

学校組織内の児童・生徒支援体制における 協働に関する研究動向

荊木まき子*・淵上 克義**

This study is an overview of the developments in interdepartmental cooperation and interdisciplinary collaboration between school systems and also between counselors and non-teaching staff at the elementary, junior high and high school levels from a psychological and pedagogical perspective. Strategies under examination will include cooperation between management and also between technical and non-teaching staff, school system development, establishing and maintaining a cooperative mood and building a communicative spirit at school. In addition, we will look at majors and specializations of non-teaching staff and leadership qualitative of principals (and head masters). Few researchers have emphasized the combined study of school management and psychology. In this paper, I hope to highlight more ideas related to the specializations of staff as a parameter of systematized cooperation.

Keywords : School counselor, Teacher, Cooperation and collaboration, Homogeneity Cooperation, Special collaboration

研究の目的と意義

学校にスクールカウンセラー（以下SC）のような他職種が入って久しい。今日ではスクールソーシャルワーカーや学校評議員、学生ボランティア等、学校の中に様々な教員以外の他職種や他の特性を持った人材が入る時代となった。教員以外の他職種や教員とは異なる特性をもつ人々が学校に入った背景のひとつには、児童・生徒の不登校やいじめ、校内暴力、虐待、保護者の苦情等、学校の教員のみでは対応が困難な事例が増加したことが要因として挙げられる。

児童・生徒の支援についてこれらの課題に対して学校は、教員間（学校内）と異なる立場の人（学校外）との協働より解決してきたといえる。この両者

の協働は他職種との協働の在り方（石隈, 1999: 瀬戸, 2006: 藤川, 2007）や、教員間の学校組織開発（佐古, 2006）、支援体制の在り方（西山, 2012）等様々な研究がなされてきた。これらの研究領域は学校組織文化（主に学校経営学）、教師・生徒文化（主に教育社会学）、学級文化（主に教育心理学）に分かれて個別に研究がなされてきた（淵上, 2000）。そのため学校内での児童・生徒への包括した支援を考える場合、「こころの問題」と「学校教育のあり方」が異なる場で議論されるため、スクールカウンセリングと学校教育の関係性や、影響が不明確となることが指摘されている（石隈, 1999）。これらの溝を埋めるには個々の研究を包括する概念が必要となるだろう。以下に、学校支援体制における包括概念に

*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）673-14 兵庫県加東郡社町下久米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 岡山市北区津島中3-1-1

Research Trends toward Cooperation and Collaboration in School Support Systems of Pupil and Student: Through the Perspective of School Psychology and Pedagogy

*Makiko IBARAKI and **Katsuyoshi FUCHIGAMI

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

**Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsumishima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

ついて述べていきたい。

1. 均質性協働と専門性協働

上述した学問領域の溝を埋める包括的概念の形成のために、荊木 (2010) や荊木・森田 (2010a) は中根 (1967) の理論を援用して、新たに教員と SC やボランティア等の他の背景を持つ者同士の協力関係については「専門性協働」、教員同士の協力関係については「均質性協働」として定義した。両者の特性を比較したものを以下の表1に示す。

以下では、個々の協働の在り方を述べるとともに本研究での位置づけについて説明する。

1) 専門性協働

専門性協働は他職種間（教員—他の専門家や学校ボランティア等）の協働であり、構成員の個々の特徴として、個々で異なる専門教育課程や職業観、背景を有する。学校心理学の分野（石隈, 1999）においては、心理教育的援助サービスを仕事の中核として専門的に行う専門的ヘルパーがそれに当たる。役割分担については、相互の専門性に基づいて役割が比較的固定している。個々の職種の協働では生徒指導等職域が重なる部分もあるが、その場合役割分担等の取り決めが欠かせない。例えば SC が教員免許を持ち、児童生徒を教えることが可能であったとしても、カウンセラーとして雇用されている以上教科を教えることが無いように、異なる職種の人が能力

的に可能だとしても、役割を交代することはない。協力関係は、専門性によるヨコの関係であり、相互理解についても異なる背景を持つために、互いの専門性を理解し合わないと話自体が通じないことがある。そのため課題解決のあり方についても、個々の専門性に応じて部分的（限定的）に関わることとなる。反面、課題の特性によってそれに応じた成員が選ばれ、チームを組むことも可能である。

2) 均質性協働

均質性協働の特徴とは連携の構成員は同職種（教員—教員）間の協働であり、構成員の個々の特徴はほぼ同じ専門教育課程・職業観を持つ。役割分担においては教務主任や生徒指導主事等、職能や個人的資質（能力）によって、その範囲内であれば綿密な取り決めをしなくとも比較的流動的に役割を変えることが可能である。協力関係は、能力や経験年数（橋長・荊木・森田, 2010）によるタテの関係で結ばれている。相互理解についてもほぼ同じ背景を持つために、綿密なやり取りがなくともある程度の連携が可能となる。そのため課題解決のあり方についても、教職の範囲の中で、その時の状況や地位によって、流動的に役割や位置づけを変えて対応する事が可能であるが、虐待や不登校等、教職の範囲外の課題には対応が困難になることが特徴として挙げられる。

均質性協働の中にも生徒指導主任や教務主任、管理職、養護教諭等（瀬戸・石隈, 2003）の違いは存

表1 専門性協働と均質性協働の特性比較

| 特性 | 専門性協働（連携） | 均質性協働（連携） |
|-----------|---|---|
| 協働の構成員 | 他職種間(教員—他の専門家や学校ボランティア等)の協働（連携） | 同職種（教員—教員）間の協働(連携) |
| 構成員の個々の特徴 | 異なる専門教育課程や職業観、背景を持つ。 | ほぼ同じ専門教育課程、職業観を持つ。 |
| 役割分担 | 相互の専門性に基づいて役割が比較的固定している。職域が重なる部分もあるが、その場合、役割分担等の取り決めが欠かせない。異なる職種の人が能力的に可能でも、役割交代はしない。 | 教務主任や生徒指導主事等、職能や個人的資質（能力）によって、その範囲内であれば、取り決めをしなくても、比較的流動的に役割を変えることが可能である。 |
| 関係性 | 専門性によるヨコの関係 | 能力や経験年数によるタテの関係 |
| 相互理解 | 異なる背景を持つために、互いの専門性を理解し合わないと話自体が通じないことがある。 | ほぼ同じ背景を持つために、綿密なやり取りがなくとも、ある程度の協働が可能 |
| 課題解決のあり方 | 個々の専門性に応じて部分的（限定的）に関わる。課題の特性によって、それに応じた成員が選ばれ、チームを組むことが可能である。 | 教職の範囲の中で、その時の状況や地位によって、流動的に役割や位置づけを変えて対応する事が可能であるが、教職の範囲外の課題には対応が困難になる。 |

在する。しかし、これらの違いは仕事の一側面として心理教育的援助サービスを行う複合的ヘルパー（石隈、1999）として共通しており、均質の協働であると見なされうる。均質性協働においても、生徒指導主任や教務主任等の個々の能力によって役割が変化するが、これらの役割分担は年度毎に替わるが、均質の職域の中での形態の違いとしてみなされるだろう。

3) 均質性協働・専門性協働の定義における意義

この個々の協力関係を包括し整理する定義は、学校内の教員同士の協力関係と児童生徒の支援体制の関連づける概念として役立つ。石隈（1999）は前述したとおり、個々の役割の違いを専門的ヘルパー・複合的ヘルパー・役割的ヘルパーとして整理している。この整理は児童・生徒支援の面での個々の役割を明確にしているが、これらの児童・生徒の支援と学校組織がどのような関連を持っているのかについては言及していない。そのため、本論文ではこの両者の概念を包括するために均質性協働と専門性協働の定義を採用し、両者の理論的背景について検討することとする。

2. 関係性の定義について

1) 協働の定義における共通点と相違点

本研究において、どの水準の関係をとり上げるのかについても検討の余地がある。近年、教師同士や教師と他の専門家との関係について連携や協働、協働および協働性、共同歩調、同調行動、コーディネーション、リファーマー等、様々な形態や用語の定義がある。これらの差異は研究者により微妙に異なる。

例えば協働の定義について、学校経営学（佐古、2012）ではバーナードの組織論による協働（cooperation）が始まりであり、個人の能力を超える課題に対してその限界を克服・目的を達成するための行為であるとし、その古典的な語義は①共通目標、②コミュニケーション、③貢献意欲が構成要素であるとしている。これに近い概念として淵上（2010）は組織における協働について、「目標達成に向けて集団レベルにおける成員同士による忌憚のない主体的な相互作用による問題共有と相互関与による関係のことであり、自らの行動を表面的な他者に合わせようとする『同調』とは、本質的に異なる。」と定義している。

一方コミュニティ心理学（植村、2006）における協働（collaboration）とは、異なるものが一緒に（co）働く（labor）ことを指す。その意味することは「所与のシステムの内外において異なる立場に立つ者同

士が、共通の目標に向かって、お互いの人的・物的資源を活用して、直面する問題の解決に寄与する対話と活動を展開する事」としている。類似する概念として学校心理学の相互コンサルテーション（石隈、1999）がある。その定義は、「同じ組織内（例：学校）または異なる組織間において、異なった専門性や役割を持つ者同士が、それぞれの専門性や役割に基づき、特定の援助対象の問題状況と援助の実状について検討し、今後の援助の在り方について話し合うプロセス（作戦会議）」である。

これらの様々な協働の定義を巡る議論から、学校経営学等では教員同士の比較的均質の成員による協力関係を協働（cooperation）と呼んでおり、コミュニティ心理学および臨床心理学や学校心理学の領域では異なる専門性や特性を持つ人同士が協力して働く関係を協働（collaboration）と呼んでいることが理解できる。

2) 協働に関連する用語における相違点

協働に関連する定義についても様々な形態がある。例えば、高校の協働性に基づく学校カウンセラーを研究した瀬戸（2006）は、教師行動に関わる先行研究を広く概観・整理した結果、連携、協働及び協働性、共同歩調、同調歩調について以下のように定義している。

連携：①共通の課題に対して、②二人以上の教師、及び教育関係者（SCを含む）が共通の目的を持ち、③お互いに連絡を取りながら、④調整された行動をとること。

協働及び協働性：①二人以上の教師、及び教育関係者（SCを含む）が共通の目的をもち、②お互いに連絡を取りながら、③調整された行動をとることであり、④このことが教師集団の人間関係や規範を通して、日常的に理解されていること。

共同歩調：①二人以上の教師、及び教育関係者（SCを含む）が共通の目的を持ち、②お互いに連絡を取りながら、③共通の行動をとること。

同調歩調：①一人の教師が、自己のもつ認知、意見、態度、行動と教師集団の規範あるいは標準との不一致を認識し、②教師集団からの圧力を察知して、③その規範や標準に合致するよう行動を変化させ、共通の行動をとること。

藤川（2007）は学生相談の協働の研究から、臨床心理学における医療や福祉・教育の領域から発展したリファーマー／コーディネーション、コンサルテーション、コラボレーション（協働）の概念を以下の

ように先行研究から広く概観・整理している。

リファアー／コーディネーション：個々の対人援助の専門家が利用者の受ける援助サービスを調整する。一方の専門家がもう一方の専門家を紹介し、援助を依頼する。援助目標と援助形成のしかたは、情報交換の上で、それぞれの専門家が利用者に対して個別に直接的援助を行う。援助活動の責任はそれぞれの専門家が負う。援助活動のリソースはそれぞれの専門家がもつ。

コンサルテーション：コンサルティ（対人援助の専門家、あるいは利用者を支える非専門家）の抱える職業上の問題（利用者のケアに関する問題）について問題解決できるように、コンサルタントが支援する。利用者に対する直接的援助は、コンサルティが行う。コンサルタントは利用者を間接的に支援する。援助目標と援助形成のしかたはコンサルティが主に形成し、コンサルタントはその作業を援助する。援助活動の責任は、コンサルティが負う。援助活動のリソースはコンサルティが持つ。

コラボレーション：援助チームのメンバー（複数の対人援助の専門家、時に利用者自身や非専門家）が、チームで利用者に対する援助の目標と計画を立て、メンバー間で相互にコンサルテーションをしながら、それぞれのメンバーが利用者に対して直接的援助を行う。援助目標と援助形成のしかたは、チームのメンバー間で形成される。責任はチームが負う。援助活動のリソースはチームのメンバーが持つリソースを共有する。

家近・石隈(2003)はコーディネーションについて、「コンサルテーション機能・相互コンサルテーション機能と学年・学校レベルの連絡・調整の機能をもちながら、個別のチームの促進とマネジメントの促進の機能をもつもの」と定義している。

3) 本研究における協働の定義

上述した議論を概観したうえで本論文において検討する協働は上述した両者を包括する概念として、児童生徒の課題解決および健全育成を学校内において支援する体制を構築することを目標とする。従って本論文における協働の定義とは、学校内の2人以上の教員及び子どもの支援に関わる専門家や非専門家が、共に情報や援助計画、責任、役割を分担しながら、対象とする子どもおよび集団と直接的・間接的に対応し、その事が周囲にも日常的に理解されているものとする。

連携とは、学校内の共通の課題に対して、2人以

上の教員及び子どもの支援に関わる専門家や非専門家が、それぞれの責任と援助計画によって、個別に援助に当たることとする。すなわち、本事例で検討する関係は、協働関係を基本とする。しかし、個々の事例や外部との関係においては、共通の課題解決を目的になることから、連携の概念も含むものとする。

3. 本論文における目的

以上、学校の児童生徒の支援体制に関する定義の議論について述べてきた。これまで述べてきたとおり、教員間や教員とSCの課題について個々の研究領域で個別的に研究されてきたために、学校支援体制について包括的な議論を行う場合混乱が生じやすい。しかし上述した教育的諸問題の解決を図るため、学校の組織力向上を検討するためには、両者の有機的な協働が重要であり、両者の関係性を体系的に検討することは急務であると考えられる。

以上の議論を踏まえて本稿では学校組織と教員以外の人々がどのように連携・協働する事が好ましいのかについて、①児童生徒の援助の専門家であるSC等の他職種と教員との協働（専門性協働）の知見について述べ、②それらの教員との協働を支える教員同士の連携・協働（均質性協働）の在り方に着目し、③現時点までの研究動向をまとめながら傾向を把握し、今後の方向性を定めるのに役立つ知見と課題をまとめるものとする。

第I部 専門性協働（他職種間協働）に関する先行研究の整理とまとめ

学校内外の専門家・専門機関との協働は臨床心理学や教育心理学、学校心理学、コミュニティ心理学での領域での研究知見が積み重ねられている。これらの研究知見を整理したものを以下に示す。

1. 学校内の他職種間の協働に関する経緯とその性質

1) 他職種間の協働に関する経緯

個々の専門家がそれぞれの専門性を活かして役割分業を行う専門性協働は1960年代の英米で、コンサルテーション（一方の専門家がもう一方の専門家を支援する関係）の研究から始まった（藤川、2006：高島、2005：Caplan,Caplan&Erchul, 1994）。ここでは、教員であるコンサルティが援助の目標や計画・資源を持っていた。その後施設外にいた専門家が施設内に雇用されることにより協働が発展した（Caplan, Caplan, &Eychul, 1994）。現在は社会的要請（Waxman, Waist&Benson, 1999）もあり、

日本でも徐々に実践の研究が見られるようになってきた(根塚・伊東, 2010; 荊木・森田, 2012)。

2) 学校内における他職種間協働の性質

協働が成立する要件としてヘイズ(2001)は①相互性, ②共有された目標, ③共有された資源, ④見通しを持つ, ⑤発展的対話を挙げている。藤川(2006)は教員と他の専門家の協働について, 前述のとおり対人援助の専門家や利用者, 非専門家による集団の援助チームのメンバーが主体となり, 援助計画や目標, 責任, リソースを共有し, メンバー間で相互にコンサルテーションをしながら, それぞれのメンバーが利用者に対して直接的援助を行うことを挙げている。またその形成プロセスも①チームの目標達成のために, 各専門的知見・経験を相殺し合うことなく発揮する, ②各構成員のチームへの貢献を通じた「オーナーシップ感覚」を「結集」する合意形成, ③一つ一つのプロセスをメンバー相互で「省察」することが重要であるとしている(藤岡, 2011)。

従って教員と他の専門家の協働は課題形成的であり, 実践の過程そのものが「協働」を作り上げていく場となる(紅林・下村・中川・山本, 2003)。そのため実際の事例の中でも, 教員の問題意識によりSCの活用が進むこと(相楽・石隈, 2005)が見出されている。また, コーディネーション行動(瀬戸・石隈, 2003)についても, SCは状況判断・援助チーム形成能力を生かしてチームに参加しており, 個別援助チームレベルでは特に保護者や担任, および外部の専門家という援助資源の活用が進む事が特徴として挙げられている。これらの他の専門家の課題形成的な協働の傾向は, カウンセラー自身が持つ専門性の特徴も挙げられるが, 教職に関わる専門性の維持や, 外部者の抵抗感からSCを児童・生徒の限定的役割としてとらえる傾向にあることも影響していると考えられる(淵上, 2006)。

2. 専門性協働の現状

教員とSCやSSWの現状について, 実際の協働は順調とはいえない。例えばSCの協働困難については, SCが学校組織全体への関与が期待されていない(伊藤, 2009)ことや, SCの専門性の無理解(河村・武蔵・粕谷, 2005)が存在する。これらの連携困難の背景には, 限られた勤務体制のなかで, SCとしての専門性を確立し, 存在感を周囲に示していく難しさ(山田・菊島, 2007; 小林, 2008)が指摘されている。瀬戸・石隈(2003)もSCが役割権限に対する自己評価の低さを指摘し, 非常勤という制約された時間のなかで組織の中の役割にしたがって

コーディネーション行動を行う傾向にある中学校の中で組織的位置づけを明確にする必要性を指摘している。しかし他職種間の連携と組織の関係について秋光・岡田(2010)が高等学校における学校の組織特性と教育相談活動の調査から, 学校組織内において「統制化」と「協働化」が進んだ場合SCの有効活用が促進されるという結果が散見されるのみである。従って学校組織における他職種との連携や協働との関連は明確ではない。それらの協働と組織的な問題を明らかにしていく必要がある。

これらの調査結果からみても, 児童生徒の支援体制と学校組織について関連性を整理していくことは重要な視点であると考えられる。荊木・森田(2010a)はSCの面接調査から, SCとの協働が実現する学校の特徴について, 3段階(SCとの協働実現校・SCとの協働一部実現校・SCとの協働非実現校)および4領域(情報共有・役割分担・支援のための疎通性・学校の組織開発;管理職)として整理している。その結果, 学校内の組織化に伴いSCの活動範囲が広がっていることを示唆している。これらのことから, 子どもの支援体制の構築と学校組織特性は綿密に影響し合っている事が推察される。

3. 専門性協働の実践・事例

SCと教員の他職種間の協働事例や実践についてとりあげられたものとしては, ①学校組織内外の協働, ②学校組織内部の協働, ③教員と心理職の協働過程が存在する。

例えば, ①学校組織内外の協働に関しては, 前述の根塚・伊東(2010)のある市教育センターにおける子ども支援会議の実践がある。そこでは, 生徒・保護者や学校, 適応指導教室での個々の関わりを市教育センターが「子ども支援会議」として関係機関を招集し話し合う事で共通の見通しをもった役割分担を促進した。その結果, 情報収集や信頼関係・相互理解の構築に結実したことを紹介している。そのなかで, 臨床心理士は, 場の力動を見立てて動く黒子の働きをしている事が示されている。

②学校組織内部の協働では, 相楽・石隈(2005)は4年間に及ぶ教育相談システムを構築する課程のなかで, SCの導入と中止を経験している。その中でSCをどのように活用し, 中止後もSCがないなかでの教育相談体制構築について検討し, 中止後も派遣されていたSCを外来講師として招く等工夫を行っている。学生相談の分野においても, 宇留田・高野(2003)は協働が進むにつれて, 個々の専門性が高まり, 相互の対応範囲が広がることを示唆している。

③教員と心理職の協働過程についてはSCではないが、ある相談員（荊木・森田，2012）が協働困難な担任と共に協働関係を構築し、小学校2年生の学級の荒れに対する立て直しを行っている。

しかし、そこで注目されているのは連携や協働の部分のみであり、前述の藤川（2007）が上部組織と相談体制の関連性を検討しているものの、中心的な課題とはなっていない。従ってどのような学校組織であれば、こうした協働が可能になるのかについては、曖昧なままである。

第Ⅱ部 均質性協働（教員間協働）に関する先行研究の整理とまとめ

児童・生徒の支援体制での専門性協働に影響を及ぼす因子として学校組織内における教員間の均質性協働がある。教員間の協働は前述の通り学校経営学や組織心理学、学校内での相談体制の定着化（西山，2012）に代表される領域での研究知見が積み重ねられている。以下に専門性協働に関連する均質性協働の研究知見を整理して示す。

1. 学校組織における教育相談の位置づけと影響

1) 学校の組織特性と職場風土

学校の組織体制と教育相談活動に及ぼす影響について、学校組織特性でいえば佐古（2006・2007）は、学校は従来からある教員による自己完結的で個別分散的な教職の遂行を維持する「個業化」により教育的問題の解決を図ってきたが、学校教育問題の複雑化に伴い組織化する必要に迫られていることを指摘している（佐古・葛上・芝山，2005）。さらに佐古はこれらの社会的要請に伴い要請する組織状況・学校組織の垂直的統合によって教員の裁量を制約し、教育活動の組織化（個別分散の回避）を達成しようとする組織状況を「統制化」、裁量性を保持する教員が創発的な相互作用を通して、学校の教育の事実と課題を生成し共有する過程を通して成立する組織状況を「協働化」として定義している。その中で「協働化」と「統制化」の2つのモデルの統合が最も学校改善を促進することを指摘している（佐古，2006・2007）。協働の効果において淵上・小早川・下津・棚上・西山（2004）による協働的な教員集団と学校の風土研究は、組織活動全般を教員が相互に情報を共有しながら開かれた学校づくりを目指して協力し合う「協働的職場風土」と、教員が表面的にまとめ、教員が集団圧力に抗しきれずに同一行動を取っている「同調的職場風土」がある事を指摘している。その中で「協働的職場風土」であれば積極的に自己主張を行い、管理職や同僚教員の批判に素

直に耳を傾けながらも、自分の考えや意見を修正する事が可能になることを実証している。

一方橋長・荊木・森田（2010）は教員間の連携困難についての管理職経験者の面接調査から、日本の学校組織特性や組織文化において、教員が能力や経験年数に基づくタテの関係を持ち、ジェネラリストとしての成長を求められるために協働化が阻害されることを指摘している。結論として、教員は自らの限界を理解した上で限界を補う同僚関係を構築する必要性や、そのためのマネジメント能力が重要になることを示唆している。従ってこれらの結果を概観するに、教師集団が協働的になることは組織の活性化をもたらすが、協働化を行っていく上での課題も多いと考えられる。

2) 学校組織内での教育相談活動の位置づけ

児童生徒の支援体制において重要な役割を担う相談活動については、未だ手探りの状況のなかで、個々の状況に応じて相談体制が組まれるが、一時的な取り組みの繰り返しになる危険性の上に築かれていると言える。例えば、西山・淵上（2005）は、教育相談の5つの課題について述べている。すなわち①「教育相談」を職務として行う人やそれを育てる養成機関が少ない、②「教育相談」活動を職務として管理する職が何であるのか定められていない、③担当者が変わると校務分掌で割り振られた仕事の内容が変わることが多い、④担当者の考えている「教育相談」の定義によってサービス内容が異なる。⑤「教育相談」を全体像としてとらえる評価システムが不足していることをあげられる。最後に、これらの課題は早急に解決すべき問題であることを述べている。大野（1997）も同様の問題を指摘しており、これまで教育相談が教員個人の力量によって、営まれてきたことを示唆している。

中学での教育相談活動に関する実態把握でも西山・淵上（2006）は、①担当者の教育相談担当歴の長さ、②教育相談担当のスタッフ数、③小規模校であることが教育相談活動の浸透に深く関連している事を指摘し、生徒指導係と一体になった教育相談活動がより効果的であることを示唆している。そして教育相談活動定着化への阻害要因として、①教師の職務に関する多忙化、②教育相談に関する前向きな姿勢や意欲、③教師同士の協働意識のあり方が深く関連している事を示唆している。

上述より安定して継続的な教育相談活動を行うためには、教育相談担当者個人の力量に依存しない組織的対応が求められている事が理解できる。

3) 学校の組織特性が児童・生徒の支援体制に及ぼす影響

前述の学校の組織特性は学校全体の風土に影響を及ぼすだけでなく、児童・生徒の支援体制にも影響を及ぼすと考えられる。例えば前述した秋光・岡田(2010)によると、教育相談活動が最も活性化するのは、協働型と統制型の統合している学校組織特性が最も教育相談活動が活性化し、SCも積極的に活用していることを示唆している。西山・淵上・迫田(2009)も学校における教育相談活動の定着に影響を及ぼす諸要因について、その学校の相談システムの設立と協働的風土が教育相談活動の定着を促進させ、校長の変革的および配慮的なリーダーシップが、それぞれ教育相談のシステム設立と協働的組織風土の生成に間接的に関連する事を示唆している。

上述した結果から、学校の支援体制と学校の組織特性が深い関係にあり、これらの有機的連携が生徒支援体制の促進をもたらすと考えられる。つまり学校改善の課題は学校改善の組織化であり、学校改善のマネジメントと言える(篠原, 2012)ことから、子どもの支援体制構築には、どのような学校改善の組織化を行っていくのかを考えていくことが欠かせないと考えられる。

4) 管理職のリーダーシップが児童・生徒の支援体制に及ぼす影響

管理職のリーダーシップは学校の支援体制構築に欠かせないと考えられる。管理職は変革的リーダーシップによるSCも含めた教職員が児童・生徒の支援を容易にする組織体制化の促進や、配慮的リーダーシップによる協働的風土の生成(西山・淵上, 2006; 西山・淵上・迫田, 2009)等、様々な働き掛けが求められる。淵上(2006)は、協働構築によるチーム作りにおいてスクールリーダーが留意すべき点を挙げている。それによると、①メンバーの異なる専門性の尊重(各メンバーの特徴を十分に尊重し、メンバーの情報交換や意見交換を促進するようなリーダーシップの発揮)、②スクールリーダー自身がチームの構成員として参加(チームの重要性を構成員に理解させる、管理職が直接チームから得られた活動や情報に触れることで、今後の学校経営の参考にする、異質なメンバーを組織的視点からのマネジメント)、③全学的・組織的視点からのチームマネジメント(それぞれ異なる立場からの発言をまとめる)が重要であるとしている。以上より管理職のリーダーシップは教員やSCに直接利用するものではないが、学校全体の環境を作り上げていく上において、重要な役割を果たすと考えられる。

2. 学校の組織開発

1) 学校の組織開発の重要性

学校の組織開発について織田(2012)は、コンサルタント(研究者や心理職)とクライアント(校長や指導教員)及びチェンジエージェント(変革推進者)の役割における重要性について述べている。組織開発でのコンサルタントとクライアントの関係性においても、シャインを例にとりクライアントにとっての問題や解決法の明確さによって3つのモデルを提示した。それは①情報一購入(専門家)モデル(問題も解決法も明確)、②医師—患者モデル(問題は明確だが解決法が不明確)、③プロセスコンサルテーションモデル(問題も解決法も不明確)である。学校の支援体制を考える上において、このコンサルテーションの関係は均質性協働を変革するのに、専門性協働を行うプロセスが不可欠である事を示唆している。

2) 学校改善の事例

実際の学校改善の事例においても、学校内の組織開発を行う事で、これらの状況を乗り越えている事が理解できる。例えば廣瀬(2010)では、厳しい家庭背景があり学級崩壊や教員の早期退職が絶えない困難校の小学校において、情報共有や外部人材の投入、インターホンの導入をはじめとして、2年目より保護者との協働や生徒指導のシステム整備、授業力向上、校内の組織開発やカリキュラムの見直し等を行い学校の改善をしてきた経過を報告している。中学校の事例でも、古屋(2010)は1~3次支援の生徒を学校教育システムの構築や会議の設置、教職員間の相互交流、外部との連携、協力体制の設置を行うことで学校の改善を行っている。八並・木村(1998)も孤立的支援体制となっていた中学校で個々の事象に対応するコラボレーションチーム会議と個々の会議のかじ取りをするリーダーシップ会議、学年会等を設置することで、教師間の公的な場でのコミュニケーションの内容が提案・討議・説得が増加し、主張、伝達・報告が減少し効果があったことを報告している。

個々の事例を概観すると、学校改善にはシステムの整備や情報共有、外部機関との連携を積極的に行う中でなされている。これは学校で教員が働きやすい組織開発を管理職が行った結果、SCがより積極的に活用され始めた学校の事例(荊木, 2010; 荊木・森田, 2010b)と共通する部分があると見なせる。

第Ⅲ部 学校の支援体制における専門性協働と均質性協働に関する仮説

これまで学校支援体制における専門性協働と、均質性協働の在り方の先行研究について述べてきた。ここでは学校の支援体制における専門性協働と均質性協働の考えを整理し、これらの関係性を統合した仮説を述べていきたい。

1. 専門性協働と均質性協働の関連性に関する仮説

下記にこれまで述べてきた専門性協働と均質性協働の関係性に関する仮説を図1に示す。これまで述べてきたとおり、専門性協働においてSCは専門性に自信を持つ半面、役割権限は均質性協働により依存している。児童生徒の支援体制は、均質性連携による組織開発により情報共有・役割分担・支援のための疎通性が規定されている。そのため専門性協働がより円滑・発展的に児童・生徒の支援体制の中にかかわっていくには、教員間の協働である均質性協働の組織開発や管理職のリーダーシップ、教員間の協働的雰囲気の構築が欠かせないことが推測できた。

従って児童・生徒の支援体制における専門性協働と均質性協働との関係性は、専門性協働の媒介変数として均質性協働が存在しており、個々の協働の活性化にはこの両者の協働に働き掛ける必要があると考えられる。両者の有機的関係性を整理し理解することは、児童・生徒の支援体制構築において重要な役割を果たすといえるだろう。

従来の研究は個々の役割について個別・部分的に述べられてきたが、これらの関係性を整理し実証していくことが今後重要になると考えられる。

2. 学校組織での支援体制構築の課題

児童生徒の支援体制を構築するために学校改善を

行うとき、教員間の協働（均質性協働）において、情報共有が可能なシステムの整備や教員間の協働的雰囲気の構築、管理職のリーダーシップが課題となる。反面カウンセラー等他職種との協働の部分（専門性協働）では均質性協働の課題と共通する部分もあるが、専門性協働独自の課題として他職種の専門性や文化についての理解が必要になると考えられる。

従って、SCと教員や教員間の協働を見ると、①管理職のリーダーシップによる学校組織内のシステムおよび協働的雰囲気の構築、②児童・生徒の支援を容易にする組織開発、③学校内での協働的雰囲気の有無、④学校内での教員間と他職種間との情報共有のあり方、⑤教員以外の専門家や非専門家の理解の程度は変数として欠かせないだろう。

3. 相互理解の課題

前述したとおり、専門性連携を活性化させる一つの大きな要素として、教員とSCと言った他職種や他の立場の人々が互いの立場や強みや弱みの理解の在り方が重要であると考えられる。互いの専門性を理解することは、自らの専門性の可能性と限界を理解することにも通じる（佐々木, 2001）。相互の専門性の理解は役割分担や組織化にも有益であるかもしれない。

従って、これらの相互理解を促進するシステム作りの追及が今後求められるだろう。

今後に残された研究課題

児童・生徒の支援体制における学校経営学やコミュニティ心理学、臨床心理学、教育心理学、学校心理学の研究動向を見てきたが、これらを踏まえて課題を明確に示し、児童生徒支援体制における専門性協働や均質性協働の関係性を明らかにし、児童生

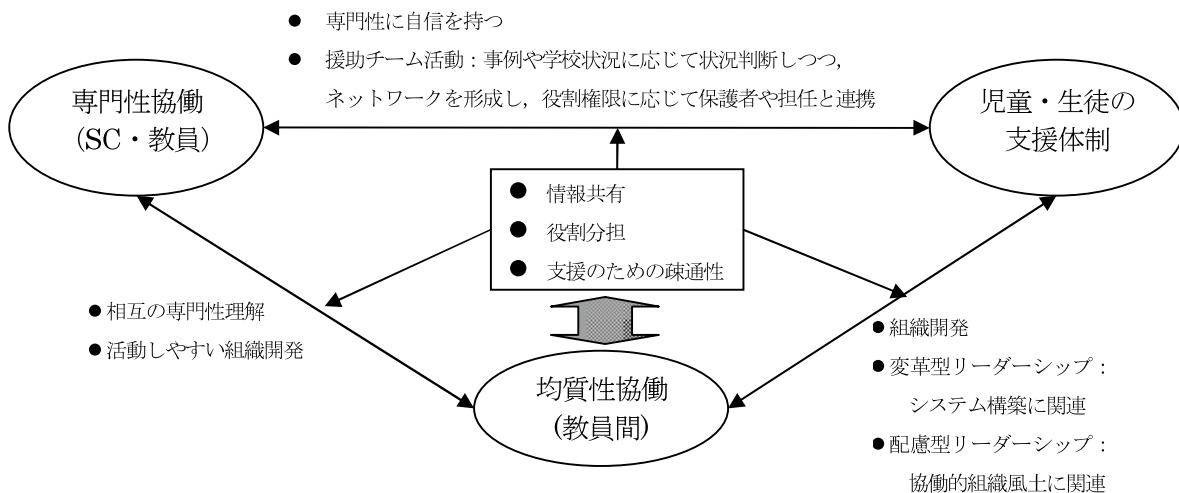


図1 専門性協働と均質性協働の関連性に関する仮説

徒の支援体制の視点で阻害要因を整理する必要がある。

従来学校組織と他職種連携の課題は、教員自身が個別に子どもや保護者の課題を取り組んできた事もあり、別の課題として取り組まれてきた。しかし、保護者や児童生徒の課題が複雑化・深刻化する中で、学校全体の課題として取り組む必要が出てきている。すなわちこれまでの対策が部分的・単発的な改善策を中心としてきたものが、今後は学校組織全体で抱える課題として包括的・継続的に理解する必要に迫られている。その意味で均質性と専門性のそれぞれの協働が活性化しやすいような学校づくりや学区づくりについてこうした知見を活かすことができる可能性は高い。

これからの課題としては、教育行政や学校管理職がこの総合的な援助の必要性和その方法論の理解や共有の重要性を認識し、学校間で温度差のない支援体制を築くため、組織の向上に向けて、阻害要因を整理し、それを管理職や行政部署にフィードバックし共有することが大切なのではないかと考えられる。

引用文献

- 秋光恵子・岡田みゆき 2010 高等学校における学校組織特性が教育相談活動に及ぼす影響. 兵庫教育大学, 研究紀要, 37, 15-24.
- Caplan, G., Caplan, R. B., & Erchul, W. P. 1994 *Chaplain Mental Health Consultation: Historical Background and Current Status. Consulting Psychology Journal*, 46, 2-12.
- 淵上克義 2000 組織文化と子どもの行動(課題研究報告Ⅰ 教育経営学における組織文化研究の到達点と今後の課題). 日本教育経営学会紀要, 42, 84-86.
- 淵上克義 2006 第12章 学校臨床. 篠原清昭 *スクールマネジメント—新しい学校経営の方法と実践—*. ミネルヴァ書房, 194-211.
- 淵上克義 2010 IX 学校組織と教師集団・6. 組織としての学校. 森敏明・淵上克義・青木多寿子(編集), *良く分かる学校教育心理学*. ミネルヴァ書房, 224-225.
- 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(Ⅰ)—職場風土, コミュニケーション, 管理職の影響力—. 岡山大学教育学部研究集録, 126, 43-51.
- 藤川麗 2007 臨床心理のコラボレーション—統合的サービスの方法—. 東京大学出版会.
- 藤岡恭子 2011 学校における援助専門職の協働による発達支援の潜在能力—James P. Comerの「学校開発プログラム」が示唆するもの—. 学校ソーシャルワーク研究, 6, 15-27.
- 古屋茂 2010 学校メンタルヘルスの向上を目指した学校経営—本町中での取り組み—. 学校メンタルヘルス, 13(1), 69-71
- 橋長広了・荊木まき子・森田英嗣 2010 小学校における組織協働化の実践的課題と展望—管理職経験者に対するインタビュー調査を通して—. 大阪教育大学紀要 第IV部門, 59(1), 241-255.
- Hayes, R. L. 2001 *カウンセリングにおけるコラボレーション*. 東京大学大学院教育学研究科心理教育相談室紀要, 24, 108-113.
- 廣瀬由美子 2010 困難校といわれた学校での取り組み—やさしさを育てる学校をめざして—. 学校メンタルヘルス, 13(1), 63-68.
- 荊木まき子 2010 学校児童・生徒支援体制構築の現状とその展望—スクールカウンセラーの視点からの一考察—. 大阪教育大学修士論文, 未公開.
- 荊木まき子・森田英嗣 2010a 学校児童・生徒支援体制構築の現状とその展望—スクールカウンセラーの視点からの一考察—. 日本教育心理学会第52回総会発表論文集, 444.
- 荊木まき子・森田英嗣 2010b 学校児童・生徒支援体制構築の背景とその方略—SC 連携先進校教員面接からの一考察—. 日本コミュニティ心理学会第13回大会発表論文集, 124-125.
- 荊木まき子・森田英嗣 2012 ある小学校低学年クラスの崩壊危機への協働プログラム介入—協働困難な教員との協働過程について—. コミュニティ心理学研究, 16(1), 65-78.
- 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. 教育心理学研究, 51(2), 230-238.
- 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的援助サービス. 誠信書房.
- 伊藤亜矢子 2009 学校・学校組織へのコンサルテーション. 教育心理学年報, 48, 192-202.
- 河村茂雄・武蔵由香・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(1), 12-21.
- 小林朋子 2008 学校コンサルテーションにおけるコンサルティ—コンサルタントの連携に関する研究(1) —コンサルタントとしてのスクールカウンセラー・相談員についての教師の評価・意見—. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀

- 要, 15, 117-124.
- 紅林伸幸・下村秀夫・中川謙二・山本信治 2003 学校を拓く教師達, 協働する教師たち—教師の「協働」をめぐる3つのエスノグラフィーから—. 滋賀大学教育学部紀要 教育科学, 53, 119-138.
- 武蔵由香・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(1), 12-21.
- 仲根千枝 1967 タテ社会の人間関係—単一社会の理論. 講談社現代新書.
- 根塚明子・伊東真理子 2010 学校臨床における多分野協働の実際—「子ども支援会議」の実践を通して—. 心理臨床学研究, 28(4), 490-501.
- 西山久子 2012 学校における教育相談の定着をめざして. ナカニシヤ出版.
- 西山久子・淵上克義 2005 教育相談システムを機能化するための学校組織特性に関する研究動向. 岡山大学教育学部研究集録, 129, 1-9.
- 西山久子・淵上克義 2006 学校組織における教育相談の定着化に関する研究(2)—教育相談に及ぼすリーダーシップの影響に着目して—. 岡山大学教育学部研究集録, 133, 57-61.
- 西山久子・淵上克義・迫田裕子 2009 学校における教育相談活動定着に影響を及ぼす諸要因の相互関連性に関する実証的研究. 教育心理学研究, 57, 99-110.
- 織田泰幸 2012 第13章 学校の組織開発. 篠原清昭, 学校改善マネジメント—課題解決へのアプローチ—. ミネルヴァ書房, 214-232.
- 大野精一 1997 学校教育相談—理論化の試み. ほんの森出版.
- 相楽直子・石隈利紀 2005 教育相談システムの構築と援助サービスに関する研究—A 中学校の実践を通して—. 教育心理学研究, 53, 579-590.
- 佐古秀一 2006 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化, 協働化, 統制化の比較を通して—. 鳴門教育大学研究紀要, 21, 41-54.
- 佐古秀一 2007 第3章 学校改善と組織変革—学校組織の個業化, 統制化, 協働化の比較を通して—. 北神正行・高橋香代, 学校組織マネジメントとスクールリーダー—スクールリーダー育成プログラム開発に向けて. 学文社, 61-74.
- 佐古秀一 2012 学校組織マネジメントの考え方とすすめ方—「元気のでる学校づくり」(学校の内発的な改善力を高める学校づくり)の理論と実践—. テキスト試作版(平成24年度版), 未公開.
- 佐古秀一・葛上秀文・芝山明義 2005 「学級崩壊」に対する小学校の組織的対応に関する事例研究(1)—学校組織における個業性維持の実態とその要因に関する考察—. 鳴門教育大学研究紀要, 20, 37-49.
- 佐々木正美 2001 続子どもへのまなざし. 福音館出版.
- 瀬戸健一 2006 協働性にもとづく学校カウンセリングの構築—高校における学校組織特性に着目して—. 風間書房.
- 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, 51(4), 378-389.
- 篠原清昭 2012 第1章 学校改善の課題. 篠原清昭(監修) 学校改善マネジメント—課題解決へのアプローチ—. ミネルヴァ書房, 3-18.
- 高島克子 2005 コミュニティ心理学におけるコラボレーション. コミュニティ心理学研究, 8(1・2), 1-4.
- 植村勝彦 2006 コミュニティ心理学の理念. 植村勝彦・高島克子・箕口雅博・原裕視・久田満, よくわかるコミュニティ心理学. ミネルヴァ書房, 8-11.
- 宇留田麗・高野明 2003 心理相談と大学教育のコラボレーションによる学生相談のシステム作り. 教育心理学研究, 51, 205-217.
- Waxman, R.D., Waist, M.D. & Benson, D.M. 1999 Toward collaboration in the growing educational health interface. *Clinical psychology Review*, 19(2), 239-253.
- 山田美里・菊島勝也 2007 スクールカウンセラーと心の教室相談員のストレス. 愛知教育大学研究報告(教育科学編), 56, 125-131.
- 八並光俊・木村慶 1998 孤立的生徒の生徒指導体制から協働的生徒指導体制への変革過程の研究. 生徒指導研究, 9, 69-84.