京都教育大学

平成２０年度　　修士論文

小学校における学校教育相談活動の現状と今後について

―教員の問題意識調査から―

学校教育専攻　　学校教育専修

吉田　晴美

指導教員　　本間　友巳

指導教員　　内田　利広

小学校における学校教育相談活動の

現状と今後について

―教員の問題意識調査から―

２００９年

吉田　晴美

目　　次

歴史的概観　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

問題と目的　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・7

研究Ⅰ

　１．目的　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11

　２．方法　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11

　３．結果　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・13

　４．考察　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・29

研究Ⅱ

　１．目的　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・37

　２．方法　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・37

　３．結果　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・43

　４．考察　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・54

総合的考察　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・61

結論　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・65

要約　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・66

引用・参考文献　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・67

謝辞

付録（付表・付図）

歴史的概観

本研究は、小学校現場における学校教育相談活動について教師の視点で現状を明らかにし、課題から今後の学校教育相談活動のあり方について検討するものである。

そこで、まず「学校教育相談」という概念について概観し、その次に日本における学校教育相談活動に関する研究について紹介し、最後に教師の支援という視点での研究についてまとめる。

１．日本における学校教育相談の歴史

（１）学校教育相談のはじまり

下司（2006）によると、わが国に教育相談が学校教育の現場に導入されたのは生徒指導（ガイダンス）の一環としてである。戦後の不安定な社会情勢の中で少年非行・暴力が増加の一途をたどり、その流れで文部省（当時）は非行防止対策の一環として、生徒指導の普及を目指して 1965 年に「生徒指導の手引き」を刊行した。その中で、教育相談は生徒指導を推進する上での個別指導として重要な役割を担うことになった。しかし、当時は「甘やかし」「心理学主義」と教師から批判を受けるなど定着せず、教育相談の模索の時期は長く続く。1971 年には、文部省（当時）は「生徒指導資料第７集中学校におけるカウンセリングの考え方」の中で「カウンセリング」

の用語を公的に用い、カウンセリングを生徒指導の中に導入する方針を示した。1980年代になると、開発的カウンセリングへの取組が積極的になされ、心理教育への関心も高まった。「現在では、学校には学校ならではのカウンセリング活動のあり方があることが、教師の実践を通して明確になってきている」と下司（2006）は言う。

（２）スクールカウンセラーの導入

1980年代中頃以降、いじめによる自殺や不登校などの現象が増加し、それまでの教師による教育相談だけでは不十分であるとの認識から（下司,2006)、1995年文部省（当時）は専門の「スクールカウンセラー（以下ＳＣと略記)」の配置を開始した。2006年度には全国の中学校（75.2%）に、小学校にも7.5%、高等学校には17.5%の割合で配置されて今日に至る（文部科学省,2007)。

（３）特別支援教育と教育相談

さらに2007年度より特別支援教育が導入された。これまでの教育相談は通常学級で学ぶ児童生徒を対象とするものと考えられてきた（広木,2008)。しかし、2002年に文部科学省によって実施された調査によって通常学級の中に約6.3%の軽度発達障害児（当時）が存在することが明らかになった。それは見方を変えれば、例えば不登校として見えていた児童も発達障害の二次的障害であったかもしれないことが考えられるのである。こうしたことを早期に発見

し、対応する意味においても、医療等外部機関との連携も含め発達障害児を含むという新たな視点での教育相談が求められていることを意味する。相澤ら（2007）は、「本人の適性に合わせた『特別支援教育』への移行を図っていく際、本人・保護者とのコンセンサスをどのようにして得ていくのか、その鍵をにぎっているのが『教育相談』である」と述べている。また髙橋（2007）は、特別支援教育を「子どもの成長を願う教育相談の理念と統合されるべきもの」と指摘し、特別支援教育を推進する上で教育相談は切り離せないものとして位置づけられよう。

2．学校教育相談に関する研究

学校教育相談の研究は主に学校心理学や学校カウンセリング分野においてなされてきた。特に、学校心理学研究においては教師の教育活動である学校教育相談が「心理教育的援助サービス」の代表的な実践として大きな基盤となっている（石隈,1999）。

では、学校教育相談とはどのように定義されているのか。学校教育相談は古くからその意義や体系化の構築について等そのアイデンティティが問われてきた（大野,1997）。一丸（2002）は、「学校教育相談とは、生徒が生きがいを持って日々の生活を送り、将来を担う一人の社会人として成長できるように指導や援助を行う教育実践である」と述べている。またそれ以前に、大野（1997）は、「学

校教育相談とは，児童生徒の学習，進路，適応上の課題や問題に対して情緒的・評価的・道具的にもサポートするため，『軽快なフットワーク』を活動のモットーに，反省的実践家としての教師というアイデンティティの下で，①すべての子どもにかかわり（『関わる』，狭義のカウンセリングのみではなく，構成的グループ・エンカウンター等のグループ・ワークやソーシャル・スキル・トレーニング等を含む），②一部の子どもとしのぎ（『凌ぐ』，危機介入や論理療法等も含む），③特定の子どもをつなげ（『繋げる』，学校内外の機関等と連携・協働する），そして，④すべての子どもがもっと逞しく成長・発達し，社会に向かって巣立っていけるように，学校という時空間をたがやす（『耕す』，学校づくり），チームによる実践的な指導・援助活動である」と定義している。また鵜養（1997）は、「一人ひとりの子どもの発達援助を目的とするすべての相談活動ならびにその目的に必要な環境への働きかけ」をその定義とし、その対象はすべての子どもであることはもちろん、加えて保護者や教職員等も含めた大人に対する視点も失ってはならないと述べている。多少表現は異なるものの、すべての教師による、すべての子どもを対象として行う教育活動を指すことは共通しているといえる。

その中で学校教育相談の研究は、例えば教師サポートとしての教育相談が児童の学校活動への期待感の維持に効果的であったこと

を示唆した研究（田中ら,2002）や中学生における相談行動の規定因の研究（永井ら,2007）等子どもの視点に立った研究がまず挙げられる。さらに、1995年からＳＣの活動が始まり、ＳＣが子どもの学校生活における問題解決をめざす心理教育的援助サービスの新たな担い手として期待された（石隈,1999）ことを受け、ＳＣ制度に関する教師の意識調査（伊藤,1996；伊藤・中村,1998；下司ら,2002）の研究が行われてきた。また、学校教育相談がチーム支援の実践であることから、学校の教育相談係の役割認識に関する研究（伊藤,1997）や相談活動のあり方に与える影響要因の研究（神保ら,1999)、ＳＣと教員の連携をはじめ校内システムに関する研究も盛んに行われてきた（伊藤,1999；田中・井上,2001；川口,2002；小林,2002；田村,2003；相樂・石隈,2005)。既に、田中・井上（2001）の研究では、教員とＳＣとの機能的な連携のためには共に取り組むべき課題を明確化すること、ＳＣを学校内組織に位置づけることが効果的であるとしている。そして、今注目されている特別支援教育との関連においても早くから注目され、特別な教育的ニーズの視点からも教育相談の役割が研究されてきた（窪島,2001）という経緯がある。

３．教師支援に関する研究

さて、学校教育相談は前述した鵜飼（1997）の言うように、保護

者・教職員を含む大人への支援の視点も含まれていることから、教師自身への支援についての研究も行われてきた。近年は休職する教員が増えている現状の中で、ＳＣの役割は教師へのメンタルヘルスも大きな期待となっているのが事実である（文部科学省,2007)。その意味で、教師のメンタルヘルスに関する研究（田上ら,2004）や教師のバーンアウトに関する研究（伊藤,2000）は盛んに行われてきた。また、田村・石隈(2001)はバーンアウトに関連して、指導・援助上の困難に直面した教師がどのように他の教師に援助を求めるかという「被援助志向性」の概念について研究している。「被援助志向性」の概念は日本においては、水野・石隈（1999）により提唱され始め、この後も中学校教師を対象にした被援助志向性に関する研究がなされている（田村・石隈,2002；田村・石隈,2006)。そして、小学校教師の支援の視点では関山・園屋（2004）のサポート資源の利用と心理的ストレスとの関連についての研究が見られる。

このように様々な視点から学校教育相談についての研究がなされてきているが、本研究では特にこの教師支援の視点に注目したい。

問題と目的

近年学校現場では、集団の中で友だちとうまく関われない、学習習慣がなかなか身につかないことをはじめ、様々な課題のある児童が見られる。筆者も小学校現場で通常学級担任を経験する中で、登校しぶり、ADHD、LD等発達障害、緘黙、攻撃的な行動に出る等様々な児童に出会ってきた。また、教育相談担当としてＳＣとの窓口的役割を担ってきた経験から、その相談に寄せられる内容が多岐にわたることを実感している。

文部科学省の調査（2007）によると、ＳＣが当たる相談内容は不登校に関することが最も多いという報告もあり、「教育相談」は不登校対策というイメージが強いように思われる。そのため、学校教育相談は多様な困り感を抱えた児童生徒に対してどのような支援が必要か、教師の関わり方がどうあるべきかを子どもの視点で考えることが多かった。教師サポートの影響に関する研究（田中ら,2002）がその一例である。

また、今や社会の変容に伴い、児童生徒が直面する様々な問題は保護者と教員だけで解決できないことも多く、一人一人にきめ細かく対応するためには学校と共に多様な専門家の支援による相談体制を作ることの大切さが謳われている（文部科学省,2007）。そのた

め、先述したように教育相談システムの構築に関する研究もこれまで多く見られる（田中,2001 等）が、これらのほとんどがＳＣの配置のある中学校を対象としたものである。

しかし、学校教育相談が様々な困りごとを抱えた子どもたちへの教育活動であるということは、同時に、日々児童と関わりながら学級経営をしている教師も多様な悩みを抱えていると思われ、教師支援の視点も重要であると考える。文部科学省の調査報告（2007）によると、ＳＣの配置が多い中学校では、約３割が教職員からの相談であるという。こうした教師のメンタルヘルスの視点において「バーンアウト」研究も注目されているが、ＳＣの配置の少ない小学校はまだまだ担任一人が問題に悩み、抱え込んでしまう実態が少なくないと予想される。まず、そうした状況を少しでも防ぐ意味において学校教育相談活動を組織体制の中で機能的に行っていくために、教師自身が求めている支援が何かを把握し、またそれを得やすくするためにはどうあるべきかを考えることは教師支援の視点として大きな意義があると考える。

実際、教師は学校教育相談をどのように認識し、日々相談活動をする上でどのような問題に困難を感じ、またどう対応しているのであろうか。こうした教師の視点で現場の実態を捉える調査研究は決して多くはない。下司らの研究（2002）では、教員の現場における

問題への対応やニーズは校種別によってその内容が異なるとし、ＳＣへの期待感の違いを明らかにしている。しかし、それは小・中・高の校種間の比較であり、全国的にもＳＣの配置が少ない小学校においての教育相談に関する認識や実態をより的確に捉えるには十分とは言い難い。また、これらの研究がＳＣ等支援者側の立場からであることが多く、教師自身が行った教師の求める支援についての研究は数少ない。その中でも川口（2002）は、小学校現場において教師の立場で事例研究を行い、小学校では現職教員が組織的に教育相談を行っている学校は少ないことを指摘し、その難しさの一因として「職員の問題意識」を挙げている。しかし、これも通級指導教室担当というある意味校内の支援者側からの見解である。また関山・園屋（2004）は、小学校教師が体験している心理的ストレスに関する実態調査を行い、その側面とサポート資源の利用パターンとの関連について研究している。そこでは、教師は専門家の援助を受けたいと思い、かつそれが役立つと認知しているものの現実にはその行動に難しさを感じていることを質問紙調査による傾向から示した上で、教師の相談行為は教師自身の自尊感情と関連があると述べている。この点に関しては、田村・石隈（2002）が性別や年齢の比較において各教師の「被援助志向性」と「教師自尊感情」の関連があることを明らかにしているが、あくまでも質問紙調査による結

果であり、これらに焦点をあてた面接調査等質的データの分析も必要であるとの課題を指摘している。

そこで本研究においては、小学校担任教師に焦点を当て、現場の教員は①学校教育相談をどう認識しているのか、②どのようなことに対応の困難さを感じ、③その問題にどのように対応しているのか、④教師自身が求める支援とは何かの4点について現状を明らかにすることが第一の目的である。そして、現状の課題から小学校における学校教育相談活動をより機能的に行うための重要な要素を整理し、今後のあり方について検討することを第二の目的とする。本研究ではこれまでの先行研究の課題を踏まえ、教師からの質的なデータも大切に扱いたいと考える。それは同時に、今後、小学校においてＳＣの導入が拡充されつつあることから、小学校現場での組織的な学校教育相談の活性化を目指すための手立てを見つけることになると思われる。またこれらを明らかにすることは、2007年度から実施された特別支援教育に関する課題も含め、様々な問題に取り組む教師にとって日々の学校教育相談活動のあり方を考える一助となり、それが児童への支援・援助へとつながるのではないかと考える。

研究 I

1．目的

教師の学校教育相談活動に対する認識や指導に困難を感じる問題とその対応、今後に望む支援について現状把握をし、それぞれの傾向をつかむことである。

2．方法

（1）質問紙

下司ら（2002）を参考にして作成した。構成は次の通りである。まず、フェイスシートで性別・年代・教職経験・現在の校務分掌・教育相談担当経験の有無等を尋ねた。続いて、【Ⅰ．学校教育相談活動とはどのようなものだと思われますか】と問い、12項目で学校教育相談活動の認識について尋ねた。【Ⅱ．次の児童の問題について、あなたは指導上の困難を感じますか】と問い、15項目で指導上困難な問題について尋ねた。さらに、【Ⅲ．これまでに指導が困難な問題に対しては、どのような行動をされましたか】と問い、13項目について問題への実際の対応を尋ねた。最後に、【Ⅳ．今後、教育相談活動を行う上で困った時、あなた自身はどのような支援を望まれますか】と問い、10項目について今後望む支援を尋ねた。計50項目について、各項目ごとに「非常にそう思う（非常にあてはま

る）：５」「ややそう思う（ややあてはまる）：４」「どちらともいえない：３」「あまりそう思わない（あまりあてはまらない）：２」「全くそう思わない（全くあてはまらない）：１」の５件法で回答を求めた（付表１参照）。以降の結果分析については、反応の強い回答から５・４・３・２・１点として統計処理を行った。

（２）調査方法

１）調査時期

2008年１月～３月

２）調査対象

京都府内の公立小学校教師171名。ただし、管理職は除く。

３）実施の手続き

まずＡ市内の小学校から11校を無作為に抽出し、各校長への依頼を通じて当該校の教師に配布した。また、地域が偏ることを避けるため、その他３市の小学校教師にも調査を依頼した。全配布数330部に対し、回収率は52%であった。このうち、著しく無回答が多かった５名分を不適切な回答と判断して除外し、166名分を有効回答数として分析を行った。有効回答率は97%である。回答者の属性は男性57名、女性109名である。教職経験年数構成は、１年未満（９名）、１～５年（28名）、６～10年（10名）、11～20年（22名）、21～30年（71名）、31年以上（26名）であった。

３．結果

（１）各尺度の因子構造の検討

１）Ｉ【学校教育相談活動認識】尺度について

Ｉ【学校教育相談活動認識】尺度 12 項目の平均値、標準偏差を算出した。また、天井効果とフロア効果を検討した結果、1 項目のみ天井効果が見られたが、大きな影響を与えるほどの数値ではないと判断したことと項目数が元々少ないことを考慮し、今回はあえてこの項目も含めて分析を行った。

全 12 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は、3.07，1.78，1.24，1.08…というものであり、２因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度２因子を仮定して主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、.35 以上の因子負荷量を示さなかった項目、両方に.35 以上の因子負荷量を示す項目を削除する基準として見たところ、.35 以上の因子負荷量を示さなかった３項目を分析から除外し、再度主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table１に示す。

Table1　I【学校教育相談活動認識】尺度　因子分析結果(主因子法:プロマックス回転後)

	1 広義の日常的 相談活動	2 狭義の教育 相談活動
I 10すべての教師が行うべき活動だ	.68	.10
I 6　休み時間や放課後も含め教師のすべての関わりを指す活動だ	.61	.19
I 2　すべての児童を対象として行う活動だ	.56	.02
I 1　主として指導に困難を感じる児童を対象として行う活動だ(*)	−.46	.27
I 7　教育相談の研修を積んだ教師こそができる活動だ(*)	−.35	.27
I 11保護者の気持ちをひたすら受容する活動だ	.16	.76
I 8　児童の気持ちや行動をひたすら受容する活動だ	.15	.72
I 4　主として相談室における関わりを指す活動だ	−.33	.39
I 3　主として保護者を対象として行う活動だ	−.26	.36
(*)反転項目　　因子間相関	−.41	

削除項目:I 9 困難な状況を適切な方向へと導く指導的活動だ、I 12 児童や保護者の気持ちを理解しようとするための活動だ、I 5 学習活動や特別活動と密接な関係がある活動だ

第1因子は5項目で構成されており、「すべての教師が行う活動だ」「休み時間や放課後も含め教師のすべての関わりを指す活動だ」「すべての児童を対象として行う活動だ」等、いわゆる学校教育相談の定義である、全教師によるすべての子どもを対象とした日常的活動と捉えている項目に比較的高い負荷量を示した。よって、<広義の日常的相談活動>因子と命名した。

第2因子は4項目で構成されており、「保護者の気持ちをひたすら受容する活動だ」「児童の気持ちや行動をひたすら受容する活動だ」等、いわゆるカウンセリング理論に基づいた相談活動と捉えている項目に高い負荷量を示した。そこで、<狭義の教育相談活動>因子と命名した。

2）Ⅱ【困難を感じる問題】尺度について

Ⅱ【困難を感じる問題】尺度 15 項目の平均値、標準偏差を算出した。そして、天井効果およびフロア効果の検討を行った。うち、7 項目に若干の天井効果が見られたが、Ⅰと同様の理由により、それらの項目も含めて分析することとした。

全 15 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は、8.26, 1.55, 0.80, 0.75…となっており、2 因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度 2 因子を仮定して主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、全項目が.35 以上の十分な因子負荷量を示した。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table2 に示す。なお、回転前の 2 因子で 15 項目全分散を説明する割合は 65.40%であった。

Table2 Ⅱ【困難を感じる問題】尺度の因子分析結果(主因子法:プロマックス回転後)

	1 学校生活・発達に関わる問題	2 精神疾患に関わる問題
Ⅱ13 学習障害・注意欠陥多動性障害・自閉症等の障害が疑われる児童への指導が困難だ	.92	−.13
Ⅱ7 授業妨害をする児童への指導が困難だ	.86	−.08
Ⅱ14 人に対して攻撃的な言動が見られる児童への指導・対応が困難だ	.83	−.02
Ⅱ15 学校の決まり等ルールが守れない児童への指導が困難だ	.80	.03
Ⅱ1 学習上の課題(勉強についていけない等)がある児童への指導が困難だ	.78	−.03
Ⅱ8 社会性の問題(集団に参加できない等)がある児童への指導や対応が困難だ	.76	.09
Ⅱ4 学校内で起きたいじめの問題にあった児童への指導・対応が困難だ	.75	−.07
Ⅱ2 生活習慣上の課題(整理整頓ができない等)がある児童への指導が困難だ	.74	.02
Ⅱ6 非社会的な行動(孤立等)が見られる児童への指導・対応が困難だ	.64	.13
Ⅱ3 学校を休みがちな児童(不登校・登校しぶり)への指導・対応が困難だ	.56	.25
Ⅱ5 反社会的行動(暴力行為・盗み等)が見られる児童への指導・対応が困難だ	.56	.27
Ⅱ11 神経症(強迫・対人不安等)や摂食障害と思われる児童への対応が困難だ	−.22	1.05
Ⅱ12 精神病(うつ病・統合失調症等)と思われる児童への対応が困難だ	−.01	.73
Ⅱ10 ストレスからくる身体症状(頭痛等)を訴える児童への対応が困難だ	.31	.53
Ⅱ9 神経症の習癖(爪かみ・チック等)が見られる児童への指導が困難だ	.31	.46
因子間相関	.59	

第１因子は11項目で構成されており、「学習障害・注意欠陥多動性障害・自閉症等の障害が疑われる児童への指導が困難だ」「授業妨害をする児童への指導が困難だ」等、授業中や休み時間を含む学校生活場面での様々な行動の課題や発達に関わる問題への対応に困難を感じるという内容の項目に高い負荷量を示していた。よって、＜学校生活・発達に関わる問題＞因子と命名した。

第２因子は４項目で構成されており、「神経症（強迫・対人不安等）や摂食障害と思われる児童への対応が困難だ」「精神病（うつ病・統合失調症等）と思われる児童への対応が困難だ」等、精神的な病気に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。よって、＜精神疾患に関わる問題＞因子と命名した。

３）Ⅲ【実際の対応】尺度について

Ⅲ【実際の対応】尺度 13 項目の平均値、標準偏差を算出した。そして、天井効果およびフロア効果の検討を行った。うち７項目に天井効果が見られたが、ⅠやⅡと同様の理由により、それらの項目も含めて分析を行うこととした。

全 13 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は、4.53, 1.85, 1.74, 0.92…となっており、３因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度３因子を仮定して主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。.35 以上の因子負荷量を

示さなかった項目、両方に.35 以上の因子負荷量を示す項目を削除する基準として見た結果、.35 以上の因子負荷量を示さなかった1項目を分析から除外し、再度主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table3 に示す。

第 1 因子は4項目で構成されており、「スクールカウンセラーなどの専門家に相談した」「校内委員会にかけ、対策を立てて対応した」等、学校内外の専門的な機関（専門家）に相談をかけるという内容の項目に高い負荷量を示していた。そこで、これを＜専門家・組織への相談＞因子と命名した。

第2因子も4項目で構成されており、「学年主任等先輩教員に相談した」「同僚に相談した」等、校内の身近な教師に相談したという内容の項目に高い負荷量を示していた。よって、＜校内リソースへの相談＞因子と命名した。

第3因子も同じく4項目で構成されており、「保護者と話し合う機会をもった」「対象児童と個人的に直接話し合う時間をとった」「自分なりになんとか指導に取り組んできた」等、特に他者へ相談をせずに直接自分で対応を考え、実際に取り組んだという内容の項目に高い負荷量が示されていた。よって、これを＜直接対応＞因子と命名した。

Table3 Ⅲ【実際の対応】尺度の因子分析結果(主因子法:プロマックス回転後)

	1 専門家・組織への相談	2 校内リソースへの相談	3 直接対応
Ⅲ9 スクールカウンセラーなどの専門家に相談した	.78	−.03	.01
Ⅲ10外部の相談機関に相談した	.77	.06	−.07
Ⅲ11巡回相談にかけた	.67	−.08	−.02
Ⅲ12校内委員会にかけ、対策を立てて対応した	.63	.07	−.02
Ⅲ4 学年主任等先輩教員に相談した	−.13	.92	−.01
Ⅲ3 同僚に相談した	−.07	.80	.01
Ⅲ5 管理職(校長・教頭)に相談した	.17	.64	−.03
Ⅲ6 教育相談担当や生徒指導担当に相談した	.27	.49	.02
Ⅲ7 保護者と話し合う機会をもった	.06	−.02	.84
Ⅲ2 対象児童と個人的に直接話し合う時間をとった	−.16	.19	.74
Ⅲ8 保護者と協力して対策を練り、対応した	.25	−.06	.72
Ⅲ1 自分なりになんとか指導に取り組んできた	−.12	−.08	.70

因子間相関	1	2	3
1	-	.36	.42
2		-	.35
3			-

削除項目:Ⅲ13(逆)特別な対応は行わなかった

4) Ⅳ【今後望む支援】尺度について

Ⅳ【今後の望む支援】尺度 10 項目の平均値、標準偏差を算出した。そして、天井効果およびフロア効果の検討を行った。うち5項目に天井効果が見られたが、これまでと同じ理由により、それらの項目も含めて以降の分析を行うこととした。

全 10 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は、3.40, 1.22, 1.00, 0.90…となっており、2因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度2因子を仮定して主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。結果、各因子のどちらにおいても解釈の難しい1項目を除いて再度主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。次に、削除する項目についてこれまで

と同様の基準で因子負荷量を見たところ.35 以上の因子負荷量を示さなかった1項目があり、さらにそれを分析から除外し、再度主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table 4 に示す。

第 1 因子は4項目で構成されており、「スクールカウンセラー等専門的な知識のある方に助言をもらいたい」「教育相談担当や生徒指導担当に共に対応してほしい」等、校内外の専門性のある役職・立場にある方に支援を求めるという内容の項目が含まれている。よって、＜専門的な支援＞因子と命名した。

第2因子も4項目で構成されており、「ひたすら話を聞いてくれる同僚がいてほしい」「校内支援体制の中で、複数で対応してもらいたい」等、校内における身近な存在への相談や複数体制での対応を求める内容の項目が含まれている。よって、＜校内支援・同僚による支援＞因子と命名した。

Table4 Ⅳ【今後望む支援】尺度 因子分析結果(主因子法:プロマックス回転後)

	1 専門的な支援	2 校内支援・同僚による支援
Ⅳ5 スクールカウンセラー等専門的な知識のある方に助言をもらいたい	.92	-.14
Ⅳ4 教育相談担当や生徒指導担当に共に対応してほしい	.64	.03
Ⅳ2 障害等に詳しい校内の教員に助言をもらいたい	.53	.03
Ⅳ6 外部の相談機関に相談したい	.45	.21
Ⅳ8 ひたすら話を聞いてくれる同僚がいてほしい	-.12	.58
Ⅳ7 校内支援体制の中で、複数で対応してもらいたい	.14	.53
Ⅳ1 養護教諭に助言をもらいたい	.00	.46
Ⅳ9 教育相談に関する研修を受けたい	.21	.42
因子間相関	.64	

削除項目:Ⅳ10(逆)特に支援は必要ない、Ⅳ3 管理職(校長・教頭)に助言をもらいたい

（２）下位尺度間の関連

まず、Ⅰ【学校教育相談活動認識】の２つの下位尺度、Ⅱ【困難を感じる問題】の２つの下位尺度、Ⅲ【実際の対応】の３つの下位尺度、Ⅳ【今後望む支援】の２つの下位尺度にそれぞれ相当する項目の平均値を算出した。それぞれ、Ⅰ①＜広義の日常的相談活動＞得点を（平均 3.62, *SD* 0.64)、Ⅰ②＜狭義の教育相談活動＞得点を（平均 2.72, *SD* 0.63)、Ⅱ①＜学校生活・発達に関わる問題＞得点を（平均 4.11, *SD* 0.68)、Ⅱ②＜精神疾患に関わる問題＞得点を（平均 3.92, *SD* 0.70)、Ⅲ①＜専門家・組織への相談＞得点を（平均 3.14, *SD* 1.03)、Ⅲ②＜校内リソースへの相談＞得点を（平均 4.21, *SD* 0.66)、Ⅲ③＜直接対応＞得点を（平均 4.35, *SD* 0.54)、Ⅳ①＜専門的な支援＞得点を（平均 4.27, *SD* 0.53)、Ⅳ②＜校内支援・同僚による支援＞得点を（平均 3.99, *SD* 0.55）とした。

また、内的整合性を検討するために各下位尺度のクロンバックのα係数を算出したところ、Ⅰ①＜広義の日常的相談活動＞でα＝.67、Ⅰ②＜狭義の教育相談活動＞でα＝.66、Ⅳ②＜校内支援・同僚による支援＞でα=.60と低めであったが、項目数の少なさを考慮するとかろうじて許容できる範囲にあると判断された。その他すべてのクロンバックのα係数は.70 以上となった。これらの結果により、各因子ともにある程度の信頼性が得られたと考える。

さらに、各下位尺度間の相関係数を算出した。Table5に各下位尺度間相関および下位尺度得点、クロンバックのα係数を示す。Ⅰ【学校教育相談活動認識】下位尺度間ではやや強い負の相関（r=−.44,p<.01）を、Ⅱ【困難を感じる問題】下位尺度間とⅣ【今後望む支援】下位尺度間ではそれぞれやや強い正の相関を示した（Ⅱ：r=.63,p<.01、Ⅳ：r=.49,p<.01）。また、Ⅲ③＜直接対応＞とⅣ①＜専門的な支援＞との間に有意な相関（r=.26,p<.01）が示されたことをはじめ、Ⅲ【実際の対応】下位尺度とⅣ【今後望む支援】下位尺度においてそれぞれ弱い正の相関が見られた。さらに、Ⅱ②＜精神疾患に関わる問題＞とⅣ①＜専門的な支援＞、Ⅳ②＜校内支援・同僚による支援＞においてもそれぞれ弱い正の相関が見られた（Ⅱ②Ⅳ①間：r=.24,p<.01、Ⅱ②Ⅳ②間：r=.23,p<.01）。つまり、各尺度内での相関以外に、Ⅳ【今後望む支援】尺度は他の尺度（Ⅱ②＜精神疾患に関わる問題＞下位尺度とⅢ【実際の対応】3下位尺度）との間に相関が見られたのが特徴的であった。

Table5 下位尺度間相関と平均, *SD*, クロンバックのα係数

	Ⅰ①	Ⅰ②	Ⅱ①	Ⅱ②	Ⅲ①	Ⅲ②	Ⅲ③	Ⅳ①	Ⅳ②	平均	*SD*	クロンバックのα係数
Ⅰ①<広義の日常的相談活動>	-									3.62	.64	.67
Ⅰ②<狭義の教育相談活動>	**-.44** **	-								2.72	.63	.66
Ⅱ①<学校生活・発達に関わる問題>	−.15	−.16	-							4.11	.68	.94
Ⅱ②<精神疾患に関わる問題>	.01	−.10	**.63** **	-						3.92	.70	.83
Ⅲ①<専門家・組織への相談>	.09	−.04	−.01	.14	-					3.14	1.03	.80
Ⅲ②<校内リソースへの相談>	.07	.01	.02	.02	**.35** **	-				4.21	.66	.81
Ⅲ③<直接対応>	.10	−.10	.13	.13	**.35** **	**.33** **	-			4.35	.54	.83
Ⅳ①<専門的な支援>	.07	−.01	.15	**.24** **	**.36** **	**.30** **	**.26** **	-		4.27	.53	.74
Ⅳ②<校内支援・同僚による支援>	.12	.13	.04	**.23** **	**.32** **	**.30** **	**.27** **	**.49** **	-	3.99	.55	.60

**p<.01

□は、相関係数が.40以上を示したもの

▨は、尺度間で相関をを示したもの

（３）下位尺度得点の比較

続いて、各尺度における下位尺度間の得点の比較を行った。Ⅰ【学校教育相談活動認識】尺度、Ⅱ【困難を感じる問題】尺度、Ⅳ【今後望む支援】尺度はそれぞれ２つの下位尺度得点を用いて対応ある t 検定を行った。結果は、Ⅰ①＜広義の日常的相談活動＞とⅠ②＜狭義の教育相談活動＞間では、Ⅰ①＜広義の日常的相談活動＞の方が有意に高く（$t(162)=10.93, p < .001$）、学校教育相談活動の認識として全体的にはⅠ①＜広義の日常的相談活動＞と捉えていることが多いと示された。次に、Ⅱ①＜学校生活・発達に関わる問題＞とⅡ②＜精神疾患に関わる問題＞間では、Ⅱ①＜学校生活・発達に関わる問題＞の方が有意に高く（$t(133)=3.50, p < .01$）、小学校の教師はⅡ①＜学校生活・発達に関わる問題＞に困難を感じていることがより多いと示された。さらに、Ⅳ①＜専門的な支援＞とⅣ②＜校内支援・同僚による支援＞間では、Ⅳ①＜専門的な支援＞の方が有意に高く（$t(156)=6.07, p < .001$）、今後望む支援として現場の教師はよりⅣ①＜専門的な支援＞を求めていることが示された。

Ⅲ【実際の対応】尺度の３つの下位尺度については、対応ありの１要因分散分析を行った。その結果、下位尺度間の得点の差は0.1%水準で有意であった（$F(1.74,280.71)=168.95, p < .001$）。TukeyのHSD法（５%水準）で多重比較を行ったところ、Ⅲ①＜専門家・組

織への相談＞とⅢ②＜校内リソースへの相談＞間で、Ⅲ①＜専門家・組織への相談＞とⅢ③＜直接対応＞間で、Ⅲ②＜校内リソースへの相談＞とⅢ③＜直接対応＞間で、それぞれ有意な得点差が見られた。つまり、実際の対応としてはⅢ③＜直接対応＞が最も多く、次にⅢ②＜校内リソースへの相談＞を、Ⅲ①＜専門家・組織への相談＞は最も少ないことが示された。Table 6 に各下位尺度得点の t 検定及び分散分析の結果を、Figure 1 に下位尺度得点を示す。

Table6　各下位尺度得点のt検定及び分散分析の結果

	平均値	*SD*	*t*値		*F*値		結果・多重比較
Ⅰ①〈広義の日常的相談活動〉	3.62	.64	10.93	***			Ⅰ①＞Ⅰ②
Ⅰ②〈狭義の教育相談活動〉	2.72	.63					
Ⅱ①〈学校生活・発達に関わる問題	4.11	.68	3.50	**			Ⅱ①＞Ⅱ②
Ⅱ②〈精神疾患に関わる問題〉	3.92	.70					
Ⅲ①〈専門家・組織への相談〉	3.14	1.03			168.95	***	Ⅲ③＞Ⅲ②＞Ⅲ①
Ⅲ②〈校内リソースへの相談〉	4.21	.66					
Ⅲ③〈直接対応〉	4.35	.54					
Ⅳ①〈専門的な支援〉	4.27	.53	6.07	***			Ⅳ①＞Ⅳ②
Ⅳ②〈校内支援・同僚による支援〉	3.99	.55					

** p＜.01,*** p＜.001

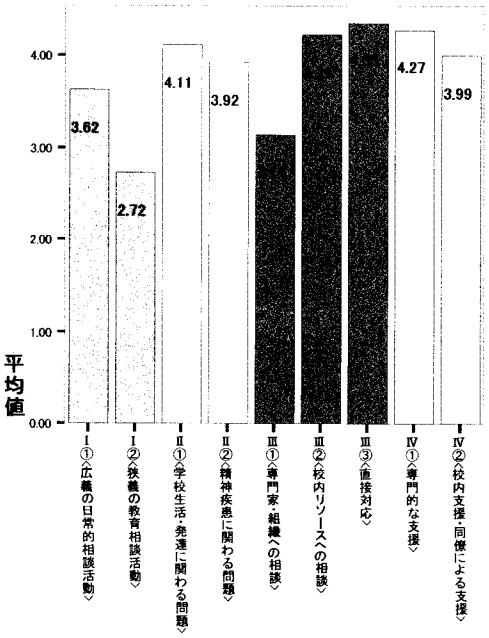


Figure1　下位尺度得点

（４）Ⅲ【実際の対応】による分類

Ⅲ【実際の対応】尺度の①＜専門家・組織への相談＞得点と②＜校内リソースへの相談＞得点と③＜直接対応＞得点を用いて、Ward法によるクラスタ分析を行った。その結果、３つのクラスタを得た。第１クラスタには56名、第２クラスタには59名、第３クラスタには47名の調査対象が含まれていた。χ^2検定を行ったところ、有意な人数比率の偏りは見られなかった（$\chi^2=1.44, df=2, n.s.$）。

次に、得られた３つのクラスタを独立変数、①＜専門家・組織への相談＞②＜校内リソースへの相談＞③＜直接対応＞を従属変数とした分散分析を行った（Table７）。その結果、３つの変数すべてに有意な群間差が見られた（①＜専門家・組織への相談＞：$F(2,159)=223.44$, ②＜校内リソースへの相談＞：$F(2,159)=68.71$, ③＜直接対応＞：$F(2,159)=23.57$,いずれも$p<.001$）。Tukey の HSD法（５％水準）による多重比較を行ったところ、①＜専門家・組織への相談＞については、第３クラスタが最も高く、次いで第１クラスタ、最後に第２クラスタという順で有意な差が見られた。②＜校内リソースへの相談＞については、第３クラスタが他のクラスタと比べて有意に高く、第２クラスタと第１クラスタ間は有意な差は見られなかった。③＜直接対応＞についても、第３クラスタが他のクラスタに比べて有意に高く、第１クラスタと第２クラスタ間には有

意な差は見られなかった。以上の結果から、第1クラスタは、どの対応手段も平均的に行う傾向があることから「平均群」とした。第2クラスタは、専門家・組織への相談が極端に低いことが特徴であることから「相談消極群」とした。第3クラスタは、3つの対応手段すべてにおいて積極的に行うことから「積極群」と命名した。Figure2に3群の各得点を示す。

Table7 Ⅲ【実際の対応】下位尺度得点の分散分析結果

	第1クラスタ（平均群）	第2クラスタ（相談消極群）	第3クラスタ（積極群）	*F*値	多重比較
Ⅲ①〈専門家・組織への相談〉	3.68 (0.41)	2.01 (0.51)	3.96 (0.64)	223.44 ***	第3＞第1＞第2
Ⅲ②〈校内リソースへの相談〉	3.88 (0.49)	3.95 (0.64)	4.91 (0.17)	68.71 ***	第3＞第2, 第1
Ⅲ③〈直接対応〉	4.28 (0.45)	4.11 (0.58)	4.74 (0.37)	23.57 ***	第3＞第1, 第2

上段:平均値、下段()内:*SD* *** $p<.001$

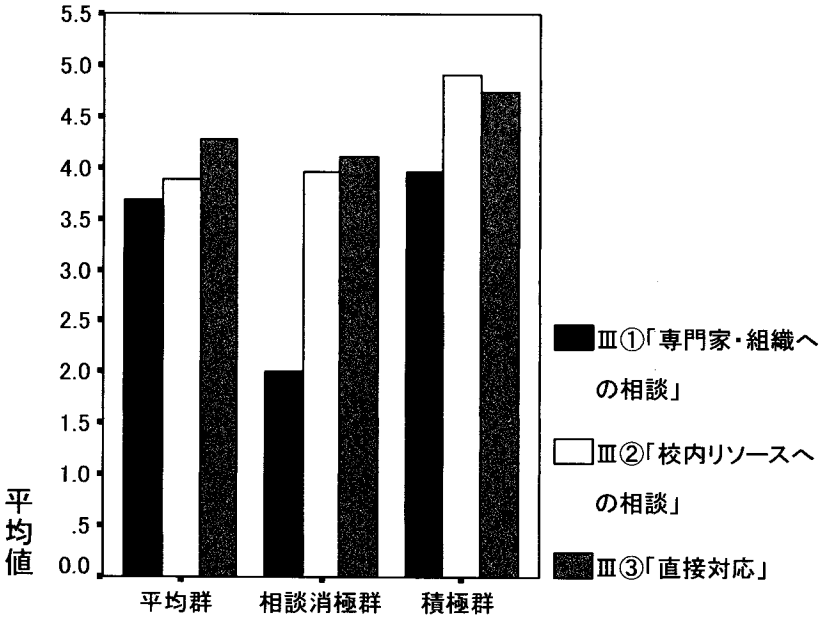


Figure2 3群の【実際の対応】得点

（５）３群の性別・教職経験年数・教育相談担当経験による検討

各群ごとの性別と教職経験年数、教育相談担当経験の有無において、それぞれχ^2検定を行ったところ、有意な人数比率の偏りが見られた（性別：$\chi^2=10.47, df=2, p<.01$、教職経験年数：$\chi^2=22.07, df=2, p<.001$、教育相談担当経験の有無：$\chi^2=14.53, df=2, p<.01$）。さらにそれぞれ残差分析を行った。その結果、性別については平均群は男性が少なく、女性が有意に多い群であった。相談消極群は逆に男性が有意に多く、女性が少ない群であった（Figure３）。また、教職経験年数について10年以下と11年以上で分けて見たところ、相談消極群は10年以下の教師が多く、11年以上の教師は有意に少なかった。反対に、積極群は10年以下の教師が有意に少なく、11年以上の教師が多いという結果を得た（Figure４）。さらに、教育相談担当経験の有無においても検討したところ、相談消極群は教育相談担当経験ありの教師は少なく、教育相談担当経験が全くない教師が多かった。積極群は逆に教育相談担当経験ありの教師が多く、全く経験のない教師は少ないという結果であった（Figure５）。これらの結果をまとめると、平均群は女性が多い群という特徴がある。相談消極群は男性が多く、10年以下の比較的若手の教師、教育相談担当経験のない教師が多いことが特徴の群である。積極群は11年以上の中堅層からベテラン層の教師が多く、し

かも教育相談担当経験のある教師が多いことが特徴であった。性別による3群の人数比率を付表2に、教職経験年数別による3群の人数比率を付表3に、教育相談担当経験別による3群の人数比率を付表4にそれぞれ示す。

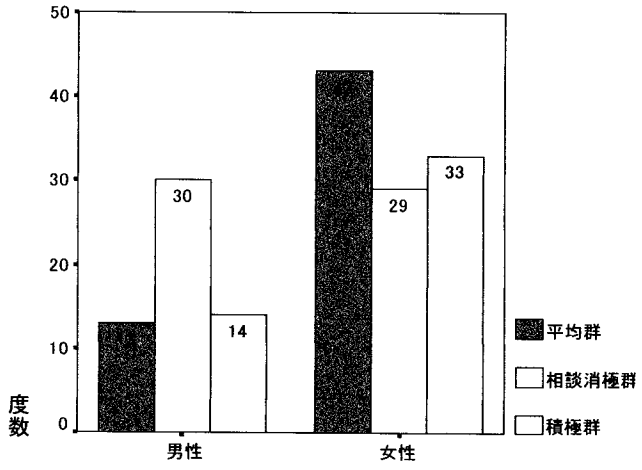


Figure3　性別による各群の人数

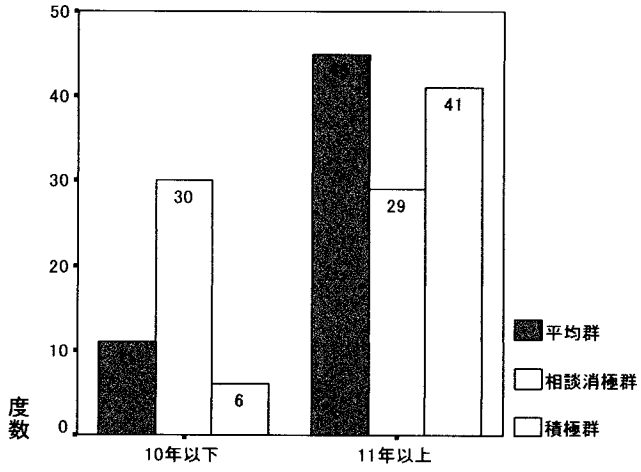


Figure4　教職経験(10年以下・11年以上)別の各群の人数

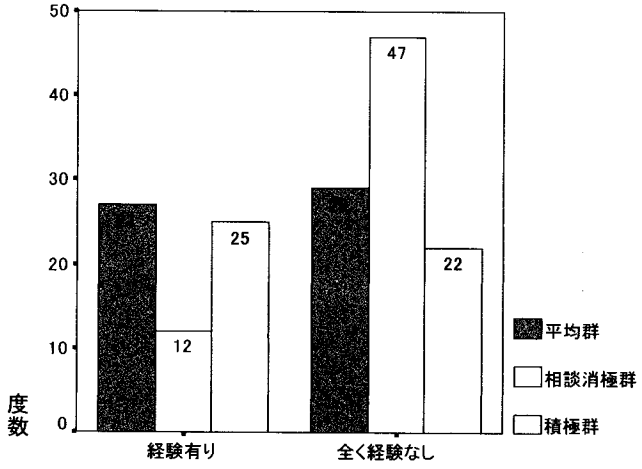


Figure5　教育相談担当経験別の各群の人数

（６）Ⅲ【実際の対応】スタイルとその他の下位尺度との関連

３群の実際の対応スタイルによって、他のⅠ【学校教育相談活動認識】尺度、Ⅱ【困難を感じる問題】尺度、Ⅳ【今後望む支援】尺度における各下位尺度得点がそれぞれ異なるかどうかを検討するために、１要因分散分析を行った。その結果、Ⅰ①＜広義の日常的相談活動＞やⅠ②＜狭義の教育相談活動＞、Ⅱ①＜学校生活・発達に関わる問題＞、Ⅱ②＜精神疾患に関わる問題＞の得点においてはそれぞれ有意な差は見られなかった。

Ⅳ①＜専門的な支援＞とⅣ②＜校内支援・同僚による支援＞のみ群間の得点差は 0.1％水準で有意であった（Ⅳ①＜専門的な支援＞：$F(2,159)=9.95$, Ⅳ②＜校内支援・同僚による支援＞：$F(2,150)=9.89$,いずれも $p<.001$）。これについて、Tukey の HSD 法（５％水準）による多重比較を行ったところ、Ⅳ①＜専門家の支援＞では、積極群が他群に比べて高く、平均群と相談消極群の間には有意な得点差が見られなかった（付図１）。また、Ⅳ②＜校内支援・同僚による支援＞では、積極群が相談消極群に比べて有意に高く、その他の群間には有意な得点差が見られなかった（付図２）。以下、分散分析の結果を Table８に示す。

Table8 【実際の対応】スタイル3群別の各下位尺度得点分散分析結果

	平均群	相談消極群	積極群	*F*値	多重比較
Ⅰ①〈広義の日常的相談活動〉	3.59	3.51	3.77	2.15	
	(0.61)	(0.68)	(0.60)		
Ⅰ②〈狭義の教育相談活動〉	2.75	2.70	2.72	0.08	
	(0.58)	(0.57)	(0.76)		
Ⅱ①〈学校生活・発達に関わる問題〉	4.10	4.16	4.04	0.33	
	(0.63)	(0.64)	(0.81)		
Ⅱ②〈精神疾患に関わる問題〉	3.87	3.89	4.00	0.43	
	(0.69)	(0.72)	(0.70)		
Ⅳ①〈専門的な支援〉	4.28	4.08	4.53	9.95	*** 積極群＞平均群, 相談消極群
	(0.49)	(0.57)	(0.46)		
Ⅳ②〈校内支援・同僚による支援〉	4.02	3.79	4.26	9.89	*** 積極群＞相談消極群
	(0.43)	(0.58)	(0.56)		

上段：平均値、下段()内：*SD*　　*** $p < .001$

4．考察

（1）下位尺度間の比較からの全体的傾向

まず、全体的傾向として学校教育相談の認識については、小学校ではすべての児童を対象とした関わりを指す＜広義の教育相談活動＞に高い得点が示された。これは長い歴史の中で、「学校教育相談とは、学校内にあって学校教育現場における子どもの発達を援助促進するすべての活動が考慮の範囲内に入ってくる（鵜飼,1997）」という認識が定着しつつあることを意味しているといえよう。特に小学校では、担任を中心に学習指導や生活指導はもちろん、休み時間を含め登校から下校まで常に児童と関わるという特徴から、そうした認識がもたれていることは必然的なことであり、学校教育相談が学校教育の中で大きな意義をもつ教育実践として重要なものになってきていると考えられる。

次に、実際に対応が困難と感じる問題については、いじめ・暴力行為等反社会的行動・授業妨害といった学校生活の中で行動化された児童の問題（Ⅱ①＜学校生活・発達に関わる問題＞）に高い数値が示された。特に、目に見え、なおかつ早期対応を求められる問題への対応に教師は日々追われているというのが現状といえそうである。そこへ、リンクする側面として発達障害といった発達上の問題がある児童への対応も大きな課題である今、現場の教員が毎日多様な問題に同時進行で立ち向かっていることが改めて明らかとなった。これは、下司ら（2002）の調査からも小学校教員は発達障害に関することに指導上の難しさを感じていると示されたことに通じる。

そして、各問題への実際の対応としては、担任一人で行う＜直接対応＞が未だ多く、次に＜校内リソースへの相談＞であり、＜専門家への相談＞は最も少ないという実態が明らかとなった。これは小学校の学級担任制の影響が大きいと予想されるが、他にも直接対応せざるを得ない状況があるのかもしれない。この点は、以前から組織対応の重要性が謳われている一方で、あまり変化が見られないことを意味していると思われる。それは、小学校が教科担任制である中学校のように複数の教師で関わるというスタイルに馴染んでいないことやＳＣ等身近な専門家も少ないという環境もあり、組織内

や外部専門機関等と連携して問題に対応することが十分に浸透していないことを示しているものであろう。

しかし、【今後望む支援】としては、Ⅳ②＜校内支援・同僚による支援＞以上にⅣ①＜専門的な支援＞に高い得点が示された。また、Ⅱ②＜精神疾患に関わる問題＞とⅣ①＜専門的な支援＞、Ⅳ②＜校内・同僚による支援＞においてそれぞれ若干の関連が見られたことは、精神疾患等専門的な知識を必要とする問題は専門家や校内の他者の支援を求めることに影響すると考えられる。このことからも、現場の教師は問題の内容によって的確な対応をするためにも専門家の助言や組織としての対応を理想としては望んでいることが窺える。現状と理想のギャップから、理想に近づきにくい難しさがあるということが示唆された。これは関山・園屋（2004）の研究結果を支持するものであり、それが何故の要因によるものかについては研究Ⅱで考察する。

さらに、Ⅲ【実際の対応】とⅣ【今後望む支援】の下位尺度において、若干ではあるが正の相関が見られた。例えば、Ⅲ①＜専門家・組織への相談＞とⅣ①＜専門家への相談＞では、実際に専門家や組織に相談した人は今後の支援としても専門家への相談を求める傾向があることが窺える。つまり、実際の対応と今後に望む支援とは何らか影響する可能性があることも示唆された。

（２）【実際の対応】３群別の比較

１）性別にみる特徴から

研究Ｉでは問題への対応スタイルによって分けられた３群で性差の検討を行い、各群の特徴を見た。その結果、「相談消極群」は特に男性が有意に多く、「平均群」は女性が多い群であった。つまり、男性は問題への対応として専門家等他者への支援を求めない傾向が窺え、女性は他者への相談も直接対応もどれも平均的に行う傾向があるという結果を得た。田村・石隈（2002）は中学校教師を対象とした調査を行い、「被援助志向性」には性差があり、女性教師の方が男性教師に比べ「被援助志向性」が高いことを報告している。小学校における本研究の結果からも、女性教師は男性教師より他者へ援助を求めていきやすい傾向があると考えられる。

２）教職経験年数別にみる特徴から

次に、教職経験 10 年以下・11 年以上で各群の比較をしたところ、「相談消極群」は教職経験 10 年以下つまり若手教師が多く、「積極群」は 11 年以上の中堅層・ベテラン層の教師が多いことが示された。石隈（1999）は、小・中・高の教師を対象とした相談相手への満足度とＳＣのニーズ調査で、経験年数の多い教師ほどＳＣへの援助ニーズが低く、経験年数が低い教師ほどＳＣの必要性も高いという報告をしている。田村・石隈（2001）もまた中学校教師対象の調

査で、若い教師は「援助の欲求と態度」が高いと報告しているが、本研究ではこれらとは逆の結果となった。これは、本研究が小学校教師に限定した調査であり、中学校のようにＳＣが身近な専門家として存在することが少ない物理的環境がその一因でもあろうと考えられる。仮説ではあるが、今後小学校にもＳＣが存在し、身近な相談相手として認知されていけば若手教師にとってもアクセスしやすくなる可能性はあるのかもしれない。しかし、小学校においてもここ数年様々な専門家との連携が謳われる中で、経験年数の多い教師にも専門家の支援を得る効果が徐々に認知されてきたことを表している結果であるともいえよう。それは違う視点から見れば、経験年数の多い教師にとって今日向き合う様々な問題がこれまでの対応では限界があり、専門家等の支援を求めざるを得ない状況があるとも考えられる。また、経験 11 年以上の教師は学校現場での豊富な経験から教師同士のネットワークや相談リソースの知識としても若手教師に比べて幅広いと考えられ、それを柔軟に生かしていく術を持っていることが大きいであろう。逆に「相談消極群」に若手教師が多いとされた結果については、教師の日々対応する問題が多様化・複雑化している中で、若手教師はベテラン教師と比べて経験上のゆとりのなさも関連し、その対応に追われ＜専門家への相談＞自体に目が向けられにくいことが考えられる。その意味では、

若手教師が困難な問題に直面した際、他者への相談をせず一人で抱え込みやすいと思われる。伊藤（2000）は、小・中学校教師を対象にしたバーンアウト傾向を調査している。そこでは20・30代の若手群の方が40代以上のベテラン群より、教師としての中核的な悩み（生徒との関わり等）を多く持ち、その点にバーンアウト傾向（達成感の減退）が高まる一因があると報告している。このことからも、若手教師ほど一人問題を抱え悩んでいる可能性が高いことが推測できる。

3）教育相談担当経験別にみる特徴から

教育相談担当経験別による3群の比較をした結果、「相談消極群」は教育相談担当経験が全くない教師が多く、「積極群」は教育相談担当経験がある教師が多いという結果が示された。「相談消極群」が10年以下の若手教師が多いということもあり、校内の援助チームのコーディネーターの役割を期待される教育相談担当（石隈,1999）の分掌になること自体少ないことかもしれないが、「積極群」に教育相談担当経験者が多いことは、その役職内容と実際に支援を求める行動とが何らか関連があると考えられる。教育相談担当教師は、「ＳＣをはじめとする学校外の専門家と校内の教師がうまく連携できるように橋渡しすることが大きな役割である（一丸,2002)」ことから、ＳＣ等との接点も多く、アクセスしやすい面

で自らの相談行動にもつながりやすいと予想される。水野・石隈（1999）は、事前の専門家との接触体験は被援助志向性や被援助行動に肯定的な関連があるとしている。事前の専門家との接触経験のない人よりある人の方が専門的な心理的援助を受けようとする意図が高かったという先行研究の結果を受け、専門家との接触場面を設定することにより被援助志向性や被援助行動を高めていける可能性があると報告している。このことからも、より専門家との接点が多く、その活用の有効性も実感していると考えられる教育相談担当者は、そのことを＜専門家への相談＞のパイプ役としてより積極的に若手教師など相談消極群へ伝え、働きかけていくキーパーソンになることがより一層求められる。

（３）【実際の対応】スタイルとその他の尺度との関連

本研究では、３群の【実際の対応】スタイルによって【今後望む支援】であるⅣ①＜専門的な支援＞とⅣ②＜校内支援・同僚による支援＞においてのみ有意な得点差が見られた。「積極群」は今後の支援としても他群より＜専門的な支援＞を望んでおり、＜校内支援・同僚による支援＞も求めている。「相談消極群」は今後の支援として＜専門的な支援＞や＜校内・同僚による支援＞を求めるのが「積極群」に比べて低いことが示された。これは、「積極群」が実際の経験値からも＜専門家の支援＞を得ることを有効であると認

知していることが予想され、一人で抱えるのではなく他の支援も積極的に受けることの有効性を感じているからであると考えられる。逆に「相談消極群」は、経験10年以下の若手教師が多い群であるという特徴から、経験を積んだ教師に比べて専門家や校内への支援を求めることに対して何らかの抵抗感やそれを阻む要因があると考えられる。また、「相談消極群」は他群より男性が多いこともから、男性は女性より被援助志向性が低いことに加えて外部の援助を求めることに何らかの抵抗感があるのかもしれない。このことについては、研究Ⅱで考察したい。

研究Ⅱ

１．目的

研究Ｉの結果をふまえ、小学校現場の課題から学校教育相談活動を機能的に行うための重要な要素を整理し、今後の小学校における学校教育相談活動のあり方について検討する。

２．方法

（１）データの収集

小学校担任教師の主体的な認知に基づくデータを広く収集するために質的研究法を採用し、半構造化面接によりデータを収集した。

１）調査時期

2008年７月～９月

２）調査対象

京都府内の公立小学校通常学級担任教師である。研究Ｉの質問紙調査への参加の有無を問わず、事前に研究の趣旨と面接内容の概要を記した「面接調査協力依頼書」という文書を配布し、了承していただけた方９名（Table９）を対象とした。

Table9 調査協力者一覧

No.	性別	教職経験年数	年齢	備考
1	女	1～5年目	20代	
2	女	21～30 年	40代	特別支援教育関係部経験あり
3	女	6～10年	20代	
4	女	11～20年	30代	特別支援教育関係部経験あり
5	女	6～10年	20代	生徒指導部経験あり
6	女	6～10年	20代	特別支援教育関係部経験あり
7	男	21～30 年	50代	生徒指導部(教育相談担当)経験あり
8	男	11～20年	30代	特別支援教育部、生徒指導部(教育相談担当)経験あり
9	男	6～10年	30代	生徒指導部経験あり

3）実施手続き

面接は1対1の半構造化面接で行われた。一人当たりの面接時間は概ね 50～75 分であった。面接実施場所は、二人きりで話せる個室を確保し、各調査協力者との合意によって決定した。調査協力者は筆者の知人である小学校教師に趣旨を説明し、小学校長に紹介してもらうなどして依頼した。20～50 代すべての年齢層が含まれることと所属校の地域が偏らないように配慮した。

調査の実施にあたり、各調査協力者には改めて調査の目的と調査内容の概略を再度説明した。さらに、①調査は強制的ではなく、いつでもどの質問においても答えにくい場合は拒否できること、②面接内容は許可を得て録音、メモさせていただきたいこと、③面接データは厳密に保管し、調査者以外に聞かせたり、本研究以外の目的で使用したりすることはないこと、④面接の内容は後に論文としてまとめるが、個人が特定できるような形で掲載することはないという点を説明した「面接調査協力承諾書」を読み上げ、了解を得た方

に署名いただき、同意の確認として面接を実施した。面接後日、「面接調査協力承諾書」の写しを調査協力者へお礼状と共に送付した。

半構造化面接は質問項目を記したインタビュー・ガイドを参照しながら行った（付表５）。会話の内容によって、質問項目の順番や表現を変更する等自然な流れになるよう柔軟な対応に努めた。主な質問内容は、「先生ご自身は、何か対応に困られたとき誰かに相談されますか」「ＳＣ等専門家が学校組織に入るなど、専門家の支援を得ることは必要なことだと思われますか」「専門的な支援を得るにいたるにはどのような難しさがあると考えられますか」「今後学校教育相談をより円滑に機能的に進めていくためには、どのようなことが必要だと思われますか」等であった。

（２）分析手順

１）分析の方法

本研究では、半構造化面接によって得られた質的データを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、Ｍ－ＧＴＡ）の分析手順に従って分析を進めることとした。Ｍ－ＧＴＡはデータに基づいた分析であり（木下,2007）、方法論が体系化されていることが特徴である。手続きが詳細で具体的であるため、特に面接調査の分析に適しているとされ、分析方法として用いることにした。本調査では録音を拒否する調査協力者がいなかったため、面接内容はす

べてＩＣレコーダーで録音され、逐語化した上で分析を行った。Ｍ－ＧＴＡの基本的な分析手順は以下の通りである。

①分析テーマ（最終的に何を明らかにしたいのか）と分析焦点者（ある限定された集団）に照らして、データのある部分に着目しその意味を解釈する。それを１つの具体例（バリエーション）とし、同時に他の類似例も説明可能かを考え、概念を生成していく。この概念が最小の分析単位となる。②概念を生成する際、「分析ワークシート」を作成し、概念名・定義・具体例を記入する。概念の解釈案や概念間の関連等思いついたアイデアは理論的メモ欄に記入していく。分析ワークシートは個々の概念ごとに作成する。③並行して新たな複数の概念生成を行うが、同時に既に創った概念における他の具体例をデータから探し、バリエーション欄に追加していく。具体例が豊富に出てこなければ、その概念は有効でないと判断する。④生成された概念の完成度は類似例だけでなく、対極例との比較を意識しながらデータを検討することで高める。これにより生成された概念の解釈が恣意的になる危険性を防ぐ。⑤生成されたすべての概念について具体例・対極例等がないことが確認され、データから新たな概念が生成されなくなった時点で概念生成についての理論的飽和化に達したと判断する。⑥次に、生成した概念間の関係を個々の概念ごとに検討し、カテゴリーとしてまとめた。さらに、カ

テゴリー間の関連からカテゴリーグループにまとめる収束化を行った。カテゴリーとカテゴリーグループごとにそれぞれ命名し、それら相互の関連から視覚的に無理なく表現できるよう配置を検討し、結果図にまとめた。

2）概念生成と分析ワークシート例

本研究における1つの具体的な概念生成過程について例示する。本研究の分析テーマは「小学校における学校教育相談活動の現状に見える課題から今後の展望を認識するプロセス」、分析焦点者は「小学校通常学級担任教師」である。

まず、一人の調査協力者から「なんかどういうしくみになってるんか、あたしが知らんところでもきっと会議とかはあるんやろうなと思うんですけど、体制なんか、気にしてくれて来てくれはる先生もいっぱいいはるし、教頭先生とか教務主任の先生とかももちろんその子のことは知ってくれてはるし。(①)」という発言が得られた。これを全職員が意識的に課題のある子を知り、声をかけるなどの何気ないやりとりが担任にとって一人で対応しているのではないという安心感を持つことにつながると解釈し、『組織体制としての対応』という概念名を付け、「全教員で対応することの大切さを実感し、組織で動くことの有効性を認識する」と定義し、分析ワークシートを作成した。その後、他のデータから同様の具体例を探すとともに、対極例等についても確

認しながらこの概念を精緻化していった。分析ワークシートの例をTable10に示す。

Table10　分析ワークシートの例

概念4	組織体制としての対応
定義	全教員で対応することの大切さを実感し、組織で動くことの有効性を認識する。
具体例（バリエーション）	・なんかどういうしくみになってるんか、あたしが知らんところでもきっと会議とかはあるんやろうなと思うんですけど、体制なんか、気にしてくれてきてくれはる先生もいっぱいいはるし、教頭先生とか教務主任の先生とかももちろんその子のことは知ってくれてはるし。(①) ・廊下とかでも声かけてくれてはるし、なんか、この前褒めといたよとかそういうふうにいうてくれはったりも。(①) ・やっぱり、そやね、学校、トップの先生たちの声かけであったりとかもあるし、なんかあった時に、保護者との対応であったりとかしても、やっぱりこう、しにくい方については、必ずこう一緒に出てくれはったりとか、うんうん。そういう担任とかだけ、個人に任せない、っていうか責任にすべてっていうのではなくて、みんなで解決しようっていうふうに、うんうん、そういう雰囲気が大事かな。(②) ・普段からなんかその大きな問題があるからとかじゃなくてみんなでやっていくっていうような、すべての教育活動を、なんかこうあなたはここあなたはここっていうんじゃなくって、みんなでやるっていうふうな、感じで。(②) ・継続的に続けようとしてくれてはる。担任が代わったらこんなんありますよって声かけしたり。でもそれは前の学年でしてはったことを知らんと言われへん。うちの学校はありがたいことに、養護の先生が覚えてくれてはるから。養護の先生は大きい。(④) ・絶対に担任と子どものつながりをつなぐ役目として養護教諭の先生がいはった(⑤) ・フル回転ですね、うちはね。まぁ、ね、色々他の先生も忙しくしてはって大変なんですけど、やっぱり管理職とでまぁ、うちでいうたら養護教諭の先生と児童支援加配ていう先生がおられるんで…。その先生が、橋渡し役ていう役をしてはるんですけど、そういう加配の先生とま、担任と、ま、一つのチームみたいなんを組んで、時たまケース会議をしたりしながら、対応は日々検討してます。(⑧) ・一応、管理職と養教とあと支援加配の先生は教育相談部というのに入ってはるんですけどね。そこの、教育相談部の方針で、やっぱり担任は絶対抱え込まないと強く出てますんでね、何でも相談する窓口で、支援加配の先生が養教の先生もいうて、もうどんな小さなことでもいいから報告して、ちょっと危険やなと感じたら保護者対応の面とかでもね、すぐに相談をして対応を検討するいうような体制にはなってますね。(⑧) ・ずっと大切やと思ってるのは、学校がその一貫した指導をすると。同じ方向を向くってことがものすごう大切で、特にこういう大きな、あの、ま、あの～この問題を抱えた子に対応するときは特にやっぱり大切やなと。ま、そういうことが最初はいわゆる生指の研修とかで、全校で一致した認識をするということ(⑨) (他は省略)
理論的メモ	・全職員が意識的に課題のある子を知り、声をかけるなどの何気ないやりとりが一人で対応しているのではないという安心感を持つことにつながる。 ・様々な先生が関わることで子どもの見方の視点が広がり、様々なアプローチができる。 ・養護教諭、生指部長、教務主任等、組織の中でもキーマンになるポジションの人は担任にとっても存在は大きく、管理職の次に実働部隊としてその動きによって組織全体の動きにも影響がありそうだ。 ○自校の組織体制が動いていると認識している教員からは、共通して、様々な役職の教員が関わって問題の対応に当たっている、特に養護教諭の働きは大きいと答えている。 ○自校の組織体制の動きはまだ難しいと認識している教員も、本来は様々な部との連携がもっとあるべきと指摘しており、「組織が動く」ことにおいて、様々なポジションの教員がそれぞれに関わり合うことが重要であるといえる。

…：中略

3．結果

（1）得られたカテゴリーの全体像

得られたデータを本研究の目的と照らし合わせ、生成された概念において類似例や対極例の有無の確認や解釈可能性を検討した結果、最終的に合計 24 の概念が生成された。概念とその定義、具体例一覧を Table11-1,2(P 44,45)に示す。そこから 12 のカテゴリー、さらに５つのカテゴリーグループが生成された。各カテゴリーとカテゴリーグループの関係を表した全体図を Figure 6 (P47)に示す。

この全体図を概観すると、小学校の担任教師が学校教育相談をより機能的に進めていくことについて振り返り、【現状の理解】をする中で様々な【専門家との連携を阻む課題】があることが認識され、今後、学校教育相談活動を機能的に進めるためには改めて何が大切かが【今後の展望】として示された。特に、【専門家との連携を阻む課題】が見えたことは、現場において様々な問題への「対応の難しさ」があるときに＜専門家・組織への相談＞を理想では求めているが、現実の対応としては＜直接対応＞が最も多く、次いで＜校内リソースへの相談＞、＜専門家・組織への相談＞は最も少ないという研究Ｉの結果を受け、その要因は何かということが明らかになったといえる。なお、生成されたカテゴリーグループ、カテゴリー、それに含まれる概念及び調査協力者の一覧を Table12(P46)に示す。

Table11-1 概念とその定義、具体例一覧

No.	概念名	定義と代表的な具体例
1	児童理解とその対応の難しさ	発達障害をはじめ様々な児童が表す行動の理解とその対応に困難を感じる。 ・発達障害をもっている子どもの対応が難しいなって思う(④)・やっぱり、日常すぐに困るのはやっぱり、教室から飛び出して行ったりね、戻ってこない、うん。(⑦)
2	児童との関係構築の難しさ	家庭的な要因も含め、大人不信・教師不信から児童との関係構築に困難を感じる。 ・人間関係が結びにくいんやろうなと思うな。なんやろな、教師不信とか、大人不信とか‥。(④)・やっぱり指示が聞けない子、ですね。指示が聞けないというか無視するというか。指導が入らないということですね。そういう子の対応っていうのが、概して一番苦労するかなと。うん。(⑨)
3	身近で頼りになる相談相手	自分や学級をよく理解してくれている、身近で頼りになる教師を相談相手とする。 ・あの私の授業によく入ってくれはる担外の先生で、その子をよくみてくれている先生とかに、授業が終わってからとか放課後とかに相談したりとかします。(①)・やっぱり自分の話、話があう人というか、学校の中でも数人いるんやね、そういう先生に相談します。(④)
4	組織体制としての対応	全教員で対応することの大切さを実感し、組織で動くことの有効性を認識する。 ・普段から何かその大きな問題があるからとかじゃなくてみんなでやっていくっていうような、すべての教育活動を、なんかこうあなたはここあなたはここっていうんじゃなくって、みんなでやるっていう風な感じで。(②)・ま、一つのチームみたいなんを組んで、時たまケース会議をしたりしながら、対応は日々検討してます。(⑧)
5	複数対応のメリット	複数体制で対応することのメリットを実感する。 ・他の先生も気軽に相談ができたり。前そうやったんやけど、こんなことしてみたらどう？とかそんなんも言い合えるようにはしてますね。(⑧)・大変やったなぁというのが、担任その子の担任じゃない先生も苦労がわかるから共感できる。(⑨)
6	職員室の雰囲気	職員室の温かい雰囲気の大切さを実感する。 ・すごい恵まれてすぎてるなと思うぐらい、先生とかの仲の雰囲気があたしはいいなって感じてる。(①)・あんまりしんどいしんどいというのもあれやけど、でもなんかあったときに、しんどいやろといわはらへんかってもなんかこうさりげなく、いうてくれはると。職員室の雰囲気は大きいですね。(③)
7	学年の人間関係	学年内での担任同士のつながりを大切にする。 ・学年はお互いで楽しくやろうっていう雰囲気を作ってると思います。みんなが、なんか。(①)・学年で子どもをみていかなアカンかったりとか、育ていかなアカン部分で、こう、うまいぐあいに聞いていったりとか、支援できひんかなみたいな、気にかけるみたいな。(②)
8	専門家への相談メリット	専門家に相談することの有効性を認識する。 ・すっきりします。SCの先生はほっとするっいうか‥。(⑤)・あ、助かりますね、ものすごく助かりますね。だから、僕ら担任集団であるとか、ま、やっぱり狭い見方がする場合もあるんで、…やっぱり、専門的な立場からね意見を伺うっていうのも。やっぱりそういう勉強してはってね、専門的な目で子どもをみてはるわけやしね、そういう意見を伺うっていうのも大事かなと、思うんですね。(⑧)
9	外部機関との連携の必要性	学校外の関係機関と連携することの有効性や必要性を認識する。 ・…ある程度複雑化している今の現状の中で、教育をもっとグローバルな感じで、幅広い感じで見ていくっていう、そういう人を入れていく。(②)・絶対いると思う。これからは。…だってこれだけね、発達障害がどやとかこやとか言われてるのにね、やっぱりそれをちゃんとこう勉強したり、あの、実践的に経験してきてる人がね、絶対にこの学校にもいるべきやと思うわ。でなかったら、これからね対応していけないと思う。(⑦)
10	外部専門家への支援を求める動機	校外の専門機関(専門家)に相談するきっかけとなる経験がある。 ・これは絶対何かあるぞとは思ったけど、それが何なのかもわからへんし、そういう子に対する対応の仕方もわからへんし。(⑦)・…自分もどうしたらええのかわからんような。それこそもう、もう手に負えないみたいなね。自分が関わって変化するようなものではなんかもうないと感じて、きたときに、やっぱり外部的な助けがある意味で欲しいなという自分のニーズかな、が急に増したっていう感じで。(⑨)
11	管理職の働きかけ	管理職の教師への働きかけが職員室の雰囲気を作り、すべての基本になる。 ・やっぱりそやね、学校トップの先生たちの声かけであったりとかもあるし、何かあった時に保護者との対応であったりとかしても、やっぱりこう、しにくい方については必ずこう一緒に出てくれはったりとか、うんうん。そういう担任とかだけ、個人に任せないっていうか責任にすべてっていうのではなくて、みんなで解決しようっていうふうに、うんうん、そういう雰囲気が大事かな。(②)・校長室からどれだけ職員室に来てくれはるかですね、一つはね。やっぱり。(⑧)
12	男性の相談抵抗感	男性教師特有の相談に対する抵抗感 ・男という、男のあの独特のしょうもないプライド。(⑦)・…男性と女性ではおそらくね、おそらくなかなか本音を言い出せないのはひょっとしたら男性の方が多いかもしれませんよね。本音が言えない。…なぜかというと特に小学校現場では、男性の先生が少ないから。(⑧)
13	兼務の限界	人手不足により担任と窓口担当が兼務する中でそれぞれ業務の限界を感じ、組織としてうまく機能しない状況となっている。 ・コーディネーターの先生は、…校務分掌やから仕方がないかもしれないけど、自分とこがすごいしんどいとこを持ってて、コーディネーターもしてて重なるのは人間やから仕方がないと思うんですよね。だからその辺は、やっぱり校内のを動かしていこう思ったら、ちょっと配慮をするなり‥。(③)・やっぱり現状として今多いのは担任をしながらそういうことをしている。で、すごい無理がある。しんどい。…人手がない。現場はもうほんとに人手がない。動けない。(④)

…:省略、‥:語尾の間、(数字):調査協力者をそれぞれ表す。

Table11-2 概念とその定義、具体例一覧

No.	概念名	定義とその具体例
14	専門家の不在	身近な存在として専門家がいないという物理的な難しさが相談意欲の低下となっている。 ・やっぱり滅多に、毎日いはるわけじゃないから、で、学校のことを実際そんな知ってはるわけでもないし、やっぱり学校の先生の方が聞きやすいなって思うんで。(⑥)・だって、今の職場にいないでしょ。まずは誰かに校内で相談したり、一緒に入ってって求めたり、もうそれしかないね。(⑦)
15	閉鎖感	小学校特有の学級担任制の閉鎖感から教師の個別化、外部とのつながりにくさをもたらしている。 ・開かれた学校ていわれてるけど、けっこうやっぱり閉鎖的なところもあるし、外部から来るっていう、きてもらうっていうところらへんになんかこうまだまだ学校の中でなんとかしようってする管理体制であったりとか、いうのもあるんちゃうかな。(②)・校内体制やいうても結局小学校はまだまだ担任に任せっきり。うん。になって、それやっぱり、そういう、どういうのかな、土壌っていうのか雰囲気っていうか。(⑨)
16	ルートの未確立	専門家へ相談する手続きや担当窓口の不明瞭など専門家へつながるルートが校内システムにおいて明確化・定着化していないことが相談への足止めとなってい ・SCにかけたいんだけどどのルートで誰に相談していけばたどり着けるのか、そういうことも明確になってないから結局直接対応しかない、自分なりにやるしかない、っていうところがすごい問題なんじゃないかなと思います。(⑤)・どこに電話したらいいのかわからないっていう。やっぱそういうのって、教えてもらえないじゃないですか、学校の中で。(⑥)
17	多忙感・緊迫感	日々多忙感を感じ、かつ緊急性を伴う問題が起こりうるという時間的ゆとりのなさの状況が相談につながりにくい一つの要因となっている。 ・明日どうしたらいい、今日これで苦しんでいるっていう問題やから、そんなどっかに相談して、解決の方法を願うなんて、そんなところはもう全然。学級担任がどうせなあかんかっていう。どの学級もそうやし。(⑤)・もう目の前のこと、やることが正直それはしゃーないことなんですけど、多すぎて。もうそんな細々してる暇ないし、日々に追われてるしとか思いながら、そんな中でとても言えへん。みんな目の前のことに追われている状態ですね。(⑥)
18	周囲への遠慮	周囲の人間関係や他学級の状況を考慮するがゆえ相談することにためらう気持ちが起こる。 ・あんまり言っても、うちも大変なんやからって、思わはるんかなっていうので、ちょっと引いてしまってる部分もある‥。(③)・一番周りを見渡していて思うのは、みんな何かしてはるから。(⑥)・そうですね、いうたらアカンてのもあって。(⑥)
19	自己責任感	困難な状況は自分自身の力量の問題であると責任を感じるがゆえに一人で抱え込んでしまう。 ・きっと自分が悪いんやわとか。自分のやり方が悪いんやわとまず思っちゃうからね。…自分のやり方が悪いから子どもはこうなっちゃうやと考えちゃうからかえって外には相談しない。自分のやり方を変えればいいんやと。(④)・自分は自信がないし、こんなぐらい担任で解決しなあかんと思いこみます。(⑥)
20	経験からの自負	教師としての過去の経験から解決可能と判断をし、その自負から直接対応をする。 ・若さでなんかつっぱしってきたら何とかなった気がする。(③)・やっぱり、今までのね、いろんな経験年数の先生いると思うんやけども、今までの経験で、なんとかなるわと。僕は「見通しのない指導とか展望」やなって思うんやけどね。そういうのがあるんちゃうかなと思いますね。(⑧)
21	自己防衛感	自分の弱みを見せられない、できないことは恥ずかしいと感じる教師としてのプライドから自己を防衛する気持ちが働くために、より自力解決を追求する気持ちも強まり一人で抱え込んでしまう。 ・こんなことを言われる自分が情けないとか恥ずかしいとかいうのがあって。(⑥)・あんまりこう頼りにしたら、なんとかどうしたらいいんでしょうかっていったら、自分の今度責任を問われたり、自分の未熟さをさらけ出してしまうことになりはしないかみたいに思ってる若い人って結構いるんちゃうかな。(⑦)
22	一致した指導方針	教師が「一致した方向性・指導観をもって対応する」という意識を持つことが求めら ・やっぱりね、専門的な人はいーひんけど、みんながね、一個の方向を向いてというか(③)・ずっと大切やと思ってるのは、学校がその一貫した指導をすると。同じ方向を向くってことがものすごう大切で、特にこういう大きな、あの、ま、あの～この問題を抱えた子に対応するときは特にやっぱり大切やなと。(⑨)
23	啓発のための働きかけ	外部機関、専門家との連携をスムーズにするため、チーム支援を促進するために校内での啓発として積極的な働きかけをしていくことを必要としている。 ・それがまた先輩の先生に、こういうのがあるよとか言ってもうたら、よくわかって、そうかじゃ、あたしも！って思うんだけど。(⑤)・あの特別な時だけじゃなくて、それこそ、校内研修とかに来てもらうとか、いうことで知ってもらったりするのも一つうん、足場も低くなるやろうし。(⑨)
24	教師相互の積極的関与	日頃の意思疎通など意図的な交流をすることや教師間相互の積極的な働きかけが重要であり、その必要性を感じている。 ・よく入ってくれはる、あたしのクラスに。担任のない先生とかが。そういうのを見たら、クラスの感じとかも見てくれはるし、相談もしやすいし、向こうからも言ってくれはるし。一人でクラスを見るんじゃないっていうか。(①)・やっぱり自分の学級。そこで止まってしまってるところがあって、もっとよくなったところを出せたら、いいんちゃうかなって感じてます、今。(⑤)

…:省略、‥:語尾の間、(数字):調査協力者をそれぞれ表す。

Table12 カテゴリーグループ、カテゴリー、概念および協力者一覧

	カテゴリーグループ	カテゴリー	カテゴリー定義	カテゴリーに含まれる概念	協力者
現状の理解	対応の難しさ	対応の難しさ	児童への指導に関する対応において様々な難しさを感じる	1 児童理解とその対応の難しさ	1,2,3,4,6,7,8
				2 児童との関係構築の難しさ	4,5,8,9
	問題への対応の現状	身近で頼りになる相談相手	自分や学級をよく理解してくれている、身近で頼りになる教師を相談相手とする	3 身近で頼りになる相談相手	1,2,3,4,5,6,7,9
		校内体制としての対応	校内で複数体制での問題対応の必要性とそのメリットを認識する	4 組織体制としての対応	1,2,4,5,8,9
				5 複数対応のメリット	1,2,8,9
		外部機関との連携	外部機関や専門家支援の有効性を認識し、その必要性を認識する	10 外部専門家への支援を求める動機	3,4,5,7,8,9
				8 専門家への相談メリット	1,2,3,4,5,6,7,8,9
				9 外部機関との連携の必要性	1,2,5,6,7,8,9
専門家との連携を阻む課題	環境的課題	校内組織の課題	校内における組織体制の課題を実感する	13 兼務の限界	3,4,9
				16 ルートの未確立	3,4,5,6,7,9
		小学校の特性にみる課題	小学校の従来からの学校体制にみる課題を認識する	14 専門家の不在	2,3,6,7
				15 閉鎖感	2,4,5,9
		多忙感・緊迫感	日々多忙感を感じ、かつ緊急性を伴う問題が起こりうるという時間的ゆとりのなさの状況が相談につながりにくい一つの要因となっている	17 多忙感・緊迫感	3,4,5,6,7,9
	個人的課題	個人的要因	他者の援助を求めようとしない個人内要因	19 自己責任感	3,4,6,7,8
				21 自己防衛感	2,6,7,8
				20 経験からの自負	2,3,4,8
				12 男性の相談抵抗感	7,8,9
		周囲への遠慮	周囲の人間関係や他学級の状況を考慮するがゆえ相談することにためらう気持ちが起こる	18 周囲への遠慮	2,3,4,6,9
今後の展望	今後に望まれるもの	教師間の一致・連携	教師の人間関係や相互の一致した方針を持つことの大切さを認識する	7 学年の人間関係	1,2,3,5,6
				6 職員室の雰囲気	1,3,4,6,7,8
				22 一致した指導方針	3,4,5,8,9
		管理職の働きかけ	管理職の教師への働きかけが職員室の雰囲気を作り、すべての基本になる	11 管理職の働きかけ	1,2,4,6,8,9
		積極的な関わり	組織的支援を機能させるために校内外への積極的な関与の重要性を認識する	23 啓発のための働きかけ	2,5,6,9
				24 教師相互の積極的関与	1,2,5,6,8,9

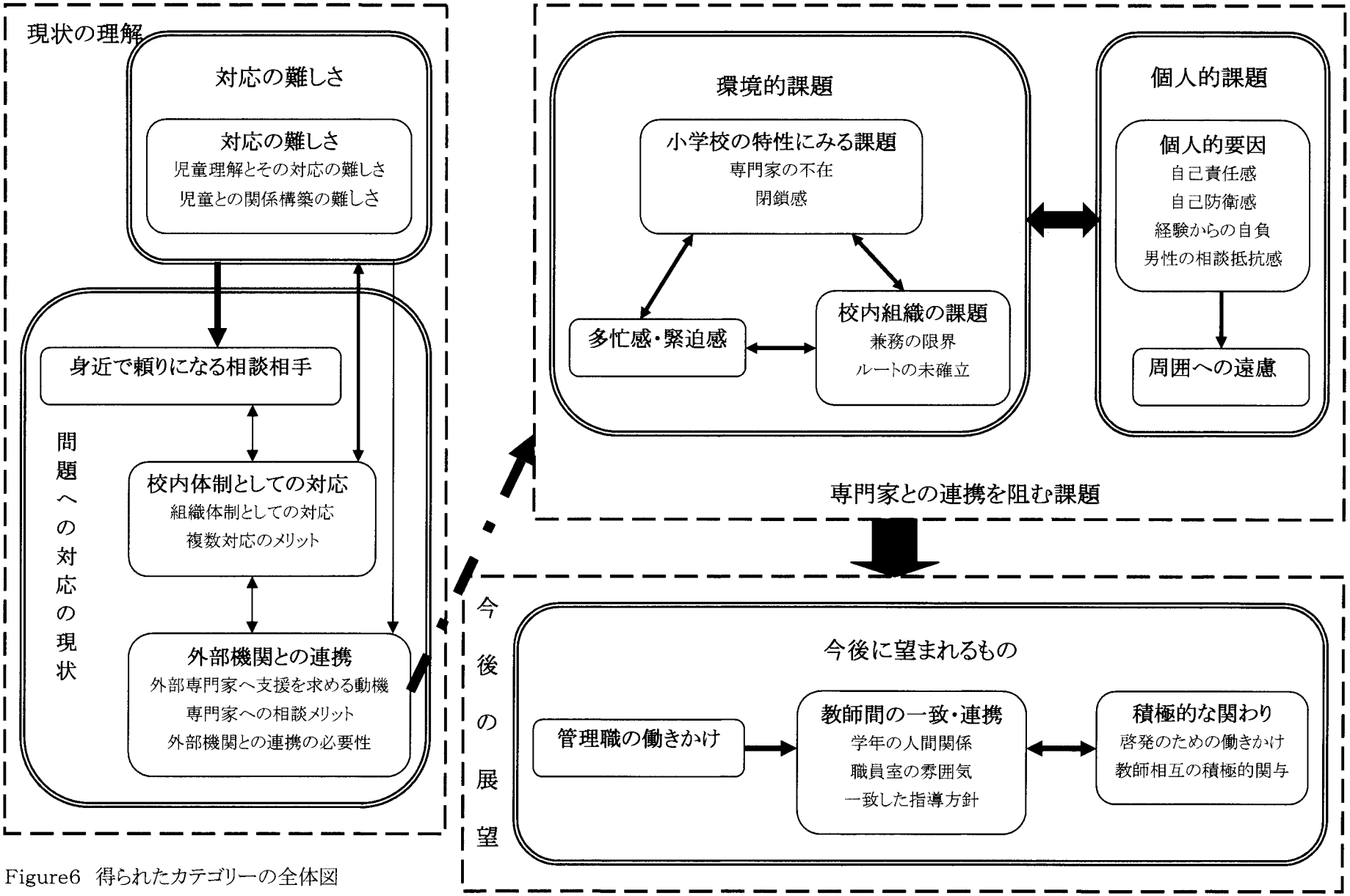


Figure6　得られたカテゴリーの全体図

（２）【現状の理解】について

【現状の理解】とは、教師が児童との間でどのようなことに困難を感じ、現状としてどのような対応をしているかについてまとめられたものである。これは、『対応の難しさ』と『問題への対応の現状』の２つのカテゴリーグループからなる。つまり、教師は日々様々な問題に『対応の難しさ』を感じており、それに対して「身近で頼りになる相談相手」に相談することがより多く、それが時として「校内体制として対応」することに広がり、問題によっては「外部機関との連携」をしながら対応しているという、大きく３つの『問題への対応の現状』があった。

まず、教師は発達障害児が見せる行動や授業中教室から飛び出すといった児童が表す様々な行動に対して「児童理解とその対応の難しさ」を感じていること、さらに家庭的な要因も含め、大人不信・教師不信といった「児童との関係構築の難しさ」を感じていることが明らかになった。これらは児童への『対応の難しさ』としてまとめられた。そうした『対応の難しさ』があるとき、誰に相談するかといえば、「身近で頼りになる相談相手」として自分をよく理解し、普段から関わりの多い教師に相談することが最も多かった。しかし一方では、「校内体制としての対応」を意識し、様々な場面で学年や養護教諭、管理職も含め[組織体制としての対応]をすることの大

切さも認識していた。つまり、担任だけでなく様々な教師が関わって対応することが多様な視点で問題へのアプローチが図れ、早期対応ができるという［複数対応のメリット］を実感していたのである。さらに、学校内での教師による対応だけでは手に負えないと感じるような問題には「外部機関との連携」を図ることも行われていた。それは、担任一人の判断での対応や学校としての対応だけでは限界があると感じたり、これまでの実践が生かせないと感じたりした経験が［外部専門家への支援を求める動機］となり、ＳＣや巡回相談という外部専門機関に支援を求めることにつながるようであった。そうして専門家とつながる経験をした教師は、何より教師自身が安心できるということや専門的な目から見た指摘はとても参考になるという［専門家への相談メリット］を実感していた。また、社会的にもますます複雑化する状況の中で様々な問題に適切に対応していくためには、多様な視点での支援が有効であるという［外部機関との連携の必要性］を感じていた。しかし、現実は教師がそのように「外部機関との連携」の重要性を認知しながらも行動に至らず一人で抱え込んでしまう状況や「校内体制としての対応」さえ十分でないという状況があることも少なからず実感されていた。

（３）【専門家との連携を阻む課題】について

【専門家との連携を阻む課題】とは、「外部機関との連携」を求

めながらもそこに至りにくいのはどのような要因があるのかがまとめられたものである。大きく『環境的課題』と『個人的課題』という２つのカテゴリーグループからなる。

１つ目の『環境的課題』とは、「校内組織の課題」「小学校の特性にみる課題」「多忙感・緊迫感」という３つのカテゴリーから構成されている。教師は専門家とつながることを求める一方で、どんな専門機関があるのかを知らなかったり、そこに至るためにはどのような手続きが必要かがわからないといった［ルートの未確立］の課題を感じていた。一方、外部機関との窓口になる教師も担任業務をしながらコーディネーター的役割を果たさねばならない場合が多く、実質［兼務の限界］があることが認識されていた。そうした「校内組織の課題」が一つの『環境的課題』としてまとめられた。また、小学校の現状としてＳＣが配置されている学校は少ないことや身近な専門機関として利用される通級指導教室も有する学校は少ないという条件等そもそも［専門家の不在］が小学校教師にとって大きな壁となっていた。さらには、小学校特有の学級担任制が担任一人で背負う状況をつくっていると感じることや個々の教師も我が学級だけに関わるという傾向が根強くあるという［閉鎖感］が存在し、そうした「小学校の特性にみる課題」も挙げられていた。そして、何よりめまぐるしい実務状況の中で時間がないといった物

理的な課題、さらに日々突発的で即対応が必要とされる問題が起こるといった［多忙感・緊迫感］の中で他者へ相談するゆとりはないと感じていることも大きな課題の一つであった。

2つ目の『個人的課題』とは「個人的要因」「周囲への遠慮」というカテゴリーから構成されている。専門家への相談につながりにくい「個人的要因」として［自己責任感］［自己防衛感］［経験からの自負］［男性の相談抵抗感］という4つの概念がまとめられた。教師は困難な問題に直面した際、特に若手教師は実践に自信がないことも相まって、それを自分自身の力量や対応の問題ではないかという［自己責任感］を感じていた。また、そうした問題状況の解決ができないことは恥ずかしいと思う気持ちから弱みを人には見せられないという［自己防衛感］が働き、より自力解決への追求心が強まるということもあった。さらには、経験を積んだ教師については経験があるからこそこれまではなんとかなった、従来のやり方でできるといった［経験からの自負］があり、それが他者に相談する行動には至らない一因として挙げられた。最後に男性については、男性ゆえのプライドがあることや小学校においては人数的にも少ないことから本音が言いにくいといった［男性の相談抵抗感］の存在も挙げられた。そうした「個人的要因」に加えて、周囲の慌ただしい状況や教師同士の人間関係を見て、また他の学級の状況を考慮

するがゆえに相談をためらうといった［周囲への遠慮］もあり、抱えている問題状況を人には話しにくいと感じていた。このような『環境的課題』と『個人的課題』が日々同時に実感されることによって、専門的な支援の必要性を感じていてもそこに至りにくいということが示された。

（４）【今後の展望】について

【今後の展望】とは、今ある現状から見える課題をふまえた上で、機能的な学校教育相談活動を進めるために教師が大切にしたいと考え、必要であると感じている要素がまとめられたものである。これは、『今後に望まれるもの』という単一のカテゴリーグループからなる。それはさらに、「教師間の一致・連携」「管理職の働きかけ」「積極的な関わり」という３つのカテゴリーから構成された。

まず、担任をもつ教師は最も身近な協働集団となる学年という単位に互いに助け合うことや話し合える雰囲気があるといった［学年の人間関係］が必要であると強く感じ、担任同士のつながりを大切にすることを意識していた。それと同時に、学年を超えた関係においても気軽に話ができるという温かい［職員室の雰囲気］を求め、それが何か対応困難な問題が生じた際でも誰かに相談することにつながる第一歩であると認識していた。また、児童への対応として、校内において教師同士が同じ方向性や指導観をもって対応すると

いう［一致した指導方針］を共通認識しておくことの重要性も実感していた。これらは今教師が改めて大切にしたいと考え、求めているものとして「教師間の一致・連携」にまとめられた。しかし、これは担任同士だけでできるものではなく、各教師への積極的な声かけ等「管理職の働きかけ」があってこそできるものであるとも認識されていた。教師は「管理職の働きかけ」が［職員室の雰囲気］にも大きく影響すると感じ、学校のすべての運営を円滑に進める上で大きなポイントであると認識していた。こうした「管理職の働きかけ」により「教師間の一致・連携」が進むことは、さらに教師同士が互いに意思疎通を意識的に図る等［教師相互の積極的関与］ができることにつながると考えられていた。言い換えれば、［教師相互の積極的関与］を一人一人が意識することは、問題に対して担任が一人で抱え込む状況を防ぐことになるのではないかというものである。今後に向けて、そうした日頃の教師自身の意識改革が認識されることに加え、外部機関等専門家との連携が全教員にとってより身近なものとなるために校内研修会に専門家を招く等校内における［啓発の働きかけ］も必要であると感じていた。この［教師相互の積極的関与］や［啓発の働きかけ］という教師自身の「積極的な関わり」こそ必要であると認識されていた。

4. 考察

（１）専門家との連携が困難な要因について

ここではまず、教師自身の学校教育相談活動の振り返りによる【現状の理解】から明らかになった【専門家との連携を阻む課題】について考察していく。

小学校において、担任教師が様々な課題を持つ児童への「対応の難しさ」を感じた時、信頼のおける同僚や先輩教師という「身近で頼りになる相談相手」に相談することがごく日常的であった。同時に「校内体制としての対応」や、場合によって「外部機関との連携」もしているが、特に後者は必要性を感じていてもそこに至るには難しい現実があることが明らかになった。それは、小学校が未だ組織としての対応、複数体制での対応が十分でないことを表しているのかもしれない。では特に、何が専門家等「外部機関との連携」を難しくしているのか。これは、研究Ⅰの結果から課題となった点であり、研究Ⅱの結果では『環境的課題』と『個人的課題』という大きく２つの課題があることが示された。

１）環境的課題について

まず、『環境的課題』について考察する。第一に、やはり「小学校の特性にみる課題」が大きい。中でも、[専門家の不在]は大きい壁である。これは、中学校にはＳＣが配置され、連携が定着しつ

つあることからより身近な相談相手としてアクセスしやすいのに対し、小学校は拠点校方式がほとんどであり、ＳＣにつながるまでが遠く、身近な存在としてはアクセスしにくいことを示唆している。しかし実際に、「外部機関との連携」を経験した教師は［専門家への相談メリット］を感じ、だからこそ［外部機関との連携の必要性］を実感していることが本研究からも明らかになっている。相談したい時にすぐ近くに専門家がいることが小学校においても求められており、それが実現すれば専門家との連携の有効性もより認知されるだろうと考えられる。それでも現実問題としてその現状に諦めてばかりいるわけでなく、ＳＣ等専門家に相談したい時には小学校教師は教育相談担当等窓口の教師を通して、あるいは直接アクセスしようと努力していた。しかし、その道筋が校内で明確化されていない現状があるという。つまり、専門家への［ルートの未確立］という「校内組織の課題」がある。たとえ教師の積極的な専門家の支援を求める動機づけがあっても、この［ルートの未確立］という課題がある以上そこから前に進めず、行動化を断念している場合も少なくないようである。これは、文部科学省（2007）をはじめ多くの研究においても学校と共に多様な専門家の支援による相談体制を作ることが重要であると謳われているが、改めて現場の課題として浮き彫りになったといえよう。川口（2002）も指摘しているように、

「校内で誰がどの役割をもって関わっているか、職員が共通理解していること」が重要であり、小学校において専門家の支援を得るには校内組織体制の整備は必要かつ重要な意味をもつと改めて確認できたと考えられる。

もう一つ、「校内組織の課題」として外部機関との窓口を担う教員の［兼務の限界］がある。小学校の場合、「教師とSCのつなぎ役や調整役が重要な仕事である（小林,2002)」教育相談担当者は、各校にもよるものの担任等他の業務と兼任していることがほとんどである。そのため［兼務の限界］が生じ、実質機能しないということも少なくないようである。これは、相談したい担任側からもその状況を見て相談することを躊躇する要因にもなり、悪循環の一因であろう。石隈（1999）は、学級担任の教育相談活動には限界があり、その活動を補助する役割を任されるのが校務分掌としての「教育相談係」の教師であると述べている。つまり、それぞれの役割を重視するなら兼務すること自体無理があり、できれば教育相談担当は専任できる立場の人が担当することが望ましいと思われる。学校規模により人員配置としての限界はあるが、SCと教師のコーディネートを円滑に進めるためには、少なくとも校務分掌を決める際、教育相談担当者への配慮が必要であるといえよう。

また、小学校の学級担任制が依然担任一人で問題を抱え込む土壌

になっているという面は拭えず、各担任が相互に関わり合おうとしない学級王国的風土や担任任せの管理体制等［閉鎖感］が存在することは専門家への相談以前の課題である。加えて、［多忙感・緊迫感］と常に向き合う小学校現場においては、その［閉鎖感］はますます加速すると考えられる。こうした様々な環境的課題を教師自身が自覚し、互いに安心して問題を開示し合える学校環境を教師自身で改善していくことが求められる。

2）個人的課題について

『専門家への相談を阻む課題』として、［自己責任感］［自己防衛感］［経験からの自負］［男性の相談抵抗感］という4つの「個人的要因」が示された。特に［自己責任感］や［男性の相談抵抗感］は、学級担任制である小学校教師という職業的特性の影響もあるかもしれない。学級の問題は自己責任であると考えたり（［自己責任感］）、教師としてのプライドに関連するがゆえに自分を守ったり（［自己防衛感］）という気持ちが働くようである。後者は、自分の力不足をさらけ出すことは恥ずかしいと捉えるネガティブな感情と自分の学級は問題も含め自分で責任を持ちたいという自己の実践力を信じているポジティブな感情が両価的に存在していると考えられる。また、経験豊富な教師ゆえに起こりうる［経験からの自負］や小学校の男性教師数が少ないことによる相談抵抗感（［男性の相談抵抗感］）等、相談

に対しては性別や経験年数も関連していることが明らかになった。そうした「個人的要因」と関連して「周囲への遠慮」が生まれ、他者への相談を回避する状態が維持されてしまうようである。田村・石隈（2002）は中学校教師を対象に「被援助志向性」と「教師自尊感情」との関連について研究し、男性教師の方が女性教師より「教師自尊感情」が高いことを示し、サポートが必要な教師に援助する際には個人のパーソナリティの違いや性差を考慮する必要性を指摘している。また、「被援助志向性」を高める影響因に、管理職も含めた同僚教師との良好な人間関係を挙げている。小学校教師を対象にした本研究においても、この指摘を支持する結果が示されたと考えられる。このことからも、一人で問題を抱えずに専門家との連携をはじめ、他者との相談行動を促進するには、教師という特性をふまえた支援や組織内の人間関係、体制そのものの改善等身近なところから見直していく必要があろう。つまり、環境的課題を一つ一つ改善することで個人的課題をサポートできる可能性があり、それが担任にとって、より校内外に相談行動を起こしやすくする土台を作ることになると思われる。

（２）学校教育相談活動の『今後の展望』について

『専門家との連携を阻む課題』から教師自身が今後の学校教育相談活動をより機能的に進めるために求めている『今後の展望』につ

いて考察する。

まず、教師は学校教育相談活動を行うには、大前提として［職員室の雰囲気］をはじめとする「教師間の一致・連携」が大切であると考えていた。それがあってこそ学校教育相談活動が促進されるということは当然のようであるが、教師がそれを望む今、重大な課題であることを裏付けている。そして、この「教師間の一致・連携」をするためには「管理職の働きかけ」が大きいことも示された。神保ら(1999)が管理職の教育相談に対する理解と支持が校内の相談活動体制を整え、個々の教員の活動を活発にすると報告しているように、管理職の姿勢が「教師間の一致・連携」に影響を与えることは容易に予想でき、管理職のリーダーシップの下に今改めて学校が一丸となって問題に取り組むことが求められているといえる。また、付け加えたいことは、「教師間の一致・連携」には管理職以外にもキーパーソンが必要であるということであり、ここでは教育相談担当教師を挙げる。学校教育相談活動を進める中心的役割を期待される教育相談担当教師（一丸,2002）は、同時に校内のコーディネートに努めることを期待されている(石隈,1999)。つまり、学校教育相談活動に重要な「教師間の一致・連携」を教育相談担当教師がキーパーソンとなって進めることで、教育相談体制等環境的課題の改善への努力が可能ではないだろうか。

そして、管理職や教育相談担当教師には専門家の有効性等［啓発のための働きかけ］を行う役目としての働きも求められているといえよう。もちろん、管理職や教育相談担当教師だけでなく、すべての教師が「教師間の一致・連携」のために意識改革をし、学級間・学年間をまたいで［教師相互の積極的関与］をする等「積極的な関わり」を意識的に行うことで学校全体の雰囲気や体制を改善することが、今、必要とされている。伊藤(1997)は、相談係が校内で機能するには、学校全体に相談活動の勉強を積極的に進めようとする雰囲気があること、教師が互いに情報交換できる気風があることも重要と指摘している。基本的なことのようであるが、校内のすべての教師が相互に関わり合い、協力しあうことから学校教育相談活動は始まると考えられる。

総合的考察

1．小学校における学校教育相談活動の現状と課題

研究Ⅰでは、質問紙調査により小学校における学校教育相談活動について分析した。その結果、現状として特に困難な問題への【実際の対応】は＜直接対応＞が最も多く、次に＜校内リソースへの相談＞、＜専門家・組織への相談＞は最も少なかった。しかし、今後の支援はより＜専門家の支援＞を望んでいることが示され、現実と理想に大きな違いがあることが明らかになった。

また、【実際の対応】スタイルは「平均群」「相談消極群」「積極群」の3群に分けられ、それぞれ性別・経験年数・教育相談担当経験の有無によって特徴が示された。特に、女性教師より男性教師が「相談消極群」に多い、つまり、支援を求めていきにくいことが示唆された。さらに、「相談消極群」に教職経験10年以下の若手教師が多いことから、若手教師が一人で問題を抱え込みやすい傾向が窺えた。これらを未然に防ぐためにも校内での教育相談体制が機能することがますます重要となり、校内で誰もが相談しやすい環境を整備することが早急に求められよう。また、教育相談担当経験者の教師が「積極群」に多いことから、専門家等の支援を得ることの有効性を実践しながら広げるキーパーソンとしての役割が期待される。

そうした教育相談担当者の活躍は今後の教育相談活動の活性化に向けても重要になると考える。それが、教師が求めている専門的な支援もより有効に活用できる糸口になるのではないだろうか。

研究Ⅱでは、研究Ⅰの＜専門的な支援＞を得にくい難しさとは何かという課題を受け、面接調査によって明らかになった【専門家との連携を阻む課題】について分析した。大きく『環境的課題』と『個人的課題』が示された。『環境的課題』では、「小学校の特性にみる課題」もあるが、やはり［ルートの未確立］といった「校内組織の課題」が大きく、教育相談に関わる役割を明確にする等校内組織体制を整備することの重要性が改めて明らかになったといえる。

さらに、教師ならではの「個人的要因」等が他者への相談を回避する一因であることも示されたが、本研究では『環境的課題』の改善こそ、担任が一人で抱え込む状況を打開できる鍵になる可能性があるのではないかと考える。

２．今後の学校教育相談活動を機能的に進めるために

（１）校内組織体制の改善と教師の意識改革

本研究では、教師が今後に望むものとして「管理職の働きかけ」をベースに「教師間の一致・連携」体制をつくること、その上で教師同士の「積極的な関わり」が必要であることが示された。これは、ＳＣ等専門的機関と連携するにおいても、まずは校内での協力体制

が土台となるということである。伊藤(1999)は、「教師がＳＣに関心を持ち積極的に活用している場合は組織もうまく機能しており、学校全体としての受け入れ体制も良好であると認知されることが多い」と指摘している。このように、学校組織内の「教師間の一致・連携」が専門家との連携にも影響があると考えられ、それができると教師自らの他者への相談行動も促進されると考える。小学校の場合、良くも悪くも学級王国的風土があるが、今後はより互いに話し合い、協力し合う積極的な関わりを教師一人一人が意識していくことが必要である。中学校のように身近に専門家が存在しないからこそ、校内での風通しをよくすることが求められ、そこから「援助チーム（石隈,1999)」での支援等学校教育相談活動を機能的に行える体制がつくられていくのではないだろうか。このように、組織体制の改善は同時に教師自身の意識改革であるといえよう。

（２）　学校教育相談活動のキーパーソン

本研究では、「管理職の働きかけ」が望まれていることが示されたように、ここではまず、学校教育相談における校長の役割の重要性を強調したい。校長がいかに教師個人と日常的にコミュニケーションをとるか、いわば教師の教育相談を受ける立場であることが認識される必要があろう。学校運営全般同様、組織的な学校教育相談の活性化には、やはり校長のリーダーシップが鍵となるといえる。

そして、文部科学省(2007)も、校長のリーダーシップのもと校内体制を整備することが重要であり、コーディネーター役として教育相談担当教員の存在が必要であると指摘しているように、教育相談担当者の役割も大きい。2007年度から特別支援教育が始まり、日常的に特別なニーズ教育の視点での教育相談が不可欠である（窪島,2001)。そこで、特別支援コーディネーターが教育相談担当者を兼ねる等柔軟な対応も行われている今、特別支援教育との関連においても教育相談担当の役割を改めて明確にし、実践されなければならないだろう。

3．本研究の限界と今後の課題

本研究は、小学校における学校教育相談の現状と課題として大まかな傾向は把握でき、そこから今後の学校教育相談に向けての改善点等を検討した点では意義があると考える。

しかし、質問紙調査において信頼性係数が低い下位尺度があったことは否めず、あくまで実態把握の一傾向として受け止めるべきであろう。また、面接調査からは、相談回避について小学校男性教師の相談抵抗感等教師特有の個人的要因が見い出されたが、今後はそうした個々のパーソナリティ要因に関連し、それをサポートする手段についてより具体的に検討する必要があるだろう。

結論

・小学校では、学校教育相談活動をすべての教師が行うすべての児童を対象とした＜広義の日常的相談活動＞と認識され、その中で＜学校生活・発達に関わる問題＞についての対応に特に困難を感じていることが明らかになった。

・小学校における困難な問題への対応として、今後に望む支援に専門的な支援を求めている一方で、実際は担任個人で行う直接対応が最も多く、専門家・組織の支援を求めることは最も少なかった。これより、現実には外部機関等との連携を難しくする要因があることが示唆された。

・専門家との連携を阻む要因として、「環境的課題」と「個人的課題」があり、中でも専門家へのルートが不明確である等校内組織の課題が示された。さらに、[自己防衛感]等教師ならではの個人的要因も加わることで、教師は相談行動を回避することとなっていた。

・学校教育相談活動をより機能的に進めていくためには、管理職の働きかけを土台に、校内の教師間の一致した指導方針や連携体制が基礎になるため、校内体制の改善が求められ、その上で教師が相互に関わり合っていくことが重要であることが示唆された。

要約

本研究は、小学校における学校教育相談活動の現状を明らかにし、そこから見える課題について整理すると共に、今後の機能的な学校教育相談活動のあり方について検討するために行われた。

研究Ⅰでは、京都府内の小学校教師171名から質問紙を回収した。分析の結果、以下のことが明らかとなった。教師は困難な問題に対して理想としては＜専門家の支援＞を望んでいるが、実際の対応では依然＜直接対応＞が最も多く、＜専門家・組織への相談＞は最も少なかった。また、実際の対応スタイルから「相談消極群」は、男性教師が多く、10年以下の若手教師が多いこと、「積極群」には、教育相談担当経験者が多いこと等の特徴が見られた。

研究Ⅱでは、研究Ⅰをふまえ、9名の教師に面接調査を行った。分析結果としては、まず、理想として求められている専門家との連携を阻む要因について整理された。ここでは主に、小学校の特性にみる課題や校内組織の課題という『環境的課題』と自己責任感等の『個人的課題』があることが示された。また今後、学校教育相談を行う上で「教師間の一致・連携」が重要であると認識していることが示された。この結果から、今後の学校教育相談を機能的に進めるための重要な視点や校内における改善点について考察された。

引用・参考文献

相澤雅文・清水貞夫・三浦光哉　2007　必携特別支援教育コーディネーター　クリエイツかもがわ

下司昌一　2006　わが国における学校カウンセリングの歩み　明治学院大学心理学紀要，16，1-17.

下司昌一・小畔彩子・山田麗子・渡部瑞恵　2002　教員の問題意識とスクールカウンセラーへの期待　明治学院論集心理学紀要，12，17-29.

広木克行　2008　教育相談　教師教育テキストシリーズ　学文社

一丸藤太郎　2002　学校教育相談とは　一丸藤太郎・菅野信夫（編）学校教育相談　ミネルヴァ書房　pp1-14.

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　1996　スクールカウンセラー制度に対する学校現場の認識と要望について　カウンセリング研究，29，120-129.

伊藤美奈子　1997　小・中学校における教育相談係の意識と研修に関する一考察　教育心理学研究，45，295-302.

伊藤美奈子　1999　スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連　教育心理学研究，47，521-529.

伊藤美奈子　教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究―経験年数・教育観タイプに注目して―　教育心理学研究，**48**，12-20.

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―中学校教師とカウンセラーを対象に―　教育心理学研究，**46**，121-130.

神保信一・卜部　明・須々木真紀子　1999　学校教育相談に関する調査研究―相談活動のあり方に影響を与える要因について―　明治学院大学文学部心理学科心理紀要，**9**，57-61.

川口恭子　2002　小学校教職員による教育相談活動の実際と問題点　和歌山大学教育学部教育実践センター紀要，**12**，33-46.

木下康仁　2003　グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践　質的研究への誘い　弘文堂

木下康仁　2007　ライブ講義M-GTA実践的質的研究法　修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて　弘文堂

小林哲郎　2002　校内での協力体制　一丸藤太郎・菅野信夫（編）学校教育相談　ミネルヴァ書房　pp169-182.

窪島　務　2001　学校における教育相談の役割と位置づけ　特別な教育的ニーズの視点から　障害者問題研究，**29**，192-205.

水野治久・石隈利紀　1999　被援助志向性に，被援助行動に関する研究の動向　教育心理学研究，47，530-539.

文部科学省　2007　児童生徒の教育相談の充実について―生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり―（報告）　教育相談等に関する調査研究協力者会議

永井　智・新井邦二郎　2007　中学生における相談行動の規定因―修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる検討―　学校心理学研究，7，35-45.

大野精一　1997　学校教育相談とは何か　カウンセリング研究，30，160-179.

相樂直子・石隈利紀　2005　教育相談のシステム構築と援助サービスに関する研究―A中学校の実践を通して―　教育心理学研究，53，579-590.

関山　徹・園屋高志　2005　小学校教師におけるサポート資源の利用と心理的ストレスとの関連　鹿児島大学教育学部研究紀要教育学科編，56，207-218.

田上不二夫・山本淳子・田中輝美　2004　教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題　教育心理学研究，43，135-144.

髙橋あつ子　2007　特別支援教育と教育相談の統合を　月刊学校教育相談，3，102-107.

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.

田村修一・石隈利紀　2001　指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究―バーンアウトとの関連に焦点をあてて―　教育心理学研究，**49**，438-448.

田村修一・石隈利紀　2002　中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連　教育心理学研究，**50**，291-300.

田村修一・石隈利紀　2006　中学校教師の被援助志向性に関する研究―状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討　教育心理学研究，**54**，75-89.

田中輝美・井上忠典　2001　教員とスクールカウンセラーの機能的な連携のための一考察　筑波大学学校教育論集，**24**，1-7.

田中輝美・高橋　伸・勝倉孝治　2002　教師サポートとしての教育相談が学校活動期待感と学校忌避感に及ぼす影響　筑波大学学校教育論集，**25**，1-9.

徳舛克幸　2007　若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡　教育心理学研究，**55**，34-37.

鵜養啓子　1997　学校教育相談の諸機能　鵜養美昭・鵜養啓子　学校と臨床心理士　ミネルヴァ書房　pp30-91.

謝辞

質問紙調査では、京都府内A市 11 校の校長先生にご尽力いただいたことをはじめ、ご協力をいただきましたすべての先生方に、この場を借りて深く感謝申し上げます。

また、面接調査におきましては、ご多忙の中、本研究へのご理解をいただき、貴重なお話を快くお聴かせいただきました9名の先生方に心より感謝申し上げます。

最後になりましたが、本研究を進めるにあたって、最後まで温かいご指導と励ましをいただきました本間友巳教授に厚く御礼申し上げます。また、本研究の当初の方向性についてご指導とご助言をくださった故松井仁教授にも本稿の完成をご報告すると共に、感謝の意を表したいと思います。ご指導いただきました先生方、本当にありがとうございました。

付　録

【付表１－１】　＜フェイスシート＞

＊以下の質問についてお答えください。該当箇所に○をつけてください。

【先生ご自身についておうかがいします。】

①あなたの性別　　ア　男性　　イ　女性

②あなたの年齢　　ア　20代　イ　30代　ウ　40代　エ　50代　オ　60代

③あなたの教職経験年数　ア　１年未満　イ　１～５年　ウ　６～10年　エ　11～20年
オ　21～30年　カ　31年以上

④現在の担当（役職）　ア　通常学級担任　イ　特別支援学級担任　ウ　養護教諭
エ　通級指導教室担当　オ　担任外・その他（　　）

⑤あなたは校務分掌で「教育相談担当」になったことがありますか。
ア　以前にあった　イ　以前も現在もそうである　ウ　現在初めてそうである　エ　全くない

⑥現在の勤務校には「教育相談担当（心の教室相談員）」としての専属教員が配置されていますか。
ア　いる　　イ　以前はいたが今はいない　ウ　いない

⑦現在の勤務校には、「通級指導教室」（ことば・きこえの教室等）はありますか。
ア　ある　　イ　ない

⑧現在の勤務校には、「特別支援学級」（知的・情緒等）はありますか。
ア　ある　　イ　ない

⑨現在の勤務校には、学習障害児等に関して相談できる教員や専門家がいますか。
ア　いる　　イ　以前はいたが今はいない　ウ　いない

＊質問は次ページに続きます。すべての質問にお答えいただきますよう、ご協力お願いいたします。

【付表１－２】　＜質問紙＞

＊次の文を読んで、普段のあなたの考えにどの程度あてはまりますか。
「非常にそう思う…5」「ややそう思う…4」「どちらともいえない…3」「あまりそう思わない…2」「全くそう思わない…1」の中から1つだけ選んで、数字に○をつけてください。

Ⅰ．学校教育相談活動とはどのようなものだと思われますか。

	非常にそう思う	ややそう思う	どちらともいえない	あまりそう思わない	全くそう思わない
1 主として指導に困難を感じる児童を対象として行う活動だ	5	4	3	2	1
2 すべての児童を対象として行う活動だ	5	4	3	2	1
3 主として保護者を対象として行う活動だ	5	4	3	2	1
4 主として相談室における関わりを指す活動だ	5	4	3	2	1
5 学習活動や特別活動と密接な関係がある活動だ	5	4	3	2	1
6 休み時間や放課後も含め教師のすべての関わりを指す活動だ	5	4	3	2	1
7 教育相談の研修を積んだ教師こそができる活動だ	5	4	3	2	1
8 児童の気持ちや行動をひたすら受容する活動だ	5	4	3	2	1
9 困難な状況を適切な方向へと導く指導的活動だ	5	4	3	2	1
10 すべての教師が行うべき活動だ	5	4	3	2	1
11 保護者の気持ちをひたすら受容する活動だ	5	4	3	2	1
12 児童や保護者の気持ちを理解しようとするための活動だ	5	4	3	2	1

＊ 1～12の中で最も強くあてはまるものは何番ですか。 → → → →(　　)
もし、あてはまるものがない場合は、下の欄にあなたの考えをお書きください

【付表１－３】

＊次のような児童に接したことはありますか。「ある方…ア」「ない方…イ」に○をしてください。
また、各々の項目について、「ある方（ア）」は普段のあなたの感じ方であてはまるものを、「ない方（イ）」はもしそうした児童に接したとすればどのように感じるか、推測であてはまるものをお答え下さい。
「非常にそう思う…5」「ややそう思う…4」「どちらともいえない…3」「あまりそう思わない…2」「全くそう思わない…1」の中から1つだけ選んで、数字に○をつけてください。

Ⅱ．次の児童の問題について、あなたは指導上の困難を感じますか。

	接したことがある	接したことがない	非常にそう思う	ややそう思う	どちらともいえない	あまりそう思わない	全くそう思わない
1 学習上の課題（勉強についていけない等）がある児童への指導が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
2 生活習慣上の課題（整理整頓ができない・忘れ物が多い・遅刻が多い等）がある児童への指導が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
3 学校を休みがちな児童（不登校・登校しぶり）への指導・対応が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
4 学校内で起きたいじめの問題にあった児童への指導・対応が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
5 反社会的行動（暴力行為・盗み等）が見られる児童への指導・対応が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
6 非社会的な行動（友だちがいない・孤立等）が見られる児童への指導・対応が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
7 授業妨害をする児童への指導が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
8 社会性の問題（多動・集団行動に参加できない等）がある児童への指導や対応が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
9 神経症の習癖（爪かみ・チック・吃音・緘黙等）が見られる児童への指導が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
10 ストレスからくる身体症状（頭痛・腹痛等）を訴える児童への対応が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
11 神経症（強迫・対人不安等）や摂食障害と思われる児童への対応が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
12 精神病（うつ病・統合失調症等）と思われる児童への対応が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
13 学習障害(LD)・注意欠陥多動性障害(ADHD)・自閉症等の障害が疑われる児童への指導が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
14 人に対して攻撃的な言動が見られる児童への指導・対応が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1
15 学校の決まり等ルールが守れない児童への指導が困難だ	ア	イ	5	4	3	2	1

＊ 1～15の中で最も強く困難さを感じる問題は何番ですか。 → → → → → （　　）

もし、あてはまるものがない場合は、下の欄にあなたの考えをお書きください。

【付表１－４】

＊次の文を読んで、普段のあなたの行動にどの程度あてはまりますか。
「非常にあてはまる…5」「ややあてはまる…4」「どちらともいえない…3」「あまりあてはまらない…2」「全くあてはまらない…1」の中から1つだけ選んで、数字に○をつけてください。

Ⅲ．これまでに指導が困難な問題に対しては、どのような行動をされましたか。	非常にあてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
1 自分なりになんとか指導に取り組んできた	5	4	3	2	1
2 対象児童と個人的に直接話し合う時間をとった	5	4	3	2	1
3 同僚に相談した	5	4	3	2	1
4 学年主任等先輩教員に相談した	5	4	3	2	1
5 管理職（校長・教頭）に相談した	5	4	3	2	1
6 教育相談担当や生徒指導担当に相談した	5	4	3	2	1
7 保護者と話し合う機会をもった	5	4	3	2	1
8 保護者と協力して対策を練り、対応した	5	4	3	2	1
9 スクールカウンセラーなどの専門家に相談した	5	4	3	2	1
10 外部の相談機関に相談した	5	4	3	2	1
11 巡回相談にかけた	5	4	3	2	1
12 校内委員会にかけ、対策をたてて対応した	5	4	3	2	1
13 特別な対応は行わなかった	5	4	3	2	1

＊ 1～13の中で最も多く行った行動は何番ですか。 → → → → →（　　）

もし、あてはまるものがない場合は、下の欄にあなたの最も多い行動をお書きください。

【付表１－５】

＊次の文を読んで、普段のあなたの考えにどの程度あてはまりますか。
「非常にそう思う…５」「ややそう思う…４」「どちらともいえない…３」「あまりそう思わない…２」「全くそう思わない…１」の中から１つだけ選んで、数字に○をつけてください。

Ⅳ．今後、教育相談活動を行う上で困った時、あなた自身はどのような支援を望まれますか。	非常にそう思う	ややそう思う	どちらともいえない	あまりそう思わない	全くそう思わない
1 養護教諭に助言をもらいたい	5	4	3	2	1
2 障害等に詳しい校内の教員に助言をもらいたい	5	4	3	2	1
3 管理職（校長・教頭）に助言をもらいたい	5	4	3	2	1
4 教育相談担当や生徒指導担当に共に対応してほしい	5	4	3	2	1
5 スクールカウンセラー等専門的な知識のある方に助言をもらいたい	5	4	3	2	1
6 外部の相談機関に相談したい	5	4	3	2	1
7 校内支援体制の中で、複数で対応してもらいたい	5	4	3	2	1
8 ひたすら話を聞いてくれる同僚がいてほしい	5	4	3	2	1
9 教育相談に関する研修を受けたい	5	4	3	2	1
10 特に支援は必要ない	5	4	3	2	1

＊ １～10の中で最も強く望む支援は何番ですか。 → → → → → （　　）

もし、あてはまるものがない場合は、下の欄にあなたの考えをお書きください。

◎ お忙しい中、ご協力いただきありがとうございました。
この調査に関して、ご意見やご感想がありましたら、どうぞ下欄にお聞かせください。

【付表２】

付表2　性別による3群の人数と比率

	Ⅲ【実際の対応】3群 平均群	相談消極群	積極群	合計
男性	13	30	14	57
	(22.8)		(24.6)	(100)
女性	43	29	33	105
		(27.6)	(31.4)	(100)
合計	56	59	47	162
	(34.6)	(36.4)	(29.0)	(100)

上段:観測度数　下段()内:%

□は有意に少ない　■は有意に多い

【付表３】

付表3　教職経験年数(10年以下・11年以上)による3群の人数と比率

	Ⅲ【実際の対応】3群 平均群	相談消極群	積極群	合計
10年以下	11	30	6	47
	(23.4)		(12.8)	(100)
11年以上	45	29	41	115
	(39.1)	(25.2)		(100)
合計	56	59	47	162
	(34.6)	(36.4)	(29.0)	(100)

上段:観測度数　下段()内:%

□は有意に少ない　■は有意に多い

【付表４】

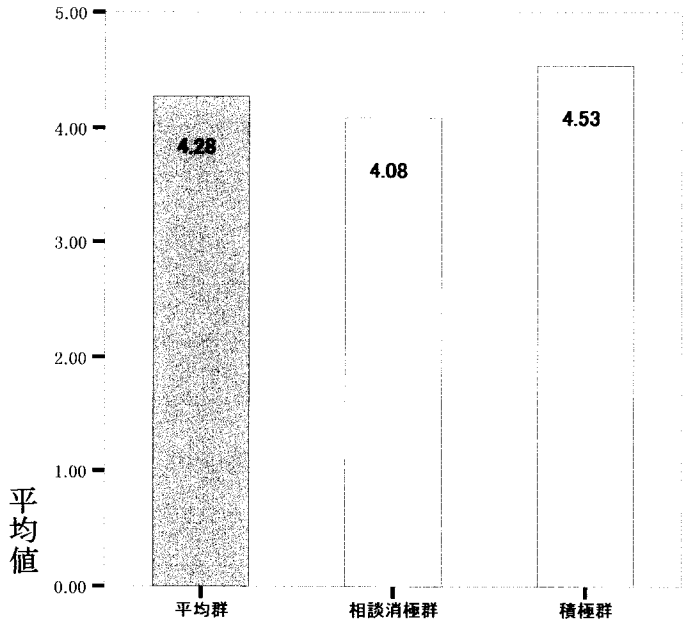
付表4　教育相談担当経験別による3群の人数と比率

	Ⅲ【実際の対応】3群 平均群	相談消極群	積極群	合計
経験あり	27	12	25	64
	(42.2)	(18.8)		(100)
全く経験なし	29	47	22	98
	(29.6)		(22.4)	(100)
合計	56	59	47	162
	(34.6)	(36.4)	(29.0)	(100)

上段:観測度数　下段()内:%

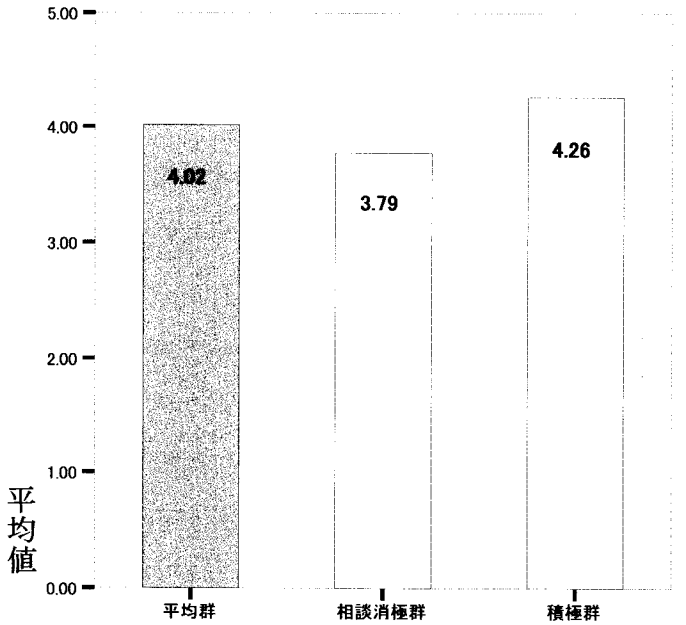
□は有意に少ない　■は有意に多い

【付図１】



付図1　3群のⅣ①＜専門的な支援＞得点

【付図２】



付図2　3群のⅣ②＜校内支援・同僚による支援＞得点

【付表５】　＜インタビュー・ガイド＞

学校教育相談　面接調査　　日付：　　／　　開始時刻：　　：　　～

【性別】　男性　／　女性　　【勤務校名】（　　）

【担当学年】（　　）年　　【年齢】　（　　）年代

【教職経験年数】　１～５年　／　６～10年　／　11～20年　／　21～30年　／　30年以上

【教育相談担当の経験】　有　／　無　　【特別支援教育関係担当の経験】　有　／　無

【特別支援学級担任経験】　有　／　無

①　特に、最近はどのような児童の「課題・問題」に対応に難しさを感じられますか。

②　対応の困難な問題があるとき、学校組織として教育相談体制が動いていると感じておられますか。

③　先生ご自身は、何か対応の困難な問題にあったとき、誰かに相談されますか。

④　困難な問題があるとき、ＳＣや巡回指導等に相談された経験はありますか。またその時のご感想はいかがでしたか。

⑤　先生は、「SC等専門家が学校組織に入るなど、専門家の支援を得ること」は必要なことだとお感じになられますか。またそれはなぜですか。

⑥　アンケート結果から、今後のニーズとして「専門的な支援」を望む方が多い一方で、まだまだ実際対応は「直接対応」＞「校内リソースでの相談」＞「専門家・組織への相談」という現実があります。
この結果について、先生ご自身としてはどのように思われますか。

⑦「専門的な支援」を得るに至るにはどのような難しさがあると考えられますか。

⑧　今後の学校教育相談をより機能的に進めていくためには、どのようなことが必要だと思われますか。

＜経験年数による実際対応の違いについて＞

⑨　11年以上の先生より10年以下の先生は「専門家・組織への相談」をあまりされないようです。
その理由はどんなことが考えられますか。

＜性別による違いについて＞

⑩　「専門家・組織への相談」をするのは男性より女性の方が多い。男性は、「専門家・組織に相談」することをどのように感じておられますか。