

## 公立中学校の教員によるスクールカウンセラーの活動の評価：満足度をもとにした質的調査研究

吉村, 隆之  
有吉祐睡眠クリニック・福岡県スクールカウンセラー

田嶋, 誠一  
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/26135>

---

出版情報：九州大学心理学研究. 14, pp.59-70, 2013-03-01. 九州大学大学院人間環境学研究院  
バージョン：  
権利関係：

# 公立中学校の教員によるスクールカウンセラーの活動の評価

## — 満足度をもとにした質的調査研究 —

吉村 隆之 有吉祐睡眠クリニック／福岡県スクールカウンセラー  
田嶋 誠一 九州大学大学院人間環境学研究院

### What schoolteacher evaluated to the activities of school counselors of a public junior high school

#### — Qualitative research based on teacher's satisfaction —

Takayuki Yoshimura (*Ariyoshi YOU sleep clinic / School Counselor of Fukuoka prefecture*)

Seiichi Tajima (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

This study was conducted to understand how teachers evaluated and acknowledged the school counselors (SCs) of their schools, and to determine a possible approach for their future collaboration. The participants consisted of 21 teachers from public junior high schools who were asked how and why they were either satisfied or dissatisfied with the 62 SCs they had worked with in the past. The data was analyzed using the KJ method, and was categorized by perspectives that may have influenced the overall degree of satisfaction. As a result, four aspects were identified: 1) interactions with the SCs; 2) attitude toward collaboration; 3) support provided by the SCs and the ease of receiving that support by the teachers; and 4) the level of support. After the results were verified by the teachers, discussions were conducted on how the SCs and teachers could collaborate while sharing their results.

**Key Words:** teacher, school counselor, evaluation, satisfaction, qualitative research

## I. 問題と目的

1995年に文部省(現、文部科学省)によってスクールカウンセラー(以下、SC)が初めて公立中学校に導入されて16年が経過した。今後SCの活動の質をさらに向上させていくためには、これまでのSCの活動がどのように受けとめられているのかという評価が、これからの実践を検討する上で貴重な情報となり得る。文部科学省(2005)による調査では、SCを配置(2年以上)した学校と配置していない学校で、暴力行為(校内)の発生件数、不登校児童生徒数、いじめ発生件数で比較を行い、いずれも配置校の方が、非配置校に比べてより減少していることが示されている。教員を対象と調査では、SCは概ね肯定的に評価されているという評価(伊藤, 2000; 原田, 2005)と、SCへの評価は高くないという結果(河村ら, 2005)が示されており、結果にズレを生じている。これらSCへの評価を左右する要因について、河村ら(2005)は職務を挙げており、職務としてSCと接する機会の多い教育相談や生徒指導の担当者、および養護教諭の満足度は高いが、管理職、担任の順番で接する機会が少なくなるとともに満足度も低くなっていると述べている。同様に原田(2005)もSCと接する頻度という点から、接する頻度が高いほど教員のSCへの評価が高くなる傾向のあることを指摘している。また

伊藤(1999)は、学校側の要因としてSCを受け入れる体制が整っており、教員がSCへ相談、活用する頻度の高い学校ほど、SCへの評価が高いことを明らかにし、SC側の要因としては、情報開示に積極的なSCの方がそうでないSCよりも評価が高いことを指摘している。以上、これまでの研究では、全体的なSCへの評価には異なる結果が示され、その評価には学校側の活用する意欲や仕組みとSCと接する頻度、およびSC側の情報開示のスタイルが関係していることが示されている。しかしこれまでの研究ではSCのどのような活動がそうした評価に結び付いていたのか、SCの積極的な情報開示以外、評価と活動の関連が不明である。現場で働くSCにとっては、自らのどのような活動が、どのように捉えられて評価されているのかということを知ることが、今後の活動の検討に役立つものと思われるが、そうした研究のためにはSCを利用する側の見方をより詳細に把握する必要がある。SCに相談する立場としては、児童生徒、保護者、教員といった存在が考えられるが、本研究ではSCに相談するだけでなく、主にSCを活用する主体である教員に焦点をあてて、今後のSCのより良い活動と活用の示唆を得ることを目的としたい。また、教員がSCのどのような活動を見て、そうした評価に至っていたのかを細やかに把握するために、質問紙法ではたずねたこと以外の情報が把握できないという限界があるた

め、面接法をもちいてSCへの評価と活動との関連を把握することを試みる。

よって本研究は、初めに面接法をもちいて教員にSCをどう評価しているのか、どのような活動からどのように考えたのかを尋ねて整理する。次に、SCへの評価と活動との関連について、先行研究も踏まえて分析し考察を加えることとする。

## II. 方 法

### 1. データの収集

教員のSCに対する意見や感想を、より丁寧に把握するために半構造化面接を採用した。

(1) 調査協力者：面接対象者は、X県とY県内の公立中学校10校21名の教員。本人、および学校長に研究の目的を説明し、同意を得て面接を行った。各教員から語られたSC61名分の活動をデータとした。対象者のサンプリングは、職務としてSCと接することが多いであろうSC担当の教員からSCと接することが少なかった可能性のある教員まで、職務や性別、年齢に偏りが出ないように行った。調査協力者の性別、年齢、および共に働いたSCの性別、年代と教員の当時の職務をTable 1に示す。なお、教員は大文字のアルファベットで表記し、その教員の語りの対象となったSCは、各教員に付したアルファベットの小文字と数字をもちいて表記した。

(2) 期間：データの収集、および結果のフィードバック(以下、FB)は、2006年7月から2010年8月の期間に実施した。

(3) 手続き：本研究の主旨、および録音の許可、語られた調査内容の取扱いについて文書をもちいて説明し、調査に協力することへの承諾を得た。承諾を得たのち、各教員が過去にともに勤務したことのあるSCの活動について、活動への満足度をたずねた。ここで語りの対象を「過去にともに勤務したことのあるSC」としたのは、現在ともに勤務しているSCを語りの対象にすると、年度途中でもあるため十分な過程が聴取できないこと、および本調査が現在協力者の勤務している学校で働いているSCの活動に、何らかの影響を与えてしまう可能性を考慮したためである。また協力者によっては、現在、過去にSCである筆者とともに勤務したことのある教員もいたため、その場合も調査内容への影響を考えて語りの対象から筆者を外してもらった。

満足度については、満足度を視覚化して話題を展開するための手段として、Fig.1のような100mmの線分をもちいた。この線分の右端を「とても満足している」として100、左端を「全く満足していない」していない0として、該当するSCへの満足度はどこに位置すると思われるかをたずねて線分を書き入れてもらった。その後、

その線分の表す満足していると思われる左側の領域、および満足していない右側の領域の具体的中身について、「この満足している(満足していない)のは、どういうところから、そう思われましたか?わかれば具体的に教えてください」と尋ねた(Table 2, Fig.1)。面接に要した時間は40分から120分であり、平均70分であった。面接終了時には、調査協力への感謝と面接終了後も記録を分析記録から除外することが可能であることを伝えた。

### 2. データの分類と分析

#### (1) データの分類

データとして得られた教員の語りを文字に起こしてテキスト化した。その後、各SCへの満足度についての語りを、何について、どのようなことで満足度が左右されたのか、その項目ごとに表に書き出した。

次に、KJ法(川喜田, 1967; 1970)の手続きにもとづいて似た項目ごとを集め、サブカテゴリーを作り、その後さらにサブカテゴリー同士をまとめて抽象度の高いカテゴリー、さらに大きなまとまりであるカテゴリーグループ(以下、CG)へと分類していった。カテゴリー同士の関係を把握するために、各カテゴリー同士の位置を調整し、評価をわけていると思われた点については矢印をもちいて示し、その後それを文章で記述するKJ法のAB型にもとづいた表記を行った。このKJ法にもとづく分類には、筆者以外にSCの経験のある臨床心理士3名に加わってもらった。分類した結果については、それが協力者の語った内容を反映しているかどうかフィードバック面接を実施することで確認と修正を行った。フィードバック面接は21名中18名(85.7%)の教員に実施した。残り3名の教員は、異動などの都合によりフィードバック面接を行っていない。

#### (2) データの分析

線分の位置(mm)を満足度のパーセント(%)に置き換えて集計し、教員によって語られた各SCの活動が、(1)で生成したカテゴリーにどの程度該当するかを度数として算出した(Table 3, 4)。その上で、以下の分析i, iiを実施した。

分析i：先行研究(河村ら, 2005)を参考に、教員の職務によって満足度に差があるかどうか、①担任、②担任外教諭、③養護教諭、④管理職に分けて、等分散を仮定しない一要因分散分析を行った。

分析ii：分類した各カテゴリー(活動)が満足度(評価)をどの程度左右していたか確かめるため、各カテゴリーを独立変数、満足度を従属変数として相関比である点双列相関係数 $r_{pb}$ を求め、有意性について確認を行った。

Table 1  
教員から語られた SC の一覧

No.	教員	性別	年齢	経験年数	対象 SC	SC 性別	SC 年齢	当時の職務 (校務分掌)	No.	教員	性別	年齢	経験年数	対象 SC	SC 性別	SC 年齢	当時の職務 (校務分掌)
1	A	女	42	14	a1	女	40代	担任	14	N	男	56	29	n1	男	30代	教頭
					a2	男	40代	副担任						n2	男	60代	教頭
2	B	女	27	5	b	男	40代	講師	3	C	女	45	22	c1	男	40代	養護
3	c2	男	60代	養護	n4	女	30代	校長									
4	D	男	34	9	d1	男	40代	担任	15	O	男	57	32	o1	男	40代	教務主任
					d2	男	60代	生徒指導						o2	男	20代	教務主任
					d3	男	40代	生徒指導						o3	男	60代	教頭
5	E	男	43	20	e1	男	30代	担任	4	D	男	34	9	o4	男	60代	教頭
					e2	女	20代	担任	o5					男	40代	教頭	
6	F	男	41	18	f1	女	30代	生徒指導	5	E	男	43	20	o6	男	60代	教頭
					f2	女	30代	生徒指導	o7					女	20代	教頭	
					f3	男	60代	生徒指導	o8					女	30代	校長	
					f4	男	40代	生徒指導	o9					男	20代	校長	
7	G	女	45	23	g1	女	30代	学年主任	16	P	女	50	30	p1	男	60代	養護
					g2	女	30代	教育相談						p2	女	40代	養護
8	H	男	48	26	h1	女	50代	教務主任	17	Q	男	51	24	q1	男	30代	教務主任
					h2	女	50代	教務主任	q2					女	20代	担任	
9	I	女	44	22	i1	女	30代	担任	18	R	男	55	33	r1	女	40代	校長
					i2	女	20代	担任						r2	女	40代	校長
					i3	女	20代	担任						r3	女	20代	校長
10	J	女	29	7	j1	女	30代	講師	19	S	女	45	25	r4	女	20代	校長
					j2	男	60代	副担任						s1	男	40代	養護
					j3	女	30代	副担任						s2	女	40代	養護
11	K	女	33	11	k	男	40代	副担任	20	T	男	51	27	t1	男	40代	教頭
12	L	男	52	29	l1	男	60代	副担任						t2	男	30代	教頭
12					男	60代	生徒指導	t3						女	20代	教頭	
13	M	女	42	22	m1	女	40代	担任	21	U	男	42	21	t4	男	50代	教頭
					m2	女	30代	担任	u1					男	30代	担任	
					m3	男	40代	副担任	u2					女	20代	生徒指導	

Table 2  
代表的な質問項目

1. 調査協力者の属性	年齢, 性別, 教員経験年数, 校務分掌
2. 過去共に勤務した SC の情報	・過去に共に勤務したことのある SC の人数 ・そのときの職務, 校務分掌
3. SC に相談した経緯	・SC の第一印象は? ・どうして相談しようと思ったのですか? ・相談しなかったのはなぜですか?
4. SC の活動への満足度	・各 SC の活動について, どの位満足していますか? あてはまる場所に, たて棒を書き入れてください。
5. SC 活動に満足している部分 (肯定的評価)	・この SC の活動の中で, 満足されているのは, どのような点が良かったからですか? ・この評価の中身について, こういう点が良かったなどか, 助かったなど思うところがあれば, 具体的に教えて下さい。
6. SC の活動に満足していない部分 (否定的評価)	・この SC の活動の中で, 満足されていないのは, どのようなことからでしょうか? ・この評価の中身について, こういう点が困ったなどか, もっとこうだったら良かったなど思うところがあれば, 具体的に教えて下さい。
7. SC 全体への要望・期待	・いずれの SC に関係なく, SC 全体についてもっとこうしたら良いのではないかと ・思うところはありますか?

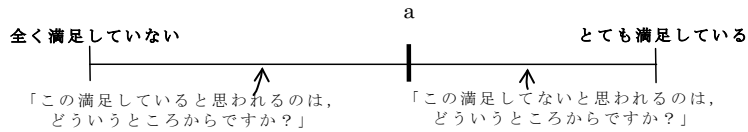


Fig.1 スクールカウンセラーの活動に対する満足度の評価方法

### Ⅲ. 結 果

#### 1. KJ法による分類

KJ法による分類の結果、49のサブカテゴリー、19の カテゴリー、4つのカテゴリーグループ（以下、CG）が生成された（Fig.2）。CGは、満足度についての語りの内容だけでなく、いつそうした印象を抱くことになったのか、SCが学校に入ってから活動の進展にも留意し、数字を付して下線を引いた。またCGの名称は、教員の満足度を左右すると思われる要素を採用した。サブカテゴリーは細線、カテゴリーは太線で示した。サブカテゴリーとカテゴリーについて、丸四角で囲んだものは、教員がSCに対して満足している点であり、四角で囲んだものは、SCに対して満足できていない点である。以下、文中でもちいる際に、CGは『 』、カテゴリーは< >、サブカテゴリーは< >で括弧で表し、各カテゴリーの内容を端的に表していると思われる語りの部分は「 」で括弧引用することとする。肯定的なカテゴリーの一覧と教員の満足度との相関比をTable 3に示し、否定的なカテゴリーの一覧と教員の満足度との相関比をTable 4に示す。

#### 2. カテゴリーと満足度の分析

本研究で全体の満足度の平均値は60.5であったが、標準偏差は30.5とばらつきが多く、平均値をもってSCの活動が肯定的に評価されているのか、否定的に評価されているのかの解釈は困難であった。また、先行研究（河村ら、2005）をもとにした教員の職務による満足度の違いについても検討（分析i）したが、有意差は認められなかった（ $F(3,57)=0.38, n.s.$ ）（Table 3）。

次に、各カテゴリーと満足度の関係では、肯定的な評価に関するカテゴリー12個中12個に満足度と有意な正の相関が見られ、否定的な評価に関するカテゴリーも7個中3個に有意な負の相関が見られた。このことから、本研究におけるカテゴリーの分類はある程度妥当性を有しているものと考えられた。以下、カテゴリーと満足度の相関比を示す際には、（ ）内に点双列相関係数  $r_{pb}$  の値を示す。

各カテゴリーと満足度との関連では、まず『1. SCからの関わり』に含まれている、< SCからの関わり >がある場合には満足度と高い正の相関（0.75）が見られ、

同様にSCとの<関わりにくさ>についても、満足度とやや高い負の相関（0.68）を示した。次に関わりが生じていれば、SCの『2. 協働の姿勢』が評価され、特に<協働しやすい>ことは満足度と高い正の相関を示し（0.79）、<協働しにくい>と捉えられている場合には、やや高い負の相関を示した（0.51）。SCによって『3. 行われた支援と取り入れやすさ』についても、<生徒への支援>（0.57）、<保護者への支援>（0.43）、<保護者と学校のつながり>（0.51）と比較的高い相関が見られた。また、<他機関へのつながり>（0.37）、<教員への直接的支援>（0.39）、<コンサルテーション>（0.35）、教職員の<研修>（0.29）についても、いずれも有意な正の相関が見られた。しかし、<コンサルテーション>と<研修>については、これが<取り入れにくい>と感じられていた場合には満足度は低くなり、やや高い負の相関が示された（0.42）。そして、SCによって支援が行われていた場合には、『4. 支援の結果』として<生徒の肯定的変化>（0.71）は満足度と高い相関を示し、<保護者の肯定的変化>（0.46）、<SCがいることの安心感>（0.66）も満足度としてやや高い相関を示していた。また、<生徒がつかまらない>（0.21）、<生徒に対応しきれない>（0.11）、<保護者がつかまらない>（0.09）といった否定的内容のカテゴリーについては満足度との間に有意な負の相関は見られなかった。

以下では、さらに各カテゴリーで語られた内容について、代表的な語りを引用しながら文章化して示し、各カテゴリーの内容と満足度の関係について検討していく。

#### 3. 各カテゴリーの内容

##### (1) SCとの関わり

< SCからの関わり >は、体育祭、懇親会などの学校行事や職員<行事への参加>、SCから教員への声かけ職員室の出入りなど、SCから<入ってきてくれる>ような関わりが満足度の理由として語られた。Eは、「やっぱりやるなら一緒に仲間としてやっていきたいというのがあるからですね」、「その先生（e1）は、そういう自分の本音も話してくれてるなっていうのを感じたから」と語った。一方で、SCへの<関わりにくさ>としては、SCが相談室にいることが多く、職員室で見かけられなかったことから教職員の中に<入ってきてくれない>ということが、満足度が高くない理由として挙げられてい

Table 3  
肯定的なカテゴリーの一覧と教員の満足度との関連

対象 SC	SC 性別	SC 年齢	当時の職務 (校務分掌)	満足度 (%)	SCの 関わり	協働し やすい	生徒 の支援	保護者 の支援	保護者と 学校つなぎ	他機関 つなぎ	教員の直 接的支援	コンサル テーション	研修	生徒の 肯定的変化	保護者の 肯定的変化	SCがいる 安心感
a1	女	40代	担任	93	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●
a2	男	40代	副担任	8			●	●	●			●		●	●	
b	男	40代	講師	65	●				●		●		●	●	●	
c1	男	40代	養護	94	●	●	●	●				●		●	●	●
c2	男	60代	養護	23												
d1	男	40代	担任	10												
d2	男	60代	生徒指導	63	●		●									
d3	男	40代	生徒指導	96	●	●		●			●	●	●	●	●	●
e1	男	30代	担任	62	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●
e2	女	20代	担任	42	●		●	●	●			●	●	●	●	●
f1	女	30代	生徒指導	100	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
f2	女	30代	生徒指導	19				●				●				
f3	男	60代	生徒指導	0												
f4	男	40代	生徒指導	86	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●
g1	女	30代	学年主任	100	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
g2	女	30代	教育相談	27												
h1	女	50代	教務主任	100	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
h2	女	50代	教務主任	21	●		●	●				●	●	●	●	
i1	女	30代	担任	96	●	●	●	●	●					●	●	●
i2	女	20代	担任	96	●	●	●	●	●					●	●	●
i3	女	20代	担任	96	●	●	●	●	●	●				●	●	●
j1	女	30代	講師	83	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●
j2	男	60代	副担任	7			●	●								
j3	女	30代	副担任	83	●		●	●	●	●				●	●	●
k	男	40代	副担任	66	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●
l1	男	60代	副担任	22												
l2	男	60代	生徒指導	22												
l2	男	60代	教務主任	35			●									
m1	女	40代	担任	48				●					●			
m2	女	30代	担任	100	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
m3	男	40代	副担任	48	●		●	●	●							●
n1	男	30代	教頭	94	●		●	●	●			●		●		
n2	男	60代	教頭	9	●			●								
n3	男	60代	校長	9	●			●					●			
n4	女	30代	校長	94	●		●	●	●			●	●	●	●	
o1	男	40代	教務主任	86	●	●	●	●	●			●	●	●	●	
o2	男	20代	教務主任	78	●	●	●	●	●			●	●	●	●	
o3	男	60代	教頭	0								●				
o4	男	60代	教頭	0								●				
o5	男	40代	教頭	86	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
o6	男	60代	教頭	98	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●
o7	女	20代	教頭	61	●		●									
o8	女	30代	校長	97	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●
o9	男	20代	校長	13				●		●		●	●			
p1	男	60代	養護	56			●	●	●			●			●	
p2	女	40代	養護	100	●	●	●	●	●		●	●		●	●	●
p3	男	20代	養護	18			●									
q1	男	30代	教務主任	49			●	●	●			●				●
q2	女	20代	担任	49								●				
r1	女	40代	校長	28				●	●	●		●	●	●	●	●
r2	女	40代	校長	81	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
r3	女	20代	校長	81	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
r4	女	20代	校長	100	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
s1	男	40代	養護	87	●	●	●	●	●			●		●	●	●
s2	女	40代	養護	87	●	●	●	●	●	●		●		●	●	●
t1	男	40代	教頭	91	●	●	●	●	●	●			●	●	●	
t2	男	30代	教頭	91	●	●	●	●	●			●		●	●	●
t3	女	20代	教頭	53	●		●					●		●		
t4	男	50代	教頭	61	●	●	●	●	●	●			●	●	●	
u1	男	30代	担任	52			●	●								
u2	女	20代	生徒指導	73	●	●	●	●				●		●	●	●

各カテゴリーに該当したデータの度数 41 29 46 37 26 13 8 38 26 35 18 30  
 肯定・否定における度数の割合 11.8% 8.4% 13.3% 10.7% 7.5% 3.7% 2.3% 11.0% 7.5% 10.1% 5.2% 8.6%  
 満足度の平均値 = 60.5、標準偏差 = 33.5  $** = p < .01, * = p < .05$  肯定的カテゴリーの度数の合計 347  
 各カテゴリーと満足度の相関比  $r_{pb}$  0.75\*\* 0.79\*\* 0.57\*\* 0.43\*\* 0.51\*\* 0.37\*\* 0.39\*\* 0.35\*\* 0.29\* 0.71\*\* 0.46\*\* 0.66\*\*

Table 4  
否定的なカテゴリーの一覧と教員の満足度との関連

対象 SC	SC 性別	SC 年齢	当時の職務 (校務分掌)	満足度 (%)	関わり にくさ	協働し にくい	取入れ にくい	生徒とつな がらない	生徒へ の対応	保護者つな がらない	教員 負担
a1	女	40代	担任	93							
a2	男	40代	副担任	8		●	●				
b	男	40代	講師	65							
c1	男	40代	養護	94							
c2	男	60代	養護	23	●	●		●			
d1	男	40代	担任	10	●						
d2	男	60代	生徒指導	63		●		●	●		●
d3	男	40代	生徒指導	96							●
e1	男	30代	担任	62							
e2	女	20代	担任	42							
f1	女	30代	生徒指導	100							
f2	女	30代	生徒指導	19	●	●					●
f3	男	60代	生徒指導	0	●	●					●
f4	男	40代	生徒指導	86							
g1	女	30代	学年主任	100							
g2	女	30代	教育相談	27	●	●		●		●	●
h1	女	50代	教務主任	100							
h2	女	50代	教務主任	21		●	●				
i1	女	30代	担任	96							
i2	女	20代	担任	96							
i3	女	20代	担任	96							
j1	女	30代	講師	83							
j2	男	60代	副担任	7	●						
j3	女	30代	副担任	83							
k	男	40代	副担任	66							
l1	男	60代	副担任	22	●						
l2	男	60代	生徒指導	22	●						
l2	男	60代	教務主任	35	●						
m1	女	40代	担任	48	●						
m2	女	30代	担任	100							
m3	男	40代	副担任	48							
n1	男	30代	教頭	94							
n2	男	60代	教頭	9		●	●	●			
n3	男	60代	校長	9		●	●	●			
n4	女	30代	校長	94							
o1	男	40代	教務主任	86							
o2	男	20代	教務主任	78							
o3	男	60代	教頭	0	●						
o4	男	60代	教頭	0	●						
o5	男	40代	教頭	86							
o6	男	60代	教頭	98							
o7	女	20代	教頭	61							
o8	女	30代	校長	97							
o9	男	20代	校長	13	●						
p1	男	60代	養護	56	●						
p2	女	40代	養護	100							
p3	男	20代	養護	18	●	●	●	●	●	●	●
q1	男	30代	教務主任	49	●						
q2	女	20代	担任	49	●						
r1	女	40代	校長	28		●					
r2	女	40代	校長	81							
r3	女	20代	校長	81		●					
r4	女	20代	校長	100							
s1	男	40代	養護	87							
s2	女	40代	養護	87							
t1	男	40代	教頭	91				●		●	●
t2	男	30代	教頭	91				●			
t3	女	20代	教頭	53							
t4	男	50代	教頭	61				●		●	●
u1	男	30代	担任	52	●						
u2	女	20代	生徒指導	73							

各カテゴリーに該当したデータの度数 18 12 5 9 2 4 8  
 肯定・否定における度数の割合 31.0% 20.7% 8.8% 15.8% 3.5% 7.0% 14.0%  
 満足度の平均値 = 60.5, 標準偏差 = 33.5 ▲ = “-”(マイナス) 否定的カテゴリーの度数の合計 58  
 各カテゴリーと満足度の相関係数  $r_{pb}$  ▲ 0.68\*\* ▲ 0.51\*\* ▲ 0.42\*\* ▲ 0.21<sup>n.s.</sup> ▲ 0.11<sup>n.s.</sup> ▲ 0.09<sup>n.s.</sup> ▲ 0.16<sup>n.s.</sup>

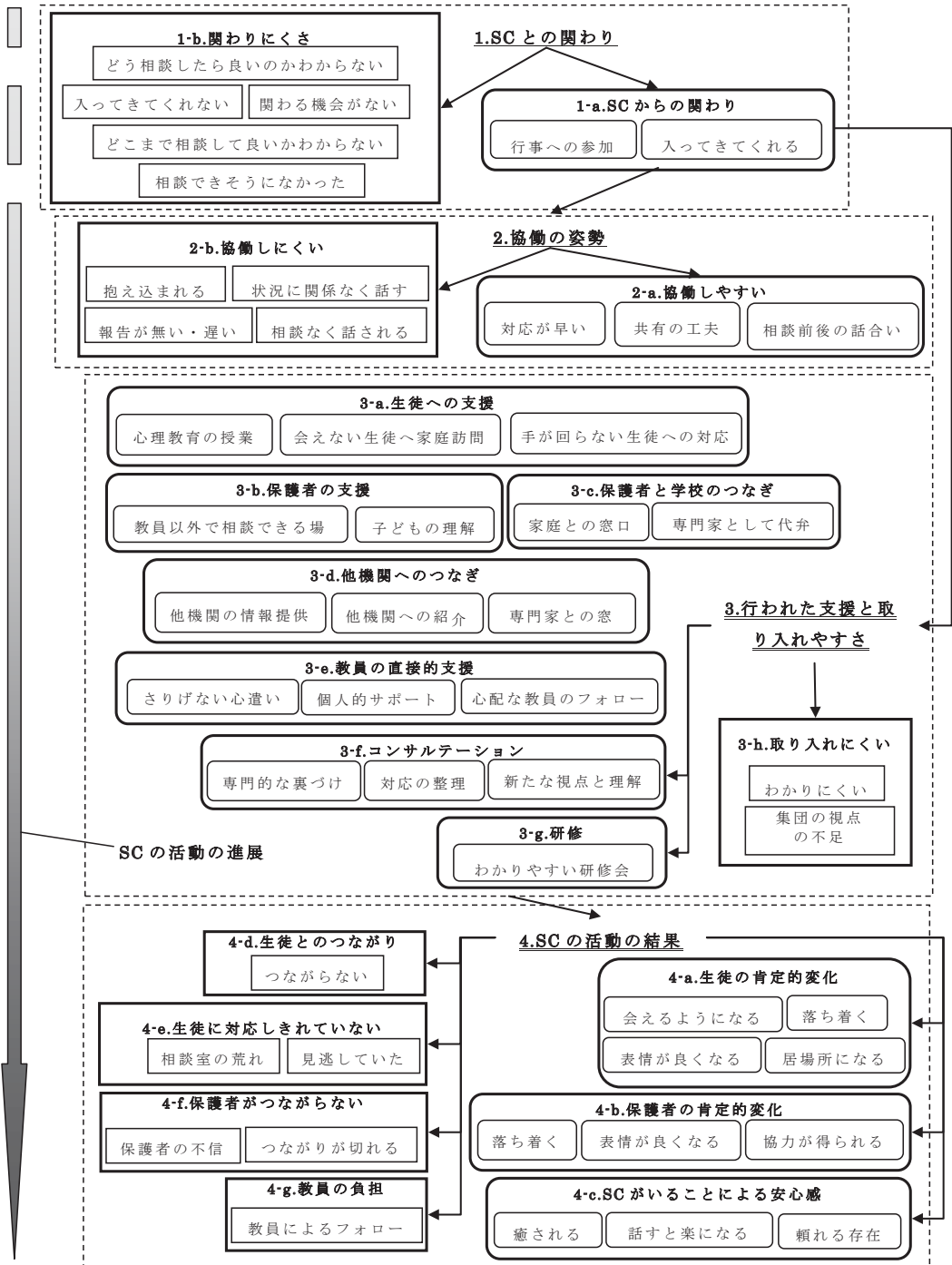


Fig.2 SCへの満足度についての語り



た (I1,2,03,4 など)。他の理由としては、教務主任をしていた Q が、満足度を線分の中心辺りを示して評価は 50% 程度であると語り、「仕事上関わる事がなかったからですね」と満足度を高く評価できるほど関わる機会がないことと、しかし否定的な評価を聞いたわけではないから 50% 程度と理由を述べた。また M は「私にとって相談は必要だったと思うんですけど、自分にそういう余裕がなかった。一杯一杯だったっていうか」と自身の余裕の無さから相談できそうになかったと語られた。また中には、SC へくどう相談したら良いのかわからないと SC への相談の仕方がわからないということも生じていた。

## (2) 協働の姿勢

教員の SC との関わりが生じていた場合には、SC の協働の姿勢について満足度や語りに違いが見られた。まず、教員が SC と「協働しやすい」と感じた体験としては、教員からの話を聞いた後の「対応が早い」こと、報告・連絡・相談など相談前後の話し合いが行われていたこと、SC の考えや対処、方針が教員と共有できるように「共有の工夫」が図られていたことなどが満足度の理由として語られた。I は、発達の偏りがあるのではないかと思った生徒について SC に相談したときに、「その人もまだ若くて色々知ってるわけじゃなかったけど、すぐに調べてきてくれてですね。(中略)一緒に勉強していったって感じですね」と、若くて経験も少ない SC (i2) だったが、「対応が早く」一緒に考えて動いてくれたと評価されていた。また校長であった R は、SC がよく担任とも話していたが、校長である自分にも「よく話しに来てくれていた」と話し、SC の活動状況が把握できることで、たとえ後から生徒や保護者と上手くいかないことがあっても、対応の準備ができるので「ありがたかった」と語られた。また「(直接)会えないときには、担任の机の上にメモを残したりしてた」(R) など、SC が「共有の工夫」をしていたと語られた。

逆に、SC と「協働しにくい」と教員が感じたこととして、R は SC からあらかじめ報告が無かったときに保護者から苦情が来たときが、「どう対応して良いかわからないので一番困る」と語られた。同じく教員が困った点として F は、他の教員にまだ知られたくない話だから SC へ個別に相談したのに、その話を聞かれない教員がいる状況で「状況に関係なく話された」という意見も挙げられていた。他にも生徒や保護者を支援するときに、「特定の先生との間でだけ、ことが進んでいった。本当は、もうちょっと学校全体で取り組まれたんですけどね。その担任の先生と SC の先生にとっては良かったかもしれませんが」(H) と、SC が特定の教員との間でケースを「抱え込んでしまう」ということがあったが、学校全体のこととして取り組むために

も、まずは情報の共有からで良いので取組みたかったと語られた。

## (3) 行われた支援と取り入れやすさ

教員が SC と関わりが生じて、SC による支援につながった場合には、SC が支援を行ったこと自体は、いずれも肯定的に評価され満足度の理由となっていた。しかし、「コンサルテーション」と「研修」については、それが取り入れやすかったかどうかで満足度や語りに違いが見られた。

まず「生徒への支援」をめぐっては、ストレスマネジメント、緊急時の心身の反応など「心理教育の授業」の実施、教員が多忙なために気にはなりながらも「手が回らない生徒への対応」、不登校状態などなかなか「会えない生徒へ家庭訪問」などが SC の行った支援として満足度の理由となっていた。S は、当時学校で生徒同士の性に関する問題が生じ、そのことに対して「私(養護教諭)が性教育の部分をおもに授業して、SC が人間関係の持ち方の部分について授業してもらった」と SC を活用した心理教育について語られた。学年の取組みに SC が加わったことで、生徒へ「色んな角度から話しができて良かった」とより包括的な取組ができたことが評価されていた。また SC が、教員の対応を補った例として K は、当時受け持っていた長期欠席でしばらく会うことができなかった生徒に SC が家庭訪問した後に、会えるようになったことを語った。また学校で暴力をふるう、授業を妨げるなどの行為が頻発している場合に、教員としては「自分達としてはまずそっちを何とかしないといけないからですね。来てない子や、元気のない子に対しても何かしなくてはいけないとは思ってるんですけど、どうしても手が回らない」(E)、「そういう生徒たちのことをフォローしてもらえるのはこちらとしては助かりますよね」(U)とも語られた。

「保護者の支援」をめぐっては、まず SC がいることで、保護者にとって子どものことを、「教員以外で相談できる場」があるということ自体が良いと満足度の理由となっていた。教員にとっては、生徒のために保護者に関わる必要が生じても基本的には、「家庭のことまで聞きにくい」(K)、「口出ししにくい」(J)と感じていた。そのため、SC が保護者の相談に乗ってくれることで、学校と保護者、双方の立場を「専門家として代弁」してくれることや、「家庭との窓口」となってくれていて、保護者の「子どもの理解」が進む場となっていたことが満足度の理由として語られた。

「他機関へのつながり」は、SC がいることによって、医療機関や相談機関など他機関についての詳しい「情報提供」が得られること、「紹介」してもらえたこと、紹介した後も適宜相手の専門家と専門家同士「話し合い」をしてもらえたことが満足度の理由となっていた。N は、

生徒を紹介した先の医療機関との話し合いでSCが窓口になってくれたことについて、「SCがいなくてそこまで専門的なことはわからないじゃないですか。言葉とか」、SCが「専門家との窓口」として機能していたと語られた。また保護者や本人へ他機関を紹介する際に、学校から伝えると「学校が見離そうとしてるんじゃないかと思う保護者もいる」(D)が、SCからだとして外部の専門家ということで、客観的に受けとめてもらいやすく、〈他機関への紹介〉が行いやすいという利点も語られていた。

〈教員の直接的な支援〉は、教員自身への支援を示している。Mは、「その頃うちも結構大変だったからですね」(M)と家族のことについて、SCに相談して良いのだろうかというためらいがありながらも、〈個人的サポート〉を得て自身が助かったことを語られた。このような個人的な相談を通して、MはよりSCに対して「ありがたかったですね。ほっとできて。(中略)…子どもにも親にも、そういう時間が必要だろうなと思いました」と自身が話すことで相談の意義が実感でき、その後他の教員、保護者、生徒をよくSCに紹介していたと語られた。またRは、管理職の立場から心配な教員のことをSCへ伝えていたら、SCがよく声をかけるなど〈心配な教員のフォロー〉をして、Rにもアドバイスしてくれていたと語られた。またSCが「私のことをよく見てくれていたと思うんですよ。ちょっと部屋(校長室)が空いたときとか、私がきついな思っていたときに、報告しに入ってくられて私の話を聞いてくれたり」(R)と〈さりげない心遣い〉が評価されていた。

〈コンサルテーション〉は、教員がおもに生徒や保護者のことでSCに相談し支援を受けたことを指している。Eは、離席や授業中の言動が気になる生徒のことをSCに相談したところ、「なんで何度も言ってもわからないんだろうとは思っていたけど、そういう発達の問題とは思ってなかったからですね。(中略)言われてみてへえーとは思いました」と、その後診断を受けて療育につながった生徒をめぐる援助について、SCと話したことにより〈新たな視点と理解〉が得られたことを語っていた。また他にもこのようにSCと話したことで、自身の行っている対応が間違っていないと〈専門的な裏づけ〉が得られて良かったということや、これまで行ってきた支援が長い場合などに、〈対応の整理〉がなされて良かったことが語られた。〈研修〉は、SCが教職員を対象に行った研修であり、「実践的な内容でわかりやすかった」(B)、「よく資料がまとまっていた」(K)など〈わかりやすい研修会〉が満足できる理由として挙げられていた。しかし一方で、〈コンサルテーション〉、〈研修〉については、取り入れやすさを巡って満足度は異なっていた。〈取り入れにくい〉理由としては、SCの話すことが具体性を欠いていて〈わかりにくい〉、〈集

団の視点の不足〉といったことが挙げられていた。Tは、研修会のときにSCの話していたことが「確かにお勉強はされているんだろうなと思ったけど、言葉が専門的でわかりにくいというか、じゃあそれでどうしたら良いんだろうとはちょっと思いましたね」と語られた。またJは、ある家庭環境が気になる生徒への対応について、「その子を受け入れていく対応は良かったと思うんですよ。でも、他の生徒に対して、それで良かったのかなと思うんですよ」、「ひいきしてるんじゃないかという風に他の子は思ったかもしれないし(中略)何回かそういう風な子どもの意見を聞いたことがあったから」、「教師は全体を見ないといけないからですね。そういうことはよく疑問に思っていました」と、ある特定の生徒へ特別な対応をする時に、他の生徒への対応はどうしたら良いのかということが疑問として語られた。

#### (4) 支援の結果

SCと教員が関わり、SCによる支援が行われていた場合には、その結果についても評価や語りに違いが見られた。まず、SCの行った〈生徒への支援〉の結果として、教員やSCが生徒とくへえるようになる、〈落ち着く〉、〈表情が良くなる〉、SCと会う場が生徒の〈居場所になる〉といったことが〈生徒の肯定的変化〉も満足している理由として語られた。しかし一方で、SCが生徒と直接関わった際に教員が困ったこととして、相談室が気になる生徒の「たまり場」(D、H)になっていて〈相談室が荒れる〉ということも語られていた。また、学校で問題を繰り返していると思われる生徒に対して、SCがそれを指摘せずに〈見逃して〉、相談室が学校の中で例外的にルールが適用されなくなり無秩序な状態となることも懸念として語られていた。そして教員がSCに生徒をたびたび紹介するが、相談に〈つながらない〉という状況も挙げられた。Pは養護教諭の立場から、気になる生徒をSCへ紹介したが「あまり子どもと話すのが好きじゃなさそうというか、なかなか話が合いません」と、普段から保健室でSCが生徒と関わっていても、SCの興味関心のある話題しか生徒と話ができず、SC(p3)も積極的に関わろうとしなかったと語られた。〈保護者の支援〉については、保護者の〈協力が得られる〉ことや、〈表情が良くなる〉、〈落ち着く〉といった〈保護者の肯定的変化〉もSCへの満足度につながっていた。Mは、「まず保護者の方が変わられて、それで子どもも変わっていった。やっぱり家庭は大きいなと思いました」と、SCが面接していた気になる子の保護者が子どもへの関わりを変えてくれたことで、子どもの問題が見られなくなったことを語った。しかし一方で、SCが〈保護者とつながらない〉という事態も語られていた。Gは、教員が依頼した保護者とSCの面接において、SCが保護者から結婚しているかなど個

人的な質問をされた時に、「それは答えられません」と答え、それ以降<つながりが切れて>保護者が来談しなくなったことが語られた。「(保護者としては) そのときの話で冷たい感じを受けたみたいなんですよ。答えなくて良いんですけど、傷つきやすい保護者だから、その辺をもう少しみ取って欲しかった」と保護者の不信の内容について話された。また、その保護者が来談されなくなった後に、SCがそのことを尋ねに来なかったことから、SCはその保護者にあまり関心を持っていないのではないかとGは理解し、G自ら保護者のフォローに回るようになったため<教員の負担>が増したことが語られた。

#### IV. 考 察

##### 1. 教員によるスクールカウンセラーへの評価

本研究におけるSC全体に対する満足度の平均値は60.5と一見低くはないが、ばらつきが大きく(SD=30.5)、平均値を通してSCの活動と評価の関連を探ると、評価を左右している重要な要素を見落とす危険が高い。従来の研究では、SCへの評価は概ね肯定的であるという結果(伊藤, 2000)と、SCへの評価は決して高くないという結果(河村ら, 2005)のズレが見られていたが、こうしたズレについても各SCによる活動の違いや評価した教員の差異が影響していたように思われる。またSCへの評価に影響を及ぼす要因として先行研究(河村ら, 2005)では、教員の職務も挙げられていたが、これについては有意差が認められなかった。しかし、本研究で生成されたSCの活動の様子をまとめた各カテゴリーは、肯定的カテゴリー12個、否定的カテゴリー7個の合計19個中、15個のカテゴリーにおいて満足度との間に有意な相関比が認められ、各カテゴリーにおける分類が妥当であり、また活動の満足度をそれだけ予測しているものと思われた。よって、以下では各CGごとに、満足度との関連、および実践に向けた考察を行いたい。

##### 2. 支援を始めるための関わり

まず、教員とSCの関わりが生じている場合ほど、教員はSCを同僚や仲間として認識し、そう認識しているSCに対して満足度も高かった。この結果は、先行研究において教員とSCが接しているほど、評価は高くなる(伊藤, 1999; 原田, 2005など)という結果とも一致する。そこで、ここではなぜ同僚として認められることが、満足度と関連するのか。また、どのような点から教員はSCを同僚とみなしていたのかについて考察を行いたい。教員は、職員室などで教員と時間や空間を共有し、自分たちと話そう関わろうという姿勢を見せていたSC、「本音」で話してくれていると認識したSCを同僚とみなし

ていたことが語られていた。先行研究における分析(吉村, 2010)の、SCと同僚としての関わりが多いほど相談につながりやすいという点は同じだが、相談した結果ではなく、SCからの関わりやお互いに関わっていくプロセスそのものが、すでに満足度の理由として語られ、評価されていることは興味深い。教員のコンサルテーションへの満足度を高めるためには、まず積極性などコンサルタントの姿勢が教員に評価されることが重要であると指摘(小林, 2009)されているが、その結果とも一部重なる。実際本研究でも、当時教務主任で担任ではなかったQの場合など、SCへの満足度が低かったのはSCに何か具体的な不満があったからではなく、そもそも満足度を評価できるほどの関わりがなかったという語りが複数見受けられた(L,O,Q)。Qの場合には、SCの<コンサルテーション>や<生徒への支援>など目にすることはあったが、評価するほどには知らないという評価へのためらい、SCの責任というよりも調査方法の問題であることが窺えたが、LとOの場合には、SCへ相談、活用しようにも、何をしているのかわからないという<関わりにくさ>であり、もっと関わって欲しかったという要望が語られていた。

また本研究において、教員の職務によって満足度には差異が認められておらず、実際に講師のB、副担任のKのSCへの満足度は低くない(Table 1)。2人はその理由としてSCの研修会(b1,k1)を挙げている。このことから、教職員の職務など立場によってはSCと接触することが難しい場合があるが、SCの側から研修会などを行うことによって教職員全体への接触の機会を持つことは可能であり、それによって教職員の満足度も変化し得ることが考えられた。SCの行う研修会や通信の発行などは、教員の満足度を高めることが目的ではないと思われるが、ある程度SCとの接触がなければ、SCがどういう人なのか、何をしてくれる人なのか教員からするとわからないために、教員からSCへの相談につながりにくいことがわかっている(吉村, 2010)。また学校現場においては、必ずしも職務としてSCと接する頻度は高くなくても、何らかの形で生徒とは接しているためそこから貴重な情報が得られることもある。SCの勤務体制や活動内容、相談ルートについて周知するなど、日常的に接する頻度が低い教員であっても、教員から見て気になる生徒や保護者がいるときには、適切なタイミングで相談できるように、守秘義務には配慮しながらも教職員全体にSCの存在や仕事を認識してもらえるようにアプローチする工夫が、今後より重要になってくるものと思われる。

##### 3. 協働と連携のムラ

教員にSCとの関わりが生じた場合には、支援の程度

だけでなく、協働の姿勢が重視され、〈協働しやすい〉ことはカテゴリーの中でも最も高い正の相関を満足度との関係で示していた(0.79)。また逆に〈協働しにくい〉ことも満足度とやや高い負の相関(0.51)を示しており、特に報告や相談がなく〈抱え込まれる〉ことは、当時管理職であった教頭のH、校長であったRからより困った事態としても語られていた。当時担任としてSCに関わった教員には〈協働しにくい〉ことについての語りがなかったことを考えると、多くのSCは担任から相談を受けた場合は、報告、連絡、相談などの情報の共有や連携ができていたものの、管理職との間においてSC間で連携の図り方に個人差があった可能性が考えられる。校長は、学校の代表者であることを考えると、Rの語りに見られるようにSCしか知らないことについて、外から問い合わせがあり、そのことについて全く知らなければ問題が生じることもある。他にもHの語りであったように、担任とSCの間で意思の疎通が取れていたとしても、その方針が他の教員と全く異なると、担任がSCと他の教員との間で戸惑う可能性や、生徒や保護者にとっても学校から言われることが異なることで混乱の生じる恐れがある。制度の仕組みは異なるが、国家モデルが作られた米国においても管理職との連携やチームとして援助にあたることは重要視されている(ASCA, 2004)。本邦のSC制度にもとづく勤務時間では、面接などに時間が割かれた場合に管理職と話し合う時間が取れない可能性も考えられるが、目的は支援に齟齬を生じさせず効果を最大化させることにある。学校内でSCが担任と話しているにも関わらず、担任と校長が情報を共有できていなかったということは、学校の支援システムがうまく機能していないということを表わしている可能性もあるが、そういう視点も持ちつつSCにできることとしては、Rの語りに見られるようにメモや電話を使うなどの工夫、学期に1回はSCの活動について管理職を交えて振り返る機会をあらかじめ設定しておくなどの工夫も必要になってくるものと思われる。

#### 4. 支援の取り入れやすさ

教員とSCの関わりが生じ、SCが支援を行うことになった場合、支援が行われたこと自体は肯定的に捉えられている。しかし、コンサルテーションや研修といった活動については、具体的でわかりやすいかどうかと、生徒個人だけではなく、学級、学年といった集団全体のことも踏まえた対応や話をしていitかどうかが問われていた。これまでの研究においても、教員は心理臨床家に比べてより明確で具体的な視点、対応を取る傾向のあること(高嶋ら, 2008)や、“状況把握”、“指導”、“問題解決”を重視する特徴(高嶋ら, 2007)のあること、より具体的な対応を重視する(小林, 2009)ことが知られている。

学校現場では、個を尊重するだけでなく、支援としての指導や集団生活の場の秩序を維持することも当然重要であり、教員はそうした多くの役割(土屋, 2000)を担っている。SCも学校臨床経験が増していくと、多面的総合的に全体を俯瞰するようになっていitとされている(高嶋ら, 2008)が、学校臨床経験が少なく、教員の生徒、保護者への見方が十分掴めていit間は、教員はどのように生徒や保護者を見て考えているのか、今後の見通しをどの程度持っているのか、持てていitのかとiitたことを確かめて対応することが有用である。そうすることで、例えばJの語りであったような、相談した生徒への対応はわかったが、実はそれを周囲の生徒にどう説明すれば良いのかがわからなかつたということも、SCとの間で共有されれば、解決に向けて話し合えた可能性はある。

#### 4. 結果を共有し活動をつなげる

SCによる支援が行われた場合には、支援の結果も満足度の評価との間に関係が見られた。〈生徒の肯定的変化〉、〈保護者の肯定的変化〉は、満足度と高い正の相関を示し、〈SCがiitる安心感〉も満足度とやや高い相関を示していた。しかし、ここでまず注目したいのは、満足度との関係では有意な負の相関は見いだされなかつたものの〈生徒に対応しきれていitない〉など満足できない結果として語られたカテゴリーに共通していた、教員とSCで事態が共有されていitないという点である。これは教員側からすると、そのSCにこれ以上話しても仕方がないという判断があつたのかもしれないが、例えばGの語りであった〈保護者がつながらない〉事態においても、もしそのことがSCと共有されていitしたら、SCも別の解決策を模索し、その後のGの〈教員の負担〉も変わつていit可能性がある。〈生徒に対応しきれていitない〉場合でも、教員のそうした見方はSCと共有されていitない。これは教員が生徒や相談室の様子を見ての判断であるため、SC側は問題があると認識してiitたか不明だが、もしSCも相談室運営について困つてiitたのであれば、SCから教員へ相談することで、相談室運営などがより効果的にいitやすくなつた可能性はある。これらの可能性を考えると、SCが生徒、保護者、教員と関わつた後に、それが取り入れにiitかつた、上手くiitかなかつたということも含めて教員と共有された場合は、協働につながら満足度が高められ、SCと教員で共有されていitない場合には、生徒や保護者がつながらなかつた、取り入れにiitかつたという判断の時点で途絶えて、協働や満足度につながらないということが考えられる。つまり、生徒や保護者、教員との相談に至つた後に、その後の展開が教員から見て上手くiitたかどうかだけでなく、お互いにその後の経過を共有して協働に至れたかど

うかという点が、満足度をより左右した可能性も考えられる。こうした仮説は結果論であり、また協働のところでも述べたように、担任とSCの間ではある程度情報の共有はできているものと思われる。しかしGの例(g2)のようにSCが関わった事例でも特にその後の経過が不明であるときや、上手くいっていないのではないかとと思われるときには、その経過を共有できるように留意することが必要と思われる。

## 6. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、SCの活動が教員からどのように見えていたのか、満足度からひも解くことを試みた。その結果、教員の満足度の評価は、(1)SCとの関わりの有無と程度、(2)協働の姿勢、(3)SCの行った支援と取り入れやすさ、(4)支援の結果が影響しているものと思われ、生成された19個のカテゴリの内、15個のカテゴリで満足度と有意な相関が示された。またこれらの結果を踏まえて、全体へのアプローチ、管理職を含めた情報共有の工夫、教員の視点を把握しておくことの実践的意義についても考察を行った。次に、支援の結果を共有することが協働につながり、共有できない場合には支援が継続せず、結果としてSCは評価が得られていないという仮説を提示した。SCのどのような活動が教員の評価に結び付いていたのかについて、記述したことは仮説の段階ではあるものの一つの成果であると言える。

一方、本研究の結果は教員の主観に基づいた語りであり、実際の事実関係やSC側の意図と一致しているか確かめられないという限界がある。また今回把握した満足度は、語りを引き出し、分析の参考とするためもちいたため、満足度と各カテゴリの関係については一般化して解釈していくには慎重を要する。今後より活動と評価の関連を確認し、統計的な傾向を見出していくためには、満足度についても標準化された尺度を作成してもちいるなど、さらなる研究の積み重ねが必要である。

## 引用文献

- ASCA / 米国スクール・カウンセラー協会 (2004). スクール・カウンセリングの国家モデル-米国の能力開発型プログラムの枠組み. 学文社, pp.87-96.
- 原田唯司 (2005). 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-満足度との関連. 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇), **55**, 155-172.
- 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**, 531-529.
- 伊藤美奈子 (2000). 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**(1), 93-99.
- 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.
- 小林朋子 (2009). 子どもの問題を解決するための教師へのコンサルテーションに関する研究. ナカニシヤ出版, pp.31-53.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法-創造性開発のために. 中央公論新社.
- 川喜田二郎 (1970). 続・発想法-KJ法の展開と応用. 中央公論新社.
- 村山正治・大塚義孝・谷口正己・鶴養啓子 (1998). 資料2 学校臨床心理士のためのガイドライン. 村山正治 (2008). 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.
- 文部科学省 (2005). 平成14~16年度スクールカウンセラー派遣校における問題行動等の派遣前(平成13年度)と派遣後(平成16年度)の発生状況比較. < [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308/002/004.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308/002/004.htm) >
- 瀬戸瑠夏・下山晴彦 (2003). 日本におけるスクールカウンセリングの現状分析-文献レビューによる活動モデル構築への展望-. 東京大学大学院教育学研究科紀要, **43**, 133-145.
- 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・西嶋雅樹・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**(4), 419-430.
- 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・西嶋雅樹・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徴. 心理臨床学研究, **26**(2), 204-217.
- 土屋玲子 (2000). 教育心理学と実践活動-スクールカウンセラーから見た学校. 教育心理学年報, **39**, 162-172.
- 吉村隆之 (2010). 教員がスクールカウンセラーへ相談するプロセス-スクールカウンセリング活動の透明性. 心理臨床学研究, **28**(5), 573-584.
- 吉村隆之 (2012). スクールカウンセラーが学校へ入るプロセス. 心理臨床学研究, **30**(4), 536-547.