

教育相談体制の改善と教師支援力の強化による

教育相談活動の機能向上

Promoting the function of educational counseling activities by improving the educational counseling system and strengthening teacher support capabilities

丹羽純子¹, 吉澤寛之¹

Niwa Junko¹, Yoshizawa Hiroyuki²

[キーワード Keyword] 教育相談, 教師の子ども支援力, アセスメント

[所 属 Institution] ¹岐阜大学大学院教育学研究科 (Graduate School of Education, Gifu University)

小学生の問題行動、不登校などの学校不適応はここ数年、増加傾向にある。本研究では、教育相談の定着に関する市内小中学校のアンケート調査や関係機関の職員への面接調査をもとに、チーム学校として生徒指導・教育相談に対応するための教育相談体制における相談の過程を具体化し、市内の関係機関との連携を位置付けた、教育相談のガイドラインを作成した。また、教育相談体制は組織として位置付けるだけでは効果が望めないことから、個々の教職員による児童に対する支援力と教師間で連携して対応できる支援力の双方の強化を図った。教職員の支援力の調査に基づいた研修を行った結果、教師の専門機関連携能力、感情制御能力が強化された。その結果、児童に実施したアセスメント (School-related Task Assessment & Resolution : STAR ; 吉澤他, 2021) において、児童が評価した教師のM機能が向上し、児童の共感性や反社会行動の正当化等の内面の問題の改善につながるという結果を得た。

1. 問題と目的

児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果から、小学校における暴力行為の発生件数、いじめの認知件数、不登校児童数は増加傾向にある (文部科学省, 2022)。問題行動・不登校共に一人一人原因も複合的でそれぞれの対応を担当だけで行うことは難しく、組織による対応が求められている。

本実践では、教育相談システムの見直しと再構築を目的に、校内体制の課題を見つけ、機能させるための条件整備を行う。教育相談活動の機能向上には、教育相談体制の整備と同時に、教職員の教育相談への理解を深め、個々の支援力を高めること、管理職がかかわってコーディネートしていくことが必要であると考えた。生徒指導に関するアセスメント情報を有効活用し、同時に研修を通して教師自身の子ども支援力を高めることで、機能的な教育相談活動の定着を図る。

2. A市内小中学校への予備調査

A市内小中学校における教育相談活動のアンケート調査と先進校へのヒアリング調査を令和4年1月～3月に行った。

(1) 対象者

A市内小中学校の教育相談担当者または管理職 (小学校46名・中学校23名) に教育相談活動についてのア

ンケート調査を行った。アンケートの結果の得点が高かった、上位3校を先進校とし、各校の教育相談担当者への校内体制についてのヒアリング調査を行った。

(2) 手続き

学校安全支援課への説明を行い、承諾を得た上で、校長会にて説明を行い、各学校に調査の依頼を行った。参加の自由意志、個人情報の保護を文書で説明ののち、同意を得た。

(3) アンケート及びヒアリング調査方法

西山ら (2009) の研究で行った「教育相談の定着」「個別援助コーディネーション能力と権限」「システムに関するコーディネーション行動」の3つの尺度による45の質問をアンケートとし、web上で回答を求めた。小学校37校・中学校20校から回答を得た。

アンケート集計後、下位尺度にかかわる項目を参考にして、先進校へヒアリング調査を行った。質問内容は、「質問1 校内組織、教育相談活動の取り組みについて」に関しては、a)教育相談活動の主体となる組織 (運営のリーダー・構成メンバー)、b) (マネジメント) 教育相談にかかわる会議や打ち合せの開催頻度と役割権限、c) (状況判断) 教育相談の会議の手順、d) (話し合い能力) 意見の相違があったときの対処法、e) (専門的知識) 児童生徒の発達や子どもたちの関係

づくり、精神障害などについての専門的知識、f) (役割権限) 教育相談活動において、担当者の裁量で行える活動、g) 担当者と管理職の連携、h) (情報収集) 情報共有の方法、早期発見・早期対応のための工夫、i) (定着) チーム対応、j) (広報活動) 児童生徒、保護者、教職員への広報活動、k) 教育相談にかかわる職員研修、l) 教育相談活動のよい点、独自の取り組み、「質問2 関係機関との連携について」に関しては、a) (ネットワーク) SC、スクール相談員、ほほえみ相談員との連携について、b) 関係機関との連携、c) 関係機関と連携をとることについての考え、のそれぞれについてヒアリングを行った。面接調査と録音への同意を得たのち、面接内容のシートに書かれた上記項目に基づく調査を、平均約30分の所要時間で実施した。

(4) 結果と考察

市内小中学校の教育相談活動の得点プロフィールを調べるため、尺度得点をもとにしたクラスター分析(混合分布モデル(異質分散))を行った(Figure 1)。

3クラスターの適合度(AIC=904.25, BIC=1018.66, SBIC=842.62, Entropy=.965)、2クラスターの適合度(AIC=909.01, BIC=984.60, SBIC=869.29, Entropy=.932)、4クラスターの適合度(AIC=930.68, BIC=1083.91, SBIC=848.14, Entropy=.916)を比較し、3クラスターを選択した。その後、各クラスターの特徴に基づき、「1. 教育相談活動停滞群」「2. 教育相談活動推進群」「3. 教育相談低活動群」と名付けた。

この「教育相談推進群」のうち、尺度得点の主成分分析で得た上位尺度の因子得点の高い小学校2校と中学校1校を先進校として抽出し、個別のヒアリング調査を行った。

A中学校は、生徒数508名、学級数17学級の適正規模校、B小学校は、児童数796名、27学級の大規模校、C小学校は、児童数179名、9学級の小規模校である。ただし、C小学校は小中一貫校である。

担当者は小学校2校が養護教諭であり、教育相談の専門的知識を有していることが分かった。相楽・石隈(2005)の教育相談システムの構築において、中心とな

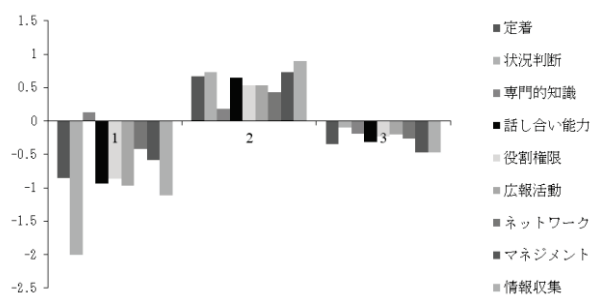


Figure 1 市内小中学校教育相談活動のプロフィール

ったのは専門性の高い養護教諭であった。養護教諭という立場から、欠席状況などの児童の様子を早期に把握する立場にあり、直接児童へのカウンセリング活動や担任と相談することができる。A中学校においては、フリーの教員が担当しており、養護教諭やスクール相談員と連携して情報収集を行っていた。各校で、養護教諭が教育相談の担当者となれるのであれば、早期発見・早期対応において、情報収集や個別の働きかけが行いやすいということだが、実践校では担任が教育相談担当者となっており、B・C小学校のような体制をとることは難しいことが分かった。A中学校のように、教育相談担当者のもとに情報が集まるように、養護教諭や管理職等との連携を図ることが必要であると考え。

スクール相談員やSCとの連携については、各校とも担当者を中心となっていた。チーム対応の中心は、中学校では学年主体、小学校では担任が主体となっていた。B小学校では、不登校(F)対策委員会と生徒指導・教育支援委員会の3委員会が連携して問題行動全体に取り組んでいる。大規模校で職員数も多いため、それぞれの委員会が成立する。一方でC小学校では教育相談委員会のメンバーは他の委員会のメンバーと兼任となっており、情報共有は全員で行うことができるという点では全校体制で取り組むことができると言える。実践校の規模は適正規模校となり、A中学校の教育相談体制が一番近い。このことから、A中学校の教育相談体制をもとに、B小学校の3委員会との連携とC小学校の管理職が教育相談コーディネーターの役割を行うという点を加えて、実践校の教育相談体制(Figure 2)を考えていくこととした。

3. 教職員への事前調査

(1) 対象者

実践校の管理職を除く現職教員23名(男性7名、女性16名:20代5名、30代3名、40代8名、50代5名、60代2名)を対象とした。

(2) 手続き

5月下旬に、説明文書を配付し、その後Formsにてアンケートを配信し、実践への協力に同意した教員に対

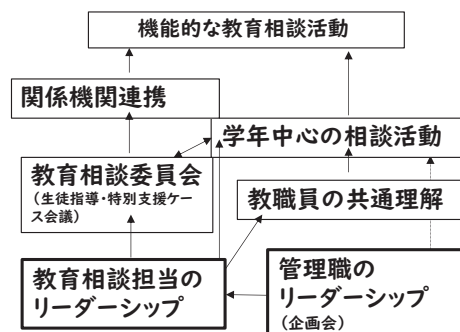


Figure 2 実践校の教育相談体制案

して調査を進めた。調査終了後は送信を依頼し、データに関しては筆者が管理した。回収後、その結果を職員研修会でフィードバックすることを説明した。

(3) 測定内容

測定尺度は、藤井（2017）の教師用子ども支援力尺度を用いて、カウンセリング能力、教師連携能力、アセスメント能力、専門機関連携能力、感情制御能力の各下位尺度を測定した。ただし、感情制御能力の質問において、「相談室にたむろする子どもに対して腹が立つ」については、実践校に常設の相談室がないため、削除した。最終的に、29項目を4件法（「自分と全く違っている」：0、「どちらかと言えば自分と違っている」：1、「どちらかと言えば自分にあっている」：2、「自分にピッタリあっている」：3）で回答を求めた。

(4) 結果と考察

まず、事前調査（2022年5月）におけるそれぞれの尺度について、藤井（2017）との平均値の差を比較する t 検定を行った。カウンセリング能力（ $t(22)=3.613, p<.05$ ）、専門機関連携能力（ $t(22)=3.211, p<.05$ ）、子ども支援力得点（ $t(22)=3.235, p<.05$ ）は有意に高かった。教師連携能力（ $t(22)=1.983, p<.10$ ）も先行研究と比較して有意傾向で高いことを確認した。アセスメント能力、感情制御能力について有意差は見られなかった。総合得点である子ども支援力得点は高いものの、アセスメント・感情制御能力についてはまだ改善の余地があると考ええる。

次に、教員の子ども支援力のプロフィールを見出すために、ウォード法によるクラスター分析でデンドログラムを確認し、クラスター数の検討をつけ、混合分布モデル（異質分散）によるクラスター分析を行った（Figure3）。3クラスターの場合の適合度（AIC=555.49, BIC=591.83, SBIC=492.80, Entropy=.965）、2クラスターの適合度（AIC=556.27, BIC=580.12, SBIC=515.13, Entropy=.994）、4クラスターの適合度（AIC=564.30, BIC=613.12, SBIC=480.05, Entropy=.964）を比較し、3クラスターが適当であると判断した。クラスター1には23名の教員のうち13名が所属しており、クラスター2には4名、クラスター3には6名が所属することが分かった。

この結果から、クラスター1を支援力中活用群、クラスター2を支援力低活用群、クラスター3を支援力高活用群とした。特に低活用群に所属する教職員が苦手だと感じている、カウンセリング能力、専門機関連携能力、教師連携能力といった支援力を向上させることを目指し、職員研修を行うことで教員全体の支援力の向上が図れるのではないかと考えた。

先行研究との比較とクラスター間の比較を行った結

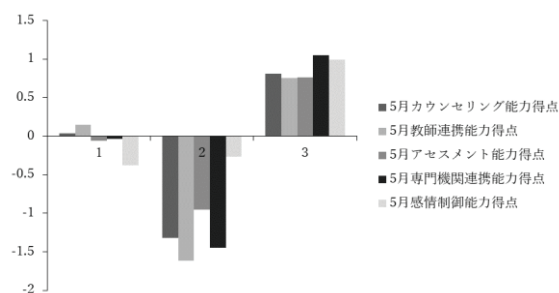


Figure3 実践校の教師の子ども支援力のプロフィール

果を踏まえ、全体に向けては教師連携能力、アセスメント能力、感情制御能力の向上を目指した研修を行うと同時に、クラスター2の低活用群の支援力の向上を図っていく。

4. 児童への事前調査

A市では、年に2回、児童の困り感、問題行動の早期発見、早期対応、未然防止のためにSTARアセスメントを実施している。STARにより、個人の内面の問題、環境の問題を把握すると同時に学級全体の傾向も把握することで、その情報を活用し、担任を中心としたチーム対応で、全体への支援と個別の支援を効果的に実施することができる。1回目のSTARアセスメントは令和4年6月に実施した。この結果を基に4～6年生の児童の実態を客観的に評価し、教職員が支援力を発揮して要支援児童を含む児童の支援を行う。また、支援の成果として内面・環境の問題が改善できたか、11月に行う2回目の結果との比較を行うことで評価する。

(1) 対象者

実践校の4～6年生（4年生73名（男子32名・女子41名）、5年生75名（男子32名・女子43名）、6年生75名（男子42名・女子33名））223名のうち、欠席者を除く211名を対象とした。

(2) 手続き

教育委員会から発出された、保護者向けのアセスメントの説明と参加不同意書を文書で配付した。不同意書の提出はなかったため、全員が同意したとみなし、タブレットによるアセスメントを実施した。

(3) 測定内容

STAR アセスメントは、内面の問題として、次の尺度を用いている。

潜在的反社会性（言葉の分類ゲーム）（吉澤，2014）、パーソナリティ（FFPC）（曾我，1999）、セルフコントロール（尾崎他，2016）、刺激欲求（松木・齊藤，2017）、冷淡・情動の欠如（CU特性）（Frick，2004）、道徳不活性化（Bandura et al., 1995）、認知的歪曲（吉澤・吉田，2004）、一般攻撃信念（吉澤他，2009）。

環境の問題として、次の尺度を用いている。

保護者受容（PAS）（内海，2013）、保護者心理的統

制（内海，2013）、保護者監督（内海，2013）、家庭暴力（小保方・無藤，2006）、教師P機能（三隅他，1989）、教師M機能（三隅他，1989）、友人良関係（Laird et al.，1999）、友人悪関係（Bukowski et al.，1994）、集合的有能感（吉澤他，2019）に基づき作成）。

（4）結果と考察

STARの結果を基に、4～6年生のプロフィールを見いだすためのクラスター分析を行った。ウォード法によるクラスター分析でデンドログラムを確認し、2あるいは3クラスターと検討をつけ、混合分布モデル（異質分散）によるクラスター分析を行った（Figure4）。2クラスターの適合度（AIC=16428.38,BIC=16659.66,SBIC=16441.03,Entropy=.938）、3クラスターの適合度（AIC=16214.70,BIC=16563.29,SBIC=16233.75,Entropy=.961）を比較し、3クラスターに決定した。クラスター1には106名、クラスター2には6名、クラスター3には99名が所属している。クラスター1を安定群、クラスター2を要注意群、クラスター3を不安定群とした。この結果から、安定群に対して、不安定群と要注意群を合わせた数はほぼ同数であることが分かる。

各学級のSTARの結果において、標準得点で1を超える指標の数で算出される要支援度の高い児童は、5年1組を除いてどの学級にも所属しており、特に支援度が10以上の児童に対しては個別の対応が求められる。

以上の結果から、問題行動、不登校等の未然防止のためには、各学級の要支援度の高い児童への個別の支援を早期に行うことが必要であり、そのためには担任を中心として教職員が連携していく校内体制が求められると考える。教職員一人一人の子ども支援力の向上

を図り、学校全体として児童の支援に当たられる体制づくりが急がれる。

5. 教師の子ども支援力の強化

教育相談体制を改善、整備することによって早期対応を目指し、児童への援助サービスの質を上げることと同時に、教師一人一人の子ども支援力を上げることによって、児童理解や支援方法の工夫ができるようになれば、機能的な教育相談活動を行うことができると考える。

教師用子どもの支援力尺度（藤井，2017）における実践校の子ども支援力は、先行研究に比べてカウンセリング能力、関係機関連携能力については有意に高かった。また、教師連携能力においても高く、有意傾向が確認された。しかし、アセスメント能力、感情制御能力については有意差が認められなかった。また、クラスター分析の結果、支援力低活用群においてはカウンセリング能力、教師連携能力、専門機関連携能力において他のクラスターとの有意差が認められている。

そこで、ロールプレイングなどを取り入れたミニ研修を行うことで各自の支援力を上げていくことを目的とした。効果検証として、6月と11月に実施する児童のSTARの結果に改善が見られたかを分析する。

（1）対象者

実践校の教職員26名（男性8名、女性18名）（60代2名、50代8名、40代8名、30代3名、20代5名）を対象とした。教師の子ども支援力尺度を使用した調査については、管理職と養護教諭を除く23名を対象とした。

実践校の4～6年生（4年生73名（男子32名・女子41

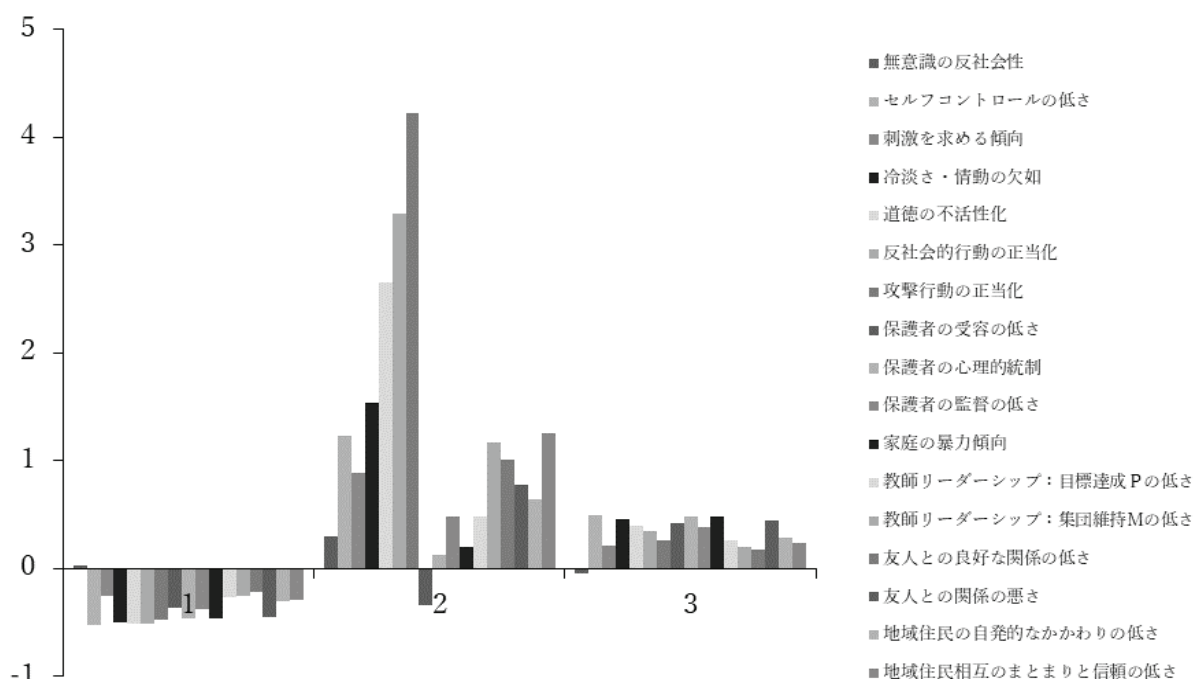


Figure 4 令和4年6月実施STARのプロフィール

名)、5年生75名(男子32名・女子43名)、6年生75名(男子42名・女子33名))223名のうち、6・11月のSTARの両方に参加した210名を対象とした。

(2) 手続き

教職員に向けては、職員会・教員研修会において研修を行った。教職員・児童それぞれに対しては、1度目の調査(教職員:5月、児童:6月)においてアンケートの説明を行い、全員に同意を得ている。

(3) 開発実践の内容

①打ち合せ・職員会に行うミニ研修の実践

実践校の1日の日程を考えると、児童の下校時刻16時10分以降に教職員対象の研修会を設定するのは難しいため、毎週木曜日に行われる職員打ち合せ、2ヶ月に1度行われる職員会の教頭に割り当てられている時間帯を使ったポイントを絞ったミニ研修を行った。各能力の向上のためには、主として教師のための社会性と情動の学習(SEL-8T;小泉他, 2017)をもとに研修を組み立てた。

研修に際して、教育相談通信を発行し、研修のねらいを紹介したり、自分の考えや感想を書き込んだりして、一人一人が考える時間を確保できるように考えた。後半のミニエクササイズを取り入れた研修では、事前に通信を配付しておき、次の打ち合せの時間に交流し、感想を話し合う時間を確保するようにした。

研修内容は学校の行事や時期ごとの取組内容に関連させて行うことで、知識を押しつけるのではなく、実際の教職員同士や児童とのかかわりの中で必然性のある内容になるように配慮した(Table1)。

1回目のミニ研修は令和4年4月14日、新学期が始まって1週間後に行った。この研修では、学校全体で取り組んでいる学級遊びや、よいこと見つけの教育的価値や担任の構えと、傾聴について(真田, 2022)、実際の取組とつなげて児童とのかかわり方の提案を行った。どのように児童の情報を得て、支援につなげるかという点でカウンセリング能力・アセスメント能力との関連性がある内容である。学級遊びやよいこと見つけは、担任自身が児童のよさを見つけ肯定的なメッセージを送ることで、児童自身の自尊感情も高まり(四辻他, 2013)、被受容感・安心感・充実感・自己存在感が感じられると学級での居場所づくりにつながっていくという点から(西中, 2014)、教育相談活動の一貫としても位置付けられる、という確認を行った。

2回目の研修は5月19日の打ち合せにおいて、特別な支援が必要な児童についての支援の提案を行動が学習されるメカニズムをもとに話した(平澤, 2019)。望

ましい行動を肯定していくこと、困った行動の代わりに行動を教えることを意識することを提案している。

3回目の研修は6月23日の打ち合せにおいて、いじめの起きにくい学級集団についての研修を行った。いじめに否定的な集団規範のある学級ではいじめが起これにくい(吉澤他, 2015)ことから、学級集団における教師の影響力と、居心地のよい学級とはどんな学級なのか担任一人一人が具体的に考える時間を取った。

4回目の研修は8月の教育相談研修会の中で行った。教育相談コーディネーターによるSC等との連携の説明の中で、市内の教育相談活動体制についての説明も行った。

5回目の研修は9月15・21日の打ち合せで子どもの心に働きかける言葉がけについてエクササイズを行った。夏休み期間に教職員研修でSTARの結果をもとにアセスメントのフィードバックを全員で行い、児童への声かけや働きかけを行う時期に、児童の心に届く話し方を身につけることは意味があると考えた。5・6・8回目の研修ではSEL-8T(小泉他, 2017)をもとにしたエクササイズを位置付け、学年内で交流を行うようにした。私メッセージを行うよさを紹介した後、実際に掃除の時間に遊んでいる児童に対して、叱る以外の言葉がけがあることを知り、自分だったらどう話すのかを考え、学年の教職員同士で自分の言い方を聞き合った。初めてエクササイズを取り入れたが、考える時間と交流する時間を1度の打ち合わせの時間内に確保することが難しく、考え方を紹介する1回目、交流する2回目と位置付け、2週分けて行うことで時間を確保した。

6回目は10月6・19日に「仲間と協力して取り組むには」という教師間連携能力向上にかかわる上手な頼み方・断り方についての研修を行った。上司に仕事を依頼されたが、現在余裕がなくてその仕事に取り掛かることができず、今はできないが2週間後ならできそうだという状況で、依頼を断るという場面設定で考えた。実際の学校組織の中で、できないから断るという場面は考えづらいが、期限を延ばせばできそうだという条件をつけることで、一度断るという状況も想像しやすいと考えた。6分間のエクササイズで、ペアの間で断り合って、返事をするというロールプレイを行っている。

7回目は10月25日にストレスマネジメントについての研修を行った。児童も教職員も後期が始まり、学校行事が連続で続く時期を迎え、いつもと違う日程も続き、どうしても不安定になる時期であり、実践校では運動会後には落ち着かない児童が増える傾向にある。

いじめについて調査した大津市のアンケート結果では、

小中学校とも10月にいじめの件数が増えている（大津市いじめ対策推進室，2020）ことから、この時期の不安定さは一般的な傾向であると考えられる。いじめの加害者、被害者ともに心理的ストレスレベルが高い（岡安他， 2000）ことが分かっており、ストレスをためないこと、そのためにどんな方法があるのかというコーピングの紹介を行った。

8回目は11月1日の職員会において、「傾聴力を身につけよう」というカウンセリング能力向上を目指した研修を行った。3分間、オープンクエスチョンを用いて、相手の話を聞くというエクササイズである。相手は隣に座る教職員同士で設定した。傾聴のポイントを紹介して話し始めたが、話が途中で終わるペアはなく、時間いっぱい会話が続いたことから、相手が話しやすい聞き方、質問の仕方について実体験した。

どの研修も打ち合せや職員会の短い時間の中で行ったが、通信を事前配付したり2回に分けたりすることで、時間の確保を図ることができた。また、実際の学校生活との関連を考え、開催時期を調節したことで、すぐに役立つエクササイズを実施することができた。一方で、活動の振り返り、情報の共有の時間を位置付けることが難しく、教職員の意見を取り入れて次回の研修を企画するという、柔軟な対応はできなかった。

②STARのフィードバックをもとにした教職員研修

6月に実施したSTARのフィードバックが夏休み中に行われた。この結果をもとに、令和4年8月24日に教育相談研修会を行った。STARのフィードバックは毎年いじめ対策監から4～6年生の各担任に行われているが、それ以外の担任は直接フィードバックされておらず、市外からの転入者をはじめとして、データの見方、分析の仕方が分からない教職員も少なくない。この研修会では、教育相談とはどのような活動なのか、アセスメントとはどのようなことを行うのか、データの見方、分析、児童への個別の援助の検討を主な活動とし、4～6年生以外の教員も参加し、実際のデータと

Table1 行事等と関連させた教職員ミニ研修

No.	日時	研修時期の工夫	ミニ研修の内容	子ども支援力
1	4.14	始業式後 1週間以内	児童理解について	カウンセリング アセスメント
2	5.19	始業式から約1ヶ月 教育相談委員会直前	特別な支援が必要な児童について	
3	6.23	いじめについて考える日 全校朝会（いじめ）直前	いじめの起きにくい学級集団について	
4	8.24	教育相談研修会内	岐阜市の教育相談体制について	専門機関連携
5	9.15 9.21	夏休み明け 前期終了間近	言葉がけの工夫をしてみよう（エクササイズ）	感情制御
6	10.6 10.19	運動会・公表会直前	仲間におもしろいよう（エクササイズ）	教師連携
7	10.25	運動会・公表会直前	ストレスマネジメントについて	感情制御
8	11.1	いじめアンケート・教育 相談週間前	傾聴力を身につけよう（エクササイズ）	カウンセリング

児童の情報から、個別の援助を検討する活動を通して、担当学級の気になる児童に対する援助へ活用することを目指した。この一連の活動により、アセスメント能力の向上を図る。

各学級の検討では、児童の情報共有と結果の分析を行い、援助方法を考えることに集中するため、学級全体への援助方法は検討から外した。

小グループでの検討会では、担任と4～6年生以外の担任で2～3人のグループを構成した。前学年での児童の様子を理解している教員が参加できるように構成し、情報共有がしやすいように配慮した。

各学級の要支援度が一番高い児童を抽出児童とし、担任からの前期前半の様子を聞いた上で、STARの結果シートから①内面の問題、②環境の問題、③内面・環境・他児童との関連で考えられることの3つの視点から、個人で抽出児の気になる姿に影響を与えているのは何かという分析を行い、自分なりの支援方法を一人一人考えた。その後グループ内で交流を行った。研修後の教職員の感想では、「援助方法の面で他の教員の意見を聞いて捉え方が広がった」、「分析結果の見方、多面的に捉えることが分かった。感覚的だけでなく支援の見通しがもてた」といった意見が寄せられた。

研修会では、前年度の情報をもっている教員を組み合わせ設定することと、教師の子ども支援力の事前調査をクラスター分析した結果において高活用群で30年以上の経験が豊富な教員を、高活用群ではあるが経験が3年以下の担任と同じグループに設定した。これは、今回検討から外した学級全体の結果で、対象学級が環境の問題で、危険度が高く、市内の学校でも上位5%に入る項目があったためである。要支援度が極端に高い児童はいないが、「周りの仲間の受容の低さ」の項目が危険領域に達しているこの担任は、個別の支援方法を考える中で、「児童本人の側に立って状況を確認すること」「全体としての力を高めていくことができるように、全員ができることに価値があることを伝え続け、子どもたちに合うレベルの目標も考えていく」という方向性を自分で見つけていた。その上で、他の高支援力群の教員の「学級の仲間意識を育てる」「簡単な目標を立て全員でクリアしてできたことを喜び合う」「些細な問題行動もその場で解決する。みんな考えて納得させる」という方法を聞き、自身の支援方法に取り入れ、研修会後、「学級全体としての力を高めていくために、前期前半又、後期には全員ができる、全員でできる、を大切にしていこうと実感した」という感想を述べている。全員ができるという個の立

場からの援助だけでなく、「全員で」できる、と仲間を意識した言葉に変わってきたことが分かる。

(4) 結果と考察

児童、教師、それぞれへのアセスメント結果から、事前調査から事後調査への変化を分析し、教師の子ども支援力と子どもの問題行動の改善との関連について検証を行う。

① 教師の子ども支援力の事前調査と事後調査の比較

教師版子どもの支援力尺度の下位尺度について、5月の事前調査と11月の事後調査との差を確認するために、対応のある t 検定を実施した (Figure5)。分析の結果、専門機関連携能力において、5月より11月の方が、有意に得点が上昇した ($t(22) = 2.802, p < .01$)。また、感情制御能力においても、5月より11月の方が、有意傾向が認められ、得点が上昇したことが分かった ($t(22) = 1.842, p < .10$)。子ども支援力得点についても ($t(22) = 2.304, p < .05$) で、有意に上昇していることが確認できた。他の下位尺度であるカウンセリング能力、教師連携能力、アセスメント能力については、有意差は見られなかった (順に、 $t(22) = 0.948, ns$; $t(22) = 0.170, ns$; $t(22) = 1.548, ns$)。子ども支援力について5月と11月の得点で有意差があることから、総合的には子ども支援力は上昇傾向にあることが言える。同時に、今回の研修を通して、カウンセリング能力、教師連携能力、アセスメント能力については能力の向上は認められていない。向上は認められないが、現状維持にとどまったため、低下したとまでは言えない。ただし、アセスメント能力の向上のための研修は、STARアセスメントのフィードバックの研修のみであったので、普段の生活の中でアセスメント能力を活用する場を設定した研修が必要であったと言える。

事前調査におけるクラスター分析では、低活用群の教師と他の教師との間に、カウンセリング能力、専門機関連携能力、教師連携能力について、有意な得点差が認められた。特にこの3つの能力についての向上が全体の支援力の向上になると考え、研修を行ったが、この中では、元々高かった専門機関連携能力はさらに向上した (Table2)。

今年度、SCと市費SCが兼務となり、同じSCが1月に3回程度学校に在籍していることで、担任との情報共有の機会が増えたこと、教育相談コーディネーターがほぼえみ相談員やスクール相談員、担任との情報共有を、記録用紙等を活用し、丁寧に行ったことで、昨年度までは回覧されなかったスクール相談員の記録を

目にするようになったことにより、SC以外の心理職・専門職として、認識を新たにしたのではないかと考える。

先行研究より有意に高かったカウンセリング能力については、さらに向上するための研修は「傾聴」に限らず、その他の知識が必要であったと考えられる。

② 教師の子ども支援力の変化量とSTARの変化量の分析

4～6年生の担任の11月と5月の子ども支援力の変化量を求め、児童のSTAR変化量との関係を調べるため、教師の子ども支援力の変化がSTARの変化に至るまでのメカニズムを明らかにする構造方程式モデルによるパス解析を行った。教師の支援力と児童のSTARの変化量をもとに、全ての項目の相関分析を行った結果、STARの冷淡さ・情動の欠如、攻撃行動の正当化、教師のP・M機能の低さ等に相関関係があることが分かった。そこで、教師の支援力の変化量が教師のP・M機能の低さに影響を与え、STARの内面の問題の変化量に影響を与えるモデルを仮定し、解析を進めた。その結果をFigure 6に示す、担任の子ども支援力の変化量からSTARの変化量を予測するモデルが最も適合した ($\chi^2(8) = 12.749, ns$, GFI = .983, AGFI = .946, CFI = .979, RMSEA = .053, $N = 210$)。

このモデルから、教師支援力のうち、専門機関連携能力と感情制御能力が向上したことで、教師の子ども支援力が上がり、STARの環境の指標である「教師の

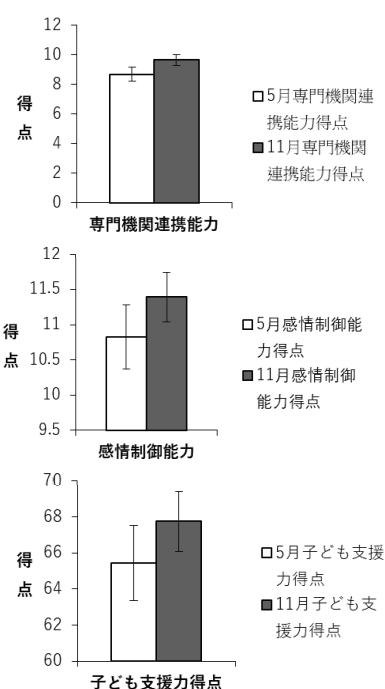


Figure 5 教師の子ども支援力の変容

Table 2 教師の子ども支援力の平均値と標準偏差の比較

子ども支援力	5月		11月	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
カウンセリング能力	21.48	3.95	22.09	3.16
教師連携能力	12.44	2.74	13.00	2.34
アセスメント能力	12.00	2.63	11.61	2.48
専門機関連携能力	8.70	2.20	9.65	1.80
感情制御能力	10.83	2.19	11.39	1.67
子ども支援力得点	65.44	10.01	67.74	7.89

リーダーシップ：集団維持M機能の低さ」が改善され、その結果内面の問題である、「冷淡さ・情動の欠如」、反社会的認知バイアスにかかわる「道徳の不活性化」「攻撃行動の正当化」に影響を及ぼしそれぞれの指標の得点を下げていると分析した。

子ども支援力の向上とSTARの内面の問題における得点の低下には、直接的な関係より、間接的な関係があるということが確認できた。教師の子ども支援力を向上させることで、子どもが認知する教師のM機能が改善される。M機能は教師の児童に対する配慮、緊張の解消に努めようとする教師のリーダーシップ行動（三隅他，1977）であり、受容・不満の吸収、人間関係の促進にかかわっている（深沢他，2021）。このM機能が学級集団へ影響を及ぼし、児童の共感性の向上や反社会的認知バイアスの改善につながった。

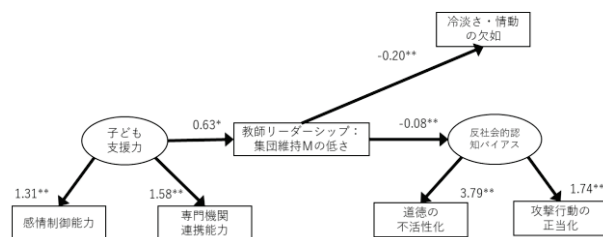
結果として、環境の要因の一つが改善されたことで、児童の内面の問題も改善されていく。直接児童に影響を及ぼすことはできないが、全教職員の子ども支援力が向上すれば、児童の問題行動の減少につながっていく、ということが言える。しかし、内面の問題に対する直接の影響力は弱いと、問題行動への早期対応には児童自身の内面への個別の働きかけが必要であるだろう。

本開発実践は、校内の教育相談体制を見直し改善を図るとともに、教職員一人一人の子ども支援力を向上させることで、教育相談担当者を中心としたチーム援助を行い、不登校等の早期発見・早期対応を実現することを目的としたものである。

教職員研修会や打ち合わせでの教育相談通信を活用したミニ研修を実施し、一人一人の子ども支援力の向上を目指した結果、子ども支援力の向上を図ることで、児童にとっての教師のM機能が改善され、結果として児童の共感性や反社会的認知バイアスの改善につながるとい、本実践の有効性を示すエビデンスを得ることができた。

6. 総合考察

①教師の子ども支援力の強化



※表記のパスは非標準化係数

Figure 6 教師の子ども支援力とSTARの内面の問題との関係のモデル分析結果

事前に調査した子ども支援力について分析し、研修を行うことで強化を図った。専門機関連携能力が向上したことは、心理職・専門職との連携の有効性に気づき取り入れようという意識の向上だと分析した。感情制御能力の向上、総合得点である子ども支援力の向上についても、事前と事後で有意差が確認されたため、総合的に見ると向上していると捉えられる。先行研究と比較して有意差・有意傾向の差があったカウンセリング能力、専門機関連携能力、教師連携能力では一定の能力の向上があったと言えるが、アセスメント能力については向上が認められていない。今回の研修では、アセスメントの研修として、STARのフィードバックをもとに分析と手立ての検討を行ったが、データの分析の仕方に時間を費やした結果、実際の児童の見立てに十分時間を取ることができなかった。児童の情報分析と個別対応の仕方、学級全体への指導方法等、より児童の実態に合った具体的な研修を、さらに時間をかけて行うことが実践校では必要だと考える。

アセスメントにかかわる能力は、児童の不登校・問題行動等への早期対応でも必要な能力だと捉える。土田・三浦（2011）は、メンタルヘルス・チェックリストをもとにした児童理解から、児童の特徴に基づいた働きかけを担当が行った結果、学校忌避感情が有意に低下したことを報告している。根拠に基づいた児童理解から、援助方法を選択し働きかけることが必要なため、声のかけ方や保護者との連携の仕方等の、より具体的な援助方法を提案していくことも考えたい。

一方、専門機関連携能力・感情制御能力の向上という一定の効果は見られたため、今後は、ミニ研修の内容の見直しと、行事等の時期を考えた上で、年間計画として位置付けることで、教育相談担当者が主体となって実施できるような体制に移行できるよう、内容の見直しを行う必要があると考える。

7. 今後の課題

教師の子ども支援力の向上が児童の変容に及ぼす影響についての効果検証では、STARの結果を用いた。感

情制御能力と専門機関連携能力の向上が、子どもが認知する教師のリーダーシップ：集団維持（M機能）の低さの改善を通して、児童の共感性や反社会的認知バイアスに一定の影響を与えたことは認められたが、それ以外の能力と児童の変容との関連性について、有意な分析結果は得られなかった。STARの対象が4～6年生であることから、分析の対象となる教員も8名であり、必ずしも全職員の支援力を代表した結果とはならないことも影響している。また、教師の支援力を強化することは、児童への直接的な援助とはならないため、緊急性の高い児童への援助については、ケース会議や日々の研修の中で、より具体的な援助方法を教職員に向けて提案していくことが必要である。

教育相談体制のシステムの構築について、相楽・石隈（2005）は4期にわたって取り組んでいる。実践校では、今年度、早期対応のための相談経路の整理など、ケース会議を中心とした、援助の初期段階の改善を主として行った。今年度改善した教育相談体制を基盤として、継続した援助ができるような、心理職・専門職や関係機関との連携を図るための教育相談委員会を定期的に位置付けていくことが必要だと考える。

西山・淵上・迫田（2009）は、教育相談活動の定着に直接的にポジティブな影響を及ぼすのは、職場の協働的風土であったとしている。また、古田・五十嵐（2018）も教師の指導行動についての研究の中で、教師が職場環境を協働的であると認識することで、生徒への積極的に介入する動的な指導行動が見られるようになったと報告していることから、教師連携能力の向上による協働的な職場環境をつくりだすことで、機能的な教育相談活動の定着を図っていききたい。

8. 引用文献

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484.
- 藤井 義久（2017）．教師の子ども支援力に関する統計学的検討 学校メンタルヘルス, 20, 25-36.
- 深沢 和彦・河村 茂雄（2021）．インクルーシブな学級を構築する担任教師の指導行動の抽出 教育カウンセリング研究 11, 1-12.
- 古田 伸子・五十嵐 哲也（2018）．中学校教師が自己や他者に抱く信頼感と生徒への指導行動——職場環境の関連をふまえて—— 学校心理学研究, 18, 3-14.
- 岐阜市教育委員会（2022）．岐阜市の教育相談体制 連携マップ—岐阜市公式ホームページ Retrieved from https://www.city.gifu.lg.jp/_res/projects/default_project/_page/_001/003/982/soudanmap.pdf(2022年8月20日)
- 岐阜市教育委員会（2022）．岐阜市の不登校支援体制—岐阜市公式ホームページ Retrieved from https://www.city.gifu.lg.jp/_res/projects/default_project/_page/_001/003/982/futoukoumap.pdf(2022年8月20日)
- 平澤 紀子（2019）．特別な支援を必要とする子どもへの教育 ジダイ社
- 井上 健二・戸田 有一・中松 雅利(1986) .いじめにおける役割 東京大学教育学部紀要, 26, 89-106.
- 伊藤 絵美（2016）．イラスト版子どものストレスマネジメント 合同出版
- 小泉 令三・山田 洋平・大坪 靖直（2017）．教師のための社会性と情動の学習（SEL-8T）——人との豊かなかかわりを築く14のテーマ—— ミネルヴァ書房
- 教育相談等に関する調査研究協力会（2017）．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）—文部科学省ホームページ Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369814.htm(2022年10月27日)
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1999). Best friendships, group relationships, and antisocial behavior in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 19, 413-437.
- 松木 太郎・齊藤 誠一（2017）．ネガティブな切迫性および刺激欲求が青年の自己破壊的行動欲求に及ぼす影響, 青年心理学研究, 29, 17-28.
- 三隅 二不二・吉崎 静夫・篠原 しのぶ（1977）．教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25 (3), 157-166.

- 文部科学省 (2010) . 生徒指導提要 教育図書株式会社
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2017) . 児童生徒の教育相談の充実について (通知) - 文部科学省ホームページ
Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1388337.htm (2022年10月27日)
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2022) . 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査-政府統計の総合窓口 (e-Stat) ホームページ
Retrieved from https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400304&kikan=00400&result_page=1 (2022年10月27日)
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2003) . 在外教育施設安全対策資料 心のケア編-文部科学省ホームページ
Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/010.htm (2021年12月22日)
- 西中 華子 (2014) . 心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感: 小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討 発達心理学研究, 25 (4) , 466-476.
- 西山 久子・淵上 克義・迫田 裕子 (2009) . 学校における教育相談活動の定着に及ぼす諸要因の相互関連性に関する実証的研究 教育心理学研究, 57, 99-110.
- 小保方 晶子・無藤 隆 (2006) . 中学生の非行傾向行為の先行要因 1学期と2学期の縦断調査から, 心理学研究, 77, 424-432.
- 尾崎 由佳・後藤 崇志・小林 麻衣・沓澤 岳 (2016) . セルフコントロール尺度短縮版の邦訳および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 87, 144-154.
- 岡安 孝弘・高山 巖 (2000) . 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410-421.
- 大津市いじめ対策推進室 (2020) . 令和元年度 いじめについてのアンケート調査報告-大津市公式ホームページ
Retrieved from <https://www.city.otsu.lg.jp/material/files/group/225/annke-totyousareiwa.pdf> (2023年1月5日)
- 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.
- 真田 穰人 (2022) . 傾聴・遊び・ポジティブ行動への積極的な声かけを軸に 月刊学校教育相談, ほんの森出版
- 曾我祥子 (1999) . 小学生用5因子性格検査 (FFPC) の標準化, 心理学研究, 70, 346-351.
- 土田 まつみ・三浦 正江 (2011) . 小学校におけるストレス・チェックリストの予防的活用—不登校感情の低減を目指して— カウンセリング研究, 44, 323-335.
- 上松 博 (2016) . イラスト版子どものレジリエンス 合同出版
- 山口 豊一・水野 治久・本田 真大・石隈 利紀 (2015) . 学校コミュニティにおける心理職活用システムの開発に関する研究—学校の管理職及びミドルリーダーに焦点を当てた尺度開発を通して— コミュニティ心理学研究, 19 (1) , 77-93.
- 山口 豊一・水野 治久・本田 真大・石隈 利紀 (2019) . 学校マネジメントがチーム援助対峙、心理職活用およびチーム援助に与える影響 カウンセリング研究, 52, 33-46.
- 吉澤 寛之・大西 彩子・G. ジニ・吉田 俊和 (2015) . ゆがんだ認知が生み出す反社会的行動—その予防と改善の可能性— 北大路書房
- 吉澤寛之 (2014) . 潜在的反社会性測定法の開発と併存的妥当性の検討—Single Category IATに基づく紙筆版測定法とパソコン版測定法の関連分析— 日本パーソナリティ心理学会第23回大会発表論文集, 108.
- 吉澤 寛之・吉田 俊和 (2004) . 社会的ルールの知識構造から予測される社会的逸脱行為: 知識構造測定法の簡易化と認知的歪曲による媒介過程の検討 社会心理学研究, 20, 106-123.
- 吉澤 寛之・吉田 俊和・原田 知佳・海上 智昭・朴賢晶・中島 誠・尾関 美喜 (2009) . 社会環境が反社会的行動に及ぼす影響—社会化と日常活動による媒介モデル— 心理学研究, 80, 33-41.
- 四辻 伸吾・水野 治久 (2013) . 教師からの肯定メッセージ及び児童自身による良いところ見つけの取り組みが児童の自尊感情に及ぼす効果 学校経営心理学研究, 2, 60-67.