

## 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

The Relationship between Teachers' Attribute and Their View of School Counseling  
and the Evaluation on the Activities of School Counselors

原 田 唯 司

Tadashi HARADA

（平成16年9月27日受理）

### Abstract

The present study aimed at investigating the relationship between teachers' attribute and their view on school counseling and the evaluation toward school counseling system. Two hundred and thirty-six teachers were administered a questionnaire concerning this purpose. The main results were as follows: (1) The factor analysis revealed three factors named "qualification-oriented", "division-oriented" and "essentials-oriented" respectively on teachers' view of school counseling. (2) The components of positive view toward school counseling were "improvement in teachers' counseling ability", "facilitation of teachers' understanding on children's mentality" and "mental support toward teachers, parents and children". Negative view toward school counseling were consisted on three principal components named "incongruity in value system between teachers and school counselors", "negative aspect of separated treatment" and "estranged relation". (3) Participation into the committee dealing with children's mental difficulty had significant positive effect toward improvement in teachers' counseling ability and the reduction of negative aspect of separated treatment. (4) Compared with elementary school teachers and school nurses, junior high school teachers evaluated positive component of school counseling system a little bit but significantly lower. The way to clarify the status of school counselor in the school counseling system and to promote the level of acceptance from school teachers were discussed.

2004年8月10日付発表の文部科学省学校基本調査速報によれば、03年度に年間30日以上欠席して“不登校”とされた小中学生の総数は前年度から約5,000人減って12万6,212人となり（対前年度比3.8%減）、2年連続して減少したことが示されている。不登校児童生徒数の減少は一般的には望ましいことであるとはいえ、別室登校や保健室登校、適応指導教室への登校や放課後登校の場合には不登校とはカウントされていないことや児童生徒数自体の減少傾向をも加味するならば、依然として不登校

状態にある小中学生が数多く存在し、登校できずに困難を抱えている児童生徒が表れた数値以上に潜在的な広がりを見せていることは憂慮すべき事態であることに違いはない。不登校問題解決の特効薬はないのが実状ではあるが、その中であって不登校児童生徒数の合計数が減少した有力な背景要因の一つとして、適応指導教室の整備・充実やスクールカウンセラー（以下 SC）の配置などの対策の効果が現れ始めたことを指摘しても差し支えないであろう。とりわけ 2002 年度より中学校において SC が必置となったことでも示されるように、SC という外部専門家による児童生徒、教師、保護者支援体制が整備されつつあることが不登校児童生徒数の減少に結びつuitと考えることができる。伊藤（2000）は、SC の活動に対する教師の評価は未配置校よりも配置校の方が全般的に高く、とくに児童生徒対象の個別カウンセリング、教師を対象とするコンサルテーション、養護教諭との連携、保護者対象の心理面接など SC に期待されている活動領域に関して、未配置校の教師が想定するよりもはるかに高い評価が与えられていることを報告している。

文科省によれば、配置校における SC の活動は、(1)児童生徒へのカウンセリング、(2)カウンセリング等に関する教職員および保護者に対する指導・助言、(3)児童生徒のカウンセリング等に関する情報収集・提供、(4)その他児童生徒のカウンセリング等に関し各学校において適当と認められるもの、というように区分されている。これらのうちで(1)は、不登校やいじめなどところに大きな困難を抱えた児童生徒に対する直接的な援助活動を指し、SC の学校への派遣が 1995 年度に調査研究委託事業化されるに至ったもっとも有力な要因であり、学校教育現場からの強い派遣ニーズの対象となった SC の専門性に基づく活動である。その後次第に SC の配置が拡大するにつれて、(2)や(3)のような児童生徒が抱えるところの困難に対する間接的な援助活動の意義が認められるようになり、今日ではカウンセリングだけではなく教職員や保護者とのコンサルテーションや外部専門機関とのコーディネーション活動を的確に実行することが SC に期待されるようになってきている。すなわち、SC に期待される活動は当初ニーズの高かった児童生徒への個別カウンセリングの枠を超えて、教師や保護者への心理的サポートや外部専門機関との橋渡し、さらには担任や養護教諭、教育相談担当教師などを含めたチーム援助体制の確立・推進というように多様化しつつあるのが現状である。

ところで、SC の学校への配置が進み、2005 年度までに 3 学級以上の公立中学校すべて（約 1 万校）に SC が配置される予定であるという今日の状況の下では、単に学校の外部に存在するところの問題の専門家を機械的に各学校に配置するといった従来の方法では対処できない新たな課題が次第に現れつつあるように思われる。まず第 1 には、SC としての適格性の認定を誰がどのような観点から行うのかが明確ではないという点をあげることができる。SC に対する批判としてよく指摘されている“学校教育現場に関する知識不足”や“情報の占有”（守秘義務の一律的な適用）（原田，2003a）は、学校で活動する SC としての適格性の内容に深く関わっている。これまでは SC の任用条件はほぼ臨床心理士の資格取得者に限られてきた（それ以外に精神科医と臨床心理学などを専門とする大学教員も資格要件として位置づけられているが、その数は些少なものとどまる）が、SC の養成システムが体系化・客観化されていない現状においては、単なる有資格者であるだけの理由で SC として任用されることが多いのもやむを得ない。その結果として、学校教育現場で教師と協働することに必ずしも慣れていない者が配置され、子どもの処遇や情報の共有に関して学校側としばしば対立する事態が生ずることもある。

第 2 に、SC として任用可能な者が依拠する理論的背景や得意とする技法などに関してきわめて多様な個性を持つにもかかわらず、また、配置される中学校も学級数、職員数、生徒の特徴、学校経営方針、地域的特性、保護者のニーズなどにおいて多種多様な性格を持っているにもかかわらず、両者の

関係を適切にマッチングした形で SC が配置されているわけではないという点である。中学校側が期待する SC の活動と SC として提供可能な専門的知識や技法との間にズレが見られ、しかも十分な話し合いの時間が不足しているような場合には、学校と SC 双方にとって中途半端で消化不良の活動水準にとどまり、援助ニーズを持つ生徒や保護者に対する十分な対応がなされないことも生じうる。“適材適所”、すなわち学校が期待あるいは要望する SC 活動を実現するにふさわしい適性を持つ SC を配置できるようなシステムをしっかりと確立することが望まれよう。

第3は、SC の外部性（文部科学省、2003）の問題である。確かに学校教育とは独立した立場や価値観に立脚した外部専門家が学校の内部に参入し、教師等との間で連携協力することは意義深い。SC は、閉鎖社会と形容される学校に外部から光を投げかけて、苦しんでいる子どもたちの状態を少しでも回復・改善させることに大いなる貢献をなしていることも事実である。文部科学省はこうした外部性の効果を最大限発揮させるために、言い換えれば学校の外部からの専門家という SC の独自性を維持するために、SC の任用は年間 35 週、月当たり 32 時間、年間合計 280 時間に限っている。こうした SC の任用形態は、外部専門家としての客観性や独立性を担保するための措置と考えられるが、その一方で配置校では時間的制約に伴うさまざまな不満が生じていることも事実である。“SC と打ち合わせようにも時間をとることができない。”や“週1日の来校で子どもの様子が分かるはずがない。”といった SC に対するもう1つの否定的評価（原田、2003）はこのような SC 配置条件に関わる問題点に直接関連している。

ところで、こうした SC 配置に関わる環境的条件整備の問題を念頭に置きつつ、実際に学校教育教員は SC の学校教育現場における活動をどのように評価しているのだろうか。SC に対する評価は、性別、教職歴、勤務校種、職種、SC 配置方式、SC との接触経験、子どものこころの問題に関する校務分掌経験などの違いなど教師が持つ属性によってどのように異なるのだろうか。本研究の第1の目的は、これら教師の属性が SC の活動や役割に関する評価とどのような関連を示しているのかを明らかにすることである。

ところで、学校教育教員の SC に対する評価は、各教員が学校における教育相談をどのようにとらえているのかという点とも密接に関連していることが予想される。学校における教育相談に対する学校教育教員の考え方や姿勢に関して取り上げたいいくつかの論考（栗原、2002；村山・山本、1995；氏原、2000 など）を手がかりとして学校教育教員の教育相談に対する考え方や姿勢（ここでは教育相談観と呼ぶこととする）を分類するとすれば、以下のようになるであろう。

第1は、教育相談は学校における教育活動のうちでとくに厳しい訓育的指導が求められることの多い生徒指導に対しては役に立たないという考え方である。この認識は、受容や共感的理解をベースとする教育相談の中核的な原理があまりに強調された場合、厳しい指導が必要とされる児童生徒に対して毅然とした態度をとることができず、結果として甘やかしたり放置したりすることにつながるというとらえ方に基づいている。“教育相談は非行行動を繰り返す生徒には効果がない”、“教育相談は子どもを甘やかすことにつながる”といった意見がこの立場の典型的な例である。このような学校教育相談に対して部分的にしか効果がないとする見方・考え方をここでは“限定論”と呼ぶこととする。

第2は、教育相談の有用性を認めつつも、その活動は外部専門家に委ねるべきであるとする考え方である。この考え方の背後には、児童生徒に関わる姿勢のうちで指導訓育的側面を主として教師が、理解受容的側面を主として SC が担うことが望ましいとする認識が存在する。典型的には、“教育相談は専門家が行うものであり、教師の職務ではない”、“教師は指導という役割を持つので、教師がカウンセリングを行うことには無理がある”といった意見で代表される。これらの見解をここでは“分業

論”と呼ぶこととする。

第3は、受容や共感的理解といった教育相談の基底にある姿勢や態度を教師こそが備えるべきであり、こうしたカウンセリング・マインド（誤解を生じやすい概念ではあるが、ここでは児童生徒のこのころの問題や困難を受容的に理解しようとする姿勢を意味する用語として用いる）に基づいて、教師はここに困難を抱えた児童生徒のみならずすべての児童生徒のこのころの発達を支援する役割を果たすべきであるという考え方である。教育相談の考え方や手法を教育活動の基本あるいは本質を構成する要素として位置づけ、より積極的に学校教育相談の理論や技法を日常の教育実践に生かそうとする考え方であることから、ここでは“本質論”と命名することにする。

以上のように、学校教育教員の教育相談に対する考え方や姿勢は大別して“限定論”、“分業論”および“本質論”から基本的に構成されているように思われる。もちろん、これらの教育相談観の区別は相対的なものであって、学校教育教員の考え方がこれらのいずれかに機械的・固定的に分類されるということではない。おそらくは、“限定論”、“分業論”および“本質論”それぞれが一人の教師の中で絡み合い、ある場合には“分業論”が、別の場合には“限定論”や“本質論”が顔を出すというのが実態に近いであろう。

本研究の第2の目的は、かりに学校教育教員の教育相談観を“限定論”、“分業論”および“本質論”に分類したときに、それぞれの考え方・姿勢がSCの活動に対する評価との間にどのような関連性を示すかということをはっきりと明らかにすることである。SC自身やSCが提供する業務が学校教育現場で受け入れられ、また、効果を上げるためには、教育相談担当や担任教師との間でどれだけ連携・協力関係が構築できるかということに大きく関わっている。SCの活動に対する学校教育教員の評価（批判も含め）が教師の持つ教育相談観とどの側面に関わりが見られるのかを明らかにすることは、学校というフィールドで展開されるSCの活動が今後より一層着実に根付いていくための手がかりを提供するであろう。

## 方 法

### (1) 調査対象者および調査日

被調査者は、静岡県教育委員会が主催する2004年度の免許法認定講習（授業科目名：『指導と相談』）の受講者および静岡市内の小中学校3校、中学校2校に在籍する小中学校教諭および養護教諭合計236名である。職種ごとの内訳は、小学校教諭が111名、中学校教諭が63名、養護教諭が62名（うち小学校勤務が40名、中学校勤務が22名）である。

調査は2004年8月中旬～9月中旬にかけて実施された。

### (2) 調査の実施手続き

あらかじめ免許法認定講習の主催者である静岡県教育委員会義務教育課の許可を得た上で、認定講習受講者に対しては、講義に先立って調査の趣旨とねらい、個人や勤務校を特定しないこと、回答しない自由が保証されていること、調査結果は速やかに回答者に報告することなどを口頭で説明する時間を設け、その後講義時間の一部を割いて集団実施方式で調査用紙への回答を求めた。

小・中学校の教員に対しては、前述の事項を説明して学校長の許可を得、その後各学校のスケジュールに合わせて調査の実施を依頼し、所属教員からの回答が収集された後に直接受け取るかもしくは着払いで返送を依頼した。調査用紙の冒頭には調査の趣旨とねらいやプライバシーへの配慮、非回答の自由、結果の報告責任などをまとめた文章を記し、間接的な形ではあるが被調査者である学校教育教

員の理解を求めよう配慮した。

### (3) 調査内容

#### 1) 属性項目

本研究においては、性別、教職勤務年数、所属校種（小学校、中学校、養護学校）、所属校総学級数、職種（教諭、養護教諭、その他）、所属校勤務年数、所属校のSC配置方式（単独校方式、拠点校方式、巡回方式、その他、配置されていない）、SC配置校勤務経験の有無（ある、ない）、子どものこころの問題を取り扱う委員会への所属の有無（ある、ない、ある場合にはおおよその年間開催回数）を属性項目として使用した。これらの項目のうちで（ ）の中に示されているのはそれぞれの項目の選択肢である。それ以外の項目については該当する数字等を被調査者に直接記入させた。

#### 2) 教師の教育相談観の測定尺度

栗原（2002）、村山・山本（1995）、氏原（2000）などの記述を手がかりとして、学校教育教員に固有されていると推測される“限定論”、“分業論”および“本質論”という3つの代表的な考え方・姿勢を内容的に表現していると考えられる文章項目をそれぞれ5項目ずつ、全部で15項目考案した。“限定論”に含まれる代表的な項目は、“教育相談は子どもを甘やかすことにつながる”、“教育相談は、暴力や器物損壊など反社会的行動をとる子どもに対しては効果がない”などである。“分業論”を表現する代表的な項目としては、“教育相談は、専門家が相談室を中心に行うものであり、一般の教師が行うものではない”、“教師は指導や評価の役割を持つのであるから、教師がカウンセリングをすること自体に無理がある”が挙げられる。また、“本質論”を表す項目としては、“教育相談の理論や技法を学ぶことは、教師の児童生徒理解に役に立つ”、“教育相談は、こころに悩みや困難を抱えた子どもを対象にするだけでなく、いわゆる普通の子どもの成長と発達を促進する活動である”などが含まれている。

これら各項目に対して、“そう思う”、“どちらかといえばそう思う”、“どちらともいえない”、“どちらかといえばそう思わない”、“そう思わない”の5段階評定を求め、順に5～1点を与えて得点化した。

#### 3) SCの活動に対する評価の測定尺度

原田（2003b）、伊藤（2000）、伊藤・中村（1998）などの実態調査研究や栗原（2002）、氏原（2000）などの論究を手がかりとして、学校教育現場におけるSCの活動や役割に対する肯定的、否定的評価を表した項目を38個用意した。“教師のカウンセリングの資質が向上する”、“第三者としての客観的な意見を聞くことができる”、“教師の負担が軽減され、授業に専念できる”、“SCと担任教師の考え方が一致せず、子どもに影響が及ぶ”、“当該の子どもや保護者が特別扱いされているような気持ちになる”などが代表的な項目例である。これらの項目に対して教師の教育相談観尺度の場合と同様に“そう思う”から“そう思わない”までの5段階評定を求め、順に5～1点を与えて得点化した。

## 結 果

### (1) 被調査者の属性の特徴および職種間の比較

本研究で調査対象となった学校教育教員の属性の特徴は以下の通りである。

まず、性別に関しては男性が88名、女性が148名で、6割以上を女性が占めている。教職勤務年数は1年目から35年目まで幅広く、最頻値は23年、算術平均値は17.01年であった。所属校での勤務年

数の算術平均値は2.88年で、全体の69.9%が所属校に勤務を始めてから3年に満たない年数であった。SC配置方式については、単独校方式の学校に勤務している教員が7.6%、以下拠点校方式が54.7%、巡回方式が7.6%、未配置が36.4%で、過半数を拠点校方式が占めている。なお、わずか(3名、1.3%)ではあるが、“必要なときに来校”というパターンもあった。また、SC配置校での勤務経験を持つ教員は63名(26.7%)で、そのうち現在の所属校ではSCが配置されていない者が21名いた。これまでにSC配置校で勤務した経験を持っていない教員は173名(73.3%)であるが、そのうち107名は現在単独方式、拠点校方式、巡回方式のいずれかの形でSCが配置されている学校に勤務している。現在、過去ともにSCが配置された学校に勤務した経験を持たない者は65名であった。また、現在の勤務校で子どものこころの問題を取り扱う委員会(就学指導委員会や教育相談部など)のメンバーを務めている教員は126名(53.4%)であった。さらにそうした委員会の年間開催回数は1回～20回と幅が広く、最頻値は3回であった。

次に、被調査者を小学校教諭、中学校教諭および養護教諭とに分類したときの諸属性の比較を行った。小学校教諭(111名)の性別内訳は男性が52名、女性が59名、中学校教諭(63名)では男性が36名、女性が27名である。なお、養護教諭(62名)はすべて女性である。教職勤務年数の算術平均値は小学校教諭が19.13年、中学校教諭が15.94年、養護教諭が14.31年で、小学校教諭は他の2職種に比べて教職歴が長い。現在の所属校での勤務歴に関しては、3職種間に平均値の差は見られなかった。

さらに3つの職種とSC配置校での勤務歴の有無とをクロス集計したところTable 1のようになり、当然のことながらSC配置校での勤務経験を持つ者の比率は中学校教諭で高かった。小学校教諭、養護教諭ともにこれまでSC配置校での勤務経験がない者の比率が高いことが特徴的である。他方、現在の勤務校におけるSCの配置の有無を職種間で比較してみると(Table 2)、ここでもやはり中学校教諭の8割以上がSC配置校に勤務していることが確認された。また、何らかの形で現在SCが学校の中で活動していると回答した小学校教諭は66名(小学校教諭のうちで59.55%)存在し、全体でも150名(65.6%)に達している。このことから、今年度になって拠点校方式を中心としてSCの配置が進み、小学校段階でSCの活動を利用する機会が増大したことがうかがわれる。

また、就学指導委員会や教育相談部など子どものこころの問題について検討する委員会への所属の有無を職種ごとに比較したところ、Table 3に示したように職種によって大きなばらつきが認められたことが特徴的であった。養護教諭はほとんどがこうした性格を持つ委員会の構成メンバーであるのに対して、中学校教諭では約1/4であるに過ぎず、小学校教諭ではほぼ半数に分かれていた。

Table 1 職種別に見たSC配置校での勤務歴(人数)

SC配置校 での勤務歴	職 種			計
	小学校教諭	中学校教諭	養護教諭	
あ る	2 0 (18.0%)	3 0 (47.6%)	1 3 (21.0%)	6 3
な い	9 1 (82.0%)	3 3 (52.4%)	4 9 (79.0%)	1 7 3
計	1 1 1	6 3	6 2	2 3 6

$$(\chi^2=19.405, p<.001)$$

Table 2 職種ごとに見た勤務校のSC配置方式(人数)

SC配置方式	職 種			計
	小学校教諭	中学校教諭	養護教諭	
単独方式	1 (0.9%)	13 (20.6%)	4 (6.5%)	18 (7.6%)
拠点校方式	53 (47.7%)	29 (46.0%)	29 (46.8%)	111 (47.0%)
巡回方式	9 (8.1%)	9 (14.3%)	0 (0.0%)	18 (7.6%)
その他	3 (2.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (1.3%)
配置	66 (59.5%)	51 (81.0%)	33 (53.2%)	150 (65.6%)
未配置	45 (40.5%)	12 (19.0%)	29 (46.8%)	86 (36.4%)

( $\chi^2=11.893$ ,  $p<.001$ )

Table 3 職種別に見た子どものこころの問題を扱う委員会への参加の有無(人数)

参加の有無	職 種			計
	小学校教諭	中学校教諭	養護教諭	
加わっている	52 (46.8%)	16 (25.4%)	58 (93.5%)	126
加わっていない	59 (53.2%)	47 (74.6%)	4 (6.5%)	110
計	111	63	62	236

( $\chi^2=61.928$ ,  $p<.001$ )

## (2) 教師の教育相談観測定尺度の分析

次に、教師の教育相談観を測定するために用意された15項目への評定結果に基づいて因子分析(主因子法、varimax回転)を行い、固有値の減少傾向から3因子解を採用した。Table 4に回転後の因子負荷行列を示す。なお、これら3因子で全分散の34.93%を説明している。

第1因子は、“教育相談は学校教育に不可欠な領域である(逆転項目)”、“教育相談は子どもを甘やかすことにつながる”、“教育相談は、暴力や器物損壊など反社会的行動をとる子どもに対しては効果がない”などの6項目で負荷量が高く、教育相談が学校教育の中では必ずしも必須の活動というわけではなく、とくに生徒指導に対しては有効ではないとする考え方で代表されるような、教育相談に対して部分的にしか効果がないとする見方を表した項目から構成されているので、“限定論”と命名した。また、第2因子は、“教育相談は、専門家が相談室を中心に行うものであり、一般の教師が行うものではない”、“教師は指導や評価の役割を持つのであるから、教師がカウンセリングをすること自体に無理がある”、“教育相談は教師の職務ではなく、カウンセラーなど専門家の職務領域である”など4項目で負荷量が高く、教育相談の担い手は教師ではなく専門家であり、双方の職務内容が異なるという考え方を表す項目から構成されているので、“分業論”と命名した。さらに、第3因子は、“教育相談の理論や技法を学ぶことは、教師の児童生徒理解に役に立つ”、“教育相談は、こころに悩みや困難を抱えた子どもを対象にするだけでなく、いわゆる普通の子どもの成長と発達を促進する活動である”

Table 4 教師の教育相談観尺度の因子分析結果

Item	F1	F2	F3	hi <sup>2</sup>
07 教育相談は学校教育に不可欠な領域である	-.637	-.148	.048	.471
15 教育相談は子どもを甘やかすことにつながる	.636	.152	-.149	.450
09 教育相談は、暴力や器物損壊など反社会的な行動をとる子ども に対しては効果がない	.616	.264	-.182	.281
06 教育相談に熱心な教師は、生徒指導に関しては不得手なところ がある	.539	.150	-.125	.330
10 教師は、“受容”や“共感”といったカウンセリングマインドを 持つことが重要であり、その必要性は今後ますます高まる	-.499	-.095	.257	.330
03 教育相談は生徒指導の役に立たない	.477	.086	-.105	.281
-----				
11 教育相談は専門家が相談室を中心に行うものであり、一般の教師 が行うものではない	.132	.729	-.146	.586
08 教師は指導や評価の役割を持つのであるから、教師がカウンセリ ングをすること自体に無理がある	.167	.642	-.129	.459
14 教育相談は教師の職務ではなく、カウンセラーなど専門家の職務 領域である	.245	.621	-.070	.497
12 教育相談は、普通の教師にとってなじみが薄い領域である	.202	.359	-.016	.221
-----				
17 教育相談の理論や技法を学ぶことは、教師の児童生徒理解に役に 立つ	-.267	-.086	.704	.577
16 教育相談は、こころに悩みや困難を抱えた子どもを対象にするだ けではなく、いわゆる普通の子どもの成長と発達を促進する活動 である	-.016	-.103	.580	.568
01 教師が、教育相談の理論や技法を学ぶことで、通常の教育活動の 質を高めることができる	-.259	-.179	.366	.238
-----				
04 教育相談は、相談室の中だけでなくいつでもどこでも行うもので ある	-.300	-.174	.015	.132
05 教育相談は、教育活動というよりはこころに問題のある子どもに 対する治療を目的とする活動である	.166	.168	-.037	.431
-----				
Eigenvalue	2.359	1.720	1.161	
Contribution(%)	15.728	11.466	7.737	

および“教師が教育相談の理論と技法を学ぶことで、通常の教育活動の質を高めることができる”の3項目の負荷量が高く、教師の職務の基本的構成部分として教育相談を位置づけることを肯定する考え方から構成されているので、“本質論”と命名した。

これら3因子の因子得点を算出するとともに、因子負荷量が|.359|以上であった項目の合計値を各因子ごとに求め、被調査者それぞれの“限定論”、“分業論”および“本質論”得点とした。

それぞれの1項目当たりの得点の平均値は“限定論”が1.37 (SD = 0.52、以下同様)、“分業論”が2.03 (0.78)、“本質論”が4.58 (0.52)で、前2者に比べて“本質論”得点のはるかに高く、本研究の調査回答者である現職教員の多くは“本質論”を支持していることが明らかにされた。このことは、



教育相談に関する基本的な理論や技法を習得することを通して、児童生徒に向き合う姿勢や児童生徒の内面の理解の仕方など教師の職務遂行に必要な資質・能力の向上に役立たせようとする考え方が幅広く学校教育教員の間で受け入れられていることを示している。

### (3) SCの活動評価尺度の分析

SCの活動に対する学校教育教員の評価を測定するために用いられた38項目への評定結果に基づいて因子分析(主因子法、varimax回転)を行ったところ2因子が抽出され、第1因子はSCの活動に対する肯定的評価を、第2因子はSCの活動に対する否定的評価を表す項目から構成されていた。本研究では、SCの活動のどのような側面が学校教育教員から肯定的あるいは否定的に評価されているのかを知ることがねらいでもあるので、全項目を込みにした因子分析結果に基づいて、因子負荷量が高かった項目(|.400|以上)のうちから肯定的評価および否定的評価を表す項目をそれぞれ別個に取りだして、各々に対して主成分分析を実施することにした。なお、肯定的評価を表す項目は17項目、否定的評価を表す項目は15項目から構成されている。

肯定的評価を表す項目への評定結果に基づいて主成分分析・varimax回転を行ったところ、3つの主成分が抽出された(Table 5)。第1主成分は、“講演会や研修会の機会があり、役に立つ話を聞くことができる”、“教師のカウンセリングの資質が向上する”、“教師の教育相談に対する関心が高まる”など9項目で負荷量が高く、学校組織や教師個々が持つ教育相談力量の向上にCの専門性が貢献するこ

Table 5 SC活動への肯定的評価の主成分分析結果

Item	F1	F2	F3	hi <sup>2</sup>
23 講演会や研修会の機会があり、役に立つ話を聞くことができる	.762	.141	-.002	.601
13 教師のカウンセリングの資質が向上する	.684	.246	.102	.539
33 教師の教育相談に関する関心が高まる	.635	.284	.087	.492
35 子どものこころの問題についての専門的知識が得られる	.631	.421	.183	.609
38 子どものこころの問題について気軽に相談できる	.627	.313	.365	.624
29 ゆっくり時間をとって話を聞いてもらえる	.503	-.065	.425	.438
19 教師自身のメンタルケアに役立つ	.500	.323	.415	.526
17 専門機関(児童相談所や病院など)との連携がスムーズになる	.487	.202	.152	.301
31 子どものこころの問題の早期発見が期待できる	.446	.263	.370	.405
-----				
11 教師とは異なった児童生徒理解の視点を得ることができる	.161	.774	.040	.626
05 第三者としての客観的な意見を聞くことができる	.159	.704	.286	.591
09 子どものこころの成長・発達への援助になる	.348	.691	.109	.610
07 教師の間で子ども理解が進む	.342	.613	.305	.586
39 専門家であるという安心感がある	.409	.549	.259	.536
-----				
25 教師の負担が軽減され、授業に専念できる	.119	.059	.778	.624
01 自分一人で抱えなくてはならないという思いから解放される	.001	.281	.696	.563
27 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	.287	.223	.507	.388
-----				
Eigenvalue	6.751	1.199	1.110	
Contribution(%)	39.711	7.055	6.528	

とを表現した項目から構成されているので、“相談力量の向上”と命名した。第2主成分は、“教師とは異なった児童生徒理解の視点を得ることができる”、“第三者としての客観的な意見を聞くことができる”、“子どものこころの成長・発達への援助になる”など6項目の負荷量が高く、SCが教師の児童生徒理解能力を高めることに寄与しているという考え方を表す項目から成り立っているため、“子ども理解の促進”と名付けた。また、第3主成分は、“教師の負担が軽減され、授業に専念できる”、“教師は、自分一人で抱えなくては行けないという思いから解放される”および“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”の3項目の負荷量が高く、教師や保護者・児童生徒に対する精神的・時間的なサポート役割をSCが務めるという考え方を表す項目から構成されているので、“教師等への心理的サポート”と命名した。

SCの活動に対する否定的評価を表す15項目についても同様の分析を試みた。Table 6は回転後の成分行列を示したものである。回転後の成分行列に基づいて、以下のように各主成分の解釈を行った。第1主成分は、“SCと子どもとの間で担任教師に対する秘密ができてしまう”、“守秘義務を盾に学校として知っておくべき情報が提供されない”、“学校や教師に対する批判的考え方が目立ち、連携しに

Table 6 SC活動への否定的評価の主成分分析結果

Item	F1	F2	F3	hi <sup>2</sup>
34 SCと子どもとの間で担任教師に対する秘密ができてしまう	.807	.130	.075	.674
32 守秘義務を盾に学校として知っておくべき情報が提供されない	.765	.127	.182	.635
36 学校や教師に対する批判的考え方が目立ち、連携しにくい	.711	.209	.185	.584
12 カウンセリングを受けた子どもについての情報がSCからフィードバックされることが少ない	.611	-.019	.381	.518
22 SCと担任教師との考えが一致せず、子どもに影響が及ぶ	.556	.380	.153	.609
04 SCが子どもの言い分ばかりを聞くので指導に困ってしまう	.504	.366	.444	.584
24 学校教育現場のことについて知識が乏しく、学校として統一した運営を図る上で困ることがある	.491	.383	.265	.458
-----				
14 当該の子どもが周りから特別視される	.205	.832	.177	.765
02 当該の子どもや保護者が特別扱いを受けているような気持ちになる	-.023	.755	.212	.615
08 当該の子どもと個別に接触するために、他の子どもに良くない影響が出る	.216	.666	.224	.540
26 SCと養護教諭の役割が重複する	.425	.461	.023	.394
30 SCに任せきりで担任教師の対応がおろそかになる	.366	.439	.098	.337
-----				
10 教師としては自分の力で解決したいという思いがあるので、相談しにくい	.132	.077	.822	.699
06 SCのことをよく知らないので、打ち明けるのが不安である	.239	.232	.604	.476
16 受け持ちクラスの子どものカウンセリングを受けると、担任としての力量を問われるのではないかと心配がある	.136	.261	.536	.374
-----				
Eigenvalue	5.753	1.370	1.005	
Contribution(%)	38.356	9.136	6.703	

くい”など7項目の負荷量が高く、SCと学校や教師とがそれぞれ扱って立つ行動原理や情報管理の考え方の基盤となる価値観に相違があることを表した項目から構成されているので、“価値観の不一致”と命名した。第2主成分は、“当該の子どもが周りから特別視される”、“当該の子どもや保護者が特別扱いを受けているような気持ちになる”、“当該の子どもと個別的に接触するために、他の子どもによくない影響が出る”など5項目の負荷量が高く、多くはカウンセリングなど学校内におけるSCの専門的活動がもたらす否定的側面として個別対応に伴う問題点を指摘した内容の項目から成り立っているので、“個別対応の弊害”と命名した。第3主成分は、“教師としては自分の力で解決したいという思いがあるので、相談しにくい”、“SCのことをよく知らないので、打ち明けるのが不安である”、“受け持ちクラスの子どもがカウンセリングを受けると、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”の3項目の負荷量が高く、SCと教師との関係が緊密ではなく、両者間に心理的距離が存在することを表現した項目から成り立っているので、“疎遠な関係”と名付けることとした。

以上のように、SC活動に対する肯定的評価は“相談力量の向上”、“子ども理解の促進”および“教師等への心理的サポート”と命名された3つの主成分から構成され、否定的評価は“価値観の不一致”、“個別対応の弊害”および“疎遠な関係”の3つの主成分から成り立つことが示唆された。これらの各主成分について個人ごとに成分得点を算出するとともに、負荷量が|.400|以上であった項目の合計値を求めて、それぞれの主成分で表現されたSC活動への評価内容を表す測度とした。また、相互の比較を容易にするために、それぞれの主成分について1項目当たりの評定平均値を求めた。

各主成分に含まれる項目群の1項目当たりの平均値は、肯定的評価の各主成分に関しては、“相談力量の向上”が4.00 (SD = 0.64, 以下同様)、“子ども理解の促進”が4.51 (0.54)、“教師等への心理的サポート”が3.87 (0.73)で、いずれの主成分においてもかなり高い。一方否定的評価に関しては、“価値観の不一致”が2.40 (0.73)、“個別対応の弊害”が2.17 (0.72)、“疎遠な関係”が1.83 (0.71)でいずれもかなり低い。これらのことから、本研究の被調査者である学校教育教員は全体的にSCの活動を肯定的に受け止めていて、とくに児童生徒の内面の理解を促進したり、教師個々や学校全体にとって教育相談力量の向上につながるということがSCの活動に対する良好な評価と結びついていることが分かる。また、SCの活動に対する否定的評価を構成する3つの主成分は、全体として肯定的な評価の中にあって、個別具体的な場面でSC学校や教師との間で生ずる可能性のあるトラブルの原因を示したものであるということができるといえるであろう。

#### (4) 属性項目と教師の教育相談観、SCの活動に対する評価との関連

次に、これら教師の教育相談観およびSCの活動に対する肯定的・否定的評価が性別や職種、SC配置校での勤務経験の有無、所属校におけるSC配置の有無、子どものこころの問題を所掌する委員会への所属の有無などどのような関連を示しているかを検討した。

まず、教師の教育相談観を構成する3つの考え方に関しては、性別、SC配置校での勤務経験の有無、所属校におけるSC配置の有無ではいずれの因子得点間にも差が認められず、教師の教育相談観はこれらの要因とは関わりを持たないことが明らかにされた。しかしながら、子どものこころの問題を取り扱う委員会への所属に関しては、“分業論”得点において、委員会に加わっている者の方が加わっていない者よりも有意に低かった(因子得点の平均値はそれぞれ-0.155、0.178、標準偏差はそれぞれ0.750、0.908、 $t = 3.048$ ,  $df = 211.947$ ,  $p < .003$ )。また、職種間の比較に関しては、“限定論”得点において有意な主効果が見られた(Table 7)。多重比較の結果、小学校教諭と中学校教諭、養護教諭と中学校教諭との間にも1%水準の有意差が見られ、中学校教諭は他の職種ほどには“限定論”に対して

Table 7 教師の教育相談観およびSCの活動への評価(因子得点)の職種間比較

	職 種			F
	小学校教諭 (N=111)	中学校教諭 (N= 63)	養護教諭 (N= 62)	
教師の教育相談観				
“限定論”	-0.154(0.571)	0.382(1.300)	-0.113(0.566)	9.187 **
“分業論”	0.008(0.868)	-0.039(0.851)	0.024(0.799)	0.096
“本質論”	0.027(0.873)	-0.155(0.866)	0.108(0.556)	1.818
SCの活動に対する評価				
“相談力量の向上”	0.020(0.947)	-0.122(1.117)	0.087(0.735)	0.729
“子ども理解の促進”	0.149(0.874)	-0.388(1.302)	0.127(0.735)	6.797 **
“教師等へのサポート”	0.010(0.985)	-0.225(1.126)	0.210(0.846)	3.041 *
“価値観の不一致”	0.019(0.874)	-0.008(1.175)	-0.026(0.982)	0.043
“個別対応の弊害”	-0.075(1.019)	0.374(1.049)	-0.245(0.803)	6.923 **
“疎遠な関係”	-0.005(1.001)	-0.027(1.087)	0.037(0.918)	0.067

\*... p&lt;.05, \*\*... p&lt;.01

否定的ではなかった。なお、教職勤務年数や現在の所属校での勤務年数、所属校の学校規模(全学級数)と教師の教育相談観得点との間には統計的に有意な相関は認められなかった。

SCの活動に対する肯定的・否定的評価に関しては、いくつかの属性項目でTable 8に示したような平均値の差が見られた。“子ども理解の促進”については、女性教員の方が男性教員よりもより高く評価している。“相談力量の向上”に関しては、SC配置校での勤務経験がある教員の方が未経験の教員よりも、また、現在の所属校でSCが配置されている教員の方が未配置の学校に所属している教員よりも、ともに低く評価している。また、子どものこころの問題を取り扱う委員会に所属している教員の方が属していない教員よりも“相談力量の向上”を高く評価している。“価値観の不一致”に関しては、SC配置校での勤務経験がない教員の方が経験がある教員よりも低く評価している。さらに、“個別対応の弊害”得点では、子どものこころの問題を取り扱う委員会に所属している教員の方が属していない教員よりも低く評価している。職種別の比較に関しては(Table 7)、肯定的評価のうちで“子ども理解の促進”および“教師等への心理的サポート”で、否定的評価のうちで“個別対応の弊害”で有意な主効果が認められた。多重比較の結果、“子ども理解の促進”および“教師等への心理的サポート”で中学校教諭はその他の2職種よりも有意に低く、“個別対応の弊害”では有意に高い得点を示していた。中学校教諭は、子ども理解を促進したり、教師や子ども・保護者への心理的サポートの提供源として他の2職種ほどにはSCを高く評価していないことが示唆される。

##### (5) SCの活動に対する評価に影響を与える要因

本研究で使用した属性項目および教師の教育相談観がSCの活動に対する評価にどのように影響しているかを調べるために、SCの活動に対する評価の6つの主成分得点を基準変数、性別、SC配置校での勤務経験の有無、現在の所属校でのSC配置の有無、子どものこころの問題を取り扱う委員会への所属の有無、さらに“限定論”、“分業論”および“本質論”という本研究で取り上げた教師の教育相談

Table 8 SCの活動に対する評価に関して有意差が見られた属性項目

属性項目	SCの活動に対する評価	
性別	“子ども理解の促進”	
男性 (N= 88)	-. 230 (1. 268)	
女性 (N=148)	. 137 (0. 772)	
	t=2. 455, p<. 015	
SC配置校での勤務経験	“相談力量の向上”	“価値観の不一致”
あり (N= 63)	-. 278 (1. 117)	. 241 (1. 055)
なし (N=173)	. 101 (0. 937)	-. 088 (0. 967)
	t=2. 411, p<. 018	t=2. 259, p<. 025
現在の所属校でのSC配置	“相談力量の向上”	
あり (N=150)	-. 107 (1. 045)	
なし (N= 86)	. 187 (0. 892)	
	t=2. 188, p<. 030	
関係委員会への参加	“相談力量の向上”	“個別対応の弊害”
加わっている (N=126)	. 187 (0. 931)	-. 249 (0. 873)
加わっていない (N=110)	-. 214 (1. 037)	. 285 (1. 063)
	t=3. 132, p<. 002	t=4. 237, p<. 000

観を表す3つの因子得点を説明変数として、ステップワイズ方式による重回帰分析を行った。取り上げた説明変数のうちでSCの活動に対する肯定的・否定的評価のいずれかに対して有意な効果をもたらした要因を示したのがTable 9である。

属性要因として重回帰分析に投入した要因の中でSCの活動に対する評価のいずれかに影響を与えたのは、性別、SC配置校での勤務経験の有無および子どものこころの問題を取り扱う委員会への配属の有無であった。性別要因はSCの活動に対する評価のうちで“子ども理解の促進”にのみ有意な効果を持ち、女性教員ほどSCのこの側面での貢献を評価していることが示された。また、SC配置校での勤務経験を持つことは、“相談力量の向上”および“価値観の対立”に対して負の効果として働き、SCの配置が学校組織や教員個々の相談力量の向上をもたらすということに対して否定的な見解を持ち、さらに学校や教師とSCとの間で価値観に相違があることがより一層明確になる方向に寄与していることが特徴的である。また、子どものこころの問題を取り扱う委員会のメンバーとして加わっていないことは“相談力量の向上に”負の効果を持つとともに、カウンセリングなどSCの働きかけの対象となる児童生徒を特別視することに対して有意な正の効果をもたらしている。

教師が持つ教育相談観に関しては、“限定論”が子ども理解の促進を妨げる方向に働き、“価値観の不一致”を始めとしてSCの活動に対する否定的評価すべてに影響を与えていることが示された。“分業論”は否定的評価のうちで“疎遠な関係”にのみ正の、“本質論”は肯定的評価のうちで“子ども理解の促進”にのみ負の有意な効果を示した。

以上から、本研究で取り上げた属性要因および教師の持つ教育相談観のうちでSCの活動に対する評価に影響を与えている要因は、SC配置校での勤務経験および勤務校において子どものこころの問題を

Table 9 SCの活動への評価に影響を与える要因 ( $\beta$ )

説明変数	S C 活動 に対する 肯定的 評価		
	基準変数	“相談力量の向上” “子ども理解の促進” “教師等へのサポート”	
性別		0.163 **	
SC配置校での勤務経験	-0.152 *		
こころの問題を扱う	-0.187 **		
委員会への所属			
教師の教育相談観			
“限定論”		-0.340 ***	
“分業論”			
“本質論”		0.364 ***	
-----			
調整済 R <sup>2</sup>	0.055	0.299	
説明変数	S C 活動 に対する 否定的 評価		
	基準変数	“価値観の不一致” “個別対応の弊害” “疎遠な関係”	
性別			
SC配置校での勤務経験	-0.145 *		
こころの問題を扱う		0.244 ***	
委員会への所属			
教師の教育相談観			
“限定論”	0.167 **	0.237 ***	0.206 **
“分業論”			0.193 **
“本質論”			
-----			
調整済 R <sup>2</sup>	0.041	0.119	0.082

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

取り扱う委員会への所属および教師の教育相談観のうちの“限定論”であることが示唆された。

## 考 察

### (1) 属性要因とSCの活動に対する評価

これまでの分析を通して、本研究で取り上げた教師の属性要因のうちでSCの活動に対する評価に影響する要因として重要な役割を果たしているのは、職種、過去および現在のSC配置校への勤務経験および子どものこころの問題を取り扱う委員会への参加であった。

職種の違いは、SCの活動に対する肯定的・否定的評価のうちで“子ども理解の促進”、“教師等への心理的サポート”および“個別対応の弊害”の3つの領域で明確に現れた。すなわち、中学校教諭は小学校教諭および養護教諭と比較して、SCの配置は“子ども理解の促進”や“教師等への心理的サポート”の側面で貢献しているという認識をそれほど強く持たず、また、SCの活動が“個別対応の弊害”につながるという考え方を否定する程度は低かった。それぞれの下位尺度を構成する項目への評定結果を見ると、中学校教諭は他の職種群と同様に“相談力量の向上”などSCの活動に対する肯定的評価

の平均値は全般的に高く、一方、“価値観の不一致”などで表現された否定的評価の平均値は低い。したがって、全体としては中学校教諭のSCの活動に対する評価はおおむね肯定的であるといえる。しかしながら、その高い評価は他の職種に比べると幾分割り引いてとらえなければならないことが示された。SCの活動が“子ども理解の促進”に結びつくという点については女性教諭の方が男性教諭よりも高く評価し、しかも中学校教諭の被調査者は男性の方が多かったこと、さらに、“個別対応の弊害”という否定面での評価は子どものこころの問題を取り扱う委員会に加わっていない教員の方が高く、Table 3に示したように中学校教諭の多くがこうした委員会に参加していないという結果を考え合わせると、こうした性別および関係委員会への参加という要因が、今回の被調査者となっている中学校教諭にとって他の職種ほどにはSCの活動に対して高い評価を与えなかったことと結びついている可能性がある。

現在およびこれまでにSC配置校で勤務経験があるかないかということが、SCの活動に対する肯定的・否定的評価に影響を与えていることも注目される。予想に反して、現在も含めてSC配置校での勤務経験があることは、“相談力量の向上”というSCの活動に対する評価の下位尺度に対して否定的な影響を及ぼしていた。このことは、SCが配置された学校で勤務経験を持つことが学校や教師の相談力量の向上という側面でのSCの貢献をそれほど高く評価していないことと結びついていることを意味する。逆に言えば、所属校においてSCとともに勤務した経験を持たないことがSCに対する期待と願望を強め、実際の姿以上にSCの活動が学校や教師の相談力量を向上させるという面での評価を高くしている可能性もある。勤務校において配属されたSCの活動ぶりを直接的、間接的に観察する機会があることが、よりリアルな形でSCの活動を評価することに貢献しているのであろう。

この結果は、子どものこころの問題を取り扱う委員会への参加が“相談力量の向上”を高く評価するとともに、“個別対応の弊害”につながるという考え方を否定する方向に貢献しているという結果と結びつけて考えることができる。とくに、“相談力量の向上”に関しては、SC配置校での勤務経験が負の有意な効果を示したのに対して、子どものこころの問題を取り扱う委員会への参加は正の有意な効果を示し、両者が対照的な結果となっている。本研究では、この種の委員会は各学校で多様な名称のもとで組織されている可能性を鑑みて、例として“就学指導委員会”や“教育相談部”を挙げた以外は、それぞれの被調査者の自主的な判断によってこうした委員会への参加の有無を尋ねている。したがって加わっていると回答した委員会の実際の活動スタイルや内容に関しては詳細に知ることはできないが、この種の委員会への参加がSCの活動に対する評価を部分的ではあるが説明していることは注目に値する。子どものこころの問題を取り扱う委員会を中心としてSCと情報交換や共有化を図り、個々の子どもの心理教育的アセスメントに関してSCと協働した体験を持つことが、具体的で現実的な形でSCの貢献を評価することにつながっていると解釈することができる。このことは、SC配置の効果を考える際には、SCとの間で具体的にどのような接触・交流体験を学校教育教員が体験しているかということが重要な鍵となることを意味している。

## (2) 教師の教育相談観とSCの活動に対する評価

本研究では、“限定論”、“分業論”および“本質論”という3つの相対的に異なる教育相談に対する考え方・姿勢を学校教育教員が教育相談に対して持っている見方と考え、それらを測定するための尺度を開発し、SCの活動に対する評価(肯定的評価、否定的評価それぞれ3つの領域から構成されている)との間の因果的連関の様相について分析を行った。その結果、“限定論”はSCの活動に対する肯定的評価のうちで“子ども理解の促進”とは負の、3つの否定的評価の下位尺度すべてと正の有意な効

果を示し、“分業論”は否定的評価のうちで“疎遠な関係”と、“本質論”は肯定的評価のうちで“子ども理解の促進”とそれぞれ正の有意な効果を示した。

1項目当たりの評定値の平均は“限定論”および“分業論”ともかなり低く、本研究で調査対象となった学校教育教員の多くは“本質論”を支持している結果が示されたが、重回帰分析の結果からは、学校教育教員が教育相談は限定的な効果しかもたらさないとする見方は、SCと学校あるいは教師との間の価値観が一致せず、カウンセリングの対象となる児童生徒や保護者を特別扱いすることの弊害やSCと教師とが互いに連携協力しあう緊密な関係が保たれない場合に生ずることが示唆される。幸いにも本研究で調査対象となった学校教育教員の多くは教育相談が限定的な効果しか持たないとする考え方ではなく、学校における教育活動の必須の領域として教育相談を位置づけるという考え方の方を採用しているので、SCとの緊密で適切な協働によって子どもが抱えている困難を軽減・回復させる方向に向けての準備体制は多くの小・中学校の間ですでに出来上がっているといえるであろう。しかしながら、SCが学校教育教員との間で十分な連携協力関係を構築できなかった場合には、結果として学校教育教員の間でSCを交えた教育相談が必ずしも有効ではないとする見方を生じさせることにつながると考えられる。

“本質論”が有意な効果を示したのは“子ども理解の促進”という側面のみであった。このことは、教育相談を教育活動の必須の領域であるとしてとらえている学校教育教員は、SCの活動のうちでより正確な児童生徒理解を得ることに果たす役割が特別に重要であるとの認識を持っていることを示している。同時に、学校教育教員とSCとがつねに緊密な連携協力関係のもとで“子ども理解の促進”を進めることが求められていることも示唆している。“分業論”の立場が学校教育教員とSCとの間の疎遠な関係につながっているという結果からも、教師とSCとの間の相互協力が重要であることを指摘することができるであろう。

## 要約と今後の課題

本研究は静岡市およびその周辺の小・中学校教諭および養護教諭合計236名を対象として、性別、教職勤務年数、所属校種、所属校総学級数、職種、所属校勤務年数、所属校のSC配置方式、SC配置校勤務経験の有無、子どものこころの問題を取り扱う委員会への所属の有無などの属性要因および“限定論”、“分業論”、“本質論”で代表される教師の教育相談観がSCの活動に対する評価とどのような関連性を持っているのかを明らかにすることを目的として実施された。得られた主な結果は以下の通りである。

- (1) 教師の教育相談観を“限定論”、“分業論”および“本質論”からとらえたとき、“限定論”および“分業論”に比べて“本質論”がはるかに高く評価されている。
- (2) SCの活動に対する肯定的評価は“相談力量の向上”、“子ども理解の促進”および“教師等への心理的サポート”から構成され、いずれも高く評価されている。
- (3) SCの活動に対する否定的評価は“価値観の不一致”、“個別対応の弊害”および“疎遠な関係”から構成され、いずれも低く評価されている。
- (4) SCの活動に対する肯定的・否定的評価のうちで“子ども理解の促進”については、女性教諭の方が男性教諭よりもより高く評価している。
- (5) “相談力量の向上”に関しては、SC配置校での勤務経験がある教員の方が未経験の教員よりも、現在の所属校でSCが配置されている教員の方が未配置の学校に所属している教員よりも、とも



に低く評価している。また、子どものこころの問題を取り扱う委員会に所属している教員の方が属していない教員よりも高く評価している。

- (6) “価値観の不一致”に関しては、SC 配置校での勤務経験がある教員の方が経験がない教員よりも高く評価している。
- (7) “個別対応の弊害”得点では、子どものこころの問題を取り扱う委員会に所属している教員の方が属していない教員よりも低く評価している。
- (8) 肯定的評価のうちで“子ども理解の促進”および“教師等への心理的サポート”で、否定的評価のうちで“個別対応の弊害”で職種間の相違が認められ、中学校教諭はその他の2つの職種よりも前者に関しては評価が低く、後者に関しては高い。
- (9) 教師が持つ教育相談観のうちで“限定論”は、SC の活動が必ずしも子ども理解を促進するわけではないとする方向に効果を持っている。また、“価値観の不一致”を始めとしてSC の活動に対する否定的評価すべてに影響を与えている。
- (10) “分業論”は否定的評価のうちで“疎遠な関係”にのみ正の、“本質論”は肯定的評価のうちで“子ども理解の促進”にのみ負の有意な効果を示している。

これらの結果を基に、今後 SC が配属学校の中で明確な位置を占め、SC の活動を定着させていくための方策を考えるとすれば、以下の点が課題となるであろう。

第1には、校内の教育相談体制上での SC の位置づけを明確にすることである。現状では一週当たり8時間勤務という制約のためか、各学校で組織されている教育相談体制上のどこに SC が位置づけられているのか不分明な場合が多い。配属された学校において SC との間で連絡調整を担当する教員は、ときには教頭職であったり、生徒指導主事（主任）であったり、あるいは不登校加配教員であったりというように、一定していないことが多い。また、校務分掌上の位置づけにしても不明確で、教頭など窓口の働きをする教員にいわばぶら下がっている場合も多い。こうした現状では、たとえ個々の教員が担任クラスの子どものことについて SC に相談したいと思ったとしても、組織的なルートが確立されていない以上は困難であり、窓口の役割を持つ教員や児童生徒のこころの問題を取り扱う委員会のメンバー以外の教員にとって SC は影が薄い存在となることは避けられない。子どものこころの問題を取り扱う委員会に参加している教員は、そうでない教員に比べて相談力量の向上をより高く評価し、個別対応の弊害についてより低く評価しているという本研究の結果は、具体的な形で SC との間で協働作業に取り組む経験が SC の活動をより高く評価することに結びつくことを示している。したがって、SC を教育相談組織上に正規に組み込んで、SC はそうした組織の正式なメンバーとして専門的活動を行うという役割を学校全体で確認するための手だてを取ることが必要であろう。

第2は、チーム援助体制の確立に積極的な役割を果たすことである。SC が各学校の教育相談体制上で明確な位置づけを与えられることは、担任教師など個々の教員からのさまざまな要望を受け止める場が確保されることを意味する。とくに担任教師だけでは対応が困難なこころの問題を抱えている児童生徒に対しては、可能な限り速やかに該当児童生徒およびその周辺の状況とこれまでの経緯を関係委員会に報告し、チームによる援助組織を立ち上げて心理教育的アセスメントや今後の対応策などに共同して取り組むことが効果的である。SC はこうした場面に積極的に介入して困難を抱えた児童生徒に対する支援を実体化することが求められる。このようにして、SC は単なる外部の専門家ではなく学校教育教員と連携協力して子どものこころの問題に対応する役割を持つということを実際の行動に照らし合わせて明らかにすることが、学校教育教員から単なる期待や願望を超えたところで活動の実態に即した評価を受けることに結びつくであろう。

このように SC を学校組織上明確に位置づけるためにも、各小・中学校では現在どのような教育相談体制を組んでいるのか、また、学校教育教員の教育相談体制の現状に関する意識はどのような特徴を持っているのかを確かめる必要がある。この点が本研究の次に続く課題でもある。

## 文 献

- 原田唯司 2003a 学校教育相談の現状と今後の検討課題—養護教諭を対象とする意見調査から— 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇)、53, 297-311
- 原田唯司 2003b スクールカウンセラーと養護教諭との連携のあり方について—養護教諭を対象とする意見調査に基づいて— 学校カウンセリング研究、6, 19-27
- 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—全国アンケート調査の結果報告 臨床心理士報、11, 21-42
- 栗原慎二 2002 新しい学校教育相談の在り方と進め方 ほんの森出版
- 文部科学省 2003 スクールカウンセラー活用事業補助事業評価書 (<http://www.mext.go.jp/a-menu/hyouka/kekka/03082902/013.pdf>)
- 村山正治・山本和郎 (編) 1995 スクールカウンセラー その理論と展望 ミネルヴァ書房
- 氏原 寛 2000 実践から知る学校カウンセリング 培風館