

学校現場へのスクールカウンセラー導入についての意識調査 —中学校教師とカウンセラーを対象に—³

伊藤 美奈子¹ 中村 健²

本研究では、教師312名とカウンセラー121名を対象に、次に挙げる①～④の項目に基づき制度に対する両者の意識や意見を尋ねた。①双方が教師・スクールカウンセラーに期待する役割、②スクールカウンセラーに必要と考える条件、③制度への関心、④制度導入に伴う変化の予測である。また、カウンセラーについては、学校経験（教職歴）の有無により二分し（経験あり群・経験なし群）、教師群を含む3群間で比較検討を行った。その結果、教師群では双方の専門性をいくぶん折衷した役割を期待するのに対し、経験なし群は両者の専門性を強調した関わりを良しとし、経験あり群は教師・スクールカウンセラーどちらにも積極的な関わりを期待していた。またスクールカウンセラーに求める条件としては、双方ともに専門性を最優先していたが、3群間の比較より、教師群は「教職経験」についても相対的に重視していることがわかった。また制度への関心や期待度は、経験あり群が最も高く、ついで経験なし群で、教師群は制度に対する関心も低く情報量も少ないことが示唆された。今後の見通しについては、積極的に評価した経験あり群に対し、教師群では生徒指導上の不安を、経験なし群は教師集団との関係において少々の不安を感じていることが示唆された。

キーワード：スクールカウンセラー、教師、役割期待、学校経験。

問 領

近年、不登校、いじめ、高校中途退学などが社会問題化する現状に対応し、文部省は平成7年度よりスクールカウンセラー活用調査研究委託事業を開始した。この事業は、学校現場における問題解決を図る一助として臨床心理士等の専門家を派遣するという形態となり、平成7年度は154校が協力校となった。さらに平成8年度には初年度の約4倍の予算が計上され、3年目にあたる平成9年度は1000校規模にまで飛躍的に増加した。

これまで学校現場では、教師自身がカウンセリング・マインドを持って生徒指導や相談活動に当たろうという指導が推進されてきた。ところが、その成果は目に見える形では現れず、学校内だけの対応の限界が指摘され始める中、実施に踏み切られたのが今回のスクールカウンセラー制度といえる。この制度の試行的導入により、相談室という守られた枠組みを外れた場

（学校）に、教師とは別の異質な存在（カウンセラー）を受け入れることになった。今こそ学校カウンセリングの担い手は“教師かカウンセラーか”という二者択一ではなく、双方が互いの機能を引き出し合い個々の児童生徒の成長発達への援助という共通の目的に貢献しうる時であり、そのためにも、互いの役割や関与のあり方を再構成することが急務であるといえる。

では学校という場で、教師とカウンセラーがとともに子どもの問題解決にあたるという場合、両者の役割はどのように分担され、あるいは連携協力されるのであろうか。双方のイメージに対する相互理解の実態調査（伊藤、1994）によると、両者の間には相当なずれが見出されており、さらにそのイメージは役割兼務に対する意見や教師自身のカウンセリングに対する興味関心の程度によっても異なることが示されている。また、教師群とカウンセラーグループの心理相談体制に対する意見を比較した結果、ともに“学内に専門家をおく”という見解が最も多く選択されているが、第2の意見としては、教師は“(カウンセリングは)教師が兼任するのがよい”，カウンセラーは“学外の専門家に任せせる”という意見を支持していることが明らかにされた。

このように、両者の役割兼務や連携に関する現状と課題が明らかにされつつある一方、近年学校現場で注目されているのが、スクールカウンセラーと他の教師

¹ お茶の水女子大学生活科学部

² 東大阪市立池島中学校

³ 本研究の一部は、日本教育心理学会第38回総会において発表された。なお、心理臨床活動を行うものの呼称としては、心理治療者、心理療法家、カウンセラー、セラピスト等さまざまあるが、本稿では「カウンセラー」と統一することにする。

との“通訳”すなわち“橋渡し役”としての教育相談係であり（石隈, 1994），心身両面からのケアが期待される養護教諭である。現代の学校現場においては，教育と心理臨床，双方の立場に足を置ける相談係や養護教諭の働きに期待が向けられ，その一方，心理臨床に精通した人材を育てるために，さまざまな課題を抱えながらもその養成に向けた取り組みが進められつつある。さらに，すでに一部の学校では教師兼任カウンセラーや専門家によるスクールカウンセラーを設置する取り組みも実施されている（荒井, 1993）。しかしその定着は決して容易ではなく，教師とカウンセラーの専門性の違いから，互いがアイデンティティの揺らぎを感じながら学校カウンセリングの実践と理論を模索しているというのが現状である。また，教師がカウンセラー的立場に立つことの難しさも指摘されており（東山・藤添, 1992他），カウンセリング活動に携わる教師自身からも，さまざまな人間関係上の問題や役割葛藤についての悩みが報告されている（伊藤, 1993）。

このような現況の中，学校教育の実践家である教師と心理臨床の実践家であるカウンセラーとが“お互いの効用と限界を認め合い補い合っていくためにも，まずはお互いの役割分担が明確でなければならない”（氏原, 1995）。そういった観点から，スクールカウンセラーハ制度についての学校現場の認識やニーズを調べようという試みが多数なされている（草野ら, 1996；山崎, 1996；伊藤, 1996など）。たとえば，小・中学校教師433人を対象に調査した草野ら（1996）によると，スクールカウンセラーに対しては“心理臨床の専門性に基づく活動が，直接性の高い順に優先的に求められ”，“臨床心理学的知識”や“教員の立場への理解”に期待が向けられていることが報告されている。それに対し，実際に学校現場に派遣されたスクールカウンセラーからも，学校現場での成果や課題についての実践的な報告が出されている（大塚, 1996他）。ただし，教師とカウンセラー，双方の見解の異同について共通のものさしで検討しようという試みはそれほど多くない。

スクールカウンセラーが学校という場で果たしうる役割には，カウンセラー主体で行うべきもの，教師の援助的立場で関わるもの，両者が共同で行うべきもの等，さまざまである。教師とカウンセラーが学校という場で協働していくためにも，まず，両者がこれらの役割をどのように認知し，どのような役割分担あるいは協業を考えているかについて明らかにする必要がある。さらに，カウンセラーの中でも，教職歴の有無によって意識に差異があるのかどうかを調べることによ

り，スクールカウンセラーの条件として議論されることが多い“学校経験”的意味について考えてみたい。

目的

本研究では，教師・カウンセラー双方に，スクールカウンセラーハ制度についての調査を実施し，両者の意識の違いを明らかにすることを目的とする。さらにカウンセラーハ群については，学校経験の有無により二分し，その群間差を検討する。

方法

調査対象 教師群は，大阪府下A市中学校24校の現職教師818名。カウンセラーハ群は，学校教育現場に関わることが多いと予測される，小学校・中学校・高等学校・教育委員会・教育センター・教育研究所に所属するカウンセラー243名に対し，調査を依頼した。その結果，現職教師336名（回収率41.1%），カウンセラー⁴121名（49.8%）の回答を得たが，このうち回答に不備のあるものをのぞいた現職教師312名，カウンセラー108名（所属機関については TABLE 1 参照）を分析対象とした。さらにカウンセラーについては，学校経験（教職歴）の有無により2群に分けた。なお，各群の職歴（非常勤期間を含む）の平均年数については，教師群は教職歴18.80年（SD=7.92年），学校経験（教職歴）のあるカウンセラー（以下「経験あり群」）については，教職歴15.98年（SD=13.09年）・臨床歴17.19年（SD=9.43年），学校経験（教職歴）のないカウンセラー（「経験なし群」）は臨床歴14.03年（SD=6.51年）であった。なお，本調査を実施したのは，スクールカウンセラーハ活用調査研究委託事業が開始された直後であり，本被験者の中にこの文部省によるスクールカウンセラーとして派遣されたものが含まれていた可能性は極めて低い。また調査当時，A市中学24校の中にスクールカウンセラーハ派遣校は含まれていなかった。つまり本調査の結果は，スクールカウンセラーハ制度の

TABLE 1 カウンセラーの所属機関

| 所属機関 | 人数 (%) |
|--------------|-----------|
| 公立学校 | 7 (6.4) |
| 私立学校 | 12 (11.0) |
| 教育相談所・教育センター | 78 (71.6) |
| 教育委員会 | 7 (6.4) |
| その他 | 5 (4.6) |

⁴ ここで調査対象とされたカウンセラーは，臨床心理士資格認定協会から資格を認定された臨床心理士の中から抽出された。

試行による直接的な影響は極めて小さい段階のものであると考えられる。

調査内容 教師版とカウンセラー版の2種類を作成した。共通項目としては、①学校教育活動における具体的な事象(役割)を表す47項目に対し「教師(スクールカウンセラー)は、次の各項目に対してどの程度関わるべきだと思いますか?」という教示により、教師の関与度とスクールカウンセラー(以下文中ではSCと略記)の関与度を4段階(「大いに関わる」から「全く関わらない」まで)で評定するよう求めた。②“SCに必要な条件”を7つの選択肢(TABLE 4参照)の中から上位3位まで選択するよう求めた。③“SC配置による変化”を意味する22項目(TABLE 5参照)に対し、4段階評定(「非常に思う」から「全く思わない」まで)するよう求めた。④SC制度に対する【関心度】【有用性(役立つかどうか)】【必要性】【既知度】【期待度】、ならびに【教師の主体性(スクールカウンセリングの主体は教師であるべきかどうか)】という6項目についても、それぞれ4件法で尋ねた。さらにこれら以外に、教師には校務分掌、担任やクラブ顧問の有無、カウンセラーに対しては勤務状況(常勤か非常勤か、職務内容など)を付加質問とした。

調査期間と手続き 1995年7月から8月。教師については学校単位で留め置き法、カウンセラーについては郵送形式で実施した。

結 果

① “役割領域項目群”に関する因子分析

教師・SCの役割47項目に対する回答について、まずは別々に因子分析を行ったところ、両者は多少のずれを含みながらもほぼ同様の因子構造を有することが確認された。ただし、2因子以上にわたって負荷量の高い(.400以上)もの、および回答の分布に極端な偏りのあるものが見られたため、これら計10項目(「不登校」「いじめ」「無気力」「保護者への助言」「部活動」など)については分析対象から外した。残る37項目について因子分析(主因子法)を行い寄与率の減衰状況、ならびに項目内容から鑑み7因子構造を採用した。バリマックス回転後の結果をTABLE 2に示す。

まず第1因子は、学習や授業、進路や進学指導、集団指導に関する8項目で〈学業進路指導〉と命名した。第2因子は、人間関係上の悩みや生徒-教師間の問題に関わる6項目で〈対人関係問題〉とした。また第3因子は、保護者の面接や担任へのコンサルテーションに関する9項目で〈心理相談〉と名付けた。第4因子はさまざまな領域の教育に関する4項目で〈人権教育等〉

TABLE 2 スクールカウンセラー役割領域についての因子分析結果(バリマックス回転後)

| | FAC.1 | FAC.2 | FAC.3 | FAC.4 | FAC.5 | FAC.6 | FAC.7 | 共通性 |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 3 学習方法 | .756 | .190 | .009 | .144 | .236 | .184 | -.021 | .718 |
| 12 進路指導 | .747 | .184 | .195 | .179 | .039 | .189 | .100 | .709 |
| 11 就職指導 | .715 | .177 | .192 | .242 | .017 | .168 | .094 | .675 |
| 4 授業方法 | .639 | .037 | .006 | .177 | .313 | .243 | .033 | .599 |
| 1 学業不振 | .672 | .228 | .177 | .115 | .120 | .060 | .031 | .567 |
| 10 学級集団づくり | .547 | .203 | .033 | .159 | .274 | .230 | .150 | .517 |
| 2 学習意欲・態度 | .595 | .341 | .170 | .203 | .101 | -.037 | .065 | .556 |
| 19 校則遵守指導 | .478 | .029 | .173 | .276 | .364 | -.040 | .070 | .474 |
| 7 異性関係 | .153 | .872 | .117 | .027 | .043 | .102 | .150 | .833 |
| 6 友人関係 | .141 | .864 | .219 | .038 | .073 | .129 | .109 | .850 |
| 8 先輩後輩関係 | .289 | .710 | .160 | -.007 | .122 | .086 | .172 | .666 |
| 5 家族関係 | .137 | .679 | .267 | .148 | .078 | .066 | .093 | .592 |
| 13 生き方について | .227 | .628 | .280 | .077 | -.088 | .014 | .185 | .572 |
| 17 教師への暴力 | .347 | .453 | .345 | .158 | .153 | -.065 | .179 | .529 |
| 24 保護者との面談 | .194 | .398 | .713 | -.013 | .085 | .094 | .076 | .727 |
| 41 専門機関連携 | .001 | .179 | .616 | .189 | -.092 | .041 | .191 | .494 |
| 23 保護者との連絡 | .309 | .267 | .650 | .064 | .160 | .195 | -.061 | .662 |
| 25 家庭訪問 | .260 | .170 | .618 | .175 | .225 | .275 | -.121 | .651 |
| 39 心理テスト | -.092 | .224 | .531 | .271 | -.024 | .043 | .348 | .538 |
| 21 担任への助言 | .376 | .118 | .537 | -.184 | .185 | .010 | .480 | .743 |
| 22 教師への助言 | .387 | .125 | .541 | -.125 | .174 | .005 | .497 | .751 |
| 40 生徒の実態把握 | -.025 | .163 | .519 | .373 | .073 | -.218 | .147 | .510 |
| 46 生徒の個人指導 | .163 | .182 | .477 | .189 | .095 | .168 | .292 | .445 |
| 34 人権教育 | .235 | .075 | .160 | .821 | .188 | .160 | .078 | .828 |
| 35 平和教育 | .308 | .056 | .116 | .804 | .265 | .212 | .072 | .878 |
| 33 道徳教育 | .286 | .037 | .099 | .781 | .281 | .159 | .075 | .813 |
| 36 障害児教育 | .262 | .117 | .176 | .778 | .130 | .112 | .102 | .758 |
| 27 教科担任 | .185 | .094 | .114 | .164 | .898 | .046 | -.012 | .892 |
| 26 学級担任 | .124 | .108 | .096 | .165 | .891 | .007 | .028 | .858 |
| 28 ホームルーム活動 | .325 | .011 | .087 | .261 | .746 | .194 | .094 | .784 |
| 38 教科の評価 | .248 | .008 | -.008 | .186 | .549 | .448 | .055 | .601 |
| 45 教師個人の悩み | .027 | .136 | .127 | .101 | .051 | .853 | .098 | .785 |
| 43 教師の心のケア | .040 | .197 | .122 | .110 | -.049 | .834 | .157 | .790 |
| 44 職場の人間関係 | .108 | .193 | .119 | .106 | .069 | .802 | .224 | .773 |
| 30 校内行事 | .209 | .058 | .192 | .236 | .290 | .109 | .627 | .629 |
| 42 職員会議 | .188 | .164 | .161 | .153 | -.010 | .224 | .744 | .715 |
| 37 校内研修企画 | .188 | .093 | .221 | .165 | .080 | .226 | .687 | .650 |

注)冒頭の番号は項目の提示順序を意味する。

とした。さらに第5因子は、学級担任・教科担任としての業務に関する〈担任業務〉、第6因子は教師の精神衛生に関する3項目からなり〈教師援助〉と名付けられた。最後の3項目は、行事や会議に関わる内容なので〈学校行事〉と命名した。以上、教育に関すると考えられる4因子(第1・4・5・7因子)、心理臨床に関する

3因子(第2・3・6因子)が抽出された。

② 教師・SCに期待する役割

“教師に期待する役割(教師役割)”“SCに期待する役割(SC役割)”それぞれについて、先に抽出した因子ごとに、各項目得点を合計し項目数で除した下位尺度得点を算出し分散分析を行った(TABLE 3)。この3群(教師群・経験あり群・経験なし群)の比較に先立ち、教師群については、SC制度に対する既知度により2群に分け(既知群・未知群)その差を調べたところ、教師役割・SC役割とも得点上有意な差は見られなかった。そのため本研究では、教師による回答を一括して教師群の結果として扱うこととした。

まず教師役割については、教育に関する4得点のうち有意な差が見られたのは〈学校行事〉であり(分散分析F値は表中に記す。以下同様)、多重比較(Tukey法)の結果、最高点の経験あり群と最低点の教師群の差が有意であることが示された。また〈担任業務〉でも同様の差の傾向が見られた。一方、心理臨床領域では3下位尺度得点とも有意な差が見られ、〈教師援助〉〈心理相談〉では教師群が最も高く、経験なし群は低いという点で共通した結果となった。また〈対人関係問題〉では、最も低得点を示した経験なし群と他の2群との間に有意な差が見られた。これに対しSC役割について

TABLE 3 経験別 各得点の平均

| | 1:教師 | 2:経験あり | 3:経験なし | 分散分析 | |
|------------|-----------|-----------|-----------|---------|--------|
| | 317人 | 43人 | 66人 | F値 | 多重比較 |
| <教師として> | | | | | |
| 学業進路指導 | 3.85(.30) | 3.91(.19) | 3.88(.18) | n.s. | |
| 人権教育等 | 3.76(.47) | 3.92(.18) | 3.79(.37) | n.s. | |
| 担任業務 | 3.83(.38) | 3.96(.20) | 3.89(.27) | 2.89* | |
| 学校行事 | 3.81(.41) | 3.96(.11) | 3.89(.28) | 3.37* | 2>1 |
| 教師援助 | 3.39(.70) | 3.24(.76) | 3.14(.77) | 3.27* | 1>3 |
| 心理相談 | 3.59(.41) | 3.57(.31) | 3.41(.34) | 4.86** | 1>3 |
| 対人関係問題 | 3.56(.39) | 3.61(.36) | 3.41(.32) | 7.94** | 2, 1>3 |
| <心理臨床家として> | | | | | |
| 学業進路指導 | 2.63(.65) | 2.64(.79) | 2.38(.54) | 3.31* | 1>3 |
| 人権教育等 | 2.34(.82) | 2.06(.90) | 1.84(.67) | 9.20** | 1>3 |
| 担任業務 | 2.00(.79) | 1.96(.93) | 1.60(.63) | 6.49** | 1>3 |
| 学校行事 | 2.33(.85) | 2.28(.84) | 2.26(.73) | n.s. | |
| 教師援助 | 3.01(.92) | 3.56(.71) | 3.50(.56) | 14.29** | 2, 3>1 |
| 心理相談 | 3.39(.56) | 3.56(.35) | 3.44(.39) | n.s. | |
| 対人関係問題 | 3.40(.61) | 3.64(.38) | 3.48(.41) | 3.23* | 2>1 |

注1) 多重比較の1~3は、それぞれ教師群・経験あり群・経験なし群を示す。(**: p<.01 *: p<.05 : p<.1)

注2) 項目のならびは、上4つが教育面、下3つが心理臨床面の役割となるよう、並び替えた。

は、教育に関する4得点のうち〈学業進路指導〉〈人権教育等〉〈担任業務〉において差が見られ、いずれも教師群が高く、経験なし群との差が有意であった。また〈学業進路指導〉〈担任業務〉では、経験あり群も高めであった。また心理臨床領域では、〈教師援助〉〈対人関係問題〉で有意な差が見出され、経験あり群が最も高く、教師群が低いという点では共通していたが、前者では経験なし群も高く、教師群との間に有意な差が見られた。

③ SCに求める条件

次に“SCに必要と考える条件”については、各群ごとにそれぞれの項目を上位3位までに選択したものの比率(%)と、第1位に選んだものの比率(%)に注目する(TABLE 4)。まず各項目を第3位までに選んだものの比率を3群間で χ^2 検定した結果、群間に有意な差が見られたのは、心理臨床の専門性に関するものでは、〈専門的知識・技能の資格を持っている(以下「専門知識技能」)〉〈学外の専門機関での実践経験がある(以下「学外実践」)〉という2項目であった。前者は経験なし群とあり群はともに高いが、教師群は最も低く、後者については、経験なし群が最も高く、ついで経験あり群、そして教師群は最も低かった。また、〈スクールカウンセラーの訓練・研修を受けている(以下「訓練研修」)〉では差の傾向が見られ、経験なし群が最も高く、経験あり群と教師群は低めであった。一方、学校現場経験に

TABLE 4 経験別 スクールカウンセラーに必要な条件

| | 教師 | 経験あり | 経験なし | χ^2 値 |
|------------------------|-----------|----------|----------|------------|
| | 317人 | 43人 | 66人 | |
| <3位までの選択人数と選択率> | | | | |
| 専門的知識・技能の資格を持っている | 239(71.1) | 40(93.0) | 63(95.5) | 25.34** |
| スクールカウンセラーの訓練・研修を受けている | 242(72.0) | 30(69.8) | 56(84.9) | 5.06* |
| 学外の専門機関での実践経験がある | 231(68.8) | 33(76.7) | 62(93.9) | 18.16** |
| 教職経験がある | 155(46.1) | 17(39.5) | 12(18.2) | 17.83** |
| 現職教員である | 53(15.8) | 2(4.7) | 2(3.0) | 10.86** |
| 養護教諭の経験がある | 35(10.4) | 0 | 1(1.5) | 10.07** |
| 学校教育上の管理職の経験がある | 7(2.1) | 0 | 1(1.5) | n.s. |
| <1位の選択人数と選択率> | | | | |
| 専門的知識・技能の資格を持っている | 90(26.8) | 26(60.5) | 45(68.2) | 53.10** |
| スクールカウンセラーの訓練・研修を受けている | 57(17.0) | 7(16.3) | 5(7.6) | n.s. |
| 学外の専門機関での実践経験がある | 79(23.5) | 8(18.6) | 16(24.2) | n.s. |
| 教職経験がある | 39(20.5) | 1(2.3) | 0 | 24.00** |
| 現職教員である | 22(6.6) | 0 | 0 | — |
| 養護教諭の経験がある | 6(1.8) | 0 | 0 | — |
| 学校教育上の管理職の経験がある | 2(0.6) | 0 | 0 | — |

(**: p<.01 *: p<.05 : p<.1)

関しては3項目で有意な差が見られ、〈教職経験がある（以下「教職経験」）〉は教師群と経験あり群は高く、最も低かったのは経験なし群であった。〈現職教員である（以下「現職教員」）〉でも、最も高いのは教師群であったが、経験あり群となし群はともに低かった。また〈養護教諭の経験がある（以下「養護経験」）〉については、教師群は10%を越えたが、経験あり群ではこれを選択したものはなく、経験なし群でも1名だけ(1.5%)であった。ただし選択率が高かったのは、3群とも共通して〈専門知識技能〉〈訓練研修〉〈学外実践〉という心理臨床の専門性に関わる3項目であり、これらの選択率はすべて6割を越えていた。

次に、各項目を第1位に選択したものの比率に注目する。 χ^2 検定した結果、群間で選択率に有意な差があったのは、〈教職経験〉〈専門知識技能〉で、前者は教師群では2割を越えたが、他の2群ではこれを第1位に選んだものはほとんどいなかった。また後者は、経験なし群とあり群では6割を越えたが、教師群は3割に満たなかった。

さらに、各群内で第1位に選択された率の高い項目に注目する。まず教師群では、〈専門知識技能〉〈学外実践〉〈教職経験〉がほぼ同率で選択されていた。次に経験あり群となし群では、ともに〈専門知識技能〉〈学外実践〉〈訓練研修〉という選択率の序列は共通しており、なかでも〈専門知識技能〉と他の2項目との間に選択率に大きな差のある点が特徴的であった。

④ SC制度への関心度

また、制度に対する〔関心度〕〔有用性〕〔必要性〕〔既知度〕〔期待度〕について1～5点の評定レンジで調べた(TABLE 5)。平均得点の群間差を検定した結果(Tukey法)、すべて経験あり群が最高で、最も評定の低い教師群との差が有意であった。さらに〔関心度〕〔必

TABLE 5 経歴別 スクールカウンセラー制度に対する意見

| | 1:教師 | 2:経験あり | 3:経験なし | 分散分析 | |
|---------|-----------|-----------|-----------|----------|--------|
| | 317人 | 43人 | 66人 | F値 | 多重比較 |
| 制度への関心度 | 3.17(.71) | 3.80(.40) | 3.55(.64) | 21.85** | 2, 3>1 |
| 有用性 | 3.30(.66) | 3.68(.52) | 3.36(.57) | 6.50** | 2>3, 1 |
| 必要性 | 3.24(.78) | 3.77(.61) | 3.55(.59) | 13.04** | 2, 3>1 |
| 既知度 | 2.28(.89) | 3.95(.21) | 3.76(.47) | 156.58** | 2, 3>1 |
| 期待度 | 3.00(.75) | 3.35(.81) | 3.11(.66) | 4.50* | 2>1 |
| 教師の主体性 | 2.70(.82) | 2.53(.91) | 1.83(.67) | 31.18** | 1, 2>3 |

注1) 多重比較の1～3は、それぞれ教師群・経験あり群・経験なし群を示す。(**: p<.01 *: p<.05)

要性〕〔既知度〕については経験あり群同様、経験なし群も高かったが、〔有用性〕については経験なし群は経験あり群よりも有意に低い評定を示した。一方〔教師の主体性〕については、教師群・経験あり群は高く、経験なし群との差が有意であった。

⑤ SC制度導入による変化の予測

“SC制度が導入されることにより学校現場がどのように変化すると思うか”を表した22項目に対する評定点を3群間で比較した(TABLE 6)。まず3群に共通していたのは、プラス変化項目に対する肯定度の方がマイナス変化のそれより高い傾向にあるという点であった。次に3群間で得点を比較した結果、プラス変化8項目のうち「生徒は学校が楽しいものになる」「学級担任は負担が軽減され授業に専念できる」「生徒の問題の早期発見が期待できる」「学校として職場のチームワークがよくなる」「生徒の心理面の援助になる」という5項目で有意差および差の傾向が見られた。多重比較の結果(Tukey法)教師群が最高であったのは「生徒は学校が楽しいものになる」だけで、残りの4項目では経験あり群が最高であった。経験なし群については「生徒の心理面の援助になる」で最高得点を示したが、他の4項目は低めで、とくに「生徒は学校が楽しいものになる」「学校として職場のチームワークがよくなる」では低く、それぞれ教師群、経験あり群との差が有意であった。一方マイナス変化14項目のうち群間差あるいは差の傾向があったのは、「親が担任とカウンセラーのどちらの指示を守ればよいか迷う」「生徒が担任とカウンセラーのどちらの指示を守ればよいか迷う」「カウンセラーが浮き上がった存在になってしまう」「カウンセラーに任せきりで担任の対応がおろそかになる」「担任がやりにくさを感じてしまう」「生徒の言い分ばかり聴くので指導にならない」「カウンセラーと生徒との間で教師に対する秘密ができてしまう」という7項目であった。このうち、親や生徒の迷いに関する2項目と生徒指導面での不安「生徒の言い分…」については、教師群が最高、経験なし群は最低得点で、それ以外の4項目については、教師群は低く経験なし群は高いという特徴を示した。また経験あり群の得点は、他2群の中間あるいは低めに位置していた。

考 察

SCの役割の構造

まずSCに期待される役割の構造について検討したい。抽出された7因子は、教育領域にカテゴライズされる4因子と心理臨床に関する3因子が含まれており、

TABLE 6 経歴別制度導入による変化予測

| | 1:教師 317人 | 2:経験あり 43人 | 3:経験なし 66人 | 分散分析 F値 | 多重比較 |
|---------------------------------|--------------|---------------|---------------|------------|--------|
| <プラス変化> | | | | | |
| 1 外部の専門機関との連携がスムーズになる | 3.13(.74) | 3.32(.69) | 3.27(.78) | n.s. | |
| 2 問題の理解についての専門的知識が得られる | 3.32(.70) | 3.46(.60) | 3.47(.73) | n.s. | |
| 3 生徒は自分にあった指導を受けることができる | 3.17(.70) | 3.27(.78) | 3.03(.75) | n.s. | |
| 4 生徒は学校が楽しいものになる | 2.52(.74) | 2.51(.75) | 2.25(.77) | 3.66* | 1>3 |
| 5 学級担任は負担が軽減され授業に専念できる | 2.45(.85) | 2.74(.91) | 2.62(.80) | 2.93† | |
| 6 生徒の問題の早期発見が期待できる | 2.99(.78) | 3.32(.76) | 3.20(.59) | 4.82** | 2>1 |
| 17 学校として職場のチームワークがよくなる | 2.36(.73) | 2.83(.70) | 2.48(.67) | 8.05** | 2>3, 1 |
| 19 生徒の心理面の援助になる | 3.25(.70) | 3.61(.59) | 3.63(.52) | 12.16** | 3, 2>1 |
| <マイナス変化> | | | | | |
| 7 親が担任とカウンセラーのどちらの指示を守ればよいか迷う | 2.67(.78) | 2.54(.71) | 2.33(.77) | 5.30** | 1>3 |
| 8 生徒が担任とカウンセラーのどちらの指示を守ればよいか迷う | 2.67(.81) | 2.46(.71) | 2.30(.74) | 6.64** | 1>3 |
| 9 カウンセラーが浮き上がった存在になってしまふ | 2.53(.76) | 2.59(.77) | 2.77(.66) | 2.81† | 3>1 |
| 10 カウンセラーに任せきりで担任の対応がおろそかになる | 2.37(.79) | 2.22(.72) | 2.65(.69) | 4.71** | 3>1, 2 |
| 11 親は特別扱いを受けているような気持ちになる | 2.51(.71) | 2.27(.74) | 2.58(.71) | 2.60† | |
| 12 生徒は特別扱いを受けているような気持ちになる | 2.52(.71) | 2.37(.70) | 2.58(.69) | n.s. | |
| 13 担任がやりにくさを感じてしまう | 2.47(.76) | 2.44(.81) | 2.78(.68) | 4.69** | 3>1 |
| 14 カウンセラーと担任との考え方が一致せず生徒に影響が及ぶ | 2.52(.75) | 2.29(.78) | 2.45(.66) | n.s. | |
| 15 カウンセラーと担任で生徒の奪い合いのような形になる | 2.09(.72) | 2.08(.76) | 2.20(.80) | n.s. | |
| 16 生徒の言い分ばかり聴くので指導にならない | 2.13(.72) | 1.90(.74) | 1.73(.60) | 9.47** | 1>3 |
| 18 カウンセラーと養護教諭の役割が重複する | 2.25(.71) | 2.34(.79) | 2.45(.62) | 2.39† | |
| 20 カウンセラーと教師の間に上下関係が生じる | 1.93(.68) | 1.85(.73) | 1.87(.68) | n.s. | |
| 21 カウンセラーと生徒との間で教師に対する秘密ができてしまう | 2.47(.78) | 2.66(.85) | 2.80(.67) | 5.22** | 3>1 |
| 22 カウンセラーと生徒の面談時間が足りなくなる | 2.32(.70) | 2.44(.78) | 2.37(.83) | n.s. | |

注1) 多重比較の1~3は、それぞれ教師群・経験あり群・経験なし群を示す。(**: p<.01 *: p<.05 †: p<.1)

注2) 得点のレンジは1~4点。

注3) 冒頭の数字は提示順。調査時には<プラス変化><マイナス変化>の表示なし。

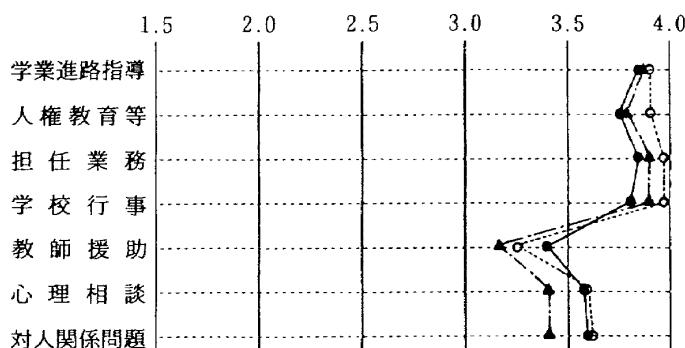
前者は主に教師の専門性に関わり、後者は学校現場でのカウンセラーの専門性とされる内容である。以下の考察はこの7因子構造に則って行う。

教師とSCに期待される役割

教師に期待する役割・SCに期待する役割に見る3群の結果をプロフィールとして表した(FIGURE 1・FIGURE 2)。心理臨床に関する3因子については、教師に対してもカウンセラーに対しても期待の程度に大きな違いは見られない。ただし、教師に対しては心理臨床的関わりよりも教育面、SCに対しては教育活動よりも心理臨床面に関する役割を相対的に強く期待するという点では、3群とも両者の専門性を明確に区別してとらえていると考えられる。

ただし3群間の得点差に注目すると、以下のような違いが読みとれた。まず、教師群が教師自身に対して教育的役割を期待する度合いは、(経験あり群・なし群に比

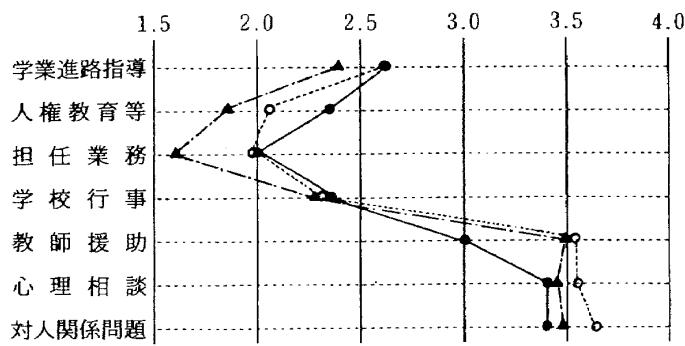
して)相対的に低く、逆に心理臨床的役割に対してはより強く期待する傾向にある。一方SCには教育的役割、とりわけ人権教育等の役割をより強く期待しているが、カウンセラーの専門性とも言える心理臨床的役割に対しては、教師からの期待度は3群中で最も低い。これは、教師がカウンセラーに比して、自らに対しては心理臨床的専門性を、そしてSCには教育的役割をより強く期待していることを意味しており、互いの専門性を認めつつも、双方の役割を取り入れ中庸化した形で遂行することが望ましいという見解を持っていることを示唆している。ただし、双方に対する期待度(得点)を比べると、教育面・心理臨床面、いずれにおいても教師に対する期待値のほうが高い。これは、学校現場における役割に対しては、その内容にかかわらず、SCよりも教師のほうが主体的に取り組むべきであるという教師自身の自覚を反映したものと解される。



注) 項目のならびは、上4つが教育面、下3つが心理臨床面の役割となるよう、並び替えた。

●教師群 ○経験あり群 ▲経験なし群
得点のレンジは1～4点

FIGURE 1 教師役割のプロフィール



注) 項目のならびは、上4つが教育面、下3つが心理臨床面の役割となるよう、並び替えた。

●教師群 ○経験あり群 ▲経験なし群
得点のレンジは1～4点

FIGURE 2 スクールカウンセラー役割のプロフィール

次に、経験あり群は、教師には教育面、SCには心理臨床面の役割という双方の専門性を強く期待しているが、その一方で、教師に期待する心理臨床的役割(対人関係問題・心理相談)、SCに対する教育的役割(学校行事・担任業務)についてもかなり強い期待を向けている。これに対し経験なし群の場合、教師が心理臨床的役割を果たすことに対する期待は消極的であり、一方SCに対する教育的役割への期待も3群中で最も弱い。これは、学校経験を持たないカウンセラーの場合、“SCは教師が行うべき仕事(教師の専門性に関わる仕事)にあまり積極的に関与せずに、互いの専門性を尊重した形で役割分担する”というあり方を、3群中では最も強く支持していることを示唆するものといえる。

さらにここで、SC役割としてカウンセラー2群が高く評価したのが“教師の援助”である。この結果は、

平成7年度にSCとして派遣されたカウンセラーの報告(藤岡, 1996; 福田, 1996など)からもうかがえるように、カウンセラーたちが、子どもへのカウンセリングのような直接援助を念頭に置きながらも、それに加えて“学校や教師の援助力の向上に対する援助を通して間接的に子どもの援助を行う間接援助”(近藤, 1994)を重視し、それに取り組もうとしている動きを裏づける結果であると解される。ところがこれに対し、教師自身は“教師援助”という役割をSCにあまり期待しておらず、むしろ教師自身の力で解決すべきこととらえるものが多い。今後SCの活用が広がり、学校現場においても“利用価値のある人”と認識されるにつれて、教師との信頼関係や連携可能性も大きくなり、教師の相談役としての位置づけがより積極的に見直されていくことと期待される。

SCに求める条件と制度に対する意識

次にSCに求める条件について検討してみたい。まず第3位までに選択された比率を3群間で比べると、カウンセラーの専門性に関わるものうち〈専門知識技能〉〈学外実践〉〈訓練研修〉については、3群とも6割を越える高い選択率であった。なかでも経験なし群の選択率は高く、この群が専門性をとくに重視する傾向にあることがうかがえる。また経験あり群も〈専門知識技能〉についてはなし群と同様に重視しているが、〈学外実践〉〈訓練研修〉を上位に挙げるものの比率は、経験なし群に比して他の2群ではやや低めであった。一方、学校現場経験に関する項目については〈教職経験〉〈現職教員〉〈養護経験〉で群間差が見られたが、教師群の選択率が最も高いという点で共通していた。また〈教職経験〉については経験あり群でも重視していたが、〈現職教員〉〈養護経験〉については教師群に比して他の2群の選択率は低いことより、これらの条件はカウンセラーにはあまり重視されていないことが示唆された。以上の結果より、3群とも心理臨床の専門性を重視するという点では共通していたが、教師群は学校現場での経験を、経験なし群はカウンセラーとしての専門性をより重視する。これに対し、経験あり群は心理臨床の専門知識や技能を重視する一方で、学校現場での教職経験も必要と考えているという点に各群の特徴が読みとれる。

次に、これらの項目が第1位に選択された比率に注目する。教師群は〈専門知識技能〉〈学外実践〉〈教職経験〉でほぼ同程度の高い選択率を示し、とりわけ〈教職経験〉の第1位選択率が2割を越えるという点で、他の2群と異なっていた。また〈専門知識技能〉を最

も必要な条件として認識するものは、経験なし群・あり群では6割を越えた。これに対し、教師群でも多くのものが第1位に挙げたが、その選択率はカウンセラー2群より低かった。以上のように、SCに対してはカウンセラーとしての専門性を求めるという点は3群に共通した見解であったが、この傾向は、教師よりもカウンセラーのほうに、また学校経験のあるものよりもないもののほうに顕著であった。また、それに加えて学校現場の経験も重視するという点は教師群ならびに経験あり群に共通して見られた。ただし経験あり群では、教職経験を第1位に選択したもの比率は小さい。これより、あり群では教職経験の重要性は認めつつも、これを専門知識技能に次ぐ条件と見なしていることが示唆された。

次に、SC制度に対する関心や期待について検討する。まず関心度や既知度において、教師群は3群中最下位であった。この結果は伊藤(1996)の報告とも合致するものであり、今回の制度発足が文部省からの通達であるにもかかわらず、この調査時点では学校現場に情報が具体的かつ十分には浸透していないことをうかがわせる。また必要性についても、教師はカウンセラーよりも低い評価しか与えていない。さらに有用性や期待度については、経験あり群の得点の高さに比して、教師群・経験なし群の判断はやや消極的である。つまり絵画なし群は、今回の制度に対する関心が高くその必要性についても強く認識しているが、その一方で学校現場で本当に役に立つものになるのかどうかについては、教師と同様、まだ十分に確信を持てていない状態にある。これに対し、学校現場を経験している経験あり群は、すべての項目において高く評定している。さらに“学校教育は学校カウンセリングを含み、それを行う主体は教師自身”と自らのテリトリーを尊重しようという教師の意識に対し、絵画なし群はやや消極的であるが、絵画あり群は相対的に支持的である。

制度導入による変化の予測

では次に3群それぞれが抱くSC制度導入による変化の予測を比べてみたい。まず教師群は「学校が樂しくなる」という変化については積極的に認めているが、「心理面での援助」については消極的な評価である。SCに任せきりになるとは予想していないが、教師とSC双方が関わることで子どもやその親が迷うのではないか、あるいは生徒の言い分を聞くばかりで指導にならない(甘やかしになる)のではないかというネガティブな予測を持つものが他の2群より多いことがわかる。これとは逆に、絵画なし群は、心理治療的な効果を期待

する一方で、担任教師や教師集団との間で役割上の葛藤や人間関係の軋轢に対する不安を抱いていることが示唆された。これに対し絵画あり群では、担任の授業専念や職場のチームワークを高めるという点で積極的に肯定しており、問題の早期発見や心理的援助といった治療的な面での効果も評価している。また担任とSCとの緊張関係については、他の2群ほど問題視していない。つまり、教師群・絵画なし群は今回の制度が及ぼす影響に何らかの不安を感じているのに対し、学校経験のある群についてはほぼ全面的に肯定的であるといえる。この結果からも、学校現場と心理臨床双方を知ることが、異なる専門性が共存し協働することへの不安を低減すると同時に、制度そのものに対しても肯定的な展望をもたらす可能性を持つと考えられる。

以上のように、教師とカウンセラーを比較すると、互いの役割に対する期待度やSCに求める条件についてかなり共通した見解を有してはいるが、両者の間には立場の違いを反映した多少のズレが見られること、さらには、学校現場での経験の有無によってもその認識は異なることが示唆された。“学校現場では、教師が主体となって相談活動を行うべきであるが、SCにも心理面だけでなく教育面にも参加してほしい。そのためにも専門性は不可欠であるし、それに加えて、学校への理解や現場経験もあるカウンセラーが望ましい”と考える教師に対し、双方の専門性を尊重し、SCの条件としても専門的知識や技能を重視する絵画なし群。その一方で、教師とSC双方が学校教育活動のあらゆる領域に積極的に取り組み、そのためには専門知識技能に加えて訓練や研修が大切であると考える絵画あり群。さらに、立場の違いによって、学校カウンセリング制度がもたらす今後の変化についての予測も異なってくる。制度導入によるポジティブな効果を積極的には認められない教師に対し、問題解決の方策としてその意義は認めつつも教師集団との関係に不安を抱く学校経験のないカウンセラー。その一方で、学校経験のあるカウンセラーは新しいSC制度に対しても肯定的な展望を持っている。

以上のように、教師に比べてカウンセラーのほうがSC制度に対する関心は強く、とりわけ学校経験のあるカウンセラーは、今回の制度に大きな期待を寄せている。ただし、教育現場・心理臨床現場のどちらか一方の経験しか持たない2群(教師群と絵画なし群)は、SCの学校現場への導入に対し少なからざる不安を抱いていることが示唆された。今回のSC制度が、教師とカウンセラー、学校現場と心理臨床という異質なものが出

会うという初めての試みであるため、一方の経験しか持たない群（教師群と経験なし群）は、それぞれの専門性が脅かされるのではないかという不安を抱いたものと解される。これに対し、学校経験のあるカウンセラーの場合、カウンセラーとしての専門性は必要だと認識しつつ、その一方で学校現場に対する知識や理解を重視し、教師の力に対する評価も高い。この経験あり群というのは、教師の経験を経てカウンセラーへの道を歩んだものたちである。すなわち、この群の特徴ともいえる“教師がカウンセリングすることへの期待の大きさ”には、自らの個人的経験が反映されていると考えられる。したがって、これらのデータだけから、SCの条件について安易に一般化することには慎重でありたい。ここで“SCの資格として学校経験が必要かどうか”を議論するには、教職歴の有無に加えて、カウンセラーとしての力量等についてのさらに客観的なデータが必要であろう。

また他方、教師とカウンセラー的役割を兼務するに際しては、物理的・心理的難しさも指摘されている（東山・藪添、1992；菅野、1995；伊藤、1993・1994など）。さらに、カウンセリング的知識や技法を学校現場で活かそうとする場合には、具体的な実践力や周りの教師や管理職からの協力体制づくりという面での力量も必要となる（伊藤、1997）。しかも今回の結果からうかがえたように、学校経験の有無によっても、学校現場での取り組みや教師との連携に対する認識や構えは異なるのであり、そこに2つの専門性が連携することの難しさが示唆されている。ただし、これは見方を変えると、SCひとりひとりが自らの臨床歴や研修歴に応じて、また派遣先の学校状況に合わせて、それぞれのスタイルを有機的に作り上げていくことの可能性とその意義を傍証するものであろう。

さらに、経験あり群のデータから、互いの専門性に接し互いの現場を知ることにより、連携への不安や学校への構えが低減され信頼関係が好転する可能性を読みとるとすれば、学校現場と心理臨床双方の研修経験の機会を保証することが、SCの構えや学校という未知の場への不安を和らげるという期待にもつながる。それと同時に、学校に対しカウンセリング研修などを通して、SC役割についての啓蒙活動を進め心理臨床に対する理解を促進させることが、学校現場の不安や抵抗感を緩和し、SC制度のスムーズな導入を促進させる方策の1つになるといえよう。さらに、SCが心理臨床の専門家であるためには、“現場に関心を持つ”“現場を知る”“現場と接する”ことに加えて、SC自身の

自己研鑽、派遣後のフォローアップ研修も絶対不可欠である。立場や経験の違いを越えて、学校現場での臨床活動に貢献するような研修制度を拡充することが、今後ますます重要になると考えられる。

なお今回の結果は、教育関係機関に所属するカウンセラーという限定された対象についての意識であり、この結果をカウンセラー全体の見解とみなすことはできない。また、本調査のデータはSC活動がまだ本格化していない時点のものである。スクールカウンセラー活用調査研究委託事業も3年目を終え、派遣校もますます増加していく中、教師の意識もカウンセラーの意識も変化していくものと予想される。たとえば、SC派遣校の教師とそれ以外の教師とではSCに対する意識も異なるであろう。またカウンセラーについては、SC経験の有無による違い、病院臨床と学校臨床といった勤務内容による違い等々、それぞれの立場によりSC制度に対する意識も一様ではあり得ない。今後さらに、学校現場に即したより実際的な援助体制の確立に向けて、SCに求められる条件やSC養成上の課題とその対応策について、多面的な視野から検討を続けていくことが肝要であろう。

引用文献

- 荒井淳雄 1993 学校カウンセラーの配置・資格・研修 月刊学校教育相談, 7, 34-39, 学事出版
- 藤岡孝志 1996 スクールカウンセラーの心理臨床—「側面」からのサポート— 大塚義孝編 こころの科学増刊 スクールカウンセラーの実際 日本評論社 Pp.84-87.
- 福田憲明 1996 スクールカウンセラーの心理臨床—黒衣としてのつなぎ役に徹する— 大塚義孝編 こころの科学増刊 スクールカウンセラーの実際 日本評論社 Pp.100-103.
- 東山紘久・藪添隆一 1992 システマティックアプローチによる学校カウンセリングの実際 創元社
- 石隈利紀 1994 スクールカウンセラーと学校心理学 村山正治・山本和郎編 スクールカウンセラー—その理論と展望— ミネルヴァ書房 Pp.27-42.
- 伊藤美奈子 1993 学校カウンセリングに対する教師と臨床家の見解についてのフィールドワーク的研究 神戸国際大学紀要, 45, 27-39.
- 伊藤美奈子 1994 学校カウンセリングに関する探索的研究—教師とカウンセラーの役割兼務と連携をめぐって— 教育心理学研究, 42, 298-305.

- 伊藤美奈子 1996 スクールカウンセラー制度に対する学校教師の認識と展望 カウンセリング研究, 29, 120—129.
- 伊藤美奈子 1997 小・中学校における教育相談係の意識と研修に関する一考察 教育心理学研究, 45, 259—302.
- 菅野 純 1995 教師のためのカウンセリングゼミナール 実務教育出版
- 近藤邦夫 1994 スクールカウンセラーと学校臨床心理学 村山正治・山本和郎編 スクールカウンセラーーその理論と展望ー ミネルヴァ書房 Pp. 12—26.
- 草野香苗・太田宣子・佐々木栄子・中島義実・原田克己・金井篤子・蔭山英順 1996 スクールカウンセラーの役割に関する研究 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 509.
- 大塚義孝 1996 こころの科学増刊 スクールカウンセラーの実際 日本評論社
- 氏原 寛 1995 カウンセリングはなぜ効くのか 創元社
- 山崎洋史 1996 スクールカウンセラーに関する研究 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 518.

付 記

本研究は、第一著者の助言を受けて行われた第二著者の調査研究（兵庫教育大学大学院平成7年度修士論文）のデータを、第一著者が新たな観点から再分析し、第二著者とともにまとめ直したものです。ご指導・ご助言賜りました兵庫教育大学佐々木正道教授、堺女子短期大学梶谷健二教授に、心より深謝申し上げます。

(1997.6.19 受稿, 12.16 受理)

Opinions on the Introduction of a School Counselor System

MINAKO ITO (OCHANOMIZU UNIVERSITY) & KEN NAKAMURA (IKEJIMA JUNIOR HIGH SCHOOL)

JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 1998, 46, 121—130

In this survey, inquiries were made to 312 teachers and 121 counselors on their views and opinions concerning school counseling. Inquiries were made on the following four points : ① Mutual expectations on the roles of both sides ; ② Conditions for promoting a school counselor system ; ③ Their concerns toward this new system ; and ④ Projections of changes caused by the introduction of such a system. In this inquiry, school counselors were divided into two groups : counselors with teaching experience (SC I) and counselors without teaching experience (SC II). Comparative studies were made among these two groups and the ordinary teachers. The main findings were as follows : (1) The teacher group expected the advantages of compensatory roles of both sides, whereas SC II's expectations were a little more negative than SC I 's. (2) Three groups gave importance to the professional knowledge and counseling techniques, but the teacher group gave some more emphasis on school counselors' teaching experiences. (3) SC I 's interest and expectation for this system were the strongest, the SC II followed and the teachers became the weakest. (4) The SC I highly evaluated the prospect of the system.

Key words : school counselor, teachers, role expectation, teaching experience.