

〔課題演習報告〕

チームによる生徒指導・教育相談体制を定着させる教員の力量向上の試み － 教師の職能発達に着目した中学校における2段階の校内研修を通して －

矢野 知子

Tomoko YANO

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻生徒指導・教育相談リーダーコース
福岡市立横手中学校

(2016年1月6日受理)

中学校において、チームによる生徒指導・教育相談の実践的力量形成と体制を定着させることを目指した。まず必要とされる教員の力量の要素を先行実践から検討し、次に、生徒指導・教育相談に効果的な研修の形態と内容について、研修への積極的取り組みのための動機付けや教師の自己効力感に関する実践の検討を元に、2段階式の研修体系を構成して校内研修を実践した。その結果、ミドル・リーダー育成を核とした2段階式の校内研修は、教師の職能発達を支える教師としての自己効力感を部分的に高めることが示され、チームによって組織的に生徒の生徒指導上の問題や学校適応の課題を解決するという実践に生かされた。よって2段階式の校内研修は、教師の職能発達に有効であり、生徒指導・教育相談体制の定着に寄与することが示唆された。

キーワード：チーム援助、生徒指導・教育相談体制、教師の職能発達、2段階の校内研修

問題と目的

我が国の急激な社会変動の中、家庭や地域の教育力や教育機能が低下し、児童生徒の抱える問題は多様化・深刻化する傾向がみられると言われる。生徒指導提要では、こうした児童生徒の抱える悩みを見過ごすことなく、早期に発見し、助言や声かけを組織的に行う体制を学校全体でつくることを求めている。また、生徒指導の進め方として、児童生徒理解に基づいた組織的対応と関係機関等との連携を推進しており、中でも対応策としてチームによる支援の在り方を具体的に述べている(文部科学省, 2010)。

チームによる援助の形としては、小規模なコア援助チームと呼ばれるものから、サポートチームと呼ばれるネットワーク型援助チーム等があり、いずれのチームにもコーディネーターが必要とされ、学校内のコーディネーターとしては、生徒指導担当、教育相談担当、特別支援教育担当、養護教諭などが適用されることが多い、と言われている(八並, 2006)。

チームによる援助は在籍校においても推進されている。在籍校では平成22年度の最大の学校課

題であったいじめへの対応を契機に人間関係づくりを重点目標の一つとして多様な取り組みを行い、その結果、いじめや不登校が確実に減少してきた。しかしながら、学校の教員以外の力を必要とする生徒指導上の問題や学校適応の課題は依然存在する。課題の背景は複雑であり、学校では各種のアンケート調査で生徒を実態把握し、生徒指導委員会を中心として校内及び校外のメンバーと連携する等、チームによる援助を取り入れた体制作りを努めている。これらの生徒指導・教育相談体制を継続するには、体制の推進役であるリーダーあるいはコーディネーターの配置や活用方法の共通確認の場及び全職員の力量向上のための研修が必要となる。しかしながら、忙しい学校現場では、全員で校内研修を受ける時間の確保や、リーダーが専門性を高めるために校外研修を受けるための時間調整が困難である。また、社会の変容に伴う校内研修で取り上げるべき内容は増加する一方であり、研修時間の枠内での研修内容の精選も課題である。つまり、全ての教員が生徒の課題を総合的に把握し、適切に指導・支援できる力量の向上と同時に、リーダーとなる一部の教員が適宜チーム

を構成し連携できる力量の向上と、2層の力量形成が望まれるのである。

よって、本研究は、これらの課題を解決し、チームとして生徒指導上の課題に取り組むために必要とされる教員の力量向上を実現するため、現場で行える効率的な校内研修を形態・内容の双方から検討し、チームによる生徒指導・教育相談体制に寄与する要因を検討する(図1)。

校内研修の形態を検討する際に、教員が研修の重要性を理解し、研修に必然性を感じる仕組みが必要だと考え、研修を受ける側への動機付けや意欲等の教員の心理面に重点を置き、教師の職能発達に関する先行研究を行った。また、一方では、生徒指導・教育相談体制作りには欠かせないものについて、当該の領域における担当者養成プログラム等から、特にリーダーに必要とされる要素を選別し、生徒指導・教育相談スキルとされる内容を精選して、研修に取り入れるべき項目を整理した。

これらの予備研究を反映させ、2段階の構造からなる校内研修を構成・実施し、全教員の力量を高め、生徒指導・教育相談体制の定着を促進させる過程を検討し、研修システムの有効性を図ることを研究の目的とした。

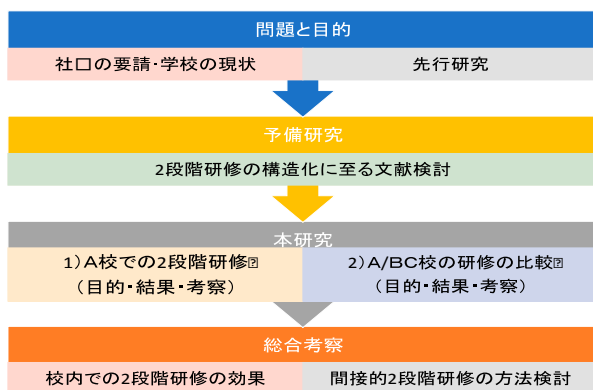


図1: 研究構想図

研究の仮説

本研究では、生徒の学校適応促進を目的とし、教師の職能発達等の理論による構造化された2段階の生徒指導・教育相談に関する校内研修を実施すれば、多忙を極める現場においても生徒指導・教育相談に関する教員の力量が向上し、チームによる生徒指導・教育相談体制を定着させることができるとの仮説に基づき検討を行う。

研究の実際：予備研究

1 目的

生徒指導・教育相談リーダー担当者に必要なスキルの分析や教師の職能発達に関する先行研究及び実践を整理し、2段階の校内研修の構造化と実践に反映させる。

2 方法

(1) 予備研究：研修内容の検討

生徒指導・教育相談活動内容からの分析

生徒指導と教育相談の活動は、全生徒を対象とする予防・開発的な活動あるいは積極的活動という面において、共通するものが多い。本研究においては、主に教育相談活動において求められる力量についての先行研究を分析した。西山(2012)は、「一般教師の力量形成」「教育相談担当者の専門性」「全体的視点の活動」の3種の立場と状況から、教育相談において「実施すべき活動」と「実施するのが好ましい活動」を示した。一般教師の力量を基盤として、教育相談担当者の専門性を兼ね備えたスキルが教育相談リーダーに求められると考え、それらの「実施すべき活動」を分析し、17項目のスキルをまとめた(表1)。次に高村(2012)と生徒指導提要(2010)の内容から、6つの力に絞った(表2)。高村は、「教育相談コーディネーターの役割モデル像」として、①情報収集②相談業務③対応策検討④連絡・調整、の4つの活動を挙げた。また、生徒指導提要では、担任が教育相談を行うためには「問題を解決する」「問題を未然に防ぐ」「心の発達をより促進する」「保護者との協力関係」「教職員との連携」が必要だと述べている。

養成研修項目からの分析

生徒指導、教育相談担当者を養成する研修や、その他の心理職の養成プログラムから、教育相談スキルを分析した。長江(2010)らは、①学校内情報共有機能②専門家との連携機能、③情報集約機能、④生徒・保護者への情報発信機能、から生徒指導主事プログラムを開発した。

アメリカのスクールカウンセラー養成プログラムでは、①チームワークをリードする力量、②コンサルテーション実践の力量、③保護者等と協働する力量、④生徒の発達の観点のニーズを把握する力量、の4領域から構成されている。臨床相談部門の学生の教育は、カウンセリング力、アセスメント力、実践的介入力の3つの力量形成を求めている(西山, 2012)。

予備研究で整理されたこれらのスキル分析から、生徒指導・教育相談リーダーが獲得すべき内容は、「予防・開発力」「観察・理解・対応力」「状況判断力」「チーム形成能力」「話し合い能力」「外部と

連携する力」の6項目であるとされた。さらに、この6項目が示す力量を具体的に表現し、「生徒指導・教育相談リーダーに求められる力」として、10項目のスキルをまとめた(表1)。この項目は教育相談リーダー研修の内容とマッチングさせ、教師の自己評価表や管理職からの客観評価表の項目とも一致させるなど、研修内容に反映させた。

(2)予備研究：研修形態の検討

予備研究において、教師の心理面から、研修への意欲の向上につながるものを整理し、研修の構造化に生かした。

教師の職能発達を支えるもの

表1：自己評価・客観評価の項目

項目
1 教育相談の年間計画を提案できる知識がある。
2 生徒の良好な人間関係づくりについて、グループワーク、スキル学習、ピアサポート学習などを導入できる。
3 実態把握に効果的なチェックシート、テスト、アンケートなどを使うことができる。
4 生徒を学習面だけではなく心理・社会面、進路面、健康面、家庭環境など、多様な観点から理解できる。
5 生徒からの相談内容を理解し支援することができる。
6 事例によって情報共有の範囲を考え、報告・連携・相談ができる。
7 事例によって適切なメンバーを構成し、適宜にチーム支援ができる。
8 日頃より保護者と良い関係作りができており、十分に保護者対応ができていいる。
9 保護者からの相談内容を理解し支援することができる。
10 適宜に地域や専門機関と連携できる。

淵上(1998)は、小中学校教師を調査し「子供を理解すること」と「仕事に魅力を感じ満足感を持つこと」の2つの要因が教師としての成長の高さと関連するとした(図2)。この教師としての成長を教師の職能発達と呼び、教科指導や生徒理解等の教職能力を成長・発達させる教師の職能発達を支える主な要因は、内発的モチベーションや自己有能感であると言う。教師の内発的モチベーションは活動自体への興味や関心を持ち、自主性を育て責任ある仕事を任せられると高まる。また、それらをうまくやれそうだという信念(自己有能感)を持つことが大切であるとされる。また、多忙な中でも教師が教科指導や生徒理解を中心とした教職能力を高めるためには、教師の意欲の在り方が極めて重要になるとされる(原岡, 1992)。これらの説を

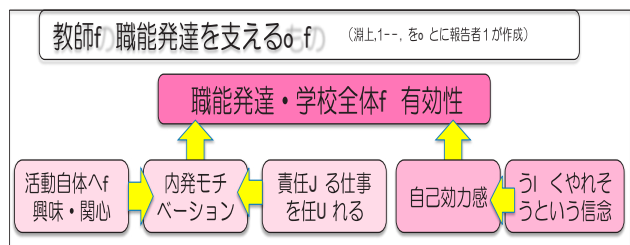


図2：教師の職能発達を支えるもの

つこと」の2つの要因が教師としての成長の高さと関連するとした(図2)。この教師としての成長を教師の職能発達と呼び、教科指導や生徒理解等の教職能力を成長・発達させる教師の職能発達を支える主な要因は、内発的モチベーションや自己有能感であると言う。教師の内発的モチベーションは活動自体への興味や関心を持ち、自主性を育て責任ある仕事を任せられると高まる。また、それらをうまくやれそうだという信念(自己有能感)を持つことが大切であるとされる。また、多忙な中でも教師が教科指導や生徒理解を中心とした教職能力を高めるためには、教師の意欲の在り方が極めて重要になるとされる(原岡, 1992)。これらの説を

受け、内発的モチベーションや自己有能感という、人間行動の重要な面を研修の形態に取り入れた。

OJT形式

第一段階のリーダー研修は、一部の教員を対象にOJT形式で研修を実施した(表2)。OJT(On the Job Training)とは、同じ職場にいる上司や先輩が部下や後輩に対して、仕事を通じて職務に必要な能力(知識・技術・態度)を計画的・重点的に養成することである(岡部, 1982)。柴田・西山(2012)によると、OJTのメリットには、実態に合い、経験に基づいた具体的な指導助言が即時即場で行えること、また、自分の実践へのフィードバックができ、心理的なサポートが得られること等がある、とされている。よって、本実践では、これらのメリットを生かし、選出された生徒指導・教育相談リーダーが生徒指導・教育相談の打ち合わせに参加し、目先の切迫した事例をチームで解決する過程を通して学んでいく形態をとった。

2段階の校内研修の構造化

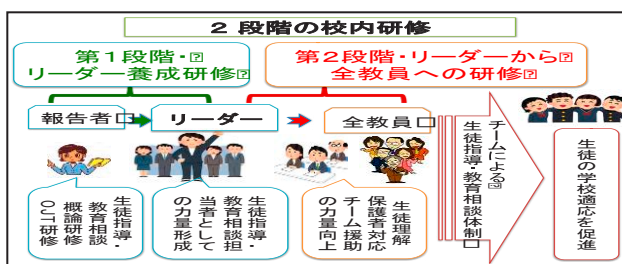


図3：2段階の校内研修の概念図

これらの予備研究を反映させ、次の2段階の構造を持つ校内研修を構成した(図3)。まず、1段階目に生徒指導関係の分掌を担当する一部の教員を次世代の生徒指導・教育相談リーダーとして選出し、報告者がリーダー研修を実施する。リーダー研修において、切迫した生徒指導上の問題を解決するOJTと、生徒指導・教育相談の理論と実践を学ぶことで、リーダーが活動自体への興味・関心や責任感を持つことを意図した。次に2段階目として、そのリーダーに学校全体への生徒指導・教育相談体制に関する研修の企画・進行を任せる。このことで、責任ある仕事を任せられるという、リーダーとしての内発的モチベーションや自己有能感が向上する様子を検討できると考えた。

研究の実際：本研究

第1段階「生徒指導・教育相談リーダー研修」の構造化と実践および検証

在籍校A中学校および協力校B中学校の一部の

教員を対象に、生徒指導・教育相談を担当するリーダーとしての研修を実施する。研修内容は、リーダーとして、適宜にチームを編成し、学校全体の生徒指導・教育相談活動を充実させ、組織的な体制づくりの促進ができる力量の形成を目指すものとする。また、このリーダー研修を通して、教師の職能発達の変容を見とる。

A: 研究期間と研究対象

平成 26 年 11 月～平成 27 年 12 月(研修 10 回)
福岡市内の A 中学校

生徒指導関係の分掌である教員歴 5～20 年目の男性 3 名、女性 4 名、計 7 名を対象とする。

B: 研究期間と研究対象

平成 27 年 4 月～平成 27 年 8 月(研修 5 回)
福岡市内の B 中学校

教員歴 2～5 年未満の若年層教員である男性 4 名、女性 4 名、計 8 名を対象とする。

第 2 段階「リーダーによる生徒指導・教育相談全体研修」の構造化と実践および検証

在籍校 A 中学校および協力校 B 中学校において、全教員を対象として、リーダーが、生徒指導・教育相談についての校内研修を行う。研修を通して教員としての職能を高め、生徒指導・教育相談体制の意義・役割分担・活動内容・具体的なツール等について理解し、学校全体の有効性を向上させる。また、この全体研修を通して校内の生徒指導・教育相談の定着化に寄与する部分、及び各々の教師の自己有能感への作用を見とる。なお、自己有能感は自己効力感と同じ意味を持つと捉え、自己効力感尺度を用いて、その状態を図る。

研究期間 平成 27 年 4 月～平成 27 年 12 月

研究対象

福岡市内の A 中学校全教員 25 名(研修 6 回)

福岡市内の B 中学校全教員 21 名(研修 2 回)

福岡市内の C 中学校全教員 27 名(研修 0 回)

(C 中学校では、研修を実施せず質問紙のみ実施)

研究の評価方法

〔自己評価〕

○半構造化面接【生徒指導・教育相談スキル分析の結果とリーダー研修の内容を反映させた項目】

◇リーダー養成研修を通じた変容の過程を図る

○教育相談の定着化に関する質問紙(西山, 2012)

【①教育相談の届く範囲②教員間の同僚性③生徒支援の適切さ④外部の人材活用⑤教員間の協働性⑥教育相談活動への合意⑦教育相談体制の一貫性の 7 項目からなる】

○教師自己効力感尺度【Wolfolk&Hoy (1990)の作成した教師自己効力感尺度を前原(1994)が翻訳し

た 20 項目を貝川ら(2006)が表現を修正したものから、授業力に特化した 8 項目を除外した 12 項目(教師力量限界, 学習指導効力感, 個人的効力感)を使用】

〔客観評価〕

○管理職への半構造化面接

○リーダー研修対象者間での相互評価

校内研修の実施

在籍校 (A 中学校) における 2 段階の校内研修

在籍校では選出されたリーダーに対して、全職員への紹介の場が与えられ、研究を元にリーダーを中心にして全職員で研修を進める事が確認された。そのリーダーという立場の承認の場をスタートに、表 2 に表した内容で研修を実施した。第 1 段階であるリーダー研修は全 10 回、全体研修は 6 回に渡って行った。

表 2: 在籍校における研修内容
A 中学校 (在籍校) 2 段階の校内研修の内容

第 1 段階: 報告者よりリーダーへの研修	
A	OJT 事例解決・チーム援助会議
B	OJT 事例解決・個別のコンサルテーション
C	生徒指導・教育相談概論
D	校内研修企画・準備
第 2 段階: リーダーより全体への研修	
①	全体研修 (教育相談年間計画説明) 企画・進行
②	全体研修 (校内支援体制説明) 企画・進行
③④	全体研修 (心理相談演習) 企画・進行
④	全体研修 (保護者対応演習) 企画・進行
⑤	全体研修 (QU 分析事例検討会) 企画・進行
⑥	学年別チーム援助会議 企画・進行

協力校 (B 中学校) における 2 段階の校内研修

A 校に隣接する同規模の B 校に協力を依頼し、2 段階の生徒指導・教育相談校内研修を実施した。生徒指導関係の分掌を経験したことのあるミドル・リーダーをリーダーとして選出し、対象とすることを B 校に依頼したが、B 校では、若年層教員対象の校内 OJT 研修の一環として、2 段階の校内研修を短期集中型で実施することになった。研修を実施する事前に、管理職等から各リーダーへの評価やメンバーとの顔合わせや課題の聞き取りを行った。研修は、生徒指導・教育相談概論と各リーダーが苦戦している事例へのコンサルテーシ

表 3: 協力校における研修内容

B 中学校 2 段階の校内研修の内容	
第 1 段階: 報告者よりリーダーへの研修	
A	生徒指導・教育相談概論
B	個別の事例へのコンサルテーション
C	全体研修企画・準備
第 2 段階: リーダーより全体への研修	
①	全体研修 (QU 分析事例検討会) 担当
②	学年別研修 (QU 分析結果を受けた学級・個別の指導・援助方法検討会) 企画・進行

ョン、及び全体研修の企画・準備等、B校の課題に沿ったものを精選して実施し(表3)、併せてアンケートを全教員に依頼した。また、在籍校と同規模、同区内のC校においては、全教員へアンケートのみを依頼し、2段階の校内研修を実施しないケースとして、比較の対象とした。

結果と考察

在籍校(A中学校)における2段階の校内研修の検証結果より

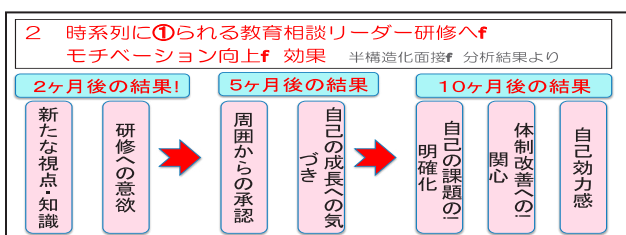


図4: モチベーション向上の効果

在籍校における生徒指導・教育相談リーダーに対する半構造化面接の分析結果からは、第1段階のリーダー研修において、研修に対するモチベーション向上の効果が見られた(図4)。以下に時系列に見られた教員の変容を半構造化面接の分析から示す。

2~5ヶ月後の結果

表4: リーダー研修の感想(2-5ヶ月後)

チーム援助の有効性について
・支援する人を明確にする、支援する時期を決めるなど、実行に移しやすいと思います。現状の様子を報告するだけで終わりがちになることを、一人に焦点を当てることで分かやすくなります。
・一人の生徒のためにたくさん時間をとってもらい有り難かった。
・何人かで考えてみると、考えが進むのを感じる。何気なくやっていく必要性を感じる。
・先生たち一人一人にも指導方法がそれぞれあるのでとても参考になりました。指導をして成果がすぐに得られない場合でも継続する必要があると思いました。アプローチをすることが大切。
・たくさんの先生からアドバイスをいただきとてもためになりました。自分だけでは思いつかないことなど手立てが得られて良かったです。個別の指導などすぐに結果が出ないこともコツコツやっていたかと思いましたが、保護者との連絡はプラスのことも伝えていくべきだと思いました。
・自分にとって身近な話で、視点を交えて検討することを試した。H先生は様々な視点から「こんな方もある」とアイディアを出されてすごいと感じた。どんな事例であっても、対応策を考え、他の人から意見を伺うことは大切だと感じ、充実した研修となった。
・事例が文章化されていたらシートを作成しやすかった、ということは一度経過をレポートで文章化したらいいのかな、と気づけた。
・一人の生徒について本当に具体的に策を考えることができた！皆の様々な意見を知れて、様々な面から生徒理解を行えた！これを、自分たちが「いいね！」と感じられたらいいと思う。
観点別・領域別の見立ての有効性
・生徒のことを4領域から見ていく、他の人の意見とすりあわせていくと、自分にはないものがあることができて、より生徒理解が進むと感じました。
・生徒に対していろいろ方向から見てあげないといけないとわかった。学習面・進路など細かく書き出す機会はありませんでしたので参考になると思った。
・一人のケースを複数人で様々な面(学習・心理社会・進路・健康・家庭環境)から見たことで、実現可能性のあるアプローチが見えやすくなりました。
・学習支援が必要な生徒への方策を考える中で、学習援助だけでなく、一時支援の「温かい風土づくり」というのも学習支援の土台として関わってくるのではないかと思ひ、研修の内容がためになるなど実感しました。学校と学習は一番つながりの深いところであるので、学習支援についてこれからも考えていきたいと思ひます。
・進路面を伸ばすのと並行して、彼女の目標レベルを下げ、本人がいかに授業に参加できるか、朝から帰るまで学校に居れるかを考えてあげたいと感じた。
研修への意欲の高まりについて
・難しい生徒に対して対応策を考えたり、保護者と関係づくりができない反省の毎日の中で、研修の機会を与えられ、ありがたく思っている。
・研修を受けることでスキルを身につけ、実践にいかしたい。今日言われたように「強みを伸ばす」が大切だ。
・1つの事例でも他の先生方と視点が異なる部分があった、様々な角度から見つめる力をつけていかなければならないと感じた。

第1段階のリーダー研修を3回実施した後に、各回の半構造化面接結果を分析した。結果をチーム援助の有効性、観点別・領域別の見立ての有効性、研修への意欲の高まり、の3種類に分類された(表4)。「チームで取り組む有効性や互いの観点の違いが、指導や援助に対する新たな視点を得ることにつながる」といった内容の感想が多く、このOJTを推進する意義があると考察した。

また、半構造化面接により、研修後に各リーダーに承認の効果が認められた。各リーダーは、管理職からの客観評価や周囲からの相談等が増えた事実等を通して、自分の力量や特性を「評価された」ことを、「承認された」、「賞賛された」、あるいは「関心を持たれた」と捉え、自己研鑽や研修への意欲を促進した、という感想が全員から得られた。

10~12ヶ月後の結果

2段階目にあたるリーダーから全体への研修を実施した後は、半構造化面接で語られる内容に変化があった(表5)。結果は、新しい視点や知識を得られた事を通して、自己の課題に気づいたという点と体制に対する意見、また、自己効力感の向上についての意見に分類された。

表5: リーダー研修の感想(10-12ヶ月後)

自己の課題への気づき
学んだことがたくさんあった一方、改めて自分の力不足や知識のなさを実感し、今から学ぶべきことがたくさんあると思った。
知っていくことで、これまでの自分の姿を振り返ることができ、気をつけることができると思う。
人間関係づくりや話す・聞く能力など、自分が考えていた課題にも深いつながりがあり、本当にこれからもっと勉強していかなければならないと感じた。
生徒に接する時の対応の中で、無意識に行っていることなどに気をつけていきたいと思った。
教育相談について、もっと詳しく知ろうという機会になった。
支援が必要な生徒の整理を自分の中でもう少し深めて共有したいと思った。
体制への意見(改善・提案)
支援を現在このように進めていますという共通理解(全体)が必要だ。
全体で共有すべき指導については、職朝で短時間で報告する時間を設定する。
職朝の際の生徒指導報告を定例化する。学年での共有した情報を委員会で話し、それをまた学年主任が必ず学年に伝える。
情報共有の徹底。連絡体制を確実にする。
生徒指導の連絡を毎週定期的に行う。運営委員会で提案済み・関係機関との連携について、こんな時はここに連絡するとい、というような確認の研修をする。
特別支援教育委員会の持ち方について。気になる生徒は援助シートを用いて検討していくことを提案する(学年で検討し、その後会議で報告する)。
自己効力感
会議や研修が終わった後に、それをどう生かしていくか等について考えられるようになった。
研修を終えての感想を見て「ためになった」という感想をもらうとうれしいなど正直に思った。
個で指導するのではなく、チームで援助していくこと。生徒に対していろいろ方向からのアプローチをしていくこと。外部の機関と連携をとることが大切だと伝えられた。
QU分析による生徒の対応策を検討するために、チーム援助シートを活用するように提案できた。
チームで検討していくこと。何となくしていたことが整理でき、大切なポイントが何か明確になったことが、面談や先生方との話の中で生かせるようになった。
様々な先生の考え方、見立てを共有することで、良いアイディアが生まれ、みんながなるほど、それいいね、と思って自信を持って実践できるのだと思った。教師も生徒と同じで自信をもつことで、できることが増えると思った。

協力校(B中学校)における2段階の校内研修の検証結果より

B校においては、講師を含む若年層教員のOJT

研修の一環として、2段階の校内研修の短縮版を実施した。半構造化面接の結果からは、生徒や保護者との関わり方や自己研鑽に関する意見や感想

表6：B校リーダー研修の感想

生徒との関わりの変化	
以前より多くの生徒と毎日話すようになった。1週間でクラス全員と話すように心がけるようになり、表情が読み取れるようになった。	
QIをもとに生徒の接し方を変えた。学級の生徒に笑顔が増えた。	
積極的に生徒に関わろうと思った。QI分析の結果、どの子がどの位置にいるかを覚え接し方を一人ずつ変えた。	
QIでヘルプシグナルと要支援群の子を意識して呼び、背景が見えてきた。関わりを続け、自分から話してくるようになった。	
気になる生徒、周りの状況、背景に目を向けるようになった。いきなりでなくワンクッションおいて注意したり、聞くようになった。	
いい所を色々な先生からのワークシートで見えていくようになり、生徒の反抗的態度がなくなった。	
意識を持って近くの先生に聞いて、教えていただいてから生徒指導するようになった。	
自分がイライラしなくなった。この子なりの理由があるかもしれない、と腹が立たなくなった。	
知識の獲得	
感覚で動いていた部分を知識として具体的に勉強できたところが自分自身にとってためになった。	
自己の振り返り：特に私は今まで自分の意思を尊重して、周りと生徒の気持ちをあまり考えることができていなかったと思い、反省した。	
知らなかったことについて学ぶことができてとてもためになった。	
今回の研修を受けてきちんと意味がわかり学級経営に生かしていきたいと思った。	
生徒への支援にも様々な方法があると知り、実践していきたい。	
新しい教育理論を学ぶことができた。この機会があれば、うまくできない学級経営に対して、関々と悩んでいたと思う。	
自己研鑽	
日々変化、成長する生徒達と過ごしていくためにも自分自身の向上を忘れてはいけないと改めて考えた。	
時代の流れ(子供の状況)によって、様々な対応の仕方が求められると思うので、まだまだ勉強しないといけないと感じている。勉強になった。	
常に今まで学んだことを生徒達に還元できるように努めたい。研修の見直しをして3学期をスタートしたい。	
まだまだ他の先生方へ知らせるところまでは難しいが、まずは自分がしっかり理解していきたいと思う。	
石原・田村式チーム援助シートをいつか自分が担任になった時に使いたい。	
特に生徒個々の能力を知り、それに適した教材開発・授業展開というのは今後自分に必要だと強く感じている。自分自身を変えてその結果良い集団を作ることができたらと思う。	

が多く見られた(表6)。

A・B・C校の質問紙調査の結果より

2段階の校内研修の実施前後に自己評価に関する質問紙調査を行ったのは、73名(在籍校A:25名、協力校B:21名、協力校C:27名)であった。質問紙調査の各項目に置いて、先行研究において一因子構造となっている「教育相談の定着」に関する質問紙及び、教師自己効力感の下位尺度(教師力量限界、学習指導効力感、個人的効力感)ごとに群間(A・B・C)及び時期(5月・12月)による2要因の分散分析を行った。教育相談の定着については、研修実施の主効果にAC間、BC間に有意差が認められた。また、個人的効力感については、AB間で有意差が見られた。

A・B・C校の条件の違いより

A・B・C校3校の条件の違いをまとめ(表7)、各校の教育相談定着に関する質問紙と教師自己効

表7：A・B・C校の条件比較

内容	A校	B校	C校
リーダー研修の回数	10回	5回	研修実施なし
全体研修の回数	2回	1回	
人数	7名	8名	
教員歴	5-20年	2-5年	
管理職からの評価	有	有	
学年主任からの評価	有	無	
生徒指導関係の分掌担当人数	7名	1名	
チーム編成経験者	5名	1名	
報告者との関係性	内部	外部	

力感尺度との結果(表8)から、研修の効果と各条件の影響について考察した。

研修を実施したA・B校の校長への聞き取りから、2つの効果が示唆された。A校校長は研修の効果を、「リーダーに外部と連携する力が備わり、具体的な生徒指導の効果が学校全体に現れた。」として、「外部との連携力」を指摘した。

一方B校校長は研修の効果を、「若年層教員がリーダー研修で新たな手法を学び、それを全体に研修した後に全員で生徒理解の実践活動を行ったという2段階式の校内研修の構造の良さを感じた。結果として、リーダーも育ち、学校全体の生徒理解が促進された」とした。ここで言うミドル・リーダーとは、5年以上の教員経験と、生徒指導関係の分掌に代表として携わった経験とがある教員を指す。

また、研修中のA・B校のリーダーの半構造化面

表9：A・B校リーダー教員歴の人数比較

教員歴	A中人数	B中人数
1～2年	0	2
3～5年	1	6
6～10年	3	0
11～15年	2	0
16～20年	1	0
合計	7	8

接の結果では、体制に関する意見の数や実践に則した感想の数に違いがあった。2校の条件の違いからその原因を考察する。表7のような条件の相違点があるが、中でも研修の結果に影響を与えた要因が3点考えられた。まず、研修の回数と教員歴や校務分掌などの経験の違いに伴って、研修の

表8：教育相談の定着に関する質問紙と自己効力感尺度の分析結果(A・B・C校比較)

	A校(在籍・実践)		B校(協力・実践)		C校(協力・統制)		分散分析結果					
	n	5月	12月	n	5月	12月	n	5月	12月	主効果(実施)	主効果(時期)	交互作用
教育相談の定着	25	3.78(0.51)	3.81(0.64)	21	3.75(0.40)	3.58(0.46)	27	3.27(0.52)	3.33(0.61)	7.93****	0.14	1.01
教師力量の限界	25	3.17(0.50)	3.18(0.42)	21	3.10(0.68)	3.14(0.48)	27	3.20(0.58)	2.88(0.47)	0.62	1.46	2.50
学習指導効力感	25	3.62(0.45)	3.53(0.54)	21	3.68(0.44)	3.61(0.48)	27	3.59(0.45)	3.53(0.43)	0.25	1.62	0.02
個人的効力感	25	2.70(0.58)	2.78(0.69)	21	3.31(0.75)	3.12(0.77)	21	2.87(0.83)	2.93(0.94)	2.75+	0.05	1.19

内容を変更した点。次に、研修時間や報告者の滞在時間の違いから、管理職以外の評価を実施しなかった点。そして、リーダーが年齢的(教員歴)(表9)、経験的(分掌経験)に周囲の教員から相談される立場であるかという条件により、リーダーが周囲から承認される場数に大きな違いがあった点である。教師の職能発達を支えるものの理論からも、興味ある仕事を任されており、承認の場が十分に確保されているという条件の違いが、AB間の個人的効力感の値にも見られるように、研修の成果に影響したと考察した。

教師の職能発達の観点より

図5に示したリーダーに時系列に見られた研修へのモチベーション向上の効果は、教師の職能発達を支えるもの(淵上, 1998)と概念が同じであった(図2)。教師は活動自体に興味・関心を持つとき、あるいは責任ある仕事を任せられ、うまくやれそうだという信念が持てたときに、内発モチベーションや自己効力感が高まり、それらが教師の職能発達を支える、とされる。このことから、2校で実施した2段階の校内研修は、構造上、教師の職能発達や学校全体の有効性を高める働きを持つ、と言える。また、2段階の校内研修を実施すれば、校外の研修機関だけではなく、校内でOJTリーダー研修が実施でき、リーダーだけでなく、学校全体の有効性向上に効果があると言える。

管理職からの援助の観点より

管理職による客観評価により、リーダー達の自己効力感の向上への効果が見られた。管理職からの客観評価を本人へ提示した後に研修のゴールを意識した個人の研修目標を設定させると、全員が客観評価の「期待するところ」と「弱み」に記入された内容を反映させた目標を設定しており、期待を意識して研修に望んでいることがわかった。また、適宜に、教育相談リーダー研修対象者間で、上司による客観評価と同じ用紙を用いて相互評価を行った所、相互評価においても、「期待するところ」と「強み」の部分に対して、「自己評価よりも高く、励みになった」「研修への意欲が湧いた」という意見が多く聞かれた。このことは、管理職の援助が教育相談の定着に対して直接的なポジティブな影響がある(西山, 2012)という観点の根拠となる。また、教育相談の充実のために重要な役割を果たすものは、①管理職(21%)②同僚の理解(17%)③担当者の力量向上(20%)④教育相談担当者の法的整備(18%)(相馬, 2006)といった調査結果からも、この2段階の校内研修では、管理職の関心のもとに、同僚と認め合いながら研修を行い、

各自が力量向上していくという構造上の有効性が示唆された。

チーム援助の観点から

淵上(1995)は、学校組織における問題解決のためのチーム援助の重要性の点から、効果的なチーム作りに集団効力感は深く関連していると述べている。そのために、教師個々の力量だけでなく、教師同士の共同的关系を通して教師集団の力量を向上させることが重要だとする。

また、家近・石隈(2007)は、中学校におけるコーディネーション委員会の事例解決過程を分析する中から、①異なる専門性を持つSCや教師等が協力しあいながら問題解決を行うコンサルテーションおよび相互コンサルテーション機能、②学校全体としての取り組みとして、生徒に対する効果的な援助や情報の提供を行う、学校・学年レベルの連絡・調整機能、③共有された援助方針をそれぞれの援助チームに伝えるチーム援助の促進機能を見出している。そして、このような委員会を活用することによって、校内に援助サービスのシステムを整備することができ、学校全体の援助サービスの向上につながるのではないかとしている。ここで言う「コーディネーション委員会」は、この2段階の研修における、事例解決を目的としたチーム援助会議や相互コンサルテーションの実施という面で、活動や機能が重なる部分が多い。従って同じような学校全体の援助体制作りにも有効であったと考察する。

チーム学校に貢献できる今後の展望より

研修終了後の現在、在籍校では、外部機関との連携によるチーム援助として、ケース会議を以前よりも頻繁に、月平均、2、3件のペースで行うようになっている。連携先は、児童相談所、少年鑑別所、区の子育て支援課などを中心に、多岐に渡っており、多い時には、外部の参加者が8カ所から集まることもある。

本研究の最中に、平成26年7月、文部科学大臣から「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」諮問を受け、同年9月より「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会」が設置された。その中で「チームとしての学校」が求められる背景と具体的な改善方策の一つに、生徒指導上の課題解決への「チームとしての学校」の貢献が述べられている。具体的には、心理の専門家であるSCや福祉の専門家であるSSWを活用して子供達の様々な情報を整理統合し、アセスメントやプランニングをした上で、教職員が内外の援助資源から構成さ

れるチームで、問題を抱えた子供達の支援を行うことが重要である、と述べている(文部科学省, 2015)。また、チームとしての学校において、教職員と専門スタッフ等の調整役は副校長及び教頭が行い、全体をマネジメントする管理職と教職員、専門スタッフとの間に立ち、意識の共有を図ることを主幹教諭の役割としている。しかし、在籍校では、連携の際の窓口は、教頭であるが、具体的な調整は、チーム編成や会議の進行を含め、生徒指導・教育相談リーダーが行うケースが多い。

このことから、今後、チームにおける援助活動を推進するには、生徒指導主事、教育相談担当者や特別支援教育コーディネーター、養護教諭などのミドル・リーダーに、編成や進行を含むチームを運営する力や外部との連携の力が求められると予想される。また、このようなリーダーによるチーム援助の力量が、若年層教員の支援や学校全体の生徒への学校適応援助の有効性を高めることにつながるのではないかと。その際に、多忙を極める現場においても実施可能な構造を持つ、2段階の校内研修が、チーム援助活動を推進できるリーダーの育成と体制作りに貢献できるのではないかと考える。

まとめ

本研究を通して、中学校で教員の職能発達をふまえた力量向上と構造化された校内研修体制を組むことは、チームによる生徒指導・教育相談体制の定着に寄与することが示唆された。その際には、チーム援助活動を推進できるミドル・リーダーの育成が鍵になることが示された。さらに、報告者のような専門性を学ぶ機会を得た者が、管理職や学年主任と連携してミドル・リーダーを評価あるいは承認する場を伴って研修を実施する必要がある。また、ミドル・リーダーが全体の職員への研修を担当するだけでなく、研修で得た知識を生かして実際に生徒指導上の切迫した問題を解決するという実践により、周囲の承認がさらに高められた。実践の具体例としては、問題行動に対する警察との連携、家庭の問題への介入としての外部機関との連携、連携のためのケース会議におけるチーム編成、会議の進行等のコーディネートや、個別の課題に対する保護者面談、SCとの連携による生徒指導上の問題の解決等である。ミドル・リーダーによるこれらの実践を通して、周囲の教員からリーダーへの相談が増えていった。この周囲の教員をはじめとする承認の機会と、管理職、学

年主任からの評価がリーダー自身の自己効力感の向上に作用し、職能発達へとつながった。

課題としては、研修のための人材の確保が挙げられる。この2段階の校内研修を実施するには、本研究における報告者のように、各学校へ派遣して研修を実施する役割の者を設定するか、学校から代表者1名を校外研修に派遣して専門性を学ぶ必要がある。つまり、2段階の前段階に専門性を身につける研修を受け、実質的には3段階の研修を組む必要があると思われる。前段階の専門性と知識を身につける教職大学院のような学びの場を広く設けることや現場で実践できる校内研修への人材派遣の工夫が求められるであろう。

主な引用・参考文献

- Allen, Jackie M. 1998 SCHOOL COUNSELING
ERIC CASS Publications
淵上克義 1998 学校組織の人間関係 ナカニシヤ出版
淵上克義・今井奈緒・西山久子・鎌田雅史 2006
集団効力感に関する理論的・実証的研究
岡山大学教育学部研究集録 第131号
家近早苗・石隈利紀 2007 中学校のコーディネーション委員会のコンサルテーションおよび相互コンサルテーション機能の研究ー参加教師の体験からー 教育心理学研究 55(1)
石隈利紀・田村節子 2003 チーム援助入門
図書文化社
石隈利紀・水野治久 2009 学校での効果的な援助をめざして ナカニシヤ出版
貝川直子・鈴木眞雄 教師バーンアウトと関連する学校組織特性、教師自己効力感 2006
愛知教育大学研究報告, 教育科学 55
小泉令三 2010 よくわかる生徒指導・キャリア教育 ミネルヴァ書房
文部科学省 2010 生徒指導提要
文部科学省 2015 チームとしての学校・作業部会中間発表まとめ
長江綾子・栗原慎二・中村孝・石井眞治・米沢崇 2010 生徒指導主事を対象とした研修プログラムの開発的研究(1) 広島大学大学院教育学研究科紀要 第59号
西山久子 2012 学校における教育相談の定着をめざして ナカニシヤ出版
高村文江 2012 教育相談コーディネーターによる小中移行期を含めた学校適応支援に関する研究 福岡教育大学教職大学院年報 第2号
八並光俊 2006 学校心理学部門 応用実践期におけるチーム援助研究の動向と課題 教育心理学年報, 第45集

謝辞

本研究を行うにあたり、機会を提供していただいた教育委員会の方々に心より感謝申し上げます。また、在籍校及び協力校の校長先生を始め、関係の先生方には多大なるご協力をいただきました。深く感謝申し上げます。