

# 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——

辰巳 哲子 リクルートワークス研究所・主任研究員

本稿の目的は、日本において課題となっているキャリア開発支援において、専門職間の協働を支える組織の特徴を明らかにすることにある。本稿では、職種分化が進む米国の教育現場で、協働する組織の特徴を明らかにする。結果、専門職間の協働には段階があり、協働の初期段階においては、専門職が互いの専門性を認識することが重視され、共通の組織目標の受容が前提となっているわけではないことが確認された。

**キーワード：** スクールカウンセラー、アメリカ、キャリア教育、チーム、職種間連携

## 目次

- I. 研究の目的
- II. 先行研究
  - II-1. 日米におけるキャリア教育の担い手
  - II-2. アメリカでのキャリア開発支援における  
          スクールカウンセラーの役割
  - II-3. 日本における専門職間の協働
- III. 調査概要
  - III-1. 調査対象
  - III-2. 調査内容と方法
- IV. 調査結果
  - IV-1. 協働に移行する組織の特徴
  - IV-2. 小括—協働が定着するまでの過程
- V. 結論と今後の展望

## I. 研究の目的

本論文の目的は、教育現場において異なった専門領域で働く専門家間の「協働」を実現するための組織の特徴を明らかにすることにある。

これまでの日本の学校においては、教育サービスの提供者は主に教員であった<sup>1)</sup>。しかしながら近年、教員以外の専門職の登用が進んでいる。

1995年からは、文部省が実施した「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を経て、教育サービスの提供者としてスクールカウンセラーが加わるようになった。1998年の中央教育審議会の答申「今後の地方教育行政の在り方について」には、「地域や学校の状況に応じて、それぞれの学校や学校を設置する地方公共団体の教育委員会が、事務・業務の共同実施や教諭以外の専門性を有する者の活用等に積極的に取り組むことが求められる」（傍点筆者）とある。答申にはまた、「学校教育相談や進路相談などの分野において学校内外の専門的知識を有する者を活用」とも記されている。

これらについて、1999年の中教審答申に端を発したキャリア教育が全国の学校で進められており、一部の地域では高等学校へのキャリア・コンサルタントやキャリアコーディネーターの配置が始まっている<sup>2)</sup>。ここで注目したいのは、日本におけるスクールカウンセラーとキャリアコーディネーターが関わる対象の違いである。前者が問題を抱えた生徒に対応する専門家として配置されているのに対し、後者は教員と同じすべての生徒の開発的な支援に携わる人員として配置されている。

これまでにも日本の学校においては、スクール

カウンセラーの専門性、職域、就業形態の問題などから協働の難しさが多く指摘されている。今後、すべての生徒に対する開発的な支援を教員以外の専門家が行う場合、その協働はより困難さを増すと考えられるのである。

したがって、専門家当事者にとっての開発的な支援における協働とは何か、また、旧来型の分業から、開発的な支援における協働に移行した組織とそうでない組織との間にはどのような違いがあるのかを明らかにすることの意義は高いように思われる。よって、本研究では、日本に比べ多様な職種の専門家が開発型の協働への取り組みを始めている、アメリカの学校における実践を取り上げる。特に今回は、日本で今後学外からの専門家投入が検討されているキャリア開発<sup>3</sup>支援に焦点を絞り、当該支援において中核的役割を担うスクールカウンセラー（以下 SC）と教員との協働の実際についてその特質を明らかにしたい。

本論は、開発的な支援において専門職が協働している学校組織の特徴を明らかにすることを目的としている。また、そこから、日本の学校における専門職間の協働を促すための視点を考察したい。

## II. 先行研究

### II-1. 日米におけるキャリア教育の担い手

米国における SC の役割に触れる前に、まず、日本とアメリカの学校現場における教員の役割の違いについて、担任制とキャリア開発教育の担い手の観点で触れておく必要があるだろう。日本では、小学校・中学校・高等学校には各クラスに担任が配置されている。進路の相談については各担任の役割とされており、担任は、ホームルームや学級活動の時間、総合的な学習の時間を用いて、キャリア計画を立てるための適性検査の実施や将来の選択肢に関連する学習を行っている。また、中学校、高等学校においては、「職業選択の指導その他の進路に関する事項をつかさどり、当該事項について連絡調整及び指導、助言にあたる進路指導主事が置かれ、教諭がこの職に充てられる」（学

校教育法施行規則第 52 条の 3、第 65 条、第 65 条の 10）とあるように、教員が進路指導主事を兼務している。また、日本の SC の役割は、不登校や問題を抱える生徒への対応が中心であり、その職務は、①児童生徒へのカウンセリング②教職員に対する助言・援助③保護者に対する助言・援助とされている。現状では、キャリア教育の担い手は教師である。

一方のアメリカでは、日本の中学校や高等学校にあたる学齢期には担任制を持たない。教師の役割は教科を教えることが中心とされており、キャリア教育については、教科の教授と学習プロセスの中に組み込むべきだとされている。また、日本の進路指導主事の役割のひとつである進路相談や卒業後の進路情報の収集といった役割は、米国では、キャリアカウンセラーや SC が担っていることが多い。学校の予算や規模に応じてこれらの専門家の数や配置方法、役割や名称は異なり、州によっても配置ルールは異なる。日本の SC との大きな違いは、SC にはすべての生徒への開発的な支援が求められることである。SC は、これまでの問題が起こった時の対処的な支援から、より予防的で開発的な支援への変革を求められている。本稿では、SC のキャリア開発支援に焦点を絞っているが、米国の SC は、学術の開発、キャリア開発、個人的・社会的な開発の 3 つの分野での支援を行っている。これらの支援を教室や小グループでの活動、個別カウンセリングを通じて行っており、活動を実現するための学校組織の体制の整備や予算の確保などもあわせて SC の役割として求められていることである。アメリカにおけるキャリア教育の担い手は、すべての教師であり、カウンセラーであるといえよう。

### II-2. アメリカでのキャリア開発支援におけるスクールカウンセラーの役割

「近年までの米国においても SC は問題を抱える生徒や難関校を受ける生徒への個別のカウンセリングにほとんどの時間を費やしてきており、学

校におけるカウンセリングは教室で教師が行う活動を補助するものとして考えられていた。校内の事務サポート業務に SC が指名されることも多く、SC は校内の補助的な役割を担うものと見なされてきた。この理由としては SC が扱った案件の量に比べて学校に与える影響力が低かったことが指摘されている」(Stone&Dahir 2004)。また 80 年代初頭のアメリカでは、スクール・カウンセリング・プログラムを総合的で開発的なものとして一連の教育活動の中に仕組みとして位置づけることの重要性についての議論が Gysbers や Myrick などの専門家によって急速に広まったとされている。

1997 年に提唱された National Standards for School Counseling Programs (1997, American School Counseling Association, 略称 ASCA) では、スクール・カウンセリング・プログラムを総合的で開発的なものとして一連の教育活動の仕組みの中に位置づけている。これにより、SC の役割は既に起こってしまった問題を抱えた個々の生徒の課題に対応するのみならず、課題が起こる前の開発的な支援を生徒の発達段階にあわせて行うことに再度目が向けられるようになった。

プログラムのモデルは、各州や各地域で開発が進められてきている。その後、SC の役割については、多くの州法の中で確立され、明確にされてきた。2001 年には初等中等教育法 (Elementary and Secondary Education Act) の教育改正法である No Child Left Behind (NCLB) が確立された。NCLB は SC に対し、学校の改善に関する学校全体の問題に関わることと、すべての生徒が 21 世紀の社会への参加に備えられるようにすることを求めている。こういった要因によって 1990 年代後半に多くの州や学校区によって作成された「総合的なガイダンスとカウンセリングのプログラム」では、SC の職務が明確に定義され、教員や学校管理者との協働も促進された。2000 年以降、順次各校において、導入が進められてきている。

このように SC の新たな職務モデルが提示される中、ノースキャロライナ州 (以下 NC) において、モデルの実施状況と SC の役割を把握するた

めの調査が実施された。調査報告書によると、78%の SC が ASCA によって示された予防・開発型のモデルを学ぼうとし、取り組もうとしていることが明らかになっているが、実際の取り組み状況には学校ごとに差があることも報告書ではあわせて指摘をしている。旧来型の分業から専門家間の協働へと移行した学校組織の共通点は何か、以下の調査結果で探ってみようと思う。

### II-3. 日本における専門職間の協働

学校組織における専門職間の協働を扱った研究としては、日米の学校経営文化の比較論 (中留, 1999), 日本における SC と教職員集団との連携についての研究 (瀬戸・石隈 2002,2003, 石原 2001, 田中・井上 2001, 小瀬木 2001, 長峰ら 2004) がある。中留 (1999) は、職種分化と協働が相補的な関係にあるとし、日本の SC 制度が、職種の分化を経営的に考えていく上で大きな課題を提示していると指摘している。瀬戸・石隈 (2002,2003) は中学および高等学校におけるチーム援助に関する行動と能力、権限について「コーディネート行動」を中心とした調査から因子抽出を行っている<sup>4</sup>。しかしながら、日本の SC はその職務内容から、生徒の問題行動への援助に焦点をあてたものが多く、キャリア教育のようなすべての生徒を対象とした、教師との職務境界のゆるい、開発的な支援に焦点化し協働活動を分析したものは見られない。

そこで本研究では、専門職当事者の協働の状態を把握するために、他の専門職組織で用いられたフレームを援用することにした。田尾 (1995) はサービス組織を「その活動による無形の成果、つまり、サービスを外部の受け手、クライアントに向けて提供する組織である。」と定義している。この中でも人が人に対して、いわば対人的に提供する組織を一括して、ヒューマン・サービス組織と定義している。ヒューマン・サービス組織には、教育・医療・保健・福祉などの分野が含まれている。本稿では、この中で 1980 年代から「チーム

医療」として顧客へのサービス提供のありかたを模索している医療の枠組みについて検討をおこなった。医療組織と教育組織の共通点は、サービス組織であること、専門分野の異なる専門家の協働によってサービスを提供していることである。

医療現場における「チーム医療」の認識は個々の医療従事者によって異なっている。そこで、医療社会学の細田（2001）は、医療従事者が「チーム医療」という言葉によって実現しようとした要素を、「チーム医療」を主題とした論文1800件の中から、論文執筆者の職種がなるべく幅広いものになるよう手を加え、106の論文を参照対象として選び、フィールドワークで得た情報とともに4つの要素を抽出している。4つの要素とは、「専門職志向」「患者志向」「職種構成志向」「協働志向」である<sup>5</sup>。細田（2001）はまたこの4つの要素が統合される時、当事者は「チーム医療」という認識と実践が成立していると考えられるようになるとしている。これら4要素は、教育サービスにおける専門職当事者が認識しているチームの形を捉え、チームとして実践されている活動を明らかにするという観点から、教育サービスにおける専門職間の協働を捉える上で有効な枠組みになり得るものと考えられる。

### III. 調査概要

#### III-1. 調査対象

「キャリア開発支援における専門家間の協働に移行している（もしくはしていない）組織」という最初に提示した学校群に一致させるため、調査地域の選定においては、ガイダンスに関する州の代表者組織（National Consortium of State Guidance Leadership, 略称NCSGL）の運営を担う代表州（オレゴン、ミズーリ、オクラホマ、ノースキャロライナ<sup>6</sup>、サウスキャロライナ、カンザス）のうち、①SCの新たな役割や組織体制に対する取り組みを3年以内に開始し②エスニシティによるキャリア教育施策への影響が比較的小さいと考えられる<sup>7</sup>、ノースキャロライナ州とオ

レゴン州の2州とした。次にこの2州の教育庁に対し、調査協力依頼を行った。対象校の選択については、協働している組織とそうでない組織の双方を含んでいることを条件とし、また、SCの職務内容に影響を与える、学校段階と規模を考慮し、1つの州において中学校、高等学校それぞれ小規模と大規模の2校以上ずつ、計10校とした。

調査の対象は教員、SC、校長および、キャリア開発支援の専門家（存在する場合のみ）、校長が複数存在する学校では、ガイダンス&カウンセリング担当の校長とした。そのうち個別インタビュー調査を受諾されたのは、16名のSCと7名の教員、9名の校長であった。このうち、SCと教員ともに調査票を記入いただいたのは、7校である。

#### III-2. 調査内容と方法

第1に調査対象である各学校組織の協働の段階を明らかにするため、SCと教員に対し、チーム医療の枠組みに沿って作成した調査票を用い、各志向の程度を確認した。その際、チーム医療の志向性に見られる4要素を教育現場に置き換え、

- ① 専門職志向：習得した知識や技術を生かすために専門性にあつた業務分担を求める志向
- ② 生徒志向：生徒の問題解決を最優先に考え、また、意思決定に生徒の意見を尊重しようとする志向
- ③ 職種間承認志向：チームのメンバーとして他のメンバーから承認されることを求める志向
- ④ 協働志向：協力して業務を行うことを求める志向

とした上で、学校での協働において実現しようとしている協働のあり様を明らかにする上での枠組みとして用いる。

調査票は、職務特有の共通言語を用いることを重視し、全米スクールカウンセリング協会(ASCA)の提唱している枠組みに基づき、ミズーリ州でSCの職務分析およびSCが実施したプログラムの評価に用いられた調査（Gysbers, Kayson & Lapan, 2005）を参考にし、作成した（図表1）。

調査票の内容は、ASCAによって示されたSCの役割に沿ったものであることから、SCは、4要素すべてが重要なものであると認識している。

項目1を除き、回答は7件法とした。なお、項目4、5、7、9は本調査において新規に設定したものである。質問紙調査では異なった立場からの認識の差異を明らかにするために、教員およびSCに対して同項目を用いている。

図表1 調査票項目

志向	質問NO	項目	質問内容
専門職志向	1	SCの活動比率	昨年度(2005-2006年度)に、あなたの学校のスクールカウンセラーが以下に挙げる総合的ガイダンスプログラムの5つ(4つ)のプログラム要素と総合的ガイダンスプログラムと無関係の業務に費やした時間の割合はどれくらいですか(合計で100%になるように教えてください)。
	2	ガイダンス授業の実施	(キャリア領域の支援に関して)SCは、すべての生徒に対し、教室でガイダンス授業活動をおこなった。
生徒志向	3	生徒ニーズの反映	(キャリア領域の支援に関して)各学年で実施するガイダンス授業活動は、生徒のデータやニーズ調査の結果に基づいて優先順位がつけられている。
	4	生徒ニーズの共有	SCは生徒のキャリア開発ニーズを教師と共有している。
	5	ミーティングの開催	(キャリア領域の支援に関して)SCは、教師とのミーティングを定期的におこなっている。
職種間承認志向	6	定期的なガイダンス	(キャリア領域の支援に関して)あなたのスケジュールには、教室でのガイダンス授業の時間が定期的に含まれている。
	7	教師の役割認知	(キャリア領域の支援に関して)SCはガイダンス授業における、教師の役割を知っている。
協働志向	8	協力関係	(キャリア領域の支援に関して)SCと教師は、教室でのガイダンス授業で協力している。
	9	協働の重要性	(キャリア領域の支援に関して)SCは教師との協働が重要だと考えている。

注: Gysbers, Kayson& Lapan(2006)をもとに作成

次に、開発的な支援における協働に移行した組織と移行できない組織との差異を明らかにするため、調査票に記入された内容に基づいて半構造化

インタビューを行い、主に両者の協働についての実践と課題を確認した。校長には、調査票は用いずSCと教員に期待するキャリア開発支援上の役割と目指す協働のあり方を中心としたインタビューのみを行った。なお、インタビュー時間は1人あたり平均1時間程度であり、調査は2006年10月上旬から中旬にかけて実施された。

## IV. 調査結果

### IV-1. 協働に移行する組織の特徴

調査対象10校中、SCと教師双方からの調査票が得られた7校について、協働の程度の差異を明らかにするために、質問1を除くすべての質問についてSCと教師から得られた回答の平均点を用いて分類を試みた。

平均点5.0以上の学校群を「定着期の組織」とし、3.9以上5.0未満の学校群を「移行期」、3.9未満の学校群を「未着手期」とした。結果、実際に協働が行われている、「定着期」にあたる学校は、3校である。協働の「移行期」にあたる学校は2校、「未着手期」は2校であった(図表2)。次に、各協働段階における協働内容の差異を明らかにするため、①協働している場面②互いの役割についての認識と期待③役割の棲み分け④協働を担保する取り組みの4項目について学校群ごとにインタビューで得られた発言を元に分析した。

図表2 協働段階別調査結果(素点)

質問	定着期									移行期				未着手					
	A校 (OR,中)			B校 (NC,高)			C校 (NC,中)			D校 (OR,高)		E校 (OR,高)		F校 (NC,高)		G校 (NC,中)			
	SC①	SC②	教師	SC①	SC②	教師	SC①	SC②	教師	SC①	教師	SC①	教師	SC①	SC②	教師	SC①	教師	
2	5.0	4.0	7.0	6.0	7.0	5.0	3.0	7.0	4.0	3.0	3.0	3.0	6.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	
3	4.0	3.0	7.0	5.0	7.0	4.0	5.0	6.0	3.0	5.0	2.0	7.0	5.0	1.0	1.0	2.0	3.0	2.0	
4	3.0	3.0	5.0	3.0	6.0	6.0	6.0	7.0	6.0	6.0	1.0	3.0	5.0	3.0	4.0	6.0	3.0	3.0	
5	5.0	6.0	6.0	3.0	7.0	4.0	7.0	5.0	7.0	3.0	3.0	1.0	4.0	6.0	6.0	7.0	3.0	6.0	
6	7.0	7.0	7.0	7.0	6.0	3.0	5.0	7.0	2.0	4.0	3.0	3.0	7.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	
7	7.0	3.0	5.0	5.0	6.0	6.0	7.0	6.0	7.0	6.0	2.0	3.0	5.0	3.0	3.0	4.0	4.0	6.0	
8	4.0	4.0	7.0	5.0	7.0	5.0	4.0	6.0	2.0	5.0	2.0	3.0	5.0	1.0	1.0	3.0	3.0	2.0	
9	7.0	7.0	6.0	6.0	7.0	6.0	5.0	6.0	5.0	7.0	7.0	6.0	5.0	7.0	7.0	6.0	4.0	7.0	
平均	5.4			5.5			5.3			3.9		4.4		3.5		3.4			

## ① 協働している場面

### 1) 定着期における協働場面

定着期の組織に共通していたのは、すべての生徒に対して SC と教師とが一緒に関わる時間が存在していることである。これは、ASCA が推奨している、予防的・開発的なガイダンス授業として実施されている。SC と教員との協働による授業の実施方法には大きく分けて 3 つの方法が存在している。1 つは、教師に割り当てられた教科の授業時間において、SC が授業を実施する方法である。この場合、年間の授業カリキュラムはあらかじめ決定され、SC は授業を実施する前に、教員と一緒に授業の内容を決定している。授業の運営は SC が中心となって行い、教員はアシスタントとして個別支援が必要な生徒のサポートを行う。2 つ目の方法は、SC が授業の見本を示し、その後教師が中心となって授業を行うやり方である。この場合、SC はスーパーバイザーとして、教師の行う授業を見守り、授業終了後に教師に対するアドバイスを行っている。3 つ目の方法は、教師が授業の前半で教科の授業を行った後、SC が授業の後半を使って教科に関連するキャリア学習を実施する方法である。これらの方法について以下に具体例をあげる。

「教材を用意して教師に渡す。自分の授業を見せる。また、教師が実施している各グループを見て周り、アドバイスを行う。大きなグループの場合、一緒に活動する。」(中, SC)

「ほとんど教師と一緒に働く。社会科で官公庁についての情報収集の授業を教師がやった後に、組織の目的は何か、そこで働くために必要なスキルは何か、どうやって身につけるのか、結果をどのように解釈するのか、といった授業を SC が実施する。教科にキャリア開発を加えた授業をしている。」(高, SC)

「すべての学年の教師と SC とが一緒に関わった。教材を一緒に開発した。」(高, SC)

### 2) 移行期における協働場面

移行期の組織では、2 つめの「見本を示す方法」

と 3 つめの「授業時間を半分に分ける方法」が用いられている。移行初期段階では、SC が授業の進め方について一部の教師に見本を示し、その後、授業時間の一部を使ったキャリア関連授業の実施が行われている。「移行期」において、これらはあくまで一部の教師との間で行われており、すべての教師と協働しているわけではない。

### 3) 未着手期における協働場面

未着手の組織に共通していたのは、SC と教師とが一緒に関わることを予め定めた時間が存在しないということである。SC との協働場面は、生徒に問題が起こった場合の相談に限られている。協働する組織で見られた、「すべての生徒に対して SC と教員と一緒に関わる時間」は存在しない。

## ② 互いの役割に対する認識と期待

### 1) 定着期における認識と期待

定着期にある組織では、教師は SC を「教師が持たない専門分野の知識を持った教育者」(高, 校長) と認識している。SC の職務やミッションが記述された資料が配布され、教師や保護者に対しては、「どのような課題があったか、それをどのカウンセラーに相談したか」といったアンケートが定期的に実施され、結果は共有されている。図表 2 の質問 7 で見られるように、「SC は教員の役割を知っている」において、他の学校群に比べ高い点をつけていることがわかる。

### 2) 移行期・未着手期における認識と期待

とくに、未着手校においては、教師は SC の予防的・開発的な役割を知らず、自らの学齢期に経験した、旧来型の分業モデルに基づいた役割認識をしている。インタビュー分析からは、専門性を発揮した開発型のガイダンス授業に取り組みない 2 つの理由が確認されている。1 つは、組織構成員からの SC の新たな役割に対する理解が得られていないことであり、2 つには、専門性の不理解から生ずる非ガイダンス職務遂行への期待である。図表 3 は、SC に自らの職務時間比率を記入していただいたものだが、未着手期の 2 校においては、

専門領域外職務の比率が高いことが確認された<sup>8</sup>。

図表3 協働の段階別の職務比率

	定着期			移行期			未着手			
	A校	B校	C校	D校	E校	F校	G校			
ガイダンス カリキュラム	10	15	20	20	10	10	15	5	5	10
個別の計画 作成	20	10	50	20	30	40	25	30	55	15
即応的な 対応	30	50	17	10	30	30	20	30	25	30
システム サポート	15	10	5	40	15	10	25	10	10	10
支援サービス	20	10	-	-	-	10	10	-	-	-
専門外業務	5	5	8	10	15	1	5	25	5	35

注：単位は%

また、専門領域外の職務については、SCがこれまで行ってきた職務を拡大する形で、期待されている。活動の実態を明らかにするために、インタビューによって得られた具体的な活動を一例としてあげると、SC本来の職務である、テストの結果を分析し、個々の生徒にあわせたキャリア設計を支援するという本来の業務を拡大する形で、テスト結果の入力や試験監督といった非ガイダンス職務が加わっている。また、生徒のキャリア設計を支援する職務を拡大し、履修登録時のデータ入力やすべての生徒の履修登録支援が期待されている。他にも教科と接続した、キャリア開発支援業務を拡大し、本来教員が行うべき、英語や保健の授業を担当するといった状況があげられている。

校長や教員のSC職務に対する認識を確認するために、具体例をあげる。

「生徒のレベルや役割にあわせたクラスに入れること。勉強のできる子供たちはもっと高いレベルのクラスに入れ、勉強のできない子供たちはキャリアクラスへ。大事なのは彼らの個性にあわせた学習アレンジができることだ。」(高, 教師)

「履修登録が一番大事。SCはこれらの選択が一番よく知る人。」(高, 校長)

「SCの仕事は全人格的なサポートをすることだと考えている。」(中, 校長)

「SCは『レスキューワーカー』。より個別性の高いサポートを行う人。」(高, 校長)

これらは今回の調査対象校中、移行期と未着手期の学校における調査結果の一部である。専門外業務の実施が20%以上のSCについては、管理職への要望として、「私達の専門性を理解して欲しい」という意見が確認された。この結果からは、ASCAや州が定義している職務と学校現場での認識の間では大きな違いが見られることが読み取れる。SCの専門領域を理解していない、教員や一部の校長は、SCに対して問題行動への対応に専念することや専門外の職務を求めている。

### 3) SCが教員に期待する役割

ここで、SCが教師に期待する役割に触れておこう。教員に期待する役割については、協働への移行段階における差は見られていない。教師が求められているキャリア開発支援上の役割を明らかにするために教員に対するSCの要望を一例としてあげる。

「教師の仕事は生徒の支援をすること。授業計画の一部としてキャリアの要素を加えること。」(高, SC)

「例えば数学の教師や社会の教師。自己管理やチームワーク、コミュニケーション、これらのスキル評価はクラスの中で既に実施している。特別キャリア開発支援という意識はないが、この数学が何に使われるのかといったことはおこなっている。できない教師もいるが…。」(中, SC)

「すべてのキャリア領域で必要な書くこと、聞くことを教えること、書くことや話すこと、聞くことがどんな仕事にも必要なことであるということを伝えること」(高, SC)

このように、インタビューからは、教師が教科を教える際に今の学習と将来の生活とのつながり、すなわち文脈(Context)を伝える事がキャリア開発支援につながるという意見が確認されている。

### ③ 役割の棲み分け

調査の結果、「回答できない」とした、未着手期の2校を除き、定着期、移行期にあたる組織で回

答を得ることができた。①SCのみの役割②重なっている役割③教員のみの役割について、以下に一例を示す。

#### ① SCのみの役割

守秘義務に関わる事柄、キャリア探索活動、社会人講師の招聘、大学訪問や職場訪問に関する情報の収集と生徒や教員への情報提供

#### ②重なっている役割

キャリア授業の決定、社会性を促すための活動、奨学金に関する情報提供、働く際に必要となる態度やスキルの開発、生徒の課題を発見すること、相談に乗ること、相談の内容に応じて必要な専門家を照会すること

#### ③ 教員のみの役割

教科に特化した内容、教科と仕事のつながりを示すこと、特定の分野における仕事についての情報提供

さらに、協働する組織に共通していたのは、「私達は職務の重なりを前提として仕事をしている」という発言である。

「先生にしかできないこと、SCしかできないことという形でしっかりと分かれているわけではない。教師である私たちも生徒に情報をあげている。目的によって生徒の相談先が分かれているとは思えない。」(高, SC)

「SCだけが責任を負っている問題というのではないと思う。すべての領域が重なっている」(中, SC)

「教師は科目を教える、SCは例えば生徒がエンジニアになりたいと思えば関連する大学を示し、関連するゲストを呼ぶ。職務が重なる領域はもちろんたくさんある。」(高, SC)

定着期においては、SCの役割は明文化されているが、生徒の課題に対してはどちらが窓口になってもよいとされていることにもあわせてふれておく必要があるだろう。一方、移行期においては、「SCよりも教師のほうがより生徒のことを理解している、教師である自分が対処したほうがよい」「教師は、成績でしか生徒を見ていない」という互いの発言にも見られるように、「生徒の困り込

み」が2校において、確認されている。未着手期には、問題を抱えた生徒はSCへという対象を分けることによる旧来型の分業が行われている。

調査対象が少ないことを考えると、これらの意見を論拠とした推定を行うことは困難である。だが、役割の重なりを意識した棲み分けを行うためには、互いの専門性に対する認識がベースとなっていることは否定しようのない事実として確認することができる。

#### ④ 協働を促す取り組み

##### 1) 定着期の取り組み

協働の定着期にあたる、A校とB校で共通して見られたのは、以下の取り組みである。

- ・ 校長にSCの役割を学ぶ機会がある
- ・ SCの役割が学校の組織理念の中で、言語化されている
- ・ 年間を通じてSCの行う活動のゴールが明確化され、言語化されている
- ・ 年間の活動ゴールに対する評価結果が示され、教師に共有されている

A校ではSCが行う活動内容をまとめた理念冊子を作成している。理念冊子は、カウンセリングのミッション、各サポートスタッフの役割、SCプログラムの諮問委員会について、専門家の役割分担の事例、前年度のプログラム評価、次年度の目標、生徒への満足度調査の結果と次年度のプログラム評価測定方法の各項目がまとめられている。B校でも同様の冊子が作成されている。冊子には、理念、SCが提供するもの、各サポートスタッフの役割、目標と実施計画、職務時間比率、プログラムの成果が記述されている。A校では、SCが中心となって集めた生徒のデータを校長に共有しながら、冊子作成と他の教育者への結果の共有を行った。大規模校であるB校では、校長が中心となって、組織をつくり、SCのリーダーが他の6名のSCとともに冊子を作成し、校内での研修を行うことにより、浸透を図った。また活動内容については、定期的に生徒と保護者にアンケートを

実施し、結果についても定期的に報告されている。

C校については、SCとキャリアカウンセラーとを配置する大規模校である。1年前に校長が変わってから、担当教員制を導入し、各学年の教科担当教諭とSCとがグループになり、生徒が卒業するまでの間、同じグループで担当する。SCは各グループに1名配置されており、同じグループの教員と一緒に協力しながら授業を進めている。SCの活動目標は今後設定する予定だという。

## 2) 移行期の取り組み

D校、E校に共通しているのは、SCの職務についての定義がなされていないこと、活動目標が設定されていないこと、SCの活動評価が実施されていないことである。SCは開発型活動を志向しているが、まだ実践には至っていない点である。SCからは、協働の必要性は理解しているものの日々起こる課題への対応に追われ、協働のための時間が確保できないことが現在の業務の課題として挙げられている。

今はまだ実現していないが、これまでより一緒に動こうとしている。ただし学校の中で日々起こることへの対応もあるので、このようなエクストラの協働活動はとても大変なこと。(高校, SC)

テストスコアを上げることが最重要視されている中でカリキュラムスケジュールにガイダンスやカウンセリングを入れていくのはとても難しい。余裕のないスケジュールの中で活動を加えることは難しい。(高等学校, SC)

また、これら2校はそれぞれ違った方法で、開発支援における協働への取り組みを始めている。D校では、本調査のひと月前である、2006年9月から移行に向けた活動を開始している。まず、校内のキャリア設計支援チームが校長主導で刷新された。キャリア設計支援チームは、1ヶ月に1度30分間、カリキュラムに組み込まれたガイダンス授業として開催されている。1チーム20名程の生徒と1名のアドバイザーで構成され、アドバ

イザーは生徒が卒業するまでの4年間の支援を行う。アドバイザーにはSC、教員、校長、秘書、事務員が含まれている。プログラムの内容は、SCが作成し、各チームのアドバイザーの判断において、生徒の状況に応じた進め方で実施される。SCは専門知識を活かしたプログラム開発と他のアドバイザーへの教育を伴うチーム運営を行っている。

この活動により、SCは開発的な支援における専門性を教員たちから認知されるようになった。また、月に1度のグループでの活動が終了した後、支援者間で生徒のニーズを共有し、次回のプログラム内容に反映している。同じ担当者が生徒の成長を長期に渡って把握していることから、生徒のニーズを中心としたプログラム運営を可能にしている。校長は、「キャリア開発について専門的なトレーニングを受けた職員はSCのみであるため、毎回異なるプログラムを実践するには、SCと他のアドバイザー間の協働は欠かせない。」と言う。

キャリア設計支援チームの成果について、教師は生徒の変化がわかるようになったことを挙げており、一方、SCからは、生徒のキャリア開発課題を共有しやすくなったこと、自らの専門性に対する他の職員からの理解が進んだことが挙げられた。校長は、これまで専門職がその専門性から生徒の課題解決について異なった優先順位づけをしていたことを組織課題として挙げ、キャリア設計支援チームが生徒の課題を中心として、各分野の専門性が活かされる場が変わりつつあることを効果として挙げている。

E校は、小規模校ならではの課題を抱えている。SCはすべての生徒の課題を把握するように努めているが、1名で400名の生徒を担当しており、予防的・開発的な取り組みについては、時間を制限せざるを得ないという課題がある。教師もSCの仕事量が多すぎることを指摘しており、SCとの協働がなかなか進まない理由だと考えている。校長は人員体制の見直しと教員向け教育の着手を検討している。

## 3) 未着手期の取り組み

F校G校ともに、SCおよび校長からの開発型

支援における協働のための取り組みは一切おこなわれていないことが確認された。

#### IV-2. 小括—協働が定着するまでの過程

ここまで、各校の協働の状況を3段階に分け、①協働する場面②互いの役割に対する認識と期待③役割の棲み分け④協働を促す取り組みについて、詳細に見てきた。調査の目的は、予防的で開発的なモデルを中心とした協働が行われている学校と協働が進まない学校との差異を明らかにすることであった。ここで、インタビュー分析から抽出された知見をまとめておく。

第1の指摘として、未着手の組織が移行期に向かうためのもっともシンプルで重要な点は、開発的な支援を行う協働の場を校長もしくは、SCが主導となって設定できるかどうかという点であることがあげられよう。校長が主導となった場合には、組織としての協働活動となり、SCが主導となった場合には、一部の教員との協働活動になる。本調査で見られた定着期・移行期の組織においては、開発的な活動の場の設定がなされているが、未着手期の組織においては、SCや校長からの開発的な活動実施の働きかけはなされていない。

第2の指摘として、移行期の組織が定着期に向かうためには、組織長である校長がSCの開発的な役割を期待することに注目する必要があるだろう。SCと教員とは異なる視点から生徒の状況を捉えているため、2者間での協働が組織としての協働を促進するとは考えづらい。校長がSCの開発的な役割を知らない場合には、両者の協働を促進するための組織戦略は立てられていない。移行期の組織では、すべての教師がSCと協働しているわけではないという事実に着目すると、組織全体で協働に取り組むためには、校長主導による、開発的な支援施策の導入が欠かせないと言えよう。

第3の指摘として、組織的な協働は、共通の目標の受容から始まっているわけではないという点である。未着手から定着期に至る過程を確認すると、まず、SCもしくは校長による開発的な活動

の場が設定されている。この段階ではまだ組織としての協働目標は設定されていない。これらの活動を通じて、手段についての共通の理解が生み出され、各専門家は、役割の棲み分けと重なりに対する理解を進める。その後、定着期に至る過程において、組織目標や評価基準の設定と共有がなされているのである。

#### V. 結論と今後の展望

本論文は、学校組織における専門職間の協働について、オレゴン州とノースキャロライナ州の32名の学校関係者が当事者として目指したい協働の姿と協働を実践する組織の特徴について、調査票とインタビュー結果から明らかにしたものである。

ここまでの論考を通じてわかったことは次の2点である。

第1に、開発的な活動における協働に未着手の組織において、協働を開始する際の最初のステップは、共通の目的や目標を設定することではなく、活動の場を校長もしくは、SCが主導となって設定することである。SCと教員は開発的な活動の場を通じて手段についての共通の理解が生み出され、互いの専門性に対する理解が進む。その上で、組織目標を設定し、活動の評価を行うことが、協働の定着につながる。

第2に、異なる視点から生徒の状況を捉えている、教員とSCの間では、組織的な取り組みへの移行は困難を伴う。組織長である校長が両者の専門性を認識した上で、協働を促進するための組織戦略を立てる必要がある。

これら2つの結論からの考察として、今後の専門職間協働が期待される日本への示唆を以下にまとめる。

第1に、専門家を学内に配置する際は、その専門性を活かし、教員と協働しなければならない生徒に向けた活動をあわせて設定することである。高校での配置が始まっているキャリア・コンサルタントについても、例えばインターンシップの事前授業を教員と一緒に開発するといったことが考

えられる。キャリア・コンサルタントは、働くことについての情報を提供し、教員からは生徒達より深い理解につながる授業の進め方が提供されるといった協働が考えられる。また、職場で必要なスキルと教科とのつながりをキャリア・コンサルタントが示すことにより、教師の学習を促すこともできる。教師が、インターンシップに関わる活動をすべてキャリア・コンサルタントに任せるといった役割の分断は、避けたいものである。

第2に、組織目標の設定は、開発的な支援における活動が開始され、互いの専門性に対する理解が進んだ段階で行われることが望ましい。

日本のキャリア開発支援が開始されて数年経った現在、学外の専門家をどのように活用していくかというテーマが日本の学校現場においても大きな課題のひとつとして挙げられている。日本では、複数の専門家が職務の重なりを意識しながら関わる教育サービスはまだ開始したばかりである。本研究は教育制度の違う国での32名という非常に限定的な対象を用いた研究であることは否めない。

しかしながら、今後日本の学校においてもキャリア開発支援が望まれる中、専門職間の協働は進み、職種境界のあいまいな職務も増加するだろう。協働が進まない理由で取り上げたように、学校では、日々起こることへの対応が最優先で解決すべき課題として存在している。この中で長期的なキャリア教育への取り組みは、校長のリーダーシップの下で進めていかざるを得ない。子ども達の抱えている長期にわたるキャリア課題を複数の専門家が支援することによって子ども達自身が自己の課題を解決できる力を持つためには、専門家の配置に際して、学校特有の生徒課題に応じた、協働関係構築のための施策および学内の関係性を決定付けるリーダーの養成環境を整備することが望まれる。そのためにも、本稿では多くを取り上げられなかった、協働を担保する組織施策に焦点をあてた論考もまた、必要になると考えられる。これについては別の機会を持ちたいと思う。

## 注

1 その他の学校における専門家として、学校教育法第28条等教員職員免許法第3条によって規定された養護教諭、学校給食法第5条の3で規定された、学校栄養職員が存在する。非常勤の職員として、学校医・学校歯科医、学校薬剤師を置くことが法令で定められている。その他に必置ではないが、都道府県の教育委員会に届け出なければならない「特別非常勤講師」が存在する。

2 たとえば、大阪市のキャリア教育推進事業では、「生徒へのキャリアガイダンスや教職員に対する研修等を行う「キャリア・コンサルタント」並びに、進路選択等に悩みや不安を持つ生徒や保護者に対する相談を行う「スクールカウンセラー」を全市立高等学校(23校)に派遣する」としている。

3 Career Development をさす。日本では、キャリア発達、キャリア開発、キャリア支援などが訳語としてあてられているが、本稿では、旧来のSCが活動の中心としていた、起こってしまった問題に対応する「トラブル対応型」職務との区別をはかるため、訳語としてキャリア開発を用いている。

4 瀬戸・石隈は、個別援助チームにおけるコーディネーション行動を、アセスメント・判断、説明・調整、保護者・担任連携、専門家連携の4因子であるとしている。システムレベルにおいては、情報収集・広報活動、マネジメント、ネットワークの4因子から説明している。因子分析の前提となっている質問はすべて「生徒の問題を援助する」場面に限定されている。

5 細田は、1987年以降に発行された医療系雑誌論文の中で「チーム医療」を主題とした論文を検索し、1999年までの1800件余りの論文の中から論文執筆者の職種が幅広いものになるよう操作を加え、106の論文を抽出している。細田はまた4つの志向の類型化については各要素が交わり合い互いに関係しあっていることを記している。

6 ノースキャロライナ州のガイダンス組織および部門担当者が変わり、2006年12月の代表者会議には不参加であった。

7 ノースキャロライナ州は、全人口中、ヒスパニック系4.7%、オレゴン州は8.0%である。

8 ASCAが示した4領域は、Guidance Curriculum, Individual Planning, Responsive Service, System Supportである。ノースキャロライナ州はこの4領域を用いているが、オレゴン州では、Guidance Curriculum, Individual Planning, Responsive Service, System Support and Integration, Student Advocacyとしている。標準職務比率の中にStudent Advocacyは含まれていない。

## 参考文献

- ASCA. (2005). *The ASCA National Model*, 2nd ed. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Bragg S. & Richard L. & Anne C. & John R. & Gysbers, N. C., Improving School Counseling, ASCA 2006 annual conference
- Carolyn B. S., & Carol A. D., *School Counselor Accountability: A MEASURE of Student Success*, 2nd ed. Columbus, OH: PEASON Merrill Prentice Hall
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1994) *Developing and managing your school guidance program* 2nd ed. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- 花屋哲郎, 2002, 「キャリア教育とガイダンス・カウンセリング」, 教職研修総合特集, 教育開発研究所, 42-52。
- 細田満和子, 2001, 「「チーム医療」とは何か—それぞれの医療従事者の視点から」, 保健医療社会学論集 (12), 88-101。
- 今田里佳, 後藤正幸, 吉川領一, 石隈利紀, 2001, 「生徒支援における専門性を活かした役割分担と連携」学校心理学に基づくスクールカウンセラーの実践」教育実践研究『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要2』pp. 1-12。
- 石隈利紀, 2003, 「学校カウンセリングの現状と課題——一人ひとり

- の子どもの力と援助ニーズに応じる学校教育サービスをめざして」明治学院大学心理臨床センター研究紀要, 1, 15-28。
- 児島邦宏, 天笠茂編, 2001, 『学校の組織文化を変える: 教師の意識変革と組織の再設計』ぎょうせい。
- Myrick, R. D. 1993, *Developmental guidance and counseling: The Teacher as Student Advisor*; Minneapolis, MN: Educational Media Corporation
- 村上万理・上地安昭, 2001, 「アメリカにおけるスクールカウンセリングの定着課程に関する一考察」*カウンセリング研究*, 34 (1) -34 (3), 167-179。
- 長峰伸治, 押野真喜子, 坂井英子, 横田真佐恵, 2004, 「スクールカウンセラーと教師の連携について: スクールカウンセラーがより機能するための関係作り」*金沢大学教育学部紀要*. 教育科学編 (53), 141-148。
- 中留武昭, 1999, 『学校経営の改革戦略: 日米の比較経営文化論』玉川大学出版部。
- 中野良顕・花屋哲郎, 1997, 「アメリカ総合的学校ガイダンス&カウンセリングの分析と日本の生徒指導の再構築」*進路指導研究*, 18 (1), 27-38。
- 瀬戸美奈子, 石隈利紀, 2002, 「高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究: スクールカウンセラー配置校を対象として」*日本教育心理学会*, *教育心理学研究* 50 (2), 204-214。
- 瀬戸美奈子, 石隈利紀, 2003, 「中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究: スクールカウンセラー配置校を対象として」*日本教育心理学会*, *教育心理学研究* 51 (4) 378-389。
- 下村秀夫, 2003, 「中学校におけるスクールカウンセラーと教師の連携の現状と課題: 新しい同僚性の構築」*滋賀大学大学院教育学研究科論文集* 6, 9-20。
- 田尾雅夫, 1995, 『ヒューマン・サービスの組織—医療・保健・福祉における経営管理』法律文化社, 10-11
- 田中照美・井上忠典, 2001, 「教員とスクールカウンセラーの機能的な連携のための一考察」*筑波大学学校教育論集* (通号 24), 1-7。

## 謝辞

本稿の調査・執筆にあたり、オレゴン州 DPE のガイダンス&カウンセリング部門責任者である June Tremain より、調査の枠組み作成や対象校の選定において多大な支援をいただいた。ここに記して感謝を申し上げる。なお、本稿の誤りはすべて筆者に帰するものである。