

# 不登校児やLD（学習障害）児のための援助チームに関する研究

—小学校におけるスクールカウンセラーの効果的な活用をめざして—

石 隈 利 紀

(筑波大学心理学系)

## <要旨>

本研究の目的は、小学校における「不登校やLD（学習障害）などの問題をもつ子どものための援助チーム」に関する教師の態度やチーム援助のコーディネーションについて明らかにすることであった。2001年2月～3月、スクールカウンセラーが配置されている小学校48校の担任教師203名、学年主任・生徒指導主事やスクールカウンセラーなどコーディネーター役を担うと思われる者240名を対象に調査を行った。主な結果を説明する。①学級担任の主な相談相手は同僚の教師と学年主任であるが、障害のある児童に関しては障害児教育担当にも、不登校児に関しては管理職やスクールカウンセラーにも相談する。②スクールカウンセラーの配置されている小学校の大部分でチーム援助が実践されている。③担任のチーム援助志向性は期待と不安の二次元で説明でき、チーム援助の実践に影響を与える。④チーム援助のコーディネーションは、援助チームレベル（説明・調整、保護者との連携、担任との連携、アセスメント・判断）とシステムレベル（マネジメント、広報活動・ネットワーク、情報収集）で説明できる。援助チームのあり方が議論された。

## <キーワード>

不登校、LD、援助チーム、コーディネーション、学校心理学

## 問題と目的

不登校やLD（学習障害）などの問題で特別の援助を必要としている児童生徒が増加している。そして教師は、子どもの多様な援助ニーズに応じることに苦戦している。そんななか、学級担任の教師一人が児童生徒の援助を担うのではなく、複数の援助者が協力する体制の必要性が主張されるようになってきた。学校心理学では、一人ひとりの子どもの学習面、心理・社会面、進路面、健康面での問題状況の解決や子どもの成長促進をめざす心理教育的援助サービスをチームで行うことが強調されている（石隈, 1999）。また原田・府川・林（1997）は、教師とカウンセラーが行う援助を「コーディネーター型教育相談」と呼んでいる。さらにLDの児童生徒に対する教育的対応に関しては、「校内委員会」や「専門委員会」という援助者のチームにあたることが提唱されている（学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生

徒の指導方法に関する調査研究協力者会議, 1999; 上野, 2001)。校内委員会は、特異な学習困難を示すLDの児童生徒等の実態を把握し、適切な校内措置をとることをめざすチームで、校長、教頭、担当教員、その他学年主任、教育相談担当、養護教諭など必要と思われる者からなる。そして専門委員会は教育委員会の職員、特別支援教育担当教員、通常の学級の担当教員、心理学の専門家、医師等からなるチームで、LDか否かの判断および望ましい教育的対応についてのアドバイスを行う（上野, 2001）。

不登校やLDなどの問題に関する援助をめざして、学級担任、保護者、スクールカウンセラーなどからなる援助チームの実践は、いろいろな学校で試みられている（石隈・田村ら, 印刷中）。また平成7年度より文部省が導入したスクールカウンセラー活用調査研究委託事業の実践報告（文部省, 1999）では、教師とカウンセラーや保護者がチーム援助を行うことで子どもの

問題解決に効果をあげる可能性があることが示唆されている。

しかしながら、不登校やLDなどの問題におけるチーム援助に関しての実践は緒についたところであり、研究成果も少ない。たとえば教師はチーム援助に対してどのような期待と不安をもっているのだろうか。またチーム援助が効果をあげるためには、そのチームをまとめ、調整するコーディネーターが必要であるが、だれがコーディネーターを担っているのだろうか。そして援助チームにおいてスクールカウンセラーはどのような役割をはたせるのだろうか。これらの問いに答えることが、チーム援助の促進のために必要だと思われる。そこで本研究は、スクールカウンセラーの役割に焦点をあてながら、「小学校における不登校やLDなどの問題をもつ子どものための援助チーム」に関する教師の態度と援助チームのコーディネーションについて明らかにすることをめざした。

## 研究1 目的

①子どもの援助に関する教師の相談相手を明らかにする、②援助チームの実状を明らかにする、③チーム援助に対する教師の態度(期待や不安)およびその態度と援助チームの実践との関係を明らかにすることの3つを目的とした。

## 方法

### 1 調査対象者と手続き

文部省スクールカウンセラー活用調査研究等でスクールカウンセラーが派遣されている小学校74校の学級担任の教師に調査を依頼した。調査対象地域は、関東地方と中部地方(東京都と11県)であった。その結果48校(回収率64.9%)の回答を得たが、そのうち回答に不備のあるものを除く203名を分析対象とした。調査期間は2001年2月～3月であり、学校ごとに郵送形式で実施した。

### 2 調査内容

#### (1) 児童への対応で困ったときの学級担任の

## 相談相手

石隈・小野瀬(1997)を参考にして、学校心理学の4領域(学習面、心理・社会面、進路面、健康面)における児童への対応の10場面に、「心身に障害がある児童の学校生活での対応」と「不登校児童への対応」の2場面を加えて作成された12項目からなる尺度を用いた。それらの場面で主として相談する相手を、学年主任、教務主任、同じ学年又は教科の教師、教育相談担当、生徒指導主任、養護教諭、障害児教育担当などから選択する。

### (2) 援助チームの実状

援助チームの実状を把握するために、チームでの対応、援助チームに生徒指導主任の参加、教育相談担当の参加、養護教諭の参加、障害児教育担当の参加、学年主任の参加、保護者の参加計5項目に関して「まったくしていない」から「よくしている」の4件法で答える尺度を用いた。

### (3) チーム援助に対する教師の態度

チーム援助に対する教師の態度(期待と不安)について、田村明紀子(1995)の連携に対する中学校教師の抵抗感に関する調査項目を参考にして作成した20項目(例、「児童理解において、新たな視点が得られる」、「教師の責任感がうすれ、やる気がなくなる」)からなる尺度を用いた。「まったくあてはまらない」から「非常によくあてはまる」までの5件法で答える。チーム援助に対する期待と不安は「チーム援助志向性」ととらえることができるので、この尺度をチーム援助志向性の尺度とする。

### (4) 校内の教師間のコミュニケーション

児童の援助をめぐる教師間のフォーマルなコミュニケーション(会議など)とインフォーマルなコミュニケーション(日常的な話し合いなど)について、「まったくしていない」から「よくしている」までの4件法で答える項目9項目からなる尺度である。

## 結果と考察

### 1 児童への対応で困ったときの学級担任の相談相手

表1 担任の相談相手

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
	学年主任	教務主任	学年・教科	部活動	養護教諭	教育相談	生徒指導主任	障害児教育	校長・教頭	専門機関	SC	相談相手無し	相談しない	その他
1授業中の学習態度がよくない児童への対応	44.3%	5.4%	84.2%	0.0%	7.4%	13.3%	15.8%	1.0%	20.2%	1.5%	18.2%	1.0%	8.4%	4.4%
2授業についていけない児童への対応	40.4%	4.4%	80.8%	0.5%	1.5%	6.9%	3.4%	8.4%	6.9%	0.0%	5.4%	1.5%	9.9%	5.9%
3心身に障害のある児童の学習面での対応	39.4%	8.9%	58.6%	0.5%	36.5%	13.3%	6.4%	39.4%	27.1%	4.4%	25.1%	1.5%	1.5%	3.9%
4言葉や行動の乱れがある児童への対応	41.9%	4.9%	74.4%	0.0%	16.3%	13.3%	26.6%	6.4%	23.2%	1.5%	21.2%	1.0%	6.4%	3.9%
5友人関係のことで悩んでいる児童への対応	40.4%	2.0%	74.9%	0.0%	21.2%	14.8%	11.3%	0.0%	5.9%	0.5%	22.7%	0.0%	8.4%	3.9%
6元気がなく心配な児童への対応	36.5%	3.0%	70.4%	0.0%	42.5%	12.8%	6.4%	0.0%	5.4%	0.0%	15.8%	0.5%	10.8%	3.4%
7言葉や行動の乱れがある児童への対応	38.4%	5.4%	61.1%	0.0%	10.3%	11.8%	18.2%	4.4%	31.5%	4.9%	14.8%	1.0%	5.4%	3.4%
8心身に障害のある児童の進路面での対応	35.0%	5.9%	49.3%	0.0%	23.6%	10.8%	8.4%	37.4%	36.9%	5.9%	14.3%	1.0%	2.5%	3.0%
9身体の不調を訴える児童への対応	26.6%	2.5%	46.8%	0.0%	91.1%	6.4%	3.4%	2.5%	5.4%	0.0%	8.9%	0.5%	3.4%	2.0%
10うまく健康管理できていない児童への対応	26.6%	3.0%	47.3%	0.0%	86.2%	8.4%	4.4%	1.0%	6.9%	2.0%	3.9%	0.0%	3.9%	3.4%
11心身に障害のある児童の学校生活での対応	34.5%	8.9%	59.6%	0.0%	52.7%	14.8%	8.4%	43.8%	36.5%	2.5%	21.2%	1.0%	2.0%	3.9%
12不登校児童への対応	41.4%	9.4%	70.0%	0.0%	44.8%	28.6%	22.7%	5.9%	56.2%	6.4%	49.8%	1.0%	2.0%	5.4%
	合計													

被調査者203名  
% (回答者/被調査者)・100

表1に見るように学級担任の主な相談相手は、同じ学年・教科の同僚教師（項目によって5割近くから84%まで）や学年主任であった。健康面での対応では養護教諭が相談相手に選ばれている。不登校児童への対応に関しては、同僚の教師（70.0%）、校長・教頭（56.2%）、スクールカウンセラー（49.8%）の順であり、スクールカウンセラーが活用されている。また心身に障害のある児童の学習面での対応に関しては、同僚（58.6%）、学年主任（39.4%）の他、障害児教育担当（39.4%）やスクールカウンセラー（25.1%）も相談相手になっている。スクールカウンセラーは健康面の問題と授業の問題を除く幅広い領域で、15%から20%台の担任から相談相手として選ばれている。

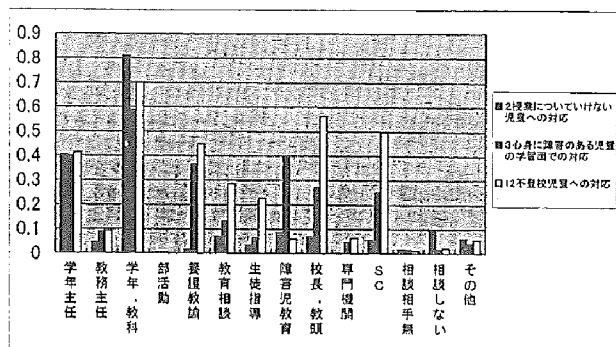


図1 項目2(授業), 項目3(心身の障害), 項目12(不登校)における担任の主な相談相手

さて特異な学習困難を示すLDのある児童等への対応では、担任はだれに相談するのだろうか。図1で「授業についていけない児童への対応」「心身に障害のある児童の学習面での対応」「不登校児童への対応」における相談相手を比較してみた。児童の学習困難を「授業についていけない」ととらえるときの主な相談相手は、同僚の教師と学年主任になる。つまり授業の改善で児童の学習困難に対応をめざしていると考えられる。しかし、児童の学習困難の要因として「心身の障害」の可能性を考えると、上記のように、障害児教育担当やスクールカウンセラーにも相談する。つまり担任がLDの可能性についても検討し、援助の方法を探る機会が

増える。そして児童の学習困難を学校生活での苦戦として「不登校」の前兆としてとらえるとき、相談相手に管理職やスクールカウンセラーが含まれ、児童の問題状況に予防的に対応する案が検討されることが期待できる。もちろん、特異な学習困難を示すLDのある子どもへの援助がタイムリーに適切に進むためには、担任のLDをスクリーニングする力、障害児教育担当やスクールカウンセラーのLDについてアセスメントし援助方法を提案する能力が必要となる。

## 2 援助チームの実状

児童の問題におけるチームでの対応は、81.8%の担任が「よくしている」か「ときどきしている」と答えている。また「ときどきしている」と「よくしている」の合計は、学年主任のチームへの参加で76.4%、養護教諭で71.4%、生徒指導主任69.0%であり、スクールカウンセラーの参加では66.5%であった。一方、教育相談係の参加は47.3%であり、校務分掌とし生徒指導と分化していない学校が含まれている可能性もある。また障害児教育担当の参加は38.4%であり、児童の問題が障害に関連する以外の場合でも、障害児教育担当が参加している可能性が示唆された。また保護者の参加は38.9%であった。今回の調査から保護者の参加の高さを論じることはできないが、4割近くの担任が援助チームには保護者が参加しているととらえていることは、保護者が子どもの援助者として教師とチームを組んでいく可能性を示唆していると考えられる。

まとめると、スクールカウンセラーが配置されている小学校の大部分で、児童の問題には援助チームで対応していることが明らかになった。援助チームのメンバーとしては、児童の担任の他に、学年主任、生徒指導主任という学校教育においてリーダーシップを発揮する役割を担う教師と、養護教諭やスクールカウンセラーという児童への援助サービスの専門家が参加する割合が高いことが分かった。また障害児教育担当や保護者の参加の実状も、今後の援助チームの充実の可能性を示している。しかしチーム援助

実践頻度の高さが援助サービスの質の高さを示すものではもちろんない。またスクールカウンセラー配置校がそうでない学校よりチーム援助がより頻繁に行われているかも、今回の調査では分からない。今後の研究課題である。

### 3 チーム援助に対する教師の態度 (チーム援助志向性)

第一にチーム援助に対する教師の期待と不安に関する 20 項目の結果に対して、主因子法、バリマックス回転による因子分析を実施した。その結果、固有値 (基準を 1 以上とした) の落差や解釈可能性を考慮にいれ、2 因子解を採用した。その時点で、両方の因子に同等に負荷していた 1 項目 (「自分のいい面を評価してもらえ期待がある」) を除いて、再度因子分析を行った。その結果を表 2 に示す。

表2 チーム援助志向性の因子分析

	F1	F2	共通性
<b>&lt;第1因子 不安&gt; (<math>\alpha=.877</math>)</b>			
教師の個性が反映されなくなる	.77	-.27	.67
チームメンバーとの相性が気になる	.75	-.06	.57
意見が食い違った時の混乱が不安である	.74	-.12	.56
責任の所在が不明確になる	.73	-.25	.59
情報の秘密が守られない	.72	-.17	.54
自由に話せる雰囲気があるか気になる	.71	-.09	.52
教師の責任感がうすれ、やる気がなくなる	.69	-.27	.55
話し合いに時間がとられ、時間的な負担が増す	.69	-.24	.53
自分の力量不足が明らかになる	.54	.14	.31
児童や保護者への働きかけに時間がかかる	.52	-.31	.36
<b>&lt;第2因子 期待&gt; (<math>\alpha=.889</math>)</b>			
教師の協力的な雰囲気が生まれる	-.21	.83	.73
児童や保護者に適切な対応ができる	-.23	.81	.71
打開策が見いだせるという期待がある	-.20	.80	.69
児童や保護者への適切な対応が考えられる	-.24	.78	.67
児童理解において、新たな視点が得られる	-.13	.72	.53
チームだとやる気が起きる	-.08	.70	.50
自分の気持ちをわかってもらえる	-.24	.63	.45
自分の仕事の役割を明確にできる	-.15	.61	.39
自分の仕事の負担が軽減される	-.06	.44	.20
寄与率 (%)	26.61	26.36	

第1因子は「教師の個性が反映されなくなる」などの項目に高く負荷しており、チーム援助に対する「不安」の因子と呼べる。第2因子は「教師の協力的な雰囲気が生まれる」(.83)などの項目に高く負荷しており、チーム援助への「期待」の因子と言える。また第1因子、第2因子の信頼係数は、それぞれ $\alpha=.877$ 、 $\alpha=.889$ であり、両因子の内的一貫性は高いと言える。

チーム援助志向性がチーム援助への期待と不安という二次元からとらえられることは、興味深い。つまり教師のチーム援助への期待を高めることが、チーム援助への不安をそのまま低減するとはかぎらないことが示唆されている。チーム援助への期待を高めながら、チーム援助への不安を低くしたり、また不安が高くても参加できる援助チームのあり方についての工夫が必要であろう。援助チームに参加する担任の不安や抵抗の理解と対処については石隈・田村ら(印刷中)が参考になる。

### 4 校内の教師のコミュニケーション

校内の教師のコミュニケーションに関する 9 項目の結果に対して、主因子法、バリマックス回転による因子分析を実施した。その結果、固有値 (基準を 1 以上とした) の落差や解釈可能性を考慮にいれ、2 因子解を採用した。第1因子は「職員全体で児童に対する指導方針や具体的な関わり方について話しあう」(.84)などの項目に高く負荷し、「フォーマル・コミュニケーション」の因子と言える。第2因子は「学年レベルで児童に対する指導方針や具体的な関わり方について話し合う」(.67)などの項目に高く負荷し、「インフォーマル・コミュニケーション」と言える。つまり、校内のコミュニケーションは、予測通り、フォーマルとインフォーマルなコミュニケーションからとらえられることが分かった。また小学校における学年レベルの話し合いは、インフォーマルな話し合いととられていることが示唆され、援助チームの形成においても意味をもつと考えられる。

## 5 教師のチーム援助志向性と校内コミュニケーション、チーム援助の実状

まず教師の校内コミュニケーションの程度とチーム援助志向性の得点の相関関係を検討した。フォーマル・コミュニケーションは、チーム援助への期待に対して、弱い正の相関( $r = .254$ )、チーム援助への不安に対して弱い負の相関( $r = -.245$ )を示した。またインフォーマル・コミュニケーションは、チーム援助への期待に対して中程度の正の相関( $r = .385$ )、チーム援助への不安に対して弱い負の相関( $r = -.283$ )。つまりコミュニケーションが進んでいる学校ほど、チーム援助への期待が高く、チーム援助への不安が低い傾向があることが示唆された。校内のコミュニケーションの程度は、教師個人の特性であるチーム援助志向性に対するひとつの影響因と考えることができる。

次に、教師のチーム援助志向性の得点とチーム援助の実状（チームでの対応、そして各メンバーの参加）の得点の相関関係を検討した。チーム援助への期待は、チームでの対応、生徒指導主任の参加、学年主任の参加と、正の相関（それぞれ  $r = .313$ 、 $r = .238$ 、 $r = .305$ ）をもった。またチーム援助への不安は、チームでの対応の程度と弱い負の相関( $r = -.235$ )をもった。チーム援助志向性がチームでの対応の程度と関係があることが示唆された。今後、チーム援助志向性がチーム援助の実践にどのような影響を与え、また逆にチーム援助の実践がチーム援助志向性にどのような影響を与えるかについての研究が必要である。

## 研究2 目的

①援助チームに関するコーディネーション行動について明らかにする、②コーディネーション行動の基盤となる能力および役割・権限について明らかにすること、そして③コーディネーション行動とコーディネーションの能力・権限における役割による違いを明らかにすることの3つを目的とした。

## 方法

### 1 調査対象者と手続き

調査期間は2001年2月3月であり、学校ごとに郵送形式で実施した。研究2と研究1は同時に同じ学校を対象として行われた。文部省のスクールカウンセラー活用調査研究事業等でスクールカウンセラーが派遣されている小学校74校に調査を依頼し、48校（回収率64.9%）の回答を得た。研究2では、援助サービスのコーディネーションに関する質問紙に対して、コーディネーションの担当者と思われる者に答えてもらった。その結果、回答に不備のあるものを除く240名（学年主任50名、生徒指導主任41名、教育相談担当の長30名、養護教諭40名、障害児教育担当37名、スクールカウンセラー42名）に答えてもらった。

### 2 調査内容

#### (1) コーディネーション行動尺度

学校心理学（石隈, 1999）を参考にして、コーディネーションを「学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し、援助チームおよびシステムレベルで、援助活動を調整するプロセス」と定義する。そして本研究では、この定義に基づいて作成されたコーディネーション行動尺度（中村, 2000）を用いた。この尺度では、個別援助チームにおけるコーディネーション行動に関する24項目、システムに関するコーディネーション行動に関する17項目からなり、「まったくしていない」から「よくしている」の4件法で答える。中村（2000）では、コーディネーション行動尺度を中学生、高校生に実施し、信頼性（内部一貫性）と妥当性について検討し、満足な結果を示している。

#### (2) コーディネーション能力・権限尺度

コーディネーション行動の基盤としては、石隈（1999）が学校心理学に基づいて指摘したコンサルタントに求められる能力と高木（1987）が指摘する公的な調整力から次の4領域が設定できる。

##### ①人間関係に基づく問題解決プロセスの能力

- ②子どもの問題状況や関わりについての知識やスキル  
 ③援助チームや援助体制を作る能力  
 ④学校における役割に委譲されている能力

本研究では、この視点から作成されたコーディネーション能力・権限尺度(中村, 2000)を用いた。この尺度は34項目からなり、「まったくあてはまらない」から「とてもあてはまる」までの5件法で答える。中村(2000)では、コーディネーション能力・権限尺度を中学生、高校生に実施し、信頼性(内部一貫性)と妥当性を検討し、満足な結果を示している。

## 結果と考察

### 1 コーディネーション行動

#### (1) 個別援助チームに関するコーディネーション行動

個別援助チームに関するコーディネーション行動24項目について、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。2因子から4因子までの分析を行い、因子の安定性と解釈しやすさから4因子解を採択した(表3)。

第1因子に負荷量の高い項目は「チームのメンバーや取り組みについて職員全体に説明している」(.90)といった説明や調整行動に関する内容であったため、「説明・調整」と命名した。第2因子に負荷した項目は、「保護者と担任の仲介」(.86)や「対応について保護者の方針や考えを理解」(.82)といった保護者との連携に関する内容であったため、「保護者との連携」と命名した。第3因子の項目は、「チーム援助に対する担任の抵抗や不安を理解」(.83)などの担任との連携に関する内容であったため、「担任との連携」と命名した。第4因子は、「児童の問題を援助するとき学校や家庭での生活状況について把握」(.78)といったアセスメントとそれに基づく判断に関する内容であったため、「アセスメント・判断」と命名した。

個別援助チームのコーディネーション行動は、説明・調整、保護者との連携、担任との連携、アセスメント・判断という4因子で説明されることが分かった。この4因子は、援助チームにおける、アセスメント・判断、援助サービスにおける保護者や学級担任の連携、そしてチーム

表3 個別援助チームコーディネーション行動の因子分析

	M	SD	F1	F2	F3	F4	共通性
<b>&lt;第1因子 説明・調整&gt; (<math>\alpha=.910</math>)</b>							
チームのメンバーや取り組みについて職員全体に説明している、	2.32	.88	.90	-.12	-.03	.06	.75
中心となって役割分担を行っている、	2.32	.88	.89	-.05	.10	-.06	.77
中心となって意見調整を行っている、	2.40	.87	.85	-.01	.13	-.02	.77
個別相談などを聞き、対応を担担するように呼びかけている、	2.50	.89	.78	-.07	.10	-.17	.53
必要に応じて情報交換を行うように呼びかけている、	2.70	.85	.75	-.16	.15	.17	.66
問題行動の意味や対応について職員全体に説明している、	2.83	.89	.70	.20	-.31	.20	.72
スクールカウンセラーや専門機関が関わっている児童について、	2.88	.87	.56	-.10	.23	.10	.42
カウンセラーや専門機関と情報交換している、							
問題行動の意味や対応について管理職に説明している、	3.00	.86	.50	.30	-.33	.26	.61
担任と専門機関・カウンセラーとの仲介を行う、	2.50	.98	.49	.48	.07	-.31	.57
<b>&lt;第2因子 保護者との連携&gt; (<math>\alpha=.885</math>)</b>							
保護者と担任の仲介を行う、	2.54	.92	.03	.88	-.07	-.09	.68
対応についての保護者の方針や考えを理解している、	2.94	.81	-.12	.82	.09	.02	.67
保護者がどれくらい援助を必要としているかについて判断している、	2.90	.89	-.11	.81	.07	.05	.67
問題をもち児童の状況や対応について保護者と情報交換している、	2.88	.78	.02	.74	-.28	.20	.59
チーム援助に対する保護者の抵抗や不安を理解している、	2.94	.86	-.07	.71	.35	-.10	.72
担任と他の教師の仲介を行う	2.42	.84	.45	.54	.02	-.24	.59
状況に応じて専門機関へ紹介した方がよいかについて判断している、	3.00	.77	-.05	.51	.29	.15	.58
問題行動の意味や今後の見通しについて判断している、	3.19	.86	-.16	.48	.14	.46	.64
<b>&lt;第3因子 担任との連携&gt; (<math>\alpha=.784</math>)</b>							
チーム援助に対する担任の抵抗や不安を理解している、	3.08	.83	.05	.83	.04	.73	
対応についての担任の方針や考えを理解している、	3.11	.89	.08	-.05	.72	.15	.62
担任がどれくらい援助を必要としているかについて判断している、	2.98	.82	.14	.16	.69	.00	.71
<b>&lt;第4因子 アセスメント・判断&gt; (<math>\alpha=.783</math>)</b>							
児童の問題を援助するとき、学校や家庭での生活状況について把握している、	3.14	.82	-.10	-.04	.03	.83	.61
児童の問題を援助するとき、多くの人から情報を収集している、	3.14	.83	.34	-.15	.03	.63	.58
援助的に関わってくれる人を把握している、	3.24	.82	.00	.10	.23	.68	.57
学校での具体的な対応について判断している、	3.13	.83	.05	.27	.23	.42	.58
<b>寄与率(%)</b>							
			41.369	11.122	5.984	5.426	
<b>因子相関</b>				F1	F2	F3	
				F2	.503		
				F3	.291	.414	
				F4	.408	.502	.341

援助の活動についての調整という活動（石隈,1999）と一致している。またこれら4因子の尺度としての内部一貫性は $\alpha = .76$ から $\alpha = .91$ であり、それぞれの信頼性がある程度支持されていると言える。また4因子間の相関は低から中程度の正の相関（ $r = .29 \sim .50$ ）であった。これらはコーディネーション行動の4つの側面が関係する活動であることを示している。

## （2）システムに関するコーディネーション行動

システムに関するコーディネーション行動17項目について、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。2因子から4因子までの分析を行い、因子の安定性と解釈しやすさから3因子解を採択した。次に因子負荷量が.80以下の2項目を除く15項目だけをとりあげ再度因子分析を行った（表4）。

第1因子の項目は、「組織の援助活動について職員全体に知らせている」（.92）や「よりよい援助のために学校運営や組織改善について検討委員会を開くようよびかけ」（.91）といった学校運営に関する内容であったため、「マネジメント」と命名した。第2因子の項目は、「校内

の相談ルートを保護者全体に広報」（.84）といった相談ルートの広報に関する内容であったため、「広報活動・ネットワーク」と命名した。第3因子の項目は「児童に問題がおきたとき、他の教師から連絡をうける」（.89）といった児童についての情報収集に関する内容であったため、「情報収集」と命名した。

このようにシステムに関するコーディネーション行動は、マネジメント、広報活動・ネットワーク、情報収集の3因子で説明できた。この尺度の3因子は、学校内外の援助サービスのコーディネーションの機能（情報収集と広報活動・ネットワーク）、学校運営レベルのコンサルテーション（マネジメント）という、援助チームを支える活動として学校心理学（石隈, 1999）で議論されているものと共通している。またこの3因子の尺度としての内部一貫性は、 $\alpha = .83$ から $\alpha = .91$ であり、それぞれの信頼性がある程度支持されていると言える。また3因子間では、低から中程度の正の相関（ $r = .35 \sim .53$ ）となった。これらのコーディネーション行動の3つの側面が関係する活動であることを示している。

表4 システムに関するコーディネーション行動の因子分析

	M	SD	F1	F2	F3	共通性
<b>&lt;第1因子 マネジメント&gt; (<math>\alpha = .910</math>)</b>						
自分が所属している組織の援助活動について職員全体に知らせている。	2.60	.88	.92	-.21	.11	.76
よりよい援助のために学校運営や組織改善について検討委員会を開くようよびかけ	2.26	.89	.91	.07	-.16	.78
よりよい援助のために学校運営や組織改善について会議で発言している。	2.37	.89	.83	-.01	-.04	.65
よりよい援助のために学校運営や組織改善について管理職と話し合っている。	2.56	.91	.78	.06	.06	.71
学校全体の児童の様子や状況について、検討委員会を定期的に開くように呼びかけ	2.36	.98	.77	.07	.03	.68
自分が所属している組織の援助活動について管理職に知らせている。	2.96	.91	.74	-.06	.17	.61
<b>&lt;第2因子 広報活動・ネットワーク&gt; (<math>\alpha = .872</math>)</b>						
校内の相談ルートを保護者全体に広報している。	2.48	.97	-.09	.84	.19	.73
個人的に相談できる専門機関のスタッフやカウンセラーとつながりをつくっている。	2.56	.98	-.13	.81	-.14	.50
校内の相談ルートを職員全体に広報している。	2.49	.97	.07	.78	.10	.73
外部専門機関の特色やカウンセラーの得意な分野について調べている。	2.27	.88	.08	.78	-.14	.61
校内の相談ルートを生徒全体に広報している。	2.42	.93	-.07	.75	.18	.62
相談できる外部専門機関を職員全体に広報している。	2.14	.84	.45	.56	-.15	.70
<b>&lt;第3因子 情報収集&gt; (<math>\alpha = .832</math>)</b>						
児童に問題がおきたとき、他の教師から連絡をうける。	3.16	.72	.03	-.02	.89	.77
気になる児童がいるとき、他の教師から連絡をうける。	3.15	.66	.02	.04	.86	.78
児童の状況について、他の教師と日常的に情報交換している。	3.34	.64	.02	-.02	.76	.59
寄与率(%)			43.78	10.81	9.398	
因子間相関				F1	F2	
				F2	.53	
				F3	.43	.35



## 2 コーディネーション能力・権限

コーディネーション行動に関わる能力および権限に関する 34 項目について、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。2 因子から 5 因子までの分析を行い、因子の安定性と解釈しやすさから 5 因子解を採択した(表 5)。

第 1 因子に高く負荷した項目は、「チームメンバーの役割遂行を促すことができる」(.89) 「情報をチーム内で、どのよう伝えるかわかる」といった状況判断能力に関する内容であったため「状況判断」と命名した。第 2 因子の項目は、「精神障害について専門的知識があ

表5 コーディネーション能力・権限の因子分析

	M	SD	F1	F2	F3	F4	共通性
<b>&lt;第1因子 状況判断&gt; (<math>\alpha = .948</math>)</b>							
チームメンバーの役割遂行を促すことができる。	3.31	.77	.89	###	.00	###	.67
情報をチーム内にどこまで、どのように伝えればよいかわかる。	3.56	.76	.86	.05	###	###	.69
援助に対する職員全体の態度や意見について判断できる。	3.59	.73	.83	###	.08	###	.69
援助に関わるメンバーを選ぶことができる。	3.45	.81	.72	###	###	.19	.57
学校全体の協力体制が得られるように働きかけることができる。	3.59	.82	.67	###	.10	.10	.50
援助の経過や状況について、自分に情報が集まるように働きかけることができる。	3.43	.81	.67	###	.12	.14	.63
集められた情報の適切さについて判断できる。	3.64	.74	.66	.19	.09	###	.66
児童のプライバシーを尊重しながら、全体にどこまで情報を伝えればよいかわかる。	3.67	.77	.64	.18	###	.07	.61
援助方針や方法の決め方に問題があるかどうか判断できる。	3.45	.77	.64	.31	###	.07	.64
どんな情報をどのように集めればよいかわかる。	3.66	.80	.61	.26	.04	###	.63
集められた情報から解決すべき問題を明確にできる。	3.59	.75	.59	.32	.06	###	.67
情報を共有する際に、児童生徒のプライバシーが守られているかどうか判断できる。	3.87	.77	.55	.15	.10	.04	.52
援助方針の適切さについて判断できる。	3.53	.76	.49	.39	.12	###	.71
実行可能な援助方法をいくつも知っている。	3.17	.81	.47	.44	###	.03	.64
<b>&lt;第2因子 専門的知識&gt; (<math>\alpha = .900</math>)</b>							
精神障害について専門的知識がある。	2.69	.99	-.11	.88	###	.20	.66
グループの動き(集団力学)について専門的知識がある。	3.17	.93	-.04	.87	###	.12	.71
各発達段階における知的水準・社会性・情緒発達について専門的知識がある。	3.29	1.01	-.01	.85	.03	###	.74
児童生徒同士の良好な関係作りについて専門的知識がある。	3.28	.91	.11	.79	.06	###	.73
児童生徒の進路上の問題について専門的な知識がある。	3.14	1.10	.18	.75	###	###	.67
<b>&lt;第3因子 話し合い能力&gt; (<math>\alpha = .840</math>)</b>							
自分から積極的にいろいろな教師に話しかけることができる。	4.07	.85	###	###	.79	.08	.48
苦手な人とも人間関係を良好に保つことができる。	3.64	.79	###	.07	.74	.10	.54
児童に問題が起こった時、担任や保護者に心配していることを上手に伝えられる。	3.73	.75	###	.19	.71	###	.57
話し合いのとき、自由に話しやすい雰囲気を作ることができる。	3.61	.85	.18	.00	.67	###	.60
話し合いのとき、参加者の気持ちが傷つかないように配慮できる。	3.83	.76	.11	.02	.64	###	.52
話し合いのとき、自分とは違う考えの人の意見でもじっくり聞ける。	4.10	.69	.26	###	.62	###	.51
話し合いのとき、反対意見の人に対しても、上手に自分の意見を主張できる。	3.41	.77	.09	.15	.60	.11	.60
教師一人ひとりの得意な分野や行動の特徴を理解できる。	3.73	.79	.07	###	.40	.22	.26
<b>&lt;第4因子 役割権限&gt; (<math>\alpha = .870</math>)</b>							
児童の問題に対応するとき、立場上、自分が対応しなければならない。	3.43	1.08	###	.21	.03	.95	.76
児童の問題に対応するとき、立場上、自分が判断する裁量が大きい。	3.13	1.02	###	###	.07	.84	.69
児童の問題に対応するとき、立場上、すぐ対応できる。	3.37	1.06	###	###	.12	.77	.60
援助方針にそって、チームメンバーに役割を果たさせる責任がある。	2.91	1.10	.42	###	###	.65	.70
児童の問題に対応するとき、立場上、援助にかかわるチームメンバーを召集できる。	3.17	1.06	.53	###	###	.55	.65
児童の問題に対応するとき、立場上、他の教師から報告を受けることになっている。	3.28	1.15	.36	###	###	.52	.49
児童の問題に対応するとき、立場上、クラスの枠に関係なく自由に活動できる。	3.64	1.03	.31	###	.16	.35	.33
寄与率(%)			###	###	5.7	4.6	
因子間相関				F1	F2	F3	
				F2	.55		
				F3	.58	.49	
				F4	.37	.25	.16

る」(.88)といったコーディネーションの基盤となる専門的知識であったため「専門的知識」と命名した。第3因子の項目は、「自分から積極的にいろいろな教師に話しかけることができる」(.79)といった人間関係を基盤とした話し合い能力に関する内容であったため「話し合い能力」と命名した。第4因子の項目は、「児童の問題に対応するとき、立場上、自分が対応しなければならない」(.95)といった組織の役割に委譲された権限に関する内容であったため「役割権限」と命名した。したがって、小学校におけるコーディネーション行動に関わる能力・権限は、状況判断、専門的知識、話し合い能力、役割権限の4因子で説明できることが分かった。

これらの4因子は、学校心理学(石隈, 1999)で指摘する援助サービスのコンサルテーションに関する3つの能力に役割権限を加えたものと理解できる。「話し合い能力」は学校心理学でいう<人間関係に基づく問題解決能力>であり、「状況判断」と「専門的知識」は<子どもの問題状況への援助に関する専門的知識やスキル>の能力にあたる。またこれらの4因子の尺度としての内部一貫性は、 $\alpha = .84$  から  $\alpha = .95$  であり、それぞれの信頼性がある程度支持されていると言える。

コーディネーション能力・権限の4因子間の相関を求めた。役割権限を除く3因子は、中程度の正の相関( $r = .49 \sim .55$ )を示し、これらのコーディネーション能力がチーム援助を促進する能力として相互に関連することが示唆された。一方、役割権限は専門的知識とは相関がほとんどなく( $r = .16$ )、役割権限を持つ教職員が必ずしも専門的知識を持っていないこと、あるいは専門的知識を持つ者が役割権限を持つとは限らないことが示唆された。

### 3 コーディネーション行動、コーディネーション能力・権限の役割別得点

コーディネーション行動、コーディネーション能力・権限における因子において、役割別の得点の分散分析を行った。主な結果を説明する。個別援助チームにおけるコーディネーション行

動の「説明・調整」に関しては、生徒指導主任の得点が高く、学年主任がそれに次いでいる。

「保護者との連携」「担任との連携」に関しては、スクールカウンセラーの得点が高い。システムに関するコーディネーション行動の「マネジメント」に関しては、生徒指導主任が最も高く、教育相談担当の長が続き、スクールカウンセラーはもっとも低かった。「広報活動・ネットワーク」に関しては、スクールカウンセラーが最も高かった。これらの結果は、援助サービスのコーディネーションが、複数のコーディネーターによる役割分担で行われていることを示唆している。

コーディネーション能力・権限について、「状況判断」「専門的知識」「話し合い能力」においてスクールカウンセラーは自己の能力を高く評価している。一方「役割権限」については生徒指導主任と学年主任が高く評価している。学校におけるコーディネーションの機能を高めるためには、スクールカウンセラーの能力と生徒指導主任や学年主任の役割権限を相補的に総合的に活用する必要があると考えられる。その一つの方法として、生徒指導主任や学年主任がスクールカウンセラーの援助サービスに関するコンサルテーションを積極的に活用することがあげられる。

### さいごに

本研究の結果から、不登校、LDの問題に関する援助チームのメンバーについて考察する。不登校やLDの問題で援助ニーズの高い特定の児童のための援助チームは、児童の援助の中心である学級担任や保護者が重要なメンバーである。そして障害児教育担当、養護教諭、教育相談担当などが、必要に応じてチームに参加する。さらに生徒指導主任や学年主任が、援助チームにおける援助サービスの説明・調整やシステムレベルで援助サービスのマネジメントに関するコーディネーションを行い、スクールカウンセラーが援助チームにおいて保護者や担任との連携におけるコーディネーションを行う。これらの援助チーム

のメンバーは、上野(2001)の指摘するLD校内委員会のメンバーときわめて近い。本研究は、援助チームに参加するメンバーの役割分担に示唆を与えるものと言える。特別の援助を必要とする児童のための援助チームが、学校内外の援助資源を活用して、よりよい援助サービスを行う方向で推進されることを強く願うものである。

#### 引用文献

- 原田正文・府川満晴・林秀子 1997 スクールカウンセリング再考 コーディネーター型教育相談の実践 朱鷺書房
- 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より—平成6年度～平成8年度科学研究費補助金(基盤研究(c))(2)研究成果報告書 課題番号06610095
- 石隈利紀・田村節子ら 印刷中 心理教育的アプローチ 大塚義孝他(監修) 亀口憲治(編) 臨床心理面接技法3 誠信書房
- 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 1999 学習障害児に対する指導について(報告) 文部省
- 文部省 1999 中等教育資料 平成8・9年度スクールカウンセラー活用調査研究委託研究収録 大日本図書
- 中村美奈子 2000 中学校・高校における援助チームのコーディネーション行動とその要因 石隈利紀(編) スクールカウンセラー、教師、保護者からなる児童生徒の援助チームの実践モデルの研究 平成9年度～平成11年度科学研究費補助金(基盤研究(c))(2)研究成果報告書 課題番号09610102
- 高木良伸 1987 主任の役割 日本教育経営学会(編) 教育経営と指導者の役割 講座

日本の教育経営 6 ぎょうせい Pp.79

- 田村明紀子 1996 学校教育相談における連携に対する中学校教師の抵抗感—学級担任とスクールカウンセラーの連携を中心に—筑波大学大学院教育研究科修士論文 未公開
- 上野一彦 2001 LDの判断から指導にむけて 上野一彦・牟田悦子・小貫悟(編) LDの教育—学校におけるLDの判断と指導— 日本文化科学社