

『就実教育実践研究』第11巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2018年3月31日 発行

校内研修としての多職種連携教育 (IPE) の可能性 — 「模擬ケース会議」からみえた学校支援の様相 —

**A Availability of Inter professional education as the School In-Service Training :
The aspects of school support system viewed from
“a case conference simulation program”**

荊木 まき子 ・ 森田 英嗣

校内研修としての多職種連携教育 (IPE) の可能性 — 「模擬ケース会議」からみえた学校支援の様相 —

荊木まき子 (幼児教育学科), 森田英嗣 (大阪教育大学)

A Availability of Inter professional education as the School In-Service Training :
The aspects of school support system viewed from
“a case conference simulation program”

Makiko IBARAKI (Department of Infant Education), and
Eiji MORITA (Osaka Kyoiku University)

抄録

本研究は小学校の校内研修において、多職種連携教育としての模擬ケース会議を行った。目的として (1) 教員研修における模擬ケース会議の効果について検証を行う, (2) 教職員の経験年数や立場による受け止めの相違点についての検証を行う, (3) 模擬ケース会議の試行が, 学校支援改変のきっかけとなる可能性についての検討を行うこととした。その結果, (1) これまで言語化されなかった教員が感じる学校課題が共通理解された, (2) 学校課題は概ね共通していたものの, 改善案や感想は, 経験年数10年未満や一般教員は利益受益者として, 経験年数10~19年や主任層では学校支援体制改革者として, 経験年数20年以上や職員は一步引いた位置からの認識がみられた。(3) 模擬ケース会議後に学校課題の共通理解が得られることにより, 学校課題の共通認識を土台として校内委員会を立ち上げ, 学校支援構築のきっかけになりうることが示唆された。

キーワード 多職種連携教育 (IPE), 校内研修, 模擬ケース会議, 学校支援, 共通理解

I. 問題と目的

近年, 文部科学省における「チーム学校 (文部科学省, 2015)」の提唱があるように, 学校内で教員だけでなく, スクールカウンセラー (以下SCと略記) やスクールソーシャルワーカー (以下SSWと略記) といった多様な職種の人々との連携において, 児童生徒の課題解決を行うことが必要とされている。これらの課題解決の背景には, 虐待や発達障害, 不登校, 背景にある子どもの貧困といった複雑な要因が絡み合った事象が, 児童生徒の問題として見られるようになってきたため, 教員だけでは解決が難しいことがあげられる。

けれども学校の教員は本来, 己の仕事を個別裁量で行おうとする「個業化 (佐古, 2006)」としての性質を有している。そのため, 学級崩壊といった教育上の困難に関しても, 当該の担任に対して周囲の教員としての協力や助言はあれども, 実質的な協働や支援とな

りえずに当該の担任のみが孤軍奮闘するという状況が依然として見られている（佐古・葛上・芝山，2005）。これらの改善に，学校組織全体が多職種を受け入れ，個々の教員の奮闘を支える組織づくりをする必要があると考えられる。しかし，現時点において小学校に勤務するSCが教員と相談ができる関係を持つこと自体に労力を割かれること（齋藤・福原・川西ら，2009）や，発達障害を持つ児童に対しての学校支援が充分でない状況（松本・須川，2014）を鑑みると，学校全体で学校支援組織のありかたを見直し，考えていく必要があると考えられる。

従来校内研修は，学校全体で課題を考える場として，校内の教職員の共通理解の基盤を作ると共に，学校改革のきっかけづくりとして戦略的に活用されてきた（木岡，2002）。SCが校内研修の講師を務め，研修を通してSCと教員間で共通の姿勢を確認するといった成果も報告されている（坂本，2011）。しかし，学校全体でSCやSSWも含めた学校支援体制のありかたや，より良い学校支援体制のありかたを校内で検討するという校内研修は，ほとんど報告されていない。近年医療領域では，現職者の多職種連携教育（Inter professional Education）が提唱され，その検討も報告されている（飯塚・林・安藤ら，2017）。教育領域では，養成段階での検討はなされているが（荊木・森田・鈴木，2015），現職者の検討はほとんど見当たらない。今後，チーム学校としての学校組織のあり方を推進する際に，校内研修での多職種連携教育は，益々重要性が増すと考えられる。従って本研究では，ある小学校の校内研修において，多職種連携教育としての模擬ケース会議（荊木・森田・鈴木，2015）を試行し，効果の検証を試みる。

その際，本研究の目的は（1）教員養成の学生を対象に行ってきた模擬ケース会議を教員研修の中で試行し，その効果について検証を行う，（2）模擬ケース会議を校内研修で受けた教職員の立ち位置によって，受け止めがどのように異なるのかについての検証を行う，（3）模擬ケース会議の試行が学校改変のきっかけとなるためにどのような可能性が考えられるのかについて検討を行うの3点とした。これらの目的を設定した理由は，ひとつの学校において，校内研修を実施することは，多職種連携の意義を理解するだけでなく，生徒指導や教育相談上の学校課題を共通理解し，新たな改善案を模索するきっかけになると考えられたためである。

II. 方法

1. 作成した教材

本研究は，保健室に頻繁に来室する中学2年女子A子が養護教諭にリストカットを告白したことをきっかけに，養護教諭がケース会議を実施するという設定に基づく模擬ケース会議を行うという教材を作成した。この模擬ケース会議の教材は養護教諭，担任，管理職，SC，SSWの5つの役割を「指示書」，「情報カード」，「役割カード」，「カンファレンスシート（大阪府教育委員会，2006）」を手がかりに，ロールプレイを行う情報カード実習（柳原，1976）である。この教材の通常版（荊木・森田・鈴木，2015）であれば，A子の情報整理

と支援計画立案まで行うことが可能である。しかし、通常版では最初の説明から最後の解説まで3時間近くかかるため、忙しい現場の教員では難しいと判断し、本研究では2時間程度で収まる短縮版を使用した(荊木・森田, 2017)。短縮版では情報整理(以下情報整理班と示す)と支援計画立案(以下支援計画立案班と示す)を異なる班で作業し、最後に発表の段階で発表し合うことで情報を統合することが可能であった。

各教材の内容として「指示書」には、5人班を作り、中学校の養護教諭、担任、管理職、SC、SSWの役割を決定すること、「役割カード」に書かれている各専門性やケース会議上での役割を理解しつつ、情報整理班には口頭で「情報カード」の情報をやり取りすること、支援計画立案班には、やり取りした情報を元に、「初回カンファレンスシート(大阪府教育委員会, 2006; 以下カンファレンスシートと示す)」を完成させることが示されていた。「情報カード」の内容として、A子がリストカットを行う背景に、A子の中学入学を期に母親がDVのために離婚し、現在は母親と2人で住んでいることや、A子の学級内での立ち位置、家族の状況が各専門家の視点を統合すると分かるように設定されていた。情報整理班は養護教諭のみに事例提供者として、「情報カード」に番号を振り、その番号通りに情報を読むように模擬ケース会議の「指示書」にて指示された。SSW役の受講者には、会議の進行役として、ケース会議の説明を記した「指示書」を会議方法の説明の時に手渡された。各役割に対しては、各役割から見た当該の女子中学生の様子や見立て、周囲の状況が記載された6枚の「情報カード」、各自の専門的役割やケース会議での役割等を書いた「役割カード」が渡され、各カードの役割を口頭のやり取りのみで行うことが指示された。発表では、まとめた情報からA子の状況や、周囲の見立てを発表してもらうことが指示された。支援計画立案班は、この情報カードを整理した情報が記載された「カンファレンスシート」が渡され、A子の状況を理解した上で、よりA子の実状にあった支援を立案・計画・役割分担することを行うように指示された。発表では、受講生は当該生徒の家庭環境や、各専門家や教員の見立て、支援計画について記入する「カンファレンスシート(大阪府教育委員会, 2006)」の「アセスメントの結果明らかになったこと」「確認すべきこと」「長期的な支援計画」「短期的な支援計画」「課題にあった役割分担」の項目を記入することで支援計画を立てて発表することが指示された。

ねらいとして、各専門家になりきって受講者が情報カードの情報をやり取りすること、各専門家の立場・視点から見たA子の情報を集約、分析、支援計画を立案することを通して、A子が逸脱行動を行う背景や各専門家の役割、専門性を理解し、勤務する学校での支援を改めて考えるきっかけづくりとして位置づけた。

2. 調査協力校と校内研修実施者のプロフィール

調査協力校は、地方都市近郊の小学校である。駅から離れた学校であり、家庭的背景が複雑な児童が比較的多い学校である。学校規模としては、25学級、教員数46名、職員15名の中規模校であり、SCは週1回来校し、SSWは来校していなかった。研修参加者の概

要として、模擬ケース会議に参加したのは37名（約61%）であった。内訳として、性別は男性16名、女性14名、無回答7名、年代は20代17名、30代11名、40代4名、50代1名、60代2名、無回答2名、勤務年数は10年未満23名、10～19年7名、20年以上3名、無回答4名、今年度のポジションは主幹教諭や教務主任、生徒指導主事、保健指導主事、校内研修主任といった主任層が2名、特別支援学級担任、養護教諭、学級担任、その他教員といった教員層が29名、図書館司書や学校事務といった学校職員が5名であった。管理職1名は研修自体には参加せず、オブザーバーの立場で見守っていた。授業実施者については、SC経験のある第1著者が校内研修の講師という形式を取って実施した。第1著者と第2著者の関係は、第1著者が研究を主に進め、第2著者が助言を行った。

3. 実施時期

校内研修の実施及び調査は2017年7月の夏休み中に実施された。

4. 倫理的配慮

個人情報や大学の倫理基準に基づき処理すると共に、校内研修を行った学校長に、校内研修について調査を行う趣旨について説明し、研究のためのデータ活用の実施許可を取った。また、完成した論文についても、学校長に確認をお願いした。

5. 実施方法

本研究では、校内研修及び調査のデータ収集は、Table 1のタイムスケジュールに基づき2時間かけて行われた。全体として7つの実施項目を行った。以下の1) 模擬ケース会議（短縮版）の実施では、タイムスケジュールの(1)～(4)、2) 質問紙調査と学校課題の検討ではタイムスケジュールの(5)～(7)についての詳細を示す。

Table 1 校内研修のタイムスケジュール

	実施項目	分
1	講師紹介・説明	20
2	模擬ケース会議（短縮版）実施	40
3	情報整理班・支援計画立案班 結果発表	20
4	解説・質疑応答	10
5	質問紙調査	10
6	一番重要な学校課題・改善案検討	10
7	各班の学校課題・改善案を発表	10

1) 模擬ケース会議（短縮版）の実施

(1) 講師紹介・説明

第1著者について学校の支援について研究していると簡単に説明してもらい、こちらからは、「今回の研修を学校の支援体制を考えるきっかけにもらいたい。」と呼びかけた。

(2) 模擬ケース会議（短縮版）実施

情報整理班と支援計画立案班の2つの作業班に分け、各SSW担当者に模擬ケース会議の運営方法を指示した。各班の内容として、情報整理班は6枚の情報カードをもとに、ワークシートに情報を整理し、状況を確認した。支援計画立案班は、まとめた情報が書かれた「カンファレンスシート（大阪府教育委員会，2006）」を渡し、A子を支援する支援計画を考えてもらった。両班にはケース会議の説明を記した指示書、各役割に対し6枚の情報カード、各自の専門性を書いた役割カードを渡し、口頭のやり取りを指示した。

(3) 情報整理班・支援計画立案班 結果発表

情報整理班がA子の経過と各専門家の見方を発表し、支援計画立案班が、「アセスメントの結果明らかになったこと」「確認すべきこと」「長期的な支援計画」「短期的な支援計画」「課題にあった役割分担」を発表してもらった。

(4) 解説・質疑応答

こちらが想定した「カンファレンスシート」の記入例を配布し、情報整理から支援計画立案までの考え方やポイントを簡単に説明した。その後、多職種連携の意義や異職種との協力形態の種類、各「役割カード」に示されていた内容、支援の関連図を示した用紙も配布し、解説した。

2) 質問紙調査と学校課題の検討

(5) 質問紙調査

「多職種連携教育課題」として質問紙調査を実施した。質問紙の内容は、性別や年代、勤務年数、今年度のポジションといった研修に参加した教員の基礎的な情報を書くものと、①この模擬ケース会議の中で担った役割、②模擬ケース会議の学習を通じた、勤務校の中でのケース会議の持ち方についての課題点（以下学校課題と示す）、③②で回答した課題点を解決するための改善策（以下改善案と示す）、④その他のケース会議について考えたことを記入してもらった（以下感想と示す）。

今回、校内研修において調査協力教員に対し、養成課程の学生に行ったような各専門家や役割の専門性について質問し、認識の変化を見る課題（荊木・森田・鈴木，2015）を採用しなかった。その理由は、現場の教員に対して、模擬ケース会議の研修を通してどのような課題を認識したかにより評価を行う方が、実際の児童生徒課題に対応する教員の実情により合致しており、本教材の実際的な効果を確認するのに適切であると考えたためである。また、これらの結果は研究のデータとするだけでなく、

実際に協力校に活用してもらうことがより校内研修の効果を高めると考えたため、以下の実施項目を付け加えた。

(6) 一番重要な学校課題・改善案を検討

(5)で記入したものを、模擬ケース会議を行った班内で発表し、班内で一番重要な学校課題と改善案について検討し、A4一枚の紙にそれぞれを記入してもらった。

(7) 各班の学校課題・改善案を発表

発表者に学校課題と改善案を記入した紙を持ってもらい、説明をしてもらった。

3) 分析方法

分析は、質問紙調査の記述内容を対象とした。以下に詳細を示す。

(1) 記述データのテキスト化とラベル化

質問紙に書かれた内容である、①模擬ケース会議体験を通して、勤務校の中でケース会議の持ち方についての課題点、②①で回答した課題点を解決するための改善策、③その他のケース会議について考えたことを一つの意味のかたまり毎に切片化し、ラベルとした。

(2) KJ法の実施

各ラベルを同じ意味同士に集めたものを小カテゴリとし()で示した。さらに似た意味のカテゴリを集め中カテゴリとし、「 」で示した。質問項目毎に、いくつかのカテゴリができると、各カテゴリの関係性を全体の発表や質問紙の内容から考察し、関係性を矢印等で示し、関連図を作成した。

(3) 各階層のカテゴリ抽出傾向の検討

同時に、各カテゴリの詳細をあげるなかで、考え方の違いが出ると考えられる経験年数とポジションの各階層において、どのカテゴリの意見が多いのかについて上位の3カテゴリを挙げ、検討を行った。

4) 結果の確認

各質問項目の関連図のまとめを学校長、教員に見てもらい、学校の状況に合致しているのか確認をした。

Ⅲ. 結果

1. 模擬ケース会議の各班から出た学校課題と改善案

2) 質問紙調査と学校課題の検討の(7)各班の学校課題・改善案を発表の段階で各班から出た一番重要な学校課題と改善案をTable 2に示す。各班の話し合いの中で、一番重要な学校課題として、学年内では情報の共有や話し合いがなされているものの、学校全体、他の専門家との話が難しいこと、会議を設置するシステムが整っていないこと、同じ立場での話し合いなので、深まっていけないこと等が意見として挙げられた。また、学校課題を受けて考えられた一番重要な改善案としては、ケース会議を定期的に、あるいは積極的に持つことや多様なメンバーで行うこと、それらを可能にするための業務の精選や校内シ

ステムの構築が挙げられた。

Table 2 各班から出た一番重要な学校課題と改善案

班	各班で出た一番重要な学校課題	各班で出た一番重要な改善案
1	情報がほしい	外部との連携
2	時間確保が難しく、話が深まらない	ケース会議の重要度を上げる =他の業務を精選する
3	学年内で共通理解しているが、 効果が得られているかわからない	専門機関のことを知り、連携がとれるように する
4	情報の共有	定期的にケース会議を実施
5	学年（異なる視点ではなく同じ立場）で ケース会議を行っていること。	色んな立場（SC、養護教諭等）の人に 積極的に入ってもらう 場所、時間の確保
6	定期的なケース会議は、多様なメンバー が入れていない	困ったら、声をあげる 臨時的なケース会議、多様なメンバーで
7	全体での情報共有不足	話し合いのシステム構築

2. 質問紙の結果

1) 分析対象となったデータの概要

分析対象となったデータの概要を Table 3 に示した。テキスト化、調査協力者は37名の教職員集団となった。分析対象の内訳として、勤務年数では10年未満が23名、10～19年が7名、20年以上が3名、無回答が4名であった。ポジションは主任層が2名、一般教員層が29名、職員が5名であった。各グループの状況として、7班のうち3班は6人班となり、役割がない人には書記を担当してもらった。各データをテキスト化した文字数は各質問項目平均2045文字（最大2020～最小1941字）、総数6136文字であった。切片化の数は1質問項目平均57（最大64～最小50）、総数は553であった。小カテゴリの数は1質問項目平均16（最大24～最小8）、総数は49であった。中カテゴリの数は1質問項目平均7（最大8～最小6）、総数は22であった。

Table 3 各質問項目の概要

質問	テキスト化した文字数	データの切片数(ラベル数)	小カテゴリ	中カテゴリ
学校課題	2175	64	17	6
改善案	1941	56	24	8
感想	2020	50	8	8
計	6136	170	49	22

2) 各質問項目のカテゴリ関連図とカテゴリ内の内訳

模擬ケース会議に考えられた学校課題についての関連図を Figure 1～3 に示した。関連図では小カテゴリは（明朝）で、中カテゴリは「ゴシック（文中では「明朝」にて示す）」にて示した。各カテゴリ末尾の（数字）は、そのカテゴリに直接関連するラベルの数である。模擬ケース会議に考えられた学校課題についてのカテゴリの詳細については、Table 4～6 に示した。また、経験年数とポジション毎に各カテゴリのラベル数を抽出し、上位3位までに多くあげられたカテゴリを見ることで各階層の傾向を見た。

(1) 模擬ケース会議後に考えられた学校課題の詳細

模擬ケース会議に考えられた学校課題についての関連図を Figure 1 に示した。現在の学校課題として「学級担任のみの会議」であり、（学年毎のケース会議：14）（担任のみの会議：8）の状況が明らかとなった。背景の課題として、「ケース会議の開催・検討の難しさ」を抱えており、（ケース検討の時間不足：4）や、具体的な支援方法が出ないことや深まらない会議といった（具体性・深みに欠ける結論：2）（多職種を活かした支援体制の未構築：1）が要因となり、（難易度が高いケース会議開催：4）となる状況が伺えた。

その結果、「学校全体の共有困難」として、（学校全体の課題が曖昧：1）であることや、（学校全体の共通理解困難：2）（学校全体のケース検討の時間がない：2）（他学年との情報交換不足：3）が生じていた。またその状況は、「自・異職種との希薄な関係・理解」として（各職種・専門家との希薄な関係：11）や（各職種・専門家の役割無理解：3）（学外連携不足：1）（自分自身の役割が曖昧：1）といった状況を生み出していた。

これらの課題の核心として、「情報の収集・整理困難」といった（情報収集：1）（情報の共有：1）（情報の整理：1）の共有：1）（情報の整理：1）といった課題を教員は感じており、同時に「役割分担が重要：1」といった意見も見られた。

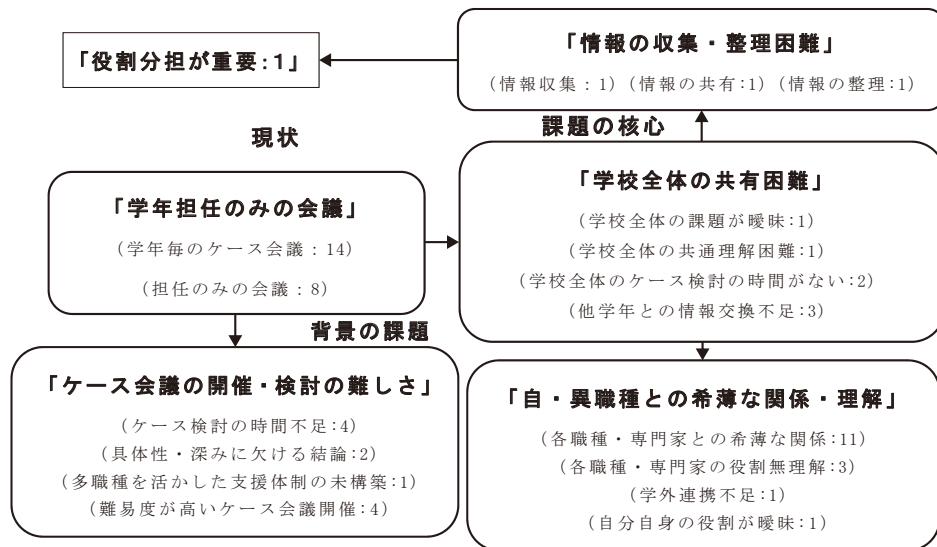


Figure 1 模擬ケース会議後の学校課題に関連するカテゴリ

模擬ケース会議に考えられた学校課題についてのカテゴリの詳細を Table 4 に示した。その結果、上位から順に経験年数では、10年未満が（各職種・専門家との希薄な関係：8）（学年毎のケース会議：7）（担任のみの会議：5）、10～19年が（学年毎のケース会議：4）（担任のみの会議：2）（各職種・専門家との希薄な関係：2）、20年以上が（学年ごとのケース会議：1）（学校全体のケース検討の時間がない：1）（各職種・専門家との希薄な関係：1）（各職種・専門家の役割無理解：1）（ケース検討の時間不足：1）があがった。ポジションでは、主任層が（学年毎のケース会議：2）（担任のみの会議：1）（他学年との情報交換不足：1）（各職種・専門家との希薄な関係：1）、一般教員が（学年毎のケース会議：10）（各職種・専門家との希薄な関係：10）（担任のみの会議：7）、職員が（学年毎のケース会議：2）（学校全体の課題が曖昧：1）（多学年との情報交換不足：1）（ケース検討の時間不足：1）（情報の整理：1）が見られた。

Table 4 模擬ケース会議後の学校課題に関連するカテゴリの詳細 (64) ※(数)は、ラベル数

中カテゴリ	小カテゴリ	経験年数				ポジション		
		10年未満	10～19年	20年以上	無回答	主任層	一般教員	職員
学年担任のみの会議	学年毎のケース会議 (14)	7	4	1	2	2	10	2
	担任のみの会議 (8)	5	2		1	1	7	
学校全体の共有困難	学校全体の課題が曖昧 (1)	1						1
	学校全体の共通理解困難 (2)	2					2	
	学校全体のケース検討の時間がない (2)	1		1			2	
	他学年との情報交換不足 (3)	1	1		1	1	1	1
自・異職種との希薄な関係	各職種・専門家との希薄な関係 (11)	8	2	1		1	10	
	各職種・専門家の役割無理解 (3)	2		1			3	
	学外連携不足 (1)	1					1	
	自分自身の役割が曖昧 (1)				1		1	
ケース会議の開催・検討の難しさ	ケース検討の時間不足 (4)	1	1	1	1		3	1
	具体性・深みに欠ける結論 (2)	2					2	
	多職種を活かした支援体制の未構築 (1)		1				3	
	難易度が高いケース会議開催 (4)	2	1		1		4	
役割分担が重要 (1)	1					1		
情報の収集・整理の困難	情報収集 (1)	1					1	
	情報の共有 (1)		1				1	
	情報の整理 (1)	1						1

※**太字**は上位3位までの小カテゴリの数字

(2) 模擬ケース会議後に考えられた改善案の詳細

模擬ケース会議に考えられた改善案についての関連図をFigure 2に示した。学校課題を受けた改善案として、「ケース会議開催のための学校組織改編」に（ケース会議開催のシステム構築：1）（検討時間の確保：1）（職場雰囲気向上：1）（生徒指導委員会の機能化：1）（校務の整理：3）が見られ、「異職種の派遣」として、（SSWの派遣・配置：1）や（SCの研修参加：1）が見られた。

これらの学校システムの改革の上で、「定期的なケース会議開催の調整」として、（定期的なケース会議開催：6）（柔軟なケース会議開催：2）（ケース会議開催の調整：5）（ケース会議の重点化：3）を行い、さらに「多職種の会議参加」として（関係者の会議参加：4）（SCの勤務日での会議開催：1）を行うことを考えていた。

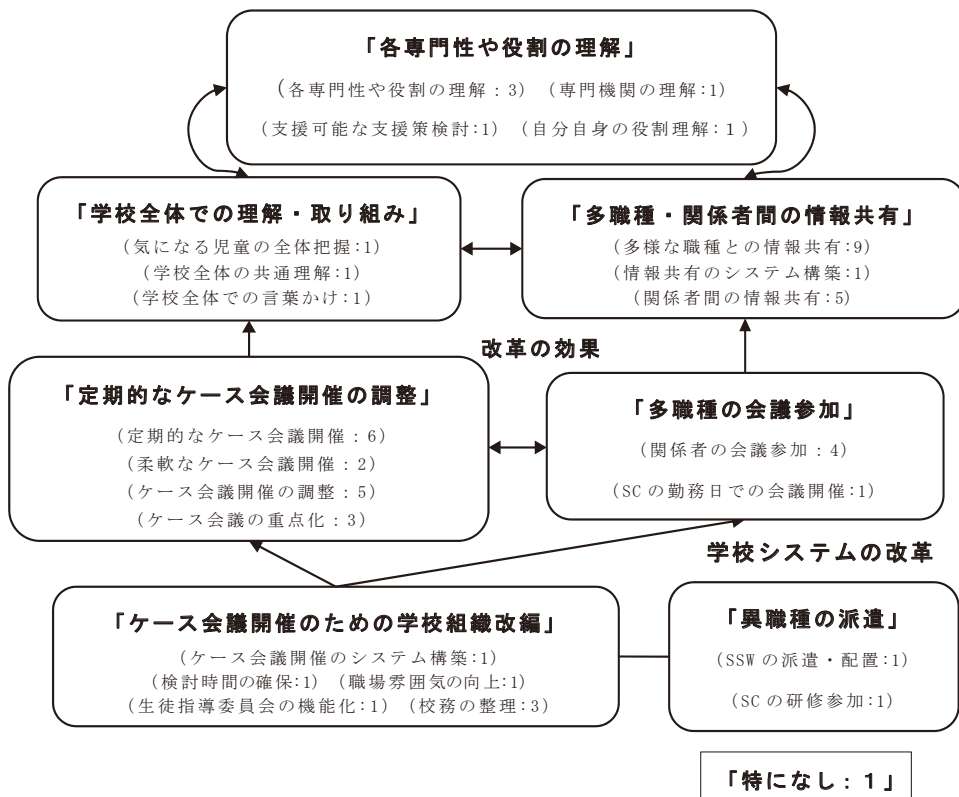


Figure 2 模擬ケース会議後の改善案に関連するカテゴリの関連

これらの改革の効果として考えられることは、「定期的なケース会議開催の調整」により、「学校全体での理解・取り組み」として、（気になる児童の全体把握：1）（学校全体の共通理解：1）（学校全体での言葉かけ：1）が可能となり、「多職種の会議参加」のために、（関係者の会議参加：4）（SCの勤務日での会議開催：1）が行われ、「多職種・関係者間の情報共有」として、（情報共有のシステム構築：1）（関係者間の情報共有：5）（多様な職種

との情報共有:9) が可能になると考えられた。この「学校全体での理解・取り組み」と「多職種・関係者間の情報共有」を相補的に補いあった結果として、「各専門性や役割の理解」となり、(各専門性や役割の理解:3) (専門機関の理解:1) (支援可能な支援策検討:1) (自分自身の役割理解:1) につながるのではないかと考えられた。

模擬ケース会議に考えられた改善案についてのカテゴリの詳細をTable 5に示した。その結果、10年未満が(多様な職種との情報共有:6) (関係者間の情報共有:4) (定期的

Table 5 模擬ケース会議後の改善案に関連するカテゴリの詳細(58) ※(数)は、ラベル数

中カテゴリ	小カテゴリ	経験年数				ポジション		
		10年未満	10～19年	20年以上	無回答	主任層	一般教員	職員
定期的 ケース会議 開催の調整	定期的なケース会議 (6)	3	2		1		5	1
	柔軟なケース会議開催 (2)	1			1		2	
	ケース会議開催の調整 (5)	2	2		1	1	4	
	ケース会議の重点化 (3)		1	2			1	2
多職種の 会議参加	関係者の会議参加 (4)	3	1				3	1
	SCの勤務日での会議開催 (1)	1					1	
ケース会議 開催のため の 学校組織 改編	校務の整理 (3)	1	2			1	2	
	ケース会議開催のシステム構築 (1)				1			1
	業務改善 (1)	1					1	
	検討時間の確保 (1)	1						1
	職場雰囲気向上 (1)	1					1	
異職種の 派遣	生徒指導委員会の機能化 (1)		1				1	
	SCの研修参加 (1)	1					1	
各専門性や 役割の理解	SSWの派遣・配置 (1)				1		1	
	各専門性や役割の理解 (3)	1	1	1		1	1	1
学校全体 での理解・ 取り組み	専門機関の理解 (1)		1				1	
	支援可能な支援策検討 (1)	1					1	
	自分自身の役割理解 (1)	1					1	
関係者間の 情報共有	学校全体での理解・取り組み (1)	1					1	
	学校全体での言葉かけ (1)	1					1	
	学校全体の共通理解 (1)	1					1	
関係者間の 情報共有	情報共有のシステム構築 (1)	1					1	
	関係者間の情報共有 (5)	4	1			1	4	
	多様な職種との情報共有 (9)	6	3				9	
特になし (1)				1			1	

※太字は上位3位までの小カテゴリの数字

なケース会議：3）（関係者間の会議参加：3），10～19年が（多様な職種との情報共有：3）（定期的なケース会議：2）（ケース会議開催の調整：2）（校務の整理：2），20年以上が（ケース会議の重点化：2）（各専門性や役割の理解：1）（特になし：1）があがった。ポジションでは，主任層が（ケース会議開催の調整：1）（校務の整理：1）（各専門性や役割の理解：1）（関係者間の情報共有：1），一般教員が（多様な職種との情報共有：9）（定期的なケース会議：5）（ケース会議開催の調整：4）（関係者間の情報共有：4），職員が（ケース会議の重点化：2）（定期的なケース会議：1）（関係者の会議参加：1）（ケース会議開催のシステム構築：1）（検討時間の確保：1）（各専門性や役割の理解：1）（特になし：1）が見られた。

(1) 模擬ケース会議後に考えられた感想の詳細

模擬ケース会議に考えられた改善案についての関連図を Figure 3 に示した。模擬ケース会議の感想として，「多面的視点・検討の重要性」では，（多面的理解の重要性：6）（多様な情報の重要性：1）（多様な立場での情報共有と検討の重要性：10）（多面的対応策の重要性：1）（様々な場面の検討：1）が気づきとして見られた。同時に「各役割への理解」として，（SSWという役割への気づき：2）（各役割への理解：5）（他の立場の疑似体験の重要性：2）を感じ，同時に「1人での問題解決の限界を理解：4」し，「情報整理・共有の重要性：3」を考えていた。

実際場面での運用の検討として，書くことによる整理や，学年間・学校全体でのケース検討の重要性，臨機応変な対応の重要性，多職種との接続といった「ケース会議開催の利

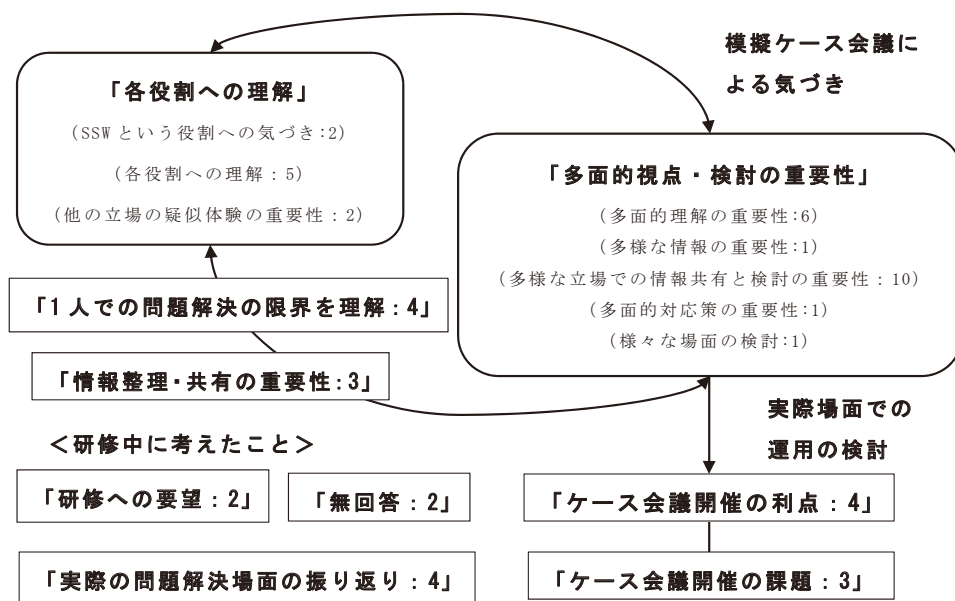


Figure 3 模擬ケース会議後の感想に関連するカテゴリの関連図

点：4」を考えると同時に、課題検討の多さ、ケース会議の時間確保、分担による支援の隙間の心配といった「ケース会議開催の課題：3」も考えていた。

他に研修中に考えたこととして、子どもの課題解決への教員の思いを理解することや、実際場面での複雑な思い、小学校担任の多面的役割、問題解決の背景にある多様な要素といった「実際の問題解決場面の振り返り：4」や教育相談事例の実例や対応方法の学習への意欲、小学校事例での検討希望といった「研修への要望：2」「無回答：2」も見られた。

模擬ケース会議に考えられた感想についてのカテゴリの詳細をTable 6に示した。その結果経験年数では、10年未満が（多様な立場での情報共有と検討の重要性：6）（多面的理解の重要性：4）（各役割への理解：3）（一人での問題解決の限界を理解：3）（実際の問題解決場面の振り返り：3）、10～19年が（多様な立場での情報共有と検討の重要性：3）（様々な場面の検討：1）（SSWという役割への気づき：1）（各役割への理解：1）（一人での問題解決の限界を理解：1）（ケース会議開催の利点：1）（実際の問題解決場面の振り返り：1）（無回答：1）、20年以上が（他の役割の疑似体験の重要性：1）（ケース会議開催の課題：1）があがった。ポジションでは、主任層が（多様な立場の情報共有と検討の重要性：1）（様々な場面の検討：1）（各役割への理解：1）（ケース会議開催の課題：1）（実際の問題解決場面の振り返り：1）、一般教員が（多様な立場での情報共有と検討の重要性：9）（多面的理

Table 6 模擬ケース会議後の感想に関連するカテゴリの詳細(52) ※(数)は、ラベル数

中カテゴリ	小カテゴリ	経験年数				ポジション		
		10年未満	10～19年	20年以上	無回答	主任層	一般教員	職員
多面的視点・検討の重要性	多面的理解の重要性 (6)	4			2		5	1
	多様な情報の重要性 (1)	1					1	
	多様な立場での情報共有と検討の重要性 (10)	6	3		1	1	9	
	多面的対応策の重要性 (1)	1					1	
	様々な場面の検討 (1)		1			1		
各役割への理解	SSW という役割への気づき (2)	1	1				2	
	各役割への理解 (5)	3	1		1	1	4	
	他の立場の疑似体験の重要性 (2)	1		1			1	1
	1人での問題解決の限界理解 (4)	3	1				4	
	ケース会議開催の利点 (4)	2	1		1		4	
	ケース会議開催の課題 (3)	1		1	1	1	2	
	実際の問題解決場面の振り返り (4)	3	1			1	1	2
	研修への要望 (2)	2					1	1
	無回答 (2)	1	1				1	1

※**太字**は上位3位までの小カテゴリの数字

解の重要性：5）（各役割への理解：4）（一人での問題解決の限界理解：4）（ケース会議開催の利点：4），職員が（実際の問題解決場面の振り返り：2）（多面的理解の重要性：1）（研修への要望：1）（無回答：1）が見られた。

IV. 考察

1. 模擬ケース会議から見えた学校の様相と教員意識

模擬ケース会議後の学校課題の検討の中で教員集団が課題として感じていたことは、情報の共有が学年レベルで留まっており、学校全体、他の専門家との話し合いが難しいということであった。結果として、情報共有システムを校内にどのように構築するかが教員の発表からも質問紙の分析からも、課題の核心として示唆された。課題の核心の背景には、会議を設置する学校システムにおいて、ケース会議検討のための時間調整がなされていないことや、SCや養護教諭といった一般教員とは立場の異なる人々を会議のメンバーとして入れ込む仕組みがないことが明らかになった。その結果、学校全体での児童の状況や課題の共有が困難となり、立場の異なる者との検討も難しいために、会議の内容が深まらず、学外の機関との連携も難しい状況が伺えた。そのため、学年で情報を共有するシステムがあるにもかかわらず、自分自身や他の職種への専門性の理解も曖昧となり、思い切った対策が打ちづらい状況が示唆された。

これらの学校課題を元に教員間で考えられた改善案として、定期的なケース会議開催のための学校組織の改革があげられた。例えば検討時間の確保として、校務の整理や生徒指導委員会の機能化、ケース会議の重点化があげられた。また多職種の会議参加として、SCの勤務日での会議開催、養護教諭等の関係者の会議参加があげられた。これらを行った際の効果として、学校全体での理解や取り組みが可能となり、多職種、関係者との支援策検討が可能になると考えられた。さらに、多職種との協働を通じて、教員が自分自身の役割を理解する効果も期待できると考えられた。

本模擬ケース会議の感想としては、多面的な視点や検討の重要性に気づいた記述が多く、次に各役割への理解に言及した記述が見られた。この気づきの背景には、一人での課題解決の限界や情報整理・共有への気づきが見られた。同時に実際にケース会議を行っていく際に、書くことによる情報整理や多職種との接続といった利点と同時に、課題検討の多さや、時間の確保の問題、役割分担により支援の隙間が発生することが考えられた。

これらの結果から、協力校において、学年毎の協力体制はあるものの、学校全体で協力するのは難しく、これらの学校支援を支えるための組織も充分でないことが伺えた。こうした傾向は、協力校のみの傾向ではなく、先行研究からも学年のみの協力体制で学校全体での話しあいや、協力が難しい傾向（荊木、2015；荊木・杉本・淵上ら、2015）、学校全体で情報共有するシステムが十分でないために担任同士の話し合いに終始することとなり、養護教諭やSCに代表される担任とは異なる役割を持つ教員や異職種との協働が難しくなる傾向（河村・武蔵・粕谷、2005）、これらの学校全体での支援や異職種協働を支えるた

めの校内体制が充分でない状況（堀尾，2012；荊木・森田，2010；伊藤，1999）として指摘されている。

校内体制が充分でない状況の打開策として，先行研究ではSCや養護教諭側からの働きかけや努力（荊木，2016；瀬戸・石隈，2003），個々の教員の努力による組織改変（荊木，2015；木岡，2002）等が行われてきたが，これらは個人的努力により進められてきたために限界があったと考えられる。組織的対応が難しいなかで，本研究の模擬ケース会議の実践は，こうしたこれまでの個々の取り組みや疑問点を言語化し，共通理解とすることで，学校全体の課題として位置づけることが可能になったのではないかと考えられた。

2. 階層毎の模擬ケース会議の受け止め

経験年数とポジション毎の各階層の傾向を見た時に，以下のことが示唆された。経験年数において学校課題は，順位の変動はあれ，（各職種・専門家との希薄な関係）（学年毎のケース会議）のカテゴリが全ての階層で共通した問題としてあがっていた。しかし改善案において，10年未満の教員では（多様な職種との情報共有）（関係者間の情報共有）（定期的なケース会議）（関係者間の会議参加）といった，利益受益者としての情報共有の改善案が要望としてあがり，10～19年の教員では（多様な職種との情報共有）（定期的なケース会議）といった10年未満の教員と同様な情報共有の要望と共に，（ケース会議開催の調整）（校務の整理）といった学校支援組織改変者としての認識があることが伺えた。一方，20年以上では（ケース会議の重点化）（各専門性や役割の理解）といった全体を俯瞰して見ているような認識がみられる一方で，（特になし）といった意見もみられ，異なる傾向がみられた。感想では，10年未満と10～19年の教員が共通して（多様な立場での情報共有と検討の重要性）（一人での問題解決の限界を理解）（実際の問題解決場面の振り返り）（各役割への理解）等，多職種協働の有用性や現実場面での状況等を挙げ，異なるカテゴリも10年未満の教員のみでは（多面的理解の重要性），10～19年の教員では（様々な場面の検討）（SSWという役割への気づき）（無回答）と意味するところは大きく変わらなかった。一方，20年以上の教員は，（他の役割の疑似体験の重要性）や（ケース会議開催の課題）といった一歩離れたところからケース会議をとらえている様子がうかがえた。

ポジションにおいて学校課題は，（学年毎のケース会議）については，主任層も一般教員，職員も同様であり，他の主任層と一般教員の（各職種・専門家との希薄な関係）（担任のみの会議），主任層と職員の（他学年との情報交換不足）というような共通項目と関連した項目があがっていた。各階層独自の項目としては，職員は学校全体を俯瞰する視点として（学校全体の課題が曖昧）（ケース会議の時間不足）（情報の整理）があがっていた。改善案では，主任層と一般教員が（関係者間の情報共有），主任と職員が（各専門性や役割の理解），一般教員と職員が（定期的なケース会議）が共通の項目としてそれぞれがあがっていた。各層独自の項目では主任層が（ケース会議開催の調整）（校務の整理）とケース会議を開催する立場から述べており，一般教員では（多様な職種との情報共有）と利益受

益者としての立場から述べており、職員が(ケース会議の重点化)(関係者の会議参加)(ケース会議開催のシステム構築)(検討時間の確保)と全体から見た視点で述べられている一方で、(特になし)がみられた。感想では、主任層と一般教員が(多様な立場の情報共有と検討の重要性)(各役割への理解)、主任層と職員が(実際の問題解決場面の振り返り)、一般教員と職員が(多面的理解の重要性)と共通して上がった。各独自の項目としては主任層が(様々な場面の検討)(ケース会議開催の課題)、一般教員が(一人での問題解決の限界理解)(ケース会議開催の利点)、職員が(研修への要望)(無回答)であった。

これらのことから、問題の認識としては各階層とも概ね共通した認識を示す反面、改善案や感想では一般教員は利益受益者としての情報共有や定期会議開催をあげる一方で、主任層は学校支援組織改革者として、ケース会議を開催するための会議の開催の調整や校務の整理、ケース会議を開催するにあたっての課題点等、ケース会議を運営していく上での認識を新たにしている姿が見られた。そして職員は、教員とは一歩離れた地点から、模擬ケース会議について考えている印象が見られた。

こうした各階層の見方の違いは、各階層の持つ情報量や学校支援組織との関わり方の違いからくるものであると考えられる。小学校の教務主任が学校組織の協働化を目指して学校を改革した事例(荊木・杉本・淵上ら, 2015)のなかでも、協働化の変化については管理職、主任層、一般教職員の各階層が共通して感じていたものの、その受け取り方は、主任層は能動的な改革者として、一般教職員は自分の学級を中心とした利益受益者の視点から、管理職は学校全体を見る立場として、三者三様に学校組織との関わり方により、視点が異なっていた。本模擬ケース会議についても、各層により、学校課題とするところは共通しても、そこからの改善点や感想が異なることを理解し、どの層にどのような理解を狙うのかを考えていく必要があると考えられた。

3. 今後の課題と展望

模擬ケース会議を校内研修で行った後に考えられる学校での展開として、以下のことが考えられる。例えば、会議の見直しとして、職員会議・生徒指導等の特別委員会の見直しが考えられる。これらの会議は大抵の学校内にあるものである。しかし実際のところ、情報共有のみで終始することも多く、実際の問題検討の場として機能していないところも少なくない。そのため、実際に児童生徒の問題解決を検討する場として、学校運営委員会を機能化して上層部の連携強化を行い、議題を事前にまとめることや会議の進め方を事前に周知することは有効である。他にも、学校全体として児童の育成したい力・方向性を見直し、共通理解していくために、校内研修の改善や、個々の児童生徒の問題行動や課題解決のための情報を集約する場として校内サポートチームの編成等も考えられる(荊木・杉本・淵上ら, 2015)。また、学校全体の組織の改編としてあがっていた、校務分掌や行事を本当に児童生徒のためになっているのかの視点から見直し、整理していくこと、多職種に会議に参加してもらうために、会議の時間調整を行うことも必要となるだろう(荊木,

2015)。本研究の模擬ケース会議は、校内研修において、日頃潜在化している個々の教員間の問題意識の掘り起こしや共通理解に有効であることが示唆されたため、今後こうした校内研修を夏休み頃に行い、一度学校全体で校内組織の有りかたや生徒指導の有りかたについて検討し、2・3学期にこれらの問題意識や改善案を元に、校内委員会を立ち上げ、来年度の4月スタートに向けて、検討や試行を行うことも、一つの方法として考えられるだろう。

しかし、本研究の課題として、検討したのは1事例に留まるため、今後より多くの学校で行い、学校組織の状況や校種によってどのような受け止めや展開が考えられるのかの検討が必要となるだろう。その際には、校内研修の事前事後に学校組織状況のアセスメント(荊木, 2016)を行い、その上での個々の反応を検討することで、各学校状況におうじた校内研修を提供していくことも考えられた。

最後に、多職種連携教育としての模擬ケース会議は校内研修で遂行後に、学校支援の状況を考えることで、受講した教員に学校の様相を意識化させ、児童生徒の問題解決が可能な学校改変への一つのきっかけになりうると考えられた。

引用文献

- 堀尾義弘 2012 学校におけるスクールカウンセラーの活用とその展望 人間発達研究, 3, 53-60.
- 荊木まき子・森田英嗣 2010 学校児童・生徒支援体制構築の現状とその展望—スクールカウンセラーの視点からの一考察— 日本教育心理学会総会第52回総会発表論文集, 444.
- 荊木まき子 2015 学校児童・生徒支援体制構築の背景とその方略—スクールカウンセラーとの協働先進校の中学校教員面接からの一考察—, 応用教育心理学研究, 31 (2), 3-16.
- 荊木まき子・杉本伸一・淵上克義・安藤美華代 2015 小学校教務主任のリーダーシップによる協働的職場風土構築に関する研究—SCAT法による質的分析—, 兵庫教育大学教育実践学論集 16, 23-35.
- 荊木まき子・森田英嗣・鈴木薫 2015 多職種連携教育における「模擬ケース会議」の可能性—教員養成課程における可能性— 大阪教育大学紀要Ⅳ教育科学, 第64巻1号, 231-252.
- 荊木まき子 2016 企画特集: コミュニティへの入り方 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.
- 荊木まき子・森田英嗣 2017 模擬ケース会議衣短縮版の検討—多職種理解に焦点を当てて— 日本教育心理学会第59回総会発表論文集, 342.
- 飯塚文恵・林則子・安藤亮・吉村敏樹・山岸義明・原等子 2017 A地域における在宅療

- 養支援につなぎ支える多職種連携教育の効果 看護研究交流センター活動報告書, 28, 67-70.
- 伊藤美奈子 1999 スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連 教育心理学研究, 47(4), 521-529.
- 河村茂雄・武蔵由香・粕谷貴志 2005 中学校のスクールカウンセラーの活動に対する意識と評価—配置校と非配置校の比較—. カウンセリング研究, 38(1), 12-21.
- 木岡一明 2002 学校組織開発を支える教師のメンタリティと協働性の再構築—(特集 1 教育改革の展開と公教育経営の課題)—(学校経営の活性化と教員の意識改革) 現代学校研究論集, 20, 20-29.
- 松本禎明・須川果歩 2014 発達障害の子どもの支援に関する小学校教諭の意識に関する調査研究 九州女子大学紀要, 50(2), 169-185.
- 文部科学省 2015 チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について—チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会 中間まとめ— 文部科学省.
- 大阪府教育委員会 2006 SSW配置小学校における活動と地区での活用ガイド 大阪府教育委員会, 児童生徒支援課.
- 齋藤暢一郎・福原俊太郎・川西智也・細川直人 2009 困難状況の対処様式から見た若手小学校スクールカウンセラーの関係性の多重性と階層性 学校メンタルヘルス, 12(1), 51-58.
- 坂本真也 2011 スクールカウンセリングにおける教員研修の実践に関する研究: PCAGIP法を参考にした事例検討について 人間と環境 2, 85-96.
- 佐古秀一・葛上秀文・芝山明義 2005 「学級崩壊」に対する小学校の組織的対応に関する事例研究(1)—学校組織における個性組織の実態とその要因に関する考察— 鳴門教育大学紀要(教育科学編), 20, 37-49.
- 佐古秀一 2006 学校組織の個性化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個性化, 協働化, 統制化の比較を通して— 鳴門教育大学研究紀要, 21, 41-54.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 2003 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として— 教育心理学研究, 51(4), 378-389.
- 柳原光 1976 クリエイティブO.D. プレイスタイム.