

教員と教育支援専門職の相互理解を目指した 「チーム学校」入門合同授業実践報告

岩山 絵理* 森川 夏乃** 真島 聖子***

*教職キャリアセンター

**教職キャリアセンター

***社会科教育講座

Practical report of a joint class for “school as a Team” for mutual understanding of collaboration with other occupations

Eri IWAYAMA* Natsuno MORIKAWA** and Kiyoko MAJIMA ***

*Teaching Career Center, Aichi University of Education, Kariya448-8542, Japan

** Teaching Career Center, Aichi University of Education, Kariya448-8542, Japan

*** Department of Social Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords: チーム学校、教員養成、教育支援専門職養成課程

I はじめに

(1) 本取組の目的

本取組の目的は、愛知教育大学（以下「本学」）において多職種連携の相互理解を目的とした「チーム学校」入門合同授業の企画・実施と、その成果や授業後アンケートの結果の分析を通して、授業の教育的効果や今後の課題を検討することである。

(2) 本取り組みの着想に至った経緯・背景

本学において2017年度に実施した「チーム学校」アンケートの調査結果より、在籍する課程によって、チーム学校の認知度や理解度に差がみられ、両課程の学生に対し、連携・協働に関する共通理解を深める必要性が明らかとなった（森川2019）。そこで2018年度にワークショップを実施したが、参加者は「チーム学校」にすでに関心があり、学びを深めるために参加したものが多く、関心が低い学生の参加を促すことが出来なかった。特に、教員養成課程の学生に対する連携・協働についての学習機会の提供方法の検討が必要であったため、2019年度は、試行的に両課程の合同授業を実施することとした。

連携・協働を学ぶ機会が求められる背景には、近年、子どもの貧困、児童虐待、いじめ、不登校、発達障害のある児童生徒等、学校現場における問題が複雑化・困難化していることがあげられる。文部科学省は、このような子どもを取り巻く状況の変化や複雑化・困難化した課題に向き合うため、学校の教育力・組織力を、より効果的に高めていくことがこれからの時代には不可欠であるとして「チーム学校」を掲げた。「チーム学校」とは、教職員と多様な背景を有する人材がチームとなり、各々の専門性に応じて、学校運営に参画することである。

教育現場において多職種による専門職連携が求められていることに伴い、子どもたちを支援するために、多職種の専門職が教育現場に配置されつつあるが、実際の教育現場においては、多職種による連携が必ずしも有機的に機能しているとは言えない（枝廣・谷口・高橋2019）。その要因の一つとして、専門職間の相互理解の不足が指摘されている。スクールソーシャルワーカー（以下、SSWと略記）について、山野・厨子（2009）は、学校文化の理解に基づいた活動を行わなければ、学校関係者との連携もうまく機能せず、援助

の際の協働も困難となり、ネットワーク構築の際にも学校という土壌を理解していなければ学校の協力を得ることができず、うまく機能しないと指摘している。スクールカウンセラー（以下、SC と略記）については、柏村・阿部（2005）が、協働困難に、初年度のSCが心理士としての価値観と学校の教職員との価値観に差を感じることを挙げ、荊木（2016）は、心理士としての経験と学校文化との差異を埋める取り組みが必要となることを指摘している。また、河村・武蔵・粕谷（2006）は、SCが効果的に活動できていない要因として、教師や学校側の理解不足を挙げ、SC側と学校、教師側との共通理解と確認の必要性を示している。

以上のように連携・協働を有機的に機能させるためには、多職種の相互理解が不可欠であり、自身の専門性の向上だけでなく、教師側と専門職側双方の理解やコミュニケーションが求められている。こうした相互理解は現職の者だけでなく、これからの新しい学校組織で働いていく教師を目指す学生やSCやSSWを目指す学生にとっても重要である。しかし、現状のカリキュラムにおいては、双方の専門性を理解する科目や共に学ぶ機会は設定されていない。そのため、相互理解を促進する学びへの方策が必要であると考えた。

Ⅱ. 「チーム学校」入門合授業の概要

2019年7月24日13時20分から14時50分（90分）で授業を実施した（表1）。

（1）目的

本授業の目標は、①他の専門領域を学ぶ学生と意見交換することで様々な視点に気づく、②多職種連携を体験する、③チームで協働することの大切さを知る、の3点である。

（2）参加者

教員養成課程（社会）2年生49名、教育支援専門職養成課程（福祉）3年生19名、教育支援専門職養成課程（心理）1年生53名が出席し、3クラスに分かれて実施した。各クラスにおいては、教員養成課程と教育支援専門職養成課程の学生の混合グループ（6～7人程度）を編成し、グループでの活動を中心に行った。

（3）内容・プログラム

①導入

教員が授業の目的、進め方の説明を行った後、グループワークを円滑に進めるため各グループで学生同士

が簡単な自己紹介を行った。

②個人でワークシートの記入

場面かん黙の事例を提示し、個人で考え、ワークシートの記入をした。事例は中1のA男に場面緘黙の症状が認められるようになった経緯が示され、小学校1～2年生の間での困難状況、小学校3年生以後、症状の改善が見られた経緯やA男の性格や好みについても示された。そして、中学に入り環境の変化によって、また症状が悪化し不登校となっている現状が示されている。この事例に対しワークシートの設問は、次の3点である。①この事例を読んで、まず思い浮かんだことはどんなことですか？一言で「A男は〇〇〇（な子供だ）」と表現してみてください。②A男の特徴を5個挙げてください。③A男の対応に役立つことは何でしょうか。設問に答えることを通して、課題のある児童をどのように捉えるか自身の考えを整理した。なお、事例は、黒沢幸子『指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック』金子書房（2011年）から引用した。

③グループでの話し合い

ワークシートに記入した内容をグループのメンバーで共有し、視点の違いについて話し合った。その後、教員は回答を配布し、想定される回答が4つの視点

（①査定・診断に属するもの、②原因、③問題点、④資源・資質・能力）に分類することができることを示し、それぞれの視点で見ることが、児童にどのような影響を与えるか、注意点や支援に活かせる点を解説した。

次に、事例について、もし自分たちが教員や学校に関連する専門職として関わる場合だったら、どのように対応するかグループで検討を行った。その際は、実際に自身が専攻する職種の立場から検討し、模造紙に事例への対応をそれぞれの専門職の役割を明確にしてまとめた。【写真1】



【写真1】グループワークで作成した対応策の例

④発表

検討した内容は全体で共有し、ワークを通して他職種との役割や、他職種と連携や協働することの意義について考えを深めた。

⑤解説

教員は最後に、各専門職の役割、「チーム学校」について資料を配布し、簡単に解説を行った。

〈表1〉 授業スケジュール

時間	内容	備考
13:20- 13:25	授業の目的、進め方の説明	
13:25- 13:35	個人でワークシート記入	
13:35- 13:45	グループでの話し合い①	ワークシートの(1)(2)(3)について、グループのほかのメンバーがどのようなことを書いているか共有する。
13:45- 13:55	回答を配布し、解説	
13:55- 14:15	グループでの話し合い②	ワークシートの内容も参考にしながら、具体的にどのように対応していくかをグループで考える。
14:15- 14:35	発表	グループで作成した模造紙を示しながら各グループで考えた対応方法を発表
14:35- 14:45	解説	チームで協働することの大切さについて SC の役割、SSW の役割について、教員の役割について
14:45- 14:50	アンケート・授業終了	

(4) ワークシートの分析

授業の効果を検証するために、ワークシートの内容に基づき、課程・コースごとに特徴を整理した。まず、ワークシートに記載された内容についてテキストマイニングツールを活用し、頻出単語とその関連に着目して分析を行った。出現回数上位5位の語彙を示したのが表2である。

〈表2〉 ワークシートの回答に記述された語彙の出現回数

この事例を読んで、まず思い浮かんだことはどんなことですか？一言で『A男は〇〇(な子供だ)』と表現してみてください

	心理		福祉		社会	
	抽出語	出現頻度	抽出語	出現頻度	抽出語	出現頻度
1	苦手	9	環境	6	環境	10
2	環境	8	緊張	2	苦手	9
3	真面目	5	不安	2	変化	5
4	子ども	4	自信	2	真面目	5
5	意志	2	苦手	2	緊張	2

問2 A男の特徴を5つ挙げてください

	心理		福祉		社会	
	抽出語	出現頻度	抽出語	出現頻度	抽出語	出現頻度
1	穏やか	25	穏やか	11	緊張	18
2	野球	19	野球	11	穏やか	15
3	無口	17	無口	10	苦手	14
4	緊張	14	努力	5	無口	11
5	環境	13	緊張	5	真面目	10

問3 A男の対応に役立つことは何でしょう

	心理		福祉		社会	
	抽出語	出現頻度	抽出語	出現頻度	抽出語	出現頻度
1	友人	11	学校	5	学校	11
2	環境	9	理解	4	環境	7
3	学校	8	友人	4	教師	3
4	登校	7	野球	3	友人	3
5	小学校	5	チーム	3	段階	3

ワークシート(1)「この事例を読んで、まず思い浮かんだことはどんなことですか？一言で『A男は〇〇(な子供だ)』と表現してみてください。」の回答について、教育支援専門職養成課程(心理コース)では、「苦手」「環境」「真面目」の順に多く、「環境の変化が苦手な子」ととらえる学生が最も多かった。次いでA男の性格の「真面目な子」ととらえる学生が多かった。教育支援専門職養成課程(福祉コース)では、「環境」が最も多く、回答は「環境の変化に敏感な子」と捉えている学生が最も多く、次いで「緊張」「不安」「自信」が出現頻度2「真面目」「穏やか」が出現頻度1と頻度に大きな差がなく、A男の性格の捉え方は様々であった。教員養成課程(社会)では、「環境」「苦手」「変化」の順に多く、心理コースの学生と同様に「環境の変化が苦手な子」と捉える学生が最も多く、次いでA男の性格の「真面目な子」と捉えている学生が多かった。このことから、A男をどのような子と捉えるかという点においては課程間に大きな差は見られなかった。また、ワークシート(2)「A男の特徴を5つ挙げてください」では、教育支援専門職養成課程の心理、福祉コースでは、共通して「穏やか」が最も多く挙げられて

いたが、教員養成課程の社会では「緊張」が最も多く、教育支援専門職養成課程の学生と教員養成課程の学生では、A 男の特徴の中で重きを置く部分に差があると考えられるが、社会でも「穏やか」の頻度は多く、大きな差はなかった。しかし、ワークシート(3)「A 男の対応に役立つことは何でしょう」について、心理コースの学生は、名詞では「友人」「環境」「学校」の順に多く、動詞では「つくる」が最も多く、友人関係への働き掛けなど学校の環境をつくる働きが重要と捉えていた。福祉コースの学生は、名詞では「学校」「理解」「友人」の順に多く、動詞では「もらう」が最も多く、A 男の特性を友人や学校に理解してもらえるように働きかけることが重要であると考えていた。社会の学生は、名詞では「学校」「環境」が多くなっており、動詞では「慣れる」が多く挙げられているという特徴があった。社会の学生は、学校に慣れるように働きかけることが重要であると考えている学生が多いことが分かった。

以上の結果より、A 男の特性を捉える段階では、課程・コース間に差はほとんど見られないが、その対応策では視点の違いがあることが明らかになった。このため、グループワークの中でその視点の違いについて学ぶ機会となっていたと考えることができ、アンケートの自由記述においても「視点の違いを感じた」と多くの学生が評価していたため、「他の専門領域を学ぶ学生と意見交換することで様々な視点に気づく」という目標は達成できたと考えられる。

Ⅲ. 授業後アンケートの結果

① アンケート項目の結果

アンケート項目は連携するにあたって必要な、多職種の知識や協議するスキルについて問うものである。アンケート項目は、以下の表3にまとめた。回答は、1まったくそう思わない、2あまりそう思わない、3どちらでもない、4ややそう思う、5とてもそう思う、から最もあてはまる番号を1つ選択する5件法とした。数値が5に近いほど肯定的な自己評価を示し、1に近いほど否定的な自己評価を示している。

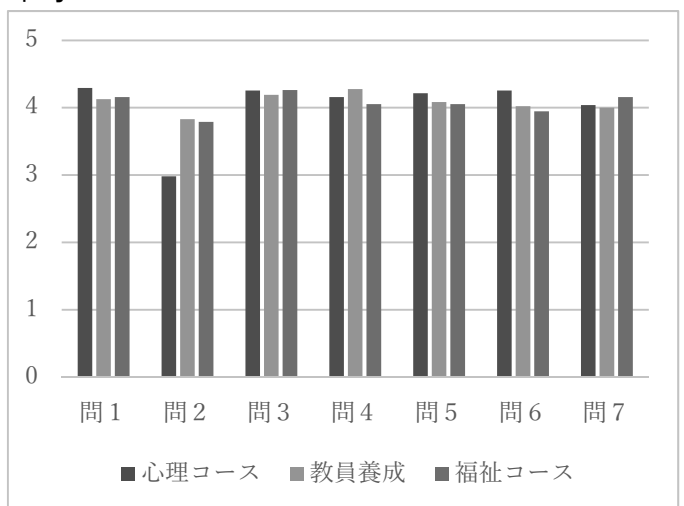
<表3> 授業後アンケート

問1	問題を抱えた児童生徒の保護者の不安感や抵抗感などの気持ちを推察することができた
問2	自分が目指している職種の学校内での役割や専門性について、他者に説明することができた
問	学校内の様々な職種の役割分担について理解

3	することができた
問4	他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と子どもの教育や関わり方について意見を交換することができた
問5	他の職種の仕事内容や学校での役割について理解することができた
問6	児童生徒を支援する時、多職種同士がどのようにお互いに関わり合っているのか理解することができた
問7	他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と問題について対応を協議することができた

また、項目の数値の平均を課程・コースごとにグラフにしたものが、グラフ1である。

<グラフ1> 授業後アンケートの課程・コースごとの平均



問1では、「問題を抱えた児童生徒の保護者の不安感や抵抗感などの気持ちを推察することができたか」について、心理コース、教員養成課程、福祉コースともに、平均値は4を超えている。教員養成課程と福祉コースに比べると心理コースの学生が少し高い平均値を示している。「気持ちを推察する」という点で、心理コースの学生の特性が反映されていると考えられる。

問2では、「自分が目指している職種の学校内での役割や専門性について、他者に説明することができたか」について、心理コースの学生の平均値は3を下回っている。教員養成課程と福祉コースの学生の平均値は、ともに3.5を超えている。この結果の要因の1つとして、心理コースの学生は1年生で、大学に入学して4か月であるのに対し、教員養成課程の学生は2年生、福祉コースの学生は3年生であることから、大学

における専門科目の学修や実習等の経験などに学年間の差が反映されていると考えられる。

問 3 では、「学校内の様々な職種の役割分担について理解することができたか」について、心理コース、教員養成課程、福祉コースともに、平均値は 4 を超えている。

問 4 では、「他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と子どもの教育や関わり方について意見交換をすることができたか」について、心理コース、教員養成課程、福祉コースともに、平均値は 4 を超えている。この中でも、教員養成課程の学生は、心理コースや福祉コースの学生に比べて、平均値がやや高かった。

問 5 では、「他の職種の仕事内容や学校での役割について理解することができたか」については、心理コース、教員養成課程、福祉コースともに、平均値は 4 を超えている。心理コースの学生が、教員養成課程や福祉コースの学生に比べて、平均値がやや高かった。

問 6 では、「児童生徒を支援する時、多職種同士がどのようにお互いに関わり合っているのか理解することができたか」については、心理コースと教員養成課程は、平均値は 4 を超えているが、福祉コースは、4 を下回っている。

問 7 では、「他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と問題について対応を協議することができたか」については、心理コース、教員養成課程、福祉コースともに、平均値は 4 を超えている。福祉コースの学生は、教員養成課程や心理コースの学生に比べて、少し平均値が高かった。

以上の授業後アンケートから、この合同授業を通して多職種や他の課程のことを理解して、協議をすることができたといえ、連携スキルは概ね高い結果となった。

②アンケートの自由記述の結果

心理コースの学生の自由記述には、「他の専攻の人と話し合うことで、それぞれの面からの支援を考える良い機会になった。今日の話し合いを通して、チーム学校の必要性を改めて感じる事ができた」と合同授業の意義を見出す意見が見られた一方で、「上級生に遠慮してしまってあまり積極的に発言できなかった」、「もっと専門的な知識を得て話してみたいと思った」というように、合同授業を実施する上で、学年の発達段階を考慮してチームを編成することが課題としてあげられた。

教員養成課程の学生の自由記述には、「SSW や SC の

役割の違いが分からなかったが心理か福祉の人が説明してくれ理解できた」、「他の専攻の人たちと話し合いをしてみて、色々な視点から考えることがとても大切だと分かった。また、専門機関とすべての機関の連携が大切だと思った」というように、専門機関との連携の必要性を実感する意見が見られた。一方で、「1 回 90 分だけではもっと深めていくためには足りないかと。2 コマ分くらいやれたら、もっと質の高い授業、話し合いになったと思う」というように、時間を十分にとって意見交換や協議を進めることで、話し合いの質を高めることができるのではないかと授業の改善点も示された。

福祉コースの学生の自由記述には、「SC と SSW は『専門職』として一緒に扱われがちだと思いますが、グループワークを通して、それぞれの役割にかなり違いがあることがよく理解できてよかったです」、「カウンセラーや教師からの視点は、やはり自分たちとは違う意見があって、自分の考えがすごく深めることができた」というように、専門職としての役割の違いについて、理解を深めることができたという意見が見られた。一方で、「他職種との連携が大事だということや他の仕事内容など理解でき、違う視点で面白く感じたが、環境を整える SW にとって環境に問題があまりなく、本当に介入が必要なのかとまで思ってしまった」というように、課程やコースが異なる中で、適切な課題を設定して事例検討を行うことの難しさが浮かび上がってきた。

IV. 今後の課題

試行的な実施であったため、学年や人数を統一することができなかった。そのため、学生からは、話し合いの進めにくさが指摘されている。また、人数が多く、大教室での実施は困難であったため、3 教室に分かれて実施することとなった。他職種との連携・協働を体験的に学ぶためには、演習形式で実施する必要もあり、クラスの人数調整が必要である。授業時間が 1 コマ (90 分) に限られていたため、他の専門職との視点の違いを知る程度の内容となり、連携・協働の理解を深めるところまでは、十分に達成することができなかった。今後は、学年や人数を統一することに加え、各学年の達成目標を設定し、4 年間かけてスキルを育成していくプログラムを開発することが必要である。

参考文献

森川夏乃 (2019). 大学 1 年生の「チーム学校」の理解に関する研究 - 教員養成課程と教育支援専門職養成

課程の比較を通して - . 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要. 4. 51-57

枝廣和憲・谷口由希子・高橋康史 (2019) 「名古屋型多職種共同実践モデル」としての持続可能なチーム学校の国際比較 - “分業型” 連携と “協働型” 連携観点から - . 人間文化研究年報, 14, 39-42

山野則子・厨子健一. (2009) . スクールソーシャルワーカーの役割に関する新たなモデルの探求 - 学校配置直後の役割に着眼して - . 社会問題研究, 58, 56-69

柏村雪子・阿部順子 (2005) スクールカウンセラー・キャンディイトの研修に関する一考察 - 西九州大学大学院における卒業教育 (Ⅱ 社会福祉学科, 西九州大学) . 永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要, 35, 45-51

荊木まき子 (2016) スクールカウンセラーから見た学校. コミュニティ心理学研究, 20 (1) 6-10

河村茂雄・武蔵由佳・粕谷貴志. (2006) 中学校における現状のスクールカウンセラーの活動に対する教師の意識 - 期待する領域とその活動に対する満足感の検討を通して - . 教育カウンセリング研究, 1 (1) 43-50