

＜教育相談＞

継続した支援を目指す機能的な教育相談体制の確立

—SERAPLUS 及びアセスの活用とホワイトボード教育相談の実践を通して—

沖縄県立名護高等学校養護教諭 野 原 百合子

I テーマ設定の理由

近年、児童生徒の心身の健康問題は、いじめ、不登校のみならず多岐に渡り、複雑化・多様化・深刻化している。様々な問題の背景には、多くの場合、子供たちの心の問題とともに、家庭、友人関係、学校など、子供たちの置かれている環境の問題がある。そして、これらが複雑に絡みあっていることから、問題のみに着目した対応では、解決は難しいと言われている。

このような現状から、平成 27 年中央教育審議会において「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）」が提言され、学校や教職員が心理や福祉等の専門家と連携・分担する「チーム学校」体制を整備し、学校の機能を強化する重要性が指摘されている。また、平成 29 年の教育相談等に関する調査研究協力者会議による「児童生徒の教育相談の充実について」では、今後の教育相談体制の在り方について、未然防止、早期発見及び支援・対応への一貫した支援体制づくりの重要性が示された。さらに同年、文部科学省は「現代的健康課題を抱える子供たちへの支援」において、養護教諭が専門性を生かしつつ、全ての教職員・専門スタッフと連携した取り組みを日常的に行うことの重要性を述べている。

沖縄県立名護高等学校（以下、「本校」）は、県の北部に位置する全校生徒 917 名の大規模校である。生徒は、「知性を研こう」「感性を鍛えよう」「個性を育てよう」の校訓のもと、文武両道に励んでおり活気がある。職員は、そのような生徒の進路実現に向け日々尽力しているが、多忙さ等の理由で、生徒の様々な課題への対応に苦慮する場面も見受けられる。本校では、管理者を中心に、教育相談係や担任、養護教諭、S C 等とも連携する教育相談体制が確立されている。教育相談係は、授業を担当しながら特別支援教育コーディネーターも兼務しており、丁寧な生徒対応に努めている。そのため、同時期に継続して見守り・支援を要する事案が複数ある場合、相談に多くの時間を費やす現状がある。さらに、夏休み明けに実施した健康に関するアンケートでは、普段は保健室へ来室しない生徒が心身の健康に関する悩みを訴えるケースもあり、潜在的な健康相談のニーズが明らかになった。養護教諭は、全生徒を対象に健康相談等を通じ、経年的に関わることができ、課題の早期発見及び対応が可能な立場にある。その特性を生かした教育相談体制の在り方について、今一度再考する必要があると考えた。

思春期には、それまでに解消されなかった発達課題の積み残しが表に出てくるといわれ、生徒個々の課題は千差万別である。課題の大きい生徒に関わる場合、丁寧なアプローチが求められるため職員の負担感は大きいと考えられる。職員の抱え込みを防ぐ上で、常日頃から情報共有の場として、ケース会議は重要ではあるが、長時間を割いてしまう事が多く、その改善が必要だと感じている。学校でのケース会議が進まない理由として、佐藤節子（2012）は、「時間がない」「原因探し・犯人探しに終わる」等を挙げ、効果的なケース会議の在り方として「解決志向アプローチ（以下、S F A）」と「ファシリテーション」の理論及び手法を用いた「ホワイトボード教育相談」を提唱している。

そこで本研究では、4 月に実施した SERAPLUS の結果や日常の健康相談等を通し、心身に課題を抱えていると思われる生徒を把握する。また、SERAPLUS を実施した時点では心身に問題がなかったものの、その後の学校生活において気になる生徒が存在することから、対象学年に、学校環境適応感尺度（以下、アセス）の質問項目に身体症状等を問う項目を加えたアンケートを実施した。これにより、対象学年生徒の学校適応感の傾向を把握し、職員の見立てと併せて、支援が必要と考えられるケースについて、関係する職員と共にケース会議を実施する。ケース会議は、佐藤のホワイトボード教育相談を参考に、早

期介入として生徒への支援策を検討し実践する。これらを組み合わせることで、生徒の抱える課題の深刻化を防ぐと同時に、職員で支援の方向性を一致させることによって、心理的負担の軽減やモチベーションの維持が期待でき、継続した支援に繋がると考え、本テーマを設定した。

＜研究課題＞

SERAPLUS やアセス等のアンケートを活用し、心身の課題を抱えていると思われる生徒を把握し、早期介入に繋げるためのケース会議「ホワイトボード教育相談」を実施する。それにより、職員間で支援の方向性を可視化し一致させ、切れ目のない機能的な教育相談体制の在り方について研究する。

Ⅱ 研究内容

1 機能的な教育相談体制

(1) 機能的な教育相談の定義

「機能的」とは、精選版日本国語大辞典によると、「それぞれが活動能力を有効に発揮するさま」である。「教育相談」は、生徒指導提要（2010）において、「児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るもの」と定義されている。さらに、教育相談を「教員にとっての不可欠な業務であり、学校における基盤的な機能の一つ」と位置づけ、組織的に行うための校内体制整備及び、教員一人一人の意識高揚の必要性について述べている。

教育相談は、すべての児童生徒を対象に、あらゆる教育活動を通して行われるものであり、すべての教員が適時、適切に行う事が必要とされている。一人一人の教員が、日頃の教育活動を通して多面的に生徒を理解し、共通認識を持って生徒を支援していくことが大切であると考え。すなわち、機能的な教育相談体制とは、すべての教員がその持てる力を有効に発揮できるよう、支援の方向性について共通理解し、連携・対応する体制であり、チーム支援が前提になると捉える。

(2) チームとしての学校

文部科学省は、「チームとしての学校」を実現する上で重要な3つの視点を、①専門性に基づくチーム体制の構築②学校のマネジメント機能の強化③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備とし、実現のための具体的な改善方を述べている。「チームとしての学校」とは、校長のリーダーシップの下、学校の資源が一体的にマネジメントされることであり、図1ではそのイメージを表している。学校は、家庭や地域と連携・協働することによって、ともに子供の成長を支えていく体制を作ることが重要である。

石隈利紀（2017）は、チームで援助を行うメリットについて「子どものニーズに合った援助案を作成するため」とし、「苦戦している子どもたちへの援助の基本は、子どもの強いところと援助者の力を最大限に活用すること（石隈、2002）」と述べている。また、栗原慎二・井上弥ら（2018）は、学校適応支援について、図2の石隈（1999）のモデルを挙げ、一次的支援から三次的支援までを同時的・構造的に提供する必要性を指摘している。多様化する子どもの心身の健康課題に、チームで連携し対応することは、子どもの強みを引き出し、援助者である教師の力をも最大限に発揮できると考える。本研究では、特に二次的支援に着目した校内連携の在り方を検討する。

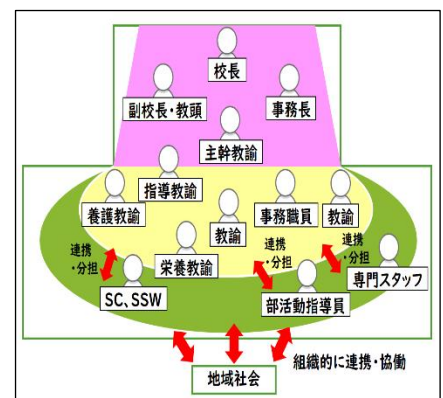


図1 チームとしての学校のイメージ

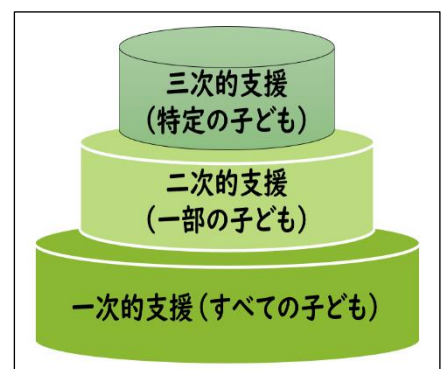


図2 3段階の援助サービス

2 アンケート

(1) SERAPLUS

SERAPLUS は、表 1 に示す通り、生徒の内面を、「スキル習得度」「人づきあいの構え」「性格タイプ」の 3 つの視点（測定領域）から把握することで、対人関係の場面で配慮を必要とする生徒を早期に見つけ、支援の糸口をつかむことを目的とした検査である。また、生徒自身の社会性を育てるために必要なスキル及び性格タイプから、生徒の適応課題を明らかにしている。

表 1 SERAPLUS の測定尺度

スキル習得度 【5 尺度 20 問】	①相手に伝える ②人と関わる ③表情を読みとる ④相手を思いやる ⑤感情を抑える
人づきあいの構え 【2 尺度 24 問】	①自己肯定感 ②他者信頼感
性格タイプ 【6 尺度 21 問】	①明朗型 ②顕示型 ③繊細型 ④温和型 ⑤一途型 ⑥地道型

(2) アセス

アセスは、栗原・井上ら（2018）によって開発された「学校適応感」を総合的に測定する尺度で、子どもがどんなことで、どの程度困っているのかを測定する。小学校 3 年生から高校 3 年生までを対象としており、34 項目の質問から構成される。学校適応感は、表 2 に示す通り

表 2 アセスの構成因子

全体的 適応	生活 満足感	生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感を示す。
対人的 適応	教師 サポート	教師の支援があるとか、認められているなど、教師との関係が良好であると感じている程度を示す。
	友人 サポート	友達からの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示す。
	向社会的 スキル	友だちへの援助や友だちとの関係をつくるスキルを持っていると感じている程度を示す。
学習的 適応	非侵害的 関係	無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度を示す。
	学習的 適応	学習の方法もわかり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度を示す。

6 つの因子から構成されている。特に「生活満足感」は、学校環境以外の要因を含む全般的な適応感であることから、最も重要な因子である。本研究では、SERAPLUS とアセスを併用することで、課題を抱えた生徒の早期把握に繋がると考えた。

3 ホワイトボード教育相談について

(1) ホワイトボード教育相談

ホワイトボード教育相談は、佐藤（2012）が「SFA」と「ファシリテーション」等の考え方をベースとして提唱した、効果的なケース会議の方法である。

表 3 ホワイトボード教育相談のメリット

①目標（ゴール）がぶれない ②話し合いが見える ③多様な対応のアイデアが出やすい ④参加している実感がある ⑤時間的負担が少ない ⑥途中参加してもわかりやすい
--

ホワイトボード教育相談は、単に解決策を考える方法ではなく、表 3 に示したメリットを持ち、チーム支援のためのプロセスである。ホワイトボードへ記入することにより、情報を可視化し、実現可能な対応策を考え、役割の明確化を可能にする。多忙な学校現場において、会議を開催できる時間は限られており、30 分程度の時間で開催できるケース会議は魅力的である。さらに、生徒が抱える様々な課題に関して、チームで支援策を検討し対応することは、特定の職員の抱えこみ防止に繋がる。これらのことから、ホワイトボード教育相談を実践する意義は大きいと考える。

(2) SFA

SFA（Solution-Focused Approach）は、直訳すると「解決に焦点を当てるアプローチ」で、ブリーフセラピー（短期療法）と呼ばれる心理療法の一種である。黒沢幸子（2002）は、「ここでいう解決とは、『何かが新しく構築されること』であり、『より良き未来の状態を手に入れること』と説明している。また、森俊夫・黒沢（2002）は、SFAを図 3 のように捉えており、本研究において、解決志向ブリーフセラピー（SFBT）を、SFAと同義とした。さらに、このアプローチの最大の特徴は、問題やその原因等を追究するのではなく、解決に役立つ「リソース＝資源（能力、強さ、可能性等）」に焦点を当てて、それを有効活用することにある。リソースは「そこにあるもの」であり、本人にまつわる内的リソース（興味関心、特技、セールスポイント等）と、本人の外側にある外的リソース（家族、友人、部活、ペット、宝物等）から成る。生徒は、家庭など、学校

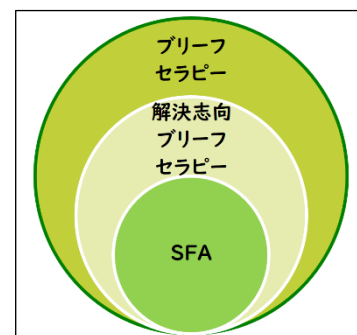


図 3 SFA の概念

外の事で悩みを抱えていたり、問題の原因が分からないことも珍しくない。厳しい状況下においても、リソースに目を向け、学校ができること、生徒自身ができることを、様々な視点から引き出し考える姿勢そのものが大切であると考ええる。

(3) ファシリテーション

日本ファシリテーション協会は、「ファシリテーションとは、人々の活動が容易にできるよう支援し、うまく運ぶよう舵取りすること」であり「その役割を担う人が『ファシリテーター』である」と述べている。

堀公俊（2019）によると、ファシリテーターは、チームが本来持っている力を引き出し、大きく育てるためのプロセスをリードする役割を担っており、図4に挙げた4つのスキルが求められる。そのスキルを活用し、「共有」「発散」「収束」「決定」の問題解決サイクルを循環させ、話し合いを進行していく。

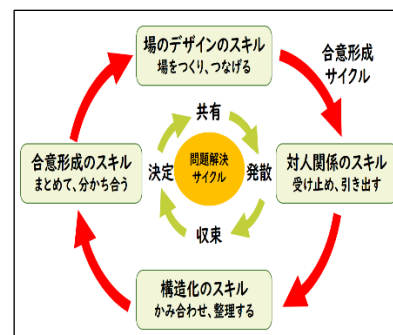


図4 ファシリテーターに求められるスキル

佐藤・笹原英子（2012）は、ファシリテーターについて、「中立的な立場で、チームのプロセスを管理し、チームワークを引き出し、そのチームの成果が最大となるように支援する」と述べている。様々な課題を抱える児童生徒のために、「機能し得るチーム」としての体制を整備する上でも、ファシリテーターの役割は非常に重要であり、そのスキルを多くの職員が身につけることが望ましいと考える。

Ⅲ 研究の実際

1 実態把握と分析

(1) 職員対象アンケート

初回のケース会議実施前の11月に、全職員対象の意識調査として、「教育相談体制に関するアンケート」を実施した。質問紙は、春日由美（2018）の「教師の教育相談に関する困難感および自己意識との関連に関する一研究」から10項目、伊藤美奈子（1997）の「所属校の教育相談体制に関する質問項目尺度」から4項目を抜粋した。さらに、ケース会議の必要性や効率化を問う項目を追加し、計16項目の質問紙を作成した。回答は「全くない」から「とてもよくある」の4件法とした。対象者62名中、有効回答は48名（77%）であった。

アンケートの結果、図5に示したように、①「教育相談の十分な時間が取れない」②「家庭の問題にどこまで踏み込んでいいのかかわからない」③「自分の関わり方でよいのか不安」④「自分に相談しづらいのではないかな」⑤「教育相談の知識不足」という困難感が上位を占めた。

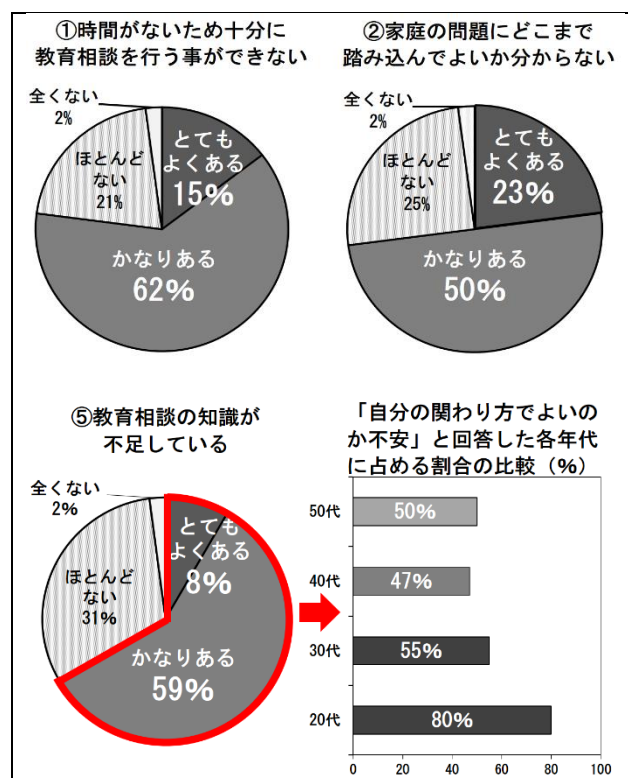


図5 職員アンケート結果（抜粋）（N=48）

笠井孝久（2015）による「教育相談において教師が直面する困難」の研究においても、教育相談を行うこと自体が困難だという「時間のなさ」を指摘する回答が多く、本校でも同様の結果が得られた。

また、知識不足を感じていると回答した職員32名中26名は「自分の関わり方でよいのか」と

いう不安を抱えており、年代別における割合は、20代、30代、50代、40代の順に高かった。春日（2018）は、20代や30代は、40代に比べ、教育相談の知識や声かけといった具体的方法についての困難感を感じていると述べている。また、年齢の違いによる教育相談困難感の差について、20代・30代に比べ、40代は困難感を感じにくい年齢である可能性を示唆している。その要因として、40代は研修等での知識の蓄積や経験値が増加することを挙げている。

一方で、職員間の連携のしやすさ、協力体制等、職場の支持的風土については肯定的に捉えている結果が示された。また、ケース会議については必要だと感じている割合が約7割を占め、効率の良さを重視する回答が6割であった。これらのことにより、ホワイトボード教育相談は本校職員のニーズに合致する会議手法である可能性が示唆された。

(2) 生徒対象アンケート

本研究では、ある学年の生徒を対象として、アンケートを実施し、結果の分析及びケース会議における対象者の抽出を行った。

- ① SERAPLUS（4月実施）において、各クラスの「誰にフォーカスシート」や「見つめて育てるシート」から、どの生徒にどのような不適応が起こりやすいのか、どのような点に配慮が必要かを把握した。学年の傾向として、自己肯定感も他者信頼感も高い生徒が42%を占めている一方で、両者とも低い生徒が22%存在した。また、性格タイプで多いのは、「地道型（24%）」、次いで「繊細型（22%）」であった。さらに、社会的スキルにおいては、「人と関わることが苦手」で「感情を抑える」傾向にあることが読み取れた。

SERAPLUSでは、「人づきあいの構え」でフォローエリアに該当する生徒、「配慮したい傾向」の「孤立傾向」や「不登校傾向」、「対人トラブル」等に該当する生徒、「社会的スキル」の項目が低い生徒を抽出した。

- ② アセスの34項目に、表4に示した不眠・食欲低下・体調不良の有無、相談したい大人の4項目を加えた計38項目の質問紙を作成し、11月にHRで実施した。回答は「あてはまる」から「あてはまらない」の5件法とした。尚、質問項目38「相談したい大人」のみ複数回答とし、有効回答は299名であった（回答率98%）。

アセスの質問項目については、全クラスにおいて「生活満足感」は高く、因子得点の平均は56であった。また、ほぼ全てのクラスで最も数値が低い因子は「学習的適応」であった。

身体症状についての質問項目では、最近（1カ月以内）の状態について、「なかなか眠れなかったり、夜中に目が覚める（76名）」「食欲が落ちている（40名）」「体調を崩すことが多い（54名）」となっており、精神状態が不安定で身体症状に表出していると推察される生徒が少なからず存在した。また、「相談したい大人」として最も多かったのが「親（120名）」、次いで「担任（51名）」「養護教諭（31名）」で図6に示す結果となった。一方で「誰もいない（74名）」と回答した生徒の割合が約25%を占めた。

アセスを含む生徒用アンケート結果から、要支援領域に属する生徒のうち、身体症状が顕著な生徒を抽出した。

上記①、②のアンケートより、当該学年生徒の実態として、内向的で対人関係では緊張しやすく、学校生活では地道で真面目に取り組む生徒が多いことが分かった。また、全体的に学校

表4 生徒用アンケート（アセスへの追加項目）

35	最近（1カ月以内）、なかなか眠れなかったり、夜中に目が覚めることがある
36	最近（1カ月以内）、食欲が落ちている
37	最近（1カ月以内）、体調を崩すことが多い
38	悩みがある時、相談したい大人を下記から選択して○で囲んで下さい（複数回答可） ①担任 ②教育相談係の先生 ③保健室の先生 ④その他の先生（ ） ⑤スクールカウンセラー ⑥親 ⑦誰もいない ⑧その他（ ）

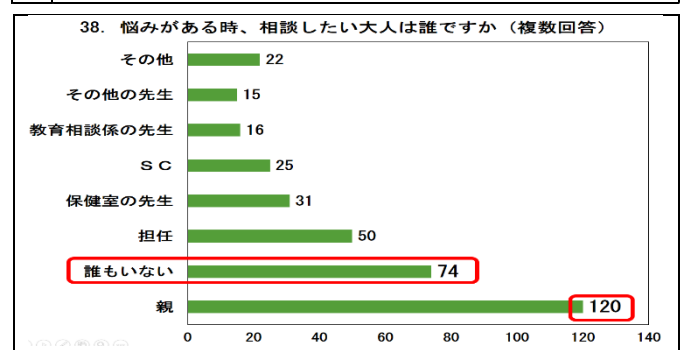


図6 生徒用アンケート結果（抜粋）（N=299）

適応感の高い傾向だが、自己肯定感の低い生徒も一定数存在することが明らかになった。

2 ケース会議の実施

上記2つのアンケート結果に加え、担任や教育相談係の意見を参考に、図7の手順で、ケース会議の対象者2名（以下、ケースA、ケースBとする）を抽出した。また、気になる兆候があるものの、既に職員が何らかの配慮や手立てを行っている生徒については、緊急性が低いと判断し、経過をみていくこととした。ケース会議の実施にあたっては、図8の進行例を参考に養護教諭Xがファシリテーターを務めた。会議の進行にあたっては、リソースに目を向けること、ブレインストーミングによる実現可能な対応策をより多く発言してもらうことに重点を置いた。また、会議での意見等は、図9のレイアウト例に示したように、全てホワイトボードへ記入していった。



図7 ケース会議対象者の抽出

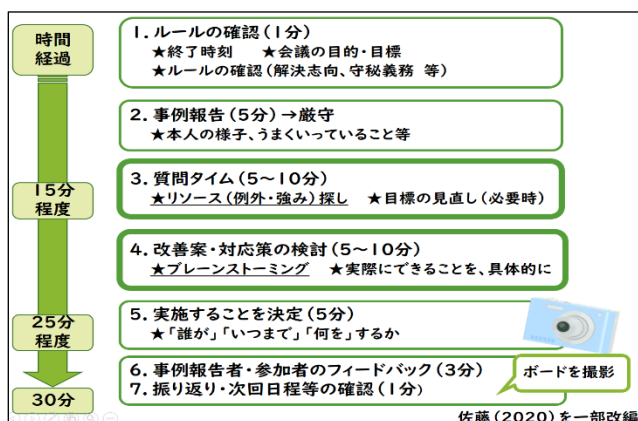


図8 会議の進行例

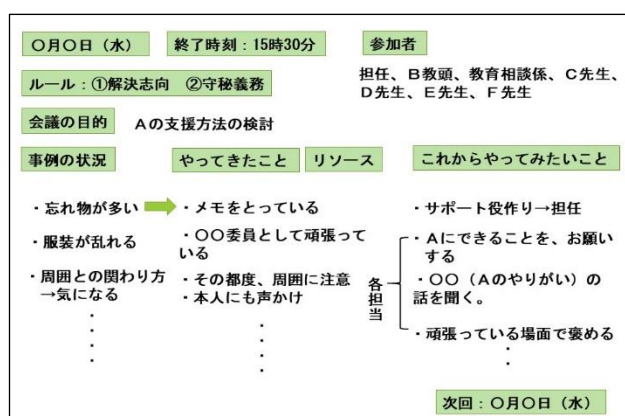


図9 ホワイトボードのレイアウト例

(1) ケースAへの支援

① ケースの概要

Aは、忘れ物が多く一斉指示が通りにくい。また、場の雰囲気を読みとるのが苦手である。SERAPLUSでは、図10の通り自己肯定感・他者信頼感が高いという強みがある。性格は明朗型、社会的スキルは「読みとる」スキルが低いという結果を示していた。また、アセスでは図11の通り、非侵害的関係の点数が低く、Aがクラスメイト等に対し、何らかの否定的な友人関係があると感じている可能性が示唆された。

② 事例提供者（担任）の困り感

忘れ物の多さや、周囲との関わり等、気になる面が目立っている。Aや周囲へどう対応すれば良いのか悩んでいる。

③ 支援の実際

表5において、Aの1回目と2回目の会議内容をまとめて示した。1回目の会議では、A個人へのアプローチを中心に検討し、支援内容を決定した。担任や教科担当は、授業や清掃活動等の場面で、「よく気づいたね」「いつもありがとう」等とAの気づきや努力を労う声かけを意識して行った。また、Aが負担を感じている様子があった際、教科担当が「嫌な事は嫌と伝えよう」と諭すと、「変われるのなら変わりたい」という感情の表出が見られた。さらに、アンケートにおいてAが不眠・食欲低下を訴えていた

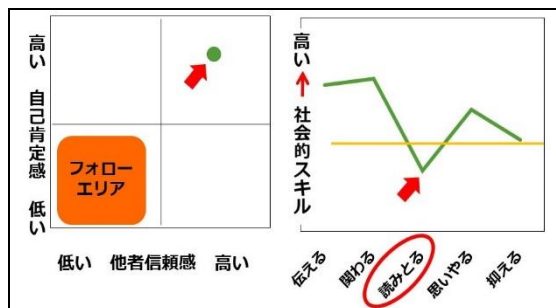


図10 SERAPLUSの結果（ケースA）

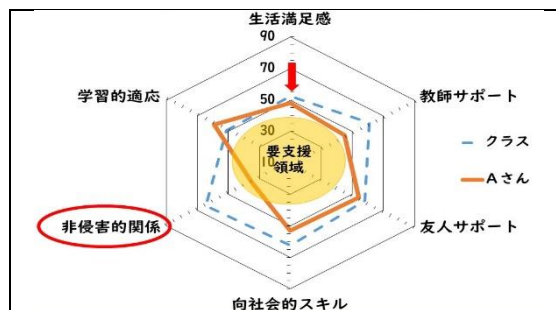


図11 アセスの結果（ケースA）

為、養護教諭が状況確認をした後、速やかにＳＣ面談へと繋いだ。ＡはＳＣ以外に悩みを打ち明けない為、ＳＣ面談を継続し、教育相談係を中心にフィードバックを得ながら対応していくこととした。また、会議に参加できなかった職員へ iPad で撮影した会議録を用いて、支援策の説明を行った。

２回目の会議までの約３週間の実践では、手立てがうまくいかない場面も多かった。要因として、Ａ自身が支援を「特別扱い」と捉え嫌がることや、クラスの支持的風土が醸成されていないこと等が考えられた。そこで、２回目の会議において、Ａ個人へのアプローチのみではなく、クラス全体へのアプローチに軌道修正した。主な手立てとして、担任は、３学期のＬＨＲで、学級レクやブリーフセラピーのワークシートを活用して、支持的風土のある学級づくりを行う事を目標とした。また、教科担当は、クラスの良い点を積極的に褒めることを意識した声かけを継続し、年度末に改めて評価を行うことを確認した。

表５ 職員の役割分担と手立て（ケースＡ）

		１回目（１１月下旬）	２回目（１２月中旬）
参加者		担任、教育相談係、教頭、教科担当（５名）、養護教諭（３名）の計１１名	担任、教頭、教科担当（２名）、養護教諭（３名）の計７名
会議の目標		Ａへの支援方法の検討	Ａの状況変化の確認→クラスへのアプローチの検討
役割分担と手立て	担任	・Ａへの声かけ ・周囲にＡのサポート役を作っていく ・クラスの雰囲気づくり	・Ａへの声かけ（継続） ・学級レク等を通して、雰囲気づくり ・家庭との連絡
	教科担当	・Ａの得意なことをお願いする （例：数学の問題の解き方を友人へ教える等） ・アルバイト（本人の強み）についての話を聞く ・Ａのできることを褒める	・Ａ以外の生徒も、しっかり褒める （クラス全体の肯定感上昇を意識） ・機を逃さずに注意する（クラス）
	教育相談係	・ＳＣへの繋ぎ及びフィードバック ・教科担当としての関わり	・ＳＣへの繋ぎ及びフィードバック（継続） ・教科担当としての関わり（継続）
	養護教諭	・Ａの健康観察 ・保健室での受容	・Ａの健康観察（継続） ・保健室での受容（継続）

その後、担任はケース会議の検討内容を受け、３学期に学級レクを行った。担任と共に副担任も学級レクに参加し、場を盛り上げた。レク終了後、担任は『本当は、みんなで一緒に楽しみたい』という子ども達の気持ちが伝わった」と述べ、次の実践に意欲を見せた。また、Ａは少しずつ、保健室でも自身の気持ちを表出するようになった。

（２） ケースＢへの支援

① ケースの概要

Ｂは、空気を読むことが苦手で、指示が通りにくい。職員や友人に対して、命令調で話したり、横柄な態度をとることがある。

SERAPLUS では、図 12 の通り自己肯定感はやや低い、社会的スキルは「思いやる」スキル以外は高いという強みを持つ。性格は一途型である。また、病院での心理検査において「耳からの情報を覚えることは得意」である一方、「抽象的な言葉のイメージ理解や、雑談は苦手」という特性があることが分かっている。

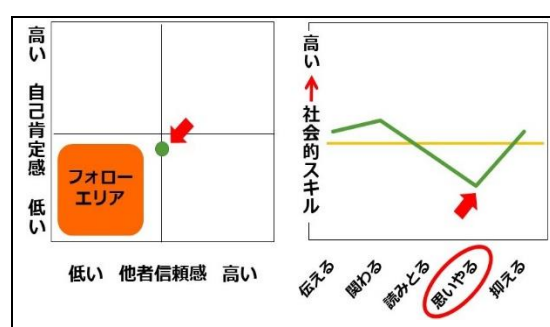


図 12 SERAPLUS の結果（ケースＢ）

② 事例提供者（養護教諭Ｙ）の困り感

健康面において、経過観察しながら関わっているが、指示が通りにくい。また、命令調で話すことが多い為、対人関係でも気がかりである。

③ 支援の実際

ケース会議において、Ｂの気分の変動は体調による影響が大きいこと、すべきことであっても健康面を理由にやらない場合がある等の状況が確認できた。気になる言動は、その都度注意を促し、意識化させていく等、表 6 に示した手立てを職員で共有した。Ｂの真面目さや、自身

の状態をこまめに職員に報告する状況を強みと捉え、効果的に活用することを確認した。また、Bの体調に配慮した活動を促すこと、Bに声をかける際には、抽象的な表現を避け、具体的かつ端的に伝えることを共通認識し、年度末にBの変容を見取ることとした。

会議後、保健室では主に体調面の確認をしながら、気になるコミュニケーションについては注意を促すものの、Bを褒める視点を意識した声かけを行うよう努めた。

(3) ホワイトボード教育相談の評価

ケース会議実施後に、参加者に対してホワイトボード教育相談を評価してもらった。第1回目は感想のみ記載してもらったが、2回目以降は、ホワイトボード教育相談のメリットを評価の視点とした12項目のアンケートを作成し実施した。回答は「そう思う」から「そう思わない」の4件法とした。図13に示した通り、最も得点が高かったのは①「生徒の情報共有ができる」(3.6点)で、次いで②『会議に参加している』実感がある(3.5点)③「チームで支援していこうという雰囲気が感じられる(3.5点)④「時間的負担が少ない(3.4点)」であった。一方で、⑤「役割分担が明確である」⑥「早期介入に繋がる」に関しては、肯定的回答は7～8割に留まった。

感想として、表7に記載したように、「共有する場が持てた」「みんなが寄り添うことで(担任の)孤独感が取れると思う」「他の生徒についてもやってみたい」等の肯定的内容が多く寄せられた。さらに、日頃の職員のコミュニケーションの重要性を指摘する意見もあった。

表6 職員の役割分担と手立て(ケースB)

		1回目(1月上旬)
参加者		担任、教育相談係、教科担当(4名)、養護教諭(3名)の計9名
会議の目標		Bへの支援方法の検討
役割分担と手立て	担任	・Bへの声かけ ・Bをサポートしているメンバーのフォロー ・家庭との連携
	教科担当	・Bのできることを褒める ・Bのできることは本人にしてもらう ・Bの言葉使い等、注意する際の声かけの工夫
	教育相談係	・教科担当としての関わり ・必要時、個別面談(Bやクラスメイト)
	養護教諭	・Bの健康観察 ・コミュニケーションについての個別指導 ・家庭との連携(健康状態の確認を含む)

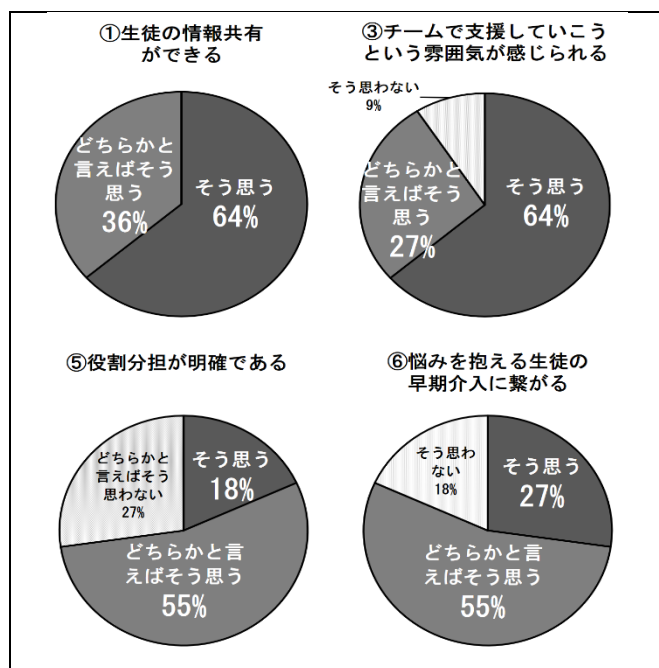


図13 会議後アンケートの結果(抜粋) (N=11)

表7 会議後の職員の感想

- ・今までのケース会議と違って、一個人のことをたくさんの目でみて、意見交換ができるので、良い支援に繋がっていくような気がしました。私とは違う別の目線、受け止め方があり、とても充実した話し合いの場になったと思います。今後、この生徒と接する時に、より細かく観察してみようと、意識が変わると思います。
- ・気になる生徒がいても、今までは共有する場がなかったので、意外な一面を知ることでもできたとし、一番は担任の困り感にみんなが寄り添うことで孤独感がとれると思うし、とてもよかったと思います。他の生徒もやってみたいですね。
- ・普段の職員同士のコミュニケーションを密にすることで、生徒の変化に早く気づくことができると思う。必要に応じて行うケース会議は、情報交換の場としてもとても有効である。

3 その他生徒へのアプローチ

ケース会議の対象外の生徒に関しては、以下のアプローチを行った。

(1) アセスの結果活用

アセスの読み取り方に関する資料を作成し、結果個票と併せて、担任へ返却した。その際に、各クラス及び学年全体の傾向を伝えた。担任はアセスの結果を受けて、クラス全員への二者面談を行ったり、気になる生徒のフォローなど、何らかの対応をしていた。また、担任から依頼のあった生徒に対し、養護教諭が健康相談を行った。相談内容は担任にフィードバックし、担任から

の声かけのポイントや、教育相談係やS Cとの連携、継続した健康相談の予定等、今後の関わり方について意見交換を行った。

(2) 保健だよりの活用

アンケート結果より、睡眠や食欲、体調面での課題を抱える生徒が多い状況を把握したため、保健だより（臨時号）を発行した。また、アテネ不眠尺度を掲載し、生徒が自分自身の睡眠状態を客観的に把握できるようにし、受診や相談が必要な目安についても明記した。

(3) ワークシートの活用

気になる兆候がある生徒Cに対し、S F Aのワークシートを活用した健康相談を行った。ワークシートの記入により、生徒Cは現状を見つめ直し、自分ができることを考える契機となった。

「できること」の内容が抽象的な場合でも、健康相談を通してより具体的なものになり、さらに選択肢が増えていった。取り組んだ内容に関して、1か月後、一緒に振り返りを行った。

4 考察

本研究において、SERAPLUS やアセス等のアンケートを活用し、さらにホワイトボード教育相談を実施することで、課題を抱える生徒への早期対応及び、継続的な教育相談体制の在り方について検討した。

職員アンケートの結果、「生徒の問題が起きた時、担任を援助する教師が多い」との回答が8割を占めており、ケースAが在籍するクラスの学級レクの際には、副担任も担任と一緒に場を盛り上げる等、本校は支持的風土が備わっていることが伺えた。このことは、西山久子ら（2009）が教育相談の定着要因として「その学校の職場における協働的風土」を挙げていることから、本校の大きな強みである。田村・石隈ら（2017）は、『チーム』とは、頭数がそろっていることではなく、お互いに信頼関係があることとし、チームとしての活動力発揮の前提として、メンバー一人一人の信頼関係及び尊重し合える関係の重要性を述べている。普段から職員同士がコミュニケーションを大切にすることによって、より良い生徒支援にも繋がると考える。

対象生徒を抽出する際、アンケートを併用したことは、生徒を多面的に捉え、抱える課題を探るのに有効な手段であったと考える。また、異なる時期のアンケート実施は、生徒の抱える課題が継続的なものであるか否かを判断する根拠になり得ると考えられ、年度内に複数回のアンケートを実施する意義は大きい。反面、集計等に関して職員の負担になる可能性もあり、実施方法についてはFormsの活用等の工夫が必要である。さらに今回、アセスの結果を速やかに担任へフィードバックしたところ、複数の担任がクラスの全生徒との二者面談を実施した。アンケート結果のみに捉われず、生徒の内面へアプローチをしていく視点は、予防的教育相談にも繋がる重要な姿勢であると考ええる。今後は、校内研修等を通して、アンケート結果の読み取り方や対応について、職員の理解を深めていくことが望ましい。

また、ホワイトボード教育相談の実施は、職員のアンケート結果や感想から読み取れるように、生徒の情報共有や支援の方向性について共通理解を図る上で有効であったと考える。生徒の様々な情報を可視化することで、対応が一目瞭然となった。また、リソースに目を向け、自分とは違う視点で生徒を捉えることで、より深い生徒理解に繋がった。さらに30分という時間設定は、参加する職員の負担感軽減を可能にした。同時に、短時間で効率的に情報を共有し、必要な支援や役割分担について合意形成を図ったことで、協働・連携の機運が高まった。一方で、課題を抱える生徒が多いほど会議時間の不足は必至であり、ケース会議の対象者を抽出することが求められる。実際には、ホワイトボード教育相談の対象者に基準があるわけではなく、困り感を抱えている人（生徒・保護者・職員等）がいれば、全てが対象者になると考える。限られた時間の中で、誰をケース会議の対象とするのかは、職員との話し合いや学校の実情による部分が大きいであろう。さらにケース会議の対象から外れる生徒に対して、誰がどのように関わるのかという、校内支援体制の整備が望まれる。今回、福岡市発達教育センター作成の「サポートファイルⅡ」を参考に、図14に示した校内支援体制のイメージ図を作成した。養護教諭がその特性を生かした健康相談やコーディネー

ターの役割を果たして連携を図り、各職員が強みを生かした支援を行っていくことで、より機能的な教育相談体制に繋がると考えられる。

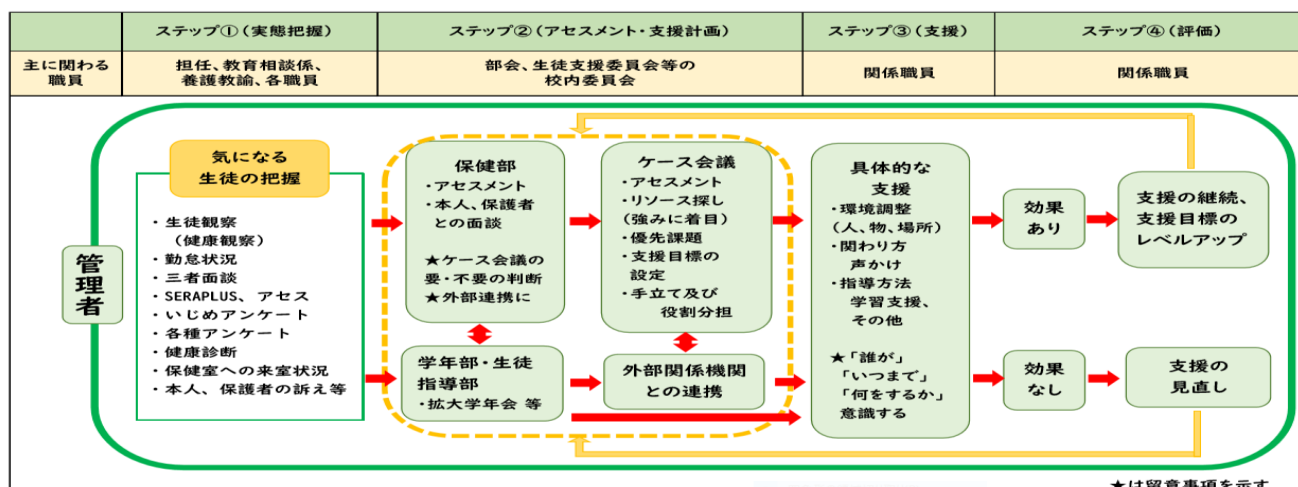


図 14 校内支援体制のイメージ

ケース会議を進行するうえで、ファシリテーターの役割は非常に重要であり、参加人数とメンバーに大きく左右されると実感した。経験を重ね、スキルを高めることで、ファシリテーターの役割を担っていくことができ、より効果的な話し合いになると考える。本校は、カリキュラム上、水曜日以外に会議等を設定することが難しく、様々な委員会や研修等が集中するという課題がある。その為、定例化されていないケース会議を行う際は、他の委員会等との調整が難航する。また、どうしても急な生徒対応に当たらねばならない場面も多く、会議への参加者が少なくなるという問題が生じる。定例化することで、ある程度の調整が可能になり、より効果的なケース会議を実施できるのではないかと考える。

今回、生徒アンケートから見えた「相談したい大人がいない」という実態は、新たな課題である。本田真大（2019）は、援助要請の心理状態を①「困っていないから相談しない」②「助けてほしいと思わない」③「助けてといえない」の3つに大別している。さらに、『相談の難しさ』は、『助けて』が言えない子ども（個人）と『助けて』が届かない学校（環境）の相互作用による問題状況である」と指摘している。生徒の「相談できる力」と、学校の「受け止める力」を高める方策を検討していく必要がある。

IV 成果と課題

1 成果

- (1) SERAPLUS とアセスの併用は、生徒の実態を多面的に捉える一助となり、抱える課題を早期発見し、早期対応に繋がった。
- (2) 解決志向の「ホワイトボード教育相談」は、情報を可視化することで生徒理解を促進し、チームで生徒を支援しようとする機運の高まりに繋がった。
- (3) 「ホワイトボード教育相談」で実現可能な支援策を決定したことは、実践へのスムーズな移行を可能にした。

2 課題

- (1) 課題を抱える生徒への早期対応を図るためにも、既存の校内委員会を活用したケース会議の定例化など、機能的な相談体制を強化していく必要がある。
- (2) 職員アンケートから、教育相談に関する知識不足を感じている職員も多いが、研修時間の確保が難しく、知識啓発の方法を検討したい。
- (3) 「ホワイトボード教育相談」の実施において、ファシリテーターの役割が非常に重要である。効果的な会議とするためにも、実践を重ねてスキルを高める必要がある。

＜参考文献＞

- 佐藤節子 2020 「『解決志向のホワイトボード教育相談』を学校に」 『月刊学校教育相談』 第34巻・第1号 18～23頁
- 黒沢幸子 2019 『ワークシートでブリーフセラピー学校ですぐ使える解決志向&外在化の発想と技法ー』 ほんの森出版
- 土屋隆子 2019 「教育相談コーディネーターとしての実践ー養護教諭の立場からー」 『指導と評価』 第65巻12月号・通巻780号 25～27頁
- 堀公俊 2019 『ファシリテーション入門』 日本経済新聞出版社
- 本田真大 2019 「『相談の難しさ』とは何か」 『月刊学校教育相談』 第33巻・第5号 48～51頁
- 春日由美 2018 「教師の教育相談に関する困難感及び自己意識との関連に関する一研究」 『南九州大学人間発達研究報告』 第8巻 57～65頁
- 栗原慎二・井上弥 2018 『アセスの使い方・活かし方』 ほんの森出版
- 堀公俊 2018 『ファシリテーション・ベーシックス』 日本経済新聞社
- 山本典恵 2018 「養護教諭の健康相談をいかした情報発信とチーム支援の在り方」 『平成29年度神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告』 第16集 61～66頁
- 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ー学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくりー」
- 田村節子・石隈利紀 2017 「石隈・田村式援助シートによる子ども参加型チーム援助ーインフォームドコンセントを超えてー」 図書文化社
- 宮本直美 2017 「教育相談における『チーム援助』の実践ー小学校における、校内委員会を活用した事例ー」 『大阪千代田短期大学研究紀要』 第47号 101～111頁
- 文部科学省 2017 『現代的健康課題を抱える子供たちへの支援』
- 文部科学省 2017 『生徒指導提要』 92～126頁
- 笠井孝久 2015 「教育相談に対して教師が直面する困難」 『千葉大学教育学部研究紀要』 第63巻 187～197頁
- 川口昌子・香川隆太 2015 「小学校における校内での教育相談体制に関する研究Ⅰー教育相談体制の検証と取組の考察を通してー」 『広島県立教育センター研究紀要』 第42号 71～88頁
- 大隅晃弘 2014 「『ホワイトボード教育相談』のコツ」 『月刊学校教育相談』 第28巻・第13号 32～35頁
- 福岡市教育センター教育相談研究室 2014 「学校適応促進のための体系的な教育相談の在り方ー学校の実態に応じた包括的ガイドラインの開発を通してー」
- 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ー『ホワイトボード教育相談』の試みー」 『山形大学大学院教育実践研究科年報』 第3号 23～30頁
- 佐藤節子・笹原英子 2012 「『ホワイトボード教育相談』のススメ」 『月刊学校教育相談』 第26巻・第13号 32～37頁
- 西山久子・淵上克義・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研究」 『教育心理学研究』 第57巻 第1号 99～110頁
- 石隈利紀・田村節子 2004 『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門ー学校心理学・実践編ー』 図書文化社
- 堀洋道 監修 2004 『心理測定尺度Ⅲ』 サイエンス社
- 森俊夫・黒沢幸子 2002 『解決志向ブリーフセラピー』 ほんの森出版株式会社

＜参考 WEB サイト＞

- AISES 公益社団法人学校教育開発研究所 https://aises.info/survey_assess/ （最終閲覧 2020年2月）
- 株式会社エスケイケイ 人づきあいのアンケート・SERAPLUS <https://www.skk-jp.com/seraplus/summary/> （最終閲覧 2020年2月）
- コトバンク <https://kotobank.jp/word/機能的-475224> （最終閲覧 2020年2月）
- 日本ファシリテーション協会 <https://www.faj.or.jp/facilitation/> （最終閲覧 2020年2月）
- 兵庫県教育委員会 <https://www.hyogo-c.ed.jp/~kyoshokuin-bo/mentalhelth006.pdf> （最終閲覧 2020年2月）
- 福岡市発達教育センター <https://www.fuku-c.ed.jp/schoolhp/hattatuc/> （最終閲覧 2020年2月）
- 文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365971 （最終閲覧 2020年2月）