

## 論 説

# 大野理論を踏まえた 学校教育相談学の提案と課題整理

藤 原 忠 雄

## 〈目次〉

- I 緒言
- II 大野の学校教育相談における功績
  - 1 学校教育相談の理論化
  - 2 学校教育相談実践の国際化
  - 3 学校教育相談に関する社会への情報発信
- III 学校教育相談の概念規定
  - 1 学校教育相談の最終的概念規定
  - 2 最終的概念規定の大野解説
  - 3 学校教育相談活動の全体的枠組み
  - 4 教育相談コーディネーター
- IV 学校教育相談学の提案及び構築のための課題整理
  - 1 学校教育相談学の概念規定
  - 2 学校教育相談学のイメージ及び発展・進化の必要性
  - 3 「学」構築のモデルとしての学校心理学との関連
  - 4 「学」構築のための課題
- V 結言

## I 緒 言

日本における学校教育相談の展開史は、第1期「黎明期」(戦前から1950年代初頭)、第2期「揺籃期」(1950年代初頭から1964年)、第3期「模索期」(1965年から1994年)、第4期「確立・発展期」(1995年から現在)の4つの時期に分けられる。その各時期の学校教育相談に関連するトピックスとともに、特に学校教育相談と関連の深い学校心理学(後述:IV-3)との対比を軸に学校教育相談の展開史が整理されている(小林・藤原, 2014)。

展開史における第3期では、「生徒指導の手びき」(文部省, 1965)の中で初めて「教育相談」が取り上げられ、教育委員会、学校、教職員が学校教育相談に注目する契機となり、全国で学校教育相談の実践が模索された。第4期では、スクールカウンセラー活用調査研究委託事業が1995年から始まり、学校教育相談の展開の在り方に関する検討が必要となり、様々な議論が展開されながら確立・発展を目指す動きが出てきた。こうした時期に学校教育相談の理論化・具体化・実

践化・定着化を目指して活動した研究的実践者である大野精一先生（以下、大野と略記）が登場し、学校教育界に大きな影響を与えた。

大野が2021年10月に逝去したことに伴い、2022年度開催の日本学校教育相談学会、日本学校心理学会、日本学校心理士会等の学術大会・研修会で、その素晴らしい功績・貢献を称える追悼シンポジウムや表彰式が催された。大野の学校教育界における学術的功績や社会的貢献は多岐にわたり、学校教育相談に関する功績だけではなく、日本版学校心理学の発信に係る共同研究、生徒指導やキャリア教育への発展的影響等の隣接領域・分野での功績、また学校心理士の資格制度設計及び発展牽引、公認心理師の資格誕生への参画等の心理関連資格に関する貢献、さらに東日本大震災や熊本地震等への被災地支援の積極的関与による社会的貢献、加えて日本学校教育相談理論化研究会等での後進育成等々、大野の功績・貢献は枚挙にいとまがない。

しかし、大野の学校教育相談に関する功績が現在の学校現場で生かされ定着化しているかという大変厳しい状況と言わざるを得ない。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（答申）」の中でチーム支援の重要性を説き、教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）は「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～（報告）」の中で教育相談コーディネーターの必要性を説いた。これを受けて各教育委員会や各学校ではその対応に現在取り組んでいるところである。しかし、こうしたことに関して大野は既に先見性をもって、学校教育相談の担当者の主要な役割はコーディネーションであること（大野、1986）、学校教育相談の方法として校内外での連携をコーディネーションと位置づけていること（大野、1996、pp.114-135）、学校教育相談をチームによる実践的な指導・援助活動（大野、1997b；1998）とし、教育相談コーディネーター教師を中核とするチームによる組織的系統的な指導・援助活動（大野、2013）としていた。このように大野が適切に道標を示していたにも関わらず、学校教育相談の活動が停滞した状況となっているのである。その原因の一つとして、大野は日本の学校教育相談を牽引する立場に就くことなく、学校心理学や教育心理学等の他の隣接領域からの強い要請に応じて、それらの牽引者として活躍してきたという経緯がある。

ところで、小泉（1973）は日本の学校教育相談実践をリードしてきたパイオニアである。その小泉（1986）が今後の課題として「学校教育相談の理論化と方法論の確立は、現場の教師自身の手によってなしとげられねばならない」と理論化及びその担い手の立場の重要性を説いていた。大野（2019、pp.3-6）は、1985・1986年度の2年間に月1回実施された小泉との1対1のゼミを振り返っている。そのゼミを通して小泉の期待に応えることを意図し、最後まで現場教師にこだわり続けて、学校教育相談の理論化と具体化（大野、1996；1997a）を成し遂げたのである。これは、小泉が示した学校教育相談の発展に不可欠な課題の解決に止まらず、学校教育相談学の礎を構築（築礎）したことに他ならない。

日本学校教育相談学会は、「設立当初から学会である以上、『学としての学術的裏付けが不可欠』という強い課題意識を持っていた」（今井、2010）とし、「これまで学会誌・研究大会・理論化委員会等で深めた成果を『学校教育相談学』としてまとめた」（今井、2006）としている。その具体物が「学校教育相談学ハンドブック」（日本学校教育相談学会、2006）であり、学会としてのこの時点での一定の立ち位置の表明が行われた。一方で、中野（2010）は、「学校教育相談の普

及・充実に資するため、新たな『学校教育相談学』構築の意気込みと努力がなされることを祈念」と述べ、さらなる取り組みの必要性を説いていた。

当該ハンドブックでは、学校教育相談の概念規定の継続的検討の必要性に触れられてはならず、また学校教育相談学の概念規定も示されてはいなかった。そのため、今後のさらなる実践の充実と学術的発展には、学校教育相談の固有性・独自性が全体的かつ体系的に示されているかについて、これから学校教育相談に取り組もうとする教職員が活動を演繹できるかの視点に立って、概念規定の継続的検討が行われる必要がある。また、学校教育相談学の「学」としての意義と価値を高めるために、その基盤となる堅実な理論の援用を基に地道な継続的検討も必要である。そうした取り組みが学校における学校教育相談実践の確かな充実と推進に資すると考える。

以上から、今後の日本における学校教育相談の活動の充実及び学術的発展のためには、大野の学校教育相談学の築礎を踏まえて、学校教育相談学の発展的構築に取り組むことが不可欠であり、そのための提案と取組課題の整理が必要である。

本稿では、まず大野の学校教育相談に関する功績を概観する。次に、大野の代名詞とも言える功績である学校教育相談理論化による学校教育相談の最終的概念規定のポイント整理とともに、学校教育相談活動の全体像とその推進役である教育相談コーディネーターの機能・役割を概観する。そして、それらを基に、学校教育相談の最終的概念規定に基づく学校教育相談学の提案とともに今後の課題を整理する。

なお、本稿の主題にある「大野理論」は、学校教育相談の理論化により学校教育相談の全体像や固有の領域を明確にした手続き（藤原，2002）、学校教育相談の概念規定を提示しその全体像を明確に示した内容（藤原，2005）等、きちんとした整理がなされず不明確に学校教育相談の「理論化」とほぼ同義として使用されてきた。ここでは、大野理論とともにそれに関連する用語に関して次のように整理しておく。学校教育相談の「理論化」とは、現実に取り組みされている学校教育相談実践を意味付け、将来展望に必要な全体的体系的枠組み作り（大野，1997b）である。その理論化により明確にされたものが、学校教育相談の「概念規定」であり、学校教育相談活動の「全体的枠組み」である。これらの理論化の産物（概念規定及び全体的枠組み）とその作業手続きを含めて「大野理論」と規定する。

## II 大野の学校教育相談における功績

本章では、大野の学校教育相談における功績として、学校教育相談の理論化、学校教育相談実践の国際化、学校教育相談に関する社会への情報発信の3点に焦点を当てる。

### 1 学校教育相談の理論化

学校教育相談の理論化に関して、藤原（2022c）は以下のように整理している。

大野は、1980年代後半から学校教育相談の定着化の検討を始め（大野，1990）、その不定着は学校教育相談の実践上の枠組みの不明確さ、実践を支える理論の不確立が大きな要因であることに行き着いた。そして、1990年代に入り定着化に不可欠である理論構築に着手した（大野，1996、

pp.9-33)。この着想を基に取り組みられたのが、大野の学校教育相談の理論化である。

この理論化の作業は、学校教育相談の暫定的概念規定（大野, 1996, p.34; 1997b）及び試論的概念規定（大野, 1998）の発信後も検討を重ねながら、2011年に発生した東日本大震災の被災地支援の経験を踏まえた最終的概念規定（大野, 2013）（後述：Ⅲ）の発信まで継続した。

また、理論化の必然性の背景に、それまでの学校教育相談では専門性の担保が必要である心理療法等に偏った方法論や、具体的活動に結びつかない精神論などが展開され、その実践を日常的な教育活動として一般化することの視点が弱かったことが挙げられる。そのため、この理論化により学校教育相談に全体性・体系性・包括性を担保した枠組みを提供できた意義は大きく、学校教育相談実践を一般化し定着化させるための大きな一歩となった。

さらに、理論化の発信を契機に、全国で学校教育相談の在り方に関する議論が深化・活発化するとともに、関連学会等にも大きな影響を与えた（藤原, 2012; 2018, pp.14-17）。日本学校教育相談学会は、大野が暫定的概念規定を発信した1996年の年次大会において学校教育相談の理論化に取り組みことを決議し、理論化準備委員会（1999年理論化委員会と改称）を設置し、2005年大会まで検討を重ねた。そして、学会の概念規定「教師が児童生徒最優先の姿勢に徹し、児童生徒の健全な成長・発達を目指し、的確に指導・支援すること」（日本学校教育相談学会, 2006）を初めて発信した。相違点は、大野は「学校教育相談（School Counseling Services by Teachers in Japan）」という固有性をもつ語として定義したことである。また、日本生徒指導学会も、学校教育相談と同様に理論不整備が指摘されていた生徒指導の概念規定に着手した。このように、我が国の子ども支援の関連学会に大きな影響を与えた。

## 2 学校教育相談実践の国際化

学校教育相談実践の国際化に関して、藤原（2022c）は以下のように整理している。

上述した大野（1997b）の理論化は、佐伯（1986）の展望論文に関する提言に従い、タテ糸は過去から未来に向けての実践研究の歴史的流れ、ヨコ糸は異なる分野での同じような考え方・理論・モデル・主張、ナナメ糸は各々の時代の各々の考え方に対する批判の流れを設定して行われた。具体的には、タテ糸にそれまでの学校教育相談実践の理論的総括による類型化、ヨコ糸に関連する学問領域（学校カウンセリング、学校心理学、学生相談）及び諸外国のスクールカウンセラーの実情を設定した。その諸外国の現状は、アメリカに関しては文献、スウェーデンとオーストラリアに関しては自らの視察に基づき検討している。こうした諸外国の実践から理論化のヒントを得るという作業を通して、その必要性・継続性を確信した大野は、以下のような学校教育相談実践の進展と国際化を目指した活動を展開した。ここでは代表的な二例を挙げ、そのポイントを簡単に整理しておく。

第一に、大野は日本学校教育相談学会の調査研究委員会委員長として、アメリカスクールカウンセラー協会（American School Counselor Association：以下「ASCA」と略記）の前会長（当時）ジャン・ギャラガー（Jan Gallagher）氏を招聘し、情報交換とともに協働関係構築を実現した。これが、ASCAをモデルにした学校教育相談ナショナル・スタンダードの作成、ASCAの年次総会での共同発表に結びつくことになった（大野・Gallagher, J. 他, 2002）。

第二に、日本学校教育相談理論化研究会の主宰として、2004年に香港特別行政区教育局の生徒

指導部門主席調査官（当時）であるブライアン・リー（Bryan Lee）氏との連携・協働による香港教育視察を実施した。これが、東アジア（儒教文化圏）との交流・連携の道筋をつけることになった。そして、学校心理士認定運営機構（2010）が企画した海外研修の団長として、学校心理学のリアリティとアクチュアリティの追求を目的にした香港・台湾視察に繋がった。このように、国際的視野に立ち子ども支援の在り方を検討し続けた。

### 3 学校教育相談に関する社会への情報発信

大野の生涯における著作は、大野（2019, pp. 159-193）にそれ以降のものを加えて再集計すると、計832件となる。その内訳は、著書38件、論文等505件（教育相談関係396件、生徒指導関係89件、進路指導・キャリア教育関係4件、教科・教師教育関係16件）、辞典項目6件、書評等158件、発表等73件、視聴覚教材等16件、研究プロジェクト（科研費等）6件、報告書20件、参考（その他）10件であった（藤原, 2022a）。

以上は全て学校教育に係るものであり、その中核は学校教育相談に関するものである。特筆すべきものとして、児童生徒への支援に内容が焦点化された月刊誌（月刊生徒指導、月刊学校教育相談、月刊高校教育展望等）における長期間にわたる情報や議論の継続発信がある。具体的には、月刊学校教育相談における「本の紹介」（約18年間：1988年7月-2006年3月）、「学校教育相談時評」（12年間：1994年4月-2006年3月）等に代表される連載を通して、学校教育相談に関する時流に乗った話題提供、学校教育相談の発展に繋がる議論、学校教育相談の具体化・実践化・定着化に貢献する情報の発信であった。

ここでは、「学校教育相談時評」に注目し、大野が社会へ発信した学校教育相談に関する情報や議論の意義について検討する。この作業に取り組んだ藤原（2019）は、大野（2019）の中の「時評再読」において、次のように報告している。

#### (1) はじめに

大野は1990年代初頭から「学校教育相談とは何か」という問いに対して、その検討に必要な様々な視点を社会に投げ掛け続けて来た。そして、これまで散在した単純な教育相談の捉え方とは次元が異なる全体像を明確にした暫定的概念規定を1996年に発信した。この発信を契機に、我が国における学校教育相談の大きな発展に向けた議論が始まったのである。

この「学校教育相談時評」（以下、「時評」と略記）は、その暫定的概念規定発信の2年前である1994年4月から開始され、2006年3月まで12年間も発信し続けられたものである。暫定的概念規定の最終的な練り上げの時期から発信後の教育界における様々な動向を踏まえた検討を加えた時期のものであった。

ここでは、この「時評」を通して発信された内容の全体像を整理するとともに、その構造化を試みる。また、この「時評」の発信は学校教育相談の理論化及びその継続的検討の中核的なものとしても位置付けられるものであり、その意義を整理しておきたい。

#### (2) 「時評」の発信内容の全体像とその構造

大野が「時評」を通して発信した内容は、文字通りその時点での世間のいろいろな出来事について学校教育相談に絡めて評論したものであり、144編にのぼる。ここでは、そのタイトルそのものの分類ではなく、その中に込められた大野の思い（主題）に焦点を当てたカテゴリー化に取

り組むこととした。KJ法により分析した結果、144のタイトル（ではなく主題）の内容の親近性、類似性、相違性から、33個の小カテゴリーが設定された。その小カテゴリーから12個の中カテゴリー、その中カテゴリーから5つの大カテゴリーが設定された。設定された中カテゴリーを配置した5つの大カテゴリー間の関係性を図1に示した。

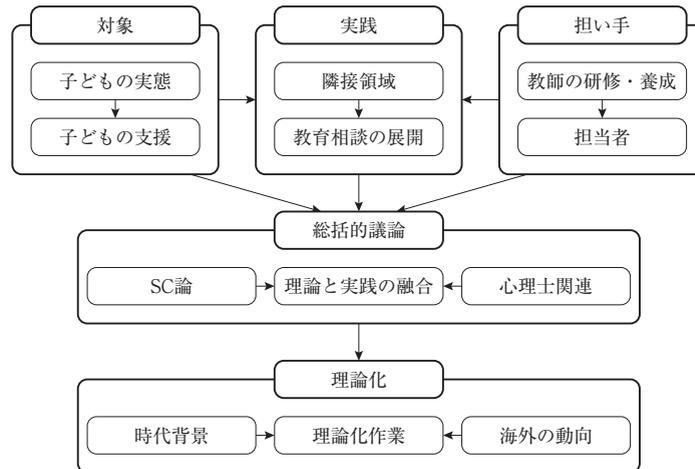


図1 「時評」により発信された内容の全体像（大カテゴリー間の関連）

時評であるため当然順序性・関係性を意識した上での発信ではないが、大野が「時評」を通して発信したものは総体的に次のような内容構成としてまとめることができた。

学校教育相談における主な支援『対象』である「子どもの実態」を踏まえた「子どもへの支援」の在り方、『担い手』となる「教員の研修や養成」に触れながら学校教育相談「担当者」としての在り方、「隣接領域」との関連を踏まえた「学校教育相談の展開」における『実践』の在り方が取り上げられた。そうした在り方を踏まえるとともに、「スクールカウンセラー論」の検討と「心理士関連」の動向や情報の整理を基に、「理論と実践の融合」という視点を大切にしながら、『総括的議論』が呼び掛けられた。そうした総括的議論の下に、「時代背景」と「海外の動向」を踏まえた「理論化作業」を行い、その作業及び結果に対する省察的検討を継続する『理論化』について語られた（文中の「□」は中カテゴリー、「■」は大カテゴリー）。

### (3) 「時評」発信の意義

この「時評」を通して、大野が生涯を通して取り組んだ学校教育相談の理論化（及びその継続的検討）の着想・背景、手続き、進捗状況、課題整理などを垣間見ることができる。この発信の意義を3点整理しておきたい。

#### ① 学校教育相談の捉え方の枠組みを議論する視点の提供、及びその論点整理

大野の理論化の着想は、学校教育相談の不定着に端を発していた。それは、学校教育相談の実践上の枠組みの不明確さ、すなわち実践を支える理論の不確立が大きな要因であった。その背景に、専門性の担保が必要である心理療法等に偏った方法論や、具体的活動に結びつかない精神論などが展開され、学校教育相談の実践を日常的な教育活動として一般化することの視点が弱かったことが挙げられる。

こうした状況の中で、学校教育相談の捉え方に枠組み（全体性・体系性・包括性を担保）を設定

するための情報発信（この「時評」）の意義は大きく、学校教育相談の実践を一般化し定着化させるために必要な学校教育相談の包括的な捉え方の視点を発信したものであった。

## ② 学校教育相談の理論化に対する省察的検討の視点の提供、及びその論点整理

大野は暫定的概念規定を発信した際に、今後の課題として学校教育相談担当者の在り方の明確化、学校教育相談活動のシステムの構築、学校教育相談の再体制化の3点を指摘した。その後も学校教育相談活動を推進するコーディネーターの必要性などについて指摘した。これらの指摘は、その後の教育界における大きな流れとなるスクールカウンセラー制度の導入、特別支援教育の導入・展開、進路指導からキャリア教育への転換、生徒指導提要の発刊等に直接的に関連するものであった。

こうした現状における課題を捉える視点、及び課題解決に向けた省察的検討（継続的な理論化作業）が、後の2013年の最新版（最終的）概念規定に繋がっている。これは東日本大震災の被災地支援の経験を下に、これまでの暫定的概念規定に欠けていた視点を加筆したものである。この中で、教育相談コーディネーターの名称とともにその中核的役割についても明記されている。

このように、大野は教育界での流れを予見するとともに、学校教育相談の展望（発展の方向性）を示し続けてきた。その意味で、この「時評」の発信は我が国の学校教育相談の発展（展開史）における大きな功績である。

## ③ 学校教育相談界、及びその関連団体への影響

この「時評」の発信を契機に、全国で学校教育相談の在り方に関する議論が深化・活発化した。特に、スクールカウンセラー活用調査研究委託事業の開始時期とも重なったこともあり、その事業の評価の視点を提供した意味においてもインパクトが大きかった。

学会等に対して、次のような影響を与えた。大野の発信（この「時評」や学校教育相談の暫定的概念規定）に触発された日本学校教育相談学会は、2006年に『学校教育相談学ハンドブック』の中で、初めて学会としての学校教育相談の概念規定を発信した。また、学校教育相談と同様に理論の不整備が指摘されていた生徒指導に関しても、日本生徒指導学会がその概念規定に着手する契機となった。

# Ⅲ 学校教育相談の概念規定

本章では、大野の功績の中で最も評価が高く、代名詞にもなっている学校教育相談の理論化に注目し、その産物である最終的概念規定及びそれに関する大野解説、学校教育相談活動の全体的枠組み及びその中心的推進者となる教育相談コーディネーターについて焦点を当てる。

## 1 学校教育相談の最終的概念規定

大野（2013）が東日本大震災の被災地支援の経験を踏まえて到達した最終的な概念規定を次に示す。

学校教育相談とは、児童生徒の学習面（広く学業面を含む）、進路面（針路面を含む）、生活面（心理社会面および健康面）の課題や問題、論題に対して、情緒的のみならず情動的・評価的・道具的

にもサポートをするため、実践家に共通の『軽快なフットワーク、綿密なネットワーク、そして少々へのっぴり』を活動のモットーに、『反省的(省察的)実践家としての教師』というアイデンティティの下で、1) 参加的な観察を中核とする統合的なアセスメントにより子どもたちを理解してみまもり(見守る)、2) すべての子どもが持っている創造力(クリエイティビティ)と自己回復力(レジリエンス)とにいていねいにかかわり(「関わる」とは、狭義のカウンセリングのみではなく、構成的グループ・エンカウンターやソーシャル・スキル・トレーニング等の心理教育を含め、さらに、そうした直接的なかかわりをチームとして支える作戦会議等をいう)、3) 早急な対応が必要な一部の子どもとしのぎ(「凌ぐ」とは、危機介入や論理療法等も含む初期対応等をいう)、4) 問題等が顕在化している特定の子どもをつなげ(「繋げる」とは、学校内外の機関等との作戦会議を土台とする連携・協働等をいう)、5) すべての子どもがこれからの人生を豊かに生き抜くために、もっと遅く成長・発達し、社会に向かって巣立っていけるように、学校という時空間をたがやす(「耕す」とは、学校づくりのことをいう)、教育相談コーディネーター教師(特別支援教育コーディネーターを包含する)を中核とするチームによる組織的系統的な指導・援助活動(支援活動)である。

大野(2018)は、この最終的概念規定を「対処領域：\_\_\_部分」,「対処方略：\_\_\_\_\_部分」,「対処水準：\_\_\_\_\_部分」,「対処位置付け：\_\_\_\_\_部分」に区分けしている(下線追記：藤原)。藤原(2018, pp.14-17)は、この区分けをさらに「対象」,「担当」,「領域」,「焦点」,「水準」,「方法」,「目的」に細分化した構造化を継続的に試みている(表1)。

表1 学校教育相談の構造(藤原, 2022b)〈藤原(2018, pp.14-17)を一部改変〉

対象	(whom)	全ての子、一部の子、特定の子、教師、保護者、学校
担当	(who)	全ての教師、支援チーム、教育相談コーディネーター教師が中核
領域	(where)	学習面、進路面、生活(心理社会・健康)面
焦点	(what)	各領域における課題・問題・論題、想像力や自己回復力
水準	(when)	みまもる、かかわる、しのぐ、つなぐ、たがやす (1次的教育援助)(2次的教育援助)(3次的教育援助)
方法	(how)	サポート：情緒的・情動的・評価的・道具的
		アセスメント：参加的な観察を中核とする統合的な子ども理解
		指針：軽快なフットワーク、綿密なネットワーク、少々へのっぴり
		モデル：反省的(省察的)実践家
活動：統合・組織・評価・相談・推進		
目的	(why)	全ての子の遅い成長・発達、社会への巣立ち、人生を豊かに生き抜く

## 2 最終的概念規定の大野解説

大野(2018)は、最終的概念規定に関する若干の解説と称して、次のように論述している。なお、関連する図を一部挿入した(図3、図4、図5)。

### (1) 総説

教育現場でかなりせわしく様々な指導・援助しなければならない教師に対して何とか学校教育相談の対処をシステムティックで遺漏のないようにしようと思っていたときに出会ったのが、

カー・モデル（Carr, R (1983). Peer career counseling: A conceptual and practical guide. Ottawa-Hull, Quebec: Canada Employment and Immigration Commission）である。図2中央のキューブ及び「一つ一つのキューブごとの支援区分（カーはグループを peer と support の二つに分けている）、援助カテゴリーの矢印がカー・モデルで、これに実践上必要であると私が考えた方法的あるいは発達的な要素を加えて作成したのが図2の実践整理箱（大野, 2003a）である。

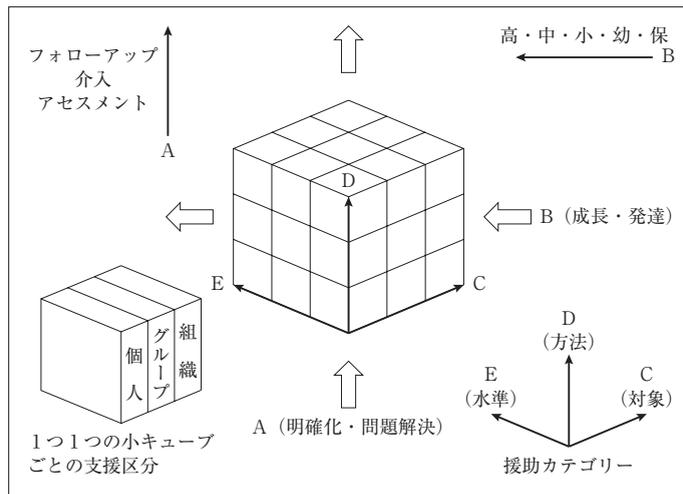


図2 実践整理箱（大野, 2003a）

どのような領域に対処するのか、どのような方略で対処するのか、そしてどのような水準で対処するのか。その際に直接働きかけるのは個人か、グループか、あるいは組織か。カーは、さらに領域 focus を心理社会面 personal/social・学業面 educational・キャリア面 vocational/career, 方略 role をカウンセリング counseling, コンサルテーション consulting, 教育的指導 educating (これをさらに3区分し訓練 training・指導監督 supervising・協働 collaborating), 水準 level を予防 preventive, 発達 developmental, 治療 remedial のそれぞれ3つに区分（境界は確然とはしない）している。

図2中央部のキューブに注目すると、学校教育相談の対処（指導援助）類型は、少なくとも領域3×方略3×水準3×働きかける対象3=81通りの小キューブに区分けできることになる。

旧来の学校教育相談は、個人を対象にして心理社会面にカウンセリングで治療的に対処することが典型的だったと言えるかも知れない。今後の学校教育相談はどうあるべきかをカー・モデルから省察していくことが喫緊の課題であり、学校教育相談の不可欠な（不可避な）活動主体を「教育相談コーディネーター」として位置づけるのもその延長線上にあるものだ。

## (2) 課題や問題, 話題

ここでは、教育現場の切実なニーズや解決の迫られている問題（problem, 現在の危機や困った問題）、そして課題（task, 現在の達成すべき課題）、話題（issue, 将来を見越したシステム上の問題・課題）と区別し、学校教育相談を問題中心的な発想からの縛りに警鐘を鳴らしたつもりである。

(3) 学習面（広く学業面を含む）、進路面（針路面を含む）、生活面（心理社会面及び健康面）へのサポート

ここで論点は旧来の学校教育相談があまりにも心理社会面に偏ったため、本来の学校の社会的機能である学習面（広く学業面を含む）や進路面（針路面を含む）、生活面（心理社会面のみならず健康面も含む。学校生活に直接間接に関わる生活面をトータルに把握することが重要である）への対応が遅れた。認知カウンセリングやキャリア教育、ヘルスカウンセリング（健康相談）等を入れ込まない限り学校教育相談はリアリティに欠けるのである。図3は各支援領域間の関連である。

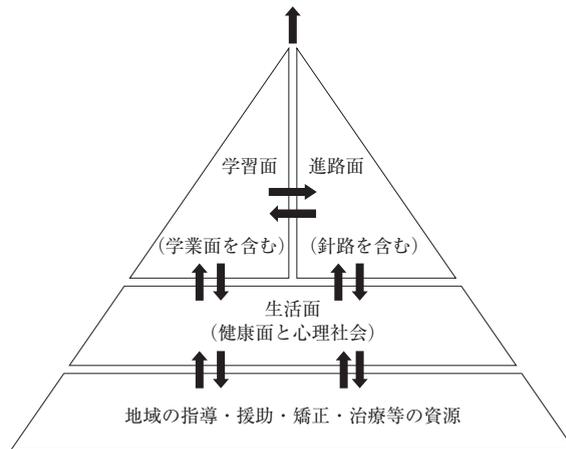


図3 学校における指導・援助の三角形（大野, 1998）

(4) 情緒的サポート、情動的サポート、評価的サポート、道具的サポート

ここでは、子どもや保護者の気持ちを大事にするばかりではなく、適時的適切な情報を提供するとともに目標実現に向かってパートナーシップを組み、様々な困難や障害をどのように乗り越えていくか。学校教育相談の実践性を焦点化した。図4はサポート論の全体像である。

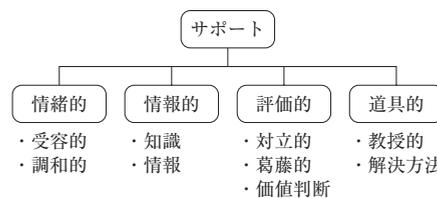


図4 学校におけるサポート論  
（大野（1998）を図式化）

(5) コミュニティ心理学におけるモットー

ここでは、「軽快なフットワーク」を活かした「綿密なネットワーク」こそ重要であって、それぞれの理念や哲学、好悪等の思い（ヘッドワーク）は取りあえず「少々」にしておくという「大人の対応」を求めた。

(6) 反省的（省察的）実践家

ここでは、借り物ではない理論や展望を持つためには実践の中に埋め込まれた問いやそこからの理論化、問題解決、更なる課題の定義等を求めざるを得ず、そのための「専門家」像として

「反省的（省察的）実践家」が最適であるとの問題提起をしたものである。

(7) 見守る（みまもる）、関わる（かかわる）、繋げる（つなげる）、耕す（たがやす）

ここでは教育活動としての学校教育相談を英語や漢語等を使わずに何とかやさしい言葉（大和言葉）で表現できないかと考えてその試案を示したものである。上記の学校教育相談担当者としてのモットーやアイデンティティとともに協働（協同）を可能にする「合い言葉」になればいいとの思いがある。図5は活動の位置付けのイメージである。

(8) 教育相談コーディネーター，チームによる組織的系統的な指導・援助活動（指援助）

一般社団法人学校心理士認定運営機構は文科省からの公的資金を受託し，学校心理士等のチームが岩手県で復興教育支援活動を展開した（文部科学省平成23年度復興教育支援事業「教育相談コーディネーター（復興教育リーダー育成事業）」2012年1月採択 2011年1月-2013年3月）。ここでは今後の学校教育相談のあり方や展望のキーコンセプトを，専任教員による「教育相談コーディネーター」とし，学校教育相談を再定義した上で，そのテキストを作ろうとしている。このことが被災地のみならず全国の学校教育相談実践にとって最重要課題であると位置づけている。

子どもを中核とするトータル・コーディネートされた心理教育的援助サービス（心理面のみならず学習面や進路面，健康面に，さらに教育領域のみならず福祉，労働，医療等を含めた包括的で統合的な支援）という課題を達成するために，私の旧来の定義を改訂し，現時点で学校教育相談を再定義した。

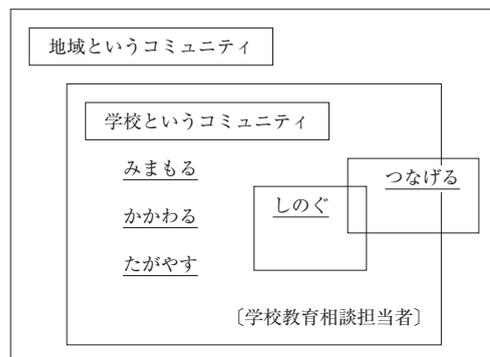


図5 学校教育相談の機能  
〈大野（1998）に「みまもる」を追記〉



図6 学校教育相談活動の全体的枠組み  
〈大野（1996）を図式化〉

### 3 学校教育相談活動の全体的枠組み

#### (1) 全体的枠組み

大野（1996）は，学校教育相談活動を相談活動，推進活動，組織活動，評価活動の4つの活動とそれらを俯瞰し推進する統合活動を併せた5つの活動からなる全体的枠組みを示した（図6）。

#### (2) 各活動

大野（1996）が整理した相談活動・推進活動に関する内容に，藤原（2018，pp.185-190）が組織活動・評価活動・統合活動に関する内容を簡単に追記したものを次に示す。

##### ① 相談活動

- ・ カウンセリング（個別相談や危機介入，アセスメントなど）

- ・コンサルティング（担任，係〔分掌〕，保護者への協力・助言・協働など）
- ・コーディネーティング（校内外の人的物的資源との連携・調整など）
- ・相談室の管理・運営（備品や記録等の保管・管理や相談担当者の決定など）
- ・その他（当面する生徒指導上の課題の調査・研究・提言など）

#### ② 推進活動

- ・相談活動の計画・立案（年間計画，事業・設備費等の予算案の作成など）
- ・校内研修会の企画・運営（企画，渉外，広報，運営，評価など）
- ・相談関係情報の提供（文献や資料の収集・配付，校外研修会の案内など）
- ・相談に係る広報・調査・研究（通信の発行，アンケート調査，研究など）
- ・その他（円滑な担当者交代の準備，地域との交流，次年度への展望など）

#### ③ 組織活動

- ・学校教育相談体制のチェック（機能向上のための改善・工夫など）
- ・他の校務分掌との連携・協力の推進（行事や研修会等の共催など）
- ・学校教育相談担当スタッフの協働体制整備（定例ミーティングなど）

#### ④ 評価活動

- ・教育活動の評価（職員会議での年間計画に基づいた年間活動の総括・報告など）
- ・支援対象からの評価（児童生徒，保護者，教職員対象の評価調査の実施など）
- ・分掌内〈担当者〉評価（成果と課題の整理，課題解決に向けた検討など）

#### ⑤ 統合活動

- ・各活動の機能状況の確認（進捗状況確認，スタッフの負担の平準化など）
- ・要支援児童生徒の情報共有（状況把握，支援計画，管理職への報告など）
- ・学校教育相談体制の整備・充実（管理職への具申など）

以上は，主に暫定的概念規定（大野，1996）に基づくものであり，最終的概念規定（大野，2013）において，学校教育相談活動として追加及び充実させる必要がある活動について，藤原（2018，pp.185-190）は次のように指摘している。

相談活動については，チーム支援が機能・向上するためのコーディネーション活動を充実させる必要がある。しかも，単なるコンサルテーション（支援の作戦会議）のためのコーディネーションではなく，学校教育相談体制の機能性を高める視点を持つことが大切である。推進活動については，児童生徒のレジリエンスの向上に向けた心理教育の充実を図るとともに，それに係る教職員の意識改革を目指した研修を充実させることも必要である。組織活動については，チーム学校に向けた支援体制構築のキーパーソンとなる教育相談コーディネーターの配置が必要である。また，その位置付けと役割・権限の明確化が必要である。評価活動については，学校教育相談活動に対する外部評価（平成12年4月導入の学校評議員制度等）を受け，その指摘に向き合い改善・工夫の検討を行うことが必要である。統合活動については，教育相談コーディネーターを中核とした校内の情報共有とそれに基づく支援方略の検討，管理職を含めた校内外の人的・物的資源との連携・協働の推進が重要である。

#### 4 教育相談コーディネーター

中央教育審議会（2015）は、「組織的な連携・支援体制を維持するためには、学校内に、児童生徒の状況や学校外の関係機関との役割分担、SCやSSWの役割を十分に理解し、初動段階のアセスメントや関係者への情報伝達等を行うコーディネーター役の教職員の存在が必要である」と答申し、教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）は、「不登校、いじめ等の未然防止、早期発見のための活動や事案が発生した際は、学校が組織として対応する必要がある。そのため、学校全体の児童生徒の状況及び支援の状況を一元的に把握し、学校内及び関係機関等との連絡調整、ケース会議の開催等児童生徒の抱える問題の解決に向けて調整役として活動する教職員を教育相談コーディネーターとして配置・指名し、教育相談コーディネーターを中心とした教育相談体制を構築する必要がある」と報告している。しかし、教育相談コーディネーターの機能及び役割が不明確なために、その必要性が十分に理解できず、その配置・指名が十分には進んでいない現状がある。

ここでは、教育相談コーディネーターを「学校教育相談活動の全体的枠組み（大野，1996）に基づいた4つの活動とそれらを俯瞰する統合活動の中心的推進者」と規定し、教育相談コーディネーターに求められる機能及び役割、そして校務分掌上の位置づけについて言及する。

##### ① 教育相談コーディネーターに求められる機能

コンサルテーションとコーディネーションに基づきチーム支援を展開している学校心理学では、コーディネーターは「学校内外の複数の援助資源を組み合わせ、調整していくと同時に、チームで行う援助サービス活動や方針の調整、チーム援助を支えるシステムの調整を行う」と説明している（石隈，1999）。また、学校教育相談に関する体系的・継続的な研修講座を確立し、教育相談コーディネーターの養成を行っている神奈川県立総合教育センター（2022）は、教育相談コーディネーターは、「子どもの困っている状況への気付きから支援までをスムーズにつなげるための中心的な存在」と規定している。

藤原（2018，pp.73-76）は、玉井（2007）の生徒指導上の諸課題と虐待・発達障害の関連性（図7）を踏まえ、学校における様々な生徒指導上の諸課題（非行、不登校、いじめなど）は、家庭における虐待や本人の発達障害とも複雑に関連しており、それぞれの課題を個々に支援すればよいというものではなく、包括的に支援することが不可欠であると述べている。その上で、現在の学校における児童生徒への支援は、生徒指導、「狭義」の学校教育相談（狭い支援領域・支援対象・支援方法等により展開されてきた従来の学校教育相談）、キャリア教育、特別支援教育が各々の土俵上で展開されており、包括的な支援となり得ず、結果的に適切（十分）な支援に繋がらないことが多いとしている。そのため、現在の乱立した支援体制を「広義」の学校教育相談（大野，2013）の土俵に整理統合する必要性を説いている（図8）。加えて、学校教育相談の担当者（教育相談コーディネーター）は、包括的支援コーディネーターであることの必要性を説いている（小林・藤原，2014）。

以上から、教育相談コーディネーターが担う機能は、児童生徒への包括的支援の推進とともに、学校教育相談活動の全体的・体系的な体制の機能的整備の促進であると考えられる。

##### ② 教育相談コーディネーターに求められる役割

上述した教育相談コーディネーターの概念規定に基づく、その役割の全体像は学校教育相談

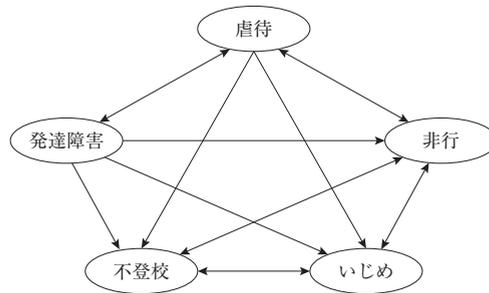


図7 生徒指導上の諸課題と虐待・発達障害の関連性  
 (藤原, 2018, pp. 73-76) (玉井 (2007) を一部改変)

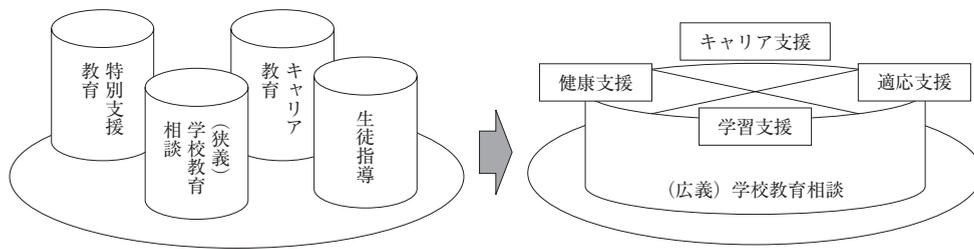


図8 現在の指導體制 ⇒ 包括的支援体制 (藤原 (2018, pp. 73-76) を基に作成)

活動の全体的枠組みの5つの活動から俯瞰できる。しかし、これは役割の十分性を示したものであり、現実的には学校の実情に応じて必要性のある役割を遂行すればよいと考える。

今西 (2018) は、図9 (今西, 2013) のように役割を提起し、日常的には連携・支援の役割を遂行することが中心になるが、それを支えるのが推進の役割としている。これは、日本学校心理学会学術大会で4年連続シンポジウムを企画し (大野・今西他, 2015; 大野・今西他, 2016; 今西・大野他, 2017; 今西・大野他, 2018), 教育相談コーディネーターに焦点を当て継続的検討を重ねて確認されたものである。

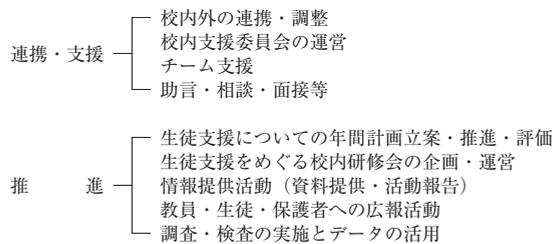


図9 コーディネーターの役割 (今西, 2013)

これは、単なるスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの連携・調整役だけではなく、包括的・全体的・体系的な学校教育相談活動が機能するために必要な役割がコンパクトかつ現実的に整理されている。

③ 教育相談コーディネーターの校務分掌上の位置付け

教育相談等に関する調査研究協力者会議 (2017) は、教育相談コーディネーターを学校全体の

児童生徒の状況及び支援の状況を一元的に把握し、学校内及び関係機関等との連絡調整、ケース会議の開催等児童生徒の抱える問題の解決に向けて調整役として活動する教職員と位置付けている。この位置付けから、学校全体を俯瞰するとともに、個々のケースへの対応の最前線の実働部隊（担任、保護者、教育相談コーディネーター）として機動力を発揮することも求められる。この他にも、上述した包括的・全体的・体系的な学校教育相談活動が機能するために必要な役割も担う立場でもあるため、ある程度の権限（教頭もしくは主幹教諭と同等）が与えられるとともに、全校的な支援に注力できるように授業の軽減（可能であれば免除）の配慮は必須であろう。

#### IV 学校教育相談学の提案及び構築のための課題整理

大野の功績は、学校教育相談の理論化による概念規定と全的枠組みの提示だけに止まらず、学校教育相談学の礎を構築（築礎）したことである。本章では、その学校教育相談学に注目し、その概念規定、イメージ及び発展・進化の必要性、「学」構築のモデルとしての学校心理学との関連、「学」構築のための課題を整理する。

##### 1 学校教育相談学の概念規定

緒言で述べたように、設立当時から日本学校教育相談学会は「学」としての学術的裏付けが学会には不可欠であるとの認識の下、学校教育相談学の構築への課題意識を持っていた。その課題意識は具現化（日本学校教育相談学会、2006）されたが、そこには学校教育相談の定義がコンパクトに示されただけであり、設立当時の認識との温度差を否めない。

そうした中、藤原（2016）は、理論を志向する実践者と実践を志向する研究者との協働による理論と実践の融合の下に、児童生徒への適切な支援に繋がる実効性のある実践型学問「学校教育相談学」の構築が必要であるとし、大野・藤原（2018）は編著書「学校教育相談の理論と実践」が真に機能する児童生徒への包括的支援の体制整備や実践の具体的方向性を示すものであるとともに、教育実践学としての学校教育相談学の礎となることを確信し、建設的な意見・批判を社会に求めている。

学校教育相談学の概念規定に関して、大野が学校教育相談学の概念規定そのものには直接言及していないため、藤原（2022d）は暫定的に「学校教育相談の理論と実践を支える学問体系」と概念規定し、この中の学校教育相談は大野（2013）の最終的概念規定を意味するものとしている。

##### 2 学校教育相談学のイメージ及び発展・進化の必要性

上記の学校教育相談学の暫定的概念規定に基づく構造イメージに大野の功績を追記する（図10）と、「理論化」（大野、1996：1997b：1998：2013）と「具体化」（大野、1997a）を基に、大野は既に学校教育相談学の礎を構築（築礎）していたことが確認できる。

大野（2018）は理論化の意義として、「現段階での学校教育相談の概念は極めて包括的なものである。スクールカウンセリングとして普遍性を持つかどうかはまだ分からないが、少なくとも全国の学校教育相談の実践家の方々に議論して頂くために必要な一般性は担保していると自負し

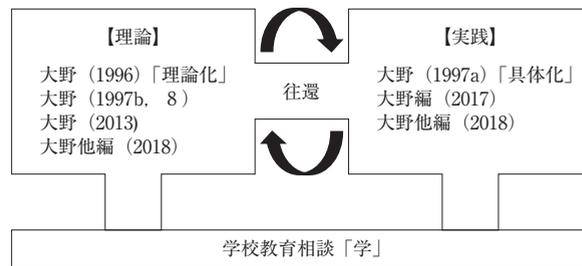


図10 学校教育相談学の構造イメージ（藤原, 2022d）

ている」と述べている。また、今後の課題として、「全国の実践ケースをこの枠組みに納めるために共通な記述フォームを再検討する必要がある。さらにこの収納作業を通してこの学校教育相談概念の現実的妥当性と理論的一般性を経験的に検証することが重要である」と述べている。換言すれば、理論と実践との往還による相互の発展・進化、その全体像を支える学問の継続的な体系整備が必要であり、それを通して学校教育相談学も「学」として発展・進化していく必要性があるということである。

### 3 「学」構築のモデルとしての学校心理学との関連

藤原・大野他（2014；2015；2016）は、日本教育心理学会において3年計画で自主シンポジウムを企画し、学校教育相談と隣接領域・分野との異同を検討し、学校教育相談の固有性・独自性を再度整理し直し、学校教育相談の将来展望を議論した。その3年次（2016年）には、日本版学校心理学を社会へ発信した石隈（1999）と学校教育相談の理論化を発信した大野（1996）の話題提供が行われた。その中で、石隈（2016）は大野を「学校教育相談の理論化（見える化）と具体化（動く化）の促進者、日本の学校心理学の建築家、学校心理士の誕生と成長の牽引者、教育に強い心理職公認心理師誕生の産婆チームのリーダー」と表し、大野（2016）は石隈を「学校教育相談の革新者、日本版学校心理学の建築家、学校心理士の誕生と成長の中核推進者、被災地支援や公認心理師推進のパートナー」と表した。このように両者の日本の学校教育界等における功績は、お互いの理解と協力によって成し遂げられたことが紹介された。

石隈（1999）は、「学校教育において、一人ひとりの児童生徒が学習面、心理・社会面、進路面、健康面における課題への取り組みの過程で出会う問題状況を解決するのを援助し、成長することを促進する『心理教育的援助サービス』の理論と実践を支える学問体系である」と学校心理学を概念規定し、「心理教育的援助サービスは、教師と学校心理学の専門家（カウンセラー）が保護者と連携して行う。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、特別な援助ニーズをもつ子どもを対象とする活動までが含まれる」と説明している。

ここでは、学校教育相談の「学」構築のモデルとなり得る学校心理学との関連を整理しておく。

大野（1998）は、日本における学校心理学研究が学校教育相談理論化にとって非常に貴重な枠組みを提供してくれたことと学校心理学の定義が学校教育相談実践と大きく重複していることを報告した。また、学校心理学から学ぶこととして、担当者の在り方の明確化、質の高い段階的継起的構造的な専門的援助ができるシステムの構築化、指導と援助の体系として再構成化の3点をあげ、心理教育アセスメントや学習面への援助や障害児教育を含めた学校教育全体に関わる指導

と援助の体系として再構成する視点と方途が課題であるとした。

一方、石隈（1999）は学校心理学と学校教育相談の異同について次のように整理している。共通点は、学校教育の一環として児童生徒への援助サービスを行っていること、援助サービスの重要な担い手は教師であること、全ての児童生徒が援助サービスの対象であること、児童生徒の学習面、心理社会面、進路面に援助の焦点が当てられていること、学校という日常生活の場での援助サービスを強調していることである。相違点は学校心理学の立場から、担い手が専門的ヘルパー（スクールカウンセラー；学校心理士）であることの意義を重視していること、援助サービスの焦点として学習面を強調していること、障害のある児童生徒を対象とする援助サービスの理論と方法をもつことを上げている。

表2 学校教育相談と学校心理学の関連（藤原，2022b）

学校教育相談（大野，1998；2013） <u>斜字下線部分：大野（2013）で追加</u>	VS	学校心理学（石隈，1999）
未完（仮：学校教育相談学）	学問	学校心理学
学校教育相談	中核概念	心理教育的援助サービス
全ての子、一部の子、特定の子 教師、保護者、学校	対象 (whom)	全ての子どもから特別な援助ニーズをもつ子どもまで教師、保護者、学校組織
全ての教師、支援チーム <u>教育相談コーディネーター教師が中核</u>	担当 (who)	教職員、保護者、カウンセラー、地域の人的物的資源（学校心理士）
学習面、進路面、生活〈心理社会・健康〉面	領域 (where)	学習面、進路面、心理・社会面、健康面
各領域における課題・問題 <u>想像力や自己回復力</u>	焦点 (what)	子どもの発達課題や教育問題
かかわる、しのぐ、つなぐ、たがやす、 <u>みまもる</u> (1次的教育援助)(2次的教育援助)(3次的教育援助)	水準 (when)	援助ニーズ（一次的・二次的・三次的）に応じて
<u>理解：参与観察を中核とする統合的アセスメント</u> サポート：情緒的・情動的・評価的・道具的 活動：統合・組織・評価・相談・推進	方法 (how)	アセスメント、カウンセリング、コンサルテーション（チーム支援）
全ての子の遅しい成長・発達、社会への巣立ち <u>人生を豊かに生き抜く</u>	目的 (why)	問題状況の解決援助と成長促進

こうした両者の関係性を対比させたのが表2である。この対比から見てとれるものは、全体的枠組み（総論）は一致しており、大野の学校教育相談実践を日本版学校心理学のモデルとした（石隈，1999）ことと、学校心理学の枠組みを学校教育相談理論化の参考にした（大野，1998）ことが確認できる。また、個々の構成要素（各論）は表現及び配置場所こそ違いますが、ほぼ一致した内容構成となっている。さらに、重要なポイントとして、これまでは表のキャプションにもあるように、学校教育相談と学校心理学が対比されていた。学校心理学は学問であり、その中核概念が心理教育的援助サービスであるため、それに対応する学校教育相談学が学問として必要であり、その中核概念として学校教育相談を位置づけて整理することが今後求められる。

#### 4 「学」構築のための課題

大野 (2018) は「最終的概念規定」ではなく、「現段階での学校教育相談の概念規定」と表現し続け、学校教育相談の概念規定もその検討作業も含めて、さらに発展し続けることを前提に論じている。即ち、大野理論は完成形ではなく、学校教育相談学構築とその継続的な検討の基盤であり、学校教育相談学とともに発展し続けるものである。

上述 (IV-2) したように、大野 (2018) は今後の課題として、「全国の実践ケースをこの枠組みに納めるために共通な記述フォームを再検討する必要がある。さらにこの収納作業を通してこの学校教育相談概念の現実的妥当性と理論的一般性を経験的に検証することが重要である」と述べている。ここではこの指摘に基づき、現段階における今後の学校教育相談学を構築するために必要な取り組みにおける課題を整理しておく。

##### (1) 最終的概念規定の現実的妥当性と理論的一般性の検討

実験研究等で重要視される概念に生態学的妥当性がある。これは観察された現象が、実際の日常場面での活動や行動とどの程度関連するか意味をもつかという点を重視して評価する考え方である。また、研究成果に対する評価の視点に一般化可能性がある。これは、研究で得られた結果を一般的に (様々な対象, 時期, 状況, 環境に対して), どの程度適用できるかという考え方である。大野が指摘する現実的妥当性はこれらに近い内容であり、学校教育相談概念が学校現場での現実の学校教育相談実践とその推進に如何に関連し意味を持つかが重要であるということである。

そのためには、これまでの長い歴史がある学校教育相談実践を大野 (2003a) の実践整理箱に整理することである。そうした実践が学校教育相談の概念規定と全体的枠組みに納まれば、大野理論がこれまでの学校教育相談実践を包含することになり、その全体的枠組みの十分性が満たされることになる。なお、大野 (2003b) は、実践整理箱 (大野, 2003a) の課題として、キューブモデルの中核 (芯) の設定の再検討が必要であること、単なる援助整理箱では学校教育の組織的計画的な指導箱であること、単なる指導・援助プログラムではなく教師や学校のアクション・プログラムであることの3点挙げており、こうした点を踏まえた検討が必要である。

大野が指摘する理論的一般性は、主張に客観的根拠があり矛盾なく一貫した道筋がある論理的な一貫性と、主張する理論が特殊な場面や状況に特化したものではなく、そうした場面や状況をも包含した偏りのない一般的な内容構成であることと捉えられる。前者は、理論化の緻密な手続きと作業により論理構成を行っており、十分に満たされている。後者は後述する関連領域・隣接領域との関係整理により、その一般性が検討できると考える。

以上のような大野理論の検証に関する取り組みとして、藤原 (2018, p.197-202) は次のような報告をしている。特殊教育から特別支援教育への移行に際して、当時の盲・聾・養護学校は地域のセンター校として機能できるように3年間の準備を行った。この期間に特別支援教育コーディネーターとして藤原 (2005) は、校内外の支援活動を円滑にシステムティックに展開できるように特別支援教育の活動の全体的枠組みを大野理論に基づいて検討した。準備期間の1年次に試案を作成し、2年次に暫定的運用における課題整理を踏まえ、3年次に本格的実施を行いその総括を基に準備を完了した。そして、2007年度からの完全実施後における機能状況の検証を踏まえて、特別支援教育の活動の全体的枠組み、及び各活動の領域・内容・方法に関して大野理論で説明ができることを根拠に大野理論の汎用性を示した。今後こうした様々な切り口からの検証が取り組

まれる必要があると考える。

## (2) 最終的概念規定に係る各論の精緻化

学校教育相談の概念規定を構成する各要素について、その内容の精緻化が必要である。各論として、学校教育相談学における対象論（支援対象、支援担当）、領域論（領域・焦点）、方法論（方法・水準）、目的論（目的）に関して整理検討しその明確化を図る必要がある。さらに、方法論においてはアセスメント論、サポート論、支援水準論等に細分化した整理検討も必要であるように、各論における細部にわたる検討も必要であろう。なお、ここで言う対象論や目的論は、哲学分野における立場や視点等を意味するものではなく、学校教育相談学における対象論であり目的論である。

## (3) 他の学問との関連整理

学校心理学は、心理学と学校教育の諸領域の知識や方法が統合されている学問体系であり、学校心理学を支える心理的基盤（子どもの学習や発達および行動や人格などに関する心理学や行動科学の理論と方法；教育心理学、教授・学習心理学、認知心理学、発達心理学、人格心理学、臨床心理学等）、心理的援助サービスの方法（子ども、教師、保護者、学校組織に対する心理教育的援助サービスの理論と技法；心理的アセスメント、カウンセリング、コンサルテーション等）、学校心理学的援助の実際（学校教育に関する理論と方法；生徒指導・教育相談、キャリア教育、特別支援教育等）が学校心理学を支える3つの主な柱である（石隈、2012, pp. 45-60）。また、学校心理学は、援助活動に関連する教育心理学、臨床心理学、カウンセリング心理学の3つの隣接領域との主な異同について整理している（石隈、2012, pp. 11-14）。

この学校心理学の概念規定と全体的枠組みがほぼ一致する学校教育相談が「学」として整備されるには、同様に学校教育相談学を支える柱の構成、理論と技法の整備、隣接領域との異同の検討等が独自に必要である。小林・藤原（2015）は、学校教育相談の隣接領域として、生徒指導、キャリア教育、特別支援教育の3領域、学校心理学の1学問に関する動向を横断的に整理し検討しているが、他の多くの学校教育相談に関連する学問との異同の検討と明確な差別化には至っていない。

以上、総体として学校教育学、学校経営学、学校教育実践学等の枠組みにおける位置づけや関連性の整理が必要である。また、(2)で述べたように方法論等の精緻化も必要である。さらに、隣接領域に関しては、その切口的設定の仕方によるが、例えば支援領域で設定すれば、次のような領域との異同を整理するとともに差別化が必要であると考えられる。主に適応支援に係る隣接領域では、臨床心理学、カウンセリング心理学、学生相談学、学校教育臨床学等、主に健康支援に係る隣接領域では、健康心理学、学校保健学、学校メンタルヘルス学等、主に学習支援に係る隣接領域では、教育心理学、学習心理学、教授心理学等、主にキャリア支援に係る隣接領域では発達心理学、キャリア教育学等である。加えて、概念がほぼ一致する学校心理学との異同の検討を通して、将来的には合体の議論も視野に入れながらの展望も必要であろう。

## V 結 言

本稿の概要は次の通りである。日本における子どもへの重要な支援として学校教育相談がある。学校教育相談の歴史は長い、その実践は定着には至っていない。その理由は、実践の前提となる理論的裏付けがないためであった。大野は学校教育相談の理論化に取り組み、その概念規定と全体的枠組みを明確にした。今後の学校教育相談の実践の充実とともに学術的な発展のためには、大野理論を基盤とした学校教育相談学の構築が必要である。そこで、学校教育相談学の概念規定を暫定的に提案するとともに、学校教育相談学構築のための今後の課題として、概念規定の現実的妥当性と理論的一般性の検討、サポート論等の各論の精緻化、他学問との関連の検討の3点について整理した。

本稿の意義は次の通りである。学校教育相談の実践の不定着や学術的発展の停滞が指摘されている状況の中で、学校教育相談の全体性・体系性・包括性を担保した概念規定と全体的枠組みを提供した大野理論を改めて発信できたこと、また大野理論を基盤とした学校教育相談学の提案及び今後の取り組み課題を発信することができた。このことにより、これから学校教育相談に取り組もうとする教職員が活動を演繹できる視点の提供とともに、学校教育相談実践の充実に資する方向性を示すことができたと考える。また、学校教育相談の学術的発展のための闊達な議論の端緒となる発信ができたと考える。全国の学校教育相談の実践者や研究者からの建設的な批判的検討を期待したい。

最後に、本稿は、学校教育への多大なご貢献とともに特に学校教育相談に関するご功績を遺された大野精一先生への追悼論文であり、大野精一先生を介して出会いこれまでお互いに切磋琢磨してきた間柄である中村健氏の退任記念の寄稿論文でもある。貴重な機会を与えて頂いたことに対し、心より感謝の意を表する。

### 注

- 1) 我が国の学校教育相談の展開史（小林・藤原，2014）〈本論文末頁〉

### 〈引用文献〉

- 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（答申）文部科学省
- 藤原忠雄（2002）. 学校教育相談定着化の試み—高等学校における実践活動モデルの提示— 教育研究叢書 第15集 財団法人福武教育振興会 pp. 141-144.
- 藤原忠雄（2005）. 特別支援教育と学校教育相談との関連性—特別支援教育の活動の全体的枠組みの検討と提示— 月刊学校教育相談 2005年11月号 ほんの森出版 pp. 58-65.
- 藤原忠雄（2012）. 学校教育相談の意義と内容 学校心理士資格認定委員会（編）学校心理学ガイドブック（第3版）風間書房 pp. 178-181.
- 藤原忠雄（2016）. 私と教育相談 日本学校教育相談学会会報 第49号 巻頭言 p. 1.
- 藤原忠雄（2018）. 暫定的概念規定の意義、包括支援体制の構築（チーム学校に向けて）、学校教育相談活動の全体的な枠組みとその実際、学校教育相談活動モデル（大野理論）の汎用性 大野精一・藤原忠雄（編著）学校教育相談の理論と実践 あいり出版 pp. 14-17., pp. 73-76., p. 185-190., p. 197-202.

- 藤原忠雄 (2019). 「学校教育相談時評」を通して発信されたもの 日本学校教育相談理論化研究会 (編) 時評1994年4月—2006年3月 pp. 196-201.
- 藤原忠雄 (2022a). 学校教育相談の理論化 日本学校教育相談学会第34回総会・研究大会 (栃木大会) 追悼シンポジウム「大野精一先生が遺されたもの」 話題提供資料
- 藤原忠雄 (2022b). 学校教育相談と学校心理学の相互作用及びチーム学校の展開の方向性 日本学校心理学会第24回大会理事会企画シンポジウム「学校教育相談と学校心理学—相互作用から見えてくるチーム学校の明日—」 話題提供資料
- 藤原忠雄 (2022c). 大野精一先生の学校教育界における軌跡—学校教育相談に関する学術的功績・社会的貢献— 星槎大学大学院紀要, 41, 55-57.
- 藤原忠雄 (2022d). 学校教育相談の「理論化」及び学校教育相談「学」の築礎 月刊学校教育相談, 2022年11月号, pp. 36-39.
- 藤原忠雄・大野精一・小林幹子・中原美恵・今西一仁・西山久子・都丸けい子・新井肇・三川俊樹・金山健一 (2014). 自主シンポジウム「再考, 学校教育相談の固有性・独自性 (その1) —隣接領域 (生徒指導とキャリア教育) との異同の検討を通して—」 日本教育心理学会 第56回総会発表論文集 pp. 124-125.
- 藤原忠雄・大野精一・小林幹子・中原美恵・金山健一・西山久子・納富恵子・高橋あつ子・茅野眞起子 (2015). 自主シンポジウム「再考, 学校教育相談の固有性・独自性 (その2) —隣接領域 (特別支援教育) との異同の検討を通して—」 日本教育心理学会 第57回総会発表論文集 pp. 90-91.
- 藤原忠雄・大野精一・小林幹子・中原美恵・西山久子・金山健一・今西一仁・石隈利紀 (2016). 自主シンポジウム「再考, 学校教育相談の固有性・独自性 (その3) —隣接領域 (学校心理学) との異同の検討を通して—」 日本教育心理学会 第58回総会発表論文集 pp. 34-35.
- 学校心理士認定運営機構 (2010). 第9回海外研修2010年香港・台湾スクールカウンセリング研修旅行報告書—学校現場・大学・行政の三者間連携を模索する
- 今井五郎 (2006). はじめに 日本学校教育相談学会 (編) 学校教育相談学ハンドブック ほんの森出版 pp. 3-5.
- 今井五郎 (2010). 「20年史」の刊行に際して 日本学校教育相談学会20年史 日本学校教育相談学会 p. 6.
- 今西一仁 (2013). 機能する校内支援体制をどうつくるか 月刊学校教育相談 2013年3月号 ほんの森出版 pp. 32-37.
- 今西一仁 (2018). 教育相談コーディネーターの機能と役割 大野精一・藤原忠雄 (編著) 学校教育相談の理論と実践 あいり出版 pp. 76-81.
- 今西一仁・大野精一・齋藤美枝・持田訓子・佐藤一也・家近早苗・西山久子 (2017). 自主シンポジウム「教育相談コーディネーターの現状と課題Ⅲ—教育センターにおける教育相談コーディネーター養成研修の現状と課題—」 日本学校心理学会第19回大会発表抄録, p. 5.
- 今西一仁・大野精一・田邊昭雄・齋藤美枝・佐藤一也 (2018). 日本学校心理学会第20回大会実行委員会企画シンポジウム9「これからの学校教育相談—教育相談コーディネーターを軸とした教育相談体制づくり—」 日本学校心理学会第20回大会発表抄録集
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 誠信書房
- 石隈利紀 (2012). 学校心理学とその近辺領域の異同と学校心理士の活動の特色, 学校心理学 学校心理士資格認定委員会 (編) 学校心理学ガイドブック 風間書房 pp. 11-14., pp. 45-60.
- 石隈利紀 (2016). 学校心理学と学校教育相談との重なりと協働—大野先生との出会いを通して— 日本教育心理学会第58回総会自主シンポジウム 話題提供資料
- 神奈川県立総合教育センター (2022). 教育相談コーディネーターハンドブック p. 5.
- 小林幹子・藤原忠雄 (2014). わが国の学校教育相談の展開史と今後の課題—学校における全ての子どもへの包括的な支援活動に関する実践の縦断的検討から— 学校心理学研究, 14(1), 71-85.

- 小林幹子・藤原忠雄 (2015). 我が国の学校教育相談の課題と今後の方向性—隣接領域・分野の横断的検討と海外の動向をふまえて— 日本学校心理学会年報, 7, 49-60.
- 小泉英二 (1973). 学校教育相談—その考え方と実践 学時出版
- 小泉英二 (1986). 序にかえて 今井五郎 (編) 学校教育相談の実際 学時出版 pp. i-iv.
- 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (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～ (報告) 文部科学省
- 文部省 (1965). 生徒指導の手びき pp. 134-156.
- 中野武房 (2010). あいさつ 日本学校教育相談学会20年史 日本学校教育相談学会 p. 5.
- 日本学校教育相談学会 (2006). 学校教育相談学ハンドブック ほんの森出版 p. 17.
- 大野精一 (1986). 相談係が行う教育相談 今井五郎 (編) 学校教育相談の実際 学事出版 pp. 50-79.
- 大野精一 (1990). 教育相談定着化のために何が必要か—「学校は生活共同体」という視点から 月刊学校教育相談 1990年8月号 学事出版 pp. 26-29.
- 大野精一 (1996). 私の実践—問題の所在, 暫定的な定義, 私の学校教育相談論 学校教育相談—理論化の試み ほんの森出版 pp. 9-33, p. 34., pp. 114-135.
- 大野精一 (1997a). 学校教育相談—具体化の試み ほんの森出版
- 大野精一 (1997b). 学校教育相談とは何か カウンセリング研究, 30, 160-179.
- 大野精一 (1998). 学校教育相談の定義について 教育心理学年報, 37, 153-159.
- 大野精一 (2003a). 連載・学校教育相談の実際を読み解く—体系化に向けて 第3回「実践整理箱・その意義」月刊学校教育相談 2003年6月号 ほんの森出版 pp. 74-77.
- 大野精一 (2003b). 連載・学校教育相談の実際を読み解く—体系化に向けて 第4回「実践整理箱・その課題」月刊学校教育相談 2003年7月号 ほんの森出版 pp. 74-77.
- 大野精一 (2013). 学校心理士としてのアイデンティティを求めて—教育相談コーディネーターという視点から— 日本学校心理学会年報, 5, 39-46.
- 大野精一 (2016). 学校心理学 (石隈先生) と学校教育相談 (大野) との関連—独立性と相互補完性— 日本教育心理学会第58回総会自主シンポジウム 話題提供資料
- 大野精一 (編著) (2017). 教師・保育者のための教育相談 萌文書林
- 大野精一 (2018). 現段階での学校教育相談の概念規定とその解説 大野精一・藤原忠雄 (編著) 学校教育相談の理論と実践 あいり出版 pp. 22-26.
- 大野精一 (2019). まえがき, 学校教育相談時評1994年4月—2006年3月, 大野精一著作リスト (2019年4月1日現在) 日本学校教育相談理論化研究会 (編) 時評1994年4月—2006年3月 pp. 3-6., pp. 9-157., pp. 159-193.
- 大野精一・藤原忠雄 (編著) (2018). 学校教育相談の理論と実践 あいり出版
- 大野精一・Gallagher, J.・西山久子・八並光俊・新福知子・金山健一・竹本克己・菊地まり・佐藤一也・藤原一夫 (2002). ASCA との連携・協働に向けて 学校教育相談研究, 12, 61-109.
- 大野精一・今西一仁・藤原忠雄・西山久子・中原美恵・金山健一 (2015). 自主シンポジウム「教育相談コーディネーターの役割と研修のあり方」日本学校心理学会第17回大阪大会発表抄録集, p. 96.
- 大野精一・今西一仁・持田調子・西山久子・家近早苗・藤原忠雄 (2016). 自主シンポジウム「教育相談コーディネーターの現状と課題Ⅱ—学校において教育相談コーディネーターが機能していくために何が必要か—」日本学校心理学会第18回大会発表抄録集, p. 135.
- 佐伯胖 (1986). 認知科学の方法 認知科学選書10 東京大学出版会 pp. 6-11.
- 玉井邦夫 (2007). 学校現場で役立つ子ども虐待対応の手引き 明石書店 pp. 250-265.

# Proposal for a study on school counseling services by teachers in Japan based on Oono's theory and organization of issues

## Abstract

School counseling services by teachers in Japan is an important support for children. Although school counseling services by teachers in Japan has a long history, its practice has yet to take root. The reason for this was the lack of theoretical support for the practice. Seiichi Oono worked on the theorization of school counseling services by teachers and clarified its conceptual definition and overall framework. For the future enhancement of the practice of school counseling services as well as its academic development, it is necessary to construct a school counseling services study based on Oono's theory. Therefore, this paper tentatively proposes a conceptual framework for school counseling services study. In addition, as future tasks for the construction of school counseling services study, we have organized them into three areas: examination of the practical validity and theoretical generality of the conceptual stipulation, elaboration of each theory such as the support theory, and examination of the relationship with other disciplines.

注1) 我が国の学校教育相談の展開史 (小林・藤原, 2014)

