

スクールカウンセラーに対する教師の期待

—— 活動, 知識, 資質における期待の調査 ——

吉井健治*, 津本裕子**

(キーワード: スクールカウンセラー, 教師, 期待)

I 問題と目的

学校教育におけるスクールカウンセラーの導入は、1995年度からスクールカウンセラー活用調査研究委託事業として開始された。スクールカウンセラーは、高度な知識と経験を有する心の専門家として様々な取組を行った結果、一定の評価を得てきた。こうした中、2008年度よりスクールソーシャルワーカー活用事業が開始され、教育現場に新たな専門職が導入された。そこで、スクールカウンセラーには、教師や他の専門職との連携及び役割分担について検討する必要性が高まってきている。また、学校現場では2007年度の学校教育基本法の改正により導入された特別支援教育などの変化が見られている。さらに、学校現場が抱える課題の多様化、複雑化に伴って、スクールカウンセラーに対する期待は変化してきている。それでは、いま教師はスクールカウンセラーに対してどのような期待を抱いているのだろうか。

1. 先行研究の概観

スクールカウンセラーに対する教師の期待に関する先行研究について、スクールカウンセラーの「導入直前」、「導入直後」、「導入後」の三つの時期に分けて見てみる。

まず、スクールカウンセラーの「導入直前」には、教師を対象に、外部の専門家を学校現場に入れることに関する意識調査と、スクールカウンセラーに対する理解・関心に焦点を当てた研究が行われた(伊藤, 1994)。これによると、スクールカウンセラー派遣以前は、教師の間ではカウンセリング・マインドという用語は浸透していたが、スクールカウンセラーに関する知識や認知度は低かった。また、教師とスクールカウンセラーの間にはカウンセリングに対するイメージの差異があり、学校側はスクールカウンセラーの受け入れに消極的な姿勢だった。伊藤・中村(1998)は、「導入直前」において、教師はスクールカウンセラーに対して教師の援助という役割をあまり期待していなかったと指摘している。学校現場での問題は教師の力で解決すべきであると捉えられ、教師自身がカウンセリング・マインドをもってカウンセラー的役割を担うという認識が多かったということである。以上のことから、スクールカウンセラーの「導入直前」は、スクールカウンセラーに対する認知度の低さから、何を期待すればよいのかが混沌としている時であった。

次に、スクールカウンセラーの「導入直後」、教師を対象に期待調査が実施された。伊藤(1996)による認識と要望についての調査、中島・原田・草野・太田・佐々木・金井・蔭山(1997)による“活動”、“知識”、“資質”、“システム”の具体的行動レベルでの期待調査、伊藤・中村(1998)によるスクールカウンセラーの役割領域に関する認識調査、などが代表例である。これらの研究からは、スクールカウンセラーに対する認知度は高くはないものの、スクールカウンセラーへの期待の高まりが見られるようになってきたことが示されていた。スクールカウンセラーに期待する役割については、「児童生徒に対するカウンセリング」、「不登校やいじめに関する問題への対応」が上位を占めており、専門性に基づく直接的援助が期待されていた。また、スクールカウンセラーの人物像については、「専門性を有すること」や「学校現場への理解があること」が求められており、児童生徒、教師、保護者との関係性を大切にできて柔軟で理解力のある人物が期待されていた。また、スクールカウンセラーは外部の専門家であるのと同時に、学校システムの一員としての自覚と協調性が求められていた。

そして、スクールカウンセラーの「導入後」からは、期待の研究に加え、評価の研究も行われるようになった。

*鳴門教育大学臨床心理士養成コース

**紀南こころの医療センター

代表的なものには、伊藤（1999, 2000）や本間（2001）の研究がある。評価研究が実施されるのは、スクールカウンセラーに対する期待が一定の方向性を見出してきたことの現れである。また、評価を実施することにより、スクールカウンセラーが学校現場からの期待に応えられているのかが明らかになり、今後の活動指針と目標設定を明確化することが可能となる。伊藤（2000）は、派遣2年目の21校、322名の教師を対象に、スクールカウンセラー事業に対する評価を求めた。そして、伊藤（1999）で実施したスクールカウンセラー自身による自己評価と比較した結果、教師は専門的活動についてスクールカウンセラー自身による自己評価を上回る肯定的な評価を示しており、本事業を肯定的に迎え入れている学校が多いという結果を示した。また、伊藤（2000）では学校臨床心理士ワーキング・グループの調査報告として、学校側から見たスクールカウンセラーの活動評価調査を全国規模で実施した結果をまとめている。これによると、スクールカウンセラーに対する期待度は配置校、未配置校ともに高く、とくに「グループ面接やピア・カウンセリング」、「外部機関との連携・中継ぎ」といったスクールカウンセラーの中核をなす活動内容について、配置校の方が期待が大きいことが分かった。伊藤（2000）は、これらの傾向をスクールカウンセラーを実際に活用することにより、さらに期待が膨らんだ結果だと考察している。この研究以外にも、伊藤（2000）によるスクールカウンセラーに対する養護教諭の意識と評価をまとめた調査、原田（2005）による教師が持つ属性と教育相談観とスクールカウンセラーの評価との関連を調べた研究、吉澤・古橋（2009）による期待と要望に関する調査、そして本間（2001）による保護者の視点から捉えたスクールカウンセラーへの活動評価、などがある。

以上のように、スクールカウンセラーに対する期待や評価に関する研究は、調査対象者や質問内容を時代背景と照合しつつ断続的に実施されてきている。こうした事実は、スクールカウンセラーが社会情勢や学校状況をよく見つめながら、教師の期待に応え、学校教育に貢献しようと努力し続けていることの現れである。

2. 本研究の目的と意義

本研究の目的は次の三点である。第1の目的は、スクールカウンセラーの“活動”，“知識”，“資質”の具体的な行動レベルにおいて、スクールカウンセラーに対する教師の期待を明らかにすることである。スクールカウンセラーが学校現場での円滑な活動を進めていく上では、教師の期待を明らかにすることが必要である。こうした教師の期待に関する調査研究は多くなされ、ある程度は普遍性があると考えられるが、時代背景、社会情勢、学校状況、法改正などによって期待には様々な変化が生じていると考えられる。第2の目的は、スクールカウンセラーに対する教師の期待において、先行研究（中島ら、1997）と本研究（調査実施2009年）を比較することによって、期待はどのように変化したのかを明らかにすることである。たとえば、特別支援教育の導入により発達障がいへの支援方法及びその療育に関する関心が高まっているという点で期待の変化があると推察される。第3の目的は、教師による自由記述を通して、スクールカウンセラーに対する教師の期待を包括的、実際的に明らかにすることである。

本研究の意義は次のような点にある。第1に、スクールカウンセラーに対する教師の期待を明らかにすることによって、スクールカウンセラーの活動指針や到達目標を明確化することができる。第2に、スクールカウンセラーに対する教師の期待を明らかにすることによって、教師とスクールカウンセラーの相補性及び役割分担が明確になり、両者の連携を一層促進することができる。第3に、スクールカウンセラーに対する教師の期待を明らかにすることによって、スクールカウンセラーに対する評価基準が確定され、実際にスクールカウンセラーが期待に応えられているのかどうかを検証することができる。

Ⅱ 方 法

1. 調査項目

(1) 項目の選定

中島ら（1997）の「教員の期待するスクールカウンセラー像」で開発されたスクールカウンセラーの“活動”，“知識”，“資質”，“システム”の観点から構成された101項目からなる質問紙を参考とした。しかし、この質問紙の作成時から十数年が経ており、学校現場のニーズや学校の情勢は変化していると考えられたので、項目の修正、削除、追加を行うことにした。

(2) 予備調査

予備調査の目的は、中島ら（1997）を参考に作成した質問紙（暫定版）における項目の内容、用語、表記などが現在の学校現場に適切なのかを検討することだった。調査協力者は、現職教師18名（小学校勤務5名、中学校勤務12名、高等学校勤務1名）だった。調査時期は、2009年8月上旬だった。

調査協力者には、質問紙（暫定版）の各項目を検討のうえ、加筆修正をしてもらった。また、他に必要な項目があれば追加項目として記入してもらった。こうした予備調査の結果、語句の修正、項目の削除、新規項目の追加を行い、質問紙を改訂した。最終的に、別の現職教師2名（中学校勤務）に全体の確認を行ってもらった。以上の手続きを経て、スクールカウンセラーに対する教師の期待を測る“活動”46項目、“知識”21項目、“資質”15項目の計82項目からなる調査項目を作成した。

2. 質問紙

(1) 分類項目

- ①勤務校種：「小学校」、「中学校」、「高等学校」、「その他」の中から一つの選択を求めた。
- ②教職経験年数：「5年以下」、「6～10年」、「11～15年」、「16～20年」、「21～25年」、「26～30年」、「31年以上」の中から一つの選択を求めた。
- ③スクールカウンセラーとの交流度：「1. まったく交流したことがない」、「2. 存在は知っていたが、ほとんど交流したことがない」、「3. あいさつ・日常会話などの交流をしたことがある」、「4. 生徒・保護者のことなどについて、会話したことがある」、「5. 生徒・保護者のことなどについて、相談したり打ち合わせたりなど、継続的によく交流したことがある」の中から一つの選択を求めた。

(2) スクールカウンセラーに対する期待の項目

- ①“活動”における期待について、中島ら（1997）の53項目からなる尺度を参考に、「教師との関わり」、「児童生徒との関わり」、「保護者との関わり」、「児童生徒の周辺理解を目的とした関わり」、「学校での活動」の5つの観点から46項目を作成した。
- ②“知識”における期待について、中島ら（1997）の27項目からなる尺度を参考に、「宗教問題に関する知識」など必要ないと考えられる項目を削除した後、「非行などの問題行動に関する知識」など新たな項目を追加し、21項目を作成した。
- ③“資質”における期待について、中島ら（1997）の15項目からなる尺度と同じ項目とした。

スクールカウンセラーに対する期待を測る“活動”46項目、“知識”21項目、“資質”15項目の計82項目に、「1. まったく期待しない」、「2. あまり期待しない」、「3. どちらともいえない」、「4. ある程度期待する」、「5. 非常に期待する」の5件法で回答してもらった。教示は、「スクールカウンセラーの力量や人柄によって期待するものは異なると思いますが、ここではスクールカウンセラー一般に対する期待をお答えください」とした。

(3) 自由記述

「スクールカウンセラーに対する要望や期待がありましたら、以下の空欄にご記入下さい」と教示し、自由記述による回答を求めた。

3. 調査の実施

(1) 調査協力者

A県教育委員会及び各学校の協力のもと、現職教師を対象に質問紙調査を実施した。欠損値があった12名分を除いた有効回答者数は、小学校教師88名、中学校教師208名、高等学校教師41名、その他5名、計342名だった。ただし、本研究の分析対象者は中学校教師208名とした。

調査票の自由記述部分については、上記の者（342名）以外に、研修講座を受講した現職教師50名にも調査を行った。

(2) 実施手続き

A県教育委員会及び各学校に依頼し、郵送法によって配布から回収までを行った。各協力校には配布後約2週間の期間で回答をお願いした。

(3) 実施時期

2009年8月中旬から2009年10月上旬までの間に実施した。研修講座での自由記述の調査は、2009年9月中旬に実施した。

Ⅲ 結果

1. 因子分析

中学校の現職教師208名のデータをもとに、スクールカウンセラーに期待する“活動”，“知識”，“資質”のそれぞれについて因子分析を行った。

(1) “活動”の因子分析

スクールカウンセラーに期待する“活動”を問う46項目に関して因子分析（主因子法，varimax 回転）を行ったところ，固有値1.0以上の因子が6因子抽出された。これを踏まえつつ，スクリープロットより妥当と思われる4因子に因子数を指定して再度因子分析を行ったところ，抽出された4因子で全分散のおよそ50%が説明された。因子負荷量.40以上の項目を採用し，2つの因子にまたがって同程度の高い負荷量を示した項目は削除した。その結果，26項目が“活動”尺度の項目として採択された（Table 1）。尺度の信頼性係数としてCronbachの α 係数を算出した結果， $\alpha=.913$ と高かった。

Table 1 スクールカウンセラーに期待する“活動”の因子分析結果（主因子法，varimax 回転）

項目	F1	F2	F3	F4	h^2
第Ⅰ因子【広報活動：10項目】					
45. 独自の掲示物の作成	.88	.12	.13	.03	.76
46. 独自の通信誌の作成	.84	.10	.11	.05	.68
44. 保健室通信への記事の掲載	.74	.10	.08	.19	.52
43. 学校新聞への記事の掲載（予防的知識，PR，報告など）	.71	-.05	.24	.19	.55
42. 必要に応じて，学校行事への参加	.66	.12	.08	.25	.64
35. 地域を対象とした心の健康に関する講演会の開催	.59	.35	-.01	.11	.49
20. 児童生徒との紙面（通信誌，手紙など）でのやりとりを行うこと	.49	.23	.12	.06	.31
10. 教員との紙面（通信誌，手紙など）でのやりとりを行うこと	.47	.12	.28	.07	.33
34. 不登校の児童生徒の家庭訪問を行うこと	.45	.23	.06	.24	.36
27. 保護者を対象とした心の健康に関する講演会の開催	.45	.39	.14	.15	.39
第Ⅱ因子【コンサルテーション：7項目】					
24. 保護者に対し学習に関する相談にのること	.16	.73	.04	.12	.51
23. 保護者に対し進学・進路に関する相談にのること	.17	.72	.03	.05	.52
25. 発達障害の児童生徒の保護者に対し支援に関する相談にのること	.02	.65	.22	.35	.58
13. 発達障害の児童生徒への支援を行うこと	.09	.51	.18	.31	.49
26. 保護者に専門機関を紹介すること	.24	.51	.24	.11	.34
4. 教員に対し，発達障害などに有効な学習指導に関する相談にのること	.06	.46	.22	.33	.45
18. 児童生徒に専門機関を紹介すること	.23	.40	.21	-.01	.26
第Ⅲ因子【カウンセリング：5項目】					
11. 児童生徒にカウンセリングを行うこと	.16	.03	.76	.10	.54
21. 保護者にカウンセリングを行うこと	.15	.23	.72	.12	.53
22. 支援の必要な児童生徒の生活環境理解のための保護者との面接	.13	.26	.66	.14	.52
12. 支援の必要な児童生徒の状況理解のための児童生徒との面接	.16	.15	.65	.19	.48
2. 教員への専門的助言	.07	.08	.44	.27	.32
第Ⅳ因子【アセスメント：4項目】					
30. 支援の必要な児童生徒の有する可能性（体力，知的能力，性格，趣味など）の把握	.19	.15	.11	.76	.55
31. 支援の必要な児童生徒の学校内の人間関係（友人，養護教諭，過去の担任など）の把握	.19	.16	.18	.71	.57
29. 支援の必要な児童生徒の家庭における支えとなる人の存在（児童生徒の話し相手になる家人など）の把握	.14	.14	.24	.66	.50
32. 支援の必要な児童生徒が地域での頼れる機関（教育相談所など）の把握	.23	.26	.18	.49	.35
固有値	6.17	4.23	3.36	2.84	
累積説明率（%）	17.64	12.11	9.61	8.14	
尺度 $\alpha=.913$					
第Ⅰ因子：広報活動	（ $\alpha=.891$ ）				
第Ⅱ因子：コンサルテーション	（ $\alpha=.821$ ）				
第Ⅲ因子：カウンセリング	（ $\alpha=.804$ ）				
第Ⅳ因子：アセスメント	（ $\alpha=.824$ ）				

第Ⅰ因子は，「独自の掲示物の作成」，「独自の通信誌の作成」などからなる10項目が高い負荷量を示した。これらは，スクールカウンセラーやカウンセリングについて説明を行うことや，講演会を開くなどの活動であることから「広報活動」と命名した。信頼性は $\alpha=.891$ と高かった。第Ⅱ因子は，「保護者に対し学習に関する相談にのること」，「教員に対し，発達障害などに有効な学習指導に関する相談にのること」などからなる7項目が高い負荷量を示した。これらは，児童生徒の周辺にいる援助者への支援であることから「コンサルテーション」と命名した。信頼性は $\alpha=.821$ と高かった。第Ⅲ因子は，「児童生徒にカウンセリングを行うこと」，「保護者にカウンセリングを行うこと」などからなる5項目が高い負荷量を示した。これは「カウンセリング」と命名した。信頼性は $\alpha=.804$ と高かった。第Ⅳ因子は，「支援の必要な児童生徒の有する可能性（体力，知的能力，性格，

趣味など)の把握」,「支援の必要な児童生徒の学校内の人間関係(友人、養護教諭、過去の担任など)の把握」など、支援を必要とする児童生徒の状況を知るための活動から構成されているため<アセスメント>と命名した。信頼性は $\alpha=.824$ と高かった。

(2) “知識”の因子分析

スクールカウンセラーに期待する“知識”を問う21項目に関して因子分析(主因子法, varimax 回転)を行ったところ、固有値1.0以上の因子が2因子抽出された。これを踏まえつつ、スクリープロットより妥当と思われる2因子に因子数を指定して再度因子分析を行ったところ、抽出された2因子で全分散のおよそ60%が説明された。因子負荷量.40以上の項目を採用し、2つの因子にまたがって同程度の高い負荷量を示した項目は削除した。その結果、17項目が“知識”尺度の項目として採択された(Table 2)。尺度の信頼性係数としてCronbachの α 係数を算出した結果、 $\alpha=.933$ と高かった。

Table 2 スクールカウンセラーに期待する“知識”の因子分析結果(主因子法, varimax 回転)

項目	F1	F2	h^2
第Ⅰ因子【臨床心理学的知識：9項目】			
49. 個人に対する心理療法・カウンセリングについての知識	.85	.11	.74
48. 問題とされる児童生徒の保護者への効果的な対応の仕方に関する知識	.79	.27	.70
53. 集団に対する心理療法・カウンセリングについての知識	.76	.23	.63
47. 不登校に関する知識	.75	.20	.61
50. いじめに関する知識	.73	.38	.67
52. 児童相談所や教育相談所、病院などの他機関との関わり方、利用方法についての知識	.67	.17	.47
51. 非行等の問題行動に関する知識	.64	.38	.56
59. 心理検査についての知識	.63	.29	.48
54. 発達障害の児童生徒に対する支援に関する知識	.60	.37	.49
第Ⅱ因子【教育心理学的知識：8項目】			
66. 効果的な集団(ホームルーム活動、生徒会など)の指導	.08	.85	.72
63. 児童生徒の学習への動機づけを高めるための理論に関する知識	.25	.80	.71
65. 学習に関する効果的な個別教育計画の立て方に関する知識	.20	.77	.63
62. 道徳教育に関する知識	.26	.74	.62
67. 教員同士の良好な関係づくりについての知識	.24	.69	.53
61. 性の発達・性教育に関する知識	.37	.61	.51
57. 身体障害についての神経学的・生理学的知識	.38	.57	.47
64. 知能検査についての知識	.28	.56	.40
固有値	5.24	4.70	
累積説明率(%)	30.84	27.67	
尺度 $\alpha=.933$			
第Ⅰ因子：臨床心理学的知識 ($\alpha=.919$)			
第Ⅱ因子：教育心理学的知識 ($\alpha=.908$)			

第Ⅰ因子は、「個人に対する心理療法・カウンセリングについての知識」,「問題とされる児童生徒の保護者への効果的な対応の仕方に関する知識」などからなる9項目が高い負荷量を示した。これは<臨床心理学的知識>と命名した。信頼性は $\alpha=.919$ と高かった。第Ⅱ因子は、「効果的な集団(ホームルーム活動、生徒会など)の指導」,「児童生徒の学習への動機づけを高めるための理論に関する知識」などからなる8項目が高い負荷量を示した。これらは、カウンセリング業務の周辺活動に関する事柄から構成されていることから<教育心理学的知識>と命名した。信頼性は $\alpha=.908$ と高かった。

(3) “資質”の因子分析

スクールカウンセラーに期待する“資質”を問う15項目に関して因子分析(主因子法, varimax 回転)を行ったところ、固有値1.0以上の因子が4因子抽出された。これを踏まえつつ、スクリープロットより妥当と思われる4因子に因子数を指定して再度因子分析を行ったところ、抽出された4因子で全分散のおよそ60%が説明された。因子負荷量.40以上の項目を採用し、2つの因子にまたがって同程度の高い負荷量を示した項目は削除した。その結果、14項目が“資質”尺度の項目として採択された(Table 3)。尺度の信頼性係数としてCronbachの α 係数を算出した結果、 $\alpha=.842$ と高かった。

第Ⅰ因子は、「教員との関係(連携)を大切にすること」,「生徒との関係を大切にすること」などからなる6項目が高い負荷量を示した。これらは、連携や交流に関する事柄から構成されているため<関係づくり>と命名した。信頼性は $\alpha=.808$ と高かった。第Ⅱ因子は、「外部の教育機関と連携が取れること」,「外部の医療機関と連絡が取れること」などからなる4項目が高い負荷量を示した。これらは、学校の外部にある専門機関との連携に関する事柄から構成されているため<専門的連携>と命名した。信頼性は $\alpha=.819$ と高かった。第Ⅲ因子は、

Table 3 スクールカウンセラーに期待する“資質”の因子分析結果（主因子法, varimax 回転）

項目	F1	F2	F3	F4	<i>h</i> ²
第Ⅰ因子【関係づくり：6項目】					
69. 教員との関係（連携）を大切にすること	.72	.07	-.07	.20	.55
68. 生徒との関係を大切にすること	.70	-.04	-.05	.15	.53
74. 保護者との関係（連携）を大切にすること	.65	.19	-.06	.25	.55
71. 外部の相談機関との連携が取れること	.65	.38	.03	-.04	.52
72. 教員の立場に理解があること	.63	.16	.01	.18	.45
70. カウンセラーの経験を有していること	.42	.25	.26	-.11	.34
第Ⅱ因子【専門的連携：4項目】					
76. 外部の教育機関と連携が取れること	.35	.77	-.07	.18	.72
75. 外部の医療機関と連絡が取れること	.32	.74	-.04	.22	.72
78. 外部の司法機関と連絡が取れること	.12	.72	.11	.21	.57
77. 臨床心理士の資格を有していること	-.05	.60	.24	.04	.45
第Ⅲ因子【教職の理解：2項目】					
82. 教員免許を有していること	-.05	.09	.94	.14	.89
81. 教員経験を有していること	-.03	.08	.88	.17	.83
第Ⅳ因子【学校状況の理解：2項目】					
80. 校風に理解があること	.31	.22	.25	.78	.81
79. 地域の風土に理解があること	.24	.33	.16	.75	.76
固有値	3.08	2.60	1.90	1.54	
累積説明率（%）	20.57	17.39	12.68	10.30	
尺度 $\alpha = .842$					
第Ⅰ因子：関係づくり	($\alpha = .808$)				
第Ⅱ因子：専門的連携	($\alpha = .819$)				
第Ⅲ因子：教職の理解	($\alpha = .937$)				
第Ⅳ因子：学校状況の理解	($\alpha = .893$)				

「教員免許を有していること」、「教員経験を有していること」からなる2項目が高い負荷量を示した。これらは、実際に教員という経験を通して相手の立場を理解することから＜教職の理解＞と命名した。信頼性は $\alpha = .937$ と高かった。第Ⅳ因子は、「校風に理解があること」、「地域の風土に理解があること」からなる2項目が高い負荷量を示した。これらは、学校がどのような環境下にあるのかを理解することから＜学校状況の理解＞と命名した。信頼性は $\alpha = .893$ と高かった。

2. 尺度の因子別の平均値と標準偏差、因子間の差の検定

“活動”尺度の4因子の各平均値に差があるかどうか、t検定を行った。各因子の平均値と標準偏差、t値を Table 4 に示した。＜カウンセリング＞は、＜アセスメント＞、＜コンサルテーション＞、＜広報活動＞よりも有意に高かった。＜アセスメント＞は、＜コンサルテーション＞、＜広報活動＞よりも有意に高かった。＜コンサルテーション＞は、＜広報活動＞よりも有意に高かった。

“知識”尺度の2因子の平均値に差があるかどうか、t検定を行った。各因子の平均値と標準偏差、t値を Table 5 に示した。＜臨床心理学的知識＞は、＜教育心理学的知識＞よりも有意に高かった。

“資質”尺度の4因子の平均値に差があるかどうか、t検定を行った。各因子の平均値と標準偏差、t値を Table 6 に示した。＜関係づくり＞は、＜専門的連携＞、＜学校状況の理解＞、＜教職の理解＞よりも有意に高かった。

Table 4 “活動”尺度における各因子の平均値・標準偏差、因子間の差の検定

順位	因子	M	SD	t 検定 (t 値)			
				カウンセリング	アセスメント	コンサルテーション	広報活動
1	カウンセリング	4.44	.48	—			
2	アセスメント	3.96	.55	12.62***	—		
3	コンサルテーション	3.93	.56	13.05***	.66**	—	
4	広報活動	3.61	.59	19.62***	8.36***	7.73***	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 5 “知識” 尺度における各因子の平均値・標準偏差、因子間の差の検定

順位	因子	M	SD	t 検定 (t 値)	
				臨床心理学的知識	教育心理学的知識
知 1	臨床心理学的知識	4.49	.49	—	
識 2	教育心理学的知識	3.82	.38	17.87***	—

*p<.05, **p<.01, *** p<.001

Table 6 “資質” 尺度における各因子の平均値・標準偏差、因子間の差の検定

順位	因子	M	SD	t 検定 (t 値)			
				関係づくり	専門的連携	学校状況の理解	教職の理解
1	関係づくり	4.46	.44	—			
資 2	専門的連携	4.28	.58	4.77***	—		
質 3	学校状況の理解	3.82	.77	13.20***	9.14***	—	
4	教職の理解	2.91	.88	23.00***	20.36***	13.55***	—

*p<.05, **p<.01, *** p<.001

＜専門的連携＞は、＜学校状況の理解＞、＜教職の理解＞よりも有意に高かった。＜学校状況の理解＞は、＜教職の理解＞よりも有意に高かった。

3. 尺度の因子間相関

“活動” 尺度（4 因子），“知識” 尺度（2 因子），“資質” 尺度（4 因子）において、全ての因子間にどの程度の相関があるのかを Pearson の相関係数で求めた（Table 7）。その結果、有意な相関が見られなかったのは“資質” の＜教職の理解＞の因子における 4 箇所だけであり、これらを除く全ての箇所ですべて 1 %水準で有意な相関が見

Table 7 因子間の相関係数

		活動				知識		資質			
		広報活動	コンサルテーション	カウンセリング	アセスメント	臨床心理学的知識	教育心理学的知識	関係づくり	専門的連携	教職の理解	学校状況の理解
	F1：広報活動	—									
活	F2：コンサルテーション	.46**	—								
動	F3：カウンセリング	.38**	.44**	—							
	F4：アセスメント	.45**	.47**	.45**	—						
知	F1：臨床心理学的知識	.42**	.39**	.51**	.42**	—					
識	F2：教育心理学的知識	.53**	.48**	.27**	.44**	.60**	—				
	F1：関係づくり	.34**	.35**	.55**	.40**	.63**	.42**	—			
資	F2：専門的連携	.29**	.23**	.21**	.26**	.40**	.40**	.40**	—		
質	F3：教職の理解	.28**	.23**	-.08	.07	.01	.27**	.04	.19**	—	
	F4：学校状況の理解	.46**	.37**	.22**	.30**	.40**	.46**	.45**	.48**	.33**	—

*p<.05, **p<.01, *** p<.001

られた。

特に高い相関 ($r \geq .50$) を示したのは、高い順に、①“資質”の＜関係づくり＞と“知識”の＜臨床心理学的知識＞ ($r = .63$)、②“知識”の＜教育心理学的知識＞と“知識”の＜臨床心理学的知識＞ ($r = .60$)、③“資質”の＜関係づくり＞と“活動”の＜カウンセリング＞ ($r = .55$)、④“知識”の＜教育心理学的知識＞と“活動”の＜広報活動＞ ($r = .53$)、⑤“知識”の＜臨床心理学的知識＞と“活動”の＜カウンセリング＞ ($r = .51$) だった。

4. 教職経験年数による比較

教職経験年数の違いが、スクールカウンセラーに期待する“活動”、“知識”、“資質”にどのように影響するのかを検討した。

教職経験年数の回答結果は、「5年以下」21名、「6～10年」19名、「11～15年」20名、「16～20年」45名、「21～25年」57名、「26～30年」29名、「31年以上」17名だった。こうした分布をもとに次の4群に分類した。「経験Ⅰ群」(10年以下) 40名、「経験Ⅱ群」(11～20年) 65名、「経験Ⅲ群」(21～25年) 57名、「経験Ⅳ群」(26年以上) 46名とした。

教職経験年数の4群を独立変数とし、“活動”の4因子それぞれの平均点を従属変数とする1要因の分散分析を行ったところ、有意差は認められなかった。

教職経験年数の4群を独立変数とし、“知識”の2因子それぞれの平均点を従属変数とする1要因の分散分析を行った (Table 8)。その結果、＜臨床心理学的知識＞の因子が有意だったので、多重比較 (Tukey) を行ったところ、「経験Ⅰ群」が「経験Ⅳ群」よりも有意に高かった。また、＜教育心理学的知識＞の因子が有意だったので、多重比較 (Tukey) を行ったところ、「経験Ⅰ群」が「経験Ⅳ群」よりも有意に高かった。

教職経験年数の4群を独立変数とし、“資質”の4因子それぞれの平均点を従属変数とする1要因の分散分析を行ったところ、有意差は認められなかった。

Table 8 “知識”尺度における教職経験年数による期待の差異

		教職経験年数								F値	多重比較
		経験Ⅰ群		経験Ⅱ群		経験Ⅲ群		経験Ⅳ群			
		n=40		n=65		n=57		n=46			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
知識	臨床心理学的知識	4.68	.40	4.46	.51	4.51	.50	4.37	.53	.035*	I>Ⅳ
	教育心理学的知識	4.10	.54	3.78	.70	3.84	.66	3.62	.67	.010**	I>Ⅳ

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5. 交流度による比較

交流度の違いが、スクールカウンセラーに期待する“活動”、“知識”、“資質”にどのように影響するのかを検討した。

交流度に関する5件法の回答結果の分布をもとに次の4群に分類した。「交流Ⅰ群」は、「1. まったく交流したことがない」1名と「2. 存在は知っていたが、ほとんど交流したことがない」11名を合わせた12名とした。「交流Ⅱ群」は「3. あいさつ・日常会話などの交流をしたことがある」46名、「交流Ⅲ群」は「4. 生徒・保護者のことなどについて、会話したことがある」76名、「交流Ⅳ群」は「5. 生徒・保護者のことなどについて、相談したり打ち合わせたりなど、継続的によく交流したことがある」74名とした。

交流度の4群を独立変数とし、“活動”の4因子それぞれの平均点を従属変数とする1要因の分散分析を行った (Table 9)。その結果、＜カウンセリング＞の因子が有意だったので、多重比較 (Tukey) を行ったところ、「交流Ⅲ群」及び「交流Ⅳ群」は「交流Ⅱ群」よりも有意に高かった。

交流度の4群を独立変数とし、“知識”の2因子それぞれの平均点を従属変数とする1要因の分散分析を行った (Table 10)。その結果、＜臨床心理学的知識＞の因子が有意だったので、多重比較 (Tukey) を行ったところ、「交流Ⅳ群」は「交流Ⅱ群」よりも有意に高かった。

交流度の4群を独立変数とし、“資質”の4因子それぞれの平均点を従属変数とする1要因の分散分析を行っ

た (Table11)。その結果、＜関係づくり＞の因子が有意だったので、多重比較 (Tukey) を行ったところ、「交流Ⅲ群」及び「交流Ⅳ群」は「交流Ⅱ群」よりも有意に高かった。また、＜専門的連携＞の因子が有意だったので、多重比較 (Tukey) を行ったところ、「交流Ⅳ群」は「交流Ⅱ群」よりも有意に高かった。

Table 9 “活動” 尺度における交流度による期待の差異

		交流度								F値	多重比較
		交流Ⅰ群 n=12		交流Ⅱ群 n=46		交流Ⅲ群 n=76		交流Ⅳ群 n=74			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
活動	カウンセリング	4.33	.45	4.22	.60	4.45	.44	4.61	.38	6.76***	Ⅱ<Ⅲ, Ⅳ
	アセスメント	4.08	.72	3.91	.50	3.87	.50	4.08	.60	2.18	
	コンサルテーション	4.18	.42	3.83	.57	3.89	.58	4.02	.56	1.91	
	広報活動	3.83	.50	3.57	.49	3.51	.57	3.71	.68	2.07	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Table10 “知識” 尺度における交流度による期待の差異

		交流度								F値	多重比較
		交流Ⅰ群 n=12		交流Ⅱ群 n=46		交流Ⅲ群 n=76		交流Ⅳ群 n=74			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
知識	臨床心理学的知識	4.38	.56	4.29	.53	4.51	.49	4.63	.44	4.82*	Ⅱ<Ⅳ
	教育心理学的知識	4.09	.88	3.75	.66	3.75	.61	3.90	.69	1.51	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Table11 “資質” 尺度における交流度による期待の差異

		交流度								F値	多重比較
		交流Ⅰ群		交流Ⅱ群		交流Ⅲ群		交流Ⅳ群			
		n=12		n=46		n=76		n=74			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
資 質	関係づくり	4.38	.40	4.25	.47	4.51	.42	4.58	.41	5.93***	Ⅱ<Ⅲ, Ⅳ
	専門的連携	4.42	.48	4.10	.47	4.24	.72	4.42	.47	3.29*	Ⅱ<Ⅳ
	学校状況の理解	3.83	.83	3.72	.76	3.84	.86	3.87	.69	.39	
	教職の理解	3.13	.91	3.09	.66	2.90	.92	2.80	.95	1.25	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

6. 先行研究と本研究における共通項目の比較

スクールカウンセラーに期待する“活動”、“知識”、“資質”に関して、中島ら (1997) の先行研究と本研究で違いが認められるかどうか、両方の研究に共通する項目について t 検定を行った。本研究が先行研究よりも有意に (0.1%水準, 1%水準) 増大した項目を「上昇項目」、本研究が先行研究よりも有意に (0.1%水準, 1%水準) 減少した項目を「下降項目」と呼ぶことにする。

(1) “活動”における共通項目の比較

上昇項目は、＜広報活動＞因子の「45. 独自の掲示物の作成」(0.1%水準)、「46. 独自の通信誌の作成」(0.1%水準)、「44. 保健室通信への記事の記載」(0.1%水準)、「42. 必要に応じて、学校行事への参加」(0.1%水準)であり、また＜カウンセリング＞因子の「11. 児童生徒にカウンセリングを行うこと」(0.1%水準)、「2. 教員への専門的助言」(0.1%水準)であり、また＜アセスメント＞因子の「31. 支援の必要な児童生徒の学校内の人間関係の把握」(1%水準)であった。

反対に、下項項目は、＜広報活動＞因子の「34. 不登校の児童生徒の家庭訪問を行うこと」(0.1%水準)、「35. 地域を対象とした心の健康に関する講演会の開催」(1%水準)であった。

(2) “知識”における共通項目の比較

上昇項目は、＜臨床心理学的知識＞因子の「59. 心理検査についての知識」(1%水準)であり、また＜教育心理学的知識＞因子の「64. 知能検査についての知識」(0.1%水準)であった。

反対に、下降項目は、＜臨床心理学的知識＞因子の「50. いじめに関する知識」(0.1%水準)、「47. 不登校に関する知識」(1%水準)であり、また＜教育心理学的知識＞因子の「57. 身体障害についての神経学的、生理学的知識」(0.1%水準)、「66. 効果的な集団（ホームルーム活動、生徒会など）の指導」(1%水準)であった。

(3) “資質”における共通項目の比較

上昇項目は、＜専門的連携＞因子の「75. 外部の医療機関と連絡が取れること」(0.1%水準)、「78. 外部の司法機関と連絡が取れること」(1%水準)であり、また＜学校状況の理解＞因子の「80. 校風に理解があること」(0.1%水準)であった。

反対に、下降項目は、＜関係づくり＞因子の「68. 生徒との関係を大切にすること」(0.1%水準)、「70. カウンセラーの経験を有していること」(1%水準)であった。

7. 自由記述の結果

全342名のうち自由記述への回答者は96名、記入率28%であった。また、研修講座を受講した現職教師50名から「スクールカウンセラーのどのような力量を重視するか」という質問への回答（自由記述）が得られた（記入率100%）。こうした計146名の自由記述をもとに、臨床心理学専攻の大学院生4名が協力して分類を行った。自由記述で得られた内容分析にはKJ法を採用した。手順は、得られた文章をよく読み込んだ上で、ラベル化したカードを作成した。カードの分類に際しては、一致率75%以上を基準に決定した。

(1) 自由記述の分類

自由記述の回答は内容に分けると235件となり、大カテゴリー及び小カテゴリーに分けられた（Table12）。大カテゴリー（100%）は、件数が多かった順に、『専門性』（43.0%）、『人柄』（26.8%）、『連携』（20.4%）、『理解』（6.4%）、『SC事業への要望』（3.4%）の5つとなった。以下では、これら的大カテゴリーそれぞれの小カテゴリーについて、件数が多かった順に説明する。

①『専門性』は5つに分類された。《心理臨床の実践力》には、「傾聴などの専門的技法を求める」などのカウンセリング技法、「心理検査からのアプローチを求める」などの心理検査、「今後の見通しを立て、方向性を決めてほしい」などのアセスメント、「様々なケースからの経験を教えてほしい」などの経験知、「専門的知識に基づき教師や保護者の要望に適切に答えてもらいたい」などの問題対応能力といった期待があった。《コンサルテーション》には、「支援の方向性と具体的な支援についての指導を望む」、「教師のやる気や希望につながるような明確な助言がほしい」、「専門的な立場からのアドバイスをもらいたい」などの期待があった。《問題への対応》には、不登校、いじめ、発達障がい、暴力行為などの理解と対応に関することや、「事件・事故の被害児童生徒に対する心のケアを求める」、「保護者への対応」などの期待があった。《臨床心理学的知識》には、「発達心理学、臨床心理学などの学問的知識を有する

Table12 「スクールカウンセラーに対する教師の期待」の自由記述の分類

大カテゴリー	件数 (%)	小カテゴリー	件数 (%)
①『専門性』	101 (43.0)	《心理臨床の実践力》	36 (35.6)
		《コンサルテーション》	24 (23.8)
		《問題への対応》	23 (22.8)
		《臨床心理学的知識》	9 (8.9)
		《多様なアプローチ》	9 (8.9)
②『人柄』	63 (26.8)	《母性的態度》	21 (33.3)
		《総合力》	15 (23.8)
		《父性的態度》	9 (14.3)
		《仕事に対する姿勢》	6 (9.5)
		《共感》	5 (7.9)
		《柔軟性》	5 (7.9)
③『連携』	48 (20.4)	《自我力》	2 (3.2)
		《信頼関係の形成》	19 (39.6)
		《チーム支援》	16 (33.3)
		《教師側からの連携》	5 (10.4)
		《守秘義務》	4 (8.3)
④『理解』	15 (6.4)	《関わり方》	4 (8.3)
		《学校現場への理解》	7 (46.7)
		《子どもの環境への理解》	4 (26.7)
		《相互理解》	4 (26.7)
⑤『SC事業への要望』	8 (3.4)	《派遣校の拡大》	4 (50.0)
		《勤務形態の改善》	2 (25.0)
		《制度の改革》	2 (25.0)

こと」,「心理検査に熟練した知識をもつこと」などの期待があった。《多様なアプローチ》には,「予防的な教育相談があるとよい」,「個人面接やグループ面接といった対話の場の設定に関する工夫をしてほしい」,「研修会や講演会を開催してほしい」などの期待があった。

②『人柄』は7つに分類された。《母性的態度》には,「安心感を与えてくれる人」,「さわやかで包容力がある人」,「話しやすい雰囲気」,「親しみやすい存在」,「何を言っても受け入れてくれるような気軽に話ができる雰囲気」などの期待があった。《総合力》には,「コミュニケーション能力に秀でた人」,「様々なケースに対応できるような力量をもつ人」,「それぞれの立場の人の長所を引き出す力を持っている人」,「問題の本質を見抜く力をもつ人」,「問題を指摘するのではなく,癒すことに重点を置く視点をもつ人」,「子どもを様々な視点から見られる広い視野をもつ人」,「守秘義務を守れる人(信頼できる人)」,「生徒だけではなく教員も支援できるような力量のある人」,「教育活動がスムーズに運ぶような配慮ができる人」などがあつた。《父性的態度》には,「冷静」,「判断力」,「行動力」,「毅然とした態度」,「現状を見極めて判断できる勇気と決断力」などの期待があつた。なお,《母性的態度》,《父性的態度》という表現・内容には多様な価値観があつて一概には決められないが,本論文では河合(1970)に依拠している。《仕事に対する姿勢》には,「地道にコツコツと実践していくことのできる人」,「使命感のある人」,「子どものことを一番に考える人」などの期待があつた。《共感》には,「人の意見や生き方を共感的に受け入れる」などの期待があつた。《柔軟性》には,「それぞれの立場に則した考え方や苦労を理解できる人」,「生徒一人ひとりに対する受容の姿勢と集団秩序の維持に関するバランス感覚のある人」などの期待があつた。《自我力》には,「自分自身がぶれない力」などの期待があつた。

③『連携』は5つに分類された。《信頼関係の形成》には,「SCと会話ができる環境と時間があるとよい」,「SCも職員室の輪の中に入って子ども達のことを色々しゃべったりできるとよい」,「学校に遠慮し過ぎないで,専門的立場から発言してもよいと思う」などの期待があつた。《チーム支援》には,教師との連携では「担任と生徒との間柄を崩すことなく,関係性を取りもつための橋渡しを望む」,「教師の立場からは言いにくいことを保護者に伝えてもらえるような仲立ちがあるとよい」,また養護教諭との連携では「担任との関係のもち方について示唆してほしい」,また他機関との連携では「他機関の紹介と連絡調整」,「児童相談所,民生委員との連携」などの期待があつた。《教師側からの連携》には,「連携を深めるために,教師自身も信頼されるよう成長しなくてはいい」などがあつた。《守秘義務》には,「守秘義務の許す範囲で早期に情報公開があるとよい」などの期待があつた。《関わり方》には,「日常の挨拶から始まる」,「日常の児童生徒の様子を見てほしい」,「給食や休み時間を共に過ごすのもよい」などの期待があつた。

④『理解』は3つに分類された。《学校現場への理解》は,「学校の現状,学校の枠組み,教師の職務について理解してもらいたい」,「担任のしんどさにも理解を示す」,「教師の領分を侵さないようにする」,「教師の視点とSCの視点が異なることを理解する」などの期待があつた。《子どもの環境への理解》は,「個への関わりだけでなく,教室での個と全体の関係性を理解する」,「生徒個人の受容と集団秩序の維持におけるバランス感覚」などの期待があつた。《相互理解》は,「共に尊敬の念を持ち,役割分担を行う」などの期待があつた。

⑤『SC事業への要望』は3つに分類された。《配置校の拡大》は,「高等学校,小学校,幼稚園への配置」などの期待があつた。《勤務形態の改善》には,「常勤化」などがあつた。《制度の改革》には,「SCも1つの学校に留まらず,教師と同様に異動を行う」などの期待があつた。

(2) 自由記述のカテゴリーにおける件数の差異

自由記述のカテゴリー間において件数の差があるかを検討するため χ^2 検定を行った。5つの大カテゴリーにおいては(Table13),『専門性』は『人柄』,『連携』,『理解』,『SC事業への要望』よりも有意に多かった。また,『人柄』,『連携』は『理解』,『SC事業への要望』よりも有意に多かった。『専門性』(Table14)においては,《心理臨床の実践力》,《コンサルテーション》,《問題への対応》は《臨床心理学的知識》,《多様なアプローチ》よりも有意に多かった。『人柄』(Table15)においては,《母性的態度》は,《父性的態度》,《仕事に対する姿勢》,《共感》,《柔軟性》,《自我力》よりも有意に多かった。また,《総合力》は,《仕事に対する態度》,《共感》,《柔軟性》,《自我力》よりも有意に多かった。『連携』(Table16)においては,《信頼関係の形成》は,《チーム支援》,《教師側からの連携》,《守秘義務》,《関わり方》よりも有意に多かった。『理解』においては,《学校現場への理解》,《子どもの環境への理解》,《相互理解》の間に差は見られなかった。『SC事業への要望』においては,《派遣校の拡大》,《勤務形態の改善》,《制度の改善》の間に差は見られなかった。

Table13 5つの大カテゴリーにおける χ^2 検定

大カテゴリー	件数	専門性	人柄	連携	理解	SC事業への要望
専門性	101	—				
人柄	63	8.80**	—			
連携	48	18.85***	2.02	—		
理解	15	63.75***	29.53***	17.28***	—	
SC事業への要望	8	79.34***	42.60***	28.57***	2.13	—

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ Table14 『専門性』のカテゴリーにおける要因の χ^2 検定

『専門性』の要因	件数	心理臨床の実践力	コンサルテーション	問題への対応	臨床心理学的知識	多様なアプローチ
心理臨床の実践力	36	—				
コンサルテーション	24	2.40	—			
問題への対応	23	2.86	.02	—		
臨床心理学的知識	9	16.20***	6.81*	6.12*	—	
多様なアプローチ	9	16.20***	6.81*	6.15*	.00	—

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ Table15 『人柄』のカテゴリーにおける要因の χ^2 検定

『人柄』の要因	件数	母性的態度	総合力	父性的態度	仕事に対する姿勢	共感	柔軟性	自我力
母性的態度	21	—						
総合力	15	1.00	—					
父性的態度	9	4.88*	1.50	—				
仕事に対する姿勢	6	8.33**	3.85*	.60	—			
共感	5	9.84**	5.00*	1.14	.91	—		
柔軟性	5	9.84**	5.00*	1.14	.91	.00	—	
自我力	2	15.69***	9.94**	4.45*	2.00	1.28	1.28	—

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ Table16 『連携』のカテゴリーにおける要因の χ^2 検定

『連携』の要因	件数	信頼関係の形成	チーム支援	教師側からの連携	守秘義務	関わり方
信頼関係の形成	19	—				
チーム支援	16	6.76**	—			
教師側からの連携	5	8.16**	.09	—		
守秘義務	4	9.78**	.40	.11	—	
関わり方	4	9.78**	.40	.11	.00	—

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Ⅳ 考 察

1. スクールカウンセラーに対する教師の期待における因子

“活動”における期待の因子は（Table 1, Table 4）, 平均値が高かった順に, <カウンセリング>, <アセスメント>, <コンサルテーション>, <広報活動>となった。この順序は, 児童生徒への直接性が高い活動ほど期待が大きいことを意味している。<カウンセリング>, <アセスメント>の期待が大きかったのは, 児童生徒の個人カウンセリングやアセスメントがスクールカウンセラーの根幹となる活動であるという認識が浸透しているからだと考えられる。

“知識”における期待の因子は（Table 2, Table 5）, 平均値が高かった順に, <臨床心理学的知識>, <教育心理学的知識>となった。心理臨床の専門家としての要素が優先され, 直接的支援に関わる知識への期待が大きいたことが明らかとなった。

“資質”における期待の因子は（Table 3, Table 6）, 平均値が高かった順に, <関係づくり>, <専門的連携>, <学校状況の理解>, <教職の理解>となった。より親密性や社交性を求められるものから期待が大きいたことが分かった。<関係づくり>は<専門的連携>よりも有意に大きな期待が示されていたことから, 教師はスクールカウンセラーの専門性よりも人柄に注目していることが明らかになった。

“活動”（4 因子）, “知識”（2 因子）, “資質”（4 因子）の因子間相関（Table 7）において, ほとんどのところに有意な正の相関が見られた。ただし, “資質”の<教職の理解>因子では, 相関がない箇所がいくつか見られた。<教職の理解>因子は, 「教員免許を有していること」, 「教員経験を有していること」の2項目から構成されているが, これはスクールカウンセラーが教員免許や教職経験をもつことを教師が期待するかどうかを問う項目である。これらの項目が他の項目とあまり関係しなかったことは, スクールカウンセラーが教員免許や教職経験をもつかどうかはスクールカウンセラーの活動や専門性とはあまり関係ないと教師から思われているということである。

スクールカウンセラー導入期には（伊藤, 1996）, スクールカウンセラーの教職経験が教師や生徒との関係づくりにつながるという認識があったが, 次第にこうした考えは払拭されてきたといえよう。スクールカウンセラーには, 教師とは異なる性質, 専門性が重視されてきているからであろう。こうした流れの中で, 教師とスクールカウンセラーは, 児童生徒や学校教育に貢献する役割をもつという共通性を基盤にして, それぞれの専門的な独自性が尊重されるようになり, 相補的關係が構築されてきているといえよう。

2. 教職経験年数と交流度が教師の期待に及ぼす影響

教職経験年数の違いがスクールカウンセラーに期待する“活動”, “知識”, “資質”にどのように影響するのかを調べたところ, “知識”においてのみ有意な差が見られた。“知識”の<臨床心理学的知識>, <教育心理学的知識>の因子で, 「経験Ⅰ群」（10年以下）が「経験Ⅳ群」（26年以上）よりも有意に高かった（Table 8）。これは, 教職経験10年以下の教師がスクールカウンセラーから心理学に関する専門知識を得たいという強い欲求をもっていることの現れである。

次に, 交流度の違いがスクールカウンセラーに期待する“活動”, “知識”, “資質”にどのように影響するのかを調べた。

“活動”の<カウンセリング>因子で, 「交流Ⅲ群」及び「交流Ⅳ群」は「交流Ⅱ群」よりも有意に高かった（Table 9）。これは, 教師とスクールカウンセラーが日頃の相談活動を通じて交流を深めていくことによって, カウンセリング活動への教師の期待がより高まっているということの現れである。

“知識”の<臨床心理学的知識>因子で, 「交流Ⅳ群」は「交流Ⅱ群」よりも有意に高かった（Table 10）。つまり, 交流度の高い教師はスクールカウンセラーの臨床心理学的知識をより期待していることが明らかとなった。

“資質”の<関係づくり>因子及び<専門的連携>因子で, 「交流Ⅳ群」は「交流Ⅱ群」よりも有意に高かった（Table 11）。これは, 教師がスクールカウンセラーとの交流度を高く認知しているほど, 関係づくりや連携への期待が高まるということである。教師とスクールカウンセラーの交流の機会, 会議室や相談室での協議などのフォーマルな場と, 職員室, 休憩室, 廊下などで日常的に接するインフォーマルな場がある。吉澤・古橋(2009)は教師とスクールカウンセラーの日常的な関わりに関する研究で, スクールカウンセラーと雑談することが多い教師の方が教師自身の指導や支援の方法をスクールカウンセラーに相談することが多くなると述べている。また

伊藤（1999）は、校内における教師とスクールカウンセラーの雑談が学校側の受け入れ状況やスクールカウンセラーに対する関心を左右すると述べている。つまり、教師とスクールカウンセラーはインフォーマルな場で雑談ができる関係を経験することによって互いに親しみと安心感を抱くようになり、フォーマルな場での相談関係に発展していくのである。

3. 先行研究と本研究の共通項目における比較

先行研究（中島ら、1997）から本研究（2009年、調査実施）までの十数年間を経て、スクールカウンセラーに対する教師の期待がどのように変化したかを調べるため、両方の研究に共通する項目の比較（t検定）を行った。その結果、本研究が先行研究よりも有意に増大したものを上昇項目とし、反対に有意に減少したものを下降項目とした。以下では、“活動”、“知識”、“資質”における期待の変化について考察する。

(1) “活動”における期待の変化

＜広報活動＞因子の「独自の掲示物の作成」、「独自の通信誌の作成」、「保健室通信への記事の記載」、「必要に応じて、学校行事への参加」が有意に上昇したのは、スクールカウンセラーの存在を知ってもらうための努力や工夫が益々期待されるようになったからだと推察される。また、＜カウンセリング＞因子の「児童生徒にカウンセリングを行うこと」、「教員への専門的助言」や、＜アセスメント＞因子の「支援の必要な児童生徒の学校内の人間関係の把握」が有意に上昇したのは、スクールカウンセラーの根幹となるカウンセリング活動が益々期待されるようになったことが影響している。小林（2009）の教師へのコンサルテーションに関する1967年から2006年までの研究の動向と課題をみると、1999年以降はこのテーマの研究が急激な増加を見せており、コンサルテーションやガイダンスの必要性が高まってきたことが示されている。

反対に、＜広報活動＞因子の「不登校の児童生徒の家庭訪問を行うこと」、「地域を対象とした心の健康に関する講演会の開催」が有意に下降した。家庭訪問については、スクールカウンセラーはその重要性を認識しながらも時間的に対応が難しい面がある。こうした事情を教師が次第に理解し、期待が小さくなってきたのであろう。また、地域での講演会については、スクールカウンセラーは校内の活動に専念しており、地域貢献活動は時間的に難しいのが実情である。伊藤（1996）は、スクールカウンセラー導入初期は現場の教師はスクールカウンセラーに何を求めればよいのか把握できていない段階にあったと述べている。その後の研究（吉澤・古橋、2009、など）を見ると、スクールカウンセラーへの認識やその専門性への理解が進んだことにより自然とスクールカウンセラーの専門性に則った活動に収斂されていっている。こうした流れの中で、スクールカウンセラーの活動は峻別されるようになったと考えられる。

(2) “知識”における期待の変化

「知能検査についての知識」、「心理検査についての知識」が有意に上昇したのは、発達障がいへの関心の高まりと検査の必要性が影響している。

反対に、「いじめに関する知識」、「不登校に関する知識」が下降したのは意外な結果であった。いじめや不登校は学校教育の重要課題であるため情報としては多く得られているので、知識というレベルではスクールカウンセラーに期待をしなくなったのかもしれない。また、「身体障害についての神経学的、生理学的知識」、「効果的な集団（ホームルーム活動、生徒会など）の指導」が下降したのは、スクールカウンセラーの職務や専門性についての理解が進み、期待する内容が峻別されてきたからであろう。

(3) “資質”における期待の変化

＜専門的連携＞因子の「外部の医療機関と連絡が取れること」、「外部の司法機関と連絡が取れること」が有意に上昇したのは、スクールカウンセラーに外部の専門機関との連携が益々期待されるようになったからだと推察される。

反対に、「生徒との関係を大切にすること」、「カウンセラーの経験を有していること」が有意に下降した。スクールカウンセラーが生徒との関係を大切にすることは当然のことであり、このことよりも専門性が強く期待されるようになってきたことが影響している。また、カウンセラーの経験があるからといって、スクールカウンセラーとして適任であるかどうかは分からないということが教師に理解されてきたことが影響している。

4. 自由記述からみたスクールカウンセラーに対する教師の期待

スクールカウンセラーに対する期待の自由記述の結果は『専門性』、『人柄』、『連携』、『理解』、『SC事業への要望』の5つに分類され、中でも『専門性』が非常に重視され、次に『人柄』、『連携』が重視されていることが

明らかになった (Table13)。『専門性』については、『心理臨床の実践力』、『コンサルテーション』、『問題への対応』が同程度に重視されていることが明らかになった (Table14)。『人柄』については、『母性的態度』と『総合力』が非常に重視され、教師はこうした人物を期待していることが明らかとなった (Table15)。

『連携』については、『信頼関係の形成』が非常に重視され、次に『チーム支援』が重視されていることが明らかとなった (Table16)。これまでは教師とスクールカウンセラーの二者間の連携に留まっていたが、今後はチーム支援は質的にも量的にも充実が求められている。瀬戸・石隈 (2003) は、生徒指導主任、学年主任、教育相談担当、養護教諭などとスクールカウンセラーがチームとして機能するためのシステムづくりの必要性を説いている。また、吉澤・古橋 (2009) は、複数の専門職の連携によって生徒の問題解決が促進された成果を示しており、こうした異質の専門性を統合することの重要性を示唆している。

『事業への要望』においては、派遣校の拡大や勤務日数・勤務時間の増加という要望が見られた。年々充実してきているにもかかわらず、それでもなお要望は続いている。とくにスクールカウンセラーの「常勤化」への要望は以前から続いている。

5. まとめと今後の課題

スクールカウンセラーに対する教師の期待について、中学校教師208名のデータを分析した。“活動”において期待が高かった因子は順に、＜カウンセリング＞、＜アセスメント＞、＜コンサルテーション＞、＜広報活動＞であり、援助の直接性が高い順に期待されていることが明らかになった。“知識”において期待が高かった因子は順に、＜臨床心理学的知識＞、＜教育心理学的知識＞であり、臨床心理の専門家としての要素が期待されていることが分かった。“資質”において期待が高かった因子は順に、＜関係づくり＞、＜専門的連携＞、＜学校状況の理解＞、＜教職の理解＞であり、親密性や社交性への期待が高いことが分かった。

教職経験年数と期待の関係を調べた結果、比較的若手（経験10年以下）の教師はベテラン（経験26年以上）の教師よりも“知識”を有意に期待していることが分かった。

交流度と期待の関係を調べた結果、スクールカウンセラーに継続的に相談・打合せをしたことのある教師（交流Ⅳ群）は、挨拶・日常会話だけの教師（交流Ⅱ群）よりも、＜カウンセリング＞、＜臨床心理学的知識＞、＜関係づくり＞、＜専門的連携＞の各因子において有意に期待が高いことが確認された。スクールカウンセラーを活用した経験のある教師ほど益々期待が高くなるという良い循環があることが示唆された。

先行研究（中島ら、1997）と本研究の結果の比較を行い、十数年間を経て期待がどのように変化したのかを調べた。“活動”における期待は、「児童生徒にカウンセリングを行うこと」といったスクールカウンセラーの根幹的な支援に一層の期待が寄せられ、また「教員への専門的助言」にも一層の期待があることが分かった。反対に、「不登校の児童生徒の家庭訪問を行うこと」などは減少していた。“知識”における期待は、「知能検査についての知識」、「心理検査についての知識」の2項目が増大した。“資質”における期待は、「心理学の知識を活用できること」という専門性に一層の期待があることが分かった。反対に、「カウンセラーの経験を有していること」、「教員の経験を有していること」など経験の有無に関する期待は減少した。

自由記述法を用いることにより、学校現場の生の声を伺うことができ、スクールカウンセラーと教師の交流や連携に役立つ示唆が得られた。これらの意見を KJ 法を用いて分類したところ、教師の期待は、『専門性』、『人柄』、『連携』、『理解』、『SC 事業への要望』の5つから構成されていることが明らかとなった。

以上が本研究のまとめであるが、最後に今後の研究課題として2点を挙げておくことにする。一つは、調査対象者については、教師だけではなく、児童生徒や保護者、そして市町村教育委員会や関係機関などにも拡大し、多様な視点からスクールカウンセラーに対する期待を捉え、より良い制度の構築につなげていくことである。もう一つは、教師の期待に答えることを中心的な基準として、スクールカウンセラーに対する評価研究を進めていくことである。

文 献

- 原田唯司 (2005) : 教師が持つ属性および教育相談観とスクールカウンセラーの活動評価との関連 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇), 55, 155-172.
- 本間友巳 (2001) : 保護者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 臨床心理士報, 12(2), 12-27.

- 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現場の認識と要望について カウンセリング研究, 29, 120-129.
- 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, 47, 521-529.
- 伊藤美奈子（2000）：学校側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 臨床心理士報, 11 (2), 21-42.
- 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.
- 河合隼雄（1970）：カウンセリングの実際問題 誠信書房
- 小林明子（2009）：学校での教師へのコンサルテーションに関する研究の動向と課題 心理臨床学研究, 27(4), 491-500.
- 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 (5), 536-546.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀（2003）：中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として— 教育心理学研究, 51, 378-389.
- 吉澤佳代子・古橋啓介（2009）：中学校におけるスクールカウンセラーの活動に対する教師の評価 福岡県立大学人間社会学部紀要, 17 (2), 47-65.

Teacher's Expectation for School Counselors

YOSHII Kenji* and TSUMOTO Yuuko**

(Keywords : school counselor, teacher, expectation)

The first purpose of this study is to clarify teacher's expectation for concrete behavior of "activity", "knowledge", and "qualitative" indicated by school counselors. The second purpose is to clarify the change in expectation by comparing the result of the previous study (conducted in 1996) with the result of this study (conducted in 2009) in teacher's expectation for school counselors.

The subjects of this study were 208 junior high school teachers.

Factors in "activities" of school counselors were counseling, assessment, consultation, public relations. Factors in "knowledge" of school counselors were clinical psychological knowledge, educational psychological knowledge. Factors in "qualities" of school counselors were relationship building, specialized collaboration, understanding of the school situation, understanding of teacher.

*Naruto University of Education

**Kinan Mental Medical Center