

### スクールカウンセラーの活動状況と予防につながる取り組みの検討

小高, 佐友里

---

(出版者 / Publisher)

法政大学大学院

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

大学院紀要 = Bulletin of graduate studies

(巻 / Volume)

87

(開始ページ / Start Page)

61

(終了ページ / End Page)

72

(発行年 / Year)

2021-10-31

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00024766>

# スクールカウンセラーの活動状況と予防につながる取り組みの検討

人文科学研究科 心理学専攻

博士後期課程 2020 年度修了 小高佐友里

本研究は、スクールカウンセラー (School Counselor: 以下 SC) の活動状況と予防につながる取り組みについて検討することを目的とした。SC60 名を対象に、勤務校での「活動状況」、職務内容への「対応スキル」、「予防への期待」の 3 つに対する評価の側面、および出校している学校種間の比較を行った結果、SC の活動は不登校を中心とした「二次・三次予防」への取り組みが中心となっている一方で、「一次予防 (ユニバーサル予防)」に貢献する取り組みは、「予防への期待」が高く評価されているながらも、活動自体が少ない上に、できると明確に意思表示をした SC が少ないことが明らかとなった。

**キーワード** : スクールカウンセラー (school counselor), チーム学校 (team school), 一次予防 (ユニバーサル予防) (primary prevention: universal prevention), コンサルテーション (consultation)

## 問題と目的

### 1. 「チーム学校」と SC の職務

SC は、「不登校」や「いじめ」の増加、個々の事例における深刻化を受け、平成 7 (1995) 年度から導入された制度である。それまでは、学校現場で子どもたちに教育的に対応する職業は教師だけであったことを考えると、教員免許を持たない外部の専門家が学校現場に足を踏み入れることは、日本のスクールカウンセリングの歴史において画期的な出来事であり、その動向が注目されてきた (伊藤, 2002; 村山, 1998)。それから 25 年以上の継続および発展により、SC は全公立中学校への配置が原則となり、今では学校における子どもたちの「こころのケア」を担う重要な存在として広く認知されるようになってきている。ただし、SC 導入の意義が認められる一方で、SC 配置の目的であった「不登校」や「いじめ」といった課題の解決には至っていない現状にある (文部科学省, 2020)。

こうした背景を受け、SC 自体に不登校やいじめの課題が解決されないことへの自責を求めず、教員をはじめ子どもたちに関わる専門家が密に連携を図り、より早い段階からチームとして対応していく予防的な関わり的重要性が指摘されるようになった (文部科学省, 2015)。この方針転換は「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校のあり方について (答申)」 (: 以下「チーム学校」) として示されている。答申によれば、日本の教師は子どもの状況を総合的に把握した上で指導にあたり、高い成果を挙げている。その一方で、取り組むべき業務が多く勤務時間も長いことに加え、生徒指導や特別支援教育等、取り扱う課題の複雑化・多様化により、教員による単独での対応が難しくなっていることが指摘されている。そこで、心理や福祉等の専門スタッフと連携し、業務を分担する体制を整備することで、学校のマネジメント機能を強化し、1 つのチームとして児童生徒の支援にあたるのが望まれるようになった。こうした多様な専門性を持つ人材がチームとして連携することで、困難な課題への体制整備および充実を図ることを「チーム学校」では目指している (高橋, 2019)。したがって、SC に期待されていた役割は、不適応に陥っている児童生徒や保護者への個別の関わりを中心とした教育相談の関わりから次第に、日頃からの子どもたちへの細やかな関わりや、職員間や保護者との連携による生徒指導の役割へと変化してきたと言える。

ところで、SC の職務内容は、教育相談等に関する調査研究協力者会議において示され、大きく 7 つの項目に分類されている (文部科学省, 2017a)。その内訳は①児童生徒へのカウンセリング、②保護者への助言・援助、③児童生徒集団、学級や学校集団に対するアセスメントと助言・援助、④児童生徒の困難・ストレスへの対処

方法、児童生徒への心の教育に資する全ての児童生徒を対象とした心理教育プログラム等の実践、⑤不登校、いじめや暴力行為等の問題行動、子どもの貧困、虐待等を学校として認知した場合、自然災害、突発的な事件・事故が発生した際の援助、⑥教職員に対するコンサルテーション、⑦教職員のカウンセリング能力等の向上のための校内研修の7つである。このように、SCには不登校やいじめ、暴力行為といった問題行動、社会問題となっている貧困や虐待、自然災害や事件・事故といった様々な課題に対して、児童生徒および保護者、教職員を対象とする相談活動に加え、学級や学校集団といった組織に対する助言・援助、緊急対応や予防を促す心理教育プログラムの実施が提案されるなど、幅広い活動が求められている。特に、「チーム学校」の答申以降、SCは学校組織の一員としてこれまで以上に子どもたちへの予防的な関わりが求められるようになった。こうした方向性は、子どもたちの健やかな育ちをこころの専門家の立場から援助していく上で、非常に有効な活動であり、望ましい流れである。しかし、実際の現場では、非常勤という限られた勤務体制の中で、これら全てをカバーするのは難しい。このような現状を踏まえると、予防教育という新たな役割を担ったSCが、その専門性を発揮して効果的に活動していくためのベースラインを示し、そのために必要な方法を提案していくことが、今のSC研究に求められるニーズの1つと言えるであろう。

## 2. 予防とコンサルテーション

予防としての取り組みには、問題の発生を予防するために全ての児童生徒を対象に介入する「一次予防(primary prevention)」、問題発生の兆しが見られる児童生徒に対し、早期発見および介入による問題の深刻化を防ぐ「二次予防(secondary prevention)」、すでに発生している問題を最小限にとどめる「三次予防(tertiary prevention)」の3段階の介入がある(Caplan, 1964)。また、「一次予防」は「ユニバーサル予防(universal prevention)」とほぼ同義であり、将来問題を持つ可能性があることを想定し、問題を持たないうちに、全ての人を対象に実施する「ユニバーサル予防」の重要性が指摘されている(Mrazek & Haggerty, 1994)。そこで以降は、全ての子どもを対象とした予防的介入を「一次予防(ユニバーサル予防)」と併記し論ずることとする。

こういった3段階による介入は、学校心理学では「心理教育的援助サービス」として整理されている(石隈, 1999)。援助サービスは、子どもたちが学校生活を通して出会う様々な課題に取り組む際に、問題解決を促進することを目的とした教育活動であり、子どもの学習面、心理・社会面、進路面および健康面における援助である。具体的な援助方法として、入学時の適応、学習スキル、対人関係スキルの向上といった全ての子どもを対象とした「一次的援助サービス」、登校しぶりや学習意欲の低下など、つまりき始めた一部の子どもや不適応が危惧される子どもの援助ニーズに応じる「二次的援助サービス」、さらに不登校やいじめ、発達障害や非行といった特別の援助ニーズをもつ特定の子どもをサポートする「三次的援助サービス」といった3段階のサービスがある。つまり、様々な段階での予防が想定される中、「チーム学校」では全ての子どもの援助ニーズをカバーする「一次予防(ユニバーサル予防)」として、「一次的援助サービス」がSCに求められていることになる。したがって、幅広い役割を担うことが求められている中で、SCが効果的に予防に取り組む方法を考えるべきである。

さて、学校教育の中に心理学の視点を取り入れていくためには、「カウンセリング」を中心とした個人臨床をそのまま持ち込むのではなく、心理学の視点を学校文化になじむ方法に変換していく努力が重要であり、問題発生の過程を子どもが生活する学校システムとの関連の中で理解し、読み解いていく必要がある(近藤, 1994)。そのためには、子どもの問題行動を、その問題発生の背景となる情報を収集し分析する「心理教育アセスメント」に基づいて行うことが求められる(石隈, 1994, 1995)。その際、カウンセリングやアセスメントの役割を生かしつつ、異なった専門性や役割をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の支援のあり方について話し合う「コンサルテーション」に重きを置く体制を推奨したい。なぜならば、限られた勤務時間の中で直接的な援助が必要となる複数のケースを引き受けることで、勤務時間の大半を用いることとなり、SCの活動が制限されるからである。また、子どもたちの健全な発達を促すために、カウンセリングやアセスメントを通して得られた所見を基に、コンサルテーションによる間接援助を行うことで、当該児童生徒の問題解決を促すだけでなく、教員自身の専門性の向上も期待できるからである(Caplan, 1964)。こういった視点から、これまでのSC活動においては、すでに生じた問題を教員や保護者に対するコンサルテーションを通して、子どもたち

の成長を間接的に支える活動を重視してきた。

さらに近年では、コンサルテーションに、積極的に予防的な機能を付加する取り組みへの期待が高まっている(石原, 2017; 中村, 2018)。コンサルテーションには「問題解決型」、「研修型」、「システム介入型」の3つがある(石隈, 1999)が、これらを予防という視点から捉えると、「問題解決型」は起きている問題を最小限に抑える試みであり、「二次・三次予防」に該当する。一方で、「研修型」や「システム介入型」は、学齢段階で直面することが予測される子どもたちの発達課題に対して、保護者や教師、あるいは学校としてなすべきことを事前に検討している点で「一次予防(ユニバーサル予防)」の要素を含んでいると言える。このように、これまでのSC活動を通して重点的に取り組み、その手法を磨いてきたコンサルテーションに予防の視点を加えることで、従来の役割を変更することなく、求められる変革に対応できる可能性がある。

### 3. 本研究の目的

これらの背景を踏まえ、以下の3つの観点からSC活動のあり方を捉え、具体的なエビデンスを得ることによって、SCの活動内容を予防的な視点から検討し、現実的かつ効果的な予防教育のあり方を提案することが可能となると考えた。1つ目は「活動状況」の把握である。文部科学省(2017a)で示されているそれぞれの活動がどの程度実践されているのか、まずはその現状を把握する必要がある。2つ目は「対応スキル」の把握である。SC活動は、地域性や学校風土、SCの窓口となる担当教員の方針、小・中学校および高校の学校種といった様々な要因により、重きを置く活動が異なることも予想される。そこで、そうした様々な要請に対し、SC自身がどの程度の「対応スキル」を有しているかを把握しておく必要がある。求められても対応が難しいのであれば、SCの予防教育を推進する前に、必要なスキルをどう身につけるかという点に議論は移行していくべきである。3つ目はSC自身による「予防への期待」の測定である。SCを主体とすることを想定した場合、実際に現場で働くSCが予防につながる取り組みであると考えられる活動に、重点的に取り組んでいく方向がよいと考えた。そこで、SC自身がその活動を予防的な視点からどう評価しているかについても把握する。

加えて、これらの3つ取り組みは、学校種間で差がみられることも予想される。例えば、予防的支援に対する教師からのSCへのニーズを学校種別でみると、小学校では「いじめ」、中学校では「不登校」の割合が高かった一方で、高等学校(以下高校)では予防を目的とした取り組みへのニーズが低かったことが報告されている(荒木・中澤, 2008)。そこで、SCの予防的取り組みを検討する際、学校種による取り組みの特徴も併せて確認しておく必要がある。

したがって、本研究では、SCの職務内容(文部科学省, 2017a)を元に、SCの役割について「活動状況」、「対応スキル」、「予防への期待」の3つにおける評価の側面、および出校している学校種間の比較を通してその傾向を把握することを目的とした。

## 方法

### 1. 対象・期間

A 県臨床心理士会主催のSC研修会(2019年2月17日開催)に参加した33名(男性5名、女性28名)、B大学の卒業研修の場として設けられている定例研修会(2019年3月10日開催)に参加した「臨床心理士」のうち、SCとして勤務している13名(男性0名、女性13名)、各都道府県で活動する個別で調査を依頼することができたSC14名(男性4名、女性10名)の計60名(男性9名、女性51名)を対象に質問紙調査を実施した。

### 2. 質問紙

文部科学省(2017a)のガイドラインを基に、SCの役割についての質問項目を作成した。7つの活動領域の全19役割にそれぞれ質問項目を配置し、10段階での回答を求めた(資料1にサンプルを示した)。同じ項目について①「活動状況」では、勤務校で当該活動にどの程度取り組んでいるかについて、「取り組んでいない(1)」～「取り組んでいる(10)」までの10段階のうちどの数字に当てはまるか、②「対応スキル」では、学校から求められた際に、どの程度対応できるかについて、「できない(1)」～「できる(10)」までの対応可能性を、③「予防への期待」では、勤務校で実施するとした場合、どの程度予防効果が期待できるのかについて、

「期待できない (1)」～「期待できる (10)」までの期待度を尋ねた。

なお、学校種による活動内容の差異についても検討するために、フェイスシートで以下の対応を行った。回答時点で勤務している学校段階を全て記入してもらった上で、回答数に偏りが出ないように、対象となる学校段階の選択について、教示文で細かく指定した (図 1)。

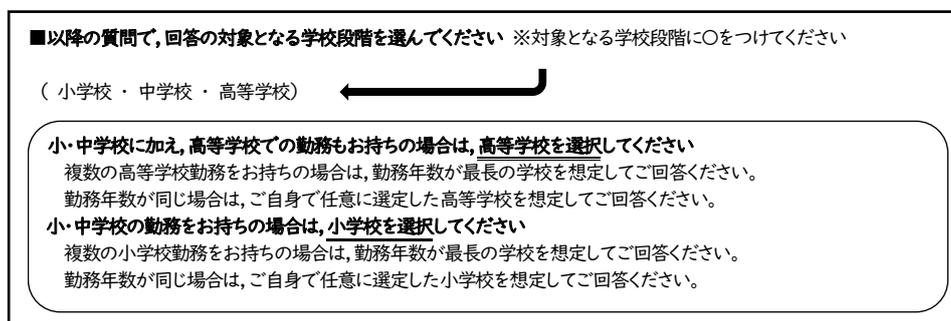


図 1. 学校種を決定する際の流れを示した教示の例

高校は小・中学校に比べて学校数も少ないことから、小・中学校と並行して高校での勤務も有している場合は、必ず高校を選択するよう教示した。また、同一の学校段階であっても複数の勤務校を有している場合を想定し、その場合は勤務年数が最長の学校を想定した回答を依頼した。勤務年数が同じ場合は、回答者自身が任意で選んだ高校を回答の対象とするよう伝えた。小・中学校においては、回答する校種をあらかじめ指定した 2 種類の質問紙を用意し、回答者の人数に応じて配布数がそれぞれ半数ずつになるよう準備した。複数の勤務がある場合は、高校と同様の手続きで回答対象となる勤務校を選定するよう教示した。

### 3. 手続き

質問紙は、対面での回収が可能な場合は、同意書と回答用紙をそれぞれ別々に回収することで、個人が特定されないよう配慮した。ただし、研修会での調査実施は時間が限られており、十分な回答時間を確保できない状況もあった。その場合は、調査者が用意した返信用封筒にて返送を依頼したケースもあった。その際、同意書および回答用紙を同封する形式となるため、開封後は同意の有無を確認した上で、回答内容を確認せずに両者を別々に保管することで、個人と回答内容が追跡できないよう配慮する旨を伝えた。なお、本研究は法政大学大学院人文科学研究科研究倫理委員会による承認を受けて実施した。

## 結果

### 1. SC の役割における学校種および職務内容の相違

同じサンプルに対して検定を繰り返すことで、本当は差がないにもかかわらず、統計的に有意差があると判定してしまう「検定の多重性の問題」が指摘されている。このような場合、多変量分散分析によって従属変数間の相関を考慮し、まずは全体として有意差があるのかどうかを検定し、その結果に基づき下位検定として従属変数ごとに分散分析を行う必要がある。さらに、従属変数が複数ある場合の多重比較として、第 1 種の誤りの確率を有効に調整する Bonferroni 法を用いる方法が推奨されている (水本, 2009)。この点を踏まえ、まずは質問項目の 1～19 のそれぞれについて、校種 (小・中・高) × 側面 (「活動状況」・「対応スキル」・「予防への期待」) の多変量分散分析を行った。その際、欠損値のある回答は分析から除外した。したがって、小学校に勤務する SC19 名、中学校 18 名、高校 19 名の計 56 名を分析の対象とした (有効回答率 93.33%)。

その結果、校種 (*Multivariate F*(38, 70) = 1.755,  $p < .01$ , Willks'  $\lambda = .262$ ) および職務内容 (*Multivariate F*(38, 16) = 7.983,  $p < .001$ , Willks'  $\lambda = .050$ ) の主効果が有意となった。一方で、交互作用に有意差はみられなかった (*Multivariate F*(76, 32) = 1.055, *n.s.*, Willks'  $\lambda = .081$ )。そこで、多変量分散分析における主効果がどの項目に大きく影響を受けたのかを検討するために、単変量の分散分析を行った。各質問項目とその平均 ( $M$ )、標準偏差 ( $SD$ ) および統計量を表 1 に示した。

表 1  
単変量分散分析の項目および基礎統計量

	小学校									中学校			高等学校			全学校種			F値	学校種	側面
	活動			スキル			期待			活動			スキル			期待					
	n	19	19	19	18	18	18	19	19	19	56	56	56								
1. 児童生徒への相談活動	M	8.32	8.89	8.16	9.39	8.83	7.50	9.47	8.79	7.89	9.05	8.84	7.86	0.27	19.63 ***	活動, スキル>期待					
	SD	1.97	1.37	1.30	0.70	1.20	1.54	1.12	1.36	1.79	1.46	1.29	1.55								
2. 休み時間や日常的な場面での声かけや相談活動	M	7.63	8.68	8.05	6.39	7.89	7.39	4.11	7.21	6.16	6.04	7.93	7.20	9.90 ***	15.06 ***	小, 中>高 スキル, 期待>活動					
	SD	1.95	2.08	1.72	2.45	2.30	1.75	2.18	2.51	2.61	2.62	2.34	2.19								
3. 児童生徒への電話・手紙・家庭訪問等による相談活動	M	3.05	6.47	6.37	4.50	6.94	6.22	2.53	6.11	5.53	3.34	6.50	6.04	1.34	41.49 ***	スキル, 期待>活動					
	SD	2.92	3.27	2.67	3.11	2.82	2.10	1.81	2.42	2.89	2.75	2.83	2.57								
4. 来校した保護者への相談活動	M	8.89	9.05	8.21	9.61	8.83	7.83	8.89	8.79	7.89	9.13	8.89	7.98	0.29	9.97 ***	活動, スキル>期待					
	SD	1.85	1.08	1.72	0.61	1.15	1.30	2.18	1.48	1.88	1.71	1.23	1.64								
5. 保護者への電話・手紙・家庭訪問等による相談活動	M	3.47	6.53	6.63	4.61	6.94	6.11	3.16	6.68	5.58	3.73	6.71	6.11	0.53	29.25 ***	スキル, 期待>活動					
	SD	3.06	3.26	2.61	3.17	2.69	2.32	2.73	2.65	2.91	3.00	2.83	2.62								
6. 保護者に対する情報提供や講習会等の啓発活動	M	4.95	6.79	7.00	4.83	7.00	6.89	4.63	6.53	6.47	4.80	6.77	6.79	0.22	15.51 ***	期待, スキル>活動					
	SD	3.47	2.94	2.31	2.81	2.14	1.49	2.91	2.50	2.67	3.03	2.52	2.20								
7. 心理および発達の課題に対する見立て・助言・援助 (個別での心理検査, 面接および授業観察等による)	M	8.89	7.89	8.32	8.22	7.78	7.33	7.16	7.58	6.68	8.09	7.75	7.45	2.24	3.31 *	活動>期待					
	SD	1.52	1.79	1.29	1.77	1.87	1.61	2.99	2.36	2.89	2.28	1.99	2.13								
8. 学級や学校全体に対する課題の見立て・助言・援助 (授業/学校行事・休み時間・給食等の観察・交流による)	M	7.58	7.05	7.89	6.33	7.00	7.39	3.95	5.68	6.16	5.95	6.57	7.14	6.55 **	7.52 **	小, 中>高 期待>活動					
	SD	2.36	2.72	1.60	2.30	1.91	1.29	2.95	2.45	3.15	2.94	2.43	2.27								
9. 事件・事故や自然災害が発生した際の心のケア (学校全体を対象としたストレスへの対処やリラクゼーション法の実施)	M	2.79	5.42	7.58	3.22	6.00	6.50	3.74	5.58	6.32	3.25	5.66	6.80	0.00	43.51 ***	期待>スキル>活動					
	SD	3.03	2.50	1.68	2.39	2.57	2.07	3.25	2.71	2.87	2.89	2.56	2.29								
10. 学校生活を安心して送る環境づくりへの助言・援助 (集団に必要な取り組みや心理教育プログラム等の立案・助言・援助)	M	4.58	5.58	7.53	4.89	6.11	7.28	3.37	5.00	6.53	4.27	5.55	7.11	1.57	35.50 ***	期待>スキル>活動					
	SD	3.02	2.67	1.54	2.87	2.03	1.74	2.69	2.63	3.10	2.89	2.46	2.25								
11. いじめの解消や再発防止への助言・援助	M	5.53	6.05	7.26	6.28	7.11	7.39	5.47	6.47	6.58	5.75	6.54	7.07	0.74	8.53 ***	期待, スキル>活動					
	SD	2.91	2.57	1.63	2.49	1.84	1.88	2.95	2.67	2.69	2.77	2.40	2.11								
12. 不登校が発生した際の見立て・助言・援助	M	7.79	8.05	7.89	9.11	8.06	7.28	8.00	7.79	7.21	8.29	7.96	7.46	0.39	4.34 *	活動>期待					
	SD	2.57	1.96	1.85	0.83	1.77	1.90	2.56	2.20	2.32	2.21	1.95	2.03								
13. 暴力行為等の問題行動が発生した際の見立て・助言・援助	M	5.26	6.32	6.95	5.94	6.33	6.67	5.21	6.05	6.21	5.46	6.23	6.61	0.32	5.08 ***	期待, スキル>活動					
	SD	3.12	2.65	1.75	2.36	1.88	1.65	2.97	2.68	2.68	2.82	2.40	2.07								
14. 子どもの貧困や虐待を学校として認知した際の見立て・助言・援助	M	5.32	6.58	6.84	7.28	6.89	6.94	5.42	5.89	5.47	5.98	6.45	6.41	2.19	1.05						
	SD	3.58	2.82	1.98	1.49	1.45	1.77	3.45	2.47	2.95	3.10	2.33	2.36								
15. 自然災害, 突発的な事件・事故が発生した際の見立て・助言・援助	M	3.47	5.42	6.89	4.00	5.83	6.17	4.32	5.32	5.95	3.93	5.52	6.34	0.02	22.99 ***	期待>スキル>活動					
	SD	2.89	2.67	1.97	2.81	2.28	2.36	3.28	2.83	3.05	2.97	2.57	2.49								
16. 児童生徒への個別および集団対応に関する助言・援助	M	9.32	8.37	8.53	9.00	8.00	7.50	8.21	7.42	7.58	8.84	7.93	7.88	1.76	14.79 ***	活動>スキル, 期待					
	SD	1.00	1.64	1.39	0.97	1.50	1.98	2.64	2.59	2.14	1.77	1.98	1.89								
17. 心理教育的活動を教員が実施する際の助言・援助	M	5.37	7.37	7.53	6.72	7.44	7.22	5.42	7.05	6.58	5.82	7.29	7.11	0.59	8.94 ***	スキル, 期待>活動					
	SD	3.73	2.48	2.32	3.01	1.50	1.99	3.06	2.53	3.04	3.29	2.20	2.48								
18. ケース会議等での助言・援助	M	7.37	8.32	8.79	7.83	8.00	7.17	6.84	7.37	7.11	7.34	7.89	7.70	1.43	1.79						
	SD	3.10	1.86	1.69	2.33	1.37	1.79	2.99	2.39	2.47	2.81	1.93	2.13								
19. 教職員に対する基礎的なカウンセリングに関する研修の実施	M	4.05	6.26	7.37	5.06	6.94	7.06	4.05	6.74	6.84	4.38	6.64	7.09	0.24	29.36 ***	期待, スキル>活動					
	SD	3.87	2.60	2.63	3.15	1.77	2.51	3.44	2.66	2.50	3.47	2.36	2.51								

注1) 活動状況(活動), 対応スキル(スキル), 予防への期待(期待)と省略した。

注2) F値の下段は多重比較(Bonferroni)の結果を示している。

注3) \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ 。

### (1) 学校種による比較

学校種の主効果がみられたのは、「2.休み時間や日常的な場面での声かけや相談活動」および「8.学級や学校全体に対する課題の見立て・助言・援助(授業/学校行事・休み時間・給食等の観察・交流等)」の2項目のみであった。多重比較の結果、いずれも小・中学校が高校よりも有意に得点が高かった。その他の項目では、どの学校段階においても有意な差はみられなかった。このことから、小・中学校のSCは「活動状況」、「対応スキル」、「予防への期待」において、授業や休み時間、給食といった日常場面で子どもたちに関与する機会が多くなっている様子が伺えた。

## (2) 側面における比較

側面においては、「14.子どもの貧困や虐待を学校として認知した際の見立て・助言・援助」および「18.ケース会議での助言・援助」の2項目を除く17項目の全てで有意差がみられた。さらに多重比較においては、「予防への期待」を中心に内容を捉えると、「予防への期待」の得点が「活動状況」よりも高い項目、「活動状況」の得点が「予防への期待」より高い項目の2グループに分類することができた(表2)。

表2  
「期待」と「活動」の得点差による並び替え

質問項目	多重比較による並び替え
1. 児童生徒への相談活動	活動, スキル>期待
4. 来校した保護者への相談活動	活動, スキル>期待
7. 心理および発達の課題に対する見立て・助言・援助(個別での心理検査, 面接および授業観察等による)	活動>期待
12. 不登校が発生した際の見立て・助言・援助	活動>期待
16. 児童生徒への個別および集団対応に関する助言・援助	活動>スキル, 期待
2. 休み時間や日常的な場面での声かけや相談活動	スキル, 期待>活動
3. 児童生徒への電話・手紙・家庭訪問等による相談活動	スキル, 期待>活動
5. 保護者への電話・手紙・家庭訪問等による相談活動	スキル, 期待>活動
6. 保護者に対する情報提供や講習会等の啓発活動	期待, スキル>活動
8. 学級や学校全体に対する課題の見立て・助言・援助(授業/学校行事・休み時間・給食等の観察・交流による)	期待>活動
9. 事件・事故や自然災害が発生した際の心のケア(学校全体を対象としたストレスへの対処やリラクゼーション法の実施)	期待>スキル>活動
10. 学校生活を安心して送る環境づくりへの助言・援助(集団に必要な取り組みや心理教育プログラム等の立案・助言・援助)	期待>スキル>活動
11. いじめの解消や再発防止への助言・援助	期待, スキル>活動
13. 暴力行為等の問題行動が発生した際の見立て・助言・援助	期待, スキル>活動
15. 自然災害, 突発的な事件・事故が発生した際の見立て・助言・援助	期待>スキル>活動
17. 心理教育的活動を教員が実施する際の助言・援助	スキル, 期待>活動
19. 教職員に対する基礎的なカウンセリングに関する研修の実施	期待, スキル>活動

注) 活動状況(:活動), 対応スキル(:スキル), 予防への期待(:期待)とした。

## 考察

### 1. 学校種による活動の違い

「2.休み時間や日常的な場面での声かけや相談活動」および「8.学級や学校全体に対する課題の見立て・助言・援助(授業/学校行事・休み時間・給食等の観察・交流等)」の2項目で、「活動状況」、「対応スキル」、「予防への期待」において、高校よりも小・中学校で子どもたちに関与する機会が多くなっていることが明らかとなった(図2)。

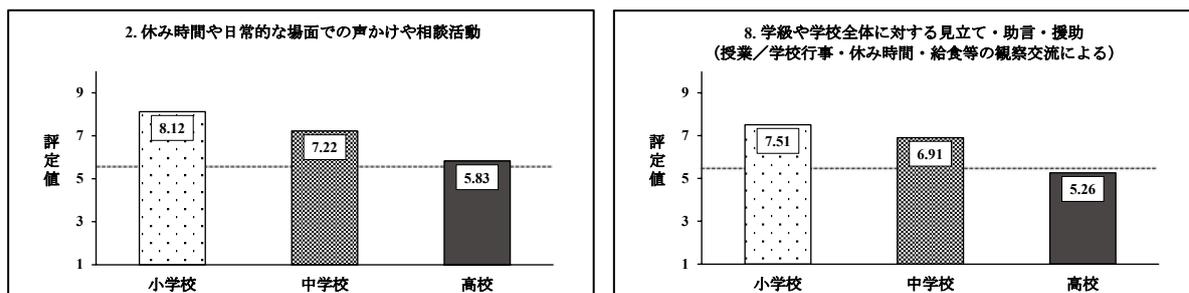


図2. 学校種において有意差の見られた職務内容

このような取り組みは、例えば注意集中が難しく、授業への取り組みに苦戦する子どもたちへの支援や、対人関係における苦手さからクラスでの関わりに苦慮している子どもたちの課題を見立てていく際に有効である。さりげなく授業中の様子を見に行き、学習をサポートすることもできるであろうし、休み時間や給食交流等を通して、課題を見立て支援の方法を検討する手がかりを得ることも可能である。休み時間の自由来室を設定している場合には、相談室に足を運んだ子どもたちとの遊びや雑談を通じた関わりを持つこともできるであろう。低年齢の子どもたちは自分の心配や不安を言葉で表現することが難しいため、こうした SC の取り組みは子どもたちの様子を把握する上で有効な活動であると考えられる。一方で、年齢が上がるにつれて行動ではなく自分の言葉で気持ちを表現することができるようになることが想定されるため、高校生では得点が下がった可能性が考えられる。つまり、相談室での個別相談が十分可能となり、それに伴い SC が教室や子どもたちの日常場面に足を運ぶ機会は少なくなるのが高校の特徴と言えるのかもしれない。

ただし、教室内や廊下での子どもの行動観察は、直接的な関わりの中としてだけでなく、児童生徒に SC の存在を知らせたり、日常生活を観察することで情報を収集する「アセスメント」に寄与する場でもある(半田, 2020)。また、高校では予防を目的とした取り組みに対する教師のニーズが低いことも示されている(荒木・中澤, 2008)。「一次予防(ユニバーサル予防)」の視点から有効であるはずの日常場面での行動観察が、無理解ゆえに実施の機会が制限されることがあってはならない。したがって、児童生徒の発達段階を考慮しながらも、どの学校段階においても SC の日常的な活動として、児童生徒の行動観察は、積極的に取り組んでいく意義のある活動として捉えるべきである。高校においては、卒業後社会に出ていく生徒も一定数いることを考えると、予防教育を実践する最後の学校段階であるとも言える。卒業後の子どもたちの適応を支えていく意味でも、予防的視点の導入を前向きに検討すべきである。

## 2. 側面における比較

「14.子どもの貧困や虐待を学校として認知した際の見立て・助言・援助」および「18.ケース会議での助言・援助」の2項目以外の17項目で差がみられたため、多重比較を行った。それらの差を、本研究が目的とする SC による予防教育のあり方を検討するという点から、「活動状況」や「対応スキル」よりも「予防への期待」の得点が低い職務内容と、高い職務内容の2グループに分けることができた。

### (1)「予防への期待」が低い職務内容

まずは「予防への期待」が低い職務内容と評価された5つの活動について考察する。図3に示した通り、「1.児童生徒への相談活動」や「4.来校した保護者への相談活動」は、SC が現実的に起こった問題への対応を目的に導入された制度であるため、職務として定着している様子が伺える。SC は「7.心理および発達の課題に対する見立て・助言・援助(個別での心理検査、面接および授業観察等)」を通して不適応状態に陥っている児童生徒およびその保護者との関わりを持ち、不適応の原因を探るとともに、必要に応じてケースの見立てを行う。SC の見立ては「16.児童生徒への個人および集団対応に関する助言・援助」を目的に、日常的に子どもたちと関わる教師に対する「問題解決型」コンサルテーションを通して共有され、対応について協議していくのが通常の流れである。その中でも特に「12.不登校が発生した際の見立て・助言・援助」が SC 活動の中心となっていることがわかる。ただ、ここで挙げられた取り組みは、これまでの25年以上に及ぶ SC 活動を通して教員や保護者から支持され、定着してきたと評価できる一方で、予防という側面から見ると、「活動状況」と比べて「予防への期待」の得点が低く、取り組みの度合いは大きいものの、活動している SC 側からすると予防につながる活動とは認識されていない可能性がある。つまり、起こっている問題を最小限に抑えるという意味では、「二次・三次予防」に該当すると考えられるため、児童生徒への「一次予防(ユニバーサル予防)」を進めていく際には、その活動内容を精査する必要がある。

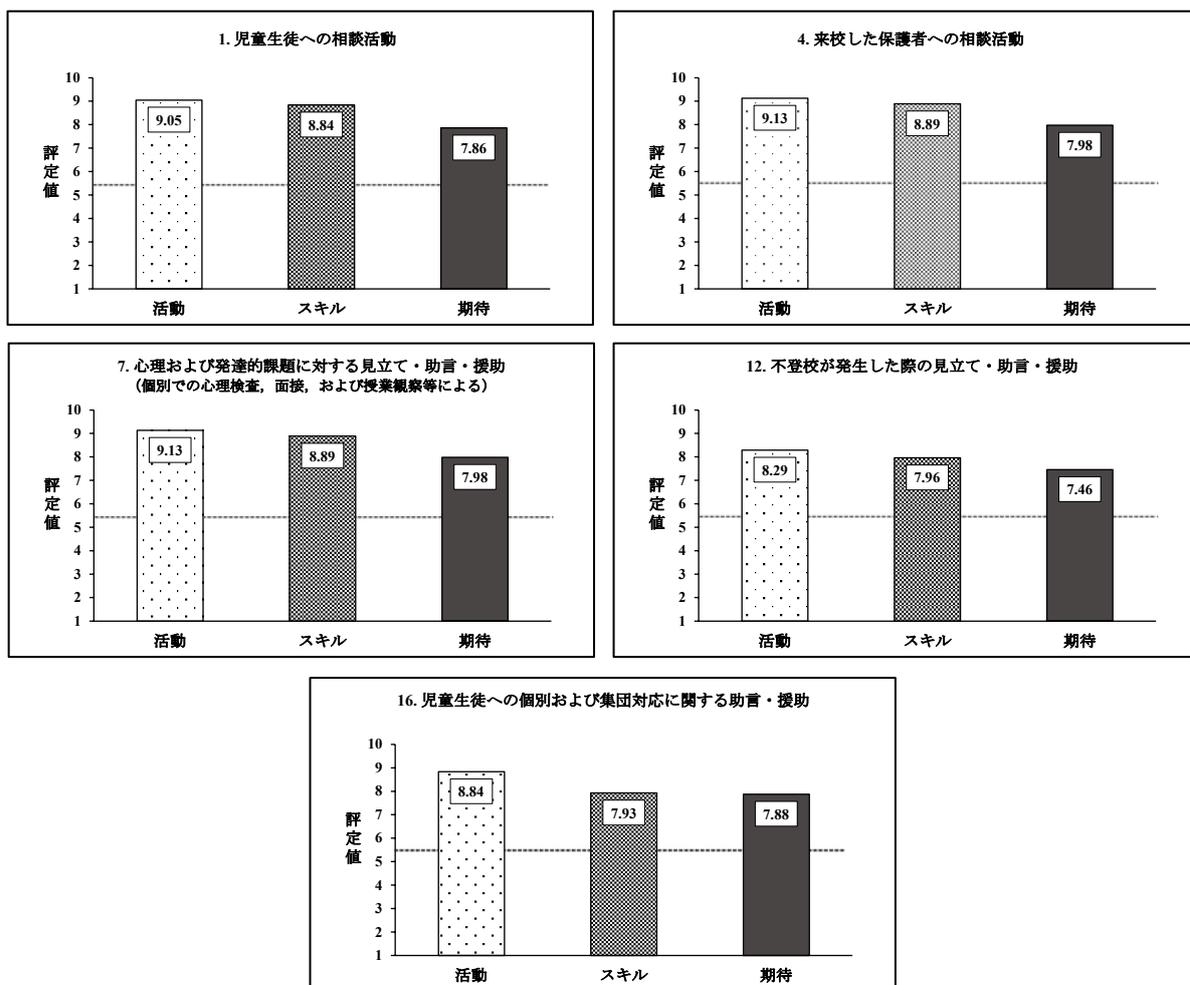


図3. 「予防への期待」が低いと評価された職務内容

## (2) 「予防への期待」が高い職務内容

次に、「活動状況」に比べ「予防への期待」が高い職務内容について考察する。19項目中12項目が分類されたが、グラフの特徴により3つに分類する。分類の内訳は、①緊急時や重大問題に対しての二次・三次予防としての効果が期待される活動、②現時点での活動実績は少ないが「一次予防(ユニバーサル予防)」としての効果が期待される活動、③「チーム学校」におけるこれからのSCに期待される「一次予防(ユニバーサル予防)」に該当する活動である。

### 1) 緊急時や重大問題に対し「二次・三次予防」としての効果が期待される活動

図4に該当する4つの活動を示した。「9.事件・事故や自然災害が発生した際の心のケア(全体を対象としたストレスへの対処やリラクゼーション法の実施)」、「15.自然災害、突発的な事件・事故が発生した際の見立て・助言・援助」は、緊急支援に関連する活動である。これらは発生した際に甚大な学校危機をもたらすものである。しかし、発生する確率が高いとは言えず、対応の経験があるSC自体が少ない可能性がある。さらに、「11.いじめの解消や再発防止への助言・援助」、「13.暴力行為等の問題行動が発生した際の見立て・助言・援助」といった取り組みについても、現段階では「12.不登校が発生した際の見立て・助言・援助」に比べると、SCの立場で対応することが少ない活動であるのかもしれない。

このように考えると、予防への期待が高い項目ではあるが、これらの活動については、「二次・三次予防」の意味合いが強いと考えるといいであろう。ただし、近年では、より低学年における暴力行為の増加や、「いじめ防止等のための基本的な方針」の改定により、学校でのいじめ防止対策のために組織の構成員として参加することがSCにも求められるようになるなど、いじめの未然防止への取り組みが期待されるようになっている(文部科学省, 2017b)。そのため、今後はこれらの活動が増えてくることが予想される。

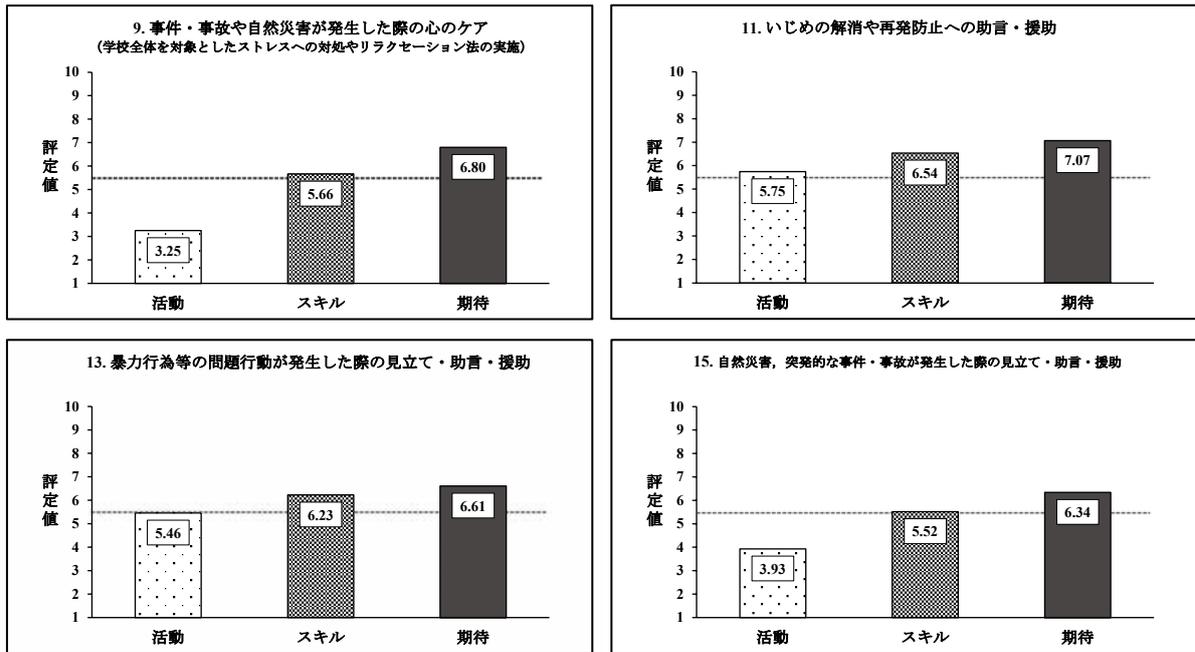


図 4. 緊急時や重大問題へ「二次・三次予防」としての効果が期待される活動

2) 活動実績は少ないが「一次予防 (ユニバーサル予防)」としての効果が期待される活動

図 5 に該当する 4 つの活動を示した。

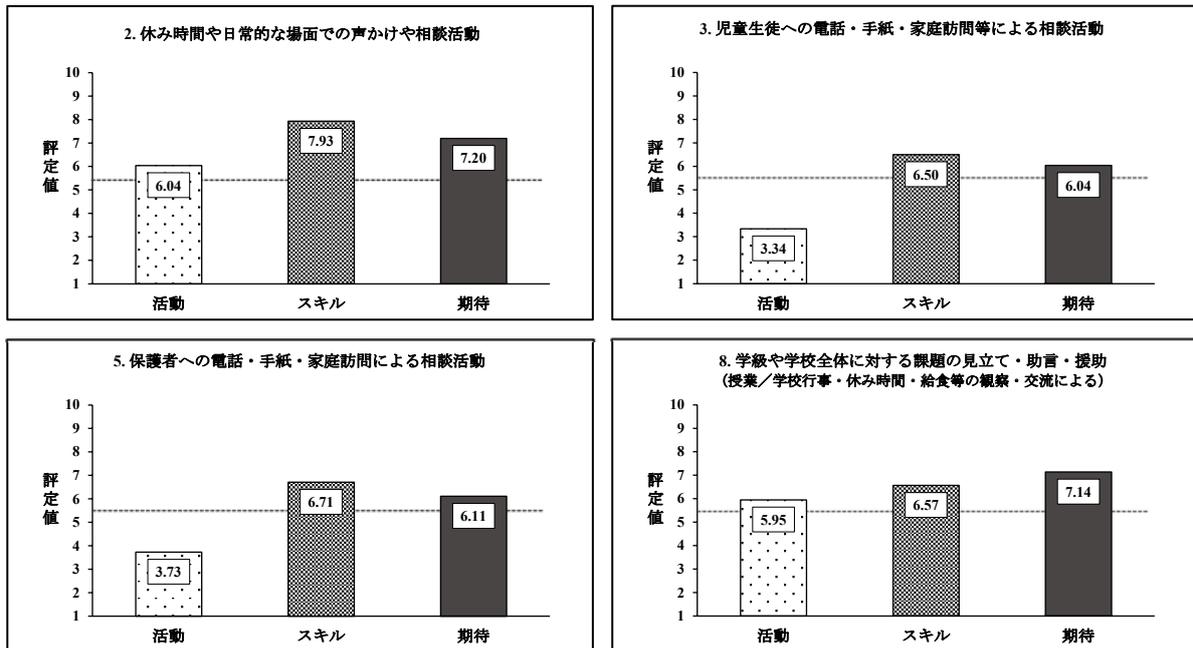


図 5. 実績は少ないが「一次予防 (ユニバーサル予防)」としての効果が期待される活動

前述した学校種による活動の違いにおいて、休み時間や日常的場面での声かけや、授業中や休み時間の様子を観察するといった子どもたちへの関わりは、予防に資する活動であると述べた。そのため、こういった取り組みを意識的に行っていくことで「一次予防 (ユニバーサル予防)」の効果が期待できる。ただし、児童生徒および保護者を対象とした「電話・手紙・家庭訪問等による相談活動」(項目 3 および 5) については、そもそも家庭訪問は、当該児童生徒に関わる担任やその他の教員が日常の関わりの中で実践していくことが前提とされる活動であり、SC の通常業務において必須とはなっていない (文部科学省, 2017a)。様々な対応を講じた上で、

サポート資源として SC がその役割を担うことで改善が期待できるケースにおいて、学校長の許可を得て例外的に実施するという意味合いが強い。そのため、電話や手紙、家庭訪問等による相談活動はもともとその活動自体が少ないと予想されることを念頭に置く必要がある。

3) 「チーム学校」におけるこれからの SC に期待される「一次予防（ユニバーサル予防）」につながる活動  
図 6 に該当する 4 つの活動を示した。

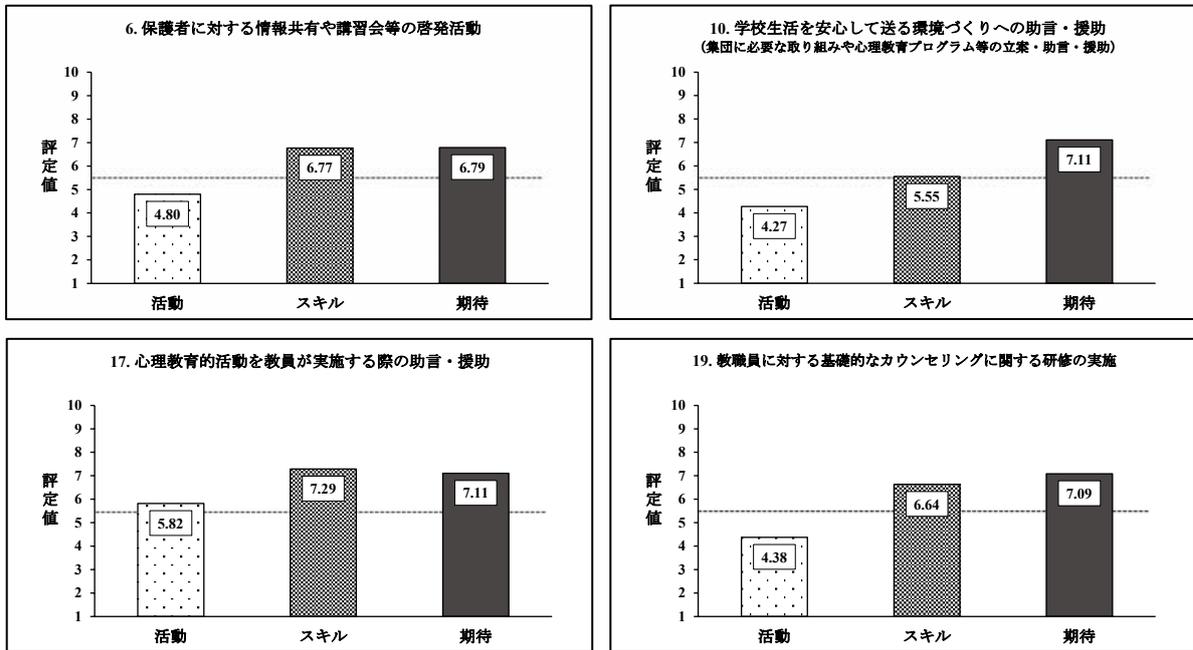


図 6. 「チーム学校」におけるこれからの SC に期待される「一次予防（ユニバーサル予防）」につながる活動

「10.学校生活を安心して送る環境づくりへの助言・援助（集団に必要な取り組みや心理教育プログラム等の立案・助言・援助）」は、「一次予防（ユニバーサル予防）」に該当するものであり、「チーム学校」におけるこれからの SC にまさに期待される活動である。また、「6.保護者に対する情報提供や講演会等の啓発活動」、「17.心理教育的活動を教員が実施する際の助言・援助」および「19.教職員に対する基礎的なカウンセリングに関する研修の実施」は、コンサルテーションの中でも「組織介入型」や「研修型」に該当するものであり、予防的視点を付加していくことが可能な取り組みである。こうした活動は「予防への期待」が評価され、さらに「対応スキル」もある程度持ち合わせているにも関わらず、実際の活動はそれほど多くない。

では、このような活動は予防が期待されながらも、なぜ実践につながらないのであろうか。問題への対処が中心となり限られた勤務体制において予防にまで手が回らないのだろうか。それとも学校側の SC に対する予防教育へのニーズがそれほど高くないことによるものなのか。あるいは、予防教育を適切に実践していくレベルまで SC のスキルが成熟していないということなのだろうか。「対応スキル」については、ローデータを見ると「10.学校生活を安心して送る環境づくりへの助言・援助（集団に必要な取り組みや心理教育プログラム等の立案・助言・援助）」においては、最頻値が 6 および 7 となっており、できるともできないとも言えない領域に留まっている印象を受ける。すなわち、知識としては持ち合わせているものの、実際の活動経験はなく、「対応スキル」を十分に身につけていると明確に意思表示することが可能な段階に至っていないとも予想できる。

### 3. まとめ

本研究では、現行の SC 体制の中で、求められる SC の職務がどの程度遂行されているのか、職務を求められた場合どの程度対応が可能なのか、日常の SC 業務を予防という視点から捉えた際にどの程度の予防効果が期待できるのかといった点について現状把握することを目的に質問紙調査を行った。こうした点を把握すること

で、SCによる予防教育の遂行可能性を探ることができると考えたからである。その結果、SCの活動は導入当初に期待されていた「二次・三次予防」につながる「問題解決型」コンサルテーションが中心となっている様子が把握された。その一方で、「予防への期待」から考えると、現在の活動はそれほど多くないものの、日常場面での子どもたちとの交流や授業観察といった実際に子どもと触れ合う活動は、「対応スキル」の自己評価も高く、予防を促す活動となる可能性が示唆された。また、集団における心理教育プログラムの助言や実践、教職員への校内研修の実施、保護者への啓発活動といった「一次予防（ユニバーサル予防）」に貢献する取り組みは、「予防への期待」が評価されていながら、活動自体が少ない上に、「対応スキル」の評定において、できると明確に意思表示をしたSCは少なかった。したがって、SC自身の「一次予防（ユニバーサル予防）」の取り組みの経験が少ないこと、しかし意識レベルでは予防につながる活動として肯定的な姿勢を読み取ることができた。なぜこのような評価になるのかについては、本研究における質問紙調査は、あくまでも全体の傾向を把握することを目的としたものであったことから、その理由を明らかにすることはできない。そのため、今後はその背景について詳細に捉えるための検討が必要になるであろう。

### 引用文献

- 荒木 史代・中澤 潤 (2008). 予防的支援における教師の実践とスクールカウンセラーに対するニーズ 千葉大学教育学部研究紀要, 56, 93-103.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books. (カプラン, G. 新福 尚武 (監訳) (1970). 予防精神医学 朝倉書店)
- 半田 一郎 (2020). スクールカウンセラーと教師のための「チーム学校」入門 日本評論社
- 石原 みちる (2017). スクールカウンセリングにおける教師に対するコンサルテーションの類型化の試み 就実大学大学院教育学研究科紀要, 2, 1-15.
- 石隈 利紀 (1994). スクールサイコロジストと学校心理学——学校教育への新しいアプローチをめざして—— 教育心理学年報, 33, 144-154.
- 石隈 利紀 (1995). スクール・カウンセラーと学校心理学 村山 正治・山本 和郎 (編) スクール カウンセラー——その理論と展望—— (pp.27-42) ミネルヴァ書房
- 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
- 伊藤 美奈子 (2002). スクールカウンセラーの仕事 岩波書店
- 近藤 邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり——学校の臨床心理学—— 東京大学出版会
- 水本 篤 (2009). 複数項目やテストにおける検定の多重性——モンテカルロ・シミュレーションによる検証—— 外国語教育メディア学会誌, 46, 1-18.
- 文部科学省 (2015). チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について(答申) Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)(2021年9月20日)
- 文部科学省 (2017a). 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)——教育相談等に関する調査研究協力者会議 Retrieved from [https://www.pref.shimane.lg.jp/izumo\\_kyoiku/index.data/jidouseitonokyoyouikusoudannjyuujitu.pdf](https://www.pref.shimane.lg.jp/izumo_kyoiku/index.data/jidouseitonokyoyouikusoudannjyuujitu.pdf)(2021年9月20日)
- 文部科学省 (2017b). いじめの防止等のための基本的な方針 平成25年10月11日 文部科学大臣決定(最終改定平成29年3月14日) Retrieved from [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afiedfile/2018/01/04/1400142\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afiedfile/2018/01/04/1400142_001.pdf)(2021年9月20日)
- 文部科学省 (2020). 令和元年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext\\_jidou02-100002753\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf) (2021年9月20日)
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- 村山 正治 (1998). 新しいスクールカウンセラー——臨床心理士による活動と展開—— ナカニシヤ出版
- 中村 美穂 (2018). 学校臨床心理士が子どもの問題状況に応じて活かす学校や教師とのコンサルテーションに関する文献検討 九州大学心理学研究, 19, 79-86.
- 高橋 亜希子 (2019). 学校心理学に関する研究の動向と課題——生徒指導における教師の実践的思考に焦点を当てる必要性—— 教育心理学年報, 58, 102-118.

### 付記

本論文は法政大学大学院人文科学研究科に提出した博士論文(2020年度)の一部を加筆・修正したものです。本論文の調査にあたりご協力くださったスクールカウンセラーの先生方に心より感謝を申し上げます。また、論文の執筆において法政大学文学部心理学科の渡辺弥生先生、同じく吉村浩一先生にご指導を賜りました。データの分析では法政大学大学院人文科学研究科の安 正鎬さんに貴重なご意見をいただきました。

資料1 「活動状況」を問う質問紙の例

■以下は、教育相談等に関する調査協力者会議（文部科学省，2017）によるガイドラインを参考に作成した【SCに求められる役割】を示したものです。  
この質問紙では、「勤務校での活動の状況」，「対応スキル」，「予防への期待」の3つの側面から、同じ内容でそれぞれに評価をしていただきます。まずは「勤務校での活動状況」についてお聞きします。  
現段階でご自身が「どの程度取り組んでいるか」について評価し、あてはまる数字に○をつけてください。

解答例: 教職員へのあいさつ	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 <b>9</b> 10
-------------------	---

【SCに求められる役割】	配置校での取り組み	
	取り組んでいない	取り組んでいる
<b>児童生徒へのカウンセリング</b>		
児童生徒への相談活動	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
休み時間や日常的な場面での声かけや相談活動	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
電話・手紙・家庭訪問等による相談活動	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
<b>保護者への助言・援助</b>		
来校した保護者への相談活動	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
電話・手紙・家庭訪問等による相談活動	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
保護者に対する情報提供や講習会等の啓発活動	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
<b>児童生徒集団，学級や学校集団に対するアセスメントと助言・援助</b>		
心理および発達の課題に対する見立て・助言・援助 (個別での心理検査，面接および授業観察等による)	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
学級や学校全体に対する課題の見立て・助言・援助 (授業/学校行事・休み時間・給食等の観察・交流による)	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
<b>児童生徒の困難・ストレスへの対処方法，児童生徒への心の教育に資する全ての児童生徒を対象とした心理教育プログラム等の実施</b>		
事件・事故や自然災害が発生した際の心のケア (学校全体を対象としたストレスへの対処やリラクゼーション法の実施)	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
学校生活を安心して送る環境づくりへの助言・援助 (集団に必要な取り組みや心理教育プログラム等の立案・助言・援助)	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
<b>不登校，いじめや暴力行為等問題行動，子供の貧困，虐待等を学校として認知した場合，自然災害，突発的な事件・事故が発生した際の援助</b>		
いじめの解消や再発防止への助言・援助	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
不登校が発生した際の見立て・助言・援助	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
暴力行為等の問題行動が発生した際の見立て・助言・援助	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
子どもの貧困や虐待等を学校として認知した際の見立て・助言・援助	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
自然災害，突発的な事件・事故が発生した際の見立て・助言・援助	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
<b>教職員に対するコンサルテーション</b>		
児童生徒への個別および集団対応に関する助言・援助	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
心理教育的活動を教員が実施する際の助言・援助	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
ケース会議等での助言・援助	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	
<b>教職員のカウンセリング能力等の向上のための校内研修の実施</b>		
教員に対する基礎的なカウンセリングに関する研修の実施	1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10	

注)「対応スキル」「予防への期待」についても同様の形式で文言を変えて実施した。