

「にこにこルーム」の教育臨床プログラムが教員のコーディネーション力・コンサルテーション力に及ぼす影響 —大学院卒業生に対する SCAT による分析—

米田 成*・山崎 茜・エリクソン ユキコ**・栗原 慎二
(2021年12月6日受理)

The Effect of the Educational Clinical Program of "Niko Niko Room" on the Coordination and Consultation Skills of Teachers: An Analysis of SCAT for Graduate School Graduates

Shigeru Yoneda, Akane Ymasaki, Yukiko Ericson and Shinji Kurihara

Abstract: The purpose of this study was to examine the effects of an educational clinical guidance program on the formation of teachers' competence in coordination and consultation skills. Semi-structured interviews were conducted with graduates who had graduated from graduate school more than 10 years ago, and the interview data were analyzed by SCAT. As a result, it was suggested that the educational clinical guidance program promoted the formation of teachers' competence in coordination and consultation, and led to the practice of coordination of team support, cooperation with SC and SSW, and construction of educational consultation system.

Key words : Clinical Teaching Program, Educational Counseling Coordinator

問題と目的

文部科学省(2017)は、今後の生徒指導・教育相談に関わって、児童生徒の実態と支援状況を一元的に把握し、校内外の関係機関と連携しながら、校内の教育相談体制を構築できる教育相談コーディネーターが必要であるとしている。

これについて栗原(2020)は、問題を抱えた一部の子どもの対象とした3次支援に限定した役割では教育相談コーディネーターとして不十分であると指摘している。栗原(2017)は今後の生徒指導・教育相談として必要なのは、集団全体に対して、個人で問題解決ができる力を育てる1次的生徒指導、仲間のつながりの力で支え合い問題を解決できる集団を育てる2次的生徒指導、大人が中心になって個別の支援を行う3次的生徒指導を包括的な視点で進めることであるとし、このような包括的生徒指導プログラムとして、マルチレベルアプローチ(以下、MLA)を提唱している。そしてMLAを推進するにはアセスメントや具体的実践の力量、コーディネーションやコンサルテーションの力量を備えたミドルリーダー、すなわち教

育相談コーディネーターの存在が必要不可欠であるとしている(栗原, 2020)。

広島大学大学院教育学(現人間社会科学)研究科附属教育実践総合センターでは、子どもの学びの支援を行う学習相談部門と心の支援を行う教育臨床相談部門から構成される教育臨床相談室「にこにこルーム」を開設している。「にこにこルーム」の教育臨床相談部門で行われる教育臨床指導プログラム(以下、「にこにこ」プログラム)での具体的な実践は、生徒指導・教育相談に関する講義や事例検討、児童生徒に対するカウンセリング面接、地域の小中学校での生徒指導ボランティアがある。こうした学生教育の目的は、アセスメント力、実践的介入力、コーディネーション力・コンサルテーション力を備え、現場における予防・開発的で積極的な生徒指導・教育相談体制を構築することができる人材育成であり、それは将来の教育相談コーディネーターにつながる力量の形成であるといえる。

「にこにこ」プログラムの経験の効果を検討したこれまでの研究では、「にこにこ」プログラムを

*広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程前期, **広島大学大学院人間社会科学研究科附属教育実践総合センター

経験した学生にとって、適切なアセスメントによる介入の力量形成に効果があったことが示唆された(岡ら, 2011; 栗原ら, 2018)。また, (劉, 2021) は, 「にこにこ」プログラムを経験した卒業生が, 実際に学校現場に出て, 「にこにこ」プログラムでの学びを活かしてアセスメントや介入を行ったり, 対応の難しい個別の子どもや保護者に対する対応を行ったりしていることを示した。一方で劉ら(2021)は, 教育現場の時間的・組織的な制約から思うような実践ができていない可能性も指摘しており, 周りの教員を巻き込んで学校全体での取り組みにしていくことができる教育相談コーディネーターとしての力量を伸ばす必要性について指摘している。ただし, 周りの教員を巻き込んだ全体の取り組みにつなげるためには, ある程度教職経験を重ね, それを計画できる立場を得る必要があると考えられる。

そこで本研究では, 「にこにこ」プログラムの活動を経験した大学院修士のうちの, 10年以上の教育現場・子ども支援の経験者を対象に調査を行い, 「にこにこ」プログラム経験による教育相談コーディネーターとしての力量, すなわち個人としての実践に必要なアセスメント力と介入力, 協働的な実践に必要なコーディネーション力とコンサルテーション力の力量形成に対する影響を検討することを目的とする。

方法

1. 調査協力者

「にこにこルーム」プログラムを経験した大学院修士のうちの, 10年以上の教育現場・子ども支援の経験者を対象にメールで調査協力を依頼し, 調査協力の承諾を得た4名を調査協力者とした(表1)。

表1 調査協力者の「にこにこ」プログラム経験

調査協力者	「にこにこ」プログラム経験	職歴
A	3年間, 講義, 事例検討, 個人面接(ケース1件), 中学校生徒指導ボランティア	中学校数学, 11年目, 現教育相談担当
B	2年間, 講義, 事例検討, 個人面接(ケース3件), 中学校生徒指導ボランティア	中学校国語, 10年目, 生徒指導主事, 現学年主任
C	2年間, 講義, 事例検討, 個人面接(ケース1件), 小学校生徒指導ボランティア,	小学校, 10年目, 教務主任, 現学年主任
D	3年間, 講義, 事例検討, 個人面接(ケース1件), 小学校個別支援ボランティア, 自立支援施設施設宿直アルバイト	私立小学校非常勤講師(生活科, 国語科担当), 学童保育指導員, 一般職

2. 調査の実施

A, C, Dの3名を, 心理学系の大学院生が, Bを心理学系の大学院教員が担当し, 約1時間の半構造化面接を行った。半構造化面接における主な質問を, 表2にまとめた。なお, 倫理的な配慮として, 調査協力者に対しては, 協力しない場合でも一切の不利益は生じないこと, 調査の途中で止めることができること, 個人が特定されない配慮を行なった上で研究の公開が行われることを口頭で説明し, 了承を得た。また, 共同研究者については, 第1執筆者と第2執筆者が半構造化面接および分析を行い, 第3執筆者と第4執筆者がその分析内容の妥当性について確認を行なった。

表2 半構造化面接の主な質問項目

番号	質問項目
1	現在の教育活動に対する「にこにこ」経験の影響
2	個別・集団に対するアセスメント力への影響
3	個別・集団に対する介入力への影響
4	学年・学校全体に対するコーディネーション力
5	校内の他の先生や保護者に対するコンサルテーション力

3. 分析方法

大谷(2007)に基づいて, SCAT (Steps for Coding and Theorization) による分析を行なった。SCATでは, 面接記録の言語データをセグメント化し, そのそれぞれに, 〈1〉データの中の着目すべき語句, 〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句, 〈3〉それを説明するための語句, 〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案していく4ステップのコーディングと, そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きとからなる分析手法であり, 比較的小さな質的データの分析にも有効である(大谷, 2007)。

次に, 4人のSCAT分析の結果抽出された理論記述を統合し, 「にこにこ」プログラム経験による教員の力量形成への影響を明らかにするために, KJ法による分析を行なった。KJ法は, 大きく分けて次の4つのステップから構成される。(1)データをラベル化するラベル作り, (2)ラベルをグループにまとめるグループ編成, (3)グループを解釈可能な形に並べる図解化, (4)図解化を解釈した叙述化である(田中, 2012)。

結果

1. 調査協力者A

調査協力者A(以下, A)のSCAT分析におけ

表 3 調査協力者 A の SCAT 分析におけるストーリーラインと理論記述

2022年1月

インタビュー：心理学系大学院生◎，インタビュー：A★

<p>ストーリーライン(現時点で言えること)</p>	<p>この教員は、「にこにこ」経験の成果として、理論に基づいたアセスメントと支援策の見直しの力量がついたことをあげた。現場での経験による見立てと介入の行き詰まり感をもつ当たりとして、自分自身が「にこにこ」での学びによるアドバンテージを得ていると感じている。実際には、指導の難しい子どもの対応において、不適切な行動の背景理解と理論に基づいた介入を試みている。時には、子どもの状態に応じた理論の応用も行う。中学校現場では、担任しているクラスの子どもであっても関わる時間は限られている。そのような個別の子どもに対するチーム支援の必要性も感じているが、チームメンバーの理論的背景理解のなさや仮説のない場当たりの指導が阻害要因となり、チーム支援には至っていない。「にこにこ」経験から、発達に課題のある子どもに対する配慮ある指導や行動の背景にある特性への受容的指導態度には心がけているが、不足していると感じているのは、集団へのアセスメントと介入である。とはいえ、集団づくりの鍵となる介入対象層(2次的生徒指導対象層)や課題の大きな介入困難層(3次的生徒指導対象層)というように、集団を階層的に見て支援にあたり個のもつリソースに着目したアプローチを行ったりする視点をもっている。所属校では学校全体で協同学習を実践しており、大学院で協同学習を研究していたこともあって、良好な人間関係がグループでの学びを促進するという考えをもとに、協働的な集団づくりを学級経営を行なっている。例えば、学級開きの際には、集団づくり開始の機会としてとらえ、つながりづくりを最優先事項と認識し、様々なグループワークを通して、学級に対する居場所感の醸成や相互作用の促進を目的とした活動を行なっている。それでもやはり、集団づくり実践方略の知識不足から、つながりを育てる2次的生徒指導力の弱さを感じている。協同学習による授業においても、友人関係に課題を感じていて、活発な相互作用が期待できる集団を育てることを目標とした2次的生徒指導視点での実践を模索している。つながりの希薄さや不登校などの学校課題の改善を意識するようになった。学校組織で取り組む集団育成を意識した包括的生徒指導の具体的な実践プログラムの必要性を感じている。その点、相互作用を通じた学び合いの授業デザイン(学びの共同体)について、外部講師を活用した理論研修が行われ、学校組織として実践への共通理解はできている。ただ、学び合い回避生徒の背景理解と改善策を共有し、情緒的交流促進方略の組織的実践の必要性を感じている。実際、教育相談担当として、2回の校内研修を企画し実施(アセス、SEL)、外部講師を活用して学校課題のアセスメントと具体的な教育プログラムの提案を行った。このようなコーディネート力は「にこにこ」での経験が大きいと認識している。それは、「全ての子どもをよくしたい」、「だれも取り残さない教育」などの、「にこにこ」活動のベースにある教育観によってもたらされていると考えている。実施した研修の成果として、1つの学年が早速、SELの実践を始めた一方、学校全体への影響力のある教員のもつ成長支援への誤解と無理解があり、意思一致に困難を抱え、教育相談コーディネーターとしての葛藤を感じている。こうした現実的課題と担当教員意識とのギャップに悩みながらも、困り感を抱えた教員や若手教員への個別のコンサルテーションも始めていて、課題意識と指導方針が類似した教員へのアプローチには可能性を感じている。つまり、考え方の変容が困難で完全な意見の相違や古くて通用しないやり方に固執する強引で独断的な教員の存在に、コーディネーション・コンサルテーションの限界を感じつつも、若手教員を対象とした教育相談コーディネーターとしての学校改革への意欲をもっている。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「にこにこ」を経験して現場に出て、現場では経験による見立てやその結果として介入の行き詰まり感に至っているのを見て、理論に基づいたアセスメントと支援策の見直しの力量がついていることのアドバンテージを実感。 ・クラスの指導困難な子どもへの個別支援において、理論に基づいた見立てと介入を実施するも、他の教員の理論的背景理解のなさから必要なチーム支援に至っていない。 ・「にこにこ」経験から、発達に課題のある子どもに対する配慮ある指導や行動の背景にある特性への受容的指導態度には心がけている。 ・集団づくりの鍵となる介入対象層(2次的生徒指導対象層)や課題の大きな介入困難層(3次的生徒指導対象層)というように、集団を階層的に見て支援にあたり個のもつリソースに着目したアプローチを行ったりする視点をもっている。 ・「良好な人間関係」、「協働的な集団づくり」、「学級に対する居場所感の醸成」、「相互作用の促進」を目指して、学級経営、協同学習、グループワークなどを行なっている。 ・つながりの希薄さや不登校などの学校課題を意識し、包括的生徒指導の具体的な実践プログラムの必要性を感じ、協同学習における情緒的交流促進方略の組織的実践を模索している。 ・「全ての子どもをよくしたい」、「だれも取り残さない教育」などの、「にこにこ」活動のベースにある教育観に支えられて、教育相談担当として2回の校内研修を行い、実践につなげた。 ・学校全体への影響力の大きい教員のもつ成長支援への誤解と無理解に、意思一致の困難を抱え、教育相談コーディネーターとしての葛藤を感じている。 ・コーディネーション・コンサルテーションの困難さを感じつつも、若手教員を対象とした教育相談コーディネーターとしての学校改革への意欲をもっている。

るストーリーラインと理論記述を表 3 に示した。A は、「にこにこ」プログラムの経験によって、理論に基づいたアセスメントと介入、支援がうまくいかなかった際の介入策の見直しなどの力量が備わっていたことを実感するとともに、他の教員には同様の理論的背景理解の視点が無いことで、チーム支援の困難さを感じていた。集団育成においては、集団を階層的にとらえ、つながりを意識した集団づくりという MLA における 2 次的生徒指導とも言える指導を行った。

教育相談担当の役割を得ることで、学校全体の課題を意識するようになり、包括的な生徒指導・教育相談の必要性を感じている。2 回の校内研修を計画・実施したり、若手教員へのコンサルテーションを行なったりと、教育相談コーディネーターとしての役割を果たしつつあることが示された。

2. 調査協力者 B

調査協力者 B (以下、B) の SCAT 分析におけるストーリーラインと理論記述を表 4 に示した。B は、「にこにこ」プログラムによって得たものとして、学び続ける姿勢と、ともに学ぶ仲間という「学びのネットワーク」をあげた。実際の生徒指導においては、アセスメントに基づく仮説生成と介入のような生徒指導の基本姿勢が、「にこにこ」プログラムによって形成された。

生徒指導主事になってからは、「にこにこ」プログラムのケースを担当しスーパーバイスを受けたことにより得た俯瞰的視点が個別支援の方針調整スキルに活用された。

さらに、「にこにこ」プログラムでの事例検討の経験と熱心な仲間の存在に支えられ、チーム支援の習慣化と合意形成スキルの向上が促され、コーディネーション力やコンサルテーション力の力量

表 4 調査協力者 B の SCAT 分析におけるストーリーラインと理論記述

2021年12月

インタビューア:心理学系大学教員◎, インタビューイ: B★

<p>ストーリーライン(現時点で言えること)</p>	<p>この教師は、「にこにこ」経験活用の意欲を持ちながらも、初任時の多忙さのため、なかなか思うように実践できないという現実とのギャップを感じていた。新任の頃の日々は職場への適応に必死で、理論と実践の乖離も感じていた。ただ、「にこにこ」で得たものとして、学ぶ癖やともに学ぶ仲間いわゆる学びのネットワークが強く残っていた時期でもあった。その後、「にこにこ」での学びの活用を期待され、生徒指導・教育相談の役割という現場からのニーズを受け、生徒指導主事というミドルリーダーの仕事任せられることになった。しかしそこで必要となったものは、「にこにこ」での理論というよりも、人間関係調整力だった。もちろん生徒指導に対する基本姿勢や従来の現象への直接的・短絡的生徒指導への批判的態度は、「にこにこ」経験がベースになっていた。また、「にこにこ」でカウンセリング面接とそのスーパーバイズを受けたことによる俯瞰的視点の獲得は大きな成果であり、子どもに対する個別支援や教員間の指導方針調整スキルとして活用されることとなった。さらに、アセスメントの視点はすっかり身につけていたという実感があり、理論的思考の習慣化につながった。「にこにこ」での事例検討の経験は、現場での事例に対する意見交流のベースになっている。このように、「にこにこ」経験を通して無意識的学習が行われ、コミュニケーション力・アセスメント力・コーディネーション力・コンサルテーション力を習得していた。理論ベース思考やチーム支援の習慣化も「にこにこ」での学びが基礎になっている。生徒指導主事としてチームをまとめていくときに必要になるのが合意形成スキルである。「にこにこ」での事例検討の経験が、多様なメンバーの特性を理解しながら支援策を決定していく合意形成スキルに役立っている。最近新しい教育法を聞いたりする中で、これまでも取り組んできたという確信がある。SSTやSELを通じた感情へのアプローチや、自尊心・自己肯定感を大切にする支援など、すでに学んで実践してきた。大切なのは、アセスメントに基づいた介入や理論と実践の往還だったり、仮説と実践検証やアセスメントと自己モニタリングだったりすると考えている。そういうことは、「にこにこ」でのカウンセリングスキルトレーニングによる対人関係づくりの技能習得が大きい。若手の教員を見ていると、子どものニーズに応える支援をするには、感情的共感をともなった対人関係スキルトレーニングの必要性を感じている。ミドルリーダーとしての立場で思うことは、予防的生徒指導や多様なリソースを活用したチーム学校による支援の必要性である。実際、外部リソースの積極的活用やチーム学校のコンサルテーション、学校全体に対する積極的提案を行なっている。こうしたコーディネーターとしての働きにおいて、多様な背景(教育観・価値観・家庭・時間)に配慮したコンサルテーションと支援策の決定のために必要なのが、合意形成を目指したメンバーのアセスメントや多様な考えに対応する事前のシミュレーションであり、「にこにこ」での学びと熱心な仲間の存在がそれを支えている。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「にこにこ」経験活用の意欲を持っていても、初任時は多忙さと職場への適応のために思うようにできない現実とのギャップがある。 ・「にこにこ」を通じて、学ぶ癖や学ぶ仲間という「学びのネットワーク」が得られる。 ・「にこにこ」経験への期待からミドルリーダーを任せられ、生徒指導に対する基本姿勢や従来の直接的・短絡的生徒指導への批判的態度を活かしながら、人間関係調整(コーディネーター)の役割を務める。 ・「にこにこ」でカウンセリングのケースを担当したり、そのスーパーバイズを受けたことで、俯瞰的視点を獲得し、個別支援の方針調整スキルとして活用される。 ・「にこにこ」経験を通じて、無意識のうちに、コミュニケーション力・アセスメント力・理論的思考力・コーディネーション力・コンサルテーション力を学習していく。 ・「にこにこ」での事例検討の経験によりチーム支援が習慣化され、多様なメンバーの特性を理解しながらチームをまとめていくときの「合意形成スキル」の活用に活かされている。 ・「にこにこ」でのカウンセリングスキルトレーニングを通じた感情的共感をともなった対人関係づくりの技能(アセスメント・介入・仮説生成・実践検証・自己モニタリング)習得が可能。 ・「にこにこ」での学びと熱心な仲間の存在に支えられ、コーディネーターとして予防的生徒指導や多様なリソースを活用したチーム学校による支援、多様な背景に配慮したコンサルテーションを目指す。

形成につながった。

3. 調査協力者 C

調査協力者 C (以下, C) の SCAT 分析におけるストーリーラインと理論記述を表 5 に示した。C は、「にこにこ」プログラムにおけるケースを担当したことで、個人面接での関わりに加え、担任や特別支援担当など、その子どもに関わる他の教員と連携したチーム支援の必要性を感じていた。同様のニーズを抱えた子どもが複数おり、特定の子どもだけを対象にするのではなく、全ての子どもを対象としたスキルトレーニングなどの 1 次的生徒指導の重要性に気づいた。

「にこにこ」プログラムにおける事例検討での意見交流を通じて、多面的なアセスメントや仲間への信頼感・期待感をもった話し合い、介入時の確かな状況判断などの力量を形成していった。

「にこにこ」プログラムの経験で得た「学び続ける姿勢」、「仲間の考えを尊重する学び合い」、「理

論の実践的解釈」が資源となって、同僚教師に対するコンサルテーション力や SC・SSW との連携などのコーディネーション力を向上させた。

4. 調査協力者 D

調査協力者 D (以下, D) の SCAT 分析におけるストーリーラインと理論記述を表 6 に示した。D は、「にこにこ」プログラムによる影響について、予防的な視点でのアセスメントと介入の姿勢が身につくと考えている。家庭環境や友人関係に着目し、自立を促すスキルトレーニングなどの 1 次的生徒指導や、授業の中での話し合いを通じた 2 次的生徒指導を行うなど、MLA を意識した実践が促進された。

「にこにこ」プログラムにおけるケースを経験したことで、問題を抱えた子どもへの個別支援においては、保護者との相互コンサルテーションの必要性など、3 次的生徒指導の視点を得た。

D は、大学院卒業後の数年間は現場で子どもと

表 5 調査協力者 C の SCAT 分析におけるストーリーラインと理論記述

2021年12月

インタビュー：心理学系大学院生◎、インタビュー：C★

<p>ストーリーライン(現時点で言えること)</p>	<p>この教員は、学生時代の「にこにこ」での面接などの個別支援において感じていた「行き届かなさ」が、現場での丁寧な支援につながっていると感じている。例えば、集団との関係を意識した個別支援や日々の観察に基づいた支援である。また、現場には同様のニーズをもった子どもが複数いることや、教員同士のチームによる支援の重要性への気づきも「にこにこ」経験によってもたらされた。具体的には、職員室の入り方や給食の配膳の仕方などの学校生活におけるスキルを、写真などを使って明示しスモールステップで練習させるなどの支援が「にこにこ」経験を通じて可能となっている。他にも、「にこにこ」での事例に対する意見交流を通じて、多面的なアセスメントの必要性や仲間との相談への信頼感や期待感、事例検討の習慣が身についた。介入においては、直接的サポートか間接的サポートかの状況判断ができるようになった。例えば、不登校の子どもに対して、子ども自身にアプローチするべきか、友人や保護者へアプローチするか、そのタイミングを計ることができる。このように「にこにこ」経験を活かすことができたのは、安心して試せる初任時のサポート体制も大きい。こうした経験を経て、現在ミドルリーダー(教務主任・学年主任)として、学年スタッフなど身近な同僚へのコンサルテーションに効力感を感じている。若手教員の支援、SCやSSWの積極的な活用など、同僚性やチーム力への期待も「にこにこ」経験の効果と認識している。「にこにこ」指導教員の、「学び続ける姿勢」、考えを尊重するスタイル、実践の理論的解釈などが、自己のコンサルテーションのモデルとなっている。コーディネータ力、コンサルテーション力の向上において、「にこにこ」経験から得た「学びの習慣化・継続」、仲間との学び合いが、教員としての成長の資源となっている。今後は、学級や学年から学校全体へと視野を拡大したいと考えている。そのためには深い子ども理解や学校全体に対するアセスメントが必要だが、それを可能にする自己の成長にはもう少し期間が必要だと考えている。コロナ禍で教員の負担は大きく、新しい理論や実践を取り入れるには負担感や無理解などの困難さがあり、外部人材を活用した教員研修の必要性を感じている。現状は、全体化を視野に入れつつ、若手教員への助言を行ったり、教務主任として学校の教育相談の見直しを行ったりしている。校内に教育相談体制はなく意識も低い状況を受け、相談室の機能回復を行なった。物置のような状態だった相談室を、「子どもに開かれた相談室」、「ニーズのある子どもへの支援のきっかけとなる相談室」、「くつろげる相談室」、「自由に相談ができる居心地のいい相談室」として環境整備を行い、相談室運営チームを編成するなど、その成果を実感している。相談室の整備においては、SC、SSWとの連携にも努め、教育相談コーディネーターとしての視点と実行力が発揮された。これらに向けて、スキルトレーニングなどの集団へのアプローチと集団指導に馴染まない子どもへの個別支援を包括的に進める教育相談体制の構築の必要性を感じている。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「にこにこ」での経験から、学生時代に感じていた「行き届かなさ」をもとに、日々の観察と集団の中での丁寧な個別支援を重視している。 ・「にこにこ」経験によって、ニーズを抱えた子どもへの気づきや、教員同士のチームによる支援の重要性への気づきを得た。 ・スキルに問題を抱えた子どもに対するスキルトレーニング(例えば、職員室入室の仕方や給食配膳の仕方)において、「にこにこ」での学びのおかげで、視覚支援やスモールステップでの支援を行うことができる。 ・「にこにこ」での事例検討における意見交流を通じて、多面的なアセスメントの必要性や仲間との相談での信頼感や期待感の重要性への気づき、介入における的確な状況判断力を得た。 ・「にこにこ」経験の効果として、ミドルリーダーとして同僚に対して行うコンサルテーションや、SC、SSWなどの専門家との連携といった、同僚性やチーム力の獲得がある。 ・「にこにこ」経験で得た「学び続ける姿勢」、仲間を考えを尊重する学び合い、実践の理論的解釈が資源となり、コーディネーション力、コンサルテーション力の向上に役立っている。 ・深い子ども理解、学校全体に対するアセスメント、外部人材を活用した教員研修により、学級や学年から学校全体へと視野を拡大したいと考えている。 ・教務主任の立場を活用して、相談室を「自由に相談ができる居心地のいい相談室」として環境整備したり、相談室運営チームを編成したり、SC、SSWとの連携を積極的に行なったりと、教育相談コーディネーターとしての視点と実行力を発揮した。 ・これらに向けて、スキルトレーニングなどの集団へのアプローチと集団指導に馴染まない子どもへの個別支援を包括的に進める教育相談体制の構築の必要性を感じている。

関わる仕事をしてきたが、その後現場から離れている。今後は現場にもどって、教育相談コーディネーターの役割を得て、授業デザインの改善や、個や集団へのアセスメントに基づいた根拠のある教育活動をコーディネート・コンサルテーションすることを目指している。

5. KJ 法による理論記述の統合

A, B, C, D の理論記述を統合して、本研究の目的である、「にこにこ」プログラムによる教員の力量形成に対する影響を明らかにするために、4人の理論記述の KJ 法による分析を行なった。KJ 法の 4 つのステップのうち(1)ラベル化では、4人の理論記述の文言を内容ごとにラベル化し、77 個のラベルを生成した。(2)グループ編成では、内容の近いラベルをグループ化し 18 個の小グループを作り、さらに内容の近い小グループをまとめて 10 個の大グループにまとめた。(3)図解化では、小

グループ、大グループごとに線で囲んでまとめ、大グループごとの関係性を矢印で結んだ。矢印の種類は、実線矢印がポジティブな影響を、破線矢印がネガティブな影響を、両側矢印(⇄)は相互の影響を表している(図 1)。(4)叙述化では、図解化されたものを以下の通り叙述化した。「教員としての初任時は、現場での子ども理解や実際の介入に疑問を持ちつつも、職場への適応や多忙さにより具体的な実践を十分に行える余裕を持ってない。その後、教員経験年数を重ねることによって、「にこにこ」プログラムで学んだアセスメントをベースとして、的確な子ども理解をもとにした介入を実践していく。介入実践においては、包括的な視点をもって集団を階層的に捉え、1 次的、2 次的、3 次的生徒指導を実践していく。その際、「にこにこ」プログラムで身につけた「個別支援の方針調整スキル」や「支援策の見直しの力量」などの教員としての力量を発揮した。介入における視点は、学

表6 調査協力者DのSCAT分析におけるストーリーラインと理論記述

2022年1月

インタビューア:心理学系大学院生◎, インタビューイ: D★

<p>ストーリーライン(現時点で言えること)</p>	<p>この教員は、「にこにこ」経験により、予防的な視点をもってアセスメントに臨む姿勢が身についたと感じている。例えば、遅刻の実態から家庭環境の課題を意識したり、友人関係で孤立している子どもを見て対人関係スキルの問題に注目したりしている。この点については、他の教員が問題視する前から予防的な視点をもっているといえる。周りの教員の予防的な視点が不足している中、授業での関わりから見えてくる個別の課題(帰属意識が低く固定的な人間関係)に気づき、予防・開発的なアプローチとして2次の生徒指導を行ってきた。それは、国語の授業での音速の活動をグループで行うことにより、体験的な社会性(対人理解・対人スキル)の学習に繋げる実践などで、その効果を実感している。子ども理解においては、検査やテストなどの専門的なアセスメントまではしていないものの、子どもとの対話を通じた見立てを試みている。多面的・客観的なアセスメントの必要性を感じつつも、発達課題を意識した観察を通して、現実的な課題の発見につなげている。アセスメントに基づいた介入として、視覚支援教材の活用など、「にこにこ」経験で得た支援策を活用して1次の生徒指導に取り組んでいる。具体的には、時間割ボードを用いて自分でスケジュール管理ができるように促すなど、自立を目指したスキルトレーニングにおいて、発達の特性に配慮した教材を活用している。保護者との連携・協力も意識している。例えば、保護者とのやりとりを利用する連絡帳に「気持ちの温度計」という、気持ちを言語化するのが難しい子どもが自分の気持ちを色を塗って表現することができる感情表出支援ツールを活用した。保護者との相互コンサルテーションの必要性を感じつつも、保護者のニーズと支援の必要性の認識の間にギャップがあり、連携の困難さを感じている。これらの悩みは学校現場や学童においても同様で、時間意識の違いや頑固で古い気質の先生がリーダーであることから、予防的支援への連携・協力の実施には至っていない。「にこにこ」で面接ケースをもった経験から3次の生徒指導の視点を得た。一方、現場では、予防・開発的な生徒指導・教育相談を実践してきた。また、他の先生の授業を見て協働的な授業デザインへの改善や、個や集団へのアセスメントに基づいた根拠のある教育活動の必要性を感じている。今後、もう一度学校現場に戻り、立場をえればコーディネーターとしての役割に務めたいという意欲をもっている。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「にこにこ」経験によって、予防的な視点をもってアセスメントする姿勢が身につく。 ・周りの教員が問題視する前から予防的な視点で見立て、予防・開発的なアプローチとして、授業の中でのグループ活動などの2次の生徒指導を実践する。 ・「にこにこ」で得た知識を応用して、自立を促すスキルトレーニングを行ったり、発達特性に配慮した教材(例えば、視覚支援教材や感情表出支援ツール)を作成したりと、1次の生徒指導に取り組む。 ・保護者との相互コンサルテーションの必要性を感じているものの、保護者自身にニーズがない場合も多く、連携に困難さを抱えている。 ・「にこにこ」で面接のケースを持った経験から3次の生徒指導の視点を得た。 ・現場に出てからは、主に予防・開発的な生徒指導・教育相談の実践に取り組んだ。 ・教育相談コーディネーターの役割を得て、授業デザインの改善や個や集団へのアセスメントに基づいた根拠のある教育活動をコーディネート・コンサルテーションしたいと考えている。

級、学年から学校全体へと広がっていき、学び続ける教員としての姿勢や校務分掌を活用しながら、コーディネーション実践、コンサルテーション実践という教育相談コーディネーターとしての役割を実践した。初任時からの懸念である子ども理解のずれに加え、「意思一致の困難さ」などの教育相談コーディネーターとしての困難さを抱えながらも、今後は学校全体の教育活動をより良いものに変革していこうとする学校改革への展望を描いている。」

考察

本研究の目的は、「にこにこルーム」における教育臨床指導プログラムが、教育現場で経験を積んだ教師の教育相談コーディネーターにつながる力量形成(アセスメント力、介入力、コーディネーション力、コンサルテーション力)にどのような影響があったかを検討するものであった。

アセスメント力については、学校現場での経験による見立てや短絡的な指導などの子ども理解に対するずれを認識しながらも、「にこにこ」プログラムで身につけた「理論に基づいたアセスメント」、「多面的なアセスメント」、「予防的なアセスメント」などの必要性を認識し、実践につなげることがうかがえる。

介入力については、「にこにこ」プログラムを通

じて獲得した教員としての力量をベースに、集団を階層的に捉え、包括的な視点で1次的、2次的、3次的生徒指導を実践していったものと考えられる。ただし、理論記述から生成されたラベルの数において、3次的生徒指導に関するものが1次、2次に比べて多いことから、「にこにこ」プログラム経験は、3次的生徒指導により大きな効果が期待できることがうかがえる。

「にこにこ」プログラムでは、アセスメント力、介入力の形成に効果があることがこれまでの研究(岡ら, 2011; 栗原ら, 2018; 劉ら, 2021)にも示されている。一方、本研究の調査協力者からは、指導が困難な子どもへの対応やスキル不足から不適応状態に陥った子どもの支援など、実際の経験が語られており、アセスメント力、介入力の力量形成は、実際の経験を経てさらに深まり、より多面的なアセスメントやよりの確な介入につながった可能性がある。また、今回の調査協力者が在籍していた約10年前の「にこにこ」プログラムでは、学校現場での生徒指導ボランティアによる個別支援とその事例検討、個別面接のケースを受け持つなど、より個別支援に特化した取り組みが中心であったことも、今回の結果につながったと考えられる。

コーディネーション力については、教員経験を重ね、校務分掌におけるミドルリーダーとしての

役職を活用することで、「支援方針の調整」、「相談室運営チームの編成」、「SC・SSW との連携」、「校内研修の実施」など、学校全体の生徒指導・教育相談体制を視野に入れたコーディネートの実践を行っていることから、「にこにこ」プログラムの経験が、教育相談コーディネーターとしての力量形成に効果があることが示唆された。ただし、実際の取り組みを進めるには、校務分掌におけるミドルリーダーとしての役割の影響もあり、「にこにこ」プログラムで培われた教育相談コーディネーターとしての力量は、教員としての経験とその後の校務分掌における役割があつてこそ発揮されるもの

であることが予想される。これは、学校現場を離れ、ミドルリーダーの役割を担っていないDからは具体的なコーディネート実践について語られていないことからもうかがえる。

コンサルテーション力については、「若手へのコンサルテーション」、「保護者との相互コンサルテーションの必要性」など、コンサルテーションの必要性と意欲はあるものの、実践するには、コンサルティとなる同僚や保護者とのニーズのギャップなど、教育相談コーディネーターとしての困難さが語られており、十分には行えていないと感じていると考えられる。

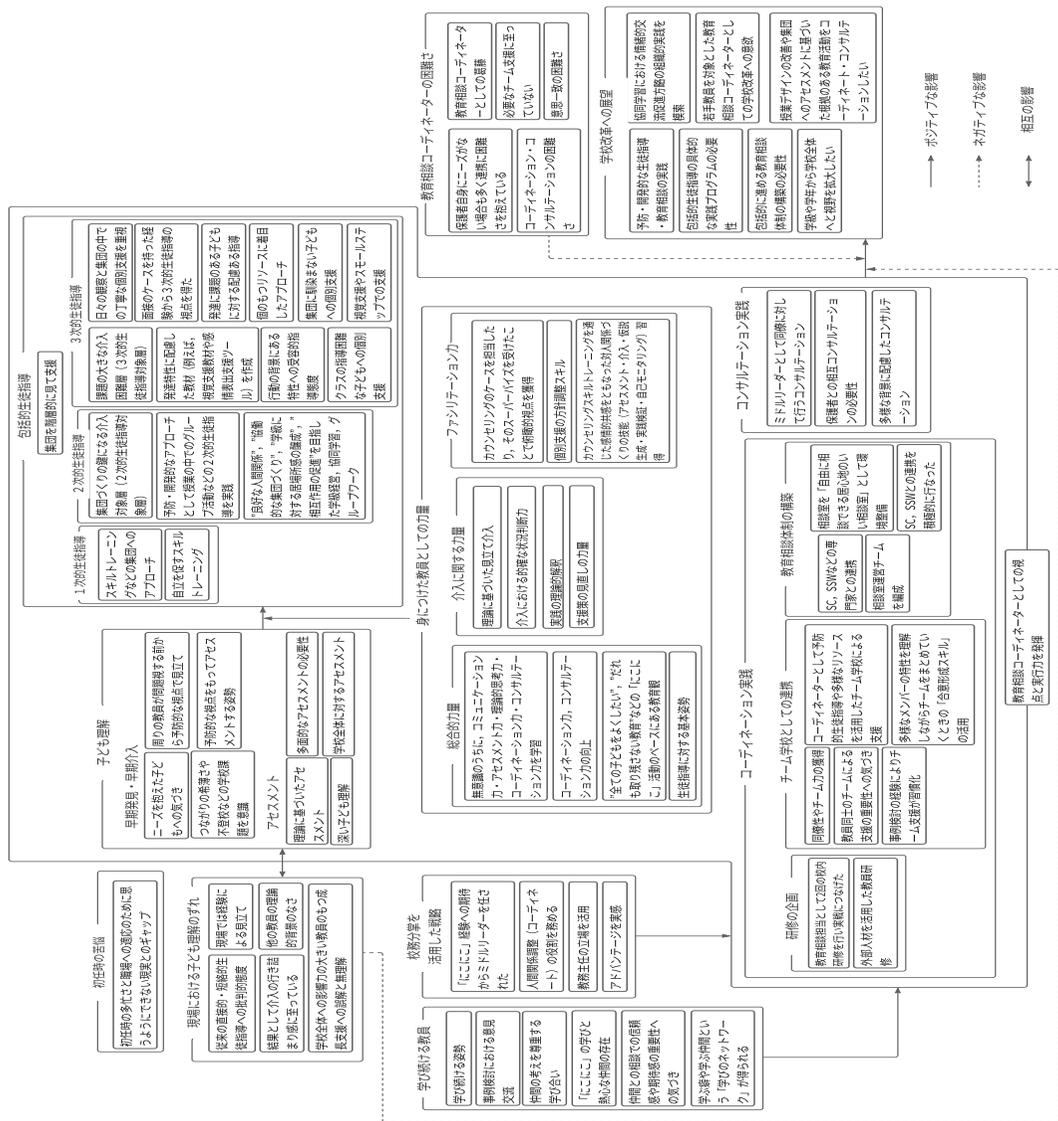


図 1 A, B, C, D の理論記述の KU 法による統合、図解化

今回の調査協力者は、大学院卒業後 10 年以上が経過しており、その力量形成において、「にこにこ」プログラムの影響だけではなく、学校現場での教職経験や、校務分掌におけるミドルリーダーとしての役割が影響していることも考えられる。しかし、4 人の調査協力者のうち D は、卒業後の数年は教員および学童保育の指導員として子どもに関わっていたものの、その後は教育とは関係のない仕事に就いていたにもかかわらず、学校全体に視点を広げコーディネーション・コンサルテーションへの意欲を示していることから、「にこにこ」プログラムでの経験は、その後の教職経験の中でも継続的に影響を及ぼし醸成されて、実際にミドルリーダーとしての役割を得ることで実践につながっていることが予想される。

今後の課題

今回の研究によって、「にこにこ」プログラムが、教員のアセスメント力、介入力、コーディネーション力・コンサルテーション力の力量形成に効果があったことが示唆された。その後、ミドルリーダー（生徒指導主事、教育相談担当など）になることで、学校全体を視野に入れた実践や、校内の教育相談体制の構築に意識を向け、具体的な実践につながったと考えられる。

ただし、コーディネーション、コンサルテーションにおいては、意見の不一致や問題とする視点のずれなどから意図する方向に進めることに困難さをもっていることがわかった。また、個別支援では積極的な支援行動が見られたものの、集団へのアプローチには不十分さを感じていることも示されており、本研究の調査協力者に対する 10 年前の「にこにこ」プログラムでは、集団育成の力量形成には不十分さがあることが示唆された。

「にこにこ」プログラムの経験によって、教育相談コーディネーターとしての力量形成に対する効果が期待できることが示されたが、実際にその力量を発揮して学校全体の生徒指導・教育相談体制を構築していくためには、周りの教員との意思一致や保護者との考え方の調整などの課題がある。現在の「にこにこ」プログラムでは、学生が指導教員からのコンサルテーションや臨床心理士からのスーパーバイズを受けることで、コンサルテーションを体験的に学ばせる試みを行なっているが、今後は他の教員や保護者といかに協働していくかなどの教育相談コーディネーターとしての実践上の課題を解決していくために、他に何が必要なの

かを検討していく必要がある。

また、「にこにこ」プログラムでの学びは、個別支援などの 3 次的生徒指導の力量形成に効果的であったものの、1 次的、2 次的生徒指導としての集団へのアプローチには不十分さがあることがうかがえる。現在の「にこにこ」プログラムでは、これまでの個別支援の力量形成を目的とした指導とともに、10 人程度の子どもの対する集団 SST の実践を行うなど、集団へのアプローチの不十分さを補う活動も取り入れている。今後はこれらの取り組みの効果の検討とともに、個別介入と集団育成の双方の力量を育成する実践的指導プログラムについて、さらに検討していく必要がある。

引用文献

- 文部科学省 2017 児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（概要）
- 栗原慎二 2020 教育相談コーディネーター、本の森出版
- 栗原慎二 2017 マルチレベルアプローチだけれど行きたくなる学校づくり日本版包括的生徒指導の理論と実践、ほんの森出版
- 岡直樹・栗原慎二・児玉真樹子・山田恭子・木舩憲幸・深田博己 2011 子どもの心と学び支援実習が学生の専門的実践力育成に及ぼす効果、広島大学大学院教育学研究科共同プロジェクト報告書 (9) 167-185
- 栗原慎二・岡直樹・大里剛・西本正頼・児玉真樹子・森田愛子・エリクソンユキコ・山崎茜 2018 子どもの心と学び支援を通じた知的交流が教員としての専門性の発展にもたらす効果の検討 (2)、広島大学大学院教育学研究科共同プロジェクト報告書 (16) 113-121
- 劉一杰・エリクソンユキコ・栗原慎二 2021 「にこにこルーム」の教育臨床プログラムが教員としての力量形成に及ぼす効果—大学院卒業生の PAC 分析による比較—、学校教育実践学研究, 27, 75-82
- 大谷尚 2007 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすい小規模データにも適用可能な理論化の手続き—、名古屋大学大学院発達科学研究科紀要（教育科学）, 54, 2, 27-44
- 田中博晃 2012 KJ 法クイックマニュアル、外国語教育メディア学会（LET）関西支部メソドロジー研究部会 2012 年度報告論集, 102-106