

# 小学校のスクールカウンセリングにおける 個人面接の量的把握と考察

——個に応じた支援体制の構築を目指して——

The quantitative grasp and consideration of  
the counseling in the elementary school :

For the construction of the support system which corresponded to an individual

難 波 愛  
Ai Namba

## 1 問 題

公立学校におけるスクールカウンセリング事業が始まって20年となるが、今日の教育現場における心理的な問題はまだまだ多い。不登校やいじめといった代表的な問題の背景には、心理的な幼さが原因とみられる対人関係のトラブル、心身症をきっかけとする不登校、母子関係の不調や機能不全家族、家庭での虐待やネグレクトによる心理的な萎縮や緊張、発達障がいを持っていることによる対人トラブルや学校不適応など、心理的な背景を考慮せざるを得ない現状がある。

近年、文科省（文部科学省，2015）はこうした学校の問題に対応するために「チーム学校」という概念を打ち出し、「複雑化する学校現場のニーズに対応するために多様な専門性に基づくチーム体制」を構成しようとしている。こういった現状を踏まえるとSCは、教師や養護教諭、栄養教諭、スクールソーシャルワーカー、学校医らと連携しつつ、これまで以上に学校コミュニティの中で他の専門職と連携しながらも、心理的支援に強みを持つ臨床心理学を活かした独自性を確立することが求められる。

スクールカウンセラー（以下SC）配置によるメリットの一つは、心理的問題に関して本人や保護者が学校でカウンセリングを受けられるようになったことであろう。SCは臨床心理士によって担われることが多いが、臨床心理士は、個人の心理的特性を把握したり内的世界を理解した上で支援することを得意とする。特に児童生徒が学校の中で心理的支援を受けられることは、外部の専門機関を利用することに比べると、時間的空間的移動が少ないことや、学校でのトラブルに対して現場を十分に理解した上で対応できるなど、メリットが大きい。

一方で、教育の場であり日常の場でもある学校現場において、児童生徒がカウンセリングを受け

る場を設定するには、カウンセリングルームの設営や位置づけ、学校現場にふさわしい道具立て、保護者に対する支援や教員との連携、学校における対応の限界の理解など、さまざまな工夫が必要と考えられる。

これまで、スクールカウンセリングに関連する研究として、学校コミュニティへのアプローチとして、学級風土の理解（伊藤，2003）や学校アセスメントの方法（青木，2011）などがなされてきている。一方、児童生徒への個人面接に関する研究は、一般的な事例研究としていくつか報告されている（安島，2001，難波，2015，etc）が、研究数としても多くはない。SCの実働状況（児童生徒への支援と教師との連携）を数量的に把握した報告や、実際の支援活動からボトムアップされた支援モデルの提示はほとんどない。

そこで本研究では、スクールカウンセリング業務の柱のひとつである、児童生徒もしくは保護者を対象とした個人面接に焦点をあて、筆者自身が学校現場にスクールカウンセラーとして週に1回継続的に訪れ支援活動を行うなかで、学校現場の生の状況を関与観察することを通して研究を行う。本研究によって、実際の児童生徒への個人面接が、スクールカウンセリング活動の中でどの程度行われていて、どういった特徴を持っているのかを量的に把握することができる。スクールカウンセラーの動きの実体を具体的に把握するといった研究は、これまでにほとんどなされていないことから、個別面接という臨床心理学を学問的背景とする臨床心理士が行うスクールカウンセリングの活動の特性を実証的に明らかにするための基礎的研究となることが期待される。

## 2 方 法

### (1) 調査対象期間

2014年度～2016年度までの通算3年間、研究者1名が臨床心理士のSCとして公立A小学校を担当し、週に1回、1回6時間の枠組みで、各年度につき年間35回の訪問を行うSC活動を対象とした。なお、A小学校があるX県では、県の派遣するスクールカウンセラーは、通常3年ごとに配置換えがなされる仕組みとなっているため、本研究での調査対象期間は、そのまま研究者のA小学校における勤務期間と一致する。

### (2) 調査対象

比較的大規模（児童数900人程度）の公立小学校1校における、研究者がSCとして保護者もしくは児童に対して個人面接を行った全対応件数を調査対象とした。なお、1回の個人面接は、授業時間割にそって1回につき45分とした。主訴は、保護者および本人の訴えから総合的に判断し、表に示したカテゴリーに分類した。最小でも1つのカテゴリーに分類するようにし、主訴の内容が複数にまたがる場合には、最大で3つまで分類するようにした。

### (3) 手続き

SC活動の通常業務として個人面接（保護者・児童）を実施したケースについては、ケースナン

バーを付与し、個別ファイルを作成して毎回のケース記録を保存している。本研究では、その個別ファイルの中から、対象児の性別、学年、面接経路、面接対象者、主訴、面接回数等に関する記述を拾い出し、それぞれの数をカウントする方法を採った。

実人数は、対象児1人につき1ケースとカウントするようにした。したがって、子ども本人と保護者（母、父）両者に個人面接を実施した場合でも1ケースとカウントしている。きょうだいでそれぞれに対して個人面接を行った場合には、実人数はそれぞれをカウントした。

### 3 結 果

#### (1) 過去3年間の個人面接実施対象ケースについて

表1は、調査対象期間の3年間において、当該公立小学校における保護者や児童等、当事者への直接的支援としての個人面接を実施したケースを男女別学年別に集計したものである。それぞれの年度において、新しく個人面接を開始したケースを当該年度のケース数としてカウントした<sup>1)</sup>。

A 小学校の3年間の活動期間における個人面接対象の実人数は54人、男子34人、女子20人で、男子児童を対象とするケースの方が女子児童を対象とするケースよりも多かった。

表1 過去3年間の個人面接実施対象ケースの状況分析

	実人数	内訳									計
		男女別		学年別							
		男(人)	女(人)	未就学	1年	2年	3年	4年	5年	6年	
2014年度	21	13	8	0	5	4	2	4	4	2	21
2015年度	14	8	6	1	4	3	2	2	1	1	14
2016年度	19	13	6	0	8	4	2	3	1	1	19
合計	54	34	20	1	17	11	6	9	6	4	54

\* 学年は相談開始時点

学年の内訳としては、1年生が最も多く17人、次いで2年生の11人、4年生の9人と続いている。1年生～3年生を低学年、4年生から6年生までを高学年と分けた場合には、低学年が34人、高学年が19人と低学年の方が多い結果となった。

個人面接を実施した実人数の年度推移に関しては、1年目が最も多く21人であった。

表2 面接形態別集計（実数）とのべ面接回数

	保護者	本人
2014年度	16	5
2015年度	12	4
2016年度	17	5
計	45	14
のべ面接回数	253	59

#### (2) 面接形態別集計とのべ面接回数について

表2は、面接形態別実数と保護者と本人（児童）に対するのべ面接回数を表したものである。保護者

1) 複数の年度にまたがって面接を継続している場合には、面接開始年度にカウントしている。勤務2年目および3年目にまたがって長く個人面接を実施しているケースについては、実人数にはカウントしていないが、実質的な支援対象ケースは、3年目が最も多いことになる。

は45人<sup>2)</sup>であり、児童本人は59人であった。のべ面接回数は、保護者が253回、児童本人は59回であった。ケースによって実施回数はまちまちであるが、保護者面接の最大継続面接回数は36回、児童本人の最大継続面接回数は17回、最小回数はいずれも1回であった<sup>3)</sup>。

(3) 主訴別相談件数について

表3は主訴別相談件数を保護者面接と本人面接ごとに示したものである。保護者面接における主訴として、もっとも多かったのは「子どもへの対応」で21件(のべ)であり、次に多かったのは、「子どもの情緒面(の理解)」で18件、次に「子どもの不登校・登校しぶり」「子どもの行動・発達面」で10件であった。

本人面接では、児童本人の自覚として「対人関係(含むいじめ)」が最も多く7件、次いで「自分について(行動面、イライラなど)」が4件、「家庭や家族」が2件であった。

表3 主訴別相談件数(のべ件数)

主訴の分類	保護者面接							本人面接		
	子どもの不登校・登校しぶり	いじめ	子どもの行動・発達面	子どもの情緒面	子どもへの対応	学校教育への不満・不安	地域での問題	対人関係(含むいじめ)	自分について(行動面、イライラなど)	家庭や家族
2014年	3	0	2	2	8	1	1	3	1	2
2015年	4	0	2	8	10	0	0	2	1	0
2016年	3	1	6	8	3	1	2	2	2	0
合計	10	1	10	18	21	2	3	7	4	2

\*最低1つ、最大でも3つに収める

(4) 児童の本人面接の属性について

表4は、児童本人を面接した属性の実人数である。いずれも開始時の学年を示している。最も多かったのは4年生と5年生で4人、1年、2年、6年がそれぞれ2人であった。

男女別では、男子が6人、女子が8人であった。いずれの学年も男女別の人数は1人から3人の間であり、学年と性での区分では突出して多い区分はない。

表4 児童の本人面接実施の属性

	男	女	計
1年	1	1	2
2年	1	1	2
3年	0	0	0
4年	2	2	4
5年	1	3	4
6年	1	1	2
	6	8	14

\*学年は相談開始時点

2) 父親と母親ともに面接を実施した場合には、実数としては1件として数え、両親が同席の場合には面接回数は1回、個別に面接を実施した場合にはのべ回数として個々の面接を延べ回数に計上した。

3) 年度毎の実人数は、それぞれの年度における新規ケースとしてカウントしたため、実人数としては表2の通りであるが、1年目に面接を開始して3年目まで継続している場合には、2年目以降の実人数にはカウントせず、数年間にわたる総面接回数をのべ面接回数に計上した。

## 4 考 察

### (1) 個人面接実施ケース数から

個人面接を実施した対象児は、男児の方が女児よりも1.5倍以上多い結果であった。また、学年別では低学年の方が高学年よりも面接対象となるケースが多く（低学年34ケース、高学年19ケース）、低学年で相談を開始することが多く、かつ男子児童が多いということが明らかになった。小学校に入学して間もなくは、生活環境の変化や大人数で集団行動することへの適応に時間がかかる児童も多く、その点で保護者が心配したり、発達的な観点の懸念を担任が感じたりしてSCにつながるパターンであろうと思われる。男子の相談が女子よりも多いことについては、多動や落ち着きのなさといった行動面での問題行動が表れやすいのは男児であることが多いこと、行動面の問題は周囲の大人に把握されやすいことから、担任や保護者が心配して相談につながったと考えられる。

児童との面接は、全個人面接対応ケース中の31%であった。これは多いとみるべきであろうか、少ないとみるべきであろうか。SCにつながるケースは、教員から教室での行動面で「気になる児童」であることが多いため、保護者面接を通して得られた情報や児童の状態像をコンサルテーションの形で担任にフィードバックすることは、SCの活動として重要と考えられる。一方、子ども本人への面接については、その経緯として保護者からの要望があることと、教室で担任が抱えきれなくなって、SCに本人のサポートを依頼してくる場合、もしくは担任自身の心理的援助への意識が高く、アセスメントを兼ねて児童の心理的状态を見て欲しいという要望があると考えられる。実際問題、対応した全ケースの児童に会うことは物理的に難しい。ただ、本人への個人面接が必要なケースであると判断された場合には、適切なタイミングで本人と会う工夫は今後も必要だと考える。

### (2) 児童の個人面接のケース数の特徴から

児童の個人面接のケース数は、高学年の方が低学年よりもケース数が多い傾向が見られた。相談件数自体は、低学年の方が多いことを踏まえると、個人面接への導入経路にその理由があると考えられる。低学年の場合には、自己認識がまだまだ十分発達していないために、周囲の大人に困っていると訴えることが困難であることがその理由として考えられる。低学年の個人面接導入のきっかけは、教室での対応に教師が困難を感じ、教室だけでは抱えきれないと感じた際に、SCによる個人面接を要請されることが多い。そのため低学年の個人面接では、遊戯療法的に関わっていると、本人が面接の時間を楽しみながら、いつのまにか問題行動が減少してきた、という転帰をたどることが多い。一方、高学年になると、自ら相談を希望して来談することもある。数としては少ない（今回の調査では2、3ケース）が、本人の困り感の解消を目標とするため、面接の導入は行い安い。

## 5 まとめと今後の課題

公立小学校におけるSC活動の対応の実際について、個人面接を行った事例について対応数から

分かることを考察した。低学年の面接数が多いことや、男児が対象となることが多いことについて考察を行った。また、相談内容についても、保護者は発達障害等の診断やその傾向の有無に拘わらず、子どもへの接し方や対応を相談していることが明らかになった。

個人面接を行うことは、保護者にとっては、我が子に関する心配や困りごとを学校という日常的な場で気軽に相談できるという点で、望ましいことであろう。問題が学校で起こっている場合には、SC がダイレクトに現場を見ることができ、担任教師との適切な連携によって、担任による教育的支援が円滑に進むと言う点でも望ましいことであろう。

子ども本人の個人面接については、学校場面で心理的支援を受けられるという点で、心理的支援のファーストエイドが機能すると考えられる。直接本人と会う事で心理状態のアセスメントが可能となり、医療機関へのリファールの必要性を判断したり、教室場面での担任による対応の方向性を見出したりすることができる。個人的な心理的課題がある程度、学校での個人面接で改善することも可能である。

今後は、SC の学校での実際的な動き方についてのさらなる研究が期待される。本研究の数量的把握をさらに発展させて、ひとつのケースについて、誰とどこで、どのような連携を行っているのかということについて、問題のタイプ別に対応の特徴があるのかどうか等についても、関与観察の方法でアプローチすることが期待される。こういった基礎的な研究を踏まえて、今後「チーム学校」において、スクールカウンセラーが有効に機能するためのモデルが生成されることが望まれる。

## 文 献

- 青木聡 (2011). 学校アセスメントの視点とグループ・ファシリテーションの技法 (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, 遠見書房, pp.38-46.
- 安島智子 (2001). 落ち着きのない子どもたちとの取り組み—学校の相談室における心理療法機能の重要性と教師との連携について. 臨床心理学, 1(2), 183-188.
- 伊藤亜矢子 (2003). スクールカウンセリングにおける学級風土アセスメントの利用——学級風土質問紙を用いたコンサルテーションの試み, 心理臨床学研究 21(2), pp.179-190.
- 文部科学省 (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 (答申 (素案))」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365149.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365149.htm) (2017/11/12 取得)
- 難波愛 (2015). 隣人からの暴力をきっかけに来談した男児との遊戯療法—原初的な心の層を求めて—, 箱庭療法学研究, 第 27 巻 3 号, p.53-65.