

学校児童・生徒への支援体制に関する尺度構成の試み

— 専門性協働と均質性協働に着目して —

荊木まき子*・淵上 克義**・古市 裕一**

学校内におけるスクールカウンセラー（以下 SC）と教員の協働には幾多の困難があることが指摘されてきた。荊木・森田（投稿中）は SC を対象とした面接調査から、学校内における協働を専門性協働（SC と教員との協働）と均質性協働（教員間の協働）とに区分し、協働のあり方が異なることを明らかにした。本研究では、この知見に基づいて児童・生徒への支援体制に関する尺度の構成を目指し、教員・教員経験者 9 名、管理職・管理職経験者 6 名に面接調査等を行った。回答結果を KJ 法に基づき分析した結果、教員と SC の専門性の理解不足に対して、自治体や管理職の働きかけにより、協働可能な環境が設定されること、また、教育相談の位置づけが生徒指導や進路指導と比較して曖昧で不安定であることが示された。これらの結果により、管理職に焦点を合わせた質問紙構成や、質問項目に具体性を持たせることの必要性などが明らかにされた。

Keywords : school counselor, teacher, scale construction, homogeneity cooperation, special collaboration

本研究の意義と目的

学校の内部の児童・生徒・保護者の課題解決に、教員以外の他職種が入るようになって久しい。1995 年のスクールカウンセラー（以下 SC）の導入以降、2008 年にはスクールソーシャルワーカーが設置（村山, 2008）され、学校は多職種協働の時代へと移行している。

これまでも児童・生徒への支援は、チーム支援（石隈, 1999）等、多様な職種や職能を持つ専門家や教員同士の協働が必要なが指摘されてきた。しかしスクールカウンセラー（以下 SC）と教員との協働については、SC 非配置校の教員よりも配置校の教員が SC に対する期待が低いという調査結果もあり（河村・武蔵・粕谷, 2005）、SC と教員の協働は順調とは言い難い。これらの課題について小林は、

教員（小林, 2008a）と SC（小林, 2008b）双方の評価調査から、教員側からは SC の学校や教員の多忙への理解のなさを、SC 側からは教員の子どもの理解不足を、教員と SC のコンサルテーションの阻害要因として考えていることを示している。すなわち、教員・SC とともに、協働の困難は双方の個人的資質に由来すると考えており、組織あるいは組織運営上の課題については十分に検討されてこなかったと言えるだろう。

このような課題意識から荊木・森田（投稿中）は、SC が勤務する学校の支援体制に関する SC 対象の面接調査を行った。その結果、①情報共有、②役割分担、③支援のための疎通性、④学校組織開発（管理職）という 4 領域の協働の指標となる要素が見いだされた。そして、これらの 4 要素が機能する学校

*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 岡山市北区津島中 3-1-1)

**岡山大学大学院教育学研究科教育心理学講座 700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1

An Attempt to Construct a Scale on School Support Systems for Pupils and Students: Focusing on Special Collaboration and Homogeneity Cooperation

Makiko IBARAKI*, Katsuyoshi FUCHIGAMI** and Yuichi FURUICHI**

* The Joint Graduate School (Ph.D. Program) in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (placed at Okayama Univ.), 942-1 Shimokume, Kato, Hyogo 673-1494

** Department of Educational Psychology, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushimanaka, Kita-ku, Okayama 700-8530

はSCとの協働が可能になるが、これらの要素が機能しない学校はSC・教員との協働が困難な状況が見られた。さらに、この調査結果より、SCと教員の協働と教員間の協働は質的に異なることが明らかとなり、SCと教員の協働を専門性協働、教員間の協働を均質性協働として概念化（荊木・森田、投稿中；荊木・淵上、2012）することの意義を確認した。

専門性協働とは、SCと教員に代表される異職種間の協働であり、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間の協働がそれに相当する。役割が比較的固定した専門性によるヨコの関係であり、互いの専門性を理解し合えないと話自体が通じないことがある。課題解決も個々の専門性に依り、部分的（限定的）に関わることとなる。反面、課題の特性により、それに依じた成員を選んでチームを組むことも可能である。一方、均質性協働とは、同職種間の協働であり、ほぼ同じ専門教育課程・職業観を持つ。学校心理学の分野では、養護教諭や教科担当教諭の違いがあっても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間の協働が相当する。役割分担も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、比較的流動的に役割を変えることが可能である。そのため課題解決のあり方についても教員の範囲の中で、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ことが可能である。だが、不登校や虐待、犯罪等に対し、心理や福祉、医学、法律等の知識や技能が必要な場面では、従来の教員の経験のみで課題解決が困難になる場合がある。この両概念に類似した概念として、ヘルスケア領域において専門職間連携（Interprofessional

collaboration)等が存在する（松岡、2000）。しかし、本研究においては、学校内での専門職間の協働と同職種間の協働を概念的に区別するために、上述した概念を用いることとする。

上述した概念化から、Figure 1に示すように、SCと教員間の専門性協働の成立には、教員間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といった均質性協働が媒介変数として働く可能性が示唆されている（荊木・淵上、2012；荊木・森田、投稿中）。しかしこれらの仮説は、SC側から見た学校支援体制の課題であり、教員側からは異なる側面の課題が存在するかもしれない。またこの調査で得た知見を、実際の事例から検証する必要があるだろう。

本研究では、SCの面接調査（荊木・森田、投稿中）から得た結果をもとに、SCと教員の専門性協働と教員同士の均質性協働の相互的関連を明らかにする質問項目を作成する。さらに、それを教員及び管理職に実施し、選定及び改変の意見を求めることで、双方向の意見を取り入れた学校内での協働に関する質問項目を作成する。あわせて、SCと教員の協働に関する見解の相違を明らかにすることを目的とする。

方法

1. 調査1

情報提供者 情報提供者となった教員及び教員経験者は、小・中・高の教員7名、教員経験者2名の計9名である。概要はTable 1に示すとおりである。情報提供者No.は面接順に振った。年齢は20～60代、男性5名、女性4名であった。学校種は小学校2名、中学校4名、高等学校3名であった。経験年数は3～36年（平均経験年数28.0年）であり、勤務自治体

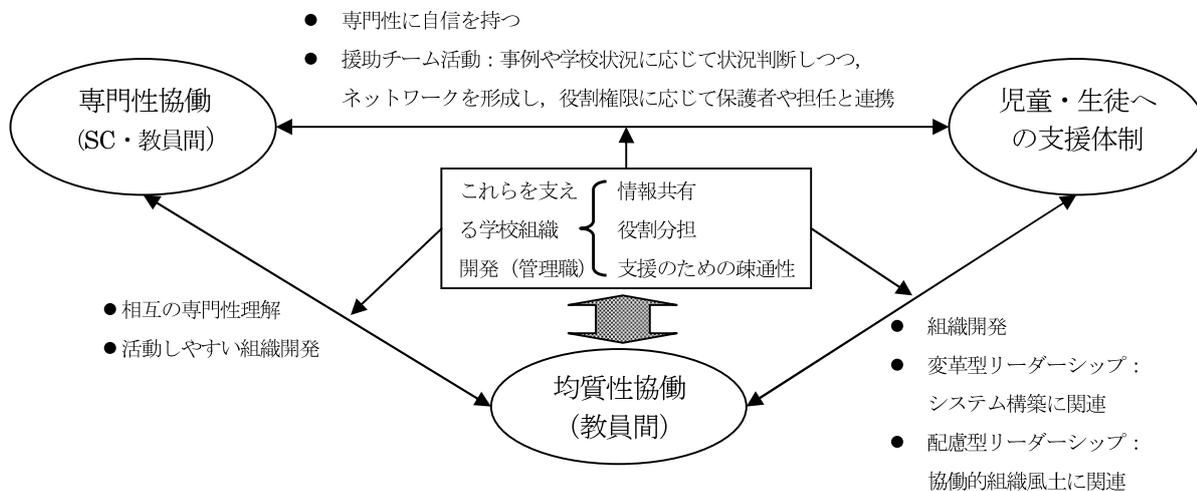


Figure 1 専門性協働と均質性協働の関連性に関する仮説（荊木・淵上（2012）を加筆修正）

Table 1 情報提供者のプロフィール

No.	現在の身分	性別	年代	経験年数	勤務自治体	経験分掌 (年数)	調査種別
1	中学校教諭 経験者	男性	60	35	A	生徒指導(10), 不登校対応座長(7)	記・面
2	中学校教諭	女性	50	36	A	生徒会主担当(5), 学習指導主担(5)	記・面
3	小学校教諭	女性	20	3	B	いじめ不登校指導学年担当(1)	記・面
4	高等学校教諭 経験者	男性	60	35	C	生徒指導(3), 進路(3), 学年主任(4), 社会教育主事(9), 教頭(4), 校長(6)	記
5	小学校教諭	女性	50	33	D	支援学級担任(3)	記
6	高等学校教諭	男性	50	25	C	生徒会部長(9)	記
7	中学校教諭	男性	50	27	E	生徒指導(9)	記・面
8	高等学校教諭	男性	60	30	C	無回答	記
9	中学校教頭	女性	50	28	F	教頭(1)	記

※調査種別については、質問紙への記入は「記」、面接調査は「面」とした。

は全員が関西であった。勤務自治体については、匿名化のため、情報提供者順に A～F と略記する。経験分掌は生徒指導や不登校指導、学習指導、学年主任、進路指導、支援学級担任、生徒会、管理職であった。調査者（第1著者）は SC を仕事にする人として認識されており、情報提供者との関係はいずれも知人であった。

調査時期 調査は、2012年10～11月に行った。

調査方法 本研究では、SC 面接調査（荊木・森田、投稿中）の結果である学校支援体制の4領域（情報共有・役割分担・支援のための疎通性・学校組織開発）を参考に、専門性協働（19項目）と均質性協働（30項目）の質問項目を作成した。例として、専門性協働の情報共有では、「学校内での他職種（スクールカウンセラー等）と積極的に情報共有を行っている。」等の項目があり、均質性協働の役割分担では、「教員間で生徒の教育相談や指導について、役割分担が明確である。」等の項目があった。フェイスシートでは、基礎的な情報として各学校での教育相談体制を把握するために、本研究の趣旨と個人情報匿名化の配慮を行う趣旨の説明、専門性協働・均質性協働の説明図に加えて、回答者の役職、学校の学級数、職員数、児童・生徒を支援する会議の会員等に関する設問7問を設けた。そして、前述の均質性協働と専門性協働の質問項目を教員・教員経験者に提示し、より現場の教員が答えやすい項目に改定するために、重複や意味の分からない部分を指摘してもらう旨を伝えた。そこから質問項目への直接の記入、その後の聞き取り（対象者 No. 1, 2, 3, 7）により調査項目の選定を行った（対象者 No. 4, 5, 6, 8, 9 は記入のみ）。場所は、学校内の会議室や教室、

喫茶店等だった。

分析方法 調査で収集した意見を対象者毎に文章化し、意見を整理した。さらに、各対象者の意見を項目ごとに、残す項目に下線、統合するとよい項目に色、なくしたほうがよい項目に取り消し線をつけた。さらに、何らかの修正案や意見が出た項目については、その項目を四角で囲って加筆し、これらの一覧表を作成した。そして領域ごとに各項目を統合した。

2. 調査2

情報提供者 情報提供者となった管理職及び管理職経験者は中・高の管理職5名、管理職経験者1名の計6名である。その概要は Table 2 に示すとおりである。No. は面接者順に振った。年齢50～60代、男性5名、女性1名であった。学校種は中学校3名（校長1名・教頭2名）、高等学校3名（校長2名・教頭1名）であった。経験年数は28～35年（平均経験年数31.3年）で、勤務自治体は関西3名、中国3名であった。勤務自治体については調査1と同様、情報提供者順に、調査1を引き継ぎ、アルファベットを用い略記した。経験分掌は生徒指導主事や SC 担当、学年主任、教務主任、進路指導主事、主幹（主席）教諭、保健主事、校長、教頭であった。調査者（第1著者）は、SC を仕事にする人として認識されており、情報提供者との関係は、知人や本研究のために紹介を受けた人であった。

調査時期 調査は、2013年2～3月に行った。

調査方法 調査1の結果より、質問紙を均質性協働12項目・専門性協働8項目に再編成した。その質問項目案を調査対象者に提示した。手順として、最初に個人情報匿名化の配慮を行う趣旨の説明をし、各

Table 2 情報提供者のプロフィール

No.	現在の身分	性別	年代	経験年数	勤務自治体	経験分掌 (年数)
1	中学校教頭	女性	50	28	F	教頭(1)
2	高等学校 校長経験者	男性	60	35	C	生徒指導(3), 進路指導(3), 学年主任(4), 社会教育主事(9), 教頭(4), 校長(6)
3	高等学校教頭	男性	50	29	G	教頭(3), 主幹教諭(1)
4	中学校教頭	男性	50	31	H	生徒指導主事(4), 教育相談(2), 進路指導 主事(1), 学年の生徒指導担当(11)
5	中学校校長	男性	50	32	G	校長(2), 生徒指導主事(6), 学年主任(7), 教務主任(4), SC 担当(4)
6	高等学校校長	男性	50	33	C	保健主事(3), 学年主任(3), 教頭(5), 校長(3)

質問項目に気になる点を記入してもらった。次に調査者（第1著者）がそれらを基に追加項目や削除項目について質問した。また、個々の項目について学校現場から見た場合の背景や印象について自由に語ってもらった。面接は話が出尽くしたところで終了した。これらの面接は事前に許可を得てICレコーダーにて録音した。場所は、人気のない職員室や休憩室、校長室、喫茶店であった

分析方法 分析はKJ法により行った。回答に関しては、用紙への直接の記入結果とICレコーダーで記録した面接記録があった。その中で、用紙記入結果は面接記録と重複する箇所が多いので、KJ法の分析の対象として面接記録を採用した。ICレコーダーのデータはテキスト化し、意味のかたまり毎に切片化、概念上の名前（ラベル）を付けた。その後、各資料に通し番号を打ち、個々の主題（フェイスシート、専門性協働、均質性協働、その他）に分けた。また、KJ法でまとめた各主題について、面接調査時に、専門性協働と均質性協働にかかわる意見を求めた。しかし回答はフェイスシートや、両者の協働の背景について述べられることもあった。これらは協働を考えるうえで重要な要素になると考えられ、最終的に、①フェイスシート、②専門性協働、③均質性協働、④その他の4主題にまとめた。各主題において分類したものを同じないし類似する意味毎にまとめ、各項目の意見を集約した。個々の分類の適否については、心理学を専攻する学生（教員経験者）及び教員がチェックした。その結果、概ね、適切にカテゴライズされていると評価された。その中で、ラベリングについて8項目、パスについて2項目、学校の状況について3項目の指摘があり、いずれも加筆修正した。

結果と考察

1. 調査1

以下では、情報提供者No.を（ ）内に数字にて示す。専門性協働について教員・教員経験者は、SCと教員の協働の問題はSC個人の力量や積極性に影響を受けると見なし（1, 2, 5）、SCには担任や学年団に対し専門的助言を期待すること（4）等の意見が見られた。調査者が学校組織としての観点からSCの仕事についての質問をすると、教員間の協働についての意識はあるが、他職種との協働は潜在化していたことが明らかになった（1, 3）。学校種では、小学校はSC非配置校も多いため、SCとの協働は想像しにくいこと（3）や、制度上は連携していても籍が中学校にあるために、実際の連携は困難であること（5）が見られた。

均質性協働については、教員同士で本音を言いにくい雰囲気等の課題が見られ、他職種との協働にも影響している可能性が示唆された（1）。教員間でも非常勤職と常勤職の間では、勤務時間の長短や責任問題、非常勤職の意識の差により、児童・生徒に関する情報の共有が影響されること（9）が明らかになった。

全体の傾向として管理職の教員（4, 9）より、組織から見たSC活用や教員間の協働についての意見が多く寄せられたため、調査2では管理職を対象を絞って面接調査を行うことにした。

2. 調査2

面接のテキスト化と切片化 結果の概要をTable 3に示す。面接に要した時間は一人平均1時間28分（最長2時間44分～最短52分）で、計7時間21分53秒であった。テキスト化した文字は一人平均13124字（最大27778字～最少2148字）で、総数78741字であった。切片化の数は一人平均45（最大84～最少20）、総数

Table 3 管理職面接結果の概要

No.	面接時間 (時間, 分, 秒)	テキスト化 した文字数	データの切片数 (ラベル数)
1	0:56:17	4199	32
2	0:56:17	2148	20
3	1:07:10	10656	37
4	0:52:22	8338	34
5	2:44:58	27778	84
6	1:41:06	25622	61
計	7:21:53	78741	267

※情報提供者 No.1 と No.2 は、同時に面接を行った。

は267であった。

テキスト化・切片化した回答のまとめ方と図示の仕方 テキスト化・切片化した回答については、以下の手順でまとめ、結果を Figure 2~5 に示した。

①テキスト化・切片化した回答にラベルを付けた。そして、それぞれの個数をカウントした。Figure では、そのラベルに下線を付け、合わせて、() 内に個数と該当者番号を示した。たとえば、Figure 5 では、「教育相談の個別性 (4:6)」が相当する。これを2次サブカテゴリと呼ぶ。なお、後述のカテゴリに包摂されなかったものについては下線を付していない。(なお、『フェイスシート』(Figure 2) では、設定したサブカテゴリは1レベルのみであるので、1次サブカテゴリと表記している。)

②いくつかの2次サブカテゴリについて、類似したものを集約し、これを1次サブカテゴリとした。Figure では、それを2重線で囲み、その内容に名称を付けた。たとえば、Figure 5 では、「教育相談の個別性」、「学校間の連携のなさ」、「生徒指導・保健部の下での位置づけ」をまとめ、<教育相談の曖昧さ>と命名している。

③2次サブカテゴリ、あるいは1次サブカテゴリと2次サブカテゴリとを集約して、カテゴリとし、図ではそれを太線で囲んだ。また、その太線上部に、四角で囲んだ名称を付けた。Figure 5 では、<教育相談の曖昧さ>と<生徒指導のルール設定>をまとめ、【教育相談の流動性】と命名している。

④このカテゴリをさらにまとめることができるものについては、太線の破線で囲んだ。Figure 5 の〔システム化されていない教育相談〕が該当する。

なお、図中の双方向矢印は各カテゴリ・サブカテゴリ間の相互相関関係を、片方矢印は各カテゴリ・サブカテゴリ間の因果関係を、また、点線は間接的効果を表すものである。

フェイスシート 『フェイスシート』に関する回答等のカテゴリライズ作業から、<クラス数><教職員

数><回答方法>等の7つのサブカテゴリが抽出された。これらのうち、<クラス数>と<教職員数>については1つのカテゴリにまとめ、【教師の役職名】【調査地域】【学校規模の指標】【SCの勤務状況】【会議】【質問紙としての説明】の、6つのカテゴリに収束することができた。

以上の結果を基にまとめたものが Figure 2 である。それによると、【SCの勤務状況】によって校内の職員としての位置づけや会議の参加が異なることが明らかになった。また学校種によっても異なり、中学校は協働意識のある学校では会議の参加を促す傾向があるが、高等学校はSCを外部の面接者として見なす傾向があった。【会議】の参加は、SCが4時間勤務である場合、面接に時間をほぼ費やすため、SCが時間外出勤することで初めてSCが会議に参加可能になる場合もある。そのために、管理職も積極的に会議の出席が促せない場合があるとのことだった。フェイスシートに関わる質問項目に対する意見から、【教員の役職名】に関して、会議の成員としては通級や特別支援担任等の特別支援関連の担当者一つにまとめることや、教育相談担当、養護教諭や学年主任の追加が指摘された。役職名についても主幹教諭が主席教諭になる等、呼び方が異なることが明らかになった。またどこまで教員として見なすのかについても指摘された。例えば教員とは教科を教える人を指し、職員は栄養教諭、養護教諭、校医もそこに該当することが明らかになった。また、学校の各校務分掌の位置づけについても、教務や学年は主任となるが、教育相談は係りとなることが多いことが明らかになった。【教職員数】は、基本的に学校規模に応じて職員が配置されているが、単位制等の特別な事情がある場合は、加配教員の増加により、きめ細やかな指導が可能となることが明らかになった。また【回答方法】として、学校全体の組織の在り方等、管理職のみが答えられる部分もあるために、管理職専用の項目を作成することが指摘された。

専門性協働 『専門性協働』に関する回答等のカテゴリライズ作業から、まず「情報共有の機会」「情報共有の定義」「SCの専門性」「SCへの評価」「SCの勤務」「SCの給与」「SCの校務分掌」「SCとの協働」「SCへの働きかけ」「他職種の招聘」「SCの職員室机」「教員が協働できない理由」「SCの職員室机」「宴会参加」等の36の2次サブカテゴリが抽出された。そこから類似した2次サブカテゴリ同士をグループ化し、この時点でグループ化しなかったものを含めて、<会議の意義><定例会議の定義><他職種との会議><会議の時間配分><SC

が会議に参加しない理由><教員と協働の段階>
<質問の文言>< SC の役割>< SC の勤務時間の差>
<情報共有の多様性>< SC の勤務日数の差>
< SC のニーズ>< SC の窓口>< SC 理解の難しさ>
<管理職の意識><質問の文言><意識によりシステム改変>
<教員の関わり方><他職種の宴会参加>
<物理的・精神的余裕のなさ>< SC への評価>
< SC の職員評価><職員としての指標><他職種の職員評価>
<待遇の定義>の25の1次サブカテゴリが抽出された。これらをさらにまとめ、最後に【会議】【役割分担】【情報共有】【SCの勤務状況】【管理職のリーダーシップ】【支援のための疎通性】【他職種との同僚性】【回答方法】【前文】の9つのカテゴリに収束することができた。

以上の結果を基にまとめたものが、Figure 3である。それによると、【SCの勤務状況】では、SCの勤務状況に応じて、SCを職員として認識することや、同僚性の程度、会議の参加度が変化することが明らかになった。教員とSCとの溝を埋める点に関しては、管理職や窓口となる人の裁量や、SCの時間外労働も含めた積極的姿勢により、これらの溝は多少なりとも補償されることが示された。具体的に【会議】では、SCの参加がない学校や、SCの会議出席の必要性を感じていない学校もあった。特にSCの面接数が多い学校では、SCは会議出席よりも面接を行う方が重要であると見なす学校もあった。その場合のSCとの【情報共有】はコーディネーター等、教師カウンセラーとの情報交換や事例検討

等を行う場合がある。これらの情報共有は、教員とSCとの【役割分担】において協働の段階やSCの役割によって内容が変化する。こうしたSCとの協働に対して【管理職のリーダーシップ】が協働促進に大きな役割を果たす。例えば<管理職の意識>により、「SCの校務分掌」上の位置づけや、SCの会議参加システム、SCを1～3次予防のどこに位置付けるかが変化する。管理職によっては「他職種の招聘」を行い、他職種理解を促進する働きかけもみられるが、教員に必要性が感じられないと実行しづらい場合もある。これらのSCと教員の【他職種との同僚性】を測る指標として、下駄箱やロッカー、職員室机の割り当てや、職員室机の位置、宴会の参加が挙げられる。これらの設置は、管理職の裁量により決まることもある。SCと教員との【支援のための疎通性】も、教員に物理的・精神的余裕がなければ関わりが困難になり、SCの勤務形態によっても、SCを職員として見なすかどうかは変化することだった。例えばSCが週1回勤務している学校の管理職は、SCを職員と見なし宴会に誘うことや、職員室机の設置等を行うことがよく見られた。しかし月1回勤務になると、SCを外部の人間として見なし、上述の職員待遇はなくなる（これは図書館司書も同様であった）。SC側の課題としても、学校がSCを宴会に誘ってもSCが断る場合や、職員との対応を敬遠することもあり、SC側の差も大きいとのことだった。

他にも調査対象者から寄せられた意見として、従

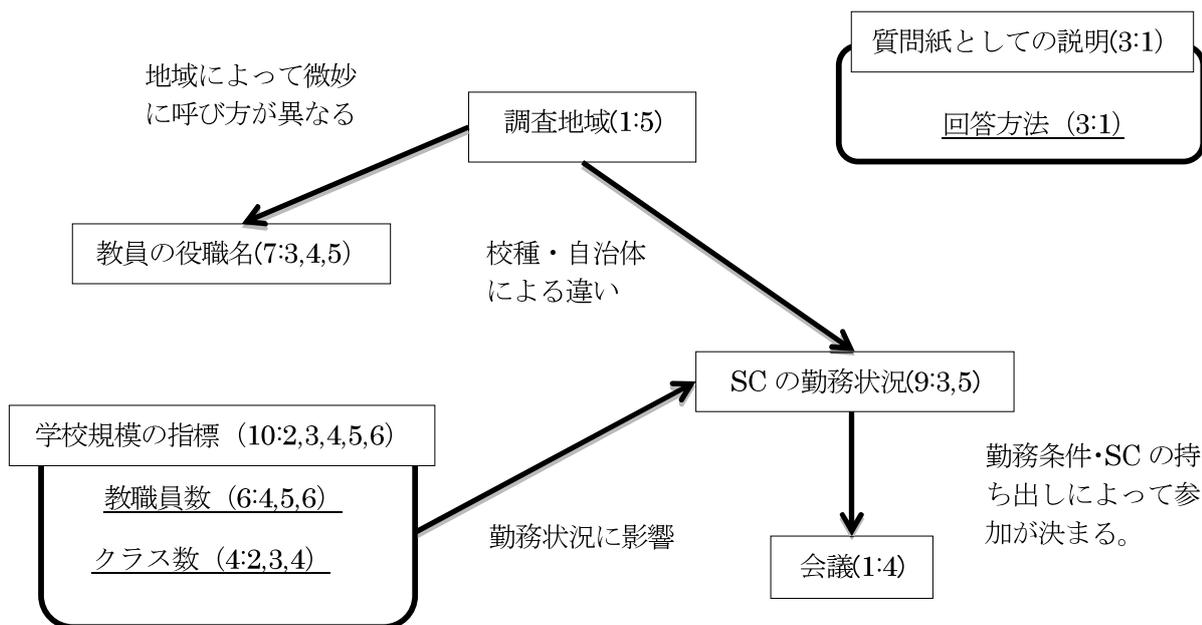


Figure 2 フェイスシートへの管理職の反応についてのKJ法によるまとめ（ラベル数合計31）

は当然と考えているが、高等学校では管理職が出ないところもある。教員の会議は校務分掌が中心であり、学校全体に伝わることは部分的なことが多い。全体的に共有される情報は、発達障害や特に心配な生徒であり、管理職によっては4月に配慮のいる生徒のリストを作って、新任や転勤した先生に回すこともある。会議の形態についても、個々の教員によってイメージは千差万別であり、定式化されたイメージはないとのことだった。これらの会議の形態は【教職員数】の多寡により、変化する場合もある。従って【情報共有】でも、管理職が会議に出席しなければ、知る情報は自殺やリストカット等緊急性の高いものに限定され、学年を超えて共有されるものは問題が顕在化し、周囲の影響の大きいものになる。さらに学校規模が大きい場合や課題のある生徒が多い場合は、共有しきれない部分がある。そうした場合の情報共有の一例として多部単位制高校では、一つの授業に多様な生徒が集まるために電子上のネットワークシステムで共有されていた。【役割分担】は、管理職については教員の専門性に従って配置できている場合とできていない場合もあるが、比較的個人の特性に任されている部分がある。そのために【相談室の状況】が担当者任せになる等の課題もある。これらは、教員チームとして関わるのが重要であ

るが、外部連携等個人の力量にゆだねられている部分があり、担当者によって差が激しい。そのため【校内体制の継続】という点において、相談のシステムや他のシステムを作り上げても、他の教員に引き継ぐ難しさがあるとのことだった。【支援のための疎通性】においても、校内の情報の差により教員間の課題共有の程度や校内の雑務をお互いに引き受け合えるような風土が変化する。これらの風土はSCとの協働にも影響するとのことだった。【非常勤との同僚性】の有無においては、SCの状況と同様に勤務日数によって宴会参加や、職員室機の有無が変化した。情報の共有についても、管理職が時間を調整して体育の授業等で生徒の体調の情報等を共有する場合と、教科担当の非常勤講師や他職種にどこまで期待すればいいかわからず、共有しない場合に分かれた。これらの情報の共有度も、非常勤講師の積極性により異なるとのことだった。その他『その他』に関する回答等のカテゴライズ作業から、「教育相談の個性」「学校間の連携のなさ」「生徒指導・保健部の下での位置づけ」等の18の2次サブカテゴリが抽出された。そこから類似した2次サブカテゴリ同士をグループ化し、この時点でグループ化しなかったものを含めて、＜教育相談の曖昧さ＞＜生徒指導のルール設定＞＜個人的技能

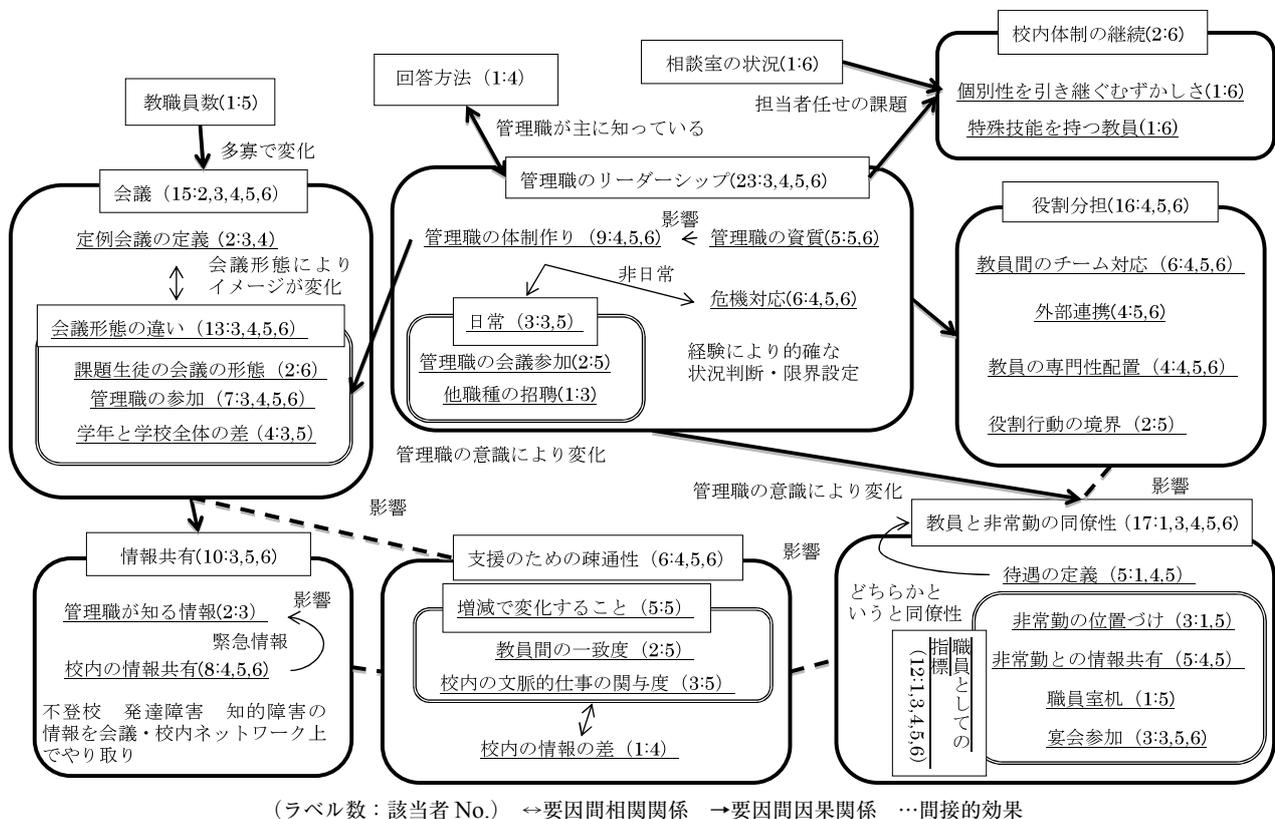


Figure 4 均質性協働への管理職の反応についての KJ 法によるまとめ (ラベル数合計92)

を継続する困難さ><生徒・進路指導に付随する外的資源><調査地域><相談室の配置><特別支援の現状><担任の負担><2年時の留年と高卒認定試験の補填措置><不登校の受け入れ><各クリエイティブスクールの性格><支援体制構築のきっかけとなる危機的事件><委員会の意識向上><荒れている学校での実際の仕事><定時制の現状>の15の1次サブカテゴリが抽出された。これらをさらにまとめ、最終的に【回答方法】【教育相談の流動性】【校内体制の継続】【学校現場の多様性】【支援体制が整った学校例:単位制】【支援体制ができる要素】【荒れの違い】の10つのカテゴリに収束することができた。

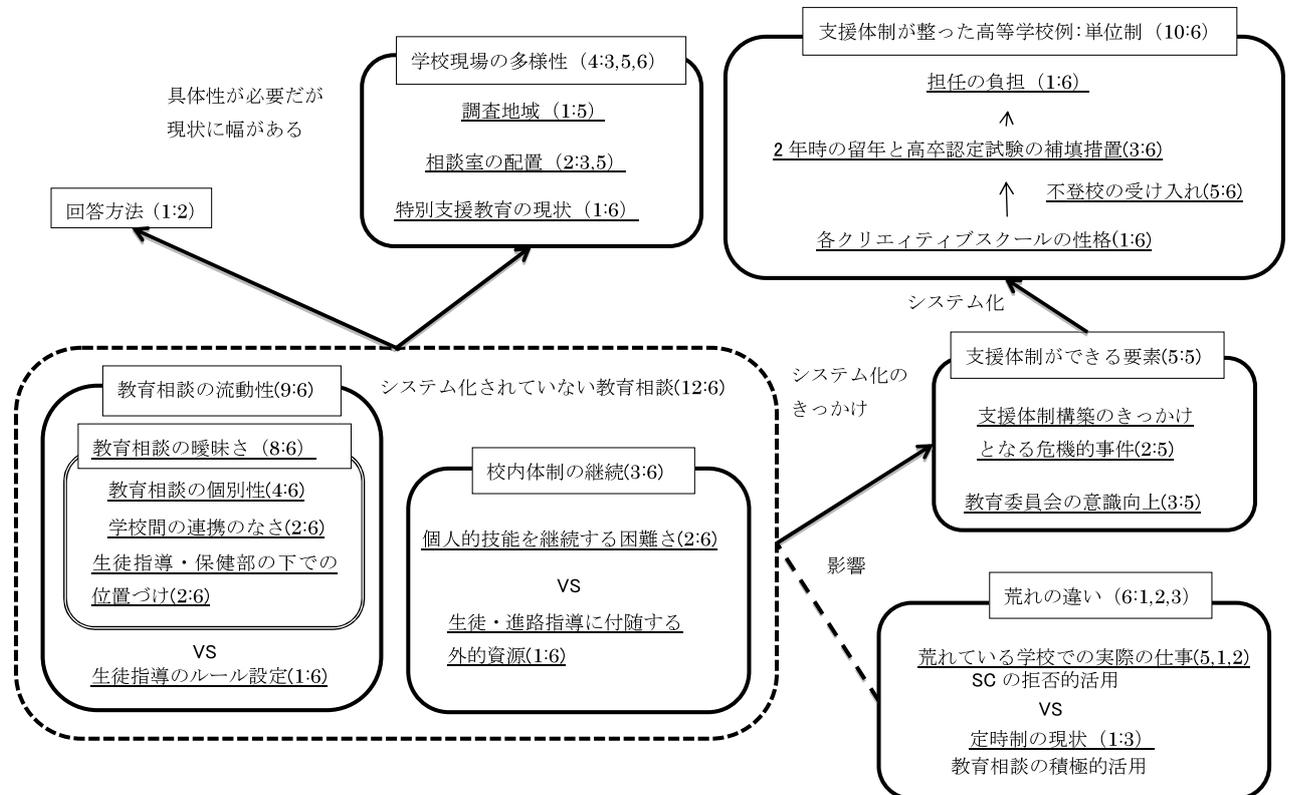
以上の結果をまとめたものが Figure 5 である。それによると、【教育相談の流動性】について、生徒指導と比較すると、教育相談のシステム自体がシステム化されておらず、教育相談係と生徒指導主事のような立ち位置の違いや、学校間での情報共有の少なさが明らかになった。また、教育相談が持つ特性として個々の事例に柔軟に合わせて対応する部分が生徒指導のようなルール設定を困難にし、結果的に教育相談の流動性につながっている。またこれらの対応は、教育相談担当教員や SC 個人の裁量に任されているため、【校内体制の継続】が困難となる。

そのことが【回答方法】で具体例が必要となるように、一つの質問に対して、書き手となる教員が多様なイメージを持つことに影響しているようであった。こうした【学校現場の多様性】は、調査地域や相談室の配置、特別支援の現状等の相違を生み出すことになる。そのなかで、【支援体制が出来上がる要素】として、支援体制ができるきっかけとなる危機的事件の発生や、教育委員会の意識向上がある。一方、【荒れの違い】により、課題のある生徒が多い学校でも、生徒指導上の課題が大きい場合は、教員の意識により、SC の活用度が異なる。一つのシステム化した事例として、【支援体制が整った高等学校:単位制】があるが、各クリエイティブスクールの性格の違いがあり、元不登校生徒を受け入れる方針を持った学校は、支援体制が発達しやすい。そういった学校では、高卒認定試験の補填措置等があるが、様々なクラスの生徒が一つの授業を受けることになるため、教員の負担は大きくなることであった。

全体的考察

1. 教員のお職種認識

本調査の結果、SC と教員との専門性協働に関して、教員は、SC との協働の成功は、SC の勤務条



(ラベル数: 該当者 No.) → 要因間因果関係 ... 間接的効果

Figure 5 管理職から見たその他の反応についての KJ 法によるまとめ (ラベル数合計40)

件や SC の個人的力量が重要な要因の 1 つとなると認識していることが明らかになった。これらは、小林 (2008a) の指摘と一致する。また、教員が SC を校内の職員として認識する条件の 1 つは、勤務頻度であり、週 1 回以上の勤務というものであった。それよりも来校の頻度が少なくなると、教員は SC を外部の者として認識していた。こうした認識は、週 1 回勤務の非常勤教員の来校頻度と一致する。SC や他の職種の非常勤勤務者を職員として認識する指標として、教職員の宴会参加や、靴箱・職員室机の設置がみられた。また教員が教員と認識する範囲についても特徴がみられ、教員は教科を教える人を教員と認識し、養護教諭や栄養教諭は職員という認識であった。SC はその中で、勤務条件や管理職の認識により、職員もしくは外部人材として認識されていた。

これらの教員の認識の在り方から、他職種との関わりの中で教員が「教科を教える人」として自分自身の専門性を認識しており、それ以外の役割を持った人々を学校内の他の専門職や職員として見なしていると考えられる。従って、SC は、教員からすると「教科を教えない教員に準じた非常勤職」という位置づけであり、その派遣条件によって、SC との協働の程度や職員としての位置づけを変化させている可能性がある。しかしこれらの一般的な他職種認識に対し、管理職が SC の職員室机を、教職員の相談しやすい所に設置する、SC の参加可能な会議時間設定をする等で、教員の SC 認識が変化した。

これらの結果から SC との協働は、教員や管理職が異なる専門性を持つ協働相手として認識した働きかけを行う必要がある。そうした働きかけがなければ、教員に準ずる存在として認識され、協働の困難さが個人的資質や勤務条件の課題として認識されるだろう。そしてこれらの他職種認識を補足する役割として、管理職の会議設定や SC の職員室机の設置などの働きかけが見られた。実際に SC の学校支援体制の調査結果 (荊木・森田、投稿中) から、SC が参加する会議での情報共有や役割分担が専門性協働を促進させている結果が見いだされている。これらの働きかけは、教員や管理職が他職種を理解した上で、その他職種の特性や勤務条件に応じて学校内のシステムを整備していく必要性が示唆されたと考えられる。

一方、SC の拘束時間の課題や、他職種の理解不足、積極性の問題も大きいと考えられる。これらの齟齬の背景には、時間や場所の枠組みを重視するカウンセラーと、そうではない学校文化との違いも影響しているかもしれない。両者の違いを相互理解し、

接点を見出すには、自治体や学校、SC 個人の相互的努力も必要となるだろう。

2. 教育相談の位置づけの課題

教育相談の支援体制自体の課題として、教育相談の位置づけが全般的に低いことが明らかになった。生徒指導や進路指導と比較して、教育相談の位置づけは自治体内でも生徒指導の下にあり、学校内においても生徒指導や保健の下にある等、独立した組織ではなかった。また一時的に教育相談担当の教員が学校内に支援システムを確立したとしても、その教員個人の裁量にゆだねられるため、その教員が転勤や定年で学校を離れた場合、それらのシステムの継続が困難になる課題が見られた。これらの背景には、教育相談体制が生徒指導や進路指導と比較して、明確なルール設定や学校間の連携の場が保障されないことが影響しているのかもしれない。結果として教育相談活動が個人的活動に委ねられることになり、継続した支援体制を築くことが困難となると考えられる。こうした課題は、西山・淵上 (2005) が教育相談体制の定着化の課題として、教育相談の職務や管理部門の未確定、担当者により教育相談の仕事内容が変化すること、教育相談を全体像として捉える評価システムの不足等を挙げていることと一致する。これは、SC 調査の結果 (荊木・森田、投稿中) から示されており、自治体や管理職が教育相談の協働を支えるシステム設定を行うことで、SC の活動が保証されることは明らかである。従って、教育相談体制の位置づけを明確化することや、活動内容を整理することは急務であると考えられる。

学校種によって、教育相談体制の位置づけが異なることも本研究から明らかになった。例えば教員同士の均質性協働においても、生徒の支援体制構築の課題を中学校の管理職は自分自身の役割として考える一方で、高等学校の管理職は個々の担当教員の役割と見なしていた。また中学校は比較的学年レベルで対応することが多いため、SC を職員と見なす傾向があるが、高校は教科担当や校務分掌別に対応することが多いため、個々の担当教員が個別に SC を外部人材として活用するケースが多い。これらの違いは、学校種により教育相談体制における管理職の位置づけやリーダーシップの在り方等が関係しているのかもしれない。従って、学校種による共通点と相違点を整理する必要があるだろう。

3. 自治体・管理職の役割

前述のとおり、自治体や管理職が教育相談に理解を示し、協働を促進する働きかけや組織開発を行う

ことで、専門性協働や均質性協働が促進される可能性が示された。このことは、管理職が学校の組織力を高める活動を行うことで教員の協働的雰囲気が促進され、それが教育相談活動を高めるとする先行研究（西山・淵上・迫田，2009）の結果とも一致する。こうした管理職の理解を得るためには、何が必要とされるのだろうか。本研究の調査対象者となった管理職においても、問題意識や専門性協働・均質性協働への理解や働きかけは千差万別であり、独自性が強いものであった。これらの管理職の観点の違いは、個々の管理職がこれまで教員として積んできた経験の多様性に拠るところが大きいだろう。

これらの管理職の観点について、Leithwood & Stager (1989) は、管理職の認知的柔軟性が影響することを述べている。すなわち専門的能力の高い管理職は、集団や組織の問題を解決するのに際し、あらゆる方面から主体的に素早く情報を収集し、課題解決の目標設定は学校組織全体に焦点を当ててこれを行うことが多い。問題解決に関しても、専門的能力の高い管理職は、長期的かつ具体的方策を立て、詳細で望ましい計画を考え続ける。管理職の問題解決に関わる認知的柔軟性の程度により、問題認識に対する斬新さや敏感さ、考えや計画の統制、多様な解釈や行動レパートリーが大きく異なるのである。

これらの結果を本研究の結果に当てはめると、管理職が専門性協働を促進するために SC の会議参加を働きかけることや校内体制を整備する程度は、管理職の教育相談体制に対する問題意識の認知的柔軟性の違いに影響を受けると言えるかもしれない。本研究の面接からも、教育相談や生徒指導の経験があった管理職は教育相談や SC との協働に関心を持ち、これらの協働が促進される組織開発や人員調整を行っていた。反対に SC との協働や教育相談に対して中心的に取り組んだ経験が少ない管理職は、これらの活動を担当教員や SC に任せる傾向があり、明確さや詳細なイメージを持つことが少なかった。

従って、教育相談に関する専門性協働及び均質性協働を活性化させていくためには、個々の専門性の違いや、各教員の特性を理解し、SC や教員をどのように配置するのか、また時間の調整をどのようにするのかについての方策を練ることができるよう管理職自身を支援していく必要があるだろう。こうした管理職支援を、自治体が管理職養成や研修の上で意識することが、個々の学校での SC 参加の会議設定等のガイドライン化（荊木・森田，投稿中）と合わせて、重要になると考えられる。

質問紙項目作成上の留意点と今後に残された課題

最後に、専門性協働と均質性協働に関する質問紙項目作成の留意点と今後の研究課題を記す。

学校支援体制に関する尺度の構成は、教員に協働を意識化させるフェイスシート作りや、協働を比較的意識している管理職に焦点を合わせる重要性が示唆された。また、教員間で協働に対する意識の差があるため、質問項目は学校種に特化した質問や、児童・生徒の支援の会議の内容等、具体性を持たせる必要がある。SC との協働イメージにも幅があるため、これらの違いを識別する SC の勤務条件等の項目の必要性が示唆された。

これらの留意点に従って、現時点の質問項目は、フェイスシートに SC の勤務状況や児童・生徒支援に関する会議の有無等を問う項目を設け、専門性協働が「他職種（スクールカウンセラー等）と共に予防的な対応も含めた情報共有を行っている。」等の 6 項目と、均質性協働が「教員間で互いの専門性及び経験（校務分掌や取得資格、得意分野）を理解し、個々の役割に応じた役割分担をしている。」等の 8 項目となった。

今後に残された研究課題として、本研究の結果から、学校の支援体制を促進するシステム構築の重要性とともに、SC や教員・管理職の協働意識やスキルを養成する必要が改めて示唆された。これらの学校内での専門性協働や均質性協働を円滑に進めるための協働意識やスキルの養成は、今後学校内において円滑な支援を進めていくために欠かせないものとなるだろう。これらのスキル養成のヒントとして、医療領域での多職種間連携教育（Interprofessional education: IPE）が挙げられる。IPE とは、吉村（2012）によると、欧米では10年以上前から国を挙げてその取り組みが始まっている。多職種間の協働の問題を改善するために、専門職の養成段階から他職種同士をともに学ばせ、相互理解を促進するための教育である。現在は医療領域のみでの取り組みであるが、学校を中心とした教育領域でも、養成段階や研修段階でこの種の連携教育が必要となってくるのは、ほぼ確実であると考えられる。今後、多職種間協働推進のためにも、こうした教育領域での多職種連携教育の試みやその知見を積み重ねていく必要があるだろう。

謝 辞

本研究にあたり、様々な助言を頂きました鳴門教育大学の小野瀬雅人先生にお礼申し上げます。また、お忙しい中、面接調査にご協力頂きました皆様方に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 荊木 まき子・淵上 克義(2012). 学校組織内の児童・生徒の支援体制における協働に関する研究動向 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, **151**, 33-42.
- (Ibaraki, M., & Fuchigami, K. (2012). Research trends toward cooperation and collaboration in school support systems of pupil and student: Through the perspective of school psychology and pedagogy. *Bulletin of Graduate School of Education, Okayama University*, **151**, 33-42.)
- 荊木 まき子・森田 英嗣 (投稿中). 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視点からの一考察—.
- (Ibaraki, M., & Morita, E. (under review). The status quo and perspective of building of the support system of school pupil and student: The consideration to view of school counselor.)
- 石隈 利紀 (1999). 学校心理学—スクールカウンセラー・保護者チームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房 (Ishikuma, T.)
- 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.
- (Kawamura, S., Musashi, Y., & Kasuya, T. (2005). Teacher's awareness and evaluation of school counselors in a junior high school: The examination at schools with and without school counselors. *The Japanese Journal of Counseling Science*, **38**, 12-21.)
- 小林 朋子 (2008a). 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.
- (Kobayashi, T. (2008a) . A study on collaboration between consultants and consultees in school based consultation(1) *Bulletin of the Center for Educational Research and Teacher Development Shizuoka University*, **15**, 117-124.)
- 小林 朋子 (2008b). 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 (2) —コンサルタントとしてのスクールカウンセラー・相談員の自己評価— 静岡大学教育実践総合センター紀要, **16**, 45-51.
- (Kobayashi, T. (2008b) A study on collaboration between consultants and consultees in school based consultation(2). *Bulletin of the Center for Educational Research and Teacher Development Shizuoka University*, **16**, 45-51.)
- Leithwood, K. A., & Stager, M. (1989). Expertise in principals' problem solving. *Educational Administration Quarterly*, **25**, 126-161.
- 松岡 千代 (2000). ヘルスケア領域における専門職間連携—ソーシャルワークの視点からの理論的整理— 社会福祉学, **40**(2), 17-38.
- (Matsuoka, C. (2000). Interprofessional collaboration in health care: The definition, models and evaluations. *Science of Social Welfare*, **40**(2), 17-38.)
- 村山 正治 (2008). コラボレーションと地方の時代の始まりとこれからの発展 村山正治 (編) 臨床心理士によるスクールカウンセリングの実践—コラボレーションを活かす時代へ— 現代のエスプリ別冊 至文堂 pp.5-13.
- (Murayama, S.)
- 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 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, **129**, 1-9.
- (Nishiyama, H., & Fuchigami, K. (2005). Research trends toward functional development in school counseling system: Through the perspective of school psychology. *Bulletin of Graduate School of Education, Okayama University*, **129**, 1-9.)
- 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.
- (Nishiyama, H., Fuchigami, K., & Sakoda, Y. (2009). Interconnection of factors influencing embeddedness of school counseling and guidance: An empirical study. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, **57**, 99-110.)
- 吉村 学 (2012). 総論 なぜ今, Interprofessional educationなのか? 月間地域医学, **26**, 296-305.
- (Yoshimura, M.)