

## 第3章

# チーム学校による生徒指導体制

### 3.1 チーム学校における学校組織

#### 3.1.1 チーム学校とは

平成27年12月に中央教育審議会により「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」が答申されました。本答申は、学校が抱える現代的課題に応えるために「チームとしての学校」が求められる背景として、次の3点を挙げています。

- ① 新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現するための体制整備
- ② 児童生徒の抱える複雑化・多様化した問題や課題を解決するための体制整備
- ③ 子供と向き合う時間の確保等（業務の適正化）のための体制整備

「新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現するための体制整備」では、「社会に開かれた教育課程」として、学校での学びと、実生活や社会生活、つまり現実世界とを接続させ、児童生徒自身が学ぶことに対する意義や意味を見いだすことの重要性が指摘されています。児童生徒が学校で日々学んでいることは、学校の中だけに閉じたものではなく、現実世界との関連があるということを認識することによって、将来の自己実現を展望することが可能になります。その際、図3のように地域社会の様々な人たちが学校の教育活動に参画し、適切なカリキュラム・マネジメント<sup>[\*30]</sup>の下で教職員と協働することが求められます。

[\*30] 児童や学校、地域の実態を適切に把握し編成した教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動（授業）の質の向上を図ること。（平成27年「中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理」）

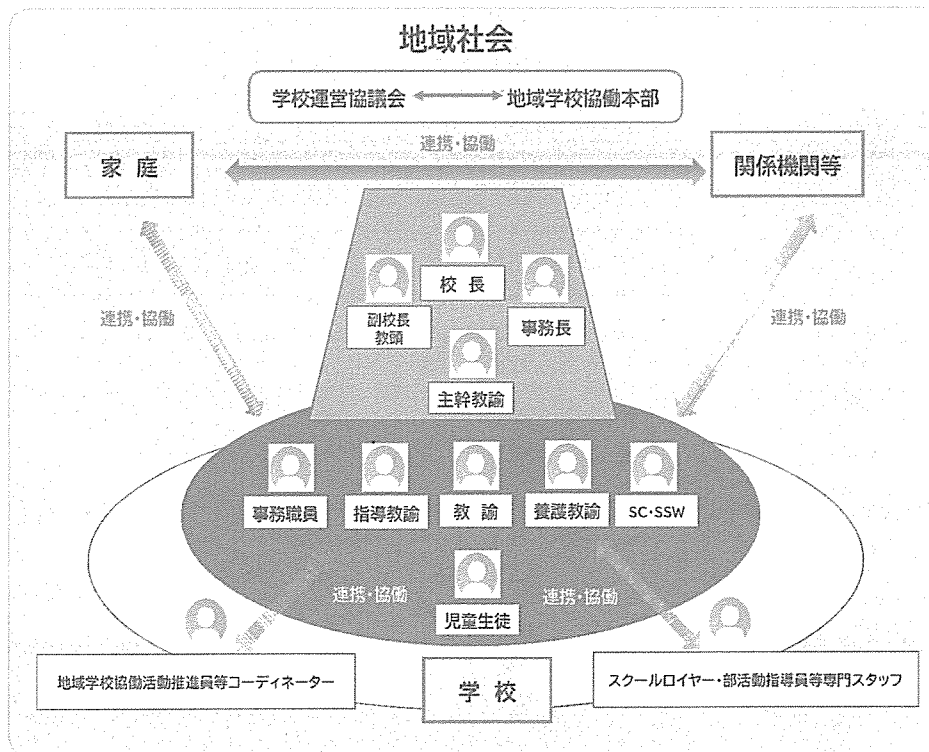


図3 チーム学校における組織イメージ

「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」は、児童生徒の健全な成長や発達を保障するために解決すべき喫緊の課題です。日本は、諸外国に比して、学校内の専門職として教員が占める割合が高い国です<sup>[\*31]</sup>。そのことによる利点も多くありますが、児童生徒の抱える問題や課題が複雑化・多様化しているなかで、教員の専門性をもって全ての問題や課題に対応することが、児童生徒の最善の利益の保障や達成につながるとは必ずしも言えない状況になっています。したがって、多様な専門職、あるいは、専門職という枠組みにとられない地域の様々な「思いやりのある大人」が、教員とともに学校内で連携・協働する体制を形作ることが求められています。日常的に学校で活動している非正規、非常勤の職員との連携・協働は、今後ますます重要性を増していくと考えられます<sup>[\*32]</sup>。

[\*31] 「国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 調査結果」日本の学校は教員以外の専門スタッフが諸外国と比べて少ない (教職員総数に占める教員の割合 (日: 82%、米: 56%、英: 51%)。

[\*32] 「学校における専門スタッフ等の活用に関する調査結果報告書」総務省行政評価局 (令和2年5月)

「子供と向き合う時間の確保等のための体制整備」は、OECDによる国際教員指導環境調査（TALIS）2018 調査結果において、調査参加国中、日本の教員の1週間当たり勤務時間が最長であることが明らかになったことから、その是正が急務となっている課題です<sup>[\*33]</sup>。児童生徒への豊かで実りある教育活動を行う上で、教員の専門性が十全に発揮されるように、多様な職種、さらには職種にとらわれず地域に存在する協力者との連携・協働によって、教員の負担軽減を実現することが求められます。

一方で、忘れてならないことは、日本の教員が担ってきた生徒指導に代表される児童生徒の「全人格的」な成長・発達を目指す「日本型学校教育」が、国際的に見て高く評価されていることです。平成31年1月の中央教育審議会答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」において、「児童生徒の人格の形成を助けるために必要不可欠な生徒指導・進路指導」が、学校が担うべき業務として改めて明示されています。学校における「働き方改革」を実現し、教員の負担の軽減を図りつつ、生徒指導の充実を図ることは、「令和の日本型学校教育」を支えるための重要な要件と言えます。

### 3.1.2 チーム学校として機能する学校組織

中央教育審議会答申「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」（平成27年12月）において、チーム学校とは、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」と定義されています。そのような「チーム学校」を実現するためには、次の四つの視点が必要になります。

第一に、「教員が教育に関する専門性を共通の基盤として持ちつつ、それぞれ独自の得意分野を生かし」チームとして機能すると同時に、「心理や福祉等の専門スタッフを学校の教育活動の中に位置付け」、教員と専門スタッフとの連携・協働の体制を充実させることです。

第二に、『「チームとしての学校」が機能するためには、校長のリーダーシップが必要であり、学校のマネジメント機能をこれまで以上に強化していくこと』が求められていま

[\*33] 「国際教員指導環境調査（TALIS）2018 調査結果」

す。そのためには、「主幹教諭の配置の促進や事務機能の強化など校長のマネジメント体制を支える仕組みの充実を図る」ことが不可欠です。校長がリーダーシップを発揮し、学校の教育力を向上させていくためには「副校長の配置や、教頭の複数配置、事務長の配置など、校長の権限を適切に分担する体制や校長の判断を補佐する体制の整備によって、管理職もチームとして取り組むこと」が重要です。

第三に、「教職員がそれぞれの力を発揮し、伸ばしていくことができるようにするためには、人材育成の充実や業務改善の取組を進めることが重要」であり、教職員の専門性を高め、それを発揮するための環境を整備することが求められます。具体的には、教員が持てる力を発揮できるように、「校務分掌や校内委員会の持ち方、業務の内容や進め方の見直し、教職員のメンタルヘルス対策等に取り組む」ことが重要です。

以上の三つの視点に加え、「チーム学校」が機能するための第四の視点として、教職員間に「同僚性」（→ 1.4.1 教職員集団の同僚性）を形成することが挙げられます。これら四つの視点から生徒指導体制を構築することにより、「児童生徒一人一人の発達を支える取組を組織的に進める」生徒指導が可能になります。

つまり、学校がチームとして機能するためには、教職員同士（教員のみならず事務職員や学校用務員、SC、SSW 等も含む）はもとより、教職員と多職種の専門家や地域の人々が連携・協働して教育活動を展開することが求められます。しかし、知識や経験、価値観や仕事の文化の違う者同士が関係性を築いていくのはそれほど簡単ではありません。専門性に由来するそれぞれに特有の文化やものの見方をお互いに理解し、考え方や感じ方の溝を埋めることが必要になります。そうでないと、教職員と多職種の専門家等との連携・協働が、かえってメンバーにストレスを生じさせることにもなりかねません。したがって、学校を基盤としたチームによる連携・協働を実現するためには、教職員、多職種の専門家など、学校に関係する人々に次のような姿勢が求められます。

① 一人で抱え込まない

一人でやれることには限界があります。一人で仕事をこなさなくてはという思い込みを捨てて組織で関わることで、児童生徒理解も対応も柔軟できめ細かいものになります。

② どんなことでも問題を全体に投げかける

些細なことでも、学年会や校務分掌の会議、職員会議、ケース会議等に報告し、

常に問題を学年全体、学校全体として共有する雰囲気を生み出すことが大切です。

③ 管理職を中心に、ミドルリーダーが機能するネットワークをつくる

トップダウンのピラミッド型組織ではなく、情報の収集と伝達を円滑に進めるためのネットワークを学校の内外につくることが求められます。その際、連携した行動の核となる司令塔（コーディネーターの役割を果たすミドルリーダー）の存在があってはじめて、役割分担に基づく対応が可能になります。学校規模、学校種、地域性などの実情に応じて、一人でなく複数の教職員（例えば、副校長・教頭、生徒指導主事、養護教諭など）が「コーディネーターチーム」として連携の核になるという方法も考えられます。

④ 同僚間での継続的な振り返り（リフレクション）を大切にする

思い込みや独善を排するためには、常に自分たちの考えや行動を自己点検する必要があります。しかし、一人で内省的に振り返りを行うことには限界があります。同僚の教職員間で継続的に振り返りを行うことで自身の認知や行動の特性を自覚することができ、幅広い他者との協働が可能になります。

## 3.2 生徒指導体制

### 3.2.1 生徒指導部と生徒指導主事の役割

「学校教育法施行規則」では、調和のとれた学校運営が行われるためにふさわしい校務分掌の仕組みを整えることが求められています<sup>[\*34]</sup>。また、学校に必置、あるいは、置くことができる「学校職員充て職」に関する規則が設けられています。

学校種によって異なりますが、「学校職員充て職」の例を挙げると、教務主任や生徒指導主事、進路指導主事、学年主任、保健主事、事務長、事務主任などが挙げられます。これらの主任や主事などは、管理職である校長の監督を受けながら、自らの役割に応じた事項を司り、連絡・調整・指導・助言などに当たります。

このように、学校は組織として校務分掌の仕組みを有しており、教職員は、学校組織の一員として、学校に必要なそれぞれの校務を分担しています。生徒指導は、教育課程の内

[\*34] 学校教育法施行規則 第43条「小学校においては、調和のとれた学校運営が行われるためにふさわしい校務分掌の仕組みを整えるものとする。」

外を問わず、全ての教育活動を通して、全ての教職員が、全ての児童生徒を対象に行うものであるため、全ての校務分掌が、その目的や役割に応じて、生徒指導に直接的、間接的に関わることとなります。

### (1) 生徒指導部の役割

その中でも、特に、生徒指導主事<sup>[\*35]</sup>を主担当とする生徒指導部（生徒指導委員会等、学校によって名称は異なります。）は、学校の生徒指導を組織的、体系的な取組として進めるための中核的な組織となります。

生徒指導部は、学校種や学校規模、地域によって異なるので一概に言えませんが、生徒指導主事（生徒指導主任・生徒指導部長等）と各学年の生徒指導担当に加えて、教育相談コーディネーターや養護教諭等から構成されます。SC や SSW を生徒指導部のメンバーとして位置付けることも重要です。

また、定例の部会等には管理職も参加することが望まれます。校長や副校長、教頭といった管理職の指導の下に、生徒指導主事を中心とするマネジメント体制を構築し、生徒指導部会を開催し、学校全体の生徒指導を推進します。

生徒指導部の主な役割としては、生徒指導の取組の企画・運営や全ての児童生徒への指導・援助、問題行動の早期発見・対応、関係者等への連絡・調整などが挙げられます。生徒指導を実効的な取組にしていくためには、生徒指導部がこれらの役割を果たしつつ、全校的な生徒指導体制を整備・構築していくことが求められます。

生徒指導体制とは、学校として生徒指導の方針・基準を定め、これを年間の生徒指導計画に組み込むとともに、事例研究などの校内研修を通じてこれを教職員間で共有し、一人一人の児童生徒に対して、一貫性のある生徒指導を行うことのできる校内体制を意味します。つまり、生徒指導体制とは、生徒指導部の組織構成や取組体制だけを意味するものではなく、それらを含め、全ての児童生徒を対象に全校的な指導・援助を展開する体制であることを忘れてはならないでしょう（図4）。

[\*35] 学校教育法施行規則 第70条第1項では、「中学校には、生徒指導主事を置くものとする。」とされている（高校、特別支援学校にも準用）。同規則同条第4項では、その役割について、「生徒指導主事は、校長の監督を受け、生徒指導に関する事項をつかさどり、当該事項について連絡調整及び指導、助言に当たる。」とされている。小学校については、学校教育法施行規則第47条の規定を受けて、生徒指導部、生徒指導主任等を置いている。なお、生徒指導主事は、昭和50年の学校教育法施行規則の改正による「主任の制度化」により、中学校及び高等学校に位置付けられたことに端を発する。

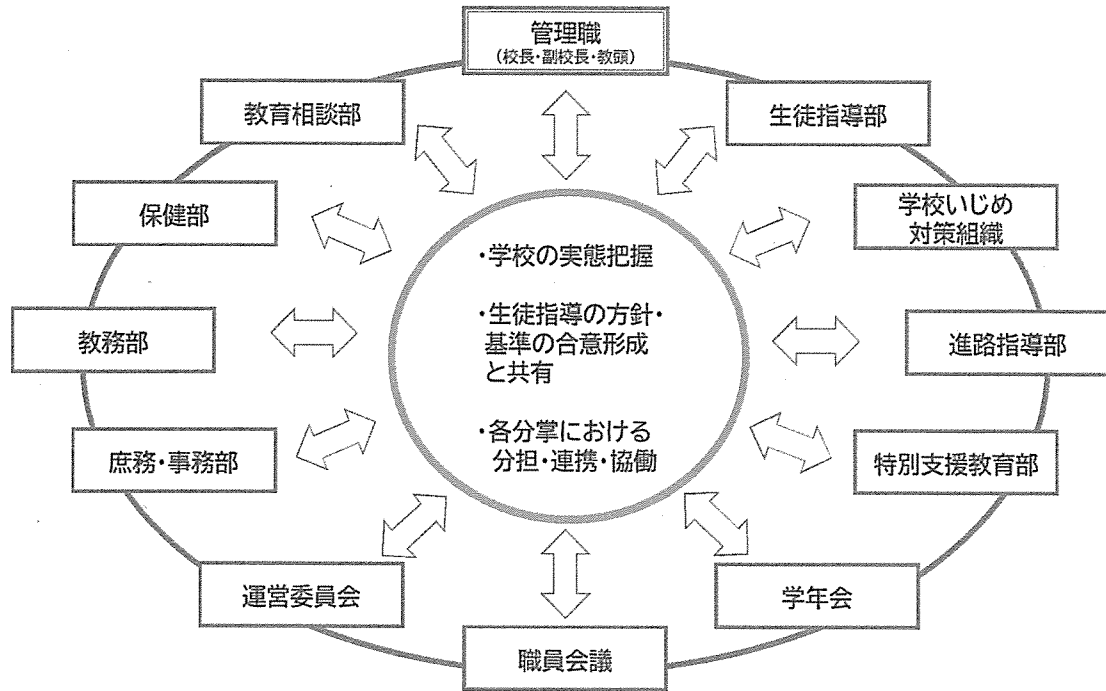


図4 生徒指導の学校教育活動における位置付け

## (2) 生徒指導主事の役割

生徒指導部及び全校の生徒指導体制の要となる生徒指導主事には、担当する生徒指導部内の業務をラインとして処理してだけでなく、学校の生徒指導全般にわたる業務の企画・立案・処理が職務として課せられます。生徒指導主事に求められる主な役割を具体的に示すと、次のとおりです。

- ① 校務分掌上の生徒指導の組織の中心として位置付けられ、学校における生徒指導を組織的・計画的に運営していく責任を持つ。なお、教科指導全般や特別活動において、生徒指導の視点を生かしたカリキュラム開発を進めていくことも重要な役割である。
- ② 生徒指導を計画的・継続的に推進するため、校務の連絡・調整を図る。
- ③ 生徒指導に関する専門的事項の担当者になるとともに、生徒指導部の構成員や学級・ホームルーム担任、その他の関係する教職員に対して指導・助言を行う。
- ④ 必要に応じて児童生徒や保護者、関係機関等に働きかけ、問題解決に当たる。

上記の役割を果たしていくためには、次のような姿勢が求められます。

- ① 生徒指導の意義や課題を十分に理解しておくこと。
- ② 学校教育全般を見通す視野や識見を持つこと。
- ③ 生徒指導上必要な資料の提示や情報交換によって、全教職員の意識を高め、共通理解を図り、全教職員が意欲的に取組に向かうように促す指導性を発揮すること。
- ④ 学校や地域の実態を把握し、それらを生かした指導計画を立てるとともに、創意・工夫に基づく指導・援助を展開すること。
- ⑤ 変動する社会状況や児童生徒の心理を的確に把握し、それを具体的な指導・援助の場で生かすこと。

各学校においては、生徒指導主事の任に当たる教員に業務が集中することがないように、全校的視点に立って人選と校務分掌組織の業務分担を進めていくことも大切です。

なお、小学校においては、生徒指導主事（生活指導主任と呼ばれることもあります。）が学級担任を兼ねている場合が多いので、生徒指導主事に、副校長・教頭（若しくは教務主任等）、養護教諭を加えたチームで上記の役割を果たすことも考えられます。その際、三者間の密接な情報共有と意思疎通を図ることが求められます。

### 3.2.2 学年・校務分掌を横断する生徒指導体制

生徒指導は、生徒指導部の取組だけで完結するものではありません。学校に関わる全ての教職員が担うものであり、学校全体で取り組むことが必要です。児童生徒と直接関わることが多い学級・ホームルーム担任は、学級・ホームルーム経営を充実させることはもとより、同僚間で相互に学び合うことが求められます。教職員同士が支え合う学校環境を形成することによって、校内の情報共有やビジョンの共有、さらには生徒指導や教育相談、進路指導等の充実が図られ、結果的に児童生徒に肯定的な影響を及ぼすことが可能になります。

生徒指導体制づくりにおいては、生徒指導部の取組のみに着目するのではなく、各学年や各分掌、各種委員会等がそれぞれ組織として実効的に機能する体制をつくとともに、学年や校務分掌を横断するチームを編成し、生徒指導の取組を推進することが重要です。その際、校長・副校長・教頭等をはじめとする管理職のリーダーシップの下で、学年主任



や生徒指導主事、進路指導主事、保健主事、教育相談コーディネーター、特別支援コーディネーターなどのミドルリーダーによる横のつながり（校内連携体制）が形成されることが不可欠の前提となります。

生徒指導体制づくりにおいて大切な三つの基本的な考え方を、以下に示します。

### (1) 生徒指導の方針・基準の明確化・具体化

第一に、児童生徒が身につけるべき基本的な生活習慣を含めて、生徒指導の方針・基準に一貫性を持たせ、明確にし、具体化することが求められます。学校の教育目標を達成するための各々の取組について足並みを揃えるために、各学校においては「生徒指導基本指針」あるいは「生徒指導マニュアル」等を作成し、教職員によって目標が異なるバラバラの実践が行われることを防止します。

方針・基準の作成に当たっては、学校や児童生徒の実態把握に基づいて目標設定を行うとともに、児童生徒や保護者、地域の人々の声にできる限り耳を傾けて合意形成を図ることが重要です。実態を無視して、方針・基準だけが硬直化して運用される場合（例えば、児童生徒の実態にそぐわない厳しすぎる校則等）には、児童生徒の成長・発達にマイナスに働くことがあることに留意する必要があります。さらに、方針・基準を作成後、児童生徒と保護者、地域の人々に周知し、理解を得る努力をすること（例えば、学校のホームページに掲載する等）が大切です。

### (2) 全ての教職員による共通理解・共通実践

第二に、学校の教育目標として「児童生徒がどのような力や態度を身に付けることができるように働きかけるのか」という点についての共通理解を図ること、そして、共通理解された目標の下で、全ての教職員が、児童生徒に対して、粘り強い組織的な指導・援助を行っていくことが重要です。実践に当たっては、児童生徒を取り巻く環境や発達段階を丁寧に理解した上で、全校的な取組を進めることが求められます。その際、働きかけを効果的なものにするためには、教職員と児童生徒、教職員と保護者、教職員同士の信頼関係の形成に努めることが不可欠です。

### (3) PDCA サイクルに基づく運営

第三に、生徒指導体制の下で進められている取組が児童生徒にとって効果的なものとなっているかどうか、定期的に点検し、振り返りに基づいて取組を更新し続けることが重要です。上述した「生徒指導の方針・基準の明確化・具体化」や「全ての教職員による共通理解・共通実践」は、一度確定したり、確認したりしたらそれで終わりというものではありません。児童生徒や保護者、教職員の声（例えば、アンケートの回答データ等）を踏まえて、不断の見直しと適切な評価・改善を行うことが求められます。

取組の点検のために実施する児童生徒へのアンケートの内容としては、学校に対する所属意識や愛着、学校への安全・安心感、教職員や学校に関わる大人との関係性、同級生や先輩・後輩との人間関係、いじめの被害や加害の経験等が挙げられます。学校の環境や地域とのつながり等について点検を行う場合は、保護者を対象にアンケートを実施することも有効です。また、教職員に対しても、生徒指導の取組や職場環境（例えば、教職員同士の協力関係や学び合いの状況等）への意識について確認し、生徒指導体制を整え、充実させていく上での手がかりにすることも大切です。

### 3.2.3 生徒指導のための教職員の研修

生徒指導体制を充実させるためには、全ての教職員が、問題意識や生徒指導の方針・基準を共有し、生徒指導を着実かつ的確に遂行することが求められます。その基盤となるのが、研修等を通じた不断の研究と修養です。研修は、校内研修と校外研修に大別されます。

#### (1) 校内における研修

校内における研修には、全教職員が参加して組織的・計画的に行われる研修と、校務分掌に基づいて特定の教職員によって行われる研修があります。教職員のそれぞれが果たすべき役割や可能性などについて理解し、適切な組合せを考える必要があります。

全教職員が参加して行う校内研修は、教育理念や教育方法、生徒指導の方針・基準などについての共通理解を図り、日常的な指導のための共通基盤を形成することを目的とします。全教職員が参加して行われる研修以外にも、生徒指導を主として担当する複数の教職員（生徒指導部単独、若しくは関連する他の校務分掌と合同）によって行われる研修等があります。

## (2) 校外における研修

生徒指導に関する校外の研修は、主として教育委員会等によって主催されます。生徒指導を適切に行う資質や能力は、全ての教職員に必要とされるため、初任者研修や中堅教諭等資質向上研修など、あらゆる段階の研修内容に盛り込まれています。

加えて、生徒指導主事や教育相談コーディネーター、進路指導主事など、校務分掌組織においてリーダーシップを発揮することが求められる教職員を対象とした研修も行われます。参加者個々の生徒指導の力量を高めることは当然のことですが、そのほかに、ミドルリーダーとして必要とされる資質や能力の向上を図る内容を組み込むことが重要です。

さらに、教職員一人一人が自発的意志によって自らの資質や能力を向上させるよう努め、学び続けることが肝要です。

## (3) 生徒指導に関する研修の方向性

生徒指導を効果的に進めるには、単に問題の原因探しをするだけでなく、問題の構造や本質を冷静に探究・吟味し、必要があれば、意見や取組での対立にも考慮し、バランスのとれた具体的な解決策を見いだそうとする姿勢が不可欠です。

避けなければならないのは、問題の本質を理解しようとする姿勢を失い、問題の原因を児童生徒本人や家庭のみにあると決めつけて、教職員と児童生徒は相互に影響し合うという認識を欠いてしまうことです。そうすると、信頼関係を基盤に児童生徒や保護者に働きかけることが難しくなってしまいます。そうならないように、児童生徒の行動をみるときに自分自身の視座（視点や認識の枠組み）に気付くことが、教職員一人一人に求められます。あらゆる段階の研修において、「学び続ける教員」として、自己を理解し、自らの実践や体験を批判的に問い直す姿勢を持ち続けるようにすることが大切です。

また、研修の方向性として、個人の職能開発だけでなく、組織学習の視点に立つことも必要です。個人の職能開発では、教職員個人の生徒指導に関する知識・技術・態度それぞれについての改善・向上を図ることにより、学校の生徒指導力を強化することが目指されます。教職員一人一人の生徒指導上の力量形成を図ることが重要であることは言うまでもありませんが、組織学習においては、学校の継続的改善に力点が置かれます。個人の職能開発だけでなく、学校が継続的に自らの組織を改善していくためには、学校が「学習する組織」へと変容していくことが求められます。

そこでは、教職員個々の生徒指導の力量形成だけでなく、学校組織として取組を振り返り、組織改善を継続できる学校の組織力の向上を図ることが目指されます。また、生徒指導上の諸課題を同僚と協働して解決していくことを通して、教職員集団の認識や行動を変化させ、結果として個人の力量形成につなげていくという視点を持つことも不可欠です。

このように、各学校において、教職員同士が継続的な振り返りを通して、学び合う文化・風土が根付くように、校内研修の一層の工夫と充実を図ることが求められます。

### 3.2.4 生徒指導の年間指導計画

生徒指導を全校体制で推進していくためには、年間指導計画の整備と改善が重要な鍵となります。特に、児童生徒に関わる様々な問題行動などを未然に防止して、発達を支える生徒指導を実現していくためには、適正な年間指導計画を作成することが不可欠です。意図的、計画的、体系的な指導につながる年間指導計画を作成・実行するには、以下のような視点に立つ必要があります。

- 課題早期発見対応ないし困難課題対応的生徒指導だけでなく、発達支持的生徒指導及び課題未然防止教育に関する学校の生徒指導の目標や基本方針などを、年間指導計画の中に明確に位置付ける。
- 児童生徒が、将来、社会の中で自己実現を果たすことができる資質・態度や自己指導能力を身に付けるように働きかけるという生徒指導の目的を踏まえて、年間指導計画の作成に当たる。
- 計画性を重視した効果的な支援を積み上げていく。

生徒指導の年間指導計画は、各学校の創意に基づいて作成されており、校種の違いや学校の実態によって、項目や形式が異なっています。しかし、計画が実効的な機能を果たすためには、全ての学校で計画の重要な柱となる、児童生徒を支え、指導・援助する「時期」と「内容」を明確に記す必要があります。また、年間指導計画の作成を通して、教育課程との関わりを具体的に明らかにしていくことも求められます。このため、計画を作成する段階から全教職員が参画し、全校体制で生徒指導に当たっていく意識を高めることが大切です。

また、年間指導計画の中に、生徒指導に関する教職員研修の機会を組み入れて、常に全

教職員が組織的に取り組むことの重要性を意識することも重要です。なお、計画の中に担当部署や担当者名を明記するなど、教職員一人一人に生徒指導に対する当事者意識を喚起するような工夫を図っていくことも求められます。

### 3.3 教育相談体制

#### 3.3.1 教育相談の基本的な考え方と活動の体制

教育相談の目的は、児童生徒が将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度を形成するように働きかけることであり、この点において生徒指導と教育相談は共通しています。ただ、生徒指導は集団や社会の一員として求められる資質や能力を身に付けるように働きかけるという発想が強く、教育相談は個人の資質や能力の伸長を援助するという発想が強い傾向があります。

この発想の違いから、時には、毅然とした指導を重視すべきなのか、受容的な援助を重視すべきなのかという指導・援助の方法を巡る意見の違いが顕在化することもあります。しかし、教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられ、重要な役割を担うものであることを踏まえて、生徒指導と教育相談を一体化させて、全教職員が一致して取組を進めることが必要です。そのため、教職員には、以下のような姿勢が求められます。

- ① 指導や援助の在り方を教職員の価値観や信念から考えるのではなく、児童生徒理解（アセスメント）に基づいて考えること。
- ② 児童生徒の状態が変われば指導・援助方法も変わることから、あらゆる場面に通用する指導や援助の方法は存在しないことを理解し、柔軟な働きかけを目指すこと。
- ③ どの段階でどのような指導・援助が必要かという時間的視点を持つこと。

また、教育相談は、生徒指導と同様に学校内外の連携に基づくチームの活動として進められます。その際、チームの要となる教育相談コーディネーターの役割が重要です。

#### (1) 校内チーム

チームとして活動する際には、校長の指揮監督の下にあるメンバーで構成される校内チームが基本となります。校内チームは、目的によって二種類に分類されます。

第一は、機動的に支援を実施するために、担任とコーディネーター役の教職員（教育相

談コーディネーター、特別支援教育コーディネーター、養護教諭など)を中心に構成される比較的少人数の支援チームです。

第二は、児童生徒理解や支援方針についての共通理解を図ることを目的とし、教育相談コーディネーター、特別支援教育コーディネーター、養護教諭等に、SC、SSWを加え、さらに、学年主任や生徒指導主事などの各分掌の主任等を含む比較的多様なメンバーで構成される支援チームです。

生徒指導部会、教育相談部会、スクリーニング会議、ケース会議などがこれに相当します。これらのチームが前者の少人数で動く支援チームの役割を尊重し、情報を共有しながら一定の裁量を認めることで、その機動性がより高まると考えられます。

発達支持的生徒指導や課題未然防止教育の観点で開かれる会議に教育相談コーディネーターやSC、SSWが参加し、ニーズを検討し、必要な活動を共に考え、年間計画を立てることも重要です。

## (2) 学校外の専門機関等と連携したチーム

学校外には、児童生徒の支援を目的に活動をしている団体や施設があります。その活動に関する様々な情報を把握し、地域と協力して校外のネットワークを活かしたチーム支援を進めることも大切な視点です。

また、緊急性の高い事態が発生し、校内だけでは対応が難しい場合には、管理職を含めたケース会議を開き、外部機関との連携の可能性を探ります。その際には、情報の齟齬によって対応にずれが生じないように、外部との連絡なども含め教育相談コーディネーターが情報を一元的に管理することが必要になります。そのためにも、教育相談コーディネーターが自由に動けるような体制を整えておくことが重要です。

SCやSSW、医師、警察官などは、それぞれの職能団体が定めた倫理綱領や法によって守秘義務を負っています。そのことを相互に理解し、尊重することが必要です。その一方で、児童生徒の指導・援助に当たっては情報の共有は欠かせず、通告の義務が生じる場合もあることから、チームのメンバーは、守秘義務を理由にすることで支援が妨げられないように、必要な情報共有を行うという意識を持つことが求められます。

チームを組めば、そこには必ず守秘義務が発生します。たとえ立場の違う者同士がチームを組むとしても、チーム内での守秘義務が徹底されるならば、それぞれの立場における守秘義務を盾にしなければならないケースは減ると考えられます。したがって、チーム内

での守秘義務の徹底は、良好な連携・協働を進めるための大前提と言えるでしょう。

### 3.3.2 教育相談活動の全校的展開

#### (1) 発達支持的教育相談

「発達支持的教育相談」とは、様々な資質や能力の積極的な獲得を支援する教育相談活動です。個々の児童生徒の成長・発達の基盤をつくるものと言えます。個別面談やグループ面談等の相談活動だけでなく、通常教育活動を発達支持的教育相談の視点を意識しながら実践することも重要です。例えば、特別活動では、「望ましい人間関係の形成」、「協働的な問題解決能力の育成」などを目的とする活動が行われます。教科学習においても、対人関係スキルや協働的な問題解決力を身に付けることのできる学びが実施されます。こうした活動の発達支持的な側面に着目し、教育相談の考え方を意識しながら教育実践を行うことが求められます。

#### (2) 課題予防的教育相談：課題未然防止教育

「課題予防的教育相談」は大きく二つに分類できます。第一は、全ての児童生徒を対象とした、ある特定の問題や課題の未然防止を目的に行われる教育相談です。第二は、ある問題や課題の兆候が見られる特定の児童生徒を対象として行われる教育相談です。両者とも「課題予防的教育相談」として分類されます。前者の例としては、全ての児童生徒を対象に、いじめ防止や暴力防止のためのプログラムを、SCの協力を得ながら生徒指導主事と教育相談コーディネーターが協働して企画し、担任や教科担任等を中心に実践する取組などが挙げられます。

#### (3) 課題予防的教育相談：課題早期発見対応

一方、後者の例としては、発達課題の積み残しや何らかの脆弱性を抱えた児童生徒、あるいは環境的に厳しい状態にある児童生徒を早期に見つけ出し、即応的に支援を行う場合などを挙げることができます。具体的には、次のような取組を行います。

##### ① 早期発見の方法

早期発見の方法として、代表的なものに「丁寧な関わりと観察」や「定期的な面接」、「作品の活用」、「質問紙調査」が挙げられます。危機的な状況に置かれていて

も、その状況を適切に表現出来ない児童生徒も少なくありません。したがって、児童生徒が危機のサインを表出するのを待つだけでなく、教職員が積極的に危機のサインに気付こうとする姿勢を持つことが大切です。

具体的には、「丁寧な関わりと観察」を通じて、児童生徒の心身の変化を的確に把握するように努めます。以下のようなサインに気付いた場合には、背後に何らかの問題が隠れている可能性を想定して対応することが求められます。

- 学業成績の変化（成績の急激な下降等）
- 言動の変化（急に反抗的になる、遅刻・早退が多くなる、つき合う友達が変わる等）
- 態度、行動面の変化（行動の落ち着きのなさ、顔色の優れなさ、表情のこわばり等）
- 身体に表れる変化（頭痛、下痢、頻尿、原因不明の熱等）

「定期相談」は、5分程度の面接であっても、継続することにより、「定期相談のときに相談できる」という安心感の形成と信頼関係の構築に効果的に作用します。面接に当たっては、受容的かつ共感的に傾聴することを心がけ、児童生徒理解に努めることが重要です。

「作品の活用」も有効です。児童生徒の日記、作文、絵などは、そのときの心理状態、自尊感情の有り様、発達の課題などに関する有益な情報を含んでいます。気になる作品等があれば、写真におさめて記録に残したり、他の教職員やSCと一緒に検討したりすることも大切です。

「質問紙調査」は、観察や面接などで見落とした児童生徒のSOSを把握するために有効な方法と言えます。観察では友人関係に問題がないと思われていた児童生徒へのいじめが発覚し、改めて質問紙調査を確認すると実は課題が示されていたという事例も見られます。観察等と組み合わせた質問紙調査を行うことで、より深い児童生徒理解が可能になります。

## ② 早期対応の方法

「早期対応の方法」として、代表的なものに「スクリーニング会議」や「リスト化と定期的な情報更新」、「個別の支援計画」、「グループ面談」、「関係機関を含めた



学校内外のネットワーク型による支援」が挙げられます。

「スクリーニング会議」は、教育相談コーディネーターをはじめ、生徒指導主事、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、SC、SSWなどが集まり、リスクの高い児童生徒を見だし、必要な支援体制を整備するために開催される会議です。

この会議では、悩みや不安を抱える児童生徒を広く網に掛けるようにスクリーニングします。会議で取り上げることによって、児童生徒のリスク要因を理解し意識的に見守る教職員の目が増えます。欠席日数、遅刻・早退の回数、保健室の利用回数などスクリーニングにかける際の基準を決めておくことと、学級・ホームルーム担任以外も対象の児童生徒を認識しておくことが重要です。そうすることで、学級・ホームルーム担任の抱え込みなどによる支援の遅れを防ぐことができます。

「リスト化と定期的な情報更新」は、身体面、心理面、対人関係面、学習面、進路面などの領域で気になる児童生徒を全てリスト化し、定期開催される「スクリーニング会議」で確認し、リストの情報をアップデートすることです。アップデート自体が早期発見について高い効果を持ち、何らかの問題が生じたときにも、豊富で正確な情報に基づく的確な介入が可能になります。その中でも特に集中的な関わりの必要性があると判断された児童生徒は、「ケース会議」に付託され、必要に応じてチーム支援が実行に移されることとなります。

「個別の支援計画」<sup>[\*36]</sup>は、「ケース会議」の対象となる援助ニーズの高い児童生徒について、アセスメントに基づくプランニングを行い、具体的な支援策を明示するために作成されるものです。特定の様式はありませんが、各都道府県教育委員会等でも試作されていますので、参考にしながら各学校で使いやすいものを作成することが求められます。

「グループ面談」は、「進路に関する悩み」や「SNSについて」、「数学が分から

[\*36] ここで述べる個別の支援計画とは、特別支援教育における「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」とは異なるもので、援助ニーズの高い児童生徒に対して作成することが望まれるものである。なお、特別支援教育における「個別の教育支援計画」とは、障害のある幼児一人一人に必要とされる教育的ニーズを正確に把握し、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて、一貫した的確な支援を行うことを目的に作成するものである。また、「個別の教育支援計画」と関連するものに「個別の指導計画」がある。特別支援教育においては、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」それぞれに作成する目的や活用する方法の違いがあるため、そのことに留意しつつ、相互の関連性を図るよう配慮する必要がある。

ない」などの特定のテーマで対象者を募集したり、家庭状況や、欠席日数、遅刻・早退などのリスク要因の観点から対象者をピックアップしたりするなどして実施します。内容だけでなく、グループ面談を通じた人間関係形成が、問題の未然防止に高い効果を持ちます。

「関係機関を含めた学校内外のネットワークによる支援」は、各学級に一定数いるリスクの高い状態にある児童生徒（例えば、医療的ニーズや福祉的ニーズがある、保護者が精神疾患を抱えている、虐待や不適切な養育下にあるなど）に対して、相談できる人的ネットワークや学校以外に安心できる居場所を見つけ、確保することを意味します。例えば、学校内においては、「教育相談週間」を設定し、児童生徒が担任以外にも希望する教職員と面談できるようにし、学校内で相談できる対象者を広げられるようにする取組が考えられます。相談室・保健室・図書室・校長室等を居場所とする取組をしている学校もあります。また、学校外には、学習支援、集団遊び、生活支援、食事の提供などに取り組む放課後等デイサービスや公民館、民間団体などがあります。SSW と連携して、地域の社会資源を活用するためのネットワークを構築することも重要です。

#### (4) 困難課題対応的教育相談

「困難課題対応的教育相談」は、困難な状況において苦戦している特定の児童生徒、発達や適応上の課題のある児童生徒などを対象とします。こうした児童生徒に対してはケース会議を開き、教育相談コーディネーターを中心に情報収集を行い、SC や SSW の専門性を生かしながら、教育、心理、医療、発達、福祉などの観点からアセスメントを行い、長期にわたる手厚い支援を組織的に行うことによって課題の解決を目指します。その際、学校外のネットワークを活用して、地域の関係機関と連携・協働することが重要です。

なお、学級・ホームルーム担任が自らの指導力不足であるという責任を感じて追い込まれている場合も見られますので、学級・ホームルーム担任を支える観点も不可欠です。しかし、そのことは、学級・ホームルーム担任の代わりに他の教職員や専門家が全てを引き受けることではありません。あくまでも負担軽減を図ることで、学級・ホームルーム担任としての自負心を傷付けずに、必要な役割を果たせるように支えることが目的です。

### 3.3.3 教育相談のための教職員の研修

#### (1) 研修の目的と内容

教育相談研修の目的は、学校の教育相談体制を十分に機能させることです。したがって、研修を計画する段階で、誰が、何をできるようになるための研修なのかを明確にすることが重要です。

教育相談を中核で支えるのは教育相談コーディネーターです。したがって、心理学的知識や理論、カウンセリング技法、心理面に関する教育プログラムについての知識・技法だけでなく、医療・福祉・発達・司法についての基礎的知識を持つことが求められます。また、学級・ホームルーム担任は、発達障害や愛着などを含む心理的発達や社会的発達についての基本的な知識や学級・ホームルーム経営に生かせる理論や技法、カウンセリングの基礎技法などについての基本的な理解を身に付けることが望まれます。さらに、児童生徒の最も近いところにいるのは学級・ホームルーム担任であることを考えると、いじめや不登校についての基本的理解と予兆の現れ方、スクリーニングの方法などについての研修も必要になります。

教育相談コーディネーターや学級・ホームルーム担任などの教職員に対して、全ての児童生徒への発達支持的教育相談を行うために、社会性の発達を支えるプログラム（ソーシャル・スキル・トレーニング等）などに関する研修や、自殺予防教育やいじめ防止プログラムなどの課題未然防止教育に関する研修を行うことも大切です。

#### (2) 研修の計画

多忙化に伴う業務の見直しによって研修時間が削減されている学校や教育委員会等が少なくありません。しかし、知識や技法の習得には一定時間の研修が必要であり、研修をしなければ教職員の力量形成は進まず、児童生徒の問題は肥大化します。研修の計画に当たっては、学校の実情に応じて取り上げる課題に優先順位をつけるなどして、教職員の負担を軽減する工夫が必要になります。

また、研修を行う場合に最も重要なことは、実際に改善につながる内容と方法を学べる研修を企画することです。特に教育相談研修においては、実際の事例を取り上げて討議をしたり、演習やロールプレイを取り入れたりすることが有効です。研修の効果を実感することが、次の研修への動機付けとなります。

### 3.3.4 教育相談活動の年間計画

教育相談活動は、PDCA サイクルで展開されます。「本質的な問題点への気づき」がなければ、問題は繰り返されてしまうため、分析での気づきに基づいて改善案を作成します。教育相談は、予算、施設設備、人的資源（教職員、SC、SSW などからなる組織）、実践や研修に関する年間計画などによって支えられています。どの部分にどのような改善が必要なのかという観点から、改善策を考えることが重要です。

したがって、教育相談活動やその体制について、児童生徒、保護者、教職員に評価を依頼し、実施することが求められます。この三者の観点から得た評価を照らし合わせながら、最終的な評価を行います。

評価は問題点だけを検討することではありません。良かった点が明確になることで、教職員は実践に対する確信と効力感を持つことができます。また、たとえ課題があったとしても、それを具体的に分析することで、次に取り組むべきことが明確になり、実践の改善が促されます。

なお、教育相談は、教育相談コーディネーター、SC、SSW が個人的に実践するものではないことは、言うまでもありません。発達支持・課題予防（課題未然防止教育・課題早期発見対応）・困難課題対応の3類4層構造の教育相談が組織的・計画的に実践できる体制づくりが、何よりも重要です。このことを踏まえ、教育相談に関する校内組織は、学校種、学校の規模、職員構成、児童生徒の実態や地域性などを勘案し、実効的に機能する体制として構築されることが求められます。

次に、学校の教育計画全体の中に教育相談の全体計画を位置付け、それに基づいて年間計画を作成します。全ての児童生徒を対象とする発達支持的教育相談と課題未然防止教育は、年間計画に位置付けることが特に重要です。

さらに、教育相談活動はチームで行う活動であり、その構成員にはそれぞれ求められる役割があります。例えば、心理面に関する教育プログラムの開発は生徒指導主事と教育相談コーディネーターがSCの協力を得ながら行い、学級・ホームルーム担任が実施の中心になります。不登校児童生徒への面接はSCが実施し、スケジュール調整は教育相談コーディネーターが行い、学級・ホームルーム担任は、児童生徒との信頼関係の構築や学級づくりを進めます。発達障害が背景にあれば、特別支援教育コーディネーターが担任等と協

働して「個別の指導計画」<sup>[\*37]</sup>を立て、きめ細かな支援を行います。虐待の可能性があれば、学級・ホームルーム担任や養護教諭等の教職員とSSW等が家庭や関係機関等と連携を取るなどの対応をします。このように、一つのケースや取組であっても、それぞれの立場から協力して教育相談を推進することが重要です。

## 3.4 生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援

### 3.4.1 生徒指導と教育相談

時として、生徒指導の視点から、「教育相談は、話を聞くばかりで子供を甘やかしているのではないか」、教育相談の視点からは、「生徒指導は、きまりを押しつけるばかりで、子供の心を無視しているのではないか」というような対立的な意見が示されることもあります。また、学級・ホームルーム担任として、集団に重点を置く規範的・指導的態度と個に重点を置く受容的・相談的態度とのバランスをとるのが難しいという声が聞かれることもあります。

先述したように、教育相談は全ての児童生徒を対象に、発達支持・課題予防・困難課題対応の機能を持った教育活動です。また、教育相談はコミュニケーションを通して気づきを促し、悩みや問題を抱えた児童生徒を支援する働きかけです。その点において、主体的・能動的な自己決定を支えるように働きかけるという生徒指導の考え方と重なり合うものです。したがって、両者が相まってはじめて、包括的な児童生徒支援が可能になります。

児童生徒の発達上の課題や問題行動の多様化・深刻化が進む中で、今起こっていることの意味を探り今後起こり得る展開を予測し、ばらばらな理解による矛盾した対応を避けて、共通理解に基づく組織的対応を行うことの必要性が高まっています。そのため、学校として組織的な生徒指導を進める上で、心理的・発達の理論に基づいて問題の見立てを行うアセスメント力や実際の指導場面での臨機応変で柔軟な対応力、学校内外の連携を可能にするコーディネート力などを備えることが求められます。

生徒指導は児童生徒理解に始まり、児童生徒理解に終わると言われるように、生徒指導におけるアセスメント（見立て）の重要性は言うまでもありません。理解の側面を抜きにした指導・援助は、働きかけの幅が狭くなり、長い目で見たときの効果が上がりにくくな

[\*37] 障害のある児童生徒など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にし、きめ細やかに指導するために学校が作成するものである。

ります。例えば、すぐに暴力をふるう児童生徒に対する指導において、どうしてその児童生徒が暴力に訴えるのかという「理解」をせずに一方的な働きかけをしても、問題の根本的解決に至ることは難しいからです。児童生徒理解とは、一人一人の児童生徒に対して適切な指導・援助を計画し実践することを目指して、学習面、心理・社会面、進路面、家庭面の状況や環境についての情報を収集し、分析するためのプロセスを意味します。その点において、教育相談の基盤となる心理学の理論やカウンセリングの考え方、技法は児童生徒理解において有効な方法を提供するものと考えられます。

### 3.4.2 生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援の実際

教育相談、キャリア教育、特別支援教育は、生徒指導と同様に児童生徒に対する指導・援助を行う分野として学校内の校務分掌に位置付けられ、それぞれに教育活動を展開しています。そのため、一人の児童生徒に対する指導・援助がお互いに独立した働きかけとして展開される場合も見受けられます。いじめや暴力行為、非行は生徒指導、不登校は教育相談、進路についてはキャリア教育（進路指導）、障害に関することは特別支援教育が担う、というように縦割りの意識と分業的な体制が強すぎると、複合的・重層的な課題を抱えた児童生徒への適切な指導・援助を行うことが阻害されてしまう状況も生じかねません。児童生徒一人一人への最適な指導・援助が行えるように、それぞれの分野の垣根を越えた包括的な支援体制をつくることが求められます。

担任一人ではできないことも、他の教職員や多職種の専門家、関係機関がチームを組み、アセスメントに基づいて役割分担をすることで、指導・援助の幅や可能性が飛躍的に広がります。また、学校だけでは対応しきれない部分をカバーしたり、よりよい解決の方向性を見いだしたりするためには、多職種の専門家との連携が不可欠です。異なる専門性に基づく発想が重ね合わさることで、新たな支援策が生み出されます。

#### (1) 困難課題対応的生徒指導及び課題早期発見対応におけるチーム支援

以下に、課題を抱えて苦戦したり、危機に陥ったりした児童生徒に対して、生徒指導と教育相談の連携を核に、多職種との協働も視野に入れた包括的な支援をチームとして展開するプロセス（図5）と留意点を示しました。その際、生徒指導主事、教育相談コーディネーター、特別支援教育コーディネーター、養護教諭等のコーディネーターの果たす役割が極めて重要になります。

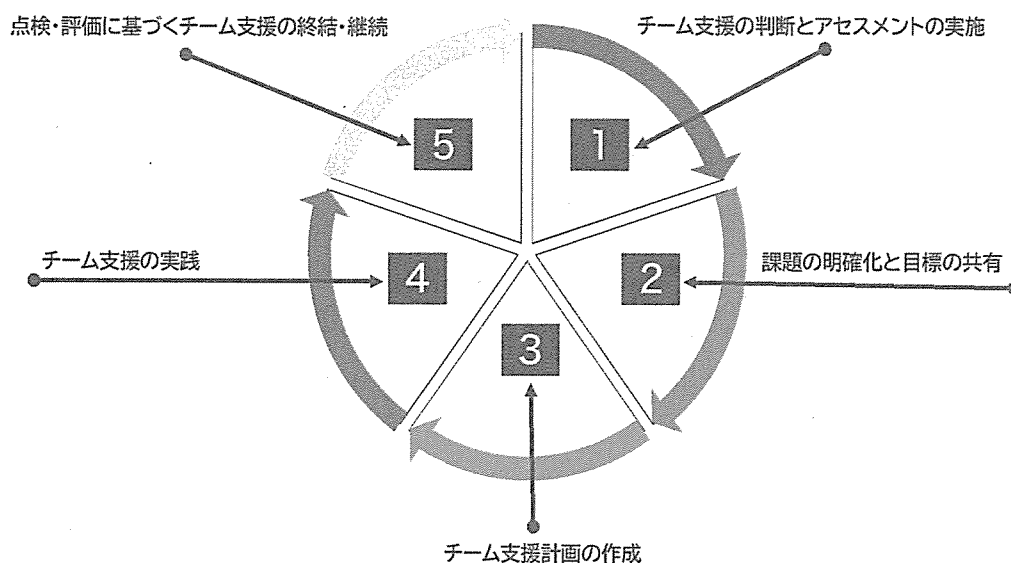


図5 チーム支援のプロセス  
(困難課題対応的生徒指導及び課題早期発見対応の場合)

#### ① チーム支援の判断とアセスメントの実施

課題を抱えて苦戦したり、危機に陥ったりして特別な指導・援助を必要とする児童生徒の課題解決について、生徒指導部や教育相談部、特別支援教育部等の校務分掌及び学年を横断したチーム支援の必要性を検討します。

その際、児童生徒の課題解決に向けて、生徒指導主事や教育相談コーディネーター等が中心となり、関係する複数の教職員（学校配置の SC、SSW 等を含む。）等が参加する、アセスメントのためのケース会議を開催します。当該児童生徒の課題に関連する問題状況や緊急対応を要する危機の程度等についての情報を収集・分析・共有し、課題解決に有効な支援仮説を立て、支援目標や方法を決定するための資料を提供し、チーム支援の必要性と方向性について判断します。③の段階で、アセスメントに基づいて、「チーム支援計画」が作成されるので、アセスメントは、チーム支援の成否の鍵を握っているといっても過言ではありません。

アセスメントには、多種多様な方法がありますが、その中でも、心理分野・精神医療分野・福祉分野等で活用されているアセスメントの方法として、生物・心理・社会モデル（以下「BPS モデル」という。）によるアセスメントを挙げることがで

きます。

BPS モデル<sup>〔\*38〕</sup> (Bio-Psycho-Social Model) では、児童生徒の課題を、生物学的要因、心理学的要因、社会的要因の3つの観点から検討します。例えば、不登校の児童生徒の場合、「生物学的要因（発達特性、病気等）」、「心理学的要因（認知、感情、信念、ストレス、パーソナリティ等）」及び「社会的要因（家庭や学校の環境や人間関係等）」から、実態を把握すると同時に、児童生徒自身のよさ、長所、可能性等の自助資源と、課題解決に役立つ人や機関・団体等の支援資源を探ります。

### ② 課題の明確化と目標の共有

ケース会議の目的は、その児童生徒や家庭に必要な指導・援助は何か、どうやってそれを届けていくか、を決定することです。そのためには、課題を明確化し、具体的な目標（方針）を共有した上で、それぞれの専門性や持ち味を生かした役割分担を行う必要があります。

また、指導・援助は中・長期的に継続されていくものであり、長期目標（最終到達地点）と、それを目指すスモールステップとしての短期目標が必要になります。状況に応じて、短期目標を修正したり、次のステップへと進めたりするため、ケース会議は継続的に行われるものであることを共通理解しておくことも大切です。

### ③ チーム支援計画の作成

アセスメントに基づいて、問題解決のための具体的なチームによる指導・援助の計画を作成します。「何を目標に（長期目標と短期目標）、誰が（支援担当者や支援機関）、どこで（支援場所）、どのような支援を（支援内容や方法）、いつまで行うか（支援期間）」を記載した「チーム支援計画」を作成し、支援目標を達成するための支援チームを編成します。支援チームには、以下のような形態（図6）が考えられます。

- 児童生徒や保護者と連携しつつ、学級・ホームルーム担任とコーディネーター役の教職員（生徒指導主事や教育相談コーディネーター、特別支援コーディネーター、学年主任等）が連携して、機動的に問題解決を行う機動的連携型支援チーム。

〔\*38〕 BPSモデルを活用したアセスメントとして、『児童・生徒を支援するためのガイドブック～不登校への適切な対応に向けて～』東京都教育委員会（2018）がある。同書では、BPSモデルに基づき「身体・健康面」、「心理面」及び「社会・環境面」という3観点が示されている。



- 生徒指導主事、教育相談コーディネーター、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、SC、SSWなどがコーディネーターとなり、学年主任や関係する校務分掌主任などを加えて、課題早期発見対応の対象となる児童生徒のスクリーニングや困難課題対応的生徒指導などのために、校内の教職員の連携・協働に基づいて定期的にケース会議を開催し、継続的に支援を行う校内連携型支援チーム。
- 学校、家庭と教育委員会、地域の関係機関等がそれぞれの役割や専門性を生かして連携・協働し、困難課題対応的生徒指導を継続的に行うネットワーク型支援チーム（自殺、殺人、性被害、児童虐待、薬物乱用等、学校や地域に重大な混乱を招く危険性のある事態が発生した場合には、ネットワーク型緊急支援チームとして危機対応に当たる。）。

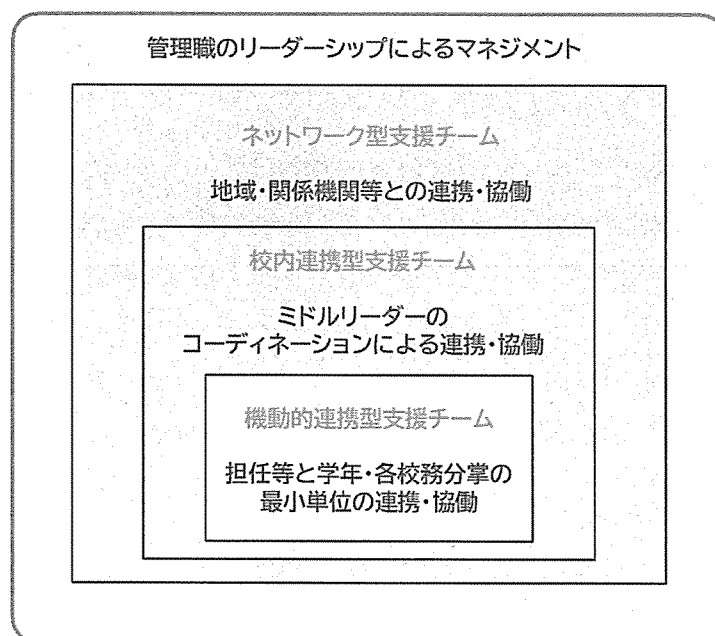


図6 支援チームの形態

## ④ チーム支援の実践

チーム支援計画に基づいて、チームによる指導・援助を組織的に実施します。その際の留意点として、以下のことが指摘できます。

- 定期的なチームによるケース会議の開催

チームによる指導・援助の実施段階では、コーディネーターが中心となって、定期的にケース会議を開催します。ケース会議では、メンバーの支援行為、児童生徒や保護者の反応・変化についての経過報告を行い、目標達成の進捗状況を把握します。特に、効果的な支援は継続・発展させ、そうでない支援は中止・改善する必要があります。

● 関係者間の情報共有と記録保持

支援対象となっている児童生徒や保護者との密接な情報共有が、効果的な実践や信頼関係の基盤となります。また、会議の録音や会議録、チームとしての活動記録などを、適切に保存しておくことも必要です。

● 管理職への報告・連絡・相談

チーム支援の活動に関しては、管理職に報告・連絡・相談をし、細やかな情報共有を行うことが求められます。管理職は、支援チームの活動状況を把握（モニタリング）し、効果について評価した上で、適時適切な指示や助言を行うように心がけます。

⑤ 点検・評価に基づくチーム支援の終結・継続

チーム支援計画で設定した長期的、短期的な目標の達成状況について学期末や学年末に総括的評価を行うことが必要です。チーム支援計画の目標が達成されたと判断された場合は、チーム支援を終結します。なお、年度を越える場合は、再度新年度にケース会議を開催してアセスメントを行い、チーム支援計画を見直して支援を継続します。その際、前年度における支援の状況（児童生徒の様子、活動記録など）についての引継ぎが、支援の継続性を担保する鍵となります。

ここまでは、困難課題対応的生徒指導、及び課題早期発見対応におけるチーム支援のプロセスを示してきましたが、次に、発達支持的生徒指導及び課題未然防止教育におけるチーム支援について考えてみます。

(2) 発達支持的生徒指導及び課題未然防止教育におけるチーム支援

全ての児童生徒を対象とする発達支持的生徒指導及び課題未然防止教育においても、生徒指導と教育相談の連携を核に多職種との協働に基づく取組をチームとして展開することの重要性は言うまでもありません。また、生徒指導に関するどのような取組でも、学校の

教育活動において成果を上げるためには、漠然と取り組むのではなく、目標を立て、それに向けて計画的なプロセスを辿ることが必要です。

以下に、全ての児童生徒を対象にした発達支持的生徒指導及び課題未然防止教育において、管理職のリーダーシップの下、全校体制で取り組むチーム支援のプロセスと留意点(図7)を示しました。

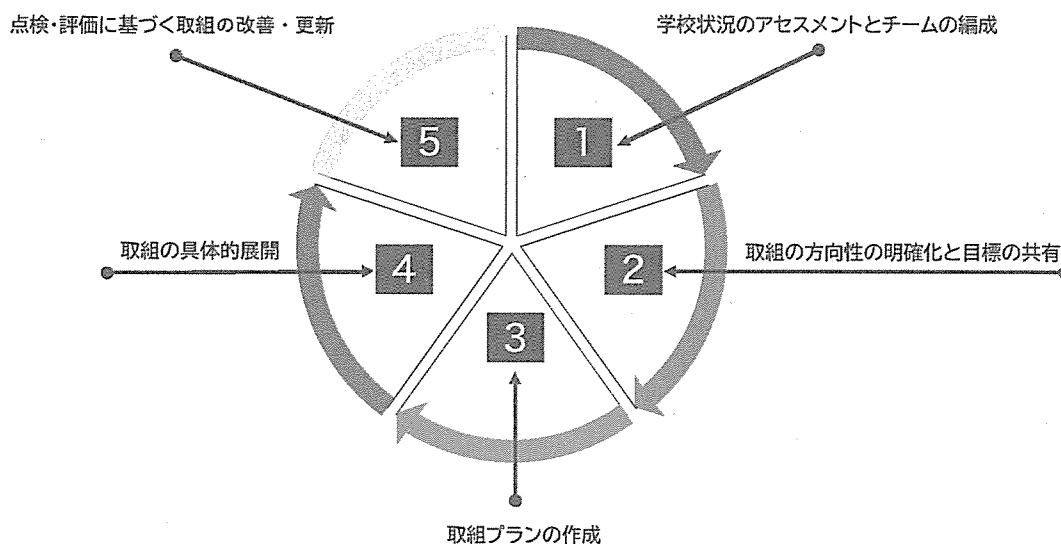


図7 チーム支援のプロセス  
(発達支持的生徒指導及び課題未然防止教育の場合)

#### ① 学校状況のアセスメントとチームの編成

学校や学年、学級・ホームルーム、児童生徒の全体状況の把握(アセスメント)においては、個別の児童生徒理解と同様に、多角的・多面的でかつ客観的な資料を得ることが重要です。例えば、自校の不登校やいじめ、暴力行為などの経年変化や生徒指導記録から問題行動の傾向や特徴を丁寧に読み取ったり、学力テストの結果から学習状況の問題点を洗い出したりすることなどが考えられます。

また、教職員が自分の足で地域を見て回り、登下校の交通事情や町並み・家並みの様子などから児童生徒の実態や地域の雰囲気を感じ、客観的なデータと重ね合わせることも大切です。アセスメントと並行して、校長のリーダーシップの下、取組を推進する核となるチームを校務分掌や学年を横断して編成します。

#### ② 取組の方向性の明確化と目標の共有

得られた情報を分析して、学校や児童生徒の課題及び児童生徒の成長を支える自助資源・支援資源などを見いだし、具体的な教育活動に結びつけます。そこで大切なことは、個人でなく、組織で取り組むという意識です。学校の状況や児童生徒の現状を的確に把握した上で、明確な目標を設定し、教職員間で共有することが不可欠の前提になります。

そのためには、学校や地域の置かれている状況や児童生徒の課題と自助資源・支援資源などを教職員間で共通理解し、全校体制での組織的取組につなげるための校内研修を実施することが求められます。

### ③ 取組プランの作成

取組の計画を作成するに当たっては、学校を取り巻く環境を内部環境と外部環境に区分し（内部環境：児童生徒、教職員、校内体制、施設、校風や伝統など、外部環境：保護者、地域住民、関係機関、自然・風土、産業など）、それぞれの「強み」と「弱み」を洗い出し、実現可能な取組の方向性を探ることが重要です<sup>〔\*39〕</sup>。

その際、課題の原因を児童生徒の特性や家庭や地域の環境など、学校や教職員以外の原因に求めるだけでなく、自分たちが自明としている価値観や認識の枠組みを見直し、校内体制や学校組織の在り方そのものに対する問い直しを行うことも必要です。

その上で、具体的な取組プランを作成します。既存のプログラム等を参考にする場合でも、各学校の実情に合わせて、内容の吟味や指導の工夫を行うことが重要です。

### ④ 取組の具体的展開

目標の達成に向けて様々な取組を進める上で大切なことは、時間的な展望を持つことです。在学期間を見据えた長期的な取組、学年、学期というスパンでの中期的な取組、教科のある単元や一つの学校行事という短期間での取組を、児童生徒の発達段階や学校・地域の実情に即して展開することが重要です。その際、児童生徒の主体的・能動的な活動を教職員はじめ学校に関係する人々が支える、という視点を忘れてはならないでしょう。

### ⑤ 点検・評価に基づく取組の改善・更新

〔\*39〕「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～モデル・カリキュラム」マネジメント研修カリキュラム等開発会議 文部科学省（平成17年）

実際の実行においては、計画（Plan）を立て、実行（Do）するだけでなく、その後の振り返りとしての点検・評価（Check）と、それに基づく改善と更新（Action）が重要です。実行したことを振り返り、その効果を点検・評価（C）し、必要に応じて改善策（A）を考え、さらに新たな計画（P）、実践（D）につなげるという繰り返し（PDCA サイクル）が取組を充実させることになり、生徒指導の効果を上げることにつながります（→ 1.4.2 生徒指導マネジメント）。全校体制によるチーム支援の取組の改善・更新を積み重ねていくことにより、「チームとしての学校」が発展していきます。

今後、学校状況のアセスメントに基づく組織を活かした取組を、PDCA サイクルを意識しながら推進することが、一層求められます。

## 3.5 危機管理体制

### 3.5.1 学校危機とは

学校が安全で安心な環境であることは、児童生徒の学力向上や社会性の発達、健やかな成長や体力の増進につながる前提条件になります。学校安全は、学校安全計画に基づき、安全教育、安全管理、組織活動の側面から、生活安全、交通安全、災害安全の3領域に実践課題を設定し、全ての教職員で取り組むことによって実現される教育活動です。

学校では、けんか、いじめ、窃盗、暴力行為、授業中や課外活動中のけが、実験や実習中の火災といったものから、学校全体に混乱をもたらす食中毒、感染症、放火や殺傷事件、また地域全体の危機である自然災害などが発生することがあります。事件・事故や災害などによって、通常の課題解決方法では解決することが困難で、学校の運営機能に支障をきたす事態を「学校危機」と呼びます。学校には、特別な備えや対応が求められますが、特に、児童生徒等に危害が生じた場合には、当該児童生徒及び関係者の心身の健康を回復するための必要な支援を行うことが不可欠です。

学校危機は、学校で発生した事案だけでなく、児童生徒の個人的な事柄や地域社会における出来事からの影響を受け、緊急対応が必要になる場合もあります。学校レベルの危機は、学校管理下の事案であり、教職員がその対応に当たりますが、個人レベルの危機には、虐待、帰宅後の事件・事故、家族旅行中の事故、家族の死亡、性的被害、自殺、貧困問題

