

原著論文

# スクールカウンセラーと教員のコンサルテーション頻度と 相互認識の関連

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

土居正城

上越教育大学臨床・健康教育学系

加藤哲文

〈原著論文〉

# スクールカウンセラーと教員のコンサルテーション頻度と相互認識の関連

土居正城<sup>1)</sup> 加藤哲文<sup>2)</sup>

本研究の目的は、スクールカウンセラーと教員のコンサルテーション頻度と相互認識の関連を明らかにすることであった。

そのために、二つの尺度（スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度、スクールカウンセリング場面におけるスクールカウンセラーの特徴に対する認識尺度）を作成した。質問紙は郵送され、87人のスクールカウンセラーと302人の教員から回答が得られた。

スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度からは、「柔軟性」、「カウンセリングに対する理解」の2因子が、スクールカウンセリング場面におけるスクールカウンセラーの特徴に対する認識尺度からは、「積極性」、「共感性」、「職務の重要性」の3因子が抽出された。

2要因分散分析の結果、「柔軟性」と「積極性」においては、当該の職種が認識しているほどもう一方の職種はこれらの特徴を認識していないことが明らかになった。また、「カウンセリングに対する理解」は交互作用がみられた。コンサルテーション頻度が低い群では、教員の方がスクールカウンセラーより強く認識していたが、コンサルテーション頻度の高い群では両者に認識の差はみられなかった。「共感性」にも交互作用がみられた。コンサルテーション頻度が低い群では両者に認識の差はみられなかったが、コンサルテーション頻度が高い群では教員がスクールカウンセラーより強く認識していた。

これらの知見に基づいて、両者の十分な連携の実現のための方策について議論した。

【キーワード】 スクールカウンセリング, 連携, 相互認識, コンサルテーション

## I. 問題と目的

スクールカウンセラー（以下、SCとする）事業が始まって約15年が経過し、SCが公立中学校にほぼ全校配置された<sup>1)</sup>。また公立小学校へのSC配置も増えてきており<sup>2,3)</sup>、現在、学校現場においてSCが教育相談などの業務に携わっていることが多くなってきている。そして、このSC事業の効果を高め、児童生徒の心身の健全な発達を保障するために、現在までSCと教員の連携促進に関する研究が蓄積されてきた。

SCと教員の連携促進に関わる先行研究を概観すると、主に、学校の受入体制の改善に関わるもの<sup>4-11)</sup>、SCの活動の充実に関わるもの<sup>12-15)</sup>があり、具体的な提案が数多くされている。しかし、これらの要因の他にも両者の連携に大きく関連すると考えられる要因がある。それは、

SCと教員という専門性の異なる異職種間の相互認識の問題である。

樺沢<sup>16)</sup>は教職員とSCの連携のための課題について考察し、相互の誤解や考え方の違いがその阻害要因となっている場合があることを指摘した。高嶋・須藤・高木・村林・久保・畑中・山口・田中・西島・桑原<sup>17)</sup>は、教員と心理臨床家は、互いの特徴を強調して捉えやすく、互いに相手からどのように見られているかを自覚し、それを共有していくことがよりよい連携の実現に大きな役割を果たすとした。また、高嶋・須藤・高木・村林・久保・畑中・重田・田中・西島・桑原<sup>18)</sup>は、教員は観察可能や明確なものに着目し、具体的、実際の明確な方向を持って、本人との直接的な関わりを志向する一方、心理臨床家は見方や対応が多面的で、さまざまな可能性を考慮するために保留する姿勢をもち、本人を中心として周囲へも関わることを志向するとした。このため、対応の違いにとらわれず、双方が相手の視点や視座を尊重し、相手を理解しようとするのが連携や協働には極めて重要だ

1) 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所  
連絡先 renkei.doi74@gmail.com

2) 上越教育大学臨床・健康教育学系

とした。松本・嘉ノ海・上地・高橋<sup>19)</sup>は教員とSCの連携を考えるとき、相互の誤解や考え方の違いを認めつつ、スクールカウンセリングがより機能するように進めることが大切だとし、SCは教員の心情や事例に対するとらえ方にも配慮しながら協働していくことが学校における心理臨床において必要だとした。

これらの先行研究において、教員とSCは、その専門性の違いから視点や視座、考え方が異なり、そのために生じる相互認識の差や誤解が両者の連携を阻害している可能性があることや、具体的にどのような点において視点や視座が異なるのかといった点が明らかにされた。ただ、これらの差異は固定されたものではなく、むしろ両者の連携状態とも密接に関連すると考えられる。それは、連携が進むにつれて、互いに協働する機会が増えれば、そのことによって相互認識が変化するのではないかと考えられるからである。しかし、これまで、両者の連携状態と相互認識の関連についての先行研究はほとんどみられず、検討は不十分であるといえる。

さて、両者の連携状態はどのような活動に反映されるのだろうか。加藤<sup>20)</sup>は、連携とは単に協力や共同ではなく、コラボレーションやコンサルテーションといった、双方の専門性を活かしながら常に双方向の動きが必要な問題解決のための相互作用の過程であるとしている。葛西<sup>21)</sup>は実際に行われているSCの役割として相談活動、コンサルテーション、研修活動をあげ、コンサルテーション活動を通して、学校内や地域での連携システムを構築することがSCには必要だとしている。また、岩瀧・山崎<sup>22)</sup>は、教員へのサポート資源としてSCなどの心理職の存在をあげ、SCなどの心理職に対する教員の援助ニーズ・期待として、コンサルテーション、査定、子どもたちへの支援、保護者へのサポート、関係機関との橋渡しをあげている。以上より、コンサルテーションは、SCと教員の双方が必要とし、両者の連携状態が反映される活動であると考えられる。このため、本研究では、コンサルテーションの実施状況から両者の連携状態を推定することとした。

コンサルテーションは、一般には「相談」と訳される<sup>23)</sup>が、現在、立場によって様々に使い分けられている。学校心理学の立場からは「異なる専門性または役割をもつ者同士が、一緒に、子どもの問題状況を検討し、今後の子どもへの関わりについて話し合う作戦会議」<sup>24)</sup>と定義される。行動論的な立場からは「クライアントに関わるコンサルティが抱えている問題を解決するために、コンサルタントとコンサルティの間で行われる、お互いの専門性を生かした援助関係」<sup>25)</sup>と、臨床心理学的地域援助の立場からは「専門的職業人（コンサルティ-

consultee)が、その専門業務の中で『こころ』の課題に直面し、『こころ』に関する専門職（コンサルタント consultant）に相談すること」<sup>23)</sup>と定義される。上記の定義から、コンサルテーションの関係性はコンサルタントとコンサルティとクライアントの3者関係であるといえよう。そして、問題を抱えたクライアントを直接援助するコンサルティと別の専門性をもつコンサルタントの相互作用の過程がコンサルテーションであると考えられる。

コンサルテーションは精神医学の分野で発展してきた概念である。コンサルテーションの発展に大きく寄与したCaplan<sup>26)</sup>はコンサルテーションを以下の4つに分類した。①クライアント中心の事例コンサルテーション (client-centered case consultation)：心理臨床の専門家に他職種の専門家がクライアントを診てもらい、クライアントを査定したり、その状態を見立てたりしてコンサルティがクライアントの状態の改善を促進できるように援助する、②コンサルティ中心の事例コンサルテーション (consultee-centered consultation)：コンサルタントが事例に接する上での困難に直面したコンサルティを援助する、③対策中心の管理的コンサルテーション (program-centered administrative consultation)：複数のクライアントのためのプログラムを効果的に計画したり、実行したりすることを援助する、④コンサルティ中心の管理的コンサルテーション (consultee-centered administrative consultation)：効果的なプログラム実施の支障になっているコンサルティ側組織やシステムの問題等を明確にし、援助組織の機能を改善することを目指す。

この4分類からSCが学校において求められるコンサルテーションをみると、上記の②に該当するといえる。すなわち、クライアント（児童生徒）の事例において困難を抱えたコンサルティ（教員）をコンサルタント（SC）が援助する過程である。

そこで、本研究では、学校におけるSCと教員という異なる専門性をもつ専門職間の連携を論じる立場から、コンサルテーションをSCと教員が行う相互作用の過程に限定し、「SCと教員が児童生徒の問題に対処するために行う相談の過程」と定義する。

コンサルテーションの実施状況を表す指標には、内容、質、累積時間、満足度、頻度など多種多様なものが考えられる。そして、これらをすべて測定することは非常に困難である。本研究では、このうち、コンサルテーションの頻度を取り上げることとした。それは、定義が客観的で信頼性が高く、測定が容易であり、コンサルテーションの実施頻度には、両者が互いを認め合い、問題解決の

ために双方の専門性を必要としている度合いが反映され  
ると考えられるからである。

よって、本研究では、コンサルテーションの頻度と相  
互認識の関連を明らかにし、それらの知見に基づいて両  
者のよりよい連携を実現するための方策を検討すること  
を目的とし、研究を進めることとした。

最後に、標題について補足する。学校におけるコン  
サルテーションは、教員がコンサルティ、SCがコンサ  
ルトantとなり行われることがほとんどであろう。した  
がって、コンサルテーションを表す表現として「SCに  
よる教員へのコンサルテーション」を用い、標題を「SC  
による教員へのコンサルテーション頻度と相互認識の関  
連」とすることを検討した。しかし、後述のように、本  
研究では、コンサルテーション頻度を測るための質問が  
SCと教員では異なったことから、「SCのコンサルテー  
ション頻度」と「教員のコンサルテーション頻度」を  
まとめて「SCと教員のコンサルテーション頻度」とし、  
標題を「SCと教員のコンサルテーション頻度と相互認  
識の関連」とすることとした。

## II. 方法

### 1. 調査協力者と分析対象者

北陸・信越地方の5県のSCが勤務している小中学校約  
900校の中から、無作為抽出した300校に質問紙を郵送  
し、各校のSC 1人(計300人)とSC担当者が任意に選  
んだ教員(教員一般のデータを入手するため、回答者  
は教諭職に限定しなかった)3人(計900人)の各校4人  
ずつ、合計1,200人に回答を依頼した。SC担当者が任  
意に選んだ教員3人に回答を依頼したのは、教員の幅広  
い層からの回答を得るためである。SC 104人(回収率  
34.7%)、教員389人(回収率43.2%)の計493人(回  
収率41.1%)から回答が得られ、回答に不備のあるもの  
を除いたSC 87人、教員302人の計389人を分析対象と  
した。本研究においては、小学校に勤務する回答者と中  
学校に勤務する回答者のデータを合わせて分析を行った。  
これは、小学校に勤務するSCのサンプルが14名とコン  
サルテーション頻度(後述)別に分析するためには不足  
していると考えられたためであった。対象者の職歴は  
SCが平均5.4年( $SD=3.9$ )、教員が平均17.0年( $SD=8.6$ )  
であり、校種はSCが小学校16.1%、中学校83.9%、教  
員が小学校15.9%、中学校84.1%であった。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につ  
いて回答するよう指示した。また、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SCには、そのうち任意の1校を選択して回答す  
るよう指示した。また、無記名で記入を求めるなど、倫  
理面にも配慮して調査を行った。

### 2. 調査時期

調査は、2009年1月から2月にかけて実施した。

### 3. 調査内容

#### 1) 対象者の属性

対象者の属性等に関わる5項目(職種、県名、学校種、  
職歴、SCには教員経験の有無、教員にはカウンセリング  
研修経験の有無)を尋ねた。

#### 2) コンサルテーション頻度

コンサルテーション頻度を測るための質問は、SCと  
教員で異なった。SCには、「あなたの勤務する学校の教  
員のうち、今年度、どれくらいの割合の教員から児童生  
徒のことで相談を受けましたか」と尋ねた。教員には、「今  
年度、対処が必要だった児童生徒の問題のうち、SCに  
相談した問題の割合はどれくらいですか」と尋ねた。そ  
して、双方ともに、「1:25%未満」「2:25%以上50%  
未満」「3:50%以上75%未満」「4:75%以上」の4件法  
で回答を求めた。コンサルテーション頻度別に分析対象  
者数を集計すると、この質問に1と回答したSCは32人、  
2と回答したSCは35人、3と回答したSCは14人、4と回  
答したSCは6人であった。4と回答したSCはSC全体の  
6.9%と他の群に比べて著しく人数が少なかった。

このことにより、回答の評定値のばらつきが他の群に  
比べて極端に大きかったり、小さかったりすることが懸  
念されたため、SCと教員のそれぞれにおいて3と回答し  
た群と4と回答した群を合わせて分析を行った。

以下、この質問に1と回答した群を「コンサルテーショ  
ン頻度低群」、2と回答した群を「コンサルテーション頻  
度中群」、3または4と回答した群を「コンサルテーショ  
ン頻度高群」と呼ぶこととする。

#### 3) スクールカウンセリング場面における教員の特徴に 対する認識尺度の原版及びスクールカウンセリング 場面におけるSCの特徴に対する認識尺度の原版

SCと教員の連携について取り上げた研究論文及び著  
書約20編、両者の連携についての現役のSC及びSC経験  
者合計10名へのインタビュー及び現役の教員合計9名へ  
の自由記述調査から、スクールカウンセリング場面にお  
ける教員及びSCの特徴に対する認識に関する約200項  
目を収集した。これを、学校臨床心理学を専門とする大  
学教員と臨床心理学コースに在籍する大学院生によって  
KJ法を用いて、スクールカウンセリング場面における  
教員の特徴に対する認識を12項目に、SCの特徴に対す

る認識を12項目に分類した。

教員の特徴に対する認識に関する項目を「スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度」の原版、SCの特徴に対する認識に関する項目を「スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度」の原版とした。両尺度とも、その職種一般についてのとらえを尋ね、「1:まったくそう思わない」「2:ほとんどそう思わない」「3:ややそう思わない」「4:どちらともいえない」「5:ややそう思う」「6:かなりそう思う」「7:非常にそう思う」の7件法で回答を求めた。

#### 4. 相互認識のずれの測定

本研究では相互認識のずれを捉えるために、両尺度に対して両職種から回答を求めた。これは、教員が認識する教員の特徴とSCが認識する教員の特徴からの差から教員の特徴に対する認識のずれを、教員が認識するSCの特徴とSCが認識するSCの特徴の差からSCの特徴に対する認識のずれを検討することができるようにするためである。このように、本研究では一方の職種からもう一方の職種への認識を検討するとどまらず、両者の認識のずれを検討することができる方法を採用した。

#### 5. 分析方法

1) スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度、スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度の作成

##### (1) 探索的因子分析及び信頼性分析

スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度及びスクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度の因子構造を明らかにするために、探索的因子分析(主因子法・promax回転)を行った。両尺度ともSCと教員のデータを合わせて探索的因子分析を行った。これは、SCと教員のデータを別々に因子分析するためには、SCのサンプルが87名と不足していると考えられたためであった。また、各因子の信頼性の検証のために信頼性係数(Cronbachの $\alpha$ )を算出した。

##### (2) 検証的因子分析

探索的因子分析により抽出された仮説モデルの構成概念妥当性を検証するために、検証的因子分析(最尤法)を行った。その際、モデルの識別性を確保するために、各潜在変数の分散を1に固定し、誤差変数から観測変数への各パスを1に固定した。

2) 職種及びコンサルテーション頻度が相互認識に及ぼす影響の検討

職種及びコンサルテーション頻度が相互認識に及ぼす

影響を検討するために、両尺度の各下位尺度得点を従属変数、職種、コンサルテーション頻度を独立変数とする2要因の分散分析を行った。

### Ⅲ. 結果

1. スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度、スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度の作成

1) スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度

##### (1) 探索的因子分析及び信頼性分析

2項目(7:「教員は多忙である」、12:「教員の仕事は大変である」)において天井効果が見られたため、以後の分析から除外した。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3因子解が適当と判断し、promax回転を行った。

第1因子は「教員は周囲からの助言を聞き入れる」「教員は客観的な情報を集めて問題の状況を把握しようとする」「教員は児童生徒の問題を一人で抱え込まずに周囲に援助を求めようとする」などの項目で負荷量が高く、「柔軟性」因子と命名した。第2因子は「教員は相談情報の守秘(相談で得た秘密を守ること)を確実にやっている」「教員はSCの守秘義務(相談で得た秘密を守る義務)を尊重し、相談情報を性急に聞き出そうとしない」などの項目で負荷量が高く、「カウンセリングに対する理解」因子と命名した。第3因子は「教員は集団への対応を重視する」「教員は児童生徒に指導中心に接している」という項目で負荷量が高く、「指導性」因子と命名した。

.40以上の負荷量を示す項目で下位尺度を構成すると仮定して、Cronbachの信頼性係数 $\alpha$ を算出した。「柔軟性」が.74、「カウンセリングに対する理解」が.69、「指導性」が.55であった。下位尺度の内的整合性について、 $\alpha$ 係数が.70程度の値が一つの基準<sup>27)</sup>と考えられている。よって、本研究では「指導性」を除いた下位尺度の内的整合性が確認されたとし、「指導性」は以後の分析から除外した。

##### (2) 妥当性の検討

探索的因子分析によって選定された2因子7項目を基に、検証的因子分析による尺度の構成概念妥当性の検討を行った。その結果、それぞれの潜在変数から観測変数へのパス係数はいずれも十分な値であり(.45-.81)、全て有意であった( $p<.001$ )。また、モデルの適合度を表す指標は、GFI=.973、AGFI=.942、CFI=.967、RMSEA=.069を示した。このことから尺度の構成概念

妥当性が示された (Table 1)。以上より、上述の2因子7項目をスクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度とした。下位尺度得点を構成項目得点の平均で算出したところ、下位尺度得点の平均値 (標準偏差) は、上述の順に5.46 (0.73), 5.47 (0.90) だった。

2) スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度

(1) 探索的因子分析及び信頼性分析

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3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9項目で改めて因子分析 (主因子法, promax回転) し、3因子解を採用した。

第1因子は「SCは個別面談時以外には相談室にこもらず、教員や児童生徒に関わろうとする」「SCは自分から子どもの情報を得ようとしている」「SCは教員を好意的に見ている」などの項目で負荷量が高く、「積極性」因子と命名した。第2因子は、「SCは児童生徒の問題を時間をかけてじっくり解決しようとする」「SCは個人の内

Table 1. スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度因子分析結果 (主因子法, promax 回転)

項目	M	SD	因子負荷量			
			F1	F2	F3	
第1因子:柔軟性 $\alpha = .74$						
6 教員は周囲からの助言を聞き入れる。	5.39	0.95	.81	.02	-.04	
5 教員は客観的な情報を集めて問題の状況を把握しようとする。	5.54	1.04	.72	-.06	.11	
8 教員は児童生徒の問題を一人で抱え込まずに周囲に援助を求めようとする。	5.15	1.09	.53	.21	-.08	
2 教員は必要があれば児童生徒に受容的に接することもある。	5.76	0.80	.48	-.02	-.08	
第2因子:カウンセリングに対する理解 $\alpha = .69$						
10 教員は相談情報の守秘 (相談で得た秘密を守ることを) 確実にやっている。	5.58	1.15	-.10	.97	-.02	
9 教員はSCの守秘義務 (相談で得た秘密を守る義務) を尊重し、相談情報を性急に聞き出そうとしない。	5.11	1.24	.07	.48	.00	
11 教員はSCを好意的に見ている。	5.72	1.03	.23	.46	.10	
第3因子:指導性 $\alpha = .55$						
3 教員は集団への対応を重視する	5.16	1.06	-.02	-.01	.73	
1 教員は児童生徒に指導中心に接している。	5.15	1.01	-.02	.04	.52	
7 教員は多忙である。	6.66	0.62				
12 教員の仕事は大変である。	6.37	0.80				
			因子間相関	F1	F2	F3
			F1	-	.60	.12
			F2		-	.12

適合度指標:GFI=.973,AGFI=.942,CFI=.967,RMSEA=.069

教示文: 教員一般についてのあなたのとらえをおたずねします。それぞれの項目について最もよくあてはまると思う数字に○をつけて下さい。

Table 2. スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度因子分析結果 (主因子法, promax 回転)

項目	M	SD	因子負荷量		
			F1	F2	F3
第1因子:積極性 $\alpha = .81$					
9 SCは個別面談時以外には相談室にこもらず, 教員や児童生徒に関わろうとする。	5.12	1.28	.84	-.01	-.10
10 SCは自分から子どもの情報を得ようとしている。	5.24	1.11	.79	-.04	-.01
11 SCは教員を好意的に見ている。	5.46	1.01	.61	.06	.09
8 SCは相談情報を関係する教員と共有しようとする。	5.70	0.97	.56	.04	.10
第2因子:共感性 $\alpha = .72$					
4 SCは児童生徒の問題を時間をかけてじっくり解決しようとする。	5.88	0.94	-.02	.83	-.04
5 SCは個人の内面に焦点を当てて問題の状況を把握しようとする。	5.88	0.94	.04	.65	.10
3 SCは個人への対応を重視する。	6.00	0.93	.00	.57	-.07
第3因子:職務の重要性 $\alpha = .78$					
7 SCは多忙である。	5.06	1.28	-.08	.00	.93
12 SCの仕事は大変である。	5.73	1.09	.13	-.03	.69
		因子間相関	F1	F2	F3
		F1	-	.46	.53
		F2		-	.40
		F3			-

適合度指標:GFI=.972,AGFI=.947,CFI=.977,RMSEA=.053

教示文: SC一般についてのあなたのとらえをおたずねします。それぞれの項目について最もよくあてはまると思う数字に○をつけて下さい。

面に焦点を当てて問題の状況を把握しようとする」などの項目で負荷量が高く、「共感性」因子と命名した。第3因子は、「SCは多忙である」「SCの仕事は大変である」という項目で負荷量が高く、「職務の重要性」因子と命名した。

同様に Cronbachの $\alpha$ を算出したところ、「積極性」が.81, 「共感性」が.72, 「職務の重要性」が.78だった。係数の値は十分であり, 各下位尺度の内的整合性が確認された。

## (2) 妥当性の検討

探索的因子分析によって選定された3因子9項目を基に, 検証的因子分析による尺度の構成概念妥当性の検討を行った。その結果, それぞれの潜在変数から観測変数へのパス係数はいずれも十分な値であり (.53-

.84), 全て有意であった ( $p < .001$ )。また, モデルの適合度を表す指標は, GFI=.972, AGFI=.947, CFI=.977, RMSEA=.053を示した。このことから尺度の構成概念妥当性が示された (Table 2)。

以上より, 上述の3因子9項目をスクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度とした。同様に下位尺度得点を算出したところ, 下位尺度得点の平均値 (標準偏差) は, 上述の順に5.38 (0.88), 5.92 (0.75), 5.40 (1.07) だった。

## 2. 職種及びコンサルテーション頻度が相互認識に及ぼす影響の検討

職種及びコンサルテーション頻度とそれぞれの職種の特徴に対する認識の関連をみるために, 両尺度の各下

Table 3. スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度の下位尺度得点の平均値、標準偏差及び2要因分散分析結果

職種	SC			教員			分散分析		
	低	中	高	低	中	高	職種	コンサルテーション頻度	交互作用
コンサルテーション頻度	N=32	N=35	N=20	N=127	N=71	N=104	F 値	F 値	F 値
1. 柔軟性	4.87 (0.75)	5.07 (0.70)	5.28 (1.02)	5.54 (0.66)	5.54 (0.57)	5.65 (0.70)	33.54***	3.00†	1.01
2. カウンセリングに対する理解	4.64 (0.99)	5.04 (0.96)	5.58 (0.60)	5.52 (0.90)	5.56 (0.74)	5.73 (0.80)	23.70***	10.10***	3.95* [低][中]SC<教員 [SC]低・中<高

( ) 内は標準偏差。\*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$  多重比較はすべてRyan法

Table 4. スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度の下位尺度得点の平均値、標準偏差及び2要因分散分析結果

職種	SC			教員			分散分析		
	低	中	高	低	中	高	職種	コンサルテーション頻度	交互作用
コンサルテーション頻度	N=32	N=35	N=20	N=127	N=71	N=104	F 値	F 値	F 値
1. 積極性	5.13 (0.84)	5.56 (0.56)	6.08 (0.57)	5.11 (0.92)	5.32 (0.88)	5.63 (0.80)	4.98*	16.30*** 低<中<高	1.43
2. 共感性	5.76 (0.77)	6.02 (0.76)	5.40 (0.91)	5.78 (0.76)	5.96 (0.66)	6.19 (0.62)	7.47**	2.33†	8.97*** [高]SC<教員 [SC]高<中 [教員]低<高
3. 職務の重要性	4.78 (0.83)	5.04 (0.89)	5.10 (0.77)	5.34 (1.16)	5.61 (1.03)	5.69 (1.03)	19.20***	2.46†	0.01

( ) 内は標準偏差。\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$  多重比較はすべてRyan法

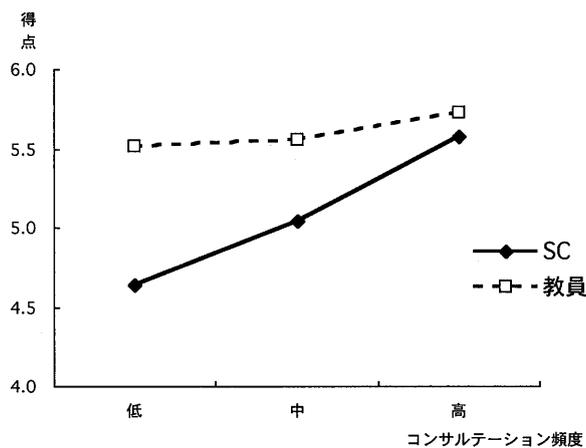


Figure 1. コンサルテーション頻度と「カウンセリングに対する理解」得点の関連

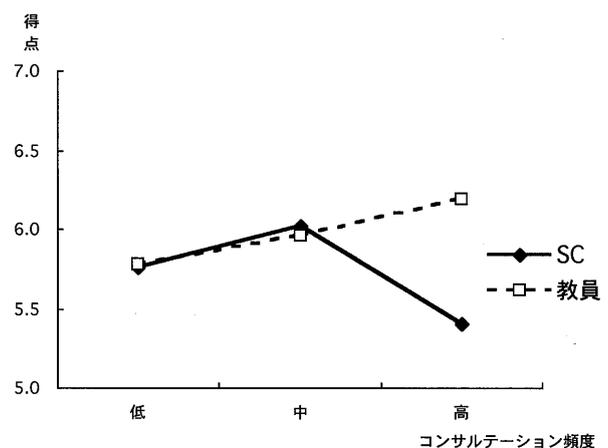


Figure 2. コンサルテーション頻度と「共感性」得点の関連

位尺度得点を従属変数、職種とコンサルテーション頻度を独立変数とする2要因で分散分析を行った (Table3, Table4)。さらに交互作用のみられた「カウンセリングに対する理解」, 「共感性」についてコンサルテーション頻度との関連をFigure1, Figure2に示した。

#### 1) スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識

「柔軟性」は職種の主効果が有意 ( $F(1,383)=33.54, p<.001$ ) で、教員がSCより高かった。「柔軟性」の認識はコンサルテーション頻度にかかわらず、教員がSCより強かった。「カウンセリングに対する理解」は交互作用が有意 ( $F(2,383)=3.95, p<.05$ ) で、コンサルテーション頻度低群 ( $F(1,383)=22.98, p<.001$ ) とコンサルテーション頻度中群 ( $F(1,383)=7.96, p<.01$ ) で職種の単純主効果が有意であり、両群とも教員がSCよりも高かった。また、SCはコンサルテーション頻度の単純主効果が有意 ( $F(2,383)=13.28, p<.001$ ) であった。多重比較 (以下、全てRyan法を用い、5%水準で検定を行った) の結果、コンサルテーション頻度高群はコンサルテーション頻度中群とコンサルテーション頻度低群に比べて高かった ( $MSe=0.72$ )。以上より、コンサルテーション頻度低群とコンサルテーション頻度中群では、SCの「カウンセリングに対する理解」の認識は教員より弱かったが、コンサルテーション頻度高群では両者に認識の差は認められなかった。

#### 2) スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識

「積極性」は職種の主効果が有意 ( $F(1,383)=4.98, p<.05$ ) で、SCが教員より高かった。「積極性」の認識はコンサルテーション頻度にかかわらず、SCが教員より強かった。また、「積極性」はコンサルテーション頻度の主効果も有意 ( $F(2,383)=16.30, p<.001$ ) であり、多重比較の結果、コンサルテーション頻度高群はコンサルテーション頻度中群より、コンサルテーション頻度中群はコンサルテーション頻度低群より高かった。

「積極性」の認識は、職種にかかわらず、コンサルテーション頻度がより高い群でより強かった。

「共感性」は交互作用が有意 ( $F(2,383)=8.97, p<.001$ ) で、コンサルテーション頻度高群 ( $F(1,383)=25.25, p<.001$ ) で職種の単純主効果が有意であり、教員がSCよりも高かった。また、SCはコンサルテーション頻度の単純主効果が有意 ( $F(2,383)=7.85, p<.001$ ) であり、多重比較の結果、コンサルテーション頻度中群がコンサルテーション頻度高群に比べて高かった ( $Mse=0.52$ )。

教員もコンサルテーション頻度の単純主効果が有意 ( $F(2,383)=3.46, p<.05$ ) であり、多重比較の結果、コ

ンサルテーション頻度高群はコンサルテーション頻度低群より高かった ( $Mse=0.52$ )。

以上より、コンサルテーション頻度低群とコンサルテーション頻度中群では、両者の「共感性」の認識に差は認められなかったが、コンサルテーション頻度高群では教員がSCより強かった。

「職務の重要性」は職種の主効果が有意 ( $F(1,383)=19.20, p<.001$ ) で、教員がSCより高かった。「職務の重要性」の認識はコンサルテーション頻度にかかわらず、教員がSCより強かった。

## IV. 考察

### 1. スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度、スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度の作成

#### 1) スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度

探索的因子分析による因子構造を検討した結果、「柔軟性」, 「カウンセリングに対する理解」の2因子が抽出された。各因子の $\alpha$ 係数から両因子における内的整合性が確認され、尺度の信頼性が確認された。

また、探索的因子分析により抽出された因子構造を検討するために共分散構造分析による検証的因子分析を行った結果、モデルの適合度指標は許容範囲内であり、尺度の構成概念妥当性が確認された。以上より、本研究で作成された尺度は、信頼性と妥当性を保持している尺度であり、スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識をアセスメントすることが可能な尺度であるといえる。

本研究で抽出された因子と先行研究等における概念等との関連をみていくこととする。「柔軟性」は、「教員は周囲からの助言を聞き入れる」, 「教員は児童生徒の問題を一人で抱え込まずに周囲に援助を求めようとする」といった項目内容から、「被援助志向性」<sup>28)</sup>と関連が強い。水野・石隈<sup>28)</sup>は、help-seeking preferenceを「被援助志向性」と翻訳し、困難に直面したときに他者へ援助を求めるかどうかの認知的枠組みとした。本尺度はスクールカウンセリング場面という、教員が指導・援助サービスの困難に直面した場面を想定しており、被援助志向性と関連が強い「柔軟性」はスクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識として妥当であるといえよう。そしてこの得点が高いことは、問題を抱えた児童生徒への援助における教員の柔軟性を強く認識していることであると解釈できる。

「カウンセリングに対する理解」は、構成項目から、主に相談情報に対する守秘義務の理解や遵守に関わる認識であるといえる。スクールカウンセリング場面における両者の連携上当然生じる認識であり、これもスクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識として妥当であるといえよう。

スクールカウンセリング場面において、SCが得た相談情報を共有した教員がその情報の秘密を守ることは、スクールカウンセリングの根幹に関わる重要な事項である。したがって、このことについてSCが強く認識することは、安心して相談情報を提供することにつながり、両者の円滑な連携の実現につながると考えられる。

## 2) スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度

探索的因子分析による因子構造を検討した結果、「積極性」、「共感性」、「職務の重要性」の3因子が抽出された。各因子の $\alpha$ 係数から両因子における内的整合性が確認され、尺度の信頼性が確認された。

また、探索的因子分析により抽出された因子構造を検討するために共分散構造分析による検証的因子分析を行った結果、モデルの適合度指標は十分であり、尺度の構成概念妥当性が確認された。以上より、本研究で作成された尺度は、信頼性と妥当性を保持している尺度であり、スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識をアセスメントすることが可能な尺度であるといえる。

現在、スクールカウンセリングにおいては、従来の心理臨床の枠組みである面接室での一対一の関係を中心とした援助を超えて、学校風土に沿った臨機応変の対応が求められ、守秘義務の原則を知りながらも必要性に応じて柔軟にそれを超えていくことが求められている<sup>29)</sup>。このことから、教員の「積極性」に対する認識が強いほど、SCが伝統的な心理臨床の枠を超えて、学校に合わせた心理臨床活動を行っているという認識が強いといえ、その認識の強さが、学校の場に合わせた実践を行おうとするSCと積極的に連携しようとすることにつながると考えられる。また、「共感性」は心理専門職の専門性の根幹にかかわり、SCによる援助の質を保障する認識であるといえる。

したがって、「共感性」の認識が強いことは、SCによる援助における専門性の高さを認識していることであると考えられる。最後に、「職務の重要性」は、学校におけるSC導入の経緯から考えても妥当であり、この得点が高いことはSCの職務の重要性を強く認識していることであるといえる。

## 2. SCと教員の連携状態と相互認識の関連

本研究の目的は、SCと教員の連携状態と相互認識の関連を検討することであった。分析の結果、それぞれの職種の特徴に対する認識は、職種間で差が見られたもの、コンサルテーション頻度によって差が見られたもの、交互作用が見られたものに分かれた。ここでは、これらの結果について、両者の認識の差に着目して考察する。さらにここで得られた知見から、両者のよりよい連携の実現のための方策について検討する。

### 1) 「柔軟性」

「柔軟性」は職種間で認識の差がみられ、コンサルテーション頻度にかかわらず教員がSCより強く認識していた。これは、SCは教員の「柔軟性」を教員より弱く認識していたとみることにもできる。両者の認識に差が見られ、SCの認識の方が教員の認識より弱かったことから、SCは教員が認識しているほどには、教員が児童生徒への援助や周囲からの援助に対して柔軟であるとは認識していないことが明らかになった。これは逆に見れば、教員はSCより、教員が児童生徒に対して行う援助や周囲からの援助に対して柔軟であると認識しているとも見ることできる。したがって、両者の円滑な連携のために教員には自らが児童生徒に対して行う援助や自らに対する援助に対しての柔軟性をさらに高めようとする努力が必要であるといえるだろう。

また一方で、教員が学校コンサルタントに求める援助特性について谷島<sup>30)</sup>は「教師への配慮」、「信頼できる態度」、「問題解決志向」の3因子をあげている。よって、両者の連携を促進するために、SCは自らの援助行動がこれらの条件を満たしているか自問し、教員が援助をより要請したくなるようなコンサルタントになるための努力が求められるともいえよう。

### 2) 「カウンセリングに対する理解」

「カウンセリングに対する理解」は交互作用がみられた。コンサルテーション頻度低群とコンサルテーション頻度中群で、教員の方がSCより強く認識していたが、コンサルテーション頻度高群では両者に認識の差はみられなかった。これは、コンサルテーション頻度が低い群はSCと連携する機会が少なく、SCの守秘義務等への理解も浅いが、コンサルテーション頻度が高い群はSCと連携する機会が多く、それらへの理解も高いからかもしれない。また、今回の結果から、連携が進むにつれて、SCの「カウンセリングに対する理解」の認識が高まり、一致する方向に作用する可能性があることが示唆されたといえよう。

ただ、コンサルテーション頻度が低い群では教員が認識しているほど、「カウンセリングに対する理解」をSC

が強く認識していなかったことから、連携がそれほど進んでいない学校においては、SCがカウンセリングの重要性について教員に理解を求めたり、教員がスクールカウンセリングにおける守秘義務の理解、遵守を実践したりすることが円滑な連携の実現のためには必要であるともいえよう。

### 3) 「積極性」

スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識である「積極性」もコンサルテーション頻度にかかわらず職種間で認識の差がみられ、SCが教員より強く認識していた。このことはコンサルテーション頻度の高低にかかわらず、SCはSCの「積極性」を教員より強く認識していることを示している。逆にみれば、SCが認識しているほど、教員はSCの「積極性」を強く認識していないとみることもできる。また、「積極性」はコンサルテーション頻度によっても認識の差がみられ、コンサルテーション頻度が高い群ほど、低い群に比べて認識が強くなることが明らかになった。

今回の結果では、「積極性」の尺度得点の高さから、SC、教員の双方がSCは学校に合わせた実践を行っていることと認識していることが明らかになった。しかし、両者の認識に差が見られ、教員の認識の方がSCの認識より弱かったことから、教員はSCが思うほどには、SCが学校に合わせた実践を行っているとは認識していないことも明らかになった。今回の結果から、SCは「積極性」をSCが認識しているほど教員は強く認識していないことを知り、自らのスクールカウンセリング活動を「積極性」の視点で捉え直す作業が両者の円滑な連携のために必要であるといえるだろう。

SCと教員の連携に関して、藤岡<sup>31)</sup>は、学校においては相談室待機型のSCではなく、積極的に児童生徒や教員と関わる姿勢が大切であるとした。今回の結果は、藤岡<sup>31)</sup>を支持するものであるといえる。

### 4) 「共感性」

「共感性」は交互作用がみられた。コンサルテーション頻度低群とコンサルテーション頻度中群ではSCと教員に認識の差はみられなかったが、コンサルテーション頻度高群では教員の方がSCより強く認識していた。コンサルテーション頻度が低い群でその認識は両者で差がみられなかったが、コンサルテーション頻度が高い群では教員がSCの「共感性」をより強く認識していた。これは、連携が進むことによって、教員のSCの専門性に対する理解が進む可能性があることを示唆しているといえよう。また、コンサルテーション頻度高群ではSCの「共感性」の認識がコンサルテーション頻度中群より弱かったことから、連携する機会の多いSCは忙しく、じっく

り時間をかけて一人のクライアントと向き合い、一人一人の内面を大切にしたり関わりをしにくくなっていることが危惧される。このことから、SCと教員の連携が進むことは児童生徒のメンタルヘルスの向上のために必要不可欠であるが、SCが抱える仕事量にも一定の配慮を示すことも必要であるかもしれない。

### 5) 「職務の重要性」

「職務の重要性」もコンサルテーション頻度にかかわらず、職種間で認識の差がみられ、教員がSCより強く認識していた。学校現場へのSCの配置の経緯を考えると、学校現場には教員だけで解決することが困難な心理的な問題が山積していることから、教員はSCへの期待を込めてSCの職務の重要性をSCより強く認識していることが示唆される。しかし、項目内容に含まれるSCの多忙性を教員が強く認識していることが両者の連携を促進するとは考えにくい。したがって、SCは自らの多忙性を教員が強く認識していることを知り、これについて対策を立てることが必要であると考えられる。

これに関して新潟県教育委員会<sup>32)</sup>は、連携促進のための取り組みとしてSCによる話しかけやすい雰囲気作りを取り上げ、その有効性を指摘している。SCはこのような取り組みを参考にしながら、自らの多忙性を教員が認識していることのリスクを回避することが連携促進のために必要であるといえよう。

## 3. 総合考察

本研究では、教員とSCの相互認識と連携状態の関連を検討し、そこで得られた知見から両者の円滑な連携のための方策について検討した。この結果、教員の特徴に対する認識である「柔軟性」、SCの特徴に対する認識である「積極性」、「職務の重要性」において、職種間の認識の差が明らかになった。このうち、「柔軟性」及び「積極性」については、当該の職種が認識するほど、他職種がその特徴を認識していないことが明らかになり、今後のさらなる連携の実現のために、教員には、自らの指導に対する態度を振り返りより柔軟な支援方策を身に付けることや、より積極的にSCに相談する態度が求められることが示唆された。SCには、より教員からの相談を受けやすいような態度を身に付けること、「積極性」の視点に基づいて自らの援助スタイルを再考することの重要性が示唆された。

また、教員の特徴に対する認識である「カウンセリングに対する理解」、SCの特徴に対する認識である「共感性」において、職種とコンサルテーション頻度の交互作用がみられた。連携機会の少ないSCは「カウンセリングに対する理解」の認識が教員より弱かったが、連携

機会の多いSCは教員との認識の差が認められなかった。このことにより、連携が進むにつれてSCの認識が教員の認識に近づき、「カウンセリングに対する理解」の認識の差が認められなくなる可能性がある。よって、両者がより積極的に連携を志向することにより、相互理解が進むかもしれない。一方で、連携機会の多い教員は連携機会の少ない教員より「共感性」の認識が強く、逆に連携機会の多いSCは連携機会の少ないSCより「共感性」の認識が弱かった。このことにより、連携が進むにつれて、「共感性」の認識は両者の間に差が生じる可能性がある。また、連携機会の多いSCは忙しく、専門性を強く発揮できないでいることが危惧され、連携が進んでいる学校においてはSCの専門性がより発揮できるような環境作りが必要であることが示唆された。

これらのことはこれまでの研究で明らかになっておらず、本研究は学校における他職種間の相互認識を明らかにすると共に、それらと連携状態の関連についての知見を得られた点において意義のあることであったといえよう。そして、今後はこれらの知見に基づいて、教員、SC双方の実践が展開され、両者のさらなる連携の実現が図られることが期待される。

#### 4. 本研究の限界と今後の課題

最後に本研究の限界と今後の課題について述べ、考察を終える。一点目として、本研究で用いたスクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識尺度はスクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識の全てを網羅しているとはいえない可能性がある点があげられる。まず、質問項目「教員は多忙である」「教員の仕事は大変である」には天井効果がみられたため、分析から除外された。これらは、スクールカウンセリング場面におけるSCの特徴に対する認識尺度の第3因子である「職務の重要性」因子と同様の項目内容である。したがって、これらの項目は、より適切に項目内容を整備することにより、因子を構成する可能性がある。また、「指導性」因子は内的整合性が低かったため尺度から除外された。これは項目数の少なさから信頼性係数 $\alpha$ が低くなったためであると考えられる。「指導性」因子は構成項目の内容から、教員の専門性である児童生徒に対する指導にかかわる因子であり、スクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識においても大きな位置づけをなす可能性がある。よって、本因子を想定した項目内容を、精査の上、追加することにより、より広範にスクールカウンセリング場面における教員に対する認識をアセスメントできるようになると考えられる。以上より、今後は項目内容をさらに検討し、充実すること

により、より適切にスクールカウンセリング場面における教員の特徴に対する認識をアセスメントすることができると考えられる。よって、今後は教員一般の認識を反映するような回答者の選定方法を含めた研究法の改善が必要であると考えられる。

二点目として、本研究で使用した「コンサルテーション頻度」は連携状態の側面しか反映していないと考えられることである。本研究で扱った「コンサルテーション頻度」は相談割合及び被相談割合であり、連携の回数、時間、内容、質などは扱っていない。このことをふまえて、連携状態を多面的に測定するための方法の開発が今後の課題であると同時に結果の解釈はこの点を勘案して行う必要がある。

三点目として、本研究の手法が横断的手法を取っていることが挙げられる。本研究は同一人物のコンサルテーション頻度の変化に伴う相互認識の変化を検討した縦断的研究ではなく、コンサルテーション頻度の異なる群の評定の相違から連携状態の変化に伴う相互認識の変化を推定した研究である。今後、縦断的な方法での研究の必要性が示唆される。

四点目として、尺度構成の際の探索的因子分析がSCと教員のデータを合わせて行われていることが挙げられる。本来、尺度構成に当たっては、SCと教員のデータを別々に因子分析し、同じ因子構造になることを示すべきである。しかし、本研究においては、両尺度を別々に因子分析するにはSCのデータが不足していると考えられたため、別々に因子分析することは行わなかった。このため、今後、SCのデータを増やして両尺度の因子構造の検討を行う必要がある。

最後に、本研究に協力した教員のサンプリングが教員一般の認識を測定できていない可能性があることに言及する。本研究では、各校のSC担当者が任意に選んだ3人の教員が調査に回答した。SC担当者が任意に選んだ3人の教員は、職場内でSC担当者との関係が近い教員である可能性を排除できない。したがって、一般の教員よりSCに対する理解が深いと考えられるSC担当者に近い関係にある回答者は、教員一般よりSCに対する理解が進んでいるとも考えることができる。そのため、本研究におけるSCの特徴に対する認識が教員一般より肯定的になっている可能性がある。よって、今後は教員一般の認識を反映するような回答者の選定方法を含めた研究法の改善が必要であると考えられる。

さらに、本研究では、サンプルの不足や、研究の焦点化のために回答者の属性的な観点（校種、勤務年数、年齢、性別など）からの検討を行わなかった。したがって、これらの観点からの検討も今後の課題である。

## 【付記】

本研究は、平成22年度財団法人山口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。ご多忙の中、調査にご協力下さいました皆様に深く感謝し、厚く御礼を申し上げます。

## 【文献】

- 1) 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)
- 2) 文部科学省 (2009). 児童生徒の教育相談の充実について——生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—— p.10.
- 3) 文部科学省 (2009). 平成22年度初等中等教育局予算の概算要求について 文部科学省 2009年11月18日 <<http://www.mext.go.jp/magazine/backnumber/1287424.htm>> (2011年6月19日)
- 4) 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.
- 5) 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.
- 6) 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
- 7) 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.
- 8) 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.
- 9) 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
- 10) 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.
- 11) 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.
- 12) 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 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 pp.85-89.
- 13) 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 (2), 147-152.
- 14) 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.
- 15) 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.
- 16) 樺沢徹二 (2002). 「スクールカウンセラー、心の教室相談員」と教職員の連携の課題は何か 宮川八岐 (編) 新しい生徒指導への経営戦略 教育開発研究所 pp.98-101.
- 17) 高嶋雄介・須藤春佳・高木 綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口 智・田中史子・西島雅樹・桑原知子 (2007). 学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究 心理臨床学研究, 25, 419-430.
- 18) 高嶋雄介・須藤春佳・高木 綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田 智・田中史子・西島雅樹・桑原知子 (2008). 学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴 心理臨床学研究, 26, 204-217.
- 19) 松本 剛・嘉ノ海仁士・上地安昭・高橋和利 (2008). 教職員とスクールカウンセラーの相互理解に関する研究——教師カウンセラー事例を通して—— 兵庫教育大学研究紀要, 32, 1-12.
- 20) 加藤哲文 (2008). 学校における「連携」の必要性とそれを実現するための諸課題 上越教育大学心理教育相談研究, 7, 73-78.
- 21) 葛西真記子 (2007). 評価のできるスクールカウンセラーの養成を考える コミュニティー心理学研究, 11, 26-34.
- 22) 岩瀧大樹・山崎洋史 (2008). 特別支援教育導入における教員の意識研究——期待される心理職の役割—— 東京海洋大学研究報告, 5, 17-27.
- 23) 鶴飼美昭 (2009). コンサルテーション技術 氏原 寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕 (編) 心理臨床大事典 培風館 pp.1139-1140.
- 24) 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.92.
- 25) 加藤哲文 (2004). 特別支援教育における「行動コンサルテーション」の必要性 加藤哲文・大石幸二 (編著) 特別支援教育を支える行動コンサルテーション——連携と共同を実現するためのシステムと技法—— 学苑社 p.10.
- 26) Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- 27) 菅原健介 (1996). 心理尺度の作成過程 堀 洋道・山本真理子・松井 豊 (編) 心理尺度ファイル 垣内出版 pp.637-652.
- 28) 水野治久・石隈利紀 (1999). 被援助志向性、被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究, 47, 530-539.
- 29) 村瀬嘉代子 (2008). スクールカウンセラーの課題 村山正治 (編) 臨床心理士によるスクールカウンセリングの実践——コラボレーションを活かす時代へ—— 至文堂 pp.135-138.
- 30) 谷島弘仁 (2010). 教師が学校コンサルタントに求める援助特性に関する研究 教育心理学研究, 58, 57-68.
- 31) 藤岡秀樹 (2010). 学校心理学から見た教育相談・生徒指導——予防的・開発的視点に焦点を当てて—— 京都教育大学教育実践研究紀要, 10, 183-192.
- 32) 新潟県教育委員会 (2006). スクールカウンセラー活用事業報告集 p.42.

(2011年4月16日受稿／2011年8月3日受理)

〈Original Article〉

# The Correlation between Frequency of Consultation and Mutual Recognition of School Counselors and Teachers

The Joint Graduate School (Ph.D Program) in Science of School Education,  
Hyogo University of Teacher Education  
Masaki DOI<sup>1)</sup>

Institute of Clinical Science and Health Education, Graduate School of Education,  
Joetsu University of Education  
Tetsubumi KATO<sup>2)</sup>

## Abstract

The purpose of this study was to clarify the correlation between frequency of consultation and mutual recognition of school counselors and teachers.

Two scales were developed: a Recognition Scale for the Characteristics of Teachers in the School Counseling System(RS-CT-SCS) and a Recognition Scale for the Characteristics of School Counselors in the School Counseling System(RS-CSC-SCS). The questionnaire was sent out by mail, and responses were received from 87 school counselors and 302 teachers.

Two factors were extracted from a factor analysis of RS-CT-SCS: "Flexibility" and "Understanding of counseling." Similarly, three factors were extracted from a factor analysis of the RS-CSC-SCS: "Positivity," "Sympathy," and "Importance of duties."

A two-way factorial analysis of variance, showed that "Flexibility," a characteristic of teachers, was not strongly recognized in counselors; conversely, "Positivity," a characteristic of counselors, was not strongly recognized in teachers. There was a significant interaction in relation to "Understanding of counseling": teachers who reported infrequent consultation strongly recognized this characteristic in school counselors, but not vice versa; however, this difference was not shown by either of the groups of respondents who reported frequent consultation. A comparable interaction was also observed for "Sympathy": teachers who reported frequent consultation strongly recognized this characteristic in school counselors, but no difference was shown by respondents who reported infrequent consultation.

Based on these results, we argued about a policy for realization of enough cooperation of both.

**Key words :** school counseling, cooperation, mutual recognition, consultation

Journal of School Mental Health  
2011, Vol.14, No.1 pp. 37-49

1)The Joint Graduate School (Ph.D Program) in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education

2)Institute of Clinical Science and Health Education, Graduate School of Education, Joetsu University of Education