

# 個と集団へのアプローチ —派遣業務を通して—

教育相談課室

【要旨】 和歌山県教育センター学びの丘が実施する教育相談業務は、支援の対象を教職員とし、保護者を含めた来所による個別面接を基本としている。しかし、現在、教育相談主事の派遣業務は増加の傾向にあり、業務内容も多様化している。とりわけ、教職員集団を対象とした支援が増えており、今後、より適切な支援体制を構築するために、3事例を通して今後の派遣業務のあり方について考察する。

【キーワード】 派遣業務，個別教育相談面接，教職員支援，教職員集団への支援

## 1 ねらい

和歌山県教育センター学びの丘（以下、当センターと略記）の教育相談主事に要請される派遣業務の内容は多岐にわたる。本研究では、これまでの派遣業務を踏まえつつ、教育相談主事の支援の対象が、教職員個々への支援にとどまらず、教職員集団への支援へとひろがり、結果として、支援内容が横断的なものとなった3事例をとりあげ、その成果から、今後の派遣業務の展開について考察する。

## 2 研究の方法

- (1) 教育相談事業と派遣業務内容の変容について述べる。
- (2) 近年、実施された教育相談主事による3事例の派遣業務を踏まえ、今後の派遣業務のあり方を考察する。

## 3 派遣業務内容の変容について

### (1) 教職員個々への支援から教職員集団への支援へ

当センターの教育相談事業は、「和歌山方式」と称される教育相談システムを基底として展開されてきた。これは、学校から申し込まれた個々の児童生徒の心理的、あるいは特別に教育的ニーズを有する児童生徒への支援の問題について、教育相談主事が教職員を対象としたケース・スーパーヴィジョンを実施するものである。必要に応じて保護者や子供のカウンセリングや遊戯療法も行うが、主な支援の対象は個々の教職員で、基本的には教職員が当センターに来所して実施するというものである。実施場所は、当センター（田辺

市）、教育相談室（和歌山市）、そして県内7カ所にある教育相談ルームである（注1）。

本事業がケース・スーパーヴィジョンを軸として開始することになった経緯については、東山・薮添（1992）によると次のとおりである。薮添隆一（注2）は、県の教育相談主事として、増加する不登校問題を一人で解決することとなり、「こんなことは従来のカウンセリングの枠組みでは、超人でもできることではない。薮添は困って、彼のスーパーヴァイザーであった東山紘久（注3）に相談した。二人は一人で全県下の子供たちにカウンセリング的アプローチができる方法を検討した。」とある。結果、東山・薮添は、「（教育相談主事が）一人のクライアントをカウンセリングするエネルギーで、五人のカウンセラー（教職員）のスーパーヴィジョンができる。（中略）五人のカウンセラーは教師をしながらでも、三人のクライアント（児童生徒）にカウンセリングができる。」という方法を見出した。つまり、一人の教育相談主事が、支援対象となる子供や保護者の個別カウンセリングを実施することよりも、教職員を対象にスーパーヴィジョンを実施することで、より大きな効果が期待できるということである。こうして、「和歌山方式」は、基本的には教職員を対象として相談業務を展開することになった。

また、東山・薮添（1992）は、学校内に教育相談システムを構築させるために、教育相談プロジェクトチームを立ち上げ、そのチームの指導を教育相談主事が行うことで、より充実した支援を行えると提唱している。この

表 1 教育相談主事派遣回数と実施内容による内訳

年度	回数	実施内容						
		教職員を 対象とした 研修	事例検討会	個別 教育相談	講 演	グループ・ アプローチ の実施 (注4)	関係機関と の連携会議	緊急対応
平成22年度	274	65	21	80	8	51	7	36
平成23年度	291	56	32	88	5	57	23	25
平成24年度	339	55	52	100	14	62	15	24
平成25年度	399	80	73	133	6	51	10	16
平成26年度	456	93	108	135	29	40	16	26
平成27年度	303	75	62	99	7	26	6	13

※平成27年度は、紀の国わかやま国体・紀の国わかやま大会実施のため派遣業務の縮小を実施している。

方法は教育相談プロジェクトチームに属する教職員の来所相談を前提としていたものであったが、「学校の地理的位置や人員の関係で、センターに出掛けられないケースのために、学校あるいは地域へ出掛けて行く、巡回相談、巡回訪問スーパーヴィジョンが適宜行われている」(東山・薮添, 1992)と述べられており、加えて、県外では巡回訪問スーパーヴィジョンを組織化して実施している例を挙げ、「和歌山県も今後は、和歌山方式に加えて、巡回訪問スーパーヴィジョンの充実を図らねばならないと思われる」と述べている。

現在、実施されている教育相談主事の派遣業務に巡回訪問の制度はなく、教育相談に係る課題への対応が必要となった際、学校、あるいは市町村教育委員会を通じ、派遣依頼を受けるシステムになっている。

当センターの事業に、教育相談主事の巡回訪問の制度が含まれずに現在に至ったのは、1995年に文部省スクールカウンセラー事業が始まり、回数や時間に制限があるものの、学校職員以外の専門家が配置されたことで、より充実した支援が確保できたからではないかと考える。

しかしながら、教育相談主事への派遣依頼は、現在、増加傾向にあり、その内容は業務の柱であった教職員を対象としたケース・スーパーヴィジョンのみならず、多様

化してきている(表1)。これは、学校の課題が、非行、不登校といった課題に加え、特別に支援を要する子供や社会性に乏しい子供にどう対応するかについて、子供と教職員との関わりがなされているまさにその場となる学校において、より実態に即して検討することへのニーズが高まってきているからではないかと考えられる。また、次期学習指導要領で重要なキーワードとなる「アクティブ・ラーニング」の意義が「主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することによって磨かれていく」(文部科学省, 2016)となることで、これまで以上に、子供個々に確かな学力を培うための集団を育てる必要性が高まっている。これらを踏まえて、学校は、実際に教室で授業を行っていた経験を持つ教育相談主事に対し、学校の課題を包括的に捉えた支援を期待しているからではないかと考えられる。

課題を包括的に捉えるに当たり、学校側からの要望として、支援そのものの対象を個々の教職員を対象としたものではなく、教職員集団を対象とする傾向が高まってきている。これは、近年、問題のある児童生徒への対応として、チームとなって対応する必要が高まっていることや、集団づくりに苦戦している教職員集団への支援が必要とされていることから、学校あるいは市町村教育委員会より、「学級集団、あるいは児童生徒個々への適切な指導方法を複数名

の教職員と協議してほしい」という要望が増えていることから見て取れる。

このような状況を鑑みると、「一人のクライアントをカウンセリングするエネルギーで、五人のカウンセラー（教職員）のスーパーヴィジョンができる。」という教職員個々への支援を基本としていた「和歌山方式」に、教職員集団を対象とすることで、より早期に課題を解決することが求められているのではないかと考える。また、上野(2003)が、本県の教育相談事業について、「単にカウンセリングシステムを学校に持ち込もうとするものではない。学校が元々持っている問題解決のシステムや人材を、教育相談でスーパーヴィジョンを実施することにより活性化させ、子供の心理的な問題解決のために有効に利用しようとするものである」と述べ、藪添(2004)は、「学校にスクールカウンセラーが配置されることになった現在、学校という組織の中での心理臨床が新しい課題を持つに至ったようである」と述べていることから、学校で教育相談事業が展開される過程において、教職員個々への支援を軸に、学校組織の活性化も支援の視野に入っていたのではないかと考える。

上記を踏まえ、現在、当センターの教育相談事業での支援の対象は、個別教育相談面接と教職員集団に対する支援を兼ね合わせた、いわば、学校組織全体への支援へと変容してきている。

## (2) 現在の派遣内容について

当センターでは、派遣業務において教職員集団への支援を展開するに当たり、様々な支援内容を学校に提案してきた。具体例を以下に挙げる。

- ・ 教育相談主事が当該児童生徒、当該学級集団を観察した後、当該学級に対応する適切な指導方法について教職員集団で協議する。
- ・ 児童生徒個々へのアセスメント、あるいは、学級集団のアセスメント(Q-Uテスト等)の結果分析と適切な対応について教職員集団で協議する。
- ・ 教職員を対象に、教育相談主事が集団づくりに効果が認められるグループ・アプローチを実施し、集団づくりのための具体的な指導法を教職員が体験的に研修する。

- ・ 教職員の観察のもと、教育相談主事が児童生徒を対象にグループ・アプローチを実施した後、グループ・アプローチの有用性や実施計画について協議・検討する。
- ・ 緊急に児童生徒に心のケアが必要とされる場合、教職員集団を対象に、適切な対応についての研修を実施する。長期的な対応が必要とされる場合、教職員を対象とした個別教育相談面接と並行して、ケース会議や専門的知見を用いてのアプローチについての研修を実施するなどして、継続的な支援を実施する。

上記内容は、派遣を要望する校長や、窓口となる教職員の意向を聞き取り、教育相談主事が効果の高い支援内容を提案することで、形作られてきたものである。支援回数は、1回で終了することもあれば、継続的に実施される場合もある。

本研究では、派遣業務で実施された3事例を通して、その成果と課題を分析し、今後の派遣事業の展開について考察する。

## 4 事例

以下に述べる事例については、事例の本質を損なわない程度に修正を加えている。

### (1) A小学校

#### 【事例の概要】

学校の規模は、児童数が約300人、学級数は14、教職員数は26名である。低学年、高学年は比較的落ち着いているが、不登校児童が数名いた。また、中学年に教室に入ることができず、集団に適応することが難しい児童が数名いた。これらの課題の背景には、家庭的な基盤の弱さがあると考えられていた。

X年4月、校長からの要望は、「当該児童への適切な対応を教職員ができるように、また教職員が教育相談からの知見を学び、教師としての力量を高めることができるように支援してほしい。」というものであった。支援の期間はX年6月からX+1年3月までで、回数は全12回であった。また、「継続的に支援することで、本校の実態を的確に把握し、効果があると考えられる方略をどんどん提供してほしい。」というものであった。校長は、主に個々の教職員へ

の支援を必要としているようであった。

5月、支援の第1回として、A小学校の実態をアセスメントした。その結果、多くの課題が見受けられた。中学年の児童には、落ち着きがなく、授業中、教室を飛び出す児童や、友人間のいざこざで気分を害し、授業に集中できない児童が数名いる状況であった。また、中学年担任教員の熱意や想いは、児童に伝わっていないように思われた。教室の秩序は担任教員の叱責で保たれているように感じることもあった。養護教諭との面接では、「ある特定の教職員に対する関わりの難しさ」など、困難な思いを抱えると共に、課題のある児童への対応に追われている様子が見受けられ、疲弊しているように感じられた。また、校長の学校経営の理念から「子供とできるだけ遊ぶように」という具体的な指示があり、教職員達は児童への対応に尽力し、放課後まで、ほとんど自席に座ることができない状態であった。教育相談主事は教職員一人一人への支援とともに、教職員同士が対話的に実態を把握したり課題解決への手立てを生み出したりする時間、空間の必要性を感じた。

アセスメント後の校長との協議において、教育相談主事の授業の参観は希望のあった教職員の学級のみとし、その要望は、特別支援教育コーディネーターが集約し、派遣実施日の日程を調整することになった。また、教育相談主事が継続的な支援をする中で、教職員に必要な教育相談に係る研修を提案し、教職員一人一人の力量の強化を図るということになった。併せて、教育相談主事の支援の内容と校長の経営理念とのずれを生じさせないよう、校長との協議を必ず実施することを提案した。

支援回数を重ねるうちに、当初は教育相談主事の参観を希望する教職員は少なかったが、徐々に希望が増え、教職員との個別教育相談面接が実施され、時には、相談ルームで実施されることもあった。また、全教職員を対象とし、当センターで行っていた支援内容をもとに、「事例検討会」(8月実施)、「教職員を対象としたグループ・アプローチの研修」(10月実施)、「教職員参観のもと、教育相談主事がファシリテーターとして介入する児童生徒を対象としたグループ・アプローチの実施と実施後の協議」

(10月実施)、「心理検査の検査結果分析を踏まえて、特別支援教育の視点から児童理解を図る研修」(3月実施)など、教職員集団でお互いの意見や評価を交流し合う研修を実施した。さらに、教育相談主事がファシリテーターとなり、保護者を対象とした、「子育て座談会」(9月実施)も行った。

#### 【A小学校での支援の成果と課題】

本事例では、支援対象となった教職員から、支援の効果を聞き取る時間を設定することができた。管理職からは、「教職員ができるところを焦点化し、強化するというカウンセリングの視点による支援は効果的で、問題点を教職員自ら見つけ出す動機付けも高まる。」「最も効果があったのは学級経営に関してではないか。学級が落ち着き、様々な関係性も成り立ち、集団づくり(自治活動)へとつながる。そこに至るまでは、極めて細やかな配慮を必要とするのだと思う。そういう意味で、授業観察を含め教職員達の日常に入りこんで支援してもらって良かったと思う。学力も上がった。」「教職員にとって安心できる環境づくりに貢献してもらった。教育相談主事の“大丈夫”という言葉が教職員らにとって心強かったのではないか。」とのことであった。

また、特別支援教育コーディネーターは、「定期的に来てもらうことで自分自身のコーディネーターとしての責任感が高まり、これまで以上に教職員や学級の様子を観察するようになった。また担任と話し合うきっかけになった。」、中学年担当教員は、「定期的に来てもらうことが良かった。自分の学級経営や子供たちへの対応、子供の状況を客観的に評価してもらうことで自信がついた。勤務する上での栄養になった感じだ。相談ルームへ教育相談に行かせてもらったのも良かった。改めて連携しながら対応していくことの重要性を知った。」「グループ・アプローチが良かった。内容もさることながら、教育相談主事に後ろから子供達の様子を参観してもらうことで良い緊張感を与えられ、ぐっとグループとしての凝集性が高まった。」とのことだった。養護教諭は、「他の教職員との連携を構築することができた。子供が抱える問題に対し、手探りしてきたことが多かったが、明確な

ねらいをもつことができるようになった。」  
ということだった。

成果としては、教室を飛び出す児童がいなくなり、前向きに授業にのぞむ児童が増えたことも併せれば、概ね、校長の要望に応えることができたのではないかと考える。

課題としては、本ケースにおいて、教育相談主事が、校長からの要望のみで、個別教育相談以外の支援（研修会等）をどのように展開すべきか、早期に決定することができなかったということであった。実際に、教職員集団を対象に研修会（事例検討会）を実施したのは、派遣業務開始から2ヶ月が経過していた。

本ケースでは、支援内容は、それまでに培われてきている学校の環境や、児童、児童集団、個々の教職員、教職員集団等の状況や、性質を適切に理解することで決定された。そのためには、教育相談主事によるアセスメントは必須であるがゆえに、支援の方向性を決定するためには、ある一定の時間を要した。しかしながら、できるだけ早期に課題を解決するために、可能な限り迅速に、支援の方向性を決定することが重要であったのではないかと考える。

## （2）B小学校

### 【事例の概要】

B小学校は、各学年単学級である。高学年のある学級には、いじめ事象が断続的に顕在化する雰囲気は以前より継続していた。事象が発生するたびに学級担任を中心として指導と対応を重ねてきたにもかかわらず、形やターゲットを変えながらいじめの問題は学級内に存在し続けていたようであった。

Y年5月に起こった事象を直接のきっかけとして、保護者の間から学級指導に対する疑問や不満が、明確に学校に対して投げかけられることとなった。

教育相談主事が、相談ルームに来談した校長より上記のような説明を受け、協議した結果、学校の取組としてグループ・アプローチを用いた授業の実施を検討することになった。併せて、教育相談主事が学校へ出向き、当該学級児童の授業観察を行うこと、また、当該学級担任と教育相談主事とで個別教育相談面接を実施し、学級内の変化や学級担任としての思いを聞き取る機会

とすることにした。

児童の授業中の様子を観察すると、思いのほか落ち着いた様子で授業に取り組んでいるものの、何処となく互いに警戒し合う緊張感も感じられ、大人から“観察”や“監視”をされることに辟易している印象を受けた。

学級への働きかけの一つとして、管理職、学級担任ともにグループ・アプローチの実施に前向きであった。児童に対しては、学級内で友人と“ルールやお互いを大切にしながら、一緒に楽しく活動する＝遊ぶ”体験をしてもらうこと、教職員に対しては、そんな子供たちの本来の姿を観察する機会を提供できることが、教育相談主事がグループ・アプローチの授業を実施することの効果として期待できると考えた。

9月からY+1年2月にかけて、グループ・アプローチを用いた授業を教育相談主事が4回実施した。実施するプログラムの決定については、学級や児童の変化と子供に付けた力について、学級担任および管理職とその都度話し合うことを通して決定した。

いじめの対象となった児童への対応としては、Y年10月から当該児童の保護者と個別の教育相談面接を実施した。これは、子供への対応にかかわる迷いを主訴としたものであった。当該児童への対応に関しては、管理職をはじめ、学級担任や養護教諭など、複数の教職員が相談ルームへそれぞれ複数回来談した。

併せて、学級内の気がかりな児童をどう理解し、どのように対応すべきかについても、前記の教職員との個別教育相談面接の機会に検討を重ねた。

学年が改まった後も、教職員との個別教育相談面接を通じた支援は引き続き実施された。学級の様子としては、もの隠しや陰口など、集団として未熟なまま、表面上の適応をしている様子が継続して見られた。

### 【B小学校での支援の成果と課題】

いじめに端を発して集団の課題が顕在化したケースでは、いじめそのものを制止する取組となる短期的介入と、いじめの事象を生み出した集団の成長と変容を促す継続的で長期的な取組が必要となる。そこでは、

問題が発生した集団や、その渦中にいる児童生徒に対する大人の捉え方が固定したものとなりがちであることに、常に関心を寄せる必要がある。

本事例は、さまざまな要因により固定的になっている関係の中で学校生活を送ってきた児童が“みんなで楽しく遊ぶ”ことを通して、子供それぞれがもつ本来の健康的な側面を発揮しやすい雰囲気や教室を持ち込むことを目標にした教育相談主事の長期的な介入である。その下支えとなったのは、学級および児童それぞれの変化についての教職員の理解であり、現状を打破したいという願いであった。教職員と教育相談主事との個別教育相談面接は、眼前の困りごとへの対応に忙殺されがちな教職員が、学校がこれまで重ねてきた短期的・長期的な営みをそれぞれ振り返り、その中から今必要な対応策を考え出すプロセスであったと考えられる。

問題が続発する状況下においては、学級や児童の“困ったところ”に目を奪われる状況に陥りがちであり、その捉え方の修正は難しく、結果として、学級や児童の成長しようとする力を信じるのが出来にくくなることも起こり得る。そこで、学級や児童についての先入観を持たない教育相談主事が外部資源として教職員と話し、共に考えた対応策を共に実施することは、教職員の視野を広げ、視点を変える効果があるものと考えられる。

このように、外部資源である者が介入することにはリスクも伴う。学校がこれまで重ねてきた実践に関する理解が不十分な状態で実施された介入は、特に児童生徒に“違和感”を抱かせる怖れがある。また、用意周到に準備して行われる介入であっても、それがそれからの児童生徒の日常に継続的に取り入れられてこそ、真価が発揮できるものである。その点も考慮にいれて、事前の計画を入念に立てる必要があるものと考えられる。

### (3) C高等学校

#### 【事例の概要】

Z年5月、校長から対応依頼が入る。「1年生男子Aが学校の女性教員に対して反抗的な態度をとる。授業での教科指導や特別

活動、休憩時間等、女性教員の声かけに対してことごとく反発する。先日、ある女性教員がAの言葉遣いを注意したところ、Aは『ほっとけ』と言って、持っていたシャープペンシルを投げつけ、女性教員に軽い怪我をさせるということがあった。Aに対しては厳しく指導、両親にも来校してもらい事情を説明したところ、両親は女性教員に対して『申し訳ない』と丁寧に謝罪した。今後、学校としてAに対してどのような指導や関わり方をしていけばよいのかを検討しているところである。Aへの個別教育相談面接（以下、個別面接と表記）とケース会議への出席を依頼したい。」とのことであった。

依頼を受け、Z年5月から10月にかけて毎月1回、Aへの個別面接とケース会議を同日に実施し、計6回派遣事業で対応した。ケース会議のメンバーは、校長、教頭、生徒指導主任、教育相談主任、学年主任、担任、養護教諭、当センター教育相談主事である。

#### 〔初回個別面接・ケース会議〕

個別面接の前にAについての情報を校長、生徒指導主任、担任から聞き取った。その内容は、「家族は両親と8歳上の兄の4人で、兄は就職して家を離れている。成績は中程度。普段のAは明るくて友だちが多く、人づきあいのよい生徒である。

女性教員に反抗行為があり、事情の聞き取りや指導を受けた際、Aは生徒指導主任に“親は厳しくて自分はよく怒られてきた”と話し、親に対して理不尽さを感じているようだ。今回の件については自分のしたことは悪かったと反省している。」というものであった。

個別面接の初回、Aは緊張していたが、教育相談主事との面接を嫌がる様子はなく素直に応じ、「悪いことをしたのはわかっている。でも、いろいろ言われるとイライラしてきて気持ちが抑えられない」と語った。

個別面接後のケース会議で教育相談主事からAの気持ちを伝えるとともに、「親子の関係はどうなのだろう」「中学校の時はどんな生徒だったのだろう」と尋ねたところ、学校が把握している情報が非常に少な

いことが確認できた。また、出席者からも「親はどのような怒り方をしてきたのだろう」という疑問も出されたので、生徒の問題を理解し、関わりの方性を確認するためには生徒についての様々な情報が必要になることを伝え、次回のケース会議までに行きたくさんの情報を収集してもらえないかと依頼した。

#### 【2～6回 個別面接・ケース会議】

2回目のケース会議では、「中学校の教員にAについて聞いてみると、両親がとても厳しい人だということがわかった。特に父親がAに対して厳しく、手を挙げることはないものの激しく叱責することが度々あり、Aはそれに対して抵抗することもできなかったらしい。母親はAを庇うでもなく、Aの努力不足だからがんばれと叱咤激励していたようである。また、両親が共働きで忙しかったので、母方の祖母がAの世話をしてくれていたのだが、半年近く前に亡くなったらしい。兄は関西の有名大学に進学し、希望通りの職に就くことができた。中学校の頃のAは女性教員に反抗することはあまりなかったようだ」という情報が集められていた。

以後、回を重ねる度に家庭環境や両親との関係について新たな情報が共有されるようになった。

個別面接では、回を重ねるうちに、Aが「父親は怖い」「あんな怒り方はおかしい」「精一杯の抵抗はしたけど、伝わらなかった」「親の言うことに矛盾を感じる」「自分なりにがんばったけれど認めてもらえなかった」という親に対する不満を語るようになった。そして、祖母との思い出や友人との関係を語り、「学習も部活動も、その他のことも、がんばったけれどやり遂げられなかった」と、自分を振り返るようになった。

ケース会議の場では、教育相談主事が伝えるAの面接での様子や、会議にもたらされる情報を基に、Aの言動の背景や要因について話し合い、Aの寂しさ、親に認めてもらいたいという思いと息子と父親との関係、息子と母親との関係、自立の問題、成績のよい兄に対する劣等感、「がんばったけれどできない」自分に対する不安やいら

だちなど、様々な思いが複雑に絡み合っているのだろうと考えられ、心情理解も深まるようになった。直接親に反抗できないAが、高校入学後、擬似的な母親としての女性教員にやっと反抗できるようになったのだろう。また、母親に甘えたいけれどそうはできないことから、女性教員に反抗するという形で捻れた甘えを表現しているのかもしれないとも考えられた。さらに、今回、Aが起こした女性教員への反抗行為は、現在の親子の関係を露呈し、新たな関係を築き直すために必要なことだったのではないかと考えられた。

そこで、関わりの方性として、Aの課題は「自分の気持ちをしっかりとつかめるようになることと親からの精神的な自立」であると確認し、そのためにAに対しては生徒指導主任を中心として、男性教員が男同士（擬似的な父子関係や兄弟関係）のつきあいをしつつ、がんばっているところやできることについてはそれを認め、「A自身はどう思っているのか、どうしたいのか、そのためにどうしなければならないのか」を考えさせるようにしながら、関わっていくことにした。女性教員も同様に、声かけは注意や指導から入るのではなく、がんばっているところやできることをまず認め、次にどうすることが必要かを伝えるように心がけるようにした。この方針は教科等でAに関わることのある教職員にも共有されることとなった。

また、両親に対してもベテランの生徒指導主任が「個別相談」の形で話し合う機会を持つことにしたところ、数回経った頃、父親から自分の子育てについての迷い等が語られるようになった。

このような関わりを続けるうちに、女性教員に対するAの反抗は少しずつ緩んできた。A自身が「もう聴いてもらわなくても大丈夫」と教育相談主事に告げたところで対応を終了する。学校ではAや両親に対する関わりは変わらず継続されている。

#### 【C高等学校での支援の成果と課題】

ケース会議で教育相談主事がめざしたことは、Aとの個別面接の中で語られたことの中から、Aを理解するために必要と思われるポイントを伝えること、情報を共有し

ながら、出席者から生まれてくるAに対する理解と見立てを統合し、関わりの方角性を確認することだった。

日常の学校生活でのやりとりの中では、生徒の心情を把握することが難しい場合が多く、教職員にとっては「生徒がどう思っているのかわからない」と感じることも多い。しかし、わからないことがわかるようになることと不安は解消するものである。ケース会議の場でAの心情や教育相談主事の見立てなどを伝えることによって、出席者は自信を持ってさらにAを理解しようと努めることができたと思われる。この場合、面接場面での情報の共有はケース会議の場のみのことであり、守秘の徹底は言うまでもないことである。

問題の背景や要因を見極め、問題の本質に近づくためにはたくさんの情報が必要である。高等学校の場合は生徒の小中学校時代の情報を収集することは難しいところだが、本ケースにおいては当該校の教職員が積極的に中学校に出向き、Aについての情報を収集したことによって、Aに対する理解をより深めることができた。

また、ケース会議の中で教育相談主事が子供の発達の段階とそれぞれの段階における発達課題について講義する機会を持った。普段高校生と関わる高校教員にとっては、小中学校の子供がどのような段階を経て心的に成長していくかということに触れる機会は少ないものと思われる。乳児期から思春期までの発達段階とその課題を再確認したこともAを理解する上では大きな効果があったと言える。

さらに、ケース会議の度に、教職員がAについて新しい気づきを得ることができ、教職員自身ももっとAを理解したいと意欲的に取り組み、関わることがAの安定につながったと考える。高校時代のつまずきは生徒の将来設計や社会的自立に大きく影響することが多い。本ケースは教育相談主事が定期的に継続して出向き、チームとして丁寧な関わりを続けることができた事例であり、Aを理解しようと努めるとともに、高校での3年間とその先にある社会的自立に向けての支援につながったと考えている。

生徒の問題に対して、早期に気づき対応することが重要であると改めて感じた事例であった。

## 5 事例からの考察

3事例には、それぞれに課題を生み出す原因や理由がある。また、教職員個々、あるいは教職員集団の変容過程や、教育相談主事の支援内容も様々である。共通している点は、現状を打破しようと努める管理職や教職員がいるということ、教育相談主事が、個別教育相談面接やケース会議において、教職員個々の持ち得ている情報や思い、気持ちを聴き取り、理解することを基底として、その後の対応や方略が展開されたということである。

以下、3事例において、重要なポイントとなる「個別教育相談面接」、教職員集団を対象としての「個別教育相談面接とケース会議を並行して実施すること」について考察する。

### (1) 個別教育相談面接について

学校の課題には、子供の問題行動により授業が成立しない、あるいは、いじめや非行を制止しなくてはならない状況等、迅速な対応が教職員に求められる場合がある。その対応過程において、課題への対応を直接的に担う教職員が、管理職、同僚、あるいは保護者や子供から、「この先生は、うまく解決してくれるだろうか」という期待や、評価を想像したり、気にしたりすることで、焦りや、不安を抱く場合がある。また、教職員が客観的に事態を把握することが困難な中で、事態の悪化を防ぐために対応を急ぐあまり、適切な指導ができないこともある。

上記のような立場にある教職員が時間、場所、といった特別な枠で守られ、安心できる環境で実施される個別教育相談面接は、冷静に、客観的に事象を眺め、適切な指導を考えることができる機会となり、教職員が本来、持ち得ていた能力を発揮する原動力となる。事例においても、A小学校での中学年担当教員、B小学校の当該学級担任教員や養護教諭は個別教育相談面接を受けることで、その後の対応への気づきが芽生えたのではないかと考える。

### (2) 個別教育相談面接とケース会議を並行して実施すること

ケース会議においては、教職員が様々な意見や思いを述べ合う機会となる。そこでは、課題の本質を違った視点から理解でき



る機会となるばかりでなく、課題に直接的に関わっている教職員は、「自分一人がしんどい想いをしているわけではない」という想いを抱く。また、これまで課題の実情を知り得ていなかった教職員は、「困っている先生の力になりたい」といった想いが芽生える。そして、教職員個々が課題への理解と共通した方略を生み出すことができる。これは、教職員集団の特性が変化する時であり、それまで以上に学校に課題を抱えようとする力を生み出す。

方針に迷いがなく、自信を持った指導行動を取れるようになった教職員集団は、たとえ、新たな課題を見出しても、教職員集団で「誰が、何に、なぜ困っているのか」「どの要因とどの要因が関連しているのか」等、課題の本質を整理し、冷静に適切な対応を考えようとする。そういった姿勢は、課題に中心にかかわっている当該教職員以外の教職員にも良い影響を与え、「適切な対応をしよう」「問題に冷静に対応しよう」とする気持ちが生まれ、教職員個々が、どのような立場で、どのように子供に関わることができるのか、自ずと考え、見えるようになってくる。

こうして、学校全体が課題に直面できる体制が整い始めるわけであるが、その過程において、課題の要因や方略が複雑であったり、対応に時間を要したりする場合、課題に直接的に関わる教職員への負担は大きくなる。その際、教職員を対象とした個別教育相談面接の実施は、有用であると考えられる。つまり、できるだけ早い段階で、児童生徒が安心して学校生活を送れるよう、教育相談主事は、教職員集団を対象とした介入と、教職員個々を対象とした介入をバランスよく組み込まなくてはならないということである。

上述した背景のもと、教職員が自信を持って課題に対応できる段階になれば、教職員、あるいは教育相談主事が提案する具体的な方略は、功を成す。仮に、教職員がただ、方略をなぞらえて実践しても効果は期待できない。実際に子供達と関わっている教職員が「それなら、できるかもしれない」と、まず思い、「自分と子供達との関わりは・・・」と、教職員自身と子供達との関係性を捉え直し、考察し、「よし、やってみよう」とやる気と自信を持ち得て、初めて、効果が期待できる。A小学校で実施された様々な研修、B小学校でのグループ・アプロ

ーチ、C高校での生徒を対象とした個別教育相談がそれにあたる。

以上のような考察を踏まえ、教育相談主事は確実に効果のある支援をするために、可能な限り、学校の実態を把握し、教職員個々、及び教職員集団へのアプローチをデザインすることが重要であると考え、今後も、より実りある支援を展開していきたい。

〈注釈〉

注1 相談ルームで実施される、来所による教育相談には「心の教育相談」と「特別支援教育相談」がある。

「心の教育相談」では、不登校だけでなく、いじめや暴力行為、対人関係でのトラブルなど、子供の心理的な課題が背景にあると思われる案件にかかわっている教職員の相談を受けている。また、必要に応じて保護者や子供本人の相談にも応じている。

「特別支援教育相談」は、学習上または生活上の困難により特別な支援を必要とする子供の理解やその理解にもとづいた指導・支援について、教職員の相談に応じている。保護者及び子供が相談を希望した場合も、学校と連携しながら行っている。

来所による相談とは、教員や保護者に直接来所してもらい、教育相談を行うことである。相談場所としては、教育センター学びの丘教育相談課及び和歌山ビッグ愛にある教育相談室に加え、「紀北教育支援事務所教育相談ルーム」「紀北教育支援事務所那賀分室教育相談ルーム」「伊都地方教育相談ルーム」「海草・有田教育支援事務所教育相談ルーム」「日高教育支援事務所教育相談ルーム」「東牟婁教育支援事務所教育相談ルーム」「東牟婁地方教育相談ルーム」の7つの教育相談ルームがある。教育相談ルームでは、各地域の小・中学校及び県立学校等からの相談に速やかに対応し、問題の予防や解決に向けた支援を行っている。相談場所は合計9カ所であるが、特別支援教育に係る教育相談は、教育相談課と教育相談室の2カ所のみで行っている。

注2 引用文献発行時は、和歌山県教育庁教育企画室教育企画員、和歌山県教育研修センター教育相談主事であった。現在は、京都光華女子大学健康科学部心理学科教授。

注3 引用文献発行時は、大阪教育大学教授であった。現在は、帝塚山学院大学大学院人間科学研究科教授。

注4 グループ・アプローチとは、グループ活動を通してそれぞれの参加者に心理的、行動的アプローチを行い、心理的援助、人間的成長の促進、ソーシャル・スキルの向上を目的とする活動の総称であり、教育相談主事が学校等からの要請をもとに教員や児童生徒対象に行う参加型体験学習。

〈引用文献〉

- ・東山紘久・藪添隆一「システマチックアプローチによる学校カウンセリングの実際」  
pp. 29-31 創元社(1992)
- ・上野晃「生徒指導と教育相談」『和歌山県教育研修センター紀要』p. 72(2003)
- ・藪添隆一「学校臨床心理学論考-組織の変容に寄与するカウンセラーの仕事について-」  
『和歌山県教育研修センター研究紀要』  
p. 33(2004)
- ・文部科学省 教育課程企画特別部会「新しい学指導要領等が目指す姿」(2016)