

高等学校における心理教育の効果的な介入に関する研究

—「教育的予防」という視点から—

研究機関 鳴門教育大学大学院 学校教育研究科 人間教育専攻 臨床心理士養成コース 吉井健治研究室
高知県立中村高等学校 教諭 橋田 英子

1 問題と目的

(1) 研究の背景

学校という教育現場では生徒と接し、日々の様子を観察することで生徒理解、教育へとつながる。しかし、生徒の多様化に加え、高等学校では進路に関する悩みなど、生徒の心の中に抱えているものがより複雑となり、その支援も多岐に渡る。筆者自身多くの生徒と関わる中でその支援の難しさと同時に、生徒の支援には担任のみならず生徒に関わる方々との連携により、より良い支援ができることを実感した。そして、何か問題が生じてからの支援のみならず、問題を未然に防止する教育的関わり(心理教育)の必要性を強く感じた。

そこで、学校現場においては文部科学省国立教育政策研究所(2012)の生徒指導リーフにある「教育的予防(健全育成型)」と「治療的予防(問題対応型)」の対応が不可欠となるのではないだろうか。この「教育的予防」とは問題を起こしそうな児童生徒に特化することなく、また当面の問題のみならず将来の問題にも対応できるよう、すべての児童生徒が問題を回避・解決できる大人へと育つことを目標に行われる健全育成型の予防という。それに対し、「治療的予防」とは問題に対する専門的な知見を踏まえ、早期発見・早期対応を徹底したり、さらに一歩進めて発生を予測するなど、問題を起こしそうな(課題のある)児童生徒を念頭において行われる問題対応型の予防という。この両者の対応が必要であろうが、現在の学校現場ではどちらかという問題対応や事後対応につながる後者の視点が中心になっているように感じる。しかし、生徒指導リーフにも述べているように問題への対応や事後の対応だけにとどまることなく、社会性の育成や社会に受け入れられる自己実現につながる前者の「教育的予防」を行うことが今後一層求められるだろう。

荒木・中澤(2009)は予防的支援におけるスクールカウンセラー(以下SC)へのニーズとして、学校に所属する全児童生徒への普及活動における子どもとつながる工夫や授業(心理教育)での支援について教師のニーズを指摘している。つまり、従来SCは学校不適應の問題を呈している児童生徒への対応がその仕事と考えられてきたが、学校に所属する全児童生徒へのSCの役割がニーズとしてあると述べている。

(2) 心理教育について

小泉(2015)は一次的援助(予防・開発中心)の方法としては従来から行われている「～をしなさい」「～をしてはいけない」という教示、指示、禁止や、喫煙の害のような科学的知識の提供あるいは違法性の説明だけでなく、心理学的知見にもとづく教育プログラム、すなわち心理教育プログラムが用いられるようになってきていると述べている。さらに、予防・開発的取り組みの目的は、不登校、いじめ、非行といった問題行動に代表される学校不適應を予防するだけでなく、レジリエンスを高めることにあるという。そして、このレジリエンスは“折れない心”と呼ばれることもあるように基本的に“心”に関する力であり、学校などでは心理学にもとづく教育が注目され、その面で心理教育プログラムは重要な意味を獲得しつつあるという。

(3) 本研究の目的

生徒の支援体制をより充実させ「教育的予防」の対応を図るためにも、次の2つの目的で研究をしたいと考えている。本研究の目的は第1に、高校生を対象に心理教育の実践を行うこと

で予防的支援につながるレジリエンスの変化を調査し、心理教育の実施に際して効果的な授業スタイル、パーソナリティ等があるかを明らかにすることである。第2に、A県のスクールカウンセラーを対象に質問紙調査(心理教育の実態調査)を実施し、1次予防につながる効果的な心理教育について明らかにすることである。

なお、心理教育では文部科学省国立教育政策研究所(2012)の生徒指導リーフにある「教育的予防(健全育成型)」の目的とする「社会性の育成」、「社会に受け入れられる自己実現」という2点に着目し「自己理解」「問題解決能力」「ストレスマネジメント」育成を目指した。そして、心理教育前後において予防的支援の要素が大きいレジリエンスの変化に着目した。

2 方法

(1) 生徒への調査(心理教育の実践を通して)

A県B高校の1年生を対象として平成27年3月から4月にかけて実施した。3月の学年末には授業や学校行事、HR活動を通して心理教育を受ける素地が高まっていると考え、高校1年生全5クラス(179人)のうち、3クラス(108人)を介入群として各クラスに筆者(B高校のSCやクラス担当教員等)とのTTという授業形式が心理教育を行い、残り2クラス(71人)を統制群とした。そして、4月には新しい環境になじむためにも心理教育を実施することで不安解消につながると考えられる新入生(184人)を対象に学年全体への心理教育をB高校の教育相談担当教員・SC等が行った。なお、心理教育前後に実施した質問紙調査の中から記入漏れがあった回答を除いた有効回答部数については、3月実施分は160部、4月実施分は176部であった。

表1 心理教育実施概要

対象	A県B高校1年生	A県B高校1年生(新入生)
実施時期	平成27年3月	平成27年4月
授業スタイル	クラス単位(N=179)	学年単位(N=184)
	介入群(3クラス:n=108)	
	統制群(2クラス:n=71)	
授業者	筆者 SC・クラス担当教員等	教育相談担当教員 SC・SSW等
実施時間	各クラス50分×2回	50分×1回
心理教育内容	自己理解 問題解決能力育成 ストレスマネジメント	問題解決能力育成 ストレスマネジメント (教育相談 オリエンテーション)
質問紙調査内容	精神的回復力尺度 (小垣・中谷・金子・長峰,2002)	
	日本語版Ten Item Personality Inventory(TIPI-J) (小垣・阿部・カローニ・ビノ,2012)	

表2 心理教育授業内容

	心理教育授業内容
第1時	・レジリエンスについて ・自己イメージ(ペアワーク) ・ジョハリの窓 ・自分のコミュニケーションの特徴について
第2時	・問題解決能力(ロールプレイ:アサーショントレーニング) ・ストレスマネジメント(筋地緩法等)

(2) スクールカウンセラーへの調査(心理教育の実態調査)

A県スクールカウンセラー等研修に参加されていたSC35名に心理教育に関するアンケートを配布した。SC勤務年数1~3年(9名)、4~6年(4名)、7~9年(2名)10年以上(2名)の17名から回答を頂いた。(回収率48%、対象者の17名には便宜上A~Qの記号を付した。)調査内容は、平成27年1月末にA県のSC2名に心理教育に関する聞き取り調査を実施し、その結果を踏まえ、心理教育実施への抵抗感や年間頻度、実施時期、実施内容、対象者等を選択肢や記述式の併記で答えて頂いた。また、心理教育を実施して印象に残っていることや効果的だったと感じたこと、さらに効果的になるため工夫していることや必要と感じていること、高等学校において心理教育が実施されることについてどう思うかについては自由記述も実施した。

3 結果

(1) 生徒への心理教育実践結果

クラス単位で実施した3月の心理教育では実施前より精神的回復力尺度得点平均値において、上昇(0.11)がみられ有意差($p<.05$)も認められた。一方、学年単位で実施した4月の心理教育で

は実施前より精神的回復力尺度得点平均値において、上昇(0.03)はみられたものの有意差は認められなかった。また、精神的回復力尺度の下位尺度(「新奇性追求」「感情調整」「肯定的な未来志向」)はクラス単位で実施した際には「肯定的な未来志向」において平均値の上昇(0.21)が最も大きく、有意差($p<.05$)も認められた。学年単位で実施した際にも「肯定的な未来志向」において、平均値の上昇(0.05)が最も大きいものであった。

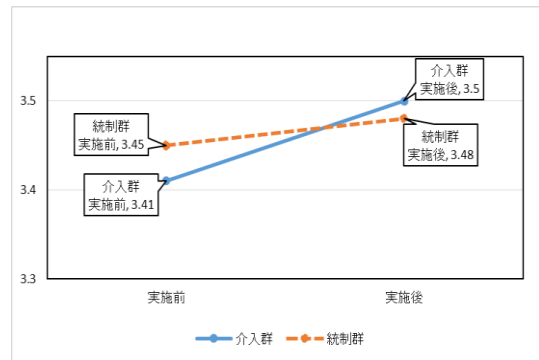


図1 精神的回復力尺度得点平均値の変化

表3 3月に実施した心理教育(クラス単位)における精神的回復力尺度得点

	介入群($n=95$)			統制群($n=65$)		
	平均値	標準偏差	t 値	平均値	標準偏差	t 値
実施前	3.41	0.57		3.45	0.59	
実施後	3.50	0.59	2.28*	3.48	0.54	0.85

* $p<.05$

表4 心理教育(3月)における精神的回復力尺度の下位尺度得点

	3月介入群($n=95$)		
	平均値	標準偏差	t 値
	(上段：実施前、下段：実施後)		
新奇性追求	3.65	0.75	
	3.67	0.78	-0.30
感情調整	3.19	0.59	
	3.29	0.62	-1.69
肯定的な未来志向	3.49	0.84	
	3.68	0.86	-2.05*

* $p<.05$

クラス単位で実施した心理教育前後において有意差が認められたため、その際の精神的回復力尺度得点の変化にパーソナリティが影響を及ぼしているかについての因果関係を明らかにするため重回帰分析を行った。その結果、表5の通り、 R^2 の値は.021と低く、介入群では心理教育前後においてパーソナリティ(外向性・協調性・勤勉性・神経症傾向・開放性)が精神的回復力尺度得点(レジリエンス)の変化にほとんど影響を及ぼしていないことが明らかになった。

表5 介入群と統制群別の重回帰分析結果

	介入群($n=95$)	統制群($n=65$)
	β	β
外向性	-.005	-.115
協調性	-.005	-.359**
勤勉性	.113	-.216
神経症傾向	-.057	.128
開放性	.022	-.127
R^2	.021	.411

* $p<.05$ 、** $p<.01$

β : 標準偏回帰係数

心理教育前後に有意差が認められた3月実施分の介入群においてピア・チューター活動経験有無の差により変化に差が生じるか t 検定により検討した。その結果、表6に示す通り、心理教育前においては、ピア・チューター活動経験有無の間には有意差($p<.05$)が認められた。一方、心理教育後においてはピア・チューター活動経験有無の間には有意差は認められなかったものの、有意傾向は認められた($p=.097$)。

表6 3月の心理教育介入群におけるピア・チューター活動経験有無と精神的回復力尺度得点

	活動経験あり($n=43$)		活動経験なし($n=51$)		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
実施前	3.55	0.58	3.29	0.53	2.21*
実施後	3.61	0.61	3.41	0.52	1.68†

* $p<.05$ † $p<.10$

また、4月に実施した心理教育においても今後高校生活でピア・チューター活動経験をしようと考えている者とそうでない者の間に差が生じるか t 検定により検討した。その結果、表7の通り、心理教育前の両者に有意差は認められなかった。一方、心理教育後は両者の間に有意傾向($p=.070$)は認められた。

表7 4月の心理教育におけるピア・チューター活動予定有無と精神的回復力尺度得点

	活動予定あり($n=84$)		活動予定なし($n=94$)		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
実施前	3.59	0.59	3.48	0.55	1.39
実施後	3.64	0.54	3.49	0.58	1.83†

† $p<.10$

なお、新入生である4月の段階でもピア・チューター活動経験をしようと考えている者とそうでない者のパーソナリティにおいて、表8に示す通り有意差は認められなかった。

表8 4月の心理教育実施前におけるピア・チューター活動予定有無とパーソナリティの比較

	活動予定あり($n=84$)		活動予定なし($n=94$)		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
外向性	8.76	2.89	8.60	3.10	0.34
協調性	9.33	2.69	9.38	2.23	-0.13
勤勉性	7.43	2.39	7.32	2.26	0.28
神経症傾向	8.57	2.26	8.64	2.00	-0.24
開放性	7.95	2.39	7.86	2.58	0.24

(2) スクールカウンセラーへの心理教育実態調査結果

全体的には心理教育を実施することに抵抗を感じる方が47%と過半数を占めていた。表3-7に示す通り、その背景には教育技術や教育内容に対する不安が大きく影響しているようである。そして、SCという立場でありながらも心理教育を実施することになると指導的立場になることへの戸惑いも生じているようである。一方、抵抗を感じない方やどちらでもないという立場の方の意見には、心理教育に対して自分の職務という認識や必要性を実感しているという意見が大半であった。さらに、教員との連携を実践に活かしているという意見もあった。

そして、心理教育実践を効果的と感じる要因として対象者の言動の変化(対象者の反応・言葉等)が挙げられた。また、心理教育を実施後SCと児童・生徒、教員との関係性が向上する点や、そこから教員等との連携を意識する点にも効果を見出しているようである。また、ただ心理教育を実践すればよいというのではなく、その必要性やどのような心理教育内容が求められているかを把握することや、学校の体制として教員との連携を前提に実施に際しては目標や目的を

共有し、(年間、もしくは数年間に渡る)計画を立てた実施をすること等が挙げられた。教育内容や教育技術、ニーズ等の把握に連携は不可欠であり、それができて初めて計画的な実施につながるのであろう。

表9 心理教育への抵抗感

項目	人数	キーワード	理由(該当者)
ア	2	教育内容不安・必要性感じず	・内容についてもわからないし、要望もないから。(J)
		教育技術不安	・心理教育を行う学習、訓練、実習を受けていない。(Q)。
イ	6	教育内容不安・関係性未構築	・子どもたちと十分な関係ができておらず、理解も不十分なのでその子どもたちに合った心理教育(テーマ)なのか、進め方なのか不安。子どもたちの反応もあまりイメージできない。自信がない(B)
		自分の立ち位置不安	・指導的な立場に立つことになるから。(C)
		未経験	・未だ行ったことがないため。(E)
		教育内容・対応	・何をもちて心理教育とするのかイマイチわかりませんが、心理教育でやり方を変える教師には一対一で話をして心理教育でやり方を変えない教師には周囲をかためます。その見極めについて苦勞します。(L)
		教育内容・技術・連携不安	・勉強不足、力量不足。担任との打ち合わせや授業時間の調整など学校側の理解や必要性を得ないといけないが、2回/Wの勤務ではそれらの準備が難しい。(O)
教育内容・技術不安	・自己流になってしまう。教えることが苦手。(P)		
ウ	4	慎重	・使えはいいというわけではないので、考えて使う必要がある。(F)
		必要性実感	・実施する必要性とニーズを踏まえて実施したいと思うため。(H)
		必要性実感	・必要な時は(今ここで)心理教育もしないといけないと思うので。(K)
		連携	・先生と一緒にするから。(N)
エ	3	職務認識あり	・大学院では傾聴等どちらかというと受動的クライアントと関わってきたため多少戸惑いがあるが、職務内容に授業形式などでの心理教育があることを事前知っていたため。(A)
		必要性実感	・必要なことと思っている。しかし習熟することが大事。(G)
		必要性実感・不安あり	・学校によって必要だと思う。ただ実施にあたっての研修等がないので不安がある。(M)
オ	2	職務認識・必要性実感	・予防を行うことも大切な職務だと思うから。また、特にカウンセリングすることがない学校には観察とそれに基づいた心理教育が必要と思うので。(D)
		必要性実感	・仕事を始めて心理教育の必要性をすごく感じているから。(I)

表10 効果的な心理教育につながる事

キーワード	意見(該当者)
継続	・定期的、継続的な実施(A)
連携	・担任や周囲の教員との目的共有(心理教育の授業のみではなく普段の授業や行事にもその考え方や技法を活かす)(A)
目標・測定	・明確な目標の設定(効果を測定する)(A)
継続・連携	・本当なら単発の授業ではなく、半年~1年をかけての数回の連続したプログラムでないと効果がないと思う。SCが常動化して行か、数年間で契約で次年度の計画を先生と一緒に立てられるようにする。(M)
継続・連携	・実施する前の研修、または練習の時間が足りない。足りてない。個人任せになっているので、効果がイマイチだし、やる自信も持てない。なので年間の研修でやっつけていく必要があると思う。(M)
連携	・先生と一緒にする!(N)
継続・連携	・心理教育を生徒に実施する場合、コミュニケーションが取れていないクラスでSC単独で単発で行っても形式だけになりそうです。基本は担任や養護教諭がメインでSCはサブとして関わりたいと思います。理想は学期に1~2回、年間を通して継続できると効果はあるのではないのでしょうか。SCだけで実施する場合、特に私は大規模校(小:1学年4クラス、中:1学年6クラス)に勤務しているので実施するとすると勤務時間をかなりさかれます。常動になると授業形式でも可能ではないかと思ひます。(O)
連携・教育内容	・先生から気になる子どもについての情報を得て(「日常でこういうトラブルがあった」や「こういう課題がある」等)それを合せて中身を考えるようにしています。(I)
教育技術・内容	・分かりやすく、受けた人の視点が広がったり少しホッとできるように考えています。(F)
教育内容	・ご本人(児童・生徒さん)に体験して気づいてもらえるよう活動を考えること。(H)
教育技術・内容	・自分が試す。(M)
教育技術・内容	・近い立場(SCの先輩後輩)に相談、練習させてもらう。(M)
教育技術・内容	・ことばのみでなく、ツール(音楽、本)を用いる。(P)
教育者の姿勢	・今までの人生における(夢の実現)に至る過程プロセスを正直にマイナス面もまた失敗したことも語ることによって聞き手が心を開いてくれること。誠意ある発言が大事。常に本当のこと、汗を流したことを話す工夫をしています。(K)
姿勢	・仮に問題行動への対応であっても道具的な解決方法を提示しても教師は白けるだけなので、「失敗しても良い」と気持ちに余裕を持つような対応を勧めます。(L)
必要性	・必要性を感じた時に行うこと。その方の状態に応じて行うこと。(C)
ニーズ	・今のニーズをリサーチすること。(D)

高等学校における心理教育については表11の通り全体的には必要性を感じているという肯定的な意見が多かった。しかし、義務教育と比較し、教員との温度差を感じている場合は高校での心理教育実施に際して否定的な意見になっているようである。

表11 高等学校における心理教育

意見の立場	意見(該当者)
肯定的	・小・中と比べて集団作りなど集団にアプローチするものより、より個人個人に焦点をあてることが望ましいのかも?ある種キャリアカウンセリングのような近い将来を明確にしていく作業も良いかもしれない。(A)
	・おおむね良いと思う。ただ高校生も理解力に差があったり、特性があったりするので個々やその集団に応じた最適な方法が選ばれることも大切だと思う。(C)
	・その時のクラスの状況などもあるため実施されることがあっても良いと思います。(E)
	・社会性、自立の確立を図る一助になると思う。CIの困り事を解消するために必要と思う。(G)
	・とても有効なことではないかと思ひます。(H)
	・よろしいと思ひます。できることなら教育界全般に幼児教育、小、中、高、大あらゆるところで心理教育を計画せられることを望んでいます。(K)
否定的	・必要だと思う。精神疾患の好発期でもあるので、日常で取り入れられるスキルや考え方を生徒が知るのはその後の生活においても重要だと思う。予防教育というかたちでなくとも自己理解としても同じ必要。高校では進路の問題がかなり現実味を帯びて目の前にあるので、自己理解と自己肯定感の低下を防ぐ意味でも重要だと思う。(M)
	・高校生も必要!見守られながら遊ぶ体験が少ない、ほめられていない。(N)
	・高校生には効果が期待されると思ひます。社会に出たり、進学で親元を離れる生徒にとっては、より自分の問題として取り組めるのではないのでしょうか。小・中でもっと身近なものとして心理教育に触れられる機会があればと思ひます。(O)
	・小、中学校に比べてより専門的知識が問われるが、抵抗のある先生もいらっしゃるのでは難しさがあろう。(F)
	・必要だと思いますが、高等学校では心理教育の依頼が来るのが少ないと感じています。(時間的に難しい?先生のニーズが少ない?)(I)
・義務教育でない分、教師の考え方にバラつきが多い。主任がだめだと感じたら、他の教師の考え方を考えるための手続きを考える。心理教育よりもケースワークのスキルが求められると思ひます。(心理教育の内容は基本的に相手が誰であってもモチベーションアップなのでやり方は変わらない。)(L)	
・実施はいいことではあるが、教えることを学んでいない(教職をとっていない)者にとってはストレスになります。(P)	
・そういう専門家がやればよい。自分はただのカウンセリング職人である。(Q)	

4 考察

(1) 生徒への心理教育

心理教育の実践においては授業スタイルに関わらず「肯定的な未来志向」への影響が大きいと考える。また、クラス単位で実施した心理教育において有意差も認められたことから、クラス単位での心理教育実施の方がより効果的であったと推測される。さらに、クラス単位で実施した時期は学年末ということで、クラスの中での人間関係も構築されており、そのような人間関係の中でペアワーク等を行ったことも功を奏したと言える。例えば、他者の意見を聞く場面でもその意見に対する信頼性が高く、特に他者の語る自己イメージを通しての「自己理解」にも効果的だったのではないだろうか。滝吉・田中(2009)は思春期・青年期に該当する中高生が自己を理解する際、対人性のない自己理解の場合は否定的言及が多く、相互的な対人性をふまえた自己理解の場合には肯定的言及が多いことを述べている。今回の心理教育における「自己理解」は肯定的言及が多いという相互的な対人性をふまえた自己理解と言え、その自己に対する認知の変容は精神的回復力尺度の下位尺度において有意差の認められた「肯定的な未来志向」につながり、レジリエンス向上促進にも影響があったと推測される。

(2) 「教育的予防」につながる「肯定的な未来志向」

小塩(2002)は青年期に多くの困難や障害を乗り越え適応していく過程において、レジリエンスは重要な意味をもつと述べている。そのレジリエンス(精神的回復力尺度得点)の下位尺度にあたる「肯定的な未来志向」は、本研究の心理教育実施後において授業スタイルを問わず他の下位尺度と比較し上昇が大きいものであった。従って、心理教育における「肯定的な未来志向」の上昇はレジリエンス上昇にもつながり、青年期において困難や障害を乗り越える過程で役立ち、高等学校教育での「教育的予防」につながるものと言える。そして、高等学校という場は学校教育を受ける最終の場となる生徒もおり、社会へと生徒をつなぐ場でもあることを踏まえると、特にこの「教育的予防」の視点が大切になるだろう。前述したように、問題対応や事後対応という「治療的予防(問題対応型)」のような局所的な対応のみならず、社会の中で生きる力につながる「教育的予防(健全育成型)」が今後一層求められるのではないだろうか。

(3) 授業スタイルと実施時期

本研究では、クラス単位と学年単位という2つの授業スタイルでの心理教育を実施した。その結果、心理教育前後において精神的回復力尺度得点に有意差も認められたことから、クラス単位での心理教育実施の方が予防的支援につながるレジリエンス向上に効果的であったと推測される。さらに、実施時期についてクラス単位で実施した時期は学年末であり、クラスの中での人間関係も構築され、安心できる空間の中、心理教育が実施できたのではないだろうか。このように、クラスが安心できる空間となりやすい学年末に心理教育を実施することは効果的であると推測できる。

市橋(1999)は効果的な心理教育プログラムを行うためには「目的」「対象」「介入法」「介入場所」の4つの次元に着目し、それらの成分を生徒児童の性質・学校の体質・利用できる資源などに応じて適宜使い分けることが必要と述べている。本研究を通し、これらの4つに加え、実施時期も効果的な心理教育において注目すべき点ではないかと考えられる。

そして、平野(2012)が述べるレジリエンスの後天的に身につけやすい獲得的要因の中でも「自己理解」については、今回のように関係性が築き上げられ、安心できる空間の中での獲得が肯定的な言及が多くなるという相互的な対人性をふまえたもの(滝吉・田中 2009)につながり、効果的になると推測できる。

(4) スクールカウンセラーの心理教育への取り組みの実態

心理教育実施に際し抵抗感を抱いているSCは約半数を占め、抵抗感を抱く意識の理由とし

て指導的立場になることに対する不安や心理教育内容やその教育技術に対する不安、そして教員との連携に対する不安等が挙げられた。一方、心理教育実施に対し抵抗感を抱いていない SC は心理教育実施の必要性や心理教育実施は自分の職務であるという思いの方が教育内容や教育技術等に対する不安よりも大きく、教員との連携も視野に入れて実施を考えているようである。

両者とも勤務体制についてはほぼ同様であることを考慮すると、この意識の差を左右するのは学校現場の教員の連携に対する意識の差が影響しているのではないかと推測される。この点は今後の課題でもあり、SC の勤務体制にも改善の余地はあるだろうが、まず学校現場の教員と SC の両者が連携を意識することで心理教育に対する SC の不安は軽減されると推測される。そして、この連携の意識は心理教育のみならず、生徒に対する充実した支援にもつながるのではないだろうか。また、心理教育実践により、両者の連携の意識が高まる契機につながることも考えられる。つまり、「心理教育の実践」「教員と SC の連携」「児童・生徒理解」は相互作用の働きがあると考えられる。

(5) 教員とスクールカウンセラーの連携

SC 自身、実施した心理教育が効果的だったと肯定的に捉える意見の共通点として、心理教育対象者の変化を実感したことや SC 自身と児童・生徒、また教員との関係性の向上を実感していることが挙げられた。さらに、心理教育が効果的になるために工夫していることや必要と感じることとして、その実感に関連する教員との連携について挙げられていた。この点については筆者自身、本研究の心理教育実践に際して授業担当教員や SC 等との話し合いをする中で実感し、連携の大切さを再認識させられた。

尾木(2013)は、スクールカウンセラー制度の弊害としてスクールカウンセラーが配置されることで教師が生徒の心理的・精神的な問題について、あまり目を向けなくなったという問題が生じていると述べている。そして、「心の専門職」とされるスクールカウンセラーに問題の解決をすべて丸投げするというのも珍しくなく、こうした状況では教師が子どもたちの心をつつめ、理解する力量はますます低下していかざるを得ないという。このような状況を回避するためにも教員間の連携はもとより、教員と SC との連携のもと、生徒支援を行うという大前提を忘れてはいけない。そして、更に生徒と関わる様々な方との連携というものを心掛けることでよりよい生徒支援につながるのではないだろうか。

文献

- 荒木史代・中澤潤(2009). 予防的支援における教師とスクールカウンセラーの役割—教師対象の面接調査の分析から—千葉大学教育学部研究紀要, 57, 123-136
- 平野真理(2012). 生得性・後天性の観点からみたレジリエンスの展望, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 52, 411-417
- 市橋直哉(1999). 学校における心理教育的アプローチの構造—形式的側面を中心にして—, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 39, 245-253
- 小泉令三(2015). 予防教育・心理教育の方法, 臨床心理学, 86, 178-181
- 文部科学省国立教育政策研究所(2012). 生徒指導リーフ「教育的予防」と「治療的予防」
- 尾木直樹(2013). 形骸化するスクールカウンセラー制度, いじめ問題をどう克服するか, 岩波書店 81-84
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成— カウンセリング研究, 35, 57-65
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニ ピノ (2012). 日本語版 Ten Item Personality Inventory(TIPI-J)作成の試み, パーソナリティ研究, 21, 40-52
- 滝吉美知香・田中真理(2009). 思春期・青年期における自己理解—自己理解モデルを用いて—, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57(2), 299-320