

論 説

「チーム学校」における校内支援体制づくりと
教育相談コーディネーターの養成

今 西 一 仁

目次

- 1 問題
- 2 実践Ⅰ：高等学校における教育相談コーディネーターとしての実践
- 3 実践Ⅱ：高等学校における校内支援体制づくりと教育相談コーディネーター養成研修についての実践
- 4 「チーム学校」における校内支援体制づくりと教育相談コーディネーター養成の在り方
- 5 今後の課題

1 問 題

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（2017）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。こうした考え方は、「生徒指導提要（改訂版）」（文部科学省，2022）によっていっそう明確になった。

「生徒指導提要（改訂版）」（文部科学省，2022）では、課題の有無を起点とした時間軸に着目し、先手型の常態的・先行的（プロアクティブ）生徒指導と事後対応型の即応的・継続的（リアクティブ）生徒指導に分けている。具体的には、前者は、日常の生徒指導を基盤とする発達支持的生徒指導と、組織的・計画的な課題未然防止教育であり、後者は、課題の予兆的段階や初期状態の指導・援助を行う課題早期発見対応と、深刻な課題への切れ目のない指導・援助を行う困難課題対応の生徒指導である。ここでは、「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」(教育相談等に関する調査研究協力者会議, 2017)の重要性を重視した支援構造が提起されている。

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、指導・援助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(2017)は、自らの学校教育相談の定義の中で、「学校教育相談とは、児童生徒の学習面(広く学業面を含む)、進路面(針路面を含む)、生活面(心理社会面および健康面)の課題や問題、論題に対して、情緒的のみならず情動的・評価的・道具的にもサポートをするため、実践家に共通の『軽快なフットワーク、綿密なネットワーク、そして少々のヘッドワーク』を活動のモットーに、『反省的(省察的)実践家としての教師』というアイデンティティの下で、1) 参加的な観察を中核とする統合的なアセスメントにより子どもたちを理解してみまもり(見守る)、2) すべての子どもが持っている創造力(クリエイティビティ)と自己回復力(レジリエンス)とにいていぬいにかかわり(「関わる」とは、狭義のカウンセリングのみではなく、構成的グループ・エンカウンターやソーシャル・スキル・トレーニング等の心理教育を含め、さらに、そうした直接的なかかわりをチームとして支える作戦会議等をいう)、3) 早急な対応が必要な一部の子どもとしのぎ(「凌ぐ」とは、危機介入や論理療法等も含む初期対応等をいう)、4) 問題等が顕在化している特定の子どものつなげ(「繋げる」とは、学校内外の機関等との作戦会議を土台とする連携・協働等をいう)、5) すべての子どもがこれからの人生を豊かに生き抜くために、もっと逞しく成長・発達し、社会に向かって巣立っていけるように、学校という時空間をたがやす(「耕す」とは、学校づくりのことをいう)、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、「チーム学校」においてはそれらを含め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会議(2017)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(今西・金山, 2017)。

この点について、「生徒指導提要(改訂版)」(文部科学省, 2022)では、「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(教育相談主任等)の役割が重要です」と指摘し、「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」と提起している。

本稿においては、児童生徒への指導・援助において、「チーム学校」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構築し、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教育相談コーディネーターの役割と養成をどう考えていけばいいのかといった点について、先行研究や筆者の教育相談コーディネーターとしての実践や教育相談コーディネーター養成研修に関する実践をもとに、「生徒指導提要（改訂版）」（文部科学省，2022）を踏まえて、校内支援体制づくりの概念モデルと教育相談コーディネーターの役割や機能や養成の在り方を提示し、校内支援体制づくりと教育相談コーディネーターに関する今後の方向性と課題について考察したい。

2 実践Ⅰ：高等学校における教育相談コーディネーターとしての実践

(1) 3段階・4領域の包括的な校内支援体制づくり

今西（2008）は、2002～2006年度に、A高校において、教育相談コーディネーターとして、校内支援体制づくりとその運営についての実践を行った。A高校では、校内支援体制づくりを行うにあたって、カウンセリング係・人権教育係・保健室の3つの校務分掌を合わせた生徒サポート部という校務分掌を立ち上げた。生徒サポート部の役割と機能について、学校心理学（石隈，1999）における3段階・4領域の心理教育的援助サービスの心理学モデル（表1，2）を用いて、表3のように整理した。

表3の1次的サポートでは、すべての生徒の発達や学校生活への適応に向けた援助が対象となる。特に重視したのが1次的サポートである。問題が発生した後の特定の生徒に対する事後対応ではなく、全ての生徒を対象に能力を伸ばす促進的援助や生徒の実態から起こり得る課題を予測して行う予防的援助が効果的に行われていれば、2次的・3次的な支援ニーズを抱える生徒への支援につながると考えた。

具体的には、人権教育係としては学級における人間関係づくり、保健室では生活・健康面の調査と分析、カウンセリング係としては心理・社会面の適応・発達を促す心理教育授業プログラム

表1 学校心理学における3段階の心理教育的援助サービス 石隈（1999）をもとに作成

次元	対象	ねらい	支援内容
1次的援助サービス	全ての子ども	発達促進・課題対応への援助	すべての子どもを対象として、発達上の課題や教育上の課題に取り組むうえで必要とする基礎的な能力を開発する促進的援助と課題を達成するうえでの困難に対する予防的援助がある。
2次的援助サービス	一部の子ども	早期発見・早期対応による予防的援助	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援助を行う。子どもが自分で問題解決ができるように援助する。
3次的援助サービス	特定の子ども	問題への対処を行う組織的援助	困難な問題を抱えた特定の子どもを対象として、校内・校外連携による援助チームをつくり、危機介入を含めた継続的・組織的援助を行う。

表2 学校心理学における心理教育的援助サービスの4領域 石隈（1999）をもとに作成

領域	支援内容
学習面	子どもの学習面における問題解決。学習意欲の促進、子どもの学習状況（学習習慣、学力、学習スタイルなど）の理解、学習スキルの獲得、学習計画の立案の援助、基礎学力の獲得など
心理・社会面	子どもの情緒的な苦悩の軽減や自己理解（心理面での内的適応）の促進と友人・学級・学校への（外的・社会的）適応の促進など
進路面	進学先や就職先の決定そのものではなく、この決定の基盤となる、生き方・生きる方向の選択の援助
健康面	子どもの心身の健康の状況についての理解の促進や健康問題の解決の援助

表3 生徒サポート部の役割と機能（今西，2008a，2021）

	支援のねらい	生活・健康面	心理・社会面，進路面	
		保健室	人権教育	カウンセリング
1 次的 サポ ート	発達・適応への支援 日常的なかかわりと行事を通して生徒全員を対象として、能力を伸ばすことを目指す促進的な支援が中心であり、主に集団が対象となる。	健康診断など予防活動 学校生活におけるケガや病気への対応 生徒保健委員会活動 生徒対象の保健講話 広報・啓発活動	教科、生活指導、部活動を通しての人権学習。互いの違いを認め合える学級経営。人権教育学習（LH） 広報・啓発活動	広報・啓発活動 学年集会等でのガイダンス 心理テスト等の実施 進路カウンセリングプログラム
		高校生活適応支援プログラム クラス・学年を対象とした心理教育授業プログラムの実施 教職員対象の生徒サポート研修会の実施 生徒対象の性教育授業（「性の予防教育授業」） 「高校生活アンケート」等による生徒の実態調査		
2 次的 サポ ート	予防的支援 支援ニーズを抱えた生徒を早期に発見し、早期に支援する。問題を抱えた生徒が、できるだけ自分で問題解決ができるように支援する。	接続期における中高連携 カウンセリングなど個別の対応・SCとの連携 定期的な校内支援委員会の実施による早期発見・早期支援		
		健康相談 校内救急連絡体制	保幼・小中・地域・関連団体との連携	進路カウンセリングプログラム カウンセリング
3 次的 サポ ート	問題解決への支援 困難な問題を抱えた特定の生徒を対象に、校内支援委員会で個別の支援方針・計画を作成し、チームで支援する。	校内支援委員会・チーム支援を中心とした危機介入 関係機関との連携		

や将来の進路選択に向けた進路カウンセリングプログラムを作成して実施した。また、1年次に不登校や中途退学が多くなる現状を踏まえて、接続期の適応への援助が高等学校3年間の教育活動の基盤になると考え、新入生を対象とした「高校生活適応支援プログラム」というガイダンスプログラムを作成し、4月当初の2週間に学校全体で実施した。

こうした援助の必要性について教職員に周知していくために、アセスメントの資料として学校独自の「高校生活アンケート」を作成・実施した。分析においては当該年度だけでなく、過年度との比較をすることで生徒の実態や変化をつかみ、それに応じた必要な援助内容について検討し、教職員で共有した。

2次のサポート（表3）では、問題を抱えた生徒の早期発見と早期援助が中心になる。中学校から高校への接続期は、「高1クライシス」ともいえる大きな変化のときである。そこで、入学が内定した生徒について、入学式前に教員が出身中学を訪問して情報収集をした。その結果をもとに生徒の高校生活への適応を促す支援について検討し、教職員で共有した。また、学年会と校内支援委員会を定期的に開催することで、支援ニーズのある生徒をできるだけ早期に発見し、早期の援助につなげることができた。

3次のサポート（表3）では、困難な問題を抱えた生徒が危機的な状況に対応しながら、適応能力を発揮できるように援助することが中心になる。校内支援委員会において生徒の問題状況についてのアセスメントを行い、それをもとに支援方針と当面の支援計画を検討して、チーム支援を行った。校内生徒支援委員会には必ず管理職が出席することになっており、支援方針と支援計画は管理職の承認のもとで検討して実施し、校内支援委員会・支援チームでその効果を検証し、必要に応じて支援方針と支援計画を改善した。

（2）チーム支援を軸にした組織的支援

今西（2008）は、チーム支援を軸にした組織的支援を行うために、校内における支援の展開について「個々のレベルの対応」・「個々のレベルの連携」・「チームとしての支援」・「学校としての対応」の4段階を想定し、図1のように教職員に提示した。

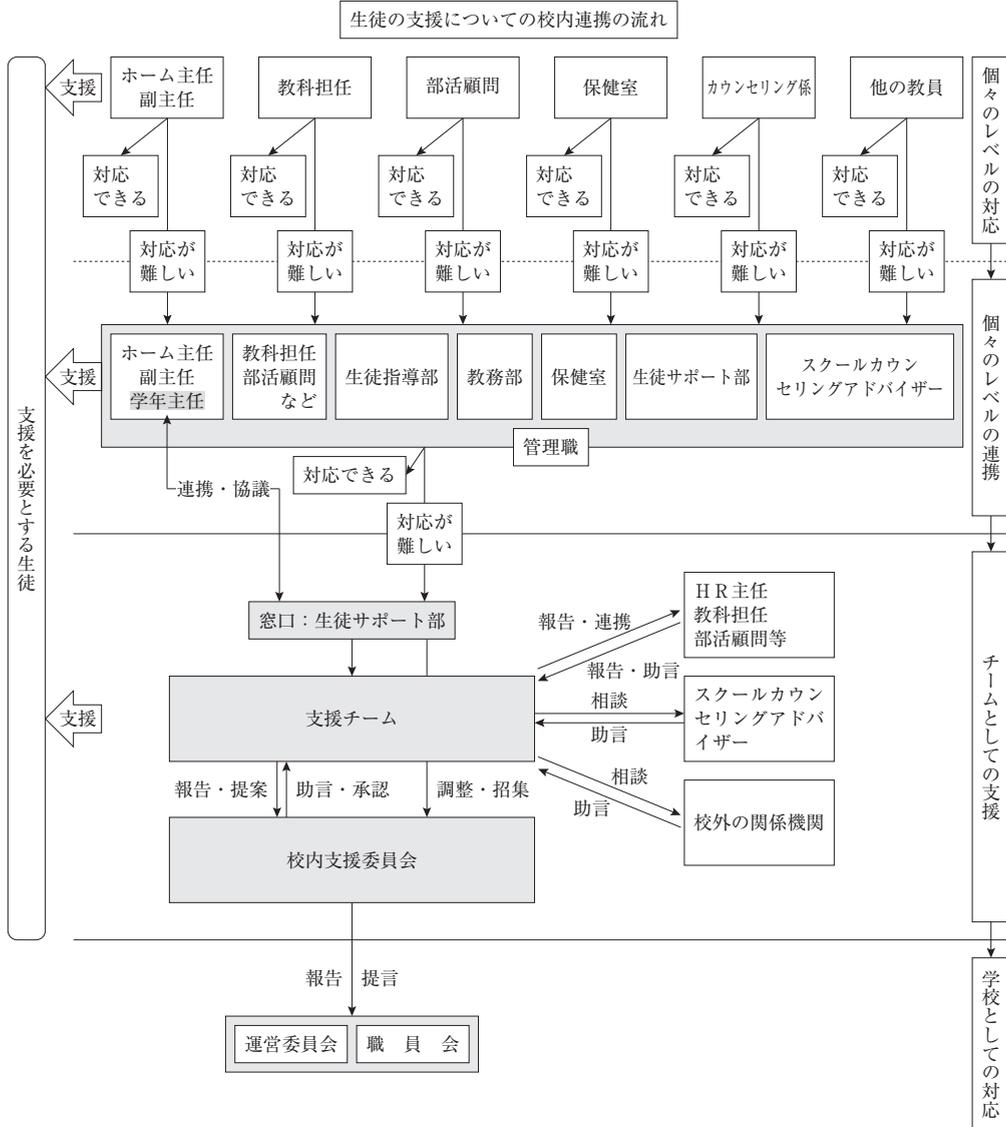
「個々のレベルの対応」「個々のレベルの連携」は、個々の教職員が生徒の変化に気づき、声かけや面談等を通して行う初期対応である。「個々のレベルの対応」で問われるのは個々の教職員が生徒とかかわる力であり、「個々のレベルの連携」で問われるのは、職場の同僚と協働する力である。後者においては、教職員個々の力だけでなく、職場風土や同僚性といった環境要因も大きく影響する。学校における日常の生徒支援のほとんどはこの段階の支援である。

この段階の対応で生徒に対する支援の困難さや緊急性が察知された場合は、生徒サポート部につながり、校内支援委員会での検討を経て支援チームを立ち上げて「チームとしての支援」を行う。このチームとしての支援の段階が、3次のサポート（表3）にあたる。ここでは、組織的な対応としてチーム支援につなげるために定期的に開催される学年会からの報告を重視した。なお、チーム支援を行うにあたっては、コア援助チーム、拡大援助チーム、ネットワーク型援助チームという3つの援助チーム（石隈・田村，2003）を参考にした。

「学校としての対応」については、校内で生徒への支援を行っていく過程で、生徒の実態や教職員の意識、職場風土等について課題が提起された場合に、その課題への対応について検討する。たとえば、「高校生活適応支援プログラム」というガイダンスプログラムは、入学時における生徒の学校不適応の課題への対応策の検討から作成されたものである。

このように、組織的な支援を行うことによって、課題を抱えた生徒への支援を行うだけでなく、その支援を通して学校における教育の方向性を考えていくことができる。

図1 校内における生徒支援の4段階 (今西, 2008)



(3) 教育相談コーディネーターとしての実践を通じた課題

A 高校での5年間の実践を通して、校内支援体制についての教職員の共通理解が進み、不登校や中途退学といった生徒の不適応が減少するなど一定の成果は得られた。しかし、当時(2002~2006)は、教育相談は個別の面接・相談というイメージが強く、自らをコーディネーターとして意識して実践する教員はほとんどいないように感じられた。こうした取組が筆者の属人的な実践になると、人事異動によって校務分掌が機能しなくなることもあり、校務分掌としての安定性を担保できなくなることが考えられた。また、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(文部科学省, 2003)において特別支援教育コーディネーターの必要性が提唱されたこともあり、校内における特別支援教育コーディネーターと教育相談コーディネーターの役割の異同を明

らかにする必要性もあった。

そこで、校内支援体制づくりのためには何が重要かという視点から教育相談コーディネーターの役割や機能を具体化・明確化したうえで、教育相談コーディネーター養成に関する研修の内容について検討していく必要性を感じた。

3 実践Ⅱ：高等学校における校内支援体制づくりと 教育相談コーディネーター養成研修についての実践

(1) 研修の概要

B県教育センターでは、2011～2015年度に、県内公立高等学校における校内支援体制づくりと生徒支援コーディネーター養成に係る研修を行った。筆者は、その主担当として、本研修の企画・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」の呼称である。当時、B県県立高校では、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、校務分掌として教育相談と特別支援教育の担当を分けて行うことが難しい実態があった。この点に関して大野（2017）は、学校教育相談を、「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。そこで、研修においては、県立高校の校務分掌の実態を反映し、特別支援教育コーディネーターを包含する教育相談に関するコーディネーターとして、生徒支援コーディネーターという呼称を用いた。なお、本研修においては、B県内34校の県立高校のうち、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、重点支援校へのアウトリーチ研修にある。都道府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く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。B県教育センターでは、県立高等学校34校のうち重点支援校10校を対象として、年間延べ100回前後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ことによって、校内支援体制づくりを並行して行う、アウトリーチ型の研修を実施した。

(2) 研修の内容

具体的な研修内容としては、①校内支援委員会を軸にした生徒支援に係るシステムづくりとサイクルづくり、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じ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 校内支援委員会の支援システムづくりと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（図2）。このうち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ものであり（石隈，2009）、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。

学校心理学における3段階の心理教育的援助サービス（表1）で考えると、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次的支援と、予防的支援である2次的支援に焦点を当てた取組といえる。また、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、定期的で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、本研修においては、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、参加者のモチ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不登校ではなく「怠け」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。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は、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なりがちである。

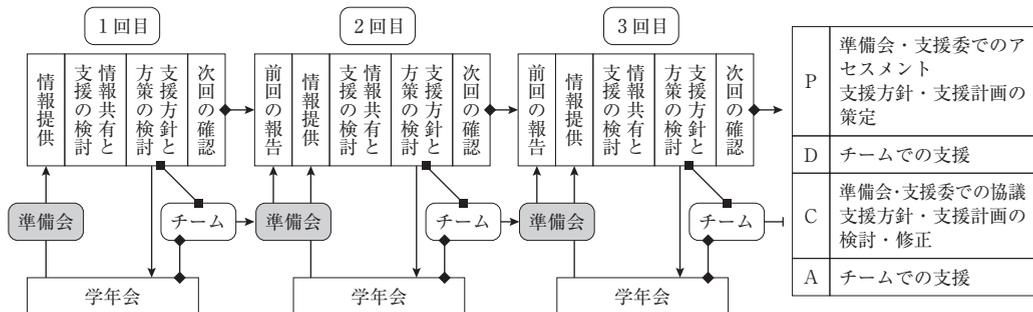
それに対して定例支援委員会では、関係する教職員が定期的に情報共有を行うことで、児童生徒の問題が深刻化する前に気づくことができ、できるだけ早期の働きかけを行う予防的な支援が可能になる。また、情報共有の機会を積み重ねることを通して、その学校において何が問題になりやすく、何を課題にすればいいのか、学校運営の方向性を明確にすることができる。一方、定期的で開催しても、その中で何をするかといった見通しが支援委員会の参加者に共有されていなかったり、毎回の支援委員会が情報共有だけにとどまっていたりすると、臨時支援委員会に比べて参加者のモチベーションを保つことが難しくなる。そこで、定例支援委員会を運営していくためには、年間を通じ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，2013，2018）。

図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

図2 3段階の援助チーム（家近・石隈, 2011）



図3 定例支援委員会の運営を通じたサイクル（今西, 2013, 2018）



徒について検討する。次に、次回の支援委員会までの生徒についての支援方針と支援計画の検討を行い、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では、まず、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PDCA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PDCA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効果的に行うためには、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、効果的に機能するためには、事前の準備をどのように進めていくかという点が重要になる。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に準備会を行った。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、対応する事例の量は増えてくる。事例が増えてくると、学校においては時間超過のため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た準備会を開き、事前に事例検討を行った。

図4 事例整理シート（今西，2013）

		1年	2年	3年	↑ 低 困難さ ↓ 高
情報共有で見守る事例	継続	☐☐		☐☐☐	
	新規	☐	☐		
支援が必要な事例	継続	☐	☐☐	☐	
	新規	☐	☐		

準備会では、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、生徒の情報を事前に把握しておく。事前に支援ニーズが高い生徒を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検討しておく。なお、本研修においては、準備会に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くなると考えた。

図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事例整理シートである。困難度が上がると下に向かい、下がると上に向かうというイメージで作成した（今西，2013）。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次の支援）と、「支援が必要な事例」（3次の支援）に分けて整理する。「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案を作成しておく。

定例支援委員会当日には、準備会で作成した図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を用いた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、それだけでは調査資料の活用が学級担任レベルにとどまったり、学年や学校としての組織的な支援につながらなかったりする。そこで、今西（2013，2018）は、アセスメントツールとしての活用に加えて、コミュニケーションツール、マネジメントツールといった用途も含めた組織的な活用法について提案した。

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見出し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、支援サイクルづくりに向けたマネジメントツールとしての活用である。マネジメントツールとして用いる場合は、図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支援サイクルの中に位置づけ、年間行事計画の中に組み入れた。

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具体的な手立てと支援計画を考える。2回目調査では、それまでの実践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支援計画の検討を行う。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。こうした支援サイクルを教職員で共有するために作成したのが、図6のQ-U学級支援シートである。

③ 所属校の校内支援体制づくりを通じ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。そこで、今西（2013, 2018）は、養成研修を実施するにあたって、大野（1998）をもとに生徒支援コーディネーターの役割を図7のように定義した。

コーディネーターの役割は、主に連携・支援役と推進役の二つがある。生徒の支援に取り組むためにまず必要になるのが、連携・支援の役割である。SCやSSWなど校内の援助資源や地域、関係機関など校外の援助資源を活用し、校内支援委員会の運営やチーム支援の調整を行っていくことが求められる。日頃から、校内だけでなく地域や関係機関の援助資源も把握してネットワークを作っておき、児童生徒の支援が必要なときには、校内支援委員会で支援の方向性を調整し、校内外の援助資源を生かして支援チームを作って支援を行う。また、援助資源を調整し、効果的な支援につなげていくためには、相談や助言、面接を行う力も必要になる。

学校の日常での役割としては、こうした連携・支援の役割が中心になるが、それを支えるのが支援体制を推進する役割である（今西，2017）。コーディネーションは、「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」と定義されている（瀬戸・石隈，2002）。学校においてコーディネーションを行うためには、システムをどう機能させるのかという視点が欠かせない。その点、コーディネーターには、学校全体を俯瞰し、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。

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

図5 アセスメントツールの活用におけるRV-PDCA サイクル (今西, 2013, 2018)

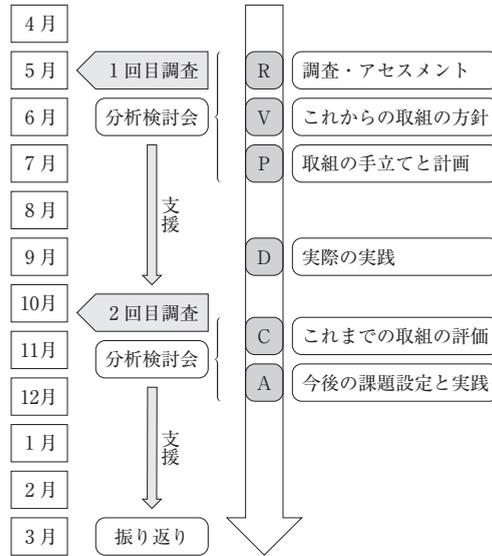


図6 Q-U 学級支援シート (高知県心の教育センター, 2013)

Q-U 学級支援シート

記入例 ○△ 中学校 1年 2組
児童生徒数 (29) 人
男・女 (16・13) 人

Research 学級集団の調査・アセスメント (5月20日 実施)

1. 現在の学級集団のプロット図

学級満足度尺度の4群の分布状態
満足群 (13) 人 (45%)
非承認群 (10) 人 (34%)
侵害行為認知群 (2) 人 (7%)
不満足群 (4) 人 (14%)

学校生活意欲尺度の領域の特徴
高い領域→(A)・(B)・(C)・(D)
低い領域→(A)・(B)・(C)・(D)
※小学校は、(友人・学習・学級)のみ

2. 個別支援が必要な児童生徒の問題と考えられる点

①	E 夫	気の合う友達がいなくて一人であることが多く、不登校傾向。
②	D 夫	落ち着きがなく、人を傷つける言動が見られ、注意されることが多い。
③	H 美	部活や授業でよく頑張っているので承認感をもっと高いと思われた。
④	C 美	陰で文句を言うことがあり、よく不満をもらし、周りを巻き込む。
⑤	F 郎	ふだんは無気力なことが多い。B男と一緒にいなくなってA夫をからかう。

3. これまでの取組：これまで力を入れてきた取組を3つあげましょう。あなたから見てその取組の効果について、次の1～5のうち一つを選んでください。(5十分できた 4だいたいできた 3わからなかった 2あまりできなかった 1不十分だった)

チャイムが鳴ったら着席し、授業中は静かにする学級の雰囲気を作る。	5	④	3	2	1
人を傷つけるような言動はしない学級づくり。	5	4	③	2	1
個々の生徒の気持ちを大切にしたい教師と生徒の人間関係づくり。	5	4	3	②	1

Vision これからの取組の方針

1. 目指したい学級集団のプロット図

2. 目指したい学級集団：左の図で表した学級集団は、どのような集団ですか？

- 人を傷つける言動がない学級集団
- 学習に対して落ち着きを持って主体的に取り組むことができる学級
- 悩みがあれば相談できる担任と生徒との関係

3. 支援のバランス：次回実施時までに次の2点についてのどのようなバランスをもって取り組みますか。

ルールづくり ← 最優先 / 力を入れる / どちらかといえば / どちらかとも大抵 / 力を入れる / 最優先 → 人間関係づくり

Plan 具体的な取組の手立て

学級集団への支援

- 日常の学級活動：学校行事を利用し、一人一人に役割を持たせ、役割を遂行することによって学級集団への帰属意識を高める。
- 授業：小グループで問題解決型の学習を取り入れ、終わりの時間には振り返りの時間をとる。
- 特別活動・行事：特活の時間に短時間でできるSGEのエクササイズを継続的に取り入れて人間関係づくりに取り組む。
- 校内・校外連携・保護者対応：支援が必要な生徒について家庭との連絡を定期的に行う。
- (個別支援)：定期的な個別面談を行い、生徒の気持ちに耳を傾ける。機会をとらえて肯定的な言葉がけをする。

校内合朋コンクールに向けて全員に役割分担をして取り組んだ。

担任が担当する授業(国語)で、月に2回程度行った。

2、3回実施したが、継続することができなかった。

E部とA夫について家庭訪問を行って、家でのようすを聞いてきた。

定期考査の後、一人15分程度、面談を実施した。声かけの時の言葉に配慮した。

個別支援

- ① 今から家庭との連絡を取り合う。個別面談だけでなく、グループづくりをする。
- ② トラブルが起きたときには必ずすぐに個別面談を行い、落ち着かせる。
- ③ 個別面談時にとってじっくり話を聞くとともに、家庭での様子を尋ねてみる。
- ④ トラブルが起きた時に責めずにじっくり話を聞いてみる。
- ⑤ 学習への個別支援の輪に、放課後などに複数の教員でかわりを行う。

Check 取組についての評価

1. 2回目実施時の学級集団のプロット図 (10月15日 実施)

学級満足度尺度の4群の分布状態
満足群 (15) 人 (52%)
非承認群 (6) 人 (21%)
侵害行為認知群 (5) 人 (17%)
不満足群 (3) 人 (10%)

学校生活意欲尺度の領域の特徴
高い領域→(A)・(B)・(C)・(D)
低い領域→(A)・(B)・(C)・(D)

2. 前回と比べてどのような変化があったか。

まだまだ不十分ではあるが行事を通してリーダーの役割を果たすことができる生徒が現れ、少しずつ学級としてのまとまりが出てきた。自分から担任に話しかけてくる生徒が少しずつ出てきた。

Action 今後の取組に向けて

教師からの日ごとの肯定的な言葉がけについて気をつける。SGEについては特活の時間に継続的に実施するのは無理なので、授業やSIRなどの機会を用いる。③については、家庭内の複雑な事情もわかってきたので、今後は家庭との連絡を密にしていきたい。

図7 生徒支援コーディネーターの役割 大野（1998）をもとに今西（2013, 2018）が作成



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それぞれの所属校で職務を遂行できるよう、定期的・継続的な学校訪問による研修支援を行った。

(3) 研修の成果と課題

① 成果

県内公立高等学校を対象として実施した、3回（2009・2013・2015）の縦断的調査によってその成果を検証したところ、次の3点が認められた（今西・金山, 2017）。

まず、教育相談に関する支援システムづくりが促進されたことがあげられる。具体的には、生徒支援に関する年間計画の作成、教育相談・生徒支援に関する校内研修会の実施、広報活動、校内支援委員会の設置と定例化、チーム支援の実施について改善がみられた。

また、高等学校において教育相談に関する支援サイクルづくりが促進された。具体的には、年間計画を作成し、支援サイクルの視点から運用されるようになり、校内支援委員会の定例化やQ-U、アセス等調査の実施率が向上した。

さらに、高等学校において教育相談に関する予防的支援が促進された。校内研修会の実施、校内支援委員会の定例化、中学校への聴き取り等入学前からの中高連携、Q-U等調査や人間関係づくりの実施等の点で改善がみられた。こうした予防的支援は緊急性を伴わないため、その必要性を認識されにくいのが、支援サイクルを機能させることによってその促進が可能になったと考えられる。

② 課題

研修受講者への聞き取り調査をもとに、研修担当者で整理した結果、教育相談コーディネーターの役割やその養成に向けて次の点が課題として明らかになった。

まず、学校において教育相談コーディネーターが果たす役割と機能の明確化があげられる。役割としては、図7のとおり、連携・支援と推進という2つの役割を軸に提示することで、教育相談コーディネーターの役割が明確になったが、それは、校内組織における教育相談コーディネーターの位置付けや権限の明確化が前提となる。校内支援体制を担当すると、学校全体の業務にかかわることが多くなるため、校務分掌への位置付けや権限を明確にした上で、その役割について校内での共通理解を図る必要がある。本研修においては、指導主事訪問の際、教頭の同席を求めたため、管理職の理解を得られやすくなり、その分校内での共通理解が促進されたと考えられる。その点、教育相談コーディネーターの役割や機能についての管理職の理解が欠かせない。

そのためにも、教育行政における教育相談コーディネーター養成と専門性（資格を含む）の確保を踏まえた、人事配置が必要である。教育相談コーディネーター個人や学校独自の取組に期待するだけでなく、教育行政のサポートを充実させることで、役割や校務分掌としての安定性・継続性を担保することができる。

4 「チーム学校」における校内支援体制づくりと 教育相談コーディネーター養成の在り方

(1) 生徒指導提要（改訂版）から考える今後の方向性

「生徒指導提要（改訂版）」（文部科学省，2022 以下「改訂版」と現行の「生徒指導提要」（文部科学省，2010 以下「旧版」とを対照して、教育相談に関する改訂のポイントとして筆者が目にしたのが次の3点である（今西，2022）。

① 包括的な児童生徒支援とチーム支援の重視

旧版では、発達を促す指導・予防的指導・課題解決の指導の3層構造が提起されていたが、改訂版では、生徒指導、教育相談を、発達支持・課題予防・困難課題対応の3つの機能を持った教育活動と定義したうえで、より包括的な支援体制として、2軸（時間軸：先手型・事後対応型）、3類（観点）、4層（対象と課題性）から成る重層的支援構造が提起されている（表4）。

こうした重層的支援構造は、石隈（1999）の提示した心理教育的援助サービスの3段階（表1）・4領域（表2）と共通点がある。異なる点は、学校心理学における3段階の心理教育的援助サービス（表1）のモデルでは、支援対象によって3段階に整理しているが、改訂版では、3段階の支援対象に先手型・事後対応型の2段階の時間軸を組み合わせることによって、3類・4層構造に整理されている点である。また、支援領域について、石隈（1999）が、学習面、心理・社会面、進路面、健康面の4領域（表2）を提示しているのに対して、改訂版でも、「生徒指導において発達を支えるとは、児童生徒の心理面（自信・自己肯定感等）の発達のみならず、学習面（興味・関心・学習意欲等）、社会面（人間関係・集団適応等）、進路面（進路意識・将来展望等）、健康面（生活習慣・メンタルヘルス等）の発達を含む包括的なもの」と同様の領域が提示されている。ただ、改訂版では、項目によっては「家庭面」が取り上げられている箇所があり、支援対象領域についての用語法の整理が必要と思われる。

また、改訂版が提起する重層的支援構造において重視されているのがチーム支援である。旧版では、その表記が「チーム支援」（2か所）、「チームによる支援」（28か所）と複数あったが、改訂版においては、「チーム支援」という表記（56か所）に統一された。さらに、事後対応型においては「チームによる指導・支援に基づく組織的対応によって、早期の課題解決を図り、再発防止を徹底することが重要」とするだけでなく、発達支持的生徒指導や課題未然防止教育といった先手型対応においても「チームを編成して学校全体で取組を進めることが求められ」としている。こうした点からも、改訂版では、「チームによる組織的対応」が旧版よりも一層重視されるようになったといえる。

改訂版においては、チーム支援に至るプロセスを図8のように提示している。まず、①スクリーニング会議で見い出されたりリスクの高い児童生徒や困難な状況で苦戦したり発達・適応上の課

表4 教育相談における2軸・3類・4層の重層的支援構造（今西2022, 文部科学省2022をもとに作成）

軸	類	層	支援対象	支援内容	チーム支援
先手型 (常態的 先行的)	発達支持的 教育相談		全ての児童生徒	様々な資質や能力の積極的な獲得を支援	管理職のリーダーシップの下、PDCA サイクルに基づいた全校体制での取組
		課題未然防止教育		ある特定の問題や課題の未然防止を目的とした取組プラン・教育プログラムの実施	
事後対応型 (即応的 継続的)	課題 予防的 教育相談	課題早期 発見対応	ある問題や課題の兆候の見える特定の児童生徒	児童生徒の危機のサインの早期発見と早期対応（スクリーニング会議、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による支援 等）	教育相談コーディネーターを中心としたケース会議のアセスメント ↓ <ul style="list-style-type: none"> • 機動的連携型支援チーム（最小単位の連携・協働） • 校内連携型支援チーム（校内で定期的に連携・協働） • ネットワーク型支援チーム（地域・関係機関との連携・協働）
		困難課題対応的 教育相談	困難な状況での苦戦や発達・適応上の課題等のある特定の児童生徒	ケース会議を開き、教育相談コーディネーターを中心とした情報収集とSC・SSWの専門性を生かしたアセスメントをもとに、長期的な手厚い支援を組織的に行う。	

題等を抱えていたりする特定の児童生徒についてケース会議を開き、アセスメントを行う。それをもとに、②課題の明確化と目標共有を行い、③チーム支援計画を作成し、④チーム支援を実践する。チーム支援を実施していく過程で、⑤点検・評価を行い、チーム支援の終結・継続の判断を行っていく。これを、PDCA サイクルにあてはめると、①～③がP、④がD、⑤がC・Aにあたる考えられ、支援チームはPDCAのマネジメントサイクルのプロセスをもつと考えられる。ここで重視されるのが、ケース会議におけるアセスメントであり、これが「チーム支援の成否の鍵を握」と強調されている。

スクリーニング会議とケース会議については、教育相談等に関する調査研究協力者会議(2017)が、「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」と指摘しており、

図8 チーム支援のプロセス
(文部科学省, 2022)

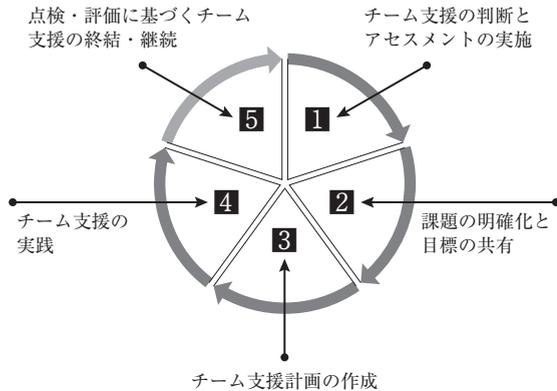
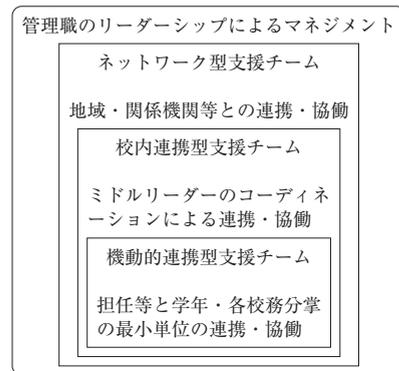


図9 支援チームの形態
(文部科学省生, 2022)



教育相談体制を機能させていくうえで重要な組織となると考えられる。

実際に支援にあたる支援チームとしては、担任と学年・各校務分掌の連携・協働する最小単位の機動的連携型チーム、ミドルリーダーのコーディネーションによる連携・協働を行う校内連携型支援チーム、地域・関係機関等と連携・協働するネットワーク型支援チームといった3つの形態が提示されている（図9）。

改訂版では、「学級・ホームルーム担任が一人で問題を抱え込まずに生徒指導主事等と協力して、機動的連携型支援チームで対応し」、「対応が難しい場合は、生徒指導主事や教育相談コーディネーター、学年主任、養護教諭、SC・SSW等校内の教職員が連携・協働した校内連携型支援チームによる組織的対応が重要となり」、「深刻な課題は、校外の関係機関等との連携・協働によるネットワーク型支援チームによる地域の社会資源を活用した組織的対応が必要になり」としており、ケース会議で問題・課題の「深刻」さの程度について検討し、支援チームを使い分けることが想定されている。

② 教育相談を中核で支える教育相談コーディネーター

こうしたチーム支援を含めて、重層的支援構造を機能させていくキーパーソンが、教育相談コーディネーターである。旧版での「コーディネーターとしての教育相談担当教員」という表記は、改訂版では「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」と明記された。

教育相談コーディネーターは、課題早期発見対応・困難課題対応的教育相談では中心となって対応にあたり、スクリーニング会議や支援チームの必要性を検討するケース会議では、生徒指導主事と連携して対応することが求められている。さらに、発達支持的教育相談、課題未然防止教育においても、SCの協力を得ながら生徒指導主事と協働して教育プログラムの作成を行うことが求められている。

教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）では、教育相談コーディネーターの担う主な職務内容を表5のように整理していたが、その職務内容は、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。

それに対して、改訂版では、問題の兆候が見られたり困難を抱えたりした特定の児童生徒を対

表5 教育相談コーディネーターの担う主な職務内容（教育相談等に関する調査研究協力者会議，2017）

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。

象とする事後対応型の支援だけでなく、児童生徒の様々な資質・能力の積極的な獲得の支援や問題・課題の未然防止など全ての児童生徒を対象とした先手型の支援も教育相談コーディネーターの役割として提起されており、2軸3類4層の包括的な児童生徒支援が求められている。

③ 組織を動かすマネジメントサイクル

改訂版において、重層的支援構造を組織的に機能させる上で重視されるもう一つの点が、マネジメントサイクルである。

旧版にも「マネジメント」（旧版7か所）・「サイクル」（同2か所）という表記はあったが、改訂版では、「生徒指導を切れ目なく、効果的に実践するためには、学校評価を含む生徒指導のマネジメントサイクルを確立することが大切」であり、「教育相談活動は、PDCAサイクルで展開され」と、その重要性が繰り返し強調されている。そして、こうしたサイクルは、教育相談体制づくりだけでなく、チーム支援においても重視されている（図8）。

また、改訂版では、サイクルづくりを進めていくためには、「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」することが必要であり、「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」としており、マネジメントサイクルを、年間計画の中でどう具体化していくかという視点が求められている。

(2) 校内支援体制づくりに関する概念モデル

今西（2013, 2017, 2018, 2019a, 2022）は、教育相談コーディネーターとしての実践、教育相談

コーディネーター養成研修の実践をもとに、校内支援体制づくりに関する概念モデル（図10）を作成した。

校内支援体制づくりを効果的に推進するにあたっては、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つの機能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。システムを機能させるために重要になるのがサイクルづくりである。アセスメントから支援に向かう一貫したサイクルを、年間を通して機能させていくためには、児童生徒支援についての取組を年間計画の中に位置付け、マネジメントしていくことが求められる。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うことで、各校の実態に応じた校内支援体制づくりが可能になると考えた。

① 校内支援体制におけるシステム

校内支援体制のシステムについて、改訂版（文部科学省，2022）、石隈・田村（2003）、家近・石隈（2011）の学校心理学のモデル、今西（2008，2013）の実践を対照して整理したのが表6である。

家近・石隈（2011）が提示した3段階の援助チームのうち、マネジメント委員会では、学校全体の教育目標を達成するための意思決定や危機管理を行う委員会であり、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（山口・石隈，2009）。その点、マネジメント会議では、主に先手型の常態的・先行的（プロアクティブ）な内容が中心になり、発達支持的教育相談や課題未然防止教育については、マネジメント委員会で検討されることになると考えられる。改訂版においても、管理職のマネジメントの重要性が繰り返し指摘されており、コーディネーションを効果的に行うためにはマネジメントの視点が欠かせない。

一方、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、学年会などにあたり、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）。改訂版と対照すると、コーディネーション委員会は、スクリーニング会議、ケース会議に該当すると考えられ、コーディネーション委員会では、事後対応型の即応的・継続的（リアクティブ）な支援が中心になる。ただ、コーディネーション

図10 校内支援体制づくりに関する概念モデル（今西，2013，2017，2018，2019a，2022）

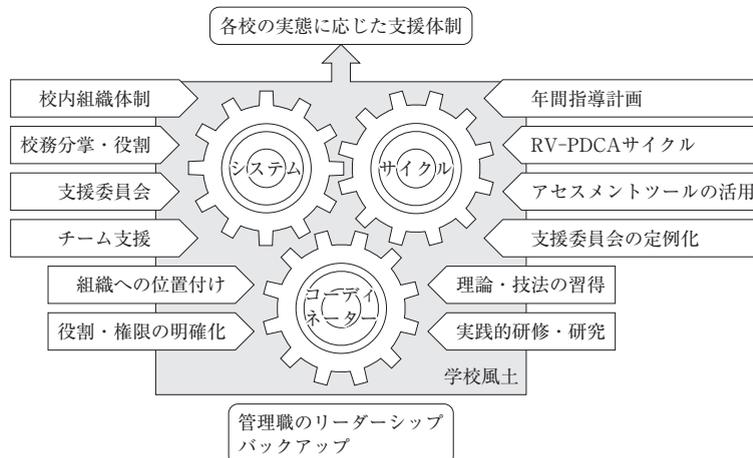


表6 校内支援体制におけるシステムに関する比較

文部科学省（2022）	石隈・田村（2003） 家近・石隈（2011）	今西（2008, 2013）
運営委員会・職員会議	マネジメント委員会	運営委員会・職員会議
スクーリング会議	コーディネーション委員会	定例支援委員会
ケース会議		臨時支援委員会
支援チーム ・機動的連携型チーム ・校内連携型支援チーム ・ネットワーク型支援チーム	援助チーム ・コア援助チーム ・拡大援助チーム ・ネットワーク型援助チーム	支援チーム ・コア支援チーム ・拡大支援チーム ・ネットワーク型支援チーム

委員会の運営は、リスクの高い児童生徒を見い出すだけでなく、参加する教師に対しても肯定的な影響を与える。家近・石隈（2007）は、中学校でのコーディネーション委員会への参加が、教師に、①知識、②安心・自信、③意欲の向上の獲得、④自己修正、⑤生徒への接し方の変化、⑥仕事上の役割の明確化といった影響を与えていることを指摘している。家近・石隈・丹下・横田・吉本（2010）は、中学校のコーディネーション委員会の学校全体への影響として、①支えられ感、②つながり感、③援助者としての成長感、④話し合いの活性化をあげている。このように、コーディネーション委員会の運営を充実させていくことは、チーム学校が機能するために欠かせない同僚性の形成につながるといえる。

マネジメント委員会、コーディネーション委員会が定期的、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（家近・石隈，2011）。改訂版では、機動的連携型チーム、校内連携型支援チーム、ネットワーク型支援チームの3つの形態が提示されているが、これは、石隈・田村（2003）の提示するコア援助チーム・拡大援助チーム・ネットワーク型援助チームにあたりと考えられる。

こうして三者が提示したシステムを対照すると、用語法の違いはあるが、マネジメント、コーディネーション、チーム支援という3段階のシステムが必要になると考えられる。その点、3段階のシステムと機能を、校種や学校・地域の実態に応じて整理し、構築していくことが、校内支援体制づくりの基礎になるといえる。

② 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（今西・金山，2018）。

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、「教育相談活動は、PDCA サイクルで展開され」（文部科学省、2022）。

校内支援体制においてマネジメントサイクルを機能させていくために必要なことが、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することである。特に、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については年間計画に位置付けることが重要である（文部科学省、2022）。その点、今西（2013）が、定例支援委員会の活動やアセスメントツールの活用という点についてマネジメントサイクル構築の必要性を提案したように、学校の実態に応じてアセスメントから包括的な支援につながる支援サイクルを構築していくことが教育相談コーディネーターの重要な役割になると考えられる。

③ 教育相談コーディネーターの役割と機能

コーディネーターは、学校内外の複数の援助資源を組み合わせ、調整していくと同時に、チームで行う援助サービス活動や方針の調整、チーム援助を支えるシステムの調整を行う存在である（石隈、1999）。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（2017）は、「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。今西（2013）と教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）の提示する役割を対照し、整理してみると、後者はSC・SSWの活用に焦点を当てて考えられており、事後対応型の即応的・継続的（リアクティブ）な支援が中心になっていると思われる（表7）。教育相談コーディネーターを教育相談を中核で支えるものにとらえ、これからの教育相談について、先手型の常態的・先行的（プロアクティブ）な支援を重視する視点から考えると、推進の役割を含めた、より包括的な役割が求められる。

筆者は、大野（1998）、石隈（1999）、今西（2008、2013）、教育相談等に関する調査研究協力者会

表7 コーディネーター役割の対照表 今西（2013）・教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）

	今西（2013）	教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）
連携・支援	校内外の連携・調整	SC, SSW の相談受付, 連絡調整
	校内支援委員会の運営	気になる事例把握のための会議
	チーム支援	ケース会議の実施
	助言・相談・面接等	
推進	年間計画立案・推進	相談活動に関するスケジュール等の計画・立案
	年間計画についての評価	
	校内研修会の企画・運営	校内研修会の実施
	情報提供活動	
	広報活動	SC, SSW の周知
	調査・検査の実施, データ活用・管理	個別記録等の情報管理

議（2017）、文部科学省（2022）をもとに、教育相談コーディネーターの役割モデルを考えた（図11）。ここでは、連携・支援と推進の2つの役割を主軸として、前者が事後対応型の即応的・継続的（リアクティブ）な支援、後者は先手型の常態的・先行的（プロアクティブ）な支援がそれぞれ中心となる。

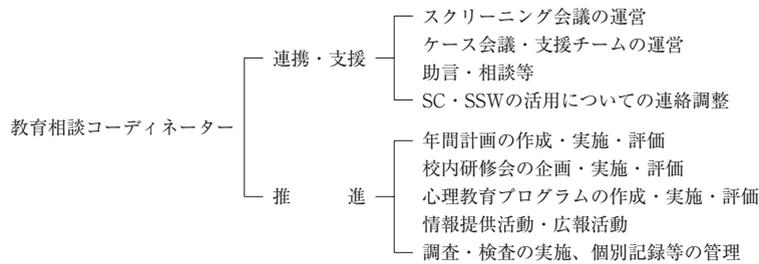
推進の役割としては、まず、マネジメントサイクルにそって年間計画を作成して実施し、評価することが校内支援体制の方向性を決めることが求められるであろう。その過程で、校内研修会を年間計画の中に位置づけ、必要に応じて情報提供・広報活動を行い、アセス・Q-U等の調査・検査の計画的な実施や個別記録の管理を行う。また、心理教育プログラムについて、高等学校学習指導要領（文部科学省、2018）では、「主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童・生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、児童・生徒の発達を支援すること」を提示しており、改訂版では、「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」「課題予防的教育相談」の例として、「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」が挙げられており、先手型の常態的・先行的（プロアクティブ）な支援を行うためには、推進の役割が一層重要になってくるであろう。

④ 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・湖上・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

図11 教育相談コーディネーターの役割モデル



ートを明確にすると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・湖上・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。また、今西（2008b）も、教育相談コーディネーターとしての実践を通して、管理職とコーディネーター担当者との日常的な連携の必要性と管理職のリーダーシップが教育相談コーディネーターの活動に与える影響の大きさを指摘している。

また、改訂版では、「組織的かつ効果的に生徒指導を実践するためには）、教職員同士が支え合い、学び合う同僚性が基盤」になるとしており、「教職員や専門スタッフ等の多職種で組織される学校がチームとしてうまく機能するには、職場の組織風土（雰囲気）が大切」であり、「学級・ホームルーム担任中心の抱え込み型生徒指導から、多職種による連携・協働型生徒指導へと転換していく際に重要となるのは、職場の人間関係の有様」と提起している。筆者は、教育相談コーディネーターの実践や校内支援体制づくり・教育相談コーディネーター養成に係る実践を通して、校内支援体制が児童生徒支援につながっていくためには、学級担任も含めて同僚支援の視点が重要であることを実感してきた。今西（2008b）は、子どもたちに「良かれ」と思って行う支援の方向性が教職員に共有されていればチームとしての組織的な支援が可能になるが、その方向性にずれがあるために対立・葛藤が生じてチームとして機能しなくなることを「良かれの呪縛」と呼んでいる。その点、受容的・支持的・相互扶助的な同僚性や学校風土をどのように醸成していくかという点は、どのような校内支援体制をどう構築していくかという点とつながっているであろう。

（3）教育相談コーディネーター養成研修の在り方

教育相談コーディネーターの養成に関する研修は、主に、①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研修講座型、②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、③重点支援校を指定し、指導主事等の訪問支援を中心に校内支援体制づくりを進める過程で養成を行うアウトリーチ型の3つの研修パターンに分類される（今西・金山 2017, 今西 2019a）。

今西（2019a）が、2017年4月末の時点で、都道府県立の教育センター・教育研究所のホームページから、教育相談コーディネーターの養成に関する研修を検索して整理した最も多いのが、研

修講座型の養成である。研修期間は1～2日の研修もあるが、通年6～8日の研修が中心となっており、講座の定員は、9～90名となっている。また、その内容は、役割・機能、チーム援助、いじめ・虐待といった実際の援助に関すること、事例研究、校内外連携等に関することが中心になっており、児童生徒の課題や問題に対して、教育相談コーディネーター担当者がチーム援助を軸に対応する力をつけることを目指していると考えられる。

こうした研修は、受講者の選出方法にもよるが、その期間に応じて一定量のプログラム内容を、一定数の受講者に対して提供できるところに利点がある。たとえば、2004年度から始まった神奈川県総合教育センターの教育相談コーディネーター養成研修講座においては、2021年度までに、すでに小・中学校2,297名、高等学校1,114名が受講しており（神奈川県総合教育センター、2021）、研修講座を継続実施することによって受講生を多くの学校に配置し、研修内容を広めることができる。

長期派遣型研修として都道府県立の教育センターで行われた研修は、岩手県総合教育センターの教育相談養成コース（教育相談コーディネーター養成研修）がある。また、専門職学位課程の一つである教職大学院には、福岡教育大学大学院のように、学校心理士養成カリキュラムに基づき、教育相談コーディネーター的役割を果たせる中堅教員の養成を目指す機関もある（小泉・納富・西山、2009）。こうした長期派遣型の研修は、受講者数は少ないが、そのプログラムは教育、心理、医療、福祉等に関する理論から実習まで多岐にわたっており、受講者は広く深く学ぶことができる（岩手県総合教育センター 2012b、福岡教育大学 2016）。

アウトリーチ型の研修としては、高知県心の教育センターが2011～2015年度に行った生徒支援コーディネーター養成研修があげられる。この研修においては、高等学校のコーディネーター担当教員を対象として、指導主事等が所属校を訪問し、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ケース会議への参加や校内研修実施への援助等を行った（今西・金山、2017）。

研修講座型の養成研修においては、教職員が所属校に在籍のまま受講できるため参加しやすく、複数年継続実施することによって多くの受講者を募ることができ、その研修内容を広めることができるという利点があるが、所属校の実務にどの程度反映できるかは受講生次第になるという課題がある。一方、長期派遣型の養成研修においては、受講生が年間を通した理論と実習のプログラムを通して通広く深く学ぶことができるが、1～2年所属校を離れるため、教職員が受講しにくいという課題がある。アウトリーチ型の研修は、校内支援体制づくりと教育相談コーディネーター養成を並行して効果的に進めることができるため、実効性が高い。ただ、筆者の経験からすると、アウトリーチを行う支援者の職務が多岐にわたっており、支援についての知識だけでなく支援体制づくりの経験が求められ、支援者の養成の難しさが感じられる。こうした養成研修は、数年で効果が期待できるものではなく、継続的に実施していくことが求められる。そのため、地域や行政機関、学校の実態に応じて、3つの形態を使い分けたり組み合わせたりして効果的に活用していくことが必要である。

改訂版では、事後対応型の即応的・継続的（リアクティブ）な支援を行うためには、「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」としている。そ

の一方で、先手型の常態的・先行的（プロアクティブ）な支援を行うためには「全ての児童生徒への発達支持的教育相談を行うための、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」としている。さらに、図11のようなコーディネーターの役割を考えると、スクリーニング会議やケース会議の運営、チーム支援の進め方に関する研修も必要になる。また、推進の役割についての研修は、校種や学校・地域の実態によって異なるため、集合研修だけでなく、教育センター等の研修担当者が直接学校に訪問するアウトリーチ型の研修を併用していくことも必要になるであろう。

5 今後の課題

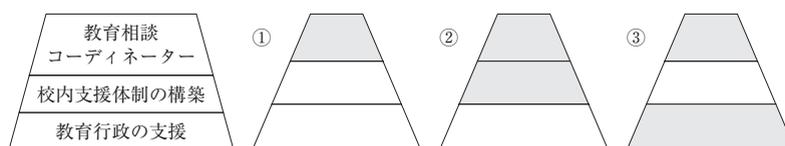
(1) 教育相談コーディネーターに関する役割権限の明確化

教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）は、「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」と提起しており、改訂版では、「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」と提起している。

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指摘している。実際、教育相談コーディネーターの養成・配置を効果的に行うにあたっては、図12のように、教育相談コーディネーターの養成・配置、学校の校内支援体制の構築と教育行政の支援といった3つの要件が必要である。

①は、教育相談コーディネーターは配置されているが、組織的な活動には至っていない状態であり、②は、校内では教育相談コーディネーターが配置され、支援体制づくりも進んでいるが、教育行政の支援がないために、人事異動等で校務分掌としての継続性・安定性が担保できない状態である。③は、教育行政が養成研修などで教育相談コーディネーターを養成・配置したが、所属校で管理職の理解が得られなかったり支援体制が構築できなかったりして十分機能できない状態である。教育相談コーディネーターの活動が効果的なものになるためには、こうした3つの要素が相互に機能していく必要がある。そのため、教育相談コーディネーターの養成は、所属校の校内支援体制づくりと並行して行うことが望ましい。しかし、現状では、教育相談コーディネーター

図12 教育相談コーディネーター養成・配置に係る3つの要件



ターの指名や配置が義務付けられているわけではない。その点、教育相談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、国や行政機関のサポートも必要になると思われる。

(2) 実践・研究の集積による実践的・理論的枠組みの構築

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，2017）し、改訂版においては、「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」と明記された。そこで期待される包括的・統合的なコーディネーターとして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），今西・大野ら（2017，2018）のように、全国にある実践や研究を収集・整理し、実践的・理論的な枠組みを構築していくことが必要である。

学校教育相談や学校心理学等におけるこれまでの取組を踏まえて、教育相談コーディネーターの役割や権限をどう考えていくか、そして、どのような養成研修プログラムを構築していくかといった点について検討していくためには、全国の研究的実践家・実践的研究家・行政担当者等の、教育相談コーディネーターについての実践や研修内容の共有と検証に取り組んでいくことがこれまで以上に求められてくるであろう（今西，2019b）。

【引用・参考文献】

- 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）
 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～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）
 文部科学省（2018）高等学校学習指導要領
 文部科学省（2010）生徒指導提要
 文部科学省（2022）生徒指導提要（改訂版）
 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
 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
 高知県心の教育センター（2013）RVPDCA サイクルを用いた学級支援シート https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311902/files/2013041200269/2013041200269_www_pref_kochi_lg_jp_uploaded_attachment_17511.pdf
 神奈川県立総合教育センター（2021）令和3年度「教育相談コーディネーター養成研修講座」修了報告
 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，1-41p
 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, 日本学校心理学会年報, 5, 39-46p
- 大野精一編著 (2017) 教師・保育者のための教育相談萌文書林
- 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
- 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, 71-85p
- 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
- 石隈利紀・田村節子 (2003) 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学実践編— 図書文化
- 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, 204-214p
- 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, 230-238p
- 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, 82-92p
- 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, 57-68p
- 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的研究, 教育心理学研究, 57, 99-110p
- 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
- 今西一仁 (2008a) 生徒サポート部で日常的な校内連携とチーム支援, 月刊学校教育相談1月号ほんの森出版
- 今西一仁 (2008b) 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
- 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, 32-37p
- 今西一仁・金山健一 (2017) 「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—, 神戸親和女子大学大学院研究紀要第13巻 51-62p
- 今西一仁 (2017) 推し進める力がつなぐ力を支える, 月刊学校教育相談6月号ほんの森出版, 33-35p
- 今西一仁 (2018) 教育相談コーディネーターの機能と役割 (大野精一・藤原忠雄編著「学校教育相談の理論と実践 学校教育相談の展開史, 隣接領域の動向, 実践を踏まえた将来展望」第3章第2節, 76-81p)
- 今西一仁 (2019a) 教育相談コーディネーターの養成 (日本学校教育相談学会編「チーム学校と教育相談コーディネーター」, 15-19p)
- 今西一仁 (2019b) 今こそ, 教育相談コーディネーターについての実践や研修内容の共有と検証を, 月刊学校教育相談3月号ほんの森出版, 32-37p
- 今西一仁 (2019c) 教育相談コーディネーターの役割と養成, 指導と評価7月号, 9-12p
- 今西一仁 (2021) 校内支援体制づくりに生かす学校心理学, 指導と評価7月号, 54-55p
- 今西一仁 (2022) 『生徒指導提要』改訂版を校内支援体制づくりに活かす, 月刊学校教育相談1月号ほんの森出版, 18-20p
- 大野精一・今西一仁ら (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, p96

- 大野精一・今西一仁ら（2016）自主シンポジウム 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135p
- 今西一仁・大野精一ら（2017）自主シンポジウム 教育相談コーディネーターの現状と課題Ⅲ—教育センターにおける教育相談コーディネーター養成研修の現状と課題—，日本学校心理学会第19回大会発表抄録，5p
- 今西一仁・大野精一ら（2018）日本学校心理学会第20回大会 実行委員会企画8 これからの学校教育相談—教育相談コーディネーターを軸とした教育相談体制づくり—，日本学校心理学会第20回大会発表抄録集