

学校コンサルテーションに関する
コミュニケーション・モデルの実証的研究
—出現する発話カテゴリーの継時的および質的变化の分析—
An Empirical Study of a Communication Model on School Consultation
—Successive and Qualitative Changes of Speech Categories—

小栗 貴弘
Takahiro OGURI

Keywords : school consultation, grounded theory approach,
communication, school counselor, speech categories

キーワード : 学校コンサルテーション, グラウンデッド・セオリー・アプローチ,
コミュニケーション, スクールカウンセラー, 発話カテゴリー

問題と目的

文部科学省の報告では2011年の全国の不登校児童生徒数は約12万人であり、近年は減少傾向にあるものの、依然として大きな社会問題と言える。不登校以外にも、いじめや校内暴力といった問題が、教育現場に山積している状況である。このような教育現場の問題に対応するため、文部科学省は1995年よりスクールカウンセラー（以下、SCと略記）活用調査研究委託事業でSCの配置を始め、2001年以降は都道府県や政令指定都市の教育委員会が公立中学校を中心にSCを配置している。

SCの配置が全国的に進む一方で、問題も生じた。SC派遣事業は現場からの要望というより、行政の決定が先に立つトップ・ダウン方式で始められたため、現場への説明が十分になされていなかった（海野，1998）。そのため、SCの役割について現場で共有されておらず、受容と共感を基盤として生徒と関わろうとするSCに対して、SCは生徒を甘やかしているという批判があった（村山，1999）。

一方で、SCによる学校の理解不足も問題として挙げられる。石隈（1999）は“心理教育的援助サービスには、すべての子どもを対象とする活動から、特別なニーズをもつ子どもを対象とする活動までが含まれる”としており、現場でSCに求められる業務内容は心理教育に関する授業、学校コンサルテーション、校内研修、広報活動など多岐に渡る。ここで、“ミニ・クリニック・モデル”と呼ばれるようなスクールカウンセリング体制を敷いたのでは、学校現場にそ

ぐわないのは必至のことであろう（大野，1997）。

教師とSCがお互いの専門性の違いを理解し、連携していく姿勢こそが重要であると考えられる。学校現場において教師と連携を図り問題を共有化することは、その場にふさわしい臨床的実践を行う上での前提条件である。SC自身も、学校側から求められている役割を理解し、ニーズに的確に答えていくことが重要である。そして、逸見（2002）の言うように、教師とSCの専門性が異なることによる子ども認知の違いを、上手く活用して連携することが必要である。

ところで、SCが教師と連携する方法の一つに、学校コンサルテーションがある。小栗（2013）では、逸見（2002）や石隈（1999）を参考に、学校コンサルテーションを“SC（コンサルタント）と教師（コンサルティ）の二者が子どもに関する教育的諸問題を解決するために話し合うフォーマルあるいはインフォーマルなプロセス”と定義している。つまり、学校コンサルテーションとは教師を通して間接的に生徒を支援することであり、これにより多数の生徒を対象にすることが可能となる。勤務日数が限られており、生徒に直接的な支援をすることが困難である現在のSCの勤務形態では、学校コンサルテーションを効果的に活用することが重要となる。そのため、近年では学校コンサルテーションに関する研究が蓄積されつつある。

学校コンサルテーションに関する事例研究としては、今井（1998）、野々村（2001）、三浦（2002）、逸見（2002）などがある。その他、特定の学派や技法を学校コンサルテーションに転用している事例研究もある。片平・十島（2001）や津川（2003）では、ブリーフセラピーを学校コンサルテーションに転用し、その可能性について検討している。

量的研究としては、米山（2001）や小林（2009）などがある。米山（2001）は中学校における学校コンサルテーションの件数について、時期ごとの推移を検討することで、効果的な介入の時期について考察している。小林（2009）では、コンサルタントとコンサルティ双方への調査を通して、コンサルタントがコンサルティと関係を築く上で必要となるスキルや、コンサルタントがコンサルティの抱える問題を解決するためのスキルについて検討している。

このように、学校コンサルテーションに関する事例研究や量的研究が蓄積されつつある一方で、棚上・淵上（2004）は学校コンサルテーション場面ではどのような相互作用が行われているのかについての実証的研究がほとんど行われていないことを指摘している。学校コンサルテーションでよく用いられる理論モデルとして、Caplan（1970）によるメンタル・ヘルス・コンサルテーションや、Bergan（1977）による行動コンサルテーションがある。Caplan（1970）ではコンサルテーションの最終目標を、コンサルティがより効果的な専門家になれることとしている。Bergan（1977）ではコンサルテーションの目標を、頻出する行動の変化を促進することであるとして、SCが教師や保護者を支援するための問題解決のプロセスを体系化している。しかしながら、いずれのモデルもコンサルテーションの構造的枠組みを与えるものであり、学校コンサルテーション場面における相互作用について実証しているわけではない。

このような中で、小栗（2013）では、学校コンサルテーション場面の会話に着目し、そこでは何が話され、どのようなプロセスを経て進んでいくのかということについて、グラウンデッ

ド・セオリー・アプローチ（以下、GTAと略記）を用いて質的研究を行なっている。その結果、3つのカテゴリーと7つの概念を見出し、学校コンサルテーションは「情報」を共有する段階から「見立て」を共有する段階、最後に「方針」を共有する段階へ進むという、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仮説モデルを提唱している。しかし、小栗（2013）によるモデルは質的研究から生成された仮説モデルであり、モデルの信頼性に関する実証は行われていない。

そこで、本研究ではFlick（1995 小田他訳 2002）の提唱する“質的研究と量的研究のトライアンギュレーション”を用いて、小栗（2013）の提唱した仮説モデルの信頼性について、実証的な検討を行なうことを目的とする。また、学校コンサルテーション場面における発話カテゴリーと、伊東（1957）によるカウンセリング場面の発話内容を比較することで、学校コンサルテーションに関するコミュニケーション・モデルと、カウンセリングに関するコミュニケーション・モデルの違いを明らかにする。

なお、以下の文中では、カテゴリーを《 》、概念を【 】で記述する。

方法

1. 調査協力者

小栗（2013）で用いたデータの一部を分析の対象とする。小栗（2013）では、10名のSCに面接調査を行っており、前半の5名には半構造化面接で学校コンサルテーション場面の発話に関するデータを収集している。後半の5名については、学校コンサルテーション場面を想定したロール・プレイングを行っており、本研究ではロール・プレイングのデータを分析の対象とした。

したがって、調査協力者は5名のSCである。このうち、男性は1名で、女性が4名である。年齢は30代から40代で、30代が4人、40代が1人であった。SCとしての活動歴は3年から8年で、平均は5.8年であった。5名のうち4名が臨床心理士の有資格者（1名は受験資格所有者）。勤務校種は中学校のみの勤務が3名、中高一貫の私立学校での勤務が2名であった。臨床心理士としての活動歴は0年から10年で、平均は6.0年であった。現在の勤務校での活動歴は1年から5年で、平均は2.2年であった。現在の勤務形態は5名全員が非常勤の勤務であった。一覧をTable 1に示す。

Table 1 調査協力者一覧

| 調査協力者 | 性別 | 年齢 | 臨床心理士 活動歴 (臨床歴) | SC活動歴 | 現勤務校の 活動歴 | 勤務校種 | 勤務形態 |
|-------|----|-----|-----------------------|-------|--------------|--------------------|------|
| A | 女性 | 30代 | なし (3年目) | 3年目 | 3年目 | 公立小・中学校 私立小・中学校 | 非常勤 |
| B | 女性 | 40代 | 10年目 | 8年目 | 1年目 | 公立中学校 | 非常勤 |
| C | 女性 | 30代 | 10年目 (15年目) | 7年目 | 1年目 | 公立中学校 | 非常勤 |
| D | 女性 | 30代 | 8年目 (11年目) | 6年目 | 1年目 | 公立中学校 | 非常勤 |
| E | 男性 | 30代 | 2年目 (5年目) | 5年目 | 5年目 | 公立中学校 公立高校 | 非常勤 |

2. 調査期間及び場所

調査は2005年10月から12月に渡って行なった。各SCにつき90分程度、大学の実験室や調査協力者の勤務校の相談室など、静かな場所であり、かつ面接内容が他者に知られない場所で実施した。

3. 調査手続き

調査協力依頼は電話・Eメール・手紙などで行われた。まず、本研究の目的・方法などの概略を説明し、必要に応じて依頼状を学校長に送付した。

4. 倫理的配慮

面接を開始する前に、①調査の目的や方法、②調査への協力が自由意思に基づくこと、③面接内容を録音することについて明記した参加承諾書に署名を求めた。また、面接調査が終了する際に、調査によって過度に不快な感情が喚起されていないかを口頭で確認した。だが、不快な感情が喚起されたと述べた調査協力者はいなかった。

5. 調査内容

田上(1998a; 1998b)や福島(1998)などから、独自に作成した架空事例を用いて、学校コンサルテーションのロール・プレイングを行なった。その際、教師役は筆者が行なった。事例は3ケースであり、1回につき10分から15分程度のロール・プレイングを実施し、時間の管理はSCに一任した。これは、SCの考えるコンサルテーションの流れを阻害しないためである。SCが学校コンサルテーションの終了を提案したところで1ケースのロール・プレイングを終了とし、これを各調査協力者につき3ケースずつ行なった。事例の概要はTable 2の通りであ

る。

Table 2 事例の概要

| 事例 | 性別 | 時期 | 状況 |
|----|----|-------------|--|
| A | 男子 | 中学1年 3学期 | Aは積極的で友達も多かったが、調子に乗って友達をからかうところがあった。中学に入ってからそのようなAの態度は次第に疎ましく思われるようになり、2学期の終わりごろより不登校になった。Aの親は担任に対して不信感をもっている。一方で、クラスの大部分はAに対して不満をもっている。このような状況に担任は困り、SCの元へ相談に来た。 |
| B | 女子 | 中学2年 2学期 | Bは消極的で友達は少なく、特定の友達としか遊ばない。また、過去の失敗に目が向き過ぎ、現在やるべきことに手がつけられなくなってしまう。担任はBにもっと積極性をもってほしいと思って働きかけているが、担任に励まされ、ますます萎縮するBを見かけたことや、最近しばしばBが相談室に顔を出すことからSCは問題意識をもち、担任に話しかけた。 |
| C | 女子 | 中学1年 2学期 | Cは数学への過剰な苦手意識があり、授業に対して最初からやる気がなく、成績は下がる一方である。そのため、数学の先生（Cの担任）が補習を行った。ところが、足し算と掛け算の理解があやふやで、教科書や黒板の「+」と「×」の二つの記号を写し間違えていることがわかった。しかし、担任はどうしてCが足し算と掛け算を見分けられないのか、理解できずに困っていた。 |

各事例では、来談経緯や相談内容が異なる。事例Aは教師から相談に来たケースであり、SCと教師の間で問題意識が共有されているケースと言える。事例Bは、SCと教師の間で問題意識の高さに差があり、SC側から教師にアプローチするケースである。つまり、事例Aと事例Bでは、コンサルタントとコンサルティの問題意識の一致度合いに差があるケースと言える。事例Cは発達障害のケースであり、情緒的な問題を扱っている他の2ケースとは異なる。

6. データ分析

本研究では、学校コンサルテーションのロール・プレイングで得られた5名のSCによる673回の発話のうち、分析に含める必要はないと判断された21回の発話（相づち・感想・挨拶など）を除いた652回の発話データを使用した。これら652回の発話は、小栗（2013）において概念やカテゴリーに分類されている。概念やカテゴリーの生成はGTAを用いて行われた。

GTAでは、単なる内容の類似性だけでなく、各データ（本研究ではSCによる各発話）の特性と、そのバリエーションである次元という観点から概念を生成していく（Strauss & Corbin, 1998 操・森岡 2004）。小栗（2013）では「発話のもつ機能性（何のためにされた発話か）」や

「情報伝達の方向性（誰から誰へ）」といった特性及び次元を中心に発話データを分類し、概念を生成した。さらに、概念のもつ特性や次元の観点から、上位のグループにまとめたものがカテゴリとなる。GTAではこれら複数のカテゴリの組み合わせからモデルを形成する。小栗（2013）において生成された概念及びカテゴリの一覧を、Table 3に示す。

Table 3 生成された概念及びカテゴリの一覧

| カテゴリ | 概念 | 定義と解説 |
|-----------|------------|--|
| 情報を共有する | 情報を引き出す | 主に質問や確認の形式となり、主観を交えない客観的事実を把握するためになされる発言。具体的には「生徒自身に関する情報」「生徒の周辺に関する情報」「状況の経緯に関する情報」などがある。 |
| | 情報を伝える | 主観を交えず客観的事実を伝えるための発言。「生徒自身（気持ち・様子）に関する情報」「生徒の周辺に関する情報」などがある。 |
| 見立てを共有する | 見立てを引き出す | 教師の専門性を活かした説明的・推測的意見を引き出すための発言。具体的には、「生徒自身の見立てを引き出す」「状況の見立てを引き出す」「障害等に関する知識を確認する」などがある。 |
| | 見立てを伝える | SCの専門性を活かした説明的・推測的意見を伝えるための発言。具体的には、「生徒自身の見立てを伝える」「状況の見立てを伝える」「障害等に関する説明」などがある。 |
| 解決方針を共有する | 解決方針を引き出す | 解決に向けた教師の意見を引き出すための発言。「目標とする生徒像」「具体的行動目標」「具体的行動目標の結果予測」「学校コンサルテーションへのニーズ」などがある。 |
| | 解決方針を方向づける | 解決に向けて方針を方向づけるための発言。主に提案や否定という形式を取る。具体的には、「目標とする生徒像の提案」「具体的行動目標の提案」「継続の提案」「解決方針の否定的結果予測」などがある。 |
| | 解決行動を促進させる | 具体的行動目標を教師が実行するよう促すための発言。具体的には、「解決方針の根拠の説明」「依頼する」「解決方針の肯定的結果予測」「励まし」などがある。 |

本研究ではこれらのカテゴリの出現回数が、学校コンサルテーションのプロセスと共に、どのように変化していくのかということを検討するために、652回の発話をそれが出現した時間帯を基準にして「序盤」「中盤」「終盤」に分類した。つまり、全ての学校コンサルテーションのロール・プレイングを、セッションの長さに応じて3等分（たとえば、15分のセッションであれば5分ごとに分割）し、どの時間帯にその発話が出現したかによって、「序盤」「中盤」「終盤」にコーディングした。コーディングは秒単位で行われた。

もし、小栗（2013）において示された仮説モデルが正しければ、各カテゴリが出現する回数は時間帯によって異なるはずである。つまり、序盤においては《情報を共有する》カテゴリ、中盤には《見立てを共有する》カテゴリ、終盤には《解決方針を共有する》カテゴリ

が多く出現すると考えられる。この仮説モデルを検討するために、カテゴリー3水準×時間3水準の χ^2 検定を行なった。

また、本研究では各カテゴリーの出現回数が、事例の特徴によりどのように変化するのかということを検討するために、652回の発話をそれが出現した事例を元にして「事例A」「事例B」「事例C」に分類した。もし、小栗（2013）において示された仮説モデルが正しければ、各カテゴリーが出現する回数は事例によって異なるはずである。これらの仮説を検討するために、事例3水準×時間3水準の χ^2 検定を行なった。

結果と考察

1. カテゴリーと時間の連関

カテゴリーと時間の各条件の総発話数、期待度数、各カテゴリーが各時間に占める割合、調整済み残差をTable 4に示す。カテゴリーと時間における連関の有意性検定のために、2要因(3×3)のクロス分析を χ^2 検定で行なった。その結果、カテゴリーと時間における連関が有意であった($\chi^2(4)=301.97, p<.01$)。残差分析の結果、《情報を共有する》×「序盤」、《見立てを共有する》×「中盤」、《方針を共有する》×「終盤」の各セルにおいて、観測度数が期待度数よりも有意に高かった。一方で、《情報を共有する》×「終盤」、《見立てを共有する》×「終盤」、《方針を共有する》×「序盤」、《方針を共有する》×「中盤」の各セルにおいて、観測度数は期待度数よりも有意に低かった。

Table 4 カテゴリー×時間のクロス表

| | | 時間帯 | | |
|-----------------------|--------|-------|------|-------|
| | | 序盤 | 中盤 | 終盤 |
| 情報 | 度数 | 127 | 68 | 21 |
| | 期待度数 | 54.3 | 77.9 | 83.8 |
| | 割合 (%) | 58.8 | 31.5 | 9.7 |
| | 調整済み残差 | 13.9 | -1.7 | -10.7 |
| カ テ ゴ リ ー | 度数 | 32 | 90 | 42 |
| | 期待度数 | 41.3 | 59.1 | 63.6 |
| | 割合 (%) | 19.5 | 54.9 | 25.6 |
| | 調整済み残差 | -1.9 | 5.8 | -4.0 |
| 方 針 | 度数 | 5 | 77 | 190 |
| | 期待度数 | 68.4 | 98.0 | 105.5 |
| | 割合 (%) | 1.8 | 28.3 | 69.9 |
| | 調整済み残差 | -11.6 | -3.5 | 13.8 |

《情報を共有する》カテゴリー Table 4に示したように、《情報を共有する》カテゴリーの発話は序盤において有意に多い。その後、《情報を共有する》カテゴリーの出現回数は、中盤から終盤にかけて減少していく。特に、終盤においては残差分析の結果、有意に減少することが明らかになった。小栗（2013）で述べているように、序盤においては《情報を共有する》ために、生徒の欠席日数や相談室での様子など、客観的な事実を把握する必要があるのだと考えられる。

《見立てを共有する》カテゴリー 《見立てを共有する》カテゴリーの発話は中盤において有意に多い。一方で、序盤や終盤においてはこのカテゴリーがあまり出現していない。特に、終盤においては残差分析の結果、有意に減少することが明らかになった。学校コンサルテーションの中盤では、教師やSCそれぞれが「生徒の状態をどう捉えているか」という主観的な生徒像を共有する必要性があろう。なぜなら、SCと教師では専門性が異なるために、序盤において客観的な情報が共有されたとしても、生徒について異なる見方をしている可能性が考えられるからである。たとえば事例Bにおいて、消極的な性格のBに対して担任が働きかけているが、それをBがどのように感じているかという見立てが担任とSCで異なっていると、その後の方針の検討が上手くいかないであろう。中盤において《見立てを共有する》ことで、これら専門性の違いからくる溝を埋め、教師とSCの連携が効果的に機能するのだと考えられる。

《解決方針を共有する》カテゴリー 《解決方針を共有する》カテゴリーの発話は終盤において有意に多い。一方で、このカテゴリーの出現回数は序盤や中盤において有意に少なくなっている。《情報を共有する》や《見立てを共有する》カテゴリーで得られた情報を元にして、この段階へ移行すると考えられる。

2. カテゴリーと事例の連関

カテゴリーと事例の各条件の総発話数、期待度数、各カテゴリーが各時間に占める割合、調整済み残差をTable 5に示す。カテゴリーと事例における連関の有意性検定のために、2要因(3×3)のクロス分析を χ^2 検定で行なった。その結果、カテゴリーと事例における連関が有意であった($\chi^2(4)=14.74, p<.01$)。また、残差分析の結果、《情報を共有する》×事例Bのセルにおいて、観測度数が期待度数よりも有意に高かった。一方で、《情報を共有する》×事例C、《方針を共有する》×事例Bのセルにおいて、観測度数は期待度数よりも有意に低かった。

Table5 カテゴリー×事例のクロス表

| | | 事例 | | |
|---------|--------|-------|------|------|
| | | A | B | C |
| 情報共有する | 度数 | 83 | 82 | 51 |
| | 期待度数 | 85.1 | 63.6 | 67.3 |
| | 割合 (%) | 38.4 | 38.0 | 23.6 |
| | 調整済み残差 | -0.4 | 3.4 | -2.9 |
| 見立て共有する | 度数 | 61 | 43 | 60 |
| | 期待度数 | 64.6 | 48.3 | 51.1 |
| | 割合 (%) | 37.2 | 26.2 | 36.6 |
| | 調整済み残差 | -0.7 | -1.0 | 1.7 |
| 方針共有する | 度数 | 113 | 67 | 92 |
| | 期待度数 | 107.2 | 80.1 | 84.7 |
| | 割合 (%) | 41.5 | 24.6 | 33.8 |
| | 調整済み残差 | 0.9 | -2.3 | 1.3 |

《情報共有する》カテゴリー 《情報共有する》カテゴリーの発話は事例Bにおいて有意に多くなっている。しかし、事例Cにおいて有意に減少している。これは各事例の特徴をよく表していると考えられる。事例Bは、教師が生徒の抱え始めている問題に気づいておらず、SCから提案して学校コンサルテーションを開始するというケースである。したがって、このケースは「SCから情報を伝える」ことが可能な事例である。したがって、【情報を伝える】ための発話回数が多く、カテゴリーにおいても他の事例と比較して《情報共有する》ための発話回数が多くなっていると考えられる。一方で、事例Cは発達障害（学習障害）の事例である。したがって、発達障害について専門知識が少ない教師から、生徒についての情報を引き出すことが難しく、《情報共有する》カテゴリーの発話回数が有意に少なくなったのだと考えられる。

《見立てを共有する》カテゴリー 《見立てを共有する》カテゴリーの発話は、どの事例とも有意な連関が認められなかった。しかし、事例Cにおいて調整済み残差が1.7であり、有意に多くなる傾向が認められた。事例Cは発達障害の事例のため、SCが発達障害について教師に説明する必要がある。そのため、《見立てを共有する》カテゴリーが事例Cにおいて、増加する傾向が認められたのだと考えられる。

《解決方針を共有する》カテゴリー 《解決方針を共有する》カテゴリーの発話は事例Bにおいて有意に減少することが明らかになった。これは事例Bにおいて《情報共有する》カテゴリーの発話が増加していることと関係があるように思われる。《情報共有する》カテゴリーが増加したことにより、相対的に《解決方針を共有する》カテゴリーの発話が減少したと考えら

れる。つまり、学校コンサルテーションが《解決方針を共有する》段階にまで、到達しなかったと言えよう。事例BはSCから学校コンサルテーションを持ちかけた事例である。このような事例においては《情報を共有する》カテゴリーが増加し、《解決方針を共有する》カテゴリーが減少する傾向があるのかもしれない。

総合考察

1. 学校コンサルテーションのプロセス

カテゴリーと時間帯との連関であるが、《情報を共有する》発話が序盤、《見立てを共有する》発話が中盤、《解決方針を共有する》発話が終盤において有意に増加することが明らかになった。つまり、「SCの発話は学校コンサルテーションの開始から終了までに、《情報を共有する》→《見立てを共有する》→《解決方針を共有する》へと変化していく」という小栗（2013）の仮説モデルを支持する結果となった。

2. 学校コンサルテーションの内容分析

カテゴリーが事例と連関しているかについて検討した結果、事例Aはどのカテゴリーとも有意な連関を示さなかった。これは事例Aのように、教師が問題意識を持って始まった事例では、各カテゴリーにおいて発話回数のバランスがとれた学校コンサルテーションが展開されるためだと考えられる。

一方で、事例Bでは《情報を共有する》ための発話が有意に多くなっていた。小栗（2013）において、《情報を共有する》ための発話は生徒の抱えている問題について教師に気づかせるために用いられることが指摘されている。事例BのようにSCと教師で問題意識の高さに差がある場合、教師から生徒の情報を丁寧に聞き出し、その過程で教師に「この生徒は、自分が思っていたよりも注意が必要かもしれない」という気づきを促す学校コンサルテーションが展開されるのだと考えられる。また、このような場合、学校コンサルテーションが《方針を共有する》段階までたどり着かないことも明らかとなった。これは、開始間もない学校コンサルテーションにも当てはまる知見ではないだろうか。ある生徒についての学校コンサルテーションが開始されて間もないときは、教師とSCで問題意識の共有がなされていないことが多い。そのようなときには、なかなか《解決方針を共有する》段階まで進みにくい。しかし、学校コンサルテーションが継続され、回数を重ねるにつれて、学校コンサルテーション内で多く出現する発話カテゴリーは、次第に《見立てを共有する》や《方針を共有する》へと移行し、より問題解決を志向した学校コンサルテーションが展開されるのだと考えられる。

事例Cでは、《情報を共有する》カテゴリーの発話が減少し、《見立てを共有する》カテゴリーの発話が多くなる傾向にあることが明らかとなった。これは、発達障害事例のように、SCの専門性が求められる学校コンサルテーションの特徴を表していると考えられる。発達障害のような事例では、教師から【情報を引き出す】ことが困難であり、むしろ【見立てを伝える】こ

とで、教師に障害を理解してもらうことをSCは目指していると考えられる。本研究では発達障害の事例を扱ったが、精神疾患のように教師が生徒と関わる上で不安を感じるような事例についても、SCより見立てを伝えるための発話が多くなり、同様のパターンをたどると考えられる。

3. カウンセリング場面の発話内容に関する先行研究との比較

伊東（1957）によれば、カウンセリング場面におけるカウンセラーの発話は「解釈」「否認および批評」「説得」「クライアントのとるべき行動の提示」「簡単な受容」「是認および激励」「感情の明瞭化」「内容のくり返し」「直接的質問」に分類できるという。では、伊東（1957）の提唱する臨床場面でのカウンセラーの発話カテゴリーと、本研究で見出された発話カテゴリーにはどのような違いがあるのか。Table6に示す。

【情報を引き出す】には「直接的質問」「内容のくり返し」が含まれると考えられる。一方で、【情報を伝える】にあてはまる発話カテゴリーはない。同様に、【見立てを引き出す】にあてはまる発話カテゴリーや、【解決方針を引き出す】にあたる発話カテゴリーも見受けられない。しかし、【解決方針を方向づける】や【解決行動を促進させる】にあたる発話カテゴリーは、本研究によるモデルとかなり類似したものになっている。

Table 6 カウンセリング場面の発話内容に関する先行研究との比較

| 本モデルの カテゴリー | 本モデルの概念 | 伊東（1957） |
|--------------------|------------|---|
| 情報を共有する | 情報を引き出す | 「直接的質問」 「内容のくり返し」 |
| | 情報を伝える | |
| 見立てを 共有する | 見立てを引き出す | |
| | 見立てを伝える | 「解釈」 |
| 解決方針を 共有する | 解決方針を引き出す | |
| | 解決方針を方向づける | 「クライアントのとるべき行動の提示」 「否認および批評」 「説得」 |
| | 解決行動を促進させる | 「是認および激励」 「簡単な受容」 |
| 本研究では見出されなかったカテゴリー | | 「感情の明瞭化」 |

「情報を引き出す」→「解釈や提案を伝える」というように、カウンセリングではそれぞれの段階において一方向ずつの発話カテゴリーしかないことがわかる。それに対して、本研究で見出された学校コンサルテーションのコミュニケーション・モデルでは、《情報を共有する》カテ

ゴリーに【情報を引き出す】と【情報を伝える】があるように、それぞれの段階において双方向の発話がある。これは、カウンセリングとコンサルテーションの構造の違いからくるものであろう。

カウンセリングではカウンセラーとクライアントが「クライアントの問題」について話し合う。したがって、問題を抱える本人から見立てや解決方針を引き出すことは難しいと考えられている。それに対して、学校コンサルテーションでは話し合う相手はそれぞれの分野の専門家であり、それぞれから見立てや解決方針を引き出すことが可能である。また、SCから見立てや解決方針を伝える一方では教師の成長が望めないどころか、依存性を助長してしまうことになりかねない。

一方で、学校コンサルテーションでは出現しなかった発話カテゴリーがある。それは「感情の明瞭化」である。これはカウンセリング固有の発話と言える。学校コンサルテーションにおいてコンサルタントとコンサルティが扱うのは「子どもに関する教育的諸問題」である。したがって、学校コンサルテーション中に教師から何らかの感情が語られたならば、励ます意味で肯定や受容はしても、感情を明瞭化することはない。教師の感情を明瞭化する作業は、学校コンサルテーションの焦点を当てる対象を、生徒ではなく教師にしてしまう可能性がある。さらには、教師の問題を取り上げることは教師に対してダメ教師のレッテルを貼ることになりかねない（光岡,1995）。本研究において「感情の明瞭化」という発話カテゴリーが見出されなかったことは、学校コンサルテーションの焦点を当てる対象はコンサルティではなく、あくまで生徒であることを示すとともに、カウンセリングでなされる発話との最も顕著な違いを示していると言えよう。

4. 今後の展望

小栗（2013）では、学校コンサルテーション研究の今後の課題として、コミュニケーション・モデルの信頼性の検討と、学校コンサルテーションの効果評価を挙げていた。そこで、本研究では、Flick（1995 小田他訳 2002）の提唱する“質的研究と量的研究のトライアングレーション”を用いて信頼性の検討を行なった。本研究ではカテゴリーレベルにおける分析に留めているが、概念レベルでの検討も可能である。学校コンサルテーション場面の発話をカテゴリーや概念の観点から分析することで、学校コンサルテーションの内容やパターンを記述することが可能となる。

今後は、学校コンサルテーションの効果評価が望まれよう。本研究で明らかとなったように、事例のタイプによって、展開される学校コンサルテーションのパターンは異なっていた。どういった事例のときに、どのような学校コンサルテーションが展開されると、コンサルティに効率的だと認知されるのか、実験的な手法や実際の学校コンサルテーション場面の観察などを用いて明らかにしていくことが今後の課題であろう。

【引用文献】

- Bergan, J. R.(1977). *Behavioral Consultation*. OH : Merrill.
- Caplan, G.(1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York : Basic Books.
- Flick, U. (1995). *An introduction to qualitative research*. London : Sage Publications. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) (2002). 質的研究入門 —〈人間の科学〉のための方法論春秋社)
- 福島脩美(編)(1998). スクールカウンセラー事例ファイル5 —学習— 福村出版
- 逸見敏郎 (2002). 不登校男子中学生とのカウンセリング—コンサルテーションを通して— 教職研究, **13**, 17-26.
- 今井皖式 (1998). 学校教師へのコンサルテーション過程より—コンステレーションの把握と問題解決のための武器の獲得— 心理臨床学研究, **16**, 46-57.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 誠信書房
- 伊東博 (1957). 相談面接の過程, 相談面接の技術 沢田慶輔(編) 相談心理学 朝倉書房, 178-236.
- 片平眞理・十島雍蔵 (2001). スクールカウンセリングにおけるコンサルテーション 研究紀要, **23**, 1-13. 志學館大学文学部.
- 小林朋子 (2009). 子どもの問題を解決するための教師へのコンサルテーションに関する研究 ナカニシヤ出版.
- 光岡征夫 (1995). 学校教師とコンサルテーション 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, 119-129.
- 三浦光子 (2002). 学校コンサルテーション —不登校児童に関わる教師とSCの相互作用— 現代行動科学会誌, **18**, 9-18.
- 村山正治 (1999). 校内システムの問題: 概説 小川捷之・村山正治(編) 心理臨床の実際2—学校の心理臨床— 金子書房 pp.180-183.
- 野々村説子 (2001). 学校教師へのコンサルテーション 心理臨床学研究, **19**, 400-409.
- 小栗貴弘 (2013). 学校コンサルテーションにおける仮説モデル生成の試み —スクールカウンセラーの発話分析を通して— 立教大学臨床心理学研究, **7**, 11-22.
- 大野精一 (1997). 学校教育相談とは何か—カウンセリング研究, **30**, 160-179.
- Strauss, A., & Corbin, j. (1998). *Basic of Qualitative Reserch: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 2nd ed. Sage Publications, Inc. (操華子・森岡崇 (訳) (2004). 質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順— 医学書院)
- 田上不二夫 (編) (1998a). スクールカウンセラー事例ファイル1 —いじめ・不登校— 福村出版
- 田上不二夫 (編) (1998b). スクールカウンセラー事例ファイル2—生活態度と習慣— 福村出版
- 高橋恵里香・花田里欧子 (2005). 学校臨床における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—会話パターンの変化を促す非言語的な介入の検討— 学校カウンセリング研究, **7**, 1-7.
- 棚上奈緒・淵上克義 (2004). 学校コンサルテーション場面における教師によるスクールカウンセラーの社会的勢力認知に関する研究 対人社会心理学研究, **4**, 147-153. 大阪大学大学院人間科学研究科対人社会心理学研究室.
- 津川秀夫 (2003). プリーフセラピー・モデルによる学校コンサルテーション 心理臨床学研究, **21**, 45-55.
- 海野千細 (1998). スクールカウンセラー事業を考える 臨床心理学研究, **36**, 18-24.
- 米山直樹 (2001). 中学校におけるコンサルテーション活動の時期的要因及び学年的要因の分析 上越教育大学研究紀要, **21**, 127-141.

(平成25年11月6日受理)