

事例報告

# 中学校におけるスクールカウンセラーと 教員の連携促進に関する一事例

— スクールカウンセラーが児童生徒の問題に積極的に関わることの意義 —

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

土居正城

上越教育大学臨床・健康教育学系

加藤哲文

## 〈事例報告〉

# 中学校におけるスクールカウンセラーと 教員の連携促進に関する一事例

—スクールカウンセラーが児童生徒の問題に積極的に関わることの意義—

土居正城<sup>1)</sup> 加藤哲文<sup>2)</sup>

スクールカウンセラーが学校現場に定着した現在、スクールカウンセラーには他の領域におけるカウンセラーと異なる専門性が  
必要ではないかとの主張が増えてきている。それは、スクールカウンセラーには伝統的な心理臨床におけるカウンセラーのように  
クライアントの来談を待ち、相談室において支援を行うことを超えて、時には、自ら積極的に対象と関わる姿勢が求められている  
というものである。

そこで、本研究では、スクールカウンセラーが児童生徒の問題に積極的に関わることの意義を検討することとした。そのために、  
スクールカウンセラーが児童生徒の問題に積極的に関わるための方法として「教員への継続的支援」を開発・試行し、これが、ス  
クールカウンセラーと教員の連携促進に有効であるかを検討した。教員への継続的支援とは、教員がスクールカウンセラーに対応  
を相談した事例について、次回の勤務日の一定時間内に担当教員から相談がない場合に、スクールカウンセラーから担当教員に声  
をかけることである。

標的行動を、スクールカウンセラーと教員の相談行動、チーム援助、教員と対応を検討しながらスクールカウンセラーが行う面  
接とし、教員への継続的支援を行う基準を定めて、スクールカウンセラーと教員の連携に課題のある公立中学校に導入した。

その結果、介入後にスクールカウンセラーと教員の相談行動とチーム援助には変化がみられなかったが、教員と対応を検討しな  
がらスクールカウンセラーが行う面接が増加した。

本研究の結果から、スクールカウンセラーが児童生徒の問題に積極的に関わることの意義が確認され、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、教員への継続的支援が有効である可能性が示唆された。

【キーワード】 スクールカウンセリング、連携、対象への積極的な関わり、教員への継続的支援

## I. 問題と目的

いじめ、学級崩壊等の学校教育における喫緊の問題  
を解決するために、「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活用調査研究委託事業が  
始まった。以来、SCの配置は年々拡充され、SCが学校  
において教育相談の業務を担っていることが多くなっ  
てきている。

このSC事業の効果を検討した研究は多い。伊藤<sup>1)</sup>は、  
SCは教員との連携に関する役割やガイドライン<sup>2)</sup>を遂行  
できていると認知していることや、スクールカウンセリ  
ングに関する学校体制の評価が高いSCは自身の活動に

対する満足感も高いことや、SCの活動内容は学校体制に  
よって左右される可能性があることを示唆した。伊藤<sup>3)</sup>  
は、SC配置校におけるSCの活動は概ね良好であるとし、  
教員集団のケアや時間的な制約については課題があると  
した。またSCの活動に対する評価は相談活動より学校の  
受入体制や教員の姿勢との関連が高いことや、SCの活動  
は学校側の受入体制に左右されやすいことを明らかにし  
た。さらに伊藤<sup>4)</sup>は、SC配置校の教員のSCの専門性に対  
する評価は概ね肯定的であるとし、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た。

一方、教員のSCに対する期待は、非配置校より配置校  
の方が低く、特に配置校では学級担任の期待が他の職員  
に比べ有意に低いとし、SCが学校においてより機能する  
ためには、スクールカウンセリングやSCの活動に対する  
教員のレディネスの向上、SCの活動や活動方法に関する  
共通理解、SCと連携する機会や時間の確保、連携をコー  
ディネートする教員の配置の必要性を指摘したもの<sup>5)</sup>も

1) 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所  
E-mail address : renkei.doi74@gmail.com

2) 上越教育大学臨床・健康教育学系

ある。

これらの先行研究において共通することは、SCの活動に一定の肯定的な評価をしながらも、SCの活動をより充実させるためには、学校の受入体制を改善し、SCと教員の連携をさらに進めることが重要であるという点である。

松本・滝<sup>6)</sup>は、「平成8・9年度スクールカウンセラー活用調査研究委託研究集録」<sup>7)</sup>を分析し、学校のSC受入体制を三つの環境（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<sup>8)</sup>は、高等学校の組織特性が教員とSCの連携に与える影響を調査し、連携を左右する重要な要因として「組織的支援活動」を示した。兵庫県立教育研修所<sup>9)</sup>は「SC活用マニュアル」を作成し、その中で学校には相談室や備品の整備を要請した。また、教員には児童生徒や保護者に対してSC来校の周知を求め、SCには教員との連携や予防的な関わりを求めた。文部省<sup>10)</sup>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、学校側がSCを積極的に「使う」こと、守秘義務についての共通理解を図ることの重要性を強調した。また、教育雑誌等でもSCとの連携のための記事や特集が生まれ、SCの役割の明確化、SCの得た相談情報の共有に関する基準の明確化、カウンセリングの進め方の共通理解、職員室内のSCの居場所作りなどのSCとの連携のための学校側の受入体制作りのポイントが示されている<sup>11-13)</sup>。

一方、SCの活動についても、SC事業開始当初より、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関わるスキルやコンサルテーションの技術を磨くこと、一人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、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」役割を取ることなどの提言がなされている<sup>2, 14-16)</sup>。

さらに、これらのSCの活動内容に関する要因以外にもSCの側には両者の連携に大きく関連すると考えられる要因がある。それは、SCの対象への関わり方に関する要因である。

カウンセリングは「こころ」の問題を抱えたクライアントがカウンセラーを訪ね、自らの問題について相談することから始まる。したがって、カウンセラーがクライアントを訪ね、自ら支援活動を行うことは基本的にはない。またカウンセラーには時間や場所を決めてクライアントと関ることなどの「枠」を守ることが求められ、さらにそのことによって、クライアントもカウンセラーも守られるという原則があろう。つまり、カウンセラーは

その専門性から、クライアントに自ら積極的に接触して支援を行うことをしない専門職であるといえよう。しかし、近年、学校という特殊な場で心理臨床活動を行うSCに対しては、時にはこの原則から離れることを求める主張も出てきている。

村瀬<sup>17)</sup>は、SCが導入される以前の心理臨床活動は相談室における一対一の支援が中心であったが、SC導入によりパラダイムの転換を迫られており、SCとしての関わり方には創意工夫が求められ、時間や場所を指定し相談室内で仕事を進めるのではなく、臨機応変に対応することが必須だとした。また文部科学省<sup>18)</sup>は、SC事業のさらなる発展のために、SCには「待機型から接近型の行動姿勢が求められる」とした。藤岡<sup>19)</sup>もSCは積極的に子どもと関わろうとすることが大切であるとし、「相談室待機型」からの脱却を求めている。さらに、土居・加藤<sup>20)</sup>は、スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴の一つとして「積極性」をあげ、教員はSCが認識しているほど、SCの「積極性」を認識しておらず、教員とのさらなる連携のためには、SCは自らの活動を「積極性」の視点から捉え直す作業が必要であるとした。

このように、SCには伝統的な心理臨床活動におけるカウンセラーのようにクライアントの来談を待ち相談室における一対一での支援を行うことを超えて、時には自ら積極的に対象と関わろうとする姿勢が求められているといえるのではないだろうか。しかし、SCが児童生徒の問題に積極的に関わることで、教員とSCの連携促進の関連を実践的に検討した研究はみられない。

そこで、本研究では、SCが児童生徒の問題に積極的に関わるための方法の一つとして「教員への継続的支援」を開発・試行し、これがSCと教員の連携促進に及ぼす効果を検討することとした。教員への継続的支援とは、教員がSCに対応を相談した事例に対して、次のSC勤務日の一定時間内に担当教員から同事例に関する相談がない場合に、SCの側から担当教員に声をかけ、前回相談を受けた事例に関して継続的に支援を行うことである。

教員への継続的支援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呼ばれる）は、独立変数である特定の処遇の導入の前後に従属変数の継続的な測定を行い、導入効果とその測定値に反映されるかを検討する方法である。この方法は、古くはSkinner, B. F.による実験的行動分析、これに基づき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ており、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<sup>21)</sup>。本研究では、「教員への継続的支援」の導入により、SCと教員の行動変化の分析が

可能な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、独立変数の導入効果の検討を、横軸を時間軸、縦軸を従属変数の測定値としたグラフの視覚的判断（目視）により行ってきた。このため、この評価に対する客観性が問題とされてきた。また、単一事例実験計画法によって得られるデータは従属変数の反復測定による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<sup>21-23)</sup> 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、単一事例実験計画法による時系列データ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<sup>24)</sup> は先行研究の中から8つの統計量を紹介し、単一事例実験計画法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「効果量の『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る。そこで、本研究では、高橋・山田<sup>24)</sup> が紹介した効果量のうち、PND<sup>25)</sup>（ベースライン期の最大値と最小値の間におさまらない介入期のデータの数を介入期の総データ数で割って100をかけたもの。介入が測定値の向上を目的に行われた場合、{(ベースライン期のデータの最大値を上回る介入期のデータの数) / (介入期の総データ数)} × 100で算出する) およびBusk & Serlin<sup>26)</sup> の方法・Approach2（ベースライン期と介入期の等分散性を仮定し、ベースライン期と介入期の平均値差を、各期をプールした標準偏差で割ったもの。X<sub>A</sub>をベースライン期の平均、X<sub>B</sub>を介入期の平均、SD<sub>pooled</sub>をベースライン期と介入期をプールした標準偏差とするとき、(X<sub>A</sub>-X<sub>B</sub>) / SD<sub>pooled</sub>で算出する。以下、ES\_BS2と略す)を効果検討のための指標として採用し、教員への継続的支援の導入効果を客観的に検討することとした。

SCと教員の連携促進のための教員への継続的支援の導入効果を検討することが目的である本研究において、検討すべき問題がさらにある。それは、教員とSCの多忙性の問題である。この問題により、たとえ、教員への継続的支援が導入され、教員がSCに相談したいと考えたとしても、時間的制約によりSCに相談できない事態が生じることは十分予想できる。また、逆に教員に声をかけたいSCが声をかけられない事態が生じることも想像に難くない。そこで、このことを改善し、教員への継続的

支援の導入効果の検討が厳密に行えるようにするために、本研究では、スクールカウンセリングの基本的な体制について、SC及びSC担当者から聞き取り、「SCに相談したい教員がSCに相談しやすくするための環境整備（以下、「SCに相談しやすくするための環境整備」と略す）」をすべての時期を通して行った。このことにより、時間的な制約から、両者に連携の意志があっても連携できない状態をできる限り排除することとした。

以上より、本研究では、SCと教員の連携促進のための教員への継続的支援の導入効果を検討することとした。さらに、教員とSCの多忙性の問題にも着目し、教員への継続的支援の導入効果の検討を厳密に行うための基本的な支援体制について議論した。

## II. 方法

### 1. 参加者

SCと教員の連携を課題とする公立中学校（以下、A中学校と略す）のSC及び全教員が本研究に参加した。A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、生徒数約200名、教員数約15名の小規模校である。A中学校は拠点校で、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

A中学校のSC、SC担当者（教育相談の校内体制においてSCとの連絡・調整にあたる教員）及び管理職を本研究の「研究協力者」とする。本研究を進めるに当たって、学校体制、勤務内容に関する内容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中学校のSCのSC歴は4年目、A中学校勤務は1年目であった。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

A中学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なかった。これは、教員への継続的支援の導入後に生じた教員の行動の変化が、研究協力者によるものなのか、研究の方法や趣旨等を知り得なかった研究協力者以外の教員によるものなのかを特定するためである。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、研究協力者に研究趣旨及び、研究方法や個人情報の取り扱い（個人情報は本研究目的にのみ使用し他の目的には一切使用しないこと、個人名の記録は行わずイニシャルで記録を行いイニシャルであっても公表は行わないこと、公表の際には校名が特定されるような記述は行わないこと）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11月からX+1年2月にかけて行われた。筆者はSCの勤務日に合わせて月におよそ2回、4ヶ月間に9回訪問した。原則としてSCの勤務開始から終了までSC（及び、SCと関わっている教員）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の打合せを行うこともあった。

## 4. データの記録・処理方法

### (1) 標的行動

SCと教員の連携状態を検討するために、生徒及び保護者の問題の改善を目的として両者が直接関わって行う行動である、「SCと教員の相談行動」及び「チーム援助」を標的行動とした。

一方、吉澤・古橋<sup>27)</sup>は中学校におけるSCと教員の連携状況について調査し、教員とSCの連携の方法で最も多かった回答として、「教員と相談しながら、SCが生徒のカウンセリングを行う」ことを挙げた。このことから、学校における両者の連携方法の一つに、教員が事例に関わりながらSCが面接を行うことがあげられよう。よって、

本研究では、「教員と対応を検討しながらSCが行う面接」も標的行動として取り上げることとした（Table 1）。

### (2) 観察・記録の方法及び対象

SC及び、SCと関わっている教員の行動観察は、筆者が直接観察法により行った。どうしても聞かれない内容に関わる相談の場合は、その旨を伝えればその場に同席しないことを伝えましたが、筆者が同席を拒否されたことはなかった。また、SCが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81.6%であった。

観察項目は、SCと教員の相談行動に関しては、開始時刻（以後、時刻はすべて分単位まで）、終了時刻、内容、相手、会話を始めた人の五項目とした。チーム援助に関しては、開始時刻、終了時刻、内容、相手の四項目とした。授業観察、会議、清掃、給食、SC便りの印刷・発行など、SCがそのことをしているときにはSCと教員が相談をしようとしてもできない行動（以下、「その他の業務」）及び勤務時間に関しては開始時刻と終了時刻であった。面接と、生徒及び保護者に個別に関わる行動を直接観察することは、対象に影響を及ぼすと考えられたため行わなかった。このため、面接と、生徒及び保護者に個別に関わる行動の相手、開始時刻と終了時刻はSCによる報告を使用した。また、面接とチーム援助については、前後の教員との相談内容からそれを要請した人を判断し、記録した。

### (3) 記録データの信頼性の検討

守秘義務の観点から撮影や録音を行わなかったことや、SCによる記録が含まれたことから、標的行動、その

Table 1. 標的行動の定義

SCと教員の相談行動	定義	SCと教員が生徒の問題や学級、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	生徒の状態を伝える、聞く、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
チーム援助	定義	SCと教員が生徒の問題や学級、学年、学校経営上の問題に対して一緒に又は役割分担して取り組む行動
	具体的内容	生徒の対応を一緒に行う（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（受験に向けての心の持ち方、SSTなど）を行うなど
教員と対応を検討しながらSCが行う面接	定義	事例の経過や対応等についてSCと教員が相談しながらSCが生徒や保護者に対して行う面接
	具体的内容	概要を教員に報告し以後の対応についてSCと教員が相談した面接、事前にSCと教員が方向性を相談して行った面接など

他の業務、勤務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。44.4%の勤務日を抽出し算出したところ、一致率はすべて80%を超え（80.2%–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<sup>28)</sup>。

#### (4) 効果評価の指標

標的行動の生起率を（標的行動の時間の合計）÷（勤務時間–その他の業務の時間の合計）×100で算出した。

SCの勤務時間、その他の業務時間は勤務日によって異なったが、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2%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。

### 5. 手続き

#### (1) 実施内容

##### 1) SCに相談しやすくするための環境整備

スクールカウンセリングの基本的な体制について、SC及びSC担当者から聞き取り、SCに相談しやすくするための環境整備をすべての時期を通して行うことを提案した。これは、本研究の目的である教員への継続的支援の効果の検討のためには、教員とSCが連携したくてもできない状態をできるだけ排除することが不可欠であるからである。以下に、具体的な内容、目的等を示す。

##### ①SCの勤務時間の変更

SCの勤務時間は多くの場合、8時から17時までであろう。研究開始前のA中学校も同様であった。しかし、中学校では16時過ぎまで授業などの課内の活動があることがほとんどである。したがって、授業などの仕事が終わり、生徒が部活などに出かけた後、教員がSCに相談しようとしても、SCの勤務時間はまもなく終わってしまい、その時間はほとんどとれないことが容易に想像できる。また、逆にこのためにSCが教員に声をかけようとしても声がかけれられない事態も想像に難くない。この状態を少しでも改善するためにSCの勤務時間を9時から18時までに変更することを提案し、管理職、SCからの了承が得られたため、実施した。

##### ②教員とSCが自由に相談可能な時間の設定

###### （毎回同時刻に約1時間）

SCの勤務時間が遅くなっても、せっかく生まれた相談可能な時間にSCに面接等の仕事が入ってしまえば、教員やSCにその意志があっても連携をとることはできない。そこで、①により生まれた、SCと教員の連携を取りやすい時間帯である17時から18時については、面接を一切入れないことを①と合わせて提案したところ、研究協力者から了承が得られた。そこで、SC担当者には面接の予約をその時間帯には一切入れないよう要請した。

##### ③SCの予定表の配布

①及び②によって、教員とSCが連携の意志があれば連携が可能な時間帯を設定することが可能になったが、これだけで十分とはいえないであろう。そこで、「SCの予定表」の配布を行うこととした。具体的には、SCの毎回の勤務日におけるSCの予定表を全職員に配布し、②の時間帯以外にもSCに相談可能な時間を周知した。中学校の教員には空き時間があるため、放課後に部活動や会議、行事の事前準備などでSCとの相談が不可能な場合にも、各自の空き時間とSCの予定表を照らし合わせることで、SCとの連携が可能になるように配慮した。これについてはSCとSC担当者より了承が得られたため実施した。SCの予定表は筆者がひな形を作成し、SC担当者がそこにSCの予定を書き込み印刷配布された。

##### ④面接時以外のSCの居場所の設定

①から③を実施することにより、SCに相談したい教員がSCに相談できない状態が改善されると考えられたが、さらに教員がSCに相談する際のコストを下げるため、面接時以外のSCの居場所を職員室とし、SCに相談したい教員がわざわざSCを探しに行かなくても相談できるようにすることとした。これについては、SCの了承が得られたため実施した。

##### ⑤SC便りの定期的（毎月1回）な発行

さらに、教員や保護者や生徒にSCを少しでも身近に感じてもらうために、カウンセリングに関わる情報や、「こころ」に関わるクイズ、SC自身のこと、面接への誘い、面接の申し込み方法などの内容を記載したSC便りを毎月1回発行した。これについては、SCと管理職から了承が得られたため実施した。これは、筆者が原案を作成してSCに送付し、SCが自分の考えに合わせて修正して、印刷、発行し、全校生徒及び全職員に配布された。

#### 2) SCの勤務状態の検討

現場によっては面接がびっしり入ってしまっているため、教員との連携が思うように取れないことも十分想定できた。その場合、たとえ、教員にSCと連携する意志と時間的余裕があっても、SCの側の要因によって連携は難しいものになる。このため、介入前にSCの勤務状態を確認し、教員との連携に支障のない範囲であるかどうかを確認した上で、介入を行うこととした。具体的には、ベースライン期におけるSCと教員の行動観察の結果からSCの勤務状態を確認することとした。その結果、A中学校におけるSCの勤務状態は教員との連携が十分に可能であると判断した。これは、「結果」の項において詳述する。

Table 2. 教員への継続的支援の定義

定義	前回の勤務日に相談があった事例について、勤務終了の2時間前までに担当教員から相談が開始されない場合、SCから担当教員に声をかける行動
具体的内容	前回からの様子を聞く、前回決めた対応策の結果を検討する、前回からの様子の変化に応じて対応策を協議するなど

Table 3. 教員への継続的支援の運用基準

1. 複数の教員と相談した事例について教員への継続的支援を行う対象の教員を選ぶ基準
(1) 1回の相談に複数の教員が関わった場合 その中で対応の中心となる教員を決めて、その教員と継続的に相談を行う（相談に関わった他教員にはその教員に必要なに応じて伝えてもらう）
(2) 同じ対象について別々の機会に複数の教員と相談した場合
1) 相談が情報共有のみであった場合は、その対象に関わる中心教員と継続的に相談を行う
2) 相談に対応策が含まれていた場合には、その対応策ごとに対応の中心となる教員を決めて、その教員と継続的に相談を行う
2. 教員への継続的支援をやめる基準
対象について経過が順調であり、もう大丈夫である旨の表現（「もう大丈夫です」「順調です」「いい感じですよ」など）があったり、会話の中に対象に関する具体的内容が出てこなかったりした場合は、その対象に関わる中心人物である教員と協議し、教員への継続的支援が必要ないと判断された場合に支援の継続を中止する
3. 教員への継続的支援の対象から除外する基準
前回、対象についての相談があった場合でも、教員への継続的支援が必要でないと考えられる場合（相談直後に問題が解決されてしまった場合、来年度の構想についての相談でありすぐに支援が必要でない場合など）は教員への継続的支援の対象から除外する

Table 4. 手続き

時期	BL期	TR期	終了後
介入	なし	教員への継続的支援 前回の勤務日に相談があった事例について、勤務終了の2時間前までに担当教員から相談が開始されない場合、SCから担当教員に声をかける	
環境整備	SCに相談しやすくするための環境整備 ① SCの勤務時間の変更 ② 教員とSCが自由に相談可能な時間の設定 ③ SCの予定表の配布 ④ 面接時以外のSCの居場所の設定 ⑤ SC便りの定期的な発行		
観察	標的行動の観察 ① SCと教員の相談行動 ② チーム援助 ③ 教員と対応を検討しながらSCが行う面接		
評価	SCの勤務状態の確認 SCの勤務状態が教員と連携可能であるか	厳密性の評価 教員への継続的支援が運用基準（Table 3）通りに行われているか	効果の評価 標的行動の生起率に対して、2種類の効果量を算出し、「効果の大きさ」の解釈基準を基に評価

### 3) 介入案の決定・実施

SCに、積極的に児童生徒の問題に関わることの意義を説明したところ、同意が得られたため、実施可能な内容をSCと検討した結果、教員への継続的支援 (Table 2) を介入案とした。また、教員への継続的支援の運用基準も同時に定めた (Table 3)。

### (2) 実験デザイン

ABデザインによる検討を行った。ABデザインは介入効果の検出力が他の実験デザインより弱い。しかし、ABAデザインやABABデザインのように介入を除去する必要がないので、介入によって得られた望ましい行動変化を一時減少させる必要がなく、臨床場において採用しやすい。本研究では、この点における利点を重視し、ABデザインを採用した。

ベースライン (以下、BLと略す) 期には、11月の1ヶ月にわたり、SCに相談しやすくするための環境整備を行った。介入 (以下、TRと略す) 期には、12月から2月の3ヶ月間にわたり、教員への継続的支援を行った。またSCに相談しやすくするための環境整備もBL期同様に行った。以下の評価を含めた手続きの全体像をTable 4に示した。

### (3) 評価

#### 1) 介入効果の評価

介入効果の評価は、上述の3種類の標的行動の生起率に対して、それぞれ2種類の効果量ES\_BS2及び、PNDを算出し、それを効果量の「効果の大きさ」の解釈基準<sup>24)</sup>に照らし合わせることで行った。

#### 2) 介入の厳密性の評価

教員への継続的支援の運用基準 (Table 3) に基づき、毎回の勤務終了後にSCと確認した結果、教員への継続的支援は100%行われたことが確認された。

## III. 結果

### 1. SCの勤務状態の検討

毎回の勤務日における観察データをTable 5に示した。まず、Table 5からSCの勤務状態が教員と連携可能であったかをみることにする。BL期における勤務時間平均は約548分、その他の業務38分、教員と対応を検討しながらSCが行う面接0分、SCが行う面接0分、SCと教員の相談行動92分、チーム援助57分であり、これらの業務を行っていない時間が平均361分あった。その時間にはSCは面接記録を作成したり、前回の面接記録を読み直したりするなどの業務を職員室で行っており、BL期においては、SCの勤務状態

Table 5. 観察データと時期別の平均値

時期	勤務回数	勤務		教員と対応を検討しながらSCが行う面接		SCと教員の相談行動				チーム援助			
		時間	時間	件数	時間	研究協力者以外の教員が開始		研究協力者が開始		研究協力者以外の教員の要請		研究協力者の要請	
						件数	時間	件数	時間	件数	時間	件数	時間
BL期	1	555	67	0	0	10	162	4	8	1	37	0	0
	2	545	25	0	0	9	46	5	16	1	58	0	0
	3	543	22	0	0	6	7	5	37	1	76	0	0
	平均	547.7	38.0	0.0	0.0	8.3	71.7	4.7	20.3	1.0	57.0	0.0	0.0
TR期	4	546	31	1	114	10	50	1	43	1	65	2	6
	5	527	35	3	148	17	67	4	9	2	115	0	0
	6	595	57	3	218	12	109	4	5	0	0	0	0
	7	560	26	1	66	14	78	7	19	2	83	0	0
	8	545	47	1	44	6	18	3	83	0	0	0	0
	9	543	63	2	155	9	39	9	26	0	0	0	0
	平均	552.7	43.2	1.8	124.2	11.3	60.2	4.7	30.8	0.8	43.8	0.3	1.0

※時間の単位は分、件数の単位は回



は教員との連携を行う余地が十分であると判断した。

さらに、TR期においては勤務時間が約553分、その他の業務43分、教員と対応を検討しながらSCが行う面接124分、SCと教員の相談行動91分、チーム援助45分で、これらの業務全般を行っていない時間が250分あった。よって、TR期においても、時間的な観点からはSCの勤務状態は教員との連携を行う余地が十分であると判断した。

したがって、研究期間全体を通して、SCの多忙さという観点からは、連携が不可能ということはないと認められた。

## 2. 標的行動の変化

教員への継続的支援の効果を検証するため、上述の手続きにより、標的行動が誰の意志により行われたかについて記録を行った。SCと教員の相談行動には研究協力者以外の教員が開始したものと研究協力者が開始したものがあつたため、これを区別した。また、チーム援助には研究協力者以外の教員の要請によって行われたものと研究協力者の要請によって行われたものがあつたため、この両者も区別した。教員と対応を検討しながらSCが行う面接はすべて研究協力者以外の教員の要請に対してSCが同意して行われたものであつた。このため、研究協力者以外の教員の要請によって行われたもののみを示した。以後、特に断りが無い限り、教員と対応を検討しながらSCが行う面接は、研究協力者以外の教員の要請により行われたものを指すものとする。これらのデータから算出した、教員と対応を検討しながらSCが行う面接、SCと教員の相談行動及びチーム援助の生起率の変化をFigure 1, Figure 2及びFigure 3に示した。

教員と対応を検討しながらSCが行う面接の生起率の平均値はBL期で0.0% ( $SD=0.0$ ), TR期では24.4% ( $SD=11.2$ )であつた。研究協力者以外の教員が開始したSCと教員の相談行動の生起率の平均値はBL期で14.5% ( $SD=13.6$ ), TR期で11.7% ( $SD=5.3$ )であつた。研究協力者が開始したSCと教員の相談行動の生起率の平均値はBL期で3.9% ( $SD=2.3$ ), TR期で6.1% ( $SD=5.3$ )であつた。研究協力者以外の教員の要請によって行われたチーム援助の生起率の平均値はBL期で11.1% ( $SD=2.9$ ), TR期では8.6% ( $SD=9.2$ )であつた。研究協力者の要請によって行われたチーム援助の生起率の平均値はBL期で0.0% ( $SD=0.0$ ), TR期では0.2% ( $SD=0.4$ )であつた。

効果の検討のため、まず、ES\_BS2をBL期とTR期の比較のために算出した。教員と対応を検討しながらSCが行う面接は2.58, 研究協力者以外の教員が開始したSCと教員の相談行動は-0.33, 研究協力者が開始したSCと

教員の相談行動は0.47, 研究協力者以外の教員の要請によって行われたチーム援助は-0.32, 研究協力者の要請によって行われたチーム援助は0.53だつた。これを効果量の「効果の大きさ」の解釈基準<sup>11)</sup>に照らすと、教員と対応を検討しながらSCが行う面接は「効果中」、それ以外は「効果なし」だつた。

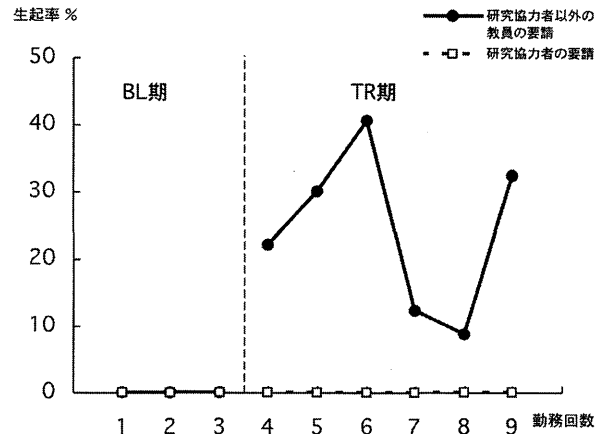


Figure 1 教員と対応を検討しながらSCが行う面接の生起率の変化

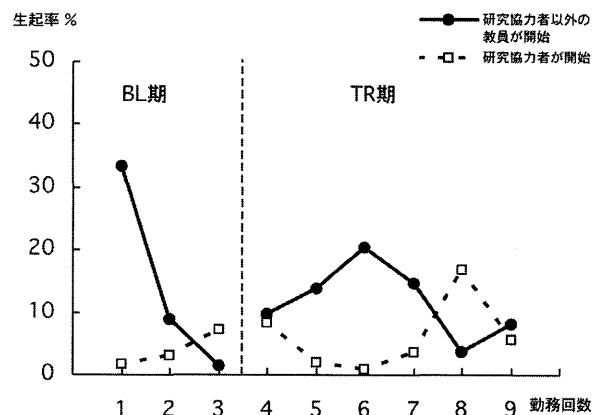


Figure 2 SCと教員の相談行動の生起率の変化

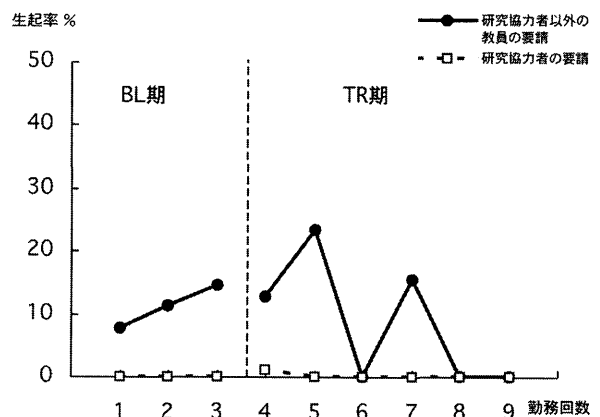


Figure 3 チーム援助の生起率の変化

次に、PNDを算出した。教員と対応を検討しながらSCが行う面接は100.0、研究協力者以外の教員が開始したSCと教員の相談行動は0.0、研究協力者が開始したSCと教員の相談行動は33.3、研究協力者以外の教員の要請によって行われたチーム援助は33.3、研究協力者の要請によって行われたチーム援助は16.7だった。同様に効果量の「効果の大きさ」の解釈基準に照らすと、教員と対応を検討しながらSCが行う面接は「効果大」、研究協力者が開始したSCと教員の相談行動、研究協力者以外の教員の要請によって行われたチーム援助は「効果小」、それ以外は「効果なし」だった。

各条件期における平均値の推移と効果量の大きさを総合的に勘案すると、BL期からTR期にかけて教員と対応を検討しながらSCが行う面接は増加し、それ以外には変化が認められなかった。

#### IV. 考察

本研究では、SCと教員の連携促進のために教員への継続的支援を中心とした介入を行い、その効果を検討した。効果の検討は、連携に関する時間的制約の有無を確認した後、三つの標的行動の変化に着目して行った。

##### 1. 教員への継続的支援がSCと教員の連携促進に及ぼす効果

###### (1) 連携に関する時間的制約の有無

まず、SCに相談しやすくするための環境整備及び、SCの勤務状態から、連携に関する時間的制約の有無を検討する。SCに相談しやすくするための環境整備により、A中学校の教員の多忙さによるSCと相談したくてもできない状態は改善されていた。また、SCの勤務に関する観察データの検討から、SCの多忙さという観点から、連携が不可能ということもなかった。つまり、研究期間全体において、A中学校の教員とSCの連携に関する時間的制約は非常に少なくなっていたといえよう。

###### (2) 標的行動の変化

本介入の結果、教員と対応を検討しながらSCが行う面接の増加が見られた。「教員と相談しながら、SCが生徒のカウンセリングを行う」ことは、SCと教員の連携の方法で最も一般的な方法<sup>27)</sup>であり、これが増加したこと、本研究期間内における面接はすべて研究協力者以外の教員が要請した事例であったことから、本介入の結果、研究協力者以外の教員とSCの連携が深まったと考えられる。

本介入は、前回の勤務日に教員とSCが相談した事例について、勤務時間終了の2時間前までに担当教員から相

談が持ちかけられなければ、SCの方からその事例について担当教員に声をかけるというものであった。これにより、SCが自ら事例に関わろうという姿勢を示したことで、教員には、対応に困っている事例についてSCも心配してくれるといった安心感が生まれたのではないだろうか。その結果、抱えた別の事例についても安心してSCに援助を要請でき、教員と対応を検討しながらSCが行う面接が増加したのではないかと考えられる。

次に、教員と相談しながらSCが行う面接が増加したが、SCと教員の相談行動やチーム援助が変化しなかったことについて検討する。今回、標的行動とした、教員と相談しながらSCが行う面接、SCと教員の相談行動、チーム援助は、対象とする生徒へのSCによる直接関与度が高い順に、教員と相談しながらSCが行う面接、チーム援助、SCと教員の相談行動となる。この視点でみると、本研究期間においては、SCによる直接関与度の高い援助が増加し、教員による直接関与度の比較的高い援助には変化がみられなかったことになる。自分だけで解決が難しい事例を抱えた教員がその問題の解決を考えると、SCの直接関与度の高い援助法を要請しようとするのは、心理的な専門性が高い援助が必要であると考えられる事例ではないだろうか。吉村<sup>28)</sup>は、教員がSCに相談するプロセスについて検討し、教員がSCへ相談するかどうかに関係が見出されることの一つとして、「教員だけで打開できない状況」を挙げている。このことを考えると、本研究期間における事例は、関係教員にとって比較的难度が高く、心理的な専門性の高いSCに委ねた方がよりよい解決につながると判断されたためであった可能性がある。

###### (3) 総合考察

本研究においては、公立中学校1校において教員への継続的支援を中心とした介入を行い、その結果、両者の連携が促進されたことが確認された。ただ、今回の結果は1校のみにおける結果であることから、一般化には慎重にならざるを得ない。しかし、本研究により、SCが問題に積極的に関与することが両者の連携を促進する可能性があることが示唆され、今後SCが問題に対して積極的に関わることの効果をより詳細に検討することの意義が示されたといえよう。

しかし、本研究はSCに対して、全ての児童生徒の問題に対して積極的に関わることを求めるものではない。SCに積極性を求めすぎることの弊害もあろう。つまり、SCの積極性に頼り過ぎる現場は、それだけ教員が受動的になっていることも考えられる。SCと教員の調整役となるコーディネーター（多くの場合、SC担当者がその任を負っていると考えられる）の動き方次第で、教員からSC

への連携行動が増加する場合もあろう。富田<sup>30)</sup>は、コーディネーション行動とSCと教員の連携促進の関連について検討し、コーディネーション行動はSCと教員の連携を促進するとした。以上より、教員とSCの双方がよりよい連携を模索し続けることが重要であると考えられる。

次に、本研究における介入で中心として用いた、教員への継続的支援について検討する。これは、前回の勤務日に教員とSCが相談した事例について、勤務時間終了の2時間前までに担当教員から相談が持ちかけられなければ、SCの方からその事例について担当教員に声をかけるというものであり、実施が非常に容易である。このため、日々の実践において、より簡単に、より少ないコストでSCと連携を深めたい学校や、教員と連携を深めたいSCが簡単に実施し、その効果を検討することが可能になったといえよう。このような簡便な方法を開発することができたことが本研究の二点目の意義である。

また、本研究においては、効果のより厳密な検討のために、標的行動が誰の意志によって行われたものであるのかを、SCと教員の相談行動を開始した人や、両者の相談内容から区別する試みを行った。このことに関しては、例えば、SCと教員の相談行動は両者の相互作用であるため、会話を開始した人のみがある意志を有していたとすることには異論もあるだろう。しかし、本研究の方法により、一つの方法論を提示することができたという意味で三点目の意義があったものと考えられる。

最後に、SCに相談しやすくするための環境整備の導入の意義に触れる。本研究では、教員への継続的支援の効果の検討をより厳密に行うため、全研究期間を通して、SCに相談しやすくするための環境整備を行った。SCに相談しやすくするための環境整備はSCに相談したい教員や、教員と連携したいSCがそうしたくてもできない状態を改善し、SCと教員の意志を行動により反映しやすくする目的で行われた。このことにより、時間的制約が大幅に緩和され、教員への継続的支援の効果をより発揮しやすい状態を作り出すことができたことは大きな意義があるといえよう。また、本研究においては、このSCに相談しやすくするための環境整備を、教員への継続的支援による介入の効果をより明確にする意図で全ての時期を通して導入したため、これ自体の効果の検討を行わなかった。しかし、このSCに相談しやすくするための環境整備を教員とSCの連携に課題のある学校に導入することにより、連携促進の効果が期待できると考えられる。したがって、SCに相談しやすくするための環境整備がSCと教員の連携促進に及ぼす効果の検討を行うことも今後の課題である。

## 2. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、これまで検討されてこなかった、SCが児童生徒の問題に積極的に関わることがSCと教員の連携促進に及ぼす効果を検討するために、教員への継続的支援を中心とした介入を行った。その結果、上記のような意義が確認されたといえよう。しかしながら、以下の問題点を挙げるができる。

まず、本研究の対象が1校のみであった点である。このため、本研究では、大規模校か小規模校かといった学校規模の問題、山間地か市街地かといった学校の所在地の問題、SCや教員個人の資質能力の問題といった要因の影響を排除できていない。また、介入期間が4ヶ月と比較的短かったため、測定値の安定性の問題も挙げることができる。一事例実験計画法の研究デザインには今回採用したABデザイン他に、ABAデザイン、ABABデザイン、多層ベースラインデザインなどがある。今回採用したABデザインは、実施校が1校のみでも可能であることや、ABAデザインやABABデザインのように介入を除去し介入による行動の変容を悪化させるリスクを負う必要のないことや、比較的短期間の実践に向いている利点がある一方、介入効果の検出力が弱い欠点がある。さらに今回の介入による教員の行動変容は不可逆的なものであると考えられるため、今回の介入内容である教員への継続的支援を除去した場合に介入前の状態に戻るとは考えにくく、その点からもABAデザインやABABデザインは採用しなかった。そこで、今後は、複数校の実践をもとに効果検討を行い、介入を除去する必要がなく、介入効果の検出力の高い多層ベースラインデザインを採用したり、研究期間を長く取ってじっくりと測定したりすることによって、上記の問題を克服しつつ、効果の検証を行うことが課題である。

次に、時期的要因を排除できていない点も挙げられる。本研究におけるBL期は11月、TR期は12月から翌年の2月までであった。つまり、TR期は中学3年生の進路決定の時期に当たり、進路決定に対する不安や葛藤が顕在化される時期といえる。また、教員にとっても進路決定に不安のある生徒に対して対応策を検討しなければならない時期といえる。よって、TR期において教員と対応を検討しながらSCが行う面接が増加したことについて、このような時期的要因による可能性を排除できていないことも事実である。

また、本研究では、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、教員と対応を検討しながらSCが行う面接、SCと教員の相談行動、チーム援助といった援助行動の質の向上、そしてこれに伴う教員の満足度と

いった要因についての検討を行わなかった。本研究においては、観察データの客観的な側面である時間についての分析を行ったが、これらの質的な要因の検討は極めて重要である。よって、これらの検討を含めた、研究の方法論の精緻化が今後の課題である。

## 【文 献】

- 1) 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.
- 2) 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 pp.85-89.
- 3) 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.
- 4) 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.
- 5) 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.
- 6) 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.
- 7) 文部省 (1999). 平成 8・9 年度スクールカウンセラー活用調査研究委託研究集録 中等教育資料, 48 (2), 1-655.
- 8) 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.
- 9) 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.
- 10) 文部省 (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研究委託研究集録 中等教育資料, 50 (11), 1-6.
- 11) 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.
- 12) 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.
- 13) 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.
- 14) 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 (2), 147-152.
- 15) 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.
- 16) 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.
- 17) 村瀬嘉代子 (2008). スクールカウンセラーの課題 村山正治 (編) 臨床心理士によるスクールカウンセリングの実際—コラボレーションを活かす時代へ— 至文堂 pp. 135-138.
- 18) 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—.
- 19) 藤岡秀樹 (2010). 学校心理学から見た教育相談・生徒指導—予防的・開発的視点に焦点を当てて— 京都教育大学教育実践研究紀要, 10, 183-192.
- 20) 土居正城・加藤哲文 (2011). スクールカウンセラーと教員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。ご多忙の中, 本研究に快くご協力頂き, 公表についてもご快諾頂いた, A 中学校の関係者の皆様に心より感謝申し上げます。
- 21) 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 pp.123-152.
- 22) Kazdin, A. E. (1984). Statistical analysis for single-case experimental designs. In Barlow, D. H. & Hersen, M. (Eds.). Single case experimental designs. Pergamon Books Ltd. (大野裕史 (訳) (1998). 一事例実験デザインの統計分析 高木俊一郎・佐久間徹 (監訳) 一事例の実験デザイン 二瓶社 pp.195-222.).
- 23) 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マイゼーション検定 行動分析学研究, 13, 44-58.
- 24) 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.
- 25) Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1985). Early intervention for socially withdrawn children. Journal of Special Education, 19, 429-441.
- 26) 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.
- 27) 吉澤佳代子・古橋啓介 (2009). 中学校におけるスクールカウンセラーの活動に対する教師の評価 福岡県立大学人間社会学部紀要, 17 (2), 47-65.
- 28) Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1999). Applied behavior analysis for teachers. 5th ed. NJ: 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).
- 29) 吉村隆之 (2010). 教員がスクールカウンセラーへ相談するプロセス—スクールカウンセリングの透明性— 心理臨床学研究, 28, 573-584.
- 30) 富田賢一 (2011). スクールカウンセラーと教員の連携促進に及ぼすコーディネーションの効果 上越教育大学修士論文 (未公開).

(2011年5月22日受稿 / 2011年11月23日受理)

# Promoting Cooperation between School Counselors and Teachers in a Junior High School: the Significance of School Counselors' Positive Attitude toward Students' Problems

The Joint Graduate School (Ph.D.Program) in Science of School Education,  
Hyogo University of Teacher Education  
Masaki DOI<sup>1)</sup>

Institute of Clinical Science and Health Education, Graduate School of Education,  
Joetsu University of Education  
Tetsubumi KATO<sup>2)</sup>

## Abstract

When counselors become involved in a school setting, it is necessary for them to have a different attitude than that of the counselors of other domains. School counselors should have a positive attitude toward their subjects' problems, and the way of counseling should not be like the traditional way, where clients are made to wait in the counseling room. This study examines the significance of the school counselors' positive approach toward their subjects' problems.

In an effort to analyze the significance, we developed and attempted an "ongoing support to teachers" method. In addition, we also examined the effects of promoting cooperation between school counselors and teachers. In one example, if the school teacher had requested a consultation with a school counselor but did not have enough time for the consultation, the counselor would in turn approach the teacher.

We defined the target actions: consultation of the school counselor and teacher, team support, and interviews by school counselor while consulting with the teacher. We introduced the method into a public junior high school that faced the problem of lack of cooperation between school counselors and teachers.

The results showed that consultation of the school counselor and teachers and team support remained unchanged, but interviews by the school counselor while consulting with the teacher increased after intervention.

Thus, the significance of the school counselors' positive attitude was confirmed, and it was suggested that ongoing support to teachers may be effective to promote cooperation between school counselors and teachers.

Key words : school counseling, cooperation, positive attitude toward students' problems, ongoing support to teachers

Journal of School Mental Health  
2011, Vol.14, No.2 pp. 199-210

---

1) The Joint Graduate School (Ph.D Program) in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education

2) Institute of Clinical Science and Health Education, Graduate School of Education, Joetsu University of Education

Correspondence concerning this article should be sent to : Masaki DOI(E-mail address : renkei.doi74@gmail.com)