

〔原著〕

## スクールカウンセラーと教員の連携促進要因の 探索的研究

土居 正城\* 加藤 哲文\*\*

A Search for Conditions that Promote Cooperation among  
School Counselors and Teachers

Masaki DOI\* and Tetsubumi KATO\*\*

This study searches for conditions that promote cooperation among school counselors and teachers and examines the relationships between these conditions and cooperative behavior. We asked 259 members of target groups to answer a questionnaire, which consisted of school systems to accept school counselors, school counselor's clinical psychological actions in school, and cooperation among school counselors and teachers. Four factors were extracted based on factor analysis of the Scale of School Systems to Accept School Counselors: clarification of school counselor's job content, positive use of school counselors, public relations, and setting up opportunities for information exchange. Likewise, three factors were extracted from the analysis of the Scale of School Counselor's Clinical Psychological Actions in School: active involvement in problems, fitting actions to schools, and approach to people. Analyzing the Scale of Cooperation Behavior enabled four factors to be extracted: measures to resolve problems, sharing information; class-wide, grade-wide and school-wide approaches; and school counselor's understanding of the situation. The results of covariance structure analysis mainly suggested that clarification of school counselor's job content, positive use of school counselors, active involvement in problems, fitting actions to the school and approach to people promote cooperation among school counselors and teachers.

**Keywords:** cooperation among school counselors and teachers; promote conditions; clarification of school counselor's job content; positive use of school counselors; active involvement in problems; fitting actions to schools; approach to people

本研究では、学校の受入体制とスクールカウンセラー（以下、SC）の活動からSCと教員の連携促進要因を探索的に見だし、それらの要因が連携行動に及ぼす効果を検討するために、SC 104名、SC担当者155名の計259名を対象に質問紙調査を実施した。因子分析の結果、受入体制尺度からは「職務内容の明確化」「積極的な活用」「広報」「情報交換の場の設定」の4因子が、SC活動尺度からは「問題への積極的な関与」「学校に合わせた活動」「関係者へのアプローチ」の3因子が、連携行動尺度からは「問題への対処」「情報共有」「学級、学年、学校規模の活動」「SCによる実態把握」の4因子が抽出された。共分散構造分析の結果、「職務内容の明確化」「積極的な活用」「問題への積極的な関与」「学校に合わせた活動」「関係者へのアプローチ」が連携行動を促進することが示された。

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 (*The Joint Graduate School (Ph.D. Program) in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education*)

\*\* 上越教育大学臨床・健康教育学系 (*Institute of Clinical Science and Health Education, Graduate School of Education, Joetsu University of Education*)

〔問題と目的〕

1995年に始まったスクールカウンセラー（以下、SCとする）活用調査研究委託事業から15年が経過し、SCが公立中学校にほぼ全校配置された（文部科学省、2006）現在、中学校の現場において、SCが教育相談などの業務の一翼を担っていることが一般的になりつつある。

SC活用に関わる事業の効果を検討した研究は多く、課題を認めながらも、おおむね事業としての成果が上がっていると評価しているもの（伊藤、2000a, 2000b; 本間、2001）が多い。一方、教師のSCに対する期待は、非配置校より配置校のほうが低く、特に配置校では担任の期待が他の校務分掌の職員に比べて低いとするもの（河村ら、2005）もある。しかし、これらに共通することは、スクールカウンセリング活動のさらなる充実のためには、学校の受入体制を改善する方策を通じて、SCと教員の連携をさらに深めることが重要である（伊藤、1999）とする点といえる。そして、この問題の重要性を反映して、SC活用調査研究委託事業が始まった当初から、SCと教員の連携についての研究が蓄積されてきている。

松本・滝（1999）は「平成8・9年度スクールカウンセラー活用調査委託研究集録」を分析し、配置校から報告された内容をもとに、学校における受入体制を3つの環境要因（物理的環境、組織的環境、人情的環境）に整理し、受入体制の整備の重要性を強調した。瀬戸（2000）は、高等学校の組織特性が教員とSCの連携に及ぼす影響を調査し、連携を左右する要因として「組織的支援活動」が重要であることを示した。具体的には、保護者や生徒に対してスクールカウンセリング活動についての広報活動を行ったり、事例研究会や校内研修会を活発に実施したりすることである。文部省初等中等教育局（2001）は、SCが有効に機能するための取り組みを配置校からの報告をもとにまとめ、SCを学校内の組織に位置づけることの重要性や、チーム援助を行うために学校側がSCを積極的に「使う」ことや、守秘義務についての共通理解の必要性を強調した。兵庫県立教育研修所（2000）は「SC活用マニュアル」の中で「学校へのお願い」として、相談室の設備や備品を整備すること、「先生方へ」として、SCが学校に来ていることを児童生徒や保護者に周知すること、「SCへ」として、教員と連携すること、予防的な関わりをすることを要請した。田中・井上（2001）は、SC、SC担当者および地域の教育事務所の

指導主事などがおよそ2年間にわたり13回の議論を行った結果をまとめた。そして、SCと教員の連携を機能的なものにするためには「情報や目標を共有すること」が重要であり、そのためには「教員とSCの双方がともに取り組むべき課題を明確化すること」や、「SCを学校組織に位置づけること」が効果的であることを指摘した。

また、教員向けの教育雑誌等でも教員とSCの連携についての記事や特集が組まれ、SCの役割を明確にすること、SCの得た子どもに関する情報をどこまで教員と共有するかを話し合うこと、カウンセリングの進め方を共通理解すること、職員室内のSCの居場所作りを進めること、面接以外のさまざまな業務を要請することなどの、SCとの連携のための学校側の受入体制作りのポイントなどが示されている（熊谷、2003; 大竹、2008; 嶋崎、2008; 辰巳、2007）。

一方、SCの学校内における活動についても、SC活用調査研究委託事業導入時より、次のような必要性が指摘されている。すなわち、一人でケースを抱え込まずに担任の援助をするというスタンスを大切にすること、心理臨床家のやり方を押しつけず教員の立場や方法を尊重すること、心理療法の技術のみならず集団に関わるスキルやコンサルテーションの技術を磨くこと、教員の専門性を教育の文脈の中で理解すること、SCの専門性である外部性を生かすこと、中立的な立場を生かし「つなぐ」役割を取ること、教員の空き時間を把握し必要な教員に自ら接触すること、自らの活動内容について管理職に報告すること、学校内の関係者間での守秘を前提として相談情報を共有することなどである（長谷川、2003; 伊藤、2008; 加藤ら、2002; 松尾、2008; 村山ら、1998; 鶴養、2001; 吉田、2008）。

しかし、上記の学校側の受入体制に関する要因とSCの学校内における活動に関する要因の指摘は、実態調査や経験知によるものが中心で、その効果を実証的に検討しているものはほとんどみられない。それらの連携促進要因のうち、どの要因が連携行動に影響を及ぼしているのか、そして、どのような効果をもたらすのかといった視点での検討も不十分であるのが現状である。そこで、これらの中でどの要因がより強く連携を促進し、どのような効果をもたらすのかを明らかにすることが本研究の目的である。

〔方 法〕

1. 調査材料

SCと学校の連携について取り上げた研究論文およ

び著書(伊藤, 2008; 松本・滝, 1999; 文部省初等中等教育局, 2001; 村山ら, 1998; 瀬戸, 2000; 嶋崎, 2008; 田中・井上, 2001), 両者の連携促進要因についての現役のSCとSC経験者合計10名へのインタビューおよび現役の教員合計9名への自由記述調査から, SCと教員の連携促進および連携行動に関する要因約700項目を収集した。これを臨床心理学コースに在籍する大学院生7名(現職教員5名を含む)によって, KJ法を参考にして項目の分類・整理を行った。具体的には, 類似した項目を1つにまとめ, 生成されたカテゴリーを代表するようなラベルを作成し, それぞれに含まれる項目内容も参考にして, 予備項目を作成した。

これらの予備項目に対して, 学校臨床心理学を専門とする大学教員1名, 臨床心理学コースに在籍する大学院生12名(現職教員8名を含む)により, 項目の内容的妥当性が確認された。具体的には, 予備項目の項目内容が当初収集した項目内容を反映しているかどうかについて検討が行われ, 適切でないものについては再度予備項目を作成し直した。そのうえでさらに項目内容の類似性, 内容の重複について検討し, 適切でないものについては予備項目を作成し直した。そして, 項目の表現・表記についての検討がなされ, 調査協力を依頼する対象であるSCやSC担当者(教育相談の校内体制においてSCとの連絡・調整にあたる教員)に理解困難と思われる箇所について, 平易な表現・表記に修正を行い, 最終的に54項目が作成された。

このうち, 学校側の受入体制(学校がSCをより活用しやすくするためやSCがより働きやすくするために整備する学校体制上の諸要因)に関する項目(20項目)を「受入体制尺度」とした。SCの活動(スクールカウンセリングにおける問題を解決するためにSCが自ら行う諸活動)に関する項目(16項目)を「SC活動尺度」とした。両者が連携して行う活動(SCと教員がスクールカウンセリングにおける問題を解決するために一緒に行う諸活動, および, 今後問題を一緒に解決するためにSCまたは教員が行う諸活動)の過程における両者の行動に関する項目(18項目)を「連携行動尺度」とした。受入体制尺度, SC活動尺度には「5:非常にあてはまる」～「1:まったくあてはまらない」, 連携行動尺度には「5:いつもある」～「1:まったくない」の5件法で回答を求めた。

## 2. 調査時期

2009年1月～2月。

## 3. 調査協力者

北陸・信越地方の5県の小中学校約2250校のうち, SCが勤務している約900校の中から, 実際の拠点小学校, 対象小学校, 拠点中学校, 対象中学校の割合と同じになるように無作為抽出した300校に質問紙を送付し, 各校のSCとSC担当者1名ずつ, 合計600人に無記名で回答を依頼した。なお, 複数校に勤務しているSCには質問紙を受け取った学校の状況について回答するよう, 複数の勤務校に質問紙が送付されたことにより複数の勤務校から質問紙を受け取った場合は, そのうち任意の1校を選択しその他の質問紙は破棄するよう教示した。SC104名(回収率34.7%), SC担当者155名(回収率51.7%)の計259名(回収率43.2%)から回答が得られ, 回答に不備<sup>1)</sup>のあるものを除いた, SC80名(有効回答率76.9%), SC担当者115名(有効回答率74.2%)の計195名(有効回答率75.3%)を分析対象とした。うち, 拠点校<sup>2)</sup>に在籍する回答者は91名(46.7%), 対象校に在籍する回答者は104名(53.3%)であり, 同地区の拠点校数323校(36.0%), 対象校数575校(64.0%)に比べると拠点校の回答者の割合が高く, 本研究の結果には拠点校の実情の反映が強くなった。

## 【結 果】

### 1. 項目分析と因子分析

#### 1) 受入体制尺度

平均値と標準偏差の和が選択肢の値の最大値を超えていたことから, 8項目(6, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 18)において天井効果が生じている可能性が高いと考えられた。いずれも先行研究で指摘されている内容であり, 重要な要因である可能性があるため, 負荷量が低い場合に削除することとし, ここでは削除しないこととした。

主因子法により解の抽出を行い, 初期の固有値の減衰状況と解釈可能性から4因子解が適当と判断し, promax回転を行った。40以上の因子負荷量を示さなかった項目や, 複数の因子にわたって高い負荷量を示す項目を除外して残った15項目で改めて因子分析(主因子法, promax回転)し, 4因子解を採用した(Table 1)。

第1因子は「SCの守秘義務(相談で得た秘密を守る義務)が教員間で共通理解されている」「SCと共に取り組むべき課題に基づいて, SCの具体的な職務内容が決められている」「学校の現状に基づいて, SCと共に取り組むべき課題が職員会議等で検討されてい

**Table 1** 受入体制尺度の因子パターン行列（主因子法、promax 回転後）

項目	平均	標準偏差	F1 職務内容 の明確化	F2 積極的 な活用	F3 広報	F4 情報交換の 場の設定
13. SCの守秘義務（相談で得た秘密を守る義務）が教員間で共通理解されている	4.13	.85	.75	-.15	.20	-.07
2. SCと共に取り組むべき課題に基づいて、SCの具体的な職務内容が決められている	3.36	1.11	.71	.01	-.10	.06
1. 学校の現状に基づいて、SCと共に取り組むべき課題が職員会議等で検討されている	3.18	1.11	.65	.13	-.17	.22
8. 教員にカウンセラーの仕事やカウンセリングについての情報が提供されている	3.72	.92	.62	.00	.19	-.10
7. 校長先生にカウンセラーの仕事やカウンセリングについての理解がある	4.22	.89	.48	.26	-.08	-.04
10. SCによる個別面接や集団に対する心理教育（メンタルヘルス向上に向けての取り組み）の前後に、教員が情報提供したり、打ち合わせしたりしてSCの活動に教員が主体的に関わっている	4.00	1.01	.09	.66	.16	-.13
6. SCを含む会議やSCと教員の打合せ等がSCの勤務時間内に設定されている	3.73	1.28	.06	.65	-.23	.14
9. 集団に対する心理教育（メンタルヘルス向上に向けての取り組み）をしたり、給食を一緒に食べたり、授業や学校行事を見たりして、幅広く教育活動に関わることをSCが依頼されている	3.33	1.23	-.15	.52	.19	.17
11. SC担当の教員は、SCによる援助が必要だと考えられる場合には、関係する児童生徒や保護者や担任にSCとの相談を促している	4.29	.79	.08	.46	.23	-.16
16. SCを保護者会で紹介したり、SCについて通知したりして、保護者にSCの存在が知らされている	4.11	.95	.03	.09	.63	.03
15. SCの着任式を行ったり、SCを全校集会で紹介したりして、児童生徒にSCの存在が知らされている	4.21	1.10	.04	-.10	.60	.23
17. SC便りを配布したり、学活等で連絡したりして、児童生徒や保護者にSCの利用の仕方や勤務日などが知らされている	3.67	1.16	-.05	.05	.57	.05
18. 職員室内にSCの机や椅子を用意され、SCの職員室内の居場所が確保されている	4.25	1.31	.04	-.09	.09	.70
19. 個別面談 <sup>3)</sup> 時以外は職員室にいることをSCが依頼されている	2.38	1.21	.01	.06	.11	.53
20. SCに学級通信や学年通信等のプリント類が配られ、SCが学校の様子を分かるように配慮されている	3.28	1.40	-.03	.11	.05	.51
	因子間相関		F2 .62			
			F3 .45	.41		
			F4 .31	.20	.29	

.40を超える負荷量を太字で示した。

る」などの項目で負荷量が高く、「職務内容の明確化」因子と命名した。第2因子は「SCによる個別面接や集団に対する心理教育（メンタルヘルス向上に向けての取り組み）の前後に、教員が情報提供したり、打ち合わせしたりしてSCの活動に教員が主体的に関わっている」「SCを含む会議やSCと教員の打合せ等がSCの勤務時間内に設定されている」などの項目で負荷量が高く、「積極的な活用」因子と命名した。第3因子は「SCを保護者会で紹介したり、SCについて通知したりして、保護者にSCの存在が知らされている」「SCの着任式を行ったり、SCを全校集会で紹介したりして、児童生徒にSCの存在が知らされている」などの項目で負荷量が高く、「広報」因子と命名した。第4

因子は「職員室にSCの机や椅子を用意され、SCの職員室内の居場所が確保されている」「個別面談<sup>3)</sup>時以外は職員室にいることをSCが依頼されている」などの項目で負荷量が高く、「情報交換の場の設定」因子と命名した。

2) SC活動尺度

受入体制尺度と同様の方法で因子分析を行ったところ、3因子が抽出された（Table 2）。第1因子は、「SCは、教員や保護者を対象とした研修会や事例検討会や講演会等を行うことを自ら提案している」「SCは、必要な関係者に参加を要請して、問題の対応策を協議する場を自ら設定している」などの項目で負荷量が高く、「問題への積極的な関与」因子と命名した。第2

Table 2 SC 活動尺度の因子パターン行列 (主因子法、promax 回転後)

項目	平均	標準 偏差	F1 問題への積 極的な関与	F2 学校に合わ せた活動	F3 関係者への アプローチ
2. SC は、教員や保護者を対象とした研修会や事例検討会や講演会等を行うことを自ら提案している	2.39	1.07	.76	-.07	-.05
3. SC は、必要な関係者に参加を要請して、問題の対応策を協議する場を自ら設定している	2.74	1.12	.76	-.09	.02
7. SC は、集団に向けての心理教育 (メンタルヘルス向上に向けての取り組み) を自ら行ったり、教員が行うのを手伝ったりして、問題を抱えた児童生徒以外のメンタルヘルスの向上にも自ら関わろうとする	2.89	1.18	.48	.05	-.01
1. SC は、カウンセラーにできることやカウンセラーの職責等のカウンセラー理解のための情報を教員に提供している	3.39	1.04	.46	.07	.18
4. SC は、必要に応じて依頼された勤務時間の変更に応じる	4.18	.89	.06	.68	-.24
9. SC は、学校内の関係者間での守秘 (相談で得た秘密を守ること) を前提として、相談情報を共有している	4.50	.67	-.07	.61	.04
6. SC は、教員に気になる児童生徒の話の聞いたり、普段の授業を見たり、給食を一緒に食べたりして、児童生徒の様子を把握するようにしている	3.77	1.08	-.06	.50	.28
12. SC は、教員に対して心理学の専門用語を使わずに話す	4.13	.71	-.07	.43	.03
5. SC は、教員にとって受け入れやすい提案をする	3.75	.88	.37	.41	-.06
14. SC は、情報交換をする必要のある教員の空き時間等を把握し、必要ときに自ら教員に接触している	3.66	1.22	-.04	.11	.56
10. SC は、自らの活動や相談内容の概略等を口頭や文書などで、管理職に報告する	3.74	1.25	-.06	-.07	.52
13. SC は、SC 便りを発行したり、学校が発行する SC 便りに寄稿したりして、カウンセラーの存在や相談方法などを自らアピールしている	2.68	1.31	.17	-.19	.52
8. SC は、個別に支援を必要とする児童生徒に声をかけたり、来室を促したりしている	3.59	1.05	.10	.18	.40
		因子間相関	F2 F3	.42 .58	.56

.40 を超える負荷量を太字で示した。

因子は、「SC は、必要に応じて依頼された勤務時間の変更に応じる」「SC は、学校内の関係者間での守秘 (相談で得た秘密を守ること) を前提として、相談情報を共有している」などの項目で負荷量が高く、「学校に合わせた活動」因子と命名した。第3因子は、「SC は、情報交換をする必要のある教員の空き時間等を把握し、必要ときに自ら教員に接触している」「SC は、自らの活動や相談内容の概略等を口頭や文書などで、管理職に報告する」などの項目で負荷量が高く、「関係者へのアプローチ」因子と命名した。

### 3) 連携行動尺度

これまでと同様な方法で因子分析を行ったところ、4因子が抽出された (Table 3)。第1因子は「教員が SC に、児童生徒の問題への対処の方法を提案している」「SC が教員に、児童生徒の問題と一緒に対処することを依頼している」「教員が SC に、児童生徒の問題と一緒に対処することを依頼している」などの項目で

負荷量が高く、「問題への対処」因子と命名した。第2因子は「SC が教員に、児童生徒の様子について情報提供をしている」「教員が SC に、児童生徒の様子について情報提供をしている」などの項目で負荷量が高く、「情報共有」因子と命名した。第3因子は「SC と教員が、学校、学年、学級等の集団を対象としたメンタルヘルスについての調査を一緒に企画して行っている」「SC と教員が、学校、学年、学級等の集団を対象とした心理教育 (メンタルヘルス向上に向けての取り組み) を一緒にしている」などの項目で負荷量が高く、「学級、学年、学校規模の活動」因子と命名した。第4因子は「SC が、普段の授業や行事の様子を見ている」「SC が、教室で給食または弁当を食べている」といった項目で負荷量が高く、「SC による実態把握」因子と命名した。

### 4) 信頼性の検討

.40 以上の負荷量を示す項目で下位尺度を構成する

Table 3 連携行動尺度の因子パターン行列 (主因子法, promax 回転後)

項目	平均	標準偏差	F1 問題への 対処	F2 情報 共有	F3 学級, 学年, 学 校規模の活動	F4 SC による 実態把握
11. 教員が SC に, 児童生徒の問題への対処の方法を提案している	2.55	1.19	.84	-.20	-.05	-.05
8. SC が教員に, 児童生徒の問題と一緒に対処することを依頼している	3.25	1.20	.65	.08	-.10	.07
7. 教員が SC に, 児童生徒の問題と一緒に対処することを依頼している	3.47	1.11	.65	.11	-.09	.11
10. SC と教員が, 一緒に個別面談 <sup>3)</sup> をしている	2.10	1.20	.61	-.14	-.06	-.13
6. SC が, 児童生徒の問題を検討する会議に参加している	2.90	1.36	.57	-.05	-.02	.22
18. 教員が SC に, 教員の考え方や教員の職責について話している	2.27	1.15	.53	-.03	.19	-.06
12. SC が教員に, 児童生徒の問題への対処の方法を提案している	3.52	.93	.47	.27	.11	-.12
13. SC や教員が, 関係者間, 関係機関との連絡・調整をしている	3.33	1.27	.46	.20	.13	-.17
14. SC と教員が, 児童生徒の問題に対処するために, チームを作って役割分担をして対応している	2.89	1.26	.43	.14	.13	.04
5. SC が教員に, 児童生徒の様子について情報提供をしている	4.22	.92	-.15	.83	-.02	.06
4. 教員が SC に, 児童生徒の様子について情報提供をしている	4.35	.81	-.06	.71	-.03	.16
3. SC が, 児童生徒や保護者と面談 <sup>3)</sup> している	4.53	.77	-.05	.65	.03	-.22
9. SC と教員が, 児童生徒の問題について, 話し合っている	4.22	.85	.20	.56	-.06	.10
15. SC と教員が, 学校, 学年, 学級等の集団を対象としたメンタルヘルスについての調査を一緒に企画して行っている	1.43	.81	-.02	.02	.85	-.07
16. SC と教員が, 学校, 学年, 学級等の集団を対象とした心理教育(メンタルヘルス向上に向けての取り組み)を一緒にしている	1.55	.95	-.08	-.07	.81	.13
17. SC が, 研修会の講師をしている	2.00	1.14	.22	.04	.42	.05
1. SC が, 普通の授業や行事の様子を見ている	2.93	1.27	.00	-.12	.14	.62
2. SC が, 教室で給食または弁当を食べている	2.07	1.56	-.12	.12	-.03	.46
		因子間相関	F2	.59		
			F3	.53	.14	
			F4	.40	.27	.25

.40 を超える負荷量を太字で示した。

と仮定して Cronbach の信頼性係数  $\alpha$  を算出した。「職務内容の明確化」が .80, 「積極的な活用」が .69, 「広報」が .68, 「情報交換の場の設定」が .65, 「問題への積極的な関与」が .72, 「学校に合わせた活動」が .67, 「関係者へのアプローチ」が .60, 「問題への対処」が .84, 「情報共有」が .77, 「学級, 学年, 学校規模の活動」が .74, 「SC による実態把握」が .47 であった。「SC による実態把握」は内的整合性が低いため, 尺度として扱う場合, 除外するのが望ましいと考えられた。内的整合性について,  $\alpha$  係数が .7 程度の値がひとつの基準(堀ら, 1994)と考えられている。これをもとに, 本研究では  $\alpha$  係数を .6 以上の基準で判断し, 「SC による実態把握」を除いた下位尺度の内的整合性が認められると判断した。各下位尺度得点の平均値(標準偏差)は, 上述の順に 3.72 (0.73), 3.84 (0.78), 4.00

(0.84), 3.30 (1.00), 2.86 (0.81), 4.07 (0.56), 3.42 (0.82), 2.92 (0.79), 4.33 (0.65), 1.66 (0.79) だった。

## 2. 因果モデルの構成

本研究の目的は, 受入体制, SC 活動の要因が連携行動を直接的に促進しているという仮説のもとに, どの要因がより強く連携行動を促進しているのかを見いだすことであった。そこで, 各尺度の因子間の関係を考慮して因果モデルを構成し, 共分散構造分析を行うこととした。各尺度の因子間相関をみると .5 以上の相関を示すものがいくつかみられたため, 下位尺度得点ではなく各因子の因子得点を観測変数として分析を行った。

まず, 要因間の相関 (Table 4) を考慮して, 受入体制および SC 活動の要因から連携行動の要因に至る

Table 4 受入体制, SC 活動, 連携行動の各要因間の相関 (N=195)

	受入体制 ①	受入体制 ②	受入体制 ③	受入体制 ④	SC 活動 ①	SC 活動 ②	SC 活動 ③	連携行動 ①	連携行動 ②	連携行動 ③
受入体制 ① 職務内容の明確化	—	.74***	.56***	.40***	.40***	.35***	.37***	.51***	.47***	.35***
受入体制 ② 積極的な活用		—	.53***	.27***	.39***	.42***	.39***	.57***	.51***	.35***
受入体制 ③ 広報			—	.41***	.44***	.40***	.45***	.36***	.32***	.24***
受入体制 ④ 情報交換の場の設定				—	.33***	.25***	.42***	.28***	.13	.25***
SC 活動 ① 問題への積極的な関与					—	.52***	.72***	.49***	.31***	.44***
SC 活動 ② 学校に合わせた活動						—	.71***	.43***	.48***	.23**
SC 活動 ③ 関係者へのアプローチ							—	.45***	.33***	.33***
連携行動 ① 問題への対処								—	.67***	.59***
連携行動 ② 情報共有									—	.17*
連携行動 ③ 学級, 学年, 学校規模の活動										—

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

直接的なパスを設定したモデル (Fig. 1) を構成し, 分析を行った。この結果, 適合度が低く, (CMIN=138.17, GFI=.877, AGFI=.571, CFI=.791, RMSEA=.290), このモデルを採用することはできなかった。そこで, 受入体制内, SC 活動内などの要因間にも因果関係があり, それぞれが影響し合っ最終的に連携行動を促進していると仮説を修正し, 受入体制内, SC 活動内, 連携行動内, 受入体制と SC 活動の要因間相互の関係も考慮して, モデルを再構成した。

まず, 連携行動内の要因間では, 以下のことが考え

られた。①「問題への対処」のためには「情報共有」が必要である。②「学級, 学年, 学校規模の活動」により潜在的な問題が発見され, 「問題への対処」が促進される。よって, これらを反映させ「情報共有」から「問題への対処」, 「学級, 学年, 学校規模の活動」から「問題への対処」の2本のパスを設定した。

次に, 受入体制内の要因間では, 以下のことが考えられた。①「広報」が充実することにより教員の SC に対する認知度が上がり, SC の「積極的な活用」が進む。② SC の「職務内容の明確化」により, SC に依頼

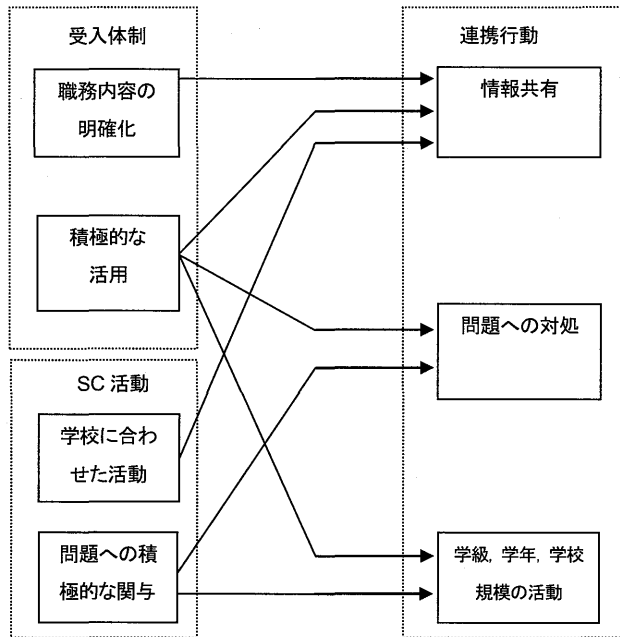


Fig. 1 受入体制, SC 活動の要因から連携行動の要因への直接的な影響のみを想定したモデル

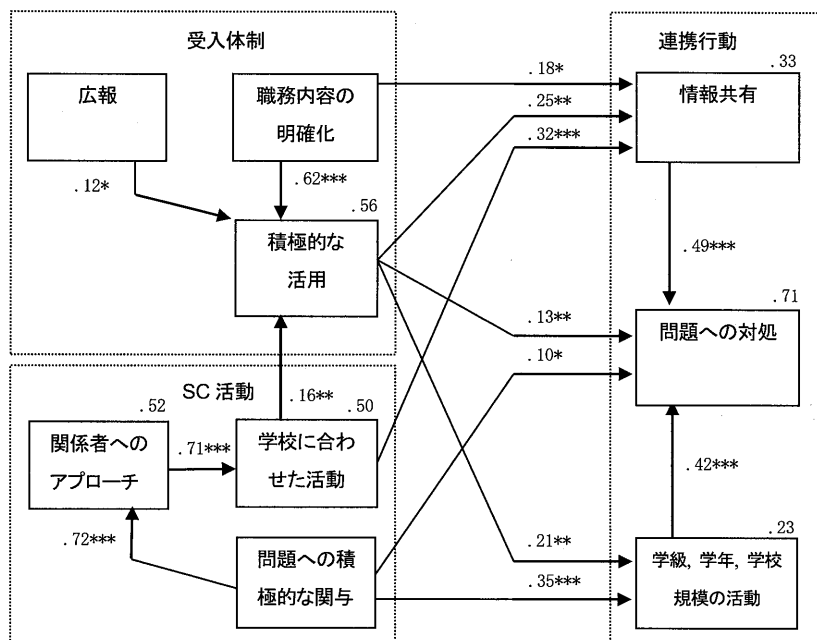


Fig. 2 受入体制, SC活動, 連携行動の各要因間の関連

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ . GFI=.975, AGFI=.941, CFI=.996, RMSEA=.033. 誤差項と共分散は省略した。

Table 5 受入体制, SC活動の各要因による連携行動の各要因への標準化総合効果

尺度	受入体制			SC活動		
	職務内容の明確化	積極的な活用	広報	問題への積極的な関与	学校に合わせた活動	関係者へのアプローチ
連携行動 問題への対処	.30	.34	.04	.35	.21	.15
情報共有	.34	.25	.03	.18	.36	.25
学級, 学年, 学校規模の活動	.13	.21	.03	.37	.03	.02

できる仕事が変わり, SCの「積極的な活用」が進む。よって「広報」から「積極的な活用」, 「職務内容の明確化」から「積極的な活用」の2本のパスを設定した。

同様に, SC活動の要因間, 受入体制とSC活動の要因間においても検討し, 「問題への積極的な関与」から「関係者へのアプローチ」, 「関係者へのアプローチ」から「学校に合わせた活動」, 「学校に合わせた活動」から「積極的な活用」の3本のパスを設定した。以上により最終的に構成されたモデルがFig. 2である。分析の結果, すべてのパスが有意であった。適合度を示す指標は CMIN=22.90 (*n.s.*), GFI=.975, AGFI=.941, CFI=.996, RMSEA=.033 であり, 適合度は十分であった。

### 3. 標準化総合効果

受入体制とSC活動の各要因が連携行動の各要因に及ぼす標準化総合効果を算出した (Table 5)。「問題への対処」に及ぼす効果は「問題への積極的な関与」「積極的な活用」「職務内容の明確化」「学校に合わせた活動」「関係者へのアプローチ」「広報」の順に大きかった。「情報共有」に及ぼす効果は, 「学校に合わせた活動」「職務内容の明確化」「関係者へのアプローチ」「積極的な活用」「問題への積極的な関与」「広報」の順に大きかった。「学級, 学年, 学校規模の活動」に及ぼす効果は「問題への積極的な関与」「積極的な活用」「職務内容の明確化」「学校に合わせた活動」「広報」「関係者へのアプローチ」の順に大きかった。連携行動のいずれの要因に対しても「広報」が及ぼす効果は小さかった。



## 〔考 察〕

## 1. 「情報共有」の促進要因

「情報共有」を最も強く促進していたのは、SC活動の「学校に合わせた活動」だった。「学校に合わせた活動」は、学校内の関係者間での守秘を前提とした相談情報の共有、必要に応じた勤務時間の変更、SCによる授業の観察や給食への参加などからなる。SCはこれらの活動を進めることにより、教員との情報共有を促進させることができることが示された。このうち、相談情報の共有については長谷川（2003）が支持された。すなわち、長谷川（2003）による「チーム内守秘」を行うことにより、教員はSCに身内感覚をもち、進んで情報提供をするようになり、情報共有が加速すると考えられた。また勤務時間の変更が情報共有を促進するのは、SCの勤務時間（通常の場合、おおよそ午前8時から午後5時前後までと思われる）のほとんどにおいて、授業や課外活動で児童生徒と関わっている教員にとって、SCが勤務時間の変更に応じることによってSCに話したいことが話せるようになったりするためであると考えられた。また、授業観察や給食への参加によって、その前後に教員と接触する時間が生まれ、SCは自分が感じた印象を通して担任と児童生徒の話をするのができ、双方にとって貴重な情報共有の時間となっていることが窺われた。

また、受入体制の「職務内容の明確化」も「情報共有」を促進するという結果であった。「職務内容の明確化」は、SCと共に取り組むべき課題に基づいた職務内容の決定や、SCの守秘義務の理解、学校の現状に基づいてSCと共に取り組むべき課題を決定することなどからなる。このことは、田中・井上（2001）を支持する結果となった。項目作成時のSCに対するインタビューで「学校はすべてお任せで困る」「SCに何を求めているのかわからない」といった声が多く寄せられたことから、学校のニーズに基づいたSCの具体的な職務の決定が双方の情報共有を促進すると考えられる。

そして、SC活動の「関係者へのアプローチ」も「情報共有」を促進していた。「関係者へのアプローチ」は、情報交換を必要とする教員の空き時間を把握して自ら教員に接触すること（松尾, 2008）、自らの活動内容の管理職への報告（加藤ら, 2002）などからなる。これらの活動は、教員との情報共有を直接的に志向するものであり、妥当な結果といえよう。

さらに受入体制の「積極的な活用」も「情報共有」

を促進するという結果になった。「積極的な活用」は、SCの取り組みの前後の打ち合わせ、会議や打ち合わせのSCの勤務時間内の設定、面接以外の幅広い業務の設定などからなる。このうち、会議や打ち合わせのSCの勤務時間内の設定は大竹（2008）、文部省初等中等教育局（2001）を、面接以外の幅広い業務の設定は嶋崎（2008）、瀬戸（2000）、辰巳（2007）を支持する結果となった。「情報共有」において負荷量が高い4つの項目は、得点の平均がすべて4以上であったことから、SC配置校においてこれらの連携は比較的進んでおり、上記の促進要因の導入は新たな連携行動を生むというより、情報共有のための関わりの質および量を維持あるいは向上させるといった効果が期待できると考えられる。

## 2. 「問題への対処」の促進要因

SC活動の「問題への積極的な関与」が「問題への対処」の最大の促進要因であった。「問題への積極的な関与」は、問題への対応策を協議する場の設定、教員や保護者対象の研修会や講演会の実施、SCの仕事内容の理解のための情報提供などからなる。このうち、教員や保護者対象の研修会や講演会の実施は、瀬戸（2000）、加藤ら（2002）を支持する結果となった。

そして、受入体制の「積極的な活用」も「問題への対処」の大きな促進要因であり、その次の促進要因は受入体制の「職務内容の明確化」であった。項目内容は繰り返さないが、これらの要因は「情報共有」だけでなく「問題への対処」の促進要因でもあり、学校の受入体制を整備する上で重要な要因であるといえよう。

また、SC活動の「学校に合わせた活動」も「問題への対処」の促進要因となるという結果であった。これは「情報共有」の促進要因となっていたことから重要な要因であるといえよう。SCと教員と一緒に児童生徒の問題に対処するには、ある程度の相談情報の共有が欠かせない。そこで、教員は全く相談情報を共有しようとししないSCとは、共に問題に対処しようとしてもできない。また、問題への対処のための相談がほとんどの場合自らの勤務時間外になってしまう教員にとって、SCが勤務時間の変更に柔軟に応じることによって協働して問題の対処に当たることが容易になることから、この結果は妥当であるといえよう。

また、それぞれの促進要因によって促進された「情報共有」および「学級、学年、学校規模の活動」が、「問題への対処」を同程度促進することも示された。

このことから、情報共有や集団への取り組みによって深まった両者の関係が問題への対処を一緒にすることへの壁を取り払うという好循環を生むことも窺えた。以上より、SCと教員が問題への対処のために連携するには、対応が必要な事態が生じてからではなく、日々の情報共有や予防的な活動を通して良好な関係を構築しておくことが重要であるといえよう。

### 3. 「学級、学年、学校規模の活動」の促進要因

SC活動の「問題への積極的な関与」と受入体制の「積極的な活用」が「学級、学年、学校規模の活動」を強く促進していた。これらの要因は「問題への対処」の大きな促進要因でもある。「学級、学年、学校規模の活動」の中でも、心理教育は児童生徒の人間関係を良好にする効果があることが報告されている（安藤、2010；岡崎・安藤、2010など）。よって「学級、学年、学校規模の活動」は、今後、学校において、SCと教員のみならず、子ども同士の関係性を向上させる重要な役割を果たすことが期待される。以上より、上述の要因の整備の重要性が示されたといえよう。

### 4. 連携行動を大きく促進する要因

受入体制の「広報」が連携行動の各要因に及ぼす影響は小さかった。このため、残りの5要因、すなわち、「職務内容の明確化」「積極的な活用」「問題への積極的な関与」「関係者へのアプローチ」および「学校に合わせた活動」が連携行動を大きく促進する要因であると考えられる。受入体制の「広報」および「情報交換の場の設定」は、連携行動の各要因に大きな影響力を及ぼしていなかったが、これらは連携以前に必要な要因であると考えられる。このため、これらの要因の整備が進んでいない学校やSCは、まずこの要因を整備する必要があると考えられる。

さらに、上の5要因を一度に導入することは学校現場やSCの負担を考えると難しいため、状況に応じて順次導入していくのがよいと考えられる。また、上記の5要因には因果関係が推測されるものもあり、導入する順序を考慮する必要がある。連携行動の最大の促進要因である「問題への積極的な関与」は、他の要因からは大きな影響を受けない。そして「関係者へのアプローチ」は「問題への積極的な関与」によって強く促進され「学校に合わせた活動」を強く促進する。一方、「積極的な活用」は「職務内容の明確化」によって強く促進され、「学校に合わせた活動」からも促進される。以上より、SCの活動においては「問題への

積極的な関与」を、受入体制においては「職務内容の明確化」をはじめに導入し、その後、実情に応じて他の要因を導入するのが望ましいと考えられる。

### 〔まとめ〕

本研究では、受入体制とSC活動の双方が連携行動に影響を及ぼしていることが明らかになり、要因間の因果モデルから、連携行動を大きく促進する要因が特定された。これによって、SCと連携したい学校や、教員と連携したいSCに、どのような要因から整備を進めていったらよいかについての提案を行うことができたようになった。またこれまでの先行研究の積み重ねの成果である多数の促進要因の影響力の比較がなされたことも大きな成果であるといえよう。

最後に本研究の限界と今後の展望に触れる。本調査研究では、これまでSCと教員の連携促進に有効であると述べられてきた要因を集め、有効な要因を比較、検討したため、項目の中には天井効果が疑われるものがみられた。このことは想定済みではあったが、これを解消するような質問項目の文言や選択肢の工夫も必要であったかもしれない。また、本研究における分析対象者は、対象校の実態の反映が弱くなったために拠点校に偏っている点を考慮して結果をみていく必要がある。そして本研究は、あくまで質問紙調査に基づくものであり、個々の学校の実態に応じた連携促進要因を特定したものではない。

今後は、学校現場における実践研究が積み重ねられることにより、多くの学校現場で通用するような連携促進要因が見いだされることが期待され、さらに、それらが各地で実践されることにより、SCと教員の連携が問題にならなくなることが望まれる。

### 〔注〕

- 1) 回答に不備があったSCは104名中24名、SC担当者は155名中40名であり、おのおの約25%、すなわち4人に1人の割合であった。このように高い割合で不備が生じたのは、3つの尺度にすべて回答をお願いしたい旨の指示がなかったために、SCには受入体制尺度に、SC担当者にはSC活動尺度に回答しなかった調査協力者が多数いたためである。
- 2) 文部省初等中等教育局（1999）は、SCの配置方法として、単独校方式、拠点校方式、巡回方式を挙げた。このうち、拠点校方式とは、中学校区の地域を単位とし、その地域内にある小学校、中学校の中の1校を拠点校としてSCを配置し、地域内の他の学校も対象とする方式である。
- 3) 「個別面接」とするところであるが、項目作成時に

表記ミスがあったため、原文のまま表示した。

〔付 記〕

調査にご協力いただいた皆様に深く感謝いたします。本論文は、第一著者が2009年度に上越教育大学大学院学校教育研究科に提出した修士論文の一部を加筆修正したものであり、その一部は日本カウンセリング学会第42回大会(2009)で発表されました。また、本研究は、平成22年度財団法人山口育英奨学会学術研究助成(研究題目「スクールカウンセラーと教員の連携促進のためのコンサルテーションに関する研究」研究代表者:土居正城)による助成を受けて行われました。

〔引用文献〕

- 安藤美華代 2010 中学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム—“サクセフル・セルフ2”のアウトカム評価研究— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 第144号, 27-37.
- 長谷川啓三 2003 学校臨床のヒント (Vol. 1) 集団守秘義務の考え方 臨床心理学, 3, 122-124.
- 本間知巳 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(日本臨床心理士資格認定協会), 12(2), 12-27.
- 堀 洋道・山本真理子・松井 豊 1994 心理尺度ファイル 垣内出版
- 兵庫県立教育研修所 2000 スクールカウンセラー, さらなる活用に向けて
- 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 2000a 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(日本臨床心理士資格認定協会), 11(2), 21-42.
- 伊藤美奈子 2000b スクールカウンセラー実践活動に対する派遣校教師の評価 心理臨床学研究, 18, 93-99.
- 伊藤美奈子 2008 学校で役に立つスクールカウンセラーとは 児童心理, 62(6), 2-11.
- 加藤哲文・林 泰成・三村隆男・米山直樹 2002 学校支援におけるスクールカウンセラーの活用に関する臨床的研究 平成12年度・平成13年度上越教育大学研究プロジェクト報告書
- 河村茂雄・武蔵由佳・粕谷貴志 2005 中学校のスクールカウンセラーの活動に対する意識と評価—配置校と非配置校の比較— カウンセリング研究, 38, 12-21.
- 熊谷恵子 2003 先生のためのスクールカウンセラー200%活用術 図書文化
- 松本 保・滝 充 1999 スクールカウンセラー活用事例の検討—「文部省委託スクールカウンセラー活用調査研究報告書」の分析から— 国立教育研究所研究集録, 38, 51-60.
- 松尾直博 2008 相談室運営のポイント 児童心理, 62(6), 104-108.
- 文部科学省 2006 文部科学省実績評価書—平成17年度実績— 文部科学省 2006年8月28日 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/hyouka/kekka/06091509/011.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/06091509/011.pdf)) (2008年11月8日閲覧)
- 文部省初等中等教育局 1999 解説「スクールカウンセラー活用調査研究委託」事業について 文部時報, 通号1470, 38-41.
- 文部省初等中等教育局 2001 平成11・12年度及び12年度スクールカウンセラー活用調査委託研究集録 中等教育資料, 50(11), 1-6.
- 村山正治・大塚義孝・谷口正己・鶴養啓子 1998 学校臨床心理士のためのガイドライン (村山正治 著 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 85-89.
- 岡崎由美子・安藤美華代 2010 小学生の学校生活における心理社会的ストレスと心理教育的アプローチ 岡山大学教育実践総合センター紀要, 10, 11-20.
- 大竹直子 2008 システムづくり・関係づくりのポイント 児童心理, 62(6), 96-103.
- 瀬戸健一 2000 高校の組織特性が教師とスクールカウンセラーの連携に及ぼす影響 教育心理学研究, 48, 215-224.
- 嶋崎政男 2008 スクールカウンセラーを学校に迎える前にしておきたい10のこと 児童心理, 62(6), 44-50.
- 田中輝美・井上忠典 2001 教員とSCの機能的な連携のための一考察 筑波大学学校教育論集, 24, 1-7.
- 辰巳哲子 2007 教育サービスにおける専門家間の協働に関する研究—アメリカの教員とスクールカウンセラーを事例として— Works review (リクルートワークス研究所), 2, 160-171.
- 鶴養美昭 2001 スクールカウンセラーと教員との連携をどう進めるか 臨床心理学, 1, 147-152.
- 吉田圭吾 2008 スクールカウンセラーの専門性を考える 児童心理, 62(6), 12-20.

(2010年7月20日 受稿, 2012年2月3日 受理)