

# 学校領域の多職種連携教育(IPE)体験を通じた 参加学生の学びの特徴

— 教員養成学生と心理職養成学生との比較から —

**Characteristics of Learning by Participating Students through  
Interprofessional Education (IPE) Experiences in the School Field:  
A Comparison between Teacher Training Students and Psychologist Training Students**

荊木まき子 ・ 門原眞佐子 ・ 石原みちる

# 学校領域の多職種連携教育（IPE）体験を通じた 参加学生の学びの特徴

— 教員養成学生と心理職養成学生との比較から —

荊木まき子（幼児教育学科）、門原眞佐子（初等教育学科）、  
石原みちる（教育心理学科）

Characteristics of Learning by Participating Students through  
Interprofessional Education (IPE) Experiences in the School Field:  
A Comparison between Teacher Training Students and Psychologist  
Training Students

IBARAKI Makiko (Department of Infant Education)  
KADOHARA Masako (Department of Elementary Education)  
ISIHARA Michiru (Department of Educational Psychology)

## 抄 録

本研究では、学校領域多職種連携教育（以下学校領域IPEと表記）体験による教員養成課程および心理職養成課程の学生の理解や体験過程を学校領域IPE直後の自由記述と3か月後の振り返りから明らかにし、各養成学生の多職種連携についての学びの特徴を考察した。その結果、学校領域IPE以前は共通して連携に対する感覚が曖昧であり、教員養成学生は単独解決志向、心理職養成学生は日常場面での心理職を説明する困惑がみられた。学校領域IPE以後は、共通して他職種とのやり取りにより他職種の視点からの自職種理解が進み、教育現場での協働に関する行動への視野が広がっていた。考察では、各専門職の置かれた立場により、体験過程や理解が異なるため、各養成課程の学生や状況に合わせた教育内容、またそれに伴う配慮が必要なことが明らかになった。

キーワード：学校領域多職種連携教育（IPE）・教員養成・心理職養成・  
他職種の視点からの自職種理解

## I. 問題と目的

学校ではいじめや不登校、虐待等、一つの専門職だけでは解決が難しい児童生徒の課題が山積している。文部科学省は、これらの課題解決に向けて「チーム学校（文部科学省、2015）」を提唱し、教員だけでなくスクールカウンセラー（以下SCと表記）やスクールソーシャルワーカーとともに協働して学校教育や児童生徒支援に取り組むことを推奨してい

る。

しかし、教員とSCの協働は、若手SCが揺らぎやすさ・専門性の活かせなさを抱えている傾向（割澤・曾山・須川，2014）や、SC受け入れ経験が浅い小学校では入るSC側と受け入れる学校側の意識の差がある（松本，2016）といった課題が報告されている。こうした教員と心理職双方の協働的課題の背景に、教員・心理職双方の理解不足があり、この両者の課題解決には、協働に関わるスキルの整理や双方の理解が必要であることが指摘されている（小林，2008a；小林，2008b）。

同じ職場での協働職種間他職種理解や協働に関わるスキルの養成について、保健医療福祉領域では、多職種連携教育（Interprofessional education；以後 IPEと表記）として、多職種およびチーム医療の理解や現場での課題解決を目的とし、学年・学科・学部・大学を越えた段階的・系統的学習による学習システムを構築している（大塚，2014；前野，2014；酒井・朝比奈・前田他，2014）。また、IPEの諸効果を測る尺度開発やエビデンスも蓄積されており、各学科・学部・大学との協働による教材等の開発といった教育体制が充実している（前野，2014；酒井・朝比奈・前田他，2014）。しかし学校領域において、教員の教職課程コアカリキュラムでは、教育相談の展開における到達目標として地域の医療・福祉・心理等の専門機関との連携の意義や必要性を理解すること（文部科学省，2017）、公認心理師の臨床心理学の基本的概念では、多職種協働を理解すること（公認心理師養成大学連絡協議会，2018）といったカリキュラム上での協働の必要性が示されている反面、実際の学校領域に関わる協働の授業等では、模擬ケース会議の開発（荊木・森田・鈴木，2015）や、養護教諭養成と栄養教諭養成での多職種連携プログラム（水津・丹，2017）、養護教諭養成と保健師との多職種連携プログラム（齊藤・朝倉，2020）といったわずかな報告があるのみである。学校領域と医療保健福祉領域の多職種協働とIPEを比較した荊木（2019）は、各職種の専門性がある程度確立されており、チーム医療を行うことが前提の医療保健福祉領域と、相互の職務範囲が曖昧であり組織内に協働するシステムを構築することから始める学校領域では、IPEに求めることや理解のあり方に差異があることを指摘している。したがって、学校領域における多職種連携教育（以後学校領域IPEと表記）は、学校領域にあった独自のIPEの学習内容や教材を開発していく必要があり、さらにその学習効果は未だ明らかにされていない。よって、学校領域IPEとしての、養成学生同士のやり取りや双方の意識の違い、学校領域IPE後の認識や行動変化について知るとは、これからの学校領域IPEを開発する上での重要な知見となるだろう。

したがって本研究では、学校領域の多職種協働として多く取り上げられてきた教員とSCを取り上げ、将来の教員およびSCとなる、教員養成課程および心理職養成課程の学生による学校領域IPE体験からの学びや行動変化を明らかにし、各養成学生の多職種連携への理解の特徴を考察する。これらの知見は、各養成課程の学校領域IPEに対する学習や理解の特徴を明らかにするだけでなく、各職種の連携に関する特徴を考えて行く上での知見になると考えられる。

## Ⅱ. 方法

### 1. 研究参加者

#### 1) 学校領域IPE参加者

研究参加者はA大学教員養成課程4年生9名（以下教員学生）および心理職養成課程3年生2名（以下心理職学生）であった。本研究は、自由参加による3回の特別授業とした。特別授業参加の募集については、教員学生は第2著者が「教職実践演習」の講義内に参加を呼び掛けた。心理職学生は第3著者の講義内において第1著者が参加を呼び掛けた。学生は、いずれの課程においても、参加の意思を表明した者である。教員学生は2022年4月より小学校に採用予定であり、心理職学生は適応指導教室の実習を終了していた。

#### 2) 学校領域IPEインタビューの対象者

インタビュー対象者は、1) 学校領域IPE参加者のうちのA大学教員養成課程4年生2名および心理職養成課程3年生2名であった。

### 2. 研究期間

研究期間は2021年9月～2022年11月。2021年9月～11月までは学校領域IPEの検討および調整、2021年12月は学校領域IPE3回目実施。学校領域IPE参加者からのデータ収集は、

1) 学校領域IPE実施直後の自由記述、2) 3か月後のインタビュー実施であった。データ分析期間は2022年11月までとした。

### 3. 分析対象とデータ収集方法

#### 1) 学校領域IPE直後の学びの認識

3回目である「あったらいいなこんなチーム学校（以下理想的なチーム学校の検討と表記、内容は後述）」の授業終了後に、事後学習として学生が「学んだこと」に関する自由記述をGoogle Formにて回答を求めた。調査は、学校領域IPE各回の調査が連結され、かつ個人が確定できない識別番号と共に提出してもらったが、本研究ではデータ連結は行っていない。

#### 2) 学校領域IPE3か月後の体験課程の振り返り

Google meetにて、オンラインのインタビューを行った。インタビューの内容をあらかじめ録画することを研究参加者に事前に説明し、同意を得た。インタビューに際して、3ヶ月前に実施した学校領域IPEがどの程度印象に残っているかを聞き、記憶の程度を確認した。その上で、①事前にどのような期待から、本研究に参加をしたのか、②期待した学習が得られたのか。あったとすれば、どのようなことか、③他職種理解と自職種理解がどのように進んだのか、④チームで問題を解決するイメージが具体化したかどうか、⑤もっと知りたかったことはどのようなことか、⑥これから行いたい学校領域IPEについて、⑦今後協働するためにどのような学習が自分に必要と感じたのか。何を強化したいのか、⑧この3か月で、研究に参加した経験が、どのような影響をもたらしたのか、すなわち学習に

より、行動の変化がみられたかを質問した。最後に、⑨このような特別授業への参加を促すために、学生が感じた学校領域IPE参加の魅力や不安、希望する学校領域IPEの学習内容についても質問した。

#### 4. 分析方法

1) 学校領域IPE直後の学びの認識は、テキストデータから帰納的にカテゴリを構築し分析を進める「テーマ中心の質的テキスト分析 (Kuckarts, 2018)」を行った。分析は質的分析ソフトMAXQDA2022 Analytics Proを使用した。2) 学校領域IPE 3か月後の体験課程の振り返りは、Google meetの録画データより音声をテキスト化し、1) 学校領域IPE直後の学びの認識と同様に、質的分析ソフトMAXQDA2022 Analytics Proを使用した。

#### 5. 倫理的配慮

本研究は、就実大学短期大学倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号: 2021-7)。研究参加者には、研究参加は自由意志であり、同意しない場合や同意を撤回する場合に不利益を被ることは一切ないことを説明した。これらのデータは、個人と紐づけしなくじ引き方式でIDを付与するため、研究参加者の個人名が特定される心配はないことを伝えた。3か月後における学校領域IPE体験課程の振り返りは、インタビューの趣旨について記載した説明文書をメールにて添付し、研究参加者には、研究参加は自由意志であり、同意しない場合や同意したが協力を撤回する場合に不利益を被ることは一切ないことを説明し、同意書の提出を求めた。

#### 6. 学校領域IPEの概要

A大学の学校領域IPEでは、教員学生と心理職学生の希望者に特別授業として、他大学との合同実施を含めた学校領域IPEの試行を行っている(荊木・相楽・平野他, 2022; 相楽・荊木・平野, 2022; 平野・荊木・相楽, 2022)(Table 1)。

Table 1 学校領域IPEに関する授業構成

テーマと授業形式	学 習 内 容
1回目「チームとしての学校の実現に向けて」(対面形式)	・「学校における多職種連携とは」の講義 ・2回目の説明・職業紹介の準備
2回目「多職種連携ワークショップ」(テレビ会議形式)	・教諭・養護教諭(B大学)・心理職・社会福祉職(C大学)養成課程合同グループワークでの職業紹介・質問会
3回目「あったらいいこんなチーム学校」(対面形式)	・学校組織と教員・心理職との関連性についての説明 ・グループワークによる理想的なチーム学校の発表

学校領域IPEにおける学生の到達目標は、①自分の職種を他者に伝えること、他職種の説明を聞くことを通して、自他職種を理解する、②グループワークを通じて、自職種を説明しながら、他職種の立場や専門性を尊重する、③他職種に理解しやすい言葉で自分の専

門性等を説明する、④異職種間での連携を行う際の利点や課題、留意点を理解すること、⑤学校現場において、協働して支援をする際の留意点について考えるである。本研究では、教員学生と心理職学生のやり取りが中心となる3回目の「理想的なチーム学校の検討」について取り上げる。

#### 1) 時期

学校領域IPE(全3回)は、2021年11月～12月とし、本授業(3回目)は2021年12月に行った。

#### 2) 授業形態と内容

3回目の最初に学校組織と教員・心理職との関連性についての説明(荊木, 2016a)を行い、その後、2グループ(教員学生4・5名, 心理職学生1名)に分かれて、グループワークを行った。グループワークでは、児童生徒を効果的に支援できる理想的なチーム学校の在り方について考えてもらい、①キャッチコピー、②教員としての動き(教員個人・教員チーム)、③SCとしての動き(SC個人・教員との協働)、④支援しやすい学校システムについて、それぞれのワークシートにまとめ、それをもとに発表をもらった。

教員学生と心理職学生の関わりは、1回目では一斉講義と養成課程ごとの職業紹介の準備、2回目では、教員学生と心理職学生は別のグループに配置されていたため、3回目で初めて両学生が顔を合わせて協議する機会となった。

### Ⅲ. 結果

#### 1. データの概要

学校領域IPE直後の学びの認識については研究同意が得られた教員学生9名、心理職学生2名のデータを匿名化し分析を行った。分析データの総文字数は1437字(教員学生1078字、心理職学生359字)、コード付きセグメント数は34件(教員学生25件、心理職学生9件)であった。

学校領域IPE3か月後の体験課程の振り返りでは、研究同意を得た教員学生2名、心理職学生2名のデータを匿名化し、分析を行った。インタビューの平均時間は30分、分析データの総文字数は26236字(教員学生9567字、心理職学生16669字)、コード付きセグメント数は139件(教員学生44件、心理職学生95件)であった。そのうち、本研究に関連するコード付きセグメント数は114件(教員学生37件、心理職学生77件)であった。

#### 2. 学校領域IPEでの学びの認識

学校領域IPEでの学びに関する自由記述について、テーマ中心の質的テキスト分析を行った結果、Figure 1のようにカテゴリ化された。以下メインカテゴリを【】、カテゴリを「」、サブカテゴリを〈〉、データ件数を(数字)に示す。教員学生の【専門職の理解(8)】では、〈教員自身への支援の必要性(2)〉といった「自職種理解(2)」、〈相互の専門性理解〉や〈他職種の視点や考え理解〉、〈SC理解(4)〉といった「他職種理解(6)」が

みられた。【連携・協働のスキル (17)】では教員養成のみ、〈多職種理解の必要性を理解〉、〈SCやSSWとの関係不足への気づき〉、〈SCの連携的課題を理解〉といった「協働的課題の理解 (3)」, 〈連携しやすい環境設定〉, 〈連携促進のための教員役割 (2)〉, 「他職種連携への近道 (4)」といった「校内協働への手法理解 (9)」, 〈教員・異職種間連携への意欲〉や〈情報共有の意義〉, 〈教員とSCの関係づくりの重要性〉, 〈抱え込みから連携への意識変化 (2)〉といった「関係機関や専門家との連携の意義 (5)」が示された。

教員学生のサブカテゴリーの特徴として、他職種との関わりの少なさや連携の手法や環境設定、つながることを意識した記述が見られた。

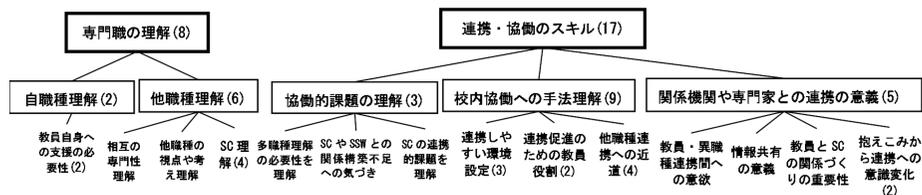


Figure 1 学校領域IPEの学びの認識に関する教員学生の自由記述

学校領域IPEの学びの認識に関する心理職学生の自由記述をFigure 2に示す。心理職学生の【専門職の理解 (8)】では、〈他職種から見た自職種〉, 〈自職種の活用・アピール方法の検討 (3)〉といった「自職種理解 (6)」, 〈他職種の強みや専門性〉, 〈個々の専門性への深い理解〉といった「他職種理解 (2)」がみられた。【連携・協働のスキル】では心理職学生のみ、「利用者中心性の重要性」があげられた。

心理職学生のサブカテゴリーの特徴として、他職種から見た自職種の姿を意識し、自職種としてどのようにアピール・活用していくかといったといった記述が見られた。



Figure 2 学校領域IPEの学びの認識に関する心理職学生の自由記述

### 3. 学校領域IPE 3か月の体験課程の振り返り

学校領域IPE体験課程3か月後の振り返りでは、教員学生・心理職学生ともメインカテゴリごとの認識や考えが非常に異なっていたため、両学生の特徴を際立たせるために、メインカテゴリごとに、教員学生と心理職学生を比較して示した。以下2. 学校領域IPEでの学びの認識と同様に、メインカテゴリを【】, カテゴリを「」, サブカテゴリを〈〉, データ件数を(数字)にて示す。また、1) 学校領域IPEの体験過程と2) 学校領域IPEに対する参加学生の意見と、語るテーマが異なるため、分けて示した。以下、メインカテゴリ

ごとに各段階にて分けて示す。

1) 学校領域IPEの体験過程

学校領域IPE 3か月後の体験課程の振り返りをFigure 3に示す。

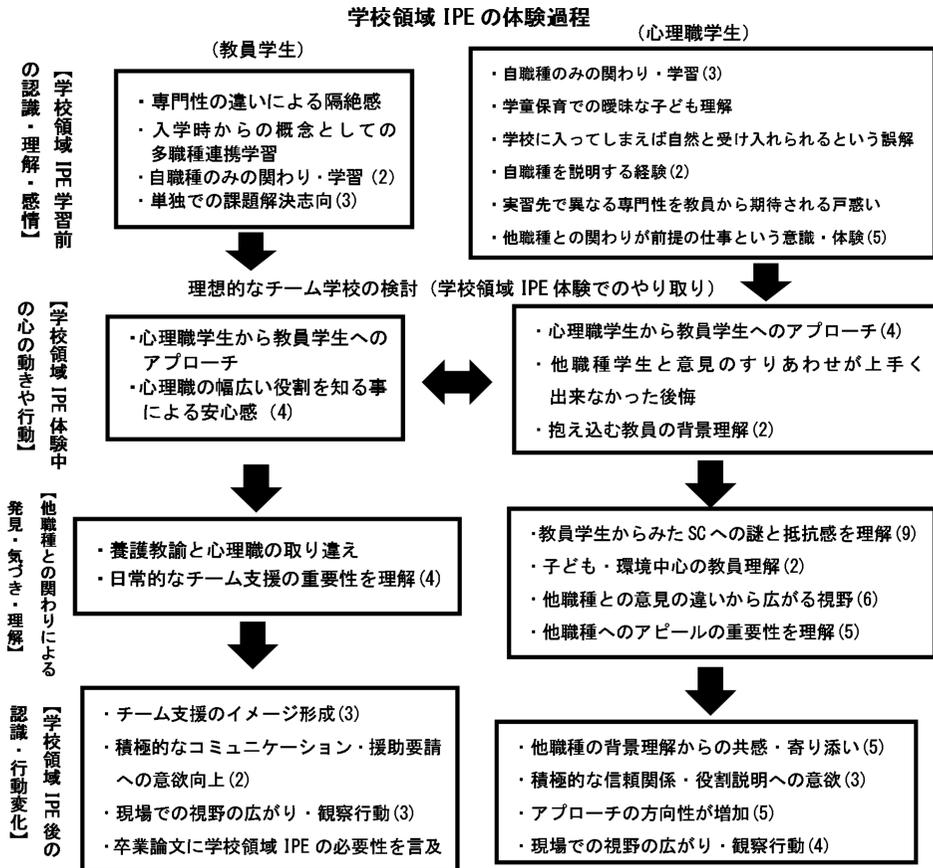


Figure 3 学校領域IPE 3か月後の体験課程の振り返り

最初に学校領域IPE体験過程として、【学校領域IPE学習前の認識・理解・感情】では【教員学生 (7)】は、「専門性の違いによる隔絶感」を感じており、「入学時からの概念としての多職種連携学習」を行っているものの、〈教員に関わることのみでの学習 (2)〉といった「自職種のみに関わり・学習 (2)」であった。そのため、〈学校領域IPEを受講しなければ自分一人で解決していた可能性〉、〈担任として一人で児童トラブルに関わる不安〉、〈他職種と連携することは別物と考えてしまう自分〉といった「単独での課題解決志向 (3)」を抱えていた。【心理職学生 (13)】は、教員学生と同様、〈心理から見た子ども像のみの検討〉、〈心理職から見た連携のみ学習〉、〈心理職養成課程内のみでの議論〉といった「自職種のみに関わり・学習」といった環境であり、「学校領域IPE前の学童保育での曖昧な子ども理解」や「学校に入っしまえば自然と受け入れられるという誤解」がみられた。一方、〈心理職としての自己紹介の演習課題から他職種の視線を意識〉、〈日常で友達に心

理学科での学びを説明する難しさからくる参加動機)といった「自職種を説明する経験」や、「実習先で異なる専門性を教員から期待される戸惑い」といった心理職について考える経験を持っており、〈心理とは異なるクライアントへの支援や視点を知りたい〉、〈他職種の専門性や視点の違いを知ることで心理職の方向性を探りたい〉、〈直接クライアントに働きかけづらい心理職〉、〈他職種につなぐことが前提の他職種理解〉、〈自分一人では出来ない仕事のために、つながり方を知ることが切り札になる〉といった「他職種との関わりが前提の仕事という意識・体験」を持っていた。

【学校領域IPE体験中の心の動きや行動】では「理想的なチーム学校の検討」を通じて、【教員学生（5）】は、〈相談室からの児童・教員宛のチラシに強い印象〉をもつようなSCの幅広い業務を心理職学生から説明される「心理職学生から教員養成学生へのSCアプローチ」を受けており、〈学校全体で相談する雰囲気を作ることへの安心感〉や〈心理職学生との対話による相談しやすさからくる安心感〉、〈児童の心のケアをSCに任せられる安心感〉、〈児童の相談室への入りやすさの工夫を聞くことによる安心感〉といった「心理職の幅広い役割を知る事による安心感（4）」を感じていた。【心理職学生（6）】は、「心理職学生から教員学生へのSCアプローチ（3）」に、〈その人の環境全体にアプローチしていく存在と周知させたい〉、〈心理ってもっと幅広いんだよと伝えられたらいい〉と感じていた。また、教員学生とのやり取りから、「他職種学生との意見の違いのすり合わせが上手くできなかった後悔」を感じる一方で、〈教員学生の生真面目さから来る抱え込みへの危惧〉、〈教員学生が語る教員の仕事量の多さ・煩雑さからの抱え込み〉といった「抱え込む教員の背景理解（2）」がみられていた。

【他職種との関わりによる発見・気づき・理解】では【教員学生（5）】は、事前学習の内容と本学習の内容を取り違える「養護教諭と心理職の取り違い」が発生していた。その一方で、〈チーム学校を実体験として理解できていないことへの気づき〉や〈異なる視点を持つ専門家と協力する大切さを理解〉、〈日常的に関わりを持つ大切さを理解〉、〈職員室の教職員全員で児童の課題解決が可能と理解〉といった「日常的なチーム支援の重要性を理解」していた。【心理職学生（22）】は、教員学生から相談室のイメージとして怖いや、何かがあっていく場所とされているといった意見等の〈教員学生からのSCへの抵抗感〉、〈イメージ通りの教員学生のSCのわかりづらさと抵抗感〉に接し、〈教員学生からは謎の存在としてSCが認識されていることを理解〉し、〈相談室への誤解を考えるきっかけとなった教員学生の相談室の印象〉、〈他職種からの心理職イメージを知ることができた〉、〈SCは先生が頼る存在として認識されていないことを理解〉、〈学校の一員と考えるSCと謎の存在として見る教員のギャップを理解〉といった「教員学生からみたSCへの謎と抵抗感を理解（9）」していた。その上で、〈子どもへのアプローチが中心の教員〉や〈学校内を快適な環境にすることを明確に目指す教員イメージ〉といった「子どもや学校環境を中心に考える教員理解（2）」が進んでいた。このような〈他職種交流だからこそ感じた意見のずれ〉や〈他職種との話し合いによる違いの明確化〉、〈他職種との考え方・見方の違い

を理解・視野の広がり)、〈課題検討により明確化する個々の専門職の視点〉、〈他職種との話し合いによる他職種理解〉、〈個々の他職種イメージの独自性を理解したうえで、関わる必要性を理解〉といった「他職種との意見の違いから理解する視野の広がり(6)」を感じていた。こうした視野の広がりを受けて、〈心理職への誤解を解くアプローチを考える機会〉、〈SCへの信頼がないと連携までつながらないことを痛感〉、〈学校内の信頼関係構築が前提の児童生徒支援を理解〉、〈SCの存在をアピールしないと関係が築けないことを理解(2)〉といった「他職種へのアピールの重要性を理解(5)」していた。

【学校領域IPE後の認識・行動変化】では、【教員学生(9)】は、〈専門職間の隔絶イメージからつながるイメージへ〉や〈学校領域IPEによる子ども理解の職種間での相違点や協力体制のイメージを理解〉、〈他職種学生との会話によるチーム支援のイメージ形成〉といった「チーム支援のイメージ形成(3)」が図られ、多くの職種とコミュニケーションしたいといった〈多職種との積極的なコミュニケーションと連携への意欲〉や〈新しい職場で人を頼って解決する心構えが出来た〉といった「積極的なコミュニケーション・援助要請への意欲向上(2)」がみられた。行動としても〈教員と養護教諭の関わりへの注目(3)〉といった「現場での視野の広がり・観察行動」や、「卒業論文に養成教育内での学校領域IPEの必要性を言及」していた。【心理職学生(17)】は、〈教員の当事者背景への理解不足という認識から、教員の余裕のなさから来る課題解決志向であったと認識が変化〉や〈教員の大変な背景への視野の広がり〉、〈教員の大変さを理解した上での言葉掛けや関係構築のアプローチを検討〉、〈他職種の視点や大変さの理解を通して考えた支援協力者への配慮〉、〈多職種連携理解による組織支援への共感や理解〉といった「他職種の背景理解からの共感・寄り添い(5)」へと認識が変化していた。そのため、〈自然発生的な信頼関係の構築から積極的信頼関係の構築への意識の転換〉や〈適応指導教室での教員出身指導員からの心理職学生への教育実習生扱いの理解〉、〈適応指導教室での教員期待に心理職としての支援を説明する必要性を感じる〉といった「積極的な信頼関係・役割説明への意欲(3)」を持つようになっていた。その結果、〈担任からの視点や学校からの理解を考えるようになる〉、〈教員の理解不足のなかでの生徒と関わり方を考えるきっかけとなった〉、〈事例検討の中で担任の考えや関わりを教員学生とのやり取りから意識〉、〈物事を考えるうえでの新しい視点として教員養成学生とのやり取りを意識〉、〈クライアントの家族のみから担任・養護教諭への視野の広がり〉といった「アプローチの方向性が増加(5)」していった。行動としても、〈ボランティア先の教員の心理職学生への理解不足を理解〉や〈多職種連携・支援理解による組織的動きや他機関連携への興味・観察〉、〈学童保育の指導員の迅速なコロナ対応や障害児・保護者配慮への観察〉、〈学校領域IPE後の学童での保育者支援の気づき〉といった「現場での視野の広がり・観察行動(4)」へとつながっていった。

## 2) 学校領域IPEに対する参加学生の意見

学校領域IPEに関する参加学生の意見をFigure 4に示した。

学校領域 IPE に対する参加学生の意見

(教員学生)

(心理職学生)

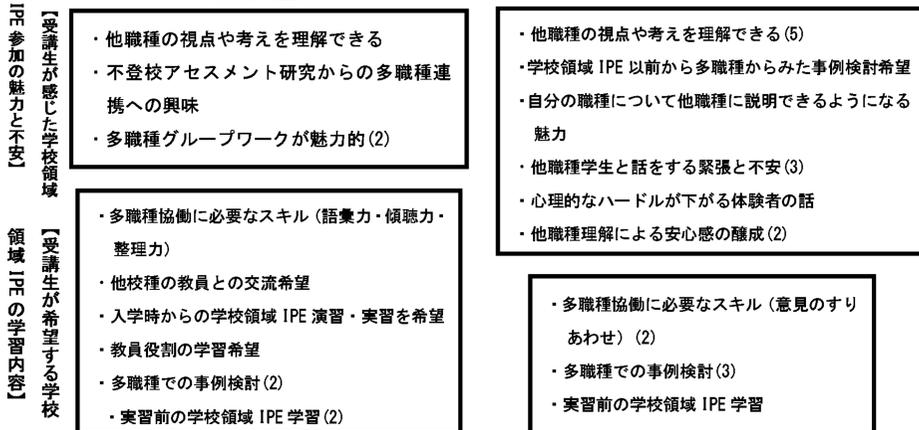


Figure 4 学校領域IPEに対する参加学生の意見

両養成課程の学生による学校領域IPEへの意見として、下記のことがあげられた。【受講生が感じた学校領域IPE参加の魅力と不安】では【教員学生(4)】は、学校領域IPEの魅力として「不登校アセスメント研究からの多職種連携への興味」や「自職種と他職種の違いが理解できる」、〈多職種とグループワークすることへの魅力〉や〈グループワーク等の実践に関する興味関心〉といった「多職種グループワークが魅力的(2)」と感じていた。【心理職学生(13)】は、〈自職種と他職種の違いが理解できる〉や〈心理のみの考え方に偏る危惧〉、〈他職種の視点や支援方法の紹介を期待〉、〈他職種からの視点に気づききっかけになることをアピール〉、〈他職種からの心理職への受け止めを知りたい〉といった「他職種の視点や考えを理解できる(5)」や「学校領域IPE以前から多職種からみた事例検討希望」、「自分の職種について他職種に説明できるようになる魅力」といったことを感じていた。一方、〈未知の人との会話への不安〉や〈学校領域IPE参加は不安もあるけど得られるものもたくさんある〉といった「他職種養成課程学生と話をすることへの緊張と不安(3)」を感じていた。そのため、「心理的なハードルが下がる体験者の話」は必要との意見がみられた。それでも参加後は、〈他職種の異なる考え方を理解することからくる安心感の醸成〉や〈職種としての立ち位置を理解した上での実習先の安心感の醸成〉といった「他職種を理解することによる安心感の醸成」が魅力につながるとのことだった。

【受講生が希望する学校領域IPE学習内容】では【教員学生(7)】は、〈多職種と関わるための整理力や語彙力、傾聴力の必要性〉といった「多職種協働に必要なスキル」や、「他校種の教員との交流希望」、「入学時からの多職種連携教育演習・実習を希望」、「教員役割の学習希望」、〈多職種による事例検討を希望〉といった「多職種での事例検討」を望んでいた。また、〈事前の多職種学習による実習での他職種への興味喚起〉や〈実習前の学校領域IPE導入による他職種への関心や関わり増加の可能性〉といった理由から「実習前の学校領域IPE学習」を望んでいた。【心理職学生(6)】は、〈異なる視点をすり合わせる

スキルが必要)や〈相手の思いも汲みながら、自分の視点を付け加える技能が欲しい〉と  
 いった「多職種協働に必要なスキル(2)」や、〈他職種から見たチーム〇〇を学びたい〉、  
 〈大学内での教員養成・養護教諭養成学生との事例検討を希望〉、〈多職種による課題検討  
 希望〉といった「多職種での事例検討(2)」、〈事前の多職種学習による実習での不安感  
 軽減の可能性〉といった「実習前の学校領域IPE学習」を望んでいた。

#### IV. 考 察

##### 1. 体験の各段階での教員学生と心理職学生の共通点と相違点

###### 1) 学校領域IPE体験過程についての共通点と相違点

学校領域IPE体験過程の各段階での共通点と相違点をTable 2にて示した。

学校領域IPE体験過程における教員学生・心理職学生の共通点として、学校領域IPE学  
 習前には自職種のみに関わりや学習の結果、他職種への隔絶感や学校に入ればSCとして  
 自然と受け入れられる等の連携に対する曖昧な感覚を持っていたと考えられた。教員およ  
 び心理職学生の他職種と出会う経験の不足は、教員および心理職養成でのIPE実践の不足  
 (荊木, 2019)が背景にあると考えられ、これらの経験不足は教員・心理職の学生の曖昧  
 な連携感覚に影響していると考えられる。学校領域IPE以後は、他職種の視点や考えを理  
 解した上で自職種を理解するようになり、教員学生や心理職学生が活動している教育現場  
 での他職種に対する観察行動につながっていた。他職種と出会う経験について竹森・荊木・  
 平野(2020)は、多職種連携ワークショップ後の感想から「他職種の声から自分の専門性  
 を識る」といった逆照射の機能について示唆している。すなわち、3回目の教員学生と心  
 理職学生のやり取りは、他職種の声から自職種の専門性を考える機会となり、他職種理解  
 に留まらず自職種理解や実際の活動の場での視野の広がりにもつながったと考えられた。

Table 2 学校領域IPE体験過程の各段階での共通点と相違点

	教員学生	心理職学生
学校領域IPE 学習前	自職種のみに関わり・学習、曖昧な連携感覚	
	単独での課題解決思考	自職種を説明できない経験
学校領域IPE での動き	理想的なチーム学校の検討	
	SCへの抵抗感や疑問の表明 幅広いSCの役割理解	他職種との意見のすり合わせ 抱え込む教員の背景理解
学校領域IPE の発見・気 づき・理解	他職種の視点や考えを理解した上で自職種を理解	
	他職種との連携への意欲 協働可能な環境設定への意識	教員の専門性や抵抗感を理解 教員アピールの重要性を理解
協働への 認識・ 行動変化	現場での視野の広がり・観察行動	
	チーム支援の積極性や援助要請	教員への共感や役割説明の意欲 事例検討での教員を意識

※上段は各段階での教員学生と心理職学生の共通点、下段は両学生の相違点を記載。

そのなかで教員学生における本研究の学校領域IPEの体験過程の特徴は、学校領域IPE前の単独解決志向から、「理想的なチーム学校の検討」においてSCへの抵抗感や疑問が表れ、学校領域IPE後は幅広いSC役割を識ることで、1人で抱え込まなくても良い安心感やチーム支援の積極性、教員として協働しやすい学校組織を考える等意識が変化していた。教員学生の単独解決志向について久保木・阿内（2016）は、学校課題の共有化プロセスにおいて、教員は教職員相互のコミュニケーションが存在しない、あるいは成り立たない状況であれば、各人がその基準や思いによって解決行動をとり、協力的関係は生まれず閉塞的状况を招く可能性を示唆している。本研究は養成段階におけるIPEであるため、実際の場面での課題解決を迫られることはないが、学校領域IPE前のような他職種との交流が無い場合、教員学生にとっての連携相手は曖昧な存在であり、単独での解決思考につながっていたと考えられた。教員学生の学校領域IPE後の理解の特徴として、心理職学生と養護教諭養成学生とのやり取りとの取り違えや協働可能な学校内の環境設定への関心がみられた。教員学生のやり取り相手の取り違えは、心理職学生が教員学生とのやり取りを鮮明に記憶していることとの隔たりがある。森川（2019）は、教員学生が協働相手への認識が希薄になりやすい傾向について、教員が中心となってすべてを対応する教師像を描きやすい可能性を示唆している。これらの教員学生の傾向について理解したうえで、事後学習等を進める必要があるだろう。また、教員学生の協働可能な学校内への環境設定への関心については、中学校でのチーム援助にて教員がコーディネートの中心的役割を担う傾向があることから（瀬戸・石隈，2003）、教員学生が協働を意識する場合、学校内の組織変革に意識が向きやすいことが推察された。

一方心理職学生における本研究の学校領域IPEの体験過程の特徴は、学校領域IPE前は自職種のみに関わりや学習は教員学生と共通しているが、講義や日常場面にて、心理職としての説明を迫られる経験を持つことが明らかになった。これらの自職種を説明する経験は、心理職学生にとって自職種を説明出来ない不全感として残り、学校領域IPE参加への動機付けになったと推測される。こうした心理職学生の自職種を説明する必要性は、教員学生との「理想的なチーム学校の検討」のなかでも、心理職としての役割や専門性を教員学生に説明する機会としてみられた。教員学生からの心理職への抵抗感や疑問に対して、心理職学生は他職種からの理解が得られるように、他職種との意見のすりあわせを試みると同時にその難しさを実感していた。このように心理職学生が自職種としての説明を度々迫られる背景には、SCが学校に入っていく際に、学校の状況に合わせてSCが柔軟に協働相手を探索し、キーパーソンに対して必要に応じて自分の専門性を説明する必要性が潜在的にあることが考えられる（荊木，2016b）。一方キーパーソンとなる教員は、前述の通り多職種協働に関する学習経験がほとんどなく、学校領域IPE前は養護教諭・心理職や福祉職と比較して、協働に関する理解が低い傾向がある（荊木・森田・鈴木他，2021）。すなわち心理職が教員と協働する場合、自分の専門性や職務を教員に説明する機会は不可避であり、本学校領域IPE体験のなかでも度々類似する場面となって立ち現れたと考えられ

た。

心理職学生の曖昧な連携感覚は、学校領域IPE体験過程を通じて、教員の専門性やSCへの抵抗感、抱え込む教員の背景を理解したうでの共感やSCの役割説明の必然性への理解、教員アピールの意欲へと変化した。また、事例検討の場での、教員の役割や影響についての意識化にも影響を及ぼしていた。角田（2009）は、心理職志望者は、教職志望者に比べて、他者の感情状態への感受性が高いことを報告している。本学校領域IPEの心理職学生の体験過程と照らし合わせると、心理職学生は教員学生が持つ真面目さや、忙しい学校での業務、SCへの理解不足からくる抵抗感に接することで、教員学生の抱え込む感情状態やその背景を感じ取り、教員の理解不足や抱え込む感情状態に寄り添った対応として、SCの役割説明や教員へのアピールへとつながったと考えられた。

## 2) 学校領域IPEに対する参加学生の意見に関する共通点と相違点

学校領域IPEに対する参加学生の意見に関する共通点と相違点をTable 3にて示した。

Table 3 学校領域IPEに対する参加学生の意見に関する共通点と相違点

	教員学生	心理職学生
学校領域IPEの魅力と不安	他職種の視点や考えを理解できる	
	多職種グループワークが魅力	多職種と話をする緊張と不安
希望する学校領域IPE	多職種理解に必要なスキル、多職種事例検討、実習前の学校領域IPE	
	語彙力・傾聴力・整理力が必要	意見のすり合わせスキルが必要

※上段は各段階での教員学生と心理職学生の共通点、下段は両学生の相違点を記載。

参加学生の学校領域IPE参加に対する魅力と不安として、教員学生は多職種グループワークに魅力を感じ、それが参加の動機付けとなっていた。一方、心理職学生は、参加当初多職種と話をすることへの緊張と不安を感じていたが、体験後に多職種の視点や考えを理解できることに魅力を感じていた。このような教員学生と心理職学生の反応の違いについて、角田（2009）は教職志望者について、臨床心理職志望者よりも社会的に外向的で活動的であることを示唆している。このような志望職種ごとの人格特性の違いが、参加の動機付けの違いとなって表れたと考えられる。この結果より、学校領域IPEへの動機付けについては、教員学生には多職種グループワークへの魅力を中心に伝え、心理職学生には、体験後の効果を中心に伝える等、志望者の特性に応じた対応が必要であることが考えられた。このような各養成課程学生の特性に応じた配慮については、学生が学校領域IPEに求める学習についても同様のことが考えられる。教員学生・心理職学生は共通して学校領域IPEに希望する学習として多職種理解に必要なスキルや多職種事例検討を挙げているが、実際に望む学習は、教員学生は語彙力・傾聴力・整理力、心理職学生は意見をすりあわせるスキルとなっている。また、他職種の意見を知ることからくる安心感についても、教員学生は自分たちも支援を利用する存在であることを知ることからくるもの、心理職学生は学校領域IPE以前からある教員の理解不足への違和感の解消と意味合いが異なる。すなわ

ち、それぞれの協働的立場やそれに伴う協働的課題により、理解や教育的効果は微妙に異なるため、こうした各養成課程学生のニーズや理解、特性の違いについては、学校領域 IPE に関わる各養成校教員が配慮して事前事後学習を調整していく必要があるだろう。

教員学生・心理職学生が共通して要望していた実習前の学校領域 IPE についても、先進領域である医療保険福祉領域 IPE では、入学時から卒業時まで段階を追って IPE を進めている状況にある（埼玉県立大学他，2017）。このことから、実習前の学校領域 IPE 実施は必要だと考えられる。今後は、各養成課程の現状を鑑みながら、適切な学校領域 IPE の実施時期を考えて行く必要があると考えられる。

## 2. 本研究の課題と今後の展開

本研究において、学校領域 IPE は他職種理解による自職種理解の促進や現場での視野の広がりと同時に、各養成課程の学生や状況に合わせた学習理解やそれに伴う配慮が必要なことが明らかになった。各養成課程の学校領域 IPE に関わる教員は自分自身の養成課程学生の学習状況の理解とそれに伴う事前事後学習等を考えて行く必要があるだろう。また、学校領域 IPE の共通課題として、学校領域 IPE の時期についての配慮等については、各養成課程のカリキュラムにも関わることである。今後は学科内でも検討を行い、各養成課程の中での適切な時期を検討していくことが理想的であると考えられる。

本研究は、心理職学生の研究参加は 2 名、3 か月後の学校領域 IPE 体験課程の振り返りは各養成課程学生とも 2 名のインタビューであるため、これらの結果の般化は限界がある。今後は、インタビューの参加者を増やす、養護教諭養成課程・福祉職養成課程の学生にも体験過程のインタビューを行う等、より多くのデータを収集する必要があると考えられた。

## 謝 辞

本研究のインタビューに際しまして、助言を戴きました大阪教育大学の森田英嗣先生に感謝申し上げます。

## 引用文献

- 平野貴大・荊木まき子・相楽直子・門原眞佐子 2022 チーム学校の実現に向けた 4 職種合同多職種連携教育プログラムの試行について—社会福祉士養成課程における学生の学び— 日本教育心理学会第64回総会発表論文集, 367.
- 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, 64(1), 231-252.
- 荊木まき子 2016a 教員とスクールカウンセラーの協働による学校支援に関する研究, 兵庫教育大学連合大学院博士論文.
- 荊木まき子 2016b 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 2019 心理職における多職種連携教育（IPE）の可能性—医療領域と教育領域の比較から— コミュニティ心理学研究, 22(2), 91-96.
- 荊木まき子・森田英嗣・鈴木 薫・枝廣和憲 2021 多職種連携教育（IPE）における養成学生の専門性理解—模擬ケース会議を通じて— 就実教育実践研究, 14, 67-82.
- 荊木まき子・相樂直子・平野貴大・門原眞佐子・石原みちる 2022 チーム学校の実現に向けた4職種合同多職種連携教育プログラムの試行について—教員・心理職養成課程学生の学び— 日本教育心理学会第64回総会発表論文集, 365.
- 角田豊 2009 教職志望者と臨床心理職志望者の人格特性の相違について—教師とスクールカウンセラーの協働に向けて— 京都教育大学紀要, 115, 99-109.
- 小林朋子 2008a 学校コンサルテーションにおけるコンサルティーコンサルタントの連携に関する研究（1）—コンサルタントとしてのスクールカウンセラー・相談員についての教師の評価・意見— 静岡大学教育実践総合センター紀要, 15, 117-124.
- 小林朋子 2008b 学校コンサルテーションにおけるコンサルティーコンサルタントの連携に関する研究（2）—コンサルタントとしてのスクールカウンセラー・相談員の自己評価— 静岡大学教育実践総合センター紀要, 16, 45-51.
- 久保木学・阿内春生 2016 学校課題の共有化プロセスにおける教職員間コミュニケーションの研究—M-GTAによる教職員のインタビュー分析から— 福島大学総合教育研究センター紀要, 21, 1-8.
- Kuckartz, U. 2018 テーマ中心の質的テキスト分析 質的テキスト分析法：基本原理・分析技法ソフトウェア 佐藤郁哉（翻訳）新曜社, 97-112.
- 前野貴美 2014 Ⅲ専門職連携教育 日本内科学会雑誌104（12）, 2509-2516.
- 松本久香 2016 小学校教員とスクールカウンセラーの協働プロセスに関する質的研究 就実大学大学院教育学研究科紀要2, 116.
- 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.
- 文部科学省 2017 教職課程コアカリキュラム 文部科学省.
- 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—教員養成課程と教員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.
- 日本心理学会・公認心理師養成大学教員連絡協議会 2018 公認心理師大学カリキュラム標準シラバス.
- 大塚員理子 2014 Ⅱ-2 医学部がない大学におけるIPEの取り組み—大学間連携によるIP演習の実現—医学教育, 45(3), 145-152.
- 相樂直子・荊木まき子・平野貴大・門原眞佐子 2022 チーム学校の実現に向けた4職種合同多職種連携教育プログラムの試行について—養護教諭養成課程における学生の学び— 日本教育心理学会第64回総会発表論文集, 366.

- 酒井郁子・朝比奈真由美・前田崇・関根祐子・黒河内仙奈・山田響子 2014 II-3 取り組み事例 千葉大学の場合 医学教育45(3), 153-162.
- 埼玉県立大学・埼玉医科大学・城西大学・日本工業大学・埼玉県 2017 文部科学省 平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」選定取組 彩の国大学連携による住民の暮らしを支える連携力の高い専門職育成〈彩の国連携育成プロジェクト〉最終報告書, 埼玉県立大学.
- 齊藤理砂子・朝倉隆司 2020 チームとしての学校づくりを目指した専門職連携教育プログラムの開発と評価の試み—養護教諭課程と保健師課程に進級予定の大学生を対象に— 学校保健研究62(5), 297-313.
- 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.
- 水津久美子・丹佳子 2017 養護教諭・栄養教諭養成教育における多職種連携を主眼とした演習プログラムの開発に関する研究 山口県立大学学術情報, 10, 103-113.
- 竹森元彦・荊木まき子・平野貴大 2020 心理職を育てる「多職種連携ワークショップ」の実際—その趣旨, インタビュー調査から見えてきたもの—日本コミュニティ心理学会第23回大会プログラム・発表論文集, 72-73.
- 割澤靖子・曾山いづみ・須川聡子 2014 小学校の若手スクールカウンセラーは教師とどのように関係を構築するのか—経験年数5年未満のスクールカウンセラーへのインタビュー調査から— 臨床心理学, 14(2), 244-255.