

校内での取組を通じた教師の教育相談力の向上に関する研究

—児童生徒が安心感を高めることを目指して—

個別最適な学び（教育相談センター）研究会議

淵上 明¹

永田 江美²

本田 洋司³

田谷 直之⁴

要 約

令和6年度の小・中学校における不登校児童生徒の数は353,970人であった。不登校への対応については、生徒指導提要において、教育相談体制が組織的に機能するようにすることが示されている。また、「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策推進本部（第4回）配付資料」（令和6年8月文部科学省）では小・中学校における不登校の要因の51.8%が「無気力・不安」であることが示されており、「誰もが安心して学べる魅力ある学校づくりを進めていくことが重要」とされ、「不登校のきっかけや学校生活で辛いと感じた要因の低減・解消を同時に進めること」としている。

本市の小中学校教師を対象に教育相談に関する意識調査を実施すると、「心理的不安・緊張のある児童生徒の理解と対応」を「身につけたい力」に挙げる教師が多かった。これらのことは、児童生徒の心理的不安や緊張の要因は一人一人違うため、教師がどのように児童生徒の安心感を高めたらよいか教師が困難さを感じている姿の表れであると捉えた。

そこで本研究会議では、児童生徒の安心感を高めるためには、教師の教育相談力の向上が必要であると、そのための効果的なOJT研修や生活アンケートの改善を実施した。校内での取組を通して教師の教育相談力の向上を目指し、意識の変化や行動の変化を探った。このような取組を通して、児童生徒と関わりをもち、児童生徒の安心感の変化について検証を行った。

取組の結果、児童生徒と接することに対する意識変化や困難さの改善が教師に見られた。そして、学級担任の教育相談力の向上に伴って児童との関わりに変化をもたらし、学級内で児童生徒の安心感が高まるとともに、研修内容を意識した児童との関わりにより、不登校傾向にある児童が登校を開始するといった前向きな行動変容が表れた。これらの結果から、教師が研修の成果を生かして児童に接したことが、児童の中に「大切にされている」という自己受容感や帰属意識を育み、安心感の構築につながったと推察される。本取組を通じて、教師の変容が児童の安心感の高まりに寄与するという連鎖的な効果が確認できた。

キーワード：不登校、安心感、教育相談力、校内研修、生活アンケート

目 次

| | | | |
|-----------|----|-------------|----|
| I 主題設定の理由 | 74 | 2 研究の具体1 | 81 |
| 1 はじめに | 74 | 3 研究の具体2 | 89 |
| 2 研究の目的 | 76 | III 研究のまとめ | 91 |
| 3 研究の方向性 | 77 | 1 研究の成果 | 91 |
| 4 主題設定 | 78 | 2 今後の課題 | 92 |
| II 研究の内容 | 79 | 参考文献 | 92 |
| 1 実態調査 | 79 | 指導助言者・研究協力者 | 92 |

¹川崎市立宮前平中学校教諭（長期研究員）

²川崎市立末長小学校総括教諭（研究員）

³川崎市立西梶ヶ谷小学校総括教諭（研究員）

⁴川崎市立犬蔵中学校教諭（研究員）

I 主題設定の理由

1 はじめに

(1) 不登校の定義と捉え方

文部科学省は、生徒指導提要において、不登校とは「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくとも、できない状態にあるため年間30日以上欠席したもののうち、病気や経済的な理由によるものを除いたもの」¹と定義している。文部科学省の不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)では、「不登校とは、多様な要因・背景により、結果として不登校状態になっているということであり、その行為を『問題行動』と判断してはならない」²としている。

(2) 全国と本市の不登校児童生徒の推移

令和6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³によると、令和6年度の国立、公立、私立の小・中学校の不登校児童生徒数は353,970人である(図1)。

本市においても、現在、小・中学校ともに不登校児童生徒数が増加しており、令和6年度の「川崎市立小・中学校における児童生徒の問題行動・不登校の調査結果」⁴によると、不登校児童生徒数は、3,451人である(図2)。小学校の不登校児童数は1,579人で、前年度から144人増加している。中学校の不登校生徒数は、1,872人で、前年度から46人増加している。

令和6年度の全国の小・中学校児童生徒の不登校の割合は3.86%であり、本市は3.35%である(図3)。令和2年までは、全国と本市の差は見られなかったが、令和3年以降から、本市の不登校児童生徒の割合は全国と比較すると低い水準であり、本市における不登校対策に関わる研究や取組が、その要因の1つとなっていることを期待したい。

(3) 不登校の要因

「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策推進本部(第5回)配付資料」⁵によると、小・中学校における不登校児童生徒について把握した事実では不登校児童生徒の24.3%から「不安・抑

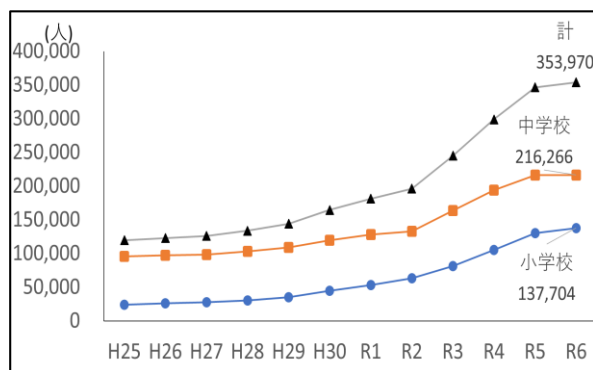


図1 全国における不登校児童生徒数推移

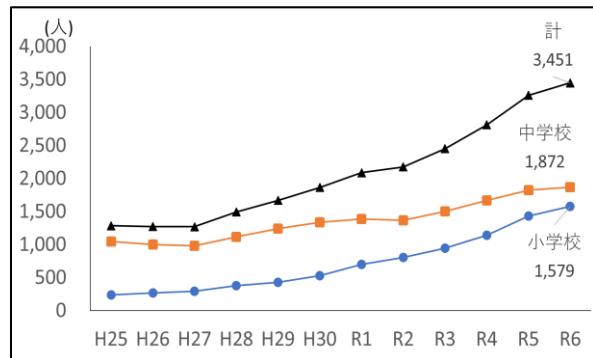


図2 本市における不登校児童生徒数推移

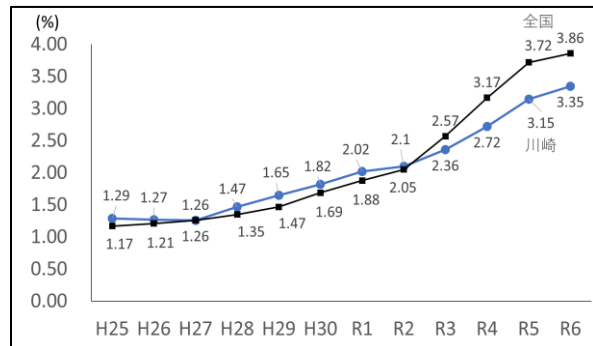


図3 不登校児童生徒の出現率の比較(川崎・全国)

¹ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月p.221

² 文部科学省「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」平成29年9月

³ 文部科学省初等中等教育局児童生徒課「令和6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について」令和7年10月29日p.4

⁴ 川崎市教育委員会事務局「令和6年度川崎市立小・中学校における児童生徒の問題行動・不登校の調査結果」令和7年10月29日p.3

⁵ 文部科学省「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策推進本部(第5回)配付資料参考資料2」令和7年11月p.7

うつの相談があった」ことが示されている(表1)。

さらに「令和6年度川崎市立小・中学校における児童生徒の問題行動・不登校等の調査結果」⁶によると、学校が、不登校児童生徒について把握した事実では、小・中学校とも「不安・抑うつ」の相談があった」が最も多くなっており、次に「学校生活に対してやる気がない等の相談があった」が多くなっている(表2)。

また文部科学省の不登校児童生徒の実態把握に関する調査企画分析会議の「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」⁷では、学校に最初に行きづらいつ感じ始めたきっかけの調査で、「先生のこと(先生と合わなかった、先生が怖かった、体罰があったなど)」を選んだ割合が、小学生29.7%、中学生27.5%であった。教師と生徒の関わりが、不登校のきっかけになっているケースが、一定数存在することは見逃せない。

(4) 国の政策や本市の指針

不登校児童生徒が増加する中、文部科学省から「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」(COCOLOプラン)⁸が令和5年3月に出された。その中で、不登校対策について、「不登校の児童生徒全ての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整える。」「心の小さなSOSを見逃さず、『チーム学校』で支援する。」「学校の風土の『見える化』を通して、学校を『みんなが安心して学べる』場所にする。」という方向性が、学校や社会全体の目指す姿として掲げられている。

「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策推進本部(第4回)配付資料」⁹では不登校を生まない、安心して学べる魅力ある学校づくりの推進に向けた方向性が示されている。現状と課題から「全ての子どもたちが学びに繋がれるようにするためには、不登校の児童生徒の学びの場を確保するとともに、新たに不登校となる子供を生まない、誰もが安心して学べる魅力ある学校づくりを進めていくことが重要」とされ、「不登校のきつ

表1 小・中学校における不登校の状況について

| | 小学校 | | 中学校 | | 合計 | |
|----------------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| | 人数 | % | 人数 | % | 人数 | % |
| 令和6年度 不登校児童生徒数 | 137,704 | | 216,266 | | 353,970 | |
| いじめの被害の情報や相談があった | 2,533 | 1.8% | 2,380 | 1.1% | 4,913 | 1.4% |
| いじめを除く友人関係をめぐる問題の情報や相談があった | 16,229 | 11.8% | 30,395 | 14.1% | 46,624 | 13.2% |
| 教職員との関係をめぐる問題の情報や相談があった | 6,090 | 4.4% | 5,025 | 2.3% | 11,115 | 3.1% |
| 学業の不振や頻繁な宿題の未提出が見られた | 21,245 | 15.4% | 33,907 | 15.7% | 55,152 | 15.6% |
| 学校のきまり等に関する相談があった | 2,753 | 2.0% | 4,473 | 2.1% | 7,226 | 2.0% |
| 入学、転編入学、進級時の不適応による相談があった | 5,262 | 3.8% | 11,319 | 5.2% | 16,581 | 4.7% |
| 家庭の生活環境の変化に関する情報や相談があった | 14,137 | 10.3% | 14,261 | 6.6% | 28,398 | 8.0% |
| 親子の関わり方に関する問題の情報や相談があった | 23,210 | 16.9% | 21,347 | 9.9% | 44,557 | 12.6% |
| 生活リズムの不調に関する相談があった | 36,053 | 26.2% | 52,510 | 24.3% | 88,563 | 25.0% |
| あそび、非行に関する情報や相談があった | 2,422 | 1.8% | 8,139 | 3.8% | 10,561 | 3.0% |
| 学校生活に対してやる気が出ない等の相談があった | 41,411 | 30.1% | 65,025 | 30.1% | 106,436 | 30.1% |
| 不安・抑うつ | 33,193 | 24.1% | 52,661 | 24.4% | 85,854 | 24.3% |
| 障害(疑い含む)に起因する特別な教育的支援の求め方や相談があった | 13,279 | 9.6% | 13,386 | 6.2% | 26,665 | 7.5% |
| 個別の配慮(障害(疑い含む)以外)についての求めや相談があった | 11,195 | 8.1% | 11,322 | 5.2% | 22,517 | 6.4% |
| 該当なし | 8,251 | 6.0% | 10,553 | 4.9% | 18,804 | 5.3% |

表2 川崎 不登校児童生徒について把握した事実(単位:件)

| | 小学校 | | 中学校 | | 合計 | |
|----------------------------------|------------|--------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| | 人数 | % | 人数 | % | 人数 | % |
| | 1,579 | | 1,872 | | 3,451 | |
| いじめの被害の情報や相談があった | 2 | 0.1% | 2 | 0.1% | 4 | 0.1% |
| いじめの被害を除く友人関係をめぐる問題の情報や相談があった | 180 | 11.4% | 151 | 8.1% | 331 | 9.6% |
| 教職員との関係をめぐる問題の情報や相談があった | 79 | 5.0% | 18 | 1.0% | 97 | 2.8% |
| 学業の不振や頻繁な宿題の未提出が見られた | 202 | 12.8% | 166 | 8.9% | 368 | 10.7% |
| 学校のきまり等に関する相談があった | 28 | 1.8% | 24 | 1.3% | 52 | 1.5% |
| 転編入学、進級時の不適応による相談があった | 47 | 3.0% | 87 | 4.6% | 134 | 3.9% |
| 家庭生活の変化に関する情報や相談があった | 70 | 4.4% | 59 | 3.2% | 129 | 3.7% |
| 親子の関わり方に関する問題の情報や相談があった | 228 | 14.4% | 112 | 6.0% | 340 | 9.9% |
| 生活リズムの不調に関する相談があった | 251 | 15.9% | 311 | 16.6% | 562 | 16.3% |
| あそび、非行に関する情報や相談があった | 10 | 0.6% | 86 | 4.6% | 96 | 2.8% |
| 学校生活に対してやる気が出ない等の相談があった | 316 | 20.0% | 484 | 25.9% | 800 | 23.2% |
| 不安・抑うつ | 618 | 39.1% | 657 | 35.1% | 1,275 | 36.9% |
| 障害(疑いを含む)に起因する特別な教育的支援の求めや相談があった | 152 | 9.6% | 40 | 2.1% | 192 | 5.6% |
| 個別の配慮(13以外)についての求めや相談があった | 126 | 8.0% | 63 | 3.4% | 189 | 5.5% |

⁶ 川崎市教育委員会「令和6年度 川崎市立小・中学校における児童生徒の問題行動・不登校等の調査結果」令和7年10月29日 p. 3

⁷ 文部科学省「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」令和3年10月 pp. 9-11

⁸ 文部科学省「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」(COCOLOプラン) 令和5年3月 p. 4

⁹ 文部科学省「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策推進本部(第4回)配付資料」令和6年8月 p. 1

けや学校生活で辛いと感じた要因の低減・解消を同時に進めること」としている。

そして、本市においても「不登校対策の充実に向けた指針」¹⁰の中で方向性の1つに「チーム学校」による校内支援の充実が示された。その中の「誰もが安心して学べる魅力ある学校づくりの推進」の取組では「全ての児童生徒にとって、自分の所属する学校や学級が、安心していきいきと過ごせる居場所となるよう、『魅力ある学校づくり』『魅力ある学級づくり』に向けた取組を進めます。」¹¹としている。また「学校における教育相談力の強化」の取組については「学校全体で不登校児童生徒を支援するため、児童生徒の発達段階や不登校に関する教職員の理解を深めるとともに『チーム学校』として、専門職と連携を図りながら、学校における教育相談力を強化します。」¹²としている。その具体的な取組例の1つとして、「教職員が児童生徒との日常的な関わりの中で、児童生徒の変化に気づき、SOSを受け止めることができるよう、教職員研修の充実を図ります。」¹³としている。

2 研究の目的

(1) 生徒指導と教育相談について

学校が魅力ある場となるためには教師の働きかけが重要であることは言うまでもない。教師が、児童生徒に教育を行う上で、身に付けるべき事柄の1つは、生徒指導への深い理解である。生徒指導提要によると生徒指導の目的は、「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えること。」¹⁴とされている。その目的に向

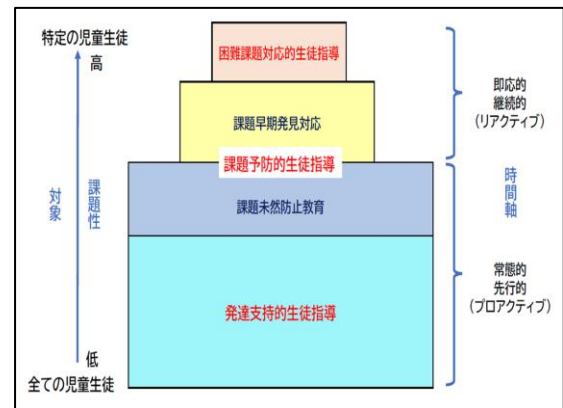


図4 生徒指導の重層的支援構造

けて、教師が理解するべきことが、生徒指導提要に示されている発達支持的生徒指導、課題予防的生徒指導（課題未然防止教育と課題早期発見対応）、困難課題対応的生徒指導からなる生徒指導の重層的支援構造である（図4）。プロアクティブな生徒指導の工夫により、諸課題の未然防止や再発防止につながることから、誰もが安心して学べる学校づくりにあたっては、プロアクティブな生徒指導に目を向けることが重要であると考えられる。

次に生徒指導と教育相談の関係性について触れていきたい。生徒指導提要における教育相談の目的は、「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。」¹⁵と示されている。また、「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。」¹⁶とも示されている。教育相談という言葉から「相談活動」を強くイメージすることが考えられるが、「個別面談やグループ面談等の相談活動だけでなく、通常の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。」¹⁷とされていることから、教育相談においても全ての児童生徒に対して、支援、援助をすることが求められ、全ての教師が教育相談の考え方（視点）をもつことや、例

¹⁰ 川崎市教育委員会「不登校対策の充実に向けた指針」令和6年7月 pp. 30-32

¹¹ 川崎市教育委員会「不登校対策の充実に向けた指針」令和6年7月 p. 31

¹² 川崎市教育委員会「不登校対策の充実に向けた指針」令和6年7月 p. 32

¹³ 川崎市教育委員会「不登校対策の充実に向けた指針」令和6年7月 p. 32

¹⁴ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月 p. 13

¹⁵ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月 p. 80

¹⁶ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月 p. 80

¹⁷ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月 p. 82

えば個人面接だけでなく、普段の学校生活でも、受容・共感・傾聴を意識して子どもと接するような教育相談的な関わりを行うことは教育活動を行う上で重要であることが分かる。

(2) 学校現場の課題や教育相談研究会議より

本研究会議では、学校における、教職員の生徒指導や教育相談についての理解の向上が、課題として挙げられた。「児童生徒との関わりの中で、困難さを感じる教師が多く見られる。」「児童生徒に対してよりよい関わりがもてず、事後対応に追われる場面も散見される。」などの理由からである。さらに、「日々児童生徒や保護者対応をしながらも、授業準備に各教科の学習評価、行事の準備や会議など業務が多岐にわたっており疲弊している様子もうかがえる。」「心身の負担感の増加が要因となり、精神疾患等で、仕事を続けることができなくなる教師も少なくない。」という意見が挙げられた。東京都教育委員会の報道発表（2025年4月24日）¹⁸によると「令和6年度条件付採用教員の任用について」東京都の条件付採用教員（初任者）で正式採用とならなかった者の割合は令和2年度では「2.8%」であったのに対して、令和6年度は、「5.7%」と増加していることが報告され、本市の教師、私たちの周囲の教師も同様の傾向が予想される。教師の資質向上に向けた研修の充実を図り、教師力の向上を図っていきたいが、教師への過度な負担となることや、主体性を感じられない研修は教師の業務の圧迫につながる可能性も危惧される。したがって、教師が教育相談に関する資質を高めるような取組に対して負担を少なくすることや、日常的に取り入れやすいもの、主体性をもって取り組めることを意識して研究活動、効果検証内容を検討する必要がある。

また、本研究会議では、小学校、中学校において、教育相談の認識の違いがあるのではないかとの指摘もあった。教師に実態調査を行い、教育相談に対する認識の確認をするとともに、教育相談の啓発をすることも、本研究会議の大事な取組としたい。

3 研究の方向性

教育相談的な見取り、関わりができるようになるために、チーム学校として、組織的に取り組むことが大事ではないかと考えた。例えばOJT研修などを活用し、教師間でメンター・メンティーの関係を築き、互いに高め合える環境をつくりながら経験則のみに頼ることなく学校全体で研修に取り組むことは、学校全体の教育相談力の向上につながり、教師が児童生徒とより充実した関わりをもつことになる。そしてその取組は教師の業務遂行の困難さを軽くすることや、離職を減らすことにも寄与するはずである。

間馬（2019）は「教師が不登校対策のために身につけたいと感じたスキルは何か」との質問に対して、「心理的不安・緊張のある児童生徒の理解と対応」と答えた教師の割合が小学校も中学校も約57%いることを報告している¹⁹。多くの教師が、児童生徒の心理的不安・緊張に対して、深い理解と対応方法などについて、学んでいきたいといった姿勢があることがうかがえる。

生徒指導提要においても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」²⁰とされる。学校の教育相談体制を整え、組織的に教育相談活動を充実させるために、校内における教育相談研修は非常に効果的であることが考えられる。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。」²¹とされている。このことから、教育相談研修は学級経営等の充実のために、カウンセリング技

¹⁸ 東京都教育委員会「令和6年度条件付採用教員の任用について」令和7年4月24日

¹⁹ 間馬雅子「川崎市における不登校の実態と支援に関する調査研究」令和元年度研究紀要第33号川崎市総合教育センターp.129

²⁰ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月p.86

²¹ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月p.86

法など教育相談的な視点と関わるような内容であることが望ましいと考えられる。

教育相談の校内研修が不可欠である一方で「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。」²²といった現状があり、「教職員の負担を軽減する工夫が必要」²³になるということが指摘されていることから、研修を実施するに当たっては、教師の負担感や実施の時期・時間に配慮をしなければならない。また「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。」²⁴とあるように、より効率的、効果的な研修の実施が求められる。

本市総合教育センターカリキュラムセンターが平成 31 年 3 月に発行した教師力を高めるガイドブック²⁵によると、「教員が育つ仕組みとして、『OJT(校内での学び合い)』『Off-JT(校外研修)』『SD(自己研鑽)』が考えられます。(中略)『教員は学校で育つ』という視点では、特に『OJT』を活性化していくことが望まれます。」²⁶と示されている。また「組織の力にしていくためには『OJT』を意図的・計画的に行っていくことが大切」²⁷とされていることから、教師の育成に向けて「OJT」を計画的に行うことが有効であることが分かる。

4 主題設定

これまで述べてきたように、不登校の要因の 1 つである不安を軽減・解消するために、児童生徒が安心して学べる魅力ある学校づくりをするための働きかけが重要である。生徒指導提要においても「児童生徒一人一人が、個性的な存在として尊重され、学級・ホームルームで安全かつ安心して教育を受けられるように配慮する必要がある」²⁸と示されている。児童生徒の安心感の充実を図るためには、教師の教育相談的な能力の向上が必要である。また、多忙化に伴う業務の見直しの中にあっても、研修時間が確保されていて、その研修が効果的かつ効率的に実施できるようにしたい。そこで本研究では、次のように主題を設定した。

校内での取組を通じた教師の教育相談力の向上に関する研究 —児童生徒が安心感を高めることを目指して—

本研究では、児童生徒の心理的な不安を軽減し、学校を安心できる居場所とするために、教師の教育相談力の向上を目標とし、児童生徒の安心感を高めることを目指した。

谷澤(2020)は児童生徒の安心感の定義を「その児童生徒が発達の過程で獲得した安心できる能力や自己受容(基本的自尊感情)が必要となるものであり、友達との関わりや学級とのつながりの中で得るもの」²⁹としている。また、岩瀬(2013)は「人は、人生を通して経験や教育を基に成長をし続ける可能性があるため、教育として安心するための能力を育成することは意図的に可能であると考える」³⁰と述べている。ここでいう安心感とは、情緒的な安定にとどまらず、児童生徒が自らの存在を肯定的に捉え、主体的に学校生活を送るための基盤となる感覚である。この安心感を「対人関係」「自己受容」「帰属意識」の三つの要素から捉え、それらを育むための教育的介入を試みる。これは、先行研究に

²² 文部科学省「生徒指導提要」令和 4 年 12 月 p. 86

²³ 文部科学省「生徒指導提要」令和 4 年 12 月 p. 86

²⁴ 文部科学省「生徒指導提要」令和 4 年 12 月 p. 86

²⁵ 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター「教師力を高めるガイドブック」2019 年(平成 31 年) 3 月 p. 6

²⁶ 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター「教師力を高めるガイドブック」2019 年(平成 31 年) 3 月 p. 6

²⁷ 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター「教師力を高めるガイドブック」2019 年(平成 31 年) 3 月 p. 6

²⁸ 文部科学省「生徒指導提要」令和 4 年 12 月 p. 15

²⁹ 谷澤和美「学びの中で安心感を生む学級づくり」令和 2 年度研究紀要第 34 号川崎市総合教育センター2021 年 p. 136

³⁰ 岩瀬貴子「安心の尺度に関する研究」高知県立大学健康生活科学研究科 平成 25 年度修士論文 2013 年 p. 118

において、安心感が「自己受容」や「対人関係の確かさ」³¹といった要素から成り立ち、「友達との関わりや学級とのつながりの中で得るもの」として定義されていることに基づく。

これらを踏まえて本研究会議では、安心感の定義と要素を次のようにした。

【安心感の定義】

学校に帰属意識を感じ、他者とのかかわりの中で安らぎをもち、自己受容できる心の状態

【安心感の3つの要素】

- ・ 対人関係：他者との関わりの中で自分の感情が受容され、心理的な安らぎや安定が得られる状態。
- ・ 自己受容：ありのままの自分を肯定し、自分自身に価値を見いだせる自己肯定感や自己存在感。
- ・ 帰属意識：学校や学級に受け入れられていると感じ、安全な場所であると認識できる所属感。

教師がこれらの定義と要素を意識し、児童生徒と関わりを通じて育むことが、児童生徒の不安の軽減と学校生活への意欲向上につながると考える。

次に、教師がこの「安心感」の要素を育むための具体的な力量として「教育相談力」を位置付ける。児童生徒の安心感を育むためには「児童が、自己の存在感を実感しながら、より良い人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る」³²ことが求められている。この安心感を育むための教師の力量こそが、本研究の主題にある「教育相談力」である。本研究会議では、この教育相談力を「児童生徒に『対人関係』『自己受容』『帰属意識』の要素を促す力」と定義する。この定義は、学習指導要領が求める「学習や生活の基盤として、教師と児童（生徒）との信頼関係及び児童（生徒）相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図る」³³ための資質であることに起因する。また、生徒指導提要による「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」³⁴から、教育相談の基盤となるカウンセリングの考え方や技法は児童生徒理解に有効な方法を提供する。したがって、教師が児童生徒の心理的背景を的確に見取り、共感的かつ組織的な支援を行う教育相談力を強化することが不可欠となる。

II 研究の内容

1 実態調査

研究を始めるにあたり、教師の教育相談についての捉え方や、困難さ、身につけたい資質について調査を行い、現状の把握を試みた。また、児童生徒に安心感の捉えについて実態把握を行った。

（1）教師の教育相談についての調査

①実施方法と内容

時期：6月上旬 対象：本市の小学校2校、中学校2校の教師77名 方法：アンケートを実施

【アンケート項目】

- 1 児童生徒と関わる中で、悩んだり困ったりしていること、心配や不安なことはありますか
- 2 児童生徒と関わる中で、あなたが特に身につけたいと感じているスキルについて
- 3 教師がもつ、「教育相談」の捉え方について、お聞きします。「教育相談」と聞いてイメージすることはどんなことですか

②アンケート回答結果

〔質問1〕「児童生徒と関わる中で、悩んだり困ったりしていること、心配や不安なことはありますか。」では、「欠席が多く見られる児童生徒」(59.7%)、「心理的な不安を抱える児童生徒」(58.4%)、「無気力な児童生徒」(54.5%)、「不登校児童生徒対応」(54.5%)と、この4項目が50%を超える結果であった(表3)。

³¹ 岩瀬貴子「安心の尺度に関する研究」高知県立大学健康生活科学研究科 平成25年度修士論文 2013年 p.24

³² 文部科「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」平成29年7月 p.192

³³ 文部科「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」平成29年7月 p.26

³⁴ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月 p.80

[質問2]「児童生徒と関わる中で、あなたが特に身につけたいと感じているスキルについて」の問いに対して、「無気力の傾向がある児童生徒の理解と対応」(62.3%)「心理的不安・緊張の傾向がある児童生徒の理解と対応」(57.1%)「知的な遅れや発達障害の可能性があるとと思われる児童生徒の理解と対応」(55.5%)であり、これらの項目が50%を超える結果であった(表4)。

[質問3]「教育相談と聞いてどんなイメージか」の問いに対して、小学校教師の回答では、37回答中「保護者」という言葉が20回答に含まれていた。児童のことについて保護者と相談すること、児童の様子の情報交換の機会、保護者から児童の心配事を聞くことなど、保護者との面談をイメージするような回答が多く見られた。中学校教師の回答では、40回答中「生徒」という言葉が32回答に含まれていた。生徒と1対1で話すこと、生徒一人一人とゆっくり話すことができる貴重な時間など、生徒との面談をイメージするような回答が多く見られた。

③アンケート回答結果の考察

アンケートの回答から、教師は児童生徒の心理的不安や無気力、欠席や不登校に対する対応に不安や心配を抱える傾向にあり、また、不登校の要因である無気力や心理的不安に対する対応のスキルを特に高めたいと感じる教師が半数以上いることが示された。この結果より、これらの項目に対する働きかけが必要であると考えられる。

教育相談が果たす役割について、多くの教師が、「困っていることを話す場」「思いを受け止める場」「悩みに共感する場」として捉えていることが分かった。また、「教育相談」を小学校教師は、「保護者との面談」、中学校教師は「生徒との面談」ということをイメージする回答がそれぞれ多く見られた。この要因として、小学校では保護者との面談のこと、中学校では、生徒との面談のことをそれぞれ「教育相談」と捉えていることが多いため、小学校と中学校で認識の違いが生じていると考える。どちらの面談も教育相談活動の1つであることは確かではあるが、教育相談の目的が「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」とされていることから、教師が様々な教育活動の中で、教育相談的な関わりをもつことにより、児童生徒が変容するようになっていくべきである。しかし、日常的な関わりを教育相談として捉えているような記述は見られなかった。

(2) 児童生徒の安心感の捉え

対象：A小学校の4年生～6年生の全クラス、B小学校の6年生の全クラス、C中学校の任意のクラスの児童生徒

表3 児童生徒との関わる中で心配や不安について

| 項目 | 人数 | % |
|--------------------|----|------|
| 1.授業時に児童生徒が落ち着かない | 17 | 22.1 |
| 2.学級経営の困難さ | 15 | 19.5 |
| 3.児童生徒とのコミュニケーション | 20 | 26 |
| 4.児童生徒指導上のトラブル | 19 | 24.7 |
| 5.友人関係のトラブル | 25 | 32.5 |
| 6.反社会的な問題行動をする児童生徒 | 11 | 14.3 |
| 7.反抗的な態度を取る児童生徒 | 20 | 26 |
| 8.心理的不安を抱える児童生徒 | 45 | 58.4 |
| 9.欠席が多く見られる児童生徒 | 46 | 59.7 |
| 10.無気力な児童生徒 | 42 | 54.5 |
| 11.不登校児童生徒対応 | 42 | 54.5 |
| 0.特になし | 3 | 3.9 |

表4 児童生徒と関わる中で身につけたいと感じたスキル

| 項目 | 人数 | % |
|-------------------------------------|----|------|
| 1.心理的不安・緊張の傾向がある児童生徒の理解と対応 | 44 | 57.1 |
| 2.無気力の傾向がある児童生徒の理解と対応 | 48 | 62.3 |
| 3.反社会的な傾向がある児童生徒の理解と対応 | 18 | 23.4 |
| 4.知的な遅れや発達障害の可能性があるとと思われる児童生徒の理解と対応 | 43 | 55.8 |
| 5.児童生徒との話し方聞き方について | 19 | 24.7 |
| 6.面談時の対応 | 19 | 24.7 |
| 7.問題行動に対しての注意や指導時の声掛け | 37 | 48.1 |
| 0.特になし | 3 | 3.9 |

時期：9月上旬 方法：アンケートを実施

【アンケート項目】

- ・学校で安心だと感じる時はどんな時ですか。 自由回答
- ・どんな学校だったらより安心できるようになると思いますか。 自由回答

①【質問】学校で安心だと感じる時はどんな時ですか。(N=540)

この質問に対して、「友達(友だち、ともだち、みんな)」(274件)「話」(86件)「遊」(71件)「休み(中休み、昼休み)」(32件)「給食」(21件)などの語句が多く見られた。「みんなから受け入れてもらえる」「考えを認められた時」といった「帰属意識」に関する記述や「本を読んでいるとき」「授業を集中して受けられているとき」など「自己受容」に関する内容が見られた。「対人関係」の中でも特に友だちとの関わりが子どもの安心感に影響していることが推察される。

表5 学校で安心と感じる時はどんな時か

| | |
|-------------|------|
| 「友達」に関連する記述 | 274件 |
| 「話」に関する記述 | 86件 |
| 「遊ぶ」に関する記述 | 71件 |
| 「休み」に関する記述 | 32件 |
| 「給食」に関する記述 | 21件 |
| 「特になし」 | 18件 |

休み時間や給食時間における教師による環境整備や関わりなどの工夫が、より児童生徒の安心感を高める手立ての1つとなることが考えられる。「ない(特になし、など)」といった回答が18件見られた。一定の児童生徒には学校が安心できていない状態である可能性が考えられる。このように教師は児童生徒一人一人に対しても丁寧な関わりをもつなど、安心感を得られるような取組が求められる。

②【質問】どんな学校だったらより安心できるようになると思いますか。(N=540)

「みんな(友達、ともだち、友だち、全員、仲間)」といったクラスメイトや友だちを指すような言葉が145件見られた。また「楽しい(楽しく)」54件「仲」50件とそれぞれであった。「クラスだけじゃなくて、学校全体で楽しむことができる。」「みんなで仲良くできる学校」「みんなが優しい雰囲気だったり相談に乗ってくれたりみんなの協力があればより安心できると思う。」「多くの」と

表6 どんな学校だったらより安心できるようになるか

| | |
|-------------|------|
| 「友達」に関連する記述 | 145件 |
| 「楽しい」に関する記述 | 54件 |
| 「仲」に関する記述 | 50件 |
| 「先生」に関する記述 | 29件 |
| 「今のままでいい」 | 18件 |

人と仲良くなれたらもっと安心になれる。」「みんながいろんな子と笑顔で接している学校。」など他者との関わりの中で仲良くできたり、笑顔や協力などがあると安心を感じるような回答が多く見られた。「先生」といった語句を出す児童生徒が29件見られた。より安心できるために、学校や学級に変化をもたらすことに対して「先生」に期待していることがわかる。18件は「今のままでいい」と感じていることが分かった。現在の学校の現状に安心を感じる様子が見られる。

2 研究の具体1 ～校内研修を通じた取組～

実態調査の回答から、児童生徒の不安、無気力への理解と対応をする力を身につけたい教師が多くいることを再確認することができた。実態調査を基に、校内での教育相談研修を構想・実施した。また、研修実施後の教師の教育相談力の変容、児童生徒の安心感の変容について調査を行った。合わせて、教師の教育相談研修を生かして、着目児童生徒への関わりとその変容について追った。

(1) 教育相談OJT研修

学校で安心感の3要素を促す教育相談的な関わりができるように、「生徒指導提要」や「教師力を高めるガイドブック」を参考にして、教師の負担感が少なくなるように内容を精査した。演習やロールプレイなど、研修を受けている教師が考えたり、対話したり、体験したりすることを通して学びが深まるような研修案を構想し実施した。

①学校全教師対象 OJT 研修

A小学校は学校自体が児童の自己肯定感を高めることを目標として教育活動を行っている。その実現に向けての手立てや、学校の教師（特に若手教師）が、児童対応に困難さを感じていることから、学校全体での教育相談に関する研修の必要性を感じ、実施した。夏休み明けの児童が不安をもちやすい時期に研修を実施した。

時期：2025年8月28日 対象：A小学校全教師

方法：集合型にて研修を実施 実施時間：90分間



図5 A小学校 研修の様子

【研修内容】

- ・【講義】教育相談について理解を深める（対人関係・帰属意識・自己受容）
- ・【話し合い活動】児童にとっての安心について考える（対人関係・帰属意識・自己受容）
- ・【話し合い活動】ユニバーサルデザインについて考える（帰属意識）
- ・【話し合い活動】相談しやすい先生について考える（対人関係・自己受容）
- ・【講義】受容・共感・傾聴について知る（対人関係・帰属意識・自己受容）
- ・【講義】子どもと教師間での雑談の大切さについて知る（対人関係・自己受容）
- ・【講義】教育相談面談に向けての考え方を知る（対人関係・帰属意識・自己受容）
- ・【体験とフィードバック】具体例を基にした相談活動についてのロールプレイ（対人関係・帰属意識・自己受容）
- ・【講義】学校間での連携、協力の大切さについて考える（帰属意識・自己受容）

<研修を受けた教師からの感想>

- ・担任だけでなく、Coをはじめ、全職員で教育相談を進めていく大切さを学びました。
- ・経験の浅い先生方は苦勞することも多いだろうと感じました。今回のような機会を多く作って、若い先生も安心して教育相談に挑めるようにしていきたいです。
- ・今回の研修で改めて教師同士の連携が深まったように感じました。雑談する機会、大切だと思います。相談しやすい関係はまず、大人同士からだと思っています。
- ・日常的な教育活動が教育相談であることを意識し、一つ一つの子どもの関わりを大切にしていきたいです。
- ・安心して学習できるクラスを作るために間違えを否定しない学級風土や失敗しても大丈夫な雰囲気作りを意識して行きたいと思っています。また、面談などの具体的な場面を想定した練習はとても勉強になるなど感じました。
- ・教育相談という言葉は知っていても、実際に研修を受けなければわからなかったほんとうの意味ややり方、そして年が変わることにその意味ややり方も細かく変わるため、経験の少ない初任者にとってとても大切であると感じた。

<研修実施者の実感>

| | |
|---------------|---|
| ●研修を受けた教職員の变化 | <ul style="list-style-type: none"> ・学年会などで、子どもの様子について話し合う時間が増えた。 ・一人の子に対して複数の教師による見取の様子や感じ方などを共有する機会が増えた。 ・互いに相談する機会が増えた。 ・個人であっていた指導をチームで行う機会が増えた。 |
| ●実施者自身の成果 | <ul style="list-style-type: none"> ・今までそれぞれが考える『教育相談』のイメージを共有できたこと。 ・受容・共感・傾聴を意識した子どものかかわりをより強く意識できるようになったこと。 ・実際にロールプレイを行うことで、保護者や子どもが抱える困難さ、教師として伝えたいことなど多面的に事例を捉えることができたこと。 |
| ●課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・研修を実施するにあたり、学校行事の調整などの時間設定に苦勞することがあった。 ・教職員全体に研修をするうえで、スライド作成や発表原稿等の準備がどのようにすることが適切か労力を費やすこととなった。 |

②若手教師対象 OJT 研修

B小学校では、A小学校と同様に、若手教師が児童生徒との関わりで困難に感じている実情である。しかし、「児童が、不安定感をもっていること」や、「トラブルを抱えていても、自ら他の教師に相談をしないこと」など、困っていることなどを教師が自覚していないことが研究会議で話題となった。A小学校のように、学校全体でのOJT研修を実施することが難しいことから、少人数で実施し、共通認識を図りやすい同じ学年担当の教師、若手教師に限定し、授業終了後の会議等のない時間帯に設定し、短い時間で実施した。

時期：令和7年10月31日 対象：B小学校若手教師（9名）

方法：集合型にて研修を実施 実施時間：30分間



図6 B小学校 研修の様子

【研修内容】

- ・【講義】受容・共感・傾聴について考える（対人関係・帰属意識・自己受容）
- ・【体験とフィードバック】児童との相談活動ロールプレイ（対人関係・帰属意識・自己受容）
- ・【講義】傾聴のレベルについて学ぶ（自己受容）
- ・【講義】学校間での連携、協力の大切さについて考える（帰属意識・自己受容）

＜研修を受けた教師からの感想＞

- ・児童指導に当たってどうしてもこちらの思いが強くなりすぎてしまう場面が多くあることを再認識し、まずは受け止めて共感的な聞き方をもう少し意識していきたいと、改めて感じさせられました。
- ・職歴が近い先輩方のロールプレイを見ることで、参考にする部分や、自分自身にも同様にある課題について客観視する良い機会となりました。
- ・子どもの話をじっくりきくために、まずは最後まで子どもの心に耳を傾けてきていきたいと思った。学校に来るには、まず子どもとの信頼関係を築くことが一番大切だと思うので、一つ一つできることから見つけて、取り組んでいきたい。

＜研修実施者の実感＞

| | |
|---------------|---|
| ●研修を受けた教職員の变化 | <ul style="list-style-type: none"> ・「研修」という目的で、若手教師へのアドバイスをすることができた。一人で解決しようとする職員が多く、チームで取り組むことへの意義が伝わっていなかった。少しずつであるが、若手教師からの困り感の発信が出てきた。 ・児童との関わり方に変化が見られた。→児童の「変化」への気付きが増え、初期対応することができるようになった。 ・学年への共有が増えた。 |
| ●実施者自身の成果 | <ul style="list-style-type: none"> ・日常的に取り組んでいること、当たり前のように取り組んでいることに理論が加わった。 ・ロールプレイは、他の教師の様子が見られた。 |
| ●課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・目的：教師の困難さの把握や共有することに課題を感じた。 ・研修時間：限られた時間内での研修を設定することが難しかった。 ・資料：研修を受ける教師に対して、わかりやすい言葉で整理することにとっても気を遣って準備を行った。 |

③教育相談OJT研修を通して見えてきたこと

①の実践では、学校内での全体研修を実施したが、成果とともに多くの課題が見つかった。成果としては、学校全体で研修を実施することで、教師間で教育相談に関する共通認識が生まれ、児童の情報について他の教師と自然に共有する姿が見られ、協力して児童と関わるような学校全体の同僚性を育むことにつながった。課題としては、研修を実施するにあたり、準備も含めての計画をすることが、膨大となり、多くの労力を要することとなった。ただ、受講者全体の共通認識や意識変化のきっかけとなったことから今後に向けて、日常的な継続をもたせ、この学びを生かすことを期待したい。

①の実践での課題を基に、②の実践として、若手教師を対象とした少人数のOJT研修を実施した。研修実施者が感じている課題に対して、若手の教師に対してアドバイスを行うきっかけの場となったことは、今回の研修の成果であると考えられる。一方で、研修対象者の所属する学年や分掌などの違いによって設定が難しいと感じたことから、より研修対象者を限定したり、研修を定期的に行われる会議等の後に設定したりするなどの工夫が必要だと考えた。また、OJT研修を短時間で定期的実施することを試みたが、短時間の研修であっても、時間設定や準備に課題を感じた。さらに、研修として充実したものを実施していきたいが、短い設定時間に対応して内容を精査することが困難であった。研修内容に一貫性をもたせ、研修を定期的に行うなど複数回で完結させるように工夫を行い、研修実施者が研修の意図の理解を高めることができるようにすることで、研修がより効果的に作用することが考えられる。

（2）教師の教育相談力の変容

教師がOJT研修を受け日々教育活動を行い、教育相談力が変容するかを見取るためのアンケートを実施した。内容は、教師の教育相談に関わる児童生徒の安心感の要素に関する項目の「意識」と「難

しさ」についての設問とし、教育相談力の指標に当てはまるように、生徒指導提要³⁵等を参考に作成した。研修の実施前と実施後、一定期間を空けた後、再度同様のアンケートを実施することとした。

時期：1回目令和7年9月上旬、2回目令和7年11月下旬

対象：協力校A～Cで教育相談研修等の取組を行った教師29名

方法：アンケート調査を実施

【教師への意識や難しさについてのアンケート項目】

【帰属意識に関すること】

- 1 子どもと相談しやすい空気や雰囲気、環境づくりについて
- 2 子どもの安心安全な学習環境づくりについて
- 3 ユニバーサルデザインを意識した授業や学習環境づくりについて
- 4 集団が良好な関係となるように意識した声掛けや環境づくりについて
- 5 集団が個人の間違いや他と違った意見が出て、受け入れられるような声掛けや環境づくりについて
- 6 子どもが孤立しているような状況にならないように工夫について

【対人関係に関すること】

- 7 たくさんの子どもと関わることにについて
- 8 子どもの話をしっかりと聞き、受け止めることにについて
- 9 面談や日常会話の情報や記録を振り返って改善について
- 10 日ごろから子どもの情報を教師間で積極的に共有し、チームで支援を心がけについて
- 11 些細なことでも先輩後輩関係なく、相談やアドバイスをすることについて

【自己受容に関すること】

- 12 子どもの言葉の裏にある気持ちを考えることにについて
- 13 困っている子どもの状況や背景（家庭・発達含む）の情報の収集と把握について
- 14 子どもの興味や関心等の把握について
- 15 「見取り」で得た成果を基に、子どもたちに助言や対応をすることについて
- 16 子どもの対応に困ったときに周囲の教師と相談、協力をして対応することについて
- 17 保護者と関わる中で、信頼関係を築くことについて
- 18 保護者と関わる中で、要望や要求に対する対応に応えることについて

回答の選択肢

【意識しているかについて(5件法)】

(1 意識していない 2 やや意識している 3 意識している 4 とても意識している 5 非常に意識している)

【難しさについて(5件法)】

(1 あてはまる 2 ややあてはまる 3 どちらでもない 4 ややあてはまらない 5 全くあてはまらない)

※事後のアンケートには、次の設問を追加した。

- ・研修を通して児童生徒と関わる際に【意識に変化】はありましたか。あった場合はどのような変化があったか具体的にご記入ください。
- ・研修を通して児童生徒と関わる際に【関わりに変化】はありましたか。あった場合はどのような変化があったか具体的にご記入ください。
- ・教師がもつ、「教育相談」の捉え方について、お聞きます。「教育相談」と聞いてイメージすることはどんなことですか。

①意識の変容について

- ・普段孤立してしまっている生徒に対して、もう少し慎重かつ丁寧なアプローチを心がけようと思いました（帰属意識）。
- ・子どもたちの反応や発言から、そこに含まれる意図や考え、思いについて考えて見取りを行うようになった（自己受容）。
- ・夏休み明けなどにある、いわゆる『教育相談』期間にやる短い面談だけでなく、日常のあらゆる場面で生徒との関わりが大切だと意識して行動するようになった。
- ・受容・共感・傾聴を意識して子どもとの関わりを意識した（自己受容）。
- ・子どもたちの課題や困り感を見取り、子どもの成長につなげていくことを目標とすることを改めて意識することができた。
- ・担任ではないですが、授業中の生徒の何気ない発言にも耳を傾けるように心がけています（自己受容）。
- ・小さなひと言から思いがけないこともあり、聞こうとする気持ちが大切だと思うようになりました（自己受容）。
- ・意識の変化というよりは教育活動の意義や必要性について再確認できたと感じる。自分の活動を振り返ることでこれからの行動を見つめることができた。

②関わりの変容について

- ・日ごろ子どもたちと雑談をすることが増え、子どもたちとつながることができてきた気がします（対人関係）。
- ・生徒の裏の感情を読み取ることが難しいですが、普段の様子、その子の性格などを観察し、言動と性格をセットで考えていきたいと思いました（自己受容）。
- ・以前よりも『傾聴』を意識して見取りや聞き取りを行うようになりました（自己受容）。また、話しやすい関係や環境づくりを意識して取り組むようになりました（帰属意識・対人関係）。
- ・こちらで結論をもって臨むのではなく、傾聴の姿勢を忘れないこと（自己受容）。
- ・一人一人と話す時間が増え、一人一人にあった伝え方ができるようになったと思います（対人関係・自己受容）。

³⁵ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月

③教育相談のイメージ

- ・雑相（雑談・相談）を通じて、生徒にとって安心できる時間や場所を提供して行くことを目的とした機会。悩みを解決する場ではないこと。
- ・学年や職員間などチームで対応していくもの。
- ・年度初めは保護者との進路に向けての話し合いをイメージしていたが、進路だけ保護者だけではなく、様々なことについての話し合いが教育相談であるなど感じた。
- ・子どもたちが安心して快適に学校生活を送ることができるようにするための相談のこと。
- ・長いこと担任を務めていました。教育相談が始まった頃は『お悩み相談』的に捉えていましたが、教育相談で生徒と話していると、普段なかなかゆっくり個人的に話すことがなかった子がこぞとばかりに一生懸命自分の話をしてくれることが多々ありました。生徒はこんなにも担任と話したかったのだと思うと、とても貴重な時間だと感じるようになりました。それからは相談したいことがない生徒の教育相談でも、楽しく雑談をしたり、愚痴をきいたりするよう心がけました。時間も気力も必要な教育相談ですが、貴重な時間だと感じました。

教育相談のイメージとして、実態調査では、教育相談の時間や場を指している回答が多く、定期的に行われている「教育相談面談」をイメージする回答が見られていたが、研修後の回答では、教育相談に対するイメージに変化が起きていると考える。教育相談が特定の面談活動だけでなく、幅広く捉えていることや、チームで支援していくような記述が見られるようになった。

④教育相談力（見取りアンケート）の変容分析

表7 教育相談力について

教師の教育相談力を見取るアンケート調査の結果からアンケートの項目を「対人関係（A）」「自己受容（B）」「帰属意識（C）」の3つに分けて、比較を行った（表7）。数値は回答の選択肢を1～5の段階の数値に置き換え、A～Cの項目の平均を求めた。数値が高いほど、教育相談力が高いと判断することができる。全ての項目において、研修後一定の期間を置いてからのアンケートにおいて、数値が増加した。特に、「難しさ」において、数値の増加が見られた。

| | | 1回目 (n=31) | 2回目 (n=34) | 差 |
|-----|----------|---------------|---------------|-----|
| 意識 | 対人関係（A） | 3.5 | 3.7 | 0.2 |
| | 自己受容（B） | 3.6 | 3.8 | 0.2 |
| | 帰属意識（C） | 3.6 | 3.7 | 0.1 |
| | 意識全体（D） | 3.6 | 3.8 | 0.2 |
| 難しさ | 対人関係（A） | 2.5 | 3.0 | 0.5 |
| | 自己受容（B） | 2.5 | 2.9 | 0.4 |
| | 帰属意識（C） | 2.4 | 3.1 | 0.7 |
| | 難しさ全体（D） | 2.5 | 3.0 | 0.5 |
| 合計 | 全体（E） | 3.1 | 3.4 | 0.3 |

⑤教育相談力についての考察

それぞれのOJT研修を受けて、教師自身に「意識」と「関わり」に変容をもたらすことにつながった。教育相談に関する認識が特定の面談活動だけでなく、日々の教育活動において、日常的に行われるものであるという認識への変容が見られた。また、受容・共感・傾聴といったカウンセリング技法を意識して児童生徒と関わり取り組もうとする姿勢や、児童生徒の抱えているものを理解しようとする意識変化が見られた。そして、児童生徒への関わり方が変化しただけではなく、児童生徒の変化につながっていると実感がもてるようになってきている様子も見られた。教育相談力の数値では、研修前の1回目と2回目で数値があがった。特に、「難しさ」については、1回目と2回目の差が「意識」よりも高い数値の変化となった。研修を通して「意識」の変化をもたらし、児童生徒への安心感を高めるような関わりをもち、「難しさ」を感じるものが少なくなり、児童生徒と関わりがもてるようになってきている姿であると捉えている。

（3）学級・児童生徒の安心感の変容

学級における安心感について把握するために、児童生徒を対象としたアンケートを実施した。アンケート項目は谷澤（2020）が作成した「クラスのアンケート」を参考にした。教師の教育相談力の変化により、児童生徒への関わり等に変化が起きた際に、児童生徒の安心感にどのような変化が起きたのか調査を行った。

対象：A小学校の4年生～6年生の全クラス、B小学校の6年生の全クラス、C中学校の任意のクラスの児童生徒

時期：1回目9月上旬、2回目11月下旬 方法：アンケート調査

【安心感を見取るアンケート項目】

| |
|---|
| <p>【帰属意識に関すること】</p> <p>1 このクラスにいると落ち着く。</p> <p>2 このクラスにいると安心する。</p> <p>3 このクラスにいると気持ちが楽になる。</p> <p>4 このクラスにいると楽しい。</p> <p>5 このクラスにいると何かができるうれしいと思うことがある。</p> <p>6 このクラスでは自分の目標に向かってがんばることができる。</p> <p>【対人関係に関すること】</p> <p>7 このクラスでは、自分の話を聞いてもらえる。</p> <p>8 このクラスでは、友だちから受け入れられている。</p> <p>9 このクラスでは、友だちの役に立っている。</p> <p>10 このクラスにはほめてくれる人がいる。</p> <p>11 悩みや困ったことがあった時に先生に安心して話することができる。</p> <p>12 悩みや困ったことがあったときに担任の先生以外に安心して話すことができる先生がいる。</p> <p>【自己受容に関すること】</p> <p>13 自分が好きだと思える。</p> <p>14 自分は得意なことや自慢できることがある。</p> <p>15 自分の気持ちや考えは大切だ。</p> <p>16 このクラスには夢中になれることがある。</p> <p>回答の選択肢(5件法)</p> <p>(1まったく思わない 2思わない 3どちらともいえない 4思う 5とても思う)</p> |
|---|

①児童生徒の安心感の見取りの変化の分析

児童生徒の安心感を見取るアンケート調査の結果から、アンケートの項目を「対人関係 (A)」「自己受容 (B)」「帰属意識 (C)」の3つに分けて比較を行った(表8)。数値は回答の選択肢を1～5の段階の数値に置き換え、A～Cの項目の平均を求めた。数値が高いほど、安心感が高いと判断することができる。「対人関係 (A)」では、1回目と2回目を比べると0.03ポイント増加した。同様に「自己受容 (B)」では0.03ポイント増加した。「帰属意識 (C)」では、0.04ポイント増加した。また、全ての数値の平均(D)は、1回目と2回目を比べると、0.04ポイント増加した。

次に(D)を安心感の数値としてクラスごとに算出して比較をした(表9)。20クラスを対象としたが、ポイントが増加したクラスは10クラス、ポイントが減少したクラスは6クラス、変化なしのクラスは4クラスであった。増加の最大値は0.3ポイント、減少の最大値は0.2ポイントであった。クラスや学校によって増減の様子に違いはあるものの、半数のクラスで安心感が高まった。

②教育相談力と安心感のつながり

A小学校4年B組は安心感の数値が1回目と2回目で0.3ポイント高くなったクラスである。このクラスの学級担任は教育相談力アンケートの全体の数値が1回目は「1.9」であったが、2回目は「4.2」であった。この担任教師からの聞き取

表8 児童生徒 安心感 項目別

| | 1回目 (n=540) | 2回目 (n=522) | 差 |
|----------|----------------|----------------|------|
| 対人関係 (A) | 4.03 | 4.06 | 0.03 |
| 自己受容 (B) | 4.02 | 4.06 | 0.04 |
| 帰属意識 (C) | 4.01 | 4.05 | 0.04 |
| 全体 (D) | 4.02 | 4.06 | 0.04 |

表9 児童生徒 安心感 結果

| 学校 | 学年 | 組 | 1回目 | 2回目 | 差 |
|------|----|----|-----|-----|------|
| A小学校 | 4年 | A組 | 4.0 | 3.9 | -0.1 |
| | 4年 | B組 | 4.0 | 4.3 | 0.3 |
| | 4年 | C組 | 3.7 | 4.0 | 0.3 |
| | 5年 | D組 | 4.0 | 4.2 | 0.2 |
| | 5年 | E組 | 4.0 | 4.1 | 0.1 |
| | 5年 | F組 | 4.3 | 4.2 | -0.1 |
| | 5年 | G組 | 3.6 | 3.5 | -0.1 |
| | 6年 | H組 | 4.0 | 3.8 | -0.2 |
| | 6年 | I組 | 3.9 | 3.8 | -0.1 |
| | 6年 | J組 | 3.8 | 3.9 | 0.1 |
| B小学校 | 6年 | K組 | 4.2 | 4.3 | 0.1 |
| | 6年 | L組 | 4.0 | 4.1 | 0.1 |
| | 6年 | M組 | 3.9 | 3.9 | 0.0 |
| | 6年 | N組 | 4.2 | 4.3 | 0.1 |
| | 6年 | O組 | 4.2 | 4.3 | 0.1 |
| | 6年 | P組 | 4.0 | 4.0 | 0.0 |
| C中学校 | 1年 | Q組 | 3.8 | 3.8 | 0.0 |
| | 2年 | R組 | 4.0 | 4.0 | 0.0 |
| | 2年 | S組 | 3.5 | 3.7 | 0.2 |
| | 3年 | T組 | 4.2 | 4.1 | -0.1 |

りによると、「研修前から意識してきたつもりではいたが、受容・共感・傾聴について、研修で知見が広がり、またロールプレイやそのフィードバック等の体験をし、受容・共感・傾聴について改めて意識して関わるようになった。それぞれを大切にして児童と関わりを行うことで、児童は教師に対する『対人関係』が高まり、以前よりも担任に話をしてくれるように感じる。こういった対話がやはり大切だなと感じた」といった教師の「関わりの変化」から「児童の変化（対人関係）」を感じていた。教育相談力アンケートの数値からは、研修前には教育相談に対する、「難しさ」を見取ることができる。研修を通して教師自身の「意識」と「難しさ」に変化をもたらした。このことから教師が自信をもって学級経営を行ったことが、学級内の安心感の高まりにつながった事例の1つと捉えている。

③安心感の見取り分析の考察

各クラスにおいては、安心感の数値で1回目と2回目の数値の差にばらつきが見られた。アンケートは実施時期によって増減があることや、教師の変化が児童生徒の安心感の向上につながるまでに、時間を要することも考えられる。しかしながら、A小学校4年B組の事例から、教育相談力に著しい向上が見られた教師の学級では児童の安心感が高まっていた。この成果は、研修を通じた教師自身の意識と実践行動の変化によってもたらされたものである。したがって「教育相談力の向上が児童生徒の安心感の高まりにつながった姿」と捉えた。

(4) 着目児童生徒への関わりについて

教育相談研修等を受けた学級担任教師に学級の児童生徒1名を抽出してもらい、研修等で学んだことを生かした関わりをもつことによる教師自身と児童生徒の変化について調査を行った。

①調査の方法

学級担任が「学校生活において、不安感を抱えている児童生徒から」1名抽出する。その際、「本人の状態」「その子がやりたこと、目指したいこと」「やりたいことや、目指したいことについて、どのような関わりを意識するか」を設定して抽出児童生徒に関わりをもつ。一定期間を設け児童生徒の変化等について、アンケート調査を行った。

対象：A小学校、B小学校の特定の学級担任

調査期間：令和7年11月中旬～令和8年2月下旬

方法：「学校生活において、不安感を抱えている児童生徒から」1名抽出

「本人の状態」「その子がやりたこと、目指したいこと」「やりたいことや、目指したいことについて、どのような関わりを意識するか」の設定（アセスメント）

設定したこと、研修成果を意識して一定期間を設け、取組後「教師の意識」「研修を生かした内容（学び）」「教師の行動（手立て）」「児童の様子」「取組に対する感想」についてアンケート調査を行った。

②調査の事例

ア 事例1 A小学校児童

【設定】

| | |
|-----------|---|
| 児童の状態 | 不登校傾向である。友人関係がうまく結べていないと感じていると思う。また精神年齢が少し上なので、男の子がしている行動などが理解しにくいときがある。 |
| 児童のやりたいこと | 授業や行事に参加したい。 |
| 教師の関わり | 前向きな気持ちもあるが、学校が落ち着く場ではないので、落ち着く場になるようにまずは、担任とのコミュニケーションを密に取っていき、教室内で話せる人をつくれるようにする。 |

【教師の取組と児童の変化】

| | |
|-------------------|---|
| 教師の意識 | 担任に悩み事を相談する事ができるので、できるだけ多くの話を聞き、自分が考えていることを口に出せるようにしたい。 |
| 研修を生かした内容 (学び) | 「受容・共感・傾聴を意識したロールプレイ」の研修を教師同士で実施し、そのフィードバックをした際に、先輩の教師からアドバイスを受け、声かけのタイミングや内容、児童とのかかわり方、「傾聴」した話の聞き方を学んだ。以前は安易に「学校楽しいからおいでよ」と言ってしまうところを、その児童が学校や他の人に対してどう思っているのか背景を探ったり、その児童の思いを聞いてあげたりすることの大切さを学んだ(自己受容)。また、他の教師の「ロールプレイ」の様子を拝見し、参考になり、学びにつながった。今まで「需要・共感・傾聴」を知識として知っていたことを実際に体験活動として、取り組んでみると、「ロールプレイ」でも言葉が出てこなかったりするなどの体験をし、「ロールプレイ」を通して、「受容・共感・傾聴」の大切さを感じた。「ロールプレイ」で経験した内容を意識し、児童に対して「傾聴」を心がけて、相手の意見を受け止め肯定することから始めてみた(自己受容)。児童とかかわる際に話の聞き方や興味関心を持つような内容を意識しようと心掛けた(対人関係)。また、「教師の連携」についての研修から1人で抱え込まず、他の教師と協力して教育相談をすること大切さを学び、児童とかかわる際に、学年間だけでなく、近くの教師と相談をして対応することを行った。 |
| 教師の行動 (手立て) | 定期的に時間を作って話をし、電話連絡を絶やさず、児童と関わりをもち続けた(自己受容)。また、学校に来ている時は、本人と積極的に関わりを持つ時間を作った(帰属意識)。児童の日常的な生活の様子や、本人が興味関心を持つこと、好きなことなど話をしやすいような内容を心掛け、児童が話をしやすいような雰囲気を持ち、研修で学んだ「傾聴」を意識して話を引き出そうとするなどを心掛けた(自己受容・対人関係)。学校に来られない日が続いた際には、研修で学んだ「教師の連携」を意識して、一人で抱え込まず、学年の教員や、コーディネーターの教師などと対応方法を相談しながら、保護者や本人の状態を考えて、電話連絡する曜日を決めるなどの対応をおこなった。児童がなんで学校にいけないのかといった理由が見つからず、気持ちが落ち込んでいるときには「あなたはあなただからいいんだよ」や「成長とともに心も変化するから、自分でも理由がわからないことがあっていいと思うよ」といった、児童の気持ちに寄り添うような声掛けをして、学校に行けない原因探しをしなくていいようにアドバイスをおこなった(自己受容)。 |
| 児童の様子① 12月上旬 | 学級担任の「傾聴」による姿勢から、自分は自分でいいと自己否定せず、自己を受け止めることができてきた(自己受容)。教師との関係性が高まり(対人関係)、教師との関わりから学校に対して居場所を感じられるようになり、午後から学校に来校するなど、行動変容が見られた(帰属意識)。 |
| 児童の様子② 2月下旬 | 教師は、児童との関わりをもち続け、関係性がより良くなるにつれて児童から、自分の好きなことを話すことができたり、自己開示できたりするようになってきた(自己受容・対人関係)。11月、12月ごろには、発表会の取り組みに対して、「できないかもしれない」といったマイナスのイメージを抱えていたが、教師が「まずはやってみて、無理ならやめる選択肢もあっていいよ」と安心につながるようなアドバイスや声かけをし、「やってみよう」と前向きに頑張り取り組むことができた(自己受容・帰属意識)。また、児童に寄り添い、いろいろな選択肢を提案するなどをして、行動を促すことにつながった(自己受容・帰属意識)。その働きかけにより、午前中の4時間授業を受けることや給食を喫食すること、遅刻をしても学校に登校するように少しずつ学校にいる時間が増えるような変化が見られた(帰属意識)。 |
| 取組に対する感想 | 教師自身、不登校の児童の考えを理解することが難しく感じていた。また、児童への声かけを難しく感じることもあり、私の言葉でその子の気持ちがどう動いてしまっているのかが不安になることもあった。しかし、研修を通して、児童との関わりを意識することで、児童の行動変容につながり、児童との関係性の構築から、教師自身の充実感や自信を持つことができた。 |

イ 事例2 B小学校児童

【設定】

| | |
|-----------|---------------------------------------|
| 児童の状態 | 児童は自己肯定感が低いことや、自信がもてていないと思う。 |
| 児童のやりたいこと | 自分の話を聞いてもらうこと、周りの友だちや大人に関わりをもってもらうこと。 |
| 教師の関わり | 傾聴に徹することと、積極的にたくさん関わりをもつて信頼関係を結ぶこと。 |

【教師の取組と児童の変化】

| | |
|-------------------|---|
| 教師の意識 | どうしてこんなに嘘をついて誤魔化そうとしてしまうのか、どうしてこんなに素直に話してくれないのか、もしかしたら自分の考えや思いを素直に受け取ってもらった経験が少ないのではないかと考えた。 |
| 研修を生かした内容 (学び) | 「雑談」の研修から「雑談」の効果や学び、「雑談」を実体験し、教師が児童と「雑談」など会話をすることや、関わる時間が少ないことに気づいた(自己受容・対人関係)。自分から時間を作ってでも、「雑談」を心掛けて、本人と関わるようにした(対人関係)。また、「児童の安心について考える」研修では、他の教師との意見交換の際に、役割を与えることや、児童の取り組みや変化について価値づけをすることの大切さを学んだ。「相談しやすい先生とはどんな先生か」を意見交換する研修で他の教師の意見から、気づき生まれ、信頼関係を結ぶために、「傾聴」に徹しようと考えた(自己受容)。できる限り話しかけやすいような安心感のある空気を教室でも作ろうと意識した(帰属意識)。「教員の連携」の講話から、教師自身の悩みを他の教師に相談することの大切さを感じ、相談しやすい教師やコーディネーターの教師と対応について相談することを積極的に行った。 |
| 教師の行動 (手立て) | 児童の悪いところが目が行きがちだったところを、「雑談」や「児童の安心について考える」研修から、児童の良いところに着目する意識が高まり、児童の良いところをたくさん見つけようと「雑談」から児童の興味関心を引き出すことを積極的に行い、関係性構築をおこなった(対人関係・自己受容)。他の児童とトラブルで指導をする際には、研修で学んだ「傾聴」を意識して話を聞き、児童の主張を遮らずに「共感」する姿勢を絶えず努め、本人の思いや考えを尊重して聞き入れることを意識した(自己受容)。イライラして暴言や手を挙げてしまうところをぐっとこらえた時には、「児童の安心について考える」研修で学んだことを活用し、「そこは、前よりも我 |

| | |
|-----------------|---|
| | 慢できたね」と伝えることや、正直に話せた際はその姿勢を価値付けし、その問題の原因や改善点について一緒に考えることを続けた（自己受容）。素直に自分の気持ちや思いを言葉にし、正直に話せたりするようになってからは、教師からの誘導や質問からではなく、本人自身から話し出せるような雰囲気づくりと会話を意識した（対人関係）。 |
| 児童の様子① 12月上旬 | 他の児童とトラブルを起こしてしまい、自身に非があるとわかった際は、それを素直に認め反省し改善点について考える姿勢が多く見られるようになってきた（自己受容）。他の児童との関わりで感情が高ぶってしまった際には、「傾聴」を意識して話を聞くことで、自身の気持ちや感情について振り返ることや、トラブルを起こした相手の考えや行動を理解し尊重できるようになってきた（対人関係）。授業の発表では、うまくいかなかったときにも見栄をはらずにありのままの自分を受け入れることができるようになってきたことがあった（自己受容）。素直に感情を表現し周囲と関わる様子が多く見られるようになった（対人関係）。 |
| 児童の様子② 2月下旬 | 学校生活において、トラブルを起こすことがほとんどなくなり、落ち着いて生活している時間が増えてきた（帰属意識）。トラブルが起きてしまうような場面でも、教師との関係性が良好になったことから、相手に対して傷つくような事は言わずに我慢をし、教師に相談をすることが自発的に行うことができるようになった（対人関係）。言葉遣いについても、相手を傷つけてしまうような言葉を発言することが、少なくなり、優しい言葉を使う機会も増えてきた（対人関係）。他の児童との関係性が良好になり、お互いに受け入れている様子が見られる（対人関係）。以前よりも表情が豊かになり、笑顔で過ごす時間が多くなり、クラスでも認められることが増えた（自己受容・帰属意識）。 |
| 取組に対する感想 | 取り組みを通して児童に大きな変化を感じることができた。また、自分自身の話を聞く姿勢が子どもたちに及ぼす影響の大きさと、「傾聴」する姿勢の大切さを実感した。関わり始めてから間もない頃は、話してくれているこの主張や態度も嘘なんじゃないかと内心疑ってしまうことがあり、悪い面ばかり見えてしまい、児童と関わって指導することが苦しかった。研修で学んだ「雑談」をして関わりを絶やさず行い、「傾聴」を意識して話を聞く姿勢を取り続けてきた結果、少しずつ関係づくりが進んできた頃から互いに気持ちが楽になってきたと感じた（対人関係）。この経験を糧に、今後、着目児童との信頼関係づくりだけでなく、学級経営を改善していきたいと思うようになった（対人関係・帰属意識）。 |

②事例に関する考察

研修を通して、教師は「受容・共感・傾聴」や「雑談」について知識として学び、「ロールプレイ」の体験活動や、他の教師からのフィードバックより自己内省が生まれ、教師自身の気づきや発見が生まれ、児童へ関わり方の変化や「傾聴」する姿勢を意識して話を聞く態度に変化が生まれた。教師が「受容・共感・傾聴」を意識したことにより、児童の表情の変化や関係性の深まりを「教師自身が感じた」ことには大きな意義がある。教師が元々もっていたイメージから、研修を通して児童に対する関わりの変化から児童への見方が変わり、肯定的なイメージが強化され、児童の「帰属意識」や「自己受容」を促したと推察される。「教師が児童に寄り添おうとする気持ち」「教師自身が子どもとの関わり方について振り返る姿」「児童の望ましい変容への気付き」が見られた。研修を通じた教師の教育相談力の獲得が児童生徒の情緒的安定と登校意欲の向上という行動変容を促したと考えられる。

教師が関わり方に対して不安を感じるなど、心の揺れを抱えながらも児童生徒に関わり、「教師の連携」を意識して他の教師へ協力を求めるなどをし、研修で学んだことを生かしながら粘り強く接することで、児童生徒の「帰属意識」や「自己受容」「対人関係」に結び付くような関わりを行っている。児童生徒に対して、本人の状態や、やりたいこと（自己実現）、それに対する具体的な関わりを教師自身で考えるなど、児童生徒へのアセスメントを基に教育相談研修の成果を活用して児童生徒に関わることができるようになった。

3 研究の具体2 ～学校生活アンケートの質問項目の追加～

本研究のもう1つの取組として、児童生徒との信頼関係を構築し、安心感を高めることを目指した生活アンケートの改善を検討した。個々の教師の力に頼ることなく、学校全体で組織的に取り組むことができ、効果的でかつ、教師や回答する生徒の負担が少なくなるように留意した。

(1) 学校生活アンケート項目の追加

植村（2010）は、教育相談的な関わりについて「様々な情報から子どもたち一人一人の特性や困り感を読み取り、子どもの思いや考えをじっくりと聞き受け止め、寄り添ってかかわること」³⁶と定義を

³⁶ 植村裕之「子ども同士の学び合いを支える教育相談的なかわり」川崎市総合教育センター 平成21年度研究紀要第23号2010年p.159

した。また、千ヶ崎（2025）は、ゆうゆう広場（本市教育支援センター）において、ゆうゆうプラン（自己紹介カード）の実践を行い、児童生徒に自身の持っている強みを引き出し、児童生徒理解に役立つ効果を報告しており、「ゆうゆうプランの記述をもとに会話を進め、明るい表情を見とることができた」³⁷と述べている。本研究でも、「ゆうゆうプラン」を参考にし、本人の強みに注目したアンケートの回答内容の見取が児童生徒理解や、信頼関係を構築する手立てとなるような取組を行った。

中学校においては「教育相談」面談を実施する前に学校生活アンケートが実施されることが多い。そのアンケートの形式は学校によって様々であるが、学習面や生活面などでの異変などをチェックするような項目が多く見受けられる。学習指導要領総則に「生徒理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること」³⁸が示されている。本研究では、児童生徒理解のさらなる充実を求め、生活アンケートに生徒の強みを問う項目を追加した。本人の興味関心を表出させるような項目を設定することで、生徒が担任教師へ伝える機会となり、また教師自身も生徒の「今、興味関心があるもの」を把握することで児童生徒理解につながり、より良い関係性作りに役立つのではないかと考え実施した。教師、生徒にとっての負担感を考えて、質問項目1つのみを追加した。

時期：令和7年8月下旬 対象：C中学校全生徒

方法：生徒との教育相談面談の実施前の学校生活アンケートの項目に本人の強みを把握するべく、興味関心を問うような項目の追加をした。アンケート実施後、各担任の教師は生徒との教育相談面談を実施する。教育相談面談の実施後、このアンケート項目の有効性を確かめるための調査を実施した。

【学校生活アンケート追加項目】

今、あなたが興味あること、好きなこと、ハマっていることはなんですか。

【教師の感想アンケート内容】

- 1 この質問項目を「教育相談面談」で活用しましたか。
(全ての生徒に活用しました 多くの生徒に活用しました 半分程度活用しました 少し活用しました 全く活用しませんでした)
- 2 生徒から得た情報は「生徒理解」や生徒との「関係作り」において有効だと感じましたか。
(とても有効だと感じた 有効だと感じた どちらともいえない あまり有効だと感じない まったく有効だと感じない)
- 3 今後、教育相談アンケートを実施する際に、このような項目があったほうが良いと思いますか。
(はい いいえ)
- 4 上の質問(3)で回答した理由をお聞かせください。
(自由回答)
- 5 新しい項目についてこのような項目を教育相談アンケートに追加したことについて、感じたことをお聞かせください。
(自由回答)

回答結果

【質問1】「この質問項目を『教育相談面談』で活用しましたか。」の質問に対して、58.3%の教師が教育相談面談で、積極的に活用していた(図7)。

【質問2】「生徒から得た情報は「生徒理解」や生徒との『関係性作り』において有効だと感じましたか。」の質問に対しては83%の教師が生徒理解や関係性作りにおいて有効だと感じる結果であった(図8)。

【質問3】『今後、教育相談アンケートを実施する際に、このような項目があったほうが良いと思いま

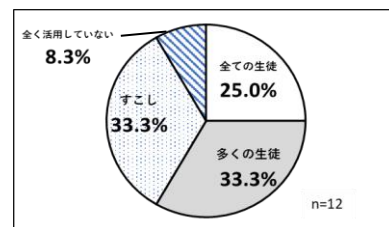


図7【質問1】教育相談での活用状況

³⁷ 千ヶ崎達也「不登校児童生徒が自信をもって活動に参加することをめざして」令和6年度研究紀要第38号川崎市総合教育センター2025年p.90

³⁸ 文部科「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」平成29年7月p.97

すか。』の質問に対して 83%の教師がこのような項目があったほうが良いと回答していた（図9）。その理由として、「好きなことを話せる時の子どもたちの生き生きした表情が印象的でした。教育相談というとりわけ悩みがない生徒でも勉強への集中力欠如や劣等感など暗い話題になりがちでしたが、この項目があることで明るい雰囲気でも話を進められ、生徒理解にも大いに役立ちました。」という記述が見られた。また、「面接や面談とは違うような印象をもってくれるようになるきっかけになったと思うので、引き続き、この項目を残してもらいたいと個人的に感じました。」

「教育相談活動後もアンケートで得た情報を活用して生徒と関わり関係性構築につなげることができた。」といった回答を得られた。質問内容については、「夏休みはどんなことをしましたか？」などの時期特有の質問にすることや、記入用紙の回答欄が小さいことへの意見があった。また、教師の中には「活用しようにも、面談時間の関係で本人の興味関心のあることに触れることができな

かった。」という記述も見られた。このことから、質問内容や回答欄の大きさや活用方法などに、改良の余地が見られた。今回の取組から、それぞれの実態に合わせて本人の興味関心を引き出すような質問項目を追加することで、教育相談面談で、本人の新たな面を引き出すことができること、生徒理解が深まること、教師と生徒との信頼関係や「自己受容」を促す材料の1つとして見出すことができた。

「アセスメントのもと支援的な接し方をしようとする教師と、そういう視点で見られることで『認められている』『大切にされている』と感じられるようになる児童生徒との間には良い関係性が作り出される」³⁹ようになる。児童生徒の情報をもとに関わりを丁寧に行うことで教師は児童生徒理解の幅を広げ、課題の背景を多角的な視点でとらえることができるようになる。学校生活アンケートに「強みや興味・関心」を問う項目を追加したことで、教師は従来の問題解決的視点から発達支持的アセスメントへと視点を転換させることができ、面談における信頼関係構築のための具体的な対話資源として有効に機能した。「欠点の指摘」から、「発達支持的アセスメント（ストレングスの視点）」の着目による取組は、本人の「自己受容」を高め、学校への「帰属意識」の向上に影響を及ぼすことが期待できる。教師自身がこの情報を生かして児童生徒と関わるができるうえに、教師自身には大きな負担感なく取り組めるので、「児童生徒理解」のツールとして有用性が高いと考える。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、「校内で組織的に行った教育相談に係るOJT研修」をきっかけとして、「教師の教育相談力が向上」し「児童生徒の安心感を高めていく」過程を追った。研修をきっかけとした教師の意識や関わり方の変容が、児童生徒の様子改善へとつながっていく実践的な連鎖を捉えることができた。ロールプレイや事例検討を中心とした教育相談研修は、受容・共感・傾聴といった基本的な相談技法を、日常の指導場面で活用する力を高め、児童生徒の行動の背景を多面的に考える視点を教師にもたらしした。また、研修を通して、困りごとを一人で抱え込まず、同僚と共有しながら支援に当たろうとする雰囲気が学校全体に広がった。そのような学校の雰囲気の変化から、教師自身の安心感が高まる

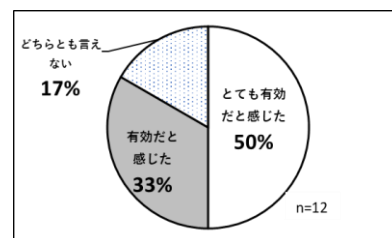


図8 [質問2]「生徒理解」「関係性作り」において

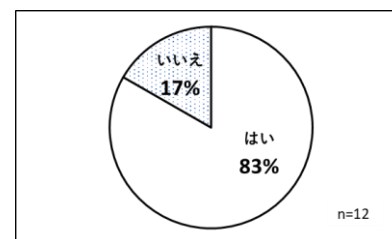


図9 [質問3] 今後もこのような質問があったほうがいいのか

³⁹ 藤原健・岡崎茂「児童生徒理解におけるアセスメントの有効性-生徒指導・教育相談へのアセスメントシートの活用を通して-」学校教育実践研究第6巻令和5年3月 p. 53

ことにも結び付いた。さらに、教育相談力が高まった教師は、経験だけでなく、研修での学びを活用して児童生徒をより理解しようとするような関わりができるように変容し、児童生徒の不安定な言動に振り回されにくくなっていった。また、学校生活アンケートに、児童生徒の強みや興味・関心を捉える視点を取り入れたことは、児童生徒一人一人を肯定的に理解する手がかりとなり、関係づくりを進める上で有効であった。こうした教師の安定した姿勢で児童生徒の言葉やふるまいを上手に受け止める関わりは、児童生徒に「自分は大切にされている」という実感をもたらし、安心して学校生活を送ろうとする姿につながった。

2 今後の課題

こうした取組を一過性のものにせず、学校全体の力として定着させていくためには課題も明らかになった。例えば、教育相談力を高める研修を、「教師自身の自己内省の場」として機能させるよう研修の内容を整えることが挙げられる。教師が日々の指導で抱える緊張や疲弊、あるいは特定の児童生徒に対する「話しにくさ」といった負の感情を言葉にして整理することは、教師自身のメンタルヘルスを守り、これからの教育活動に向けた意欲の向上につながる。また、「一人で抱え込まずに他の教師へ助けを求める」というチーム学校としての受容的な文化を醸成し、教師自身の心理的安全性を組織的に支えていく体制を継続的に研究していく必要がある。なお、研修の実施には中心となる教師への負担が大きく、継続的に行うためには、内容や進め方を整理するなど、研修の在り方を考えていく必要があるが、この際には、安易な研修教材の活用が受講者の主体的な学びを阻むことがないように留意したい。さらに、今回確認された教師や児童生徒の変化が、時間の経過とともにどの程度維持されるのかについては、今後も継続的に見取っていくことが求められる。加えて、児童生徒の安心感のどの側面にどのような影響が及んでいるのか丁寧に見取り、実践に生かしていく視点も重要である。そして、本研究で取り組んだ児童生徒の強みを出させる学校生活アンケートのようなアセスメントツールについても、面談時間や学校の状況に応じて柔軟に活用できるよう工夫を重ねる必要がある。本研究の取組が学校段階の違いを超えて、教育相談を本来的な意味で捉え直して、日常の教育活動として校内で同僚との共通理解を広げるベースとして活用しやすくなるようにしたい。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、実践協力校の校長先生をはじめ学校教職員の皆様に、心より感謝し厚く御礼申し上げます。

【参考文献】

- | | |
|---|-------|
| 岡田守弘監修『教師のための学校教育相談』 ナカニシヤ出版 | 2008年 |
| 小林正幸 橋本創一 松尾直溥 『教師のための学校カウンセリング』株式会社有斐閣 | 2008年 |
| 益子洋人 平野直己『みんなで取り組む教育相談』 | 2022年 |
| 高島英公子『教師のためのカウンセリングの技術』 明治図書出版株式会社 | 2022年 |
| 春日井敏之 梅川康治 栗原慎二 藤原忠雄『学校教育相談 理論と実践のガイドブック』 ほんの森出版 | 2025年 |

【指導助言者】

- | | |
|------------------------------------|-------|
| 東海大学文化社会学部心理社会学科教授（川崎市総合教育センター専門員） | 中島 香澄 |
| 川崎市総合教育センター教育相談センター指導主事 | 廣上 倫介 |