

心理学専攻大学院生による学校サポータと 公立中学校スクールカウンセラーとの協働

～ 10年間の相談室活動から得られたチーム連携の重要性～

**Collaboration between the school counselor and psychology graduates support staff in
junior high schools: The importance of teamwork suggested by counseling activities
over a decade**

青 木 みのり

Minori AOKI

(日本女子大学)

村 上 彰 美

Akemi MURAKAMI

(日本女子大学 学術研究員)

要 約

大学院生が学校サポータとしてスクールカウンセラー（以下SC）と協働した10年間の相談室活動の成果と課題について考察する。学校サポータは週1回4時間の活動の中で、不登校生徒対応、学習支援、授業観察、教員とのコンサルテーションにSCと協働で従事した。大学・SC・中学校の連携が学校サポータと教員にどのような効果と課題をもたらしたかを明らかにするため、学校サポータと教員に質問紙調査を実施した。サポータの回答からは、活動に不安や迷いを抱えながらも大学教員、SC、サポータ仲間に相談することで、安心して活動できたことが示された。また教員の78.8%が、サポータを「役立った」と回答しており、活動が今後も期待されている反面、活動内容の周知や学校サポータとの情報共有、検討の機会が必要であることが示唆された。以上の結果から大学・SC・中学校の連携が、学校サポータの心理的支援と相談室活動の充実に大きな効果をもたらしたことが示唆された。

[Abstract]

This study investigates the effectiveness of the collaboration between psychology graduates acting as support staff and the school counselor who had been working at two junior high schools for over a decade. The support staff worked for 4 hours every week with the school counselor. The support staff engaged in support activities for absentee students, studies, class observations, and consultations with teachers. A survey of 15 support staff and 33 teachers was conducted to investigate the effectiveness and identify the problems of the collaboration. The results indicated that 78.8 percent of the teachers found the support staff to be useful; the support staff were secure in their work, devoid of anxiety and hesitation as could be seen in the manner in which they spoke with the university teachers, the school counselor, and their colleagues. Therefore, the occasions of publicity and support system for the support staff's activities in junior high schools are necessary.

1. 問題と目的

昨今、小学校・中学校の教育現場では、学校不応適や発達障害傾向のある要支援児童生徒対応に「包括的支援員（学校サポーター）」を活用する自治体が増えている。この背景には、近年教育現場が抱える問題の多様化と、児童青年期の子どもたち一人ひとりのニーズに応えるための理解と支援、環境整備の充実が求められている実情がある。2015年12月21日「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策」(答申)が出された(文部科学省, 2015)。「チーム学校」には、校内の組織体制やチーム体制という側面と、学校・家庭・地域の連携という側面があり、子どもを育てる地域コミュニティの資源、子育ての拠点である学校資源のより良い活用を通して「地域全体での子育て」を行うという方針である。これにより、教師以外の専門職や地域、家庭との協働を通して児童生徒を育てる方向性が明確に示された(石隈, 2019)。中でも大学生、大学院生による学校支援ボランティアは、特別な配慮が必要な児童生徒への支援を主なニーズとして90年代半ばから広まり、その成果や課題も報告されている(秋元・落合 2007; 新井・庄司, 2014; 石山・山本, 2013; 北林・菊池・中川・鶴養, 2008; 黒沢・日高・張替・田島, 2008; 黒沢・日高, 2009; 岡本・大竹・川端・水崎・高村, 2006; 岡本・佐藤, 2015; 岡本・佐藤, 2019; 杉本, 2013)。

また、2017年9月15日に施行された公認心理師法第7条第1号及び施行規則第2条において、公認心理師になるために必要な大学院での科目として「心理実践実習」(実習の時間が450時間以上)が定められた。施行規則第3条3において、所定の「実習施設」を利用して行うことも定められ、実習施設の筆頭には学校教育法に規定する「学校」が挙がっており、学校における実習実践は重要な位置を示している(文部科学省・厚生労働省, 2017a; 2017b)。このことから、「学校」における「施設実習」が円滑に安定性をもって定着していくための体制づくりに必要なものは何かを探り、大学・学校・SCとの連携をどのように活かしていくことが必要かを検討することを目的として、本研究では、2010年度から2019年度までの10年間、2つの公立中学校において心理学専攻大学院生が学校サポーターとして、スクールカウンセラー(以下、SC)と協働し相談室活動に携わった活動の成果と課題について考察する。

本稿で対象とした学校サポーター活動は、希望者から選抜された心理学専攻大学院生が週1日4時間を活動時間とし、不登校生徒対応、学習支援、授業観察、教員とのコンサルテーション等の活動を、SCと協働して行うものであった。A中学校では2010年度～2019年度、B中学校では2011年度～2015年度にわたって、学校サポーターが活動した。2校には第二筆者がSCとして勤務していた。活動内容におけるSCとの情報共有と連携は、連絡ノートや電話、メールを活用し、随時助言と心理支援を行った。また両中学校において、大学指導教員と学校サポーター、SCとのケースカンファレンスも年に2～3回行った。また、SCも随時大学と連絡を取り合い、活動の様子を報告し共有した。

2. 方法

2-1. 調査対象者

2-1-1. 学校サポーター経験者(以下、学校サポーター)

大学院博士課程前期においてA中学校において学校サポーターとして活動した12名、B中学校

で活動した10名、計22名を対象とした。各学校サポーターの活動期間はA中学校で2年間、B中学校で1年間であった。

2-1-2. A中学校・B中学校教員（以下、教員）

A中学校全教員37名、他中学校に異動した教員4名、B中学校教員で学校サポーター活動の期間に勤務していた教員4名、計45名を対象とした。

2-2. 調査内容

学校での学生ボランティアや実習について行われた国内の調査研究（新井ら、2014；黒沢ら、2008；岡本ら、2015）を参考に、学校サポーター対象調査と教員対象調査をそれぞれ独自に作成した。

2-2-1. 学校サポーター対象調査

(1) 現在の職業 (2) 学校サポーターを始めた理由（複数回答可） (3) 生徒へのサポート活動①内容②生徒に関わる時に配慮したこと③生徒に関わる時に課題と感じたこと (4) 教員との連携①特に配慮したこと②課題だと感じたこと (5) SCとの連携とサポート体制①SCとの連携②困った時の相談相手 (6) サポーター活動のやりがいや面白み (7) 学校のスタッフの一員としての意識を持った体験 (8) 困難や課題点を感じた時の改善の試み (9) サポーター活動から得たこと (10) この調査及びサポーター活動の感想 (1), (2), (5) は選択肢式、そのほかは自由記述式。(10) は今回の分析対象外とした。

2-2-2. 教員対象調査

(1) 学校サポーター活動の役立ち度（6件法）、(2) 役立った活動の具体的内容（8項目）、(3) 学校サポーター活動の問題点（7項目）、(4) 学校サポーターの必要性（5件法）、(5) 希望する活動日数と時間数（6項目）、(6) 学校サポーター活動の成果と課題、感想 (1)～(5) は選択肢式、(6) は自由記述式とした。

2-3. 調査時期および調査方法

2019年11月に、学校サポーター経験者にはメール、教員には印刷物の形で配布回収した。

2-4. 倫理的配慮

本研究で実施したすべての調査は、協力校に口頭及び書面にて説明を行い、同意を得た。またプライバシー保護の観点から、個人が特定されないよう配慮した。これらの手続きを踏まえた本研究の公表について、所属機関の倫理審査委員会にて承認を得て実施された。

3. 結果

3-1. 学校サポーター対象調査結果

調査を依頼した22名のうち、15名（うちA中学校7名、B中学校8名）から回答が得られ、記載の不備はなかったためすべてを分析対象とした。

3-1-1. 集計結果

(1) 現在の仕事

心理職は10名で、そのうち教育領域が8名、福祉領域が2名であった。心理職以外が2名、その他が3名であった。

(2) 学校サポーターを始めた理由（複数回答式）

「学校臨床に興味があった」が14名で最も多く、ついで「将来心理職を目指していたので」12名、「思春期の子どもと関わることに興味があった」11名と続いた。そのほか「活動内容（個別の学習支援）に興味があった」は2名であり、「先輩や周囲の人に勧められた」4名、「サポート体制が充実していた」は3名であった。

(3) SC との連携

“よくできた”が9名，“だいたいよくできた”が5名，“もう少し必要だった”が0名であった。

(4) 困った時に相談した相手（複数回答可）

①SC 12名, ②ゼミの先生 5名, ③その他の大学の先生 6名, ④中学校の先生 3名, ⑤その他（学校サポータ仲間など）11名, であった。

(5) 当時の活動内容

自由記述の回答から、相談室での生徒への心理面・学習面での個別のサポートと、授業観察、教員との情報共有などSC補助業務が主であったことが示された。その他学校の依頼で家庭訪問を行っていた者が3名、不登校生徒の保護者面接を行っていた者が2名だった。

3-1-2. 自由記述の質的分析

KJ法（川喜田, 2017）を援用し、各問ごとに回答を意味のユニットごとに分解し、コードを付与してまとめ、さらにコードをまとめてカテゴリを作成した。その過程で必要に応じてサブカテゴリを作成した。分析結果をTable 1～8に示す。包括的な理論を生成することよりも活動の様々な側面を描きだすことを重視したことと、少数の自由記述データであることから、具体例が1のコードも検討の対象とした。文中【 】はカテゴリ、《 》はサブカテゴリ、〈 〉はコードを表し、コードに含まれるユニット数をカッコ内の数字で示す。

(1) 生徒との関わり

1) 「生徒と関わる時の配慮」(Table 1)

Table 1 生徒と関わる時の配慮

カテゴリ	サブカテゴリ	コード	具体例
生徒へのカウンセリング的関わり	関心内面への	生徒の気持ち・主体性の尊重(3)	生徒の気持ちや行動は尊重する
		生徒自身を理解する(2)	SCと共有していた生徒の抱える問題において気になる点について、ボードゲームをしながら尋ね、生徒をより深く理解しよう意識していた。
	個別で関わる際の工夫	安心できる関係づくり(2)	サポーターの私が話しかけても嫌ではないかなど、生徒が抱える問題に触れるのではなく、関係づくりをすることを第一に考えていた。
		受容と傾聴(6)	先生や親に言えない悩みやつらさを、受けとめて共感・理解すること。
		生徒の状態に合わせる(5)	生徒との会話における使う言葉や取り上げる話題のチョイス。伝わりやすい、理解できる言葉と、思春期の子どもが興味のあること、ありそうな話題。
		ポジティブな関わり(2)	頑張っているところか努力しているところを伝えること
		道具の使用(1)	ボードゲームをしながら尋ね
来室しやすい雰囲気づくり(2)	相談室を居場所にしていくこと。		
学校という場への配慮	生徒の周囲への配慮(3)	座席の位置によって（前方に生徒の席があり支援しようとする目立つなど）学習支援がしにくい時には、観察記録をつけるようにし、教員と共有するようにしていた。	
	規律・枠の尊重(4)	最低限の学校のルールは守るよう対応する	
自分自身のあり様	生徒の身近な存在(2)	生徒と学校とSGさんの間の存在であることを意識した。	
	距離感を保つ(2)	距離感が近く、フランクに接してくる生徒とは、“お友達”という感じにならないよう距離感は意識していた。	
	抱え込まない(2)	自分で判断しすぎず、迷ったことはスーパーバイザーに相談してから進める。	

36のユニットが得られ、一人平均2.4ユニットであった。設問全体の中で比較的多く、学校サポーターが豊かなイメージを持っていることがうかがわれる。【生徒へのカウンセリングの関わり】の内容から、対象となる生徒の内面にも周囲にもデリケートな配慮をしつつ、関係を築き、カウンセリング的に対応することを心がけていることがわかる。同時に【学校という場への配慮】として雰囲気配慮し規律を守ることを心がけている。これらの、時に相反する事柄に目配りしながら、【自分自身のあり様】として立ち位置や内面の動きにも着目して活動していた。

2) 「生徒と関わる時の課題」(Table 2)

Table 2 生徒と関わる時の課題

カテゴリ	サブカテゴリ	コード	具体例
生徒との関わりで感じたこと		初学者ゆえの悩みや迷い(6)	当時は学生でしたので、経験が少なく、生徒の行動や言動に常に動じないで大変だと感じていたように思う。
		対応の難しいケース(3)	気分の落ち込みが起りやすい生徒が「死にたい」と話した時に対応に苦慮した。
	学習支援	距離感の難しさ(2)	生徒との物理的かつ心理的な距離感の取り方(距離感を一定に保つこと)。
		学習支援への生徒の拒否感(2)	教室に入る授業観察では、明らかにこちらを警戒している生徒がいて、話しかけにくい場面が多かった。
		学習支援の難しさ(3)	勉強がとてつもなく苦手な生徒に対して、取り組んでもらうように気持ちを高めることが難しかった。
学校という場で感じたこと		教員と生徒との板挟み(1)	教室に戻りたくない生徒と戻りたい教員のどちらの気持ちも分かるからこそ、どちらの立場に立てばよいのか・・・という難しさがありました。
		生徒の情報を共有することへの戸惑い(2)	話をした内容をどこまで報告していいのが難しかった。
		常にアンテナを張る必要性(2)	自分が学校領域にいる存在として、生徒の行動が学校のルールに引っかかるかどうかについてのアンテナが必要だった。
		切り替えの難しさ(2)	限られている時間の中で、様々な仕事を求められ、自分の中で、切り替えをするのが大変だった
家庭との関わりで感じたこと(1)			生徒の家庭に関わる際に感じた困難
困った時のレジリエントな行動(2)			めげずに粘り強い気持ちでいることが、支援者側に必要だと、当時思っていたと思います。

26のユニットが得られ、一人平均1.7ユニットであった。【生徒との関わりで感じたこと】の《学習支援》では、〈学習支援への生徒の拒否感(2)〉に向き合いながら、心理学の専門性以外のスキルが求められる〈学習支援の難しさ(3)〉にも直面していた。【学校という場で感じたこと】では、生徒と関わる際にも、組織としての学校という場の特性の影響を意識していたことがわかる。課題や困難に遭遇した際に、主体的に他者に相談したり、粘り強くかかわったりする【困った時のレジリエントな行動(2)】も見られた。

3) 生徒への関わりについてのまとめ

学校サポーターが悩みや迷いを抱えながら、多方面に配慮しつつ活動していたことが明らかになった。それは常に流動的な学校現場の特性に合わせた活動ができていたことを示唆する一方、学校サポーターの不安や迷いに対して、心理面を支えつつ必要なアドバイスを行えるような、サポート体制が必要とされることを示している。例えば学習支援や困難なケースを担当した場合には、具体的なスキル面のサポートが求められるであろう。そして15名中14名が心理職志望だったことから、将来的に【困った時のレジリエントな行動】をとれるよう、自身の内面に関心を向けることを支える大学の教員やSCのサポートが求められる。

(2) 教員との連携

1) 「教員と連携する時の配慮」(Table 3)

Table 3 教員と連携する時の配慮

カテゴリ	コード	具体例
関わる際の心構え	教員の視点を知る努力(2)	先生方の意見を聞くこと。
	自分の立場を意識する(2)	あくまでも、ボランティアの学生という立場を意識していたと思います。
	SCに尋ねる(2)	SCさんの方がよく先生方の特徴や関わり方(時間など)を理解しているので、事前情報として対応のコツを聞いた。
関わる際の配慮	学校文化への配慮(3)	授業前もしくは授業後にあいさつやお礼を言うように気をつけていた。
	忙しさへの配慮(4)	お忙しい時に話をするように努力した。
	教員の状態への配慮(4)	また話の雰囲気から、担任が相談室登校している生徒に対して良い印象を感じているのか、協力的なのかどうかなど考えるようにしていました。
関わる際の工夫	簡潔に伝える(4)	報告書に記入する内容を分かりやすく、時には取捨選択をして記入していくこと。
	タイミングを見計らう(3)	「今よろしいでしょうか」と最初に必ず伺っていた。
	情報の共有(4)	面談した生徒や、少しでも話をした生徒は、担任の先生に内容とともに伝える。
	ポジティブなことを伝える(1)	頑張っていることは積極的に伝える(担任が学年主任に)。教員の方は「できない」ことに目を向けがちなので、「できていること」を伝えるのを意識した。
	顔の見える関わり(2)	可能な限り対面でやり取りすること。

30のユニットが得られ、一人平均2.0ユニットであった。

2) 「教員と連携する時の課題」(Table 4)

Table 4 教員と連携する時の課題

カテゴリ(コード)	具体例
多忙な教員とのコミュニケーション不足(6)	午前中の活動がメインだったため、先生とお会いできないことも多く、書面のやりとりが多かったため、コミュニケーションが取りづらい難しさがあった。
サポーターや相談室への関心の課題(4)	相談室ケースの生徒に関わりが薄い先生と関わるのが難しかった。
考えの共有の課題(5)	本人の特性についての理解を共有するのが難しかった。
関係づくりの課題(2)	生徒のことをご報告した時にあまり良い反応がない時には、「どうしよう」と戸惑ったことがあった。

17のユニットが得られ、一人平均1.1ユニットであった。今回の設問で最も少なかった。4つのコードにまとめられ、それぞれをカテゴリーとした。【多忙な教員とのコミュニケーション不足(6)】は最も多く、学校の多忙さを反映していると考えられた。また【考えの共有の課題(5)】では教育と心理という異なる領域間での相互理解の課題が表れていた。

3) 教員との関わりについてのまとめ

学校サポーターは、教員の忙しさや価値観、学校という場の文化の中で、情報の伝え方やタイミングなどに配慮と工夫を凝らし、自分の立ち位置を意識しながら、独断にならないようSCの指示も仰いでいたことがわかる。課題点として、教員の相談室に対する関心の薄さや考えの共有しにくさ等の「異質性」や、学校という場の恒常的な多忙さによるコミュニケーション不足が挙げられていた。改善のための学校の対応として、朝礼や学内放送など全体への周知を行うとともに、その後の活動をつなぎ多忙な流れの中での不安定な学校サポーターの立ち位置を支える対応や、活動内容の理解を促進する対応が求められるといえよう。

(3) 学校のスタッフとしての意識を持った体験 (Table 5)

21のユニットが得られ、一人平均1.4ユニットであった。学校のスタッフとしての【意識を持つ契機となった体験】として、生徒に関する話題で〈教員から話しかけられた体験(3)〉や、生徒対応のために先生方と情報共有や意見交換を行った〈教員との協働(4)〉が挙げられていた。

また卒業式など〈行事への参加(1)〉なども重要であろう。さらに、面接や家庭訪問で〈保護者への対応(2)〉を行った時は、「学校の一員としてお会いしている」という意識が強まったという。一方スタッフとしての意識をもつことで【学校のスタッフとして心がけたこと】としては、〈学校の規則を意識した(3)〉ことが多かったようだ。その他、教員の意向に沿うよう生徒対応をしたり、生徒に近い立場でいようと心掛ける〈学校や生徒に役立つ活動(2)〉や、〈相談室外での活動(2)〉の際に、気さくにふるまって雰囲気づくりをし、溶け込むように努めたという記述があった。学校の一員として機能することが結果的に生徒の利益に与することであるという意識を持つ機会にもなったといえるだろう。

Table 5 学校のスタッフとしての意識を持った体験

カテゴリ	コード	具体例
意識を持つ契機となった体験	保護者への対応(2)	保護者に挨拶する時、家庭訪問する時に、学生ではなく、スタッフとして失礼のないようにと意識していたと思います。
	教員から話かけられた体験(3)	対応していた生徒の担任に朝の挨拶をした際に、担任の方から積極的に生徒に関する話をして下さった際には、自分も学校スタッフの一員なんだと感じました。
	教員との協働(4)	ある生徒の対応の際、SCだけではなく、担任や学年主任、養護教諭の先生方と情報を共有しながら対応にあたった時に、「チーム学校」であることをととも意識した。
	行事への参加(1)	卒業式に参加させていただいたとき。
チーム学校意識をもつ(1)		元々「チーム学校」(当時はこの言葉はなかったですが)のような感覚は、意識して活動していたつもりです。
学校のスタッフとして心がけたこと	学校の規則を意識した(3)	学校のルールとして許されていないことは許せず、一貫した対応を心がけていた。
	学校や教員に役立つ存在(2)	相談室が生徒と学校のために機能しなければいけないことを実感しました。学校のメンバーの一員として子どもに近い存在でいようと心がけていました。
	相談室外での活動(2)	常に相談室にいるのではなく、時間があるときには職員室で飲み物を飲んだり、学級を観察に行ったり(先生の許可を事前に得て)などの学校内に適度な雰囲気(出すぎず出なすぎず)で存在することによって、「学校のスタッフの一員」あることを意識した。
意識しなかった(3)		なかなかなかった。今思えば、自分ももっと職員室において先生方と交流を図れば、学校のスタッフの一員という意識をより持てたかもしれない

また、当初から【チーム学校の意識をもつ(1)】体験をした学校サポーターもいたが、一方で学校のスタッフとして【意識しなかった(3)】という者も3名いた点も看過できない。そのうちの1名は「自ら職員室に向ければよかったかもしれない」と述懐しているが、学校サポーターが学校に向けて動き出す何らかの機会を作る必要があったかもしれない。

学校のスタッフとしての意識を持つことで、さらにスタッフとして行動しようという心掛けにつながり、「チーム学校」活動を支える、という良循環が生まれる可能性が示唆された。学校の一員としての機能には学校サポーターから子どもの様子や心理的な視点を伝えることが含まれ、学校の指示に従うのみではなく双方向的な関係が見られた。以上より、管理職も含めた教員が積極的に学校サポーターに声を掛け意見交換をし、学校行事にも参加の機会を作ることが、「チーム学校」活動を支えていくと考えられる。

(4) 困った時、改善を試みたこと・助けになったこと (Table 6)

36のユニットが得られ、一人平均2.4ユニットと比較的多かった。大部分が【抱え込まずに相談する】というカテゴリに含まれていたため、相談の対象、内容、形式・方法によって分類したところ、相手によって相談する内容や形式が異なることが示された。

大学教員については、「学校内での立ち位置」「子どもへの具体的な対応法」等に迷った際に、アドバイスや意見、ポジティブなフィードバックを受け取ったり、スーパーバイズを受けたこと

が役立ったとしている。SCは、アドバイスや意見、ポジティブなフィードバックとともに、様々な場面において情報や方針を共有し、連絡ノートなどいつでも相談できる環境を整えていた存在として認識されている。学校サポーター仲間は、同じような悩みを抱えていることから互いに話を聴いて一緒に考えたり、逆にほかの学校サポーターの話をお聴きすることで楽になったり、アドバイスや励ましをもらったりする存在だったようである。中学校の教員には、多忙であってもこちらから相談することで、情報共有の機会を広げることが出来ており、意見交換や情報共有を行っていた。学校のことは教員に聞くのが一番であるという記述も見られた。そしてスタッフが顔を合わせてのカンファレンスが、いろいろな意見を聞けたり悩みを話す場になっていたということだった。これらに対し、「本を読んで知識を得る」等の【自ら対処する(3)】カテゴリは少数だった。困難な事態に対して学校サポーター自らが独立して考え行動に移す機会は、それほど多くはないということかもしれない。

Table 6 困った時、改善を試みたこと・助けになったこと

対応	対象	相談内容	形式・方法
抱え込まずに相談する	大学の教員(7)	学校での活動の難しさ 生徒への対応	アドバイス・意見・スーパーバイズ(4) ポジティブなフィードバック(1)
	SC(11)	学校での活動の難しさ 生徒への対応	アドバイス・意見(5) ポジティブなFB(1) 情報や方針の共有(4) いつでも相談できる環境(1) 連絡ノート(1)
	サポーター仲間(7)	学校での活動の難しさ、 自分の立ち位置	アドバイス(2) エンパワメント、励まし(2) 一緒に考える(1) 意見交換(1) 話を聴いてもらう(1) 他のサポーターの話をお聴き(2)
	中学校の教員(4)	学校のこと、生徒のこと	情報共有・意見交換(4) コミュニケーション(2)
	カンファレンス(3)	生徒の状況	意見を聞く 他のサポーターの話をお聴き
自ら対処する(3)	学校での活動の難しさ	本を読む(1) アドバイスから対応を考える(1) 教員に積極的に関わる(1)	

以上より、学校サポーターは困った時に、他者に助けを求めることで改善を試み、多様なサポート源からそれぞれの確かなサポートを得ていたことが明らかになった。「一人で抱えなくて良い」という安心感に支えられていたことが、のびやかに各自のリソースを発揮して生徒と触れ合う活動を可能にしていたのではないだろうか。また、援助要請も心理職として重要な資質であることから、その後の臨床活動につながる体験だったといえる。

(5)「当時のやりがいや面白み」と「学校サポーター活動から得たこと」

1)「当時のやりがいや面白み」(Table 7)

32のユニットが得られ、一人平均2.1ユニットであった。【生徒との関わりで感じたこと】のユニットが最も多く、当時最もやりがいや面白みを感じられる体験だったことがわかる。

【教員・学校との関わりで感じたこと】については、活動が続けるに従い廊下での立ち話などインフォーマルなかかわりが増えたことについての〈教員との関係の深まり(2)〉や、担任や養護教諭と生徒について情報共有したり、それを参考にしてもらえた体験についての〈教員との協働(3)〉の記述が多かった。教員との関係を実感できる機会は少ないがゆえに、共に活動した体験は手ごたえを感じられる得難い機会となったようだ。【相談室・SC補助業務活動で感じたこと】では、実際に生徒対応をしたりSCのような活動をできたという〈実践的活動(5)〉の記述が多くみられた。現場で実践的に学ぶ機会は不安も伴うが何物にも代えがたい体験ともなったようだ。学校で次第に活動しやすくなってきたときに、「続けてきてよかったと感じた」と【自分自身の変化(1)】に言及した学校サポーターもいた。

Table 7 当時のやりがいや面白み

カテゴリ	コード	具体例
生徒との関わりで感じたこと	生徒の成長・変化(6)	人と話したり、関わるのが苦手な子が、少しずつ人と接するようになっていったときは、やりがいを感じました。
	生徒との関係の深まり(5)	相談室登校していた生徒が少しずつサポーターに心を開き、表情豊かになっていくのを見て、「サポーターをやっていたよかった」と思いました。
	生徒との交流(4)	生徒との面接や交流はとも思い出深く、思春期の子どもたちと関わる面白みを感じた。
	生徒・保護者からのフィードバック(2)	保護者からお礼のお手紙をいただいたこと、
教員・学校との関わりで感じたこと	教員との関係の深まり(2)	先生にしても、、、少しずつ関係ができてきて、活動していくことがとても楽しかった(先生に頼ってもらえるようになる、など)。
	教員との協働(3)	先生(教員)と生徒についての理解を共有し、同じような方向性で生徒に対応しようとしたこと。
	学校について学ぶ(1)	生徒へ対応を通して学校の風土や教員の考えを学ぶことができ、面白さを感じました。
相談室・SC補助業務活動で感じたこと	実践的活動(5)	実際に一人で中学校で活動させてもらえることや、中学生の相談を受ける経験をさせてもらえることにやりがいを感じていた。
	相談室の機能の再認識(2)	相談室が居場所になっていたことに嬉しさを感じました。
	SCとの関係の深まり(1)	SCの方にしても、少しずつ関係ができてきて、活動していくことがとても楽しかった。
自分自身の変化(1)	自分自身、学校で過ごしやすくなったことに途中で気づいた。このような自分自身の在り方の変化に気づいた時に、やってきて続けてきて良かったなと思ったり、それはやりがいだった。	

2) 「サポーター活動から得たこと」(Table 8)

Table 8 サポーター活動から得たこと

カテゴリ	コード	具体例
学校文化についての学び	学校という場を知る(4)	学校臨床で働く心理職として、学校という組織風土がよく分かった。
	教員の視点を知る(4)	子ども側の立場だけでなく、学校の先生側の立場からも考えることができた。
	情報共有と連携の大切さ(3)	情報共有の大切さ。子どもを様々な視点から理解することができ、かつ自分の心理的負担も軽減するので非常に重要だと思いました。
	生徒の普段の学校での生活を知る(4)	中学生の実際の学校生活を理解することができた。
SCからの学び(4)	SCとしての動き方も学ばせてもらえ、学校の内での心理職の立場などを考えることができた。	
関わり方についての学び(4)	サポーターとしての活動から、生徒や教員との関わり方を学ぶことが出来たと思います。	
自分についての学び	自分の限界を知る(2)	この活動のおかげで、自分の学び足りない部分を知ることが出来た
	臨床家としての可能性の広がり(1)	臨床家として様々な領域について知りたいと感じることができ、いろんなフィールドに飛び込むことができたと感じています。
今につながっていること	卒後の活動へのつながり(3)	現在働いている小学校に初めて行った時も、サポーター活動をよく思い出していました。
	教員との情報共有と連携(5)	現在も教員に児童の様子を伝えたり、見立てを伝えることが多いので、サポーターとしての活動がとても役立っています。
	支援対象者への関わり方(4)	今も子どもとじっくり向き合う”余裕”につながっていると思います。
	実践的な相談業務の体験(5)	修了して働く前に実際の現場で活動させていただけたのは、とてもありがたかったです。
	活動へのサポート(2)	大学院の先生方が常にサポートしてくださるという環境だったので、安心感をもちながら活動出来た。

45ユニットが得られ、一人平均3.0ユニットと最も多かった。【学校文化についての学び】についての記述が最も多く、学校風土や教員の様子を内側から見る事ができたという〈学校という場を知る(4)〉等が挙げられていた。支援対象であるなしに関わらず〈生徒の普段の学校での生活を知る(4)〉体験も貴重であったようだ。SCと実践的な活動を共にすることで、学校での細やかな気配りや臨機応変な動き方を学べたという【SCからの学び(4)】や、生徒や教員に関わる中で、そばにいたりことや積極的に関わることの大切さを実感した【関わり方についての学び(4)】も見られた。これらを通じて得られた【自分についての学び】には、実際にできたこと・できなかったことから〈自分の限界を知る(2)〉体験や、ほかの臨床の領域にも興味がわいたと

いう〈臨床家としての可能性の広がり (1)〉があった。そして【今につながっていること】として〈教員との情報共有と連携 (5)〉を現在も重視していることや〈実践的な相談業務の体験 (5)〉が即戦力となったこと等が述べられていた。

3) やりがいや面白みと、サポータ活動から得たこと

学校サポータは実際の相談業務を体験したこと自体が有意義であり、学校組織や風土についての体験的な学びや自分自身への気づきが、今につながっているとしている。また活動当時は生徒との関わりの比重が大きかったが、現在では学校内で「集団の中の子ども」としてとらえており、チーム学校としての視点を得られていることがわかる。

3-2. 教員対象調査結果

調査を依頼した45名のうち33名から回答が得られ、記載に不備がなかったため全てを分析対象とした。

3-2-1. 調査対象者についての分類

調査対象となった教員33名のうち男性17名、女性16名とほぼ同数であった。教員の年齢層と勤務校での勤務年数についての内訳はTable 9に示した。

Table 9 教員の年齢別による勤務年数内訳

勤務年数	3年未満		5年未満		10年未満		10年以上男	計
	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性のみ	
20代	0	1	1	1	0	0	0	3
30代	1	0	2	2	2	0	0	7
40代	0	2	0	2	4	3	0	11
50代	2	2	2	2	0	1	1	10
60代	0	0	0	0	0	0	2	2
計	3	5	5	7	6	4	3	33

調査の結果、学校サポータと関わりのあった教員は33名中21名であった。このうち、指導している生徒が学校サポータと関わっていたと回答があったのは20名となり、学校サポータが、積極的に情報共有やコンサルテーションを行っていたことがわかる。また、勤務年数が長い教員ほど学校サポータとの関わりが多く見られた (Table 10)。関わりのなかった12名は非常勤講師や不登校対応のない学年の教員であった。

Table 10 学習サポータと関わりのあった教員内訳

勤務年数	3年未満		5年未満		10年未満		10年以上	計
	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	
20代	0	1	0	1	0	0	0	2
30代	0	0	*1	1	2	0	0	4
40代	0	1		1	4	3	0	9
50代	2	0	1	1	0	1	1	6
60代	0	0	0	0	0	0	0	0
計	2	2	2	4	6	4	1	21

注) * 1 は指導している生徒とサポータの関わりはない教員 (1名)

3-2-2. 教員からみた学校サポーターの活動についての評価

(1) 選択肢式質問についての回答

質問1) 学校サポーターの活動は生徒理解・支援に役立っていましたか？

回答が得られた教員33名のうち、2/3にあたる22名が学校サポーターと関わりがあり、また直接関わりがなくても指導している生徒がサポーターと関わっている教員が4名おり、26名が直接的、間接的に学校サポーターと関わっていた。また、学校サポーターの活動が「とても役立った」「役立った」を併せると63.6%となり、これに「どちらかという役に立った」を含めると78.8%となった (Table 11)。

Table 11 学校サポーターの活動は生徒理解・支援に役立っていましたか

	全体 (人)	%	男性 (人)	%	女性 (人)	%	サポと関わりあり	%	生徒のみサポと関わりある	%
1、とても役立った	8	24.2	5	29.4	3	18.7	7	31.8	2	50
2、役だった	13	39.4	6	35.3	7	43.7	10	45.5	1	25
3、どちらかという役だった	5	15.2	4	23.5	1	6.3	4	18.2	1	25
4、あまり役に立たなかった	1	3	0	0	1	6.3	1	4.5	0	0
5、全然役に立たなかった	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6、わからない	6	18.2	2	11.8	4	25	0	0	0	0
合計	33	100	17	100	16	100	22	100	4	100

質問2) 具体的にどのような点で生徒理解・支援に役立ちましたか？ (複数回答可)

生徒理解・支援に役立ったとされた活動は、「生徒の学習の機会」「生徒の心理面のサポート」「生徒の登校の機会が増えた」で、10名以上の回答が得られた。また、次に「生徒について相談できた」「生徒の詳細な情報や近況がわかった」「生徒のアセスメントや関わり方」が多く、生徒理解への支援にも貢献していたことがわかった (Table 12)。

Table 12 具体的にどのような点で生徒理解・支援に役立ちましたか

	全教員	サポーターと関わりなし	サポーターと関わりあり	生徒のみ関わりあり
1、生徒についての情報・状況	4	0	4	0
2、アセスメントや関わり方	4	0	4	0
3、学習の機会	17	2	13	2
4、生徒の心理面のサポート	15	0	13	2
5、登校の機会	11	0	10	2
6、生徒について相談できた	6	0	6	0
7、特になし	2	2	0	0
8、その他	0	0	0	0
計	59	4	44	6

質問3) これまでの学校サポーターの活動において、あてはまるものがあればお答えください。

(複数回答可)

この回答については、「学校サポーターの活動状況がわかりにくい」が12名と圧倒的に多く、サポーターの具体的な活動状況が学校全体に周知されにくかったことが明らかとなった。校内におい

ては「学習サポータ」という名称であったため「学習支援のみ」と理解されていた面もあり、生徒への心理支援についての周知と教員との情報共有・連携が課題であることがわかった。これは質問6の自由記述において多数の意見や要望が挙げられた (Table 13)。

Table 13 学校サポータの活動の様子

	全教員	サポータと関わりなし	サポータと関わりある	生徒のみと関わりある
1、指導の妨げになっていた	0	0	0	0
2、生徒と関係が築けていなかった	1	1	1	0
3、活動状況がわかりにくい	12	1	9	2
4、意欲的な活動がみられなかった	0	0	0	0
5、生徒との関わり方で気になった	2	0	1	0
6、活動の報告がなかった	2	0	2	0
7、その他	2	1	1	0
計	19	3	14	2

質問4) 今後もこのような学校サポータは必要と思われますか？

今後の活用についての質問においては、「ぜひいてほしい」「いてほしい」を併せると87.9%となり、今後も学校サポータが必要とされている結果が得られた (Table 14)。

Table 14 学校サポータの必要性

	全職員	%	男 (17)	%	女 (16)	%	サポと関わりあり	%	生徒のみ関わり	%
1、ぜひ、いてほしい	21	63.7	14	82.4	7	43.8	15	68.2	3	75
2、できれば、いてほしい	8	24.2	1	5.9	7	43.8	7	31.8	1	25
3、どちらでもよい	1	3	1	5.9	0	0	0	0	0	0
4、必要ない	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5、わからない	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6、無回答	3	9.1	1	5.9	2	12.4	0	0	0	0

質問5) 質問4で1または2と答えた方にお尋ねします。学校サポータ活動を週に何日くらい、何時間程度を希望されますか。(複数回答可)

Table 15 学校サポータ活動の希望日数・時間数

	全教員	%	男	%	女 (16)	%	サポと関わりある教員	%	生徒のみ関わりある	%
1、週1回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2、週2~3回	12	36.4	4	23.5	8	50	10	45.5	1	25
3、毎日	11	33.3	7	41.2	4	25	7	31.8	2	25
4、午前中	1	3.3	0	0	1	6.3	1	4.5	0	0
5、午後	1	3.3	0	0	1	6.3	0	0	0	0
6、終日	10	30.3	6	35.3	4	25.4	9	40.9	0	0

学校サポータの活動日数と時間については、「毎日」が33.3%、「週2～3回」が36.4%にのぼり、時間は「終日」が30.3%という結果が得られた。自由記述における回答においても、「時間的に生徒と充分に関われない面を補ってくれた」「入り込み支援や放課後の要支援生徒の学習支援もお願いしたい」という内容が多く見られた。これに対し、「サポータだけに任せてしまうのは危険」という意見もあり、支援の役割分担がより課題であるという結果が得られた（Table 15）。

(2) 自由記述による回答

質問6) これまでの学習サポータとの連携においてみられた効果、先生方にお役にたてたこと、またご意見や課題、ご要望などがありましたらご記入ください。

自由記述による回答は33回答得られ、KJ法による内容分析を行ったところ以下のような結果が得られた（Table 16）。

Table 16 質問6 KJ法を援用した内容分析

カテゴリー	コード	具体的な内容
サポータ活動の効果	①生徒の心理面におけるサポート効果	*生徒に寄り添い、心の支えとなっていた。(2) *生徒のクールダウンとなった。 *生徒の安定につながった *生徒の不安軽減 (2) *傾聴してもらえる。
	②生徒にとっての存在効果	*生徒にとって気楽・身近な存在 (2) *教員ではないことの良さ (7) *近い年齢であることのよさ (4) *サポータの優しさ・人柄の良さ (2)
	③登校支援効果	*登校のきっかけとなった。(2)
	④学習支援効果	*入り込みによる学習支援効果 *学習の機会が得られた。 *勉強に対する不安が減った。 *学習のきっかけを求めている生徒の支援効果
	⑤教員サポート効果	*生徒のアセスメントに役立った。 *生徒に対する共通認識が得られた。 *時間的に教員に関われない面を補ってくれた (3)
	⑥不登校支援対策システム効果	*学校としてとてもよいシステム *学校全体に広げていけるとよい。
サポータ活動の課題	①教員支援の課題	*多忙な教員のサポータとして毎日いてほしい。(2) *生徒に対する今後の支援策の検討がしたかった (1) *教室復帰にむけてのアセスメントができればよかった
	②学習支援の課題	*放課後、要支援生徒の学習会をしてほしい。 *入り込み支援をしてほしい。
	③活動内容の課題	*サポータの活動内容がわからなかった。 *サポータ活動について周知が必要。 *学校としての生徒への関わり理解がされていなかった *サポータに任せきりになってしまう危険性。

4. 考察

4-1. 心理職養成としての学校サポータ体験

学校サポータの回答では、教員のことについて尋ねると生徒のことが、また生徒について尋ねると教員についての記述が含まれていた。これらが円環的に相互影響している事象であることが認識され理解されており、その関係性、システムに関わる姿勢が身についているといえる。一方ミクロな視点からは、対象への細やかな対応の実践体験は、心理職のどの領域でも活かせる体験である。多忙であり臨機応変な判断と行動が求められる場で、自分の内面に敏感になり向き合いながら活動できることが大切である。学校ボランティアの効果に着目した調査（廣澤・大西・笹原・鈴木・織田・綾城・松木, 2021）でも、内省を伴う実践の重要性が見出されている。こうした複雑で重層的な活動を支えるためには十分なサポートが必要である。学校サポータがチーム学校の一員として自らのリソースを活かして貢献し、心理職として自立するために、有効なサポートを検討することが課題である。

4-2. 学校サポータと教員との連携

4-2-1. 成果

教員への調査結果から「役立った」「今後もいてほしい」という肯定的な結果が得られたことから、学校サポータがSCの補助業務を行う「心理の専門家」として認識され、今後も期待されていることが示唆される。これは、学校サポータがSCと同じ日に勤務し、協働活動していたこと、またケースについてSCと役割分担し、生徒とのかかわりを心がけたことが成果の要因として考えられる。また教員との情報共有・連携を心がけた結果、その情報が教員と生徒との関係構築にも活かされた。このように学校サポータが、生徒と学校をつなぐ「パイプ役」として機能していたことがわかった。また、「生徒と年齢が近く、教員ではない存在」も効果を奏していると考えられる。担任やSCにはしない話題が学校サポータにだけ話されていることも度々あり、そこから具体的な生徒支援や危機介入にもつながった。生徒とのふれあいの中で、学校サポータが生徒との信頼関係を構築したことが、より深い支援につながったことはとても意義深い。もちろんこの「学校サポータと教員との連携」には、その背景にある支援連携も忘れてはならない。学生である立場ゆえの「心理的負担の軽減」「活動に対する精神面のサポート」の配慮も必要である。この点においても学校サポータを大学・SC・中学校がいかに支援し連携していくかが重要である。これについては4-3.で述べる。

4-2-2. 課題

結果から、課題として「サポータ活動の校内周知」「定期的な活動状況の報告機会の必要性」「教員との十分な共有検討」が示された。これは、情報共有ができたケースとそうでないケースのばらつきがみられたこと、また、学校全体に学校サポータの活動の状況が周知される機会がなかったことが要因となっている。自由記述回答から「熱心に活動している様子は伝わるが、具体的にはわからなかった」、また生徒の担任から、「その後の働きかけをどうすればいいのかサポータと意思疎通が図れなかった」「今は（生徒が）どのくらいの段階なのかを相談したかった」という意見もみられた。サポータと教員双方が、話し合いの機会を切望していたこともわかり、共有連携の機会の設定が今後の課題である。また、学校サポータが生徒にとって「年齢の近い、教員ではない（貴重な）存在」である反面、「サポータ」という立場から、「どこまでを任せてよい

のか。どんなことができるのか」という点について、より共通理解が必要であったこともわかった。先行研究においても「生徒の甘えを助長してしまう」「学校の秩序維持の懸念」が課題として挙げられているが（岡本・佐藤，2019），本調査においても同様の結果が得られている。「教員ではない」という立場の利点を活かしながら，学校風土における異職種としての「共通理解と信頼関係」を築くために，特別支援コーディネータ教員などパイプ役となる教員や SC が，「活動内容の周知と情報共有」についてより工夫し，「学校とサポーターの連携」を深めていくことが課題となった。

4-3. 大学・SC・中学校の支援連携

学生である学校サポーターが学校現場でより良く活動するためには，大学・SC・中学校が学校サポーターを支援し，活動において常に連携を心がけていくことが大きな柱となる。それぞれの関係における「連携」について考察する。

4-3-1. SC の立場からの支援連携（校内連携と大学との連携）

校内連携においては，SC が情報共有と支援指導を行い，学校サポーターとチーム連携で活動した。また，SC が教員に対し「学校サポーターとの協働」を伝え，「サポーターと教員をつなぐ」ことを心がけた。また，SC にとってもサポーターとの協働活動は，時間的にも心理面においても大きなサポートとなっていた。SC 業務に加わる負荷もあるが，チームとして学校サポーターの存在は大きく，助けられたことも多い。そして，この協働活動が大学との連携で実践できたことも SC と学校サポーター両者にとって安心感につながっていた。スーパーバイズや心理面のサポートなど，SC だけでは担えきれない面を大学との支援連携で支え合えたことは，「学校サポーター調査」の結果からも明らかとなった。これらから，SC としての校内連携と大学との支援の連携が学校サポーターの活動の基盤づくりに重要であることが示唆された。

4-3-2. 大学側の立場からの支援連携（学内連携・SC・中学校との連携）

学校サポーターに対しては，大学と中学校の合同カンファレンスや，サポーターに対して大学教員が実施するコンサルテーションが有用であると考えられる。その中で多様な視点や具体的なスキルを獲得し，サポーターが活動を振り返る機会が得られる。また，心理的なサポートが，実習活動を支える機能も併せ持つといえる。さらに活動開始時に打ち合わせを行い，活動の枠組みと背景を明確化し共有しておくことが安心感を醸成し活動しやすい環境を整えようと考えられる。また大学と学校のスタッフの合同カンファレンスは学校と大学，SC をつなぐ重要な情報共有，相互理解，連絡調整の場として機能することが期待される。一方，公認心理師実習に携わる多くの大学の心理系学部・学科は業務整備の途上であり，十分に対応するためには，人員の確保も含め，効果的に機能する学内連携システムの構築が課題である。

4-4. まとめと課題

学校サポーターの活動が「中学校・SC・大学」のチーム体制で協働活動できたことは，学校サポーターだけでなく，生徒・保護者支援，教員支援への成果にもつながった。SC と中学校の校内連携は学校サポーターの支援と相談室活動の充実へと発展し，また大学・SC とのチーム連携は，学校サポーターと SC 両者への心理的支援にも大きな役割を果たしていた。「連携」の重要性と今後の課題を活かし，公認心理師実習への体制づくりにも今後発展させていきたいと考える。

なお本研究は2つの中学校での実践を，中学校教師と学校サポーターへの質問紙調査結果をもと

に振り返る形での実践事例報告となった。今回調査の対象とした学校数も人数も限られているため、結果の応用には慎重さが求められる。今後は実践を積み重ねながらの「構造仮説継承型事例研究」(齋藤, 2003) および、対象校および対象者を増やし客観的な指標を用いて、学校における大学院生実習の効果と課題を明らかにしていくことが望まれる。

<文献>

- 秋元雅仁・落合敏郎(2007). 特別支援教育体制における大学生サポータ活用に関する考察, LD研究, 16(2), p115-163.
- 新井雅・庄司一子(2014). 「学校支援ボランティアの役割と課題—中学校での実践事例を通して—」 筑波大学発達臨床学研究, 25, 1-9
- 廣澤愛子・大西将史・笹原未来・鈴木静香・織田安沙美・綾城初穂・松木健一(2021) 大学生による学校支援ボランティアにおいて児童生徒に肯定的な変化が見られた事例の特徴, 教育心理学研究, 69, 187-203.
- 石隈利紀(2019). 「チーム学校で促進する学校メンタルヘルス～学校心理学の立場から～」 学校メンタルヘルス, 22, 32-37.
- 川喜田二郎(2017). 発想法 改版 - 創造性開発のために, 中央公論新社.
- 北林幸子・菊池優子・中川知佳・鶴養美昭(2008). 高等学校における院生スクールカウンセリング・ボランティアの報告—実践経験の差を活用したチーム参入— 心理臨床学研究, 26, 347-352.
- 黒沢幸子・日高潤子・張替裕子・田島佐登史(2008). 学校教育ボランティアを体験した学生の変化・成長—その様相とキャリア教育の視点からの考察— 目白大学心理学研究, 4, 11-23.
- 黒沢幸子・日高潤子(2009). 臨床心理的地域援助としての学生支援学生ボランティア派遣活動のシステム構築 心理臨床学研究, 27, 534-545.
- 文部科学省(2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申) https://www.mext.go.jp/result_js.htm?q 最終閲覧 2021年9月11日
- 文部科学省・厚生労働省(2017a). 公認心理師法施行規則 https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=80ab6108&dataType=0&pageNo=1 最終閲覧 2021年9月11日
- 文部科学省・厚生労働省(2017b). 公認心理師養成に係る実習生の受け入れに関するご協力のお願について(依頼) 厚生労働省 <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokusougaihoukenfukushibu/0000177886> 最終閲覧 2021年9月11日
- 岡本淳子・大竹栄・川端慶子・水崎光保・高村佳幸(2006). 公立中学校におけるスクールカウンセラー実習 立正大学臨床心理学研究, 4, 9-22.
- 岡本淳子・佐藤英行(2019). 全国調査からみたスクールカウンセリング実習の実態と成果・課題, 学校メンタルヘルス, 22, 92-100.
- 岡本淳子・佐藤英行(2015). 大学院生による学校臨床心理実習の活動指針作成の試み—学校臨床心理実習6年間の実践から—, 立正大学臨床心理学研究, 13, 1-8.
- 齋藤清二(2003). いわゆる「慢性肺炎誤診例」における構造仮説継承型事例研究. 齋藤清二・岸本寛史(著) ナラティブ・ベイスト・メディスンの実践. 金剛出版. 230-246.
- 杉本希映(2013). 大学生による学校支援ボランティアの現状と課題 目白大学心理学研究, 9, 107-119.

付記 本研究は、日本心理臨床学会第39回大会における発表内容に加筆修正したものです。当日座長の労をお取りいただいた常葉大学教授長屋佐和子先生、調査にご協力いただいた中学校教員および学校サポータの皆さまに厚く御礼申し上げます。また、長年にわたり学校サポータ活動を支えてこられた日本女子大学の鶴養美昭先生、福島里美先生に、感謝とともに敬意を表します。