

コンサルテーションの方法論に関する基礎的検討 － 体系的な指導プログラムの構築に向けて －

青 山 洋 子(仲田洋子)

1. 問題と目的

いじめや不登校の件数が増え、また個々の事例に深刻なものが多くなってきたことを受け、平成7年(1995年)から、公立の中学校にスクールカウンセラーを導入する試みが開始された。本論文を執筆している時点(2007年)で12年目を迎えることになる。文部科学省の教職員配置等に関する調査研究協力者会議配布資料(2005)によれば、スクールカウンセラー活用調査研究委託事業(平成13年度からはスクールカウンセラー活用事業補助)による、スクールカウンセラー配置数は、平成16年度で8,485校、平成17年度は配置校数の目標は約10,000校となっている。

また、文部科学省の特別支援教育課では、特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議による「今後の特別支援教育の在り方について」(2003)という報告を受けて、特別支援教育に新たな方向性を示している。これを受けて、各自治体では「専門家チーム」や「巡回相談」という制度を導入し、実践を開始している(図参照)。たとえば、熊谷市においては2003年から、不登校対策の一環として「専門家チーム」を結成し、特別支援教育の専門家による「巡回相談」と、不登校等情緒障害の専門家による「巡回相談」を行っている。「巡回相談」では、専門家が各学校を巡回し、各学校で気になる児童・生徒について、教師や学校組織に対して助言等を行う。

さらに、「特別支援教育コーディネーター」の配置も始まっている。前述の「今後の特別支援教育の在り方(最終報告)」では、コーディネーターの役割について、「保護者や関係機関に対する学校の窓口として、また、学校内の関係者や福祉、医療等の関係機関との連絡調整役としての役割が必要となり、具体的には、各学校において、障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識及びカウンセリングマインドを有する者を、学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役としてのコーディネーター的な役割を担う者(特別支援教育コーディネーター(仮称))」と位置づけている。まさに、「調整役」である。

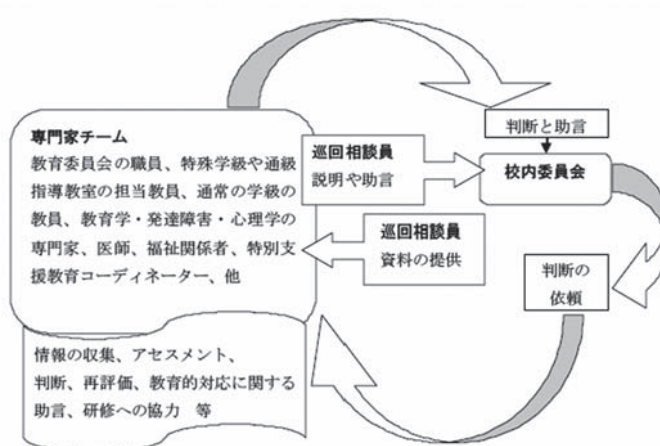


図 巡回相談員と専門家チームの連携(文部科学省、2004)

さて、学校において援助に携わる心理士(スクールカウンセラー(以下SC)やスクールサイコロジスト)の主たる役割について触れたい。石隈(1999)によれば、SCの役割は①心理教育的アセスメント(assessment)、②カウンセリング(counseling)、③教師・保護者へのコンサルテーション、学校組織へのコンサルテーション(consultation)、④研究(research)とされている。アメリカにおけるschool psychologistの業務は、これらに加えて、⑤介入、⑥予防、教育、健康管理対策などが加わる(杉原、1999)。このうち、①や②については、学校に在籍する児童・生徒に直接行うものであるが、③のコンサルテーションについては、学校組織や、担任教師、そして保護者に関わるものであり、対象となる児童・生徒には間接的に関わることになる。たとえば、前述の巡回相談員や専門家チームによる学校や教職員への働きかけは、主にコンサルテーションにあたることになる。アセスメントやカウンセリングが児童・生徒に対する直接的援助であるのに対し、コンサルテーションは、間接的援助である点が両者の違いである。

子どもをめぐる問題が、年々増加かつ深刻化している現状において、学校に派遣されているSCが、個々の子どもへのカウンセリングを行っていくのみでは、対応は到底追いつかない。SCの勤務時間は、大半が週1日(8時間)もしくは週2日(1日に4時間ずつ)であるため、学校に在籍する児童・生徒たちに対して、1対1のカウンセリングの時間を確保すると、できる援助は非常に限られてしまうのが実情である。児童・生徒たちと直接関わる時間が圧倒的に多い教師や保護者をサポートすることができれば、よ

り多くの援助を必要としている児童・生徒たちに支援や援助を行うことができるであろう。こうしたサポートは、問題が起こってから対処するばかりではなく、予防開発的観点からも重要であり、さらに、年々深刻になっている教師のメンタルヘルス対策の観点からも意味がある。つまり、教師へのサポートとしてのコンサルテーションの役割は、非常に重要になってきていると言えよう。そのため、より多くのSCについて、コンサルテーションの力量をあげることが必要になっている。

しかし、通常のカウンセラー育成においては、コンサルテーションについての訓練がなされることは非常に少ない。たとえば、カウンセリング技法の指導プログラムについては、アイビー(1985, 2004)のマイクロカウンセリング(Microcounseling)がある。これは、400種とも500種とも言われるカウンセリングの理論や技法について詳細に検討を行い、概念化、整理し、カウンセリングにおけるコミュニケーションの形を一般化したものである。マイクロカウンセリングを使用することで、専門家のみならず、一般の人にとっても、関係改善・促進の一助としてのカウンセリング技法の訓練が可能になっている。一方、コンサルテーション技法については、これに当たるようなものは見あたらない。カウンセリング技法とは対照的に、コンサルテーションに関する技法や姿勢については、体系化されてまとめられたものはないのである。

コンサルテーション技法の中には、カウンセリング技法と共通するものもあるが、一方で、カウンセリングにおける姿勢や技法を、そのままコンサルテーションに持ち込んだことによる失敗例も決して少なくはない。すなわち、両者は、別のものであるべきであろう。

確かに、コンサルテーションは、ある程度熟達したカウンセラーでなければ難しいという意見もある。しかし、新米のカウンセラーがSCとして着任したときに、児童・生徒へのアセスメントやカウンセリングだけではなく、教師や保護者、時には学校組織全体へのコンサルテーションについても期待されることが多いのも現実である。

このように、コンサルテーションの技量の訓練も含めてカウンセラー育成を考えるべきなのであるが、訓練プログラムに、コンサルテーションの技法を含んでいるものは今のところ皆無といってよい。また、コンサルテーションの技法について訓練を行うためには、ある程度、コンサルテーションに関する技法を抽出しておく必要もあるのだが、海外では、そうした研究が多少見受けられるものの(たとえば、Knoff, et al., 1991など)、日本においては、これもまた見あたらない。コンサルテーションの技法については、これまでは経験的に師匠から弟子へと伝えられてきた部分が大きかったため、体系化が進んでこなかったのではないかと考えられる。

このような背景を踏まえると、コンサルテーション技法の整理および体系化を行い、訓練プログラムの作成に繋げていく必要性は大きいと感じている。

そこで、本論文では、こうした問題を検討していく。具体的には、まずコンサルテーションの概念について整理をしたあとで、コンサルテーションに関する研究のレビューを行う。レビューをもとにして、コンサルテーションで必要とされる姿勢やスキル、技法についてまとめを行い、あわせて筆者自身の行ってきた技法についての覚え書きを記しておきたい。このような作業を通して、コンサルテーションの訓練には何が必要であるかを浮き彫りにしていくことを本論文の目的とする。

2. コンサルテーションの概念の整理

まず、コンサルテーションの定義を確認しておきたい。Caplan(1963,1970)や山本(1978,1986,2000)は、コンサルテーションの定義を「コンサルテーションは、二人の専門家(一方をコンサルタント(consultant)と呼び、他方をコンサルティ(consultee)と呼ぶ)の間の相互作用の一つの過程である。そして、コンサルタントがコンサルティに対して、コンサルティのかかえているクライアントの精神衛生に関係した特定の問題をコンサルティの仕事の中でより効果的に解決できるよう援助する関係をいう」としている。また、石隈(1999)によれば、コンサルテーションとは「異なった専門性や役割をもつもの同士が子どもの問題状況について検討し今後の援助のあり方について話し合うプロセス(作戦会議)」と定義される。学校においては、S Cがコンサルタント、教師や保護者がコンサルティになる。カウンセリング関係やスーパービジョン関係とは異なり、コンサルタントとコンサルティは対等の関係となり、依存しあうような関係は生じない。

コンサルテーションが成り立つためには、コンサルタントを置く段階から注意が必要である。山本(1986)によれば、「コンサルタントは、コンサルティのおかれている状況や問題を距離をおいて客観的に見ることができ、ずばり指摘できる立場でなければならない」のである。つまり、コンサルタントとコンサルティは職場での昇進や人事など利害が発生するような関係であってはならないのである。ブレイクとムートン(1978)も「コンサルタントは『局外者』、つまりクライアントが位置づけられているいかなる階層的権限システムにも属さないことを条件とする」とし、やはり同様の条件を示している。

また、コンサルテーションと一口に言っても、そこにはいくつかの型がある。Caplan(1963,1970)や山本(1978,1986,2000)によれば、コンサルテーションには次の4類型があるとされている。

①TypeA1:Client-Centered Case Consultation(クライアント中心のケース・コンサルテーション):コンサルタントもコンサルティのかかえるクライアントに対し、心理療法や心理的指導を行い、ケースに責任を持ちつつ、一方でコンサルティにコンサルテーションを直接行う場合である。

- ②TypeA2:Consultee-Centered Case Consultation(コンサルティ中心のケース・コンサルテーション):コンサルティが自分のかかえているクライアントをいかに理解したらよいか、どう働きかけてよいか、という課題に対し、コンサルテーションを行うものである。コンサルタントはクライアントには直接責任を負うことはない。また、コンサルタントは直接クライアントに特定の機会に会うことはあっても、治療関係はもたない。
- ③TypeB1:Program-Centered administrative Consultation(対策中心の管理的コンサルテーション):対策それ自体に関与するコンサルテーションを指す。相手の相談活動や精神衛生活動の対策に具体的に助けになるような働きをすることである。
- ④TypeB2:Consultee-Centered Administrative Consultation(コンサルティ中心の管理的コンサルテーション):コンサルティ自身が焦点になり、コンサルティのかかえている組織管理上の対策や活動計画で困ったことがあったときや、壁にぶつかったりしたとき、コンサルタントと一緒に考えながら、コンサルティが対策や活動を行えるように援助することを指す。

このうち、学校に勤務するS Cによるコンサルテーションは、①もしくは②にあたるとされている(山本,1978)。一方、教育相談室などの相談機関への相談役が行うコンサルテーションは、②のほか、③を行うことも多いと考えられる。

さらに、コンサルテーションの介入方式にもいくつかの種類がある。ブレイクとムートン(1978)によれば、介入方式には以下の5つがある。

- ①受容方式:この方式のねらいは、コンサルティ¹⁾がコンサルタントに相談するとき、拒絶されたり反論されたりする心配なしに、自由に自分の考えを述べられるように、コンサルティに安心感を与えることである。そうすることにより、コンサルティは自主的に感情を「整理」できるようになり、したがって状況をより客観的に見つめられるようになる。
- ②触媒方式:触媒方式の介入とは、コンサルティが自分のものの見方を再検討するためにデータや情報を集めるのを、手伝うことである。そうすることによってコンサルティは、問題とその取り扱い方について、より正しいとらえ方ができるようになる。
- ③対決方式:コンサルティに対して、自分の現在の思考基準(通常は価値観を反映した考え方)が、どれほど物事の見方を偏向させたり歪めたりしているかの見直しをせまるやり方である。
- ④処方箋方式:ある状況を是正するうえで、コンサルタントがコンサルティになすべきことを教えたり、場合によってはコンサルティに代わってコンサルタント自身が実行するやり方である。この場合、コンサルタントは、診断のための証拠事実をみずからの責任において集め、なすべきことの報告書のかたちで解決策をまとめる。

⑤理論／原理方式：コンサルタントが、コンサルティの状況に適した理論を提示し、それによってコンサルティが、体系的かつ実証済みの理解のしかたを自分のものにできるようにする方法である。コンサルティが、こうした原理原則を自分自身で活用できるほど十分に身につければ、これまでよりもっと分析的に、つまりその因果関係は何かという見方に立って、自分の置かれた状況をとらえられるようになる。

①～⑤のどの方式を用いるかは、Caplanの4つのタイプのうち、どのタイプのコンサルテーションかによっても変わってくるであろうし、コンサルティや組織の置かれた状況や、抱える問題の質、程度などによっても、変わってくるだろう。また、①～⑤の介入方式は、それぞれ単独に用いるのではなく、1度のコンサルテーションでいくつも組み合わせる用いることになるだろう。

3. コンサルテーションに関する最近の研究の動向

では次に、コンサルテーションに関する研究について、本邦で発表された論文を中心に概観する。論文検索システムCiniiで「コンサルテーション」をキーワードに論文を検索すると、1200件あまりの論文が該当する。これらの論文は、①リエゾン精神医学に基づく医療領域におけるコンサルテーション、②コミュニティ心理学や学校心理学に基づく教育領域におけるコンサルテーション、そして③産業領域におけるコンサルテーションの3つに大別することができる。本論文では、SCなど、教育領域に関するコンサルテーションに焦点を当てていく。

教育領域におけるコンサルテーションについての研究は、さらに次の4つに大別される。すなわち、①コンサルタントであるスクールカウンセラーや、コンサルティである教師による事例報告または事例研究、②コンサルテーションの姿勢やスキルに関する研究、③実際に行ったコンサルテーションの評価に関する研究、④EBC(実証に基づくカウンセリング)の視点からの効果研究の4つである。以下、それぞれについて簡単に概観していく。

①コンサルテーションの過程の事例報告または事例研究

これは、主としてコンサルテーションを行った側(コンサルタント)から見た事例報告や実践研究などである。たとえば小島(1998)は、学級崩壊寸前の担任教師へコンサルテーションを継続的に行った過程について考察している。ここでコンサルタントは、<教師固有の固さ>に焦点を当て、本人への気づきを促したり、周囲や生徒との関係改善のために教師自身のスキルの改善を行ったりしている。また、飽田・高柳(2004)のように、臨床心理学を学んだ教師が行ったコンサルテーションに関する実践報告もある。

特別支援の領域においても、巡回相談におけるコンサルテーションに関するもの(た

たとえば小淵、2004)や、スクールカウンセラーによる教師へのコンサルテーションについての実践報告(たとえば小林・林、2005)もある。

一方、吉川(2000)は、システムズ・アプローチの立場から、さまざまなコンサルテーション事例について、その成果を検討した結果をもとに、システムズ・コンサルテーション(systems consultation)を提唱している。吉川(2000)は、これまでのコンサルテーションは「教職員は事例に着目し、コンサルタントは教職員の対応に着目している」と批判し、一定の視点からの観察に留まるこのあり方は、「問題解決のための努力が問題を膠着化」させる悪循環になると指摘している。システムズ・アプローチおよびシステムズ・コンサルテーションでは、「固定的なコミュニケーションのあり方を変化させる媒介として、コンサルタントが『教員と児童・保護者の相互作用が変化する』ことを目的として、教職員との相互作用を行うこと」がその狙いであるとしている。

また、1対1のコンサルテーション場面における援助のみを取り出して考察するのではなく、学校という組織の中で行った援助について考察している研究もある。たとえば、コア援助チーム(田村・石隈、2003)や、心理援助サービスのコーディネーション委員会(家近・石隈、2003)の実践に関する報告がこれにあたる。コンサルテーションを組織の中の相互作用としてとらえる点は、システムズ・アプローチとも共通する視点とも言えよう。

②コンサルテーションの姿勢、技法、スキルに関する研究

これには大きく、コンサルテーションを受けた側(コンサルティ)から見た事例に基づいた研究と、コンサルテーションを行った側(コンサルタント)から見た研究に分けることができる。

コンサルティ側から見た研究としては、本山・羽間(2004)などがある。本山・羽間(2004)では、現職教員に対するコンサルテーションについて、コンサルテーションを受けた側(コンサルティ)の体験を踏まえて、より良質なコンサルテーションが成り立つ条件を検討している。この研究によれば、コンサルテーションは、ほとんどの教員にとって必要であることが確認されている。教員にアンケートを取った結果から、必要なコンサルテーションのあり方とは、①専門的・客観的立場からのアセスメント(「客観的にみてくれるもの(観点が違う、見方が違う人たちの意見)」「担任として出来る範囲を明確にしてもらえれば、安心して取り組める」など)や、②支持・サポート(「あなたがやっているのは適切なんだよというアドバイス(かなりラクになる)」「肯定される中で『ここは』って言われる方がためになる。認められながら伸ばしてくれるようなもの」など)であることが示されている。

一方、コンサルタント側からの研究としては、高見ら(2006)の研究がある。高見ら

(2006)は、教師のメンタルヘルス向上の視点から、コンサルテーションによる支援方法の開発を試みている。この研究では、海外の学校心理学関連の研究を概観し、コンサルタンの資質やスキルを明らかにしている。たとえば、具体的な人間関係作りのスキル(「コンサルティの気持ちを楽にする」「コンサルティの変化の助けとなる環境を作る」など)、反射や言いかえなどのカウンセリング技法と同様の「聴く」というスキルに加えて、コンサルタンがコンサルティに対して評価的であったり、コンサルティの自尊心を傷つけたり批判的であったりしてはならないことが重要であるとされている。

さらに、中田(2004)は、教師のコンサルテーションに対するニーズの把握を行い、コンサルテーションでコンサルティが行うべき働きかけとねらいを明らかにしている。それを踏まえて実践を行った事例を検討し、教師のニーズに沿ったコンサルテーションのあり方について、生徒自身の問題だけにこだわることなく、担任、学校、家庭への支援を行っていくことの重要性を指摘している。

③実際に行ったコンサルテーションの評価に関する研究

ところで、心理学を背景とするコンサルテーションには、伝統的な精神衛生コンサルテーション(mental health consultation)、行動論的アプローチ(behavioral approach)、アドラー派コンサルテーション(Adlerian consultation)の3つがある(Brown et al,1998)。このうち、行動論的アプローチによる実践および研究は、「実証的根拠に支持された介入法」を重視する立場にある。

行動的アプローチ(行動療法、応用行動分析など)の立場から、コンサルティの問題解決を進めるコンサルテーション・モデルがある。これを、行動コンサルテーションと呼ぶ(加藤・大石、2004)。

行動コンサルテーションには、次の4つの段階がある。すなわち、①問題の同定、②問題の分析、③指導介入の実施、④指導介入の評価である(加藤・大石、2004)。この行動コンサルテーションの考え方をういて、実践および研究を行っているものがいくつかある。

小林(2005)は、データに基づく行動コンサルテーションを実施し、コンサルタン自らの援助について振り返っている。この研究では、S Cによるコンサルテーションが教師や児童生徒の行動にどのような影響を与えるのかを、定量的なデータに基づいて検討している。

一方、大石・高橋(2006)は、障害福祉施設で行った行動コンサルテーションについて検討を行い、コンサルテーションの初期段階で取り上げるべき問題、取り組みを見直す機会の保障という点から考察を行っている。ここでは、F A I という機能査定票を用いて問題の実態把握を行い、コンサルテーションの前後で事前調査、事後調査を行って、対象者(クライアント)の行動変化について検討している。さらに、施設の職員に対して

「相互理解と協力度」に関する点検・評価を質問紙法で行い、やはり事前・事後で調査を行っている。この研究の結果から、「行動や睡眠時間の変化を捉えたことに代表されるように、職員共通の課題やニーズに焦点を合わせ、各職員の知識・技術・視座・経験・実績が生かされる機会を保障したことは、多くの職員の主体的な参加を促すことに寄与した」ことと、「相互理解と協力度」の点検・評価結果では、職員間の協働が肯定的に評価されていたことが示されている。

また、アドラー心理学の家族カウンセリングの方法を、コンサルテーション技法に改変したものとして、柴山(2005)の「オープン・フォーラム・コンサルテーション」がある。

④ EBCの観点からの実証的研究

近年、臨床心理学の領域でも、EBA (Evidence-Based Approach) もしくは EBC (Evidence-Based Counseling) といった、実証的なアプローチが強調されるようになってきている(たとえば、内山・坂野、2004)。

嶋田(2006)が指摘するように、コンサルテーションに関する実践研究や事例報告の多くは、教師や心理士の役割や動きを経験的に記述したものが多く、コンサルテーションそのものが児童・生徒にどのような効果をもたらしたかについて検討を行っている研究は、③で概観した行動コンサルテーションの立場に立つ研究でこそみられるものの、一般的ではない。そこで、嶋田(2006)は、認知行動的アプローチで行ったコンサルテーションの事例について、対象児の行動の変化を見ることにより、コンサルテーションの効果を検討し、認知行動的コンサルテーションの有効性について考察している。

さて、①～④でコンサルテーションに関する最近の研究について概観してきたが、これらの研究は、それぞれよって立つ立場にもとづいて、コンサルテーションの過程や技法が決まっている面が強い。中にはコンサルテーションの姿勢や技法(スキル)、またその効果について検討を行っているものもあるが、このように様々な文献を概観していると、どの理論や立場であっても、共通してみられる姿勢やスキルがあることがうかがわれる。しかし、そのような共通点を整理し、体系化してまとめたものは、本邦においてはほとんどないと言えることができる。

4. コンサルテーションに必要な姿勢

そこで、今後の体系化に向けて、先行研究を整理しながら、コンサルテーションにおけるコンサルタントに必要とされる姿勢や技法についてまとめてみたい。

問題解決型コンサルテーションのプロセスには以下の5つがあるとされている(石隈、1999)。

- ステップ1:パートナーとしての協力関係作り
- ステップ2:問題状況の具体的な定義と目標の仮の設定
- ステップ3:問題状況の生態学的アセスメント
- ステップ4:目標の設定および問題解決の方針と方略の選択
- ステップ5:問題解決方略の実践、評価、フォローアップ

一方、鶴飼・鶴飼(1997)は、①依頼、②準備、③出会い、④関係作り、⑤問題の明確化、⑥イメージ合わせ(査定)、⑦具体的手立ての検討、⑧障害に対する対処策の検討、⑨終結としている。

コンサルタントには、これらのプロセスを実行するための能力やスキルが必要とされるのである。そのため、カウンセリングで必要とされる技法とは異なる技法が必要とされることも多いと予想される。

コンサルタントに求められる能力について、石隈(1999)は、次の3つを挙げている。①人間関係に基づいて問題解決プロセスを促進する能力、②子どもの問題状況への援助についての知識とスキル、③子どもを援助するチーム作りの能力である。また高見ら(2006)も、海外の文献を検討した結果から、コンサルテーションに必要なスキルについて、次の4つがあることを指摘している。すなわち、①「関係作りを促進するためのスキル」、②「問題の定義と解決のスキル」、③「個人およびグループプロセススキル」、④「コンサルテーションの実践における倫理的な熟慮」である。

ここで、Knoff, et al.(1991)の研究は興味深い。Knoff, et al.(1991)は、1959年から1988年に発表された文献とインタビューから、コンサルテーションに必要とされる特性やスキルを抽出している。彼らは、これらをもとにリストを作成し、重複や、あいまいな用語を除いた75項目について、学校心理学やコンサルテーションの専門家と、学校心理学の実践家に、7件法で回答を求めている。ここで得られたデータについて探索的因子分析を行った結果、専門家、実践家それぞれに、5つの因子を抽出している。

専門家と実践家に共通に見られたのは、因子1「コンサルテーション・プロセス・スキル」(Consultation Process Skills:「フィードバックを促す」「明確に目標を定める」「契約を明確にする」など)、因子2「専門家スキル」(Expert Skills:「鋭く観察する」「信頼できる」「知識が豊富である」など)、因子3「個人特性」(Personal Characteristics:「多彩な」「ユーモアのある」「リスクを負う」など)、因子4「対人スキル」(Interpersonal Skills:「愛情を示す」「愉快的」「暖かい」など)である。因子5については、専門家は「プロとしての敬意」(Professional Respect:「コンサルティに対して敬意を示す」「アクティブな聞き手である」など)という因子が抽出されたが、実践家では、「コンサルタントの指示」

(Consultant Directiveness:「多彩な」「権威主義的」など)という因子が抽出された。

この研究結果から、コンサルタントに必要とされる姿勢やスキルについて、非常に具体的かつミクロなレベルで理解することができる。

前述したように、アイビイ(1985)は、技法の抽出・整理を行った上で、マイクロカウンセリング(Microcounseling)を考案した。コンサルテーション技法においても同様の作業は必要であるが、前述したように、本邦ではそうした作業はまだ行われていない。その点で、Knoff, et al.(1991)の研究は興味深く、アイビイらの研究とKnoff, et al.(1991)の研究をモデルとしながら、今後の研究を展開していくべきであろう。

さて、ここまでは、「スキル」について概観してきたが、「姿勢」についても触れたい。コンサルタントに求められる姿勢として、山本(1986)は以下の3点を指摘している。「コンサルテーション関係は課題中心で成り立つ」、「コンサルティの性格、個人的問題、個人生活にかかわることはしない」、「相手の独立した社会性と専門性を強化し、依存的な関係にさせないことを目的としている」。これも、多くのカウンセリングの理論で言われている姿勢とは大きく異なる点である。

さらに、組織に入っただけに心得ておくべき姿勢もある。これは得てして、1対1のカウンセリングに慣れたカウンセラーが苦手とすることでもある。山本(1986)は、コンサルテーションはコンサルティのいる職場で行う、つまり相手の土俵に出向くことが、相手の主体性を暗黙のうちに強め、相手が主役であることになるとしている。すなわち、コンサルタントには、相手の文化や環境に溶け込んでいく柔軟な姿勢が求められると考えられる。黒沢(2002)も、保護者面接をする際に、相手の文化に溶け込むための技法として、たとえば、保護者の言葉遣いに合わせ、コンサルタントも「わたくし」と言葉遣いを変えるなど、同様の提案をしている。

「グループと一緒に働くことがあるため組織とともに動くスキルが必要」(Knoff, 2002)という指摘もあるように、組織の中で動くことができる視点やスキルは、有用なコンサルテーションを行う上で、非常に重要な点である。

では、組織に入っていくために、コンサルタントが気をつけておくべきことは何であろうか。Caplan(1964)や山本(1978)によれば、「コンサルタントは、コンサルティ側が自分をどう見ているかに気づいていること」という。さらに、山本(1978)は「コンサルティ側の組織の内部にいる精神衛生問題を直接担当するキーパーソンとの親密なラポールが、最も大切である」と強調している。つまり、教員一人一人のコンサルテーションを行う前に、まず、その組織(学校)の成員のうち、窓口となる人(キーパーソン)と信頼関係を形成することが必要なのである。このキーパーソンについては、小・中学校であれば教育相談主任や生徒指導主任、あるいは教頭などになろうし、教育相談所などの

教育委員会管轄の相談機関である場合には、市町村の指導主事など、市内の学校を廻る巡回相談の場合には、市町村の教育委員会の担当指導主事などが、キーパーソンになりやすいであろう。小学校において、教育相談主任が窓口となり、S Cと協働する方法については、青山(2005)でも紹介されている。

ただここで、注意すべき点がある。「相手の文化に溶け込む」ことを強調してきたが、相手の文化に溶け込むことと巻き込まれることとは、全く別のものである。相手の文化に巻き込まれないためには、相手の専門性を尊重はしつつも、自分の専門性にも自信を持つことが重要である。相手も自分も大切にするというスタンスである。たとえば、若いコンサルタントが学校長を相手にする場合、コンサルタントが相手を尊重しすぎて、助言や有益な情報すらも言えなくなってしまう例も少なからずある。「自分はこう考えるが、この児童の問題解決のためには、ぜひ校長先生のお力がいただきたい、学校の協力がぜひ欲しいのだ」というスタンスで、毅然として臨む姿勢を示せるとよいだろう。

このあたりが、「ある程度熟練したカウンセラーでないと、コンサルテーションは難しい」といわれる所以にもなるのであろう。

5. 筆者の経験から(覚え書き)

最後に、筆者がこれまで行ってきたコンサルテーションについて振り返ってみたい。

<関わり方について>

- 相手の話をよく聴く。特に「何を困っているか」「何を迷っているか」を聴く。話の裏にあるコンサルティ自身の否定的な感情に気づく。ただし、コンサルティ自身のパーソナリティなど個人的な問題については、たとえ気づいたとしても、注目しない。あくまでも、コンサルティの良い面に目を向ける。
- 質問をする。対象児童の顔や性格、体型などまで、ありありと想像することができるように、対象児童の特徴をよく尋ねる。
- 問題の発生と経過を把握する。
 - 「いつから気づいたか」
 - 「その頃、対象児童に何があったか」
 - 「どのように気づいたか」
 - 「そのとき、どのようにしたか。どのような声かけをしたか」
 - 「そうしたら、対象児童の反応はどうであったか」

「それについてコンサルティはどのように感じたか」

「それから今までどのようにしてきたか」

- ・コンサルティの工夫してきたことを詳しく尋ねる。やってみて反応のあったことを確認する。

<介入>

- ・コンサルティ自身の抱く否定的な感情の緩和
- ・具体的にどうしたらよいかの助言をする。
組織を頭に入れて「何からできそうか」「何ならできそうか」を考える。
- ・そうすることで予想される、現時点での見通しを伝える。
「こういうことが見られたら、またいらしてください」「こういう風になっていったら、大丈夫なので、そのままぜひ続けてみてください」「こういう変化が見られたら、こちらの行うべきことが変わるので、またいらしてください」と声をかける。

<コンサルテーションの要点>

- ・事例理解にもとづいて、具体的な指針を提供する。その際、「教師の専門性を尊重すること」「心理学の専門用語は用いない」ことを心がけている。後者については、鶴飼(1997)も同様のことを指摘している。
- ・コンサルティをねぎらうようにしている。「よくやっている」、「よくご相談にいらっしゃいました」などの声を必ずかける。
- ・自信を回復できるようにコンサルティを支える。不安な気持ちはそのまま認め、傾聴する。コンサルティは、自分のやっていることは果たしていいことなのだろうか？という不安を抱えていることも多い。そのため、よい働きかけについては「よいことをしているのでぜひ続けてください」と積極的に支持する。「こういうところがまずいので、こう直してほしい」というのではなく、コンサルティの持つ資源、力を引き出し、生かす働きかけを心がける。

このような働きかけについては、ブリーフセラピーにおける「すべてのものがリソース(Resource)となりうる」とする考え方が、参考になる。「(心理療法の中で)患者に新しいものを与える必要はありません。また逆に、患者のどこか悪い部分を取り除いてあげる必要もありません。私が患者にお願いしていることは、あなたが持っているにも

かかわらず、そのことに気づいていない技術を使ってみましょう、ということだけなのです」(Carter, 1982)。

- ・必ず先や希望が見えるような提案をするようにしている。勇気づけることが大切である。
- ・子どもを“問題児”として見ない。保護者の場合も同様である。「母親は困っていないようだ」と考えるのではなく、「相談にやってくるということは、“何か相談したいことがある”“何か困っているんだ”」という意味付けに変える。リフレーミングにも共通するであろう。

この点に関連して、ブリーフセラピーにおける、「“問題”は作られる」「しばしば専門家が“問題”を作る」(森, 1998)という考え方が参考になる。「事実がどうであれ、『不登校児』と呼ばれたら(あるいはその子がそう思ったら)その子は『不登校児』なのである」(森, 1998)。

- ・コンサルティの価値観を変えようとしな。Caplan(1970)による「主題妨害低減法」(theme interference reduction method)は、同様の指摘と捉えることができる。「コンサルタントはコンサルティの主題妨害になっている先入観や価値観には焦点を当てず、コンサルティのかかえる子どもの行動や状態の具体的事実注目し、検討することが大切になる」(Caplan, 1970)。
- ・相手の状況(学校の状況)、相手の文化を理解することに努める。「組織の中の一員」としての相手を見る。ここは、個人療法のカウンセリングとの大きな違いである。
いわゆる「カウンセリング技法」や発想を、そのままコンサルテーションにも適用すると失敗する。山本(1978)の以下の指摘は重要である。「たとえば、教師が教室でクライアントをどうしたらよいか迷っているときに、『我々専門家の方へ連れてきてください。我々が治療して差し上げましょう』というのは、教師が自分の職場である教室でまたは、学校で、問題になる子をどのようにしたらよいかという取り組みの機会を放棄させ、教師がその問題にとりくむことで新しい体験をつみ、学習し、訓練する機会をうばっていたことになる」(山本, 1978)。

6. 結論 今後の課題と展望

コンサルテーションでは、様々な流派の技法・考え方が使われている。筆者は特定の流派や理論にこだわって実践を行ってきたわけではないが、このように振り返り、整理

してみると、様々な流派の臨床家たちがそれぞれ行ってきたことを自分も行っていることに気づかされる。こうした検討をもとに、今後、コンサルテーションで必要な技法を見定めていくことが必要である。

田淵(2002)は、教師に対する臨床的なコンサルテーションの必要性とそのあり方として、以下の5点を指摘している。第1に、教師が個別に抱える指導上の問題や課題にこたえるようなコンサルテーションの充実、第2に、学校の独自性を踏まえつつ医療・相談機関との連携を促す必要性を満たすこと、第3に、障害に対する基本的な知識と障害の特性に応じた対応の適用、第4に、学校内の相談・対処のネットワーク(援助チームの形成など)づくり、第5に、教師のメンタルヘルスの配慮に対応できるシステムである。そして、コンサルテーションの質を充実させるためには、「心理臨床の観点からのみならず、教育実践論的な知見をもった支援者が必要である」と主張している。

また、「学校と家族を含む、より大きなシステムを考慮した介入が必要」(宮田、1998)という指摘もある。吉川(1999,2000)によって提唱されているシステム論から見た学校臨床のあり方、視点、技法も重要であろう。

本稿での検討から、コンサルテーションには、カウンセリング技法とは、かなり異なる視点と技法、技量が必要であることが示唆された。今後は、マイクロカウンセリングや、統合的心理療法(平木、2007)などの方法論を参考に、流派が異なっても共通する技法や姿勢の抽出を行っていききたい。そして、これをもとに、コンサルテーション技法の訓練プログラムの構築を行っていききたい。さらに、コンサルテーションについての理解を深めるには、コンサルティが受けたことに対する評価研究だけでなく、コンサルタントが何をしているのかをよく吟味することで、コンサルテーションに関する効果研究に繋げていく必要がある。本稿では海外の文献のレビューが十分に行えなかったので、今後は海外の動向にも目を向けながら、コンサルテーションについての研究をさらに進めていきたい。

註

- 1) ブレークとムートンの原著では「クライアント」とされているが、この場合のクライアントはコンサルティのことを指す。本論文では先に挙げた定義に従い「コンサルティ」と統一する。そのため、以下の記述は全て「コンサルティ」に書き換えてある。

引用文献

- 青山(仲田)洋子 2005 スクールカウンセラーと教働した教育相談活動 有村久春(編)
学校の研修ガイドブック No.2「生徒指導・教育相談」研修 教育開発研究所, 104-107.
- 鮑田典子・高柳智恵 2004 小学校教育の援助機能向上を目指したコンサルテーションに関する実践研究—臨床心理学を学んだ教師がおこなう学校心理学的援助の試み— 茨城大学教育実践研究, 23, 27-40.
- ロバートR・ブレイク、ジェーンS・ムートン(田中敏夫監訳) 1978 コンサルテーションの科学 産能率大学出版部 (Robert R.Blake and Jane S.Mouton 1976 Consultation. Scientific Methods, Inc.)
- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A.C. 1995 Psychological consultation : introduction to theory and practice. Boston : Allyn and Bacon.
- Caplan, G. 1963 Types of mental health consultation. American Journal of Orthopsychiatry, 33, 470-481.
- Caplan, G. 1970 The theory and practice of mental health consultation. New York :Basic Books.
- Carter, P. 1982 Rapport and integrity for Ericksobian practitioners. In Zeig, J.K.(ed.) Ericksonian Approach to Hypnosis and Psychotherapy, 48-57.
- 平木典子 2007 心理療法の統合の立場から John McLeod教授の訳書の出版記念シンポジウム「心理療法・物語・文化」
- アレン・E・アイビー 1985 マイクロカウンセリング 川島書店
- 福原真知子、アレン・E・アイビー、メアリ・B・アイビー 2004 マイクロカウンセリングの理論と実際 風間書房
- 家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究—A中学校の実践をととして— 教育心理学研究, 51, 230-238.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 加藤哲文・大石幸三(編) 2004 特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法— 学苑社
- Knoff, H.M. 2002 Best practices in facilitating school reform, organizational change and strategic planning. In A.Thomas abd J.Grimes(Eds.), Best practices in scool psychology, (4thed.), Bthesda, MD:National Association of School Psychologists.
- Knoff, H.M., McKenna, A.F., Riser, K. 1991 Toward a consultation effectiveness scale:Investigating the characteristics of effective consultants. School Psychology

- review, 20, 1, 81-96.
- 小島勇 1998 ある教師へのコンサルテーションの取り組み-崩壊したクラスが再生するまで-
カウンセリング研究, 31, 165-178.
- 小林朋子・林由利子 2005 広汎性発達障害のある児童を受け持つ教師へのコンサルテーシ
ョン 障害理解研究, 7, 7-17.
- 小林朋子 2005 スクールカウンセラーによる行動コンサルテーションが教師の援助行動およ
び児童の行動に与える影響について-周囲とのコミュニケーションが少ない不登校の
ケースから- 教育心理学研究, 53, 263-272.
- 黒沢幸子 2002 指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック 金子書房
- 宮田敬一(編) 1998 学校におけるブリーフセラピー 金剛出版
- 本山智子・羽間京子 2004 現職教員が受けるコンサルテーションについての一考察-コンサル
テーションを受けた側からの体験から- 千葉大学教育実践研究, 11, 239-149.
- 文部科学省 2003 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)
- 文部科学省 2004 小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意/欠陥多動性障害)、高機
能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)
- 文部科学省 2005 教職員配置等の在り方に関する調査協力者会議(第3回)配布資料[参考資料
1 2]
- http://mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05070501/s012.htm
- 中田栄 2004 子どもの自己効力の育成をめざしたコンサルテーションによる支援-教師の自己
決定を尊重した効果的なコンサルテーションのための連携- 人間文化:愛知学院大学人間
文化研究所紀要, 19, 223-248.
- 小淵隆司 2004 特別支援を要する子どもの地域教育機関へのコンサルテーションの役割と有
効性について-子どもの発達・適応支援機関による発達臨床的コンサルテーションの活動か
ら- 千葉大学教育実践研究, 11, 15-25.
- 岡堂哲雄(編) 1998 スクールカウンセリング-学校心理臨床の実際- 新曜社
- 大石幸二・高橋淳子 2006 障害福祉施設の対人援助サービスにおけるチーム・アプローチの専
門性向上に関する研究-行動コンサルテーションの適用- 明星大学研究紀要(人文学部),
42, 151-166.
- 柴山謙二 2005 アドラー心理学による教師教育(IV)-オープン・フォーラム・コンサルテ
ーションについて- 熊本大学教育学部紀要 人文科学, 54, 191-202.
- 嶋田洋徳 2006 学校場面における認知行動的コンサルテーション 日本行動療法学会第32
回大会発表論文集, 300-301.

- 杉原一昭(代表) 2000 平成10年度筑波大学学校教育部プロジェクト研究1活動報告書研究
課題「児童・生徒の心身の健康とそのサポートシステムの在り方の研究」 筑波大学学校教育部
- 高見令英・小林朋子・熱海敏行・庄司一子 2006 地域におけるメンタルヘルス向上に関する研
究-コンサルテーションにおけるコンサルタントに求められる姿勢およびスキルとは- 武
道・スポーツ科学研究所年報, 11, 251-259.
- 田淵久美子 2002 教師の教育実践に対するコンサルテーションの課題-生活指導を中心に-
活水論文集, 45, 81-92.
- 田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成
と展開-援助者としての保護者に焦点をあてて- 教育心理学研究, 51, 328-338.
- 鵜飼美昭・鵜飼啓子 1997 学校と臨床心理士-子育ての教育をささえる- ミネルヴァ書房
- 内山喜久雄・坂野雄二(編) 2004 エビデンス・ベスト・カウンセリング 「現代のエスプリ」
別冊 至文堂
- 山本和郎 1978 コンサルテーションの理論と実際 精神衛生研究, 25, 1-19.
- 山本和郎 1986 コミュニティ心理学-地域臨床の理論と実践- 東京大学出版会
- 山本和郎 2000 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房
- 吉川悟(編) 1999 システム論からみた学校臨床 金剛出版
- 吉川悟 2000 学校精神保健のサポートとしてのシステムズ・コンサルテーション-教育現場の
要求するコンサルテーションに向けて- 家族療法研究, 17, 3, 40-49.