

【報告】

ミドルリーダーによる同僚教員の生徒指導の力量形成 —A 市における日本版包括的生徒指導・教育相談研修・実践の広がりから—

米田 成¹・山崎 茜²・中林 浩子¹・米沢 崇
(2024 年 1 月 25 日受理)

Middle Leaders' Competence Building in Student Guidance for Colleague Teachers —From the Expansion of the Japanese Version of Comprehensive School Counseling and Guidance Approach in City A—

Shigeru YONEDA, Akane YAMASAKI, Hiroko NAKABAYASHI and Takashi YONEZAWA

1. 問題と目的

生徒指導提要の改訂と日本版包括的生徒指導・教育相談の取り組み

令和 4 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（文部科学省，2023）では、いじめの認知件数，暴力行為，不登校等の生徒指導上の諸課題が増加していることが示されている。子どもたちの背景が多様化し，様々な問題行動等として現れている現在の状況を「極めて憂慮すべき」と捉え，文部科学省（2022）は『生徒指導提要（改訂版）』を発行した。この生徒指導提要（改訂版）には，これまでの生徒指導提要に示されていた課題予防・早期対応という課題対応の側面だけでなく，児童生徒の発達を支えるという意味での「発達支持的生徒指導」という新たな考えが中心として示されている。加えてこの提要には，「発達を支えるとは，児童生徒の心理面（自信・自己肯定感等）の発達のみならず，学習面（興味・関心・学習意欲），社会面（人間関係・集団適応等），進路面（進路意識・将来展望等），健康面（生活習慣・メンタルヘルス等）の発達を含む包括的なもの」とした上で，生徒指導は教育相談が一体となったチーム支援の必要性があることが示されている。そして実際の実践において，発達支持的生徒指導，課題予防的生徒指導（課題未然防止教育及び課題早期発見対応），困難課題対応的生徒指導という 3 類 4 層構造の生徒指導実践を，日常には常態的・先行的（プロアクティブ）に，かつ課題が見られた場合には即応的・継続的（リアクティブ）に行う，重層的支援構造が求められることが明示された。また，組織的かつ効果的な生徒指導実践のためには，教職員同士が支え合い学び合う同僚性が基盤となるとし，特に教職員が気軽に対話でき，実践上の困り感を同僚教職員等に相談できたり，改善策や打開策を共に考えたり，具体的な助言・助力をもらえる等，受容的・支持的・相互扶助的人間関係が形成されており，組織として一体的に動けるかが重要だとされている。加えて職能開発に関しても，教職員が絶えず自身の実践を振り返り，同僚と相互に学び合える同僚関係が不可欠であることが示されている（文部科学省，2022）。

こうした子どもの発達を支える重層的な生徒指導の実践は，これまでに国内では日本版包括的生徒指導プログラム（マルチレベルアプローチ（栗原ら，2017），以下 MLA）として複数の教育行政や学校において取り組まれてきた。MLA はアメリカに始まり，アジア圏（香港，台湾等）に派生している生徒指導・教育相談の包括的アプローチ（Comprehensive School Counseling and Guidance Approach，以下 CSCGA）をベースに，日本の学校文化に合わせて子ども同士の人間関係を重視し，全ての児童生徒の全人的な成長，すなわち，心理的・社会的な発達をベースとした学業的・キャリア的な発達を含めた

¹ 広島大学大学院人間社会科学研究所博士課程後期教育科学専攻教師教育デザイン学プログラム学習開発学領域

² 広島大学大学院人間社会科学研究所教職開発専攻

包括的な成長発達を目指したものである(栗原, 2017)。栗原(2017)は心理的発達が基盤となって社会性が発達するとし、健全で安定したパーソナリティの発達などの心理的発達を重視する教育相談と、規範意識や自律性などの社会的発達を重視する生徒指導は不可分であるとしており、こうした包括的な生徒指導アプローチの実践を可能にするためには、教員研修を通じて支え合い、学び合える教職員集団の形成が求められるとしている。このように、MLAは現行の生徒指導提要(改訂版)において示されている方針と同様の理念に基づいており、MLAに取り組むことで不登校や非行傾向が減少に向かうことも先行実践では示されている(総社市, 2018)。

チーム学校での生徒指導・教育相談体制にミドルリーダーが果たす役割

ところで、包括的な生徒指導・教育相談を組織的に進めるにあたり、ミドルリーダーの果たす役割が重要となる。高野(2011)は、生徒指導には全教職員が取り組むべきであり、ミドルリーダーである生徒指導主事には、全教職員の共通理解を作り上げるために必要な職能形成が求められるとしている。米沢ら(2014)はミドルリーダーのリーダーシップとその学校での生徒指導の取組の関連性を検討し、ミドルリーダーのリーダーシップが同僚への配慮を示すことが教職員感の情報共有や家庭・地域との連携を推進し、生徒指導上の諸課題を抱える子どもへの個別的な対応ができる可能性を示した。加えて米沢ら(2014)では、キャリアを通じて形成された教職員の力量が生徒指導の予防的・開発的な取り組みや個別対応に影響するとしている。CSCGAが自国の現状に合わせて展開されている香港では、包括的生徒指導に必要な力量を形成するための教員研修が随時受けられる体制が整えられている。山崎ら(2011)は、こうした研修を受けた教員が配置されていることで、児童生徒の実態に即した全人的な発達を目指しつつ学校独自の取り組みが可能になっていることを示している。

このように、教員研修を通じて生徒指導の力量を高めてきたミドルリーダーのリーダーシップが、支え合い学び合う同僚性の醸成に不可欠であると考えられる。

生徒指導・教育相談実践の校内体制の定着における課題

一方で、組織的な生徒指導・教育相談実践が、日本に特有の教員人事システムにより定着が阻まれているという実態もある。西山(2008)は生徒指導と不可分である教育相談の定着について、学校における教育相談システムが個人の力量に依存しているとし、学校での教育相談システムが力量の高い教員の転勤や校務分掌の変更といった事態にも耐えうように定着・恒常化し、環境の変化に対応しながら継続するためには、専門性を高める教員研修等で力量を養った教員を経年的に教育相談のミドルリーダーとしての分掌の担当とすることが有効である可能性を示している。

本研究の目的

このように、生徒指導提要(改訂版)に示されるような生徒指導実践を可能にするためには、専門的に力量を身につけたミドルリーダーが中心となって同僚性を醸成する必要があるが、具体的にどのように学校の中で展開すれば良いのかについては不透明な部分も多く、特にミドルリーダーのどのような働きが、支え合い学び合う同僚性を形成するのかについて十分に明らかになっていない。そこで本稿では、日本国内においてこれまで、生徒指導提要(改訂版)に示されているような重層的な支援構造での生徒指導実践を目指して展開されてきたMLAに関して、ミドルリーダーを中心に校内、そして地域へ実践上の支え合いや学び合いを広げているA市のミドルリーダー2名の事例を取り上げ、組織的かつ効果的な生徒指導実践に不可欠な支え合い学び合う同僚性の構築にミドルリーダーが果たす役割について示唆を得ることを目的とする。

2. 方法

2.1 A市におけるMLA実践の広がり

A市は日本の北端に位置し、広大な土地を有する中に位置する政令指定都市である。もともとA市や近隣の地域では、MLAの中心的な教育プログラムとして展開されているピア・サポートプログラムの任意研修や実践が一部では広がっていた。MLAに関連する教員研修としては、教員免許更新講習の開始をきっかけに2017年度から2020年度まで、教員免許更新講習として年間約30時間の研修が実施されてきた。教員免許更新講習制度の終了に伴い、2021年度以降は教員免許更新講習を校内のミドルリーダーが受講したことをきっかけにMLAに取り組んできたB特別支援学校高等部の校内研修、あるいは、MLA研修の提供を担っている公益法人の主催する任意の教員研修(オンライン開催)や、A市の教員有志による任意

研修などが開催されている。

2.2 A 市立 B 高等支援学校における MLA の取組

A 市立 B 高等支援学校は全校約百数十名の、軽度の知的障害は有するが自力通学が可能な生徒が通う高等部のみの特別支援学校である。卒業後は社会人として働く生徒が多いことから、2019 年度より MLA に取り組んでいる。前出の教員免許更新講習を受講したミドルリーダーにより MLA 実践が校内に持ち込まれた。その後全校で 2019 年度より特別委員会を設置し系統立てた教員研修が計画され、例えば 2019 年度は校内研修を年間必修研修で 10.5 時間、任意研修を約 55 時間実施し、合計すると 65.5 時間の研修が提供されている。B 特別支援学校では教員が MLA における 4 つの実践プログラム (SEL, ピア・サポート, PBIS, 協同学習) を学習指導要領に関連して教育課程の見直しを行い関連づけを行いながら、1 学年で SEL と PBIS, 2 学年でピア・サポート, 3 学年で協同学習, というように生徒の発達の順序性を意識したカリキュラムマネジメントを行い実践を展開している。生徒指導だけでなく学習指導においても学びにくさを有する生徒も多いことから、学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning, 以下, UDL) 実践にも取り組んでいる。

2.3 A 市立 C 小学校における MLA 取組

C 小学校が MLA 実践を開始した契機は、2020 年に教職員対象に実施した校内研修のアンケートにおいて、B 高等支援学校の実践を知っていた教員から、MLA 実践の一部である SEL (社会性と情動の学習) 研修の要望が出されたことであった。研修ニーズを把握した研究部長が B 高等支援学校のミドルリーダー (S 教諭) に打診し、翌年 2 月に S 教諭を講師として校内研修を実施した。さらに、S 教諭から MLA 実践の紹介を受けたことをきっかけとして校内の研究部が MLA 実践を全校で取り組むことの重要性を認識した。そこで、翌年度から MLA 実践に取り組むことを職員会議で提案し了承を得て、B 高等支援学校の MLA 実践および教員研修計画をモデルとした、3 年計画の MLA 実践が開始され、現在 3 年目にあたる学校である。

2.4 調査対象者と手続き

調査は B 高等支援学校、C 小学校においてそれぞれ MLA に関する研修・実践を率いてきた 2 名のミドルリーダーを対象に行った。

B 高等支援学校特別支援教育コーディネーター (S 教諭) S 教諭は、教員経験 30 年以上になる 50 代の教員である。初任で中学校に赴任し、キャリア形成の中で 2 種免許を取得して高等支援学校に赴任し、現任校勤務は 15 年目である。B 高等支援学校では 4 年間の学級担任ののち、5 年目から生徒指導主事、進路指導主事を担当し、調査を実施した 2023 年度に初めて特別支援教育コーディネーターを担当している。MLA 実践に関する教員研修を受講する以前は生徒指導主事等を対象とした研修の受講経験や進路指導の研修も受講経験を有していた。そのような中教員免許更新講習の受講期間となり、MLA 実践に関する研修を受講した。当初は MLA 実践を校内に広げることは困難だと感じていたが、日々の自身の生徒指導主事の職務に生かせる部分が多く全校で取り組む必要性を感じるようになった。以降、各地で開催される MLA 実践に関連する研修会や e-ラーニングの受講を重ね、現在は A 市内で教員有志の研究会を立ち上げるなどして MLA 実践を広めてきた。

C 小学校研究部長 (M 教諭) M 教諭は 10 年強の教員経験を有する 30 代の教員である。このうちのほとんどを校務分掌では研究部に配属され、現在は研究部長を担っている。講師として勤務していた数年を通常級の学級担任、正採用以降、特別支援学級の担当を務めている。MLA 実践に関する研修受講以前は、初任研等の研修経験は少なからずあるものの、任意研修はあまり積極的には受講してこなかった。C 小学校の校内研修で SEL を扱うこととなり S 教諭から MLA 実践を紹介され、総社市での MLA 実践の先行事例を目にしたことで MLA 実践の有効性に関心を持ち、S 教諭同様 MLA 実践の教員研修を e-ラーニングを中心に受講してきた。S 教諭と協力して A 市内で有志の MLA 実践の研究会を立ち上げたほか、B 高等支援学校と C 小学校合同で公開研修会を企画し、A 市内の教職員に広く周知して MLA 実践を広めてきた。

2.5 インタビューガイドおよび倫理的配慮

インタビューは半構造化面接の形で行った。本研究の RQ として、専門的に力量を身につけたミドルリーダーが中心となっており同僚性を醸成する際に具体的にどのように学校の中で研修を展開すれば良いのか、ミドルリーダーのどのような働きが、支え合い学び合う同僚性を形成するのかが設定した。また、そのようなミドルリーダーとして成長するために必要な要素を明らかにするために、これまでの教員経験や、MLA 実践を広めようと思った契機について尋ねることとした。インタビュー

は教育心理学の研究者及び、教員や心理職の経験を有する大学院生2名が分担して行った。

倫理的配慮として両者のインタビュー実施前に、インタビューデータは音声の記録を行うがデータは厳重に保管すること、個人が特定される形では公表されないこと、内容により職務上の不利益を被ることはないこと、調査実施後調査への同意を撤回したくなった場合はいつでも撤回できることを口頭で説明し、同意を得た。

3. 結果と考察

2名のミドルリーダーのインタビューから、MLA実践やその研修の必要性を校内および地域へ効果的に広げるために重要であった要因として、「研修の動機づけ」、「研修体制の構築」、「実践のフォローアップ」という3つの要素が見出された。両者のインタビューにおける特徴的な発言を表1に示し、以下に3つの要素からの考察を述べる。

3.1 ミドルリーダーによる研修の動機づけ

MLA実践を周囲に広げる上で意識したことについて、S教諭、M教諭ともに、自身の実践の成果を周囲に見せる（話す）ことや、自身がロールモデルとなることを挙げている。このように実践の成果を広め、ロールモデルとして振る舞うことで、周りの「どうやってやるんだろう」、「ついていこう」という感情を喚起させることを両者は実感を持って示している。教員研修においても動機づけが重要であり、もともとは研修に積極的ではなかった両者がこのようにMLA教員研修やMLA実践を広げることに積極性を発揮しているのも、自身のいわゆる「困り感」、すなわち研修ニーズに即した研修内容が展開されていることが影響していると考えられる。

3.2 ミドルリーダーによる研修体制の構築

インタビューデータから、両者とも校内で系統だった研修を企画するために意図的に同僚に働きかけていることが示された。S教諭は当時全ての教員が教員免許更新講習を受講する必要があったことを踏まえ、研修への動機づけを語りつつMLA実践に関する教員研修への参加を促したり、助成金を獲得して任意研修への参加のハードルを下げるなどの取り組みをしてきた。そのように同僚に働きかけた上で、B高等支援学校全体でのMLA実践の際には実践を推進する組織を立ち上げ、系統だった研修を校内で受講できるように企画するなどしていた。M教諭も同様にMLA実践の成果を同僚に広めながら、職員会議等で対話しやすい雰囲気の醸成に取り組んでいる。こうした中で、ともすればハレーションの起こりやすい、系統だった研修や新しい概念や理念に基づく実践に関する研修の提案などを同僚が受け入れやすい状態を作り出しているとも考えられる。

3.3 ミドルリーダーによるMLA実践のフォローアップ

S教諭のインタビューの中では、実践について成果を人から聞くことも大切だが、「自分が成果について喋ってみる」ということがその人自身の学びになることが語られている。実践の成果を他者に広めるとき、これまでに学んだ理論と日頃の実践を改めて振り返る機会となる。S教諭はC小学校との合同研修会において自校の教員にMLAの中心プログラムであるSEL、PBIS、ピア・サポートプログラム、協同学習という4つの教育実践およびUDLの発表の機会を経験させ、自身は表立って喋る時間を設けないこととしていた。上山（2023）は教職員どうして学習したことを伝え合うということが積み重なり学びあったことを積極的に取り入れる学校全体の同僚性の構築へつながっていることを示唆している。S教諭のリーダーシップにより、B高等支援学校の教員が自身の学びを伝える活動に携わることが全体の同僚性につながると考えられる。M教諭はMLA実践に取り組む以前は同僚への働きかけをあまり行っていない様子であったが、実践への取り組みをきっかけに、同僚の実践に対し、理論的に、根拠を持って助言できるようになったと述べている。このように助言することは感情的な対立ではなく、同僚への改善策や、具体的な助言・助力の提供へとつながると言える。

表 1 ミドルリーダーが MLA 実践の広がりにも果たす役割

ミドルリーダー	S 先生のインタビューにおける特徴的な発言 (原文より一部表現等修正)	M 先生のインタビューにおける特徴的な発言 (原文より一部表現等修正)
実践・研修の 動機づけ	<p>B 校でできたのは僕が生徒指導部長、生徒指導主事だったから、みんなが聞いてくれたのかなって思うけど、(中略)でも中学校とか高校で MLA をやろうと思ったら、管理職がやりたいっていうか、生徒指導主事がやりたいって言わなかったら、周りはあーなんかまたやんの？めんどくせえな、みたいにして、その人がいなくなったらしゅーっとなっちゃうんじゃないかなっていう感覚があるので、研修会で言ってる、教育相談と生徒指導を統合してやるっていうふうにしなと。教育相談は教育相談の立場でこれしようってやるけど、生徒指導の先生は生徒指導の先生で日々起こる問題に対処して疲弊してるじゃないですか。そしたらまたそんな新しいことどうやってやるんだって対立構造みたくなる可能性があるから一緒にになって、やる？っていうことと、あとやってみた実感としては(中略)僕みたいな(ベテラン)のが変に経験があって、今までの生徒指導にどっぷり浸かってた人の方が壁になるかなっていう気がします。知らないことをやるのにすごく不安なかなって。若い先生の方が大学で習ったことをそのまま言ってるんで、別に抵抗ないですみたいな、そんな感じがします。</p> <p>(そういう現実を乗り越えるために何か心がけておられることとかありますか？)</p> <p>なんだ。押しつけない。いや、だから結局やりたいって思ってくれるまで待ったのかな？やらされてる感でやるんじゃないくて。ただ。動き出したときはスピード感と突破力が絶対必要なんですよ。だけど、そうじゃない時はじれったいけど、待つし、文句言わないしニコニコして待ってる。で一番最初に始めたのはすごく大変だった時期に、ミディエーション(筆者中:ピア・サポートプログラムのトレーニングであるピア・ミディエーション(仲裁))習ったときに俺の後ろでボス同士みたいなのがけんか始めたんですよ。あつ、俺の後ろでやらないでくれって。立場的にさ、無視できないじゃないですか。生徒指導主事やってる時に。あ、やばいと思って。で、(そのボス同士は)絶対そんな人の気持ちわかったり、反省して謝ったり、そんなことする 2 人じゃないってわかってるから。もううちの学校でも超ド級のやつ。そう。でミディエーション思い出してやったら失敗したんですよ。もっとひどく火に油を注げるようになって。あ、でもここで俺が失敗したらみんなの武器になるなっていうのが嘘になっちゃうなと思って。もう一回観察直して。やり直したらうまくいったんですよ。(中略)学んだ理論を一回思い出してやってみたら、うまくいってお互いに謝って。そういうことが起きたんです。目の前で。でそれを職員室で報告したら、えってなったんです。</p> <p>(みんなが?)</p> <p>そうそうそう。そっから、え! ? どうやってやっ</p>	<p>実践家がいる、うん、S 先生っていう。それでまあ言ったらロールモデルがあったので。とりあえずその人がやってることが良さそうだから、真似してみようかなって思ってやってきたので、うん。結局まあ、広げるってなったら、ちょっと先を行ってる人がたくさんいる方が良いのかなと思います。だからうん。まあ昨日の話ともつながるけど、僕より S 先生が先を走ってて、で、それが S 先生の後ろを今度僕が走ってる。で、今度僕のうしろに、昨日僕の隣にいた若手の先生とかさあ、続いてくれたらいいんだろうなと思って。もちろん伴走っていうのも大事だと思うんですけど、やっぱり 伴走だけじゃなくて、ちょっと先を行ってる仲間っていうのが。やっぱり大事なかな？</p> <p>(なるほど、そういう次の人がついていこうというロールモデルになっていくっていうのが心がけているってことですか?)</p> <p>そうです、はい、だから難しい部分理論とかそういうのはまあ。講師の先生に任せて、こっちはもうとりあえず実践していくって、それをみんなに伝えていくっていうか知ってもらってというのがまあ大事なかな、やっぱり。まあ、特別支援学校だからできるんでしょうとか、うん、特別支援学級だから必要だねじゃなくて公立の小学校で取り組んでますよっていう、まあそういう。わりと何ですかね？マジョリティの人たちマジョリティサイドでもうやってるし、それが良い効果に結びつきますよっていうのをなんか見せるって結構大事なかなって思ってます。</p> <p>(通常級でもできるってことを示して行くことが大事って言ったけど、M 先生は特別支援級担当ですが、それはどうやってやるんですか?)</p> <p>いやだから、学校として取り組む中で。まあ言い出しっぱはまあ特別支援学級、つまり僕かもしれないですけど、結果として学校として取り組めば、通常級もやるじゃないですか。ええ、そういうのが大事なかな？</p> <p>(ということは、その。実践を示す上では、通常級の学校のほかの同僚の人たちに実践をしてもらう?)</p> <p>そうでも良いしまあ、別に私が教室借りてやるのも全然いいかなと思います。</p> <p>(いずれにしても実践を示してあいいかもなって付いて行く人を意図的に作るってことですか?)</p> <p>そうです。</p>

	<p>たんですかって。そっから。あ。じゃあ、ミディエーションていうの研修で習って、実はこういうのがあって、じゃあ今度やりますかってなったら、うんってなったのが大きかったかな。</p>	
研修体制の構築	<p>(難しい事例が) かたづいたわって職員室で言ったらまたどよめくわけですよ。そこにじゃあ、こういうの習って、でやってみたらこうだったんだよって解説が入るって感じですかね。そしたら次の年、また免許更新講習の順番の人にあの、自分が行きたい研修があったら別だけど、こんな研修、私、去年受けてこうやってこういう成果ね、出たじゃないですか。だからもし興味あったらどうぞって言ったら、ほぼ全員それを受けてくれる。</p> <p>(中略) それが教員の要するに 1/10 の人たちが受けることになるじゃないですか。そしたら三年やれば 30%の人が受けるなど思ったんですよ。一大勢力になるじゃないですか。で三年目にコロナになっちゃったんですね。でもオンラインだったら、それでもみんな紹介したら受けてくれたのもすごく大きかったんですね。はい。だから教員免許講習って批判はいっぱいあるんだけど、B 校にとっては良かったんですよ。(中略) ピアサポートトレーナーワークショップっていうのが幸いうちの地区には支部が二つあって、夏と冬にやってくれるので。そこに行くの high です。教員免許更新は絶対受けないといけないから、みんな 3 万何ぼ払うけど、ピアサポート研修のために 1 万 5 千円を払わない。いけなくても良いっていう。でも、それに派遣できるように、いろんな助成金に応募してお金をゲットしたら、「何人いけますよ。タダだから行きませんか？」みたいにそれもキーと思います。</p>	<p>うちの学校にもまあ一緒にやっぱり必要ですよ。とか、うんうん、すごいいい概念ですよ。とか言ってくれる同じ部の人もかいて、あとやっぱり。MLA やったからこれで済んでるんじゃないっていうようなことを喋ってる同僚もいて。結局、そういう人たちが自分が思ってることを言えたり、実行できたりっていう組織の心理的安全性を高めていくっていうのが一つ大事なことかなと思っていて。で、ええと僕はすごい職員会議とかでも思ったこと何でも言うようにしてまし、必ず手を挙げて発言をしています。(中略) あんなことを言ってもいいんだとか、うん、ああ、M 先生言ってるの、そうだよなって思ってくれる人が居ればいいかなっていう風に思います。だから、組織としては心理的安全性を高めていくっていうことが大事なんです。あんななんかこんな言いづらいこともあの人が言ってるっていう、そういう違和感みたいなものを持ってもらっているのも大事なことかな。</p> <p>(だから見本を示して、いいなとか。その実際の実践の部分でも、その教員間での立ち振る舞いもなっているっていうのがありますか?)</p> <p>ああ、そうですね。だから結構、うちの学校の学習の研究って今 UDL よりにきてるんですけど、でもまあ UDL っていうまた横文字スタートしちゃうと。ちょっと。まあ反感、また新しいことやると思われちゃうので、UDL の理念を持って来つつまあ UDL って言葉を出さないような研究をするようにしたんですけど、その話をしている部のなかでしていく時にやっぱり。(中略) 私はいいと思いますとか言ってくれと、話とおしやすくはなりますよね。僕ひとりが主張してたものがいいや。まあ、賛同者を得たっていうのが一つ。まあ。具体的な例で言うところかな？</p>
実践のフォローアップ	<p>僕が講師役になって喋った時のほうが自分に入ってくる感覚がすごくあるので、他の先生にいつも大変ですねってありがたいございますって言われるけど、いえいえ、これ話していると俺が楽しんだよねって一番ね。自分が学びになります。はい。しゃべれないと。だから。なんか。今日すごく嬉しかったのは僕じゃない人が発表したじゃないですか。ああしたんですね。そうそう、近いからだから、今度教員研修を僕じゃない人がやるようになるときと B 校 (での実践や研修) はまだ続いていく可能性が高まってくかな。</p>	<p>発信までは正直考えてなくて、そこまでは。ただまあ結局思ってることを言うだけで、まあ一つの発信じゃないですか。その僕の声が同じ空間にいる人に届くだけで、発信だと思ってるんでうん。だから、まあ本当に思ってること。で大事だと思って思ってることは、言わないんじゃないかと、やっぱり僕は体の外に発散しないと。なんて言うか？ 何も変わらないと僕は思ってるんですよ。(中略) 前までは割と本当に、自分の周りが良ければいいかなって思っていました。自分が担当してる子が良ければいいかなと。学級の中で、例えばちょっとおかしい指導してる先生がいても結構、口出さないでくださいみたいな感じの時とかもあるんで、まあ言わないでおこうかなっていうことは確かに過去あったんですけど。そうですね。MLA とかに会ってから、違うなって思ったら、やっぱりおおくて多分。その、今までだったら感覚的にそれおかしいんじゃないですかってところだったのが、やっぱり研修を受けることで、だってこうだからおかしいんじゃないですかと、ちゃんと根拠を示して指摘できるようになってきたっていうのは大きいですね。やっぱり感覚でやってたら、あなたはそう思うかもしれないけど、私はこうなんですって言われたら、もうね堂々巡りになっちゃうじゃないですか。だから理論大事ですね。</p>

4. まとめ

本稿では、包括的な生徒指導アプローチの実践を可能にするためには、教員研修を通じて支え合い、学び合える教職員集団の形成が求められることを踏まえ、こうした同僚性を醸成するにはミドルリーダーのどのような役割が有効かを検討してきた。その結果、生徒指導提要（改訂版）にも示されるような、受容的・支持的・相互扶助的人間関係の形成を意図的に行うミドルリーダーのもとでは、校内で、そしてそこから派生して他校にも包括的な生徒指導アプローチが広がることが示された。生徒指導提要（改訂版）の中で示されている同僚性は校内が想定されているだろうが、こうした同僚性はその時点で校内に在籍する同僚に限ったものではなく、職員風土として根付く可能性や、行政単位の中で同僚や同志として受容的・支持的・相互扶助的人間関係が形成されることにもつながると考える。学校や校区、校種を超えてこのような同僚性が醸成されたとしたら、その地域での子どもたちの育ちも豊かなものになることは容易に想像できる。一方で、校内や行政区で共通して包括的な実践に取り組もうとする際、その実践の必要性の認識が弱いと教員のマインドセットが転換しづらく、実践が広がりにくいケースもある。今後の検討ではこうしたマインドセットの転換をミドルリーダーのどのような働きや役割が促すのかについても検討が必要であると考えられる。

謝辞・付記

本研究は JSPS 科研費 23K02632 の助成を受けて行ったものです。また、本研究へご助言をくださった菅原尚俊先生、松本創先生の 2 名に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 栗原慎二編著 大畑祐司・沖林洋平・金山健一・栗原慎二・神山貴弥・小玉有子・下山郁子・柚山兼一・高橋あつ子・長江綾子・中林浩子・山崎茜・山田洋平・米沢崇（2017）. マルチレベルアプローチだれもが行きたくなくなる学校づくり日本版 包括的生徒指導の理論と実践, ほんの森出版社, p.26-31.
- 文部科学省（2023）. 生徒指導提要（改訂版）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.html, 最終閲覧日 2023 年 11 月 29 日
- 文部科学省（2023）. 令和 4 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（2023）.
https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf, 最終閲覧日 2023 年 11 月 29 日
- 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, 山陽論議, 15, pp.61-73.
- 市立札幌豊明高等支援学校（2020）. 令和元年度人権教育推進事業研究課題 5 人権教育を基盤とした学校づくり等の研究,
<https://www.homei-h.sapporo-c.ed.jp/img/file193.pdf>, 最終閲覧日 2023 年 11 月 29 日
- 総社市（2019） だれもが行きたくなくなる学校づくり成果と検証
https://www.city.soja.okayama.jp/gakkokyouiku/kosodate_kyouiku/gakoukyouikuzenpan_tennyuugaku/daremogai_kitakunaru_seika_kennsyoun.html?pc, 最終閲覧日 2023 年 11 月 29 日
- 高野崇（2011）. 中学校生徒指導主事の機能と研修についての一考察, 滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 14, pp13-23.
- 上山那々（2023）. 教員の同僚性を高める研修とは—研修受講者の意識調査から—, 佛教大学大学院紀要教育学研究科編, 51, pp15-32.
- 山崎茜・中村孝・山田洋平・枝廣和憲・長江綾子・栗原慎二（2012）. 香港における生徒指導・教育相談に見る日本の現状と課題への展望—包括的ガイダンス・カウンセリングプログラムの視察から—, 学校教育実践学研究, 第 18 巻: pp.39-45, 2012
- 米沢崇・山崎茜・栗原慎二（2014）. 校長・ミドルリーダーのリーダーシップ及び学校の組織風土と生徒指導の取組との関連, 学習開発学研究, 7, pp.51-58, 2014