

令和5年度文部科学省  
いじめ対策・不登校支援等推進事業

「スクールカウンセラー及び  
スクールソーシャルワーカーの  
常勤化に向けた調査研究」  
(概要版)

令和6年(2024)3月31日

一般社団法人 日本臨床心理士会 教育領域委員会

石川悦子・窪田由紀・高田 晃・高野久美子・中谷敬明・元永拓郎  
吉村隆之・下田芳幸・平田祐太郎・石津憲一郎・伊藤亜矢子

# 本報告書の概要(修正案)

配置時間を増やすと何が違うのか?

週1回終日勤務だとチーム学校として  
SCの活用・活動が充実

- 会議の参加率 ↑
- 会議での専門的な助言等の発言 ↑
- 専門職や学外機関との連携 ↑
- 相談件数 ↑
- 長欠生徒の関与人数 ↑
- 居場所活動 ↑
- 生徒、保護者、教職員へのアドバイス ↑



成果が次の活用へ  
つながる

活動が充実することで成果が期待できる

- SC通信を見ている生徒ほど、SCへの相談経験 ↑
- SCの心理教育等を受けている生徒程、SCへの相談経験 ↑
- SCがコンサルテーションを多く行っていると、学校による評価 ↑

# 《学校調査》SCの活用体制

配置時間4群:①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項                 | 全体の主な結果    | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|----------------------|------------|-------------------|
| 校務分掌への位置づけ           | はい:52.7%   | ①少ない ③多い          |
| 紹介する機会(対面・書面・なし):教職員 | 対面:66.4%   | ①対面少ない            |
| 紹介する機会(対面・書面・なし):生徒  | 書面:62.3%   | —                 |
| 紹介する機会(対面・書面・なし):保護者 | 書面:90.3%   | ①②対面少ない           |
| 来校日・活動予定の教職員への周知     | かなり:94.3%  | —                 |
| 普段から話をする機会:管理職       | かなり:41.1%  | ①少ない              |
| 普段から話をする機会:生徒指導主事等   | かなり:52.0%  | —                 |
| 普段から話をする機会:養護教諭      | かなり:56.4%  | —                 |
| 普段から話をする機会:SC窓口教員    | かなり:66.9%  | —                 |
| 話したことのある教職員の割合       | 7割以上:62.0% | ③④高い              |

・校務分掌へ位置づけることが重要

・短時間配置だと活用体制の整備が厳しい。週1回終日以上だとより活用されている

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。

# 《学校調査》SCの活用状況①:発達支持的生徒指導・課題未然防止教育

配置時間4群:①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項           | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|----------------|----------------|-------------------|
| 生徒への心理教育       | 5(かなり)+4=25.8% | —                 |
| 教職員研修          | 5(かなり)+4=34.7% | ②が①③より多い          |
| 保護者への講演・子育て講座等 | 5(かなり)+4=5.9%  | —                 |

・生徒への心理教育での活用度は低い

▷▷発達支持的生徒指導や課題未然防止教育の観点から、積極的な活用が必要  
(年間計画への位置づけ・担任等との打ち合わせ時間の確保等)

・教職員研修での活用度も高くない

▷▷教職員の生徒保護者対応力やメンタルヘルスの支援のためにも積極的な活用が必要  
(②週1回半日の場合、短い中での効率的な活用として、教職員研修がなされている可能性)

・保護者への講演等での活用度はかなり低い

▷▷保護者の子ども理解、家族支援、保護者と学校との良好な関係構築  
SCへの相談の土台作りといった観点から、積極的な活用が必要

# 《学校調査》SCの活用状況②：課題早期発見対応

配置時間4群：①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項                              | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|-----------------------------------|----------------|-------------------|
| 生徒への全員面談(特定の学年のみを含む)              | 5(かなり)+4=28.0% | ①④多い              |
| 日常的な情報収集<br>(授業観察・生活アンケートの作成や分析等) | 5(かなり)+4=46.4% | ④多い               |
| 居場所活動(相談室開放等)                     | 5(かなり)+4=32.6% | ③多い               |

・生徒への全員面談は①短時間か④週2回での活用が多い

(①短時間の場合、短い時間の有効利用として、気になる生徒をピックアップすることを優先させている可能性)

(④週2回だと全員面談をする時間も確保できている可能性)

▷▷課題早期発見等の観点から、配置時間を増やし実施時間を確保することが必要

・日常的な情報収集は④週2回が多い

▷▷課題早期発見等の観点から、配置時間を増やし実施時間を確保することが必要

・居場所活動は、終日勤務している③週1回終日での活用が多い

▷▷校内教育支援センターとしての支援を考えると、昼休み等にSCが関わることができるよう、配置時間を増やすことが必要

# 《学校調査》SCの活用状況③：困難課題対応的生徒指導

配置時間4群：①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項         | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|--------------|----------------|-------------------|
| 生徒との個別面談     | 5(かなり)+4=77.0% | ④多い               |
| 保護者との個別面談    | 5(かなり)+4=67.0% | 配置時間に比例           |
| 教職員との個別面談    | 5(かなり)+4=66.2% | ④多い               |
| 長期欠席生徒への家庭訪問 | 5(かなり)+4=9.2%  | ①少ない              |

- ・生徒、教職員は④週2回での活用度が高い、保護者との個別面談は配置時間に比例
  - ▷▷個別面談に対応できるだけの配置時間の拡充が望まれる
- ・保護者、教職員との個別面談の活用度は生徒に比べてやや低い
  - ▷▷保護者、教職員との個別面談ができるだけの配置時間の拡充+活用を促す取り組み
- ・長期欠席生徒への活用度は低く、①短時間だとさらに低くなる
  - ▷▷家庭訪問などの学校外の対応はSSWのように支援の分担が進んでいる可能性
  - ▷▷担任等の家庭訪問への助言等で関与することが望ましい

# 《学校調査》SCの活用状況④:会議参加・関係機関等連携

配置時間4群:①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項                               | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|------------------------------------|----------------|-------------------|
| 生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加               | 5(かなり)+4=43.0% | ③④高い              |
| 生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率              | 7割以上=37.3%     | ③④高い              |
| 生徒指導・教育相談関連の部会をSCが欠席した場合等のSCとの情報共有 | 5(かなり)+4=78.6% | ③④高い              |
| SCの学校いじめ対策組織への参加率                  | 7割以上=31.5%     | ③④高い              |
| SSW等の専門職や学外機関との関連                  | 5(かなり)+4=37.4% | ①低い               |

・生徒指導等の会議への参加としての活用や参加率、学校いじめ対策組織への参加率ともあまり高くない。③週1回終日以上の場合、活用度や参加率が高くなる

▷▷チーム学校での対応、教職員への助言等の観点からも、週1回終日以上の配置でSCが関与しやすくすることが望ましい

・SSW等や学外機関との連携の活用度も高くなく、①短時間だとさらに低くなる。

▷▷配置時間の拡充に加え、学校での唯一の心理職として連携にも積極的に活用する

# 《学校調査》SCの成果①:相談実績

配置時間4群:①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項            | 全体の主な結果 | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|-----------------|---------|-------------------|
| 生徒との相談件数(述べ件数)  | 平均74.0件 | 配置時間に比例           |
| 保護者との相談件数(述べ件数) | 平均26.3件 | 配置時間に比例           |
| 教職員との相談件数(述べ件数) | 平均65.7件 | ③④多い              |

- ・生徒や教職員との相談件数と比較して保護者の相談件数が少ない  
(週1回4時間35週に換算すると、1回あたり生徒2件、保護者0.7件、教職員1.9件)
  - ▷▷保護者が相談しやすくするための体制づくりと配置時間の拡充が望まれる
- ・相談件数はほぼ配置時間と比例
  - ▷▷配置時間を拡充し、相談ニーズに答えられるようにすることが望ましい

# 《学校調査》SCの成果②：関与および改善実績（長期欠席）

配置時間4群：①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項                | 全体の主な結果 | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|---------------------|---------|-------------------|
| SCが関与した人数           | 平均7.8人  | 配置時間に比例           |
| SCが関与し改善した人数(注)     | 平均4.2人  | 配置時間に比例           |
| SC相談人数(問行調査)        | 平均6.4人  | 配置時間に比例           |
| 相談等受けていない人数(問行調査)   | 平均8.0人  | 配置時間に比例           |
| 登校できるようになった人数(問行調査) | 平均5.5人  | 概ね配置時間に比例         |

- ・関与した人数、関与し改善した人数等は配置時間に比例
  - ▷▷長期欠席生徒への対応の観点からも配置時間の拡充が望まれる
- ・相談等を受けていない人数もほぼ配置時間に比例
  - SCの配置時間の増加よりも長期欠席者数の増加率が上回っている可能性  
(長期欠席者の増加にSCの配置時間が見合っていない可能性)
  - ▷▷相談等を受けていない生徒の観点からは、現状の平均的な配置時間は十分でない
- ・登校できるようになった生徒数もほぼ配置時間に比例
  - ▷▷配置時間が長くなるとより効果を挙げる(現状の平均的な配置時間は十分ではない)

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。

注 SCが関与した人数が0人の学校を除いて算出している。

# 《学校調査》SCの成果②：関与および改善実績（いじめ①）

配置時間4群：①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項                     | 全体の主な結果 | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|--------------------------|---------|-------------------|
| SCが関与した人数                | 平均1.4人  | ③多い               |
| SCが関与し改善した人数(注)          | 平均2.5人  | —                 |
| SC発見件数(問行調査)             | 平均0.0人  | ③④多い              |
| 被害者でSC等に相談した人数(問行調査)     | 平均0.4人  | —                 |
| 被害者:SCの継続カウンセリング人数(問行調査) | 平均0.6人  | ③多い               |
| 加害者:SCの継続カウンセリング人数(問行調査) | 平均0.3人  | —                 |

・いじめへの関与度は全体的に高くない

→学校の早期発見・早期対応の徹底、SCの関与が必要な案件は多くない可能性

▷▷教職員の対応への助言といった間接的な支援が有効である可能性

・関与人数や発見件数は配置時間が長い方が多い

▷▷いじめ問題へのさらなる関与の観点では、現在の平均的な配置時間は十分でない

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。

注 SCが関与した人数が0人の学校を除いて算出している。

# 《学校調査》SCの成果②：関与および改善実績（いじめ②）

配置時間4群：①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項                               | 全体の主な結果 | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|------------------------------------|---------|-------------------|
| 学校の取組：校内研修会(問行調査)                  | 平均90.4% | —                 |
| 学校の取組：教育相談体制充実(問行調査)               | 平均96.7% | —                 |
| 学校の取組：相談窓口の周知(問行調査)                | 平均90.7% | ①低い ④高い           |
| 学校の取組：学校いじめ防止基本方針の<br>点検・見直し(問行調査) | 平均94.2% | ②低い ③高い           |

・相談窓口の周知や学校いじめ防止基本方針の点検や見直しについては、  
配置時間の長いほうがよりなされている

▷▷いじめ問題に対する学校の日常的な取り組みの支援の観点からも、  
現在の平均的な配置時間では十分でない可能性がある

# 《学校調査》SCの成果②：関与および改善実績（暴力行為・特別支援）

配置時間4群：①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項                 | 全体の主な結果 | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|----------------------|---------|-------------------|
| 暴力行為:SCが関与した人数       | 平均0.6人  | ③多い               |
| 暴力行為:SCが関与し改善した人数(注) | 平均2.7人  | —                 |
| 特別支援:SCが関与した人数       | 平均2.6人  | ①少ない ④多い          |
| 特別支援:SCが関与し改善した人数(注) | 平均2.5人  | ④多い               |

- ・暴力行為の関与した人数は少ないが、関与した場合の改善人数は多い
  - ▷▷暴力行為でもSCの成果が期待できることから、積極的な活用が望まれる
- ・特別支援ニーズのある生徒への関与が多い
  - ▷▷発達障害の二次障害への支援を中心に関与している可能性がある
- ・特別支援ニーズのある生徒に関与し改善した人数は④週2回が高い
  - ▷▷特別支援ニーズへのSCの成果も期待できるため、配置時間の拡充が望まれる

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。  
 注 SCが関与した人数が0人の学校を除いて算出している(そのため、関与した人数より関与して改善した人数の方が多くなる場合がある)。

# 《学校調査》SCの成果②：関与および改善実績（心の健康アプリ）

活用していた学校は89校（1,949校中。全体の4.6%）

|              | SC関与なし |        | SC関与あり |       |
|--------------|--------|--------|--------|-------|
|              | 学校数    | (%)    | 学校数    | (%)   |
| 1：全く役に立たなかった | 4      | 100.0% | 0      | 0.0%  |
| 2            | 9      | 100.0% | 0      | 0.0%  |
| 3            | 24     | 77.4%  | 7      | 22.6% |
| 4            | 23     | 67.6%  | 11     | 32.4% |
| 5：かなり役になった   | ▼5     | 45.5%  | △6     | 54.5% |

SCがアプリの活用に関与していた学校は  
「5：かなり役に立った」と回答する割合が高くなる  
↓ ↓ ↓  
心の健康アプリの活用にSCも関与させることが有益



※ カイニ乗検定の結果。期待度数と比較して、▼は有意に少なく、△は有意に多いことを示す。

# 《学校調査》SCの成果③:教職員に対する成果

配置時間4群:①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項                       | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|----------------------------|----------------|-------------------|
| 生徒に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした  | 5(かなり)+4=86.2% | ④高い               |
| 保護者に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした | 5(かなり)+4=76.8% | ①低い               |
| 教職員が精神的に楽になった              | 5(かなり)+4=74.6% | ①低い               |
| 生徒対応の負担が減った                | 5(かなり)+4=55.6% | ①低い               |
| 保護者対応の負担が減った               | 5(かなり)+4=48.9% | ①低い               |

- ・生徒や保護者理解、対応方針の獲得を実感している学校は多いが、①短時間だと低くなる
  - ・教職員が精神的に楽になったと感じる学校も多いが、①短時間だと低くなる
  - ・生徒対応や保護者対応の負担減を感じる学校も多いが、①短時間だと低くなる
- ▷▷教職員が効果を実感するためにも、短時間配置の解消が急務

# 《学校調査》SCに対する学校の評価

配置時間4群：①短時間(360校) ②週1回半日(643校) ③週1回終日(678校) ④週2回(260校)

| 質問事項                         | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|------------------------------|----------------|-------------------|
| SCは使命感や情熱をもって職務に専念していた       | 5(かなり)+4=91.0% | —                 |
| SCは教職員と情報交換を密にしてよりよい連携を図っていた | 5(かなり)+4=89.9% | —                 |
| SCは生徒・保護者と信頼関係を築いていた         | 5(かなり)+4=85.6% | ①低い               |

・SCの使命感・情熱、SCの教職員との情報交換や連携の姿勢は高く評価されており、配置時間との関連も見られない

▷▷配置時間の長短に関わらず、多くのSCが熱心に職務に当たっている

・SCが生徒や保護者と信頼関係を築くことは、①短時間配置だと難しい可能性

▷▷生徒や保護者と信頼関係を築くことで、それぞれへの相談の件数を増やしたり、支援の成果を十分に挙げたりできるためにも、短時間配置の解消が急務

# 《学校調査》SCを校務分掌に位置づけることで期待される主な効果

SCを校務分掌に位置づける/位置づけていない学校を比較した結果、位置づけている学校はSCがより有効に機能している

## 教職員の相談増



- † チーム学校の一員
- † 役割・責務の明確化
- † 相談のハードル低下

長欠・いじめ・特別支援ニーズに関与し改善する件数増



- † SCの積極的な活用
- † 教職員と連携した対応

教職員の生徒・保護者理解の促進 ↑  
教職員の生徒・保護者対応の負担 ↓  
教職員が精神的に楽になる ↑



- † 理解の促進 ▷▷ 対応の幅が広がる・方針が定まる
- † 教職員の対応を支援
- † 教職員の精神的サポート ▷▷ 教職員の休職・離職の防止

# 《学校調査》SCが生徒指導等の部会に参加することで期待される主な効果

SCの会議への参加率5割以上/未満で比較した結果、参加率5割以上の方が、相談対応が増え、成果も挙げている

生徒・保護者・教職員の  
相談 ↑



- † 会議で相談依頼
- † 会議でSCから提案

長欠・いじめ・暴力行為・  
特別支援ニーズに  
関与し改善する件数 ↑



- † 会議での方針等の検討
- † 教職員との連携促進

教職員の生徒・保護者理解の促進 ↑  
教職員の生徒・保護者対応の負担 ↓  
教職員が精神的に楽になる ↑



- † 会議でのSCの助言や提案
  - ▷▷ 教職員の理解を促進・対応方針の明確化に寄与
  - ▷▷ 教職員の精神的サポート・自信をもって対応

# 《学校調査》SCが学校いじめ対策組織の会議に参加することで期待される主な効果

SCの会議への参加率5割以上/未満で比較した結果、参加率5割以上の方が、いじめ問題により関与できている

SCが関与する人数 ↑  
SCが関与し改善する人数 ↑



- † 会議を通じて非常勤のSCも情報・状況を把握しやすくなる
- † 会議の場で学校からSCへ相談依頼がなされやすい
- † 会議の場でSCから相談対応を提案しやすい

いじめ加害者への継続的カウンセリング ↑



- † 会議を通じていじめ加害者への心理的支援の必要性が共有されやすい・提案されやすい可能性
- ▷▷ いじめの再発防止・加害者の成長支援に寄与

# 《生徒調査》SCの活動の経験①: 発達支持的生徒指導・課題未然防止教育

配置時間4群: ①短時間(135校) ②週1回半日(318校) ③週1回終日(270校) ④週2回(121校)

| 質問事項       | 全体の主な結果          | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|------------|------------------|-------------------|
| 心理教育等の経験率  | あった: 21.0%       | ①④高い              |
| 心理教育等の役立ち度 | 5(役に立った)+4=34.7% | ①②③高い             |
| SCの通信の経験率  | あった: 39.1%       | ③④高い              |
| SC通信の役立ち度  | 5(役に立った)+4=24.1% | ①高い               |

- ・心理教育等は、④週2回以上、次に①短時間で経験している生徒が多い
  - ▷▷心理教育等を行うには、④週2回以上の時間があると実施しやすくなる可能性
  - ▷▷①短時間の学校でも、限られた時間を活用する一つの方法として、心理教育等を実施することが増えてきている可能性
  - ▷▷心理教育等を行う時間を確保しつつ、時間が少ない時に、今後も重要な選択肢の一つ
- ・SC通信は、③週1回終日以上の学校で、配布されて生徒も見ている
  - ▷▷SCの存在や利用方法を周知したり、心の健康に関する情報を発信する手立てとして有益と思われるが、作成、配布には配置時間が必要
  - ▷▷①短時間でも、配布された場合は生徒にとって役立つと評価されている

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。

# 《生徒調査》SCの活動の経験②：課題早期発見対応・困難課題対応の生徒指導

配置時間4群：①短時間(135校) ②週1回半日(318校) ③週1回終日(270校) ④週2回(121校)

| 質問事項                                   | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|--|----------------|-------------------|
| SCへの相談経験の有無                            | あった：8.1%       | ①②高い              |
| SCからのアドバイスの有無<br>(SCへの相談経験がある生徒のみ)     | 5(かなり)+4=34.7% | ③高い               |
| 相談の役立ち度：気持ちを軽くする<br>(SCへの相談経験がある生徒のみ)  | 5(かなり)+4=58.3% | ②③高い              |
| 相談の役立ち度：気持ちや考えの整理<br>(SCへの相談経験がある生徒のみ) | 5(かなり)+4=57.4% | ②③高い              |
| 相談の役立ち度：困りごとの改善<br>(SCへの相談経験がある生徒のみ)   | 5(かなり)+4=49.6% | ②③高い              |

- ・SCへの相談は、①短時間、②週1回半日の学校で経験している生徒が多い
  - ▷▷②週1回半日以下の時間の学校では、SC一人あたりの生徒数が少ないため、SCによる「全員面接」などが行われている可能性
- ・相談した生徒にとっての効果は、②週1回半日、③週1回終日の学校で多く報告
  - ▷▷全員面接などは①短時間で多いが、困った時の相談は②週1回半日以上で多く行われていて、それが役立つと評価されている可能性

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。

# 《生徒調査》SCの活動の経験②：課題早期発見対応・困難課題対応の生徒指導

| 質問事項  | 主な結果                    |
|---|-------------------------|
| SCへの相談経験とSCによる心理教育の経験との関連性  | 心理教育の経験があると相談経験の割合が高くなる |
| SCへの相談経験とSCによる通信の経験との関連性  | 通信の経験があると相談経験の割合が高くなる   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>・SCの心理教育等を受けている生徒は、SCへの相談も多く行っている<ul style="list-style-type: none"><li>▷▷ SCの心理教育等を受けることで、SCへの相談につながりやすくなる可能性</li><li>▷▷ SCの相談を受けることで、SCの心理教育等も印象に残りやすくなる可能性</li></ul></li><li>・SCの通信を見ている生徒は、SCへの相談も多く行っている<ul style="list-style-type: none"><li>▷▷ SCの通信を見ることで、SCへの相談につながりやすくなる可能性</li><li>▷▷ SCの相談を受けることで、SCの通信もより読まれたり、印象に残ったりしやすくなる可能性</li></ul></li></ul> |                         |



# 《生徒調査》SCへ相談しやすい体制づくりに向けた分析①

配置時間4群:①短時間(135校) ②週1回半日(318校) ③週1回終日(270校) ④週2回(121校)

| 質問事項   | 全体の主な結果  | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|--|----------|-------------------|
| SCへの相談を待たされた経験の有無<br>(SCへの相談経験がある生徒のみ)                 | あった:8.5% | ②高い ④低い           |
| 相談しなかった理由①<br>相談するほどでないと思った<br>(SCへの相談経験がない生徒のみ)       | 10.3%    | —                 |
| 相談しなかった理由②<br>SCへの相談に抵抗感や緊張などがあった<br>(SCへの相談経験がない生徒のみ) | 5.3%     | —                 |
| 相談しなかった理由③<br>SCへ相談する時間がなかった<br>(SCへの相談経験がない生徒のみ)      | 3.4%     | —                 |

- ・SCへの相談を待たされた経験は、②週1半日で多く、④週2回でより少ない
  - ▷▷②週1回半日以上で配置で相談希望が増えるが、相談時間が不足している可能性
- ・相談しなかった理由には、配置時間による違いは認められない
  - ▷▷SCへの相談は本当が困った時のみというイメージの是正や、相談しやすくするための配置時間の増加、及びSCを利用しやすくする広報の必要性

# 《生徒調査》SCへ相談しやすい体制づくりに向けた分析②

配置時間4群：①短時間(135校) ②週1回半日(318校) ③週1回終日(270校) ④週2回(121校)

| 質問事項                                      | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|---|----------------|-------------------|
| SCへ相談しやすくする方策① 日数増<br>(SCへの相談経験がない生徒のみ)   | 41.4%          | —                 |
| SCへ相談しやすくする方策② 時間増<br>(SCへの相談経験がない生徒のみ)   | 36.3%          | —                 |
| SCへ相談しやすくする方策③ 人数増<br>(SCへの相談経験がない生徒のみ)   | 32.8%          | —                 |
| SCへの潜在ニーズ① いたらいいと思う<br>(SCへの相談経験がない生徒のみ)  | 5(とても)+4=45.6% | —                 |
| SCへの潜在ニーズ② いたら話してみたい<br>(SCへの相談経験がない生徒のみ) | 5(とても)+4=23.1% | —                 |
| SCへの潜在ニーズ③ いたら相談したい<br>(SCへの相談経験がない生徒のみ)  | 5(とても)+4=20.2% | —                 |

- ・生徒の要望を踏まえると、SCへ相談しやすくするための方策としては、SCが来る「日を増やす」 > 「時間を増やす」 > 「人数を増やす」の順
  - ▷▷生徒が相談するためには、まずは日数を増やして存在が認知されることが必要な可能性
- ・SCへの相談経験がなくても、SC配置を半数近くが望み、話したい生徒も2割程いる
  - ▷▷相談への潜在的ニーズやSCがいることで相談できる安心感が反映されている可能性

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。

# 《SC調査》SCの基本属性

| 質問事項             | 主な結果  |
|------------------|---|
| 性別/年齢            | 女性70.9%/50代27.5%、40代26.1%                             |
| SCの勤務に関する資格      | 臨床心理士+公認心理師52.8%<br>公認心理師のみ11.2%<br>公認心理師+その他の資格11.7% |
| 心理職/SCの経験年数      | 心理職:平均15.4年/SC:平均10.6年                                |
| 自治体/地元職能団体の研修回数  | 自治体:平均2.4回/職能団体:平均1.9回                                |
| 地域のSCの連携のしやすさ    | 5(かなり)+4=28.8%  |
| 自治体のサポート(緊急支援)   | 5(かなり)+4=40.0%  |
| 自治体のサポート(緊急支援以外) | 5(かなり)+4=21.5%  |
| 職能団体からのサポート      | 5(かなり)+4=25.3%  |

- ・性別、年代ともに2022年度の調査(5,213名)とほぼ同様の結果
  - ▷▷現状の日本のSCの実態に近い形で調査対象者を確保できている可能性
- ・研修回数、地域のSC連携のしやすさ、各種サポートについては、十分とは言えない
  - ▷▷SCに対するバックアップは今後の課題

# 《SC調査》SCの配置に関する基本情報

| 質問事項           | 主な結果                |
|----------------|---------------------|
| 配置方式           | 単独校:44.9%/拠点校:49.4% |
| 回答する学校での勤続年数   | 平均:3.7年             |
| 年間勤務日数         | 平均:36.5日            |
| 1日あたりの勤務時間     | 平均5.9時間             |
| 通常配置されていたSCの人数 | 1人:82.9%/2人:14.7%   |

- ・単独校、拠点校はそれぞれおよそ半数程度。
- ・勤続年数、年間勤務日数、勤務時間は2022年度調査と同様
- ▷▷標準的なSCのキャリア、年間活動日数・時数と考えられる。また、SCとしての長期的なキャリア支援の支援も必要
- ・SCの配置人数は1人が8割程度だが、2人配置も15%程度
- ▷▷SCの人数による学校に与える影響は異なる可能性があるため、今後検討が必要

# 《SC調査》SCの活用体制

配置時間4群:①短時間(227校) ②週1回半日(372校) ③週1回終日(614校) ④週2回(280校)

| 質問事項                          | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果)    |
|-------------------------------|----------------|----------------------|
| 職員室内にSCが利用できる机                | あった:85.5%      | ①低い ③④高い             |
| SCが優先して利用できる相談室               | あった:94.0%      | ①「あった」少ない            |
| SC担当教員との連携のしやすさ               | 5(かなり)+4=78.4% | —                    |
| 生徒指導・教育相談関連の部会への参加率           | 7割以上=33.4%     | ①②2割以下多い<br>③④7割以上多い |
| 学校いじめ対策組織の会議への参加率             | 7割以上=20.4%     | ①②2割以下多い<br>④7割以上多い  |
| 生徒指導・教育相談関連会議での<br>専門的な助言等の発言 | 5(かなり)+4=50.0% | ④高い                  |
| いじめ対策関連会議での<br>専門的な助言等の発言     | 5(かなり)+4=40.1% | ④高い                  |
| SCの配置時間は足りていたか                | 5(かなり)+4=18.2% | ④高い                  |

・職員室への机の配置や優先して利用できる相談室、会議への参加、  
その中での発言などは配置時間との関連が示唆

▷特に会議への参加率や会議での発言に含まれる教職員への助言は  
児童生徒・保護者・教職員への影響が大きいいため、配置時間による改善が期待される

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。

# 《SC調査》SCの活用状況①:発達支持的生徒指導・課題未然防止教育

配置時間4群:①短時間(227校) ②週1回半日(372校) ③週1回終日(614校) ④週2回(280校)

| 質問事項                                 | 全体の主な結果 | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|--------------------------------------|---------|-------------------|
| 生徒向け心理教育の授業の延べ回数                     | 平均1.2回  | —                 |
| 生徒向け講話の延べ回数                          | 平均0.4回  | —                 |
| 教職員研修の回数                             | 平均0.7回  | ②が①より多い           |
| 保護者向けに講話等をした延べ回数<br>(PTA広報紙への寄稿等も含む) | 平均0.3回  | —                 |

・いずれかの活動を年間1回程度実施

・教職員研修を除き、回数と配置時間との関連は見られなかった。

\*しかし、2022年度調査の再分析では、配置時間が多い群の方が

「双方向型の教職員研修」や「計画的な心理教育」を実施している

▷事前の打ち合わせや事後のアンケートを用いたフォローアップなどを含めた質の高い発達支持的生徒指導・課題未然防止教育のためには一定の配置時間が必要

# 《SC調査》SCの活用状況②:課題早期発見早期対応

配置時間4群:①短時間(227校) ②週1回半日(372校) ③週1回終日(614校) ④週2回(280校)

| 質問事項                | 全体の主な結果               | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|---------------------|-----------------------|-------------------|
| 生徒との全員面接            | 未実施:72.0%             | ④特定の学年が多い         |
| SCがいじめの早期発見等に寄与した件数 | 平均:0.8件               | ④多い               |
| 観察をした学級の割合          | 10割:26.9%<br>1割:19.5% | —                 |
| 観察に割いた時間の割合         | 1割:37.6%<br>2割19.5%   | —                 |
| 居場所活動(相談室開放等)       | 5(かなり)+4=<br>21.3%    | 概ね配置時間に比例         |

- ・生徒との全員面接やSCがいじめの早期発見に寄与した件数から、効果をもとめることに必要な時間として週2日以上配置が目安となる可能性
  - ▷▷課題早期発見早期対応に関するSC活動には週2日以上配置時間が効果的な可能性の示唆
- ・居場所活動は配置時間に比例していたが、制度上できなかったという回答も多い
  - ▷▷地域の実情に応じてであるものの、活動を展開していく上では一定の時間が必要

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。

# 《SC調査》SCの活用状況③：困難課題対応的生徒指導

配置時間4群：①短時間(227校) ②週1回半日(372校) ③週1回終日(614校) ④週2回(280校)

| 質問事項                                  | 全体の主な結果                      | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|---------------------------------------|------------------------------|-------------------|
| 知能検査・認知検査等の実施件数                       | 実施不可:54.5%<br>平均:0.9件        | —                 |
| オンラインカウンセリングの延べ回数                     | 平均:1.1回                      | —                 |
| 長期欠席生徒の家庭訪問                           | 実施不可:55.3%<br>5(かなり)+4=11.5% | ④高い               |
| 生徒との面接での<br>具体的なアドバイスや提案              | 5(かなり)+4=79.6%               | ④高い               |
| 保護者・家族との面接での<br>具体的なアドバイスや提案          | 5(かなり)+4=75.0%               | ③④高い              |
| 教職員とのコンサルテーションでの<br>必要に応じ具体的なアドバイスや提案 | 5(かなり)+4=77.4%               | 配置時間に比例           |

- ・知能検査、家庭訪問等は制度上の不可の地域差もあるが、家庭訪問は配置時間に関連
  - ▷▷幅広い活動の展開には、一定の配置時間が必要な可能性
- ・生徒、保護者、教師それぞれへ配置時間が長いほど具体的な助言を行っている可能性
  - ▷▷学校で一緒に長く過ごすことで、時間や内容ともに充実したアドバイスや提案が可能

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。

# 《SC調査》SCの活用状況④:情報発信・関係機関等連携

配置時間4群:①短時間(227校) ②週1回半日(372校) ③週1回終日(614校) ④週2回(280校)

| 質問事項              | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|-------------------|----------------|-------------------|
| 通信(相談室だより等)の発行回数  | 平均:3.1回        | ①低い               |
| SSW等の専門職や学外機関との連携 | 5(かなり)+4=31.5% | ③④高い              |

- ・週1回半日以上でより通信の発行回数が多くなり、平均は年3回程度。  
おおよそ学期に1回程度が目安
  - ▷▷通信の作成・発行などの活動に当てることができる時間の目安が週1回半日以上の場合と考えられるが、生徒データでは、通信を見た経験とSCへの相談経験に関連があるため、潜在的なニーズをもつ生徒を相談へつなげるという点では、より積極的な発信が望ましい
- ・配置時間が2日程度であると、SSW等や学外機関との連携により関与
  - ▷▷学外連携には連携相手との時間の調整、事前準備や連絡協議のためある程度の時間が必要なため、特に困難事例に対応するためには一定の配置時間が必要

# 《SC調査》SCの主観的評価について

配置時間4群:①短時間(227校) ②週1回半日(372校) ③週1回終日(614校) ④週2回(280校)

| 質問事項               | 全体の主な結果        | 配置時間の比較<br>(主な結果) |
|--------------------|----------------|-------------------|
| 生徒:主訴の改善           | 5(かなり)+4=70.9% | ④高い               |
| 生徒:自己理解            | 5(かなり)+4=70.6% | ④高い               |
| 生徒:精神的に楽になった       | 5(かなり)+4=77.6% | ④高い               |
| 保護者:主訴の改善          | 5(かなり)+4=65.8% | ③④高い              |
| 保護者:子ども理解・親子関係改善   | 5(かなり)+4=75.1% | ③④高い              |
| 保護者:精神的に楽になった      | 5(かなり)+4=74.6% | ③④高い              |
| 教職員:生徒・保護者の理解や対応方針 | 5(かなり)+4=71.6% | ④高い               |
| 教職員:保護者対応の負担減      | 5(かなり)+4=65.6% | ④高い               |
| 教職員:精神的に楽になった      | 5(かなり)+4=58.4% | ③④高い              |

- ・生徒、保護者、教職員それぞれに対する活動について、  
SC自身の活動への評価が配置時間と関連しており、特に週2日のSCが高い
- ▷▷ 普段から関わる機会が多いことで、より詳細な情報が得られ、理解がしやすいこと、  
また、対応に時間をかけることができることでSCとしての効力感が高まる可能性がある

※ 配置時間の比較に際し、度数についてはカイニ乗検定、その他は分散分析を用いた。

# SCを校務分掌に位置づけることで期待される主な効果

SCを校務分掌に位置づける/位置づけていない学校を比較した結果、位置づけている学校はSCがより有効に機能している

## 《学校調査》

長欠・いじめ・特別支援ニーズに関与し改善する件数増

教職員の相談増

教職員の生徒・保護者理解の促進↑  
教職員の生徒・保護者対応の負担↓  
教職員が精神的に楽になる↑

## 《ペアデータ》

生徒指導部会・いじめ対策部会への参加の増加

† 会議への参加▷▷教職員の相談件数、長欠関与人数の増加など、SC活用状況へ肯定的な影響



# 《SC・学校ペアデータ》校務分掌への位置づけとSCの活用体制の関連

| 質問事項   | 主な結果        |
|--|-------------|
| 職員室にSCが利用できる机の有無との関連   | —           |
| SCが優先して使用できる相談室の有無との関連   | —           |
| SC担当教員との連携のしやすさとの関連  | —           |
| 生徒指導・教育相談関連の校内会議（生徒指導部会等）への参加との関連  | 位置づけていた方が高い |
| 学校いじめ対策組織の会議への参加との関連   | 位置づけていた方が高い |
| 生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言との関連   | —           |
| 学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言との関連   | —           |
| <p>・SCを校務分掌に位置づけることにより、SCの生徒指導関連の会議や学校いじめ対策組織の会議への参加度が高くなる傾向が示された。</p> <p>▷▷学校データの分析から、会議への参加により、教職員の相談件数、長欠関与人数の増加など、SC活用状況へ肯定的な影響を与えることが期待されるため、積極的な校務分掌への位置付けが望まれる。</p> |             |

# 《SC・学校ペアデータ》SCのコンサルテーションにより期待される主な効果

SCがコンサルテーションを行っている程度を高低に分けて比較した結果、高いSCの成果が高く、より学校から評価されている

教職員の生徒・保護者理解の促進 ↑  
教職員の生徒・保護者対応の負担 ↓  
教職員が精神的に楽になる ↑



- † 理解の促進 ▷▷ 対応の幅が広がる・方針が定まる
- † 教職員の対応を支援
- † 教職員の精神的サポート ▷▷ 教職員の休職・離職の防止

SCの使命感や情熱  
教職員と情報交換・連携  
生徒・保護者と信頼関係



- † SCの使命感や情熱を評価▷▷より充実したチーム学校の一員として機能
- † 生徒・保護者と信頼関係▷▷積極的な専門職としての利活用へつながる

文部科学省  
令和5年度いじめ対策・  
不登校支援等推進事業報告書

スクールカウンセラー及び  
スクールソーシャルワーカーの  
常勤化に向けた調査研究

令和6（2024）年3月  
一般社団法人日本臨床心理士会

## 巻頭言

本報告書は、臨床心理士の職能団体として1989年に設立（2009年一般社団法人化）した「一般社団法人日本臨床心理士会」（以下、当会）の教育領域委員会を中心に、文部科学省より受諾し調査研究を行った「スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの常勤化に向けた調査研究」の報告書である。

1995年より開始された「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」の段階から臨床心理士は、スクールカウンセラー（以下、SC）として中心的に活動してきた。また、開始当初より全国の当会団体会員（各都道府県臨床心理士会や公認心理師協会）と連携を図り、日本におけるスクールカウンセリングの発展に尽力してきた。この活動を改めて振り返るとともにさらなる発展に向け、SC活動の実情と活動の効果検証、今後の課題等に関して文部科学省の指導協力の下に調査研究を行った。

2021年度は、SC活動の実情を正確に把握するために、各都道府県・政令指定都市教育委員会（67）及び当会の全国団体会員（47）を対象に、SCの常勤化に向けた実態調査及び現状分析が行われ、それを基に「標準的なSC業務に関するガイドライン（試案）」（以下、ガイドライン）が作成された。

2022年度には、前年度に作成したガイドラインを検証するために、他職種（小・中学校の校長および校長経験者、養護教諭、常勤SCを雇用した経験のある自治体の教育行政職、スクールソーシャルワーカー等）の10名の方々にインタビューを行い生の声を聴取すると同時に、全国のSCを対象にWeb調査を実施し5,213名のSCから得られたデータも加えて検討し、ガイドラインのブラッシュアップとその必要性を確認した。その結果を参考にして「スクールカウンセラーの自己点検チェックリスト（試案）」を示した。

そして、今年度（2023年度）も引き続き文部科学省より調査研究を受諾し、全国の公立小中学校のSC担当教員と児童生徒、その学校で勤務するSCを対象にWebで質問紙調査を実施することで、SCの配置時間や活用体制とSCの活動や効果との関連、SCが担っている業務内容や業務量、関係機関との連携等について分析を行った。その結果、統計データに基づいたSC活動の有効性と今後のSC活動の展開に向けた示唆に富む見解を導き出すことができた。一連の調査にご協力いただいたすべての皆様に改めて心よりお礼申し上げます。詳しい内容等は本報告書を一読いただきたい。

今日のようにSCが全国に根差し発展してきた背景には、一人ひとりのSCの研鑽と活躍、47都道府県の団体会員からのバックアップ、文部科学省をはじめ各都道府県教育委員会等、関係機関との連携協働等、さまざまな要因が考えられる。それらの環境下において、それぞれの学校や地域の特性を生かしたフレキシブルな心理支援活動が展開されてきたことに他ならない。

日本のSC活動がさらなる発展を遂げるためには、今までのようにローカリティを尊重しつつ、コストパフォーマンスやタイムパフォーマンスも考慮したエビデンスベースドな議論が求められる。その建設的な議論の中で、本報告書で導き出された統計的に裏付けられ信頼性妥当性の高い見識が論拠となれば幸いである。一読いただきこれからもさまざまな視点から検討が加えられアップデートされていくことを熱望している。

子供たちの健やかな成長とSC活動がますます発展していくことを願ってやまない。

2024年3月  
一般社団法人日本臨床心理士会 会長 高田晃

# 目次

|  |    |
|--|----|
| はじめに.....                                      | 7  |
| 第1章 本調査研究の目的と構成.....                           | 9  |
| 1.本調査研究の目的.....                                | 9  |
| 2.本調査研究の構成.....                                | 9  |
| 3.本調査研究で用いたアンケート.....                          | 10 |
| (1)公立中学校に対するアンケート項目.....                       | 10 |
| (2)公立中学校の生徒に対するアンケート項目.....                    | 11 |
| (3)公立中学校のスクールカウンセラーに対するアンケート項目.....            | 12 |
| 第2章 公立中学校に対するアンケート結果.....                      | 16 |
| 1.SC 配置時間の平均と群分け.....                          | 16 |
| 2.調査協力校の基本情報.....                              | 17 |
| (1)生徒数.....                                    | 17 |
| (2)教職員数.....                                   | 17 |
| (3)学級数（特別支援学級を含まない）.....                       | 18 |
| (4)特別支援学級数.....                                | 18 |
| (5)指導要録上出席扱いとした日のある生徒数.....                    | 18 |
| (6)要保護生徒数・準要保護生徒数.....                         | 19 |
| 3.SC の活用体制.....                                | 19 |
| (1)SC の校務分掌への位置づけ.....                         | 19 |
| (2)SC を教職員、生徒、保護者へ紹介する機会.....                  | 20 |
| (3)SC 来校日や活動予定の教職員への周知.....                    | 22 |
| (4)SC と管理職等との交流について.....                       | 22 |
| (5)SC と教職員との交流（話したことのある教職員の割合）.....            | 24 |
| (6)SC の活用体制に関する小括.....                         | 25 |
| 4.SC の活用状況①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育.....            | 25 |
| (1)生徒への心理教育.....                               | 25 |
| (2)教職員研修.....                                  | 26 |
| (3)保護者への講演・子育て講座等.....                         | 27 |
| (4)SC の活用状況①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関する小括.....     | 28 |
| 5.SC の活用状況②：課題早期発見対応.....                      | 28 |
| (1)生徒への全員面談（特定の学年のみを含む）.....                   | 28 |
| (2)日常的な情報収集（授業観察・生活アンケートの作成や分析等）.....          | 29 |
| (3)居場所活動（相談室開放等）.....                          | 30 |
| (4)SC の活用状況②：課題早期発見対応に関する小括.....               | 31 |
| 6.SC の活用状況③：困難課題対応的生徒指導.....                   | 31 |
| (1)生徒との個別面談.....                               | 31 |
| (2)保護者との個別面談.....                              | 32 |
| (3)教職員との個別面談.....                              | 33 |
| (4)長期欠席生徒への家庭訪問.....                           | 34 |
| (5)SC の活用状況③：困難課題対応的生徒指導に関する小括.....            | 35 |
| 7.SC の活用状況④：会議参加・関係機関等連携.....                  | 35 |
| (1)生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加.....                   | 35 |
| (2)生徒指導・教育相談関連の部会を SC が欠席した場合等の SC との情報共有..... | 37 |

|  |    |
|--|----|
| (3)SCの学校いじめ対策組織の会議への参加率                      | 38 |
| (4)SSW等の専門職や学外機関との連携                         | 39 |
| (5)SCの活用状況④：会議参加・関係機関等連携に関する小括               | 40 |
| <b>8.SCの成果①：相談実績</b>                         | 40 |
| (1)生徒との相談件数（述べ件数）                            | 41 |
| (2)保護者との相談件数（述べ件数）                           | 42 |
| (3)教職員との相談件数（述べ件数）                           | 43 |
| (4)SCの成果①：相談実績に関する小括                         | 44 |
| <b>9.SCの成果②：関与および改善実績</b>                    | 44 |
| (1)長期欠席                                      | 45 |
| (2)いじめ                                       | 47 |
| (3)暴力行為                                      | 52 |
| (4)特別支援学級に在籍あるいは通級指導教室を利用している生徒（特別支援生徒）      | 53 |
| (5)心の健康観察に関するアプリ                             | 53 |
| (6)SCの成果②：関与および改善実績に関する小括                    | 54 |
| <b>10.SCの成果③：教職員に対する成果</b>                   | 55 |
| (1)生徒に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした                 | 55 |
| (2)保護者に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした                | 55 |
| (3)教職員が精神的に楽になった                             | 56 |
| (4)生徒対応の負担が減った                               | 57 |
| (5)保護者対応の負担が減った                              | 58 |
| (6)SCの成果③：教職員に対する成果に関する小括                    | 58 |
| <b>11.SCに対する学校の評価</b>                        | 59 |
| (1)SCは使命感や情熱をもって職務に専念していた                    | 59 |
| (2)SCは教職員と情報交換を密にしてよりよい連携を図っていた              | 60 |
| (3)SCは生徒・保護者と信頼関係を築いていた                      | 60 |
| (4)SCに対する学校の評価に関する小括                         | 61 |
| <b>12.SCを校務分掌に位置づけること・生徒指導等の部会に参加することの意義</b> | 62 |
| (1)SCを校務分掌に位置づけていたかどうかによる比較                  | 62 |
| (2)生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率による比較                | 63 |
| (3)学校いじめ対策組織の会議への参加率による比較                    | 64 |
| (4)SCを校務分掌に位置づけることおよび生徒指導等の部会に参加することの意義のまとめ  | 65 |
| <b>13.公立中学校に対するアンケート結果のまとめ</b>               | 66 |
| <b>14.章末資料：都道府県別の学校に関する集計</b>                | 68 |
| <b>第3章 公立中学校の生徒に対するアンケート結果</b>               | 75 |
| <b>1.回答者の基本属性</b>                            | 75 |
| (1)性別  | 75 |
| (2)学年  | 75 |
| <b>2.SCの認知度・認識度・日常的な接点</b>                   | 76 |
| (1)SCの認知度                                    | 76 |
| (2)SCの認識度                                    | 77 |
| (3)SCと相談以外で話した経験                             | 78 |
| (4)SCの認知度・認識度・日常的な接点に関する小括                   | 79 |
| <b>3.SCの活動の経験①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育</b>        | 79 |
| (1)心理教育等の経験率                                 | 79 |

|   |            |
|---|------------|
| (2)心理教育等の役立ち度.....                            | 80         |
| (3)SCによる通信の経験率.....                           | 81         |
| (4)SCによる通信の役立ち度.....                          | 82         |
| (5)SCの活動の経験①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関する小括.....    | 83         |
| <b>4.SCの活動の経験②：課題早期発見対応・困難課題対応的生徒指導.....</b>  | <b>83</b>  |
| (1)SCへの相談経験の有無.....                           | 84         |
| (2)SCへの相談経験とSCによる心理教育等や通信等の経験の関連性.....        | 85         |
| (3)SCからのアドバイスの有無（SCへの相談経験がある生徒のみ）.....        | 85         |
| (4)SCへの相談の役立ち度（SCへの相談経験がある生徒のみ）.....          | 86         |
| (5)SCの活動の経験②：課題早期発見対応・困難課題対応的生徒指導に関する小括.....  | 87         |
| <b>5.SCへ相談しやすい体制づくりに向けた分析.....</b>            | <b>88</b>  |
| (1)SCへの相談を待たされた経験の有無（SCへの相談経験がある生徒のみ）.....    | 88         |
| (2)SCへ相談しなかった理由（SCへの相談経験がない生徒のみ）.....         | 89         |
| (3)SCへ相談しやすくするための方策（SCへの相談経験がない生徒のみ）.....     | 90         |
| (4)SCへの潜在的ニーズ（SCがいなかったと回答した生徒のみ）.....         | 91         |
| <b>6.公立中学校の生徒に対するアンケート結果のまとめ.....</b>         | <b>92</b>  |
| <b>7.章末資料：都道府県別の生徒に関する集計.....</b>             | <b>94</b>  |
| <b>第4章 公立中学校のスクールカウンセラーに対するアンケート結果.....</b>   | <b>100</b> |
| <b>1.回答者(SC)の基本情報（属性、自治体等のサポート、配置状況）.....</b> | <b>100</b> |
| (1)性別.....                                    | 100        |
| (2)年齢.....                                    | 100        |
| (3)SCの勤務に関する資格.....                           | 101        |
| (4)心理職の経験年数.....                              | 101        |
| (5)SCの経験年数.....                               | 102        |
| (6)自治体主催の研修回数.....                            | 102        |
| (7)地域の職能団体主催の研修回数.....                        | 103        |
| (8)地域のSCの連携のしやすさ.....                         | 103        |
| (9)SCの活動に対する自治体のサポート（緊急支援）.....               | 104        |
| (10)SCの活動に対する自治体のサポート（緊急支援以外）.....            | 104        |
| (11)SCの活動に対する地域の職能団体からのサポート.....              | 104        |
| <b>2.SCの配置に関する基本情報.....</b>                   | <b>105</b> |
| (1)SC配置方式.....                                | 105        |
| (2)学校の勤続年数.....                               | 105        |
| (3)1年間の勤務日数.....                              | 105        |
| (4)1日の勤務時間.....                               | 106        |
| (5)通常配置されていたSCの人数.....                        | 106        |
| <b>3.SC配置時間の平均と群分け.....</b>                   | <b>106</b> |
| <b>4.SCの活用体制について.....</b>                     | <b>106</b> |
| (1)職員室内にSCが使用できる机.....                        | 106        |
| (2)SCが優先して使用できる相談室.....                       | 107        |
| (3)SC担当教員との連携のしやすさ.....                       | 108        |
| (4)生徒指導・教育相談関連の部会への参加率.....                   | 109        |
| (5)学校いじめ対策組織の会議への参加率.....                     | 110        |
| (6)生徒指導・教育相談関連会議での専門的な助言等の発言.....             | 111        |
| (7)いじめ対策関連会議での専門的な助言等の発言.....                 | 111        |

|  |     |
|--|-----|
| (8)SC の配置時間は足りていたか .....                               | 112 |
| (9)SC の活用体制に関する小括 .....                                | 113 |
| <b>5.SC の活用状況①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育</b> .....            | 113 |
| (1)学級・学年単位の心理教育の授業の延べ回数 .....                          | 113 |
| (2)全校・学年・学級単位の講話の延べ回数 .....                            | 114 |
| (3)教職員研修の回数 .....                                      | 115 |
| (4)保護者向けに講話等をした延べ回数（PTA 広報紙への寄稿等も含む） .....             | 115 |
| (5)SC の活用状況①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関する小括 .....            | 116 |
| <b>6.SC の活用状況②：課題早期発見早期対応</b> .....                    | 116 |
| (1)生徒との全員面接 .....                                      | 116 |
| (2)SC がいじめの早期発見等に寄与した件数 .....                          | 117 |
| (3)観察をした学級および観察に割いた時間の割合 .....                         | 118 |
| (4)居場所活動（相談室開放等） .....                                 | 119 |
| (5)SC の活用状況②：課題早期発見早期対応に関する小括 .....                    | 120 |
| <b>7.SC の活用状況③：困難課題対応的生徒指導</b> .....                   | 120 |
| (1)知能検査・認知検査等 .....                                    | 121 |
| (2)オンラインカウンセリングの延べ回数 .....                             | 121 |
| (3)長期欠席生徒の家庭訪問 .....                                   | 122 |
| (4)生徒との面接での具体的なアドバイスや提案 .....                          | 123 |
| (5)保護者・家族との面接での具体的なアドバイスや提案 .....                      | 124 |
| (6)教職員とのコンサルテーションでの必要に応じ具体的なアドバイスや提案 .....             | 124 |
| (7)SC の活用状況③：困難課題対応的生徒指導に関する小括 .....                   | 125 |
| <b>8.SC の活用状況④：情報発信・関係機関等連携</b> .....                  | 126 |
| (1)通信（相談室だより等）の発行回数 .....                              | 126 |
| (2)SSW 等の専門職や学外機関との連携 .....                            | 126 |
| (3)SC の活用状況④：情報発信・関係機関等連携に関する小括 .....                  | 127 |
| <b>9.SC の主観的評価について</b> .....                           | 127 |
| (1)生徒に対する主観的な評価 .....                                  | 127 |
| (2)保護者に対する主観的な評価 .....                                 | 128 |
| (3)教職員に対する主観的な評価 .....                                 | 130 |
| (4)SC の主観的評価に関する小括 .....                               | 131 |
| <b>10.公立中学校の SC に対するアンケート結果のまとめ</b> .....              | 131 |
| <b>11.章末資料：都道府県別の SC に関する集計</b> .....                  | 133 |
| <b>第 5 章 学校とスクールカウンセラーの回答を対応させたデータの分析の結果</b> .....     | 139 |
| <b>1.校務分掌への位置づけと SC の活用体制の関連</b> .....                 | 139 |
| (1)職員室に SC が使用できる機の有無 .....                            | 139 |
| (2)SC が優先して使用できる相談室の有無 .....                           | 139 |
| (3)SC 担当教員との連携のしやすさ .....                              | 139 |
| (4)生徒指導・教育相談関連の校内会議（生徒指導部会等）への参加 .....                 | 140 |
| (5)学校いじめ対策組織の会議への参加 .....                              | 140 |
| (6)生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言 .....                    | 140 |
| (7)学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言 .....                      | 140 |
| (8)校務分掌への位置づけと SC の活用体制の関連に関する考察 .....                 | 141 |
| <b>2.SC によるコンサルテーションと学校による SC 成果・SC 評価指標との関連</b> ..... | 141 |
| (1)SC の成果 .....  | 141 |

|   |     |
|---|-----|
| (2)SC の評価.....                            | 142 |
| 3.ペアデータの結果のまとめ.....                       | 143 |
| 第6章 本調査のまとめと今後の課題.....                    | 144 |
| 1.学校に対するアンケート結果のまとめ.....                  | 144 |
| 2.公立中学校の生徒に対するアンケート結果のまとめ.....            | 145 |
| 3.公立中学校のスクールカウンセラーに対するアンケート結果のまとめ.....    | 145 |
| 4.学校とスクールカウンセラーの回答を対応させたデータの分析結果のまとめ..... | 146 |
| 5.今後の課題と提言.....                           | 147 |
| おわりに.....                                 | 148 |
| 附録：スクールカウンセラーの自己点検チェックリスト（試案2）.....       | 149 |

## はじめに

1995（平成7）年、日本の公立学校に初めてスクールカウンセラー（以下、SC）が、当時の文部省の調査研究委託事業として配置されました。当初は、各都道府県で小中高に1名ずつ、計3名の配置（同年に震災被害が生じた兵庫県では特例として13名）でしたが、その後年々配置は増加して、文部科学省が出している直近の「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」によれば、日数や時間は考慮せず配置実績の有無だけで見れば、小学校の95.5%、中学校の98.5%、高校の94.2%に配置されています。ほぼ全校配置に近い状況が整ってきており、これだけSCの配置が増えてきたのは、学校や教育委員会、さらには国や地方で、その存在がある程度認められ、求められてきたからということがあると思われます。

2015（平成27）年には、中央教育審議会から「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」の答申が出されており、そこでは学校や教員が心理や福祉等の専門スタッフ等と連携・分担する「チーム学校」体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要であると述べられました。そして、将来的には、SC及びスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）を学校教育法等において正規の職員として規定することを検討することとされたため、文部科学省は「いじめ対策・不登校支援等推進事業」の一環として、「SC及びSSWの常勤化に向けた調査研究」の公募を行い、当会が2022（令和3）年度から今回まで、当調査研究を受託するに至っております。

2021（令和3）年度の調査研究は、各都道府県・政令指定都市教育委員会（67）及び全国都道府県臨床心理士会（47）を対象に、実態調査及び現状分析を行い、その内容を「標準的なSC業務に関するガイドライン（試案）」（以下、ガイドライン）を含む報告にまとめました。常勤SCの配置は全国的にはまだ限定的ではあるものの、常勤SCの1週間の動きや組織的な研修システムを含むモデルケースを示すことができました。

2022（令和4）年度は、ガイドラインを検証するために、全国のSC5,213名から得られたデータを分析し、小・中学校の校長および校長経験者、養護教諭、常勤SCを雇用した経験のある自治体の教育行政職、SSWといった10名の調査協力者にガイドラインに関するインタビュー調査を行いました。調査を通して、SC勤務時間が週7時間以上の方が、学校から期待される業務も多く実際の活動の幅も広いことが明らかになりました。さらに、SCガイドラインの必要性、及びその内容は、学校関係者がSCへ期待する活動と合致することが確かめられました。また、各SCがガイドラインに沿った活動を自己点検できるように、「SCの自己点検チェックリスト（試案）」も作成されました。

そして今回、2023（令和5）年度は、SC配置の効果検証に取り組みました。冒頭で述べたように、SCはほぼ全校配置されてきているにも関わらず、先述の令和4年度の文部科学省の調査報告では、不登校や長期欠席者数、いじめ認知件数、いじめ重大事態件数といった数値は過去最高を更新しています。SCの常勤化を目指して配置を増やしていくという流れの中で、私達もその効果や実効性について、何らかの検証や説明の一端を担う必要があるのではないかと考え、今回「効果検証」というテーマに取り組むこととなりました。本調査研究では、1,941校の学校、94,833名の生徒、及び1,493名のSCの方々にご協力いただきました。ご協力いただいた皆様に、心より感謝申し上げます。おかげさまで、学校にSCを配置することで、何が起り、どのような効果が見込めそうなのか、成果や課題を含めて、おぼろげながら見えてきたように思います。

本調査報告書を通して、SC制度に係る多くの皆様と共にSCの在り方や活用について考え、それが子どもの最善の利益へとつながっていくことを心より祈念しております。

2024（令和6）年3月  
本調査研究チーム代表 吉村 隆之  
本調査研究統括 石川 悦子

## 調査研究協力者一覧

### <本調査研究統括>

石川 悦子 (一般社団法人日本臨床心理士会教育領域委員会副委員長、こども教育宝仙大学教授)

### <運営協議会・コア会議>

津川 律子 (一般社団法人日本臨床心理士会会長：2023年6月24日まで、日本大学)

高田 晃 (一般社団法人日本臨床心理士会会長：2023年6月25日から、  
教育領域委員会委員長、宇部フロンティア大学教授)

奥村 茉莉子 (同上 専務理事)

松浦 賢一 (同上 事務局長)

吉村 隆之 (同上 教育領域委員、鹿児島大学准教授、本調査研究チーム代表)

### <運営協議会・運営会議 (50音順) >

窪田 由紀 (同上 教育領域委員、九州産業大学科研費特任研究員)

高野 久美子 (同上 教育領域委員、創価大学教授)

中谷 敬明 (同上 教育領域委員、岩手県立大学教授)

元永 拓郎 (同上 教育領域委員、帝京大学教授)

### <調査研究チーム・検討会議 (50音順) >

下田 芳幸 (同上 教育領域委員、佐賀大学准教授)

平田 祐太郎 (同上 教育領域委員、鹿児島大学准教授)

### <調査研究チーム・調査研究協力有識者グループ (50音順) >

石津 憲一郎 (富山大学教授)

伊藤 亜矢子 (聖学院大学教授)

### <事務・経理担当>

一般社団法人日本臨床心理士会事務局

### <報告書作成協力者>

安藤 優太 (鹿児島大学法文学部 学生)

井手 花梨 (鹿児島大学法文学部 学生)

黒木 仁翔 (鹿児島大学法文学部 学生)

松本 尚子 (鹿児島大学法文学部 学生)

楢木 愛美 (鹿児島大学大学院臨床心理学研究科 学生)

大山 美月 (鹿児島大学大学院臨床心理学研究科 学生)

川上 涼奈 (鹿児島大学大学院臨床心理学研究科 学生)

佐々木 蒼馬 (鹿児島大学大学院臨床心理学研究科 学生)

重田 未来 (鹿児島大学大学院臨床心理学研究科 学生)

中塚 颯太 (鹿児島大学大学院臨床心理学研究科 学生)

増田 怜佳 (鹿児島大学大学院臨床心理学研究科 学生)

矢上 絢菜 (鹿児島大学大学院臨床心理学研究科 学生)

## 第1章 本調査研究の目的と構成

### 1.本調査研究の目的

社会や経済の変化に伴い子どもや家庭及び地域社会も変容し、子どもを取り巻く課題も複雑化・多様化している。2019年に始まった新型コロナウイルスによる世界的パンデミックは、子どもや家庭に大きな打撃を与え、2022年の児童生徒の自殺者数は514名（確定値）と前年比15人増加し、世代全体の自殺者数の減少とは逆の傾向を示した。こうした児童生徒の心の健康に資する心理の専門職として、公立小中学校の全校27,500校以上の数のSCが配置されているが、多くは非常勤の会計年度任用職員であるため、「SCの勤務日数が限られており柔軟な対応がしにくい」、SCは増えたが「SCの資質や経験に違いが見られ、学校における活用の仕方に大きな差が見られる」といった指摘もある。2015（平成27）年に中央教育審議会から出された「チームとしての学校のあり方と今後の改善方針について（答申）」では、SC及びSSWを学校教育法等において、正規の職員として今後規定していくことを検討することが示された。その後、実際にSCを週5日で重点配置(200校)する試みが始まり、一部地域では週5日勤務の常勤SCの採用や活用も始まっており、SCの常勤化が模索されている。しかし、このSCの常勤化を効果的かつ着実に進めるためには、従来のSCの配置や活用に関する成果、課題を把握する調査が不可欠であり、その結果を検証しながら推進することが望ましい。

当会は、2021年度に文部科学省の協力を得て、各都道府県・政令指定都市教育委員会（67）及び各都道府県臨床心理士会（47）を対象に、SCの常勤化に向けた実態調査と現状分析を行った。そしてこの内容を「標準的なSC業務に関するガイドライン（試案）」（以下、ガイドライン）を含む報告書にまとめた。2022年度は、この試案でもあったガイドラインの検証と更新を行うために、オンライン調査で得られた全国SC5,213名のデータを量的に分析し、SC勤務時間が週7時間以上の方が、学校から期待される業務も多く実際の活動の幅も広いことを示した。また、ガイドラインを用いて学校や自治体の教育行政職、SSWなど10名の調査協力者にインタビュー調査を実施した。その結果を踏まえ、「スクールカウンセラーの自己点検チェックリスト（試案）」を含む報告書を作成している。

以上の経過を踏まえ、本調査研究では、SC配置の成果や課題を明らかにするために、①学校のSCの活用と生徒指導に関する指標の分析、②生徒のSC活動への認識や経験に関する分析、③SCの学校におけるSC活用体制や活動実態に関する分析を行った。

### 2.本調査研究の構成

これまでSCが最も多く、なおかつ長い期間配置されている全国の公立中学校の、①SC担当教員、②生徒、③SCを対象に調査協力を依頼し、WEBアンケート調査を行う。具体的なアンケート項目については、次節を参照。

はじめに、①のSC担当教員を対象に行ったWEBアンケート調査結果について、主にSCの活用体制や活用状況、生徒指導上の諸課題に係る状況、及びSCの配置時間との関連について分析を行い、その結果にもとづいて考察を行い、第2章にまとめた。

次に、②生徒を対象に行ったWEBアンケート結果について、SCをどの程度知っているかという認識度、SCの活動との接点や経験、及びSCの配置時間との関連について分析を行った。その結果にもとづいて考察を行い、第3章にまとめた。

最後に、③SCを対象に行ったWEBアンケート結果について、SCは学校の活用体制をどのように認識しているか、またSC自身はどのような活動をどれ位行って、それをどのように評価しているのかということと、配置時間との関連について分析を行った。その結果にもとづいて考察を行い、第4章にまとめ、学校データとの関連については第5章にまとめた。

巻末には、一部項目等を見直したSCの自己点検チェックリスト（試案2）を附録として収載している。

### 3.本調査研究で用いたアンケート

#### (1)公立中学校に対するアンケート項目

公立中学校に対しては、昨年度に関する以下のアンケート項目への回答を依頼した。

##### ① 学校の基本属性

学校の基本情報として、学校の所在地や学校名、生徒数等、SCの配置状況を、また、学校のある校区の社会経済的要因とSCの活用との関連を推計するという観点から要保護生徒数等について、以下の項目への回答を依頼した。

- ・学校の所在地（都道府県、市区町村）
- ・学校名等（漢字、ひらがな、郵便番号）
- ・生徒数
- ・教職員の総数
- ・学級数、特別支援学級数
- ・指導要領上出席扱いとした日のある生徒数
- ・昨年度の通常配置SCの人数
- ・昨年度のSCの配置時間数
- ・準要保護生徒数、要保護生徒数

##### ② SCの活用体制

SCの活動の基盤となる学校の活用体制として、校務分掌上の位置づけ、教職員や生徒および保護者への挨拶や来校日の周知といった点に加え、日常的にSCと話したことがあるか、という観点から、以下の項目への回答を依頼した。

- ・校務分掌への位置づけ：昨年度、SCを生徒指導・教育相談等の校務分掌に位置づけていたか（2件法。はい・いいえ）。
- ・SCを紹介する機会：教職員、生徒、保護者それぞれへ紹介する機会（3つの選択肢：朝会や集会等で直接挨拶する機会を設けた・配布文書等の書面で紹介した・紹介する機会はなかった）
- ・SCの周知：SCの来校日や活動予定等を教職員間で共有していたか（5件法。1：全くしていなかった～5：かなりしていた）
- ・教職員との交流：管理職、生徒指導主任・教育相談コーディネーター等、養護教諭、SCの窓口教員のそれぞれについて、普段からSCと話をしてきたか（5件法。1：全くしていなかった～5：かなりしていた）／SCと話したことの先生割合（5件法。1：2割以下～5：9割以上）

##### ③ SCの活用状況

SCの活用状況について、発達支持的生徒指導・課題未然防止教育、課題早期発見早期対応、困難課題対応的生徒指導、生徒指導関連部会等への参加といった会議参加・関係機関等連携、のそれぞれについて、以下の項目への回答を依頼した。いずれも、5件法（1：全く活用していなかった～5：かなり活用していた）に、『制度上できなかった』を加えて回答を求めた。

- ・発達支持的生徒指導・課題未然防止教育：生徒への心理教育（学級での授業や集会での講話等）、教職員研修、保護者への講演・子育て講座等の3項目
- ・課題早期発見早期対応：生徒への全員面談（特定の学年のみを含む）、日常的な情報収集（授業観察・生活アンケートの作成や分析等）、居場所活動（相談室開放等）の3項目
- ・困難課題対応的生徒指導：生徒との個別面談、保護者との個別面談、教職員との個別相談・ケース検討会議等、長期欠席生徒への家庭訪問の4項目
- ・会議参加・関係機関等連携：生徒指導・教育相談関連の部会、SCの学校いじめ対策組織での活用状況の2項目。なおそれぞれについて、会議への参加の程度も尋ねた（5件法。1：2割以下～5：9割以上）。さらに生徒指導・教育相談関連の部会については、SCが欠席したり部会に所属していなかったりした場合にSCと情報を共有していたかについても尋ねた（5件法。1：全くしていなかった～5：かなりしていた）。

#### ④ SC の成果・評価

SC の成果としては、相談実績、関与に関する実績、教職員への成果の 3 つの観点から、以下の項目への回答を依頼した。加えて、SC に対する学校の評価についても回答を依頼した。

- ・相談実績：生徒との相談件数、保護者との相談件数、教職員との相談件数（延べ件数）
- ・関与実績：長期欠席者、いじめの認知件数、暴力行為の件数、特別支援学級の在籍生徒数、通級指導教室の利用生徒数のそれぞれと、それらに対して SC が関わった人数および SC が関わったことで何らかの改善が見られた人数（件数）
- ・心の健康観察アプリ：使用していたか（2 件法。はい・いいえ）。使用していた場合、それがどの程度役に立っていたか（5 件法。1：全く役立っていなかった～5：かなり役立っていた）およびアプリの活用に SC が関わっていたか（2 件法。はい・いいえ）
- ・教職員への成果：生徒に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした、保護者に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした、教職員が精神的に楽になった、生徒対応の負担が減った、保護者対応の負担が減った、の 5 項目（5 件法。1：全くそう思わない～5：かなりそう思う）
- ・SC に対する学校の評価：SC は使命感や情熱をもって職務に専念していた、SC は教職員と情報交換を密にしてよりよい連携を図っていた、SC は生徒・保護者と信頼関係を築いていた、の 3 項目（5 件法。1：全くそう思わない～5：かなりそう思う）

#### (2) 公立中学校の生徒に対するアンケート項目

公立中学校の生徒に対しては、学校と同様に、昨年度に関する以下のアンケート項目への回答を依頼した。

##### ① 生徒の基本属性

生徒の基本情報として、昨年度（2022 年度）生徒が通っていた中学校の所在地や学校名、性別、学年を確認するために以下の項目への回答を依頼した。

- ・学校の所在地（都道府県、市区町村）
- ・学校名等（漢字、ひらがな、郵便番号）
- ・学年（中学 2 年生、中学 1 年生）

##### ② SC についての認識や考え

生徒の学校に SC がいたかどうかの認知、及び、名前や顔が分かるかなどの認識度などの考えを確かめるため、以下の項目への回答を依頼した。

- ・中学校に SC はいたかどうか（2 件法。いた、いなかった・分からない）
- ・SC が「いた」と回答した場合：SC の名前や、顔が分かるかどうか（4 件法。名前も顔も分かる、名前は分からないが顔は分かる（見たことがある）、名前は分かるが、顔は分からない（見たことがない）、名前も顔も分からない）
- ・SC が「いなかった・分からない」と回答した場合：SC がいた方が良いと思うかどうか（5 件法。1：そう思わない～5：とてもそう思う）
- ・SC が「いなかった・分からない」と回答した場合：SC がいたら、相談ではなくても話してみたいと思うかどうか（5 件法。1：そう思わない～5：とてもそう思う）
- ・SC が「いなかった・分からない」と回答した場合：SC が学校にいたら、相談してみたいと思うかどうか（5 件法。1：そう思わない～5：とてもそう思う）
- ・SC が「いなかった・分からない」と回答した場合：普段の相談相手（7 件法。家族、同級生の友達、学校の先輩・後輩、SNS 上の知り合い、先生、その他、特にいない）

##### ③ SC の活動に対する生徒の認識や経験

SC の、発達支持的生徒指導・課題未然防止教育、課題早期発見対応、困難課題対応的生徒指導に関連する各活動について、SC の認識や経験を確かめるために、以下の項目への回答を依頼した。

- ・SC からの通信等の配布について（2 件法。あった、なかった）

- ・ SC からの通信等が「あった」と回答した場合：SC からのお便りの内容は役に立ったかどうか（5 件法。1：役に立たなかった～5：かなり役に立った）
- ・ SC による集会での話やクラスでの授業があったかどうか（2 件法。あった、なかった）
- ・ SC による集会での話やクラスでの授業が「あった」と回答した場合：SC による集会での話やクラスでの授業は役に立ったかどうか（5 件法。1：役に立たなかった～5：かなり役に立った）
- ・ SC と相談以外で話をした経験について（2 件法。あった、なかった）
- ・ SC との相談を希望したが、相談の日まで待たされた経験（2 件法。あった、なかった）
- ・ SC への相談経験（2 件法。あった、なかった）
- ・ SC へ相談した経験が「あった」場合：SC からのアドバイスがあったかどうか（5 件法。1：全然なかった～5：かなりあった）
- ・ SC へ相談した経験が「あった」場合：SC に相談したことは、どれくらい役に立ったかについて気持ちを軽くすること（5 件法。1：役に立たなかった～5：かなり役に立った）  
考えや気持ちを整理すること（5 件法。1：役に立たなかった～5：かなり役に立った）  
問題やこまごとの改善（5 件法。1：役に立たなかった～5：かなり役に立った）
- ・ SC へ相談した経験が「なかった」場合：SC に相談しなかった理由（5 件法。相談したいことがなかった、相談したいことはあったが SC に相談するほどでないと思った、SC に相談することに SC に抵抗感や緊張、恥ずかしさがあった、SC に相談する時間がなかった、その他）
- ・ SC へ相談した経験が「なかった」場合：SC に相談しやすくするための対応について（4 件法。SC が学校にいる時間を長くする、SC が学校に来る日を増やす、SC の人数を増やす、その他）

### (3)公立中学校のスクールカウンセラーに対するアンケート項目

公立中学校に勤務する SC に対しては、昨年度に関する以下のアンケート項目への回答を依頼した。

#### ① SC の基本属性

SC の基本情報として、性別、年齢、SC の勤務に関して所有する資格、心理職の経験年数、SC の経験年数を、また、SC 自身の周囲の社会経済的要因と SC の活用との関連を推計するという観点から、以下の項目への回答を依頼した。

- ・ 性別（3 件法。女性、男性、回答しない）
- ・ 年齢（6 件法。20 代、30 代、40 代、50 代、60 代、70 代以上）
- ・ SC の勤務に関して所有する資格（複数選択：公認心理師、臨床心理士、その他の資格、資格をもっていない）
- ・ 心理職の経験年数（数値の直接入力）
- ・ SC の経験年数（数値の直接入力）
- ・ 昨年度中に自治体主催の SC 研修会に参加した回数をご回答ください。（辞令交付式や事務連絡のみの会議は含まない）（半角数字）（数値の直接入力）
- ・ 昨年度中に地域の職能団体（都道府県の臨床心理士会等）が主催した SC 研修会に参加した回数をご回答ください。（自主的な勉強会は除く。半角数字）（数値の直接入力）
- ・ 昨年度中の地域の SC 同士の連携のしやすさ（5 件法。1：しにくかった～5：かなりしやすかった）
- ・ 昨年度中の SC の活動に対する自治体のサポート（緊急支援）（5 件法。1：全くなかった～5：かなりあった）
- ・ 自治体のサポート（緊急支援以外）（5 件法。1：全くなかった～5：かなりあった）
- ・ 地域の職能団体（都道府県の臨床心理士会等）のサポート（5 件法。1：全くなかった～5：かなりあった）

#### ② SC の配置状況

SC の活動の基盤となる配置状況として、学校の基本情報、SC の配置形式、勤務年数、勤務日数、平均勤務時間、SC の人数という観点から、以下の項目への回答を依頼した。

- ・このアンケートでご回答いただく公立中学校名のある都道府県（選択式）
- ・このアンケートでご回答いただく公立中学校名のある市区町村名をご記入ください。（例：千代田区、札幌市）（直接入力）
- ・このアンケートでご回答いただく公立中学校名をご記入ください。（漢字。例：第一中学校）（直接入力）
- ・このアンケートでご回答いただく公立中学校名をご記入ください。（ひらがな。例：だいいちちゅうがっこう）（直接入力）
- ・その中学校の郵便番号（ハイフンを除いた7桁）（数値）
- ・その中学校のSC配置方式（選択式）（単独校方式（その学校のみを担当）、拠点校方式（校区内または近隣の小・中学校を派遣校として兼務する）、巡回方式（複数の学校を定期的に巡回）、その他・分からない）
- ・その中学校での昨年度末時点の勤務年数（直近の連続した勤続年数）（数値の直接入力）
- ・その中学校での昨年1年間の勤務日数（数値の直接入力）
- ・その中学校での1回あたりの平均勤務時間（「分」は、15分刻みで0.25単位でご入力ください）（数値の直接入力）
- ・その中学校に通常配置されていたSCの人数（緊急支援や巡回相談等を除く）（数値の直接入力）

### ③ SCの活用体制

SCの活用状況について、発達支持的生徒指導・課題未然防止教育、課題早期発見早期対応、困難課題対応的生徒指導、生徒指導関連部会等への参加といった会議参加・関係機関等連携、のそれぞれについて、以下の項目への回答を依頼した。いずれも、5件法（1：全く活用していなかった～5：かなり活用していた）に、『制度上でできなかった』を加えて回答を求めた。

- ・職員室にSCが使用できる机（選択式：あった、なかった）
- ・SCが優先して使用できる相談室（選択式：あった、なかった）
- ・SC担当教員との連携のしやすさ（5件法。1：非常にしにくかった～5：かなりしやすかった、別途「SC担当教員がいなかった」という回答を設けた）
- ・生徒指導・教育相談関連の校内会議（生徒指導部会等）への昨年度の、以下の会議等への参加率についてご回答ください。（5件法。9割以上、7～8割、5～6割、3～4割、2割以下）
- ・学校いじめ対策組織の会議（生徒指導・教育相談関連の会議と兼ねている場合、改めてご回答ください）（5件法。9割以上、7～8割、5～6割、3～4割、2割以下）
- ・生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言（現状報告を除く）（5件法。1：非常にしにくかった～5：かなりしやすかった、別途「参加していなかった」という回答を設けた）
- ・学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言（現状報告を除く）（5件法。1：全くしなかった～5：かなりした、別途「参加していなかった」という回答を設けた）
- ・発達支持的生徒指導・課題未然防止教育：生徒への心理教育（学級での授業や集会での講話等）、教職員研修、保護者への講演・子育て講座等の3項目
- ・課題早期発見早期対応：生徒への全員面談（特定の学年のみを含む）、日常的な情報収集（授業観察・生活アンケートの作成や分析等）、居場所活動（相談室開放等）の3項目
- ・困難課題対応的生徒指導：生徒との個別面談、保護者との個別面談、教職員との個別相談・ケース検討会議等、長期欠席生徒への家庭訪問の4項目
- ・会議参加・関係機関等連携：生徒指導・教育相談関連の部会、SCの学校いじめ対策組織での活用状況の2項目。なおそれぞれについて、会議への参加の程度も尋ねた（5件法。1：2割以下～5：9割以上）。さらに生徒指導・教育相談関連の部会については、SCが欠席したり部会に所属していなかったりした場合にSCと情報を共有していたかについても尋ねた（5件法。1：全くしていなかった～5：かなりしていた）。

### ④ SCの活用状況

- ・昨年度、SC がいじめの早期発見等に寄与した件数をご回答ください。(いじめが疑われる場面を SC が目撃し報告した・生徒の最初の相談相手が SC だった等。半角数字) (数値の直接入力)
- ・オンラインカウンセリングの延べ回数 (数値の直接入力)
- ・昨年度、個別に実施した知能検査・認知検査等の件数をご回答ください。(半角数字。自治体等で SC が個別の検査を実施しないルール等がある場合は、999 とご記入ください) (数値の直接入力)
- ・教職員研修の回数 (数値の直接入力)
- ・学級・学年単位の心理教育の授業の延べ回数 (数値の直接入力)
- ・全校・学年・学級単位の講話 (授業よりも短い時間のもの) の延べ回数 (数値の直接入力)
- ・昨年度、SC が主となって発行した通信 (相談室だより等) の回数をご回答ください。(生徒・保護者・教職員向け等を区別しない合計回数。半角数字) (数値の直接入力)
- ・昨年度の、以下の項目に関するおおよその割合をご回答ください (10%刻み)。観察をした学級の割合 (10%刻みでご回答ください) (選択式)
- ・昨年度の、以下の項目に関するおおよその割合をご回答ください (10%刻み)。学級の観察に割いた時間の割合 (10%刻みでご回答ください) (選択式)
- ・保護者向けに講話等をした延べ回数 (PTA 広報紙への寄稿等も含む) (数値の直接入力)
- ・生徒との全員面接 (選択式) (全学年、特定の学年、特定の学級、行わなかった)

以下の質問に関してはすべて 5 件法で、1: 全くしなかった～5: かなりしたで回答を求めた。また、「その他 (面接がなかった・制度上でできなかった等)」という回答を別途用意した。

- ・生徒との面接で、必要に応じて具体的なアドバイスや提案をしましたか
- ・保護者・家族との面接で、必要に応じて具体的なアドバイスや提案をしましたか
- ・教職員とのコンサルテーションで、必要に応じて具体的なアドバイスや提案をしましたか
- ・長期欠席生徒の家庭訪問をしましたか
- ・居場所活動 (相談室開放等) をしましたか
- ・SSW 等の専門職や学外機関との連携をしましたか

#### (4)SC の主観的成果評価

SC の成果としては、主観的成果指標として、生徒、保護者、教職員それぞれに対する役立ったかという観点から、以下の項目への回答を 5 件法にて、1: 全くそう思わない～5: かなりそう思うで依頼した。加えて、SC の配置時間に関する満足度についても回答を依頼した。

- ・教職員が生徒・保護者等の理解や対応方針を得るのに役立った
- ・教職員が精神的に楽になるのに役立った
- ・教職員の保護者対応の負担が減ることに役立った
- ・生徒の主訴の改善に役立った
- ・生徒の自己理解に役立った
- ・生徒が精神的に楽になるのに役立った
- ・保護者の主訴の改善に役立った
- ・保護者の子ども理解や親子関係等の理解に役立った
- ・保護者が精神的に楽になるのに役立った
- ・SC の配置時間は足りていた

なお、本調査の分析には、HAD (version 18.003 ; 清水、2016)、R (version 4.3.3 ; R Core Team、2023) および ANOVA 君 (version 4.8.9 ; 井関、2023) を使用した。

<引用文献>

井関龍太 (2023). ANOVA 君 Retrieved October 22, 2023 from <http://riseki.php.xdomain.jp/index.php?ANOVA%E5%90%9B>

R Core Team (2023). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <<https://www.R-project.org/>>.

清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD : 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 *メディア・情報・コミュニケーション研究*, 1, 59-73.

## 第2章 公立中学校に対するアンケート結果

今回の調査では、41の都道府県の1,995校から回答を得た。

なお、分析に先立ち、学校の基本情報において入力ミス等と判断された数値に関しては、以下のよう  
に修正を施した。

- ・同じ学校名で複数回入力されていた場合には、原則として最も新しい入力データのデータを採用した。
- ・昨年度のSC配置時間数に入力されていた値が4桁であるなど明らかに入力ミスと考えられた学校が散見された。また、“40”以下の学校も複数みられ、年間の総配置時間数ではなく、誤って週当たりの配置時間あるいは年間の勤務日数を入力している可能性が窺われた。これらの学校に関しては、文部科学省が公表している「令和4年度スクールカウンセラー実践活動事例集」を参照し、当該校の自治体の配置時間数から、入力された数値の妥当性を確認した。その結果、明らかに入力を誤っていたことが確認でき、かつ年間の配置時間数そのものが「令和4年度スクールカウンセラー実践活動事例集」に記載されていたり、記載されていた関連情報から算出できたりした142校については、年間の総配置時間数となるように数値を修正した。一方、この作業によっても正確な配置時間数に修正できなかった学校（計54校）は、以降の分析から除外した。
- ・学級数が3桁であるなど明らかに入力ミスと判断しうるデータについては、各学校のホームページ等で確認し、修正できるものは修正を施した。

以上の結果、1,941校の回答データを分析対象とした。分析対象校の都道府県別の回答数を表2-1-1に示す（複数ページに渡ることから、章末に示す。なお表2-1-1には、後述する集計結果の一部も併せて提示している）。

上記以外で修正の必要性が窺われたデータについては、本文の当該箇所内で適宜言及している。

### 1.SC配置時間の平均と群分け

今回調査に協力した学校におけるSCの年間平均配置時間は190.7時間（標準偏差111.8）であり、最小は1時間、最長は912時間、中央値・最頻値は180時間（120校）であった。

なお、表2-1-1に示されるとおり、都道府県ごとの配置時間に大きな開きが見られた。現在のSC配置事業の国庫補助率は3分の1、都道府県が3分の2となっていることから、SC配置時間の差異に各都道府県の財政力が関連していることが予想される。そこで、総務省（2023）が公表している「令和3年度都道府県財政指数表」のうち「財政力指数（令和元年度～3年度の3か年度平均）」を説明変数とし、SC配置時間を目的変数とする単回帰分析を行ったところ、財政力指数はSC配置時間を有意に予測し、また係数の値も高かった（ $\beta=.80$ ,  $R^2=.64$ ,  $p<.05$ ）。したがって、各都道府県の財政力の違いにより、SC配置時間の差という教育支援格差が生じていると考えられる。

次に、これ以降の分析においてSCの配置時間と各項目との関連を検討するため、SCの配置時間の長さの違いによる配置時間群を設定した。1週あたり1回半日や終日といった目安を参考に検討した結果、本調査では4つの群に分類した。各群の特徴は以下の通りである（表2-1-2）。

①は「短時間」群とした。1週間あたりの平均配置時間は1.6時間であり、半日4時間より少ない時間や月数日、不規則の配置が多いと考えられる群である。②は「週1回半日」群とした。1週間あたりの平均配置時間は4.2時間であり、概ね週1回半日の配置が多いと考えられる群である。③は「週1回終日」群とした。1週間あたりの平均配置時間は6.6時間であることから、②週1回半日群より長く、週に1回の午前午後といった配置が多いと考えられる群である。最後は④「週2回」群とした。この群の1週間あたりの平均配置時間は11.0時間であり、週1回終日（午前午後の勤務で約8時間）より長いことから、週に2回程度の配置となっていることが想定される群である。

表 2-1-2 4つの配置時間群ごとの1週あたりの勤務時間・平均総配置時間（標準偏差）・学校数

| 配置時間群  | 1週あたり | 年間総配置時間 | 標準偏差  | 学校数 |
|--------|-------|---------|-------|-----|
| ①短時間   | 1.6   | 55.4    | 31.4  | 360 |
| ②週1回半日 | 4.2   | 146.9   | 23.6  | 643 |
| ③週1回終日 | 6.6   | 229.7   | 29.3  | 678 |
| ④週2回   | 11.0  | 384.4   | 129.5 | 260 |

群分けの妥当性を確認するため、1要因の分散分析を行ったところ、すべての群間に有意な差が見られた ( $F(3.1937)=2133.34$ ,  $p<.05$ , 偏  $\eta^2=.77$ )。したがって、この群分けは妥当であると判断された。

これ以降は、この群分けを用いて、学校に対する質問項目ごとに、全体の集計結果（単純集計結果）とSCの配置時間別（上記の群ごと）の集計・分析結果を記載する。なお本調査の目的に直接関わる、本章3以降においては、それぞれの集計結果に関するまとめも行う。

## 2.調査協力校の基本情報

### (1)生徒数

各学校の生徒数の平均は311.9人（標準偏差227.2人）、最小は1人、最大は1,183人、中央値は278人、50人ごとに階級を区切った場合の最頻値は22人と71人（各10校）であった。

SC配置時間4群の生徒数の平均と標準偏差は、表2-2-1の通りである。1要因の分散分析を行ったところ、すべての群間に有意な差が見られたことから ( $F(3.1937)=207.09$ ,  $p<.05$ , 偏  $\eta^2=.24$ )、今回のSC配置時間4群では、生徒数が多いほど配置時間が長くなる傾向にあった。

表 2-2-1 生徒数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群  | 平均    | 標準偏差  |
|--------|-------|-------|
| ①短時間   | 134.6 | 157.5 |
| ②週1回半日 | 260.3 | 186.9 |
| ③週1回終日 | 392.5 | 214.1 |
| ④週2回   | 474.8 | 228.2 |

### (2)教職員数

各学校の教職員数の平均は30.1人（標準偏差14.8）、最小は3人、最大は162人、中央値は28人、最頻値は28人（69校）であった。

SC配置時間4群の教職員数の平均と標準偏差は、表2-2-2の通りである。1要因の分散分析を行ったところ、すべての群間に有意な差が見られ ( $F(3.1937)=137.91$ ,  $p<.05$ , 偏  $\eta^2=.18$ )、今回のSC配置時間4群では、教職員数が多いほど配置時間が長くなる傾向にあった。

表 2-2-2 教職員数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群  | 平均   | 標準偏差 |
|--------|------|------|
| ①短時間   | 19.6 | 10.7 |
| ②週1回半日 | 27.9 | 13.9 |
| ③週1回終日 | 34.2 | 13.8 |
| ④週2回   | 39.0 | 14.6 |

### (3)学級数（特別支援学級を含まない）

各学校の、特別支援学級を含まない学級数の平均は 9.7（標準偏差 5.9）、最小は 1、最大は 36、中央値は 9、最頻値は 3（387 校）であった。

SC の配置時間別の学級数の平均と標準偏差は、表 2-2-3 の通りである。1 要因の分散分析を行ったところ、すべての群間に有意な差が見られ（ $F(3.1937)=185.76$ ,  $p<.05$ , 偏  $\eta^2=.22$ ）、今回の SC 配置時間 4 群では、学級数が多いほど配置時間が長くなる傾向にあった。

表 2-2-3 学級数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均   | 標準偏差 |
|----------|------|------|
| ①短時間     | 5.3  | 4.3  |
| ②週 1 回半日 | 8.3  | 4.9  |
| ③週 1 回終日 | 11.7 | 5.5  |
| ④週 2 回   | 13.7 | 6.0  |

### (4)特別支援学級数

各学校の特別支援学級数の平均は 2.4（標準偏差 1.6）、最小は 0、最大は 12、中央値・最頻値は 2（737 校）であった。

SC 配置時間 4 群の特別支援学級数の平均と標準偏差は、表 2-2-4 の通りである。1 要因の分散分析を行ったところ、③週 1 回終日と④週 2 回の間を除くすべての群間に有意な差が見られ（ $F(3.1937)=28.04$ ,  $p<.05$ , 偏  $\eta^2=.04$ ）、今回の SC 配置時間 4 群では概ね、特別支援学級数が多いほど配置時間が長くなる傾向にあった。

表 2-2-4 特別支援学級の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 1.8 | 1.5  |
| ②週 1 回半日 | 2.3 | 1.5  |
| ③週 1 回終日 | 2.7 | 1.6  |
| ④週 2 回   | 2.6 | 1.8  |

### (5)指導要録上出席扱いとした日のある生徒数

この項目は当初、学校から得られたデータを元に、長期欠席生徒の支援との関連を分析するために使用する予定であったが、収集されたデータには、全校生徒と同程度の数値が入力されていた学校数も少なからず確認できた。設問の読み間違いか、学校によって新型コロナウイルス感染症の出席停止等に対するなんらかの対応がなされていた可能性が推測されたことから、この項目について、学校から得られたデータは分析に用いないこととした。アンケートの実施後、文部科学省に申請し、「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（以下、問行調査）の令和 4 年度データの一部について、使用許可が得られた。したがってこの項目については、文部科学省から得られた調査協力校のデータの集計結果をまとめる。

各学校の指導要録上出席扱いとした日のある生徒数の平均は 2.5 人（標準偏差 3.6）、最小は 0 人、最大は 34 人、中央値は 1 人、最頻値は 0 人（772 校）であった。

SC 配置時間 4 群の指導要録上出席扱いとした日のある生徒数およびその生徒が不登校生徒数に占める割合の平均と標準偏差は、表 2-2-5 の通りである。分析の結果、指導要録上出席扱いとした日のある生徒数については、配置時間が長い順に有意に人数が多かった（ $F(3.1937)=31.17$ ,  $p<.05$ , 偏  $\eta^2=.05$ ）。したがって今回の SC 配置時間 4 群では、配置時間が長くなると、指導要録上出席扱いとし

た日のある生徒数が多くなる傾向にあった。

表 2-2-5 指導要録上出席扱いとした日のある生徒数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 1.3 | 2.7  |
| ②週 1 回半日 | 2.3 | 3.6  |
| ③週 1 回終日 | 2.7 | 3.4  |
| ④週 2 回   | 4.0 | 4.6  |

#### (6)要保護生徒数・準要保護生徒数

各学校の要保護生徒数の平均は 3.3 人（標準偏差 6.5）、最小は 0 人、最大は 104 人、中央値は 1 人、最頻値は 0 人（802 校）であった。また、準保護生徒数の平均は 39.3 人（標準偏差 36.7）、最小は 0 人、最大は 264 人、中央値は 29 人、最頻値は 0 人（72 校）であった。

SC 配置時間 4 群の要保護生徒数および準要保護生徒数の平均と標準偏差は以下の通りである（表 2-2-6）。1 要因の分散分析を行ったところ、すべての群間に有意な差が見られ（順に  $F(3.1937)=37.56, 69.52, ps<.05, \text{偏}\eta^2=.06, .10$ ）、今回の SC 配置時間 4 群では、配置時間が長くなると、要保護生徒数・準要保護生徒数が多くなる傾向にあった。

なお、本データは SC が配置されている地域の社会経済的な状況を考慮するために収集したものである。SC の配置時間と本データとの間に比例関係が示唆されたことから、以降の分析における SC の配置時間について、社会経済的な支援を必要とする家庭の数と比例関係にある可能性が窺われる。

表 2-2-6 要保護生徒数・準要保護生徒数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 要保護生徒数 |      | 準要保護生徒数 |      |
|----------|--------|------|---------|------|
|          | 平均数    | 標準偏差 | 平均数     | 標準偏差 |
| ①短時間     | 1.5    | 3.8  | 20.6    | 32.4 |
| ②週 1 回半日 | 2.2    | 4.4  | 36.0    | 35.5 |
| ③週 1 回終日 | 4.3    | 6.7  | 44.8    | 33.2 |
| ④週 2 回   | 6.0    | 10.7 | 58.9    | 40.1 |

### 3.SC の活用体制

本節では、学校における SC の活用体制に関する項目（校務分掌への位置づけ、SC を紹介する機会、SC の来校日や活動予定の周知、教職員との交流）についてまとめる。なおこれらの項目は、回答形式が項目によって異なることから、質問項目（質問項目は〔 〕で表記）の説明は、各項の冒頭に行っている。

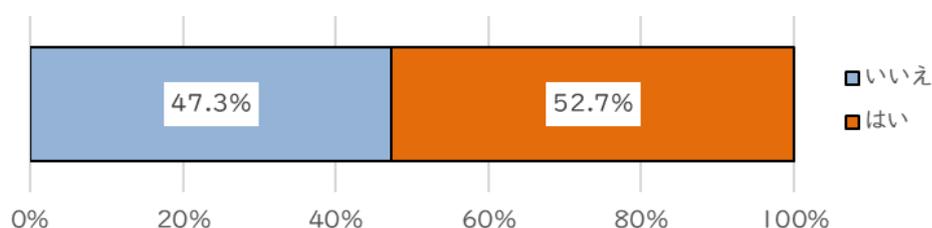
#### (1)SC の校務分掌への位置づけ

SC の校務分掌への位置づけについては、〔SC を校務分掌に位置づけていた〕という設問への『はい』・『いいえ』の 2 件法で実施した。

##### a.単純集計結果

単純集計の結果（図 2-3-1）、校務分掌へ位置づけていた割合は、52.7%であった。

図 2-3-1 「SC を校務分掌に位置づけていた」の回答割合（単純集計）



b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-3-1 に示す。分析の結果、SC を校務分掌に位置づける割合は、配置時間が①短時間だと低くなり、③週 1 回終日だと高くなることが明らかとなった ( $\chi^2(3)=12.11$ ,  $p=.007$ , Cramer's  $V=.08$ )。

表 2-3-1 SC を校務分掌に位置づけていたか（配置時間別）

| 配置時間群    | いいえ  |       | はい   |       |
|----------|------|-------|------|-------|
|          | 学校数  | (%)   | 学校数  | (%)   |
| ①短時間     | △195 | 54.2% | ▼165 | 45.8% |
| ②週 1 回半日 | 311  | 48.4% | 332  | 51.6% |
| ③週 1 回終日 | ▼292 | 43.1% | △386 | 56.9% |
| ④週 2 回   | 120  | 46.2% | 140  | 53.8% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

(注：%は、各群における割合を示す)

c.考察

SC を校務分掌へ位置づけている割合は、全体としては半数を若干上回る程度であり、特に配置が短時間だと、割合がさらに下がる可能性が示された。

SCを生徒指導・教育相談関連の校務分掌に位置づけることにより、SCの役割や責任が明確となり、チーム学校の一員としてのSCの位置づけも明確になることが期待できる。そのため、SCが有効に機能できるようにするためにも、SCの校務分掌へ位置づけるための取り組みが求められる。

なお、SCを校務分掌へ位置づけていることで期待できる成果等については、この後の本章 12「SCを校務分掌に位置づけること・生徒指導等の部会に参加することの意義」で分析する。

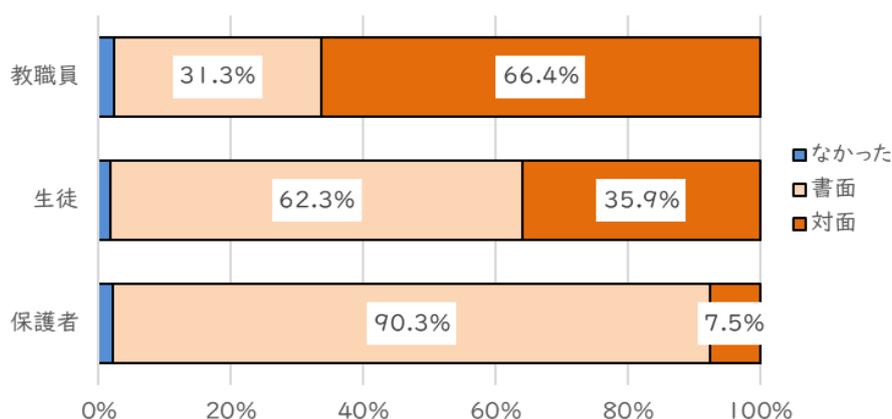
(2)SC を教職員、生徒、保護者へ紹介する機会

SCを生徒・保護者・教職員に紹介する機会については、それぞれについて〔朝会や集会等で直接挨拶する機会を設けた〕・〔配布文書等の書面で紹介した〕・〔紹介する機会はなかった〕の選択肢を選ぶ形で実施した。

a.単純集計結果

単純集計の結果（図 2-3-2）、〔朝会や集会等で直接挨拶する機会を設けた〕は、教職員に対しては 66.4%であったが、生徒に対しては 35.9%、保護者に対しては 7.5%であった。〔配布文書等の書面で紹介した〕のは、教職員に対しては 31.3%、生徒に対しては 62.3%、保護者に対しては 90.3%であった。そして、〔紹介する機会はなかった〕は、教職員、生徒、保護者のいずれも 2%前後とかなり少数であった。

図 2-3-2 SC を教職員・生徒・保護者へ紹介する機会（単純集計）



b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-3-2 に示す。分析の結果、教職員に対しては①短時間だと対面で直接紹介する機会が減って紹介しない学校が増えること、生徒に対しては配置時間による違いは見られないこと、保護者に対しては①短時間や②週 1 回半日程度の配置だと対面で直接紹介する学校が減り、1 日週 7 時間の配置だと対面で紹介する機会が増えることが明らかとなった（教職員： $\chi^2(6)=15.90, p=.014, \text{Cramer's } V=.06$ 。生徒： $\chi^2(6)=8.54, p>.05, \text{Cramer's } V=.05$ 。保護者： $\chi^2(6)=18.23, p=.006, \text{Cramer's } V=.07$ ）。

表 2-3-2 SC を教職員・生徒・保護者へ紹介する機会（配置時間別）

| 配置時間群    | 機会なし |      | 書面   |       | 対面   |       |
|----------|------|------|------|-------|------|-------|
|          | 学校数  | (%)  | 学校数  | (%)   | 学校数  | (%)   |
| 教職員      |      |      |      |       |      |       |
| ①短時間     | △14  | 3.9% | △133 | 36.9% | ▼213 | 59.2% |
| ②週 1 回半日 | 11   | 1.7% | 199  | 30.9% | 433  | 67.3% |
| ③週 1 回終日 | 12   | 1.8% | 204  | 30.1% | 462  | 68.1% |
| ④週 2 回   | 9    | 3.5% | 71   | 27.3% | 180  | 69.2% |
| 生徒       |      |      |      |       |      |       |
| ①短時間     | 8    | 2.2% | 8    | 55.8% | 151  | 41.9% |
| ②週 1 回半日 | 13   | 2.0% | 13   | 63.5% | 222  | 34.5% |
| ③週 1 回終日 | 11   | 1.6% | 11   | 63.4% | 237  | 35.0% |
| ④週 2 回   | 4    | 1.5% | 4    | 65.4% | 86   | 33.1% |
| 保護者      |      |      |      |       |      |       |
| ①短時間     | 12   | 3.3% | 331  | 91.9% | ▼17  | 4.7%  |
| ②週 1 回半日 | 17   | 2.6% | 589  | 91.6% | ▼37  | 5.8%  |
| ③週 1 回終日 | 10   | 1.5% | 601  | 88.6% | △67  | 9.9%  |
| ④週 2 回   | 4    | 1.5% | 231  | 88.8% | 25   | 9.6%  |

（注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す）

（注：%は、各群における割合を示す）

c.考察

全体的な傾向として、教職員へは対面で直接、生徒や保護者へは書面上で、SC を紹介することが多

いようであるが、配置時間が短い場合には、教職員や保護者へ対面で直接紹介する機会が減るようである。配置時間が短く SC を直接紹介する時間が設定できないことに加えて、SC の配置時間が短いと相談のための予約枠も設けにくいことから、生徒や保護者に対しては SC を積極的に紹介していない可能性も考えられる。

SC が短時間配置の場合は、個別相談よりも心理教育等を通じた成長支持的・課題未然防止的取り組みや教職員研修を優先するほうが、SC の有効な活用となりうる場合も想定される。そのため、各学校の SC 配置時間を踏まえた活用方針に応じた紹介のあり方が重要であろう。

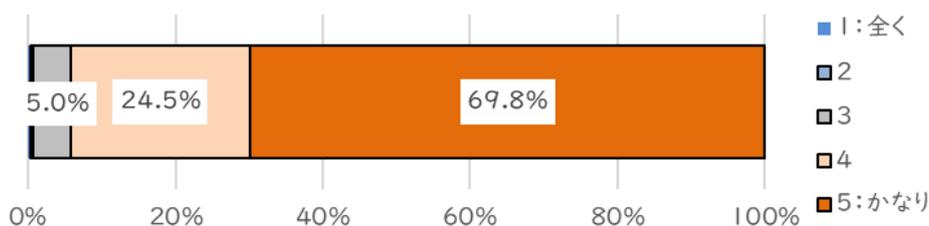
### (3)SC 来校日や活動予定の教職員への周知

SC の来校日や活動予定の教職員への周知については、5 件法（5：かなりしていた～1：全くしていなかった）で実施した。

#### a.単純集計結果

単純集計（図 2-3-3）の結果、『5：かなりしていた』が 69.8%であり、『4』（24.5%）まで加えると、94.3%であった。

図 2-3-3 SC 勤務日の教職員への周知（単純集計）



#### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-3-3 に示す。分析の結果、配置時間による違いは確認できなかった ( $F(3,1937)=0.58, p>.05, \eta^2=.00$ )。

表 2-3-3 SC 勤務日の教職員への周知の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 4.6 | 0.7  |
| ②週 1 回半日 | 4.6 | 0.7  |
| ③週 1 回終日 | 4.7 | 0.6  |
| ④週 2 回   | 4.6 | 0.6  |

#### c.考察

SC の来校日や活動予定については、配置時間に関わらず教職員に周知されているようである。SC がいつ勤務するか、何をするかを教職員が予め把握しておくことは、SC の有効活用のための大前提であると考えられる。この点に関しては、今後も引き続き学校が教職員に周知することにより、SC の活動を下支えすることが重要である。

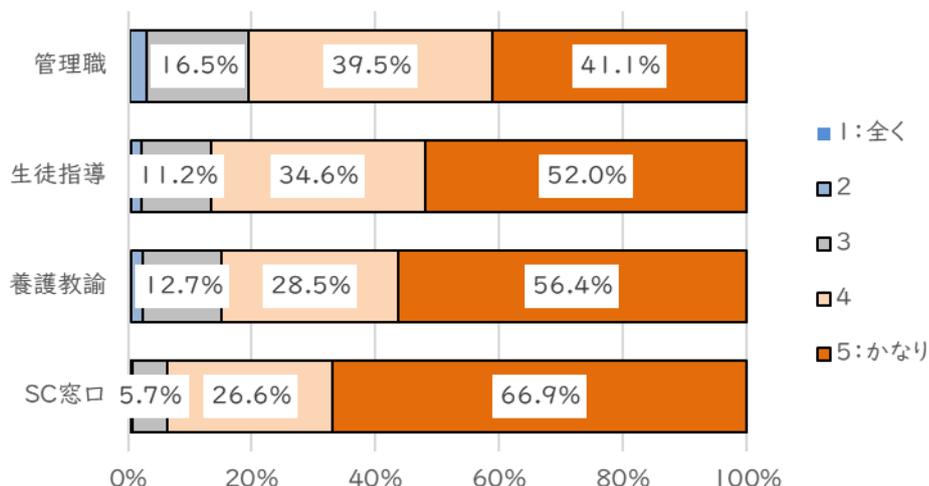
### (4)SC と管理職等との交流について

SC と管理職・生徒指導主事等・養護教諭・SC 窓口教員が普段からどの程度話をしていたか、については 5 件法（5：かなりしていた～1：全くしていなかった）で実施した。

### a. 単純集計結果

単純集計（図 2-3-4）の結果、『5：かなりしていた』については、管理職が 41.1%、生徒指導主事等が 52.0%、養護教諭が 56.4%、SC 窓口教員が 66.9%となっており、『4』まで加えると、順に 80.6%、86.6%、84.9%、そして 93.5%と、いずれも 8 割を超えていた。

図 2-3-4 管理職・生徒指導主事等・養護教諭・SC 窓口教員が普段から SC とどの程度話をしてきたか（単純集計）



### b. SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-3-4 に示す。分析の結果、管理職については、③週 1 回終日が①短時間より有意に高いことが明らかとなった ( $F(3,1937)=3.69, p=.011, \eta^2=.01$ )。その他の教職員については、配置時間による差は示されなかった（順に  $F(3,1937)=2.29, 1.08, 1.66, ps>.05$ , いずれも  $\eta^2=.00$ ）。

表 2-3-4 管理職・生徒指導主事等・養護教諭・SC 窓口教員が普段から SC とどの程度話をしてきたかの平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 管理職 |      | 生徒指導担当等 |      | 養護教諭 |      | SC 窓口教員 |      |
|----------|-----|------|---------|------|------|------|---------|------|
|          | 平均  | 標準偏差 | 平均      | 標準偏差 | 平均   | 標準偏差 | 平均      | 標準偏差 |
| ①短時間     | 4.1 | 0.8  | 4.3     | 0.8  | 4.3  | 0.8  | 4.5     | 0.7  |
| ②週 1 回半日 | 4.1 | 0.8  | 4.4     | 0.8  | 4.4  | 0.8  | 4.6     | 0.6  |
| ③週 1 回終日 | 4.3 | 0.8  | 4.4     | 0.8  | 4.4  | 0.8  | 4.6     | 0.6  |
| ④週 2 回   | 4.2 | 0.8  | 4.4     | 0.8  | 4.4  | 0.9  | 4.6     | 0.6  |

### c. 考察

分析の結果、管理職・生徒指導主事等・養護教諭・SC 窓口教員のいずれも、SC と普段から話をする程度は同程度であることから、出勤時には話をするニーズが同程度あると思われる。しかし管理職に関しては、そもそもの配置時間が短い場合、実質的に話せる時間も短くなり、その結果、話をしてきた程度についての回答が下がる可能性も示唆された。

SC と普段から話をすることは、SC への相談のハードルを下げるといった SC の有効活用に向けた下地として重要である。また、チーム学校の要となる管理職と SC が生徒支援に関する情報交換を行うことが重要であることは論を俟たない。したがって、SC が短時間配置であっても、管理職とも話ができるような体制づくりや工夫が求められるところである。

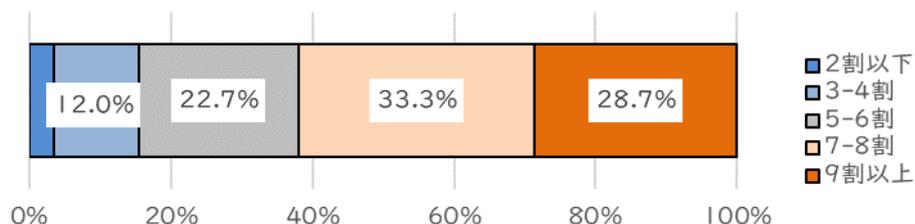
(5)SC と教職員との交流（話したことのある教職員の割合）

SC と話したことのある教職員の割合については、5 件法（2 割以下、3～4 割、5～6 割、7～8 割、9 割以上）で実施した。

a.単純集計結果

単純集計（図 2-3-5）の結果、最も多かったのは『7～8 割』で 33.3%、次いで『9 割以上』が 28.7% 程度であった。7 割以上の合計は 62.0%であった。

図 2-3-5 SC と話したことのある教職員の割合（単純集計）



b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-3-5 に示す。分析の結果、①短時間は『2 割以下』や『3～4 割』が多く、③週 1 回終日は『7～8 割』が多かった ( $\chi^2(12)=40.73, p<.001, \text{Cramer's } V=.08$ )。

表 2-3-5 SC と話したことのある教職員の割合の集計結果（配置時間別）

| 配置時間群    | 2 割以下         | 3～4 割          | 5～6 割          | 7～8 割           | 9 割以上          |
|----------|---------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| ①短時間     | △19<br>(5.3%) | △65<br>(18.1%) | 80<br>(22.2%)  | ▼94<br>(26.1%)  | 102<br>(28.3%) |
| ②週 1 回半日 | 16<br>(2.5%)  | 88<br>(13.7%)  | 145<br>(22.6%) | 212<br>(33.0%)  | 182<br>(28.3%) |
| ③週 1 回終日 | 25<br>(3.7%)  | ▼61<br>(9.0%)  | 145<br>(21.4%) | △250<br>(36.9%) | 197<br>(29.1%) |
| ④週 2 回   | 6<br>(2.3%)   | ▼18<br>(6.9%)  | 70<br>(26.9%)  | 90<br>(34.6%)   | 76<br>(29.2%)  |

（注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す）

（注：%は、各群における割合を示す）

c.考察

全体として過半数の教職員が SC と話したことがあるが、配置時間が短くなると、話したことのある割合が低くなる可能性が示唆された。

先の 3(4)の結果と合わせると、配置時間が短い学校は、管理職や SC 窓口教員などの関連する役職の教職員が話をするにとどまり、一般教職員の話す機会が少ないことが考えられる。先にも触れたが、SC と普段から話をするには、SC への相談のハードルを下げたり心理教育の依頼をしたりしやすくなることにつながることから、SC の有効活用の前提条件として重要であると思われる。教職員が SC を利用しやすくなるためにも、普段から教職員が SC と気軽に話をできるような体制づくりが求められる。

#### (6)SC の活用体制に関する小括

SC の活用体制のうち、SC を校務分掌に位置づけるといった組織的な観点からは、やや改善が必要なようである。

一方、SC の来校日や活動予定の周知、教職員との交流といった SC 活用の土台となる部分については、概ね良好な結果が得られた。ただし SC 配置時間が短時間になると、これらについても芳しくない結果となった。配置時間が短時間の場合でも SC を活用しやすくするため、運用面での改善のほか、現在の十分でない配置時間を解消し、SC の効果的な活用に向けた体制づくりを整備していくことが求められる。

### 4.SC の活用状況①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育

本節から 7 までの SC の活用状況に関する質問項目は基本的に 5 件法（5：かなり活用していた～1：全く活用していなかった）に、『制度上できなかった』を加えて実施した。そのため以降の分析では、『制度上できなかった』を選択した学校のデータを除いて分析している。一部の項目については他の回答方法もあり、その都度説明を付している。

なお、『制度上できなかった』の都道府県別の選択割合は表 2-1-1 にまとめているが、配置時間に関わらず、都道府県によって割合が大きく異なる項目がある点に留意されたい。

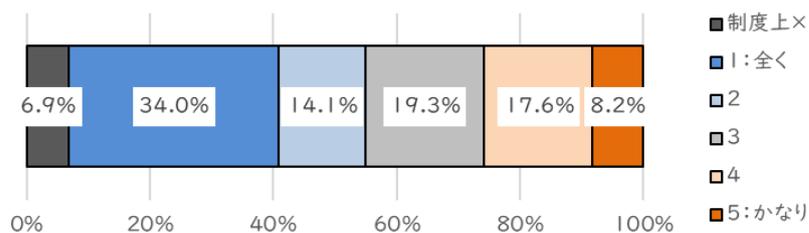
本節では SC の活用状況のうち、発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関係の深い、生徒への心理教育、教職員研修、保護者への講演・子育て講座等、についてまとめる。

#### (1)生徒への心理教育

##### a.単純集計結果

単純集計（図 2-4-1）の結果、最も多かったのは『1：全く活用していなかった』の 34.0%であった。そして、『5：かなり活用していた』と『4』を足した割合は、25.8%であった。また、『制度上できなかった』の割合は 6.9%であったが、都道府県によって 0～20.5%と幅が大きかった。

図 2-4-1 心理教育での活用（単純集計）



##### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-4-1 に示す。分析の結果、配置時間による違いは確認できなかった ( $F(3,1937)=1.50, p>.05, \text{偏}\eta^2=.00$ )。

表 2-4-1 心理教育での活用の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.6 | 1.4  |
| ②週 1 回半日 | 2.5 | 1.4  |
| ③週 1 回終日 | 2.4 | 1.3  |
| ④週 2 回   | 2.5 | 1.4  |

### c. 考察

SC の配置時間の長さに関わらず、全体として心理教育において SC はほとんど活用されていないという結果であった。

今回の調査では、学校が心理教育そのものをあまり実施していないのか、実施はしているもののその授業において SC を活用していないのかは明らかでない。心理教育には SOS の出し方に関する教育を含む自殺予防教育、ストレスマネジメント教育、アンガーマネジメント、ソーシャルスキル教育、社会性と情動の学習（SEL：Social and Emotional Learning）などが含まれる。これらは 2022 年に公表された生徒指導提要（改訂版）における、発達支持的生徒指導や課題未然防止教育の中心を担う重要な取り組みであり、また、心理学の知見を活かした内容で構成される。したがって、心理の専門家である SC が寄与できる活動といえる。

さらに、こういった心理教育の機会を通じて SC と生徒が接することにより、生徒が SC の人となりを知るなど SC に馴染むことができ、生徒から SC への相談も申し込みやすくなることが期待できる。そのため、担任と SC によるチーム・ティーチング方式等での心理教育を積極的に推進していくことが、今後の課題と思われる。

なお、SC は教員免許を保有していない場合も多いことから授業に際し教職員のサポートが必要であること、心理教育における生徒の様子を担任等が把握することは学級経営上も有益であることから、教職員と SC の事前の打ち合わせの時間を確保することも必要である。加えて、実際に授業を行うに際しては、各学期の実態に応じた内容のカスタマイズが必要であることや、心理教育で学習した内容の日常生活への般化のためには特設の授業時間に限らない継続的な指導が必要であることから、担任等の教職員との協働は欠かせず、そのための時間確保も必要である。

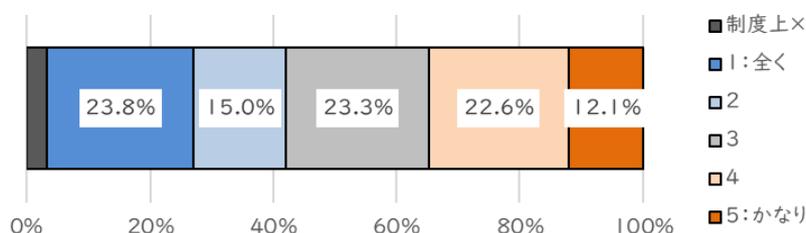
また、心理教育と学校が取り組む問題行動の予防教育（薬物乱用防止教室など）を関連づけることも重要であることから、心理教育を年間計画に位置づけ、中学校 3 年間での学修を見据えた実践を行うことが求められる。

## (2) 教職員研修

### a. 単純集計結果

単純集計（図 2-4-2）の結果、最も多かったのは『1：全く活用していなかった』の 23.8%であった。そして、『5：かなり活用していた』と『4』を足した割合は、34.7%であった。また、『制度上できなかった』の割合は 3.3%であったが、都道府県によって 0—18.2%と幅が大きかった。

図 2-4-2 教職員研修での活用（単純集計）



### b. SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-4-2 に示す。分析の結果、②週 1 回半日が①短時間や③週 1 回終日よりも有意に高かった ( $F(3,1937)=6.43, p<.001, \text{偏}\eta^2=.01$ )。

表 2-4-2 教職員研修での活用の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.6 | 1.4  |
| ②週 1 回半日 | 3.0 | 1.3  |
| ③週 1 回終日 | 2.8 | 1.4  |
| ④週 2 回   | 2.8 | 1.3  |

c. 考察

全体的な傾向として、教職員研修での活用についても、十分とはいえない状況にあることが明らかとなった。SC は生徒や保護者への個別対応が中心であるといった認識がある可能性が考えられ、改善が求められるところである。その中では、週 1 回半日の配置の場合、活用度がやや高くなるようである。この理由として、他の分析結果も加味すると、長くない配置時間での SC の有効活用の一つとして、教職員研修が挙がるのかもしれない。

教育上の諸課題は多様化し、件数も増加しているものがほとんどである。こういった教育上の諸課題に直接対応する教職員に対して教職員研修を実施することで、生徒理解における心理社会的な視点を取り入れたり、生徒支援の多様な方法を身につけたりすることができ、教職員の生徒や保護者への支援力が高まることは、SC の活動の波及効果として最も範囲が広いものの一つといえる。そして、学校の教育力の向上にも寄与するものでもある。このことは、教職員が自信や余裕をもって生徒や保護者に対応することにもつながり、教職員のメンタルヘルスの支援にもなりうるものである。こういった、SC の有効活用という観点からも、教職員研修のさらなる実施に向けた支援も求められる。

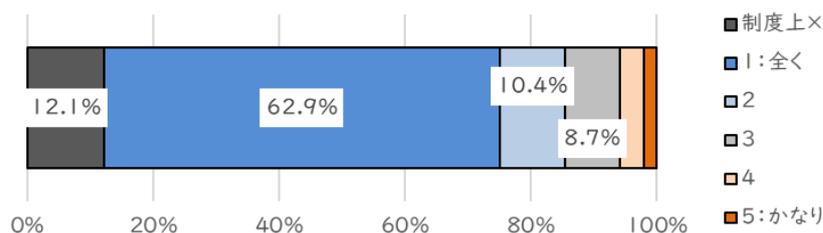
(3) 保護者への講演・子育て講座等

a. 単純集計結果

保護者への講演・子育て講座等での活用についての単純集計結果を図 2-4-3 に示す。

集計の結果、最も多かったのは『1：全く活用していなかった』の 62.9%であった。そして『5：かなり活用していた』と『4』を足した割合は、5.9%であった。また、『制度上できなかった』の割合は 12.1%であったが、都道府県によって 0—30.2%と幅が大きかった。

図 2-4-3 保護者への講演・子育て講座等での活用（単純集計）



b. SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-4-3 に示す。分析の結果、配置時間による違いは確認できなかった ( $F(3,1937)=0.28, p>.05, \text{偏}\eta^2=.00$ )。

表 2-4-3 保護者への講演・子育て講座等での活用の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 1.5 | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 1.5 | 1.0  |
| ③週 1 回終日 | 1.5 | 1.0  |
| ④週 2 回   | 1.6 | 1.0  |

### c. 考察

SC の配置時間の長さに関わらず、全体として保護者対象の講演や子育て講座等について、ほとんど活用されていないようである。

生徒が呈する教育上の諸課題やメンタルヘルス上の困難さは多様化しており、保護者の子どもも理解や家族支援など、学校のみならず家庭での対応も重要である。そして、家庭と学校が生徒の現状に関する共通理解を図り、同じ視点に立って対応することも必要となるケースが多い。こういった対応を下支えするためにも、SC による保護者支援は重要であり、そして幅広い対象者に専門的な視点や関わり方を伝えるという点では、講演等による専門的な情報の発信が効果的であると思われる。また、こういった講演等の機会を通じて SC を身近に感じることができ、個別の相談につながることも期待される。そのため、SC による保護者対象の講演等についても、積極的に推進していくことが求められる。

#### (4)SC の活用状況①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関する小括

発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関する SC の活用については、生徒、教職員、保護者のいずれの対象についても、あまり活用されていないという大きな課題が示された。

生徒指導提要（改訂版）によると、発達支持的生徒指導は全ての生徒を対象とするものであり、生徒指導の基盤となるものである。そして課題未然防止教育も同じく全ての生徒を対象とし、生徒指導の諸課題の未然防止をねらいとした教育プログラムとなっている。両者のいずれも生徒指導提要（改訂版）において SC の協力が謳われていることから、今後、生徒への心理教育、教職員研修、保護者への講演等において、SC を積極的に活用していくことが求められる。

### 5.SC の活用状況②：課題早期発見対応

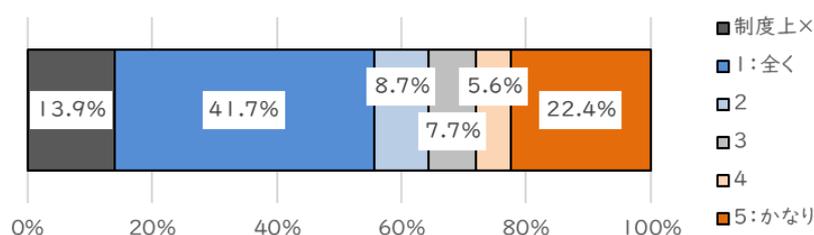
SC の活用状況のうち、本節では課題早期発見対応に係るものとして、生徒への全員面談（特定の学年のみを含む）、日常的な情報収集（授業観察・生活アンケートの作成や分析等）、居場所活動（相談室開放等）、についてまとめる。

#### (1)生徒への全員面談（特定の学年のみを含む）

##### a. 単純集計結果

単純集計（図 2-5-1）の結果、最も多かったのは『1：全く活用していなかった』の 41.7%であった。そして『5：かなり活用していた』と『4』を足した割合は、28.0%であった。また、『制度上できなかった』の割合は 13.9%であったが、都道府県によって 0–30.2%と幅が大きかった。

図 2-5-1 生徒への全員面談での活用（単純集計）



### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-5-1 に示す。分析の結果、①短時間と④週 2 回が②週 1 回半日と③週 1 回終日よりも有意に高かった ( $F(3,1937)=13.89, p<.001, \text{偏 } \eta^2=.02$ )。

表 2-5-1 生徒への全員面談での活用の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.8 | 1.7  |
| ②週 1 回半日 | 2.5 | 1.7  |
| ③週 1 回終日 | 2.2 | 1.6  |
| ④週 2 回   | 2.8 | 1.8  |

### c.考察

特定の学年のみを含む生徒への全員面談については、全体としてあまり活用されていないものの、配置時間が①短時間の場合や④週 2 回程度の場合には、わずかながら増える可能性が示された。SC が短時間配置の学校は生徒数も少ないことから短時間でも全員面談が実施できることや、短時間配置の有効活用として、気になる生徒を早期に発見して学校としての支援につなげるために、SC による全員面接が実施されていることが考えられる。

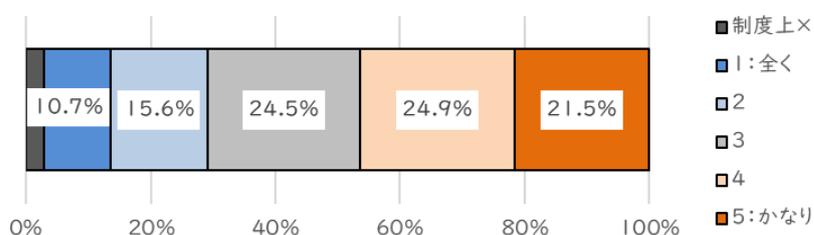
特定の学年のみを含む生徒への全員面接が必要かどうかは、学校の状況などから総合的に判断する必要がある。全員面談を実施した場合には、潜在的な課題や支援ニーズのある生徒の早期発見が期待できるほか、SC と直接話すことで SC を身近に感じることができ、SC への個別面談のしやすさにつながることを期待できる。したがって、配置時間を拡充することで全員面談ができる時間を確保したうえで、学校の状況などから実施が望ましいと判断される場合には、SC との全員面談の実施について検討することが望まれる。

## (2) 日常的な情報収集（授業観察・生活アンケートの作成や分析等）

### a.単純集計結果

単純集計（図 2-5-2）の結果、最も多かったのは『4』の 24.9%であった。そして、『5：かなり活用していた』と『4』を足した割合は、46.4%であった。また、『制度上できなかった』の割合は 2.8%であったが、都道府県によって 0–20.5%と幅が大きかった。

図 2-5-2 日常的な情報収集での活用（単純集計）



### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-5-2 に示す。分析の結果、④週 2 回が他の 3 群より有意に高かった ( $F(3,1937)=4.34, p<.05, \text{偏}\eta^2=.01$ )。

表 2-5-2 日常的情報収集での活用の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.2 | 1.3  |
| ②週 1 回半日 | 3.3 | 1.3  |
| ③週 1 回終日 | 3.3 | 1.3  |
| ④週 2 回   | 3.6 | 1.2  |

### c.考察

授業の観察や生活アンケートの作成・分析に関する SC の活用は半数弱であり、あまり高くはないようである。その中で、配置時間が週 2 回程度になると活用がやや増える傾向にあった。週 1 回程度かそれより短い配置時間の場合には、こういった課題早期発見に係る情報収集や分析よりも、個別面談を中心とした困難課題の個別対応での活用が中心となるのかもしれない。

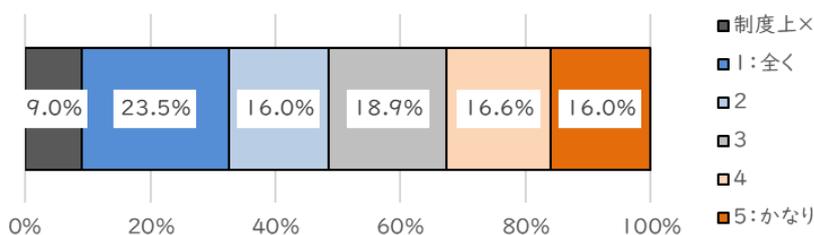
授業時の観察は、SC が学校や学級の理解のほか、気になる生徒の接し方等についての教職員への助言などにもつながる。また、生活アンケートの作成や分析に SC が関わることで、心理社会的な観点から気になる生徒の早期発見に向けて心理学的な知見を活かすことが可能となる。さらに、こういった取り組みを通じて、教職員と SC との協働への展開も期待できる。そのため、こういった日常的情報収集の分析といった点からの生徒理解に対する SC の活用についても、配置時間を増やして実施できる時間を確保したうえで、推進していくことが望ましい。

### (3)居場所活動（相談室開放等）

#### a.単純集計結果

単純集計（図 2-5-3）の結果、最も多かったのは『1：全く活用していなかった』の 23.5%であった。そして『5：かなり活用していた』と『4』を足した割合は、32.6%であった。また、『制度上できなかった』の割合は 9.0%であったが、都道府県によって 0—25.8%と幅が大きかった。

図 2-5-3 居場所活動での活用（単純集計）



## b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-5-3 に示す。分析の結果、③週 1 回終日が①短時間より有意に高かった ( $F(3,1937)=2.64, p=.049, \eta^2=.00$ )。

表 2-5-3 居場所活動での活用の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.6 | 1.4  |
| ②週 1 回半日 | 2.9 | 1.4  |
| ③週 1 回終日 | 2.9 | 1.4  |
| ④週 2 回   | 2.8 | 1.5  |

## c.考察

相談室を開放し自由な来室を認めるといった居場所活動については、あまり活用されていないようである。その中で、週 1 日終日 SC がいる場合には、活用がやや増える可能性が示された。居場所活動の実施は昼休みが中心になると考えられることから、SC が終日勤務の場合は行いやすいと考えられる。

相談室開放等の居場所活動は、SC との面談につながることを期待される一方で、昼休みは生徒の相談が入りやすい時間帯でもあり、居場所活動が実施できないあるいは実施が適切とはいえない場合もあるだろう。一方で、校内教育支援センターの推進という観点からは、学校内におけるこういった支援活動に SC が積極的に関与することが重要であろう。そのためには、昼休みを挟んで SC が学校に滞在できるよう、終日勤務へと配置時間を拡充することが望まれる。

### (4)SC の活用状況②：課題早期発見対応に関する小括

発達支持的生徒指導・課題未然防止教育と同様に、課題早期発見対応に関する SC の活用についても、十分に活用されているとはいえない現状が窺われ、全体として課題が多いようである。その中では、週 1 回終日または週 2 回といった長い配置時間であれば、活用度が上がることも明らかとなった。

このうち全員面談 (特定の学年のみを含む) については、学校の規模や生徒の様子、あるいは配置時間との兼ね合いによってその必要性が異なってくることも考えられるが、一部の地域で行われているように、中学 1 年生に対する全員面談は、中 1 ギャップの予防や早期発見の観点から、検討に値するかもしれない。相談室開放 (居場所活動等) も、その費用対効果の観点から実施の適否を検討する必要はあるだろうが、アンケートや学級の観察といった日常的な情報収集は、心理職として教職員とは異なる観点から学校に寄与できる点である。文部科学省は 1 人 1 台端末等を活用した「心の健康観察」を推進しているが、このような取り組みにも SC が加わることも含め、課題早期発見対応に係る SC の活用を進めていくことも重要であろう。

## 6.SC の活用状況③：困難課題対応的生徒指導

SC の活用状況のうち、本節では困難課題対応的生徒指導に係るものとして、生徒との個別面談、保護者との個別面談、教職員との個別面談、長期欠席生徒への家庭訪問についてまとめる。

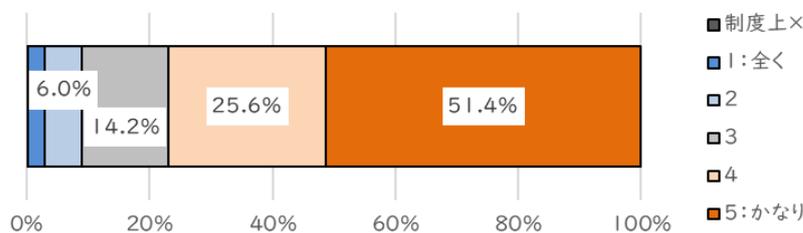
### (1)生徒との個別面談

#### a.単純集計結果

単純集計 (図 2-6-1) の結果、最も多かったのは『5：かなり活用していた』の 51.4%であり、『4』

を足した割合は、77.0%であった。また、『制度上できなかった』の割合は約 0.2% (0—1.9%) であった。

図 2-6-1 生徒との個別面談での活用 (単純集計)



### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-6-1 に示す。分析の結果、④週 2 回が①短時間より有意に高かった ( $F(3,1937)=2.94, p=.032, \text{偏 } \eta^2=.01$ )。

表 2-6-1 生徒との個別面談での活用の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 4.1 | 1.1  |
| ②週 1 回半日 | 4.2 | 1.0  |
| ③週 1 回終日 | 4.2 | 1.1  |
| ④週 2 回   | 4.3 | 0.9  |

### c.考察

生徒との個別面談については、多くの学校でかなり活用されていることを示す結果が得られた一方で、活用できていないと捉えている学校も一定数あることが窺われた。特に、短時間配置の学校はそうのように捉える傾向にあるようである。実際の生徒との相談件数については、この後の本章 8(1)で述べるが、配置時間が短い学校は、そもそも確保できる面接枠に限界があると考えられる。そして、④週 2 回勤務が最も活用度が高いことを踏まえると、現在の文部科学省の標準的な配置時間 (現在の週 1 回半日程度) では十分でないといえる。生徒の相談ニーズに対応するためには、週 2 回程度の勤務となるように配置時間を拡充し、面談の時間を設定しやすくすることが望ましい。

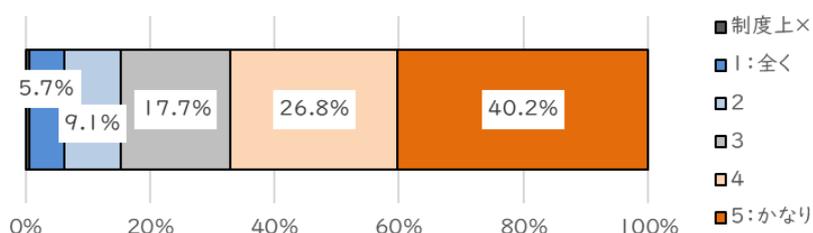
なお、配置時間を込みにした全体として見た場合にも、生徒との個別面談において活用できているかどうか、学校によって判断が分かれているようである。この要因として、配置時間が十分でなく面接枠が多く設定できないこと以外にも、SC への相談のハードルが高いなどの理由で生徒からの面談希望が多くなかった学校もあるのかもしれない。この場合は、面接を予約しやすい工夫の推進や、面接への抵抗感を下げるために、先に触れた SC を生徒に対面で紹介する機会を設定すること・SC による心理教育や全員面談等で SC と接する機会を増やすといった取り組み、あるいは個別の面談以外での活用に重点をおくといった活用が必要かもしれない。

## (2)保護者との個別面談

### a.単純集計結果

単純集計 (図 2-6-2) の結果、最も多かったのは『5:かなり活用していた』の 40.2%であり、『4』を足した割合は、67.0%であった。また、『制度上できなかった』の割合は約 0.5% (0—5.1%) であった。

図 2-6-2 保護者との個別面談での活用（単純集計）



### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-6-2 に示す。分析の結果、配置時間の長い順に有意に高かった ( $F(3,1937)=26.80, p<.001, \text{偏}\eta^2=.04$ )。

表 2-6-2 保護者との個別面談での活用の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.4 | 1.4  |
| ②週 1 回半日 | 3.8 | 1.2  |
| ③週 1 回終日 | 4.0 | 1.1  |
| ④週 2 回   | 4.2 | 1.0  |

### c.考察

保護者との個別面談についても多くの学校である程度の活用ができてきているようであるが、生徒との個別面談に比べるとその割合はやや低いこと、そして配置時間と比例するという結果が示された。保護者の相談件数については、この後の本章 8(2)で述べるが、保護者が日中仕事をしている、あるいは家庭で他の子どもの世話や家事等に時間を割いているために、SC の勤務時間と保護者の面談希望時間が合わないケースが少なくないことが考えられる。特に配置時間が短い場合、SC の勤務時間と保護者の面談希望時間のミスマッチが特に顕著となるようである。

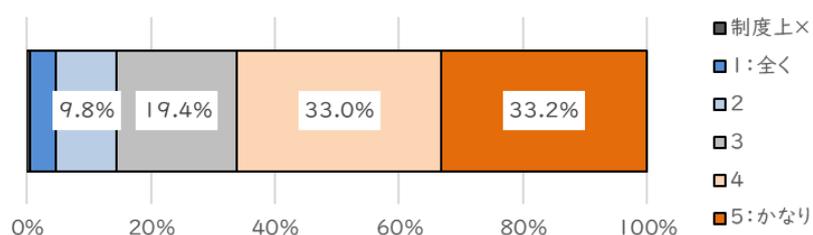
中学生への心理的支援に際しては、家庭環境の調整や家族の対応も重要であり、保護者との面談での活用度が配置時間に比例していることから、保護者の相談ニーズに対応するための環境整備という点でも、SC 配置時間の増加が望まれる。

## (3)教職員との個別面談

### a.単純集計結果

単純集計（図 2-6-3）の結果、最も多かったのは『5：かなり活用していた』の 33.2%であり、『4』を足した割合は、66.2%であった。また、『制度上できなかつた』の割合は 0.5%であったが、都道府県によって 0–9.15%と幅がやや大きかった。

図 2-6-3 教職員との個別面談での活用（単純集計）



### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-6-3 に示す。分析の結果、④週 2 回が①短時間よりも有意に高かった ( $F(3,1937)=3.64$ ,  $p=.012$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。

表 2-6-3 教職員との個別面談での活用の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.7 | 1.2  |
| ②週 1 回半日 | 3.8 | 1.1  |
| ③週 1 回終日 | 3.9 | 1.1  |
| ④週 2 回   | 4.0 | 1.1  |

### c. 考察

教職員との個別面談も、多くの学校である程度の活用ができているものの、生徒との個別面談に比べるとその割合はやや低くなり、そして配置時間が短くなると活用度も低くなっていた。教職員の相談件数についてはこの後の本章 8(3)で述べるが、教職員は非常に多忙であることから、SC の配置時間が短いと、教職員からの個別の相談や、SC との協議の機会がもてないことが考えられる。

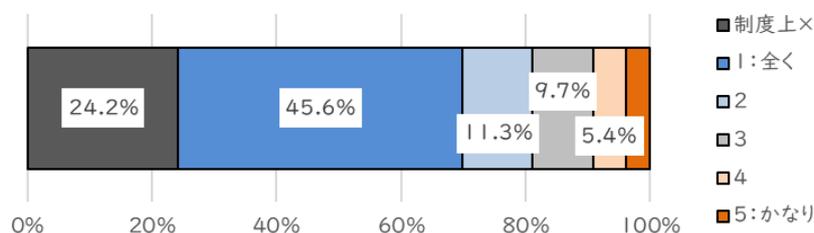
学校における教職員の生徒への対応が重要であることは論を俟たないが、教職員からの相談を SC が受けたり、生徒や保護者への対応について SC が助言したりすることは、SC より生徒や保護者と接する機会が多い教職員の対応力向上といった波及効果の観点からも重要である。また、SC に相談することで教職員の負担が減ることは、精神疾患等による教職員の休職・離職の予防にもつながるであろう。④週 2 回の群での活用度が最も高かったことから、SC の配置時間を増やし、教職員が SC に相談しやすい環境を整えていくことが重要である。

### (4)長期欠席生徒への家庭訪問

#### a. 単純集計結果

単純集計 (図 2-6-4) の結果、最も多かったのは『1: 全く活用していなかった』の 45.6%であり、『5: かなり活用していた』と『4』を足した割合は、1 割を切って 9.2%であった。また、『制度上でできなかった』の割合は 24.2%であったが、都道府県によって 0—51.0%と幅が大きかった。

図 2-6-4 長期欠席生徒への家庭訪問での活用 (単純集計)



### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-6-4 に示す。分析の結果、②週 1 回半日～④週 2 回が①短時間よりも有意に高かった ( $F(3,1937)=6.05$ ,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。

表 2-6-4 長期欠席生徒への家庭訪問での活用の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 1.6 | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 1.9 | 1.2  |
| ③週 1 回終日 | 1.8 | 1.2  |
| ④週 2 回   | 2.0 | 1.3  |

### c. 考察

長期欠席生徒への家庭訪問についてはほとんど活用されておらず、配置時間が短時間の場合はその傾向がさらに顕著になるようである。『制度上活用できなかった』との回答割合も全般的に高く、都道府県別の集計でも『制度上活用できなかった』の回答割合が 20%を超えた都道府県が 30 以上となっていることから（表 2-1-1 参照）、多くの都道府県で、例えば家庭訪問といった学校外の対応は SSW が担当し、SC は学校内での対応を担うといった役割分担がなされているのかもしれない。

ただし、長期欠席生徒への支援は SC もその一端を担っており、家庭訪問を含む長期欠席生徒への心理的支援に関する知見は多く蓄積されている。そのため、SC が直接家庭訪問を行わないにしても、家庭訪問を行う教職員への助言などで関与することも有益であると思われる。また、この後の本章 7(4) で触れるように、SSW 等の専門家との連携が十分でない現状もある。長期欠席生徒の支援に際しては、他の専門家との連携を図りやすくするための環境改善も求められる。

#### (5)SC の活用状況③：困難課題対応的生徒指導に関する小括

困難課題対応的生徒指導に関する SC の活用のうち、生徒との個別面談においてはかなり活用されているようである。一方、保護者や教職員との個別面談も一定程度の活用はなされているものの、必ずしも十分とはいえないようである。また、いずれの対象者に関しても、活用度は配置時間と比例しており、配置時間が短いと、十分な活用がなされにくくなる可能性も窺われた。

困難課題対応的生徒指導においては、教職員がチーム学校として一丸となって対応することや、家庭と連携した生徒対応が重要である。こういった観点からも、保護者や教職員と SC との個別面談が重要であり、面接枠の確保という点からも、現在の文部科学省の標準的な配置時間（現在の週 1 回半日程度）では十分でないといえる。

なお、長期欠席生徒への家庭訪問についてはほとんど活用されていないことから、他の専門職との役割分担などが進んでいる可能性も考えられるが、この場合でも、SC による長期欠席生徒の支援に関する専門性を活用する工夫が求められる。

### 7.SC の活用状況④：会議参加・関係機関等連携

SC の活用状況のうち、本節では生徒指導・教育相談関連の会議および学校いじめ対策組織への参加、SSW 等の専門機関や外部機関との連携についてまとめる。

#### (1)生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加

生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加については、これまでと同様の活用についての項目（5 件法）のほか、会議への参加率についても 5 件法で尋ねている（2 割以下、3～4 割、5～6 割、7～8 割、9 割以上）。それらの結果を以下にまとめる。

##### a. 単純集計結果

活用についての単純集計を図 2-7-1-1、参加率についての単純集計を図 2-7-1-2 に、それぞれ示す。活用について、最も多かったのが『5：かなり活用していた』の 24.2%であり、『4』を足した割合は、

43.0%であった。そして『制度上できなかった』の割合は6.2%であったが、都道府県によって0—29.5%と幅が大きかった。

参加率については、最も多かったのが『2割以下』の37.5%であった。『9割以上』と『7～8割』を足した割合は、37.3%であった。

図 2-7-1-1 生徒指導・教育相談関連の校内会議での活用（単純集計）

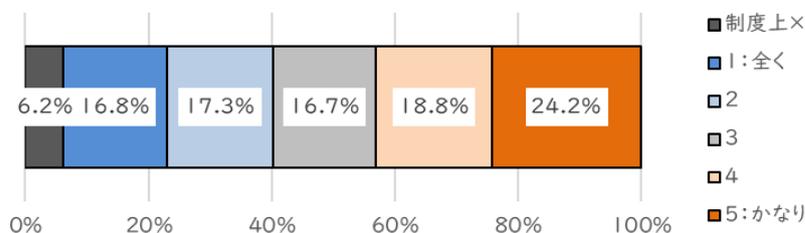


図 2-7-1-2 生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率（単純集計）



#### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での活用の集計結果を表 2-7-1-1 に、参加率の集計結果を表 2-7-1-2 に示す。

分析の結果、生徒指導・教育相談関連の校内会議での活用は、③週 1 回終日と④週 2 回は①短時間と②週 1 回半日より有意に高く、さらに②週 1 回半日も①短時間より有意に高かった ( $F(3,1937)=41.27, p<.001, \text{偏}\eta^2=.06$ )。

参加率については、概ね、配置時間が長くなると 7～8 割や 9 割以上が増える傾向にあるという結果が示された ( $\chi^2(12)=142.42, p<.001, \text{Cramer's } V=.16$ )。

表 2-7-1-1 生徒指導・教育相談関連の校内会議での活用の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.5 | 1.4  |
| ②週 1 回半日 | 3.1 | 1.4  |
| ③週 1 回終日 | 3.4 | 1.4  |
| ④週 2 回   | 3.6 | 1.3  |

表 2-7-1-2 生徒指導・教育相談関連の参加率の集計結果（配置時間別）

| 配置時間群  | 2割以下            | 3～4割           | 5～6割          | 7～8割            | 9割以上            |
|--------|-----------------|----------------|---------------|-----------------|-----------------|
| ①短時間   | △202<br>(56.1%) | 42<br>(11.7%)  | 46<br>(12.8%) | ▼36<br>(10.0%)  | ▼34<br>(9.4%)   |
| ②週1回半日 | △263<br>(40.9%) | △96<br>(14.9%) | 85<br>(13.2%) | 81<br>(12.6%)   | ▼118<br>(18.4%) |
| ③週1回終日 | ▼196<br>(28.9%) | 68<br>(10.0%)  | 89<br>(13.1%) | △121<br>(17.8%) | △204<br>(30.1%) |
| ④週2回   | ▼66<br>(25.4%)  | 24<br>(9.2%)   | 40<br>(15.4%) | 45<br>(17.3%)   | △85<br>(32.7%)  |

（注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す）

（注：％は、各群における割合を示す）

### c. 考察

生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加については、あまり活用できておらず、実際の出席率もあまり高くない。そして活用度・参加率のいずれも、配置時間が短くなると低下する可能性が示された。

生徒指導・教育相談関連の校内会議は、生徒に関する情報共有がなされ、学校としての対応の基本路線を検討する中心的な場である。SC がこういった校内会議に参加することは、勤務日以外の生徒の状況や学校全体の様子を理解するとともに、心理学的な観点からの見立てや助言を伝える機会となる。このことは、チーム学校としての全体的な対応の質の向上に寄与するという観点でも重要であることに加え、教職員にとっては対象となった生徒だけでなく他の生徒への関わりのヒントが得られるといった波及効果も期待できる。③週1回終日と④週2回の配置では活用度が高く出席率7割以上が増えることを考慮すると、現在の文部科学省の標準的な配置時間（現在の週1回半日程度）では十分でなく、こういった校内会議へSCが参加できるような体制づくりの整備と配置時間の拡充が必要であるだろう。

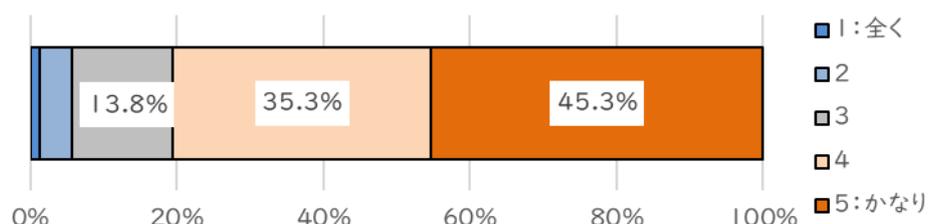
なお、SCが生徒指導・教育相談関連の校内会議へ参加することで期待できる成果等については、この後の本章12で分析する。

## (2) 生徒指導・教育相談関連の部会をSCが欠席した場合等のSCとの情報共有

### a. 単純集計結果

単純集計（図2-7-2）の結果、最も多かったのは『5：かなりしていた』の45.3%であり、『4』を足した割合は、78.6%であった。

図 2-7-2 部会をSCが欠席した場合等のSCとの情報共有（単純集計）



### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-7-2 に示す。分析の結果、③週 1 回終日と④週 2 回は①短時間より有意に高く、また③週 1 回終日は②週 1 回半日より有意に高かった ( $F(3,1937)=8.92$ ,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。

表 2-7-2 部会を SC が欠席した等での SC との情報共有の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 4.0 | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 4.1 | 0.9  |
| ③週 1 回終日 | 4.3 | 0.9  |
| ④週 2 回   | 4.3 | 0.8  |

### c.考察

全体として、生徒指導・教育相談関連の部会を SC が欠席したり部会に所属していなかったりした場合に、SC との情報共有はかなりなされているようである。ただし、配置時間が短い場合には、十分な情報共有がなされていない可能性も示された。

当然ながらこういった会議に SC が参加できることが一番望ましいものの、少なくとも参加できない場合には会議内容の情報共有がなされることで、SC が学校で生じていることを把握することができ、学校組織への支援や個別の相談対応に参考となる情報が得られることが多い。また、SC としての専門的な見立てや助言を、間接的にでも伝えることができるようになる。③週 1 回終日と④週 2 回の配置では情報共有における活用度も高かった点を考慮すると、現在の文部科学省の標準的な配置時間 (現在の週 1 回半日程度) では情報共有においても十分でないといえ、最低でも週 1 回終日勤務となるよう配置時間を拡充し、このような会議に参加できない場合の情報共有ができるように環境整備することが望まれる。

### (3)SC の学校いじめ対策組織の会議への参加率

この項目は、参加率について 5 件法 (2 割以下、3~4 割、5~6 割、7~8 割、9 割以上) で実施した。

#### a.単純集計結果

単純集計 (図 2-7-3) の結果、最も多かったのは『2 割以下』の 43.9%であった。『9 割以上』と『7~8 割』を足した割合は、31.5%であった。

図 2-7-3 SC の学校いじめ対策組織の会議への参加率 (単純集計)



### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-7-3 に示す。分析の結果、概ね、配置時間が長くなると 7~8 割や 9 割以上が増える傾向にあるという結果が示された ( $\chi^2(12)=98.86$ ,  $p<.001$ , Cramer's  $V=.13$ )。

表 2-7-3 SC の学校いじめ対策組織の会議への参加率の集計結果（配置時間別）

| 配置時間群    | 2割以下            | 3～4割          | 5～6割          | 7～8割            | 9割以上            |
|----------|-----------------|---------------|---------------|-----------------|-----------------|
| ①短時間     | △218<br>(60.6%) | 35<br>(9.7%)  | 42<br>(11.7%) | ▼33<br>(9.2%)   | ▼32<br>(8.9%)   |
| ②週 1 回半日 | 300<br>(46.7%)  | 80<br>(12.4%) | 95<br>(14.8%) | ▼63<br>(9.8%)   | 105<br>(16.3%)  |
| ③週 1 回終日 | ▼250<br>(36.9%) | 70<br>(10.3%) | 97<br>(14.3%) | △107<br>(15.8%) | △154<br>(22.7%) |
| ④週 2 回   | ▼85<br>(32.7%)  | 30<br>(11.5%) | 28<br>(10.8%) | △46<br>(17.7%)  | △71<br>(27.3%)  |

（注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す）

（注：％は、各群における割合を示す）

### c. 考察

全体的な傾向として、SC の学校いじめ対策組織の会議への参加率は 5～6 割前後が最も多く、あまり高いとはいえず、配置時間が短くなると、さらに下がる可能性が示された。学校いじめ対策組織は学校におけるいじめに関する取り組みの中核を担う組織であるが、いじめ防止対策推進法を踏まえて国が定めた「いじめの防止等のための基本的な方針（最終改定 平成 29 年 3 月 14 日）」（以下、国のいじめ防止方針）において、学校いじめ対策組織に SC が参画することが求められている（p26、p28 等）。そのため、構成メンバーに SC が入っている学校は多いと推測されるが、今回の調査結果からは、実際の会議への参加が十分でないのが現状のようである。

いじめの未然防止や早期発見等は極めて重要な教育課題の一つであり、社会的な要請も強いことから、SC の積極的な活用が求められる。③週 1 回終日と④週 2 回の配置では出席率 7 割以上が増えることを考慮すると、現在の文部科学省の標準的な配置時間（現在の週 1 回半日程度）では十分でないといえ、最低でも週 1 回終日勤務となるよう配置時間を拡充し、SC が学校いじめ対策組織の会議に参加しやすいような体制づくりを進めていく必要があるだろう。

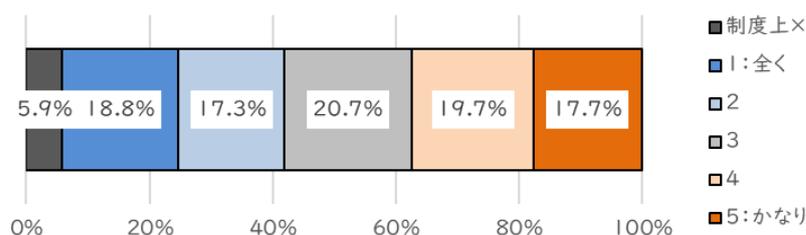
なお、SC が学校いじめ対策組織の会議へ参加することで期待できる成果等については、この後の本章 12 で分析する。

## (4)SSW 等の専門職や学外機関との連携

### a. 単純集計結果

単純集計（図 2-7-4）の結果、最も多かったのは『1：全く活用していなかった』の 18.8%であった。『5：かなり活用していた』と『4』を足した割合は、37.4%であった。また、『制度上できなかった』の割合は 5.9%であったが、都道府県によって 0—17.2%と幅が大きかった。

図 2-7-4 SSW 等の専門職や学外機関との連携での活用（単純集計）



## b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-7-4 に示す。分析の結果、②週 1 回半日～④週 2 回が①短時間より有意に高かった ( $F(3,1937)=10.98, p<.001, \eta^2=.02$ )。

表 2-7-4 SSW 等の専門職や学外機関との連携での活用の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.6 | 1.4  |
| ②週 1 回半日 | 3.0 | 1.4  |
| ③週 1 回終日 | 3.1 | 1.4  |
| ④週 2 回   | 3.2 | 1.4  |

## c.考察

全体的な傾向として、SSW 等の専門職や学外機関との連携での活用もあまりなされておらず、配置時間が短時間になると、その傾向がさらに顕著になる可能性が示された。

例えば不登校支援に際しても、起立性調節障害が影響している場合は心療内科でのケアが必要であり、家庭の養育環境に課題がある場合には SSW による福祉的な環境調整も必要となるなど、SC が対応する教育上の課題や支援ニーズは、心理面からの支援のみで解消するものばかりでなく、医療や福祉といった他の専門家や関係機関と連携した対応が求められるも多い。また、先の本章 6(4)で触れたように、長期欠席者の家庭訪問を SSW が担うといった、SC と SSW の役割分担がなされている自治体も多いことが推測される。そのため、SSW 等の専門職や学外機関との連携がしやすくなるような体制づくりや、こういった連携を行うための時間の確保としても、配置時間の充実が必要と思われる。

### (5)SC の活用状況④：会議参加・関係機関等連携に関する小括

会議参加・関係機関等連携に関する SC の活用も、全体として課題が多いと思われる。生徒指導・教育相談関連の校内会議については、SC が参加できなかった場合の情報共有はなされているものの、そもそもの活用が十分とは捉えられておらず、参加率も高くなかった。そして SSW 等の専門職や学外機関との連携での活用も十分とはいえないという結果であった。そしてこれらにおける活用についても、配置時間が短くなると、これらの傾向はより顕著になるようである。

SC は学校における唯一の心理の専門家であり、学校における生徒指導・教育相談対応や学内外の専門家との連携において重要な役割を担う。今回の結果から、現在の文部科学省の標準的な配置時間（現在の週 1 回半日程度）は、こういった連携に関しても十分ではないといえる。そのため、各種会議への参加や関係機関等との連携に際して SC がその専門性を十分発揮できるよう、配置時間の改善や体制の整備が求められる。

なおこの点は、学校いじめ対策組織における活用についても同様である。いじめ防止対策推進法や国のいじめ防止方針において、心理職の関与が明記されている。そのため、学校に勤務する心理職としての SC を学校いじめ対策組織の構成メンバーに加えることや、SC が参加しやすいいじめ防止対策の会議のあり方を検討することが急務である。

## 8.SC の成果①：相談実績

SC の成果のうち、生徒、保護者、教職員との相談実績（相談の述べ件数）についてまとめる。

### (1)生徒との相談件数（述べ件数）

#### a.単純集計結果

単純集計を行った結果、平均 74.0 件（標準偏差 71.1）、最小は 0 件、最大 939 件、中央値は 58 件、最頻値は 30 件（30 校）であった。

#### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-8-1 に示す。分析の結果、配置時間が長い順に有意に件数が多かった（ $F(3,1937)=80.47$ ,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.11$ ）。

表 2-8-1 生徒との相談件数（述べ件数）の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均    | 標準偏差 |
|----------|-------|------|
| ①短時間     | 38.6  | 55.2 |
| ②週 1 回半日 | 65.4  | 49.4 |
| ③週 1 回終日 | 83.7  | 74.6 |
| ④週 2 回   | 155.0 | 94.0 |

#### c.考察

1 年間の生徒との述べ相談件数は平均 74 件であり、後述する保護者や教職員との相談と比較して、最も値が高かった。文部科学省が標準的な年間勤務日数として設定している 35 回で割ると、SC の勤務 1 回あたり 2 件程度の面談がなされているようである。次に、配置時間別の分析結果から、配置時間が長くなると相談件数も増える傾向にあることが窺われた。生徒の相談ニーズに対応するためには、現在の文部科学省の標準的な配置時間（現在の週 1 回半日程度）では十分でないといえる。なお標準偏差も大きいことから、学校によっても相談件数は大きく異なることが考えられ、本章 6(1)で述べたような、生徒との個別相談における活用の仕方の違いによる可能性のほか、相談しやすい環境づくりに取り組むことで、さらに相談件数が増える可能性もある。

このように、生徒との相談については、一定程度の活用が行われているようである。SC の事業の目的の一つが児童生徒のカウンセリングや心理的支援であることを考えると、妥当な結果であるといえる。そして、学校によってどの程度生徒との相談に充てるかは異なる部分があるものの、配置時間が増えるにしたがって、相談件数も概ね増えている。なお、今回のデータから SC 配置 1 時間あたりの生徒の相談件数を算出すると 0.65 となったため、現在の活用状況において生徒の相談を 1 件増やすためには、1 回あたりの配置時間を 1.54 時間増やす必要がある。

参考までに、生徒との 1 回あたりの相談時間を 1 時間と仮定し、各学校の SC 総配置時間の数値を用いて、SC の配置時間における生徒との相談時間の割合を算出したところ、①短時間は 177.8%、②週 1 回半日は 44.8%、③週 1 回終日は 37.0%、④週 2 回は 31.8%であった。①短時間配置の学校が 100%を超えたことは、SC 短時間配置の学校における生徒との 1 回あたりの相談時間が 1 時間よりかなり短いことを示している。したがって短時間配置における生徒との相談は、いわゆるカウンセリングや心理的支援を目的としているというより、短時間で生徒から話を聞き、教職員への助言や環境調整に向けた情報収集を目的としていることが考えられる（短時間配置の学校において、本章 5(1)で述べた全員面談の実施率が高いことも、この可能性を支持すると思われる）。一方、②週 1 回半日～④週 2 回の間では、30%～40%台であり、生徒との相談は SC の勤務時間の 3～4 割を占めていることが窺われるが、配置時間が長くなるとその割合は低下する傾向にあった。このことから、配置時間が長くなると、生徒との相談以外の活動割合が増えていることが想定される。

## (2)保護者との相談件数（述べ件数）

### a.単純集計結果

単純集計を行った結果、相談件数は平均 26.3 件（標準偏差 36.8）、最小は 0 件、最大 693 件、中央値は 15 件、最頻値は 0 件（129 校）であった。

### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

保護者との相談件数についての SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-8-2 に示す。分析の結果、配置時間が長い順に有意に件数が多かった（ $F(3,1937)=106.53$ ,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.15$ ）。

表 2-8-2 保護者との相談件数（述べ件数）の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均   | 標準偏差 |
|----------|------|------|
| ①短時間     | 8.7  | 15.7 |
| ②週 1 回半日 | 16.9 | 31.6 |
| ③週 1 回終日 | 35.4 | 39.0 |
| ④週 2 回   | 50.1 | 43.5 |

### c.考察

1 年間の保護者との述べ相談件数は平均 26 件であり、先述の生徒や後述する教職員よりもかなり少なかった。また、文部科学省が標準的な年間勤務日数として設定している 35 回で割ると、SC の勤務 1 回あたり 0.7 件程度と 1 件を下回る結果であった。本章 6(2)で触れたように、SC の勤務時間と保護者の面談希望時間がうまく合わないために件数が多い可能性がある。次に配置時間別の分析結果から、配置時間が長くなると相談件数も増える傾向にある。したがって、保護者の相談ニーズに対応するという観点では、現在の文部科学省の標準的な配置時間（現在の週 1 回半日程度）は十分でないといえる（なお標準偏差の値を考慮すると、生徒の場合と同じく、学校によって相談件数は大きく異なることが考えられ、保護者が相談しやすくなるような取り組みも併せて必要である）。

近年、教職員の保護者対応への負担がクローズアップされている。SC は生徒や保護者との個別カウンセリングのみならず、人間関係の調整についても専門的な知識・技能を有していることから、学校に対する保護者の思いを受け止める存在として、あるいは保護者と学校とのつなぎ役として、SC を活用することにより、教職員の保護者対応負担の軽減が期待できる（こういった成果を示唆する結果が、後述する 10(2)や 10(3)で示されている）。しかし今回のデータから、SC 配置時間 1 時間あたりの保護者の相談件数を算出すると 0.17 となり、現在の活用状況のまま保護者の相談を 1 件増やすためには 1 回あたりの配置時間を 5.78 時間も増やす必要があるという計算になる。このため、保護者との相談を増やすためには、現在の SC の活用体制を改善し、保護者が相談しやすくなる工夫を行う必要がある。先に述べた保護者との相談件数の少なさには、SC への相談に不安や抵抗感があり、相談申し込みをためらっているケースも想定される。本章 3(2)や 4(3)で述べたように、SC を保護者に直接紹介する機会や PTA 講演会等で SC を知る機会が少ない場合、顔も分からない SC へ相談することへのハードルが生じることは想像に難くない。したがって配置時間の増加とともに、SC の広報や保護者対象の講演といった SC を知る機会を増やして SC への相談への抵抗感を減らし、保護者からの相談希望に対応できる体制づくりが求められる。

なお参考までに、保護者との 1 回あたりの相談時間を 1 時間と仮定し、各学校の SC 総配置時間の数値を用いて、SC の勤務時間における保護者との相談時間の割合を算出したところ、①短時間は 33.5%、②週 1 回半日は 11.7%、③週 1 回終日は 15.4%、④週 2 回は 13.7%であった。①短時間の学校では、SC 配置時間の 3 分の 1 程度を保護者との相談に当てているようである。一方、②週 1 回半日～④週 2 回の間では、10%台前半から半ばであった。配置時間の長さで保護者との相談に当てる時

間の割合に明確な関連は見いだせなかったことから、現在の活用状況では、配置時間が長くなると保護者との相談が増えるという訳ではなく、保護者との相談以外の活動に当てられる時間が増えている可能性がある。

### (3)教職員との相談件数（述べ件数）

#### a.単純集計結果

単純集計を行った結果、平均 65.7 件（標準偏差 95.1）、最小は 0 件、最大 983 件、中央値は 30 件、最頻値は 0 件（260 校）であった。

#### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

教職員との相談件数についての SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-8-3 に示す。分析の結果、④週 2 回は他の 3 群より、また③週 1 回終日は①短時間と②週 1 回半日より、有意に高かった ( $F(3,1937)=47.93, p<.001, \text{偏 } \eta^2=.07$ )。

表 2-8-3 教職員との相談件数（述べ件数）の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均    | 標準偏差  |
|----------|-------|-------|
| ①短時間     | 31.9  | 135.7 |
| ②週 1 回半日 | 44.8  | 59.4  |
| ③週 1 回終日 | 90.1  | 122.2 |
| ④週 2 回   | 115.1 | 127.4 |

#### c.考察

教職員との相談件数は平均 66 件であった。文部科学省が標準的な年間勤務日数として設定している 35 回で割ると、SC の勤務 1 回あたり 1.9 件程度の面談がなされているようである。これは生徒との相談件数と近い値であり、生徒との相談と教職員との相談が同程度行われているものと思われる（ただし、多忙を極める教職員と SC との相談は、休み時間といった非常に短い時間でなされることも多い。こういった対応は学校が集計する「教職員との相談件数」に含まれない場合も多いことが想定され、SC が専門的な観点から教職員を支援している件数は、この値よりかなり多い可能性がある）。次に、配置時間別の分析結果から、配置時間が長くなると相談件数も増える傾向にあることが窺われた。特に③週 1 回終日と④週 2 回の相談件数が多いことから、現在の文部科学省の標準的な配置時間（現在の週 1 回半日程度）では、教職員の相談ニーズにも対応しきれていないといえる。なお、生徒や保護者と同様に、標準偏差が大きいことから、学校によって教職員との相談件数がかなり大きく異なること、その中でも特に①短時間の学校において、教職員との相談が多い学校と少ない学校の違いがかなり大きいようである。教職員が SC に相談しやすくなるための取り組みも求められる。

本章 6(3)と重複するが、生徒が 1 日の長い時間を過ごす学校において最もよく接する教職員からの影響が大きいことは言うまでもない。こういった教職員の生徒の接し方を支援するためにも、一定程度の時間をとって教職員が SC と相談できるようにするための取り組みが求められる。なお、今回のデータから SC 配置 1 時間あたりの教職員との相談件数を算出すると 0.5 となったため、現在の活用状況において教職員との相談を 1 件増やすためには、1 回あたりの配置時間を 1.9 時間増やす必要がある。

次に、生徒や保護者と同様に、参考として教職員との相談時間が SC 配置時間に占める割合を算出するが、一般的に、教職員との相談は生徒や保護者の場合と異なり、休み時間などに短時間でなされることが多く、1 回あたりの相談時間が 1 時間より短い場合が多いと想定される。そこで今回は、教職員との 1 回あたりの相談時間を 0.5 時間と仮定した上で、各学校の SC 総配置時間の数値を用いて、

SCの勤務時間における教職員との相談時間の割合を算出した。その結果、①短時間は65.4%、②週1回半日は15.3%、③週1回終日は19.6%、④週2回は15.6%となった。平均すると①短時間の学校では、配置時間の3分の2程度を教職員との相談に当てているという結果であった（ただし本章6(3)でも触れたように、学校によって教職員との相談に活用するかどうかはかなり大きく異なる）。SCの短時間配置は解消されるべき状況ではあるが、短時間配置という現状における有効な活用のあり方として、教職員との相談が優先されているのかもしれない。一方で、②週1回半日～④週2回の学校においては、SC配置時間に占める割合は10%台の半ばから後半となった。これらの3つの配置時間の違いとの明確な関連は見いだせなかったことから、現状では、配置時間が長くなると、教職員との相談が増えるというより、他の活動に当てられる時間が増えている可能性がある。

#### (4)SCの成果①：相談実績に関する小括

生徒、保護者、教職員との相談件数の分析結果から、最も多いのは生徒であり、ほぼ同程度で教職員も多かった。一方で保護者との相談件数は生徒や教職員に比べるとかなり少なかったことから、保護者が相談しやすくなるように、配置時間の拡充を含む環境整備が重要と思われる。

また、いずれの対象者との相談件数に関しても、学校によって大きく異なる可能性が示唆されたことに加え、やはり配置時間に比例するという結果が示された。SCの職務における個別相談の重要性に鑑みると、現在の文部科学省の標準的な配置時間（現在の週1回半日程度）では、相談ニーズに十分に対応できるとはいえない現状も明らかとなった。

なお学校での活用に関しては、個別相談といった直接的な心理的支援が主となるか、あるいは心理教育をはじめとする発達支持的生徒指導のような全体への働きかけ、あるいは会議への参加を始めとする教職員の生徒対応を支えるための活用が多いのか、学校によって異なってくることも予想される。こういった学校の状況やニーズによってSCの活用のあり方も変わってくるため、相談件数が少ないことそのものが課題となるとは限らないが、SCがそういったニーズを汲み取り対応できるよう、チーム学校の一員としてのSC自身の活動をマネジメントするといった改善が必要となるだろう。

### 9.SCの成果②：関与および改善実績

SCの成果のうち、長期欠席生徒等に対するSCの関与および改善実績については、以下の2つの観点から分析を行った。

1つ目の観点として、学校を対象としたアンケートのデータから、長期欠席者・いじめ・暴力行為・特別支援学級への在籍あるいは通級指導教室を利用している生徒（以下、特別支援生徒と表記する）に対してSCが関与した人数およびSCが関与したうち改善した人数についてまとめる。ただし今回の調査では、各項目における“改善”の内容については、具体的に提示していない。したがって今後は、SCが関わることでどのような改善が得られやすいかを明らかにし、改善の程度や要因分析といった詳細な実態把握を行っていく必要がある。

なお、上記の割合等を算出するための分母となる各学校の長期欠席者数・いじめ認知件数・暴力行為の人数については、問行調査（令和4年度）のデータを用いた。また、長期欠席者および特別支援生徒の人数について、SCが関与した人数やSCが関与したことで何らかの改善が見られた人数が理論的な上限となる各設問の該当者数を上回っていた学校が若干見られ、入力ミスと考えられたことから、各設問の上限となる該当人数に修正した（ただしいじめと暴力行為については、1件につき被害者と加害者両方に対応している場合も想定されることから、このような修正を行っていない）。

2つ目の観点として、長期欠席における不登校といじめに関しては、上記に加えて問行調査（令和4年度）データのデータも用いて、以下のような改善に関する分析を行った。

不登校については、『スクールカウンセラー、相談員等による専門的な相談を受けた人数』、『相談・指導等を受けていない人数』、および『指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒』の人数

について、配置時間 4 群による違いを分析した。

いじめについては、『スクールカウンセラー等の相談員が発見した』人数、いじめられた生徒の相談の状況における『スクールカウンセラー等の相談員に相談した』および特別な対応における『スクールカウンセラー等の相談員が継続的にカウンセリングを行った』人数、そしていじめる児童生徒への特別な対応における『スクールカウンセラー等の相談員がカウンセリングを行った』人数を分析した。学校におけるいじめの問題に対する日常の取組の各項目についても分析を試みたが、各学校の実施率が非常に高い項目も多かったことから、比較的实施率が高くなかった項目のうち、SC が関与する機会があると考えられる、『いじめの問題に関する校内研修会を実施した』、『スクールカウンセラー、相談員、養護教諭を積極的に活用して教育相談体制の充実を図った』、『教育相談の実施について、学校以外の相談窓口の周知や広報の徹底を図った』、『学校いじめ防止基本方針が学校の実情に即して機能しているか点検し、必要に応じて見直しを行った』についてのみ、分析を行った。

### (1)長期欠席

#### a.単純集計結果

今回の調査協力校における長期欠席者数の平均は 26.5 人であった。

長期欠席者が 0 人だった学校を除き、SC が関与した人数の、平均は 7.8 人、中央値は 5 人、最頻値は 1 人 (210 校)、最小値は 0 人、最大値は 102 人であった。

SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与したうち何らかの改善が見られた人数の、平均は 4.2 人、中央値は 2 人、最頻値は 1 人 (360 校)、最小値は 0 人、最大値は 88 人であった。

#### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC が関与した人数、SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与して何らかの改善が見られた人数についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-1-1 に示す。

分析の結果、配置時間が長い順に有意に人数が多かった ( $F(3,1892)=67.17, p<.001, \text{偏 } \eta^2=.10$ )。

次に、SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与して何らかの改善が見られた人数については、配置時間が長い順に有意に人数が多かった ( $F(3,1769)=34.12, p<.001, \text{偏 } \eta^2=.06$ )。

表 2-9-1-1 長期欠席者のうち SC が関与した人数および SC が関与して改善が見られた人数の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 関与した人数 |      | 関与して改善した人数 |      |
|----------|--------|------|------------|------|
|          | 平均     | 標準偏差 | 平均         | 標準偏差 |
| ①短時間     | 3.4    | 4.8  | 2.2        | 3.8  |
| ②週 1 回半日 | 6.2    | 7.7  | 3.3        | 5.4  |
| ③週 1 回終日 | 9.7    | 9.8  | 5.0        | 6.0  |
| ④週 2 回   | 12.4   | 12.2 | 6.7        | 8.3  |

次に、問行調査 (令和 4 年度) データの分析についてまとめる。

『スクールカウンセラー、相談員等による専門的な相談を受けた人数』についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-1-2 に示す (参考までに、今回の調査対象校の平均は、6.4 人 (標準偏差 7.7 人) であり、中央値は 4.0 人、最頻値は 0 人 (266 校)、最小値は 0 人、最大値は 97 人である)。

分析の結果、配置時間が長い順に有意に多かった ( $F(3,1397)=56.59, p<.001, \text{偏 } \eta^2=.08$ )。

表 2-9-1-2 スクールカウンセラー、相談員等による専門的な相談を受けた人数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.8 | 5.1  |
| ②週 1 回半日 | 5.6 | 7.6  |
| ③週 1 回終日 | 7.6 | 7.7  |
| ④週 2 回   | 9.9 | 8.3  |

『相談・指導等を受けていない人数』についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-1-3 に示す（参考までに、今回の調査対象校の平均は、8.0 人（標準偏差 10.9 人）であり、中央値は 3.0 人、最頻値は 0 人（663 校）、最小値は 0 人、最大値は 80 人である）。

分析の結果、配置時間が長い順に有意に多かった（ $F(3,1397)=78.70$ ,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.11$ ）。

表 2-9-1-3 相談・指導等を受けていない人数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均   | 標準偏差 |
|----------|------|------|
| ①短時間     | 2.7  | 5.9  |
| ②週 1 回半日 | 5.9  | 8.6  |
| ③週 1 回終日 | 10.8 | 12.1 |
| ④週 2 回   | 13.0 | 13.2 |

『指導の結果登校する又はできるようになった生徒』数についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-1-4 に示す（参考までに、今回の調査対象校の平均は、5.5 人（標準偏差 7.6 人）であり、中央値は 3.0 人、最頻値は 0 人（501 校）、最小値は 0 人、最大値は 70 人である）。

分析の結果、③週 1 回終日と④週 2 回の間を除き、配置時間が長い順に有意に多かった（ $F(3,1397)=33.84$ ,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.05$ ）。

表 2-9-1-4 指導の結果登校する又はできるようになった生徒数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.7 | 5.1  |
| ②週 1 回半日 | 4.7 | 6.8  |
| ③週 1 回終日 | 6.9 | 8.3  |
| ④週 2 回   | 7.5 | 9.1  |

### c. 考察

全体としては、長期欠席生徒の 3 分の 1 に SC が関わっており、配置時間と関与人数は比例しているようである。そして、SC が関与して改善した人数も、配置時間と比例関係にあり、配置時間が長くなるほど、SC が長期欠席生徒と関わったり、関わることで何らかの改善が示されたりすることが明らかとなった。ただし、SC の心理的支援は、長期欠席のみならず、友人関係や学業・進路、自分の正確や劣等感に関することやメンタルヘルス面など多岐に渡る。配置時間の短い学校では、長期欠席生徒への支援に割く時間の割合が相対的に高くなり、こういった他の多様な相談ニーズへ対応しきれていないことが危惧される。

一方で、教職員や相談機関を含みどこにも相談していない人数については、配置時間と比例関係にある可能性が窺われた。本章 2 で述べたように配置時間と生徒数も比例していることから、SC 配置

時間が増えるに伴って SC が関与する長期欠席者生徒数も増えるものの、それを上回るペースで、どこにも相談していない人数も増えているものと思われる。これには、SC の配置時間の増加が不登校生徒数の増加に追いついていない可能性と、SC の配置時間が増えると、不登校以外の課題・ニーズへの対応が増えている可能性とが考えられるが、いずれの場合であっても、SC の配置時間が現場のニーズの多さに対応しきれていないことを示すものである。

次に、関与して改善した人数については、SC が関与すると、過半数を超える生徒に何らかの改善が見られるようである。ただしこのデータは学校から得ているものであり、家庭内など学校以外での改善は見られているものの学校がそのことを把握できていない場合の改善数は含まれていないと想定される。したがって、長期欠席生徒の実際の改善率は、今回の分析結果より高い可能性があることに留意する必要がある。なお、標準偏差の値が大きいことから、SC が関与する人数や改善が見られた人数についても、学校による差が大きいようである。

再登校については、配置時間が長くなるとその人数も増える傾向にあることから、配置時間を拡充することで、不登校状態を脱し、再登校に至る可能性があり、SC が長期欠席生徒へ関わることで一定の改善が得られている点は注目に値する。ただし現在、国の不登校への支援に対する基本的な考え方においては、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、「社会的に自立することを目指す」とされている（「不登校児童生徒への支援の在り方について」（令和元年10月25日付け元文科初第698号文部科学省初等中等教育局長通知）。したがって長期欠席生徒の改善については、再登校以外の社会的な自立の観点からも検証する必要がある。

## (2)いじめ

### a.単純集計結果

今回の調査協力校におけるいじめの認知件数の平均は 11.6 件であった。

いじめの認知件数が 0 件だった学校を除き、加害生徒・被害生徒を区別せず SC が関与した人数の、平均は 1.4 人、関与した人数の中央値は 0 人、最頻値は 0 人 (1,023 校)、最小値は 0 人、最大値は 70 人であった。

加害生徒・被害生徒を区別せず SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与したうち何らかの改善が見られた人数の、平均は 2.5 人、中央値は 1 人、最頻値は 1 人 (312 校)、最小値は 0 人、最大値は 68 人であった。

### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

加害生徒・被害生徒を区別せず SC が関与した人数、SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与して何らかの改善が見られた人数についての SC 配置時間 4 群別での集計結果を、表 2-9-2-1 に示す。

分析の結果、関与した人数については、③週 1 回終日が①短時間と②週 1 回半日より有意に多かった ( $F(3,1729)=4.39$ ,  $p=.004$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。

次に、SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与して何らかの改善が見られた人数については、有意な差は見られなかった (順に  $F(3,706)=2.03$ ,  $p>.05$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。

表 2-9-2-1 いじめのうち SC が関与した人数および SC が関与して改善が見られた人数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 関与した人数 |      | 関与して改善した人数 |      |
|----------|--------|------|------------|------|
|          | 平均     | 標準偏差 | 平均         | 標準偏差 |
| ①短時間     | 0.9    | 4.2  | 2.4        | 7.1  |
| ②週 1 回半日 | 1.1    | 3.7  | 1.9        | 2.6  |
| ③週 1 回終日 | 1.8    | 4.9  | 3.1        | 6.0  |
| ④週 2 回   | 1.8    | 5.5  | 2.4        | 4.6  |

次に、問行調査（令和 4 年度）データの分析についてまとめる。

『スクールカウンセラー等の相談員が発見した』件数についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-2-2 に示す（参考までに、今回の調査対象校の平均は、0.0 人（標準偏差 0.2 人）であり、中央値は 0.0 人、最頻値は 0 人（1,697 校）、最小値は 0 人、最大値は 3 人である）。

分析の結果、③週 1 回終日と④週 2 回が②週 1 回半日より有意に多かった ( $F(3,1729)=4.05, p=.007$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。

表 2-9-2-2 スクールカウンセラー等の相談員が発見した件数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 0.0 | 0.1  |
| ②週 1 回半日 | 0.0 | 0.1  |
| ③週 1 回終日 | 0.0 | 0.3  |
| ④週 2 回   | 0.1 | 0.3  |

続いて、『いじめられた生徒) スクールカウンセラー等の相談員に相談した』人数についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-2-3 に示す（参考までに、今回の調査対象校の平均は、0.4 人（標準偏差 1.2 人）であり、中央値は 0.0 人、最頻値は 0 人（1,396 校）、最小値は 0 人、最大値は 18 人である）。

分析の結果、有意な差は見られなかった ( $F(3,1729)=1.67, p>.05$ , 偏  $\eta^2=.00$ )。

表 2-9-2-3 『いじめられた生徒) スクールカウンセラー等の相談員に相談した』人数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 0.3 | 1.3  |
| ②週 1 回半日 | 0.3 | 0.9  |
| ③週 1 回終日 | 0.5 | 1.4  |
| ④週 2 回   | 0.3 | 1.0  |

続いて、『いじめられた生徒) スクールカウンセラー等の相談員が継続的にカウンセリングを行った』人数についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-2-4 に示す（参考までに、今回の調査対象校の平均は、0.6 人（標準偏差 1.7 人）であり、中央値は 0.0 人、最頻値は 0 人（1,197 校）、最小値は 0 人、最大値は 31 人である）。

分析の結果、③週 1 回終日が①短時間より有意に多かった ( $F(3,1729)=2.72, p=.043$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。

表 2-9-2-4 (いじめられた生徒) スクールカウンセラー等の相談員が継続的にカウンセリングを行った人数の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 0.4 | 1.3  |
| ②週 1 回半日 | 0.7 | 1.5  |
| ③週 1 回終日 | 0.8 | 2.2  |
| ④週 2 回   | 0.6 | 1.4  |

続いて、『(いじめる生徒) スクールカウンセラー等の相談員がカウンセリングを行った』人数についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-2-5 に示す (参考までに、今回の調査対象校の平均は、0.3 人 (標準偏差 1.8 人) であり、中央値は 0.0 人、最頻値は 0 人 (1,506 校)、最小値は 0 人、最大値は 59 人である)。

分析の結果、有意な差は見られなかった ( $F(3,1729)=0.60, p>.05$ , 偏  $\eta^2=.00$ )。

表 2-9-2-5 (いじめる生徒) スクールカウンセラー等の相談員がカウンセリングを行った人数の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 0.3 | 1.3  |
| ②週 1 回半日 | 0.2 | 1.1  |
| ③週 1 回終日 | 0.4 | 2.5  |
| ④週 2 回   | 0.3 | 1.5  |

次に、学校におけるいじめの問題に対する日常の取組の分析結果をまとめる。

まず、『いじめの問題に関する校内研修会を実施した』学校数についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-2-6 に示す。

分析の結果、校内研修会を実施した学校が 1,755 校 (全体の 90.4%) と多く、配置時間の違いによる度数の偏りは示されなかった ( $\chi^2(3)=2.49, p>.05$ , Cramer's  $V=.04$ )。

表 2-9-2-6 いじめの問題に関する校内研修会を実施した学校数と割合 (配置時間別)

| 配置時間     | 実施しなかった |       | 実施した |       |
|----------|---------|-------|------|-------|
|          | 学校数     | (%)   | 学校数  | (%)   |
| ①短時間     | 41      | 11.4% | 319  | 88.6% |
| ②週 1 回半日 | 57      | 8.9%  | 586  | 91.1% |
| ③週 1 回終日 | 67      | 9.9%  | 611  | 90.1% |
| ④週 2 回   | 21      | 8.1%  | 239  | 91.9% |

(注: %は、各群における割合を示す)

続いて、『スクールカウンセラー、相談員、養護教諭を積極的に活用して教育相談体制の充実を図った』学校数についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-2-7 に示す。

分析の結果、教育相談体制の充実を図った学校が 1,876 校 (全体の 96.7%) と多く、配置時間の違いによる度数の偏りは示されなかった ( $\chi^2(3)=6.10, p>.05$ , Cramer's  $V=.06$ )。

表 2-9-2-7 スクールカウンセラー，相談員，養護教諭を積極的に活用して  
教育相談体制の充実を図った学校数と割合（配置時間別）

| 配置時間     | 図っていない |      | 図った |       |
|----------|--------|------|-----|-------|
|          | 学校数    | (%)  | 学校数 | (%)   |
| ①短時間     | 18     | 5.0% | 342 | 95.0% |
| ②週 1 回半日 | 23     | 3.6% | 620 | 96.4% |
| ③週 1 回終日 | 20     | 2.9% | 658 | 97.1% |
| ④週 2 回   | 4      | 1.5% | 256 | 98.5% |

(注：％は、各群における割合を示す)

続いて、『教育相談の実施について、学校以外の相談窓口の周知や広報の徹底を図った』学校数についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-2-8 に示す。

分析の結果、周知や広報の徹底を図った学校は 1,751 校（全体の 90.2%）と多いが、その中で①短時間の場合はこういった徹底を図っていない学校が、そして④週 2 回の場合は徹底を図った学校が、それぞれ期待値より有意に多かった ( $\chi^2(3)=18.5$ ,  $p<.001$ , Cramer's  $V=.10$ )。

表 2-9-2-8 教育相談の実施について、学校以外の相談窓口の周知や広報の徹底を図った  
学校数と割合（配置時間別）

| 配置時間     | 図っていない |       | 図った  |       |
|----------|--------|-------|------|-------|
|          | 学校数    | (%)   | 学校数  | (%)   |
| ①短時間     | △51    | 14.2% | ▼309 | 85.8% |
| ②週 1 回半日 | 69     | 10.7% | 574  | 89.3% |
| ③週 1 回終日 | 59     | 8.7%  | 619  | 91.3% |
| ④週 2 回   | ▼11    | 4.2%  | △249 | 95.8% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

(注：％は、各群における割合を示す)

最後に、『学校いじめ防止基本方針が学校の実情に即して機能しているか点検し、必要に応じて見直しを行った』学校数についての、SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-9-2-9 に示す。

分析の結果、点検や見直しを行った学校は 1,829 校（全体の 94.2%）と多いが、その中で②週 1 回半日の場合は点検や見直しを行っていない学校が、そして③週 1 回終日の場合は点検や見直しを行った学校が、それぞれ期待値より有意に多かった ( $\chi^2(3)=11.96$ ,  $p=.008$ , Cramer's  $V=.08$ )。

表 2-9-2-9 学校いじめ防止基本方針が学校の実情に即して機能しているか点検し、  
必要に応じて見直しを行った学校数と割合（配置時間別）

| 配置時間     | 行っていない |      | 行った  |       |
|----------|--------|------|------|-------|
|          | 学校数    | (%)  | 学校数  | (%)   |
| ①短時間     | 24     | 6.7% | 336  | 93.3% |
| ②週 1 回半日 | △51    | 7.9% | ▼592 | 92.1% |
| ③週 1 回終日 | ▼28    | 4.1% | △650 | 95.9% |
| ④週 2 回   | 9      | 3.5% | 251  | 96.5% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

(注：％は、各群における割合を示す)

### c. 考察

全体として、いじめにおける SC の関与は 2 割弱であり、いじめに関する SC の関与度はかなり低いようである。いじめの 1,000 人あたりの認知件数は（新型コロナウイルス感染症に伴う休校措置のあった令和 2 年度を除き）増加傾向にあるが、その理由の一つとして、いじめ防止対策推進法におけるいじめの定義が浸透し、いわば初期・軽度のいじめも多く報告されていると思われる。こういったケースにおいては、SC によるカウンセリング等の心理的支援が必要でない場合も多いことが考えられ、結果として SC の関与が多くないものと思われる。あるいは、国のいじめ防止方針においていじめの早期発見・早期対応が強く求められていることから、学校がいじめを把握した場合は SC の勤務を待たずにすぐに対応しており、SC が関与する機会が少ないことも想定される。さらに、いじめを早期発見する姿勢が学校に浸透していることで、SC の関与が必要なほどの、長期的ないし悪質ないじめが減っていることも考えられる。こういった可能性については、今後のより詳細な検証が求められるが、いじめの認知件数全体における SC の関与度よりは、SC の関与が必要なケースにおいて、SC が適切に活用されているか、という観点が重要であり、今回の調査から、一定数の関与が確認できたともいえる。

配置時間との関連では、③週 1 回終日の場合はそれより少ない配置時間の場合より、関与した生徒数が増えるようである。また、いじめを SC が発見した件数も、③週 1 回終日や④週 2 回の方が多かった。したがって、いじめ対応の観点からも、現在の週 1 回半日程度の配置時間では、十分でない可能性がある。

いじめられた生徒といじめた生徒の分析結果から、いじめられた生徒への継続的なカウンセリングについては、ある程度活用されている可能性が窺われる。先に述べたように、初期・軽度のいじめ事案の認知件数が増えていることから、SC が直接関わるケースは相対的に多くないものの、いじめに対応した教職員に対する助言をはじめ、間接的な形で SC が関わっている可能性はある。今回の調査ではこういった形での SC の関与については調査していないことから、今後、いじめ事案における SC の直接的・間接的関わり方の実態について、明らかにしていく必要がある。また、いじめた生徒への対応については、国のいじめ防止方針に、「いじめ加害者への成長支援」に関する言及も多い。この点については、心情と行動を分けて前者に受容的に関わり、こころのゆとりが得られたところで後者の「いじめ」という行動について内省を促すといったカウンセリング・マインドの視点や、ストレスマネジメント、ソーシャルスキルトレーニングといった心理学的な支援の観点が役立つ可能性が高い。そのため、いじめた生徒（いじめ加害者）の成長支援における心理面からのアプローチとして、SC の関与が求められるところであり、学校現場での活用を促す取り組みも求められる。

なお、関与して何らかの改善がみられた人数については、配置時間に関わらず平均して 2.5 人程度であり、SC が関わったうちの 8 割弱を占める。いじめについても改善の内容を具体的に調査していないものの、SC がいじめ問題に関わることの有効性を示す結果であるといえる。したがって、学校がすでに対応した事案へのフォローアップを含めて、SC がいじめ事案に関係する生徒と関わる機会を増やすことは、いじめ問題における SC のさらなる有効活用につながるとと思われる。

次に、いじめの発見に関しては、配置時間の長いほうが発見した数は多くなる傾向にあった。いじめの早期発見は早期対応のためにも非常に重要であり、SC はいじめの対応のみならず、早期発見にも寄与しているようである。

最後に、学校における普段の取組に関しては、すでに取り組んでいる学校が多かったことから明確な傾向が示されたとはまではいえないものの、学校以外の相談窓口の周知や広報の徹底と、学校いじめ防止基本の点検・見直しに関して、配置時間の長いほうがより取り組んでいる学校が増える可能性が示唆された。前者については、SC の配置時間が長くなると、いじめの事案への対応に際して学校外の相談窓口に関する情報提供がなされやすくなるのかもしれない。後者については、本章 7(3)の分析結果を加味すると、SC の配置時間が長くなることで学校いじめ対策組織の会議への参加もしやすくな

り、その中で、学校いじめ防止基本方針の点検がなされやすくなるのかもしれない。学校いじめ防止基本方針は学校におけるいじめ対策の骨格をなすものであり、心理の専門家としての SC の視点は、その洗練化に寄与しうるものである。そのためいじめ対策の観点からも、SC の配置時間の充実が求められる。

### (3)暴力行為

#### a.単純集計結果

今回の調査協力校における暴力行為の件数の平均は 2.7 件であった。

暴力行為が 0 件だった学校を除き、加害生徒・被害生徒を区別せず SC が関与した人数の、平均は 0.6 人、中央値は 0 人、最頻値は 0 人 (782 校)、最小値は 0 人、最大値は 33 人であった。

加害生徒・被害生徒を区別せず SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与して何らかの改善が見られた人数の、平均は 2.7 人、中央値は 1 人、最頻値は 1 人 (66 校)、最小値は 0 人、最大値は 31 人であった。

#### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

加害生徒・被害生徒を区別せず SC が関与した人数、SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与して何らかの改善が見られた人数についての SC 配置時間 4 群別での集計結果を、表 2-9-3 に示す。

分析の結果、関与した人数については、③週 1 回終日が②週 1 回半日より有意に高かった ( $F(3,925)=3.08, p=.027, \text{偏}\eta^2=.01$ )。

次に、SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与して何らかの改善が見られた人数については、有意な差は見られなかった ( $F(3,143)=0.59, p>.05, \text{偏}\eta^2=.01$ )。

表 2-9-3 暴力行為のうち SC が関与した人数および SC が関与して改善が見られた人数の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 関与した人数 |      | 関与して改善した人数 |      |
|----------|--------|------|------------|------|
|          | 平均     | 標準偏差 | 平均         | 標準偏差 |
| ①短時間     | 0.3    | 1.0  | 2.1        | 2.1  |
| ②週 1 回半日 | 0.3    | 1.0  | 1.9        | 1.8  |
| ③週 1 回終日 | 0.8    | 3.1  | 3.0        | 5.1  |
| ④週 2 回   | 0.7    | 2.7  | 3.0        | 5.1  |

#### c.考察

全体として暴力行為に対する SC の関与は 1 割を切っており、配置時間との関連も特に示されなかったことから、一般的に、暴力行為に関する SC の関与度は非常に低いと言えそうである。暴力行為についてもいじめと同様に、学校として事案が生じた際に即応しているために、非常勤の SC の関与が少ないことが想定されるが、未だに SC は心のケアが専門で問題行動への対応は専門外であるという学校側の認識から、暴力行為への対応に活用されていない可能性も考えられる。

関与して改善した人数についても配置時間との関連は示されなかったものの、平均すると関与したうちの約 8 割の生徒に何らかの改善が見られているようである。SC が関与することで何らかの改善が見込まれる生徒との面談が優先的に依頼されていた可能性も否定できないが、SC は長期欠席やいじめのみならず、暴力行為への対応に際しても有効に機能する可能性を示唆する結果ともいえる。そのため、SC が暴力行為に関係した生徒と関わる機会を増やす取り組みを進めつつ、SC が暴力行為に関わることでどういった成果をあげているのかについて検証することが必要である。

(4)特別支援学級に在籍あるいは通級指導教室を利用している生徒（特別支援生徒）

a.単純集計結果

今回の調査協力校における特別支援生徒の平均は 13.7 人であった。

特別支援生徒が 0 人だった学校を除き、SC が関与した人数の、平均は 2.6 人、中央値は 2 人、最頻値は 0 人（489 校）、最小値は 0 人、最大値は 68 人であった。

SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与したうち何らかの改善が見られた人数の、平均は 2.5 人、中央値は 2 人、最頻値は 1 人（444 校）、最小値は 0 人、最大値は 43 人であった。

b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC が関与した人数、SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与して何らかの改善が見られた人数についての SC 配置時間 4 群別での集計結果を、表 2-9-4 に示す。

分析の結果、関与した人数については、④週 2 回が他より、そして②週 1 回半日と③週 1 回終日が①短時間より、それぞれ有意に高かった ( $F(3,1793)=13.90, p<.001, \text{偏 } \eta^2=.02$ )。

次に、SC が 1 人以上に関与した学校において SC が関与して何らかの改善が見られた人数については、④週 2 回が①短時間と②週 1 回半日より有意に高かった ( $F(3,1304)=6.60, p<.001, \text{偏 } \eta^2=.02$ )。

表 2-9-4 特別支援生徒のうち SC が関与した人数  
および SC が関与して改善が見られた人数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 関与した人数 |      | 関与して改善した人数 |      |
|----------|--------|------|------------|------|
|          | 平均     | 標準偏差 | 平均         | 標準偏差 |
| ①短時間     | 1.7    | 3.1  | 2.0        | 2.9  |
| ②週 1 回半日 | 2.4    | 4.2  | 2.2        | 2.8  |
| ③週 1 回終日 | 2.8    | 4.0  | 2.7        | 3.8  |
| ④週 2 回   | 3.9    | 5.1  | 3.3        | 4.4  |

c.考察

全体として特別支援生徒のうち 2.6 人に SC が関わっており、そして配置時間が長くなると関与する人数も増える傾向にあることが明らかとなった。特別支援教育のニーズが以前より高まっている現状において、SC も一定数の特別支援生徒の心理的支援に関与しているようである。

関与して改善した人数も配置時間が長いと多くなるようであり、平均して 7 割程度の生徒に何らかの改善が見られたようである。先述のように改善の具体的な内容は把握していないため、ここでの改善に関しては、発達障害等の一次障害に関するものか、対人関係やメンタルヘルス等の二次障害に関するものであるかは明らかでないものの、特別支援生徒が抱えるニーズに対しても SC が有効に機能していることを示す結果であり、今後のさらなる活用が期待される場所である。

(5)心の健康観察に関するアプリ

心の健康観察に関するアプリを活用していたか、そして活用していた場合は、その役立ち度（5 件法：1：全く役立っていなかった～5：かなり役立っていた）および活用に SC が関与していたか（2 件法：はい、いいえ）、について集計した結果を表 2-9-5 に示す。

今回調査協力が得られた 1,949 校の中で、心の健康観察に関するアプリを活用していたのは 89 校（全体の 4.6%）、このうち SC が関与していた学校は 24 校（活用していた学校のうち 27.0%）であった。なお、使用していた中学校が少なかったことから、SC の配置時間 4 群での分析は行わなかった。

役立ち度は全体として、5段階評定のうち『4』が最も多く、『3』が二番目に多かった。その中で、SC が関与していた場合には、『5：かなり役立った』と回答した学校数が期待値より有意に高かった ( $\chi^2(4)=9.85$ ,  $p=.043$ , Cramer's  $V=.33$ )。

表 2-9-5 心の健康観察に関するアプリの役立ち度 (84校)

|       | SC 関与なし |        | SC 関与あり |       |
|-------|---------|--------|---------|-------|
|       | 学校数     | (%)    | 学校数     | (%)   |
| 1：全く  | 4       | 100.0% | 0       | 0.0%  |
| 2     | 9       | 100.0% | 0       | 0.0%  |
| 3     | 24      | 77.4%  | 7       | 22.6% |
| 4     | 23      | 67.6%  | 11      | 32.4% |
| 5：かなり | ▼5      | 45.5%  | △6      | 54.5% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

(注：%は、各群における割合を示す)

### c. 考察

今回の調査は、文部科学省による「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策 (COCOLO プラン)」より前の年度に関する調査であることから、心の健康観察に関するアプリを活用していた学校は、20校に1校程度とかなり少なかった。しかしその中で、SC が心の健康観察に関するアプリの活用に関与した場合、心の健康観察アプリの役立ち度が高まる可能性が示された。

本章 5(2)で述べ、そしてこの後の第4章 6で述べるように、SC は全員面接や学級の観察、アンケートの分析などを行うなど、課題早期発見に関する活動も行っている。こういった活動で得られた情報と心の健康観察アプリの情報を総合的に分析することで、潜在的な支援ニーズを抱えた生徒をより早期に発見したり、教職員と情報共有を行ったりして早期の支援を行うことが期待できる。文部科学省は現在、不登校対策および自殺予防に係る取組において1人1台端末等を活用した「心の健康観察」を推進しているため、こういった心の健康観察に SC を積極的に関与させることにより、課題の早期発見・早期対応を中心に、その有効性がさらに高まることが期待できる。

### (6)SC の成果②：関与および改善実績に関する小括

長期欠席、いじめ、暴力行為、特別支援生徒の中で、SC は長期欠席の生徒に関わることが多く、次いで特別支援生徒への関与が多いという結果が示された。一方で、いじめと暴力行為という、広義の暴力行為に対しての関与度は高くないことも明らかとなった。しかし、いじめや暴力行為に対して SC が関わった場合には、高い割合で何らかの改善が期待できることも示唆された。そのため、広義の暴力行為にたいしても、SC を積極的に活用していくことが重要であると思われる。

また、長期欠席、いじめ、特別支援生徒に関しては、配置時間と SC が関与した人数等との間に比例関係も示された。したがって、現在の文部科学省の標準的な配置時間 (現在の週1回半日程度) では十分でなく、こういった諸課題や相談ニーズへ適切に対応するためにも、配置時間の拡充が望まれるところである。

なお、今回の調査では、上記4つの教育相談上の課題ないし相談ニーズに限定して調査したが、SC が関与する生徒の教育相談上の課題や相談ニーズは、うつや不安といったメンタルヘルスの不調、友人関係・教師との関係・家族関係といった人間関係、勉強の仕方・学習意欲・進路、自分の性格といった自分自身に関するもの、LGBTQ や外国籍の子どもなど多様性に関わるもの、児童虐待や性犯罪などのトラウマケア、貧困・ヤングケアラーに由来するものなど、非常に広範に渡る。SC の成果を検討する際には、こういった多様な相談内容に SC が関わり、成果を挙げていることについても考慮す

る必要がある。したがって、今後の同様の調査において、SC の活動を実態に即して把握するためには、こういった多様な相談内容の項目を加えて行う必要があるだろう。

### 10.SC の成果③：教職員に対する成果

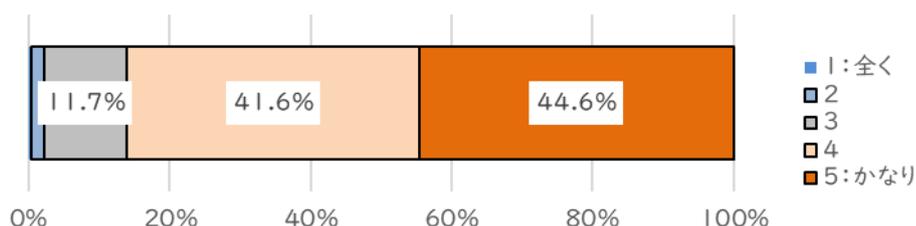
SC の成果のうち、教職員に対する成果についてまとめる。本節の質問項目はすべて 5 件法（5：かなりそう思う～1：全くそう思わない）で実施した。

#### (1)生徒に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした

##### a.単純集計結果

単純集計（図 2-10-1）の結果、最も多かったのは『5：かなりそう思う』の 44.6%であり、『4』を足した割合は、86.2%であった。

図 2-10-1 「生徒に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした」の回答（単純集計）



##### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-10-1 に示す。分析の結果、④週 2 回が①短時間より有意に高かった ( $F(3,1937)=3.01$ ,  $p=.029$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。

表 2-10-1 「生徒に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした」の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 4.2 | 0.8  |
| ②週 1 回半日 | 4.3 | 0.7  |
| ③週 1 回終日 | 4.3 | 0.8  |
| ④週 2 回   | 4.4 | 0.7  |

##### c.考察

SC を活用したことによる教職員の生徒理解・対応については、9 割近くの学校が肯定的に評価しており、教職員の生徒理解・対応において SC がかなり役立っている様子が窺われる。

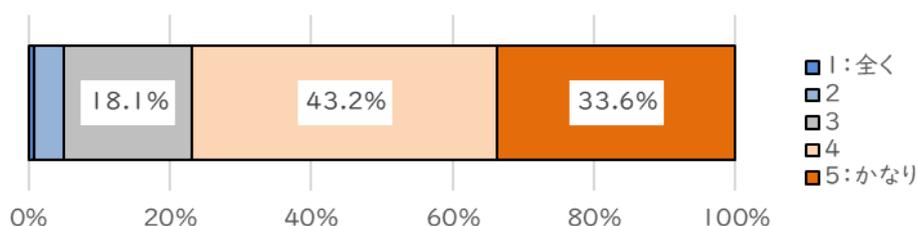
しかし配置時間との関連から、④週 2 回が①短時間より肯定的な回答が多いことから、配置時間が短時間となると、教職員の生徒理解・対応への役立ち度がやや不十分になるようである。教職員の生徒理解・対応に対して SC が十分機能するためにも、SC の短時間配置の解消が望まれる。

#### (2)保護者に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした

##### a.単純集計結果

単純集計（図 2-10-2）の結果、最も多かったのは『4』の 43.2%であり、『5：かなりそう思う』を足した割合は、76.8%であった。

図 2-10-2 「保護者に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした」(単純集計)



b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-10-2 に示す。分析の結果、①短時間より他の 3 群が有意に高かった ( $F(3,1937)=11.83, p<.001, \eta^2=.02$ )。

表 2-10-2 「保護者に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした」の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.8 | 0.9  |
| ②週 1 回半日 | 4.0 | 0.8  |
| ③週 1 回終日 | 4.1 | 0.9  |
| ④週 2 回   | 4.2 | 0.8  |

c.考察

SC を活用したことによる教職員の保護者理解・対応について、肯定的な回答率は 4 分の 3 強であった。本章 6(2)や 8(2)で示されたように SC の保護者面談での活用が十分でなく相談件数が必ずしも多くないことから、保護者との相談がない場合には当然ながら教職員の保護者理解等が進まないだろう。こういった現状であっても、SC の活用は教職員の保護者理解・対応においても役立っているようである。

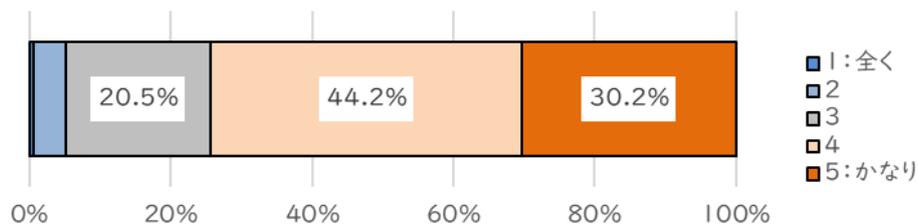
配置時間との関連では、①短時間が他の 3 群より肯定的な回答が少なくなり、先程の生徒に関する結果と同様であった。教職員の保護者の理解・対応の支援という観点からも、SC の短時間配置の解消が望まれる。

(3)教職員が精神的に楽になった

a.単純集計結果

単純集計 (図 2-10-3) の結果、最も多かったのは『4』の 44.2%であり、『5:かなりそう思う』を足した割合は、74.4%であった。

図 2-10-3 「教職員が精神的に楽になった」(単純集計)



b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-10-3 に示す。分析の結果、①短時間より他の 3 群が有意に

高かった ( $F(3,1937)=3.33, p=.019, \text{偏 } \eta^2=.01$ )。

表 2-10-3 「教職員が精神的に楽になった」の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.9 | 0.9  |
| ②週 1 回半日 | 4.0 | 0.8  |
| ③週 1 回終日 | 4.0 | 0.9  |
| ④週 2 回   | 4.1 | 0.8  |

### c. 考察

SC を活用したことで教職員が精神的に楽になったか、については、4 分の 3 程度の肯定的な回答が示された。これまでにまとめた生徒や保護者の理解・対応のみならず、教職員の精神的な負担軽減についても、SC が役に立っていることが窺われる。教職員が多忙を極め精神疾患による休職者数が増え続けている現状において、SC が教職員のメンタル面のサポートとしても有効であることが示され、チーム学校における心理の専門家としての SC の重要性を示すものである。

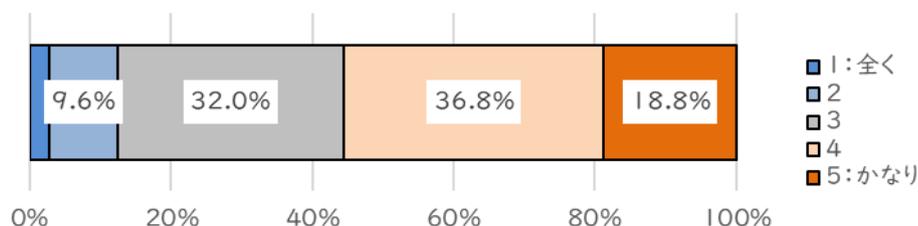
配置時間との関連では、①短時間が他の 3 群より肯定的な回答が少なくなっており、先述の生徒や保護者の理解・対応と類似の結果といえる。教職員をメンタル面からサポートし、教職員が充実した教育実践を展開するためにも、最低でも、週 1 回 4 時間にも満たない短時間配置の解消が望まれる。

### (4) 生徒対応の負担が減った

#### a. 単純集計結果

単純集計 (図 2-10-4) の結果、最も多かったのは『4』の 36.8%であり、『5: かなりそう思う』を足した割合は、55.6%であった。

図 2-10-4 「生徒対応の負担が減った」(単純集計)



#### b. SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-10-4 に示す。分析の結果、①短時間より他の 3 群が有意に高かった ( $F(3,1937)=6.95, p<.001, \text{偏 } \eta^2=.01$ )。

表 2-10-4 「生徒対応の負担が減った」の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.4 | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 3.6 | 1.0  |
| ③週 1 回終日 | 3.7 | 1.0  |
| ④週 2 回   | 3.6 | 1.1  |

### c. 考察

SC を活用したことによる教職員の生徒対応の負担減に点については、半数強程度の肯定的な回答

が示された。これまでの質問項目より肯定的な回答の割合は減っているが、教職員の方が SC より長時間かつ多くの生徒に接している点を考慮すると、その中の一部の生徒であっても対応の負担が軽減できているといえ、肯定的評価の割合は相対的に高いともいえる。

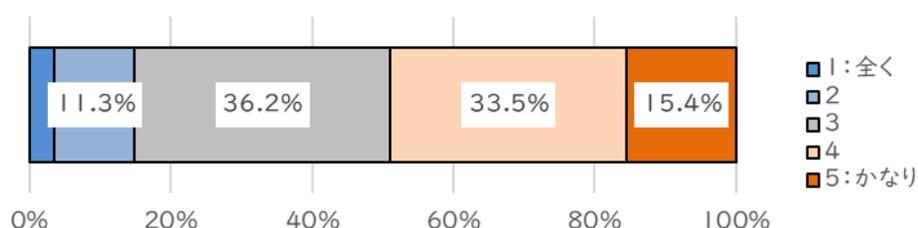
配置時間との関連では、①短時間が他の 3 群より肯定的な回答が少なくなっており、これまでの分析結果と同じ傾向にある。教職員の生徒対応の負担を減じることは、教職員の離職防止や充実した教育実践の展開という観点からも重要であり、SC の短時間配置の解消が望まれる。

### (5) 保護者対応の負担が減った

#### a. 単純集計結果

単純集計 (図 2-10-5) の結果、最も多かったのは『3』の 36.2%であった。『5:かなりそう思う』と『4』を足した割合は、48.9%であった。

図 2-10-5 「保護者対応の負担が減った」(配置時間別)



#### b. SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-10-5 に示す。分析の結果、①短時間より他の 3 群が有意に高かった ( $F(3,1937)=12.64, p<.001, \eta^2=.02$ )。

表 2-10-5 「保護者対応の負担が減った」の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.2 | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 3.5 | 1.0  |
| ③週 1 回終日 | 3.6 | 1.0  |
| ④週 2 回   | 3.6 | 1.0  |

#### c. 考察

SC を活用したことによる教職員の保護者対応の負担減については、半数程度の肯定的な回答が示された。生徒の場合と同様に教職員の方が SC より多くの保護者に長い時間接すること、あるいは本章 6(2)や 8(2)でまとめたように SC の保護者への活用が十分でない現状において、半数程度の学校が教職員の保護者対応負担が減ったと肯定的に評価していることは、注目に値すると思われる。

配置時間との関連では、①短時間は他の 3 群より肯定的な回答が少なくなっており、これまでの分析結果と同様である。したがって、短時間配置では、こういった成果を挙げにくいことが示されたといえる。文部科学省の人事行政状況調査 (令和 4 年度) において、教職員の保護者対応についても言及されていることから、SC がこういった保護者対応に関与したり、保護者対応における助言をしたりすることで、教職員に生じる負担を減らすという観点からも、SC の短時間配置の解消が望まれる。

### (6) SC の成果③: 教職員に対する成果に関する小括

SC を活用することにより、教職員が生徒や保護者に対する理解を深めたり、対応方針を得られた

りすることが明らかとなった。さらに、教職員が精神的に楽になるといったメンタル面への成果や、生徒対応・保護者対応の負担減といった点にも一定程度寄与していた。これは SC がチーム学校における心理の専門家として、多様な成果を挙げていることを表すものであるといえる。

ただし、ほとんどの項目で、①短時間の配置では成果が低いことも示された。教員志望者数の減少や精神疾患による休職者の増加に象徴されるように、教職員の働く環境の厳しさに注目が集まる中で、SC は生徒や保護者のカウンセリング等の直接支援だけでなく、教職員を心理面からも支える重要な職種であることが示されたといえる。しかし、配置時間が短いと、こういった成果も十分に挙げにくいことも明らかとなった。改めての言及となるが、SC の短時間配置の解消が急務であるといえる。

## 11.SC に対する学校の評価

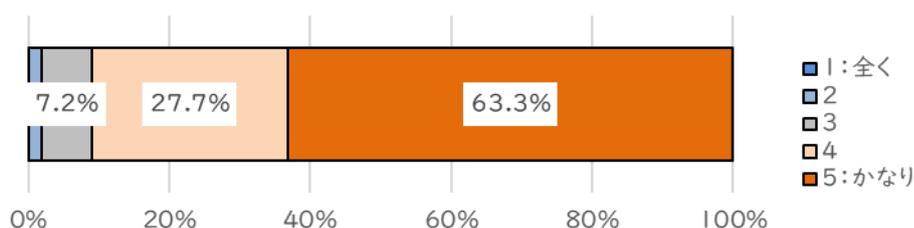
本節では、SC に対する学校の評価についてまとめる。本節の質問項目はすべて 5 件法（5：かなりそう思う～1：全くそう思わない）で実施した。

### (1)SC は使命感や情熱をもって職務に専念していた

#### a.単純集計結果

単純集計（図 2-11-1）の結果、最も多かったのは『5：かなりそう思う』の 63.3%であり、『4』を足した割合は、91.0%であった。

図 2-11-1 「SC は使命感や情熱をもって職務に専念していた」（単純集計）



#### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-11-1 に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった ( $F(3,1937)=0.78, p>.05, \text{偏}\eta^2=.00$ )。

表 2-11-1 「SC は使命感や情熱をもって職務に専念していた」の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 4.5 | 0.7  |
| ②週 1 回半日 | 4.5 | 0.7  |
| ③週 1 回終日 | 4.5 | 0.7  |
| ④週 2 回   | 4.5 | 0.7  |

#### c.考察

SC の使命感や情熱に関する学校からの評価は、全体として極めて高かった。配置時間によっても違いは示されなかったことから、たとえ短時間の配置であっても、SC は使命感や情熱をもって業務に当たっていたといえる。

そのため、全体としてはこの点に関する大きな課題は見られないものの、本項目の 5 件法による「3」の回答割合は 7.2%であったことから、こういった十分に高いとはいえない評価を受けた SC に対し

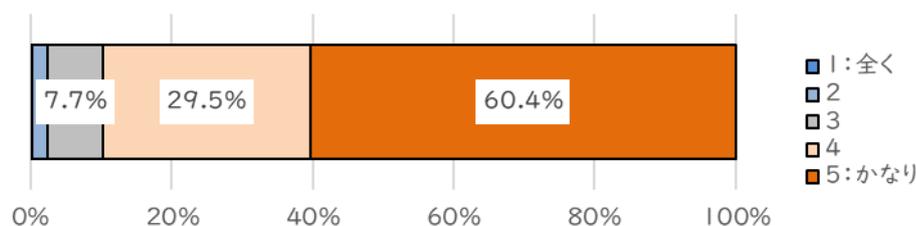
て、SC の職務の重要性の理解を促し使命感が高まるような研修の充実が求められる。

## (2)SC は教職員と情報交換を密にしてよりよい連携を図っていた

### a.単純集計結果

単純集計（図 2-11-2）の結果、最も多かったのは『5：かなりそう思う』の 60.4%であり、『4』を足した割合は、89.9%であった。

図 2-11-2 「SC は教職員と情報交換を密にしてよりよい連携を図っていた」（単純集計）



### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-11-2 に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった ( $F(3,1937)=1.84, p>.05$ , 偏  $\eta^2=.00$ )。

表 2-11-2 「SC は教職員と情報交換を密にしてよりよい連携を図っていた」の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 4.4 | 0.8  |
| ②週 1 回半日 | 4.5 | 0.7  |
| ③週 1 回終日 | 4.5 | 0.8  |
| ④週 2 回   | 4.5 | 0.7  |

### c.考察

SC の教職員との情報交換や連携に関する学校からの評価も、全体として極めて高かった。配置時間によっても違いは示されなかったことから、配置時間が短い場合であっても、SC は教職員と情報交換を密にし、よりよい連携を図っていたようである。2017 年には学校教育法施行規則の改正に伴い SC が法令上の職として位置付けられているが、今回の調査により、SC がチーム学校の一員として有効に機能している様子が窺われた。

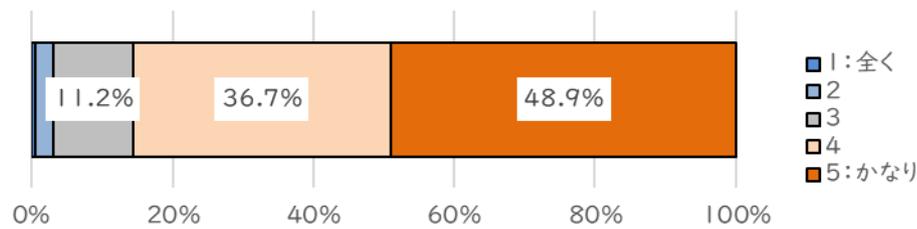
そのため、全体としてはこの点に関する大きな課題は見られないものの、本項目の 5 件法による『3』の回答割合が 7.7%みられたことから、こういった十分に高いとはいえない評価を受けた SC を念頭に、教職員との情報交換のあり方や連携の進め方に関する研修を、今以上に充実させていく必要があるかもしれない。

## (3)SC は生徒・保護者と信頼関係を築いていた

### a.単純集計結果

単純集計（図 2-11-3）の結果、最も多かったのは『5：かなりそう思う』の 48.9%であり、『4』を足した割合は、85.6%であった。

図 2-11-3 「SC は生徒・保護者と信頼関係を築いていた」(単純集計)



b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 2-11-3 に示す。分析の結果、①短時間より他の 3 群が有意に高かった ( $F(3,1937)=8.50, p<.001$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。

表 2-11-3 「SC は生徒・保護者と信頼関係を築いていた」の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 4.1 | 0.9  |
| ②週 1 回半日 | 4.3 | 0.8  |
| ③週 1 回終日 | 4.4 | 0.8  |
| ④週 2 回   | 4.4 | 0.8  |

c.考察

SC が生徒や保護者と信頼関係を築いていたかという点での学校からの評価も肯定的であった。ただし、先の 2 つの設問と比較して、『5:かなりそう思う』の割合がやや低くなり『4』の割合がやや高くなっている。ほとんどの SC が非常勤職であり、日常的に生徒や保護者と接する機会がないことから、信頼関係を築くためにある程度の時間がかかることが想定される (配置時間別の分析で、①短時間が他より低かったことは、この可能性を支持するものである)。

そのため、生徒や保護者に直接紹介する機会や十分な回数の個別相談を設定できるようにするためには、現在の文部科学省の標準的な配置時間 (現在の週 1 回半日程度) では十分でないといえ、配置時間の拡充が求められる。また、SC による心理教育や講演などを増やすことで生徒や保護者と接する機会を増やしたり、SC の広報活動を充実させたりする必要もある。

(4)SC に対する学校の評価に関する小括

使命感や情熱といった SC の資質に関する面や教職員との連携において、全体としてかなり高い評価が得られた。配置時間との関連は示されなかったことから、短時間配置の学校であっても、SC は使命感や情熱を持って業務に当たっていることが示されたといえる。石川 (2020) は、SC は教職員や保護者との連携を核としながら、学校風土に根付いてきた、と述べているが、今回の調査はこの指摘を裏打ちするものである。

今後は、一部の学校で評価が必ずしも十分高くなかった SC を念頭に、SC の使命感を惹起したり、教職員との連携のあり方をより洗練させたりするための研修等が必要と思われる。また、生徒や保護者とのより良い信頼関係の構築に関しては配置時間との関連も示されたことから、現在の文部科学省の標準的な配置時間 (現在の週 1 回半日程度) が十分でないという課題を解消し、個別相談以外にも SC と接する機会を増やすなど、活動の幅を広げていくことが重要かもしれない。

## 12.SC を校務分掌に位置づけること・生徒指導等の部会に参加することの意義

本節では、SC を校務分掌に位置づけること、生徒指導・教育相談等の部会あるいは学校いじめ対策組織の部会に参加することの意義を検証するために、(1)本章 3(1)の SC を校務分掌に位置づけていた学校と位置づけていなかった学校、(2)本章 7(1)の生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率が 5 割を超える学校とそうでない学校、および(3)本章 7(3)の学校いじめ対策組織の会議への参加率が 5 割を超える学校とそうでない学校、のそれぞれについて、以下の分析を行った。

- ・生徒・保護者・教職員の各相談件数（本章 8(1)～(3)）
- ・長期欠席・いじめ・暴力行為・特別支援生徒への関与数と関与して何らかの改善が見られた人数（本章 9(1)～(4)）
- ・SC に関する成果の 5 項目（生徒理解と対応方針の獲得、保護者理解と対応方針の獲得、教職員が精神的に楽になる、生徒対応の負担減、保護者対応の負担減）（本章 10(1)～(5)）
- ・問行調査（令和 4 年度）データのうち、長期欠席への対応・成果に関するもの（本章 9(1)のうち、学校内で SC 等による専門的な相談を受けた生徒数・指導の結果登校する又はできるようになった生徒数・指導要領上出席扱いとしたことのある日のある生徒数・相談等を受けていない生徒数）およびいじめへの対応・成果に関するもの（本章 9(2)のうち、いじめの認知件数・SC 等の相談員が発見したいじめの件数・いじめられた生徒が SC 等に相談した件数・いじめられた生徒あるいはいじめた生徒で SC 等が継続的にカウンセリングを行った件数）

なお③学校いじめ対策組織の会議への参加率の比較については、当該会議の目的に照らして、上記のうちいじめへの対応・成果に関するデータのみ分析を行った。

### (1)SC を校務分掌に位置づけていたかどうかによる比較

SC を校務分掌に位置づけていた学校と位置づけていなかった学校の各データの平均値は、表 2-12-1 のとおりである。校務分掌へ位置づけていたかどうかによる違いを分析するため、Welch の  $t$  検定を行った。

その結果、相談件数については、教職員において、SC を校務分掌に位置づけていた学校の方が有意に高かった ( $t(1690.6)=2.27, p=.023, d=0.11$ )。

関与数および関与して何らかの改善が見られた人数については、長期欠席者のうち SC が関与した人数 ( $t(1695.4)=2.79, p=.005, d=0.13$ ) と SC が関与し何らかの改善が見られた人数 ( $t(16874.8)=2.86, p=.004, d=0.14$ )、いじめのうち SC が関与し何らかの改善が見られた人数 ( $t(1679.4)=2.38, p=.017, d=0.11$ )、特別支援生徒のうち SC が関与した人数 ( $t(1695.6)=2.82, p=.005, d=0.14$ ) と SC が関与し何らかの改善が見られた人数 ( $t(1631.4)=3.06, p=.002, d=0.15$ ) について、SC を校務分掌に位置づけていた学校の方が有意に高かった。

SC の成果については、〔生徒に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした〕 ( $t(1876.091)=2.38, p=.017, d=0.11$ )、〔保護者に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした〕 ( $t(1883.302)=3.19, p=.001, d=0.15$ )、〔教職員が精神的に楽になった〕 ( $t(1908.319)=2.54, p=.011, d=0.12$ )、〔生徒対応の負担が減った〕 ( $t(1906.888)=2.71, p=.007, d=0.12$ ) および〔保護者対応の負担が減った〕 ( $t(1904.808)=3.39, p<.001, d=0.15$ ) と、全ての項目において、SC を校務分掌に位置づけていた学校の方が有意に高かった。

問行調査（令和 4 年度）データについては、有意な差は見られなかった。

表 2-12-1 SC を校務分掌に位置づけていた学校と位置づけていなかった学校の比較

|                       | 位置づけていなかった   |              | 位置づけていた      |              |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                       | 平均           | 標準偏差         | 平均           | 標準偏差         |
| 相談件数：生徒               | 74.8         | 68.1         | 78.9         | 77.4         |
| 相談件数；保護者              | 27.6         | 35.8         | 29.0         | 39.9         |
| <b>相談件数：教職員</b>       | <b>▼65.0</b> | <b>106.2</b> | <b>△77.9</b> | <b>128.9</b> |
| 長期欠席：SC 関与人数          | ▼7.7         | 9.0          | △9.0         | 10.1         |
| 長期欠席：SC 関与改善人数        | ▼3.8         | 6.0          | △4.6         | 6.3          |
| いじめ：SC 関与人数           | 1.3          | 4.4          | 1.7          | 4.7          |
| いじめ：SC 関与改善人数         | ▼0.8         | 3.1          | △1.2         | 3.9          |
| 暴力行為：SC 関与人数          | 0.2          | 1.2          | 0.4          | 2.2          |
| 暴力行為：SC 関与改善人数        | 0.2          | 1.0          | 0.3          | 1.9          |
| 特別支援生徒：SC 関与人数        | ▼2.3         | 3.9          | △2.8         | 4.4          |
| 特別支援生徒：SC 関与改善人数      | ▼1.6         | 2.7          | △2.0         | 3.7          |
| 成果：生徒理解と対応方針の獲得       | ▼4.2         | 0.8          | △4.3         | 0.7          |
| 成果：保護者理解と対応方針の獲得      | ▼4.0         | 0.9          | △4.1         | 0.8          |
| 成果：教職員が精神的な楽になる       | ▼3.9         | 0.9          | △4.0         | 0.9          |
| 成果：生徒対応の負担減           | ▼3.5         | 1.0          | △3.7         | 1.0          |
| 成果：保護者対応の負担減          | ▼3.4         | 1.0          | △3.5         | 1.0          |
| 不登校：SC 等の相談を受けた人数     | 6.6          | 7.8          | 7.3          | 7.9          |
| 不登校：再登校できた人数          | 6.0          | 8.1          | 6.1          | 7.6          |
| 不登校：指導要録上出席扱いのある人数    | 2.5          | 3.6          | 2.9          | 3.8          |
| 不登校：相談等を受けていない人数      | 9.0          | 11.2         | 8.8          | 11.2         |
| いじめ：認知件数              | 13.1         | 17.6         | 13.3         | 17.5         |
| いじめ：SC 等が発見した件数       | 0.0          | 0.2          | 0.0          | 0.2          |
| いじめ：被害者が SC 等に相談した件数  | 0.4          | 1.3          | 0.4          | 1.1          |
| いじめ：SC 継続カウンセリング(加害者) | 0.3          | 1.0          | 0.4          | 2.4          |
| いじめ：SC 継続カウンセリング(被害者) | 0.6          | 1.7          | 0.7          | 1.8          |

(注：平均値に付した△や▼は、両群の平均値に有意な差が見られたことを示す)

## (2)生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率による比較

SC の生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率が 5 割以上と 5 割未満の学校の各データの平均値は、表 2-12-2 のとおりである。生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率による違いを分析するため、Welch の  $t$  検定を行った。

その結果、相談件数については、生徒 ( $t(1646.9)=4.59$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.22$ )、保護者 ( $t(1445.9)=6.88$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.33$ )、教職員 ( $t(1222.8)=9.38$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.44$ ) のいずれも、SC の生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率が 5 割以上だった学校の方が有意に高かった。

関与数および関与して何らかの改善が見られた人数については、長期欠席者のうち SC が関与した人数 ( $t(1609.9)=6.13$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.29$ ) と関与して何らかの改善が見られた人数 ( $t(1622.0)=5.17$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.25$ )、いじめのうち SC が関与した人数 ( $t(1284.3)=2.99$ ,  $p=.003$ ,  $d=0.14$ ) と関与して何らかの改善が見られた人数 ( $t(1300.8)=2.69$ ,  $p=.007$ ,  $d=0.13$ )、暴力行為のうち SC が関与して何らかの改善が見られた人数 ( $t(1202.2)=2.01$ ,  $p=.045$ ,  $d=0.10$ )、特別支援生徒のうち SC が関与した人数 ( $t(1695.5)=3.23$ ,  $p=.001$ ,  $d=0.16$ ) と関与して何らかの改善が見られた人数 ( $t(1664.2)=3.45$ ,  $p=.001$ ,  $d=0.17$ ) について、SC の生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率が 5 割以上だった

学校の方が有意に高かった。

SC の成果については、〔生徒に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした〕  
 $(t(1896.403)=5.64, p<.001, d=0.26)$ 、〔保護者に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした〕  
 $(t(1909.324)=7.88, p<.001, d=0.36)$ 、〔教職員が精神的に楽になった〕 $(t(1901.171)=7.41, p<.001, d=0.34)$ 、  
 〔生徒対応の負担が減った〕 $(t(1935.591)=6.65, p<.001, d=0.30)$  および〔保護者対応の負担が減った〕  
 $(t(1928.616)=8.24, p<.001, d=0.37)$  と、すべての項目において、SC の生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率が 5 割以上だった学校の方が有意に高かった。

問行調査（令和 4 年度）データについては、不登校生徒のうち学校内で SC 等による専門的な相談を受けた生徒数  
 $(t(1609.0)=4.24, p<.001, d=0.20)$  について、SC の生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率が 5 割以上だった学校の方が有意に高かった。

表 2-12-2 SC の生徒指導等の部会への参加率が 5 割以上と 5 割未満の学校の比較

|                       | 出席率 5 割未満 |      | 出席率 5 割以上 |       |
|-----------------------|-----------|------|-----------|-------|
|                       | 平均        | 標準偏差 | 平均        | 標準偏差  |
| 相談件数：生徒               | ▼68.6     | 62.9 | △84.7     | 80.8  |
| 相談件数：保護者              | ▼22.0     | 26.8 | △34.3     | 45.3  |
| 相談件数：教職員              | ▼45.1     | 64.9 | △96.7     | 148.8 |
| 長期欠席：SC 関与人数          | ▼6.9      | 7.9  | △9.7      | 10.8  |
| 長期欠席：SC 関与改善人数        | ▼3.4      | 5.2  | △4.9      | 6.9   |
| いじめ：SC 関与人数           | ▼1.1      | 2.8  | △1.8      | 5.8   |
| いじめ：SC 関与改善人数         | ▼0.8      | 2.2  | △1.3      | 4.5   |
| 暴力行為：SC 関与人数          | 0.2       | 1.5  | 0.3       | 2.1   |
| 暴力行為：SC 関与改善人数        | ▼0.2      | 0.8  | △0.3      | 1.9   |
| 特別支援生徒：SC 関与人数        | ▼2.2      | 4.0  | △2.9      | 4.3   |
| 特別支援生徒：SC 関与改善人数      | ▼1.5      | 2.9  | △2.1      | 3.6   |
| 成果：生徒理解と対応方針の獲得       | ▼4.2      | 0.8  | △4.4      | 0.7   |
| 成果：保護者理解と対応方針の獲得      | ▼3.9      | 0.9  | △4.2      | 0.8   |
| 成果：教職員が精神的な楽になる       | ▼3.8      | 0.9  | △4.1      | 0.8   |
| 成果：生徒対応の負担減           | ▼3.4      | 1.0  | △3.7      | 1.0   |
| 成果：保護者対応の負担減          | ▼3.3      | 1.0  | △3.6      | 1.0   |
| 不登校：SC 等の相談を受けた人数     | ▼6.2      | 6.5  | △7.8      | 8.9   |
| 不登校：再登校できた人数          | 5.8       | 7.7  | 6.2       | 8.0   |
| 不登校：指導要録上出席扱いのある人数    | 2.8       | 3.9  | 2.7       | 3.5   |
| 不登校：相談等を受けていない人数      | 8.4       | 10.8 | 9.3       | 11.6  |
| いじめ：認知件数              | 12.9      | 17.5 | 13.5      | 17.5  |
| いじめ：SC 等が発見した件数       | 0.0       | 0.2  | 0.0       | 0.2   |
| いじめ：被害者が SC 等に相談した件数  | 0.3       | 1.0  | 0.4       | 1.4   |
| いじめ：SC 継続カウンセリング（加害者） | 0.2       | 0.8  | 0.4       | 2.5   |
| いじめ：SC 継続カウンセリング（被害者） | 0.6       | 1.3  | 0.7       | 2.1   |

（注：平均値に付した△や▼は、両群の平均値に有意な差が見られたことを示す）

### (3) 学校いじめ対策組織の会議への参加率による比較

SC の学校いじめ対策組織の会議への参加率が 5 割以上と 5 割未満の学校のいじめに関する各データの平均値は、表 2-12-3 のとおりである。

学校いじめ対策組織の会議への参加率による違いを分析するため、Welch の  $t$  検定を行った。その結果、いじめのうち SC が関与した生徒数 ( $t(1045.7)=3.96$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.20$ ) と関与して何らかの改善が見られた人数 ( $t(982.1)=3.69$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.19$ )、いじめた生徒で SC 等が継続的にカウンセリングを行った人数 ( $t(882.5)=2.27$ ,  $p=.023$ ,  $d=0.12$ ) について、SC の会議への参加率が 5 割以上だった学校の方が、有意に高かった。

表 2-12-3 SC の学校いじめ対策組織の会議への参加率が 5 割以上と 5 割未満の学校の比較

|                        | 出席率 5 割未満 |      | 出席率 5 割以上 |      |
|------------------------|-----------|------|-----------|------|
|                        | 平均        | 標準偏差 | 平均        | 標準偏差 |
| いじめ：SC 関与人数            | ▼1.0      | 2.7  | △2.0      | 6.0  |
| いじめ：SC 関与改善人数          | ▼0.7      | 1.9  | △1.4      | 4.8  |
| いじめ：認知件数               | 12.9      | 17.8 | 13.2      | 17.0 |
| いじめ：SC 等が発見した件数        | 0.0       | 0.2  | 0.0       | 0.2  |
| いじめ：被害者が SC に相談した件数    | 0.3       | 1.0  | 0.4       | 1.3  |
| いじめ：SC 継続カウンセリング (加害者) | ▼0.2      | 0.7  | △0.4      | 2.6  |
| いじめ：SC 継続カウンセリング (被害者) | 0.6       | 1.5  | 0.7       | 2.0  |

(注：平均値に付した△や▼は、両群の平均値に有意な差が見られたことを示す)

#### (4)SC を校務分掌に位置づけることおよび生徒指導等の部会に参加することの意義のまとめ

(1)の SC を校務分掌に位置づけていた学校と位置づけていなかった学校を比較した結果についてまとめる。

まず、長期欠席および特別支援生徒のうち SC が関与した人数および関与して何らかの改善が見られた人数、いじめのうち SC が関与し何らかの改善が見られた人数について、SC を校務分掌に位置づけていた学校の方が多かった。SC を校務分掌に位置づけることにより、SC の生徒指導・教育相談上の対応における責任や役割が明確となり、特に長期欠席の生徒やいじめに関する生徒への支援件数が増え、そして改善につながっているようである。

また、SC を校務分掌に位置づけていた学校の方が教職員の相談件数も多かったことから、SC を校務分掌に位置づけることは、教職員から SC への相談のしやすさにもつながっていると考えられる。これは、校務分掌に位置づけることによる SC の職務範囲や責任の明確化によるものと考えられる。

加えて、SC の成果は 5 項目すべてで SC を校務分掌に位置づけていた学校の方が高かった。上述した長期欠席生徒やいじめ、特別支援生徒に関する関与や改善、そして教職員が SC へ積極的に相談できるようになることの結果であると思われる。したがって、SC を校務分掌に位置づけることは、SC が学校において成果を挙げるための重要な条件であるといえる。

このように、SC を校務分掌に位置づけることにより、「チーム学校」の一員としての SC のより有効な働きや学校の生徒指導機能のさらなる向上につながることが期待できる。

次に、(2)の生徒指導・教育相談関連の校内会議への参加率が 5 割以上と 5 割未満の学校を比較した結果についてまとめる。

生徒・保護者・教職員の相談件数はいずれも、SC の会議への参加率が 5 割以上だった学校の方が多かった。SC が会議へ参加できることにより、会議に挙げた生徒や保護者との面接を SC が提案したり、その場で教職員から SC へ面接の依頼が行われたりした結果であると思われる。

また、長期欠席者・いじめ・特別支援生徒において SC が関与した人数および関与して何らかの改善が見られた人数、暴力行為のうち SC が関与して何らかの改善が見られた人数、そして不登校生徒のうち学校内で SC 等による専門的な相談を受けた生徒数について、SC の会議への参加率が 5 割以上だった学校の方が多かった。SC が生徒指導・教育相談関連の校内会議により多く参加できたこと

により、会議の中で教職員が SC へ意見を求めたり、SC から専門的な発言をしたりする機会が増えた結果、SC の専門的な見立てや手立てが共有されやすくなることや、SC の役割分担を含めた学校全体としての対応策が考案・共有されやすくなったことに由来するものと思われる。さらに、こういった校内会議の中での成果のみならず、会議の前後に SC との打ち合わせや情報交換といった連携の時間が取りやすくなったり、部会で接する機会が増えることで SC の専門性や人柄が教職員に理解され、様々な連携も図られやすくなったりする、といった波及効果もあるだろう。

こういった効果の結果として、SC の成果 5 項目すべてにおいて、SC の会議への参加率が 5 割以上だった学校の方が高かった。したがって、SC が生徒指導・教育相談関連の校内会議へ多く参加することも、SC が学校で有効に機能するために必要な条件であるといえる。

このように、SC が生徒指導・教育相談関連の校内会議へより多く参加できることについても、先述の校務分掌への位置づけと同じように、「チーム学校」の一員としての SC のより有効な働きや学校の生徒指導機能のさらなる向上につながることを期待できる。

続いて、(3)の学校いじめ対策組織の会議への参加率が 5 割以上と 5 割未満の学校を比較した結果、SC が関与した生徒数および関与して何らかの改善が見られた人数、いじめた生徒で SC 等が継続的にカウンセリングを行った人数は、SC の会議への参加率が 5 割以上だった学校の方が多かった。SC が学校いじめ対策組織の会議へより多く参加できることで、学校におけるいじめ事案が SC と共有されやすくなり、SC の関与も増えているものと思われる。そして当該会議において SC の見立てや手立てが共有され、学校としての対応に共通理解が図られることにより、成果もあげやすくなっていることが考えられる。

特に SC が学校いじめ対策組織の会議へ多く参加できている学校では、SC がいじめ加害者へ関与する人数も多かった。いじめ加害者への対応について、生徒指導提要（改訂版）には、「成長支援も視野に入れた指導」（p129 等）、「いじめる児童生徒が内面に抱える不安や不満、ストレスなどを受け止める」（p136 等）、「加害側の児童生徒へのアセスメントと指導・援助」（p136 等）、そして国のいじめ防止方針にも、「成長支援の観点」（p25）や「人格的成長を旨として」（p30 等）といった記載がある。これらはまさに心理の専門家としての SC の知見が役立つ部分であることから、SC が学校いじめ対策組織の会議へ参加しやすくなることは、学校におけるいじめ対応の質を向上させるという観点からも、極めて重要であろう。

このように、SC が学校いじめ対策組織の会議へより多く参加できることも、先述の校務分掌への位置づけや生徒指導等の部会への参加と同じように、いじめに対する「チーム学校」の一員としての SC のより有効な働きや、学校の内いじめに対する生徒指導機能のさらなる向上につながることを期待できる。

以上のことから、SC を校務分掌に位置づけることや、生徒指導等の部会あるいは学校いじめ対策組織の会議に多く参加することにより、相談件数の増加や改善、「チーム学校」の一員として学校の生徒指導の機能を高めることが期待できる。特に、生徒・保護者への直接的な対応だけでなく、教職員からの相談も増えることは、教職員の負担軽減や休職・離職の予防の観点からも重要であると思われる。しかしながら先に述べたように、SC を校務分掌に位置づけていない学校は 47%（本章 3(1)）であることから、SC を校務分掌に位置づけるための取り組みが求められる。あるいは、生徒指導等への部会の参加率が 5 割未満の学校は 49.3%（本章 7(1)）、学校いじめ対策組織の会議への参加率が 5 割未満の学校は 55.0%（本章 7(3)）と半数程度と多いことから、SC の配置時間を増やすことを含め、SC がこれらの会議に参加できるための環境整備も求められる。

### 13.公立中学校に対するアンケート結果のまとめ

本章の結果を生徒指導提要（改訂版）の 4 層の生徒指導に照らして整理すると、SC の活用は困難課題対応的生徒指導としての生徒との個別相談が多く、教職員との個別相談での活用も多いようであ

る。こういった活動により、長期欠席生徒等における改善をはじめとして、多くの成果を挙げているといえる。そしてこういった SC の活動は、学校からかなり高い評価を得ていることも明らかとなった。そして、多くの項目で配置時間との関連が示され、①短時間配置の解消は言うに及ばず、概ね③週 1 回終日以上の配置が望ましいことが明らかとなった。

SC の活動は全体として、困難課題対応的生徒指導に代表されるスクール【カウンセラー】（学校で個別相談を行うカウンセラー）としての活用に重点が置かれている様子が窺われる一方で、教職員の生徒・保護者理解の深化や教職員が精神的に楽になった、といった結果に代表されるように、個々の生徒の改善にとどまらない多様な成果を、とりわけ教職員に対して挙げていることも今回明らかとなった。繰り返しになるが、教職員の休職や離職の防止、そして充実した教育実践という観点からも、SC は学校において重要な存在であるといえよう。

なお、日本のスクールカウンセラーは、個別のカウンセリングのみならず、心理教育をはじめとした発達支持的支援や教育課題の未然防止を含めた多様なレベルでの活動を行っている。この意味でスクールカウンセラーは、個別相談を主としたスクール【カウンセラー】ではなく、【スクールカウンセラー】という学校における総合的な心理職であると捉えたほうが実態に即しており、学校における有効活用という観点からも重要であるといえる。実際、生徒指導提要（改訂版）においても、発達支持的生徒指導や課題未然防止教育といった全ての生徒を対象とした実践において SC の協力が謳われている。しかし今回の調査では、発達支持的生徒指導をはじめとする、困難課題対応的生徒指導以外での活用が必ずしも十分でないことも明らかとなった。これまでの生徒への個別相談を中心としたスクール【カウンセラー】としての活動に対する学校からの肯定的な評価は尊重しつつも、今後は、【スクールカウンセラー】という学校における唯一の心理の総合職として、すべての生徒や保護者を対象とし、教職員の心理的支援も含めて、個別相談のみに比重を置かない活用を進めていくことが求められる。

そのために今後は、短時間配置を解消することを前提に、こういった多様な活用を下支えするために SC を校務分掌に明確に位置づけ、生徒指導・教育相談関連の校内会議や学校いじめ対策組織の会議に参加しやすい環境を整えることが重要であろう。そして教職員・生徒・保護者それぞれに紹介したり情報発信を行ったりすることで SC を身近な存在として捉える機会を設けた上で、【“スクールカウンセラー”】という学校における心理の総合職を、発達支持的生徒指導・課題予防的生徒指導（課題未然防止教育・課題早期発見対応）・困難課題対応的生徒指導の各観点から、各学校の実情に応じて有効に活用していくことが求められる。

#### 14.章末資料：都道府県別の学校に関する集計

表 2-1-1 (6 つ中の 1 つ目) 都道府県別の協力校数・SC の年間配置時間 (平均値など)・

SC を校務分掌へ位置づけていた割合・SC の各活動における「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合

| 都道府県                    | 北海道   | 青森    | 岩手    | 宮城    | 秋田    | 山形    | 福島    |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                    | 18    | 27    | 57    | 44    | 52    | 10    | 82    |
| 年間配置時間(平均値)             | 183.7 | 65.3  | 141.8 | 198.0 | 86.2  | 186.3 | 199.6 |
| (1 回あたりの時間) *注          | (5.2) | (1.9) | (4.1) | (5.7) | (2.5) | (5.3) | (5.7) |
| 年間配置時間(中央値)             | 275.0 | 60.0  | 180.0 | 190.0 | 70.0  | 210.0 | 180.0 |
| 年間配置時間(標準偏差)            | 115.4 | 34.9  | 62.3  | 48.5  | 49.2  | 55.7  | 91.2  |
| SC を校務分掌に位置づけていた割合      | 27.8% | 44.4% | 47.4% | 52.3% | 50.0% | 60.0% | 53.7% |
| 「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合 |       |       |       |       |       |       |       |
| 心理教育                    | 0.0%  | 0.0%  | 3.5%  | 2.3%  | 3.8%  | 0.0%  | 2.4%  |
| 教職員研修                   | 11.1% | 0.0%  | 3.5%  | 2.3%  | 3.8%  | 0.0%  | 1.2%  |
| 保護者向け講演                 | 16.7% | 0.0%  | 22.8% | 6.8%  | 11.5% | 0.0%  | 3.7%  |
| 全員面談(特定学年のみを含む)         | 27.8% | 0.0%  | 8.8%  | 2.3%  | 13.5% | 20.0% | 3.7%  |
| 授業観察・アンケート分析            | 5.6%  | 0.0%  | 1.8%  | 2.3%  | 3.8%  | 10.0% | 2.4%  |
| 居場所活動                   | 11.1% | 3.7%  | 14.0% | 2.3%  | 17.3% | 10.0% | 1.2%  |
| 生徒面談                    | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 1.9%  | 0.0%  | 1.2%  |
| 保護者面談                   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 2.3%  | 3.8%  | 0.0%  | 1.2%  |
| 教職員相談                   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 家庭訪問                    | 27.8% | 14.8% | 29.8% | 29.5% | 21.2% | 30.0% | 6.1%  |
| 校内会議への参加                | 11.1% | 3.7%  | 10.5% | 4.5%  | 11.5% | 10.0% | 1.2%  |
| 機関連携                    | 11.1% | 3.7%  | 8.8%  | 4.5%  | 9.6%  | 0.0%  | 2.4%  |

\*注：SC の配置時間の「1 回あたりの時間」は、年間配置時間 (平均値) を文部科学省が基準としている 35 週で除した値である

表 2-1-1 (6 つ中の 2 つ目) 都道府県別の協力校数・SC の年間配置時間 (平均値など)・  
SC を校務分掌へ位置づけていた割合・SC の各活動における「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合

| 都道府県                    | 茨城    | 栃木    | 群馬    | 埼玉    | 千葉    | 東京     | 神奈川   |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| 協力校数                    | 64    | 46    | 41    | 56    | 109   | 87     | 44    |
| 年間配置時間(平均値)             | 140.2 | 178.5 | 146.3 | 197.4 | 229.0 | 356.8  | 308.2 |
| (1 回あたりの時間) *注          | (4.0) | (5.1) | (4.2) | (5.6) | (6.5) | (10.2) | (8.8) |
| 年間配置時間(中央値)             | 119.0 | 163.0 | 180.0 | 225.0 | 208.0 | 304.0  | 294.0 |
| 年間配置時間(標準偏差)            | 60.1  | 85.6  | 44.4  | 70.2  | 56.8  | 182.6  | 101.1 |
| SC を校務分掌に位置づけていた割合      | 51.6% | 34.8% | 68.3% | 69.6% | 62.4% | 60.9%  | 43.2% |
| 「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合 |       |       |       |       |       |        |       |
| 心理教育                    | 6.3%  | 6.5%  | 0.0%  | 14.3% | 11.0% | 4.6%   | 2.3%  |
| 教職員研修                   | 1.6%  | 2.2%  | 0.0%  | 7.1%  | 6.4%  | 3.4%   | 0.0%  |
| 保護者向け講演                 | 17.2% | 13.0% | 7.3%  | 16.1% | 13.8% | 9.2%   | 0.0%  |
| 全員面談(特定学年のみを含む)         | 26.6% | 13.0% | 9.8%  | 21.4% | 10.1% | 0.0%   | 4.5%  |
| 授業観察・アンケート分析            | 6.3%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 3.4%   | 2.3%  |
| 居場所活動                   | 12.5% | 4.3%  | 7.3%  | 5.4%  | 2.8%  | 5.7%   | 6.8%  |
| 生徒面談                    | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 1.8%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 保護者面談                   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 1.8%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 教職員相談                   | 1.6%  | 0.0%  | 0.0%  | 1.8%  | 0.0%  | 1.1%   | 0.0%  |
| 家庭訪問                    | 40.6% | 32.6% | 29.3% | 26.8% | 27.5% | 17.2%  | 13.6% |
| 校内会議への参加                | 12.5% | 6.5%  | 0.0%  | 1.8%  | 3.7%  | 1.1%   | 0.0%  |
| 機関連携                    | 17.2% | 4.3%  | 4.9%  | 3.6%  | 2.8%  | 2.3%   | 4.5%  |

\*注：SC の配置時間の「1 回あたりの時間」は、年間配置時間 (平均値) を文部科学省が基準としている 35 週で除した値である

表 2-1-1 (6 つ中の 3 つ目) 都道府県別の協力校数・SC の年間配置時間 (平均値など)・  
SC を校務分掌へ位置づけていた割合・SC の各活動における「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合

| 都道府県                    | 新潟    | 石川    | 福井    | 山梨    | 岐阜    | 静岡    | 愛知    |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                    | 44    | 19    | 13    | 46    | 70    | 67    | 135   |
| 年間配置時間(平均値)             | 93.7  | 160.8 | 232.5 | 204.5 | 177.5 | 202.8 | 269.1 |
| (1 回あたりの時間) *注          | (2.7) | (4.6) | (6.6) | (5.8) | (5.1) | (5.8) | (7.7) |
| 年間配置時間(中央値)             | 80.0  | 125.0 | 238.0 | 189.0 | 163.0 | 199.0 | 264.0 |
| 年間配置時間(標準偏差)            | 60.6  | 62.4  | 68.0  | 121.9 | 103.3 | 86.7  | 85.5  |
| SC を校務分掌に位置づけていた割合      | 68.2% | 68.4% | 46.2% | 54.3% | 40.0% | 49.3% | 51.1% |
| 「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合 |       |       |       |       |       |       |       |
| 心理教育                    | 6.8%  | 10.5% | 7.7%  | 8.7%  | 1.4%  | 10.4% | 8.1%  |
| 教職員研修                   | 4.5%  | 5.3%  | 0.0%  | 13.0% | 1.4%  | 0.0%  | 4.4%  |
| 保護者向け講演                 | 9.1%  | 10.5% | 7.7%  | 19.6% | 17.1% | 11.9% | 11.9% |
| 全員面談(特定学年のみを含む)         | 13.6% | 10.5% | 7.7%  | 10.9% | 20.0% | 10.4% | 17.0% |
| 授業観察・アンケート分析            | 4.5%  | 0.0%  | 0.0%  | 4.3%  | 1.4%  | 1.5%  | 2.2%  |
| 居場所活動                   | 11.4% | 0.0%  | 0.0%  | 6.5%  | 12.9% | 10.4% | 7.4%  |
| 生徒面談                    | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 1.4%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 保護者面談                   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 2.9%  | 1.5%  | 0.0%  |
| 教職員相談                   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 2.2%  | 1.4%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 家庭訪問                    | 27.3% | 0.0%  | 23.1% | 17.4% | 35.7% | 11.9% | 23.0% |
| 校内会議への参加                | 4.5%  | 0.0%  | 7.7%  | 19.6% | 4.3%  | 6.0%  | 5.9%  |
| 機関連携                    | 6.8%  | 0.0%  | 0.0%  | 6.5%  | 12.9% | 1.5%  | 8.9%  |

\*注：SC の配置時間の「1 回あたりの時間」は、年間配置時間 (平均値) を文部科学省が基準としている 35 週で除した値である

表 2-1-1 (6 つ中の 4 つ目) 都道府県別の協力校数・SC の年間配置時間 (平均値など)・SC を校務分掌へ位置づけていた割合・SC の各活動における「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合

| 都道府県                    | 京都    | 大阪    | 兵庫    | 和歌山   |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                    | 25    | 51    | 65    | 26    |
| 年間配置時間(平均値)             | 247.7 | 231.6 | 237.4 | 162.3 |
| (1 回あたりの時間) * 注         | (7.1) | (6.6) | (6.8) | (4.6) |
| 年間配置時間(中央値)             | 280.0 | 210.0 | 245.0 | 180.0 |
| 年間配置時間(標準偏差)            | 74.2  | 59.4  | 34.4  | 166.3 |
| SC を校務分掌に位置づけていた割合      | 72.0% | 58.8% | 60.0% | 73.1% |
| 「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合 |       |       |       |       |
| 心理教育                    | 4.0%  | 13.7% | 3.1%  | 3.8%  |
| 教職員研修                   | 0.0%  | 7.8%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 保護者向け講演                 | 16.0% | 17.6% | 9.2%  | 7.7%  |
| 全員面談(特定学年のみを含む)         | 12.0% | 15.7% | 18.5% | 3.8%  |
| 授業観察・アンケート分析            | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 居場所活動                   | 20.0% | 9.8%  | 10.8% | 3.8%  |
| 生徒面談                    | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 保護者面談                   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 教職員相談                   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 家庭訪問                    | 20.0% | 17.6% | 26.2% | 15.4% |
| 校内会議への参加                | 0.0%  | 2.0%  | 4.6%  | 0.0%  |
| 機関連携                    | 0.0%  | 3.9%  | 3.1%  | 3.8%  |

\* 注 : SC の配置時間の「1 回あたりの時間」は、年間配置時間 (平均値) を文部科学省が基準としている 35 週で除した値である

表 2-1-1 (6 つ中の 5 つ目) 都道府県別の協力校数・SC の年間配置時間 (平均値など)・  
SC を校務分掌へ位置づけていた割合・SC の各活動における「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合

| 都道府県                    | 鳥取    | 島根     | 岡山    | 広島    | 徳島    | 香川    | 愛媛    | 高知    |
|-------------------------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                    | 12    | 18     | 17    | 100   | 15    | 7     | 49    | 31    |
| 年間配置時間(平均値)             | 318.8 | 103.2  | 116.9 | 195.2 | 163.9 | 229.7 | 141.9 | 142.5 |
| (1 回あたりの時間) * 注         | (9.1) | (2.9)  | (3.3) | (5.6) | (4.7) | (6.6) | (4.1) | (4.1) |
| 年間配置時間(中央値)             | 278.0 | 120.0  | 140.0 | 144.0 | 175.0 | 264.0 | 156.0 | 119.0 |
| 年間配置時間(標準偏差)            | 146.7 | 42.7   | 64.3  | 128.7 | 56.7  | 128.2 | 39.5  | 105.9 |
| SC を校務分掌に位置づけていた割合      | 91.7% | 100.0% | 47.1% | 46.0% | 40.0% | 14.3% | 51.0% | 32.3% |
| 「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合 |       |        |       |       |       |       |       |       |
| 心理教育                    | 8.3%  | 0.0%   | 0.0%  | 2.0%  | 0.0%  | 14.3% | 8.2%  | 3.2%  |
| 教職員研修                   | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  | 0.0%  | 13.3% | 0.0%  | 4.1%  | 0.0%  |
| 保護者向け講演                 | 0.0%  | 16.7%  | 5.9%  | 11.0% | 0.0%  | 14.3% | 8.2%  | 0.0%  |
| 全員面談(特定学年のみを含む)         | 8.3%  | 11.1%  | 17.6% | 10.0% | 6.7%  | 28.6% | 12.2% | 0.0%  |
| 授業観察・アンケート分析            | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  | 5.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 6.1%  | 0.0%  |
| 居場所活動                   | 8.3%  | 22.2%  | 11.8% | 11.0% | 0.0%  | 14.3% | 2.0%  | 0.0%  |
| 生徒面談                    | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 保護者面談                   | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 教職員相談                   | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 家庭訪問                    | 33.3% | 38.9%  | 23.5% | 51.0% | 20.0% | 28.6% | 14.3% | 6.5%  |
| 校内会議への参加                | 0.0%  | 11.1%  | 5.9%  | 4.0%  | 13.3% | 0.0%  | 8.2%  | 0.0%  |
| 機関連携                    | 0.0%  | 5.6%   | 11.8% | 14.0% | 6.7%  | 0.0%  | 8.2%  | 0.0%  |

\* 注：SC の配置時間の「1 回あたりの時間」は、年間配置時間 (平均値) を文部科学省が基準としている 35 週で除した値である

表 2-1-1 (6 つ中の 6 つ目) 都道府県別の協力校数・SC の年間配置時間 (平均値など)・  
SC を校務分掌へ位置づけていた割合・SC の各活動における「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合

| 都道府県                    | 福岡    | 佐賀    | 長崎    | 熊本    | 大分    | 宮崎    | 鹿児島   | 沖縄    |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                    | 86    | 31    | 58    | 57    | 16    | 63    | 44    | 39    |
| 年間配置時間(平均値)             | 219.5 | 131.4 | 171.0 | 171.6 | 245.6 | 136.6 | 30.9  | 75.1  |
| (1 回あたりの時間) *注          | (6.3) | (3.8) | (4.9) | (4.9) | (7.0) | (3.9) | (0.9) | (2.1) |
| 年間配置時間(中央値)             | 175.0 | 112.0 | 175.0 | 144.0 | 245.0 | 134.0 | 18.0  | 91.0  |
| 年間配置時間(標準偏差)            | 102.6 | 97.8  | 48.2  | 101.2 | 175.6 | 8.4   | 55.9  | 46.0  |
| SC を校務分掌に位置づけていた割合      | 77.9% | 51.6% | 37.9% | 50.9% | 62.5% | 27.0% | 36.4% | 30.8% |
| 「制度上 SC を活用できなかった」の選択割合 |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 心理教育                    | 8.1%  | 12.9% | 6.9%  | 1.8%  | 12.5% | 19.0% | 20.5% | 15.4% |
| 教職員研修                   | 0.0%  | 3.2%  | 1.7%  | 0.0%  | 6.3%  | 0.0%  | 18.2% | 12.8% |
| 保護者向け講演                 | 16.3% | 9.7%  | 12.1% | 8.8%  | 0.0%  | 30.2% | 20.5% | 12.8% |
| 全員面談(特定学年のみを含む)         | 23.3% | 12.9% | 17.2% | 21.1% | 25.0% | 30.2% | 22.7% | 23.1% |
| 授業観察・アンケート分析            | 1.2%  | 6.5%  | 0.0%  | 5.3%  | 0.0%  | 6.3%  | 20.5% | 7.7%  |
| 居場所活動                   | 5.8%  | 25.8% | 3.4%  | 12.3% | 6.3%  | 15.9% | 22.7% | 25.6% |
| 生徒面談                    | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 保護者面談                   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 5.1%  |
| 教職員相談                   | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 9.1%  | 2.6%  |
| 家庭訪問                    | 15.1% | 29.0% | 8.6%  | 33.3% | 18.8% | 28.6% | 29.5% | 28.2% |
| 校内会議への参加                | 2.3%  | 6.5%  | 8.6%  | 0.0%  | 12.5% | 15.9% | 29.5% | 15.4% |
| 機関連携                    | 1.2%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 6.3%  | 15.9% | 15.4% |

\*注：SC の配置時間の「1 回あたりの時間」は、年間配置時間 (平均値) を文部科学省が基準としている 35 週で除した値である

### <引用文献>

- 石川悦子 (2020). 日本におけるスクールカウンセラー導入過程とその後の課題と展望 人間文化研究科年報, 35, 93-106.
- 文部科学省 (2017a). いじめの防止等のための基本的な方針 (最終改定 平成 29 年 3 月 14 日) Retrieved May 5, 2023 from [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2018/01/04/1400142\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/01/04/1400142_001.pdf)
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要 (改訂版) Retrieved October 22, 2023 from [https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf)
- 文部科学省 (2023a). 令和 4 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について Retrieved October 22, 2023 from [https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf)
- 文部科学省 (2023b). 令和 4 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について Retrieved October 22, 2023 from [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1411820\\_00007.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00007.htm)

### 第3章 公立中学校の生徒に対するアンケート結果

今回の調査では、46 都道府県の 1,449 校、94,833 名の生徒から回答を得た。分析に先立ち、入力ミスや対象外と判断されたデータに関しては、以下のように削除あるいは修正を施した。

- ・学校名のみ記載で、他のデータは未記入であるデータは除外した。
- ・存在しない学校名や市町村名については、名称の一部誤りや二回入力している場合など、正しい名称が明らかな場合はデータを修正し、不明な場合は除外した。
- ・今回対象とした公立中学校以外の回答データ（小学校、私立学校、国立学校）は除外した。

なお、第2章の学校のデータとの整合性を図る都合上、第2章において回答に協力した学校以外の学校の生徒データ（転校先の学校において、転校前の学校について回答した、といった場合が想定される）は除外した。

以上の結果、847 校 71,764 名の生徒の回答データを分析対象とした。分析対象校の都道府県別の回答数を表 3-1-1 に示す（複数ページに渡ることから、章末に示す。なお表 3-1-1 には、後述する集計結果の一部も併せて提示している）。

SC の配置時間の群分けについては、第2章で用いた各学校の群分けの結果を用いた。なお、配置時間別の学校数は、①短時間が 135 校（16.0%）、②週 1 回半日が 318 校（37.7%）、③週 1 回終日が 270 校（32.0%）、④週 2 回が 121 校（14.3%）であった。

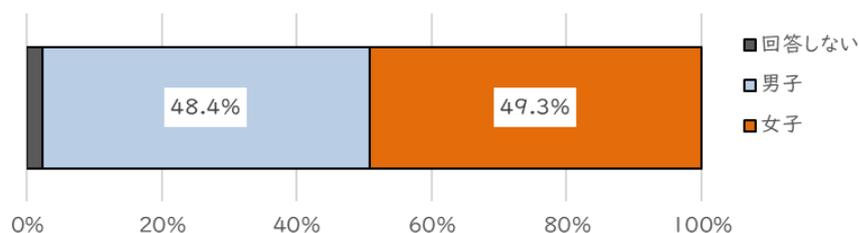
#### 1.回答者の基本属性

回答した生徒の基本属性として、性別および学年についてまとめる。

##### (1)性別

集計結果を図 3-1-2 に示す。内訳は、女子 35,360 名（49.3%）、男子 34,754 名（48.4%）、『回答しない』1,650 名（2.3%）であった。

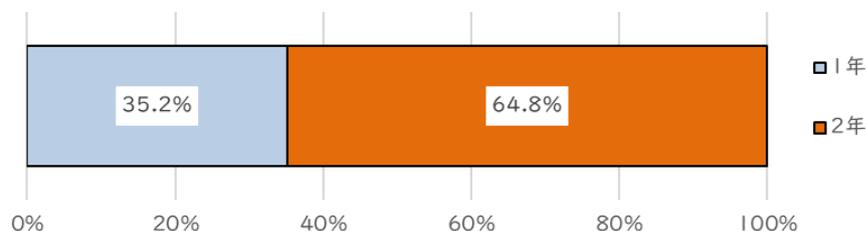
図 3-1-2 性別の内訳



##### (2)学年

集計結果を図 3-1-3 に示す。内訳は、1 年生 25,255 名（35.2%）、2 年生 46,509 名（64.8%）であった。

図 3-1-3 学年の内訳



## 2.SCの認知度・認識度・日常的な接点

本節では、SCがいたかどうかという認知度に関する項目、SCがいたと認知していた場合に名前や顔などどの程度認識していたかという認識度に関する項目、及び日常的な接点（SCと相談以外で話したことがあるか）についてまとめる。これらの項目は、設問によって回答形式が異なることから、質問項目（〔 〕で表記）の説明は、各項の冒頭にて行っている。

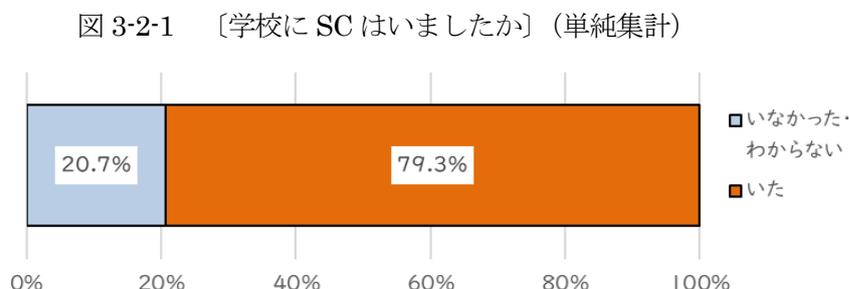
なお、本節の(2)と(3)は、本節(1)の設問で『SCがいた』と回答した56,938名のデータが対象となっているが、分析対象となった生徒の学校はすべて、実際にはSCが配置されている学校である。

### (1)SCの認知度

SCの認知度については、〔あなたの通っていた中学校に、スクールカウンセラーはいましたか〕という設問への『いた』・『いなかった・わからない』の2件法で回答を求めた。

#### a.単純集計結果

単純集計の結果（図3-2-1）、『SCがいた』と回答したのは56,938名（79.3%）であった。



#### b.SC配置時間4群別での集計結果

SC配置時間4群別での集計結果を表3-2-1に示す。分析の結果、①短時間や②週1回半日の場合は『いなかった』の回答が、一方で④週2回の場合は『いた』の回答が、それぞれ期待値より有意に高かった ( $\chi^2(3)=195.62, p<.001, \text{Cramer's } V=.05$ )。

表3-2-1 学校にSCはいましたか(配置時間別)

| 配置時間群  | いなかった  |       | いた      |       |
|--------|--------|-------|---------|-------|
|        | 生徒数    | (%)   | 生徒数     | (%)   |
| ①短時間   | △1,556 | 24.1% | ▼4,898  | 75.9% |
| ②週1回半日 | △5,747 | 22.0% | ▼20,369 | 78.0% |
| ③週1回終日 | 5,016  | 20.5% | 19,442  | 79.5% |
| ④週2回   | ▼2,507 | 17.0% | △12,229 | 83.0% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

#### c.考察

SCが配置されている学校の生徒全体の認知率は、79.3%で約8割の生徒に存在を認知されていた。配置時間別に見ると、②週1回半日かそれより少ない配置時間の場合は認知度が低下し、④週2回の場合は認知度が高くなるようである。このことから、SCの配置時間は生徒の認知率に影響を与える可能性が示された。

SCが実際には配置されていても、生徒に存在が知られていないと、生徒がSCへの相談を要するよ

うな状態が生じても、利用可能な相談先にはなり得ない。生徒が自ら SC を利用できるようにするためには、SC の存在が生徒に認知されることが不可欠であり、そのためには少なくとも週 1 回 1 日以上は SC を配置することが望ましいと考えられる。

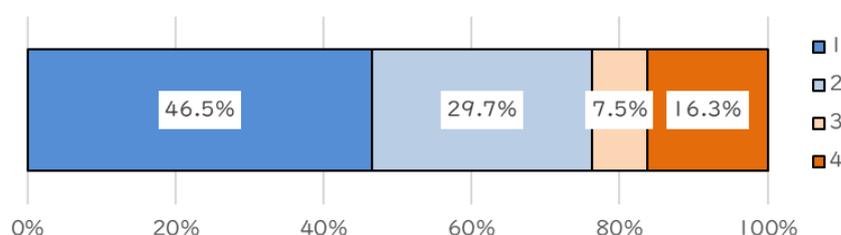
## (2)SC の認識度

SC の認識度については、前項(1)で SC が『いた』と回答した 56,938 名を対象に、その SC について、[スクールカウンセラーの名前 (名字だけやニックネームだけでも構いません) や、顔がわかりますか] という設問への『名前も顔も分かる』・『名前は分からないが顔は分かる(見たことがある)』・『名前は分かるが顔は分からない(見たことがない)』・『名前も顔も分からない』の選択肢を選ぶ形式で回答を求めた。

### a.単純集計結果

単純集計の結果 (図 3-2-2)、最も多かったのは『名前も顔も分からない』の 46.5%、次いで『名前は分かるが顔は分からない (見たことがない)』の 29.7%であった。

図 3-2-2 「SC の名前や顔がわかりますか」 (単純集計)



注：1=名前も顔も分からない 2=名前は分かるが、顔は分からない (見たことがない)  
3=名前は分からないが、顔は分かる (見たことがある) 4=名前も顔も分かる

### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-2-2 に示す。分析の結果、①短時間は『名前も顔も分かる』と『名前は分からないが顔は分かる』が、②週 1 回半日は『名前は分かるが、顔は分からない (見たことがない)』が、③週 1 回終日は『名前も顔も分からない』と『名前は分からないが顔は分かる』が、そして④週 2 回では『名前も顔も分からない』と『名前も顔も分かる』が、それぞれ期待値より有意に高かった ( $\chi^2(9)=400.21$ ,  $p<.001$ , Cramer's  $V=.06$ )。

表 3-2-2 「SC の名前や顔がわかりますか」 (配置時間別)

| 配置時間群    | 名前も顔も分からない |       | 名前は分かるが顔は分からない |       | 名前は分からないが顔は分かる |      | 名前も顔も分かる |       |
|----------|------------|-------|----------------|-------|----------------|------|----------|-------|
|          | 生徒数        | (%)   | 生徒数            | (%)   | 生徒数            | (%)  | 生徒数      | (%)   |
| ①短時間     | ▼1,856     | 37.9% | 1,459          | 29.8% | △413           | 8.4% | △1,170   | 23.9% |
| ②週 1 回半日 | ▼8,943     | 43.9% | △6,367         | 31.3% | ▼1,425         | 7.0% | △3,634   | 17.8% |
| ③週 1 回終日 | △9,311     | 47.9% | ▼5,396         | 27.8% | △1,637         | 8.4% | 3,098    | 15.9% |
| ④週 2 回   | △6,383     | 52.2% | 3,686          | 30.1% | ▼773           | 6.3% | ▼1,387   | 11.3% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い少ないことを示す)

### c.考察

分析の結果、全体の単純集計では、『名前も顔も分からない』と『名前は分かるが、顔は分からない (見たことがない)』が多く、全体の 4 分の 3 程度を占めていた。配置時間との関連では一貫した傾

向は見いだせず、配置時間がごく短時間の場合でも認識度は高かったり、配置時間が週1回終日やそれ以上に長い場合には、名前も顔も分からないか、あるいは顔が分かるといった形で認識されたりするなど、認識度が両極端に分かれる傾向にある様子が窺われた。

このSCの認識は、SCが『いた』と認知していた生徒のみが回答している。また、SCの配置は生徒数が多いところ程、配置時間も多く配置され、生徒数が少なければ配置時間もより少なく配置されていた(第2章2の「a.生徒数」を参照)ことからすれば、SCがいるかどうかのSCの認知には配置時間が関係しやすいが、どの程度SCを見たことがあるかといった認識度になると、単にSCの配置時間だけではなく、SC一人当たりの生徒数といった要素も関係してくる可能性が考えられる。

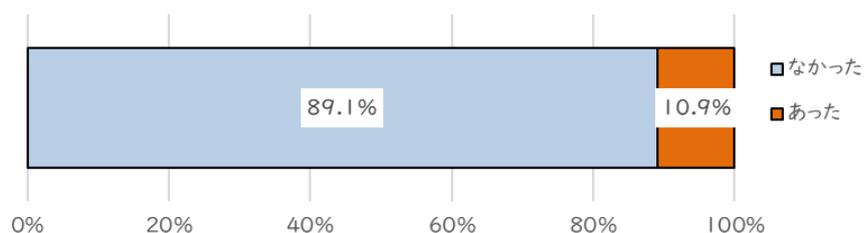
### (3)SCと相談以外で話した経験

SCと相談以外で話した経験については、[スクールカウンセラーと相談以外で話をしたことがありますか(廊下での雑談など)]という設問への『あった』・『なかった』の2件法で回答を求めた。

#### a.単純集計結果

単純集計の結果(図3-2-3)、『SCと相談以外で話したことがあった』と回答したのは6,206名(10.9%)であった。

図3-2-3 [SCと相談以外で話したことがあった](単純集計)



#### b.SC配置時間4群別での集計結果

SC配置時間4群別での集計結果を表3-2-3に示す。分析の結果、SCと相談以外で話をした経験は、①短時間と②週1回半日は『あった』が、一方で③週1回終日と④週2回は『なかった』が、それぞれ期待値より有意に高かった( $\chi^2(3)=121.36$ ,  $p<.001$ , Cramer's  $V=.05$ )。

表3-2-3 [SCと相談以外で話したことがあった](配置時間別)

| 配置時間群  | なかった    |       | あった    |       |
|--------|---------|-------|--------|-------|
|        | 生徒数     | (%)   | 生徒数    | (%)   |
| ①短時間   | ▼4,232  | 86.4% | △666   | 13.6% |
| ②週1回半日 | ▼17,890 | 87.8% | △2,479 | 12.2% |
| ③週1回終日 | △17,535 | 90.2% | ▼1,907 | 9.8%  |
| ④週2回   | △11,075 | 90.6% | ▼1,154 | 9.4%  |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

#### c.考察

分析の結果、全体としては約1割の生徒がSCと相談以外で話をした経験があった。配置時間別に見ると、②週1回半日やそれより短い配置時間の場合、相談以外で話をした経験が高くなる傾向にあるようである。

この SC と相談以外で話した経験は、SC が『いた』と認知していた生徒のみが回答している。そして、前項と同じく、SC の配置は生徒数が多いと、配置時間も多く配置されていた（第 2 章 2 の「a.生徒数」を参照）ため、SC がいるかどうかの SC の認知には配置時間が関係しやすいが、SC と相談以外で話した経験ということになると、これも単に SC の配置時間だけではなく、SC 一人当たりの生徒数が少ない学校ほど、SC と話すことができる時間も増える可能性があるため、SC 一人当たりの生徒数も関与している可能性が示唆された。

#### (4)SC の認知度・認識度・日常的な接点に関する小括

生徒が、学校に SC がいるのかどうか認知するためには、週 1 回 1 日以上配置時間が必要になるが、SC をどの程度見かけたり、話したりといった接点があるかどうかになると、SC 一人当たりの生徒数といった要因も関与している可能性が示唆された。

以上を考慮すると、SC が生徒に安心して相談してもらえる存在として認識されるためには、配置時間が必要なだけでなく、SC 一人当たりの生徒数が多い学校では、よりその存在を覚えてもらうための工夫が SC にも、SC を活用する学校にも求められるだろう。

### 3.SC の活動の経験①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育

本節では SC の活動の経験のうち、発達支持的生徒指導・課題未然防止教育と関係の深い、SC による授業等を受けた経験の有無と SC による通信を見たことがあるかどうかについての経験の有無、そしてそれぞれの生徒にとっての役立ち度についてまとめる。

本節は、まずそれぞれの SC の活動について『あった』・『なかった・覚えていない』の 2 件法で回答を求め、『あった』と回答した場合、それぞれの内容の役立ち度について 5 件法（5：かなり役に立った～1：役に立たなかった）で回答を求めた。

なお、この調査の対象校はすべて SC が配置されている学校であることから、本節(1)と(3)の経験率の集計においては、本章 2(1)の設問で『SC がいなかった』と回答した 14,286 名分を各設問の『なかった』の方に加え、対象生徒全体（71,764 名）における割合を算出した。

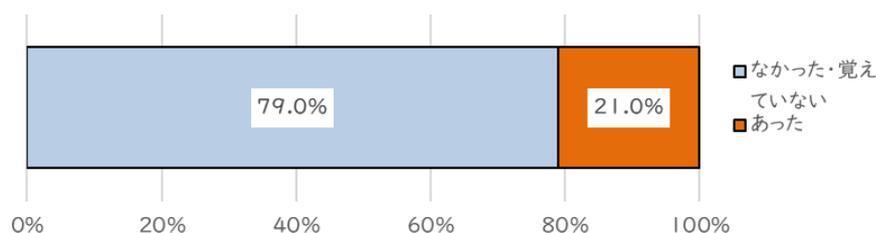
#### (1)心理教育等の経験率

SC による心理教育等の経験については、[スクールカウンセラーによる集会での話やクラスでの授業がありましたか] という設問（2 件法）で回答を求めた。

##### a.単純集計結果

単純集計の結果（図 3-3-1）、『あった』と回答したのは 15,045 名（21.0%）であった。

図 3-3-1 SC による講話や授業の経験（単純集計）



##### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-3-1 に示す。分析の結果、①短時間と④週 2 回は『あった』が、一方の②週 1 回半日は『なかった』が、それぞれ期待値より有意に高かった ( $\chi^2(3)=275.24, p<.001$ ,

Cramer's  $V=0.06$ 。

表 3-3-1 SC による講話や授業の経験 (配置時間別)

| 配置時間群    | なかった    |       | あった    |       |
|----------|---------|-------|--------|-------|
|          | 生徒数     | (%)   | 生徒数    | (%)   |
| ①短時間     | ▼5,009  | 70.5% | △1,445 | 29.5% |
| ②週 1 回半日 | △21,334 | 76.5% | ▼4,782 | 23.5% |
| ③週 1 回終日 | 19,347  | 73.7% | 5,111  | 26.3% |
| ④週 2 回   | ▼11,029 | 69.7% | △3,707 | 30.7% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

### c. 考察

SC による講話や授業の経験は、全体としては 21.0% の生徒が経験していた。配置時間別に見ると、①短時間と④週 2 回は経験した生徒の割合が期待値より高かった。SC 配置が④週 2 回の学校では、配置時間が多いために、SC による講話や授業について企画、準備し、実施することができた可能性が考えられる。一方で、①短時間でも SC による講話や授業を受けたことのある生徒が多かったことについては、①短時間の学校では SC 一人あたりの生徒数が少ない (第 2 章 2 の「a. 生徒数」を参照) ため、結果として相談件数や学級数も少なかったために、②週 1 回半日や③週 1 回終日に比べると、SC を講話や授業といった活動に活用しやすかった可能性が考えられる。

そのため、SC が、②週 1 回半日や③週 1 回終日程度配置されている学校で、SC 一人当たりの生徒数がある程度以上多い学校においては、より SC を生徒への講話や授業といった取り組みに活用することが難しい可能性があるため、こうした限界を SC と学校が共有し、毎年度の活動の優先度を話し合っ、SC による講話や授業の実施をどうするのか、より丁寧に検討することが必要と思われる。

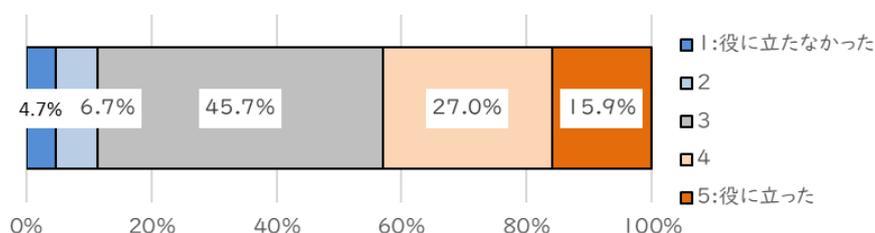
### (2) 心理教育等の役立ち度

心理教育等の役立ち度については、上記の設問に『あった』と回答した生徒 15,045 名に対し、[スクールカウンセラーによる集会での話やクラスでの授業の内容は役に立ちましたか] という設問 (5 件法) で回答を求めた。

#### a. 単純集計結果

単純集計の結果 (図 3-3-2)、最も多かったのは『3』の 45.7%、次いで『4』の 27.0%であった。『5:役に立った』と『4』を足した割合は、42.9%であった。

図 3-3-2 SC による講話や授業の役立ち度 (単純集計)



#### b. SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-3-2 に示す。分析の結果、①短時間、②週 1 回半日、③週 1 回終日の学校の生徒は、④週 2 回の学校の生徒よりも評価が有意に高かった ( $F(3,15041)=14.41$ ,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.00$ )。

表 3-3-2 SC による講話や授業の役立ち度の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.5 | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 3.5 | 1.0  |
| ③週 1 回終日 | 3.4 | 1.0  |
| ④週 2 回   | 3.3 | 1.0  |

### c. 考察

SC による講話や授業がどの程度役立ったかの評価では、全体では真ん中の『3』評価が 45.7%、『5：役に立った』と『4』を足した割合は 42.9%となっており、比較的高く評価されていた。配置時間別に見ると、①短時間、②週 1 回半日、③週 1 回終日の生徒が、④週 2 回の生徒よりも高く評価していた。

SC による講話や授業を受けた経験は、配置時間だけでなく、SC 一人あたりの生徒数なども影響していた可能性のあることを考えると、その授業を受けた役立ち度の評価においても、配置時間だけでなく SC 一人あたりの生徒数などが影響した可能性が考えられる。例えば、④週 2 回の学校においては、生徒数も多い傾向にあることから、SC の話を聞く時もより大人数で経験している可能性があるため、①～③の学校の方が、学級単位で実施するなど、より少人数で話を聞いたり、体験できたりしている可能性が考えられる。そのため、SC による講話や授業の役立ち度の満足度を改善するためには、単に配置時間だけではなく、講話や授業を実施する時の生徒数や規模についても考慮して、よりこまやかな実施ができるようにする工夫などが必要と思われる。

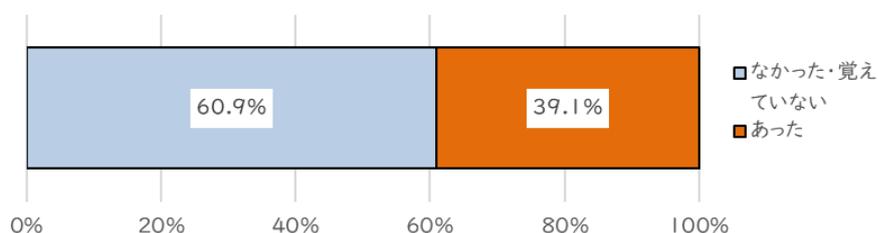
### (3)SC による通信の経験率

SC が発行した通信等の経験については、[スクールカウンセラーからお便りの配布がありましたか] という設問（2 件法）で回答を求めた。

#### a. 単純集計結果

単純集計の結果（図 3-3-3）、『SC による通信等があった』と回答したのは 28,080 名（39.1%）であった。

図 3-3-3 SC による通信等があった（単純集計）



#### b. SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-3-3 に示す。分析の結果、①短時間と②週 1 回半日は『なかった』が、一方で③週 1 回終日と④週 2 回は『あった』が、それぞれ期待値より有意に高かった ( $\chi^2(3)=370.44$ ,  $p<.001$ , Cramer's  $V=.07$ )。

表 3-3-3 SC による通信等があった（配置時間別）

| 配置時間群    | なかった    |       | あった    |       |
|----------|---------|-------|--------|-------|
|          | 生徒数     | (%)   | 生徒数    | (%)   |
| ①短時間     | △4,156  | 64.4% | ▼2,298 | 35.6% |
| ②週 1 回半日 | △16,706 | 64.0% | ▼9,410 | 36.0% |
| ③週 1 回終日 | ▼14,747 | 60.3% | △9,711 | 39.7% |
| ④週 2 回   | ▼8,075  | 54.8% | △6,661 | 45.2% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

### c. 考察

分析の結果、全体としては約 4 割の生徒が SC による通信等の配布があったと回答していた。配置時間別に見ると、②週 1 回半日かそれより少ない場合は通信がなかったと回答した生徒が多く、一方で③週 1 回終日かそれ以上の配置時間の場合は通信があったと回答した生徒が多かった。

SC の配置時間が多い学校の生徒ほど、若干ではあるが SC による通信等の配布があったと回答しているため、SC の配置時間が多い程、SC の来校を知らせたり、生徒に役立つ心理教育的な情報を知らせたりする通信の作成、発行、配布にかけることのできる時間も長い可能性が考えられる。

また、SC の配置時間が少なくなるほど、SC が対応可能な相談件数も少なくなるため、通信等で SC の来校や相談を知らせても、相談申込に対応することが難しいという理由から、あえて SC による通信等を作成、発行していないという可能性も考えられるだろう。

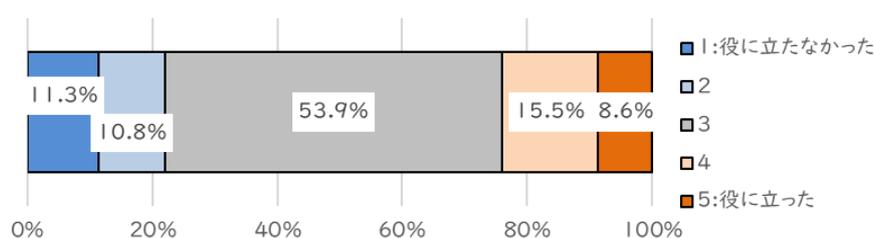
### (4)SC による通信の役立ち度

心理教育等の役立ち度については、上記の設問に『あった』と回答した生徒 28,080 名に対し、[スクールカウンセラーからのお便りの内容は役に立ちましたか] という設問 (5 件法) で回答を求めた。

#### a. 単純集計結果

単純集計の結果 (図 3-3-4)、最も多かったのは『3』の 53.9%、次いで『4』の 15.5%であった。『5:役に立った』と『4』を足した割合は 24.1%であった。

図 3-3-4 SC による通信の役立ち度 (単純集計)



#### b. SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-3-4 に示す。分析の結果、①短時間が②、③、④よりも有意に高く、ついで、②週 1 回半日と③週 1 回終日は、④週 2 回よりも有意に高かった ( $F(3,28076)=13.12, p<.01, \text{偏}\eta^2=.00$ )。

表 3-3-4 SC による通信の役立ち度の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.2 | 1.1  |
| ②週 1 回半日 | 3.0 | 1.1  |
| ③週 1 回終日 | 3.0 | 1.1  |
| ④週 2 回   | 2.9 | 1.0  |

### c. 考察

分析の結果、SC による通信に対する全体の評価は、真ん中の『3』が最も多く、『5：役に立った』と『4』を合わせた評価と、『1：役に立たなかった』と『2』を合わせた評価はそれ程大きな差はないことから、平均的な評価となっていた。配置時間別に見ると、①短時間が最も高く、④週 2 回が最も低い結果となっていた。

SC による通信を見たことがある生徒は、④週 2 回が最も多く、①短時間が最も少なかったことから考えると、配置時間が少ない学校では SC 通信などを配布することには限界や難しさがあったと考えられるが、それでも配布された①短時間の学校は、何らかの学校のニーズに応じて SC によって発行された可能性があり、そのニーズと配布された内容が合致していたことで、役立ち度がより高くなったなどの可能性が考えられる。ただし、他にも通信の認知度と評価の逆転については、SC 側、学校側の様々な要因が関与している可能性があり、またどの程度安定した結果であるのかも現時点では不明であるため、今後も類似の調査で確認が必要と思われる。

#### (5)SC の活動の経験①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関する小括

発達支持的生徒指導・課題未然防止教育において、SC の配置時間が多い学校の生徒程、SC による講話や授業などの心理教育の実施とそれを受けた経験や、SC による通信等を見た経験は増える傾向が見受けられた。このことから、SC の配置時間が多い程、これらの活動は実施しやすくなるものと思われる。ただし、SC の心理教育の実施については、④週 2 日に次いで、①短時間の学校でも行われていたことから、配置時間が少ない場合に、SC を、集団を対象とした心理教育に活用することが、学校によって SC をより効果的に活用する一つの選択肢になっている可能性も考えられた。

一方で、SC による心理教育や通信が、どの程度役立ったかという生徒の評価は、配置時間による差が認められなかった。これは、SC による心理教育や通信の質は、SC 個々人の要因による可能性や、心理教育においては、④の配置時間の多い学校程、SC 一人当たりの生徒数も多いため、心理教育を行う際の集団の規模が違う可能性があり、そうした違いが反映された可能性もある。心理教育や通信等の質の評価には、どのような要因が関係しているのか、引き続き丁寧に調査や検証を加えていく必要性が示唆されているものと思われる。

#### 4.SC の活動の経験②：課題早期発見対応・困難課題対応的生徒指導

本節では SC の活動の経験のうち、課題早期発見対応・困難課題対応的生徒指導と関係の深い、SC との面談についてまとめる。具体的には、SC への相談経験の有無、経験がある場合は SC からのアドバイスの有無、そして SC への相談の役立ち度の回答結果を分析する。SC への相談に関しては、SC による心理教育や通信等の経験がある場合、SC を身近に感じることができるとして相談しやすくなることが予想される。そのため、SC への相談に関しては、単純集計および配置時間別の分析に加え、SC による心理教育等の経験率の違い、および SC による通信等の経験の有無の違いを加味した分析も行う。

また、この調査の対象校はすべて SC が配置されている学校であることから、本章 3 と同様に、本

節(1)と(2)の経験率の集計においては、本章 2(1)の設問で『SC がいなかった』と回答した 14,286 名分を各設問の『なかった』の方に加え、対象生徒全体 (71,764 名) における割合を加えて算出した。

なお、本節の項目は、設問によって回答形式が異なることから、質問項目 ( [ ] で表記) の説明は、各項の冒頭にて行っている。

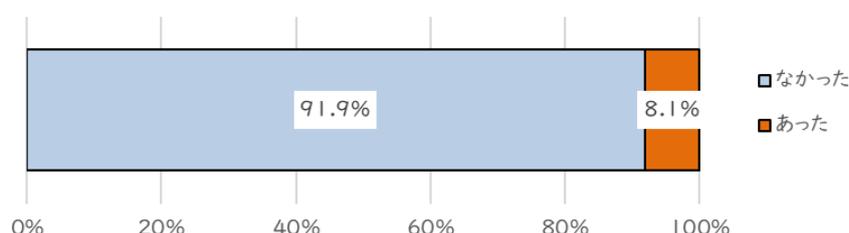
### (1)SC への相談経験の有無

SC への相談経験については、『あった』・『なかった』の 2 件法で回答を求めた。

#### a.単純集計結果

単純集計の結果 (図 3-4-1)、『SC への相談経験があった』と回答したのは 5,824 名 (8.1%) であった。

図 3-4-1 SC への相談経験 (単純集計)



#### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-4-1 に示す。分析の結果、①短時間と②週 1 回半日は『あった』が、一方で③週 1 回終日と④週 2 回は『なかった』が、それぞれ期待値より有意に高かった ( $\chi^2(3)=167.28$ ,  $p<.001$ , Cramer's  $V=.05$ )。

表 3-4-1 SC への相談経験 (配置時間別)

| 配置時間群    | なかった    |       | あった    |       |
|----------|---------|-------|--------|-------|
|          | 生徒数     | (%)   | 生徒数    | (%)   |
| ①短時間     | ▼5,760  | 89.2% | △694   | 10.8% |
| ②週 1 回半日 | ▼23,721 | 90.8% | △2,395 | 9.2%  |
| ③週 1 回終日 | △22,759 | 93.1% | ▼1,699 | 6.9%  |
| ④週 2 回   | △13,700 | 93.0% | ▼1,036 | 7.0%  |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

#### c.考察

分析の結果、全体としては 8.1%の生徒に相談経験があった。配置時間別では、②週 1 回半日かそれより短い配置時間の場合には相談経験が平均より多くなる傾向にあることが示された。

SCの配置時間が多い程、SCに相談できる時間も増えるはずだが、逆の結果になっていることから、SC への相談経験には配置時間よりも影響の大きい他の要因が関与している可能性が示唆される。その候補としてまず考えられるのは、SC 一人当たりの生徒数である。SC の配置は生徒数が多いと、配置時間も多く配置されていた (第 2 章 2 の「a.生徒数」を参照) ため、②週 1 回半日か、それよりも短い学校の方が、SC 一人当たりの生徒数は少ない傾向にある。そうした学校では、SC が生徒全員と面接する「全員面接」が行われており、そのために相談経験者が増えた可能性も考えられる。

その他に考えられることとしては、SC の配置時間が増える程、SC は生徒指導・教育相談関連の部会への参加率が高く (第 4 章 4 の (4)「生徒指導・教育相談関連の部会への参加率」参照)、SC によ

る通信の発行等の活動も多く行っていた（第3章3の(3)「SCによる通信などの発行」参照）。このことから、配置時間が多い学校程、生徒の相談を受ける以外の活動も多く行っている可能性があるため、今後さらなる調査と検証の蓄積が望まれる。

## (2)SC への相談経験と SC による心理教育等や通信等の経験の関連性

SC への相談経験の有無と、SC による心理教育等の経験および SC による通信等の経験の有無による集計を行った。

### a.SC による心理教育等の経験との関連性

集計結果を表 3-4-2-1 に示す。分析の結果、心理教育等を受けたことがある生徒の方が、ない生徒よりも、SC へ相談していることが多かった ( $\chi^2(1)=475.80, p<.001, \phi=.08$ )。

表 3-4-2-1 SC への相談経験の有無と SC による心理教育等の経験の有無

| 心理教育等 | 相談なし   |        | 相談あり  |        |
|-------|--------|--------|-------|--------|
|       | 生徒数    | (%)    | 生徒数   | (%)    |
| あり    | 13,174 | ▼87.6% | 1,871 | △12.4% |
| なし    | 52,766 | △93.0% | 3,953 | ▼7.0%  |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

### b. SC による通信等の経験との関連性

集計結果を表 3-4-2-2 に示す。分析の結果、SC による通信等を見たことがある生徒の方が、ない生徒よりも、SC へ相談していることが多かった ( $\chi^2(1)=438.58, p<.001, \phi=.08$ )。

表 3-4-2-2 SC への相談経験の有無と SC による通信等の経験の有無

| SC 通信等 | 相談なし   |        | 相談あり  |        |
|--------|--------|--------|-------|--------|
|        | 生徒数    | (%)    | 生徒数   | (%)    |
| あり     | 25,053 | ▼89.2% | 3,027 | △10.8% |
| なし     | 40,887 | △93.6% | 2,797 | ▼6.4%  |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

### c.考察

SC が生徒を対象に行う心理教育等や通信等が、SC への相談経験と関連するかどうかについて分析を行った。その結果、いずれも心理教育等や、通信等を見た経験があると答えた生徒の方が、より相談した経験もあると回答していた。

このことから、SC が心理教育等や通信等を生徒に対して行うことは、SC への相談のしやすさを向上させる可能性のあることが示唆された。

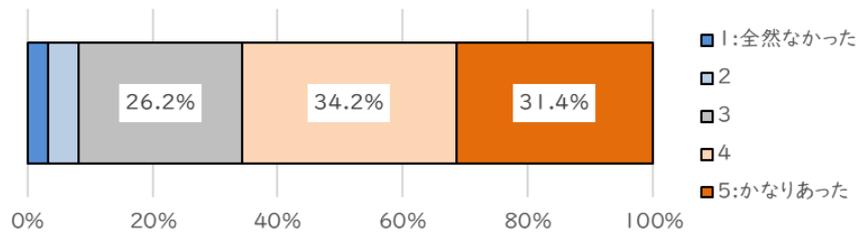
## (3)SC からのアドバイスの有無 (SC への相談経験がある生徒のみ)

SC への相談経験がある生徒に対して、SC からのアドバイスについて 5 件法 (5：かなりあった～1：全然なかった) で回答を求めた。

### a.単純集計結果

単純集計の結果 (図 3-4-3)、最も多かったのは『4』の 34.2%、次いで『5：かなりあった』の 31.4%であった。『5：かなりあった』と『4』を足した割合は、65.6%であった。

図 3-4-3 SC からのアドバイス (単純集計)



b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-4-3 に示す。分析の結果、③週 1 回終日が④週 2 回よりも、有意に高かった ( $F(3,5820)=5.18, p=.001, \eta^2=.00$ )。

表 3-4-3 SC からのアドバイスの平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.8 | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 3.9 | 1.0  |
| ③週 1 回終日 | 3.9 | 1.0  |
| ④週 2 回   | 3.8 | 1.1  |

c. 考察

SC からのアドバイスは、全体では 6~9 割の生徒がアドバイスを受けたと回答していた。配置時間別では、③週 1 回終日の生徒が④週 2 回の生徒よりも有意に多くのアドバイスを受けていたが、全体としては、他に差は見られなかった。

SC は、生徒の相談を受ける際に、話を聴くだけでなく、多くの場合、何らかのアドバイスも行っていることが示唆された。配置時間による差は、③週 1 回終日と④週 2 回以外では、見られなかったが、④週 2 回の学校で最も少ないことを考えると、④週 2 回の学校では 1 ケース当たりの面接回数が多いために、アドバイスをする回数が相対的に少なくなっている可能性が考えられる。一般的に 1 ケース当たりの面接回数が、1 回など少ない場合には、限られた時間の中で、今後の見通しと対応を伝える必要があるため、SC からのアドバイスを経験する割合も増える可能性がある。

そのため、今後の調査においては、SC からのアドバイスの頻度を確認する際には、SC との面接回数もあわせて検討することが必要と思われる。

(4)SC への相談の役立ち度 (SC への相談経験がある生徒のみ)

SC への相談経験がある生徒 5,824 名に対して、SC への相談の役立ち度として、[気持ちを軽くすること]・[考えや気持ちを整理すること]・[問題やこまりごとの改善]のそれぞれについて 5 件法 (5: かなり役に立った~1: 全然役に立たなかった) で回答を求めた。

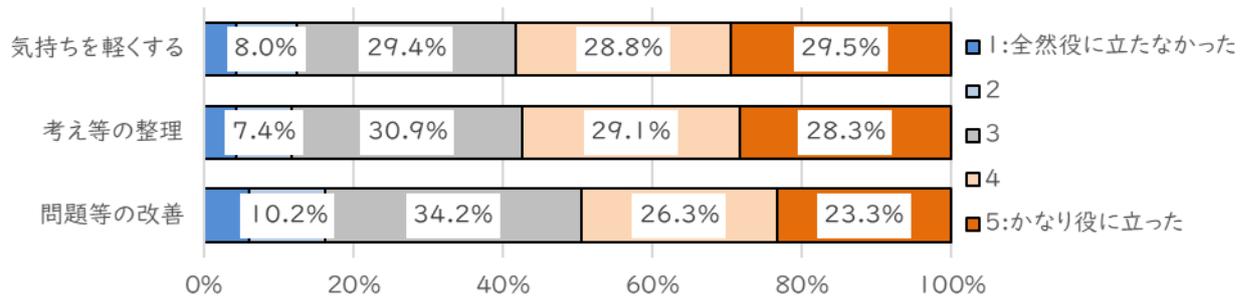
a. 単純集計結果

単純集計の結果 (図 3-4-4)、[気持ちを軽くすること] について最も多かったのは『5: かなり役に立った』の 29.5%、次いで『3』の 29.4%であった。『5: かなり役に立った』と『4』を足した割合は、58.3%であった。

[考えや気持ちを整理すること] について最も多かったのは『3』の 30.9%、次いで『4』の 29.1%であった。『5: かなり役に立った』と『4』を足した割合は、57.4%であった。

[問題やこまりごとの改善] について最も多かったのは『3』の 34.2%、次いで『4』の 26.3%であった。『5: かなり役に立った』と『4』を足した割合は、49.6%であった。

図 3-4-4 SC への相談の役立ち度 (単純集計)



b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-4-4 に示す。分析の結果、〔気持ちを軽くすること〕については、②週 1 回半日と③週 1 回終日が、④週 2 回よりも有意に高かった ( $F(3,5820)=3.46, p=.016$ , 偏  $\eta^2=.00$ )。

〔考えや気持ちを整理すること〕については、②週 1 回半日と③週 1 回終日が、④週 2 回よりも有意に高かった ( $F(3,5820)=3.47, p=.016$ , 偏  $\eta^2=.00$ )。

〔問題やこまごとの改善〕については、②週 1 回半日と③週 1 回終日が、④週 2 回よりも有意に高かった ( $F(3,5820)=3.72, p=.011$ , 偏  $\eta^2=.00$ )。

表 3-4-4 SC への相談の役立ち度の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 気持ちを軽くする |      | 考えや気持ちの整理 |      | 問題等の改善 |      |
|----------|----------|------|-----------|------|--------|------|
|          | 平均       | 標準偏差 | 平均        | 標準偏差 | 平均     | 標準偏差 |
| ①短時間     | 3.7      | 1.1  | 3.7       | 1.1  | 3.5    | 1.1  |
| ②週 1 回半日 | 3.7      | 1.1  | 3.7       | 1.1  | 3.5    | 1.1  |
| ③週 1 回終日 | 3.8      | 1.1  | 3.7       | 1.1  | 3.5    | 1.1  |
| ④週 2 回   | 3.6      | 1.2  | 3.6       | 1.1  | 3.4    | 1.2  |

c.考察

分析の結果、全体としては、生徒から SC への相談の役立ち度について、気持ちを軽くする>考えなどの整理>問題等の改善の順に、役立っていることがうかがえた。配置時間別に、これらの相談の役立ち度を見ると、③週 1 回終日、②週 1 回半日の順にそれぞれ高い値となっており、いずれも④週 2 回よりも役立っている可能性が示唆された。

SC が受けることのできる相談件数や生徒が相談できる回数の合計だけで考えれば、④週 2 回の学校が最も多いはずだが、SC 一人あたりの生徒数は④の学校程多い (第 2 章 2 の「a.生徒数」を参照) ため、場合によっては②週 1 回半日や③週 1 回終日の学校の方が、相談を受けることができている可能性も考えられる。実際、相談経験は①短時間や②週 1 回半日の学校の生徒の方が多く有していた (第 3 章 4 の「1. SC への相談経験の有無」を参照)。よって、これらの相談の効果を検証する際には、単に SC の配置時間だけでなく、SC 一人あたりの生徒数や、生徒が SC に相談した回数なども考慮して、分析を行う必要があるだろう。

(5) SC の活動の経験②：課題早期発見対応・困難課題対応的生徒指導に関する小括

課題早期発見対応や困難課題対応的生徒指導として、生徒が SC へ相談した経験は、週 2 回の学校よりも、より短時間の生徒の方が有していた。週 2 回の学校の方が、生徒への面接自体はより多く行

えるはずだが、SC 一人あたりの生徒数が多かったり、相談以外の業務が多かったりすると、生徒は必ずしも SC へ多く相談できる訳ではない様子がかがえた。しかし、SC による心理教育等や、通信等を見たことのある生徒程、相談していた生徒が多かったため、心理教育や通信等で、生徒の SC への認識度が上がると、その分 SC への相談も増える可能性が示唆された。

## 5.SC へ相談しやすい体制づくりに向けた分析

中学生が SC へ相談しやすい体制づくりに向けた示唆を得るため、本章 4(1)で SC へ相談したことがあると答えた生徒 (5,824 名) に対しては、SC への相談を待たされた経験があるかどうか、回答を求めた。そして、SC へ相談したことがない生徒 (51,114 名) に対しては、SC に相談をしなかった理由と、SC に相談しやすくなるための方策に関して、回答を求めた。

また、本章 2(1)の SC がいたかの質問において『SC が学校にいなかった』と回答した生徒には、SC の活動に対する潜在的なニーズを探る目的で、[SC がいたほうが良いと思う]・[SC がいたら相談でなくとも話してみたい]・[SC がいたら相談してみたいですか] の設問への回答を求めた。

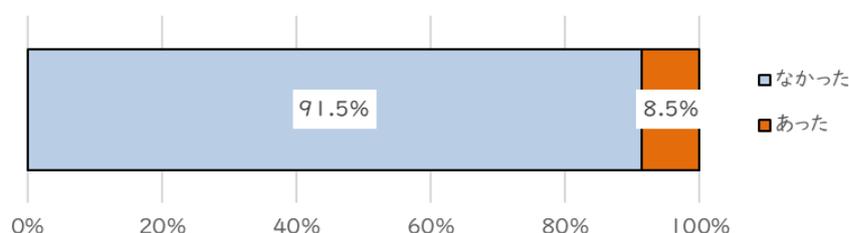
### (1)SC への相談を待たされた経験の有無 (SC への相談経験がある生徒のみ)

SC への相談経験がある生徒に対して、SC への相談を待たされた経験の有無について『あった』・『なかった』の 2 件法で回答を求めた

#### a.単純集計結果

単純集計の結果(図 3-6-1)、『SC への相談を待たされた経験があった』と回答したのは 496 名 (8.5%) であった。

図 3-6-1 SC への相談を待たされた経験 (単純集計)



#### b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-6-1 に示す。分析の結果、②週 1 回半日は『なかった』が、一方で④週 2 回は『あった』が、それぞれ期待値より有意に高かった ( $\chi^2(3)=17.88, p<.001, \text{Cramer's } V=.06$ )。

表 3-6-1 SC への相談を待たされた経験 (配置時間別)

| 配置時間群    | なかった   |       | あった  |       |
|----------|--------|-------|------|-------|
|          | 生徒数    | (%)   | 生徒数  | (%)   |
| ①短時間     | 640    | 92.2% | 54   | 7.8%  |
| ②週 1 回半日 | △2,221 | 92.7% | ▼174 | 7.3%  |
| ③週 1 回終日 | 1,551  | 91.3% | 148  | 8.7%  |
| ④週 2 回   | ▼916   | 88.4% | △120 | 11.6% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い少ないことを示す)

### c. 考察

SC へ相談経験のあった生徒のうち、相談を待たされた経験があったのは 8.5%であった。配置時間別では、一貫した傾向は示されなかったが、週 1 回半日だと待たされた経験は平均より少なく、一方で週 2 回だと待たされた経験は平均より多くなる傾向にあるようである。

週 2 回勤務の学校でも SC への相談を待たされる割合が少ない可能性が示された。第 2 章で報告したとおり、配置時間群と各学校の生徒数は比例関係にあることから、SC が週 2 日配置されている学校は生徒数が多く、相談を希望する生徒もいたために配置時間内ですぐに対応しきれない可能性も考えられる。SC への相談は、その内容によっては即時的な対応も必要であることから、SC への相談を待たされる経験が少なくなるよう、配置時間を増やすといった対応が求められる。

#### (2)SC へ相談しなかった理由 (SC への相談経験がない生徒のみ)

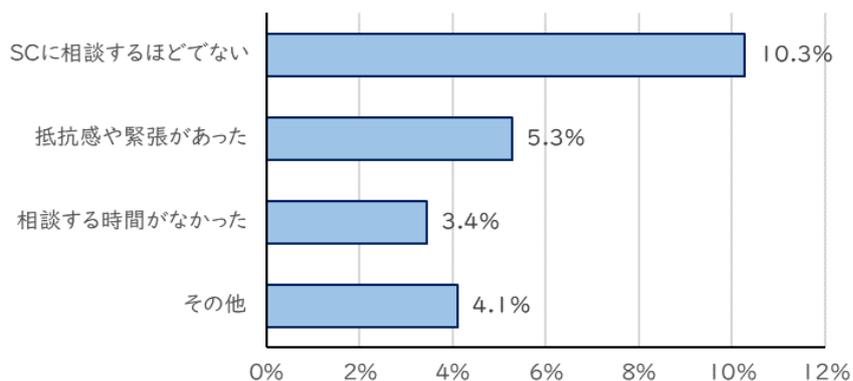
SC へ相談したことがない生徒に対しては、[スクールカウンセラーに相談しなかった理由を教えてください] という設問において、『相談したいことがなかった』・『相談したいことはあったが、スクールカウンセラーに相談するほどでないと思った』・『スクールカウンセラーに相談することに抵抗感や緊張、恥ずかしさなどがあった』・『スクールカウンセラーに相談する時間がなかった』・『その他』の選択肢を選ぶ形式（複数回答可）で回答を求めた。

本項目への回答者数は 51,114 名であった。このうち、『相談したいことがなかった』の回答 (44,181 名が選択。延べ数) を除いて集計した。なお、配置時間 4 群別の分析は選択肢ごとに行い、回答数を各群の生徒数で除した値 (各群の生徒の選択割合) を比較した。

##### a. 単純集計結果

単純集計の結果 (図 3-6-2)、最も多かったのは『相談したいことはあったが、スクールカウンセラーに相談するほどでないと思った』の 10.3%、次いで『スクールカウンセラーに相談することに抵抗感や緊張、恥ずかしさなどがあった』の 5.3%であった。

図 3-6-2 SC へ相談しなかった理由 (単純集計)



##### b. SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-6-2 に示す。このうち、SC 活動の改善への示唆を得るため、『相談したいことはあったが、スクールカウンセラーに相談するほどでないと思った』(表中では SC ニーズなし)、『スクールカウンセラーに相談することに抵抗感や緊張、恥ずかしさなどがあった』(表中では SC 抵抗感あり)、および『スクールカウンセラーに相談する時間がなかった』(表中では相談時間なし) のそれぞれの各群の生徒における選択割合について比較した。

分析の結果、SC ニーズなし・SC 抵抗感あり・相談時間なしのいずれについても、選択割合に有意な差は見られなかった (順に  $\chi^2(3)=0.10, 0.29, 0.00, ps>.05$ )。

表 3-6-2 SC へ相談しなかった理由（配置時間別）

| 配置時間群    | SC ニーズなし |       | SC 抵抗感あり |      | 相談時間なし |      | 相談事なし  |       | その他 |       |
|----------|----------|-------|----------|------|--------|------|--------|-------|-----|-------|
|          | 選択数      | (%)   | 選択数      | (%)  | 選択数    | (%)  | 選択数    | (%)   | 選択数 | (%)   |
| ①短時間     | 482      | 10.8% | 229      | 5.1% | 127    | 3.0% | 3,584  | 8.1%  | 172 | 8.2%  |
| ②週 1 回半日 | 1,742    | 9.2%  | 964      | 5.1% | 634    | 3.5% | 15,545 | 35.2% | 716 | 34.1% |
| ③週 1 回終日 | 1,920    | 10.1% | 945      | 5.0% | 608    | 3.4% | 15,282 | 34.6% | 777 | 37.0% |
| ④週 2 回   | 1,104    | 9.3%  | 563      | 4.7% | 393    | 3.5% | 9,770  | 22.1% | 434 | 20.7% |

（注：％は各項目の配置時間 4 群における生徒の選択割合を示す）

### c. 考察

SC へ相談しなかった理由について、相談ごとがなかった生徒を除くと、最も多かったのは『相談したいことはあったが、スクールカウンセラーに相談するほどでないと思った』が 10.3%（5,248 名）、次いで『スクールカウンセラーに相談することに抵抗感や緊張、恥ずかしさなどがあった』が 5.3%（2,701 名）そして『スクールカウンセラーに相談する時間がなかった』が 3.4%（1,762 名）であった。そしてこれらの選択割合に関して、配置時間の長さによる違いは見られなかった。

『SC へ相談するほどでないと思った』については、当然ながら友達をはじめとする他の相談相手がいるために SC への相談ニーズが高くない可能性も想定される一方で、例えば SC への相談する内容は深刻なものでなければならないといった、SC への相談に対するイメージと実際の食い違いによる可能性も否定できない。加えて、一部の生徒にとっては、SC への相談に対する抵抗感や緊張、恥ずかしさが相談へのブレーキになっている可能性も窺われた。したがって、SC に対する相談イメージを持ちやすくしたり抵抗感を下げたりするために、相談室便りなどによる SC 活動の広報や、SC を身近に感じるための取り組み（心理教育等）が必要かもしれない。

また、SC へ相談する時間がなかった、という生徒は全体として一定数みられた。そのため、相談活動のマネジメントによる改善に加え、SC の配置時間を増やすといった対応が必要と思われる。

### (3)SC へ相談しやすくするための方策（SC への相談経験がない生徒のみ）

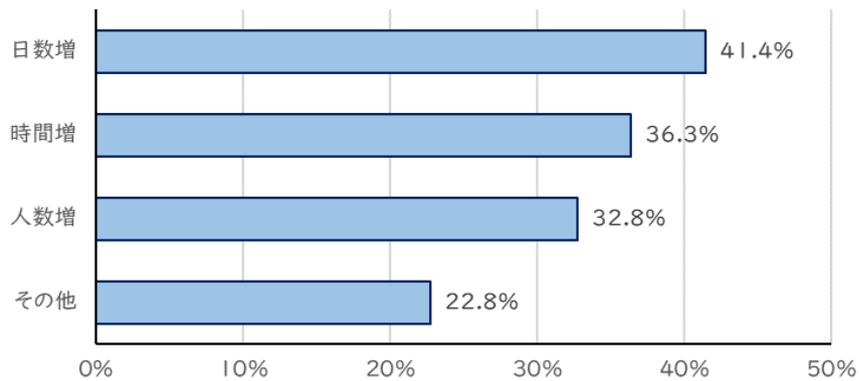
SC へ相談したことがない生徒に対して、〔スクールカウンセラーに相談しやすくなるために、どうしたらいいと思いますか〕という設問において、『スクールカウンセラーが学校にいる時間を長くする』・『スクールカウンセラーが学校に来る日を増やす』・『スクールカウンセラーの人数を増やす』・『その他』の選択肢を選ぶ形式（複数回答可）で回答を求めた。

本項目への回答者数も、本節(2)と同じく 51,114 名であり、配置時間 4 群別の分析は選択肢ごとに行い、回答数を各群の生徒数で除した値（各群の生徒の選択割合）を比較した。

#### a. 単純集計結果

単純集計の結果（図 3-6-3）、最も多かったのは『スクールカウンセラーが学校にいる日数を増やす』の 41.4%、次いで『スクールカウンセラーが学校にいる時間を長くする』の 36.3%であった。

図 3-6-3 SC へ相談しやすくするための方策（単純集計）



b.SC 配置時間 4 群別での集計結果

SC 配置時間 4 群別での集計結果を表 3-6-3 に示す（『スクールカウンセラーが学校に来る日を増やす』を表中では日数増、『スクールカウンセラーが学校にいる時間を長くする』を表中では時間増、『スクールカウンセラーの人数を増やす』を表中では人数増と表記している）。このうち、SC 活動の改善への示唆を得るため、『その他』を除くそれぞれの選択肢において、各群の生徒における選択割合を比較した。

分析の結果、日数増・時間増・人数増のいずれについても、選択割合に有意な差は見られなかった（順に  $\chi^2(3)=0.33, 0.02, 0.58, p>.05$ ）。

表 3-6-3 SC へ相談しやすくするための方策（配置時間別）

| 配置時間群    | 日数増   |       | 時間増   |       | 人数増   |       | その他   |       |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|          | 生徒数   | (%)   | 生徒数   | (%)   | 生徒数   | (%)   | 生徒数   | (%)   |
| ①短時間     | 1,873 | 44.6% | 1,501 | 35.7% | 1,216 | 28.9% | 868   | 7.5%  |
| ②週 1 回半日 | 7,539 | 41.9% | 6,528 | 36.3% | 5,756 | 32.0% | 3,973 | 34.1% |
| ③週 1 回終日 | 7,322 | 41.3% | 6,436 | 36.3% | 5,906 | 33.3% | 4,073 | 35.0% |
| ④週 2 回   | 4,445 | 39.7% | 4,106 | 36.7% | 3,865 | 34.5% | 2,724 | 23.4% |

（注：％は各項目の配置時間 4 群における割合を示す）

c.考察

SC へ相談しやすくするための方策として、最も多かったのが『スクールカウンセラーが学校に来る日を増やす』の 41.4% (21,179 名)、次いで『スクールカウンセラーが学校にいる時間を長くする』が 36.3% (18,571 名) であった。そしてこれらの選択割合に関して、配置時間の長さによる違いは見られなかった。

生徒はいずれも、まずは日数を増やすことを選択しており、次いで配置時間を増やすことが選択されていた。したがって、SC の勤務日数を増やすこと、そして配置時間を長くすることにより、生徒は SC へより相談しやすくなると考えているようである。配置される日数が増えることで、SC に接する機会が増えることや、相談の時間帯を調整しやすくなるといったことが期待される。

(4)SC への潜在的ニーズ (SC がいなかったと回答した生徒のみ)

本章 2(1)で SC がいなかったと回答した生徒 (14,826 名) に対して、[スクールカウンセラーは、学校にいたほうが良いと思いますか]・[スクールカウンセラーが学校にいたら、相談ではなくても話をしてみたいと思いますか]・[スクールカウンセラーが学校にいたら、相談してみたいと思いますか]

という設問に対し、5 件法（5：とてもそう思う～1：そう思わない）で回答を求めた。なお本設問は SC の配置時間との関連性が予想されないことから、単純集計のみを行った。

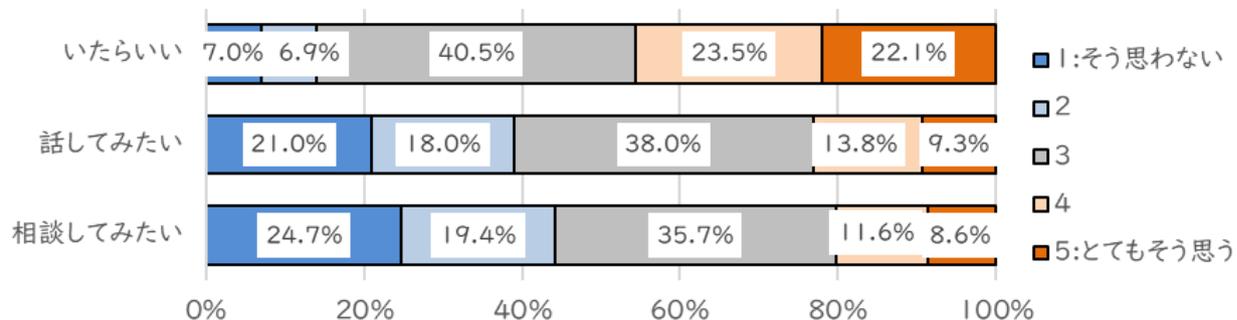
#### a.集計結果

集計の結果（図 3-6-4）、〔スクールカウンセラーは、学校にいたほうが良いと思いますか〕について、最も多かったのは『3』の 40.5%、次いで『4』の 23.5%であった。『5：とてもそう思う』と『4』を足した割合は、45.6%であった。

〔スクールカウンセラーが学校にいたら、相談ではなくても話をしてみたいと思いますか〕について、最も多かったのは『3』の 38.0%、次いで『1：そう思わない』の 21.0%であった。『5：とてもそう思う』と『4』を足した割合は、23.1%であった。

〔スクールカウンセラーが学校にいたら、相談してみたいと思いますか〕について、最も多かったのは『3』の 35.7%、次いで『1：そう思わない』の 24.7%であった。『5：とてもそう思う』と『4』を足した割合は、20.2%であった。

図 3-6-4 SC への潜在的ニーズ



#### b.考察

分析の結果、SC が学校にいた方がいいと明確に回答した生徒が 45%以上いた。また、SC がいたら話をしてみたい生徒は約 4 分の 1 を超え、相談してみたいと回答した生徒も 2 割を超えていた。

SC がいなかったと回答した生徒にとって SC は馴染みのない存在であり、SC がどのような活動を行っているか、明確なイメージを持ちにくいと考えられる。そのような中でも、SC が学校にいた方がいいという回答が半数近く見られたことから、SC に馴染みのない生徒にとっても、SC が必要な存在と認識されているようである。また、SC がいたら話をしてみたい・相談してみたいと回答した生徒も 2 割以上いたが、これらの生徒は何らかの悩みを抱えているなど SC の支援ニーズを潜在的に抱えている可能性がある。これらの生徒の支援ニーズへ対応するためにも、SC の存在や活動内容を具体的に周知し、SC の活用に繋げていく必要がある。

### 6.公立中学校の生徒に対するアンケート結果のまとめ

本章の結果は、学校がどのように SC を活用したか（第 1 章）と、SC 自身がどのように活動していたか（第 3 章）に加えて、生徒はそれをどのように認識、経験していたかを現していると言える。SC の活用事業も、最終的には子どもの最善の利益を目指すことが望ましいと思われるため、生徒自身の認識を知ることは、今後の事業を検討する上で重要である。

まず初めに、生徒が学校に配置されている SC を認知しているかどうかで言えば、これは配置時間が多い学校の生徒程、配置されている SC を「いる」と認知することができており、配置時間が少ない学校の生徒は、実際には配置されている SC を「いない・わからない」と回答する生徒が多かった。ただし、SC が学校に「いる」と認知している生徒に限って、どの程度知っているかという認識度を尋ねてみると、配置時間はほぼ関係なくなり、むしろ配置時間が短い学校の生徒の方が顔や名前がわか

るという割合は高かった。このことには、配置時間が短いからよく知っていたということではなく、配置時間と生徒数が相関していたことから考えると、SC 一人あたりの生徒数が少ないから、配置時間は短くても、SC がいることを知っている生徒は、より深く知っている可能性が高いのではないかと思われる。以降は、生徒指導提要（改訂版）の4層の生徒指導に照らしてまとめる。

発達支持的生徒指導・課題未然防止教育において、SC の配置時間が多い学校の生徒程、SC による講話や授業などの心理教育を受けた経験や、SC による通信等を見た経験は増える傾向が見受けられた。このことから、SC の配置時間が多い程、生徒もこうした SC の活動に参加しやすくなるものと思われる。ただし、SC の心理教育については、④週 2 日に次いで、①短時間の学校で経験した生徒が多かったことから、配置時間が少ない場合に、集団を対象とした心理教育や全員面接に SC を活用することが増えてきている可能性も考えられた。また、こうした心理教育等が、生徒にとってどの程度役立つと感じられていたかについては、配置時間による差は認められなかった。これは、SC による心理教育は、④の配置時間の多い学校程、SC 一人当たりの生徒数も多いため、心理教育を行う際のこまやかさが異なる可能性や、心理教育に関する SC や学校、地域の要因が関与している可能性が考えられるが、実際にはどのような要因の影響が大きいのか、引き続き検証を行う必要がある。

課題早期発見対応や困難課題対応の生徒指導として、生徒が SC へ相談した経験は、週 2 回の学校よりも、より短時間の生徒の方が有していた。週 2 回の学校の方が、生徒への面接自体はより多く行えるはずだが、SC 一人あたりの生徒数が多かったり、相談以外の業務が多かったりすると、生徒は必ずしも SC へ多く相談できる訳ではない可能性や、短時間の学校の生徒は全員面接などで経験している可能性などが考えられる。SC の心理教育等や、通信等を見たことのある生徒と、SC へ相談したことのある生徒は関連が見られたため、心理教育や通信等で生徒の SC への認識度が上がると、その分生徒の SC への相談も増える可能性や、SC に相談したことを契機に、より SC の心理教育受講や通信等も、より印象に残ったという可能性が考えられる。

最後に、学校に実際は SC がいるが、「いない」と回答した生徒の認識を分析した結果として、SC が学校にいたら良いと明確に回答した生徒が 45%以上いた。また、SC がいたら話をしてみたい生徒は約 4 分の 1 を超え、相談してみたいと回答した生徒も 2 割を超えていた。SC が「いる」のに「いない」と回答した生徒にとって、SC は馴染みのない存在であり、SC がどのような活動を行っているか、明確なイメージを持ちにくいと考えられるが、それでも SC が学校にいたらいいという回答が半数近く見られたことから、SC に馴染みのない生徒にとっても、SC が必要な存在と認識されているようである。また、SC がいたら話をしてみたい・相談してみたいと回答した生徒も 2 割以上いたが、これらの生徒は何らかの悩みを抱えているなど SC の支援ニーズを潜在的に抱えている可能性がある。これらの生徒の支援ニーズへ対応するためにも、SC の存在や活動内容を具体的に周知し、SC の活用に繋げていく必要がある。

## 7.章末資料：都道府県別の生徒に関する集計

表 3-1-1 (6つ中の1つ目) 都道府県別の協力校数・回答した生徒数・SCに関する質問項目の肯定率

| 都道府県                         | 北海道   | 青森    | 岩手    | 宮城    | 秋田    | 山形    | 福島    |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                         | 8     | 7     | 33    | 30    | 28    | 4     | 35    |
| 回答した生徒数                      | 310   | 721   | 2,397 | 3,016 | 1,840 | 266   | 2,366 |
| SCに関する質問項目の肯定率               |       |       |       |       |       |       |       |
| SCの認知                        | 78.4% | 95.8% | 88.7% | 80.2% | 87.4% | 80.8% | 86.0% |
| SCへの相談経験                     | 1.3%  | 11.8% | 13.2% | 4.2%  | 6.7%  | 12.7% | 10.0% |
| SCへの相談を待たされた経験 <sup>注1</sup> | 0.0%  | 6.0%  | 5.2%  | 7.5%  | 3.4%  | 10.9% | 7.7%  |
| SCの講話や授業 <sup>注2</sup>       | 4.5%  | 16.0% | 33.2% | 9.6%  | 36.0% | 23.7% | 14.7% |
| SC通信 <sup>注2</sup>           | 41.3% | 52.1% | 43.7% | 49.3% | 64.9% | 23.3% | 39.2% |

注1：SCへの相談を待たされた経験は、相談経験のある生徒における内訳の％である。

注2：SCの講話や授業およびSC通信は、実際にあった割合でなく、生徒が覚えている割合である。

表 3-1-1 (6 つ中の 2 つ目) 都道府県別の協力校数・回答した生徒数・SC に関する質問項目の肯定率

| 都道府県                          | 茨城    | 栃木    | 群馬    | 埼玉    | 千葉    | 東京    | 神奈川   |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                          | 29    | 23    | 8     | 9     | 44    | 51    | 17    |
| 回答した生徒数                       | 2,139 | 2,388 | 498   | 2,043 | 3,991 | 3,770 | 1,715 |
| SC に関する質問項目の肯定率               |       |       |       |       |       |       |       |
| SC の認知                        | 67.2% | 78.2% | 78.1% | 75.9% | 80.7% | 91.5% | 76.9% |
| SC への相談経験                     | 6.7%  | 4.1%  | 2.6%  | 3.6%  | 6.4%  | 11.1% | 2.4%  |
| SC への相談を待たされた経験 <sup>注1</sup> | 7.8%  | 10.5% | 6.3%  | 6.3%  | 5.9%  | 8.1%  | 13.2% |
| SC の講話や授業 <sup>注2</sup>       | 22.3% | 9.0%  | 16.7% | 29.9% | 14.8% | 23.4% | 15.0% |
| SC 通信 <sup>注2</sup>           | 25.1% | 28.3% | 45.0% | 34.8% | 48.0% | 56.8% | 43.1% |

注 1 : SC への相談を待たされた経験は、相談経験のある生徒における内訳の%である。

注 2 : SC の講話や授業および SC 通信は、実際にあった割合でなく、生徒が覚えている割合である。

表 3-1-1 (6 つ中の 3 つ目) 都道府県別の協力校数・回答した生徒数・SC に関する質問項目の肯定率

| 都道府県                          | 新潟    | 石川    | 福井    | 山梨    | 岐阜    | 静岡    | 愛知    |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                          | 12    | 11    | 8     | 19    | 39    | 24    | 38    |
| 回答した生徒数                       | 590   | 966   | 969   | 1,372 | 3,592 | 1,693 | 4,844 |
| SC に関する質問項目の肯定率               |       |       |       |       |       |       |       |
| SC の認知                        | 74.2% | 86.4% | 92.2% | 87.0% | 91.5% | 72.8% | 75.0% |
| SC への相談経験                     | 5.0%  | 7.2%  | 10.1% | 7.8%  | 7.0%  | 6.6%  | 3.2%  |
| SC への相談を待たされた経験 <sup>注1</sup> | 10.3% | 5.9%  | 7.7%  | 9.2%  | 10.3% | 8.6%  | 12.0% |
| SC の講話や授業 <sup>注2</sup>       | 5.1%  | 29.1% | 28.6% | 14.5% | 59.2% | 12.6% | 13.9% |
| SC 通信 <sup>注2</sup>           | 39.5% | 59.0% | 32.3% | 50.8% | 44.1% | 34.0% | 43.6% |

注 1 : SC への相談を待たされた経験は、相談経験のある生徒における内訳の%である。

注 2 : SC の講話や授業および SC 通信は、実際にあった割合でなく、生徒が覚えている割合である。

表 3-1-1 (6 つ中の 4 つ目) 都道府県別の協力校数・回答した生徒数・SC に関する質問項目の肯定率

| 都道府県                          | 京都    | 大阪    | 兵庫    | 和歌山   |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                          | 7     | 10    | 47    | 7     |
| 回答した生徒数                       | 595   | 414   | 1,011 | 790   |
| SC に関する質問項目の肯定率               |       |       |       |       |
| SC の認知                        | 71.6% | 73.7% | 75.4% | 82.2% |
| SC への相談経験                     | 3.7%  | 1.7%  | 4.9%  | 2.9%  |
| SC への相談を待たされた経験 <sup>注1</sup> | 20.7% | 22.2% | 23.1% | 17.9% |
| SC の講話や授業 <sup>注2</sup>       | 24.5% | 38.9% | 42.2% | 9.9%  |
| SC 通信 <sup>注2</sup>           | 33.3% | 51.9% | 44.1% | 39.1% |

注 1 : SC への相談を待たされた経験は、相談経験のある生徒における内訳の%である。

注 2 : SC の講話や授業および SC 通信は、実際にあった割合でなく、生徒が覚えている割合である。

表 3-1-1 (6 つ中の 5 つ目) 都道府県別の協力校数・回答した生徒数・SC に関する質問項目の肯定率

| 都道府県                          | 鳥取    | 島根     | 岡山    | 広島    | 徳島    | 香川     | 愛媛    | 高知    |
|-------------------------------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|
| 協力校数                          | 2     | 4      | 2     | 63    | 4     | 1      | 33    | 16    |
| 回答した生徒数                       | 95    | 22     | 50    | 5,265 | 128   | 3      | 2,578 | 587   |
| SC に関する質問項目の肯定率               |       |        |       |       |       |        |       |       |
| SC の認知                        | 87.4% | 72.7%  | 84.3% | 70.0% | 93.8% | 100.0% | 81.7% | 88.4% |
| SC への相談経験                     | 5.3%  | 3.4%   | 1.5%  | 7.7%  | 10.5% | 40.0%  | 12.4% | 6.2%  |
| SC への相談を待たされた経験 <sup>注1</sup> | 50.0% | 100.0% | 0.0%  | 8.6%  | 6.3%  | 0.0%   | 5.1%  | 7.0%  |
| SC の講話や授業 <sup>注2</sup>       | 21.1% | 18.2%  | 6.0%  | 24.8% | 29.7% | 33.3%  | 16.2% | 18.6% |
| SC 通信 <sup>注2</sup>           | 46.3% | 45.5%  | 30.0% | 39.7% | 52.3% | 0.0%   | 38.2% | 37.1% |

注 1 : SC への相談を待たされた経験は、相談経験のある生徒における内訳の%である。

注 2 : SC の講話や授業および SC 通信は、実際にあった割合でなく、生徒が覚えている割合である。

表 3-1-1 (6 つ中の 6 つ目) 都道府県別の協力校数・回答した生徒数・SC に関する質問項目の肯定率

| 都道府県                          | 福岡    | 佐賀    | 長崎    | 熊本    | 大分    | 宮崎    | 鹿児島   | 沖縄    |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                          | 41    | 9     | 35    | 36    | 7     | 43    | 19    | 23    |
| 回答した生徒数                       | 3,310 | 782   | 2,863 | 4,151 | 175   | 3,559 | 643   | 3,257 |
| SC に関する質問項目の肯定率               |       |       |       |       |       |       |       |       |
| SC の認知                        | 74.5% | 81.3% | 81.1% | 71.2% | 86.3% | 74.1% | 57.5% | 56.9% |
| SC への相談経験                     | 4.1%  | 4.9%  | 6.5%  | 4.6%  | 10.8% | 4.5%  | 6.3%  | 3.3%  |
| SC への相談を待たされた経験 <sup>注1</sup> | 9.0%  | 12.5% | 8.0%  | 8.2%  | 20.8% | 11.7% | 3.2%  | 17.4% |
| SC の講話や授業 <sup>注2</sup>       | 22.4% | 29.0% | 12.4% | 25.3% | 10.9% | 10.1% | 8.2%  | 10.0% |
| SC 通信 <sup>注2</sup>           | 34.0% | 55.8% | 18.3% | 26.7% | 42.9% | 31.9% | 14.6% | 22.4% |

注 1 : SC への相談を待たされた経験は、相談経験のある生徒における内訳の%である。

注 2 : SC の講話や授業および SC 通信は、実際にあった割合でなく、生徒が覚えている割合である。

## 第4章 公立中学校のスクールカウンセラーに対するアンケート結果

今回の調査では47の都道府県の1,642名から回答を得た。

なお分析に先立ち、SCの基本情報において入力ミスと判断された以下の数値に関しては除外をした。

- ・同じ学校名で複数回入力されていた場合には原則として最も新しい入力のデータを採用した。
- ・勤務時間等数値入力の欄に桁数が明らかに異なるデータ
- ・1日の平均勤務時間が8時間を超えるデータ
- ・年間の勤務日数が245日を超えるデータ
- ・学校の勤務年数が30年を超えるデータ
- ・自治体研修、職能団体研修いずれかが30回を超えているデータ
- ・SCの人数が0と999人のデータ
- ・小学校名が記載されているデータ
- ・2つの中学校が記載されているデータ
- ・教職員研修の実施回数が30回を超えているデータ

上記以外で明らかな入力ミスで修正の必要性が窺われたデータについては、修正できるものは適宜修正を施した。

以上の結果、1,454校1,493名のSCの回答データを分析対象とした。分析対象校の都道府県別の回答数を表4-1-1に示す(複数ページに渡ることから、章末に示す。なお表4-1-1には、後述する集計結果の一部も併せて提示している)。

### 1.回答者(SC)の基本情報(属性、自治体等のサポート、配置状況)

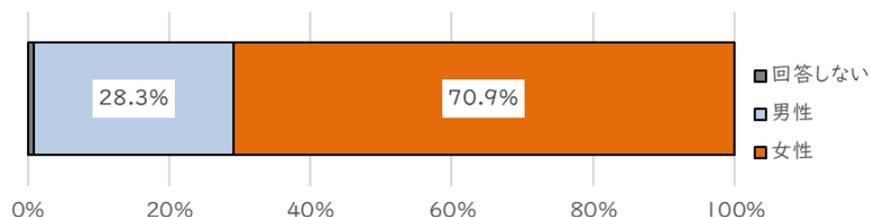
本節では、回答者(SC)の基本情報に関する項目(性別、年齢、SCの勤務に関する資格、心理職の経験年数、SCの経験年数、自治体主催の研修回数、地元の職能団体主催の研修回数、地域のSCの連携のしやすさ、SCの活動に対する自治体のサポート(緊急支援/緊急支援以外)、SCの活動に対する地元の職能団体からのサポート)についてまとめる。なお、これらの項目は、回答によって異なることから、質問項目(質問項目は〔 〕で表記)の説明は、各項の冒頭にて行っている。

#### (1)性別

〔性別〕についての単純集計結果を図4-1-2に示す。有効回答度数は1,499名であった。

内訳は、女性1,059名(70.9%)、男性422名(28.3%)、『回答しない』12名(0.8%)であった。約7割が女性であった。

図4-1-2 性別の内訳



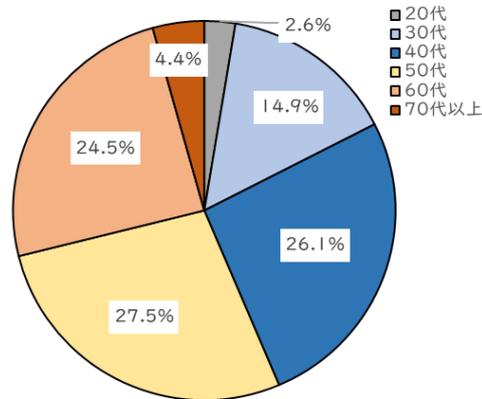
#### (2)年齢

〔年齢〕についての単純集計結果を図4-1-3に示す。有効回答度数は1,499名であった。

内訳は、20代39名(2.6%)、30代222名(14.9%)、40代390名(26.1%)、50代411名(27.5%)、

60代 366名(24.5%)、70代 65名 (4.4%) であった。30代~50代がそれぞれ4分の1程度ずつを占めているという結果であった。

図 4-1-3 年齢の内訳



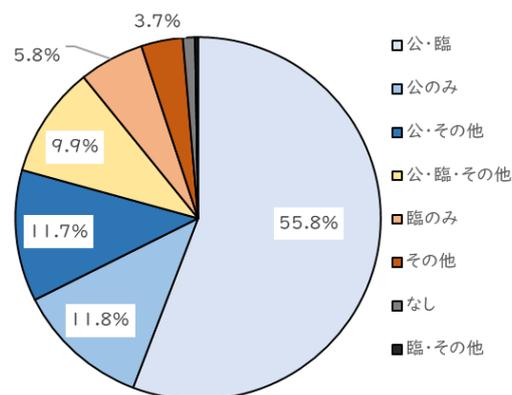
### (3)SC の勤務に関する資格

〔SC の勤務に関する資格〕については、『公認心理師』、『臨床心理士』、『その他の資格』、『資格を持っていない』の選択肢（複数回答可）で実施した。

単純集計結果を図 4-1-4 に示す。有効回答度数は 1,499 名であった。

内訳は多い順に、『公認心理師・臨床心理士』が 833 名 (55.8%)、『公認心理師のみ』が 176 名 (11.8%)、『公認心理師・その他の資格』が 176 名 (11.7%)、『公認心理師・臨床心理士・その他の資格』が 148 名 (9.9%)、『臨床心理士のみ』が 86 名 (5.8%)、『その他の資格』が 55 名 (3.7%)、『資格をもっていない』が 16 名 (1.1%)、『臨床心理士・その他の資格』が 4 名 (0.3%) であった。公認心理師と臨床心理士の両方を有している SC が過半数という結果であった。

図 4-1-4 SC の勤務に関する資格の内訳



(公：公認心理師、臨：臨床心理士)

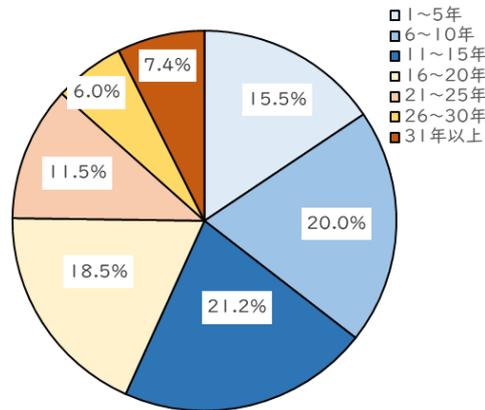
### (4)心理職の経験年数

〔心理職の経験年数〕についての単純集計結果を図 4-1-5 に示す。有効回答度数は 1,493 名であった。

平均は 15.4 年 (標準偏差 9.7 年) であった。経験年数をカテゴリーごとに分けると、1~5 年が 232 名 (15.5%)、6~10 年が 299 名 (20.0%)、11~15 年が 316 名 (21.2%)、16~20 年が 276 名 (18.5%)、21~25 年が 171 名 (11.5%)、26~30 年が 89 名 (6.0%)、31 年目以上が 110 名 (7.4%) であった。

11～15年が最も多く、6～20年で全体の6割程度を占めるという結果であった。

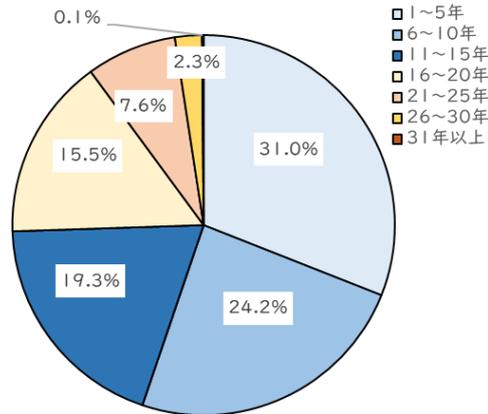
図 4-1-5 心理職の経験年数の内訳



#### (5)SC の経験年数

〔SC の経験年数〕についての単純集計結果を図 4-1-6 に示す。有効回答度数は 1,493 名であった。平均は 10.6 年（標準偏差 7.0 年）であった。経験年数を 5 年ごとに集計すると、1～5 年が 463 名（31.0%）、6～10 年が 361 名（24.2%）、11～15 年が 288 名（19.3%）、16～20 年目が 231 名（15.5%）、21～25 年目が 114 名（7.6%）、26～30 年目が 34 名（2.3%）、31 年目以上が 2 名（0.1%）であった。10 年以下が全体の過半数を占めている、という結果であった。

図 4-1-6 SC の経験年数の内訳



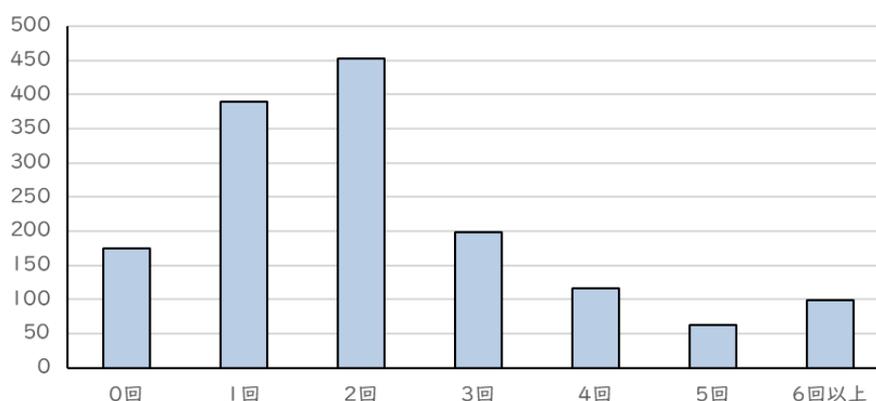
#### (6)自治体主催の研修回数

〔自治体主催の SC 研修会に参加した回数〕についての単純集計結果を図 4-1-7 に示す。有効回答度数は 1,493 名であった。

平均は 2.4 回（標準偏差 2.4 回）であった。内訳は、0 回が 175 名（11.7%）、1 回が 390 名（24.7%）、2 回が 452 名（28.7%）、3 回が 199 名（12.6%）、4 回が 116 名（7.4%）、5 回が 63 名（4.0%）、6 回以上が 98 名（6.2%）であった。

年間回数としては 1～2 回が多い様子が窺われる。

図 4-1-7 自治体主催の研修回数の内訳

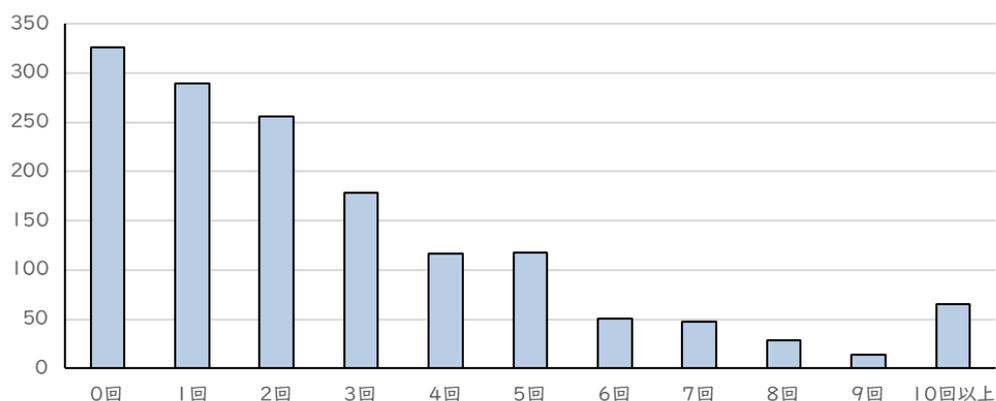


#### (7)地元の職能団体主催の研修回数

〔地元の職能団体（都道府県の臨床心理士会等）が主催した SC 研修会に参加した回数（自主的な勉強会は除く）〕についての単純集計結果を図 4-1-8 示す。有効回答度数は 1,493 名であった。

平均は 1.9 回（標準偏差 0.7 回）であった。内訳は、0 回が 326 名（20.7%）、1 回が 290 名（18.4%）、2 回が 256 名（16.2%）、3 回が 179 名（11.4%）、4 回が 117 名（7.4%）、5 回が 118 名（7.5%）、6 回が 51 名（3.2%）、7 回が 48 名（3.0%）、8 回が 29 名（1.8%）、9 回が 14 名（0.9%）、10 回以上が 65 名（4.1%）であった。年間回数としては 0 回が最も多く、次いで 1 回、そして 2 回程度なされているようである。地元の職能団体（都道府県の臨床心理士会等）への加入は任意であることが多く、こういった職能団体に所属していない場合、研修の参加の機会がないことが考えられる。

図 4-1-8 地元の職能団体主催の研修回数の内訳



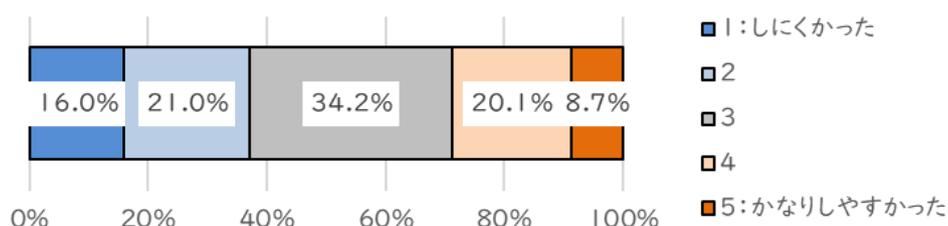
#### (8)地域の SC の連携のしやすさ

〔地域の SC 同士の連携のしやすさ〕についての 5 件法（5：かなりしやすかった～1：しにくかった）の単純集計結果を図 4-1-9 に示す。

その結果、平均値は 2.9（標準偏差 1.2）であり、最も多かったのは『3』の 34.2%、次いで『2』の 21.0%であった。『5：かなりしやすかった』と『4』を足した割合は、28.8%であった。

地域の SC 同士の連携のしやすさは、どちらともいえないと感じている SC が多いようである。

図 4-1-9 地域の SC 同士の連携のしやすさ



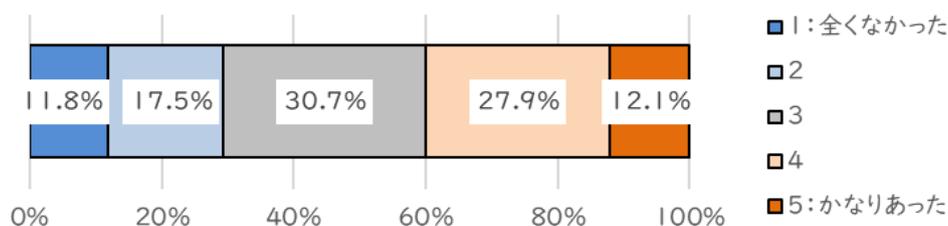
(9)SC の活動に対する自治体のサポート（緊急支援）

〔SC の活動に対する自治体のサポート（緊急支援）〕については、5 件法（5：かなりあった～1：全くなかった）に『緊急支援に携わる機会がなかった』を加えて実施した。『緊急支援に携わる機会がなかった』と回答した 790 名を除く単純集計結果を図 4-1-10 に示す。

その結果、平均値は 3.1（標準偏差 1.2）であり、最も多かったのは『3』の 30.7%、次いで『4』の 27.9%であった。『5：かなりあった』と『4』を足した割合は、40.0%であった。

緊急支援に関する自治体のサポートについては、どちらともいえないと感じている SC が多いようである。

図 4-1-10 SC の活動に対する自治体のサポート（緊急支援）



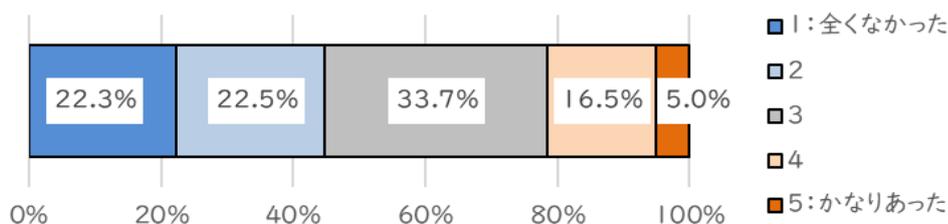
(10)SC の活動に対する自治体のサポート（緊急支援以外）

〔SC の活動に対する自治体のサポート（緊急支援以外）〕についての 5 件法（5：かなりあった～1：全くなかった）の単純集計結果を図 4-1-11 に示す。

その結果、平均値は 2.6（標準偏差 1.2）であり、最も多かったのは『3』の 33.7%、次いで『2』の 22.5%であった。『5：かなりあった』と『4』を足した割合は、21.5%であった。

緊急支援以外の SC への自治体のサポートについては、どちらともいえないか、ないと感じている SC が多いようである。

図 4-1-11 SC の活動に対する自治体のサポート（緊急支援以外）



(11)SC の活動に対する地元の職能団体からのサポート

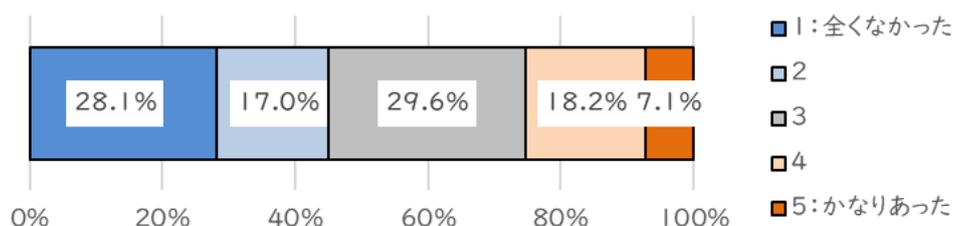
〔SC の活動に対する地元の職能団体からのサポート〕についての 5 件法（5：かなりあった～1：

全くなかった)の単純集計結果を図4-1-12に示す。

その結果、平均値は2.6(標準偏差1.3)であり、最も多かったのは『3』の29.6%、次いで『1』の28.1%であった。『5:かなりあった』と『4』を足した割合は、25.3%であった。

地元の職能団体からのサポートについても、どちらともいえないと感じているSCが多いようである。また、全くなかったと感じているSCは、先述の本章1(7)と同じく、地元の職能団体に所属していないためにサポートが得られていない可能性が考えられる。

図4-1-12 SCの活動に対する地元の職能団体からのサポート



## 2.SCの配置に関する基本情報

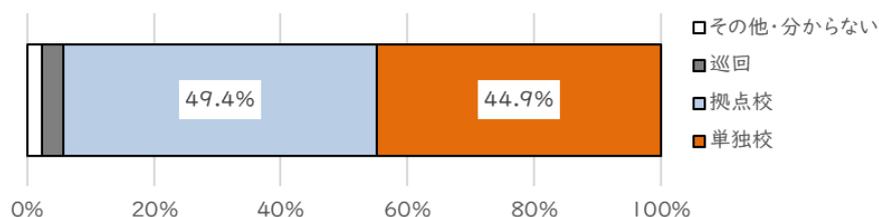
本節では、回答者(SC)の基本情報に関する項目(SC配置方式、学校の勤続年数、1年間の勤務日数、1日の勤務時間、通常配置されていたSCの人数)についてまとめる。

### (1)SC配置方式

SCの配置方式に関して『単独校方式(その学校のみを担当)』・『拠点校方式(ある中学校に配置され、配置時間内で校区内の小学校の支援も行う等)』・『巡回方式(教育委員会等に拠点をもち複数の学校を定期的に巡回)』・『その他・分からない』の選択肢を選ぶ形で実施した。

単純集計結果を図4-2-1に示す。集計の結果、『単独校方式が670名(44.9%)』、『拠点校方式が737名(49.4%)』、『巡回方式が51名(3.4%)』、『その他・分からない』が35名(2.3%)であった。

図4-2-1 SC配置方式



### (2)学校の勤続年数

〔(回答する中学校での)勤務年数(直近の連続した勤続年数)〕について集計した結果、平均は3.7年(標準偏差2.9年)、最小値は1年、最大値は22年、中央値は3年、最頻値は1年(345名、21.9%)であった。

### (3)1年間の勤務日数

〔(回答する中学校での)1年間の勤務日数〕について集計した結果、平均は36.5日(標準偏差23.1日)、最小値は1日、最大値は245日、中央値は35日、最頻値は35日(308名)であった。

#### (4)1 日の勤務時間

〔(回答する中学校での) 1 日の勤務時間〕について集計した結果、平均は 5.9 時間 (標準偏差 1.5 時間)、最小値は 1 時間、最大値は 8.2 時間、中央値は 6 時間、最頻値は 6 時間 (398 名) であった。

#### (5)通常配置されていた SC の人数

〔(回答する中学校での) 通常配置されていた SC の人数〕について集計した結果、1 人が 1,238 名 (82.9%)、2 人が 220 名 (14.7%)、3 人が 32 名 (2.1%)、4 人が 3 名 (0.20%) であった。

### 3.SC 配置時間の平均と群分け

今回調査協力を得た SC の平均配置時間は 218.5 時間 (標準偏差 155.4 時間) であり、最短 4 時間、最長は 1,840 時間、中央値・最頻値は 210 時間 (123 人) であった。

次に、これ以降の分析で SC の配置時間と各項目との関連を検討するため、SC の配置時間の長さに基づく配置時間群を設定した。1 週あたり 1 回半日や終日といった目安を参考に検討した結果、今回の調査では 4 つの群に分類した。各群の特徴は以下の通りである (表 4-3-1)。

表 4-3-1 4 つの配置時間の群ごとの 1 週あたりの勤務時間・平均総配置時間 (標準偏差)・学校数

| 配置時間群    | 1 週あたり | 年間配置時間 | 標準偏差  | 学校数 |
|----------|--------|--------|-------|-----|
| ①短時間     | 1.9    | 68.0   | 25.7  | 227 |
| ②週 1 回半日 | 4.1    | 145.0  | 24.2  | 372 |
| ③週 1 回終日 | 6.6    | 233.2  | 28.2  | 614 |
| ④週 2 回   | 11.6   | 406.0  | 254.1 | 280 |

群分けの妥当性を確認するため、1 要因の分散分析を行ったところ、すべての群間に有意な差が見られた ( $F(3,1489)=449.943$ ,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.48$ )。したがって、この群分けは妥当であると判断された。

これ以降は、一部を除いて、質問項目ごとに全体の集計結果 (単純集計結果) と SC の配置時間別 (上記の群ごと) の集計結果を記載する。

### 4.SC の活用体制について

本節では、SC の活用体制に関する項目 (職員室内に SC が使用できる机、SC が優先して使用できる相談室、SC 担当教員との連携のしやすさ、生徒指導・教育相談関連の部会への参加率、学校いじめ対策組織の会議への参加率、生徒指導・教育相談関連会議での専門的な助言等の発言、いじめ対策関連会議での専門的な助言等の発言、SC の配置時間は足りていたか) についてまとめる。なお、以降は先述した 4 つの群ごとの分析を加えた結果を記載する。

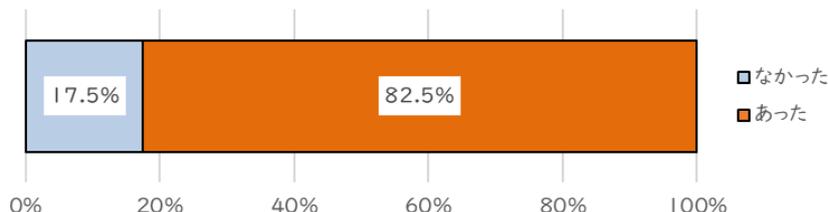
#### (1)職員室内に SC が使用できる机

この項目については、〔その中学校に、以下のものはありましたか。〔職員室内に SC が使用できる机〕〕という設問への『あった』『なかった』の 2 件法で実施した。

##### a.単純集計結果

単純集計の結果 (図 4-4-1)、職員室に SC が使用できる机があったと回答したのは 1,232 名 (82.5%) であった。

図 4-1-1 職員室内に SC が使用できる機の有無（単純集計）



b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-1-1 に示す。分析の結果、①短時間においては机がなく、③週 1 回終日以上で職員室の机がある傾向が明らかとなった ( $\chi^2(3)=25.54$ ,  $p<.001$ , Cramer's  $V=.13$ )。

表 4-1-1 職員室内に SC が使用できる機の有無（配置時間別）

| 配置時間群    | なかった | (%)   | あった  | (%)   |
|----------|------|-------|------|-------|
| ①短時間     | △63  | 27.8% | ▼164 | 72.3% |
| ②週 1 回半日 | 73   | 19.6% | 299  | 80.4% |
| ③週 1 回終日 | ▼88  | 14.3% | △526 | 85.7% |
| ④週 2 回   | ▼37  | 13.2% | △243 | 86.8% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

c.考察

職員室内に SC が使用できる機の有無は、全体として 8 割の SC へ配置されている一方で、配置時間が短時間だと割合が下がり、また週 1 回終日以上であれば割合が上がる可能性が示唆された。

SC の勤務時間が短時間の場合、当然机の使用頻度も少なくなるため学校側も環境整備の必要性を感じづらく、結果として配置されづらい可能性が考えられる。SC の机を配置することにより、教職員へ自然な形でその存在を知らせ、コミュニケーションが増えるなど、さまざまな効果は多くの実践で指摘されているところである。活用体制の整備の 1 つとしての取組が求められる。

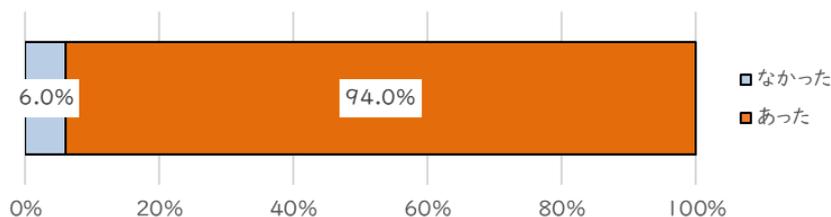
(2)SC が優先して使用できる相談室

この項目については、[その中学校に、以下のものはありましたか。[SC が優先して使用できる相談室]] という設問への『あった』・『なかった』の 2 件法で実施した。

a.単純集計結果

単純集計の結果 (図 4-4-2)、SC が優先して使用できる相談室があったと回答したのは 1,404 名 (94.0%) であった。

図 4-4-2 SC が優先して使用できる相談室の有無（単純集計）



b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-4-2 に示す。分析の結果、SC が優先して使用できる相談室は、①短時間の学校においては多い場合が多いことが明らかとなった ( $\chi^2(3)=8.47$ ,  $p=.037$ , Cramer's  $V=.08$ )。

表 4-4-2 SC が優先して使用できる相談室 (配置時間別)

| 配置時間群    | あった  | %     | なかった | %    |
|----------|------|-------|------|------|
| ①短時間     | ▼205 | 90.3% | △22  | 9.7% |
| ②週 1 回半日 | 348  | 93.6% | 24   | 6.5% |
| ③週 1 回終日 | 582  | 94.8% | 32   | 5.2% |
| ④週 2 回   | 269  | 96.1% | 11   | 3.9% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

c.考察

SC が優先して使用できる相談室は、ほぼすべての SC がもつことが窺われた。一方で短時間の場合にその割合が下がる傾向が示された。

短時間の場合、やはりその頻度の少なさから優先して使用できる相談室の確保までは至らないことが多いことが考えられる。一方、週 1 日半日以上であれば相談室はおおよそ整備されていることが今回の調査から窺われた。

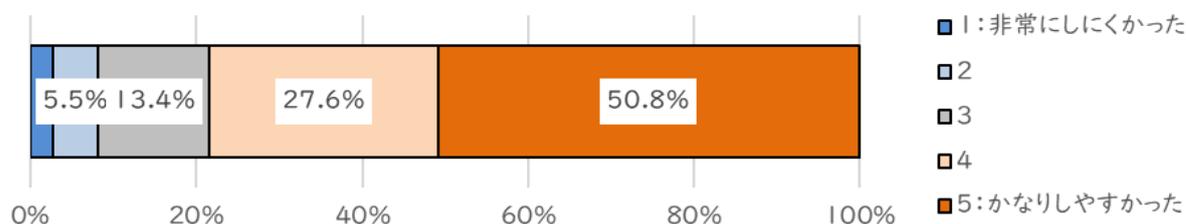
(3)SC 担当教員との連携のしやすさ

SC 担当教員との連携のしやすさについては、5 件法 (5：かなりしやすかった～1：非常にしにくかった) に『SC 担当教員がいなかった』を加えて実施した。

a.単純集計結果

『SC 担当教員がいなかった』という回答は 33 名であった。この 33 名を除いて単純集計を行った結果 (図 4-4-3)、最も多かったのは『5：かなりしやすかった』で 50.8%、次いで『4』が 27.6%であった。『5：かなりしやすかった』と『4』を足した割合は、78.4%であった。

図 4-4-3 SC 担当教員との連携のしやすさ (単純集計)



b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-4-3 に示す。分析の結果、配置時間による違いは確認できなかった。

表 4-4-3 SC 担当教員との連携のしやすさの平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 4.1 | 1.2  |
| ②週 1 回半日 | 4.2 | 1.2  |
| ③週 1 回終日 | 4.2 | 1.2  |
| ④週 2 回   | 4.3 | 1.2  |

c.考察

全体として 8 割以上の SC が『4』以上の回答を選択していた。また配置時間とも関連は見られず、SC 担当教員との連携のしやすさについては配置時間に関わらず多くの SC がしやすいと感じていることが窺われた。

これは配置時間に応じた適切な連携のしやすさを感じているとも考えられた。

(4)生徒指導・教育相談関連の部会への参加率

この項目については、参加割合について 5 件法（2 割以下、3～4 割、5～6 割、7～8 割、9 割以上）で実施した。

a.単純集計結果

単純集計の結果（図 4-4-4）、最も多かったのは『2 割以下』で 50.6%、次いで『9 割以上』が 20.5%であった。『7～8 割』と『9 割』を足した割合は、33.4%であった。

図 4-4-4 生徒指導・教育相談関連の部会への参加率（単純集計）



b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-4-4 に示す。分析の結果、①短時間、②週 1 回半日の学校は 2 割以下が多く、③週 1 回終日、④週 2 回の学校では 7 割以上の参加率が高くなる傾向にあることが窺われた ( $\chi^2(12)=175.18, p<.001, \text{Cramer's } V=.20$ )。

表 4-4-4 生徒指導・教育相談関連の部会への参加率（配置時間別）

| 配置時間群    | 2 割以下 | %     | 3~4 割 | %    | 5~6 割 | %     | 7~8 割 | %     | 9 割以上 | %     |
|----------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ①短時間     | △168  | 74.0% | 18    | 7.9% | 21    | 9.3%  | ▼9    | 4.0%  | ▼11   | 4.9%  |
| ②週 1 回半日 | △229  | 61.6% | 33    | 8.9% | 30    | 8.1%  | 38    | 10.2% | ▼42   | 11.3% |
| ③週 1 回終日 | ▼262  | 42.7% | 38    | 6.2% | △68   | 11.1% | △96   | 15.6% | △150  | 24.4% |
| ④週 2 回   | ▼97   | 34.6% | 16    | 5.7% | ▼14   | 5.0%  | △50   | 17.9% | △103  | 36.8% |

（注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す）

### c. 考察

全般的な傾向として、半分の SC が生徒指導・教育相談関連の部会へ 2 割以下の参加率であることが窺われる。一方、33.4% 近くの SC は生徒指導・教育相談関連の部会へ 7 割以上の参加率であり、部会への参加率には SC により大きな差があることが示された。また、配置時間ごとの分析結果からは、配置時間週 1 回半日が 1 つの目安となり、参加率が上がっているようである。

SC の部会への参加率が相談件数や関与人数に与える影響は第 2 章で示した通りであり、SC のさまざまな活動の展開やチーム学校としての動きと密接に関わっているため、配置時間が不十分であることはチーム学校としての活動に影響を与える可能性があることが SC データからも指摘できると考えられる。

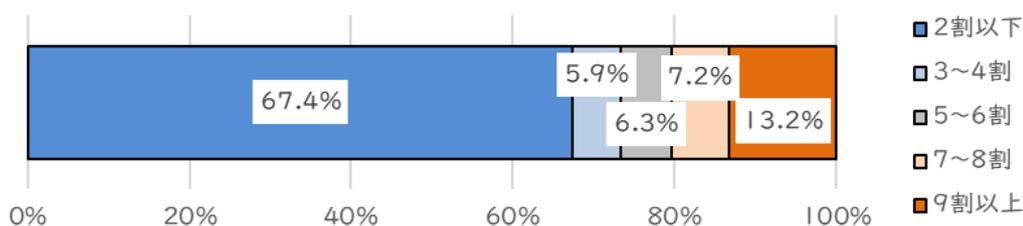
### (5) 学校いじめ対策組織の会議への参加率

この項目については、参加割合について 5 件法（2 割以下、3～4 割、5～6 割、7～8 割、9 割以上）で実施した。

#### a. 単純集計結果

単純集計の結果（図 4-4-5）、最も多かったのは『2 割以下』で 67.4%、次いで『9 割以上』が 13.2% であった。『7～8 割』と『9 割』を足した割合は、20.4% であった。

図 4-4-5 学校いじめ対策組織の会議への参加率（単純集計）



#### b. SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-4-5 に示す。分析の結果、①短時間、②週 1 回半日の学校は 2 割以下が多く、④週 2 回の学校では 7 割以上の参加率が高くなる傾向にあることが窺われた。

表 4-4-5 学校いじめ対策組織の会議への参加率（配置時間別）

| 配置時間群    | 2 割以下 | %     | 3~4 割 | %    | 5~6 割 | %    | 7~8 割 | %     | 9 割以上 | %     |
|----------|-------|-------|-------|------|-------|------|-------|-------|-------|-------|
| ①短時間     | △183  | 80.6% | 8     | 3.5% | 12    | 5.3% | ▼7    | 3.1%  | ▼17   | 7.5%  |
| ②週 1 回半日 | △278  | 74.7% | 21    | 5.7% | 20    | 5.4% | 20    | 5.4%  | ▼33   | 8.9%  |
| ③週 1 回終日 | ▼387  | 63.0% | 38    | 6.2% | △50   | 8.1% | 52    | 8.5%  | 87    | 14.2% |
| ④週 2 回   | ▼159  | 56.8% | 21    | 7.5% | 12    | 4.3% | △28   | 10.0% | △60   | 21.4% |

（注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す）

### c. 考察

全般的な傾向として半数以上の SC が 2 割以下であり、SC の学校いじめ対策組織の会議への参加が難しい現状が示唆された。その中でも配置時間別の分析では週 2 回以上で 7 割以上の参加率が高くなるようである。

SC の学校いじめ対策組織の会議への参加等の積極的な関与はいじめ防止対策推進法によっても強

く求められている。しかし現状は配置時間が不足していることで、参加が難しい SC が多くいることが窺われ、法に求められている部分との乖離が生じている点とも考えられ、今後の課題と考えられる。

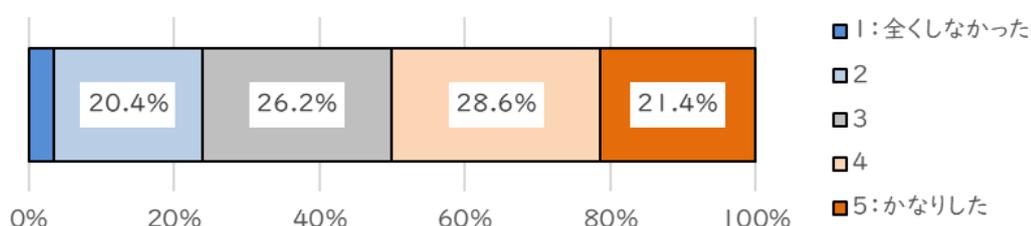
#### (6) 生徒指導・教育相談関連会議での専門的な助言等の発言

生徒指導・教育相談関連会議での専門的な助言等の発言については、5 件法（5：かなりした～1：全くしなかった）に『参加していなかった』を加えて実施した。

##### a. 単純集計結果

『参加していなかった』という回答は 518 名（有効回答数の 34.7%）であった。この 518 名を除いて単純集計を行った結果（図 4-4-6）、最も多かったのは『4』で 28.6%、次いで『3』の 26.2%であった。『5：かなりした』と『4』を足した割合は、50.0%であった。

図 4-4-6 生徒指導・教育相談関連会議での専門的な助言等の発言（単純集計）



##### b. SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-4-6 に示す。分析の結果、④週 2 回が他の 3 群より有意に高かった ( $F(3,971)=8.80, p<.001, \text{偏}\eta^2=.03$ )。

表 4-4-6 生徒指導・教育相談関連会議での専門的な助言等の発言の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.2 | 1.8  |
| ②週 1 回半日 | 3.3 | 1.8  |
| ③週 1 回終日 | 3.5 | 1.8  |
| ④週 2 回   | 3.7 | 1.8  |

##### c. 考察

全体の傾向として、まず生徒指導・教育相談関連会議への参加が難しい SC が 3 分の 1 程度いることが改めて今回の調査で明らかとなった。また、参加している SC の中でも専門的な助言等の発言は『3』が多く、配置時間に着目するとやはり週 2 回以上が他の 3 群よりも高くなっていた。

週 2 日以上ではより一緒に仕事をする時間が増え、信頼関係が構築されやすく、また教師はもちろん SC 自身を知ってもらうことも容易であるからこそ会議での専門的な助言がしやすい状況となる可能性も考えられる。特に後ほど第 5 章では、教職員への助言が学校の成果指標や SC の評価につながる可能性を示唆している。そのような点から考えると、時間の都合や会議の形態にもよるのかもしれないが積極的な会議への参加とそこでの学校・教職員への助言は重要な活動と考えられる。

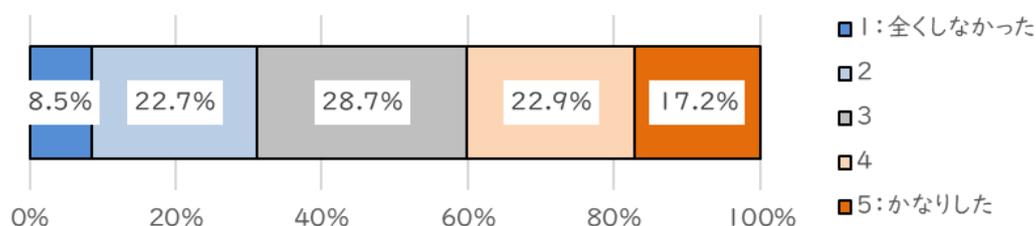
#### (7) いじめ対策関連会議での専門的な助言等の発言

いじめ対策関連会議での専門的な助言等の発言については、5 件法（5：かなりした～1：全くしなかった）に『参加していなかった』を加えて実施した。

##### a. 単純集計結果

『参加していなかった』という回答は 807 名（有効回答数の 54.2%）であった。この 807 名を除いて単純集計を行った結果（図 4-4-7）、最も多かったのは『3』で 28.7%、次いで『4』の 22.9%であった。『5：かなりした』と『4』を足した割合は、40.1%であった。

図 4-4-7 いじめ対策関連会議での専門的な助言等の発言（単純集計）



#### b. SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-4-7 に示す。分析の結果、④週 2 回が②週 1 回半日より有意に高かった ( $F(3,682)=2.90, p=.034, \text{偏}\eta^2=.01$ )。

表 4-4-7 いじめ対策関連会議での専門的な助言等の発言の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.1 | 1.6  |
| ②週 1 回半日 | 3.0 | 1.7  |
| ③週 1 回終日 | 3.2 | 1.8  |
| ④週 2 回   | 3.4 | 1.9  |

#### c. 考察

全体の傾向として半数の SC の参加が難しい状況にあることが窺われた。また、参加している SC の中でも専門的な助言等の発言はそれぞれの回答が 2～3 割程度となっていた。また配置時間についても週 1 回半日よりも高くなっていた。

いじめ対策関連会議は生徒指導部会よりもより参加が難しい現状があるようである。しかし、先ほど指摘した通りいじめ防止対策推進法において心理等の専門職も積極的な関与が求められていることを鑑みると、まずは出席ができるような体制整備を行うこと、さらにその中で助言等を積極的に関与するためには現状の配置時間は十分でないと考えられる。

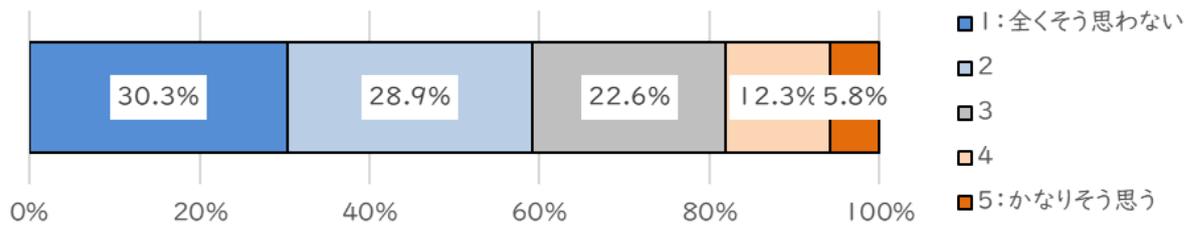
#### (8) SC の配置時間は足りていたか

〔SC の配置時間は足りていましたか〕の設問に対し、5 件法（5：かなりそう思う～1：全くそう思わない）で実施した。

##### a. 単純集計結果

単純集計の結果（図 4-4-8）、最も多かったのは『3』で約 29%、次いで『4』の約 23%であった。『5：かなりそう思う』と『4』を足した割合は、18.2%であった。

図 4-4-8 SC の配置時間は足りていたか（単純集計）



b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-4-8 に示す。分析の結果、④週 2 回が②週 1 回半日および③週 1 回終日より有意に高かった ( $F(3,1489)=5.434, p<.001, \text{偏} \eta^2=.10$ )。

表 4-4-8 SC の配置時間は足りていたかの平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.3 | 1.3  |
| ②週 1 回半日 | 2.2 | 1.1  |
| ③週 1 回終日 | 2.3 | 1.2  |
| ④週 2 回   | 2.6 | 1.3  |

(9)SC の活用体制に関する小括

SC の活用体制について、職員室への机の配置や優先して使用できる相談室、会議への参加、その中の発言などは配置時間との関連が示唆された。

特に会議への参加率や会議での発言の中に含まれる教職員への助言については、第 2 章、第 5 章において児童生徒、保護者、教職員へ与える効果や影響について詳細に報告しているが、こういった活用体制そのものを下支えする要因としての配置時間の不足は大きな課題と考えられる。

5.SC の活用状況①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育

本節では SC の活用状況のうち、発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関係の深い、学級・学年単位の心理教育の授業の延べ回数、全校・学年・学級単位の講話（授業よりも短い時間のもの）の延べ回数、教職員研修の回数、保護者向けに講話等をした延べ回数（PTA 広報紙への寄稿等も含む）についてまとめる。

本節の項目は全て、それぞれの設問に対応する数値（回数等）について回答を依頼した。

(1)学級・学年単位の心理教育の授業の延べ回数

a.単純集計結果

単純集計の結果、平均は 1.2 回（標準偏差 2.9 回）、最小値は 0 回、最大値は 24 回、中央値は 0 回、最頻値は 0 回（1,036 名）であった。

b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-5-1 に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった ( $F(3,1489)=0.56, p>.05, \text{偏} \eta^2=.00$ )。

表 4-5-1 学級・学年単位の心理教育の授業の延べ回数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 1.2 | 3.1  |
| ②週 1 回半日 | 1.1 | 2.6  |
| ③週 1 回終日 | 1.2 | 2.7  |
| ④週 2 回   | 1.4 | 3.4  |

### c. 考察

SC の配置時間に関わらず、学級・学年単位の心理教育の平均回数は 1.2～1.4 回程度であった。しかし、SC5,213 名を対象とした臨床心理士会（2023）の調査結果を再分析した結果によると、実施の回数は不明であるものの、配置時間が多い方が学校により適した形で、計画的に実施できていること、自殺予防教育に関しても計画的な実施および実施後のフォローを行っている可能性が示唆されている。配置時間による回数の差は見られなくとも、実施した 1 回の質は大きな差がある可能性が考えられるため、今後の検討が必要な事項であろう。

また、2023 年に改定された生徒指導提要において発達支持的、または課題予防的生徒指導の充実が強く求められている。SC が学級や学年などのより細かい単位で心の健康教育を行っていくという意味でもどのように学校で実践していくかは今後の課題と考えられる。

## (2) 全校・学年・学級単位の講話の延べ回数

### a. 単純集計結果

単純集計の結果、平均は 0.4 回（標準偏差 1.2 回）、最小値は 0 回、最大値は 20 回、中央値は 0 回、最頻 0 値は回（1,218 名）であった。

### b. SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-5-2 に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった ( $F(3,1489)=1.83, p>.05, \text{偏}\eta^2=.00$ )。

表 4-5-2 全校・学年・学級単位の講話の延べ回数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 0.2 | 0.8  |
| ②週 1 回半日 | 0.4 | 0.9  |
| ③週 1 回終日 | 0.4 | 1.6  |
| ④週 2 回   | 0.3 | 0.8  |

### c. 考察

SC の配置時間に関わらず、全校・学年・学級単位の講話の延べ回数の平均回数は 0.2～0.4 回程度であった。配置時間に限らず、講話等は頻回に行えるものではないため、年間通して 1 回程度が現実的な活動の実態なのかもしれないが、多くの児童生徒へ関わる機会でもある講話等の活動について積極的に推進していくことが求められる。

実際にストレスへの対処・予防開発的な心理教育の充実については「学校・教職員の理解と協力」が 82.5%、「SC 自身の力量向上」が 67.4%、「SC の配置時間増」が 49.8%となっていた（日本臨床心理士会、2023）。学級・学年単位の実施と同様に心理教育の質を保ちつつ、さらなる充実が求められるだろう。

### (3)教職員研修の回数

#### a.単純集計結果

単純集計の結果、平均は0.7回（標準偏差1.1回）、最小値は0回、最大値は10回、中央値は0回、最頻値は0回（816名）であった。

#### b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-5-3 に示す。分析の結果、②週 1 回半日が①短時間より有意に高かった（ $F(3,1489)=3.43$ ,  $p=.016$ , 偏  $\eta^2=.01$ ）。

表 4-5-3 教職員研修の実施の件数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 0.5 | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 0.8 | 1.1  |
| ③週 1 回終日 | 0.7 | 1.0  |
| ④週 2 回   | 0.7 | 1.2  |

#### c.考察

全体的な平均は0.7回であった。①短時間よりも②週 1 回半日の方がより積極的に教職員研修が実施されているようである。一方で、こちらにも教職員への校内研修の充実のために必要なこととして、「学校・教職員の理解と協力」が84.6%、「SC 自身の力量向上」が68.4%、「SC の配置時間増」が49.1%であった（日本臨床心理士会、2023）。

教職員研修は研修の内容はもちろんであるが教職員に SC 自身を知ってもらう機会であり、その後の相談活動やコンサルテーションなど広くつながっていく可能性が高いため、積極的な活用が期待される。また、配置時間が多い方が、より教職員のニーズに応じた双方向型の研修を実施し、その後のフォローもできる可能性も示唆されることから、現在の文部科学省の標準的な配置時間（現在の週 1 回半日程度）では十分でないといえよう。

### (4)保護者向けに講話等をした延べ回数（PTA 広報紙への寄稿等も含む）

#### a.単純集計結果

単純集計の結果、平均は0.3回（標準偏差0.9回）、最小値は0回、最大値は15回、中央値は0回、最頻値は0回（1,225名）であった。

#### b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-5-4 に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった（ $F(3,1489)=0.86$ ,  $p>.05$ , 偏  $\eta^2=.00$ ）。

表 4-5-4 保護者向けに講話等をした延べ回数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 0.4 | 1.4  |
| ②週 1 回半日 | 0.3 | 0.8  |
| ③週 1 回終日 | 0.3 | 0.9  |
| ④週 2 回   | 0.3 | 0.7  |

### c. 考察

SC の配置時間との関連は見られなかった。こちらに関しても教職員研修や生徒への心理教育などと全体の発達支持的生徒指導・課題未然防止教育との SC 活用のバランスにより、実施に偏りがある可能性がある。

保護者が SC による講演や相談を経験している場合に SC へのさまざまなニーズが高まること（平田ら,2023）が指摘されているが、このような潜在的な SC へのニーズを掘り起こすためにも保護者への全体的なアプローチが求められる。

#### (5)SC の活用状況①：発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関する小括

発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関する全般的な活用は明確な配置時間との関連は確認がされなかったものの、教職員研修の 0 回は 54.7%で 1 回以上は 45.4%とおよそ半分の活用状況であった。また、学級・学年単位の心理教育は 0 回が 69.4%で 1 回以上が 30.6%であり、3 分の 1 程度実施をしているようである。

発達支持的生徒指導・課題未然防止教育は個別の配慮が必要な生徒を踏まえて事前打合せや事後アンケートのチェックなどのフォローアップ活動を実施する場合、よりクラス単位、保護者や教職員研修などの細やかかつ多面的な発達支持的生徒指導・課題未然防止教育が求められる。このような活動をチーム学校の中でどのように展開することができるかについては、配置時間はもちろんだが各回の準備や実施後のフォローアップなどの質も含めての検討が必要であろう。同時に日本臨床心理士会（2023）の調査の再分析では配置時間が多い群の方が双方向型の教職員研修や計画的な心理教育を実施しているという結果が得られているため、質の高い発達支持的生徒指導・課題未然防止教育のためにも一定の配置時間が求められる。

また、今回の調査では、第 3 章において生徒の心理教育経験が 21.0%であり、受けたことがある生徒の方が SC への相談へつながっているという結果も得られた。潜在的なニーズがある生徒が、発達支持的生徒指導・課題未然防止教育から早期発見対応へスムーズに接続するというアクセシビリティという観点からも、積極的な実施が期待される。また併せて今後は SC 側にも発達支持的・課題未然防止教育に関する積極的な活動の展開とそのための研修や SV などを含めた職能団体のバックアップ体制の整備も重要であろう。

#### 6.SC の活用状況②：課題早期発見早期対応

本節では SC の活用状況のうち、課題早期発見早期対応に関係の深い、生徒との全員面接、SC がいじめの早期発見等に寄与した件数、観察をした学級の割合、居場所活動（相談室開放等）についてまとめる。

なお、本節の項目は設問によって回答形式が異なるため、それぞれの項目で説明を行う。

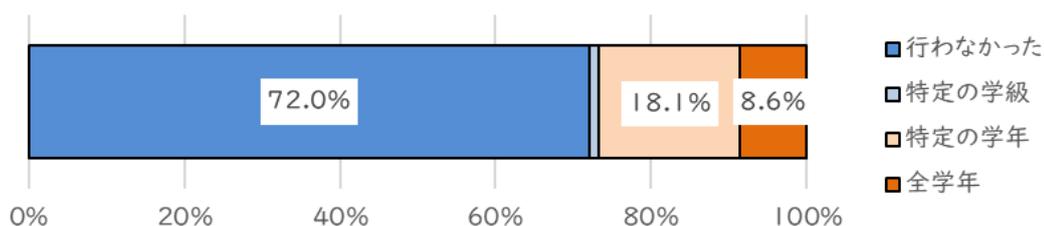
##### (1)生徒との全員面接

この項目は、『いずれも行わなかった』・『特定の学級を対象に行った』・『特定の学年を対象に行った』・『全学年を対象に行った』のいずれかに実施した。

##### a.単純集計結果

単純集計の結果（図 4-6-1）、最も多かったのは『いずれも行わなかった』で 72.0%、次いで『特定の学年を対象に行った』の 18.1%であった。

図 4-6-1 生徒との全員面接（単純集計）



b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-6-1 に示す。分析の結果、①短時間と③週 1 回終日の場合は『いずれも行わなかった』が、②週 1 回半日だと『全学年』が、④週 2 回だと『特定の学年』が、それぞれ増える傾向にある可能性が示された ( $\chi^2(9)=141.20, p<.001, \text{Cramer's } V=.18$ )。

表 4-6-1 生徒との全員面接（配置時間別）

| 配置時間群    | 行わなかった | %     | 特定の学級 | %     | 特定の学年 | %     | 全学年 | %    |
|----------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|------|
| ①短時間     | △176   | 77.5% | 2     | 11.9% | ▼22   | 9.7%  | 27  | 0.9% |
| ②週 1 回半日 | 274    | 73.7% | 5     | 11.3% | ▼51   | 13.7% | △42 | 1.3% |
| ③週 1 回終日 | △486   | 79.2% | 9     | 6.2%  | ▼81   | 13.2% | ▼38 | 1.5% |
| ④週 2 回   | ▼139   | 49.6% | 4     | 7.5%  | △116  | 41.4% | 21  | 1.4% |

(注：△や▼は、度数が期待値より有意に多い/少ないことを示す)

c.考察

週 2 回以上の場合、特定の学年での実施が有意に増えるようである。このことは、全員面接の課題として挙げられる時間の確保の 1 つの目安となる結果と考えられる。一方で第 2 章の学校の結果においては、短時間の学校でも実施が多いという結果も得られた。学校規模にもよるが、個別のカウンセリングを継続して行うのではなく、限られた時間を課題早期発見として全員面接を活用している可能性もある。

全員面接の効果については第 2 章で言及しており、潜在的な支援ニーズのある生徒の早期発見が期待できるほか、SC と直接話すことで SC を身近に感じることができ、SC への個別面談のしやすさにつながる。またその他有効性は多くの先行研究で（例えば、石川（2023））示されているため、今後配置時間に限らず積極的な活用の検討が必要であろう。

(2)SC がいじめの早期発見等に寄与した件数

この項目は、いじめが疑われる場面を SC が目撃し報告した・生徒の最初の相談相手が SC だった等を含む早期発見の件数について回答を依頼した。

a.単純集計結果

単純集計の結果、平均は 0.8 件（標準偏差 1.5 件）、最小値は 0 件、最大値は 20 件、中央値は 0 件、最頻値は 0 件（944 名）であった。

b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-6-2 に示す。分析の結果、④週 2 回が他の 3 群より有意に高かった ( $F(3,1430)=12.78, p<.001, \text{偏 } \eta^2=.03$ )。

表 4-6-2 SC がいじめの早期発見等に寄与した件数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 0.6 | 1.4  |
| ②週 1 回半日 | 0.6 | 1.3  |
| ③週 1 回終日 | 0.7 | 1.5  |
| ④週 2 回   | 1.3 | 1.8  |

### c. 考察

全般的にいじめの早期発見の寄与は多いとは言えない現状が窺われた。一方で週 2 回以上の勤務でいじめの早期発見等に寄与した件数は増えるようであり、それ以外の時間では差が見られないようであった。しかし、日本臨床心理士会（2023）の調査の再分析ではいじめへの対応について、SC が「アンケートの内容や活用状況の確認や改善のための助言」、「校内委員会への参加による情報収集や発信」、「早期の支援チームへの参加と対応や役割分担の話し合い」、「加害者への対応」、「教職員や保護者への対応を通しての間接的支援の展開」などの活動を行っているかどうか尋ねた質問に対して「あてはまる」と回答した SC の配置時間が長い傾向が見られた。

いじめに即時的に関わるためには、一定の時間 SC が学校に滞在することが求められる。今回の調査においても週 2 回以上とそれ以外で差が見られた。また早期発見に限らず効果的なチーム学校によるいじめへの対処を考えた際に SC が一定の時間学校へ滞在することはいじめ対応全体へ寄与することへつながると考えられる。

### (3) 観察をした学級および観察に割いた時間の割合

本項目は、10%刻みで割合について実施した。

#### a. 単純集計結果

観察をした学級の割合に関して単純集計を行った結果（図 4-6-3-1）、最も多かったのは『10 割』で 26.9%、次いで『1 割』の 19.5%であった。『5 割』以上の割合は、47.5%であった。

次に、観察に割いた時間の割合に関して単純集計を行った結果（図 4-6-3-2）、最も多かったのは『1 割』で 37.6%、次いで『2 割』の 19.8%であった。『5 割』以上の割合は、18.0%であった。

図 4-6-3-1 観察をした学級の割合（単純集計）

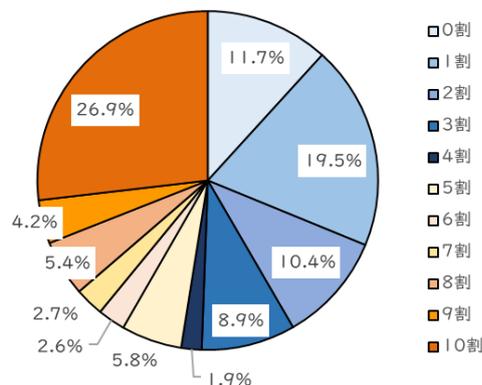
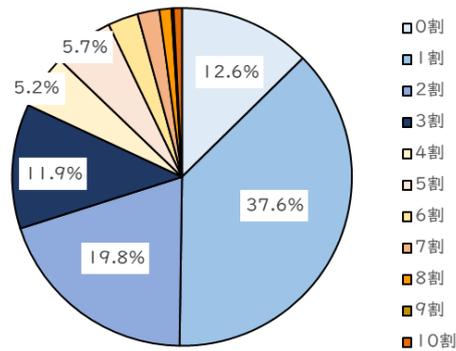


図 4-6-3-2 観察に割いた時間の割合（単純集計）



b.SC 配置時間 4 群での集計結果

観察をした学級の割合および観察に割いた時間の割合の SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-6-3 に示す。分析の結果、観察をした学級の割合に有意な差は示されなかった ( $F(3,1489)=2.20, p>.05$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。観察に割いた時間の割合は有意であったものの、群間の差はいずれも有意でなかった ( $F(3,1489)=3.08, p=.027$ , 偏  $\eta^2=.01$ )。

表 4-6-3 観察をした学級および学級の観察に割いた時間の割合の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 観察をした学級の割合 |      | 学級の観察に割いた時間の割合 |      |
|----------|------------|------|----------------|------|
|          | 平均         | 標準偏差 | 平均             | 標準偏差 |
| ①短時間     | 0.5        | 0.4  | 0.2            | 0.2  |
| ②週 1 回半日 | 0.5        | 0.4  | 0.2            | 0.2  |
| ③週 1 回終日 | 0.5        | 0.4  | 0.2            | 0.2  |
| ④週 2 回   | 0.5        | 0.4  | 0.2            | 0.2  |

c.考察

分析の結果、配置時間の長さに関わらず、SC は面接等の入っていない一部の時間を利用して、学級の様子を観察していることが明らかとなった。観察する教室については、すべての学級か、ニーズのあるまたは教員の気がかりな生徒の在籍する特定の学級のいずれかに分かれる傾向が窺われた。

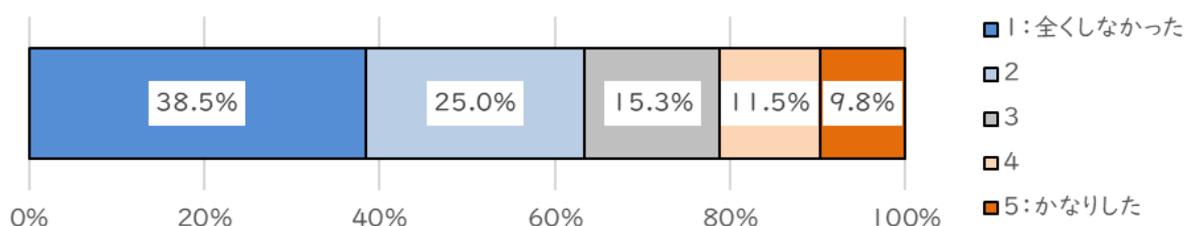
(4)居場所活動（相談室開放等）

本項目は、5 件法（5：かなりした～1：全くしなかった）に『その他（制度上できなかった）』を加えて実施した。

a.単純集計結果

『その他（制度上できなかった）』という回答は 500 名（有効回答数の 33.5%）であった。この 500 名を除いて単純集計を行った結果（図 4-6-4）、最も多かったのは『1：全くしなかった』で 38.5%、次いで『2』の 25.0%であった。『5：かなりした』と『4』を足した割合は、21.3%であった。

図 4-6-4 居場所活動（相談室開放等）（単純集計）



#### b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-6-4 に示す。分析の結果、④週 2 回が①短時間、②週 1 回半日、③週 1 回終日が①短時間、②週 1 回半日、と比べて有意に高かった ( $F(3,989)=6.97, p<.001$ , 偏  $\eta^2=.02$ )。

表 4-6-4 居場所活動（相談室開放等）の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.0 | 1.4  |
| ②週 1 回半日 | 2.1 | 1.4  |
| ③週 1 回終日 | 2.4 | 1.5  |
| ④週 2 回   | 2.5 | 1.7  |

#### c. 考察

居場所活動は、3 分の 1 程度の調査協力者が自治体のルールといった制度上の理由でできなかったと回答していた。また、制度上可能であった場合でも、そのうち 6 割を超す SC は、居場所活動をほとんどあるいは全く実施していない（関与していない）、という結果であった。

今回の調査結果において配置時間の関連が見られたが、実際に居場所活動（相談室開放）を行う際は、教室の整備などのハード面はもちろんのこと学校内のルール作り、その活動の意義の説明、広報などによる他の教職員との密な連携が求められることが想定される。そのため、一定の配置時間が必要であろう。特に相談室開放等の居場所活動は相談には至らない多くの児童生徒と心理専門職として接点を持ち、自然な形で潜在的なニーズをもつ生徒と話をすることができる機会でもある。早期発見早期対応の中でも重要な活動の 1 つとして積極的な活用が望まれる。

#### (5)SC の活用状況②：課題早期発見早期対応に関する小括

課題早期発見早期対応である生徒との全員面接や SC がいじめの早期発見に寄与した件数を分析したところ、さまざまな活動を展開していく際に週 2 日以上が効果を高めることに必要な時間の目安となる可能性が示された。一方、行動観察は配置時間に関連がなく、学校の状況や SC 活用の意識、SC 自身の意識に関連している可能性もある。また居場所活動などについては、配置時間に比例していたものの、制度上できなかったという回答も少なくなかったため、地域や学校の実情に応じての展開は前提として、限られた時間の中でも工夫して今後は積極的に取り入れていくことを検討する必要があるだろう。

#### 7.SC の活用状況③：困難課題対応的生徒指導

本節では SC の活用状況のうち、困難課題対応的生徒指導に関係の深い、知能検査・発達検査の実施件数、オンラインカウンセリングの回数、長期欠席生徒の家庭訪問、生徒との面接での具体的なア

ドバイス、保護者・家族との面接での具体的なアドバイス、教職員とのコンサルテーションにおける具体的なアドバイス、についてまとめる。

なお、本節の項目は設問によって回答形式が異なるため、それぞれの項目で説明を行う。

#### (1)知能検査・認知検査等

この項目は、実施した件数について回答を依頼した。なお、自治体等で SC が知能検査・発達検査を実施しないルール等がある場合は、999 として入力を依頼し、実際の件数と区別できるようにした。

##### a.単純集計結果

知能検査・発達検査を実施しないルールがあると回答した SC は 813 名（有効回答の 54.5%）であった。この回答を除いて単純集計を行った結果、平均は 0.9 件（標準偏差 2.8 件）、最小値は 0 件、最大値は 30 件、中央値は 0 件、最頻値は 0 件（531 名）であった。

##### b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-7-1 に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった ( $F(3,676)=1.22, p>.05, \text{偏}\eta^2=.01$ )。

表 4-7-1 知能検査・認知検査等の実施件数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 0.9 | 3.4  |
| ②週 1 回半日 | 1.0 | 3.3  |
| ③週 1 回終日 | 0.6 | 1.6  |
| ④週 2 回   | 1.1 | 3.1  |

##### c.考察

知能検査・発達検査については、今回の調査協力者の過半数が『実施しないルール等がある』と回答しており、知能検査・発達検査の実施を SC の業務から除外している自治体も多く、またそのようなルールのない地域においても、配置時間の長さに関わらず、ほとんどの SC は知能検査・発達検査を実施していないようである。

現行の SC の配置時間の中では知能検査・発達検査は実施や結果の分析、フィードバックなど時間を要する、また保管の問題などもあり難しいことが窺われ、そもそも業務から除外されていると考えられる。しかし、都道府県別の集計結果に着目すると、実施率には差もあり、地域の社会資源としての心理職活用の実情が窺われた。

#### (2)オンラインカウンセリングの延べ回数

この項目は、実施した延べ回数について回答を依頼した。

##### a.単純集計結果

単純集計の結果、平均は 1.1 回（標準偏差 12.3 回）、最小値は 0 回、最大値は 300 回、中央値は 0 回、最頻値は 0 回（1,397 名）であった。

##### b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-7-3 に示す。分析の結果、有意な差が見られたものの、その後の多重比較では有意な群間の差は見られなかった ( $F(3,1489)=0.78, p>.05, \text{偏}\eta^2=.00$ )。

表 4-7-3 オンラインカウンセリングの件数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 0.1 | 0.3  |
| ②週 1 回半日 | 1.2 | 11.4 |
| ③週 1 回終日 | 1.1 | 11.7 |
| ④週 2 回   | 1.7 | 18.3 |

### c. 考察

今回の調査では、配置時間の長さに関わらず、オンラインカウンセリングはほとんど実施されていない様子が窺われた（なお、0 回との回答の中には、実施可能な状況が整備されていないものや、SC の業務に含まれていない場合も含まれている可能性がある）。なお、実施回数が 100 回を超える SC データも複数存在した。詳細な活動地域に着目すると、特定の地域に限られているわけではなく様々であり、現状は配置時間ではなく、整備状況や SC の習熟や意識に依拠している可能性も示唆された。しかし新しいオンラインカウンセリングの運用に関する整備検討には一定の時間が必要であることが推察されるため、配置時間の拡充と併せて今後の先行した取組をしている地域の知見の共有が期待される。

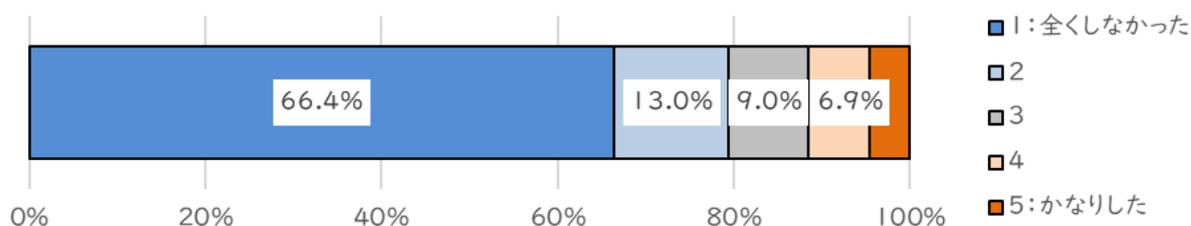
### (3) 長期欠席生徒の家庭訪問

本項目は、5 件法（5：かなりした～1：全くしなかった）に『その他（制度上できなかった）』を加えて実施した。

#### a. 単純集計結果

『その他（制度上できなかった）』という回答は 826 名（有効回答数の 55.3%）であった。この回答を除いて単純集計を行った結果（図 4-7-3）、最も多かったのは『1：全くしなかった』で 66.4%、次いで『2』の 13.0%であった。『5：かなりした』と『4』を足した割合は、11.5%であった。

図 4-6-4 長期欠席生徒の家庭訪問（単純集計）



#### b. SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-7-3 に示す。分析の結果、④週 2 回が①短時間より有意に高かった（ $F(3,663)=4.70$ ,  $p=.003$ , 偏  $\eta^2=.02$ ）。

表 4-7-3 長期欠席生徒の家庭訪問の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 1.4 | 0.9  |
| ②週 1 回半日 | 1.7 | 1.1  |
| ③週 1 回終日 | 1.7 | 1.2  |
| ④週 2 回   | 2.0 | 1.3  |

### c. 考察

長期欠席生徒への家庭訪問については、今回の調査協力者の過半数が『面接がなかった/実施しないルール等がある』と回答しており、長期欠席生徒への家庭訪問が SC の業務として頻回に行われているわけではないことが示唆された。このような現状の下で、配置時間が週 2 回程度となると、実施する度合いが若干上がるようである。

長期欠席生徒への家庭訪問が頻回に行われていないことが明らかとなったことは 1 つの成果と考えられる。一方、ルール等がありしていないのか、また教職員が伴う形ならば可、など細かいルールを今回調査できていないため、より詳細な実態把握も有用かもしれない。また配置時間においても、週 2 回と短時間では差があり、必要に応じた長期欠席生徒へのアプローチを考える上での示唆を得られたといえる。

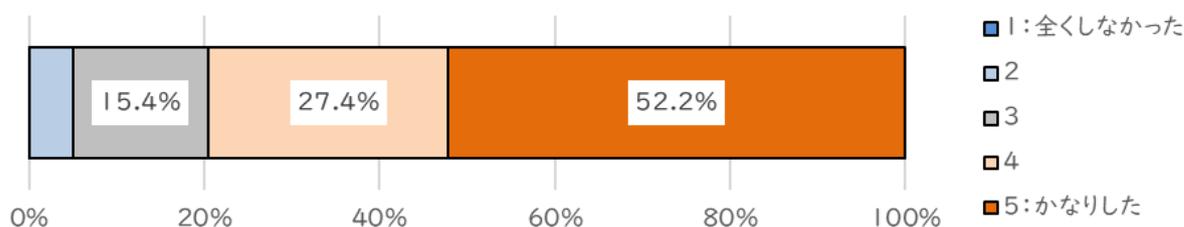
#### (4) 生徒との面接での具体的なアドバイスや提案

本項目は、5 件法 (5 : かなりした～1 : 全くしなかった) に『その他 (面接がなかった・制度上できなかつた)』を加えて実施した。

##### a. 単純集計結果

『その他 (面接がなかった・制度上できなかつた)』という回答は 9 名 (有効回答数の 0.6%) であった。この回答を除いて単純集計を行った結果 (図 4-7-4)、最も多かったのは『5 : かなりした』で 52.2%、次いで『4』の 27.4% であった。『5 : かなりした』と『4』を足した割合は、79.6% であった。

図 4-7-4 生徒との面接での具体的なアドバイスや提案 (単純集計)



##### b. SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-7-4 に示す。分析の結果、④週 2 回が①短時間と②週 1 回半日より、有意に高かった ( $F(3,1480)=6.66, p<.001, \text{偏}\eta^2=.01$ )。

表 4-7-4 具体的なアドバイスや提案 (生徒との面接) の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 4.1 | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 4.2 | 0.9  |
| ③週 1 回終日 | 4.3 | 0.9  |
| ④週 2 回   | 4.4 | 0.8  |

### c. 考察

多くの SC は生徒との面接において、一方的に話を聴くだけにとどまらず、具体的なアドバイスをかなりの程度行っているようである。そして④週 2 回程度の勤務になると、具体的なアドバイスをさらに行っているという結果も示された。

週 2 回程度の配置の場合、面接回数も多く設定することができる、また 1 人の生徒に対して会議や保護者面接、教職員との情報共有など多面的に情報を得ることができるため、生徒や家庭・学校の状

況をより深く理解でき、具体的なアドバイスもしやすくなることが想定される。

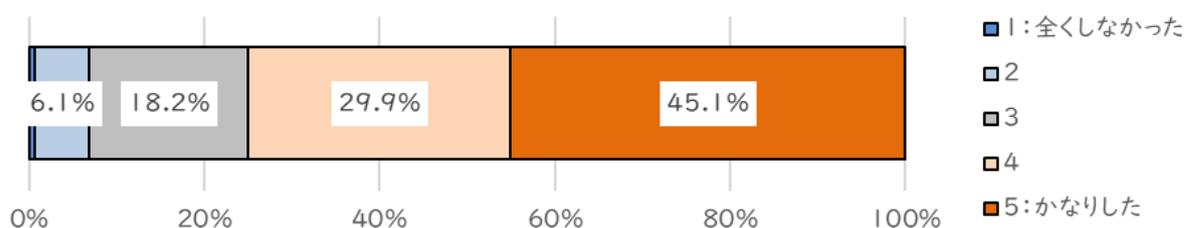
#### (5)保護者・家族との面接での具体的なアドバイスや提案

本項目は、5件法（5：かなりした～1：全くしなかった）に『その他（面接がなかった・制度上でできなかった）』を加えて実施した。

##### a.単純集計結果

『その他（面接がなかった・制度上でできなかった）』という回答は23名（有効回答数の1.5%）であった。この回答を除いて単純集計を行った結果（図4-7-5）、最も多かったのは『5：かなりした』で45.1%、次いで『4』の29.9%であった。『5：かなりした』と『4』を足した割合は、75.0%であった。

図 4-7-5 具体的なアドバイスや提案（保護者・家族との面接）（単純集計）



##### b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-7-5 に示す。分析の結果、①短時間より他の 3 群が有意に高く、また、②週 1 回半日より④週 2 回の方が有意に高かった ( $F(3,1466)=12.66, p<.001, \eta^2=.03$ )。

表 4-7-5 具体的なアドバイスや提案（保護者・家族との面接）の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 3.8 | 1.1  |
| ②週 1 回半日 | 4.1 | 1.0  |
| ③週 1 回終日 | 4.2 | 0.9  |
| ④週 2 回   | 4.3 | 0.9  |

##### c.考察

生徒の場合と同様に、多くの SC は保護者・家族との面接において、一方的に話を聴くだけにとどまらず、具体的なアドバイスをかなり行っている様子が窺われた。そして、生徒の場合とほぼ同様に、配置時間の長い方が具体的なアドバイスをさらに行っている傾向も示された。

配置時間が増えると、保護者・家族との面接に充てられる時間も増えることから、保護者・家族の訴えや困りごとの状況・背景要因などをより深く理解することができ、具体的なアドバイスもしやすくなっていることが考えられる。

#### (6)教職員とのコンサルテーションでの必要に応じ具体的なアドバイスや提案

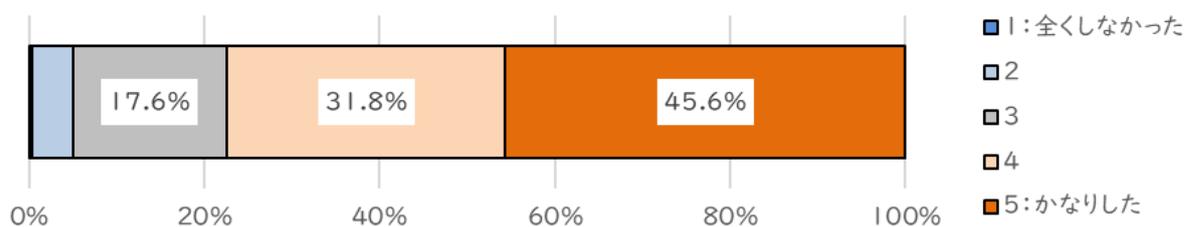
本項目は、5件法（5：かなりした～1：全くしなかった）に『その他（面接がなかった・制度上でできなかった）』を加えて実施した。

##### a.単純集計結果

『その他（面接がなかった・制度上でできなかった）』という回答は3名（有効回答数の0.2%）であった。この回答を除いて単純集計を行った結果（図 4-7-6）、最も多かったのは『5：かなりした』で

45.6%、次いで『4』の31.8%であった。『5：かなりした』と『4』を足した割合は、77.4%であった。

図 4-7-6 具体的なアドバイスや提案（教職員とのコンサルテーション）（単純集計）



#### b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-7-6 に示す。分析の結果、配置時間が長くなるほど、有意に高かった ( $F(3,1486)=11.25, p<.001, \text{偏}\eta^2=.02$ )。

表 4-7-6 具体的なアドバイスや提案（教職員とのコンサルテーション）の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 4.0 | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 4.1 | 0.9  |
| ③週 1 回終日 | 4.2 | 0.9  |
| ④週 2 回   | 4.4 | 0.8  |

#### c.考察

生徒や保護者・家族の場合と同様に、多くの SC は教職員とのコンサルテーションにおいても、具体的なアドバイスをかなり行っている様子が窺われた。そして配置時間が長くなるほど、具体的なアドバイスをさらに行っている様子も窺われた。

配置時間が増えると、教職員との良好な関係も築かれやすく、教職員から積極的な相談があったり、教職員の生徒や保護者・家族に関する困りごとの状況・背景要因などをより深く理解したりできることで、具体的なアドバイスもしやすくなっていることが考えられる。

#### (7)SC の活用状況③：困難課題対応的生徒指導に関する小括

オンラインカウンセリングや知能検査については各自自治体の環境整備、方針を含めた上での活動であることが窺われる。一方、オンラインカウンセリングは今後有効な支援アプローチと考えられるため、効果的に展開している SC や自治体に対するケーススタディ等を通してさらなる推進が期待される。

また、生徒、保護者、教師それぞれへ配置時間が長いほど具体的な助言を行っている可能性が示唆された。背景には学校でより長く時間を過ごす中で生徒、保護者、教師それぞれに対する関わりは当然増えることになり、そのことが時間や内容ともに充実した助言を含むコンサルテーションにつながる可能性がある。助言を含むコンサルテーションの効果や意義については第 5 章でより詳細に検討をしたが、その結果を踏まえるとコンサルテーションを丁寧に実施するためには現状の配置時間では十分でないと考えられる。

## 8.SCの活用状況④：情報発信・関係機関等連携

本節ではSCの活用状況のうち、SCからの情報発信として通信（相談室だより等）の発行回数と、生徒指導に関する連携としてSSW等の専門職や関係機関との連携、についてまとめる。

なお、本節の項目は設問によって回答形式が異なるため、それぞれの項目で説明を行う。

### (1)通信（相談室だより等）の発行回数

この項目は、発行した回数について実施した。

#### a.単純集計結果

単純集計の結果、平均は3.1回（標準偏差3.57回）、最小値は0回、最大値は30回、中央値は2回、最頻値は0回（429名）であった。

#### b.SC配置時間4群での集計結果

SC配置時間4群での集計結果を表4-8-1に示す。分析の結果、②週1回半日以上～④週2回の3群が①短時間より有意に高かった（ $F(3,1489)=6.66$ ,  $p<.001$ , 偏 $\eta^2=.01$ ）。

表4-8-1 通信（相談室だより等）の回数を発行した回数の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群  | 平均  | 標準偏差 |
|--------|-----|------|
| ①短時間   | 2.3 | 2.9  |
| ②週1回半日 | 3.1 | 4.0  |
| ③週1回終日 | 3.1 | 3.5  |
| ④週2回   | 3.6 | 3.5  |

#### c.考察

今回の調査から、週1回半日以上でより通信の発行回数が増えることが窺われた。また平均は3回程度で、おおよそ学期に1回程度が目安となっていることが考えられる。

短時間の場合、通信等で広く生徒や保護者のニーズをくみ上げたとしても、そのニーズに応えられる面接などの時間的な余裕がない場合に広報自体が抑制的になる可能性もあり、通信などを発行し、またその作成にあてる時間を十分にとることができる目安がおおよそ週1回半日以上と考えられた。

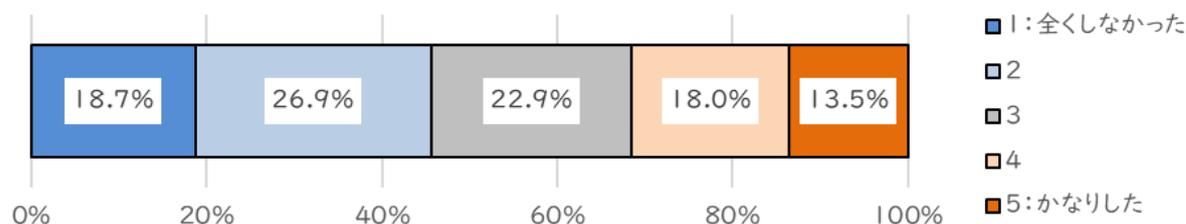
### (2)SSW等の専門職や学外機関との連携

本項目は、5件法（5：かなりした～1：全くしなかった）に『その他（面接がなかった・制度上でできなかった）』を加えて実施した。

#### a.単純集計結果

『その他（制度上でできなかった）』という回答は199名（有効回答数の13.3%）であった。この回答を除いて単純集計を行った結果（図4-8-2）、最も多かったのは『2』で26.9%、次いで『3』の22.9%であった。『5：かなりした』と『4』を足した割合は、31.5%であった。

図4-8-2 SSW等の専門職や学外機関との連携（単純集計）



#### b.SC 配置時間 4 群での集計結果

SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-8-2 に示す。分析の結果、④週 2 回、③週 1 回終日が①短時間、②週 1 回半日より有意に高かった ( $F(3,1290)=10.16, p<.001, \eta^2=.02$ )。

表 4-8-2 SSW 等の専門職や学外機関との連携の平均と標準偏差 (配置時間別)

| 配置時間群    | 平均  | 標準偏差 |
|----------|-----|------|
| ①短時間     | 2.6 | 1.2  |
| ②週 1 回半日 | 2.6 | 1.3  |
| ③週 1 回終日 | 2.9 | 1.3  |
| ④週 2 回   | 3.1 | 1.4  |

#### c. 考察

全体的な傾向として、SC は SSW 等の専門職や学外機関との連携にあまり関与していない傾向にあるようである。こういった現状の中で、配置時間が週 2 回程度であると、短時間配置の場合よりは SSW 等や学外機関との連携に関与しているようである。

生徒の呈する教育上の課題や支援ニーズの関連要因は多岐に渡ることから、医療や福祉といった学外の専門機関や、SSW による福祉的な支援も必要である。SC は学校における心理の専門家として、こういった連携に積極的に当たる必要があると思われる。そのため、学外連携も業務の一つに位置付けることが重要である。そして、学外連携には連携会議などの時間のみならず、事前準備や連携協議を受けての学校内での対応の検討といった時間が必要であることから、学外連携を図ることに充てる配置時間が必要であろう。

#### (3)SC の活用状況④：情報発信・関係機関等連携に関する小括

SC 活動自体を支える情報発信や関係機関等連携は配置時間と関連している可能性が示唆された。情報発信は SC の生徒や保護者、教職員に対して相談へのアクセシビリティを高めるための基本的な活動であり、特に生徒への効果や意義は第 3 章に記載された通りである。また関係機関等連携は困難な事例への適切な対応のためにも重要な活動であるため、現状の配置時間では十分でないところである。

### 9.SC の主観的評価について

本節では、SC 自身が捉える自身の活動に関する各主観的評価について、生徒、保護者、教職員のそれぞれに関する項目で実施した。

なお本節の項目はすべて、5 件法 (5：かなりそう思う～1：全くそう思わない) で実施した。

#### (1)生徒に対する主観的な評価

生徒に対する主観的な評価として、[生徒の主訴の改善に役立った]、[生徒の自己理解に役立った]、[生徒が精神的に楽になるのに役立った] の 3 つの項目について実施した。

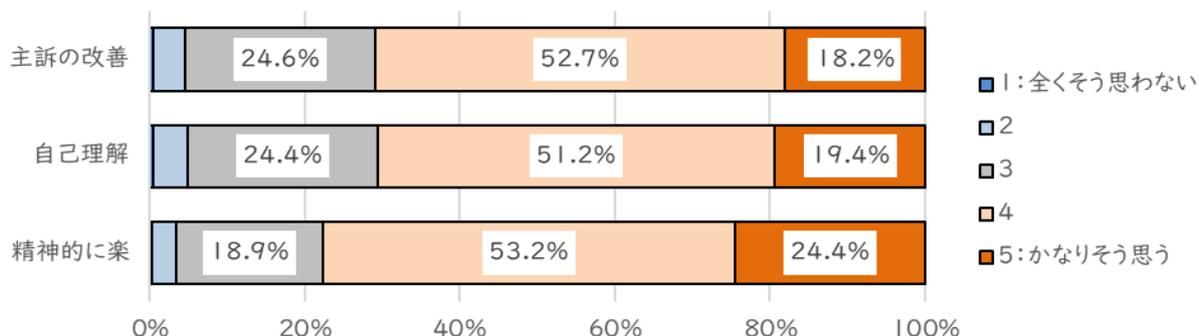
##### a. 単純集計結果

生徒に対する主観的な評価の単純集計の結果 (図 4-9-1)、[生徒の主訴の改善に役立った] で最も多かったのは『4』で 52.7%、次いで『3』の 24.6%であった。『5：かなりそう思う』と『4』を足した割合は、70.9%であった。

[生徒の自己理解に役立った] で、最も多かったのは『4』で 51.2%、次いで『4』の 24.5%であった。『5：かなりそう思う』と『4』を足した割合は、70.6%であった。

〔生徒が精神的に楽になるのに役立った〕で最も多かったのは『4』で53.3%、次いで『5：かなりそう思う』の24.5%であった。『5：かなりそう思う』と『4』を足した割合は、77.6%であった。

図 4-9-1 生徒に対する主観的な評価（単純集計）



### b.SC 配置時間 4 群での集計結果

生徒に対する主観的な評価の SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-9-1 に示す。

〔生徒の主訴の改善に役立った〕についての分析の結果、④週 2 回が①短時間および②週 1 回半日よりも有意に高かった ( $F(3,1489)=5.12, p=.002, \text{偏}\eta^2=.01$ )。

〔生徒の自己理解に役立った〕についての分析の結果、④週 2 回が①短時間および②週 1 回半日よりも有意に高かった ( $F(3,1489)=4.78, p=.003, \text{偏}\eta^2=.01$ )。

〔生徒が精神的に楽になるのに役立った〕についての分析の結果、④週 2 回が他の 3 群より有意に高かった ( $F(3,1489)=6.41, p<.001, \text{偏}\eta^2=.01$ )。

表 4-9-1 生徒に対する主観的な評価の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 主訴の改善 |      | 自己理解 |      | 精神的に楽 |      |
|----------|-------|------|------|------|-------|------|
|          | 平均    | 標準偏差 | 平均   | 標準偏差 | 平均    | 標準偏差 |
| ①短時間     | 3.7   | 0.9  | 3.7  | 0.9  | 3.9   | 0.9  |
| ②週 1 回半日 | 3.8   | 0.8  | 3.8  | 0.8  | 3.9   | 0.8  |
| ③週 1 回終日 | 3.9   | 0.7  | 3.9  | 0.7  | 4.0   | 0.7  |
| ④週 2 回   | 4.0   | 0.7  | 4.0  | 0.8  | 4.1   | 0.7  |

### c.考察

全般的に 7 割から 8 割近くの SC が『4』以上と評価しており、中でも特に週 2 回が生徒の主訴の改善や自己理解、精神的な楽さへの役立ち度へ貢献できているようである。

実際の児童生徒への効果に限らず配置時間が SC の自身の職能に対する自信や手応え、やりがいなども強く関連する可能性を示唆しており、その他の実際の相談件数や改善などの要因と紐付けて慎重な解釈は必要であるものの、SC 自身の研鑽や資質向上と関連すると考えられるためさらなる考察が求められる。

### (2)保護者に対する主観的な評価

生徒に対する主観的な評価として、〔保護者の主訴の改善に役立った〕、〔保護者の子ども理解や親子関係の理解に役立った〕、〔保護者が精神的に楽になるのに役立った〕の 3 つの項目について実施した。

#### a.単純集計結果

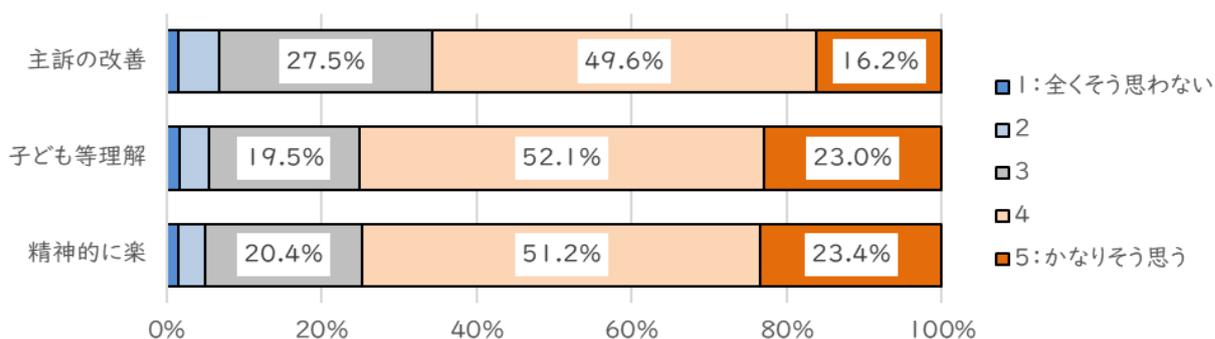
保護者に対する主観的な評価の単純集計の結果（図 4-9-2）、〔保護者の主訴の改善に役立った〕で最

も多かったのは『4』で49.6%、次いで『3』の27.5%であった。『5：かなりそう思う』と『4』を足した割合は、65.8%であった。

〔保護者の子ども理解や親子関係の理解に役立った〕で、最も多かったのは『4』で52.1%、次いで『5：かなりそう思う』の23.0%であった。『5：かなりそう思う』と『4』を足した割合は、75.1%であった。

〔保護者が精神的に楽になるのに役立った〕で最も多かったのは『4』で51.2%、次いで『5：かなりそう思う』の23.4%であった。『5：かなりそう思う』と『4』を足した割合は、74.6%であった。

図 4-9-2 保護者に対する主観的な評価（単純集計）



#### b.SC 配置時間 4 群での集計結果

保護者に対する主観的な評価の SC 配置時間 4 群での集計結果を表 4-9-2 に示す。

〔保護者の主訴の改善に役立った〕についての分析の結果、④週 2 回および③週 1 回終日が②週 1 回半日および①短時間より、そして②週 1 回半日が①短時間より、それぞれ有意に高かった ( $F(3,1489)=13.16, p<.001, \text{偏}\eta^2=.03$ )。

〔保護者の子ども理解や親子関係の理解に役立った〕についての分析の結果、④週 2 回および③週 1 回終日が②週 1 回半日および①短時間より、そして②週 1 回半日が①短時間より、それぞれ有意に高かった ( $F(3,1489)=14.32, p<.001, \text{偏}\eta^2=.03$ )。

〔保護者が精神的に楽になるのに役立った〕についての分析の結果、④週 2 回および③週 1 回終日が②週 1 回半日および①短時間より、そして②週 1 回半日が①短時間より、それぞれ有意に高かった ( $F(3,1489)=13.88, p<.001, \text{偏}\eta^2=.03$ )。

表 4-9-2 保護者に対する主観的評価の平均と標準偏差（配置時間別）

| 配置時間群    | 主訴の改善 |      | 子ども等の理解 |      | 精神的に楽 |      |
|----------|-------|------|---------|------|-------|------|
|          | 平均    | 標準偏差 | 平均      | 標準偏差 | 平均    | 標準偏差 |
| ①短時間     | 3.5   | 1.0  | 3.7     | 1.0  | 3.7   | 1.0  |
| ②週 1 回半日 | 3.7   | 0.9  | 3.8     | 0.9  | 3.8   | 0.9  |
| ③週 1 回終日 | 3.8   | 0.8  | 4.0     | 0.8  | 4.0   | 0.8  |
| ④週 2 回   | 3.9   | 0.8  | 4.1     | 0.8  | 4.1   | 0.8  |

#### c.考察

全般的に 7 割から 8 割の保護者が『4』以上と評価をしているようであった。その中でも特に週 1 回終日以上が保護者に対する主訴の改善や子ども等の理解、精神的な役立ち度へ貢献できていると捉えているようである。

保護者に対する項目についても生徒と同様の結果であった。生徒と同様に SC の効力感や自信とい

う点からも配置時間が影響を与えている可能性があり、重要な点と考えられる。

### (3)教職員に対する主観的な評価

教職員に対する主観的な評価として、〔教職員の生徒・保護者等の理解や対応方針を得るのに役立った〕、〔教職員の保護者対応の負担が減るのに役立った〕、〔教職員が精神的に楽になるのに役立った〕の3つの項目について実施した。

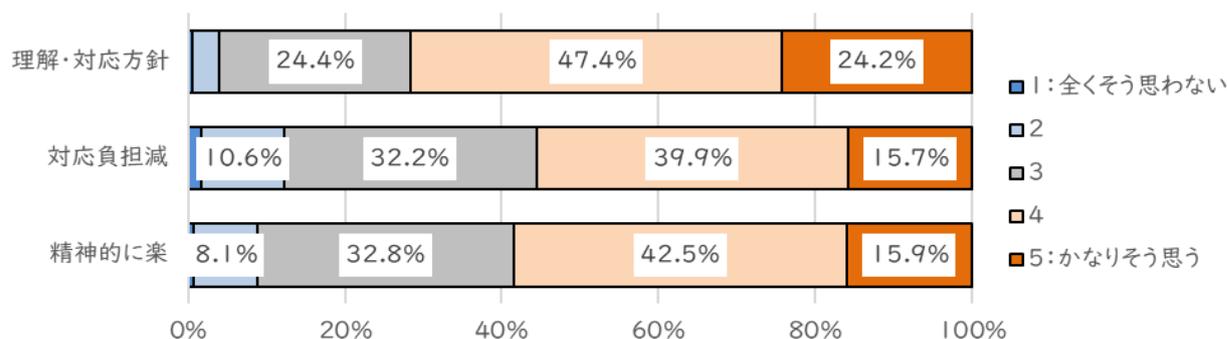
#### a.単純集計結果

教職員に対する主観的な評価の単純集計の結果(図4-9-3)、「教職員の生徒・保護者等の理解や対応方針を得るのに役立った」で最も多かったのは『4』で47.4%、次いで『3』の24.5%であった。『5:かなりそう思う』と『4』を足した割合は、71.6%であった。

〔教職員の保護者対応の負担が減るのに役立った〕で、最も多かったのは『4』で39.9%、次いで『3』の32.2%であった。『5:かなりそう思う』と『4』を足した割合は、65.6%であった。

〔教職員が精神的に楽になるのに役立った〕で最も多かったのは『4』で42.5%、次いで『3』の32.8%であった。『5:かなりそう思う』と『4』を足した割合は、58.4%であった。

図4-9-3 教職員に対する主観的な評価(単純集計)



#### b.SC配置時間4群での集計結果

教職員に対する主観的な評価のSC配置時間4群での集計結果を表4-9-3に示す。

〔教職員が生徒・保護者等の理解や対応方針を得るのに役立った〕についての分析の結果、④週2回が他の3群より有意に高かった( $F(3,1489)=6.94, p<.001, \eta^2=.01$ )。

〔教職員の保護者対応の負担が減るのに役立った〕についての分析の結果、④週2回が他の3群より有意に高かった( $F(3,1489)=10.32, p<.001, \eta^2=.02$ )。

〔教職員が精神的に楽になるのに役立った〕についての分析の結果、④週2回が他の3群より、そして③週1回終日の方が①短時間より、それぞれ有意に高かった( $F(3,1489)=5.81, p=.001, \eta^2=.01$ )。

表4-9-2 教職員に対する主観的な評価の平均と標準偏差(配置時間別)

| 配置時間群  | 理解・対応方針 |      | 対応負担減 |      | 精神的に楽 |      |
|--------|---------|------|-------|------|-------|------|
|        | 平均      | 標準偏差 | 平均    | 標準偏差 | 平均    | 標準偏差 |
| ①短時間   | 3.8     | 0.9  | 3.4   | 1.0  | 3.5   | 1.0  |
| ②週1回半日 | 3.8     | 0.9  | 3.5   | 1.0  | 3.6   | 0.9  |
| ③週1回終日 | 3.9     | 0.8  | 3.6   | 0.9  | 3.7   | 0.8  |
| ④週2回   | 4.1     | 0.7  | 3.8   | 0.9  | 3.8   | 0.8  |

### c. 考察

教職員に対する SC 自身の主観的評価に関しても週 2 回が他の群よりも有意に高いことが窺われた。

このことから、配置時間が 2 日以上の方の方が、より SC 自身が教職員に対する自身の活動に対して肯定的に評価をしている可能性が考えられる。

#### (4) SC の主観的評価に関する小括

今回の結果からは、経験や学校規模、活動内容などより詳細な検討は必要ではあるものの、配置時間が SC 自身の活動の評価に影響を与えている可能性が示唆された。特に④週 2 日の群が生徒、保護者、教職員に対する自身の SC 活動の効果について肯定的に評価している傾向が窺われた。これは、当然かもしれないが普段から関わる機会が多いことでより詳細な情報がそれぞれの対象、学校コミュニティより得られること、また知ってもらう機会が増えることで SC 自身が安心して仕事ができること、自身の活動や取組による成果や結果に関する情報を得やすいことが効力感につながりやすいなどの背景があるのかもしれない。

## 10. 公立中学校の SC に対するアンケート結果のまとめ

本章の結果を SC の活用体制、SC の活用状況①（発達支持的生徒指導・課題未然防止教育）、SC の活用状況②（課題早期発見早期対応）、SC の活用状況③（困難課題対応的生徒指導）、SC の活用状況④（情報発信・関係機関等連携）、SC の主観的評価の順にまとめる。

まず、SC の活用体制は生徒指導部会・教育相談関連の部会への参加率が 2 割以下の SC が 5 割を超えていた。関連の会議へ参加することの SC 活動上の重要性はこれまで繰り返されてきたものの、十分に参加が難しい現状が見られ 1 つの課題と考えられる。しかし、職員室の机や相談室、会議への参加、その中での発言などは配置時間との関連が示唆され、配置時間の拡充により改善できる可能性が示唆された。特に会議への参加率や会議での発言の中に含まれる教職員への助言は、児童生徒、保護者、教職員へ与える効果や影響が大きく、実際に今回の調査でも示されていたため、活用体制の整備は急務であろう。

SC の活用状況①としての発達支持的生徒指導・課題未然防止教育は配置時間と関連が高くないものの、日本臨床心理士会（2023）の調査の再分析では配置時間が多い群の方が双方向型の教職員研修や計画的な心理教育を実施しているという結果が得られている。そのため、単純な回数ではなく、事前の準備、事後のフォローアップ活動も含めた発達支持的生徒指導・課題未然防止教育の質と配置時間が関連している可能性があるため、やはり細やかかつ充実した活動の展開のためには一定の配置時間が求められるだろう。また、今後は SC 側にも発達支持的・課題未然防止教育に関する積極的な活動の展開とそのため研修や SV などを含めた職能団体のバックアップ体制の整備の必要性も示唆された。

次に、SC の活用状況②として、課題早期発見早期対応である生徒との全員面接や SC がいじめの早期発見に寄与した件数を分析したところ、関連するさまざまな活動を展開していく際に必要な時間が週 2 日以上である可能性が窺われた。一方、行動観察は配置時間に関連がなく、学校の状況や SC 活用の意識、SC 自身の意識に関連している可能性もある。また居場所活動などについては、配置時間に比例していたものの、制度上できなかったという回答も少なくなかったため、地域や学校の実情に応じてではあるものの限られた時間の中でも工夫して今後は積極的に取り入れていくことを検討する必要があるだろう。

SC の活用状況③として、オンラインカウンセリングや知能検査は現状として各自治体の環境整備、方針に依拠しやすい活動であることが窺われた。一方、オンラインカウンセリングは今後有効な支援アプローチの 1 つと考えられる（オンラインカウンセリングの基本的な考え方や事前準備、環境整備、

実施上の留意点などは日本臨床心理士会（2023）の標準的なスクールカウンセラーに関するガイドライン（試案 2）を参照）。効果的に展開している SC や自治体に対するケーススタディ等を通してさらなる推進が期待される。また、生徒、保護者、教師それぞれへの具体的な助言については配置時間が長いほど実施されている可能性が示唆された。コンサルテーションの効果や意義については第 5 章で述べた通りである。その結果も踏まえるとコンサルテーションを丁寧に実施するためには現状の配置時間が十分でない可能性が示唆された。

SC の活用状況④として、情報発信・関係機関等連携は、配置時間と関連している可能性が示唆された。情報発信は SC の生徒や保護者、教職員に対して相談へのアクセシビリティを高めるための基本的な活動であり、特に通信が生徒の実際の SC への相談と関連することは第 3 章に記載した通りである。また関係機関等連携は「チームとしての学校の在り方と今後の改善方針について（答申）」においても明記されている。特に困難な事例への適切な対応のためにも重要な活動であるため、配置時間の拡充が特に期待される場所である。

SC の主観的評価については、週 2 日の群が生徒、保護者、教職員に対する自身の SC 活動の効果について肯定的に評価している傾向が窺われた。経験や学校の規模、活動内容などの視点からより詳細な検討は必要ではあるものの、SC が自身の活動を肯定的に捉えられるかどうか配置時間が影響を与えている可能性が推察された。言い換えれば配置時間が SC 自身の職能に対する効力感に影響を与えているとも考えられ、長期的な視点に立つと効果的な SC の養成や育成を含めた資質向上という点でも見逃せない結果である。

これまで得られた結果について総括を行うと、SC の活動の中には配置時間はもちろん、自治体の環境整備や方針、SC 自身のカウンセリング以外の活動に対するスキルや意識が関連する可能性が示唆された。しかし、週 2 日以上で明確に活動の頻度や結果が上がったものも多く、現在の文部科学省の標準的な配置時間（現在の週 1 回半日程度）では十分でないことが示され、配置時間を拡充することにより、質・量ともに充実した活動を展開できる可能性が示唆されたといえる。

#### <引用文献>

- 平田祐太郎・下田芳幸・吉村隆之（2023）. スクールカウンセリング体験が生徒・保護者のスクールカウンセラーへのニーズに与える影響 日本教育心理学会第 65 回総会発表論文集 Retrieved March 5, 2024 from [https://doi.org/10.20587/pamjaep.65.0\\_292](https://doi.org/10.20587/pamjaep.65.0_292)
- 一般社団法人日本臨床心理士会（2023）. 令和 4 年度いじめ対策・不登校支援等推進事業報告書 スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの常勤化に向けた調査研究-SC5,213 名の調査結果から Retrieved March 5, 2024 from [https://www.jsccp.jp/suggestion/sug/pdf/r4\\_sc\\_joukin\\_ka\\_houkokusho.pdf](https://www.jsccp.jp/suggestion/sug/pdf/r4_sc_joukin_ka_houkokusho.pdf)
- 石川悦子（2023）. スクールカウンセラーによる全員面接に期待される効果と実施に影響を与える要因の検討 こども教育宝仙大学紀要, 14, 1-10.
- 文部科学省（2022）. 生徒指導提要（改訂版） Retrieved October 22, 2023 from [https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf)

## 11.章末資料：都道府県別の SC に関する集計

表 4-1-1 (6 つ中の 1 つ目) 都道府県別の協力校数・SC の年間配置時間 (平均値など)・

SC の各活動における「参加していなかった・その他 (面接がなかった・制度上できなかった等)」の選択割合

| 都道府県                                      | 北海道   | 青森    | 岩手    | 宮城    | 秋田    | 山形     | 福島    |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| 協力校数                                      | 64    | 16    | 30    | 42    | 5     | 16     | 41    |
| 年間配置時間(平均値)                               | 124.7 | 94.5  | 169.9 | 203.5 | 80.6  | 122.3  | 223.0 |
| (1 回あたりの時間) *注                            | (3.6) | (2.7) | (4.9) | (5.8) | (2.3) | (3.5)  | (6.4) |
| 年間配置時間(中央値)                               | 80.0  | 114.0 | 192.0 | 218.0 | 72.0  | 114.0  | 180.0 |
| 年間配置時間(標準偏差)                              | 102.9 | 45.4  | 52.3  | 40.3  | 23.2  | 32.3   | 81.5  |
| 「参加していなかった・その他 (面接がなかった・制度上できなかった等)」の選択割合 |       |       |       |       |       |        |       |
| SC 担当教員との連携                               | 1.56% | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等 (現状報告除く)          | 59.4% | 87.5% | 30.0% | 45.2% | 40.0% | 62.5%  | 17.1% |
| 学校いじめ対策組織会議での専門的な助言等 (現状報告除く)             | 75.0% | 87.5% | 43.3% | 81.0% | 80.0% | 81.3%  | 48.8% |
| 生徒との面接でのアドバイスや提案                          | 1.6%  | 12.5% | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 保護者・家族との面接でのアドバイスや提案                      | 1.6%  | 12.5% | 3.3%  | 7.1%  | 0.0%  | 0.0%   | 4.9%  |
| 教職員とのコンサルテーションでのアドバイスや提案                  | 1.6%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 長期欠席生徒の家庭訪問                               | 51.6% | 81.3% | 83.3% | 85.7% | 20.0% | 100.0% | 43.9% |
| 居場所活動 (相談室開放等)                            | 43.8% | 37.5% | 43.3% | 26.2% | 20.0% | 68.8%  | 34.2% |
| SSW 等の専門職や学外機関との連携                        | 34.4% | 25.0% | 23.3% | 9.5%  | 0.0%  | 31.3%  | 22.0% |

\*注：SC の配置時間の「1 回あたりの時間」は、年間配置時間 (平均値) を文部科学省が基準としている 35 週で除した値である

表 4-1-1 (6つ中の2つ目) 都道府県別の協力校数・SCの年間配置時間(平均値など)・

SCの各活動における「参加していなかった・その他(面接がなかった・制度上できなかった等)」の選択割合

| 都道府県                                     | 茨城    | 栃木    | 群馬    | 埼玉    | 千葉    | 東京    | 神奈川   | 山梨    |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                                     | 49    | 22    | 25    | 26    | 84    | 129   | 40    | 21    |
| 年間配置時間(平均値)                              | 207.1 | 197.0 | 178.7 | 230.6 | 236.1 | 291.0 | 300.8 | 262.3 |
| (1回あたりの時間)*注                             | (5.9) | (5.6) | (5.1) | (6.6) | (6.7) | (8.3) | (8.6) | (9.9) |
| 年間配置時間(中央値)                              | 210.0 | 201.0 | 180.0 | 240.0 | 210.0 | 294.0 | 280.0 | 252   |
| 年間配置時間(標準偏差)                             | 149.8 | 86.5  | 47.5  | 54.6  | 77.0  | 61.3  | 77.8  | 105.7 |
| 「参加していなかった・その他(面接がなかった・制度上できなかった等)」の選択割合 |       |       |       |       |       |       |       |       |
| SC担当教員との連携                               | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 11.5% | 9.5%  | 9.3%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言(現状報告を除く)      | 55.1% | 40.9% | 0.0%  | 7.7%  | 23.8% | 31.0% | 60.0% | 42.9% |
| 学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言(現状報告を除く)        | 65.3% | 63.6% | 52.0% | 57.7% | 42.9% | 55.8% | 70.0% | 71.4% |
| 生徒との面接でのアドバイスや提案                         | 2.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 保護者・家族との面接でのアドバイスや提案                     | 2.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 教職員とのコンサルテーションでのアドバイスや提案                 | 2.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 長期欠席生徒の家庭訪問                              | 65.3% | 59.1% | 56.0% | 57.7% | 52.4% | 65.9% | 45.0% | 38.1% |
| 居場所活動(相談室開放等)                            | 46.9% | 31.8% | 40.0% | 15.4% | 22.6% | 20.2% | 20.0% | 52.4% |
| SSW等の専門職や学外機関との連携                        | 32.7% | 13.6% | 4.0%  | 0.0%  | 14.3% | 3.1%  | 2.5%  | 9.5%  |

\*注: SCの配置時間の「1回あたりの時間」は、年間配置時間(平均値)を文部科学省が基準としている35週で除した値である

表 4-1-1 (6つ中の3つ目) 都道府県別の協力校数・SCの年間配置時間(平均値など)・

SCの各活動における「参加していなかった・その他(面接がなかった・制度上できなかった等)」の選択割合

| 都道府県                                     | 福井    | 新潟    | 富山    | 石川    | 長野    | 岐阜    | 静岡    | 愛知    |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                                     | 11    | 45    | 16    | 25    | 22    | 48    | 44    | 88    |
| 年間配置時間(平均値)                              | 248.4 | 118.0 | 145.4 | 180.4 | 115.7 | 211.3 | 248.7 | 346.9 |
| (1回あたりの時間)*注                             | 7.1   | 3.4   | 4.2   | 5.2   | 3.3   | 6.0   | 7.1   | 9.9   |
| 年間配置時間(中央値)                              | 272.0 | 98.0  | 128.0 | 120.0 | 114.0 | 192.0 | 210.0 | 233.0 |
| 年間配置時間(標準偏差)                             | 143.6 | 66.0  | 33.5  | 118.3 | 51.3  | 128.7 | 150.4 | 381.9 |
| 「参加していなかった・その他(面接がなかった・制度上できなかった等)」の選択割合 |       |       |       |       |       |       |       |       |
| SC担当教員との連携                               | 0.0%  | 0.0%  | 12.5% | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 3.4%  |
| 生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言(現状報告を除く)      | 27.3% | 55.6% | 50.0% | 48.0% | 54.6% | 20.8% | 27.3% | 36.4% |
| 学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言(現状報告を除く)        | 45.5% | 77.8% | 62.5% | 88.0% | 59.1% | 45.8% | 40.9% | 46.6% |
| 生徒との面接でのアドバイスや提案                         | 0.0%  | 4.4%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 2.3%  | 1.1%  |
| 保護者・家族との面接でのアドバイスや提案                     | 0.0%  | 4.4%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 1.1%  |
| 教職員とのコンサルテーションでのアドバイスや提案                 | 0.0%  | 2.2%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 長期欠席生徒の家庭訪問                              | 63.6% | 53.3% | 62.5% | 36.0% | 50.0% | 72.9% | 25.0% | 50.0% |
| 居場所活動(相談室開放等)                            | 18.2% | 40.0% | 56.3% | 24.0% | 31.8% | 41.7% | 38.6% | 34.1% |
| SSW等の専門職や学外機関との連携                        | 9.1%  | 26.7% | 6.3%  | 24.0% | 22.7% | 35.4% | 11.4% | 17.1% |

\*注: SCの配置時間の「1回あたりの時間」は、年間配置時間(平均値)を文部科学省が基準としている35週で除した値である

表 4-1-1 (6つ中の4つ目) 都道府県別の協力校数・SCの年間配置時間(平均値など)・  
SCの各活動における「参加していなかった・その他(面接がなかった・制度上できなかった等)」の選択割合

| 都道府県                                     | 三重    | 滋賀    | 京都    | 大阪    | 兵庫    | 奈良     | 和歌山   |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| 協力校数                                     | 10    | 12    | 40    | 59    | 45    | 1      | 16    |
| 年間配置時間(平均値)                              | 255.5 | 273.9 | 289.2 | 227.2 | 239.3 | 108.0  | 194.6 |
| (1回あたりの時間)*注                             | 7.3   | 8.0   | 8.3   | 6.5   | 6.8   | 3.1    | 5.6   |
| 年間配置時間(中央値)                              | 242.5 | 196.0 | 280.0 | 228.0 | 245.0 | 108.0  | 180.0 |
| 年間配置時間(標準偏差)                             | 130.1 | 262.4 | 159.8 | 36.9  | 36.6  | 0.0    | 73.9  |
| 「参加していなかった・その他(面接がなかった・制度上できなかった等)」の選択割合 |       |       |       |       |       |        |       |
| SC担当教員との連携                               | 0.0%  | 0.0%  | 2.5%  | 0.0%  | 2.2%  | 0.0%   | 12.5% |
| 生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の<br>発言(現状報告を除く)  | 40.0% | 41.7% | 10.0% | 20.3% | 22.2% | 0.0%   | 25.0% |
| 学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言<br>(現状報告を除く)    | 60.0% | 58.3% | 50.0% | 23.7% | 35.6% | 0.0%   | 56.3% |
| 生徒との面接でのアドバイスや提案                         | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 保護者・家族との面接でのアドバイスや提案                     | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%   | 6.3%  |
| 教職員とのコンサルテーションでのアドバイスや提案                 | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 長期欠席生徒の家庭訪問                              | 60.0% | 58.3% | 65.0% | 47.5% | 53.3% | 100.0% | 56.3% |
| 居場所活動(相談室開放等)                            | 30.0% | 41.7% | 37.5% | 32.2% | 35.6% | 0.0%   | 37.5% |
| SSW等の専門職や学外機関との連携                        | 0.0%  | 41.7% | 5.0%  | 3.4%  | 4.4%  | 0.0%   | 12.5% |

\*注: SCの配置時間の「1回あたりの時間」は、年間配置時間(平均値)を文部科学省が基準としている35週で除した値である

表 4-1-1 (6つ中の5つ目) 都道府県別の協力校数・SCの年間配置時間(平均値など)・

SCの各活動における「参加していなかった・その他(面接がなかった・制度上できなかつた等)」の選択割合

| 都道府県                                     | 鳥取    | 島根    | 岡山    | 広島    | 山口    | 徳島    | 香川    | 愛媛    | 高知    |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 協力校数                                     | 13    | 8     | 19    | 54    | 16    | 23    | 12    | 16    | 12    |
| 年間配置時間(平均値)                              | 214.3 | 154.4 | 130.7 | 230.2 | 128.5 | 211.2 | 171.2 | 171.8 | 191.3 |
| (1回あたりの時間) *注                            | 6.1   | 4.4   | 3.7   | 6.6   | 3.7   | 6.0   | 4.9   | 4.9   | 5.5   |
| 年間配置時間(中央値)                              | 240.0 | 140.0 | 140.0 | 180.0 | 98.0  | 175.0 | 146.5 | 156.0 | 204.0 |
| 年間配置時間(標準偏差)                             | 80.1  | 83.1  | 32.2  | 120.1 | 77.7  | 125.8 | 62.0  | 57.8  | 83.4  |
| 「参加していなかった・その他(面接がなかった・制度上できなかつた等)」の選択割合 |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| SC担当教員との連携                               | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言(現状報告を除く)      | 23.1% | 25.0% | 42.1% | 13.0% | 18.8% | 52.2% | 41.7% | 68.8% | 0.0%  |
| 学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言(現状報告を除く)        | 38.5% | 87.5% | 63.2% | 35.2% | 0.0%  | 78.3% | 75.0% | 81.3% | 50.0% |
| 生徒との面接でのアドバイスや提案                         | 0.0%  | 0.0%  | 5.26% | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 保護者・家族との面接でのアドバイスや提案                     | 7.7%  | 12.5% | 5.26% | 1.9%  | 0.0%  | 4.4%  | 0.0%  | 0.0%  | 33.3% |
| 教職員とのコンサルテーションでのアドバイスや提案                 | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  |
| 長期欠席生徒の家庭訪問                              | 76.9% | 87.5% | 63.2% | 75.9% | 31.3% | 60.9% | 58.3% | 43.8% | 58.3% |
| 居場所活動(相談室開放等)                            | 61.5% | 50.0% | 42.1% | 29.6% | 50.0% | 43.5% | 33.3% | 50.0% | 33.3% |
| SSW等の専門職や学外機関との連携                        | 0.0%  | 37.5% | 21.1% | 13.0% | 31.3% | 13.0% | 8.3%  | 18.8% | 0.0%  |

\*注: SCの配置時間の「1回あたりの時間」は、年間配置時間(平均値)を文部科学省が基準としている35週で除した値である

表 4-1-1 (6つ中の6つ目) 都道府県別の協力校数・SCの年間配置時間(平均値など)・

SCの各活動における「参加していなかった・その他(面接がなかった・制度上できなかった等)」の選択割合

| 都道府県                                     | 福岡    | 佐賀    | 長崎    | 熊本    | 大分    | 宮崎    | 鹿児島    | 沖縄    |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| 協力校数                                     | 74    | 13    | 47    | 37    | 5     | 15    | 7      | 30    |
| 年間配置時間(平均値)                              | 250.3 | 189.9 | 183.9 | 205.9 | 294.0 | 193.8 | 58.1   | 98.2  |
| (1回あたりの時間)*注                             | 7.2   | 5.4   | 5.3   | 5.9   | 8.4   | 5.5   | 1.7    | 2.8   |
| 年間配置時間(中央値)                              | 233.0 | 160.0 | 210.0 | 120.0 | 245.0 | 136.0 | 60.0   | 100.0 |
| 年間配置時間(標準偏差)                             | 196.2 | 123.1 | 48.8  | 292.0 | 109.6 | 244.5 | 26.3   | 67.1  |
| 「参加していなかった・その他(面接がなかった・制度上できなかった等)」の選択割合 |       |       |       |       |       |       |        |       |
| SC担当教員との連携                               | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言(現状報告を除く)      | 16.2% | 38.5% | 27.7% | 59.5% | 20.0% | 60.0% | 71.4%  | 56.7% |
| 学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言(現状報告を除く)        | 29.7% | 38.5% | 51.1% | 48.7% | 40.0% | 66.7% | 100.0% | 70.0% |
| 生徒との面接でのアドバイスや提案                         | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 保護者・家族との面接でのアドバイスや提案                     | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 教職員とのコンサルテーションでのアドバイスや提案                 | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%  | 0.0%   | 0.0%  |
| 長期欠席生徒の家庭訪問                              | 32.4% | 84.6% | 36.2% | 40.5% | 40.0% | 60.0% | 71.4%  | 33.3% |
| 居場所活動(相談室開放等)                            | 27.0% | 38.5% | 14.9% | 35.1% | 40.0% | 26.7% | 28.6%  | 40.0% |
| SSW等の専門職や学外機関との連携                        | 0.0%  | 0.0%  | 2.1%  | 2.7%  | 0.0%  | 20.0% | 0.0%   | 10.0% |

\*注: SCの配置時間の「1回あたりの時間」は、年間配置時間(平均値)を文部科学省が基準としている35週で除した値である

## 第5章 学校とスクールカウンセラーの回答を対応させたデータの分析の結果

今回の調査で得られた学校の回答（1,995名）とSCの回答（1,449名）について、同一の学校のものに対応させたアンケートデータ（以下、ペアデータと表記）を作成した。その結果、408件のペアデータが作成され、以下の2つの視点から分析を行った。

- ①校務分掌の位置づけにより、SCの活用体制が異なるか
- ②SCの教職員への助言と学校の捉えるSC活動の成果に関連

なお、それぞれの項目の単純集計結果は第2章、第3章を参照いただきたい。

### 1.校務分掌への位置づけとSCの活用体制の関連

これまで、SCを校務分掌に位置づけることの重要性は数多くの実践の中で強調されてきた。また第2章においても、SCを校務分掌に位置づけられているかどうかによる違いの分析を行い、その意義について述べた。

そこで、今回作成されたペアデータにおいて改めて、SCの校務分掌への位置づけとSCの活用体制に関連があるかについて検討するために、校務分掌の位置づけの有無（学校回答）による群分けを行い、SCの活用体制（SC回答）に関連する項目〔職員室にSCが使用できる机〕・〔SCが優先して使用できる相談室〕・〔SC担当教員との連携のしやすさ〕・〔生徒指導・教育相談関連の校内会議（生徒指導部会等）への参加〕・〔学校いじめ対策組織の会議への参加〕・〔生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言（現状報告を除く）〕・〔学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言（現状報告を除く）〕について、比較を行った。

#### (1)職員室にSCが使用できる机の有無

職員室にSCが使用できる机の有無について、校務分掌2群別での集計結果を表2-3-1に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった。

表 2-3-1 〔職員室にSCが使用できる机〕（校務分掌への位置づけの有無別）

| 校務分掌への位置付け      | 机なし |       | 机あり |       |
|-----------------|-----|-------|-----|-------|
|                 | 回答数 | (%)   | 回答数 | (%)   |
| 校務分掌へ位置づけていた    | 25  | 55.3% | 194 | 43.9% |
| 校務分掌へ位置づけていなかった | 32  | 44.7% | 157 | 56.1% |

#### (2)SCが優先して使用できる相談室の有無

SCが優先して使用できる相談室の有無について、校務分掌2群別での集計結果を表2-3-1に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった。

表 2-3-1 〔SCが優先して使用できる相談室〕（校務分掌への位置づけの有無別）

| 校務分掌への位置付け      | 相談室なし |       | 相談室あり |       |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|
|                 | 回答数   | (%)   | 回答数   | (%)   |
| 校務分掌へ位置づけていた    | 9     | 56.3% | 210   | 55.6% |
| 校務分掌へ位置づけていなかった | 7     | 43.8% | 182   | 46.4% |

#### (3)SC担当教員との連携のしやすさ

〔SC担当教員との連携のしやすさ〕（5件法）の平均と標準偏差の結果を表5-1-3に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった。

表 5-1-3 「SC 担当教員との連携のしやすさ」の  
平均と標準偏差（校務分掌への位置づけの有無別）

|                 | 平均  | 標準偏差 |
|-----------------|-----|------|
| 校務分掌へ位置づけていた    | 4.3 | 1.0  |
| 校務分掌へ位置づけていなかった | 4.2 | 1.0  |

(4) 生徒指導・教育相談関連の校内会議（生徒指導部会等）への参加

〔生徒指導・教育相談関連の校内会議（生徒指導部会等）への参加〕（5 件法）の平均と標準偏差の結果を表 5-1-4 に示す。分析の結果、校務分掌へ位置づけていた学校の方が、参加度が有意に高かった ( $t(405.081)=3.99, p<.05, d=.39$ )。

表 5-1-4 「生徒指導・教育相談関連の校内会議（生徒指導部会等）への参加」の  
平均と標準偏差（校務分掌への位置づけの有無別）

|                 | 平均  | 標準偏差 |
|-----------------|-----|------|
| 校務分掌へ位置づけていた    | 2.7 | 1.7  |
| 校務分掌へ位置づけていなかった | 2.1 | 1.5  |

(5) 学校いじめ対策組織の会議への参加

〔学校いじめ対策組織の会議への参加〕（5 件法）の平均と標準偏差の結果を表 5-1-5 に示す。分析の結果、校務分掌へ位置づけていた学校の方が、参加度が有意に高かった ( $t(405.983)=2.64, p<.05, d=.26$ )。

表 5-1-5 「学校いじめ対策組織の会議への参加」の  
平均と標準偏差（校務分掌への位置づけの有無別）

|                 | 平均  | 標準偏差 |
|-----------------|-----|------|
| 校務分掌へ位置づけていた    | 2.2 | 1.6  |
| 校務分掌へ位置づけていなかった | 1.8 | 1.4  |

(6) 生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言

〔生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言（現状報告を除く）〕（5 件法）の平均と標準偏差の結果を表 5-1-6 に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった。

表 5-1-6 「生徒指導・教育相談関連の会議での専門的な助言等の発言」の  
平均と標準偏差（校務分掌への位置づけの有無別）

|                 | 平均  | 標準偏差 |
|-----------------|-----|------|
| 校務分掌へ位置づけていた    | 3.5 | 1.2  |
| 校務分掌へ位置づけていなかった | 3.3 | 1.1  |

(7) 学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言

〔学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言（現状報告を除く）〕（5 件法）の平均と標準偏差の結果を表 5-1-7 に示す。分析の結果、有意な差は見られなかった。

表 5-1-7 「学校いじめ対策組織の会議での専門的な助言等の発言」の

平均と標準偏差（校務分掌への位置づけの有無別）

|                 | 平均  | 標準偏差 |
|-----------------|-----|------|
| 校務分掌へ位置づけていた    | 3.2 | 1.2  |
| 校務分掌へ位置づけていなかった | 3.0 | 1.2  |

### (8)校務分掌への位置づけと SC の活用体制の関連に関する考察

SC を校務分掌に位置づけるか否かと、SC が使用できる机や相談室の有無といった環境面に違いは見られなかった。また、SC 担当教員との連携のしやすさ、SC が生徒指導関連の会議や学校いじめ対策組織での発言といった、専門的な関わりについても違いは示されなかった。こういった日常的な関わりや会議等での発言において、SC は校務分掌に位置づけられているか否かで対応は変わらない可能性が考えられる。

一方で、SC を校務分掌に位置づけることにより、SC の生徒指導関連の会議と学校いじめ対策組織の会議への参加度が高くなる傾向が示された。これは第 2 章 12 でも既に言及しているように学校全体で SC の役割や責任が明確となり、組織的な SC の活用に関する学校の意識へ影響を与えている可能性が考えられた。SC を校務分掌に位置づけることにより、学校が SC へ会議への参加を求めたり SC から会議への参加を申し出たりすることで、会議への参加率が上がることにつながっているものと思われる。こういった会議への参加は、第 2 章 12 で示されたような、教職員の相談件数、長期欠席関与人数の増加など SC の活用状況へ肯定的な影響を与えることが期待される。会議への参加は SC 活動のベースとなるものであり、学校から得られたデータのみならず、SC からの回答を用いたペアデータによっても、SC 活用体制の中でも校務分掌へ位置づけることの重要性が改めて確認された、といえる。

## 2.SC によるコンサルテーションと学校による SC 成果・SC 評価指標との関連

SC の活動の中でも重要な活動の一つであるコンサルテーション（専門家同士の状況理解や対応方針の検討、SC からの助言等）について、その内容を特に反映している項目である〔教職員とのコンサルテーションで、必要に応じて具体的なアドバイスや提案をしましたか〕の程度の違いによる SC の成果や SC の評価に関する差について分析した。

SC の成果については、学校に回答を依頼した〔生徒に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした〕・〔保護者に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした〕・〔教職員が精神的に楽になった〕・〔生徒対応の負担が減った〕・〔保護者対応の負担が減った〕の 5 項目（5 件法。5：かなりそう思う～1：全くそう思わない）について分析した。

SC の評価については、学校に回答を依頼した〔SC は使命感や情熱をもって職務に専念していた〕・〔SC は教職員と情報交換を密にしてよりよい連携を図っていた〕・〔SC は生徒・保護者と信頼関係を築いていた〕の 3 項目（5 件法。5：かなりそう思う～1：全くそう思わない）について分析した。

なお、〔教職員とのコンサルテーションで、必要に応じて具体的なアドバイスや提案をしましたか〕の程度の違いについては、他の分析との整合性のため、5 件法を、5（かなりした）～3 と 2～1（全くしなかった）をそれぞれまとめた、コンサルテーションの程度の高低 2 群を用い、Welch の *t* 検定を行った。

### (1)SC の成果

#### a.集計結果

集計結果を表 5-2-1 に示す。分析の結果、〔生徒に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした ( $t(17.117)=4.50, p<.05, d=1.24$ )〕、〔保護者に関する理解が進んだり対応方針が得られたりした ( $t(16.807)=2.72, p<.05, d=0.87$ )〕、〔教職員が精神的に楽になった ( $t(16.962)=3.76, p<.05, d=1.11$ )〕、

〔生徒対応の負担が減った( $d(17.079)=3.08$ ,  $p<.05$ ,  $d=0.86$ )〕、〔保護者対応の負担が減った( $t(17.137)=3.49$ ,  $p<.05$ ,  $d=.95$ )〕と、全ての項目においてコンサルテーションの程度が高かった(よく行っていた)群の方が、有意に高かった。

表 5-2-1 学校が捉える SC 活動の成果の平均と標準偏差  
(SC コンサルテーションの高低)

|               | 低群  |      | 高群  |      |
|---------------|-----|------|-----|------|
|               | 平均  | 標準偏差 | 平均  | 標準偏差 |
| 生徒理解と対応方針の獲得  | 3.5 | 0.8  | 4.4 | 0.7  |
| 保護者理解と対応方針の獲得 | 3.5 | 1.1  | 4.2 | 0.8  |
| 教職員が精神的な楽になる  | 3.2 | 1.0  | 4.1 | 0.8  |
| 生徒対応の負担減      | 2.9 | 1.1  | 3.7 | 1.0  |
| 保護者対応の負担減     | 2.7 | 1.0  | 3.6 | 0.9  |

#### b. 考察

SC が教職員に対してコンサルテーション(専門家同士の状況理解や対応方針の検討、SC からの助言等)を行っているほど、学校として、生徒や保護者の理解と対応方針の獲得、教職員が精神的に楽になること、そして生徒や保護者対応の負担減につながっていることが明らかとなった。

SC から教職員への必要に応じた具体的なアドバイスや提案をより良く行うことが、学校の生徒・保護者理解を深め、対応方針へ影響を与えていること、また上述したアドバイスや提案が学校のみへの対応とならないことからの負担軽減につながっていることが考えられる。

また、SC の教職員への具体的なアドバイスや提案が配置時間と関連していることは、第 4 章 p \* で指摘している。現状の配置時間の不十分さは間接的に学校へのこれらの成果へ影響を与えることが示唆され、この点についても、学校から得られたデータのみならず、SC からの回答を用いたペアデータによっても確認された、といえる。

### (2)SC の評価

#### a. 集計結果

集計結果を表 5-2-2 に示す。分析の結果、〔SC は使命感や情熱をもって職務に専念していた( $d(16.921)=2.65$ ,  $p<.05$ ,  $d=0.80$ )〕・〔SC は教職員と情報交換を密にしてよりよい連携を図っていた( $d(17.034)=2.96$ ,  $p<.05$ ,  $d=0.84$ )〕・〔SC は生徒・保護者と信頼関係を築いていた( $t(16.545)=2.30$ ,  $p<.05$ ,  $d=0.87$ )〕と、全ての項目においてコンサルテーションの程度が高かった(よく行っていた)群の方が、有意に高かった。

表 5-2-2 学校による SC 評価の平均と標準偏差  
(SC コンサルテーションの高低)

|             | 低群  |      | 高群  |      |
|-------------|-----|------|-----|------|
|             | 平均  | 標準偏差 | 平均  | 標準偏差 |
| 使命感や情熱      | 4.2 | 0.8  | 4.6 | 0.6  |
| 教職員と情報交換・連携 | 4.1 | 0.7  | 4.6 | 0.6  |
| 生徒・保護者と信頼関係 | 3.8 | 1.2  | 4.4 | 0.7  |

#### b. 考察

SC が教職員に対してコンサルテーション(専門家同士の状況理解や対応方針の検討、SC からの

助言等)を行っているほど、学校は SC を使命感や情熱があると評価したり、教職員と情報交換を密にして連携を図っていると評価したり、生徒や保護者と信頼関係を築いていると評価したりしていることが明らかとなった。

教職員への心理の専門家としての SC の関わりが多いほど、SC 自身の使命感や情熱、その他職員との情報交換など実際の SC のさまざまな活動が伝わりやすいことは、ある種当然かもしれない。また教職員に対する具体的な助言を行う際に、教職員のみでは知り得ない生徒や保護者からの心情や気持ちなどの情報が共有されることで、教職員が生徒または保護者と SC 間の信頼関係を感じている可能性も考えられる。

以上を踏まえると、SC 自身を適切に評価してもらうためには積極的な教職員への関わりが求められ、また教職員側もコンサルテーションを求めていくことが重要であろう。

### 3.ペアデータの結果のまとめ

ペアデータの分析を通して学校、SC データそれぞれでは分析することが難しかった項目同士の関連について分析を行った。その結果、校務分掌と SC 活用体制に関連があること、SC の教職員への具体的なアドバイスや提案が学校の成果と関連していることが明らかとなった。

このことより、SC を校務分掌に位置づけることの重要性が示唆され、学校はもちろん SC 自身も積極的にこのような校務分掌上の位置づけの意義について学校へ発信していく必要があるだろう。また SC 自身の積極的なコンサルテーションは、さまざまな SC 活動と SC 自身の肯定的な評価につながる可能性があるため、教職員に対しての積極的な関わりは従来から強調されてきたが今回の調査においてそれを裏付けることとなったと考えられる。

## 第6章 本調査のまとめと今後の課題

最終章となる本章では、各章の内容をまとめた上で、今後の課題について述べる。

### 1. 学校に対するアンケート結果のまとめ

1,941校の回答データを分析したところ、主に以下のような結果が得られた。

SCの活用体制については、SCの来校日や活動予定の周知、教職員との交流といったSC活用の土台となる部分については、概ね良好な結果が得られた一方で、SCを校務分掌に位置づけるといった組織的な観点からは、やや改善が必要なようである。特に、SC配置時間が短時間になると、これらについても芳しくない結果が示された。

発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関するSCの活用については、生徒、教職員、保護者のいずれの対象についても、あまり活用されていないという大きな課題が示され、今後、活用を促すための取り組みが求められるところである。

課題早期発見対応に関するSCの活用についても、十分に活用されているとはいえない現状がうかがわれたが、週1回終日または週2回といった長い配置時間であれば、活用度が上がることも明らかとなった。

困難課題対応的生徒指導に関するSCの活用のうち、生徒との個別面談においてはかなり活用されているようである。一方、保護者や教職員との個別面談も一定程度の活用はなされているものの、必ずしも十分とはいえないようである。また、いずれの対象者に関しても、活用度は配置時間と比例しており、配置時間が短いと、十分には活用されていない可能性もうかがわれた。

生徒指導・教育相談関連の校内会議については、SCが参加できなかった場合の情報共有はなされているものの、そもそもの活用が十分でなく、会議への参加率も高くなかった。また、SSW等の専門職や学外機関との連携での活用も十分とはいえない。そして、配置時間が短くなると、これらの傾向はより顕著であった。

長期欠席、いじめ、暴力行為、特別支援生徒への心理的支援に関しては、長期欠席の生徒に関わることが多く、次いで特別支援生徒への関与が多かった。いじめと暴力行為という広義の暴力行為に対する関与度は高くないものの、SCが関わった場合には、かなり高い割合で改善が期待できることも示唆された。また、長期欠席、いじめ、特別支援生徒に関しては、配置時間とSCが関与した人数等との間に比例関係も示された。

SCを活用した成果として、教職員が生徒や保護者に対する理解を深めたり、対応方針を得られたりすることが明らかとなった。さらに、教職員が精神的に楽になるといったメンタル面への成果や、生徒対応・保護者対応の負担減といった点にも一定程度寄与しており、SCがチーム学校における心理の専門家として、多様な成果を挙げていることを表すものであった。ただし、ほとんどの項目で、①短時間の配置では成果が低いことも示された。

使命感や情熱といったSCの資質に関する面や教職員との連携において、全体としてかなり高い評価が得られた。配置時間との関連は示されなかったことから、短時間配置の学校であっても、SCは使命感や情熱を持って業務に当たっていることが示されたといえる。一方で、生徒や保護者とのよりよい信頼関係の構築に関しては配置時間との関連も示された。

SCの有効活用に向けた体制づくりに関する分析の結果、SCを校務分掌に位置づけることや、生徒指導等の部会あるいは学校いじめ対策組織の会議に多く参加することにより、相談件数の増加や改善、「チーム学校」の一員として学校の生徒指導の機能を高めることが期待できることが明らかとなった。特に、教職員からの相談が増えることが期待でき、これは教職員の負担軽減や休職・離職の予防の観点からも重要である。

## 2.公立中学校の生徒に対するアンケート結果のまとめ

847校 71,764名の生徒の回答データを分析したところ、主に以下の結果が得られた。

生徒のSCが配置されているかどうかの認知や、どの程度知っているかの認識においては、配置時間が多い学校の生徒程、配置されているSCを「いる」と認知していた。SCが学校に「いる」と認知している生徒に限って、どの程度知っているかという認識度を尋ねると、配置時間はほぼ関係なくなり、むしろ配置時間が短い学校の生徒の方が顔や名前がわかるという割合が高い結果となった。配置時間と生徒数が相関していたことから考えると、配置時間の短い学校ほどSC一人あたりの生徒数が少ないため、配置時間は短くても、生徒一人あたりがSCと接する機会や時間は多かったために、SCをよく覚えていた可能性等が考えられた。

SCの発達支持的生徒指導・課題未然防止教育については、SCの配置時間が多い学校の生徒程、SCによる講話や授業などの心理教育を受けた経験や、SCによる通信等を見た経験は増える傾向が見受けられた。このことから、SCの配置時間が多い程、生徒もこのようなSCの活動に参加しやすくなるものと思われる。ただし、SCの心理教育については、④週2日に次いで、①短時間の学校で経験した生徒が多かったことから、配置時間が少ない場合に、集団を対象とした心理教育や全員面接にSCを活用することが増えてきている可能性も示された。

生徒のSCへの相談経験は、週2回の学校よりも、より短時間の生徒の方が有していた。週2回の学校の方が、生徒への面接自体はより多く行えるはずだが、SC一人あたりの生徒数が多かったり、相談以外の業務が多かったりすると、生徒は必ずしもSCへ多く相談できる訳ではないのかもしれない。短時間の学校の生徒は全員面接などでSCとの相談を経験している可能性も考えられる。SCの心理教育等や、通信等を見たことのある生徒と、SCへ相談したことのある生徒は関連が認められたため、心理教育や通信等で生徒のSCへの認識度が上がると、その分生徒のSCへの相談も増える可能性や、SCに相談したことを契機に、SCの心理教育受講や通信等も、より印象に残ったという可能性が考えられた。

生徒の心身の健康等に関する指標は、援助要請に関する2項目〔とてもつらくなったとき、友達、家族、先生などに相談した〕と〔問題が解決せずなやみが続いたとき、友達、家族、先生などに相談した〕のみ、配置時間による違いが認められたが、効果量はごくわずかであり、また配置時間との相関はなかったため、SCの配置時間については、それが直接生徒の不登校傾向、ストレス反応などに結び付くのではなく、SCを活用する体制やSCが何をしていたかといった活動状況などを經由している可能性が考えられた。

最後に、実際はSCが学校にいるが、「いない」と回答した生徒の認識を分析した結果では、SCが学校にいたら良いと明確に回答した生徒が45%以上であった。また、SCがいたら話をしてみたい生徒は約4分の1を超え、相談してみたいと回答した生徒も2割を超えていた。SCが「いる」のに「いない」と回答した生徒にとってSCは馴染みのない存在であり、SCがどのような活動を行っているか、明確なイメージを持ちにくいと考えられるが、それでもSCが学校にいたらいいという回答が半数近く見られたことから、SCに馴染みのない生徒にとっても、SCが必要な存在と認識されているようである。また、SCがいたら話をしてみたい・相談してみたいと回答した生徒も2割以上いたが、これらの生徒は何らかの悩みを抱えているなどSCの支援ニーズを潜在的に抱えている可能性がある。これらの生徒の支援ニーズへ対応するためにも、SCの存在や活動内容を具体的に周知し、SCの活用につなげていく必要がある。

## 3.公立中学校のスクールカウンセラーに対するアンケート結果のまとめ

1,454校 1,493名のSCの回答データを分析したところ、主に以下の結果が得られた。

まず、SCの活用体制について、職員室への机の配置や優先して使用できる相談室、会議への参加、その中での発言などは配置時間との関連が示唆された。特に会議への参加率や会議での発言の中に含

まれる教職員への助言については、児童生徒、保護者、教職員へ与える効果や影響が大きいと、活用体制を充実するために配置時間を拡充することは重要なことと考えられる。

また発達支持的生徒指導・課題未然防止教育に関する全般的な活用の回数は明確な配置時間との関連は確認がされなかったものの、日本臨床心理士会（2023）の調査の再分析では配置時間が多い群の方が双方向型の教職員研修や計画的な心理教育を実施しているという結果が得られている。そのため、配置時間は単純な回数の増減ではなく、前後の準備、フォローも含めた発達支持的生徒指導・課題未然防止教育の質と関連している可能性があるかと推察される。

課題早期発見早期対応である生徒との全員面接や SC がいじめの早期発見に寄与した件数を分析したところ、さまざまな活動を展開していく際に週 2 日以上が効果を高めることに必要な時間の目安となる可能性が示された。一方、行動観察は配置時間に関連がなく、学校の状況や SC 活用の意識、SC 自身の意識に関連している可能性もある。また居場所活動などについては、配置時間に比例していたものの、制度上できなかったという回答も少なくなかったため、地域や学校の実情に応じての展開は前提として、限られた時間の中でも工夫して今後は積極的に取り入れていくことを検討する必要があるだろう。オンラインカウンセリングや知能検査については各自自治体の環境整備、方針を含めた上での活動であることが窺われる。一方、オンラインカウンセリングは今後有効な支援アプローチと考えられるため、効果的に展開している SC や自治体に対するケーススタディ等を通してさらなる推進が期待される。

また、生徒、保護者、教師それぞれへ配置時間が長いほど具体的な助言を行っている可能性が示唆された。背景には学校でより長く時間を過ごす中で生徒、保護者、教師それぞれに対する関わりは当然増えることになり、そのことが質量ともに充実したコンサルテーションにつながる可能性がある。助言を含むコンサルテーションの効果や意義については第 5 章でより詳細に検討をしたが、その結果を踏まえるとコンサルテーションを丁寧を実施するための配置時間拡充が求められるだろう。

SC 活動自体を支える情報発信や関係機関等連携は配置時間と関連している可能性が示唆された。情報発信は SC の生徒や保護者、教職員に対して相談へのアクセシビリティを高めるための基本的な活動であり、特に生徒への効果や意義は 3 章に記載された通りである。また関係機関等連携は困難な事例への適切な対応のためにも重要な活動であるため、現状の配置時間では不十分である。

最後に SC 自身の活動の評価と配置時間と関連している可能性が示唆された。特に④週 2 日の群が生徒、保護者、教職員に対する自身の SC 活動の効果について肯定的に評価している傾向が窺われた。これは、当然かもしれないが普段から関わる機会が多いことでより詳細な情報がそれぞれの対象、学校コミュニティより得られること、また知ってもらえる機会が増えることで SC 自身が安心して仕事ができること、自身の行った活動の手応えや成果を得やすいなどの背景があるのかもしれない。

以上、SC データについては活用体制含め SC 関連の多くの活動と配置時間との間に関連が見られたため、質・量ともに充実した活動をさらに展開するためには現状の配置時間では不足していると考えられる。

#### 4. 学校とスクールカウンセラーの回答を対応させたデータの分析結果のまとめ

今回の調査で得られた学校の回答（1,995 名）と SC の回答（1,449 名）について、同一の学校のものに対応させたアンケートデータを作成した。その結果、408 件のペアデータが作成された。その他の分析では困難であった①校務分掌の位置づけにより、SC の活用体制が異なるか、②SC の教職員への助言と学校の捉える SC 活動の成果に関連するか、を中心に検討を行った。その結果、校務分掌と SC 活用体制に関連があること、SC の教職員への具体的なアドバイスや提案が学校の成果と関連していることが明らかとなった。

このことより、改めて SC を校務分掌に位置づける重要性が示唆され、学校はもちろん SC 自身も積極的にこのような校務分掌上の位置づけの意義について学校へ発信していく必要があるだろう。ま

た SC 自身の積極的なコンサルテーションは、さまざまな SC 活動と SC 自身の肯定的な評価につながる可能性があるため、教職員に対してのコンサルテーションの重要性については従来から強調されてきたが、今回の調査においてそれが裏付けられたものと考えられる。

## 5.今後の課題と提言

### (1) SC 配置時間

本調査研究において、配置時間が多し程、①SC の校務分掌への位置づけが増加、②SC の会議への参加と専門的助言の増加、③教員の生徒理解や対応方針の獲得増加、④教員の負担軽減、⑤SC の通信発行や心理教育といった発達支持的生徒指導・課題未然防止教育への SC 活用の増加、⑥発達支持的生徒指導から課題早期発見対応的生徒指導まで活動の幅の拡大が明らかとなっている。SC の配置時間が短い程、これらは難しくなることや、SC の配置時間が短い学校、生徒、SC 程、配置時間の拡充等を望んでいることが明らかとなった。

### (2) SC 活用に関して校務分掌への位置づけと組織的な活用

SC を学校で、生徒指導部会や学校いじめ防止対策会議などの校務分掌に位置付けて、組織的な活用ができていない学校の SC ほど、その会議において積極的な助言や発言を行うことができていることが示唆された。よって、今後 SC の常勤化やチーム学校の一員としての効果的な活用を推進するためには、まず組織の一員として校務分掌上に位置付けることが必要である。

### (3) SC の活動についてガイドラインや自己点検チェックリストを活用した研修の充実

学校が SC を活用し、SC が関与した結果として、多くの指標で一定程度の改善が認められ、生徒からも役立ったと評価されているものの、こうした評価についてはさらなる改善の余地や課題も認められた。よって、本報告書にも付録として掲載した、SC 活動に関するガイドラインや自己点検チェックリスト等を活用して、さらなる研修の充実を通して、活動の質の向上や底上げについても、SC に係る職能団体や学術団体を中心に、推進すべきである。

### (4) 心理学をベースとした SC の専門性に関する効果検証

現在、SC には心理学を専門とする公認心理師、臨床心理士、精神科医、大学教員などが自治体ごとに任用されており、これまでは臨床心理士資格を有する SC が多かったものの、最近は公認心理師資格のみを有する SC や、必ずしも心理学を専門としない SC も採用されている。同じ SC といっても、その資格やキャリアは多様になってきているため、この SC の専門性についても、資格ごとに様々な指標に違いがあるかなど、今後より詳細な分析や検証の積み重ねが期待される。

### (5) 継続的な検証と他の校種における効果検証

本調査研究は、日本全国の学校、生徒、SC を対象とした、貴重な大規模調査であったが、調査期間、必要となるリソースの都合上、公立中学校のみを対象として実施した。しかし、SC は現在小学校や高校、特別支援学校にも多く配置されているため、それらの校種においても成果や課題を明らかにすることが望まれる。

また、今回は令和 4 年、2022 年度を対象時期として調査を行っているが、当該年度は新型コロナウイルスの感染拡大による影響がまだ残っていた時期でもあるため、こうしたコホートの影響を考慮して、分析や考察を行うためには、単年度ではなく、継続的なデータ収集や分析が必要と思われる。

## おわりに

本調査研究では、SCの配置に係る効果を検証するために、多くの学校、生徒、SCのみなさまにご協力いただきました。おかげさまで、SC導入以降、おそらく初めての全国規模の貴重なデータを得ることができ、それをここにまとめることができました。関係各位のみなさまのご尽力にあらためて深く御礼申し上げます。

2015（平成27）年の「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」の答申が中央教育審議会から出されて以降、不登校、いじめ、教員不足など学校教育の置かれている厳しい状況の中で、SCもチーム学校の一員として子どもたちの最善の利益に資することが求められています。しかし、本調査研究を通して見えてきたことの一つは、SCをチーム学校の一員として効果的に活用するためには、ある程度以上の配置時間が必要だということです。週1回1日以上配置時間があった初めて、SCは学校組織の一員として校務分掌に位置付けられる割合は増えましたし、生徒指導やいじめ対策に関する会議に参加し、専門性を生かした助言等も行うことができていました。配置時間が少ない学校では、こうしたSCの位置づけができていないためにチームの一員としての動きはしにくく、活動の幅が不登校対応などに限られ、またSCの存在を知らない生徒の割合も高くなっていました。2022（令和4）年度の本事業報告書でSC5,213名を対象とした調査結果において、いじめや不登校、児童虐待など、多くの課題対応や予防的取り組みにおいて、「学校・教職員の理解と協力」が必要と8～9割のSCが回答していましたが、その結果ともつながっている気がします。

2022（令和4）年に改訂された生徒指導要綱では、何か問題があったからの生徒指導ではなく、プロアクティブですべての生徒を対象とした、発達支持的生徒指導や課題未然防止的生徒指導が、より重視されるようになりました。こうした未然防止から困難課題対応に至るまでの幅広い活動を、チーム学校の一員として効果的に行うためには、配置時間、SCの組織での位置づけと活用、そしてSC自身による研修が必要であることが今回の調査研究で見えてきたように思います。

SCの効果検証としては、本調査研究は貴重な第一歩であったと思われませんが、効果検証における課題も同時に見えてきました。今後も子どもの最善の利益に資するような、より効果的な学校での活用や活動を考えていくためには、まだまだ歩みを進めなければなりません。本報告書が、その歩みを進めていくための一助となることを期待しています。

2024（令和6）年3月  
執筆者一同

## 附録：スクールカウンセラーの自己点検チェックリスト（試案2）

これまでの調査研究により、SCの勤務時間数にかかわらず「児童生徒、学級、学校のアセスメント」「児童生徒へのカウンセリング」「保護者への助言・指導」「教職員へのコンサルテーション」についてはニーズが高く、これらの業務はSCの基本的業務としてSCが日ごろから取り組んでいることが明らかになった。また、各論としては「不登校への支援」と「発達障害への対応」については、学校側からほとんどのSCが期待され取り組んでいた。この他にも、2022年度と同調査研究報告で示したように、勤務日数が増えれば「校内巡回、授業観察、児童生徒の行動観察」「いじめ問題への対応」「児童虐待への対応」「児童生徒への自殺予防（SOSの出し方教育含む）」なども充実するとSCは捉えていた。さらに、SCには「暴力問題への対応」「性犯罪・性暴力への対応」「貧困・ヤングケアラーへの対応」「自然災害、事件・事故後の児童生徒への援助」「オンラインカウンセリング」等に関する期待も高い。このように、近年、SC活動の幅は広がり高度化している。また、事案への対応だけでなく、未然防止や事後対応を含めた一貫した教育相談体制へ寄与することが期待されており、「ストレスへの対処・予防開発的心理教育」や「教職員への校内研修」「児童生徒の自殺予防」へのニーズもある。

これらの活動を進めるに当たっては、関連法規や制度等についての基本的な理解、学校組織への理解が不可欠となる。また、独りよがりにならず、つねに自らのSC活動を振り返りつつ活動を続ける必要がある。この目的を果たすために、2021年度・2022年度と同テーマの調査研究報告ではスクールカウンセラーのガイドラインを作成し、SCの活動基準を示した。その上で、これらのガイドラインにどの程度近づいた形で活動をおこなっているかを、SC自身がより分かりやすく把握するためのツールとして「スクールカウンセラー自己点検チェックリスト（試案2）」を作成した。

このリストを用いて、1学期、2学期、3学期（2期制の場合は前期・後期）に1回ずつ自己点検を行い、自らを客観的に評価することを提案したい。SCは学校からの評価を受けてはいるが、その結果がSC自身へ直接フィードバックされる機会はほぼなく、また、人事考課制度も導入されていない。したがって、自らを点検しつねに資質の向上を心がけることが非常に重要である。日々の忙しさに紛れがちではあるが、定期的にぜひ活用していただきたい。また、このリストを用いて、望ましいSC活動を学校管理職や教育委員会等に視覚的にわかりやすく示し、学校管理職のSCの業務評価の中に取り入れることができたならば、学校管理職の理解を得ながらSCの専門性を適正に評価してもらうことにつながるであろう。また、このチェックリストにどの程度基づいて活動が行われているかが、児童生徒や保護者、教職員のSC活動に対する評価にどのようにつながっているのかを検討することは、今後重要な検討テーマになると考える。またこのチェックリストによる評価と、児童生徒の心の健康状態や学校に対する満足度、不登校児童生徒数などのデータとの関連の分析も、個々のSCが自らの活動をわかりやすい形で振り返り、SC活動の改善を行っていく意義深い活動強化活動となろう。

なお、この自己点検チェックリストは、チェックの評価を上げることを単に目指すのではなく、このチェックリストを用いて自己評価を行い、ガイドラインを基準として、現活動の良い点や改善点を共有し、今後の活動の改善につなげていくという評価活動が重要であることを強調したい。このようなチェックリストやガイドラインを用いた活動の振り返り方法について、研修等を行っていくこともまた重要とであると考える。

スクールカウンセラー自己点検チェックリスト（試案2）

※学期ごとに行い自己点検と改善に取り組んでください。

年 月 日記入 氏名

|  |   |    |           |    |
|--|---|----|-----------|----|
| 勤務校  | 立 | 学校 | 配置校での勤務年数 | 年目 |
| 勤務形態<br>年間勤務回数（ ）回、1回の勤務時間（ ）時間、勤務時間帯（ 時～ 時） |   |    |           |    |

1 勤務状況自己評価（A:十分できている B:できている C:やや努力が必要 D:努力が必要）

| No. | 評価項目                          | 評価      |
|-----|-------------------------------|---------|
| 1   | 使命感や情熱をもってSCの職務に専念している        | A B C D |
| 2   | 教職員と情報交換を密にし、よりよい連携を図っている     | A B C D |
| 3   | 児童生徒・保護者と信頼関係を築いている           | A B C D |
| 4   | プロフェッショナリズム（専門性）を重視しながら活動している | A B C D |
| 5   | 十分な内省に基づく反省的実践を行なっている         | A B C D |
| 6   | 児童生徒や関係者の多様性をふまえた自己決定を尊重している  | A B C D |
| 7   | 関連法規や制度も含めた学校コミュニティと協働している    | A B C D |
| 8   | 専門性を高めるための自己研鑽を継続している         | A B C D |

2 勤務実績自己評価

下記の設問について【】内の該当する箇所を○で囲み、その理由について簡潔に書いて振り返ってください。

2-1 活動全般

(1) 児童生徒・学級・学校のアセスメント

|   |
|---|
| 【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他 】 |
|---|

(2) 児童生徒へのカウンセリング

|  |
|--|
| 【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他その他（相談がなかった・制度上できなかった等） 】 |
|--|

(3) 保護者への助言・援助

|   |
|---|
| 【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかった等） 】 |
|---|

(4) 教職員へのコンサルテーション

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

(5) ストレスへの対処・予防開発的心理教育

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（依頼がなかった・制度上できなかつた等） 】

(6) 教職員への校内研修

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（依頼がなかった・制度上できなかつた等） 】

(7) オンラインカウンセリング

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

(8) 定期的にスーパーバイズを受けている

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（スーパーバイザーがいなかった・制度上できなかつた等） 】

2-2 各テーマによる活動

(1) 不登校への支援

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

(2) いじめ問題への対応

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

(3) 暴力行為への対応

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

(4) 性犯罪・性暴力への対応

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

(5) 児童虐待への対応

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

(6) 発達障害への対応

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

(7) 貧困・ヤングケアラーへの対応

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

(8) 自然災害・事件事故後の児童生徒への援助

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

(9) 児童生徒の自殺予防

【 十分できている    できている    やや努力が必要    努力が必要    その他（相談がなかった・制度上できなかつた等） 】

3 勤務校との協働に対する評価

(A:とてもよい B:よい C:やや努力を要する D:努力を要する)

| No. | 評価項目  | 評価      |
|-----|---|---------|
| 1   | SCを、生徒指導部会やいじめ対策委員会等の学校組織の中に適切に位置付けているか     | A B C D |
| 2   | 「心理の専門家」として受け入れ、積極的に協働しようとする姿勢があるか          | A B C D |
| 3   | SCとのコミュニケーションの場を定期的に設け、情報交換や指導方法の検討等を行っているか | A B C D |
| 4   | 不登校や問題を抱える児童生徒について、担任やSC等に任せきりになっていないか      | A B C D |
| 5   | 児童生徒について、教職員間で日常的に情報交換を行う雰囲気があるか            | A B C D |
| 6   | SCを活用した教育相談に関する研修の場を設けているか                  | A B C D |

4 自由記述欄（その他、自己点検として自分が考えている項目や、今後のSC活動の目標等を書いて役立ててください）

以上