

「実践の技法」と「教師の在り方」の検討 —教師の活用するカウンセリング技法の差異に着目して—

瀬戸 健一*

Relation Between Practice Skills and Way of Thinking as School Teachers ; Recognition of Counseling Skills in Use

Kenichi Seto*

要 旨

生徒指導における「実践と理論の融合プロセス」の研究の試みとして、カウンセリング技法の先行研究をもとに、「実践の技法」と「教師の在り方」の関係を検討し整理してみた。教師にとってのカウンセリング技法の活用においては、「教師にとっての実践可能性・教師役割との整合性・発達支援的な実践かどうか」の観点で共有理論として活用されており、技法活用の実際は、個々の教師に固有の固有理論として表出されている。具体的には、個人属性では、集団対応志向性と個人対応志向性、職種・教職経験・分掌の影響を受けていた。また、ある技法においては学校属性として、子どもの年齢が低いほど、教師の技法活用が好調であり、児童生徒の発達段階に応じ教師が技法活用を吟味している状況がうかがわれた。また、養護教諭に着目すれば、カウンセリング技法といっても、共有された技法と実践者固有の技法の差異があることが明らかになった。

キーワード：「実践の技法」と「教師の在り方」、カウンセリング技法、エンカウンター、非指示的技法

1 問題意識と研究目的 「実践の技法」と「教師の在り方」

教職大学院は設立以来12年がたった。その経緯を見ると、創成期(2008年以降)から始まり、全国配置への拡大期(2018年まで)を経て、さらなる充実が求められる拡充期(2018年以降)に突入したと報告されている(日本教職大学院協会 授業改善・FD委員会、2018)。そのようななか、各教職大学院において貴重な実践成果が報告されている(中央教育審議会、2012)。例えば、①他校種の教員や社会人、学部新卒学生という様々な経歴を持つ者が集まり、従前の研修では得られなかった刺激を受けられるという点、また、これまで②経験と勘に基づきがちであった実践を理論的に省察する機会が得られ、改めてこれまでの実践を整理し、理論化して後進に引き継いでいける自信を持てたという点、など具体的な成果が報告されている。

しかし、取り組むべき課題があることも指摘されている。それは「理論と実践の往還により理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出していく方法の開発が不十分である」という指摘である。

*三重大学大学院教育学研究科 教職実践高度化専攻

本研究は、指摘されている「理論と実践の往還」とは何をさすのか、「理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出す方法」とは何なのか、強い関心をもっている。全国で教職大学院の拡充が進む中、「実践と理論の往還」を単にスローガンで終わらせることなく、具体的な教育実践から「実践と理論の関係」とは何か、検討する必要がある。

筆者は、ここ10年間、生徒指導における「実践と理論の関係」の研究を継続してきた。筆者の研究における問題意識は、次のようになる。それは、学校現場の教師の懸命な努力にもかかわらず、「生徒指導の実践」を教育関係者が共有できないことである。2017年の「生徒指導体制における共有理論と固有理論の研究」を踏まえた2019年の「生徒指導体制における共有理論と固有理論の検討—その2」による研究提言は、次のようになった。

今後の教職大学院での演習や講義などで実践可能な「理論と実践の癒合プロセス」を提言する際、何がポイントになるのか。それは、教師に「支持」され共有された理論とは異なる実際に「活用」された固有の理論の差異に、教師は自覚的であるべきであるということである。

一口に理論といっても、共有された理論と個々の教師に固有な固有理論の差異があるため、個々の教師の理論共有度の高低が出現する可能性がある。「実践と理論の融合プロセス」を目指すためには、「実践者の内部にある理論」であろう固有理論を教師個人が丁寧に省察し、より深化させるのか、外部理論である共有理論の共有度を高めるのか、今後も継続した研究が必要であると提言されている。本研究では、カウンセリング技法という技法活用の実際に着目し、「実践の技法」と「教師の在り方」の検討することで「実践と理論の融合プロセス」を明らかにすることを研究目的としている。

技法活用におけるエピソード

教職大学院で現職の教師が、つぶやくことがある。

「目の前の子どもに効果のある指導法、00法などに興味があります」「どのような技法がいいのでしょうか」、一方で「困った時しか、技法を紹介した教育書を手に取らないのが本当のところですよ」「手当たりしだい、こうすれば、こうなるなどのハウツー書を読みましたが、今は、読みません」、など「実践の技法」と「教師の在り方」そのもの間で揺れ動いている様子が伝わってくる。

このような「実践の技法」と「教師の在り方」による葛藤は教職経験や指導力の差異などとして、一見して個人レベルの問題に見えるが、本稿では異なる観点から考えている。それは、人間に貢献するというヒューマン・サービスに特有の根本的問題という観点である。対人関係における葛藤は、教師だけに限った困難ではなく、医師・弁護士、一般の接客業の専門職にも共通するという考え方である。一例として「コミュニケーション技法スキルの熟達」を説くハウツー書やマニュアル本にも目を通すことがあるであろうし、「マインド」を高めるための感動エピソードにも触れる機会があるであろう。本稿では、カウンセリング技法と「教師の在り方」の関係を俯瞰するため、筆者の研究を参考に関連する結果を整理して「実践と理論の融合プロセス」を検討する。

2 研究1 カウンセリング技法の実践例 エンカウンターと非指示的技法

生徒指導の実践におけるコミュニケーション技法のひとつとして、カウンセリングの理論があり、その中のグループエンカウンターと非指示的技法の活用状況について着目する。瀬戸（2010）によれば、調査研究の結果は、以下のようになる。

なお研究では、学校現場での技法の活用においては「教師が学級経営や教科指導などの日常的な場面で実践可能である」という「①実践可能性」、「面接場面におけるカウンセラー的な限定された役割だけではなく、生活指導や教科指導における教師の役割として矛盾することがない」という「②教師役割との整合性」、「治療という観点ではなく、生徒の成長の可能性を支援していく」という「③発達支援的な実践」であるという3点を理論的枠組として採用している。学校現場では、既存の心理技法がうまく機能してないことが繰り返し指摘されてきた。このことを再度踏まえて、子どもの現状や学校文化に適合する技法の活用とは何か検討する必要があると説明されている。

(1) カウンセリング技法活用の特徴

調査研究の対象となった教師は、2種類の技法を各教育場面（特別活動や学級経営、コミュニケーション場面など）において、それぞれの技法の有効性を発揮するよう併用していた。具体的には特別活動などでの①グループエンカウンター、及び児童生徒との関わりなどの②非指示的技法など複数の技法を併用していた。

①グループエンカウンターを活用している場面の内訳は、「教科指導」「道徳や総合学習など」「学級経営・学活・学校行事等など」教師の指導実践に欠かせない授業を中心として構成されている。このような日常的な活用場面の技法活用において、「学級づくりに役立つ」ことから技法の「実践可能性」が高くなり、「担任が生徒と人間関係をつくれる」という意味で技法活用の「教師役割との整合性」も認識されている。また「生徒自身が人生に自覚的になる」など生徒の進路に対する姿勢や成長の可能性を支援していくという観点から発達支援的であることもうかがえた。

②非指示的技法を活用している教育場面の内訳は、「日常的な生徒への対応」「相談室での相談活動」「家庭訪問」などとして用意されていたが、技法の活用場面として抽出されなかった。技法活用において、「教師と生徒の人間のかかわりがもてる」「生徒の抱えている問題を教師が理解できる」など「教師役割との整合性」「実践可能性」が認められ、「これからの指導の方向性が見える」など日常的な「実践可能性」がうかがわれた。また「子どもの自己肯定感が醸成される」など、教師の働きかけが生徒の自己認識による成長の可能性を支援していくという捉え方から、技法活用が発達支援的であることがうかがわれた。

以上のように、技法活用に際して「実践可能性・教師役割との整合性・発達支援的な実践」であることの各条件を加味した上で各技法が活用されていることが明らかになった。

しかし、非指示的技法のみ「技法を活用している教育場面」が抽出されなかった。非指示的技法は、日常的なコミュニケーションにおける中心的技法として学校現場で着目されているが、現実には教師にとっての活用場面は共通したものではなかった。活用場面における教師の指導実践の独自性があることがうかがわれた。このことは先行研究の指摘する「表面的な実践」に留まるという問題点（羽間, 2004）とも関連し、多様な実態が考えられる。山口（2001）のいうように、技法の考え方は多様に存在していることがうかがわれた。

以上から、「実践の技法」と「教師の在り方」の関係を表に整理してみる。

表1 「実践の技法」と「教師の在り方」の関係を俯瞰する

実践の技法	技法の活用場面	教師の在り方
グループエンカウンター	「教科指導」「道徳や総合学習など」 「学級経営・学活・学校行事など」	「実践可能性・教師役割との整合性・発達支援的な実践」
非指示的技法	抽出されない	「実践可能性・教師役割との整合性・発達支援的な実践」

(2) 技法活用と個人属性・学校属性

観察可能な属性別で検証する際、管理職・生徒指導の分掌の長・教育相談の分掌の長など、著しく人数が少ない区分は除外し、統計的に有意差のある属性のみ説明されている。

①グループエンカウンター活用と個人属性・学校属性の関係。

特別活動などの指導において集団の一員になるための「生徒間のコミュニケーション」は不可欠である。「グループそのものに関わる」ためのコミュニケーションを積極的に目指すというこの技法は、教師の実践にとって非常に有効であり、学級づくり（学級経営）や教科指導で積極的に活用されている。しかし、職種の差異が認められ養護教諭の場合は異なっていた。学級経営や教科指導とは異なる保健室経営という個別対応の観点から、技法活用上の限界があると判断している。このことは学級経営のための技法活用として認識しているのであろう担任教師と担任をもたない教師（多くは養護教諭になる）による技法の活用・効果の認識の差異とも重なる。また「生徒指導の関係分掌に所属している教師」「その他の分掌の教師」が「教育相談の関係分掌に所属している教師」よりこの技法をよく活用しており、教育相談担当教師は、集団を対象としたこの技法には慎重であることがうかがわれた。

学校種による取組みの差異も認められた。小学校教師が高校教師よりこの技法の効果を認め、この技法をよく活用しており、同様に中学校教師は高校教師よりこの技法をよく活用している。子どもの年齢が低いほど教師の技法活用が好調であり、児童生徒の発達段階に応じて教師が技法活用している状況がうかがわれた。

以上から、「実践の技法」と「教師の在り方」の関係を表に整理してみる。

表2 グループエンカウンターと「教師の在り方」の関係を俯瞰する

実践の技法	技法活用の個人属性による差異	技法活用の学校属性による差異
グループエンカウンター	担任教師＞担任をもたない教師（多くは養護教諭になる） 職種による技法の活用・効果の認識の差異がある。 教育相談担当教師は、集団を対象としたこの技法には慎重である 集団対応志向性が個人対応志向性か、職種・分掌の差異	小学校教師＞高校教師よりこの技法の効果を認め、この技法をよく活用しており、同様に中学校教師＞高校教師よりこの技法をよく活用している。 子どもの年齢が低いほど教師の技法活用が好調であり、児童生徒の発達段階に応じて教師が技法活用している状況がうかがわれた。

②非指示的技法活用と個人属性・学校属性の関係。

コミュニケーション技法（傾聴や共感的理解など）として着目されつつも、この技法の活用上の困難や問題点が実践者の報告により繰り返し指摘されていた。特に養護教諭は、教諭よりもこの技法に留意点があると判断していた。同じく教職経験31年以上の教師が教職経験5～10年の比較的短い教師よりも、この技法に留意点があると判断していた。「教育相談の関係分掌に所属している教師」のほうが、その他の分掌の所属教師よりもこの技法に留意点があると判断していた。教職経験の違いや職種、分掌の違いにより、この技法の活用上の困難や問題点の認識の程度が異なっている。前項と同じように学校種による取組みの差異も認められた。高校教師が小学校教師よりもこの技法に効果があると判断し、高校教師が小学校教師よりもこの技法に留意点があると判断していた。子どもの年齢が高いほど教師の技法活用が好調であり、児童生徒の発達段階に応じ教師が技法活用している状況がうかがわれた。

表3 非指示的技法と「教師の在り方」の関係を俯瞰する

実践の技法	技法活用の個人属性による差異	技法活用の学校属性による差異
非指示的技法	養護教諭＞教諭よりもこの技法に留意点があると判断していた。 同じく教職経験31年以上の教師＞教職経験5～10年の比較的短い教師よりも、この技法に留意点があると判断していた。 「教育相談の関係分掌に所属している教師」＞その他の分掌の所属教	高校教師＞小学校教師よりもこの技法に効果があると判断し、 高校教師＞小学校教師よりもこの技法に留意点があると判断していた。 子どもの年齢が高いほど教師の技法活用が好調であり、児童生徒の

	<p>師よりもこの技法に留意点があると判断していた。</p> <p>集団対応志向性か個人対応志向性か、職種・教職経験・分掌の差異が認められた</p>	<p>発達段階に応じ教師が技法活用している状況がうかがわれた。</p>
--	--	-------------------------------------

以上、カウンセリング技法と「教師の在り方」の関係を俯瞰するため、限られた研究ではあるが整理してみると、次のようなことが明らかになった。

- ①技法の活用場面が明確な技法とそうでない技法に分かれた
- ②「教師の在り方」に関わる前提「実践可能性・教師役割との整合性・発達支援的な実践」の有効性が明らかになった
- ③技法活用において、集団対応志向性と個人対応志向性の差異、職種・教職経験・分掌の差異が認められた
- ④児童生徒の発達段階に応じて教師が技法活用していた

カウンセリング技法の活用の実際は、①前提となる「実践可能性・教師役割との整合性・発達支援的な実践」かどうかと②集団対応志向性か個人対応志向性かどうか、により判断され、職種・教職経験・分掌、学校種の差異が認められた。カウンセリング技法においては、教師集団に共有された理論が①「実践可能性・教師役割との整合性・発達支援的な実践」に関連するか、教師に固有な固有理論が②集団対応志向性と個人対応志向性、職種・教職経験・分掌、学校種などに関連するか、今後も検討が必要である。

3 研究2 カウンセリング技法と養護教諭の在り方

養護教諭のコミュニケーション技法のひとつとして、カウンセリングの理論があり、その中の10の面接技法（諏訪、2000）の活用状況について検討する。瀬戸（2005）によれば、調査研究の結果は、以下のようなになる。

10種類（a～j）の面接技法は次のようになる。

ア 促し、「a 促しの技法（うなずき、相槌、適切な質問などで相手の話しを促す）」、イ 言葉のフィードバック、「b 繰り返しの技法（相手の言葉の一部、もしくは全部を繰り返す）」「c 要約の技法（相手の話しを要約して返す）」「d 解釈の技法（話しの要点を因果関係で結び付けて返す）」「e 共感の技法（相手の感情を正確に把握し、感情を自然な言葉で返す）」「f 明確化の技法（相手が言いたいと思っていることを明確な言葉で返す）」、ウ 励まし（教育的・人間的）、「g 保証の技法（相手を安心させ、さらに励まし、勇気付ける）」、「h 沈黙の技法（相手の言葉を黙って待つ）」、オ 質問（相手に合わせた質問）、「i 質問の技法（開いた質問と閉じた質問の使い分け）」、「k 対決（教育的な指導、現実との葛藤）」、「j 対決の技法（相手の言動における

非一貫性を指摘する)」。

各面接技法の①日常的な実用性（意識的に活用している、得点1から5、5件法）、②児童・生徒への有効性（役に立つと感じている、得点1から5、5件法）、③限界性については各技法において設問「面接技法の限界の観点。私にとって、この面接技法の限界が実際の子どもの面接においてあると感じることがある」から、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答したものを「限界あり群」、それ以外を「限界なし群」とした。その結果は次のようになった。

(1) 実用性の観点

得点が4以上の高得点だった技法は、「a 促しの技法」「b 繰り返しの技法」「g 保証の技法」「i 質問の技法」の4種類で、「h 沈黙の技法」「j 対決の技法」の2種類は他の技法と比べて得点が低かった。残り4種類がそれらの中間得点となった。

(2) 有効性の観点

得点が4以上の高得点だった技法は、「a 促しの技法」「b 繰り返しの技法」「c 要約の技法」「e 共感の技法」「i 質問の技法」の5種類で、「h 沈黙の技法」は他の技法と比べて得点が低かった。残り4種類がそれらの中間得点となった。

表4 高得点傾向の技法

技法の観点	高得点傾向 得点4以上
技法の実用性	「a 促しの技法」「b 繰り返しの技法」「g 保証の技法」「i 質問の技法」
技法の有効性	「a 促しの技法」「b 繰り返しの技法」「c 要約の技法」「e 共感の技法」「i 質問の技法」

(3) 限界性の観点

各面接技法とも活用の③「限界性」で有意差は認められた。「私にとって、この面接技法の限界が実際の子どもの面接においてあると感じることがある」が全面接技法において有意差が認められた。どの技法においても「限界なし群」(28~37名前後)が「限界あり群」(4名から19名前後)より多い。限られたデータではあるが学校現場において、各面接技法を「技法の限界がない」ものとして活用している養護教諭と「技法の限界がある」という養護教諭に、養護教諭の認識が二分されていることがうかがわれた。

(4) 各面接技法の限界要因

前項より各面接技法とも活用の③「限界性」で有意差は認められた。養護教諭の認識が二分されていることから、両者の間には①「実用性」②「有効性」についても有意差がある可能性があ

る。しかし、①「実用性」では「e 共感の技法」「h 沈黙の技法」以外では有意差は認められなかった。つまり限界を感じても、日常的に実用している技法が共感、沈黙以外に 8 技法あるのである。同じく、②「有効性」では「h 沈黙の技法」以外では有意差は認められなかった。つまり限界を感じても子どもへの有効性を感じているのが沈黙の技法以外の 9 技法なのである。8 種類の面接技法は、実用性と有効性が共通に認識され実践されているのである。それでは、①「実用性」での有意差が認められた「e 共感の技法」「h 沈黙の技法」の限界要因は何であろうか、同じく②「有効性」での有意差が認められた「h 沈黙の技法」の限界要因は何であろうか。

表 5 観点別の各技法の有意差

各観点	「限界あり群」「限界なし群」で有意差ありの面接技法
技法の実用性	「e 共感の技法」「h 沈黙の技法」
技法の有効性	「h 沈黙の技法」
技法の限界性	全ての技法

(5) 全ての面接技法における活用上の傾向

全面接技法の活用上の傾向を比較するうえで、先行研究の知見である養護教諭のカウンセリング対応の姿勢（鈴木, 2001）の差異（カウンセラー志向か一般教師志向か）を参考に、すべての面接技法にまったく限界がないと考えている養護教諭を「限界なし群」とし、面接技法のうちひとつの面接技法でも何らかの実践上の限界があると感じて回答した者を「限界あり群」と設定した。全面接技法において「限界なし群」は 17 名で、「限界あり群」は 36 名であった。

各面接技法の 3 つの得点（実用性・有効性・限界性）を「限界あり群」「限界なし群」で t 検定した結果、次のようになった。「a 促しの技法」、3 得点で有意差は認められなかった。「b 繰り返しの技法」、③「限界性」でのみ有意差は認められた。「c 要約の技法」、3 得点で有意差は認められなかった。「d 解釈の技法」、③「限界性」でのみ有意差は認められた。「e 共感の技法」、③「限界性」でのみ有意差は認められた。「f 明確化の技法」、3 得点で有意差は認められなかった。「g 保証の技法」、3 得点で有意差は認められた。「h 沈黙の技法」、①「実用性」③「限界性」で有意差は認められた。「i 質問の技法」、③「限界性」で有意差は認められた。「j 対決の技法」、3 得点で有意差は認められた。

以上の結果より、「g 保証の技法」では、「限界あり群」と「限界なし群」の間で 3 得点（実用性・有効性・限界性）に有意差が認められたことから、日常的な面接場面で励まし技法を活用し、児童・生徒に有効性が認められと考えている養護教諭とそうでない養護教諭に二分されることが明らかになった。同じく、「j 対決の技法」でも、「限界あり群」と「限界なし群」の間では 3 得点に有意差が認められた。日常的に面接場面で対決技法を活用し子どもたちに有効性が認められると考えている養護教諭とそうでない養護教諭に二分されることが明らかになった。その他の技法、「b 繰り返しの技法」「d 解釈の技法」「e 共感の技法」「h 沈黙の技法」「i 質問の技法」では、設問の一部に有意差が認められたが、全体的な傾向としては日常的に各面接技法を活用し児童・

生徒に有効性が認められている面接技法である、と考えることができる。

(6) アンケート結果の解釈

限られた参加者による数量的なアンケート結果から現状を解釈することには限界があるが、この調査から次のようなことが示唆された。

まず、各面接技法の活用結果から養護教諭によく活用されている面接技法は、実用性と有効性の両観点から「a 促しの技法」「b 繰り返しの技法」「i 質問の技法」の3種類でありことがわかり、これらの面接技法が養護教諭のカウンセリング対応場面で活用されていることが示唆された。

しかし、限界性の観点からは各種研修での要請の高い「e 共感の技法」の実用性においては、「限界あり群 (12名)」と「限界なし群 (26名)」で有意差が認められ、有効性について有意差は認められなかった。つまり、共感の技法の有効性があることは共通に認識されているが、実用上の限界があり、それらの限界要因は、①保健室の空間特性3名 (20.0%)、②養護教諭の職務特性4名 (26.7%)、③養護教諭の個人特性6名 (40.0%) ④その他2名 (13.3%)、となった。同じく「h 沈黙の技法」でも「限界あり群 (19名)」と「限界なし群 (29名)」の有意差が実用性・有効性に認められた。限界要因は①保健室の空間特性11名 (42.3%)、②養護教諭の職務特性11名 (42.3%)、③養護教諭の個人特性3名 (11.5%)、④その他1名 (3.8%)、である。

各種カウンセリング研修で要請のある共感、沈黙（待つ姿勢）をとおしての傾聴姿勢などは、積極的に活用し有効性を感じている養護教諭とそうでない養護教諭に分かれた。各種限界要因を背景に養護教諭の児童・生徒への共感・沈黙などの対応は二分されることが示唆された。

個人面接の環境設定が難しい、保健室の多機能、忙しい、常に誰かがいるなどの保健室の空間としての限界や、養護教諭としての業務の限界、同僚教員との関係など養護教諭の職務特性としての限界、養護教諭自身の個性や適性、教育方針などの養護教諭の個人特性としての限界、など養護教諭の個人要因と学校要因をアセスメントしながら面接技法を習得することが必要となる。

次に、全面接技法にまったく限界がないと考えている養護教諭を「限界なし群」として全面接技法の活用傾向に着目すれば、「g 励ましの技法」と「j 対決の技法」の技法において有意差が認められた。両群の比較から「限界あり群」の養護教諭は、「両面接技法の活用において比較的消極的であり慎重であり注意深い、また児童・生徒への有効性も低いと考えている」、その逆に「限界なし群」の養護教諭は、「両面接技法の活用において比較的積極的であり前向きに取り組み、児童・生徒への有効性も高いと考えている」とまとめられる。このことは、深谷 (2001) の「養護教諭によって、子どもの受け入れを主とした『カウンセラー的役割を果たそうとしている者』と、より決まりなどを重視し、教室の環境と近い設定をしている『一般教諭的な役割を果たしている者』に分かれる」という研究知見を参考にすれば、「限界あり群」が「カウンセラー的役割」傾向を重視している養護教諭で「限界なし群」が「一般教諭的な役割」傾向を重視している養護教諭、と考えられる。本調査の対象となった養護教諭にあてはめるならば、「カウンセラー的役割」志向の36名は励ましや教育的な指導、現実との葛藤などの面接技法の限界を踏まえた上でのカウンセリング対応を目指し、「一般教諭的な役割」志向の17名はこれら面接技法の限界よりも「教育機能」を重視したカウンセリング対応を目指している。

表 6 各技法の有意差の背景

実践の技法	限界あり群 「養護教諭の在り方」	限界なし群 「養護教諭の在り方」
養護教諭 「g 励ましの技法」と「j 対決の技法」	「カウンセラー的役割」傾向を重視	「一般教諭的な役割」傾向を重視

表 7 技法の限界要因の背景

実践の技法	養護教諭の職務など学校要因 「養護教諭の在り方」	養護教諭の個人要因 「養護教諭の在り方」
養護教諭 「e 共感の技法」「h 沈黙の技法」	個人面接の環境設定が難しい、保健室の多機能、忙しい、常に誰かがいるなどの保健室の空間としての限界や、養護教諭としての業務の限界、同僚教員との関係など養護教諭の職務特性としての限界、	養護教諭自身の個性や適性、教育方針などの養護教諭の個人特性としての限界、など養護教諭の個人要因

養護教諭のカウンセリング技法の活用の実際は、①保健室特性や職務特性である「個人面接の環境設定が難しい、保健室の多機能、忙しい、常に誰かがいるなどの保健室の空間としての限界や、養護教諭としての業務の限界、同僚教員との関係など養護教諭の職務特性としての限界」の影響を受け、②「カウンセラー的役割」傾向を重視か「一般教諭的な役割」傾向を重視どうか、により判断され、養護教諭自身の個性や適性、教育方針などの養護教諭の個人特性としての限界、など養護教諭の個人要因の差異が認められた。養護教諭のカウンセリング技法においては、共有された理論が①保健室の特性や職務特性などに関連した技法の限界性として共有されているか、固有理論が②「カウンセラー的役割」傾向を重視か「一般教諭的な役割」傾向を重視どうか、などの役割志向性、養護教諭自身の個性や適性、教育方針などの養護教諭の個人特性、など養護教諭の個人要因に関連するのか、今後も検討が必要である。

4 まとめと提言 「実践の技法」と「教師の在り方」

「実践の技法」と「教師の在り方」は、次のようになった。

教師にとってのカウンセリング技法は、「教師にとっての実践可能性・教師役割との整合性・発達支援的な実践かどうか」の観点から活用されており、これらの条件を共有理論として想定することができる。しかし、その実際は、個人属性では、集団対応志向性か個人対応志向性か、職種・

教職経験・分掌の影響を受けていた。また、ある技法においては学校属性として、子どもの年齢が高いほど、逆にある技法においては低いほど教師の技法活用が好調であり、児童生徒の発達段階に応じ教師が技法活用を吟味している状況がうかがわれた。具体的には、これらの「実践の技法」の実際が固有理論として表出されていることがうかがわれた。

また、養護教諭に着目すれば、カウンセリング技法は、「個人面接の環境設定が難しい、保健室の多機能、忙しい、常に誰かがいるなどの保健室の空間としての限界や、養護教諭としての業務の限界、同僚教員との関係など養護教諭の職務特性としての限界」の観点から活用されており、これらの限界要因を共有理論として想定することができる。しかし、その実際は、個人属性では、養護教諭自身の個性や適性、教育方針などの養護教諭の個人特性としての限界、など養護教諭の個人要因により技法活用を吟味している状況がうかがわれた。一部の技法は、「カウンセラー的役割」傾向を重視なのか、「一般教諭的な役割」傾向を重視なのかで、分かれると解釈された。具体的には、これらの「実践の技法」の実際が固有理論として表出されていることがうかがわれた。

冒頭にも述べたが、筆者の研究における問題意識は、次のようになる。それは、学校現場の教師の懸命な努力にもかかわらず、「生徒指導の実際」を教育関係者が共有できないことである。2017年の「生徒指導体制における共有理論と固有理論の研究」を踏まえた2019年の「生徒指導体制における共有理論と固有理論の検討—その2」による研究提言は、教師に「支持」された共有理論とは異なる個々の教師に固有に「活用」された理論の差異に、教師は自覚的であるべきであるということである。

教師は、共有された理論と個々の教師に固有に活用された理論の差異とは何であろうか。いくつかの観点を紹介する。まず、生徒指導は「機能主義」のため、いわゆる5W1Hを規定する理論が見えてこない。いつ、どこで、何をするか、が明確ではない。「おはよう」という声かけから「給食指導」「生活習慣指導」まで、多様である。つねに「子どもの000のために（前段）」「000ができる教師（後段）」を意識することが求められている。構造的に見ても、後段は比較的に可視化が可能である。しかし、前段は、なかなか目に見えてこないところである。また、前段は教師の観察眼や生き方など、「教師の在り方」と大きく関わる場所でもある。前段は取り組む教師にいつかはブーメランのように返ってきて、時には感動のエピソードとなるであろう。一方で、後段の技法は日々の吟味が必要である。技法の点検をしなければ技法に振り回されることになる。その教師にあった技法なのか、その生徒にあった技法なのか、多くの教師に共有すべきベーシックな技法なのか、個人要因や学校要因などをもとに常に吟味と点検が必要となるであろう。

また、ひとつの技法がすべての対象に対して効果的ではないことがうかがわれた。技法と対象は、発達段階など相補的な場合にのみ効果があるとしたら、どのような場合か、冷静に吟味する必要がある。

本稿における提言として、図1・図2の可視化モデル例を示す。可視化モデルとは、次のモデル論を参考にしている（江川、2002）。モデルという用語は、研究分野においては、仮説ないし理論の意味で使用される。その用法には、①類似構造モデル、②理論モデル、③数学モデル、がある。①類似構造モデル。ある現象・事象について、その構造やメカニズムを表す場合にモデルの語が用いられる。（中略）実態としての構造をもたない事柄の構造を想定して、視覚的に分かりやすく示したものも、モデルとよばれる。②理論モデル。江川（2002）は、理論モデルについて

次のように説明している。いまだはっきりしない事柄について、その実態や本質的特徴を、既知の事柄に例えてみるのである。(中略) このように、仮説段階のモデルには、メタファー的(隠喩的)ないしはアナロジカル(類推的)なものがある。明らかにしたい事柄(存在物の構造や現象・事象)の実態がはっきりしないときには、とにかく、何か既知のものに似た構造やメカニズムを想定していることになる。

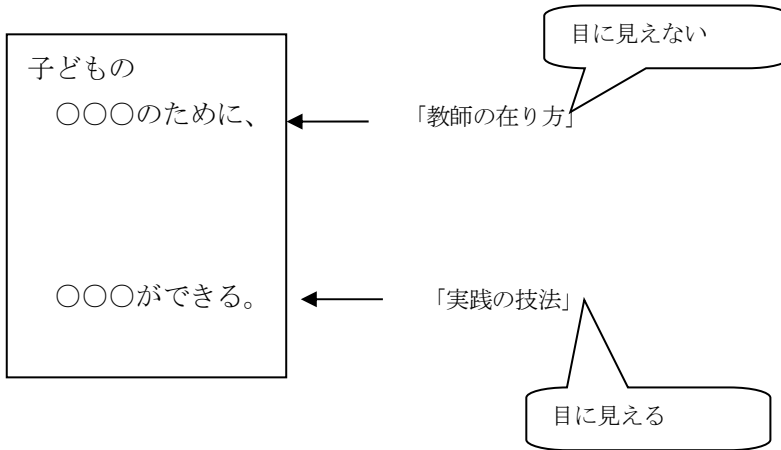


図1 「実践の技法」と「教師の在り方」の可視化モデル例

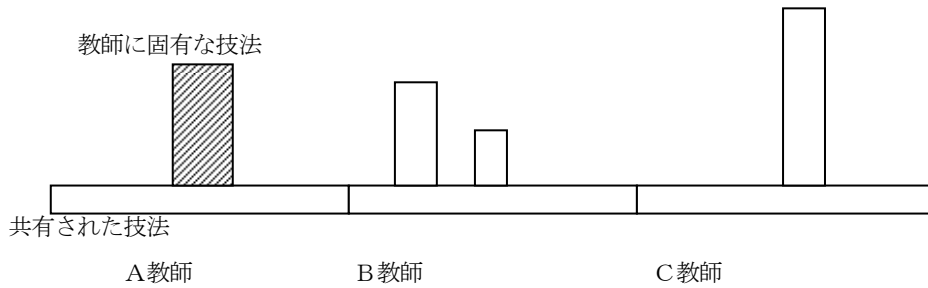


図2 技法の可視化モデル例 教師に固有な技法と共有された技法

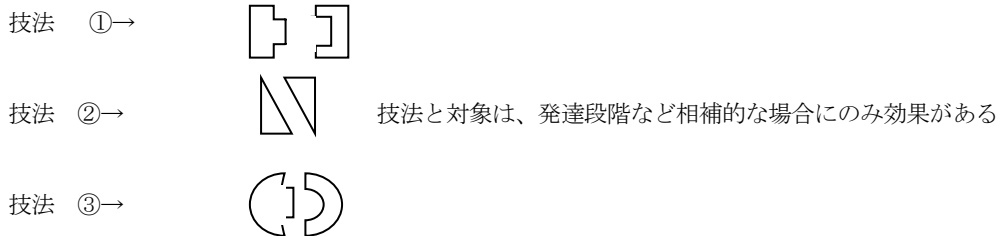


図3 技法の可視化モデル例 技法と対象

問題意識で述べたように、学校現場の「実践と理論の融合プロセス」を目指すためには、「実践者の内部にある理論」であろう固有理論を教師個人が丁寧に省察し、より深化させるのか、外部理論である共有理論の共有度を高めるのか、今後も継続した研究が必要である。本研究では、カウンセリング技法という技法活用の実際に着目し、「実践の技法」と「教師の在り方」の検討することで「実践と理論の融合プロセス」を明らかにすることを研究目的としていた。限られた研究ではあるが、「実践と理論の融合プロセス」を、一部ではあるが可視化モデルで説明することができた。

各種技法の基盤にある「教師の在り方」を個々の教師が省察することが必要であろう。カウンセリング技法に限らず、各種技法の点検をしなければ技法に振り回されることになる。ベーシックな技法なのか、その教師にあった技法、その生徒にあった技法なのか、常に吟味と点検が必要であろう。

研究上の課題として、特定のカウンセリング技法に限定した調査研究には、限界がある。あわせてインタビュー調査も、今後必要である。

引用・参考文献

- 江川政成 2002 経験科学における研究方略ガイドブックー論理性と創造性のブラッシュアップーナカニシヤ出版 pp.107-111.
- 羽間京子 2004 「生徒指導に生かし得うる現職教員向けのカウンセリング研修についてー児童・生徒理解のためのロールプレーー」 生徒指導学研究 第3号 pp.48-57
- 日本教職大学院協会 授業改善・FD 委員会 2018 「教科領域を取り込んだモデルカリキュラム検討報告書」 p.2
- 鈴木綾子 2001 モノグラフ小学生ナウ Vol.20-3 「子どもの逸脱行動への許容度」『心のケアワーカーとしての養護教諭ー10年後の全国調査ー』 ベネッセ教育研究所 pp.53-57
- 諏訪茂樹 2000 「態度を実現する10の技法」『援助者のためのコミュニケーションと人間関係(第2版)』 建帛社 pp.30-62
- 瀬戸健一 2010 「教師の指導実践における心理学的アプローチの検討ーカウンセリング技法の活用に着目してー」日本特別活動学会紀要 第18号 pp.50~61.
- 瀬戸健一 2005 「養護教諭のカウンセリング対応にかかわる研修プログラム開発の視座ー面接技法の実用性・有効性・限界性に着目した試みー」 筑波大学学校教育学会誌 pp.9-19
- 山口満 2001 「21世紀を迎える特別活動ー教師の意識変革をどう進めるかー」 日本特別活動学会紀要 第9号 pp.19-23