

# スクールカウンセリングの前提となる学校の諸要素を抽出する試み

宮部 緑 お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科  
半田 知佳 お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科  
初澤 宣子 お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科  
永江 優衣 目黒区めぐろ学校サポートセンター  
伊藤 亜矢子 お茶の水女子大学

## 要約

スクールカウンセラーの実践では、活用調査研究の当初から、学校というコミュニティの特徴を踏まえることが重視されてきた。しかし一方で、学校の持つどのような特徴が、スクールカウンセラーの実践にどのように影響しているについての具体的な検討はあまり行われてきていない。そこで本研究では、スクールカウンセラーの実践に関わる公刊事例から、スクールカウンセリング活動の前提となる学校の構造を構成する諸要素を抽出することを試みた。具体的には、小中学校における 27 事例を分析対象として、スクールカウンセラーの活動に学校の構造が直接・間接に影響を及ぼしたと思われる部分を抜粋し、KJ 法を用いて分析した。その結果、29 の小分類に分類される諸要素が得られた。さらにこれらは、学校における支援を特徴づける「現実的な環境調整」「能動的支援」「複数の支援者」「早期発見」「全校的な支援」「日々の関わり」(伊藤, 2011) の 6 つ側面に分類された。学校現場での心理臨床実践では、これらの諸要素を意識して活用することにより、学校コミュニティを活かした実践が明確になると考えられた。今後は、分析事例を増やすことや、スクールカウンセラーへの面接調査等を通じて、学校の持つ諸要素と実践の関わりをより包括的に検討することが課題である。

**キー・ワード：**スクールカウンセリング 学校臨床 学校の構造

## I 問題と目的

### 1. 学校臨床と学校の構造

日本のスクールカウンセリングにおいては、1995 年の活用調査研究委託事業の当初から、スクールカウンセラー (以下 SC) は、学校コミュニティを意識し、その特徴を捉えて、学校コミュニティ自体にシステム・チェインジ・エイジェント

として働きかけることが方針とされてきた (学校臨床心理士ワーキンググループ, 1997)。活用調査研究から 20 年余を経た 2017 年 1 月に出された文部科学省教育相談等に関する調査研究協力者会議の報告書でも、SC は、個々の児童生徒だけでなく、学校全体を視野に入れて、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

いたるさまざまなニーズを把握し、学校コミュニティを支援する視点を持つ必要があること（同、p6）ことが明記されている。

こうしたコミュニティ・アプローチの重視は、学校という場（コミュニティ）において実践を行う際に必然的に必要な事柄でもある。

例えば1995年以前からも存在していた私学SCの経験から、保坂（1993）は、学校という日常の場で「特別な場の特別な人」でない存在として、SCが「成長促進的援助」を行うことの重要性やそのあり方を具体的に示し、SC独特の支援の構造があることを指摘している。また近藤（2001）は、心理臨床的な視点で教師や学校が行う支援を見た時に、教師や学級、学校でしかない心理臨床の本質に関わる独自の支援があることを指摘し、校内の支援で、「学校の中でできること」「教室の中だからできること」「教師だからこそできること」を見出すことの重要性を論じた。いずれも、学校という文脈の中では、学校の持つ諸要素を活かした支援が、おのずと必要になり、かつ有効であることを示唆している。他にも、黒沢（2002）および黒沢・森・元永（2013）は、同じく私学SCとしての経験を背景に、学校では学校の資源（リソース）を活用する発想が重要であり、教師とのコンサルテーションを通じて、学校自体のシステムが変化していくことを示した。さらに伊藤（2011）は、これらを踏まえて、SCとしての経験等を基に、学校だからできる支援の特徴として、現実的な環境調整・支援者発動で支援を行える能動的な支援が可能なこと・複数の支援者がいること・早期発見が可能なこと・一次予防を含む全校的な支援が可能なこと・毎日の関わりを活かした支援が可能なことを挙げた。

このように学校という場が持つ独自の要素や構造は、臨床実践においても無視できる存在ではなく、それらを、「伝統的心理臨床」（近藤，1994）を阻むマイナスの要素としてではなく、むしろ援助資源として活用することが、スクールカウンセ

リング実践に不可欠かつ有効であることを示唆している。

しかし、このような学校コミュニティ全体を意識し、その特徴を踏まえるコミュニティ・アプローチは、当初から重視されてきた一方で、1対1の心理面接を基本にする「伝統的な心理臨床」からすれば、「パラダイム・シフト」でもある（近藤，1994）。

SCはどのように学校コミュニティを意識すれば良いのか、学校のどのような特徴が、SCの実践を特徴づけるのか。学校コミュニティの特徴を捉えるといっても、何をどう捉えれば良いのか。システム・チェンジ・エージェントとして動くとは、具体的にどのようなことなのか。相談室での面接と、学校コミュニティ全体とがどのように関わり合い、ひるがえって、学校コミュニティ全体が、SCの実践にどう影響するのか。そうしたことは、コミュニティ・アプローチをという抽象的な方針に比べ、あまり具体的に論じられて来なかったため、SCにとって未だに分かりにくい面があると考えられる。さらには、心理面接という1対1の臨床が心理臨床の基本かつ中核である限り、それとは異なる構造を持つ学校での臨床実践は、必然的に「伝統的心理臨床」との違いをSCにつきつけ、学校現場独特の諸要素は、学校が持つ心理臨床実践の「やりづらさ」としてSCにはマイナスの要素として感じられても仕方ない。

しかしいずれにせよ、学校と治療相談機関の構造が相互に異なる限り、治療相談専門機関と同じ条件で個人面接を行うことはできない。学校での臨床活動は、コミュニティ・アプローチと言わずとも、その方針がどのようなものであるかに関わらず、治療相談専門機関と同様には行えないのである。

このことは、必然的に、学校が持つ構造が、個人面接にも影響することを意味するし、学校という場にSCが定着すればするほど、教師との関わりや役割分担など、学校独自の要素が実践に加わ

らざるをえないはずである。

そのような意味では、SC の実践が蓄積されるにつれて、学校という場が持つ要素を踏まえたコミュニティ・アプローチが、意図的ではなくとも、また限定的であるにしても、いやおうなく実践に付け加わり、蓄積されてきた面があると考えられる。SC の実践が学校独自の諸要素と不可分であることは、日本の学校コミュニティで SC 実践が 20 余年に蓄積されてきたことで、おのずと、それだけの学校コミュニティの特徴を踏まえた実践事例が蓄積されてきたとも言えるのではないだろうか。

学校独自の要素は、「伝統的心理臨床」を阻むマイナスの要素と認識されもすれば、プラスの要素として活用することもできるはずである。プラスの要素として支援に活かすためにも、まずは学校コミュニティにいわば当然のこととして埋め込まれた学校独自の諸要素を、実践事例の文脈のなかで明確化し、その機能を活かす視点を持つことも有効ではないだろうか。

## 2. 本研究の目的と事例報告に見る学校の構造

以上のように、学校独自の諸要素が、おのずと実践事例に影響し、事例の中に埋め込まれていると考えれば、既存の SC の実践事例を分析することで、具体的な SC 実践に活用できる、あるいは影響している学校の諸要素を抽出でき、それらによって構成される学校の持つ臨床実践に関わる構造をより具体的に検討することが可能であると考えられる。

そこで本研究では、既存の SC 実践の事例から、そこに潜在している具体的な学校の諸要素を抽出し、それらが構成する学校の構造について理解を深めることを目的とした。

SC による実践事例は、これまでさまざまな書籍や学術雑誌等に公表されてきたが、例えば『心理臨床学研究』に代表される学術誌では、相談室で展開される SC と子どもとの 1 対 1 のやりとりの

様子や比較的長期にわたる面接過程の展開を中心とした事例論文が多く掲載されている。しかしここでは、記載の内容が相談室内での個別対応の中身を中心としている場合が多いことや、事例の展開が時間軸に従って詳細に述べられている場合が多いため、相談室内外での SC 実践の全体を概観して、そこに含まれる多様な学校の諸要素を幅広く抽出するには必ずしも適さない。他方、そうした事例論文に比べ、『子どもの心と学校臨床』などの専門家向け雑誌は、厳密な事例報告ではなく筆者の仮想事例も含む点で、仮説検証的な利用には適さないものの、多様な SC 実践とそこに潜在する学校の諸要素を概括するには、幅広い SC の実践モデルが縮約的に掲載されている点で有用である。そこには、相談室内外にある学校の持つ諸要素が、SC と子どもの 1 対 1 のやりとりに限らない幅広い視点から、よりいっそう多様に描かれていると考えられる。

そこで本研究では、試みとして、後述のような形で『子どもの心と学校臨床』誌に掲載された事例を分析することで、SC 実践の文脈で学校を特徴づける諸要素を抽出し、その機能を整理することとした。

## II 方法

### 1. 対象

本研究では、『子どもの心と学校臨床』に掲載されている小・中学校での SC 実践の事例を分析の対象とした。

2009 年創刊号から 2016 年 8 月号までに刊行されている『子どもの心と学校臨床』に掲載された小中学校の事例は、全部で 113 事例であった。そのうち、筆者の立場が SC と明記されていない事例、SC であっても緊急支援等の一時的な支援である事例は分析対象外とした。残り 42 事例（小学校 11 事例、中学校 31 事例）は、主訴に偏りがみられた。そこで、主訴の偏りをなくすために、文部科学省（2015）が提示している主訴の 12 分

類を参考に、主訴一つにつき1~2事例を選定した。小学校の事例は数が少ないため、主訴による選定はせず、全事例を対象とした。その結果、27事例（小学校11事例、中学校16事例）を分析対象とした（表1）。

## 2. 分析手続き

分析の手順は、まず、1) SC活動のうち、学校

という場の諸要素に影響されていたり、諸要素が活用されていたりする場面を抽出した。次に、2) そこで見出される学校独自の要素を、どのようにSCが活用しえたかを検討した。さらに、3) それらを分類・整理する、という手続きで行った。分析は、主に第1から第4筆者の4名で実施し、適宜第5筆者による助言や修正を加味して、5名の合意で行った。

表1 対象事例

No.	主訴	対象	発行年	(巻号)	著者
1	不登校	中学3年生	2009	(1)	中釜洋子
2	家庭環境	中学3年生	2009	(1)	神村栄一
3	児童虐待	小学校教員	2009	(1)	祖父江典人
4	家庭環境	小学6年生	2009	(1)	東千冬
5	非行・不良行為	中学3年生	2010	(3)	生島浩・中村志寿佳
6	発達障害	小学6年生	2011	(4)	伊藤美奈子
7	その他の内容	小学1年生	2011	(5)	千原三重子
8	その他の内容	小学校全体	2011	(5)	吉田章子
9	その他の内容	小学校全体	2011	(5)	吉田章子
10	教職員との関係	中学生（学年不明）	2012	(6)	吉田克彦
11	心身の健康・保健	中学生（学年不明）	2012	(6)	宇佐美貴章・平泉拓・浅井継悟
12	その他の内容	小学6年生	2012	(6)	宇佐美貴章・平泉拓・浅井継悟
13	その他の内容	小学校教員	2012	(6)	宇佐美貴章・平泉拓・浅井継悟
14	その他の内容	中学1年生	2012	(6)	宇佐美貴章・平泉拓・浅井継悟
15	不登校	中学2年生	2012	(7)	香川克
16	非行・不良行為	中学2年生	2012	(7)	五十嵐哲也
17	心身の健康・保健	小学5年生	2012	(7)	岩瀬佳代子
18	非行・不良行為	中学1年生	2012	(7)	岩瀬佳代子
19	家庭環境	小学2年生	2013	(8)	村本邦子
20	家庭環境	中学2年生	2013	(8)	村本邦子
21	発達障害等	中学生（学年不明）	2013	(9)	白井祐浩
22	児童虐待	中学3年生	2013	(9)	石川悦子
23	その他の内容	小学5年生	2014	(10)	小倉正義
24	いじめ問題	中学1年生	2015	(12)	柴田恵津子
25	いじめ問題	中学校教員	2015	(13)	中川美保子
26	その他の内容	中学校全体	2015	(13)	坂上頼子
27	友人関係	中学生（学年不明）	2016	(14)	佐々木誠

なお、第5筆者は、SCの事例から学校に関わる要素とその意味を抽出することを主題とした大学院の半期の授業を行っており、第1, 2, 4筆者はその授業を受講して、第5筆者の指導の下で学校の諸要素を抽出する経験を15時間程度経験している。

### 1) 学校の諸要素が関与したと思われるSCの活動場面の抽出

各事例につき、分析者それぞれが、学校の諸要素を活かしたSCの活動が表現された箇所を抽出した。そのうち、1名のみが抽出した箇所は除外した。結果、300箇所が抽出された。なお、学校の要素を活かしたSCの活動とは、学校だからこそ発生しうる環境や状況の中でみられた、SCの気づき、思い、動きのこととした。

### 2) 学校の構造及びSCの活用の検討

1)で抽出した箇所から、学校の構造を抜き出した。同時に、事例の中でSCが学校の諸要素をどのように使っていたか（以下、SCの活用）について抽出した。一つの箇所につき、学校の持つ要素とSCの活用が一つずつ抽出された。以後、この組み合わせを、分析単位とした。

例えば、学校の持つ要素を活かしたSCの活動として、「教室での授業が辛い場合に備え、相談室や保健室ではない場所として空き教室を用い(事例11)」が抽出され、「空き教室がある」という学校の持つ要素と、「空き教室を逃げ場として活用した」というSCの活用が見出された。

### 3) 抽出された要素の分類・整理

2)で整理した学校の要素とSCの活用の内容の類似性を元に、KJ法(川喜田, 1967; 川喜田, 1970)を用いて下位カテゴリーである【学校の持つ要素の小分類】を生成した。さらに、これらのカテゴリーを集約し、【学校の持つ要素の大分類】を作成した。カテゴリーごとに、「SCによる活用」を整理した。さらに、得られたカテゴリーを伊藤(2011)における学校臨床活動の6つの特徴に即して分類した。

また、これらの分析は第1~第4筆者が協議した行ったものを、さらに第1筆者、第2著者、第3著者の3名で全面的に再分析した。その過程で、第5筆者が適宜助言と修正を加えた。なお、第1~第3筆者は、自身も半年から2年の臨床心理士としての学校臨床実践の経験を持つ。

## III 結果と考察

分析の結果、71の下位カテゴリーと29のカテゴリーに分類される学校の諸要素が得られた。以下、それらを伊藤(2011)に即した6つの分類にそって結果と考察を述べる。

### 1. 現実的な環境調整ができるという特徴

まず、現実的な環境調整に関連する内容として、6つのカテゴリーに分類される要素が得られた(表2)。

ここでは、学校に設定されている学期、学年、そして卒業といった節目が、【時期】に関わる事項としてグルーピングされた。これらは、子どもや教師にとって否応なく直面する節目であり、環境が変化する節目でもある。このように、誰にでも設定される【時期】という節目に対して、【転校】のように思いがけず、期限が設定される場合もある。節目や期限といった時間的枠組みによって、子どもの準備が整っていなくとも、心理的な変化が促進され得る。教師やSCによる支援も、時間的枠組みに合わせて行う必要がある。

続いて、【各学校の特色】のカテゴリーにあるように、学校にはそれぞれの文化、風土といった特色がある。これらは、子どもや教師に影響を与える環境要因である。また、【特別活動】のカテゴリーにあるように、学校では授業以外に部活動や行事といった多様な活動が行われる場合もある。活動に応じて、子どもや教師を取り巻く環境は変化している。SCも同じ環境に身を置くことで、【各学校の特色】を日常的に感じたり、【特別活動】による場の変化を感じ取り、支援に役立てることが

できる。

そして【教室以外の居場所】に関わる事項として、学校には教室の他にも相談室、保健室、空き教室といった部屋が用意されていることがグルーピングされた。これらは、子どもにとっての居場所となる空間的な資源である。また、【放課後】のカテゴリーのように、時間帯によって子どもが登校できるという時間的な資源もある。このように、空間的または時間的な資源を活用することで、子どもの心理的な安定が図られる。

## 2. 能動的支援ができるという特徴

次に、能動的支援の内容として、2つのカテゴリーに分類される要素が得られた(表3)。

ここでは、教師による手紙や家庭訪問といった働きかけや、保護者とのやり取りについて、【保護者と教師の関わり】としてグルーピングされた。教師による働きかけは、様々な形で定期的に行われるものであり、それに応じて保護者は話をしたり、来校したりすることが求められる。【保護者と

表2 現実的な環境調整

学校の持つ要素の大分類	学校の持つ要素の小分類	SCによる活用
時期	長期休暇がある	支援を始めるきっかけや、支援の仕切り直しの機会とした リスクを予測するのに役立てた
	進級・進学する	学校の区切りに応じて面接を終結した 学校の区切りに応じて、期限があることを踏まえて支援の見通しを立てた
	学年がある	本人の意思を大事に、支援を考えた
	転校する	教師や前任SCに本人、保護者、きょうだい、申し送りなどの状況を共有してもらい、事前に作戦を立てた 転出先のSCに情報を引き継いだ 校長と情報を共有し、手続きに反映してもらった 連絡を取り合い、子どものその後の様子を知ることができた
各学校の特色	学校によって事情がある	学校独自の事情や文化、特色を知り、それらを尊重しながら行動した
	学校によって規模が異なる	
	学校独自の取り組みがある	
	学校独自の文化がある	
	学校独自の雰囲気がある	SCも雰囲気を体感し、学校理解に役立てた
特別活動	部活動がある	面接の日程を考慮した
	行事がある	子どもの参加態度や姿勢を見聞きすることで、相談後の様子が分かった 相談以外の場面にも積極的に参加し、生徒と関わる機会を持った
	委員会活動がある	
	全校集会がある	学校全体に情報を発信した
教室以外の居場所	相談室がある	休み時間に遊びに来た子どもの様子から、普段の様子が見られる 予約なしで来談する子どもを受け入れ、本人の行動の裏にあるニーズを汲み取った 教師に相談室登校を促してもらった 相談室登校の目的や意味を検討した 相談室を教室へのステップとして利用した
		子どもにあった居場所や過ごし方を選択することができた
	保健室がある	事前に養護教諭と情報を共有した 一時的な逃げ場として利用した
	空き教室がある	
	放課後がある	友達に会いたくない子どもに、放課後登校を提案した

表3 能動的支援

学校の持つ要素の 大分類	学校の持つ要素の小分類	SCによる活用
保護者と教師の 関わり	保護者は学校に来る	保護者と偶然会い、関わるきっかけとした
		保護者と会う機会を設けた
	保護者と教師で やりとりをする	教師と、保護者への本人の様子の伝え方を一緒に検討した
		教師に保護者と関係機関をつないでもらった
		教師に保護者とSCをつないでもらった
		教師と保護者のお互いに対する印象が、良くも悪くも支援に影響することを考慮した
		教師が保護者から得た情報を共有した
	手紙を出せる	教師から子どもや保護者にメッセージを伝え、アプローチした
教師とSCの関わり	家庭訪問ができる	学校に來れない子どもの、家庭の状況や本人の様子を知った
		普段の家庭の状況や本人の様子を教師から教えてもらった
	教師を介して 子どもと関わる	教師と良好な関係を築いておいた
		教師に子どもとSCをつないでもらった
	気軽に教師と話せる	気になったことを気軽に教師に尋ねた
		担任にSCの見立てを伝え、子どもと繋がる方法を話し合った
	子どもについて 教師に伝える	教師を通して、間接的に子どもを支援した
		教師の空いている時間を狙って話しかけた
	教師の予定を 共有している	何かあれば職員室に報告に行った
		教師の空いている時間を狙って話しかけた
	子どもと関わる教師を増やす	子どもと教職員が関係を築けるように促した

教師の関わり】によって、保護者の考え方が変化したり、子どもの家庭での様子がわかったりする。

また、SCが気軽に教師に話しかけるなど、【教師とSCの関わり】に関わる事項がグルーピングされた。職員室などでのSCとのやり取りをもとに、教師が子どもに対して支援を行う場合もある。

こうした教師やSCによる能動的な働きかけは、訪れる人を待つ個人臨床と異なる、学校臨床の特徴といえるであろう。

### 3. 複数の支援者がいるという特徴

次に、大勢の支援者についての内容として、7つのカテゴリーに分類される要素が得られた(表4)。

まず、【多様な教師の存在】のカテゴリーにあるように、学校には、担任、教科担当、部活動顧問、養護教諭、管理職といった多くの教師がいる。子どもによってそれぞれの教師との距離や関係は異なるため、教師やSCはそれを考慮しながら、支援のきっかけや中心となるキーパーソンを考える

ことになる。【SCと教師の連携】によって、教師とSCとの間で頻繁に子どもについての情報が共有され、支援が広がっていく。また、教師が同席する場合も含めて、学校では【SCによる保護者の面接】が行われる。そして、通級、教育相談センター、病院といった【外部機関】と連携して支援にあたる場合もある。ただし、いずれの連携においても【集団守秘義務】を念頭に置く必要がある。

続いて、学校では子どもが学級や学年といった集団の中で生活していることが、【集団生活の場】に関わる事項としてグルーピングされた。集団の中で子ども同士が影響を与え合うことで、心理的な変化が生じるため、教師やSCは子ども同士の関係性を活かせるような働きかけを行う。続いて、学校が地域に開かれたコミュニティであり、卒業生や近隣住民が訪れる場でもあることが、【地域に開かれた場】に関わる事項としてグルーピングされた。地域に開かれていることで、他の子どもや住民からの情報が、教師やSCに寄せられること

表4 複数の支援者

学校の持つ要素の大分類	学校の持つ要素の小分類	SCによる活用
多様な教師の存在	多様な教師がいる	教師同士での意見の相違があることを考慮した
		子どもの状況や支援計画について、支援に関わる教師と情報を共有した
		SCと教師の得意分野を生かして、子ども担当、保護者担当、外部機関担当などの役割分担をした
		SCもチームの一員として支援を行った
		教職員の関係性から学校を理解した
SCと教師の連携	教師と子どもについて話し合う	教師の考えを踏まえて支援を考えた
		子どもへの接し方を教師に提案した
		支援について振り返り、教師の努力をねぎらった
		SCと教師（時には保護者も）が子どもの状態の理解を共有でき、同じ方針で支援を行った
	教師から子どもの相談を受ける	教師にコンサルテーションを行った
	教師の経験を知る	教師に外部機関についての情報を提供した
		教師の経験とSCの見立てをすり合わせて、一緒に支援を考えた
SCによる保護者の面接	保護者面接をする	教師の関わり方の成功例／失敗例を参考にしながら、今後の支援を検討した
		関係者が即時に集まることができ、情報共有や支援の検討を行った
		保護者から子どもの様子を聞いた
		保護者から学校に期待することを聞いた
	教師が保護者面接に同席する	保護者から教師への感謝の気持ちを聞いた
		子どもの見立て、学校でできる支援、具体的な支援方法などについて、保護者に伝えた
		保護者、担任教師、特別支援コーディネーターなどと、子どもの様子や支援の見通しについて共有した
外部機関	外部機関と連携する	担任教師が本人を気にかけていると、間接的に保護者に伝えた
	外部機関との連絡窓口がある	管理職の指示のもと、外部機関と連携した
	通級や適応指導教室がある	窓口となる教師を知っておき、必要に応じて依頼や情報の共有を行った
		観察に行く際は、通級などのスケジュールを把握しておいた
集団守秘義務	集団守秘義務がある	本人と保護者に、必要に応じて利用を進めた
		情報を共有する範囲について、慎重に検討した
		必要に応じて管理職とも共有の仕方について話し合った
		教師と共有して良い内容か子どもに確認をした
集団生活の場	同級生と一緒に生活する	複数名で共有することで、SCの負担を軽減した
		子どもの同士の偶発的な出会いを関係づくりのきっかけとした
		本人だけでなく、クラスの影響を考慮して対応を考えた
		本人以外からも話を聞いた
		同級生も資源であることを知っておいた
	クラス単位で活動する	子ども同士の関わり方から、子どもの特徴を理解した
		子ども同士の関わり方や関係の変化を理解し、必要に応じて支援を検討した
地域に開かれた場	クラスに給食がある	担任がクラス全体に働きかける支援を検討した
	卒業生が訪れる	給食を取りに行く機会を教室へのステップとして利用した
	地域の人を訪れる	本人から卒業後の様子をきいた
	非公式な会合がある	学校の地域との関わり方がわかった
	近隣の子が通う	参加することで情報が得られた
		本人以外の子どもや保護者から情報が得られた



になる。

以上のような教師、保護者、外部機関、子ども、地域住民といった、大勢の人々との学校内外での関わりが、支援に影響することは学校臨床の特徴である。それぞれの立場を活かし、連携することで生まれる支援のネットワークが、学校臨床においては重要であると考えられる。

#### 4. 早期発見ができるという特徴

次に、問題や課題の早期発見に関連する内容として、5つのカテゴリーに分類される要素が得られた（表5）。

まず、学校は子どもにとって、原則として【毎日継続して通う場】である。【規則】【学習】のカテゴリーにあるような決まりや学習時間が設定され、それらに対する【指導】も行われている。学校における【規則】【学習】【指導】は、個人の意

思や趣向に関係なく設定されているため、子どもによっては適応できずに何らかの反応を示すこともある。そのような子どもの反応や変化に対して、教師やSCは子どもが毎日学校に通ってくるからこそ、すぐ気づくことができると考えられる。

そして、【教師との交流】に関わる事項がグルーピングされた。先述したように、学校では職員室や廊下など、様々な場で常に教師とSCとのやり取りが行われている。そのやり取りによって、SCは教師の子どもに対する問題意識や、教師自身の変化に気づくことができる。

こうした学校にとっての日常の中から、問題や課題に早い段階で気づき、深刻化する前に支援を検討できることは、学校臨床を特徴づける事柄の一つといえるであろう。

表5 早期発見

学校の持つ要素の大分類	学校の持つ要素の小分類	SCによる活用
毎日継続して通う場	継続的に通う	教師にこれまでの様子を聞き、SCもこれまでの経過を共有した
	毎日登校する	これまでの経過から今後の支援を検討した
		子どもの変化に教師が気づき、SCにつながった
		登校状況の変化を、子どもからのサインだと受け止めた
規則	制服がある	身だしなみから子どもを見立てた
		子どもの異変を、共有できるようにしておいた
	校則がある 相談室の規則がある	具体的な規則を把握し、SCも規則に即して支援を検討した
学習	授業がある	授業の観察を通して、教科や教師の違いによる子どもへの影響を理解した 子どもの能力の理解に役立てる
	課題や評価がある	子どもの行動のパターンに影響することを理解した 変化があった場合、子どもからのサインだと受け止めた
指導	生活指導がある	危機対応が必要な場面で、強い指導を依頼した
	学習指導がある	本人にあった指導方法について、教師とともに考えた 教師は指導する立場で接するため、場合によっては子どもにとって厳しい状況を招くことを理解しておいた
	進路指導がある	進路についての情報を持ち、必要に応じてSCや担任が本人に提供をした
教師との交流	職員室で気になる子どもについて話す	担任から気になる子について話があり、本人について見立てをもった
	相談室以外で教師と会う	廊下などですれ違い、教師の様子に気付いた

## 5. 全校的な支援という特徴

次に、学校に在籍するすべての子どもを対象とした支援についての内容として、4つのカテゴリーに分類される要素が得られた（表6）。

まず、学校ではすべての子どもを対象とした、【お便り】の発行や【SC主催の企画】が行われている。SCはリスクの高い子どもやすでに症状を出している子どもだけでなく、全校を対象として問題の発生予防や、再発防止のための啓発活動も展開することができる。

続いて、【学校として動く】のカテゴリーにあるように、学校には方針、ニーズ、システムといった組織としての方向性がある。また、【教師と共に動く】のカテゴリーにあるように、会議等で子どもへの支援の状況を教師と確認しながら、SCは活動を展開している。学校としての方向性の共有や確認を行うことで、教師やSCはすべての子どもに対して一貫した対応を示すことができる。

こうした全校を挙げた支援は、学校が本来、教育や成長の場であるため、すべての子どもに対する予防成長促進的支援、つまり一次支援も重視されていることの表れであると考えられる。

## 6. 日々の関わりという特徴

最後に、学校での日々の関わりの積み重ねに関

連する内容として、5つのカテゴリーに分類される構造が得られた（表7）。

ここでは、学校での教師による子どもとの日常的な関わりが、【子どもと教師】としてグルーピングされた。教師の持つ子どもに関する情報は、【教師とSCの場の共有】によって知ることができる。また、SCによる子どもとの面接場面での関わりが、【SCによる子どもの面接】としてグルーピングされた。面接を通して、SCのみが知り得る子どもに関する情報もあると考えられる。このように、教師とSCは、子どもと触れ合える頻度は異なるものの、それぞれに学校内で子どもとの関わりを積み重ねていると推察される。特に、SCによる支援の機会は、【SCの勤務体制】の中での限られたものである。そのため、SCがいない日の支援の在り方も、SCは意識する必要があるだろう。

そして、【遊びという関わり】に関わる事項がグルーピングされた。学校では、休み時間が設けられ、その間に行われる余暇活動も子どもにとっての日常である。教室や校庭で何気ない関わりを続けることで、子どもに対する理解や関係づくりが進む。

このように学校臨床では、様々な関わりを日々積み重ねることで、臨床上的動きにつながる場合

表6 全校的な支援

学校の持つ要素の大分類	学校の持つ要素の小分類	SCによる活用
お便り	お便りがある	教師向けの心理教育（配布する対象を限定しても可）を行った 学校全体に広報した
SC主催の企画	イベントを企画する	心理教育を行った
学校としての動き	学校ごとに支援方針がある	SCも支援方針に沿って、支援を進めた
	学校ごとにSCへのニーズがある	SCへのニーズを理解した
	学校は一つの組織である	困り感や不安を共有し、今後の支援を一緒に検討した 定期的に教師に報告を行った
教師と同様の動き	教師とともに働く	教師と同じ感情や雰囲気を共有し、一緒に支援を検討した SCが支援を広げるだけでなく、教師によって支援が広がった
		決定まで時間がかかることを理解しておいた
	様々な会議がある	参加し、子どもの状況や支援方法などについて検討・共有した
		事前に会議で話す内容について検討した

があると考えられる。

#### IV まとめと今後の課題

本研究では、SC による事例報告から、学校臨床を特徴づける 29 のカテゴリーの学校の持つ諸要素が抽出され、個人臨床とは異なる学校臨床の前提となる諸要素が具体的に示された。

学校の持つ要素には、【時期】や【多様な教師の存在】など、学校では当たり前のこととして見逃してしまいそうな要素も含まれていた。こうした要素についても、SC の活動においては、支援の方針や方法の選択に影響し、学校臨床を特徴づける重要な要素といえる。見逃してしまうような、当たり前になっている学校が持つ要素が、学校臨床実践の前提となる独特の「学校の構造」を構成しており、こうした見逃しやすい諸要素を敢えて意識しながら活用することも、学校という場を活かす実践には重要と考えられる。

本研究で得られた学校臨床の特徴は、従来の研

究で指摘されていたものよりも、より具体的な特徴として読み取ることができる。例えば、瀬戸・下山(2003)では、【Informal な関係づくり】と抽象的に表現されていたものが、本研究では、【教師と SC の関わり】や【SC と教師の交流】等、具体的な人物や場面がわかる形で学校の要素として特徴づけられている。より具体的に学校の要素を列挙してみることで、学校臨床活動の中で SC が学校の要素を活かす視点を明確化するために、本研究の結果が活用されることが期待できる。

最後に、本研究の限界と今後の展望について述べる。まず、本研究では一つの学術誌の事例を対象としているため、事例報告の内容や傾向に偏りがある可能性がある。他の学術誌の事例でも同様の学校の要素が見られるのか検討する必要があると考えられる。

また、本研究で明らかになった学校の諸要素を活かした実践を SC が行うためには、既存の事例報告だけでなく、現場の SC がこうした学校の諸

表7 日々の関わり

学校の持つ要素の大分類	学校の持つ要素の小分類	SCによる活用
子どもと教師	子どもと教師が関わる	教師から子どもの事前情報を得た
		普段の子どもの様子から、教師が抱えている子どもの見立てを踏まえて支援を考えた
		子どもの教師に対する反応から、子どもの特徴を理解した
		教師が知っている子どもの肯定的な側面を子どもや保護者に伝えた SCが成功例を問うことで、教師が自分で考えた
教師とSCの場の共有	支援中の子どもについて話す	肯定的な側面をフィードバックすることで、教師の子どもの理解を変えた
	教師と雑談をする	教師との雑談の中で、相談後の子どもの様子が分かった 問題解決後も教師と会うため、支援や対応を振り返った
	教師の予定を考慮する	補習などの支援計画に反映させた
子どもの面接	子どもと面接をする	クラスの状況や雰囲気について聞いた
		学校生活上の問題を取り上げた
		本人と教師との関係性を推察した
		支援における個人面接の位置づけを教師と共有した
SCの勤務体制	SCの勤務日が決まっている	子どもに勤務日を伝えた
	SCは毎日いない	簡単に実践できる手立てを子どもに教えた
		不在の間に状況は変化することを考慮した
		面接が不定期になる場合があった
遊びを通した関わり	遊びを通して関わる	遊びを通して関係を深めた

要素をどう認識しているかを検討する必要もある。例えば、SC へのインタビュー調査等により、本研究で明らかになった学校の諸要素を SC が意識しているのか、経験年数によってこうした要素に対する意識の違いがあるかといったことを検討することも考えられる。今後、学校臨床の特徴や、学校の持つ諸要素に関して、より多様な手法で検討されることが望まれる。

<付記>本研究の一部は、第4筆者が2017年1月にお茶の水女子大学人間文化創成科学研究科に提出した修士論文の研究のデータを再分析したものである。また JSPS 科研費基盤 (C) 研究課題番号: 26380921 および同: 23530891 の補助を受けた。

## 文献

- 東千冬 (2009) . 文献再録 読んでおきたい論文 (1) スクールカウンセリングにおいて「絶対誰にも言わないで」と訴える二事例 子どもの心と学校臨床, 1, 123-139.
- 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と展開. 日本臨床心理士会.
- 保坂一巳 (1993) . 中学・高校のスクール・カウンセラーの在り方について——私立女子校での経験を振り返って—— 東京大学教育学部心理教育相談室紀要, 15, 65-76.
- 五十嵐哲也 (2012) . 非行・暴力行為の事例 (特集 事例から学ぶスクールカウンセリング) 子どもの心と学校臨床, 7, 23-31.
- 生島浩・中村志寿佳 (2010) . 学校をめぐる問題と対応 (3) 非行問題 子どもの心と学校臨床, 3, 131-138.
- 石川悦子 (2013) . 相談室の子どもたち (8) 虐待が疑われる事例対応から:" 学校が求めるスクールカウンセラー" とは? 子どもの心と学校臨床, 9, 140-143.
- 伊藤亜矢子 (2011) . 小冊子スクールカウンセラー活用のアイディア——学校という場を生かした支援のために—— 東京法規出版
- 伊藤美奈子 (2011) . 教師の燃え尽きとうつについて (特集 教師のうつ) 子どもの心と学校臨床, 4, 43-50.
- 岩瀬佳代子 (2012) . 心理教育の事例 (特集 事例から学ぶスクールカウンセリング) 子どもの心と学校臨床, 7, 77-88.
- 香川克 (2012) . 不登校の事例:「方向喪失型の不登校」について (特集 事例から学ぶスクールカウンセリング) 子どもの心と学校臨床, 7, 12-22.
- 神村栄一 (2009) . 認知行動療法で子どもの"困り"にかかわる (特集 学校でうまくゆく心理アプローチと考え方) 子どもの心と学校臨床, 1, 32-41.
- 川喜田二郎 (1967) . 発想法——創造性開発のために—— 中央公論新社
- 川喜田二郎 (1970) . 続・発想法——KJ法の展開と応用—— 中央公論新社
- 近藤邦夫 (1994) . 教師と子どもの関係づくり——学校の臨床心理学—— 東京大学出版会
- 近藤邦夫 (2000) . 学校臨床の発想 近藤邦夫・岡村達也・保坂亨 子どもの成長 教師の成長 (pp.1-11) 東京大学出版会
- 黒沢幸子 (2002) . 指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック 金子書房
- 黒沢幸子・森俊夫・元永拓郎 (2013) . 明解! スクールカウンセリング——読んですっきり理解編—— 金子書房
- 文部科学省 (2015) . 文部科学省平成26年度スクールカウンセラー等活用事業実践活動各都道府県・指定都市の取組概要 I [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afiedfile/2016/06/22/1372332\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afiedfile/2016/06/22/1372332_1.pdf) (2016年1月1日取得)
- 文部科学省教育相談等に関する調査研究協力者会議 (2017) 児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～ (報告書) [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2017/07/27/1381051\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/07/27/1381051_2.pdf) (2017年11月13日取得)
- 村本邦子 (2013) DV と子ども (特集 子どもと思春期の暴力: その現実と対応) 子どもの心と学校臨床, 8, 52-59.
- 中川美保子 (2015) 学校コミュニティとの連携 (特集 学校コミュニティと学校トラウマへの支援) 子どもの心と学校臨床, 13, 19-25.
- 中釜洋子 (2009) . 保護者とうき合うかー家族療法の視点から (特集 学校でうまくゆく心理アプローチと考え方) 子どもの心と学校臨床, 1, 23-31.
- 小倉正義 (2014) . 保護者や教師が協力できる支援関係づくりへの課題と工夫 (特集 発達障害の子どもたちを基本とした学校臨床の再構築のために) 子どもの心と学校臨床, 10, 63-71.
- 祖父江典人 (2009) . 転移と逆転移の観点から教師へのコンサルテーションを考える (特集 学校でうまくゆく心理アプローチと考え方) 子どもの心と学校臨床, 1, 60-68.

- 坂上頼子 (2015) . 学校の日常におけるストレスマネジメント (特集 学校コミュニティと学校トラウマへの支援) 子どもの心と学校臨床, 13, 34-40.
- 佐々木誠 (2016) . SC による児童生徒の問題へのアドラー心理学的対応 (特集 学校現場で活かすアドラー心理学) 子どもの心と学校臨床, 14, 24-33.
- 瀬戸瑠夏・下山晴彦 (2003) . 日本におけるスクールカウンセリングの現状分析——文献レビューによる活動モデル構築への展望—— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 43, 133-145.
- 柴田恵津子. (2015) . 不登校と発達上の課題: 事例から (特集 中 1 ギャップと不登校) 子どもの心と学校臨床, 12, 45-53.
- 白井祐浩 (2013) . 「しない」 から見る——中学校における教師との連携 (特集 教師との連携を考える) — 子どもの心と学校臨床, 9, 26-33.
- 宇佐美貴章・平泉拓・浅井継悟 (2012) . 学校・支援システムの予想される「悪循環」を避ける (特集 大震災・子どもたちへの中長期的支援: 皆の知恵を集めるソリューション・バンク) 子どもの心と学校臨床, 6, 90-98
- 吉田章子 (2011) . 学校を理解するための工夫 (特集 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, 5, 29-37.
- 吉田克彦 (2012) . 福島にある問題とその解決 (特集 大震災・子どもたちへの中長期的支援: 皆の知恵を集めるソリューション・バンク) 子どもの心と学校臨床, 6, 82-89.