

研究ノート

チーム学校時代における子どもの支援

水野 治久

目次

- I はじめに
- II チームで子どもを支援する
- III A市における実践
- IV なぜチームで連携することが難しいのか
- V チーム学校を実現させるために
- VI おわりに

I はじめに

現在、学校現場は児童生徒の様々な教育上のニーズに応えることが求められている。生徒指導上の課題として捉えられるものに「不登校」や「いじめ」があげられる。文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2022）は、2021年度の小中学校における長期欠席者数を413,750名と発表した。そのうち不登校生児童生徒数は244,940名であった。これは、前年度から大きく増加している。また、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校における「いじめ」の認知件数を615,351件と報告している。長期欠席者、いじめの認知件数の増加には、コロナウイルス感染症の影響がある可能性がある（水野、2022a）。

教育現場における諸課題を解決するために、教師が教育相談や特別支援教育などの専門性を身につけ、教育活動に応用していくことが求められる。もう一つ大事な観点として、学校の内外の専門家とチームを組み子どもを支援していくことである。文部科学省は2015年に「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）」を発表した（文部科学省中央教育審議会、2015）。本稿では、「チーム学校」についての実践を振り返りながら、学校における生徒指導や教育相談、教員養成の課題を指摘することを目的とする。

II チームで子どもを支援する

ではなぜ学校においてチームで子どもを援助することが必要なのだろうか。その理由の一つに

援助の必要性を有する子どもはそもそも大人への援助要請を控える傾向があることが指摘されている（水野・永井・本田・飯田・木村，2017）。ニーズのある子どもが助けを求めない傾向にあることは、数々の調査によって明らかにされている。例えば、いじめ被害を例にあげると、加藤・太田・水野（2016）は、公立小中学校41,036名の調査から、過去3ヶ月のいじめの実態は、通常学級の小学校で42.7%、中学校で31.5%であった。そして、いじめ被害時に教師に知らせた児童生徒の割合は小学生が25.0%、中学生が15.3%であると報告している。こうしたことを考えると、教師がいじめを予防し、いじめ被害者を支援していくためには、ただ、子どもが相談してくるのを待つだけでなく、保護者と様々な教師が連携していく必要がある。

このことは、Kitagawa, Shimodera, Togo, Okazaki, Nishida & Sasaki (2014) の日本の14歳から18歳の9,484名を対象とした調査からも明らかである。Kitagawa et al. (2014) は、いじめられたときの最も相談されやすいのは、友だち、家族であるとしている。

いじめについては、そもそも、被害児童が教師に相談することは効果的ではないとする知見が提出されている。水野・永井（2018）は、小学生716名を対象に調査を行い、友人に対する助けを求める意識（被援助志向性）と被侵害感は、男女ともに関連を示し、友人に相談する傾向の高い子どもほど、被侵害感は少ないと指摘している。しかしながら教師に対して相談する傾向は男子では有意な関連が認められなかっただけでなく、女子では小さな値であるが、負の関連が得られたとしている。

もし、いじめによる被害感がある子どもが学校関係者に相談しにくいのであれば、教師は様々な関係者と連携しながら、いじめ被害にある子どもを特定し、問題解決のための支援を提供する必要がある。いじめ防止対策推進法は学校に連携と相談体制の充実を義務づけている（文部科学省，2013）。教師はチームを組みながら子どもを支援し、いじめ問題の解決のためには、外部の専門家と連携しながら、解決に向けて取り組む必要性が見えてくる。

子どもの変化にいち早く気づく立場にあるのが保護者である。保護者が学校に相談するときの意識は複雑である。例えば、太田・高木（2011）は、保護者190名の教師に対する援助要請を肯定的態度、否定的態度から分析している。その結果、効果予期・信頼、共感性、親役割、他者配慮といった肯定的因子を見出す一方で、「秘密を守ってくれないから」、「親のつらさを理解してくれるとは思わないから」などの項目からなる〈共感性懸念〉、「信頼できないから」、「異性にわかってもらえるとは思わないから」などの項目からなる〈防衛〉、「成績や進路に影響して子どもに不利益を与える心配から」、「近所や他の人から変な目で見られるから」などの項目からなる〈スティグマ懸念〉、「時間が解決してくれると思うから」や「結局は自分で解決するしかないと思うから」などの項目からなる〈要請回避〉からなる教師に対する援助要請の否定的態度の因子を見出ししている。

昨今、学校現場では、スクールカウンセラー（以下SC）、スクールソーシャルワーカーが配置され、児童生徒の援助活動に従事している。保護者は、SCには相談しやすいのだろうか。藤後・大橋・岩崎（2016）は、保護者300名を対象にSCの相談に対するイメージを検討し、「子どものことで、先生との調整をしてくれると思う」、「相談すると、学校で直接子どもに対応してくれると思う」などの項目からなる〈調整・問題解決への期待〉、「相談してもSCは、ただ話を聞くだけで解決してくれない気がする」、「限られた時間内で問題を伝えることは難しい気がする」

などの項目からなる〈利用前の不信任〉、「相談すると弱い人間だと思われそうだ」、「相談すると問題を抱えている子どもとみられてしまうのが心配だ」などの項目からなる〈利用後の心配〉の3因子を見いだしている。太田・高木（2011）、藤後・大橋・岩崎（2016）の検討から、保護者は教師に対してもSCに対しても援助に対する期待がある一方で、援助要請に対する懸念や抵抗感が存在する可能性がある。

このように考えると、教師は様々な手立てを用い子どものニーズに気づき、様々な人と連携し、効果的な支援を提供する必要がある。コロナウイルス感染症は学校教育に大きな影響を及ぼした。ここで一つ大きな変化は小学校、中学校を中心に、一人一台のタブレット端末が配布されたことである。タブレット端末を支援に利用する動きもある。例えば株式会社EDUCOMでは、子どもの心の状態を「心の天気」にたとえ、児童生徒の個人タブレットに記載する方法を開発している。

子どもが回答した「心の天気」をみることで、教師は子どもの状態の把握が可能である。株式会社スタンドバイでは、いじめ被害を受けた子どもが直接助けを求めることができる「STANDBY アプリ」を開発している。また、子どもの体と心の様子を記録し、必要な教師への相談ボタンがある「シャボテン」を開発している。こうした試みは、文部科学省中央教育審議会（2021）の「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」で指摘されている個別最適な学びを提供するという考え方と親和性が高い。

Ⅲ A市における実践

我が国において、学校においてチームで連携すること体系的に位置づけたのは石隈（1999）である。石隈（1999）は、「援助ニーズが大きい子どものためには、子どもの学級担任の教師、保護者、スクールカウンセラーなどがチームとなって援助サービスを行うことが望ましい」と指摘している。

一方、学校現場においては、様々な援助者が連携し子どもを支援する取り組みの実践されていた。例えば、中村（2007）はA市のスクーリング・サポート・ネットワーク整備事業（以下、SSN事業）による実践を報告している。SSN事業は、多様化する不登校児童生徒の支援のために、学校・家庭・関係機関が地域ぐるみの支援を行うものである。そのためのツールとして、教員相互のコンサルテーションを踏まえた援助チーム会議がある。

筆者は、中村（2007）の実践にX年から10年間参加した。B中学校校区区に出向き、年6回程度のケース会議に10年間参加した（表1参照）。なお、中村（2007）では、校内外の様々な担当者が集まり子どもの支援案を検討する会議をチーム援助会議と呼んでいたが、筆者がかかわった実践では、「ケース会議」と呼んでいたため、ここでは、「ケース会議」と呼ぶことにする。筆者は、「チーム援助会議」と「ケース会議」は同義であると考えている。

筆者が参加したケース会議は、学校心理学においては、家近・石隈（2003）が提案したコーディネーション委員会的な機能を有していた。家近・石隈（2003）はコーディネーション委員会の

表1 筆者が参画したA市のSSN事業におけるケース会議の概要

頻度	参加者	内容
2ヶ月に一度	小学校：生活指導、担任 中学校：生徒指導、担任、養護教諭 教育委員会：担当指導主事 専門家、必要に応じて福祉関係者	小学校、中学校で現在困っている生徒指導上のケースについて援助案を話し合う。

機能を、①コンサルテーション・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、③個別の援助チームの機能の促進、④マネジメントの促進機能の4つの特徴から説明している。筆者が参加したケース会議は、参加者がそれぞれの専門性を尊重して相互にコンサルテーションしていた。そして、地域の小学校、中学校に集まり、子どものきょうだい関係を視野に入れ具体的な援助の案を作成していた。教師相互で調整が行われていた。また、個別の援助チームの形成や促進にも注意が払われていた。そして、管理職が参加しており時折、学校マネジメントに関することも議論された。不登校の児童生徒をどう支援するかといった課題はどちらかと言えば、児童生徒の個別のケースである。支援の結果、不登校の児童生徒が学校に登校してくるようになる。この段階で、こうした児童生徒をどのように受け入れるのか、そして、教室に入れられない場合、どこで、どのような活動をするかを議論するプロセスの中には学校マネジメントの視点が不可欠である。

SSN事業を契機としたB中学校校区のケース会議における筆者のかかわりは、表2にあるように、大きく3つに分けすることができる。

初期（第1期）の4年ほどは、小学校・中学生の生徒指導担当の教師から主に不登校の児童生徒のケースが提出され、そのケースについて、教師同士が話し合い、時折、教育委員会の指導主事や筆者がコメントしていく流れであった。筆者の関わりはコンサルテーションであった。

その後の第2期においては、複雑なケースが会議に持ち込まれるようになってきた。筆者が意識したのはエンパワメントの視点であった。どのようなケースが持ち込まれるかは、事前の生徒指導担当教員と管理職の話し合いで決定していくようであった。ケースには、深刻なものやそうではないものがある。また広く連携が必要なケースとそうではないものもある。SSN事業のケース会議に適したケースがあることが体験的に理解できてきた。ニーズがあっても、そのニーズが医療的分野に特化していたり、司法分野が関係しているようなケースであれば、まずは医療関係者や司法関係機関の判断が重要になる。

ケース会議に適したケースとは、学校の教師の援助力を発揮することで支援が展開されるようなものである。例えば、不登校の児童生徒であれば、別室登校が定着しつつあるケース、また特定の教科や活動に参加できるケースである。事例そのものが、あまりに深刻な場合、緊急性が高い場合などは、ケース会議にかける前に、専門家と連携しながら支援が展開される。年6回、2ヶ月に一回のSSN事業によるケース会議ではペースが間に合わない。学校現場を俯瞰し、どのようなケースが存在し、どのケースをケース会議で検討するかの「戦略」が大事である。ケース会議に参加し、第2期の時期に筆者はこのようなことを気づいた。このことは、同行するA市の指導主事の先生の語らいの中で生まれたものである。

表2 B中学校校区における筆者の実践

時期	方法	概要	機能	ケース会議のポイント
第1期 (4年間)	年6回 (1回2時間)	小学校、中学校の生徒指導担当、担任が、子どもの不登校について知恵を出し合い、話し合っていく。	コンサルテーション	専門家がアセスメントの知識を用いコメントする。
第2期 (3年間)		自傷行為、虐待などのケースが増えた。	エンパワメント	教師の実践力を活かしていく。
第3期 (3年間)		心理学ばかりでなく、福祉、法律などの専門家との連携が必要なケースが出てきた。	コラボレーション	他機関との連携（コラボレーション）していく。

第3期は、学校心理学の専門家ばかりでなく。福祉や法律の専門家の必要性を感じた時期であった。コラボレーション機能の発揮である。学校の枠を超えて関係機関とどのようにつながるのかについて多くの時間が割かれた。この時期に学校現場にスクールソーシャルワーカーや教育委員会にスクールロイヤーが配置された時期でもあった。ケース会議で議論されるケースが福祉的な課題や法律的な課題が多く、教師が有しているリソースだけでは問題が解決できないことが多いと筆者は感じていた。

IV なぜチームで連携することが難しいのか

A市におけるSSN事業だけでなく、筆者は常に学校現場における連携を核に子どもの支援を実践してきた。しかし、連携は簡単ではなかった。筆者の実践が未熟であることに原因がある場合もあるが、他の研究者の知見なども参考にすると、連携が難しい理由があることがわかってきた。

教師が学校現場において、チームで連携することが難しい背景に2つの要因がある。一つは、教師の被援助志向性である。被援助志向性とは水野・石隈（1999）によって定義された概念である。この場合は、教師が他者に助けを求めようかどうかの意識や態度を意味する。つまり、教師が助けを求めようとする傾向が低ければ、自身が担任する子どものことで困っても相談しない。ちなみに酒井・窪田（2019）は、小学校教師を対象とした調査から、職場の協働的風土が被援助志向性の肯定的態度を媒介して援助要請意図を促進するプロセスを確認している。そうすると、教師の被援助志向性は、職場の雰囲気からの影響を受けることを意味する。

Martines（2008）は、学校心理士に対する教師のコンサルテーションに対する抵抗について論じ、コンサルテーションを受ける教師の文化的背景に留意する必要性を述べている。日本の学校風土に照らし合わせて考えると、その学校の職場雰囲気、自治体の状況などを考慮し関わる必要があると考えられる。

その際に、重要なことは、それぞれの立場の人がどのように子どもを見ているかを把握することである。新井・庄司（2014）は、臨床心理士、教師、養護教諭によるアセスメントに違いを質的分析により明らかにしている。それによると、教師は、問題行動などの客観的な情報を収集し、

具体的な援助方針を立てて、登校日数などの行動の変化を捉えようとする。臨床心理士は、主観的な悩みなどの情報を収集し、緩やかな援助方針を立てて、悩みや周囲の環境の変化を慎重に捉えようとする。養護教諭は身体症状や生活リズムに注目し、保健室で子どもに安心を提供しながら、身体症状や保健室の来室状況の変化を捉えると報告している。

筆者は、同じ教師であっても、担任、学年主任、進路指導、特別支援教育コーディネーターなど立場が変わると、子どもを見る視点が異なると感じている。水野（2022b）は、教師が異なる視点を乗り越えるための体験的な研修ツールを開発、実践している。

ケース会議を重んじた支援を行うことは、学校における心理職の専門家であるSCにも当てはまる。新井（2022）は、日本におけるスクールカウンセリングに関する研究の動向をレビューし、近年、学校現場で緊急かつ喫緊の課題となっている連携・協働の研究の増大を指摘している。

V チーム学校を実現させるために

では、ほんとうにチーム学校を実現させるために何が可能なのだろうか。中村（2007）の実践のように教育委員会がシステムを作り、チームを実現させていくことは極めて重要である。川崎（2021）もいじめ対策組織を管理職のリーダーシップのもとで展開していく必要性を強調している。子どもの支援のための枠組みを学校経営の中に位置づけていく仕組みづくりが必要である。現在、我が国においてはチーム学校の支援の展開は学校心理学で研究と実践が蓄積されている。学校心理学が学校教育をヒューマンサービスと捉え直し（石隈，1999）、学校の中の援助をシステム化した。今後は、学校経営的な支援、教育行政の視点からの検討が必要であろう。

さて、教員養成段階についても、チーム学校を実現させるための手立てが必要である。教員養成の段階では授業や子ども理解について一人で行うことが期待されている。しかし一方で、教師として困ったときに助けを求められるようになることも重要ではないだろうか。田村（2012, 2016）は教職科目において、学生の被援助志向性を高め、連携についての態度を肯定的に変容させた実践を報告している。大学生の援助要請に対するスキルに介入する試みも報告されている（例えば、本田・新井・石隈，2020）。今後、教員養成段階において教員志望学生のチーム学校に対する意識や態度に関連すると思われる被援助志向性や援助要請に関する態度を変容させていく試みが継続されるべきである。

もう一つの方向性は、実習の効果的な活用である。中村（2007）も学生が行う児童生徒の支援の有効性について報告している。こうした学生の体験を大学の養成課程では学びに結びつけていく必要がある。

VI おわりに

本稿では、学校においてどのようにしてチームで子どもを支援するかについて、その必要性を指摘した後、A市での筆者の実践的な体験を振り返った。その後、チームで連携することの難し

さを援助要請, 被援助志向性の視点から指摘した。最後に教員養成への示唆を述べた。今後, A市のような長期的な連携の実践をどのように記述していくのが課題である。教育現場の実践は, 研究倫理の点からもまた児童生徒の保護の観点からも, 記録に残りにくい。まずは, 学校現場の実践をどのように記述し蓄積していくかについて議論を深めていく必要がある。

引用文献

- 新井雅 (2022). 日本におけるスクールカウンセリング研究の動向に関する実証的検討 教育心理学研究, 70, 313-327.
- 新井雅・庄司一子 (2014). 臨床心理士, 教師, 養護教諭によるアセスメントの特徴の比較に関する研究 心理臨床学研究, 32, 215-226.
- 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 中学校の実践をととして— 教育心理学研究, 51, 230-238.
- 株式会社 EDUCOM <https://swab.educom.co.jp/swas/index.php?frame=sp200502> (2022年10月24日閲覧)
- 株式会社 スタンドバイ <https://standby-corp.jp/> (2022年10月24日閲覧)
- 加藤弘道・太田正義・水野君平 (2016). いじめ被害の実態と教師の援助要請: 通常学級と特別支援学級の双方に注目して 子ども発達臨床研究, 8, 1-12.
- Kitagawa, Y., Shimodera, S., Togo, F., Okazaki, Y., Nishida, A. & Sasaki, T. (2014). Suicidal feelings interferes with help-seeking in bullied adolescents. *Plos One*, 9(9), PLoS ONE 9(9): e106031. doi:10.1371/journal.pone.0106031
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2020). 援助要請の機能性の向上を目的とした行動的介入の試み—援助要請スキルトレーニングの効果検証 学校臨床心理学研究 (北海道教育大学), 17, 11-21.
- 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
- 川崎知己 (2021). 学校管理職によるシステムづくり—リーダーシップ機能を発揮した学校経営の実現 飯田順子・杉本希映・青山郁子・遠藤寛子 編著 いじめ予防スキルアップガイド 金子書房, 86-103.
- Martines, D (2008). *Multicultural School Psychology Competencies*. Thousand Oaks, Calif. SAGE Publications.
- 水野治久 (2022a). コロナ禍以後の学校における子どものコミュニティの理解と援助 教育と医学 (11月・12月号), 813, 4-18.
- 水野治久 (2022b). 子どもを支える「チーム学校」ケースブック 金子書房
- 水野治久・石隈利紀 (1999). 被援助志向性・被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究, 47, 530-539.
- 水野治久・永井智 (2018). 小学生の教師・友人に対する被援助志向性といじめ被害感の関連 東海心理学研究, 12, 2-11.
- 水野治久 (監修) 永井智・本田真大・飯田敏晴・木村真人 (編集) (2017). 援助要請と被援助志向性の心理学—困っていても助けを求められない人の理解と援助— 金子書房
- 文部科学省 (2013). いじめ防止対策推進法 (平成25年法律第71号)
- 文部科学省中央教育審議会 (2015). 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」
- 文部科学省中央教育審議会 (2021). 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)」 (令和3年4月22日)
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2022). 令和3年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について
- 中村建 (2007). 援助チーム活動による不登校児童生徒のソーシャル・サポート整備: スクーリング・サ

- ポート・ネットワーク整備事業の実践から 水野治久・谷口弘一・福岡欣治・古宮昇編, カウセリングとソーシャルサポート—つながり支えあう心理学— ナカニシヤ出版, 65-74.
- 太田仁・高木修 (2011). 親の援助要請態度に関する実証的・実践的研究 関西大学社会学部紀要, 42(2), 27-63.
- 酒井麻紀子・窪田由紀 (2019). 小学校教師の職場における援助要請に関連する要因の検討—被援助志向性, 問題に対する内的な帰属, 協働的風土に着目して— 教育心理学研究, 67, 236-251.
- 田村修一 (2012). ケースメソッドが教職志望者の「チーム援助志向性」に及ぼす効果 北里大学一般教育紀要, 17, 133-149.
- 田村修一 (2016). チーム援助の事例学習が教職志望の大学生のチーム援助志向性に及ぼす効果 創価大学教育学論集, 66, 15-27.
- 藤後悦子・大橋恵・岩崎智史 (2016). 子育て中の母親のスクールカウンセラーへの援助要請 東京未来大学研究紀要, 9, 137-147.