

2024年度独立行政法人教職員支援機構立命館大学センター
オンライン教職員研修講座

チーム学校（学校組織マネジメント）の今 ー働き方改革、ウィズコロナを経た現状を考えるー

同志社女子大学特任教授
京都教育大学大学院連合教職実践研究科教授
水本徳明

[\(nmizumot@dwc.doshisha.ac.jp\)](mailto:nmizumot@dwc.doshisha.ac.jp)

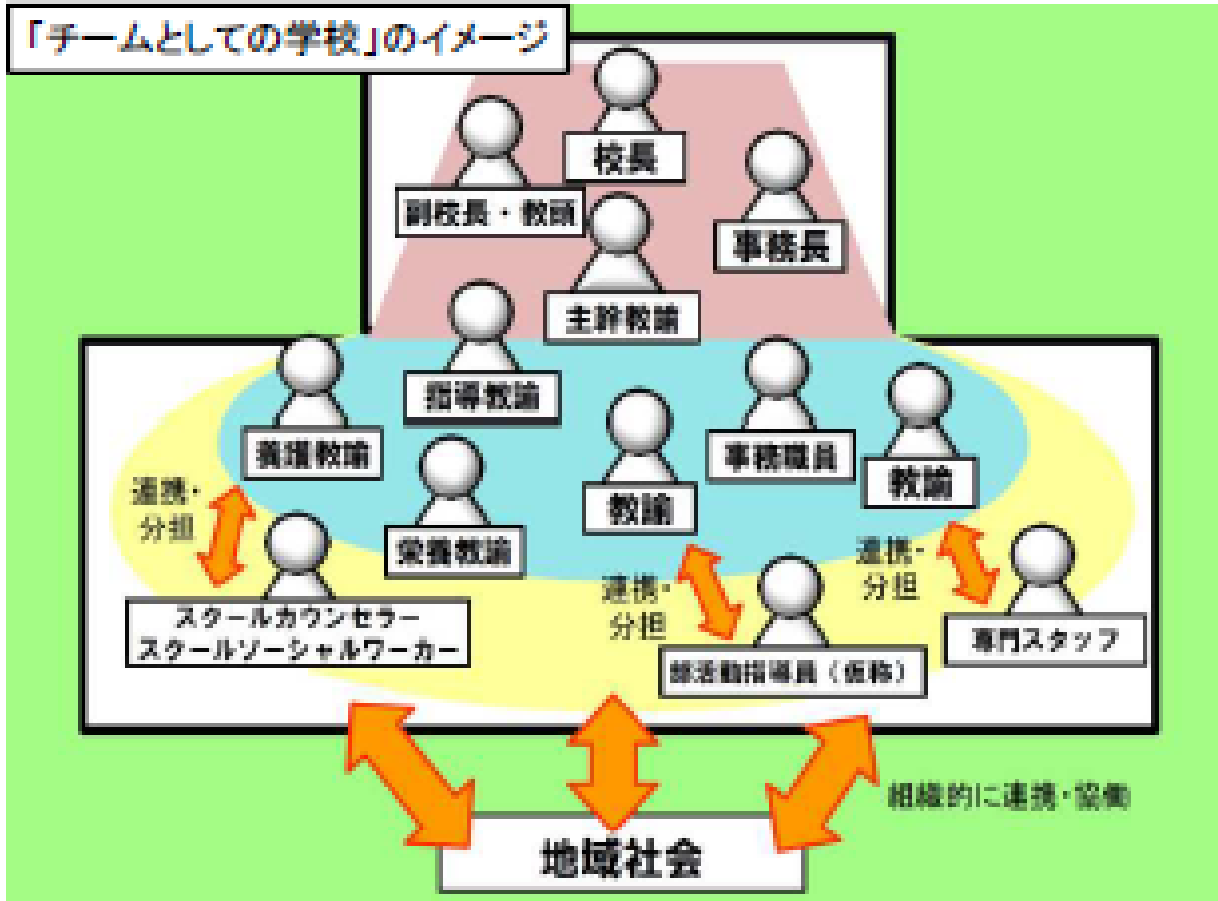
全体構成と方針

- 1 「チーム学校」の構造
 - 1.1日本の公教育経営構造の特質と「チーム学校」
 - 1.2「チーム学校」の構造
 - 1.3「チーム学校」の課題
- 2 チームをつくるとはどういうことか
 - 2.1ブリコラージュとしてのチームづくり
 - 2.2当事者を包摂し、エンパワーする
- 3 組織マネジメント
 - 3.1「総合的な探究の時間」カリキュラム開発の例
 - 3.2「学習する組織」へ
～京都市立葵小学校の取り組み
 - 3.3「チーム学校」時代の学校組織マネジメント
- 4 支援体制づくり
 - 4.1背景
 - 4.2京都府福知山市の施策
 - 4.3北海道芽室町の施策
 - 4.4「チーム学校」の発展
- 5 これからの学校と教職

- 「チーム学校」に関わって行われてきた研究に基づく。
- 「チーム学校」に関わる最近の実践を紹介する。
- 関心のある方は文献や資料に直接あたったり、事例を直接調べたりしてほしい。
- スクールカウンセラーはSC、スクールソーシャルワーカーはSSWと表記するが、引用部分ではそうならない場合もある。

1 「チーム学校」の構造と課題

1.1 日本の公教育経営構造の特質と「チーム学校」



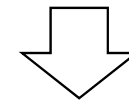
「チーム学校」のイメージ（中央教育審議会2015）

- ①新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現するための体制整備
- ②複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備
- ③子供と向き合う時間の確保等のための体制整備

→

- ①専門性に基づくチーム体制の構築
- ②学校のマネジメント機能の強化
- ③教員一人一人が力を発揮できる環境の整備

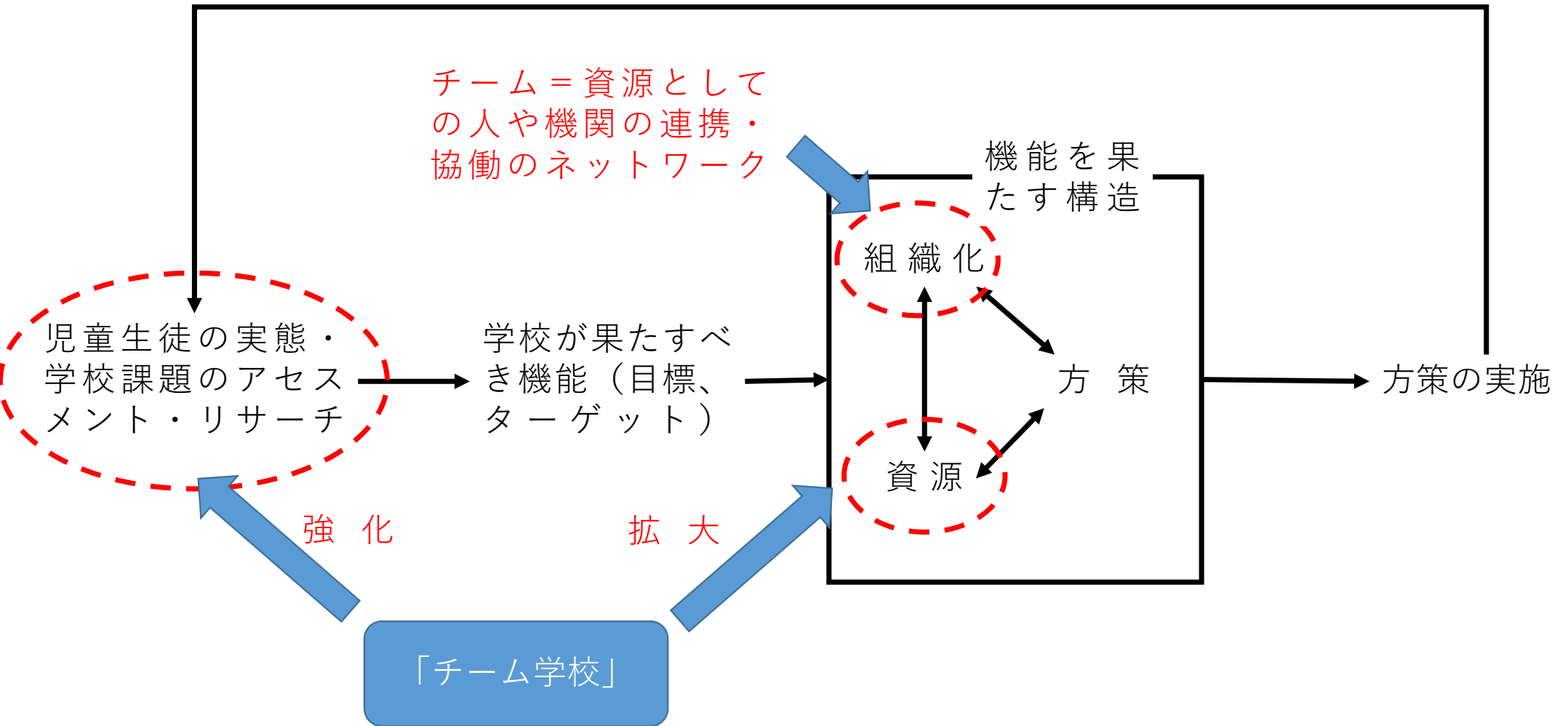
(中央教育審議会2015)



学校教育法改正・義務標準法改正・学校教育法施行規則改正

- ・事務職員の職務規定変更
- ・事務長、事務主任の職務規定
- ・スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーの配置、職務規定

[連携・協働コスト < 連携・協働効果] → 働き方改革

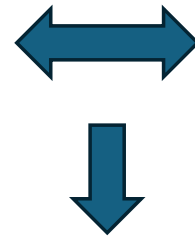


公教育の内部状況

- 縦割り行政
- ジェネラリストとしての教師と個業性
- 定数改善の抑制

公教育の外部状況

- 学校機能の拡大要請
←地域の衰退、家庭の困難
- 「学力」の高度化要請
- 社会の複雑化



隠れた次元

学校における
メリトクラシーの昂進
↓
学校におけるケア（＝居場所）の相対的な不足

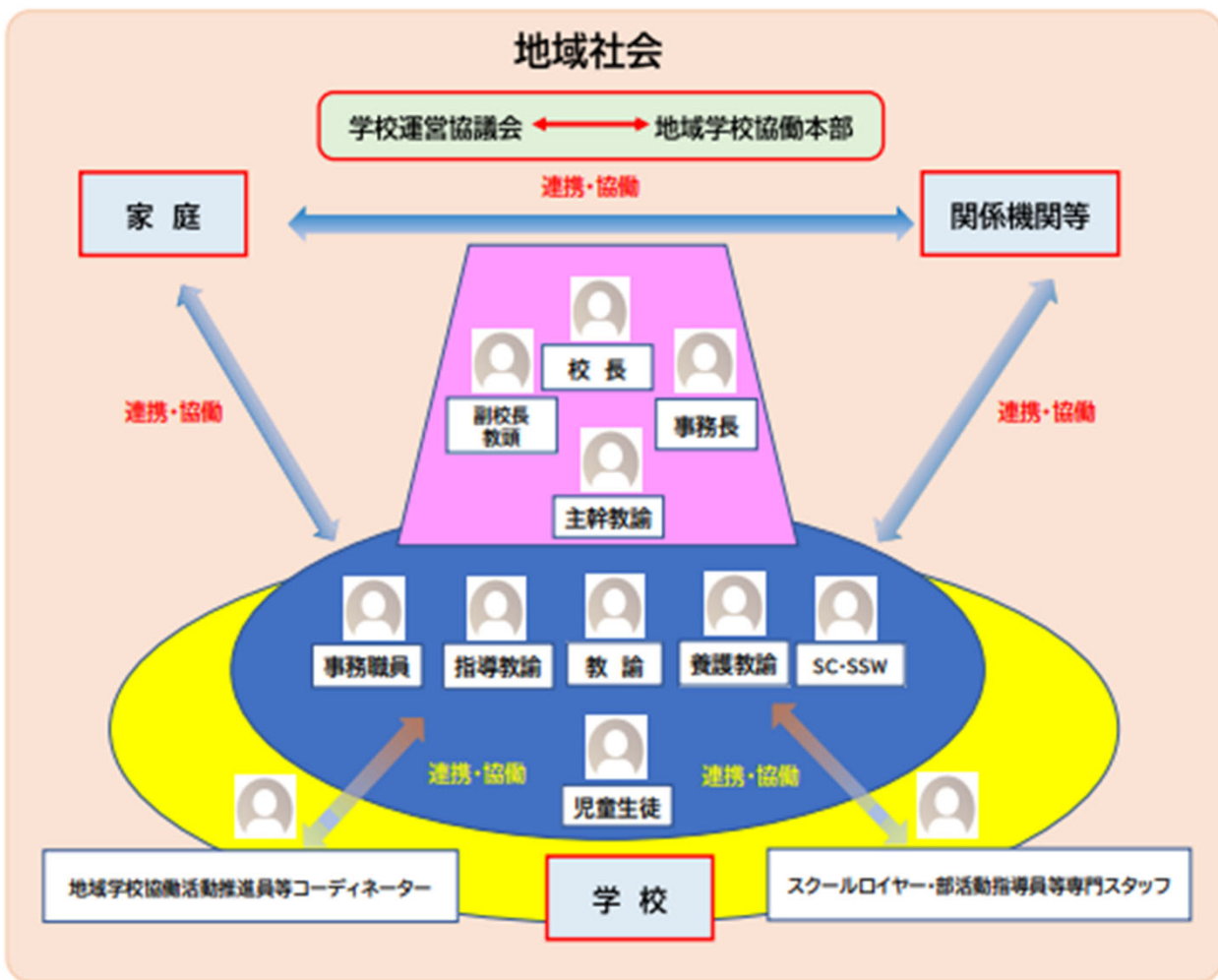
学校の多様度・組織力の
相対的な不足と多忙化



学校の諸問題の困難化

- コロナ禍は学校の「居場所」としての位相を明らかにした（再認識させた）。
- 働き方改革（と現実的な教師不足）は、ジェネラリストとしての教師依存の限界を示した。

1.2 「チーム学校」の構造



〈「チーム学校」の3層構造〉

自治体レベルの問題

支援体制づくり

学校レベルの問題

組織マネジメント

チームレベルの問題

チームづくり

学校・教職の在り方の問題

生徒指導提要における「チーム学校」のイメージ
(文部科学省2022a：69)

1.3 「チーム学校」の課題

1.3.1 小川（2018：112-113）

- 「① **学校の組織的構造**：教員の単一「文化」、学級担任制に伴う閉じられた学級経営、学級・学年・教科等の個人・小グループをベースにした緩やかな組織（ルースカップリング）
- ② **教員の意識**：教「師」のプライド、担任・教員の「我が児童・生徒」、「我が学級」意識と責任、忙しさ等による他教員への配慮
- ③ **教員と他専門スタッフとの間の地位・身分・勤務形態・権限等の「非対称性」**：非常勤、週1回～数回の訪問等の限られた勤務体制のなかで、SC, SSWer 等の他専門スタッフが学校組織全体への関与を期待されず、その専門性や存在感を周囲に示すことが難しい、等」

1.3.2 総務省行政評価局（2020：29-30）

- ① SCの専門的職務に関する教員の理解不足により活用のためらい
- ② 生徒等にSCとのカウンセリングを勧めるタイミングが課題
- ③ 教員にはSSWの役割についてのより一層の認知が必要
- ④ 市町村によってSSWの役割についての認知に差
- ⑤ SSWと普段接する機会が少なく、SSWの専門的職務についての理解が不足

1.3.3 片山（2023：58-59）

- ①授業も担任も持たないコーディネーターの配置
- ②教員になる者が他職種と連携することを入職前の段階から知っておくこと
- ③複雑ではなく多職種と連携できる単純な仕組みをつくること

1.3.4 教師アイデンティティの揺れ

- 「「チーム学校」政策論は、個々の教師と児童生徒との人格に依存する社会的相互作用としての教育よりも、代替可能な教師たちによる専門的知識や技術の発揮によるサービス提供としての教育をより望ましいものと捉える組織観に基づいている。」（安藤2016：30）



実態は

- 多職種協働によって「仕事の負担感は減るものの」、「**教員の意識が（中略）、教員役割の限定化の方向には向かわない可能性**が示唆された」（保田2022a）。
- 教員は自らの専門性（専門的知識や技術）を弱いと認識しているが、生徒指導上の様々な課題に対して、自らを「主として対応すべき専門家」と認識している（保田2022b）。**

「ともすれば教育的アプローチによる問題解決に終始せざるを得なかった現状に、他の専門的視点に基づく日常的支援が加わることは、管理職や教員にとって心強いことである。しかし、専門家からは「管理職や教員は、なぜ積極的に専門家を活用しないのか」という声も聞く。管理職や教員が専門家の関与を期待しながら、現実には機能していない状況があるとすれば、そこに足りないのは、「専門家との協働は子どもにとって確かに有効だ」という教員の実感、またはその広がりである。

その不足を補うために、専門家には、教員の矜持の何たるかを理解することを求めたい。一人ひとりの教員が多忙をあえて引き受け教育活動を行っている根幹の部分に触れようとしてほしい。また、管理職や教員には、自分たちと考えを異にする存在（専門家）をチームのメンバーとして受け入れる体制と度量を求めたい。「児童生徒の最善の利益は何か」を判断のもののさしに、その指摘されているところを受け入れ、成果へとつなげられる組織や教員の意識が必要なのである。」（中野2016：98）

「これまで「学校＝教員」というイメージのもとで育まれ受け継がれてきた教員の矜持やモチベーションをどこにどう置きなおせばいいのかという点については、残念ながら今の私には見えてこない。」（同：99）

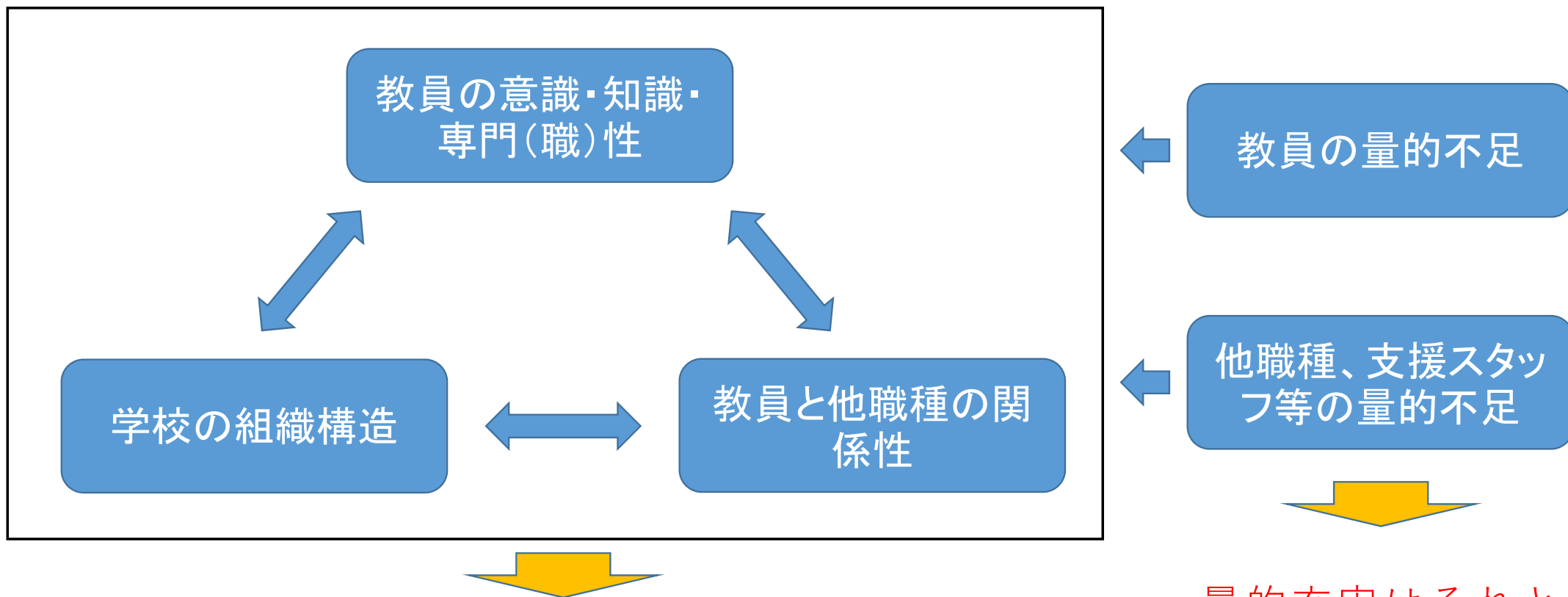
大阪府立大学21世紀科学研究機構「教育福祉研究センター」第4回キックオフセミナー「すべての子どもを包摂する支援システム:学際的議論～「学校プラットフォーム」の意味とは～」（2015年9月26日）の討論者。中野（2016）は、「パネル討議を終えて」と題されたコラム。中野氏は当時、国立教育政策研究所総括研究官。

1.3.5 教師の専門職性の脆弱性

職	資格	専門職団体 倫理綱領や専門職基準を制定して専門性の 向上と倫理面での自己規律を行う
スクールカウンセラー	臨床心理士 公認心理師等	日本臨床心理士会 日本公認心理士協会
スクールソーシャル ワーカー	社会福祉士等	日本社会福祉士会
スクールロイヤー	弁護士	弁護士会－日本弁護士連合会
教員	教員免許状	専門職団体が未確立

1.3.7 「チーム学校」の課題の構造

学校内の一定の仕組み（コーディネーターの配置、ケース会議、外部機関との連携など）は形としては整えられている。しかし、その効果的な運用という面では課題が大きい。



これらの課題解決に学校（組織マネジメント）や行政（支援体制づくり）としてどう取り組むか。

量的充実はそれとして追求されなければならない。

2 チームをつくるとはどういうことか

2.1 ブリコラージュとしてのチームづくり

2.1.1 ケース対応の特性（木岡2016：16）

- ケースの特性に応じて、校内支援会やケース会の持たれ方が異なり、問題解決のプロセスや主たるアクターも様々
- 固定したメンバーで「チーム」編成するのではなく、課題や問題構造に応じて主担当となるアクターを選び、さらに各関係部局の権限や役割、守備範囲を明確にしながら「チーム」編成することが重要
- 非常勤職や非正規雇用者、外部人材との「チーム」編成には、日程調整や情報共有等の難しさ

2.1.2 災害時の子ども支援の例から

ブリコラージュ的対応の特徴
(鈴木2024c: 140-145)

- ①偶然性
- ②複数性
- ③寛容性

支援団体

YMCA

セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン

ワールド・ビジョン・ジャパン

支 援

こども支援
団体の結成

県内学童保育所有志

私立幼稚園有志

石川県保育士会

金沢保育士会

石川県学童保育連絡協議会

この一連のプロセスは「ブリコラージュ」であり、決まった対応をするのではなく、偶然のものも含めて資源をつなぐプロセスであった。先が見えない対応になるので、ネガティブ・ケイパビリティが必要になる。刻々とニーズが変化するので、そのペースについてこれないとネットワークに参加できなくなる。

(金沢大学鈴木瞬准教授からの聞き取り。2024年6月12日)

キッズスペース
(子どもの遊び
場)の設置・運営

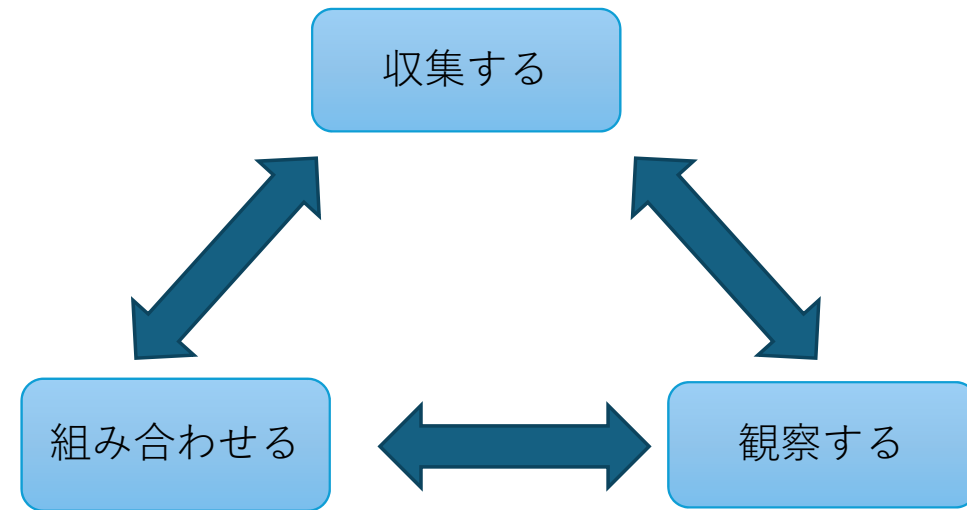
「今後、災害時の子ども支援の主体として、保育士や学童保育指導員などを中心に構成される専門職チーム（Disaster Childcare Team: DCCAT）について検討することが期待される。」（鈴木2024a: 105）

①**収集する** 「日常的にさまざまな人や組織とかわるとき、常に「思いがけず何かの役に立つかもしれない…」という意識をもち、さまざまなつながりや材料を詰め込んだブリコラージュのための「宝箱」をつくるように心がけてください。」（鈴木2024c：146）

②**観察する** 「日常的に、自らの「宝箱」の中身を精査し、どのような時に役に立つだろうかと、思考を膨らませることが必要です。」（同：146）

「いままで集めて持っている材料を観察し、それらと対話し、材料のもっている可能性を引き出します。」（同：138）

③**組み合わせる** 「ここで重要なのは何よりも試行錯誤をするということです。パズルのピースのように最初から答えが決まっていて、そこに当てはめるのではなく、うまくはまりそうな部分を見つけつつ、さらによりよい組み合わせはないかと検討を重ねることが必要です。」（同：146-147）



ブリコラージュ的対応における三つのステップ（鈴木2024c：146）

2.1.3 創造性を高める

エンジニアリング

「計画に即して考案され
購入された材料や器具」
で作る（レヴィストロー
ス1976：23）

ブリコラージュ

「ありあわせの道具材料
を用いて自分の手でもの
を作る」（同：22）

エンジニアリング（計画性）＋ブリコラージュ（即興性）→創造性

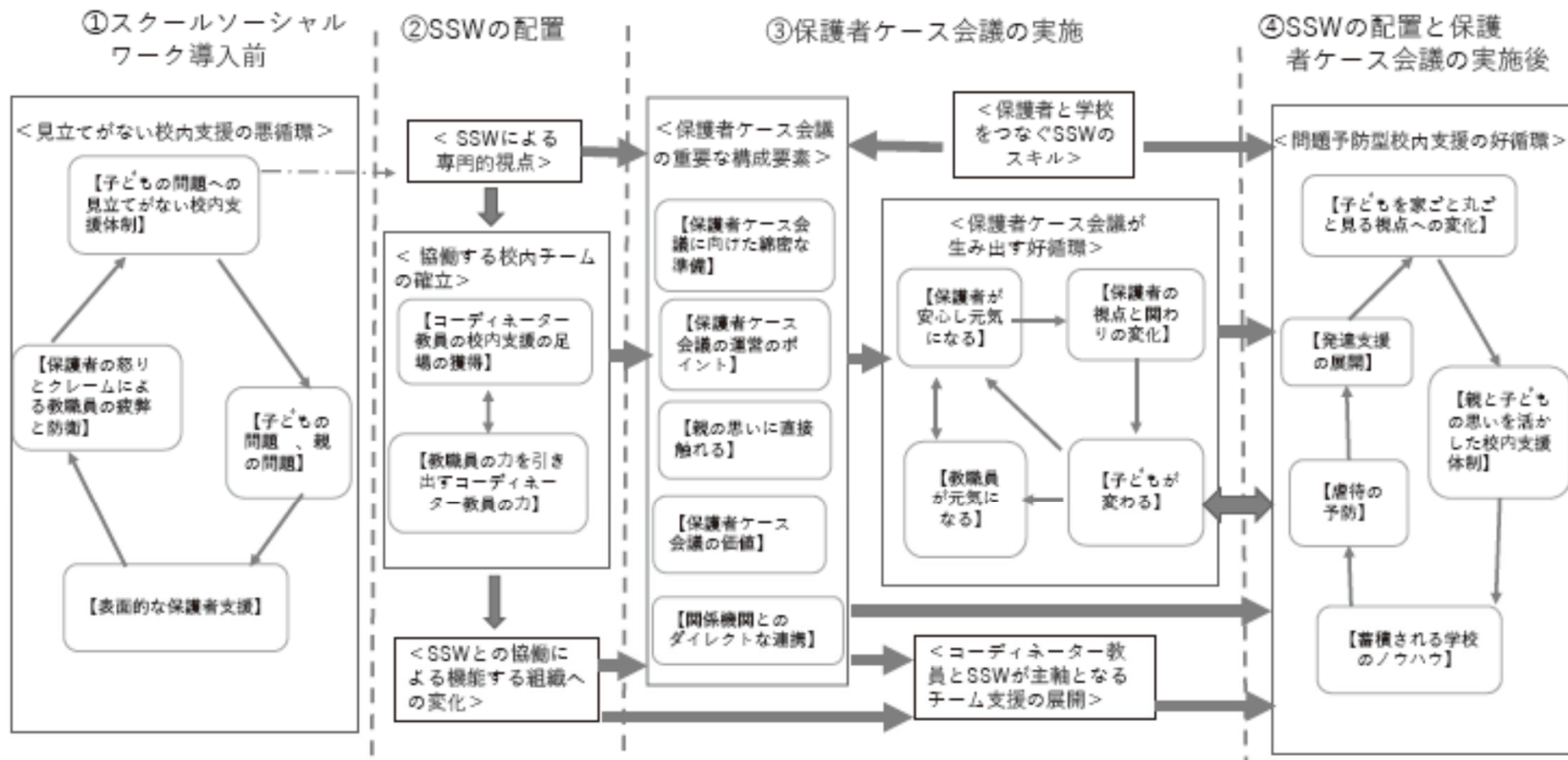
「創造的なコラボレーションでは、誰もが自分の行為が何を意味するのかわからぬままに何らかの行為を行なう。コラボレーションに加わった者は、**のちに別の人々の積み重ねによって、自分の行為に新たな意味が加えられる**ことを喜んで受け容れているのである。」（ソーヤー2009：21）

「この結果、最もイノベーティブなチームは、計画段階にかける時間が少なく、実施段階にかける時間が多いチームであることが判明した。計画を立てる代わりに、即興で仕事を始めたというわけだ。多くの管理職の思い込みとは裏腹に、事前の計画に時間を費やせば費やすほど、プロジェクトの進展は遅れていたのである。

もっとも、即興型のチームにしても、ぶっつけでプロジェクトに取りかかったわけではない。彼らは一気に設計計画を立て、その場その場で別の計画に乗り換えていた。言い換えれば、**プロジェクトの進行過程全体に設計活動を分散**させていた。だからこそ、即興チームのほうが市場での成功率が高かったのだ。設計活動が頻繁に繰り返されるため、市場の変化にいち早く対応でき、顧客の要望にも応えることができたのである。」（同：36-37）

2.2 当事者を包摂し、エンパワーする

2.2.1 保護者ケース会議



結果図 SSW配置と保護者ケース会議の実施による校内支援システムの変容プロセス（大塚2023：23）

「今回、保護者ケース会議の効果があった事例の多くは、子どもの発達障害や保護者の虐待等の問題を抱えるいわゆる「複合的な問題を抱える困難事例」であった。従来、このような事例への支援は、当事者を支援の対象として学校や関係機関がネットワークを組んでサポートしてきた。しかし、本研究では、当事者を含めた保護者ケース会議の実施により、保護者、子ども、教職員がエンパワーされると同時に、虐待の予防や発達支援が進む可能性が示唆された。保護者ケース会議は、当事者自身が会議に参画し、意見表明を行い、自己決定を行う大切な機会である。」（大塚2023：27）

2.2.2 子どもアドボカシー

——春休み期間中には、珠洲市での「一日児童クラブ」の開設を支援されました。子どもたちがのびのび遊んでいる姿を見て、ほっとしました。

特に印象的だったのは、子どもたちがボランティアのスタッフさんに甘えていたことです。家も学校もこれまでとは違うものになってしまった。そのなかで、子どもたちは我慢を強いられています。大人もみんな大変だから、甘えることができなかったのだと思います。

災害時はどうしても、大人の論理で物事が進んでいきます。だからこそ、声を上げられない人の声をどうすくいあげるかが大切です。居場所をつくることは、子どもたちの日常を守る、権利を保障することだと考えています。

(中略)

まだ学校やその周辺でも被害は残っています。危ない場所が多く、人手も少ないと、どうしても管理的になってしまう。ただ、自由と安全は二者択一ではありません。走ってはいけないというのではなく、どうしたら走れるのか、一緒に考えてほしい。例えば、部屋に柱があってぶつかったら危ないのであれば、緩衝材として段ボールを巻けばいい。そして、みんなと一緒に段ボールを巻くという遊びにしてみたらどうでしょう。外部の人が入ることによって、そういう余裕が現場に生まれればいいなと思っています。

朝日新聞デジタル（2024年4月20日7時00分）「甘えられぬ子どもたち 能登の被災地で日常を守るための「居場所」論」（金沢大学鈴木瞬准教授へのインタビュー）

「各事例（複合的困難を抱える子どもに対する包括的支援の事例―引用者注）から共通して得られた知見を整理する。

第一に支援者が、**子どもの声に耳を傾け、まずはその状況に寄り添おうとしていた**ところである。これは、第2章で述べたものを追認するものとなるが、その中でも特に子どもの内なる声に耳を傾けるために、**子どもの行動や態度に目を向け、子どもが援助要求を出さなくてもに援助要求を受け取ろうとしていた**ところに特長がある。そのために、支援者たちは、子どもと何気ない話をする時間を大切にし、子どもが**「話をしてもいいし、聞いてもらえる」**と思える**関係性**を作ろうとしていた。それは、子どもが自分の存在を承認される時間であり、自身を認めてもらえる関係性であったと思われる。**最初は、何も話せない子どもであっても、何を話してもいい他者がいることで、子どもは声を出せるようになりつつあった。そして、子どもが声を出せるようになると、子どもの主体的行為が見られるようになっていった。**登校であったり、学習への参加であったり、友達との関係づくりであったり、生活への意欲であったり、それは子どもによって異なるものの、自ら何かに向けて動こうとする力が湧き出ているようであった。つまり、「内なる声」の重視は、第1章で述べた、子どもの「主体化」を促す支援の方策として捉えられる。」（柏木・武井2020：167）

「チーム学校」における子どもアドボカシーの進め方（大塚2024：e51-e52）に基づいて水本作成）

①アドボカシーの下地作り



SSWと学校の協働、子どもの思いや意見を尊重した校内教職員の意識統一

②保護者と協働の「チーム学校」によるアドボカシー



保護者ケース会議を通して、子どもの困り感やニーズに対して学校と保護者が協働して取り組めるようにする

学校と保護者の両者の意見をもとに子どもの状況を可能な限り客観的に分析し、見立てる

③子ども作戦会議等による子どものセルフアドボカシー

声を聴くことによる「二次被害」を防ぐ

～虐待対応におけるCAC（Children's Advocacy Center）モデル（田上2024：215-216）

「CACは、虐待対応における、効果的な多機関連携の構築と子どもに優しいワンストップセンターの役割を果たす。CACには様々な形態があるが、警察、検察、児童相談所、子どもアドボカシー、医療、メンタルヘルスなどの多機関多職種が、司法面接、全身診察、症例検討、精神面の評価やTF-CBT（トラウマ・フォーカスト認知行動療法）などの心のケアをワンストップで行なっている。

では、CACモデルによって何が変わるのだろうか。

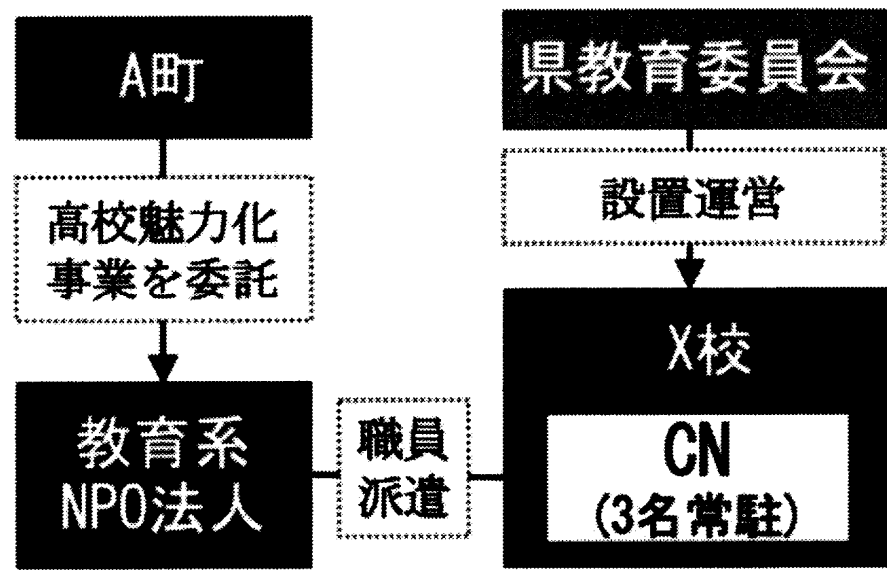
たとえば、性虐待を告白した子どもはどのような扱いを受けるか、考えてみよう。仮に学校での性虐待をほのめかした場合、まずは学校の先生から被害体験について根ほり葉ほり聞かれ、同じように児童相談所でも詳しく聞かれる。病院に行けば医師から不適切な診察を受ける可能性があり、警察では配慮なく問いただされ、さらには裁判でも話さなくてはならない。これでは心の傷は深まるばかりだ。

このような子どもの負担を減らす方法として、CACモデルに基づいた協同面接の試みがある。協同面接とは、警察・児童相談所・検察・医療などがバラバラに聴き取りを実施するのではなく協同で面接を行ない、代表者がインタビューするというやり方だ。（中略）

司法面接とは、虐待や事件、事故の被害を受けた疑いのある子どもから、できるだけ正確な情報を、誘導することなく、できるだけ負担なく聴取することを目指す面接法だ。司法面接を、児童相談所・警察・検察・医療などで構成されるMDT（多機関連携チーム＝Multidisciplinary Team—引用者注）の枠組みで実施することによって、面接の回数を減らし、「二次被害」を防ぐことができる。大まかな流れは、子どもと聴き手が信頼できる関係（ラポール）を築き、子どもから自発的に報告をしたあと、誘導することなく、オープン質問で聴き取りを行なうというものだ。聴き取りはすべて記録される。」

3 組織マネジメント

3.1 「総合的な探究の時間」カリキュラム開発の例



高校と地域をつなぐコーディネーター（CN）の配置

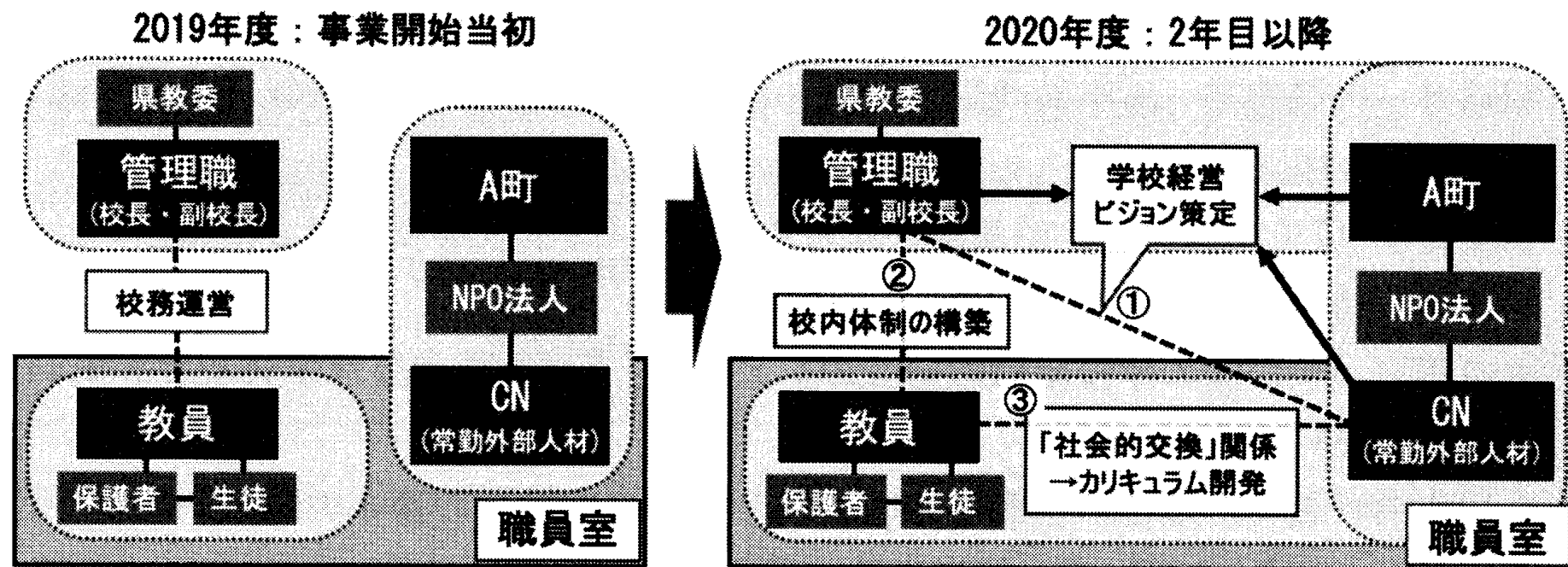


「総合的な探究の時間」のカリキュラム開発



高校の魅力化

事例の組織関係図（三浦2024：82）



管理職・教員・CN(常勤外部人材)間の「緩やかな結びつき」の変化（三浦2024：89）

① A町・NPO法人間の長期的な連携関係

～副校長・CN・A町職員によるビジョン策定に向けた会議（週1、2回）
生徒・教員・地域住民等対象のワークショップ（6回）

② 管理職による組織マネジメント

～CNの席を職員室に、CNを入試以外の全会議に→情報共有

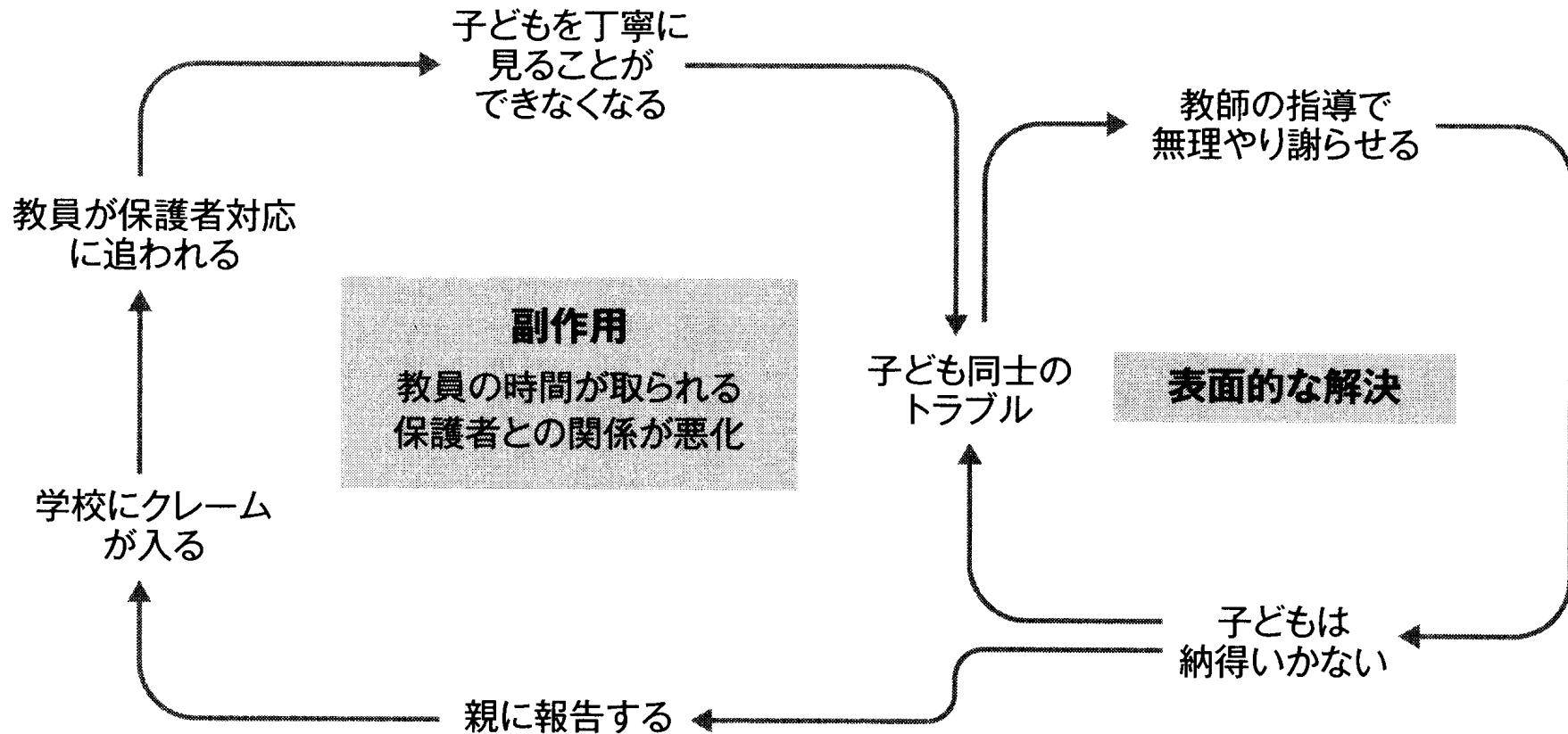
③ CN・教員間の「社会的交換」関係

～CNが契約外の様々な業務+教員が外部人材との連携に協力→教員の不安の解消・関心の促進

3.2 「学習する組織」へ～京都市立葵小学校の取り組み

(2017年度～現在)

校長の課題認識→「本質的な解決方法として必要なのは、子ども同士の関係性をよくすること」
(吉村2024：97)



子ども同士のトラブルが引き起こす悪循環 (吉村2024：96)

1年目

- 「対話の時間」のカリキュラム開発
- 教員を対象とした「対話の研修」

2年目

- 「対話の時間」のカリキュラムを全ての子どもたちに実施
- 教員間の対話が日常化
- 教員と保護者の対話が進み、学校の未来を考える「葵戦略会議」が実現

3年目

- 教員の働き方改革が進展
- 「あおいカレッジ」「対話ラボ」「ファシリテーター養成講座」などの革新的な取り組みの誕生

葵小学校の3年間の取り組みの軌跡（吉村2024：98）

【葵戦略会議】 学校教育目標と育成を目指す資質・能力の設定



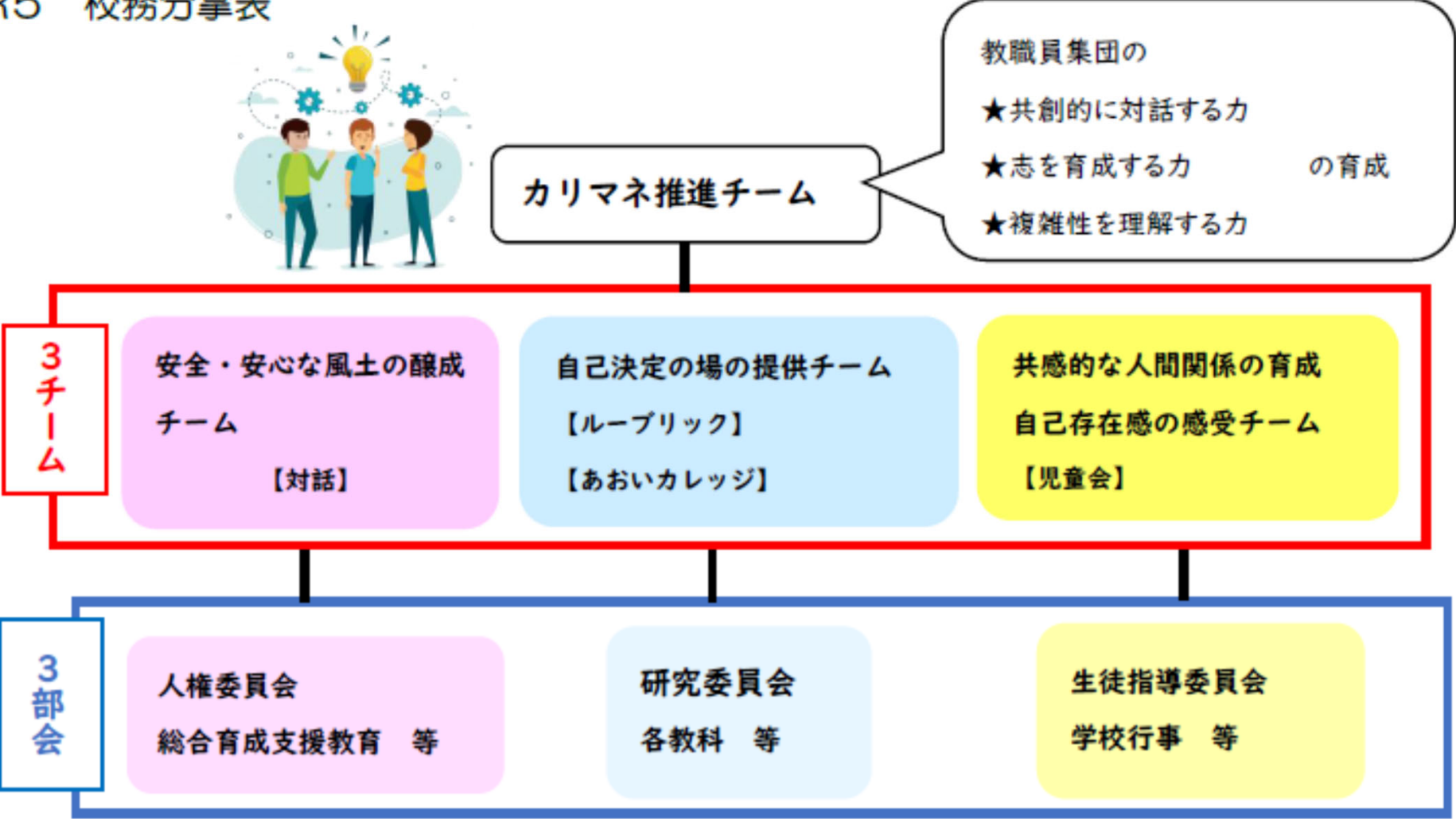
昨年度の子どもたちの様子から現状をとらえ、今年度は、どのような力をつけたいか、どんな学校にしたいか話し合う。

教職員の思いや願いを言語化する時間であり、今年度の【学校教育目標】を新着の教職員も交えてみんなで共につくりあげていく葵の根幹となる会議である。



図 葵小学校の「葵戦略会議」（京都市立葵小学校2024）

R5 校務分掌表



葵小学校の校務分掌表（京都市立葵小学校2024）

3チーム会議 月1度 3チームが同じ場・同じ時間・同じ視点で集まり共通理解・意見交換

- ① ビジョン（学校教育目標・グリッド）
- ② 現状（ビジョンに対して今どこか）
- ③ 戦略（ビジョン達成のための次の取り組み）
- ④ 進歩（どの程度進んだか）
- ⑤ 学習（どんな学びがあったか、何をかえるとよいか。）



成果 育成を目指す資質能力と日頃の取り組み（自分の仕事）の繋がりが明確になった
→ 責任感、帰属感、教職員の関係の質の向上 → 教職員の主体性の向上
→ 若手の教員の発言の増加 → 自走するチームや個人の登場

葵小学校の「3チーム会議」（京都市立葵小学校2024）

3.3 「チーム学校」時代の学校組織マネジメント

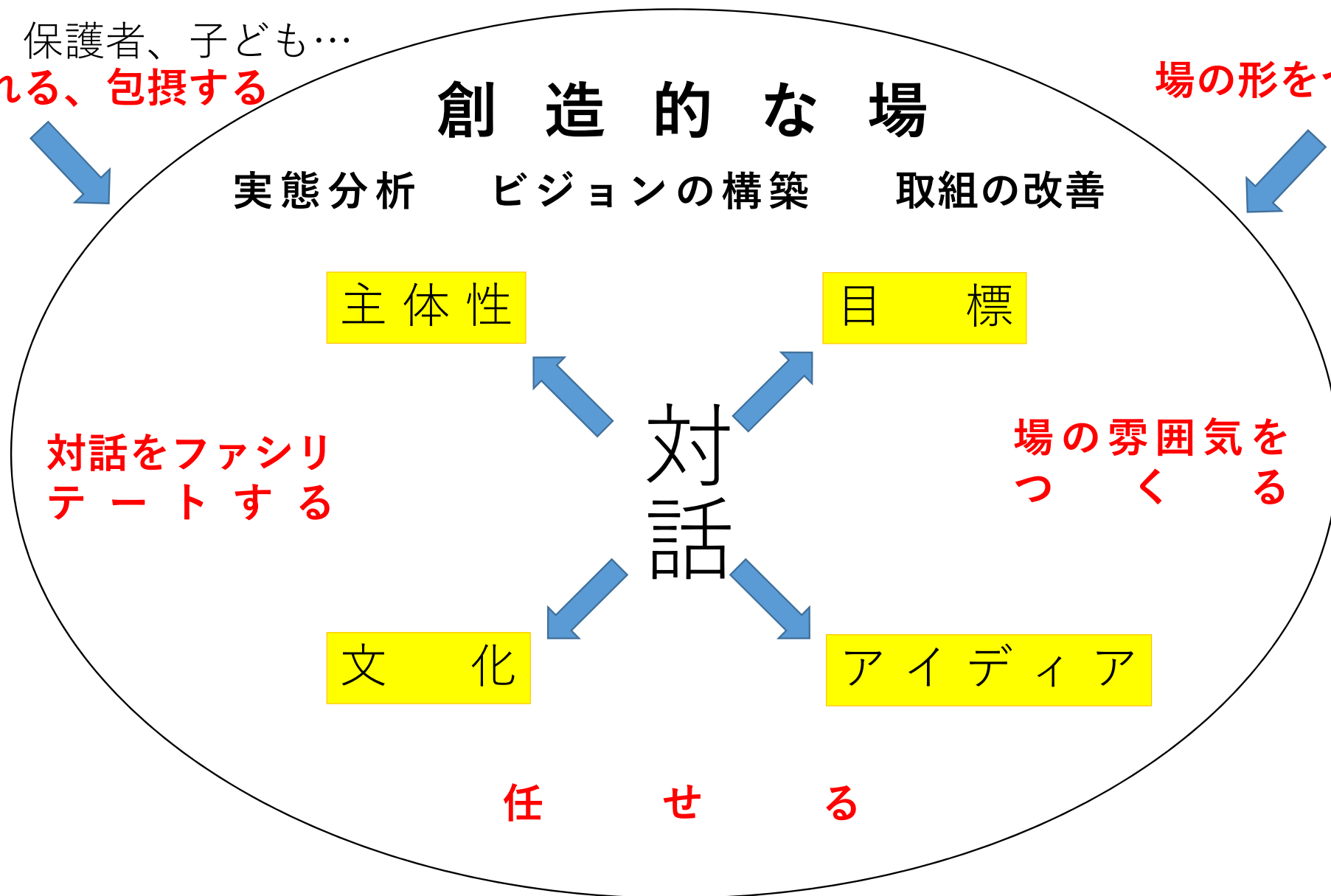
エンジニアリング（計画性）とブリコラージュ（即興性）のバランス
個業的でもなく、官僚制的でもない学校組織



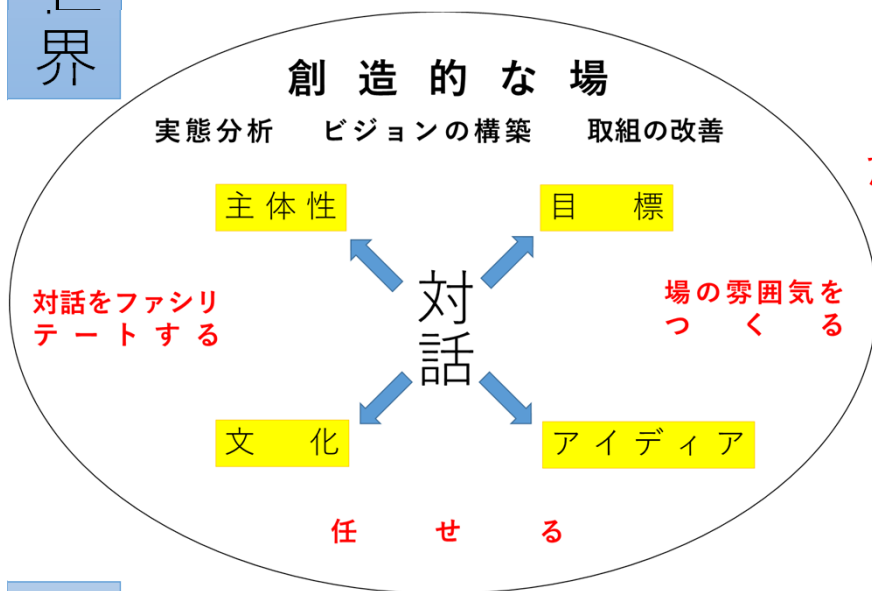
- 教員の意識改革や学校の組織改善が目的ではない→目的はあくまでも教育、子ども同士の関係性（「総合的な探究の時間」「対話」）
- 対話（ダイアログ）を通じた目標、文化、アイディア、主体性の創発
- 長期～A町とNPO法人の連携関係、葵小学校の校長の在籍＝校長として8年目
- 継続～ビジョン策定の会議、ワークショップ、葵戦略会議、3チーム会議
- 共有～CNの諸会議参加、同じ時間同じ場での3チーム会議

他職種、保護者、子ども…
導き入れる、包摂する

場の形をつくる

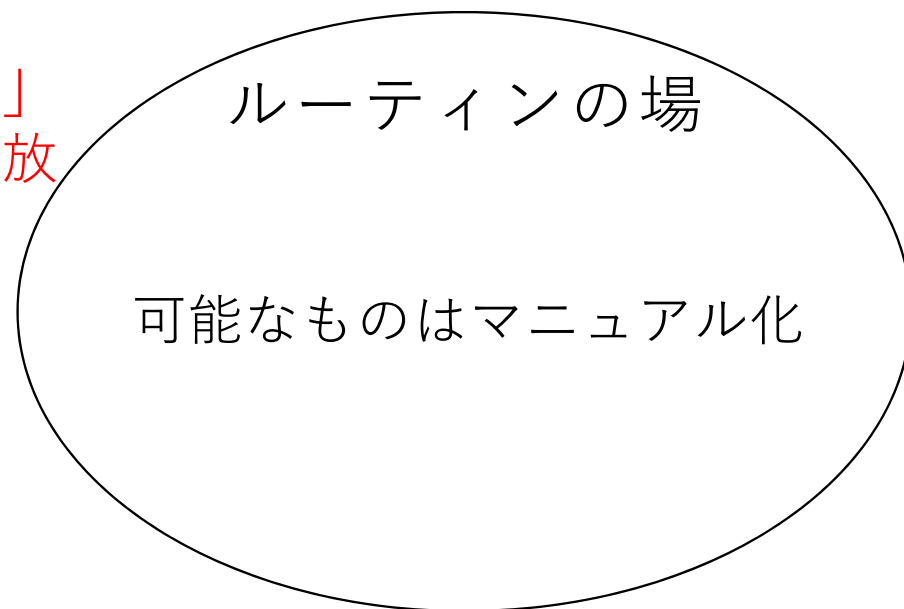


開発的活動

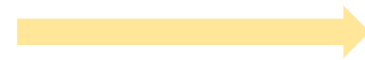


探究的な授業

日常業務



「ねばならない」
からの解放



意味づけ
基盤づくり

伝達的な授業

4 支援体制づくり

4.1 背景

- ①教育委員会制度改革—総合教育会議の設置（2015）
- ②義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（2016）
- ③社会福祉法改正（2017、2020）

第4条第3項 地域住民等は、地域福祉の推進に当たっては、福祉サービスを必要とする地域住民及びその世帯が抱える福祉、介護、介護予防（要介護状態若しくは要支援状態となることの予防又は要介護状態若しくは要支援状態の軽減若しくは悪化の防止をいう。）、保健医療、住まい、就労及び教育に関する課題、福祉サービスを必要とする地域住民の地域社会からの孤立その他の福祉サービスを必要とする地域住民が日常生活を営み、あらゆる分野の活動に参加する機会が確保される上での各般の課題（以下「地域生活課題」という。）を把握し、地域生活課題の解決に資する支援を行う関係機関（以下「支援関係機関」という。）との連携等によりその解決を図るよう特に留意するものとする。

第6条第2項 国及び地方公共団体は、地域生活課題の解決に資する支援が包括的に提供される体制の整備その他地域福祉の推進のために必要な各般の措置を講ずるよう努めるとともに、当該措置の推進に当たっては、保健医療、労働、教育、住まい及び地域再生に関する施策その他の関連施策との連携に配慮するよう努めなければならない。

- ④こども家庭庁の設置（2022）

4.2 京都府福知山市の施策（福知山市子ども政策室・学校教育課2023）

福知山市型多様な学びアクションプラン

教育機会確保法の趣旨をふまえ、誰ひとり取り残さず、子どもたちが社会的に自立する力を、ともに育む

- ❖ 早期把握・早期リーチ・早期アクセスの実現
- ❖ それぞれの子どもの状況に対応した多層的な選択肢 ⇒ まずは3年間のモデル事業として実施
- ❖ 不登校状態に対する負のイメージの転換

1 相談・対応力の充実強化、実態把握の深化

- ・各相談対応機関（学校・教委・教育相談室・子ども政策室等）の連携強化、相談情報の統一フォーマット化、ケース会議の開催
- ・多様な学び推進連携チームの機能拡充
- ・京都教育大学と連携し、子どもの育ち・学び・生活及び市事業の効果測定等に関する共同研究を実施

2 予防的視点での早期対応・早期連携

- ・乳幼児健診及び4歳児クラス健診の結果を踏まえた、就学前の発達課題への個々に合った適切な対応、早期連携の充実・強化
- ・就学前からの支援情報等の学校現場への引き継ぎ方策及びアセスメントシート等の検討・試行
- ・就学期以降の子どもに対する教育及び保健福祉の専門家からなる共通アセスメントの場の設置

3 多様な学び、安心できる居場所の設置

- ・別室登校や放課後登校は可能な子ども向けに、学校にアナザークラス（もうひとつの教室：A組）を配置し、さらにブランチスクール（学びの多様な学校（分教室型）：B組）の設置を研究
- ・学校に拒否感のある、あるいは自宅から出にくい子ども向けに、学びや社会体験の機会となる居場所（公設フリースクール）を設置

4 学校対応や教育支援のさらなる充実

- ・不登校になりそうな子どもの早期発見や校外関係機関との連携を図る校内長期欠席対応チームの設置
- ・けやき広場から適応指導の概念を廃し、ニーズに応じた教科指導、オンライン学習、発達課題の学校支援機能などの拠点に衣替え
- ・「困り感」のある子どもにチェックテストを行い、個別対応を充実

5 地域、支援者、保護者の理解を深める

- ・不登校を否定・拒絶するのではなく、子どもたちのありのままを受け入れ、支えていく理解醸成のための講演会等の実施
- ・不登校や引きこもりの状態にある子ども及び保護者向けの個別相談会の定期的な実施
- ・不登校経験者や保護者からなる育みの会（親の会）の設置検討

6 支え手となるネットワークづくり

- ・不登校や長期欠席、引きこもりの子どもに関わる団体等からなる「ふくち子どもネットワーク」の設立
- ・京都府の脱引きこもり支援センターや早期支援特別班と連携した、義務教育終了後の実態把握とサポートのあり方の検討
- ・市外の専門・支援機関等との継続的な連携態勢の構築

※各機関での相談を経て学校以外の関わりが必要と判断される家庭の情報は、教育相談室か子ども政策室どちらかが、認知している事を目指す。

各機関で相談対応を実施

相談・報告

教育委員会
学校

教育相談室

子育て総合相
談窓口

①新規相談対応
ケース

②単独で解決が
できないケース

③注1) 様式5で
上がってきた
ケース

④その他、困難
ケース

複数視点での情報共有 アセスメント、方向性の確認

■常時連携

教育相談室

多様な学び推進連携チーム

要対協調整機関

※共通の初回相談受付票を活用、入力内容も合わせる

■多様な学び相談担当者会議（TT会議） （週1回）

・相談を受ける現場スタッフ（教育相談室、子ども政策室）との協議（アセスメント）の場

・左記のケースの情報共有と対応、方向性について協議し次の支援に繋いでいく

アウトリーチ等対応・実践・振り返り・変更

子どもの居場所

学 校

別室登校、放課後登校

アナザークラス（A組）
プランチスクール（B組）

新）けやき広場

常設型居場所（SIROらぼ）

出向き型居場所

京都府、NPO等地域資源

家 庭

■大学との連携

・大学の専門的な知見を参考に、様々な活動に関する分析や手法を検討

注1) :学期毎に基準の欠席合計日数に達すると学校から市教委に提出される様式

子どもが主役の【多様な学び】推進イメージ

教育委員会

子ども政策室

小・中学校

校内長期欠席対応チーム
(教育相談担当、生徒指導担当)

アナザークラス(A組)

設置検討 プランチスクール(B組)

通級指導教室

特別支援教室

校外指導・支援

教育相談係

教育相談室

けやき広場

(学習プログラム、居場所、体験、相談)

特別支援教育

就学指導

子育て総合相談窓口

子ども相談係

要対協調整機関

子育て包括支援センター

新)常設型居場所(SIROらぼ)

(居場所、体験、よりそい)

4歳児クラス健診

保育園・幼稚園
認定こども園

子ども発達支援相談
ステーション
くりのみ園

連携・情報共有・協働

【多様な学び推進連携チーム】【(仮称)ふくちスクリーニングシート】【(仮称)ふくちこどもネットワーク】

令和5年度の取り組み

1 相談・対応力の充実強化、実態把握の深化

3 多様な学び、安心できる居場所の設置

5 支援者、保護者、地域の理解を深める

2 予防的視点での早期対応、早期連携

4 学校対応や教育支援のさらなる充実

6 支え手となるネットワークづくり

4.3 北海道芽室町の施策（芽室町教育委員会2022）

芽室町不登校支援システム

対象

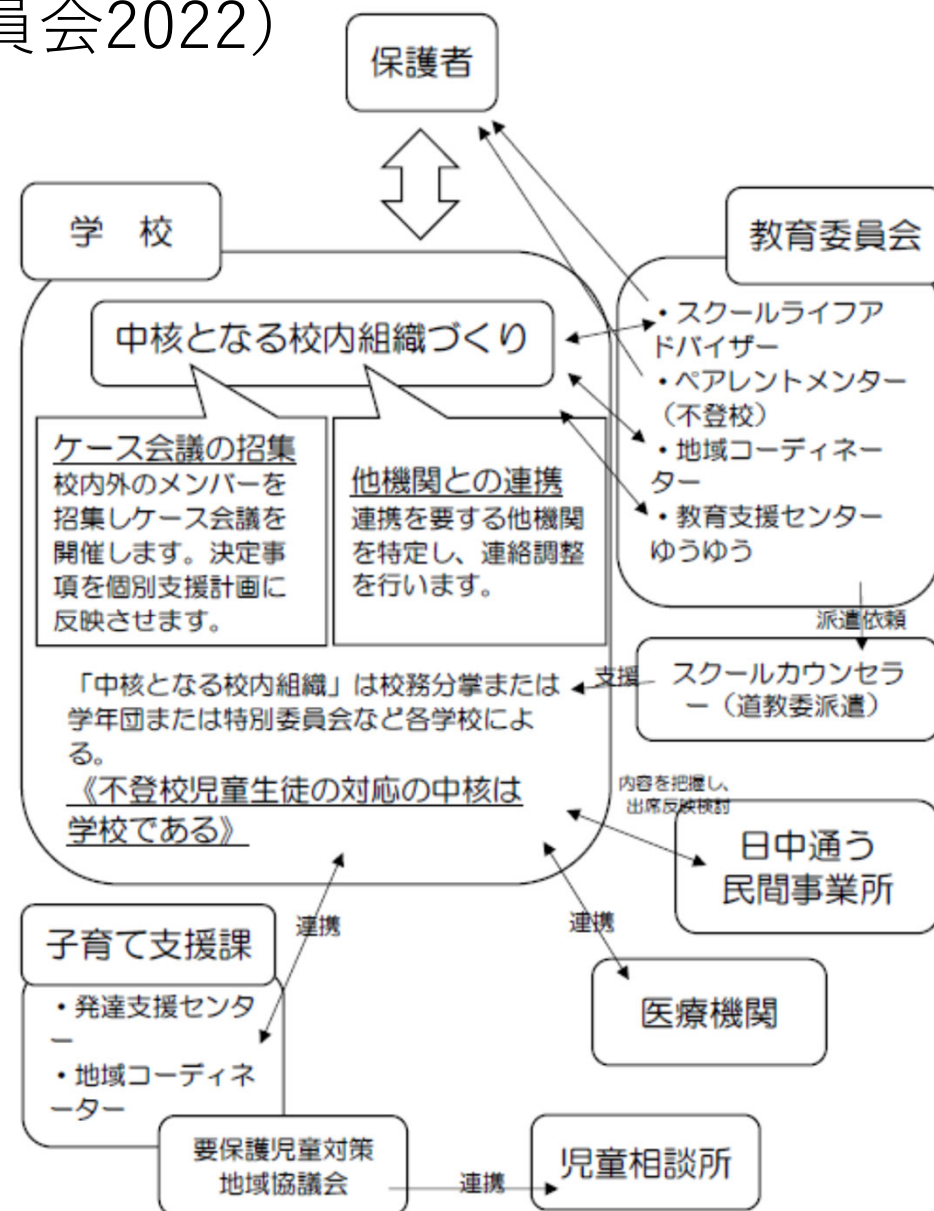
文科省定義に合致しない、30日未満欠席、別室登校、部分登校、学校以外の通所が登校日数と認められている、著しい登校渋りなどを含め、「登校に困難を抱える児童生徒」を対象とします。

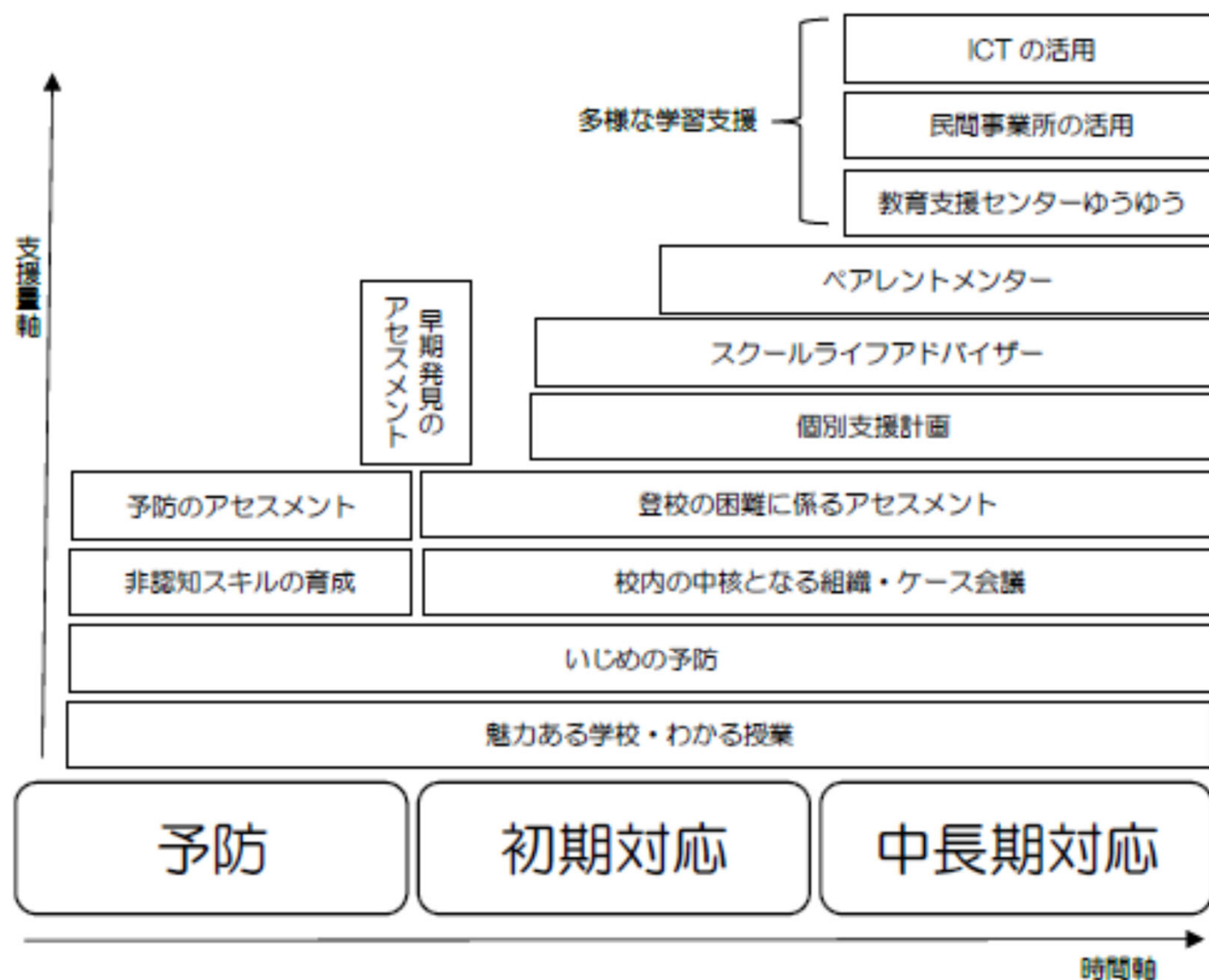
ねらい

登校に困難を抱える児童生徒への支援に関して、芽室町立学校が組織的に対応し、計画的な見通しを児童生徒・保護者と共有し、必要に応じて保健、医療、福祉、労働等の様々な関係機関と連携することにより、複合的かつ総合的に支援を実施するシステムを構築することで、登校に困難を抱える児童生徒へ多様な学びを保障し、学びを止めないことを目的とします。

スローガン

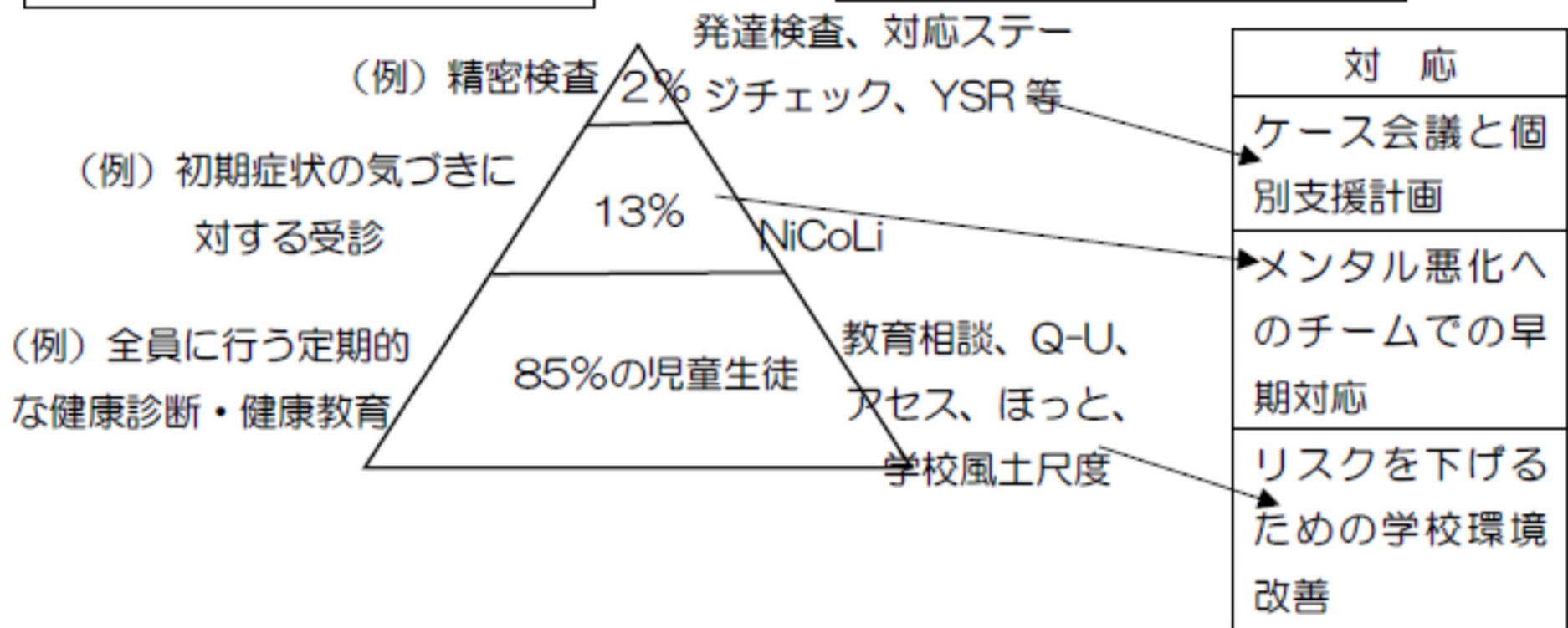
- 赤信号が灯ってから対応するのではない、黄色信号から・青信号からの不登校支援
- エビデンスのある、組織的・計画的な不登校支援を
- 学校という建物がえらいわけでない。





(例) 健康面のアセスメント

登校困難に係るアセスメント



客観的な指標のアセスメントを行う目的は、

- (1) 不登校に係るリスク要因と保護要因の状況を把握する
- (2) 不登校の児童生徒、または不登校になりかかっている児童生徒の状況を把握することであり、教師の目で行われる直接観察に併せて、科学的な根拠のある指標を使用することでチームの共通理解・共通言語を生むことです。

4.4 「チーム学校」の発展

①ヨコへの発展

～縦割りを超えて構築されたネットワークの中に「チーム学校」が位置づけられる。子どもの状況の幅広い共有。家庭とのつながりの強化。

②タテへの発展

～生涯にわたる支援の中に「チーム学校」が位置づけられる。

③学校支援の充実

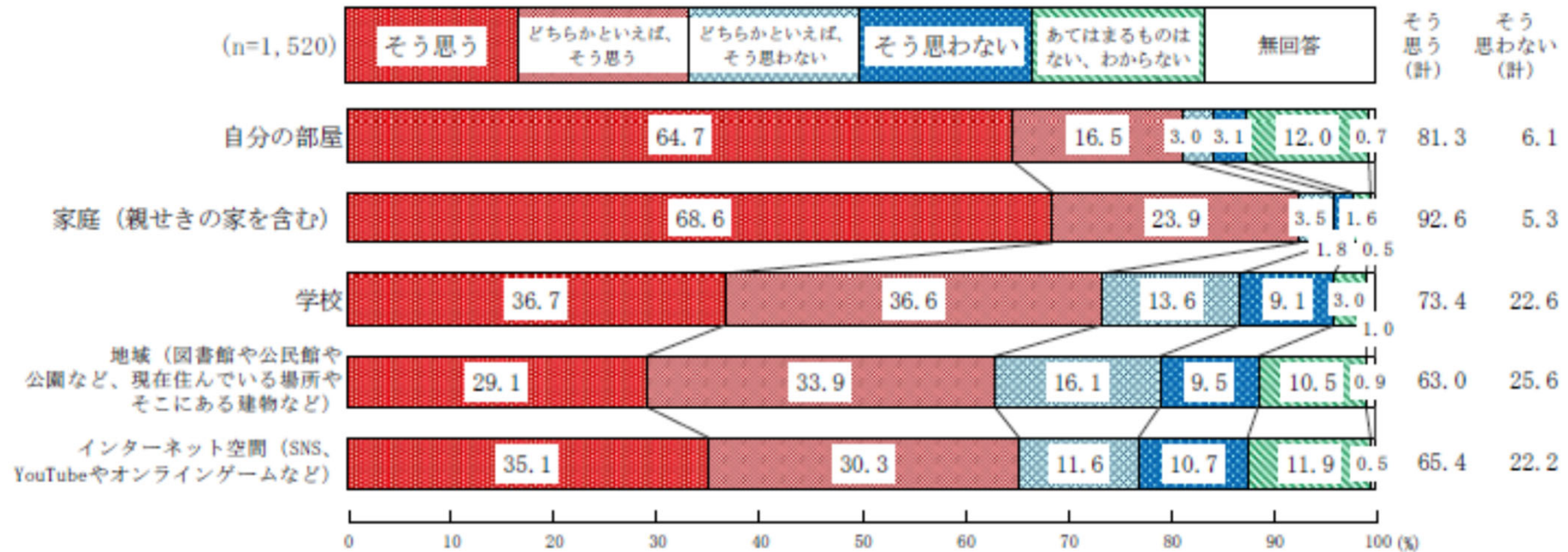
～課題対応及び連携・協働コストの一部を外部化するとともに、より高度な専門的支援が受けられる。



連携・協働の空間的広域化→自治体レベルでの新たな連携・協働コストの発生
学校も含めた多様な場の役割分担／機能の輻輳という課題

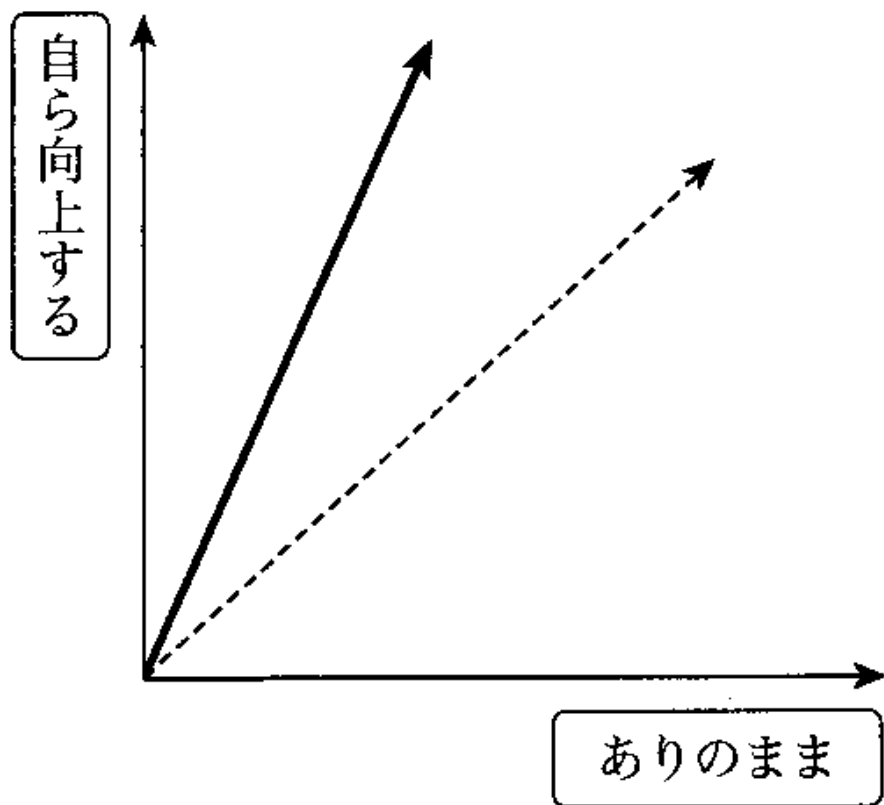
5 これからの学校と教職

学校におけるケア

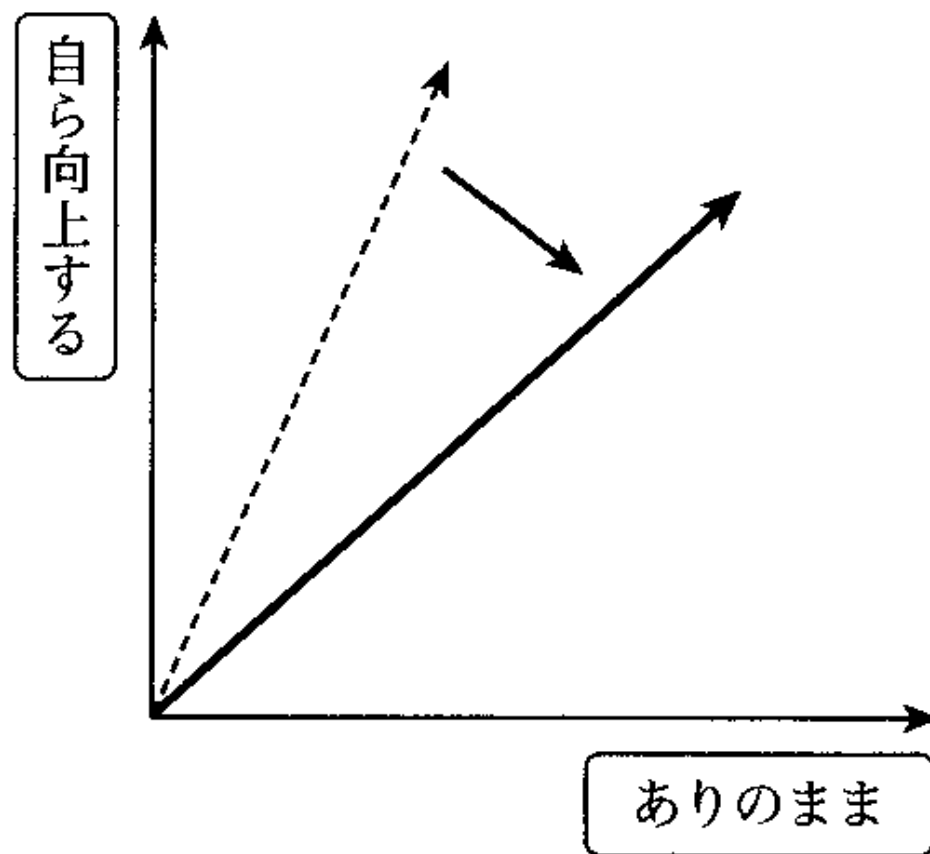


居場所 (10歳～14歳) (内閣府2023：15)

「教育的関係が家庭やコミュニティにおける子育てという次世代育成機能のもとにあった時代には、他者への配慮としての〈ケア〉は教育的関係の中に含みこまれていた」 (矢野2019：127)



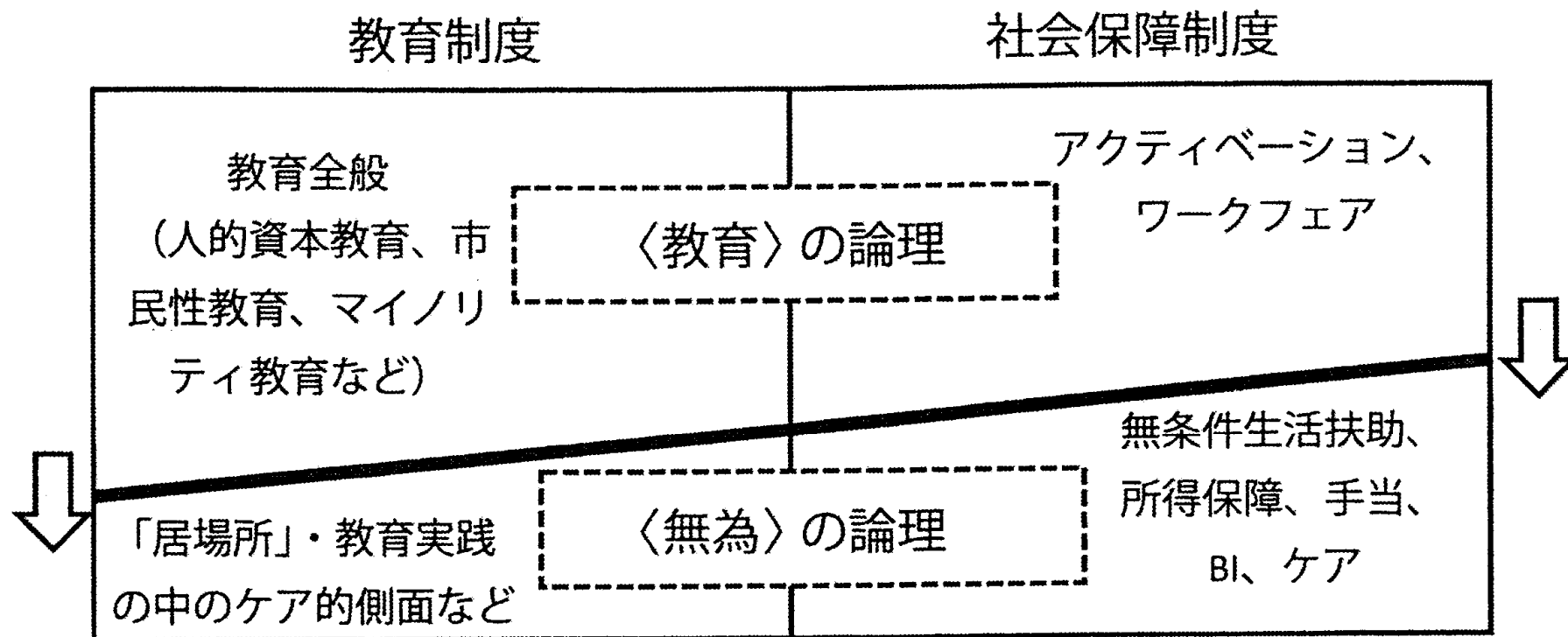
1970年代～1990年代の一人前の概念図
(禹・沼尻2024：187)



これからの求められる一人前の概念図
(同：246)

「近年、「居場所」がさまざまな形で作られているのは、現状における社会の問題点と関係する。「自分らしさ」や「自己決定・自己責任」が求められるなかでは、自分に自信を失う機会が多い。いじめや虐待などを受けて精神的に傷つくこともあれば、就労を強く求められ生きづらいと感じる機会も存在する。従来そのようなネガティブな経験を受け止めたのは家族であったが、家族も弱体化してきている。「居場所」は、自らのネガティブな経験や本音を安心して互いに自由に発言し認め合える場なのである。貧困問題と関連して、子ども食堂を作る動きも、「居場所」との関連で注目される。

「居場所」は、ネガティブな経験を含め、ありのままの自分を認めてくれる場である。そうであれば、「承認をめぐる闘争」の歴史を描く本書にとって、「居場所」はこれまでにはみられなかった新たな価値を提示する場として、見逃すことができない。」（禹・沼尻2024：256-257）



〈教育〉の論理と〈無為〉の論理（仁平2018：46）

「特に財政的危機と人口学的危機というリアリティの下では、**「効率」的・「生産」的な生のみを求める生政治が全面化する恐れ**がある。この時、〈教育〉の論理はもっとも苛烈な形をとるだろう。

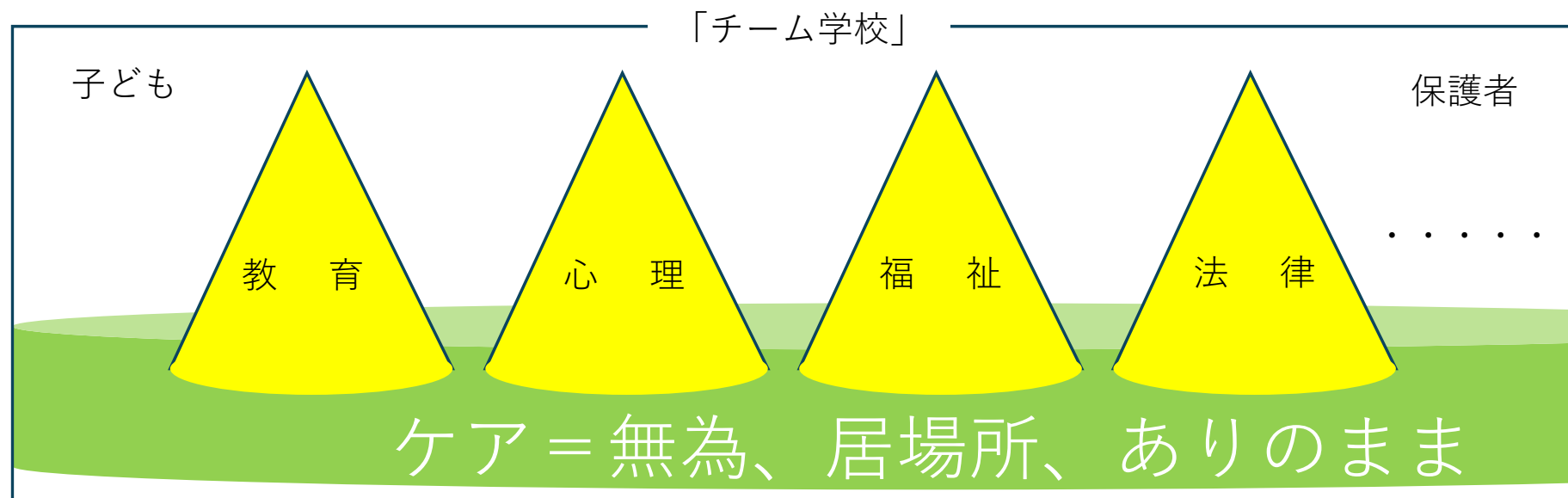
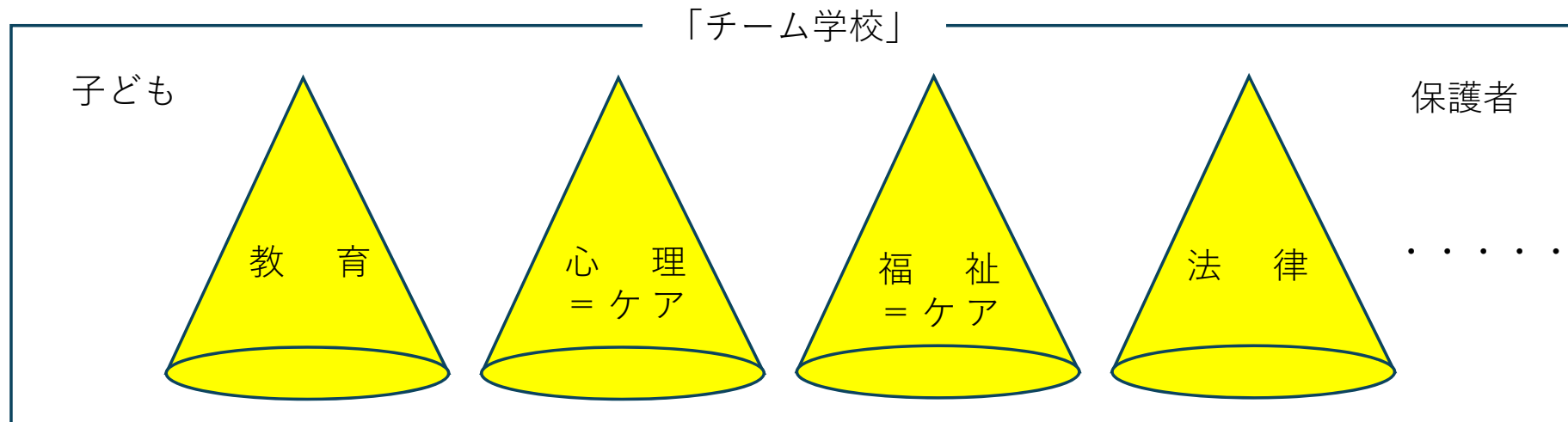
このような生政治を拒否し、〈教育〉の肥大化を抑制するためには、〈教育〉と〈無為〉とを同じように重視するのではなく、**あくまで「ありのままの存在を肯定する」〈無為〉の論理を規範的な高次の位置に置いた上で、それに寄与するものとして〈教育〉を位置づける**という理路が求められるように思われる。」（仁平2018：48）

「チーム学校」時代の教職

- ケア（無為、居場所、ありのままの承認）を含むものとして教育という専門（職）性を再構築する。
→スペシャリストVSジェネラリストという二分法を超える。
- そのための機会をつくる
京都連合教職大学院中核教員リーダー教員養成コース
「学校臨床専門実習Ⅱ」における児童相談所実習
金沢大学教職大学院
「子ども社会と共生フィールドワーク」における学童保育、
フリースクール、子ども食堂等のフィールドワーク

「このように、学校外の居場所では、子どもの課題や文脈を細分化したり、目的や目標をもったりすること以上に、その人の生活や課題をありのままの文脈で捉えることが重視されている。だからこそ、学校に適合できない子どもは、施設P やフリースクールのような子どもの「今」にかかわる大人がいる場所を求めるのである。私は、その場で子どもが抱える課題に対しての具体的なアプローチをしていなかったが、子どもたちは、そんな私の存在とかかわりを求めてきた。例えば、B は自分と同じ世界で遊べるかかわりを、C はサッカーや自分のタイミングで学習ができる人とかかわりを求めており、ありのままの自分を肯定できる人の存在を求めていたといえる。このように、子どもは、「今」の自分を認めてくれる存在を求めている。「学校に行きたいけど、学校に行けない」などの「けど」には、今の自分の存在を認めてほしいという子どもの思いが込められているのではないだろうか。学校の足りない部分は子どもの今を認め、かかわる部分であることが示唆された。」（東垣2024）

日本の学校と教職にケアを取り戻す



謝辞

本講義について、北海道芽室町教育委員会、京都府福知山市教育委員会、京都市立葵小学校より、それぞれ資料の使用許可をいただきました。また、福知山市立上川口小学校教頭山田隆久先生（前福知山市教育委員会学校教育課課長補佐兼指導主事）及び金沢大学准教授鈴木瞬先生には、聞き取り調査にご協力いただきました。心より感謝申し上げます。

文献・資料

安藤知子2016「「チーム学校」政策論と学校の現実」『日本教師教育学会年報』（25）、26-34

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）」

藤島千絵・隈元みちる2022「「校内チーム・シェア会議」の提案とその検討」『兵庫教育大学学校教育学研究』35、269-277

福知山市子ども政策室・学校教育課2023「子どもが主役の【多様な学び】福知山市型多様な学びアクションプラン」（<https://www.city.fukuchiyama.lg.jp/site/kyouiku/61414.html>、2024年6月12日確認）

堀公俊2018『ファシリテーション入門＜第2版＞』日本経済新聞社

市村淳子2021「小学校における教職員の自律性と協働性を高める組織改善—対話によるコミュニケーション改善に着目した校内研修開発—」『日本教育経営学会紀要』（63）、106-116

柏木智子・武井哲郎2020「包括的支援の実現に向けて」柏木・武井（編著）『貧困・外国人世帯の子どもへの包括的支援』晃洋書房

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

木岡一明2016「「多職種によって構成される学校」のマネジメント」『学校経営研究』41、10-17

京都市立葵小学校2024「令和5年度研究報告会 地球時代の学をひらく『共育』～生徒指導の構造転換～」

三浦奈々美2024「学校組織に変革をもたらす常勤外部人材—小規模高校での「総合的な探究の時間」のカリキュラム開発・導入過程に着目して—」『日本教育経営学会紀要』（66）、80-90

水本徳明2024「学校における教職員の多様化と協働」小島弘道ほか『教師の条件 新版』学文社、85-105

芽室町教育委員会（2022.10.12更新）「芽室町不登校支援システム」

（<https://www.memuro.net/administration/soshiki/kyouikuiinkai/kyouiku/2022-0913-0914-67.html>、2024年6月12日確認）

内閣府2023「こども・若者の意識と生活に関する調査報告書」

文部科学省2022a『生徒指導提要』

文部科学省2022b「令和3年度諸外国の教員給与及び学校における外部人材の活用等に関する調査 調査研究報告書」(PwCコンサルティング合同会社)

中野澄2016「パネル議論を終えて」スクールソーシャルワーク評価支援研究所(所長山野則子)編『すべての子どもたちを包括する支援システム』せせらぎ出版、

仁平典宏2018「〈教育〉の論理・〈無為〉の論理―一生政治の変容の中で―」『教育学研究ジャーナル』(22)、43-49

小田郁予2021「チーム学校時代の校長のリーダーシップ―教職員の個を活かす校長のリーダーシップ実践と役割認識―」『共栄大学研究論集』20、113-127

小川正人2018「教育と福祉の協働を阻む要因と改善に向けての基本的課題―教育行政の立場から―」『社会福祉学』58(4)、111-114

大塚美和子2023「スクールソーシャルワーカーの配置と保護者会議の導入がもたらす校内支援体制の変容―コーディネーター教員を対象にしたインタビュー調査から―」『神戸学院総合リハビリテーション研究』18(2)、19-29

大塚美和子2024「スクールソーシャルワーカーと学校がチームで取り組む子どもアドボカシー―コーディネーター教員を対象としたインタビュー調査の分析―」『神戸学院総合リハビリテーション研究』19(2)、e43-e54

レヴィ＝ストロース、クロード1976『野生の思考』大橋保夫訳、みすず書房

佐古秀一2019『管理職のためのR-PDCA』明治図書

ソーヤー、キース2009『凡才の集団は孤高の天才に勝る』金子宣子訳、ダイヤモンド社

センゲ、ピーター・M 2011『学習する組織』枝廣淳子ほか訳、英治出版

総務省行政評価局2020「学校における専門スタッフ等の活用に関する調査 結果報告書」

鈴木瞬2024a「子どもの放課後の権利保障としての学童保育」『現代思想』52(5)、青土社、97-107

鈴木瞬2024b「ケアと教育をつなぐ 子どものための学童保育とは」『世界』(982)、岩波書店、129-137

鈴木瞬2024c「災害時の学童保育をブリコラージュする」鈴木瞬・糸山智栄・若井暁(編著)『災害時の学童保育のブリコラージュ』クリエイツかもがわ、127-150

- 諏訪英広・川口有美子・佐久間邦友2022「チーム学校の実現における学校事務職員の役割：校長・学校事務職員調査の自由記述分析より」『学習開発学研究』14、85－94
- 田上幸治2024「回復へとつながるCACモデル 生虐待を受けた子どもへワンストップなケアを」『世界』（980）、214-220
- 東垣昭宏2024「子どもの姿から問う教員の在り方ー学校教育の制度の外から教員と学校を見るー」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』○：○-○
- 禹宗 **杭**・沼尻晃伸2024『〈一人前〉と戦後社会』岩波書店
- 保田直美2022a「常勤での多職種協働と教員役割」『教育社会学研究』110、191-209
- 保田直美2022b「学校における職業的境界の形成と専門知識・技術」橋本鉦市編『教育領域における専門業務のアウトソーシングと教育専門職の変容に関する実証的研究（最終報告）』（2017～2020年度科学研究費補助金・基盤研究（B）一般最終成果報告書）
- 矢野博史2019「目的的行為としての〈教える〉と〈ケア〉の接続」丸山恭司・山名淳（編）『教育的関係の解釈学』東信堂
- 吉村春美2024『みんなが「話せる」学校』学事出版