

# 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<sup>1</sup>

—— スクールカウンセラー配置校を対象として ——

瀬戸 美奈子\* 石隈 利紀\*\*

本研究では、中学校におけるチーム援助のコーディネーション行動およびその基盤となる能力・権限について検討した。瀬戸・石隈(2002)が作成した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・権限尺度を用いて、スクールカウンセラー配置中学校148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を対象として調査を行った。その結果、中学校における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・担任連携、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、広報活動、情報収集、ネットワークの4因子から説明できた。またコーディネーション能力・権限は、状況判断・援助チーム形成、役割権限、専門的知識、話し合い能力の4因子で説明できた。能力・権限がコーディネーション行動に与える影響について分析した結果、役割によって影響のあり方が異なったが、役割権限は役割を超えて影響力が強かった。これらの結果から中学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考察した。

キーワード：コーディネーション行動、コーディネーション能力・権限、学年主任、スクールカウンセラー、学校心理学

## 問題と目的

近年、不登校やいじめ、非行など児童生徒の問題は複雑化し、一つの社会問題となっている。文部科学省は問題の解決のために、平成7年度よりスクールカウンセラー(以下、SC)活用調査研究を開始し、平成13年度からはSC配置事業として制度化するに至った。現在の派遣校の中心は中学校であり、文部科学省ではいずれは全国の公立中学校全てにSCを配置することを想定している。今後中学校において、教師とSCがいかにかに連携するかは、重要な課題であることがわかる。

学校心理学では、子どもの問題状況の解決や子どもの成長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)。多感な青年期前期にあたる中学生は問題が顕在化しやすく、教師やSCなど複数の援助者が協力することで、より生徒の発達や成長を促すことができる。中学校における教師やSCによるチーム援助の実践(例えば石隈・田村, 2003; 竹島, 1998; 田村節子, 2003; 田村・石隈, 2003)は、よりよい

心理教育的援助サービスの新しい展開ともいえるだろう。こうした教師やSCの連携によるチーム援助が効果を上げるには、そのチームをまとめ、調整していくためのコーディネーターの存在が必要である(例えば石隈, 1999; 黒沢, 1998)。コーディネーターは、学校内外の複数の援助資源を組み合わせ、調整していく(石隈, 1999; 下村, 1998)と同時に、援助サービス活動や方針の調整、チーム援助を支えるシステムの調整を行う。

アメリカの公立学校では、Student Support Service Coordinator(今田, 2002)がおかれている例がある。日本の場合、一人の専門家がコーディネーターとして機能するのではなく、教育相談担当・養護教諭・生徒指導主任・学年主任・SCなど、複数の人間がコーディネーターとなることが期待されているのが現状である。(例えば原田ら, 1997; 小島, 1997; 佐野, 1997; 下村, 1998; 鶴養・鶴養, 1997)。しかし、SC派遣校において、教師、SCがどのように役割分担して援助活動のコーディネーションを行っているかについて調査したものは数少ない。

瀬戸・石隈(2002)は、高校におけるチーム援助のコーディネーション行動についての尺度とコーディネーション行動の基盤となる能力・権限の尺度を開発した。そこではコーディネーション行動は一時的に編成される特定の個人に対する個別援助チームのコーディネーションと、恒常的に行われる複数あるいは全ての

\* 北海道北見市公立中学校スクールカウンセラー  
minakol3@ams.odn.ne.jp

\*\* 筑波大学心理学系 ishikuma@human.tsukuba.ac.jp

<sup>1</sup> 本研究は第2著者に対する平成9年度～11年度科学研究費補助金(基礎研究(C)(2))(課題番号09610102)の助成を受けた。

児童生徒に対する援助システムのコーディネーションという2つの側面からとらえられた。そしてSC配置高校110校への調査から、個別援助チームレベルのコーディネーション行動は、説明・調整、保護者・担任連携、アセスメント・判断、専門家連携の4因子、そしてシステムレベルでは、マネジメント、広報活動、情報収集、ネットワークの4因子から説明できた。またコーディネーション能力・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因子で説明できた。能力・権限がコーディネーション行動に与える影響について分析した結果、援助チーム形成能力は役割を超えて影響力が強かった。また、高校におけるコーディネーション行動の中心は生徒指導主任であり、生徒指導主任への研修や生徒指導主任を含むコーディネーション委員会の開催が提案された。しかし、この調査研究は、調査対象が高校に限られているという限界を有している。

鶴養(1999)はSCとしての経験から、中学校は独特の枠組みを持っていることを指摘し、黒沢(1999)は校種によりSCの援助戦略が異なることを報告している。具体的には、内田(2000)は中学校の事例から、学年教師集団の協力体制と、それを支える組織をコーディネートする必要性を指摘している。安達(2002)は、学年教員会議が学年レベルでのコーディネーションの機能をもち、援助チームを支える事例を報告している。つまり、中学校においては「学年教師」の連携が、チーム援助の成否に関係することが推察される。

こうした学校種の違いに目を向け、コーディネーション行動において、学校種に共通する要因と学校種に特有な要因について議論することには意義がある。

そこで本研究では、瀬戸・石隈(2002)が調査において用いたものと同じ尺度を用い、中学校におけるコーディネーションの具体的な活動内容を明確にすることを第1の目的とし、中学校におけるコーディネーション行動の基盤となるものを明らかにすることを第2の目的とする。また、教師やSCが実践しているコーディネーション行動、役割ごとのコーディネーション行動とその能力・権限の関係を明らかにし、中学校の特徴をふまえた上で、コーディネーション行動を複数のスタッフが担う場合の今後の有効な連携のあり方を議論することを第3の目的とする。なお、本研究では心理教育的援助サービスの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」(瀬戸・石隈, 2002)と定義している。

## 方 法

### 1 尺度

瀬戸・石隈(2002)が高校におけるコーディネーション行動とその基盤となる能力・権限の研究において用いた尺度と同じものを用いた。ここでは、尺度の作成プロセスの概略を説明する。

#### 1) コーディネーション行動尺度

コーディネーションの実践報告(例えば原田ら, 1997)と先行研究(大野, 1997b; 田村明紀子, 1996; 中島ら, 1997)の調査結果から、チーム援助実践のための具体的な行動を抜き出し、項目を作成した。さらに1999年11月に、教師・SC58名を対象に、「チーム援助を行うためにはどのような活動を行うことが必要だと思うか」「留意点」について尋ねた自由記述から項目を作成した。そして石隈(1999)の学校心理学における枠組みから、特定の生徒へのチーム援助のために必要なコーディネーション行動24項目、および援助チームの活動を促進するシステムに関するコーディネーション行動17項目にまとめた。各項目の回答は、4件法(「まったくしていない」から「よくしている」まで)で求めた。

#### 2) コーディネーション能力・権限尺度

この尺度については、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、「人間関係に基づく問題解決プロセスの能力」「子どもの問題状況や関わりについての知識やスキル」「援助チームや援助体制を作る能力」「学校における役割に委譲されている権限」の4領域を設定した。

まず予備調査(1999年11月実施)の自由記述と、中島ら(1997)の調査研究を参考にして項目を作成した。そしてチーム援助のコーディネーションを行うために必要と考えられる能力に関して27項目、および学校組織の役割にしたがって各々が委譲されている権限に関して7項目を決定した。各項目への回答は、5件法(「まったくあてはまらない」から「かなりあてはまる」まで)で求めた。

### 2 尺度の内容的妥当性の検討

コーディネーションに関する2つの尺度について、中学校の教師を含む現職教師(生徒指導主任経験者、学年主任経験者、養護教諭、教育相談担当)5名とSC、カウンセリングの研究者、計7名で次の手続きで検討した。まず現職教師、SC6名がコーディネーション行動、コーディネーション能力・権限の項目の関連性、およびコーディネーション行動における個別援助チームとシステ

ムという2つの構造への項目分類の妥当性を、学校現場における実践に照らし合わせて検討した。その後、カウンセリング研究者を含めて、学校心理学におけるチーム援助の観点からも検討した結果、2つの尺度の内容的妥当性が確認された。

### 3 調査対象者と手続き

平成10・11年度 SC 活用調査研究委託校（拠点校方式）に指定された関東甲信越の中学校148校の学年主任、生徒指導主任、教育相談担当の長、養護教諭、SC に対し、調査を依頼した。なお学年主任については各校1人とし、人選については調査依頼校に一任した。その結果、97校（回収率65.5%）の回答を得たが、そのうち回答に不備のあるものを除き、410名を分析対象とした。調査期間は2000年2月、学校ごとに郵送形式で実施した。

## 結果と考察

### 1 コーディネーション行動、コーディネーション能力・権限尺度の因子的妥当性と信頼性の検討

個別援助チーム、およびシステムに関するコーディネーション行動の尺度、コーディネーション能力・権限の尺度、それぞれについて検討した。

#### 1) 個別援助チームに関するコーディネーション行動尺度

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。次に因子負荷量が.40以下の2項目を除く22項目で再度因子分析を行った（TABLE 1）。

第1因子に負荷量の高い項目は「中心となって役割分担を行っている」(.93)「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」(.92)といった説明や調整行動に関する内容のものであったため、「説明・調整行動因子」と命名した。第2因子は「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」(.95)といった保護者理解に関する内容と、「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」(.62)という担任との連携に関する内容のものであったため、「保護者・担任連携因子」と命名した。第3因子は「生徒の問題を援助するとき、援助的に関わってくれる人を把握している」(.69)「問題行動の意味や今後の見通しについて判断している」(.53)といったアセスメントと判断に関する内容のものであったため、「アセスメント・判断因子」と命名した。第4因子は「担任と専門

機関・スクールカウンセラーとの仲介を行う」(.81)といった専門家との連携に関する内容のものであったため、「専門家連携因子」と命名した。

個別援助チームのコーディネーション行動における、説明・調整、保護者・担任連携、アセスメント・判断、専門家連携という4因子は、援助チームにおけるアセスメント・判断、保護者・担任・専門家の連携、そしてチーム援助の活動についての調整という活動（石隈, 1999）と一致しており、尺度の因子的妥当性はある程度支持されている。またこれら4因子の尺度としての内部一貫性は $\alpha = .67$ から $\alpha = .92$ 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。4因子間の相関は低から中程度の正の相関（ $r = .38 \sim .59$ ）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尺度

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。因子数については、2因子から5因子までの分析を行い、固有値の落差、および因子の解釈可能性を考慮して4因子解を採択した。次に因子負荷量が.40以上の15項目だけを取りあげ、再度因子分析を行った（TABLE 2）。

第1因子は「よりよい生徒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」(.88)といった学校運営の促進に関する内容のものであったため、「マネジメント因子」と命名した。第2因子は「校内の相談ルートを保護者全体に広報している」(.95)といった相談ルートの広報に関する内容のものであったため、「広報活動因子」と命名した。第3因子は「生徒の問題がおきたとき、他の教師から連絡をうける」(.95)といった生徒についての情報収集に関する内容のものであったため、「情報収集因子」と命名した。第4因子は「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」(.87)といった専門機関との連携に関する内容のものであったため、「ネットワーク因子」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、情報収集、ネットワークの4因子で説明できた。この尺度の4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、相談手続きの広報、学校運営レベルのコンサルテーションという、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おり、尺度の因子的妥当性はある程度支持されている。またこ

TABLE 1 中学校における個別援助チームコーディネーション行動の因子分析（プロマックス回転後）

	F 1	F 2	F 3	F 4	共通性
<b>&lt;第1因子 説明・調整&gt; (<math>\alpha = .92</math>)</b>					
20 生徒の問題をチームで援助するとき、中心となって役割分担を行っている。	.93	-.02	.02	-.07	.81
22 生徒の問題をチームで援助するとき、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。	.92	-.07	-.06	-.07	.70
19 生徒の問題をチームで援助するとき、中心となって意見調整を行っている。	.88	.06	.00	-.07	.78
18 生徒の問題をチームで援助するとき、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。	.87	-.09	-.04	.01	.66
21 生徒の問題をチームで援助するとき、必要に応じて情報交換を行うように呼びかけている。	.80	-.07	.11	.04	.71
17 生徒の問題を援助するとき、問題行動の意味や対応について管理職に説明している。	.64	.08	.10	-.04	.53
14 生徒の問題を援助するとき、教師と他の教師の仲介を行う。	.49	.14	-.08	.27	.51
<b>&lt;第2因子 保護者・担任連携&gt; (<math>\alpha = .88</math>)</b>					
11 生徒の問題を援助するとき、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。	-.10	.95	-.06	-.03	.73
10 生徒の問題を援助するとき、対応についての保護者の方針や考えを理解している。	.01	.86	-.03	-.10	.66
12 生徒の問題を援助するとき、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。	-.12	.86	-.01	.01	.64
9 生徒の問題を援助するとき、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。	.04	.62	.13	.01	.54
8 生徒の問題を援助するとき、チーム援助に対する担任の抵抗や不安を理解している。	.04	.59	.12	-.01	.47
13 生徒の問題を援助するとき、保護者と担任の仲介を行う。	.24	.50	-.14	.17	.45
7 生徒の問題を援助するとき、対応についての担任の方針や考えを理解している。	.05	.47	.22	.01	.43
<b>&lt;第3因子 アセスメント・判断&gt; (<math>\alpha = .78</math>)</b>					
2 生徒の問題を援助するとき、援助的に関わってくれる人を把握している。	-.07	.02	.69	.09	.51
1 生徒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。	.15	-.12	.65	.03	.47
4 生徒の問題を援助するとき、問題行動の意味や今後の見通しについて判断している。	.03	.29	.53	-.10	.52
3 生徒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。	-.12	.18	.43	.14	.32
5 生徒の問題を援助するとき、学校での具体的な対応について判断している。	.23	.19	.43	-.02	.51
<b>&lt;第4因子 専門家連携&gt; (<math>\alpha = .67</math>)</b>					
15 生徒の問題を援助するとき、担任と専門機関・カウンセラーとの仲介を行う。	.01	.10	-.08	.81	.70
23 スクールカウンセラーや専門機関が関わっている生徒について、カウンセラーや専門機関と情報交換している <sup>2</sup> 。	-.16	-.20	.35	.57	.38
16 生徒の問題を援助するとき、事例検討会などを開き、対応を協議するように呼びかけている。	.35	-.01	.00	.42	.43
寄与率 (%)	38.7	9.7	4.5	3.6	
因子間相関	F 1	F 2	F 3		
	F 2	.52			
	F 3	.50	.59		
	F 4	.46	.42	.38	

注) 除かれた項目

6 生徒の問題を援助するとき、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。

24 問題を持つ生徒の状況や対応について保護者と情報交換している。

の4因子の尺度としての内部一貫性は、 $\alpha = .77$ 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。

4因子間の相関においては、情報収集とネットワークの相関をのぞいて、低から中程度の正の相関 ( $r = .27 \sim .54$ )となった。これらの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。ネットワークは広報活動と中程度の正の相関( $r = .51$ )をもち、情報収集との相関は低かった( $r = .12$ )。システムのコーディネーションにおいては、相談ルートを広く広報することが校外の専門家とネットワークを築く活動に発展的に関係していることが示唆された。また校外の専門家とのネットワーク作りは、気になる生徒に関する校内の日常的な情報交換とは区別された特別の活動としてとらえられている可能性がある。

<sup>2</sup> SCが項目23の問いに回答するときは、例えば保健所、児童相談所、病院、警察、教育研究所や外部の相談機関およびそのスタッフなどとの情報交換を指すと判断したと考えられる。

TABLE 2 中学校におけるシステムに関するコーディネーション行動の因子分析 (プロマックス回転後)

	F 1	F 2	F 3	F 4	共通性
<b>&lt;第1因子 マネジメント&gt; (<math>\alpha=.90</math>)</b>					
35 よりよい生徒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。	.88	-.02	-.06	-.07	.68
34 よりよい生徒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よびかけている。	.87	-.01	-.14	.04	.66
32 自分が所属している組織の、生徒援助の活動について職員全体に知らせている。	.75	.02	.15	-.15	.66
33 よりよい生徒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。	.75	-.03	.03	.09	.60
31 自分が所属している組織の、生徒援助の活動について管理職に知らせている。	.74	-.04	.13	-.05	.61
30 学校全体の生徒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ている。	.68	.02	.01	.00	.49
<b>&lt;第2因子 広報活動&gt; (<math>\alpha=.91</math>)</b>					
37 校内の相談ルートを保護者全体に広報している。	-.04	.95	-.03	-.05	.81
36 校内の相談ルートを生徒全体に広報している。	-.06	.93	.05	-.06	.80
38 校内の相談ルートを職員全体に広報している。	.07	.79	-.02	.07	.74
<b>&lt;第3因子 情報収集&gt; (<math>\alpha=.81</math>)</b>					
26 生徒の問題がおきたとき、他の教師から連絡をうける。	-.01	-.05	.95	-.01	.88
27 気になる生徒がいるとき、他の教師から連絡をうける。	-.02	.01	.82	.01	.66
25 生徒の状況について、他の教師と日常的に情報交換している。	.09	.07	.50	.07	.36
<b>&lt;第4因子 ネットワーク&gt; (<math>\alpha=.77</math>)</b>					
39 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。	-.04	-.07	-.05	.87	.68
41 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。	-.10	-.01	.08	.80	.61
40 相談できる外部専門機関を職員全体に広報している。	.32	.19	.02	.47	.61
寄与率 (%)	38.3	13.9	7.0	6.3	
因子間相関		F 1	F 2	F 3	
		F 2	.48		
		F 3	.54	.27	
		F 4	.29	.51	.12

注) 除かれた項目

28 学校全体の生徒の様子や欠席状況について把握している。

29 保健室での生徒の様子や利用状況について把握している。

次にシステムに関するコーディネーション行動の4因子と個別援助チームに関するコーディネーション行動の4因子の相関を検討する (TABLE 3)。

すべての組み合わせで、 $r=.26\sim.77$ までの正の相関があり、システムに関するコーディネーション行動と個別援助チームに関するコーディネーション行動が関連していることが示された。特に個別援助チームの説明・調整行動はシステムのマネジメントと強い相関 ( $r=.77$ ) を示し、情報収集と中程度の相関 ( $r=.63$ ) を示した。またアセスメント・判断も情報収集と中程度の相関 ( $r=.52$ ) を示した。一方専門家連携はネットワーク

と中程度の相関 ( $r=.56$ ) を示し、マネジメントとも中程度の相関 ( $r=.52$ ) を示した。つまり、問題行動の説明やチーム援助に関する意見の調整という活動は、心理教育的援助サービスのマネジメントや日頃の生徒や学校状況についての情報収集活動に支えられている。また情報収集活動は、個別援助チームにおける援助についてのアセスメントや判断をも支えていることが示唆される。そして日頃からの校外の専門家とのネットワークは、必要に応じた専門家の活用と関連していると考えられる。

TABLE 3 2種類のコーディネーション尺度の因子間相関

	マネジメント	広報活動	情報収集	ネットワーク
説明・調整	0.77**	0.43**	0.63**	0.26**
保護者・担任連携	0.42**	0.37**	0.35**	0.47**
アセスメント・判断	0.47**	0.38**	0.52**	0.47**
専門家連携	0.52**	0.42**	0.32**	0.56**

\*\* $p<.01$

3) コーディネーション行動能力・権限尺度

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。因子数については、2因子から4因子までの分析を行い、固有値の落差、および

因子の解釈可能性を考慮して4因子解を採択した。次に因子負荷量が.40以上の32項目だけをとりあげ、再度因子分析を行った (TABLE 4)。

第1因子は「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」(.91)といった状況判断能力

TABLE 4 中学校におけるコーディネーション能力・権限の因子分析 (プロマックス回転後)

	F 1	F 2	F 3	F 4	共通性
<b>&lt;第1因子 状況判断・援助チーム形成&gt; (<math>\alpha = .95</math>)</b>					
25 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。	.91	.00	-.09	-.09	.66
27 援助方針や方法の決め方に問題があるかどうかわかる。	.82	.00	.04	-.04	.68
16 集められた情報の適切さについて判断できる。	.80	-.12	.06	.02	.64
22 生徒のプライバシーを尊重しながら、学校全体にどこまで情報を伝えればよいかわかる。	.76	-.03	.07	.00	.63
24 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。	.75	.21	-.14	-.05	.62
23 援助に関わるメンバーを選ぶことができる。	.71	.20	-.06	-.15	.52
26 チームメンバーの役割遂行を促すことができる。	.71	.23	-.06	-.05	.63
20 援助に関する職員全体の態度や意見について判断できる。	.69	.05	.00	.09	.60
14 どんな情報をどのように集めればよいかわかる。	.69	-.03	.10	.06	.61
17 集められた情報から解決すべき問題を明確にできる。	.66	-.06	.13	.13	.67
18 援助方針の適切さについて判断できる。	.60	-.04	.23	.09	.66
21 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。	.59	.24	-.11	.07	.52
15 情報を共有する際に、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。	.58	-.14	.02	.15	.43
19 実行可能な援助方法をいくつも知っている。	.56	.04	.32	-.01	.66
<b>&lt;第2因子 役割権限&gt; (<math>\alpha = .89</math>)</b>					
29 生徒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。	-.16	.83	.13	.11	.62
28 生徒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。	-.25	.80	.08	.07	.50
33 生徒の問題に対応するとき、立場上、チームメンバーに役割を果たさせる責任がある。	.16	.77	.01	-.14	.70
34 生徒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。	.07	.75	-.03	-.04	.61
32 生徒の問題に対応するとき、立場上、援助に関わるチームメンバーを召集できる。	.23	.68	-.01	-.07	.63
30 生徒の問題に対応するとき、立場上、すぐ対応できる。	.10	.63	-.06	.15	.51
31 生徒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。	.12	.45	-.03	.13	.31
<b>&lt;第3因子 専門的知識&gt; (<math>\alpha = .88</math>)</b>					
6 グループの動き (集団力学) について専門的知識がある。	.00	.05	.95	-.11	.80
7 生徒同士の良好な関係作りについて専門的知識がある。	-.06	.17	.93	-.08	.76
5 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。	.06	-.09	.81	.02	.75
8 精神障害について専門的知識がある。	.06	-.29	.68	.05	.62
9 学習の動機づけや一人ひとりにあった学習方法について専門的知識がある。	-.03	.35	.59	.03	.47
<b>&lt;第4因子 話し合い能力&gt; (<math>\alpha = .84</math>)</b>					
2 苦手な人とも人間関係を良好に保つことができる。	-.18	.15	-.08	.83	.50
11 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。	.10	-.13	-.05	.71	.55
12 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。	.11	-.05	.08	.60	.52
1 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。	.03	.21	-.13	.57	.35
10 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。	.14	-.01	.15	.52	.52
13 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。	.28	.03	.13	.45	.58
寄与率 (%)	39.4	12.2	3.9	3.2	
因子間相関	F 1	F 2	F 3		
	F 2	.47			
	F 3	.60	.03		
	F 4	.63	.11	.59	

注) 除かれた項目

- 3 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。
- 4 生徒に問題が起こったとき、担任や保護者に心配していることを上手に伝えられる。

と「援助に関わるメンバーを選ぶことができる」(71)といったチームを形成していく能力に関する内容のものであったため、「状況判断・援助チーム形成因子」と命名した。第2因子は「生徒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」(83)といった役割にしたがって委譲された権限に関する内容であったため、「役割権限因子」と命名した。第3因子は「グループの動き(集団力学)について専門的知識がある」(95)といったアセスメントの基礎となる専門的知識に関する内容であったため、「専門的知識因子」と命名した。第4因子は「苦手な人とも人間関係を良好に保つことができる」(83)「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」(71)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、「話し合い能力因子」と命名した。したがって、中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・援助チーム形成、役割権限、専門的知識、話し合い能力の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、学校心理学の枠組みから、尺度としての因子的妥当性のある程度支持していると言える。またこれらの因子の尺度としての内部一貫性は、 $\alpha = .84$ から $\alpha = .95$ であり、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(TABLE 4)。役割権限は状況判断・援助チーム形成能力とは中程度の相関( $r = .47$ )があるが、専門的知

識、話し合い能力との相関は低く(それぞれ $r = .03$ ,  $r = .11$ )、その他の因子間相関は中程度の正の相関( $r = .59 \sim .63$ )を示した。つまり役割権限を除く、これらのコーディネーション能力は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相関がほとんどない。つまり、役割権限を持つ者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。

## 2 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

役割別の各因子得点の分散分析結果と平均値(標準偏差)をTABLE 5に示した。なお、以下の役割別の分析については、役割が重複している回答を除き、370名を分析対象とした。

個別援助チームにおけるコーディネーション行動については、専門家連携を除いた各下位尺度に役割による有意差が見られた。「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・担任連携」に関しては、SCの得点が高く、学年主任がそれに次いでいる。「アセスメント・判断」に関しては、生徒指導主任の得点が高い。

システムに関するコーディネーション行動については、各下位尺度すべてに役割による有意差が見られた。「マネジメント」に関しては、生徒指導主任、次いで学年主任の得点が高く、「広報活動」に関しては、SC、生徒指導主任が高い。「情報収集」に関しては学年主任、生徒指導主任が高く、「ネットワーク」に関してはSCが高い。これらの分散分析の結果から、中学校にお

TABLE 5 中学校における役割別の各因子得点の分散分析結果と平均値(標準偏差)

	学年主任 (n=85)	生徒指導主任 (n=74)	教育相談担当 (n=56)	養護教諭 (n=79)	スクール カウンセラー (n=76)	F値	多重比較(学年主任=1, 生徒指導主任=2, 教育相談担当=3, 養護教諭=4, スクールカウンセラー=5)
説明・調整	0.55(0.66)	0.69(0.79)	-0.28(0.91)	-0.70(0.86)	-0.44(0.77)	46.9***	1,2>3,4,5*** 3>4*
保護者・担任連携	0.23(0.91)	0.00(0.90)	-0.30(0.83)	-0.43(1.01)	0.41(0.91)	10.8***	1>3**4*** 2>4* 5>3,4***
アセスメント・判断	0.10(0.87)	0.23(0.87)	-0.26(0.83)	-0.24(0.92)	0.10(0.86)	4.5***	2>3*4**
専門家連携	-0.09(0.81)	0.03(0.85)	-0.03(0.92)	0.05(0.88)	-0.05(0.97)	n.s.	n.s.
マネジメント	0.26(0.76)	0.62(0.73)	0.02(0.90)	-0.27(0.84)	-0.72(0.98)	28.1***	1>4,5*** 2>3,4,5*** 3>5*** 4>5**
広報活動	-0.04(0.90)	0.13(0.86)	0.13(0.91)	-0.31(0.99)	0.16(1.09)	3.4**	2,5>4*
情報収集	0.47(0.70)	0.46(0.79)	-0.16(0.81)	-0.36(0.96)	-0.51(1.02)	22.3***	1,2>3,4,5***
ネットワーク	-0.43(0.89)	-0.12(0.85)	-0.04(0.72)	0.11(0.92)	0.54(0.82)	13.4***	5>1,2***3**4* 4>1***
状況判断・ 援助チーム形成	0.11(0.93)	0.12(0.80)	-0.38(1.02)	-0.45(0.96)	0.47(0.83)	13.4***	1,2>3*4** 5>3,4***
役割権限	0.71(0.57)	0.73(0.62)	-0.22(0.81)	-0.65(0.80)	-0.70(0.75)	78.2***	1,2>3,4,5*** 3>4,5**
専門的知識	-0.33(0.77)	-0.26(0.76)	-0.33(0.83)	-0.25(0.81)	1.13(0.68)	54.3***	5>1,2,3,4***
話し合い能力	-0.06(0.89)	-0.24(0.88)	-0.33(0.81)	-0.16(0.92)	0.73(0.74)	18.7***	5>1,2,3,4***

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

いても複数のコーディネーターが役割分担しながら協力しあい、コーディネーションが行われていることが確認された。

コーディネーション能力と権限についても、各下位尺度すべてに役割による有意差が見られた。「状況判断・援助チーム形成」「専門的知識」「話し合い能力」について、SC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、学年主任が高く評価している。教育相談担当の長、養護教諭は自己の能力を低く評価する傾向が見られた。

コーディネーション行動、コーディネーション能力・権限の分散分析の結果から、コーディネーション行動、コーディネーション能力・権限は、役割により違うことが示唆された。そこで、コーディネーション能力・権限がコーディネーション行動に与える影響についての分析は、役割ごとに行うことにした。

### 3 コーディネーション能力・権限がコーディネーション行動に与える影響

コーディネーション行動を従属変数とし、コーディネーション能力・権限を独立変数とした重回帰分析(ステップワイズ法)を役割ごとに行った(TABLE 6)。その結果について、各役割の者が主に行っているコーディネーション行動に焦点をあてて検討する。

学年主任の「説明・調整」「保護者・担任連携」「情報収集」行動においては、「役割権限」が影響している。生徒指導主任の「説明・調整」「情報収集」には「役割権限」が、「アセスメント・判断」には「役割権限」と「状況判断・援助チーム形成」が、「マネジメント」には「状況判断・援助チーム形成」能力がいずれも影響している。教育相談担当の長の「広報活動」は「状況判断・援助チーム形成」が影響しており、養護教諭の「ネットワーク」行動には「専門的知識」と「役割権限」が影響している。SCの「保護者・担任連携」には「状況判断・援助チーム形成」と「役割権限」が、また「ネットワーク」行動については「状況判断・援助チーム形成」がそれぞれ影響している。

これらの結果から考察する。役割を超えて役割権限は中学校におけるコーディネーション行動を支えている。役割権限は学校における組織的な位置付け(職務)に伴う権限(牧, 1998)であり、人間関係の調整を行うための公的な調整力(高木, 1987)に対応すると言える。役割権限は生徒指導主任と学年主任が情報を収集したり活動を説明する際の基盤であり、SCが保護者・担任と連携する際の行動の基盤となっている。高校においては各自の校内のネットワーク作りの能力がコーディ

ネーション行動に影響を与えていたが、中学校においては、各自の専門性に基づく役割分担よりも、組織の中であらかじめ規定された役割によって、コーディネーション行動を行っていることが推察される。

状況判断・援助チーム形成能力は、大野(1997a, 1997b)の言う校内のネットワーク作りの能力であるが、生徒指導主任が個別の援助についてアセスメント・判断し、心理教育的援助サービスのマネジメントを行う際の基盤となっている。また、SCは専門家として専門的知識への自己評価が高いが、援助チームの活動においては事例や学校状況に応じて状況判断しながら、ネットワークを形成し、役割権限に応じて保護者や担任と連携していると言える。

## 総合考察

### 1 コーディネーション行動とその基盤の能力・権限

本研究では、中学校における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・担任連携、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、広報活動、情報収集、ネットワークの4因子から説明できた。コーディネーション行動を高校における調査結果(瀬戸・石隈, 2002)と比較すると、同じ因子構造であることが明らかになった。このことから中学校と高校におけるコーディネーション行動には共通する部分が多く、作成したコーディネーション行動尺度は中学校・高校を通じてある程度の妥当性があると考えられる。

また、中学校におけるコーディネーション能力・権限は、状況判断・援助チーム形成、専門的知識、話し合い能力、役割権限の4因子で説明できた。高校における調査結果(瀬戸・石隈, 2002)と比較すると、高校においては5因子構造(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)であり、中学校と高校は異なる構造を持つことが明らかになった。つまり、高校においては「状況判断」と「援助チーム形成」は異なった能力ととらえられているが、中学校においては、状況判断をしながら援助チームを立ち上げ、維持していく能力は関連する一つの能力とみなされていることが示唆された。

### 2 コーディネーション行動における役割分担

中学校において、生徒指導主任はコーディネーション行動の中心的役割を担っており、役割上の権限に基づき、状況判断しながらマネジメントや援助活動・方針の調整を行っている。生徒指導主任とならびコーディネーション行動の中心となるのが学年主任である。



TABLE 6 コーディネーション行動を従属変数とした重回帰分析における各独立変数の標準偏回帰係数(役割別)

学年主任								
独立変数	説明・調整	保護者・担任	アセス・判断	専門家連携	マネジメント	広報活動	情報収集	ネットワーク
状況判断・援助チーム形成			.31**		.60***			.54***
専門的知識								
役割権限	.68***	.70***	.48***	.57***			.51***	
話し合い						.49***		
R <sup>2</sup>	.46	.48	.56	.32	.36	.24	.26	.29
生徒指導主任								
独立変数	説明・調整	保護者・担任	アセス・判断	専門家連携	マネジメント	広報活動	情報収集	ネットワーク
状況判断・援助チーム形成		.70***	.57***		.62***	.43***		.55***
専門的知識				.30**				
役割権限	.68***		.32**	.48***			.57***	
話し合い								
R <sup>2</sup>	.46	.49	.65	.44	.39	.18	.33	.30
教育相談								
独立変数	説明・調整	保護者・担任	アセス・判断	専門家連携	マネジメント	広報活動	情報収集	ネットワーク
状況判断・援助チーム形成			.66***			.36**		
専門的知識								.56***
役割権限	.77***	.52***		.50***	.55***		.45**	
話し合い								
R <sup>2</sup>	.60	.27	.44	.25	.31	.13	.20	.31
養護教諭								
独立変数	説明・調整	保護者・担任	アセス・判断	専門家連携	マネジメント	広報活動	情報収集	ネットワーク
状況判断・援助チーム形成		.53***	.67***			.33*		
専門的知識	.26**	.25*						.37**
役割権限	.63***			.46***	.53***		.40***	.33**
話し合い							.33**	
R <sup>2</sup>	.60	.48	.45	.21	.28	.11	.36	.37
スクールカウンセラー								
独立変数	説明・調整	保護者・担任	アセス・判断	専門家連携	マネジメント	広報活動	情報収集	ネットワーク
状況判断・援助チーム形成	.48***	.40**	.53***	.53***				.33**
専門的知識								
役割権限		.35**			.53***	.29*	.43***	
話し合い								
R <sup>2</sup>	.23	.47	.28	.28	.28	.10	.18	.11

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$ 

個別援助チームにおいて担任や保護者と円滑に連携するには、学年主任の働きに負う部分が多い。学年主任は校内から幅広く情報収集し、個別援助チームの説明・調整活動を担っている。これは学年主任は「学校内外の人的資源や情報を活用するキーパーソンである」という藤岡(1998)の指摘と一致する。こうした学年主任のコーディネート行動は、役割に基づく権限に支えられている。つまり、生徒指導主任と学年主

任が中心となりコーディネートを行っており、中学校においては生徒指導部と連携しながらも、学年教師が主体となって生徒の問題に対応していることが示唆される。そこにSCが状況判断の能力と援助チーム形成能力を生かして参加することで、個別援助チームレベルでは特に保護者や担任、および外部の専門家という援助資源の活用が進むのである。

中学校と高校を比較すると、高校では生徒指導部が

中心となって生徒の問題に対応していると考えられる。そのため高校においては学年の枠を超えて、校内のネットワークを活用し、援助資源を発見し、調整する援助チーム形成能力がコーディネーションに際して重要であると考えられる。

また、中学校において養護教諭は外部とのネットワーク形成を除いてコーディネーションを担うことが少なく、教育相談担当はどのコーディネーション行動においても参加度が低い。そして養護教諭、教育相談担当のいずれにおいてもコーディネーションの基盤となる能力・権限において自己評価が低かった。養護教諭、教育相談担当は心理教育的援助サービスにおいて重要な存在でありながら、コーディネーション行動には参加していないことが示唆された。

以上のことから、複数の専門家で行うコーディネーションに関して以下の3点が提案できる。第1にコーディネーションの中心である生徒指導主任と学年主任が連携しながら、教育相談担当や養護教諭、SCを活用するシステムが必要である。具体的には各学年ごとのコーディネーション委員会の開催である。例えば各学年分掌に教育相談担当の教員を配置したり、SCや養護教諭を各学年会に参加させることで、専門性に基づく情報収集やアセスメントができ、学年を中心とした援助チームの形成ができると考えられる。さらに、生徒指導主任、学年主任のコーディネーション能力を向上させる研修が必要である。中留(1999)は、主任の調整機能が実質的な効力を持つためには、それを支える専門性が必要であると述べている。今後、生徒指導主任、学年主任が心理教育的援助サービスの専門性を持つことで、チーム援助が推進されると考えられる。

第2にSCが、学校内外の援助資源と連携しやすくなるように、SCの組織的な位置付けを明確にし、何らかの権限を付与すべきである。コーディネーション能力・権限の中で、SCの役割権限に対する自己評価は他の役割と比較して最も低い。これはSCが非常勤という制約された時間の中で活動しているという状況も影響していると考えられる。組織の中の役割にしたがってコーディネーションを行う傾向にある中学校では、役割が明確でない現状においては「抵抗や依存などの副作用に留意しつつ、少量を控えめに用いる」(中島, 1999)ことでしかSCの専門性が発揮できない。このことは、SCの活動は実際には教職員との関係によって決められていくという伊藤(2000)の現状分析と一致する。特に個別援助チームのコーディネーションについてのSCの役割権限が明確になれば、専門性に支えら

れたアセスメント・判断が可能になり、保護者や外部の専門家との連携が進むと考えられる。また校内の組織的支援体制の有無がSCの専門性の有効な活用に影響(瀬戸健一, 2000)しており、校内の教育相談システムを整備することが必要である。

第3に学年主体の援助チームを尊重しながらも、学校全体の援助サービスを向上させるために、各学年主任、生徒指導主任、教育相談担当の長、養護教諭、SCをメンバーとしたコーディネーション委員会(家近・石隈, 2003)が必要である。こうした委員会の設置や運営のためには、生徒指導主任や学年主任の状況判断力に基づいたシステムのマネジメントの促進が重要となる。さらに、生徒指導主任や学年主任が積極的にSCを活用し、個別の援助サービスにおける専門家の活用やネットワークを充実することが、一人ひとりの生徒への援助サービスの充実につながると言える。

最後に本研究の課題を4点指摘したい。第1にコーディネーション能力・権限尺度で測定している能力・権限は自己評価である。解釈には限界があり、注意深く行わなければならない。第2に今回の調査では、コーディネーション行動とチーム援助の有効性との関連性は検討されておらず、どのようなコーディネーション行動が効果的なチーム援助に結びつくか、事例と調査研究の両面からの検討が必要である。第3に、生徒の問題の種類によって、どのように柔軟にコーディネーション行動における役割分担を行うかについての研究も必要である。第4に、小学校におけるコーディネーションについても検討し、学校種に共通する要因と学校種に特有な要因について議論する必要がある。

## 引用文献

- 安達英明 2002 最近急に気になりだした生徒に対する予防的な援助 月刊学校教育相談1月号増刊 ほんの森出版 Pp.131-137.
- 藤岡孝志 1998 校長・教頭・学年主任とスクール・カウンセラー スクール・カウンセリング読本 松原達哉(編) 教育開発研究所 Pp.100-104.
- 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
- 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中学校の実践をとおして— 教育心理学研究, 51, 230-238. (Iechika, S., & Ishikuma, T. 2003 A coordination committee for psycholog-

- ical and educational services in a junior high school. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **51**, 230-238.)
- 今田里佳 2002 スチューデント・サポート・チームと特別支援教育 小児の精神と神経, **42**(3), 195-199.
- 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・田村節子 2003 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編— 図書文化社
- 伊藤美奈子 2000 スクールカウンセラー活動の評価 臨床心理士によるスクールカウンセラー 村山正治(編) 至文堂 Pp.374-384.
- 黒沢幸子 1998 非常勤カウンセラーの教育相談 中野良顕・古屋健治・岸本 弘(編著) 学校カウンセリングと人間形成 学文社 Pp.134-148.
- 黒沢幸子 1999 中学校での事例“学年共和国”のエイジェントとして 学校の心理臨床 小川捷之・村山正治(編) 金子書房 Pp.238-248.
- 牧 昌見 1998 学校経営の基礎・基本 教育開発研究所 p.35.
- 中留武昭 1999 学校経営の改革戦略 玉川大学出版部
- 中島義実・原田克巳・草野香苗・太田宣子・佐々木栄子・金井篤子・蔭山英順 1997 義務教育現場における教員の期待するスクールカウンセラー像 心理臨床学研究, **15**, 536-546.
- 中島義実 1999 不登校生徒に対する担任教師の取り組みを支えた校内心理臨床活動の事例 心理臨床学研究, **17**(4), 366-377.
- 大野精一 1997 a 学校教育相談とは何か カウンセリング研究, **30**, 160-179. (Ono, S. 1997 School counseling service by teachers in Japan. *Japanese Journal of Counseling Science*, **30**, 160-179.)
- 大野精一 1997 b 学校教育相談—理論化の試み— ほんの森出版 Pp.114-135.
- 小島弘道 1997 学年主任の職務とリーダーシップ 東洋館出版社
- 佐野亨子 1997 生徒指導主任の職務と専門性 小島弘道(編) 生徒指導主任の職務とリーダーシップ 東洋館出版社 Pp.101-108.
- 瀬戸健一 2000 高校の学校組織特性が教師とスクー  
ルカウンセラーの連携に及ぼす影響 教育心理学研究, **48**, 215-224. (Seto, K. 2000 Influence of organizational characteristics on high school counselors' efficacy. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **48**, 215-224.)
- 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**, 224-214. (Seto, M., & Ishikuma, T. 2002 Coordinating team support for high school students: Ability and power factors. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **50**, 204-214.)
- 下村哲夫 1998 人間形成の目標とそれにかかわる人びと—設定・組織・担当者— 中野良顕・古屋健治・岸本 弘(編) 学校カウンセリングと人間形成 学文社 Pp.38-53.
- 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 p.79.
- 竹島園枝 1998 「黒船」スクールカウンセラーのもたらしたもの 臨床心理士のスクールカウンセリング その活動とネットワーク 倉光 修(編) 誠信書房 Pp.32-49.
- 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
- 田村節子 2003 スクールカウンセラーによるコア援助チームの実践—学校心理学の枠組みから— 教育心理学年報, **42**, 168-181. (Tamura, S. 2003 Core support team practice by a school counselor in a school psychology. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, **42**, 168-181.)
- 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—援助者としての保護者に焦点をあてて— 教育心理学研究, **51**, 328-338. (Tamura, S., & Ishikuma, T. 2003 Forming a core team (teacher, school counselor, and parent) to support a student : parents as supporters. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **51**, 328-338.)
- 内田利広 2000 非行少年へのアプローチ (中学校)

臨床心理士によるスクールカウンセラー 村山正  
治 (編) 至文堂 Pp.115-123.

鵜養啓子 1999 中学校の事例 不登校のA君をめ  
ぐって 学校の心理臨床 小川捷之・村山正治  
(編) 金子書房 Pp.197-207.

鵜養美昭・鵜養啓子 1997 学校と臨床心理士—心育

での教育をささえる ミネルヴァ書房

## 謝 辞

御多忙中、ご協力いただいた調査協力校の先生方、  
スクールカウンセラーの方々に心より感謝いたします。

(2002.7.22 受稿, '03.9.4 受理)

# *Coordinating Team Support for Junior High School Students : Ability and Power Factors*

MINAKO SETO (PUBLIC SCHOOLS, HOKKAIDO) AND TOSHINORI ISHIKUMA (INSTITUTE OF PSYCHOLOGY, UNIVERSITY OF TSUKUBA)  
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2003, 51, 378—389

The present study investigated the relation of ability and power factors in coordination to the coordination of team support for junior high school students. A coordination activities scale and a coordination ability and power scale, developed by Seto & Ishikuma in 2002, were completed by chief teachers, school counselors, and student guidance, educational counseling, and health teachers at 148 junior high schools. The results suggested that coordination activities at the student support team level could be explained by 4 factors: explanation, parent-teacher cooperation, assessment and decision making, and use of professional helpers, and, at the support system level, by 4 factors: management, public relations, information gathering, and networking. Moreover, coordination ability and power factors could be explained by 4 factors: ability to assess the situation and make up a support team, power based on the person's role, professional knowledge, and ability in team discussion. The ability and power factors influenced coordination activities differently, depending on the person's role in the school organization. Power based on the person's role was influential across all roles.

Key Words : coordination activities, ability and power factor, chief teachers, school counselor, school psychology