

〔原著〕

スクールカウンセラーの職務内容の明確化が スクールカウンセラーと教員の連携促進に 及ぼす効果

土居 正城* 加藤 哲文**

Effects of Clarification of a School Counselor's Role in Promoting
Cooperation among School Counselors and Teachers

Masaki DOI* and Tetsubumi KATO**

The purpose of this study was to examine the effects of clarification of a school counselor's role in promoting cooperation among school counselors and teachers. For this purpose, the School Counselor Active Use Program was created and then introduced in a primary and a junior high school. "Consultation" and "problem-solving by cooperating" were selected as the target behaviors, then the behavior of school counselors and teachers was observed. It was found that they increased their target behaviors. The school counselors and teachers in charge of school counselors at the two schools were asked to answer a questionnaire, which contained questions about the acceptance of school counselors by school systems, school counselors' clinical psychological actions in the school, and cooperative behavior among school counselors and teachers. Results of the questionnaire showed that the participants' scores increased. This study showed that clarifying the school counselors' role is effective to promote cooperation among teachers and school counselors.

Keywords: cooperation; promotion; school counselors; teachers; clarification of school counselor's role

本研究の目的は、スクールカウンセラー (SC) の職務内容の明確化がスクールカウンセラーと教員の連携促進に及ぼす効果を検討することであった。そのために「SC 積極活用プログラム」を作成し、小学校1校と中学校1校に導入し、その効果を検討した。標的行動を「相談行動」と「協力して行う問題解決行動」とし、スクールカウンセラーと教員の行動を観察した結果、プログラム導入後、標的行動が増加した。また、受入体制、SC の活動、連携行動についての質問紙を実施したところ、プログラム導入後に多くの下位尺度で得点の増加がみられた。本研究の結果から、スクールカウンセラーと教員の連携を促進するためには、スクールカウンセラーの職務内容を明確にすることが有効であることが示唆された。

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 (*The Joint Graduate School (Ph. D. Program) in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education*)

** 上越教育大学臨床・健康教育学系 (*Institute of Clinical Science and Health Education, Graduate School of Education, Joetsu University of Education*)

〔問題と目的〕

1. スクールカウンセラー事業における連携の必要性

いじめや学級崩壊等の学校教育における「こころ」の問題を解決するべく、「こころの専門家」であるスクールカウンセラー（以下、SCと略す）を学校に導入するため、1995年に文部省によるSC活用調査委託事業が始まった。当初は各都道府県にほぼ3校ずつ（154校）SCが配置され、以後毎年100～250校ずつ増加し、SC活用調査委託事業が終了した2000年には、1,231校に配置された（文部省初等中等教育局、2001）。さらに、5年後の2005年までに全国の公立中学校にSCを全校配置（拠点校、対象校を含む）することを目標に整備が進められ、2005年にはSCが公立中学校にほぼ全校配置された（文部科学省、2006）。このような経過を経て、現在、学校現場においてSCが教育相談の一翼を担っていることが一般的になってきている。

SC事業に関する効果を検討した研究は多い。課題があるとしながらも、おおむね事業としての成果が上がっているとするものが多い。伊藤（1999）は、首都圏のSCを対象に調査を行い、SCは教員との連携に関する役割やガイドライン（村山ら、1998）も遂行できていると認知していることや、学校体制を高く評価するSCは、自身のスクールカウンセリング活動に対する満足感も高く、SCの活動内容が学校体制によって左右される可能性を指摘した。伊藤（2000a）は、SC配置校と未配置校の教員の評価を比較することによって、配置校におけるスクールカウンセリング活動の評価は大部分において良好であるが、教員集団のケアについての成果はまだ十分認められてはおらず、時間的な制約についても学校側は不満を抱いていることを明らかにした。また、スクールカウンセリング活動への評価は、生徒との相談活動より、学校全体の受入体制や教員の姿勢（意欲や相談への関与）との関連が高いこと、学校の中で子ども、保護者や教員を対象に心理臨床活動を展開する際には、学校側の受入体制や条件に左右されやすいことなども明らかにした。伊藤（2000b）は、SC派遣校の教員を対象に調査を行い、派遣校の教員はSCの専門性に対しておおむね肯定的な評価をしているが、教員の負担軽減やコンサルテーションについては十分でないとしており、SCからの相談情報の提供を受けている教員はSC事業を高く評価することを明らかにした。

一方、河村ら（2005）は、SC配置校と未配置校の教員を対象に調査を行い、教員のSCに対する期待は、

非配置校より配置校のほうが低く、特に配置校では、担任の期待が他の校務分掌の職員に比べ有意に低い点を明らかにした。そして、SCが学校において機能するためには、スクールカウンセリングとSCの活動に対する教員のレディネスを高めること、SCの活動や活動方法について共通理解して契約すること、SCと連携する機会や時間を確保すること、連携をコーディネートする教員を配置すること、などの必要性を指摘した。

これらに共通することは、SCの活動に一定の肯定的な評価をしながらも、スクールカウンセリング活動のさらなる充実のためには、SCと教員の連携をさらに深めることが重要であるとする点といえる。

2. 連携促進要因に関する先行研究

松本・滝（1999）は、「平成8・9年度スクールカウンセラー活用調査委託研究集録」を分析し、配置校から報告された内容をもとに、学校における受入体制を3つの環境要因（物理的環境、組織的環境、人情的環境）に整理し、受入体制の整備の重要性を強調した。瀬戸（2000）は、高等学校の組織特性が教員とSCの連携に及ぼす影響を調査し、保護者や生徒に対してSC活動についての広報活動を行ったり、事例研究会や校内研修会を活発に実施したりすることからなる「組織的支援活動」の重要性を指摘した。文部省初等中等教育局（2001）は、SCが有効に機能するための取り組みを配置校からの報告をもとにまとめ、SCを学校内の組織に位置づけることの重要性や、チーム援助を行うために学校側がSCを積極的に「使う」ことや、守秘義務についての共通理解の必要性を強調した。兵庫県立教育研修所（2000）は、「SC活用マニュアル」の中で、「学校へのお願い」として、相談室の設備や備品を整備すること、「先生方へ」として、SCが学校に来ていることを児童生徒や保護者に周知すること、「SCへ」として、教員と連携すること、予防的なかかわりをするを要請した。田中・井上（2001）は、SC、SC担当者、地域の教育事務所の指導主事などがおよそ2年間にわたり十数回の議論を行った結果をまとめ、SCと教員の連携を機能的なものにするためには、「情報や目標を共有すること」が重要であり、そのため、「教員とSCの双方がともに取り組むべき課題を明確化すること」や、「SCを学校組織に位置づけること」が効果的であることを指摘した。このうち、SCの職務内容の明確化は、文部科学省（2009）も連携促進のための提言として取り上げている。

また、教員向けの教育雑誌等でも教員とSCの連携についての記事や特集が生まれ、SCの役割を明確にすること、SCの得た子どもに関する情報をどこまで教員と共有するかを話し合うこと、カウンセリングの進め方を共通理解すること、職員室内のSCの居場所作りを進めることなどの、SCとの連携のための学校側の受入体制づくりのポイントが示されている（例えば、熊谷, 2003; 大竹, 2008; 嶋崎, 2008）。

一方、SCの学校内における活動についても、SC活用調査事業導入時より、ひとりでケースを抱え込まずに担任の援助をするというスタンスを大切にすること、心理臨床家のやり方を押しつけず教員の立場や方法を尊重すること、心理療法の技術のみならず集団にかかわるスキルやコンサルテーションの技術を磨くこと、教員の専門性を教育の文脈の中で理解すること、SCの専門性である外部性を生かすこと、中立的な立場を生かし「つなぐ」役割をとること、などの提言がなされている（例えば、伊藤, 2008; 村山ら, 1998; 鶴養, 2001; 吉田, 2008）。

土居（2010）は、それまでに指摘されてきた連携促進要因を集めた質問紙（「スクールカウンセラーと教員のさらなる連携のためのアンケート」）を作成し、それを分析することにより、連携促進のために「学校に導入することが望ましい要因」を、受入体制にかかわる「職務内容の明確化」「積極的な活用」、SCの活動にかかわる「問題への積極的な関与」「学校に合わせた活動」とした。さらに、導入の順序にも効果的な順序があるとし、「職務内容の明確化」を最初に導入することを示唆した。

3. 本研究の目的

以上のように、「職務内容の明確化」は、田中・井上（2001）や文部科学省（2009）がその重要性を指摘し、土居（2010）が先行研究を比較、検討した結果、両者の連携促進のための効果を示唆し、最初に導入することが望ましいとした要因である。よって、SCと教員の連携促進において効果が期待できる。しかし、その導入効果については、報告されていない。そこで、本研究においては、SCの「職務内容の明確化」がSCと教員の連携促進に及ぼす効果を検討するために、「SC積極活用プログラム」を作成し、その効果を検討することとした。プログラムの導入効果の検討には、単一事例実験計画法を採用した。単一事例実験計画法（一事例実験、一事例研究、シングルケースデザインなどともよばれる）は、従属変数の継続的な測定を行

い、特定の処遇の導入効果とその測定値に反映されるか否かを検討する方法であり、古くはSkinner, B. F.による実験的行動分析、これに基づいて人間を対象に発展した応用行動分析を通して、方法論的に確立されてきた。現在では、臨床や教育の分野の研究において広く用いられている（南風原, 2001）。本研究では、プログラムの導入により、SCと教員に望ましい行動変化がみられるかどうかを検討するために、両者の行動変化を分析しうる方法が必要であった。単一事例実験計画法は、この条件を満たしており、本研究の目的に合致する。

しかし、単一事例実験計画法には批判が存在する。単一事例実験計画法においては、伝統的に、データの評価をグラフの視覚的判断（目視）により行ってきた。このため、データの評価に対する客観性の問題が指摘されてきた。また、単一事例実験計画法で得られるデータは時系列データであり、その系列依存性のため、群比較研究の統計的検定としてよく用いられるt検定や分散分析を用いることは適切でない（Barlow & Hersen, 1984; 南風原, 2001; 山田, 1998）ため、一般的な統計的検定が適用されないといった問題点を挙げることもできる。

このため、単一事例実験データのための処遇効果の検討のための効果量の開発が進められてきた。高橋・山田（2008）は、先行研究の中から8つの統計量を紹介し、単一事例実験を用いた先行研究においてこれらの効果量を算出し、比較、検討することにより、3つのカテゴリーに分類し、その代表的な効果量について「効果の大きさ」の解釈基準を作成した。これにより、単一事例実験の処遇効果の比較が可能になり、単一事例実験データの客観的な解釈が可能になったといえよう。そこで、本研究では、高橋・山田（2008）が紹介した効果量のうち、PND¹⁾（Percentage of Non-overlapping Data; Mastropieri & Scruggs, 1985）およびBusk & Serlin（1992）の方法・Approach 1²⁾（以下、ES_BS1）を効果検討のための指標として採用し、プログラムの導入効果を客観的に検討することとした。

〔方法〕

1. 参加者

SCと教員の連携を課題とする公立小学校（以下、「A小学校」とする）1校と公立中学校（以下、「B中学校」とする）1校のSCおよび教員が本研究に参加した。A小学校は市街地にあり、生徒指導上の問題が多い22学級の大規模校である。B中学校は山間地に

あり、不登校などの学校不適應の問題が増加していた6学級の小規模校である。両校とも拠点校で、SCの勤務はおよそ2週間に1回、1回8時間、年間200時間であった。

1) 研究協力者

両校のSC、SC担当者および管理職を本研究の「研究協力者」とする。本研究を進めるにあたって、後述する「SC積極活用プログラム」の研修会を夏休み中に勤務の一環として行うこと、SCの勤務時間内に教員がSCに自由に相談可能な時間(毎回同時刻に1時間)を設定することについては両校の管理職に説明し、同意を得て進めた。それ以外の実務的な内容は、SC、SC担当者と相談しながら進めた。

A小学校のSCのSC歴は2年、A小学校勤務は3年目、B中学校のSCのSC歴は3年、B中学校勤務は1年目であった。A小学校のSC担当者は教員歴約25年、主たる校務分掌は生徒指導主事で、学級担任は兼任せずサポートが必要な学級や学年の授業を担当していた。B中学校のSC担当者は、教員歴約20年、主たる校務分掌は生徒指導主事で、学級担任は兼任しない学年主任であった。

2) 研究協力者以外の教員

両校の研究協力者以外の教員には、本研究の目的から、研究協力者の同意を得て、研究方法、趣旨等の説明は行われなかった。このため、研究協力者以外の教員には、筆者はスクールカウンセリングの実際を学ぶために来校し、SCの業務を観察することが伝えられた。

2. インフォームド・コンセント

本研究の開始前に、両校の研究協力者に研究趣旨および、研究方法や個人情報の取り扱い等を伝え、研究参加の依頼を行った。その結果、研究への参加の承諾が得られた。

3. 実施時期

本研究は、X年6月から11月にかけて実施した。筆者は、SCの勤務日に合わせて月におよそ2回、6か月間に13回ずつ訪問した。原則としてSCの勤務開始から終了までSC(および、SCとかかわっている教員)の行動観察を行った。データ収集については、後に示す標的行動について直接観察し、記録用紙への記入を行った。また、必要に応じて研究協力者と打ち合わせを行うこともあった。

Table 1 「SC積極活用プログラム」

1. SC積極活用のための研修会の実施
(1) SCにできる個別面接以外の仕事(児童・生徒の教室での不適切行動の対応、心理教育、スクリーニング、他機関との連携など)の具体的な紹介
(2) SCと共に取り組む課題を明確化するための話し合い
① 生徒指導の現状・問題の実態把握
② SC活用によって効果が期待できる問題の確認
2. 研修会の成果を職員朝会で発表

4. 手続き

1) 実施内容

(1) 「SC積極活用プログラム」

土居(2010)において「職務内容の明確化」因子を構成する質問項目の中で実態が高くなかった「学校の現状に基づいて、SCと共に取り組むべき課題が職員会議等で検討されている」や、「SCと共に取り組むべき課題に基づいてSCの具体的な職務内容が決められている」を中心として内容を構成した。さらに、両者の連携が促進されるとSCの特徴に対する相互認識に望ましくない差が生じ、相互理解が阻害されること(土居, 2010)を想定して、SCの職務の理解に関する内容を加え、「SC積極活用プログラム」(Table 1)を作成した。

研修会の内容および進行計画は筆者が作成し、その進行計画に沿ってSC担当者が進行した。A小学校ではSC、SC担当者、校長、教頭、研究協力者以外の教員19名が、B中学校ではSC担当者、校長、教頭、研究協力者以外の教員9名が、研修会に参加した。A小学校では全教員31名中22名(71.0%)、B中学校では全教員16名中12名(75.0%)の参加が得られた。両校とも、約1時間にわたって活発な意見交換や検討が行われた。SCの職務に関する講義(筆者が作成した資料をもとに、A小学校ではSCが、B中学校ではSC担当者が行った)に引き続き、グループに分かれて、教員が日ごろ困っている生徒指導上の問題のグルーピングが行われた。さらに、上述のSCの職務に照らして、それぞれの問題はSCとともに取り組んだほうが効果的な問題であるか否かに関する話し合いが行われ、グループごとの見解がまとめられた後、全体の場で発表され意見交換がなされた。研修会後には、「SCの職務がそれほど幅広いことは知らなかったが、今回このことについてわかったので今後積極的にSCを活用したい」「日頃困っていることを出し合うことで、自分だけが困っているのではなく同僚の教師も同じよ

Table 2 標的行動の定義

相談行動	定義	教員とSCが児童生徒の問題や学級、学年、学校経営上の問題について相談する行動
	具体的内容	児童生徒の状態を伝える、対応を依頼する、対応策を提案する、対応策を協議するなど
協力して行う 問題解決行動	定義	教員とSCが児童生徒の問題や学級、学年、学校経営上の問題に対して一緒にまたは役割分担して取り組む行動
	具体的内容	児童生徒の対応と一緒に（教員の指導場面にSCが関わる、SCの面接場面に教員が関わる）、一緒に（相談して別々に）家庭訪問を行う、一緒に授業（SST、リラクゼーションなど）を行うなど

うに問題を抱えている中でがんばっていることがわかり安心した」といった感想が寄せられた。その後、研修会後のはじめてのSC勤務日の職員朝会において、研修会の成果をまとめた資料を配付し、参考にされた旨をSC担当者が発表した。

(2) SCの予定表の配布

プログラム実施後のSCの勤務日には、追加手続きとして、その日のSCの予定と、研修会の成果を要約したものおよびSCからの一言をまとめた資料（以下、「SCの予定表」とする）を毎回全職員に配布した。SCの予定表の様式は筆者が作成し、それに、SC担当者が毎回の予定とSCからの一言メッセージを書き込んだ。

(3) 全体的な設定

SCに相談したい教員がSCに相談できるようにするための環境設定などの基本的な体制整備を、すべての時期を通して行った。内容は、i) SCの勤務時間内に教員がSCに自由に相談可能な時間（毎回同時刻に約1時間）の設定、ii) 面接時以外のSCの居場所を職員室にする、iii) SC便りの定期的（毎月1回）な発行であった。

2) 実験デザイン

両校において、ABデザインによる検討を行った。

(1) ベースライン条件

ベースライン（以下、「BL」とする）条件では、6月から7月の2か月にわたり、全体的な設定のみを実施した。

(2) トリートメント条件

BL期終了後、夏休み（8月最終週）に、「SC積極活用プログラム」を職員研修の位置づけで勤務の一環として実施した。これ以降の勤務日には、追加手続きであるSCの予定表の配布を行った。全体的な設定もBL期同様に行った。以上の内容をもって、トリートメント（以下、「TR」とする）条件とした。TR条件はBL条件との比較のために同回数（5回）とし、期間も9月から10月のおよそ2か月間と、BL期と同じとした。

(3) フォローアップ条件

プログラムの維持効果を検討するため、フォローアップ（以下、「FU」とする）条件を設定した。FU条件では、11月の1か月、3回にわたり、SCの予定表の配布と全体的な設定を行った。

5. 効果の測定および評価

本プログラムの導入効果の検証のため、標的行動の観察データに基づく各種の指標と、質問紙による学校のSC受入体制、SCの活動状況、SCと教員の連携状態の指標を効果測定および評価に用いた。

1) 行動観察による評価

(1) 標的行動

SCと教員の連携状態を検討するために、コンサルテーションとチーム援助の場면을観察することとした。コンサルテーション場面をみるための標的行動を「相談行動」とし、チーム援助をみるための標的行動を「協力して行う問題解決行動」とした（Table 2）。

(2) 観察および記録の方法

SC（および、SCとかかわった教員）の行動の観察は、職員室内のSCの机が見える位置から、筆者が直接観察法により行った。SCが自分の机を離れて教員と相談する際には、筆者も同席して観察した。どうしても聞かれたくない内容にかかわる相談の場合は、その旨を伝えればその場に同席しないことを伝えしたが、筆者が同席を拒否されたことはなかった。また、SCに予定を確認し、面接以外の業務を職員室以外で行う場合にも同行し、SCの行動を観察した。筆者の都合により観察できない時間には、SCに記録を依頼した。筆者が観察した時間の割合は、A小学校で92.6%、B中学校で66.7%であった。

(3) 記録データの信頼性の検討

守秘義務の視点から観察した行動の撮影や録音は行わなかったことや、SCによる記録が含まれたことから、「相談行動」「協力して行う問題解決行動」、その他の業務（授業観察、会議、清掃、給食、SC便りの印

刷など、SCがそのことをしているときには教員がSCに（SCが教員に）相談をしようとしてもできない行動）、勤務時間の生起時間のデータにおいて、観察者間（筆者、SC）一致率を算出した。15.4%の勤務日を抽出し（SCの負担を考慮し、約6分の1の勤務日を抽出した）算出したところ、一致率はすべて80%を超え（84.8～99.9%）、記録されたデータの信頼性が確認されたと判断した（Alberto & Troutman, 1999）。

（4）効果評価の指標

以下の指標を効果評価に用いた。

- ①「相談行動」の生起率：（「相談行動」の時間の合計）÷{勤務時間－（面接，その他の業務，「協力して行う問題解決行動」の時間の合計）}×100で算出した。
- ②「協力して行う問題解決行動」の回数と時間の合計
- ③ 標的行動全体の生起率：（標的行動の時間の合計）÷（勤務時間－面接，その他の業務の時間の合計）×100で算出した。

SCの勤務時間，面接時間，その他の業務時間は日によって異なった。実際には，TR期の勤務時間平均はA小学校においてBL期の97.4%，B中学校では102.3%であり，TR期の（勤務時間－面接，その他の業務時間の合計）の平均は，A小学校においてBL期の91.8%，B中学校では103.4%であった。日による違いはあったが，各指標算出のための分母となる時間の平均の差異はそれぞれ10%以内であったため，ほぼ同一として差し支えないと判断し，そのまま各指標の算出を行った。

2）質問紙による評価

学校におけるスクールカウンセリング体制等を正確に把握しているのは，SCとSC担当者であると考えられる。そこで，本研究では，両校においてSCとSC担当者にBL期の初頭とTR期の後に「スクールカウンセラーと教員のさらなる連携のためのアンケート」（土居，2010）への回答を求めた。両校ともサンプルが2つずつであったため，統計学的検定を行うかわりに，この質問紙の開発にかかわる調査研究（土居，2010）の標準偏差との比較を行った。土居（2010）は，学校のSC受入体制およびSC自身の活動のうちの変数がSCと教員の連携行動に影響を及ぼしているかを示した研究である。したがって，このアンケートは，本研究において行動観察データの結果を補足する質問紙として適当であると考えられた。本アンケートは，「受入体制尺度」「SC活動尺度」「連携行動尺度」の3つの尺度からなる。本研究では，土居（2010）において使

用されたアンケートの3つの尺度をそのまま用いた。

- ① 受入体制尺度：「職務内容の明確化」「積極的な活用」「広報」「情報交換の場の設定」の4因子15項目からなる。五件法（1：まったくあてはまらない～5：非常にあてはまる）で回答を求めた。
- ② SC活動尺度：「問題への積極的な関与」「学校に合わせた活動」「関係者へのアプローチ」の3因子13項目からなる。五件法（1：まったくあてはまらない～5：非常にあてはまる）で回答を求めた。
- ③ 連携行動尺度：「問題への対処のための関わり」「情報共有のための関わり」「学級，学年，学校規模の活動のための関わり」の3因子16項目からなる。五件法（1：まったくない～5：いつもある）で回答を求めた。

【結 果】

1. 行動観察データに基づく指標

1) 「相談行動」の生起率

「相談行動」の生起率の変化をFig. 1に示した。A小学校における平均値は，BL期で33.5%（SD=3.4），TR期で45.5%（SD=10.4），FU期で47.4%（SD=10.8）であった。B中学校では，BL期で14.7%（SD=7.3），TR期で29.8%（SD=9.1），FU期で20.3%（SD=12.4）であった。

高橋・山田（2008）が紹介した指標を，BL期とTR期の比較のために算出した。PNDは，A小学校では80.00，B中学校では60.00であった。ES_BS1は，A小学校で3.51，B中学校で2.07であった。効果量の「効果の大きさ」の解釈基準（高橋・山田，2008）に照らすと，PNDは両校で「効果小」だった。ES_BS1について高橋・山田（2008）は基準を示していないが，パーセンタイル順位に基づいた同様の方法で解釈すると，A小学校で「効果大」，B中学校で「効果小」または「効果中」であった。TR期とFU期の比較も同様に行った。PNDは，A小学校では33.3で「効果小」，B中学校では0.00で「効果なし」，ES_BS1は，A小学校では0.19で「効果なし」，B中学校では-1.04で「効果なし」であった。以上より，「相談行動」の生起率は，A小学校ではBL期からTR期にかけて増加し，FU期にかけて変化がみられず，B中学校ではBL期からTR期にかけて増加し，FU期にかけて若干減少したといえよう。

2) 「協力して行う問題解決行動」の回数と時間の合計

A小学校ではBL期，TR期を通じて生起せず，FU期に5回，合計2時間19分生起した。内容は，SCと

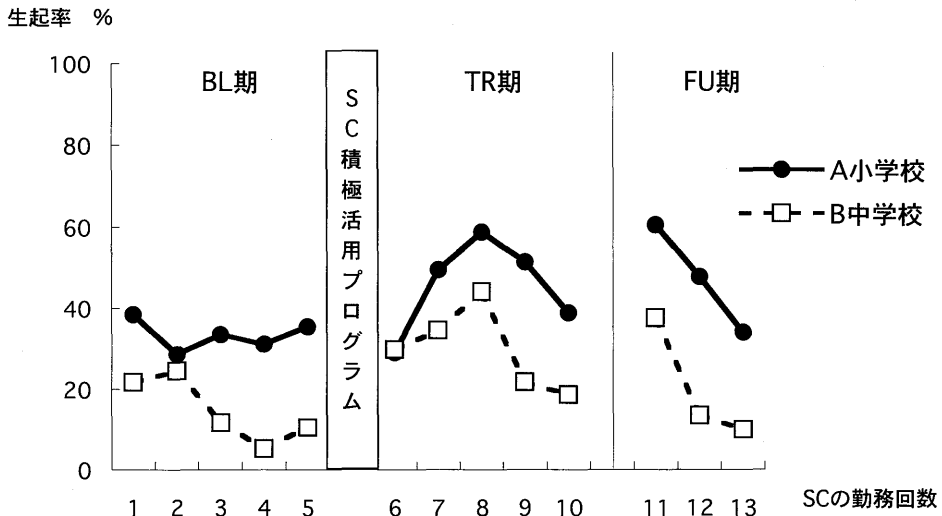


Fig. 1 「SC 積極活用プログラム」導入前後の「相談行動」の生起率の変化

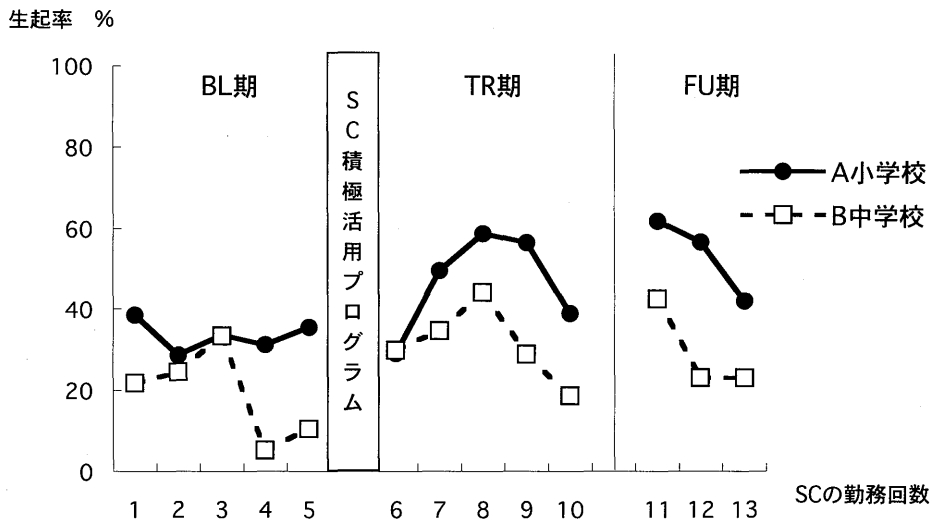


Fig. 2 「SC 積極活用プログラム」導入前後の標的行動全体の生起率の変化

SC 担当者および学級担任が役割を決めて行った家庭訪問3回、SC と学級担任が一緒に行った学級への心理教育（リラクゼーション）2回であった。B 中学校では、BL 期に1回、2時間5分、TR 期に1回、45分、FU 期に3回、合計2時間51分生起した。BL 期には、SC と学級担任が一緒に行った保護者へのコンサルテーション、TR 期には、担任団と一緒にを行った学年への心理教育（SST）、FU 期には、SC と養護教諭や教育補助員が一緒に行った生徒への対応2回、担任団と一緒に行った学年への心理教育（SST）1回が行われた。

3) 標的行動全体の生起率

標的行動全体の生起率の変化を Fig. 2 に示した。A 小学校における平均は、BL 期で 33.5% ($SD=3.41$)、TR 期で 46.5% ($SD=11.11$)、FU 期で 53.4% ($SD=8.34$) であった。B 中学校では、BL 期で 19.1% ($SD=10.08$)、TR 期で 31.2% ($SD=8.27$)、FU 期では 29.5% ($SD=9.13$) であった。BL 期から TR 期にかけて、PND は A 小学校では 80.00 で「効果小」、B 中学校では 40.00 で「効果小」、ES_BS1 は A 小学校では 3.81 で「効果大」、B 中学校では 1.21 で「効果なし」または「効果小」であった。TR 期から FU 期にかけて、PND は A

Table 3 「スクールカウンセラーと教員のさらなる連携のためのアンケート」の調査研究における下位尺度得点と両校における時期別の下位尺度得点

尺度	下位尺度	調査研究 (N=195)	A 小学校 (N=2)		B 中学校 (N=2)			
			BL 期	TR 期	BL 期	TR 期		
受入体制	職務内容の明確化	3.72 (0.73)	3.60 (0.60)	4.50 (0.10)	◎	3.10 (0.30)	4.30 (0.10)	◎
	積極的な活用	3.84 (0.78)	3.63 (0.63)	4.38 (0.38)	○	3.25 (0.25)	4.63 (0.13)	◎
	広報	4.00 (0.84)	4.17 (0.83)	4.33 (0.67)		3.17 (0.50)	4.67 (0.00)	◎
	情報交換の場の設定	3.30 (1.00)	3.33 (0.67)	3.67 (0.00)		3.50 (0.50)	4.50 (0.17)	◎
SC 活動	問題への積極的な関与	2.86 (0.81)	2.63 (1.38)	3.75 (0.00)	◎	2.25 (0.25)	3.38 (0.13)	◎
	学校に合わせた活動	4.07 (0.56)	4.40 (0.60)	4.70 (0.30)	○	3.80 (0.20)	4.30 (0.10)	○
	関係者へのアプローチ	3.42 (0.82)	4.25 (0.00)	4.63 (0.38)		2.38 (0.13)	3.50 (0.00)	◎
連携行動	問題への対処のための関わり	2.92 (0.79)	2.61 (0.83)	2.61 (0.17)		2.56 (0.22)	3.17 (0.06)	○
	情報共有のための関わり	4.33 (0.65)	4.25 (0.75)	4.88 (0.13)	○	4.25 (0.25)	4.13 (0.38)	
	学級, 学年, 学校規模の活動のための関わり	1.66 (0.79)	1.50 (0.17)	1.67 (0.00)		1.50 (0.17)	2.33 (0.33)	◎

調査研究は土居 (2010)。() 内は SD。◎ は調査研究の 1 SD 以上, ○ は 0.5 SD 以上高くなった下位尺度を示す。

小学校では 33.3 で「効果小」、B 中学校では 0.00 で「効果なし」、ES_BS1 は A 小学校では 0.62 で「効果なし」、B 中学校では -0.21 で「効果なし」であった。以上より、標的行動全体の生起率は、A 小学校では BL 期から TR 期にかけて増加し、その後 FU 期にかけて変化がみられず、B 中学校では BL 期から TR 期にかけて若干増加し、その後 FU 期にかけては変化がみられなかったといえる。

2. 質問紙データに基づく指標

実施した質問紙に関する調査研究 (土居, 2010) における尺度得点の平均、および標準偏差と両校の回答者による時期別の尺度得点の平均および標準偏差を **Table 3** に示した。A 小学校において、TR 期に尺度得点が 1 SD 以上増加した下位尺度は「職務内容の明確化」「問題への積極的な関与」の 2 つであり、0.5 SD 以上増加した下位尺度は「積極的な活用」「学校に合わせた活動」「情報共有のための関わり」の 3 つであった。0.5 SD 以上減少した下位尺度はなかった。B 中学校において、TR 期に尺度得点が 1 SD 以上増加した下位尺度は「職務内容の明確化」「積極的な活用」「広報」「情報交換の場の設定」「問題への積極的な関与」「関

係者へのアプローチ」「学級, 学年, 学校規模の活動のための関わり」の 7 つであり、0.5 SD 以上増加した下位尺度が「学校に合わせた活動」「問題への対処のための関わり」の 2 つであった。0.5 SD 以上減少した下位尺度はなかった。

【考 察】

本研究では、SC の職務内容の明確化が SC と教員の連携促進に及ぼす効果を検討するために、A 小学校と B 中学校で「SC 積極活用プログラム」を実施し、その効果を検討した。効果の検討は、(1) 標的行動が増加したか、(2) 学校の SC 受入体制、SC の活動状況、SC と教員の連携状態に向上がみられたか、という 2 点に着目して行った。

1. 標的行動の増加

本プログラムの実施後、両校において、標的行動の増加が確認されたといえよう。「相談行動」の生起率は、両校において TR 期に増加がみられた。「協力して行う問題解決行動」も、TR 期から FU 期にかけて増加がみられた。2 つの標的行動の増加がみられた時期を比べると、「協力して行う問題解決行動」は「相談行

動」の後に増加したことがわかる。TR 期と FU 期に生じた「協力して行う問題解決行動」は、個人の問題の対処のほかに、学級や学年対象の心理教育もみられたことから、土居（2010）の因果モデルにおける「情報共有のための関わり」→「問題への対処のための関わり」→「学級、学年、学校規模の活動のための関わり」の流れを裏づける結果となった。

2. 学校の SC 受入体制, SC の活動状況, SC と教員の連携状態の向上

受入体制尺度では、両校において、「職務内容の明確化」「積極的な活用」で得点の向上が確認された。B 中学校において、「広報」「情報交換の場の設定」の向上がみられたが、これは全体的な設定によるものと考えられる。SC 活動尺度は、「問題への積極的な関与」「学校に合わせた活動」で向上が確認された。「関係者へのアプローチ」は B 中学校で向上がみられたが、A 小学校では向上が確認できなかった。A 小学校では、BL 期から得点が高かったことが影響したと考えられる。連携行動尺度は、各校で向上した領域の評価が分かれた。A 小学校では、「情報共有のための関わり」が向上し、B 中学校では、「問題への積極的な関与」と「学級、学年、学校規模の活動のための関わり」で向上がみられた。学校ごとに必要な活動が異なることもあり、このような結果になったとも考えられる。本プログラムが連携状態のどの領域に特に作用しやすいのかについては、今後の追試研究が必要であることが示唆されたといえよう。また、以上の評価は、質問紙の回答者が SC および SC 担当者であったことも念頭におく必要がある。

BL 期と TR 期の得点のばらつきをみると、両校において 8 領域以上でばらつきが小さくなっていた。これは、本プログラムの実施により、SC と SC 担当者の現状把握が近くなったことを示しているといえよう。

3. 本研究の限界と今後の課題

これまでの検討により、田中・井上（2001）、文部科学省（2009）、土居（2010）が支持され、SC の職務内容の明確化および、それに基づく本プログラムが SC と教員の連携促進に有効であることが示されたといえよう。しかし、以下の問題点を挙げるができる。まず、A 小学校で、研究協力者以外の教員による「相談行動」の生起率の増加がみられなかったことである。これは、A 小学校では、SC によって生じた「相談行動」が増加したことを示している。よって、

本プログラムが必ずしも研究協力者以外の教員による「相談行動」を生起したとはいえない側面もあり、本プログラムが誰に作用するかについての追試研究が必要である。

次に、B 中学校では、本プログラム実施後 TR 期においていったん増加した「相談行動」が、FU 期において減少がみられたことが挙げられる。しかし、標的行動全体には変化がみられなかったことから、FU 期において、両者の連携が「相談行動」から「協力して行う問題解決行動」へとシフトしたとも考えられる。よって、B 中学校での FU 期における「相談行動」の減少が必ずしも本プログラムの有効性を否定するものではないといえよう。ただ、このことは、A 小学校においてはみられなかったことから、今後の詳細な検討が必要である。よって、このことはむしろ、本研究の方法論の限界を指し示しているといえよう。

最後に、本研究では、児童生徒の問題の改善やメンタルヘルスの向上についての検討、「相談行動」や「協力して行う問題解決行動」の質の向上、そしてこれに伴う教員の満足度についての検討を行わなかった。これらの検討を含めた、研究の方法論のさらなる精緻化に努めることが今後の課題である。

〔注〕

- 1) 単一事例実験の処遇効果を検討する際、処遇期のデータがベースライン期のデータに重ならないものが多いほど、それは処遇効果によるものであると主張できる。このような考えから、考案されたのが PND (Percentage of Non-overlapping Data) である (高橋・山田, 2008)。本研究では、従属変数の増大を処遇の目的としているため、これを (ベースライン期のデータの最大値を上回る、処遇期のデータ数)/(処遇期の総データ数)×100 で算出した。
- 2) 単一事例実験の処遇効果の効果量として、ベースライン期と処遇期の平均値差をベースライン期の標準偏差で割ったものが Busk & Serlin (1992) の方法・Approach 1 である。この値が 1 であることは、処遇期の平均値がベースライン期の平均値に比べて、ベースライン期の標準偏差の単位で 1 標準偏差分大きいことを意味する (高橋・山田, 2008)。本研究では従属変数の増大を処遇の目的としているため、これを (処遇期の平均-ベースライン期の平均)/(ベースライン期の標準偏差) で算出した。

〔付 記〕

本論文は、第 1 著者が 2009 年度に上越教育大学大学院学校教育研究科に提出した修士論文の一部を加筆

修正したものである。

本研究に快くご協力いただきました、2校の関係者の皆様に心より感謝申し上げます。また、本研究は、平成22年度財団法人山口育英奨学会学術研究助成(研究題目「スクールカウンセラーと教員の連携促進のためのコンサルテーションに関する研究」研究代表者:土居正城)による助成を受けて行われました。

[引用文献]

- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. 1999 *Applied behavior analysis for teachers. 5th ed.* Toronto: Prentice-Hall, Inc. (佐久間徹・谷晋二・大野裕史 訳 2004 はじめての応用行動分析 日本語版第2版 二瓶社)
- Barlow, D. H. & Hersen, M. 1984 *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change.* New York: Pergamon Books, Ltd. (高木俊一郎・佐久間徹 監訳 1988 一事例の実験デザイン—ケーススタディの基本と応用— 二瓶社)
- Busk, P. L. & Serlin, R. C. 1992 Meta-analysis for single-case research. In Kratochwill, T. R. & Levin, J. R. (Eds.), *Single-case research design and analysis: New directions for psychology and education.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 187-212.
- 土居正城 2010 スクールカウンセラーと教員の連携促進要因に関する研究 上越教育大学大学院修士論文 (未公開)
- 南風原朝和 2001 準実験と単一事例実験 (南風原朝和・市川伸一・下山晴彦 編 心理学研究法入門—調査・実験から実践まで—) 東京大学出版会 123-152.
- 兵庫県立教育研修所 2000 スクールカウンセラー、さらなる活用に向けて
- 伊藤美奈子 1999 スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連 教育心理学研究, **47**, 521-529.
- 伊藤美奈子 2000a 学校側から見た学校臨床心理士(スクールカウンセラー)活動の評価 臨床心理士報(日本臨床心理士資格認定協会), **11**(2), 21-42.
- 伊藤美奈子 2000b スクールカウンセラー実践活動に対する派遣校教師の評価 心理臨床学研究, **18**, 93-99.
- 伊藤美奈子 2008 学校で役に立つスクールカウンセラーとは 児童心理, **62**(6), 2-11.
- 河村茂雄・武蔵由佳・粕谷貴志 2005 中学校のスクールカウンセラーの活動に対する意識と評価—配置校と非配置校の比較— カウンセリング研究, **38**, 12-21.
- 熊谷恵子 2003 先生のためのスクールカウンセラー200%活用術 図書文化
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. 1985 Early intervention for socially withdrawn children. *Journal of Special Education*, **19**, 429-441.
- 松本 保・滝 充 1999 スクールカウンセラー活用事例の検討—「文部省委託スクールカウンセラー活用調査研究報告書」の分析から— 国立教育研究所研究集録, **38**, 51-60.
- 文部科学省 2006 文部科学省実績評価書—平成17年度実績— 文部科学省 2006年8月28日(<http://www.mext.go.jp/a_menu/hyokka/kekka/06091509/011.pdf>) (2008年11月8日)
- 文部科学省 2009 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作り—
- 文部省初等中等教育局 2001 平成11・12年度及び12年度スクールカウンセラー活用調査委託研究集録 中等教育資料, **50**(11), 1-6.
- 村山正治・大塚義孝・谷口正己・鶴養啓子 1998 学校臨床心理士のためのガイドライン (村山正治 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 85-89.
- 大竹直子 2008 システムづくり・関係づくりのポイント 児童心理, **62**(6), 96-103.
- 瀬戸健一 2000 高校の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**, 215-224.
- 嶋崎政男 2008 スクールカウンセラーを学校に迎える前にしておきたい10のこと 児童心理, **62**(6), 44-50.
- 高橋智子・山田剛史 2008 一事例実験データの処遇効果検討のための記述統計的指標について—行動分析学研究の一事例実験データの分析に基づいて— 行動分析学研究, **22**, 49-67.
- 田中輝美・井上忠典 2001 教員とSCの機能的な連携のための一考察 筑波大学学校教育論集, **24**, 1-7.
- 鶴養美昭 2001 スクールカウンセラーと教員との連携をどう進めるか 臨床心理学, **1**, 147-152.
- 山田剛史 1998 単一事例実験データの分析方法としてのランダムイゼーション検定 行動分析学研究, **13**, 44-58.
- 吉田圭吾 2008 スクールカウンセラーの専門性を考える 児童心理, **62**(6), 12-20.

(2011年3月23日 受稿, 2011年12月4日 受理)