「チームとしての学校」に向けた校内支援体制づくり」
―システム・サイクル・コーディネーターに焦点を当てて―

Support system development in the school for “Team School”
－focusing on system ,cycle , and coordinator－

今西　一仁*　　金山　健一**
Kazuhito IMANISHI　　Kenichi KANAYAMA

＜要旨＞
本研究では、まず、複雑化・多様化する児童生徒の問題状況への対応が求められる「チームとしての学校」の構築に向けて、実践事例や先行研究をもとに、システム、サイクル、コーディネーターに焦点を当てた校内支援体制づくりの概念モデルを作成した。次に、それをもとにシステムづくりとサイクルづくりの２因子から成るコーディネーターのスキルアップに関わる尺度を作成し、高等学校を対象とした生徒支援コーディネーターの養成研修に関わる実践と調査を通して、システムづくりとサイクルづくりがコーディネーターのコーディネーション行動にどのような影響を与えるか検証した。これらの結果から、「チームとしての学校」が求められる現状にあって、どのような支援体制を構築し、どのように運営していけばいいのか、検討した。

キーワード：チームとしての学校，校内支援体制，支援システム，支援サイクル，コーディネーター

1　問題と目的

今日，いじめ・不登校などの生徒指導上の課題や特別支援教育への対応など児童生徒を取り巻く環境が複雑化・多様化している。また，貧困問題への対応や地域での活動など，学校に求められる役割も拡大している。複雑化・多様化する問題の解決を図る上で，教員以外の専門性も必要とされている。こうした状況への対応に向けて，「チームとしての学校」が求められるようになった（中央教育審議会,2015)。

教育相談等に関する調査研究協力者会議（2016）は，「これまでの教育相談は，どちらかといえば事後の個別対応に重点が置かれていたが，不登校，いじめや暴力行為等問題行動，子供の貧困，児童虐待等については，事案が発生してからのみではなく，未然防止，早期発見，早期支援・対応，さらには，事案が発生した時点から事案の改善・回復，再発防止まで一貫した支援に重点をおいた体制づくりが重要である」と指摘しており，学校教育相談の立場からも，個別の対応ではなく，包括的な支援を組織的にどう展開するかが求められている。

また，現在の学校には，SC，SSWをはじめ，さまざまな援助資源が導入されてきている。そのため，「学校が，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」（中央教育審議会，2015）となってきた。こうした学校内外の援助資源を活用して，包括的・組織的な支援体制を行うためには，支援を担う教員の役割も変わってこざるをえない。小林・藤原（2014）は，我が国の学校教育相談のこれまでの歴史的展開を概観し，今後の課題として，児童生徒個人や児童生徒全員，教師，保護者のみならず，組織全体に対してすべての領域を包括的・統合的な視点から捉えて繋ぎ，校内外との連携や協働の中心となり全体を俯瞰できるコーディネーターの必要性が増してきたと指摘している。また，大野（2012）は，自らの学校教育相談の定義の中で，「教育相談コーディネーター教師（特別支援教育コーディネーターを包含する）を中核とするチームによる組織的系統的な指導・援助活動（支援活動）」と定義している。学校において児童生徒の支援を担当する役割としては，教育相談担当，特別支援教育学校コーディネーター等さまざまな役職があるが，それらを包括したコーディネーターの役割が必要になると思われる。教育相談等に関する調査研究協力者

*　高知県立四万十高等学校教頭
**　本学大学院教育学専攻教授

会議（2016）においても，「組織的な連携・支援体制を維持するためには，学校内に，児童生徒の状況や学校外の関係機関との役割分担，ＳＣやＳＳＷの役割を十分に理解し，初動段階のアセスメントや関係者への情報伝達等を行うコーディネーター役の教職員の存在が必要である」としている。このように，「チームとしての学校」が多様化・複雑化する児童生徒の状況に対応していくためには，学校における児童生徒の支援システムとそれを機能させるコーディネーターの役割が必要になる。

本研究においては，児童生徒への指導・援助において，「チームとしての学校」を有効に機能させるためには，包括的・組織的な校内支援体制をどのように作り，どのように機能させていけばいいのか，また，そうした校内支援体制の運営を担うコーディネーターの役割をどう考えていけばいいのか，先行研究やこれまでの筆者の実践をもとに概念モデルを作成し，A県教育センターにおける実践を通して検証したうえで，今後の課題について考察したい。

2　校内支援体制づくりに関する概念モデル

⑴　校内支援体制におけるシステム

教育相談等に関する調査研究協力者会議（2016）は，「関係者が情報を共有し，チームとして取り組むため，既存の校内組織を活用するなどして，早期から組織として気になる事案を把握（スクリーニング）する会議を定期的に実施し，解決すべき問題又は課題のある事案については，必ず支援・対応策を検討するためのケース会議を実施することが必要である。なお，これらの会議には，校内の生徒指導，教育相談担当教員，特別支援教育コーディネーター，ＳＣ，ＳＳＷ等関係教職員だけでなく，事案によっては，校外の関係機関職員が参加することが有効である。こうした体制により，関係者それぞれの立場からの視点を共有し，不登校，問題行動等の未然防止，早期発見，早期支援・対応も含めた児童生徒への支援策の検討・実施・検証をチームとして一体的に行うことが可能となる」と提起している。

このように，校内支援体制づくりについては，「早期から組織として気になる事案を把握する会議」や「支援・対応策を検討するケース会議」を学校のシステムの中に，どのように組み入れていくかが重要になる。こうした校内支援体制のシステムとして，家近・石隈（2011）は，石隈（2009）をもとにマネジメント委員会，コーディネーション委員会，援助チームという３段階の援助チームのシステムを提案している（Figure.1）。

マネジメント委員会とコーディネーション委員会は校内組織に位置づけられており，定期的・恒常的に開催されるのに対して，援助チームは援助ニーズのある個別の子どもに対して招集される。また，マネジメント委員会は運営委員会や職員会といった学校全体の教育活動や行事などに関する決定を行うシステムである（山口・石隈,2009）が，コーディネーション委員会は，生徒指導委員会，教育相談部会，校内支援委員会，学年会など，学校や学年の子どもの援助ニーズを把握しながら，そのニーズに応じた活動のコーディネーションを行う（家近・石隈,2003）。石隈（2009）は，コーディネーション委員会は，個別の援助チームとマネジメント委員会の中間に位置する組織として，個別のチーム援助とマネジメントを促進するとしている。本研究では、このコーディネーション委員会に焦点を当てた。

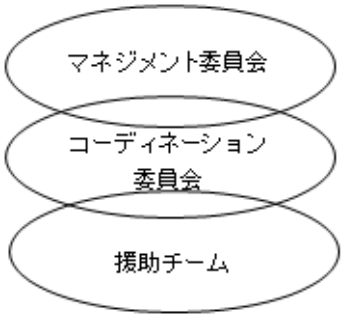


Figure 1　３段階の援助チーム（家近・石隈,2011）

⑵　システムを機能させるマネジメントサイクル

家近・石隈（2003）は，中学校におけるコーディネーション委員会の実践事例の検討から，コーディネーション委員会には，①コンサルテーションおよび相互コンサルテーション機能，②学校・学年レベルの連絡・調整機能，③チーム援助の促進機能，④マネジメントの促進機能の４つの機能があると指摘している。校内支援体制づくりというと，まずシステムに焦点を当てられることが多いが，システムだけを作ることによって支援体制が完結するわけではない。システムを作ってもそれが機能しなければ，やがては形骸化する（今西,2013）。その点，継続性をもったシステムを構築していくためには，そのシステムをどう機能させていくかというマネジメントの視点が欠かせない。

この点について，中央教育審議会（2015）は，

「チームとしての学校」に向けては，個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく，校長のリーダーシップの下，学校のマネジメントを強化し，組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに，必要な指導体制を整備することが必要であり，生徒指導や特別支援教育等を充実していくためには，学校や教員が心理や福祉等の専門家や専門機関と連携・分担する体制を整備し，学校の機能を強化していくことが重要であると指摘している。

マネジメントを効果的に行うときに欠かせないのが，PDCAといったマネジメントサイクルを，どのように構築し，機能させていくかという視点である。支援体制づくりにおいては，「子供たちの様々な情報を整理統合し，アセスメントやプランニングをした上で，教職員がチームで，問題を抱えた子供たちの支援を行うことが重要」（中央教育審議会,2015）であり、そうしたプロセスを組み入れたものがマネジメントサイクルといえる。PDCAのマネジメントサイクルは，P（plan：計画），D（do：実践），C（check：評価），A（action：改善）の 4 段階が一般であるが，今西（2013）は，児童生徒の支援については，アセスメントの視点が必要との認識から，R（Research：調査・情報収集）を踏まえたV（Vision：洞察・展望）を加えた，6 段階のRVPDCAサイクルを活用した，児童生徒支援にかかわるシステムについてのマネジメントを提案している。

⑶ コーディネーターの役割と養成

瀬戸・石隈（2002）は，複数の専門家で行うコーディネーションが機能するためには，コーディネーションの中心である生徒指導主任が，教育相談担当者，スクールカウンセラーとの連携を強めるためのシステムづくりと，教育相談担当者への役割権限の委譲が必要であると指摘し，コーディネーターの役割の重要性を提起している。また、小林・藤原（2014）は，現在では学校教育相談に関連する各領域の推進や，児童生徒の抱える問題の多様化に対して，SC・SSW・関係機関等との連携の必要性が高まっており，学校教育相談の中心として，諸課題や校内外の援助資源の整理・調整を行い，連携・協働・支援のキーパーソンとなるコーディネーターが求められるようになったと指摘している。

この点について，教育相談等に関する調査研究協力者会議（2016）は，「不登校，いじめや暴力行為等問題行動，子供の貧困，児童虐待等の未然防止，早期発見のための活動や事案が発生した際は，学校が組織として対応する必要がある。そのため，学校全体の児童生徒の状況及び支援の状況を一元的に把握し，学校内及び関係機関等との連絡調整，ケース会議の開催等児童生徒の抱える問題の解決に向けて調整役として活動する教職員を教育相談コーディネーターとして配置・指名し，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がある」と提起している。

教育相談コーディネーターの養成研修については，これまで神奈川県総合教育センター（2006），岩手県総合教育センター（2012），福岡教育大学（2012）らの取組があり，各学校より希望者もしくは推薦者を募り，校外で開催される研修講座を年間数回受講することを通して養成を行う講座型の研修と，各学校から教育センターや大学院に長期研修生として 1 ～ 2 年派遣して養成を行う長期派遣型の研修が行われてきた（大野・今西ら,2016）。本研究では、A県教育センターの高等学校を対象とした養成研修を通して教育相談や特別支援教育等にかかわるコーディネーターの役割と機能を提起したい。

⑷ 管理職のリーダーシップと協働的な学校風土

家近・石隈（2007）は，コーディネーション委員会では，事例によって各参加者がそれぞれ専門性を生かした相互コンサルテーションが行われており，定期的に行われる相互コンサルテーションによって，教師同士が子どもへの援助についてともに考える場と時間が構造化され，教師相互による理解，教師相互で話し合う機会を獲得しながら参加者の当事者意識が高まると指摘している。このように，コーディネーション委員会を十分に機能させることは学校の協働的な風土を醸成することにつながるといえる。

西山・渕上・迫田（2009）は，教育相談システムと学校の協働的風土が整うことが教育相談定着の前提になると指摘している。学校が定期的な会議を設け，それぞれの役割を整理し，相談ルートを明確にするといった教育相談システムを整備していること，学校において民主的で健全なコミュニケーションが行われ，協働的な風土が形成されていることによって，一貫性・継続性のある教育相談の定着がよりよく確立されるというのである。また，西山・渕上・迫田（2009）は，管理職のリーダーシップのあり方の重要性にふれ，学校長の変革的リーダーシップと配慮的リーダーシップが，教育相談の定着に間接的な影響を与える点についても指摘している。

⑸　校内支援体制づくりの概念モデル

今西（2013）は，校内支援体制づくりを進めるにあたって，Figure 2 のように，協働的な学校風土を背景に，管理職のリーダーシップ・バックアップのもと，システム，サイクル，コーディネーターという 3 つの視点が歯車のように相互に関連し合って機能していくことが重要であると考えた。ここで，システムを機能させるために考えたのがサイクルの視点である。ここでは，アセスメントから支援に向かう一貫したマネジメントサイクルを，年間を通して機能させていくために，児童生徒の支援をめぐる取組を年間行事計画の中に具体的な取組としてどう位置づけ，年間を通して一つ一つの取組をどうつなげていけばいいか検討する。そして，こうした支援のシステムとサイクルを実際に機能させるよう調整し，運営していくのがコーディネーターの役割である。これらの点が相互に機能し合って，各校の実態に応じた支援体制づくりが可能になるのである。

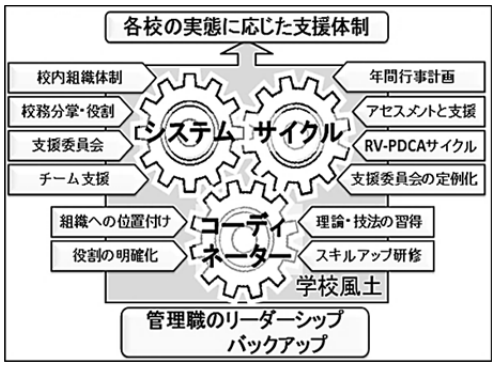


Figure 2　校内支援体制づくりに向けた概念モデル（今西,2013）

3　生徒支援コーディネーター養成と校内支援体制づくりに関する研修の実践と検証

⑴　研修の概要

A県教育センターでは，2011年度から2015年度にかけて，県内公立高等学校における予防的支援に焦点を当てた校内支援体制づくりを進め，生徒支援コーディネーター担当者のスキルアップを図るとともに担当者間のネットワークづくりを行う目的で，研修の企画・運営を行った。ここで，生徒支援コーディネーターとは，教育相談担当者・特別支援教育コーディネーター等，校内支援委員会において連携調整役を担当する教職員（高知県心の教育センター，2011）の呼称である。当時，A県公立高校では、教育相談担当者が他の校務分掌と兼務する割合は93％と高く，教育相談担当者と特別支援教育学校コーディネーターとの兼務率は64％であり，教育相談と特別支援教育を包含した生徒のさまざまな援助ニーズに対応する職務の呼称として，生徒支援コーディネーターを考えた。なお，本研修においては，A県内34校の公立高等学校のうち，10校を重点支援校として指定し，他24校を通常支援校とした。

研修の展開としては，生徒支援コーディネーター研修，重点支援校スキルアップ研修，重点支援校への訪問支援のアウトリーチ研修の 3 つの研修を組み合わせて実施した。生徒支援コーディネーター研修（年 2 回）では，参加者相互のネットワークづくりを行う地区別研修会（東部・中部・西部の県内3会場）と県外講師による全体研修会を実施した。また，重点支援校スキルアップ研修会は，重点支援校担当者を対象として，コーディネーターの役割に関する研修を年間2回実施した。

本研修の特色は、3 点目の重点支援校へのアウトリーチ研修にある。県単位のコーディネーター養成研修としては，神奈川県総合教育センター（2006）のように校外に担当者を招集して研修講座を実施する講座型の研修か，岩手県総合教育センター（2012）のように長期研修生として学校から 1 年間教育センターに派遣されて行う派遣型の研修が中心であり，訪問支援に焦点を当てた研修はこれまでなかった。A県教育センターでは，県内公立高等学校34校のうち重点支援校10校を対象として，年間延べ85～105回指導主事等が学校を訪問し，生徒支援コーディネーター担当者への指導・援助だけでなく，各学校の実態や担当者のニーズに応じて校内支援委員会やチーム支援会への参加や校内研修実施への援助等を行う，アウトリーチ型の研修を実施した。

⑵　研修の内容

具体的な研修内容としては，①校内支援委員会のシステムづくりを通したサイクルづくり，②Q-U（河村,2004）・アセス（栗原・井上,2013）等のアセスメントツールの活用と支援委員会の定例化による支援サイクルづくり，③所属校の校内支援体制づくりを通した生徒支援コーディネーター担当者のＯＪＴの 3 つを考えた。

①　校内支援委員会のシステムづくりを通した支援サイクルづくり

家近・石隈（2011）は，校内支援体制における組織として，マネジメント委員会，コーディネーション委員会，援助チームという 3 段階の援助チームの

システムを提案している。ここで，コーディネーション委員会は，個別の援助チームとマネジメント委員会の中間に位置する組織として，個別のチーム援助とマネジメントを促進する（石隈,2009）ものであり，高等学校での支援体制づくりを行うにあたっては，３つのシステムのうち，コーディネーション委員会に焦点を当て，本研修では，これを校内支援委員会と呼称した。

児童生徒支援はそのねらいや対象によって，Table １のような３つの次元が考えられる。

Table１　児童生徒支援の３つの次元

石隈（1999）をもとに作成

次元	ねらい	対象	支援内容
１次的支援	発達促進・課題対応への支援	全ての子ども	すべての子どもを対象として，個々の発達を促す促進的支援と想定される課題への対応を促す予防的支援が中心となる。主に集団が対象となる。
２次的支援	早期発見・早期対応による予防的支援	一部の子ども	日常的なアセスメントをもとに，援助ニーズを抱えた一部の子どもをできるだけ早期に発見して早期に対応する予防的支援を行う。子どもが自分で問題解決ができるように支援する。
３次的支援	問題への対処を行う組織的支援	特定の子ども	困難な問題を抱えた特定の子どもを対象として，校内・校外連携による支援チームをつくり，危機介入を含めた継続的・組織的支援を行う。

たとえば，アセス（栗原・井上,2013）等のアセスメントツールとしての活用は，問題への対応に焦点を当てた３次的支援というよりも，児童生徒全員の日常からの発達を促進する１次的支援を中心に，予防的支援である２次的支援にも焦点を当てた取組といえる。校内支援委員会の開催の仕方について，この３つの次元と対照すると，必要に応じて開催する支援委員会は，生徒の問題が生じてから対応する３次的支援が中心になると考えられる。一方，定期的に開催する支援委員会は，問題が生じる前に早期に発見して早期に対応することを目指す２次的支援が中心になる。なお，本研修では，前者を臨時支援委員会，後者を定例支援委員会と呼称した。

臨時支援委員会では，児童生徒の問題への対応の検討という明確な目的があり，参加者のモティベーションを高く保つことができるという利点がある一方，開催が必要な問題かどうかの判断が難しいという欠点がある。たとえば，学校に来ていない状態が続く児童生徒を「怠け」だと判断した場合は，支援委員会を開催する必要がないとみなされることもある。何をもって開催が必要と判断するのかという基準の設定は校種や学校の実態によって異なるのである。また，支援が必要と判断されて校内支援委員会が開催される場合，問題状況が深刻になってから開かれることが多く，その後の支援の展開が問題状況への事後対応に限定されがちである。

それに対して定例支援委員会は，関係する教職員が定期的に情報共有を行うことで，児童生徒の問題が深刻化する前に気づくことができ，できるだけ早期の働きかけを行う予防的な支援が可能になる。また，情報共有の機会を積み重ねることを通して，その学校において何が問題になりやすく，何を課題にすればいいのか，学校運営の方向性を明確にすることができる。一方，定期的に開催しても，その中で何をするかといった見通しが支援委員会の参加者に共有されていなかったり，毎回の支援委員会が情報共有だけにとどまっていたりすると，臨時支援委員会に比べて参加者のモティベーションを保つことが難しくなる。そこで，定例支援委員会を運営していくためには，年間を通した支援サイクルに焦点を当てたマネジメントが必要になる（今西,2013）。

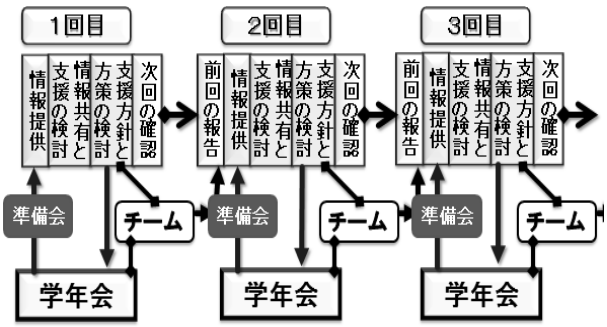


Figure３　定例支援委員会の運営を通したサイクル（今西,2013）

Figure ３は，支援サイクルの視点を入れた定例支援委員会の運営方法の一例である。

１回目の支援委員会においては，まず，学級や学年からの情報収集をもとに，組織的な支援の必要性がある生徒について検討する。次に，生徒について次回の支援委員会までの支援方針と支援方策の検討を行い，その内容によって支援チームのメンバーを決める。最後に，次回支援委員会の開催日と協議する内容について確認する。こうした協議結果は記録として残され，支援委員会終了後，学年会などを通して学級担任や必要に応じて他の教職員に伝えられ，共有される。

２回目以降の支援委員会は，最初に，前回検討された内容を，記録をもとに確認する。前回の支援委員会において支援チームが作られている場合は，支援チームの担当者からその後の進展について報告がなされる。後は１回目と同じように進めていく。こうして，支援委員会を中心としたアセスメントと支援チームを中心とした支援のサイクルが年間を通して継続していくのである。

校種や学校規模にもよるが，こうしたサイクルを機能させていく上で重要になるのが学年会の働きである。定例支援委員会での情報共有を密にするには，学年会での生徒の情報収集と協議が欠かせない。家近・石隈（2007）は，学年会等の相互コンサルテーションを通して教師相互の理解，教師相互で話し合う機会を獲得しながら参加者の当事者意識が高まると指摘している。学年会の協議を定例支援委員会につなげることで参加教員の当事者意識が強まり，協働の学校風土づくりにもつながると考えた。

また，定例支援委員会が，効果的で，充実したものになるかどうかは，それに至るまでの準備をどのように進めていくかという点にかかっている。

本研修においては，定例支援委員会の開催前に指導主事等が訪問支援を行い，コーディネーター担当者と協働して事前準備を行った。定例支援委員会の働きが校内で認知されてくるに伴って，対応する事例の量も質も増えてくる。事例が増えてくると，時間超過や情報の共有にとどまり支援の検討まで進まない事態が出てきた。そこで，支援委員会の前に，コーディネーター担当者，管理職，養護教諭，SC・SSW等と協働して，支援委員会の原案づくりに向けて準備会を開き，事前の検討を行った（Figure 3 ）。

まず，定例支援委員会でどのような事例が提出されてくるのか，児童生徒の情報を事前に把握しておく。支援ニーズが高い生徒を事前に把握できている場合は，学年主任とコーディネーター担当者がSC・SSW等と事前協議を行い，支援の方向性について一定のイメージを持っておく。こうした準備を行っていくためには，生徒の事例について，参加者が一定の整理の枠組みを共有しておく必要がある。なお，その場には教頭か主幹教諭の参加を要請した。管理職が参加することによって，支援委員会の担当者の権限に一定の重みづけができ，その後の校内連携につながりやすい。

Figure 4 は，生徒の支援について整理していくための枠組みを提示したシートである。この枠組みをホワイトボード全面に描き，付箋に定例支援委員会で情報共有する生徒の名前を書いて，「情報共有で見守る事例」（２次的支援）と，「支援が必要な事例」（３次的支援）に分けて整理する（Table 1 参照）。「情報共有で見守る事例」は，各学年単位の共有でいいか，全教職員での共有が必要かといった情報共有のレベルについて検討しておく。また，「支援が必要な事例」については，当面の支援の方向性を検討した上で，支援チームのメンバーを検討しておく。

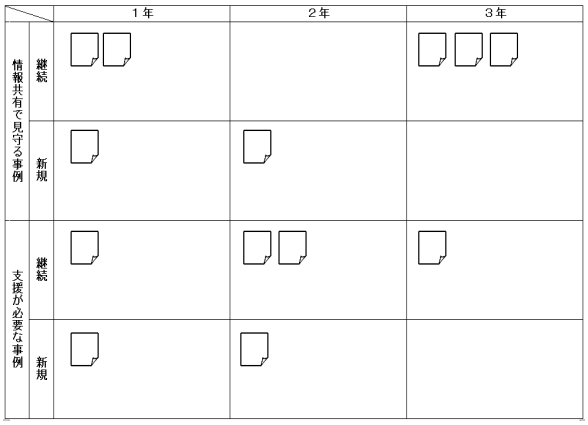


Figure 4　事例整理シート（今西,2013）

定例支援委員会当日には，事前準備で作成したFigure 4 のシートを参加者に配付するとともに，事前準備と同様にホワイトボードを用いた検討を行う。そして，次回の定例支援委員会に向けた記録もこの様式で引き継ぐ。こうした手続きを行うことで準備会や定例支援委員会で検討する資料自体が記録資料になり，支援の枠組みについて参加者の共通理解を図ることができる。

②　アセスメントツールによる支援サイクルづくり

近年，アセス（栗原・井上,2013）やQ-U（河村,2004）等の児童生徒理解のためのアンケート調査が様々な学校で活用されている。こうした調査は，学級集団や児童生徒個々についての理解を促進するためのアセスメントツールとしての活用されることが多いが，そうした活用だけではせっかくの調査資料が学級担任レベルの活用にとどまったり，学年や学校としての組織的な支援への活用につながらなかったりする。そこで，今西（2013）は，コミュニケーションツール，システムツールといった用途も含めた包括的・組織的な活用法について提案している。

まず，学級のデータや分析を学年や学校レベルの理解と支援に広げていくために必要なのが，コミュニケーションツールとしての活用である。たとえば，アセス（栗原・井上,2013）で用いられている「生

活満足感」「非侵害的関係」，Q-U（河村,2004）で用いられている「学級生活満足群」「侵害行為認知群」といった用語は，そのまま児童生徒理解や学級集団についての理解の視点となる。学年会や校内支援委員会，チーム支援会等において，これらの用語や調査データを児童生徒理解のための「共通言語」として用いることで，児童生徒への支援に向けた教員相互のコミュニケーションを促進することができる。

そして，アセスメントを具体的な支援につなげる手段が，サイクルづくりに向けたシステムツールとしての活用である。システムツールとして用いる場合は，Figure 5 のように，１回ごとの調査の実施と分析を，年間を通して一貫したサイクルの中に位置づけ，年間行事計画の中に組み入れていく。

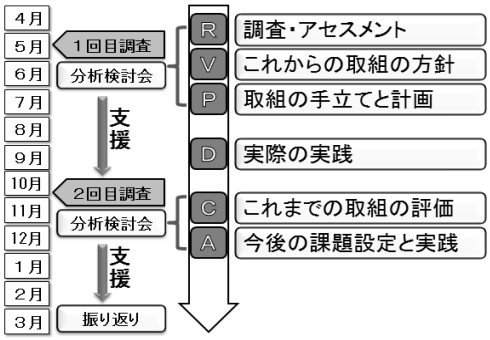


Figure 5　マネジメントサイクルを用いたアセスメントツール活用（今西,2013）

たとえば，１回目の調査実施後は，校内研修会や学年会などの機会を活用して，そのアセスメントをもとに支援の方針について検討し，２回目調査実施時までの取組の具体的な手立てと計画を考える。２回目調査では，それまでの取組についての評価を行い，学年末に向けての取組の方針と手立ての改善を図り，学年末には振り返りと次年度の年間計画の検討を行う。こうした支援の展開を，R（research：調査）→V（vision：方針）→P（plan：計画）→D（do：実践）→C（check：評価）→A（action：改善）のように一貫した支援のサイクルとして考え，それを年間行事計画の中に具体的な取組として位置付けていくことを提案した。

こうした支援のサイクルを教職員で共有するために作成したのが，Figure 6 のシートである。

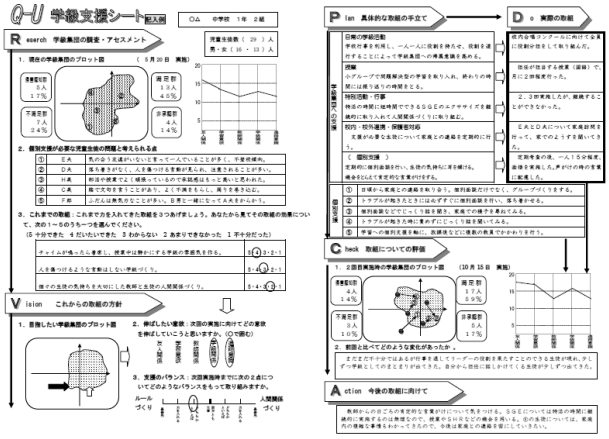


Figure 6　年間を通した支援サイクルシート（高知県心の教育センター,2013）

③　所属校の校内支援体制づくりを通したコーディネーター担当教員のＯＪＴ

コーディネーター担当教員の所属校におけるＯＪＴを実施していくためには，まず，その役割を明確にする必要がある。教育相談等に関する調査研究協力者会議（2016）は，そのSCガイドライン（試案）において，教育相談コーディネーターの担う主な職務内容をTable 2のように整理している。

Table 2　教育相談コーディネーターの担う主な職務内容

SC,SSW の周知と相談受付	児童生徒やその保護者にSC,SSWの周知を図り，相談の受付をする。相談の申込みの有無にかかわらず，実情に応じて，教育相談コーディネーターが積極的にアプローチしていくことも重要である。
気になる事例把握のための会議（スクリーニング会議）の開催	各教員から気になる事例があがるように工夫し，養護教諭，特別支援コーディネーター，生徒指導主事, SC,SSW などのメンバーと共に事例の洗い出し，第一次的な方向性決定を行う。
SC,SSW との連絡調整	児童生徒の抱える問題に応じて, SC,SSW も参画し，学校としての対応方針をまとめ，効果的な支援が行えるように調整する。SC,SSW の双方の支援が必要な場合には，学校の窓口として，両者間の業務調整などを行う。
相談活動に関するスケジュール等の計画・立案	教職員や保護者からの相談を受け, SC,SSW の勤務状況を鑑み，適切に相談計画を立案する。
児童生徒や保護者, 教職員のニーズの把握	児童生徒や保護者，教職員が問題・課題をどのように捉えているか，現状についてどのように考え，今後どのようにしたいのかを把握する。
個別記録等の情報管理	個人情報の保護等に配慮した記録の集約と管理を行う。
ケース会議の実施	児童生徒の抱える問題に応じて，学年でのケース会議，校内全体でのケース会議，関係機関を含めたケース会議などの開催を企画する。
校内研修の実施	SC,SSW の役割や, 学校としての活用方針等を研修会の場などを利用して，全教職員に共通理解できるようにする。また，必要に応じ，関係機関との合同研修会を企画するなど，普段から関係機関と情報交換を行えるようにすることも重要である。

一方，今西（2013）は，生徒支援コーディネーター研修を実施するに当たって，大野（1998）をもとに生徒支援に関わるコーディネーターの役割を定義した（Figure 7 ）。両者を比較すると，試案（教育相談等に関する調査研究協力者会議，2016）による職務内容は，あくまでも学校におけるSC,SSWの活用に焦点を当てたものであって，学校全体の教育活動を見据えた包括的な支援を行う役割としては不十分であると思われる。実際，SC,SSW等の援助資源を活用するためには，コーディネーター自身がある程度，助言・相談・面接のスキルを身につけている必要がある。特に，コーディネーターの職務を学校の組織的な教育活動として考えるとき，連携・支援の役割が有効に機能するためには推進の役割が欠かせない。年間計画を立てて運営し、それを評価して次年度につなげるといったマネジメントの機能も重要になる。

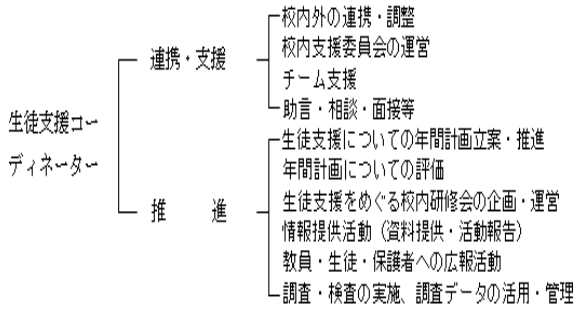


Figure 7　生徒支援コーディネーターの役割 大野（1998）をもとに作成

そこで，本研修においては，まず，前年度からの年間計画の立案・推進と当該年度の評価，校内研修会の企画・運営，情報提供活動や広報活動，アセス（栗原・井上,2013）等の調査の実施と活用・管理といった推進面の役割に焦点を当て，コーディネーター担当教員が所属校で職務を遂行できるよう，定期的・継続的な学校訪問を通して研修支援を行った。

⑵　生徒支援コーディネータースキルアップについての検証

研修の効果を検証するに当たっては，生徒支援コーディネーターのスキルアップに関する尺度を作成するとともに，瀬戸・石隈（2002）が高等学校を対象に作成した個別援助チームコーディネーション行動尺度とシステムに関するコーディネーション行動尺度との相関を調べ，生徒支援コーディネーターのスキルアップに関する研修が，担当教員のコーディネーション行動に与える影響について検討した。

①　生徒支援コーディネータースキルアップに関する尺度の作成

まず，本研修を担当する指導主事３名で作成した質問項目案をもとに，高等学校で教育相談を経験したことのある教員とともに検討し，生徒支援コーディネーターのスキルに関する20項目の質問項目を作成した。検討の際には，校内支援体制づくりの概念図（Figure 2 ）を基準とした。作成した20項目について，2011年5月下旬に，生徒支援コーディネーター研修に参加した，A県内の公立高等学校のコーディネーター担当者60名を対象として４件法の質問紙調査を実施した。

分析についてはSPSS ver.23を用いて，主因子法，プロマックス回転法による因子分析を行った。因子負荷量が0.4未満の項目がある場合は，それを除外

Table 3. 生徒支援コーディネータースキルアップ尺度の因子分析結果

項　目	Ⅰ	Ⅱ	共通性
Ⅰ システムづくりの因子　α=.826			
13.所属校において生徒支援についての校内研修会を企画・運営している	.847	-.214	.540
14.所属校において生徒支援について校外機関等との連携を行っている	.713	-.076	.448
15.所属校において生徒支援委員会の運営にかかわっている	.680	.114	.507
12.所属校において生徒支援のための広報活動に取り組んでいる	.591	-.072	.303
11.所属校において生徒支援についての教職員の共通理解を進めている	.582	.271	.606
16.所属校において生徒へのチーム支援を行っている	.571	.233	.545
10.所属校において生徒支援に向けた自分の役割がわかっている	.536	.186	.445
Ⅱ サイクルづくりの因子　α=.822			
18.所属校において面接・観察・調査等をもとに学級集団の理解を進めている	-.318	.945	.624
20.所属校において１年間の支援サイクルを意識して生徒支援に取り組んでいる	.143	.683	.606
17.所属校において面接・観察・調査等をもとに生徒個人の理解を進めている	.122	.598	.463
19.所属校において生徒支援についての年間計画を作成している	.184	.466	.357
因子間相関		.539	

して再度分析を実施した。また，１～９までの項目は，「１生徒支援についての教職員の共通理解をどう図るか方法がわかっている」「２生徒支援のための広報活動の仕方がわかっている」といったコーディネーターのスキルについての理解を問う項目であったため除外し，実際に役割遂行をしているかどうかを問う項目を残した。ただ，10の項目は「所属校において生徒支援に向けた自分の役割がわかっている」というコーディネーターとしての役割についての認知を問うものであったため残した。その結果，因子の安定性と解釈しやすさを考慮し，２因子が妥当であると判断した（Table３）。

第１因子には，校内研修会の企画・運営，生徒支援委員会の運営やチーム支援の実施，生徒支援についての教職員の共通理解の促進や広報活動，校外関係機関との連携，コーディネーターの役割といった，支援体制のシステムに関する項目が含まれているため，支援システムづくりの因子（７項目）と命名した。第２因子には，生徒支援の年間計画作成や年間を通した支援サイクル，学級集団や生徒個人のアセスメントに関する項目が含まれており，年間を通したアセスメントと支援のサイクルを表していると考え，支援サイクルづくりの因子（４項目）と命名した。これらの２因子の尺度としての内部一貫性は，第１因子がα=.826，第２因子がα=.822となっており，ある程度の信頼性が確認された。また，２因子間の相関は中程度の正の相関（r=.539）となっており，支援システムづくりと支援サイクルづくりの二つの側面は支援体制づくりに関係していると考えられる。

②　生徒支援コーディネーター研修が担当者のコーディネーション行動に与える影響

調査対象は，2015年度第１回生徒支援コーディネーター研修参加者58名，調査時期は，2015年５月下旬～６月初旬であった。調査は，生徒支援コーディネータースキルアップ尺度，個別援助チームコーディネーション行動尺度（瀬戸・石隈,2002），システムに関するコーディネーション行動尺度（瀬戸・石隈,2002）の３つの尺度について行った。

瀬戸・石隈（2002）は，コーディネーションを，「学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し，援助チームおよびシステムレベルで，援助活動を調整するプロセス」と定義した上で，コーディネーション行動には，一時的に編成される特定の個人に対する援助チームのコーディネーションと，恒常的に行われる複数あるいは全ての児童生徒に対する援助システムのコーディネーションという2つの異なった構造を有していると指摘している。これは，本研修を行うに当たって作成した，概念モデル（Figure２）とも適合すると考えた。なお，個別援助チームコーディネーション行動尺度は，「説明・調整」（「22生徒の問題をチームで援助するとき，チームのメンバーや取り組みについて職員全体に説明している」等６項目），「保護者・担任連携」（「12生徒の問題を援助するとき，保護者がそれくらい援助を必要としているかについて判断している」等６項目），「アセスメント・判断」（「４生徒の問題を援助するとき，問題行動の意味や今後の見通しについて判断している」等８項目），「専門家連携」（「15生徒の問題を援助するとき，担任と専門機関・カウンセラーの仲介を行う」等３項目）の４つの因子から成っている。また，システムに関するコーディネーション行動尺度は，「マネジメント」（「34よりよい生徒援助のために学校運営や組織改善について検討委員会を開くように呼びかけている」等６項目），「広報活動」（「37校内の相談ルートを保護者全体に広報して

Table4　各測定値の基礎統計量と相関係数

	平均値	標準偏差	最小値	最大値	相関係数									
					スキルアップ		個別援助チームコーディネーション行動				システムに関するコーディネーション行動			
					システムづくり	サイクルづくり	説明調整	保護者・担任支援	ｱｾｽﾒﾝﾄ･判断	専門家連携	マネジメント	広報活動	情報収集	ネットワーク
支援システムづくり	20.83	3.77	12.0	28.0	—									
支援サイクルづくり	10.98	2.76	5.0	16.0	.539**	—								
説明調整	17.55	4.02	8.0	24.0	.714**	.612**	—							
保護者・担任支援	16.71	3.95	9.0	24.0	.400**	.476**	.652**	—						
アセスメント・判断	25.81	4.20	17.0	32.0	.537**	.636**	.828**	.740**	—					
専門家連携	8.91	2.04	4.0	12.0	.587**	.567**	.706**	.708**	.625**	—				
マネジメント	18.48	4.17	7.0	24.0	.646**	.617**	.704**	.497**	.540**	.593**	—			
広報活動	9.47	2.32	3.0	12.0	.409**	.275*	.309*	.234	.295*	.272*	.397**	—		
情報収集	14.66	1.68	10.0	16.0	.250	.324*	.498**	.519**	.562**	.304*	.349**	.249	—	
ネットワーク	10.81	2.69	3.0	16.0	.557**	.458**	.699**	.508**	.577**	.616**	.647**	.296*	.300*	—

*p<.05,　**p<.01

いる」等3項目），といった「情報収集」（「27気になる生徒がいるとき，他の教師から連絡をうける」等4項目），「ネットワーク」（「39外部専門機関の特色やカウンセラーの得意な分野について調べている」等4項目）の4因子から成っている。

分析方法としては，生徒支援コーディネーター研修による担当教員のスキルアップが，担当教員のコーディネーション行動に肯定的な影響を与えると考え，支援システムづくり，支援サイクルづくりを独立変数，個別援助チームコーディネーション行動，システムに関するコーディネーション行動を従属変数とする重回帰分析を行った。なお，Table 4に示された独立変数間の相関係数は中程度であり，多重共線性の問題はないと考えられる。なお，変数は強制投入とした。重回帰分析の結果については，Table 5に示す。

まず，コーディネーション行動に関する尺度内の因子間の相関について，本調査と瀬戸・石隈（2002）を比較する。瀬戸・石隈（2002）においては，個別援助チームコーディネーション行動尺度のアセスメント・判断は，他の活動との関係が比較的大きいと指摘しており，本調査でも中から高の正の相関（r=.625〜.828）があり，この点については同様の結果であった（Table 4）。しかし、瀬戸・石隈（2002）において，専門家連携は他の活動との関係が比較的少ないと指摘しているが，本調査においては中から高の正の相関（r=.625〜.708）があった（Table 4）。

瀬戸・石隈（2002）は、システムに関するコーディネーション行動尺度のネットワークがマネジメント，情報収集との関係が少ないことと関連付けて，コーディネーターにとって，専門家とネットワークを築き，活用する活動は，校内連携と区別された特別の活動としてとらえられていると指摘している。しかし，本調査においては，ネットワークは他の3つの因子と低から中程度の正の相関（r=.296〜.300）があり，専門家とのネットワークを活用することがコーディネーターの主な役割の一つになっていることがうかがえる。学校に配置されているSCの導入は2001年度から始まり，2008年度からはSSWが導入されるなど現在では心理や福祉の専門家の配置が日常的になっており，瀬戸・石隈（2002）の調査が2000年2月に実施されたことを考えると，こうした経緯も相違点の要因の一つになっていると考えられる。

また，個別援助チームの説明・調整行動がシステムのマネジメントと強い相関（r=.704）を示し，情報収集と中程度の相関（r=.498）を示している点と，アセスメント・判断が情報収集と中程度の相関（r=.562）を示している点は，瀬戸・石隈（2002）と同様であり，生徒や学校の状況についての日常の情報収集活動が，支援に関する意見の調整や教職員への説明に関連し，学校全体のマネジメントともかかわっていると考えられる。

次に重回帰分析の結果について考察し，支援システムづくりと支援サイクルづくりがコーディネーション行動に与える影響について検討する。個別援助チームコーディネーション行動については，支援システ

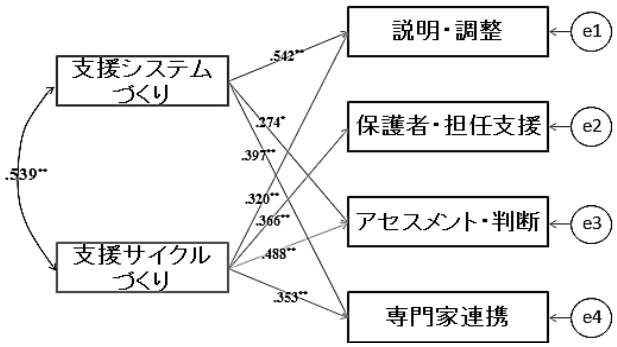


Figure 8　重回帰分析の結果①スキルアップ⇒個別チームコーディネーション行動

Table 5　生徒支援コーディネータースキルアップとコーディネーション行動の重回帰分析

従属変数	β							
	個別援助チームコーディネーション行動				システムに関するコーディネーション行動			
	説明調整	保護者・担任支援	ｱｾｽﾒﾝﾄ･判断	専門家連携	マネジメント	広報活動	情報収集	ネットワーク
独立変数								
支援システムづくり	.542**	.203ns	.274*	.397**	.422**	.368*	.106ns	.437**
支援サイクルづくり	.320**	.366**	.488**	.353**	.379**	.077ns	.266†	.223†
R^2	.583**	.228**	.457**	.433**	.519**	.172**	.113*	.345**

†p<.10,　*p<.05,　**p<.01

ムづくりが，説明・調整（β=.542, p<.01），アセスメント・判断（β=.274, p<.05），専門家連携（β=.397, p<.01）の要因になっており，支援サイクルづくりは，説明・調整（β=.320, p<.01），保護者・担任支援（β=.366, p<.01），アセスメント・判断（β=.488, p<.01），専門家連携（β=.353, p<.01）の要因になっていると考えられる（Table 5, Figure 8）。

また，システムに関するコーディネーション行動については，支援システムづくりが，マネジメント（β=.422, p<.01），広報活動（β=.368, p<.05），ネットワーク（β=.437, p<.01）の要因になっており，支援サイクルづくりは，マネジメント（β=.379, p<.01），情報収集（β=.266, p<.10），ネットワーク（β=.223, p<.10）の要因になっていると考えられる（Table 5，Figure 9）。

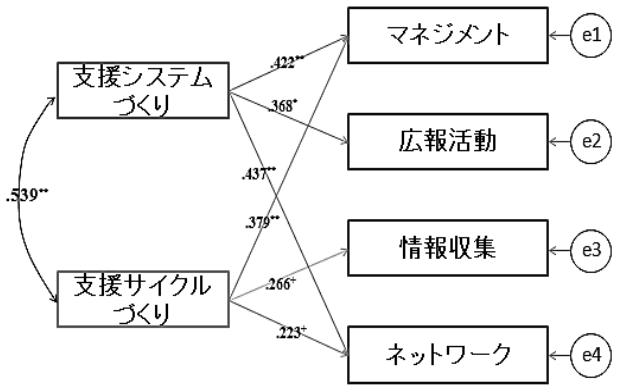


Figure 8　重回帰分析の結果②スキルアップ⇒システムに関するチームコーディネーション行動

これらの結果から，本研修における支援システムづくりと支援サイクルづくりは，個別援助チームの面でも，システムの面でも，生徒支援コーディネーターのコーディネーション行動に肯定的な影響を与えていると考えられる。

システムづくりに向けては，教職員への説明・調整や広報活動は欠かせないし，ネットワークづくりを通した専門家連携が必要になる。また，支援サイクルづくりは，アセスメント・判断がベースになり，保護者・担任支援や専門家連携を進めることで生徒支援がより効果的なものになる。説明・調整，マネジメントといったコーディネーション行動は，システム・サイクルの両面に共通して関連があるが，これらは今西（2013）の作成した生徒支援コーディネーターの役割（Figure 7）の推進の役割に該当すると思われる。コーディネーターが支援体制づくりを進めていくに当たっては，こうした推進する役割を果たすことが連携・援助につながると思われる。

4　今後の課題

最後に，本研究における課題を3点指摘したい。

(1)　研修の成果に関する縦断的検証

本研究では，校内支援体制づくりに向けた概念モデルをもとに生徒支援コーディネータースキルアップ尺度を作成し，システムづくりとサイクルづくりがコーディネーション行動に与える影響について検討した。今後は，生徒支援コーディネータースキルアップ尺度を用いた縦断的な検証と生徒支援コーディネーターへの半構造化面接による質的検証を通して行いたい。また，瀬戸・石隈（2002）は，研究の課題として，尺度で測定した能力・権限は回答者の自己評価であり，その解釈には限界がある点を挙げている。今後は，校内支援体制の進展についての調査等を実施して，本研修が校内支援体制づくりにどのような影響を与えたのかといった側面についても検討していきたい。

(2)　コーディネーターに関する役割権限

瀬戸・石隈（2002）は，コーディネーション行動における役割権限について，教育相談担当の長が連携を円滑に行えるように，何らかの役割権限を委譲する必要があると指摘している。本研修においても，生徒支援コーディネーター担当教員や管理職から，役割と権限を明確にしてもらいたいといった声を多く聞いた。教育相談等に関する調査研究協力者会議（2016）においても，教育相談コーディネーターに対し，職務を遂行する上での一定の役割を与えることや学校の実情に応じ授業の持ち時間数を減らすなどの配慮も必要であると提起している。小林・藤原（2014）は，包括的・統合的なコーディネーターの活動を支えるためには，単に学校ごとの実践だけでなく，各都道府県や市町村の教育行政面からの意欲的な取組や国の施策面からのサポートが必要になると提起している。今後は，コーディネーター担当教員個人の努力や学校内の配慮だけでは限界があり，国や行政のサポートも必要になると思われる。

(3)　実践・研究の集積による実践的・理論的枠組みづくり

学校内外の援助資源を活用した包括的・組織的な支援体制の構築に向けて，教育相談等に関わるコーディネーターの重要性は提起されるようになった

（大野,2013，小林・藤原,2014，教育相談等に関する調査研究協力者会議,2016）が，包括的・統合的なコーディネーターの活動を支えるためには，今後研究分野からの成果の統合の積み重ねが必要になる（小林・藤原,2014）。その点，学校単位，都道府県単位にとどまらず，大野・今西ら（2015，2016）のように，今後は全国にある実践や研究を収集・整理し，実践的・理論的な枠組みをつくっていくことが必要である。

【引用・参考文献】

福岡教育大学（2012）平成24年度新カリキュラム【生徒指導・教育相談リーダーコース】コースツリー　https://www.fukuoka-edu.ac.jp/data_ex/pdf1421305167_0.pdf

家近早苗・石隈利紀（2003）中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究―A中学校の実践をとおして―　教育心理学研究,51,230-238.

家近早苗・石隈利紀（2007）中学校のコーディネーション委員会のコンサルテーションおよび相互コンサルテーション機能の研究―参加教師の体験から―　教育心理学研究,55,82-92.

家近早苗・石隈利紀（2011）心理教育的援助サービスを支えるコーディネーション委員会の機能尺度（中学校版）の開発―学校全体の援助サービスの向上をめざして―,学校心理学研究,11,57-68.

石隈利紀（1999）学校心理学　教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス ,誠信書房

今西一仁（2013）機能する校内支援体制をどうつくるか,月刊学校教育相談 3 月号,ほんの森出版,32-37.

今西一仁（2014）管理職との協働が生徒支援システムを確かにする，月刊学校教育相談12月号,ほんの森出版,26-29.

岩手県立総合教育センター（2012）養成研修コース（教育相談）―教育相談コーディネーター養成―　http://www.gakkoushinrishi.jp/monkashoufukkoushien/files/kyouikusoudancordinater.pdf

神奈川県立総合教育センター（2006）教育相談コーディネーターハンドブック　http://kjd.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/coordinator/coordinatorhandbook.pdf

河村茂雄（2004）楽しい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」 財団法人応用教育研究所発行　応研レポートNO.70

栗原慎二・井上弥（2013）アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方　ほんの森出版

小林幹子・藤原忠雄（2014）わが国の学校教育相談の展開史と今後の課題　学校心理学研究第14巻第１号,71-85.

教育相談等に関する調査研究協力者会議（2016）児童生徒の教育相談の充実について（案）～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～　第７回配付資料　http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/120/shiryo/1378590.htm 2016.12.24

西山久子・渕上克義・迫田裕子（2009）学校における教育相談活動の定着に影響を及ぼす諸要因の相互関連性に関する実証的研究,教育心理学研究,57,99-110.

大野精一（1998）学校教育相談の実践的な体系について　広島大学学校教育学部附属教育実践総合センター『いじめ防止教育実践研究』第２巻，1-41.

大野精一（2013）学校心理士としてのアイデンティティを求めて―教育相談コーディネーターという視点から―　日本学校心理士会年報第5号,39-46.

大野精一・今西一仁・西山久子，藤原忠雄，中原美恵，金山健一（2015）自主シンポジウム　教育相談コーディネーターの役割と研修のあり方,日本学校心理学会第17回大阪大会発表抄録集,96.

大野精一・今西一仁・持田訓子・西山久子・家近早苗・藤原忠雄（2016）教育相談コーディネーターの現状と課題Ⅱ－学校において教育相談コーディネーターが機能していくために何が必要か－,日本学校心理学会第18回大会発表抄録集,135.

瀬戸美奈子・石隈利紀（2002）高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究―スクールカウンセラー配置校を対象として―,教育心理学研究,50,204-214.

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策について（答申）