

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³

— スクールカウンセラー配置校を対象として —

瀬戸 美奈子¹ 石限 利紀²

本研究では、高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および権限について検討した。まず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、実践事例と教師やスクールカウンセラーからの調査に基づき作成した。その質問紙を用いて、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を対象として調査を行った。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、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、役割によって影響のあり方が異なったが、援助チーム形成能力は役割を超えて影響力が強かった。これらの結果から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、生徒指導主任、スクールカウンセラー、学校心理学

問題と目的

近年、不登校やいじめなどの問題で特別の援助を求める子どもの増加に伴い、学級担任の教師一人が児童生徒に対応するのではなく、複数の援助者が協力する体制をとる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を目指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(石限, 1999)。まさに学校というコミュニティ、その学校が所属している地域社会のコミュニティの有する豊かな援助資源を活用するチームワークを基盤にしなが、児童生徒の発達や成長に関わっていくことが学校における心理臨床(鶴養・鶴養, 1997)であり、学校教育相談(大野, 1997a)と言える。原田・府川・林(1997)は、教師とカウンセラーが連携して行う援助を「コーディネーター型教育相談」と呼び、実践事例から連携の有効性を報告している。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, 1997, 1999)では、教師とカウンセラー、保護者がチーム援助を行うことで効果を上げる可能性が示唆されている。

こうした教師やカウンセラー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(例えば石限, 1999; 黒沢, 1998)。現状としては、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、異なった専門性を持つ複数の人間がコーディネーターとして協力することでコーディネーションが行われている。スクールカウンセラーはカウンセラーとしての専門性と非常勤という非日常性を生かし(黒沢, 1998)、養護教諭や教育相談担当教師は養護教諭・教師としての専門性と日常性を生かし(原田ら, 1997)、保護者、教師、専門機関との連携を行っている。

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(石限, 1999; 下村, 1998)と同時に、チームで行う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。

黒沢・森(1999)は、問題状況が収まれば解散するチームに対して、システムはより恒常的で継続的なもので

¹ 北海道公立学校スクールカウンセラー
minako13@ams.odn.ne.jp

² 筑波大学心理学系 ishikuma@human.tsukuba.ac.jp

³ 本研究の一部は第2著者に対する平成9～11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。

あると、この2つを異なるものとして区別している。また、学校心理学(石隈,1999)では、3種類の援助チームが指摘されている。①特定の児童生徒に対し一時的に編成され、問題解決とともに解散される個別の援助チーム、②学校の心理教育的援助サービスの充実を目指して恒常的に機能するチーム(例:教育相談委員会)③学校全体の教育システムの運営に関するチーム(例:運営委員会)である。つまり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つの異なった構造を有している。

本研究では学校心理学(石隈,1999)を参考にして、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」と定義する。そして石隈(1999)のいう3種類の援助チームの②と③をまとめてシステムレベルと考え、個別援助チームとシステムの2つのレベルでコーディネーションを検討し、コーディネーション行動尺度を作成し、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の目的とする。

将来的に援助チームのコーディネーターを研修等で養成し、その能力を高めていくためには、コーディネーション行動を支える能力などの要因を明らかにすることが必要である。これまでコーディネーターがどのような能力に基づいて行動しているかについて触れた研究は見られない。チーム援助のコーディネーションにおける援助開始から終結までの一連のプロセスでは、コンサルテーションが重要な機能を果たす。したがってコーディネーターに求められる能力は、コンサルタントに求められる能力を含むと思われる。学校心理学(石隈,1999)では、心理教育的援助サービスにおけるコンサルタントが必要とする能力として、①人間関係に基づく問題解決プロセスの能力、②子どもの問題状況と子どもへの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をあげている。さらに学校においてはその組織の特性から、人間関係の調整を行うためにはコーディネーター個人が有する能力に加えて公的な調整力が必要となる(高木,1987)。これは、学校における職務(役割)に伴う権限(牧,1998)に対応すると考えられる。本研究では、コンサルタントとしての能力と公的調整力の領域から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。

学校においては、教育相談担当・養護教諭・生徒指導主任・学年主任・スクールカウンセラーがコーディネーターとなることを期待されている(原田ら,1997;小島,1996;佐野,1996;下村,1998;鶴養・鶴養,1997)。教師とスクールカウンセラーの連携やチーム援助に関してはいくつもの研究成果がある(例えば、石隈,1999;伊藤・中村,1998;中島ら,1997;瀬戸,2000)。しかしスクールカウンセラー派遣校において、教師、スクールカウンセラー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触れたものはまだ見られない。本研究では、教師やスクールカウンセラー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、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。

心理教育的援助サービスのコーディネーションは、学校種(小学校,中学校,高校)により異なることが考えられ、それぞれについて研究する必要がある。まず本研究では、教師各自が個別に生徒援助を行う傾向が大きく(西尾,1996)、特にコーディネーターの役割が重要であると考えられる高校について研究する。

方 法

1 尺度の作成

1) コーディネーション行動尺度

下記のコーディネーションの実践報告と先行研究の調査結果から、チーム援助を実践するために行った具体的な行動について抜き出し、項目を作成した。

- ①心理教育的援助サービスの実践報告を取り上げている雑誌「月刊学校教育相談」、「心理臨床」、「こころの科学」、「精神療法」、「発達」、「児童心理」に、1990年以降掲載されたチーム援助の事例
- ②原田ら(1997)のコーディネーター型教育相談実践
- ③大野(1997b)が学校教育相談の研究で整理したコンサルテーションとコーディネーションの活動
- ④田村(1996)の連携に対する教師の抵抗感に関する調査研究
- ⑤中島ら(1997)の教師がスクールカウンセラーに期待する活動の調査研究からリエゾン機能に関する活動
さらに1999年11月に、小学校・中学校・高校の教師(学級担任,学年主任,生徒指導主任,教育相談担当,養護教諭)およびスクールカウンセラー58名を対象として、「学校内で教師同士や、教師とスクールカウンセラー・保護者でチームを組んで援助を行うためには、具体的にどの

ような活動を行うことが必要だと思うか「チーム援助を行う時の留意点」について尋ね、得られた自由記述を整理し、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、作成した項目を、特定の生徒へのチーム援助を行う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と考えられ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。個別援助チームとシステムの違いを明らかにするために、個別援助チームレベルの項目(1~24)については、項目冒頭に「生徒の問題を援助するとき」「生徒の問題をチームで援助するとき」「問題をもつ生徒の対応や援助について」と明記し、「問題をもつ生徒の対応と援助」を指すことを強調した。システムレベルの項目については、個別の問題行動に関わらない日常的な活動、学校組織や学校運営の状況、広報体制など恒常的な活動を取り上げた。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、心理教育的援助サービスにおける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領域を設定した。

- 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権限

まず領域①③④については、前述の小学校・中学校・高校の教師(学級担任、学年主任、生徒指導主任、教育相談担当、養護教諭)およびスクールカウンセラー58名対象の調査(1999年11月実施)の自由記述を整理し、項目を作成した。

また領域②の問題状況や関わりに関する専門的知識に関して、中島ら(1997)の調査研究から、教師がスクールカウンセラーに期待する専門性を参考にし、項目を作成した。それぞれの項目をあわせ、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。本来コーディネーションの能力と権限は異なった概念であるが、高木(1987)の指摘するように学校現場においては、役割権限があることによってコーディネーション能力が発揮されやすくなる。したがってコーディネーションに関する能力と権限は、コーディネーション行動を総合的に支える要素として一つの尺度と考えた。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、現職の教師(生徒指導主任経験者、学年主任経験者、養護教諭、教育相談担当を含む)、カウンセリングの研究者計6名で次の手続きで検討した。まず現職教師5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年度スクールカウンセラー活用調査研究委託校(単独校方式)に指定された高校154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対し、調査を依頼した。調査対象地域は全国を対象とした。その結果、110校(回収率71.4%)の回答を得たが、そのうち回答に不備のあるものを除き、454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

個別援助チームに関するコーディネーション行動の尺度、システムに関するコーディネーション行動の尺度、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1項目を除く23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「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」(.95)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、「保護者がどれくらい援助を必要としているかについて判断」(.89)といった保護者理解に関する内容と、「保護者と担任の仲介」(.86)という担任との連携に関する内容であったため、「保護者・担任連携」と命名した。

TABLE 1 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）

	F1	F2	F3	F4	共通性
<第1因子 説明・調整> ($\alpha = .92$)					
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。	.95	.09	-.19	-.02	.74
18 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職員全体に説明している。	.85	.10	-.12	-.10	.71
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。	.84	-.07	.08	.05	.81
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。	.80	-.06	.15	.01	.82
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。	.70	.03	.08	-.11	.56
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。	.67	-.02	.11	.17	.62
<第2因子 保護者・担任連携> ($\alpha = .88$)					
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。	-.06	.89	.00	.01	.68
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。	.04	.86	.02	-.07	.71
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。	.00	.86	.02	-.05	.70
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。	.17	.53	-.06	.14	.44
24 問題をも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。	.08	.47	.05	.18	.45
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。	.03	.46	.35	-.07	.55
<第3因子 アセスメント・判断> ($\alpha = .86$)					
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。	.01	.07	.78	-.16	.59
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。	.25	-.01	.66	-.12	.61
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。	-.16	.06	.64	.13	.42
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。	.29	-.21	.59	.08	.49
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。	.02	.03	.54	.16	.43
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。	.12	.15	.52	-.06	.49
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。	-.05	.37	.46	-.08	.52
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。	-.22	.20	.45	.26	.43
<第4因子 専門家連携> ($\alpha = .68$)					
15 生徒の問題を援助するとき、担任と専門機関・カウンセラーの仲介を行う。	-.05	.05	.00	.73	.41
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の状況や対応について、カウンセラーや専門機関と情報交換している。	-.04	-.08	.00	.72	.34
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。	.31	.13	-.05	.41	.38
寄与率(%)	40.8	11.0	6.7	5.5	
因子間相関		F1	F2	F3	
		F2	.46		
		F3	.58	.67	
		F4	.28	.41	.40

注) 除かれた項目

14 生徒の問題を援助するとき、担任と他の教師との仲介を行う。

第3因子の項目は、「問題行動の意味や今後の見通しについて判断」(.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。第4因子の項目は、「担任と専門機関・カウンセラーとの仲介」(.73)といった専門家との連携に関する内容であったため、「専門家連携」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、援助サービスにおける保護者・学級担任・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 $\alpha = .68$ 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。

また4因子間の相関は低から中程度の正の相関($r = .28 \sim .67$)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。

具体的には、専門家連携は他の活動との関係が比較的少なく、アセスメント・判断は他の活動との関係が比較的大きいと言える。

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4因子解を採択した(TABLE 2)。

第1因子の項目は、「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開くようよびかけ」(.92)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」(.90)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」と命名した。第3因子の項目は「気になる生徒がいるとき、他の教師から連絡をうける」(.83)といった生徒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。第4因子は「外部専門機関の特色やカウ

TABLE 2 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)

	F1	F2	F3	F4	共通性
<第1因子 マネジメント> ($\alpha = .89$)					
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開くように呼びかけている。	.92	-.03	-.15	.04	.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。	.82	-.06	.01	.00	.61
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。	.80	.02	.04	-.10	.63
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。	.76	.01	.04	-.09	.57
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。	.68	-.05	.18	-.01	.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。	.54	.09	.06	.12	.48
<第2因子 広報活動> ($\alpha = .90$)					
37 校内の相談ルートを保護者全体に広報している。	.02	.90	-.04	-.06	.68
36 校内の相談ルートを生徒全体に広報している。	-.08	.89	.06	-.02	.66
38 校内の相談ルートを職員全体に広報している。	.01	.89	-.01	.02	.49
<第3因子 情報収集> ($\alpha = .75$)					
27 気になる生徒がいるとき、他の教師から連絡をうける。	-.06	.00	.83	.02	.55
26 生徒に問題がおきたとき、他の教師から連絡をうける。	.14	.02	.70	-.14	.58
25 生徒の状況について、他の教師と日常的に情報交換をしている。	.00	-.02	.60	.10	.32
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。	.18	.01	.43	.07	.36
<第4因子 ネットワーク> ($\alpha = .72$)					
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。	-.05	-.04	-.01	.85	.49
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。	.00	-.04	-.04	.72	.45
40 相談できる外部専門機関を職員全体に広報している。	.27	.23	-.03	.47	.49
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。	-.14	-.02	.31	.43	.27
寄与率(%)	34.8	15.9	9.5	7.0	
因子間相関		F1	F2	F3	
	F2	.44			
	F3	.55	.22		
	F4	.16	.48	.08	

ンセラーの得意な分野について調べている」(.85) といった主に外部機関との連携に関する内容であったため、「ネットワーク」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(情報収集とネットワーク)、相談手続きの広報(広報活動)、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。またこの4因子の尺度としての内部一貫性は、 $\alpha = .72$ から $\alpha = .90$ 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。

またネットワークをのぞく3因子間では、低から中程度の正の相関($r = .22 \sim .55$)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。ネットワークは広報活動とだけ中程度の正の相関($r = .48$)をもち、他の活動との関係が比較的少なかった。個別援助チームのコーディネーションにおいても専門家連携は他の活動との関係が比較的少なかったことと合わせて考えると、コーディネーターにとって、専門家とネットワークを築き、活

用する活動は、校内連携と区別された特別の活動としてとらえられていることが考えられる。

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)。説明・調整とネットワークを除くすべての組み合わせで、 $r = .26 \sim .80$ 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($r = .80$)を示し、情報収集と中程度の相関($r = .67$)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($r = .60$)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($r = .60$)を示した。つまり生徒や学校の状況についての日頃の情報収集活動が、問題行動の意味やチーム援助に関する意見の調整や教職員への説明に関連し、心理教育的援助サービスに関するマ

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	0.80**	0.34**	0.67**	0.05
保護者・担任	0.39**	0.36**	0.41**	0.36**
アセス・判断	0.47**	0.28**	0.60**	0.30**
専門家連携	0.34**	0.48**	0.26**	0.60**

* $p < .05$ ** $p < .01$

ネジメントとも関わると考えられる。また情報収集活動は、個別援助チームにおける問題の援助に関するアセスメントや援助についての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。

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。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。次に因子負荷量が.40以下の4項目を除く30項目だけを取り上げ再度因子分析を行った (TABLE 4)。

第1因子に高く負荷した項目は、「集められた情報から解決すべき問題を明確にできる」(.87)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、「グループの動き(集団力学)について専門的知識がある」(.84)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、「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

TABLE 4 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)

	F1	F2	F3	F4	F5	共通性
<第1因子 状況判断> ($\alpha = .93$)						
17 集められた情報から解決すべき問題を明確にできる。	.87	.03	.02	-.09	-.04	.73
18 援助方針の適切さについて判断できる。	.83	.12	.05	-.12	-.03	.72
16 集められた情報の適切さについて判断できる。	.81	-.04	.00	-.03	.03	.66
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。	.71	-.03	-.04	.12	.06	.65
22 生徒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。	.68	-.02	-.01	.06	.11	.63
27 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。	.65	.02	.06	.16	.03	.66
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。	.64	-.07	.01	-.02	.20	.56
14 どんな情報をどのように集めればよいかわかる。	.59	.12	-.03	.11	.03	.59
19 実行可能な援助方法をいくつも知っている。	.57	.38	.10	-.01	-.12	.65
20 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。	.54	-.04	-.06	.31	.04	.57
<第2因子 専門的知識> ($\alpha = .88$)						
6 グループの動き(集団力学)について専門的知識がある。	.04	.84	-.02	.06	-.06	.73
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。	.08	.80	.06	-.11	.02	.66
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。	.02	.80	-.10	.22	-.01	.74
8 精神障害について専門的知識がある。	.01	.75	-.02	-.24	.04	.57
<第3因子 役割権限> ($\alpha = .84$)						
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。	.04	.06	.91	-.12	.00	.64
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。	-.05	-.03	.87	-.07	.01	.62
30 生徒の問題に対応するとき、立場上、すぐ対応できる。	.04	-.06	.54	.28	.00	.57
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。	.05	-.07	.44	.34	-.09	.54
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	.03	.40	.18	.08	.51
<第4因子 援助チーム形成> ($\alpha = .85$)						
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。	.22	-.06	-.05	.71	-.05	.60
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。	.24	.02	-.03	.68	-.05	.66
23 援助に関わるメンバーを選ぶことができる。	.31	-.05	-.06	.64	-.11	.59
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。	-.29	.13	.13	.59	.24	.47
32 生徒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。	.02	-.06	.33	.58	-.09	.64
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。	-.12	-.05	.07	.56	.14	.38
<第5因子 話し合い能力> ($\alpha = .82$)						
2 苦手な人とも人間関係を良好に保つことができる。	-.23	.06	.02	.26	.65	.44
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。	.34	-.07	-.04	-.08	.63	.57
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。	.24	-.10	-.04	-.15	.63	.44
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。	.19	.02	.05	.01	.56	.49
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。	.08	.25	.00	.15	.43	.52
寄与率(%)	38.9	13.5	4.9	4.5	3.8	
因子間相関	F1	F2	F3	F4		
	F2	.60				
	F3	.33	-.01			
	F4	.59	.21	.60		
	F5	.59	.48	.21	.40	

注) 除かれた項目

- 4 生徒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。
- 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。
- 26 生徒の問題にチームで援助するとき、チームメンバーの役割遂行を促すことができる。
- 33 生徒の問題に対応するとき、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。

きい」(.91)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。第4因子の項目は、「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」(.71)といった援助チーム立ち上げに関する内容であったため、「援助チーム形成」と命名した。第5因子の項目は、「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」(.63)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。したがって、高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、役割権限、援助チーム形成、話し合い能力の5因子で説明できることが分かった。

これらの5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・援助チーム維持」と「援助チーム形成」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>と<援助チーム作り>の能力にあたる。これらの5因子は、学校心理学の枠組みから、尺度としての因子的妥当性がある程度支持していると言える。

またこれらの5因子の尺度としての内部一貫性は、 $\alpha = .82$ から $\alpha = .93$ 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5因子間の相関を求めた(TABLE 4)。役割権限を除く4因子は、低から中程度の正の相関($r = .21 \sim .60$)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、役割権限は援

助チーム形成能力と $r = .60$ という相関をもち、援助チーム形成能力の高低と役割権限の大小は関連することが示唆された。また役割権限は専門的知識とは相関がほとんどなく、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。

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。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、各下位尺度すべて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、教育相談担当の長、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、スクールカウンセラーの得点が高い。「アセスメント・判断」に関しては、生徒指導主任とスクールカウンセラーの得点が高く、「専門家連携」については教育相談担当の長が高い。

システムに関するコーディネーション行動についても、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、教育相談担当の長の得点が高く、「広報活動」に関しては、教育相談担当の長が高い。「情報収集」に関しては生徒指導主任、学年主任が高く、「ネットワーク」に関しては養護教諭、スクールカウンセラー、教育相談担当の長が高い。

これらの分散分析の結果から、高校においては複数のコーディネーターが役割分担しながらコーディネーションが行われていることが確認された。これは教師集団において必要な協働性を提唱した藤田(1996)の「分業体制・役割体系において協力しあう」関係と重なる

TABLE 5 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=89)	生徒指導主任 (n=83)	教育相談担当 (n=76)	養護教諭 (n=90)	スクールカウンセラー (n=87)	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	0.10(0.75)	0.99(0.79)	0.14(0.85)	-0.66(0.66)	-0.53(0.76)	63.6***	1>4,5*** 2>1,3,4,5*** 3>4,5***
保護者・担任連携	-0.05(0.90)	0.06(0.90)	-0.04(0.96)	-0.45(0.80)	0.49(0.94)	12.2***	1>4* 2>4** 3>4* 5>4*** 5>1,3** 5>2*
アセスメント・判断	-0.05(0.82)	0.33(0.85)	-0.05(1.01)	-0.35(0.80)	0.14(1.01)	6.8***	2>4*** 2>1* 5>4**
専門家連携	-0.43(0.82)	-0.34(0.73)	0.53(0.77)	0.13(0.82)	0.06(0.88)	19.0***	3>1,2*** 3>5** 3>4* 4>1*** 4>2** 5>1*** 5>2*
マネジメント	0.02(0.70)	0.78(0.78)	0.32(0.91)	-0.38(0.79)	-0.72(0.78)	45.8***	1>5*** 1>4** 2>1,4,5*** 2>3** 3>4,5*** 4>5*
広報活動	-0.30(0.86)	0.05(0.91)	0.54(0.85)	-0.27(0.92)	0.04(0.98)	10.8***	3>1,4*** 3>2,5**
情報収集	0.24(0.75)	0.53(0.76)	0.03(0.90)	-0.16(0.71)	-0.65(0.92)	25.2***	1>5*** 1>4* 2>4,5*** 2>3** 3>5*** 4>5**
ネットワーク	-0.59(0.83)	-0.43(0.76)	0.27(0.81)	0.39(0.80)	0.36(0.76)	30.1***	3>1,2*** 4>1,2*** 5>1,2***
状況判断	-0.13(0.91)	0.04(0.90)	-0.01(1.01)	-0.42(0.81)	0.54(0.98)	12.5***	2>4* 3>4* 5>1,4*** 5>2,3**
役割権限	0.20(0.84)	0.80(0.74)	-0.15(0.85)	-0.20(0.77)	-0.63(0.83)	37.3***	1>5*** 1>4** 1>3* 2>1,3,4,5*** 3>5** 4>5**
専門的知識	-0.45(0.78)	-0.34(0.82)	-0.20(0.89)	-0.01(0.74)	1.00(0.75)	47.0***	4>1** 5>1,2,3,4***
チーム形成	0.15(0.82)	0.53(0.71)	0.20(0.91)	-0.42(0.78)	-0.42(1.04)	20.2***	1>4,5*** 2>4,5*** 2>1* 3>4,5***
話し合い能力	-0.20(0.96)	-0.05(0.84)	-0.05(0.86)	-0.19(0.83)	0.46(0.86)	8.5***	5>1,4*** 5>2,3**

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

ものである。

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」「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が高く評価しており、「チーム形成」能力については生徒指導主任と教育相談担当の長が高く評価している。養護教諭は自己のコーディネーション能力について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と考えられたコーディネーション行動に焦点をあてて示す。

学年主任の「説明・調整」「情報収集」行動においては、「役割権限」と「援助チーム形成」能力が影響している。生徒指導主任の「説明・調整」「アセスメント・

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								
専門的知識		.29**	.20*	.31**		.38***		.39***
役割権限	.29**						.35**	
援助チーム形成	.45***	.42***	.63***	.35**	.51***		.29*	
話し合い								
R ²	.45	.38	.57	.32	.26	.15	.33	.15
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						.48***		
専門的知識		.23*						.38***
役割権限	.38**		.30***		.26*		.26*	
援助チーム形成	.39***	.40***	.43**	.69***	.43***		.47***	
話し合い				-.39**				
R ²	.47	.31	.44	.26	.37	.23	.43	.15
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								
専門的知識								
役割権限	.31**	.42**	.58***					
援助チーム形成	.40*	.35**	.28**	.47***	.58***	.37**	.63***	.44***
話し合い								
R ²	.45	.52	.67	.22	.34	.14	.40	.18
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			.27*	.40***			.47***	
専門的知識						.33**		.45***
役割権限	.31**		.27**		.24*			
援助チーム形成	.36***	.25*			.43***			
話し合い		.26*	.25*					
R ²	.33	.20	.39	.16	.33	.11	.23	.20
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				.86***	-.63**		-.52*	
専門的知識								.67*
役割権限								
援助チーム形成	.93***	.92***	.96***		1.33***	.76**	1.21**	
話し合い								
R ²	.86	.85	.93	.74	.89	.57	.78	.44

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

判断」「マネジメント」「情報収集」行動にはいずれも「役割権限」「援助チーム形成」能力が影響している。教育相談担当の長の「専門家連携」「広報活動」「ネットワーク形成」行動には「援助チーム形成」能力が影響している。養護教諭の「ネットワーク」行動には「専門的知識」が影響している。スクールカウンセラーの「保護者・担任連携」「アセスメント・判断」には「援助チーム形成」能力が強い影響を与えている。また「ネットワーク」行動については「専門的知識」がそれぞれ影響している。

これらの結果から考察する。役割を超えて援助チーム形成能力はコーディネーション行動を支えている。この援助チーム形成能力は、大野(1997a, 1997b)がコーディネーションやコンサルテーションの基盤とする、校内のネットワーク作りの能力であると言える。またスクールカウンセラーや養護教諭という心理教育的援助サービスの専門性が期待される者は、専門知識を活用してネットワークを形成している。一方生徒指導主任と学年主任は、役割上の権限が情報を収集したり活動を説明する際の基盤になっている。

生徒指導主任の「専門家連携」に「話し合い」能力が負の影響を与えている点に注目したい。これは、生徒指導主任は話し合い能力を高くもつほど、専門家の活用に関しては他のコーディネーターに任せていると考えられる。またスクールカウンセラーの「マネジメント」行動、「情報収集」行動について、「状況判断」能力が負の影響を与えている。これはスクールカウンセラーが非常勤として勤務している現状から、「マネジメント」や「情報収集」の中心となる行動をしないほうがよいと判断していることが考えられる。

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、コーディネーション行動は、個別援助チームレベルでは、アセスメント・判断、説明・調整、保護者・担任連携、専門家連携の4因子、システムレベルでは、情報収集、広報活動、マネジメント、ネットワークの4因子から説明できた。本研究の結果から、コーディネーション行動について2点考察する。

第1に、専門家連携とネットワークは関連が強く、その他の校内の援助サービスのコーディネーションは相互に関連が強いという結果から、コーディネーション行動には校内の援助サービスのコーディネーションと校外とのコーディネーションの双方から検討する必要性が示唆された。これは学校教育相談の視点と一致

する(大野, 1997a)。

第2に、コーディネーション行動は、本研究のコーディネーションの定義と呼応し、システム、援助資源、援助活動の3つの調整を含むことが確認された。つまり、①コーディネーターは心理教育的援助サービスのマネジメントに関わり、援助サービスについて広報する(システムの調整)、②生徒の保護者・担任および校外の援助者との連携や役割分担について調整を行う(援助資源の調整)、③生徒の状況について情報収集し援助に関わるアセスメントと判断(援助活動の調整)の3つである。これはコミュニティ心理学において、専門家がコミュニティの人々と連携しながら援助していく活動(鶴養・鶴養, 1997)と一致する。

次に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、援助チーム形成、話し合い能力の4つの能力と役割権限の5因子で説明できた。コーディネーション行動には集められた情報から状況を適切に判断する能力、判断の妥当性を検討するための専門的知識、判断に基づいて他のチームメンバーやシステム全体に働きかける役割権限と援助チームを形成する能力、円滑な人間関係を築きながら問題解決を進めるための話し合い能力が関係している。つまり、「インフォーマルな関係の上に、フォーマルな連携を上手に積み重ねる」(高畑, 1995)のために話し合い能力と役割権限、援助チーム形成能力が必要であり、そして有効なコンサルテーションを行うためには専門的知識や状況判断能力が必要になると言える。

こうしたコーディネーション行動を支える能力や調整力には、学校組織において目的遂行に向けて教職員に影響力を及ぼし、チームをまとめるリーダーシップが関係すると考えられる。Fiedler(1967)はリーダーシップの要因として、①リーダーが得ている地位、②仕事の目標、手順がどの程度明確になっているかという仕事の構造の判断、③リーダーメンバー間の関係をあげ、リーダーシップのモデルを提示している。このうちリーダーが得ている地位は、役割権限に対応し、仕事の目標や手順の明確化は、問題状況に関する状況判断や専門知識に対応する。リーダーメンバー間の関係は、援助チームの形成や話し合い能力に対応すると考えられる。

2 コーディネーション行動における役割分担

高校においては、生徒指導主任が生徒の状況に関するアセスメント・判断、援助チームの説明・調整、援助チーム形成のための情報収集、そして援助サービスのマネジメントにおいて中心的な役割を担っている。

つまり生徒指導主任は校内ネットワークの中心として情報収集と情報発信を行い、役割上の権限と援助チーム形成能力を活用して、幅広くコーディネーション行動を行っている。これは生徒指導主任は「教職員のスタッフ組織のリーダー」「管理職と教職員の間における連結ピンとして連絡調整・指導助言を行う」という2つの職能があり、責任と権限が伴うとする佐野(1996)の指摘と一致する。そして教育相談担当の長は、援助チーム形成能力を発揮しながら、生徒指導主任と連携するとともに、広報活動や専門家連携という教育相談活動の活性化につながるコーディネーションを行っている。こうした教師の行うコーディネーション行動にスクールカウンセラーが加わることで、生徒の担任、保護者、外部の専門家という援助資源が活用される。一方養護教諭は、外部とのネットワークの形成を除いて、コーディネーションを担うことが少なく、その基盤となる能力・権限においても自己評価が低かった。養護教諭は、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次の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が、教育相談活動を促進する教育相談担当の長、状況判断の能力や専門知識のあるスクールカウンセラーと連携を進めるシステムが必要である。例えば、三者を含むコーディネーション委員会の定期的な開催(石隈,1999)が考えられる。また、そうした委員会に養護教諭を所属させることで、養護教諭のコーディネーション行動への参加を促すことが可能になる。さらに生徒指導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。第2に、教育相談担当の長が連携を円滑に行えるように、何らかの役割権限を委譲する必要がある。例えば学校組織に独立した教育相談部が設置され、教育相談部主任がクラスや学年を超えて生徒の心理教育的援助サービスに関わる体制を築くことが考えられる。特に個別援助チームのコーディネーションについての教育相談担当の長の役割権限が明確になれば、養護教諭やスクールカウンセラーの活用が進むと思われる。第3に、スクールカウンセラーが、学校内外の援助資源と連携しやすくなるよう、スクールカウンセラーの組織的な位置づけや権限を検討すべきである。そしてスクールカウンセラーの援助チーム形成能力を高める研修が必要である。

最後に本研究の課題を4点指摘したい。第1に、コー

ディネーション行動尺度とコーディネーション能力・権限尺度は今回作成したものである。今回の結果からこれらの尺度がある程度使用できることが分かったが、尺度の妥当性についてさらに検討が必要である。第2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。その能力や権限が他の教職員からどのように評価されているかとは異なっており、その解釈には限界があり、注意深く行わなければならない。第3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、今後はどのようなコーディネーションが効果的なチーム援助に結びつくかの研究が必要である。第4に、今回は高校におけるコーディネーションについて検討した。今後、小学校、中学校についても検討し、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

- Fiedler, F.E. 1967 *A theory of leadership effectiveness*. New York : McGraw-Hill.
- 藤田英典 1996 共生空間としての学校 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学(編著) 学び合う共同体 東京大学出版会 p.46.
- 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
- 伊藤美奈子・中村 健 1998 学校現場へのスクールカウンセラー導入についての意識調査—中学校教師とスクールカウンセラーを対象に— 教育心理学研究, 46, 121—130.
- 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・森 俊夫 1999 外部関係機関との連携 吉川 悟(編) システム論からみた学校臨床 金剛出版 Pp.174—176.
- 牧 昌見 1998 学校経営の基礎・基本 教育開発研究所 p.35.
- 文部省 1997 中等教育資料 平成7・8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
- 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
中島義美・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.
- 西尾克明 1996 生徒指導主任の葛藤と人間関係 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 p.183.
- 大野精一 1997a 学校教育相談とは何か カウンセ
リング研究, 37, 160—179.
- 大野精一 1997b 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 1996 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 1996 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.
- 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.
- 高畑 隆 1995 ケアの連続性の保障, 照会サービス,
ケアネットワーク 山本和郎・原 裕視・箕口雅
博・久田 満(編) 臨床・コミュニティ心理学 ミ
ネルヴァ書房 p.40.
- 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 未公刊
- 鶴養美昭・鶴養啓子 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。
(2000.11.16 受稿, '02.1.22 受理)

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

MINAKO SETO (PUBLIC SCHOOL, HOKKAIDO) AND TOSHINORI ISHIKUMA

(INSTITUTE OF PSYCHOLOGY, UNIVERSITY OF TSUKUBA) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2002, 50, 204—214

The present study investigated the relation of ability and power factors of coordination to coordination activities in team support for high school students. A coordination activities scale and a coordination ability and power scale, developed based on interviews with teachers and school counselors, and on the records of actual cases in which students were supported, were completed by chief teachers, school counselors, and student guidance, educational counseling, and health teachers at 110 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 5 factors : professional knowledge, ability to assess the situation, ability to make up a support team, ability in team discussion, and power based on the person's role. The ability and power factors influence coordination activities differently, depending on the person's role in the school organization. The ability to make a support team was influential across all roles.

Key Words : coordination activities, ability and power factors, student guidance teacher, school counselor, school psychology