

滋賀県公立中学校の学校教育相談における チーム支援の現状と課題

—チーム支援の現状と教職員の意識に関する量的・質的分析を通して—

植村 有子[†]

Abstract

In this study, we conducted questionnaire surveys and interview surveys on faculty members in various positions and examined their awareness of the team support. The results indicated that, there were several positions with high affinity for team support and some not so. The main difficulty that the teachers experienced with regard to providing team support was conflict with their colleagues. Job stress also had an impact on the awareness of team support. And conflicts between faculty members were shown to encourage trial and error, improve faculty competence, and bring about student transformation. Therefore, these findings indicate that it is necessary for faculty members involved in team support to communicate well and ensure that their relationships are equal.

1 問題と目的

現在、中学校現場では、不登校や別室登校などの学校不適応を示す児童生徒に対して、教職員がチームを組んで支援することが通常となっている。子どもをとりまく問題が複雑化し、学校のみだけでは事態の好転につながらないケースが増えていることから、チームを組み、多くの人と協働しながら問題を解決していくことが必要になっている。1995年にスクールカウンセラー（以下SC）が導入されて以来、SCへの相談は人数、回数ともに増加している。また、子どもの抱える問題が複雑化しており、相談ニーズが高まっていると答えた自治体が多い（文部科学省、2015）。滋賀県においても同様の傾向がみられ、平成24年度から平成25年度にかけて相談件数は約1.5倍、平成25年度から平成26年度にかけては約1.1倍と（滋賀県、2017）、県としてSCの配置増に努めているものの、実際にはそれを上回る相談があり、SCの相談活動

が過密化していることが推察される。しかし簡単にはSCやSSW、各種支援員や教員を増やすことはできないことから、限られた時間の中で教職員がどのように協働してチーム支援を進めていくべきか模索することは、喫緊の課題であると言える。

教員とSC等の協働の在り方については、荊木ら（2012）が、安定した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対応が必要であり、均質性協働（教師間協働）を高めていくためには専門性協働（他職種間協働）が不可欠であると述べている。また、長屋ら（2016）は、教師側から見た連携・協働に関する研究が不足していること、連携・協働の過程について述べられている研究が不足していることを指摘している。教育相談担当者の役割については、千原（2013）が、SCが業務を遂行する上でその存在は「命綱」と述べているが、岡山県教育センター（2007）の研究では、教育相談担当者には、「教育相談そのものがわかっていない」という不安がつきまとい、多少の経験を積んでも、その不安が存在していることが示されている。そしてチーム支援に対す

[†] 学校教育専攻 学校教育専修
担当教員：渡部雅之

る教職員の意識については、内田ら（2007）や河西（2008）の研究から、教員とS C等の間に意識のズレがあること、教員の中でも担任と教育相談主任の間には意識のズレがあることが確認された。

学校不適応を起こしている児童生徒は複合した課題を持っていることが多く、S C、担任、教育相談主任だけでなく、生徒指導主事や学年主任、特別支援教育コーディネーター（以下特別支援教育 Co）、養護教諭もチーム支援を行う上で重要なメンバーである。しかし、これらの教員の意識について調査したものはこれまで存在せず、教職員の連携を充実させるためには、これらの分掌にある教員の意識についても細かく検討することが必要と思われる。とくにチーム支援においてどこに連携しにくさがあり、それを克服するために教職員がどのような工夫を行っているか知ることは、未だ課題の多いチーム支援にとって、有意義なことであると考えられる。また、誰を窓口にするかで扱うケースが変わるといふ保田（2014）や、これまでの教育相談が教師個人の力量によって営まれてきたという荊木ら（2012）の指摘にもあるとおり、教員個人の力量に左右されないシステムをいかに構築していくか考察し、提案することは急務であると言える。

そして、その提案は理想論ではなく、地域の実情に即した実現可能な提案であることが望まれる。そこで、本研究では、筆者の勤務地である滋賀県内の公立中学校において、よりよいチーム支援構築に向けた提言を導き出すため、各学校の取り組み状況および教職員の意識について、統計的研究と質的研究によって明らかにすることを目的とした。

2 研究1【質問紙調査】

(1) 目的

チーム支援に関連のある多様な校務分掌を対象に質問紙調査を実施し、担当者の状況、分掌間の連携状況、各分掌に携わる教職員間にチーム支援に対する意識の差があるのかを明らかにする。そして、教職員のストレスとチーム支援に対する意識の関連について検討する。

(2) 方法

調査対象

滋賀県内すべての公立中学校（100校）に勤務する学級担任、学年主任、養護教諭、特別支援教育 Co、生徒指導主事、教育相談主任およびS Cを調査対象とした。81校、429名の教員から回答を得た（回収率81%）。そのうち回答に不備のあるものを除き、426名（男性189名、女性237名、有効回答率99.3%）を分析対象とした。

調査時期と手続き

2017年1月から2月に、郵送にて各中学校宛に質問紙を配布、学校長を通じて各分掌の教員に依頼し、無記名にて回答ののち、中学校ごとに返信用封筒にて回収した。

調査内容

教育相談部会の開催形態、校務分掌間の連携状況、チーム支援上の課題について尋ねた。また、チーム支援に対する教職員の意識について、内田ら（2007）が教員を対象に行った教育相談に関する意識調査および千原（2013）が教育相談コーディネーターに対して行った意識調査の質問項目をもとに、チーム支援に係る24項目の尺度を作成し、4件法で回答を求めた。教職員のストレスについては、福田ら（2005）が作成した看護職員を対象とした職場ストレス尺度をもとに20項目の尺度を作成し、4件法で回答を求めた。

(3) 結果と考察

校務分掌の実態

分掌と性別の関係では有意な差がみられた（ $\chi^2 = 175.9$, $df = 6$, $p < .01$ ）。男性が多い分掌は学年主任、生徒指導主事であり、女性が多い分掌は養護教諭、特別支援教育 Co、教育相談主任であった。また、各分掌の兼任状況についても有意な差がみられた（ $\chi^2 = 38.3$, $df = 4$, $p < .01$ ）。兼務が多い分掌は特別支援教育 Co と教育相談主任であり、兼務が少ない分掌は学年主任と養護教諭であることがわかった。

学校規模と教育相談部会の開催形態

生徒数と教育相談部会の開催形態では有意な差がみられた（ $\chi^2 = 102.6$, $df = 9$, $p < .01$ ）。生徒数500人以下の学校では教育相談部会が時間

割に組み込まれている場合が少なく、生徒数が501人以上の学校では時間割に組み込まれていることが多いことがわかった。

分掌間の連携状況

教職員は、どの分掌に対しても連携の重要性を感じているが、実際の連携については分掌間で差があった。とくにSC・教育相談主任・養護教諭間の連携が強く、学級担任と学年主任の連携が強いことがわかった。SCは他の分掌と比べて生徒指導主事との連携が弱く、特別支援教育Coはどの分掌とも連携しづらい状況にあることがわかった。

SC・教育相談主任・養護教諭はその関係内のみで問題が解決されたと思わず、学級担任や学年主任と情報を共有する場を意図的に仕組んでいく必要があるだろう。また、生徒指導上の課題を解決していくためにも、生徒指導主事が積極的にSCを活用していくことや、特別支援教育Coが他の分掌とスムーズに連携できるよう、校内体制を整えることが望まれる。

チーム支援上の課題についての性・年代・分掌・学校規模・兼任の有無による差の検討

「どのように連携すればよいかわからない」、「連携のための時間が確保できない」、「対象となる生徒が明確でない」、「教職員またはSCの力量が足りない」の4つの質問を設定し、4件法で回答を求めたところ、「どのように連携すればよいかわからない」について、年代間による有意差 ($F(3,421) = 3.9, p < .01$) と学校規模による有意差 ($F(3,421) = 3.4, p < .05$) がみられた。

20代の教職員は、50代の教職員に比べて連携の仕方がわからないと感じている。経験の浅い教職員を支えるためには、経験豊かな教職員が積極的に働きかけ、生徒の変容に気づかせたり望ましい連携の仕方を示したりして、ともに生徒への対応を考えていくことが必要と思われる。さらに、生徒数501～701人の学校に勤める教職員のほうが、生徒数701人以上の教職員よりも連携の方法について難しさを感じていることがわかった。いわゆる適正規模とされる学校が、チーム支援において現実的困難を抱えていることは大きな課題である。中規模校において、早急に校内体制を整え、連携をシステム化してい

くことが望まれる。

チーム支援意識についての性・年代・分掌・学校規模・兼任の有無による差の検討

教員およびSCがチーム支援に対してどのような意識を持っているか、24項目の質問を作成し4件法で回答を求めた。これら24項目に対して因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行い、4因子を抽出した。因子項目の内容によって、因子1を「チーム支援の学校組織への効用」、因子2を「チーム支援への疑問視」、因子3を「チーム支援の現実的困難」、因子4を「チーム支援の教職員個人への効用」と命名した(表1)。

これらの因子得点について、性別、年代、分掌、学校規模、兼任の状況による有意差検定を行ったところ、因子1「チーム支援の学校組織への効用」について、性別による有意差 ($t=4.0, df=406, p < .001$)、分掌による有意差 ($F(6,371) = 4.9, p < .001$) が見られた。男性よりも女性のほうが学校組織に対するチーム支援の効用を感じていること、また、生徒指導主事・特別支援教育Co・学年主任・学級担任は、SCほどにはチーム支援の有効性を感じていないことが示された。さらに教育相談主任にのみ、専任・兼任による有意差が見られ ($t = 2.2, df = 57, p < .05$)、教育相談主任を専任で担当している教員のほうが、チーム支援の学校組織への効用を感じていることがわかった。

因子3「チーム支援の現実的困難」については、学校間で有意差 ($F(3,404) = 2.9, p < .05$) がみられ、中規模校(生徒数501人～700人)に勤務する教職員のほうが、大規模校(生徒数701人以上)の教職員よりもチーム支援の困難さを感じていることが示された。

因子4「チーム支援の教職員個人への効用」については、性別による有意差 ($t=-3.6, df=406, p < .001$)、分掌による有意差 ($F(6,371) = 2.8, p < .05$)、学校規模による有意差 ($F(3,404) = 3.6, p < .05$) がみられた。男性よりも女性、生徒指導主事よりもSC、小規模校(生徒数300人以下)よりも大規模校の教職員のほうがチーム支援の教職員個人への効用を感じていることがわかった。

これらのことから、女性性・受容性の高い分

表 1 チーム支援意識の因子分析結果

	I	II	III	IV	h ²	平均値	SD
I チーム支援の学校組織への効用 ($\alpha = .802$)							
(10) チーム支援によって、生徒・保護者の情報を共有することができる	.81	-.22	.18	-.20	.49	3.49	.54
(17) チーム支援は、教職員間のコミュニケーションを促進している	.76	.17	-.11	.02	.64	3.18	.57
(11) チーム支援は、教職員間の協力・協働の姿勢を促進している	.67	-.04	.03	.12	.57	3.28	.60
(16) チーム支援によって、生徒・保護者の状況が好転することが期待できる	.52	-.07	.00	.13	.41	3.10	.54
(7) チーム支援によって、生徒・保護者の見方が多様になる	.41	.15	-.11	.22	.38	3.23	.61
II チーム支援への疑問視 ($\alpha = .722$)							
(22) チーム支援は、担任に力量を問われているのではないかという不安感を与えている	.00	.67	.00	.07	.44	1.84	.52
(12) チーム支援によって、担任の自主性が奪われている	-.04	.58	-.04	-.11	.37	1.72	.56
(23) チーム支援を行う上で、保護者の理解や協力が得にくい	-.03	.55	.02	-.14	.38	1.94	.52
(15) チーム支援を行う上で、情報をどこまで共有するかが難しい	-.02	.40	.27	.05	.35	2.29	.71
(24) チーム支援によって、教師の負担が増えている	.10	.32	.31	-.23	.38	2.17	.61
III チーム支援の現実的困難 ($\alpha = .709$)							
(3) チーム支援は、方針の決定までに時間がかかる	-.08	-.04	.66	.13	.38	2.53	.72
(13) チーム支援を行う上で、教職員間の時間調整が難しい	.14	.01	.61	.02	.30	3.00	.76
(20) チーム支援を行う上で、教職員間の意見調整が難しい	.04	.26	.58	.07	.51	2.24	.64
(8) チーム支援を行う上で、教職員の理解や協力が得にくい	-.16	.10	.48	.13	.33	1.97	.58
(6) 自分の学校はチーム支援の体制が整っている	.09	.11	-.44	.23	.36	2.92	.66
IV チーム支援の教職員個人への効用 ($\alpha = .697$)							
(1) チーム支援は、担任の負担軽減につながっている	.00	-.12	.16	.72	.46	3.00	.72
(2) チーム支援によって、教師の力量が高まることが期待できる	.15	-.02	.09	.64	.50	3.16	.60
(19) チーム支援によって役割が明確になり、生徒・保護者に働きかけやすい	.33	.03	-.12	.35	.47	3.17	.58
	I	-.25	-.49	.66			
	II		.53	-.19			
	III			-.50			
(4) チーム支援を行う上で、生徒・保護者のプライバシーが守られない						1.78	.57
(5) チーム支援は、担任に、一人で抱え込まなくてよいという安心感を与えている						3.35	.61
(9) チーム支援によって責任の所在が明確でなくなる						1.92	.57
(14) 教師はもっとチーム支援について学ぶべきだ						2.96	.64
(18) 教師としてチーム支援に取り組むのは当然だ						3.37	.60
(21) 全生徒がチーム支援の対象である						2.90	.87

因子抽出法: 最尤法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

掌でチーム支援の効用が強く感じられていることがうかがえる。また、いわゆる適正規模の中規模校で意見調整や時間調整の困難さが強く感じられていることは大きな課題であると言える。ストレス意識についての性・年代・分掌・学校規模・兼任の有無による差の検討

教員およびSCが職務上どのようなストレスを感じているか、20項目の質問を作成し4件法で回答を求めた。これら20項目に対して因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行い、5因子を抽出した。因子項目の内容によって、因子1を「自己の能力への不安」、因子2を「生徒・保護者対応への葛藤」、因子3を「多忙感」、因子4を「同僚との葛藤」、因子5を「無効力感」と命名した(表2)。

これらの因子得点について、性別、年代、分掌、学校規模、兼任の状況による有意差検定を行ったところ、因子1「自己の能力への不安」について、

性別による有意差($t=4.0, df=406, p<.001$)年齢による有意差($F(3,350)=7.5, p<.001$)、分掌による有意差($F(6,325)=2.9, p<.01$)がみられた。男性よりも女性のほうが自己の能力に対する不安が高いこと、20代の教職員は、30代、40代、50代の教職員よりも自己の能力に対する不安が高いこと、学級担任はSCと比べると自己の能力に対する不安が高いことが示された。

因子2「生徒・保護者対応への葛藤」については、性別による有意差($t=3.6, df=406, p<.001$)、年齢による有意差($F(3,350)=5.1, p<.01$)、分掌による有意差($F(6,325)=8.3, p<.001$)がみられた。男性よりも女性のほうが生徒・保護者対応に葛藤を感じていること、30代、40代の教職員は50代の教職員よりも生徒・保護者対応に対する葛藤が大きいこと、SCは教員と比べて生徒・保護者対応に対する葛藤が大きいこ

表2 ストレス意識の因子分析結果

	I	II	III	IV	V	h ²	平均値	SD
I 自己の能力に対する不安 (α=.838)								
(7) 仕事に関する知識不足により自信を無くす	.86	.03	-.10	.08	-.09	.66	2.32	.63
(4) 教科指導や生徒指導などの自分の職務に自信が持てない	.81	-.02	-.08	-.05	-.03	.55	2.19	.59
(2) 仕事上のミスにより自信を無くす	.71	-.02	.09	-.07	-.11	.45	2.47	.67
(19) 自分の無力感を感じる	.62	.04	-.12	.07	.17	.51	2.37	.65
(1) 生徒・保護者への対応に際して、これでよいか不安を感じる	.56	.13	.12	-.04	-.05	.37	2.68	.64
(6) 学級や学年をあずかることに重圧感を感じる	.52	-.04	.14	-.04	.07	.38	2.33	.72
(8) 生徒・保護者との信頼関係を築けないと感じる	.48	-.09	.04	-.01	.15	.36	2.05	.47
II 生徒・保護者対応への葛藤 (α=.827)								
(16) 不安の訴えが強い生徒・保護者に対応する	.00	.90	.02	.05	-.02	.83	2.88	.69
(3) 悲観的な訴えを繰り返す生徒・保護者に対応する	-.06	.79	-.06	-.07	.09	.60	2.75	.67
(18) 学校不信のある生徒・保護者に対応する	-.07	.64	.10	.02	.07	.46	2.66	.70
(20) 生徒・保護者が苦しんでいるのを見る	.16	.64	-.01	-.02	-.09	.43	2.98	.64
III 多忙感 (α=.694)								
(10) 忙しすぎて十分な生徒・保護者対応ができないと感じる	.08	-.01	.68	-.03	.02	.53	2.65	.76
(15) ハードな勤務が続く	.02	.00	.67	.09	-.08	.45	2.83	.80
(11) 職場に十分な人手がない	-.05	.04	.59	.00	.03	.36	2.98	.78
IV 同僚との葛藤 (α=.643)								
(5) 上司や同僚と考えが食い違う	-.01	.02	-.06	.80	-.01	.60	2.12	.51
(14) 学校内に理解しあえない教職員がいる	-.13	-.01	.12	.59	-.01	.35	2.31	.75
(9) 自分の気持ちを上司や同僚から理解してもらえないと感じる	.14	-.04	.01	.57	.02	.42	2.01	.53
V 無効力感 (α=.669)								
(17) 教育活動の成果が感じられないと感じる	-.02	.05	-.01	-.05	.67	.41	2.25	.55
(12) 仕事の手ごたえが感じられないときがある	.04	.01	-.05	.06	.66	.48	2.33	.62
(13) 生徒・保護者の気持ちを十分に支えられないと感じる	.24	-.06	.16	-.01	.39	.42	2.46	.59
	I	.11	.44	.38	.60			
	II		.30	.10	.09			
	III			.34	.48			
	IV				.37			

因子抽出法: 最尤法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

とがわかった。

さらに因子5「無効力感」については、年齢による有意差 ($F(3,350) = 4.0, p < .01$)、分掌間で有意な差 ($F(6,325) = 3.2, p < .01$) がみられた。30代の教職員は20代・40代の教職員に比べて無効力感を感じていないこと、学級担任、学年主任、特別支援教育Coおよび生徒指導主事は、SCと比べ職務に対する無効力感を感じていることが示された。

これらのことから、とくに20代の学級担任がもつ「不安」や「無効力感」を減らしていくための意図的な取り組みが必要であると考えられる。また、「多忙感」や「同僚との葛藤」において得点の高い、40代の教職員のストレスを軽減する取り組みの必要性も感じられた。

ストレス意識とチーム支援意識の関連

ストレス意識とチーム支援意識の関連を調べるため、ストレス意識を独立変数、チーム支援意識を従属変数とした重回帰分析を行った。結果、チーム支援意識の全ての因子において、ス

トレス意識が有意に貢献していることがわかった(表3)。

チーム支援意識にとくに影響を及ぼしていたのは「同僚との葛藤」で、「学校組織への効用」、「疑問視」、「現実的困難」、「教職員個人への効用」のすべてに有意に働いていた。つまり、同僚との関係が良好に築けない場合は、チーム支援に対して否定的な意識が働き、チーム支援の効用を感じにくいと言える。チーム支援を円滑に進めるためには、職場の人間関係を良好なものにすることが改めて求められる。

3 研究2【インタビュー調査】

(1) 目的

チーム支援を行う際、教職員がどのようなことに困難さを感じ、どのように対処し、どのように生徒支援を行っているのかについて、チーム支援に関わる教職員にインタビュー調査を行い、内容を質的に探索することで、よりよい支

表3 ストレス意識によるチーム支援意識の重回帰分析(数値は標準偏回帰係数: β)

	チーム支援意識							
	I 学校組織への効用		II 疑問視		III 現実的困難		IV 教職員個人への効用	
I 自己の能力への不安	.18	*	.20	**	-.02	n. s.	.15	n. s.
II 生徒・保護者との葛藤	.25	***	.06	n. s.	-.05	n. s.	.18	**
III 多忙感	-.04	n. s.	-.05	n. s.	.17	*	-.08	n. s.
IV 同僚との葛藤	-.18	**	.16	**	.20	***	-.16	**
V 無効力感	-.38	***	.12	n. s.	.24	**	-.29	***
調整済み決定係数	.18	***	.15	***	.23	***	.13	***

援体制の構築について考察する。

(2) 方法

調査対象

滋賀県内公立中学校に勤務し、質問紙調査の際インタビューに協力できると回答のあった教職員15名(表4)。

表4 調査対象者の属性

対象者	分掌	年齢・性別
A	学級担任	20代・男性
B	養護教諭	20代・女性
C	学級担任	30代・男性
D	養護教諭	30代・女性
E	SC	30代・女性
F	教育相談主任	40代・女性
G	生徒指導主事	40代・男性
H	学年主任	40代・男性
I	教育相談主任	40代・女性
J	SC	40代・女性
K	特別支援教育Co	50代・女性
L	特別支援教育Co	50代・男性
M	生徒指導主事	50代・男性
N	学年主任	50代・女性
O	SC	50代・女性

調査時期と手続き

2017年3月～7月にかけて、約50分の半構造化面接によるインタビューを行った。面接場所は調査対象者の勤務校の会議室等で、プライバシーが守られるよう配慮したうえで実施した。

調査内容

①調査対象者の職務と年齢、②チーム支援を行う際に困難さを感じた具体的な場面、③チーム支援の成果が感じられた具体的な場面、④連携しやすい分掌と連携しにくい分掌、⑤チーム

支援が学校または自分自身にもたらしたものの5点である。

(3) 結果と考察

M-GTAを用いた分析の結果、31の概念と9つのカテゴリーを生成した。結果図(図1)を示し、ストーリーラインについて述べる(以下カテゴリーは【 】,概念は[]、調査対象者の発言は〈 〉に斜体で示す)。

ストーリーライン

多くの教員は[意見調整の難しさ]を感じながらチーム支援を行っている。経験を積んだ教員は[若手教員へのもどかしさ]や[情報が上がってこないことへの危惧]を感じ、若手教員は[担任の葛藤]を感じていた。[他の教員へのいら立ち]や[対象生徒の担任でない教員の葛藤]はどの年代においても見られ、チーム支援に関わる教職員にとって、【教職員間の葛藤】は大きな課題であった。

この葛藤に影響を与えているのは【生徒対応への迷い】であった。[生徒との接点の少なさ]や[生徒間で生じるいざこざ]、[先行きの不透明さ]は迷いとなって、教職員の葛藤を生んでいた。その葛藤を克服するために、教職員は[役割分担を明確にした関わり]と[継続的な関わり]を行い、[生徒への変容への気づき]を通して関わり方を修正するといった【試行錯誤しながらの関わり】を続けていた。

また、これら一連の関わりの中で、[他の教職員の力量の評価]や[自己の力量の評価]が行われ、【教職員の力量】が高まっていくということが起こっていた。【教職員の力量】の高まりは【生徒対応への迷い】を軽減するとともに【試行錯誤しながらの関わり】の質を高め、それ

が【教職員間の葛藤】を軽減していくことにつながるというように、これらは相互に作用していた。

もう一つの困難は【校内組織上の課題】であった。校内には、早いサイクルでの[担当者の交替]、それゆえの[職務の不明確さ]や[担当者の不明確さ]、そして[情報交換の時間の不足]といった課題があり、これらの課題には教育相談に対する[管理職の理解]が大きく関わっている。また[学校の環境整備]には【県や市のシステム】が大きく影響しているため、多くの教職員は【県や市の体制整備】を求めている。

教職員は、システム上の課題について[学校でできることとできないことの見極め]を行い、[SCやSSWの活用方法の改善]や[記録の活用]を提案しながら、教育相談部と生徒指導部を連動させるなどの[担当者の工夫]、つまり【システム運営上の工夫】を行うことで対応していた。とくにSCは[学校や教職員の方針の見極め]や[SCからのアピール]が必要であることを自覚し、【学校のニーズに合った関わり】を心がけていた。

学校不適応を起こしている生徒に多くの教職員が関わるチーム支援の営みは、教職員に迷いや葛藤をもたらすが、同時に[解決策や視点の広がり]をもたらし、[安心感]を与えていた。そこでは[教育職と心理職の歩み寄り]が

みられ、教員の多くが[SCやSSWの助言の効果]を感じていた。そして、これら【チーム支援によって感じられる効果】が、葛藤や迷いを生じさせるチーム支援に、また向き合っていくという原動力になっていると考えられた。

カテゴリーごとの説明

a. 県や市のシステム

公立中学校のチーム支援は、【県や市のシステム】に大きく影響を受けている。教員からは、[県や市の体制整備]を求める声が多かった。〈生徒指導と教育相談っていうのは車の両輪というか、ふたつ横に並んでるようなイメージを私は持ってるんですよ。でも、これを一人の方が担当されるんですよ。(中略)県教委でも市教委でも男の方が担当されて、その教育相談的な、どっぶり教育相談的な視点っていうのが、もう一つ上のリーダーの方に欠けるって言ったら失礼なんですけど…: F)〉、〈a市はね、教育相談の枠が、生徒指導ではなくて特別支援の中にはあってねん。それはもうa市の教育委員会の方針で…。でも特別支援の枠で動かすことによって、チーム対応の組織作りはものすごくうまいこと行くねん:M〉のように、教育委員会の体制によって校内の教育相談の方向性が左右される現状があることが確認できた。加えて〈年度当初と年度末に、ものすごい量の書類を出さんならんのね。なんとか組織をこう、うまく作っていかうと思ってるときに、それが、

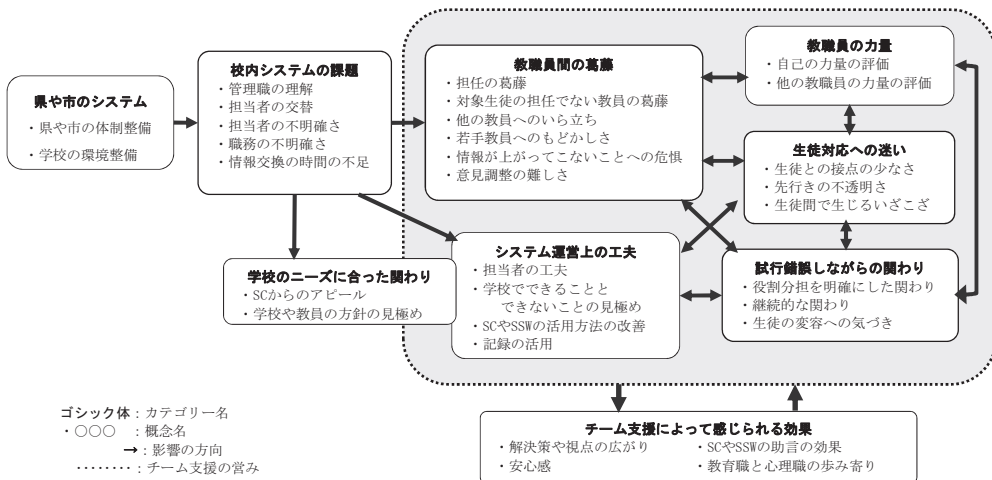


図1 「チーム支援を行う教職員はどのようなことに困難さを感じ、どのように対処し、どのように生徒支援を行っているのか」の結果図

どばっとくる。だからそれどころじゃなくなるんよ：K)のように、事務作業に追われて体制づくりが遅れるという現状があることもわかった。また、相談室の整備や各種支援員の配置といった「学校の環境整備」も、支援を進めるための大事な要素としてとらえられていた。

b. 校内システムの課題

校内組織をつくるうえで、教育相談に対する「管理職の理解」は重要な役割を果たしていた。〈管理職の先生のお考えにもよると思いますけど、まあ、学校変われば、「え、この人ちょっと…」で思う人をつけてはったりとかするし、まあそういうところは全くチーム支援はできませんよね：F)〈やっぱり校長先生、教頭先生、主幹教諭の先生がはいってくれはると、パッパッパとね。私が全然素人でも、今までの経験があるから、「ちょっと市教委に聞いてみよか」とか聞いてくれはるので、とても話は速い：N)というように、人選面、会議の運営面で管理職の姿勢は大きく影響していた。また、教育相談や特別支援教育は「担当者の交替」が頻繁に行われる傾向があり、担当になった者は〈自分が担任の時、もしこんなことしてくれはったら嬉しかったなっていう、そこの感覚だけを頼りに開拓していった感じがあつて：F)や〈どこまでが自分の守備範囲かわからへん。やらんでも過ぎてしまうこともあるし、やろうと思ったらものすごい量になってしまう：L)といった「職務の不明確さ」に悩む状態があつた。このことは、〈どの先生に何を聞いたらいいいのかわからない。先生の役割分担とかが全く分からないんですよ：O)のように、「担当者の不明確さ」にもつながっていた。さらに、勤務が過密化して「情報交換の時間の不足」を訴える声も聞かれた。

c. システム運営上の工夫

チーム支援を効率的に行うために、様々な「担当者の工夫」がみられた。〈「中学校初めてや」っていう、まっさらな人たちに、「教育相談担当ですよ」っていう者が常に会ってって、また1年生に入って…みたいな感じで行くと、全校生徒のなんとなくがわかるっていう：F)のように教育相談主任の学年配置を固定する例、〈うちの学年やったら、生徒指導主事が学

年教育相談担当を兼ねてるので。結局は、来れへん子の生徒指導情報は、まあ、教育相談的な情報なんで：C)のように、生徒指導担当と教育相談担当を重ねていく例など、様々な工夫が行われていた。「学校でできることとできないことの見極め」とは、〈子どもに教育するか学習内容教えるとかね、これはこっちが確実にやらなければいけないなあと思いますし、子どもも聞いてくれる。この関係って大事やなと思うんですよ。でもね、親はそんな目で見てませんよ。(中略)教員ではもう無理ですよ。だからこそSCさんとかいろんな相談員さんとかがね、いはるわけですから、それを頼らな仕方ないんちゃいますか?：H)のように、教員としてやるべきことはきちんとやり、それ以上のことは心理や福祉、医療などの専門職を頼るべきという考え方である。そのためにも「SCやSSWの活用方法の改善」を行うことが必要であると考えられていた。そして、情報交換の時間の不足を補うために「記録の活用」が進められていた。

d. 教職員間の葛藤

一人の生徒に多くの教職員が関わるチーム支援では、〈もちろん関わってもらったので、だいぶ助かったんですけど、それは担任の仕事の範疇やろ、とも思ったりするし：C)のような「担任の葛藤」が生じたり、反対に〈教育相談が結構前に出ると、担任の先生が引かはるパターンが多くて。そうなる、こう、「誰の生徒やねん?」みたいな状態になって：F)のような「対象生徒の担任でない教員の葛藤」が生じたりしている。また、若い世代の教職員が増えてきたため、ベテラン教員は〈ちょっと成長して欲しいっていうところもあって、若い先生に。うーん、疲れてはるけど頑張って欲しいなあってところがあつて：D)のような「若手教員へのもどかしさ」や、生徒対応が十分にできていない場合、「他の教員へのいら立ち」や「情報が上がってこないことへの危惧」が感じられていた。そして、「意見調整の難しさ」はどの立場の教職員も感じていた。〈困難を感じる場面は、意見が違ふとき。学年の中で、例えば学年主任、それから生徒指導担当、加配ですよ。その3人で、意見が割れるとき：I)〈こういうふうやっていこうや」って提示しても、あの一、き

ちっと入っていかない学年もあれば、他学年批判もあるし：G）〈先生方の見てらっしゃる部分、見立ても正しいと思うし、自分たちは個別でしか見てないから、これはまた違う側面だから、そこを両方併せて何とか、っていうことを話し合うのが今は一番いいと思うんですけど、そこらへんのすりあわせが、うまくできなきてきって、なんて言うんでしょう、すごく難しいと：J）のように、見立てにおいても実際の対応の部分でも、多くの教員が意見調整に苦慮している様子がうかがえた。

e. 教職員の力量

生徒・保護者に対応したり教職員間で情報交換を行ったりする際に、教職員は〔自己の力量の評価〕や〔他の教職員の力量の評価〕を行っていた。自己の力量については〈ええっと、私こんななんなんで、生徒指導的な、厳しいことを、まあがんばって言うつもりではあるんですけど、多分子どもらにとったら全然…：B）のように能力の不足を感じる発言が多く、他の教職員の力量については〈2年位前までは、窓口の先生があまり熱心ではないというか。（中略）でも、この4年目、5年目になって、養教の先生が、すごくエネルギーをもって、「SCって、どういうふうにしたらいんやろ」とか、予約をちゃんと管理してくださることとか、全部してくださるので、すごくやりやすくなった：E）のように、望ましい力量や姿勢として語られることが多かった。

f. 生徒対応への迷い

生徒を支援する上で、〔生徒との接点の少なさ〕というのは大きな支障となっていた。〈去年ぽっとはいりの3年で、荒れてる3年に私ぼんって入って、できることしれてたんですね。：F）のように、生徒情報が少ないと教師の支援行動が大きく制限されることが確認できた。また、不適応を起こしている生徒は〈そんなに好転することってあんまりない：F）ので、〈この別室にはいる生徒さんも、ずっとここにいていいものなのか、そこからの教室ってというのが、まったくその、見えてこないというか：D）のような〔先行きの不透明さ〕を教職員は感じていた。さらに別室では、少人数であっても〔生徒間で生じるいざこざ〕がある。〈個性的な5人

やったから、もう、この中（別室）でもめるし、今度はこっちがまとまったかなと思ったら支援員さんにはばっつと向かっていったり、私らにも向かってくるから、一時「閉鎖か」まで考えたけれど：N）のように、受容するべきか指導するべきかといった教員の迷いが表れていた。

g. 試行錯誤しながらの関わり

生徒対応では試行錯誤がくり返されていた。〈俺、たくさん関わるのがいいとは思うものの、こんなげばらけて関わっていても大丈夫なんかな、思てん。正直ゆうて。お母さんは僕と学年主任とか、お父さんは学年主任と担任とかな。で、その子に学校ちょっと来させたいときは僕が主になるときもあるし、ちょっとしんどなったと思ったら学年主任や支援学級の担任の先生が関わっていくとかな。（中略）けど、やっぱりその、役割役割で働きかけがあるやんか。結構その、部分部分でうまいこといくねん。時期時期で：M）のように、最初は役割分担について疑問を持っていたが、〔生徒の変容への気づき〕によってその効果を感じる教職員の姿が見られた。また、〈併せ持つてる子っていますよね、特別支援と生徒指導と。だからね、それはこことこの部会で検討して、どちらの部会が主で担当するか決めるんです：N）のように〔役割分担を明確にした関わり〕も行われていた。〔継続的な関わり〕については、〈（支援員の）先生がね、「これ、こんなん書いてあるよ」みたいに、ちっちゃい子にお母さんがするみたいに（本の読み聞かせを）。その男の子は、べつに「ふーん」て感じやったんですけど、その女の先生がすごい葛藤されててね。（中略）一年間こうやって励まし続けたら、2学期の終わりぐらいかな、その男の子ね、すごい変わってきて、一週間ごとに見るたびに変わってるんですよ、顔が。で、帽子もね、黒からベージュになって（笑）。：O）のように、地道で継続的な関わりが生徒の変容につながり、その変容が支援を継続する教職員のモチベーションになるという、相互作用がみられた。

h. 学校のニーズに合った関わり

SCは〈どういう地域で、学校としてはどこに力を入れていて、ってところが、すごく大事なかって：J）や〈この先生とはこういうこと

がらでお話しできるかなとか、様子を見ながらやっていくのが大事っていうかね：O)のように、[学校や教員の方針の見極め]を大事にしていた。また、〈お便りを毎月出してる学校があるんですね。で、私はコラムを書くんです、毎月。そういう、SCからの発信みたいなのを出していると、それ読んでくれはった先生が声かけてくれはる、みたいな：E)のように、[SCからのアピール]も大事であることを認識して教職員に働きかけていた。

i. チーム支援によって感じられる効果

〈環境整備をするっていう発想でSSWの先生が動かはった、福祉が動かはった、っていうのを見て、ああ、こういう解決の仕方もあるのかっていうのを、まさにチーム支援で教えてもらって：F)〈僕らみたいに、学校という…大学卒業して、すぐ教壇立って、学校しか知らん人間が、「あっ、こんな人がいるんや」とか、教養が幅広になったし、言葉は悪いけど、使えるツールが増えたので、当然自分も幅広に：G)のように、チーム支援によって[解決策や視点の広がり]を感じる教員が多かった。[安心感]は、〈I人でどうにかせなあかん、っていう焦りがなくなりましたね。(中略)「バックがついてるで大丈夫や」ちゅう思いはあるので：A)のように若い教職員から聞かれると同時に、ベテラン教員からも〈私も教えてもらえる、相談して決めてもらえる、ていうので、安心してしゃべっていける：N)という声が聞かれた。また、〈こっちが「今はそっとしといた方がいい」って言うてしまうと、どっか「職務怠慢」って思われはるかもしれへんけど、SCの先生が、「この人の今の状態からして、過度な刺激は逆効果や」っていうことを言ってくれはると、保護者の人も「あ、そうやな」って思ってくれはるから、こっちとしても、ゆっくり関われる：F)のように多くの教員が[SCやSSWの助言の効果]を強く感じていた。一方SCも〈なんか厳しい言っってはっても、実際は、いろいろと子どものために動いてはったりとか…いうところがだんだん見えてくるので、なんかこう、つながりやすくなってきたっていうんでしょうか：J)のように、チーム支援の積み重ねの中で[教育職と心理職の歩み寄り]を感じていた。

これら【チーム支援によって感じられる効果】は、一連のチーム支援の結果見出されるものであるが、これらの効果が【教職員の力量】を高めることにつながったり、【教職員間の葛藤】を軽減したり、【継続的な関わりを可能】にしたりするなど、チーム支援の継続を可能にする要因でもあるという、相互関係にあると考えられる。

4 総合考察

(1) チーム支援における教職員間の葛藤

研究1ではストレス意識がチーム支援意識に影響を及ぼしていることが示され、最も影響を及ぼしているのは「同僚との葛藤」であることがわかった。同僚との葛藤が大きい教職員はチーム支援に対して疑問や困難さを感じ、学校組織への効用や教職員個人への効用をあまり感じる事ができないことが示された。研究2においても、教職員の困難さの中心は「教職員間の葛藤」であった。しかし教職員間の葛藤が試行錯誤を促し、教職員の力量を高め、生徒の変容をもたらすことも同時に示された。つまり、葛藤を葛藤のまま放置せず、解決に向けて動き出すことが重要だということである。

多くの教職員が関わり合うチーム支援においては、全ての教職員が葛藤をもっている。しかし、チーム支援は〈いろんな考えとか発想を、みんなで取り入れて、その子の、言うたら、生きていく力にな、投げ込んでいける：M)のように、全ての教職員が自らの考えを出し合うことを可能にしていることが示唆された。葛藤を共有しながらよりよい方向性を描いていけることこそ、チーム支援の強みと言えるのではないだろうか。

(2) チーム支援における母性的役割と父性的役割

教育相談主任・養護教諭・SC間の結びつきは強く、チーム支援に対する親和性も高かった。この三者は校内で母性的・受容的役割を果たす分掌であると考えられる。一方、学年主任や生徒指導主事は校内で父性的・指導的役割を果たす分掌であると考えられ、チーム支援に対する親和性が低かった(図2)。

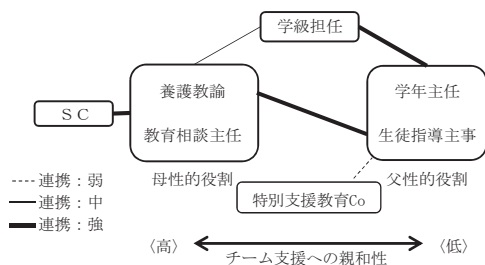


図2 分掌間の連携とチーム支援への親和性

生徒支援においては、母性的・受容的な関わりも父性的・指導的な関わりも大切であろう。母性的役割の強い教育相談主任・養護教諭と父性的役割の強い学年主任・生徒指導主事は、互いの役割を自覚したうえでコミュニケーションをとり、学級担任を支えていく必要がある。また、生徒の状態に合わせて、母性的な関わりをする時期（人）と父性的な関わりをする時期（人）を分けて対応するという取り組みも行われていた。教職員は、学校の中に「受容の文化」と「指導の文化」が存在することを確認しつつ、これらを互いに生かし、教職員のつながりの中で生徒支援を行っていくことが重要であると考えている。

(3) チーム支援の恒常的なシステム構築

研究1では中規模校に勤める教職員がチーム支援に際して意見調整や時間調整に苦慮していることが示された。研究2からは、チーム支援を行う教職員が、情報交換時間の不足や担当者の不明確さ、担当者の交替および職務の不明確さといったシステム上の課題を感じていることが示された。これらの課題に対して、効率的に校務分掌を重ねる・時間割を調整して教育相談部会に必要な分掌がすべて揃う等の「集中」を行う学校、担当部会や教職員の役割を明確にしたうえで具体的な対応は各担当へ任せるといった「分散」を行う学校があった。どちらも教員の力量によって体制を変えるのではなく、人が替わっても「その分掌が引き受ける役割」として体制を整え、システムを確立させようとしていた。このような分掌の「集中」や役割の「分散」は、意見調整や会議時間の調整など、調整のための時間を削減することにつながり、教職員間の不要な葛藤を減らす効果もあると考えら

れる。

チーム支援は、「これまでの教育相談が教師個人の力量によって営まれてきた」ことや「個々の状況によって教育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」（荊木ら、2012）ことを克服する段階に入ってきたのではないだろうか。この流れをさらに進めるためには、チーム支援において中心的な役割を果たす教員が、自己の役割を把握して職務にあたることができるようにすることが重要である。まずは教育相談主任の業務の継続性に配慮し、その養成や研修について県・市レベルで改善を図ることが必要であろう。近隣中学校間でサポートネットワークを構築したり、各主任をスーパーバイズするような担当者を置いたりするなど、チーム支援において重要な役割を果たす教員を県・市レベルでバックアップする必要があると考える。

しかし、体制さえ整えればチーム支援が進むというわけではない。チーム支援に関わる教職員は、悩みや葛藤を出し合いながら校内外の援助資源をつなぎ、たとえ小さくとも生徒の変容を感じ合い、自他の力量を高めていくことが長く継続する支援を可能にすると考えている。今回の研究で得られた知見を学校現場はもちろん、教育行政に強く訴えていくことが必要であろう。

5 今後の課題

適正規模であるはずの中規模校がチーム支援の困難性を強く感じていることが明らかになった。中規模校特有の困難さを明らかにし、中規模校にふさわしいチーム支援体制の構築についてさらに研究を進めていく必要がある。

教育相談の恒常的なシステムを構築するには管理職の意識が重要であることが示された。今後、管理職のチーム支援に対する意識について明らかにし、よりよいチーム支援について総合的に考えていく必要がある。

参考文献

荊木まき子・淵上克義（2012） 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 岡

- 山大学教育学研究科研究集録, 151, 33-42.
- 長屋裕介・中田行重 (2016) スクールカウンセラーと教員の連携・協働に関する現状と課題 関西大学心理臨床センター紀要, 7, 49-56.
- 千原美重子 (2013) 学校教育相談活動が教育相談コーディネーターに及ぼす心理的影響 奈良大学紀要, 42, 153-164.
- 岡山県教育センター (2007) チーム援助における教育相談系の「不安」克服と成長の過程に関する研究 岡山県教育センター研究紀要, 282, 1-27.
- 内田利広・今度義則 (2007) 教育相談に求められるSCとの連携についての一考察 京都教育大学紀要, 111, 1-16.
- 河西永子 (2008) 中学校の不登校生徒を支える校内支援の在り方に関する研究 平成20年度山梨県総合教育センター一般留学生研究報告書, 1-18.
- 保田直美 (2014) 学校への新しい専門職の配置と教師役割 教育学研究, 81, 1-13.
- 福田広美・井田政則 (2005) 看護師に対する職場ソーシャルサポートの効果 産業カウンセリング研究, 7, 13-23.
- 文部科学省 (2015) 平成26年度スクールカウンセラー等活用事業実践活動事例集
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afldfile/2016/06/22/1372332_1.pdf
- 滋賀県 (2017) 平成28年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査
<http://www.pref.shiga.lg.jp/edu/gakko/seitoshidou/ma05/ijime/files/291102h28suuchi.pdf>