琉球大学学術リポジトリ

沖縄県における教師のスクールカウンセラーに対する期待と満足について　―教師の研修参加経験の有無と性別の比較―

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学法文学部
	公開日: 2008-10-21
	キーワード (Ja):
	教師によるスクールカウンセラー（ＳＣ）への期待,
	教師によるＳＣの満足度, 研修参加経験, 性差
	キーワード (En):
	作成者: 田中, 寛二, Tanaka, Kanji
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/7587

沖縄県における教師のスクールカウンセラーに対する期待と満足について
―教師の研修参加経験の有無と性別の比較―

田　中　寛　二
Kanji Tanaka

Expectancy and Satisfaction to School Counselors by Teachers in Okinawa

本研究の主な目的は、スクールカウンセラー（ＳＣ）の活動と資質についての期待と満足感の関係性を明らかにすることであった。さらにそのような関係性がカウンセリングについての専門研修受講経験の有無と性別によって異なるかどうかも検討された。調査対象者は沖縄県内の教師249名であった。主な結果として教師はＳＣに対して、高い期待を抱いているが、それに比較して満足感はさほど高いとは言えないことが明らかになった。さらに、ＳＣの活動と資質についての因子分析を実施し、期待と満足度双方で得られた、因子構造がほぼ等しい４つの因子の得点を研修受講経験の有無と性によって比較した。算出された因子得点を比較するために分散分析を行った結果、第Ｉ因子における研修の有無と性の交互作用のみが有意であった。また、期待と満足度の因子得点間の相関係数を求めたところ、有意な相関係数はほとんど算出されなかった。以上の結果がＳＣのより効果的な活動の視点から考察された。

キーワード：教師によるスクールカウンセラー（ＳＣ）への期待、
教師によるＳＣの満足度、研修参加経験、性差

Ⅰ．背景と目的

スクールカウンセラー（以下、ＳＣと略記する）が文部省による「活用調査研究委託事業」によって配置され始めたのは、平成７年度のことである。わが国では初めて、学校において外部の専門家によるスクールカウンセリングが行われるようになった。当然のことであるが、平成７年度以前にも学校現場でのカウンセリングの必要性あるいは重要性は提言されてきた。ただし、「カウンセリングマインド」による全教師によるカウンセリング的な活動の実践が重視されてきたために、外部の専門家による学校内部でのカウンセリング活動は、制度上、行われてこなかった。このような経緯は沖縄県においても同様である。

このように、わが国では、ＳＣの活用はこの数年のことである。したがって、学校現場で教師とＳＣの間に綿密な連携が形成されるには十分な時間がなかったのではないかと懸念される。つまり、学校での役割分担に関する理解が相互に完全ではなく、教師からＳＣに対して過度な期待や逆に過小な評価がなされるなどのために、両者の関係が安定したものになってはいないのではないかという不安が解消されていないのが現状であろう。その背景要因のひとつとして、教師のＳＣに対する期待や評価に関する研究の成果の熟知が不十分であることが挙げられる。

教師や保護者たちがＳＣに対してどのような期待をもち、どのような評価を行っているかを明らかにするための研究は、この数年でかなり蓄積されてきたと言える。たとえば、伊藤（1996、1999、2000a、2000b、2000c）、伊藤・中村（1989）、本間（2001、2002）、あるいは中島・原田・草野・太田・佐々木・金井・蔭山（1997）などがその代表例である。これらの研究報告は、資料的な価値の極めて高いものであり、ＳＣの活動の基礎資料となるものであると考えられる。伊藤（2000b）は平成10年度にＳＣが配置されていた学校1,600校と（統制群として）未配置校1,600校を対象に平成11年11月から12月に調査を実施している。調査内容は、ＳＣに対する期待、評価、満足度、

など多岐にわたっている。結果としてはおおむねＳＣに対して肯定的な評価が得られたと考えられる。他方、本間（2001、2002）は、保護者によるＳＣの活動の評価を明らかにしようと試みている。回答が返送された6,227人の保護者を、ＳＣに相談した経験の有無とＳＣ未配置校の３群に分類し、結果の分析を行っている。その結果、ＳＣへの相談経験有りの保護者は他の群よりもＳＣに対する肯定的なイメージが高く、否定的なイメージや相談への疑問などはさほど高くなった。また、未配置校の保護者はＳＣの配置に関する要望が強いことが、同時に示されている。これらのことから、基本的には、伊藤の教師を対象とした調査結果と同様に、保護者からも肯定的評価を受けていると解される。また、このような結果は自由記述の内容分析からも裏付けられたと報告している。ところが、このような研究は沖縄県においては十分には行われていない。

前述のようにＳＣの活動は、わが国では始まったばかりである。この取り組みの先進国（たとえば、アメリカ合衆国）のスクールカウンセリング制度の定着過程を参考にして、わが国の実情に合わせて今後ますます活発にこの活動の不十分な面を補い、さらに必要に応じて制度の改革を行っていくことが重要であると考えられる。

アメリカ合衆国におけるスクールカウンセリングは1953年に始められたと言われているが、村上・上地（2001）によれば、その定着の過程は、アメリカ合衆国連邦政府の教育政策との関連において、次の３つの時期に区分されると考えられている。すなわち、第１期（専門家としてのＳＣの誕生）、第２期（ＳＣ制度の破綻）、第３期（ＳＣ概念の再構築）である。アメリカ合衆国は現在第３期にあり、すべての生徒を視野に入れた包括的な開発的ガイダンス・カウンセリングに関する理論を中心に活動が展開されている。基本的にはスクールカウンセリングに関するアプローチには、危機介入アプローチ、治療的アプローチ、予防的アプローチ、そして開発的アプローチの４つが考えられるが、上述のように開発的アプローチが中心となったのは、過去

の取り組みの反省に立脚していると解されている。

ところで、アメリカにおけるこのような変遷は1953年以降の取り組みの結果である。すなわち、約50年間の成功・失敗の蓄積によっているのである。一方、わが国のＳＣ制度は、発足してわずか７年ほどしか経過していないことを考えると、今後様々な変遷をたどることが予想される。ＳＣの日々の活動を着実にこなすことは重要なことであるが、そのためにもＳＣは自らが置かれている状況を的確に認識し、どのような活動を展開することが社会からの要請なのかを十分に熟知するとともに、ＳＣ制度の先進国から多くのことを学ばなければならない。先に挙げたわが国のＳＣに関する様々な研究はその資料的な価値は大きいがまだ十分とは言えない。とりわけ、沖縄県における研究は十分には行われていない。そこで、本研究は、沖縄県における教師のＳＣに対する期待とＳＣの活動への満足度を明らかにすることを目的とする。

ＳＣがどのような活動の展開が期待されているのかということについては様々な考え方があり、それらをひとつの考えに集約することは困難である。カウンセリングや臨床心理学の考え方に基づき、先述のように開発的なカウンセリングをＳＣの活動の中心にすることはＳＣの数と児童・生徒の数の対比を考えるとかなり困難であると考えられる。そのために、コンサルテーションをはじめとする臨床心理学の新しい援助のあり方に関する考え方を導入することによって、より効果的にスクールカウンセリングを展開するという姿勢が必要である。例えば、石隈（1996）は学校心理学の考え方に基づいたカウンセリング理論を展開している。その中で、教科面と生活面における指導サービスと心理教育援助サービスという２種類のサービスを、全ての児童・生徒の援助ニーズに応じる一次的教育援助、問題を持ち始めたり、問題を持つ可能性の大きい一部の子供への二次的教育援助、そして援助ニーズの大きい特定の児童・生徒への三次的教育援助を導入することでＳＣの役割が充実することを示唆している。その他に、長坂（1998）の指摘するようなコミュ

ニティ心理学、河合（1995）の教育臨床学などもその好例であろう。いずれにしても、臨床心理学あるいはカウンセリングの従来の枠組みでの対応のみではかなり困難になっているのが現状である。

ＳＣのとり組み方については、上述のように様々な立場が考えられる。それ故に、ＳＣの活動のあり方を抱括的に明らかにする必要がある。ＳＣの活動や資質に対する研究の一例として中島ら（1997）は、「期待される活動」(53項目)、「期待される知識」(27項目)、「期待される資質」(15項目)、「スクールカウンセリングシステムの必要性」（６項目）から構成される質問票を作成し、466名の小・中学校の教師を対象として調査を実施している。その評定結果を因子分析して、因子得点を比較している。本研究においても、中島らの研究で用いられた調査項目群の中から、調査実施に際して、特に必要性の高いと考えられるものを23項目抽出して学校教師のＳＣへの期待と満足度を明らかにする。

ただし、板倉・佐野・福島（1993）の指摘するように、カウンセリングに関する専門研修経験者と未経験者では、カウンセリングに対する捉え方に差異のあることが考えられるので、本研究においても研修経験の有無による比較を行いたい。

加えて、教師の性別による差異も予測できるので、性差についての検討も行う。

このような研究は、沖縄県においてはこれまで行われてこなかった。そこで、沖縄県の教師を対象として行う。

Ⅱ．方法

１．調査対象者

小学校、中学校、高等学校、養護学校に勤務する教諭、計262名に調査への回答が依頼された。性別の内訳は、男性126名、女性131名（性別無記入５名）であった。

２．調査項目

調査票は①ＳＣに期待する資質と活動23項目、②ＳＣの実際の資質と活動への満足度に関する調査項目23項目、及び③デモグラフィック項目群（性別、カウンセリングに関する専門研修の受講経験の有無、教員歴、年齢等）から構成されていた。なお、①及び②については、中島ら（1997）の「期待される活動」（53項目）及び「期待される資質」（15項目）の中から、特に重要と考えら得る項目計23項目を選択し使用した。項目は①と②では同一であったが、質問と評定尺度が異なっていた。すなわち、①では「期待する活動や資質について」を、②では「実際の活動や資質について」評定するように求められた。評定はいずれも４段階評定で、①では「まったく期待しない」から「非常に期待する」まで、②では「まったく満足していない」から「非常に満足している」までであった。

３．手続き

調査を依頼した各々の学校の教師１名に代表者となることを依頼し、その代表者に所属校の調査の実施を依頼した。調査は、できるだけ静かな雰囲気の中で集中して回答して下さいという説明を行った上で、調査票を各対象者に手渡すように依頼した。回答場所や時刻については、特に指定しなかった。調査はおおむね20分を要する内容であった。

４．調査実施時期

平成14年５月17日から31日までの２週間であった。

Ⅲ．結果

１．項目の評定値と分散分析の結果

１）スクールカウンセラーに期待する活動や資質について

表１は、ＳＣに期待する活動や資質に関する各項目に対する評定値を全体、

研修経験の有無別と性別に示したものである。評定値は、2.83〜3.92の範囲で分布しており、多くの評定値が3点台であることが示されている。

表1．スクールカウンセラーに期待する活動や資質についての平均評定値

		性別 男性	女性	全体	分散分析の結果	
1）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために児童・生徒と面接をすること	研修 有	3.76(0.47)	3.71(0.52)	3.70(0.51)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.58(0.58)	3.79(0.41)		性の主効果	N.S.
					交互作用	P<.10
2）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために保護者と面接をすること	研修 有	3.65(0.55)	3.58(0.61)	3.57(0.58)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.43(0.61)	3.64(0.52)		性の主効果	N.S.
					交互作用	P<.10
3）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために家庭訪問をすること	研修 有	3.19(0.80)	2.95(0.80)	3.03(0.78)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.99(0.74)	3.03(0.78)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
4）保護者にカウンセリングを行うこと	研修 有	3.33(0.85)	3.51(0.69)	3.38(0.74)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.35(0.68)	3.33(0.75)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
5）児童・生徒にカウンセリングを行うこと	研修 有	3.78(0.46)	3.72(0.48)	3.70(0.53)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.62(0.57)	3.69(0.56)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
6）教員を対象としたカウンセリングなどの研修会を開催すること	研修 有	3.37(0.71)	3.22(0.74)	3.26(0.74)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.10(0.79)	3.38(0.67)		性の主効果	N.S.
					交互作用	P<.05
7）教員にカウンセリングを行うこと	研修 有	2.98(0.84)	2.83(0.88)	2.91(0.82)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.91(0.74)	2.93(0.85)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.

表１．スクールカウンセラーに期待する活動や資質についての平均評定値（つづき）

		性別 男性	女性	全体	分散分析の結果	
8）教員に専門機関を紹介すること	研修 有	3.30(0.79)	3.57(0.64)	3.32(0.74)	研修の主効果	P<.05
	研修 無	3.07(0.75)	3.36(0.71)		性の主効果	P<.01
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
9）児童・生徒を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること	研修 有	3.20(0.76)	3.11(0.76)	3.12(0.78)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.12(0.80)	3.07(0.81)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
10）教員のコンサルテーションを行うこと	研修 有	2.96(0.76)	3.08(0.73)	2.99(0.75)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.93(0.76)	3.00(0.74)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
11）教員の相談相手になること	研修 有	3.07(0.82)	3.12(0.82)	3.12(0.79)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.06(0.78)	3.25(0.73)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
12）保護者に専門機関を教えること	研修 有	3.59(0.53)	3.66(0.51)	3.55(0.59)	研修の主効果	P<.10
	研修 無	3.45(0.65)	3.52(0.62)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
13）児童・生徒に専門機関を教えること	研修 有	3.24(0.82)	3.31(0.81)	3.23(0.78)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.16(0.72)	3.22(0.78)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
14）保護者を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること	研修 有	3.17(0.77)	3.20(0.76)	3.18(0.75)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.13(0.78)	3.23(0.67)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
15）校風に理解があること	研修 有	3.20(0.79)	2.94(0.79)	3.06(0.79)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.94(0.84)	3.18(0.70)		性の主効果	N.S.
					交互作用	P<.05
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
16）地域の風土に理解があること	研修 有	3.20(0.76)	3.09(0.70)	3.14(0.71)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.99(0.76)	3.33(0.57)		性の主効果	N.S.
					交互作用	P<.05

表1．スクールカウンセラーに期待する活動や資質についての平均評定値（つづき）

		性別 男性	女性	全体	分散分析の結果	
17) 教員の立場に理解があること	研修 有	3.48(0.64)	3.34(0.69)	3.45(0.65)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.45(0.65)	3.52(0.59)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
18) 教員との関係（連携）を大事にすること	研修 有	3.67(0.55)	3.58(0.56)	3.64(0.55)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.61(0.57)	3.72(0.52)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
19) 外部の相談機関との関係（連携）を大事にすること	研修 有	3.48(0.64)	3.34(0.60)	3.44(0.64)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.43(0.72)	3.52(0.59)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
20) 保護者との関係（連携）を大事にすること	研修 有	3.59(0.53)	3.43(0.56)	3.55(0.57)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.48(0.66)	3.74(0.44)		性の主効果	N.S.
					交互作用	P<.01
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
21) 外部の教育機関との連携がとれること	研修 有	3.53(0.64)	3.37(0.70)	3.43(0.68)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.29(0.71)	3.57(0.64)		性の主効果	N.S.
					交互作用	P<.05
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
22) 心理学の専門知識を活用できること	研修 有	3.61(0.63)	3.54(0.64)	3.51(0.65)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.43(0.74)	3.49(0.60)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
23) 生徒との関係を大事にすること	研修 有	3.91(0.29)	3.68(0.53)	3.80(0.43)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	3.72(0.48)	3.92(0.28)		性の主効果	N.S.
					交互作用	P<.001

また、表1には、項目ごとに研修経験の有無(2)×性(2)の分散分析の結果も併記されている。分析結果から、研修経験の有無の主効果が有意あるいは有意な傾向であるのは、項目8)、12) であった。同様に性の主効果が有意

あるいは有意な傾向が認められるのは、項目８）のみであった。また、項目１)、２)、６)、15)、16)、20)、21)、23）においては交互作用が有意かあるいは有意な傾向が認められた。

２）スクールカウンセラーの活動や資質への満足度について

表２はＳＣの活動や資質への満足度に関する項目の平均評定値を全体、研修経験の有無及び性別に示したものである。得点は、2.14～3.22の範囲内で分布している。多くが２点台であることが示されている。

表２．スクールカウンセラーの実際の活動や資質についての満足度の平均評定値

		性別 男性	女性	全体	分散分析の結果	
1）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために児童・生徒と面接をすること	研修 有	2.68(0.77)	2.81(0.74)	2.81(0.73)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.84(0.74)	2.90(0.67)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
2）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために保護者と面接をすること	研修 有	2.44(0.70)	2.58(0.81)	2.56(0.72)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.56(0.69)	2.67(0.68)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
3）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために家庭訪問をすること	研修 有	2.27(0.70)	2.33(0.80)	2.36(0.76)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.37(0.68)	2.46(0.86)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
4）保護者にカウンセリングを行うこと	研修 有	2.40(0.84)	2.42(0.86)	2.45(0.80)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.41(0.79)	2.59(0.70)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
5）児童・生徒にカウンセリングを行うこと	研修 有	2.74(0.80)	2.91(0.71)	2.86(0.77)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.80(0.82)	3.00(0.72)		性の主効果	P<.10
					交互作用	N.S.

表2．スクールカウンセラーの実際の活動や資質についての満足度の平均評定値（つづき）

		性別 男性	女性	全体	分散分析の結果	
6）教員を対象としたカウンセリングなどの研修会を開催すること	研修 有	2.42(0.81)	2.57(0.82)	2.41(0.82)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.27(0.82)	2.41(0.80)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
7）教員にカウンセリングを行うこと	研修 有	2.30(0.86)	2.43(0.73)	2.34(0.76)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.25(0.71)	2.37(0.75)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
8）教員に専門機関を紹介すること	研修 有	2.38(0.75)	2.84(0.77)	2.52(0.77)	研修の主効果	P<.10
	研修 無	2.39(0.73)	2.47(0.76)		性の主効果	P<.01
					交互作用	P<.10
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
9）児童・生徒を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること	研修 有	2.14(0.76)	2.37(0.82)	2.25(0.74)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.19(0.69)	2.31(0.68)		性の主効果	P<.10
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
10）教員のコンサルテーションを行うこと	研修 有	2.29(0.74)	2.49(0.71)	2.34(0.72)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.30(0.66)	2.29(0.79)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
11）教員の相談相手になること	研修 有	2.36(0.88)	2.49(0.63)	2.51(0.79)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.53(0.82)	2.65(0.82)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
12）保護者に専門機関を教えること	研修 有	2.48(0.76)	2.86(0.79)	2.55(0.76)	研修の主効果	P<.05
	研修 無	2.36(0.68)	2.52(0.76)		性の主効果	P<.01
					交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
13）児童・生徒に専門機関を教えること	研修 有	2.37(0.67)	2.74(0.81)	2.48(0.72)	研修の主効果	P<.10
	研修 無	2.41(0.64)	2.37(0.72)		性の主効果	P<.10
					交互作用	P<.05
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
14）保護者を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること	研修 有	2.18(0.73)	2.39(0.80)	2.24(0.75)	研修の主効果	N.S.
	研修 無	2.19(0.75)	2.20(0.69)		性の主効果	N.S.
					交互作用	N.S.

表２．スクールカウンセラーの実際の活動や資質についての満足度の平均評定値（つづき）

		性別 男性	性別 女性	性別 全体	分散分析の結果	
15) 校風に理解があること	有	2.78(0.86)	2.74(0.79)		研修の主効果	N.S.
	研修			2.74(0.76)	性の主効果	N.S.
	無	2.59(0.79)	2.88(0.55)		交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
16) 地域の風土に理解があること	有	2.72(0.86)	2.80(0.64)		研修の主効果	N.S.
	研修			2.75(0.72)	性の主効果	P<.10
	無	2.63(0.79)	2.88(0.52)		交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
17) 教員の立場に理解があること	有	2.84(0.84)	2.84(0.84)		研修の主効果	N.S.
	研修			2.92(0.78)	性の主効果	N.S.
	無	2.91(0.81)	3.10(0.57)		交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
18) 教員との関係（連携）を大事にすること	有	2.84(0.91)	2.95(0.74)		研修の主効果	N.S.
	研修			2.92(0.80)	性の主効果	P<.05
	無	2.80(0.82)	3.14(0.66)		交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
19) 外部の相談機関との関係（連携）を大事にすること	有	2.76(0.77)	2.79(0.75)		研修の主効果	N.S.
	研修			2.75(0.74)	性の主効果	N.S.
	無	2.64(0.74)	2.84(0.70)		交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
20) 保護者との関係（連携）を大事にすること	有	2.76(0.82)	2.70(0.76)		研修の主効果	N.S.
	研修			2.74(0.74)	性の主効果	N.S.
	無	2.66(0.72)	2.88(0.65)		交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
21) 外部の教育機関との連携がとれること	有	2.70(0.86)	2.73(0.77)		研修の主効果	N.S.
	研修			2.68(0.77)	性の主効果	N.S.
	無	2.58(0.71)	2.73(0.75)		交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
22) 心理学の専門知識を活用できること	有	2.72(0.78)	3.05(0.77)		研修の主効果	N.S.
	研修			2.83(0.82)	性の主効果	P<.05
	無	2.70(0.85)	2.86(0.85)		交互作用	N.S.
		男性	女性	全体	分散分析の結果	
23) 生徒との関係を大事にすること	有	3.10(0.81)	2.91(0.83)		研修の主効果	N.S.
	研修			3.01(0.77)	性の主効果	N.S.
	無	2.88(0.77)	3.22(0.61)		交互作用	P<.05

表２には、表１同様、分散分析の結果も併せて示されている。研修経験の有無の主効果が有意あるいは有意な傾向にあるのは、項目８)、12)、13)である。また、性の主効果に有意さ、あるいは有意な傾向が認められた項目は、項目５)、８)、９)、12)、13)、16)、18)、22)の７項目であった。交互作用については、項目８)、13)、23)において有意あるいは有意な傾向が認められた。

２．因子分析

ＳＣに対する期待及びＳＣの満足度についてのそれぞれの評定値に基づき因子分析を実施した。分析は主因子法を用い、得られた解をバリマックス法によって直交回転を施した。その結果を表３及び表４に示す。因子分析の結果、基本的には因子負荷量が0.4以上の項目をその因子を構成する項目と考えた。ただし、表３に示した「ＳＣに期待する活動や資質」においては、項目３）の第Ⅲ因子への因子負荷量は0.4を下回っているが、他因子への負荷量や表４に示されている「ＳＣカウンセラーの活動や資質への満足度」との関連などを考慮した結果、項目３）を第Ⅲ因子を構成する項目と考えた。

第Ⅰ因子は双方とも、項目15)～23)の９項目から構成されていることが示された。また、表３において示した第Ⅱ因子と表４において示した第Ⅲ因子は、同様に項目６)、７)、10)、11)から構成されていることが明らかになった。表３における第Ⅲ因子、表４における第Ⅳ因子は、いずれも項目１)～５）までの５項目から構成され、表３の第Ⅴ因子、表４の第Ⅱ因子は項目８)、９)、12)、13)、14)の５項目から構成されていた。以上のように、順序は異なっているが、各因子を構成する項目からすると構造自体は、「期待」と「満足度」は極めて近似していると考えることができる。

表３．スクールカウンセラーの実際の活動や資質についての満足度の平均評定値

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
15) 校風に理解があること	0.71	0.04	0.10	0.08
16) 地域の風土に理解があること	0.72	0.00	0.12	0.18
17) 教員の立場に理解があること	0.64	0.26	0.12	0.01
18) 教員との関係（連携）を大事にすること	0.64	0.26	0.12	0.01
19) 外部の相談機関との関係（連携）を大事にすること	0.69	0.15	0.11	0.25
20) 保護者との関係（連携）を大事にすること	0.69	0.15	0.20	0.19
21) 外部の教育機関との連携がとれること	0.60	0.21	0.10	0.30
22) 心理学の専門知識を活用できること	0.44	0.18	0.16	0.08
23) 生徒との関係を大事にすること	0.44	0.19	0.21	0.03
6）教員を対象としたカウンセリングなどの研修会を開催すること	0.26	0.74	0.07	0.19
7）教員にカウンセリングを行うこと	0.15	0.77	0.21	0.09
10) 教員のコンサルテーションを行うこと	0.19	0.70	0.23	0.32
11) 教員の相談相手になること	0.19	0.65	0.12	0.08
1）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために児童・生徒と面接をすること	0.21	0.22	0.68	0.07
2）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために保護者と面接をすること	0.20	0.07	0.86	0.11
3）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために家庭訪問をすること	0.13	0.00	0.35	0.18
4）保護者にカウンセリングを行うこと	0.12	0.25	0.51	0.12
5）児童・生徒にカウンセリングを行うこと	0.12	0.38	0.50	0.19
8）教員に専門機関を紹介すること	0.13	0.33	0.19	0.57
9）児童・生徒を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること	0.30	0.39	0.15	0.47
12) 保護者に専門機関を教えること	0.12	0.15	0.25	0.69
13) 児童・生徒に専門機関を教えること	0.12	0.03	0.05	0.73
14) 保護者を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること	0.32	0.34	0.26	0.45
固有値	4.12	2.98	2.32	2.25
累積寄与率	17.93	30.88	40.95	50.75

表４．スクールカウンセラーの活動や資質への満足度についての因子分析の結果

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
15) 校風に理解があること	0.75	0.18	0.18	0.21
16) 地域の風土に理解があること	0.76	0.12	0.14	0.18
17) 教員の立場に理解があること	0.86	0.08	0.17	0.18
18) 教員との関係（連携）を大事にすること	0.82	0.16	0.21	0.17
19) 外部の相談機関との関係（連携）を大事にすること	0.62	0.44	0.25	0.28
20) 保護者との関係（連携）を大事にすること	0.59	0.35	0.24	0.40
21) 外部の教育機関との連携がとれること	0.63	0.48	0.23	0.21
22) 心理学の専門知識を活用できること	0.50	0.38	0.24	0.32
23) 生徒との関係を大事にすること	0.72	0.19	0.16	0.42
8）教員に専門機関を紹介すること	0.26	0.59	0.46	0.20
9）児童・生徒を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること	0.12	0.50	0.59	0.23
12) 保護者に専門機関を教えること	0.25	0.77	0.30	0.27
13) 児童・生徒に専門機関を教えること	0.24	0.74	0.23	0.27
14) 保護者を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること	0.12	0.58	0.52	0.22
6）教員を対象としたカウンセリングなどの研修会を開催すること	0.24	0.33	0.64	0.25
7）教員にカウンセリングを行うこと	0.27	0.23	0.65	0.31
10) 教員のコンサルテーションを行うこと	0.20	0.38	0.69	0.25
11) 教員の相談相手になること	0.46	0.11	0.62	0.29
1）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために児童・生徒と面接をすること	0.39	0.14	0.22	0.67
2）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために保護者と面接をすること	0.24	0.30	0.28	0.73
3）援助の必要な児童・生徒の状況理解のために家庭訪問をすること	0.21	0.33	0.30	0.52
4）保護者にカウンセリングを行うこと	0.28	0.31	0.31	0.63
5）児童・生徒にカウンセリングを行うこと	0.42	0.20	0.27	0.63
固有値	5.57	3.55	3.44	3.35
累積寄与率	24.21	39.64	54.59	69.15

3．因子得点の分散分析

上記のように極めて近似の因子構造であることが明らかになった。ただし、因子の順序が異なっていることから、ここでは便宜上、ＳＣに期待する活動及び資質（表３）に基づいて、因子得点を算出し、それらを用いて分析を行う。

1）スクールカウンセラーに期待する活動や資質についての因子得点

表５～８はＳＣに期待する活動や資質についての５つの因子得点を、研修経験の有無別及び性別に示したものである。研修経験の有無(2)×性(2)の分散分析の結果も併せて示した。

第１因子は、９項目から構成されているから９点から36点の範囲で得点が分布することになるが、表５には、因子得点は30.34～32.00の範囲で分布している。２×２の分散分析の結果、交互作用が１％水準で有意であることが示された。

表６～表８はＳＣへの期待の第Ⅱ～Ⅳ因子の因子得点を研修会参加経験の有無別、性別に示している。各因子で２×２の二要因分散分析の結果、いずれにおいても、主効果及び交互作用は有意ではなかった。

表５．スクールカウンセラーに期待する活動や資質第Ⅰ因子の因子得点

平均値				分散分析の結果	
研修経験	男性	女性	全体		
有	31.70(3.88)	30.35(4.70)		研修の主効果	N.S.
			31.04(4.08)	性の主効果	N.S.
無	30.34(3.94)	32.00(3.38)		交互作用	P<.01

表６．スクールカウンセラーに期待する活動や資質第Ⅱ因子の因子得点

平均値				分散分析の結果	
研修経験	男性	女性	全体		
有	12.36(2.79)	11.96(2.59)		研修の主効果	N.S.
			12.27(2.62)	性の主効果	N.S.
無	12.26(2.62)	12.58(2.50)		交互作用	N.S.

表７．スクールカウンセラーに期待する活動や資質第Ⅲ因子の因子得点

平均値				分散分析の結果	
研修経験	男性	女性	全体		
有	17.70(2.23)	16.97(2.34)		研修の主効果	N.S.
			17.38(2.19)	性の主効果	N.S.
無	17.48(2.06)	17.47(2.08)		交互作用	N.S.

表８．スクールカウンセラーに期待する活動や資質第Ⅳ因子の因子得点

平均値				分散分析の結果	
研修経験	男性	女性	全体		
有	16.50(2.75)	15.93(2.95)		研修の主効果	N.S.
			16.42(2.74)	性の主効果	N.S.
無	16.92(2.35)	16.39(2.84)		交互作用	N.S.

２）スクールカウンセラーの活動や資質への満足度についての因子得点

表９～12に、ＳＣへの満足度についての各因子得点を示している。また、２×２の分散分析の結果も併せて示されている。分析の結果、第Ⅳ因子における研修参加の主効果のみが５％水準で有意であった。

表９．スクールカウンセラーの活動や資質への満足度第Ⅰ因子の因子得点

平均値				分散分析の結果	
研修経験	男性	女性	全体		
有	25.22(6.36)	24.38(6.01)		研修の主効果	N.S.
			25.30(5.76)	性の主効果	N.S.
無	25.32(5.75)	26.53(4.66)		交互作用	N.S.

表10．スクールカウンセラーの活動や資質への満足度第Ⅱ因子の因子得点

平均値				分散分析の結果	
研修経験	男性	女性	全体		
有	9.45(2.81)	9.34(2.62)		研修の主効果	N.S.
			9.60(2.65)	性の主効果	N.S.
無	9.96(2.48)	9.67(2.73)		交互作用	N.S.

表11. スクールカウンセラーの活動や資質への満足度第Ⅲ因子の因子得点

平均値				分散分析の結果	
研修経験	男性	女性	全体		
有	12.62(3.31)	12.98(3.18)		研修の主効果	N.S.
			13.07(3.17)	性の主効果	N.S.
無	13.09(3.24)	13.60(2.97)		交互作用	N.S.

表12. スクールカウンセラーの活動や資質への満足度第Ⅳ因子の因子得点

平均値				分散分析の結果	
研修経験	男性	女性	全体		
有	11.61(3.16)	11.53(2.99)		研修の主効果	P<.05
			12.05(3.22)	性の主効果	N.S.
無	13.18(3.41)	11.86(3.12)		交互作用	N.S.

4. スクールカウンセラーへの期待と満足度各因子得点の相関値

ＳＣへの期待とＳＣの満足度の各因子得点間の相関係数を、全体及び研修経験有無(2)×性(2)の組み合わせ別（計４種類）に求め、その結果を、表13～17に示した。

全体について、表13に示された相関係数の中で有意に高い相関係数は、双方の第Ⅰ因子間と第Ⅱ因子間にそれぞれ１％水準の有意に高い相関係数が求められた。また、期待の第Ⅱ因子と満足度の第Ⅲ因子の間に有意な相関係数が求められた（P<.05)。

表13. スクールカウンセラーへの期待と満足度の因子得点間の相関係数（全体）

		満足			
		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
期待	Ⅰ	0.17**	0.05	0.05	0.03
	Ⅱ	0.11	0.21**	0.14*	0.06
	Ⅲ	0.08	0.04	0.08	0.01
	Ⅳ	0.05	0.08	0.01	0.12

**P<.01, *P<.05

研修無しの男性（表14）では、期待の第Ⅰ因子と満足の第Ⅰ因子及び第Ⅱ因子の間、期待の第Ⅱ因子と満足の第Ⅱ因子の間に有意な相関係数が求められた（それぞれP<.05）。

表14. スクールカウンセラーへの期待と満足度の因子得点間の相関係数（研修無し×男）

		満足			
		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
期待	Ⅰ	0.31*	0.27*	0.14	0.22
	Ⅱ	0.20	0.32*	0.13	0.16
	Ⅲ	0.07	-0.03	0.08	0.07
	Ⅳ	0.06	0.14	-0.06	0.17

*P<.05

同様に、研修経験有の男性に限定して相関係数を求めたところ（表15）、期待の第Ⅰ因子と満足の第Ⅱ因子及び第Ⅳ因子の間に有意な負の相関係数が求められた（いずれもP<.05）。

表15. スクールカウンセラーへの期待と満足度の因子得点間の相関係数（研修経験有り×男）

		満足			
		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
期待	Ⅰ	-0.05	-0.30*	-0.20	-0.30*
	Ⅱ	0.04	0.04	0.08	-0.10
	Ⅲ	-0.16	0.08	0.04	0.06
	Ⅳ	-0.19	-0.22	-0.13	-0.16

*P<.05

表16は研修経験のない女性の期待と満足のそれぞれの因子得点の相関係数を示したが、表に示したとおり、有意な相関係数はひとつも認められなかった。

表16. スクールカウンセラーへの期待と満足度の因子得点間の相関係数（研修無し×女）

		満足			
		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
期待	Ⅰ	-0.01	-0.13	-0.06	0.05
	Ⅱ	0.05	0.16	0.17	0.04
	Ⅲ	0.08	-0.02	0.21	-0.01
	Ⅳ	0.02	0.09	-0.01	0.04

研修経験有りの女性について期待と満足度との相関係数を求めたところ(表17)、期待と満足双方の第Ⅳ因子間でのみ５％水準で有意な相関係数が求められた。

表17. スクールカウンセラーへの期待と満足度の因子得点間の相関係数（研修有り×女）

		満足			
		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
期待	Ⅰ	0.25	0.23	0.23	0.16
	Ⅱ	-0.02	0.23	0.12	0.07
	Ⅲ	0.19	0.07	0.02	0.07
	Ⅳ	0.22	0.21	0.21	0.31*

*P<.05

Ⅳ. 考察

1. スクールカウンセラーに期待する活動や資質について

ＳＣに期待する活動や資質については、ほとんどの項目が３点台を示している。本研究で用いた項目の妥当性が確認されたと考えられる。しかもそのような期待は、カウンセリングについての専門研修への参加経験の有無や性別によってあまり関係がないことが示された。

特に研修参加の有無による差が認められたのは、項目８）の「教員に専門

機関を紹介すること」と「保護者に専門機関を教えること」であった。これらの項目は他機関への紹介について調べるための項目である。カウンセラーが専門家として社会的に信用を得るためには、カウンセラー本人の力量を高めることが必要であることは言うまでもないが、それと同時に、アセスメント能力を高め、対応しているクライエントに対して責任を持って応じることが重要である。その際、自分では担当するか、リファーするかなどを正確に判断することが必要となる。

また、性によって回答結果が異なったのは項目８）の「教員に専門機関を紹介すること」のみであった。この項目では女性の方が期待が高いことが示された。女性教員の方が、相談に関してより多角的な視点を持っていると考えることができよう。

２．ＳＣの活動や資質への満足度について

ＳＣの活動や資質への満足感については、期待に比べれば多少低い数値になっていることがわかる。このことは、ＳＣ制度に対する批判的な反応として捉える必要があるように考えられる。特に項目14）「保護者を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること」や９）「児童・生徒を対象にしたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること」などに対しては、満足度が低い。ＳＣの側からすると、ＳＣとしての仕事の範疇から除外して考えているのかもしれないが、そのような活動に対して期待が大きいだけにその期待に応じるような配慮が必要であろう。

研修参加経験の有無によって回答結果が統計的に有為に異なることが認められたのは、項目12）の「保護者に専門機関を教えること」、異なる傾向にあったのは項目８）「教員に専門機関を紹介すること」と９）「児童・生徒を対象としたメンタル・ヘルスに関する講演会を開催すること」、項目13）「児童・生徒に専門機関を教えること」、であった。これらの項目へは研修に参加することで満足度が高くなっている。その要因は判然としないが、研修会

への参加によってそれらの取り組みへの難しさあるいは必要性が理解できたことが背景として働いていると考えられる。

3．ＳＣへの期待と満足度の因子分析について

期待と満足度について別々に因子分析を実施したが、順序は異なっているが、因子構造は極めて近似していた。そこで、ＳＣに対する期待についての評定値に基づいて行われた因子分析の結果にしたがうことにする。

第Ⅰ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」「教員の立場に理解があること」など社会、地域、近隣への理解と関係性の重視に関する項目から構成されていることがわかる。そこで、この因子を「関係性とアセスメント」と命名する。

第Ⅱ因子は、「教員を対象としたカウンセリングなどの研修会を開催すること」「教員にカウンセリングをおこなうこと」「教員のコンサルテーションを行うこと」「教員の相談相手になること」の４項目から構成されていることから、「教員へのサービス」と命名する。

第Ⅲ因子は、「援助の必要な児童・生徒の状況理解のために児童・生徒と面接をする」「援助の必要な児童・生徒の状況理解のために保護者と面接をする」「保護者にカウンセリングを行うこと」から構成されていることから、「児童・生徒、保護者へのサービス」と命名する。

第Ⅳ因子は、「教員に専門機関を紹介する」「保護者に専門機関を教えること」などから「仲介的サービス」と命名する。

4．因子得点の比較

1）第Ⅰ因子について

上記の因子分析の結果から、それぞれの因子得点を期待と満足度別に算出したところ、表５と表９を比較すると、期待に対して満足度の得点がやや低いことが分かる。また、研修経験の有無及び性別の比較を行ったところ、満

足度では有意なF値は算出されなかったが、期待においては交互作用が有意であった。すなわち、男性では研修経験有りの方が期待が高いのに対して、女性ではその逆になっている。

２）第Ⅱ因子及び第Ⅲ因子について

第Ⅱ及び第Ⅲ因子においては統計的に有意なF値は算出されなかった。

３）第Ⅳ因子について

期待についての第Ⅳ因子は統計的に有意なF値は得られなかったが、満足度については研修経験の有無で有意なF値が得られた。すなわち、男性の研修参加経験無し群において満足度が有意に高いことを示している。男性においては、研修に参加する経験によって、間接的なサービスに対する理解が進み、そのことによって要求水準が高くなり、結果として満足度が低くなったものと考えることができる。女性の場合は研修参加の有無に関わりなく間接的なサービスへの満足度はさほど高くなかった。

５．因子得点間の相関

各因子得点の期待と満足の間の相関係数を求めた。全体的には、期待の第Ⅰ因子と満足の第Ⅰ因子、期待の第Ⅱ因子と満足の第Ⅱ及び第Ⅲ因子の間に有意な正の相関係数が求められた。すなわち期待が高いほど満足度が高く、低いほど低いという関係性は16中３つにとどまっており、その他はそのような相関関係は認められないことになる。この分析を、研修参加経験の有無×性によって４種類行った結果が、表14～17であるが、いずれもさほど変わりなく、全く有意な相関係数が求められてないものから、有意な負の相関係数が求められているものまで認められた。すなわち、この結果は、期待と満足度がかみ合っていないことの傍証と考えることができる。

６．おわりに

わが国におけるＳＣ制度は正式に始まってまだ数年しか経過していないが、

わが国の経済状況が思わしくない中、文部科学省は毎年ＳＣ派遣に関する予算を増額してきた。また、青少年の様々な問題行動が報じられ、非行問題も深刻化されている。このような社会状況の中、ＳＣは社会のニーズに真剣に耳を傾け、真摯な態度でＳＣとしての活動を地道に続けていくことが望まれる。本研究の結果からは、沖縄県においてはＳＣの活動についてまだ改善の余地が残されていることが示唆されたと言えよう。

Ⅴ．要約

本研究は、ＳＣの活動と資質についての期待とＳＣの実際の活動と資質への満足感がカウンセリングについての専門研修受講経験の有無と性別によって異なるかどうかを明らかにするために行われた。調査対象者は沖縄県内の教師249名であった。

主な結果は以下のとおりである。

①教師はＳＣに対して、高い期待を抱いているが、それに比較してさほど高いとは言えない満足感を抱いていることが明らかになった。

②ＳＣの活動と資質についての因子分析を実施し、期待と満足度双方で得られた、因子構造がほぼ等しい４つの因子の得点を研修受講経験の有無と性による分散分析を行ったが、第Ｉ因子（「関係性とアセスメント」）における研究の有無と性の交互作用のみが有意であった。

③期待と満足度の因子得点間の相関分析の結果、全体的に低い相関係数しか求められなかった。期待と満足がかみ合わない現状が指摘された。

Ⅵ．引用・参考文献

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－全国アンケート調査の結果報告－　臨床心理士報　2001　第12巻　第２号　12－28　財団法人日本臨床心理士資格認定協会

本間友巳　2002　保護者から見た学校臨床心理士（スクールカウンセラー）活動の評価その２－全国アンケート調査の自由記述の分析－　臨床心理士報　2002　第13巻　第１号　28－42　財団法人日本臨床心理士資格認定協会

本間友巳・米山直樹　1999　小学校におけるスクールカウンセラーの活動過程学校システムや個人への介入とその問題点　心理臨床学研究　第17巻　第３号　237－248

石隈利紀　1996　学校心理学に基づく学校カウンセリングとは　カウンセリング研究　第29巻　第３号　226－239

板倉茂雄・佐野秀樹・福島脩美　1993　カウンセリング研修の効果－研修経験を有する教師と一般の教師、及び生徒指導教諭との比較研究－　カウンセリング研究　第26巻　第2号　139－145

伊藤亜矢子　2001　学校風土とスクールカウンセリング　臨床心理学　第１巻　第２号　153－159　金剛出版

伊藤美奈子　1994　学校カウンセリング関する探索的研究－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　第42巻　第３号　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　第29巻　第２号　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　第47巻　第４号　521－529

伊藤美奈子　2000a　スクールカウンセラーに対する派遣校養護教諭の意識と評価　カウンセリング研究　第33巻　第１号　30－39

伊藤美奈子　2000b　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　第11巻　第２号　21－42　財団法人臨床心理士資格認定協会

伊藤美奈子　2000c　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　第18巻　第１号　93－99

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　第46巻　第２号　121－130

河合隼雄　1995　臨床教育学入門　岩波書店

小林幹子　2001　教育相談における地域連携を目指した実践的研究　コンサルテーション・リエゾン機能を中心に　心理臨床学研究　第19巻　第１号　181－191

村上万里・上地安昭　2001　アメリカにおけるスクールカウンセリングの定着過程に関する一考察　カウンセリング研究　第34巻　第２号　167－179

村山正治　2001　新しいスクールカウンセラー制度の動向と課題　臨床心理学　第１巻　第２号　137－146　金剛出版

長坂正文　1998　学校内カウンセリングの諸問題　心理臨床学研究　第15巻　第６号　611-622

中西信男・三川俊樹　1994　高等学校中退問題とカウンセリング　カウンセリング研究　第27巻　第１号　72－81

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　第15巻　第５号　536-546

瀬戸美奈子・石隈利紀　2002　高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　第50巻　第２号　204－214

玉置信子　1998　スクールカウンセラーと教師の連携－不登校生徒への学校全体の取り組み－　精神療法　第24巻　第２号　37－43　金剛出版

鵜養美昭　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　第１巻　第２号　147－152　金剛出版

安田剛雄　1988　学校システムから見たスクールカウンセラー導入の現況　精神療法　第24巻　第２号　44－50　金剛出版

吉川悟　2000　学校臨床における心理療法の工夫－プロフェッショナルなスクールカウンセラーが増えることを期待して－　精神療法　第26巻　第４号　30－37　金剛出版