

学校教育相談への効果的な支援の在り方に関する研究

—平成 20 年度 「小・中・高等学校 学校教育相談実践講座」をとおして—

心の教育総合センター 指導主事 市橋真奈美

1 問題の所在と目的

平成 19 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」¹⁾によると、全国の不登校児童生徒数（小・中学生）は 129,254 名であり、依然として多数に上っている。また、暴力行為の発生件数は約 52,756 件と、小・中・高等学校のすべての校種で過去最高の件数を記録しており、いじめの認知件数についても 101,127 件と相当数に上っている。昨年度、ひょうごっ子悩み相談センターには、いじめ、不登校、友人関係や進路などで悩んでいる児童生徒や保護者などから 5,850 件の相談が寄せられた。相談内容は「しつけ・子育て」（15.7%）、「不登校」（14.2%）、「進路・学習」（11.7%）、「友人関係」（10.9%）の順に多かったが、一言で「不登校」に関する相談といっても、その背景にいじめや友人関係などの「対人関係」の問題が複雑に絡んでいたりと、「発達障害」の問題が潜んでいたりとされるケースが増えてきている。また、家庭の養育力等の低下、その極端なケースとしての児童虐待の深刻化、少年犯罪の低年齢化や携帯電話を介したネット犯罪の急増など、社会環境の変化が児童生徒に大きな影響を与えており、これらの問題はそのまま学校教育上の課題ともなっている。こうした児童生徒にかかわる問題の多様化・深刻化のため、近年ますます教育相談の充実が求められている。

平成 19 年 7 月には教育相談等に関する調査研究協力者会議が開催され、『児童生徒の教育相談の充実について一生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—』²⁾と題した報告書がまとめられた。その中で、「教育相談に関する校内体制の充実」、「教育相談に関する教員の意識及び能力の向上」について提言がなされ、「教育相談は学校における基盤的な機能」であり、「学校の教育活動全体を通じて、また、全ての教員が様々な時と場所において、適切に行うことが必要」で、決して特定の教員だけが抱え込んで行う性質のものではないことが強調されている。さらに、学校教育相談を組織的に行うための校内体制の整備と、その校内体制の連絡・調整にあたるコーディネーター役の教員の重要性が述べられている。

こうした提言等を踏まえ、学校教育相談体制の充実のためには、校内体制の連絡・調整にあたるコーディネーターの役割を担う教員の育成が急務と考え、当所の研修講座として今年度新たに「小・中・高等学校 学校教育相談実践講座」（以下、「教育相談実践講座」とする）を開設した。

本研究は、教育相談実践講座をとおして、学校教育相談への効果的な支援の在り方について考察することを目的とする。そのために、受講者を対象に「学校教育相談についての調査」を実施し、受講者の勤務校の教育相談の状況を継続的に把握することにより、教育相談実践講座の研修プログラムが受講者の勤務校の教育相談の充実に効果があったかどうかを検証する。さらに、受講者がリーダーとなって計画・実施する校内研修に参加した教員の校内研修への評価内容を検討することをとおして、学校教育相談への効果的な支援方法を明らかにする。

2 学校教育相談への効果的な支援にむけて

(1) 学校教育相談の全体像

図 1 に示すように、栗原慎二（2002）³⁾ は、狭義の「教育相談活動」として①カウンセリング、②ガイダンス（学級や学年などの集団を対象に、情報や知識、スキルなどを提供する取組）、③コンサルテーション（問題を抱えている人の援助者〈担任、保護者等〉を対象とした問題解決に向けての話し合い）、④コーディネーション（援助のための連絡・調整）の 4 つによって構成されていると捉え、広義の「教育相談活動」には、⑥プロモーション活動と⑦統合活動を含めて捉えている。⑥プロモーション活動とは、「教育相談活動」についての理解を深められるような教員研修を展開したり、教育相談に関する年間計画を作成したりするなど、教育相談担当だけでなくすべての教員が教育相談活動を展開しやすい状況をつくるための活動のことで、「教育相談活動」の

4つの活動の基盤となる。⑦統合活動とは、こうした取組を評価し、その評価に基づいて再構成し直す活動のことで、質の高い学校教育相談活動を行うためには必要不可欠な活動である。さらに、栗原もアセスメント（問題を把握し、その問題の性質や問題の状況などを的確に理解すること）の重要性について述べているが、筆者は図1に示すように、児童生徒の問題状況についての情報を収集し分析し、援助のための方針や計画を立てる⑤アセスメント会議を、教育相談担当者とするすべての教員によるカウンセリング活動の中に位置づけることが必要であるとする。

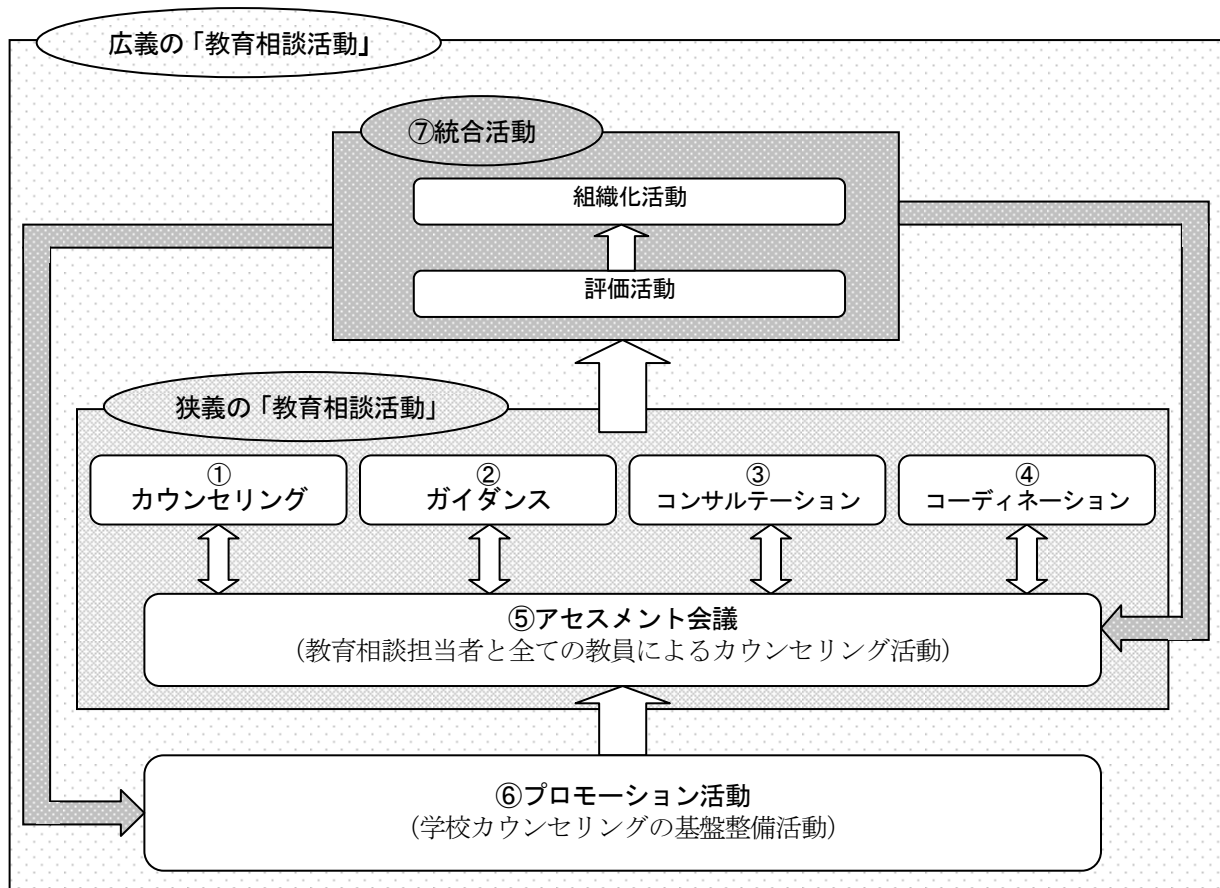


図1 学校教育相談体系（〈栗原 2002〉を市橋が一部改変）

そこで、教育相談実践講座では、狭義の「学校教育相談」の③コンサルテーション、④コーディネーション、⑤アセスメント会議に特に焦点をあてるとともに、勤務校での実践と位置づけた校内研修の計画・実施・評価をとおして、受講者が⑥プロモーション活動と⑦統合活動に取り組めるよう研修プログラム全体を設計した。（図2参照）

(2) 学校教育相談への効果的な支援の実践

ア 「小・中・高等学校 学校教育相談実践講座」研修プログラムの概要

教育相談実践講座は、教育相談に関するコーディネーターとしての力量を身につけるため、事例研究法の習得、教育相談体制づくり、不登校への支援、発達障害のある子どもたちへの支援、スクールカウンセラーや関係機関との連携の在り方などについて理解を深めることをねらいとして実施した。

第1回研修（以下、「第1回」とする）においては、講義及び実践発表をとおして、校内のコーディネーターとしての実践的な取組について理解を深めた後、受講者が勤務している学校の教育相談の状況について分析し、図1⑥のプロモーション活動を進めていくための準備を行った。また、第2回研修（以下、「第2回」とする）に向けて、勤務校において⑥プロモーション活動として実施する校内研修素案の提出を依頼し、校内研修の計画・実施に向けて連絡・調整を指示した。

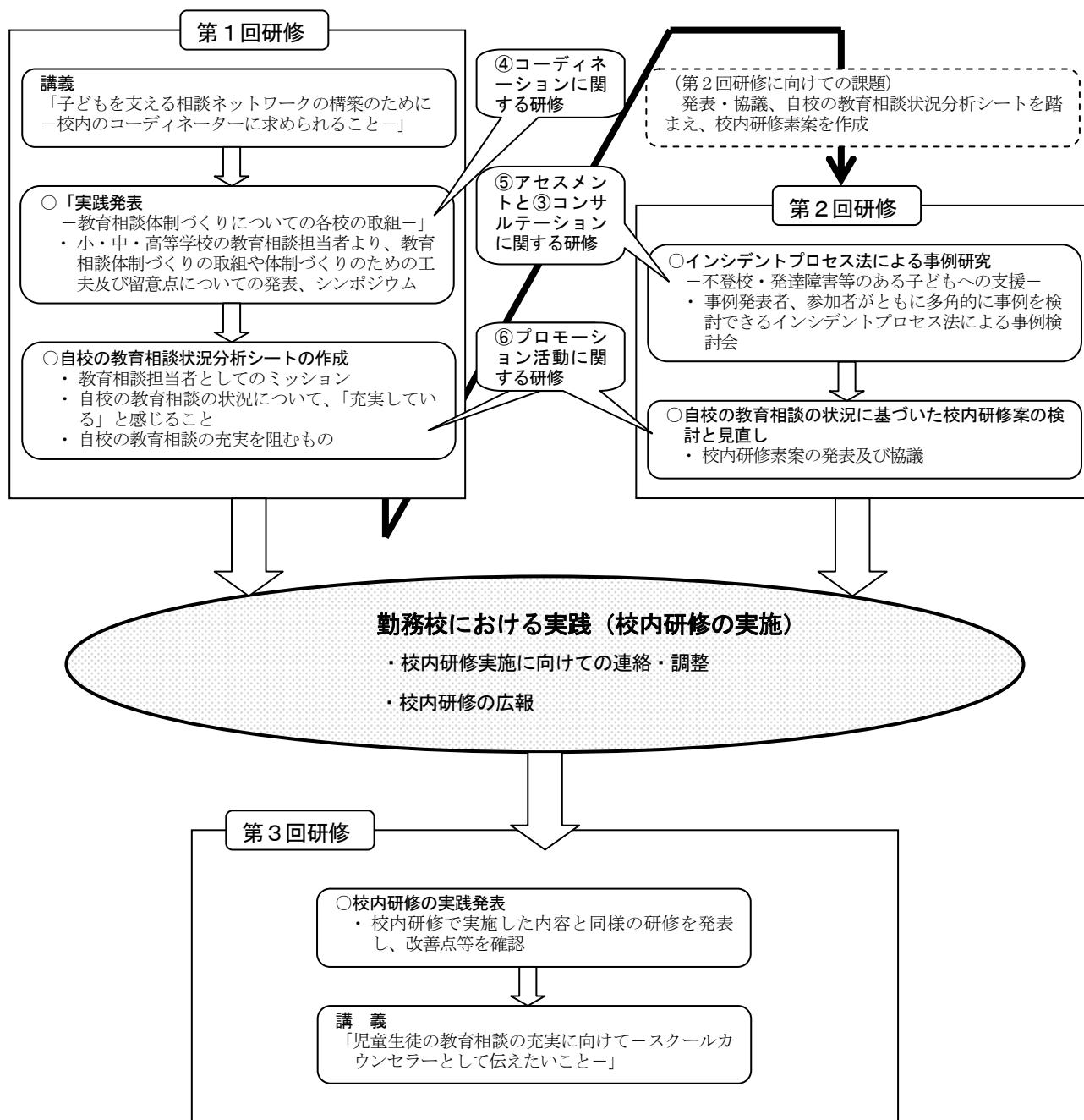


図2 「小・中・高等学校 学校教育相談実践講座」研修プログラムの概要

第2回においては、不登校や発達障害のある子どもへの支援の実際について研修するため、インシデントプロセス法を活用した事例研究を行った。インシデントプロセス法とは、最初は事例の一部分（出来事）のみを提示し、事例提供者に対し参加者が質問することをおして情報収集を行い、事例への理解を深めていく事例研究法のことである。（図3参照）インシデントプロセス法による事例研究は、他の事例研究の手法に比べ、事例発表のための資料づくりなど、事例発表者にとって負担が少なく参加しやすいことや、他の参加者からの質問や助言者からの指導・助言により、新たな視点で事例を見直すことができ、参加者が傍観者にならずに積極的に参加できる等の利点がある。教育相談実践講座での事例発表者も、「特別な支援を必要とする生徒に対する理解が深まるとともに、その理解の深まりが他の生徒への関わりにも生かせるなど、発表をとおして得るものが多くあった」と感想を述べている。

このようなインシデントプロセス法による事例研究をとおして、「事例の問題点は何か」、「どのように情報を

収集すべきか」、「収集した情報をどう分析すべきか」、「対処すべき課題は何か」といったアセスメントの力量を高めることができるとともに、不登校・特別支援教育の専門家による助言を受けることにより、参加者自身のコンサルテーション・スキルを向上させることができる。続いて、勤務校の教育相談の状況に基づいて計画した校内研修案について発表・協議を行い、効果的な⑥プロモーション活動にするための改善策について検討した。そして第3回研修までに、○研修テーマ、○研修のねらい、○実施対象、○実施方法、○具体的な内容、○研修への評価（受講アンケート）についてまとめた「校内研修実施報告書」の提出を依頼した。

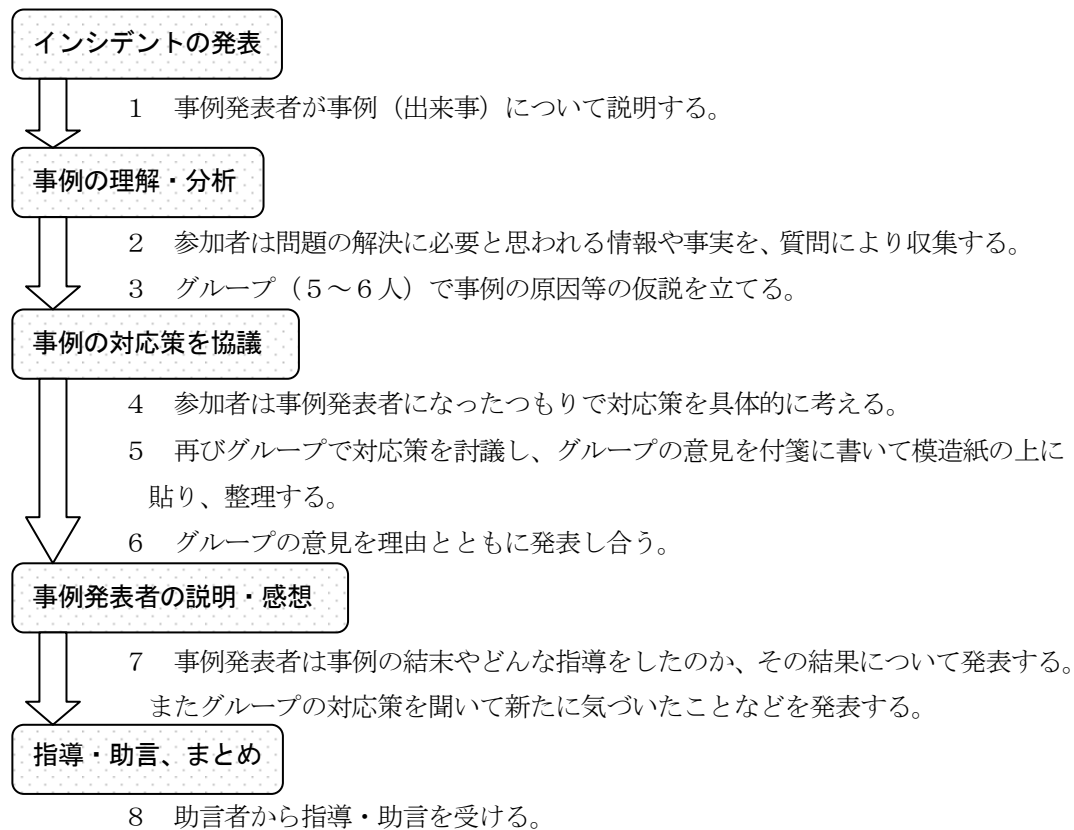


図3 インシデントプロセスの進め方（例）

第3回研修（以下、「第3回」とする）においては、実践発表として2名の受講者が校内研修の「再現」をし、他の受講者は「よかった点・わかりやすかった点」、「質問したいこと・疑問点」、「感想」をまとめて発表者に提出した。全員で校内研修を計画・実施する上でどのような工夫をしたか、どのようなことに配慮すべきかなどの点について協議し、校内研修を実施する上での留意点を確認した。

イ 学校教育相談についての調査

本研究の目的は、教育相談実践講座をとおして、学校教育相談への効果的な支援の在り方について検討することである。そのための方法として、研修受講者を対象に「学校教育相談についての調査」を実施し、受講者の勤務校の教育相談の状況を継続的に把握することにより、教育相談実践講座の研修プログラムが、受講者の学校の教育相談の充実に効果があったかどうかを検証する。

㍑ 調査対象者及び手続き

教育相談実践講座（＜第1回＞平成20年6月25日実施22名受講、＜第2回＞同年7月30日実施21名受講、＜第3回＞同年11月28日実施22名受講）の受講者22名には、第1回と第3回の研修終了後に調査用紙「学校教育相談についての調査」を配布し、回収した。これらの受講者22名を講座受講群（表1参照）とした。また、第3回と同時期に行われた「小・中・高等学校 学校カウンセリング基礎講座E日程」と「小・中・高等学校 児童生徒の心の危機対応講座B日程」の受講者88名を対象に同様の「学校教育相談についての調査」を実施し、

87名の有効回答を得た。教育相談実践講座を受講していないこれらの受講者87名を非受講群（表2参照）とした。

表1 当該講座受講群の基本属性

性別	男性	4
	女性	18
校 種	小学校	7
	中学校	5
	特別支援	0
	高等学校	10
計		22

(数字は人数)

表2 非受講群の基本属性

性別	男性	32
	女性	55
校 種	小学校	39
	中学校	42
	特別支援	4
	高等学校	2
計		87

(数字は人数)

(イ) 調査の質問項目

調査の質問項目は、『児童生徒の教育相談の充実について』（文部科学省 2008）において、教育相談担当教員の役割としてあげられていた①児童生徒や保護者に対する教育相談、②事例研究会や情報連絡会、③校内研修の計画と実施、④教育委員会や学校外の関係機関との連携のための調整及び連絡の各項目に、○教育相談に関する校内体制、○スクールカウンセラー等とのコンサルテーション（相談体制）、○不登校や発達障害のある子どもたちへの支援といった教育相談実践講座の研修内容と関連のある項目を加えて、「1. 児童生徒の教育相談を実施している」、「2. 保護者の教育相談を実施している」、「3. 教育相談に関する校内の体制が機能している（以下、「校内体制」とする）」、「4. 教員とスクール（キャンパス）カウンセラー間のコンサルテーション体制をとっている（以下、「コンサルテーション体制」とする）」、「5. 不登校・発達障害のある子どもたちを支援する際のポイントを職員が理解している（以下、「不登校・発達障害への支援」）」、「6. 事例研究会を開催している（以下、「事例研究会」）」、「7. 情報連絡会を開催している（以下、「情報連絡会」とする）」、「8. 校内研修を計画・実施している（以下、「校内研修」とする）」、「9. 教育委員会や学校外の関係機関と連携するための連絡・調整（以下、「関係機関との連携」とする）」の9項目により構成し、＜4：よくあてはまる、3：だいたいあてはまる、2：あまりあてはまらない、1：まったくあてはまらない＞の4件法で質問した。

(ウ) 調査結果及び考察

a 教育相談の状況の変化について

第1回終了後と第3回終了後の受講者22名について、全質問項目

の尺度得点の平均値を算出し「教育相談活動得点」とした。第1回と第3回の教育相談活動得点を比較したグラフが図4である。第1回の値は2.83であったが、第3回には2.98に上昇していた。この平均値の差が統計的に有意な差であるかを確かめるためにt検定を行ったところ、有意な差のある傾向が見られた($t(8) = -3.499$, $p < .10$)。

次に、質問項目ごとの変化をみると、図5に示すように「1. 児童生徒への教育相談」、「9. 関係機関との連携」の2項目については、ほとんど変化しなかったが、その他の7項目については、第3回の尺度得点の平均

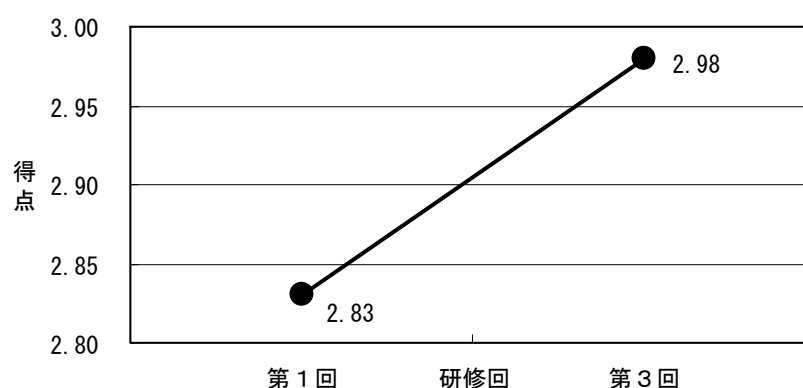


図4 教育相談活動得点の変化

値が上昇していた。そこで、質問項目ごとに第1回と第3回の変化について、有意な差があるかを確認するためにt検定を行った結果、「4. コンサルテーション体制」($t(21) = -2.016, p < .10$)「8. 校内研修」($t(20) = -1.558, p < .10$)、「6. 事例研究会」($t(21) = -1.793, p < .10$)の3項目については、有意な差のある傾向が見られ、この3項目について第1回に比べ第3回には充実の傾向を示した。「4. コンサルテーション体制」は第1回において、「6. 事例研究会」は第2回において、「8. 校内研修」は第1回、第2回、第3回全ての研修講座をとおして、重点的に理解・習得できることをめざした項目内容で、その効果によるものと思われる。ただし、明確な有意差ではなく10%水準の傾向であるのでさらに検討を要する。

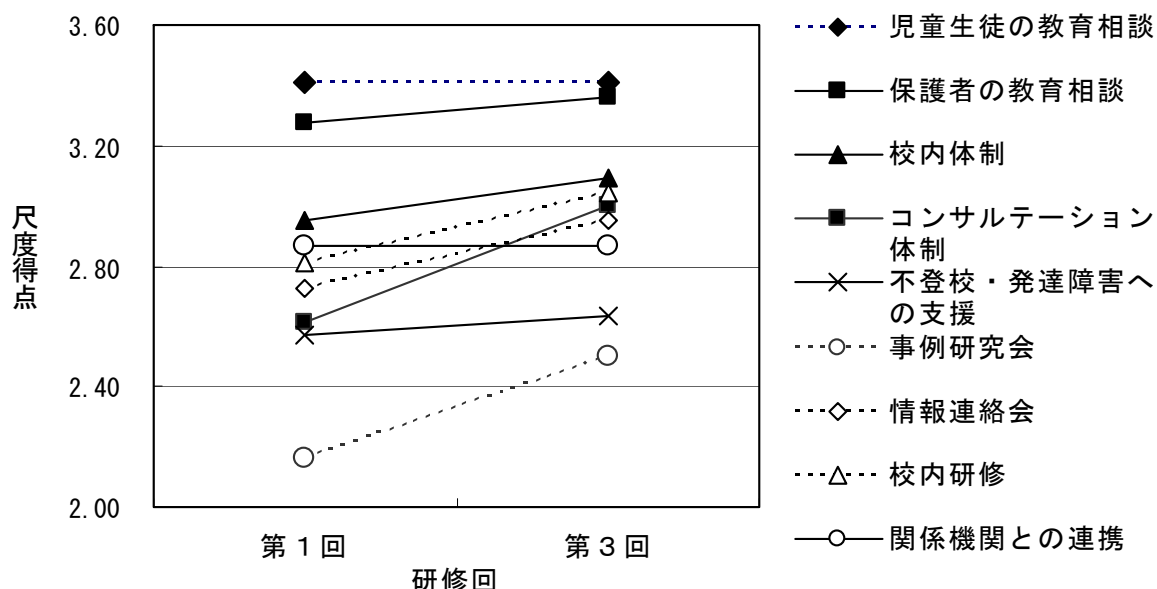


図5 項目別尺度得点の変化

b 非受講群との比較

教育相談実践講座の全体的効果を比較するため、講座受講群と非受講群の教育相談活動得点の比較を図6に示した。第1回と非受講群、第3回と非受講群の教育相談活動得点についてt検定を行った結果、第1回と非受講群については有意な差は認められなかったが、第3回と非受講群については有意な差が認められた。 $(t(8) = 3.27, P < .005)$ この結果から、教育相談実践講座を受講していない非受講群の勤務校の教育相談の状況に対して、教育相談実践講座の受講者の勤務校の教育相談の状況が充実しているということがいえる。

さらに、質問項目ごとに比較したところ、特に「8. 校内研修」と「4. コンサルテーション体制」において有意な差が見られた。「8. 校内研修」については、非受講群と第1回との間には差が認められなかったが、非受講群と第3回については有意な差があり ($t(37) = 1.95, p < .05$)、学校の実状に応じて

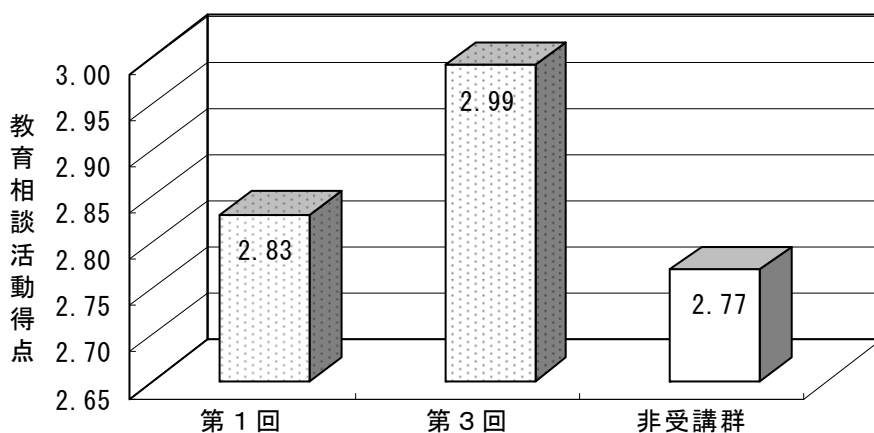


図6 教育相談活動得点についての講座受講群と非受講群との比較

校内研修を計画・実施することを一つのねらいとした教育相談実践講座による効果があったと思われる。

また、図7に示すように「4. コンサルテーション体制」については、「8. 校内研修」同様、第1回と非受講群との間には差が認められなかったが、第3回と非受講群については有意な差のある傾向が見られた ($t(33)$

=1.41, $p<.10$)。これは、スクールカウンセラーと教員の果たす役割の違いについて事例をとおして考えたり(第1回で実施)、スクールカウンセラーと連携して校内研修を計画・実施したことにより、スクールカウンセラーと話し合ったり相談したりする機会が増えたことによる効果と考えられる。

c 受講者個人の変化

第1回に比べ第3回の教育相談活動得点が上昇した受講者は全体の81.8% (18/22名)であった。また、第1回に比べ第3回の教育相談活動得点の上昇の大きかった受講者5名(変化量0.56以上の上昇者、<全受講者の変化量の平均値:0.16, SD:0.41>)について詳細な検討を行ったところ、5名全員の「8. 校内研修」の尺度得点が上昇していた。続いて尺度得点が上昇していたのは「4. コンサルテーション体制」(4名)と「5. 不登校・発達障害への理解」(4名)、そして

「7. 情報連絡会」(3名)の項目であった。この5名の自由記述において、「校内研修の実践をとおして、自分自身が研修講座で学んだことを共有したり、さらに深める機会となり、改めて校内のコーディネーターの果たす役割の重要性に気づ

いた」、「スクールカウンセラーをメンバーに加えての情報連絡会を実施したところ、これがきっかけとなって教員とスクールカウンセラーとの連携が深まった」などの意見が見られ、教育相談活動得点の上昇の大きかった受講者は校内研修の実践について肯定的な評価をする者が多かった。

ウ 受講者による校内研修

次に、学校教育相談の充実のために、受講者がリーダーとなって校内研修を計画・実施することにより、教育相談に関する教員一人一人の意識及び能力を向上させることをめざした校内研修についての結果を述べる。校内研修を計画し実施することができたのは22名中21名で、そのうち7名が校内研修に参加した教員等を対象にした研修評価を実施した。

(7) 研修テーマ

研修テーマは大きく次の5つの内容に分類することができた。

- ①特別な支援を必要とする子どもへの理解及び支援について (6名)
- ②子ども理解に関するもの (5名)
- ③スクールカウンセラーとの連携について (5名)
- ④事例検討会[不登校・保健室登校をしている生徒、難聴児童への支援] (3名)
- ⑤カウンセリング技法に関するもの[アサーション・トレーニング] (2名)

研修テーマの特徴としては、小・中学校だけでなく高等学校において、特別支援教育への関心が高まっていることとスクールカウンセラーとの連携の在り方を探る研修が多かったことがあげられる。

(4) 校内研修に対する評価の結果及び考察

研修への評価は、「受講しての感想」を、<5:非常によかった 4:よかった 3:普通 2:あまりよくなかった 1:よくなかった>の5件法で尋ね、「研修のねらいに即していたか」、「学校の(教育相談上の)課

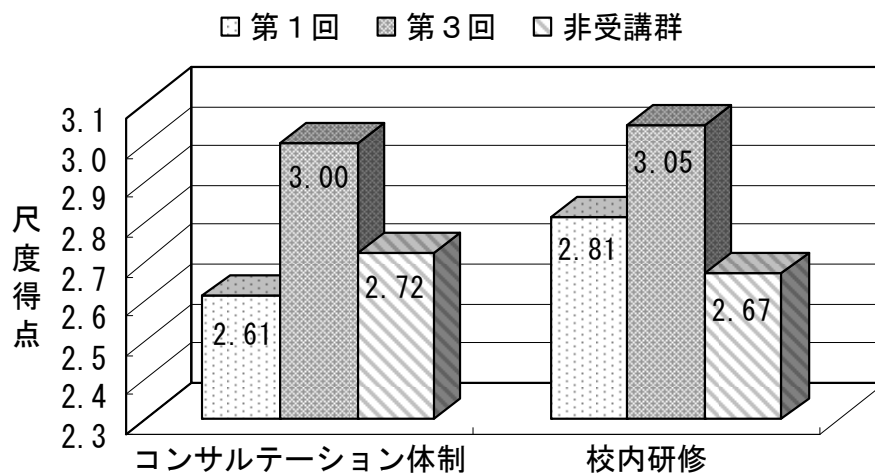


図7 質問項目別の受講群と非受講群との比較

題に合っていたか」の項目については、＜5：全くそのとおりだと思う 4：まあそう思う 3：どちらともいえない 2：あまりそう思わない 1：全く思わない＞の5件法で質問した。

a 研修を受講しての感想

表3に研修評価を実施した7校をA～Gと表し、それぞれの学校の参加者数及び研修を受講しての感想への評価結果を度数で示した。B、C、E、F、Gの5校は、前頁「c 受講者個人の変化」で尺度得点の平均値が大きく上昇していた6名のうちの5名の勤務する学校であった。

校内研修の参加者の総数は110名であったが、図8に示すように9割近くの参加者が校内研修に対して「非常に良かった」、「良かった」と肯定的な評価をしていた。参加することによって新しい情報・知識・技能などを得ることができたといった感想も多くあった。また、教育相談活動得点の上昇したB、C、E、F、Gのうち特にB、C、E、Fの4校については、校内研修に参加したすべての教員が「5」あるいは「4」と肯定的な評価をしており、参加者にとって満足度の高い研修となったことがわかる。

表3 研修を受講しての感想 度数表

学校	参加者数	5	4	3	2	1
A	15	4	9	2	0	0
B	29	5	24	0	0	0
C	19	12	7	0	0	0
D	19	4	11	4	0	0
E	13	6	7	0	0	0
F	6	1	5	0	0	0
G	9	1	2	4	2	0
計	110	33	65	10	2	0

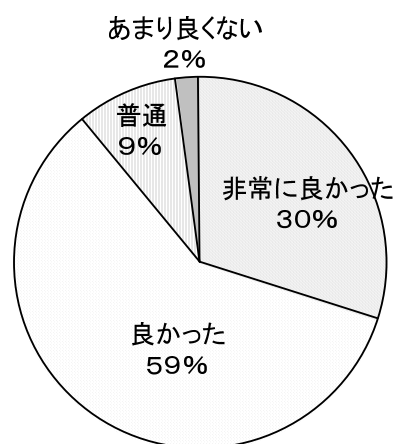


図8 研修を受講しての感想（割合）

＜感想例＞

- ・研修で学んだことは、特別な支援を必要とする子どもにはもちろんだが、他の子どもたちにも必要な視点だと感じた。環境の調整など、これからはにつなげていきたいと思う。（A校）
- ・発達障害のある児童への具体的な指導の項目を示していただき、子どもたちに見通しを持った関わり方を組み立てる上で参考になった。（C校）
- ・一つの事例について様々な意見が出されたことに驚いた。このことは一人や数人だけでは偏った一面的な生徒理解になってしまっている可能性もあるということが示されたと思う。これからは多くの先生とできるだけ意見交換をして生徒理解を深めることが大切だと思った。よい校内研修であったと思う。（E校）

b 研修のねらいに即していたか

参加者全体の86%は、校内研修は研修のねらいに即していたと回答しているが、学校別の評価には多少差がある。例えば、G校（高等学校）は、約半数の参加者が「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」、「全く思わない」と回答している。

G校では、「アサーション・トレーニング」をテーマとし、「①言葉の受け止め方は人によって違いがあることを知り、自分自身の特徴を振り返る」、「②攻撃的な自己表現、非主張的な自己表現、自他を大切にしたい自己表現（アサーション）について学ぶ」、「③自分や相手を大切にしたいよりよい人間関係づくりができるように、自他を大切にしたい自己表現ができるようなコミュニケーションの方法を学ぶ」の3点を研修のねらいとして実施している。研修の内容は、攻撃的な自己表現、非主張的な自己表現、自他を大切にしたい自己表現（アサーション）といった対人関係の3つのパターンについての講義、この3つのパターンに基づいたロールプレイングを体験する実習、自他を大切にしたい自己表現ができるようなコミュニケーションの方法として、「アイ（I）メ

ッセージ」について考えるという流れで行われた。G校の研修実施者によると、元々この研修は校内研修実施者自らが生徒向けの授業として実施する内容を、事前に職員研修で教職員を対象として実施するという形式をとったため、参加した教職員は「研修の参加者」という立場と「授業改善のための評価者」のどちらの立場に立つか不明確となり、研修への評価にばらつきが出たのではないかとと思われるとのことである。G校の教育相談の充実のためには、こうした研修を生徒向けの授業のリハーサルとして位置づけるだけでなく、教職員が自他を大切にしたい自己表現（アサーション）を教員研修のテーマとして捉えられるように、つまり、教員自身が自己表現についての理解を深め、日常的に生徒と関わる中で自他を大切にしたい自己表現を実践していくことを意識できるよう、プロモーション活動（図1の⑥）を充実させていく必要があるといえるだろう。

また、すべての参加者から研修のねらいに即していたと高い評価を受けたE校（不登校に関する事例検討会を実施）の研修実施者によると、研修の計画について管理職、不登校担当（研修実施者）、研究推進担当、心理学を専門的に学ぶため大学院に派遣されている職員等複数の教員で内容の検討を細かに行ったことや、このような協力体制が教職員の課題意識を高め、研修に臨む下地づくりにつながったこと、さらにじっくり研修に取り組める夏期休業中に設定したことで、参加者に時間的精神的なゆとりがあったことなどを、研修が充実した要因としてあげている。校内研修の充実には、校内の協力体制づくりや実施時期の調整、さらには研修の評価など、図1に示した④コーディネーション、⑥プロモーション活動、⑦統合活動の充実が欠かせないのである。

学校	受講者数	5	4	3	2	1
A	15	3	10	2	0	0
B	29	3	18	8	0	0
C	19	11	7	1	0	0
D	19	5	13	1	0	0
E	13	6	7	0	0	0
F	6	1	5	0	0	0
G	9	1	3	2	2	1
計	110	30	63	14	2	1

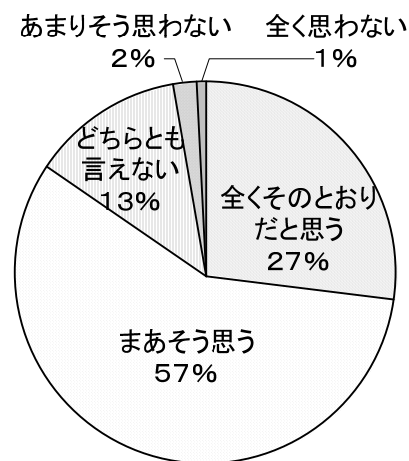


図9 研修のねらいに適合（割合）

<感想例>

- ・発達障害について分かりやすくまとめられてあったので、自分の関わっている児童のことを思い浮かべながら聞くことができ、具体的な支援方法についても説明があり参考になった。（D校）
- ・自分のクラスにも自尊感情の低い児童がおり、その児童への対応を模索していた時だったので大変助かった。今後の対応として、スモールステップや視覚的な教材など、教師としてできる支援について考えることができた。（A校）
- ・「アイメッセージ」など、自他を大切にしたい自己表現の方法として取り上げられているのはとても新鮮で、今後指導していく中で参考にしていきたい。（G校）

c 学校の教育相談上の課題に合っているか

参加者全体の80%近くは、校内研修は学校の教育相談上の課題に合っていたと回答しているが、B校では64%の参加者が「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」と回答していることが特徴的である。

B校（小学校）は「カウンセリング・マインドを生かした児童理解と保護者との関わり」をテーマとし、「①聴くことを大切にして、児童・保護者との関わり方について考える」、「②スクールカウンセラーとの連携の機会とする」の二点を研修のねらいとしていた。研修の内容はスクールカウンセラーを講師に迎え、カウンセリ

ング・マインドについての講義、傾聴訓練などのグループワークを実施するという構成であった。しかし、参加者の研修への評価や感想などから、研修の内容が教職経験の長い教員にとっては基礎的な内容と感じられたことが分かり、B校の研修実施者は、学校の課題やニーズを的確に把握することの重要性を痛感したと実施後の感想として述べていた。ただ、この校内研修をきっかけとして、これまで“遠い存在”であったスクールカウンセラーとの連携が始まり、スクールカウンセラーとの懇談会や月1度の小学校訪問が実現しようとしているとの報告があった。校内研修を通じて、ねらいの一つを達成するとともにB校は教育相談の充実に向けての確かな一歩を踏み出したと言える。

表5 学校教育相談上の課題に適合 度数表

学校	受講者数	5	4	3	2	1
A	15	2	11	2	0	0
B	29	0	10	16	2	0
C	19	7	11	1	0	0
D	19	6	11	1	1	0
E	13	10	3	0	0	0
F	6	2	4	0	0	0
G	9	1	4	3	1	0
計	110	28	54	23	4	0

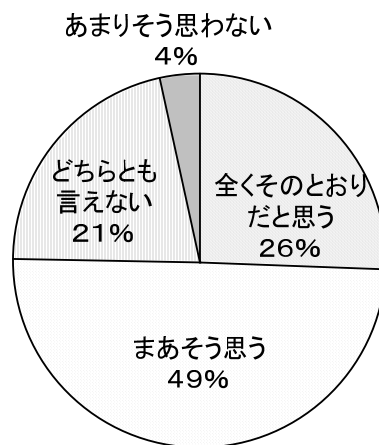


図10 学校教育相談上の課題に適合 (割合)

〈感想例〉

- ・ 今回の事例検討会をとおして、全教職員で共通理解し合え、課題解決に向けて具体的な方策を考えられたのは非常に有意義なことであった。事例については、きっといい方向に向かうと思う。(D校)
- ・ 保護者とかかわりについて改めて見直す機会となった。(B校)
- ・ 発達障害のある子どものつまずきに、教員は気づいたり配慮したりすることで適切に対応できることがわかった。今後も適切な対応について理解する研修を重ねていきたい。(C校)

d 校内研修に対する評価の考察のまとめ

以上の結果をまとめると、教育相談に関して学校が現に抱えている課題を的確に把握しその課題に対応した校内研修を企画・実施することにより、課題に対する教職員の共通理解を促し、課題の解決に取り組もうとする意欲の向上につながることが明らかになった。子どもと日常的に関わっている教員は、その実体験をとおして、教育相談上の様々な課題について、個々に、時にぼんやりと感じていながら、日々の業務や多忙感もあって「共通に」また「明確に」解決しなければならない課題として意識するに到らないことが多いのではないだろうか。校内研修は、教職員が学校の抱えている課題を「共通に」また「明確に」認識するために大変有効な方法である。そのために、実態調査等のデータに基づいて学校の抱えている課題を提示し、それらを踏まえて研修のねらいを明確にすることや研修を実施する時期、研修会場の環境整備、講師との打合せ等の事前の準備を十分に行うことが必要なこととして示された。

また、大きな特徴として、校内研修の実践をとおして、学校内外にある様々な資源（援助のために役立つもの）の発見につながったケースが多くあったことがあげられる。これまでの校内研修の枠組みにとらわれず、例えば、「保健部の教員を対象とした教員研修」、「スクールカウンセラーとPTAの懇談会」、「学年会議を利用した研修」など、対象、内容、実施方法について、柔軟で多様な校内研修の在り方を模索した受講者が多く、こうした経験をとおして、学級担任はじめ、養護教諭、生徒指導担当、スクールカウンセラー、保護者、地域、関係機関など、子どもたちを援助するための人的資源を活用し、それらをつないでいくというコーディネータ

一としての力の向上にもつながったものと思われる。

さらに、「校内研修を実践して身に付いたと思うもの」として、「来年度も校内研修に取り組みたいという意欲や勇気」をあげた受講者が最も多く、校内研修を計画・実施するだけでなく、校内研修の参加者からの評価を受けるという双方向性により、図1の⑦の統合活動を推進していく力の向上にもつながったことが明らかになった。

以上の考察を踏まえ、校内研修を実りあるものにするための留意点を3点あげる。

◎学校の課題や教職員のニーズを的確に把握し、その課題やニーズに応じた校内研修を計画・実施する。

◎教職員全員が教育相談の意味や重要性を共通理解できるよう、学校の年間行事計画の中で教育相談に関する研修の時間を確保する等、校内での連絡・調整を行う。

◎教職員の参加意欲を高めるための研修案内の仕方や効果的な研修の実施方法等、研修内容に関して理解を深める。

3 学校教育相談への効果的な支援について

これまで述べてきたように、学校教育相談への効果的な支援として、学校教育相談体制の中心となるコーディネーターを育成し、その力量の向上を図ることが第一である。そのための方法として、本研究を通じて明らかになったように、教職員が共通理解を深められるような校内研修を展開したり、児童生徒や保護者、同僚教員等を効果的に支援するためのアセスメントやコンサルテーションをしたり、支援のために関わる人々（資源）をコーディネートしたりできる力量（図1の③④⑤⑥⑦）を向上させることが求められる。

以上を踏まえ、次に学校教育相談への効果的な支援策を提案する。

(1) 教育相談のコーディネーターの力量を向上させるための研修講座を充実させる

ア 平成21年度「学校教育相談実践講座」の研修プログラムの提案

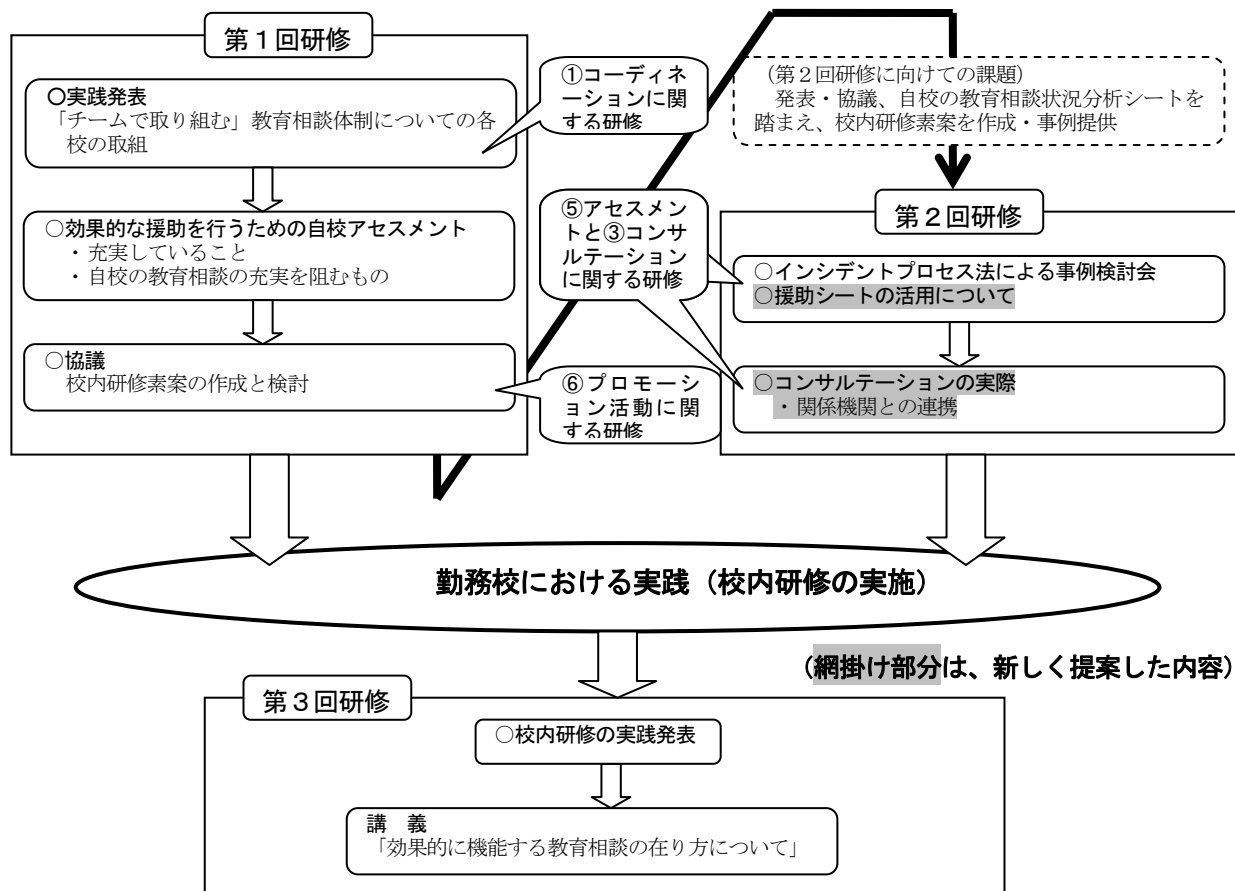


図11 平成21年度「小・中・高等学校 学校教育相談実践講座」研修プログラム

図2に示した教育相談実践講座を、平成21年度は「小・中・高等学校『チームで取り組む』学校教育相談実践講座－学校教育相談をコーディネートする力の向上をめざす－」をテーマに、①子どもたちを援助するための資源を発見するための「援助シート」を活用したアセスメント会議の持ち方、②子どもたちを「チームで援助する」ための体制づくりに事例検討会を活用する方法、③関係機関との連携をコーディネートするためのコンサルテーションの在り方など、教育相談実践講座を充実させる視点を盛り込んだ研修プログラム（図11）により実施する予定である。

(2) 相談機関「ひょうごっ子悩み相談センター」（以下、「センター」とする）の持つ援助資源を活用する

「センター」は、いじめ、不登校、友人関係や進路等について、学齢期の子どもに関する相談に応じており、電話相談とともに臨床心理士等の心の専門家が面接相談を行っている相談機関である。心の問題等で子どもたちを援助する際に、子どもの発達に関する知識、不登校や非行といった問題行動や精神的な疾患に関する知識、人間関係や社会集団に関する理論的な知識や知見に基づいたアセスメントをすることが求められることがある。的確なアセスメントをするためには知識と理論が大切で、そのための研鑽を教職員が各自で積むことも必要であるが、専門家の助言を受けることでより一層多様な援助が可能となる。そこで、学校を支援する体制として、スクールカウンセラーや県内の県立高等学校に配置されたキャンパスカウンセラーとともに、「センター」のカウンセラー等の専門性を学校教育相談への支援に活用することを提案する。具体的には、事例検討会等での助言が主な支援方法となるだろうが、事例検討会をきっかけに、外部機関の一員として学校の支援チームに参加するなど、学校を支援する外部専門機関として相談体制の一層の充実につなげたい。

(3) スクールカウンセラーとの連携の“質”を向上させる

学校における相談体制において、今やスクールカウンセラーやキャンパスカウンセラーは不可欠な存在になりつつある。いじめが社会的な問題となった平成7年度に学校外の臨床心理の専門家として学校に導入されたスクールカウンセラーは、その後順次拡大され平成18年度には全国で約1万校に派遣されるようになった³⁾。この間にスクールカウンセラーやキャンパスカウンセラーに対する役割や期待は増大し、児童生徒や保護者の相談はもとより、教職員へのコンサルテーション、校内会議等への参加、児童生徒及び教職員等への研修や講話、ストレスチェック等の予防的な関わりまで、幅広くかつ専門性を生かした多様な役割を担っている。県教育委員会の報告書⁴⁾には、「教職員との連携の在り方」、「教職員とどのように情報を共有するか」等、スクールカウンセラーの専門性を生かしつつ効果的に教職員と連携するにはどうすればよいかについて、スクールカウンセラー自身も模索していることが示されている。

スクールカウンセラーの臨床心理の専門性を教育の専門性を持つ教員が活用するためには、コンサルテーションの在り方の工夫、つまり、問題解決に向けてスクールカウンセラーと教員が独自性と主体性を尊重しあい、対等に協力し合える関係性があることが前提となる。こうしたスクールカウンセラーとの連携の“質”を向上させるために、教職員には前頁3(1)アの研修プログラムをとおして、また、スクールカウンセラーには県教育委員会が県臨床心理士会と共催で行っている「スクールカウンセラー研究連絡会」等の機会を利用して働きかけていきたいと考える。

注)

1) 文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」, 2007

2) 教育相談等に関する調査研究協力者会議「児童生徒の教育相談の充実について－生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり－」, 2007, p. 5

3) 栗原慎二『新しい学校教育相談の在り方と進め方 教育相談系の役割と活動』ほんの森出版, 2002, pp. 38-44

4) 県立教育研修所心の教育総合センター「スクールカウンセラー、さらなる活用に向けて IX (2007)・X (2008)」

<参考文献>

・伊藤美奈子、平野直己編『学校臨床心理学・入門』, 有斐閣アルマ, 2003

・和井田節子『「教育相談係どう動きどう楽しむか」』, ほんの森出版, 2005