

学校現場における1次予防プログラム導入の可能性の検討

— 従来の学校教育と新たなプログラムとの親和性の観点から —

鈴木 真之¹⁾ 浜本 真規子¹⁾ 久利 恭士¹⁾
上杉 春香¹⁾ 小倉 正義¹⁾ 能勢 有希¹⁾

1. 問題と目的

平成7年度に文部省（現文部科学省）の「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」としてスクールカウンセラー（以下SC）が公立の小・中学校に配置され始めて今年で丸10年を迎えた。平成13年から同事業はSC配置事業に切り替わり、現在徐々にではあるが地域のSCに対する認知度も高まりつつある。しかしその勤務形態は週1回8時間もしくは週2回で4時間ずつという学校が多く、SCが学校に対してできる援助は非常に限られたものにとどまらざるをえない。この現状の中で、SCは日々直面する不登校、いじめ、非行などの問題に対してどのような援助をしていくべきなのであろうか。

またSCを迎え入れる各小・中学校側のSCに対する温度差は大きく、積極的にSCを活用している学校もあれば、どう使っているのかが分らず、ほとんど仕事を与えないままにSCを放置している学校もある。このような差はSCの技量の問題もあるが、学校という教育現場とSCが基盤とする臨床心理学との距離にも問題があるように思われる。つまり現在の学校というシステムに新たにスクールカウンセリングというシステムを導入すべく模索していた10年だったといえる。

このような状況の中で、すでにシステムが構築されている学校という現場でSCがより効果的にその専門性を発揮するためにはどのようにすべきであろうか。

まず、SCが学校で何をしようとしているのかを振り返る。SCの仕事はアセスメント、カウンセリング、コンサルテーション、コーディネーションが4本柱とされているが、次から次に起こってくる生徒の問題行動全てに対してこれらの対応をすることはSCの現在の勤務体系では不可能であろう。現在多くの子ども達は何らかの不全を抱えていながらも学校でそれなりに過ごしている

が、その問題が顕在化してから対応する場合、援助に要する期間が非常に長期に渡ってしまうことになり、スクールカウンセリングの範疇を超えてしまうものも少なくない。これについて石隈（2001）は「問題が子どもの発達を妨害するほど重大にならないことを目指す」ことがSCの立場であるとしている。

そのために石隈（1996, 1999）は、Caplan（1974）の「一次予防、二次予防、三次予防」のモデルを参考に、予防という言葉を援助サービスという用語に置き換え、「3段階の援助サービス」を提唱している。また同じCaplanのモデルからMeyers and Nastasi（1999）は1次予防、リスク低減（risk reduction）、早期介入、治療（treatment）の4段階の援助を提唱した。この二つのモデルは、最初の段階、つまり1次予防や1次の援助サービスの段階では、学校の生徒全体を対象とし、様々な問題が発生することを未然に防ぐことを目標としている。そして、段階が進むごとにより限られた生徒を対象とし、進行した問題に対する援助を行うという点で共通しており、その段階によりSCの果たす役割は異なってくる。1次的及び2次的援助サービスではSCの仕事はコンサルテーションが中心であり、SCが個々の事例に関するのは主に3次的援助サービスからである（石隈, 1999）。

前述のSCの立場と現実的な問題を照らし合わせて考えた時、全校生徒を対象とした1次予防に焦点をあてた活動がよりSCを効果的に活用できるのではないだろうか。現にスクールカウンセリングの歴史の長い米国をはじめ諸外国では、様々な1次予防プログラムを施行し、その重要性が指摘されている（例えば、Eckert et al, 2003; Richard F et al, 2003; S. S. Leff et al, 2003; Atkins et al, 2003; Lehr, C. A. et al, 2003）。このことを踏まえると、上述のSCの仕事の4本柱に1次予防的活動が加えられるべきである。

米国の多くのプログラムはその目的として、予防だけでなく、健康を増進（promotion）し、レジリエン

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程（後期課程）

ス (resilience) を高め、子どもと環境をエンパワー (empower) することを含んでおり (Hunt et al., 2002; Meyers & Nastasi, 1999), 目標として「学校と生徒との絆の増進, 学習面・社会面でのスキルや自己効力感の獲得, 規律ある温かい良好な風土の創成」がしばしば掲げられる (伊藤, 2004)。

しかし, 学校というシステム自体, 日本と米国では大きく異なり, 米国で施行されているプログラムをそのまま日本に輸入することには多くの困難があると思われる。そこで日本独自の教育システムに適合する形での1次予防プログラムの導入が必要ではないだろうか。これまでの1次予防とは問題を未然に防ぐことであり, その努力は今までも学校でなされてきている。具体的には, 入学後のオリエンテーションや教師による全校生徒の家庭訪問などがそれに当たる。しかしこれらの教師による努力にも関わらず生徒の問題行動・学校不適応は解消されていない。これはこれまでの1次予防策では解決できない問題があることを示している。そこで子どもたちの実情に即した1次予防策を提供することはSCの仕事として重要であると考えられる。

そこで本稿ではこれまで学校でなされてきた活動で1次予防的な意味合いのあるものを見直し, その特徴を考察することを第1の目的とする。また, どのようなプログラムが現在の日本の学校現場に導入可能なのか, また導入に際してSCや教師はそれぞれどのような役割を果たしていくべきなのかを考察することを第2の目的とする。なお本稿では, 1次予防を「学校の生徒全体を対象とし, 様々な問題が発生することを未然に防ぐことおよび, 発達を促進すること」と定義する。

(鈴木真之)

2. 学校教育で行われてきた1次予防的活動

ここでは, 学校教育で現在までに行われてきた1次予防的活動について詳述する。学校現場における1次予防は, その働きかける対象により, 子どもに直接働きかけるもの, 教師を通して働きかけるもの, 家庭を通して働きかけるものの3種類に大別できる。

2-1 児童・生徒に対する1次予防的活動

学校現場において, 教師が生徒の心理的な問題を予防する目的で行っている活動として, 教育相談, 生徒指導, 進路指導, 道徳教育, 課題活動等が挙げられる。以下, それぞれについて述べる。

第一に教育相談は, 原野 (1980) によると i) 学校で学校の教師により行われるもの, ii) 都道府県などの教育センター等で行われるもの, iii) 児童相談所・社会福

祉事務所などの相談室等で行われるもの, iv) 民間の個人・団体によるもの, の4つに大別されるが, ここでは i) の学校で教師により行われるものを取り扱う。文部省「生徒指導の手引き」(1981) によると, 「教育相談は, 一人一人の子供の教育上の諸問題について, 本人またはその親, 教師などに, その望ましい在り方について助言指導することである」とされている。伊藤 (2004) によると, 学校教育相談活動は「治療的教育相談」「予防的教育相談」「開発的教育相談」に分類され, 後者の2つが1次予防に該当する。学校における教育相談組織は, 小林 (1984) によると (I) 生徒指導部内の位置づけ, (II) 1つの委員会としての位置づけ, (III) 複数の部に位置づけの3類型に大別される。(I) では生徒指導と教育相談の相反する役割が生徒・教師とも受け入れにくい, (II) では担当者の任務が過重となる, (III) は理想であるが, 職員の理解・協力や人員確保が困難, 等の問題がある。また, 相談活動の進め方として, 原野 (1980) は児童については ① 児童理解と指導の一体化 ② 集団活動や集団行動の活用 ③ 内容に応じた個別面接相談の活用を, 生徒については ① 体制の整備 ② 来談中心 ③ 他活動との連携 ④ 複数の援助法準備 ⑤ 資料室の整備を挙げている。教師によるカウンセリングのメリットとして, 岡田 (1993) は教師の教育的関わりを4類型で表し, 教師は権力的と権威的の二つの関わりを効果的に利用し学習・生活面で子どもをサポートできることを挙げている。また, 伊藤 (2004) は, 生徒と日常生活を共にしている教師は早期発見・早期対応・容易な情報入手が可能であり, 予防的活動や発達援助活動ができることを教師が行うカウンセリングの特長としてあげている。

次に生徒指導は, 「児童・生徒のそれぞれの人格の, より正常で, より健康な発達の助成のために必要な学校における集団的教育活動の実践」(小林, 1984) である。生徒指導の内容・領域は, ① 学業指導 ② 進路指導 ③ 個人的適応指導 ④ 道徳性指導 ⑤ 社会性・公民性指導 ⑥ 余暇指導 ⑦ 保健指導 ⑧ 安全指導が挙げられ (江川, 1984), 個別・集団いずれの指導形態もとられる。川島 (2004) は, 従来の生徒指導は「低学年での自発性の強調と高学年での管理教育」であったとし, 今後は「10歳までの教える生徒指導, 10歳からの考えさせる生徒指導」が必要であるとしている。

第三に進路指導は, 「究極的には職業を通じての自己実現 (人間の本性とともに個性に立脚し, 十分な成長・発達を遂げることを図ること) (米田, 1984) にある。具体的な施策としては, ① 生徒の自己理解 ② 進路情報の提供 ③ 啓発的経験 ④ 進路相談 ⑤ 就職・進学のための援助 ⑥ 追指導が挙げられる。米田 (1984) は, 進路指

導において強調すべき点として、(1) 将来の生き方についての、希望と自覚を養うための具体的方策の探究(2) 人間の価値の多面性への目覚めを挙げた上で、進路相談は開発的相談の役割を果たし得るものとしている。

第四に道徳教育は、「子どもの道徳性をはぐくむことを目標」(押谷, 2002)としており、道徳性とは、「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格の特性であり、人格の基盤をなすものである」(小学校学習指導要領解説道徳編)とされている。道徳教育は、学習指導要領によると「学校の教育活動全体を通じて行う」ことが原則とされており、道徳の時間と他の教科等に分けてそれぞれに指導を行うべきことが述べられている。金井(2002)によると、道徳の時間では子どもの心に道徳的価値がどのように結びつくかを見出すことが必要であるとしている。各教科等の道徳教育の充実も求められており、特に「総合的な学習の時間」では児童生徒の主体的学習と教科横断的課題の学習が配慮事項として挙げられており、「心のノード」の導入や平成13年に文部科学省が制定した特別講師派遣制度など、従来の道徳教育の形骸化を打破するための取り組みがなされている。

第五に課外活動、特に部活動については、平成12年に策定された「スポーツ振興基本計画」にて運動部活動の意義を①生涯スポーツの契機となる能力・態度の育成②生徒の自主性・協調性・責任感・連帯感の育成③生徒同士・生徒-教師の人間関係の充実④技能の発展・充実・活用・拡大としている。しかし、部活動をめぐる諸問題として、勝利至上主義、非科学的指導、運動する生徒しない生徒の二極化の推進などが表面化し(加藤・鈴木, 2002)、平成13年の文部科学省事務次官通達「児童生徒の運動競技について」では、部活動の教育的意義に言及しつつ、その改善・充実は大きな課題であるとしている。

その他、児童・生徒に対する1次予防としては、援助を必要とする子どもを明らかにするスクリーニングテストなども実施されている。また、東山(2002)は、学校での心理的問題の予防について、教師の精神衛生や結束力が学校全体の精神衛生に大きな影響を及ぼすとし、そのためには管理職の心が開かれていること、例えば管理職は教師に対し、教師は生徒に対し、話すよりも聞くことに重点を置くなどの態度が必要としている。

しかしながら、現在行われている対生徒の1次予防には、様々な問題点が指摘されている。例えば学校における教育相談の問題点として、原野(1980)は専門的知見や技術の不足、相談活動と指導の調和の困難さを挙げている。また、國分(1984)は教師個人の心理的問題とし

て、①意識性の欠如②幼児性の拒否③劣等コンプレックス④感情体験の貧困が妨げとなつてしている。進路指導についても、東山(2002)は進路指導が進学指導になりがちであることを指摘している。以上のような点から、対生徒の相談活動は従来の特定の教師によるカウンセリング活動を中核としていたものから、関係者がチームを組んだ援助やサポート、全ての教師による活動、コンサルテーション活動やコーディネーション活動等を重視する方向に変化しつつある。このような流れの中、カウンセリング、コンサルテーション、コーディネーションの全ての活動に精通したSCが果たすべき役割は、極めて重要なものとなることが予想される。

(久利恭士)

2-2 家庭に働きかける1次予防

学校と家庭の関係性の問題は、これまでもPTAの組織の問題を中心に様々な研究領域で研究されてきており、学校教育のなかで重要な問題の1つとされてきた。学校と家庭が子どもを媒介にしてつながっているシステムである(Epstein et al, 2002)と考えれば、学校と家庭の日常的な連携は、お互いのサポートになるだけでなく、子どもたちに関する共通理解や、一貫した対応につながると考えられる。その意味では、保護者と教師との日常的なコミュニケーション(電話、連絡ノートなど)、また家庭訪問、授業参観、懇談会、PTAなどの活動が1次予防につながると考えてもよいであろう。

このような活動は、従来からも行われてきているものであり、何も特別な活動ではない。本稿では、国分・国分(2003)の分類を参考に、古くから教育実践のなかで行われてきたものに関して紹介していきたい。以下に、電話、連絡ノート、配布物、家庭訪問、授業参観、保護者対象の研修会、PTAの順で述べる。

まず、保護者と教師との日常的なコミュニケーションの道具として、電話や連絡ノートが挙げられる。けがや病気の連絡、子ども同士の喧嘩などの連絡などでは電話をよく使う。このような情報は一見、些細な出来事のように思え、大抵の場合は保護者も情報として取り入れるだけに終わってしまうだろう。しかしながら、このような出来事が教師や保護者などの大人の想像以上に、子どもにショックを与えている場合も考えられる。そのような場合に、保護者が情報を把握していれば、大きな問題に発展する前にいち早く対応することができるであろう。このことを考えると、保護者と教師との日々の電話連絡は非常に重要である。ただし、保護者は学校からの電話はよい知らせではない場合が多いと考えがちであるので、教師は保護者のそのような気持ちに対する配慮を

忘れてはならない。

もう一つの日常的なコミュニケーションの道具として挙げられるのが連絡ノートである。これは学校と家庭を毎日つないでくれるものである。連絡ノートを用いることにより、宿題、持ち物、手紙等の配布物、特別な連絡事項などを教師から保護者に伝えることができ、保護者からも子どもについて気にかかることや欠席の連絡などを教師に伝えることができる。また、連絡ノートは子どもが一行日記をつけるなどの活用の仕方もあり、子どもの学校での様子を子ども自身の言葉で時系列に記録できるツールともなり得る。ただし、子どもに関する重要な連絡に使用する場合は、書いた文字で伝える形になるので、双方の受け取り方によって誤解が生じる可能性があることにも注意しておく必要がある。

次に、学校から家庭への配布物がある。学校によって様々であるが、学校便りや学年便り、学級便りなどはその代表的なものであろう。学校、学年、学級それぞれの教育目標や活動報告など、学校での子どもの様子を伝えるとともに、目の前の子どもをどう育てていきたいか、見方や考え方、目のつけ所について保護者に示すことにもなる。このように学校の経営方針を保護者に伝えることは、保護者への「説明責任」を果たすという意味での役割が大きい(佐藤, 2002)。そればかりでなく、情報的なサポートとしての機能を果たし、保護者の学校への関わりへの動機づけとなるような「学校へのコミットメント」を高めることにもつながる(小倉, 2003)。

第三に、家庭訪問について述べる。臨時に家庭訪問を行うことも考えられるが、臨時で行われる家庭訪問は、子どもの問題行動に起因するものなど、2次、3次予防になるものが多い。本稿では、1次予防について扱うため、一般的に年度始めに全家庭を対象に行われるものをさす。家庭訪問は、移動時間を含めて20~30分で行われるのが普通であり、短い時間なので目的を絞って話す必要がある。家庭訪問の目的としては、①子どもを取りまく環境を知る、②家庭での子どもの様子や保護者の子どもに対する願いを知る、③保護者と教師との信頼関係を築く、などがあり、1次予防を考える上でその意味は大きいであろう。

第四に、授業参観について述べる。授業参観は、保護者が学校での子どもの様子を直接に知る絶好の機会である。最近では、参加体験型の授業参観やオープンスクールなど、できる限り多くの保護者に来てもらうための工夫、また、保護者どうしのコミュニケーション、教師と保護者のコミュニケーションがとれるような工夫がなされてきている。授業参観に合わせて、保護者会や個人懇談など、直接教師と保護者が顔を合わせる機会が用意さ

れている場合も多い。

第五に、保護者対象の研修会がある。保護者対象の研修会は、保護者と学校が子育てのために共通の目的を持ったり、方法を確認したりするために有効である。保護者にとっては、自分の子育ての方法の見直し、よい親子関係の構築、教師や諸機関への相談などのきっかけにもなる。

最後にPTA(父母と先生の会)について述べる。PTAは、児童生徒の健全な成長を図ることを目的とし、親と教師とが協力して、学校及び家庭における教育に関し、理解を深め、その教育の振興につとめ、さらに児童生徒の校外における生活の指導、地域における教育環境の改善、充実をはかるため会員相互の学習とその他必要な活動を行う団体である(社会教育審議会「父母と先生の会のあり方について」)。その目的から言えば、PTAは保護者が学校における子どもの教育に関わるための重要な機会となりうる。

このように、学校と家庭をつなぐための組織やツールは、現在の学校教育に存在する。しかしながら、すべての組織やツールが、子どもへの1次予防を意識して活用されているわけではない。ここで挙げたもののなかにも、形骸化してしまい、本来の意義を失ってしまっているものもある。石隈(1999)がいうような援助チームを保護者との間で形成するためには、それぞれの活動の中に、学校と家庭が連携し、子どもへの1次予防につながるという目的を持たせていく必要がある。小泉(2002)は「学校と家庭、地域の連携のために、学校はアンカーポイント(個人と環境との相互作用を促進する機能をもつもの)になるべきなのである」と主張している。学校がアンカーポイントになるためには、家庭が能動的に学校に関ることが可能になるように、学校はここに挙げられたような古くから行われてきた実践を見直し、より洗練させていくべきである。

そのためにSCは、その地域や学校の見立て、教師へのコンサルテーション、保護者を含めた援助チームをつくるためのコーディネーション等の役割を果たすべきである。

(小倉正義)

2-3 教師に働きかける1次予防

従来から、学校教育の現場においては、教師をサポートするものとして、研修や各種部会、協議会の開催など、さまざまな取り組みが存在している。それらは、『教師の指導力・力量』を維持し向上させる働きと、『教師の支えあい』が行える場と時間を提供する働きを持っていると考えられる。そのことによって、教職員が個人

として、集団として、問題を呈している子どもたちだけでなく、すべての児童・生徒に対して、問題を予防し、発達を促進させる1次予防的活動を行うことが可能となってきた。

まず、教師の指導力・力量を維持し、向上することについて述べる。教師に求められる資質や力量については、これまで数多く論じられてきている。上田(1986)は、①豊かな人間理解、②相対性の自覚、③視野が広く深い、④さわやかさの四つの資質を上げている。小山・高木(1986)は、教師の力量について、小・中・養護学校の教師を対象に質問紙調査を行い、①経営能力、②授業展開能力、③生徒指導能力、④生徒把握能力、⑤人格性の5つの因子を見出している。文部省(現・文部科学省)の教育職員養成審議会は、「教員の資質能力の向上方策等について」の答申(1987)において、「教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である」と述べている。

教師の指導力・力量を維持し、向上するための具体的な取り組みとして、まず、国や各教育委員会が行う各種の教員研修がある。初めて教員に採用された初任者研修に始まり、5年経験者研修、10年経験者研修、20年経験者研修といった教職経験に応じた研修、教頭・校長研修、生徒指導主事研修、教育相談研修、新任教務主任研修など職能に応じた研修などがある。これらの研修は、教師の経験や職能に応じ、そこで必要とされる力を向上させる働きを持つと同時に、同様の悩みを持つ教師が集まり、時間を共有することで、教師の支えあいの場としても機能しうる。

次に、学校内での現職教育がある。いわゆる現職教育とは、高倉・加藤・谷川ら(2000)によると、それぞれの学校が自校の教育課題の解決を図るために組織的・計画的に取り組む校内研修である。学校は教員の研修課題が生起する場であると同時に、その解決に向けての実践が展開される場であり、また、学校は教職員間の相互啓発・相互育成という教員の職能成長を図る機能を有している。子どもの体や心の発達、子どもとのコミュニケーションのとり方などについて、講演や検討会、実技などを現職教育として行うことによって、子どもの行動や態度の背景にある気持ちやおかれた状況に教師が気づき、問題行動や学校不適応を防ぐことができると考えると、このような現職教育は子どもに対する1次予防としての働きをもっているといえる。

第三に、学校には、学年主任を中心とした学年団、校

内各種委員会や校務分掌などの組織がある。これらの組織は、多くは2次予防・3次予防に効果的な働きを見せるが、このようなシステムを持っていること自体が、1次予防につながるともいえる。これらの組織があり、それが機能的に動くことにより、子どもの問題はどこで見つかってもよい、誰が発見してもよい、そこから教職員全体で共有して取り組んでいくのだ、という共通理解がなされ(土屋, 2002)、すべての子どもの問題を予防し、発達を促進していく1次予防の活動となりうる。

また、教師はその所属する学校を超えて、その自治体の中で教科や領域、分掌の研究部会や連絡協議会をもっている。そこでの情報交換の力は大きく、学校内で同じ立場にいて相互理解しやすく、お互いの協力関係は大きいと考えられる(鶴飼, 2004)。連絡協議会の主たる目的は教師の専門的な力量の向上であるが、同様の立場にある教師同士の支えあい、という側面も大きいことがわかる。教師同士の支えあいがあり、自信を持って教師が日常の教育活動に当たれることが、子どもたちにとって1次予防となっている。

しかし、現在行われている教師を対象とした以上のような取り組みが、必ずしも子どもの問題を予防し、発達を促進するところに繋がっているとは言い切れない。

岩辺・高橋・菊池・山田(2001)は、上からの研修はお仕着せになっていると指摘し、その上からの研修が統制・強制されるのにつれて、職場では研修の形骸化が進んでいる、と述べている。また、困難な学校状況、社会からの厳しい学校批判の中、心身の不調から休職する教師も多い。教師同士の支えあいがうまく機能せず、あるいは機能してもなお、抱えきれないほどの問題に追われるような状況に、教師が追い込まれてきている。ベテランの教師でさえも、不登校、いじめ、学級崩壊、児童虐待など、次々に出てくる新しい問題に、子どもがわからない、何ができるかわからない、という窮状に追い込まれ、とてもすべての児童・生徒に対して、問題を予防し、発達を促進させる教育活動を行うことなどできなくなっている。

このような厳しい状況の中、教師とは異なる専門性を持つSCの力が期待されている。所属学校を超えた集まりである、研究部会や主任会、校長会などにSCが関わり、助言することで、その自治体全体の教育力の向上に寄与することができる、という指摘がある(鶴飼, 2004)が、それは学校内の研修であっても同様にいえることである。また、上杉(2004)は、SCが会議や委員会などの場に顔を出す、といった、教師との関係づくりのための行動が、教師とSCの連携を進めやすくしていると指摘しており、いざというときに連携できる体制が

できている、ということ自体が安心感をもたらし、一次予防となっている、ともいえるだろう。

研修や現職教育で、SCが教員との連携の基盤となる関係をつくった上で、その専門性を発揮し、子どもの成長・発達について、子どもとのかかわりについての助言を行うことで、果たしうる役割は大きいと考えられる。

(上杉春香)

3. SC導入初期に1次予防においてSCが果たしてきた役割

石隈(1999)は「1次的援助サービス(1次予防)の中心の担い手は複合的ヘルパーである教師である」と述べている(括弧内は筆者による)。また西井(2004)は予防教育的観点の中核としてガイダンスを挙げており、石隈(1998)も1次予防でSCには「プログラムの計画と実施についてのコンサルテーションが期待される」としている。また「SCの主な役割は心理教育的アセスメント、カウンセリング、教師・保護者へのコンサルテーション、学校組織へのコンサルテーションである」と述べており、加えて、援助サービスのコーディネーションも必要であるとしている。そしてこれらの役割を果たすための援助のシステムを詳述している(石隈, 1998)。しかし、生徒や学校に何らかの問題が起こってきたときにそのケースを見立て(心理教育的アセスメント)、必要に応じてSCが直接カウンセリングをしたり、教師に対してコンサルテーションをしたり、地域資源と学校をつなぎ、援助チームを組むなど、これらの主張では、2次予防、3次予防の意味合いが強く、1次予防的な関わりについてはあまり触れられていない。

これらの主張の中で、1次予防に対してSCが担う役割として唯一挙げられているのは、アセスメントやコンサルテーションを通して行われるもののみである。その内容を見ると、アセスメントに関しては「授業などの日常的な関わりと学校行事を通して行われ、1次的援助サービスにおけるアセスメントの目的は、学校の子どもにとって開発が必要なスキルや予防すべき問題状況を把握して、年間の教育計画や学校行事(修学旅行、運動会など)の計画に関する意志決定の資料を提供することである」としている。そして、これらのアセスメントに基づいて、「教育プログラムに対する改善案を提出する」のがコンサルテーションであるというのである。

これらの論を総括すると、SCは1次予防において、教師に対する働きかけに終始するということになる。しかし、石隈自身「予防的援助は、多くの子どもが出会う課題遂行上の困難を予測して…中略…問題状況が子どもの成長を妨害したり、危機状況に子どもを追い込むこ

とを予防するのである」と述べており、この考えに基づくSCの1次予防的な活動は教師に対する働きかけ留まるものではない。また石隈(1998)は、相談室を自由に出入りできるサロンとして開放することの必要性を述べ、SCが学校の子どもの広い範囲での関わりを通して「いざとなったら相談に行きたい相手であるか」をいろいろな場面でテストされていると述べている。つまり、従来のSCの児童・生徒や家族に対する働きかけの中にも1次予防として捉えられる活動がある程度存在するにもかかわらず、それを1次予防として捉えられてこなかったのである。このような活動には例えば、児童・生徒の自由来室活動、SCが発行する通信、PTAを対象とした講演などがある。これらはSCが広く児童・生徒やその家庭に対して働きかけている活動である。その目的はSCの存在やひととなりを学校内外に周知することにより、子どもたちにカウンセリングマインドに触れてもらい、困ったときに相談できる基盤を作っておくものである。子どもたちはこの基盤を持つことによって安心感を得て日常生活に適應していくと考えると、1次予防の側面を多分に持っていると考えられる。

しかし、このような従来のSCの関りだけでは1次予防として必要な発達促進的な意味合いが欠けているのも事実である。様々な問題が発生することを未然に防ぎ、発達を促進する1次予防を学校の中にどのように導入していくか、またその中でSCがどのような役割を果たしていくのかを、次節以降で述べる。

(鈴木真之)

4. 1次予防プログラムの日本の学校教育との親和性

4-1 従来の学校教育とその今日的なニーズ

愛知県義務教育問題研究協議会(2002)では、平成12~13年、「小・中学校における学級経営の在り方」を議題にし、児童生徒の人間関係、基本的な倫理観や正義などに関する意識、学級担任の学級経営、などについて調査研究した。その結果は、子どもの実態として、調査対象全体の30%が、上手く自分の話したいことが伝えられないため、友達の話し合いの輪の中に入っていけない、というものであった。また学級担任は、「学級の子どもたちに、一番不足していること」に対する回答は、「忍耐力」(35%)、「コミュニケーション能力、表現力」(16%)、「基本的な倫理観や正義感」(15%)であった。このような結果を踏まえ、愛知県義務教育問題研究協議会(2002)は、「学級経営の中に、コミュニケーションすることのすばらしさが実感できるような、また、コミュニケーションに慣れさせるような活動を、意識的に取り入

れていくことが必要である」と提言し、また、教師が子どもを肯定的に捉え、それをフィードバックすることを通して、自分が認められた感覚を養うことが、望ましい人間関係を築く基礎となるという意味で重要であるとしている。

教育基本法第一条（教育の目的）に「教育は人格の完成を目指し…中略…個人の価値を尊び、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」とあるように、日本の学校教育では、子どもたちの人格形成が最も重視されている。また、中学校の学級集団作りを説いた本では、「学級集団作りで最も重要なものは、民主主義とはどのようなものか、集団と個人、個人と個人の民主的な関係とはどのようなものか、一人ひとりがどのような個性・人格をもった人間なのかを生徒たちに教えていくこと」であり、それを目指して行われている実践の中には、行事への参加、学級自治、道徳教育などがあるとしている（全国生活指導研究協議会・常任委員会、1991）。例えば、行事への参加では、それに伴って班を構成し、班での話し合い、決定などが行われる。それには、一人一人が自分の考えを述べること、異なる意見を尊重しつつも班としての意見をひとつにしていくことなどが含まれている。また、道徳教育においては、他者に対する思いやりや自分を大切にすることを学ぶための素材を多く用い、他尊感情、自尊感情を育成することを目的としている。つまり、学校教育の中で行われている実践は、子どもたちの社会性を育て、対人関係の中で自他の尊重を意識できる人間作りを目指して長年教育現場で実践されてきたものともいえる。言い換えれば、従来から子どもたちの人格形成において、コミュニケーション能力や対人関係能力などの社会的スキルを身につけさせることや他尊感情、自尊感情を高めることは重視され、それを育成するための実践が行われてきた、といえよう。

しかし、そのような実践が行われてきた現在の学校教育においても、愛知県義務教育問題研究協議会が行った調査の結果からは、更なる実践へのニーズがあることがうかがえる。

4-2 1次予防プログラムと従来の学校教育との親和性

1次予防プログラムは欧米では盛んに研究が行われ実践されているが、昨今、日本でも学校現場で1次予防プログラムの実践が報告されるようになってきている。それは、前項で述べたニーズに応じてのものであると思われる。例えば、池谷・葛西（2003）は児童の社会的スキルと自尊感情の向上を目的としたピア・サポート・プロ

ラムを小学校で実施している。このプログラムを実施した結果、仲間からの受容、親密感の深まり、という経験が攻撃性の軽減と自己価値の向上がみられ、社会的スキルの未熟さや自尊感情の低下が深刻化した現代において、今日的ニーズを満たす予防的プログラムであったと、報告している。

愛知県義務教育問題研究協議会（2002）は、平成12～13年に行った調査研究の中で、子どもたちに自分の学級について好きであるかどうかなどを尋ねている。その結果、子どもたちは自分の学級を好きであると感じているほど自分の学級にまとまりがあると感じていた。一方、嫌いであると答えた子どもは、その理由として、「自分勝手なことをする人が多い」（46%）ことをあげていることが注目される。

このことから、学級における子どもたちの社会的スキルと、子どもたちの学級に対する適応感との間に関連があることが予想される。つまり、池谷・葛西（2003）が行ったピア・サポート・プログラムや後述するソーシャル・スキル・トレーニングなどの1次予防プログラムは、社会的スキルの向上に役立つものであり、クラス全体の雰囲気をよくすることにも貢献していると思われる。このような実践が実際の学校で行われ、効果を上げている理由として、この実践が今日的な学校教育におけるニーズにこたえるものであるだけでなく、従来の学校教育の目的が実践の目的と一致しているという点が注目される。また、学校教育がさまざまな児童・生徒を対象としている点で、1次予防プログラムは、日本の学校教育制度に馴染みやすいプログラムであるともいえよう。

（浜本真規子）

5. 1次予防プログラムの概観

米国ではSCの役割が社会情緒面だけではなく、職業進路・学業・社会情緒の各側面を含んでおり、SCによって包括的な予防プログラムが行われている（伊藤、2004）。日本における予防的な取り組みはまだ始まったばかりであるが、徐々に関心を集めている。ここでは効果が期待される予防的・発達促進的心理教育プログラムをいくつか紹介する。

まず、子どもに直接働きかける1次予防プログラムを紹介する。

① 構成的グループエンカウンター

（Structured Group Encounter）

構成的グループエンカウンター（以下、SGE）は、メンバーの心理面の発達を促す課題であるエクササイズを中心に構成した集中的グループ体験であり、「ふれあ

い」と「自他発見」を目標としている。「ふれあい」とは、本音と本音の交流、心と心の通い合う人間関係のことを、「自他発見」とは自他の固有性・独自性、すなわちかけがえのなさの発見を意味している(國分, 2004)。基本的な流れは、リーダーの指導(インストラクション)のもと、エクササイズを通して、感じたこと・気づいたことを語り合い、共有し合う(シェアリング)ことを繰り返すというものである。SGEの長所としては、第一に、短時間にリレーションを高められること、第二に、メンバーのレディネスに応じて、グループ体験のレベルを調整したり、体験の進展速度を加減することができ、これによってメンバーのダメージを予防できること、第三に、熟練者でなくても展開できることがあげられる(國分, 1981)。以上のような特徴を持つことから、SGEは学校現場において短時間で好ましい対人関係を結ぶことができるプログラムとして広まってきたと言える。

② ライフスキル教育プログラム

WHO精神保健部局ライフスキルプロジェクト(1997)は、ライフスキルを「日常生活で生じる様々な問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力である」と定義している。ライフスキルとみなされるスキルは非常に多く、その性質や定義は文化や状況によって異なるが、WHO精神保健部局ライフスキルプロジェクト(1997)は青少年の健康増進の中核となるスキルとして、意思決定、問題解決、創造的思考、批判的思考、効果的コミュニケーション、対人関係スキル、自己意識、共感性、情動への対処、ストレスへの対処、の8つを挙げている。ライフスキルに関する指導は様々な領域の教育プログラムにみられ、喫煙・飲酒・薬物乱用の防止等に有効であることが明らかになっている。

③ ソーシャル・スキル・トレーニング (Social Skills Training)

ソーシャル・スキル・トレーニング(以下、SST)は学習理論を原理とした個人の社会的スキルの欠如を補うための一連の理念と技法の総称であり、特定のプログラムの名称ではない。松尾(2002)は「行動理論の考え方を基に、適切なスキルを獲得させ、不適切なスキルを減らすことによって社会性の問題の改善を狙う介入法」と指摘している。SSTは暴力やいじめ防止(松尾, 2000)、孤独感低減(金山ら, 2000)などに焦点を当てて実施されている。小野寺・河村(2003)は、SSTに関する研究を概観し、SSTを学級集団に実施する際に考慮すべき点として、発達段階に応じたターゲットスキルを明確

にするとともに、ゲーム性を持ったトレーニングを行うなどの工夫をし、日常生活に般化させる手立てが必要であると指摘している。

④ アサーション・トレーニング

アサーションは、自己主張と訳されることもあるが、平木(2003)はその真意は「相互尊重の自己表現」に近いと述べ、「自分の意見、気持ち、価値観、欲求などを、率直に、素直にその場に適切な方法で表現すること」、「基本的人権を侵すことなく、自分の基本的人権のために立ち上がって自己表現をすること」と定義している。思春期・青年期の若者にとって同年代の仲間との対人関係は重大な関心事である。しかし近年では、異年齢集団による遊びや同僚とのかかわりなどを通してコミュニケーション力を身につける機会が減ってきており、コミュニケーション力の低下という問題を引き起こしている。そこで小・中・高校の教師やSCの手において、個人のコミュニケーション力ならびに自己信頼や自己尊重を育成するものとしてアサーション・トレーニングが期待されている(園田, 2003)。

⑤ ストレスマネジメント教育

ストレスマネジメント教育とは「ストレスに対する自己コントロール能力を育成するための教育援助の理論と実践である」(山中・富永, 2000)と定義され、ストレスサー、ストレス反応、ストレス対処の主要な概念を含む。ストレス反応やストレス対処法を知り、「むかつき・いらいら」などのストレス反応を自らなだめコントロールする方法である。富永(2001)はストレス反応を軽減するのみでなく、人間関係のストレス自体を緩和するプログラムも有効であるとして、アサーショントレーニング、ペア・リラクゼーションを利用した包括的なストレスマネジメント教育(大野, 2000)を提案している。

⑥ ピア・サポート・プログラム

ピア(Peer)とは、同年代の仲間、同輩を指す言葉で、サポート(Support)は、支える、支援することを意味する。このプログラムは、不安や悩みや問題を抱える人に対して、支援するための援助法を学んだ専門家ではない仲間が、困っている仲間を助ける仲間同士の支え合いの活動のことである。「ピアサポート」、「ピアヘルピング」、「ピアカウンセリング」等の名称でも呼ばれている。森川(2001)は、ピアサポートは生徒、教師、学校それぞれの利点を指摘し、特に生徒にとっては自己と他者についての関心や理解の高まり、他者に役立つ自分の発見とその喜び、コミュニケーション能力の向上、自

尊感情の高まり、学校生活への関心、尊敬されることへの自覚等を挙げており、これらが暖かい雰囲気のある学校環境を作り出すことにつながると考えられる。

⑦ ネイチャーゲーム

ネイチャーゲームは、学校や野外活動センターでの教育の体験を生かして作られた、楽しみながら、自然とふれあい、自然が学べる自然体験学習である。ネイチャーゲームでは、目で見ると、耳で聞く、においをかぐ、味わう、触れる、といった感覚＝五感の全てが自然との「遊び」の中に組み込まれており、ゲームに熱中し、楽しく遊べばそのまま発見や観察といった自然学習につながる(Cornell, J. B., 2000)。

自然体験学習は自然のすばらしさを体験し、生命や環境を大切に育む心につなげるものとして、これまでも遠足、社会見学、理科の授業等に盛り込まれてきたが、ネイチャーゲームを活用することで、さらに自然を身近に感じ、一味違った自然へのアプローチが可能となる。ネイチャー・ゲームは自らの感覚を通して自然の楽しみ方、自然の偉大さ・おもしろさを知る機会となり、子どもたちの内的な豊かさを促すものと考えられる。

⑧ プロジェクト・アドベンチャー (Project Adventure)

プロジェクト・アドベンチャー(以下、PA)の目的は、冒険活動を行うことによって、自己概念、つまり自己を取り巻く外界との関係における自分自身の捉え方を向上させることにある。PAプログラムの基本的要素は、信頼関係の確立、ゴール設定、チャレンジ/ストレス、至高体験(Peak Experience)、ユーモア/楽しさ(Fun)、問題解決、である。グループの人たちと互いに支え合いながらストレスを感じるような冒険活動にチャレンジし、「成功」を体験することによって失敗を繰り返す悪循環から抜け出し、自分に自信がもてるようになると考えられている。こうした冒険活動が他者への信頼関係の確立や物事に積極的に「立ち向かう」姿勢を学ぶ機会につながるとされ、アメリカでは自尊感情が強化される、他人に対する信頼感や思いやりが増す、リスクを受け入れるという点でかなりの効果があったと報告されている。PA冒険活動は、1974年に全米のすぐれた教育プログラムに与えられる全米教育普及ネットワーク(NDN)のモデル事業に選定され、学校教育、養護教育、心理治療だけでなく、それ以外の機関(キャンプ、大学、YMCA、企業研修施設など)でも広まっている(プラウティら、1997)。

⑨ VLFによる思いやり育成プログラム

(VLF; Voice of love and Freedom)

このプログラムは、1996年から、ボストンの公立の幼稚園から高校までを通して採用され、展開されている方法である。役割取得能力の発達段階や対人交渉方略の発達モデルをベースにして、子どもが自分や他の人の気持ち、立場を推測できるようになる力を育むことを目的として行われているものである(Selman, R. L., & Schulz, L. H., 1990; Selman, R. L., Watts, C. L., & Schulz, L. H., 1997)。わが国においては渡辺(2001)が、日本のカリキュラムの特徴を考慮し、道徳教育、人権教育や総合的な学習の一環として導入し、その効果を検討している。

次に、教師を通して行われる1次予防プログラムを紹介する。

⑩ 教師対象の研修基本プログラム

鶴飼・鶴飼(1997)は、「子どもへの接し方の基本」や「児童・生徒へのカウンセリング(教師としての接し方)」の学校の教師対象の研修会を依頼されることが多いとし、教師対象の基本プログラムを開発した。その目的は、学校教育場面で、児童生徒の状態、周囲の状況に応じて、教師の立場からどのように関わるか、その代表的な基本バリエーションを実習することである。対象となる教師の人数は10~15名位を想定している。準備として、リラクゼーションを行い、参加者が自分の感情状態、相手からの働きかけについての感受性が高まっているようにする。課題は二人組で「聴き上手、援け上手」のゲームとして行われ、それぞれ、児童生徒に対する援助的な面接の中で、コンサルテーション、ガイダンス、クライシス・インターヴェンション、カウンセリングに当たるように作成され、課題ごとに参加者の何人かに各組の体験を聞き、参加者全員が見えるように板書し、課題ごとの体験の相違に着目することで振り返る。

⑪ staff in-service program

学年暦の早い段階で、すべての学校職員(バス運転手や食堂従業員も含む)に青年期自殺予防の訓練を行う。(a)青年期における自殺率 (b)自殺の「危険な予兆」 (c)活用可能な校内・社会資源 (d)守秘の問題、といった内容の情報を、自殺予防にあたる学校心理士より提供される。所要時間は2時間程度である。上記の流れの中で、自殺の危険性がある生徒に気づいた場合、その程度を明らかにするために迅速に学校心理士の面接を受けさせる。生徒の自殺危険性が発覚した場合、保護者に知らせ、子どもが享受可能な援助についての情報を提供す

る (Eckert, T et al, 2003)。

⑫ 援助チームシート・援助資源チェックシート

石隈・田村 (2003) は、子どもの個性や学習スタイル、行動スタイルを把握し、子どもについての情報を整理し、援助方針や援助案を立てるための「援助チームシート」と、周囲にいる援助者の能力、立場を把握し、子どもの問題解決を助けてくれそうな人物を発見して記入するための「援助資源チェックシート」を活用して、効果的なチーム援助を行う方法について述べている。どちらのシートも先生が自分ひとりで記入することもでき、実践につなげることができると考えられる。

最後に、保護者・家庭を通して行われる1次予防プログラムを紹介する。

⑬ How to Implement Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS)

TIPS は Epstein et al. (2002) によって開発されたものであり、子どもの宿題に保護者も関わってもらうことで、次のような目的のもとに行われている。a. 家族の人たちと作業、アイデアを共有し、反応をもらい、保護者にインタビューし、相互作用をもつことで、自信を高めることができる、b. 学校での学習と実生活をつなぐことができる、c. 保護者が子どもの学校での学習を理解することを助ける、d. 学校での学習やプログラムについて、保護者と子どもが日常的に話すことを促進する、e. 子どもの学習、進歩、問題について頻繁に保護者と教師がコミュニケーションをとることが可能になる、の5つである。

このプログラムの特徴として、算数や国語、理科などの教科学習における宿題の中に、保護者の参加を取り入れるところがある。子どもの学習上の不適応を予防することもでき、家庭と学校をつなぐという意味でも非常に意味があるプログラムである。

小、中学校の学習指導要領では対人的な関りに限らず、自然体験活動等を通して心身ともに健康で情緒豊かな個人の育成を目指しており、ここで紹介した開発・予防的な教育活動は、生涯を通じて健康で活力ある生活を送るための基礎を培うものと考えられる。時間的な制約もあるだろうが、単発の実施ではなく、プログラムとして教育課程の中に取り入れ、明確な目的を持たせ、体系的な教育をすることが重要である。

子どもを直接の対象としているプログラムに関して言えば、上記①～⑤、⑨のように直接的にスキルの獲得につながると考えられる授業や場面を意図的に設けると

共に、⑦のような自然観察や⑥、⑧のような体験活動も1次予防として忘れてはならないものとする。こうした実体験に基づく学習は、現実の生活に根ざして、広く生命に対する畏敬の念を育てることや他者に支えられている自分自身を感じることにつながるだろう。さらには、子どもたち自身の自主的な実践やモチベーションを高め、助け合いの心を育むものとする。

また、⑩～⑬のプログラムに関して言えば、直接子どもに働きかけるわけではないが、保護者と教師の中心には必ず子どもがいることを考えれば、子どもにとっての1次予防的な役割を担うことはいままでの⑩、⑪のように予防のための知識を提供するための研修型、⑫のようにすぐに子どもの2次、3次予防ができるシステムをつくる環境調整型、⑬のように子どもの1次予防と家庭と学校の連携を同時にすすめることができるような複合型のものにわかれると考えられる。

最後になるが、1次予防プログラム導入にあたっての留意点にふれる。伊藤 (2004) は米国における包括的な予防プログラムを概観し、日本導入への方向性について述べ、教師、養護教諭、SCのそれぞれがキーパーソンとなりメンタルヘルスの向上を学校全体の教育目標の一つとしながら取り組むことが課題であるとしている。日本独自の学校風土、SC活動の構造的特徴に留意しつつ、学校全体でいかに協働してプログラムを実施し、子どもへの1次予防につなげていくかが今後の課題と言えよう。

(小倉正義・上杉春香・能勢有希)

6. 考察

本稿では、まず学校における1次予防の重要性や、従来からの学校での取り組みについて述べた。しかし、問題と目的の節で既に述べたように、これまでも学校の中で1次予防活動がなされてきたにも関わらず、学校不適応や問題行動が増え続けている背景には、現代のより複雑化した教育現場の実情に今までの取り組みがそぐわなくなっていることが挙げられる。これまでの学校教育における1次予防は、生活指導にしろ道徳教育にしろモデルを示してそれに倣わせる形で進められてきたように見受けられるが、そのモデルが不確実になってきているという社会的な要因が見え隠れする。その実情を打破するには子どもが自分で考え、行動するという創造性の高い教育が必要になる。このことはむしろ多くの学校の教育目標に則ったものと考えられるが、その方法論についてはその時その時の時代に即して常に考慮される必要がある。

1次予防には予防的介入と健康促進的介入がある (高橋, 2000) がその両輪が推進される必要がある。つまり

「これは良いこと、これは悪いこと」と児童・生徒に教えることで問題行動を予防しようとするだけでなく、伊藤（2004）の言うような健康を増進（promotion）し、レジリエンス（resilience）を高め、子どもと環境をエンパワー（empower）するといった子どもの発達を促進することを目的としたプログラムの導入が適当であると考えられる。子どもの発達を促進するためには、子どもを対象にしたプログラムだけでなく、環境をエンパワーするという意味において、前節で述べたような教師や家庭に働きかけるプログラムも重要である。

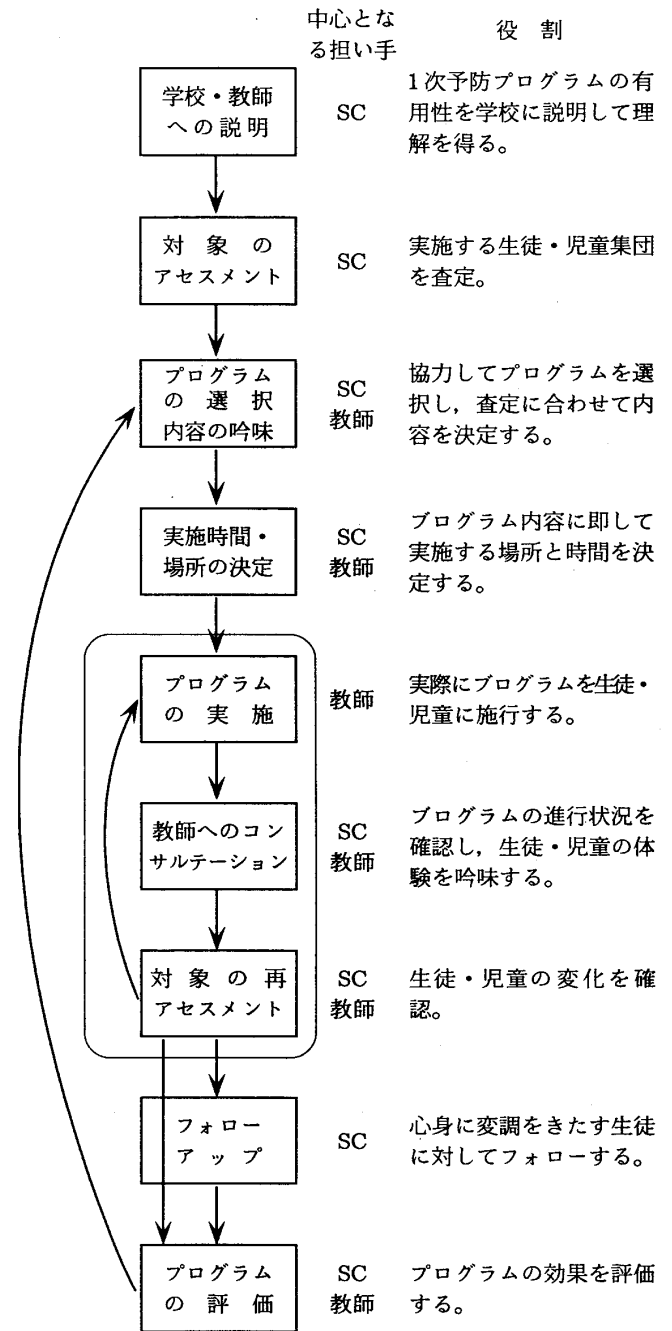
1次予防プログラムは単に思いつきで作られるものではなく、効果が実証され、目的に沿った妥当性を有しているといった科学的根拠に基づいたものであることが望ましい。その例として、新しい取り組みである1次予防プログラムのいくつかを紹介し、それらのプログラムと学校教育との親和性について前項で述べた。では、それらを踏まえたうえで、より効果的にこれらのプログラムを学校場面に導入していくにはどうしていくべきなのだろうか。

筆者の考える具体的な流れを、生徒を対象とした1次予防プログラムを導入する場合を例に挙げ、図に示した。

まず、SCはこれらのプログラムが学校の教育目標に即したものであり、学校のニーズに応えるものであるということを学校側に説明し、理解を得なくてはならない。教師の中には次々と起こってくる生徒の問題行動で手一杯で、予防にまでとても手が回らないという人も多くいるかもしれないが、1次予防プログラムは普段からなされている生活指導や進路指導、道徳教育などからかけ離れたものではなく、むしろそれらをより効果的に行なうものであるということを説明し、理解を得るように努めなくてはならない。

このように理解を得られた上で初めて学校現場でのプログラムの実施が可能になるのだが、導入に当たってまず、どのような対象に対して、どのようなプログラムを実施するのかをSCと教師でよく話し合って吟味する必要がある。新入生へのオリエンテーションの時期に行なうのか、修学旅行や野外活動の最中に行なうのかなどによってプログラムも選択されるべきであり、SCは児童・生徒の状態をアセスメントした上で適切と思われるプログラムを紹介し、教師とよく相談して決定していくのである。

次に、教育課程の中で1次予防プログラムをどのように位置づけるかについて述べる。中学校学習指導要領では「道徳教育を進めるに当たっては教師と生徒及び生徒相互の人間関係を深めると共に、生徒が人間としての生き方についての自覚を深め、豊かな体験を通して内面に



根ざした道徳性の育成が図られるように配慮しなければならない」という条文がある。前項で紹介したSGEの実践に関し、大関（1996）はこの条文を引用し、「人と人とがふれあう『体験』を味わうエクササイズを通して、『自己理解』や『他者理解』を促進し、生徒と生徒、生徒と教師の人間関係を深めていくものである。これはまさに、道徳教育の実践の中心的存在にもなりうる」と述べている。これは、その他の1次予防プログラムにも言えることであると考えられ、その意味で、生徒を対象とした場合は、道徳教育などに1次予防プログラムを導入することが可能であろう。

1次予防プログラムを実施していく上で、SCと教師はそれぞれ相補的な役割を担わなくてはならない。前節で紹介した1次予防プログラムは心理学の理論をベースにしたものが多く、その導入に当たり専門的ヘルパーであるSCが担う役割は大きい。しかし、実際に1次予防プログラムを実施する際に、イニシアティブを取るのは教師である。そして、対象となる児童・生徒に実施していく中で、教師に対するコンサルテーションや対象の再アセスメントがSCの仕事になる。

更に1次予防プログラム実施にあたっては、実施後のことも考慮してはならない。池谷・葛西(2003)は、SST施行後に自尊感情が低下した児童の存在を指摘し、「このようなプログラムが全ての児童に有効であり、全ての児童が行なうべきであるという考え方は危険である」と述べている。児童・生徒は1次予防プログラムでの体験を通して、普段意識していない自分や他者に直面させられることがしばしばある。このような直面化は、ときには見たくないものに目を向ける行為であり、1次予防プログラム導入に伴って、心身に変調をきたす児童・生徒が出てくることも考えられる。したがって1次予防プログラム実施の際には、事前のアセスメントや実施最中の再アセスメントを適切に行ない、児童・生徒の状態や変化をしっかりと把握していく必要がある。1次予防は単にプログラムを施行していればよいというのではなく、2次予防、3次予防とセットにして考え、適切なフォローアップができる準備を常に心がけていくことが重要である。

最後に1次予防プログラムの効果を教師とSCが評価し、反省点を活かして、再び両者で相談し、次のプログラムの選択や内容の吟味へとつなげていくことが望ましい。

7. まとめ

1次予防的な発想は既に日本の学校教育の支柱に深く根付いているものであり、逆に当然すぎて普段教師の間では意識化されることが少ないものであると思われる。このことをより教師の中で意識化するようにSCは常に働きかけていかなくてはならない。そして、今後は元々あったこの支柱に科学的な根拠に基づいた1次予防プログラムを導入することにより、学校教育をより豊かなものにしていくことが望まれる。

(鈴木真之)

引用文献

愛知県義務教育問題研究協議会 2002 小・中学校にお

ける学級経営の在り方 愛知県義務教育問題研究協議会。

Atkins, Marc S., Graczyk, Patricia A., Frazier, Stacy L., Abdul-Adil, Jadeel 2003 Toward A New Model for Promoting Urban Children's Mental Health: Accessible, Effective, and Sustainable School-Based Mental Health Service, *School Psychology Review*, 32(4).

Caplan G 1974 Support Systems and Community Mental Health. Behavioral Publications, New York 一近藤喬一, 増野肇, 宮田洋三(訳) 1979; 地域ぐるみの精神衛生. 星和書店。

Cornell, J. B., 2000 ネイチャーゲーム〈1〉吉田正人・品田みづほ・辻淑子(訳) 日本ネイチャーゲーム協会。

Eckert, Yanya L. Miller, David N. Dupaul, George J. Riley-Tillman, T. Christopger 2003 Adolescent Suicide Prevention: School Psychologists' Acceptability of School-Vased Programs. *School Psychology Review*, 32(1) 57.

江川玫成 1984 生徒指導と教育相談 教員養成大学・学部教官研究会〔教育相談〕編 教育相談の研究—教育実践の中で教育相談をどう生かすか— 金子書房。

Epstein J. L., Sanders G. M., Simon S. B., Salinas C. K., Jansorn P. N. & Van Voorhis L. F. 2002 School, Family and Community Partnerships Your Handbook For Action second edition *Crown Press, Inc.*

原野広太郎 1980 教育臨床の心理 金子書房。

東山紘久 2002 スクールカウンセリング 創元社。

平木典子 2003 カウンセリング・スキルを学ぶ—個人心理療法と家族療法の統合— 金剛出版。

池谷貴彦・葛西真記子 2003 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポート・プログラムの実践を通して— カウンセリング研究 36 206-220.

石隈利紀 1998 下山晴彦編 教育心理学Ⅱ 発達と臨床援助の心理学 第6章 学校臨床 東京大学出版会。

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。

石隈利紀 2000 B. スクールカウンセリング 臨床精神医学講座 S3巻 精神障害の予防 学校の精神保健と精神障害の予防 中山書房。

- 石隅利紀・田村節子 2003 石隅・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編— 図書文化.
- 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—スクールカウンセラーと学校との新たな協働に向けて— 心理学評論 Vol. 47.3 348-361.
- 岩辺泰史・高橋成悟・菊池克則・山田功 2001 小中高校の職場で教育実践の力量をどう形成するか 『教育』670 国土社 47-60.
- 伊澤成男 2004 教師によるカウンセリング 日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック「学校の力」の発見 教育出版.
- 金井肇 2002 新教育課程において豊かな心の教育をどう位置づけ推進するか 教職研修 2002年10月増刊号.
- 金山元春・佐藤容子・佐藤正二 2000 児童の社会的スキルと孤独感 宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究センター研究紀要 7, 73-81.
- 加藤司・鈴木和弘 2002 授業の成果を部活動に生かす身体の教育 教職研修 2002年10月増刊号.
- 川島一夫 2004 生徒指導・教育相談を考える 川島一夫・勝倉孝治編 臨床心理学からみた生徒指導・教育相談 プレーン出版.
- 小泉令三 2002 学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ—アンカーポイントとしての学校の位置づけ— 教育心理学研究 50 237-245.
- 小林利宣 1984 教育相談の心理学 有信堂.
- 國分康孝 1981 エンカウンター—心とこころのふれあい— 誠信書房.
- 國分康孝 1984 子供の問題行動と教師の心理的問題 教員養成大学・学部教官研究集会〔教育相談〕編 教育相談の研究—教育実践の中で教育相談をどう生かすか— 金子書房.
- 國分康孝・國分久子(監修) 2003 育てるカウンセリングによる教室課題対応全書10 保護者との対応 図書文化.
- 國分康孝・片野智治・國分久子・朝日朋子・大友秀人 2004 構成的グループエンカウンター事典 図書文化社.
- 小山悦司・高木良伸 1986 教師の力量 岸本幸次郎・久高喜行編 教師の力量形成 ぎょうせい 9-48
- Lehr C. A., Hansen A., Sinclair M. F., Cristenson S. L. 2003 Moving Beyond Dropout Towards School Completion: An Integrative Review of Data-Based Interventions, *School Psychology Review*, 32(3) 342.
- 松尾直樹 2000 社会的不適応児に対する支援 堀野緑・濱口佳和・宮下一博(編著) 子どものパーソナリティと社会性の発達 北大路書房.
- 松尾直博 2002 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み— 教育心理学研究 50 487-499.
- 文部省・教育職員養成審議会 1987 教員の資質能力の向上方策等について.
- 森川澄男 2001 ピアサポート活動の実際—教師との連携をどうすすめるか— 臨床心理学 1(2) 160-170
- 西井克泰 2004 生徒指導の新しい流れとスクールカウンセラーの役割—ガイダンス機能の「強化」と「深化」をめぐる— 武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科/武庫川女子大学大学院「臨床教育学研究」編集委員会編 臨床教育学研究(11) p. 65-78.
- 小川浩 1997 児童文化論と始めての学級経営 酒井書店.
- 小倉正義 2003 教師から保護者へのサポートに関する研究—保護者の不安や学校へのコミットメントとの関連に注目して— 平成14年度名古屋大学教育学部人間発達科学科卒業論文(未公刊).
- 岡田敬司 1993 かかわりの教育学 ミネルヴァ書房.
- 小野寺正巳・河村茂雄 2003 学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向—学級単位の取り組みを中心に— カウンセリング研究 36 272-281.
- 大野太郎 2000 教師が行う包括的ストレスマネジメント教育 日本健康心理学会第13回大会論集 4-7.
- 押谷慶昭 2002 豊かな心を培う道徳教育の全体計画・年間指導計画をどう工夫・改善するか 教職研修 2002年10月増刊号.
- 大関健道 1996 國分康孝監修 片野智治編集 第2章 エンカウンター実践マニュアル—計画から事後指導までの全手順— エンカウンターで学級が変わる—グループ体験を生かしたふれあいの学級づくり— 図書文化.
- プラウティ, D・ショーエル, J・ラドクリフ, P 1997 アドベンチャーグループカウンセリングの実践 プロジェクトアドベンチャー・ジャパン(訳) 伊藤稔(監訳) C. S. L. 学習評価研究所 みくに出版.
- Richard F. Catalano, James J. Mazza, Tracy W. Harachi, Tovert D. Abbott, Kevin P. Haggerty, Charles B. Fleming 2003 Raising healthy children through enhancing social develop-

- ment in elementary school: Results after 1.5 years *Journal of School Psychology* 41 143-164.
- Selman R. L., & Schulz L. H. 1990 Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy. *University of Chicago Press*. (大西文行監訳 1996 ペア・セラピー: どうしたらよい友だち関係がつけられるか I巻 北大路書房)
- Selman R. L., Watts C. L., & Schulz L. H. (Eds.) 1997 Fostering friendship: Pair therapy for treatment and prevention. *Adline de Gruyter*.
- 佐藤晴雄 2002 学校を変える 地域が変わる 相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方 教育出版.
- 塩野宏・前田庸ら編 1996 平成8年版小六法 園田雅代 2003 アサーション教育 下山晴彦編 よくわかる臨床心理学 ミネルヴァ書房 Pp.196-197
- S. S. Leff, T. J. Power, T. E. Costigen, P. H. Manz 2003 Assessing the Climate of the Playground and Lunchroom: Implications for Bullying Prevention Programming *School Psychology Review* 32(3) 418.
- 高橋象二郎 2000 II. 予防精神医学の方法論 臨床精神医学講座 S3巻 精神障害の予防 中山書房.
- 高倉翔・加藤章・谷川彰英編著 2000 これからの教師 建帛社.
- 滝 充 2000 ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編 金子書房.
- 滝 充 2001 ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編 金子書房.
- 富永良喜 2001 スクールカウンセラーによるストレス マネジメント教育の実際 臨床心理学 1(2) 171-176.
- 土屋明日香 保健室から学校へ —ある養護教諭の活動を通して— 近藤邦夫・志水宏吉編著 『学校臨床学への招待 —教育現場への臨床的アプローチ—』 2002 嵯峨野書院.
- 上田薫 1986 教師に求められる資質 深谷昌司編 岐路に立つ教師 現代のエスプリ 223 146-158.
- 上杉春香 2004 スクールカウンセラーと教師の連携 —コーディネーション行動の阻害・促進に注目して— 平成15年度名古屋大学教育発達科学研究科心理発達科学専攻修士論文 (未公刊).
- 鶴飼啓子 2004 学校領域におけるコミュニティ援助の実際 金沢吉展編 臨床心理的コミュニティ援助論 誠信書房.
- 鶴飼美昭・鶴飼啓子 1997 学校と臨床心理士—心育での教育をささえる— ミネルヴァ書房.
- 渡辺弥生編集 2001 VLFによる思いやり育成プログラム 図書文化.
- 山中寛・富永良喜 2000 動作とイメージによるストレスマネジメント教育・基礎編 北大路書房.
- 米田博 1984 進路指導と教育相談 教員養成大学・学部教官研究集会〔教育相談〕編 教育相談の研究—教育実践の中で教育相談をどう生かすか— 金子書房.
- 全国生活指導研究協議会・常任委員会 1991 新版 学級集団作り入門 中学校編 明治図書.

(2005年9月30日 受稿)

ABSTRACT

Possibility to install primary protection programs into school setting
—in terms of familiarity with conventional Japanese education system—

SUZUKI Shinji, HAMAMOTO Makiko, KURI Taishi,
UESUGI Haruka, OGURA Masayoshi, and NOSE Yuki

It has been ten years since school counseling was installed into Japanese public schools. Their activities were, however, being restricted because of the several limitations. On this condition, primary protection should be focused on for school counselors to be more effective. For the first, in this article, we reviewed conventional activities that had already been conducted in school setting and that could be seen to have the characteristics of primary protection, respectively each for students, families and teachers. Secondary, we pointed out that these programs were not against the conventional Japanese education system, rather the ones that would help it. Thereafter, some of the primary protection programs that had not been prevailed yet, were introduced. Finally, in discussion, we indicated it important for school counselors to give teachers an idea of primary protection and suggested the way to install those programs into current Japanese educational setting.

Key Words : primary protection program • school counselor • school educational system • developmental promotion