

課題集中校の社会的包摂に向けた専門職の 実践と協働に関する一考察

—スクールカウンセラーの生徒面談ルートに着目して—

柘 澤 利 也

1. 課題集中校における社会的困難を有する生徒の包摂

本稿の目的は、(教員以外の専門職(以下、専門職)である)スクールカウンセラー(以下、SC)による生徒と面談に至るルートに着目し、SCが自身の実践とその困難、そして教員との協働をどう認識しているのかを明らかにし、課題集中校における包摂と排除を検討することにある。

後期中等教育段階への進学率は98%を超え、高卒資格が職業世界へのパスポートと位置付けられる(相澤ら 2014)中でも、中途退学者(以下、中退者)は存在する。酒井(2015)は、中退がもたらすリスクに着目し、学校教育における社会的包摂の必要性を指摘している。同様に、古賀(2015)も、在学時に支援が得られないが故に中退に至る学生の存在を描いている。特に社会的困難を有する生徒(以下、困難を有する生徒)は特定の後期中等教育機関に集中する(以下、課題集中校)。

包摂・排除の観点は、臨床的研究が扱おうとする様々な諸問題に関し、その問題の生起する現代社会の時代状況の中で教育が抱えている困難の性質に目を向けさせるものである(酒井 2015, p.20)。ではその観点に立つことで、中退者をはじめとした困難を有する生徒に対する支援の難しさを抱える課題集中校を対象とした臨床研究に関して、どのような困難の性質に目を向けさせてくれるのか。

日本の教員の職務は教科指導と生徒指導と分類され、学校内に「指導の文化」が根付いている(酒井1999)。その指導は、課題集中校において集団指導から個に応じた指導へとパラダイムシフトが生じていると指摘される(樋田 1999)が、吉田(2007)は自身の課題集中校の参与観察をもとに、個に応じた指導がほとんどなされず課題集中校の現状を描いている。

個々の困難に対処する専門職にも目を向けていきたい。代表的な専門職は1995年以降、学校現場へと派遣されたSC、その後2008年に派遣されたスクールソーシャルワーカー(以下、SSW)である。だが、教員と専門職の協働が行われても教員の指導が中心の「指導の文化」自体にほとんど変容が見られていない(保田 2014)。山野(2016b)は、教員と専門職の協働のあり方等の課題に触れ、チーム学校、学校プラットフォームの実現(山野 2016a)に向けて、「協働の文化」というタームを用いて協働の必要性に言及する。こうして専門職の実践、そして教員と専門職の協働が個に応じた支援につながっているとは言えない実態も見えてくる。

こうした先行研究の整理をもとにすると、生徒に対する専門職の実践や専門職と教員の協働を通し

た個に応じた支援は、学校教育（課題集中校）の社会的包摂（酒井 2015）とは距離を置かれた実態として読み取ることができる。つまり、専門職の実践や専門職と教員の協働が課題集中校の包摂として必ずしも機能できていないといえよう。では、その要因はどのようなものなのだろうか。本稿は、山野（2016b）が言及する教員と専門職の協働、そして専門職の実践に着目し、その要因を協働と専門職の実践とその困難性から明らかにし、課題集中校における包摂と排除を検討する。具体的には、学校組織の主軸を占める教員ではなく専門職による、生徒に支援する上での自身の実践、そして教員との協働に関する語りをもとに、それが課題集中校（調査対象校 Y 校）における包摂と排除にどのように結びつくのかを検討したい。なお、本稿で着目する専門職は SC とする。SSW の派遣は都道府県によって異なるが、SC のそれは多くの課題集中校で派遣されていること、そして協働に関して成果や困難を想定できると考えたためである。

2. SC の生徒面談ルート

本稿は、専門職側である SC が生徒との面談に関わるルートに注目する。後述の通り、生徒の意志だけのみでは SC が支援を行うことが難しいため教員との協働が欠かせない。そのため面談ルートに着目することで専門職の支援と教員との協働による実践とその困難性を明らかにでき、それが課題集中校における包摂と排除を検討につながると考えた。

高野ら（2002）はクライアント（生徒）が専門職に相談するまでのプロセスに関して、クライアント自身による問題の認識と査定、援助要請の意思決定を経て、専門的援助を受ける 3 つの段階の存在を指摘している。これは、生徒が自身の相談・援助意向を理解・意識することで、SC の常駐する相談室へ入室するプロセスと解釈できる。

だが、この相談室での相談はハードルが高い。鈴木ら（2013）は、対面面談はクライアント自身の主訴と相談相手が明確であること、そして自ら援助を求める行動（被援助行動）をとって初めて専門職につながるプロセスが必要となるため、被援助行動を取れない生徒にとっては、従来型の相談室とは異なる、オープンな場で実施される「交流相談⁽¹⁾」の重要性を指摘する。つまり、相談室での面談は高野ら（前掲 2002）が言及する段階を経て入室し相談となるため、「自然に」出会うという交流相談とは馴染まない（鈴木 2013）。相談室での面談は生徒の被援助行動の有無に左右されるため、入室をもとにした SC との相談には限定的な側面がある。

だが、こうした被援助行動を取れない生徒は、教員の後押しによって SC につながる。つまり、高野ら（2002）が提示した 3 つの段階を経ることが SC の面談に至る必須要件でなく、生徒自身が被援助行動を取れなくとも、教員が生徒と専門職をつなぐゲートキーパーとしての役割を担う（保田 2014）ことによって、生徒が SC の面談につながるができる。

しかし、ゲートキーピングの管轄権を教員が持つこと、また教科指導を自らの職務とし、それ以外の職務を専門職にまわすような動きはとらないこと、複数の専門職が学校に配置されるようになって、ゲートキーピングの管轄権を持ちつつ特殊な仕事を行うことで、教員は“毎日そこにいて子ども

と関わる”者として位置づけられていたと指摘されている（保田 2014）。つまり、教員のゲートキーピングが毎日勤務をしない専門職へと生徒を面談に促す機能を持つ一方で、その管轄権を教員が持つことで、教員に依存する専門職の限定的な生徒との関わりが想定される。

このように教員のゲートキーピングは、生徒の被援助行動の有無に左右する関わりの範囲を拡張するが、その管轄権を教員が持つことから、教員が位置付ける範囲を超えないことも想定される。もちろん SC の職務は、相談室での生徒面談だけではない⁽²⁾。高校教員対象の質問紙調査を踏まえ、週数回の SC の勤務体制を考慮すると、教員自身の価値観と学校組織の特性に着目しながら SC がより広範な「組織的支援活動⁽³⁾」を展開していくことが連携において有効的であるとの指摘もある（瀬戸 2000, pp. 114-115）。つまり SC の環境に注目すること、そして SC の校内研修と生徒向けの広報活動が、SC の限界的な関わりを緩和につながると解釈できる。

このように先行研究をまとめると、被援助行動を取れない生徒がいることで、SC にとって教員との協働が学校教育の中で欠かせないことがわかる。だが、教員のゲートキーピングに左右されることに加え、校内で 1 人専門職また週数回の学校訪問が多いため、こうした限定的な関わりを受け止めながら SC は生徒と関わる上で困難さを抱えながら実践し、それを克服したり、困難を抱えたりしていることが想定される。しかし、教員と専門職の協働のためには学校＝教員の発想を変えた、専門職が教員と対等になり自己完結的に自由に動けるような学校作りが必要視（山野 2018, p. 80）されるにもかかわらず、専門職の実践を妨げている要因が不明瞭であり、積極的な専門職の介入や学校教育による包摂に向けた視点を遅滞させ、包摂と排除がどのように結びついているのかが明らかとなっていない。

そこで本稿は、課題集中校において SC が生徒との面談に関わるルートに着目しながら、SC 自身の実践やその困難、そして教員との協働をどのように認識しているのかを参与観察・インタビュー調査に基づき明らかにしたい。そしてこの知見を以て課題集中校における包摂・排除を考察する。

3. 調査データ

本稿が舞台とする課題集中校は、公立の全日制普通科 Y 校である。Y 校では中学時の学力が低い生徒が多く在籍し、生徒の学力不振、家庭環境、非行、不登校、中途退学等が課題とされる。また Y 校の進路先は大学・短大（約 20%）、専修・各種専門（約 35%）、就職（約 35%）、その他（約 10%）である⁽⁴⁾。Y 校には教員と養護教諭のほかに、教員以外の専門職に SC が 1 名とユースソーシャルワーカー（以下、YSW⁽⁵⁾）2 名が Y 校に派遣されている。

本稿は、SC として 20 年以上の経験のある鎌田（仮名）の語りに着目する⁽⁶⁾。筆者は YSW として、2016 年度から 2017 年度の 2 年間、鎌田と週 1 回同日に勤務し、そこでのやり取りを勤務時間外にフィールドノーツにまとめ、また計 5 回の半・非構造化インタビューを実施した⁽⁷⁾。本稿は、それらのデータを用いて進めていく。なお、匿名性の観点から調査対象者の鎌田の経歴等は必要最小限に留められている。また鎌田の語りを補うために、本稿では養護教諭の語りも含まれる。

名前	鎌田（仮名）
資格	臨床心理士
Y校派遣期間	5～6年間（調査時は5年から6年目）
他校勤務の有無	あり（小学校・中学校・大学等）

4. 分析

4.1 被援助行動を取れない生徒と教員のゲートキーピング

Y校では、鎌田が生徒と面談するにあたり、どのようなルートがあると認識しているのでしょうか。以下の語りは、筆者が鎌田に対して、生徒と面談に至る経緯を尋ねたときの語りである。

筆者 基本的には生徒が自らここにやってくるか、保健室から呼ばれるのですか？

鎌田 そうですね。

筆者 担任から直接はありましたか。

鎌田 うん、直接ありました。

（2017年4月14日 インタビュー）No.1

〔 〕は筆者が文脈をつなぐために補ったもの、（ ）は指示語等を補ったものを指す。以下同様）

鎌田が生徒と面談に至るルートは、①生徒自らが相談室に来室、②保健室（養護教諭）からの促しで生徒が相談室に来室、③担任からの促しで生徒が来室、の3つである。Y校では、鎌田が被援助行動を取る生徒と被援助行動をうまく取れない生徒に対する教員（養護教諭を含む）の促しによって面談に至っていることがわかる。先行研究が示す通り、Y校において前者は3つのプロセスを経た被援助行動をとる生徒がいること、後者は教員によるゲートキーピングが働いていることと考えられる。だが、鎌田は被援助行動を取る生徒に言及し、Y校の実情を以下のように語っている。

悩み事を相談するってのは相当ハイレベルで、ここ（相談室）を利用できるって敷居が高い。〈中略〉私の力不足かもしれないですけど。

（2017年11月29日 インタビュー）No.2

この語りから、鎌田が被援助行動を取る生徒をどのように認識しているかがわかる。鎌田は、生徒がSCに相談することを「ハイレベルで」「敷居が高い」と表現する。敷居の高さを越えることができる生徒のみが相談室を利用できるのであれば、被援助行動を取れない生徒にとって、相談室は敷居の高いものと理解されているのかもしれない。そうした相談室の敷居の高さを、鎌田が「私の力不足かもしれないですけど」と言及することから、被援助行動を取れない生徒に対する何らかの葛藤が生

じていた可能性が含まれているかもしれない。これは後で言及することとする。

No. 1 と 2 を見てみると、筆者の先行研究のまとめと同様に、Y 校でも被援助行動を取れる生徒と教員のゲートキーピングを頼る鎌田の姿を想定することができる。Y 校の被援助行動を取る生徒が限定的な現状から、鎌田は教員のゲートキーピングに頼りながら、被援助行動を取れる・取れない生徒と面談に至っていた。鎌田は Y 校に週に 1 度の訪問のため、この教員のゲートキーピングは専門職である鎌田が職務を実践するうえで重要であると理解できる。

4.2 ゲートキーピングをどう受け止めているのか。

本節では、鎌田が教員のゲートキーピングをどのように認識しているのかに焦点化する。結論を先取りするならば、鎌田はゲートキーピングが鎌田にとって常に有益に機能するとは認識していないようである。

〔生徒に関する情報は〕生徒指導は生徒指導，カウンセリングはカウンセリング，〈中略〉本当に生徒指導の中で必要な子に関してのみという感じ。あるいは生徒指導の，指導される生徒の，いじめ被害にあったとか，その被害者のみとかそういう感じだったように思うんですけど⁽⁸⁾。

(2017 年 4 月 14 日 インタビュー) No. 3

上記の語りからも、生徒情報に関する教員（養護教諭を含む）のゲートキーピングの機能がわかる。だがそれを、鎌田が「生徒指導の中で必要な子に関して『のみ』」「被害者『のみ』」と強調することで、ゲートキーピングのネガティブ面が浮き彫りとなっている。つまり、Y 校では基本的には教員主導となる中で、鎌田による生徒へのカウンセリングが行われていたのである。これは保田（2014）が「管轄権」と述べるように、Y 校では教員のゲートキーピングが中核となることで、教員の意向に沿った生徒に鎌田が面談する限定的な関わりが行われていたのである。ここに教員のゲートキーピングを介した限定的な関わり隠されていた。

限定化された関わりとなる理由を鎌田は以下のように解釈していた。

〔教員は〕「やんちゃ系の生徒のことは [SC よりも] 自分たち先生の方が分かる」と思っているのでは。だから [SC に] つながらない

(2017 年 9 月 12 日 フィールドノート) No. 4

鎌田が「『先生の方が分かる』」と思っている」と言及していることから、「つながらない」理由を教員による独自の判断に求めている。つまり、鎌田と比較して生徒指導対象となるやんちゃな生徒の理解度が高いと「管轄権」を持つ教員が思い込むことで、特定の層であるやんちゃ系の生徒層とは鎌田が関わりを持つことが限定的となってしまっているのだという。また「つながらない」という言葉に、

「つなぐ側／つながれる側」が含意していると解釈するならば、教員がつなぐ側、鎌田がつなげられる側であり、鎌田は自身が受け身の態勢にいることが推測できる。

ゲートキーピング時においては、教員と鎌田の関係性は教員が管轄権をもち、鎌田が受け身の態勢にあること、それによって特定の層がゲートキーピングされない限定的な関わり生じている。被援助行動を取れない生徒が多く、鎌田が週1度の訪問のため、教員のゲートキーピングは重要なルートの1つであろう。だが、教員が管轄権を持つため、教員がつなぐ必要性を認識しないことには、鎌田に「つながらない」生徒が一定数いることとなる。これはゲートキーピングの危うさを示しており、鎌田は自身の受動的な立ち位置を常に好意的に解釈しているわけではない可能性を読み取ることができる。

4.3 ゲートキーピングからの脱却の困難性と実践

これまで被援助行動を取れない生徒の存在、教員のゲートキーピングのポジティブとネガティブ面を見てきた。そして鎌田が受動的な立ち位置を好意的に解釈しているわけではない可能性を指摘した。こうした中、筆者は参与観察・インタビュー調査を実施する中で、1つの疑問が生じたのである。それは受動的な立ち位置から、鎌田自身が能動的な立ち位置に移行することはできないのかである。もちろん、鎌田が常に相談室に常駐しているわけではない。筆者の参与観察では鎌田が体育館での集会時に生徒へアプローチする姿が確認でき、全1年生対象面談の実施も行っていた。また養護教諭も以下のとおり語っている。

鎌田先生がいらっしゃってましたね、ここ（保健室）にまで。金曜日にどっかの時間を見て一回ここ来てくださって、この中でお話ししてっていう。

（2017年12月8日インタビュー）No.5

このように校内巡回、教員や生徒へとアプローチする能動的な活動はある。だが、先述の通り、筆者は参与観察や鎌田へのインタビュー調査を行う中で、被援助行動を取る生徒が少なく、ゲートキーピングが限定的なY校では、ゲートキーピングを介した生徒との関わり方では不十分であり、鎌田の能動的な関わりを以て、自らつながる側／つながれる側の脱却を目指すことはできないかと考えるに至った。それを困難にする構造的な要因を探るため、鎌田が能動的な関わりはできないのかと筆者が尋ねた。

〈前略〉もうカウンセラーもすごーくそれ（SCが能動的に動ける力と役割の必要性）は〔教育支援センターから〕言われたんです。教育相談体制を整えとか。基本的にそれ（教育相談体制を整えること）は頑張るけど、〈中略〉基本的に1対1の関係をを使う仕事になるので〔そこまでは……〕。

（2017年9月12日インタビュー）No.6

専門職1人が圧倒的多数の教員で構成される組織に変化を与えることの困難さは想像に難くない。だが鎌田が「頑張る」と述べるように、教員のゲートキーピングから脱却の意志があったことが読み取れる。こうした能動的な取り組みの一方で、その難しさが言及され、その理由を「1対1の関係」に求めている。この「1対1の関係」とは何か。その含意を説明している語りが以下である。

〔他の学校では同僚のSCから〕もう本当にケースがなくて1件しかないとか、そういう話も聞く。〈中略〉孤立してる、〔教員から〕何となくひがみが生まれる、余計孤立する。〈中略〉でも孤立感は必要なの。それは当然のこととして馴染んでいなくなっちゃいけない。孤立感があるから〔生徒が〕話せることもあるわけでしょうから。

(2017年9月12日 インタビュー) No. 7

この語りでは孤立感が言及されている。鎌田は、校内で「孤独感」を感じているが、一方で「孤立感があるから生徒が話せることもある」と「孤立感」をポジティブにも表現し、孤立感を生み出す相談室の空間に表裏があることが言及されている。「1対1の関係を使う」鎌田にとって、孤立感が必要な時もある一方で、教員からの疎外感を覚えるのかもしれない。もちろん鎌田側からみた世界であるが、同僚のSCとの会話を引き合いに、ひがみに関して言及していることから、一人専門職としての困難さがあるのかもしれない。

鎌田は「1対1の関係」「孤立感」の重要視が面談に効果的と考える一方で、本稿で言及してきた通り、被援助行動を取る生徒の少なさや、限定化されたゲートキーピングの状況下では、そうした重要視は生徒との関わりの絶対数の減少させてしまうのではないかと懸念が残る。実際に鎌田もそうした懸念を覚え、生徒が相談室に入りやすくするため、相談室を「オープン」にする仕掛けを試みたと話す。だが、相談室を「オープン」にすることへの葛藤が言及されている。それに関する語りは以下の通りである。

ここ（相談室）をオープンにすると〔生徒の〕サボり場所になっちゃうし、相談の場は特にこういう学校だしクローズに〔したい〕。「閉鎖性を守らなければいけない」と「オープンにもしなければいけない」、その落としどころが難しかった。

(2017年10月20日 フィールドノーツ) No. 8

鎌田は相談室の「オープン」と「閉鎖性」の狭間での「落としどころ」の難しさに言及している。「オープン」な相談室では生徒が入室しやすい利点がある一方で「特にこういう学校だし」とY校の特色から、相談室を「クローズに〔したい〕」葛藤もあったと語る。最終的には後者を選択するに至ったという。

筆者 [相談室に] 入りやすくても逆に居場所にされすぎちゃうと困るって、おっしゃっていましたよね。やんちゃ系の子がってことですよ。

鎌田 うん。で、一番最初は若干それで私も苦勞した。どうしても一番最初だからジェンガとかその辺若干あったんです、漫画とか。やっぱりそれを目的に来る男の子たちなんかどうしたものか、だから逆に[相談室の]中はそれでも[相談室]外からの入りにくさを作ることも若干必要だったり。

(2018年1月19日 インタビュー) No.9

鎌田は入室しやすい空間とするためにジェンガや漫画等を配置するオープンな相談室を試みた。だが、相談室がやんちゃ系の子(生徒)の居場所化することで、鎌田はやんちゃ系の生徒の対応に困難さを覚え、「入りにくさ」のある相談室を作り出すことで閉鎖性を守る選択に至ったのである。つまり、Y校において鎌田は、やんちゃな生徒を、「1対1の関係」を構築することを目的とする相談室の空間を乱す存在として認識し、結果として特定のやんちゃな生徒が相談室に入室できない構造を生み出していた。

5. まとめ

本稿は、課題集中校におけるSCが生徒との面談に関わる際、教員との協働をどのように認識し、どう実践するのかを参与観察・インタビュー調査に基づき明らかにした。専門職として派遣されてきたSCは、生徒に対して面談や広報活動等を行ってきた。被援助行動を取れる生徒は自ら面談に至るも、被援助行動を取れない生徒は教員のゲートキーピングによって面談に至っており、この点は先行研究が示した通りである。

Y校には被援助行動を取れない生徒が多く在籍するため、教員のゲートキーピングに頼ることで、鎌田は生徒面談を実施していた。だが、それに頼ることは管轄権のある教員の意向に左右されるため、面談の実施が限定的になる。ゲートキーピングの良さもありながら、ゲートキーピングを介さないこと、つまり受動的立場からの脱却の必要性があることを鎌田は感じていた。その克服のために、鎌田は能動的な取り組みを行ったものの、それよりも孤立感のある相談室、つまり相談室の閉鎖性を守る必要性の方を重視する結果となっていた。

ではなぜ閉鎖性を守ったのか。それは1対1で面談を実施するためだという。鎌田は、相談室をオープンにし、入室が容易な相談室を目指したものの、その結果、やんちゃな生徒に相談室を居場所化されることになり、相談室の閉鎖性が担保されないことに危機感を覚えたのである。結局、鎌田は、面談につながりにくい特定の層(やんちゃな生徒)への支援行動を行うことは困難であった。

6. 本稿の示唆と課題

本稿は、課題集中校におけるSCの生徒を支援する上でのルートへの着目を通して、協働と専門職自体が生み出す2つの排除を俎上に挙げたい。1つ目は「教員の管轄権による排除」である。教員のゲートキーピングは、「つながる」機能と「つながらない」機能を果たしていた。前者は被援助行動を取れない生徒を教員が来室を促すことで鎌田との面談を可能にし、後者はやんちゃな生徒が教員の管轄権内に治められることにより、鎌田はやんちゃな生徒との関わりが限定的となっていた。つまり、鎌田側からみると、教員の管轄権が特定の生徒層（やんちゃな生徒）を排除する構造が存在していた。

2つ目は「相談室の閉鎖性による排除」である。鎌田は相談室をオープンにすることでゲートキーピングの「つながない」機能を克服しようと試みたが断念した。特定の層を相談室の孤立感や1対1の関係に代表される「閉鎖性」を脅かす存在と認識し、そして自身の職務責任が果たせないと考えたため、相談室の「オープン」と「閉鎖性」の間で揺れながらも後者を選択したのである。要するに、鎌田側も特定の層（やんちゃな生徒層）を包摂しえない構造（排除構造）が埋め込まれていた可能性を示唆できる。協働や専門職の実践は常に包摂として機能するのではなく限定性が付きまとい、排除が生じかねない。

専門職の実践や専門職と教員の協働が課題集中校の包摂として必ずしも機能できていない要因を、協働と専門職の実践とその困難性から明らかにしてきた。本稿の知見は、専門職の実践・協働という一見、包摂を目指した取り組みにも排除構造が隠される可能性を明らかにしたことにある。本稿で明らかとなった2つの排除が、他の課題集中校で生じるのかは本稿から明示することは知見の限界である。だが繰り返す述べるように、教員と専門職の協働、そして専門職の実践が必ずしも課題集中校の包摂を導くわけではなく排除を生み出すこともある。

ではなぜ排除構造が生じるのか。その回答の1つとして「各専門職の限界」から検討したい。専門職が派遣される理由の一つに教員の職務の限界が想定される。だが、専門職にとっても同様に限界があり、生徒の個々の困難を解決することは容易ではない。専門職が教員と対等になり自己完結的に自由に動けるような学校作り（山野 2018, p.80）をもとにした協働のために、教員と専門職の協働の質の高さ、それだけではなく、個に応じた支援ができる人材を如何に導入できるのかが次に求められるのではないか。

また協働や専門職派遣という包摂に向けた学校体制から生じる、新たな排除構造を自明視することで、その排除を常に補填することが必要であろう。そこで生じる排除を課題集中校自体がどのようにして補填できるのかを問うことが、困難を有する生徒を課題集中校が包摂していくうえで重要な視点ではないか。

最後に本稿の今後の課題を3点挙げる。1点目は、多種多様な課題集中校の描写である。伊藤（2012, 2014）では、多くの中学校卒業者の大多数が進学する全日制高校を「“主流”の後期中等教育機関」、一方サポート校、昼夜間定時制高校、そして通信制高校などの多種多様な学校は、後期中等教育の中

で圧倒的な主流となる全日制高校に対して、「“非主流”の後期中等教育機関」と位置付けている。例えば、チャレンジスクールでは、不登校・中退経験のある生徒が多く通うことを踏まえて、教員や専門職が多く配置されるなど、学校適応に向けた制度作りがある（柗澤 2015）。Y校は主流に分類されるが、非主流では別の世界が広がっている可能性も想定されるため、多種多様な課題集中校に目を向けていく必要がある。

2点目は、多種多様な専門職像である。専門職はSCに限定されず、SSWを筆頭にしたソーシャルワーカーが派遣されている。別の専門職に着目することで、別の知見が明らかになるかもしれない。また週に専門職が派遣される回数が増加すれば、専門職役割に変化が生じるとの指摘もある（保田 2017）。そのため他の専門職や別のフィールドに派遣されるSC等にも更に注目していきたい。

3点目は、SCのカウンセリングの技法を一元的に捉えられていることである。本稿をすすめるうえでそうした技法でなく「課題集中校に派遣されるSC」への緻密な参与観察とインタビュー調査が求められるため、鎌田1名に絞り論を進めることとした。

本稿の課題を踏まえながら、更に知見を蓄積することが、課題集中校における困難を有する生徒の包摂を問う兆しになるのではないか。これが困難を有するままの中退を必要最小限にするため、どのようにして生徒を包摂できるのかという道筋を検討していきたい。

注(1) 交流相談とは「オープンで特に目的がなくとも誰もが出入り自由な場所で、生徒自身も問題意識やニーズが明確ではなく、相談をするという意識もないままに相談員と出会い、日常会話をしながら徐々にニーズや相談をする関係づくりから始められる支援手法」（鈴木ら 2013, p.3）。

(2) 面談以外の職務にSCの職務は児童生徒に対する相談・助言、保護者や教員に対する相談、校内会議等への参加、教職員や児童生徒への研修や講話、相談者への心理的な見立てや対応、予防的対応が挙げられる（文部科学省 2007）。

(3) 「組織的支援活動」は「保護者に対して教育相談やSCについての広報活動や紹介を積極的に行う」、「生徒に対して教育相談やSCについての広報活動や紹介を積極的に行う」「事例研究会・校内研修会を活発に実施する」を指す（瀬戸 2000, p.114）。

(4) 匿名性の担保の観点より、調査対象校の卒業生の進路状況は大まかな数値が用いられている。

(5) YSWとは若者（高校生）の成長を阻害する諸要因の解決を図りながら、若者が自立した市民・社会人への成長を遂げていくための支援を担うことを目的とした、ユースワークの担い手であるユースワーカー（youth worker）とソーシャルワーカー（social worker）両面の役割を担っている（梶野・柗澤 2017）。

(6) 個人情報の観点より、調査校の特色や調査対象者のそれを必要最低限とした。

(7) 鎌田は「仕事のパートナー」であると同時に「研究協力者」でもある。筆者はその点に配慮し、参与観察とインタビュー調査を実施した。）

(8) 筆者の参与観察では、実際に生徒指導の一環で、SC面談が組まれていたこともある。

引用文献

相澤真一・児玉英靖・香川めい, 2014, 『<高卒当然社会>の戦後史』株式会社新曜社。

樋田大二郎, 1999, 「高校逸脱統制の内容・方法およびパラダイムの変容」『犯罪社会学研究』第24号, pp.43-59.

柗澤利也, 2015, 「チャレンジスクールの研究課題を明らかにする：東京都の「多様なタイプの学校」に着目して」

- 『早稲田大学教育学会紀要』17号, pp.111-117.
- 伊藤秀樹, 2012, 「後期中等教育のセーフティネットにおける不平等：高等専修学校に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』52, pp.117-126.
- , 2014, 「“非主流”の後期中等教育機関を概観する—生徒層・カリキュラム・進路—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』54, pp.551-563.
- 梶野光信・柗澤利也, 2017, 「ユースソーシャルワーカーによる高校生支援」末富芳編『子どもの貧困と教育支援』明石書店, pp.289-305.
- 古賀正義, 2015, 「高校中退者の排除と包摂：一中退後の進路選択とその要因に関する調査から」『教育社会学研究』第96集, pp.47-67.
- 文部科学省, 2007, 「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）」。
- 酒井朗, 1999, 「『指導の文化』と教育改革のゆくえ——日本の教員の役割観に関する比較文化論的考察」油布佐和子編『教員の現在・教職の未来——あすの教員像を模索する』教育出版, pp.115-136.
- , 2015, 「教育における排除と包摂」『教育社会学研究』第96集, pp.5-24.
- 瀬戸健一, 2000, 「高校の学校組織特性が教師とスクールカウンセラーの連携に及ぼす影響」『教育心理学研究』48, pp.215-224.
- 鈴木晶子・松田ユリ子・石井正宏, 2014, 「高校生の潜在的ニーズを顕在化させる学校図書館での交流相談：普通科課題集中校における実践的フィールドワーク」, 『生涯学習基盤経営研』38, pp.1-17.
- 高野明・宇留田麗, 2002, 「援助要請行動から見たサービスとしての学生相談」『教育心理学研究』50巻1号, pp.113-125.
- 山野則子, 2016a, 『すべての子どもたちを包括する支援システム』せせらぎ出版。
- , 2016b, 「包括的な子ども支援のプラットフォームとスクールソーシャルワーク——教育行政・学校への期待と課題——」『日本教育行政学会年報』42巻, pp.228-232.
- , 2018, 『学校プラットフォーム 教育・福祉, そして地域の協働で子どもの貧困に立ち向かう』, 有斐閣。
- 保田直美, 2014, 「学校への新しい専門職の配置と教員役割」『教育学研究』81(1), pp.1-13.
- , 2017, 「『チームとしての学校』を実現する教職員人材育成」『学校事務』68(2), pp.42-45.
- 吉田美穂, 2007, 「『お世話モード』と『ぶつからない』統制システム：アカウントビリティを背景とした『教育困難校』の生徒指導」『教育社会学研究』第81集, pp.89-109.

ABSTRACT**A Study on Social Inclusion and Exclusion in a Lower Track Upper
Secondary School Focusing on a School Counselor****Toshiya Hiiragizawa**

This paper examines how school counselors in lower track upper secondary schools perceive and practice working with teachers when they are involved in interviews with students, based on a participatory observation and interview survey.

Two exclusions are evident in this paper: 1) “exclusion by faculty jurisdiction” and 2) “exclusion by closure of the consulting room”.

Collaboration between teachers and professionals and the profession appears to serve the function of inclusion, but also produces exclusion. In order for lower track upper secondary schools to be able to include pupils with difficulties, structures of exclusion need to be self-evident and supplemented with collaboration and the profession.