

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

伊藤 美奈子¹

本研究の目的は、スクールカウンセラー(SC)自身のSC制度に対する評価を明らかにし、さらにそのSC活動と学校要因との関連を検討することである。86人のSCを対象に、以下の内容からなる質問紙が実施された。①SCの5つの役割とガイドライン(村山ら, 1997)遂行度に関する尺度, ②SC活動への評価。③SCとしての活動に対する満足度, ④教師との情報交換の方法, ⑤学校要因に関する質問。主な結果は以下の通りである。(1)教師との連携に関する役割遂行のSC群の評価は肯定的で、ガイドラインに対しても遂行できていると認知する傾向にあった。(2)学校要因(たとえば、教師の意欲や学校の受け入れ体制)を評価するSCは、自分自身のSC活動に対する満足度(とりわけ、教師や保護者対象のコンサルテーションや研修への満足度)も高かった。SCの活動内容が、学校側の要因によって左右されるという可能性が示唆された。

キーワード：スクールカウンセラー、役割とガイドライン、SC活動の評価、学校要因、教師の意欲

問 題

文部省によるスクールカウンセラー活用調査研究委託事業(以下SC事業)が開始されて4年目に入り、派遣校も全国で1500校を越えるまでに拡大された(1998年度現在)。これまでも、SCによる多種多様な実践が展開され、その成果や課題についてもさまざまに報告されてきた。このSC事業の展開について、近藤(1995)は“問題を抱えた子ども個人から学校の教師へ、学級(学級集団)へ、そして学校全体のシステムへと広がっていく”と述べ、鶴養・鶴養(1998)もコミュニティ心理学の見地から“心理臨床の学校教育への関わりは、当初、個人対個人の心理臨床からの知見を学校教育に適用するといういわば微視的な視点から始まり、学校コミュニティ自体に関わるという全体的な視点までに連なってきた”と論じている。この導入から現在までのSC事業の歴史は、個人療法として始まったカウンセリングの対象に保護者や教師を含み込み、教師集団さらには学校という“多次元システムを統合的につなぐ媒介”的役割(黒沢, 1997)にまで展開されていくプロセスであった。SC事業も4年目に入り、そ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。

SCの心得としては、どのようなことが挙げられるのであろうか。村山・大塚・谷口・鶴養(1997)はこれまでの成果と課題をふまえ“学校臨床心理士が行うべき業務”を12項目にまとめている。これはSC事業が開始後まもなくして発表されたガイドライン(学校臨床心

理士のためのガイドライン:1995年)をもとに、さらに実際のポイントに絞って文章化したものである。それによると、SCの活躍の場が“学校現場”であることに配慮し、まずは学校からの期待やニーズ、子どもの状況をしっかり把握し校内でのキー・パーソンをつかむという点が挙げられている。また、教師や子どもたちとの接触の機会を作るときに具体的な留意点として、ふだんのさりげない関わり大切さを指摘した上で、教師のコンサルテーションや守秘義務の問題など、学校を生徒指導・教育相談の主体と考えSCと教師が連携しながらこれらの活動に取り組むことの重要性にも言及している。これらの心得に対し、SCは自らの活動をどのように自己評価しているのであろうか。

これまでSC事業に関しては、SC自身を調査対象としSCの意識や活動について実証的に検討した研究は多くない。伊藤・中村(1998)によると、学校経験のあるカウンセラー、学校経験のないカウンセラー、それに教師という3群を比較した結果、学校経験のあるカウンセラーはこのSC事業に肯定的な展望を示したのに対し、教師と学校経験のないカウンセラーはこの制度の導入に対し、それぞれの専門性を背景にした若干の不安を抱えていることが示唆された。しかしこの調査は、SC発足以前に行われたものであり、SC事業そのものの評価ではない。またここでの学校経験は教職歴の有無に注目したものであり、SC実践による差異を問うものではなかった。そこで本研究では、実際に学校現場で活動したSCを対象にSC実践に対する評価を明らかにすることを第1の目的とする。

ところでSC事業の成否は、SCによる活動のみでは

¹ お茶の水女子大学生活科学部

決まらない。SCが学校という場で有意義な臨床活動を行うには、教師(集団)との連携、学校コミュニティへの根付きが必須要因となる。たとえば近藤(1995)は“「学校システムの中での介入」あるいは「学校システムへの介入」という新たな形式の介入をめぐる諸問題の解明と有効な介入方略の開発”をSC事業の課題として挙げている。また、専任学校カウンセラーの立場から最上(1995)は、学校という場の特殊性をふまえると、教師を対象とした個人コンサルテーションに加えて集団コンサルテーション、さらには学校コンサルテーションが必要になると論じている。さらに文部省初等中等教育局中学校課高等学校課(1997)も、直接的な援助や教師へのコンサルテーション・研修を評価する一方で、教師との連携・協力のあり方には今後検討すべき課題(守秘義務の問題等)が残されているという点を指摘している。

このようにSC事業においては、学校コミュニティや教師との連携が重視されているのであり、SC実践は学校要因にきわめて強く規定されると考えられる。たとえば、教員全体の合意でSCを要請しSC活用委員会などを組織化できている場合と、教職員の合意や理解が得られないままに戸惑いながら導入された場合とではSCに対する期待やニーズも異なるであろうし、導入当初のSCの活動にもおのずと違いが生じるものと考えられる。これまでも、学校教師のSCに対するニーズや要望についてはさまざまな観点からの研究が蓄積されてきたが(石隈, 1997; 伊藤, 1996; 中島・原田・草野・太田・佐々木・金井・藤山, 1997など)、SC実践と学校要因との関連については十分明らかにされていない。SC事業をより有効に展開するためにも、学校コミュニティとSCとの相互作用に注目すべきであり、その第一歩として、SCが認知した学校要因とSC実践評価との関連について明らかにすることが必要となる。

目的

SCとしての役割やガイドラインに挙げられた活動内容に関して、SCはどのように自己評価しているのか。また、SC事業導入による成果や問題をSCはどうとらえているのかについて調べることを第1の目的とする。さらに、SCが認知した学校状況を分析対象に加味することにより、SC実践と学校要因との関連についても考察を試みることを第2の目的とした。

方法

調査時期と方法 1998年7月。個別に郵送で配布・回収した。

調査対象 首都圏の臨床心理士244人に調査票を送

付し、返送されてきた168人(回収率68.9%)のうち、文部省派遣のSC74人にそれ以外の小・中・高校等のSC15人を併せた89人を分析対象とする。内訳としては男性12人、女性70人(不明7人)。対象者の年代は20歳代5人、30歳代27人、40歳代20人、50歳代26人、60歳代以上10人(不明1人)。

調査内容 ①SC役割遂行度：伊藤(1998a)、文部省初等中等教育局中学校課高等学校課(1997)、中島ら(1997)、鶴養・鶴養(1998)ならびに各学校で作成された報告書の中から、SCの主要な役割として挙げられる5項目を抽出した(TABLE 4参照)。それぞれに対し「大いに果たした」「果たした」「ほとんど果たせなかった」の3件法で評定を求めた。②ガイドライン遂行度：「学校臨床心理士のためのガイドライン」(村山・大塚・谷口・鶴養, 1997)の中で、学校現場でのSCの具体的な行動内容を説明した12項目(TABLE 1参照)を採用した。各項目に対し「十分できた」「わりとできた」「できなかった」の3件法で評定を求めた。③SC事業への評価：伊藤・中村(1998)、島田・葛谷・長野(1998)、文部省初等中等教育局中学校課高等学校課(1997)などを参考に、SC事業導入による「効果」16項目と「問題」20項目を抽出し、「そう思う」から「そう思わない」までの4件法で回答を求めた。④SC役割満足度：①と同じ5項目に対し「大いに満足」「やや満足」「満足していない」の3件法で評定を求めた。⑤教師との情報交換スタイル：教師との情報交換のあり方について「相談内容についてはカウンセラーからできる限り話すようにしている(以下「できる限り話す」と略記)」「すべて話すことはないが、教師から聞かれたことには答える(聞かれたら答える)」「聞かれたら答えたと思うが、ほとんど聞かれなかった(聞かれなかった)」「教師に聞かれても守秘義務により相談内容についてはあまり話さなかった(話さなかった)」の中から1つ選ぶよう求めた。さらに⑥学校要因およびSCの居場所と居心地に関する質問：文部省初等中等教育局中学校課高等学校課(1997)ならびに派遣校から出された報告書等を参考に、学校の活用状況を示唆するものとして10項目を抽出した。それぞれに対し2～3の選択肢(TABLE 6参照)の中から(1)～(9)は1つ、(10)はあるだけすべて回答するよう求めた。これらのうち(2)(5)(6)(7)(9)の回答は順序尺度であるが、分析に際しては選択肢の重みを考慮し得点を与え、それ以外の回答については名義尺度として扱った。さらにフェイスシートとして性別、年代、SCとしての勤務職種・派遣年度を尋ねた。

結果と考察

①ガイドライン12項目の構造

まずガイドライン12項目に対する自己評価得点を対象に、因子分析（主成分分解・バリマックス回転）を行った（TABLE 1）。その結果、固有値の減衰状況と解釈可能性を考慮し3因子を抽出した。第1因子は「学校全体で守秘義務の大切さを考えると同時に、契約の大切さを説明する」「教師の立場や教育方法を尊重しながら教師のできることを一緒に検討する」「ケースを一人で抱え込まないで担任の援助をするというスタンスを守る」など、学校主体で教師と連携することの重要性に関する5項目で＜連携＞因子とした。第2因子は「その学校の自分に対する期待、潜在的ニーズを把握する」「その学校のキー・パーソンをつかむ」など、SCへのニーズやキー・パーソンの把握に関する4項目で＜把握＞因子と名付けた。第3因子は「子どもたちと接触する機会を作ってみる」「先生との雑談の中から、コンサルテーションの機会をつかむ」など、教師や子どもとの接触に関する3項目からなり、＜接触＞因子と命名した。これらは導入時に必要な＜把握＞、活動を開始するときに必要なスキルである＜接触＞、活動を深める際にポイントとなる＜連携＞という、SCが果たすべき心得を映し出した内容として妥当であるといえる。

それぞれについてクロンバックの α 係数を求めたところ、＜連携＞は.699、＜把握＞は.676、＜接触＞は.728となった。やや低い値であったが、項目数の少なさを考慮すると、ある程度の信頼性が得られたとい

える。以下の分析では、各因子ごとに項目得点を合計し項目数で除した尺度得点（レンジは1～3点）を使用する。

②SC事業への評価（効果と問題）の構造

SC事業への評価として「効果」16項目と「問題」20項目に対する回答を変数として、因子分析（主成分分解・バリマックス回転）を行った。固有値と解釈可能性を考慮しそれぞれ2因子構造を採用したが、両因子に負荷量の絶対値が.400以上の項目あるいはともに.400以下で、なおかつその差が.1以下の項目（「効果」2項目と「問題」9項目）については、判別力が乏しいとみなし省いた。そのうえで再度因子分析を施したところ、以下のよう結果が得られた（TABLE 2・3）。

まず「効果」については、次に挙げる2因子からなる。第1因子は「教師は自分一人で抱えていなくてもいいかという思いから解放される」「教師自身のメンタルケアに役立つ」など8項目で、＜教師の心理的ケア＞と名付けた。第2因子は「カウンセラーは評価とは関係がないので気楽に話せる」「子どもの心理面の援助になる」など6項目で＜子・親の安心＞と命名した。次に「問題」は以下の2因子が抽出された。第1因子は「当該の子どもと個別に接触するため他の子どもによく影響が出る」「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」など、カウンセリングを受ける子ども自身が教師とSCの狭間で感じる葛藤や不安に関する7項目で＜指導上の問題＞とした。第2因子は「教師にとっては、知らない人に打ち明けると不安がある」「クラスの生徒がカウンセリングを受け

TABLE 1 ガイドライン12項目の因子分析（バリマックス回転後）

	Fac.1 連携	Fac.2 把握	Fac.3 接触	共通性
学校全体で守秘義務の大切さを考えると同時に、契約の大切さを説明する……………	.755	.323	-.044	.676
教師の立場や教育方法を尊重しながら教師のできることを一緒に検討する……………	.753	.078	.198	.613
ケースを一人で抱え込まないで、担任の援助をするというスタンスを守る……………	.625	.169	.189	.454
子どもや集団に関わるスキル、コンサルテーションの技術を身につける……………	.429	.347	.276	.380
校内事例検討会を企画し学校全体で一人の子どもを育てていくシフトを作る……………	.395	.249	.189	.254
その学校の自分に対する期待、潜在的ニーズを把握する……………	.274	.732	.052	.614
管理職、生活指導、相談教諭、養護教諭などにどう見られているかを把握する……………	.207	.709	.070	.551
その学校のキー・パーソンをつかむ……………	.227	.667	.121	.512
子どもの状況（家庭、学区、各学年クラス）を速やかに把握する……………	-.076	.565	.460	.537
子どもたちと接触する機会を作ってみる……………	.057	.221	.766	.639
学校の中でプラプラしていて教師との接触を図る……………	.435	-.075	.699	.683
先生との雑談の中から、コンサルテーションの機会をつかむ……………	.437	.171	.586	.563
寄与率	.353	.101	.086	
累積寄与率	.353	.454	.540	

TABLE 2 「効果」項目の因子分析 (バリマックス回転後)

	Fac.1 教師の心理的ケア	Fac.2 子・親の安心	共通性
教師は自分一人で抱えていなくてはならないという思いから解放される…	.748	.011	.560
教師自身のメンタルケアに役立つ…	.689	.029	.475
教師にとっては自分とは異なる専門的な見方を知ることができる…	.687	.173	.502
講演会や勉強会の機会に、役立つ話が提供できる…	.620	.131	.402
教師に、第三者の客観的な意見を提供できる…	.587	.168	.373
学校として職場のチームワークが良くなる…	.566	.343	.438
教師にとっては、専門家であるという安心感がある…	.556	.340	.425
学級担任の負担が軽減され授業に専念できる…	.549	.239	.358
カウンセラーは評価とは関係がないので気軽に話せる…	.035	.747	.560
子どもの心理面の援助になる…	.143	.725	.546
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…	.132	.705	.514
無料なので保護者や子どもの負担にならない…	.180	.655	.461
ゆっくり時間をとって話を聞いてもらえる…	.212	.603	.408
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…	.215	.601	.407
寄与率	.333	.126	
累積寄与率	.333	.459	

TABLE 3 「問題」項目の因子分析 (バリマックス回転後)

	Fac.1 指導上の問題	Fac.2 教師の不安・抵抗	共通性
当該の子どもと個別に接触するため他の子どもによく影響が出る…	.775	-.015	.600
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…	.718	.218	.563
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…	.712	.203	.548
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…	.687	.028	.473
当該の子どもが、周りから特別視される…	.679	.218	.508
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…	.562	.172	.346
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…	.554	-.019	.308
教師にとっては、知らない人に打ち明ける不安がある…	-.025	.773	.598
生徒がカウンセリングを受けると力量を問われるという心配がある…	.183	.758	.608
担任教師には自分の力だけで解決したいという気持ちがある…	.092	.726	.535
カウンセラーと養護教諭の役割が重複する…	.286	.455	.288
予約がいっぱいで面接時間が取りにくい…	.034	.365	.134
寄与率	.315	.144	
累積寄与率	.315	.459	

ると、担任教師としての力量を問われるという心配がある」など、教師自身の不安やカウンセリングに対する抵抗に関する5項目で「教師の不安・抵抗」と名付けた。

それぞれについてクロンバックの α 係数を求めたところ、「効果」の「教師の心理的ケア」「子・親の安心」についてはそれぞれ.798, .783というやや高めの信頼性が得られた。一方「問題」の「指導上の問題」「教師の不安・抵抗」についてはそれぞれ.804, .673となり、後者でやや低めであったが、これも項目数の少なさを考慮すると、ある程度の信頼性はあるといえる。これらについても、各因子ごとに項目得点を合計し項目

数で除した尺度得点(レンジは1~4点)を使用する。

③臨床歴、SC歴、ならびに校種による比較

臨床歴やSC歴の違いによる各得点の差異を検討する。まずは臨床歴による差異を探索的に検討するために、臨床歴(年数)と各得点との相関係数を調べた結果、すべての変数(役割遂行度と満足度、ガイドライン遂行度、SC事業の成果と問題)との間に有意な関連は見出されなかった。さらにSC経験の長さで比較するためにSC派遣1年目の者32人と2年目以上の者38人の平均得点を比較したところ、ここでもすべての得点において有意な差は見られなかった。次に配属校種により分類(複数の校種に勤務する者は省く)すると、小学校勤務8人、中

学校勤務43人、高校勤務7人と人数に偏りが生じた。3群間の得点を比べたところ、SC事業の効果のうち「教師の心理的ケア」に対する評価で有意差が見られ ($F(2,57)=3.24, p<.05$)、多重比較(テューキー法)の結果、小学校SCが最も肯定的に評価しており(平均3.44, SD.42)、中学校SC(平均3.03, SD.43)との差が有意であることが明らかにされ、それ以外の得点では、有意な群間差は見られなかった。中学校に比べ小学校では、教師に対して心理的ケアができていると自己評価しているSCが多いといえる。ただし、各群の人数が少ないので、校種による差異を論じるにはさらなる検証が必要であろう。

以上のように、SC事業に対する評価において、臨床歴やSC歴による差異は有意ではなかった。SC研修会などを通してSCの間で多くの情報が交換されつつある今、臨床歴やSC歴の長さにかかわらず、ほぼ一定の評価がSC自身によって共有されていると考えられる。

④役割・ガイドラインならびにSC事業に対する評価

SCの5役割に対する遂行度を3件法(得点のレンジは1~3点)で尋ね、それぞれの平均得点を算出した。5得点中で最も評価が高かったのは「教師のコンサルテーション」:2.34 (SD=.50) 点>で、それに「保護者の相談」:2.24 (SD=.53) 点>と「子どもの相談」:2.13 (SD=.57) 点>が続いた。これに対し「教師対象の研修」:1.93 (SD=.59) 点>と「保護者への講演」:1.70 (SD=.63) 点>は、レンジ中間点(2点)を下回った。教師へのコンサルテーションと子どもや保護者に対する直接援助は、SC役割の中でも重要な役割と言われ(村山, 1998他)、それが実際のSC活動にも反映されたものといえる。これに対し研修や講演は、個人を対象とする心理臨床的活動とはやや異質なものであるため苦手意識を持つSCも少なくない。一方、ガイドライン3得点では「把握」:2.27 (SD=.41) 点>、「接触」:2.15 (SD=.45) 点>、「連携」:2.29 (SD=.50) 点>と、すべて中間点(2点)を上回った。SCの心得でもあるガイドラインについては(とりわけ学校状況の把握や教師との連携などの役割については)、SCの自己評価はかなり高いといえる。

SC事業への評価「効果」「問題」(得点のレンジは1~4点)については、「効果」の2得点「子どもの安心」:3.23 (SD=.45) 点>と「教師の心理的ケア」:3.09 (SD=.46) 点>では平均値が3点を越えたのに対し、「問題」2得点「指導上の問題」:1.68 (SD=.49) 点>と「教師の不安・抵抗」:2.44 (SD=.63) 点>はレンジ中間点(2.5点)よりも低く、とりわけ前者に対しては否定する回答(指導上の問題はないという回答)が多かった。

以上のように、SCはSC事業の問題点よりも効果的側面を評価していることがわかる。また、とくに「子どもや保護者に安心を提供する」という「子・親の安心」効果について高く評価している。一方、教師とSCの葛藤・対立により生じると考えられる「指導上の問題」については、ほとんど問題視していない。これに対し、学級王国といわれるような「抱え込み」の風土、さらには教師自身の内面的なコンプレックスやプライドの高さから生じる「教師の不安・抵抗」は高めで、レンジのほぼ中間点を示した。今後、こうした教師の不安・抵抗を解消するための啓蒙や援助活動もSCの重要な役割になってくると思われる。

⑤ガイドライン遂行度と役割満足度との相関

次に得点間相関を検討する。ガイドライン3得点と、「子どもの相談」「保護者の相談」役割満足度との間に有意な関連は見出されなかった(TABLE 4)。一方「教師のコンサルテーション」は、3得点すべてと正の相関関係にあり、「教師対象の研修」も「把握」「連携」との間に関連が見られた。また「保護者への講演」では「連携」との間にやや弱い正の関連が見出された。今回のガイドラインが、保護者や子どもへの直接的な面接活動よりも教師のコンサルテーションや研修を重視したものである(村山, 1998)ことを裏付ける結果であるといえる。またガイドライン3側面の中でも、とりわけ「連携」についての評価は、親や教師への援助活動(コンサルテーションや研修)に対する満足度との関連が強い。これは、「主役は教師」というスタンスで心理臨床の原理を押しつけず教師と連携・協力する」というガイドラインの理念が、学校や教師、保護者の「援助力の向上に対する援助」(近藤, 1995)であるコンサルテーションや研修というSC実践に具現化されやすいことをうかがわせる。

⑥教師との情報交換スタイルによる比較

SCは、どのような形で教師と相談内容を共有しているのだろうか。「できる限り話す」と「聞かれたら答える」という開示方法をとるSCがそれぞれ39人(50.0%)、31人(40.8%)と大半を占め、「聞かれなかった」「あまり話さなかった」についてはそれぞれ3人(3.9%)、4人(5.3%)

TABLE 4 ガイドライン遂行度と役割満足度との相関

	子どもの相談	保護者の相談	教師コンサルテーション	教師対象の研修	保護者への講演
ガイドライン 把握	.214*	.129	.406**	.348**	.228*
接触	.159	-.114	.330**	.171	.017
連携	.138	.083	.488**	.460**	.250*

**p<.01 *p<.05 +p<.10

とごく少数であった。SCの間には“学校全体で守秘義務を考える”という方針が支持・実践されつつあることが示唆された。

ただし、この2選択肢を選んだ者についてガイドライン3得点の平均値を比べると (TABLE 5), 「できる限り話す」を選んだ群の方が、<接触><連携>の2つで得点が有意に高いことが示された (それぞれ $t=2.36, df=59, p<.05$; $t=2.32, df=58, p<.05$)。教師と積極的に情報を共有しようというSCの方が、学校組織に自ら接触し教師との連携を心がけるというガイドラインの方針により沿った実践を展開する傾向にあると解される。

⑦ SCが認知した学校要因ならびにSCの居心地

SCに認知された学校側の諸事情ならびにSC自身の居場所・居心地を調べた (TABLE 6)。SCの受入れに際して「教員全体の合意」で派遣を要請したと認知しているSCは4分の1強で、6割以上のSCは「管理職の方針」によると認知している。SCの過半数は、今回の制度の趣旨が現場教師に周知徹底されておらず、その派遣に当たっても学校全体で検討を重ねるだけの時間的余裕も材料もないままに決定されたと認識する傾向にある。ただし、SCが認知した<学校の受入れ体制>や<SC自身の居心地>については、肯定的な回答が多くを占めており (「非常に良かった」「良かった」の比率の合計は8割を越えた)、SCは学校側の受入れ状況を概ね好意的にとらえていることがわかる。一方SC活用委員会などの組織は、派遣当初すでに半数の学校で作られているが、十分に機能していると評価された組織は全体の3分の1程度である。さらに<SCを利用した教師の数>も、「全体の半分程度」と回答したSCは46.5%、「ごく一部」という回答は4割を越えた。<教師の意欲>についても「意欲のある教師は半数近く」という回答は過半数あったが、「意欲は感じられなかった」と回答したSCも3割に達していた。また<SCの主たる居場所>については「相談室」とする者が55.7%と最多で、「職員室」を居場所とするSCは4割程度を占めた。一方「保健室」を主たる居場所とするSCはごく少数(4.5%)であった。<さらなる工夫が必要な点>については、「学校の受入れ」と回答した者が過半数に達し、

TABLE 5 情報交換スタイルとガイドライン遂行度

		できる限り話す	聞かれたら話す	差の検定t値
ガイドラインの遂行度	把握	2.21 (.41)	2.17 (.44)	.40
	接触	2.20 (.34)	1.95 (.46)	2.36*
	連携	2.37 (.38)	2.15 (.35)	2.32*

得点のレンジは1~3点 ()は標準偏差 * $p<.05$

TABLE 6 SCが認知した学校要因 人 (%)

(1)受入れの主体	教員の合意 23(26.4)	管理職の意向 54(62.1)	わからない 10(11.5)
(2)受入れ体制	非常に良かった<3> 20(22.7)	良かった<2> 53(60.2)	良くなかった<1> 15(17.0)
組織の有無	あった	なかった	
(3)派遣当初	44(50.6)	43(49.4)	
(4)現在	55(64.0)	31(36.0)	
(5)組織の機能	よく機能している<2> 22(33.3)	あまり機能していない<1> 44(66.7)	
(6)利用教師数	大部分<3> 10(11.6)	半分程度<2> 40(46.5)	ごく一部<1> 36(41.9)
(7)教師の意欲	大部分意欲的<3> 7(8.1)	半分意欲的<2> 53(61.6)	意欲なし<1> 26(30.2)
(8)SCの居場所	主に相談室 49(55.7)	主に職員室 35(39.8)	主に保健室 4(4.5)
(9)SCの居心地	非常に良かった<3> 18(20.5)	良かった<2> 55(62.5)	良くなかった<1> 15(17.0)
(10)さらなる工夫が必要な点	学校の受入れ 45(50.6)	SCの対応 20(22.5)	その他 27(30.3)

< >内の1~3は、それぞれの回答に与えられた得点

「SC自身の対応」を選んだ者は2割強であった。

このように学校側の状況はさまざまである。SC自身のこれまでの報告 (伊藤, 1998b; 山本, 1998) からもうかがえるように、教員全体がSCの配置を希望し委員会も活発な学校もあれば、管理職の導入決定に教職員が反発を示している学校もあるだろう。教師集団の中にも賛否両論あり、教師による利用頻度も学校差が大きい。SCはそれらの状況を受入れ柔軟に対応しているといわれるが (山本, 1998)、さらなる工夫点として「学校側の受入れ体制」を挙げた者が半数を越えていることを鑑みると、学校や教師の受入れ体制に要望を抱いているSCも少なくないといえる。

⑧学校要因ならびにSCの居心地の相互相関

学校要因の諸側面が互いにどのような関連を持っているか検討するために、<受入れ体制><組織の機能><利用した教師の数><教師の意欲><SCの居心地>という5変数について、相互の関連 (スピアマンの順位相関係数) を調べた (TABLE 7)。<SCの居心地>とそれ以外の4変数との間にはすべて正の相関が見られ

TABLE 7 学校要因変数間の相関 (スピアマンの順位相関係数)

	組織の機能	利用教師数	教師の意欲	SCの居心地
受入れ体制	.247*	.266*	.486**	.796**
組織の機能	-	.184	.390**	.304*
利用教師数		-	.165	.371**
教師の意欲			-	.662**

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

たが、とりわけ＜受入れ体制＞＜教師の意欲＞との関連は強い。＜教師の意欲＞は、それ以外にも＜受入れ体制＞＜組織の機能＞との間に強い関連が見られた。さらに＜受入れ体制＞は、これら以外にも＜組織の機能＞＜利用した教師の数＞との間にやや弱い正の相関が見出された。

このように SC の居心地は、学校側の受入れ体制や SC を迎える教師集団の意欲とかなり強く関連することを示唆する結果となった。また、教師の意欲は学校の受入れ体制や組織の機能とも関連している。教師が SC に関心を持ち積極的に活用している場合は、組織もうまく機能しており、学校全体としての受入れ体制も良好であると認知されることが多い。そして、そのような学校では SC 自身も居心地よく活躍できる。SC 実践と学校要因とは相互に密接な関係にあるのであり、SC がスムーズに活動するためには、SC の資質向上とともに、学校の受入れ体制を整えるような取り組みも不可欠となる。具体的には、教師自身が意欲を持って SC に関わるような学校風土を作り出し、SC 活用委員会等を活性化させる作業が有効であると考えられる。

一方、有意な関連が見出されなかったのは＜利用した教師の数＞と＜組織の機能＞、＜教師の意欲＞との関係であった。利用した教師の多寡がその学校の組織力や教師の意欲に直結しないという結果である。委員会という整った組織がなくても多くの教師が個別に SC のコンサルテーションを受けるという場合もあろうし、たとえ少数でも意欲的な教師（キー・パーソン）が中心となって SC 実践を活発に推進する場合もあるという学校現場の実態（文部省初等中等教育局中学校課高等学校課、1997 など）を反映したものといえる。

⑨学校要因ならびに SC の居心地と役割満足度の相関

学校要因と役割満足度との関連（スピアマンの順位相関係数）を調べたところ（TABLE 8）、＜保護者の相談＞＜保護者への講演＞は＜教師の意欲＞との間に正の相関を示した。保護者対象の実践活動は教師の意欲的な介入（面接斡旋・紹介や研修会の企画等）なしには行われにくい

TABLE 8 学校要因・SC の居心地と役割満足度との相関（スピアマンの順位相関係数）

	子どもの相談	保護者の相談	教師コンサルテーション	教師対象の研修	保護者への講演
受入れ体制	.066	.099	.165	.289*	.152
組織の機能	.019	-.018	.028	.072	.177
利用教師数	.097	.209*	.240*	.325**	.171
教師の意欲	.142	.260*	.360**	.498**	.335**
SC の居心地	.133	.176	.304**	.386**	.235*

**p<.01 *p<.05 +p<.10

ことを示唆する結果となった。

＜教師のコンサルテーション＞＜教師対象の研修＞満足度は、＜教師の意欲＞との間にやや強い正の相関が見られただけでなく、＜利用した教師の数＞とも関連することが見出された。これらの教師を対象とした実践への満足度は、教師自身の意欲だけでなく、関心を持って参加してくれる教師の人数が多いほど高まる。さらに＜教師対象の研修＞は、利用教師の人数や意欲以外に＜受入れ体制＞との関連も有意であった。SC が教師への研修を充実させるには、教師自らの意欲が重要な鍵を握るが、それに加えて SC に積極的な関心を持つ教師が多く学内の受入れ体制が整っているほどスムーズに展開できるという学校事情をうかがわせる。以上の結果は、教師対象の研修やコンサルテーションが SC にとって満足度のいくものであるかどうかは、教師や学校の状況（受入れ体制の良否、意欲の程度）によって規定されやすいことを示唆しているが、これは同時に、そのコンサルテーションや研修の成果が、教師や学校全体の意欲や体制を変え得ることを意味しているとも解される。

また 5 役割のうち＜教師対象の研修＞＜教師のコンサルテーション＞＜保護者への講演＞という教師や保護者への間接援助に対する満足度は、＜SC の居心地＞との関連が有意であった。研修やコンサルテーションという間接援助に力点を置いた活動は、教師の資質を向上させ保護者の心理的安定に資するといえるが、それに加えて SC の居心地のよさを高める効果も持つ。つまり、SC の居心地は、学校臨床に特有の間接援助的役割をどのように遂行しているかによって左右されるといえる。これに対し＜子どもの相談＞への満足度は、学校要因とも＜SC の居心地＞とも関連が見られなかった。この結果は、子どもへの直接的な関わりへの満足度は、学校や教師側の条件に依拠しないことを意味している。見方を変えると、受入れ体制が整っておらず教師の意欲も乏しい学校では、子どもからの自主来談を中心に個人を対象とした面接活動を行うことで SC の居場所が確保される場合もあると考えられる。

まとめと今後の課題

以上、SC による SC 事業評価は、問題点より効果を認めたものであり、とりわけ学校現場では教師を対象にしたコンサルテーションや研修など間接援助活動が重要な意味を持つことが示唆された。一方臨床歴や SC 歴による差は見出されず、学校臨床実践を経験す

ることでSCとしての自信が高まるという見方は成立しなかった。

またSC実践に対する評価は、学校側の受入れ状況によって大きく左右されることが確認された。今後の方向として、SCに対しては、“学校のニーズにあった取り組み方を模索しながら、学校という組織の中で自分自身がどのように位置付くのかを見極める作業”(伊藤,1998b)が求められるが、それと並行して、学校側に対してもSC事業についての知識や活用方法を啓蒙し、教師の関心や意欲を高めるための対策が必要になろう。

ところで、本研究で注目した学校要因はSCの目から見た学校の事情や要望であり、SCによるSC事業への評価である。今後さらに学校現場でのSC実践を推進していくには、学校教師や管理職、さらには子ども・保護者に対し、SC実践の評価やSCへの要望を問うと同時に、導入にあたって学校として整備すべき条件やSCと学校のマッチング等、両者の相互作用についても検討を積み重ねることが求められよう。

SC事業が心理臨床を中心とした援助活動にとどまらず、子ども・教師・保護者を含めた学校コミュニティへの教育実践全般を見据えたものである限り、臨床心理学・教育心理学・コミュニティ心理学などさまざまな知見を重ねてSC実践を立体像として描き出すことが今後に残された必須課題であると思われる。

引用文献

- 石隈利紀 1997 スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究(平成6~8年度科学研究費補助金研究成果報告書)
- 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 1998a 学校における心の悩みへの対処 無藤隆・市川伸一編 学校教育の心理学 学文社 Pp.175-190.
- 伊藤美奈子 1998b S高校での1年目を振り返って 発達, 75, ミネルヴァ書房 Pp.49-54.
- 伊藤美奈子・中村 健 1998 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— 教育心理学研究, 46, 121-130.

- 近藤邦夫 1995 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—その理論と展望 ミネルヴァ書房 Pp.12-26.
- 黒沢幸子 1997 スクールカウンセラーの多次元システム統合援助活動による学校変容 日本心理臨床学会第16回大会発表論文集 146-147.
- 村山正治 1998 新しいスクールカウンセラー—臨床心理士による活動と展開— ナカニシヤ出版
- 村山正治・大塚義孝・谷口正己・鶴養啓子 1997 学校臨床心理士のためのガイドライン (村山正治 1998 新しいスクールカウンセラー—臨床心理士による活動と展開— ナカニシヤ出版より)
- 最上貴子 1995 学校という場におけるカウンセリング 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.108-129.
- 文部省初等中等教育局中学校課高等学校課編 1997 スクールカウンセラー活用調査研究委託研究集録 中等教育資料(臨時増刊)
- 中島義実・原田克己・草野香苗・太田宣子・佐々木栄子・金井篤子・蔭山英順 1997 義務教育現場における教員の期待するスクールカウンセラー像 心理臨床学研究, 15, 536-546.
- 島田尚代・葛谷敬恵・長野郁也 1998 スクールカウンセラーの活動を教師はどう見ているか 日本心理臨床学会第17回大会発表論文集 448-449.
- 鶴養美昭・鶴養啓子 1998 学校と臨床心理学 ミネルヴァ書房
- 山本和郎 1998 スクールカウンセラーの活動報告を読んで 発達, 75, ミネルヴァ書房 Pp.55-61.

付 記

本調査は、東京都教育庁指導部指導企画課宮川保之先生のご協力により実施しました。調査実施にあたって貴重なご助言・ご指導をいただきました日本女子大学助教授鶴養美昭先生、昭和女子大学助教授鶴養啓子先生、ならびに調査にご協力いただいた皆様に心よりお礼申し上げます。

(1998.9.10 受稿, '99.7.17 受理)

*Self-Evaluation of School Clinical Activities
by School Counselors : Relation Between
Their Activities and Some Characteristics of Schools*

MINAKO ITO (OCHANOMIZU UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 1999, 47, 521—529

The purposes of the present study were to clarify the self-evaluation of school clinical activities by school counselors, and to examine the relation between school counselors' activities and some characteristics of schools. 86 school counselors responded to the following questionnaire : (1) scale on the performance of school counselor's 5 roles and school counselor guidelines (Murayama et al., 1997) ; (2) scale on the evaluation of school counselor's activities (for these scales, school counselors replied based on their own activities) ; (3) scale of satisfaction with their activities as school counselors : (4) questions on the method of information interchange with teachers ; (5) questions on some characteristics of their schools. The main results were as follows : (1) school counselors' evaluation of their role performance in cooperation with teachers was affirmative, and they evaluated their performance on the school counselors' guidelines. (2) School counselors who evaluated the characteristics of their schools (e.g., the school's system for accepting students, teacher's independence) tended to report high satisfaction with their activities, especially with consultation and providing seminars.

Key Words : role and guidelines, evaluation of activities of school counselors, school characteristics, eagerness of teachers, school counselors