

教員養成課程学生の教育相談の経験と理解に関する研究

— 学校における教育相談活動の定着に向けて —

伊住 継行

本研究の目的は、学校における教育相談活動の定着に向けて、教員養成課程学生を対象に教育相談に関する経験や理解を明らかにすることであった。「教育相談論 A」の受講生を対象に、中学生当時の教育相談活動経験を尋ねた。また、講義前後での教育相談活動に対する理解の変容を計量テキスト分析によって検討した。その結果、多くの学生の教育相談に関する経験は主として学期に1回程度の担任との面談であり、生徒側からは教育相談活動の機能や校内支援体制について具体的に捉えづらい状況にあった。また、教育相談活動について、講義前は、子どもが抱える悩みを個別に解決することが教育相談の役割であると理解していたが、講義後には、子どもや保護者、教師が抱える課題に対して、教育相談コーディネーターが中心となり、チーム支援体制を構築して対応するといった理解へと変容した。最後に、こうした理解の変容を促すために、講義で事例検討を行う意義について議論した。

Keywords：教育相談活動，教育相談コーディネーター，事例検討，計量テキスト分析

1. 問題と目的

近年、子ども達を取り巻く環境が大きく変化し、いじめの重大事態や児童生徒の自殺者数の増加傾向が続いている（文部科学省，2023）。こうした児童生徒の困難を可能な限り軽減・緩和するために、チーム支援体制や関係機関と連携した教育相談体制の構築が推奨されている（教育相談等に関する調査研究協力者会議，2017）。加えて、生徒指導提要が改訂され、教育相談は生徒指導の一環として、その中心的役割を担うものであることや学校内のチーム支援体制を充実させるために教育相談コーディネーターを設置することが示されている（文部科学省，2023）。このように教育相談に対する重要性はますます高まっている一方、学校現場での教育相談は、未だ定着していない、誤解されていると言われている（嶋崎，2019）。

例えば、西山・淵上（2008）は、教育相談担当教員に対して学校現場での教育相談の意義や役割の実態について調査を実施した。その結果、少数ながら教育相談を個別の相談業務や不登校支援であると限

定的に捉えている担当者がいることを報告している。また、安藤・増井（2021）は、学校現場での教育相談について、「教員一人ひとりの態度や活動の在り方だけでなく、学校教育相談とはどのような機能なのか、そのためにどのような体制が必要なのかということも曖昧」であると述べ、学校現場における具体的な教育相談の機能や体制の理解の不十分さを指摘している。さらに、平澤（2008）は、学校教育相談の歴史を概観し、学校教育相談をよく理解している教員とその具体的な活動をあまり知らない教員の間にある教育相談活動に対する認識の差が、教員間での連携を困難にしている要因の一つであると指摘している。これらの研究から、教育相談活動の定着を阻害する要因として、①教育相談の目的や機能についての理解が不足していること、②教育相談を児童生徒に対する個別支援であると限定的に捉えていること、③教育相談を中核的に担う担当者の位置づけや役割が曖昧であること、が考えられる。

一方、学校現場における教育相談活動の定着を促すために、学校内での定着要因、教育行政の対応、

現職教員への研修、教員養成課程及び教職課程での教育実践について研究が進められている。学校現場における教育相談システムの定着を促す要因を検討した西山・淵上・迫田（2009）の調査では、直接的な要因として、教育相談システムの整備と学校の協働的風土、間接的な要因として、校長のリーダーシップが影響を与えていることが示された。また、西山（2008）は、教育委員会の対応に注目し、3市の教育委員会の担当者に対して教育相談体制の定着に向けた取り組みについて尋ねた結果、定着促進要因として、校内に経年的な担当者を設置する人員配置制度を挙げている。さらに、笠井（2022）は、現職教員を対象に行った教育相談に関する研修の成果として、教員の教育相談の認識を整理したり、教育相談活動を意味づけたりする機会になったことを報告している。加えて、関山（2023）は、教職課程科目「学校教育相談」を受講する学生を対象に、講義による教育相談活動に対する認識の変化について検討し、講義を通して受講生の教育相談に対する理解が表層的・体験的なものから多面的・実践的なものに変化したと報告している。このように、学校現場での教育相談体制の整備や教育委員会の人員配置制度が教育相談の定着に直接的に関わる一方、研修や講義による教育相談に対する理解促進は、その後の教育相談に関わる行動の変容につながり、教育相談の定着に間接的に関わると考えられる。

今後の学校教育現場への教育相談活動を促すうえで、特に、教員養成課程の学生に焦点を当てることは有意義であると考えられる。なぜなら、現職教員と比較して学生は、児童生徒に年齢が近く、教育相談活動に関する経験や理解は現在の教育現場での実態を反映している可能性が高い。したがって、学生の教育相談活動に対する経験や理解を把握することは、比較的最近の教育相談活動の生徒から見た実態を把握することにつながると考えられる。また、教育相談の目的や求められる校内支援体制などを理解した学生が教職に就くことによって、教育相談活動の意義や取組みが正しく現場に伝わるようになる。そうすることで、教育相談に対する誤解が次第に解かれて、定着が促進されていくと考える。

これまで、教員養成課程や教職課程の学生を対象にした教育相談に関する研究では、「教育相談」の印象を生徒指導と比較したり（岩井，1991；藤田・清水・伊谷，1999；西嶋，2018）、授業前後で比較したりして（関山，2023）、教育相談に対する理解や態度を明らかにする研究や教育相談経験についての実態調査（井上，2017；中澤，2015）がある。

西嶋（2018）は、教育相談に対して学生が抱くイ

メージをSD法で検討した結果、生徒指導と比較して教育相談は児童生徒の主体性を尊重するといった印象をもたれる傾向にあると報告している。また、関山（2023）は、学生の教育相談へのイメージの自由記述について計量テキスト分析を行ったところ、頻出語の上位に、「一対一」、「自分」、「担任」、「強い」、「緊張」、「指導」、「成績」、「生活」、「内容」、「悩む」、「不安」といった言葉が抽出されたと報告している。これらの研究が示唆するように、学生は教育相談に対して、学級担任が支持的受容的な態度で個人的な悩みを聞いてくれるといった印象を抱く傾向にあると言えるだろう。

他方、中澤（2015）は、受講生164名を対象に、幼稚園から高等学校までの学校段階を通して、学校教育相談で相談した経験とその内容を調査している。その結果、62.8%の学生が教育相談で何らかの相談をした経験があり、その57%が進路に関する内容だったと回答している。つまり、学生の半数以上はこれまで学校生活で教育相談を利用して実際に進路を中心として様々な相談をしているものと考えられる。

このように教育相談に関する学生の理解や経験が明らかになっている一方、教育相談に関する誤解や認識のずれを解決するためには、これらの研究では不十分である。なぜなら、教師と児童生徒との定期面談は学校種問わず実施されているため（井上，2017）、中澤（2015）のように教育相談経験の有無を尋ねてもその実態を捉えることはできない。それより、教育相談担当者の存在や教員との教育相談の頻度、スクールカウンセラー（以下、SC）への相談の有無など、想起させる教育相談の経験を具体的・直接的に尋ねることで教育相談経験の実態を捉えることが可能になるだろう。

加えて、学生の教育相談に対するイメージを捉える研究では、「「教育相談」の言葉からイメージする言葉を連想してください」（藤田ら，1999）、「教育相談のイメージを記入してください」（関山，2023）のように、「教育相談」の印象を捉えようとしているため、学生によって想起する事象が大きく異なる可能性がある。教育相談に関する誤解や認識のずれを解決するためには、教育相談の意義や機能に焦点化し、講義前後でのそれらに対する学生の理解の変容を捉えることが必要である。

そこで、本研究では、教員養成課程の学生を対象に教育相談に関する経験や教育相談活動への理解の実態を明らかにする。具体的には、教育相談担当者の児童生徒への指導・支援の実態について把握するために、教育相談担当者の記憶について調査する。

表1 全8回の講義計画と方法

回数	内容	講義方法
第1回	オリエンテーション・教育相談の歴史	講義・調査
第2回	学習計画, 生徒指導と教育相談の相違点・共通点	講義
第3回	児童生徒理解: 傾聴技法, 発達障害・精神疾患の理解	講義・演習
第4回	発達段階の理解 (認知発達理論, 道徳性の発達理論) 行動の背景理解 (精神分析, 学習理論)	講義・演習
第5回	行動の背景理解 (認知理論, 個人心理学)	講義・演習
第6回	個と集団のアセスメントの理解: 発達支持的教育相談	講義・事例検討
第7回	チーム支援体制による教育相談: 課題予防的・困難課題対応的 教育相談	講義・事例検討
第8回	自己理解とまとめ	講義・調査

次いで、教育相談の頻度、SCの存在や活用などの直接体験について尋ねることで教育相談に関する経験を明らかにする。

教育相談の理解については、西山・淵上 (2008) の教育相談担当者が捉える教育相談の機能に関する調査結果を基に、①教育相談の目標、②教育相談では誰の何を支援するのか、③学校現場の教育相談担当者の役割は何かについて、講義の初回と最終回の2回、自由記述で収集し、その記述内容を比較する。そうすることで、講義前の学生の教育相談に関する理解状況を明らかにすると共に、講義を通しての理解の変化を明らかにする。合わせて、講義内容の理解や教育現場での有用性の評価と講義の振返りを収集することで、講義前後での理解の変化の考察に活用する。以下に、本研究の仮説を示す。

仮説1 教育相談担当者の記憶について、教育相談の学校現場への定着に課題がある現状から考えると、児童生徒に対して直接的・具体的な指導・支援を行っている担当者はほほいさないため、多くの学生の記憶に残っていない。

仮説2 高等学校までの教育課程において全員が学級担任との定期教育相談を経験しているため (井上, 2017)、すべての学生が学期に1回程度の教育相談を経験したと回答する。

仮説3 SCの記憶や相談経験について、調査対象である学生が生徒だった2018年度時点では、SCが週1回以上勤務している公立学校は約32%であったため (文部科学省, 2018)、週1回程度来校していると記憶している学生も同様の割合になる。また、児童生徒は悩みがあってもSCへは相談しづらい傾向にあると指摘されているため (稲野邊・工藤, 2018)、SCへの相談はごく一部の学生に限られる。

仮説4 事前調査では、教育相談について「学級担任が課題を抱えた一部の児童生徒を個別に指導・

支援する」といった理解になる。一方、講義を通して、教育相談活動の目的や対象者、生徒指導との関係、子ども理解の基礎理論、多様な指導・支援方法、教育相談コーディネーターを中心とした組織的な対応について理解を深める。したがって、事後調査では、「児童生徒全体及び保護者、教職員に対して必要な援助を行うため、2軸3類4層構造¹⁾の教育相談活動を展開すること、支援を適切に実行するために、教育相談担当者は校内外の支援者と被支援者をつなぐコーディネーター役を担うこと」といった理解が示される。

2. 方法

(1) 授業の概要

本研究で取り上げる講義は、筆者が所属する岡山大学教育学部で担当した教育の基礎的理解に関する科目「教育相談論A」(必修)である。

本学では年間を4学期にわけるクォーター制が導入されているため、授業は全8回であり、取得単位数は1単位であった。この講義の目標は「学校教育相談の重要性や自分が考える学校教育相談の実践について説明できるようになること」であった。

授業内容については、教職課程コアカリキュラム (文部科学省, 2021) に基づき、全体を「教育相談を進める際に必要な基礎的知識 (カウンセリングに関する事柄を含む) の理解」、「教育相談の意義と理論的理解」、「教育相談の具体的な進め方やそのポイント、組織的な取り組みや連携の必要性の理解」の3区分にわけて計画した (表1)。第1回目から第3回目までは、「教育相談を進める際に必要な基礎的知識 (カウンセリングに関する事柄を含む) の理解」をテーマに授業を計画した。第1回目は、オリエンテーションとして授業の目標や内容、研究概要について説明した。続いて、研究についてのアンケート

調査を実施した後、教育相談の歴史について概観した。事後課題として、教育相談について知りたいことについて記述させた。第2回目は、教育相談に関して受講生から質問があったことをカテゴリーごとにまとめて紹介した後、授業計画を説明した。その後、生徒指導と教育相談の共通点と相違点について講義をした。第3回目は、カウンセリングの基礎として、傾聴に関する演習を行った。その後、発達障害や精神疾患の理解について事例を通して演習を行った。

次いで、「教育相談の意義と理論の理解」のテーマについて、第4、5回目の講義を実施した。第4、5回目は、認知や道徳性の発達理論、精神分析、行動理論、認知理論、個人心理学について講義をした後、児童生徒の事例を基にこれらの理論を適用した児童生徒理解について演習を行った。

最後に「教育相談の具体的な進め方やそのポイント、組織的な取組みや連携の必要性の理解」のテーマについて、第6回目から第8回目までの講義を実施した。第6回では、前半に、向後・山本(2019)を参考に、いじめによって不登校状態になった事例の対応について検討し、後半で、アセスメントを活用した個と集団への発達支持的・課題予防的教育相談の事例を紹介した。第7回目は不登校や虐待への対応を基に、チーム支援体制と教育相談コーディネーターの役割について講義や事例検討を行った。第8回目は、児童生徒理解に役立つ認知バイアスについて講義を行った。

その後、再度、アンケート調査を実施した後、まとめとして最終課題を行った。授業はすべて対面で実施し、筆者による講義と受講生による議論の割合を6:4になるように展開した。授業後には事後課題として授業での気づきを振り返るようにした。

(2) 対象者

対象は、2学期「教育相談論A」(必修)の受講者86名(全員3年生:中学校教員養成課程73名、特別支援課程13名)であった。

(3) データの収集方法と分析方法

教員養成課程に所属する学生の教育相談経験の実態や教育相談活動の理解を把握するために、「教育相談論A」の第1回の講義の中で、教育相談の経験と理解の両方を、最終回では教育相談の理解のみ回答を求めた。本講義の受講者の多くが中学校教員養成課程の学生であったことから、教育相談経験については中学生だったときの記憶を尋ねた。質問内容は以下の通りである。

①教育相談に関する経験

中学生の頃の教育相談に関する経験について以下

の4つの質問をした。質問1.あなたが中学生の頃、学校の教育相談担当の先生を覚えていますか。質問2.あなたが中学生の頃、1年間で担任の先生等との教育相談の機会がどの程度設けられていましたか。質問3.あなたが中学生の頃、学校にSCがどの程度来ていたと思いますか。質問4.あなたが中学生の頃、あなたは学校のSCを利用したことがありましたか。

質問1は「全く覚えていない」、「ほとんど覚えていない」、「少し覚えている」、「はっきり覚えている」から1つ選択、質問2は、「全くなかった」、「希望した場合のみあった」、「全員、1年間に1回程あった」、「全員、学期に1回程あった」、「全員、毎月1回程あった」、「全員毎月1回以上あった」、「覚えていない」から1つ選択、質問3は、「全く来ていなかった」、「年に1回程来ていた」、「学期に1回程来ていた」、「毎月1回程来ていた」、「毎週1回程来ていた」、「毎週1回以上来ていた」、「覚えていない」から1つ選択、質問4は、「ある」、「ない」から1つを選び、「ある」と回答した場合はその頻度について自由記述で回答を求めた。

②教育相談活動の理解

教育相談活動の理解について以下の3つの質問に自由記述で回答を求めた。質問1.教育相談の目標は何か、質問2.教育相談では誰の何を支援するのか、質問3.学校現場の教育相談担当者の役割は何か。

質問への回答はGoogleフォームから提出を求めた。回答フォームから得たテキスト・データはKH Coder 3(樋口・中村・周, 2022)を用いて計量テキスト分析を行った。

(4) 倫理的配慮

本研究は、筆者が所属する大学の倫理審査の承認(申請番号R504)を得た上で実施された。対象者には、第1回の講義で、(a)学生の教育相談活動に関する経験や理解を把握し、講義内容や指導法の改善を図ることが目的であること、(b)研究への参加は任意であり、不参加になったことで不利益を被ることや成績への影響はないこと、(c)研究参加によって予想される不利益、(d)研究結果の公表の可能性、(e)得られたデータを研究目的以外で使用しないこと及びデータの保管方法、について口頭及び紙面での説明を行い、質問への回答をもって研究協力者の同意とみなした。

3. 結果と考察

(1) 教育相談経験

初回の講義で回答が得られた69名のデータを分

析対象とした。

①教育相談担当者の記憶

教育相談担当者について、37名(53.6%)が「全く覚えていない」、16名(23.2%)が「ほとんど覚えていない」と回答した。一方、12名(17.4%)が「少し覚えている」、4名(5.8%)が「はっきり覚えている」と回答した。この結果は、仮説1を概ね支持するものであった。生徒指導担当者は主に問題行動を起こす生徒に対して直接指導する教師であり、学生にも同様に認知される傾向にある(藤田ら, 1999; 井上, 2017)。一方、教育相談担当者の記憶ははっきりしていないため、児童生徒への直接的指導・支援は生徒指導担当者のようには行われていないと考えられる。しかし、約23%の学生が担当者を記憶していると回答していることから、教育相談担当者が生徒に直接関わっていた可能性もある。

教育相談等に関する調査研究協力者会議(2017)によると、教育相談コーディネーターには、SCなどに児童生徒や保護者を繋ぐ際に、相談の受付を行うことやそのニーズを把握することが求められている。したがって、学校によっては、SCに繋ぐ前に、教育相談担当者が受理面談として児童生徒から直接話を聞く等の対応を行っていたことも考えられる。ただし、学生がイメージする教育相談担当者が校務分掌上の教育相談担当者と一致しているかどうかについては今回の調査ではわからないため、今後より詳細な調査が必要だろう。

②担任等との教育相談の機会

1年間で担任教師等との教育相談の機会がどの程度設けられたかについて、41名(59.4%)が「全員、学期に1回程あった」と回答し、次いで、10名(14.5%)が「全員、1年間に1回程あった」と回答した。一方、5名(7.2%)が「希望した場合のみ」と回答し、11名(15.9%)が「覚えていない」、2名(2.9%)は「全くなかった」と回答した。この結果から、約74%の学生では、担任等と定期的な教育相談の機会があった一方、約10%の学生は、全員が教育相談の機会を設けられておらず、機会があったとしても希望者に限定されていることが明らかになった。この結果は仮説2と概ね整合する内容であったが、教育相談の機会がなかったとする回答が確認された点は仮説と異なる結果だった。

児童生徒は、「教育相談」という言葉を認知していない、使っていないとの指摘もあることから(井上, 2017)、学生にとって「教育相談」が具体的にどのような教育活動なのかがイメージできず、定期的な教育相談経験がないと回答した可能性もある。また、本調査は学生の記憶によるものであり現実を

正しく反映しているとは限らない。このような本調査の限界を踏まえた結果の解釈が必要ではあるが、定期教育相談の実施頻度や方法は学校によって異なる可能性も考えられる。

③SCの来校頻度の記憶

SCの来校頻度について、21名(30.4%)が「毎月1回程来ていた」、次いで12名(17.4%)が「毎週1回程来ていた」、3名(4.3%)が「毎週1回以上来ていた」と記憶していた。一方、26名(37.7%)が「覚えていない」、1名(1.4%)が「全く来ていない」と回答した。SCの来校頻度の記憶については仮説3とは異なる結果になった。

仮説と異なる結果になった背景には、学校種によるSCの勤務実態の違いが関係していると考えられる。当初、2018年度当時の公立の小・中・高等学校全体のSCの活動日数を基に仮説を立てた。しかし、2018年度の全国の公立中学校でのSCの活動日数は、月1日以上勤務している学校が全体の約55%程度である一方、年間34日以下の学校が約45%であった(文部科学省, 2018)。今回の調査で示された学生のSCの来校頻度に関する記憶は、こうしたSCの活動の実態とも整合的であり、SCの中学校での勤務実態を反映していたと考えられる。

④SCの利用

SCの利用について、6名(8.7%)が「ある」と回答し、63名(91.3%)が「ない」と回答した。

「ある」と回答した6名にSCの利用頻度を尋ねたところ、「1回のみ」、「2回程」、「半年に1回」、「年に2回」と1、2回程程度が5名であり、1名が「月1ぐらい」との回答だった。SCの利用については、稲野邊・工藤(2018)の結果と同様であり、仮説3を支持するものであった。中学生がSCを利用するにはシステムの人も人間関係の人も敷居が高く、相談経験のある学生は一部に限定されていたと考えられる。

このように、学生の教育相談に関する経験は限定的であり、生徒側からは教育相談活動の機能や校内支援体制について具体的に捉えづらい状況にあったものと考えられる。

(2) 教育相談に関する理解

講義前後に行った3つの質問の回答として得られたテキスト・データを基に、講義による教育相談に関する理解の変容を検討した。3つの質問についての分析はいずれも以下の通りに進めた。まず、IDやテキスト・データなどをKHCoderに読み込み、文章の形態素解析を行った。その後、頻出語リストを確認し、同じ意味をもつ言葉を置換した(例えば、「児童」、「生徒」を「子ども」に統一した)。また、「茶

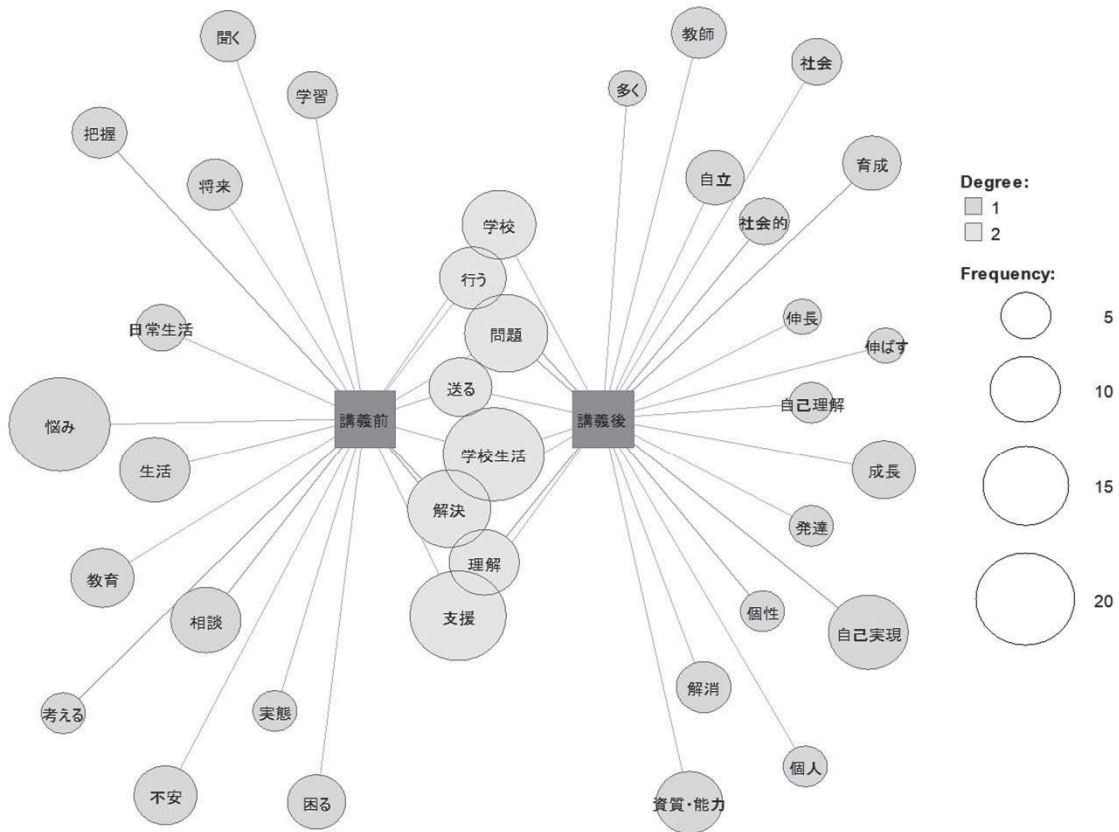


図1 質問1「教育相談の目標」の講義前後での回答に関する共起ネットワーク

筈」を用いて検出した複合語リストと頻出語リストを基に、本研究の趣旨を踏まえて、特徴的な言葉（例えば、「学校生活」、「自己実現」等）をそのまま抽出できるよう強制抽出語リストを作成した。また、講義前後での変化を明確にするために、頻出語（「子ども」、「教育相談」）や問いに含まれた言葉（「目標」、「支援」、「役割」）は分析に使用しないように指定した。以上の手続きが済んだ後、再度、テキスト・データに対して形態素解析と前処理を行い、抽出された語の中から、助詞や助動詞のようにどのような文章にも表れる一般的な語を除いた総抽出語を分析に用いた。分析に用いた品詞はKHCoderの品詞体系に従った。

①目標

「教育相談の目標は何か」について、講義前の調査で64名、講義後の調査で52名から得られたテキスト・データを分析対象とした。前述した手続きの結果、分析に用いた抽出語は、248語（出現数の平均は3.20、標準偏差は7.41）であった。講義前後での理解の変容を検討するために、共起ネットワークの検討を行った。共起ネットワークとは、「よく一緒に使われている語同士を、線で結んだネットワーク」である（樋口・中村・周, 2022）。語の出現回数を円の大きさで、共起関係を線の太さで表してい

るため、分析した自由記述の特徴が視覚的に理解しやすくなっている。図1には群（講義前・講義後）を見出しとして含めた共起ネットワーク図を示した。今回は、図のわかりやすさの観点から語の最小出現数を3回とし、共起関係が強い45組が表示されるように設定した。また、表2に各群で高い確率で出現している語として、Jaccard係数の上位10語を示した。Jaccard係数は0から1の値を取り、関連が強いほど1に近付き、0.1や0.2が関連の強さの境界値とされている（樋口・中村・周, 2022）。

表2 質問1の講義前後での頻出語とJaccardの類似性測度

講義前		講義後	
悩み	.277	自己実現	.204
学校生活	.169	支援	.145
解決	.147	育成	.113
教育	.108	資質・能力	.109
相談	.108	理解	.107
生活	.105	問題	.103
聞く	.094	自立	.093
不安	.092	成長	.091
把握	.077	学校	.086
考える	.063	個人	.077

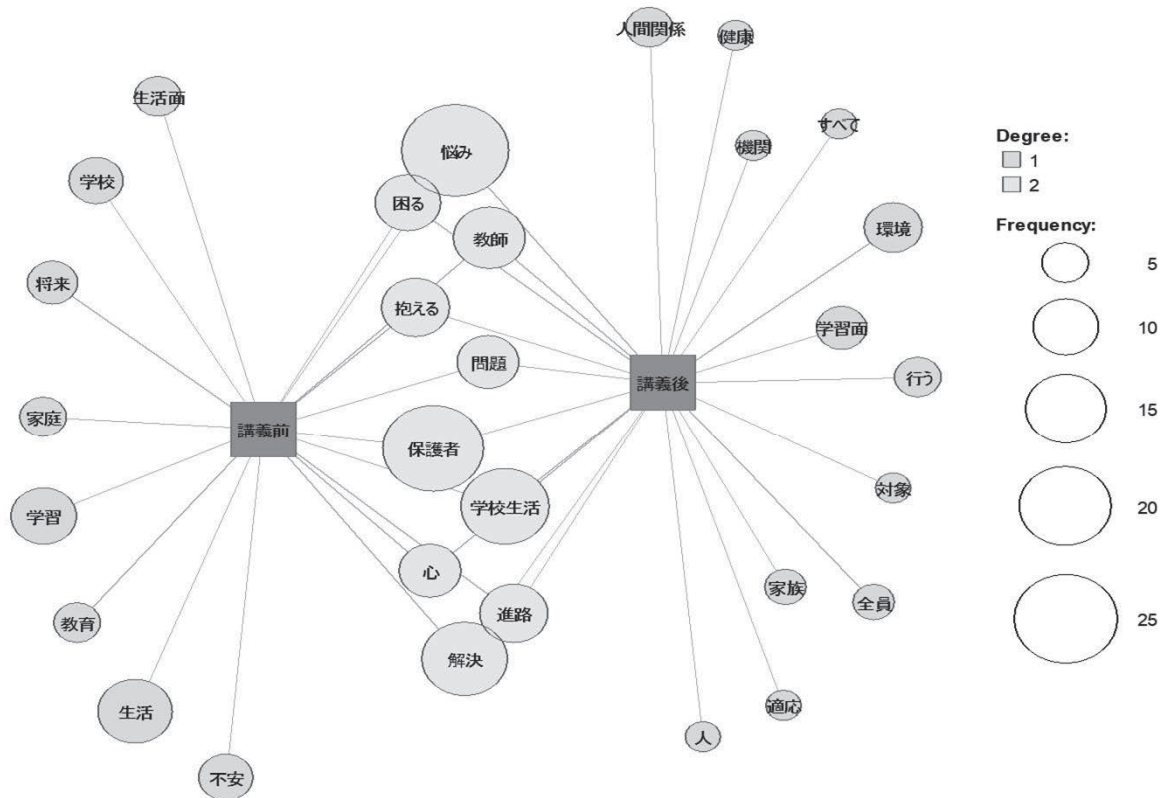


図2 質問2「教育相談の支援対象・内容」の講義前後での回答に関する共起ネットワーク

分析の結果、講義前では、「悩み」「学校生活」「解決」「教育」「相談」「生活」との共起関係が強かった。講義前に関係が強かった「悩み」が使用されている文脈を探るためにKWICコンコーダンスで確認したところ、「教師が、子どもの悩みや不安を聞き、その悩みや不安を和らげたり、解消させたりすること。」「子どもの悩みを知り、それぞれの悩みに応じて適切に対応すること」(下線は筆者)のように、子どもの悩みを聞いて解決することが教育相談の目標であると理解する傾向が確認された。「悩み」、「生活」、「不安」といった語は、関山(2023)の調査でも頻出語の上位に出現しており、学生の教育相談に対するイメージを反映しているものと思われる。一方、講義後では、「自己実現」「支援」「育成」「資質・能力」「理解」「問題」との共起関係が強かった。講義後に最も関係が強かった「自己実現」が使用されている文脈をKWICコンコーダンスで確認したところ、「子ども一人一人の成長を支えながら、子どもが社会的に自己実現をしてより豊かに生きていく力を伸ばすこと」、「子どもが自己理解、自己実現、他者とよりよい関係を構築できるようにすること」(下線は筆者)のように、個人の資質・能力の育成と社会的な自己実現を図ることが教育相談の目標であると理解する傾向が確認された。

こうした変化の背景には、第2回目の講義で教育

相談と生徒指導との相違点、共通点について扱ったことが影響していると考えられる。この講義では、生徒指導提要(文部科学省, 2023)を基に、教育相談と生徒指導を対比しながら、その目標、支援対象者、支援体制について講義を行った。具体的には、教育相談は生徒指導の一環として位置づけられるものであり、その中心的役割を担っていることや生徒指導との共通の目的として、児童生徒が将来において社会的な自己実現ができるように資質・能力・態度を形成するよう働きかけることなどを説明した。この講義の授業評価として、講義内容の理解度と実

表3 質問2の講義前後での頻出語と Jaccard の類似性測度

講義前		講義後	
悩み	.224	保護者	.339
学校生活	.181	環境	.154
解決	.153	教師	.125
生活	.143	進路	.125
不安	.105	心	.089
学習	.100	抱える	.086
困る	.086	全員	.077
将来	.074	人間関係	.076
学校	.073	学習面	.074
生活面	.059	問題	.070

践での有用度を5段階評価で尋ねた結果、回答者58名の理解度の平均値4.0(標準偏差0.86)、有用度4.3(標準偏差0.64)であり、いずれも高い評価となっていた。これらの結果から、学生は生徒指導と教育相談の目標や内容、対象者の相違点や共通点について講義を通して理解を深めることができたと考えられる。

②支援対象・内容

「教育相談では誰の何を支援するのか。」について、講義前の調査で67名、講義後の調査で52名から得られたテキスト・データを分析対象とした。前述した手続きの結果、分析に用いた抽出語は、190語(出現数の平均は2.85、標準偏差は5.09)であった。図2には群(講義前・講義後)を見出しとして含めた共起ネットワーク図を示した。今回は、語の最小出現数を3回とし、共起関係が強い40組が表示されるように設定した。また、表4には、各群で高い確率で出現している語として、Jaccard係数の上位10語を示した。

分析の結果、講義前では、「悩み」「学校生活」「解決」「生活」「不安」「学習」との共起関係が強かった。講義前に関係が強かった「悩み」が使用されている文脈を探るためにKWICコンコーダンスで確認したところ、「子どもの悩みを聞いてそれを解決できるように一緒に考える支援」、「子どもの学力に対するモチベーションや生活上困っていること、悩みなどを解決するための支援」(下線は筆者)のように、支援対象者は子どもであり、その悩みや不安に関する相談を解決することが支援であると理解する傾向が確認された。一方、講義後では、「保護者」「環境」「教師」「進路」との共起関係が強かった。講義後に関係が強かった「保護者」が使用されている文脈を探るためにKWICコンコーダンスで確認したところ、「子どもや教師、保護者の学習面や人間関係等の悩みを聞いてその悩みに応じて様々な支援をする。」(下線は筆者)のように、支援対象者は子どもだけではなく、保護者や教師等広く理解されるようになったことが確認された。また、支援の内容として、講義前は、子ども自身が抱える個別の悩みの解決と理解する傾向にあった。しかし、講義後に関係が強くなった「環境」が使用された文脈をKWICコンコーダンスで確認したところ、「子どもの個性や長所など、ポジティブな部分を支援するとともに、子どもの苦手なことや子どもを取り巻く周囲の環境(家庭、クラス)などを支援する。」(下線は筆者)のように、個別支援だけではなく子どもを取り巻く周囲に存在する人的・物的環境にも焦点を当てた支援へと理解の変化が確認された。

こうした変化の背景には、第2回目の講義で、生徒指導と教育相談の相違点・共通点を確認した際に、対象者や支援内容について解説したことに加え、第6、7回目の講義が関係していると考えられる。第4、5回の講義では、主に子どもと教師、一対一の関わりを中心に講義や演習を行い、子ども理解を深めた。一方、第6、7回では、いじめや虐待といった子どもに生じた問題を解決する過程で、教職員、保護者、学校外の関係者(保健師、放課後デイサービス職員)との関わりが必要になる事例を取り上げて検討した。その結果、第6回の授業評価回答者24名の理解度4.4(標準偏差0.58)、有用度4.6(標準偏差0.49)、第7回の授業評価回答者19名の理解度4.2(標準偏差0.71)、有用度4.6(標準偏差0.51)と、回答者は少ないものの、理解度、有用度共に高い評価となっていた。事例検討の効果について、駒屋(2015)は、教育相談の講義で事例を取り上げることで、知識と疑似体験とが融合し、学生の子どもの理解を多様にすると共に、教育相談活動に対する誤解を解くことが可能になると述べている。今回の事例検討でも知識と疑似体験の融合が生じたことによって、学生は、子どもが抱えている課題を解決するためには、個別に支援するだけでなく学級や保護者に対する支援を行う必要があると理解を広げたものと考えられる。

③教育相談担当者の役割

「学校現場の教育相談担当者の役割は何か。」について、講義前の調査で64名、講義後の調査で52名から得られたテキスト・データを分析対象とした。前述した手続きの結果、分析に用いた抽出語は、324語(出現数の平均は2.67、標準偏差は5.97)であった。図3には群(講義前・講義後)を見出しとして含めた共起ネットワーク図を示した。今回は、語の最小出現数を4回とし、共起関係が強い50組が表示されるように設定した。また、表4には、各群で高い確率で出現している語として、Jaccard係数の上位10語を示した。

分析の結果、講義前では、「相談」「悩み」「解決」「聞く」「学校」との共起関係が強かった。講義前に関係が強かった「相談」が使用された文脈をKWICコンコーダンスで確認したところ、「子どもが抱える問題(いじめ、不登校等)について相談を受ける役割。また、一緒に問題解決していく役割。」「子どもや保護者からの相談に対応し、場合によっては、必要な機関と連携をとること」(下線は筆者)のように、教育相談担当者が中心になって子どもや保護者が抱える悩みや問題の相談にのり、課題解決が困難な場合は関係機関との連携を図ると捉える傾向に

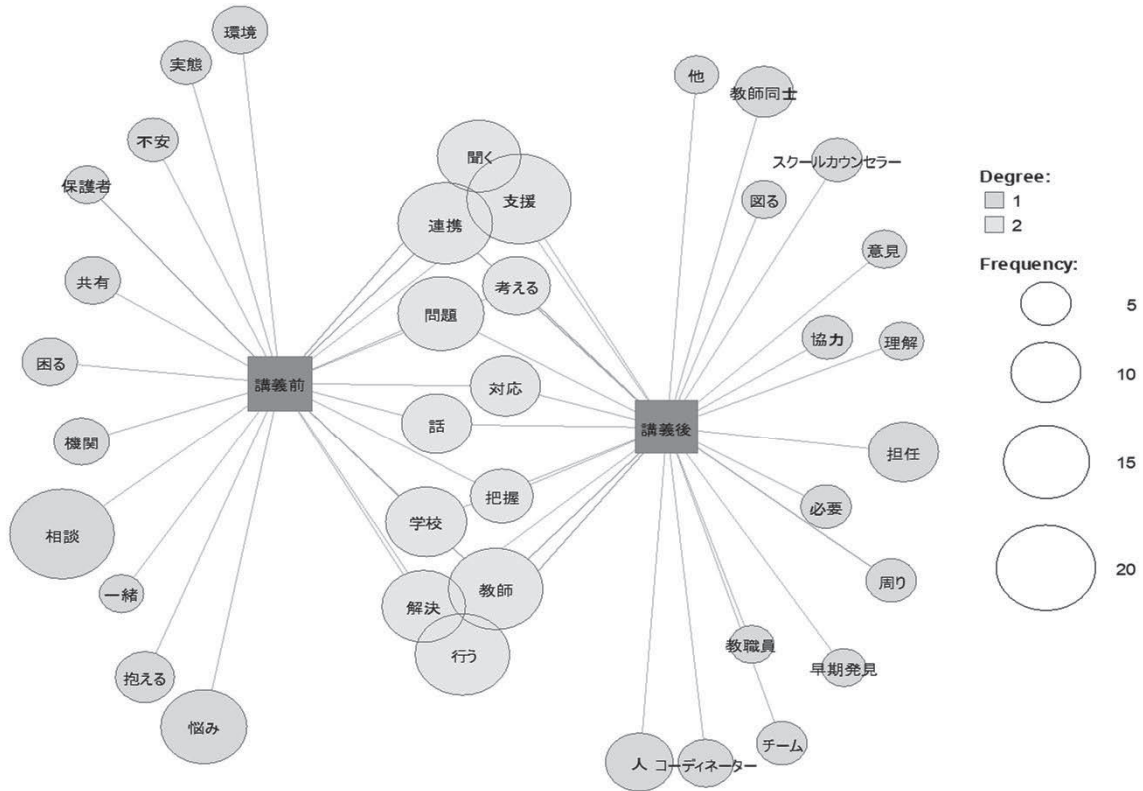


図3 質問3「教育相談担当者の役割」の講義前後での回答に関する共起ネットワーク

あった。しかし、校内での教師同士の連携や連携先となる具体的な機関名や担当者については記述が確認されなかった。一方、講義後では、「連携」「担任」「支援」「教師」「行う」「人」「対応」「問題」「教師同士」との共起関係が強かった。講義後に関係が強くなった「連携」が使用された文脈をKWICコンコーダンスで確認したところ、「教育相談を担う要として、各教師が上手く教育相談を実践することができているか確認したり、他の教師と連携することで、教育相談の計画を立てたり、改善を図ったりすること」、「スクールカウンセラーやソーシャルワーカー等との連絡、連携、また、地域との子どもの問題解決・早期対応・発生子防における協力や体制づくり」（下線は筆者）のように、教育相談担当者が校内の教師同士やスクールカウンセラーなどの専門家との連携を図りながら適切な支援体制を構築するコーディネーターの役割を担うと理解する傾向が確認された。

こうした変化の背景には②支援対象・内容の回答と同様に、第6、7回目での事例検討の進め方が関係していると思われる。事例検討では、学級担任、管理職に加えて、教育相談担当者役を設けて、それぞれの役割を明確にした上で、何ができるかを意識できるようにした。加えて、第7回的事例検討の際には、石隈・田村式援助チームシートを活用し（石

隈, 1999), 以下の4つのプロセス, すなわち, 1) 担任教師, 管理職, 教育相談コーディネーター担当(以下, 教育相談担当)で役割を決める, 2) 提示された事例から, 学習面, 心理・社会面, 進路面, 健康面の4つの視点に関する対象児童の良さ, 課題, 対応(してみたこと)についてのアセスメント結果を整理する, 3) 教育相談担当が司会となり各自が整理したことを共有し, 対象児童の困りごとの設定, 支援目標(〜ができる)と援助方針(どこまで)を立てる。その際, 担任の同意を取り, 管理職に最終判断を仰ぐ。4) 具体的な援助案について分担して

表4 質問3の講義前後での頻出語とJaccardの類似性測度

講義前		講義後	
相談	.224	連携	.190
悩み	.167	担任	.170
解決	.147	支援	.170
聞く	.147	教師	.148
学校	.118	行う	.136
話	.088	人	.130
抱える	.076	対応	.127
考える	.074	問題	.119
一番	.063	教師同士	.113
共有	.061	コーディネーター	.096

計画を立てる、を経ることで、事例で取り上げた児童の実態を多面的に理解するように促した。こうした事例検討を経験した学生の第7回講義の振返りには以下のような記述が見られた。

「今回のグループワークで、チーム支援体制は不登校や虐待に対応する際には欠かせないものであると感じた。上記でも述べたように、教師一人ができることは限られているし、生徒の不登校や虐待の原因は一つではなくたくさんあって、それらが複雑に絡み合っていることが多いと思う。そのため、多くの方向性からのアプローチが必要であり、そのためには多くの人の協力が必要になる。また、教育相談コーディネーターについては、不登校や虐待等の問題を抱える生徒への対応について全てを管理しているように思った。どのような支援を現在行っているのか、また次は何をすればよいのか等を調整しており、生徒の問題を解決するために重要な役割である。捉え方的には「進行役」というイメージである。この「進行役」がいるからこそ全ての教職員がチームとして協力できるのではないかと感じた。」

上記の振返りが示すように、学生は役割を明確にした事例検討を通して、複数の立場や視点から子どもを理解することの重要性や教育相談担当者が関係者全体を調整していることを理解したと考えられる。

以上のように、今回行った講義を通して学生の教育相談に関する理解は、概ね仮説4で想定していたように変化したことが確認された。このことから、今回の受講生に対する講義内容や教授方法は一定の効果があったのではないかと考える。

4. まとめと今後の課題

本研究の目的は、学校現場への教育相談活動の定着を促すために、教員養成課程の学生を対象に教育相談に関する経験や教育相談活動の理解を明らかにすることであった。

本研究の結果、学生の教育相談に関する経験や理解については概ね仮説を支持していた。教育相談の経験について、今回の調査が学生の記憶を基にしたものであることから、学校現場での教育相談活動の実態を正確に反映しているとは言えない点に留意する必要があるものの、多くの学生の教育相談に関する経験は主として学期に1回程度の担任との面談であり、教育相談担当者やSCとの接点はほとんどなかったと回答していた。また、学生は、子どもが抱える悩みを個別に解決することが教育相談の役割であると理解していた。こうした教育相談の経験から得られる当該活動のイメージは非常に限定的である

ため、学生が教育相談活動について具体的にわからなかったり、その活動を誤解したりすることは仕方のないことである。したがって、大学での講義を通して、教育相談活動の意義や学校現場で求められる具体的な取組みについて理解することは重要である。

その際、事例検討によって、知識を自分事として捉える学習活動の有効性が今回の授業実践から示唆された。保護者や子どもが抱える課題が複雑化する現在、教育相談には、課題に応じて学校内外の関係者が連携する組織的な対応が求められており、その中心的役割を教育相談コーディネーターが担うとされている(文部科学省, 2023)。教育相談コーディネーターを中心としたチーム支援体制の構築には、中心となる教育相談コーディネーターが知識と経験を蓄積することはもちろん、他の教職員もこの役割を理解し、必要ときに援助を求めることができるようにしておくことが必要だろう。そのため、チーム支援体制による教育相談活動について、連携機関や支援体制の構築手順などの知識を学ぶことに加え、課題解決に関する疑似体験を通して、具体的な支援の過程で誰がどう関わるのかについて理解することが重要であると考えられる。今回実施した教育相談コーディネーターの立場を取り入れた事例検討によって、学生の教育相談に関する理解の促進が確認された点は本研究の成果の一つである。

しかし、第6, 7回で取り上げた事例はいずれも学級担任の訴えに基づいた困難課題対応的教育相談であり、教育相談担当者を、子どもの個別的課題に対するチーム支援の中心的役割のように矮小化させた可能性は否定できない。その証拠に、教育相談担当者の役割に関する講義後の自由記述には、「早期発見」という言葉が確認されたものの、「発達支持」や「未然防止」といったプロアクティブな活動に関する言葉は確認されなかった。

こうした課題を踏まえ、全校の子どもを対象とした発達支持的な教育相談や教育相談コーディネーターがSCと協働して行う課題予防的教育相談についても事例として取り上げ、常態的・先行的な教育相談体制の構築に向けて教育相談担当者が果たす役割を検討するような講義についても探っていきたい。

最後に、今回の調査は教職課程学生を対象としており、現在の学校の教育相談活動の推進状況を正確には捉えていない。教育相談活動の阻害要因として、業務の多忙さと並んで、仕事内容の割り振りの不明確化さが指摘されているが(西山・淵上, 2009)、近年、教育相談コーディネーターの設置が推進され(教育相談等に関する調査研究協力者会議, 2017;

文部科学省, 2023), その業務内容も明確になってきている。学生の約23%が教育相談担当者を覚えていると回答していたことから, ここ数年で, 教育相談担当者の業務内容が変化している可能性は否定できない。こうした実態を踏まえ, 今後, 改めて教育相談担当者を対象とした業務内容や校内での役割分担に関する実態調査を行うことで, 近年の教育相談体制の改善状況を評価する必要があるだろう。

注

1) 2軸3類4層構造とは, 児童生徒の課題への対応を時間軸や対象, 課題性の高低という観点から類別し, 構造化した指導の分類である(文部科学省, 2023)。2軸は児童生徒の課題への時間軸に注目した分類であり, ①常態的・先行的(プロアクティブ)な指導, ②即応的・継続的(リアクティブ)な指導にわけられる。3類は指導の課題性(「高い」・「低い」と課題への対応の種類)に注目した分類であり, ①発達支持的指導: 全ての児童生徒の発達を支える, ②課題予防的指導: 全ての児童生徒を対象とした課題の未然防止教育と, 課題の前兆行動が見られる一部の児童生徒を対象とした課題の早期発見と対応を含む, ③困難課題対応的指導: 深刻な課題を抱えている特定の児童生徒への指導・援助にわけられる。4層は, 指導対象となる児童生徒の範囲に注目した分類であり, すべての児童生徒を対象とした第1層「発達支持的指導」, 第2層「課題予防的指導: 課題未然防止教育」, 一部の児童生徒を対象とした第3層「課題予防的生徒指導: 課題早期発見対応」, 特定の児童生徒を対象とした第4層「困難課題対応的指導」から成る。

引用文献

- 安藤 万佑子・増井 透 (2021). 学校教育相談の変遷と教員の認識についての考察 人間関係学研究, 19, 13-22.
- 藤田 正・清水 益治・伊谷 實 (1999). 教育大学生における生徒指導と教育相談のイメージ 教育実践研究指導センター研究紀要, 8, 101-108.
- 樋口 耕一・中村 康則・周 景龍 (2022). 動かして学ぶ! はじめてのテキストマイニング: フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析 ナカニシヤ出版.
- 平澤 由紀子 (2008). 学校教育相談活動の変遷と課題—教育相談担当教師と教職員の円滑な連携を目指して— 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, 16 (1), 241-250.
- 稲野邊 友・工藤 浩二 (2018). 中学生のスクールカウンセラーに対する援助要請を抑制する要因の検討 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 69 (1), 257-266.
- 井上 清子 (2017). 教育相談・生徒指導とカウンセリング: 教育学部新入生の意識 教育学部紀要, 51, 12-20.
- 石隈 利紀 (1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠心書房.
- 岩井 勇児 (1991). 生徒指導・教育相談・進路指導のイメージ 愛知教育大学研究報告, 40 (教育学編), 79-92.
- 笠井 孝久 (2022). 現職教員の教育相談に対する認識を深める研修の試み 千葉大学教育学部研究紀要, 70, 169-176.
- 駒屋 雄高 (2015). スクールカウンセラーと教師とのコンサルテーション: 実践から見えてくる「学校教育相談」教育の重要性 教職研究, 27, 23-26.
- 向後 礼子・山本 智子 (2019). ロールプレイで学ぶ教育相談ワークブック [第2版] ミネルヴァ書房.
- 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (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～ (報告). https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afieldfile/2010/01/12/1287754_1_2.pdf. (令和5年9月9日参照)
- 文部科学省 (2018). 平成29年度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について. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-29.pdf. (令和5年10月12日参照)
- 文部科学省 (2021). 教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行等について (通知), https://www.mext.go.jp/content/20210514-mxt_kyoikujinzai02-000014994_1.pdf. (令和5年10月12日参照)
- 文部科学省 (2023). 生徒指導提要 (令和4年12月), ジアース教育新社.
- 中澤 幸子 (2015). 教職をどのように意識させるか: 教員養成課程における「学校教育相談論」の展開 教育実践学研究: 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要, 20, 211-218.
- 西嶋 雅樹 (2018). 教職課程の受講生における生徒指導と教育相談に対する印象の比較—特に生徒指

- 導に関する授業のための基礎資料として— 鳥根
大学教育臨床総合研究, 17, 33-44.
- 西山 久子 (2008). 教育相談の学校への定着に影響
を与える組織外要因に関する一考察 山陽論叢,
15, 61-73.
- 西山 久子・淵上 克義 (2008). 学校組織における教
育相談活動の定義と認識に関する研究—質問紙に
おける記述回答の分析を通して— 岡山大学教育
学部研究集録, 137 (1), 195-201.
- 西山 久子・淵上 克義 (2009). 学校における教育相
談担当者による教育相談活動の認知・定着に関す
る基礎的研究 (1) —学校の組織特性とのかかわ
りに着目して— 岡山大学大学院教育学研究科研
究集録, 140, 151-158.
- 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影響を及ぼす諸要因
の相互関連性に関する実証的研究 教育心理学研
究, 57 (1), 99-110.
- 関山 徹 (2023). 教員養成課程における教育相談に
関する理解を深める試み：教職理解科目「学校教
育相談」の実践 鹿児島大学教育学部研究紀要・教
育実践編, 74, 155-166.
- 嶋崎政男 (2019). 新訂版 教育相談基礎の基礎
学事出版.