

# スクールカウンセラーの多職種連携及び協働における課題と展望

—日本と台湾の支援システムの比較を通して—

研究生 邱 冠 寧 博士課程3年 柳 百合子  
教育学研究員 北 原 祐 理  
日本学術振興会 特別研究員 内 村 慶 士  
講師 野 中 舞 子

## 1. 問題と目的

近年、社会や経済の変化に伴い、子どものメンタルヘルスの課題は複雑化し、学校現場に寄せられるニーズは多岐に及ぶ。現在の学級担任制では、担任教員が主なサポートを担うことから、担任教員と子どもとの間に緊密な関係が形成され、担任教員の精神的負担が大きくなりやすいことが指摘されている（土井，2022）。また、日本の教員は欧米諸国より多くの役割が求められ、労働時間も長いのが実情である（中央教育審議会，2015）。このことから、課題を有する子どもを対応する際に、学校側は、担任教員を援助できる専門家を整え、専門家の力を活かした適切な支援を提供することが重要だと考えられる。

中央教育審議会（2015）は、『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』の中で、担任教員が、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の支援をすべて担うことは難しいと述べている。そして、課題を有する児童生徒を直接又は間接的に支援する職員や、専門家の配置を提言している。学校長や管理職にはリーダーシップが求められ、教職員や心理・福祉等の専門スタッフが専門性を発揮できる環境を整え、「チームとしての学校」の教育力を最大化することが責務となっている。

多様な専門スタッフで構成される学校が機能するためには、職種間の連携と協働が不可欠である。連携と協働の意味については、用いる立場により相違があるが、中村・岡田・藤田（2012）は、次のように整理している。中村他（2012）によれば、連携とは、「異なる専門職・機関・分野に属する二者以上の援助者（専門職や非専門的援助者を含む）が、共通の目的・目標を達成するために、連絡・調整等を行い、協力関係を通じて共同していくための手段・方法」であり、協働とは、「異なる専門職・機関・分野に属する二者以上の援助者（専門職や非専門的援助者を含む）や時にはクライアントをまじえ、共通の目的・目標を達成するために、連携を行い、活動を計画・

実行する協力的行為」である。つまり、連携は、職種が細分化された背景を踏まえ、多職種間で協力して活動を展開するプロセスを指す一方、協働は、自立した行為者同士が、対等な立場で資源の共有や対話を経て協力するという認識や行為をさす。

連携と協働に基づく「チームとしての学校」を担う専門家の一員として、スクールカウンセラー（以下、SCとする）が挙げられる。学校の管理職を対象とした調査では、チーム学校の推進に向けて連携が必要と考える専門家として、SCが最も多く選択されている（尾崎・安原，2020）。SCは、学校適応上の課題を有する子どもや保護者に対し、直接的な支援を行うだけでなく、教員に対し、コンサルテーションという形で間接的な支援を行うことも期待されている。SCによる直接的・間接的支援を効果的に行うことは、担任教員が1人で問題を抱え込むことを防ぎ、教員の負担の軽減や、子どもに対する適切な対応の促進に繋がると考えられる。

ところが、教員とSCの協働や連携にあたっては、専門性や職域の違いや、教員側の心理専門職への抵抗感が問題となることが多い（斎藤・福原・川西・細川，2009；辰巳，2007）。さらに、SCの活用体制は十分に整っているとはいえず、勤務時間や場所の制限があるために、教員との関係性を構築することが難しくなっている（斎藤他，2009）。連携と協働は、連携が円滑に進む組織体制と、協働するための多職種間の共通認識が伴って初めて可能になると考えられる。よって、多職種連携及び協働の困難に取り組むためには、その基盤となる支援システムの課題を理解することが必要だろう。その際に、他国の支援システムとの比較を通して、幅広い知見から本邦の課題を明らかにすることが有用であると考えた。

本論文では、同じくアジアの国であり、学校における制度的分業が進んでいる台湾の支援システムと比較を行うこととした。以下では、まず日本と台湾の支援システムをそれぞれ概観する。そして、日本のスクールカウ

セリングにおける多職種連携・協働における課題を整理した上で、台湾の支援システムから、その解決の方向性について、考察を行う。

## 2. 学校における心理教育的援助の専門家ならびに支援システム

本節では、日本と台湾の教育相談的援助の制度を概観する。Table 1に示すように、両国では教育相談的援助に関わる専門家や学校の支援システムに特徴が見られる。以下では、各専門家の役割と、支援システムの理念や仕組みについて順に述べていく。

### 2-1. 学校における心理教育援助の専門家

**2-1-1. 日本：スクールカウンセラー** 日本におけるSCは、いじめ問題の深刻化や不登校児の増加を背景として、学校におけるカウンセリング機能の充実を図るため、平成7年度に全国配置された（文部科学省、2007c）。その職務内容は、「児童生徒へのカウンセリング」、「教職員に対する助言・援助」、「保護者に対する助言・援助」、「ストレスチェックや授業観察」、「事故等の緊急対応における児童生徒等の心のケア」等と定義されている（文部科学省、2022）。一方で、実際の現場では、学校内における組織づくりや、学校外の機関との連携を担うこともあり、多様な役割や期待に応えているという実態がある（岡田、2001）。また、必要な資格要件は3つに分かれている。臨床心理士または精神科医であるか、関連する領域の大学教員である者、またはそうであった者に限定されている（文部科学省、2007a）。しかし、上記の要件では、全国の学校に予定数のSCを派遣することが難しいことから、実際には、特定の実務経験を満たした「スクールカウンセラーに準ずる者」が配置されることも少なくない（岡田、2001）。

**2-1-2. 台湾：専任補導教師、専業補導人員** 台湾では、日本のSCに相当する役職として、専任補導教師及び専業補導人員（以下、補導人員とする）の2つがある。専任補導教師は、児童生徒の生活指導や学習指導、進路指導などの「発展性補導」に加えて、学校不適応を抱える児童生徒への心理相談を行う「介入性補導」を主な業務としている（教育部、2020；法務部、2014）。「補導専門を加えた教師証書」という特別な資格が必要であり、教員を出自とする人が多いのが特徴である（法務部、2015）。一方、補導人員は、「介入性補導」を行いながら、精神障害や非行等の重大な不適応を抱える児童生徒に対して、心理療法や専門機関へのリファー等を行う「処遇

性補導」を主な業務としている（法務部、2014；教育部、2011）。補導人員は、臨床心理士、諮商心理師、または社会福祉士に該当する資格を持っていることが要件とされている（法務部、2015）。なお、諮商心理師とは、主に学校や教育センターに従事するカウンセリングモデルに基づく専門家の資格である（今川、2011）。

台湾では、以上の2つの役職が、互いに協力し合いながら、児童生徒の支援を行うことが期待されている（法務部、2014）。専任補導教師及び補導人員が果たす役割は、日本におけるSCや特別支援コーディネーターの業務に近いものと捉えられる。一方で、教員を出自とする専任補導教師が、日本のSCが行っている業務を、補導人員と分担しているところが大きな違いだろう。

### 2-2. 学校の支援システム

**2-2-1. 日本：チーム学校** 日本では、「チームとしての学校（以下、チーム学校とする）」という言葉で、円滑な多職種連携に基づく支援体制が目指されている。チーム学校とは、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子どもたちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」を表している（文部科学省、2016）。教育課程の改善点や、複雑化・多様化した課題を解決できる、チーム学校を実現していくためには、「専門性に基づくチーム体制の構築」、「学校のマネジメント機能の強化」、そして「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」が必要であると論じられている（中央教育審議会、2015）。

同文書によれば、チーム学校は、子どもを取り巻く環境が変わり、生徒指導や特別支援教育等に関わる課題が複雑かつ多様になる中、教員を中心とした従来の学校システムでは、十分に対応しきれないという限界に対応したものであると指摘されている。また、日本の教員は、欧米諸国と比べて、多くの役割を担うことが求められており、児童生徒の支援における過重負荷につながる危険性も指摘されてきた。こうした中、SCは、教員の負担を軽減しながら、適切に連携・協働して、十分な支援活動を実施することが期待されていると捉えられる。

**2-2-2. 台湾：三級補導 WISER-2.0モデル** 台湾では、児童生徒に対する支援を、「発展性補導：予防」、「介入性補導：早期発見・早期介入」、そして「処遇性補導：悪化防止・対処」という3つの段階に分けた上で、専任補導教師及び補導人員が、それぞれの専門領域を分掌し、協力し合う形になっている。このような3つの側面

Table 1 日本のスクールカウンセラーと台湾の専任補導教師・専業補導人員の制度や役割の違い

役職	日本	台湾	
	スクールカウンセラー	専任補導教師	補導人員
主な業務内容	児童生徒へのカウンセリング 教職員に対する助言・援助 保護者に対する助言・援助 ストレスチェックや授業観察等の 予防的対応事件 事故等の緊急対応における児童生 徒等の心のケア	発展性補導：児童生徒の生活 指導、学習指導、進路指導 介入性補導：学校不適応を抱 える児童生徒の心理相談	介入性補導：学校不適応を抱え る児童生徒の心理相談 処遇性補導：精神障害や非行等 の重大な不適応を抱える児童生 徒に対して、心理療法や専門機 関へのリファー等を行う
必要な資格	臨床心理士、精神科医、関連する 領域の大学教員である者、または そうだった者 (都道府県によっては、公認心理 師も含まれる)	教員資格の1つである 「補導専門を加えた教師証書」	臨床心理士、諮商心理師、また は社会福祉士に該当する資格
支援システム	チーム学校	三級補導、WISER-2.0モデル	
重要とされる 原則	専門性に基づくチーム体制の構築 学校のマネジメント機能の強化 教職員一人一人が力を発揮できる 環境の整備	発展性補導（予防的）：学校全体で支援に臨むこと、無駄なく 効率的に支援を行うこと、関係者双方の利益を追求すること 介入性補導（早期発見・早期介入）：個別的介入、系統的な連携、 持続的評価 処遇性補導（悪化防止・対処）：学校内外の資源の統合	

から、包括的な支援を行う考え方は「三級補導」と呼ばれている（法務部，2014）。

この三級補導を効果的に進めるための原則として、その頭文字をとった、WISER-2.0モデルが提案されている（法務部，2015）。「W」は、「発展性補導」を効果的に行うため、学校全体で支援に臨むこと（Whole school principle）、無駄なく効率的に支援を行うこと（Working smart, not working hard principle）、関係者双方の利益を追求すること（Win-win principle）という3つの原則の頭文字から取ったものである。「I-S-E」は、「介入性補導」における、個別的介入（Individualized intervention）、系統的な連携（System collaboration）、そして持続的評価（on-going Evaluation）の3つの原則の頭文字から取られたものである。最後の「R」は、「処遇性補導」における学校内外の資源の統合（Resource integration）という原則を指すものである。台湾の心理教育的援助においては、これら3つの段階の支援を、有機的に統合した包括的な支援を実現することが目指されている。このように、児童生徒に対する支援を、段階的に捉え、それぞれの段階で求められる原則を整理している点は、台湾の特徴である。

三級補導 WISER-2.0モデルが提言された背景には、

社会の急速な変化より、子どもの問題行動が複雑になり、従来の学校の補導政策では対応できない問題が顕在化したことがある。2010年には桃園中学校のいじめ事件が発生し、世論の関心の下で、2011年に国民教育法に小中学校に専任補導教師と補導人員を配置することが明記された。学校のニーズを応え、新しく配置された専門家の活動を発展させるために、同モデルは心理教育的援助における主要な体制となった。このようなモデルを土台とすることで、専門家が個別に対応するのではなく、教員と専門家がともに子どもへの支援への関心や自信を持ち、「皆で一緒に対応する」という団体感を感じて、それぞれの力を活かし、子どもを中心とした支援体制が形成されると考えられている（王・趙，2018）。

### 3. 日本における多職種連携及び協働における課題

日本において、SCと教員は、連携・協働が困難になる場合も少なくない（高嶋・須藤・高木，2007）。その背景には多層的なシステム上・認識上の問題があると考えられているが、本節では、日本のSCの連携・協働における課題として、①教員とSCの立場の違い、②SCの

役割の不明瞭さ、③SCの外部性、の3点から整理する。

### 3-1. 教員とSCの立場の違い

日本の学校現場では、SCは心理学の専門家であり、その専門性を発揮することが期待されている（堀尾、2012）。一方、教員は、教育の専門家であり、連携・協働する際に、両者は質の異なる専門性を有する（石原、2016）。これに関し、浅原・関（2022）は、役割や価値観の違いを挙げている。教員は、児童生徒を教え、評価する立場で、児童生徒の能力の向上、社会適応を目指す価値観を有するとされている。一方、SCは児童生徒に受容・共感的な態度で関わり、心理的課題の解決や、自己理解を通じた成長を目指す価値観を有する。このような背景の違いから、教員とSCは連携・協働の際に、困難を抱えることが少なくない（石原、2016）。

加えて、制度上規定されるSCの役割と、教員のニーズは必ずしも一致しないことが指摘されている。例えば、教員に対する調査では、生徒や保護者にSCの利用を勧めた問題として、「不登校」が最も多いが、「不登校」の問題への利用後の満足度は低く、連携が機能した割合が最も低い問題も、「不登校」であることが確認されている。これについて、先ほど挙げた立場の違いから考えると、SCは「児童生徒の成長」を目指しているため、必ずしも社会適応としての「登校」が目標とならない場合があり、教員側のニーズとの間に、齟齬が生じているものと想定される。このように、教員とSCの立場の違いにより、連携や協働が難しくなっているという現状が想定される。

### 3-2. SCの役割の不明瞭さ

日本のSCは、心理学に加え、教育、医療など、幅広い分野に精通していることが求められる（齋藤、2006）。しかし、一方で、そのような多岐にわたる役割をもつが故に、学校におけるSCの役割は明示的に共有されないことも多い。その結果、SCが何をやる人なのか伝わらず、教員の多くがSCを活用しにくい存在と見なしてしまうため、SCと連携しないという判断をする傾向がある（吉澤・古橋、2009）。SCの導入から歳月を経た昨今においても、その傾向は根強いと考えられる。

特に、精神医学に関する領域に関して、SCは、(1)医学的介入が必要な場合に、その目的を説明して受診を勧めること、(2)紹介状の作成、(3)通院状況の把握、(4)治療薬の作用の確認、(5)情報交換という、橋渡しの役割を果たすことが期待されている。しかし、学校の教員からは、SCには精神疾患を抱える児童生徒を直接援助してほしいと期待されている現状もある（楠本、2021）。教

員から期待される役割と、SCが実際に対応できる範囲に葛藤が生じているものと捉えられる。

このようなSCが多様な役割を抱え込んでいる現状の課題に対し、まずは、SCが何でもできる可能性があるという幻想を捨てることが重要であると指摘されている（森岡、2009）。その上で、SCの学校の中での役割や活用の仕方を、ある程度限定的に定義することが必要であると考えられている（森岡、2009；齋藤、2006）。このような連携・協働に際し、SCが抱える役割に対する葛藤を、実際にどのように解決していくかが課題となっている。

### 3-3. SCの外部性

日本の学校現場におけるSCの特徴として、「外部性」がある。従来、学校組織や教員から独立した役割を持つ「外部性」を、臨床心理の強みとして利用することが重要であると述べられてきた（伊藤、2002）。SCは、原則として週1日の非常勤という立場で、常時学校現場にいないため、「外部から専門家がやってきている」という認識を持たれやすく、教育を主体とする学校現場に異なる立場から新しい風を吹き込むというという機能も期待されている（内田・内田、2011）。SCの「外部性」は、教育の専門性を持っている教員とは異なる、心理学の専門性を生かすことができるという点で意義があり、教員と連携することで、児童生徒の自己実現を助けることができるとされている（文部科学省、2007c）。

しかしながら、この「外部性」に伴う課題も指摘されている。例えば、危機対応が即座にできないことに加え、1つのケースに対し、十分な時間をかけられない場合がある（内田・内田、2011）。実態調査からも、常勤職の少ないSCの勤務形態（江尻・吉田、2010）は、教員とSCの連携を阻害することが確認されている。教員に対する調査において、80%の教員が「SCが常勤でないため報告等の時間がとりにくい」と回答し、SCと連携しなかった理由としてSCが常時いないことが大きいと述べられている（吉澤・古橋、2009）。以上のように、日本のSCが有する「外部性」という特徴は、長所も指摘されているものの、連携・協働の難しさにつながっている可能性があると考えられる。

## 4. 台湾における多職種連携及び協働

台湾の学校に在籍する専任補導教師は、学校の補導業務の支援者と宣伝者の役割を果たすことが期待されている。学校内の相談活動に加え、医療や警察などの学外のシステムとの連携や、計画の策定、学校補導業務の推進

を担うほか、資源統合とコーディネーター及び評価者の役割や、ケースの補導効果と学校全体の補導効果の調査と評価の役割を果たすことが期待されている。このように、専任補導教師は、台湾の心理教育的援助サービスにおいて重要かつ主要な役目を担っている(宋, 2016; 陳・李, 2017)。そこで、本節では、専任補導教師に焦点を当て、第3節で挙げた日本のSCが抱える課題に照らし合わせながら、台湾における多職種連携及び協働の特徴について整理する。

#### 4-1. 連携・協働の促進要因

台湾の学校現場の連携及び協働の定着を促進する要因は複数挙げられる。以下では、その促進要因を、①資格と業務形態、②役割分担、③内部性の3点から説明する。

**4-1-1. 資格・勤務形態** 台湾の専任補導教師は、児童生徒の生活指導・学習指導・進路指導といった通常の学校生活に近い領域での適応的問題を扱う。教職資格を有することに加え、心理に関する専門知識を備えており、教員との背景知識の共有範囲も広い。加えて、勤務形態についても教員と同様の常勤職員である。そのため、児童生徒の日々の学校生活を把握しながら、緊急対応においても、比較的、時間の制限なく即時に問題に対応することができる(廖, 2016)。こうした資格・勤務形態上の利点は、専門家同士の良好な連携を保つことを助けると考えられる。さらに、良好で前向きな連携を保つことで、専任補導教師や担任教員などの専門家との関係が緊密になり、円滑や支援や、担任教員のクラス経営にも役立つと指摘されている(許, 2001)。

**4-1-2. 役割分担** 台湾の学校では、三級補導 WISER-2.0モデルに基づいて子どもの支援が行われている。三級補導 WISER-2.0モデルは、アメリカのモデルを参考に作られたが、台湾では3つの支援役割の間の相互補完と連携をより重視しているのが特徴である(王・趙, 2018)。

三級補導のうち、専任補導教師は「介入性補導」を中心にっており、「発展性補導」と「処遇性補導」にも協力しながら、学校の中での支援のコーディネートをしている。主な職務内容として、個別やグループカウンセリング、心理検査の実施と解釈、危機介入及び事後の心理的回復を行うことなどが挙げられる(教育部, 2020)。一方で、専任補導教師が効果的に支援できない深刻なケースは、補導人員などの専門家にリファーすることが期待されている。こうした専任補導教師によるリファーは、最適な専門性を有する支援者に繋ぐために重要な位置づけを持っている(洪, 2000)。こういった支援のモ

デルに基づくことで、専任補導教師の過剰負荷が生じづらく、児童生徒の利益を最大化できると考えられている。

**4-1-3. 内部性** 最後に、先に述べたように、専任補導教師は、教員の資格を有する学校内部に属する専門家である。そのため、内部性を活かした学校内外の関係者との信頼関係の構築が円滑にできることが強みである。専任補導教師の仕事の一環として、教員と保護者とのコミュニケーションを調整したり、教員への相談を促したりすることは重要な役割を占める。教員と保護者が、子どもが前に進むためのリーダー役を務めるのだとすれば、専任補導教師は、教員と保護者を緊密に繋げるための架け橋だといえる(黎, 2018)。専任補導教師が、教員と保護者の間の重要な窓口として働いているからこそ、教員と保護者との間の不理解や誤解を解き、良好な関係を形成することができる。さらに、保護者と教員は、子どもと最も近い関係にあり、対象ケースの周囲の重要他者との連携は、ケースの変化に貢献しやすいと指摘されている(謝, 2013)。専任補導教師が仲介・調整役を果たすことで、保護者-教員間の関係を積極的に築くことができれば、保護者は、専任補導教師が同じ立場にいると感じながら、信頼感を抱くことができるとされている(簡, 2021)。

#### 4-2. 学校現場の連携・協働における問題

以上のように、台湾の支援システムのモデルには、独自の連携・協働の促進要因があるものの、いくつかの課題も存在する。上述の専任補導教師は、三級補導の実施において、専門家の連携の橋渡しする、中心的なコーディネーターの役割を果たしている。しかし、専任補導教師を主軸としたときに、(1)専任補導教師と担任教員、(2)専任補導教師と補導人員という、それぞれの専門家間で連携・協働に際する課題が生じることがある。

まず、(1)専任補導教師と担任教員は、協力関係の形成において、心理的障壁を乗り越えなければならない。例えば、互いへの信頼性の欠如や、元々の関係性を崩してしまうことへの恐れから、他の教員のサポートを得ることが困難になりやすいという課題が挙げられる(趙・陳, 2017)。また、担任教員が、自身が支援している児童生徒を専門家へ紹介することに恥ずかしさを感じ、躊躇してしまうことも指摘されている(劉・高, 2020)。さらに、担任教員は、児童生徒と専任補導教師との関係が親密になることで、自分と専任補導教師を比較されることを懸念するため、専任補導教師に対して、防衛的・競争的になりやすいことも指摘されている(陳他, 2021)。

一方、(2)専任補導教師と補導人員における連携では、

心理学という同じ領域における専門性を共有していることから生じる問題がある。まず、専任補導教師と補導人員では、学校に入職する順番による権利に差がある(林, 2018)。次に、より詳細な専門性や役割の違いによる観念の相違、及び対抗心が生まれやすいと指摘されている(王・杜, 2009; 林, 2018)。加えて、資格による信頼性の違いも挙げられる。補導人員は臨床心理士や諮商心理師、または社会福祉士に該当する資格を持っていることから、学校システムの中でより重視されており、権威が高い傾向がある。そのため、専任補導教師は、補導人員と自らの立場を比較したときに、不安や対抗心を引き起こすことがあると指摘されている(林, 2018)。

## 5. 総合考察

本論文の目的は、日本と台湾の心理教育的支援システムの比較を通し、日本における多職種連携・協働の課題の解決の方向性を考察することであった。日本では、チーム学校の理念の下、教員の役割負担を軽減し、学校全体の教育力を高めるためにSCが位置づけられている。一方、台湾では、三級補導 WISER-2.0モデルに基づき、心理的問題の性質や深刻度に応じて、分業と段階的な支援を講じ、専門家間の一体感を醸成することが目指されている。本節では、それぞれの特徴を踏まえた上で、日本が抱える各課題に対する展望を述べる。

第1の課題として、教員とSCの立場の違いが挙げられた。立場の違いは、不登校などの適応上の問題を巡る見解や目標の設定の違いに発展する。台湾では、この課題に対して、教職資格かつ一定水準の心理学的知識を備える専任補導教師を設けて、連携・協働の促進を図っている。こうした例を参考にすると、本邦でも、教員の職務・理念やSCとの補完的な関係形成を学ぶガイドラインを策定する、公認心理師の養成課程における教育領域の関係行政論を通じて関連する知識や技能を身につけることを推奨するなどして、協働を促すことは可能だろう。

また、SCの姿勢として、教員の価値観や目標を積極的に確認することが求められる。専門性の違いによる齟齬や葛藤を認識することに加え、時代に応じた知識の更新や価値観の変容にも努めるべきだろう。日本では、2000年代初期から晩期の約10年間で、教員からSCに対する期待として、いじめ・不登校に関する知識のニーズは下降し、発達障害や心理検査に関する知識のニーズが上昇している(吉井・津本, 2018)。昨今では、フリースクールなどの選択肢も広がり、教員によっては学級での適応を求めるとは限らない。子どもの特性を含めた不適応の

背景要因を理解し、最適な選択肢を検討するなどの連携・協働体制が求められることもある。よって、他国の制度を模倣するだけでなく、SC自身が政策や時勢に敏感になり、教員との意思疎通に活かすことが重要である。

第2の課題として、日本のSCの役割の不明瞭さと、その派生的問題である役割の抱え込みが挙げられた。この点について、台湾では、専任補導教員と補導人員の役割が明示されている。前者は、教育相談の問題への対応を主としながら、担任教員及び補導人員への連携や、学外の専門家の紹介を補助的に行い、「専門的資源をつなぐ役割」(廖, 2016)を果たし、後者は、重度な精神医学的問題や非行を含む重大な不適応に対応し、専門機関へのリファーなどを行う。日本では、SCに対する「外部の専門機関との連携」のニーズが高い実態があるが(吉井・津本, 2018)、文部科学省のガイドラインでは、それが職務として明記されていない。また、困難事例の対応時に「学外の専門家を協議に参加させる場合は、前もって管理職の許可を得る必要がある」(文部科学省, 2007b)とあるため、連携のハードルが高いことも推測される。教育相談領域と精神医学的領域に精通する専門家を段階的に分けながら、リファーの判断基準を共有するなどして、連携の障壁を取り除くことが解決の一手となるだろう。

第3の課題として、日本のSCの外部性を挙げ、勤務時間の制限や、学内者や保護者との心理的距離の問題を指摘した。一方で、外部性は日本のSC制度の前提であり、SCが学校や教育の価値観から適切な距離を保ち、守秘性の下で関係者の問題を扱うことを支える要素である。そのため、外部性を保持しながら、内部性を部分的に取り込む活動が重要になる。例えば、心理的問題に関わる教員研修などの内部行事に参加する、教員と協働して心理教育的授業を行う、定例会や保護者会において教育相談関連の活動報告をする、などである。

現状の「チーム学校」の一員としてのSCにとっては、専門性の権威によって裁量を得るよりも、学校の文化や、教員や保護者のニーズに応じて専門性を活かす活動のほうが馴染みやすいと考えられる。本邦においてSCの勤務体制の改善や常勤化の議論は続いているが、制度の整備と並行して、SCの役割の明確化・分業化に臨むことで、機能的な連携・協働の促進が期待できるだろう。

## 引用文献

浅原 知恵・関 真利子 (2022). 教育と心理臨床の対照的特徴の検討—文献レビュー及び心理臨床家・教員との対話をういて— 城西大学教職課程センター紀要,

- 6, 31-43.
- 陳婉真・戴芳儀・宋宥賢・江守峻 (2021). 國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰—從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作—輔導與諮商學報, 43, 57-90.
- 陳建輝・李泳緹 (2017). 論國中專任輔導教師師資培育之挑戰 臺灣教育評論月刊, 6, 44-48.
- 趙文滔・陳德茂 (2017). 中小學輔導教師在跨專業系統合作中的挑戰—可能遭遇的困境, 阻礙合作的因素以及如何克服—應用心理研究, 67, 119-179.
- 中央教育審議会 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について Retrieved from [http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (2023年3月5日)
- 土井裕貴 (2022). 小学校のスクールカウンセラー活動における心理教育的支援に関する研究動向—多職種連携・協働における課題—日本福祉大学研究紀要: 現代と文化, 144, 107-121.
- 江尻桂子・吉田真奈美 (2010). スクールカウンセラー派遣事業の現状と課題 (1) —教員・スクールカウンセラーへのインタビュー調査をもとに— 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 449.
- 堀尾良弘 (2012). 学校におけるスクールカウンセラーの活用とその展望 人間発達学研究, 3, 53-60.
- 法務部 (2014). 學生輔導法 Retrieved from <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058> (2023年3月5日)
- 法務部 (2015). 學生輔導法施行細則 Retrieved from <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070066> (2023年3月5日)
- 今川峰子 (2011). 日本の学校で必要とされる心理教育的援助の専門家とは—アメリカ合衆国・香港・台湾の比較を通して— 現代教育学部紀要, 3, 31-42.
- 石原みちる (2016). スクールカウンセラーによる教師に対するコンサルテーションの研究動向と課題 カウンセリング研究, 49, 96-107.
- 伊藤美奈子 (2002). スクールカウンセラーの仕事 岩波書店
- 簡育詳 (2021). 國民中學專任輔導教師有效能之親師合作探討 國立臺灣師範大學修士論文 (未公開)
- 楠本和歌子 (2021). 僻地におけるスクールカウンセラーの心理支援モデルの構築—教師の期待に焦点を当てて— 学校心理学研究, 20, 115-127.
- 洪有義 (2000). 教育大辭書 Retrieved from [https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=轉介&search=](https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=轉介&search=轉介)
- 轉介 (2023年3月5日)
- 許維素 (2001). 高中輔導教師推展學校輔導工作的行動發展歷程分析 暨大學報, 5, 1-29.
- 教育部 (2011). 國民及學前教育署補助高級中等以下學校及直轄市與縣 (市) 政府置專業輔導人員實施要點 Retrieved from <https://edu.law.moe.gov.tw/lawContent.aspx?id=GL000538> (2023年3月5日)
- 教育部 (2020). 國民小學學校輔導工作參考手冊 (第二版) Retrieved from <http://www.cdway.com.tw/gov/edu/case01/book1/index.html> (2023年3月5日)
- 文部科学省 (2007a) 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (第1回) 配付資料「スクールカウンセラー」について Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/066/shiryo/attach/1369883.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/shiryo/attach/1369883.htm) (2023年3月5日)
- 文部科学省 (2007b). 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (第2回) 配付資料5 スクールカウンセラーの業務 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/066/shiryo/attach/1369901.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/shiryo/attach/1369901.htm) (2023年3月5日)
- 文部科学省 (2007c). 児童生徒の教育相談の充実について——生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—— (報告) 2. スクールカウンセラーについて Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm) (2023年3月5日)
- 文部科学省 (2016). 「チームとしての学校」のあり方 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365408.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365408.htm) (2023年3月5日)
- 文部科学省 (2022). スクールカウンセラー・スクールロイヤーについて 令和4年1月31日規制改革推進会議人への投資WG Retrieved from [https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/2201\\_02human/220131/human02\\_0201.pdf](https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/2201_02human/220131/human02_0201.pdf) (2023年3月5日)
- 森岡由起子 (2009). スクールカウンセラーの役割と連携 児童青年精神医学とその近接領域, 50, 238-241.
- 中村誠文・岡田明日香・藤田千鶴子 (2012). 「連携」と「協働」の概念に関する研究の概観——概念整理と心理臨床領域における今後の課題—— 鹿児島純心女子大学大学院 人間科学研究科紀要, 7, 3-13.
- 王麗斐・趙容嬋 (2018). 生態合作取向之WISER三級輔導工作模式 *Journal of Counselling Profession* (香港定期刊物), 1, 27-35.

- 王麗斐・杜淑芬 (2009). 台北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究 教育心理學報, 41, 295-320.
- 岡田珠江 (2001). 「スクールカウンセラー」の制度化をめぐって(1) 三重大学教育学部研究紀要, 52, 267-276.
- 尾崎啓子・安原輝彦 (2020). 学校における多職種連携の現状とニーズに関する研究—公立小・中学校の管理職を対象とした質問紙調査の結果から— 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要, 18, 25-32.
- 黎俊佑 (2018). 國小專任輔導教師在校角色與定位 臺灣教育評論月刊, 7, 289-292.
- 林怡光 (2018). 既有「瑜」, 何須「亮」?—談國小專業輔導員與專任輔導教師之競合關係— 台湾教育評論月刊, 7, 22-25.
- 廖盈盈 (2016). 雙師合作! 雙司或雙失? 專任輔導教師與導師合作經驗之研究 國立臺灣師範大學修士論文 (未公開)
- 劉麗娟・高淑貞 (2020). 探究國小輔導實務工作中之教師諮詢執行經驗——雙向現象場視框之觀照—— 中華輔導與諮商學報, 57, 85-120.
- 齋藤慶子 (2006). スクールカウンセラーの課題 児童青年精神医学とその近接領域, 47, 362-369.
- 齋藤暢一郎・福原俊太郎・川西智也・細川直人 (2009). 困難状況の対処様式から見た若手小学校スクールカウンセラーの関係性の多重性と階層性 学校メンタルヘルス, 12, 51-58.
- 宋宥賢 (2016). 臺灣校園專任輔導教師角色職責構建與專業定位促進之探究 新社會策, 46, 115-124.
- 謝曜任 (2013). 從WISER 模式談專任輔導教師的角色與功能 輔導季刊, 49, 13-18.
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾 (2007). 学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究 心理臨床学研究, 25, 419-430.
- 辰巳哲子 (2007). 教育サービスにおける専門家間の協働に関する研究——アメリカの教員とカウンセラーを事例として—— Works Review, 2, 1-12.
- 内田利広・内田純子 (2011). スクールカウンセラーの第一歩——学校現場への入り方から面接実施までの手引き—— 創元社
- 吉井健治・津本裕子 (2018). スクールカウンセラーに対する教師の期待——活動, 知識, 資質における期待の調査—— 鳴門教育大学研究紀要, 33, 60-76.
- 吉澤佳代子・古橋啓介 (2009). 中学校におけるスクールカウンセラーの活動に対する教師の評価 福岡県立大学人間社会学部紀要, 17, 47-65.