

# 高等学校初任者の生徒指導・教育相談

—「私の生徒指導・教育相談の実践」に関する報告書の分析を通して—

茨城県教育研修センター教育相談課 菅原 薫

Student guidance and counseling practiced by new teachers

—Through an analysis of their practice reports—

SUGAWARA Kaoru

## 【要旨】

新規採用教員〔初任者〕研修講座では、教育相談課担当の第13日に、「私の生徒指導・教育相談実践」に関する報告書を用いて、研究協議を行っている。そこで用いた実践報告書を分析することで、高等学校の初任者が、約9か月間どのような実践を行い、どのような実践を生徒指導・教育相談と考えているのか、実践を通してどのようなことを感じているのか、研修内容を生かすことができているのかなどを明らかにしたいと考えた。令和5年度からは改訂された生徒指導提要の考え方を基に研修講座を行うことになる。この分析を通して、これからの高等学校初任者の生徒指導・教育相談についても考えたい。

キーワード：生徒指導、教育相談、高等学校、初任者、生徒指導提要

## 1 はじめに

令和4年12月に「生徒指導提要」が12年ぶりに改訂された。生徒指導提要は、文部科学省が発行している生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書となるものである。生徒指導提要まえがきによると、「平成22年に作成されて以来、いじめ防止対策推進法等の関係法規の成立など学校・生徒指導を取り巻く環境は大きく変化するとともに、生徒指導上の課題がより一層深刻化している状況」にあるため、こうしたことを踏まえ、今日的な課題に対応していくために、今回の改訂に至ったということである。

改訂の基本的な方向性としては、「積極的な生徒指導」の充実、個別の重要課題を取り巻く関連法規等の変化の反映、新学習指導要領やチーム学校等の考え方の反映、の三つが挙げられている。今回の改訂は、『させる』生徒指導から『支える』生徒指導へ」と言われ、児童生徒の発達を教職員が支える発達支持的生徒指導への転換が強調されている。

教育相談課の研修講座内容は、学校教育基本方針、茨城県公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する指標（以下「育成指標」という。）はもちろんのこと、生徒指導提要を根拠にしているため、生徒指導提要の改訂を承けて、令和5年度の講義・演習内容も見直さなくてはならない。しかし、改訂の基本的な三つの方向性は改訂を待つまでも

なく、これまでも研修講座で扱ってきた内容である。初任者が研修講座の内容を学校で生かすことができているのか、実践を通して何に気付くことができているのかを知りたいと考えた。自身の経験や、小学校、中学校の分散会を担当しての感覚的なもの、特別指導の印象から、高等学校の生徒指導は、課題解決的な生徒指導が主流の気がしている。

そこで今回は、令和4年度新規採用教員〔初任者〕研修講座（高等学校）（以下「初高」という。）第13日の携行品である、「私の生徒指導・教育相談の実践」に関する報告書（以下「実践報告書」という。）の分析を通して、初任者の生徒指導・教育相談の実践内容や感じたことを知り、次年度からの講座内容に生かすことができればと考え、このテーマを設定した。

## 2 教育相談課が担当する令和4年度新規採用教員〔初任者〕研修講座（高等学校）

### (1) 教育相談課が考える習得の4ステップ

教育相談課は令和3年度から、「教育相談課が考える習得の4ステップ」を示している。令和3年度までの研修講座のアンケート項目では、「有用な内容であった」、「育む視点をもてる内容であった」というように、研修講座の内容を問うものが多く、受講者が今後に生かそうと思えているかを問うものではなかった。しかし、育成指標では、「子供への対応で不安に思っていることを周囲に相談することが

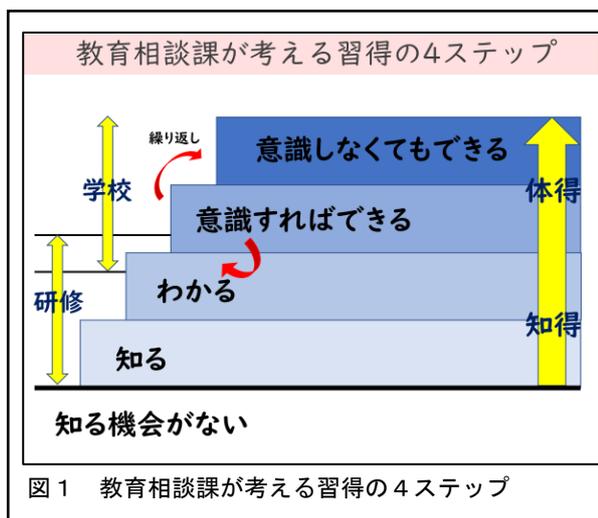


図1 教育相談課が考える習得の4ステップ

ことができる。」というように、各段階のめざす姿が「～ができる」と示されている。そこで、「できる」ようになるにはどのようなステップをたどるのかを、NLP（神経言語プログラミング）等の考え方を参考にして、「教育相談課が考える習得の4ステップ」を作成した。

実際の研修講座では、イントロダクションで、習得の4ステップの説明をする。具体的には、受講し終わったときに到達できるステップは「意識すればできる」までだが、学校に戻ってから「意識すればできる」を繰り返すうちに、「わかる」と実感したり、「意識しながらできる」を繰り返したりすることで「意識しなくてもできる」のステップに至ると考えられること。だから、1日の研修講座終了時には、内容が理解でき、学校に戻ってから意識しながらやってみようと思えるようになることを目指していること。研修講座開始前のステップは人それぞれであること。リフレクション時には、どのステップまで到達したかを振り返ること。などである。そして、講義・演習開始時には、

1日の研修講座終了時のめざす姿を示す。最後のリフレクション時には、「理解することができた」、「今後の教育活動に生かす意識をもつことができたか」の観点で振り返るという流れで活用している。

1日の研修講座終了時のアンケートには、次のように「教育相談課が考える習得の4ステップ」を意識した記述も見られた。「内容自体は大学や大学院で学んだことも多かったのだが、あくまで知得の段階で、それを実際の学校現場で活かすところにまで目が向いていなかったことがよくわかった。」、「生徒に寄り添うことや保護者対応など、わかっていたがまだまだ体得していなかった部分をロールプレイを通して実感した。」

(初高第2日)、「コーチングスキルは、自身に身に付けたい資質の一つだったので、今日得た知識を実践して体得したい。」(初高第7日)、「今回の講座は演習は実践報告が主であったため、明日から意識すれば実践できる意義深いものになった。」(初高第13日)。

(2) 教育相談課が担当する内容とアンケート結果

ア 第2日(令和4年4月22日 ※A・B区分免除)

(ア) 内容

時間	研修内容	主な内容
9:30	イントロダクション	
9:40	講義・演習「生徒指導・教育相談の意義と進め方」	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 生徒指導の意義(個性化、社会化)と三つの目的(成長を促す、予防的、課題解決的な指導)</li> <li>2 自己指導能力の育成(留意する点、授業で自己指導能力を育成するために)</li> <li>3 生徒理解の基本(共感的理解、客観的事実を知る、具体的な事実を記録する)</li> <li>4 チームの一員として(チームで対応、一人で抱え込まない、相談・協働する、説明責任、守秘義務、個人情報保護)</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 教育相談の意義(人格の成長を目指す生徒指導の一環・中心的な役割を担う)</li> <li>2 教育相談の基本的な考え方</li> <li>3 教育相談の実際 <ul style="list-style-type: none"> <li>・育てる教育相談(心の成長を支え底上げするもの、そうせざるを得ない理由がある)</li> <li>・未然に防ぐ教育相談(心の危機サインに気付く、報告・連絡・相談、記録をとる)</li> <li>・問題を解決する教育相談</li> </ul> </li> <li>4 教育相談を効果的に進めるために(児童生徒と関わるときの留意点、思いや気持ちを聴く、共感的理解、話の聴き方・非言語的表現を意識する)</li> </ol>
11:45	演習「教育相談の意義と進め方」	関わり合わない聞き方、関わり合う聞き方を体験する
12:15	昼食	
13:15	講義・演習「教員と保護者との信頼関係づくり」	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 信頼関係づくりの基本的な考え方(保護者はよきパートナー、保護者の状況・心情を理解する、困った保護者は困っている保護者)</li> <li>2 日頃からの関係づくりの進め方 <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者が直接的に教員を理解する方法(マナー、電話連絡、授業参観等、面談等、学校行事等)</li> <li>・保護者が間接的に教員を理解する方法(生徒との関わ</li> </ul> </li> </ol>

		り方、学校生活、HR通信等) 3 心配や問題等が発生した時を生かした関係づくりの進め方(保護者に子供の日常生活の心配事や問題等を報告する場合、保護者からの相談・要望に対応する場合、初期対応のポイント)
14:25	演習「教員と保護者との信頼関係づくり」	映像を見て、信頼関係を築く関わり方についてグループで検討し、ロールプレイを行う
15:45	リフレクション	

(イ) アンケート結果の抜粋

		よくあてはまる	だいたいあてはまる	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
1	生徒指導・教育相談の意義や進め方について、今後の教育活動に生かす意識をもつことができた	86.4%	13.6%	0%	0%
2	保護者との信頼関係づくりについて、今後の教育活動に生かす意識をもつことができた	87.7%	12.3%	0%	0%

イ 第7日(令和4年6月30日実施)

(ア) 内容

時間	研修内容	主な内容
9:30	イントロダクション	
9:40	講義・演習「教師のためのソーシャルスキルトレーニング」	1 ソーシャルスキルトレーニングの意義(生徒と意思のやりとりを適切に行う) 2 教師のための4つの基本的なソーシャルスキル ・オープンマインドスキル(心に余裕のある雰囲気をつくる、評価や先入観は仮説だと考える、自分の非言語的表現をモニターする) ・傾聴スキル(最後まで話を聴こうと自分に言い聞かせる、生徒に心理的報酬を与える) ・「私」メッセージスキル ・コーチング会話スキル 3 ソーシャルスキルを磨くには(練習が必要、意識して使う)
10:40	演習「教師のためのソーシャルスキルトレーニング」	三つの場面について、スキルをどのように取り入れられるかグループで考え、ロールプレイを行う
12:15	昼食	
13:15	講義・演習「問題行動等の理解と対応」	1 問題行動等について(問題行動等とは) 2 問題行動等への対応(自分一人では判断せずに必ず報告する、記録をとる、学校全体として組織的・計画的に行う) 3 問題行動等への対応 ・いじめへの対処(定義、発見・通報を受けたら、真摯に傾聴とは、学校いじめ防止基本方針を確認する、解消、重大事態、早期発見) ・不登校への対応(定義、三つのステップ、支援の視点、児童生徒理解・支援シート) ・自殺予防、自傷行為への対応(心理、サイン、死にたいと言われたら、TALKの原則、秘密にしてほしいという生徒への対応)

		4 問題行動等についての理解（そうせざるを得ない理由がある、しないのではなくできない・わからないと捉える視点） 5 問題行動等の早期発見（サイン、方法）
14:25	演習「問題行動等の理解と対応」	生徒のSOSに早期に気付くポイントについてグループで共有する TALKの原則で関わる時の具体的な声かけ、働きかけをグループで考える
15:45	リフレクション	

(イ) アンケート結果の抜粋

		よくあてはまる	だいたいあてはまる	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
1	教師のためのソーシャルスキルトレーニングについて、今後の教育活動に生かす意識をもつことができた	80.0%	20.0%	0%	0%
2	問題行動等の理解と対応について、今後の教育活動に生かす意識をもつことができた	83.0%	17.0%	0%	0%

ウ 第13日（令和4年12月8日実施）

(ア) 内容

時間	研修内容	主な内容
9:30	イントロダクション	
9:40	講義・演習「教員と生徒との信頼関係づくり」	1 生徒との信頼関係を築く意義 2 生徒との信頼関係を築く関わり方 ・勇気づけの方法 ・生徒理解の守備範囲を広げる、失敗の中の建設的な面 3 生徒の社会的能力を伸ばす関わり方 （「私」メッセージスキル、コーチング会話スキル、避けたほうがよい関わり）
10:30	演習「教員と生徒との信頼関係づくり」	三つの場面について、信頼関係を築く関わり方をグループで考え、呼び出し面談のロールプレイを行う
12:00	昼食	
13:00	研究協議「私の生徒指導・教育相談の実践」	各自持参した「私の生徒指導・教育相談の実践」に関する報告書をグループで発表し、良かった点などを出し合い、協議する
15:45	リフレクション	

(イ) アンケート結果の抜粋

		よくあてはまる	だいたいあてはまる	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
1	教員と生徒との信頼関係づくりについて、今後の教育活動に生かす意識をもつことができた	77.4%	22.6%	0%	0%
2	私の生徒指導・教育相談の実践の研究協議について、今後の教育活動に生かす意識をもつことができた	87.0%	10.8%	0%	0% ※早退等のため受講していない2.2%

(3) 実践報告書について

教育相談課では、平成 22 年度あたりから初任者研修において、生徒指導上の課題について作成した報告書を用いて研究協議を行ってきたようである。実践報告書の内容や様式は、毎年見直している。

資料 1 「私の生徒指導・教育相談の実践」に関する報告書

資料 1 は令和 4 年度の様式である。表面には事例を記入する枠を、裏面の半分からは「生徒指導・教育相談で大切だと思ったこと」の自由記述欄を設けている。

新規採用教員（初任者）研修講座		「私の生徒指導・教育相談の実践」に関する報告書		
		( 秘 )		
		( 学 )		
		( 教 )		
		( 育 )		
		( 研 )		
		( 修 )		
		( 講 )		
		( 座 )		
		( 資 )		
		( 料 )		
		( 室 )		
		( 第 )		
		( 2 )		
		( 日 )		
		( 掲 )		
		( 載 )		
		( した )		
		( 日 )		
		( の )		
		( 様 )		
		( 式 )		
		( と )		
		( 記 )		
		( 入 )		
		( 欄 )		
		( は )		
		( 小 )		
		( 学 )		
		( 校 )		
		( と )		
		( も )		
		( の )		
		( 同 )		
		( じ )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		
		( て )		
		( り )		
		( ゃ )		
		( ん )		
		( の )		
		( 用 )		
		( い )		

きかけをしたのかを中心に記述する。その際に、指導教員や管理職への相談や報告についても触れる。

- ・関わりや働きかけの全ての記録を書くのではなく、抽出して両面印刷1枚でまとめる。

(イ) 生徒指導・教育相談で大切だと思ったこと

一年間の児童生徒との関わりを振り返り、日々の生徒指導・教育相談を進める上で大切だと思ったことや今後の課題についてまとめる。

### 3 実践報告書の分析

初高 99 人の実践報告書の事例部分と、「生徒指導・教育相談で大切だと思ったこと」の自由記述の二つを分析する。

(1) 事例の分析

ア 分類法

実践報告書には、1人あたり2～7事例書かれていた。99人分の564事例を、生徒指導提要で示された重層的支援構造の4層に分類した。

重層的支援構造は、図2のように、児童生徒の課題への対応の時間軸に着目した2軸、生徒指導の課題性（「高い」「低い」と課題への対応の種類から分類する3類、生徒指導の対象となる児童生徒

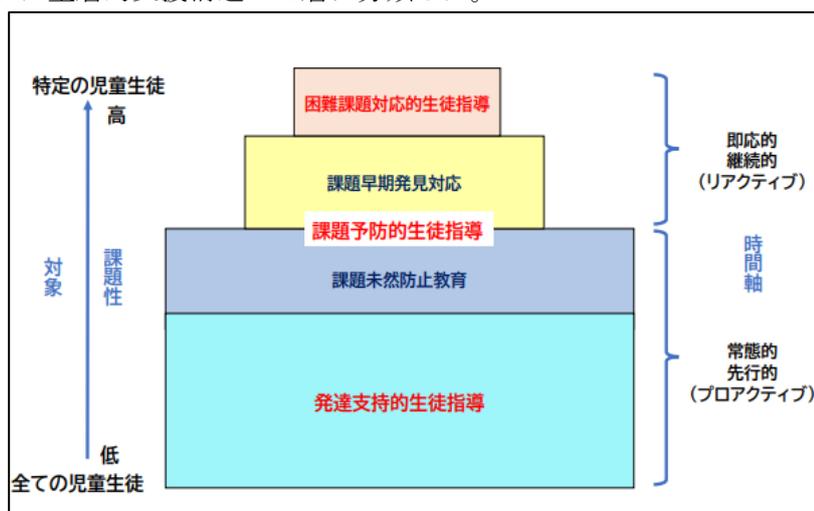


図2 生徒指導の重層的支援構造

の範囲から分類する4層から成る。

イ 4層の分類例

(ア) 第1層「発達支持的生徒指導」

生徒指導提要では、「特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤となるもの」、「教職員は、児童生徒の『個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える』ように働きかける。」とあり、「共生社会の一員となるための市民性教育・人権教育等の推進などの日常的な教育活動を通して、全ての児童生徒の発達を支える働きかけを行う。具体的には、「日々

の教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び、授業や行事等を通じた個と集団への働きかけがあたる。」と示されている。

実践報告書では、

- ・ トイレ清掃で見えないところまできれいに掃除しようと心がけている生徒に感謝の気持ちを伝えた。
- ・ 授業の際に積極的に質問をして前向きに取り組み、次のテストで点数を大幅に伸ばした生徒に、努力している姿を認める声かけをした。
- ・ 式典において、クラス全員がしっかりと話を聞いている姿が見られたため、帰りのS HRでクラス全員を褒めた。

という個人や集団に対して声かけをした事例や、

- ・ 授業に対する不安を軽減させようと、指名の順番を決めたり、学び合いができるような雰囲気をつくったりした。

という、全ての児童生徒にとって安全で安心であり、個々の学びを保障する分かりやすい授業を工夫する取組を行った事例を、発達支持的生徒指導として分類した。

#### (イ) 第2層「課題未然防止教育」

生徒指導提要では、「課題未然防止教育は、全ての児童生徒を対象に、生徒指導の諸課題の未然防止をねらいとした、意図的・組織的・系統的な教育プログラムの実施」であり、「具体的には、いじめ防止教育、S O S の出し方教育を含む自殺予防教育、薬物乱用防止教育、情報モラル教育、非行防止教室等が該当し」、「生徒指導部を中心に、S C 等の専門家等の協力も得ながら、年間指導計画に位置付け、実践することが重要」と示されている。

実践報告書では、

- ・ 学年間で人間関係の問題が多発したため、道徳の授業で「相手の気持ちについて考える」をテーマに授業を行った。
  - ・ 学年全体の進路に関する意識を高め、夏休みの時間の使い方の重要性を理解できるようにするために、学年集会で進路や学習面についての話をした。
  - ・ 授業開始のチャイムが鳴ったにも関わらず、席に着かない生徒や私語をしている生徒がいたため、クラス全体に対して、挨拶の必要性や気持ちの切り替えについて話をした。
- というような、集団に対して、諸課題の未然防止をねらいとして意図的に働きかけた事例を、課題未然防止教育として分類した。

#### (ウ) 第3層「課題早期発見対応」

生徒指導提要では、「課題の予兆行動が見られたり、問題行動のリスクが高まったりするなど、気になる一部の児童生徒を対象に、深刻な問題に発展しないように、初期の段階で諸課題を発見し、対応」と示されている。具体的には、「深刻な事態に至らないように、早期に教育相談や家庭訪問などを行い、実態に応じて迅速に対応」し、「早期対応では、主に、学級・ホームルーム担任が生徒指導主事等と協力して、機動的に課題解決を行う機動的連携型支援チームで対応することとなり」、問題によっては、「教職員が協働し

て校内連携型支援チームを編成し、組織的なチーム支援によって早期に対応することが望まれます。」とある。

実践報告書では、

- ・ 授業中に階段で泣いている生徒を発見し、事情を聞き、まずは授業担当教員に報告した。
- ・ 部活を無断で欠席した生徒に、翌日事情を聞き、休むときには連絡を入れるように伝え、心配したという気持ちを伝えた。
- ・ 課題の提出期限が守れなかった生徒に事情を聞き、今後どうしたらよいか考えるよう促した。

というような、課題の予兆行動が見られた生徒に働きかける事例と、

- ・ 生徒が学校に来たくないと訴えてきたため、話を聞き、気持ちの整理をした。
- ・ 勉強が苦手な生徒から「どうやって勉強したらよいか」と相談され、「今後どうしていきたいのか」を中心に話を聞いた。

といった、生徒からの訴えや相談に応じた事例を、課題早期発見対応として分類した。

#### (エ) 第4層「困難課題対応的生徒指導」

生徒指導提要では、「いじめ、不登校、少年非行、児童虐待など特別な指導・援助を必要とする特定の児童生徒を対象に、校内の教職員だけでなく、校外の教育委員会等との連携・協働による課題対応を行う」、「学級・ホームルーム担任による個別の支援や学校単独では対応が困難な場合に、生徒指導主事や教育相談コーディネーターを中心にした校内連携型支援チームを編成したり、校外の専門家を有する関係機関と連携・協働したネットワーク型支援チームを編成したりして対応」と示されている。

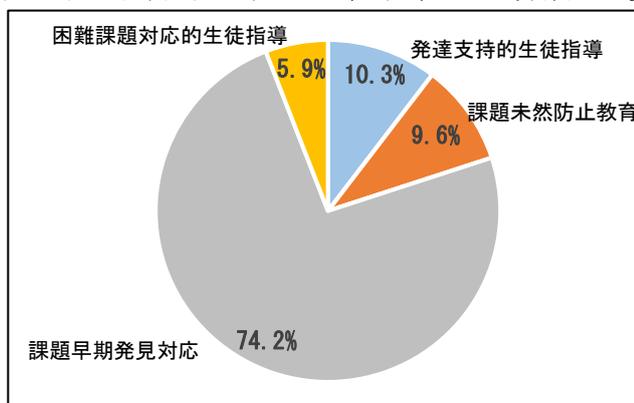
実践報告書では、

- ・ 問題行動等により、特別指導の生徒に対して、チームの一員として関わった。
- ・ 特別支援コーディネーターや保護者と生徒の支援について継続的に確認し合い、医療とも連携することになった。

というような、チームとしての支援の事例を困難課題対応的生徒指導として分類した。

#### ウ 結果

564 事例を生徒指導の重層的支援構造で分類した結果、図3のような結果となった。発達支持的生徒指導は 58 事例 (10.3%)、課題未然防止教育は 54 事例 (9.6%)、課題早期発見対応は 416 事例 (74.2%)、困難課題対応的生徒指導は 33 事例 (5.9%) であった。



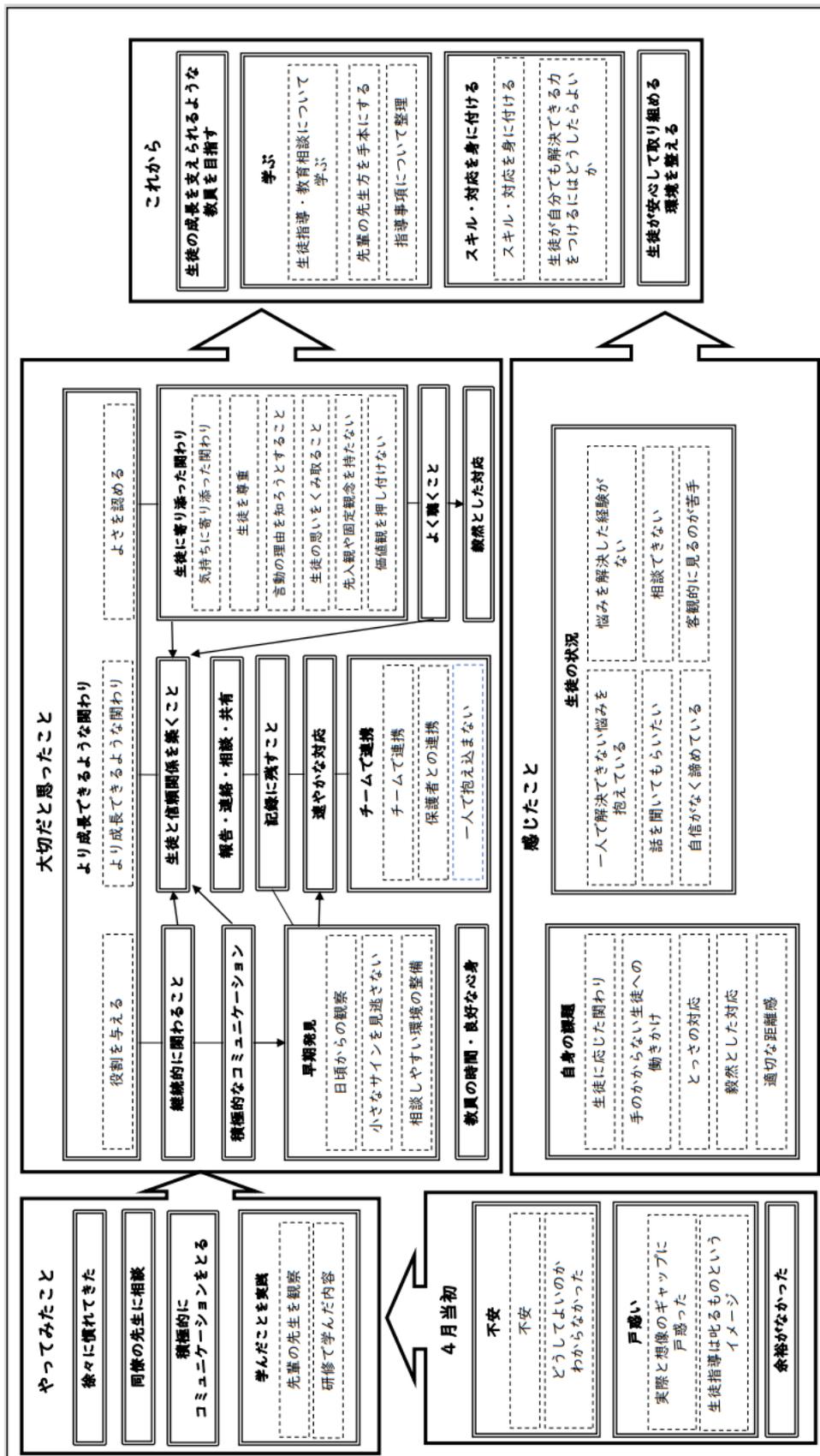


図4 生徒指導・教育相談で大切に思ったこと KJ法 図解化

## (2) 「生徒指導・教育相談で大切だと思ったこと」の分析

4月当初の振り返り、生徒指導・教育相談で大切だと思ったこと、これからという3段構成で記述されていたものが多かったため、「4月当初」、「大切だと思ったこと」、「これから」のカテゴリーで、それぞれKJ法を用いて分析した。

それぞれのカテゴリーの記述を抽出し、ラベル化を行った。一つのラベルに一つの内容が含まれるようにした。内容が類似したラベル同士をまとめて小グループを作成した。さらにそこから内容が類似した小グループ同士をまとめ、大グループを作成した。図解化を行ったところ、図4の結果となった。

## 4 考察

分析の結果から次の3点が言える。

### (1) 教員としての成長

事例の分類から、初任者が実践報告書に記載した事例では、課題早期発見対応が74.2%と多くの割合を占めることが分かった。図4の図解化からも分かるように、4月当初の不安や戸惑い、余裕のない中で、先輩の姿を観察したり、同僚に相談したりしながら、気づいたり、起こったりした出来事に対応していったと思われる。課題早期発見対応の事例には、人間関係や勉強法、進路などについて生徒から相談され、話を聞いたというものが多くあった。積極的にコミュニケーションをとることを心がけることにより、生徒から話をしやすい教員、信頼される教員となっていくことが窺われる。育成指標の第1期「児童生徒への声かけを心がけ、信頼関係を築くことができる」姿に成長していていると言える。

### (2) 生徒理解の深化

事例を分類した結果、発達支持的生徒指導と課題未然防止教育の事例は、それぞれ10.3%、9.6%であった。発達支持的生徒指導の事例の多くは、努力している生徒に声かけをしたり、褒めたりしたというものであり、課題未然防止教育の事例の多くは、一部の生徒の言動をきっかけにして集団全体に対して意図的に働きかけたものであった。図解化からも分かるように、徐々に慣れてきて、生徒と関わっていく中で、生徒がより成長するためには、と考えられる視点がもてるようになったと推察できる。さらに、自身の課題や生徒の状況に思いを巡らせることができるようになり、これからは、「生徒の成長を支えられる教員を目指す」、「生徒の成長のためにスキルや対応を学ぶ」、「生徒の成長を支える土台となる生徒が安心して取り組める環境を整える」といったように生徒の成長に目を向けられるようになったと考えられる。この生徒理解の深化は、約9か月の実践があったからこそであると考えられる。

### (3) 研修内容の実践

図4図解化の「大切だと思ったこと」で挙げられた内容は、「教員の時間・良好な心身」以外は、文言が異なるものはあるものの、すべて研修講座で扱った内容であった。

研修講座の内容を生かし実践することで大切だと実感し記載したのか、初任者自身が実感したことを記載し、それが研修講座で扱った内容と一致したのかはわからない。ただ、アンケート結果の抜粋からは、「今後の教育活動に生かす意識をもつことができた」について、全員の初任者が肯定的な回答をしていることがわかる。また、実践報告書には、「やはり聴くことが大切だと思った」などの記述も見られ、研修講座で扱った内容を生かし実践し、その大切さを実感したという例も少なからずあると思われる。まずは実践してみようと思えるかどうか、その意識をもち続けられるかどうか重要であるとする。『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）でも示されているように、「現在の姿を自覚」し、「将来の姿を目標として機能する」ために、今後も習得の4ステップを示すことや、「知識のインプットと実践をセットで」行う教育相談課が担当する研修講座の特長を生かすことが、研修内容の実践に結びつくと言える。今後も一層の工夫をしていきたい。

## 5 おわりに

改訂された生徒指導提要の内容を基にした研修講座が、令和5年度から本格的にスタートする。私は、教育相談課が担当する第2日の講義・演習資料を作成することになっている。そこで、これまでの研修講座の内容や流れで適切なのか、初任者には伝わっているのか、初任者はどのように実践しているのかが気になり、例年は目を通していただけの実践報告書の分析を試みた。分析法は何が適切かというところから始まり、99人分の実践報告書を読み、分類、ラベル化するのは、予想以上に時間がかかってしまった。ただ、時間をかけて実践報告書を読んだため、初任者の思いや困り感などが伝わってきた。今回の分析を次年度の初任者に示し、約1年後の姿を思い描けるようにするなど研修講座に生かすのはもちろんだが、今年度の初任者が課題と感じていること、これから学びたいと思っていることなどについて、教育相談課でどのようにサポートできるかを考えた。

今回は高等学校初任者を対象にした。これから社会に出る生徒と関わっているため、生徒の成長を支援しようという思いを強く感じた。そして、そのためのスキルを学びたいという初任者が多く、大変頼もしく感じた。小学校、中学校にも同様の傾向が見られるのかも気にかかるが、小学校、中学校の分析は次年度以降の課題としたい。

今回の分析を生かし、まずは初任研の流れを検討したい。そして、その他の研修講座でも、結果をきちんと分析し、次年度に生かすといったPDCAの流れを作っていきたい。

### 【引用文献・資料】

文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月

茨城県教育委員会「茨城県公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する指標」平成

30年2月

中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ」令和3年11月

【参考文献・資料】

川喜田二郎（1997/2018）「発想法」中央公論社

川喜田二郎（1970）「新・発想法」中央公論社

佐藤郁哉（2008）「質的データ分析法」新曜社

大谷尚（2019）「質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで」名古屋大学出版会

田中博晃（2010）「KJ 法入門：質的データ分析法として KJ 法を行う前に」関西支部メソドロロジー研究会 2010 年度報告論集

田中博晃（2012）「KJ 法クイックマニュアル」関西支部メソドロロジー研究会 2012 年報告論集

清水凌平・村上忠幸（2022）「教育実践分析への質的研究手法の導入の検討－KJ 法を活用した質的研究－」教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

来間千晶・佐々木丈予・関矢寛史（2018）「競技中における『気持ちが切れた』現象に関する質的研究」スポーツ心理学研究 2018 年第 45 巻第 2 号