

# 生徒指導を基盤とした校内支援体制づくりについての研究

～ホームルーム担任支援に向けた教師の連携を促進する面談プロセス～

高知県立春野高等学校 教諭 和田 るみ  
高知県心の教育センター 指導主事 福井 恵子

本研究の目的は、高等学校において同僚支援のためのチーム援助を核とした校内の連携システム（チーム面談）を構築すれば、教師の連携が促進され、教師の集団効力感が向上するかどうかを実践的に検証することであった。研究Ⅰでは介入前後にチーム面談実施群（実験群）と未実施群（統制群）で集団効力感に差があるかどうかを検証するとともに、円滑な実施を促進する要因を検討した。また教師へのインタビューより、高等学校教員の面談に対するとらえ方の特徴が確認され、チーム面談が教師間の連携を促進することが明らかとなった。研究Ⅱでは、チーム面談実施群（実験群）と未実施群（統制群）で年間を通じて集団効力感の変化に違いがあるかを検討した。その結果、集団効力感尺度の下位項目「生徒指導」において1回目と2回目の変化量に有意差がみられ、効果量大が得られた。また、分散分析ではチーム援助志向性尺度の下位項目「不安」において実験群が有意に下がっていた。以上のことから、チーム面談を実施することにより、集団効力感「生徒指導」が上昇するとともにチーム援助志向性「不安」が低減することが明らかとなった。

**<キーワード>** 集団効力感 チーム面談 同僚支援 連携 チーム援助志向性 関係的信頼

## 1 研究目的

現在、学校現場では発達障害やいじめ、不登校など生徒指導上の多様な問題への対応が求められており、教師の多忙感・疲労感・無力感は深刻であると思われる。文部科学省の調査「平成 25 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」によると、教育職員の精神疾患による病気休職者数は 5,078 人（全教職員の 0.55%）であり、平成 19 年度以降 5,000 人前後で推移しており、依然として高水準である。高知県では過去 5 年間（平成 21 年度～平成 25 年度）年平均 50 人前後で推移しており、四国内では愛媛県に次いで多い。

現職の公立小中教員を対象とした休職・退職意識の実態調査研究では、教師の休職・退職意識は疲労蓄積型と発想転換型の 2 因子構造であり、「対教師ストレス」「同僚ストレス」「保護者ストレス」「校務ストレス」などの教師ストレスが、教師の休職・退職意識の促進要因となっていることを明らかにしている（草海, 2014）。

一方、同研究では、「教師効力感」が教師の休職・退職意識の緩衝要因となっていることが示されており、自分自身が 1 人の人間として同僚や保護者から認めてもらえると思えることが、休職・退職意識を軽減させ、メンタルヘルスを支える要因となっていると述べている（草海, 2014）。これまでの研究で、教師効力感の高まりがバーンアウト度を軽減させる（貝川・鈴木, 2006；松井・野口, 2006）ことが明らかとなっており、バーンアウトは休職・退職意識と関連が深いと想定されるため、「教師効力感」を高めていくことが、現代の教師の疲労感や心理的負担を軽減するのに有効であると考えられる。

また、「教師効力感」については、個人レベルの効力感として、主に「学級場面における教師の自己効力感」が研究されてきたが、近年になって社会心理学の分野を中心に、集団レベルにおける効力感の重要性が指摘されてきた。Bandura (1997) は集団効力感 (collective efficacy) について、「課題の達成に必要とされる行動を組織化し実行するための共同の能力に対する集団に共有されている信念」と定義している。淵上 (2005) は、Bandura (1997) が集団や組織において「自分達集団のメ

メンバーは問題を解決し継続的な努力を通じて活動を改善できるという集団の効力感に関する感覚が存在する」ことを示唆していると述べ、個人レベルにおける自己効力感と活動結果の関係は、集団レベルにおいても適用できるとし、教師同士の協働的關係を通して教師集団の力量を向上させることについて報告している。

また、近年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も指摘されている。田村・石隈（2003）は、学校心理学の視点からチームによる援助を強調し、「複数の援助者が共通の目標を持って役割分担しながらチームで援助していく」というチーム援助の有効性について述べている。その中では保護者もチーム援助の一員として機能することが望ましいとされる。家近・石隈（2007）はコーディネーション委員会に参加した教師の聞き取り調査の中で、「同僚からの受け入れ」が心理的負担を軽減する効果があると述べ、委員会での取組が教師同士の情報交換の時間や場の少なさを補うことを指摘している。

さらに、学校全体と個人の間で学年・教科・係等の「チーム効力感」が存在すると指摘した露口（2012）は、学校全体の集団的効力感が学年チーム効力感を介してクラスレベルの自己効力感に影響を与えることを明らかにしている。公立小学校を対象とした調査では、学年チーム効力感と保護者の学校信頼とに正の相関があり、チーム効力感が学級集団効力感の向上を媒介して、保護者の学校信頼を高めることも検証されている（露口, 2012）。また、その他の効果として、チーム効力感による学力向上効果や、児童の学級集団効力感及び学習意欲向上も確認されている（露口, 2012）。筆者も、昨年度学年主任を経験し、学年団が共通認識を持ち、一致団結して生徒指導にあたることで、円滑な学校運営において重要であることを痛感した。

以上のことから、「同僚性」を意識したチーム援助と集団効力感の関連があるのではないかと仮定し、本研究では集団効力感を高めるために、チーム援助の観点をふまえ、学年団を中心としたホームルーム担任（以下、担任と略記）支援のための教師の連携を促進する実践を行う。その際、援助場面を保護者と生徒の三者面談に設定し、学年会で事前アセスメント（援助チームによる面談対策）・面談実施・振り返りの手順を踏むことで、教師間の連携が促進された結果、集団効力感が向上するかどうか検証することを目的とする。また生徒や保護者に対してもアンケート調査を実施し、生徒や保護者がどのように教師の援助サービスを受け止めているかを測定し、実践の効果検証の参考とする。

## 2 研究仮説

チーム援助を核とした校内の連携システム（以下、チーム面談と呼称）を構築すれば、教師の連携が促進されるため、教師の集団効力感が高まるであろう。

## 3 研究方法及び結果と考察

### (1) 研究の全体構想図

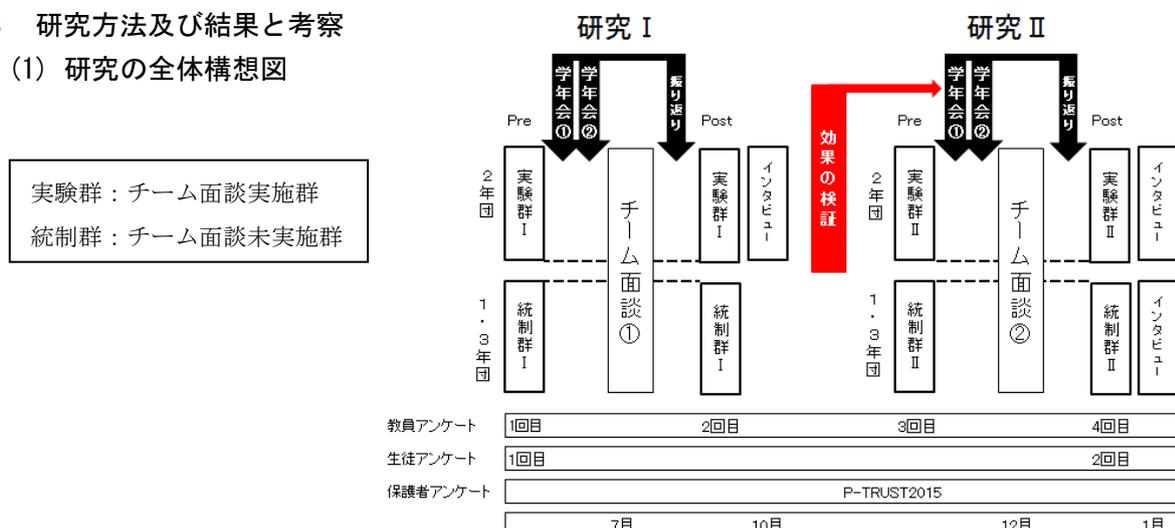


図1 研究全体構想図

## (2) 研究 I

### ア 目的

チーム面談を実施すると教師の集団効力感が高まるかどうかを検証する。また、円滑な実施を促進する要因があれば、それを明らかにする。

### イ 方法

(ア) 調査時期 2015年6月～8月

(イ) 対象者 A高等学校教職員40名(時間講師は除く)とSC  
A高等学校2年生148名

(ウ) 介入の実際について

a 面談プロセスについて筆者が5月に2年学年会で説明

b 7月面談において、担任と同席する教員を学年会で事前に検討し、決定する。その際、中間試験までの成績・出欠状況・6月実施のQ-Uの結果を考慮する。

c 振り返りは各担当者同士と、面談後の学年会で実施

(エ) 質問紙

a 教員の意識変化にの測定

教員の意識の変化を測定するにあたって「集団効力感尺度(25項目)」と「チーム援助志向性尺度(19項目)」を使用した。集団効力感尺度については、淵上・今井・西山・鎌田(2006)が作成した「教師集団の効力感尺度」(3因子構成5件法)の「組織活動・校務分掌」因子(18項目)と「生徒指導」因子(7項目)を使用した。本研究では保護者面談とその前後の連携が介入となるため、「教科指導」因子は除外した。また、チーム援助志向性尺度については石隈(2000)の「チーム援助志向性尺度(19項目・5件法)」を使用した。

b 生徒の意識変化の測定

心理教育的援助サービス尺度は家近・石隈(2010)の生徒がとらえる「心理教育的援助サービス尺度(33項目・4件法・中学生版)」を使用した。なお、原尺度は4件法であったが、1クラス(欠損値を除き28名)を対象とした予備調査で天井効果が見られたので、本研究では「全くあてはまらない」から「よくあてはまる」までの6件法で実施することとした。

(オ) 実験群に対するインタビュー

面談を経験した教員に対し、半構造化面接を行い、実施に際しての課題点を明らかにする。

### ウ 結果と考察

(ア) 心理教育的援助サービス尺度(6月)の因子分析結果

2年生徒全員を対象に実施したアンケートの心理教育的援助サービス尺度(33項目)(家近・石隈, 2010)は中学生を対象として作成されており、今回高校生を対象としたことから、確認的因子分析を実施した。まず、心理教育的援助サービス尺度について記述統計量を求め、得点分布の偏りが無いことを確認した。回収した質問紙から回答に不備のあったものを除いた140名(有効回答率94.59%)を分析対象とし、心理教育的援助サービス尺度33項目に対し固有値1以上を基準とした主因子法・Promax回転による因子分析を行った。その結果、複数の因子に同程度の負荷量を示した4項目を除外し、再度固有値1以上を基準とした主因子法・Promax回転による因子分析を行った。因子の安定性と解釈のしやすさから先行研究とは異なる3因子説を採択した。回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を以下に示す(表1)。なお、回転前の3因子で29項目の全分散を説明する割合は64.90%であった。

第1因子は13項目で構成され、「友人関係の悩みの相談にのってくれる」や「私たちの体調の変化を気にしてくれる」など、先行研究での「生徒の健康管理への配慮」因子と「生徒の悩みの相談」因子の項目がまとまる傾向がみられたことから、「生徒の健康・悩み相談」因子と命名した。第2因子は9項目で構成され、「生徒に声をかけている」「わかりやすい授業をして

くれる」など学習に関する項目に高い負荷量を示していることから、先行研究と同じ「学習や授業の工夫」因子と命名した。第3因子は7項目で構成されており、「進学先の情報を提供してくれる」「進路に関する情報の集め方を教えてくれる」など進路に関する情報提供や助言の項目が高い負荷量を示していたことから、先行研究と同じ「進路に関するアドバイス」因子と命名した。内的整合性を検討するために各下位尺度の $\alpha$ 係数を算出したところ、「生徒の健康・悩み相談」で $\alpha = .96$ 、「学習や授業の工夫」で $\alpha = .92$ 、「進路に関するアドバイス」で $\alpha = .93$ 、と高い信頼性が得られた。

因子分析の結果から、

高校生対象の心理教育的援助サービス尺度は3因子で説明されることがわかった。中学生版が4因子構造であることを考慮すると、発達段階において高校生の場合、健康や体調の変化は、悩みの問題と強い相関があるのではないかと考えられる。

#### (イ) チーム面談介入の実際

6月11日にQ-Uを全学年対象に実施しており、その結果をもとに7月8日にQ-U学年別研修会を実施した。その際、事前に各担任に、担任が考えるチーム面談対象生徒を想定してもらうため、過年度欠点単位数・中間試験欠点科目数・出欠状況・Q-U結果を掲載した各ホームの一覧表を作成し、回収した。2年団は、この研修会において、チーム面談対象者をリストアップし、担任とともに同席する教員の候補者を挙げていった。この時点から筆者が担任や学年主任とともに同席候補教員への協力の依頼と日程調整に入り、了承を得た。

7月22日の成績会議前の学年会で、前回の学年会の内容を確認し、チーム面談に該当する生徒の入れ替えを行いながら、最終的な面談対象者と同席教員を決定した。その結果、合計16名の生徒がチーム面談対象者となった。各保護者に対しては、三者面談の案内文書に「今回の面談には生徒支援のため担任以外の教員が同席する可能性がある」ことを明示し、理解と協力をお願いした。その案内文を見て、保護者の方からSCとの面談を希望する場合もあった。同

表1 心理教育的援助サービス尺度の因子分析結果 (Promax 回転) (N = 140)

	I	II	III
<b>I 生徒の健康・悩み相談 (<math>\alpha = .96</math>)</b>			
保護者からの相談にのってくれる	.97	-.24	.10
自分の容姿や性格の悩みの相談にのってくれる	.90	-.14	.04
友人関係の悩みの相談にのってくれる	.82	-.11	.09
睡眠や食事について心配してくれる	.82	-.01	.02
虫歯の治療などについて気にしてくれる	.81	.05	-.14
私たちの体調の管理に注意してくれている	.76	.13	-.02
健康に関する相談にのってくれる	.76	.17	-.04
保健室の先生と相談する機会がある	.75	-.03	-.16
勉強でやる気が起きない時に励ましてくれる	.71	.15	-.03
私たちの体調の変化を気にしてくれる	.67	.22	.02
勉強に関する悩み事の相談にのってくれる	.67	-.10	.36
グループ作りや席替え時、生徒の人間関係を考慮してくれる	.52	.21	.00
自分の適性や能力、長所を伝えてくれる	.49	.31	.15
<b>II 学習や授業の工夫 (<math>\alpha = .92</math>)</b>			
生徒に声をかけている	-.37	.84	.27
わかりやすい授業をしてくれる	-.07	.77	.07
生徒が友人との関係を良好にできるように配慮してくれる	.04	.70	.06
授業中、生徒の様子をよく見ている	-.03	.70	.05
生徒のやる気を引き出すような授業をしている	.17	.68	-.07
自分の得意なことや良いところを活かしてくれる	.35	.67	-.12
クラスを安心して過ごせる場にしてきている	.09	.62	.13
好きなことや自信のあることをほめてくれる	.36	.61	-.11
生徒にあったプリントなどの補助教材を提供してくれる	-.04	.45	.34
<b>III 進路に関するアドバイス (<math>\alpha = .93</math>)</b>			
進学先の情報を提供してくれる	-.20	.03	.88
進路情報の集め方を教えてくれる	-.03	.06	.87
将来の進路や職業について助言をしてくれる	.12	.04	.72
進路についての悩みや相談にのってくれる	.23	.00	.70
進路に関する目標を意識させてくれる	.22	.08	.63
学習について補習をしてくれる	-.11	.19	.60
進路に関する自分の課題をはっきりさせてくれる	.28	.07	.58
因子間相関			
I	-	.68	.68
II	.68	-	.70
III	.68	.70	-

席教員の結果は以下のとおりである（表2）。

チーム面談の実施にあたっては、5日間を三者面談週間とし、面談前に担任と同席教員の間でどのような手順でどのような内容の話をするのか必ず打ち合わせをするようお願いした。また、三者面談では、保護者と1対1で話したいという担任からの希望もあり、同席教員が生徒と話す間、担任は保護者と面談をする、最初から最後まで同席する、最初同席し途中退室する、途中から入室し最後まで同席するなど、生徒個々の状況に応じて様々な形態がとられた。

表2 チーム面談対象者数（ホーム別）

	学年主任	生徒指導部	進路指導部	養護教諭	SC	管理職	副担任	旧担任
1H	1	1				1		
2H	1		1		2	2	2	
3H	1				2			1
4H	1		2	1			1	
合計	4	1	3	1	4	3	3	1

(ウ) チーム面談参加条件と介入前後の集団効力感・チーム援助志向性の変化

まず、教師集団を2年団中心としたチーム面談に参加した群（実験群）と1・3年団を中心とした参加しなかった群（統制群）に分類した。そして介入（チーム面談）前後で集団効力感（組織活動・生徒指導）とチーム援助志向性（不安・期待）に差があるかどうかを検証するために、介入前の各尺度得点を共変量とする共分散分析を行った。回収した質問紙から欠損3を除いた37名を分析対象とし、実験群は13名、統制群は24名であった。

その結果、集団効力感尺度の「生徒指導」において、チーム面談の主効果に有意傾向が見られた ( $p < .10$ )。詳細な要因を探るために、項目別に変化量を出し、実験群と統制群の  $t$  検定を行ったところ、「生徒指導」の「保護者への対応を適切に行うことができる」の項目について、実験群の方が有意に高かった ( $t(35)=2.60, p=.014$ )。また効果量は  $d=.91$  であり、大きな効果があったと判断される。保護者対応に関してはチーム面談実施が効力感を高める大きな要因となっていることが明らかとなった。しかし、集団効力感組織活動の各項目においては効果は見られなかった。これらの点から組織活動を高めるためには、生徒についての情報共有や支援方法の検討など学年会の活性化が必要であると思われる。

チーム援助志向性においては、面談実施後、「不安」が低減され「期待」が高まる傾向が見られた。チーム援助に関しては、経験がないから分からないという状態が「不安」を生みだしていると思われる。特に実験群は、チーム面談を実施すると予告されていたため、不安が高かったと推察される。チーム援助志向性に関しても詳細な要因を探るために項目別に変化量を求め、実験群と統制群の  $t$  検定を行ったところ、「不安」で「話し合いに時間がとられ時間的な負担が増す」の項目について実験群の方が有意に低かった（逆転項目） ( $t(35)=-2.50, p=.017, d=.89$ )。このことから、今回のチーム面談に関して時間的負担は感じていないことが明らかとなった。チーム面談の学年会も、Q-U 研修会や成績会議前など既存の形態を活用したことが影響していると思われる。また、「期待」の「自分の気持ちを分かってもらえる」 ( $t(35)=2.14, p=.039, d=.75$ ) 「自分の仕事の役割を明確にできる」 ( $t(35)=2.65, p=.012, d=.94$ ) の2つの項目についても実験群の方が有意に高かった。チーム面談が担任支援・同僚支援につながったといえるだろう。

また、結果を詳細に検討するために、年代別での共分散分析を実施したところ、「集団効力感尺度の下位項目である「生徒指導」において年代間の差に有意傾向が見られた ( $p < .10$ )。校内の教員の年齢構成を見ると40代が多く、担任の8割を40代教諭が占める。

表3 集団効力感尺度とチーム援助志向性尺度の各得点

	平均値（標準偏差）			
	参加(N=13)		不参加(N=24)	
	1回目	2回目	1回目	2回目
組織活動・校務分掌	3.21 (0.67)	3.20 (0.80)	3.06 (0.78)	3.05 (0.79)
生徒指導	3.41 (0.77)	3.47 (0.73)	3.38 (0.67)	3.23 (0.70)
不安	2.95 (0.62)	2.67 (0.50)	2.75 (0.70)	2.76 (0.60)
期待	3.60 (0.57)	3.76 (0.49)	3.54 (0.73)	3.45 (0.73)

時間講師や期限付講師の割合が多く、ホームルーム運営が担任の力量にまかされている実態がある。体力的には疲労も感じやすくなる年代でもあり、それぞれの立場で様々な葛藤があると想像される。

(エ) 教員へのインタビュー結果

チーム面談の実施に際して、教員がどのようなことを感じたのかを検討するために、チーム面談を経験した教員9名とスクールカウンセラー1名に対し、一人15分～30分程度の半構造化面接を実施し、質的検討を行った。

筆者のメモをもとに発話内容を記述し、KJ法（川喜田, 1967）により筆者を含む2名の高等学校教員で分類を行った（図2）。質問事項は「1. 面談を複数名ですることはこれまでの教職経験の中で経験があると思いますが、それはどのような場面で実践してこられましたか。」「2. また、そのような形の面談では、どのような効果を同席教員に対して求めていましたか。」「3. 今回は予防的な観点からチーム面談を実施しました。実施に際して不安感や抵抗感がありましたか。あったとすればどのような点でしょうか。」「4. 7月のチーム面談での同席教員と、その後の生徒の様子などを報告し合う、指導に関して相談し合うことはありますか。」「5. その他」の5点であった。

インタビューより明らかになったことは、高等学校教員が想定する複数面談は、成績不振や生徒指導場面での事後指導として行われる場合がほとんどということである。しかし、事後指導として行われる面談では、保護者から見ると学校側からの要求ともとらえられ、学校と保護者が連携をとりにくい状況が発生してしまう危険性が高い。そのため、従来の複数面談は、相談というよりも交渉としての側面を持つてしまうのではないだろうか。露口はこのような関係を学校と保護者の契約的信頼（Bryk & Schneider, 2002）と呼んでいる（露口, 2012）。

今回のチーム面談は、生徒の支援のために予防的な観点から実施した。共通の目標に向けて互いに期待感を持つとともに、協力的態度で接する関係を関係的信頼（Bryk & Schneider, 2002）というが、今回のチーム面談はそのような信頼構築も目的とした。担任や同席教員は、それまでも複数面談の経験はあるが、その意味合いがそれまでの面談とは違うために、それぞれの立場で不安や抵抗感を感じていたと想像される。しかし、既に担任との連携が図られている同席教員は「不安はなかった」といっており、担任との打ち合わせをしっかりと行い、自分の役割が明確に認識できていれば、不安は低減できるといえる。また、保護者が警戒するのではないかという不安もあった。今回事前説明で、「生徒支援のため担任以外の教員が同席する可能性がある」ことを周知した。その後問い合わせもなく、チーム面談対象の保護者からも批判の声は聞かれなかったことから、そのような対策により不安を低減することはできることが確認された。

次に、KJ法の分類により、担任と同席教員とではチームによる面談に対する認識が異なることが判明した。担任は同席する相手との人間関係を気にしており、同席教員の決定過程において、担任の意向を踏まえておくことが重要となる。一方、同席教員側では若年教員の方が自分の能力に対する不安が聞かれた。その場合、ベテランの教員との組み合わせにするなどの配慮

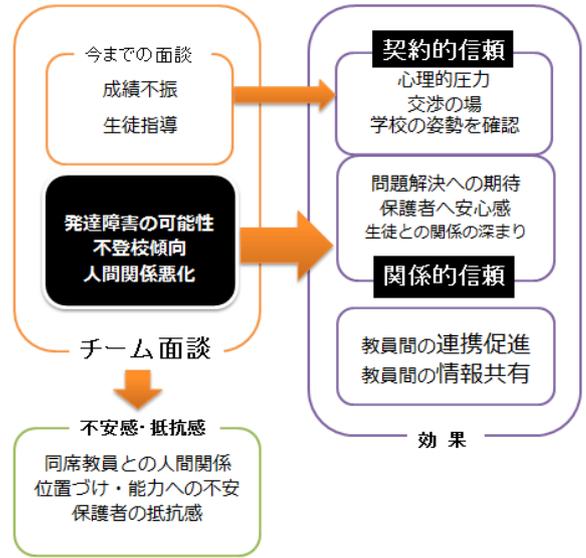


図2 面談に対する高校教員の意識（KJ法による）

が必要となるであろう。いずれの場合も同席教員の選定にあたっては担任との関係性についての配慮が必要である。

その後の連携についての質問では、両者とも「相互に相談しやすくなった」と回答している。また、注目すべき内容として当該生徒のみでなく、「他の生徒についても情報交換をするようになった」と述べており、教員同士の連携が促進されることが明らかとなった。

研究Ⅱでは、チーム面談実施を促進する要因として、教員の人間関係を考慮すること、役割を明確にすること、関係的信頼構築という面談の意義を再確認すること、学年会の充実などを実践し、不安を低減する介入を行う。

### (3) 研究Ⅱ

#### ア 目的

研究Ⅰより明らかになったチーム面談実施を促進する要因を考慮した介入を行い、再度チーム面談を実施する。また、全2回のチーム面談のうち、1回参加（あるいはチーム面談の学年会のみ参加）・2回参加したことがある群を実験群、いずれにも参加しなかった群を統制群とし、1年間を通じての変化を検討する。

#### イ 方法

(7) 調査時期 2015年11月～2016年1月

(i) 対象者 A高等学校教職員40名（時間講師は除く）とSC  
A高等学校2年生148名

(ii) 介入の実際について

- a 研究の結果について筆者が学年会で報告
  - b チーム面談の意義について再度学年会で確認
  - c 教職員の人間関係に考慮するため、事前に担任に同席教員希望調査を行う。
  - d 12月面談において、担任と同席する教員を学年会で事前に検討し、決定する。その際、一学期の成績・二学期中間までの出欠状況・11月実施のQ-Uの結果を考慮する。
  - e チーム面談対象生徒は10名
- } 「社会的説得」(Bandura, 1995)

(iii) 質問紙

a 教員の意識変化の測定

研究Ⅰと同様の「集団効力感尺度（25項目）」と「チーム援助志向性尺度（19項目）」を使用した。

b 生徒の意識変化の測定

研究Ⅰと同様に家近・石隈（2010）の生徒がとらえる「心理教育的援助サービス尺度（33項目・4件法・中学生版）」を使用した。その際、研究Ⅰの結果を受けて、「全くあてはまらない」から「よくあてはまる」までの6件法で4項目を削除した3因子29項目で分析した。

(iv) 実験群・統制群に対するインタビュー

チーム面談を経験した教員と経験しなかった教員それぞれに対し、半構造化面接を行った。

(v) 保護者集団構造分析ツールP-TRUST2015の実施（12月）

保護者の学校に対する信頼感などの意識をはかるため、保護者集団構造分析ツールP-TRUST2015（露口，2015）を実施した。調査対象はA高等学校の保護者288名である。担任から生徒を通じて配布・回収され、回収率は81%（234/288名）であった。5つの下位尺度から成る全20項目の尺度であるが、「親密性」「愛着性」「期待性」を期待軸、「参加性」「協力性」を協力軸としてQ-Uのプロット図のような散布図が作成され、「適応」「葛藤」「依存」「回避」の4つのセグメントに分けて分析することで、全体の傾向を把握できるようになっている。高等学校での実施は初めてであった。分析はすべて愛媛大学露口研究室で実施され、結果のみ筆者に送付された。

ウ 結果と考察

(ア) 心理教育的援助サービス尺度について

2年生全生徒を対象に平成 28 年 1 月に調査を実施した。6 月に実施した 1 回目の結果と合わせて、回収した質問紙（生徒 148 名）から回答に不備のあったものを除いた 125 名（有効回答率 84.45%）を分析対象とした。全生徒のうち、チーム面談が実施された生徒 20 名と実施されなかった生徒 105 名について、研究 I で抽出された「生徒の健康・悩み相談」「学習や授業の工夫」「進路に関するアドバイス」の 3 因子において、尺度得点に差があるかどうかを検討した。因子別に各群の 1 回目から 2 回目への変化量をそれぞれ求め、対応のない *t* 検定を行ったところ、3 因子全てにおいて有意差は見られなかった（「生徒の悩み相談」 $t(123)=.472, n.s.$  ; 「学習や授業の工夫」 $t(123)= -1.196, n.s.$  ; 「進路に関するアドバイス」 $t(123)=.833, n.s.$ ）。

次に効果量を算出したところ、「学習や授業の工夫」で効果量小 ( $d=.29$ )、「進路に関するアドバイス」でも負の方向に効果量小 ( $d=.20$ ) が得られた。「学習に関するアドバイス」の得点が上がったのは、チーム面談該当生徒は、主に学習面で支援の必要な生徒が多く、学習や授業場面における教師の援助や働きかけが、該当生徒に「支援されている」と認知されたからではないだろうか。「進路に関するアドバイス」が下がったのは、チーム面談が実施されることによって生徒の被援助志向性が高まったからではないかと考える。対象となる生徒は援助ニーズがもともと強い生徒であるが、面談をすることによって、進路意識が更に高まり、まだ援助が不十分であると感じたと思われる。

また、今回の生徒アンケートでは、比較する調査対象自体の問題も考慮しなくてはならない。

チーム面談実施群は教員から見て援助が必要であると判断される生徒である。実際に教員が援助をしても、援助されていると認知していない可能性も高い。未実施群の値はあくまで一般生徒群の基準値として位置付けるのが妥当だと思われる。

表 4 心理教育的援助サービス尺度の各得点

	平均値(標準偏差)			
	実施 (N = 20)		未実施 (N = 105)	
	1回目	2回目	1回目	2回目
生徒の健康・悩み相談	3.30 (0.97)	3.28 (1.02)	3.56 (1.07)	3.64 (0.99)
学習や授業の工夫	3.87 (0.92)	4.03 (0.87)	4.13 (0.87)	4.06 (0.94)
進路に関するアドバイス	4.03 (0.93)	3.80 (0.73)	4.22 (0.96)	4.16 (1.05)

(イ) チーム面談参加条件と介入前後の集団効力感・チーム援助志向性の変化

全 2 回のチーム面談を通じて、教師集団を 2 群に分類した。1 回参加もしくは 2 回参加したことがある群を実験群、いずれにも参加しなかった群を統制群とした。そして年間を通じて実験群と統制群の変化を検証するため、2 要因混合分散分析を行った。調査対象 39 名（産休 1）より欠損 8 を除いた有効回答数は 31 名で、実験群は 12 名、統制群は 19 名であった。

その結果、チーム援助志向性尺度の「不安」回数の主効果が 5%水準で有意 ( $F(3, 87)=3.25, p=.026$ ) であり、チーム面談参加条件と「不安」回数の交互作用が 5%水準で有意であった ( $F(3, 87)=2.81, p=.044$ )。交互作用の解釈をするために、チーム面談参加要因の各水準における不安回数要因の単純主効果の検定を行ったところ、参加群における回数の有意な単純主効果が認められた。さらに、多重比較（有意水準を 5%とした Ryan 法）の検定を行った結果、1 回目よりも 3 回目と 4 回目の「不安」得点が有意に低いことがわかった。以上より、チーム面談実施後、実施前の「不安」は低減することが明らかとなった。研究 I でもその傾向は確認されたが、3 回目で有意に下がったということは、2 回目ー3 回目間で教員の連携がさらに促進されたからではないかと推察される（図 5）。

また、1 回目からの変化量を 2 回目・3 回目・4 回目とそれぞれ求め、実験群と統制群で差があるかどうか対応のない *t* 検定を行った。その結果、集団効力感尺度「生徒指導」1 回目ー

2回目において5%水準で有意であり( $t(29)=2.285, p=.030, d=.87$ ) 効果量も大程度が得られた。3回目以降も効力感が維持されていることから、チーム面談の実施が集団効力感の向上に大きな効果があったといえる(図4)。研究Iでは、担任を任されている40代の「生徒指導」における効力感が他年代より低かったが、年代別に年間で推移をみた場合、40代での平均値は向上していた(1回目3.01から4回目3.17)。このことより、チーム面談実施が担任支援・同僚支援につながったといえることができる。

「組織活動」において、研究IIでは学年会の充実を目的とした介入を行ったためか、3回目ー4回目の実験群の平均値は向上した(図3)。また統制群との変化量比較(1回目ー4回目)では小程度の効果量( $d=.37$ )が得られた。以上のことから、チーム面談の実施は「生徒指導」における効力感ほどすぐに大きく効果があるわけではないが、「組織活動」に関しては少しずつ時間をかけて向上していくのではないかと想像される。統制群が2回目から3回目にかけて効力感が低下していることを考慮すると、少なくとも実験群に対し、効力感の低下を抑制する効果はあったのではないだろうか。

一方、チーム援助志向性尺度「期待」では1回目からの変化量において2回目・3回目と統制群と比較して高まり、2回目ですでに効果量も中程度が得られた( $t(29)=1.374, n.s. d=.52$ )。このことを前述のチーム援助志向性「不安」の低下とあわせて考察すると、チーム面談実施がチーム援助に対する期待を高めると同時に、不安を低減したといえる(図6)。

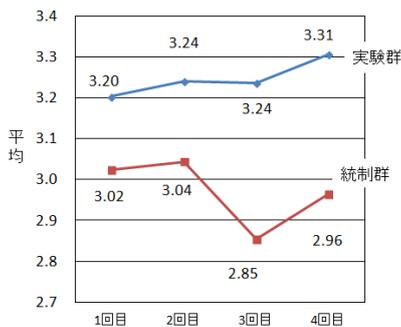


図3 集団効力感「組織活動」の変化

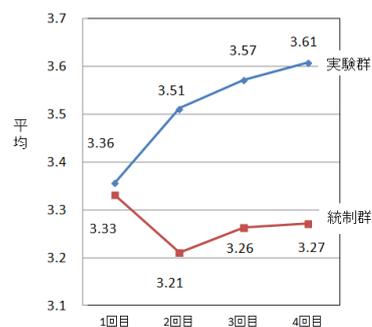


図4 集団効力感「生徒指導」の変化

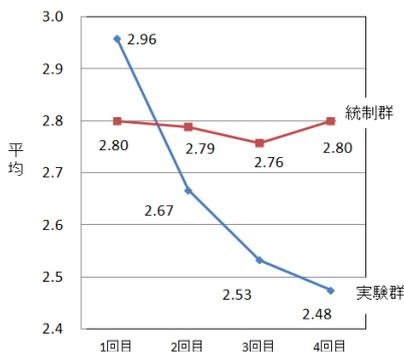


図5 チーム援助志向性「不安」の変化

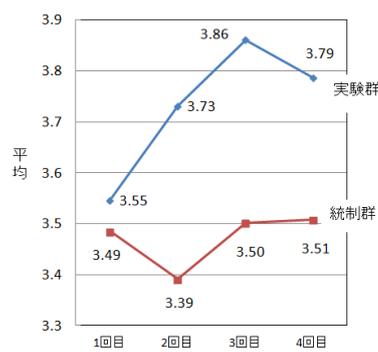


図6 チーム援助志向性「期待」の変化

表5 集団効力感尺度とチーム援助志向性尺度の各尺度得点

		平均値(標準偏差)							
		実験群 (N=12)				統制群 (N=19)			
		1回目	2回目	3回目	4回目	1回目	2回目	3回目	4回目
集団効力感	組織活動・校務分掌	3.20 (0.70)	3.24 (0.82)	3.24 (0.94)	3.31 (0.68)	3.02 (0.82)	3.04 (0.79)	2.85 (0.86)	2.96 (0.75)
	生徒指導	3.36 (0.78)	3.51 (0.75)	3.57 (0.85)	3.61 (0.73)	3.33 (0.73)	3.21 (0.72)	3.26 (0.71)	3.27 (0.69)
チーム援助志向性	不安	2.96 (0.64)	2.67 (0.52)	2.53 (0.65)	2.48 (0.60)	2.80 (0.76)	2.79 (0.65)	2.76 (0.60)	2.80 (0.64)
	期待	3.55 (0.57)	3.73 (0.50)	3.86 (0.64)	3.79 (0.44)	3.49 (0.71)	3.39 (0.76)	3.50 (0.62)	3.51 (0.69)

(ウ) 教員へのインタビュー結果

チーム面談に関わり、教員がどのようなことを感じたのかを検討するために、実験群の教員9名と、統制群の教員4名に対し、一人15分程度の半構造化面接を実施し、質的検討を行った。筆者のメモをもとに発話内容を記述し、KJ法により筆者を含む2名の高等学校教員で分類を行った(図7)。実験群に対する質問事項は「1.前回と比較し、今回のチーム面談に対する不安や抵抗感はありましたか。」「2.12月のチーム面談での同席教員と、その後の生徒の様子などを報告したり、指導に関して相談し合うことはありますか。」「3.生徒や保護者の変容を感じましたか。感じたとすれば具体的にどのようなものですか。」「4.学年会の在り方についてどう思われますか。」の4点であった。

統制群については「1.今回、2年団のチーム面談の取組を見ていて、どのように思われましたか」「2.もし、今後チーム面談をやることになった場合、どのようなことを感じますか。」「3.学年会の在り方についてどう思われますか。」の3点であった。

実験群へのインタビューより明らかになったことは、研究Ⅰのインタビュー結果同様、面談前後の連携が担任と同席教員との間でしっかり図られていたということである。集団効力感尺度では1回目の面談後から2回目の面談開始までの間(2回目-3回目間)に「組織活動」「生徒指導」とともに

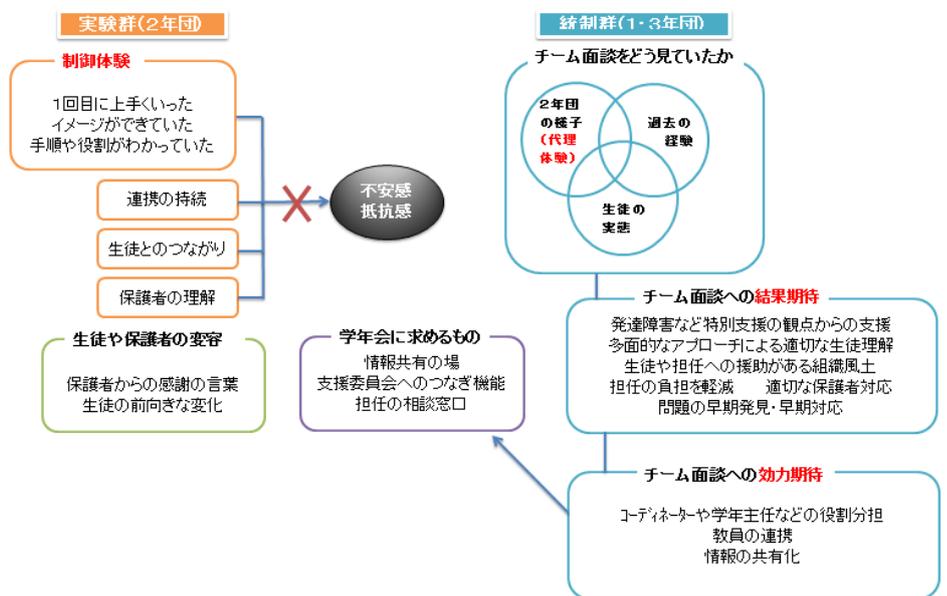


図7 実験群と統制群のチーム面談のとらえ方(KJ法による)

平均点は上昇している。これは面談後の連携が促進された効果だと考えられる。特に研究Ⅱでは学年会の活性化を目的として介入を行ったが、変化量での2群比較では効果量小が得られた。学年会の活性化が組織活動の効力感を高めたと考えられる。また、実験群への質問1の回答では9名中7名が不安は全くなかったと回答している。研究Ⅰとの相違点は、チーム面談実施に際して実験群が不安や抵抗感をほぼ感じていないということである。その理由として、1回目のチーム面談での経験を4名が挙げており、これはBandura(1995)のいう自己効力感の源泉となる「制御体験」をしていたからではないかと考えられる。また、連携がしっかりとれていると不安が低減することは研究Ⅰで明らかになっているが、今回も「コミュニケーションが図れていたので不安はなかった」と連携が継続している様子がみてとれた。

次に、生徒の変容については「欠席や遅刻が減少した」「前向きな内容の手紙をもらうようになった」など生徒4名の具体的な行動変容が担任から報告された。同席教員は特に大きな生徒の変容を感じてはいなかったが、「視線で伝わっていると思う」「声掛けの頻度が高まった」「生徒がこちらを意識しているように思う」など自分自身の中で生徒との関係性の細かい変化を感じていた。教員が生徒に関心をもち生徒が教員に「見守られている」という意識が生まれることが、生徒支援の第一歩だと思われる。同席教員に対し生徒理解を深める機会が提供できたといえるのではないだろうか。保護者の変容については、「学校が配慮してくれた」との感

謝の言葉が担任にかけられており、学校への信頼構築につながったのではないかとと思われる。

一方、統制群へのインタビューでは、チーム面談の実施に前向きな回答が全員から得られた。集団効力感尺度「生徒指導」「組織活動」の変化を見ると、「生徒指導」1回目－2回目で平均値は下がり、「組織活動」はその後の2回目－3回目に下がっている。困難な現状に対面し続けると、順番としてまず「生徒指導」における効力感が下がり、次に「組織活動」における効力感が下がっていくのかもしれない。しかし、4回目の「組織活動」の平均値は上昇しており、チーム援助志向性尺度「期待」も2回目より上昇している。インタビューでは、チーム面談の実施について「やれそうだ・やってみる価値はある」と4名全員が回答した。その理由として「発達障害など特別な支援が必要な生徒に対し、有効ではないか」「担任の思い込みではなく、多面的なアプローチによる生徒理解が期待できる」「教員同士が援助する風土がスタンダードとなったらいい」「担任の負担軽減になる」「適切な保護者対応になるのでは」などの意見があった。これらはチーム面談への「結果期待」（特定の行動を行えば、ある結果を得ることができるという判断；Bandura, 1977）と考えられる。そしてそれらの結果を引き起こすために必要な行動を上手く実行することができるという確信を「効力期待」という（Bandura, 1977）が、それが「情報の共有化」「教員の連携」「役割分担」など具体的な言葉で教員にすでに内在化されていたと考えられる。

また統制群がチーム面談について「やれそうだ」と判断した根拠として、「2年団の様子を見て」、「生徒の実態」「過去の経験」の3つが報告された。このうち「2年団の様子を見て」は Bandura (1995) のいう「代理体験」にあたりと考えられるが、代理体験のみでなく後の二つの要因も重なって効力感に働きかけていた。統制群の集団効力感「組織活動」4回目の平均値が上昇しているのは、このような体験をしていたからかもしれない。

#### (エ) 保護者集団構造分析ツール P-TRUST2015 の結果

この調査結果によると A 校の関係的信頼係数（適応比率×回収率）は 13.6 ポイントであった。一般に関係的信頼係数は 28 ポイント以上が信頼される学校の目安となっており、14.4 ポイントも低い。ただ、この調査の基準値となっているのは小学校保護者約 20,000 名、中学校保護者約 8,000 名の平均値であり、比較基準としての妥当性の問題は存在すると思われる。また 4 セグメントの内訳は適応 16.8%・葛藤 7.8%・依存 28%・回避 47.4%であった。一方、学校改善 3 項目「落ち着いた学校」「指導力が高い」「改善が進んでいる」で肯定率は全国を 100 とした場合、それぞれ全国比 109・104・109 と高く、保護者は学校を一定程度評価していることが伺えた。また、保護者の情報源は子どもを通じてが 76%、担任との対話が 71% と高く、電話や面談の重要性が指摘される。

## 4 成果と課題

### (1) 成果

#### ア チーム面談の実施による教師の「集団効力感」「チーム援助志向性」への影響

チーム面談を実施すると、教師の連携が促進されることが明らかとなった。特に「他の生徒についても相談するようになった」との回答から、面談後に連携が深まっていくことが確認された。また、教師の「生徒指導」に関する効力感を高めることも明らかになった。それと並行してチーム援助に対する不安は低下することが判明した。以上より、チーム面談は同僚支援・担任支援となり得るといえる。効力感を高める実践を行うことで教師の疲労感や心理的負担を軽減することができたことが成果といえる。学校組織内に生徒支援委員会が設置されていない、もしくはあったとしても有効に機能していない場合における過渡的な対応策であったともいえる。また今後、大量退職に伴う若年教職員の増加が見込まれるが、現場での対応策の一事例が提供できなかったのではないと思う。最初に強い抵抗感があったとしても、まずはチームでの援助を実践してみるこ

が重要であると思われる。

#### イ 生徒や保護者への影響や効果

チーム面談ではQ-Uをアセスメントツールとして利用し、要支援群の生徒をはじめとする学校への適応困難が予想される生徒たちに対する援助を中心に行った。発達障害等、特別な支援ニーズのある生徒が、必要な支援を受けられるような予防的な組織づくりを提案できたのではないかとSCや養護教諭などの協力も得た今回のチーム面談は、学校の援助資源の有効活用に結びついたと思われる。

#### (2) 課題

組織活動の活性化については、チーム面談だけでは不十分である。今回のチーム面談は今西(2008)のいう「個々のレベルの連携」から「チームとしての支援」レベルに一步踏み込んだものではあったが、組織レベルに高めるためには、学年会を更に充実させ、生徒支援委員会の定例化など組織的な取組に発展させる必要がある。管理職との連携も必須であろう。また今回学年主任とともに筆者が担ったようなコーディネーターのスキルアップも重要である。

しかしチームでの連携は、上手くいかない場合、逆にストレスになる可能性が大きい。チームでの連携を効果的に進めていくためにはチーム全員の目的確認と情報共有、役割分担、綿密な連携が非常に重要な要素となる。さらに、関係機関との連携も視野に入れた組織づくりが課題といえる。

また保護者集団構造分析によると、保護者からの学校への信頼は十分とはいえない。関係の信頼係数を上げるような実践を行い、チーム援助をすすめる観点から保護者とも連携して共に生徒を支援していく体制づくりが求められている。その際、やはり個別支援だけでは限界がある。学級経営や集団作りなどを通じた生徒同士の関係改善を同時進行でやるべきであろう。

#### (3) 今後の取組

関係的信頼関係を構築するためには、年度当初からの早期のチーム面談の実施が有効であると思われる。学年会から支援委員会までの流れを教職員間で共有し、同僚支援が生徒支援につながることを確認した上で実践を重ねていきたい。

#### 引用文献

文部科学省「平成25年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1354719.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1354719.htm)

Bandura, A. (1977) "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change." *Psychological Review*, 84, 191-215

Bandura, A. (1995) "Exercise of personal and collective efficacy in changing societies." In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-45. 「激動社会における個人と集団の効力の発揮」 本明寛・野口京子(監訳) (1997). 『激動社会の中の自己効力』(アルバート・バンデューラ編) 金子書房

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy-The exercise of control*. New York: W.H. Freeman

Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002) *Trust in schools: A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation, New York

淵上克義 (2005) : 学校組織の心理学, 日本文化科学社

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—文献展望, 学級集団効力感, 教師集団効力感作成の試み—, 岡山大学教育学部研究集録, 131, pp141-153.

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—参加教師の体験から—, 教育心理学研究 55, pp82-92.

家近早苗・石隈利紀 (2010) : 生徒がとらえる心理教育的援助サービス尺度(中学生版)の作成, 日本学校心理士会年報, 第3号, pp43-53.

今西一仁 (2008) : 月刊学校教育相談 1月号, pp32-39

石隈利紀 (2000) : 不登校児やLD(学習障害)児のための援助チームに関する研究—小学校におけるスクールカウンセラーの効果的な活用をめざして—, 研究助成論文集第36号, pp18-28.

貝川直子・鈴木眞雄 (2006) : 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, 愛知教育大学研究報告, 55, pp61-69.

川喜田二郎 (1967) : 発想法—創造性開発のために—, 中公新書

草海由香里 (2014) : 公立小・中学校教師の休職・退職意識に影響を及ぼす諸要因の検討, パーソナリティ研究, 23, 第2号 pp67-79.

松井 仁・野口富美子 (2006) : 教師のバーンアウトと諸要因—ストレス, 効力感, 対処行動をめぐる—, 京都教育大学紀要, 108, pp9-17.

田村節子・石隈利紀 (2003) : 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて—, 教育心理学研究, 51, pp328-338.

露口健司 (2012) : 学校組織の信頼, 大学教育出版

露口健司 (2015) : 保護者集団構造分析ツール (P-TRUST2015)