

博士論文

コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセリングモデルの構築
Construction of the school counseling model from the perspective of community psychology

2017年3月

立命館大学大学院社会学研究科
応用社会学専攻博士課程後期課程

飯田香織

立命館大学審査博士論文

コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセリングモデルの構築
Construction of the school counseling model from the perspective of community psychology

2017年3月
March 2017

立命館大学大学院社会学研究科
応用社会学専攻博士課程後期課程
Doctoral Program in Applied Sociology
Graduate School of Sociology
Ritsumeikan University

飯田香織
IIDA Kaori

甲号：研究指導教員：野田正人教授
Supervisor : Professor Masato NODA

目次	
序章	1
第1章 スクールカウンセリングをめぐる問題の背景と本研究の目的	2
第1節 問題の背景	2
第1項 日本のスクールカウンセリング	2
第2項 アメリカのスクールカウンセリング	7
第3項 問題の所在	10
第2節 研究の目的	10
第2章 コミュニティ心理学の視座	12
第1節 コミュニティの定義とコミュニティ心理学の独自性	12
第1項 「コミュニティ」の意味	13
第2項 社会学におけるコミュニティ概念	13
第3項 日本におけるコミュニティ概念の特徴	14
第4項 コミュニティ心理学におけるコミュニティの定義	16
第5項 コミュニティ心理学の独自性	16
第2節 コミュニティ心理学に基づく実践の構成要素	19
第1項 コミュニティ心理学に基づく実践の先行研究	19
第2項 コミュニティ心理学に基づく実践に関する研究の分類	23
第3項 コミュニティ心理学に基づく実践の分類の結果	26
第4項 コミュニティ心理学に基づく実践を分類した結果についての考察	29
第3章 常駐型スクールカウンセラーの取り組みからの実践研究	32
第1節 滋賀県のスクールカウンセラー活動の経過と特徴	32
第2節 常駐に至る経緯及び週1回程度配置型と常駐型の比較	33
第3節 常駐型スクールカウンセラーの活動報告	34
第4節 常駐型スクールカウンセラーの実践紹介	39
第1項 学校の支援システム構築に関するコンサルテーション	39
第2項 心理授業などの心理教育	40
第3項 教員との協働	42
第5節 常駐型スクールカウンセラーのアンケートに見られる実践と今後の課題	43
第1項 対象	43
第2項 方法	43
第3項 結果	44
1 スクールカウンセラーが重要と考えている活動	44
2 教員や学校からニーズが高いと感じる活動	45
3 週1回程度配置型と常駐型のスクールカウンセラー活動の比較	46
4 複数のスクールカウンセラーによるリレー方式のスクールカウンセラー常駐配置の良い点、悪い点、課題と思う点	48
5 複数のスクールカウンセラーによるリレー方式のスクールカウンセラー常駐配置において工夫している点	49
第4項 アンケート結果についての考察	50
1 システムや環境に働きかける視点	50
2 予防的な活動	51
3 間接支援（支援者支援・チーム支援）	51
4 エビデンスに基づく支援	52
5 ソーシャルサポートの充実を目指す活動	52
第4章 コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセラー活動	54
第1節 前提条件	54
第2節 コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセラーの基本理念	55
第1項 システムや環境へのアプローチ	57
第2項 支援志向的な視点での活動	57
第3項 「成長モデル」と「修理モデル」に基づく支援	58

第4項	予防を重視した活動	59
第5項	間接支援（支援者支援）やチームとしての支援を重視した活動.....	61
第6項	エビデンスに基づく活動	61
第7項	新しい変化に開かれた支援.....	61
第8項	子どもに対するソーシャルサポートの充実を目指した活動.....	62
第3節	スクールカウンセラーの活動内容	62
第1項	子どもに対する活動	62
1	子どものカウンセリング	62
2	不登校の子どもへの支援	63
3	心理授業などの心理教育	63
4	特別支援に関するアセスメント・プランニング・コンサルテーション・支援システム構築.....	65
5	いじめ事案への対応	66
6	心理検査	66
7	生徒会との連携.....	67
8	相談室開放.....	67
9	全員面談	67
第2項	保護者に対する活動	68
1	保護者面談.....	68
2	PTA との連携	68
3	親の会などの実施	68
第3項	教員に対する活動	69
1	教員との協働（コラボレーション）・コンサルテーション.....	69
2	アセスメントとプランニング	69
3	養護教諭との協働.....	70
4	ケース会議への参画	70
5	教員研修	71
第4項	学校コミュニティに対する活動.....	71
1	学校の支援システム構築に関するコンサルテーション.....	71
2	各部会への参画.....	72
3	アンケート結果に基づく活動	72
4	スクールカウンセラー通信の発行	73
5	緊急支援	73
第5項	連携に関する活動.....	74
1	小中連携	74
2	関係機関連携	74
3	学校保健委員会などへの参加	76
4	小学校での活動.....	76
第4節	基本理念とスクールカウンセラー活動の関係性.....	76
第5節	コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセラー活動	78
終章	84
第1節	本研究の成果と社会的意義.....	84
第2節	本研究で成し得なかったことと今後の課題.....	86
文献	89

序章

日本におけるスクールカウンセラー（以下 SC と表記）制度は、1995 年に SC 活用調査研究委託事業として開始し、2001 年度からは SC 等活用事業となり、2006 年には全公立中学校に派遣され、2008 年度からは小学校に派遣される段階まで発展してきている（村山、2009）。

現在、SC 制度が調査研究委託事業として開始されてから、おおよそ 20 年が経過している。さらに『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（中間まとめ）』（中央教育審議会、2015）の中では、「チーム学校」という考え方のもと SC やスクールソーシャルワーカーを将来的には定数として算定し、SC は教育委員会に属し複数校を担当する形で常勤勤務とすると述べられている。このように、SC の活動は新たな発展を期待されている。

しかし筆者は、SC に対して幅広い活動が期待されるようになっているにもかかわらず、日本のスクールカウンセリングにおいては、SC が行い得る幅広い活動が具体的に明示されていないことが課題であると考えてきた。特に、今後はチームに属する支援者として、協働する他の専門職の支援者に SC の役割を認識してもらうためにも、包括的な SC 活動を示すことが必要となると筆者は考えている。

さらに、文部科学省は『児童生徒の教育相談の充実について（案）』（2016）の中で、SC の職務として、「不登校、いじめなどの未然防止、早期発見」に加えて、「個々の児童生徒のみならず学校全体を視野に入れ、心理学的側面から学校アセスメントを行い、個から集団・組織にいたる様々なニーズを把握し、学校コミュニティを支援する視点を持つ必要がある」と述べている。これらの「未然防止・早期発見・早期支援・個から集団や組織のニーズを把握すること・学校コミュニティへの支援」などの概念は、全てコミュニティ心理学の概念で説明可能である。

包括的な SC 活動を検討していく際、筆者はコミュニティ心理学の視座から SC 活動を捉え直すことが有効であると考えている。コミュニティ心理学の概念の中には、課題を有した子どもへの支援だけでなく、子ども集団への予防的介入や、学校コミュニティへの予防的介入など、今後期待されている SC 活動に有効な概念が多数存在する。そのため、本研究では、コミュニティ心理学の視座を活かした包括的なスクールカウンセリングモデルの構築を目的とする。

包括的なスクールカウンセリングモデルの構築は、現在滋賀県において先駆的に行われている、複数の SC がリレー方式で学校に常駐する活動（常駐型と定義）と、現在一般的に行われている週 1 回程度配置型の SC 活動の比較や、勤務時間や頻度が増えたことによって拡大した SC 活動を調査する等の方法で行う。さらに、本研究では、SC 活動について、健康な子ども達をより健康にする支援（一次予防）、課題を有する子どもの早期発見・早期支援（二次予防）、課題を有した子どもへの支援（三次予防）という視点からも検討を行う。

第1章 スクールカウンセリングをめぐる問題の背景と本研究の目的

本研究においては、コミュニティ心理学の視座を活かした包括的なスクールカウンセリングモデルの構築を目的とする。そのため、まず本章では、日本におけるスクールカウンセリングをめぐる問題の背景と、本研究で明らかにするべき点を整理する。第1節第1項では、日本におけるスクールカウンセリングについて概観する。第1節第2項では、アメリカのスクールカウンセリングについて概観する。スクールカウンセリングは、その国の文化や社会情勢によって求められる役割が異なる。第2節では、それらの問題の背景を踏まえて、本研究の目的を明らかにする。

第1節 問題の背景

第1項 日本のスクールカウンセリング

村山（1995）によると、日本では、1995年にSC活用調査研究委託事業が始まる前にも、1985年に文部省の対策会議が緊急提案として「外部カウンセラーの導入」を提案していたが、大蔵省の予算査定で削られてしまい、日の目を見なかったということがあった。その翌年の1986年には、東京都の中学生が「このままじゃ生きジゴクになっちゃうよ」と遺書を残して自殺をしたということがあった。

さらに、その8年後の1994年11月27日には、愛知県の中学2年生の少年がいじめを苦に自殺した事案があり、衆議院文教委員会は1994年12月8日に集中審議を行い、翌9日には、文部省は「いじめ対策緊急会議」を招集して対応を協議した（村山、1995）。この翌年の1995年に文部省のSC活用調査研究委託事業が始まった。

このように、日本では大きないじめ事案を背景にSC事業が動き始めたという特徴がある。また、1995年にSC活用調査研究委託事業が始まるころには、いじめ事案だけではなく、校内暴力、不登校、高校中退などの児童生徒の問題行動、学校不適應などの複雑化、深刻化してきた課題に対し、学校のカウンセリング等の機能の充実をはかるため高度の専門的知識・経験を有する専門家としての役割をSCは期待されていた（村山、1995）。そして、SCの職務は「児童生徒へのカウンセリング、教職員や保護者への助言・援助、児童生徒のカウンセリングなどに関する情報の集約と提供、児童生徒のカウンセリングなどに関して学校で適当と認められるもの」（村山、1995：p264）と定められていた。調査研究委託事業の間は、1週間に2回、1回4時間勤務を基本とし、柔軟に運用しても良いという形であった。

初年度の154校の中学校に派遣された熟練の臨床心理士たちは、現場から高い評価を受け、当初懐疑的であった現場からの要望が高まり、2001年度からはSC等活用事業となり、2006年には、全公立中学校に派遣され、2008年度からは小学校に派遣される段階まで発展してきている（村山、2009）。

その中で、SC に対するニーズは、個別臨床中心から、コンサルテーションや予防を目的とした活動へと広がってきていると言われている（鶴養、2011）。SC 活用調査研究委託事業の開始に際して、日本臨床心理士会、日本臨床心理士資格認定協会、日本心理臨床学会の 3 団体からなる学校臨床心理士ワーキンググループは、『学校臨床心理士のためのガイドライン』（学校臨床心理士ワーキンググループ、1997）において、学校臨床心理士は、不適応の状態にある子どもの担任に対する助言や支援の優先、校内関係者の相談活動の活性化のための努力、学校内外の地域関連機関との連携的援助の在り方についての配慮を行うべきであると述べた。つまり、SC の活動においては、個別面談だけでなく、不適応の状態にある子どもの担任への助言や支援という「コンサルテーション」や、校内相談機能の活性化という「支援システムの構築」、関係機関連携などの「ソーシャルネットワークワーキングの構築」など、コミュニティ心理学の中心概念で説明が可能なことが述べられていたことになる。

これらの SC 活動に加えて、鶴養（1996）は、学校臨床心理士は学校教育自体が成長しようとする試みの触媒として、学校・教師・教育の専門性を尊重し、その専門性が十分発揮され、教育機能が円滑に機能するように臨床心理学的地域援助を行うことが重要であると述べている。

さらに、窪田（2009a）は、学校臨床心理士の活動について「問題を抱える子どもを生活する場と離れた場で援助していた従来の教育相談とは異なり、学校という子どもの生活の場で、一人ひとりの子どもの問題を個人レベルのみならず、学校システムとの関連で捉え、学校システム全体を対象にかかわっていくものである」（p.16,17）としている。

SC の活動については、上記のような活動の大枠や学校システム全体に関わるなどの基本姿勢については記述されている。しかし、SC が行うべき活動の全体像が示されている研究は少ない。SC 活用事業の実施母体である文部科学省は、スクールカウンセラー等活用事業実施要領（2013）の中で SC の活動を「児童生徒の心のケアに加え、教員のカウンセリング能力等の向上のための校内研修や児童生徒の困難・ストレスへの対処方法等に資する教育プログラムを実施する」と定めており、児童生徒に対する個別支援や教員研修に加えて、心理教育が加えられるようになってきている。しかし、現在では緊急時支援や関係機関連携なども、SC の重要な活動となっており、これらの活動も含んだ包括的なスクールカウンセリングモデルの構築が必要である。

そのような問題意識を持って、筆者が同じ県内で勤務する SC と共に、教員から SC へのニーズ調査を行い、その結果を基にして SC 活動のモデル化を試みた研究（飯田ら、2011）が本研究の先行研究となる。この調査は、県内の SC コーディネーターである教員を対象に行った。調査内容は、「これまで有効だった SC 活動と今後期待する SC 活動」と「所属する学校で対策が重要と感じている課題」について回答を求めた。その結果、ニーズが最も高かった SC 活動は、「コンサルテーション、アセスメント、個別カウンセリング」であった。また、所属する学校で対策が重要と感じられている課題としては「不登校」、「特別支援」、「対人関係」、「家庭の問題」が多く

挙げられた。そして、それぞれの課題に対する SC 活動へのニーズとしては、不登校に関しては「コンサルテーション、子どものカウンセリング」、特別支援に関しては「コンサルテーション、アセスメント」、対人関係に関しては、「心理授業、子どものカウンセリング」、家庭の問題に関しては「コンサルテーション、保護者支援」の項目にニーズが高いことが分かった。そしてこの研究においては、ニーズの高かった項目を踏まえて SC 活動のモデル化を試みた。SC の活動としては、「コンサルテーション」、「アセスメント」、「プランニング」、「カウンセリング」、「心理授業」、「小中高との連携」、「外部機関との連携」、「SC 通信の発行」、「校内会議への出席」、「研修会の実施」、「緊急時支援」の項目が見出された。

そして、SC の活動モデルとしては以下の図 1 のような結果となった。

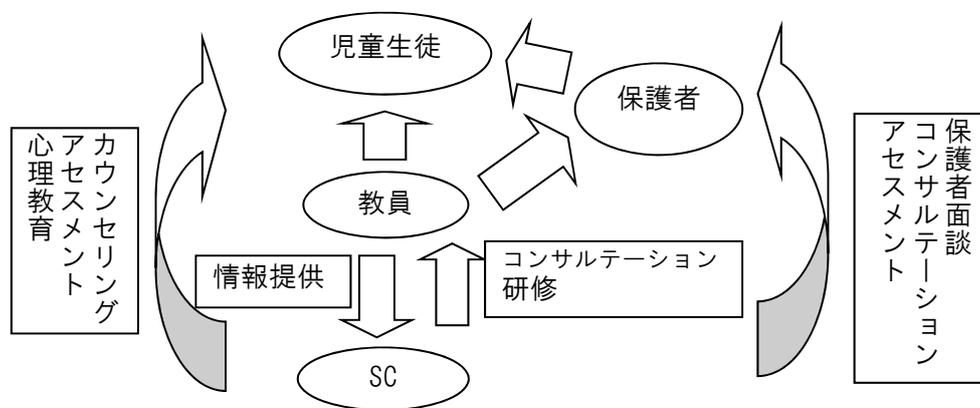


図 1 教員へのニーズ調査に基づく SC の活動モデル (飯田ら、2011)

(『第 16 回学校臨床心理士全国研修会 自主シンポジウム』発表資料より)

この研究においては、SC から教員への援助サービスとしてはコンサルテーションと研修を行い、教員から SC へは情報提供を行う。また、SC から保護者への援助サービスとしては、保護者面談、コンサルテーション、アセスメントを行い、SC から子どもへは、カウンセリング、アセスメント、心理授業を行う。そして、このモデルの特徴としては、教員が子どもや保護者と関わることを SC が支えるということが挙げられる。教員の仕事を肩代わりするのではなく、教員が教員として子どもや保護者と適切に関わっていくことができるように、コンサルテーションやアセスメントを通して支援していくことが見出された。

他には、伊藤 (2011) が SC 活動の全体像を包括的に示している。伊藤 (2011) がまとめた SC 活動に関する小冊子は、筆者が本研究において明らかにしたい SC 活動の全体像に大変近い。伊藤 (2011) は、教員と SC の連携のアイデアとして SC 活動をまとめ、不登校・いじめ・特別支援教育についての対応や予防としての SC の役割や、学校ならではの支援としての SC の役割、校内連携と外部連携についての SC の役割について述べている。その中では、SC が学校という場

を生かして教員と協働して行う様々な役割について、目的や具体的な活動など包括的にまとめられている。

それ以外にも、伊藤(2010)は、「問題行動への対応だけでなく、児童生徒の育成、発達を促進する予防的・開発的な取組など教育活動全体を通して、課題解決モデルを構築し学校システムに位置づけ機能させる」(p.48) ことを目的とした学問として「学校臨床心理学」を提唱している。伊藤(2010)は、学校臨床心理学に基づいて行う支援を、①不登校、いじめ、発達障害、虐待、自傷行為などの学校現場で起こっている様々な「問題」に対して進められる「問題解決的支援」、②ストレス対処のためのスキル学習や非行防止教育などを行う「予防的支援」、③構成的グループ・エンカウンターや対人関係ゲームなどを導入して対人関係スキル等を高めるなどの、すべての子どもたちを対象に行われる、より豊かな成長を支えるための「開発的支援」に分類している。そして、学校では、クリニックや病院などでの心理援助と異なり、事が起こってからの援助だけでなく、学校教育の中で大きな問題に発展するのを妨げる可能性や、健康な子ども達をより健康に成長できるような発展性を有していると述べられている(伊藤、2010)。

臨床心理学の立場から SC の活動を包括的に検討した研究は、これらの先行研究以外にほとんど見られない。しかし、学校臨床の一部について、特定の理論的背景から詳細に研究されたものはある。例えば、ブリーフセラピーの中の「解決志向モデル」は、時間的制限のある学校現場の特性にフィットするモデルであると言われる(黒沢・西野・鶴田・森、2015)。「ブリーフ」とは直訳すれば「短期」であるが、ただ単に短くするという意味でなく、効果的・効率的な援助サービスを目指しているという意味である。そして、従来の「ブリーフセラピー」の中でも特に「解決志向モデル」は、「問題」を扱うのではなく、問題を前提とせず「解決像(より良い状態)」や「リソース(内外の資源)」を直接的に扱う解決志向のアプローチである。

さらに、解決志向モデルの中でもコンサルテーションに特化した「学校コンサルテーション 11ステップモデル」(黒沢ら、2015)というモデルもある。これらはコンサルテーションにおいて「ニーズに沿った具体的解決に向けた協働を志向する解決志向アプローチの発想を取り込んだコンサルテーション手順を記したワークシート」と、「問題についての情報収集やアセスメントを踏まえて問題解決策を模索していく問題探究型のコンサルテーション手順を記したワークシート」を用いてコンサルテーションを行った結果を比較検討して導き出されたものである。このアプローチは、子どもとコンサルティのこれまでの様子に加えて、短期目標とそれに対する行動など現在とこれからに向けての具体的な行動を検討していくアプローチである。

学校心理学という立場から提案されている SC の活動としては、石隈(1999)によるものがある。石隈(1999)は、学校現場での活動を、一次的援助サービスと二次的援助サービス、三次的援助サービスに分けて提案している。一次的援助サービスとは、「子どもが発達上の課題や教育上の課題を遂行する上でもつ援助ニーズに対応する」(石隈、1999:p.145) 援助サービスであり、促

進的援助と予防的援助が含まれる。二次的援助サービスとは、「援助ニーズの大きい一部の子どもの問題状況に対して行われる予防的サービスであり、子どもの問題が大きくなって子どもの成長を妨害しないようにすることを目的とする」（石隈、1999:p.148）援助サービスである。三次的援助サービスとは、「重大な援助ニーズをもつ特定の子どもが自分のもつ強さや周りの援助資源を活用しながら、自分の発達上および教育上の課題に取り組み、そしてさまざまな問題に対処しながら学校生活を送れるように援助すること」（石隈、1999:p.153）である。学校心理学に基づく SC 活動は、あくまでも教育心理学や学校心理学に基づくものであり、石隈（1999）が「SC は教師に対して教育心理学やカウンセリングの研究成果（例：学習意欲、ストレス対処）に基づくコンサルテーションを行うと良い」（p.147）と述べているように、教育に近い立場である。本研究で研究対象とするコミュニティ心理学の視座を活かした SC 活動と重なる部分が多いように感じられるが、学校心理学においては、SC は子どもの教育を促進する立場と位置づけられ、根本的に SC の役割の認識が違う。臨床心理学やコミュニティ心理学に基づく SC は、子どもの心理的・発達の・社会的成長に寄与することを目的としている。実際、石隈（1999）自身も、「コミュニティ心理学の予防的介入モデルは公衆衛生の一次予防（発生予防）→二次予防（発生後、早期診断と早期治療）→三次予防（疾病の治療とリハビリテーション）という疾病の自然史（進行）に沿っているが、学校心理学の援助サービスモデルは、援助ニーズの大きさに主な焦点を当てて問題の進行を基準としない」（p.144）と、自身もコミュニティ心理学との違いについて述べている。そのため、本研究においては、あくまでも臨床心理学やコミュニティ心理学に基づいた SC が、子どもの心理的・発達の・社会的成長に寄与することを目的とした SC 活動を検討する。

それ以外には、学校現場での活動に特化したものではないが、学校現場で近年重要性を指摘されているコミュニティ心理学の視座を取り入れたアプローチもある。

窪田（2009b）は、「問題を抱える／問題から直接大きな影響をこうむっている当事者・身近な支援者・彼らが所属するコミュニティに対して、同時並行的・多層的に支援を展開することによって、それぞれが潜在的に持っている力を高め、より自律的な生活の実現を目指すアプローチ」（p.173）を「コミュニティ・エンパワメント・アプローチ」と定義し、個からネットワーク、支援システムまでを視野に入れた活動モデルを創出した。「コミュニティ・エンパワメント・アプローチ」は、①個からネットワーク、支援システムを一体的に視野に入れた活動により当事者が直接支援を求めることができない事例も援助可能であること、②各層への支援を有機的なつながりのもとで行うことでコミュニティの自律性が高められること、③当事者、身近な支援者、コミュニティのそれぞれが潜在的に持っている力を高めるというエンパワメントの視点を重視していること、④本アプローチの 4 段階（8 プロセス）に意識的な支援の展開を重視していること、⑤調査の実施・分析とフィードバック、ワークシートやマニュアルの開発・提供といった新しい取り組みを行っていること、という特徴を持つとされる（窪田、2009b）。

上記の④で述べられている4段階とは、準備、アセスメント、実施、評価の4段階のことである。そして、その4段階をそれぞれさらに詳細な8プロセス（専門的支援者としての認知の獲得、臨床心理学的コミュニティ・エンパワメント・アプローチの始動、ともに問題に取り組む関係づくり、コミュニティ・エンパワメント・アセスメント、必要な支援と具体的支援計画、プログラムの実施、評価、終結とフォローアップ）に分けて考えるものである。このアプローチは、個人の変容のみを期待するのではなく、周囲の環境も視野に入れてアセスメントし、支援していくというものであり、本研究で明らかにしたいSC活動に近い。

これら以外にも、諸富（2009）は、SCが学校内で力を発揮していくためには教員とチームとなって取り組んでいくことが最も重要であると述べている。そして、SCが教員とチームとなっていくために不可欠なこととして、教員はチームとなった時、大変力を発揮する専門家であると認識していること、半ば外部で半ば内部という外部性と内部性の両方があることを挙げている。そして、教員とチームになるための具体的な工夫を挙げている。それらの工夫とは、管理職を含めた多くの教員とできる限り話をし、学校がSCに何を求めているかを知ること、SCの校務分掌内での役割を明確にすること、SCコーディネーターの教員と連携すること、職員室に机をおいてもらうこと、頑なな守秘義務と専門用語の濫用を避けることである（諸富、2009）。これらのことは近年のスクールカウンセリングにおいては基本的なことと思われるが、このことが2009年に述べられていること自体、これらの基本姿勢がSCの一般的な姿勢として浸透していないことを示している。

今後他の職種の専門家とチームとして協働していく際には、相互に相手の役割を理解していることが必要となる。その際には、SCの活動や基本姿勢について、周囲に適切に理解してもらうことが必要となる。そのためにも、SCの基本姿勢と具体的な活動内容を検討して見出し、包括的なスクールカウンセリングモデルを構築することを本研究の目的とする。

第2項 アメリカのスクールカウンセリング

アメリカのスクールカウンセリングは、20世紀の初めに就労への進路指導として導入され、キャリアガイダンスや危機介入等を中心として発展してきたことがあり、日本でイメージされるSCとは異なる部分もある。その具体的な活動モデルについて、以下バーンズ亀山（2010）を参考にまとめる。

アメリカでは、すべての子どもを対象として支援を行うため、全米SC協会（ASCA）が発達理論に基づく包括的スクールカウンセリング（comprehensive school counseling）を推奨し、2003年にはASCAナショナルモデルを発表し、現在もアメリカではこのASCAモデルがスクールカウンセリングの基準となっている（バーンズ亀山、2010）。ASCAナショナルモデルの最大の目標は、子どもの学びを促すことである。そして、ASCAモデルは、①すべての子どもに支援が行き

わたるように包括的であること、②予防が第一であること（子どもが生活や学習において正しい意思決定ができるように支援する）、③開発的で成長に沿ったものであること、④学校における教育プログラムの不可欠な一部をなし、カリキュラム、課外活動、伝統、価値観の中に組み込まれていることを基本の考え方としている。具体的な活動内容としては、スクールカウンセリングにおいては、学業的発達、キャリア的発達、個人・社会性の発達の3領域を扱い、各領域において達成基準が設けられている。そしてこれらの達成基準を達成していくために、ガイダンスカリキュラム、個人プランニング、即応的支援、システムサポートの4つの角度から支援していく。

ガイダンスカリキュラムは、子どもが学習や学校生活、将来の生活で成功できるためのスキル（ソーシャルスキル、問題解決スキル等）が身に付くように授業として実施し、将来危険なことを自己判断していけるようにという予防的支援も含む開発的支援でもある。個人プランニングでは、子どもが自身の特性を理解し、進路を考え、目標を定めて行動することを支援していく。即応的支援では、個別およびグループ・カウンセリング、危機介入、教職員や保護者へのコンサルテーション、ピア・サポートの紹介などが含まれる。システムサポートは、支援が効果的に行われるために子どもをとりまくシステムへの支援で、各種委員会へ所属して寄与することや、校内研修、教職員との協働などを含む。

アメリカの学校教育の中では、これらの支援を担当する専門領域は、「スクール（ガイダンス）カウンセリング・サービス」、「スクールサイコロジカル・サービス」、「スクールソーシャルワーク・サービス」の3種がある。そして、この3つの領域は重なる部分も多いが、役割が異なる部分もあり、それぞれの専門職が担当する。

「スクール（ガイダンス）カウンセリング・サービス」は、スクールカウンセラーが担当し、一般的なことで相談に行ける窓口となっていることが多い。また、アメリカでは日本の学校のような学級担任制が無い場合、日本ではクラス担任がしているような個々の子どもへのケアをSCが担う学校も多い。アメリカでは単位を取得するための試験などもあるため、単位取得のサポートや保護者向けの研修会なども行う。内申書を書いたり、学校全体を対象に大学からの担当者を招いて「大学フェア」を開催したりするのもSCの仕事である。遅刻や欠席が多いなどの問題があった場合、SCと子どもが話す機会が設けられることが多い。そして、その中でそれらの問題の背景に存在する問題や悩みに触れることができ、解決への支援を行う。それが単に時間の管理の悪さや勉強の仕方の効率の悪さの場合もあれば、対人関係や健康上の問題が影響を与えている場合もあり、必要に応じてより専門的な支援ができる人につなげていくことになる。

「スクールサイコロジカル・サービス」では、子どもの心理・発達・学習を専門とするスクールサイコロジストが、学校への適応や学習でつまづいている子どもの問題解明や支援方略のコンサルテーションを行う。スクールサイコロジストの具体的な活動内容は、以下の通りである。学校全体を対象として「ポリシー作成、危機介入チーム、特別支援教育校内検討委員会、全体的ア

アプローチの計画と推進、学校全体への心理教育、ストレス・マネジメント」を行う。教職員を対象として、「教職員への心理教育、コンサルテーション、教職員研修ワークショップ、ストレス・マネジメント」を行う。子どもの環境を対象として、「関係機関や専門職との連携」を行う。保護者を対象として、「保護者への心理教育、コンサルテーション、ワークショップ」を行う。子ども集団を対象として、「ワークショップ、心理教育、ピア・サポートなど予防的介入活動のスーパービジョン」を行う。子ども個人を対象として、「個別カウンセリング、グループ・カウンセリング、データ収集、行動観察、アセスメント、ケースマネジメント、機能的行動分析、行動修正プログラム、認知行動療法など」を行う。他の専門職との連携として、「ガイダンスカウンセラーとの連携、ソーシャルワーカーとの連携、特別支援教育関係者との連携」を行う。

「スクールソーシャルワーク・サービス」では、スクールソーシャルワーカーが、子どもの成長を阻む要因の解明と解決に向けて家庭と学校の間で立ってサービスを提供することを任務としている。具体的には、子どもの学校での様子がおかしい、欠席が多いなどの場合は、虐待や教育ネグレクトが起きていないかを調べたり、家庭への支援が必要な場合に関係機関と連携してその家庭の支援を行ったりする。また、子どものストレスや情緒的な問題にも直接的な支援をすることもあるが、両親が離婚した家庭の子どもたちや、人種的マイノリティの子どもたち等に対して、グループカウンセリングの形で予防的支援を行うこともある。さらに、特定の個人やグループへの支援以外に、ソーシャルワーカーは問題行動、非行、妊娠、ドラッグ、飲酒などの問題に関して子ども、教職員、保護者に注意を促す活動やワークショップを企画し実施することもある。

また、伊藤（2007）によると、日本の SC は臨床心理資格を基礎として「いじめ」「不登校」対策や緊急時の「心理的ケア」が重視されているが、アメリカの SC は教育職として位置づけられ、歴史的にも職業指導や成績管理などを含んで役割が変遷してきたという違いが生じている。そのため、日本における一般的な SC 活動とアメリカでの SC 活動には違いが生じている。

さらに、アメリカにおける ASCA ナショナルモデルを遂行する SC の役割は、「共働的なリーダー」、「アドヴォケイト」、「コンサルタント」、「コーディネーターあるいはコラボレーター、資源のマネジャー」の4つがあるとされる（伊藤、2007）。

「協働的なリーダー」とは、子どもへの対応にとどまらず、教員とともに学校改善を推進するリーダーとしての役割のことである。「アドヴォケイト」とは、子どもの成長を阻む学校内外の諸状況を把握し、学業・進路・情緒社会の各面において子どもの成長を促進するのに必要な環境を提唱する役割のことである。「コンサルタント」とは、コンサルテーションを行う役割のことである。「コーディネーター」は、個人やグループのカウンセリング、コンサルテーション、心理教育などの支援をどの順番で誰から先に行うかのコーディネートを行う役割のことである。「コラボレーター」は、学校内外のスタッフとチームを組み、パートナーとなって支援を行う役割のことである。「資源のマネジャー」は、保護者や子ども、教師、地域住民などの人的資源や物的資源を活

用してカウンセリングプログラムを SC 一人の力を超えたより効果的なものにしていく役割のことである。

アメリカのスクールカウンセリングモデルの社会や環境に目を向け、SC 一人の力を超えたより効果的な活動を目指していく方向性などは、今後の日本のスクールカウンセリングにおいて大変参考になる。しかし、アメリカと日本では社会的に要請される役割も文化も違う部分があるため、日本独自の包括的な SC 活動を示すことが必要となる。

第 3 項 問題の所在

本節第 1 項で言及したように、日本では SC が行うべき活動は、様々な枠組みから論じられているのが現状である。そのような中で、文部科学省の諮問機関である中央教育審議会は『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（中間まとめ）』（2015）の中で、「チーム学校」という考え方のもと SC やスクールソーシャルワーカーを将来的に定数として算定し、学校教育法の改正も行い、SC は教育委員会に属し複数校を担当する形で常勤勤務とすると述べた。このことは、SC 制度が単年度毎に実施される「事業」ではなく、今後恒常的に SC を学校職員として配置することを意味する。一方で、SC 全体の質の担保と役割についての明確化が求められるということでもある。SC の役割の明確化を求められた場合、日本では、アメリカのようにスクールカウンセリングのナショナルモデルは存在していない。そのため、日本における包括的なスクールカウンセリングモデルが構築されることが必要になる。学校は子ども達が生活している場であり、教員とコラボレーションしながら子どもを支援して行く場であるため、これまでの伝統的な臨床心理学モデルでは対応できないことが多く存在する。そこで、伝統的な臨床心理学モデルをそのまま学校に移行するのではなく、学校現場の特性を活かしたスクールカウンセリングモデルが必要となる。そのため、本研究では学校現場で有効なスクールカウンセリングモデルを構築することを目的とする。

第 2 節 研究の目的

学校現場で有効な SC 活動を検討していく際には、学校は基本的に健康な子ども達の日常生活の場であると言われるように、学校臨床では全ての子ども達を対象にした健康度を高める予防的視点を持った支援から、まだ顕在化した主訴は示していないが予防的にリスクに対してかかわった方が良い支援、顕在化した主訴に特化して関わっていく支援など様々な段階の支援が必要となる（伊藤、2007）。

日本では、近年学校に入った SC は、個人と同時に学校コミュニティの特性を見立ててその構造に応じる工夫を重ね（伊藤、2004）、すでにある資源の活用、予防と成長促進、支援ネットワークの形成、教師との協働を重視して活動し、必然的にコミュニティ・アプローチの方向に向かっ

てきた(窪田、2009a)と言われ、コミュニティ心理学の理念を活かしたコミュニティ・アプローチが注目されている。コミュニティ・アプローチとは、窪田(2009a)が「コミュニティ心理学の理念に基づく臨床実践」と定義するアプローチである。コミュニティ心理学は、個人よりも集団への働きかけを重視したり、治療よりも予防や教育を重視したりする等、教育現場で有効な基本理念を持った心理学である(山本、2000)。

これらのコミュニティ心理学の予防と成長促進を促す支援の方向性や、集団への働きかけを重視する姿勢などは、学校現場で有効な概念である。しかし、予防や集団への関わりを重視するコミュニティ心理学の基本理念を活かしたSC活動(一次予防、二次予防)は、実際の活動時間が少ない場合には、緊急度の高い三次予防活動が優先されるため、実施が難しくなる。そのため、活動は配置時間などの勤務構造の影響も大きい。

滋賀県では、2012年7月から県内の公立中学校1校に複数のSCが交代で勤務し、毎日学校にSC2名(1日平均7時間程度)が勤務する取り組みが始まった(滋賀県臨床心理士会編、2014)。このような複数のSCが交代で毎日学校に常駐する取り組みを、常駐型と定義する。さらに、2012年12月からは「いじめから子どもを守るための相談活動推進事業」として新たな常駐型3校が加わり、県内4校において1校あたり4人のSCが交代で毎日勤務(1名のみが週2日勤務)することとなった。2014年度以降は県内の公立中学校4校に1校あたりSC3名(2名が週2日勤務)が常駐型SCとして勤務している。勤務時間は、年度や学校によって変動はあるが、年間の総時間数が600時間から740時間程度で定められ、その時間を各学校の状況に応じて活用している。平均すると毎日4~5時間程度勤務している。

常駐型の活動の中では、一次予防としての「校内の支援システム構築に携わること、心理授業等の心理教育、保護者の集まる場の設定を通しての保護者支援、SC通信等を利用した予防啓発」や、二次予防としての「各部会等への継続参加によって支援の必要な子どもの早期アセスメント・支援のプログラミングを行うこと、課題が生じ始めた早いタイミングで関わること、支援の各段階でタイミングを逃さずに関わること、個別指導計画の活用をサポートすること」などが可能になっている。そのため、全国でも先駆的な取り組みであった常駐型の活動について実践研究することを通して、SC活動をコミュニティ心理学の枠組みから捉え直し、学校現場で有効な包括的なスクールカウンセリングモデルの構築を本研究の目的とする。なお、本研究では公立中学校でのSC活動を想定して検討を行う。

第2章 コミュニティ心理学の視座

本章では、本研究において理論的背景として用いるコミュニティ心理学の概念の整理を行い、コミュニティ心理学の視座を活かした実践の構成要素を明らかにする。第1節では、コミュニティという言葉の定義と、コミュニティ心理学の独自性について言及する。第2節では、コミュニティ心理学の視座を活かした実践として発表されている研究を概観することで、そこに共通するコミュニティ心理学的実践の構成要素を明らかにする。

第1節 コミュニティの定義とコミュニティ心理学の独自性

コミュニティ心理学は、1965年にアメリカにおいて地域精神保健活動に従事している39名の臨床心理学者が、ボストンに集まって開催した「地域精神保健のための心理学者教育に関するボストン会議」において、初めて正式に提唱された学問であると言われている（笹尾、2007）。その会議では、社会的介入の技術を身につけコミュニティの問題に真に対処できるための教育訓練のあり方が検討された。この会議でのコミュニティ心理学の定義は「複雑に相互作用しあう社会システムと個人の行動を結びつける心理過程全般についての研究を行う。この結びつけを概念的かつ実験的に明らかにすることによって、個人、集団、および社会システムがよりよく機能するような活動計画の基礎を提供する学問」（笹尾・渡辺・池田、2007）というものであった。

コミュニティ心理学の誕生には、地域精神保健運動の高まりが大きな影響を与えたと言われている（植村、2012）。1963年に米国大統領ジョン・F・ケネディが「精神障害者と精神薄弱者に関する教書」を発表し、同年末に「地域精神保健センター法」が議会を通過した。このことに象徴される地域精神保健運動の高まりによって、精神疾患の患者が地域で生活できるように地域での支援を考える必要性が生じてきた。そのため、1965年に「地域精神保健のための心理学者教育に関するボストン会議」を開いたのである。この会議ではコミュニティの抱えている問題に対し、心理学の独自性を保ちながらいかに貢献していくかを検討し、精神医学のモデルを超えたジャンルとしてコミュニティ心理学が唱えられた。そして、この会議には心理学諸分野に加えて社会学、福祉学、医学、看護学の専門家が集まり、「治療よりも予防」、「生態学的視座」などのコミュニティ心理学の独自の視点が確認された（笹尾ら、2007）。「生態学的視座」とは、「全ての行動はその人が置かれている文脈との相互作用の中で生起する」（植村、2012）と考えるものであり、環境との関係を考慮して行動を理解することである。

このようにして誕生したコミュニティ心理学であるが、「コミュニティ心理学という、心理学における新領域の必要性を認める合意はあったが、コミュニティ心理学者の役割や課題の『定義』は何年も議論されてきた」（笹尾ら、2007:p.12）とされており、現在でも定義の不明確さがあることが示されている。その中でも、コミュニティ心理学の定義の前提となるコミュニティという概念自体も、従来の社会学で言われてきた定義との異同も含めて、概念の整理が必要である。そ

のため、コミュニティ心理学におけるコミュニティ概念やコミュニティ心理学の独自性を明らかにすることを本章の目的とする。

第1項 「コミュニティ」の意味

新グローバル英和辞典（木原編、1994）によると「community」は、①地域社会、地域（共同体）、②（利害、宗教、人種などを同じくする）集団、特殊社会、③（一般）社会、公衆、④（財産などの）共有、共用、（思想、利害などの）共通性、類似、⑤（動物の）群生、（植物の）群落と訳されている。さらに、語源として「mun」の部分が「共通の」という意味を持つということも記載されている。「共通の」、「一緒の」、「一緒に何かをする」という感覚が含まれていると言える。

第2項 社会学におけるコミュニティ概念

社会学においては、農村社会学、都市社会学、地域社会学などの様々な分野で以前からコミュニティについて研究されてきた。そのため、まず社会学におけるコミュニティ概念について検討を行う。社会学者 MacIver はアメリカ農村社会を調査して、コミュニティが意味するものとして「地域性と共同体感情」にまとめた（山本・原・箕口・久田編、1995）。Hillery（1995）は、「コミュニティの定義」という論文において学派に偏らない選定を工夫し、コミュニティについて記述された 94 の社会学の書籍や雑誌論文を整理し、共通する概念をまとめようと試みた。その結果、①94 すべての定義に共通する要素は存在しない、②69 の定義が「社会的相互作用」「領域」「共通の絆」の3つをコミュニティ生活に一般に見出される要素とする点で一致している、③70 の定義が「社会的相互作用」と「領域」をコミュニティの必要な要素としてあげている、④73 の定義が「社会的相互作用」と「共通の絆」を必要な要素としてあげている、⑤「社会的相互作用」「領域」「共通の絆」という3つの定義以外の全定義がコミュニティ生活において必要な要素として「社会的相互作用」を強調していることを見出した（Hillery、1995）。つまり「コミュニティ」という概念には、最低でも「社会的相互作用」が必要であり、それに加えて「共通の絆」、「領域」という要素が含まれているとすることができる。

もともと社会学では、コミュニティについて静態的な概念として考えられることが多かったが、1960年頃より静態的な概念を動態化する試みがなされ、「相互作用的アプローチ」や「機能的アプローチ」、「システム論的アプローチ」などが考えられるようになっていった（山本ら、1995）。

「相互作用的アプローチ」とは、「コミュニティは居住と生計の地域性の中に生じる、共通目標の実現を目指した集合行為にかかわると考える」（鈴木、1987:p.332）アプローチである。つまり、コミュニティの構成要素である個人や集団の相互作用そのものを明らかにしようとするアプローチである。鈴木（1987）によると、地域的目標についての共通の認識を持ち、これらの目標に向かって集合的動機付け（協同・葛藤）および、これらの目標に関する資源の地域的配分がある場

合にのみコミュニティが存在するという考え方に基づくアプローチである。そして、このアプローチにおいては、関心と欲求の包括性の程度や、地域への一体化の程度、地元住民が巻き込まれている数・地位・程度、含まれている集団の数と意義、行為が地元社会を維持または変える程度、行為の組織化の程度などの具体的な行動が「相互作用のシステム」として存在する範囲をコミュニティの範囲として定めようと考えた（山本ら、1995）。

「機能的アプローチ」とは、コミュニティについて、イギリスの社会哲学者 Plant (1979) が、「人びとはコミュニティのなかでは、断片化ないし細分化された仕方ではなく、もろもろの社会的役割の全体として他人と接触」（邦訳 p.31）し、「人びとはひとつの種類以上の多くの種類〔の絆〕を通してたがいにかかわりあう」（邦訳 p.31）と述べているように、空間的接近を意味する必要がなく、特定の関心についての何らかのアイデンティティの意識に基づいたコミュニティと考えるアプローチである。ここでは何らかのアイデンティティの意識に基づく結びつきが強調され、物理的な居住地や空間的接近が無くてもコミュニティとして成り立つことを示している。「システム論的アプローチ」とは Warren によって提唱された、コミュニティ分析の新しい方法（コミュニティ・システム論）である（山本ら、1995）。Warren (1970) はコミュニティを「地域にかかわりある主要な機能を果たしている社会単位やシステムの複合体」と定義しており、地域性と機能（課題）がコミュニティの焦点としている。この考え方では、コミュニティ・システムは、境界維持の性格を持っており、システムの内部と外部の区別があり、システム維持のために機能が営まれる、システムには均衡維持の過程が存在するというもので、コミュニティ・システムには、基本的にはっきりと境界で区切られる範囲があり、ある特定の課題を遂行することを目的としたつながりという要素があると言える（Warren、1970）。

第3項 日本におけるコミュニティ概念の特徴

日本では、山本（2001）が心理学分野におけるコミュニティ・アプローチの別名としての臨床心理学的地域援助について「地域社会で生活を営む人々の心の問題の発生予防、心の支援、社会的能力の向上、心理的・社会的環境の調整、心に関する情報の提供を行う臨床心理学的行為」（p.244）と定義しているように、日本では実際に居住している地域社会との関係が強いと言える。

植村（2012）は、日本では1970年代に社会学を中心に「コミュニティ意識」の研究が盛んに行われるようになったと言う。『コミュニティ生活の場における人間性の回復―』（国民生活審議会調査部会、1969）では、コミュニティを「生活の場において市民としての自主性と責任を自覚した個人および家庭を構成主体として、地域性と各種の共通目標を持った、開放的でしかも構成員相互に信頼感のある集団」と定義している。この定義を見ても、地域という概念が想定されている。近年は「コミュニティ」と言った場合、家族、学校、職場集団、公共組織のような目に見える社会システムはもとより、それらの社会システム間のネットワークのような目に見えないも

のも指す「機能的なコミュニティ」を指すことが多い。それは、居住地を中心とした地域社会のつながりが弱まったことと、インターネットなどの通信機器の発展が影響していると言われている（山本ら、1995）。コミュニティ心理学が介入・援助の対象としているのも、目に見えない社会システム間のネットワークも含めた「機能的コミュニティ」である（山本ら、1995）。日本においてもコミュニティ心理学の中では、このような機能的コミュニティという概念が広まりつつあるが、一般的には居住地を中心とした地域を指すことが多い。このように、日本では「コミュニティ」＝「地域」と訳されることが一般的であるために、地域という限局したイメージが持たれることが多い。このことは山本（2000）も、コミュニティの意味は、地域という管轄区などの場所を示すのではなくもっと深い意味があるが、コミュニティメンタルヘルスを『地域精神保健』と訳したがゆえに、地域精神保健が保健所精神保健の意味にしか受け取られなくなってしまったのではないかと述べている。現時点では日本ではコミュニティという言葉に対して「地域」という意味が強いが、本来のコミュニティ心理学の役割を果たしていくためにも、山本ら（1995）が言うような機能的コミュニティを対象とした活動が必要である。

上記のような日本におけるコミュニティ概念が公的な事業においても使用されている例として、文部科学省が行っているコミュニティ・スクールという事業を紹介したい。「学校コミュニティ」と言った場合、本来であれば学校にかかわる子ども、教員、地域住民を含めた精神的つながりを有した共同体集団（機能的コミュニティ）としての意味を持つが、文部科学省が行う「コミュニティ・スクール」においては、地域住民だけを指して「コミュニティ」と呼び、地域住民の関わりが多い学校という意味での「コミュニティ・スクール」になってしまっている。コミュニティ・スクールとは、文部科学省（2016）によると、「学校と保護者や地域の皆さんがともに知恵を出し合い、一緒に協働しながら子どもたちの豊かな成長を支えていく『地域とともにある学校づくり』を進める仕組み」である。そして、コミュニティ・スクールでは保護者や地域住民などから構成される学校運営協議会が設けられ、学校運営の基本方針を承認したり教育活動などについて意見を述べたりするという取り組みが行われる。これらの活動を通じて、保護者や地域の方々の意見を学校運営に反映させていこうという制度である。また、コミュニティ・スクールは小・中学校はもちろん、幼稚園や高等学校などの地域の公立学校に導入可能である。導入するかどうかは学校、保護者や地域の方々の意向等を踏まえて学校を設置する地方公共団体の教育委員会が決定するとされている。このように、日本においては、公的な場でもコミュニティを「地域」という限定された概念で捉え、使用されている。

第4項 コミュニティ心理学におけるコミュニティの定義

1965年のボストン会議におけるコミュニティ心理学の定義は「個人の行動に社会体系が複雑に相互作用する形で関連している心理的プロセス全般について研究を行うものである。この関連を概念的かつ実験的に明確化することによって、個人、集団、さらには社会体系を改善しようとする活動計画の基盤を提供するもの」（笹尾、2007:p.2）というものであった。この定義はコミュニティ心理学の定義としてコミュニティ心理学が果たすべき学問的役割や臨床的役割も含む概念となっている。今回はその前提となる、コミュニティ心理学の中で言われているコミュニティ概念の定義について整理する。

先に述べたように、社会学におけるコミュニティの定義は、地理的な距離の近さを含んだ地域共同体的なコミュニティである。しかし、コミュニティ心理学が介入や援助をするコミュニティは機能的コミュニティである（山本ら、1995）。機能的コミュニティとは、家族、学校、職場集団、公共の組織などのような目に見える社会システムだけでなく、それらの社会システム間のネットワークのような目に見えないものも指している。つまり、第2章第1節第2項で述べた社会哲学者 Plant（1979）の「機能的コミュニティ」についての定義である、共同の関心を持った人々の間の空間的接近を意味する必要がない、特定関心についての何らかのアイデンティティの意識に基づいたコミュニティという概念に近い。

日本のコミュニティ心理学においては、植村（2012）が「コミュニティとは、もともとの意味の『地域社会』に留まらず、学校や会社、病院、施設、その下位単位であるクラス、職場、病棟などもコミュニティと呼ぶ。また、これら可視的なものだけではなく、例えば HIV 患者の会などの各種サークル、さらに最近ではサイバースペース（電脳空間）上に作り出される無数のバーチャル（仮想）コミュニティなどのインターネット・コミュニティをも視野にいれたものとなっている」（p.7）と定義している。その上でそのコミュニティについて植村（2007a）は、「かつては有る一定の生活環境を共有することから生まれる地域コミュニティに関心が置かれたが、物理的範囲に基づく地理的コミュニティは、その現実的意味や役割をもちえなくなっている。それに代わるものとして今日では、物理的な場所の大小を問わず、生活する人々にとって共通の規範や価値、関心、目標、同一視と信頼の感情を共有していることから生まれる社会・心理的な場に基づくコミュニティであり、そこで行われている相互作用に実践的に介入して行くことが可能な機能的コミュニティを指している」（p.7）というように、コミュニティ心理学の中でのコミュニティという定義は、地理的コミュニティではなくより広い意味での機能的コミュニティを指している。

第5項 コミュニティ心理学の独自性

山本（1995）は、精神医学の土台は「修理モデル」であるが、心理臨床の独自性は「心の成長モデル」であると述べている。つまり、生活環境や人間関係の変化によって生じた心の課題への対処をともに考え、必要な社会的支援を導入して行くよう心の援助を進めることが心理臨床の役

割であるとしている（山本、1995）。さらに、「修理モデル」と「心の成長モデル」はメンタルヘルス対策の車の両輪となるべきものであり、コミュニティ心理学の基本的アプローチは、コミュニティの心理・社会的問題を社会体系と個人の相互作用の中でとらえ、個人の変革のみならずその個人をとりまく社会体系の変革を目指すことである（山本、1995）。

「成長モデル」について山本（1995）は、一人ひとりの心の意味の世界を大切にし、表に現れた行動や症状の意味に着目しそれを解釈学的にアプローチすることで、人の成長、成熟を見守り、待ち、支える **Being** を大切にすることであるとしている。成長モデルとは、例えば学校現場で子どもの問題行動に対する時、すぐに対処方法にとびつくのではなく、この問題行動は子どもにとってどういう意味があるのか、本人はどう理解し感じているのか、教師や学校に何を問いかけているのか、その意味は何かをまず考えるような態度のことである。つまり、表に現れてきた課題に対して、子どもの心の成長・発達の視点でとらえなおし、その子自身の気づきと心の成長を促進するよう支えていくアプローチのことを「成長モデル」と呼ぶ（山本、1995）。

一方、「修理モデル」とは、「問題を解決するには原因をみつけ、原因がわかれば結果が改善される **Doing** を重視すること」（山本、1995:p.6）である。ただし「両方をしっかりと備え、それを効果的に使い分ける力量が必要だが、臨床心理士の中には、成長モデルに偏りすぎている人がいるのではないかという警告も述べられている（山本、1995）。従来の臨床心理学では「成長モデル」に偏って当事者を見ていくところがあったが、コミュニティ心理学の独自性としては、あくまでも心理学的に「成長モデル」で状況を見ていく視点と、社会的文脈の中に生きる個人の現実的な問題解決も目指していく「修理モデル」という両方の視点を重視することにある。

植村（2012）は、伝統的な応用心理学とコミュニティ心理学の違いを述べている。この比較では、伝統的応用心理学に基づく場合、欠陥や問題に焦点をあてて、対人などのマイクロシステムを分析し、「修理」を行うのに対し、コミュニティ心理学に基づく場合、コンピテンス（強さ）に焦点をあてて、生態学的システム（マイクロ・メゾ・マクロ）を分析し、「予防」を行うとされる。ここでは、伝統的応用心理学が個人を対象として対象者の病理的な部分を変えるために、専門家が治療的にかかわりを行う病理モデルであるのに対して、コミュニティ心理学は、集団や地域社会を対象として予防や教育を重要と考え、対象者の強い部分を強化することで成長促進を目指す成長モデルであることが明確に示されている（植村、2012）。

加えて山本（2000）は、①心的内界の要因と同時に社会的環境の要因も重視する姿勢、②個人の心的内界への介入よりも、社会的・コミュニティ的介入の方が効果的と考える姿勢、③予防を重視する姿勢、④心理的悩みの軽減より、社会的能力の強化を目標とする姿勢、⑤臨床の土俵は、地域社会の人々が生活している場であると考えた姿勢、⑥臨床家の方から来談者の方へ積極的に近づいていく（*seeking mode*）姿勢、⑦クライアントを支えているのは地域社会の人々である（地域社会中心主義）という認識のもとに、地域社会にいる非専門的協力者を大切にす姿勢、⑧地

域社会の人々のニーズに敏感に新しいサービスを模索していく姿勢、⑨家庭、近隣社会、職場、学校、居住環境、騒音などの都市環境、生活環境、人間環境、社会システムの問題に広く目を向け、様々な専門家との協同の中で支援を展開する姿勢、⑩メンタルヘルス教育・啓発活動等の予防を行う姿勢、⑪問題を明確化するデータを提供し、改善策を示しながら上位レベルの社会問題にコミットしていく「研究データに基づく介入」を行う姿勢、⑫自然観察的、生態学的研究法を活用する姿勢を、コミュニティ心理学の発想をもった心理臨床家の基本姿勢として述べている。

上記の①については、伝統的な心理臨床家が心的内界至上主義（intrapyschic supremacy）であるのに対して、コミュニティ心理学的心理臨床家は心的内界の要因と同時に社会的環境の要因も重視するということである。

これらの基本姿勢においても、コミュニティ心理臨床家の独自の姿勢である「個人の心的内界の要因よりも社会的環境への介入を試み、対象者の現実生活を尊重し支えていく姿勢」や、「予防を重視する姿勢」や、「エビデンスに基づく介入を志向する姿勢」などが示された。

また笹尾ら(2007)は、他の学問分野との比較を行うことでコミュニティ心理学の独自性を考えている。地域精神保健との違いとしては、地域精神保健が地理的区分によって対象を決めてメンタルヘルスのリハビリと心理的機能回復を行うことを目的としているのに対し、コミュニティ心理学は地理的区分ではなくコミュニティ全体を対象として予防と健康促進を目指しているという違いがあるとしている(笹尾ら、2007)。臨床心理学との違いとしては、臨床心理学が個人のメンタルヘルスの問題を社会的コンテキストから孤立させて理解し治療するという「医療モデル」に基づいて専門家がクライアントを援助するのに対し、コミュニティ心理学では個人を社会的コンテキスト内で捉え、個人や集団のウェルビーイングを高めるために社会変革を擁護し、当事者らとの協働を重視し、予防を念頭に置いた問題解決を目指しているという違いがある。特に、この当事者についてパワーを持っているとみなして対等な立場で共に考えていくことを強調している点は大きな違いであると言える。さらに笹尾ら(2007)は、社会福祉学とコミュニティ心理学とは「両領域とも人間の価値観の重要性、個人と社会との相互関係への注目、抑圧された社会階層、さらに問題解決に当たっては『欠陥型モデル (Deficit Model)』よりも『人間の強み (human strengths)』に焦点を置く」という点では共通していると述べている。しかし、「社会福祉学では、個人や家族レベルでの介入としてケースワークが中心となるが、コミュニティ心理学では組織やコミュニティレベルでの介入も重要視され、理論に基づいた実践研究やプログラム評価研究のスキルがコミュニティ心理学者の教育では大事である」という部分では違いがあるとしている(笹尾ら、2007)。笹尾ら(2007)は、社会福祉学においてはケースワークが中心と述べられているが、社会福祉学においても、ソーシャルワーク機能の重要性と必要性はますます増大していると言われるように、ソーシャルワークとして、環境全体を視野に入れた支援が行われている(日本社会事業大学児童ソーシャルワーク課程編、2010)。

このように社会福祉学とコミュニティ心理学とは重なる点が多いが、社会福祉学とコミュニティ心理学から見立てを行っていく際に生態学的視座に立つという点は同じでも「クライアントの心の内面の問題を共に見つめ、心の成長・成熟を援助する」(山本、2000:p.37) ために、その中に含まれる個人から見た世界の見え方や捉え方など、個人の体験の意味により多く注目をしていることがコミュニティ心理学の特徴である。

これらのように、コミュニティ心理学の独自な点としては、①人間を社会的文脈の中の存在として捉え、生態学的視座から捉えること、②機能的なコミュニティを対象としていること、③相談機関で待つという姿勢ではなく、現場に積極的に出向き、その地で援助活動をすること、④専門家と当事者を含む非専門家や多職種との対等な関係による協働を重視すること、⑤当事者の持っている強さを大切にすること、⑥心理学的な「成長モデル」に基づく視点と、社会的文脈の中に生きるその方の現実的な問題解決も目指していく「修理モデル」という両方の視点を重視すること、⑦コミュニティや個人のウェルビーイングを高めることや、人と環境の適合性を最大限に高めることを目標としていること、⑧コンサルテーションや教育などを通じた間接的支援を重視していること、⑨予防的・成長促進的視点が強いこと、⑩介入の中で必要と思われる社会変革があれば、社会変革を求めていくこと、が見出された。これらのことがコミュニティ心理学独自の理念と考えられる。

第2節 コミュニティ心理学に基づく実践の構成要素

コミュニティ心理学は、第二次世界大戦からの帰還兵の半数近くが PTSD (Post Traumatic Stress Disorder) などにより治療が必要な状況であったことや、その他の様々な社会状況や個人内界至上主義では十分でないという流れから誕生した心理学である(笹尾ら、2007)。その学問の成立経過上、幅広い分野を対象とし幅広い実践が行われているのは必然であるといえる。しかし、近年では本研究の研究対象である学校臨床においても、コミュニティ心理学の視座を活かした実践が重要であると言われる(鶴養、2011)が、どのような実践をコミュニティ心理学の視座を活かした実践と呼ぶことができるのかについての研究はほとんどみられない。本節では、コミュニティ心理学に基づく実践の対象と内容についての構成要素を整理することを目的とする。

第1項 コミュニティ心理学に基づく実践の先行研究

これまでにコミュニティ心理学の視座を活かした活動の「構成要素」に着目した先行研究としては、窪田(2009b)が挙げられる。窪田は「問題を抱える／問題から直接大きな影響をこうむっている当事者、身近な支援者、彼らが所属するコミュニティに対して、同時並行的・多層的に支援を展開することによって、それぞれが潜在的に持っている力を高め、より自律的な生活の実現

を目指すアプローチ」(p.173)を「コミュニティ・エンパワメント・アプローチ」と定義し、「臨床心理学的コミュニティ・エンパワメント・アプローチの構成要素」を抽出している。その構成要素として述べられているものを筆者が表にまとめたものが、表1である。

表1 窪田(2009b)による臨床心理学的コミュニティ・エンパワメント・アプローチの構成要素(飯田作成)

支援対象	SCの活動	内容
当事者	心理カウンセリング	個人への心理カウンセリングは身近な支援者へのコンサルテーションも含む。
	心理教育	生じている問題についての正確な知識と対処方法についての情報提供。
	スキル・トレーニング	問題への対処法として有効なスキルについてトレーニングを行う。
	必要な専門的支援の提供者へのリファー	より専門的な支援が必要と判断された場合、そのような支援の提供者へのリファーを行う。
身近な支援者	支援者のネットワーク作り・維持・強化	支援者相互のつながりの形成は、適切な支援に加えて支援者自身のエンパワメントにもなる。
	心理教育	身近な支援者への支援として最も重要。当事者が抱えている問題や起こしている反応についての正確な知識や情報と、支援についての知識や技術を提供するプログラム。Caplan(1961)の言う「クライアント中心の事例コンサルテーション」、および「コンサルティ中心の事例コンサルテーション」にあたる(植村, 2012)。
	ケース・コンサルテーション	当事者の言動や反応の理解の仕方と対応についてのコンサルテーション。Caplan(1961)の言う「クライアント中心の事例コンサルテーション」、および「コンサルティ中心の事例コンサルテーション」にあたる(植村, 2012)。
	マニュアル・ワークシートの提供	身近な支援者が短期間に行うべき支援を理解し、機能することができるようになるための支援として、マニュアルやワークシートの提供を行う。
コミュニティ(の管理者)	コミュニティの全体状況の把握のための援助	対処計画を策定するために、コミュニティ全体の状況把握が不可欠。 1、調査の実施と結果のフィードバック 2、システム関係図など、コミュニティ全体状況の図示 コミュニティの管理者に対し、問題を端的に示す図や文書の提示は、彼らが冷静さを取り戻し、問題に対処する力を回復する上で有効。
	心理教育	コミュニティ(の管理者)に対しても、当事者および身近な支援者に生じている問題と対処方法について、正確な知識・情報を提供する。
	コミュニティとしての支援システムの構築への支援	コミュニティ(の管理者)に対し、恒常的な支援システム構築のための支援を行う。Caplan(1961)の言う「プログラム中心の管理的コンサルテーション」にあたる(植村, 2012)。
	コミュニティとしての支援システムの運用への支援	支援システムを効果的に運用するために、実際の問題やその時のコミュニティのありように応じて調整していく。Caplan(1961)の言う「コンサルティ中心の管理的コンサルテーション」にあたる(植村, 2012)。

表1より、当事者だけを支援の対象と考えるのではなく「身近な支援者やコミュニティ(の管理者)も支援対象と考えること、それぞれに対して心理教育を重要と考えて行うこと、支援システムの構築と運用を意識して行うこと」などが構成要素としてあげられる。それに加えて、窪田(2009b)は「臨床心理学的コミュニティ・エンパワメント・アプローチの特質」として、「個からネットワーク、支援システムまでを視野に入れた活動モデルであること」、「各層へのアプローチを有機的なつながりの中で展開することでコミュニティの自律性を高めようとしていること」、「当事者、身近な支援者、コミュニティが潜在的に持っている力を高めるというエンパワメント

の視点を重視していること」、「本アプローチのプロセスとして4段階を想定し、このプロセスに意識的な支援の展開を重視していること」、「既存の理論と技法に新しい取り組みを取り入れていること」を挙げている。

窪田(2009b)は、支援の段階を「準備、アセスメント、実施、評価」の4段階に分けて考えている。そしてその4段階それぞれを詳細な8プロセス(専門的支援者としての認知の獲得、臨床心理学的コミュニティ・エンパワメント・アプローチの始動、ともに問題に取り組む関係づくり、コミュニティ・エンパワメント・アセスメント、必要な支援と具体的支援計画、プログラムの実施、評価、終結とフォローアップ)に分けて考えている。つまり、「準備」の段階において8プロセス(専門的支援者としての認知の獲得、臨床心理学的コミュニティ・エンパワメント・アプローチの始動、ともに問題に取り組む関係づくり、コミュニティ・エンパワメント・アセスメント、必要な支援と具体的支援計画、プログラムの実施、評価、終結とフォローアップ)が存在し、「アセスメント」の段階においても8プロセスが存在し、「実施」と「評価」においても8プロセスが存在しているという考え方である。これらの概念は、エンパワメントとコンサルテーションの概念からまとめられている部分が多いが、本節においては特に実践の対象と内容について検討する。そのため、窪田(2009b)の中でも「身近な支援者やコミュニティ(の管理者)も支援対象と考えること、それぞれに対して心理教育を重要と考えて行うこと」、「支援システムの構築と運用を意識して行うこと」、「個からネットワーク、支援システムまでを視野に入れた活動モデルであること」、「既存の理論と技法に新しい取り組みを取り入れていること」という部分が本節の分類においても見出されるかどうかについて、比較検討を行う。

その他、「構成要素」という表現ではないが「コミュニティ心理学の原理」として、OrfordがRappaportの概念を引用しながらまとめたコミュニティ心理学の原理がある(Orford, 1997)。Orford(1997)によるコミュニティ心理学の原理とは、「問題の原因についての仮定の際に、時間を越えた個人と社会的環境やシステム間の相互作用、ソーシャル・サポートと社会的力の構造を含むこと」、「ミクロレベルからマクロレベルへ、特に組織とコミュニティや近隣関係レベルにおいて分析を行うこと」、「準実験的デザイン、質的調査、アクション・リサーチ、事例研究法等の方法で調査を行うこと」、「日常的な社会文脈に近いところで実践を行うこと」、「進んで働きかけ、コミュニティにおけるニーズと特定のリスクを探し出して査定すること」、「治療よりも予防を重視した実践を行うこと」、「コンサルテーションを含むフォーマル、インフォーマルの共有方法に対してポジティブであること」、「セルフ・ヘルプや非専門家を強く奨励し、非専門家と共に活動することを重視すること」である。

その中で、実践の対象と内容に関わる部分としては、「問題の原因についての仮定の際に、時間を越えた個人と社会的環境やシステム間の相互作用、ソーシャル・サポートと社会的力の構造を含むこと」、「日常的な社会文脈に近いところで実践を行うこと」、「進んで働きかけ、コミュニティ

におけるニーズと特定のリスクを探し出して査定すること」、「治療よりも予防を重視した実践を行うこと」があげられる。しかし、Orford (1997) の原理においては、リスクを探し出して査定すること、日常に近いところで実践することは述べられているが実践の内容についての言及はされておらず、その点が不十分であると考え。そのため本研究では、実践の構成要素を抽出する。

Orford はイギリスのコミュニティ心理学者であるが、アメリカのコミュニティ心理学においては、Dalton, Elias & Wandersman (2005) が「コミュニティ心理学における7つの中核となる価値観」として、個人のウェルネス、コミュニティ感覚、社会正義、市民参加、共同参画とコミュニティの持つ強さ、多様性の尊重、実証的基盤を挙げた。ここで言う「社会正義」とは「資源、機会、義務、そして社会全体の権力を公平、平等に分配すること」と定義されている。この中の「社会正義、市民参加、共同参画」を重要視することはアメリカの文化に裏打ちされているものと考えられる。当然コミュニティの在り方や人とかかわり方、宗教観などの差があるため、文化の違いが生じ、実践の内容や価値観も違いが生じると考えられる。「社会正義、市民参加、共同参画」などの個人の権利と社会との関係の重視はアメリカでの中心的な価値観であると思われるが、日本においては異なる要素が抽出されるものと考えられる。そのため、本節では、日本のコミュニティ心理学において、これまで研究されてきた実践研究のテーマを分類することで、日本におけるコミュニティ心理学的実践の構成要素を検討したい。

本節では、2015年までにコミュニティ心理学会の研究誌である『コミュニティ心理学研究』の中で報告されている実践研究を分類する。『コミュニティ心理学研究』は、第1巻が1997年3月に発行されている。そのため、次項においては1997年～2015年間の『コミュニティ心理学研究』において研究されたテーマとそれ以外の場で発表された論文の中で「コミュニティ心理学」というキーワードを持っている論文を対象に分類する。しかし、1997年以前にも、コミュニティ心理学会の前身として、コミュニティ心理学シンポジウムが1975年から1995年まで開催されており、そこでの研究発表も行われていた。コミュニティ心理学シンポジウムとは、日本においてコミュニティ心理学会が設立されるまで参加者自身が運営する形で行われてきたシンポジウムである。

表2 コミュニティ心理学シンポジウムでのテーマ別報告数

(安藤・星野・笹尾、2007を飯田が報告数としてまとめ直した)

テーマ	1975-1985年の報告数	1986-1995年の報告数	合計
地域社会の問題	24	13	37

援助システムと対象者の特性	30	19	49
異文化接触	3	9	12
大学キャンパス・大学生	7	8	15
職場への介入	4	7	11
電話による地域援助	8	7	15
介入の方法	10	7	17
ボランティアとその活動	10	2	12
セルフヘルプ・グループ、グループ活動	2	2	4
理論・コンセプト	10	5	15
その他	19	7	26
合計	123	88	211

表 2 では、コミュニティ心理学会が設立され、学会誌である『コミュニティ心理学研究』が発行される前に、コミュニティ心理学会の前身であるコミュニティ心理学シンポジウムで発表されていたテーマをまとめたもの（安藤・星野・笹尾、2007）を筆者が再びまとめたものである。つまり、次項において分類を試みる『コミュニティ心理学研究』における研究テーマ分類の先行研究にあたるものである。しかし表 2 の分類は、援助の方法である「電話相談やセルフヘルプグループ」と同時に、課題の成立要因である「地域社会の問題」が挙げられるなどテーマが区別されずに分類されていることになる。そのため、次項の分類においては、それぞれの実践報告について、課題の成立過程、そこから見える特性、支援システムの種類、実際の介入技法などの分類の軸を持って分けることとする。

第 2 項 コミュニティ心理学に基づく実践に関する研究の分類

本項では、コミュニティ心理学という言葉キーワードとして持つ実践報告を、課題の成立過程、そこから見える特性、支援システムの種類、実際の介入技法などの分類の軸を持って分けることによって、そこからコミュニティ心理学に基づく実践の構成要素を見出すことを目的とする。

分類については、以下の方法で行うこととする。

第 1 に、国内論文を検索する CiNii において「コミュニティ心理学」というキーワードで検索を行い、検索された論文を分類対象とする。今回は実践にまつわる論文を対象とするため、そのうち、書評と理論に関する論文は分類対象外とする。

第 2 に、各論文の研究テーマの内容に応じて、「課題の成立過程・背景・環境について述べた論文」、「課題に対する支援システムについて述べた論文」、「具体的な介入技法やプログラムについて述べた論文」というカテゴリーに分ける。

第 3 に、第 2 段階で分けたそれぞれのカテゴリーの中で、さらに、支援する対象に応じて「環境」、「特定の対象者群」、「個人」という形で分類する。

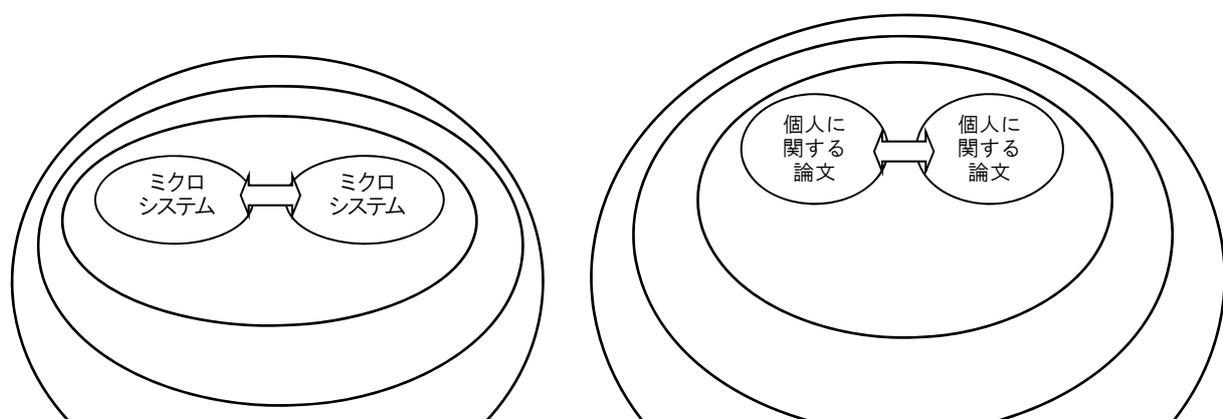
第 4 に、さらに各論文の具体的なテーマによって、分類する。その際、コミュニティ心理学の視点に立つと必要であると考えて作成しているテーマ（例：貧困問題、騒音問題）についても分類項目を作成し、対象となる論文が無い場合、空白とする。例えば、「課題の成立過程・背景・環

境について述べた論文」の中で「環境を対象としているもの」には、「地域社会が担うべき教育的役割」という論文が分類され、「ある特定の対象者群を対象としているもの」には、学齢期という対象者群の環境を研究対象としているという意味で「学級風土質問紙の臨床的妥当性検討の試み」という論文が分類され、「個人を対象としているもの」には、人々をとりまく環境を対象としているながら、個人を対象としてアプローチしようとしているテーマ（例えば、「環境問題に対するある青年の認知の変化」など）があればそこに分類されるが、そのようなテーマは見られなかったということで、空白になっている。

第5に、それらを分類した結果から、コミュニティ心理学的実践の構成要素について考察する。

これらの分類の枠組みは筆者が独自に作成したものである。これらの分類の枠組み作成の際には、植村（2007b）がまとめた Bronfenbrenner の生態学理論を参考とした。植村（2007b）によると、Bronfenbrenner は児童発達の生態学理論として、「人間発達の生態学は、積極的で成長しつつある人間と、そうした発達しつつある人間が生活している直接的な行動場面の変わりつつある特性との間の漸進的な相互調整についての科学的研究である。この過程は、これらの行動場面間の関係によって影響を受け、さらにそれらの行動場面が組み込まれているもっと広範な文脈によって影響を受ける」（p.48）と定義した。そして、Bronfenbrenner は、この理論の中核となる社会的文脈を、マイクロ、メゾ、エクソ、マクロと呼ぶ、1組の同心円を類推させる4つの入れ籠状のシステムで構成されるものに分けて考えた（図2）（植村、2007b）。

最小の単位であるマイクロシステムとは、子どもの生活の中で、「家庭や学級のような個々の子どもが直接的な経験を持ち、自分という存在を見出す場面」（植村、2007b:p.49）のことである。メゾシステムとは、「2つあるいはそれ以上のマイクロシステム間の連結からなっており、子どもの家庭と学校や、病院と家族の連携に見られるようなマイクロシステム相互間の関係」（植村、2007b:p.49）である。エクソシステムとは、「子どもが直接体験を持つマイクロシステムと、その子が直接入ることはないが、子どもの直接的環境で生じることに影響を及ぼす環境場面間の関係」（植村、2007b:p.49）であり、例として、教育委員会や親の勤務先が挙げられている。そして、マクロシステムとは、「イデオロギーや文化、政治的・経済的条件のような規模の大きな社会的要因が含まれるもっとも大きな位相」（植村、2007b:p.49）であるとされ、例として労働市場の失業率や社会の性別役割感などが挙げられている。つまり、個人に対する視点（マイクロシステム）から段階的に広範囲に視点を向けていき、最終的には社会環境に対する視点（マクロシステム）という最も広範囲に視点を向けていくことを指す。



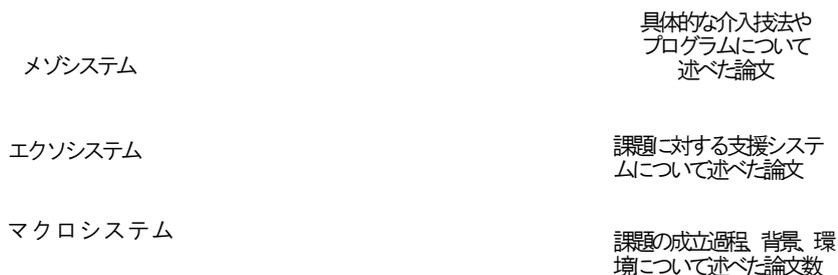


図2 Bronfenbrenner の人間発達についての生態学的モデル
(植村、2007b を参考に飯田が図を作成)

図3 Bronfenbrenner の各段階に相当する分類の基準 (植村、2007b を参考に飯田が図を作成)

このことを念頭に置いて、研究テーマが対象として向けている視点の水準を「具体的な介入技法やプログラムについて述べた論文」(メゾシステム)、「課題に対する支援システムについて述べた論文」(エクソシステム)、「課題の成立過程・背景・環境について述べた論文」(マクロシステム)と考え、分類の枠組みを作成した(図3、表3横軸)。

上記のように研究テーマの水準に関する分類を行った上で、さらにそれぞれの研究が支援対象としている対象に応じて、「環境」、「特定の対象者群」、「個人」に分類を行った(表3縦軸)。

具体的には、環境問題や対象者の環境について調査や分析を行っている論文の場合「環境」を対象としているものに分類した。さらに、大学生や異文化を持つ人々などのある特定の対象者群の特性を対象として調査や分析を行っている論文の場合「特定の対象者群」を対象としているものに分類した。そして、「ロボットの外被をまとった不登校児のプレイセラピー」という論文のように個人を対象とした臨床や調査、分析を行っている論文の場合、「個人」を対象としているものに分類を行った。

コミュニティ心理学という言葉キーワードとする論文においては、まずテーマとして課題を見出す時点で、個人に対する視点(ミクロシステム)から社会環境に対する視点(マクロシステム)まで広範囲に視点を向けていくが、実際に支援としてアプローチを行う際にも、個人を対象に支援を行うか(ミクロシステム対象)、個人ではなくある特徴をもつ対象者群に支援を行うか(エクソシステム対象)、環境を変革させるように環境にアプローチしていくか(マクロシステム対象)、というように、アプローチの際にもミクロシステムからマクロシステムまでのどの段階にもアプローチ可能であると言える。

検索を行った2015年5月14日現在、CiNiiにおいて「コミュニティ心理学」というキーワードで検索した結果、出て来た論文の数は422件であった。そのうち文献についての書評が39件、理論に関する論文が68件あった。そこでこれらを除いた計315件を対象として分類を行った。なお、分類に迷うものについては、本学野田正人教授と協議をして分類を行った。

第3項 コミュニティ心理学に基づく実践の分類の結果

まず、分類を数量化し分布をみてる（表3）と、研究を行う際に個人を対象に個人の心の動きを中心にまとめた研究が圧倒的に少なく、研究対象が個人である場合もその個人が持つ社会的背景を意識してその影響などを研究するテーマになっており、「現状に至る背景や影響などに目を向けて実践する（生態学的視座で見る）」ということが、コミュニティ心理学的実践の構成要素の第1の特徴といえることができる。例えば、同じ小学生との個別面接を題材とした研究であっても、本人の現状を社会的文脈から切り離して理解する場合“不登校の小学生との面接過程”などのタイトルになり、支援者とのやりとりを中心として被支援者個人の心的内界を考察するような研究になる。しかし、コミュニティ心理学の視点に基づくと、“ニューカマー児童の支援”というタイトルになるなど、どのような背景を持つ子どもかを意識することになる。この例でいえば、例えば転校などにより新しい場所に新しく参入するという背景を有した子ども達（ニューカマー）は心理的負担を有することが一般的であるという環境と人との適応という視点から個人支援を見ているという違いがある。

表3 「コミュニティ心理学」をキーワードとする論文の分類（飯田作成）

支援対象	テーマ	課題の成立過程、背景、環境について述べた論文数	課題に対する支援システムについて述べた論文数	具体的な介入技法やプログラムについて述べた論文数	合計
環境	環境保全	8	2	0	0
	貧困問題	0	0	0	0
	騒音問題	0	0	0	0
	地域環境	9	9	3	3

子ども	1	8	2	
精神疾患	0	0	0	
女性	1	2	0	
高齢者	1	0	0	
学校臨床	5	1	1	
組織特性	2	0	0	
国際的視点	10	0	0	
インターネット	1	2	3	
権利にまつわる課題	0	0	0	
依存症	1	0	0	
非行・司法・矯正	0	0	1	
生涯発達	0	1	0	
ハラスメント	2	0	0	
家族	0	2	0	
NPO	0	1	0	
社会変革	1	0	0	
ボランティア	0	2	0	
交通問題	1	2	0	
医療	1	2	0	
小計	44	34	10	88
特定の 対象者群				
留学生	2	12	1	
外国人労働者	0	1	0	
中国帰国者	1	2	0	
在住外国人	5	10	2	
多様性受容	2	0	0	
国際的視点	0	0	5	
学校臨床	16	26	9	
地域環境	0	0	1	
行動コンサルテーション	0	2	1	
子育て世代	0	2	2	
大学生	3	10	3	
産業	3	11	1	
高齢者	2	2	1	
母子	1	1	2	
女性	0	1	0	
被害体験（トラウマ）	6	2	8	
性的マイノリティ	0	3	0	
身体疾患	2	1	5	
精神疾患	0	1	5	
障害を有する者	2	6	2	
家族	2	2	9	
ひきこもり	0	1	1	
発達障害	5	14	3	
小計	52	110	61	223
個人				
個別支援	0	1	2	
援助要請	0	1	0	4
小計	0	2	2	4
合計	96	146	73	315

また、特徴的であったのは、「ある特定の対象者群を支援対象としているもの」が大変多く、支援の必要な対象者群にどのように支援するとよいかという「原因探索的な視点ではなく、支援志向的な視点で実践している（洞察を得るためではなく、支援を行うためのアセスメントを行う）」ということが、コミュニティ心理学的実践の第2の構成要素ということが出来る。また、「過去」に目を向けたものではなく、「現在」と「未来」に目を向けて支援をしようとするテーマが多く見られた。このことは、コミュニティ心理学が「人が本来もっている強さとコンピテンス（有能さ）を重視すること」（植村、2012）という基本理念を持っていることと関係すると思われる。

表 3 において分類されたテーマの内容を見てみると、日本においてコミュニティ心理学が研究され始めた初期の研究テーマとしては、第 2 章第 2 節第 1 項表 2 (「コミュニティ心理学シンポジウムでのテーマ別報告数」) からわかるように「地域社会、援助システム、異文化接触、大学臨床、産業、電話相談、介入、ボランティア、セルフヘルプグループ」などが中心であった。これらのテーマへの関心は引き継がれながらも、最近では「発達障害、学校臨床、精神疾患、身体疾患、インターネット、ひきこもり」等のテーマにおいても研究が増えてきている。「社会状況の変化に応じて生じてくる新しい変化に対しても、積極的にその課題の成り立ちを考え、生態学的視座に基づいて支援を検討していく (新しい変化に対して開かれている)」ことが、コミュニティ心理学に基づく実践の第 3 の構成要素ということが出来る。コミュニティ心理学は、植村 (2012) が複雑化した現代の多様な社会問題に適切に対応していくためには、多側面から問題をとらえ直し、要因を解きほぐす必要があり、そのためには多職種や他学問間の連携による協力が必要であると述べているように、新しい課題に対しても開かれた態度を持っていると言える。このことは、窪田 (2009b) が「臨床心理学的コミュニティ・エンパワメント・アプローチの特質」として挙げている「既存の理論と技法に新しい取り組みを取り入れていること」とも共通すると思われるが、新しい取り組みを取り入れるだけではなく新しく生じた課題に対しても、コミュニティ心理学の枠組みで理解を試み支援を模索していく、ということである。

さらに、テーマとしては環境保全や地域環境に関するテーマも大変多かった。このことは、「人と環境の関係性に着目してきている」ことを示す。例えば「課題の成立過程、背景、環境について」の「地域環境」の項目には「自殺希少地域における相互扶助組織の特性」という研究が分類された。このテーマなどは、クライアントとカウンセラーの 2 者関係からのみ分析する心理学の視点から見ると、同じ「自殺」という事象に対して、不幸にも自殺という事象に至ってしまった経過や個人内の葛藤などについて詳細に考察する研究になる。しかし、コミュニティ心理学の研究では、そのような状況につながる環境側の要因は何か、その環境が個人に与える影響はどのようなものであるか、どのようなソーシャルサポートがあれば自殺を防ぐ事が出来たのか、という視点で事象を見ていくことになる。しかし、環境自体の特徴と環境改善の対策を考えていく視点とは少し違いがあり、あくまでも「環境と個人 (個人の集まりとしての集団の場合もある) の関係を対象としている」ものが多い。環境側の変化すべき部分というよりも、「環境が個人に与える影響の改善」に着目しているものが多い。つまり、あくまでも支援や研究の対象は「環境」ではなく、「その環境にある個人」なのである。この部分が、あくまでも「心理学」である所以である。例えば、先にも述べた「課題の成立過程、背景、環境について」の「地域環境」の項目に分類される「自殺希少地域における相互扶助組織の特性」という論文の場合も、立地条件や人口密度等に関心を向けるのではなく、どのような人と人のつながりがあれば自殺を減らすことができるのか、という人々の体験に関心が向けられている。ただし、コミュニティ心理学においても「個人や集

団の環境を良くしていくために」環境を変えるべく働きかけていく場合には、「社会変革」としてアプローチの対象としている。

これらのことから、コミュニティ心理学に基づく実践の第4の構成要素として、「環境そのものよりも環境の中にいる個人に関心が強く、環境が個人に与える心理的影響の改善に関心を持っていること」があげられる。一般的に「コミュニティ」と言った時に、日本では「地域」が連想されるため（飯田、2014）、「環境」に着目すると思われることが多い。しかし今回の分類において、「環境」との関係性を考慮して生態学的視座よりアセスメントを行うが、あくまでも「ある環境要因との関係の中で、“個人”がどのように感じているか」という個人の認知を対象とするところが特徴であったことが見出された。

さらに筆者は、「貧困問題」や「騒音問題」などもコミュニティ心理学の研究対象となる課題であると考えその項目を作成していたが、対象となる論文はなかった。このことは上述のこととも関係しており、「貧困問題」や「騒音問題」がより環境側に起因する部分が多い問題としてとらえられているからかもしれない。つまり、コミュニティ心理学として貧困問題を考える時には、例えば「生活保護受給家庭の子どもが持つ心理的特徴」のように、環境から受ける心理的影響に関心を向ける。この部分は、社会の現状に対する調査も行い、その結果を基にして貧困問題への対策を考えていく社会学とも異なる部分であると考えられる。その他にも、生態学的視座で理解して、多方面から支援していくべき課題としての虐待にまつわる研究もさらに多くなされることが望まれる。虐待にまつわる論文としても「トラウマケア」の側面が強く、環境や制度を変えていくことを提案するような社会変革を意識した論文は少なかった。これらのことから、今後は環境自体をどのように変えていくことが予防的であるかという、環境側の変革を対象とした社会変革に関する研究を行う必要性が感じられた。

第4項 コミュニティ心理学に基づく実践を分類した結果についての考察

本節の分類結果と窪田（2009b）における実践の対象と内容にかかわる構成要素の部分について比較検討を行う。まず、「身近な支援者やコミュニティ（の管理者）も支援対象と考えること」は、『保育巡回相談におけるコンサルテーション』のように、コンサルテーションを行うこと自体が支援者の支援を行っていることを示すものである。また、今回の分類では「支援システムや介入プログラム」について研究されたものが多かった。「支援システムや介入プログラム」を構築していくことも、支援者やコミュニティの管理者支援になると言える。これらのことから、「身近な支援者やコミュニティ（の管理者）も支援対象と考えること」については、共通して見出された要素と言える。しかし、「心理教育を重要と考えて行うこと」については、ペアレンティングプログラムや暴力予防プログラム、ストレスマネジメントについて述べられた論文は心理教育に該当す

と思われる、臨床現場の実践では多くなっていると感じるが、心理教育という切り口でまとめられた研究はまだ少ない。

さらに、「支援システムの構築と運用を意識して行うこと」については、「支援プログラム」を考えていく研究が多く見られたことが、その対象者の支援だけではなく、その支援を一般化してシステム化することを意識しており、共通する要素と考えられる。「個からネットワーク、支援システムまでを視野に入れた活動モデルであること」、「既存の理論と技法に新しい取り組みを取り入れていること」という部分についても、本章の分類の結果見出された「生態学的視座で見る」ことや「新しい変化に対して開かれている」ということと共通する要素と考えられ、コミュニティ心理学に基づく実践の構成要素として、ある程度一般化される特徴であると考えられる。それに加えて、本節では「原因探索的な視点ではなく、支援志向的な視点で実践すること」や「環境そのものよりも環境の中にある個人に関心が強く、環境が個人に与える心理的影響の改善に関心を持っていること」などが独自に見出されている。これらのように、支援志向的に支援システムを構築していくことは、予防やエンパワメントにもつながるものであり、コミュニティ心理学が広く社会に貢献していくことができる点である。

これらの比較検討や分類の結果から、コミュニティ心理学に基づく実践の構成要素として、①「現状に至る背景や影響などに目を向けて実践する（生態学的視座で見る）こと」、②「原因探索的な視点ではなく、支援志向的な視点で実践していること（洞察を得るためではなく、支援を行うためのアセスメントを行うこと）」、③「社会状況の変化に応じて生じてくる新しい変化に対しても、積極的にその課題の成り立ちを考え、生態学的視座に基づいて、支援を検討していくこと（新しい変化に対して開かれていること）」、④「環境そのものよりも環境の中にある個人に関心が強く、環境が個人に与える心理的影響の改善に関心を持っていること」という項目が見出された。

これらのことが明らかになった一方、今回の研究手法の限界として、日本コミュニティ心理学会は2016年2月8日の時点で、会員数556名（日本心理学諸学会連合ホームページより）という小規模の学会であるため、ある領域に関心のある学会員が何度も同じテーマで投稿をすると、その領域の研究が多いという結果が出るという、参加者の関心の影響が強く出てしまうことが考えられる。そのため、今回の分類の結果を全体的な傾向と言い切ることには限界があるが、現時点での傾向としておさえることができる。また、分類の結果から、これまで多く研究されてきたテーマと共に、今まであまり研究されてこなかった部分についても知ることができた。例えば、「具体的な介入技法やプログラム」の部分は、成立背景等の研究に比べると少ないことがわかる。さらに、社会問題やコミュニティ課題と考えられるが登場していない領域の課題として、「貧困問題」、「騒音問題」なども挙げられる。これらのように、現時点で研究が進んでいない領域についても、目を向けていくことが必要である。このように、まずは理論的背景が整理されることが必

要であったが、今後は、コミュニティ心理学の視座を活かした具体的な実践報告や、プログラムの提案など、具体的な支援方法が蓄積されていくことが望ましい。その部分を筆者自身も今後の課題として取り組んでいきたい。

第3章 常駐型スクールカウンセラーの取り組みからの実践研究

文部科学省の諮問機関である中央教育審議会は2015年7月16日に『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（中間まとめ）』の中で、「チーム学校」のコンセプトのもとSCや

SSW を将来的に定数として算定し、学校教育法の改正も行い、SC は教育委員会に属し複数校を担当する形で常勤勤務とすると述べた。常勤化を検討する際には、予防的な活動や校内の支援システムの構築も視野に入れた包括的な SC 活動が一般的にも、同じ「チーム学校」のメンバーの中でも、ある程度統一された形で認識されることが必要になる。

滋賀県では、2012 年から公立中学校計 4 校において 3 名の SC がそれぞれ曜日ごとに勤務する形（2 名が週 2 日）で毎日 SC が学校に常駐する事業（常駐型と表記）が開始した。滋賀県の常駐型 SC 活動の最大の特徴は、複数の SC が別々に個別のカウンセリングを担当するという病院型の臨床を行っていないことである。具体的には、基本的な分担や担当は決めるが「リレー方式」として情報を共有し、同じ子どもに対する教員からの相談にも異なる SC が継続して対応するようなこともある。滋賀県では常駐型 SC が始まる前に、東日本大震災に対する緊急支援として、東北地方の小中学校に滋賀県チームの SC が継続して勤務するという経験があった。その際にも、高い頻度でチームメンバーが集まり情報を共有することで、同じ子どもに異なる SC が継続してかかわることを行っていた。これらが意味することとしては、SC は外部への個人情報流出に最大限注意しながらも、チームを作って活動することが可能であり、有効である。そして、その「チーム」には子どもを支える教員も含まれ、まさに既に「チーム学校」を実践していると言える。文部科学省が「チーム学校」というコンセプトに基づいて今後の学校の在り方を考えている現在、先駆的に行われている常駐型 SC の活動についての報告から、学校現場で有効な SC 活動について検討する。

第 1 節 滋賀県のスクールカウンセラー活動の経過と特徴

滋賀県では、SC 等活用事業開始当初から、教員とのコンサルテーションを重視して SC 活動を行ってきた。コンサルテーションとは、Caplan(1961)がメンタルヘルス・コンサルテーションから発展させた概念である。コンサルテーションとは、「一方をコンサルタント、他方をコンサルティと呼ぶ異なる領域の専門家の間の相互作用であり、たとえば、クラスに不登校生徒を抱える教師（教育の専門家：コンサルティ）に対し、そこで生じている心理的なさまざまな問題の解決がコンサルティの仕事の中で効果的に行われるように、心理や精神保健の専門家（コンサルタント）が側面から協力していく働きかけ（間接的支援）」（箕口・上手、2007:p.150）である。つまり、本研究で言う「コンサルテーション」とは、教育の専門家である教員と心理の専門家である SC が子どもの支援について、お互いの専門性を活かして相談していくことである。このコンサルテーションを SC の重要な仕事の一部と考えると、短時間の勤務の中でも、例えば教育相談部会や特別支援部会等に出席することで、多くの子どもについてのコンサルテーションを行って支援の方向性を検討することができる。さらに、学級担任とのコンサルテーションを行うことで、学級担任の中で子どもについての理解が広がるとその理解が他の子どもにも良い影響を与えるなど、よ

り多くの課題や子どもにかかわることが可能になる。滋賀県では、他県と比較すると SC の勤務時間が短い中でより有効な活動を考えた時に、個別の面接に加えてコンサルテーションを重要と考えて活動してきた経緯がある。そのような背景の中で、常駐型 SC が始まったため、滋賀県独自の発展の仕方を示している部分がある。

2014 年 9 月に滋賀県臨床心理士会が滋賀県教育委員会に提出した『滋賀県常駐校のスクールカウンセラー活動報告』の中で、野田（2014）は滋賀県の SC 活動の特徴として「今回の常駐校は、いずれも個別面接に重点を置くよりも学校システムへの働きかけや心理授業など子ども全体への働きかけを重視している点が大きな特徴である」（p.28）と述べている。また、そのような活動形態になった背景についても「滋賀県は、SC 活用調査研究事業の時代から 1 校に 2 名の SC が入る複数担当制を原則とし、先生方へのコンサルテーションを中心とした活動を志向するという特徴的な活動を行ってきた。また今回の常駐型は、複数の SC でケースを含む業務をシェアし連携協力する形であり、これまでの緊急派遣事案（東日本大震災）においても同じように実践してきたことが影響している」（野田、2014:p.28）と述べている。これらのことが、滋賀県において常駐型の SC 事業が開始された際、SC の常駐によりいつでも個別面接ができるという形ではなく、学校の支援システムにかかわる活動へと広がる形になった背景として考えられる。

第 2 節 常駐に至る経過及び週 1 回程度配置型と常駐型の比較

滋賀県では、2012 年 7 月から緊急支援として県内の公立中学校 1 校に複数の SC が交代で勤務し、毎日学校に SC 2 名（1 日平均 7 時間程度）が勤務する取り組みが始まった。さらに、2012 年 12 月からは「いじめから子どもを守るための相談活動推進事業」として新たな常駐型 3 校が加わり、県内 4 校において 4 名の SC が一人ずつ曜日を担当する形式（4 名のうち 1 名が週 2 日勤務）で、月曜日から金曜日まで、いずれかの SC が学校に勤務するという常駐型の取り組みが行われた。2014 年度以降は各校の SC が 3 名となり（3 名のうち 2 名が週 2 日勤務）、月曜日から土曜日までいずれかの SC が勤務する常駐型の取り組みが継続している。勤務時間は、年間の総時間数が決められ、その時間を各学校の状況に応じて活用しているが、基本的には各 SC が毎日 4～7 時間程度勤務している。

滋賀県では、常駐型以外の全公立中学校と公立高校に、学校の規模に応じて年間 40 時間程度から 210 時間程度の時間数で 1 名の SC が配置されている。これらの配置を週 1 回程度配置型と定義する。2015 年度からは、県内数校を「小中連携校」と定め、小学校へも多くの時間勤務するという取り組みも行っている。通常、年間 40 時間程度から 210 時間程度の配置では、少ない学校では月に 1 回 3 時間程度、多い学校でも 1 週間に 6 時間という勤務形態にならざるを得ない。このような勤務時間では、個別の面接を中心に行えば 1 日に数名のカウンセリングを行い、そのことについて教員とコンサルテーションを行うことしかできなくなってしまう。これらの勤務では、

Caplan(1961)の述べる 3 つの予防の類型のうち、三次予防としての「すでに大きな課題を有し、緊急に対応が必要な子どもへの対応」を行うことで時間を消費し、三次予防の中でも必要な関わり全てを行うことが難しい場合も多い。

Caplan(1961)の述べる 3 つの予防の類型とは、もともとは公衆衛生の概念であった「一次予防」、
「二次予防」、「三次予防」という概念を精神保健の分野に取り入れたものである。一次予防とは、
植村（2012）によると「問題発生以前の介入」である。二次予防とは、「早期発見・早期支援」で
ある。「三次予防」とは、「問題の悪化を防ぐ介入」である。週 1 回程度配置型 SC の場合は、緊
急度の高い三次予防から携わることになるため、二次予防や一次予防は、十分に行うことが出来
ないことが多い。しかし、常駐型においては三次予防に加えて、校内支援システムの構築や継続
的な部会参加という二次予防や心理授業の充実などの一次予防も、多く行うことが可能になった。
次節では常駐型と週 1 回程度配置型の具体的な比較検討を行いながら、常駐型 SC の活動を具体
的に報告する。

第 3 節 常駐型スクールカウンセラーの活動報告

『滋賀県常駐校のスクールカウンセラー活動報告』（2014）によると、常駐校 4 校全てもしくは
複数校に共通する活動と、ある常駐校だけで行われている活動があることがわかった。筆者自身
も常駐校 SC として勤務しており、筆者自身の実践を基に常駐型 SC 活動の特徴をまとめる（表 4
－1、表 4－2、表 4－3）。全常駐校での活動を広く取り上げるため、「常駐型 SC の活動」の部分
についてのみ、『滋賀県常駐校の SC 活動報告』（2014）を参考にした。

表 4－1 常駐型 SC の「子どもや保護者に対する支援活動」（飯田作成）

	常駐型 SC の活動	目的	週 1 回程度配置型 SC	常駐型 SC	常駐型の特徴
も 子 こ ど	子どものカウンセリング 子どものカウンセリング	子どもの直接支援	実施	関われる数が多い	三次予防

	不登校支援 アセスメント、支援のプログラミング、家庭訪問、コンサルテーション、外部機関連携、教育相談部会参加	現在の不登校の状態への支援、引きこもり予防、卒業後の支援につなぐ。	保護者面談やコンサルテーションは実施、家庭訪問や部会の継続参加は難しい	常駐校全校で実施。部会参加で早期発見早期支援可能。家庭訪問も可能	二次予防(支援システム構築・早期発見早期支援)、アウトリーチ
	心理教育 全クラスに心理授業実施(例:アサーション、対人関係スキル、ストレスマネジメント、アンガーマネジメント等)生徒会等に向けてピアサポートやリーダー研修実施	対人関係スキルの向上による不適応行動やいじめの予防、子ども間の人間関係の改善	近年心理授業のニーズは高く、実施していることがある	常駐校全校で実施。学期に1回など、頻度を増やすことが可能	一次予防
	特別支援 部会やコンサルテーションで支援が必要な子どもの早期発見、アセスメント、支援のプログラミング。必要に応じて発達検査。子どものソーシャルスキルトレーニング。必要時に保護者面談(*注1)	子どもへのタイミングを逃さない支援。保護者の子ども理解の促進。	部会への継続参加は、勤務時間が少ないためできないことが多い。コンサルテーションは行う	常駐校全校で実施。コンサルテーションも頻度を高く行うことが可能	二次予防(支援システム構築への関わり・早期発見・早期支援)
	いじめ事案への対応 校内いじめ対策委員会参画、被害者/加害者のカウンセリングやアセスメント、保護者面談、コンサルテーション	アセスメントの実施、被害者・加害者双方の支援	対策委員会にタイムリーに参加することは大変難しい	対策委員会や情報の集約の場に参加することが可能	アセスメント、コンサルテーション、個別支援、トラウマケア
	心理検査 学校生活での不適応があり、保護者と本人の希望があれば発達検査を実施	エビデンスに基づく支援。可能な限り外部機関利用を検討	やむを得ない場合は実施することもある	必要時実施の学校と実施していない学校がある。必要時実施可能	データに基づく支援
	生徒会との連携 生徒会活動サポート、生徒会の子どもにピアサポート研修実施、生徒会と共に会議参加	ピアサポート意識を育て、校内のピアサポート力向上	実施も可能だが、時間的に難しいことが多い	意識的に実施することが可能	一次予防、支援者支援
	相談室の開放 昼休みや放課後の相談室開放	ニーズを持つ子どもへ居場所を提供	時間と必要性があれば実施可能	必要性があれば実施可能	一次予防
	全員面談 中学1年生等に全員短時間面談を行う	早期支援と相談への抵抗の低下	時間的に難しいことが多い	意識的に実施することが可能	一次予防
保護者に対する支援	保護者面談 子どもの課題に関する保護者との面談の実施	保護者の子ども理解促進/エンパワメント	週1回程度配置型SCも実施	関われる子どもの数が多い	三次予防
	保護者への集団支援 PTAとの連携・保護者向けの研修・保護者支援の場の設定	保護者エンパワメント・保護者の支援ネットワーク構築・子ども理解の促進	保護者向け研修等を実施することもある	常駐校4校のうち2校実施。頻度を増やして、継続的に実施している学校もある	ソーシャルネットワーク構築、支援者支援、間接支援、保護者エンパワメント

注1:子どもについては、子ども自身の悩みについて相談するため「子どものカウンセリング」と表記。保護者については、保護者の個人的な悩みではなく子どものことについて相談をするため「保護者面談」と表記。

表4-2 常駐型SC「学校に対する支援活動」(飯田作成)

	常駐型SCの活動	目的	週1回程度配置型SC	常駐型SC	常駐型の特徴
教員	教員との協働(コラボレーション、コンサルテーション)			常駐校全校で実施 頻度が増えること	コラボレーション、コンサルテーション、生態学的視

	子どもや環境に対して生態学的視座に基づく見立てを共有し、支援を検討する	アセスメントに基づく支援、教員のエンパワメント	週1回程度配置型SCも重視して行っている	でタイミングを逃さない支援が可能	座に基づく支援、支援者支援、間接支援、教員のエンパワメント
	アセスメント/プランニング 子ども個人の状況や環境等について、生態学的視座からアセスメントし、教員や保護者と共に支援を検討する	子どもの環境を意識したアセスメントと支援を行う	週1回程度配置型SCでも意識している。	常駐校全校で実施、関わる子どもの数と頻度が増える	生態学的視座に基づくアセスメント・プランニング
	ケース会議への参画 校内ケース会議や外部機関とのケース会議に参加	共通理解と支援のプログラミング	多くの会議参加は時間的に難しい	必要な会議に参加可能	コラボレーション・間接支援
	教員研修 教員対象の研修実施。テーマ:アセスメント、特別支援、発達障害、不登校やいじめの予防、個別指導計画の活用等	予防的介入として、教員に対する心理学的視点の提供	週1回程度配置型SCも実施していることが多い。(1年に1回)	どの常駐校でも実施、頻度を高めることも可能	一次予防・支援者支援、間接支援
	学校の支援システム構築 別室、各部会(特別支援/教育相談/生徒指導)の運営のサポート、個別指導計画の作成・運用、校内の支援の在り方の検討	子どもへの支援の充実	時間的に難しいことが多い	常駐校全てで実施、意識的に実施することが可能	学校コミュニティへの支援・社会変革
	部会への継続参加 特別支援/教育相談/生徒指導部会等への継続的な参加、コンサルテーション。部会にてアセスメントの共有、支援のプログラミングを行う	より多くの子どもに関わることで、校内支援システムの構築	時間的に難しいことが多い	常駐校全てで、重要と考える実施	学校コミュニティへの支援・アセスメント・プログラミング・コンサルテーション
	アンケート実施 子ども/教員/保護者対象にアンケートを実施。(例:子どものストレス度、教員からSCへのニーズと評価、いじめに関する保護者アンケート等)	エビデンスに基づく活動計画や、支援が必要な生徒の早期発見・早期支援	時間的に難しいことが多い	常駐校全てで実施、意識的に実施することが可能	二次予防(早期発見・早期支援)
	SC通信の発行 子ども、教職員、保護者対象の3種類のSC通信の発行	SC活動の広報/メンタルヘルスの啓発	週1回程度配置型SCでも実施している。	頻度を高めることも可能	一次予防
	緊急支援 学校コミュニティで起こった事件・事故によって生じた子ども達の様々な反応に対して、学校自体がその事件・事故の直後から主体的に活動し学校本来の機能を回復するということに対する後方支援	危機状態に陥った学校の環境を平常に近づける	危機状態の際には緊急支援として、頻度を上げて対応	SCが常駐しているため、タイムリーに対応が可能	三次予防

学校コミュニティに対する支援

表 4-3 常駐型 SC の「連携に関する活動」(飯田作成)

週連携	小中連携	小中連絡会議への参画。中学入学前から支援が必要な生徒や保護者との面談開始	中学校入学後の支援につなぐことが目的	週1回程度配置型SCも実施する場合があります	回数を必要に応じて増やすことが可能	二次予防
-----	-------------	--------------------------------------	--------------------	------------------------	-------------------	------

関係機関連携	教育支援センター/児童相談所/少年センター/小学校/医療機関(情報共有/紹介状作成)/要保護児童対策地域協議会/福祉機関(精神保健福祉センター/生活保護や精神疾患窓口)と連携/ケース会議出席	環境調整、生活支援を含む総合的な支援	関わる事ができた子どもについては、実施可能	常駐校全校で実施。より多くの子どもに関わる事が可能	生態学的視座に基づく支援・環境調整・支援ネットワークの形成
学校保健委員会などへの参加	学校保健委員会(校医や地域の役員、保護者などが参加する会議)への参加	関係者と子どもの状況や課題を共通理解する	時間的に難しいことが多い	意識的に実施することが可能	一次予防・支援ネットワークの形成
小学校での活動	校区内小学校生徒(6年生)に心理授業を行う、中学校入学前からの関わり等	小学校の依頼により実施。予防的介入が目的	週1回程度配置型SCも実施可能	回数を必要に応じて増やすことが可能	一次予防

各学校で独自に発展している活動もあるが、多くは共通して行われている。上記の活動の中で、一部の学校でのみ行われていた活動は、「全員面談・相談室の開放」であった。『滋賀県常駐校のスクールカウンセラー活動報告』(2014)や実際に勤務するSCへのインタビュー、筆者のこれまでの実践によると、「全員面談」は、SCの存在を周知すること、子どもがSCと話をして他者に聴いてもらう経験をすることによって、学校生活の中で困難が生じた時にSCもしくは他の信頼できる他者に相談することができるようになること、またSCが面談を通して支援が必要な子どものアセスメントを行うことを目的として行われている。実施している学校においては、管理職やSCとの間で、全員面談はいじめの早期発見や自殺予防という危機管理の目的を持つことを共通認識して行っている。「相談室の開放」については、個別面談を希望するまでのニーズは有していないが、他者に受け止めてもらう体験を必要としている子どもや、昼休み等の長時間の休憩時間の居場所がないと感じている子ども達の学校内の居場所づくりを目的として行われている。さらに、可能であれば参加メンバー同士の横のつながりを作り、相談室が無い時間も各子どもにとって居場所となる人間関係を作り上げていくことも目的として行われている。しかし、全常駐校において行われていたわけではない。そのため、一般的な活動とは言いにくいかもしれない。しかし、状況に応じて行うことができる選択肢として述べる事ができる。

週1回程度配置型の勤務では、個別カウンセリングの希望があればその対応に追われることが多い。筆者自身の臨床経験において常駐型と週1回程度配置型を比較すると、「特別支援、不登校支援、心理授業などの心理教育、保護者への集団支援(PTAとの連携・研修実施)、関係機関連携、教員との協働(コラボレーション・コンサルテーション)、心理検査、アセスメントとプランニング、教員研修、SC通信の発行、いじめ事案への対応、ケース会議への参画、小中連携、小学校での活動(面談、心理授業など)、保護者面談、子どものカウンセリング」については、週1回程度配置型のSCとしても実践していた。しかし、項目は同じでも継続する頻度や関わりの深さにおいては大きな違いがある。例えば「コンサルテーション」についても、常駐型においては教育相談部会、生徒指導部会、特別支援部会に各SCが毎回参加し、そこで支援が必要となった子ども

については、SC 同士が 1 か月に 1 回集まるなどして共通理解するようにし、できる限りどの SC もどの子どもに対するコンサルテーションにも応じることができるようにするなど、関わることができる深さが違う。それに加えて「校内巡回、不登校の子どもへの家庭訪問等のアプローチ、学校の支援システム構築に関するコンサルテーション、部会への継続参加、アンケート実施（子どものストレス度アンケート、教員を対象とした SC へのニーズ調査、いじめに関する保護者アンケート等）、全員面談、学校保健委員会等への参加、生徒会との連携、相談室の開放」は、通常の配置では実施が難しいことも多い。これらの活動について、それぞれの活動の中心的な側面から一次予防（健康な子どもをより健康に、課題が生じる前に課題発生予防的介入）、二次予防（支援の必要な子どもの早期発見、早期支援）、三次予防（課題を有し緊急に対応が必要な子どもへの対応）に分類する（表 5）。

表 5 SC 活動に対する予防という枠組みによる分類（飯田作成）

予防の水準	目的	週 1 回程度派遣型でも実施されることが多い SC 活動	常駐型だからこそ実施可能な活動
一次予防	健康な子どもをより健康に、課題が生じる前に課題発生予防的介入	教員研修 PTA との連携 SC 通信の発行 心理授業などの心理教育 保護者への集団支援 小中連携 小学校での活動	学校の支援システム構築に関するコンサルテーション 学校保健委員会等への参加 校内巡回 全員面談 相談室開放 生徒会との連携 アンケート実施
二次予防	支援の必要な子どもの早期発見、早期支援	アセスメントとプランニング 関係機関連携 特別支援 教員との協働（コラボレーション、コンサルテーション） いじめ事案への対応 ケース会議への参画	部会への継続参加
三次予防	すでに大きな課題を有し、緊急に対応が必要な子どもへの対応	心理検査 保護者面談 子どものカウンセリング 不登校支援	不登校の子どもへの家庭訪問等のアプローチ

分類の結果、「常駐型だからこそ実施可能な活動」9 項目の中で、7 項目が一次予防、1 項目が二次予防、1 項目が三次予防となり、一次予防の活動が大幅に増えたことがわかる。このことから、今後の SC 活動モデルとしては、一次予防の活動を多く含めた包括的なモデルが望ましいと考えられる。これらの一次予防の中に含まれる「学校の支援システム構築に関するコンサルテーション」や「アンケート実施」などを踏まえて「子どもの環境改善にかかわること」、「（教員や生徒会等の）支援者を支援すること」、「心理授業や校内巡回等の予防的なかかわり」が、常駐型勤務によって可能となった独自の取り組みとすることができる。また、常駐型では週 1 回程度配置型 SC の場合も実施している活動についても、それぞれ継続する頻度や関わりの深さを深めることができた。

第4節 常駐型スクールカウンセラーの実践紹介

これまで述べた活動の中のいくつかについて、具体的な実践を紹介する。ここでは SC の活動に焦点を当てているが、SC 活動は学校内で教員が子ども支援の視点を持ち、支援的かかわりを行っているという背景があって初めて実践できるものであり、常駐型の学校では学校の理解とそのような背景があったため実践可能になっていることが多いことも申し添えておきたい。

第1項 学校の支援システム構築に関するコンサルテーション

2014年度以降の滋賀県の常駐型 SC の取り組みでは、3名の SC が交替で各校に勤務している。筆者の勤務校においては、その3名の SC がそれぞれ、教育相談部会、特別支援部会、生徒指導部会等に継続的に参加している。各部会において SC は、情報の共有だけで終わることなく、事案や子どもについての見立てを共有し、支援のプログラミングを行うことを意識している。そして、その部会の持ち方や各領域（特別支援、教育相談、生徒指導など）全体の運営についてもそれぞれのコーディネーターの教員と一緒に相談をしながら進めている。例えば、特別支援においては、個別指導計画の作成や活用についてのコンサルテーション、部会として特別支援が必要と考えている子どもの支援について共通理解を図るための資料作成のコンサルテーション、各子どもへの特別支援のプログラミング、特別支援が必要な子どもに対する対人関係のソーシャルスキルトレーニング（以下 SST と表記）と継続的な保護者面談を SC が担当するなどし、校内の特別支援の選択肢が広がることによってより多くの子どもの支援につながることを目指している。

具体的には、例えば特別支援部会の時間が情報共有のみで終わってしまうのではなく、アセスメントと支援プログラムの検討を行うことができるように、コーディネーターとコンサルテーションを行っている。その結果、コーディネーターの教員が特別支援対象の子ども達の最近の様子などを部会の前までに情報を得て資料にしておき、部会内ではその資料を基に支援について話しあうことを行っている。

さらに、特別支援の課題を有し、学習面や対人関係面で支援が必要な子ども達が安心して友人との交流や、提出物への取り組みなどを行うことのできる居場所として、1週間に1回放課後にサポートタイムを設定するという取り組みなども行っている。

このように、現在の学校の状況についての見立てを行い、全体として行うことのできる支援を広げていくことこそが、学校の支援システム構築に関するコンサルテーションの目標である。

また、生徒指導上の事案の背景にも特別支援の課題が関係していることも多く、各事案について「生態学的視座（身体面・心理面・社会面から見ること）から見立てていくこと」を教員と共に行っている。見立て（アセスメント）が出来る限り正確に行われることで、取るべき手立て（支

援)が明らかになり、同じ不登校などの状態にある子どもについても、その見立てが異なれば支援も異なるため、随時教員と SC で見立てについて相談し、活動している。

第 2 項 心理授業等の心理教育

心理教育とは、「子ども一人ひとりが自らの考えをもつ、豊かな感情体験をする、自覚的な行動のあり方や態度を学ぶこと」(國分、2008:p.267)と言われるものである。最近のスクールカウンセリングにおいて SC が行うべき役割は、鶴養(2011)が「個人に対する援助を出発点とした心理臨床活動は、その視点が予防啓発活動に広がり、また健康な人に対する発達援助的なかかわりや人々が生活するコミュニティのより健康的な活動促進へと広がってきている」(p.2)と述べているように、個別臨床中心からコンサルテーションや予防を目的とした心理授業など幅広い活動へと変化している。その中で、全国的にも SC が子どもの心理教育の一環として、授業を担当することが多くなっている。常駐型では、どの学校でも SC が心理授業を全学年全学級に対して、少なくとも 1 年に 1 回、多くて学期に 1 回行っている。本研究において、「心理授業」とは、心理学の専門家である SC が心理学の専門性を活かして子どもの成長に寄与することを目的として行う授業のことと定義する。そして、本研究において「心理教育」とは、授業の形式に限らず、例えば SC が子どもや保護者に向けて発行する通信の中でストレスへの対処法について伝えたり、個別の関わりの中で受験前には心が不安定になるのは、人として当然の反応であることを伝えたりするなど、心理に関する正しい情報を伝えることで心の安定などに寄与すること全般を指すと定義する。つまり、「心理教育」の中の一手段として「心理授業」が存在している。

常駐校において実施していた心理授業は、大きく分けて「ソーシャルスキルトレーニング」、「構成的グループエンカウンター」、「ストレスマネジメント」に分類できる。

「ソーシャルスキルトレーニング」には、相手の気持ちと自分の気持ちを大切にしながら適切な自己主張を学ぶ「アサーショントレーニング」や、自分の怒りのポイントや対処法を考える「アンガーマネジメント」、他者のより良い部分を見つけて伝えるような「より良いコミュニケーションスキル」に関するものなどが含まれる。

「アサーショントレーニング」に含まれる「自分も相手も大事にした話し方」の心理授業では、ドラえもんキャラクターを使って、相手より自分を大事にした話し方をするパターンをジャイアン型、自分より相手を大事にした話し方をするパターンをのび太型、相手も自分も大事にした話し方をするパターンをしずかちゃん型として、それぞれのコミュニケーションパターンの台本を子ども同士で読みあってもらうことを行っている。そしてそれぞれのパターンを言った場合と言われた場合に感じたことを発表してもらい、共有する。それらのパターンを理解して今後の対人関係の中で、自分のコミュニケーション方法を自分で選んでいくことや、相手のことも配慮した上でしっかり自己主張をしても良いこと等を学ぶことを目的とする。SC が学校でこのような心

理授業を行う場合には、いくつか留意点もある。それらの授業の目的や意義などについて、各担任教員や管理職などの理解を得ておくこと、道徳や学活などの時間を振り替えることになるため、年度当初あるいは前年度のうちに時期などを検討しておくこと、学年のニーズを聴いて内容を検討することなどである。該当学校、学年において、今どのようなテーマが必要であるか、子どもや教員の困りごととは何かということ話し合いながら検討していくこと自体がコンサルテーションである。そして、テーマや時期が決定したら、実施に際して SC が指導案を作成し、学年の教員や管理職に目を通してもらうことが必要である。

「構成的グループエンカウンター」では、友人と自分の意見を表現して互いに認め合う体験をすることで、自己受容できること、友人同士で認め合うことができるようになることを目的として、「無人島 SOS」、「ブラインドウォーク」、「サイコロトーク」などが行われていた。構成的グループエンカウンターとは、國分（1999）が「ありたいようなあり方を模索する能率的な方法として、エクササイズという誘発剤とグループの教育機能を活用したサイコエデュケーション」（p.77）と定義している、グループで行うエクササイズのことである。構成的グループエンカウンターでは、本音で交流をすることで互いに認め合う体験を通して、自分や他者への気づきを深め、人とともに生きる喜びや、自分らしく生きる勇気を持つことを目的とする。例えば、「無人島 SOS」では、無人島で生き抜くために必要な物を選んでいき、それを基にした話合いを通して、考え方が人によってそれぞれ異なることに気付く体験やそれぞれの違いを尊重する体験をすることを目的として行う。これらのテーマは、道徳などの中で、教員が実施している場合もある。SC が行う独自性として、筆者は以下のように考えて実施している。教育の専門家である教員は、これらのテーマを、集団作り、集団の関係づくりに活用することに長けている。また、集団凝集性を高めたり、集団としての成長を促したりする部分は、教育の専門分野であり、SC には難しいことも多い。SC も自分たちにできる範囲では、そのような集団作りの意図はしながらも、心理の専門家である独自性としては、子ども個人の感じる集団帰属満足感をターゲットとしている部分がある。つまり、よりよい集団に作り上げるというよりも、学級メンバー各個人が、その集団に居場所がある感覚を持てるようになることや、子どもが他者と交流することの心地よさを体感し、子ども同士の横のつながりが広がることなどを目的としている。このように、集団の中の個人個人の自己肯定感や集団帰属満足感をターゲットとすることが、SC が授業を行う独自性である。また、筆者が授業を行う際には、必ず実施前に担任教員と学級の子どもについてコンサルテーションを行うことと、実施の意図の共有を行うようにしている。学級メンバーについてのコンサルテーションでは、特に集団に入るためにサポートが必要な子どもについての配慮の確認や、担任教員が指導や支援に困っている子どもについて情報を得ておき、心理授業後に再びコンサルテーションを行うように心がけている。また、実施の意図の共有としては、筆者は SC が授業を行う目的は支援であると考えており、授業という構造を持った集団カウンセリングの場であると考えて

いる。つまり、心理授業の場で、各個人を大切に思っていることを伝え、各個人違った特徴があるがそれらは全て大切にされるべき違いであることを伝えようと考えている。具体的には、筆者は心理授業実施前に座席表を見て、必ず顔を見て名前を呼んで子どもたちとやりとりを行うことや、授業の最初に「答えにくい時には“答えたくない”、“わかりません”と言ってよい」ということを伝え、個人の思いを尊重する姿勢を伝えること、授業内で出てくる意見を肯定的に受け止め、その意見の良い点などを伝えて個人をエンパワメントすると同時に、そのような SC の態度から他者を受け入れる姿勢を伝えることも目標としている。さらに、担任教員へは、心理授業のような“感情”について“他者と共同で作業する”授業では、特別支援対象の子どもはわかりにくく、イライラすることが考えられ、その際には、無理に取り組みさせるよりも、本人の状態に合わせてその場にいるという参加でも十分であることを伝えるようにしている。このことは、道徳でも同じような反応になることが考えられ、そのような視点で子どもを見ることで、さらに子ども理解が深まる場合もあると考えている。このような、個人の思いをターゲットとする点は、SC が心理授業を行う独自性である。

ストレスマネジメントに関する心理授業では、「ペアリラクゼーション」や「自分のサポートネットワークを知ろう」、「ストレスへの気づきとセルフリラクゼーション」などが行われていた。これらの授業においては、ストレスとは何か、自分が現在行っているストレス対処法は何か、リラクゼーションを含む様々なストレス対処法などを知ることが目的として行う。常駐型 SC は、一次予防として「健康な子どもをより健康に・課題が生じる前のメンタルヘルスの向上」として心理授業を幅広く実施していることが明らかになった。

第3項 教員との協働

SC の校内での活動は、全てが教員との協働であると言っても過言ではない。SC はあくまでも非常勤の職員であり、毎日子どもと関わっているのは教員である。その中で、SC ができることはわずかであるが、そのわずかの中でどのように子どもやその保護者、教員、学校全体の支援に携わることが出来るかについて日々考え続けていくことが SC の仕事であると筆者は考えている。例えば、子どもの支援について共に考えていくことは当然であるが、教員が日々行っている子ども支援の意味を伝えることによって教員をエンパワメントすることも、SC の仕事であると考えている。具体的には、欠席が続く子どもに継続的に学級担任が声をかけ続けているが、生育歴の課題も関係してなかなか登校には結びつかないような場合、「生態学的視座（身体面・心理面・社会面から見ること）」から考えると、現在の子どもには、なかなか動けなくても見捨てないで声をかけ続けてくれる人がいること自体が支援になっている場合がある。そのような場合に、そのことを学級担任に伝えることがある。教員との協働という時には、子どもについてのコンサルテーションに加えて、日々子どもと関わる教員をエンパワメントすることも SC の大切な仕事である。

SC が一人の子どもを継続して支援するだけでなく、教員が自信を持って支援的なかわりを継続できることが多くの子どもの支援につながる。

第 5 節 常駐型スクールカウンセラーのアンケートに見られる実践と今後の課題

2015 年 12 月現在滋賀県の常駐校で勤務する SC を対象に、実施している活動、学校からのニーズの高い活動、常駐型だからこそ実施できたもしくは質を高められた活動等について、アンケートを実施した。この節では、そのアンケートの結果について報告する。

第 1 項 対象

2015 年 12 月現在滋賀県の常駐校で SC として勤務する SC を対象に質問紙によるアンケートを実施した。対象者 12 名のうち回答者 10 名（男性 2 名、女性 8 名）。年齢分布としては、20 代：0 名、30 代：3 名、40 代：3 名、50 代：1 名、60：2 名、70 代 1 名であった。年齢の最大値は 72 歳、最小値は 36 歳であった。常駐校 SC としての経験年数は、1 年目：1 名、2 年目：1 名、3 年目：6 名、4 年目：2 名であった。この事業が実施されてから、アンケート実施時期の時点で 3 年 5 か月であるため、事業開始当初から常駐型 SC として勤務している場合 4 年目となり、4 年目が最大値となる。また、常駐型 SC ではない週 1 回程度配置型 SC としての勤務を含めた SC としての勤務経験年数は、2 年未満：0 名、2 年以上 5 年未満：2 名（うち 1 名は SC 以外の心理職としての勤務年数が 20 年を超えている）、5 年以上 10 年未満：2 名、10 年以上 15 年未満：4 名、15 年以上 20 年未満：1 名、20 年以上：1 名であった。SC 制度が始まってから、調査研究委託事業の時期を含めても、アンケート実施時期で 21 年目である。したがって、20 年以上と回答した SC は調査研究委託事業の開始時期から SC として勤務しているということになる。

第 2 項 方法

実施時期は、2015 年 12 月である。質問紙によるアンケートを実施し、郵送や電子ファイルの送付によって回答を得た。アンケートでは、本研究第 3 章第 3 節で挙げている SC 活動について、回答者である SC 本人が重要と考えている程度を「全く重要でない」から「大変重要」までの 4 段階で答える「SC が重要と考えている活動」について、同じ項目で学校からのニーズの高さを 4 段階で答える「教員や学校からニーズが高いと感じる活動」について、同じ項目について「常駐校以外の通常配置でも実施している」、「常駐だからこそできた（もしくは質や頻度を高められた）」のどちらかを選ぶ「週 1 回程度配置型と常駐型のスクールカウンセラー活動の比較」について、「複数の SC によるリレー方式の常駐配置」の良い点、悪い点、課題と思う点について、「複数の SC によるリレー方式の常駐配置」において工夫していることについて回答を求めた。

第3項 結果

今回のアンケートでは、回答者の人数が10名であり、統計的な有意差などを考慮していく数的分析は難しい。しかし、「複数のSCによるリレー方式のSC常駐配置」という全国で先駆的に行われている事業に取り組んできたSCの実際の声を報告する。

1 スクールカウンセラーが重要と考えている活動

この項目では、「大変重要と考えている」が3点、「重要と考えている」が2点、「あまり重要でないと考えている」が1点、「全く重要でないと考えている」が0点として回答を得て、各項目の平均値を求めた。その平均値が高い項目から順に記載する（表6）。

表6 常駐校SCが重要と考えている活動（飯田作成）

SCの活動	平均値	標準偏差
教員との協働（コラボレーション）、コンサルテーション	3.0	0
アセスメントとプランニング	3.0	0
各部会への参加	2.9	0.32
子どものカウンセリング	2.9	0.32
いじめ事案への対応	2.8	0.42
保護者面談	2.8	0.42
小中連携	2.6	0.52
不登校の子どもへの支援のプログラミングや家庭訪問等	2.6	0.97
教員研修	2.5	0.53
ケース会議への参画	2.5	0.53
学校の支援システム構築に関するコンサルテーション	2.4	0.97
関係機関連携	2.4	0.52
心理授業などの心理教育	2.3	0.48
SC通信の発行	2.2	0.42
小学校での活動	2.2	0.63
特別支援（子どもや保護者へのアプローチと支援のプログラミング）	2.1	0.57
校内巡回	2.0	0.47
アンケート実施	2.0	0.67
PTAとの連携、保護者向けの研修	1.9	0.74
生徒会との連携	1.9	0.74
学校保健委員会等への参加	1.7	0.67
心理検査	1.5	0.85
相談室開放（昼休みや放課後などに誰でも入室できるように開放する）	1.5	0.71
学年全員面談	1.1	0.99

SCが重要と考えていることについての自由記述としては、「SC間の連携が重要・学校のニーズに応じることが重要・クレーム対応も必要である」という回答を得た。

「常駐校SCが重要と考えている活動」の結果について、まず特筆すべきことは「教員との協働（コラボレーション）、コンサルテーション」と「アセスメントとプランニング」について、回答者全員が「大変重要である」と回答していることである。また、「各部会への参加」、「子どものカウンセリング」、「いじめ事案への対応」、「保護者面談」、「小中連携」、「不登校の子どもへの支援のプログラミングや家庭訪問等」についても、重要であると考えている程度が高いことがうかがえる。これらのことから、今回の常駐型のSC活動においては、SCは教員との協働を大切にすることを基本姿勢とし、具体的な活動としては「子どものカウンセリング、保護者面談、いじめ事

案への対応、不登校の子どもへの支援のプログラミングや家庭訪問」等の三次予防としての「既に課題を抱えている子どもや保護者への支援」に加えて、「各部会への参加、学校の支援システム構築に関するコンサルテーション、ケース会議への参画」等の校内の支援のシステムと一緒に構築していくような「環境への介入」を重要な活動として考えていることが分かった。そして、「相談室開放、全員面談、心理検査」などについては、全ての学校で重要性を認識されている活動ではないが、各学校の現状やニーズに応じて、SCが行い得る活動の選択肢と考えられる。

2 教員や学校からニーズが高いと感じる活動

この項目では、「ニーズが大変高い」が3点、「ニーズがある」が2点、「あまりニーズがない」が1点、「全くニーズがない」が0点として回答を得て、各項目の平均値を求めた。その平均値が高い項目から順に記載する（表7）。

表7 教員や学校からニーズが高い活動（飯田作成）

SCの活動	平均値	標準偏差
子どものカウンセリング	3.0	0
保護者面談	3.0	0
教員との協働（コラボレーション）、コンサルテーション	2.9	0.32
いじめ事案への対応	2.8	0.42
不登校の子どもへの支援のプログラミングや家庭訪問等	2.7	0.48
心理授業などの心理教育	2.6	0.70
アセスメントとプランニング	2.6	0.52
各部会への参加	2.5	0.53
ケース会議への参画	2.5	0.53
小中連携	2.4	0.70
SC通信の発行	2.2	0.63
校内巡回	2.1	0.57
アンケート実施	2.1	0.74
教員研修	2.1	0.57
小学校での活動	2.1	1.10
特別支援（子どもや保護者へのアプローチと支援のプログラミング）	2.0	0.67
関係機関連携	2.0	0.82
PTAとの連携、保護者向けの研修	1.5	1.1
心理検査	1.5	0.85
学校の支援システム構築に関するコンサルテーション	1.5	0.71
学校保健委員会等への参加	1.5	0.85
生徒会との連携	1.3	0.82
相談室開放	1.1	0.99
学年全員面談	0.9	1.10

教員や学校からニーズが高いと感じる活動についての自由記述では、「同じ学校でも、SCによって学校から出されるニーズが違うように感じられる」という意見が見られた。

「教員や学校からニーズが高いと感じる活動」の結果において、「子どものカウンセリング」と「保護者面談」の個別面談は、回答者全員が学校からのニーズが大変高いと回答している。このことは、飯田ら（2011）の中で見出されたこととも共通しており、学校からSCに対しては個別面談のニーズが最も高いとSCは感じている。しかし、「教員との協働（コラボレーション）、コンサルテーションやアセスメントとプランニング」に対するニーズも高く、これらのことはつまり、

個別面談という過程を経たコンサルテーションやアセスメント・プランニングへのニーズが高いと考えて良いかもしれない。これからの SC 活動としては、個別面談の先にもコンサルテーションやアセスメント・プランニングを意識して行う必要があるとすることができる。それ以外にニーズが高い SC 活動の中には、「いじめ事案や不登校への対応」が入っている。しかし、「特別支援（子どもや保護者へのアプローチと支援のプログラミング）」については、不登校などと比べるとニーズが低いと感じられている現状である。特別支援は今日の教育現場では中心的な課題の一つであり、この部分に SC がもっと関与していくことも必要であろう。さらに、「各部会への参加、ケース会議への参画」についてのニーズも高く、これらのような学校コミュニティへの支援や会議の場でのコンサルテーションやアドバイスもこれからの SC に求められる活動であると言える。「PTA との連携や学校保健委員会等への参加」等については、現状では必要性を強く感じられていない。しかし、支援ネットワークの形成という意味においても、今後 SC が意識して活動していく領域である。

3 週 1 回程度配置型と常駐型のスクールカウンセラー活動の比較

この項目では、「常駐型 SC だからこそ実施できた（質や頻度を高めることが出来た）活動」と「週 1 回程度配置型 SC でも実施している活動」のどちらか片方の欄に○をつけるように求めた。○がついた場合を 1 点、○がつかない場合を 0 点として換算し、合計得点を表示した。これまでに週 1 回程度配置型でも常駐型でも実施したことがない項目については、空欄で回答している回答者もあったため、その場合は両方の項目を 0 点としてカウントしている。また、両方の項目に○をつける等の場合も、欠損値として両方の項目を 0 点としてカウントしている。1 名分の回答が全て欠損値となってしまったため、最大で 9 点になる。5 点以上の差があったものについて、色を変えて表記している（表 8）。

表 8 週 1 回程度配置型と常駐型の SC 活動の比較 （飯田作成）

SC の活動	週 1 回程度配置型 SC も実施	常駐型だから実施できた/質や 頻度を高められた
校内巡回	0 (<)	9

アンケート実施	1 (<)	8
心理授業などの心理教育	2 (<)	7
学校の支援システム構築に関するコンサルテーション	1 (<)	6
ケース会議への参画	2 (<)	7
関係機関連携	7 (>)	2
SC 通信の発行	7 (>)	2
特別支援（子どもや保護者へのアプローチと支援のプログラミング）	5	3
不登校の子どもへの支援のプログラミングや家庭訪問等	4	5
P T A との連携・保護者向けの研修	3	3
教員との協働/コンサルテーション	5	4
心理検査	3	3
アセスメントとプランニング	5	4
各部会への参加	3	6
学年全員面談	0	3
学校保健委員会等への参加	4	3
教員研修	5	4
生徒会との連携	1	5
いじめ事案への対応	4	5
小中連携	4	5
小学校での活動	4	4
相談室開放	1	3
保護者面談	6	3
子どものカウンセリング	5	4

「常駐型 SC だからこそ実施できた（質や頻度を高めることが出来た）活動」についての自由記述としては、設定した活動項目以外に「危機介入・日々の事案にタイムリーに対応すること・継続的な心理療法・SC 同士の情報交換」が挙げられた。

「常駐型 SC だからこそ実施できた（質や頻度を高めることが出来た）活動」と「週 1 回程度配置型 SC でも実施している活動」についての回答から、週 1 回程度配置型と常駐型の SC 活動のうちいくつかの活動において違いがあると感じていることが見出された。「常駐型 SC だからこそ実施できた（質や頻度を高めることができた）活動」としては、「校内巡回、心理授業等の心理教育、学校の支援システム構築に関するコンサルテーション、アンケート実施、ケース会議の参画」であった。また、「週 1 回程度配置型 SC でも実施している」という方が多い活動としては、「関係機関連携」が挙げられる。この点は、滋賀県の SC が個別カウンセリングにとどまらず、広く連携を意識して活動してきたことが反映されている。この場合の関係機関連携とは、市町村の教育相談センター、適応指導教室、児童相談所、少年センター、小学校、医療機関（情報提供や紹介状作成等）、要保護児童対策地域協議会、福祉機関（精神保健福祉センター、生活保護や精神疾患の窓口）との連携、ケース会議への出席等を指す。アンケート実施前には、この「関係機関連携」についても常駐型になったからこそ頻度を高められたという結果になると予測していた。しかし、今回の常駐校で勤務する SC にとっては、週 1 回程度配置型の SC においても実施すべき当然の活動となっていたことがうかがえる。それ以外に「校内巡回」においては、通常では実施することができていないが、常駐型だからこそできた活動として、有効回答者の全員が回答している項目である。

これらのことから、常駐型になったことで広がった SC の基本姿勢としては、「アンケートを実施するなどしてエビデンスに基づく効果的な支援を計画しようと試みること」、「学校内の支援システムの構築に携わること、つまり環境への介入を意識して活動すること」、「心理授業・校内巡回などの一次予防・二次予防を意識して活動すること」、「ケース会議への参画など、支援者ネットワークを構築しソーシャルサポートの充実を目指すこと」が挙げられる。

4 複数のスクールカウンセラーによるリレー方式のスクールカウンセラー常駐配置の良い点、悪い点、課題と思う点

「複数の SC によるリレー方式の SC 常駐配置の良い点、悪い点、課題と思う点」について、自由記述の形で回答を求めた。

良い点としては、「SC 活動のサービスが増加したこと・年代やタイプの異なる SC がチームで活動することにより、対応できる対象のタイプや課題が広がる・予防教育的なかわりや問題の早期発見早期支援に繋がりがやすくなった・他の SC からの学びが多い・1つのケースを複数の SC でサポートできる・見方が違う場合は視野が広がり、同じ意見であれば自信を持って対応できる・子ども担当 SC と保護者担当 SC をわけることができる・誰かが体調不良等で活動が難しい場合に助け合える・一人の SC が毎日いるわけではないので、外部性が適度に保てる」という意見が述べられた。悪い点としては、「日々の勤務の後に、メールや電話による情報共有の時間を作る必要があり、それらの連携の時間を取ることが大変」という意見が述べられた。

課題と思う点としては、「連携の時間を確保することが困難で連携がとても難しい・連携のやり取りは勤務時間外に行うことになり、勤務以外に多く時間が必要・1つのケースに対して複数の SC が関わると状況の把握が難しい・SC 活動の仕方に大きな違いがある SC と一緒に働く場合、相互に我慢することが増える・個別面接に関する情報共有や記録の保管の仕方・何かを決定する時、SC 全員の了解が必要なため時間がかかることがある・SC によって仕事量の差が生まれてしまうことがある・学校側のコーディネーターの教員の負担が増えているのではないかと・教員がどの SC に伝えるべきか迷う時があるように思える・会議の内容が出席していない SC には伝わりにくい・自分の担当外のケースについての状況が伝わりにくい・メールで連絡できることはメールで毎日連絡を取り合っているが、個人情報にまつわる部分などは記述できないため、情報の共有に限界がある・全国初の取り組みであるためこの制度を活かす良いモデルを試行錯誤しながら進めている・学校の SC に対するニーズや期待が高まっていく一方で、それに見合った時間数や SC の力量の確保が難しい・特になし」という意見が述べられた。

5 複数のスクールカウンセラーによるリレー方式のスクールカウンセラー常駐配置において工夫している点

「複数の SC によるリレー方式の常駐配置において工夫している点」について、「SC 同士の連携について」、「教員との連携について」、「その他」に分けて自由記述で回答を求めた。

「SC 同士の連携」に関する自由記述では、「メールで毎日連絡を取り合い、口頭の方が良い内容は電話で連絡を取り合っている・学期に 1 回全 SC と SC に関わる教員や管理職とで打ち合わせ会議を行う・1 か月に 1 回程度 SC 同士が集まり状況や課題について共有する・役割の分担をする・必ず他の SC にも諮って決めるようにする・時間短縮のために提案の際にはある程度原案を作成しておく」などが述べられた。

「教員との連携」に関する自由記述では、「子どもや保護者と関わった後は、担任や学年主任と支援のプログラミングについてコンサルテーションを行う・アンケート結果から気になる生徒については、必要に応じて教員と一緒に支援のプログラミングや見守りを行う・子どもや保護者の近況について関係する教員から情報収集する・コーディネーターの教員に負担をかけすぎないために、SC 間の連絡や印刷物などもできることは SC が行う・一度関わった子どもについては、継続して関わるようにする・緊急時の場合以外は、担当カウンセラーにつないでもらう・いじめ予防の観点をいつも持つておく・一次予防を重視し、二次、三次予防について、学校側と必ず必要性を共通認識しておく」などが述べられた。

これらの自由記述の結果からは、複数の SC によるリレー方式の常駐型 SC は新たな学びが得られる一方、連携の重要性も増し、SC 同士の連携をいかに行うかが最大の課題であることが示された。その一方で、教員との連携についての課題は述べられず、学校との連携は良好である様子が見えられた。

実際に、複数の SC が交代で常駐している中で、その複数の SC が相互の活動を理解しながら、同じ方向性を居通認識して活動していくために実施している工夫としては、メールでの毎日の情報共有や、1 か月に 1 回複数の SC が集まり、情報共有や活動の方向性について意見交換を行うようにしている。これらの取り組みは、取り決めを行ったわけではないにも関わらず、いずれの学校においても行われていた。しかし、重要なことは電話で情報共有を行わなければいけないが、SC が複数いるため、何度も電話をかけなければいけないことになり、情報共有のための時間の確保等、課題も多い。常駐型の活動は先駆的な取り組みであるため、全てにおいて試行錯誤しながら実践している。そのため、連携の在り方や SC の人数など、今後とも研究を蓄積していくことが必要である。

第 4 項 アンケート結果についての考察

筆者は滋賀県臨床心理士会 SC 担当理事として『滋賀県常駐校のスクールカウンセラー活動報告』(2014)の編集を行った。『滋賀県常駐校のスクールカウンセラー活動報告』(2014)には、県内常駐校 4 校の具体的な活動内容と、各 SC が活動の中で有効と感じた活動等について述べられている。この報告書に述べられていることと、第 3 章第 5 節で筆者が独自に実施したアンケートから見出されたことを融合して効果的な SC 活動に有効な視点を 5 項目見出した。本節では、その 5 項目について述べる。

1 システムや環境に働きかける視点

『滋賀県常駐校のスクールカウンセラー活動報告』(2014)、常駐型 SC のアンケート、筆者の実践から、常駐型 SC が行う活動の特徴的な点は、個別面接だけにとどまらず子どもの環境、教員等学校を構成するスタッフの環境、地域の中での学校をとりまく環境、社会の中での学校を含む地域をとりまく環境を意識して、様々な水準のシステムや環境に働きかける視点が強いということである。システムや環境に働きかけることは、事象について「生態学的視座」から捉えて、「ソーシャルサポートネットワーク」としての校内支援体制を構築することをめざして、関係者が「コラボレーション」することである。「生態学的視座」とは、「すべての行動が、その人がおかれている文脈との相互作用の中で生起すると考えるもの」(植村、2007b:p.39)である。この点が、常駐型だからこそできた活動であった。滋賀県では、週 1 回程度配置型 SC もそのような視点を持って活動しているが、かかわることのできる範囲の広さと深さが圧倒的に違っていた。さらに、学校内の支援システムを構築し子ども支援のシステムを充実させることを目指した活動は、コミュニティ心理学の概念では、「社会変革」に入る。「社会変革」とは、コミュニティ心理学の概念であり、支援のために環境の方を変革し、環境だけでなく一般的な価値観や文化の変革も行うことを指す。このような意味では、子ども支援のシステムの充実にかかわっていくことは、これまで問題行動を示していた子どもについて、その行動に至る成り立ちを理解(アセスメント)したうえで支援することで子どもが変化することが蓄積されると、問題行動を示す子どもへの理解の仕方に変革が生じる等、子ども支援の価値観の変革も生じさせることがある。そして、筆者自身も SC として勤務する際、そのような価値観の変革を目標として活動している。

また、常駐型 SC に対するアンケートからも、「学校内の支援システムを構築していくこと、つまり環境への介入を意識して活動すること」という特徴が見出された。そのような意味で、常駐型 SC の活動の独自性として重要な活動は、システムや環境に働きかける、つまり事象について「生態学的視座」から捉えて「ソーシャルサポートネットワーク」としての校内支援体制を構築することをめざし、関係者が「コラボレーション」することと、「社会変革」を意識した活動であると言える。

2 予防的な活動

常駐型 SC 活動においては、心理授業や生徒会との連携、PTA との連携、小中連携、SC 通信の発行などによる予防的な活動も大きな特徴であった。先述したように、時間数が少ない場合、三次予防にまつわる部分から関わることになることはやむを得ない。しかし、より良い SC 活動としては、三次予防（既に課題を抱えた人への支援）にとどまらず二次予防（課題や課題を持った人の早期発見、早期支援）、一次予防（健康な人をより健康にし、課題が生じる前からかかわる支援）にまつわる活動も当然含まれるべきである。常駐型の活動の中では、一次予防にも意識的に取り組むことができた。伊藤（2010）は、学校での臨床がクリニックや病院での心理援助と異なるのは、「事が起こってからの援助だけでなく、学校教育の中で大きな問題に発展するのを防げるという可能性、さらには健康な子ども達をより健康にできるような発展性を有している点にある」（p.52）と述べている。このように、スクールカウンセリングにおいては必ずしも症状を有しているわけではない子どもに予防的に関わることも可能である。常駐型 SC に対するアンケートからも、「心理授業・校内巡回などの一次予防・二次予防を意識して活動すること」という特徴が見出された。これらの予防的な活動も、常駐型 SC 活動の大きな特徴である。

3 間接支援(支援者支援・チーム支援)

常駐型 SC 活動の中で「間接支援」と「直接支援」という分類をすると、「間接支援」には、「PTA との連携・保護者向けの研修、教員との協働、コンサルテーション、関係機関との連携、アセスメントとプランニング、教員研修、学校の支援システム構築に関するコンサルテーション、各部会への継続的な参加、学校保健委員会等への参加、生徒会との連携、ケース会議への参画、小中連携、いじめ事案への対応（アセスメント、コンサルテーション）」が含まれる。また、「直接支援」には、「心理授業などの心理教育、心理検査、特別支援を必要とする子どもやその保護者へのアプローチと支援のプログラミング、校内巡回、不登校の子どもへの支援のプログラミングや家庭訪問等、ある学年の全員面談、小学校での活動、相談室の開放、保護者面談、生徒カウンセリング、いじめ事案への対応（被害者カウンセリング、加害者カウンセリング）」が含まれる。常駐型においては、このような間接支援が多かったことも特徴として挙げられる。間接支援の中でも、特に学校現場で重要である活動の中に「コンサルテーション」がある。教育現場でも、近年はコンサルテーションの重要性が述べられるようになっており、SC のガイドラインにもコンサルテーションを中心に活動することが強調されている（村山、1998）。これらのように、直接支援が必要な場合は当然行うが、これらの間接支援の重要性を認識し、意識的に行ってきたことも常駐型 SC 活動の特徴である。さらに、このことは、子どもと保護者だけではなく、教員や学校コミュニティ自体も SC の支援対象であるとも含む。そのように考えると、教員をエンパワメントし、教員の持つ力を引き出せるようにコンサルテーションをしていくことや、学校組織自体のエンパワメントを意識して、研修の際に教員同士の交流が増える共同作業を取り入れたり、関係

者が集まって同じ子どもについて話すことを増やしたりすることも、間接支援として有効な活動であると言える。

4 エビデンスに基づく支援

常駐型 SC に対するアンケートから、「子ども・保護者・教員を対象にアンケートを実施するなどしてエビデンスに基づく効果的な支援を試みる」という特徴が見出された。このことは、山本（2000）が「コミュニティ心理学の発想をもった心理臨床家の基本姿勢」としてあげている中のメンタルヘルスの問題は広範囲の社会問題と関係しており、問題を明確化するデータを提供し、改善策を示しながら上位レベルの社会問題にコミットしていく研究データに基づく介入を行うという基本姿勢と共通すると考えられる。

常駐型の活動においては、子どもの健康アンケート（ストレス度アンケート）、教員から SC へのニーズと評価についてのアンケート、いじめに関する保護者アンケート等が行われてきた。そして、そこから得られたニーズ等に応じて活動を計画していた。ただし、アンケートの実施については、答えることを拒否する権利や保護者への説明はどの程度必要かなど今後検討していくべき課題もある。しかし、「アンケートを実施するなどしてエビデンスに基づく効果的な支援を試みる」という SC の基本姿勢は、これまであまり注目されてこなかった SC 活動であり、常駐型で活動できるようになって初めて充実した形で実行することができるようになった部分である。

5 ソーシャルサポートの充実を目指す活動

常駐型 SC に対するアンケートから、「ケース会議への参画などを通して、支援者ネットワークを構築しソーシャルサポートの充実を目指す」という特徴が見出された。

時間数が少ない中では三次予防が優先されるが、常駐型においては一次予防、二次予防についても充実して行うことができるようになったことは、これまでも述べた。その中でも「ケース会議への参画などを通して、支援者ネットワークを構築しソーシャルサポートの充実を目指す」ということは、「ケース会議の実施」は、三次予防の中の一つであると考えられるが、そのことを通じて「支援者ネットワークを構築しソーシャルサポートの充実を目指す」ということは、一次予防に入る活動である。市町村の機関や子ども家庭相談センター（児童相談所）や保育園・幼稚園・小学校の担当者などと顔が見える状態で連携していくことは、子どもの支援が必要な時にスムーズに連携ができる（三次予防）だけでなく、課題が大きくなる前に連携を取り、支援していくこと（二次予防）を目指して、何も課題が無い時からの連携を強めておくこと（一次予防）が可能になるということでもある。このように、一つ一つの活動を行う際にもより広義の予防的介入を意識して行うことが、SC の活動には重要である。

また、外部機関との連携だけでなく、学校内でのソーシャルサポートネットワークの構築も含まれる。学校内で支援に携わる関係者が、日ごろから子どものことを話し合い、お互いの役割や活動を認識しながら、同じ方向を向いて支援していくことが重要である。そのために、短時間でも職員室内で関係者が集まって話すことなども、大切な活動である。このように、外部機関も含めたケース会議だけでなく、校内でのケース会議や部会でのケース検討などを通して、関係者が意見交流を行い、共通認識を持って支援を行うことを目指すことも、ソーシャルサポートの充実を目指す活動に含まれる。

第4章 コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセリングモデルの構築

本章では、これまで検討してきたことをふまえて、コミュニティ心理学の視座を学校現場に導入した「コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセリングモデルの構築」を行っていくこととする。そのために、コミュニティ心理学の視座を活かした SC 活動を行うための前提条件や、基本理念、実際の SC 活動に分けて検討を行う。

第1節 前提条件

コミュニティ心理学の視座を活かした SC 活動は、どのような場合でも実践可能ということではなく、そのような実践が可能となる前提条件がある。筆者の実践経験と筆者が多くの経験豊富な SC から指導を受けた中から、以下の前提条件が挙げられる。

前提条件は、構造などの物理的側面（ハード面）と関わる人々の意識などの心情・感覚的側面（ソフト面）の両面において必要になる。まず、物理的側面（ハード面）として必要な前提条件がいくつかある。まず、公的な SC 制度は県の事業であるため、県や市の教育委員会の理解があることが必要である。それは、SC が子どもや保護者だけでなく、学校コミュニティにも役立つ支援を行うことの共通認識を得ることができていることや県内の緊急支援が必要な事案の際に、SC が迅速に対応して有効であったこと等、これまでの関係性の中で培われてきた相互の信頼関係と言ってもよい。そのためにも、SC に求められる役割として、個別カウンセリングにとどまらず、広く学校コミュニティ全体に関わる仕事を志向していくことも重要である。さらに、筆者がこれまでの実践の中で、有効であったと感じる構造的側面としては、SC の机が職員室におかれていることが挙げられる。滋賀県では、調査研究委託事業開始当初から、SC の机が職員室におかれるように依頼してきた経緯がある。このことは、物理的に教員と SC が話しやすくなるだけではなく、SC は学校職員の一員であることを教員全体に示すことにもなった。SC は先生方と対等な立場で、共に子どものことを考えるという姿勢を、構造的な側面から示したと言える。加えて、SC のコーディネーターの教員が学校全体に影響力を持っていることも大切な前提条件である。さらに、教員と SC のコミュニケーションの量が多いことも重要な前提条件である。このことは、SC からも意識して行うことが出来る。

次に、心情・感覚的側面(ソフト面)として必要な前提条件としては、まず、教員がこれまでの教育実践の中で SC の活動に対して、個別カウンセリングだけでなく、コンサルテーションや部会参加などの有効性を感じていることが挙げられる。また、教員が SC を他職種の専門家と認識し、協働していこうと考えていることが必要である。このことについては、当然のことであるが、SC が教員を教育の専門家と認識し、協働していこうという理念を持っていることも必須である。教員の中に SC が他職種の専門家であることは知っていても、実際に協働していく関係であることの認識があまりない場合には、この認識が生まれるような活動をするところから始まる。このこ

とは、窪田（2009b）がコミュニティ・エンパワメントアプローチを提唱した際に、まず専門家としての認知を得るという段階を設定していることと共通する。他には、SC自身の中にも広く教員と関わって活動していこうという理念や、学校コミュニティや教員もサポート対象であるという理念があることも重要な前提条件の1つである。SCは常駐型以外の場合は、最大で1週間に1回しか学校に勤務しないことがほとんどである。その1回を有効なものとして活動していくためには、これらの前提条件が機能していることが必要となる。そして、これらの前提条件が十分に整っていない場合には、これらの条件が整うように活動するところから始める必要がある。教員とSCがお互いにそれぞれの専門性を尊重し、対等な立場で意見交換しながら子どものより良い人生の実現という共通の目標に向かって協働していくことが重要である。

第2節 コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセラーの基本理念

コミュニティ心理学の視座を活かしたSC活動を検討していくにあたって、SCの基本理念と実際の具体的な活動内容に分けて検討を行う。

本節では、コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセラーの基本理念8項目を見出した。基本理念とは、SC活動を行う際に持つべき理念であり、目指すべき方向性を示したものである。活動を行う際に持つスタンスと言い換えることもできる。コミュニティ心理学の視座を活かしたSC活動においては、本研究第2章第1節第5項で述べた山本（2000）の「コミュニティ心理学の発想をもった心理臨床家の基本姿勢」を持っていることは前提となる。その上で本研究において、常駐校の取り組みの報告などから見出されたコミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセラーの基本理念について検討する。

基本理念は、第2章第1節第5項で見出したコミュニティ心理学の独自性10項目と、第2章第2節第4項において見出したコミュニティ心理学に基づく実践の構成要素4項目と、第3章第5節第4項において常駐型SC活動の検討から見出した5項目の有効なSC活動を融合することで導き出した。

具体的には、第2章第1節第5項で見出したコミュニティ心理学の独自性10項目とは、①人間を社会的文脈の中の存在として捉え、生態学的視座から捉えること、②機能的なコミュニティを対象としていること、③相談機関で待つという姿勢ではなく、現場に積極的に出向き、その地で援助活動をすること、④専門家と当事者を含む非専門家や多職種との対等な関係による協働を重視すること、⑤当事者の持っている強さを大切にすること、⑥心理学的な「成長モデル」に基づく視点と、社会的文脈の中に生きるその方の現実的な問題解決も目指していく「修理モデル」という両方の視点を重視すること、⑦コミュニティや個人のウェルビーイングを高めることや、人と環境の適合性を最大限に高めることを目標としていること、⑧コンサルテーションや教育な

どを通じた間接的支援を重視していること、⑨予防的・成長促進的視点が強いこと、⑩介入の中で必要と思われる社会変革があれば、社会変革を求めていくこと、であった。

第2章第2節第4項において見出したコミュニティ心理学に基づく実践の構成要素4項目とは、①「現状に至る背景や影響などに目を向けて実践する（生態学的視座で見ること）、②「原因探索的な視点ではなく、支援志向的な視点で実践していること（洞察を得るためではなく、支援を行うためのアセスメントを行うこと）、③「社会状況の変化に応じて生じてくる新しい変化に対しても、積極的にその課題の成り立ちを考え、生態学的視座に基づいて、支援を検討していくこと（新しい変化に対して開かれていること）、④「環境そのものよりも環境の中にいる個人に関心が強く、環境が個人に与える心理的影響の改善に関心を持っていること」であった。

第3章第5節第4項において常駐型SC活動の検討から見出した5項目の有効なSC活動とは、a システムや環境に働きかける視点、b 予防的な活動、c 間接支援（支援者支援・チーム支援）、d エビデンスに基づく支援、e ソーシャルサポートの充実を目指す活動であった。

このうち、基本理念1項目目は、①人間を社会的文脈の中の存在として捉え、生態学的視座から捉えること、②機能的なコミュニティを対象としていること、⑦コミュニティや個人のウェルビーイングを高めることや、人と環境の適合性を最大限に高めることを目標としていること、①「現状に至る背景や影響などに目を向けて実践する（生態学的視座で見ること）」、④「環境そのものよりも環境の中にいる個人に関心が強く、環境が個人に与える心理的影響の改善に関心を持っていること」、a システムや環境に働きかける視点、から導き出した。

基本理念2項目目は、③相談機関で待つという姿勢ではなく、現場に積極的に出向き、その地で援助活動をすること、②「原因探索的な視点ではなく、支援志向的な視点で実践していること」、から導き出した。

基本理念3項目目は、⑤当事者の持っている強さを大切にすること、⑥心理学的な「成長モデル」に基づく視点と、社会的文脈の中に生きるその方の現実的な問題解決も目指していく「修理モデル」という両方の視点を重視すること、から導き出した。

基本理念4項目目は、⑤当事者の持っている強さを大切にすること、⑨予防的・成長促進的視点が強いこと、b 予防的な活動、c 間接支援（支援者支援・チーム支援）から導き出した。

基本理念5項目目は、④専門家と当事者を含む非専門家や多職種との対等な関係による協働を重視すること、⑧コンサルテーションや教育などを通じた間接的支援を重視していること、c 間接支援（支援者支援・チーム支援）から導き出した。

基本理念6項目目は、d エビデンスに基づく支援から導き出した。

基本理念7項目目は、③「社会状況の変化に応じて生じてくる新しい変化に対しても、積極的にその課題の成り立ちを考え、生態学的視座に基づいて、支援を検討していくこと（新しい変化に対して開かれていること）」から導き出した。

基本理念 8 項目目は、⑩介入の中で必要と思われる社会変革があれば、社会変革を求めていくこと、e ソーシャルサポートの充実を目指す活動から導き出した。

第1項 システムや環境へのアプローチ

「システムや環境に働きかける」ということは、コミュニティ心理学の基本姿勢である「個人の心的内界に介入するよりも、社会的・コミュニティ的介入の方が効果的と考える」ということと共通するものであるが、この理念は学校現場でも有効である。SC は、個人だけを対象とするのではなく、対象となる子どもの人間関係、学級というコミュニティ、学校というコミュニティ、地域というコミュニティなども対象として活動を行っていく必要がある。具体的な SC 活動としては、担任や特別支援、教育相談、生徒指導の各コーディネーターの教員と子どもについての見立てや支援について検討して行くことや、例えば不登校の子どもを持つ親の会を企画し、支援の一手段として取り入れていくことなど、学校内での支援の方策の構築に携わる活動などが、システムに働きかける視点を持った SC 活動の例として挙げることができる。そして、環境に働きかける視点を持った活動としては、課題を表現している子どもについて生態学的視座から見立てを行い、環境面への働きかけが有効であれば行うことなどが、環境に働きかける視点を持った SC 活動である。具体的には、子どもが登校しづらい背景に保護者の精神疾患が関係している場合には、その家庭に対して要保護児童対策地域協議会のシステムとして関わるように連携し、その中で保護者には市町村の精神疾患担当の部署が関わり、生活面には福祉の担当部署が関わり、子どもの支援には学校が関わり、その全体を要保護児童対策地域協議会の会議で共有しながら支援を進めるようにすることもある。要保護児童対策地域協議会とは、「市町村レベルにおけるネットワークの整備をすべく、2004 年の児童福祉法改正により、要保護児童の早期発見や適切な保護を図るため、要保護児童およびその保護者に関する情報交換や支援内容の協議を行う地方公共団体の機関として、法的に位置づけられたもの」（日本弁護士連合会子どもの権利委員会編、1998:p.239）である。虐待環境にある家庭や問題行動を多く示す子どもについて、要保護児童として、市町村が中心となってネットワークを作り、必要に応じてケース会議を行う。そのような制度も有効に活用し、子どもの環境の改善に向けたアプローチを行う。

第2項 支援志向的な視点での活動

学校現場では、過去の原因を探索するようなアプローチよりも、対象となる子どもの現在の生活を過ごしやすくするための支援や、数年間という限られたかかわりの中で、その後数十年続く子ども本人の人生の充実につながる支援として何ができるのかという視点で活動を行うことが求められる。子どもとカウンセリングを行う際にも、過去のトラウマ的な出来事に焦点を当てて扱うというよりも、現在とこれからに向けてどのように取り組んでいくかが話題になることが多い。

これは、カウンセリングを行う場が学校という子どもの生活の場であることも関係している。トラウマを生じさせた出来事に関しては、子どもから話題として出て来た時にはきちんと受け止めるが、その不安感に圧倒される可能性がある場合などは話し続けることを制止する場合もある。これらのように、学校という子どもの現実場面の中で会う SC として、どのような部分を強化し、サポートしていくことが子どもにとって最良の利益となるかを常に考え続けていく姿勢が必要である。

第3項 「成長モデル」と「修理モデル」に基づく支援

成長モデルと修理モデルの両面から理解するということは、山本（1995）がコミュニティ心理学の独自性として述べている概念であり、重要な概念である。「成長モデル」とは、一人ひとりの心の意味の世界を大切にし、表に現れた行動や症状の意味に着目しそれを解釈学的にアプローチすることで人の成長、成熟を見守り、待ち、支える Being を大切にすることである。「修理モデル」とは、問題を解決するには原因を見つけ、原因がわかれば結果が改善される Doing を重視することである。

成長モデルに基づいて理解するということは、原因の追究と解決だけではなく、今この子どもにこのような課題が生じているということは、この子どもの人生においてどのような意味があり、どのようにこの課題を乗り越えていくことが本人の人生の充実につながるのか、またそのために、誰がどのようにかかわることが良いのかを考えながら、現実的な問題解決も目指すということである。学校現場における具体的な例としては、例えば、発達障害傾向の子どもが友達のある言葉を聴いて自分が否定されたと感じ、暴れて物を投げたような場合、「修理モデル」にのみ基づくと発達障害の診断、投薬のために医療機関につなぎ、投薬を開始するようなアプローチが考えられる。しかし、「成長モデル」に基づくと、この子どもに発達障害傾向があるという理解とともに、この子どもの自尊心を適切に育むことも必要であろうし、同じような状況の時にどのように対処すれば良いか（ソーシャルスキル）を学ぶことも必要であろうし、この子どもに関わる教員が共通してこの子どもの状況や対応法を理解しておくことも必要となる。さらに、保護者が本人の状況や特性、困り感を正しく理解し、成長促進的なかかわりができるように、保護者を支えていくことも必要となる。そして、SC の基本理念としては、これらの「成長モデル」と社会的文脈の中に生きる個人の現実的な問題解決も目指して「修理モデル」で理解することの両方の視点を重視することが必要である。あわただしく過ぎていく学校という時間の中で、子どもが示している症状や行動の意味を理解しようと立ち止まり、子どもと同じスピードで共に歩き出すことも SC の大きな役割の一つである。そして、このような意味を理解する視点は、教員に対しても同様である。教員は、すぐに症状が改善しない子どもにも継続して根気強くかかわっていくことになる。その際に、症状が早期に改善しないことで無力感を味わったり、自身の関わりが間違っているの

かと不安になったりすることもある。そのような時に、子どもについての見立てと、教員が今行っている支援の持つ意味を伝えることが出来れば、今後の方向性を見出すことにもつながり、教員が自信を持って子どもとかわることもつながる。

これらのように、現れてくる行動や現象の意味を考え、人格的成長や発達に繋がるように理解し、支援する成長モデルに基づく理解と、現実的な課題の改善を試みる修理モデルの両方が重要である。

第4項 予防を重視した活動

常駐校の活動報告から、様々な活動を行う際にも、より広義の予防的視点を持って活動するという SC の基本理念が見出された。特に、心理授業などの予防的な活動を多く行うだけでなく、各活動を行う際に、常により広範囲の予防を意識することを指す。具体的には、「ケース会議の実施」は、三次予防の中の一つであると考えられるが、そのことを通じて一次予防としての「支援者ネットワークを構築しソーシャルサポートの充実を目指す」ことなどである。市町村の機関や子ども家庭相談センター（児童相談所）や保育園・幼稚園・小学校の担当者などと顔が見える状態で連携していくことは、子どもの支援が必要な時にスムーズに連携ができる（三次予防）だけでなく、課題が大きくなる前に連携を取り、支援していくこと（二次予防）を目指して、何も課題が無い時からの連携を強めておくこと（一次予防）が可能になるということでもある。このように、一つ一つの活動を行う際にもより広義の予防的介入を意識して行うことが、コミュニティ心理学の視座を活かした SC の活動には重要である。

これらのことは、「ケース会議の実施」以外の活動についても同じことが言える。SC の各活動について、その活動が持つ一次予防としての意義、二次予防としての意義、三次予防としての意義について、筆者の経験からまとめた（表 9）。その結果、いずれかの予防的側面を持たない活動もあるが、少なくともそれぞれの活動において、一次予防としての意義、二次予防としての意義、三次予防としての意義を検討しながら活動できることが明らかになった。さらに、三次予防は深刻度や緊急度の高い課題を扱うため、個人を対象とした活動になることが多く、一次予防はより健康度の高い広い範囲の人々や課題を対象として予防的介入を行うため、集団を対象とした活動になる傾向もある。SC として活動する際、全ての活動において一次予防、二次予防、三次予防の意識を持つことで、視野を広く持ち、学校内全体に目を配り、その時々に必要な活動を検討することにもつながる。

今後の有効な SC 活動としては、「予防」の要素は大変重要なものになる。「いじめ予防」としてのソーシャルスキルトレーニングに関する心理授業や、不登校を予防していくために特別支援を充実させるなど、この部分のニーズは今後も高まっていくものと考えられ、SC としても研鑽を積んでいく必要がある。

表9 各 SC 活動が持つ予防的意義（飯田作成）

	一次予防としての意義	二次予防としての目的	三次予防としての目的
校内の支援システムの構築	課題を示す前の予防的支援システムの検討 例：心理授業、校内巡回	支援を要する子どもの早期発見、早期支援システムの検討 例：部会の在り方の検討、アンケート実施	課題を示す子どもの支援システムの検討 例：カウンセリング、ソーシャルスキルトレーニング、関係機関連携、コンサルテーション
校内巡回	SCと接する機会が多いことで相談しやすくなる	子どもの様子や関係性を見て支援が必要な子どもの早期発見、早期支援	課題を有しているが、個別支援にはつながりにくい子どもへの関わり
アセスメント	課題を示す前の集団や子どもについてのアセスメント 例：学級集団アセスメント	支援が必要な子どもの早期発見、早期支援のためのアセスメント 例：学校生活や行動、教育相談アンケート等からのアセスメント	課題を示す子どもについてのアセスメント
プランニング	予防的介入のプランニング 例：心理授業、アンケート実施	早期支援のプランニング 例：コンサルテーション	個人支援のプランニング 例：子どもへのカウンセリング
教員との協働（コラボレーション・コンサルテーション）	学級作りに関するコンサルテーション	部会での早期発見、担任が気になる子どもについてコンサルテーション	緊急度の高い事案についてのコンサルテーション
不登校支援	特別支援や予防的支援の充実による子どもの不適応や不登校の未然防止、情報の引き継ぎ	2,3日続けて欠席した子どものカウンセリング（早期支援開始）	不登校が継続している子どものカウンセリング（家庭訪問含む）、保護者面談、関係機関連携
特別支援	教員研修などによって校内の特別支援の視点を育てる	個別指導計画作成の支援、コンサルテーションなど	子どもへの個別・集団ソーシャルスキルトレーニング、カウンセリング
部会の継続参加	教員との信頼関係の形成、支援の仕方などの共通認識形成	支援が必要な子どもの早期発見、早期支援	課題を示す子どもについて、関係教員と支援の方向性の共通認識
いじめへの対応	いじめについての研修実施、集団作りのコンサルテーション等	いじめ対策委員会への参画、校内巡回による早期発見、早期支援	被害/加害者カウンセリング、コンサルテーション、アセスメント
教員研修	心理学的視点の提供 例：アセスメントに関する研修	支援の具体的方路に関する研修 例：個別支援計画や発達障害研修	深刻な課題への対応の研修 例：リストカット、虐待の研修
小中連携	通常の進学における子どもの情報の引継ぎ	サポートが必要と思われる子どもについての引継ぎ	個別支援が必要な子どもの情報の引継ぎ（個別指導計画含む）
小学校での活動	早期からSCの存在を周知する 例：心理授業、個別面談	授業後に、担任等とコンサルテーションをし、支援が必要な子どもの情報交換をする	中学入学後、個別支援が必要な子どもや保護者と入学前から面談を開始しておく
ケース会議参画	連携対象者との面識形成	課題が生じ始めた段階で、関係者が集まって支援を検討する	課題を示す子どもについて、関係者が集まり、支援を検討する
関係機関連携	連携対象者との面識形成	早期からの情報共有、支援の分担等	具体的な連携
保護者への集団支援	保護者間の繋がり形成（ピアサポート）、SCとの関係作り、保護者のエンパワメント 例：保護者全員対象のグループ	範囲がやや限定された保護者集団でのグループ 例：PTA対象の研修	不登校などの共通の課題を持つ保護者が、悩みを共有し、話し合える場の設定 例：不登校の子を持つ親の会
保護者面談	どの保護者も参加可能なグループでのかわり	課題が生じ始めた早期の保護者面談	課題を示す子どもについての保護者面談
子どものカウンセリング	予防的介入としての全局面談	課題が生じ始めた早期のカウンセリング	深刻な状態の子どもに、家庭訪問等も含むカウンセリング
心理検査	（一次予防としては行わない）	（二次予防としては行わない）	子どもの特性理解をし、より良い支援の方向性を検討する
相談室の開放	子どもへ居場所の提供、子ども同士の関係づくりの仲介等	支援が必要な子どもの早期発見、早期支援	（三次予防としては行わない）
全局面談	SCに対する認知の獲得、SCと話すことへの抵抗の低下	支援が必要な子どもの早期発見、早期支援	（三次予防としては行わない）

注2：「一次予防」とは「健康な人をより健康に、課題が生じる前からかかわる支援」であり、「二次予防」とは「課題や課題を持った人の早期発見、早期支援」であり、「三次予防」とは「既に課題を抱えた人への支援」である。

第5項 間接支援（支援者支援）やチームとしての支援を重視した活動

学校現場では、SCは学校組織の一員として子どもや保護者に関わることとなり、SCを含めた関係職員の共通理解のもと、役割分担をして支援を行っていくこととなる。このことは、文部科学省が目指している「チーム学校」というコンセプトと通じる部分であり、SCの今後の活動には必須となるものである。SCが直接カウンセリングなどを行わない場合でも、教員とのコンサルテーションやケース会議でのアドバイスなどによって、子どもの支援に寄与することができれば、より多くの子どもの支援に携わることが可能になる。さらに、第3章第5節第4項3「間接支援（支援者支援・チーム支援）」の中で見いだされたように、教員や学校コミュニティ自体も支援対象と考え、教員や学校コミュニティのエンパワメントをすることも間接支援として重要である。

第6項 エビデンスに基づく支援

エビデンスに基づく支援を志向することは、常駐校の活動報告において、取り決めたわけではなくにもかかわらず全校で何らかのアンケートを行いながら活動を検討していたということからも、有効なSC活動を検討していく際には、必要な基本理念であると言える。このことは、これまでのスクールカウンセリングにおいて、あまり述べられてこなかった理念である。そして、そのような理念を持ってアンケートを行う活動も、現時点では一般的ではないかもしれない。しかし、心という目に見えないものを対象としている専門性ということもあり、活動が主観的なものにならないようにアンケートなどのエビデンスとなるものを用いて客観性を付与していくことが必要である。実際に行われていたアンケートの例としては、全教員を対象にSCに対する現在の活動評価と今後期待することについてのアンケートや、ストレスチェックを含んだ子どもに対する健康アンケート、心理授業実施時のアンケートにスクリーニングの項目を入れておくこと、保護者に対するいじめについてのアンケート、4月などの早期に新入生に対して、身体面・友人面・勉強面などの困りごとを早期発見し、早期支援を行うためのアンケートなどを行っていた。しかし、アンケートに答える側の拒否する権利をどのように保障して行くか、集めたデータをどのように活用して行くかなどについては、今後も慎重に検討して行く必要がある。しかし、常駐型になるまでも実施していたSCも居るが、アンケートなどを実施することは一般的な活動と思われていなかったであろう。このようなエビデンスに基づく支援を志向することは、今後のSC活動において、必要な活動である。

第7項 新しい変化に開かれた支援

学校現場で中心となる課題は広がりを見せている。従来から支援対象であった不登校に加えて、2007年度から特別支援教育が実施されたことに象徴されるような特別支援対象の課題（文部科学省初等中等教育局、2007）、2011年度にいじめ防止対策推進法が施行されたことによるいじめに

まつわる課題（文部科学省初等中等教育局児童生徒課、2015）、心理授業などを通して健康度が高い子どもをより健康にする支援など、SCには様々な課題に関わることが求められる。このように、かかりが求められる課題は今後も時代の経過とともに拡大して行くと思われる。学校現場や時代の変化の中で起こる新しい変化に対して、生態学的視座から理解をし、具体的な支援を検討することもSCの基本理念の一部である。

第8項 子どもに対するソーシャルサポートの充実を目指した活動

子どもに対するソーシャルサポートの充実を目指すことは、SCも子どもを支援していくチームの一員であり、多くの他の専門職とのコラボレーション（協働）が大変重要であるということでもある。そして、この場合のソーシャルサポートネットワークは、SCや教員が他機関と有効な連携を図ることだけでなく、学校内でのサポートネットワークの充実も含まれる。子どもの心と環境を皆で支えていくことが重要になる。このことは、既にチーム学校の取り組みであると言える。

第3節 スクールカウンセラーの活動内容

前提条件と基本理念に加えて、本節では、コミュニティ心理学の視座を活かして行う効果的なSC活動の具体的な内容について述べる。この効果的なSC活動は、第3章第3節で見出した常駐型SCの活動（表4-1、表4-2、表4-3）から導き出した。

第1項 子どもに対する活動

1 子どものカウンセリング

子どもと個別に話を聞き、困りごとの解決を図ったり子どもの心を支えたりする活動のことである。SCはより多くの子どものにかかわることを目指すと同時に、このように一人ひとりの行動や症状の意味を理解するために立ち止まり、子どもや保護者と一緒に進んでいくことも重要な役割の1つである。学校という集団活動が前提となる中で、学校に登校しづらくなったり授業に参加しづらくなったり、登校はできているが友人関係の悩みを持つ子ども等の支援を行う。そしてその際、学校という場で行うカウンセリングであるので、対象の子どもについては、第4章第2節第2項で述べた「原因探索的な視点ではなく、支援志向的な視点で活動すること」を意識することも重要である。子ども本人から訴えがあった内容について丁寧に聴くことは当然であるが、過去のトラウマを広げるような聴き方はしないように配慮するべきである。そのうえで、子どもの示す行動や症状の意味を一緒に考え、「成長モデル」（山本、1995）で子どもを理解し、子どもとともに一步一步進むことが重要である。

2 不登校の子どもへの支援

文部科学省は、不登校を「何らかの心理的・情緒的・身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくてもできない状況にあるために、年間 30 日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義している（文部科学省初等中等教育局児童生徒課生徒指導室、2003）。このように、不登校とは不登校の成り立ちの詳細を問わずに、学校を休んでいる日数で定義する。このことは、広く支援対象を見出すという意味での意義はあるが、大変多くの状態像の不登校の子どもを含むことになる。1 年間 1 度も登校できない、もしくは家庭からの外出も難しい子どもも、1 か月 3 日程度の欠席の子どもも「不登校」に分類される。そのため、不登校支援のプログラミングの際にも、アセスメントが大変重要になる。そのアセスメントに基づいて、現時点では登校が難しいと思われる場合には、教員と SC が一緒に家庭訪問を行うことがある。SC が家庭訪問を行う際は、単独で訪問することはなく、教員と一緒に訪問を行う。筆者の経験の中では、教員と家庭訪問を行うことで教員の負担を軽減することになっていることも多いようである。特にエネルギーの低い非社会傾向の子どもに会うために家庭訪問を繰り返す場合など、教員としてもどのように接することが本人の過剰な負担にならず、支援となるのかについて戸惑う場合があるようである。この際もアセスメントに基づき、訪問の仕方を相談して、短時間にしたり教材を持っていったりと、様々な方法を話し合っ決めて。不登校が長期化した子どもについては、すぐに登校が難しいことは当然であり、家庭訪問を繰り返し本人の話を聞き、社会とつながる時間を蓄積することで、少しずつでも前に進むことになっている子どもは多い。この際にも、アセスメントとプランニング、教員との協働なども同時に必要になっているなど、それぞれの活動が独立して行われているのではなく、SC の多くの活動がつながりあいながら進められていると言える。

3 心理授業などの心理教育

予防的な心理授業などの心理教育は、近年学校現場において注目を集めてきている（下山、2013）。心理授業の目的は、「子ども一人ひとりが自らの考えをもつ、豊かな感情体験をする、自覚的な行動のあり方や態度を学ぶこと」（國分、2008）であるとされる。心理授業は、道徳や学活の時間を利用して各クラスを対象に行われ、SC との個別面談にはつながらない子ども全員と SC が広く出会える機会でもある。実際の対人関係スキルの向上や対人関係の緊張の緩和などを目的とした人間関係への予防的介入という側面に加えて、今後困った時に SC と出会うことの敷居を下げるという予防的介入の側面も有する。本研究第 3 章第 4 節第 2 項「心理授業などの心理教育」の所でも述べたように、行われる心理授業の内容としては、大きく分けて「ソーシャルスキルトレーニング」、「ストレスマネジメント」、「構成的グループエンカウンター」に分けられる。具体的な内容としては、「ソーシャルスキルトレーニング」の中には、「コミュニケーションとは何か、

自分のコミュニケーションの特徴を知る、いろいろな聴き方や伝え方のロールプレイ、提案の仕方・断り方のロールプレイ、アサーショントレーニング、アンガーマネジメント、自分のトラブル対処法を考える、自分の考え方の癖に気づこう、ふわふわ言葉とちくちく言葉」などが含まれる。これらは、コミュニケーションの仕組みを説明し、自分自身を知り、提案の仕方や怒りのコントロールなどを含む具体的な対人関係のスキルを獲得することを意図した内容である。

「ストレスマネジメント」に関する心理授業では、「ストレスとは何か、ストレスとの付き合い方、リラクゼーションのワークショップ、自分のストレス対処法を考える」などが含まれる。ストレスの仕組みを伝え、対処法としてのリラクゼーションなどを習得することを目的として行う。

「構成的グループエンカウンター」には、「無人島 SOS (無人島に行くときに何を持っていくかをグループで話し合い、皆の意見を調整する)、ブラインドウォーク (目をつむって歩いた後、他者に支えてもらって歩くワークを通して人と支えあうことの心強さなどを知る)、サイコロトーキング (サイコロを振り、出た面に書かれたテーマで班のメンバーで順番に話をしていく)」などがある。筆者の体験では、これらの心理授業を行う際にいくつか気を付けるべき点があると感じている。心理授業は「豊かな感情体験をする」(國分、2008) というものである。自閉症スペクトラムなどの特性を持つ特別支援対象の子どもの中には、とても苦手なことに 1 時間の間、他者と取り組むことになるため、大変な負荷がかかる場合がある。また、これまでの生育歴の中で安定した対人関係の中で守られてきたとは言い難い子どもの場合も、同じように負荷がかかることがあり得る。そのため、それらの子どもが授業中に取り組むことが難しかったり、授業の後それぞれとして落ち着かなかったり、落ち着かなさに耐えられず友達とのトラブルになることも有り得る。心理授業を行う際には、このような影響を与える可能性があることを認識し、事前に同席してもらった教員や学年の教員全体に、特別支援対象の子どもにとって“他者と一緒に”、“気持ちについて考える”ということは苦手なことが重なる体験でもあり負荷をかける可能性がある。特別支援対象の子どもがそのような態度をとった時には、無理をして続けさせるような声をかけるよりも気持ちを落ち着けるための対応をしてほしいことを、筆者は心理授業の前にお願するようになっている。また、筆者は SC として各クラスに行き授業を始める前に、自己紹介とともに“この授業では、答えてもらうために指名することがあるが、わからない時や答えたくない時はわかりませんかとか答えたくないと言ってくれたらいいです”ということを伝えるようにしている。このように、それぞれの感じ方や思いを大切に良いということを伝えるように心がけている。さらに、心理授業を行う際は、教員と同じように SC が指導案を作成し、学年の教員や該当学年の学年主任、管理職に目を通してもらってから実施するなどの配慮が必要である。

また、心理教育の中には、心理授業以外の活動も含まれる。たとえば、生徒会の子どもを対象としたピア・サポート研修や、緊急支援が必要な状況の際に緊急事態後に心や体に起こる変化について学ぶ心理教育なども含まれる。ピア (仲間)・サポートとは、子どもたちが他の子どもたち

をサポートする活動であり、子どもたちが友達として、お互いの悩みをきちんと受け止め解決していく力をつけることで不適応を示す子どもたちを減らすことを目的とした活動である（菱田、2002）。具体的には、生徒会の子どもたちや希望者を募ってその子どもたちをピアサポーターとして養成するような、数回にわたるピアサポートトレーニングプログラムを実施する活動である。そのトレーニングにおいては、ピア・サポートについてのガイダンスに始まり、自己理解、他者の話の聴き方、問題解決の介入の仕方などをロールプレイなどで学んでいくというものである。

緊急事態後に心や体に起こる変化について学ぶ心理教育というのは、緊急支援時に実施されることが多い。緊急支援とは、命にかかわるような重大事態（学校において子どもが事故を目撃する、自然災害の被害にあう等）の後に、心理的支援を目的として活動することである。その際には、だれにでも起こる急性ストレス障害の症状を説明し、重大な事態を目撃したり体験したりした後は、心や体の乱れが生じることが自然な反応であること、その反応が1か月以上持続するようであれば治療的かかわりが必要であることなどの情報を正確に伝えることが目的となる。不安定な気持ちになっているときには、正確な情報が伝えられることが安定につながるものである。また、緊急支援の際には、子どもに対する情報提供だけではなく、保護者に子どもに起こり得る反応とその対応を伝えることや、学校に今後起こり得る子どもの反応や保護者の反応を伝え、保護者会などの行うべき対応について、学校や教員にアドバイスすることも行う。

4 特別支援に関するアセスメント・プランニング・コンサルテーション・支援システム構築

「特別支援教育」とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」であり、2007年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある子どもの支援をさらに充実していくこととなった（文部科学省初等中等教育局、2007）。

具体的には、学校内の特別支援教育を具体的に推進するためには、特別支援教育コーディネーター（校内の特別支援教育を中心的に担当する教員）を中心として、以下のようなステップを踏んでいくことが必要となる（伊藤、2007）。1段階目は、一定の視点や方法で、支援の必要な子どもの把握を行う。2段階目は、個々のケースについて実態を把握し、一定の書式などを使って校内委員会等で支援を協議する。3段階目は、個別の指導計画を作成し、支援を評価するシステムを作り上げていく。さらに、特別支援教育の制定によって、「加配の教員をつける」という支援のイメージが強かったところに、「学級の中でどのように支援したら落ち着くか」が検討されるようになった（伊藤、2007）。このように、必ずしも特別支援学級入級や教員の加配、取り出し授業を前提としない通常学級の中での特別支援教育を目指すようになってきている。これらの特別支援教育を行うことができるように、支援の必要な子どもを把握し、校内の関係する教員等で共有した後、

個別指導計画の作成や校内での支援環境を整えるために、SC も子どもや保護者との面談を行うことがある。特に、保護者との面談における生育歴の聞き取りやこれまでの課題の表れ方の聞き取りや保護者のニーズとのすり合わせ等は SC の専門性を活かせる場面である。SC も特別支援教育を行うチームの一員として、特別支援教育の中のどの部分を担っていくかなど、特別支援教育コーディネーターや管理職などと随時丁寧に話し合いをしながら、チームでの支援を行っていくことが望ましい。そして、それらの個人に対する理解を学年や学校での理解としていくために、担任のみが子どもや保護者とのかかわりを継続するのではなく、必要に応じて学年の特別支援担当の教員や副担任、学年主任などが複数で対応するように、学校が特別支援の課題に組織で対応するようにしていき、学校全体での特別支援教育についての意識の向上や支援策の増加を図っていくことが重要である。担任が個人的に特別支援教育のスキルを上げるというよりも、「学校として出来得る支援策が増えていくこと」が重要である。

5 いじめ事案への対応

いじめ事案への対応としては、2013 年に施行された「いじめ防止対策推進法」（文部科学省初等中等教育局児童生徒課、2015）によって、SC も校内いじめ対策委員会の一員となることが定められた。そのことによって、いじめ事案への対応という活動の中には、「学校システムへの支援としてのいじめ対策委員会参画」と「子どもへの支援としての被害者加害者カウンセリング」の両方を含む。いじめ事案への対応の際も、学校全体としての動きの中で SC がどの部分の支援を担うかをチームで共通認識し、活動することが必要となる。また、いじめは「関係性の病理」（森田、2010）といわれるように、被害者支援だけではなく、加害者となった子ども、クラスの間関係、友人の中での人間関係の力動なども支援的介入の対象となる。いじめ行為を罰して終わるのでは「支援」と呼ぶことはできず、いじめ事案についても、その成り立ちを生態学的視座から理解し、支援が必要な対象を見極めるアセスメントと実際の支援活動を行っていくことが必要になる。

6 心理検査

近年は、各市町村に発達支援センターなどの発達支援を専門に継続的に関わることのできる公的機関が作られていることが多い。そのため、基本的には WISCIV 発達検査などの検査が必要な場合は、発達支援センターや病院などで検査を受け、その結果を保護者とともに共有することで、学校の支援に活かしていくことが多いと思われる。しかし、どうしても入級や進学に向けて必要な場合や、やむを得ず学校で検査を実施したほうが良い場合などは、SC が実施することを検討する。

7 生徒会との連携

生徒会との連携は、例えば生徒会が子どもの悩みについての投稿を受けつけ、紙面上で回答するときに SC が返信の内容を一緒に考えたり、生徒会として外部の会議などに参加するとき一緒に参画したり、生徒会の子ども達を対象としてピア・サポーター養成研修やリーダー研修を行ったりするなど、生徒会の子どもたちをサポートする活動を行うことである。生徒会の子どもたちをサポートすると同時に、子ども達が他の子どもをサポートして行くことをサポートするような活動を行う。今後の SC 活動としては、課題を有した場合の支援（三次予防）だけではなく、生徒会の子ども達をサポートするような、健康な子ども達をより健康にすることで周囲への良い影響を生むような一次予防も行うことが望ましい。

8 相談室開放

この活動は今回の調査においては一般的な活動としては行われていなかったが、学校の状況や子どものニーズに応じて実施可能な選択的に行う活動として挙げておくこととしたい。目的としては、子どもが安心して居ることのできる居場所の提供や、子ども同士のピア・サポートのような関係性が生まれるように子ども同士をつなぐことなどがある。実際に SC として臨床をしていると、昼休みの過ごし方に苦慮している子どもは少なくないと感じる。そのような場合に居場所を提供することが出来れば、支援となる。ただ、相談室の利用の仕方等については、学校の関係する教員や管理職と実施前に丁寧に話し合うことが必要である。例えば、昼休みに開放されている相談室に来室した後、子どもが次の授業時間に行くことを渋った場合にどのように対応するかなどを丁寧に話し合っておく必要がある。丁寧なアセスメントとコンサルテーションの上で実施する場合には有効な支援となる。

9 全員面談

この活動は、今回の調査においては一般的な活動としては行われていなかったが、学校の状況や子どものニーズに応じて実施可能な選択的に行う活動として挙げておくこととしたい。目的としては、二次予防としての課題を抱えている子どもの早期発見・早期支援と、一次予防としての課題を抱える前から SC と顔見知りになっておくことで課題を抱えた時に相談につながりやすいことや、SC への相談だけでなく、他者に話をきいてもらうことの心地よさを体験することで今後困った時に適切に周囲の人々に支援を求める力を育てることも含まれる。ただし、個々の子どもが面接を拒否する権利や保護者への説明をどのように行うかなど、検討して実施すべきこともある。

第2項 保護者に対する活動

1 保護者面談

「保護者面談」とは、子どもの抱える課題について保護者と面談を行い、コンサルテーションや支援を行っていくことである。本研究においては、SCによる保護者面談の際は保護者の個人的な問題を対象としないため、「保護者カウンセリング」という言い方はせず、保護者面談という表現を使用している。SCとして保護者と面談する時には、保護者自身の生育歴での課題やDV被害についての相談は、保護者個人についてのカウンセリングが受けられる機関を紹介したり、必要に応じて福祉的援助につないだりすることが原則である。その上で、学業上で困難を示す子ども、問題行動などを示し支援が必要な子ども、不登校の状態にある子どもの保護者などと面談を行うことがこの活動に入る。保護者面談は、子どもへの理解を学校と保護者が共有することで、保護者と学校が同じスタンスで同じ方向を向いて子どもを支援していくことを目的として行う。また、保護者が見通しを持てることで安定して子どもとかかわることができるという保護者支援の点においても重要である。

2 PTA との連携

PTA が主催する保護者向けの研修会で話をしたり、保護者同士が集まって自分たちの子育てについて気楽に話すことができる場を作ったりする活動のことを指す。

保護者向けの研修会では、思春期の子どもに対する理解の仕方と対応について、また、いじめについて家庭で出来ることなど様々な依頼があり、それに答えるような形で話をする。そのため、SCはいろいろなことに開かれ、新しいニーズに対して柔軟に対応して行くことが必要である。そして、そのやりとり自体が臨床的行為であり、保護者集団も支援対象と考え、保護者集団にどのように関わってどのようなことを伝えていくことが保護者や子どものためになるのかについて話しあって行くこともSCの大切な活動の1つである。

3 親の会などの実施

SCとして不登校の子どもを持つ保護者と面談を行うことは多い。しかし、個別面談という形だけではなく不登校の子どもを持つ親の会を開催し、それぞれの保護者の思いを共有したり、有効だった関わりを共有したりする場を設定する場合もある。実施に際しては、当然教員や管理職の教員と相談の上行う。親の会には、SCはファシリテーターとして参加し、参加者のエンパワメントとなるように行動する。この活動は、SCがグループ支援を行うというだけではなく、保護者同士のソーシャルサポートネットワークの構築も目的とした活動である。

第3項 教員に対する活動

1 教員との協働（コラボレーション）・コンサルテーション

教員との協働（コラボレーション）・コンサルテーションとは、子どもについて教員と SC がコンサルテーションを行いながら共に子どもを支援していくことである。この場合のコンサルテーションは、書類を準備して多くの時間を使って話し合うというよりも、職員室の一角で子どもの最近の出席状況や学校での様子などを共有し、家庭訪問をするか、保護者と面談する機会を持つか、本人と話す時間を作るか、学校ではどのように声をかけサポートしていくか、どのような外部機関と連携するとよいかなど、どのようなアプローチをするかについて随時話し合うことを指す。したがって、筆者は 1 日出勤するたびに、SC が直接会わない子どもも含めて多くの子どもについてコンサルテーションを行っている。さらに、SC が教員とコンサルテーションを行う際には、教員をエンパワメントすることも重要な活動の 1 つである。コンサルテーションを通して、どのようにかかるとよいかの見通しを持てることで教員のエンパワメントにつながることはもちろんのこと、教員が行っている現在の支援が持つ意味などを伝えて教員をエンパワメントすることも SC は意識する必要がある。コンサルテーションとして子どもの支援に携わることができれば、より多くの子どもの支援に携わることが可能になり、同時に教員の子どもの理解の選択肢を広げることに寄与できれば、教員が今後かかわる子どもへの支援につながることも可能となる。そして、継続して様々な子どもについてコンサルテーションを行っていくことで、チームとしてコラボレーションをしていくこととなる。コラボレーションとは、「臨床現場で続出している困難な問題に対して、その解決が一人の専門家の力量だけでは不可能である状況を踏まえて、様々な専門家、時には非専門家も交えて、積極的で生産的な相互交流や相互対話を重ねながら、共通の目標や見通しを確認し、問題解決に必要な社会資源を共有し、必要ならば新たに資源や社会システムを開発する活動」（高島、2007）と言われるものである。そして、このコラボレーションの方法の一つにコンサルテーションが含まれる。学校現場において、コンサルテーションを行いながら、コラボレーションする範囲を広げていき、チームで支援を行っていく視点は、今後の SC 活動には不可欠である。

2 アセスメントとプランニング

子どもの現状に至る成り立ちについて、心理面・社会面・身体面から生態学的視座に基づいて理解していくことがアセスメントであり、そのアセスメントに基づいて具体的な支援のプランを考えていくことがプランニングである。筆者は、SC としてだけではなく、臨床心理職の重要な役割の 1 つにこのアセスメントとプランニングがあると考えている。そして、学校現場でアセスメントやプランニングを行う際は、学校での様子や近況などの情報を担任の教員から聞き、これまでの様子などを保護者面談や前所属先等（幼稚園、保育園、小学校）から聞き、全体的な成り立ちについて教員とともに考える。そうすると、同じような状態を示す子どもであっても、特別支

援を行うべきか、家庭状況の安定のために家庭を福祉的支援につなぐべきか、友人関係への介入を行うべきかなどのプランが変わってくる。アセスメントに必要な情報を見極めることは、SCの専門分野である。生態学的視座に基づいて、包括的なアセスメントを行い、教員と共に支援のプランニングをおこなっていくことは、今後のSCの中心的な活動である。

3 養護教諭との協働

養護教諭は、校内のメンタルヘルスに関わることが多い立場である。伊藤（2007）は、養護教諭の役割について、養護教諭は体と心の個別指導をしてくれる存在で、子どもに居場所を提供し、子どもの話を否定せずありのまま聞き、相手の気持ちの鏡となって感情調整を手伝ってあげる存在であると述べている。子どもが自然な形で受け入れてもらえると感じる場所であり、そのような体験の中で信頼関係を構築し、子どもが困っていることについても少しずつ話し出すことがある。子どもが養護教諭に困っていることを話し始めたことによって、必要に応じて担任やSCなどもチームとなり子どもを支えることができる。実際の臨床においては、養護教諭の仲介によって、子どもとのカウンセリングが始まることも多い。しかしその際も、SCは養護教諭や担任と随時話し合うことで、日常の中での担任や養護教諭のサポートとSCによるサポートが相乗効果となって子どもの支援となるように意識しなければならない。

また保健室では、具体的な困りごとが話されなくても、身体に現れる変化から子どもの様子を理解することもできる。特に実際の臨床においては、体重の減り方などから摂食障害の傾向に早期に気が付くこともでき、卒業までにSCが保護者面談を行うなどして、保護者の子ども理解を進め、医療機関につなぐなどの対応を取ることは多い。課題が生じていない時からの養護教諭との連携が重要である。

4 ケース会議への参画

関係の教員、管理職、SC等が参加して特定の子どもの支援について話しあう校内ケース会議や、校内で生徒指導上の事案などが起こった場合に該当学年の教員と関係教員、管理職等が集まって事案や経過の共通認識などを行う集約と呼ばれる会議、いじめと思われる事案が起こったときに行われる校内いじめ対策会議などの校内会議や、外部機関とともに参画する要保護児童対策地域協議会の会議や一般的なケース会議などにSCも参画することを指す。学校で子どもが自殺をほのめかす内容を話したり、書いたりすることがあった場合、SCの出勤時間帯でなくても、緊急に出勤し市教委なども含め、緊急会議を行う場合もある。会議に参画する際のSCの役割としては、情報の共有だけでなく、アセスメントやプランニングに携わる必要がある。

5 教員研修

年に1回～数回（場合によってはミニ研修として頻繁に）教員を対象として、研修を行うことである。具体的なテーマの例としては、特別支援に関するもの（通常級での特別支援、個別指導計画、ソーシャルスキルトレーニングについて等）、子ども理解に関するもの（子どもの状況についてのアセスメント、自尊心の育み方、子どもの関係性の理解、虐待の理解等）、ストレスマネジメントに関するもの（教員自身のストレスマネジメントについて、子どもにストレスマネジメントを実施するにあたっての研修等）、教員同士の関係性に関するもの（組織心理学に基づく学校の中での自身の役割、言葉を使わないコミュニケーションの体験等）など、様々である。SCは研修を行う際、教員にニーズを尋ねたり、学校コミュニティの現状の中でどのようなテーマで研修を行うことが良いのかアセスメントをしたりしてテーマを決定する。また、研修の形態としては、夏休みにSCの研修を組み込み、全教員を対象として行ったり、自由参加にして希望する教員を対象として行ったりすることがある。研修テーマを話し合うことを通して、今の学校に起こっている課題や、それに対する教員の思いなどを丁寧に聴き、それに対してどのようにしていくと良いかを話し合う過程は、それ自体が学校コミュニティを題材としたコンサルテーションの過程であるということが出来る。

第4項 学校コミュニティに対する活動

1 学校の支援システム構築に関するコンサルテーション

学校の支援システム構築に関するコンサルテーションとは、具体的には、SCが各部会に継続的に参加して個別の子どもの支援を教員と共にプランニングすることや、部会の持ち方を工夫することでより多くの子どもの支援について話し合えるようにコーディネーターの教員と共に考えたり、学校でできる支援の新しい選択肢を提案したり、校内の支援の拡充を目指す活動を指す。例えば、特別支援においては、個別指導計画の作成や活用についてのコンサルテーション、部会として特別支援が必要と考えている子どもの共通理解を図るための資料作成のコンサルテーション、子どもへの特別支援のプログラミング、特別支援が必要な子どもに対する対人関係のソーシャルスキルトレーニング（SST）と継続的な保護者面談をSCが担当するなどし、校内の特別支援の選択肢が広がることによってより多くの子どもの支援につながることを目指している。

また、生徒指導上の事案の背景にも特別支援の課題が関係していることも多く、各事案について「生態学的視座から見立てていくこと」を教員と共に行う。見立て（アセスメント）が出来る限り正確に行われることで、取るべき手立て（支援）がわかってくるものであり、同じ状態像の子どもであっても見立てが異なれば支援も異なるため、随時教員とSCで見立てについて相談し、活動することが必要である。このように、個々の子どもについてのコンサルテーションだけでなく、学校コミュニティ全体をコンサルテーションの対象として教員と話し合っていくこともSCの重要な役割である。

2 各部会への参画

中学校では、不登校や非社会傾向を示す子どもについて情報共有をし、支援について話し合う教育相談部会や、発達の特性に応じて特別支援が必要な子どもについて情報共有をし、支援について話し合う特別支援部会、問題行動等の生徒指導上の課題を示す子どもについて情報共有をし、支援について話し合う生徒指導部会、様々な加配として勤務する教員が集まって情報共有する加配部会など、様々な部会がある。SCがこれらの部会に参加し、その中でアセスメントとプランニングを教員とともに行うことができれば、より多くの子どもの支援に携わることができる。そして、部会をアセスメントとプランニングを共有する場にしていくためには、いくつかの工夫も必要になる。例えば、部会の前に各部会のコーディネーターの教員が、各学年の担当の教員から関係する子どもの情報を集めておき、部会では情報を紙ベースで共有した状態でアセスメントとプランニングが行われるようにしておくことも有効である。また、部会のたびに重点的に話し合う子どもを決めておき、話し合いからスタートするなどである。これらの工夫は、部会の場で情報共有から開始してしまうと、情報共有で1時間が終了してしまうというこれまでの経験を踏まえて、SCとコーディネーターで話し合っ行って行った工夫である。このように、各部会に参画することは、より広義の「学校の支援システム構築に関するコンサルテーション」や「間接支援としての支援者支援」にもつながる活動であると言える。

3 アンケート結果に基づく活動

SCが実施するアンケートの具体的な内容としては、「子どものストレスチェックアンケート、教員からSCへのニーズと評価についてのアンケート、心理授業時に行うアンケート、いじめに関する保護者アンケート、」などがある。筆者の体験では、新入生に対して睡眠の状況や、学校が楽しいと感じているか、どのようなことを楽しみと感じているか、勉強が難しく感じているか、学校内の教室などの場所などがわかりにくくて困っていないか、などを尋ねることがある。例えば、睡眠の状況を尋ねるのは、ストレスの係り具合を図るためである。この項目において、寝られないという答えなどの場合には、ストレスが過度にかかっている可能性があり、サポートにつなげる必要があるかもしれないと考え、担任が注意して様子を見たり、場合によっては本人に尋ねたりする。このように、負荷がかかっても当然である新入生の困り感をなるべく早い段階でキャッチし、サポートが出来るようにと考えてアンケートを実施する場合がある。また、教員を対象にこれまでのSCの活動で、役立ったと感じるところと、今後期待するところを尋ねるアンケートを行うこともある。その中で、教員や学校全体のニーズとしてどのようなことが求められているのかを把握しながら、活動の計画を立てていくことがある。

これらのようなアンケートに基づいて SC 活動を行うという部分は、これまで SC 活動について論じられる際、あまり言及されてこなかった部分である。しかし、常駐校では申し合わせたわけではないにもかかわらず、各校全てが何らかのアンケートを実施していたことや、目に見えない心を扱う仕事である SC の活動に客観性を取り入れるためにも、これからの SC の活動を検討していく際には、必要な活動である。アンケートを断る権利やどのように公開や保存をしていくかなどについては今後も検討を加えながらも、広く周囲に理解を得ながら SC 活動を進めるためにも、必要な活動である。

4 スクールカウンセラー通信の発行

スクールカウンセラー通信（SC 通信）の発行とは、SC から子どもや保護者、教員に向けての通信を発行することである。子どもや保護者に対しては、それぞれの時期に起こり得る心理的な反応とその対処法などについて啓発を行うこと、コラムのような形で紙面を通しての心理教育を行うこと、SC の存在を身近に感じて相談への敷居を下げることを目的として行う。「それぞれの時期に起こり得る心理的な反応」とは、年度の初めには人は緊張感を持つものであり、それが人として当然の反応であること、たいていは 2 か月ほどすると落ち着いてくることを伝えたり、受験シーズンにはストレスマネジメントやリラクゼーションについて説明をしたりする。教員に向けては、心理授業を行った後にその内容や感想について教員へのフィードバックを行ったり、心理学的な視点からの紙面上のミニ研修を載せたりする。SC 通信の発行も一次予防に入る活動である。

5 緊急支援

緊急支援とは、それまで「危機介入」と呼ばれていた概念を、福岡県臨床心理士会が学校の危機への介入についてまとめた『学校コミュニティへの緊急支援の手引き』を作成するにあたって作りだした用語である。このことについて向笠・林（2005）は、これまでの学校現場での危機介入の活動を表すには危機介入という言葉では不十分と感じたとして、新たに「学校というコミュニティで起こった事件・事故によって生じた児童・生徒らのさまざまな反応に対して、学校自体がその事件・事故の直後から主体的に活動し学校本来の機能を回復するということに対する後方支援」（p.14）という定義で「緊急支援」という言葉で表現するようになった。その後、学校現場での危機状態への介入は「緊急支援」と呼ばれることが多い。

学校現場で緊急支援が必要になるような学校コミュニティの危機について、窪田（2005）は「構成員の多くを巻き込む突発的で衝撃的な出来事に遭遇することによって、学校コミュニティが混乱し本来の機能を発揮できない状態に陥ること」（p.23）と定義している。危機となる事件・事故の具体的な例としては、いじめ自殺などの「児童・生徒の自殺」、外部侵入者による事件や被害者・

目撃者が多い事故などの「学校管理下の事件・事故」、目撃者の多い「校外事故」、被害の出た地震や火事などの「自然災害」、「地域で起こった衝撃的な事件」、学校構成員が被害・加害・目撃に関わる「児童・生徒による殺傷事件」、「教師の不祥事」、「教師の突然死」などである。

各校において緊急支援は起こらない間は必要性を実感しにくい活動であり、言葉通り緊急事態の場合にのみ行われる活動である。そのため、緊急支援を体験した学校においては、緊急支援の重要性が認識されているが、未だ緊急支援を体験したことのない学校では、重要性の実感がない場合もある。しかし、各県毎年必ず数件は起こっている。そのため、緊急支援を経験したことのない学校においても、緊急事態が起こった際に迅速に行動できるように、SCは管理職と緊急事態の場合の活動の必要性について、共通認識しておく必要がある。今後の有効なSC活動の検討においては、必須の活動である。

第5項 連携に関する活動

1 小中連携

小中連携としては、中学校入学に際して小学校と中学校間で行われる支援の引き継ぎにSCも参加することがある。小中連携において、あらかじめ支援の仕方を引き継いでおき、支援の必要な子どもが中学生生活をスムーズにスタートできるように教員とともにサポートの仕方を話し合うことや、子どもや保護者から要望のあった場合には、小学校在籍中からSCが小学校に出向き、小学校の場で子どものカウンセリングや保護者面談を開始しておき、中学校入学後も継続して支援することもある。特に、個別指導計画を有する子どもについては、保護者の了解のもと、中学校が小学校での支援の仕方などを丁寧に引き継いでおく必要がある。これらの支援のための引き継ぎが丁寧に行われることで、中学校での子どもの負担を最小限に抑えられるようにする活動である。

2 関係機関連携

具体的な連携先としては、市町村の教育支援センター（適応指導教室）、子ども家庭相談センター（児童相談所）、少年補導センター、小学校、医療機関（情報共有や紹介状作成等）、要保護児童対策地域協議会、福祉機関（精神保健福祉センター、生活保護や精神疾患の窓口）などが挙げられる。教育支援センター（適応指導教室）とは、「不登校児童生徒の集団生活への適応、情緒の安定、基礎学力の補充、基本的な生活習慣の改善等のための相談・適応指導（学習指導を含む）を行うことにより、その学校復帰を支援し、不登校児童生徒の社会的自立に資すること」を目的とした公的な機関である（文部科学省、2003）。そのため、放課後登校や別室登校などの形で学校への登校を試みても、やはり学校への登校が難しいような場合、教育支援センターと連携を取って、教育支援センターへの安定した通所を目指す方向性になることは多い。そのような外部機関と連

携する際は、SCが直接連絡をすることは少ない。学校内でそれぞれの分掌に応じて担当の教員もしくは管理職が外部との連絡をすることが多い。SCの役割としては、必要な時には直接の連携を行うが、普段の学校生活の中で子どもの状況をアセスメントし、そのうえで子どもの現状ではどの外部機関とどのようなことを目的として連携することが必要かなどの意見を述べることが中心となる。このことは、他の外部機関との連携においても同様である。

子ども家庭相談センター（児童相談所）とは、家庭での養育が安定せず虐待が疑われる場合や、問題行動が頻発する場合、保護者もしくは子どもから離れて暮らしたいと訴えがあった場合などに、連携を図ることになる。もしくは、入学時すでに要保護児童対策地域協議会でかかわっている子どもについては、入学後も関係者が集まり、継続してケース会議を行うなど、随時連絡を取りながら支援を継続する。少年センターとは、2003年7月に公布された「少年補導センターの在り方等について」（少年補導センターの在り方等に関する研究会、2003）によると、少年の非行防止に関する合同活動の拠点としての役割や青少年の健全育成に関する活動の拠点としての役割や、青少年に関するサービスについての総合窓口的な機能を担うことを期待されて設置された公的機関である。主な活動内容は、街頭活動、相談活動、ピンクチラシやビラの撤去活動の推進等、関係業界に対する自主規制の要請活動、広報啓発活動、その他の健全育成活動（少年の社会参加活動の推進・心と身体の居場所づくりの推進・青少年の社会的な自立支援等）である。中学校のSCとして少年センターと連携する場合としては、非行傾向を示す子どもが学校に来づらい場合に通う場所として活用したり、学校以外の相談機関として活用したりする場合がある。この際も、通所に向けての支援と通所時の連携が継続して必要となる。この場合も、連携は教員が行うが、その子どもにとって、少年センター活用が適当かどうかなどの、アセスメントに関わる部分を教員と共に行うことが多い。

小学校との連携としては、中学校入学に際しての支援の引き継ぎに加えて、中学校入学後に課題を示す子どもの小学校での様子や支援について問い合わせることなどがある。

医療機関との連携としては、医療受診の際の医療機関に関する情報提供や受診時の紹介状作成、必要に応じて受診の付添、通院している子どもの情報共有の会議への出席などがある。医療機関との連携に際しては保護者や本人の同意を得ることが前提であり、筆者は紹介状を作成する際も保護者面談によって子どものこれまでの経過を聞き取り、作成した紹介状を保護者や管理職にも見てもらい、学校長名で出すようにしている。そのように行うことで、受診後の学校と医療機関との連携もスムーズになる。

要保護児童対策地域協議会との連携もある。要保護児童対策地域協議会とは、「市町村レベルにおけるネットワークの整備をすべく、2004年の児童福祉法改正により、要保護児童の早期発見や適切な保護を図るため、要保護児童およびその保護者に関する情報交換や支援内容の協議を行う地方公共団体の機関として、法的に位置づけられたもの」である（日本弁護士連合会子どもの権

利委員会編、1998)。虐待環境にある家庭や問題行動を多く示す子どもについて、要保護児童として、市町村が中心となってネットワークを作り、必要に応じてケース会議を行う。SCも支援者の一人として教員と共に要保護児童対策地域協議会のケース会議に参加することがある。

福祉機関との連携としては、例えば家庭の状況から生活保護を受給した方が良いと考えられる場合に保護者に生活保護の窓口を案内したり、療育手帳等の取得が適当な場合に手帳取得に関する案内をしたりし、必要に応じて各窓口と連携を行う。また、保護者の精神疾患に対して継続したアプローチが必要な場合、市町村や県の精神保健担当の部署（精神保健福祉センター等）と連絡を取って介入を検討したり、摂食障害の子どもとその保護者を精神保健福祉センターの相談につなぎ、学校の役割と医療機関や福祉機関の役割の分担を行ったりすることもある。

3 学校保健委員会などへの参加

学校には、外部機関と合同で行うケース会議以外の会議がいくつかある。学校保健委員会もその一例で、校医や保護者などと合同で学校のメンタルヘルスや保健に関することの会議を行う。たとえば、それらの会議でSCに対して昨今の子どもの様子についてや勤務校の特徴について話をしよう依頼があることもある。それらの場合も、どのようなことを話すことが参加者や学校にとって有益となるのかなど、管理職や養護教諭などと話し合っただけでは決定していく必要がある。学校保健委員会以外の学校協力者会議などへも必要に応じて参加を検討し、それらの会議への出席によって、学校コミュニティの現状や学校を取り囲む地域コミュニティの現状を知ることが出来たり、出席者との支援ネットワークの構築が図れたりする。

4 小学校での活動

小中連携とは別に、小学校での心理授業や子どもの面接、保護者面談、ケース会議への参画、研修実施などの依頼が小学校からあった場合に行う。具体的には、小学校での心理授業として、リフレーミングやアングーマネジメントの授業を行ったり、別室登校をしており、中学入学後も支援が必要な子どもとの関係づくりを行い、中学校入学後も支援を継続したりする。

第4節 基本理念とスクールカウンセラー活動の関係性

第4章第2節で述べたコミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセラーの基本理念は、第4章第3節で述べたスクールカウンセラーの活動内容のいずれを行う場合にも重視されるべきものである。その上で基本理念を下敷きとして、SCが行う活動を、「日々のSC活動において行う活動」、「必要時に行う活動」、「緊急時に行う活動」、「選択的に行う活動」などに分けることができる。この関係性を図示したものが図4である。

この図では、SCの全ての活動は、8項目の基本理念に基づいて行われるものであり、「日々のSC活動において行う活動」とは、SCが通常の勤務時において日常的に行う活動である。「必要時に行う活動」とは、毎回の勤務で必ず行われるわけではないが、必要時に随時行われる活動のことである。「緊急時に行う活動」とは、本節第4項「学校コミュニティに対する活動」の中の「5緊急支援」において詳細に述べる緊急支援活動を指す。緊急支援とは、学校コミュニティで起こった事件や事故によって生じた子どもの様々な反応に対して、学校機能の回復を目指して行う後方支援のことである。具体的な活動内容については、本節第4項5「緊急支援」において述べる。「選択的に行う活動」とは、学校や子どものニーズもしくはアセスメントに応じて必要と考えられる際に選択的に行い得るSC活動である。なお図4は、飯田が独自に作成したものである。

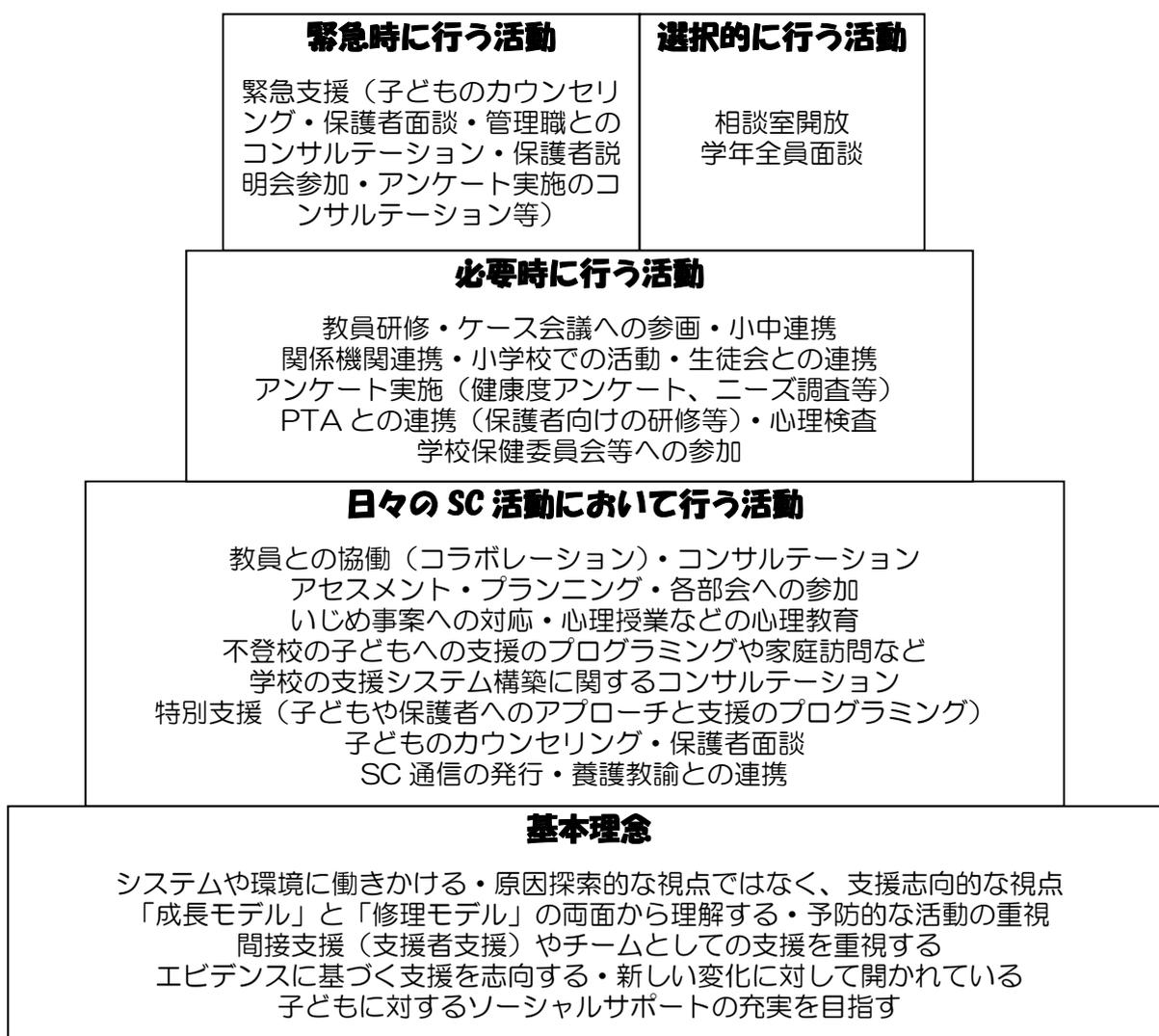


図4 コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセラーの基本理念と活動の関係性（飯田）

第5節 コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセラー活動

日本では、近年「学校に入った SC は、個人と同時に学校というコミュニティの特性を見立ててその構造に応じる工夫を重ね、すでにある資源の活用、予防と成長促進、支援ネットワークの形成、教師との協働を重視して活動し、必然的にコミュニティ・アプローチの方向に向かってきた」（窪田、2009a）と言われるように、コミュニティ心理学の視座を活かしたコミュニティ・アプローチが注目されている。SC の活動をコミュニティ心理学の枠組みでとらえ直していくためには、第 2 章第 1 節第 5 項で述べた山本（2000）がコミュニティ心理学の発想をもった心理臨床家の基本姿勢として挙げた以下の 12 項目と比較することで学校での活動においてコミュニティ心理学の発想が活かされていることが明らかになるため、比較して検討する。それぞれの基本姿勢に相当する SC 活動を表記すると表 10 のようになる。なお、表 10 は飯田が実践から独自に分類したものである。

表 10 コミュニティ心理学的臨床の基本姿勢と各基本姿勢に該当する具体的 SC 活動（飯田作成）

コミュニティ心理学の発想をもった 心理臨床家の基本姿勢（山本、2000）	コミュニティ心理学に基づく各基本姿勢を持った SCの活動
1 心的内界至上主義ではなく、心的内界の要因と同時に社会的環境の要因をも重視する	コンサルテーション、アセスメント、プランニング、教員との協働、関係機関との連携、PTAとの連携、保護者向けの研修、保護者支援の場の設定、教員研修、学校の支援システム構築に関するコンサルテーション、各部会への継続参加、ケース会議への参画、小中連携、いじめ事案への対応（アセスメント、コンサルテーション）
2 個人の心的内界に介入するよりも、社会的・コミュニティ的介入の方が効果的と考える	
3 予防の視点を重視する	心理授業等の心理教育、相談室の開放、SC通信発行等による啓発（健康度の高い子どもをより健康にするような予防的介入）
4 心理的悩みの軽減よりは、むしろ社会的能力を強化することを目標とする	
5 コミュニティ心理学的心理臨床家の土俵は、地域社会の人々が生活している場である	関係機関との連携、PTAとの連携、保護者向けの研修、小中連携、間接支援（直接支援だけでなく、状況を生態学的視座から見立てること、環境調整を行うことを含む。SCも学校スタッフの一人であり、生活の場での支援でもある。）
6 臨床家の方から来談者の方へ積極的に近づいていく（seeking mode）	全員面接、小学校での活動、校内巡回、不登校ケースへの家庭訪問等のアプローチ
7 クライアントを支えているのは地域社会の人々である（地域社会中心主義）という認識のもとに、地域社会にいる非専門的協力者を大切にする	学校保健委員会等への参加、生徒会との連携、関係機関との連携、PTAとの連携、保護者向けの研修（支援者支援）
8 地域社会の人々のニーズに敏感に新しいサービスを模索していく	PTA対象の研修会実施や、学校が行うコミュニティ・スクールの取り組み、保護者会実施など新しい活動の模索
9 家庭、近隣社会、職場、学校、居住環境、騒音などの都市環境、生活環境、人間環境、社会システムの問題に広く目を向け、様々な専門家との協同の中で支援を展開する	コンサルテーション、アセスメントとプランニング、教員との協働、関係機関との連携、学校の支援システム構築に関するコンサルテーション、各部会への継続参加、ケース会議への参画、小中連携
10 メンタルヘルス教育・啓発活動等の予防を行う	*3,4と同じ 心理授業等の心理教育、相談室の開放、SC通信発行等による啓発（健康度の高い子どもをより健康にするような予防的介入）
11 メンタルヘルス問題は広範囲の社会問題と関係しており、問題を明確化するデータを提供し、改善策を示しながら上位レベルの社会問題にコミットしていく「研究データに基づく介入」を行う	教育相談にまつわる子ども対象のアンケートにメンタルヘルスのスクリーニング項目を入れて結果を検討する、年に数回教員を対象にSC活動についてのアンケートを行う、子どもや保護者対象のアンケートを行いその結果に基づくSC活動の検討
12 自然観察的（naturalistic）、生態学的（ecological）研究法を活用する	校内巡回、コンサルテーション、アセスメントに学校の定期テストや提出物・子どもの作った作品などの活用

このように、SCの活動はコミュニティ心理学の視点から説明可能であることが多い。さらに、コミュニティ心理学の視点を活かした「心理臨床家」というだけではなく、コミュニティ心理学の視点を活かした「SC」である条件としては、どのようなものがあるだろうか。伊藤（2007）は、学校臨床においては、子どもの成長を願って努力を惜しまない教師、支えあう同年代の多くの子ども、長時間にわたる日々の学校生活などの治療機関には見られない支援があり、心理臨床が蓄積してきた支援の原則を援用しながら、学校の場合に特有の要素をうまく生かす「学校という場を活かした支援」が基本であると述べている。学校自体を一つの「学校コミュニティ」としてとらえ、そのコミュニティの状態について見立て、持っている資源を有効に活かしながらその学校コミュニティの中にある、学級コミュニティ、学年コミュニティ、あるいは教室に入りやすく別室

で過ごす子どものコミュニティなどの各コミュニティそれぞれについての支援やそれぞれの関係性なども見ながら「学校という場を活かした支援をしていくこと」、それがコミュニティ心理学の視点を活かした SC の特徴であると考えてよい。そして、伊藤（2007）は学校の間を活かした支援を考えていくにあたって、学校現場と治療機関の違いを挙げている。学校現場では、目的が教育であり、対象は健康な子ども集団であり、中心となるスタッフは教員である。治療機関では、目的が治療であり、対象は治療を必要とする個人であり、中心となるスタッフは医師・看護師・パラメディカルスタッフであるという違いがある。また、鶴養（2011）は、SC は学校という場と個人に関する見立てを手がかりとして、学校現場が自分に何を求めているかを知り、またその現場の特徴を理解しつつ、そこで教育を受けている子どもたち一人一人の成長発達にかかわっていくことが仕事であり、「支援の必要な子ども、保護者、教員に個別に関わりつつ、学校という場の力や、集団力動を熟知してそれを活かしていく能力や学校コミュニティ自体が不健康な状態にあるときには、そこが健康な場となるよう、どこにどのように働きかけていくかを検討でき、介入していくことが必要である」と述べている。さらに、千原（2011）は、SC は学校というコミュニティに参画して心理臨床活動を行う場合、「配置された学校のニーズに応じて、臨床心理面接、臨床心理査定、臨床心理地域援助を行い、さらに臨床心理研究をし、学校コミュニティにとって最も適した必要性の高い活動をすることが求められる」と述べている。

これらに共通する概念としては、学校を一つの「学校コミュニティ」として考え、その中に含まれるよりミクロなシステムとしての個人の課題への援助や、ミクロなシステム同士である教員同士の関係性も支援対象として考え、学校コミュニティよりさらにマクロなシステムである地域コミュニティの状況や地域コミュニティと学校の関係、さらにその周囲に広がる世の中の文化など、さまざまな階層のコミュニティに着目し、それらのコミュニティ同士の関係やそれぞれのコミュニティの中で生じる課題なども支援対象として考える視点がある。このように、学校を一つの場（学校コミュニティ）としてとらえ、階層的につながるさまざまな人や組織のつながりも意識しながら、学校の間を活かした支援を行っていくことが、コミュニティ心理学の視点を活かした SC には必要である。

さらに、今回の研究によって検討してきたコミュニティ心理学の視座を活かした SC 活動の図式化を試みる（図 5）。

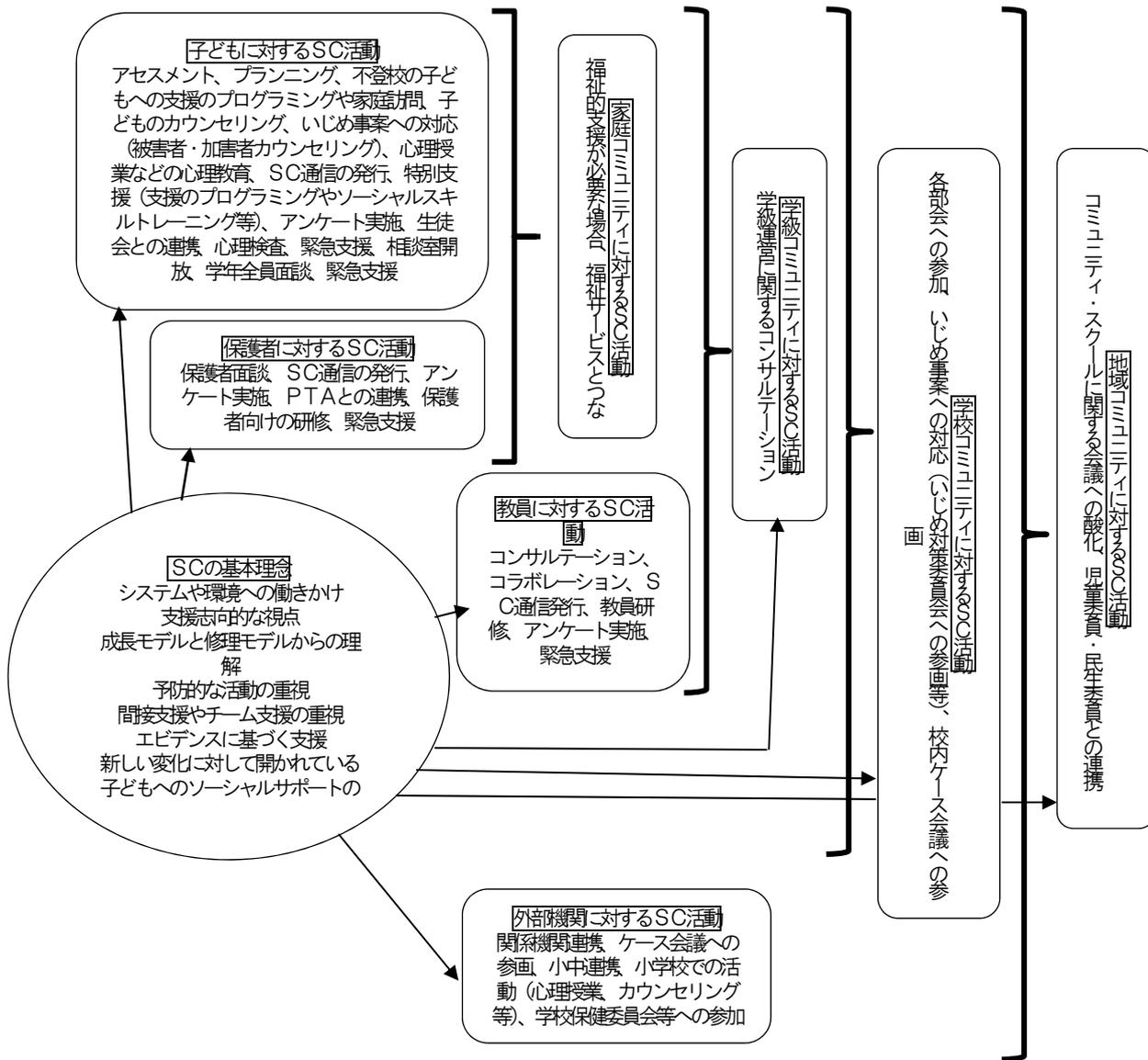


図5 コミュニティ心理学の視座を活かしたSC活動モデル(飯田)

図5は、SCは皆基本理念を持ち、その理念に基づいて子ども、保護者、教員、外部機関、家庭コミュニティ、学級コミュニティ、学校コミュニティ、地域コミュニティに対する活動を行っていくことを示した。SCの基本理念については、第4章第2節において詳細に述べた。

さらに図5では、一番ミクロなシステムに子どもと保護者が存在し、その2者を含んだ各家庭があり、その各家庭と教員を含んだ学級コミュニティがある。学級コミュニティやSC、さらに図5には表記していないが事務員、用務員、支援員などを含めた学校コミュニティがある。さらに、学校コミュニティや外部機関、地域の方々などを含んだマクロなシステムとして地域コミュニティがあるという関係性を示している。

これらのコミュニティの関係性は、Bronfenbrennerが、人間は社会的文脈との相互交流の中で成長すると述べ、その社会的文脈をミクロシステム、メゾシステム、エクソシステム、マクロシ

システムと呼んで、1組の同心円状で表現される入れ籠状のシステムで構成されるとしたことと同様の形態を想定している(植村、2012)。図5においては、SCは子どもや保護者に対する活動から、学級コミュニティ、学校コミュニティ、地域コミュニティに対する活動まで、階層的な幅広いコミュニティに関わりながら活動することができることを示した。

第4章第4節図4においては、「コミュニティ心理学の視座を活かしたSCの基本理念とSC活動の関係性」として、全てのSC活動は8項目の基本理念に基づいて行われることが求められるという基本理念とSC活動の関係性を示した。図5では、図4の関係性に加えて、支援の対象ごとにどのような活動ができるのか、また支援の対象自体も階層的な重なりを持つことを示した。

この様に本研究では、各コミュニティ間の階層的な関係性を意識しながら、子どもや保護者という個人としてのミクロシステムから、家庭や学級というメゾシステム、学校というエクソシステム、さらに外部機関も含んだ地域コミュニティというマクロシステムにも働きかけていくことを、コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセリングモデルとして導き出した。そして、このモデルは、今後も様々な研究や実践によって修正されていく性質を持つものである。

さらに、各SC活動は、第4章第2節第4項表9(「SC活動が持つ予防的意義(飯田作成)」)で述べたように、より広義の予防的側面を意識して行うことが求められる。例えば、学級内での友人関係に悩む子どものカウンセリングを行う際に、カウンセリングのみを行って、本人の気持ちの受け止めのみで終わっては、三次予防としてのカウンセリングしか行うことができない。しかし、その子どもは周囲に家庭というコミュニティ、学級コミュニティ、学校コミュニティ、地域コミュニティを有しており、現時点でどの部分に働きかけていくことが子どものためになるのかを考えながら活動を決定していくことができる。そして、決定した活動が学級コミュニティ内への調整として、担任が関係する子ども達にも話を聞いて、それぞれの思いのずれを調整し関係の修復を促すことになった場合、その活動は「学級コミュニティ内の人間関係に関する早期介入」として二次予防と考えることができる。さらに、このような関係性が生じている学級に対して、アンケートや心理授業などの一次予防を行っていくこともできる。このように、起こった事象に一次予防として何ができるか、二次予防として何ができるか、三次予防として何ができるか、というように各予防の水準で考えることで、今後の支援の方向性を検討することができる。

このように、筆者が提案するコミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセリングモデルにおいては、SCが現在行っている活動が様々なコミュニティのどの部分に位置し、今後どのコミュニティに介入していくことがより良い支援であるのかを検討することで必要な支援を見出すことができることが見出された。さらに、現在起こっている事象や今後のために、一次予防としてできることは何か、二次予防としてできることは何か、三次予防としてできることは何か、ということを検討し、より広範囲の予防を含んだ活動につなげていくことができる。つまり、SC活動を行う際に、コミュニティ心理学の視座としての予防や生態学的視座の視点を取り入れるこ

とによって、起こっている事象に対して今できることだけではなく、その事象がの起こってきた成り立ちを検討したり、今後の支援として何ができるかを検討したりすることができる。そのような意味で、スクールカウンセリングにおいて、コミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセリングモデルが有効であることが見出された。

終章

第1節 本研究の成果と社会的意義

本研究では、第1章において、文部科学省が「チーム学校」という取り組みの中でSCも常勤勤務となり、多くの職種の人々が協働して子どもを支援することが検討されている現在、日本において共通したSC活動のスタンダードモデルが存在していないことが問題であり、日本の学校現場の特徴に即したSC活動のスタンダードモデルの構築が必要であることを示した。そして、日本におけるSC活動のスタンダードモデルを構築していく際には、全米SC協会(ASCA)が発達理論に基づいて2003年に制定したASCAナショナルモデルが参考となることを示した。

第2章では、コミュニティという言葉の定義やコミュニティ心理学の独自性を整理し、コミュニティ心理学の視座を持った実践研究を分析することで、これまで蓄積されてきたコミュニティ心理学の概念がSC活動に有効であることを示した。

第3章では、SC活動のスタンダードモデルの構築に際して、理論だけではなく、実践に基づいたモデルを構築するために、滋賀県で行われている複数のSCが曜日ごとに勤務することでSCが学校に常駐する取り組み(常駐型)の実践をまとめ、常駐型SCに対するアンケートもを行い、スタンダードモデルの基礎となる根拠を見出した。

第4章では、第2章で整理したコミュニティ心理学の概念と第3章で見出した実践に基づく根拠を融合し、今後のSCの在り方をモデルとして示した。本研究において見出したSC活動のモデルは、今後SCの常勤勤務が拡大していく中で、滋賀県だけではなく他の地域でも有効であると考えられる。

本研究においては、日本において共通したSC活動のスタンダードモデルが存在していないことが問題であるとの問題意識に基づいて研究を行い、コミュニティ心理学の枠組みからSC活動全体を包括的にとらえ直し、一般化できるSC活動モデルの基本理念と軸となる活動を構築した。

さらに、SC活動をコミュニティ心理学の概念である「予防」という視点からとらえなおし、各活動を行う際により広義の予防を検討することでより有効な支援を行うことが可能であることを明らかにした。予防という視点からSC活動全体をとらえることは、これまで例がなく、本研究の独自性に当たる部分である。また、「チーム学校」として、SCも含めた多くの専門職が協働して子どもや保護者、学校を支援していく方向で検討されている現在、「チーム学校」の取り組みに近い形態で実践を行っている滋賀県の取り組みをまとめ、そこから一般化することのできる活動モデルを示したことも本研究の成果である。

本研究では、SC制度が、1995年にSC活用調査研究委託事業として開始し、2001年度からはSC等活用事業となり、その実践が約20年蓄積されているにもかかわらず、日本全体で認識されるスタンダードモデルが示されていないことについて一つのモデルを示したという意味で意義がある。行うべき活動に加えて、SCが持つべき基本姿勢を示したことで、SCが目指すべき方向性を示すことができた。スタンダードモデルや基本理念が明確に示されていないことは、教育現場

で活動している SC にとっては、大変不安なことであった。特に、初めて教育現場で活動を行う SC にとっては、学ばなければいけない範囲すらわからない状況であった。スタンダードモデルが広く認識されれば、最低限どの部分の知識を有し、どのような方向を目指して活動すれば良いかが明確になる。本研究で行ったスタンダードモデルの構築は、そのような意味で教育現場において日々実践している SC のエンパワメントとなる可能性がある。

当然、本研究で示したモデルは、この活動を全て行わなければいけないという性質のものではなく、多くの実践研究などを経て修正が加えられていくことで質を高めていくことのできるものである。さらに、あくまでもスタンダードモデルとして、活動し得る全体像を示すことを目的としており、SC の専門性や学校のニーズなどによって、必要な活動を選んだり、優先順位をつけて活動したりすることができるモデルである。

さらに、スタンダードモデルが示されれば、最低限それらの活動を行うことができることが求められるということでもあり、今後常勤勤務となり、SC の数が増えていく場合にも、SC の最低限の質の保証を行うことにもなる。筆者は、滋賀県臨床心理士会のスクールカウンセラー担当理事として研修会の運営を行う立場でもあったが、現在の SC 制度では、毎年 20 名近くの新任 SC が参入することとなる。滋賀県では、1 年に 6 回の SC 研修会に加えて、滋賀県内を湖北ブロック、湖西ブロック、湖南ブロック、湖東ブロックの 4 ブロックに分け、各ブロック 2 名のスーパーバイザー（以下 SV）がスーパービジョンを担当する形態をとっている。滋賀県で新任となる SC には、年に数回 SV が個別にスーパービジョンを行うこととし、必要に応じて SV が学校に出向くことも可能な形態で実施している。これらのように、研修会やスーパービジョンによって、滋賀県での新任 SC となる人々の支援を行ってきたが、年に数回の研修会とスーパービジョンだけでは不十分であると感じていた。スタンダードモデルが存在していれば、学ぶべき範囲も明確となり、SC として活動する前に各分野の知識を有しておくことが可能になる。SC にとっても、学ぶべき範囲が明確となり、そのことで学校にとっても即戦力として活動できるという意義がある。さらに、前提条件のいくつかが十分に整っていない場合、その前提条件を整えるところから活動する等、活動の指針とすることも可能である。

そのような意味でも、SC 活動のスタンダードモデルが広く認知を獲得していくことが必要である。筆者は現在まで他の SC と共に、常駐校での活動について学会発表を行ったり、個人として学会誌における発表を行ったりしてきた。今後は、本研究で見出した SC 活動のスタンダードモデルについても、広く認知を獲得していくことを目指して、学会発表や学会誌での発表などを行っていききたい。

第 2 節 本研究の限界と今後の課題

コミュニティ心理学の枠組みから SC 活動全体を包括的にとらえ直したことが本研究の最大の独自性である。文部科学省が「チーム学校」というコンセプトのもと、チーム支援を志向している中で、SC は個別カウンセリングのみの活動ではなく、予防的な視点を持ち、学校システムや地域システムなどより広いシステムとの関わりを行うことが必要になる。本研究では、このことを複数の SC が 1 校に交代で常駐する取り組みを通して検討した。一方、従来の心理臨床の本質でもある個別のカウンセリングで SC が行い得る支援も存在する。子どもが様々な人間関係の中で自尊感情が傷ついている場合など、子ども本人を個別カウンセリングの中でエンパワメントすることで子どものエネルギーを取り戻したり、SC との間で受容的でサポート的な人間関係を体験することで、その体験が子どもにとって人間関係の修正体験として作用し、人間関係を築いていく力を育み直したりすることも SC の役割である。しかし、本研究では、これまで言及されることの少なかったコミュニティ心理学の視座を活かした SC 活動として、予防的な視点を持ち、学校コミュニティや地域コミュニティなどより広いコミュニティシステムとの関わりを行うことを中心に検討を行ってきた。そのため、SC が行う個別カウンセリングの意義については十分に言及することができなかった。今後の研究においては、SC が個別カウンセリングで担う役割も含めたモデルの構築を目指していきたい。

また、本研究で構築したコミュニティ心理学の視座を活かしたスクールカウンセリングモデルが他の地域でも広く有効であるかについては、今後の検討を待ちたい。

さらに、本研究では、全国で先駆的な取り組みとなる複数の SC が 1 校に交代で勤務する常駐型の取り組みを通して有効な SC 活動を検討した。この際、全国でも先駆的な取り組みであるため、アンケートの対象者が 12 名であり、有効回答数が 10 名分となった。そのため、統計的な特徴から検討することは難しく、SC が重要と考えている活動や学校からニーズのある活動の順序性を示すことが限界であった。今後、「チーム学校」という取り組みが始まると、常勤として教育委員会に所属し 1 人の SC が複数校を担当する形態（常勤型）での常勤になる見通しである。本研究で検討した複数の SC が 1 校に交代で勤務する常駐型の取り組みと形態は違うが、常勤型としての事例が大幅に増加することとなる。常勤型は 1 人で複数校担当する形態であり、1 校に常に SC がいるわけではないが、拠点となる場所に常において、各学校への配置時間も本研究で定義した週 1 回程度配置型よりも増加すると考えられる。今後、そのような常勤型が、週 1 回程度配置型や常駐型とどのように違うのかについて検討することによって、勤務する頻度や時間数の影響や、「常に学校にいずれかの SC がいる」形態と「学校に常にいるわけではないが拠点に常にいる」形態の影響の違いを見出すことができる。これらの分析から、学校現場で有効な SC 活動を検討することが可能になる。今後は、「チーム学校」としての実践が全国的に展開されるようになり、統計的な特徴の分析も可能になる。そのような統計分析に基づく研究を行うことを自身の今後の課題とし、さらに多くの研究によって検討を加えられていくことも期待したい。

本研究では、公立中学校において複数の SC が交代で学校に常駐する常駐型について分析を行った。しかし、現在でもいくつかの私立中学校等では、1 人もしくは複数の SC が毎日勤務する常勤型が実施されているところもある。筆者が学会での情報交換や、日々活動する中で聞く範囲では、私立中学校の常勤勤務と今回の常駐型との違いが存在する。私立中学校の常勤勤務においては、どちらかというとも大学における学生相談の活動に近く、個別相談が中心に行われ、コンサルテーションは行われているが、学校内の支援システムの構築に携わるような活動は少ない。しかし、正確な調査を経ていないため、今後、本研究で分析した常駐型と 1 人もしくは複数の SC が勤務している常勤型との共通点や違いについて検討を行うことができれば、効果的な SC 活動に必要な要素なども新たに見出すことができると思われる。違いがあるのであればその違いがどこから生じているのか、例えば、私立と公立という違いは存在するのか、SC の机が相談室にあるか職員室にあるかの違いは存在するのか、SC のよって立つ専門性による活動の違いがあるのか等について検討することができれば、効果的な SC 活動を行っていく際に必要な条件についても見出すことができる。

さらに、「チーム学校」として、多くの職種の支援者がチームとして子どもや保護者をサポートしていくことになる場合、他の専門職との異同を明らかにしていくことが必要である。教員やスクールソーシャルワーカー、支援員、外部の支援機関のカウンセラー等との担うべき役割の異同について明らかにする必要がある。この点に関して本研究では、心理授業を教員が行う場合と SC が行う場合の違いについては、第 4 章第 3 節第 1 項 3 の「心理授業などの心理教育」において言及したが、その他の支援職との比較について、十分に行うことができなかった。その他の支援職との比較について、今後の課題として、研究を継続することとしたい。

他にも、SC に求められる役割は、常勤化の検討やいじめ防止対策推進法の制定などの社会情勢の変化に伴い、今後も変化したり拡大したりする。本研究で示した SC の包括的な活動は、必ずこのような活動をしなければいけないという性質のものではなく、社会情勢や制度的な変化に応じて必要な修正が加えられていくべき性質のものである。本研究で示した包括的な SC 活動について、実践を通じた検討がなされていくことが必要であり、今後の課題としたい。

日本におけるスタンダードモデルを構築するにあたって、アメリカのナショナルモデルを参考としたが、このアメリカのナショナルモデルとの比較検討を十分に行うことができなかった。アメリカと日本では、SC 制度が始まる経緯も違い、求められている役割も違う。また、文化的にも専門職の分業が明確なアメリカと比較すると、日本は専門分野ごとに明確に役割が区別できない部分がある。しかし、筆者はこのように様々な人々が、役割が重なる部分を持ちながら支援を行っていくことは、日本の教育における強みであると実践の中で感じている。日本では一般的な担任制も、アメリカでは行われていない。日本における担任制は、担任 1 人への負担が集中しないようにチーム支援を行うことは意識する必要があるが、子どもにとっては、誰をモデルとして、

誰を中心に頼ると良いかが明確であり、子どもの支えとなっていることが多い。今後は「チーム学校」として担任制に加えてチーム支援を行っていくことが求められ、ますます子どもを支える環境が充実することが望まれるが、これらのような日本独自の支援体制が持つ意義についても、他国のスクールカウンセリングと比較検討を行うことで見出すことができると思われ、今後の課題としたい。

SCを含む対人援助職は、関わる対象である相手が存在する仕事である。相手のある仕事であるということは、最大限誠実であることが求められると筆者は考えている。自身の行う活動について、本当にこれで良いのか、より良い活動はないだろうか、と常に検討を重ねていくことが対人援助職に必要な誠実さであると考えている。そのような意味でも筆者にとって、研究とは、自身の行っている活動を世に問い、より良い活動を目指していくことである。さらに、研究を通して普遍的に有効な活動を見出すことができれば、より多くの支援につながるということでもある。今後も臨床を大切に行うとともに、研究を継続していきたい。

文献

- 安藤延男, 星野命, 笹尾敏明(2007). 「日本のコミュニティ心理学」日本コミュニティ心理学会(編)『コミュニティ心理学ハンドブック』, 東京大学出版会, 21-31 頁.
- Caplan, Gerald(1961). *An Approach to Community Mental Health*, Tavistock Publications Limited (加藤正明監修 山本和郎訳(1968). 『地域精神衛生の理論と実際』, 医学書院, 1-3 頁.)
- 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 (中間まとめ)」, 文部科学省ホームページ. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/050/sonota/1360372.htm(閲覧日: 2015年9月29日).
- Dalton, H. J., Elias, J. M., & Wandersman, A. (2005). *Community Psychology : Linking individuals and communities*, Wadsworth. (笹尾敏明訳(2007). 『コミュニティ心理学 個人とコミュニティを結ぶ実践人間科学』, 金子書房, 17-23 頁.)
- 学校臨床心理士ワーキンググループ(1997). 『学校臨床心理士の活動のあり方 学校臨床心理士の活動と展開』, 48-53 頁.
- Hillery. G. A (1955). 『Definition of community: Areas of agreement』, *Rural Sociology*, Vol..20.
- 菱田準子 (2002). 『すぐ始められるピア・サポート指導案&シート集』, ほんの森出版株式会社, 10-12 頁.
- 飯田香織 (2014). 「コミュニティ心理学におけるコミュニティの定義とコミュニティ心理学の独自性」『立命館産業社会論集』, 第 49 巻第 4 号, 79-99 頁.(この文献に基づいて、再検討したものを本研究第 2 章第 1 節に引用)
- 飯田香織 (2015). 「コミュニティ心理学的実践の構成要素」『立命館産業社会論集』, 第 51 巻第 2 号, 127-144 頁.(この文献に基づいて、再検討したものを本研究第 2 章第 2 節に引用)
- 飯田香織(2016). 「常駐型スクールカウンセラーの取り組みからの報告ー学校現場で有効な SC 活動について考えるー」『生徒指導学研究』, 第 15 号, 92-102 頁.(この文献に基づいて、再検討したものを本研究第 3 章に引用)
- 飯田香織, 吉川民子, 千原美重子, 小坂礼美(2011). 「教員へのアンケート調査に基づく SC の役割モデルの提案」, 第 16 回学校臨床心理士全国研修会自主シンポジウム発表資料.
- 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, 140-159 頁.
- 伊藤亜矢子(2004). 「学校コミュニティ・ベースの包括的予防プログラムースクールカウンセラーと学校の新たな協働にむけて」, 『心理学評論』, 第 47 巻第 3 号, 348-361 頁.
- 伊藤亜矢子(2007). 『学校臨床心理学ー学校という場を生かした支援』, 北樹出版, 12-28 頁.
- 伊藤亜矢子(2011). 『スクールカウンセラー活用のアイディア 学校場を生かした支援のために』, 東京法規出版, 1-14 頁.

- 伊藤美奈子(2010). 「教育心理学と学校臨床心理学」「学校臨床心理学とは」『グラフィック 学校臨床心理学』,サイエンス社, 34 頁, 48 頁,50-52 頁.
- 木原研三編(1994). 『新グローバル英和辞典』, 三省堂, 342 頁.
- 国民生活審議会調査部会コミュニティ問題小委員会報告(1969). 「コミュニティ生活の場における人間性の回復」, <http://www.ipss.go.jp/publication/j/shiryou/no.13/data/shiryou/syakaifukushi/32.pdf>(閲覧日: 2016 年 2 月 7 日)
- 窪田由紀 (2005). 「学校コミュニティの危機」福岡県臨床心理士会編『学校コミュニティへの緊急支援の手引き』,金剛出版, 22-27 頁.
- 窪田由紀(2009a). 「学校のなかでのコミュニティ・アプローチ」『子どもの心と学校臨床』, 遠見書房, 1 頁,15-22 頁.
- 窪田由紀(2009b). 『臨床実践としてのコミュニティ・アプローチ』, 金剛出版, 12 頁,18-22 頁,101-123 頁,173-212 頁.
- 國分康孝(1999). 『学校カウンセリング』, 日本評論社, 77 頁.
- 國分康孝(2008). 『カウンセリング心理学事典』, 誠信書房, 267 頁.
- 黒沢幸子, 西野明樹, 鶴田芳映, 森俊夫(2015). 『事例とコンサルティを活かす解決志向ブリーフセラピーのコンサルテーションー11 ステップモデルの効果研究と実践への誘いー』コミュニティ心理学研究第 18 巻第 2 号, 186-204 頁.
- 箕口雅博・上手幸治 (2007) . 「コンサルテーション」, 東京大学出版会, 150 頁.
- 文部科学省(2003). 「教育支援センター (適応指導教室) 整備指針 (試案)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/06042105/001/006/001.htm(閲覧日: 2016 年 2 月 12 日).
- 文部科学省(2016). 「児童生徒の教育相談の充実について (案)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/120/shiryu/_icsFiles/afieldfile/2016/11/07/1378590_1.pdf#search=%27%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81+%E5%85%90%E7%AB%A5%E7%94%9F%E5%BE%92%E3%81%AE%E6%95%99%E8%82%B2%E7%9B%B8%E8%AB%87%E3%81%AE%E5%85%85%E5%AE%9F%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6+2016%27(閲覧日: 2016 年 12 月 6 日).
- 文部科学省初等中等教育局(2007). 「特別支援教育について」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm(閲覧日: 2016 年 2 月 10 日)
- 文部科学省初等中等教育局(2013). 「スクールカウンセラー等活用事業実施要領」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1341500.htm(閲覧日: 2016 年 6 月 18 日).
- 文部科学省初等中等教育局学校運営支援担当付運営支援企画係(2016). 「コミュニティ・スクールについて」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/(閲覧日: 2016 年 1 月 24 日)

- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2015). 「いじめ防止対策推進法」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337278.htm(閲覧日: 2016年2月8日).
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課生徒指導室(2003). 「不登校の現状に関する認識」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/futoukou/main.htm(閲覧日: 2016年2月8日)
- 森田洋司(2010). 『いじめとは何か—教室の問題、社会の問題』, 中央公論新社, 74-78頁.
- 諸富祥彦(2009). 「教師集団とのチームで取り組むスクールカウンセリング」『子どもの心と学校臨床』, 遠見書房, 78-86頁.
- 向笠章子・林幹男(2005). 「取り組みの経緯 緊急支援の手引きができるまで」福岡県臨床心理士会(編)『学校コミュニティへの緊急支援の手引き』, 金剛出版, 14頁.
- 村山正治(1995). 「スクールカウンセラーの新しい時代の幕開け」『スクールカウンセラーその理論と展望』, ミネルヴァ書房, 263-265頁.
- 村山正治(1998). 「臨床心理士によるスクールカウンセリング」『今なぜスクールカウンセラーなのか』, ミネルヴァ書房, 2-21頁.
- 村山正治(2009). 「創刊にあたって」. 『子どもの心と学校臨床』, 遠見書房, 2-3頁.
- 日本弁護士連合会子どもの権利委員会編(1998). 『子どもの虐待防止・法実務マニュアル』, 明石書店, 239頁.
- 日本心理学諸学会連合ホームページ, 「加盟学会一覧」, <http://jupa.jp/category2/jimukyoku.html>(閲覧日: 2016年2月8日)
- 日本社会事業大学児童ソーシャルワーク課程編(2010). 『これからの子ども家庭ソーシャルワーカー—スペシャリスト養成の実践—』, ミネルヴァ書房, 1頁.
- 野田正人(2014). 「スクールカウンセラー常駐校の活動におもう」『滋賀県常駐校のスクールカウンセラー活動報告』, 滋賀県臨床心理士会, 28-30頁.
- Orford, Jim(1997). *Community Psychology: Theory and Practice*, (山本和郎訳(1997)『コミュニティ心理学—理論と実践』, ミネルヴァ書房, 4-5頁.)
- Plant, Raymond(1979). (中久郎, 松本通晴訳(1979). 『コミュニティの思想』, 世界思想社, 14-68頁.)
- 笹尾敏明(2007). 「概説」日本コミュニティ心理学会(編)『コミュニティ心理学ハンドブック』, 東京大学出版会, 2-3頁.
- 笹尾敏明・渡辺直登・池田満(2007). 「コミュニティ心理学の誕生から現在まで」日本コミュニティ心理学会(編)『コミュニティ心理学ハンドブック』, 東京大学出版会, 4-19頁.
- 滋賀県臨床心理士会編(2014). 「滋賀県常駐校のスクールカウンセラー活動報告」, 滋賀県臨床心理士会から滋賀県教育委員会へ提出した資料より, 1-5頁.
- 下山晴彦(2013). 『子どものこころが育つ心理教育授業の作り方』, 岩崎学術出版社, 12頁.

- 鈴木広編(1978). 「コミュニティの定義」『都市化の社会学』, 誠信書房, 303-318 頁.
- 少年補導センターの在り方等に関する研究会(2003). 「少年補導センターの在り方等について」,
<http://www8.cao.go.jp/youth/suisin/hodou/6st/arikatagaiyou.pdf#search='%E5%B0%91%E5%B9%B4%E8%A3%9C%E5%B0%8E%E3%82%BB%E3%83%B3%E3%82%BF%E3%83%BC%E3%81%AE%E5%9C%A8%E3%82%8A%E6%96%B9%E7%AD%89%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6'>(閲覧日: 2016.5.20)
- 高島克子(2007). 「コラボレーション」日本コミュニティ心理学会(編)『コミュニティ心理学ハンドブック』, 東京大学出版会, 100-114 頁.
- 千原美重子(2011). 「地域文化とスクールカウンセリング」村山正治, 鶴養啓子(編)『子どもの心と学校臨床』, 遠見書房, 11-19 頁.
- 植村勝彦(2012). 『現代コミュニティ心理学-理論と展開』, 東京大学出版会, 4-17 頁, 29-43 頁, 117-127 頁, 166 頁, 181-194 頁.
- 植村勝彦編(2007a). 『コミュニティ心理学入門』, ナカニシヤ出版, 7 頁.
- 植村勝彦(2007b). 「生態学的視座」日本コミュニティ心理学会(編)『コミュニティ心理学ハンドブック』, 東京大学出版会, 39-52 頁.
- 植村勝彦(1995). 「コミュニティの諸概念」山本和郎・原裕視・箕口雅博・久田満編『臨床・コミュニティ心理学』. ミネルヴァ書房, 2-9 頁
- 鶴養啓子編(2011). 「学校アセスメントから予防・啓発へ」『子どもの心と学校臨床』, 遠見書房, 2-10 頁.
- 鶴養美昭(1996). 「文部省「スクールカウンセリング事業」の主旨」, 『現代のエスプリ別冊スクールカウンセリング読本』, 31-36 頁.
- Warren. R. L (1970). 『Toward a non-utopian normative model of the community』, American Sociological Vol.35, No.2, 219-228 頁.
- バーンズ亀山静子(2010). 「アメリカにおける学校臨床心理学」伊藤美奈子 相馬誠一(編)『グラフィック 学校臨床心理学』, サイエンス社, 232-243 頁.
- 山本和郎(2000). 『臨床心理学③ コミュニティ心理学とコンサルテーション・リエゾン—地域臨床・教育・研修(臨床心理学)』, 培風館, 36-46 頁.
- 山本和郎(2001). 『臨床心理学的地域援助の展開-コミュニティ心理学の実践と今日的課題』, 培風館, 164-182 頁.
- 山本和郎(1995). 「序にかえて」, 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』, ミネルヴァ書房, 4-10 頁.