

## 資料

## 小・中学校における教育相談系の意識と研修に関する一考察

伊藤 美奈子<sup>1</sup>

## A STUDY ON THE OPINIONS OF CONSULTING TEACHERS AT ELEMENTARY AND JUNIOR HIGH SCHOOLS, AND ON TRAINING SEMINARS FOR TEACHERS

Minako ITO

The main purpose of this study was to investigate the current status of consulting and guidance in school, and to examine the ways to develop its system. Subjects were consulting teachers at elementary and junior high schools. They were investigated by questionnaires on the current status of consulting systems of their schools, and on their own opinions about consulting and guidance. The main results were as follows. First, the committees against "ijime" worked more actively in elementary schools while guidance committees actively functioned in junior high schools. The teachers who had longer teaching experience evaluated themselves highly as mediators at school. And, the teachers who had gone to training seminars for counseling wanted to participate positively in seminars, and to make great efforts to improve their consulting activities and counseling-rooms. It was found important that school as a whole maintained an atmosphere encouraging training on consulting with teachers sharing their informations and experiences.

Key words : school, consulting and guidance, consulting teachers, teaching experience, training seminar for counseling.

子どもの問題が深刻化する学校現場。その問題解決に寄与する目的で、国のスクールカウンセラー制度が試行段階に入っている。いじめ問題の激化や、いっこうに減る傾向を見せない不登校現場への早急な対応が叫ばれるなか、臨床心理士を中心としたスクールカウンセラー派遣事業も、初年度の平成7年度に比べ、平成8年度においてはその3倍の予算がとられることになった。今や、学校で起こった問題を学校内だけで解決しようという認識は薄れつつある。これまで閉鎖性に守られてきた教育現場に、カウンセラーという“異質な”存在が入り込もうとしている現在、心理臨床現場

から学校への接近は急速になされていくと予想される。

その一方で、学校サイドからも、学校現場の問題を人任せにするのではなく、自分たち教師の中からカウンセラーを育てようという動きがある。その1つが、日本教育相談学会が中心となって発足した「学校カウンセラー」の資格認定事業である。その認定申請の基礎的資格6項目のうち、「教職経験を10年以上有すること」「教育相談係として5年以上の経験を有すること」「教育相談活動を行っている実績を有すること」という3項目は、学校経験を重視した内容になっている。この学校カウンセラーの独自性は、教職経験を重視するという点にあり、カウンセラーを“教師の中から育成しよう”という姿勢がうかがえる。学校現場での相談活動を成功させるには、教師集団との連携なしにはありえないという、学校サイドの主張(日野,1994)を重視

<sup>1</sup> 南山大学文学部 (Nanzan University)  
現所属: お茶の水女子大学生活科学部 (Ochanomizu University)

した規約であるといえる。

以上のように、スクールカウンセラーと学校カウンセラーとでは、それぞれが依拠するアイデンティティに違いはあろう。しかし、子どもの心の問題解決を目的とするという点では一致しているはずである。これらの資格がどのように共存し棲み分けを行っていくかという点が、今後の問題になると予想される。

ところで、これら新しい資格を持ったカウンセラーが全国全校に行き渡り完全に配置されるには、時間的にも予算上も困難な問題が山積している。しかし、学校現場では子どもの問題はますます混迷を極め、その対応に悩む教師はあとを絶たない。教師の中から心の専門家を育てるには、授業負担の軽減や研修制度の整備など、学校組織として対応すべき課題も多い。

そこで、その間隙を埋める形で活躍を期待されているのが教育相談係である。ただし現在、相談係は校務分掌の1つとして認められてはいても、その“専門性と永続性” (村山, 1995) については必ずしも明確ではない。また、この相談係の学校内での位置づけについても、学校の種別、規模、職員構成などによって相違がある。たとえば、教育相談部が独立して組織運営している“独立型”、生徒指導部など他の部の中に位置づけられる“他部への所属型”、教育相談委員会を専門委員会の1つとして設ける“専門委員会型”という分類 (文部省, 1990) に見られるように、校内組織も多様である。

一方、相談係の役割としては、①学校不適応の子どもへの援助的活動、②積極的な生徒指導を促進するためのサービス・啓蒙活動、そして③教育相談室の運営などがあるが、これらは、スクールカウンセラーの役割ときわめて類似したものである。そのため、相談係に対しても心理臨床的訓練や研修は必要不可欠であるといえる。ただし、外部から派遣されるスクールカウンセラーとの大きな違いは、相談係というのはあくまで校務分掌の1つであり、教師集団の一員であるという点にある。したがって、相談係がその役割を十分に果たすには“円滑な人間関係でつながった教員集団” “連携・協力体制の組織化への管理職の側面からの援助” が重要であり (名古屋市教育センター, 1993)、学校組織の中で、一教員としてうまく機能することが第一条件となる。つまり、相談係としてのあり方は、校種や教職年数という個人的属性だけでなく、相談係としての訓練経験や、所属校の相談体制の現状と大きく関わるものと考えられる。

## 目 的

そこで本研究では、まず第1に、学校組織における教育相談体制の現状と相談係としての意欲や活動の在り方が、校種、あるいは教職年数によってどう異なるかについて検討する。次に、相談係としての意欲や活動度と、学校組織としての現状や研修経験の有無との関連を調べることにより、学校現場における教育相談体制をさらに発展させる際の課題について探索的に検討することを目的とする。

## 方 法

**調査対象** X市全域の小学校・中学校の教育相談係 (あるいはそれに準ずる校務分掌についている教師)。内訳はTABLE 1に示す。

**調査内容** ①所属校の教育相談体制の現状に関する質問24項目。②教育相談係としての意欲や活動度を問う質問12項目。これらの項目は、各都道府市区の教育センターによる研究報告を参考に、小・中学校教員計14名の協力により、項目収集、ならびに字句の修正を行った。また①については「先生ご自身の学校の現状について」、②については「先生ご自身の教育相談に対するお考え」という限定つきの教示を行った。なお回答は、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の4件法。これら以外にフェイスシートでは、勤務校の種類 (小学校・中学校)、性別、教職経験年数 (3択:「10年目まで」「11~20年目」「21年目以上」)、これまでに受けた研修 (カウンセリング、教育相談関連) の有無と種類を尋ねた。

**調査時期** 1995年11月。各校あてに郵送により配布・回収。回収率は96%であった。

## 結 果

### ①調査尺度項目に関する因子分析

まず、所属校の〔教育相談体制の現状 (以下「学校要因」と記す)〕に関する24項目についての回答結果を因子分析したところ、「多くの教師が教育相談を甘やかしてあ

TABLE 1 被験者の内訳 (人数と比率)

	教職経験年数			研修経験	
	10年目まで	11~20年目	21年以上	経験あり	経験なし
小学校	14 (5.6)	93 (37.0)	144 (57.4)	106 (42.2)	145 (57.8)
中学校	11 (10.6)	64 (61.5)	29 (27.9)	50 (48.1)	54 (51.9)

( )内は校種内での%

と考えている「自主的に相談にくる子どもはほとんどいない」は、どの因子にも負荷量が小さかったので、これらを省いた22項目で再度因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った結果、以下の5因子が抽出された（TABLE 2）。まず「多くの教師が教育相談について学びたいと思っている」「教育相談の研修の必要性を感じている」など、教育相談に対する関心や研修意欲を意味する5項目からなる〈積極的関心〉因子、「職員間で子どもの様子について自由に話をする雰囲気がある」「学年部会では子どもの様子について情報交換が行われている」など6項目は、教師間・学年部会などで子どものことに関する情報交換の程度を問う〈情報交換〉因子、第3因子は生徒指導部会の活動に関する3項目からなる〈生徒指導部会〉因子と名付けられた。さらに第4因子は、いじめ対策委員会の活動に関する4項目で〈いじめ対策〉因子と命名した。さらに「教育相談室は子どもが利用しやすいようになっている」「学級だけで子どもの問題に対応する傾向がある（反転項目）」など4項目からなる〈相談的雰囲気〉因子が第5因子と

して抽出された。これら5因子の $\alpha$ 係数は、TABLE 2に示すように第5因子で、.631と低めであったが、他の4因子は十分に高い値になった。

次に、〔相談係としての意欲や活動度（以下（個人要因）と記す）〕を問う12項目についても、同様に因子分析を施したところ、「教育集団は相談係ではなく、学級担任が行うことが大切である」という1項目はどの因子に対しても小さい負荷量しか示さなかった。そこで、これを省いた11項目について、再度因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った結果、以下の4因子が抽出された（TABLE 3）。まず、いじめ対策委員会や事例検討会などの計画・活性化、管理職との連絡調整に関する3項目は〈体制づくり〉因子と命名された。教育相談に関する研修会への参加や活性化に関する3項目は〈研修への意欲〉因子と名付けられた。次に「教育相談室の整備・運営を進めたい」「教育相談室で個人面接や継続的な面接を行いたい」という2項目は〈相談室運営〉因子とされた。最後に「子どもの問題について気軽に相談に乗ることができる」「教育相談について職員間の共

TABLE 2 所属校の教育相談体制の現状〔学校要因〕に関する項目についての因子分析と各因子ごとの $\alpha$ 係数

	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	共通性
多くの教師が教育相談について学びたいと考えている。	.788	.108	.073	.192	.073	.679
多くの教師が必要に応じて外部講師を招いて研修したいと考えている。	.777	.116	.161	.077	.051	.652
多くの教師が現職教育として教育相談の研修の必要性を感じている。	.776	.083	-.057	.107	.017	.625
子どもの問題についてじっくりと検討する会を行おうとする雰囲気が感じられる。	.598	.221	.073	.316	.315	.612
多くの教師が相談室の必要性を感じていない。	-.519	-.101	-.198	-.102	-.223	.379
職員間で、子どもの様子について自由に話をする雰囲気がある。	.062	.704	.031	.153	.192	.560
学年部会では、子どもの理解の仕方や指導方法について話し合われている。	.100	.700	.210	.178	-.069	.581
職員間で、子どもの理解の仕方や指導方法について意見を言いにくい。	-.086	-.641	.009	-.232	-.031	.473
学年部会では、子どもの様子について情報交換が行われている。	.125	.623	.356	.012	-.163	.557
子どもの問題を教育相談係や管理職などに気軽に相談できる。	.246	.527	-.011	.360	.274	.543
子どもの問題が起きたとき、担任を援助する教師が多い。	.359	.475	.158	.125	.282	.475
生徒指導部会では、問題行動の防止について話し合っている。	.131	.191	.877	.148	.113	.858
生徒指導部会では、子どもの問題について報告しあっている。	.072	.123	.876	.009	.078	.794
生徒指導部会では、子どもへの指導の方向性について話し合っている。	.117	.103	.863	.211	.071	.818
いじめ対策委員会では、子どもの問題について報告しあっている。	.114	.143	-.049	.794	-.018	.666
いじめ対策委員会では、問題行動の防止について話し合っている。	.160	.253	.266	.792	.032	.789
いじめ対策委員会では、子どもへの指導の方向性について話し合っている。	.214	.171	.329	.778	.085	.795
いじめ対策委員会にその場に応じたメンバーが参加し、対応している。	.170	.174	.037	.647	.169	.507
教育相談室は子どもが利用しやすいようになっている。	.046	-.080	-.005	.064	.747	.571
教育相談室の施設・設備が十分に整っていない。	-.142	-.023	-.031	-.067	-.641	.437
学級だけで子どもの問題に対応する傾向がある。	-.177	-.340	-.206	.027	-.507	.447
自分の学級の子どもの問題を他の教師に指導されることに抵抗を感じる教師はいない。	.095	.430	.163	.130	.487	.457
寄 与	2.89	2.89	2.81	2.79	1.91	
$\alpha$ 係 数	.863	.762	.902	.813	.631	

削除項目：多くの教師が教育相談を甘やかして考えている；自主的に相談にくる子どもはほとんどいない。

TABLE 3 相談係としての活動〔個人要因〕に関する項目についての因子分析結果と各因子の $\alpha$ 係数

	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	共通性
いじめ対策委員会を活性化させたい。	.965	.081	.109	.032	.951
子どもの問題について検討する会を計画したい。	.965	.081	.109	.032	.951
管理職との連絡調整に努めたい。	.630	.106	.282	.239	.545
教育相談の考え方や技術に関する研修を受けたい。	.109	.872	.040	.024	.774
校外で行われる教育相談の研修会に参加したい。	.034	.825	.155	-.036	.706
教育相談の校内研修を進めたい。	.323	.491	.440	.221	.588
教育相談室の整備・運営を進めたい。	.206	.133	.857	.038	.796
教育相談室で、個人面接や継続的な面接を行いたい。	.105	.066	.831	.122	.721
子どもの問題について気軽に相談に乗ることができる。	.046	.046	.030	.776	.608
知識・技術がないので、教育相談を進めることに困難を感じる。	-.011	.364	-.165	-.698	.647
教育相談について職員間の共通理解に努めたい。	.217	.325	.082	.648	.579
寄 与	2.48	1.97	1.78	1.64	
$\alpha$ 係 数	.861	.713	.772	.721	

削除項目：教育相談は相談係ではなく、学級担任が行うことが大切である。

通理解に努めたい」などの3項目を〈相談活動意欲〉因子とした。各因子の $\alpha$ 係数はTABLE 3に示すようにすべて.700以上となった。これらの結果より〔学校要因〕〔個人要因〕ともにほぼ十分な信頼性が確認されたといえる。

## ②校種・教職年数による〔学校要因〕〔個人要因〕各因子得点の差

校種ならびに教職年数別に①で得られた各因子の平均得点を算出し(TABLE 4)、校種(小・中)と教職年数(10年以下・11~20年・21年以上)を2要因とする分散分析を行ったところ、〔学校要因〕5因子のうち、〈生徒指導部会〉〈いじめ対策〉で校種による主効果が有意で( $F(5, 349)=45.59, p<.01$ ;  $F(5, 349)=14.70, p<.01$ )、前者は中学校、後者については小学校の方が高得点を示した。教職年数による主効果ならびに交互作用は見出されなかった。

一方〔個人要因〕のうち校種による主効果が有意であったのは〈体制づくり〉のみで( $F(5, 349)=16.71, p<.01$ )、〈体制づくり〉〈研修への意欲〉〈相談活動意欲〉の3因子では教職年数による主効果が有意であった( $F(5, 349)=8.12, p<.01$ ;  $F(5, 349)=3.16, p<.05$ ;  $F(5, 349)=6.03, p<.01$ )。さらに校種別に教職年数3群間の差を多重比較したところ(テューキー法)、小学校では〈体制づくり〉〈相談活動意欲〉の2因子で、教職歴20年以下の群と21年以上の群との間に5%水準で有位な差が見出されたが、中学校では教職年数による差は有意ではなかった。

## ③研修経験の有無による〔学校要因〕〔個人要因〕各因子得点の差

これまでの研修歴については、教育センター主催の

TABLE 4 各因子得点の校種・経歴別平均点

	小学校			中学校		
	10年目まで n=14人	11~20年目 n=93人	21年以上 n=144人	10年目まで n=11人	11~20年目 n=64人	21年以上 n=29人
積極的関心	2.77(.57)	2.73(.56)	2.87(.59)	2.76(.51)	2.74(.57)	2.71(.74)
情報交換	3.55(.49)	3.48(.46)	3.56(.43)	3.47(.32)	3.50(.49)	3.36(.48)
生徒指導部会	3.57(.53)	3.24(.74)	3.33(.82)	3.79(.43)	3.89(.25)	3.76(.43)
いじめ対策	3.54(.47)	3.46(.63)	3.58(.51)	3.36(.86)	3.28(.76)	3.11(.97)
相談的雰囲気	2.50(.44)	2.37(.56)	2.44(.61)	2.59(.56)	2.41(.60)	2.59(.67)
体制づくり	3.17(.52)	3.40(.58)	3.66(.45)	3.18(.72)	3.32(.77)	3.15(.67)
研修への意欲	3.07(.76)	3.29(.48)	3.41(.57)	3.55(.34)	3.20(.60)	3.38(.50)
相談室運営	3.19(.47)	3.34(.47)	3.44(.45)	3.42(.34)	3.41(.56)	3.48(.42)
相談活動意欲	2.71(.83)	2.99(.68)	3.24(.65)	2.95(.88)	3.17(.74)	3.29(.59)

初級・中級・上級の研修(カウンセリングおよび教育相談関連)を受講したものを“経験あり”、「研修を受講したことがない」に回答したものを“経験なし”と操作的に二分し、これら2群間の差を検定した(TABLE 5)。まず〔学校要因〕については2群間に有意な差は見られなかった。一方〔個人要因〕については〈研修への意欲〉〈相談室運営〉〈相談活動意欲〉の3因子で有意差が得られ( $t=2.41, p<.05$ ;  $t=3.17, p<.01$ ;  $t=4.58, p<.01$ )、ともに“経験あり”群の方が高得点であった。

次に〔学校要因〕5因子合計点と〔個人要因〕4因子合計点を算出し、これら2群間で差の検定を行った結果(TABLE 6)、〔学校要因〕は“経験なし”のほうが高得点傾向にあり( $t=1.76, p<.1$ )、〔個人要因〕について

TABLE 5 教育相談研修経験の有無による得点比較

	経験なし 156人	経験あり 199人
積極的関心	2.83(.55)	2.76(.62)
情報交換	3.53(.43)	3.49(.47)
生徒指導部会	3.53(.62)	3.42(.78)
いじめ対策	3.49(.63)	3.41(.68)
相談的雰囲気	2.48(.58)	2.40(.60)
体制づくり	3.42(.63)	3.48(.59)
研修への意欲	3.25(.55)	3.39(.56)
相談室運営	3.31(.50)	3.47(.44)
相談活動意欲	2.95(.70)	3.29(.65)

TABLE 7 [学校要因] 5 得点および研修経験の有無を説明変数, [個人要因] 合計点を従属変数とした重回帰分析結果

説明変数	偏回帰係数	t 値
積極的関心	.796	4.94**
情報交換	.555	2.42*
生徒指導部会	-.045	-.37
いじめ対策	-.094	-.63
相談的雰囲気	-.273	-1.82
研修経験の有無	.732	4.63**
説明率 (R <sup>2</sup> )	.162	

(\*\* : p<.01, \* : p<.05)

は“経験あり”のほうが有意に高かった (t=4.22, p<.01)。さらに [学校要因] 合計点と [個人要因] 合計点との相関を求めたところ“経験なし”では.333, “経験あり”では.153となった。これらを Z 変換した後, 差の検定を行った結果 ( $\chi^2=3.17, p<.1$ ), 経験のない群の方が強い関連を示す傾向にあることがわかった。

④ [学校要因] および研修の有無を説明変数, [個人要因] を従属変数とする重回帰分析 (最小 2 乗法)

相談係としての意識 (個人要因) が, 所属校の教育相談体制の成熟度 (学校要因) や相談係としての研修経験の有無という要因によりどのように規定されるのか, その直接的影響力を検討することを目的とし, [学校要因] 5 得点と研修経験の有無を説明変数, [個人要因] の 4 変数の合計得点を独立変数とする重回帰分析を行った (TABLE 7)。その結果, <積極的関心> <情報交換>, さらに研修の有無が, 正の影響力を持つことが明らかにされた。

⑤ [学校要因] と研修経験の有無による 4 タイプの [個人要因] 得点

[学校要因] 5 因子合計の平均得点を基準として二分した。この [学校要因] 合計点は, 回答者の所属する学校の教育相談体制の整備度を意味している。つまり, 高得点群には教育相談体制が整った“相談体制推進校”, 低得点群には相談体制の整備が不十分な“相談体制停滞校”が多く含まれているといえる。さらに, 研修経験の有無を組み合わせることにより, 回答者を 4 つのタイプに分類した。これら 4 タイプについて, [個人要因] 4 因子得点を算出し (FIGURE 1), 所属校の現状 (“推進校” “停滞校”) と研修経験の有無を 2 要因とする分散分析を行った (TABLE 8)。その結果, <相談活動意欲> 以外の 3 因子得点では, 所属校の現状 (学校要因) による主効果が有意で (それぞれ, F=4.13, p<.05; F=11.96, p<.01;

校”, 低得点群には相談体制の整備が不十分な“相談体制停滞校”が多く含まれているといえる。さらに, 研修経験の有無を組み合わせることにより, 回答者を 4 つのタイプに分類した。これら 4 タイプについて, [個人要因] 4 因子得点を算出し (FIGURE 1), 所属校の現状 (“推進校” “停滞校”) と研修経験の有無を 2 要因とする分散分析を行った (TABLE 8)。その結果, <相談活動意欲> 以外の 3 因子得点では, 所属校の現状 (学校要因) による主効果が有意で (それぞれ, F=4.13, p<.05; F=11.96, p<.01;

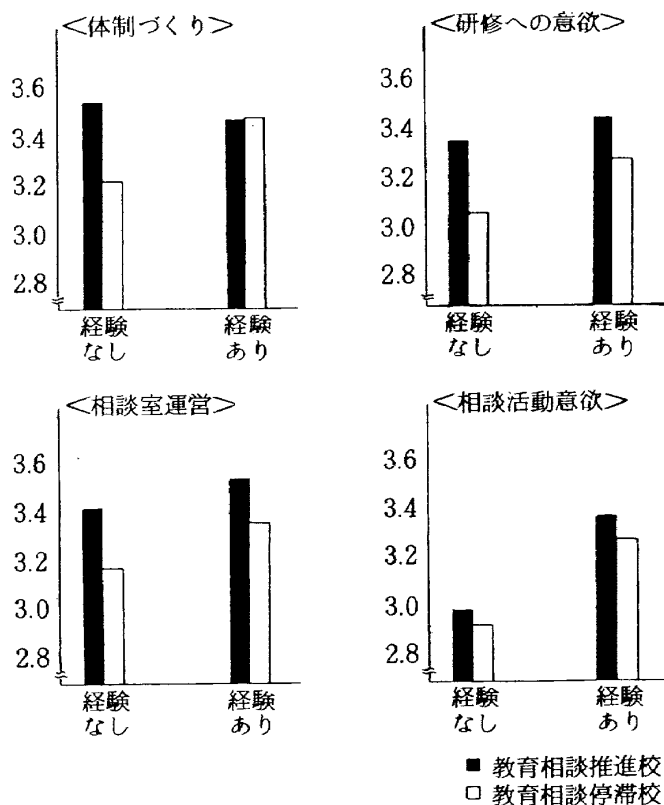


FIGURE 1 推進校・停滞校ごとの研修の有無による [個人要因] 4 因子得点の平均

TABLE 6 教育相談研修経験の有無による得点比較

教育相談研修	経験なし 156人	経験あり 199人
X [学校要因] 合計点	15.87(2.01)	15.47(2.22)
Y [個人要因] 合計点	12.93(1.57)	13.63(1.51)
XとYの相関係数	.333**	.153*

(\*\* : p<.01, \* : p<.05)

TABLE 8 (個人要因) 得点について学校要因(推進校・停滞校), 研修経験の有無を2要因とする分散分析結果

	主効果		交互作用
	学校要因	経験の有無	
体制づくり	4.13*	ns	6.82**
研修への意欲	11.96**	6.02*	ns
相談室運営	20.41**	11.02**	ns
相談活動意欲	ns	21.32**	ns

(\*\*:  $P < .01$ , \*:  $p < .05$ )

$F = 20.41, p < .01$ ), また〈体制づくり〉以外では研修経験による主効果が有意であることが明らかになった(それぞれ,  $F = 6.02, p < .05$ ;  $F = 11.02, p < .01$ ;  $F = 21.32, p < .01$ ;  $F = 18.86, p < .01$ )。さらに, 〈体制づくり〉では両者の交互作用が有意であったため, “推進校” “停滞校” ごとに, 研修経験の有無による得点差を検定した結果, “推進校” では有意な差が見られなかったが, “停滞校” では両者の間に有意な差が見出された ( $t = 2.67, p < .01$ )。

## 考 察

### 校種・経験年数による〔学校要因〕〔個人要因〕の比較

まず最初に, 教育相談体制の現状〔学校要因〕を相談係の所属校種ならびに教職年数により比べたところ, 教育相談に対する積極的な関心度や情報交換の活発さ, さらに相談的雰囲気については, 小学校と中学校の間, 教職年数が異なる3群の間でも差は見られない。一方, 生徒指導部会といじめ対策委員会の活動については校種間で差が見られ, 前者は中学校, 後者は小学校のほうが高得点であった。つまり校内で子どもの問題について話し合い解決していくための場としては, 小学校ではいじめ対策委員会が, 中学校では生徒指導部会が中心になっているといえる。

これに対し, 相談係自身の意識〔個人要因〕について, 校種による差が見られたのは〈体制づくり〉のみであった。これより, 小学校の方が, 委員会や研修会の企画運営や管理職との連携という体制づくりのためのパイプ役をよりよく果たしていると自己評価する相談係が多いことが明らかになった。小学校の場合, 各学級が独立して運営されることが多いため, 縦横の連絡・連携を担う役割が重要になると考えられる。

一方教職年数による違いは, とくに小学校において〈体制づくり〉〈研修への意欲〉〈相談活動意欲〉で見出され, これらは三者とも年数が長いものほど高得点を示すという点で共通していた。つまり, 学校内でのパイプ役としての機能をよりよく果たし, 研修や相談

活動の推進に力を発揮するという点では, 経験年数が長い教師ほど自己評価が高く, とくに21年目以上の経験豊かな教師の評価は高い。ただし, より専門的な力量が求められる相談室の運営については, たんに教職経験の長さだけで自己評価が上がるものではないことも示唆された。

### 学外研修の有効性

では, どのような要因が, 相談係としての自信を高める要素として作用するのであろうか。教育相談という役目が従来の教師の仕事の範疇には含まれないものであり, 教師としての養成課程においても十分にその技術を身につけるカリキュラムが組み込まれていないという現在, 相談係としての知識や技術を習得できる機会は, 学校内外で行われる研修会や現職教育制度に頼らざるを得ない。今回調査対象となった地域においても, 教育センター等の主催による学外研修会が多数開催されている。そこで, これらの研修会への参加経験の有無による違いを比べることにより, 教師に対する研修の有効性について確認しておきたい。

手順としては, 教育相談やカウンセリング関連の研修に参加した経験の有無により二分し, 両者の差を比較した。その結果, 教育相談体制の現状〔学校要因〕については両群の認識に違いは見られない。これは, 研修に参加することによって所属校の現状そのものが即効的に変化するものではないということをうかがわせる。ところが一方, 相談係の個人的な意欲や態度については, 研修経験の有無により明らかな違いが見られた。つまり, 研修に参加した経験のある相談係ほど, 学内外の研修会参加への意欲が高いだけでなく, 相談活動の活性化にも努力し, みずから相談室の運営に関わろうという姿勢も見られる。これは, 学外研修への参加度と, 相談係の力量向上や, 学校現場での教育相談体制づくりを促進する効果とが関連していることを示唆するものといえる。ところが, 校内でのいじめ対策委員会や事例検討会の活動を推進し, 管理職との連携を計るという“体制づくり”については, 研修参加の有無による差異が見られない。実際に学校現場で相談活動を行う場合, 生徒指導的発想と教育相談(カウンセリング)的発想とが対立関係やずれを生じることも多く(菅野, 1995; 伊藤, 1994ほか), 問題行動への対応という点でも“心の問題は心理臨床の専門家に, 学習の問題は教育の専門家に”という棲み分けも見られる(伊藤, 1996)。その一方で“研修修了者が校内で浮いてしまい十分に活躍していない”“教員間の和を乱してしまう”というエピソードも報告されている(羽田, 1994)。そう

いう状況の中、相談係として、委員会活動を企画運営したりパイプ役として機能するには、教員間というヨコのつながりに加えて、管理職とのタテのつながりを十分にとる必要がある。さらにスクールカウンセラー派遣校においては、相談係に対してスクールカウンセラーと他の教師との橋渡し（「通訳」）として新たな機能も期待されることになる（石隈, 1995）。そのため、学校現場に根付くためには、学内での組織作りやパイプ役としての機能を高めるような研修、すなわち、学校組織に働きかける手腕（組織運営能力）や“インテグレーター（統合役）”（大野, 1986）としての力量を高めるような新たな研修プログラムを企画していくことも、今後ますます必要になると考えられる。

#### 相談係の個人的意識と所属校の状況との関連

ところで、所属校の教育相談体制の在り方〔学校要因〕と、相談係の相談活動に対する意欲〔個人要因〕の間にはどのような関連があるのだろうか。まず〔学校要因〕と〔個人要因〕を包括的にとらえるために、双方の合計得点を比較してみると、研修経験がある群の方が、教育相談体制の現状をやや低く評定する一方で、相談係としての自信は、研修を受けていない群よりやや強い。研修を受ける相談係の中には、現在の体制では十分でないことを自覚し、それを変革する方向で相談活動の推進に意欲を向けようと努力しているものが多いことを示唆しているといえよう。さらに、研修経験のない群の方が〔学校要因〕と〔個人要因〕との関連が強い。つまりこの結果は、研修を受けていない教師の場合、所属校の教育相談体制が整った状況では相談係としてより有効に機能できるが、所属校の相談活動そのものが不活発な場合は、相談係としての役割が十分に果たされにくいことを意味するものと解される。一方、研修を受けた教師の場合は、学校そのものの相談体制の成熟度によって、相談係としての活躍の程度が左右される傾向は弱い。これは、教師が研修を受けることにより、所属校の現状にかかわらず、そこで得られた知識や技術を活かして相談係として機能するという可能性を示唆するものと考えられる。

以上の結果より、相談係としての機能は、相談係自身が教育相談やカウンセリングに関する研修を受けたことがあるかどうかということ、さらには、所属校の教育相談体制がどのような状態にあるかによって左右されることがうかがえる。そこで、相談係としての活躍度のバロメーターである〔個人要因〕に対し、〔学校要因〕および研修の有無がどのように関与しているかを、重回帰分析の結果をもとに検討した。その結果、

学校要因のうち、相談係としての機能に最も大きな直接的影響を与えているのは、教育相談に対する教員の積極的関心の程度、ついで教師間の情報交換の活発さであることがわかった。ところが、生徒指導部会・いじめ対策委員会や相談活動がより活発になされているかどうかは、相談係としての役割遂行には直接的な影響力を示さない。一方、研修経験の有無は、相談係としての機能を直接的に促進することが明らかにされた。このように、学校という組織の中で相談係としてうまく機能するには、研修に参加し知識や技術を獲得するだけでなく、学校全体が相談活動の勉強を積極的に進めようという雰囲気を持ち、教師が互いに情報交換できる気風があることも重要な促進条件になるといえる。**相談活動推進校と停滞校における研修の効果**

ところで、所属校の相談活動が活発な学校と、活性化していない学校とでは、研修経験の有無が相談係の意識そのものに与える効果は異なるのであろうか。そこで、所属校が教育相談活動推進校であるか、停滞校であるかで二分したうえで、相談係としての意識や活動のあり方に見る回答者の研修経験の有無による違いを検討した。

所属校の現状（推進校か停滞校か）と研修の有無を2要因とする分散分析を行った結果、まず〈研修への意欲〉〈相談室運営〉という2つの因子については、所属校の現状・研修の有無がともに関与することが明らかにされた。つまり教師が、教育相談に関する校内研修の企画や相談室の運営・活用というスクールカウンセラー的役割を果たそうとする場合、その力量を高めるための研修に参加する機会と、それを実現する場としての学校の体制が整っていること、これら2つの条件が必要であるといえる。この結果を鑑みると、スクールカウンセラー制度の拡大にあたっては、カウンセラー自身の資質向上に加えて、受け入れ側である学校現場の状況整備が不可欠であることがうかがえる。

さらに、相談活動を推進するのに必要な相談係個人の能力や技術である〈相談活動意欲〉については、学校側の要因は影響しない。つまり、相談活動を推進する力量（カウンセラー的資質）については、所属校の体制にかかわらず、研修会などで得られる知識や技術の成果が直接的に現れることになる。

一方〈体制づくり〉という点については、相談活動が活発な学校と活性化していない学校とでは異なる結果になった。つまり、所属校が教育相談を推進する状況にある場合は研修の効果は明らかでないが、所属校の相談体制が整わない場合は、研修に参加することに

より相談系の機能をより有効に果たしうることが示唆されたといえる。この結果については以下のように解されよう。相談体制が十分に機能している学校では、相談係が教育相談体制の基盤を整えるために尽力する必要性は少ないため、研修の有無が大きな差異をもたらさない。一方、相談体制づくりの初期段階では、いじめ対策委員会や事例検討会を活性化させ管理職との連絡調整をつけるという作業が必要とされ、その要請に対しては、現在行われている研修が有効であるといえる。この、相談活動推進校では“体制づくり”という面で研修の効果が現れにくいという結果は、相談活動推進校向けの上級研修としては、現在の内容では十分といえず、管理職や同僚との関係調整やつながり作りをさらに向上させるような、より実地的なプログラムを組み立てていくことが必要であることを意味するものとも考えられる。学校という組織の中で、相談係としての教師がよりよく機能するためにも、学校行政的な側面を含んだ研修プログラムをさらに改良していくことが、今後の課題として求められよう。

以上のように、学校現場の相談体制の整備状況により、研修の成果に差が見られるという結果を鑑みると、受講者（相談係）の力量や各学校の現状とニーズに合わせて、研修内容をよりいっそう多様化・複線化する方向が期待されるといえる。さらに本調査の結果からは、学外研修の意義とその必要性、とくに学内での体制作りに寄与するような研修プログラムが今後ますます求められるという点が示唆された。そのためにも、現行の研修内容そのものの実態を把握したうえで、その問題点を検討することがまず第1の課題となるであろう。

なおスクールカウンセラー制度の拡大に伴い、相談係とスクールカウンセラーとの役割分担と連携の問題等、検討すべき課題は多い。学校という多重な人間関係からなるネットワークの中で、スクールカウンセラー、管理職、相談係、養護教諭などが、それぞれの役割を果たしながら統合的に共存する方策を探っていくことが、今、学校を取り巻く諸方面で求められているといえよう。

### 引用文献

羽田紘一 1994 教員研修の問題点と提言 國分康隆

編 こころの科学, 58, 64—67.

日野宜千 1994 平成七年度から資格認定を始めます月刊学校教育相談, 12月号, 12—21.

石隈利紀 1995 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 Pp.27—42.

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要望 カウンセリング研究, 29, 120—129.

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

文部省 1990 学校における教育相談の考え方・進め方—中学校・高等学校編— 生徒指導資料 第21集

村山正治 1995 スクールカウンセラーの新しい時代の幕開け 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.263—274.

名古屋市教育センター 1993 学校の教育相談と教育センターの連携の在り方—教育相談に関する教師の意識及び教育センターとの連携— センター研究報告書4—02.

大野精一 1986 相談係のおこなう教育相談 今井五郎編著 学校教育相談の実際 学事出版

### 付 記

本研究は、筆者が関わって進められたX市教育センター主催のセンター研究の成果の一部に、加筆修正したものです。計画からまとめまでを担当された教育センター所員の先生方、ならびに調査にご協力いただいた小・中学校の相談係の先生方に、心よりお礼申し上げます。なお、本研究をまとめるにあたっては、南山大学パツへ研究奨励金（I—A）特別研究助成を受けました。ここに記して深謝いたします。

(1996.10.4 受稿, '97.2.14 受理)