

スクールカウンセリング活動に関する学校の評価

島根県における特徴と全国と比較

The Evaluation of School Counseling by Teachers

The Tendency of Shimane Prefecture and the Comparison with those in Japan

大西俊江* 早瀬眞知子**

Toshie ONISHI Machiko HAYASE

木村裕美***

Hiromi KIMURA

要 旨

スクールカウンセラーの活動は学校からどのように評価されているのかについて島根県の配置校・未配置校、学校規模(大・中・小)校種(小・中・高)の教師(管理職・生徒指導担当者・養護教諭・その他)に質問紙調査を実施した。因子分析の結果<専門的貢献><親・子援助><教師援助>の効果因子と<不安・抵抗><制度上の問題>の課題因子が抽出された。全国調査との比較も行った。全体としてスクールカウンセラー活動は「概ね好評」というポジティブな評価が得られた。

[キーワード] スクールカウンセリング 学校評価 効果項目 課題項目
全国比較

I. はじめに

今日、いじめ、不登校を初めとして非行、学級崩壊、虐待、暴力などなど学校現場をめぐる問題は枚挙に暇がない。また週休2日制実施、新指導要領施行、総合的学習など教育制度やカリキュラムなどの変革も著しく、子どもたちや教師、保護者にとってもその変化についていくのが大変な状況である。いまや学校は教師のみで営まれる閉じられた場ではなく、他の専門家や地域の協力、連携のもとで行われる開かれた場となってきた。その大きな契機となったのが1995年にスタートしたスクールカウンセラーの導入である。この間この新しい試みである「スクールカウンセラー(以下SC¹)活用調査研究委託事業」に関して毎年数多くの研究や実

* 島根大学教育学部

** しまね臨床心理研究所

*** 島根大学教育学部教育研究科

実践報告がなされている。

筆者らもこれまで SC に関する研究を継続して行ってきた（大西他1998a、1998b、2000a、2000b、2002）。村山（2002）は SC の成果として①学校全体 ②教師 ③児童・生徒 ④保護者それぞれに対するインパクトに加えて⑤外部機関との連携の 5 点を挙げている。また SC 事業はさまざまな社会的活動、例えば阪神淡路大震災、北海道有珠山、三宅島被災者への支援、池田小学校事件後の支援活動などと同様に、臨床心理士の社会的認知の拡大にも大きく貢献しているとも述べている。島根県においても臨床心理士に協力を依頼される緊急支援（事件・事故に遭遇した人たちの心のケア）などがある（大西他2002）。一方、この種の事業には外部からの厳しい評価が必要と言われ、学校側から見た SC 活動に対する評価について学校臨床心理士²ワーキンググループが、1999年1月に全国調査を実施している。これは、文部科学省とも協力して全国3000校を対象にした大規模な質問紙調査であったが、結果は「概して好評」といった文部科学省の評価と一致した。また、学校臨床心理士ワーキンググループでは、「学校側から見た SC 活動の評価」（伊藤、2000）と同じ手法で、「保護者から見た SC 活動の評価」について全国調査を実施した（本間、2001）。その結果からも相談した保護者は SC に大変好意的な評価をしていることが報告されている。

筆者らのこれまでの研究は、いずれも自由記述による調査や事例研究を主体としたものであり、SC 活動についての評価を数値化したものではなかった。村山（2000）の「SC が現場に役立っているという各層の感触を数字で示すことが制度化の基礎資料であること」や伊藤（1999）の「SC 事業の成果や今後の課題を検討するにあたって、さらなるデータの蓄積が求められている」という指摘を踏まえて、島根県においても SC 活動がどのように評価されているのかについて統計調査を行う必要性を感じ、教師に対する調査を実施することとした。また島根県の特徴を捉えるために伊藤（2000）の「学校側から見た SC 活動の評価」の調査項目を用いて全国的な調査と比較検討することを本研究の目的とする。

Ⅱ．研究方法

1. 調査は島根県内の13年度 SC 配置校60校180名、無作為抽出による未配置校24校72名の教師に質問紙を配布した。各校3部を郵送または SC の手渡しにより実施し、回収した。
2. 調査期間は2002年1月～2月に学校単位で行った。
3. 質問内容は（1）回答者の属性①校種 ②学校規模³（小規模・中規模・大規模）③SC の配置・未配置 ④回答者職種（管理職・生徒指導担当者・養護教諭・その他から選択）、（2）SC 活動に対する評価33項目について「そう思う」から「そう思わない」までの4件法で評定を求め、（3）領域ごとの活動状況を順位回答形式⁴で実施した。

Ⅲ．結 果

1. 回答者の属性

回答者の校種、学校規模、職種を表1～3に示した。

表1 回答者の属性

	校 種			学校規模			職 種			合 計
	小学校	中学校	高等学校	小規模	中規模	大規模	管理職	生徒指導担当者	養護教諭	
配 置 校	67(41.9)	64(40.0)	29(18.1)	45(38.1)	61(38.1)	54(33.8)	47(29.4)	41(25.6)	48(30.0)	160(75.5)
未配置校	19(36.5)	28(53.8)	5(9.6)	12(23.1)	29(55.8)	11(21.2)	17(32.7)	14(26.9)	15(1.5)	52(24.5)
合 計	86(40.6)	92(43.4)	34(16.0)	57(25.5)	90(42.5)	65(30.7)	64(30.2)	55(25.9)	30(14.2)	212(100)

表2 因子分析結果<効果>

	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
1 第3者的な意見が聞ける	.763			.613
4 教師とは異なった専門的な見方を知ることができる	.759			.627
2 教師自身のメンタルケアに役立つ	.688			.555
8 専門家だという安心感がある	.559			.504
5 講演会や勉強会の機会があり、役立つ話を聞ける	.552			.411
3 教師は、自分一人で抱えなくてはいけないという思いから解放される	.509			.418
14 保護者や子どもにとって、秘密が守られるという安心感がある		.751		.579
13 無料なので保護者や子どもの負担にならない		.673		.507
11 子どもの心理面の援助になる		.640		.552
12 保護者にとって学校という場は手近であり相談しやすい		.582		.438
10 成績評価とは関係がないので、子どもや保護者は気楽に話せる		.548		.393
9 ゆっくり時間をとって話を聞いてもらえる		.497		.398
17 教師のカウンセリングの資質が向上する			.782	.662
7 学校としてのチームワークが良くなる			.715	.617
16 校内研修や教員間の子ども理解が活発化する			.715	.664
6 学級担任の負担が軽減され授業に専念できる			.556	.450
15 専門機関(教員センター、児童相談所、病院など)との連携方法が学べる			.426	.425
寄与率	35	9.5	7.3	
因子名	専門的貢献	親・子援助	教師援助	

表3 因子分析<課題>

	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
20 教師には自分の力だけで解決したいという思いがあるので相談しにくい	.829			.698
21 担任としての力量が問われるのではないかという心配がある	.774			.618
22 カウンセラーと担任教師との考えが一致せず子どもに影響が及ぶ	.775			.633
24 カウンセラーが子どもの言い分ばかり聞くので指導にならない	.742			.676
23 カウンセラーと担任教師で子どもの奪い合いのような形になる	.720			.648
19 カウンセラーをよく知らないので打ち明けるのは不安である	.668			.488
25 カウンセラーと養護教諭の役割が重複する	.663			.555
33 教師自身にもカウンセリングに対する偏見や不安がある	.478			.356
28 当該の子どもや親が特別扱いを受けているような気持ちになってしまう		.790		.709
29 当該の子どもが、周りから特別視される		.773		.656
27 当該の子どもと個別的に接触するため他の子どもに良くない影響が出る		.611		.406
26 カウンセリングのために授業を抜けていかなければならないことがある		.601		.406
30 子どもや保護者にカウンセリングに対する偏見や抵抗が強い		.552		.376
31 研修やコンサルテーションなどを行うにも時間的な余裕がない			.882	.782
32 来校日数が少ないので、いざという時、利用しにくい			.723	.615
寄与率	39.6	11.4	8.0	
因子名	教師のシレンマ	指導との葛藤	利用上の制約	

2. 因子分析

質問紙の回収率は配置校89%、未配置校72%であった。

「SC活動に対する評価」33項目のうち「効果」を意味する17項目、「課題」を意味する16項目について因子分析（バリマックス回転）を行った。「効果」については、伊藤（2000）と同様に3因子が抽出されたため因子名もそれに倣った（表2）。第1因子は「第三者的な意見が聞ける」「教師とは異なった専門的な見方を知ることができる」など6項目からなる＜専門的貢献＞、第2因子は「子どもや保護者にとって、秘密が守られるという安心感がある」「無料なので保護者や子どもの負担にならない」など6項目からなる＜親・子援助＞、第3因子は「教師のカウンセリングの資質が向上する」「学校としてのチームワークが良くなる」など5項目からなる＜教師援助＞である。それぞれの α 係数は .795 .743 .776で、十分な信頼性が確認された。「課題」については固有値と解釈可能性を考慮し、「18. 予約がいっぱいで面接時間を確保しにくい」を省いた15項目で2因子が抽出された（表3）。第1因子は、「カウンセラーが子どもの言い分ばかり聞くので指導にならない」「教師には自分の力だけで解決したいという思いがあるので相談しにくい」「担任としての力量が問われるのではないかという心配がある」など9項目からなり、＜不安・抵抗＞と命名した。第2因子は「来校日数が少ないので、いざという時利用しにくい」「研修やコンサルテーションを行うにも、時間的な余裕がない」などSCを利用する際の制約や学校現場で相談活動をすることによる問題についての6項目からなり＜制度上の問題＞と命名した。これらの α 係数は、それぞれ .892 .696となり、ある程度の信頼性はあるといえる。以下の分析では各因子を構成する項目の得点を合計し、項目数で除した値を尺度得点として扱った。

全体的に見ると効果項目に対する評定はすべて3点以上と高く、課題項目に対する評定も6項目を除く10項目が2点未満であることから、SC活動に対する教師の評価は概ねポジティブであるといえる。それぞれの項目について見ていくと、まず効果項目については4（質問項目番号 以下同じ）、1の二つが配置校、未配置校ともに得点が高くなっている。逆に得点が低くなっているのは6、7の二つである。このことから教師はSCから専門的な援助を受けることを高く評価しており、教師の仕事の軽減や教師集団への介入という点では十分な評価は得られていないといえる。課題項目については23、27の2項目が低く、32、31、18の3項目が3点以上と高くなっている。このことからカウンセラーと教師間で葛藤が生じたり、また教師はカウンセラーが関わることで他の子どもに影響するとは感じていないが、時間や日数による制約に対しては不満を抱いているということが明らかになった。

3. 配置校と未配置校の比較

配置校と未配置校でSC活動に対する評価に違いが見られるかどうかを調べた。効果項目では5項目で有意に配置校の方が高いのに対し、課題項目では12項目で有意に未配置校の方が高い（表4）。このことから未配置校の教師はSC活動に対しての不安が大きいのに対して実際にSCを活用した教師は課題を低く評価しているということがわかる。

これらをまとめて検討するために、「効果」「課題」それぞれの尺度得点（因子ごとの平均点）で比較を行った（表5）。その結果、効果3得点のうち＜専門的貢献＞と＜親・子援助＞は配置校の方が高く＜教師援助＞では有意な差はみられなかった。また、課題2項目について

表 4 各項目の平均得点 (配置校 VS 未配置校)

	配置校 n = 160		未配置校 n = 52	
	平均得点(SD)		平均得点(SD)	t 値
1. 第三者の客観的な意見が聞ける	4.56 (.55)		4.33 (.58)	2.58 **
2. 教師自身のメンタルケアに役立つ	4.22 (.70)		4.02 (.80)	1.72
3. 教師は、自分一人で抱えなくてはいけないという思いから解放される	4.07 (.81)		3.90 (.89)	1.24
4. 教師とは異なった専門的な見方を知ることができる	4.61 (.51)		4.48 (.58)	1.47
5. 講演会や勉強会の機会があり、役立つ話を聞ける	4.06 (.67)		4.00 (.66)	0.53
6. 学級担任の負担が軽減され、授業に専念できる	3.13 (.88)		3.02 (.87)	0.75
7. 学校としての職場のチームワークが良くなる	3.40 (.79)	>	3.08 (.79)	2.57 *
8. 専門家だという安心感がある	4.43 (.69)	>	4.21 (.70)	2.00 *
9. ゆっくり時間をとって話を聞いてもらえる	4.04 (.74)		4.02 (.80)	0.20
10. 成績評価とは関係がないので、子どもや保護者は気楽に話せる	4.18 (.78)	>	3.90 (.72)	2.28 *
11. 子どもの心理面の援助になる	4.37 (.56)		4.25 (.65)	1.28
12. 保護者にとって学校という場は手近であり相談しやすい	3.74 (.80)		3.58 (.80)	1.26
13. 無料なので保護者や子どもの負担にならない	4.28 (.70)		4.10 (.72)	1.64
14. 保護者や子どもにとって、秘密が守られるという安心感がある	4.26 (.64)		3.92 (.74)	3.15 **
15. 専門機関(教育センター、児童相談所、病院等)との連携方法が学べる	3.96 (.78)		3.98 (.73)	- 0.15
16. 校内研修や教員間の子ども理解が活発化する	3.96 (.71)		3.83 (.73)	1.13
17. 教師のカウンセリング資質が向上する	3.58 (.76)		3.63 (.77)	- 0.44
18. 予約がいっぱいで面接時間を確保しにくい	3.07 (.99)		3.04 (.77)	0.20
19. カウンセラーをよく知らないので打ち明けるのは不安である	1.99 (.79)		2.44 (.85)	- 3.36 **
20. 教師には自分の力だけで解決したいという思いがあるので相談しにくい	1.96 (.77)		2.19 (.74)	- 1.89
21. 担任としての力量を問われるのではないかという心配がある	1.94 (.71)		2.38 (.87)	- 3.37 **
22. カウンセラーと担任教師との考えが一致せず子どもに影響が及ぶ	1.93 (.76)		2.35 (.74)	- 3.51 **
23. カウンセラーと担任教師で子どもの奪い合いのような形になる	1.58 (.68)		1.96 (.77)	- 3.46 **
24. カウンセラーが子どもの言い分ばかり聞くので指導にならない	1.70 (.69)		2.12 (.78)	- 3.65 **
25. カウンセラーと養護教諭の役割が重複する	1.81 (.73)		2.17 (.83)	- 2.99 **
26. カウンセリングのために授業を抜けていかなければならないことがある	2.22 (.96)		2.79 (.80)	- 3.88 **
27. 当該子どもと個別に接触するため他の子どもによくない影響が出る	1.67 (.65)		2.00 (.52)	- 3.72 **
28. 当該子どもや親が特別扱いを受けているような気持ちになってしまう	1.81 (.70)		2.17 (.62)	- 3.31 **
29. 当該子どもが、周りから特別視される	1.92 (.73)		2.37 (.71)	- 3.87 **
30. 子どもや保護者にカウンセリングに対する偏見や抵抗が強い	2.33 (.89)	<	2.63 (.89)	- 2.19
31. 研修やコンサルテーションなどを行うにも時間的な余裕がない	3.53 (.91)		3.60 (.80)	- 0.46 *
32. 来校日数が少ないので、いざという時利用しにくい	3.65(1.02)		3.81 (.82)	- 1.14
33. 教師自身にもカウンセリングに対する偏見や不安がある	2.01 (.83)	<	2.35 (.74)	- 2.58 *

** * p < .01 * p < .05

表5 配置校・未配置校のSCの効果と問題に対する評価

	配置校		未配置校	t 値
専門的貢献	4.32 (44)	>	4.16 (54)	2.22*
親・子援助	4.14 (46)	>	3.96 (51)	2.44*
教師援助	3.60 (57)		3.50 (55)	1.07
不安・抵抗	1.84 (52)		2.22 (57)	-4.4**
制度上の問題	2.58 (55)		2.89 (44)	-3.7**
未配置校は「予測」		**	p < .01	* p < .05

は、どちらも有意に未配置校の方が高くなった。前述したように教師集団に対する援助についての成果はまだ十分に認められていないものの、配置校教師の方が子どもや保護者の援助、専門的知識が役に立っているという点をより高く評価しており、未配置校の教師はSC活動に対する不安や抵抗が大きいものに対し、実際にSCを活用した教師には課題部分はあまり強く認知されていないということが示唆された。

4. 校種別比較

SCへの評価の校種別の平均得点を比較した(表6)。全体的にはいずれの校種でも効果を高く課題を低く評定するという点で共通しており校種に関わりなくSCに対する評価は認められているといえる。項目別に見ると、効果項目については6, 9の2項目で小学校より中学校の方が有意に高くなった。課題項目については32では小学校の得点が高くなっており、これらを合わせて考えると拠点校となっている中学校に比べて小学校はSCの勤務時間が少なく不満を抱いていることがわかる。他の課題項目について見てみると、19, 20で小学校・中学校に比べて高校の得点が高くなっており、22, 33の2項目では小学校より高校の方が有意に高くなっている。これらからSC配置の少ない高校の教師はSC活動の課題部分について危惧している傾向が強いと考えられる。

これらをまとめて検討するために「効果」「課題」それぞれの尺度得点で比較を行った(表6)。その結果、効果3得点のうち、<教師援助>で小学校より中学校の方が有意に高かった。また、課題2項目では<不安・抵抗>で小学校より高校のほうが得点が高かった。以上の結果から、小学校に比べ、勤務時間が長い中学校ではSC配置によって教師集団に対する援助が効果的に行われると感じており、高校ではSC活動について不安や抵抗を強く感じていることが示唆された。

表6 校種別のSCの効果と問題に対する評価

	小学校	中学校	高等学校	F 値	多重比較
専門的貢献	4.29 (47)	4.30 (47)	4.22 (51)	423	
親・子援助	4.02 (46)	4.16 (48)	4.14 (49)	2.02	
教師援助	3.48 (60)	3.69 (55)	3.54 (49)	3.25*	小<中
不安・抵抗	1.85 (52)	1.92 (53)	2.18 (64)	4.41*	小<高
制度上の問題	2.69 (49)	2.57 (54)	2.78 (63)	2.24	

* p < .05

5. 学校規模による比較

学校規模による SC 評価の違いを表 7 に示した。効果項目の得点が高く課題項目の得点は低いという傾向は前述の比較と同様である。効果項目について見ると、1, 2, 3, 4, 10, 12 の 6 項目で大規模校の得点が有意に高くなっている。課題項目において大規模校の得点有意に低くなっているのは、19, 25, 28, 29, 30 の 5 項目であった。このことから小規模・中規模校に比べて大規模校では SC 活動による効果を高く課題を低く評価していることがわかる。逆に大規模校で得点が低くなっているものに 19 があった。これは大規模校では SC 活動の効果を高く評価したうえで、勤務時間が少ないことに対する不満を抱いていることを示唆している。

次に、「効果」「課題」それぞれの尺度得点で比較した(表 7)。「効果」3 項目のうち、<専門的貢献> <親・子援助> で有意に大規模校の得点が高くなっており、「課題」2 項目はどちらも大規模の得点が低くなっている。このことから小規模・中規模と比較して大規模校の方が SC の活動が効果的に機能していると評価していることがうかがえる。

表 7 学校規模による比較

	小規模	中規模	大規模	F 値	多重比較
専門的貢献	4.29 (42)	4.18 (51)	4.28 (48)	5.69**	中 大
親・子援助	3.94 (45)	4.11 (47)	4.24 (46)	6.38**	小 大
教師援助	3.60 (59)	3.50 (54)	3.58 (59)	1.92	
不安・抵抗	1.97 (49)	2.01 (54)	1.78 (61)	3.73*	中>大
制度上の問題	2.81 (55)	2.70 (52)	2.45 (53)	7.51**	小 大、中 大

** p < .01 * p < .05

6. 回答者による比較

回答者による SC 活動の評価の違いを表 8 に示した。全体としては効果項目の得点が高く、課題項目の得点が低い傾向は前述した比較と同様である。効果項目では、1, 13, 2, 3, 6, 12 の 6 項目で養護教諭の得点が他の職種に比べて有意に高い。このことから養護教諭は他の職種と比較して SC 活動をより効果的だと評価していることがうかがえる。17 では管理職の得点が高く、SC が学校に介入することにより教師のカウンセリングマインドの向上を期待していることがうかがえる。

課題項目については、20, 21, 33 の 3 項目でその他の教師に比べて管理職、生徒指導担当教

表 8 各項目の平均得点(回答者別比較)

	管理職	生徒指導	養護教諭	その他	F 値	多重比較
専門的貢献	4.24 (37)	4.14 (51)	4.44 (43)	4.29 (61)	4.39**	生 養
親・子援助	4.04 (42)	3.95 (48)	4.22 (46)	4.26 (53)	5.04**	生 養、生 他
教師援助	3.62 (41)	3.49 (57)	3.71 (64)	3.37 (64)	3.22*	養>他
不安・抵抗	2.01 (43)	2.06 (62)	1.91 (56)	1.61 (55)	5.04**	管 他、生 他
制度上の問題	2.66 (45)	2.70 (52)	2.64 (61)	2.58 (65)	.345	

** p < .01 * p < .05

論、養護教諭の得点が有意に高くなっている。これらの項目については実際に SC を活用する教師がその他の教師に比べて抵抗をもつ傾向があることを示唆している。

「効果」「課題」それぞれの尺度得点で比較すると（表 8）効果項目のすべてで他の職種に比較して養護教諭の得点が高くなっており、SC 活動を高く評価していることが示唆された。課題項目の〈不安・抵抗〉では、その他の教師と比較して管理職、生徒指導担当教諭の得点が高くなっていることから、養護教諭を除く管理職や生徒指導担当などの SC を活用する教師は、SC 活動に対して不安や抵抗も感じていることがうかがえた。

7. 配置年数別による比較

配置年数別による SC 活動の評価の違いを表 9 に示した。3 年以上派遣されている学校の〈専門的貢献〉の得点が高く、未配置校より配置校の 2 年以下、3 年以上のいずれも効果項目の得点が高く、未配置校では課題項目の得点が高い。SC の配置を経験した学校がその活用についても経験を重ね効果項目の得点が高くなるといえる。

表 9 各項目の平均得点（配置年数別比較）

	2 年以下	3 年以上	未配置	F 値	多重比較
専門的貢献	4.30 (44)	4.43 (43)	4.15 (56)	3.10 *	3 > 未
親・子援助	4.14 (43)	4.23 (48)	3.98 (52)	3.07	
教師援助	3.57 (59)	3.77 (51)	3.51 (57)	2.06	
不安・抵抗	1.83 (52)	1.83 (55)	2.21 (57)	5.85 **	2 未、3 未
制度上の問題	2.56 (51)	2.48 (60)	2.88 (45)	6.67 **	2 未、3 未

** p < .01 * p < .05

8. 地域による比較

SC 活動に対する評価について島根県東部と島根県西部で比較を行ったところ効果項目については 17 項目中 9 項目で有意に東部の得点が高く、課題項目については 16 項目中 11 項目において有意差がみられ、そのすべてで西部の得点が高かった。また尺度得点で比較したところ（表 10）効果 3 因子のうち〈専門的貢献〉と〈親・子援助〉では東部が高く、〈教師援助〉では有意な差は見られなかった。課題 2 因子では〈不安・抵抗〉と〈制度上の問題〉のいずれも西部が高くなった。これらのことから東部の教師は SC の効果を高く評価しているのに対して、西部の教師は課題を高く評価しており、西部より東部が SC 活動が効果的に行われていると評価していることが明らかになった。

表 10 地域別の SC の効果と問題に対する評価

	東 部	西 部	t 値
専門的貢献	4.41 (41)	4.15 (46)	3.95 **
親・子援助	4.19 (46)	3.98 (45)	2.97 **
教師援助	3.66 (50)	3.54 (59)	1.43
不安・抵抗	1.79 (50)	2.09 (56)	-3.78 **
制度上の問題	2.56 (52)	< 2.74 (58)	-2.21 *

** p < .01 * p < .05

9．領域ごとの活動状況

表11に示した28項目について SC 活動の活用順位を調べた。各順位の上位5項目は表12に示した。これらについて1位の5項目について5点、2位には4点、3位には3点、4位には2点、5位には1点の加重点を与え人数を乗じたものを得点とした結果、表13に示す順位になった。第1位の項目としてもっとも多く選ばれた1は総合の順位でも第1位であり、学校でのSCの活動の中心は心理面接であることがわかった。総合で第2位は19であり、教師側は不登校生徒の対応に苦慮しておりSCによる専門的な援助を求めていることが示唆された。22について

表11 領域ごとの活動項目

1	心理面接・個人カウンセリング	15	行事参加（運動会や生徒会活動他）
2	グループ面接やピア・カウンセリング	16	他の専門機関との連携・連絡
3	話し相手・雑談	17	家庭訪問
4	心理テスト・調査	18	地域との連携
5	授業参観	19	不登校生徒への対応
6	コンサルテーション（児童生徒の相談）	20	いじめ問題への対応
7	教師自身のカウンセリング	21	非行・暴力問題への対応
8	研修会の企画・実施	22	友人関係の悩みへの対応
9	養護教諭との連携・情報交換	23	異性関係の悩みへの対応
10	管理職との連絡・情報交換	24	性格上の悩みへの対応
11	講演会の企画実施	25	学級運営上の問題
12	親の会などの実施	26	学力・進路問題への対応
13	委員会や組織作り	27	家庭の問題への対応
14	PR活動（ニュース・ポスターなど）	28	教師のメンタルケア

表12 教師が選んだ SC 活動の上位5項目

第1位			第4位		
		人数			人数
1	心理面接・個人カウンセリング	106	9	養護教諭との連携・情報交換	16
19	不登校生徒への対応	28	7	教師自身のカウンセリング	14
6	コンサルテーション（児童生徒の相談）	9	22	友人関係の悩みへの対応	12
3	話し相手・雑談	8	19	不登校生徒への対応	11
22	友人関係の悩みへの対応	6	28	教師のメンタルケア	11
第2位			第5位		
		人数			人数
19	不登校生徒への対応	24	28	教師のメンタルケア	14
2	グループ面接やピア・カウンセリング	22	7	教師自身のカウンセリング	13
3	話し相手・雑談	16	8	研修会の企画・実施	11
9	養護教諭との連携・情報交換	16	9	養護教諭との連携・情報交換	10
1	心理面接・個人カウンセリング	15	20	いじめ問題への対応	9
第3位					
		人数			
22	友人関係の悩みへの対応	18			
7	教師自身のカウンセリング	15			
9	養護教諭との連携・情報交換	15			
19	不登校生徒への対応	15			
2	グループ面接やピア・カウンセリング	11			

表13 活動状況の総合順位

順位		項目	得点	順位		項目	得点
1	1	心理面接・個人カウンセリング	590	6	3	話し相手・雑談	104
2	19	不登校生徒への対応	303	7	7	教師自身のカウンセリング	96
3	9	養護教諭との連携・情報交換	151	8	6	コンサルテーション(児童生徒の相談)	45
4	2	グループ面接やピア・カウンセリング	121	9	28	教師のメンタルケア	36
5	22	友人関係の悩みへの対応	108	10	8	研修会の企画・実施	11

も同様のことがいえるであろう。また、2, 6といった専門的な援助が求められている中で3が総合で6位となった。7, 28についてはあまり得点は高くなかった。

IV. 考察

1. 教師から見た SC 活動

配置校と未配置校による比較、校種、学校規模、回答者の職種、地域による比較のすべてにおいて効果項目の得点は高く課題項目の得点は低いことから、教師はSC活動について概ねポジティブに評価していることが明らかになった。

配置校と未配置校でSC活動に対する評価を比較した結果、配置校教師の方が子どもや保護者の援助、SCの専門的知識が役に立っているという点で高く評価しており、実際にSCを活用した教師には課題部分はあまり強く認知されていないが未配置校の教師はSC活動に対する不安や抵抗が大きいことが明らかになった。つまりSC活動は現場の教師にとって効果的であると評価されているといえる。しかし教師集団に対する援助と時間的な制約については課題があることが明らかになった。前者は子どもや親の援助、講演会や研修会などで専門家としての意見を提供できることなどによる間接的な教師援助ではなく、教師個人あるいは教師集団に働きかける直接的な援助を意味している。教師がSCに相談をする場合、教師が問題行動ととらえている子どもにどのように接したらよいのかなどで相談をもちかけるコンサルテーションが多い。倉光(2002)も「教職員に対するコンサルテーションは、学校によってはSCの中心的業務になる」と述べているように、学校現場における活動の中心となるもので、教師は子どもや親を援助する側の役割を担っている。教師は自分自身に関することよりもまずは関わっている子どもたちのことを考えるという教師像がうかがえる。SCは専門家としての意見を提供し、教師と共に解決策を考えるという重要な役割を担っているが、“心の専門家”としてのSCは子どもと直接向き合う教師自身の悩みや辛さも踏まえた上での働きかけを意識しなければならない。さらにコンサルテーションがカウンセリングになってしまう危険性も充分自覚しなければならない。本間ら(1999)はコンサルテーションにおいて教師が自らの問題を語り出した場合、他の治療者を紹介すること、また仮にコンサルテーションがカウンセリングに移行することがあるとすれば、コンサルテーションとしての問題がほぼ解決している場合が考えられ、その際SCが所属する相談機関に面接場所を移すなどして構造を明確にする工夫が必要であると述べ「SCに必要なことは、自らの活動の枠組みの自覚と、柔軟に対処していく力を併せ持つことである」と述べている。

またこの問題の背景には、孤軍奮闘する教師が存在していることも考えられる。教師が仲間同士で支えあう時間とゆとりがあれば、SCに対して求める支援も変わってくるのではないだろうか。東山（2002）は「教師は子どもには仲間作りの重要性を強調する。しかし、自分たちの仲間作りとなるとなかなか思うようにいかないのが現実である」とした上で、「SCは行き詰まったときに教師のメンタルヘルスを支えることは必要である。しかし、それだけにとどまらず管理職の知恵袋になり、教師との関係を密にして教師のメンタルヘルスの増進をはかるためのシステム作りや仲間作りの支援者となることも必要である」と述べている。教員研修や日々の教師との関わりの中で、教師間のメンタルヘルスが保てるようなシステム作りの支援者となることもSCの重要な役割といえよう。領域ごとの活動状況として「話し相手・雑談」が6位としてあがったことは意義深いことといえよう。

時間的な制約について考察すると、結果でも述べているようにSCの有効性を認めた上でのさらなる改善要求とも考えられるので、教師側からのポジティブな評価と捉えてもよいかもしれない。しかし、教師自身に対する援助の成果が認められていないという現状と考え合わせると、勤務時間数が少ないために、また多忙な教師と時間的調整ができていくために、親や子どもに対する面接に比べて教師に対する援助が行われにくい状況になっているとも考えられる。現状ではSCの勤務時間数を増やすのは難しいと思われるので、限られた勤務時間数の中でどれだけ当該学校のニーズに合った活動ができるか学校側とよく話し合いながら、SCひとりひとりが考えていかなければならない課題であるといえよう。

2. 校種、学校規模による比較

校種による比較では、小学校に比べ中学校ではSCの介入によって教師集団に対する援助が効果的に行われると感じていることが明らかになった。これは中学校は拠点校としてSCが配置される学校が多くまたSCの勤務時間も長くなることと関連していると思われる。前述したように勤務時間数が少ないと教師集団に対する援助が行われにくいことを裏付ける結果となった。また、高等学校ではSC活動について不安や抵抗を強く感じていることも示唆された。平成13年度からの新しい「SC活用事業補助」では、SCを公立中学校を中心に配置し、校区内の小学校等も対象とする配置方法も認めているが、小学校、高校への配置は全体の10%以内という規定があるので⁵、高校側からのニーズがあっても配置が困難である。一方でSCの配置に関しては学校が主体的に関与し校内全体のSC活用への積極的ニーズがあるかどうかをSC派遣の主体者である当該教育委員会が十分に把握する必要がある。特に高校のSCに関しては進路決定をめぐって、子どもの現実に関わる教師と子どもの内面世界に関わる臨床心理士とのチームワークが重要だと鶴養（1997）が述べているように、現実的に将来の決定を迫られる高校でのSCとしての活動は教師との連携をうまくとらないと教師側から「生徒を甘やかしている」といった批判を招きかねない。今回の調査での高校教師のSC評価は調査結果から見られる高校教師のSC評価の低さと派遣希望が主体的に行われたかどうかに関係しているのではないだろうか。

学校規模による比較では、小規模・中規模校に比べて大規模校の方が、SCの活動が効果的に機能していることが明らかになった。生徒数も職員数も少ない小規模・中規模校の方がSCが学校現場に馴染みやすく活動もしやすいのではないかという予想に反する結果であった。こ

これは小規模・中規模校に比べて生徒数の多い学校は、それだけいろいろな問題があり、また深刻である場合が多いためため SC が専門家として貢献できることが多いのではないだろうか。大規模校では、教師集団に溶け込んで援助を行うよりも、専門家としての役割を重要視されていることがうかがえる。

3. 回答者による比較

回答者による SC 活動の評価には差が見られた。養護教諭は他の教師に比べて SC 活動をより効果的だと評価していることが明らかになった。鶴養(1997)が「養護教諭とカウンセラーは学校教育の中である程度共通の性格と立場を持っている。課題達成的になりやすい学校教育の中で、子どもたちが自分の弱い部分や傷つきやすい部分を見せることのできる場所として、保健室もカウンセリングルームも機能している」と述べているように養護教諭と SC は役割が重複する部分があるように思われる。伊藤(2000)も養護教諭の役割として、応急処置などの「医者的役割」、保健指導や担任・保護者への連絡などの「教師としての役割」、さらに心の健康相談に応じる「カウンセラー的役割」の3つを挙げている。また伊藤(2000)は「保健室での本来的な業務である“身体のケア”と、近年(保健室登校の増加により)とくに要請が強まってきた“心のケア”との両立が時間的にも難しく、その資質を高めるための研修制度も十分には整っていない」という現状についても述べている。筆者らは先に5年間にわたる SC 活動によって養護教諭と SC の役割と連携がうまく機能していった学校の取り組みについて報告したが、SC という心の専門家が関与することで、養護教諭の活動を支えることになると考えられる。また役割が重複することでうまく連携を取らなければ、SC と養護教諭のそれぞれの立場を有効に生かすことができないが、課題項目の「25. カウンセラーと養護教諭の役割が重複する」の得点は、「その他」の回答者を除いて最も低く、養護教諭は SC との役割分担ができていると感じているという結果になり、学校現場において SC と養護教諭がうまく連携をとって活動していることを示唆している。次に管理職や生徒指導担当教諭は SC 活動に対して不安や抵抗も感じているということが明らかになった。管理職は「SC に対しその専門性を十分発揮して子どもたちの適応援助を図ってほしい」と考えると同時に、その学校の教職員集団が成長し、学校の教育力を高めていくために機能してほしい(鶴養2002)と考えており、具体的なカウンセラーのイメージは一般教職員より明確であり、SC に対して厳しい目をもっていることがうかがえる。そのため学校という組織の中に外部から教員以外の立場の者が入ってくることに對する抵抗も強いと思われる。また管理職は SC が学校に関与することにより教師のカウンセリングマインドの向上を期待していることも明らかになった。このことから管理職が教職員の資質が向上するような働きかけを SC に求めているという SC に対する期待の明確さがうかがえる。生徒指導担当教諭について、鶴養(1997)は現実生活を通して秩序ある集団生活を目指して子どもに関わるという学校における男性的父親役割が中心になるのに対し、SC は個々の子どもが自分の考えや気持ちを明確化したり、物ごとの進行に伴う気持ちの揺れや不安、自信のなさなどを受止めながら、自分の力でそれを克服していくのをゆっくり時間をかけて待ち援助する働きを持つ、いわば女性的母親役割に近いものをもっており、両者は学校現場において相反する役割を担っていると述べている。この父親役割と母親役割は人間が成長していく上で必要不可欠なものでそれぞれの役割を十分理解し、相手の役割を尊重し信頼関係が築

けると子どもの成長にとって有効な機能を果たすことができるといえよう。調査結果で課題項目の得点が高かったことは生徒指導担当教諭との協働連携の問題を示していると考えられる。

4. 教師からみた SC 活動の状況

表11に示すように教師から見た SC 活動の中心は「心理面接・個人カウンセリング」といえよう。第2位の「不登校生徒への対応」と合わせて考えると、前述したように教師が SC に求めているのは専門的貢献である。また、「養護教諭との連携・情報交換」も重要視されており、非常勤で勤務する SC が学校の状況を知るためには、養護教諭から情報を得ることが必要であり、状況を知ることによってはじめて専門的な貢献ができるということを示唆している。また、「教師のカウンセリング」や「教師のメンタルケア」の得点は高くなく、現状では教師に対する援助は SC の活動としてあまり認められていないことを裏付ける結果となった。今後、教師側からのニーズを検討する必要があると思われる。

5. 島根県における SC 活動の特徴

(1) 島根県東部と西部による SC 評価の違い

本研究では、島根県における SC 活動の地域差を探るため、島根県東部と島根県西部で SC 評価に差が見られるかどうかを検討した。

島根県東部に勤務する教師と島根県西部に勤務する教師の SC 活動に対する評価を比較したところ、効果項目は東部の教師の方が高く評価し、課題項目は西部の教師の方が高く評価していた。このことから西部の学校では、SC 活動に対する評価が低いことが明らかになった。この結果について筆者らの SC 実践からは以下の理由を考えた。①島根県における臨床心理士 = SC は東部：西部17：5で東部に偏在しているため、同一 SC が複数校(最大10校)に派遣されており SC 活動の多様性に乏しいこと、②SC が配置されていない学校には心の教室相談員が週3～4日配置されて SC とは異なるスタイルで活用されていたが SC が派遣されるように変わってどのように活用していいのかわからないのではないが、③臨床心理士会は過去5年間教師と SC の協同の研修会を開催してきたが、東部での開催に比べ西部での参加者は少なく SC 活用の啓発の機会が少なかった、④SC 派遣希望に関して、高校の特徴でも見られたように教育委員会の判断で配置され学校のニーズが取り上げられない。これらが東部と西部の SC 活動の差になっていると考えられる。しかし木村(2003)は SC 自身の活動についての評価には東部と西部の SC には有意さが無いという報告をしている。

(2) 全国調査(伊藤の研究)との比較

「学校側から見た学校臨床心理士活動の評価」(伊藤2000)の中から SC 活動の評価について本研究との比較を行った。

まず、「SC に対する評価」33項目の因子分析の結果を比較した。効果項目については伊藤と同様の3因子が抽出されたが、課題項目については伊藤では<指導との葛藤><教師のジレンマ><利用上の制約>の3因子を抽出したのに対し、本研究では<不安・抵抗>因子と<制度上の問題>の2因子が抽出された。配置校と未配置校の比較では概ね効果項目に対する評価は高く(17項目中15項目が3点以上)、課題項目に対する評価は低い(16項目中13項目が2点未満)ことより、①SC 活動に対する教師の評価は全体的にはポジティブである、②効果項目のうち6, 7の2項目の得点が低い、③課題項目のうち31, 32の2項目の得点が高い、などは同

様の結果となった。しかし尺度得点による比較では、伊藤の研究では効果3得点<教師援助><親・子援助><専門的貢献>すべてにおいて配置校の得点が未配置校の得点を上回っているのに対し、本研究では<専門的貢献><親・子援助>は配置校の得点が高いが<教師援助>では有意差がないという結果になった。このことから島根県においては前にも述べたように教師集団に対する援助についての成果はまだ十分には認められていないことがうかがえる。一方、課題得点では伊藤は、<指導との葛藤>、<教師のジレンマ>の2得点で配置校よりも未配置校の得点の方が有意に高く<利用上の制約>では有意差はないという結果だったが、本研究では<不安・抵抗><制度上の問題>のどちらも有意に未配置校の得点が高かった。このことから島根県においては、実際にSCを経験した教師には課題部分はあまり強く認知されており、また時間的な制約についても実際にSCを経験した教師の方が課題として意識していないことが示唆された。

校種別の比較についても効果項目に対する評価は高く、課題項目に対する評価が低いことは同様である。効果3尺度について伊藤の研究では、中学校の評価が最も低く高校と小学校で高かったが、本研究では<教師援助>の尺度のみ有意差が見られ、小学校に比べて中学校の得点が高かった。課題尺度について伊藤の研究では最も低いのは小学校でついで中学校が低く、高校では3尺度とも高いという結果になった。本研究では<不安・抵抗>で有意差が見られ、小学校に比べて高校の得点が高いのは伊藤と同様であるが、<制度上の問題>では有意差はなかった。これらのことから伊藤は①小学校ではSC活動をきわめて好意的に評価していること、②中学校は効果に対する評価は低く課題点についても低い評定であること、③高校では効果を認めつつその一方でさまざまな課題についても危惧していることを示唆しているが、島根県においては小学校に比べ中学校での評価が高く、SCの関与によって教師集団に対する援助が効果的に行われると教師が感じているという特徴がうかがえる。このことから、島根県においては拠点校として勤務時間数がある程度確保されてSCが配置される中学校において評価が高く、保護者や子どもの援助だけでなく、教師に対する援助も行なわれていると教師側から認知されていると言え、勤務時間数が増えれば教師に対する援助も充実してくる可能性を示唆する結果であるといえよう。

回答者による比較についても、効果項目を高く課題項目を低く評価することは同様である。効果3尺度についてみると、伊藤の研究では<専門的貢献><親・子援助>において管理職の評価は低かったが、本研究においては同様の項目において有意に養護教諭の得点が高かった。一方課題項目では、伊藤では<利用上の制約>で差が見られ、ここでも管理職が低く他の3群との間に有意な差が見出されたのに対し、本研究では<不安・抵抗>で有意差があり、管理職と生徒指導担当教諭がその他の職種に比べて得点が高くなった。これらのことから全国的には、生徒指導担当者、養護教諭はSCの効果を認め期待し、管理職の評価は相対的に低いのに対し、島根県においては養護教諭はSC活動に対して高く評価をしているが、管理職や生徒指導担当者には不安や抵抗が強いことが示唆された。つまり生徒指導担当者による評価には全国調査との差があり、島根県においては父性的な役割の生徒指導担当者と母性的な役割のSCとの間では、まだまだ連携がとれているとは言えない状況にあることが示唆された。また島根県におけるSC活動では、養護教諭が教師とSCをつなぐ役目を担っていることもうかがえる。

既に因子分析の項で述べたように課題を意味する16項目についての因子分析の結果から、伊藤の〈指導との葛藤〉と〈教師のジレンマ〉を集約した〈不安・抵抗〉因子と、〈利用上の制約〉とほぼ同じ項目からなる〈制度上の問題〉の2因子が抽出されたことから、まず前者については、「指導か、共感的理解か」という葛藤と「自分一人で解決しなければならない」といった教師の責任感からくるジレンマについては島根県の教師では明確には現れず、SC活用に対する「不安・抵抗」というかたちで意識されていることが明らかになった。また後者については全国的にも島根県でもSCの勤務時間数の少なさが問題視されていることが明らかになった。

次に配置校と未配置校に関して、効果項目についての尺度得点の比較をしたところ、本研究では〈教師援助〉での有意差が見られないことから、島根県では教師集団に対する援助はあまり認められていないことが明らかになった。これは島根県では、教師は保護者や子どもに対する援助の面でSCを活用しているが、時間数の制限もあって教師に対する援助までは行き届かない現状にあることを示している。また課題項目の尺度得点について比較したところ、伊藤では〈利用上の制約〉には有意差は見られなかったのに対し、本研究では〈制度上の問題〉でも有意差が見られ、未配置校の得点が高くなったことから、島根県では実際にSCを活用した教師は、時間的な制約についてあまり課題として意識していないことが示唆された。このことからSCを活用した教師は限られた時間の中で効果的に活動できていると評価していることがうかがえる。このことは前述した教師援助に対するニーズと合わせて考えると、現状の、保護者・子ども援助が中心のSC活動に対する不満は教師側にはあまりないと言えるのではないだろうか。SCの教師に対する援助としては、現状ではコンサルテーションというかたちを中心となっている。しかし、教師のメンタルヘルスの向上ということもSCは忘れてはならないであろう。今後教師自身に対する援助についてのニーズが教師側にどの程度あるのか把握し、そのニーズに応えられるよう限られた時間を有効に利用できるように、学校側とSCとで調整していく必要があると思われる。

6. 島根県におけるSC活動の課題

以上のことから、島根県におけるSC活動も全国的な調査結果と同様、概ね好評であると言ってよいであろう。しかし、本研究で明らかになった島根県のSC活動の問題点としていくつかの点が挙げられる。

養護教諭からはSC活動が高く評価されていることがわかったが、教師側はSC活動を高く評価しつつも「教師に対する援助」については、充分認められていないことが明らかとなった。学校全体をサポートするという視点からすれば、教師全体のニーズを捉え、学校にとって最も重要とされている課題は何なのかを教師とSCが率直に話し合い、SC活動を進めていくことが重要であろう。教師は自分自身へのメンタルケアを求めているのか、あるいはあくまでも子どもや保護者を援助する役割として、研修やコンサルテーションを通してSCから専門的な助言を得るといった援助を望んでいるのかという教師側からのニーズを今後検討し、それに対応していく必要があるのではないかと考える。

2001年より5ヵ年計画で全中学校にSCが配置される予定だが、学校内でSC活用に対しての話し合いがあって問題が共有された上でSC受け入れ体制が整っている学校と、教育委員会

などが必要性を判断して配置された学校では活用に大きな差が生じるのは当然であろう。また一人のSCが多くの学校を掛け持ちで勤務している現状にある島根県西部において、SC活動に対する評価は低かった。今後、県西部におけるSC活動の充実が求められる。しかし島根県は東西に長く、臨床心理士の有資格者の多くは県東部に居住しており、今後も西部における臨床心理士の増員はあまり期待できない。対策としては、「SCに準ずる者」の人数を増やすことが考えられるが、本研究で、学校側は臨床心理士の専門性を高く評価していることが明らかになったことから考えると、SCの専門性がどの程度期待できるのかといった点が危惧される。実際、平成14年度からは、準ずる者が8名となり（本研究の対象とした平成13年度は1名）その結果、SC活動に対する評価に変化が見られるのか、今後の検討が必要であろう。

本研究のデータは大西、早瀬が収集し木村が統計処理を行った。

注

- 1 文中SCはSchool Counseling及びSchool Counselerの両方の略として用いている。
- 2 学校臨床心理士はスクールカウンセラーと同義。
- 3 小規模校とは、小学校では5学級以下、中学校・高校では3学級以下の学校であり、大規模校とは、小学校では36学級以上、中学校・高校では18学級以上の学校である。中規模校は、小規模校と大規模校の中間の規模の学校である。
- 4 (2)と(3)は、「学校から見た学校臨床心理士(スクールカウンセラー)活動の評価」(伊藤:2000)をもとに作成した。なお、未配置校に対しても、「配置されたときのことを予想して」回答するように求めた。
- 5 文部科学省の示している指針。島根県は拠点校方式をとっており、対象校に対して時間数(1/3)が示されている。

文献

- 1) 足立富美子・大西俊江(2000.3)スクールカウンセラーとして関わったプレイセラピー 島根大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要第11号
- 2) 足立富美子・大西俊江(2000.12)スクールカウンセリングの現状と課題(3)島根大学教育学部紀要第34巻
- 3) 東山紘久(2002)スクールカウンセリング 創元社
- 4) 伊藤美奈子(1999)スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連 教育心理学研究 第47巻第4号 521-529
- 5) 伊藤美奈子(2000)学校側から見た学校臨床心理士活動の評価 全国アンケート調査の結果報告 臨床心理士報 第11巻第2号 21-41
- 6) 木村裕美(2003)スクールカウンセラーによるスクールカウンセリングに関する評価ならびに学校要因との関連 島根大学教育学部 心理臨床・教育相談室紀要2003
- 7) 倉光 修(2002)スクールカウンセリングの実際 学校臨床心理士の活動と専門性 財団法人日本臨床心理士資格認定協会学校臨床心理士ワーキンググループ編 33-49
- 8) 村山正治(2002)学校臨床心理業務の社会的意義 金剛出版 23-35
- 9) 大西俊江・高見友理(1998)スクールカウンセリングの現状と課題(1)島根大学教育学部附属教育実践

研究指導センター紀要 第10号 37 - 56

- 10) 角真佐子・大西俊江 教育相談活動におけるスクールカウンセラーと養護教諭の役割と連携 島根大学教育学部附属教育臨床総合センター紀要第1号 平成14年
- 11) 浦木恵子・大西俊江・高見友理(1998) スクールカウンセリングの現状と課題(2) 島根大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要 第10号 57 - 79
- 12) 鶴養美昭・鶴養啓子(1997) 学校と臨床心理士 心育ての教育を支える ミネルヴァ書房