

教員研修におけるアンケート調査結果を活用した ブリーフミーティングの実践

村上 達也¹⁾, 福住 紀明²⁾, 磯邊 陽子³⁾

1) 高知工科大学共通教育教室

2) 高知大学教育学部

3) 土佐市教育研究所

Practice of Brief Meetings Using Results of Investigation in Teacher Training

MURAKAMI Tatsuya¹⁾, FUKUZUMI Noriaki²⁾, ISOBE Youko³⁾

1) Kochi University of Technology, Department of Core Studies

2) Kochi University, Faculty of Education

3) Tosa Education Research Institute

要 約

本研究の目的は、支援会議やケース会議、校内委員会などの実施方法の1つである事例研究法のうち、アンケート調査結果を活用したブリーフミーティングの実践を報告し、その有効性と限界を議論することであった。A市教育研究所が主催する研修会で行われたアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングの実践について、中学校を対象とした事例を2つ、小学校を対象とした実践を2つ報告し、事後アンケートによって有効性を検討した。その結果、アンケート調査結果を活用したブリーフミーティングについて一定の有効性が確認された。しかし、アンケート調査結果を活用したブリーフミーティングはあくまでも簡略化された事例研究法であり、この方法によって事例研究法に慣れた上で、会議の性質や目標、取り扱う事例の内容や事例報告者のニーズなどによって、別の方法論による事例研究を行っていく重要性が議論された。

キーワード：教師教育・教員研修・アンケート調査

1. 目的

教育現場において、問題行動、いじめ、不登校、学級崩壊など、生徒指導上の諸課題への対応は依然として大きな課題であり続けている。加えて、発達障害などで特別な支援を必要とする児童生徒への支援も課題としてあげられよう。そのような状況の中で、中央教育審議会（2015）は、「チームとしての学校」の必要性を指摘している。すなわち、より困難度を増している生徒指導上の課題に対応していくためには、教職員が心理や福祉等の専門家や関係機関、地域と連携し、チームとして課題解決に取り組むことが必要であるとしている。これを踏まえると、実践的には、チームを構成する成員によって構

成される支援会議やケース会議、校内委員会などによって、それら諸課題への対応を協議し、実行していくことが求められているといえよう。

それら支援会議やケース会議、校内委員会をどのように進めていくかについて、生徒指導提要（文部科学省、2010）では、事例研究法の方法論としてインシデント・プロセス法（以下、IP法）が紹介されている^{注1)}。IP法とは、事例研究法の一つであり、児童生徒に関する情報収集と理解を積極的に進める中で、問題点の背景や解決策を考えるための方法論である（文部科学省、2010）。IP法では事例検討のプロセスが明確化されている。IP法のプロセスは、まず事例提供者が事例の概要を説明し（①事例提供）、次に参加者が事例提供者に質問を行い（②情報

収集),そして,参加者が事例の見立てや具体的な対応策を個別に検討し(③個人研究),グループで個人研究の内容について発表,討議を行い(④グループ研究),さらに全体でグループ研究の内容について発表,討議を行い(⑤全体研究),最後にまとめを行う(⑥まとめ),というものである(藤城,2012;石川,2018)。なお,石川(2018)ではIP法の所要時間は70分~80分である。こうしたIP法を用いた教育現場での実践は広く行われるようになっているが(石川,2018;大河内,2016),IP法を基にした他の実践も行われている。

村山・中田(2012)は,IP法を参考に,ロジャースのパーソンセンタード・アプローチのグループ観に基づき,Person-Centered Approach Group Incidents Process(以下,PCAGIP)法を提唱した。PCAGIP法は,事例の解決よりも事例提供者の成長に主眼がおかれ,安全な場の中での事例提供者と参加者,そしてファシリテーターの相互啓発プロセスの中で取り組みの方向性や具体策のヒントを見出していくグループ体験であるとされる。そのプロセスは,黒板やホワイトボードを活用した情報の可視化と共有化を前提に,まず参加者に事例提供者とその事例をめぐる状況を理解してもらう第1ステップ,共有された事例のイメージや抱えている問題について,参加者が必要な援助,指導などについて意見を述べる第2ステップ,具体的な支援を実行する方法について考える第3ステップの3段階ステップである(村山・中田,2012)。なお,PCAGIP法の所要時間は,内容にもよるが90分~120分であるとされている。PCAGIP法はもともと心理臨床場面を想定して考えられた方法であるが,近年では教育現場においても,実践が行われている(村山,2020;坂本,2011)

また,佐藤(2012)は,教育現場における効果的な事例検討会のために,ファシリテーション(堀,2004)と解決志向アプローチ(森・黒沢,2002)を活かしたホワイトボード教育相談を提唱している。ホワイトボード教育相談は,ホワイトボードを活用した情報の可視化と共有化を行いつつ,原因追求ではなく,その事例に対して何ができるのかという具体的な支援の方法を考えていき,ファシリテーターが勇気づけを行いながら,ファシリテーターが構造化されたプロセスに沿って事例検討を進めていく方法である。そのプロセスは,①終了時刻,目的・目標やルールの確認,②事例の報告,③目標の設定,④事例に関する参加者の質問,⑤事例に対する見立ての検討,⑥今後の取り組みの検討である。なお,ホワイトボード教育相談の所要時間は30分~60分程度である。

さらに,鹿嶋・石黒(2019)は佐藤(2012)を参考に,解決志向アプローチという側面をより強調し,プロセスの再構成を行って短時間化したブリーフミーティングを提唱している。おおまかな概要はホワイトボード教育相談の方法に準じるが,そのプロセスは①ルールの確認,②事例報告,③すでにできていることや解決のための資源を探る質問,④「今日のゴール」の設定,⑤解決のための対応策の検討,⑥実施する対応策の決定であり,所要時間は30分である。

これらの方法論は,どれもすでに実践が行われている有用な方法論であり,どれを用いるべきかというよりも,会議の性質や目標,取り扱う事例の内容や事例報告者のニーズなどによって選択されるものであろう。これらの支援会議やケース会議,校内委員会の方法論を実行することは,ある事例における具体的な対応策を学ぶことにつながるため,教員の指導力向上や援助力向上に有効であると考えられている(石川,2018;鹿嶋・石黒,2019)。

ただし,これらのすべての方法論に共通する課題として,事例提供者やファシリテーターが事例の情報を整理することやそれに基づく見立てや目標(ゴール)の設定をすることが必要なことが指摘できる。酒井(2019)は心理アセスメントのコア・コンピテンシー,すなわち,適切かつ効果的に心理的アセスメントを行うことができるための能力の一つとして,「情報を整理し,そこから浮かび上がってくるものを言葉にする力」を挙げている。酒井(2019)は,大量の情報から重要な情報をとりこぼさないようにするためには,また,得られた情報を適切に分析・整理するためには基礎心理学,医学や社会福祉学を代表とした関連領域の知識,法律や制度,さらに心理臨床の実践の中で得られる知識や経験が必要なることを指摘しており,学校内で日常的に支援会議やケース会議,校内委員会を行う教員が必ずしも,事例の情報を整理しそれに基づく見立てや目標(ゴール)の設定が十分にできるとは限らない。実際に,鹿嶋・石黒(2019)においても,ブリーフミーティングがうまくいかない事例として,情報が不足している,あるいは曖昧なケースや目標(ゴール)が不明確,あるいは設定がうまくいかないケースが報告されている。

そこで本研究では,事例提供・報告や目標(ゴール)の設定の段階を簡略化した方法論であるアンケート調査結果を活用したブリーフミーティング(村上,2019)について紹介し,教員研修での実践を報告する。

アンケート調査結果を活用したブリーフミーティングとは,アンケート調査結果を事例提供・報告,アンケー

ト調査で実施される特定の質問項目の得点増加（項目内容によっては得点減少）を目標（ゴール）とみなす方法である。その根拠となる考え方を以下に説明する。

学校では平成 19 年（2007 年）6 月に改正された学校教育法第 42 条、第 43 条に基づき、学校評価が行われるようになってきているが、学校評価としての自己評価や教育委員会活動の評価としての効果測定のためにアンケート調査が多く行われている。例えば、文部科学省（2016）の学校評価ガイドラインにおいても、自己評価の方法としてアンケート調査が取り上げられ、高知県教育委員会（2008）の高知県学校評価ガイドラインにおいても、自己評価の例としてアンケート調査が取り上げられている。これらアンケート調査が評価である以上、アンケート調査で尋ねている質問項目の内容は、学校目標や自治体の教育目標を反映したものであると考えられる。例えば、高知県教育委員会（2008）では保護者用のアンケート項目の例として、「お子さんは学校生活に満足していますか」、「お子さんは家庭で毎日勉強していますか」が挙げられている。これらのアンケートの質問項目は、学校がめざす目標である「児童生徒を学校生活に満足させる」、「児童生徒に毎日勉強してもらう」などを反映しているものであると考えられよう。すなわち、目標（ゴール）は質問項目に具体化されていると考えられる。

また、その質問項目の得点が高い（項目内容によっては得点が低い）ということが、目標が達成されているということの 1 つの指標になり、現在の教育や指導の進捗状況を表すものであると考えられよう。すなわち、事例の内容である学校や学級の状況や児童生徒の状況は、その得点に具体化されていると考えられよう。

以上の考えから、アンケート調査の結果を活用することによって、事例提供・報告の代替とし、アンケート調査で実施される項目得点の増加（項目内容によっては得点の減少）を目標（ゴール）の設定の代替とし、ブリーフミーティングを簡略化したものが、アンケート調査を活用したブリーフミーティングである。この方法のメリットとして、①目標（ゴール）が明確になり、目標（ゴール）の達成度について定量的な評価が可能になる、②事例の提供・報告を短時間化でき、会議の所要時間の削減や対応策の検討の時間を増やすことができる、といったことが考えられよう。また、これまでの方法論と同様に、教員研修の中に取り入れることによって、教員の指導力向上や援助力向上に有効であると考えられよう。

アンケート調査結果を活用したブリーフミーティングの手順は以下の通りである。①アンケート調査の結果を

参照し、ターゲットとなる項目を決定する、②ターゲットとなった項目得点を X 点（目標得点は項目の難易度や重要度によって決定する）上げる（項目内容によっては下げる）ことを目標（ゴール）とする、③目標を達成するための具体的な対応策のアイデアを参加者で出し合う、④実施する対応策の決定、という手順で行う。

ターゲットとなる項目は、例えば、得点が低い項目（項目内容によっては得点が高い項目）や学校目標や学級目標などを反映している項目を選ぶ。なお、特定の児童生徒を対象にアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングを行う場合には、その児童生徒のアンケート調査における特定の質問項目の得点の素得点を、学級を対象に行う場合には、その学級のアンケート調査における特定の質問項目の得点の学級平均得点を、学校を対象に行う場合には、その学校のアンケート調査における特定の質問項目の得点の学校平均得点を、市内の全学校を対象に行う場合には、その市内学校のアンケート調査における特定の質問項目の得点の市内学校平均得点を扱う。

本研究では、ある市の研修会において実施されたアンケートを活用したブリーフミーティングについて 4 つの実践報告を行い、それらを踏まえて、有効性や限界について議論を行う。

2. 方法

(1) 研修会実施までの経過

第一著者は高知県 A 市教育研究所の行っている仲間づくり推進事業に携わっており、その事業の一環として市内の学校に所属する教員を対象に夏休み小中合同学習会（研修会）を開催することとなった。市教育研究所より、市が購入し、年に 2 回（5 月と 11 月）実施している Q-U アンケート調査（河村、1998; 1999）の活用およびチーム支援の方法論、そして事例研究の方法論に関する研修の要望を受け、研修内容を設計することとした。研修内容はそれらの要素を踏まえて、Q-U アンケート調査の読み取り方法の講演およびアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングに関する演習を行うことになった。研修会で使用するアンケート結果は 20XX 年 5 月～6 月に A 市教育研究所が市内の小中学生を対象に実施した Q-U アンケート調査の結果であった。アンケート結果について第一著者および第二著者が再分析を行い、講演および演習において利用することとした。具体的には、Q-U アンケートについて、市内中学校、市内小学校それぞれの項目平均値を算出した。

(2) 研修会の参加者

高知県 A 市の B 小学校に勤務する教員（管理職を含む）11名（男性4名，女性7名），C 小学校に勤務する教員（管理職を含む）11名（男性4名，女性7名）およびD 中学校に勤務する教員（管理職を含む）12名（男性7名，女性5名）に加え，市内のすべての学校の不登校対策推進リーダーの教員11名（男性1名，女性10名）が参加した。参加合計人数は45名であった。なお，研修会のスタッフとして第三著者を含むA市教育研究所の教職員7名，オブザーバーとしてA市教育委員会の教職員2名が参加した。

(3) 実施時期

20XX年8月中旬に実施された。

(4) 研修会のねらい

本研修会のねらいは「Q-Uの見方と活用の仕方を知り，2学期からの学級経営に活かす手立てを考える」こと，および「演習でブリーフミーティングを体験し，2学期からの具体的な支援につなげる」ことの2点であった。

(5) 研修会の流れ

合同学習会における研修の流れを以下に示す。

まず全体講演として「Q-U アンケート調査の読み取りと活用法」および「解決志向アプローチの考え方」についての講演を行った。続いて，全体向けにアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングのデモンストレーションを行った上で，学校ごとに3つのグループに分かれ，ブリーフミーティングの演習を行った。

研修の実施は，全体向けの講演およびデモンストレーションにおけるファシリテーターを第一著者が行った。そして，グループ別の演習においては，第一著者と第二著者およびE小学校の教務主任がそれぞれのグループのファシリテーターを行った。なお，E小学校の教務主任は前年度に第一著者と共にブリーフミーティングを用いた研修を計3回経験している。

グループ別の演習が終了した後，全体で振り返りを行い，感想の共有を行った。そして，参加者にアンケート用紙に記入してもらった。アンケート用紙では，①新しい情報を得ることができたか，②今後の教育実践に活かせる内容か，③講演・演習の内容はわかりやすかったか，④講話・演習の時間配分は適当か，⑤研修内容に満足できたか，の5つの設問について5件法で尋ね，感想を自由記述してもらった。

研修会のタイムスケジュールをTable 1に示した。

Table 1 研修会のタイムスケジュール

内容	
全体講演 (60分)	・Q-Uアンケートの読み取り方 ・A市第一回Q-Uアンケート結果の振り返り ・解決志向アプローチの考え方について
デモンストレーション (10分)	・アンケートを活用した ブリーフミーティングの演示
グループ別演習 (30分)	・学校別に分かれての ブリーフミーティングの演習 ・グループでの感想の共有
振り返り (10分)	・全体での感想の共有 ・感想の記入

注) 全体講演とデモンストレーションの間に10分間の休憩を挟んだ。

3. 結果

(1) デモンストレーションにおけるアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングの結果

全体向けにデモンストレーションで行ったブリーフミーティングには，不登校対策支援リーダーより4名の教員が参加し，ファシリテーターを第一著者が行った。通常，ブリーフミーティングは30分を目安として実施されるが，デモンストレーションが目的であるため，10分間で行った。ターゲットとして選ばれた項目は河村(1999)の中学生用スクール・モラル尺度のうち，教師との関係を測定する項目（項目番号9）であった^{注2}。3ヵ月後に測定されるこの項目の市内平均得点を0.5点上げることが目的にどのような実践が考えられるかについて，参加した教員から意見を求めた。実施する対応策の決定については参加した個々の教員に任せた。所要時間は10分間であった。ブリーフミーティングの結果をFigure 1に示した。

(2) B小学校グループにおけるアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングの結果

B小学校グループで行ったブリーフミーティングには，B小学校の教員11名と不登校対策支援リーダーより4名の教員が参加し，ファシリテーターをE小学校の教務主任が行った。ターゲットとして選ばれた項目は河村(1998)の小学生用学級生活満足度尺度のうち，承認感を測定する項目（項目番号1）であった^{注2}。3ヵ月後に測定されるこの項目の市内平均得点を0.5点上げることが目的にどのような実践が考えられるかについて，参加した教員から意見を求めた。実施する対応策の決定については参加した個々の教員に任せた。所要時間は25分～30分であった。ブリーフミーティングの結果をFigure 2に示した。

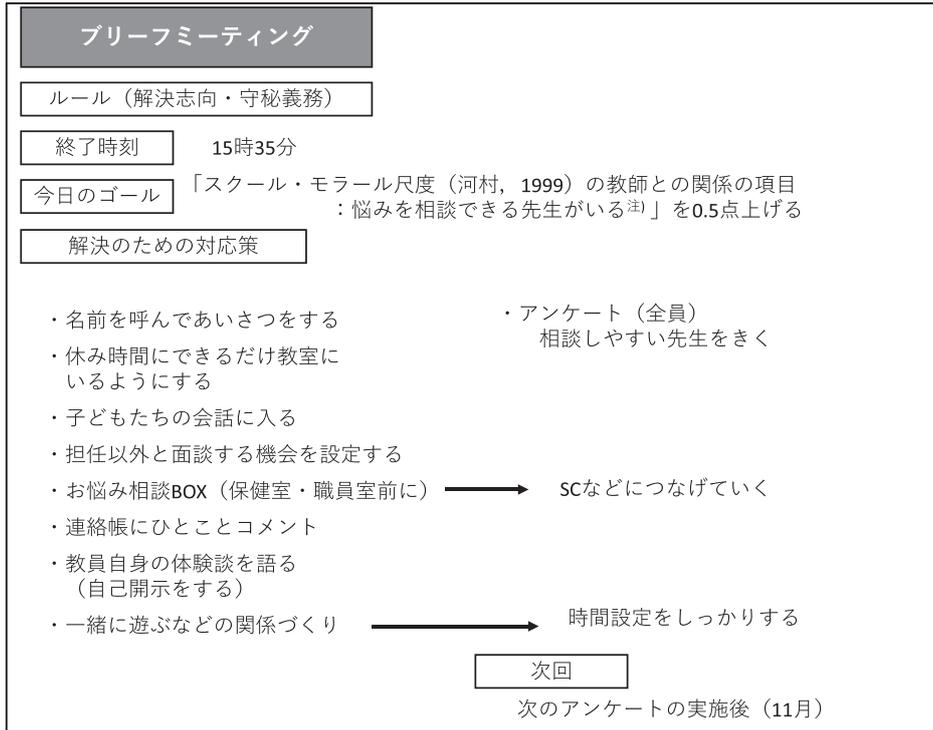


Figure 1 デモンストレーションにおけるアンケートを活用したブリーフミーティングの結果

注) ここでは著作権の関係から質問項目を改変して掲載している。正確な質問項目については河村（1999）を参照のこと。

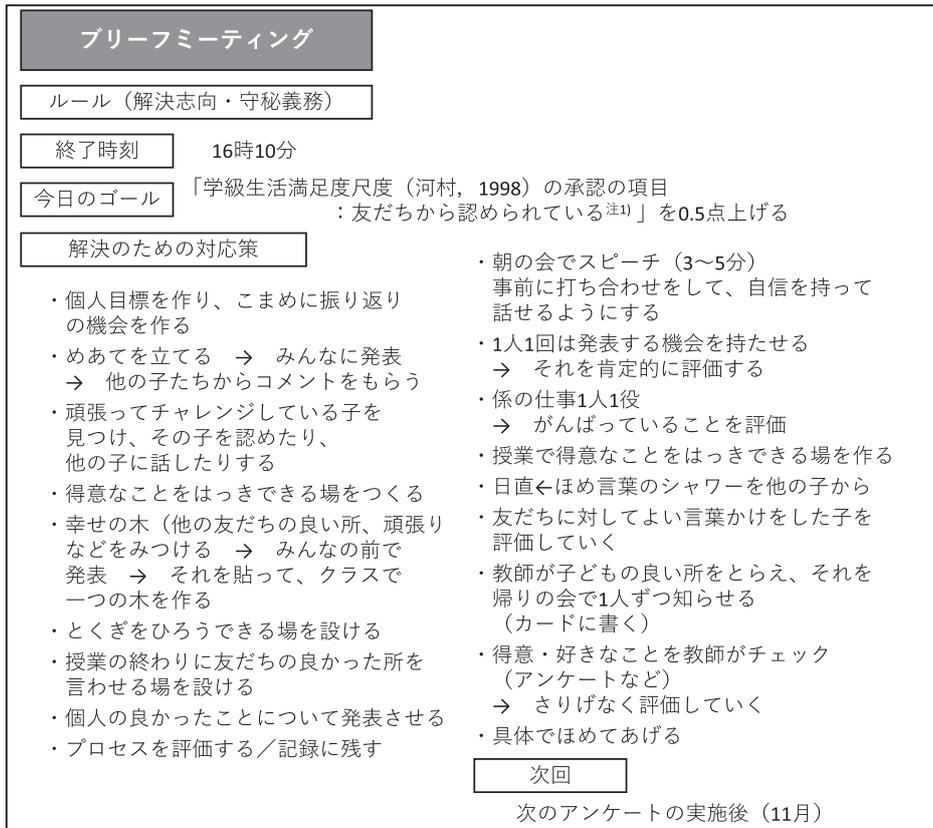


Figure 2 B小学校グループにおけるアンケートを活用したブリーフミーティングの結果

注) ここでは著作権の関係から質問項目を改変して掲載している。正確な質問項目については河村（1998）を参照のこと。

ブリーフミーティング	
ルール（解決志向・守秘義務）	
終了時刻	16時10分
今日のゴール	「スクール・モラル尺度（河村，1998）の学習の項目 ：自分の意見を発表するのは好き ^{注1)} 」を0.5点上げる
解決のための対応策	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 答えたいと思ったときに表現できる機会をつくる（ペア学習など） ・ 共感やうなづきなど、聞き手側にも反応をさせるように指導する ・ まちがいもたいせつにする ・ 名前カードを活用し、一人ひとりの意見を大切にす ・ 最後まで他の人の話を聞く、というルールの徹底 ・ どんな意見でも認められる学級づくり ・ ふだんから認められ、安心できる学級づくり ・ 最初は、選択肢を提供するなど発表の仕方を教えていく ・ 発表の仕方を積み重ねて指導していく 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 誰かの発表を何回か繰り返して言わず ・ 簡単なことでもみんなが話し合う機会を作る ・ 少人数で話し合わせてから発表させる ・ 一人で考える時間をしっかりもたせる ・ 教師が繰り返しなど、子どもの発言にしっかりと反応をする
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">次回</div> 次のアンケートの実施後（11月）	

Figure 3 C 小学校グループにおけるアンケートを活用したブリーフミーティングの結果

注) ここでは著作権の関係から質問項目を改変して掲載している。正確な質問項目については河村（1998）を参照のこと。

ブリーフミーティング	
ルール（解決志向・守秘義務）	
終了時刻	16時10分
今日のゴール	「スクール・モラル尺度（河村，1999）の友人との関係の項目 ：友達と仲良くする方法を知っている ^{注)} 」を0.5点上げる
解決のための対応策	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 子ども主体のレクリエーションを行う ・ 朝の会や終わりの会で声かけや関わり方のアドバイスをする ・ 授業中の話し合いの際に、笑顔やリアクションを取ることを指示する ・ 友だちのいいところをさがし ・ 行事で団結するしかけを作る ・ ひとりぼっちの子に声かけをするように指導をする ・ うまく関われない子の相談に乗りアドバイスをする ・ 授業の中（ペアワークやグループ活動）で会話を広げたり、つなげたりする練習を行う ・ 自分自身を自己開示するエンカウンターなどを実施する ・ 放課後に個別に相談に乗る ・ 友だちに聞いてみたいことをカードに書いて聞くというワークを実施する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ どうすれば仲良くなれるかアドバイスを ・ あいさつ、友だちのよいところ、友だち紹介などのワークを行う ・ 部活で学年を超えて関わらせる ・ 今の友だちと仲良くなったきっかけを振りかえらせる ・ 総合の授業の中で、地域の独居老人と関わらせ、関わり方について学ぶ機会を持つ ・ SST（ソーシャル・スキル・トレーニング）を行い関わり方を教える ・ 道徳の時間に「仲が良いとは」について考えさせる ・ 会話のためのネタ帳を考えるワーク ・ 自己紹介をするコーナーを行う
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">次回</div> 次のアンケートの実施後（11月）	

Figure 4 D 中学校グループにおけるアンケートを活用したブリーフミーティングの結果

注) ここでは著作権の関係から質問項目を改変して掲載している。正確な質問項目については河村（1999）を参照のこと。

(3) C 小学校グループにおけるアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングの結果

C 小学校グループで行ったブリーフミーティングには、C 小学校の教員 11 名と不登校対策支援リーダーより 4 名の教員が参加し、ファシリテーターを第二著者が行った。ターゲットとして選ばれた項目は河村（1998）の小学生用スクール・モラル尺度のうち、学習意欲を測定する項目（項目番号 5）であった^{注2}。3 ヶ月後に測定されるこの項目の市内平均得点を 0.5 点上げることを目的にどのような実践が考えられるかについて、参加した教員から意見を求めた。実施する対応策の決定については参加した個々の教員に任せた。所要時間は 25 分～30 分であった。ブリーフミーティングの結果を Figure 3 に示した。

(4) D 中学校グループにおけるアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングの結果

D 中学校グループで行ったブリーフミーティングには、D 中学校の教員 12 名と不登校対策支援リーダーより 3 名の教員が参加し、ファシリテーターを第一著者が行った。ターゲットとして選ばれた項目は河村（1999）の中学生用スクール・モラル尺度のうち、友人との関係を測定する項目（項目番号 3）であった^{注2}。3 ヶ月後に測定されるこの項目の市内平均得点を 0.5 点上げることを目的にどのような実践が考えられるかについて、参加した教員から意見を求めた。実施する対応策の決定については参加した個々の教員に任せた。所要時間は 25 分～30 分であった。ブリーフミーティングの結果を Figure 4 に示した。

(5) 事後アンケートの結果

まず、5 つの項目に対し、項目ごとに平均値と標準偏差を算出した。続いて、理論的中央値（3 点）と得られた平均値を比較するために、1 サンプルの *t* 検定を行った（Table 2）。

その結果、「新しい情報を得ることができたか」の平均値は 4.29 であり標準偏差は 0.97 であった。1 サンプルの *t* 検定の結果、得られた値は、理論的中央値よりも有意に高かった ($t[44]=8.93, p<.05$)。「今後の教育実践に活かせる内容か」の平均値は 4.49 であり標準偏差は 0.82 であった。1 サンプルの *t* 検定の結果、得られた値は、理論的中央値よりも有意に高かった ($t[44]=12.25, p<.05$)。

「講演・演習の内容はわかりやすかったか」の平均値は 4.53 であり標準偏差は 0.76 であった。1 サンプルの *t* 検定の結果、得られた値は、理論的中央値よりも有意に高かった ($t[44]=13.59, p<.05$)。「講話・演習の時間配分は

適当か」の平均値は 4.47 であり標準偏差は 0.73 であった。1 サンプルの *t* 検定の結果、得られた値は、理論的中央値よりも有意に高かった ($t[44]=13.55, p<.05$)。「研修内容に満足できたか」の平均値は 4.40 であり標準偏差は 0.81 であった。1 サンプルの *t* 検定の結果、得られた値は、理論的中央値よりも有意に高かった ($t[44]=11.61, p<.05$)。

Table 2 各項目の基礎統計量と 1 サンプルの *t* 検定の結果

項目	M	SD	<i>t</i> 値
新しい情報を得ることができたか	4.29	0.97	8.93 *
今後の教育実践に活かせる内容か	4.49	0.82	12.25 *
講演・演習の内容はわかりやすかったか	4.53	0.76	13.59 *
講話・演習の時間配分は適当か	4.47	0.73	13.55 *
研修内容に満足できたか	4.40	0.81	11.61 *

注) $n = 45, *p < .05$

(6) 自由記述回答の結果

研修の感想に冠する自由記述の総記述数は 17 であった。自由記述に関しては、第一著者と第二著者で似たような記述をまとめ、整理した。そのうち、アンケート調査結果を活用したブリーフミーティングについて具体的に触れている記述は 6 であった。

記述内容は「ブリーフミーティングがとてもよかった。先生同士が話す機会を持つことで子どもや取組についての共通理解ができたりお互いをよく知ったりすることができるので、先生同士が話すことが大切だと思いました」、「テーマを決め、解決策を出し合うことができ学校内で具体的にできそうな案を出すことができました」、「ブリーフミーティングは具体的に今後の実践に活かすことができる、そのまま使うことができるものでとても身になる研修だと感じました」、「今日初めてブリーフミーティングをしてみたくさんの先生のアイデアや対応策を知ることができて勉強になりました」、「ブリーフミーティングの方針である課題の原因を突き止めるのではなく前向きにどうしていくのかを考え、共有できてよかったです」、「ブリーフミーティングを初めて体験しましたが、テーマについて解決するための方法を出し合い出来そうなものを自分で選び、実践につなげるといのがすぐに生かせそうだなと思いました」である。

その他の記述は Q-U の読み取り方についての感想の記述が 5、研修全体に関する感想の記述が 4、研修内容に関する質問に関する記述が 2 であった。なお、質問に関しては後日、教育研究所を通して回答を行った。

4. 考察

本研究の目的は、ある市の研修会において実施されたアンケートを活用したブリーフミーティングについて4つの実践報告を行い、それらを踏まえて、有効性や限界について議論を行うことであった。

実践された4つのアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングの結果は、デモンストレーションにおいては9個の具体的な対応策が、B小学校グループでは、18個の具体的な対応策が、C小学校グループでは、14個の具体的な対応策が、そして、D中学校グループでは20個の具体的な対応策が見出された。

課題としては、実際に参加した教員が話した内容がホワイトボードに反映されず、おおまかなメモ程度に留まってしまっているという点が挙げられる。実際には、具体的な実践について、細かな部分や注意すべき部分、あるいは配慮すべき部分といった豊かな情報が語られているが、ホワイトボードに記録していく中で、書く時間が足らなかつたり、まとめきれなかつたりと、発言されたアイデアの情報を十分にホワイトボードに反映させることが難しい。ホワイトボードに記録する人の負担をできるだけ減らすように、ファシリテーターが発言内容を整理したり、繰り返したり、あるいは意見に対するフィードバックなどを行って記録する時間を取る必要があるであろう。しかしながら、発達障害のある子どもへの具体的な対応策を系統的に分類、掲載している PRIM (Pre-Referral Intervention Manual) の日本版(榎原・佐藤, 2014)においても、その対応策はおおむね1行~2行程度で示されており、教育実践のために、量的・質的のどの程度の記述をするべきなのかは今後の検討課題の一つである。

また、この方法で収集された具体的な対応策は、効果があることが保証されたものではなく、あくまでアイデアであるということに留意する必要がある。重要なのは、解決志向アプローチ(森・黒沢, 2002)に基づき、いろいろな手立てを試すことである。すなわち、あるアイデアを実践した結果、目標に結びつかないのであれば、また違うアイデアを試すということを繰り返していくことが教育実践の中では重要である。このような実践を行う際には、鹿嶋・石黒(2019)が述べているように、ブリーフミーティングと蓄積データ(村上・福住・吉本・鹿嶋, 2019)を組み合わせると有効であると考えられよう。

事後アンケートの結果は、すべての項目において理論的中央値である3点より優位に高い値がみられた。まず、

研修会の内容に対する評価と考えられる「新しい情報を得ることができたか」の項目得点から、参加した教員にとっての知識の増加がみられたことと考えられ、「今後の教育実践に活かせる内容か」の項目得点から、アンケート調査結果を活用したブリーフミーティングの方法論あるいはそれによって得られた対応策について一定の有効性が確認されたと考えられる。さらに、研修内容に満足できたか」の項目得点から、参加者のニーズに一定応えうる内容であったと考えられよう。

これらから、アンケート調査を活用したブリーフミーティングの実践は、教員の指導力向上や援助力向上に有効であると考えられ、支援会議やケース会議、校内委員会での進行に有用な方法論のみならず教員研修でも有効な方法論であることが示唆された。ただし、質問項目内容が少なく、おおまかな印象しか尋ねることができないため、今後より詳細に指導力や援助力のどのような側面を向上させることができるのか、検討することが必要である。また、効果検討については事前事後デザインや統制群を設けた実験デザインなどを考慮した上で、検討することが求められる。

次に、研修会自体に対する評価と考えられる「講演・演習の内容はわかりやすかったか」や「講話・演習の時間配分は適切か」の項目得点から、研修会の難易度や研修会自体の流れに関しても、一定の評価が得られたものと考えられる。

自由記述回答の結果では、「具体的にできそうな案を出すことができた」、「具体的に今後の実践に活かすことができる」、「そのまま使うことができる」、「たくさんの先生のアイデアや対応策を知ることができた」、「対応策を出し合い、自分でできそうな対応策を選び、実践につなげる」などの指導力や援助力向上に関する記述がみられた。また、「共通理解」、「お互いを良く知る」、「たくさんの先生のアイデアや対応策を知る」、「解決策、対応策を出し合い」などの参加者間の関係作りや指導法の学びあいに関する記述もみられた。村山・中田(2012)や鹿嶋・石黒(2019)もこうしたチームで行う事例研究法の効果として、参加者の関係が深まることや参加者同士の協働学習が行われると述べており、アンケートを活用したブリーフミーティングにおいても、同様の効果がみられたと考えられる。中央教育審議会(2016)は、これからの時代の教員に必要な資質能力の一つとして「組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力」を挙げており、これらの記述から、教員研修としてのアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングはそうした力を育む

ことにもつながりうると考えられる。

以上から、アンケートを活用したブリーフミーティングは、教育現場における諸課題に対する具体的な対応策を検討するために一定の有効性が確認されたといえよう。ただし、この方法論にはいくつかの限界が指摘できる。

第一に、アンケート調査結果を活用したブリーフミーティングはあくまでブリーフミーティングや他の事例研究法を簡略化した方法に過ぎないという点である、質問項目はたしかに学校や学級の目標を反映したものとなり得るし、その得点状況は事例の状況を反映したものになり得るが、一般的な手順である事例提供や事例報告と比べて、それは十分な文脈性や個性が備わっているとは言い難い。したがって、挙げられる対応策が一般論に終始してしまうことも十分に考えられる。アンケート調査結果を活用したブリーフミーティングは事例研究法を簡略化した方法であり、この方法論によって事例検討やその方法論に慣れた後に、会議の性質や目標、取り扱う事例の内容や事例報告者のニーズなどによって、IP法やPCAGIP法、ホワイトボード教育相談や通常のブリーフミーティングなどの他の事例研究法を行うことが強く推奨されるものである。

第二に、この方法論自体がアンケート調査で実施される質問項目の内容に依存している点である。具体的で明確な目標（ゴール）を設定するためには、質問項目の内容が具体的で明確である必要がある。しかしながら、公刊されている心理尺度の項目内容や学校評価で用いられている項目内容がすべてそうであるとは限らない。したがって、研修を行う前に、事前に行ったアンケートの項目を精査することが必要になる。

それらの限界はあるものの、本研究では、教育現場における支援会議やケース会議、校内委員会における方法論の選択肢を増やし、短時間で比較的簡便に実施できる方法論を紹介した。榎原・佐藤（2014）においても、具体的で有効な対応策は教師の実践の中にあると述べられており、教師の実践知を蓄積するこの取り組みが行われ、現場で苦戦する教員の一助になれば幸いである。

謝辞

合同学習会を主催いただきました教育研究所の先生方およびご参加いただきました先生方に記して感謝申し上げます。また、ブリーフミーティングをご紹介いただきました立正大学の鹿嶋真弓先生にも感謝申し上げます。

脚注

注 1) 生徒指導提要には、シカゴ方式についても記述があるが、2020年12月1日現在、「シカゴ方式」の単語でCiNii (<https://ci.nii.ac.jp/>)で検索したところ、該当するものが見つからなかった。

注 2) 著作権の観点から、質問項目を掲載することができないため、ここでは項目番号のみを記載する。質問項目については、河村（1998）または河村（1999）を参照のこと。

引用文献

- 藤城光好（2012）. インシデント・プロセス法—身近な出来事を生かして 児童心理, 66, 66-71.
- 石川満佐育（2018）. インシデント・プロセス法を用いた事例検討による援助力向上の効果の検討—大学院生を対象とした授業実践による検討— 聖徳大学大学院教職研究科紀要 教職実践研究, 8, 75-87.
- 堀公俊（2004）. ファシリテーション入門 日本経済新聞社.
- 鹿嶋真弓・石黒康夫（2019）. 30分でスッキリ！ブリーフミーティング—一次の一手が必ず見つかる解決志向の会議— 図書文化.
- 河村茂雄（1998）. たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック（小学校編） 図書文化.
- 河村茂雄（1999）. たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック（中学校編） 図書文化.
- 高知県教育委員会（2008）. 高知県学校評価ガイドライン https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310301/files/2013060500265/file_20158274112847_1.pdf (2020年12月1日閲覧)
- 文部科学省（2010）. 生徒指導提要 ぎょうせい.
- 文部科学省（2016）. 学校評価ガイドライン https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2019/01/30/1323515_021.pdf (2020年12月1日閲覧)
- 森俊夫・黒沢幸子（2002）. 解決志向ブリーフセラピー ほんのり出版.
- 村上達也（2019）. 学級づくりに生かすブリーフミーティング—アンケート調査の項目をゴールに設定— 鹿嶋真弓・石黒康夫（編）30分でスッキリ！ブリーフミーティング—一次の一手が必ず見つかる解決志向の

- 会議— 図書文化 pp.92-94.
- 村上達也・福住紀明・吉本恭子・鹿嶋真弓 (2019). 「蓄積データ」の有効性に関する予備的検討—教師教育のための新しい方法論— 高知大学学校教育研究, 1, 155-163.
- 村山正治 (2020). スクールカウンセリングの新しいパラダイム—パーソンセンタード・アプローチ, PCAGIP, オープンダイアローグ— 遠見書房.
- 村山正治・中田行重 (2012). 新しい事例検討法 PCAGIP 入門—パーソンセンタード・アプローチの視点から— 創元社.
- 大河内修 (2016). インシデント・プロセス法による事例検討を利用した障害児保育担当者への支援 現代教育学部紀要, 8, 39-48.
- 榊原洋一・佐藤暁 (2014). 発達障害のある子のサポートブッカー—保育・教育の現場から寄せられた学習困難・不適切行動へのすぐできる対応策 2800— 学研.
- 酒井佳永 (2019). 心理的アセスメントのコア・コンピテンシー 野島一彦・岡村達也 (監) 橋本忠行・酒井佳永 (編) 心理的アセスメント 木立の文庫, pp.19-52.
- 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.
- 佐藤節子 (2012). 学校における効果的なケース会議の在り方について—「ホワイトボード教育相談」の試み— 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 23-30.
- 中央教育審議会 (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 (答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf
(2020年12月1日閲覧)
- 中央教育審議会 (2016). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて— (答申)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
(2020年12月1日閲覧)