

学校における教育相談担当者による教育相談活動の認知・定着に関する基礎的研究 (1)

— 学校の組織特性とのかかわりに着目して —

西山 久子 ・ 淵上 克義*

本研究は、学校における教育相談の定着に関して、各学校で主に校務分掌で位置づけられる教育相談担当者の立場から認知されている教育相談活動の内容や、教育相談活動を阻害する要因を明らかにする。そのために、中学校の教育相談担当者1名ずつに対して質問紙調査を行い、現在の学校での生徒の心理・社会面、学習面、進路面の支援をする立場にある教育相談担当者からみた問題点や課題を整理する。あわせて調査結果より、各教育相談担当者自身や教職員との間で感じる、教育相談の定義についての相違や、教育相談担当者が阻害要因と認識する問題の背景を考察した。その結果、教育相談の位置づけの不明確さ、教育相談系の活動の学校間での差異といった教育相談係特有の課題と、多忙さなどのような教員の一般的な課題とがあることが示された。

Keywords : 教育相談, 学校組織, 阻害要因, 定着, 学校適応

1 本研究の課題と目的

近年、価値観やライフスタイルの多様化、社会の変化などから、児童・生徒の教育現場でのニーズも多様化し、学校における教育相談への期待は高まっている。そのなかで、教育相談システムは、学校が行う教育相談の枠組みとしても、教育相談担当者の活動の拠り所としても重要である。よって教育相談システムは、有能な担当者の転勤や校務分掌の変更といった事態にも耐えられるように定着化・恒常化し、また環境の変化に対応して変化しながらも継続していく必要がある。

学校における教育相談活動については、これまでの研究において、児童・生徒の心理社会的側面だけでなく、学習や進路面にからもその有用性が検討されてきた(石隈, 1999)。この教育相談とは、様々な解釈があり、その定義が不明確であるといわれて

いる(大野, 1998; 西山, 2002)。本稿においては、教育相談を、児童生徒の心理社会面、学習面、進路面の支援を行う包括的な領域にとらえるものとする。そのうえで、実際の教育相談活動の実態を見ると、未だに「どのようなシステムが運用されているか」ではなく、「誰がコーディネートしているか」に依存しているのではないかと思われる。しかしながら、実際に教育相談のキーパーソンである教育相談担当者は、自身の状況をどのように捉えているのであろうか。さらに、学校における教育相談を組織のシステムとして効果的に運営していくことは、今後、予防的かつ効果的な問題解決を目指す学校の教育相談活動のために、きわめて重要な研究課題でもある。

それを踏まえて、これまでの教育相談の組織的観点からの研究を概観すると、学校では、内・外の人

兵庫教育大学連合大学院連合学校教育学研究科博士課程 (岡山大学配属) 673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1 (700-8530 岡山市津島中 3-1-1)

*岡山大学大学院教育学研究科 700-8530 岡山市津島中 3-1-1

A Basic Study of School Counseling and Guidance - Cognition and Embeddedness Among Teachers in Charge of School Counseling and Guidance

Hisako NISHIYAMA and *Katsuyoshi FUCHIGAMI

The Joint Graduate School of School Education (Doctor's Course), Hyogo University of Teacher Education 942-1 Shimo Kume, Kato, Hyogo 673-1494 (placed at Okayama Univ.)

*Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima, Okayama 700-8530

的資源を効果的に活用するために、児童・生徒の支援者が、援助チームを形成して行うコーディネーション活動や援助チームとして学校組織にコーディネーション委員会の設置による、組織的な支援体制の効果について、取り上げた研究が見られる（瀬戸・石隈，2002・2003；家近・石隈，2003）。これらの研究成果は、チーム援助に関する研究事例という観点から、学校が抱える問題を解決するために、組織として取り組む必要性を示している。しかしながら、現実には、学校における教育相談システムが、人事の変動にも耐えられるように定着化・恒常化し、また環境の変化に対応して変化しながらも継続していくために、学校内でどのような組織特性が深く関わっているのかについて、実証的には検討されていない。さらに、学校の個別的な研究事例だけでなく、各学校における教育相談の位置づけを分類し、組織特性との関連で、効果的な教育相談の組織的運営のあり方について明らかにする必要がある。米国においても、学校心理学における組織特性として、①組織構造、②組織過程、③組織行動の重要性が指摘されており（Gutkin, 2007）、実践的な研究事例が報告されているものの、それらについて組織活動の定着化と恒常化という観点から、体系的に検討した研究はあまり見られない。

そこで、本研究では、教育相談担当者が認知している教育相談の内容、定着の程度や、教育相談の阻害要因を、公立中学校を対象に調査し、全体的な傾向や、学校特性による差異などを踏まえて整理する。

II 方法

1) 被験者：

岡山県および広島県東部、兵庫県内西部の240校の中学校に対して質問紙を送付し、各中学校の教育相談係または担当者である教師に回答を求めた。そのうち83校からの回答が得られた。この質問紙調査に対する回答率は34.6%であった。また実際に回答を行った教育相談担当者を性別でみると、男性27名、女性56名であった。

2) 調査方法：

2004年10月初旬に質問紙を郵送にて配布した。回答を用紙に記入のうえ、同封の返信用封筒で、10月末までに返送を依頼した。

3) 質問紙の内容：

質問紙はフェイスシートと6領域から構成されている。まず、「教育相談活動全般（設問1～10）」では教育相談システムに関して5件法の、各質問項目において、頻度などを数字で示すものと、生徒への浸透度を0～10割のスケールで示すものがある。

第2に「教育相談プログラムの継続性に関する項目（設問11～13）」「教育相談が網羅すべき内容（設問14）」では、教育相談の網羅すべき内容を13項目から複数選択方式により回答者自身の意見、相談担当者から見た管理職と学校の方針を同じカテゴリーより選択した。

第3に「教育・学習に関する項目（設問15～19）」、「クラスを対象にしたガイダンスに関する項目（設問20～24）」のうち、項目23までは、その程度を5件法で選択するものである。設問24においては、クラスで行われているガイダンスのテーマにあてはまるものを①～⑩から選択するものである。

第4に「新入生などに対する支援・オリエンテーションに関する項目（設問25～29）」、及び「支援範囲、外部・地域との連携に関する項目（設問30～32）」のうち項目31までは、その程度や頻度を5件法にて選択し、設問32は、教育相談活動の及ぶ支援範囲を生徒・教職員・保護者・地域のそれぞれにおいて評価する。

第5に、「教育相談活動の阻害要因（設問33・34）」では、教師自身および学校のそれぞれの立場から、教育相談活動や教育相談体制の阻害要因となるものを、それぞれ11件と13件から選び、1～5までの順位をつける。さらに、教育相談の機能に関する担当スタッフの役割分担順位（設問35）で、教育相談活動の機能に関して、かかわりの度合いが高いものから順に1～6までの順位をつける。

最後に、教育相談の定義と阻害要因となる問題点や課題に関して、教育相談担当者自身の考えを自由記述で表す（設問36・37）。

本研究では、これらのうち、第4項目までの内容から、実際の教育相談のシステムやその定着に関する阻害要因を明らかにする。

III 結果と考察

1) 教育相談担当者による教育相談の定着および浸透の認知

まず、学校組織における教育相談の定着及び浸透について、教育相談担当者自身がどのように捉えているのかを検討する。質問紙の設問1～10、35を分析対象とした、生徒、教職員、保護者、地域に対する教育相談の支援範囲に関する認識を整理した。それによると、教育相談担当者の性差に関する影響は、*t*検定の結果により、各項目において有意な差は認められず、教育相談担当者の性別は違いをもたらさないと考えられる。

一方、教職歴の長さの影響については、0～12年、13～26年、26年以上の3グループに分類し、

一要因の分散分析を行った。その結果は、生徒、教職員、保護者、地域に対する教育相談活動の浸透の有意な差は認められなかった。次に、教育相談歴の長さについて0～3年、4～8年、9年以上の3グループに分類し、一要因の分散分析を行った結果、生徒（ $F=3.364$, $p<.05$ ）と保護者（ $F=4.415$, $p<.05$ ）の項目で有意な差が認められた。またTukey法の多重比較においても、生徒及び保護者の項目で有意な差が認められ、相談歴の長い教師の方が3年以下の教師よりも教育相談の浸透の程度をより高く認識していることが確認された。このことから、いかに熟練した教師であっても、教育相談活動に対する認識には差がみられないが、教育相談歴の長さは、教育相談活動の認識に影響を及ぼしているといえる。

次に、生徒の在籍数において、生徒数0～200人、201～480人、481人以上の3グループに分け、一要因の分散分析を行った結果、生徒の項目において $p<.10$ で有意な傾向が見られ、Tukey法の多重比較においても、有意な傾向が見られたことから、教育相談のなされている程度の認識において、生徒の在籍数は、小規模校においてより高いと感じていると言える。

最後に、スタッフ数から見ても、その学校における教育相談担当者の数を0～3名、4～5名、6名～の3グループに分類し、一要因の分散分析を行った結果、保護者に対する教育相談の浸透について、 $p<.05$ で有意な差が認められた。このことについては、いくつかの推察ができる。まず、スタッフが多く配置されている教育相談体制では、生徒の抱える課題に対応する場合、保護者にも協力を依頼し、効果的な支援を行うことが好ましい。その場合に、直接の担当者である学級担任だけではなく、教育相談担当者なども協力を依頼されることが少なくない。教育相談担当者が少ない場合は、そうしたところまで支援を行うことは時間的にも難しいが、担当者が多いと、可能になる場合も多い。また、各学年に相談担当者が配置されていれば、学年会議などのなかで、保護者への対応について相談担当者の立場から意見を述べることも少なくないであろうし、人数が多い場合、そうした活動が行える機会も多い。そうしたことが、教育相談担当者がより多く配置されている組織にいる者の方が、教育相談がより高い割合でなされていると認識された背景ではないかと考える。

加えて、同項目に対して、Turkey法の多重比較において、0～3名までの相談担当者数のグループと6名以上のグループの間で、 $p\leq.05$ で有意な差が認められた。学校における教育相談担当者の人数が

6名以上の組織に所属する教員の方が、3人以下の組織に属する教師よりも、教育相談が高い割合でなされていると認識していると言つてよいであろう。

第二に、項目1～13、15～29を個別にみていくと、83名中ほぼ7割（55名）が、校内で担当領域による教育相談の役割分担ができていないと認識していることが示された（項目1）。また、ガイダンス（心理教育）活動に関しては、約8.7割（72名）の回答者が全ての生徒に対して実施できていると答え、約1割（10件）が半々であると回答していた（項目2）。その一方で、ガイダンス活動があまりできていないと回答した4件をみると、3校までが480名を超える大規模校であった。また、学級単位でのガイダンスの実施に関しては、約8割（68名）の回答者ができていると答え、約2割（5名）が半々またはあまりできていないと回答した（項目3）。実際に大規模な学校で、問題への対処でなく予防的・開発的な教育相談活動を行うことや、学級間で足並みをそろえて心理教育活動を行うことが困難であることを表す結果の例であるといえる。

また、教育相談の浸透という点で、大野（1998）は、全ての生徒への支援の必要性を強調しているが、本調査における利用しやすさという点では、約8割（68名）の教育相談担当者が、全員またはかなりの生徒にとって利用可能であるという回答を示し、制度上は利用しやすい環境にあるということが出来る。一方で、教育相談担当者が推測する相談室の利用率は、回答者全体の9割（68名）までもが、生徒の約1割程度が相談室を利用していると認識しており、多くの生徒が利用できる相談室でありながら、その利用に関しては限られた生徒たちが利用していると認識していると考えられる。

続いて、教育相談プログラムの継続性に関しては、話し合い、ニーズ調査、プログラム評価、職員研修、相談室スケジュールの見直し、スタッフ間の引継ぎ、目標の設定、ニーズ把握などを設定した上で教育相談の体制づくりのための要素を整理して取り込んでいるかどうかという点において、教育相談システムを評価した。その中で、学校内での相談担当者と一般教師の連携は、主に「ほぼできている」から「あまりできていない」までに集中しており、しっかりした連携をとることの難しさを示している（設問6）。これは、後に示す記述回答においても、特に大規模校では、教育相談の足並みをそろえることが難しいという指摘があった点とも合致する。また、ニーズ調査についても、「時々実施している」が最も多く、グループカウンセリングやガイダンスの評

価という点では積極的な回答が減少し、あまり活発に実施されていないという回答がもっとも多かった。これらの点も、継続的・体系的な利用とはいえない現状である（設問7・8）。職員研修については、年間1時間から12時間までばらつきがあったが、中でも2～4時間の実施という学校が最も多かった。実際に全てのスタッフが「カウンセリングマインド」をもって生徒たちに向き合うためには、かなりの時間数の研修をする必要があり、それが、学校全体で行えないとなると、教職員ひとりひとりの自主的な研修にかかってくることになる。

教育相談プログラムがどのように継続されているかに関しては、教育相談担当者間で引継ぎを「ほほいつも行っている」ところもあるが、それ以上にあまりできていないという回答が多く、年度の変わり目に引継ぎ作業を行うことの現実的な難しさが推察された（項目11）。同様に、発達課題に合わせた教育相談や心理教育的ガイダンスの実施も、「あまりできていない」を中心に、時々行っているという対応が多かった（設問12）。

これらの結果を総合すると、多くの学校で教育相談担当者は、時間の限られたなかで、自分の校務の合間をぬって教育相談活動を行っていると感じており、そのために、継続的・体系的な教育相談活動の遂行が難しく、転勤や校務分掌の交代といった移動に対しても、受身で対応するしかない状況にあるということがいえる。瀬戸・石隈（2003）は、中学校でのチームで行う援助において、その権限の意義を示し、管理職に課された役割の重要性を指摘している。また、そのことは、伊藤・中村（1998）の調査研究や、関（1993）や瀬戸（2003）の実践研究の結果とも合致している。

2) 教育相談担当者の教育相談活動に対する認知

次に、教育相談担当者自身が、教育相談活動をどのように捉えているのかについて検討する。教育相談担当者が認知する教育相談活動を把握するため、まず教育相談で実施すべきと考えられている内容が、立場の異なる教職員の間で異なっているかについて教育相談担当者の視点からみた。

それによると、A「回答者の意見」、B「管理職の方針」、C「学校の方針」の間で、総回答数83名のうち、有効回答72名であったが、その中で、ABCの三者が全く同じ方針であるとした回答は、18名であった。教育相談担当者が、自分自身、管理職、学校の間でずれがないと認知した割合は有効回答数の22%であり、意思統一の難しさを示している。

一方で、これら三者が全く別であるとした回答は

27名あり、有効回答の33%であり、この点からも校内の意思統一の難しさを裏付ける結果であるといえる。加えて、部分的に同じ回答であった27名のうち、20名（28%）と、教育相談担当者の行うべきとする教育相談活動が、学校管理職および学校全体のそれと異なっていると認知していることを示唆し、校内で教育相談係が対立しやすい背景を示しているのではないだろうか。

これらを総じてみると、校内の教育相談に対する考えが教育相談担当者にとって調整しにくいものであることを示唆しているといえ、抱えている支援活動自体の困難さに加えて、負担となっていることを示唆する結果となった。一般的に校内において、教育相談を管理職が兼務することはほとんどなく、今回の調査の回答者83名の中でも、そうしたケースは全く見られなかった。とすると、校内でのリーダーシップにおいては、管理職が教育相談をどう捉えているかということによって全く異なる校内体制となることが考えられる。

次に、個々の項目の傾向を見ていくと、教育相談係にとって、ア) 心理面の援助は全体の8割が支援の範囲であるとしているが、その反面管理職（22名）、学校（26名）はその半数以下の教育相談担当者には、心理面の援助が必要であるとしていると評価されていない。

また、教育相談担当者自身は、エ) 進路決定の援助も支援範囲と認知している（46名）が、管理職・学校はいずれも11名ずつしか必要であるとしていると認知されていない。

一方、ケ) 教育相談活動・体制の管理、コ) 教員の教育相談活動の指導などは、教育相談担当者自身が考える網羅すべき内容としてはあまり多く認知されていない（それぞれ6名と2名）。相談担当者としてはむしろ管理職や学校にその体制づくりや教員の教育相談に関する指導は管理職や学校で行ってほしいという意向があるとも推測されるが、管理職や学校からは教育相談担当者に教育相談活動の枠組みのなかで対応してほしいとの期待が高いと推測できるのではないだろうか。

次に、活動項目を、日本学校教育相談学会・認定委員会（2002）、および財団法人日本臨床心理士資格認定協会・学校臨床心理士ワーキンググループ（2002）、の示す活動内容を参考に、以下の9項目に分類した。①児童・生徒の相談機能、②保護者の相談機能、③予防的開発的機能、④コンサルテーション（支援対策会議）機能、⑤ガイダンス（心理教育）機能、⑥コーディネート（連絡調整）、⑦学校教育相談の調査研究機能、⑧地域や関連団体・機関への

援助，⑨教育相談体制の構築。

以上の分類では、有効回答数73件であった。まず、教育相談担当者にとって、特に個別の支援である生徒および保護者の相談、保護者の相談、予防的・開発的機能の3項目については、約8割の教育相談担当者が「学級担任が最前線に出るべきである」と認識していた。特に、個別相談に関しては生徒も保護者も対応はまず学級担任という意識が全体的に共通した傾向であり、この点に関しては大きなずれがないことが確認できた。学校がこれまで行ってきた教育相談のあり方が担任主体型で定着しており、学校間でも大きなずれがないことの現れであるといえる。

しかし、その次に指摘された相談の窓口は、児童生徒および保護者の相談機能に関しては「教育相談係」「生徒指導担当」「学年主任」など、複数の職責が挙げられ、相談を受ける担当者の優先順位が異なる。このことは、学校間での差異にもなり、また、それぞれの役割につく者自身の教育相談についての認知にも影響を受ける。転勤や校内の人事によって、担当者が変わるたびに教育相談の内容が変わることの根底には、このような現状があり、その結果、学級担任だけでは対処しきれなくなった際の対応が多様化することの背景となるため、結果的に教職員間の役割分担の曖昧さを示す結果であるともいえる。

3) 教育相談担当者による教育相談活動に関する阻害要因の認知

教育相談担当者がその学校の教育相談活動に関する阻害要因をどう認識しているかという点において、分析した。具体的には、項目34で、1) 教科指導時間の多さ、2) 生活指導上の問題の多さ、3) 学校業務の負担、4) 分掌の兼務の多さ、5) 教育相談の曖昧さ、6) 教職員の協働の難しさ、7) 管理職の教育相談の理解、8) 教職員の意識、9) 人事配置の難しさ、10) 外部スタッフとの連携、11) 教育行政からの施策、12) 相談担当者の力量、13) その他の13項目である。これに対し、回答者は最も阻害になると思うものから順に1～5の順位をつける。分析には、この回答順位に対し、1位-5点、2位-4点、3位-3点、4位-2点、5位-1点で得点化し、集計を行った。

それによると (Table 1)、阻害要因の総得点では「1) 教科指導時間の多さ」、「4) 分掌の兼務の多さ」、「3) 学校業務の負担」など、教員の基本的業務が阻害要因として挙げられている。これはいかに性別や教職歴、教育相談歴、教育相談担当スタッフ数、校務分掌の位置づけが異なっても、変わらずに高い数値を示しており、教師の業務がどれほど膨大であるかが想像できる。その次に多くが指摘するのは、「2) 生活指導上の問題の多さ」であり、この研究対象となった中学校の教育現場で、生活指導や問題行動への対応に追われるケースの多さや負担を示している。このことは、同時に教職員のケアにおいて、起こる問題への対応が優先されるという現状を表しており、「心のケア」の重要性とのバラ

Table 1 教育相談を阻害する要因

		1位	P	2位	P	3位	P	4位	P	5位	P	
1	教育相談担当(性別)	男性	教科指導時間の多さ	67	学校業務の負担	66	生活指導上の問題の多さ	49	兼務分掌の多さ	41	教職員の意識	33
		女性	学校業務の負担	98	教科指導時間の多さ	82	兼務分掌の多さ	72	相談担当者の力量	67	教職員の意識	62
2	教育相談(担当者数)	～3名	教科指導時間の多さ	88	学校業務の負担	79	兼務分掌の多さ	60	生活指導上の問題の多さ	45	教職員の意識	30
		4～5名	学校業務の負担	44	相談担当者の力量	43	教科指導時間の多さ	39	教職員の意識	37	兼務分掌の多さ	35
		6名～	学校業務の負担	26	教職員の意識	22	教科指導時間の多さ	15	教育相談の曖昧さ	15	相談担当者の力量	14
3	教職歴	～12年	教科指導時間の多さ	24	学校業務の負担	20	業務分掌の多さ	19	教職員の意識	16	教育相談の曖昧さ	15
		13～25年	学校業務の負担	98	教科指導時間の多さ	89	業務分掌の多さ	65	教職員の意識	63	生活指導上の問題の多さ	60
		26年～	学校業務の負担	42	教科指導時間の多さ	36	生活指導上の問題の多さ	31	兼務分掌の多さ	24	教育相談の曖昧さ	19
4	教育相談歴(複数回答可)	～3年	教科指導時間の多さ	114	学校業務の負担	113	兼務分掌の多さ	75	生活指導上の問題の多さ	69	相談担当者の力量	64
		4～8年	教職員の意識	25	相談担当者の力量	15	学校業務の負担	12	教育相談の曖昧さ	12	教職員の協働の難しさ	12
		9年～	学校業務の負担	28	教科指導時間の多さ	25	兼務分掌の多さ	18	生活指導上の問題の多さ	16	人事配置の難しさ	16
5	生徒の在籍数	小規模(～200)	相談担当者の力量	40	学校業務の負担	36	兼務分掌の多さ	27	教職員の意識	26	教科指導時間の多さ	21
		中規模(201～480)	学校業務の負担	98	教科指導時間の多さ	89	兼務分掌の多さ	65	生活指導上の問題の多さ	63	教職員の意識	60
		大規模(481～)	教科指導時間の多さ	65	学校業務の負担	54	生活指導上の問題の多さ	52	教職員の意識	34	兼務分掌の多さ	27
6	教育相談体制	独立	学校業務の負担	67	教職員の意識	66	相談担当者の力量	49	教科指導時間の多さ	41	兼務分掌の多さ	33
		生徒指導部所属	学校業務の負担	121	教科指導時間の多さ	120	兼務分掌の多さ	95	生活指導上の問題の多さ	76	相談担当者の力量	70

P=5件法によるポイント

ンスの難しさが示唆されている。

また、「教職員の意識」も仕事量の項目に次いで阻害要因として挙げられている。そのなかでも特徴的なのは、教育相談歴が4～8年の教師群において最も高値を示していることである。教育相談をすでに数年間担当している教師は、学校での「教育相談活動」として生徒の問題解決などを行うにあたって、教師自身の意欲や教育相談に対する前向きな姿勢などが重要であることを実感していると推測することができる。

加えて、「相談担当者の力量（設問34）」の項目について、女性で教育相談歴0～3・4～8年、在籍数200名以下、スタッフ数4～5名・6名以上で校務分掌が独立しているというカテゴリーでやや高値を示しており、阻害要因となり得る可能性を示唆している。

IV 総合的考察

1) 本研究で行われた教育相談担当者の全般的な認知傾向

この研究に用いた質問紙は、教育相談担当者を対象に作成されたため、先行的な研究がほとんど見当たらず、この研究独自の項目を設定せざるを得なかった。そのなかで、教員の活動を阻害する要因には、大別して教員一般に共通した問題と、教育相談係に特有の問題とに分けられた。学校内で教育相談のキーパーソンとして活動できる状況をつくるには、それぞれの相談担当者個人の努力もさることながら、その職務のあり方に関して、兼務を避け業務を整理することの検討の必要性を示唆している。

現在の学校における教育相談担当者からみた教育相談活動は、多忙さや仕事内容の割り振りの不明瞭さなどから、明確な業務分担や責任範囲が示されることが困難である。そのことは、結果的に教職員のあいだでの教育相談活動の意識の相違を生じることにつながり、支援すべき内容の認識にも、漏れがあることにもつながるのではないかと推察される。

2) 学校の組織における教育相談の位置づけについて

教育相談は、従来から児童・生徒の心理教育的な側面の援助をするものでありながら、これまで学校組織においてどのように位置づけるかなどの規定が曖昧であった（西山，2002）。

学校教育相談の定着について調査をするにあたり、学校組織についての理解が必要になるが、石隈（1999）は、学校心理学という領域を確立する必要性を論じ、この分野が、子どもの学習面、心理・社会面、進路面、健康面における課題の達成とそこで

出合う問題の克服を援助するものであるとした。今日の学校は、時間的にも精神的にもゆとりがなく、職員室で自分の仕事の上での悩みを話したり、生徒とのかかわり方相談したりについての示唆を得たりすることが難しいことは、多くの教員が同意することであろう（池本，2004）。

このような状況から、学校に必要なのは、具体的かつ実践的な組織や体制の構築ということになる。教育相談に関しては、どのような組織特性を持つべきなのであろうか。

学校は、様々な集団によって構成された集合体である。たとえば、各児童・生徒の所属する学年で分かれる学年団、教職員の担当する分掌で分類される教務部、進学指導部といった部署、国語科、英語科といった教科による職務としての担当などの分類が挙げられる。社会心理学・組織心理学の視点で学校におけるそうした組織の機能などに着目する場合も、その「人間観」からくる観点によって、研究の心理学的なよりどころが定まるとされている（淵上，2005）。たとえば、「職場風土」、「コミュニケーションのパターン」、「管理職の影響」といった点から学校組織の機能を検証することも可能である（淵上ら，2004）。一方で、関係性を起点にした観点としては、教師同士の関係を含めた教師集団の在り方、教師と管理職の関係の在り方の2つの視点から検討する必要があることも指摘している（淵上，2003）。しかしながら、淵上（2005）は、学校を組織全体としてみたときに、学級という下位集団の集合体であるといい、全体の統合性の維持を目指しながら、同時に教師の個性や多様性を保持しようとする傾向を持った「複合的な組織体」とであると述べている。このように見方によって様々な側面をもつ組織であることは、学校内の組織のあり方の複雑さと難しさを表している。

様々な枠組みが存在する学校組織において、「教育相談」、「スクールカウンセリング」あるいは「生徒指導」という視点で学校組織をまとめようとする場合、必ずしもこれらに高い優先順位をおくことが組織全体に共通した視点であるという考え方は成立しない。この研究の中で示されたのは、時間的な多忙さ、問題行動への対応の多さや、組織内また保護者との教育相談や心の援助に対する考え方の相違は、組織体としてのモチベーションに対してもマイナスの影響を及ぼしている。

現代の学校において、より個別的な支援として、様々な側面で課題を抱えている児童・生徒たちに、必要な支援を提供していくための実践的な方法は不可欠の要素である。八並（2001a, 2001b）は、いじ

めが契機となり不登校に陥った生徒の支援として、「チーム援助」を行い、問題を抱えた生徒を中心とした、支援者のネットワークを再認識されるよう活動していった。

教科外の教育活動に関して学校心理学・教育相談の支援する領域は、教科教育と異なり、各スタッフの位置づけが異なってしまうことも、年度が変わることや、スタッフの転退職があるごとに異なってしまう危険性をともなっていることも見逃せない。そうしたことが、現在の教育相談の定着に対する阻害要因になっているのではないだろうか。

また、学校現場でのニーズの高い児童・生徒や、状況に対して、かつての体制では教師個人がその技量だけで対応していた。しかし現在では、教師・保護者・スクールカウンセラーがかかわる、「コア援助チーム」（田村，2003）による、相互コンサルテーションが有効であるとの意見もある（田村・石隈，2003）。相互コンサルテーションとは、異なった専門性や役割を持つ者同士が集まって1保護者を含む援助チームの実践モデルを提案し有用性を検討するものである。ただし、有用性とは援助チームにより援助が促進されることを意味する。さらに”保護者の状況に応じた援助チームの実践例について、その連携の形態を分類し、その特徴や実践にあたっての問題点を分析・検討することを目的としている。

これは、学校現場におけるチーム構築をより効率的に行うことを目指しているが、校務分掌を複数抱えて教育活動を行う必要性のある教師たちにとって、学校制度の枠組みの尊重も不可欠の要素である。なぜならば三島・上地（2003）も指摘するように、学校での教育活動を規定する内外の制限を越えることは、その内容に加えて、考慮せねばならないからである。

3) 研究上の課題

最後に、本研究では、教育相談担当者の立場からみた、教育相談に関する阻害要因や内容に目を向けているが、担当者自身の認知による評価であるため、実際には、他の教員からの視点を取り入れ、また、より客観的な指標を併用した研究も深めていく必要があると考える。

引用文献

淵上克義 2003 学校組織研究における最新の研究動向（I）－組織認知と相互作用の視点から－岡山大学教育学部研究集録，123，179-194
 淵上克義 2005 学校組織の心理学，日本文化科学社
 淵上克義・小早川祐子・下津雅美・棚上奈緒・西山

久子 2004 学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究（1）岡山大学教育学部研究集録 126，43-51

Gutkin, T.B. & Reynolds, C.R., 1990 The Handbook of School Psychology Second edition John Wiley & Sons

家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究－A中学校の実践をとおして－教育心理学研究 51，230-238.

池本しおり 2004 高等学校におけるピア・サポートの実践 岡山県教育センター研究紀要 第257号
 石隈利紀 1999 学校心理学，誠信書房.

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 46，121-130

三島浩路・上地安昭 2003 学校の危機に影響を与える要因に関する研究 カウンセリング研究，36，20-30.

日本学校教育相談学会・認定委員会（編） 2002 日本学校教育相談学会認定学校カウンセラーの目指すもの 日本学校教育相談学会

西山久子 2002 わが国の最近1年間における教育心理学の研究動向と展望－日本の心理教育的援助サービスとしての学校心理学の実践と、そのシステム構築への貢献について－教育心理学年報，42，139-147

大野精一 1998 学校教育相談の定義について 教育心理学年報 37，153-159

関文恭 1993 荒れた中学校における学校改善の実証的研究 実験心理学研究，33，No.2

瀬戸健一 2003 A高校における教員文化の事例研究－教員の「協働性」を中心として－，コミュニティ心理学研究 6-2，55-71.

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，50，204-214.

瀬戸美奈子・石隈利紀 2003 中学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権限の研究 教育心理学研究 第51号 378-389.

田村節子 2003 教育心理学と実践活動 スクールカウンセラーによるコア援助チームの実践－学校心理学の枠組みから－教育心理学研究，42，168-181.

- 田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点を当てて— 教育心理学研究, 51, 328-338
- 八並光俊 2001a いじめを原因とする不登校生徒へのチーム援助効果の分析 生徒指導学研究 1, 106-115.
- 八並光俊 2001b スチューデントサポートチームの教育効果に関する研究—中学校におけるシステムティックな二次的援助サービス体制 学校心理学研究, 1.
- 財団法人日本臨床心理士資格認定協会・学校臨床心理士ワーキンググループ(編) 2002 学校臨床心理士(スクールカウンセラー)の活動と専門性, 財団法人日本臨床心理士資格認定協会