

教育相談コーディネーターの新たな役割に関する検討 —— チーム学校を踏まえた中学校の取組み ——

根津 隆男¹・廣岡 千絵²

¹ 神戸松蔭女子学院大学教育学部

² 神戸市総合教育センター教育相談指導室

Author's E-mail Address: nedu@shoin.ac.jp

Examination about the New Role of the Education Consultation Coordinator; Junior High School Activities Based on Team School

NEDU Takao¹, HIROKA Chie²

¹ Faculty of Education, Kobe Shoin Women's University

² Kobe City General Education Center Education Counseling Guidance Room

Abstract

The recognition of “the education consultation coordinator” increased by “about improvement of education consultation notified of the child student” from Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The number of the teachers in their 40s decreases, and the support system of “the team school” is necessary to plan various problem solutions to surround the child student in the current school which a teacher number in its twenties increases. This report examined the way of “the education consultation coordinator” for the cause in a practice example in A city B junior High School for 3 years. As a result, the school was to place “an education consultation coordinator” as a facilitator of the development promotion-like instructional activity for all child students newly, and I brought a good effect, and the whole school education activity was able to plan class improvement. In addition, I added it to a thing, school counselor and the collaboration with the expert that “an education consultation coordinator” could take the central role of “the team school” on and assisted the curriculum management to contribute to an educational practice study, and possibility of the new development of the school education consultation as the instructional activity was suggested.

小中学校では、文部科学省通知「児童生徒の教育相談の充実について」(2017)により「教

育相談コーディネーター」の認知度が高まっている。その背景には、小中学校における教員の年齢構成では40代が減少し、20代が急増している現状があり、学校教育を取り巻く様々な課題解決を図るためには「チーム学校」としての支援体制構築が急務であることが挙げられる。本論文では、A市総合教育センター研究事業として行われたA市立B中学校における2年間の実践とその後の実践事例を対象として「教育相談コーディネーター」の役割について検討した。その結果、学校は、児童生徒の課題解決的な指導にも対応しながら、全ての児童生徒を対象とした発達促進的な教育活動の推進者（facilitator ファシリテーター）として「教育相談コーディネーター」を新たに位置づけることで、学校教育活動全体に良い効果をもたらし、授業改善を図ることができた。また、「教育相談コーディネーター」が「チーム学校」の中心的な役割を担えること、スクールカウンセラーや専門家との協働に加え、教育実践研究に資するカリキュラムマネジメントを補佐し、教育活動としての学校教育相談の新たな展開の可能性が示唆された。

キーワード：育てる教育相談、専門家との協働、カリキュラムマネジメント

Key Words: the Developmental counseling, the collaboration with the expert, the curriculum management

I. 問題と目的

近年のメディアは、学校における不登校やいじめ問題、児童虐待、教員のハラスメント等に関するニュースを連日のように報道している。このような学校の状況を踏まえ、文部科学省は平成27年12月に「教育相談等に関する調査研究協力者会議」を設置し、平成29年1月に「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」¹⁾をまとめている。そこでは、学校で組織的な連携や支援体制を構築するために「児童生徒の状況や学校外の関係機関との役割分担、スクールカウンセラー（以下SC）やスクールソーシャルワーカー（以下SSW）の役割を十分に理解し、初動段階でのアセスメントや関係者への情報伝達等を行う「教育相談コーディネーター」と、その「教育相談コーディネーター」を中心とした教育相談体制を構築する」必要性を指摘している。

その後、文部科学省が「児童生徒の教育相談の充実について（通知）」の中で、前述した内容の周知と適切な対応を求めたことにより、「教育相談コーディネーター」の認知度は全国的に高まりをみせつつある。例えば、鳥取県教育委員会による『教育相談体制充実のための手引き』（2018）の発行、学校教育開発研究所における「教員の資質向上のための研修プログラム開発支援事業」としての「チーム学校」を効果的に運営する為の「教育相談コーディネーター」養成研修プログラム（2018）の開発、日本学校教育相談学会による「チーム学校と「教育相談コーディネーター」（2019）の作成等にその一端を見ることが出来る。

ここで本論文において筆者らが考える「教育相談コーディネーター」について述べる。

「教育相談コーディネーター」という用語が文部科学省により使用される以前は、「教師カウンセラー」として論じられてきた。例えば上地は『教師カウンセラー実践ハンドブック』（2010）において「教師カウンセラーの名称は教育現場や学校カウンセリングの関連学会等に

においてすでに浸透しており、近年その名称を見聞きする機会が増え、関係者の間にすっかり定着した感が強い」と述べている。また「教師カウンセラー」は、「本業は教員」であるが「カウンセリングの専門的な訓練（研修）を受け」、「カウンセリング関連学会（協会）等公認の資格」をもつ教員であると定義されている。

上述した「教師カウンセラー」の定義と筆者らが考える「教育相談コーディネーター」で共通しているのは、教員であること、生徒のアセスメントを行い問題の早期発見と早期対応、SCや専門機関との連携、予防的・開発的カウンセリングの実践にある。相違点は、「教師カウンセラー」には公認の資格が必要であること、SSWとの連携を視野に入れていないことである。

ところで、文部科学省の「平成28年度学校教員統計調査（確定値）」（2019）によると、公立小学校教員の40歳代は平成16年（38.4%）から平成28年（22.7%）は15.7ポイント減少し、公立中学校教員の40歳代は平成16年（41.4%）から平成28年（23.9%）は17.5ポイント減少している。これら40歳代教員の大幅な減少は、学校内での若手教員とベテラン教員をつなぐ中堅教員が少なくなっていることを意味する。同じく公立小学校の20歳代は平成16年（8.7%）から平成28年（17.3%）は8.6ポイント増加し、公立中学校教員の20歳代は平成16年（8.3%）から平成28年（15.8%）は7.5ポイント増加している。このような状況にある学校では、若手教員が1人で問題を抱える状態に陥ってしまった場合、周囲が気づかないまま深刻化し、重大事案へと発展してしまう危惧がある。また重大事態までには至らないまでも、若手教員がいじめを早期発見しているにもかかわらず、周囲に相談することなく自己判断にとどまってしまう、対応が遅れてしまうということも考えられる。

他方、教育現場の多忙化に加えて中堅教員が少ないからこそ、OJT（On The Job Training）を充実させることで若手教員を育てていくこと、学級や学年を超えて連携していく意識を持ち専門家と協働する指導体制を構築していくことが必要である。ベテラン教員の中には、自分たちは自分で仕事を覚え学んできたという自負を持っている人もいるかもしれない。しかしながら、ベテラン教員が若手教員だった頃は先輩教員が多く、自然と相談する機会にも恵まれていた。省みると現在の状況では若手教員には同じことができない。それゆえにOJTの充実や、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）」において提言された「チームとしての学校」（以下、「チーム学校」と表す。）の体制づくりが重要となるのである。本論文では、そのキーパーソンとなるのが「教育相談コーディネーター」であると考えている。このことについて以下に述べる。

平成30年度の「児童虐待相談対応件数」（厚生労働省、2019）は、159,850件で前年度より26,072件（19.5%）増え、過去最多数を更新している。このような現状において「教育相談コーディネーター」には、SCやSSWとの協働が欠かせない。鈴木（2019）は「ケース会議は、SSW²⁾として最も活躍することが期待される場であり、活動の中核であると言ってもよい。」と述べているが、そのためには教員とSCやSSWが協働することにより、それぞれの専門的な知識と技術が機能し、結果的に児童生徒に効果のある対応ができ、児童生徒が安心して学校生活を送れるようになるのである。また、児童虐待における学校対応では、「担任1人で抱

え込まずチームアプローチを心がけること」(辻、2008)が肝要である。担任教員が問題を抱えている児童生徒の情報を把握し、その情報を学年共有及び生徒指導担当教員や「教育相談コーディネーター」を中心としてSCやSSWとの連携を図ることが大切である。このことがより良い問題解決へと向かい、担任教員の負担が軽くなるだけでなく、より多面的な問題解決を図ることができる。それゆえ教員は「チーム学校」という視点で児童生徒を育てていく意識を持つことが重要である。このことについて及川(2008)は「教育相談コーディネーター」は「複雑化・多様化した子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を、チームで行うためのキーパーソンである」と述べている。

以上のことから「チーム学校」において教職員は、「個業性」や「個人性」よりも「学校の児童生徒を全員で育てる」という意識を持ち、学校の方針を基本として、積極的に児童生徒の情報共有をしていくという教職員の意識改革が求められている。

他方、小野(2019)が「スクールソーシャルワーカーの役割と機能が十分に学校教育現場に浸透していないこと、スクールソーシャルワーカーの専門性を活用する支援体制をワーカー自身が認識していないこと、それらはワーカー自身のスキルにも起因することが考えられる。」と指摘しているように、SSWの資質に対する課題もある。このことに関し、本論文で対象とするA市では、気になる生徒をSCにつなげることは比較的スムーズに行われているが、SSWとの協働については十分と言うには程遠い。A市のSSWは2017年に導入され、教育委員会にスーパーバイザーとして1名、A市内の3区にそれぞれ1名ずつの計4名の配置でスタートした。その後、2018年度に6区、2019年度に全9区配置へと拡大し、ようやく各区1名体制ができたところである。

しかし、A市には約240の小中学校があり、SSWが約50校につき1名のみ配置という区もある。すべての学校とSSWが連携・機能していくには厳しい状況にある。

ところで、笠井(2019)は「教育相談コーディネーター」となる教員の養成を目指す研修が多くの自治体で始まっている。」とし、千葉県子どもと親のサポートセンターで実施された「教育相談コーディネーター養成研修」プログラムをあげている。その一方では「教育相談の分掌が曖昧であったり、位置づけが不明確だったりする部分がある」ため、「教育相談活動を推進させるというコーディネーターの役割を意識し、実践している教員は多くはない。」ことを指摘している。神奈川県では、「教育相談コーディネーター」を「子ども、担任、保護者などの『困っている状況』を的確に把握し、支援につなげる役割、また、支援に必要な資源を見つけ、チームによる支援を推進するキーパーソン」と定義している。岩手県(大谷ら、2013)では「地域によって心理的専門家が少ないこと、県土が広く関係機関との連携が行えないこと」から一定の教育相談の専門性をもった「教育相談コーディネーター」を養成する必要があるために自前で専門性を保持した教員を育てようとしている。また、岩手県や高知県の「教育相談コーディネーター」養成研修は県を挙げた取組(中原ら、2011)であり、専門機関やSC等との連携・協働促進、人間関係・集団作り等の予防的活動の充実、校内での教育相談研修の充実等を挙げ、問題を抱える生徒に対す対症療法的な対応だけでなく、人間関係・集団作り等の発達促進的な支援も含む包括的な校内支援体制をも目指してい

る点は注目に値する取組である。しかしながら、それらの事業は学校の指導的立場の中堅教員に対するコーディネーターの養成に留まっているように思える。問題を抱えている児童生徒に対する対症療法的な三次的支援だけでなく、すべての児童生徒を対象とした発達促進的な一次的な支援にも言及した養成研修を行っているが、学校の教育相談体制そのものが充実してきているのかは不明である。

その他、荒井（2017）は台湾における専門職としての輔導教師を取り上げ、「学校教育に精通した」カウンセリングの専門的な知識と技法について生徒指導を始めとする教育活動の中で実践できる人材がいれば、学校教育相談活動が深まると論じている。また、原田ら（1997）は「教師集団をまとめる為には教師の中にコーディネーターとして動ける人材が必要」であり、それを「スクールカウンセラーに期待するには無理がある。」と指摘した上で、日本のスクールカウンセリングの在り方の再考を提言している。加勇田（2019）は「スクールカウンセラー等活用事業」では事後指導・個別支援が中心となっていることから不登校やいじめ件数は減らない状況であることを訴え、未然防止や集団対応が必要であることを強調してきた。このこともあって「未然防止、早期発見及び・支援・集団対応」が重視されるに至ったが、栗原の指摘（2019）にあるようにSC、SSWが円滑に活動できるような「三次的支援の基盤づくりに特化した内容」となっており曖昧さはぬぐえない。これからの「教育相談コーディネーター」には、春日井・中村（2019）が述べているような教育職として「同僚に対するスーパーバイザーやトレーナー、年度初めのオリエンテーションや学級活動等における心理教育の企画立案運営などのガイダンス機能」も役割とすることが求められている。また、ケース会議でのチーム支援や専門機関との協働などにおいてもキーパーソンとしての役割を担っていくことも不可欠である。文部科学省（2017）は、先述した「教育相談コーディネーター」を中心とした教育相談体制の充実を謳っているが、「コーディネーションの担い手として、教育相談担当、養護教諭、生徒指導主任、学年主任、スクールカウンセラーがコーディネーターとなることが期待されているが、特別支援教育コーディネーターを中心に、学校内でコーディネーター担当教師が任命されているが、あくまでも学校運営上の役割に過ぎない」という現状（瀬戸2010）がある。

以上の先行研究では、「教育相談コーディネーター」の機能や役割について述べているが、コーディネートの実践事例を検討しているものは少ない。学校がチーム化する過程においてチーム支援の連絡調整等を担う「教育相談コーディネーター」を中心とした連携体制を築くことは有効な方策であると考えられる。

そこで、本論文では第二筆者がX年に教育相談指導室で提案・実施している「育てる教育相談」の考え方に基づいた発達促進的な教育相談の事業の内容と、第二筆者におけるX+4～X+6年度の教育実践を研究対象とし、学校現場で効果的に機能する「教育相談コーディネーター」の在り方について検討したい。

なお、本論文では「教育相談コーディネーター」を、「児童生徒のアセスメントをし、SCやSSWなどの専門家と連携し、児童生徒の問題の未然防止、早期発見及び・支援・集団対応を重視した教育相談体制の中心となる教員」と定義しておく。

II. 方法

1. A市総合教育センター教育相談指導室の事業展開

(1) 発達促進的な教育相談の事業化

第一筆者はX年にA市総合教育センター教育相談指導室に室長として着任した。当時の教育相談指導室（以下、「本室」と表す。）の事業は、A市内に在住する小学校から高校までの児童徒及び保護者を対象とした教育相談が中心であった。加えて、学校支援事業として次の2つがあった。不登校児童生徒の対応について、精神科医、内科・小児科医、臨床心理士等の専門家から総合的な視点で指導助言を得て、適応指導に資することを目的とした「総合判定会議」（年間8回）と、心的要因が主因と思われる児童生徒の不適応行動について、精神科医が学校現場に出向きケースコンサルテーションを行う「心のSOSキャッチ学校支援事業教育相談専門会議」である。いずれも学校において、不登校等、子どもの不適応などの問題が生じたときの課題解決のための教育相談事業であり、そのような問題が生じる以前に児童生徒の人間関係形成や社会的スキルの向上を目指した予防的発達促進的な取組はなかった。

第一筆者がX年にグループエンカウンターやソーシャルスキル教育などの発達促進的な教育相談について、教員を対象に研修を行った際、学校現場の発達促進的な教育相談に対するニーズの高さを実感した。それにより、問題行動や不適応行動などに対して対症療法的な児童生徒に対する事業を継続しつつ、全ての児童生徒を対象とする発達促進的な教育相談事業を加えることとした。

『生徒指導提要』（2010）³⁾では、生徒指導の機能として「成長を促す指導」「予防的な指導」「課題解決的な指導」を挙げている。学校心理学では、それに対応する心理教育的援助サービスとしてそれぞれ「一次的援助サービス」「二次的援助サービス」「三次的援助サービス」とし、生徒指導モデルと学校心理学モデルは同等性を持つものとしている。本論文では、それぞれ、一次的支援、二次的支援、三次的支援とする。また『生徒指導提要』では、発達促進的な教育相談を「育てる教育相談」として以下のように説明している。

「学校教育全体を通しての教育相談は、児童生徒が成長過程で出会う様々な問題の解決への指導・援助ばかりではなく、学校教育全体にかかわって児童生徒の学習能力や思考力、社会的能力、情緒的豊かさの獲得のための基礎部分ともいえる心の成長を支え、底上げしていくものといえる。」

本室では、全ての児童生徒を対象とする一次的支援を導入するために『生徒指導提要』で示されている「育てる教育相談」の考え方にに基づき、以下の3つをねらいとして発達促進的な教育相談の事業として進めていくことにした。

- ①人間関係形成力・コミュニケーション力、課題に直面した際の適応力の向上
- ②自分の居場所がある受容的な温かい学級集団づくり
- ③問題が起きた後での対応ではなく、いじめ・不登校等不適応行動の予防や、児童生徒の自己成長

この研修のために4人の大学教員を講師として招聘し、「育てる教育相談」を活用する手法として『生徒指導提要』に新しい手法として提唱されている学級集団づくり等に役立つ「グルー

プエンカウンター」、社会的スキルを養う「ソーシャルスキルトレーニング」、他者と円滑な関係を保って自己主張する「アサーショントレーニング」等をプログラムとして取り上げ、事業を展開していくことにした。

(2) 「育てる教育相談」の考え方を取り入れたねらい

予防的発達促進的教育相談に焦点をあてたのは、『生徒指導提要』にあるように「何事も生じていないときに（児童生徒が不登校等の不適応状態に陥る前に）」、まず教員が児童生徒理解の視点と方法を学び、学級集団づくり・授業づくり等の指導力を高めることで、児童生徒の成長や学級集団の質の向上が図られると考えたからである。そして、全ての児童生徒を対象として、学校全体で取り組むことにより、教員の情報共有が深まり、それが、いじめ・不登校等不適応行動の予防につながるだろうと予想した。

したがって、教員が「育てる教育相談」の基本的な考え方や実際の手法を学ぶことにより児童生徒の不適応行動を予防し、自己肯定感を高め、人間関係能力を育てる実践力を身につけさせたいと考えた。

(3) 「育てる教育相談」の普及を図る事業の展開

A市に「育てる教育相談」の考え方を広めるために以下の2つの新規事業を企画した。下記①スキル演習は、X+1年度から、1校あたり2.5時間～3時間の教員研修を1回行う事業であり、②実践推進校は、X+2年度から2年間を通して指定校を継続的に支援する事業である。

①人間関係を育て集団づくりに役立つ「スキル演習」

「育てる教育相談」の基本的な考え方や実際の手法を学ぶ「スキル演習」は、A市の小中学校の教員研修であり、大学教員を講師として「育てる教育相談」の基本的な考え方についての講義を受けつつ、具体的な手法について演習するという体験型の研修である。X+1年は小学校17校、中学校9校の計26校で実施した。その後、拡大されX+7年度末でA市の半数の学校がスキル演習を体験した。

②「育てる教育相談」実践推進校

X+2～X+4年度にC小学校を「育てる教育相談」実践推進校として指定し、より先導的な研究実践に取り組み、その効果を検証した。指定を受けた学校は、校内教育相談体制の確立、児童および学級の人間関係の実態把握、職員研修、人間関係づくり・学級づくりの取組、学年ごとのカリキュラムの作成等を行い、報告発表会を実施するとともに、報告書を作成し取組を全市に発信することとした。X+4年～X+6年は、全ての生徒を対象として学校を挙げた発達促進的な生徒指導を教育実践の土台に教育活動を行おうとしているB中学校区を指定して、小中連携の実践研究を行った。

2. 「教育相談コーディネーター」の実際 ～B中学校における実践例～

(1) 実践校について

A 市立 B 中学校（以下、「B 中」と表す。）は閑静な住宅地と商店街を要する 2 つの地域から生徒が通う公立中学校である。学校の規模は全学年で 11 クラス、全校生徒数が約 380 名の中規模校である。生徒は素直であるが、規律を守れない生徒も少なからず存在した。

B 中校長は、全ての生徒を対象として発達促進的な生徒指導を基盤とした教育活動をすすめることで、現状を変えることができると考えた。そこで本室の「育てる教育相談」実践推進校に立候補し研究をすすめた。

(2) 仮説

1. 「育てる教育相談」の考え方を援用することによって、生徒指導體制を変革し良好な人間関係づくりを形成していくことが可能となるのではないか。
2. 全ての児童生徒に対する働きかけにより、生徒の自尊感情や共感性の向上が見られるのではないか。
3. 「教育相談コーディネーター」が中心となり、カリキュラムマネジメントを展開することによって、学校のチーム化が促進できるのではないか。

(3) 研究方法

B 中では、X + 4 年～X + 5 年の 2 年間、研究指定を受け専門家や A 市指導主事による支援を受けた。その後 X + 6 年は、2 年間の研究実践をさらに発展させた取り組みとして育てる教育相談を基盤としたキャリア教育実践を行った。キャリア教育を推進するにあたり、C 県教育委員会が作成したキャリアノートを活用しながら、各教科授業での関連したプリントや作文をキャリアファイルに綴じた。

この 3 年間の効果を検証するために、中村（2012）が開発した 40 項目からなる学校生活アンケートを 1 年間に 2 回ずつ実施した。下位尺度は＜学級満足＞＜集団活動＞＜自尊感情＞＜共感性＞＜記録整理＞＜話し合い活動＞＜活動参画＞の 7 因子である。教員アンケートは、6 月と 11 月の授業研究月間を終了したあとに実施した。また、X + 6 年は、上記生徒アンケートに加えて自由記述アンケートも実施した。

3. コーディネートの実際

B 中の校務分掌には「教育相談コーディネーター」は存在しないため、第二筆者は学習指導部長という立場でコーディネートを実践した。今回行ったコーディネートは、(1) 管理職と教員をつなぐ、(2) 教員同士をつなぐ、(3) 学校内と学校外をつなぐという 3 つの「つなぐ」に集約できる。これらのことについて、以下に詳述する。

(1) 管理職と教員をつなぐ

B 中校長は、教育活動の充実と教員養成の両立を実現するために学校経営ビジョンを明確

にし、4月当初の職員会議で学校経営方針を提示した。X + 4年度の学校経営方針として、『「育てる教育相談」の考え方を基盤とした教育活動の推進』としたため、全教員が「育てる教育相談」を意識し、実践していかなければいけないという意識を持った。校長の意図を酌んで教員が実践しやすい形を提案し、推進していくのが「教育相談コーディネーター」の役目である。管理職の要望は抽象的な表現が多い一方で、教員にとっては目の前の事象に追われることが多いため実践しにくい現状があるのではないだろうか。だからこそ、管理職の意図を具体化して実践へとつなげる「教育相談コーディネーター」の役割（図1）は大きいと考える。

第二筆者は、校長に対して以下の2つを提案した。

①役割を決めた4人班での学習活動（以下4人班活動）の推進

②「学級開き」を全校共通の教材を用いて、グループエンカウンターを行う

「教育相談コーディネーター」の提案を全教員に徹底するのは難しいが、管理職から「全教員で実践するように。」という言葉があれば拘束力を持つ。管理職と協働することにより、管理職の意図を酌んだ実践も可能になり、学校全体で取り組むことができた。



図1 「教育相談コーディネーター」と管理職・教員の関係

(2) 教員同士をつなぐ

①「チーム Y」の構築

B中の取組の特徴の1つとしてチーム制があげられる。「チーム Y」（表1）とは、研究主任の Y 教員の名前から命名した、学年・校務分掌・教科などすべて取り払い、このプロジェクトのために構成したチームである。本実践では、研究主任である Y 教員と学習指導部長である第二筆者がツートップ体制で研究を推進した。

チーム Y の各チーム内では、そのチームの一番の若手をチームリーダーに据えた。そのことにより、リーダーとなった若手教員は責任感を持ち、チームのベテラン教員に積極的に相談するようになることで OJT が自然と実践された。

このチームは、常に活動をするわけではなく、公開授業や発表会の時に即時団結することができた。このチーム活動により、学年教員ごとに動きがちな教員間の同僚性が高まったと考える。

②授業研究月間による教員間の交流（6月・11月）

B中では毎年6月と11月に授業研究月間を設けている。この時期はいわゆる「6月危機・11月危機」と学校現場でいわれる生徒が問題行動を起こしやすい時期であり、その時期に合わせて授業参観を行うことにより、生徒の問題行動への抑止力にもなると考えている。B中の方法は、授業研究月間に2人以上の授業参観を行い、データベースでの意見交換を行う。

表1 研究組織「チーム Y」の役割分担

| 総務 | 校長・教頭・Y | 連絡調整（小学校・教育相談指導室）、案内状作成・発送、会計等 | | | |
|----------|--|--------------------------------|----------------|-------------|--------------|
| 役割 | 内 容 | | 1年 | 2年 | 3年 |
| 学年リーダー | 学年連絡調整 | | A | ☆I | * |
| 研究推進チーム | ① 全体指導目標、②学年指導目標（目指す生徒像） ② 年間指導計画、④アンケート集計及び分析、 ⑤掲示物作成 | | A C | H N | ☆Q S |
| 指導案作成チーム | ⑥指導案作成、⑦資料収集（学習指導案、指導資料等）及び保存（写真・映像等）、⑧教科指導への活用についての研究 | | ☆B E (D) | M J | R |
| 資料作成チーム | ⑨アンケート集計及び分析、⑩当日配付資料の作成及び印刷・製本、⑪研究のまとめ | | D F G | L K O | ☆P T U |

*は学習指導部長で、「教育相談コーディネーター」の役割を担う

意見交換は、授業後に教員同士で直接行うこともある。全員の意見データは公開されており、授業内容やその授業の良かった点と課題点などは共有できるようにしている。

そして、授業研究月間後には教員アンケートを取っている。その際、「育てる教育相談」を推進するために学習場面での4人班活動に取り組んだ回数を記入してもらい、平均値を出して教員に知らせた。第二筆者は、授業研究月間が始まる前に「育てる教育相談」の目標を共有し、4人班活動を推奨している旨を伝え、事後アンケートに回数を記入することを知らせておいた。その結果、X + 4年度は教員1人あたり1ヶ月間で8.6回、4人班活動をしていることが分かった。X + 5年度からは研究指定をはずれたが、前年度と同様に「育てる教育を基盤とした教育活動の推進」を掲げて継続しているため、同じ8.6回の4人班活動を継続できていた。

このことから、4人班活動という手法がB中教員に受け入れられ継続していることが分かる。生徒は、全教科で何度も4人班活動を実践しているため、スムーズに活動することができ、その結果、実践が継続できるのだろう。

③「教育相談コーディネーター」とSCとの協働

第二筆者は、気になる生徒についてSCと情報共有しアセスメントに役立てた。その際SCにはできるだけ具体的な情報を提示し、自分の見立てを伝えた上で協議し、対象生徒への正しいアセスメントに努めた。そしてその情報を対象生徒の担任教員や学年教員と共有したことで、今後の支援方法を考える大きな力となった。

教員は気になる生徒に対して具体的な見立てや支援方法が分からない場合には、教員とは違う視点から生徒を見られる専門家と情報共有することで、支援方法の選択肢が広がる。

(3) 学校内と学校外をつなぐ

① 専門家による研究支援

B 中は、A 市総合教育センター教育相談指導室の「育てる教育相談」実践研究校として2年間の研究実践を行った。専門家による支援として、第一筆者と大学教授及びA市担当指導主事による支援があった。具体的な支援内容は、職員研修（「育てる教育相談」）や研究方法の指導、生徒アンケートの提供、関連書籍購入などである。

② 公開授業で小中連携を図る

B 中には2つの小学校から生徒が入学してくる。X + 4年度からは、これらの小学校とは小中連携として、お互いの授業を見学した。小学校教員が中学校の授業見学をすることで生徒の成長した姿を見ることができ、それにより小学校での実践に自信を持ち、さらに将来を見据えた視点で取組めるようになる。また中学校教員が小学校の授業見学をすることで、講義中心型授業からの授業改善へのきっかけになったと思われる。

Ⅲ. 結果

X + 4～X + 5年度には全校生徒に学校生活アンケートを実施したが、ここでは2年間実践した学年のアンケートについて述べる。学校生活アンケートは40項目からなり、回答は「1. そう思う」「2. どちらかといえばそう思う」「3. どちらかといえばそう思わない」「4. そう思わない」の4件法である。X + 4年度の1回目に実施した132名の数値を合計し、均等に33名ずつの4層（第1群～第4群）に分け、数値が大きい上位33名（否定的回答数が最多の層）を第4群として抽出し、X + 5年度に実施した通算4回目のアンケート結果と比較検討した。

比較する際には、通算1回目と4回目の肯定的回答数（「1. そう思う」「2. どちらかといえばそう思う」）に着目し向上した割合を求めたあとで、因子ごとに平均値を出した（表2）。その結果、全ての尺度において非常に高い向上率が認められた。

B中での取組は、教員の授業形態を一斉授業から4人班活動を入れた授業へと変化し生徒の非認知的能力の向上と家庭学習時間の向上をもたらした。それが「学びに向かう力」となって、X + 5年度の全国学力学習状況調査で全国平均を上回る成果へとつながった。

第二筆者はこの実践と成果を共有したいと考え、対外的な実践発表に取り組んだ。それは人権教育全市研究集会（X + 5年）、第6回学力向上担当者連絡会（X + 6年）、日本学校教育相談学会（X + 6年）、学校カウンセラー・ガイダンスカウンセラー実践研究会（X + 6年）、全国個を生かし集団を育てる学習研究大会プレ大会（X + 6年）の5回である。

表2 生徒アンケート因子別肯定的回答の推移

| 因子名 | 学級満足 | 集団活動 | 自尊感情 | 共感性 | 記録整理 | 話し合い活動 | 活動参画 |
|-----------|------|------|------|-----|------|--------|------|
| 設問数 | 7 | 8 | 6 | 4 | 2 | 8 | 5 |
| 肯定的向上値の平均 | 16% | 27% | 20% | 21% | 18% | 25% | 27% |

第二筆者は発表をするために実践を見返し、新たな知見を加えて発表するよう努めた。発表会の場で、第二筆者やB中教員が当たり前だとして捉えていた事柄を肯定的に捉えて指摘されることにより、「育てる教育相談」の良さを再確認することができ、B中取組の素晴らしさを教員に伝えることができたと考えている。この経験から「教育相談コーディネーター」として実践していく際に、実践発表を1つの目標にするのも良いと思われる。自校での取組を整理し、発表することで新たな知見が得られ、自校にフィードバックすることができるからである。「PDCA サイクル」の「C(評価)」として実践発表に取り組むことで、「教育相談コーディネーター」としての意欲とコーディネート力の向上へとつながることが期待される。

IV. 考察

児童生徒をとりまく様々な課題解決を図るためには、「チーム学校」の支援体制が重要である。既述の如く若手とベテラン教員をつなぐ中堅教員の人数が少なくチーム体制を構築することが難しい場合には、「教育相談コーディネーター」が「チーム学校」の中心となり、専門性をもつSCやSSWとの協働体制をとることで児童生徒の課題解決へつながり、学校のチーム化が促進するのではないかと考える。

神奈川県立総合教育センターは、『「教育相談コーディネーター」ハンドブック』(2006)の中で、「多様な教育的ニーズのある子ども」の支援には「協働チームによる支援やネットワークが必要」であることを指摘している。また、「教育相談コーディネーター」について「子ども一人ひとりの課題を解決するためには、『子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、それに基づく支援の計画・実施・評価』をする『教育相談』のプロセスを通して校内支援体制づくりを進めることが重要である」と論じている。神奈川県では、「調査研究協力者会議がまとめた報告」を引用し、「今後の特別支援教育のあり方」と「不登校対応」を念頭において課題解決的な取組に対する中核的な役割を担うものとして「教育相談コーディネーター」の役割を規定している。

野田(2006)は、神奈川県を取組に触れながら「個人への支援だけでなく、それを受け入れる学級が集団として成長していく必要がある」として「積極的生徒指導、開発的教育相談の推進」の必要性を唱えているが、基本的には「非行等問題行動のある子どもを含めた困っている子」の支援を「教育相談コーディネーター」の役割としている。

しかし、筆者らが考える「教育相談コーディネーター」は、課題解決的な行動にも対応しながら全ての児童生徒を対象とし、問題が起きないように人間関係形成力、社会的スキルの向上を目的とした教育活動を推進していくファシリテーターである。B中での実践は、ファシリテーターが「チーム学校」の核となり研究を推進した。そこでは専門家と協働しながら一次的支援による教育改善が行われ、一定の成果を挙げることができた。

A市では2003年にいち早く特別支援コーディネーターが小中学校の校務分掌に位置づけられたが、「教育相談コーディネーター」という校務分掌は普及していない。まずは全市に「教育相談コーディネーター」の配置を検討する必要がある。

そのことに関して佐藤(2019)は、教育相談の課題として「地域或いは学校による体制整

備進捗のばらつき」をあげ、「配置の遅れる地域での対応についての方策を考える必要」があり「実際に機能することが重要である。」ことを述べている。「教育相談コーディネーター」には専門性が必要となるため先進的な取り組みを参考にしたコーディネートの方法や専門機関との連携の方法などの研修が必要である。

B中での実践は第二筆者が中心となり、校務分掌上にはない「教育相談コーディネーター」としてコーディネートのみならず実践研究を推進するためのカリキュラムマネジメントを展開したことが効果的であったと考えられる。「教育相談コーディネーター」は、研究の目標を明示し、方法を提示することで実践の方向性が明確になる。その時、全てを提示するのではなく、一定の枠を決めて例示し、あとは教員に任せたことが教員の自主性を引き出した点でよかったと考えている。特に、中学校では各教科の特性があるので、「教育相談コーディネーター」が全教科の学習内容を把握するのはかなり難しい。各教員の専門性を活かしつつ、全体で取り組むことを統一すれば効果は大きい。

本論文では、全児童生徒を対象とした一次的支援は、教科学習の授業スタイルにまで「育てる教育相談」の考え方を活かすことができた。B中学校の実践で注目したことは、問題解決だけでなく如何に問題を発生させないかに傾注して一次的支援を大切にしたことである。「教育相談コーディネーター」が研究のファシリテーターとして教科の学習にまで踏み込み、授業での4人班活動を通じた人間関係づくり、学級の雰囲気づくりにコミットすることが可能となった。小中学校において中核となるのは授業であり、授業に踏み込んで成果を挙げない限りは教員を納得させるのは難しい。

文部科学省の通知にある「教育相談コーディネーター」は、SCやSSWなどの教員以外の専門家とのコーディネートをすることが役割の中心である。B中では第二筆者が毎週のようにSCと情報交換し、自分自身のアセスメントが正しいのかを確認しながら研究を進めていた。しかしながら、SSWとの協働はできなかったことは課題である。

以上、各学校に「教育相談コーディネーター」を配置する上で、教員対象の研修の他にB中のような実践研究校を設定することは効果的である。専門家である大学教員を対象校に派遣し研究支援を行う。支援の回数を3回とした場合、1回目は職員研修で「育てる教育相談」の考え方を学び、そしてその手法を体験する研修を行う。2回目は、1回目の研修を活かした授業をその対象校の教員が行い、それを参観した後の研究協議で大学教員から助言や指導を受ける。そして3回目には、各学校に応じた取組として、ケース会議や2回目の授業を発展させた授業を見た上での研究協議などが考えられる。

その他、教育委員会は「教育相談コーディネーター」を配置する際、「教育相談コーディネーター」の養成研修を行う必要がある。その上で活動を把握し評価をしていくことも必要である。計画実践を点検し評価するのみならず、特徴的もしくは非常に良い取組をしている学校の実践動画や指導案などを全市で共有できるようにするのが良い。具体的には公開授業をするだけでなく、教員が共有できる形でWeb上に公開し、良い実践を動画で配信するなど教員の負担減につながるような視点も大切である。

さらに、学校で校長が「教育相談コーディネーター」を指名する際、ベテランの教員にま

かせてもいいだろうし、中堅教員を指名してその教員の成長と共に学校をマネジメントしていく視点を育成していくこともよいであろう。問題行動が起こる時ほど教員の意識は問題行動を起こす生徒等への対応に意識が向きがちであるが、それだけでは生徒を育てることに繋がらない。校長をはじめ、「教育相談コーディネーター」が未然防止早期発見及び支援対応へ意識を保つための体制を構築することは非常に重要である。その際、キーワードを設けて共通理解を図る言葉があれば浸透しやすい。B中では「育てる教育相談」という言葉をキーワードとし生徒のコミュニケーション能力の向上を目指した。目標と方法が明らかになれば教員は実践しやすい。その体制を作ることが非常に重要である。B中における取組からは、チーム制が発表会や公開授業などの時に有効性を発揮することが分かった。またOJTの観点でもチーム学校づくりは役に立つ。例えば発表会などに向けて実践していく際、共通のテーマがあるからこそベテラン教員や新任教員や中堅教員が活発に話し合うことができる。発表会を敬遠するのではなく、活用することでチーム学校づくりが可能となるのである。

校内での点検・評価に関しては、今まで通りの学校教育評価を利用すれば良いだろう。質問項目の中に教育相談体制に関する項目を入れた状態で学校教育評議委員や保護者などにアンケートの形で評価してもらい、それを公開し、自校の取り組みの点検や改善する機会にする。「教育相談コーディネーター」は学校全体をファシリテートしていくという視点が必要である。そして、「育てる教育相談」の実践を保つために教育委員会の指針方針が必要である。「教育相談コーディネーター」が活動できるようになったら文部科学省が示した6観点到った活動ができるように、ポンチ図やチェックリストなどを作成しておくのが良いと思われる。「教育相談コーディネーター」の活動は人権教育、キャリア教育など多岐にわたる。そのため各校の重点目標に照らし合わせた上で「教育相談コーディネーター」が柔軟にかつ積極的に実践していける環境を整えていくことが大切である。

本論文では、「教育相談コーディネーター」が校務分掌として存在しない総合教育センターの事業の基でのB中での教育実践を対象とし、「教育相談コーディネーター」の在り方についての検討してきた。

しかし、検討対象が1校と非常に少ないことや、小学校や高等学校の場合は取り組み方が違うであろうことにも考慮する必要があるだろう。今後も事業を拡充し、実践例を増やして検討を重ねていく必要があることを指摘し本論文を終える。

注

- 1) 「児童生徒の教育相談の充実について（通知）」（2017、文部科学省）に示された6観点到
- (1) 未然防止、早期発見及び支援・対応等への体制構築
- (2) 学校内の関係者がチームとして取り組み、関係機関と連携した体制づくり
- (3) 教育相談コーディネーターの配置・指名
- (4) 教育相談体制の点検・評価
- (5) 教育委員会における支援体制の在り方
- (6) 活動方針等に関する指針の策定

- 2) SSWr スクールソーシャルワーカーのこと
- 3) 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』教育図書 pp.19-20, p.107

文献

- 荒井明子 (2017) 「台湾の高等学校における教育相談体制—教育相談コーディネーターの役割を輔導教師に学ぶ—」日本学校心理士会年報第 10 号 pp.46-48
- 新井肇 (2019) 「生徒指導上の課題の解決に向けた取組の方向性と課題—『チーム学校』の視点から考える学校の生徒指導力—」月刊兵庫教育 2019 年 8 月号 pp.4-7
- 原田正文・府川光晴・林秀子 (1997) 「スクールカウンセリング再考 コーディネーター型教育相談の実践」朱鷺書房 pp.104-105
- 学校教育開発研究所 (2018) 「チーム学校を効果的に運営するための教育相談コーディネーター養成研修プログラム」『教員の資質向上のための研修プログラム開発支援事業』
- 神奈川県教育センター (2006) 「教育相談コーディネーターハンドブック」 pp.1-4、pp.7-8、<https://kjd.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/.../team-network.Pdf> 2019 年 11 月 19 日引用
- 笠井孝久 (2019) 教育相談コーディネーターの機能と役割、千葉大学教育学部研究紀要 67、pp.67-73
- 春日井敏之、中村健 (2019) 「教育相談コーディネーターの役割と領域」日本学校教育相談学会『チーム学校と教育相談コーディネーター』 pp.24-27
- 加勇田修士 『「未然防止の学校教育相談」を推進するチーム学校と教育相談コーディネーター』日本学校教育相談学会「チーム学校と教育相談コーディネーター」 pp.4-5
- 厚生労働省 (2019) 「平成 30 年度 児童相談所での児童虐待相談対応件数<速報値>」、<https://www.mhlw.go.jp/content/11901000/000533886.Pdf>、2019 年 11 月 11 日引用
- 栗原慎二 (2019) 「実質のある「チーム学校」の実現に向けて」日本学校教育相談学会『チーム学校と教育相談コーディネーター』 p.1
- 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』教育図書
- 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 (答申) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/.../icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.Pdf 2019 年 12 月 5 日引用
- 文部科学省 (2017) 「児童生徒の教育相談の充実について (通知)」 (2017) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1388337.htm 2019 年 11 月 11 日引用
- 文部科学省 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (2017) 「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～ (報告) <http://www.>

- mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051_2.Pdf、
2019年11月11日引用
- 文部科学省 (2018) 「平成28年度学校教員統計調査(確定値)の公表について」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/___icsFiles/afieldfile/2018/03/28/1395303_01.Pdf 2019年12月5日引用
- 中原美恵・田邊昭雄・金山健一・西山久子・今西一仁・大野精一・佐藤一也・中村健 (2011) 「教育相談コーディネーター」の役割について考える(自主企画) 日本教育心理学会総会発表論文集53巻、pp.686-687
- 中村豊 (2012) 「小学生を対象としたソーシャルスキル教育の効果」関西学院大学教育学部『教育学論究』第4号、pp.59-69
- 日本学校教育相談学会「チーム学校と教育相談コーディネーター」(2019)
- 野田学 (2006) 「中学校における教育相談コーディネーターのあり方—効果的に機能する組織づくりをめざして—」神奈川県総合教育センター長期研修員研究報告 p.72
- 小野芳秀 (2019) 「課題を抱える児童生徒とその家族への支援体制—A町教育委員会におけるスクールソーシャルワーク実践の視点から—」東北福祉大学研究紀要43 pp.51-70
- 大谷哲弘・木村史彦・木村克則・平賀信二・山本奨 (2013) 第55回日本教育心理学会総会発表論文集年51巻 p.629
- 佐藤隆也 (2019) 「『チームとしての学校』における生徒指導—専門スタッフを導入した教育相談体制—」川崎医療福祉学会誌28(2)、pp.319-329
- 瀬戸美奈子 (2010) 「学校におけるチーム援助のコーディネーションに関する研究の動向」関西福祉科学大学紀要14号 pp.77-86
- 鈴木秀志・原田唯司・伊田勝憲・伊藤公介 (2019) 「『チーム学校』充実に向けたスクールソーシャルワーカーとの連携の在り方：浜松市教育委員会の取組」静岡大学教育実践総合センター紀要29、pp.218-227
- 鳥取県教育委員会 (2018) 「教育相談体制充実のための手引き」 <https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1157305/> 2019年12月5日引用
- 上地安昭 (2010) 「教師カウンセラー実践ハンドブック」金子書房 pp.8-9
- 八並光俊・國分康孝編、及川利紀 (2008) 「教育相談コーディネーター」『新生徒指導』図書文化 pp.112-113
- 八並光俊・國分康孝編、辻隆造 (2008) 「虐待」『新生徒指導』図書文化 pp.152-153