愛知教育大学研究報告，56（教育科学編），pp，125～131，March，2007

スクールカウンセラーと心の教室相談員のストレッサー

山田美里*　菊島勝也**

*豊田市適応指導教室
**学校教育講座

Stressor on School Counselor and "Kokoro-no-kyoushitsu" Counselor

Misato YAMADA*
Katsuya KIKUSHIMA**

*School Adaptation Program, Toyota City
**Department of School Education, Aichi University of Education

問題と目的

1　スクールカウンセラー，心の教室相談員の導入

児童生徒の問題行動や不適応が社会問題化する中，文部省（現文部科学省）は1995年３月に「いじめ対策緊急会議」を開き，学校におけるカウンセリングなどの機能の充実をはかるために実施する「スクールカウンセラー（以下 SC）」について，早期かつ効果的な実施が望まれると提言した。これを受けて，文部省による，学校での相談活動やカウンセリング機能充実への対策であるスクールカウンセラー活用調査研究委託事業が開始された。現在ではスクールカウンセラー活用事業補助（以下 SC 事業）という名称となっており，平成７年度には154校であった派遣校もその効果が認められ，平成13年度には4300校，平成15年度には7000校にまで拡大されてきた。これまで生徒の心のケアは担任，養護教諭，教育相談，生徒指導等の教師が行ってきたが，この事業で初めて，学校に教師ではない心の専門家として臨床心理士が入ることとなった。SC の導入により，配置校では不登校や校内暴力の増加が抑制されており，量的データから見ても，平成10年度から SC 配置後の平成12年度にかけての増加率は，不登校は全国平均5.0%増に対して配置校は1.2%増。暴力行為は全国平均15.0%増に対して配置校は6.8%増となっていると文部科学省は報告している。こうした成果を踏まえ，平成17年度までに約10000校（３学級以上の全公立中学校）へ拡充し，公立中学校のすべての生徒が SC に相談できる状態になることをめざしている。

1998年には，中学生による教師殺傷事件や神戸の少年による凶悪殺人事件があり，中学生に対する心のケアが，より一層重視されるようになった。このような流れの中で，平成10年９月頃より，文部科学省の「心の教室相談員」活用調査研究委託事業（以下相談員事業）によって，「心の教室相談員（以下相談員）」が全国の公立中学校8000校に配置されることになった。文部科学省の初等中等教育局作成の配置目的によると，「生徒が悩みなどを気軽に話せ，ストレスを和らげることができる第三者的な存在となりうる者を生徒の身近に配置し，生徒が心のゆとりを持てるような環境を提供することが必要である」と示されている（文部科学省，2002）。そして人選には「教職経験者や青少年団体指導者など地域の人材の中から，本調査の趣旨を理解し，積極的に取り組む意欲のあるもの」とされ，学校や教育委員会が独自で幅広い該当者を雇用している。本制度の重点は，地域の様々な人材による傾聴活動やカウンセリングを通して，生徒に少しでも多くの大人と関わりを持たせ，大人への信頼感を深めさせながら，ストレス等の緩和及び解消を図っていくこと，中学校に，地域の人材との連携・協力に積極的に取り組んでもらい，学校と地域社会との連携の契機とすることにおかれていると考えられる（山口ら，1999）。しかし，相談員制度は，SC 配置のための過渡的な位置づけであったと考えられる。小学校段階での早期の対応や保護者との連携の必要性のために，「子どもと親の相談員」が平成16年度新規事業として予算化され，全国に配置されることになり，それに伴って「心の教室相談員」は廃止されることになった（文部科学省，2003）。

2　職務ストレスについて

学校という現場に，教師ではない存在が入り活動を行うということで，SC，相談員は様々なストレスを感じていると推測される。しかし，SC，相談員についてのストレス研究は，あまり見当たらないので，職業ストレスについての研究についてみていきたい。渡辺（1986）は職務ストレスについて「職務および職場環境において，外的な要求が従業員の心理的・生理的適応

能力を超えたり，従業員が外的要求を困難と感じたり，あるいはそれらが原因で心身に何らかの変調を来たしたりするような状態」と定義している。

渡辺ら（1990）の研究結果では，ストレッサーとストレス反応との関係は，特に役割曖昧性，役割葛藤とうつ傾向との間で見られることが確認されている。丸山（2004）は，職業性ストレスモデルを作成し，仕事に起因した健康障害は，職場のストレス要因によってストレス反応が起こることを示した。仕事のストレス要因には，物理化学的環境，役割葛藤，役割不明確（曖昧さ），対人葛藤，仕事の将来不明確，仕事のコントロール，雇用の機会，量的な作業負荷，作業負荷の変化，対人責任，技術の活用，認知要求，交代制勤務などがあり，これに個人要因や仕事外の要因が関与すると思われる。

看護士の仕事上のストレッサーと，職務満足感との関連についての研究では（小林ら，2000），職務満足感は労働負荷の変動，技能の低活用，仕事のコントロールと有意に相関が高かった。また，年齢が高い方が職務満足感は高く，看護士はストレスインが高い職業であるが，ポジティブな経験が職務満足感をあげ，ストレスを低減させる可能性があることを示唆している。また，学校管理職の職務上のストレスと職務満足感の関連についての研究では（信実，2004），学校管理職は職務遂行や仕事に対するコントロール感が満たされることで職務満足感が高まるものの，その基盤的条件として，学校における管理職自身の居心地感や支持的風土など，人間関係要因が不可欠であることが明らかになった。

たとえ仕事に対する自信や効力感があるとしても，教職員からのサポートが少ないまたは学校の雰囲気がよくない，管理職にとって居心地が悪いというような状況であれば，職務満足感は向上しにくいことがうかがえる。

3　バーンアウトについて

極度の身体疲労と感情の枯渇を示す症候群であるバーンアウトは，ヒューマン・サービス（対人専門）職，すなわち人間を相手にする職業で顕著にみられる特有な病状である。その発生原因には，個人的属性や性格特性，職場の環境，組織風土，人間関係などの職業ストレッサーや，それらの組み合わせが関わっていると考えられる（山本・上野，1997）。

教師の職務ストレスとバーンアウトについては伊藤（2000）や高木・田中（2003）により研究が行われ，バーンアウトに関与する要因として，年齢・指導能力・サポートの有無・パーソナリティ・教育観があげられた。また，管理職や学年主任の活躍により職場環境の適切な整備がされることや，ソーシャルサポートといった職場での人間関係をよくすることが，職務におけるストレッサーを未然に認知させにくくする予防的効果があるものの，バーンアウトのような高ストレス反応状態を直接緩和するといった，治療的機能はもちにくいことが示唆された。

このような流れの中で，SC のバーンアウトについての研究も，荻野・今津・岩崎（2001）により行われている。上述したように，仕事上の役割の過多や曖昧さといった問題は，ストレスの原因となると指摘されており，学校現場の中で生徒・教師・保護者など多くの人の中で働く SC は，バーンアウトに陥る可能性も高いとされる。SC のバーンアウトには，人間関係の問題が強く関連していると示唆された。教師とのよりよい連携が可能になれば，サポートも伴ってくると考えられる。

SC のバーンアウトを引き起こすストレッサーについて，アメリカでは Butcke, Moracco& MckWeenra ら（1984）に開発された尺度がある。また，Schwab& Iwanicki（1982）は，仕事内容や役割の情報・定義が不明確なまま，結局多くの役割を引き受けてしまう状況を役割の曖昧さによるストレッサーとし，学校組織や，児童・生徒からの過剰な期待・要求と，教師自身の信念の不一致からくる葛藤を役割葛藤ストレッサーとして，尺度化を行っている。しかし，日本では SC のあり方が欧米とは違い，また SC の派遣制度が始まってからの歴史が浅いなどといった事情のため，荻野ら（2001）は，我が国独自の尺度の開発を行い，職場の人間関係や役割に関するストレッサー，及び仕事の量や質の過重，そして「守秘義務」という SC の仕事に特有なストレッサーがあると解釈した。しかし，いまだ妥当性に問題があり，更なる検討を必要としている。

4　本研究の目的

以上のように，教師，看護士などの職務ストレスに関する研究，SC のバーンアウトについての研究は行われているが，SC と相談員をストレスという観点から検討した研究は，これまで行われていないようである。そのため，特徴的なストレスを明らかにし，これからの活動での問題点を考察することには意義があるといえる。

そこで本研究では，SC，心の教室相談員ストレッサー尺度の作成と検討を目的とする。

方　法

予備調査

目的　荻野ら（2001）の作成した SC ストレッサー尺度をふまえ，より広範囲にわたるストレッサーを明らかにするため，新たに独自の SC・相談員ストレッサー尺度の作成をおこなう。

調査対象　A 県のスクールカウンセラー４名，心の教室相談員４名

調査内容　学校，教師，制度，管理職，環境，生徒，保護者，連携等それぞれの項目について，ストレスを感じること，不満なこと，いやなこと，やりにくいと思うことを自由記述で尋ねた。これ以外にフェイスシートでは，性別，SC（相談員）の経験年数，やめてからの年数を尋ねた。

調査時期　2003年８月。郵送，手渡し，メールにて質問紙を配布した。回収率はSC，相談員ともに100%。すべてが有効回答であった。

結果　予備調査から得られた結果を，SCと相談員それぞれ書き出した。その後，この結果について，従来の研究をふまえながら，ストレッサー項目を抽出した。さらに，心理学について十分に知識のある大学院生３名により，項目に偏りが無いように選定を行った結果，75項目を抽出した。

本調査

調査対象　G県の中学校に派遣されているSC89名，相談員49名。

SC，相談員の派遣されている中学校の一覧を，G県教育委員会の協力を得て入手し，調査対象とした。

調査内容　SC，心の教室相談員ストレッサー尺度75項目

予備調査で得られた結果から選定したストレッサー項目75項目を使用する。評定方法は，頻度（全く感じない・たまに感じる・しばしば感じる・頻繁に感じる）と不満度（全く不満ではない・どちらかというと不満である・やや不満である・とても不満である）をそれぞれ４件法で実施，それを掛け合わせたものをストレス度とした（０～９点）。

調査時期　2004年２月，各校あてに郵送により配布・回収。回収率はSCが48名で54%，相談員が46名で94%，全体では94名で68%であった。うち有効回答数はSCが47名（平均年齢41.3歳，SD＝11.97），相談員が42名（平均年齢45.15歳，SD＝14.09）であった。

結　果

SC，心の教室相談員ストレッサー尺度の因子分析

SC，心の教室相談員ストレッサー尺度75項目についての回答結果に，主因子法による因子分析（エカマックス回転）を行った。スクリープロット等を参考にして，以下の８因子50項目が抽出された（TABLE １）。累積寄与率は59.16%で，各因子に含まれる項目は因子負荷量．45以上を採用し，どの因子にも負荷量の小さかった25項目を削除した。

第１因子は「管理職と考え方が合わない」，「管理職がSCや心の教室相談員の活動に興味・関心がない」など，管理職との関係におけるストレッサー６項目からなるため，＜対管理職関連＞因子と，第２因子は「SC，心の教室相談員の存在が生徒に受け入れられていない」，「保護者がSCや心の教室相談員の存在をよく知らない」など，学校での周知不足や，存在感のなさからなるストレッサー10項目からなるため，＜学校での存在感の薄さ＞因子と名付けられた。第３因子は「いつも気持ちよく迎え入れてもらえる，雰囲気がない」，「自分の活動について，よくない印象を抱いている教師がいる」など，教師との関係におけるストレッサー６項目からなるため，＜対教師関連＞因子とされた。第４因子は「相談室の運営をまかせっきりにされている」，「生徒に関する教師との情報交換が不十分である」など，学校での相談体制や相談環境に対するストレッサー５項目からなることから，＜学校での相談環境＞因子と解釈された。第５因子は「仕事が時間内に終わらず，延長することがある」，「関係する教職員の会議に参加できない」など，学校内での勤務体制についてのストレッサー６項目からなることから，＜勤務体制＞因子と，第６因子は「生徒の話を聞き取り，整理するのが大変」，「自分の考える役割と保護者の期待する役割が異なる」など生徒・保護者との関係におけるストレッサーからなることから，＜対生徒・保護者関連＞因子と名付けられた。第７因子として「教師と生徒の間で板ばさみになる」，「教師のやり方や考え方にとまどうことがある」など学校での職務についてのとまどいや，葛藤のストレッサー４項目からなることから，＜職務に対するとまどい＞因子と，さらに「学校に対して，もっと何かできるのではないかという焦りがある」「力量不足を感じるときがある」など，8項目からなる＜自分自身に対する不満＞因子が第８因子として抽出された。これら８因子のα係数は，Table １に示すように，第１因子から順にα＝.91，.88，.87，.83，.81，.79，.79，.80であり，概ね信頼性は確認されたと考えられる。

SC，心の教室相談員ストレッサー尺度各因子のストレス度

SCと心の教室相談員の主要なストレッサーを検討するために，ストレッサー尺度の各因子の平均を算出した（Table ２）。その結果，尺度合計の平均点（3.8点）に比べストレスフルであると捉えられたストレッサーは，勤務体制因子（4.9点），自分自身に対する不満因子（4.6点），学校での存在の薄さ因子（4.1点），学校での相談環境因子（3.9点）であった。一方，比較的ストレス度の低かったものとして，対教師関連因子（2.4点），対生徒・保護者関連因子（2.5点），対管理職関連因子（3.0点），職務に対するとまどい因子（3.2点）となっていた。

Table1．SC，心の教室相談員ストレッサー尺度の因子分析結果

項目＼因子	1	2	3	4	5	6	7	8	共通性
Ⅰ　対管理職関連因子　（6項目　α=.91）									
管理職と考え方が合わない	.77	-.01	.18	.20	-.01	-.09	.34	.07	.79
自分の考える役割と管理職の期待する役割が異なる	.72	.11	.25	.10	-.01	-.07	.24	.14	.68
管理職がSCや心の教室相談員の活動に興味・関心がない	.71	.16	.27	.05	.12	-.01	.22	-.01	.68
管理職がSCや心の教室相談員の職務内容に寛容ではない	.68	-.03	.13	.19	-.03	.06	.23	.04	.58
管理職がSCや心の教室相談員にどのような活動を求めているかわからない	.68	.23	.09	.02	.23	.08	.25	.23	.70
職務内容についての説明がしっかりなされていない	.59	.29	-.01	.26	.23	.10	.27	.25	.69
Ⅱ　学校での存在感の薄さ因子　（10項目　α=.88）									
SC,心の教室相談員の存在が生徒に受け入れられていない	.00	.70	.03	.01	.21	.03	.10	.23	.60
保護者がSCや心の教室相談員の存在をよく知らない	.12	.64	.18	.11	.04	.14	.33	.16	.62
相談することに意味がないと思っている生徒がいる	-.08	.59	.40	.18	-.03	.16	.27	.03	.64
自分の考える役割と生徒の期待する役割が異なる	-.03	.58	-.01	.32	.01	.28	-.06	.12	.53
SC、心の教室相談員の存在が、生徒に周知されていない	.17	.56	-.10	.20	.33	-.03	.22	.25	.62
生徒の自発的な来談が少ない	.04	.54	.17	.01	.14	-.03	.05	.09	.36
保護者に働きかける機会が少ない	-.06	.53	.25	.26	-.01	.25	.16	.09	.51
学校内で特別扱いされる	.25	.51	.16	-.01	.08	.14	-.04	.29	.46
学校内でのSCや心の教室相談員の存在が薄い感じがする	.35	.49	.41	.24	.05	.07	.05	.24	.65
SCや心の教室相談員に相談したくても、できない生徒がいる	.02	.47	.20	.22	.30	.13	.19	.09	.46
Ⅲ　対教師関連因子　（6項目　α=.87）									
いつも気持ちよく迎え入れてもらえる、雰囲気がない	.42	.11	.68	.21	-.06	.17	.15	.20	.80
自分の活動について、よくない印象を抱いている教師がいる	.27	.15	.64	.14	-.03	.39	.06	.19	.72
教師から心理臨床活動についての不満を言われたことがある	.06	.13	.61	-.09	.17	.25	.08	.12	.51
自分の考える役割と教師の期待する役割が異なる	.36	.01	.56	.32	.07	.37	.37	.21	.86
学校での活動の成果が教職員に高く評価されない	.24	.40	.54	.02	.14	.33	.34	.10	.77
養護教諭との関係が良好ではない	-.23	.13	.52	.18	.02	-.17	.12	.23	.47
Ⅳ　学校での相談環境因子　（5項目　α=.83）									
相談室の運営をまかせっきりにされている	.14	.06	-.04	.76	-.01	.18	.22	.06	.69
相談に関することをSCや心の教室相談員まかせにされる	-.03	.06	.05	.70	.27	.21	.24	.02	.67
生徒に関する教師との情報交換が不十分である	.27	.00	.20	.51	.30	.00	.19	.30	.59
学校内で「相談」のシステムが確立されていない	.40	.31	.28	.47	.20	-.05	.28	.20	.71
相談室の設置環境や備品が整っていない	.15	.18	.18	.45	.39	.20	.06	.17	.52
Ⅴ　勤務体制因子　（6項目　α=.81）									
仕事が時間内に終わらず、延長することがある	.20	.11	-.17	.22	.69	-.02	.36	.07	.75
満足に活動できるだけの、十分な時間がない	.26	.23	-.11	.15	.55	.13	.27	.24	.60
保険などの制度がしっかりしていない	-.02	.10	.24	.07	.54	-.04	.11	.20	.42
関係する教職員の会議に参加できない	.20	.24	.04	.29	.53	-.09	-.04	.13	.49
契約期間が短い	-.13	.11	.09	.31	.52	.04	.18	.07	.44
問題を持つ生徒以外の生徒に接する機会が少ない	-.07	.41	.16	.06	.47	.14	-.05	.32	.54
Ⅵ　対生徒・保護者関連因子　（5項目　α=.79）									
生徒の話を聞き取り、整理するのが大変	.07	.07	.10	.06	.07	.76	.12	.29	.70
自分の考える役割と保護者の期待する役割が異なる	.09	.11	.11	-.02	.10	.74	-.06	-.01	.59
保護者への対応が難しい	-.07	.12	.06	.13	.10	.72	.18	-.05	.60
カウンセリングではなく、生徒との雑談が疲れる	.12	.02	.25	.07	.01	.55	-.06	.14	.41
自己中心的な生徒の行動に振り回されることがある	-.17	.09	.05	.43	-.25	.50	.06	.25	.60
Ⅶ　職務に対するとまどい因子　（4項目　α=.79）									
教師と生徒の間で板ばさみになる	.25	-.12	.24	.19	.01	.12	.72	.22	.75
管理職への対応と担任教師への対応との兼ね合いが難しい	.27	.21	-.02	.15	.07	.33	.61	.12	.64
教師のやり方や考え方にとまどうことがある	.18	.34	.38	.29	.21	.13	.55	.09	.75
相談件数だけで成果を周囲に判断される恐れがある	.20	.36	.19	.12	.13	.21	.45	-.12	.50
Ⅷ　自分自身に対する不満因子　（8項目　α=.80）									
学校に対して、もっと何かできるのではないかという焦りがある	.07	.16	.11	.34	.10	.05	.17	.60	.56
力量不足を感じるときがある	-.10	.03	.10	.01	-.03	.28	.09	.53	.40
教師とうまく連携がとれていない	.25	.02	.38	.39	.02	-.06	.19	.52	.67
学校のことをよく知らずに、現場に入っている	.43	.02	.03	-.25	.11	-.04	.11	.51	.54
教師が忙しすぎて、話をする時間がない	.10	.17	.12	.36	.38	.09	.24	.46	.61
職務にはっきりした目標や目的がない	.29	.24	.24	-.08	.01	.08	.00	.46	.43
自分がいることでかえって教師の仕事を増やしている気がする	-.08	.33	.13	.01	.06	.31	-.11	.46	.45
困ったときに相談できる人が校内にいない	.23	.05	.17	.28	.05	-.16	.36	.45	.52
二乗和	6.70	5.85	5.85	5.74	5.55	5.18	5.00	4.51	
寄与率	8.93	7.79	7.79	7.65	7.39	6.91	6.67	6.01	59.16

Table2．SC と相談員のストレッサー（n＝89）

ストレッサー尺度合計	184.64	（ 3.8 ）
対管理職関連因子	17.94	（ 3.0 ）
学校での存在の薄さ因子	40.98	（ 4.1 ）
対教師関連因子	14.49	（ 2.4 ）
学校での相談環境因子	19.67	（ 3.9 ）
勤務体制因子	29.53	（ 4.9 ）
対生徒・保護者関連因子	12.54	（ 2.5 ）
職務に対するとまどい因子	12.97	（ 3.2 ）
自分自身に対する不満因子	36.56	（ 4.6 ）

（ ）内は因子ごとの平均を項目数で割った数

考　察

SC，心の教室相談員ストレッサー尺度の因子構造

本研究の第１の目的は，予備調査により作成した，SC，心の教室相談員ストレッサー尺度を検討することであった。荻野ら（2001）の研究では，SC のストレッサーとして，「生徒との関係」，「教師との関係」，「役割不明瞭さ」，「多忙，困難な仕事」，「守秘義務」の５つの因子が得られ，本研究でも同じような因子が得られると考えられた。

しかし，今回作成した SC，心の教室相談員ストレッサー尺度からは，「対管理職関連」，「学校での存在の薄さ」，「対教師関連」，「学校での相談環境」，「勤務体制」，「対生徒･保護者関連」，「職務に対するとまどい」，「自分自身に対する不満」の８つの因子が得られた（Table１）。学校現場での人間関係はより複雑であり，管理職に感じるストレスと，教師に感じるストレスは，SC，相談員にとって質が違うものだといえるだろう。また，学校において，存在があまり認知されていないと感じることは，外部から学校現場に派遣されている SC，相談員特有のストレッサーといえるのではないだろうか。

各因子に含まれる項目に注目すると，自分自身に対する不満因子の項目には，「職務にはっきりした目標や目的がない」，「学校のことをよく知らずに，現場にはいっている」等といった，役割の不明瞭さを感じさせる項目を含んでいる。また，勤務体制因子には「仕事が時間内に終わらず，延長することがある」，「満足に活動できるだけの，十分な時間がない」等といった，仕事の多忙さを感じさせる項目を含んでいた。これらは，教師とは違う立場で学校という職場で活動する SC，相談員にとっての人間関係や，学校での相談環境や相談体制，自分自身の力量に対する不満など，SC，相談員に特有のストレッサーと解釈することができる。

今回作成した，SC，心の教室相談員ストレッサー尺度では，荻野ら（2001）の作成した尺度とは異なった因子構造が見られた。役割の不明瞭さ，仕事の多忙さについて単独での因子は現れなかったが，それらの項目を含む因子は得られた。なお，この構造の違いは，今回の調査対象数が少ないことによる不安定さにも留意する必要がある。そのため，今後さらに多くの集団において検討することが必要とされるであろう。

SC，心の教室相談員における特徴的なストレッサーについて

最もストレスフルであるとされた，勤務体制因子については，制度そのものがスタートして間もない状況であり，さらに常勤職ではなく，週１～２日数時間という勤務体制に対する不満ととらえることができるであろう。２番目にストレスフルとされたのは，自分自身に対する不満因子であった。学校での相談活動は，我が国では始まったばかりの活動であり，技法面，活動の枠組といった点でも，我が国では未だ確立されているとは言い難い状況にある。その意味でも，SC，心の教室相談員ともに，新たな領域を開拓しつつ日々の活動を行っており，そこでは試行錯誤しつつ，思うようにならないストレスが発生していると考えられる。次にストレス度の高かった学校での存在の薄さ因子であるが，教員では無い立場の者が学校というコミュニティで認められることの難しさを現していると考えられる。さらに，学校といういわば毎日の生活が連続している場で，自分だけが週数日，数時間しか活動できないため，教員との連携や学校風土を把握する時間的余裕の無さからくるもどかしさも推察され，ここでも勤務体制の不十分さが影響を及ぼしていると予測される。

一方，比較的ストレス度の低かったストレッサーとして，対教師，対生徒・保護者，対管理職因子がみられた。対生徒・保護者についてはそれこそが業務の中心であるため，ストレスととらえることが少ないのであろう。また，個々の管理職や教師に対してストレスを感じるというよりは，やはり勤務体制というような，全体のシステム，さらにその全体の中での自分自身のポジションの希薄さといった，活動全体に対するストレスが生じていると推察される。

結　語

今回作成したSC，相談員ストレッサー尺度からは，８因子を得た。これらは先に作られた，荻野ら（2001）のSCストレッサー尺度とは異なる因子構造となった。SC，心の教室相談員ストレッサー尺度については，さらに精度の高い尺度を作成するにために，より多くのデータによる信頼性と妥当性の検討が必要であるといえるだろう。

本研究においては，SC，相談員をとりあげたが，実状はより多様な形態が存在していると考えられる。SCにもその個性や力量に様々な違いがあり，また地域や学校ごとに特性があると橋本・塩見（2001）が述べているように，各学校により，SC，相談員の扱い方に違いがあり，少なからず学校特性の影響を受けていることが推察された。また，相談員は学校独自で雇われている場合もあり，その職種や年齢層には幅があったように思われる。しかし今回は，そのようなSC，相談員をひとくくりにして分析を行ったが，今後はより個別的に検討することも必要だと考えられる。

また，ストレッサーの内容から示唆されることとして，まず勤務体制の充実，すなわち，正規職員として常勤化することがやはり望ましいと言える。現在の我が国の臨床心理学的職業の業務形態の多くが非常勤職であるという特殊な形態をとっていることがあるにせよ，特にSCの場合，週２日，数時間づつという勤務形態が，非常にSC　本人，利用者である児童生徒･保護者や教員にとってみても，非常に使い勝手の悪いものであると言わざるを得ない。やはり学校とは，児童生徒にとっての生活の場であり，確固とした毎日の連続性が存在するのである。もう一点として，学校の中でいわゆる異質な専門職として活動を維持発展させるためには，多くの専門的なスキルや，新しい知識の習得活動，これに加えて情緒面を含めたソーシャルサポートが必要となる。このようなバックアップの体制があれば，自分自身への不満というストレスも，自分を職業的により高めていきたいという，ポジティブな動機付けとなっていくのではないであろうか。これに対する対処法として，様々な研修が催されるわけであるが，スキルや情報を上から下へと一方的に与えるものだけでなく，今後は各SCがそれぞれのニーズに応じて，必要なスキルや知識，またはサポートが得られるような，ボトムアップ的なアプローチも必要であると思われる。例えば，ある特定のテーマや，地域，経験年数等によって，必要とする者だけが集まる小規模，少人数で，参加者によって運営される，学習会や事例検討会が，色々な時間と場所で自然発生的に開かれることが望ましい。そして，より重要なのは，これらの会の開催情報が手軽に検索し参加できるような仕組みや，必要な時に最新の研究や実践の知見が入手できるシステムの構築など，多くの経済的・人的コストをかけずに，効率よくフレキシブルな自己研鑽の仕組みを作っていくことが望まれる。

SC，相談員は学校現場において，様々なストレスの中で活動を行っている。今後，勤務体制の充実や，各自のニーズに応じて，各自が主体的に運営する研修のシステムを整備することにより，SC，相談員のストレスを軽減させることができれば，よりよい環境の中でより機能的に活動していくことができると思われる。

引用文献

Butcke, B., Moracco, J.C. & MckWeen, M.K., 1984 Measuring occupational stress among Counselors: A multidimensional concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 17, 1.

橋本秀美　塩見邦雄　2001　教育心理学と実践活動　スクールサイコロジスト（学校心理士）と教育実践　教育心理学年報，40，177-189.

伊藤美奈子　2000　教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究　－経験年数・教育観タイプに注目して－　教育心理学研究，48，12-20.

小林優子　原谷隆史　加藤光寶　2000　看護婦のストレスに関する研究　第一報　仕事上のストレッサーと職務満足感および気分との関連　新潟県立看護短期大学紀要，6，47-55.

丸山総一郎　2004　メンタルヘルスの評価と尺度　臨床精神医学，33，883-893.

文部科学省　2002　平成12年度「心の教室相談員」活用調査研究委託研究集録　中等教育資料１月号臨時増刊，大日本図書.

文部科学省　2003　文部科学省事業評価表　－平成16年度新規・拡充事業，継続事業，及び平成14年度達成年度到来事業－.

長坂久子　宮崎忠男　嶋田秀樹　筒井健雄　1999　スクールカウンセラーと学校職員との連携を通してそれぞれの役割を考える　信州大学教育学部付属教育実践研究指導センター紀要，7，255-263.

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，15，536-546.

野淵龍雄　1998　生徒指導の立場から　氏原寛・村山正治（編）今なぜスクールカウンセラーなのか　ミネルヴァ書房，141-162.

信実洋介　淵上克義　山本力　2004　学校管理職の職務上のストレスと職務満足感に関する調査研究　日本教育心理学会第46回総会発表論文集，602.

越智康詞　若林栄子　加藤恵子　山口恒夫　1999「心の教室相談員」の悩みと制度的ジレンマ　－長野県中学校における「心の教室相談員」への意識調査を通して－　信州大学教育学部付属教育実践研究指導センター紀要，7，21-30.

荻野佳代子　今津芳恵　岩崎容子　2001　スクールカウンセラーのバーンアウト　－ストレッサー及びソーシャルサポートとの関係－　ストレス科学研究，16，37-47.

Schwab,R.L.,& Iwanicki,E.F. 1982 Perceived role conflict, role ambiguity and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.

瀬戸健一　2000　高校の学校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.
菅原奈緒　高橋優子　平野直己　2001　学生による心の教室相談員活動：学校臨床の実践研修の観点から　北海道教育大学教育実践総合センター紀要，２，43-48.
鈴木淳子　1996　キャリア選択規定要因に関する縦断的研究　心理学研究，67，118-126.
高木亮　田中宏二　2003　教師の職業ストレッサーに関する研究　－教師の職業ストレッサーとバーンアウトの関係を中心に－　教育心理学研究，51，165-174.
氏原寛　1995　カウンセリングは効くのか　創元社.
渡辺直登　1986　職務ストレスとメンタル・ヘルス　－職務ストレス・チェックリスト作成の試み－　南山経営研究，１，37-63.
渡辺直登　水井正明　野崎嗣政　1990　人材派遣会社従業員のストレス，組織コミットテント，キャリアプラン　経営行動科学，５，75-83.
山田真紀　西麻里子　2003 “心の教室相談員”は教師の職務範囲を変えたのか　－愛知県Ａ中学校におけるフィールドワークから－　椙山女学園大学研究論集，34，147-163.
山口恒夫　鈴木靖考　小田嶋しおり　越智康詞　1999 「心の教室相談員」制度の現状と課題　－長野県中学校の「心の教室相談員」への実態調査を通して－　信州大学教育学部付属教育実践研究指導センター紀要，７，1-10.
山口美和　亀井めぐみ　下條拓也　越智康詞　山口恒夫　1999 学校における「心の教室相談員」制度の実施体制　－長野県における「心の教室相談員」配置中学校の実態調査を通して－　信州大学教育学部付属教育実践研究指導センター紀要，７，11-20.
山本義史　上野徳美　1997　看護者の職業ストレッサー評価およびストレス反応に及ぼすソーシャル・サポートと職場の人間関係の影響　日本文理大学紀要，25，322-329.

（平成18年９月19日受理）