラーは、システム論的視点をもちあわせたうえで、柔軟なアイデンティティを有することが求められると考える。

#### 3. 児童養護施設と関係機関の連携

児童養護施設が連携をとる他機関および多職種は広範にわたる。児童虐待が生じた家庭は、しばしば児童福祉法違反や児童虐待防止法違反により、加害を行った家族成員が逮捕・起訴されることがある。児童虐待とは、家族の中に加害者と被害者がいるという複雑な概念であると言える。児童養護施設のカウンセラーは、他機関・多職種と共に、当該家族が適切な関係性を築いていくための支援を行うことが求められる。

逮捕・起訴に至る実践の場合、児童養護施設と児童相談所のみならず、警察や検察といった行政機関とも連携をとることになり、広範な支援システムとなる。このような広範な支援システムにおいては、それぞれの機関が求められる役割は独立しており、共通の目標があったとしても、支援システムの各専門家間で考えが大きく異なる場合もある。例えば、子どもの加害者に対する処罰意思が強い場合、子どもの処罰意思の強さに共感し、加害を行った家族成員は実刑判決を受けるべきと考える者もいるだろう。一方で、家族関係の再構築が将来的な子どもの

(中富尚宏)

福祉に繋がると考える者は、子どもの加害者に対する処罰意思の強さがあったとしても、実刑判決を求めるより加害を行った家族成員に対する寛大な判決を求めるだろう。

また、子どもが加害を行った家族成員に対し処罰を求めない場合でも、それが子どもの本心であるとは限らない。虐待を受けた子どもは、虐待者との間に虐待的絆と呼ばれる暴力を振るわれること等、虐待を受けることが愛情表現であると誤った認識をもっている場合がある。このような場合、子どもは虐待者に対し、処罰意思をもちたくても、もてないことがある。子どもだからと子どもの気持ちを軽視するのではなく、子どもが虐待的人間関係から抜け出せた後に、どのように家族と向き合っていきたいかということを手際よくともに考えていくことが必要である。

このように児童虐待が生じた家族への支援は、複雑で難解なものとなることが少なくないと言える。そのため、関係機関との連携はより一層重要なものとなる。

#### 4. 効果的な支援体制とは

効果的な支援体制を目指すには、カウンセラーは、支援システムを構築するだけでなく、各専門家が分断化・対立化しないように各専門家の関係性をメンテナンスし、支援システムを維持していくことも肝要となる。そのためには、カウンセラーは、各専門家の専門性を尊重し、共通目標を設定するのみならず、情報を共有したうえで、多様な意見を調整することにも尽力することが求められる。支援システム論の視点で見ると、児童養護施設に関わる多様な専門機関は、被支援者とその家族を含めたうえで、相互作用を起こしながら共通目標に向けて協働していると言える。

児童養護施設は、地域社会に受け入れてもらい、コミュニティの一助を担う存在にならなければならない。児童養護施設のカウンセラーが、コミュニティにおいて虐待が生じている家庭に対し、直接的に関与する機会は決して多いとはいえないかもしれない。しかし、児童虐待という心理社会的問題の解決に貢献する姿勢はもっておく必要があるといえる。そのような姿勢をもっているカウンセラーは、多職種とともに仕事をする際に信頼関係を構築しやすいのではないだろうか。

児童養護施設入所児童に対する支援は、支援システムとしての多職種連携という視点をもつことで、児童養護施設入所児童へのより効果的な支援の可能性を探ることができるのではないかと考える。

#### IV：総合考察

本稿の目的は協働をうまく機能させ、チーム支援を引き出した3つの異なる実践について、カウンセラーを中心に概観し、その関わり方の特徴を探ることであった。

山本(1986)は、個人を対象に、個人の内面に働きかけていく伝統的心理援助の専門家の姿勢に対して、クライアントをとりまく集団や社会システム全体に働きかけていくコミュニティで活動する心理援助の専門家の特徴として、「予防的・成長促進的」「間接的」「多面的・総合的」「コミュニティ中心主義(多様な専門家・非専門家との協働を強調)」を挙げている。また箕口(2016)は、コミュニティで活躍する心理援助専門家の要件として、Table 1の①から⑤の5項目を挙げている。そこで本稿でとりあげたチーム支援を引き出した各実践について、箕口の枠組み(Table 1)に沿って考察する。

##### ①専門性とソーシャルワークのセンス

森本の進路面談の実践は、教育相談コーディネーターに臨床心理士の資格を持つ森本が着任したことで組織が動き始めた実践と言える。つまり、高い専門性を持つ教員が教育相談コーディネーターに着任したことが、新任教員の進路面談への不安というニーズを掴み、同僚や生徒の支援を通して、全体の力を引き出せる支援が可能になったと言えるだろう。

徳田の実践でも、臨床心理士が担当する部署が組織の中に位置付いたために全体が一つのシステムとして機能し始め、大学内外の様々な資源を活用して学生への支援を進めていることがわかる。

##### ②コミュニティ・センスを持つこと

進路面談を支援した森本は、常勤職員であり、勤務校での進路指導の特色は担任の立場について十分に了解した上で行われた支援である。学生相談を行った徳田は、学生課職員によって整備された学生相談室を見て、C大学が学生支援を大切にしていることを感じ取り、C大学に入るに当たって「組織や関係者を知ること」から始めている。また、組織に入る際の姿勢として、C大学やC大学生について「教わる姿勢」を心がけている。児童養護施設に勤務する中富は「カウンセラーは、支援システムを構築するだけでなく、各専門家が分断化・対立化しないように、各専門家の関係性をメンテナンスし、支援システムを維持することも肝要」としており、コミュニティ全体に気を配る姿勢を重視している。

これらのことから、いずれもクライアントに関わ

る人たちを十分に理解して力を引き出し、全体をシステムとして機能させようとする姿勢が中核にある点が共通している。つまり、コミュニティ・センスを持っていると言えるだろう。

③相手の資源を大切にし、任せる柔軟性と寛容性

森本は、同僚のベテラン教師や演劇部の生徒という資源を引き出して支援を行っている。徳田は、教職員それぞれの学生への理解の仕方やこれまでの対応を尊重しながら、学生への支援において、「学生相談室の関わりだけですべてやれるわけではないので、力を貸して欲しい」ことを伝え続けた。中富は、児童養護施設に関わる多種多様な専門機関は、被支援者とその家族を含めたうえで、相互作用を起こしながら共通目標に向けて協働していけるように、つまり、各専門家の支援資源を大切にしたいうえで、支援システムで相互作用を起こしながら共通目標に向けて協働していけるように、全体に注意を払っている。

これらのことから、いずれの実践においても、カウンセラーは相手の支援資源を大切にし、柔軟に対応する姿勢を持っていることがうかがえる。

④相手の専門性を尊重し、こちらの価値観を一方的に押し付けない態度をとること

森本は、被支援者が支援を望む場面を、支援者のいくつかのビデオシーンから選択できるよう工夫している。徳田は、メンバー全員で濃やかに情報を共有し、常に相談しながら、それぞれが自分の専門や特徴を生かし、その局面において自分にやれることを考えながら、学生への支援を進めていった。また、教職員の意見や考えを尊重しながら、一緒に学生への支援を進めていった。中富は、カウンセラーは、各専門家の専門性を尊重し、共通目標を設定するのみならず、情報を共有したうえで、多様な意見を調整することにも尽力する姿勢を重視している。

これらのことから、いずれの実践においても、カ

ウンセラーは自らの価値観を一方的に押しつけず、相手の専門性を尊重していることがわかる。

⑤コミュニティの人々と一緒に、そこに生じる心理社会的問題の解決にコミットしてゆく基本姿勢を備えること

森本は教育相談コーディネーターとして同僚支援を行った。この活動を通して、他校から異動してきた新任教員の進路面談に対する不安を低減させ、そのことが面談を受ける生徒にも好影響を及ぼすことを目指した。教員の転勤に伴う心理的負担は一種の心理社会的問題であり、高校生の進路決定も心理社会的な問題の一つであろう。これらの解決にコミットした取り組みであると言える。他方で、本稿の徳田と中富の実践はこの項目にはあまり該当しないと考えられる。

V：最後に

以上のように、効果的なチーム支援を引き出した3つの異なる実践について、Table 1の「コミュニティ・アプローチを実践する心理援助の専門家の要件」に見られる5項目を基準にしてみると、カウンセラーの関わり方について、多くの共通点を見出すことができた。具体的には、次の通りである。

それは、①専門性を備えた上でソーシャルワークのセンスを磨くこと、②相手の土壌や組織、相手の置かれている立場を理解するコミュニティ・センスを持つこと、③相手の持っている支援資源を大切にし、任せる柔軟性と寛容性を持つこと、④相手の専門性を尊重し、こちらの価値観を押しつけないこと、である。他方で⑤の「心理援助の専門家もコミュニティの一員であり、一生活者であることを自覚しつつ、心理の専門性を持って、コミュニティの人々と一緒に、そこに生じる心理社会的問題の解決にコミットメントしてゆくという臨床家の基本姿勢を備えていること」に関しては、3つの実践が全て該当

Table 1 コミュニティ・アプローチを実践する心理援助専門家の要件（箕口，2016）

①	心理援助の専門家としての専門性（心理アセスメント、心理面接、個人と集団へのアプローチに関する訓練と経験）を十分に備えた上でソーシャルワークのセンスを磨くこと。また、研究者としての実力と学際的、行政的センスを備えていること
②	相手の土壌（コミュニティ）の組織や特性、相手の置かれている立場を十分理解するコミュニティ・センスを持っていること
③	コミュニティの人々と連携して援助活動を進めてゆく場合、あくまでも相手の持っているリソース（資源）を大切にし、任せる柔軟性と寛容性を備えていること
④	コミュニティにおけるさまざまな専門家との連携を進めてゆく場合、相手の専門性を尊重し、こちらの価値観を一方的に押しつけない態度を取ること
⑤	心理援助の専門家もコミュニティの一員であり、一生活者であることを自覚しつつ、心理の専門性を持って、コミュニティの人々と一緒に、そこに生じる心理社会的問題の解決にコミットメントしてゆくという臨床家としての基本姿勢を備えていること



しているとは限らなかった。これは一つには、「コミュニティ」に対する捉え方が3者で異なっているために生じたのかもしれないと考えられよう。

ところで亀口(2002)は、「協働」について「所与のシステムの内外において異なる立場に立つ者同士が、共通の目標に向かって、限られた時間内に、お互いの人的・物質的資源を活用して、直面する問題の解決に寄与する対話と活動を展開すること」と定義している(箕口, 2016)。本稿の3つの実践は、事例ごとに新たなチームを創った訳ではない。つまり亀口(2002)の言う、同じシステム内の異なる立場に立つ者同士の「協働」と言えるだろう。

また、藤川(2007)は、連携と協働に関して「どのようなサービスを提供するのか」に加えて、「どのようにサービスを提供するのか」が問われるようになってきているとしている。この観点に立つなら、本稿での3つの実践は、カウンセラーが中核となって、役割や立場の異なる人達が互いを支援資源として、共通の目標に向かって協働する契機をつくっているとと言える。そして、それぞれの具体的な例は、藤川のいう「どのように」に該当すると言えるのではなかろうか。

以上のように、本稿で示した、効果的なチーム支援を引き出した3つの異なる実践は、Table 1のコミュニティ・アプローチを実践する心理援助専門家の要件で見ると、共通の要素を備えていることがわかった。また、全体が一つのシステムとして協働できるようにカウンセラーが働きかけていることも特徴と言えるかもしれない。そこでさらに、カウンセラーが「どのように関わるのか」を具体的に例示したことに意味があるのではなかろうか。

(青木多寿子)

#### <引用文献>

- 青木多寿子(2006). カンザス州(米国)で見たスクールカウンセラーの活躍；小学校編 岡山大学教育実践総合センター紀要 6, 119-129.
- Barr H. (2002). Interprofessional education: today, yesterday and tomorrow: a review. Learning Higher Education Academy. Health and Practice Network.
- ベネッセ教育総研 (2004). 高校教師が進路指導上困っていること [http://benesse.jp/berd/open/report/sinroisiki/2004/chapter4/section1\\_1.htm](http://benesse.jp/berd/open/report/sinroisiki/2004/chapter4/section1_1.htm) (2013年2月27日)
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA. Harvard University Press. (磯貝芳郎・福富護 (訳) (1996). 「人間発達の生態学」川島書店)
- 藤川(宇留田)麗(2007). 臨床心理のコラボレーション-統合サービスの方法. 東京大学出版会.
- JELS (2006). 青少年期からの成人期への移行についての追跡的研究 お茶の水女子大学.
- 加藤尚子(2012). 施設心理士という仕事：児童養護施設と児童虐待への心理的アプローチ. ミネルヴァ書房.
- 厚生労働省 児童養護施設入所児童等調査の結果(平成25年2月1日). <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000071187.html> (2019年1月31日)
- 亀口憲治(2002). 概説 コラボレーション-協働する臨床の知を求めて 現代のエスプリ, 419.
- 文部科学省(2002). 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について(調査研究報告) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター
- 文部科学省・教育相談等に関する調査研究協力者会議報告(2017). 児童生徒の教育相談の充実について-学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり-
- 中富尚宏(2014). 児童養護施設における被虐待児と親への家族療法的援助の可能性：子どもが希望をもって家族再統合につながるまで. 家族療法研究, 31, (3), 255-262.
- 箕口雅博(2016). コミュニティ・アプローチ；社会に開かれた心理援助サービス 箕口雅博(編)「コミュニティ・アプローチ実践：連携と協働とアドラー心理学」遠見書房. pp.13-28.
- 箕口雅博(2016). 連携と協働にもとづく心理援助サービスとは？ 箕口雅博(編)「コミュニティ・アプローチ実践：連携と協働とアドラー心理学」遠見書房. pp.29-44.
- 森本 篤・青木多寿子(2013a). 進路面談における高校教師の指導力の違いと同僚との相談体験 - 初任, 中堅, ベテラン教師のPAC(個人別態度構造)分析による比較 - 広島大学学習開発学研究 6, 37-46.
- 森本 篤・青木多寿子(2013b). 高校の進路面談で必要とされる教師の指導力 - PAC(個人別態度構造)分析による進学校のベテラン教師と初任者の比較-キャリア教育研究 32 (1), 15-20.
- 大野精一(1996). 学校教育相談 - 理論化の試み ほんの森出版.
- 瀬戸美奈子(2010). 学校におけるチーム援助のコーディネーションに関する研究の動向 関西福祉科学大学紀要 14, 77-86.
- 高岡文子(1998). 日本におけるスクールカウンセ

ラーの養成に関する一考察 -米国大学院におけるスクールカウンセラー養成プログラム経験をもとに- 東京大学大学院教育学研究科紀要 38, 327-336.

丹治光浩 (2004). 連携の成功と失敗 丹治光浩・渡辺未沙・藤田美枝子・川瀬正裕・大場義貴・野田正人 心理臨床実践における連携のコツ 星和書店 3-28.

徳田智代 (2006). 常勤カウンセラー配置による教職員との連携・協働関係の形成 学生相談研究, 27 (1), 25-37.

徳田智代 (2018). 学生相談カウンセラーと教職員との連携・協働関係構築の工夫 久留米大学心理学研究, 17, 71-77.

渡辺三枝子 (1992). 進路相談 宮内博 (編) 学校進路指導概論 文雅堂銀行研究社 pp.327-346.

吉川悟・東豊 (2001). システムズアプローチによる家族療法のすすめ方. ミネルヴァ書房. p.22.

---

<sup>i</sup>本稿は、日本心理学会第81回大会のシンポジウムで発表した内容を大幅に加筆修正したものである。

<sup>ii</sup>このモデルでは、個人は4つのシステムの中に同時に存在することになる。その4つとは、家族、教室、仲間、ご近所などの直接かかわるマイクロシステム、これら2つ以上の直接的な関係をつなぐ、間にある関係としてのメゾシステム、次に母親の就業や仕事、学校や医療システムの違い、所属するコミュニティの違いなど、間接的に影響を及ぼすエクソシステム、最後に国の習慣や経済状況、文化的な価値など、文化的な環境としてのマクロシステムである。