

## 大学1年生の「チーム学校」の理解に関する研究

### —教員養成課程と教育支援専門職養成課程の比較を通して—

森川夏乃\*

\*教職キャリアセンター

## The Research of First Year University Students' Understanding of “School as a Team”: Comparison of the School Teacher Training Course and Education Supporter Training Course

Natsuno Morikawa\*

\*Teaching Career Center, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

### 要 約

本研究では、教員養成系大学に在籍する学生の「チーム学校」の理解を測定する尺度を作成し、学生の「チーム」学校の認知度及び理解を検討した。1年生の大学生 723 名に対してアンケート調査を実施し分析を行った結果、「チーム学校」の理解測定尺度は、「連携スキル」、「教育支援専門職の理解」、「連携への積極性・開放性」、「教師中心性」、「分業意識」の5因子が見出された。また、教師を目指す教員養成課程の学生と、SSW や SC、学校事務を目指す教育支援専門職養成課程の学生との間で、チーム学校の認知度及び理解度に違いがみられるかを検討したところ、教員養成課程の学生よりも教育支援専門職養成課程の学生の方が、有意に「チーム学校」についての認知度が高く、チームとして多職種との連携や協働について前向きであることが示された。課程間でのチーム学校の認知度や理解の差を少なくしていくために、両課程の学生の相互理解を促していく機会の必要性が示唆された。

Keywords: チーム学校, 教員養成, 教育支援専門職

### I 問題と目的

近年、不登校やいじめ、発達障害のある児童生徒、虐待等、学校現場における問題は複雑化・多様化している。こうした事態に対応していくために、文部科学省(2015)は、学校組織や業務の在り方を見直し、「チームとしての学校」を作り上げていくことの必要性を述べている。「チームとしての学校」とは、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」において、複雑化・多様化した課題を解決していくために、教師と多様な専門性を持つ職員が一つのチームとしてそれぞれの専門性を生かし、連携・協働して取り組む学校の在り方であると示されている。そしてこれを実現していくために、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備、といった、

これまでの教師中心の学校経営観からの転換を図ることが求められている。すなわち、これからの学校は、教師以外にも、スクールカウンセラー(以下、SC)やスクールソーシャルワーカー(以下、SSW)、学校事務といった異なる専門性を有した多職種が連携・協働して教育に携わる組織を実現していくこととなる。

事実、多職種と連携・協働することの効果として、例えば、コミュニケーションに課題のある児童に対して、SCと教師がともに具体的な目標を設定し、SCが適宜、教師に対してインストラクションやフィードバックといった行動コンサルテーションを行った結果、対象児に対する教師の援助行動が増加し、対象児童の社会的スキルの増加が示された(小林,2005)。また、SCとの協働経験のある担任教師にインタビュー調査を行った山本(2015)によると、「担任のしづらい動きを担って

もらうことでゆとりを得る」,「SCの情報や発言から生徒・保護者への理解を深める」,「対応にあたってのガイドを得て判断の参考にする」,「気持ちや考えへの保証を得て精神面の回復に役立てる」ことにSCの活動を生かしており,これによって教師が生徒や保護者に「安心して対応できる」ようになることが示されている。加えて,小中学校における児童生徒の問題行動に対してSSWと連携を図ることで,問題行動のアセスメントや対応計画,関係者のコーディネートがなされることにより,学校や家庭の対応に変化が生まれ,関係機関との連携が促進されることも示されている(中村ら,2014)。このように,教師と専門職の連携・協働を通して,より適切な児童生徒への関わりや子ども理解の深まり,教員の負担軽減,関係機関との連携強化等の効果が期待できることがわかる。

こうした効果的な連携・協働を行うにおいては,各職種が単に同じ場で働いているというだけでは不十分であり,教師と専門職双方の積極的なコミュニケーションを通じた相互理解や情報交換,組織全体を見通したマネジメント行動が必要となる。1995年のSC活用調査研究委託事業から始まったSCも,派遣開始から10年以上が経過した現在においてこそ,暴力行為,不登校,いじめの発生軽減に一定の効果を上げていることが示されているもの(文部科学省,2007),事業開始当初においては,SCに期待する役割として,教師は学業や進路の指導,人権活動,ホームルーム活動などの教師と心理専門職との役割を折衷した役割を期待していたのに対し,教師援助という役割はあまり期待されていなかった(伊藤・中村,1998)。これは,学校における心理専門職ができることについて十分に知られておらず,またSCも学校における心理専門職としての役割を模索していた時期であることが大きいであろう。土居・加藤(2011b)は,SCと教員の連携促進要因について検討し,SCの職務内容の明確化により双方の情報共有が促され,さらにSCが継続的に活用されていくことで,チームの問題への対処が促されることを示している。同時に,SCが勤務校の状態に応じて柔軟に活動内容を変え,学校の活動に加わっていくことでも情報共有が促され,問題への対処につながることも示されている。また,専門職側に求められるスキルとして,コーディネート能力を測定する尺度を作成した瀬戸・石隈(2002)及び瀬戸・石隈(2003)は,援助チームを立ち上げるために教職員に働きかけ校内のネットワークを作るSCの能力が,保護者や担任との連携行動につながることを示している。SCに対する満足度という観点から教師に対して聞き取りを行った吉村・田畠(2013)によると,SCが自ら教職員へ関わっていくなどしてSCという存在を知ってもらうこと,担任だけでなく管理職や他の教職員との間にも情報共有が行われ意思の疎通ができていくことや,子どもや保護者の肯

定的変化や,うまくいかなかった対応,その後の対応について教職員と共有できることが教職員の満足度につながるということが指摘されている。すなわち,多職種との連携・協働においては,学校における専門職の職務内容を理解してもらうと同時に,専門職側においても,教職員とコミュニケーションを図り,情報共有や組織に柔軟に入っていくことによって,教師-専門職の連携・協働が促されていくといえるだろう。

以上のように,学校現場の多様な問題に対応していくにあたり,自身の専門性の向上だけではなく,チームの一員として機能していくことができるよう,教師側と専門職側双方の理解や,コミュニケーションが求められている。こうしたスキルやチーム対応に関する認識は,現職の者だけでなく,これからの新しい学校組織で働いていく教職を目指す学生や教育支援専門職を目指す学生にとって,備えておくべきものである。しかしながら,大学生の段階で,教員養成系の学生たちが,どの程度“チーム”の一員としてのスキルを持ち,連携や協働について認識しているかについては不明である。また,このようなチームに関する学生のスキルや認識を測定するような尺度は見られない。よって本研究では,教員養成系大学の学生を対象とし,学生がいかに“チーム”のスキルを持ち,連携・協働に関する認識をしているかについて測定する尺度を作成し,現状における学生の「チーム学校」の理解について検討する。この時,履修カリキュラムや将来目指す職種によっても理解の仕方が異なることが考えられるため,教師あるいは教育支援専門職を目指す学生間で比較検討を行うこととする。

## II 方法

### 1 調査対象者と調査時期

愛知教育大学に通う大学1年生に対して自記式質問紙調査を行った。当大学1年生においては,教師を目指す教員養成課程(以下,教員課程)と,教師を支援する専門職(SC,SSW,学校事務)を目指す教育支援専門職養成課程(以下,支援課程)の学生がおり,両課程の1年生に同時に実施した。

1年生全員が受講する講義時間を利用し,受講生に対して質問紙を配布した。15分程度の時間を取り一斉に質問紙に回答してもらい,講義終了後に回収を行った。調査時期は2017年11月であった。

受講者866名のうち729名から質問紙を回収し(回収率84.18%),そのうち,欠損の多い者,すべて同じ数字を回答しているなどのいいかげんだと思われる者を除いた723名(男性249名,女性452名,無回答22名)のデータを分析の対象とした。また,教員課程588名(男性224名,女性349名,無回答15名),支援課程135名(男性25名,女性103名,無回答7名)であった。

## 2 質問紙の構成

### (1) 基礎情報・「チーム学校」の認知度

学年・専攻について尋ねたうえで、「チーム学校」の認知度を尋ねるために、「チーム学校という言葉をごこれまで聞いたことがありますか」という教示をし、「1 はじめて聞いた」、「2 聞いたことがある」、「3 少し知っている」、「4 よく知っている」の4件法で回答を求めた。なお、この質問に対して2〜4で回答した者には、チーム学校についてどこで知ったのか（授業内か授業外か）を回答してもらった。

### (2) 「チーム学校」の理解測定尺度

瀬戸・石隈(2002)及び瀬戸・石隈(2003)による「個別援助チームコーディネーション行動」尺度と「システムに関するコーディネーション行動」尺度、原田(2005)の「教師の教育相談観尺度」を参考に、多職種連携や協働への姿勢、知識、能力について問う尺度を独自に作成した。原尺度の項目は32項目であった。

「以下の文章を読んで、あなた自身やあなた自身の考えに最も当てはまる番号に○をしてください」と教示し、「他職種の専門的な理論や技法を学ぶことで、教育活動の質を高めたい」、「スクールソーシャルワーカーの仕事内容や、学校での役割について理解している」といった項目に対し、「1 まったくそう思わない」から「4 とてもそう思う」までの4件法で回答を求めた。

### (3) SSW, SC, 学校事務の認知度

「チーム学校」理解測定尺度において、「スクールソーシャルワーカー(スクールカウンセラー・学校事務)の仕事内容や、学校での役割について理解している」の項目に対して、「3 ややそう思う」「4 とてもそう思う」と回答した者について、次のように追加質問をした。「スクールソーシャルワーカー(スクールカウンセラー・学校事務)の仕事内容や、学校での役割を理解するために役立ったものは何ですか」と尋ね、授業内か授業外かを回答してもらった。

## 3 倫理的配慮

対象者に対して質問紙実施前に口頭で、本調査は強制ではないこと、成績評価とは全く関連がないこと、得られたデータは統計的に処理し個人が特定されることはないこと、研究以外の意図でデータを使用することはないことを説明し、それに同意した上で質問紙に回答するよう説明した。また、同様の内容は質問紙のフェイスシートにも記載し、対象者自身にも各自読んでもらい、対象者が同意した上で実施された。

## III 結果

### 1 チーム学校, SSW, SC, 学校事務の認知度

各項目の平均値と標準偏差をTable1に示す。また、各項目について、課程を独立変数とした対応のないt検定を行ったところ(table1), すべての項目において支

援課程の学生方が教員課程の学生よりも有意に高い得点を示した(順に  $t(721)=29.70, p<.001$ ;  $t(719)=20.07, p<.001$ ;  $t(711)=14.82, p<.001$ ;  $t(711)=16.50, p<.001$ )。

Table1 チーム学校・SSW・SC・学校事務の平均値・標準偏差及びt検定の結果(n=723)

		全体	教員課程	支援課程	t値
チーム学校	M	2.00	1.63	3.61	29.70***
	SD	1.04	.73	.57	
SSW	M	2.00	1.77	2.97	20.07***
	SD	.75	.58	.63	
SC	M	2.24	2.06	3.01	14.82***
	SD	.74	.63	.67	
学校事務	M	2.14	1.97	2.90	16.50***
	SD	.69	0.58	0.65	

\*\*\* $p<.001$

また、チーム学校について「2 聞いたことがある」以上の回答をした者427名(教員課程292名、支援課程135名)について、授業内あるいは授業外のどこで聞いた・知ったかについて回答を求めた結果、教員課程は授業内が77名、授業外が21名、無回答194名であった。支援課程では授業内が56名、授業外が4名、無回答75名であった。

加えて、SSW, SC, 学校事務の仕事内容や学校での役割を理解しているかについて、「3 ややそう思う」「4 とてもそう思う」と回答した者に対して、授業内あるいは授業外のいずれが理解に役立ったか回答を求めた。SSWについて理解していると回答した146名(教員課程40名、支援課程106名)のうち、教員課程は授業内3名、授業外4名、無回答33名であり、支援課程は授業内49名、授業外1名、無回答56名であった。そしてSCについて理解していると回答した228名(教員課程121名、支援課程107名)のうち、教員課程は10名が授業内、17名が授業外、無回答94名で、支援課程は授業内43名、授業外2名、無回答62名であった。最後に学校事務について理解していると回答した175名(教員課程72名、支援課程103名)のうち、教員課程は、授業内5名、授業外6名、無回答61名であり、支援課程は授業内37名、授業外0名、無回答67名であった。

### 2 「チーム学校」の理解測定尺度の因子分析

独自に作成した尺度であるため、因子分析を行った。全32項目のうち、1項目(問18「児童生徒の問題がない学校には、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーなどの専門家は必要ない」)においてフロア効果が見られたため、この項目を除いた31項目に対して、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。さらに、固有値の減衰状況(第1因子から第5因子まで、6.08, 3.65, 2.30, 1.45, 1.22)と項目の内容を考慮し、5因子を基準とした因子分析を再



度行った。因子負荷量.30 を基準に、因子負荷量.30 未満あるいは 2 つ以上の因子への負荷量.30 以上の項目を削除した。問3, 問13, 問6, 問25, 問8 の順に削

除しながら因子分析を繰り返したところ、すべての項目が負荷量.30 以上となり、各因子に項目のまとまりがみられたため、因子分析を打ち切った(Table2)。

Table2 「チーム学校」の理解測定尺度の因子分析結果(プロマックス回転後のパターン) (n=723)

	1	2	3	4	5
問20 教員の仕事内容や、学校での役割について理解している	<b>.66</b>	.01	-.12	.05	-.15
問28 他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と、いじめや不登校、虐待といった子どもの問題について、対応を協議することができる	<b>.62</b>	-.12	.10	-.17	.03
問15 子どもの教育や発達について、自分なりの考えを持っている	<b>.59</b>	-.19	.15	.01	-.06
問22 管理職の仕事内容や、学校での役割について理解している	<b>.57</b>	.12	-.23	.06	.04
問24 教育における家庭の役割を理解している	<b>.56</b>	.04	-.04	-.02	-.05
問17 他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と、子どもの教育や関わり方について意見交換をすることができる	<b>.56</b>	-.18	.15	-.06	.12
問12 学校内の様々な職種の役割分担について理解している	<b>.46</b>	.23	-.07	.07	.09
問10 自分が目指している職種の学校内での役割や専門性について、他者に説明することができる	<b>.46</b>	.16	-.06	.12	-.04
問7 教育における地域の役割を理解している	<b>.44</b>	.13	.04	.06	-.04
問27 児童生徒を支援する時、他職種同士がどのようにお互い関わり合っているのか理解している	<b>.37</b>	.26	.01	.03	.27
問5 問題を抱えた児童生徒の保護者の、不安感や抵抗感などの気持ちを推察することができる	<b>.36</b>	.00	.17	-.01	.12
問30 スクールソーシャルワーカーの仕事内容や、学校での役割について理解している	-.07	<b>.88</b>	.05	-.06	.04
問32 学校事務の仕事内容や、学校での役割について理解している	.02	<b>.84</b>	.06	-.06	-.01
問31 スクールカウンセラーの仕事内容や、学校での役割について理解している	.05	<b>.82</b>	.05	-.05	-.16
問4 問題時だけではなく日常生活の中でも、児童生徒と様々な職種の人との関わりは必要だ	-.02	.10	<b>.56</b>	.17	-.08
問2 児童生徒の対応で困った時、他の人の力を借りたい	-.12	.05	<b>.54</b>	-.06	.07
問9 自分が目指している職種以外の職種の仕事内容や役割、専門性について学ぶ機会を持ちたい	.14	-.07	<b>.53</b>	-.01	-.03
問14 他職種の専門的な理論や技法を学ぶことで、教育活動の質を高めたい	.13	-.06	<b>.52</b>	.01	-.06
問26 児童生徒を支援する時、様々な職種の人と一緒にあって対応する方がうまくいく	.11	.14	<b>.44</b>	.01	-.01
問19 支援している児童生徒から得られた情報は、職種にかかわらず関わっている者すべての間で共有する必要がある	-.10	.12	<b>.42</b>	.09	.08
問23 児童生徒の人間形成のためには、クラス活動から部活動まで、児童生徒のあらゆる場面に教師は関わるべきだ	-.04	-.01	.06	<b>.52</b>	-.06
問1 様々な職種の中でも、教師が一番、児童生徒のことを理解しておく必要がある	-.10	-.02	.18	<b>.47</b>	.01
問11 児童生徒が問題を起こすのは、教師の問題である	.07	-.08	-.08	<b>.44</b>	-.04
問21 学校内における児童生徒の問題は、教師が中心となって解決する必要がある	.09	-.18	.02	<b>.39</b>	-.07
問29 児童生徒の問題は特定の専門家が対応することであり、専門職以外の職種の者が関わることはない	-.05	-.05	-.07	.22	<b>.65</b>
問16 問題を抱えた児童生徒への支援に教師が時間を割く必要はなく、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーなど専門家に任せた方がよい	.07	-.06	.04	-.22	<b>.61</b>
因子間相関					
1連携スキル					
2教育支援専門職の理解	.48				
3連携への積極性・開放性	.24	.11			
4教師中心性	.40	.08	.03		
5分業意識	.27	.17	.40	.33	

除外項目

- 問3 どのような地域の専門家が学校に関わっているか理解している
- 問6 様々な職種と一緒に働くことは、非効率的である
- 問8 児童生徒を支援する時、様々な職種の人に関わることは子どもを甘やかすことにつながるのではないかと心配である
- 問13 学校内の情報だけで、児童生徒の理解は十分図ることができる
- 問25 教師以外の様々な職種の人が、どのように児童生徒と関わりを持っているか理解している

因子分析の結果抽出された5因子に含まれる各項目に基づき、因子の命名をした。第1因子は、問20「教員の仕事内容や、学校での役割について理解している」といった、多職種と連携するための知識や技術に関する11項目がまとまっていることから「連携スキル」と命名した。第2因子は、問30「スクールソーシャルワーカーの仕事内容や、学校での役割について理解している」といった、教育支援専門職の理解を問う3項目から成っていることから「教育支援専門職の理解」と命名した。第3因子は、問4「問題時だけではなく日常生活の中でも、児童生徒と様々な職種の人の関わりは必要だ」といった、多職種と連携をすることへの前向きさについて問う6項目から成っていることから、「連携への積極性・開放性」と命名した。第4因子は、問23「児童生徒の人間形成のためには、クラス活動から部活動まで、児童生徒のあらゆる場面に教師は関わるべきだ」といった、教師がすべてを抱えこもうとする認識について問う4項目から成ることから、「教師中心性」と命名した。第5因子は、問29「児童生徒の問題は特定の専門家が対応することであり、専門職以外の職種の者が関わることはない」といった、各職種が分業して対応に当たるという認識について問う2項目から成ることから、「分業意識」と命名した。

また、5つの下位尺度の内的整合性について検討するために、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、第1因子「連携スキル」 $\alpha=.83$ 、第2因子「教育支援専門職の理解」 $\alpha=.88$ 、第3因子「連携への積極性・開放性」 $\alpha=.68$ 、第4因子「教師中心性」 $\alpha=.50$ 、第5因子「分業意識」 $\alpha=.53$ であった。

### 3 両課程における「チーム学校」の理解

両課程においてチーム学校の理解度に差が見られるのかどうかを検討するために、各下位尺度の合計得点を項目数で割って平均値を算出し、これを下位尺度得点とした。そして、算出した下位尺度得点を用いて、課程を独立変数とした対応のない $t$ 検定を行った(Table3)。

Table3 下位尺度因子の $t$ 検定の結果( $n=723$ )

	全体	教員課程	支援課程	$t$ 値	
連携スキル	$M$	2.54	2.51	2.67	4.28***
	$SD$	.42	.42	.39	
教育支援専門職の理解	$M$	2.13	1.94	2.96	19.08***
	$SD$	.65	0.5	0.57	
連携への積極性・開放性	$M$	3.19	3.16	3.33	4.83***
	$SD$	.42	0.43	0.37	
教師中心性	$M$	2.68	2.74	2.43	8.10***
	$SD$	.45	.44	.40	
分業意識	$M$	1.95	1.97	1.90	$n.s.$
	$SD$	.62	0.62	0.61	

\*\*\* $p<.001$

その結果、「連携スキル」( $t(721)=4.28, p<.001$ )、「教育支援専門職の理解」( $t(721)=19.08, p<.001$ )、「連携への積極性・開放性」( $t(721)=4.83, p<.001$ )においては支援課程の学生方が教員課程の学生よりも有意に高い得点を示した。一方、「教師中心性」においては、教員課程の学生の方が支援課程の学生よりも有意に高い得点を示した( $t(721)=8.10, p<.001$ )。

## IV 考察

### 1 課程による「チーム学校」の認知度及び理解の差

愛知教育大学に通う大学1年生に対して、「チーム学校」やSSW・SC・学校事務といった専門職の認知度及び、チームとしての多職種連携・協働のスキルや認識に関して質問紙調査を行ったところ、在籍する課程によって認知度や理解が異なることが示された。

「チーム学校」の認知度及びSSW・SC・学校事務の認知度について課程を独立変数とした $t$ 検定を行ったところ、いずれも支援課程の方が有意に高い値を示した。これは、両課程の学生において「チーム学校」を知ったのは授業内と答えている者が多かったものの、支援課程の学生は、入学前段階で「教育支援専門職」について調べ、その上で授業で理解を深めたことにより、「チーム学校」の認知度がより高かったことが考えられる。「教育支援専門職」は新しい職種であるため、教師ほど職業イメージが定まっているわけではない。それゆえ、当養成課程を志望する学生は、高校での進路選択の際にこの職種の仕事内容や就職先等の実情について自身でリサーチを重ねざるを得ず、入学前のある程度の知識を持った状態で入学して来ていることが考えられる。

また、SSW・SC・学校事務の仕事内容や学校での役割について理解していると答えた人数を見ると、職種によって偏りがあることがわかった。教員課程において、SCは121名に対し、SSWはその半分以下の40名と人数に差が見られた。これは、SCの配置は1995年から始まったのに対し、SSWの配置は2008年からの10年間であるため、学校現場に十分に浸透しておらず、小学校から高校までの間に学生自身と接点が少なかったことが背景として考えられる。また、授業内で理解した学生数が少ないことから、教える側においても、これらの専門職の仕事内容や役割が浸透しきれていないことも考えられる。すなわち、教員課程の1年生にとって、教育支援専門職は接点がない限り、知る機会が少ない職種であることがうかがえる。対して、支援課程においてはSSW・SC・学校事務いずれも103人～107人の学生が理解していると回答しており、職種による人数の偏りは見られなかった。また授業内で知ったと回答した者が多いことから、授業内においてそれぞれの職種について触れられていることが考えられる。

さらに、「チーム学校」の理解を測定する尺度を作成

し、課程を独立変数とした $t$ 検定を行った結果、「連携スキル」、「教育支援専門職の理解」、「連携への積極性・開放性」においては、支援課程の学生の方が教員課程の学生よりも有意に高い得点を示した一方で、「教師中心性」においては、教員課程の学生の方が支援課程の学生よりも有意に高い得点を示した。この結果から、1年生の支援課程の学生は、連携・協働に対して意欲的な姿勢あるいは必要性を感じているのに対し、教員養成の学生は、学校内では教師が中心となって対応にあたっていくという認識であり、両課程間に認識の差があることがうかがえた。先述したチーム学校や専門職の認知度の結果も踏まえると、1年生の段階では、専門的な授業もまだ少ないため、チーム学校や専門職に関する知識の不足が要因ではないかと推察される。それゆえ、入学前から抱えている職業イメージや、入学前に得た知識によるところが大きいと考えられる。支援課程の学生は、各自が専門職に就くことを目指して入学して来るため、入学前にその職種について調べる過程で、連携や協働についても知ったことが考えられる。一方で、教員課程の1年生は、高校までに自身が目にする教師の姿やメディアに登場する教師像により、教師が中心となって子どものために奮闘している印象が強いのではないだろうか。大学1年生に対してインタビューを行い教職への意識について調査を行った久保(2009)によると、学生は、入学前における過去に出会った教員の存在や教員である親の影響を受けていることが示されており、学生の中に、教師が中心となってすべてに対応していくという理想的な教師像が築かれていることが考えられる。一方で、教育実習前後の変化として、教員が連携・協働し合っているという実態を大学生が理解することが指摘されており(石崎, 2014)、教育実習など長期間学校現場に入っていくことにより、これまで目にしてこなかった教員の姿や仕事を理解していくことがうかがえる。すなわち、1年生の段階においては、専門職についての知識が乏しく、加えてこれまでに築いた教師像の印象が強いため、多職種の動き方や連携することの必要性を考えにくく、教員課程の学生は、支援課程の学生よりも、有意に「連携スキル」、「教育支援専門職の理解」、「連携への積極性・開放性」が低く、「教師中心性」が高いという結果になったのではないかと考える。土井・加藤(2011a)は、学校において、個別面接以外のSC活動の具体例を示したり、SCと共に取り組む課題を明確化するための話し合いを行うことを通して、相談行動や協力して行う問題解決行動が増加することを示しており、今後、教員課程の学生も専門職の職務内容や役割を具体的に知っていくことで、「チーム学校」としての連携・協働の理解は促されていくことが考えられる。

## 2 今後の課題

本調査は大学1年生に対して行ったが、学年が上がるにつれ専門的な授業や学外の実習機会も増え、より広い視野で教師や専門職について考えていくことができるであろう。今後、継続的に調査を行っていくことで、学生の学びや経験による「チーム学校」の理解の深まりを見ていくことができると考える。加えて、今回においては課程による比較を行ったのみであったが、今後はチーム学校の理解を促進する要因について明らかにしていくことが求められるだろう。「チーム学校」や教育支援専門職について、授業内で聞いたり知った学生が多かったことから、どのような授業であるか等についても検討することで、チームとしての学校に関する学生の理解を効果的に促していくことができると考える。加えて、両課程間で見られたチーム学校の認知度や理解度の差については、大学在学中を通して相互理解を深めることで差を少なくしていくことが必要であると考えられる。学校現場において連携・協働して問題解決に当たる際、双方の理解や情報共有が大きいとされる(土井・加藤, 2011b)。ゆえに、在学中から、教師や専門職の双方の理解や情報を共有する訓練をしておくことで、実際の現場で働く際にスムーズに連携・協働をしていくことのできる人材になることが期待できる。今後は、両課程の学生が共同で学ぶ機会を作るなどの取り組みが必要であると考えられる。

## 引用文献

- 土居正城・加藤哲文.(2011a). スクールカウンセラーの職務内容の明確化がスクールカウンセラーと教員の連携促進に及ぼす効果. *カウンセリング研究*, 44(3), 189-198.
- 土居正城・加藤哲文.(2011b). スクールカウンセラーと教員の連携促進要因の探索的研究.*カウンセリング研究*, 44(4), 288-298.
- 原田唯司.(2005). 教師が持つ属性および教育相談観とスクールカウンセラーの活動評価との関連. *静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会科学篇*, 55, 155-172.
- 石崎園子.(2014). 大学生の教職に対する理想像と現実像の関連性—教員志望者の教育実習前後における変化を通して—. *創価大学大学院紀要*, (36), 279-304.
- 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. *教育心理学研究*, 46(2), 121-130.
- 小林朋子.(2005). スクールカウンセラーによる行動コンサルテーションが教師の援助行動および児童の行動に与える影響について. *教育心理学研究*, 53(2), 263-272.
- 久保順也.(2009). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究 (1). *宮城教育大学紀要*, 44, 217-226.
- 文部科学省.(2007). 児童生徒の教育相談の充実について

- て—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり— (報告) 2 スクールカウンセラーについて.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm)(2018年11月26日取得)
- 文部科学省. (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) (中教審第185号).  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm) (2018年11月28日取得)
- 中村恵子・塚原加寿子・伊豆麻子・岩崎保之・栗林祐子・大森悦子・佐藤美幸・渡邊文美・石崎トモイ.  
(2014). 小・中学生の問題行動等におけるスクールソーシャルワーカーによる支援の効果. 新潟青陵学会誌, 6(3), 1-11.
- 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基盤となる能力および権限の研究. 教育心理学研究, 50(2), 204-214.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀. (2003). 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. 教育心理学研究, 51(4), 378-389.
- 山本渉. (2015). 中学校の担任教師はスクールカウンセラーの活動をどのように生かしているのか—グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた質的分析—. 教育心理学研究, 63, 279-294.
- 吉村隆之・田嶋誠一. (2013). 公立中学校の教員によるスクールカウンセラーの活動の評価: 満足度をもとにした質的調査研究. 九州大学心理学研究: 九州大学大学院人間環境学研究院紀要, 14, 59-70.