

進路面談の指導力向上をめざす 相談課による初任者支援

— 高校教育相談での新たな教師支援活動の提案 —

森 本 篤
(2014年10月2日受理)

The Support for a Novice Teacher to Improve Career Guidance
by the Counseling Department :
A Proposal of New Support Activities for Teachers in Educational Counseling at High School

Atsushi Morimoto

Abstract: The purpose of this study was to examine the effects of support provided by the counseling department in career guidance and to propose new support activities for teachers in educational counseling at high school. The participant was a newly recruited teacher. This research consisted of the following two studies. Study 1: (1) By using PAC analysis, the counselor examined whether or not she had any support needs in her career guidance sessions with students. The results showed that she had need of support. (2) Based on the information gained from PAC analysis, the counselor gave her the following two kinds of support: a) In order to make her feel more comfortable with asking questions to her colleagues, a list of all the teachers' specialities, including her own, was made and distributed to all the teachers at school. b) Meetings with experienced teachers who have confidence in career guidance were set up, so she could receive advice on how to talk to students effectively. Study 2: PAC analysis was used to examine the effects of support given to her, then the results were compared with Study 1, and examined. The results: The support from the counselor was shown to be effective for her in her career guidance. It was also shown that counselors can contribute to gaining the guidance skills of teachers and a wider improvement in the school in leading students. In the future, many more counseling and coordination studies on support for different teachers will be needed.

Key words: educational counseling, career guidance, new support activities for teachers,
novice teacher, PAC analysis

キーワード：教育相談，進路面談，新たな教師支援活動，初任者，PAC分析

問 題

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：青木多寿子（主任指導教員）、森 敏昭、
栗原慎二、杉村和美

本研究の目的は、進路面談での指導力向上について、相談課が初任者のニーズを確認しつつ教師を支援したケースを通し、高校での相談課（教育相談担当の校内分掌）の新たな活動を提案することである。

進路面談は、1年間に2～3回程度行われている重要

な学校行事であり、すべての生徒と担任の間での面接によって実施される。文部省は進路面談を生徒の問題解決能力と自己指導能力の発達を促すための援助活動と早くから位置づけている(文部省, 1977)。高校では特に、進学であれ就職であれ、生徒の社会での活躍に直結する選択を促すものでもあり、その意義は大きい。また、近年その重要性が指摘されているキャリア教育の視点から、文部科学省は進路面談を、生徒一人一人に対してきめ細かな指導援助を行うことのできる場として重視し、教師の指導力の向上を求めている(文部科学省, 2004)。

高校生にとって、進路面談は以下の2点において重要だと考えられる。第1は、発達段階の問題である。高校期はアイデンティティ確立の危機(エリクソン, 1968)の時期にあたり、親からの自立、心理的離乳(Hollingsworth, 1928)が課題となる。この点について進路面談では、文理選択、志望校や就職先の決定など、生徒にとって自己決定が促されることから、保護者からの自立に関わる成長の場にもなり得る。

第2は、高校期は社会への移行準備(文部科学省, 2012)の時期である点にある。進路選択は生徒自身の将来の職業に関わっており、高校での進路選択は社会的な自己実現につながる点で重要な意味を持つ。

そして、高校生にとって人間的成長のきっかけとなる進路選択の際に相談する相手の第1位は、高校の教師であり、38.9%の生徒が選択している(JELS, 2006)。教師は進路面談を通して、生徒の人間的成長に関わる重要な存在であると考えられる。

このように、進路面談の場は、生徒のアイデンティティ確立や社会的な自己実現の上で重要な意味を持ち、教師への期待は高い。ところが、担任の高校教師は各教科の専門家という特徴を持つ。加えて、進路面談の指導の実際は個々の担任に任されている。これらのことから、現在の担任による進路面談での指導には、次のような限界があると考えられる。

まず、担任による進路面談では、指導力の個人差が大きいことが推測される。高校教師は、自分の専門分野での研修や勉強会には参加するが、進路面談に関して体系的に指導方針や指導方法を習得する機会はほとんどない。さらに、指導に必要な知識の伝達について、同僚教師間で助言をしたり、受けたりした経験は、ほぼ見られない(森本・青木, 2013a)。その結果、進路面談での担任の指導力は、それぞれの経験や個人的資質にのみ負うところが大きいと推測できる。実際に進路担当教師を対象とした全国調査でも、学校組織に起因する進路面談の課題として「教師の指導力にバラツキがある」ことが指摘されている(ベネッセ教育総研,

2004)。

次の限界は、進路指導には、担任の持つ専門性を越える内容が必要になる点である。高校生の進路は普通科、専門科など、学校によって進学から就職まで多様である。また、教師は教科ごとに各自の専門性を持つが、生徒の進路は担任の専門性とは一致しないことも多い。実際に、経験の浅い初任者や、校種の異なる学校に転勤したばかりの教師のうちには、自分の専門や経験外の分野での知識が不足していたり、指導方針や指導方法に自信がなかったりして、不安を表出する者もいた(森本・青木, 2013a, 2013b)。

以上のように、進路面談は生徒にとって重要な機会だが、指導にあたる担任の指導力は個人差が大きく、同僚間で助言を受ける機会は乏しい。また、それぞれの担任の専門性を越える指導内容が必要となることも多い。こうした実態を踏まえると、進路面談における担任の指導力を向上させるには、各教師のニーズに合わせて支援する仕組みを考える必要があるだろう。しかし、現状では前述のように進路面談での指導力について担任の個別支援が必要であるという考えは希薄であり、支援のしくみは明確ではない。

これに関し筆者は、相談課が担任を支援するのが適切ではないかと考える。それは第1に、教育相談には、学業援助、適応援助、進路援助の3領域があることによる(大野, 1996)。つまり、進路援助を行う進路面談は、教育相談の担当領域の一つともいえる。

第2に、進路面談では、担任の指導力には個人差があり、また専門性を越えた指導も必要となることによる。これらを支援するための、教師間の連携を促進する活動は教育相談活動の一つであるコーディネーションと考えられる。コーディネーションは「学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し、個別の援助チームおよびシステムレベルでの援助活動を調整するプロセス」(瀬戸, 2010)と定義されるが、本稿では「校内の援助資源を調整しながら相談課が個別ニーズに対応して行う援助活動の調整プロセス」として用いる。

文部科学省は、学習指導要領において、相談課の活動を「適切に実施できるようにすること」と規定し(文部科学省, 2009)、生徒に対する教育相談を担当する校内分掌を、組織として位置づけることの重要性を指摘している(生徒指導研究会, 2006)。これらに基づき、相談課は各高校で活動しているが、その対象は一般的に、「悩みを持つ一部の生徒」が中心であり、米国のような、「教師支援は学校カウンセラーの第1の仕事である」(青木, 2006)といった、相談課が教師支援を活動の中心にすえるという考え方は薄かった。

相談課による教師支援に関しては、近藤(1994)が

学校臨床心理学の課題として、教師の援助力そのものの向上を援助する「教師への直接援助」や、子どもに関わる教師への援助を通して子どもの問題解決を間接的に援助する「間接援助」などを提唱しているように、特に新たな活動というわけではない。

しかし、従来の教師支援活動の領域は「悩みを持つ一部の生徒」に関わる「一部の教師」が主であり、アイデンティティの確立、社会への移行準備等、「すべての生徒」に関わる発達課題について、「すべての教師」の向き合い方を支援するものとはなっていなかったと言える。

この点に関し、相談課の支援の適用領域として、通常の進路面談における担任の指導力向上を想定するならば、すべての担任が相談課の支援対象となる。担任の指導力向上は、生徒が親からの自立という発達課題を乗り越え、人間的成長を遂げることの間接的な支援となるだろう。

以上のことから、進路面談での教師の指導力を相談課が支援することは、日本の学校教育相談の新しい活動領域の提案につながるのではないかと考える。

そこで本研究は、初任で担任でもある一教諭の事例を取り上げ（以下、A¹とする）、進路面談における指導力の向上を、相談課がどのように支援できるのかについて検討することを目的とする。具体的には、研究1では、Aの支援ニーズの有無とその内容を確認する。続いて、研究2では、相談課による担任への個別支援の効果を検証する。そして研究1、2の結果を踏まえ、相談課の新しい活動を提案する。

ニーズを調べる具体的な指標としては、まず、Aの必要としている指導力の内容を見立てるため、Aが進路面談に臨む際に、どんなことに「不安」や「気がかり」を感じているか、また「自信」があるのどのようなことか、を尋ねることとした。「不安」や「気がかり」の程度が高いほど、支援のニーズは強いと考えられるからである。そして、支援後にそれらの程度が下がれば、支援の効果があったと考えることができる。

続いて、指導力に関わる指標としては、「（担任が）よく知らないことについてどうアドバイスするか」とした。これは、高校生が進路指導について要望していることの第1位が「進路に関する情報提供、アドバイスをしてほしい」であったという調査結果（全国PTA連合会・リクルート、2011）に基づき、指導力の指標としてふさわしいと考えたことによる。

本研究では、分析技法としてPAC（Personal Attitude Construct; 個人別態度構造）分析を用いた。PAC分析は、個人の態度構造やイメージを測定する

ために、内藤（1993）によって開発された手法であり、個人の当該事項についての内面の構造を明らかにすることにその特徴がある。本研究で焦点を当てている進路面談は、生徒や保護者と担任との間で行われる個別の営みであり、分析手法としてPAC分析を用いることが適していると考えた。

研究 1

目的

進路面談でのAの支援ニーズの有無とその内容をPAC分析を用いて確認し、進路面談に関して相談課はどのような支援ができるのかを明らかにする。

方法

調査対象者 公立高校に勤務する初任教諭Aであった。Aは、筆者が指導教師の立場で2011年4月から1年間、指導、助言を行ってきた教諭である。当該校は普通科進学校で、生徒数は2011年4月では960名（男子375名、女子585名）名であった。Aの専門は英語科で、調査当時は2年次の担任（平等な立場の2人の担任の1人）であった。

筆者は相談課の担当であるとともに、Aを含む2人の初任者に対する指導教師の立場にあった。Aは進路面談指導に関し、自分の指導力について検討することに同意したので、今回の対象者とした。支援経過に関して論文にまとめることについても、Aは承諾している。

手続き

PAC分析の手順 標準的なPAC分析の方法（内藤、2002）を用い、予備と確認の計2セッションの面接を行った。各セッションの面接時間は、それぞれ約40分、また両セッションの間隔は2日であった。

標準的なPAC分析は、次の2部により構成されている。第1部は予備セッションで、調査者が刺激語（教示文）を提示し、それについて浮かんだ言葉やイメージをカードに書いてもらう。続いて、調査対象者がカードを重要度順に並び替え、各連想項目間の距離を7段階で判定する。第2部は確認セッションで、調査対象者が記した各連想項目間の距離を数値得点として、あらかじめ調査者の側でクラスター分析（ウォード法）を行った結果のデンドログラム（樹状図）を示す。それをともに見ながら、対象者の言葉やイメージの内容を確認し、各連想項目がそれぞれどのようなクラスター（まとめ）に区分されるか、その区分はどのような意味があるのかを確かめる。以下に詳しい手続き

を示す。

教示文は「あなたは、生徒との進路面談で、どんなことが気がかりになったり不安になったりしますか。また、自信を持っていることはどのようなことでしょうか。よく知らないことについてアドバイスを求められた時には、どのように対応していますか。あるいは、どう対応できたらいいな、と感じていますか。ここに浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」とした。

①予備セッション(2011年11月21日) まず、調査者が印刷された教示文を提示しながら全文を口頭で

読み上げた。その後、白紙のカード(タテ3cm, ヨコ9cm)を30枚程度調査対象者の前に置き、頭に浮かばなくなるまで自由連想させ、1枚のカードに1つの連想内容(PAC分析では連想項目と呼ぶ)を記入させ、左端に想起順を数字で記入させた。その際、各連想項目のイメージが肯定的な場合は「+」、否定的な場合は「-」、どちらともいえない場合は「0」を連想項目の後に付記させた。この後、調査対象者にとって重要と感じられる順にカードを並べ替えさせ、それぞれのカードの右端に重要度順を数字で記入させた。次に、各項目間の類似度を7段階(非常に近い…1, かなり近

Table 1 支援前のクラスター内の連想項目

クラスター1 「もともと知らないこと」	1) 大学の学部について知識不足 (-) 4) 大学の情報を教えられない (-) 2) 将来の職業について知識がない (-)
クラスター2 「こういう面談ができればいいな」	11) 手元に資料があれば一緒に調べたり考えたりする (+) 7) わからないから調べておくと伝える (+) 8) わかる先生に尋ねておくと伝える (+) 13) 少しでも知識があれば伝える(後で詳しくは調べておくと伝える)(+)
クラスター3 「面談の進め方、生徒との対応」	5) 生徒が沈黙したときのように進めていけばいいか (-) 6) 生徒の興味あることがうまくききだせない (-) 3) 進路に対する目標が定まっていない生徒への対応 (-)
クラスター4 「わからないこと」	10) 「この偏差値どうかりますか?」という問いに答えられない (-) 12) 生徒の得意科目・不得意科目についてのアドバイスの仕方 (-)
クラスター5 「助言できること」	9) 外国語学部についての質問 (+) 14) 英語に関する職業などについて (+)

注) Aの表現のまま記載。項目前の数値は重要順位。連想項目のあとの()内の符号は各項目のイメージ。

Table 2 支援前のクラスター解釈(逐語記録)抜粋

〈クラスター1は?〉生徒へのアドバイスの面や大学、学部の知識の点で不安だな、と思っています(①)。
 〈クラスター2は〉(理想なのだが)あまりできていない(②)。1)大学の学部などは、何を調べたらいいか、誰に尋ねたらいいかわからない(③)。
 〈クラスター3は〉面談での、生徒との話し方。話が続きず生徒が黙った時などのコミュニケーションの取り方が不安。「好きな教科とかない?」などと尋ねても、「別に」と言われて(話が)止まってしまう(苦笑)(④)。(他の先生から、(話の聞き方について)やり方を教えてもらえたらいい?)はい。それはありがたいです(⑤)。
 〈クラスター4は〉「受かりますか?」って聞かれて、答えられない。わからない(これも、他の先生ならどう応じているか、聞いてみたい?)はい。肯定的に(生徒にとってやや甘く)言うのか、ほんとのことを言うのか(⑥)。12)英語についてはアドバイスできるんですけど、数学とか(の勉強法について)わからない。(他教科についても)最小限は知っておきたい。時間のかけ方とか。生徒に応じたアドバイスの仕方を(⑦)。
 〈クラスター5は〉(自信がある)英語について(⑧)。(5つの中で、ウエイトが高いのは?)いちばん上が、いちばん気がかり。知識が足りないな、って。(⑨)。次は、2と3が同じくらい重要。2は、まだそれほどできていないわけではない。できたら(+)になる、というところ(⑩)。3は、話の仕方。(⑩)。(話の仕方について、相担任や他の先生に尋ねたことは?)ありません。(それはなぜ?)何ですすかねー。聞けていない(アドバイスをもらえたら)はい、ありがたいです(⑫)。(私には)知識がないので、(面談のたびに)毎回不安に思っています。(4月から半年たって)生徒との関係が深まっているので、逆に自分が知識がなくて、何もアドバイスしてあげられないことを(4月)より思ったり、生徒から「(先生は)何もわからないんだ」って思われるのかな、って感じたり(苦笑)、プレッシャーがちょっと(あります)(⑬)。

注) 〈 〉は筆者の発言。()内の数字は結果での説明のために付与した記号。発言中の()内の語句は文脈理解のために筆者が補足したもの。

い…2, いくぶんか近い…3, どちらともいえない…4, いくぶんか遠い…5, かなり遠い…6, 非常に遠い…7) で評定させた。

予備セッションのあと、上記の類似度評定に基づき、クラスター分析（ウォード法）を行った。ついで析出されたデンドログラム（樹状図）の余白部分に連想項目の内容を調査者が記入しておいた。なお、予備セッションでの連想項目は Table 1 に、クラスター分析の結果（デンドログラム）は参考資料の Figure 1 に示している。

②確認セッション（2011年11月24日） 参考資料に示すデンドログラムの余白部分に、各連想項目を調査者が記入しておいたものを調査対象者に示し、調査対象者の新たな解釈やイメージについて、わかりやすく聞き出せるような質問をした（具体的な質問内容は Table 2 の〈 〉内を参照）。その際、いくつかのまとまり（クラスター）にまとまるかを尋ね、それぞれのクラスターについて、タイトル（まとまりの意味）をつけてもらった。このセッションでの対話は、調査対象者の理解を得た上でテープレコーダーに録音し、逐語録を作成した。なお、このセッションのクラスター解釈のうち、自信や不安、知らないことへの対処に関わる重要な部分については、その抜粋を Table 2 に示している。

結果

面接1の事例（Table 1, 2）以下の事例の文章中の記号は、各 Table 1, 2 と同じ記号を用いている。

A は、全体を5つのクラスターに分けた。

第1クラスターについて、A はタイトルを、「もともと知らないこと」とした。自分自身が大学、学部、将来の職業について知識がないことを不安に思っている (①)。5つのクラスターのうち、A はここを最も重要な部分としてとらえていた (⑨)。項目数は3、すべて (-) であった。

第2クラスターについて、A はタイトルを「こういう面談ができればいいな」とした。ここに挙げられた4項目にはすべて (+) が付けられているが、それは「まだそれほどできているわけではない」(⑩) もので、「できたら (+) になる」(⑩)、「理想」(②) の項目群としてまとまっている。

第3クラスターについて、A はタイトルを「面談の進め方、生徒との対応」とした。3項目すべて (-) である。生徒との「話の仕方」(⑪) についてであり、「話が続かない時などのコミュニケーションの取り方が不安」(④) という。

第4クラスターについて、A はタイトルを「わから

ないこと」とした。自分の専門外の教科に関することや、「生徒に応じたアドバイスの仕方」(⑦) が「わからない」(⑥)。2項目とも (-) である。

第5クラスターについて、A はタイトルを「助言できること」とした。この2項目は、A の出身学部や専門の英語関連の職業に関するものであり、「自信がある」(⑧)。2項目とも (+) である。

A は、自分の専門分野以外の領域に関しては「不安」(①) であり、それらのことがらがクラスター1としてまとまっていた。また、A は生徒との話のやりとりで不安を感じることもあり、そのことがクラスター3, 4にまとまって示されていた。知らないことへの対処法は、クラスター2としてまとまっているが、実行はできていない。

全体として、14項目中、現実的な意味での (+) イメージの項目は9、14) の2つのみであり、残り12項目は現時点では(-)イメージであった。A が(+)イメージで自信を持っていたクラスター5の2項目は、いずれも自分の専門分野（英語）に関わることに限定されていた。

考察

研究1の結果から、A には自分の進路面談指導について、自分の専門分野以外の進路に関わる知識や生徒への対応について不安を抱えていることが示された。また、それらについて、筆者とともに行ったクラスター解釈を通じ、支援ニーズがあることが確認できた。そして、その内容は以下の2点であることがわかった。

第1点は、「大学の学部や大学自体、また将来の職業についての知識が足りない」ことであった(⑨)。また、それらのことを、「何を調べたらいいか、誰に尋ねたらいいかわからない」(②) で、不安になっていた (①)。第2点は、「生徒との話し方」であった (④)。A は、「生徒が沈黙した時」(5) や「目標が定まっていない生徒」(3) への対応に不安を感じていた。

これらのニーズは、面接1以前には A は筆者に表明してはなかった。今回の PAC 分析を通じて初めて意識化されたものである。つまり、進路面談に関わる支援ニーズは、担任に意識化されていなかったため語られることが少なく、結果的に相談課が見過ごしていたニーズ (missing needs) だったといえるかもしれない。

これらのことを踏まえ、相談課としての筆者は A に必要なものとして以下の2点を考えた。第1点は、A の専門分野以外の領域の知識の調べ方や、疑問点を尋ねられる人の探し方であると考えた。第2点は、生徒に対する円滑なコミュニケーションの取り方のノウハウ

Table 3 教師の専門分野一覧冊子の作成、配布過程

1. 管理職（教頭先生）に「教員相互の意思疎通を促進することを目的として、『〇〇高校の先生がたの専門分野』と題した小冊子を作成したい」と見本例を示しながら筆者が説明した。教頭からは「よい試みですね。先生がたには、気楽に参加してもらいましょう。私は、趣味なども書かせてもらいたいね。」と賛同を得た。続いて、教務課長、進路課長にも同様に許可を得た。（2011年11月下旬）

【見本例】

教科（ ） 氏名（ ） 先生

学生時代に興味のあった分野	現在の専門分野	生徒にアドバイスできる仕事・資格など

（教科と氏名は記入してもらおうが、各項目は空白でも可とした。）

2. 月例の職員会議で見本例のプリントを用いて筆者が趣旨説明を行い、了承を得た。その際、「生徒にも配布するのですか」との質問があったので、「進路面談などで役立てるとともに、教員相互の意思疎通をはかるものなので、教員だけに配布します」と答え、了解された。（2011年11月29日）

3. 職員室の先生がたの机上に筆者が記入用紙を配布し、約1週間後までに全員から回収した。翌週初めに筆者がまとめた冊子（A4の両面印刷で5枚）と簡単なお礼のプリントを各教員の机上に配布するとともに職員朝礼で「ありがとうございました。どうぞご活用ください」と述べた。（平成23年11月30日～12月6日）

Table 4 筆者が行ったコーディネーションの手順

1. 指導力のあるベテラン教師X、Yに「進路面談について初任者が不安を持っているようなので、先生の持っておられる面談のコツや考え方を伝えていただけませんか。」とお願いし、両名から了解を得た。（Xには2011年12月上旬、Yには2012年1月中旬）

2. ベテラン教師X（50代前半、女性）が、Aともう1人の初任教師に対し、アドバイスを行う会を持った。この会は、Xと初任教師2人、そして筆者の計4名がともに授業のない時間帯（45分間）に実施した。（2011年12月5日）

3. ベテラン教師Y（40代後半、男性）が、Aともう1人の初任教師に対し、アドバイスを行う会を持った。この会は、Yと初任教師2人、そして筆者の計4名がともに授業のない時間帯（45分間）に実施した。（2012年1月23日）

注）ベテランXの進路面談の方法は、森本・青木（2013a）に報告している。

ウであると考えた。

これらの結果から、相談課としての筆者の、Aに対する具体的な支援方法として、以下の2つの方策を考えた。第1点については、同僚教師の専門分野を一覧表にまとめ、Aを含む教師全員に配布することである。これにより、高校教師の専門性の高さを相互に生かすことができると考えた。Aは、そうした一覧表があれば、「何を」「誰に」尋ねたらいいかとの不安(②)が緩和されると考えた。また、第2点の、生徒へのコミュニケーションの取り方については、Aがベテラン教師から、生徒への対応の仕方についてアドバイスしてもらう会を持つことが妥当ではないかと考えた。これは、Aの発言に「(他の教師からやり方を教えてもらえたら)ありがたいです」(⑤)という思いがあったからである。

支援の実施 Aは、研究1の考察で検討した2つの提案に同意したので、上記のそれぞれの支援を実施した。一覧表の作成、配付については、事前に相談課内で了承を得た上、筆者が相談課を代表する立場で行った。校内すべての教師の協力を求めるため、管理職を

始め関係部署の了解を得た上、職員会議で実施の了承を得た。具体的な内容はTable 3に示す。コーディネーションについては、筆者が初任者の指導教師という立場で行った。実施手順をTable 4に示す。

研究 2

目的

初任者教師のニーズに対する相談課による支援効果をPAC分析を用いて検証する。

手続き

支援の実施後、刺激語を面接1と同一としたPAC分析を用いた面接2を行い、結果を比較することによって支援効果を検証する。

結果

面接2の事例 (Table 5, 6) 面接2は、予備セッションを2012年2月6日(約40分)、確認セッションは2月15日に実施した(約45分)。予備セッションでの連想項目はTable 5に、クラスター分析の結果(デンドロ

進路面談の指導力向上をめざす相談課による初任者支援
— 高校教育相談での新たな教師支援活動の提案 —

グラム)は参考資料のFigure 2に示している。また、このセッションのクラスター解釈のうち、自信や不安、知らないことへの対処に関わる重要な部分については、その抜粋をTable 6に示している。以下の事例の文章中の記号は、各Tableと同じ記号を用いている。

Aは、全体を3つのクラスターに分けた。

全体について：Aはクラスター1のタイトルを「理想の面談」、クラスター2のタイトルを「いま、自分ができていないこと」、クラスター3のタイトルを「でき

るようになってきた」とした。

以下、研究1でAが表明していた支援ニーズに関することがらについての内容を記す。

よく知らないことへのアドバイスについて：面接1では大学、学部などの知識がなく、「何を調べたいかわからない、誰に尋ねたいかわからない」(②)状態で、「生徒から『(先生は)何もわからないんだ』って思われるのかなって感じたり」(⑬)したが、面接2では「アドバイスを受けて、対処の仕方や情報の集め方を教え

Table 5 支援後のクラスター内の連想項目

クラスター1 「理想の面談」	4) ○○先生が詳しいから一緒にききに行ってみよう伝える (+)
	12) 各先生のご専門がわかり情報の集め方がわかった (+)
	5) 生徒の苦手なところや勉強方法についてアドバイスできる (+)
	11) 外国語学部についてアドバイスや情報を与えられる (+)
クラスター2 「いま、自分ができていないこと」	1) 生徒の学校での様子がわかっているので進路について生徒にききやすい (+)
	2) 自分も調べてくるから次までに生徒にも調べてこさせる (+)
	3) 面談後もその面接で話題にあがった事などに関して (+)
	6) 将来の目標がない生徒や大学に行かなくてもいいと言う生徒の対応の仕方 (-)
	7) 勉強があまりできない生徒にどうアドバイスしたらよいかわからない (-)
クラスター3 「できるように なってきた」	8) 勉強にやる気を出さない生徒への声かけの方法がわからない (-)
	9) 大学の推薦・自己推についての情報が知識としてない (-)
	10) 大学の入試問題の内容について知識が少ない (-)
	13) 各大学の2次試験や小論文の傾向について知識が少ない (-)
	14) 大学についての情報が少しふえた。また情報の集め方がわかった (+)
	16) 今はわからないからまた調べておくと伝える (0)
	15) 蛍雪時代などで入試情報をその場で調べてわかるところは伝える (+)

注) Aの表現のまま記載。項目前の数値は重要順位。連想項目のあとの()内の符号は各項目のイメージ。

Table 6 支援後のクラスター解釈(逐語記録)抜粋

(いろいろな先生の得意分野を冊子にまとめたり、ベテランの先生のアドバイスをいただいたりしたことは?)
いまから(私が)実践したいことが、アドバイスでいっぱいありました(①)。(特にどのへんが)X先生の、情報の集め方を聞いた時に、生徒から集めさせて(女王蜂方式っていう)ええ(②)。あと、保護者とかに共感する方法とか、私もやってみたい(③)。(ああいうやり方は、(あなたの)発想になかった?)はい(④)。(保護者と)共感したい、とか思っている、いい言葉が自分にはなかった(のが、Xのアドバイスで、そうすればいいんだ、とわかった)(⑤)。(同じ英語の先生と、でも?)ええ。あまり、そういう(得意分野の)話はしないので(⑥)。(英語科でも)他の先生については知らなかった(⑦)。隣の先生からも、そのクラスの生徒が、私の出身学部の外国語学部を希望しているんだけど(教えてくれないか)って(逆にこちらが)尋ねられたりとか、その生徒が私のことへ来たり、とか(⑧)。(一覧表があると)話がしやすい(⑨)。

(1回目の面接の時と比較して変化したことは)(+)が増えています(⑩)。前の4)「大学の情報を教えられない」などは、今でもそうなのですが、(アドバイスを聞いて)方法がわかっているので、そこまで(前回ほど)気がかりじゃない(⑪)。あと、その下の2)「将来の職業について知識がない」なども(気がかりではない)(⑫)。5)とか6)で、生徒との会話の方法が気がかりだったんですが、今はそれほどでもない。(アドバイスを受け)生徒との接し方がわかったので(⑬)。(前回の10)「この偏差値だと受かりますか?」という問いに答えられない」という項目が、今回は挙がっていないようですがX先生のアドバイスで、「直接答えなくても、一緒に考えればいい」と言われて、そんなに気にしなくていいかな、と(⑭)。

(1回目と2回目のいちばんの違いは)1回目は、面談の知識もないし、進め方もわからなかったのがすごい不安で、何をしたらいいかわからない、って不安でいっぱいだったのが、アドバイスを受けて、対処の仕方や情報の集め方を教えてもらったので、だいぶ不安がなくなった(⑮)。6)7)8)は、まだまだだと思うんですが、でも、アドバイスをもらった先生などに尋ねることもできるので、なんとかなりそうかな、とも思います(⑯)。

注)〈 〉は筆者の発言。()内の数字は結果での説明のために付与した記号。発言中の()内の語句は文脈理解のために筆者が補足したものの。

てもらったので、だいぶ不安がなくなった」(15)。

生徒との対応の仕方について：面接1では5)や6)のように「生徒との会話の方法が気がかりだった」(12)ののだが、面接2では「(アドバイスを)受け 生徒との接し方がわかったので、今はそれほどでもない」(12)。また、面接1の10)のような、すぐには答えられない生徒からの質問に対しても「X先生のアドバイスで、『直接答えなくても、一緒に考えればいい』って言われて、そんなに気にしなくていいのかな」(14)と思えるようになった、と言う。

同僚の専門分野を一覧表にまとめ、その冊子を配布したことについて：「(英語科でも)他の先生については知らなかった」(7)ので、「(一覧表があると)話がしやすい」(9)。また、「隣の先生から、(自分の出身の外国語学部について)尋ねられたり、そこを希望している生徒が来たり」(8)するなど、自分を含め、同僚同士の意思疎通に役だっていることが語られた。

同僚教師からの、生徒への対応の仕方に関するアドバイスについて：「いまから(私が)実践したいことがいっぱいあり」(1)、[(これまで、いい言葉が自分にはなかった(のが、Xのアドバイスで、そうすればいいんだ、とわかった)](5)。今後の進路面談指導について：「(いま、自分ができていないことについても)なんとかなりそうかな」(16)と、進路面談に関して、Aは見通しが持てたことが示唆された。

全体での連想項目の符号の数を比較すると、面接1では、(+)は6、(-)が8の計14項目であったのが、面接2では(+)は9、(-)が6、(0)が1の計16項目となっていた。(+)項目が増加し、(-)項目が減少したこと、全体としてAの不安が低減したことが示されたといえよう。

考 察

研究2の目的は、相談課が教師の個別支援を行ったケースについて、支援効果を検討することであった。

研究1と研究2の比較から、教師の専門性を越えた知識や考え方を身につけたり調べたりすることについて、Aは「不安がだいぶなくなった」(15)ことを表明した。そして、生徒への対応については、Aは「なんとかなりそう」(16)と感じられるようになり、今後へ向けての見通しが得られたことを示した。これらのAに見られた変化から、Aは相談課の支援を受けて、進路面談に関わる対応の仕方を伝えられ、今後に向けた見通しを持つことができたことがうかがえた。

この変化のプロセスにおいて相談課である筆者はAとともに方針を考えたり、他の同僚教師と連携を

図るなどして支援した。これは、相談課の活動の一つの、コーディネーションである。コーディネーションは、相談課だけでなく生徒課など他の分掌でも行われることのある活動ではある。しかし、今回のように進路面談に臨む教師の不安のように、個人の心理的な側面に焦点を当てる支援は、相談課による活動にふさわしいコーディネーションといえよう。

総合考察

高校生は、その発達段階の特徴として、自立という課題を抱え、進路面談を通して社会的な自己実現を志向していく時期にある。従って、高等学校での進路面談で求められる指導力は、キャリア教育に関わる「4領域8能力」²⁾(文部科学省、2002)を考慮する必要があるが、特に重要なのは、その中の「将来設計能力」であると考えられる。

キャリア教育に関わる「4領域8能力」について、従来の高校における相談課の活動では、「悩みを持つ一部の生徒」とその生徒に関わる「一部の教師」を支援対象としたものの他に、エンカウンターやSSTといった教育活動も行われてきた。これらはキャリア発達に関わる能力のうち「自他の理解」や「コミュニケーション」といった「人間関係形成能力」に関わるものに相当する。つまり、進路面談で支援するような、よりよい未来を自ら切り開いていく「将来設計能力」に関しては各担任の指導力に負うところが大きく、その支援は手薄であったと言えるだろう。

今回は相談課としての活動の領域を、すべての生徒の発達課題に関わる進路面談、対象を「悩みを持つ一部の生徒」やその生徒に関わる「一部の教師」から、生徒に関わる「すべての教師」に拡大した点に意味があると考えられる。つまり、進路面談に関して、相談課が教師を支援することで、間接的にすべての生徒を支援できることになる。

進路面談は、例えば米国では専任のカウンセラーが行っている(高岡、1998)。しかし日本ではクラス担任が進路面談を行う。日常的に生徒と関わっている担任の進路面談での指導力向上を相談課が支援すれば、生徒支援がより未来志向的、開発的なものになるとともに、ひいては学級風土の向上にもつながることも期待できる。この種の教師支援は、教師のニーズ、生徒のニーズ、生徒の自立を促すという教育のニーズにも対応できる可能性を持っている。しかも、制度的にも職務内容的にも従来の形を変える必要はない。つまり、進路面談での相談課による教師支援は、相談課が見逃してきたニーズ(missing needs)を掘り起こす契機にもなり得るのではないだろうか。

進路面談について教師支援をする部署としては管理職や進路指導課も想定される。しかし、管理職は学校全体を運営、評価する立場にあり、カウンセリングに関する技能や面談での指導力について専門的知識があるとは限らない。進路指導課は進学や就職に関する最新情報の収集が主となる部署である。それらの情報をどのように生徒に伝えるかに関して適した部署とはいえない。この点について、相談課の構成員は、対「生徒」中心とはいえ、カウンセリング等の学校内外での研修を受けており、教師に対して生徒と接する際の技術の伝授を行うことが可能である。また同僚間の相互助言を促進するコーディネーションは、教育相談活動の一つでもあり、同僚の不安などといった内面を対象とするのも相談として妥当である。これらのことから、管理職や進路指導課よりも支援者としてふさわしいと考える。

今後の課題

本研究において相談課が支援対象としたのは、普通科進学校の初任者教師1名にすぎない。今後は、さらに支援対象となる教師を増やし、今回の提案の有効性を確認していく必要があるだろう。加えて、同僚教師を支援するためのカウンセリングやコーディネーションの、より望ましいあり方の検討も求められるだろう。

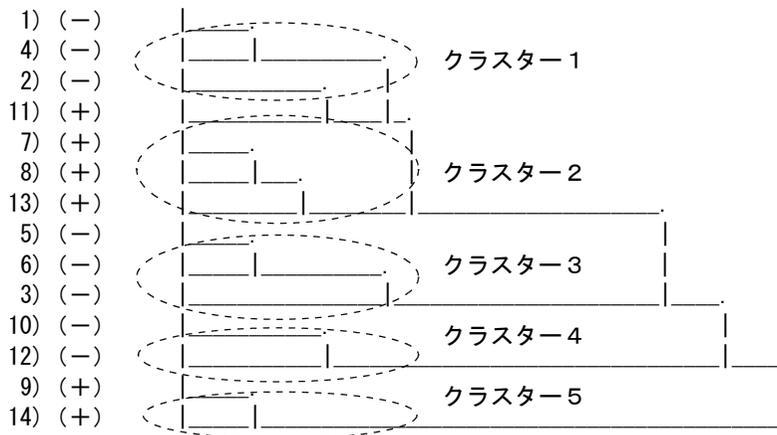
【注】

- 1) Aは森本・青木(2013a)での調査対象者の1人(論文中での「初任B」)である。データは初出である。
- 2) 文部科学省(2002)はキャリア発達にかかわる諸能力として人間関係形成能力(自他の理解・コミュニケーション)、情報活用能力(情報収集・探索、職業理解)、将来設計能力(役割把握・認識能力、計画実行)、意志決定能力(選択、課題解決)の「4領域8能力」をキャリア教育の枠組みとして提言している。

【引用文献】

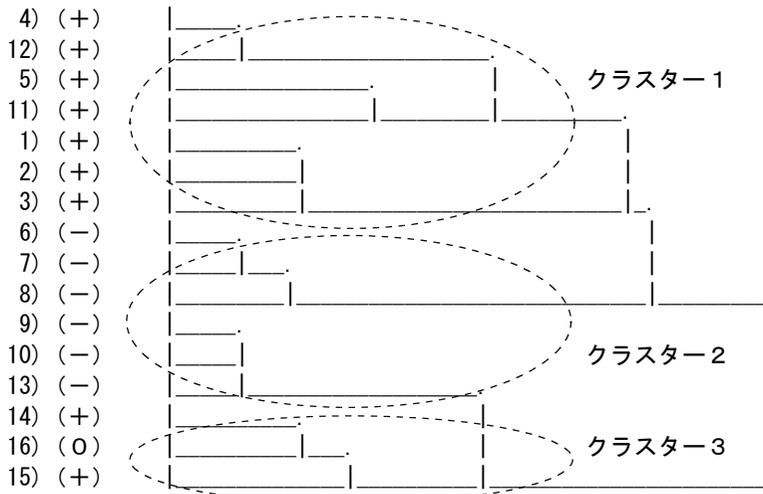
- 青木多寿子 2006 カンザス州(米国)で見たスクールカウンセラーの活躍；小学校編 岡山大学教育実践総合センター紀要 6, 119-129.
- ベネッセ教育総研 2004 高校教師が進路指導上困っていること <http://benesse.jp/berd/open/report/sinroisiki/2004/chapter4/section1_1.html> (2013年2月27日).
- Erikson, E. H. 1968 *Identity: Youth and Crisis.*
- Norton. (岩瀬庸理 訳 2004 『アイデンティティ 青年と危機』 金沢文庫.
- Hollingsworth, L. S. 1928 *The psychology of the adolescent.* New york: D. Appleton Century Company.
- JELS 2006 青少年期からの成人期への移行についての追跡的研究 お茶の水女子大学.
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり - 学校の臨床心理学 東京大学出版会.
- 文部科学省 2002 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について(調査研究報告) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター.
- 文部科学省 2004 キャリア教育の推進に関する総合的研究協力者会議報告書. <www.mext.go.jp/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm> (2013年8月12日).
- 文部科学省 2009 高等学校学習指導要領解説 総則編.
- 文部科学省 2012 今後の学校におけるキャリア教育の在り方について - PART2 各論 (③高等学校編) <www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/aliiedfile/2012/01/25/1315459_8_1.pdf> (2013年8月12日).
- 文部省 1977 中学校・高等学校 進路指導の手引き - 進路指導主事編 - ぎょうせい.
- 森本 篤・青木多寿子 2013a 進路面談における高校教師の指導力の違いと同僚との相談体験 - 初任、中堅、ベテラン教師のPAC(個人別態度構造)分析による比較 - 広島大学学習開発学研究 6, 37-46.
- 森本 篤・青木多寿子 2013b 高校の進路面談で必要とされる教師の指導力 - PAC(個人別態度構造)分析による進学校のベテラン教師と初任者の比較 - キャリア教育研究 32 (1), 15-20.
- 内藤哲雄 1993 個人別態度構造の分析について 人文科学論集(信州大学人文科学部) 27, 43-69.
- 内藤哲雄 2002 PAC分析実施法入門[改訂版] ナカニシヤ出版.
- 大野精一 1996 学校教育相談 - 理論化の試み ほんの森出版.
- 生徒指導研究会 2006 詳解生徒指導必携 改訂版 ぎょうせい.
- 瀬戸美奈子 2010 学校におけるチーム援助のコーディネーションに関する研究の動向 関西福祉科学大学紀要 14, 77-86.
- 高岡文子 1998 日本におけるスクールカウンセラーの養成に関する一考察 - 米国大学院におけるスクールカウンセラー養成プログラム経験をもとに - 東京大学大学院教育学研究科紀要 38, 327-336.

参考資料 (PAC 分析のデンドログラム)



注) 左の数値は重要順位。数値のあとの () 内の符号は各項目のイメージ。

Figure 1 支援前のデンドログラム



注) 左の数値は重要順位。数値のあとの () 内の符号は各項目のイメージ。

Figure 2 支援後のデンドログラム