

学校現場に求められるスクールカウンセラー像

—大学生への調査から—

植田 佳世*・丹野眞智俊**

key words：スクールカウンセラー，大学生，役割期待，学校心理学

問題と目的

1995年度より，文部省（現文部科学省）は，急増する「いじめ」や「不登校」などの対応策として，臨床心理士などの心理の専門家を公立小・中・高へ派遣する「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を開始した。この外部から派遣された臨床心理の専門家を一般に「スクールカウンセラー」と呼ぶ。学校現場に初めて臨床心理の専門家が公的に導入されたことは，大いに評価され（伊藤，2000），スクールカウンセラーの数も急増するに至っている。「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」は2000年度で一旦終了したが，このような事業の拡大を受けて2001年度よりそれが制度化された（金澤，2002）。しかし，これまで学校現場において，生徒相談を行ってきた教師カウンセラーや，生徒のメンタルヘルスに貢献してきた養護教諭からは，スクールカウンセラーとの連携のあり方などについての課題が出されるようになり，スクールカウンセラーの役割に対する要望に関する研究も広く行なわれるようになった（石隈・小野瀬，1997，中島ら，1997，伊藤・中村，1998，安好，2000）。これらの研究では，学校現場においてはスクールカウンセラーの役割が確立されて

*神戸親和女子大学大学院教育学専攻

**本学教授・研究指導教員

いないために、教員や養護教諭との役割分担や連携協力を、混乱や戸惑いが見られると報告されているものもある。

本調査の予備調査として、学校現場の教員、養護教諭、生徒、保護者、そしてスクールカウンセラーに聞き取り調査を行なった結果、スクールカウンセラーの役割に関する認知や評価は低かった。また、スクールカウンセラー自身も、学校現場におけるカウンセリング活動のあり方について疑問を感じていることが判明した。スクールカウンセラーが、これから学校現場のニーズに応じた活動を行なうには、一般にスクールカウンセラーがどのように認識され、何を期待されているかを明らかにすることであると考えられる。

そこで本調査では、スクールカウンセラーに対する認知と期待を調査することにより、学校現場に求められるスクールカウンセラー像を考察することを目的とした。

方 法

調査対象 K女子大学文学部児童教育学科に在籍する女子大学生120名

調査日時 2002年11月

手続き 中島，原田，草野，太田，佐々木，金井，蔭山（1997）が行なった調査「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」で作成された質問項目と同じ質問紙を用いて講義時間中に行なった。この質問紙は、スクールカウンセラーに期待される可能性のある活動・知識・資質・および教育現場に必要とされるシステムの4側面（以下においては〈活動〉〈知識〉〈資質〉〈システム〉と表記する），について，それぞれ具体的行動レベルの質問，100項目によって構成されている。各項目は「非常に期待する」「期待する」「期待しない」「まったく期待しない」までの4段階で評定された。

結 果

1. 項目得点および標準偏差

各々の側面ごとに，それぞれの項目を平均得点（評定の最高値を4，最低値

を1として得点化している)の高い順から示した (Table 1～4)。これらから明らかになったことは、大半の項目の平均得点が2.5以上であることから、大半の項目が、スクールカウンセラーの役割として、学生が期待しているということである。

Table 1 「期待される活動」の各項目得点平均と標準偏差

順位	質問項目	M	SD
1	100. 児童・生徒（個別）の雑談相手	3.43	.66
2	11. 児童・生徒（複数）の雑談相手	3.36	.75
3	40. 援助の必要な児童・生徒の状況理解のための児童・生徒自身との面談	3.23	.67
4	22. 障害を持つ児童・生徒への療育的指導を行なうこと	3.21	.75
5	72. 援助の必要な児童・生徒の家庭における資源（児童・生徒の話し相手になる家人など）の把握	3.20	.68
5	86. 援助の必要な児童・生徒の学内の資源（友人，養護教諭，過去の担任教員など）の把握	3.20	.67
7	54. 援助に必要な児童・生徒の地域での資源（教育相談所など）の把握	3.16	.74
7	68. 援助の必要な児童・生徒の内的資源（体力，知能能力，性格，趣味など）の把握	3.16	.70
9	3. 教員にカウンセリングを行なうこと	3.14	.69
9	50. 障害を持つ児童・生徒の保護者に対し療育的指導に関する相談にのること	3.14	.71
11	62. 保護者に対し進路に関する相談にのること	3.12	.83
11	67. 児童・生徒に自己理解のための，児童・生徒への心理検査の実施と分析	3.12	.73
11	76. 教員の児童・生徒理解のための，児童・生徒への心理検査の実施と分析	3.12	.70
14	23. 保護者との紙面（通信誌，手紙）でのやりとりを行なうこと	3.10	.78
15	2. 不登校の児童・生徒の自宅訪問を行なうこと	3.09	.70
16	53. 学校行事への参加	3.07	.84
16	97. 課外活動への参加	3.07	.77
18	55. 教員に対し障害を持つ児童・生徒への療育的指導に関する相談にのること	3.05	.85
18	73. 校長，教頭，教務主任，学年主任，保健主事などとの保健全体の会議	3.05	.76
20	49. 援助の必要な児童・生徒の環境理解のための保護者との面談	3.04	.73
20	52. 教員のコンサルテーション（特に教員がその経験・専門性を活かせるように考慮した相談形態）を行なうこと	3.04	.65
22	35. 保護者にカウンセリングを行なうこと	3.03	.73

23	4.	児童・生徒と紙面（通信誌、手紙など）でやりとりを行なうこと	3.02	.68
23	81.	援助の必要な児童・生徒の環境理解のための家庭訪問	3.02	.79
25	21.	教員の雑談相手	3.01	.78
25	34.	教員に対し学習指導に関する相談にのること	3.01	.77
27	13.	全体の職員会議への出席	2.98	.81
27	48.	教員を対象としたカウンセリング等の研究会の開催	2.98	.76
27	84.	保護者に対し学習に関する相談にのること	2.98	.75
27	98.	教員に対し進路指導に関する相談にのること	2.98	.80
31	39.	教員との紙面（通信誌、手紙など）でのやりとりを行なうこと	2.96	.70
31	51.	教員に専門機関を紹介すること	2.96	.72
33	83.	開発的グループワーク（メンタル・ヘルスの向上を念頭に置き集団を通して自己を見つめる機会を持つ活動）を実施すること	2.95	.66
34	77.	保護者を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会の開催	2.94	.72
35	36.	児童・生徒に専門機関を紹介すること	2.91	.83
36	91.	教員と児童・生徒，児童・生徒同士，児童・生徒と家族，家族と教員などの仲介を行なうこと	2.89	.80
37	41.	保護者に専門機関を紹介すること	2.88	.79
37	89.	学年会への参加	2.88	.88
39	58.	学校新聞への記事（予防的知識，啓蒙的トピックス，ピアール報告など）の記載	2.85	.79
39	69.	児童・生徒を対象とした啓蒙的授業の実施	2.85	.73
39	90.	児童・生徒に学習指導を行なうこと	2.85	.88
42	93.	独自の通信誌の作成	2.83	.80
43	94.	進路指導の会議への出席	2.79	.87
44	20.	児童・生徒を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会の開催	2.77	.67
45	12.	保健室通信への記事の記載	2.76	.83
46	1.	児童・生徒にカウンセリングを行なうこと	2.74	.84
46	96.	教科担任の会議への参加	2.74	.87
48	92.	教科活動への参加	2.72	.87
49	95.	チューター的に教科指導の補佐を行なうこと	2.71	.85
50	32.	地域を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会の開催	2.69	.67
50	88.	通常の授業を行なうこと	2.69	.96
52	33.	独自の掲示物の作成	2.67	.71

Table 2 「期待される知識」の各項目得点平均と標準偏差

順位		質問項目	M	SD
1	9.	いじめに関する知識	3.53	.66
2	30.	登校拒否・不登校に関する知識	3.50	.65

3	29.	個人に対する心理療法, カウンセリングについての知識	3.40	.63
4	82.	児童・生徒同士の良好な関係づくりについての知識	3.35	.63
5	18.	人権に関する知識	3.31	.66
6	25.	児童・生徒と教員との良好な関係づくりについての知識	3.28	.69
7	70.	集団に対する心理療法, カウンセリングについての知識	3.24	.68
8	66.	障害を持った児童・生徒に対する療育に関する知識	3.23	.74
9	75.	児童相談所や教育相談所, 病院など他機関との関わり方, 利用の仕方	3.20	.70
10	5.	心理検査についての知識	3.19	.77
11	65.	教員同士の良好な関係づくりについての知識	3.18	.77
11	87.	教員と親との良好な関係づくりについての知識	3.18	.83
13	57.	問題とされる児童・生徒の親への効果的な対応の仕方	3.17	.74
13	79.	道徳教育に関する知識	3.17	.78
15	85.	身体障害についての神経学的, 生理学的知識	3.16	.75
16	26.	性の発達, 性教育に関する知識	3.15	.63
17	6.	効果的な教授法	3.11	.70
18	45.	各年齢, 学年で求められる知的水準, 社会性, 情報発達についての知識	3.07	.67
19	27.	知能検査についての知識	3.04	.76
20	71.	効果的な集団 (ホームルーム活動, 生徒会等) 指導	3.02	.74
21	17.	児童・生徒の学習への動機づけを高めるための理論	2.94	.77
21	46.	帰国子女等異文化間問題に関する知識	2.94	.78
23	63.	学習に関する効果的な個別教育計画 (IEP) の立て方	2.93	.77
24	38.	教育関係の法律に関する知識	2.83	.73
25	24.	教材研究・教材作成に関する知識	2.82	.81
26	42.	教育評価についての知識	2.78	.83
27	14.	宗教問題に関する知識	2.55	.87

Table 3 「期待される資質」の各項目得点平均と標準偏差

順位	質問項目	M	SD
1	61. 生徒との関係を大事にすること	3.58	.63
2	10. 保護者との関係 (連携) を大事にすること	3.37	.71
3	37. カウンセラーの経験を有していること	3.30	.69
4	59. 教員の立場に理解があること	3.28	.69
5	44. 外部の相談機関との連携が取れること	3.26	.75
6	78. 心理学の専門知識を活用できること	3.24	.65
7	74. 教員との関係 (連携) を大事にすること	3.23	.80
8	80. 外部の医療機関との連携が取れること	3.18	.68
9	64. 臨床心理士の資格を有していること	3.16	.81
10	47. 外部の教育機関との連携が取れること	3.01	.74
11	99. 地域の風土に理解があること	2.97	.73
12	28. 教員経験を有していること	2.90	.87

13	15.	教員免許を有していること	2.88	.95
14	56.	外部の司法機関との連携が取れること	2.77	.73
15	19.	校風に理解があること	2.69	.85

Table 4 「スクールカウンセリングシステムの必要性」の各項目得点平均と標準偏差

順位		質問項目	M	SD
1	7.	児童・生徒が気軽に話のできる（面接室とは別の）場所を作ること	3.60	.63
2	8.	スクールカウンセラーが常勤であること	3.35	.74
3	31.	専用の相談室を作ること	3.31	.76
4	16.	プレイルーム（遊戯療法室）を作ること	3.11	.78
5	43.	職員室にスクールカウンセラーの席を作ること	2.98	.84

2. 尺度構成

具体的項目について、因子分析（主因子法，varimax 回転）を行なった結果、〈活動〉では4因子構造を有することが確認された。第1因子に含まれた項目は「教員を対象としたカウンセリング等の研究会の開催」「教員に専門機関を紹介すること」「教員のコンサルテーション（特に教員がその経験・専門性を活かせるように考慮した相談形態）を行なうこと」などの教員に対する援助と、「援助に必要な児童・生徒の地域での資源（教育相談所など）の把握」「保護者に専門機関を紹介すること」「児童・生徒に専門機関を紹介すること」などの地域や専門機関との連携の活動，また「地域を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会の開催」「保護者を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会の開催」など予防的な活動であった。これらは，特定の児童・生徒に心理的な援助を行なうものとは異なるので「間接的援助」と命名した（ $\alpha = .935$ ）。第2因子に含まれた項目は「教科活動への参加」「通常の授業を行なうこと」などの教員と同じような学習活動と，「進路指導の会議への出席」「教員に対し進路指導に関する相談にのること」などの進路に関する活動であった。このことから第2因子を「進路・学習指導の活動」と命名した（ $\alpha = .930$ ）。第3因子に含まれた項目は「教員にカウンセリングを行なうこと」「児童・生徒にカウンセリングを行なうこと」など心理臨床の専門家としての活動と，「児童・

生徒（個別）の雑談相手」「教員の雑談相手」などの気軽に話せる存在としての活動があった。これらはすべて直接、教員や児童・生徒と関わる活動といえるので「直接的援助」と命名した（ $\alpha = .802$ ）。第4因子に含まれた項目は「児童・生徒に自己理解のための、児童・生徒への心理検査の実施と分析」などの心理検査を介しての活動と、「援助の必要な児童・生徒の家庭における資源（児童・生徒の話し相手になる家人など）の把握」などの児童・生徒の環境把握の活動であった。心理検査を介しての活動に比べ、環境把握の活動は第3因子にも高い負荷がみられたが、ここでは「媒体による援助」と命名した（ $\alpha = .767$ ）。

〈知識〉では2因子構造を有することが確認された。第1因子に含まれた項目は「教員と親との良好な関係づくりについての知識」「児童・生徒同士の良好な関係づくりについての知識」などの、それぞれが良好な関係づくりをするための知識であるので「関係づくりの知識」と命名した（ $\alpha = .835$ ）。第2因子に含まれた項目は「個人に対する心理療法、カウンセリングについての知識」「いじめに関する知識」「教育関係の法律に関する知識」などで「心理教育的知識」と命名した（ $\alpha = .671$ ）。

〈資質〉では2因子構造を有することが確認された。第1因子に含まれた項目は「教員との関係を大事にすること」「保護者との関係（連携）を大事にすること」「生徒との関係を大事にすること」などがあったので「関係性尊重」と命名した（ $\alpha = .774$ ）。第2因子に含まれた項目は「教員免許を有していること」「教員経験を有していること」などがあった。それで「教員経験・免許」と命名した（ $\alpha = .706$ ）。

〈システム〉については、固有値の減衰状況が2.38, 0.87, 0.64, 0.61, 0.51となったため1因子として扱うことにした。

3. 各因子間の相関

各因子間の相関を求めたところ、Table 5のとおりであった。すべての相関係数が有意という結果となった。特に高い相関を示したもの（ $r \geq .60$ ）は、各

側面内では〈活動〉の第1因子「間接的援助」と第2因子「進路・学習指導の活動」($r=.71$), 第1因子「間接的援助」と第3因子「直接的援助」($r=.62$), 第1因子「間接的援助」と第4因子「媒体による援助」($r=.64$)であった。また各側面間では〈活動〉の第1因子「間接的援助」と〈知識〉の第1因子「関係づくりの知識」($r=.79$), 〈活動〉の第1因子「間接的援助」と〈知識〉の第2因子「心理教育的知識」($r=.64$), 〈活動〉の第1因子「間接的援助」と〈資質〉の第1因子「関係性尊重」($r=.76$), 〈活動〉の第2因子「進路・学習指導の活動」と〈知識〉の第1因子「関係づくりの知識」($r=.69$), 〈活動〉の第3因子「直接的援助」と〈知識〉の第1因子「関係づくりの知識」($r=.65$), 〈活動〉の第3因子「直接的援助」と〈知識〉の第2因子「心理教育的知識」($r=.60$), 〈活動〉の第3因子「直接的援助」と〈資質〉の第1因子「関係性尊重」($r=.73$), 〈活動〉の第4因子「媒体による援助」と〈知識〉の第1因子「関係づくりの知識」($r=.65$), 〈活動〉の第4因子「媒体による援助」と〈資質〉の第1因子「関係性尊重」($r=.68$), 〈知識〉の第1因子「関係づくりの知識」と〈資質〉の第1因子「関係性尊重」($r=.78$)が高い相関を示した。〈資質〉の第2因子「教員経験・免許」は、側面内においても側面間においても、他のすべての因子と低い相関となった。

考 察

今回の学生の調査から、中島ら(1997)の教員への調査結果と同じく、全般的に期待得点は高く、スクールカウンセラーの必要性が高く認識されていることが明らかになった。しかしながら、〈活動〉において、教員と学生とでは期待するものが違うことも判明した。「教員は、心理臨床家としての専門性に基づき援助を、直接性の高い順に期待していることがいえる。また、直接的援助と間接的援助とでは、直接的援助への期待が有意に高かった。」と、中島ら(1997)は考察している。

Table 5 各因子間の相関係数

	期待される活動				期待される知識		期待される資質		
	間接	進路 学習	直接	媒体	関係	心理 教育	関係	教員	
活動	間接的援助	—	.71**	.62**	.64**	.79**	.64**	.76**	.46**
	進路・学習指導の活動		—	.47**	.47**	.69**	.37**	.58**	.45**
	直接的援助			—	.57**	.65**	.60**	.73**	.33**
	媒体による援助				—	.65**	.58**	.68**	.25**
知識	関係づくりの知識					—	.53**	.78**	.38**
	心理教育的知識						—	.57**	.38**
資質	関係性尊重							—	.51**
	教員経験・免許								—

**p<.01

学生の結果からも「直接的援助」のほうが「間接的援助」よりも高い結果となったが、「間接的援助」の因子が〈資質〉の「教員経験・免許」以外のすべての因子と相関が高かったことから、スクールカウンセラー導入の際の目的であった、個人の心の内面に働きかける援助活動から、学校全体を視野に入れて教員、児童・生徒、保護者との関係を尊重する活動へと期待が高まっているのではないかと推測できる。また、「媒体による援助」が「期待される活動」のなかで最上位に位置したことが教員の結果とは異なっていた。この「媒体による援助」は、心理検査の実施と分析の他に「援助の必要な児童・生徒の内的資源（体力、知能能力、性格、趣味など）の把握」「援助の必要な児童・生徒の家庭における資源（児童・生徒の話し相手になる家人など）の把握」などの、児童・生徒を取り巻く環境理解からの援助も含まれていることから、必ずしも学生は、スクールカウンセラーに、「カウンセリング」や「心理療法」などによる専門職の活動を期待しているわけではないと考えられる。一方「進路・学習指導の活動」は教員の結果と同じく、期待度は低かった。また「教員経験・免許」の因子が他のすべての因子と相関が低かったことから、スクールカウンセラーは必ずしも、教員経験や教員免許を有していることを期待されているわけではないということが判明した。

今後の課題

今日のスクールカウンセリングをめぐる議論の中で「学校心理学」が注目されている。「『学校心理学』は学校教育と心理学を統合した学問であり、一人ひとりの子どもの援助ニーズに応じる心理教育的援助サービスを支える学問体系である。」と、石隈（1999）は述べている。また、臨床心理学と異なる点に「『個人としての子ども』よりも『環境のなかにいる子ども』を援助の焦点として強調する。」があげられている。学校心理学に基づいた学校心理士の役割が、今回の学生の調査から得られた、学校現場に求められるスクールカウンセラーの役割：心理臨床の専門知識を基盤として個別カウンセリングを行なうのではなく、児童・生徒を取り巻く環境を理解しながら、児童・生徒、教員、保護者それぞれと連携協力して心理教育的援助を行なうこと、と一致するのではないかと思われる。また、児童・生徒を取り巻く環境に焦点を当てながら援助を行なうスクールソーシャルワーカーとの役割とも重なる部分がある。

このように臨床心理学に基づいたスクールカウンセラーの役割だけでなく、さまざまな学問からの幅広い議論が行なわれ、学校現場のニーズに応じたスクールカウンセラーの役割を確立することが、今後の緊急を要する必須課題であると考えられる。

引用文献

- 1) 石隈利紀・小野瀬雅人（代表） 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－子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査より－ 文部省科学研究費補助金（基盤研究〈C〉〈2〉）研究成果報告書（課題番号06610095）
- 2) 石隈利紀 1999 学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス－ 誠信書房 P.330.
- 3) 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.
- 4) 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, 20, 21-42.
- 5) 金澤ますみ 2002 スクールカウンセリングとソーシャルワーク 花園大学福祉と

人間科学, 13, 139-160.

- 6) 中島義美・原田克巳・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, No.5, 536-546.
- 7) 安好敏子 2000 中学校におけるスクールカウンセリングの試み—生徒への調査から— 四国大学紀要, (A) 13, 67-73.