

## 各学校段階における援助チームと校内支援委員会の 実態：援助チームの形成・維持に影響を与える要 因に焦点をあてて

著者	飯田 順子
雑誌名	筑波大学学校教育論集
巻	28
ページ	29-44
発行年	2006-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00159704">http://hdl.handle.net/2241/00159704</a>

## 各学校段階における援助チームと校内支援委員会の実態

——援助チームの形成・維持に影響を与える要因に焦点をあてて

石 隈 利 紀<sup>1)</sup> 飯 田 順 子<sup>2)</sup>

本研究の目的は、各学校段階において援助チームと校内支援委員会がどの程度またどのように行なわれているかという実態を明らかにすることおよび援助チームの形成・維持に影響を与える要因を検討することであった。校内のコーディネーター役の教師48名、スクールカウンセラー22名、外部専門機関の専門家28名を対象に調査を行なったところ、以下の4つの結果が得られた。第1に、援助チームに参加するメンバーには、担任・学年主任・養護教諭・保護者という中心メンバー、その周りには学校内の援助資源、学校内外にある様々な援助資源があることが示された。第2に、援助チームの話し合いの進め方について、校内の援助のコーディネーター役は、特別支援教育担当、教育相談担当、生徒指導担当が担うことが多く、チームのメンバー間の連絡調整を含む様々なコーディネーション行動を行なっていることが示された。第3に、援助チームの立ち上げと維持に関する要因では、援助チーム開催のきっかけはコーディネーターの呼びかけによるものが最も多いとされ、次に担任・養護教諭・管理職の呼びかけや校内委員会の話し合いの結果が多いとされた。援助チームの立ち上げと維持に対する貢献要因では、コーディネーター役の事前の活動・話し合いの進め方・事後の活動における重要な点が示された。第4に、校内支援委員会については各学校段階によって開催頻度が異なること、コーディネーターは教育相談担当・生徒指導担当が担うことが多くある程度の権限をもつこと、不登校・発達障害・非行傾向を示す子どもについて話し合われることが多い反面学校全体のシステムに関する内容はあまり話し合われていないことが明らかになった。最後に、援助チームや校内支援委員会のあり方についての提言を述べた。

キーワード：援助チーム、校内支援委員会、コーディネーター、学校心理学

## A study of student support teams and coordination committees for psychological and educational services

Focusing on the factors influencing the student support teams

Toshinori Ishikuma<sup>1)</sup> Junko Iida<sup>2)</sup>

The purpose of the present study was to examine how the student support teams and coordination committees at each school level are and explore the factors influencing the formation and the maintenance of student support teams. A questionnaire was completed by 48 school teachers who are coordinators at their schools, 22 school counselors, and 28 psychological experts who belong to local school district support centers. The study yielded 4 results. First, members of student support teams were divided into three levels: main members (homeroom teacher, chief teacher in the grade, school nurse, and parents); other supporters in the school; and other support resources inside/outside of the school. Second, the coordinators of student support teams were often teachers of special support education, counseling teachers, and guidance teachers. Third, the first meeting of student support teams took place primarily as a result of coordinators' action, and secondarily by actions taken by homeroom teachers, school nurses, school administrators, and coordination committees for psychological and educational services. Fourth, the results showed that how often the coordination committees are held depends on school levels, and the coordinators of the committees are either counseling teachers or guidance teachers in most cases, and the committees focus more on individual students than the school system. The implications for organizing student support teams and coordination committees are discussed briefly.

Key word: student support team, coordination committee, coordinator, school psychology

1) 筑波大学 2) 東京成徳大学

1) University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan 2) Tokyo Seitoku University, Uji 3-23-2, Japan

本研究は、第一著者を代表者とする平成13年度、平成15年度の科学研究員補助金（基礎研究（c）（2））、課題番号13610111の補助を受けた。

## 問題と目的

不登校、いじめ、発達障害、非行といった児童生徒の示す問題が増加・深刻化するなか、子どもの援助者である保護者や学級担任の苦戦も大きくなっている。援助者が互いの専門性・役割を生かしつつ互いを支えあうチームによる援助が必要とされている。また、子どもは学校・家庭・その他の生活の場（塾や学外の友人）を行き来しながら生活しそれぞれの場で異なる表情を示す場合も少なくない。子どもに関する情報を効率的に収集し、子どものニーズに応じた援助サービスを提供するためにも、子どもの援助者が共通理解をもち、協同で援助を行っていくことが望まれる。そんな中、学校における児童生徒に対する心理教育的援助サービスを支える学問体系である学校心理学では、教師・スクールカウンセラー・保護者等がチームにより子どもへの援助を行うことで心理教育的援助サービスを充実させていくことを目指している（石隈、1999）。

子どもへの援助におけるチームでの取り組みを目指す学校心理学では、チームの種類や機能に関する研究やチーム援助の効果の検討が始められている（例えば家近・石隈、2003；田村・石隈、2003；八並、2001）。石隈（1999）は、子どもの問題状況の解決をめざす援助サービスを行うチームを、以下の3種類のチームに分類している。

- ①学校全体の教育システムを支える運営委員会
- ②学校の心理教育的援助サービスのコーディネーションを行う校内支援委員会
- ③特定の子どもに対する援助チーム

さらに、田村・石隈（2003）は、上記の③に対応する不登校、いじめ、LD（学習障害）、非行などの問題で高い援助ニーズをもつ子どものための「援助チーム」を、以下の3種類に分類している。

- ①コア援助チーム……学級担任の教師、保護者、コーディネーター（例：スクールカウンセラー）などを核とする
- ②拡大援助チーム……コアチームに、教育相談担当、養護教諭、特別支援教育担当などが加わる
- ③（学校内外における）ネットワーク型援助チーム……校内の援助チームに、必要に応じて、教育相談所、児童相談所、家庭裁判所、警察、保健所、医療機関などの専門家が加わる

援助チームに関する研究は始められたばかりであるが、いくつかの先駆的研究の中で実践が行われ、その有効性について支持が得られている。例えば、田村・

石隈（2004）は、担任・保護者・スクールカウンセラーが、援助の核（コア）となり、相互コンサルテーションおよびコンサルテーションを行いながら、子どもを援助する形態を「コア援助チーム」と定義し、その有効性を不登校生徒15例に対する援助チームの実践を通して検討し、コア援助チームが学校教育におけるチーム援助のモデルのひとつとして有効であることを示している。

また、瀬戸・石隈（2002）は、援助チームを支えるコーディネーターのコーディネーション行動およびその基盤となる能力・権限に関する研究を行っている。瀬戸・石隈（2002）はまずコーディネーションの実践報告と先行研究の結果および教師やスクールカウンセラーの調査からコーディネーション行動尺度とコーディネーション能力・権限尺度の項目を作成した。次に、それらからなる質問紙を、スクールカウンセラー配置高校110校の学年主任、生徒指導主任、教育相談担当の長、養護教諭、スクールカウンセラーに実施した。その結果、コーディネーション行動は、個別援助チームレベルでは、説明・調整、保護者・担任連絡、アセスメント・判断、専門家連携の4因子、システムレベルでは、マネジメント促進、広報活動、情報収集、ネットワークの4因子に分かれた。またコーディネーションの能力・権限は、状況判断、専門的知識、援助チーム形成、話し合い能力、役割権限の5因子に分かれた。これらの能力・権限がコーディネーション行動に与える影響を検討した結果、校内の役割（学年主任、生徒指導主任、教育相談担当等）によって影響のあり方は異なっていたが、援助チーム形成能力の影響は役割を超えて強いことが示された。また、瀬戸・石隈（2003）は、同様の調査を中学校のコーディネーターに行っており、そこでは能力・権限の中で役割を越えてコーディネーション行動に強く影響を与える能力・権限は、役割権限であった。これらの研究により、中学校・高校におけるチーム援助のコーディネーションのあり方について、示唆が得られている。

また家近・石隈（2003）では、校内のシステムを軸とした校内支援委員会（コーディネーション委員会）の研究を行っている。そして援助チームの立ち上げや維持を支援したり、学校内外の援助資源の活用を促進する校内支援委員会を「コーディネーション委員会」として論じている。この委員会には、管理職、学年主任、生徒指導主任、教育相談担当、特別支援教育担当、養護教諭などが含まれる。家近・石隈（2003）は、生徒の「問題行動」が頻発する状況にあったA中学校に

における実践を通して、コーディネーション委員会の機能について検討した。コーディネーション委員会の機能には、①コンサルテーションおよび相互コンサルテーション機能、②学年、学校レベルの連絡・調整機能、③個別のチーム援助の促進機能、④マネジメントの促進機能をもつことが示された。

一方で、学校現場は従来「疎結合（湖上，1995）」という特徴をもち、チームによる援助が困難な土壌があると考えられてきた。疎結合とは、互いに働きかけたときはそれに応じるが、普段は個人の独立性と分離性が保たれている状態である。教師集団は、学級経営や教科指導において、各教師の専門的能力に基づいた自主性・独自性が尊重され、教師同士の協調作業を行うための結びつきは強くない。また従来から学校で行われてきたチーム援助の場となる学年会や委員会（生徒指導部・教育相談部など）は学校教育という同じ専門性をもつ立場の教師によるものが多く、スクールカウンセラー等の異なる専門性を持つメンバーとの共同作業は新しい試みでもある。

それでは、上記のような援助チームは学校でどのようにまたどの程度行われているのであろうか。学校における援助チームの実態を調査した研究は少なく、援助チームを発展させていく上で、今後の方向性を考えるための資料が必要である。以上のことを踏まえ、本研究では、校内でコーディネーターを担当している教師および学校の援助チームに参加する専門家を対象とし、学校内で行われている援助チームの実態や学校全体の子どもへの援助の調整を行う中心的な組織である校内支援委員会（コーディネーション委員会）について調査を行う。本研究の目的は、①援助チームおよび校内支援委員会の実態について明らかにすること、②援助チームの形成・維持に影響を与える要因について

## 方 法

### 1. 調査対象

中部地方の1県、関東の2市、四国の1市において、小学校・中学校・高校に所属する校内の援助サービスのコーディネーター役の教師と、スクールカウンセラー（配置されている場合）、および各市町村の教育センターや福祉機関などの専門機関に所属する専門家とした。

その結果、計99名（男性42名・女性54名・不明3名）

の回答が得られた。職種は、校内のコーディネーター役の教師48名、スクールカウンセラー22名、外部専門機関の専門家28名であった。校内のコーディネーター役の教師は、小学校15名、中学校27名、高校6名であった。スクールカウンセラーは、回答のなかった1名を除く21名がいずれも中学校に所属していた。外部専門機関の専門家の所属は、教育センター（教育研究所）20名、適応指導教室3名、児童相談所4名、その他1名であった。

### 2. 調査時期

平成16年1月～3月に実施した。

### 3. 手続き

当該の県・市の教育研究所・教育センターに調査を依頼し、各教育研究所・教育センターを通して各学校に質問紙を配布・回収した。

### 4. 調査内容

以下の（1）～（4）についてたずねる質問紙を作成した。作成した質問項目の内容について、学校心理学を専門とする大学教員2名、スクールカウンセラー1名、地域の教育センターに所属する心理教育的援助サービスの専門家1名、教育相談担当教師1名、養護教諭1名、計6名で検討した。項目が学校教育における援助サービスに関連しているかどうか、項目が集合としてそれぞれ測定しようとしている内容を測定しているかという視点で項目を検討し、これらの項目の内容的妥当性を確認した。

なお、校内のコーディネーター役の教師用の質問紙、スクールカウンセラー用質問紙、外部専門機関の専門家用質問紙をそれぞれ用意し、それぞれの立場に合わせて質問内容やことばを修正した。作成された質問紙を事前にスクールカウンセラー、地域の教育センターに所属する心理教育的援助サービスの専門家、教育相談担当教師、養護教諭に実施し、内容のわかりやすさや回答のしやすさについて検討し、一部修正を加えた。

#### （1）援助チームの参加メンバー

①『不登校』、『非行』、『LD（学習障害）やADHD（注意欠陥／多動性障害）・高機能自閉症など発達障害』の傾向をもつ子どもに関して話し合うときの主な参加メンバーについて、それぞれ以下の選択肢の中から回答を求めた。援助チームの参加メンバーの選択肢は、石隈・小野瀬（1997）の「スクールカ

ウンセラーのニーズに関する調査」で用いられた、「生徒の問題傾向に関する教師の相談相手」を参考にした。また、スクールカウンセラーとして地域を基盤に活動する学校心理学の専門家3名で検討し、いくつかの新たな選択肢を追加した。

なお、外部専門機関の専門家の参加は、話し合いの場に直接参加するかどうかにかかわらず、学内の担当者と連携をとることで援助チームに意見や助言が用いられている場合はメンバーとしてみなされることとした。

学内：学級担任、学年主任、教務主任、生徒指導担任、教育相談担当、特別支援教育（障害児教育）担当、養護教諭、部活動顧問、管理職の先生（校長・教頭）、スクールカウンセラー、心の教室相談員、その他。

家庭：父・母、祖父母、その他。

地域：県や市の教育センター、適応指導教室、近隣の学校（地域の他の学校や子どもが以前所属していた学校）、児童相談所、地域の社会福祉機関、地域の医療機関、保健センター・保健所、その他。

なお、非行の傾向をもつ子どもの話し合いの参加メンバーには、上記の他に地域に含まれる選択肢として、『警察関係の機関』と『少年サポートセンター』を追加した。

- ②援助チームに保護者が参加する程度について、「まったくない（1）」から「よくある（4）」の4段階で回答を求めた。
- ③援助チームに外部専門機関の専門家が含まれる程度について、「まったくない（1）」から「よくある（4）」の4段階で回答を求めた。上記同様、外部専門機関の専門家の参加は、話し合いの場に直接参加するかどうかにかかわらず、学内の担当者と連携をとることで援助チームに意見や助言が用いられている場合はメンバーとしてみなされることとした。

## （2）援助チームの話し合いの進め方

- ①援助チームのコーディネーター役（まとめ役・連絡調整役）を担当する教師の校内での立場およびコーディネーション行動の遂行の程度、援助チームの話し合いの司会担当者の校内での立場についてたずねた。なお、援助チームのコーディネーター役のコーディネーション行動については、瀬戸・石隈（2003）の「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」で示された4つのコーディネーション行動（「説明・調整」「保護者・担任連携」「アセスメント・判断」「専門家連携」）を参考に5項目を作成し、「まったくない（1）」から「よくある（4）」の4段階で回答を求めた（Table 4）。

- ②援助チームのメンバー同士の援助の進行状況や子どもの状況についての連絡手段について、コーディネーター役主導の連絡手段、メンバー同士で連絡をとりあう連絡手段、メンバーから担任・保護者への連絡手段という3つの連絡手段がどの程度とられているか、「まったくない（1）」から「よくある（4）」の4段階で回答を求めた（Table 5）。
- ③援助チームにおける援助の専門家の役割について、校内のコーディネーター役の教師およびスクールカウンセラーには、援助チームにおけるスクールカウンセラーの役割についてたずねた。外部専門機関の専門家用の質問紙では、援助チームにおける外部専門機関の専門家の役割をたずねた。援助チームにおけるスクールカウンセラーや外部専門機関の専門家の役割については、石隈（1999）の「援助チームにおける構成員の役割とその基盤」のスクールカウンセラーについての記述を参考に、『援助チームの話し合いの場における役割』4項目、『話し合い以外での場における役割』5項目、計9項目を作成した。各項目について、「まったくない（1）」から「よくある（4）」の4段階で回答を求めた（Table 6）。

## （3）援助チームの立ち上げと維持に関する要因

- ①援助チームの第1回目の話し合いが行われるきっかけについて調べるため、以下のそれぞれの立場にある人の呼びかけによって援助チームが開かれる頻度についてたずねた：担任、保護者、援助チームのコーディネーター役、養護教諭、スクールカウンセラー、心の教室相談員、特別支援教育（障害児教育）担当の教師、校内委員会等の委員会、管理職、外部の専門家。各メンバーの呼びかけによって援助チームが開かれる頻度について、「まったくない（1）」から「よくある（4）」の4段階で回答を求めた（Table 7）。
- ②援助チームの立ち上げと維持に貢献する要因を調べるため、援助チームの立ち上げと維持に関連すると思われる項目を学校心理学を専門とする大学教員2名で作成した。項目の作成に際し、援助チームに関する先行研究（田村・石隈、2003；家近・石隈、

2003)を参考に、援助チームを行う事前の準備に関する内容、話し合いの進め方に関する内容、援助チームの話し合い後のフォローアップに関する内容に分け、それぞれ項目を作成した。事前の活動9項目、話し合いの進め方8項目、事後の活動7項目、計24項目について、「まったく貢献しなかった(1)」から「非常に貢献した(4)」の4段階で回答を求めた(Table 8)。

#### (4) 校内支援委員会

校内支援委員会として位置づけられている組織の名称、校内支援委員会の開かれる頻度、校内支援委員会における司会の担当者の立場、校内支援委員会のコーディネーター役の権限、校内支援委員会で特定の内容がどの程度話し合われるかについてたずねた。

なお、校内支援委員会のコーディネーター役の権限については、瀬戸・石隈(2002)の「コーディネーション行動に関わる能力・権限」に関する項目を基に、3項目を作成した。各権限について、「まったく与えられていない(1)」から「非常に与えられている(4)」の4段階で回答を求めた(Table 11)。

また、校内支援委員会において話し合われる内容は、

前述の『不登校』『非行』『発達障害』の傾向をもつ子どもについてという3項目に、『援助チームの開催や報告』『学校全体のシステムに関する内容』という2項目を追加した。回答は、「まったくない(1)」から「よくある(4)」の4段階評定とした(Table 12)。

## 結果と考察

### 1. 援助チームの参加メンバー<sup>1)</sup>

#### (1) 『不登校』の傾向をもつ子どもの話し合い

『不登校』の傾向をもつ子どもの話し合いのときに、それぞれの立場の教師がどの程度参加するかをたずねた結果、Table 1のような結果が得られた。まず小学校では、学級担任(93.3%)、部活動顧問(93.3%)の参加が最も高く、父母(86.7%)、管理職の先生(86.7%)、養護教諭(73.3%)がそれに続いた。また、教育センターの参加も60.0%と高かった。中学校では、学級担任・学年主任の参加が最も高く(92.6%)、次に教育相談担当(85.2%)および父母(81.5%)が続いた。また、スクールカウンセラー(74.1%)、生徒指導担当(70.4%)、養護教諭(70.4%)、心の教室相

Table 1 各問題傾向をもつ子どもの話し合いに参加するメンバー

	不登校			非行			発達障害				
	小学校	中学校	高校	小学校	中学校	高校	小学校	中学校	高校		
学 内	学級担任	14 (93.3%)	25 (92.6%)	5 (83.3%)	9 (60.0%)	26 (96.3%)	5 (83.3%)	13 (86.7%)	26 (96.3%)	※ ※	
	学年主任	6 (40.0%)	25 (92.6%)	5 (83.3%)	6 (40.0%)	25 (92.6%)	5 (83.3%)	8 (53.3%)	24 (88.9%)	※ ※	
	教務主任	9 (60.0%)	1 (3.7%)	2 (33.3%)	6 (40.0%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	9 (60.0%)	2 (7.4%)	※ ※	
	生徒指導担当	6 (40.0%)	19 (70.4%)	0 (0.0%)	6 (40.0%)	26 (96.3%)	5 (83.3%)	7 (46.7%)	14 (51.9%)	※ ※	
	教育相談担当	6 (40.0%)	23 (85.2%)	5 (83.3%)	5 (33.3%)	14 (51.9%)	1 (16.7%)	5 (33.3%)	19 (70.4%)	※ ※	
	特別支援教育担当	4 (26.7%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	11 (73.3%)	14 (51.9%)	※ ※	
	養護教諭	11 (73.3%)	19 (70.4%)	5 (83.3%)	4 (26.7%)	13 (48.1%)	1 (16.7%)	11 (73.3%)	17 (63.0%)	※ ※	
	部活動顧問	14 (93.3%)	5 (18.5%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	6 (22.2%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	4 (14.8%)	※ ※	
	管理職の先生	13 (86.7%)	17 (63.0%)	4 (66.7%)	9 (60.0%)	19 (70.4%)	4 (66.7%)	14 (93.3%)	15 (55.6%)	※ ※	
	スクールカウンセラー	1 (6.7%)	20 (74.1%)	2 (33.3%)	0 (0.0%)	12 (44.4%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	19 (70.4%)	※ ※	
	心の教室相談員 その他	0 (0.0%) 1 (6.7%)	19 (70.4%) 3 (11.1%)	5 (83.3%) 0 (0.0%)	0 (0.0%) 1 (6.7%)	6 (22.2%) 1 (3.7%)	0 (0.0%) 0 (0.0%)	0 (0.0%) 0 (0.0%)	13 (48.1%) 5 (18.5%)	※ ※ ※ ※	
親 類	父母	13 (86.7%)	22 (81.5%)	3 (61.9%)	9 (60.0%)	21 (77.8%)	3 (50.0%)	14 (93.3%)	21 (77.8%)	※ ※	
	祖父母	0 (0.0%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	1 (3.7%)	※ ※	
	その他	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	※ ※	
地 域	教育センター	9 (60.0%)	16 (59.3%)	2 (33.3%)	3 (20.0%)	8 (29.6%)	0 (0.0%)	12 (80.0%)	15 (55.6%)	※ ※	
	適応指導	2 (13.3%)	11 (40.7%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	2 (13.3%)	8 (29.6%)	※ ※	
	近隣学校	1 (6.7%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	3 (11.1%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	3 (11.1%)	※ ※	
	児童相談所	3 (20.0%)	4 (14.8%)	0 (0.0%)	6 (40.0%)	13 (48.1%)	0 (0.0%)	2 (13.3%)	2 (7.4%)	※ ※	
	社会福祉機関	2 (13.3%)	2 (7.4%)	0 (0.0%)	2 (13.3%)	2 (7.4%)	0 (0.0%)	4 (26.7%)	2 (7.4%)	※ ※	
	医療機関	5 (33.3%)	3 (11.1%)	2 (33.3%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (40.0%)	5 (18.5%)	※ ※	
	保健センター	2 (13.3%)	0 (0.0%)	1 (16.7%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	1 (3.7%)	※ ※	
	警察関係の機関				3 (20.0%)	10 (37.0%)	3 (50.0%)				
	少年サポートセンター				0 (0.0%)	2 (7.4%)	0 (0.0%)				
	その他	1 (6.7%)	2 (7.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	3 (11.1%)	※ ※	

談員（70.4%）の参加も7割台といずれも高かった。ここでも教育センターの参加は、59.3%と高かった。高校で行われる援助チームには、学級担任、学年主任、教育相談担当、養護教諭、心の教室相談員が83.3%という高い割合で参加していることが示された。父母の参加は、61.9%であった。

以上の結果から各学校段階の特徴として、以下のことがうかがえる。小学校では教育相談担当の組織や生徒指導担当の組織を中心とした話し合いというよりは、学級担任・部活動顧問・養護教諭・管理職の先生が中心となり個別に対応している様子がうかがえる。また小学校ではスクールカウンセラーが配置されていないところが多く、地域の教育センターや医療機関を活用している様子がうかがえる。中学校では、学級担任と同じ割合で学年主任が援助チームに参加しており、学年を中心としたサポート体制で援助が行われていることがわかる。また、生徒指導担当や教育相談担当の参加も高く、不登校傾向をもつ生徒についての話し合いにおいて校内の生徒指導や教育相談の組織が積極的に関わっていることがわかる。中学校ではスクールカウンセラーや心の教室相談員が配置されている学校が多く、話し合いにも7割以上参加していることが示された。教育センターや適応指導教室に所属する専門家のアドバイスや意見も、校内の話し合いに積極的に活用されているようである。高校では、教育相談担当と生徒指導担当の役割が明確に分かれており、不登校状態にある生徒の援助チームは教育相談担当が学級担任・学年主任・養護教諭・相談員とともに援助を行っていることがわかる。

## （2）『非行』の傾向をもつ子どもの話し合い

『非行』の傾向をもつ子どもの話し合いでは、次のような結果が得られた（Table 1参照）。小学校では、学級担任、管理職の先生、父母の参加がそれぞれ60.0%と高く援助の中心となっていることがわかる。その他に学年主任、生徒指導担当、児童相談所が40.0%参加していた。中学校では、学級担任と生徒指導担当が96.3%と援助チームの中心メンバーであることが示された。その他に、学年主任（92.6%）、管理職の先生（70.4%）、保護者（77.8%）の参加が高かった。高校では、学級担任、学年主任、生徒指導担当の参加率が83.3%と高いことが示された。

各学校段階においてみられた特徴について3点述べる。第1に、小学校における担任の参加が60.0%という結果であるが、援助チームが開催されたときに担任

が参加しないことは考えにくい。援助チームが行われたときの参加率が60.0%というよりも小学校では非行の問題で援助チームが開催されることが少ないことを示している可能性がある。そして援助チームが開催されたときには、担任、管理職の先生、保護者が中心となり対応していることがわかる。第2に、非行傾向の子どもの援助チームへの家族の参加は、どの学校段階でも不登校・発達障害の子どもの援助チームと比べ低い傾向が示された。非行の問題を示す児童生徒にとって、家族の養育態度が彼らに及ぼす影響は非常に強いものであり、援助チームへの家族の参加を高めることが必要であろう。第3に、地域の専門機関との連携について、小学校・中学校では児童相談所と連携する割合がそれぞれ40.0%と48.1%と高い傾向が示された。一方、中学校・高校と学年が上がるにつれ、警察関係の機関と連携する割合が高くなることが示された。

## （3）『LD（学習障害）やADHD（注意欠陥／多動性障害）・高機能自閉症など発達障害』の傾向をもつ子どもの話し合い

『発達障害』の傾向をもつ子どもの話し合いの際に参加するメンバーをTable 1に示す。小学校では、管理職の先生（93.3%）および父母（93.3%）、学級担任（86.7%）、教育センター（80.0%）、特別支援教育担当（73.3%）、養護教諭（73.3%）の参加が高かった。中学校では、学級担任（96.3%）、学年主任（88.9%）、教育相談担当（70.4%）、父母（77.8%）、スクールカウンセラー（70.4%）が高かった。高校のコーディネーターからは、ここでの回答は得られなかった。

各学校段階における特徴について述べる。まず、スクールカウンセラーの配置が少ない小学校では、校内で子ども一人ひとりの特徴に応じた教育を行う推進者の役割を期待される特別支援教育担当と一人ひとりの子どもに個別にかかわることの多い養護教諭が、教育センターの専門家のアドバイスを受けながら、担任や両親とともに援助チームのメンバーとして参加している様子がうかがえる。中学校では、発達障害の傾向をもつ子どもの話し合いに、スクールカウンセラーが参加している割合が高く、スクールカウンセラーの専門性が発達障害の子どもの学校における援助に生かされる期待が大きいことが示されている。高校のコーディネーターから回答が得られなかったことは、高校では発達障害の傾向をもつ生徒に対する援助チームはあまり行われていないことを示していると思われる。

(4) 保護者の校内援助チームへの参加

援助チームにおける保護者の参加の程度について、小学校・中学校・高校のコーディネーターの回答の平均点・標準偏差を算出した (Table 2)。各学校段階では、小学校と高校が2.67と4段階評価で「ある」の方向に高いのに対し、中学校では1.96と低い値であった。この得点が示すことは、小学校・高校では保護者が参加することがときどきあるが、中学校ではたまにしかないということであり、各学校段階において保護者の参加は高くない現状があることが示された。

Table 2 援助チームにおける保護者・外部専門家の参加の程度

	小学校 (N=15)		中学校 (N=27)		高校 (N=6)	
	M	SD	M	SD	M	SD
保護者の参加	2.67	.98	1.96	.74	2.60	1.14
外部専門家の参加	2.6	.83	2.24	.88	1.60	.55

(5) 外部専門機関の専門家の校内援助チームへの参加

援助チームにおける外部専門機関の専門家の参加の程度について、小学校・中学校・高校のコーディネーターの回答の平均点・標準偏差を算出した (Table 2)。まず小学校では2.60と「ある」方向に高いが、中学校では2.27、高校では1.60となっており、学校段階が上がるにつれ、外部の専門機関の利用が少なくなる傾向が示された。中学校では、前述のように不登校や発達障害の傾向を持つ生徒の援助チームにスクールカウンセラーが参加する割合が50%を超えており、スクールカウンセラーの導入により学内に専門家が配置されたことで、外部専門機関の専門家の参加が低下しているとも考えられる。高校では、生徒にとって専門家の援

助が受けにくい現状があることが推測される。

2. 援助チームの話し合いの進め方<sup>1)</sup>

(1) 援助チームのコーディネーターの立場

援助チームのコーディネーター役を担当する教師は、小学校では特別支援教育担当が担っている割合が高く (40.0%)、中学校では教育相談担当 (69.2%) または生徒指導担当 (50.0%)、高校では教育相談担当 (80.0%) が担っている割合が高かった (Table 3)。

この結果について2点の考察を述べる。第1に、援助チームのコーディネーターは、ほとんどの学校で教育相談担当、生徒指導担当、のいずれかの学校内の組織に属する教師、あるいは特別支援教育という専門性をもつ教師が担っていることが明らかになった。瀬戸・石隈 (2002; 2003) は、援助チームのコーディネーターにはコーディネーションを行う能力に加え、コーディネーションを行うための役割権限が必要であると述べている。今回の結果から、コーディネーターが教育相談や特別支援教育などコーディネーションに関する役割や立場をもっていることは確かめられたが、コーディネーションに必要な権限が役割上与えられているかどうかは不明である。第2に、小学校では援助チームのコーディネーターの役割を特別支援教育担当が担っており、特別支援教育担当の配置・役割遂行が進行していることが示された。

(2) 援助チームのコーディネーターの役割

援助チームのコーディネーターがどの程度コーディネーション行動 (瀬戸・石隈, 2003) を行っているか、各学校段階における平均点・標準偏差を算出した (Table 4)。いずれの行動もほぼ3点台に位置しており、コーディネーターがこれらのコーディネーション

Table 3 援助チームのコーディネーター担当と司会担当

	コーディネーター担当			司会担当		
	小学校 (N=15)	中学校 (N=26)	高校 (N=5)	小学校 (N=15)	中学校 (N=26)	高校 (N=5)
担任	1 (6.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
学年主任	1 (6.7%)	0 (0.0%)	1 (20.0%)	1 (6.7%)	1 (3.8%)	2 (40.0%)
教務主任	2 (13.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (13.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
生徒指導担当	2 (13.3%)	13 (50.0%)	1 (20.0%)	4 (26.7%)	13 (50.0%)	1 (20.0%)
教育相談担当	4 (26.7%)	18 (69.2%)	4 (80.0%)	2 (13.3%)	16 (61.5%)	3 (60.0%)
特別支援教育担当	6 (40.0%)	5 (19.2%)	1 (20.0%)	5 (33.3%)	3 (11.5%)	0 (0.0%)
養護教諭	1 (6.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
管理職の先生	4 (26.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (20.0%)	0 (0.0%)	1 (20.0%)
スクールカウンセラー	0 (0.0%)	1 (3.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (3.8%)	0 (0.0%)
その他	0 (0.0%)	1 (3.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (3.8%)	0 (0.0%)



行動を高く遂行していることが示された。その中でも、小学校では「子どもの状況についての情報のまとめを行う」、中学校では「中心となって教員間の連絡・調整を行なう」「SC・外部の専門機関と連絡をとりあう」、高校では「中心となって教員間の連絡・調整を行なう」「保護者や担任と連絡をとりあう」の得点が3.50以上と特に高かった。

各学校段階で最も頻繁に行なわれているコーディネーション行動は異なっており、各学校段階でどのコーディネーション行動が最も高くなるかは、前述の援助チームにおける参加メンバーの特徴と対応しているように思われる。例えば、中学校では学年主任、教育相談担当、生徒指導担当、養護教諭など様々な立場の教師が子どもについての話し合いにかかわっており、教員間の連絡・調整を頻繁に行うことが重要となることがわかる。高校では、援助チームにおける保護者の参加が比較的高いため、保護者や担任と連絡をとりあうことが重要であることがわかる。小学校では、援助チームのコーディネーターの役割を特別支援教育担当が担っていることから、「子どもの状況についての情報のまとめを行う」という援助サービスにおける専門性が必要となる行動も高く遂行されているのではないだろうか。

### (3) 援助チームの司会者の立場

援助チームの司会者を担当する教師だが、小学校では特別支援教育担当 (33.3%)、生徒指導担当 (26.7%)、管理職の先生 (20.0%)、教育相談担当 (13.3%)、教務主任 (13.3%) など様々な立場の方が担っていた

(Table 3)。それに対し、中学校では教育相談担当 (61.5%) と生徒指導担当 (50.0%) のどちらかが、高校では教育相談担当 (60.0%) と学年主任 (40.0%) のどちらかが担っている場合がほとんどであった。前述の援助チームのコーディネーター (Table 3参照) と同様、多くの学校で援助チームの司会者役は教育相談担当、生徒指導担当、特別支援教育担当のいずれかの立場の教師が担っていることが明らかになった。

援助チームで司会を担当する方の立場は、上記の援助チームのコーディネーター役を担当する方の立場と同じ割合のところが多く、このことは援助チームのコーディネーターと司会を担当する人は同じである場合が多いことを示唆している。生徒指導担当・教育相談担当・特別支援教育担当が、援助チームのコーディネーター役および司会を担当している割合が高く、学校の援助チームの中心的役割を担っていると考えられる。

### (4) 援助チームのメンバー同士の連絡手段

援助チームのメンバー同士の連絡手段について、各学校段階における平均点・標準偏差を算出した (Table 5)。その結果、学校段階による違いはあまりみられず、「コーディネーター役がそれぞれのメンバーに伝える」というコーディネーター役主導型の連絡手段 ( $M=3.20\sim3.43$ ) と、「メンバー同士で連絡を取り合う」というメンバー間の相互的な連絡手段 ( $M=3.20\sim3.38$ ) が頻繁に用いられていることが示された。いずれの学校段階でも、この2つの連絡手段が援助チームのメンバー間の主要な連絡手段であることが示された。

Table 4 援助チームにおけるコーディネーターの役割

	小学校 (N=15)		中学校 (N=26)		高校 (N=5)	
	M	SD	M	SD	M	SD
a. 中心となって教員間の連絡/調整を行う	3.40	.63	3.77	.43	3.80	.45
b. 保護者や担任と連絡をとりあう	3.27	.70	3.23	.86	3.80	.45
c. 子どもの状況についての情報のまとめを行う	3.60	.63	3.50	.71	3.20	1.30
d. 子どもの援助に関する判断を行う	3.20	.86	2.92	.86	3.00	.71
e. SC/外部の専門機関と連絡をとりあう	2.87	.92	3.54	.86	2.80	1.30

Table 5 援助チームのメンバー間の連絡手段

	小学校 (N=14)		中学校 (N=26)		高校 (N=5)	
	M	SD	M	SD	M	SD
①コーディネーター役がそれぞれのメンバーに伝える	3.43	.76	3.38	.64	3.20	1.30
②メンバー同士で連絡を取り合う	3.38	.89	3.35	.63	3.20	.45
③メンバーが各自担任または保護者に伝える	2.92	.76	2.77	.91	2.40	1.34

(5) 援助チームにおけるスクールカウンセラー・外部専門機関の専門家の役割

ここでは、コーディネーターおよびスクールカウンセラーには、援助チームに関する「話し合いの場」と「話し合い以外での場」においてスクールカウンセラーがどの程度特定の役割（行動）を行っているかについて回答を求めた。一方、外部専門機関の専門家には、外部専門機関の専門家の役割について回答を求めた。得られた結果をTable 6に示す。

まず、コーディネーター役の教師の回答は、各学校段階によって大きく異なっていた。小学校では、いずれの項目も1点台から2点台前半であった(M=1.29~2.43)。中学校では、「援助方針や援助案について助言を行う(M=3.00)」「担任へのサポートやコンサルテーションを行う(M=3.63)」「保護者へのコンサルテーションを行う(M=3.29)」「子どもに対する直接的援助を行う(M=3.42)」が3点台と高かった。高校では、「情報のまとめについて助言を行う(M=4.00)」「援助方針や援助案について助言を行う(M=4.00)」「担任へのサポートやコンサルテーションを行う(M=4.00)」が高かった。

一方、スクールカウンセラーの回答では、話し合いの場においては、「援助方針や援助案について助言を行う(M=3.11)」,話し合いの場以外においては「担任へのサポートやコンサルテーションを行う(M=3.84)」と「保護者へのサポートやコンサルテーションを行う(M=3.74)」「専門的な情報収集を行う(M=3.16)」「子どもに対する直接的援助を行う(M=3.26)」の4項目が3.0台と高く、これらの行動をスクールカウンセラーは援助チームの話し合いに参加

する際には行っていることが示された。

外部専門機関の専門家の回答では、話し合いの場においては「援助方針や援助案について助言を行う(M=3.56)」「情報のまとめについて助言を行う(M=3.32)」「話し合いの雰囲気を良くするための配慮を行う(M=3.08)」の3項目、話し合いの場以外においては「専門的な情報収集を行う(M=3.32)」「担任へのサポートやコンサルテーションを行う(M=3.28)」「保護者へのサポートやコンサルテーションを行う(M=3.12)」の3項目がいずれも3.0台と高く、外部専門機関の専門家が校内の援助チームの話し合いに参加する際には様々な行動を通して積極的な役割を担っていることが示唆された。

全体として、スクールカウンセラーの配置が進んでいる中学校・高校では、スクールカウンセラーと教師の回答が類似しており、スクールカウンセラーの専門的かかわり(アセスメント、教師・保護者に対するコンサルテーション、生徒への直接的援助)が認識されていることがわかる。

3. 援助チームの立ち上げと維持に関する要因

(1) 援助チームの第1回目の話し合いが行われるきっかけ

援助チームの第1回目の話し合いがどの立場のメンバーの呼びかけによって開かれるかについて、各学校段階の結果をTable 7に示す。小学校で2.5を上回った項目は、援助チームのコーディネーター役の呼びかけ(M=2.85),担任の呼びかけ(M=2.62),特別支援教育担当の呼びかけ(M=2.58),校内支援委員会等の話し合いの結果(M=2.54)であった。中学校では、援

Table 6 SC・外部専門機関の専門家の援助チームの話し合いにおける役割

	コーディネーター										
	小学校(N=7)		中学校(N=24)		高校(N=2)		SC(N=19)		専門機関(N=25)		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
話し合いの場	①話し合いの司会・進行を行う	1.29	.49	1.35	.65	1.00	.00	1.84	.96	2.28	1.21
	②情報のまとめについて助言を行う	2.14	1.46	2.74	1.01	4.00	.00	2.95	.78	3.32	.90
	③援助方針や援助案について助言を行う	2.14	1.46	3.00	1.04	4.00	.00	3.11	.81	3.56	.77
	④話し合いの雰囲気を良くするための配慮を行う	1.57	1.13	2.43	.99	3.00	1.41	2.63	.96	3.08	1.02
話し合い以外での場	①担任へのサポートやコンサルテーションを行う	2.43	1.40	3.63	.65	4.00	.00	3.84	.38	3.28	.74
	②保護者へのサポートやコンサルテーションを行う	2.14	1.22	3.29	.91	2.50	2.12	3.74	.56	3.12	.97
	③専門的な情報収集を行う	2.00	1.16	2.88	.99	2.00	1.41	3.16	.96	3.32	.80
	④子どもに対する直接的援助を行う	2.00	1.16	3.42	.78	3.00	1.41	3.26	.87	2.92	1.04
	⑤管理職などへのシステムレベルのコンサルテーションを行う	2.14	1.22	2.63	1.10	1.50	.71	2.32	.89	2.00	.65

※コーディネーターとSCには「SCの援助チームの話し合いに関する役割」について、外部専門機関の専門家には「外部専門機関の専門家の役割」について回答を求めた。

Table 7 援助チームの立ち上げと維持の要因I-第1回目の開催のきっかけ

	小学校 (N=13)		中学校 (N=26)		高校 (N=5)	
	M	SD	M	SD	M	SD
①担任の呼びかけ	2.62	.96	1.92	.89	1.60	.55
②保護者の依頼	2.00	.78	1.62	.80	1.20	.48
③援助チームのコーディネーター役の呼びかけ	2.85	.99	3.50	.65	3.80	.84
④養護教諭の呼びかけ	1.92	.79	2.08	.98	2.60	1.14
⑤スクールカウンセラーの呼びかけ	1.25	.71	2.00	1.04	1.50	1.00
⑥心の教室相談員の呼びかけ	1.00	.00	1.72	.79	1.00	.00
⑦特別支援教育担当の先生の呼びかけ	2.58	1.08	1.80	.87	1.00	.00
⑧校内支援委員会等の話し合いの結果	2.54	.88	2.08	.94	1.00	.00
⑨管理職の呼びかけ	2.46	1.13	2.15	.73	1.60	.89
⑩外部の専門家の呼びかけ	1.42	.70	1.23	.43	1.00	.00

助チームのコーディネーター役の呼びかけ (M=3.50) のみであった。高校では、援助チームのコーディネーター役の呼びかけ (M=3.80) と養護教諭の呼びかけ (M=2.60) であった。

以上の結果から、2点考察する。第1に、いずれの学校段階でもきっかけとして最も多いとされたのは、援助チームのコーディネーター役の呼びかけによるものであった。この結果から、援助チームの形成において援助チームのコーディネーター役の教師が積極的に呼びかけることの重要性が示唆された。次に、きっかけとして多いとされたのは、担任の呼びかけ、養護教諭の呼びかけ、校内支援委員会等の話し合いの結果、管理職の呼びかけであり、校内で子どもの様子を直接知る教師の立場による呼びかけは、援助チームの開催に結びつきやすいことが示された。ただし、これらの立場の教師からの呼びかけによる援助チームの開催は、援助チームのコーディネーター役の教師による呼びかけと比べて得点が低いことから、これらの立場の教師はまず援助チームのコーディネーター役に相談し援助チームのコーディネーター役が全体に呼びかけるという流れが存在する可能性が示唆された。これは、瀬戸・石隈 (2002) における、援助のコーディネーションを行う人は、ある程度の役割・権限が必要であるという研究結果と関連していると考えられる。

第2に、援助チームの開催のきっかけとして、保護者の依頼、スクールカウンセラーの呼びかけ、心の教室相談員の呼びかけ、外部の専門家の呼びかけの得点が非常に低かった。これらの呼びかけに共通する点は、学校の中心的な構成メンバーでない立場からの呼びかけという点である。保護者や心の教室相談員は子どもと直接接する時間が長く子どもの悩みや問題を把握しやすい立場にある。また、スクールカウンセラーや外

部専門機関の専門家も、その専門性から、子どもの問題の緊急度のアセスメントを行うことのできる立場である。このように考えると、これらの立場の人たちの気づきが援助チーム開催に結びつくようなシステムの構築が必要である。

## (2) 援助チームの立ち上げや維持に貢献する要因

援助チームの立ち上げと維持に貢献した要因について、各学校段階の結果をTable 8に示す。小学校では、事前の活動「子どもの問題の深刻さや緊急度についての理解が共有されること (M=3.20)」話し合いの進め方「保護者の気持ちや考えを尊重すること」、事後の活動「校内支援委員会に援助チームで話し合われた内容を報告すること」「管理職に援助チームで話し合われた内容を報告すること」「援助チームで決定された援助案にしたがって援助を実践すること」「その後の子どもの様子や援助経過について連絡・調整すること」が3点台であり、「かなり貢献した要因」と評価された。中学校では、事前の活動「子どもの問題の深刻さや緊急度についての理解が共有されること (M=3.20)」話し合いの進め方「メンバーがもっている情報を集め情報の整理やまとめを行うこと」「子どもへの援助方針・援助案について話し合うこと」が貢献要因とされた。高校では、事後の活動「援助チームで決定された援助案にしたがって援助を実践すること」「その後の子どもの様子や援助経過について連絡・調整すること」が3点台となり、貢献が高い要因として挙げられた。

上記の結果からいくつかのことが明らかになった。まず、各学校段階に共通して、援助チームの立ち上げには「子どもの問題の深刻さや緊急度についての理解が共有されること」「援助チームの目的や内容につい

Table 8 援助チームの立ち上げと維持の要因II-貢献要因

	小学校 (N=15)		中学校 (N=26)		高校 (N=5)		
	M	SD	M	SD	M	SD	
事前の活動	①子どもの問題の深刻さや緊急度についての理解が共有されること		.77		.72	2.80	.45
	②援助チームにだれが参加するかを事前に話し合うこと	2.64	.84	2.23	.59	2.00	.71
	③メンバー全員が無理なく参加できる日程に調整すること	2.64	.84	2.65	.85	2.80	.45
	④メンバーが援助チームに参加する際に感じるとまどいや抵抗を受け止めること	2.33	.62	2.12	.71	2.60	1.14
	⑤援助チームを開くことが組織として決まっていること	2.64	.93	2.46	1.03	2.60	.89
	⑥援助チームの目的や内容について参加メンバーに伝えること	2.80	.68	2.85	.73	2.60	.89
	⑦援助チームの目的や内容について保護者に伝え保護者の気持ちや考えを聞くこと	2.86	1.17	2.04	.92	1.60	.89
	⑧援助チームの目的や内容について学外の専門家に説明し打ち合わせを行うこと	2.43	.85	2.16	.94	1.60	.89
	⑨援助チームの目的や内容について管理職に伝え理解を得ること	2.86	.66	2.65	.98	2.60	.55
話し合いの進め方	①メンバーがもっている情報を集め情報の整理やまとめを行うこと	2.87	.64	3.00	.85	2.60	.55
	②子どもへの援助方針・援助案について話し合うこと	2.93	.80	3.08	.69	2.60	.55
	③自由に話しやすい雰囲気を作るよう配慮すること	2.80	.68	2.73	.67	2.40	.55
	④それぞれ違う考えの人の意見を尊重すること	2.73	.80	2.85	.67	2.60	.55
	⑤参加者の気持ちが傷つかないように配慮すること	2.93	.62	2.73	.67	2.40	.55
	⑥反対意見の人に対しても相手の気持ちを尊重しつつお互いの意見が主張できること	2.64	.93	2.85	.61	2.80	.45
	⑦保護者の気持ちや考えを尊重すること	3.21	.80	2.76	.72	2.40	.55
	⑧地域の専門家の意見を積極的に活用すること	2.79	1.05	2.50	.98	2.20	.84
事後の活動	①参加したメンバーに対して個別に声をかけ気持ちを受け止めること	2.87	.74	2.50	.58	2.40	.55
	②校内支援委員会に援助チームで話しあわれた内容を報告すること	3.00	.76	2.73	.87	1.25	.50
	③管理職に援助チームで話しあわれた内容を報告すること	3.23	.73	2.92	.80	2.75	.96
	④教職員会議において援助チームで話しあわれた内容を報告すること	2.86	.86	2.27	.92	1.50	.58
	⑤援助チームで決定された援助案にしたがって援助を実践すること	3.07	.92	2.58	.70	3.20	.84
	⑥その後の子どもの様子や援助経過について連絡・調整すること	3.14	.77	2.81	.69	3.20	.84
	⑦次回の話し合いの準備をすること	2.86	.86	2.38	.64	2.00	.82

て参加メンバーに伝えること」が重要であることが示された。多忙な教師にとって援助チームの参加は新たな時間を要求されることである。そのため援助チームを立ち上げるためには、援助チームのコーディネーターは、参加メンバーに、子どもの問題の深刻さや緊急性および援助チームの目的や内容を明確に伝え協力を依頼する力が求められる。次に、中学校で貢献要因として3点台となった項目は、3項目中2項目がいずれも話し合いの内容が明確化・焦点化されていることという内容の項目であり、中学校で行われる援助チームでは話し合いの内容に注意する必要があることが示された。最後に、小学校における援助チームで3点台と高く評価された項目は、6項目中4項目が事後の活動に含まれていた。小学校の援助チームのコーディネーターは、援助チームで話し合われた内容について他の教員や管理職に報告すること、援助案にしたがって実践すること、その後の連絡・調整をするといった事後の活動を行う能力が求められていることが示された。

### (3) 援助チームの開催と援助チームの立ち上げや維持に貢献する要因との関連

援助チームの立ち上げや維持に貢献する要因が、学校で実際に行われている援助チームの量とどのように関連するかを検討するため、援助チームの立ち上げ・維持に貢献する要因（事前の活動、話し合いの進め方、事後の活動）と援助チームの開催頻度との相関係数を算出した（Table 9）。なお、援助チームの開催頻度は、各立場の人による呼びかけによって開かれている援助チームの頻度を合計した得点を用いた。その結果、援助チームの開催と事前の活動の間（ $r=.27, p<.05$ ）と援助チームの開催と話し合いの進め方の間（ $r=.35, p<.01$ ）に有意な正の相関がみられた。この結果から、援助チームの事前の準備や援助チームの話し合いの進め方が、援助チームが開かれる頻度と関係があることが示された。特に、話し合いの進め方と援助チームの開催では中程度の相関が得られており、話し合いの進め方において重要と考えられていた「子どもへの援助方針・援助案について話し合うこと」や「メンバーがもっている情報を集め情報の整理やまとめを行うこ

Table 9 援助チームの開催と援助チームの立ち上げ・維持に影響を与える要因との関連

	援助チームの開催	事前の活動	話し合い中	事後の活動
援助チームの開催		.274*	.353**	.220
事前の活動 (65)			.509**	.641**
話し合い中 (67)		(80)		.535**
事後の活動 (66)		(79)	(79)	

註1 +p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01  
 註2 Table 左下の ( ) 内はN

と」など明確な援助の焦点をもつ援助チームの話し合いを行うことは、次回の援助チームの開催に結びつくことが示唆された。

#### 4. 校内支援委員会

(1) 校内支援委員会として位置づけられる組織の名称  
 各学校で校内支援委員会として位置づけられている組織の名称についてたずねた結果、小学校 (15校を対象) では、生徒指導部会 4 校/教育相談部会 2 校/その他 10 校、中学校 (27校を対象) では生徒指導部会15校/教育相談部会10校/不登校対策委員会 6 校/その他 5 校、高校 (6 校) では生徒指導部会 3 校/教育相談部会 3 校/その他 2 校であった。いずれの学校段階においても「学校全体の子どもへの援助の調整を行う委員会」として回答が多かったのは、生徒指導部会と教育相談部会であった。不登校対策委員会という名称は中学校のみで用いられていた。その他の名称には、校内支援委員会、校内対策委員会、校内就学指導委員会、特別支援教育部会、特別支援教育、特別支援教育校内委員会、特別支援校内委員会、特別支援教育委員会、特別支援プロジェクト (校内委員会)、特別支援委員会、企画運営委員会、校務運営連絡会、特別支援教育推進プロジェクトチーム、ケース会議、学年連絡会、不登校等生徒の対応についての連絡会、三者支援会、児童理解委員会といった名称が挙げられた。

#### (2) 校内支援委員会の開催される頻度

校内支援委員会の開催頻度についてたずねた結果、小学校では週 1 回 1 校/月 1 回 6 校/学期に 1 回 4 校/不定期などを含めその他 3 校、中学校では週 1 回 13校/月 2 回 1 校/月 1 回 5 校/学期に 1 回 3 校/その他 4 校、高校では月 1 回 1 校、学期に 1 回 3 校、その他 2 校であった。中学校が開催頻度が一番高く週 1 回行われるところが多く、小学校では月 1 回、高校では学期に 1 回が多かった。ここでは、学校段階によって明確な違いがみられ、各学校段階の勤務体制 (教科

担任性や部会・委員会参加のための時数の確保など) の違いや子どもが示す問題の性質等と関連することが考えられる。

#### (3) 校内支援委員会の司会担当の立場

校内支援委員会の司会担当の立場を Table 10 に示す。校内支援委員会の司会担当の立場は、小学校では特別支援教育担当 (42.9%)、生徒指導担当 (28.6%)、教務主任 (14.3%)、教育相談担当 (14.3%)、管理職の先生 (14.3%) が多かった。中学校では生徒指導担当 (56.0%)、教育相談担当 (40.0%)、特別支援教育担当 (12.0%) であった。高校では教育相談担当 (66.7%) と生徒指導担当 (33.3%) であった。この結果は、前述の校内支援委員会の名称とほぼ対応するものであり、校内支援委員会として位置づけられている組織の長が司会を担当していると考えられる。

Table 10 校内組織委員会司会役

	小学校 (N=14)	中学校 (N=25)	高校 (N=6)
担任	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
学年主任	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (16.7%)
教務主任	2 (14.3%)	2 (8.0%)	0 (0.0%)
生徒指導担当	4 (28.6%)	14 (56.0%)	2 (33.3%)
教育相談担当	2 (14.3%)	10 (40.0%)	4 (66.7%)
特別支援教育担当	6 (42.9%)	3 (12.0%)	0 (0.0%)
養護教諭	0 (0.0%)	1 (4.0%)	0 (0.0%)
管理職の先生	2 (14.3%)	0 (0.0%)	1 (16.7%)
スクールカウンセラー	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
その他	1 (7.1%)	1 (4.0%)	0 (0.0%)

#### (4) 校内支援委員会のコーディネーターの権限

校内支援委員会のコーディネーターの権限は、各学校段階のどの項目についても 2 点台後半から 3 点台前半であり (M=2.69~3.15)、得点範囲 (1. 全く与えられていない~4. 非常に与えられている) を考えると、援助チームのコーディネーターはある程度の権限を与えられていることが示された (Table 11)。学校

別にみると、中学校の校内支援委員会のコーディネーターの権限が最も高く、小学校・高校では若干低い傾向がみられた。特に、小学校における「援助チーム会議を開くことを決定する」権限 ( $M=2.69$ ) と、高校における「他の教師から子どもに関する報告を受ける」権限 ( $M=2.67$ ) がやや低く、小学校における援助チーム会議を開くことの難しさと高校における教師間の頻繁な連絡の維持の難しさが示された。

#### (5) 校内支援委員会で話し合われる内容と頻度

校内支援委員会で話し合う内容について得られた回答を、Table 12に示す。小学校では「発達障害のある子どもについて ( $M=3.54$ )」「不登校の子どもについて ( $M=3.00$ )」が高く、その他の項目についても比較的頻繁に話し合われていることが示された ( $M=2.77\sim 3.00$ )。中学校では、不登校 ( $M=3.30$ )、発達障害 ( $M=3.04$ )、非行傾向 ( $M=3.00$ )、および援助チームの開催や報告 ( $M=3.08$ )、について頻繁に話し合われていることが示された。高校では、不登校の子どもについて ( $M=3.33$ ) は話し合われるが、その他の内容についてはあまり話し合われないことが示された ( $M=1.00\sim 2.40$ )。

全体の傾向として、個別の子どもへの対応について話し合われることが、システム全体について話し合われることより多いことがわかる。小学校では、学校全体のシステムに関する内容 ( $M=2.92$ ) も含め全ての内容について比較的高い割合で話し合う傾向が示された。中学校・高校と学校段階が上がるにつれ、学校全体のシステムに関する内容の話し合いは少なくなるが、

これは小学校・中学校・高校と学校規模が大きくなっていき学年会や教科部会など学校の組織が分化されそれぞれの組織においてある程度独立して機能するようになることと対応すると考えられる。

## 総合的考察

本研究は、現在学校で行われている援助チームの実態について検討することおよび援助チームの形成・維持に貢献する要因について検討すること、校内支援委員会の実態を明らかにすることを目的に、各学校段階に所属する校内の援助チームのコーディネーター役の教師、スクールカウンセラー、外部専門機関に所属する専門家を対象に調査を実施したものである。研究は大きく4つのセクションに分かれており、以下各セクションの研究結果をまとめ学校におけるチーム援助について考察する。

### 1. 援助チームに参加するメンバー

援助チームに参加するメンバーについて、『不登校』『非行』『発達障害』の傾向をもつ子どもの話し合いに共通して含まれる中心メンバーは、担任、学年主任、養護教諭、保護者であった。そこに問題のタイプや学校における組織体制によって、教育相談担当、生徒指導担当、スクールカウンセラー、心の教室相談員が加わり、最後に必要に応じて地域の教育センター、医療機関、警察機関等が活用されていた。前述の田村・石隈 (2003) において、担任・保護者・スクールカウ

Table 11 校内支援委員会のコーディネーターの権限

	小学校 (N=13)		中学校 (N=26)		高校 (N=6)	
	M	SD	M	SD	M	SD
①援助チーム会議を開くことを決定する	2.69	.86	3.15	.78	3.00	.71
②援助チームにおける学内のメンバーに参加を依頼する	2.83	.84	3.08	.80	2.80	.84
③他の教師から子どもに関する報告を受ける	2.92	.79	3.08	.63	2.67	.52

Table 12 校内支援委員会における話し合いの内容

	小学校 (N=13)		中学校 (N=27)		高校 (N=6)	
	M	SD	M	SD	M	SD
①不登校の子どもについて	3.00	1.00	3.30	.91	3.33	1.21
②発達障害のある子どもについて	3.54	.78	3.04	.94	1.00	.00
③非行傾向を示す子どもについて	2.77	1.24	3.00	1.21	2.17	.98
④援助チームの開催や報告	2.92	.86	3.08	.85	2.40	1.14
⑤学校全体のシステムに関する内容	2.92	.90	2.59	.69	1.83	.75

セラールという3者で定期的な話し合いを持つチームを『コア援助チーム』、その周りにある学校内の援助資源（教育相談係、養護教諭、学年主任、特別支援教育）を『拡大援助チーム』、さらに学校にある様々な援助資源（例、部活動の顧問や友達など）や家庭や地域にある様々な援助資源（例、兄弟や地域の相談機関など）を『援助資源』とする『コア援助チームを内包する援助チーム』のモデルが提唱されている。本研究の結果は、田村・石隈（2003）のモデルと重なる部分が大きく、校内で行われている援助チームは学校内外にある様々な援助資源を必要に応じて利用しながら行なわれていることが示された。

以上のことから、校内の援助チームの開催や援助資源の活用が進みつつあることが示された。しかしながら、子どもの教育において学校のパートナーである保護者の援助チームへの参加があまり進んでいないことが示され、保護者を含めた援助チームのあり方やその有効性について検討していくことが必要であることが示された。また、中学校ではスクールカウンセラーの活用が行われているが、小学校・高校ではスクールカウンセラーや外部の専門機関の活用が少なく、子どもの援助において心理学や援助サービスの専門的視点に基づいたサービスがどの程度提供できているか検討が必要である。

## 2. 援助チームの話し合いの進め方

援助チームの話し合いの進め方について、援助チームのコーディネーター役および司会役は、特別支援教育担当、教育相談担当、生徒指導担当が行うことが多いことが示された。援助チームのコーディネーターの担当者は、援助チームのコーディネーションに必要なコーディネーション行動（例、メンバー間の連絡・調整）を積極的にとっていることが示された。援助チームのメンバー間の連絡手段では、コーディネーター主導の連絡手段とメンバー同士の相互的な連絡手段が主に用いられていることがわかった。援助チームによる話し合いに関する役割として、スクールカウンセラーと外部専門機関の専門家は同様の役割を担っており、彼らは心理教育的援助サービスの専門家として「アセスメント」「コンサルテーション」といった彼らの専門性を生かした形でかかわっていることが示された。この結果は、瀬戸・石隈（2002；2003）で、SCの役割として専門的知識が最も高く評価されていたことと一致する結果であった。

以上の結果から、学校では特別支援教育担当、教育

相談担当、生徒指導担当が援助チームのコーディネーターと司会を担っており、教員間の連絡・調整、保護者や担任との連絡、情報のまとめ、援助に関する判断、SC・外部の専門機関との連絡といった様々な役割を担っていることが示された。また、援助チームのメンバー間の連絡手段においてもコーディネーターが各メンバーに伝える連絡手段も頻繁に行われており、援助チームのコーディネーター役の重要性が示された。学校の校務分掌は持ち回りでなされることが多いが、子どもの援助のコーディネーターとしての先の3つの役割の重要性を考えると、教育相談や生徒指導の専門性が高く教師間の連絡・調整能力のある教師がその役割を担当し、授業数の軽減などの配慮の下で活動できる状態にあることが子どもの援助チームの活性化につながると考えられる。また、スクールカウンセラーや外部専門機関の専門家は、「アセスメント」「コンサルテーション」においてチーム援助に貢献していると教師からも評価されており、心理教育的援助サービスの専門家がチーム援助に参加することが専門的な理論や技法に基づいたアセスメントおよびサービスの充実につながることを示唆された。

## 3. 援助チームの立ち上げと維持に関する要因

援助チームの第1回目の話し合いが行われるきっかけでは、援助チームのコーディネーター役の呼びかけによって援助チームが開催されることが最も多いことが示された。また担任の呼びかけ、養護教諭の呼びかけ、校内支援委員会等の話し合いの結果、管理職の呼びかけによって話し合いが行われることも多く、校内で直接子どもの様子を知る教師の立場による呼びかけが援助チームの立ち上げにつながることを示された。また、援助チームの立ち上げと維持に貢献する要因には、「事前の活動」では緊急度の共有や目的を明らかにすること、「話し合いの進め方」では具体的な援助案について話し合うことや各参加者への配慮、「事後の活動」では報告と作成された援助計画にそった援助の実践の重要性が高く評価されていた。石隈（1999）は、コンサルテーションにおいてコンサルタントには人間関係に基づいて具体的な援助を進めていく力が必要であると述べているが、援助チームの立ち上げと維持においても中心となる人には参加者への配慮ができかつ具体的な援助を進めていく力が必要であることが示されたと言える。

#### 4. 校内支援委員会の実態

校内支援委員会として位置づけられている組織は生徒指導部会・教育相談部会・不登校対策委員会が多かった。また、そこでの司会は各委員会の担当者が行っていた。開催頻度は、中学校が週1回と比較的頻繁に行われているのに対し、小学校・高校は月1回または1学期に1回が多かった。校内支援委員会のコーディネーターに関する権限では、援助チームの開催の決定やメンバーへの参加の依頼などある程度の権限が与えられていることが明らかになった。校内支援委員会における話し合いの内容では、個々の子どもへの対応と援助チームの開催や報告が中心的に話し合われていることが示された。この結果は、家近・石隈(2002)のコーディネーション委員会の4つの機能のうち、校内支援委員会では個別援助チームの促進機能、学年・学校間の連絡・調整機能、コンサルテーション・相互コンサルテーション機能が担われている可能性が示された。中学校・高校では学校全体のシステムに関する内容が話されることが少ないことから、学校運営・経営を援助の視点から検討するマネジメント促進機能は十分には担われていない可能性が示唆された。

#### 5. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と課題について2点挙げる。第1に、本研究は校内でコーディネーターをしている教師、スクールカウンセラー、外部専門機関の専門家を対象に援助チームがどの程度どんな形で各学校段階で行われているのかを検討するための情報収集を目的とした調査であった。そのため、各対象に該当する人数が少なくまたサンプルに偏りもあった。特に、高校におけるコーディネーター役の教師に関しては人数が非常に少なく、再調査が必要である。また、スクールカウンセラーの回答は、いずれも中学校で勤務するスクールカウンセラーの回答であり、小学校・高校でのスクールカウンセラーの役割については検討できなかった。ただし、現状ではスクールカウンセラーの配置は中学校中心であることから、今回得られた結果はある程度スクールカウンセラーの現状を反映していると思われる。いずれにしても、調査対象者を増やした上でさらなる検討が必要である。

第2に、援助チームの立ち上げや維持に貢献する要因と学校で実際に行われている援助チームの頻度との関連を検討するため、各立場の人による呼びかけによって開かれている援助チームの頻度を合計した得点を援助チームの開催頻度として用いたが、これは第1回

目の援助チームのきっかけとして多いかという頻度であり、各学校で定期的に行われている援助チームの開催頻度とは異なるものである。援助チームの立ち上げ・維持に貢献する要因(事前の活動、話し合いの進め方、事後の活動)が、各学校で開かれている援助チームの回数や援助チームの参加者がそれをどのようにとらえているか(例、援助チームに対する満足度やその後の援助実践にどのように役にたったと思っているかなど)といった変数に与える影響について、質問項目を再度作成・検討した上で調査を実施する必要がある。

以上の点をふまえ、学校における援助チームと校内支援委員会の活性化に貢献する要因や各学校段階に合った援助チームのあり方について検討することが、今後の課題である。

#### 引用文献

- 淵上克義 1995 学校が変わる心理学 ナカニシヤ書店  
 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中学校の実践をととして 教育心理学研究, 51, 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教育的援助サービス 誠信書房  
 石隈利紀・小野瀬雅人 1997 スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究—子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査の結果より 文部省科学研究費補助金(基盤研究<c><2>) 研究成果報告書 (課題番号 06610095)  
 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, 378-389.  
 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 教育心理学研究, 51, 328-338.  
 八並光俊 2001 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, 19-26.



脚注

- 1) 調査対象としたスクールカウンセラーとコーディネーター役の中学校教師は同じ学校に所属している場合が多いので、学校内の組織および援助チームについての分析ではスクールカウンセラーの回答は含めなかった。また、外部専門機関の専門家は、学校内の組織および援助チームについては回答しづらいといった自由記述がいくつかあったため、同じく学校内の組織・援助チームについての分析には外部専門機関の専門家の回答は含めなかった。