

チーム援助の事例学習が教職志望の 大学生のチーム援助志向性に及ぼす効果

田 村 修 一

「チーム援助」を促進するためには、「チーム援助志向性」を高める必要がある。本研究は、事例学習が教職志望の大学生の「チーム援助志向性」に及ぼす影響を調査する。203名の教職志望の大学生を対象にアンケート調査を行った。結果は、以下の通りである。(1) 教職志望の大学生を対象に事例学習を行った後、女性の教職志望の大学生の「チーム援助志向性」が向上した。一方、(2) 男性の教職志望の大学生の「チーム援助志向性」は向上しなかった。しかし、「チーム援助」に対する肯定的認知と実践意欲は向上した。これらの結果に基づいて、教職志望の大学生の「チーム援助志向性」を高めるための望ましい方法を議論する。

キーワード：チーム援助志向性、事例学習、教職志望の学生、教員養成プログラム

問題と目的

現在、教育現場では、学力向上・不登校・いじめ・特別支援教育など、児童生徒に対する様々な指導・援助の課題が山積している。加えて、教師のメンタルヘルスの悪化の問題も深刻である(新井, 1999; 諸富, 2009; 中島, 2003; 田村・石隈, 2001)。このような状況の中で、①「学校教育の効果」の観点と、②「教師のメンタルヘルスの改善」の観点から、学級担任の教師が一人で問題を抱え込むような従来型の生徒指導ではなく、教職員同士の連携と協働(佐藤, 1997)に基づいた生徒指導を行う必要性が叫ばれている。

学校教育の中で、問題を抱えている児童生徒に対する組織的な対応の1つの在り方として、石隈(1999)は学校心理学の理論と技法に基づく「チーム援助」を提唱している。「チーム援助」とは、学校内の複数の教職員やスクール・カウンセラーなどが、保護者も含めてチームを作り、保護者をサポートしながら、児童生徒の問題の解決をめざす指導・援助の具体的な方法のことである(石隈, 1999)。これまで、学校心理学の理論と技法を基盤とした「チーム援助」の発想が希薄だった日本の教育現場において、教職員間の連携と協働を必要とする「チーム援助」を各学校で効果的に実践することは、それほど容易なことではない。「チーム援助」を効果的に実践するためには、児童生徒の実態を適確に把握できる「アセスメント能力」と、具体的・効果的に

実践ができる「指導・援助の技術」が教師には必要である。そして、何より「チーム援助」の実践のためには、児童生徒の諸課題に対して、チームで解決を目指していこうとする教師一人ひとりの「チーム援助志向性」の高さが前提となる。本研究では、「チーム援助志向性」を「児童生徒の問題を解決するために、教職員が援助チームを形成し、効果的な指導・援助を行おうとする態度」と定義する。

田村・石隈（2001, 2002, 2006, 2008）は、これまで学校現場における「チーム援助」実践の鍵を握ると考えられる教師の「被援助志向性（他者に援助を求める態度）」の重要性に着目し、研究成果を報告している。具体的には、①教師の「被援助志向性」尺度の開発とその概念の検討（田村・石隈, 2001；田村・石隈, 2006）、②教師の「被援助志向性」とバーンアウトとの関連（田村・石隈, 2001）、③教師の「被援助志向性」を規定する内的・外的要因の検討（田村・石隈, 2002；田村・石隈, 2008）など、教師の「被援助志向性」に関するいくつかの知見を得ている。また、田村（2010）や田村ら（2012）は、教職志望の大学生の「被援助志向性」についても検討している。これらの研究は、学校での児童生徒に対する指導・援助場面における教師の「他者に援助を求める態度」を検討したものであり、学校心理学を基盤とした「チーム援助」研究の基礎的研究としての意義があったと考える。

さらに、田村（2012）は、教職志望の大学生を対象に「チーム援助」そのものに対する志向性に焦点をあてて、継続研究を行っている。つまり、「チーム援助志向性」（石隈, 2000）を高めるための介入実験（実験授業）を行い、その効果を検討している。具体的には、教職課程科目の1つである「生徒指導論」の授業の中で、「チーム援助」実践の要とも言える「チーム援助会議」の疑似体験をさせて、「チーム援助志向性」尺度の得点が介入実験（実験授業）の前後でどのように変化するのか、その効果を検討している。その結果、女子学生にのみ、統計的に有意な「チーム援助志向性」得点の上昇が見られた（田村, 2012）と報告している。この研究は、まだ教育現場を経験していない（教育実習を経験していない）教職志望の大学生が「チーム援助会議」の疑似体験をすることで、「チーム援助志向性」に変化が生じるかを検討したものである。この実験授業では、教職志望の大学生に課題事例の児童生徒の「アセスメント」をさせるだけでなく、「具体的な指導・援助のプランニング」まで求めたものであった。田村（2012）は、論文の考察で「演習課題の難易度が高すぎた」との問題点を指摘し、教職志望者の「チーム援助志向性」を向上させるための授業内容や方法としては、若干の課題が残ったと述べている。

そこで、本研究では新たに「チーム援助の事例学習」を取り入れた介入実験（実験授業）を行い、教職志望の大学生の「チーム援助志向性」にどのような影響を与えるかについて検討する。具体的には、首都圏にある教育学部を有しないA大学における教職（中高教員）志望の大学生を対象に、「チーム援助志向性」を高める目的で、教職課程科目の「生徒指導論」の授業において「チーム援助の事例学習」を導入する。

実験授業で用いた課題事例は、現職の中学校教員が学校心理学を基盤とした「チーム援助」を行ったもので、指導・援助が完結した実践を題材にした。そして、この実験授業は、教職志望の大学生に、課題事例の中で現職の中学校教員が実際に行った「アセスメント」および「指導・援助の計画と実施」について、「良いと思った所」および「問題点や改善すべきだと思った所」について、個人学習→グループ学習→全体でのシェアリングと、段階をふみながら学生同士に率直な意見交換をさせ、課題事例の理解を深めさせ、学校心理学に基づく「チーム援助」の志向性や実践能力を高めることを意図した。

以下、本研究の具体的な目的を3点示す。①簡易版「チーム援助志向性」尺度を作成し、信頼性と妥当性を検討する。②「チーム援助志向性」を高めるための介入実験（実験授業）を計画・実施し、介入実験（実験授業）前後の「チーム援助志向性」得点の比較を通して、介入実験（実験授業）が教職志望の大学生の「チーム援助志向性」に及ぼす効果を検討する。さらに、③介入実験（実験授業）前後に「チーム援助に対する効果の予測」および「チーム援助の実践意欲」に関しても質問紙調査を行い、介入実験（実験授業）が「チーム援助に対する効果の予測」および「チーム援助の実践意欲」にどのような影響を及ぼすかについても併せて検討する。

方 法

1 実験授業の概要

1) 「チーム援助の事例学習」の構成・時間配分

1回分の授業の構成・時間配分を表1に示した。

2) 「生徒指導論」のシラバス

「生徒指導論」全15回分の学習内容（シラバス）を表2に示した。

表1 「チーム援助の事例学習」 1回分の授業構成・時間配分

授業形態	授業内容	時間配分
全体（一斉指導）	本事例の「問題と課題」の提示	5分
全体（一斉指導）	本事例の不明点に関する質疑応答	5分
全体（一斉指導）	本事例の「①アセスメント」の実際の紹介	10分
	「②援助の方針・計画」の実際の紹介	10分
	「③援助」の実際の紹介	30分
個別学習	本事例の①②③についての評価活動	5分
グループ学習	成員同士で評価についての発表と意見交換	20分
全体（シェアリング）	全員でグループ討議の内容の分かち合い	5分

表2 「チーム援助の事例学習」を取り入れた介入実験授業のシラバス

回	授業形態	授業内容
第1回	講義	生徒指導とは何か
第2回	講義【介入前調査】	中学生・高校生の発達課題と教育課題
第3回	講義	生徒指導にいかす学校心理学①
第4回	講義	生徒指導にいかす学校心理学②
第5回	演習（グループワーク）	1 次的援助サービス： 構成的グループ・エンカウンター
第6回	演習（グループワーク）	1 次的援助サービス： 傾聴トレーニング
第7回	演習（グループワーク）	1 次的援助サービス： アサーション・トレーニング
第8回	演習（チーム援助の事例学習）	2 次的・3 次的援助サービス： 「規律」の指導・援助
第9回	演習（チーム援助の事例学習）	2 次的・3 次的援助サービス： 「いじめ」の指導・援助①
第10回	演習（チーム援助の事例学習）	2 次的・3 次的援助サービス： 「いじめ」の指導・援助②
第11回	演習（チーム援助の事例学習）	2 次的・3 次的援助サービス： 「不登校」の指導・援助①
第12回	演習（チーム援助の事例学習）	2 次的・3 次的援助サービス： 「不登校」の指導・援助②
第13回	講義	キャリア教育概論
第14回	講義	中学生・高校生対象のキャリア教育の実践
第15回	学習の振り返り【介入後調査】	

2 質問紙調査の概要

1) 調査時期：実験授業前：2012年9月

実験授業後：2013年1月

2) 実験授業および質問紙調査の協力者

教育学部を有しない首都圏にあるA大学の教職（中高教員）志望の大学生（法・経済・文・理工学部）の1～4年生（男子120名、女子120名、合計240名）

3) 測定具

(1)「チーム援助志向性」の測定具

本研究では、石隈（2000）が作成した「チーム援助志向性尺度（20項目）」を一部改変して、新たに「簡易版・チーム援助志向性尺度」を作成し使用した。石隈（2000）の尺度は、「チーム援助に対する不安」因子（10項目）と「チーム援助に対する期待」因子（10項目）の2つの下位尺度（合計20項目）で構成されている。しかし、石隈（2000）の尺度には、類似した内容の質問項目があったため、尺度の項目内容の精選

と簡素化のねらいから、新たに尺度を改変することにした。具体的には、「チーム援助に対する不安」因子（10項目）の中から主要な5項目を選択し、同じく下位尺度「チーム援助に対する期待」因子（10項目）の中から主要な8項目を選択し、合計13項目の新たな簡易版尺度として改変し使用した。そして、5件法（そう思う「5」～全くそう思わない「1」）により回答を求めた。

さらに、新たに作成された「簡易版・チーム援助志向性尺度」の信頼性と妥当性を検討するために、信頼性についてはCronbachの α 係数を、妥当性については「特性被援助志向性尺度」(田村・石隈, 2006)との相関係数を用いて基準関連妥当性を検討した。

(2) 「チーム援助に対する効果の予測」および「チーム援助の実践意欲」の測定具

「チーム援助に対する効果の予測」および自分が教師になった時の「チーム援助の実践意欲」の程度を測定するために、児童生徒に対する指導・援助サービスにおける8つの領域（①規律、②いじめ、③不登校、④発達障害、⑤教科、⑥進路、⑦総合的な学習の時間、⑧学校行事）を設定した。そして、5件法（「チーム援助に対する効果の予測」の場合は：大いに効果がある「5」～全く効果がない「1」）、（「チーム援助の実践意欲」の場合は：大いに実践したい「5」～全く実践したくない「1」）により、回答を求めた。

結 果

1 「簡易版・チーム援助志向性尺度」の作成および信頼性と妥当性の検討

1) 尺度の因子構造の確認および信頼性の検討

「簡易版・チーム援助志向性尺度」の因子構造と信頼性を確認するために、教職志望の大学生240名に本尺度の回答を求めた。そして、203名から回答を得た（回収率85%）。本尺度（全13項目）の因子構造を確認するために最尤法（バリマックス回転）による因子分析を行った。その結果、3因子を抽出したが、複数の因子に同程度の負荷量を示す項目が3項目あった。そこで、これらの3項目を削除し、残った10項目で再度、最尤法（バリマックス回転）による因子分析を行った。その結果、固有値1以上で、固有値の落差、因子の解釈の可能性を考慮し、新たに3つの因子を抽出した（表3）。第1因子は、「自分の気持ちを分かってもらえそうだ」「チームだと教師にやる気が起きそうだ」「自分の教師としての良さを評価してもらえそうだ」など、チーム援助を行うことで教師自身にメリットがあることが共通していることから、「教師自身のメリット」と命名した。第2因子は、「問題の打開策が見い出せそうだ」「児童生徒や保護者への適切な対応が考えられそうだ」「教師間に協力的な雰囲気生まれるだろう」などの内容から、チーム援助を行うことで「問題解決」や「適切な対処法」が得られる内容から「問題解決・対処のメリット」と命名した。第3因子は、「チー

表3 「簡易版・チーム援助志向性尺度」の因子分析結果

項目	I	II	III	共通性
＜教師自身のメリット＞				
自分の気持ちを分かってもらえそう	.729	.213	.071	.582
チームだと教師にやる気が起きそう	.715	.294	.191	.635
自分の教師としての良さを評価してもらえそう	.702	.069	-.038	.499
自分の仕事の役割を明確にできそう	.621	.344	.155	.528
＜問題解決・対処のメリット＞				
問題の打開策が見い出せそう	.263	.815	.365	.866
児童生徒や保護者への適切な対応が考えられそう	.327	.797	.278	.820
教師間に協力的な雰囲気生まれるだろう	.344	.623	.331	.616
＜チーム援助に対する不安＞				
チームのメンバーとの相性が気になる	.056	.346	.837	.823
チームで自由に話せる雰囲気があるか気になる	.180	.160	.660	.494
チームのメンバーと意見が食い違ったときの対処が不安である	-.008	.169	.653	.653
因子負荷量の二乗和	2.25	2.12	1.95	
寄与率 (%)	22.52	21.16	19.49	
累積寄与率 (%)	22.52	43.67	63.16	

n=203

「チームのメンバーとの相性が気になる」「チームで自由に話せる雰囲気があるか気になる」「チームのメンバーと意見が食い違ったときの対処が不安である」など、チーム援助実践に伴う不安の内容から、「チーム援助に対する不安」と命名した。累積寄与率は63.16%であった。

また、3つの下位尺度について、内部一貫性による信頼性を検討した。その結果、Cronbachの α 係数は、第1因子「教師自身のメリット（4項目）」では.82、第2因子「問題解決・対処のメリット（3項目）」では.90、第3因子「チーム援助に対する不安（3項目）」では.79であり、それぞれ下位尺度として内的整合性が高いことが示された。

2) 尺度の妥当性の検討

さらに、「簡易版・チーム援助志向性尺度」の妥当性を検討するために、「特性被援助志向性尺度」(田村・石隈, 2006)との相関係数を算出した。その結果、「簡易版・チーム援助志向性尺度」の各因子と「特性被援助志向性尺度」(田村・石隈, 2006)の各因子の相関係数は(表4)のようになった。これらの結果から、「簡易版・チーム援助志向性尺度」の基準関連妥当性が確認された。

表4 「簡易版・チーム援助志向性尺度」と「特性被援助志向性尺度」の相関係数

	自分自身の メリット	問題解決と対処の メリット	チーム援助に 対する不安
被援助に対する肯定的態度	.253**	.282**	.144**
被援助の懸念と抵抗感の低さ	.311**	.232**	-.220**
n=203			** p<.01

2 教職志望の大学生の「チーム援助志向性」に関する男女別比較

教職志望の大学生240名に3つの尺度(①「簡易版・チーム援助志向性尺度」、②「チーム援助に対する効果の予測」、③「チーム援助の実践意欲」)の回答を求め、男子86名、女子96名、合計182名から回答を得た(回収率76%)。実験授業前の「簡易版・チーム援助志向性尺度」の下位尺度「チーム援助に対する不安」因子の合計得点の男女別平均値を比較すると、男10.5、女11.5であり、 $t(180) = 2.62$, $p < .01$ で統計的有意差を示したため、分析は男女別に行うことにした。

<男性の場合>

男性の実験授業前後の「簡易版・チーム援助志向性尺度」得点を各因子(下位尺度)ごとに比較するために、対応のあるt検定を行った(表5)。その結果、第1因子「教師自身のメリット」、第2因子「問題解決・対処のメリット」、第3因子「チーム援助に対する不安」のいずれの下位尺度においても、合計得点の平均値に統計的有意差は認められなかった。

表5 介入実験授業の前・後の「チーム援助志向性」の比較<男子の場合>
【対応のあるt検定の結果】

	介入前平均(標準偏差)	介入後平均(標準偏差)	t値
<チーム援助志向性>			
教師自身のメリット	12.48 (3.01)	12.76 (3.03)	.67 n.s.
問題解決・対処のメリット	11.24 (2.42)	11.02 (2.95)	.54 n.s.
チーム援助に対する不安	10.52 (2.51)	10.50 (2.96)	.05 n.s.
N=86			

表6 介入実験授業の前・後の「チーム援助志向性」の比較<女子の場合>
【対応のあるt検定の結果】

	介入前平均(標準偏差)	介入後平均(標準偏差)	t値
<チーム援助志向性>			
教師自身のメリット	12.35 (2.61)	13.00 (3.17)	1.74 †
問題解決・対処のメリット	11.27 (2.59)	10.77 (3.42)	1.36
チーム援助に対する不安	11.54 (2.71)	10.78 (3.20)	1.99*
N=96			† $p < .10$, * $p < .05$

<女性の場合>

女性の実験授業前後の「簡易版・チーム援助志向性尺度」得点を各因子（下位尺度）ごとに比較するために、対応のあるt検定を行った（表6）。その結果、第3因子「チーム援助に対する不安」については、統計的有意差 $t(95)=1.99$, $p<.05$ が示され、実験授業後の尺度の合計得点の平均値が介入授業前のそれよりも低下した。また、第1因子「教師自身のメリット」については、有意傾向 $t(95)=1.74$, $p<.10$ が示され、実験授業後の尺度得点の実験授業前よりも上昇した。しかし、第2因子「問題解決・対処のメリット」の得点については、実験授業の前後で統計的有意差は認められなかった。

3 実験授業前後の教職志望の大学生の「チーム援助の効果の予測」および「チーム援助の実践意欲」に関する男女別比較

<男性の場合>

男性の実験授業前後の「チーム援助に対する効果の予測」および「チーム援助の実践意欲」を比較するために、対応のあるt検定を行った（表7）。その結果、「チーム

表7 介入実験授業の前・後の「チーム援助の効果の予測」および「チーム援助の実践意欲」の比較<男子の場合>
【対応のある t 検定の結果】

	介入前平均 (標準偏差)	介入後平均 (標準偏差)	t 値
<チーム援助の効果の予測>			
①規律の指導・援助	3.72 (.88)	3.42 (1.22)	2.20*
②いじめの指導・援助	3.37 (1.16)	3.90 (1.23)	3.23**
③不登校の指導・援助	3.26 (1.14)	3.84 (1.17)	3.94***
④発達障害の指導・援助	3.80 (1.12)	3.83 (1.26)	.14
⑤教科の指導・援助	3.78 (1.07)	3.51 (1.10)	1.81
⑥進路の指導・援助	3.70 (1.24)	3.58 (1.31)	.77
⑦総合的な学習の指導・援助	3.50 (1.17)	3.49 (1.15)	.07
⑧学校行事の指導・援助	3.94 (1.03)	3.67 (1.26)	1.61
<チーム援助の実践意欲>			
①規律の指導・援助	3.74 (.97)	3.36 (1.19)	2.54*
②いじめの指導・援助	3.76 (1.26)	3.95 (1.33)	1.04
③不登校の指導・援助	3.57 (1.20)	3.93 (1.29)	2.07*
④発達障害の指導・援助	3.90 (1.13)	3.76 (1.26)	.84
⑤教科の指導・援助	3.94 (1.03)	3.33 (1.13)	3.97***
⑥進路の指導・援助	3.63 (1.23)	3.56 (1.25)	.43
⑦総合的な学習の指導・援助	3.45 (1.09)	3.35 (1.18)	.63
⑧学校行事の指導・援助	3.91 (1.13)	3.60 (1.29)	1.78
N = 86		* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$	

援助に対する効果の予測」については、「いじめの指導・援助」領域 ($t(85)=3.23$, $p<.01$) と、「不登校や登校しぶりの指導・援助」領域 ($t(85)=3.94$, $p<.001$) に統計的有意差が示され、実験授業後の得点が、実験授業前よりも上昇した。

また、「チーム援助の実践意欲」については、「不登校や登校しぶりの指導・援助」領域に統計的有意差 $t(85)=2.07$, $p<.05$ が示され、実験授業後の得点が、実験授業前のそれよりも上昇した。

<女性の場合>

女性の実験授業前後の「チーム援助に対する効果の予測」および「チーム援助の実践意欲」を比較するために、対応のある t 検定を行った (表 8)。その結果、「チーム援助に対する効果の予測」および「チーム援助の実践意欲」のいずれについても、実験授業前後の得点に統計的有意差は認められなかった。

表 8 介入実験授業の前・後の「チーム援助の効果の予測」および「チーム援助の実践意欲」の比較<女子の場合>
【対応のある t 検定の結果】

	介入前平均 (標準偏差)	介入後平均 (標準偏差)	t 値
<チーム援助の効果の予測>			
①規律の指導・援助	3.82 (1.09)	3.54 (1.26)	1.95
②いじめの指導・援助	3.73 (1.16)	3.72 (1.31)	.07
③不登校の指導・援助	3.65 (1.02)	3.67 (1.36)	.13
④発達障害の指導・援助	4.04 (1.09)	3.79 (1.42)	1.71
⑤教科の指導・援助	3.48 (1.07)	3.46 (1.18)	.18
⑥進路の指導・援助	3.61 (1.07)	3.60 (1.17)	.08
⑦総合的な学習の指導・援助	3.45 (1.04)	3.52 (1.09)	.65
⑧学校行事の指導・援助	4.01 (1.07)	3.73 (1.26)	1.97
<チーム援助の実践意欲>			
①規律の指導・援助	3.80 (1.01)	3.51 (1.17)	1.90
②いじめの指導・援助	4.03 (1.09)	3.85 (1.33)	1.12
③不登校の指導・援助	3.77 (1.10)	3.74 (1.40)	.19
④発達障害の指導・援助	4.02 (1.19)	3.77 (1.32)	1.62
⑤教科の指導・援助	3.76 (1.15)	3.50 (1.23)	1.83
⑥進路の指導・援助	3.84 (1.07)	3.70 (1.19)	.97
⑦総合的な学習の指導・援助	3.57 (1.11)	3.63 (1.15)	.40
⑧学校行事の指導・援助	4.09 (1.09)	3.79 (1.21)	1.96

N=96

考 察

1 チーム援助の事例学習が、教職志望の大学生の「①チーム援助志向性」「②チーム援助に対する効果の予測」「③チーム援助の実践意欲」に及ぼす効果

はじめに、「チーム援助の事例学習」を取り入れた本研究の実験授業の効果について、結果の概要を述べる。①「チーム援助志向性」については、女性のみの実験授業の効果が認められた。②「チーム援助に対する効果の予測」については、男性のみに「いじめの指導・援助」領域、「不登校、登校しぶりの指導・援助」領域において、実験授業の効果が認められた。③「チーム援助の実践意欲」については、男性のみに「不登校、登校しぶりの指導・援助」領域において、実験授業の効果が認められた。

2 「チーム援助志向性」の性差

「チーム援助志向性」を高める目的で実施された本研究の実験授業（「チーム援助の事例学習」を導入した授業）は、女性のみ「チーム援助に対する不安」の低減にプログラム効果が認められ、統計的にも有意な得点の低下が示された。田村（2012）が、教職志望の大学生を対象に、「チーム援助志向性」を高めるねらいで実施した実験授業（「チーム援助会議」の擬似体験を導入したケース・スタディの授業）でも、本研究の結果と同じく、プログラム効果は女性のみ認められている。「チーム援助志向性」を高めるねらいで実施された実験授業のプログラム効果で、なぜこのような性差が生じるのか。

内山（2000）は、社会的行動の性差に関して、「男たる者は辛く、苦しいことがあっても泣きごとをいわず、耐え忍ぶのが当たり前というジェンダー・ステレオタイプがあり、それは今も生きていると思われる」と述べている。本研究の対象である男子大学生においても、このジェンダー・ステレオタイプの影響を強く受けていることが「チーム援助志向性」の向上に結びつきにくくさせている可能性が考えられる。

3 「チーム援助の事例学習」が男性の教職志望者に及ぼす効果

本研究で実施された実験授業（「チーム援助」の事例学習）は、男性の「チーム援助志向性」の向上、つまり「態度」の変容には効果が見られなかった。しかしながら、「チーム援助に対する効果の予測」や「チーム援助の実践意欲」等の「認知」の変容には影響を与えることが示唆された。具体的には、実験授業でチーム援助の課題事例として取りあげた「いじめ」と「不登校（登校しぶり）」の指導・援助領域においては、プログラム効果が認められた。つまり、「チーム援助に対する効果の予測」について、男性に「いじめの指導・援助」領域、「不登校、登校しぶりの指導・援助」領域において、「チーム援助」の効果に対する「肯定的認知」が高まった可能性がある。

同様に「チーム援助の実践意欲」については、男性に「不登校、登校しぶりの指導・援助」領域において、もし自分が教師になったときには「チーム援助」の実践を試みたいという意欲が高まった可能性がある。これらの結果は、女性に比べて「チーム援助志向性」が低い男性であっても、「チーム援助の事例学習」を通して、「チーム援助志向性」という「態度」の変容までには至らないものの、「チーム援助」の効果や実践意欲に関する肯定的な「認知」が高まった可能性がある。

これらの結果をふまえて、今後「チーム援助志向性」を高めるプログラムで取りあつかう課題事例については、「いじめ」や「不登校（登校しぶり）」という限られた指導・援助領域の事例だけではなく、学校教育で教師が「チーム援助」を実践しなければならない様々な指導・援助領域に関する課題事例をできるだけ多く学ぶことで、男性の「チーム援助」の効果や実践意欲に関する肯定的認知がさらに高まる可能性も考えられる。このような「チーム援助」に対する効果や実践意欲の肯定的認知の高まりは、やがて男性の「チーム援助志向性」という態度の変化にもつながるかもしれない。

4 今後の研究課題と教育実践への示唆

1 点目として、本研究では、対照群を設けずに実験群のみ設定し、実験授業前と実験授業の直後の尺度得点を比較した。また、実験授業の終了からかなりの時間が経過した場合のプログラム効果についても、きちんと検証することができなかった。この点をふまえて、本研究の結果については、限定的に解釈する必要がある。今後、「チーム援助志向性」を高める介入プログラムを継続的に研究していく際には、プログラム効果の「持続性」についても考慮し、研究計画を立て実施する必要がある。

2 点目に、本研究の実験授業で用いた「チーム援助の事例学習」については、チーム援助のメリットだけではなく、チーム援助の困難性というデメリットも学べる内容の事例を意図的に用いた。教職志望の大学生に教育現場のリアリティを伝えるためには、このような「チーム援助」のメリットを強調しただけの事例ではなく、チーム援助の困難性というデメリットについても、教職志望者が考えることができるような課題事例（教材）を選択することはきわめて重要であり、今後の実験授業でも十分に考慮される必要がある。

3 点目に、本研究で行った「チーム援助の事例学習」においては、女性のプログラム効果（チーム援助志向性の向上）は認められたが、男性の態度変容に関するプログラム効果は認められなかった。田村（2012）のケース・メソッド学習（チーム援助会議の模擬体験）を導入した実験授業でも、同様の結果が示されている。本研究では、男性の「チーム援助志向性」という態度変容は見られなかったが、「チーム援助」の教育的効果や実践意欲に関する「肯定的認知の変化」は確認された。これらの知見を活用して、男性の「チーム援助志向性」を高めるための新たなプログラム開発が必要である。

引用文献

- 新井 肇 1999 教師崩壊：バーンアウト症候群克服のために すずさわ書店
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 諸富祥彦 2009 教師の悩みとメンタルヘルス 図書文化
- 中島一憲 2003 先生が壊れていく：精神科医のみた教育の危機 弘文堂
- 佐藤 学 1998 教師というアポリアー反省的实践へー 世織書房
- 田村修一 2008 教師の被援助志向性に関する心理学的研究 風間書房
- 田村修一 2010 教職志望の大学生の被援助志向性に関する研究：教育実習に関するインタビュー調査の質的分析 紀要（郡山女子大学），46，135-150.
- 田村修一 2012 ケースメソッドが教職志望者の「チーム援助志向性」に及ぼす効果 北里大学一般教育紀要，15，133-149.
- 田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究：バーンアウトとの関連に焦点をあてて 教育心理学研究，49，438-448.
- 田村修一・石隈利紀 2002 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究，50，291-300.
- 田村修一・石隈利紀 2006 中学校教師の被援助志向性に関する研究：状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討 教育心理学研究，54，75-89.
- 田村修一・石隈利紀 2008 中学校教師の被援助志向性を規定する要因：一会話スキル，校長のリーダーシップおよび職場風土に対する認知に焦点をあてて カウンセリング研究，41，224-234.
- 田村修一・水野治久・石隈利紀 2012 教職志望者の被援助志向性を規定する要因：教育実習場面に焦点をあてて カウンセリング研究，45，29-39.
- 内山理恵 2000 社会的行動の性差 東清和・小倉千加子編ジェンダーの心理学 早稲田大学出版部

付 記

本研究は、平成22年度～平成24年度日本学術振興会・科学研究費補助金・基盤研究(C) (課題番号：22530714，研究課題名：「『チーム援助』の志向性と遂行能力を高める教員養成プログラムの開発」，研究代表者：田村修一) の助成を受け実施された。

The Affects of Analyzing Case Studies on Team-Support Preferences among Teacher-Training Students

Shuichi TAMURA

To promote the need for team-support, it is necessary to increase the orientation towards team-support preferences. This study investigates how learning through case studies can affect team-support preferences among prospective teacher-training students. To measure these affects, a questionnaire survey was administered to 203 teacher-training students at a university in Japan. The results are as follows: (1) After learning about team-support through analyzing case studies in class, team-support preferences among female teacher-training students increased. (2) On the other hand, team-support preferences among male teacher-training students did not increase, however positive perceptions and willingness for team-support increased among male teacher-training students. On the basis of these results, this paper will discuss ideal methods to improve team-support preferences among students in teacher-training university courses.

Key words : Team-support preferences, case studies, teacher-training students, teacher-training courses