

## 高等学校のチーム支援における教育相談コーディネーターの 研究動向と課題

立松容子<sup>1)</sup> 金井篤子<sup>2)</sup>

急激な社会変化に伴い、学校が直面する課題は、複雑化・多様化している。高等学校（以下、高校）においては、進学率が約99%となって「多様な入学動機や進路希望、学習歴、背景を持つ生徒が在籍している現状」（文部科学省・以下文科省、2020）にあり、「身体ばかりではなく認知や対象関係の変化にも出会い、大きな再調整の途上にあるため、不安定になりやすい」（鍋田、2007）と言われる思春期心性を抱えた生徒への対応には多くの難しさがある。特に、コロナ禍以降は、高校生の自殺の増加が大きな問題となっている。

このように複雑化・多様化した学校の課題を解決していくために、文科省中央教育審議会は、2015年12月に「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」を答申した。

すなわち、個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、学校や教員が心理や福祉等の専門家（専門スタッフ）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「チームとしての学校」の体制を整備することを求めている（文科省、2015）。

この「チームとしての学校」の理念に基づき、「教育相談等に関する調査研究協力者会議」では「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」これまでの教育相談を見直し、校外の関係機関職員を含めた「関係者それぞれの立場からの視点を共有し、不登校、いじめ等の未然防止、早期発見及び支援・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」が重要であるとしている（文科省、2017）。

この考え方は、2022年に改訂された「生徒指導提要」にも反映され、教育相談を「学校内外の連携に基づくチームの活動」とし、「校務分掌及び学年を横断したチーム支援の必要性」が強調されている（文科省、2022a）。

このように、学校現場に教育相談の機能が入ってきた1960年代から80年代当初は、ミニクリニック・モデルと呼ばれ「相談係またはカウンセラー中心の一対一の治療的活動」（平澤、2008）であった教育相談は、学校内外の援助資源を活用した包括的・組織的なチーム支援モデルへと移行しつつある。

その一方で、こうした「チーム支援」については、①「チーム」の定義が不明瞭である（青木・廣谷、2016）、②法令等の制度的な枠組みが不十分である（山本、2019）、③参画する多職種の専門性（教師の専門性と福祉職や心理職の専門性の違い）の再定義が必要（鈴木、2023）、④理念を実現する具体的な方略の模索・提案が必要（三沢他、2020）⑤外部専門スタッフとのコーディネートを行う教員の配置の必要性の指摘等、多くの課題が示されている。

特に⑤については、樋口（2017）が「外部専門スタッフとのコーディネートを行う教員がきちんと配置されない限り、返って、様々な外部専門スタッフとの打ち合わせ・調整等の業務負担を教員が負うこととなり、教員の負担は増大するおそれがある」とし、片山（2023）は、多職種連携のシステムづくりの第一のポイントとして「授業も担任も持たないコーディネーターの配置」を挙げているなど、様々な視点からその必要性が指摘されている。

そこで、高校におけるチーム支援を推進する教育相談コーディネーターの研究を概観して、その課題について考える。本研究では、文科省や関連研究領域の定義を踏まえ、「チーム支援」を「問題を抱える児童生徒に対して、校内の複数の教職員や校外の専門スタッフがチームとなって連携・協働して行う援助活動」とし、教育相談コーディネーターを「学校の教育相談体制において、校内外の連携・協働の中心となってチーム支援を推進する教員」とする。

- 1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程（後期課程）（指導教員：金井篤子教授）
- 2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

## 高校のチーム支援と 教育相談コーディネーターの活動の実態

では、実際に高校のチーム支援において教育相談コーディネーターはどのような活動をしているのか、どのような実践報告があるのか、論文検索エンジン CiNii Research で (高校 OR 高等学校) & (チーム支援 OR チーム援助 OR チーム学校 OR 援助チーム) をキーワードに、2023年8月に2000年以降の論文を検索すると66件であり、その中で生徒支援に関する実践報告や事例研究は20件である。その20件中で、実践の主体あるいはコーディネーターの役割を担っているのは、特別支援教育コーディネーターが9件、養護教諭が3件、校長が3件、スクールカウンセラー (以下、SC) が3件、教育相談担当が2件 (栗原, 2006; 石川, 2015) である。このうち栗原 (2006) は、「摂食障害で不登校に陥った女子高校生に対して教員が支援チームを作って関わり、無事卒業していった事例」を報告しているが、著者自身が生徒本人や母親と面接を継続しつつチーム会議を運営しており、カウンセラー役割とコーディネーター役割の双方を担っていた。この点について、栗原は、このようなカウンセラー役割を担うことは多くの教育相談担当教員 (TC) には困難であり、「カウンセラー役割はSCが、コーディネーター役割は校内の資源を活用しやすい立場にあるTCや学年主任等が担うのが現実的なチームの形態と思われる」と述べているように、本稿が想定する教育相談コーディネーターとはやや位置づけを異にしている。また、石川 (2015) も、臨床心理士の資格を持つ著者が、「生徒や保護者に面接を行い直接援助を担当」しながら、教育相談担当教員としてコーディネーターを務めた実践例をいくつかまとめている。この両者以外には、高校の教員が担当する明確な教育相談コーディネーターによる実践事例は見当たらなかった。また、同様に (高校 OR 高等学校) & (コーディネーター) で2000年以降の論文を検索すると173件あるが、その多くは特別支援教育コーディネーターがコーディネーターを担っているもの (78件) で、教育相談担当者がコーディネーターの対象となっているものは5件にとどまる。他には、養護教諭が3件、SCが3件で、それ以外は地域連携コーディネーター・高校魅力化コーディネーター・キャリア教育コーディネーター等に関わる論文となっている。(高校 OR 高等学校) & (教育相談コーディネーター) で検索しても5件にとどまっており、現在、課題となっている高校生の希死念慮や自殺企図を扱った事例もほとんどなく、高校のチーム支援における教育相談コーディネーターの活動の実態はなかなか見えてこない。そこで、本稿では「教育相談コーディネーター」とは何かについて考え、これを扱ったモデルとその課題を概観する。

コーディネーター」とは何かについて考え、これを扱ったモデルとその課題を概観する。

## 教育相談コーディネーターとは何か

### コーディネーターとは

近年、教育以外の分野でも「ITコーディネーター」「地域コーディネーター」「ボランティアコーディネーター」等、様々なコーディネーターの名前を見かけるようになったが、そもそも「コーディネーター」とは何か。この点について、社会学者の菅野は、「必ずしも統一的な定義が存在しているわけではない」とした上で、1990年代以降、バブル崩壊後に社会の直線的な発展が期待できなくなり、これまでの予測を超えた形でさまざまなものごとの解決に当たらなければならなくなった日本社会において、「専門知識や熟練を蓄積した専門組織が計画的に対応する『縦割り』によっては解決することが難しいものごとが増加」したことで、「私達は「コーディネーター」なる横文字言葉に、専門知識にもとづき業務を遂行する「縦割り」とは異なる、なんらかの機能を仮託した」と述べている。そして、経営学での研究の蓄積から「コーディネーションの成否は、組織的・構造的な要因というよりは、個人の資質や技量など属人的な要因に深く関わっている」としつつ、「現代のやっかいな問題に対して、コーディネーションというなんらかのメカニズムを、コーディネーターが属人的な技能や規範をもって作動させ、問題解決にあたっているという共通理解はある。しかし、コーディネーションというメカニズム自体や、それをを行うために必要な属人的な技能や規範がどのようなものかは理解が深まっていない」(菅野, 2021) としている。

こうした「コーディネーター」の定義の難しさは、「教育相談コーディネーター」とは何かという問題にも関わっているだろう。そこで、文科省の施策と関連研究領域における教育相談コーディネーター・モデルを概観し、その課題について考える。

### 文科省の施策に見る教育相談コーディネーターと課題

文科省が、何らかの問題を抱える児童生徒支援に関して初めて「コーディネーター」という語を用いたのは、その頃連続した少年による凶悪事件を受けて、2001年に「少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議報告 (概要) 心と行動のネットワークー心のサインを見逃すな「情報連携」から「行動連携」へ」(文科省, 2001) の提言から始まった「学校と関係機関との行動連携に関

する研究会」報告（文科省，2004）においてである。ここでは児童生徒の問題行動への対応にあたっては、学校・家庭・地域社会・関係機関がネットワークを形成し、個々の事例に応じた関係機関が連携する「サポートチーム」を組織化すること、そのサポートチームが同じ方向性を持った指導・支援を行うために、各機関等の活動を調整する連絡調整役（コーディネーター）が重要とされたが、その役割は原則として教育委員会（又は教育委員会が委嘱した指導員）等が適切とされた。やがて、「特別支援教育の推進について（通知）」（文科省，2007）によって「特別支援教育コーディネーター」の配置が各学校において義務づけられ、「コーディネーター」は校内の教員が担うこととなった。その後、2010年の「生徒指導提要」では、教育相談体制の構築が求められ、「教育相談を組織的に行うためには、コーディネーター役として、校内体制の連絡・調整に当たる教育相談担当教員の存在が重要」とされた（文科省，2010）。さらに「チーム学校」の施策に基づいた2017年の「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教育相談体制づくり～（報告）」において、「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」（文科省，2017）として、初めて「教育相談コーディネーター」という語を用いて、その職務の重要性を強調している。そして、2022年の「生徒指導提要（改訂版）」では、教育相談を「学校内外の連携に基づくチームの活動」と位置づけ、「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」として、教育相談コーディネーターに「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」を求めており、チーム支援の核として教育相談コーディネーターの重要性を明記している。しかし、その一方で「教育相談コーディネーター」に関する注記として「教育相談コーディネーターは、全ての学校に配置されているとは限らない。また、学校により名称も様々で、教育相談主任、教育相談担当と呼ばれている場合もある。本書では、それらを総称して、教育相談コーディネーターと表記する」（文科省，2022a）とあり、職務の重要性に比して位置づけの曖昧さは否めない。

この点について、小林(2017)は、文科省が教育相談コーディネーターの担い手としている「教育相談担当教員」は、生徒指導主事や進路指導主事、学年主任のように、「学校教育法施行規則」に「学校職員充て職」として規定されていないために統一された名称がなく、校務分掌の位

置づけも不明確であると指摘している。学校現場では「教育相談係」と呼ばれることも多く、単なる「係」として学校経営上の職能や権限が確立されていないため、「多忙さや仕事内容の割り振りの不明瞭さなどから、明確な業務分担や責任範囲が示されることが困難」（西山・淵上，2009）な現状がある。そうした立場の教員が教育相談コーディネーターとなって、心理学・教育プログラム・医療、福祉等の知識を持って専門性を発揮し、校内のミドルリーダーになることを求められるという難しさがある。

また、これまでの文科省の施策における「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」は、想定されている担当者と役割が重なるところが多く（Table 1）、教育相談コーディネーター独自の役割と機能が明確にされているとは言い難い。

この点について、今西は2011～2015年度にB県教育センターで教育相談コーディネーター養成研修を担当した当時について、「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

Table 1  
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と担当者

特別支援教育 コーディネーター	教育相談 コーディネーター
①校内委員会のための情報の収集・準備 ②担任への支援 ③校内研修の企画・運営 ④関係機関の情報収集・整理 ⑤専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整 ⑥専門家チーム、巡回相談員との連携 ⑦保護者に対する相談窓口	①SC、SSWの周知と相談受付 ②気になる事例把握のための会議の開催 ③SC、SSWとの連絡調整 ④相談活動に関するスケジュール等の計画・立案 ⑤児童生徒や保護者、教職員のニーズの把握 ⑥個別記録等の情報管理 ⑦ケース会議の実施 ⑧校内研修の実施
各学校の実情に応じて教頭、教務主任、生徒指導主事、養護教諭、特殊学級や通級指導教室の担当教員が担当する	教育相談担当教員が担当 各学校の実情により、養護教諭や特別支援教育コーディネーターの兼務、複数の者による担当等、柔軟に対応する

（文科省（2017）発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～・文科省（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教育相談体制づくり～（報告）を基に筆者が作成）

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(今西, 2023)と記している。このように、多くの高校の現場では、教育相談コーディネーターと特別支援教育コーディネーターが兼務されており、それぞれの専門性について理解が進みにくい現状があると言える。

## 教育相談コーディネーター・モデルの概観

### 学校心理学における教育相談コーディネーター・モデル

アメリカ学校心理学会(NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS)による訓練プログラムを参考に学問体系をまとめた学校心理学(石隈, 1999)では、文科省の施策に先立って、援助ニーズが大きい子どもに対して学級担任、保護者、SCなどがチームになって問題状況の解決を目指す「チーム援助」が提唱されており、様々な理論研究や実践研究によって、その効果に関する知見も積み上げられてきている(宮西・田村, 2021)。学校心理学では、生徒への支援を3段階の「心理教育的援助サービス」と捉える。すなわち、すべての子どもを対象にした促進・予防的援助である1次的援助サービス、援助ニーズの大きい一部の子どもに対して予防的に行われる2次的援助サービス、特別な援助が個別に必要な子どもに対して他領域の専門家と連携して支援する3次的援助サービスと呼んでいる(「学校心理士」認定運営機構, 2004)。こうした3層構造は、「各担当者が全校の児童生徒の学校適応状況を俯瞰し、共通理解し、役割分担をする際の協議に効果的」とされ(西山, 2023)、「学校教育相談」等、教育に関する他の領域でも広く取り入れられており、「生徒指導提要(改訂版)」においても、教育相談活動を「発達支持的教育相談」「課題予防的教育相談」「困難課題対応的教育相談」の3層構造によって全校的展開することを求めている(文科省, 2022a)。

そして、学校心理学では、心理教育的援助サービスを行うチームを、①特定の子どもに対して編成される「個別の援助チーム」、②学校において恒常的に機能する援助サービスの「コーディネーション委員会」、③学校全体の教育システム運営に関する「マネジメント委員会」の3種類で整理している。この中で①は、子どもの問題状況に応じて作られ、問題解決と共に解散される性質を持つが、②・③は校内組織に位置づけられており、定期的・恒常的に開催される。その中でも②は、学校組織体制の中では例えば生徒指導委員会、教育相談部会や特別支援教育における校内委員会、学年会などにあたり、③は学校全体の教育活動や行事などに関する決定を行う(家近・

石隈, 2011)とされる。このような体制においてコーディネーターを担当するのは、援助対象の子どもや親をよく知る教育相談担当、学年主任、生徒指導担当、養護教諭、特別支援教育担当・SCであり(石隈・田村, 2003)、①一定の個人に対する個別の援助チームレベル、②恒常的に行われる複数あるいはすべての児童生徒に対する援助システムレベルの二つの異なるコーディネーションを担うとされる(瀬戸, 2010)。

学校心理学におけるコーディネーションとは、「学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し、個別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」(瀬戸・石隈, 2002)と定義され、教師・保護者・SCらの個別援助チームは横のコーディネーションの場となり、管理職や学年主任等からなるマネジメント委員会は縦のコーディネーションの場となって、コーディネーション委員会がその両者をつなぐ働きがあるとされる(日本学校心理学会, 2016)。

瀬戸・石隈(2002)は、こうした学校心理学の枠組みから高校におけるチーム援助のコーディネーション行動およびその基盤となる能力および権限について検討した。その結果、コーディネーション行動は、個別援助チームレベルでは、説明・調整、保護者・担任連携、アセスメント・判断、専門家連携の4因子、システムレベルでは、マネジメント、広報活動、情報収集、ネットワークの4因子から、またコーディネーション能力・権限は、状況判断、専門的知識、援助チーム形成、話し合い能力、役割権限の5因子で説明されたとしている。

このように、学校心理学における教育相談コーディネーターは、一人で特定の個人に対する個別援助チームのコーディネーションを行うだけではなく、既に校内に組織化されたシステムレベルの委員会(コーディネーション委員会・マネジメント委員会)の枠組みの中で活動することが前提となっており、従来の学年・教科・校務分掌を中心とした縦割りの学校組織を横断した校内システムの構築が重要となる。

近年では、こうしたシステムレベルのコーディネーション活動の研究も進められている。すなわち、コーディネーション委員会については、①チーム援助の促進機能、②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、③マネジメントの促進機能、④学校・学年レベルの連絡・調整機能の4つ下位尺度からなる「コーディネーション委員会の機能尺度(中学版)」の開発(家近・石隈, 2011)や、学校心理士がコーディネーターとなって、最初はSC、教頭、コーディネーターの3名から始まった「生徒交流会」を、学校の実情に合わせて教頭・生徒指導部長・学年相談係・養護教諭・SC・不登校支援員/学習支援員、

コーディネーターで構成されたコーディネーション委員会へと組織化し、不登校支援や小学校からの入学支援に成果を上げた中学校での実践報告（山谷・三浦，2015）等がある。また、マネジメント委員会についても、山口・折本（2023）が教育相談コーディネーターがミドルリーダーとなったコーディネーション委員会が個別支援チームだけでなく、マネジメント委員会を促進するというミドル・アップダウン・マネジメントを提唱している。

しかし、こうした恒常的なシステムレベルのコーディネーション活動の実践研究は、中学校（山口他，2014；家近・石隈，2012）に比して、高校ではまだほとんどない。

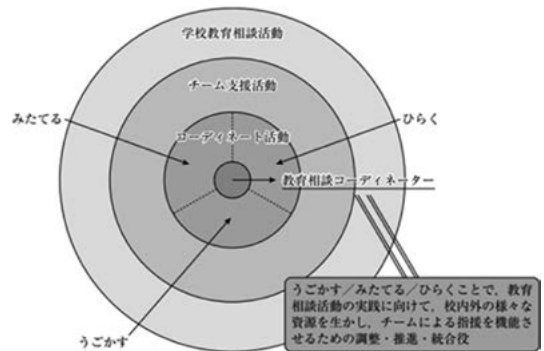
### 学校教育相談学における教育相談コーディネーター・モデル

「学校教育相談」とは、「学校で行う教育相談」であり、学校現場での教員の実践の中で様々な知見が積み重ねられてきた。しかし、文科省による「教育相談」の定義が、時代背景や社会変化に影響を受けながら変遷してきたこともあり、その定義や教師の認識にも様々な展開と課題があるとされる（栗原，2002；平澤，2008；小林・藤原，2014；安藤・増井，2021）。

その中で、学校教育相談の理論化・体系化を進めた大野によれば、学校教育相談（School Counseling Services by Teachers in Japan）とは「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（指授）」であり、その内容を、児童生徒の学習面、進路面、生活面の課題や問題に対して「見守る」（参加的観察）、「関わる」（カウンセリング・心理教育・チーム作戦会議等）「凌ぐ」（危機介入等）「繋げる」（学校内外の連携・協働等）「耕す」（学校づくり）こととした（長谷部・大野，2017）。こうした大野理論に基づいて、佐藤（2023）は、教育相談コーディネーターの役割と機能を、【うごかす】（教育相談システムをうごかす、校内資源をつないで相談・支援活動をうごかす、地域資源のネットワークを構成・活用し、相談・支援活動をうごかす等）【みたてる】（1次のかかわりレベル～3次のかかわりレベルをみたてる）【ひらく】（チーム支援経過・結果の情報共有、共通理解、研修の企画・開催、広報活動、情報・記録等の適切な管理）としている（Figure 1）。

このように、学校教育相談学における教育相談コーディネーターは、「校内外の様々な資源を生かし、チームによる指授を機能させるための調整・推進・統合役」として、「対処領域、対処水準、対象方法を踏まえつつ、組織的系統的なチームでの指授活動を計画・実行・評価していくことを意識」できるような高い専門性が求めら

Figure 1  
学校教育相談学に見る教育相談コーディネーターの役割



（佐藤一也（2023）「教育相談コーディネーターの手引書」作成の試み：大野理論に基づく学校教育相談実践として 立命館経済学，71(6)，88，図2：教育相談コーディネーターの役割）

れている（佐藤，2023）。

また、高校教員・大学教員として学校教育相談に携わってきた栗原は、MLA（Multi-level Approach マルチレベルアプローチ）研修による教育相談コーディネーター育成を提案している（栗原，2017）。MLAとは、アメリカをはじめ香港、台湾などにおいて、子ども達のニーズに応じて包括的に教育相談・生徒指導を展開する CSCGA（Comprehensive School Counseling and Guidance Approach）を「日本の教育現場に合わせて学級集団の育成を重視したプログラムとして修正したもの」であり、全ての児童生徒の全人的な発達を目標としている（山崎，2019）。MLAでは、学校心理学モデルと同様に子どものニーズに応じた3層の支援モデルが用いられるが、それぞれを一次的生徒指導、二次的生徒指導、三次的生徒指導として、一次的生徒指導では全ての子どもを対象に「自分でできる力を育てる」、二次的生徒指導でも全ての子どもを対象に「友達同士で支え合う力を育てる」、三次的生徒指導では支援ニーズの大きい一部の子どもに対して「教師や専門家が中心となり支える」ことを目的としている。MLAは、その中でも特に一次的生徒指導と二次的生徒指導の充実を図り、「個人の成長を可能にする集団を作ること」を中心に取り組む教育色の強いアプローチとされる。こうしたMLAにおいて、教育相談コーディネーターとは、ミドルリーダーとして「SCやSSWという資源を活用しながら、その学校に合った生徒指導や学校教育相談を構築できる教員」であり、MLAが目指しているのはこうした教育相談コーディネーターの養成であるとしている。その養成プログラムは、ソーシャ

ルボンド理論・社会的欲求理論・オペラント条件付け・愛着理論・SL理論の5つを基盤として、「教師の自己理解の領域」「児童生徒理解の領域」「学級集団づくりの領域」「校内生徒指導構築の領域」「地域等との連携の領域」「研究・開発の領域」の6つの領域を設定し、カウンセリングスキルや協同学習、SEL (Social and Emotional Learning: 社会性と情動の学習)、ピアサポート等を主要な技法として採用している(栗原, 2017)。このようにMLAは、包括的な生徒指導を担うミドルリーダーとしての新たな教育コーディネーター・モデルと言える。

### 実践・調査研究による教育相談コーディネーター・モデル

主に上記の二つの学問体系による教育相談コーディネーター・モデルとその課題を踏まえつつ、より学校現場の実情に即した教育相談コーディネーター・モデルの模索もなされている。

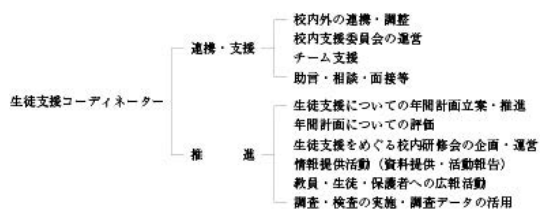
例えば、高村・西山(2011)は、先行研究から得られた教育相談コーディネーターの役割を基に、第一筆者が実際の中学校現場において、教育相談コーディネーターとして市教育支援センターや校内適応指導教室と連携して不登校支援に特化した活動を行い、中学校現場のニーズに合わせた教育相談コーディネーターのあり方(①情報収集、②相談業務、③対応策検討、④関係者との連絡・調整)について明らかにしている。こうした校種の違いによる教育相談コーディネーター・モデルの検討が今後必要であり、高校に特有の問題(欠課時数過多や成績不振による原級留置、問題行動による停学等の特別指導等)についても、どのようなチーム支援を推進していくか、教育相談コーディネーターの実践が求められると考える。

また、笠井(2019)は、現職教員(小学校・中学校・高校・特別支援学校)への自由記述とインタビュー調査から、現職教員から見た教育相談コーディネーターに求められる機能と役割・資質能力、教育相談コーディネーターが機能するための条件等を明らかにしているが、調査協力者が生徒指導や教育相談に関心のある教員であっても、それぞれの「教育相談コーディネーターに対するイメージがずいぶん異なったものであった」ことから、これまでの実践の成果や問題点を分析しながら、「教育相談コーディネーターが現実的にかつ効果的に機能する位置づけや活動内容を考えていく」必要を指摘している。小・中学校以上に多様な教育ニーズがある高校においては、教育相談コーディネーターの機能や役割を一般化するだけでなく、それぞれの課程や学科等の独自性についても十分な分析が必要であろう。

根津・廣岡(2020)は、中学校での実践から「チームとしての学校」の生徒指導体制を築いていく上では、すべての子どもを対象にした予防開発的な「育てる教育相談」が必要になるとして、これまで連絡調整役としての役割が強調されやすかった教育相談コーディネーターを調整役ではなく、ファシリテーターとして校内の生徒指導体制を構築していくことを求めている。高校では、不登校生徒数が令和3年度に前年度の43,051人から50,985人(在籍生徒の1.39%から1.69%)に増加しており、特に1年生が12,474人と最も多くなっている(文科省, 2022b)。最近では中学から高校入学といった環境の変化に不適應を起こすことが「高1クライシス」と呼ばれており、高校でもこうした不適應を予防するための1次的援助サービス「育てる教育相談」の必要性が高まっている。高校が抱える問題に特化した予防開発的な教育相談をどのように推進していくかは、今後の高校の教育相談コーディネーターの大切な役割になるだろう。

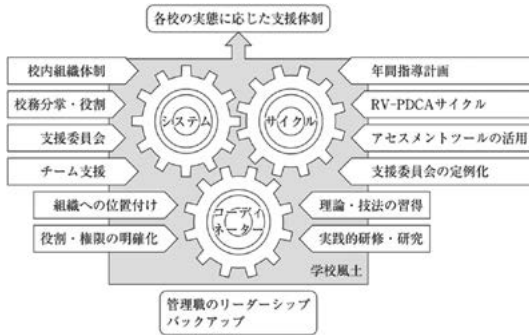
高校に関する研究では、今西(2023)が、高校の教育相談コーディネーターとしての5年間の自らの実践を基に、高校の校務分掌の実態を鑑み、教育相談担当や特別支援教育コーディネーター等の役割を包括した「生徒支援コーディネーター」の役割を提示している(Figure 2)。そして、校内支援体制づくりの際に、前述の学校心理学モデルの「コーディネーション委員会」に焦点を当て、「校内支援委員会」と呼称して、単にシステムづくりに終わらず、システムが機能するために年間を通して活動を継続するPDCAサイクルの視点を導入した。こうした支援のシステムとサイクルを調整し、運営していくのが「生徒支援コーディネーター」の役割として、システム、サイクル、コーディネーターの3つの視点が相互に関連し合って機能する校内支援体制モデルを提唱し(Figure 3)、高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に係わる研修に取り入れている(今西・金山, 2017; 今西, 2023)。高校での教育相談体

Figure 2  
今西(2023)による生徒支援コーディネーターの役割



(今西一仁(2023)「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 立命館経済学, 71(6), 25, 図7: 生徒支援コーディネーターの役割)

Figure 3  
今西 (2023) による校内支援体制づくりに関する概念モデル



(今西一仁 (2023) 「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 立命館経済学, 71(6), 30, 図10: 校内支援体制づくりに関する概念モデル)

制の包括性や継続性を考える上で、重要なモデルの提言であると考えられる。

### 先進的な自治体の研修プログラムに見る教育相談コーディネーター・モデル

また、独自のプログラムで教育相談コーディネーター養成を進めている自治体もある。例えば、2004年度から教育相談コーディネーター養成研修講座を実施している神奈川県総合教育センターでは、「教育相談コーディネーターハンドブック」を編集し、「神奈川の支援教育とは」の項目で、「支援教育の対象の子どもは、すべての子どもたち」とし、「特別支援教育」ではなく「支援教育」であり、「特別支援教育の延長線上にあるもの」ではないとしている。その上で、すべての子どもたちを支える支援者は、それぞれの立場をいかして「チームによる支援」を行い、「そのチームの中心的存在が教育相談コーディネーター」であるとして、「教育相談コーディネーターを地域の公立小・中学校及び県立学校に配置して」いると明記している。そして、校内支援体制づくりにおける教育相談コーディネーターの取組の例として、子ども・担任・保護者のニーズの把握、支援が必要な子どもへの支援（支援シートや個別教育計画の活用を含む）、ケース会議の開催、周囲の子どもへの支援及び学級づくり・授業づくりの推進、保護者との協働、関係機関との連携、校種間連携等を挙げており、従来の特別支援教育コーディネーターの機能を包含した教育相談コーディネーターの役割を提示している（神奈川県総合教育センター, 2023）。こうしたモデルは、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並列によっ

て、特別支援教育と教育相談の間に何らかの線引きがされやすい現状に比して、より包括的な支援を目指すことができると考えられる。

また、今西 (2023) によれば、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」では、高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うといった「アウトリーチ型の研修」も実施されている。

その他に、文科省の「復興教育支援事業」の一つとして、岩手県教育委員会・岩手県立総合教育センターと一般社団法人学校心理士認定機構とが協働して、学校心理士と同等の専門性やスキルを併せ持つ教育相談コーディネーターを養成した「教育相談コーディネーター養成事業」、(一般社団法人学校心理士認定機構, 2012)、福岡教育大学教職大学院が福岡県教育委員会、福岡市教育委員会、北九州市教育委員会等と連携し、現職教員が生徒指導・教育相談・特別支援教育・キャリア教育・学習指導・学校体制づくりを包括的にコーディネートする力量を育成する「学校適応支援リーダープログラム」を設置する(国立大学法人福岡教育大学, 2023)など先進的な教育相談コーディネーター育成プログラムが実施されており、今後それらのプログラム内容や育成された人材の活動の調査・分析からも、教育相談コーディネーター・モデルの精緻化が進むと考えられる。

### 教育相談コーディネーター・モデルの課題

これまで概観した教育相談コーディネーター・モデルは、どれも教育相談コーディネーターを、多職種連携によるチーム支援を核となって推進するキーパーソンとして捉えている。

しかし、「教育相談主任や担当者であっても、学校の教育相談機能を一元化して統括し、教育相談活動を推進させるというコーディネーターの役割を意識し、実践している教員は多くはない」(笠井, 2019)と指摘される現状の中で、前述のように高校の教育相談コーディネーターによる実践報告はほとんどない。

そこで、これまでの教育相談コーディネーター・モデルの課題を、①校内教育相談体制における教育相談コーディネーターの位置づけ、②教育相談コーディネーターの専門性、③教育相談コーディネーターの役割権限の3つの視点で捉え、それぞれの課題について高校の現状から考える。

### 教育相談コーディネーターの位置づけから見た課題と高校の学校組織特性

前述のように、文科省が教育相談コーディネーターを担当するとした教育相談担当教員は、単なる「係」として学校経営上の職能や権限が確立されていないため、教育相談コーディネーターの学校組織内での位置づけも曖昧になっていることは、多くの先行研究の中で課題として指摘されている（西山, 2012; 石川, 2015; 小林, 2017; 杉崎, 2017）。しかし、概観した教育相談コーディネーター・モデルは、それぞれ組織化された校内教育相談体制を想定して、その中で教育相談コーディネーターの役割・機能を位置づけようとしている。

このような組織的な教育相談体制の定着化については、管理職のリーダーシップ等に加えて学校組織の協働性が重視されている（桂山・伊藤, 2009; 西山他, 2009; 鎌田他, 2015）。学校の組織としての特性は、佐古(2006)や淵上他(2004)によって「個性性」「統制性」「協働性」「同調性」の4つの視点が提示されている。「個性性」とは、協働性とは対照的に「生起する問題に対して組織体制を整備することによって対応するのではなく、個々の教員の裁量に委ねることによって」教育活動の成立を図る組織化傾向（佐古, 2006）であるが、秋光・岡田(2010)によれば、高校教師は勤務校の組織特性として「個性性」を強く認知していること、高等学校における教育相談活動は「協働性」および「統制性」という組織特性によって推進され、「個性性」によって抑制されることが示されている。高校では、小・中学校よりも課程の独自性や教科の専門性が高く、各教師の裁量に任された個別分散的な職務遂行が多くなる傾向がある。また、例えば中途退学に関しても、「個別の指導や相談を積極的に行う教師がいる一方で、『高校は義務教育ではない』ということで強く引き止めない教師も珍しくない」と言われており（秋光・岡田, 2010）、高校の学校組織における協働性の獲得の難しさがうかがえる。

また、高校は、他の校種に比して様々な課程、学科があり、それぞれの教育ニーズにも違いがある。そのため、学校独自の学校文化や風土が形成されやすく、学校組織の一般化が難しい。こうした高校の現状において教育相談コーディネーター・モデルを定着させるためには、「個性性」の高い学校組織の中で、いかに教育相談に関わる恒常的な協働システムを構築できるか、それぞれの課程や高校特有の学校文化・風土に合った具体的な方略の研究が必要となると考える。

### 教育相談コーディネーターの専門性から見た課題と高校におけるSCコンサルテーションの活用

概観した教育相談コーディネーター・モデルでは、教育相談コーディネーターの専門性や養成プログラムの確立が求められていたが、このような教育相談コーディネーターの専門性については、石川(2015)は、イギリス・イタリア・フランス・フィンランド・スウェーデン・アメリカ・ドイツ・大韓民国と、西山(2020)が米国・シンガポール・香港・台湾・韓国・中国・英国との比較研究を行っている。この2つの研究からは、日本の教育相談コーディネーターの専門性について、①海外では、担当者の役割・権限を免許・資格・職位・法律等で定める取組があるのに比して、日本では校長等から分掌として任命され、条件となる資格がない、②海外では、担当者の教育・養成に関して、大学院修士課程修了や大学学部卒業後1年以上の養成期間を求める等、国・地域で共通のコーディネートを担う者の研修プログラムがあるのに比して、日本ではそのような共通のプログラムはなく、各自治体による研修（年間数回～長期研修員）となっており、研修期間が短いといった課題がまとめられており、教育相談コーディネーターの専門性を高めるためには、法改正も視野に入れた教育相談コーディネーターの役割の保障（小林, 2017）、人材の育成モデルの確立や研修の充実等が求められている（石川, 2015; 荒川, 2021; 西山, 2023）。

このように教育相談コーディネーターの専門性に課題を抱えた現状の中でも、高校の教育現場では自殺者の増加や中途退学の問題等、生徒の重篤な心理危機に直面することも少なくない。その際に、心理の専門家としてチーム支援への助言を期待されるのがSCである。このようなSCの教師に対する間接的援助はコンサルテーションと呼ばれ、従来のカウンセリング活動とは区別して、SCの重要な職務として位置づけられている（村山, 2012; 村瀬, 2013; 石原, 2018）。実際のところ、高校では、週4時間以上のSC定期配置率が、全国で41.3%と中学校（65.8%）と比較してもまだまだ少ない上に（学校保健統計調査, 2022c）、「公立高等学校へのSC等の配置については、事業の実施に係る配置校の総数の10%以内を目安とする」（文科省, 2023）とされる。そのため、高校の「SCの学校訪問は月1回程度と限られるのがほとんどであり」（中村, 2019）、その勤務形態の多くは、複数校巡回形式の非常勤にならざるを得ない。そのようにSCの生徒に対する直接的な支援の機会が得られにくい現状では、SCに対する教師のニーズとして、高校教師はコンサルテーションを望んでいるとされている（荒木・中澤, 2007; 近藤, 2023）。しかし、SC視点からのチー



ム援助に関わるコンサルテーションの実践事例はあるものの（中村，2019），教育相談コーディネーターの視点から見たチーム支援に関するSCコンサルテーションの研究はほとんどない。今後は，高校の教育相談コーディネーターの専門性の一つとして，チーム支援に対するSCコンサルテーションの活用（アセスメント・支援方法・支援評価への活かし方，他の教員へのフィードバックのあり方等）について実践報告や方略研究の蓄積が必要となると考える。それは，ヤングケアラーの問題等，高校において福祉に関わる事例が多くなっていることから，スクールソーシャルワーカーによるコンサルテーションについても同様であろう。

### 高校の教育相談コーディネーターの役割権限から見た課題

このように様々な領域で，教育相談コーディネーターの役割と機能についての研究や研修は蓄積しつつあるが，それが高校の学校現場でのさらなる実践に結びつための課題の一つとして，石川（2015）は，コーディネーターの「役割分担のための権限が必要」という点をあげている。これまでも教育相談コーディネーターが抱える困難さとして，役割の不明確さとともに指摘されているのは，「担当者の役割が同僚教員に正当と認知される」（鎌田他，2017）ことの難しさである。学校教育法の一部改正によって配置と指名が義務づけられ，公立の学校ではほぼ100%指名がなされている「特別支援教育コーディネーター」とは違い，教育相談コーディネーターは，指名や配置が法的に義務づけられているわけではない。そのため，例えば，小・中学校の新任教育相談コーディネーターが感じる困難さとして「役割の不明瞭さ」に加えて「校内の支援意識の違い」「研修とのギャップ」「外部機関との連携」「状況判断」「発信して支援を展開すること」が指摘されており（杉崎，2017），教育相談コーディネーターが校内での役割認知に苦慮する実態がうかがえる。さらに，持田（2018）は，高校における教育相談コーディネーターの役割認知には，「学級の壁，学年の壁，分掌の壁，教科の壁，人事異動等による年度の壁と言った」高校特有の学校文化の影響があることを指摘している。この点について，高校教師の自らの専門性の意識は，小学校教師の「発達支援」，中学校教師の「生徒指導」に比して「教科指導」に有意に高いことが指摘されており（竹本・高橋，2011），高校では「生徒一人ひとりの個別のニーズに応じた対応を教師間で検討しにくい状況が考えられる」（稲川・五十嵐，2016）。

また，荊木・淵上（2012）は，チーム支援のような多職種連携による協働は，従来の教員間での協働とは特性が異なるとして，教員とSC等の他の背景を持つ者同士の協力関係については「専門性協働」，教員同士の協力関係について「均質性協働」として定義し，両者の特性の違いを比較している（Table 2）。

つまり，高校の教育相談コーディネーターは，従来の「均質性協働」が他の校種より得られにくい状況下で，

「均質性協働」が他の校種より得られにくい状況下で，

Table 2  
専門性協働と均質性協働の特性比較

特 性	専門性協働（連携）	均質性協働（連携）
協働の構成員	他職種間（教員—他の専門家や学校ボランティア等）の協働（連携）	同職種（教員—教員）間の協働（連携）
構成員の個々の特徴	異なる専門教育課程や職業観，背景を持つ。	ほぼ同じ専門教育課程，職業観を持つ。
役割分担	相互の専門性に基づいて役割が比較的固定している。職域が重なる部分もあるが，その場合，役割分担等の取り決めが欠かせない。異なる職種の人が能力的に可能でも，役割交代はしない。	教務主任や生徒指導主事等，職能や個人的資質（能力）によって，その範囲内であれば，取り決めをしなくても，比較的流動的に役割を変えることが可能である。
関係性	専門性によるヨコの関係	能力や経験年数によるタテの関係
相互理解	異なる背景を持つために，互いの専門性を理解し合わないと言語自体が通じないことがある。	ほぼ同じ背景を持つために，綿密なやり取りがなくとも，ある程度の協働が可能ことがある。
課題解決のあり方	個々の専門性に応じて部分的（限定的）に関わる。課題の特性によって，それに応じた成員が選ばれ，チームを組むことが可能である。	教職の範囲の中で，その時の状況や地位によって，流動的に役割や位置づけを変えて対応する事が可能であるが，教職の範囲外の課題には対応が困難になる。

（荊木まき子・淵上克義（2012）．学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向，岡山大学大学院教育学研究科研究収録，151，34，表1：専門性協働と均質性協働の特性比較）

これまでにない「専門性協働」を主導するあらたな役割に直面していると言える。このように教育現場で「個」が新たな「当事者性」を獲得し、機能するようになるためには、「当事者性の移行」「役割・権限の転換」という条件を満たすことが必要（新妻，2023）と言われるように、これまで単なる係として学校経営上の職能や権限が確立されていなかった教育相談担当教員が、「教育相談コーディネーター」という当事者性を獲得するには、役割・機能だけではなくそれを支える権限の明確化も求められる。

しかし、先行研究では教育相談コーディネーターの役割・機能や体制づくりへの言及はあるものの、そのために教育相談コーディネーターにどのような権限が必要となるかについての研究はほとんどない。前述の学校心理学モデルにおける瀬戸・石隈（2002）による「高校におけるチーム援助のコーディネーション行動およびその基盤となる能力および権限」についての研究でも、コーディネーション能力・権限を形成する因子の一つとして「役割権限」があげられているが、因子の下位質問項目は、生徒の問題に対応するときに立場上「自分が判断する裁量が大きい」「自分が対応しなければならない」「すぐ対応できる」「他の教師から報告を受けることになっている」「クラスの枠に関係なく自由に活動できる」という一般的な活動内容となっており、権限の明確化とは言い難い。例えば、実際のチーム支援活動の方向性を「自分で判断する」場合、個別の援助チームでの支援を始めるならば、「援助チームのメンバーを選定する権限」、システムレベルのコーディネーション委員会での検討をすぐに実施するならば、「緊急会議を開催する権限」等、具体的な権限が必要となろう。

そのような権限の委譲には、もちろん「教育相談コーディネーターの任用・運用に関わる管理職や教育委員会の対応が重要」（笠井，2019）ではあるが、鎌田他（2015；2016）は「教育相談を個業ではなく、チームや組織で取り組むべき業務であるという認識を学校全体で作り上げて」定着させるためには、「校長をはじめとする管理職のリーダーシップ」はもとより、「組織階層において低勢力にある担当者が曖昧な役割・権限から校長へ働きかけを続けながら活動を安定化させていく過程（鎌田他，2017）」を重視し、教育相談担当者がミドルリーダーとしてとるべきリーダーシップ行動や教育相談担当者による校長への影響方略をまとめている。高校の教育相談コーディネーターがチーム支援を推進する役割を果たすことに必要な権限を得ていくためには、トップダウンの権限委譲を待つだけでなく、当事者の視点から、現在の所属校で自らの役割を果たすためには具体的にどのよ

うな権限が必要であるかを訴えていくことも重要である。

## まとめと今後の展望

本研究では、高校のチーム支援を推進する核となる教育相談コーディネーター・モデルの研究を概観し、課題について考えた。様々な領域で教育相談コーディネーターの機能と役割については、研究と実践が蓄積されつつある。しかし、教育相談コーディネーターは、法的に配置が義務づけられている特別支援教育コーディネーターに比して学校現場ではあまり認知されておらず、高校の教育相談コーディネーターによるチーム支援の実践はまだほとんど報告されていない。しかし、多くの高校の学校現場では、個業性が高い学校組織の中で、明確な役割・権限が定められず、研修の機会が得られにくい状況下でも、教育相談コーディネーターがさまざまな模索を行っていると思われる。

今後は、各領域で提示された教育相談コーディネーターの理念モデルを踏まえつつ、高校の教育相談コーディネーター当事者への実態調査や当事者の視点からの実践報告を蓄積することで、高校の教育ニーズに合わせた包括的な教育相談コーディネーター・モデルの構築と高校の各課程の特色を踏まえた具体的な権限の提言、人材育成プログラムの開発を進めることが必要となると考える。

## 文 献

- 秋光 恵子・岡田 みゆき（2010）. 高等学校における学校組織特性が教育相談活動に及ぼす影響. 兵庫教育大学研究紀要, 37, 15-24.
- 安藤 万佑子・増井 透（2021）. 学校教育相談の変遷と教員の認識についての考察. 人間関係学研究, 19, 13-22.
- 青木 栄一・廣谷 貴明（2016）. チームとしての学校の政策過程がもたらしたインパクト. 教育制度学研究, 23, 162-169.
- 荒井 明子（2021）. スクールカウンセラー等活用事業における課題のテキスト分析：学校教育相談の充実に向けた教育相談コーディネーターの役割と活用. 秀明大学紀要, 18, 11-21.
- 荒木 史代・中澤 潤（2007）. スクールカウンセラーに対する教師のニーズ. 千葉大学教育学部研究紀要, 55, 87-95.
- 淵上 克義・小早川 祐子・下津 雅美（2004）. 学校組織

- における意思決定の構造と機能に関する実証的研究  
(1) 職場風土、コミュニケーション、管理職の影響  
力。岡山大学教育学部研究集録, 126, 43-51.
- 学会連合格「学校心理士」認定運営機構 (2004). 講座「学校心理士—理論と実践」1. 学校心理士と学校心理学, pp.66-69.
- 長谷部 比呂美・大野 精一 (2017). 学校教育相談の総括とこれからの展開：保育・幼児教育実践とのつながりで。教育総合研究：日本教育大学院大学紀要, 10, 93-104.
- 樋口 修資 (2017). 学校組織運営論からみる「チーム学校」の批判的考察と教員のワーク・ライフ・バランスの実現。明星大学教育学部研究紀要, 7, 1-14.
- 平澤 由紀子 (2008). 学校教育相談活動の変遷と課題—教育相談担当教師と教職員の円滑な連携を目指して—。早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 別冊16(1), 241-249.
- 荊木 まき子・淵上 克義 (2012). 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向。岡山大学大学院教育学研究科研究集, 151, 33-42.
- 家近 早苗・石隈 利紀 (2011). 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(1), 57-68.
- 家近 早苗・石隈 利紀 (2012). 中学校におけるマネジメント委員会の機能がチーム援助体制及びチーム援助行動に与える影響—主任層に焦点をあてて—。日本学校心理学会年報, 4, 103-112.
- 今西 一仁 (2023). 「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。立命館経済学, 71(6), 13-39.
- 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, 13, 51-62.
- 稲川 登・五十嵐 透子 (2016). 高等学校における教師のチームワークの検討。上越教育大学心理教育相談研究, 15(1), 13-23.
- 一般社団法人学校心理士認定運営機構 (2012). 教育相談コーディネーター育成事業 (文部科学省復興教育支援事業)  
<https://www.gakkoushinrishi.jp/wp-content/uploads/ikuseitext.pdf> (2023年8月7日)
- 石原 みちる (2018). 教師が経験したスクールカウンセラーによるコンサルテーションプロセスの質的研究。心理臨床学研究, 36(3), 311-322.
- 石川 美智子 (2015). 高校相談活動におけるコーディネーターとしての教師の役割—その可能性と課題—。pp.9-26, 47-188 ミネルヴァ書房
- 石隈 利紀 (1999). 学校心理学 pp.36 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。pp.86 図書文化社
- 鎌田 雅史・西山 久子・迫田 裕 (2015). 学校組織における教育相談の定着化に関する研究—影響方略測定尺度の開発—。就実教育実践研究, 8, 35-49.
- 鎌田 雅史・西山 久子・迫田 裕 (2016). 学校組織における教育相談の定着化に関する研究Ⅱ—中学校における校長・教育相談当事者の影響方略認知—。就実教育実践研究, 9, 25-42.
- 鎌田 雅史・西山 久子・迫田 裕 (2017). 学校における教育相談定着化に向けた上方向の影響方略の有効性。心理学研究, 88(2), 177-183.
- 神奈川県総合教育センター (2023). 教育相談コーディネーターハンドブック  
<https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/gakkoshien/documents/cohandbook.pdf> (2023年8月7日)
- 笠井 孝久 (2019). 教育相談コーディネーターの機能と役割。千葉大学教育学部研究紀要, 67, 67-73.
- 片山 紀子 (2023). 多職種連携による生徒指導体制の構築：チーム学校の観点から。京都教育大学紀要, 142, 47-61.
- 桂山 順子・伊藤 宗親 (2009). 教師による教育相談体制の評価と生徒の不応状態の判断に及ぼす諸要因。岐阜大学カリキュラム開発研究, 26(1), 17-29.
- 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：学校における全ての子どもへの包括的な支援活動に関する実践の縦断的検討から。学校心理学研究, 14(1), 71-85.
- 小林 由美子 (2017). 「チーム学校」としてのありかた。名古屋学院大学教職センター年報, 1, 69-75.
- 国立大学法人福岡教育大学 (2023). 大学院 教職実践専攻 (教職大学院) スクールリーダーシップ開発コース学校適応支援リーダープログラム  
[https://www.fukuoka-edu.ac.jp/faculty/division\\_professional/leadership/adaptation.html](https://www.fukuoka-edu.ac.jp/faculty/division_professional/leadership/adaptation.html) (2023年8月7日)
- 近藤 恵里 (2023). スクールカウンセラーの役割に関する調査研究。人間福祉学会誌, 22(2), 35-40.
- 栗原 慎二 (2002). 新しい学校教育相談の在り方と進め方：教育相談係の役割と活動。pp.124-125 ほんの

- 森出版
- 栗原 慎二 (2006). 学校カウンセリングにおける教員を中心としたチーム支援のあり方：不登校状態にある摂食障害生徒の事例を通じて (実践研究). 教育心理学研究, 54(2), 243-253.
- 栗原 慎二 (2017). マルチレベルアプローチだれもが行きたくなる学校づくり—日本版包括的生活指導の理論と実践—. pp.150-153 ほんの森出版
- 三沢 良・森安 史彦・樋口 宏治(2020). 教師のチームワークと学校組織風土の関連性：「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 63-77.
- 宮西 真・田村 修一 (2021). 小学校教師の協働意識と組織感情の関連—「チーム学校」構築のための組織マネジメントに焦点をあてて—. 教育学論集 (創価大学教育学部・教職大学院), 73, 217-234.
- 文部科学省 (2001). 少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議報告 (概要) 心と行動のネットワーク—心のサインを見逃すな「情報連携」から「行動連携」へ—  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2016/05/12/1370854\\_010.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2016/05/12/1370854_010.pdf) (2023年8月7日)
- 文部科学省 (2004). 学校と関係機関との連携について  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2016/05/12/1370854\\_007.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2016/05/12/1370854_007.pdf) (2023年8月7日)
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm) (2023年8月7日)
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 第5章教育相談  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afiedfile/2018/04/27/1404008\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afiedfile/2018/04/27/1404008_03.pdf) (2023年8月7日)
- 文部科学省 (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)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (2023年8月7日)
- 文部科学省 (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)  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2017/07/27/1381051\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/07/27/1381051_2.pdf) (2023年8月7日)
- 文部科学省 (2020). 新しい時代の高等学校教育の在り方 ワーキンググループ (審議まとめ) ~多様な生徒が社会とつながり, 学ぶ意欲が育まれる魅力ある高等学校教育の実現に向けて~  
[https://www.mext.go.jp/content/20201117-mxt\\_koukou02-000011002\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201117-mxt_koukou02-000011002_01.pdf) (2023年8月7日)
- 文部科学省 (2022a). 生徒指導提要 (改訂版) pp.80, 97  
[https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf) (2023年8月7日)
- 文部科学省 (2022b). 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課題に関する調査結果  
[https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt\\_jidou02-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf) (2023年8月7日)
- 文部科学省 (2022c). 令和3年度学校保健統計調査  
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400002&tstat=000001011648&tclass1=000001172048> (2023年8月7日)
- 文部科学省 (2023). スクールカウンセラー等活用事業実施要領  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/20230406-mxt\\_kouhou02-1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/20230406-mxt_kouhou02-1.pdf) (2023年8月7日)
- 持田 訓子 (2018). 高等学校におけるインクルーシブな学校組織づくり—教育相談コーディネーターに関する調査からの一考察—. 教育デザイン研究, 9, 232-241.
- 村瀬 嘉代子 (2013). 学校が求めるスクールカウンセラー, pp.12-18 遠見書房
- 村山 正治 (2012). 現場で役立つSCの実際, pp.10-34 創元社
- 鍋田 恭孝 (2007). 思春期臨床の考え方・すすめ方, pp.17 金剛出版
- 中村 美穂 (2019). 高校でのスクールカウンセリングにおけるコンサルテーションとチーム援助：自傷行為を示す生徒を援助する「枠組みづくり」が効果を奏した事例を通して. 心理臨床学研究, 36, 6, 612-623.
- 根津 隆男・廣岡 千絵 (2020). 教育相談コーディネーターの新たな役割に関する検討：チーム学校を踏まえた中学校の取組み. 神戸松蔭女子学院大学研究紀要, 1, 149-164.
- 日本学校心理学会 (2016). 学校心理学ハンドブック第2版「チーム」学校の充実をめざして, pp.163 教育出版
- 新妻 千紘 (2023). 教育現場の単位としての「個」の「当事者性」獲得の成立条件：問題に関与する主体の役割・権限の転換に着目して. 東京家政大学教職セン

- ター年報, 15, 30-42.
- 西山 久子 (2012). 学校における教育相談の定着を目指して. pp.24-28 ナカニシヤ出版
- 西山 久子 (2020). アジア圏での心理社会的成長に向けた社会性と情動の学習の展開と教育相談担当者の役割. 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻年報, 10, 79-86.
- 西山 久子 (2023). 包括的スクールカウンセリング推進の起点となる教育相談コーディネーターの専門性—教育相談の組織的・個別的支援のアプローチから—. 立命館経済学, 71, 6, 184-204.
- 西山 久子・淵上 克義 (2009). 学校における教育相談担当者による教育相談活動の認知・定着に関する基礎的研究 (1) —学校の組織特性とのかかわりに着目して—. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 140, 151-158.
- 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, 1, 99-110.
- 佐古 秀一 (2006). 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究: 個業化, 協働化, 統制化の比較を通して. 鳴門教育大学研究紀要, 21, 41-54.
- 佐藤 一也 (2023). 「教育相談コーディネーターの手引書」作成の試み: 大野理論に基づく学校教育相談実践として. 立命館経済学, 71, 6, 84-110.
- 瀬戸 美奈子 (2010). 学校におけるチーム援助のコーディネーションに関する研究の動向. 関西福祉科学大学紀要, 14, 77-86.
- 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, 204-214.
- 菅野 拓 (2021). 職業としてのコーディネーター. 国際開発研究, 30(2), 11-24.
- 杉崎 雅子 (2017). 新任教育相談コーディネーターはどのように役割を果たしていくのか—直面する困難と役割遂行に役立つ要因の検討から—. 東海大学課程資格教育センター論集, 15, 97-103.
- 鈴木 庸裕 (2023). 「チーム学校」論における教職員の重層構造化と多職種協働の諸課題. 日本福祉大学子ども発達学論集, 15, 83-93.
- 高村 文江・西山 久子 (2011). 中学校における教育相談コーディネーターのモデル像構築のための探索的研究—不登校生徒の支援ネットワークの視点から—. 教育実践研究, 19, 341-348.
- 竹本 弥生・高橋 智 (2011). 「教師の専門性」意識の検討: 小学校・中学校・高校教師への質問紙調査から. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 62(2), 143-151.
- 山口 豊一・新 彩子・奥田 奈津子 (2014). 学校コミュニティでスクールカウンセラー等の心理職を活用するためのシステム開発—A中学校においての実践的研究—. 教育実践学研究, 18, 1-10.
- 山口 豊一・折本 正巳 (2023). 職員集団の教育力を高める学校組織マネジメント—グランドデザインの明確化とミドル・アップダウン・マネジメントを通して—. 教育実践研究, 26, 45-52.
- 山本 和行 (2019). 教職の意義と役割における「チーム学校」: 専門スタッフを学校に配置することの歴史的意味. 天理大学教職教育研究, 2, 39-47.
- 山谷 敬・三浦 公裕 (2015). コーディネーション委員会が教育現場に与える効果について—求められる学校心理士の専門性と役割—. 北翔大学生涯学習システム学部研究紀要, 15, 1-12.
- 山崎 茜 (2019). 「マルチレベルアプローチ」の理論と実践—教育相談を中核とした日本版包括的生徒指導プログラム—. 地域連携教育研究, 4, 95-100.

## ABSTRACT

### Research trends and issues of educational counseling coordinators in high school team support

Yoko TATEMATSU and Atsuko KANAI

In recent years, the problems faced by schools have become more complex as a result of rapid social changes. The high school enrollment rate is 99%, and the problems faced by high school students are diversifying.

In order to solve these school issues, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) is requesting the development of a “school as a team” system.

In educational counseling, the need for team support based on multidisciplinary collaboration has been advocated, rather than individual support. And, it is required to appoint a teacher who promotes team support as a center of cooperation inside and outside the school as an “educational consultation coordinator”.

However, there are almost no practical reports or case studies by educational consultation coordinators, and it is difficult to see the actual activities of educational consultation coordinators in high school team support.

Therefore, in this paper, I consider what an “educational counseling coordinator” is, survey the educational counseling coordinator model, and examine the issues from the actual situation of high schools.

In 2007, MEXT legally mandated the placement of a “special needs education coordinator.” After that, in 2017, MEXT called for the construction of an educational counseling system centered on an “educational counseling coordinator” based on the “school as a team” policy. However, because the roles of the special support education coordinator and the educational counseling coordinator overlap with those of the person in charge, in many high schools, one teacher serves both. It is difficult to understand the specialization of educational counseling coordinators.

In School Psychology, an academic field related to educational counseling, educational counseling coordinators are required not only to coordinate individual support teams, but also to coordinate system-level committees organized within schools. In this model, the construction of an educational counseling system within the school is an issue.

In School Counseling Services by Teachers in Japan, an educational counseling coordinator is defined as “a coordinator, promoter, and integrator who makes use of various resources inside and outside the school and makes team support work.” In this model, educational consultation coordinators are required to have a high degree of expertise to plan, implement, and evaluate team support.

In addition, in the “Multi-Level Approach”, the educational counseling coordinator is regarded as a middle leader responsible for comprehensive student guidance.

In practice and research studies at each school type, an educational counseling coordinator model is

being explored according to the characteristics of each school type.

In an advanced local government training program, an educational counseling coordinator model is constructed that included the role of a special needs education coordinator.

Based on these previous studies, future issues for the educational counseling coordinator model are (1) the clear positioning of the educational counseling coordinator within the school organization, (2) establish the expertise of the educational consultation coordinator and (3) clarify the authority of the educational consultation coordinator. The reason for (1) is that the position of the teacher in charge of educational counseling within the school organization is ambiguous. Regarding (2), compared to other countries where training programs have been developed, there is no common training program for educational counseling coordinators in Japan. As for (3), it is difficult to recognize the role within the school because there is no legal obligation to appoint or assign an educational counseling coordinator. These three issues should be addressed based on the unique problems faced by high schools (school organizational characteristics with a high degree of individualism, utilization of school counselors, and diverse educational needs due to differences in courses and subjects). It is necessary to accumulate practical research and propose concrete strategies by educational counseling coordinators.

Key words: high school, team support, educational counseling coordinator model, School Psychology, School Counseling Services by Teachers in Japan

