

児童生徒理解を深める教育相談の在り方に関する調査研究（2年次）

－児童生徒理解の視点に立った定期相談につながる支援シートの提案－

主任研究主事 長谷川 昌也

抄録

1年次の研究では、教師が定期相談にもちやすい捉えの傾向や、教師が考えるよりよく機能する定期相談について明らかになった。2年次の本研究では、児童生徒側の意識にも焦点を当てて調査を行い、1年次の研究で児童生徒の安心感に寄与することが示唆された定期相談における「教師の共感的理解」と「双方向のコミュニケーションの成立」を支援し、児童生徒理解を深めるための実践的方策として、「定期相談支援シート」を開発することを目的とした。

研究3-1では、児童生徒および教師への意識調査を実施し、定期相談に対する両者の意識のずれや共通点を明らかにした。まず、小学校4・6年生、中学校2・3年生の計約740名を対象にアンケートを実施した結果、多くの児童生徒が定期相談の時間を「先生が話を聞いてくれる」「一緒に考えてくれる」と肯定的に捉える一方、「答えなければならない」「緊張する」とも感じており、定期相談を一概に安心できる場とはみなしていないことが分かった。このことは、児童生徒が定期相談に対して期待と不安が入り混じった複雑な心境を抱えていることを示している。特に学年が上がるにつれ、受け身の姿勢が増加する傾向が見られた。児童生徒の複雑な心境を理解し、心理的安全が保障された時間として設計する必要性を裏付けている。

小・中学校の教師70名を対象とした調査からは、児童生徒に対する定期相談実施前の説明では「話題」や「形式」に関する案内が中心であり、目的や意義を子供と共有することが不十分であることが明らかになった。また、児童生徒にとっては「呼び出し相談」との違いが曖昧で、心理的には「評価や注意を受けられる場」と感じる場合もあることが推察された。この結果は、定期相談が教師にとっては「子供の実態把握の時間」として位置付けられ、児童生徒にとっては「先生に呼ばれて答える場」として受け止められているという意味付けのずれを示している。

研究3-2では、これらの結果をもとに定期相談支援シートの試行版を作成し、研究協力校への提供、アンケートを基にした改善を重ねた。教師の困難を軽減しつつ、児童生徒の心理的安全を保障するための「定期相談サポートシート集」として、目的に応じて11種類のシートにまとめた改善版は、試用した教員からおおむね肯定的な評価を得た。子供に話させなければならないといった意識が和らぎ、表情や仕草等の非言語的な側面にも目を向けるようになったとの教員の意識の変化が多く見られた。

本研究の成果は、定期相談において教師の捉えと児童生徒の受け止めに違いがあることを明確にした点にある。支援シートは、そのずれに働きかけるツールとして一定の有効性を示した。今後は、シートの意図を周知し、活用を支える研修や対話の場を設けることが重要である。教育相談部では、協力校への短時間研修（30分ミニ研修）を通じ、教師同士が「定期相談の意義」を再確認し合う取組も実施した。この成果は、定期相談支援シートとともに「校内研修ささえ～プラン」として提供することとしている。各学校においても、本支援シートの活用が、定期相談を「教師のための時間」から「児童生徒のための時間」へと転換する意識改革の一助となるとともに、また教育相談に係る校内研修の活性化等につながっていくことを期待する。

目次

I 研究の目的	IV 研究3-2の内容
1 研究主題について・・・3-2	1 支援シートの開発と試行・・・3-19
II 研究の方法	2 支援シートの導入支援の実施・・・3-23
1 1年次の研究の成果・・・3-3	3 改善版支援シート試用後アンケートの結果
2 2年次の研究の目的と方法・・・3-4	・・・3-26
III 研究3-1の内容	4 研究3-2のまとめ・・・3-28
1 児童生徒調査の実施・・・3-4	V まとめと今後の課題・・・3-30
2 児童生徒調査の結果と考察・・・3-5	VI 資料・・・3-32
3 教師調査の実施・・・3-12	引用・参考文献・・・3-41
4 教師調査の結果と考察・・・3-13	あとがき・・・3-42
5 研究3-1のまとめ・・・3-19	

<キーワード>

児童生徒理解 教師の共感的理解 双方向のコミュニケーション 心理的安全 定期相談 支援シート

I 研究の目的

1 研究主題について

(1) 研究の背景と目的

ア 教育相談の役割～定期相談の特徴と課題～

本研究は、「児童生徒理解を深める教育相談の在り方に関する調査研究」の2年次となるものである。

教師は、児童生徒の授業中の様子や休み時間での振る舞いの観察、作品や日記、日常の会話、質問紙等、日々の教育活動のあらゆる機会を通して児童生徒の内面を理解しようと努めている。その中で、教育相談は児童生徒理解を深める重要な機会であり、特に児童生徒一人一人と直接向き合うことができる定期相談は、その意義が大きい。

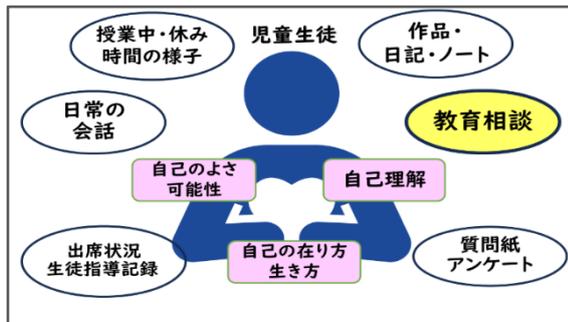


図1 児童生徒理解の方法

教育相談の本来的な目的は、「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」¹⁾である。学校現場では、「定期相談」「呼び出し相談」「チャンス相談」「自発相談」等、多様な教育相談が実践されているが、中でも定期相談は、全児童生徒を対象とし、問題の有無にかかわらず実施される点で特徴的である。「5分程度の面接であっても…(中略)…安心感の形成と信頼関係の構築に効果的に作用する」²⁾とあるように、児童生徒の困りや悩みを把握するだけでなく、教師との関係性の基盤を形成する営みとしても重要な機能をもつ。しかし、学校現場では「子供が話してくれない」「何を話せばよいかわからない」といった声が多く、教師が意図するように定期相談が機能していない実態も見られる(1年次調査結果)。

イ 既存研究の動向

教育相談に関する理論的・実践的研究は数多く蓄積されているものの、その研究の多くは、特定の課題や課題を抱える児童・生徒を対象とした個別的対応に焦点を当ててきた。これに対し、本研究が対象とする定期相談は、全児童生徒を対象に定例的に実施されているにもかかわらず、その実態や効果に関する研究は極めて限られており、教育的営みとしての位置付けが曖昧になりがちである。

ウ 発達支持的生徒指導としての定期相談

生徒指導提要によれば、「教育相談は生徒指導の一環として位置付けられ」³⁾のものであり、生徒指導の全体像の中でその位置付けを捉える必要がある。ここで、『生徒指導提要』が示す生徒指導の「2軸3類4層の重層的支援構造モデル」⁴⁾(図2)を参照する。

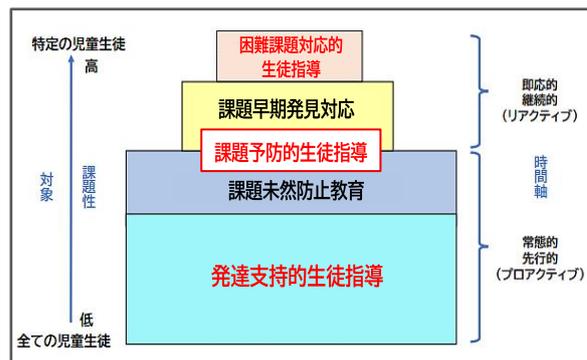


図2 生徒指導の重層的支援構造(生徒指導提要)

この構造図が示すように、生徒指導には、深刻な課題を抱える特定の児童生徒への対応(困難課題対応的生徒指導)、特定の課題を意識した一部もしくは全ての児童生徒への対応(課題予防的生徒指導)、そして、特定の課題を意識することなく全ての児童生徒を対象とした発達の支援(発達支持的生徒指導)という3つの側面がある。

本研究が対象とする定期相談は、「特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に」「児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていく…(中略)…過程を、学校や教職員がいかにか支えていくかという視点」⁵⁾に立つ、発達支持的生徒指導の中核をなす営みである。

しかしながら、既存の教育相談研究の多くが、前

段で指摘したように特定の課題を抱える児童生徒を対象とする個別・緊急相談、すなわち課題予防的、困難課題対応的生徒指導の領域に集中してきた。つまり、教育相談研究において、この「全児童生徒の発達支持」という、学校における教育活動の根幹にかかわる定期相談への関心は、前述の領域ほど高くないのが実状である。

エ 本研究の目的と主題

以上の課題を踏まえると、定期相談が本来有する発達支持的機能を十分に発揮するためには、教師の経験則に依存しがちな面談の進め方を整理し、児童生徒の受け止めに即した関わり方を具体的に支えることが求められる。こうした観点から、本研究では、教師の共感的理解や双方向のコミュニケーションを促進するための「支援シート」を作成することとした。

2年次の本研究の主題を「児童生徒理解の視点に立った定期相談につながる支援シートの提案」と設定し、定期相談がその役割を最大限に発揮できるための一助としたい。支援シートという形態を採ることで、研究成果が目に見える形で、かつ活用できる形で学校現場へ還元し、定期相談の教育的機能を日常的に発揮しうる基盤整備を図ることを目的とする。また、支援シートは、多忙な現場の中でも用いやすく、また学校全体での共通理解を図る手立てとして機能しうる点にもその意義を置くこととする。

Ⅱ 研究の方法

1 1年次の研究の成果

(1) 教師の定期相談に対する捉え

1年次の研究では、定期相談における教師の捉えとニーズを明らかにすることを目的とし、アンケート調査を実施した。169名の小・中・高等学校の教師に対するアンケートの結果、教師は定期相談に「児童生徒が悩みや本音を話す場」「特に悩みや問題の兆候の把握、解決への対応を重視する場」「児童生徒本人の口から話されてこそ意味がある」等の捉え

をもち、定期相談を児童生徒の「悩みや問題の解決」や「実態把握」の機会として捉える傾向が強いことが明らかになった(図3)。一方で、児童生徒のよさや強みへの意識は必ずしも十分ではないことが示された。



図3 教師の定期相談に対する捉えの傾向

(2) 教師が感じる定期相談の困難とニーズ

また、このアンケートからは、教師は定期相談に「児童生徒との関係づくりに生かしたい」「日ごろは十分でない児童生徒との対話をここでやりたい」というニーズをもっていること、「子供が心を開いてくれない」「話が広がらない」「時間が足りない」などの困難を感じていることも明らかになった。教師は複数の目的をもちながらも、十分にその目的を果たすことができないと感じている現状が示された。

(3) 教師が考えるよりよく機能する定期相談

これを受けて行った、小・中学校教員8名に対しての聞き取り調査では、教師が自身の実践経験をもとに「よりよく機能する定期相談」について語った内容が収集された。児童生徒との関係づくりにおいて手応えを感じた具体的な経験や、関係の質の変化を実感した記述が多く見られ、中には、児童生徒が自分のよさや可能性に気付くことに言及するものもあった。

心理学やカウンセリングの知見と照らしてこれらの内容を整理した結果、教師が児童生徒の立場に立って理解しようとする姿勢、すなわち「共感的理解」と教師が雑談や自己開示などを通して児童生徒と相互的に関わる「双方向のコミュニケーションの成立」が、定期相談での安心感や信頼関係の形成に寄与することが示唆された。

2 2年次の研究の目的と方法

(1) 2年次の研究の課題設定

1年次の調査が教師を対象としたものであり、児童生徒の側の意識や感情、相談への受け止めについては直接的に把握できていない点は、研究上の課題であった。定期相談の実態をより多面的に理解するためには、児童生徒の声に基づく分析が不可欠である。こうした課題を踏まえ、今回の研究では、児童生徒の定期相談の受け止めに焦点を当てることから研究をスタートし、教師の捉えや受け止めとのずれを分析していく。

(2) 2年次の研究内容

2年次の研究では、児童生徒への調査も行い、児童生徒と教師の定期相談に対する捉え方の比較から、教師の共感的理解や双方向のコミュニケーションの成立の妨げとなる要因を探り、その軽減を図る「支援シート集」を学校現場へ提案することを目的とする(図4)。本研究は、次の二つの柱から構成した。

○【研究3-1】定期相談における「教師の共感的理解」「双方向のコミュニケーションの成立」への支援の検討

児童生徒および教師への意識調査の結果をもとに定期相談に対する両者の意識のずれや共通点を明らかにし、「教師の共感的理解」や「双方向のコミュニケーションの成立」の妨げとなる要因を

探る。

○【研究3-2】定期相談支援シートの検討

研究3-1をもとに、妨げとなる要因の軽減を図る「定期相談支援シート」の試行版を作成し、研究協力校での試用を通してシートの改善を図る。

Ⅲ 研究3-1の内容

【研究3-1】定期相談における「教師の共感的理解」「双方向のコミュニケーションの成立」への支援の検討

研究3-1は、定期相談に対する児童生徒と教師の意識のずれや共通点を明らかにし、「教師の共感的理解」や「双方向のコミュニケーションの成立」の妨げとなる要因を探ることが目的である。

1 児童生徒調査の実施

(1) 調査の目的

1年次の研究においては、教師が「子供が話してくれない」「会話が続かない」といった困難を多く抱えていることが明らかになった。しかし、その背景にある児童生徒側の受け止めや、教師の説明・目的意識との関連については十分に把握できていなかった。そこで、児童生徒を対象にしたアンケート調

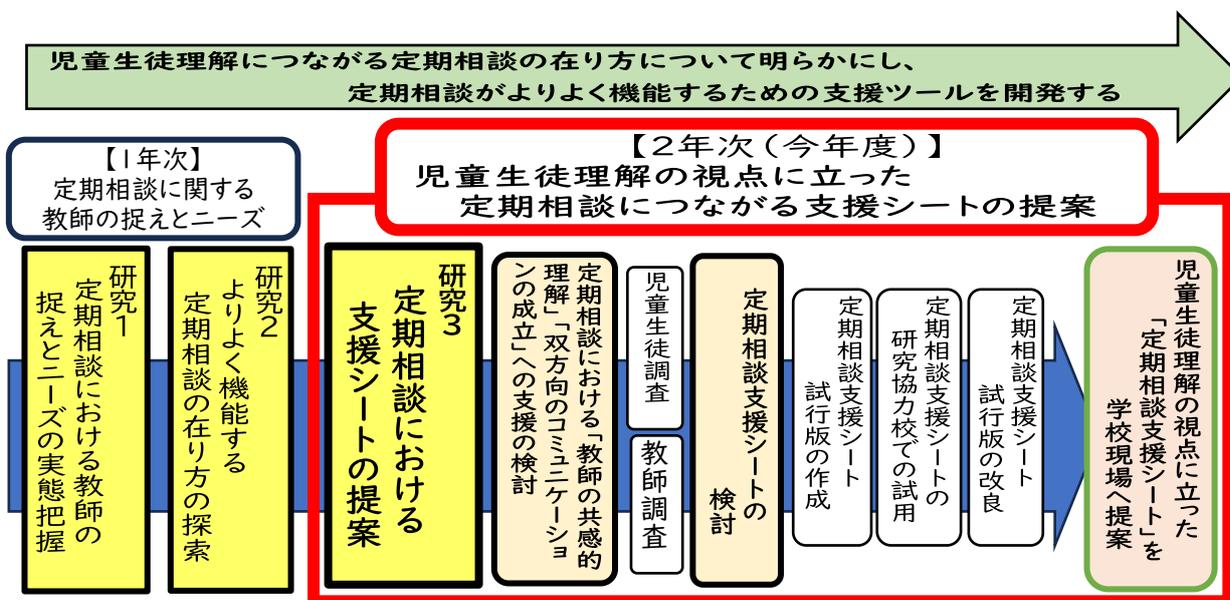


図4 研究の計画（2年次を中心に）

査を行い、定期相談がどのように理解され、どのような感情を伴って受け止められているのかを明らかにすることをねらいとした。

(2) 調査対象

本調査は、県内の研究協力校の小学校2校・中学校2校において実施し、小学校では4年生および6年生、中学校では2年生および3年生を対象とした(表1)。

調査対象学年については、調査時期が進級間もない時期であることを考慮し、小学生においては、下学年の経験を想起した回答を得ることを意図して4年生を、上学年としてのまとまった経験に基づく回答を得ることを意図して6年生とした。また、中学校では、中学校生活での相談経験を基にした回答を得ることのできる2年生と3年生を調査対象とした。

表1 調査対象の内訳(学校種別・学年別)

	4年生	6年生	2年生	3年生	全体
A 小学校	61	59			120
B 小学校	29	37			66
C 中学校			119	182	301
D 中学校			129	122	251
	90	96	248	304	738

(3) 質問項目

アンケートは、定期相談に対する認識・期待する話題・心情面について、以下の4つの設問によって構成した(表2)。

表2 児童生徒アンケート調査の質問項目

1 定期相談の時間はあなたにとってどんな時間ですか。あなたの気持ちに近いものを選んでください。(4つまで)

[10項目から4つを上限として選択]

2 あなたが、定期相談の時間に、先生と話せたらいいなと思うことは、どんなことですか。(2つまで)

[6項目から2つを上限として選択]

3 定期相談が始まるまえの、あなたの気持ちに近いものはどれですか。(4つまで)

[11項目から4つを上限として選択]

4 定期相談について、思っていることや言いたいことがあれば、自由に書いてください。

[自由記述]

第1の設問「定期相談の時間は、あなたにとってどんな時間ですか」では、児童生徒が定期相談をどのような性質の時間として認識しているかを把握することを目的とした。

第2の設問「定期相談の時間に、先生と話せたらいいなと思うことはどんなことですか」では、児童生徒が教師との相談にどのような期待をしているのかを尋ね、定期相談における関心・期待を把握することを目的とした。

第3の設問「定期相談が始まる前の気持ちに近いものはどれですか」では、相談場面への心理的な準備状態や緊張・期待などの情意的側面を捉えることを目的としている。

第4の設問「定期相談について、思っていることや言いたいことがあれば、自由に書いてください」では、任意の自由記述とし、選択肢形式では捉えきれない児童生徒の実感や意識の広がり把握し、定期相談に対する受け止めの背景を質的に補足することを目的としている。

(4) 調査の手続き

調査は令和7年4月下旬から5月中旬にかけて、学級の実態に応じて質問紙での回答とフォーム入力での回答を選択できるようにして実施した。なお、調査に際しては、学校長の承諾を得るとともに、児童生徒には調査の目的と任意性を文書で説明し、個人名を記入しないこと、成績や評価には一切関係しないことを示した。

2 児童生徒調査の結果と考察

(1) 定期相談に対する児童生徒の受け止め方

設問1は、10の選択項目で構成した(表3)。

表3 設問1の選択項目

1 定期相談の時間はあなたにとってどんな時間ですか。あなたの気持ちに近いものを選んでください。(4つまで) [選択式]

- ①自分の話したいことを、先生が聞いてくれる時間
- ②先生が聞いてくることに、答えなくてはならない時間
- ③悩みのある人が相談する時間
- ④先生と、学校や勉強とは関係のない話をする時間

- ⑤特に相談することや話すことがなくて困る時間
- ⑥先生と親しくなる時間
- ⑦緊張する時間
- ⑧先生が自分のことをいっしょに考えてくれる時間
- ⑨先生にいろいろ言われたり、注意されたりする時間
- ⑩その他 ()

その結果(表4)を、「教師との肯定的な関わり
の場としての認識」「義務感や困惑・緊張を感じる
場としての認識」「相談の目的としての認識」「そ
の他(自由記述)」の4領域に整理し(表5)、分析
した。

ア 教師との肯定的な関わり
の場としての認識につ
いて

児童生徒が「①自分の話したいことを先生が聞いて
くれる時間」「⑧先生が自分のことをいっしょに
考えてくれる時間」と回答した割合はいずれの学年
でも高く、特に「①自分の話したいことを先生が聞
いてくれる時間」は小学校6年生で7割を超えた
(71.9%)。中学生でも約半数が選択しており(2
年生 50.0%、3年生 52.0%)、定期相談を教師との
信頼的関係の中で自分の話を受け止めてもらえる機
会として捉える傾向がうかがえる。「⑧先生が自分
のことをいっしょに考えてくれる時間」も小学生で
5割以上、中学生で4割以上が選択しており、定期
相談を通して教師との共感的理解や協働的關係を期
待する意識が一定程度存在していることが示された。
これらの結果から、約5～7割の児童生徒にとって、
定期相談は教師との関係性を確かめ、支援的なつな
がりを感じ取る場として肯定的に捉えられているこ
とが明らかとなった。

イ 義務感や困惑・緊張を感じる場としての認識につ
いて

一方で、義務感や困惑・緊張を感じる場としての
認識に関わる回答も一定数見られた。中でも、「⑦
緊張する時間」は中学生で3割前後(2年生 32.7%、
3年生 28.6%)を占め、小学生でも2割以上(4年
生 26.7%、6年生 22.9%)が該当している。この定
期相談で感じている緊張について、同時に選択され
た回答の傾向を確認したところ、「②先生が聞いて

くことに答えなくてはならない時間」という応答
の義務感との関連が見られたが(全体で35%が同時
に選択)、それ以上に「①自分の話したいことを先
生が聞いてくれる時間」という期待感と合わせて回
答した児童生徒が、どの学年も5割近くに上る結果
となった(図5)。これらのことから、定期相談を
肯定的に捉える児童生徒と、緊張を感じる時間と捉
える児童生徒に「2極化」しているのではなく、定
期相談に期待と緊張感を同時に抱いているという、
児童生徒の複雑な心境が見ることができる。

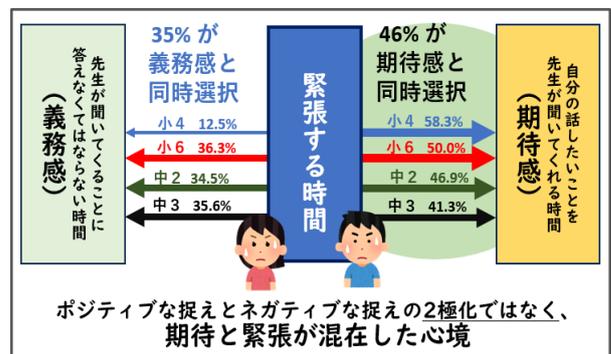


図5 「緊張する時間」との同時選択の傾向

また、「②先生が聞いてくことに答えなくては
ならない時間」と感じる割合は学年が上がるにつれ
て高くなり、小4で14.4%から中3で31.9%へと増
加している。これは、年齢の上昇に伴い、定期相談
を「教師主導のやり取り」として受け止める傾向が
強まることが考えられる。「⑤特に話すことがなく
て困る時間」との回答も中学生で2割前後を占め、
相談に臨む際の構えや目的意識のあいまいさ、ある
いは相談テーマを見いだせない困惑が一定程度存在
することがうかがえる。

「⑨先生にいろいろなことを言われたり、注意さ
れたりする時間」については、小学4年生の7.8%を
最大として極めて少ない選択結果となり、注意懸念
による緊張はそれほど大きくないことが明らかにな
った。

ウ 相談の目的としての認識について

「③悩みのある人が相談する時間」と捉える児童
生徒は、小学校・中学校を通して4～5割にのぼっ
た(小4:50.0%、小6:42.7%、中2:56.5%、中
3:47.0%)。また、「④先生と学校や勉強とは関

表4 設問1「あなたにとって定期相談はどんな時間ですか」アンケート結果

	小学4年生		小学6年生		中学2年生		中学3年生	
	n=90		n=96		n=248		n=304	
① 自分の話したいことを先生が聞いてくれる時間	62	68.9%	69	71.9%	124	50.0%	158	52.0%
② 先生が聞いてくることに答えなくてはならない時間	13	14.4%	28	29.2%	69	27.8%	97	31.9%
③ 悩みのある人が相談する時間	45	50.0%	41	42.7%	140	56.5%	143	47.0%
④ 先生と学校や勉強とは関係のない話をする時間	8	8.9%	9	9.4%	13	5.2%	41	13.5%
⑤ 特に相談することや話すことがなくて困る時間	11	12.2%	11	11.5%	61	24.6%	52	17.1%
⑥ 先生と親しくなる時間	14	15.6%	16	16.7%	61	24.6%	58	19.1%
⑦ 緊張する時間	24	26.7%	22	22.9%	81	32.7%	87	28.6%
⑧ 先生が自分のことをいっしょに考えてくれる時間	47	52.2%	52	54.2%	106	42.7%	141	46.4%
⑨ 先生にいろいろなことを言われたり注意されたりする時間	7	7.8%	4	4.2%	9	3.6%	8	2.6%
⑩ その他*	3	3.3%	4	4.2%	4	1.6%	4	1.3%
	234		256		668		789	

*その他の記載

- 【小4】先生に言いたいことを話せない・自分の相談を聞いてくれる・先生に質問されて答える時間
自分の困っていることを聞いてくれる時間
- 【小6】いいところを教えてくれたり学校は楽しいかについて・自分のことをはっきりと言いやすい時間
先生に質問されて答える時間・先生の言ったことにこたえる
- 【中2】自分の気持ちを言える時間・先生が生徒のことを知るための時間・ない
先生と日々のことについて話す時間
- 【中3】自分の進路などの話をする時間・暇な時間・担任の先生と話す
要る人には要るんだろうなと思ったりする時間

表5 設問1の分析の観点

観点	選択肢	設定意図
教師との肯定的な関わりの場としての認識	①⑥⑧	定期相談の時間を、教師との信頼関係構築あるいは個別的な支援の機会として、前向きに捉えているかを測定する。
義務感や困惑・緊張を感じる場としての認識	②⑤⑦⑨	定期相談に対して、受動的な立場や、心理的負担（緊張、困惑）、注意への抵抗感といったネガティブな感情を抱いているかを測定する。
相談の目的としての認識	③④	定期相談の時間を、「何を話す時間」と捉えているかを測定する。
その他	⑩	上記の分類枠に捉われない、多様な認識を自由記述形式で収集し、補完的な情報とする。

係のない話をする時間」はそれほど選択されなかった（小4：8.9%、小6：9.4%、中2：5.2%、中3：13.5%）。これらの傾向から、児童生徒の多くは、定期相談を「学校生活に関する問題や悩みを扱うための場」として理解しており、定期相談を日常的な対話や関係形成の場として捉える意識は限定的であるといえる。

エ その他（自由記述）

自由記述の回答数は少数であったが、「先生に言いたいことを話せない」「先生に質問されて答える時間」等、遠慮や教師主導の進行を示唆する記述のほか、「自分の気持ちを言える時間」「先生と日々のことを話す時間」等、教師との肯定的関わりを示す記述がみられた。また、中学生の一部には「要る

人には要るんだろうな」といった記述もあり、定期相談を自分事としては捉えていない層の存在がうかがえた。全体として、量的結果で示された傾向を補強する内容が多く、児童生徒の定期相談に対する捉えには、肯定的な受け止めと同時に、受動的・限定的な側面が併存していることが確認された。

(2) 定期相談における児童生徒の関心・期待

設問2は、6つの選択項目で構成した(表6)。その結果を、表7に示した。

表6 設問2の選択項目

2 あなたが、定期相談の時間に、先生と話せたらいいなと思うことは、どんなことですか。(2つまで) [選択式]

- ①自分が悩んでいることや、心配していること
- ②先生のことについて(先生の好きなことや得意なこと)
- ③自分のがんばっていること、好きなこと、得意なこと
- ④自分の将来や進路のこと
- ⑤先生にお願いしたいこと
- ⑥その他 ()

ア 学年による傾向

児童生徒が「定期相談の時間に先生と話せたらいいなと思うこと」として最も多く選んだのは、「①自分が悩んでいることや心配していること」であっ

た。小学校4年生で66.7%、6年生で74.0%、中学校2年生で54.8%、3年生で50.3%と、いずれの学年でも半数以上を占めた。特に小学生で割合が高く、定期相談を「悩みや心配を相談する場」として期待する傾向が強いことがうかがえる。

一方で、中学生になると「④自分の将来や進路のこと」を挙げる割合が大きく、2年生で43.5%、3年生で65.1%に達した。これは、学年が上がるにつれて、進路意識や自己決定への関心が高まる時期的特徴を反映していると考えられる。

また、「③自分のがんばっていること、好きなこと、得意なこと」を話したいと答えた児童生徒も少なくなく、小6で41.7%、中2で34.7%と一定数を占めた。自分のよさや努力を認めてもらいたい、あるいは教師に知ってもらいたいという肯定的動機づけも読み取れる。

イ 教師の目的との一致とずれ

169名から回答を得た1年次の教師調査では、教師の定期相談の目的として「児童生徒の悩みや問題の把握」(46.7%)が最も多く挙げられ、「児童生徒のよさや可能性に着目する」(7%)と回答した教師はごくわずかであった。

この結果を今回の児童生徒側の傾向と照らしてみ

表7 設問2「定期相談の時間に、先生と話せたらいいなと思うこと」アンケート結果

	小学4年生		小学6年生		中学2年生		中学3年生	
	n=90		n=96		n=248		n=304	
① 自分が悩んでいることや、心配していること	60	66.7%	71	74.0%	136	54.8%	153	50.3%
② 先生のことについて(先生の好きなことや得意なこと)	18	20.0%	6	6.3%	33	13.3%	31	10.2%
③ 自分のがんばっていること、好きなこと、得意なこと	23	25.6%	40	41.7%	86	34.7%	67	22.0%
④ 自分の将来や進路のこと	11	12.2%	17	17.7%	108	43.5%	198	65.1%
⑤ 先生にお願いしたいこと	19	21.1%	18	18.8%	19	7.7%	39	12.8%
⑥ その他*	3	3.3%	0	0.0%	5	2.0%	7	2.3%
⑦ 無回答	0	0.0%	0	0.0%	3		5	
	134		152		390		500	

*その他の記載

【小4】(その他を選択した3件はいずれも記述無し)

【中2】勉強・今のところ無い・ない(3)

【中3】勉強・わかんなかった授業の問題・特になし(5)

ると、「悩みを話したい児童生徒」と「悩みを把握したい教師」という点では、目的の一致が見られる。しかし、両者の一致は分類上の一致であり、実際に話せているかという点では別問題である。1年次の教師調査で、教師が最も多く挙げた困難は「子供が話してくれない」「心を開いてくれない」であったことから、目的が一致していても相談場面での信頼形成や安心感の醸成が十分でない場合等、話すことのできない要因があることが示唆される。

また、「自分の頑張りや得意なことを話したい」と望む児童生徒が一定数いるのに対し、教師側では「よさや可能性に着目する」意識が低いという目的のずれも確認できる。児童生徒が定期相談を「承認の場」としても期待しているのに対し、教師は「問題把握・対応の場」として位置付ける傾向が強く(図6)、この認識の差が、相談場面での相互理解を妨げている可能性がある。

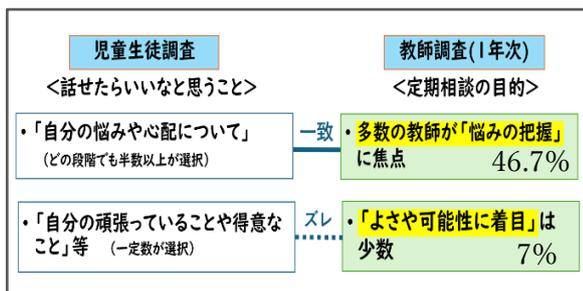


図6 児童生徒が話したいことと教師の目的

ウ 相談の主題の多様化と支援の方向

以上の結果から、児童生徒の定期相談への期待は、「悩みを相談したい」という問題志向に加えて、「自分の努力や思いを伝えたい」「進路や将来について語りたい」といった多様な思いを含んでいることが明らかになった。これに対し、教師が悩みの把握を目的の中心として設定していることは、児童生徒の多様なニーズに十分対応できていない可能性を示す。

(3) 相談前の児童生徒の心理的な準備状態

設問3は、児童生徒が相談をどのような心境で迎えているのかを把握することを目的に、その他を含む11の選択項目で構成した(表8)。そのアンケート結果を、表9に示した。

表8 設問3の選択項目

3 定期相談がはじまるまえの、あなたの気持ちに近いものはどれですか。(4つまで) [選択式]

- ①困っていることを話してみよう
- ②何を話せばいいのかな
- ③何か注意されないかな
- ④早く終わらないかな
- ⑤もっと、自分のことを知ってもらおう
- ⑥自分のことは話しにくいな
- ⑦周りを気にせず話せるぞ
- ⑧先生に何を質問されるのかな
- ⑨自分が話すことで、先生が心配しすぎないかな
- ⑩先生に話して、解決してもらおう
- ⑪その他 ()

ア 上位3項目にみられる学年の共通傾向

設問3「定期相談がはじまるまえの気持ち」では、どの学年においても選択数の上位3項目がほぼ共通しており、「①困っていることを話してみよう」「②何を話せばいいのかな」「⑧先生に何を質問されるのかな」が多く選ばれた(図7)。

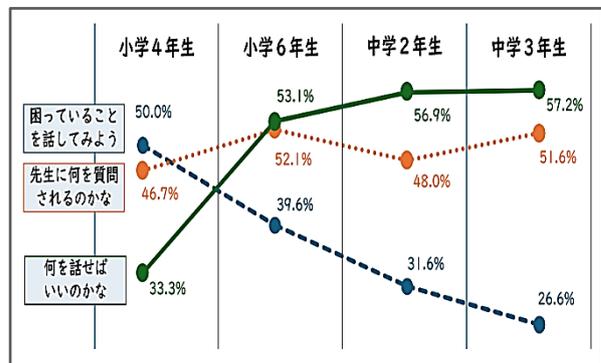


図7 相談前の心理 各学年の選択の傾向(上位3つ)

「①困っていることを話してみよう」と積極的に捉える回答は、小学4年生で最も多く、約半数にのぼったが、学年が上がるにつれて減少がみられ、中学3年生では4分の1となった。一方、「②何を話せばいいのかな」という戸惑いが、学年が上がるにつれて大きくなり、中学校では6割近くまで上昇している。学年が上がるほど、定期相談を前にして話題についての戸惑いが大きくなるのが分かる。「⑧先生に何を質問されるのかな」については、どの学

表9 設問3「定期相談がはじまるまえの、あなたの気持ちに近いものはどれですか」アンケート結果

	小学4年生		小学6年生		中学2年生		中学3年生	
	n=90		n=96		n=248		n=304	
① 困っていることを話してみよう	45	50.0%	38	39.6%	79	31.9%	81	26.6%
② 何を話せばいいのかな	30	33.3%	51	53.1%	141	56.9%	174	57.2%
③ 何か注意されないかな	25	27.8%	21	21.9%	60	24.2%	60	19.7%
④ 早く終わらないかな	12	13.3%	23	24.0%	64	25.8%	65	21.4%
⑤ もっと、自分のことを知ってもらおう	18	20.0%	17	17.7%	34	13.7%	26	8.6%
⑥ 自分のことは話しにくいな	25	27.8%	19	19.8%	52	21.0%	41	13.5%
⑦ 周りを気にせず話せるぞ	14	15.6%	26	27.1%	46	18.5%	46	15.1%
⑧ 先生に何を質問されるのかな	42	46.7%	50	52.1%	119	48.0%	157	51.6%
⑨ 自分が話すことで、先生が心配しすぎないかな	8	8.9%	13	13.5%	27	10.9%	16	5.3%
⑩ 先生に話して、解決してもらおう	21	23.3%	17	17.7%	22	8.9%	31	10.2%
⑪ その他*	2	2.2%	2	2.1%	4	1.6%	11	3.6%
	242		277		648		708	

*その他の記述

【小4】すこしきんちょうするな・ふつうです

【小6】先生に心配していることがあったときにアドバイスをもらおう・特に何も思っていない

【中2】緊張でしゃべれなくなったらどうしよう・長く話したいな・友達と一緒に話したい・ない

【中3】何も思っていない(2)・何も考えていない・無関心・めんどくさい・何を話そうか
どうでもいいや・楽しみ・楽しみやな、何を話そうか・特になし(2)

年でも4割から5割が選択され上位に位置しており、年代に関わらず共通する心境であることが分かった。

これらの結果は、学年が上がるにつれ児童生徒が相談の時間の「意味付け」や「話題設定」に戸惑いを感じるようになることを示唆している。加えて、「先生に何を質問されるのかな」がどの年代でも上位にあり、定期相談の時間の主導権が教師の側にあるという児童生徒の認識がうかがえる。

イ 「早く終わらないかな」にみられる心理的負担

上位3項目に続いて多く選ばれたのは「早く終わらないかな」であり、この項目は小学校高学年以降で顕著に増加していた。前節で示したように、学年が上がるにつれ「何を話せばよいのか分からない」

「先生に何を質問されるのか分からない」といった戸惑いが強まる傾向がみられた。こうした結果を踏

まえると、「早く終わらないかな」という回答は、単なる面談時間の長短への反応ではなく、話題や進行の見通しがもてないことによって生じる心理的負担の表れと捉えることができる。すなわち、児童生徒は定期相談に対して、「困っていることを話せば何か得られるかもしれない」という一定の期待を抱きつつも、同時に「何を話せばよいのか分からない」「どのように進むのか分からない」という不安や緊張を強く感じており、その結果として「早く終わらないかな」という形で心理的負担が表出している可能性がある。

ウ 定期相談前の注意懸念にみられる緊張

さらに、「何か注意されないかな」という項目が、いずれの学年においても一定の割合で選択されていた点も注目される(小4:27.8%、小6:21.9%、

中2：24.2%、中3：19.7%）。

一方、設問1「定期相談はあなたにとってどのような時間ですか」において、「いろいろ言われたり注意されたりする時間」と回答した児童生徒は、いずれの学年でも1割未満にとどまっていた（小4：7.8%、小6：4.2%、中2：3.6%、中3：2.6%）。このことから、定期相談は「注意される場」として強く意識されているわけではないことが分かる。

しかし、実際に定期相談を前にした場面では、一定数の児童生徒が「何か注意されるのではないかと感じており、相談の時間を前にして緊張が高まっている様子が見える（図8）。

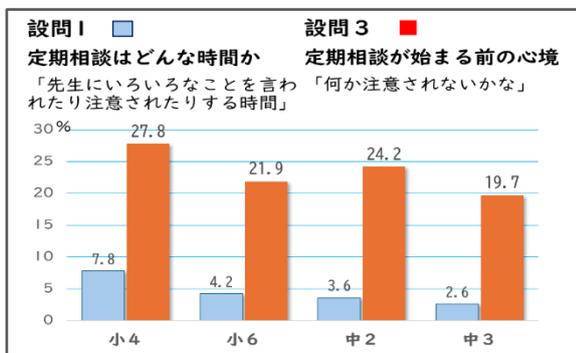


図8 「注意懸念」について設問1との比較

これは、前節で示した「話題が見通せないことへの不安」や「早く終わってほしいという負担感」と同様に、定期相談という場面のもつ特別性そのものが、児童生徒に緊張や構えを生じさせている可能性を示す結果と考えられる。

すなわち、児童生徒は、定期相談に一定の期待を抱きながらも、同時に「何か言われるのではないかと」「評価されるのではないかと」といった心理的負担を感じており、日常の教師との関係性と定期相談の特別な場面性が重なることによって、定期相談という場が期待と緊張が同時に存在する二重の意味をもつ場面として経験されている可能性が示唆される。

エ その他（自由記述）にみられる意識

自由記述の分析からも、児童生徒の多様な受け止めが見える。「先生に心配していることがあったときにアドバイスをもらおう」「長く話したいな」「楽しみ」といった肯定的な記述とともに、「めんどうくさい」「どうでもいいや」「緊張でしゃべれ

なくなったでしょう」といった関心のなさや不安を示す記述も少なくなかった。これらの記述は、量的結果で示された傾向を裏付けるものであり、児童生徒が相談の場を期待と緊張の両面をもって捉えていることをより具体的に示している。自由記述に示されたこれらの声は、量的結果で明らかになった「緊張感の増大」や「主導権の非対称性」の背景を具体的に描き出すものであり、定期相談が児童生徒にとって、心理的負担と期待が交錯する複雑な時間であることを示している。

(4) 自由記述にみられる児童生徒の声

設問4は、「定期相談について、思っていることや言いたいことがあれば、自由に書いてください。

〔自由記述〕」とし、自由記述での任意回答としたところ、小学校6年生から中学校3年生の48名から回答が得られた（小学校4年生は回答なし）。全体として、自由記述の内容は設問1～3で得られた回答傾向を支える「生の声」として、児童生徒が定期相談に抱く期待と不安の両側面を具体的に浮かび上がらせる結果となった。

内容を整理したところ、おおむね次の4つの傾向が見られた。

ア 肯定的な評価・継続の希望（10件）

第1に、「先生にいろんなことが話せる」「定期相談のおかげで親しくなれた」「これからも続けて行くべき」など、定期相談を肯定的に評価し、継続を望む意見である。これは、教師との関係づくりや安心して話せる場として定期相談を受け止めている層の存在を示している。

イ 困惑・緊張・話しにくさの表明（14件）

第2に、「何を話せばいいかわからない」「気まずい」「静かで少し怖い」「緊張する」など、相談場面における困惑や不安を訴える記述がみられた。これらは設問3で示された「緊張する」「話しにくい」といった情意的側面の傾向を裏付けるものであり、児童生徒が相談に臨む際の心理的ハードルの高さを示唆している。

ウ 制度・運用面への提案や批判（10件）

第3に、「流れ作業みたい」「先生を選べるよう

にしてほしい」「声って響くよね」「一人一人にもっと時間を」など、制度や運用面への提案・批判的意見である。定期相談を形式的に感じている児童生徒も一定数存在し、教師の関わり方や相談の進め方が、児童生徒の定期相談の時間そのものの受け止めに大きく影響していることがうかがえる。

エ 相談の目的・必要性に対する多様な捉え(14件)

第4に、「必要な人にとっては必要」「したい人だけがすればよい」「面倒」「自分の将来に役立たい」といった、相談の目的や必要性をめぐる多様な捉え方もみられた。定期相談を「自分事」として積極的に受け止める児童生徒と、「他人事」として距離を置く児童生徒が併存していることがわかる。

これらの自由記述から、定期相談は児童生徒にとって一律な時間ではなく、肯定的評価と戸惑い、期待と距離感が交錯する複雑な心境を抱くものであることが明らかになった。特に「話しにくさ」「緊張感」に関する記述は、設問3の量的結果を補完するものであり、安心して話せる環境づくりの必要性を裏付けている。一方で、「親しくなれた」「助かる」といった前向きな声もみられ、教師の共感的理解や関係形成の手応えが一定程度、児童生徒に届いていることもうかがえる。

(5) 児童生徒調査のまとめ

児童生徒調査の結果から、児童生徒が定期相談を期待と緊張の入り混じった複雑な思いで受け止めていることが明らかになった。

定期相談を「自分が話したい話を聞いてもらえ、教師と一緒に考えてくれる時間」と肯定的に捉える認識がある一方で、「悩みのある人のための時間」と限定的に捉える見方や、定期相談を前にして戸惑いや緊張を強める傾向が明らかになった。この緊張感は、学年が上がるにつれて顕著になる。

児童生徒の多くは定期相談を「悩み」を扱う場と認識しているが、一部には「自分のよさや頑張りについて話したい」というポジティブな関心も存在することが分かった。

これらの結果の背景には、定期相談が「教師が主導する場」であるという意識や面談の非日常性、相

談自体への心理的負担が影響していると考えられる。

特に、以下の点で児童生徒と教師の間で定期相談の意義に関する意識のずれが示唆される。

1点目は目的意識のずれである。定期相談に対する肯定的認識と緊張が混在する児童生徒の捉え(設問1)が、面談直前になると困惑や緊張に大きく動く(設問3)ことから、児童生徒が定期相談の時間に抱く期待と、定期相談の実際の運用状況とが食い違っている可能性が高い。特に、問題の把握等、聞きたいことを聞こうとする教師の目的意識が前面に出すぎると、児童生徒はこの時間に自身の目的をもちづらく、安心して臨むことが難しくなる。

2点目は内容のずれである。児童生徒の一部に存在する「自分のよさや頑張りについて話したい」という関心(設問2)は、1年次の教師調査で明らかになった「問題の把握」に重きを置く教師の姿勢とずれを生じさせている。児童生徒は必ずしもネガティブな内容に限定せず、肯定的な自己理解を深める機会としても相談を捉えたいと考えていることが示唆される。

児童生徒の複雑な受け止めや受動的な構えに対し、教師側の今後の課題は、定期相談に対する児童生徒の心理的負担を軽減し、安心して主体的に向き合える雰囲気をもどくように作るかにある。この課題を解決するためには、単に児童生徒の意識を捉えるだけでなく、彼らの複雑な感情を引き起こしている教師側の要因、すなわち定期相談の運用(事前説明や面談内容)の実際と、その基盤となる教師と児童生徒の日常的な対一の関わり方を明らかにすることが不可欠となる。定期相談の意義が児童生徒にどのように伝達され、また、定期相談以外でも日常的な教師との対一の面談がどのように機能しているかといった、教師側の関わり方の具体的な実態に着目し、さらなる検討を進める必要がある。

3 教師調査の実施

(1) 調査の目的

次の教師調査は、定期相談の実施者として教師が実際にどのように子供たちに説明しているか、定期

相談に対してその他の一対一での面談とどのような意識の違いをもっているかなどを、広く把握することを意図して実施した。

(2) 調査の対象

児童生徒調査と同じ研究協力校の小学校2校・中学校2校においてアンケートを実施し、小学校では23名、中学校では47名の教師から回答を得た。

(3) 質問項目

本アンケートでは、以下の設問を設定した。

1. 定期相談の時間の呼び方（ネーミング）
2. 教師から児童生徒への定期相談の時間の伝え方（事前説明の内容）
3. 定期相談と呼び出し相談で意識していることの違い
4. 定期相談とチャンス相談とで意識していることの違い

また、3と4の設問に際して、呼び出し相談・チャンス相談の実施頻度も尋ねた。

(4) 調査の手続き

回答はフォーム入力による自由記述形式とし、4月下旬に2次元コードを配付後、約1ヶ月間の回答期間を設けた。なお、設問2から設問4の回答処理（自由記述回答の分類）については、初期分類結果に対し、他の研究スタッフ2名が独立して相互チェックを実施し、不一致となった項目について3名による協議を通じて分類の合意を形成し、信頼性を確保した。

4 教師調査の結果と考察

(1) 定期相談の時間の呼び方について

ア 設問のねらい

設問1では、教師が児童生徒に対して定期相談の時間をどのような呼び方で伝えているかを尋ねた。この設問を設定した背景には、「相談」という言葉が、悩みや問題を抱える児童生徒だけが対象であるという誤解につながったり、「面談」という語がフォーマルな重々しい印象を与えたりしていないかという懸念がある。そこで、各教師が実際にどのような呼称を用いているか、実態を把握し、児童生徒の

受け止めや印象に関わる工夫の一端を探ることを目的とした。

イ 呼び方の実態と心理的配慮としての工夫

結果として、多くの教師は各学校全体で統一された「定期相談」や「個人面談」と呼んでいることが分かった。一方で、小学校を中心に、一部の教師が「お話タイム」「スマイルタイム」など、児童が親しみを感じるような呼び方を採用している例もみられた（図9）。これらは特に低学年等児童にも理解できる馴染みのある言葉を使用するという配慮や、相談場面への構えを和らげたいという教師の意図によるものであると考えられる。

「相談」	「面談」	「相談・面談」以外の呼び方
(32:小8,中24)	(28:小9,中19)	(7:小6,中1)
教育相談 定期相談 相談タイム お悩み相談タイム など	定期面談 個人面談 全員面談 面談タイム さわやか面談 など	お話し会 スマイルタイム 個別にお話する時間 きかせてねタイム おはなしタイム さわやかタイム
		その他 さわやか調査 まだ定期相談をしたことがない

図9 定期相談の呼び方

ウ 呼び方への配慮がもつ意義

児童生徒の「緊張する」「何を話せばよいか分からない」といった、定期相談への構えや戸惑いに対し、教師が呼び方に工夫を凝らすことは、それらを軽減する一要素になっている可能性がある。呼び方からの児童生徒の受け止めの調査は実施していないが、言葉の印象への配慮は、定期相談を「フォーマルな」「特別な人だけの時間」ではなく「誰もが安心して向かうことのできる時間」として位置付ける上で有効であると考えられる。

(2) 定期相談の事前説明の仕方について

ア 設問のねらい

設問2では、定期相談を実施するにあたり、教師が児童生徒にどのように説明しているかを自由記述で尋ねた。この設問は、教師が定期相談の意義や目的をどのように捉え、児童生徒にどのような形で伝えているかを把握し、児童生徒側の「構え」や「緊張感」との関連を検討することを目的としたもので

表 10 「教師から児童生徒への定期相談の伝え方」における分類

1 話題について伝えるもの		
分類名 (回答数)		回答例
1-① 困りごとや心配事の相談	(30)	<ul style="list-style-type: none"> ・困っていることはないか ・心配なことはないか ・悩みを相談してほしい
1-② 学校生活や日々の様子、がんばっていること	(17)	<ul style="list-style-type: none"> ・学校生活について教えてほしい ・最近の様子を聞かせてほしい ・頑張っていることは何か ・行事の振り返り
1-③ 悩みや学校生活以外の幅広い話題 (趣味・雑談・何でも)	(7)	<ul style="list-style-type: none"> ・困っていること以外でも何でも聞かせてほしい ・どんなことを話しても OK ・最近の推し活について
1-④ 児童生徒からの積極的な発信を促すもの (要望等)	(7)	<ul style="list-style-type: none"> ・先生に言いたいことはないか ・普段なかなか言えないことはないか ・言いづらいことや言っておきたいことはないか ・質問したいことはないか
1-⑤ 困っている友達のこと	(1)	<ul style="list-style-type: none"> ・困っている友達を知っていたら教えてほしい
2 面談の形式・意義について伝えるもの		
分類名 (回答数)		回答例
2-① 守秘について説明するもの	(3)	<ul style="list-style-type: none"> ・秘密は絶対を守る ・話の内容は誰にも言わない
2-② 面談の形式について説明するもの	(16)	<ul style="list-style-type: none"> ・定期的に行わなければならないもの ・先生と二人で話す時間 ・実施日と時間について ・事前アンケートを基にして話をする
2-③ 面談の意義・目的について説明するもの	(11)	<ul style="list-style-type: none"> ・一対一で話す大切な時間 ・みんなが気持ちよく学校生活が送れるように ・みんなの味方になりたい ・みんなとゆっくり話すための時間
3 その他		
分類名 (回答数)		回答例
3-① 説明する機会がない	(3)	<ul style="list-style-type: none"> ・説明する機会がない ・まだ説明したことがない
3-② 記述内容が不明	(2)	
3-③ 学校での共通理解通り	(1)	<ul style="list-style-type: none"> ・相談担当者から配布された資料通りに話す

ある。

イ 教師の説明内容の傾向

自由記述の回答を内容に基づいて分類した結果(表 10)、教師の説明内容は大きく 2つの傾向に整理された。

一つは「話題について伝えるもの」(62件)であり、「最近の様子を聞かせてほしい」「困っていることはないか」など、教師が把握したいことを説明

する記述が多くを占めた。

もう一つは「面談の形式や意義について伝えるもの」(30件)であるが、この中でも「実施日や時間を知らせる」といった事務的な説明が半数を占め、「この時間の意味や目的」を児童生徒と共有しようとする記述は 11件(全体の約 15%)にとどまった。また、「秘密を守る」など、安心につながる配慮を明示した説明はわずか 3件であり、「特に説明して

表 11 設問 2 「教師から児童生徒への定期相談の伝え方」 (学校種別)

1 話題について伝えるもの	小学校 (n=23)	中学校 (n=47)	
1-① 困りごとや心配事の相談	12	18	30
1-② 学校生生活や日々の様子、頑張っていること	6	11	17
1-③ 悩みや学校生活以外の幅広い話題 (趣味・雑談・なんでも)	1	6	7
1-④ 児童生徒からの積極的な発信を促すもの	4	3	7
1-⑤ 困っている友達について	1	0	1
	24	38	62

2 面談の形式・意義について伝えるもの	小学校 (n=23)	中学校 (n=47)	
2-① 守秘について説明するもの	3	0	3
2-② 面談の形式について説明するもの	5	11	16
2-③ 面談の意義・目的について説明するもの	4	7	11
	12	18	30

3 その他	小学校 (n=23)	中学校 (n=47)	
3-① 説明する機会がない	1	2	3
3-② 記述内容が不明	0	2	2
3-③ 学校での共通理解通りに	0	1	1
	1	5	6

いない」という回答も一部に見られた (表 11)。

なお、本調査では、定期相談における「意義・目的の説明」を、話題の提示にとどまらず「なぜその話題を扱うのか」「この時間をどのような場として位置付けているのか」を事前に児童生徒に伝えている記述があるかどうかを基準として整理した。

ウ 話題中心の説明が多い実態

これらの結果から、教師の多くは、定期相談を実施するにあたり「何を話すか」といった話題に関する内容を中心に伝えている実態が明らかになった。この傾向は、教師が定期相談を「児童生徒の情報 (悩み等) を把握するための機会」として位置付ける意識が強いこととも関連していると考えられる。定期相談の時間をどのような目的や意味をもつ場として位置付けているのかを明確に伝え、事前に児童生徒と共有していることが読み取れる記述は少数にとどまっていた。

エ 相談の意義や目的を伝える説明の少なさ

定期相談の意味付けが教師側の理解にとどまり、

評価や指導とは異なる、児童生徒にとっての時間としての目的や意義が十分に説明されない場合、相談場面は児童生徒にとって「教師が情報を得るための機会」として受け取られやすく、緊張感を伴う場として認識される可能性がある。

したがって、教師が事前に「この時間は、あなた自身のための時間である」といった児童生徒の視点に立った目的や意義を丁寧に説明することが、定期相談を信頼関係の中で機能させるうえで重要であると考えられる。

定期相談が教師の目的達成のための時間ではなく、児童生徒にとって意味のある時間となるよう、教師自身が改めて児童生徒の立場から定期相談の意義を言語化し、意識的に共有していくことが有効であるを考える。

(3) 他の 1 対 1 の面談機会における教師の意識

ア 設問のねらい

設問 3 は、定期相談と呼び出し相談 (設問 4 では「チャンス相談」) とで、意識していることに違い

表 12 設問3「教師が定期相談と呼び出し相談で意識していることの違い」

分類名	概要（回答の内容）	
① 目的・計画性の違い	呼び出し相談は教師の確認・伝達	・呼び出し相談は該当の生徒に確かめたいことがあるとき(3) ・呼び出し相談は強い意図で伝えたいことがあるとき ・呼び出し相談は教師に聞きたい内容がある(4)
	呼び出し相談は問題発生時の対応	・呼び出しは問題が発生したとき、解決のため(3) ・呼び出し相談は事後対応のために行う ・呼び出し相談は必要があるとき ・呼び出し相談は事実の確認と問題解決
	呼び出し相談は指導	・呼び出し相談は指導を目的とする(3) ・呼び出し相談は問題行動があるとき
	定期相談では指導しない	・定期相談では努めて指導はしない
	呼び出し相談は緊急時	・呼び出し相談は緊急性があるとき(5)
	定期相談は話す機会・関係づくり	・定期相談は関係づくりのため ・定期相談は話す機会の少ない子の話も聞く ・定期相談は雑談を通して人となりを探るために行う
② 面談の主体・話題の違いを意識	呼び出し相談は個別の話題で定期相談は全員が同内容の話題	・呼び出し相談は個別の話題(2) ・定期相談は全員同内容で(2) ・話す内容が決まっているか否か
	呼び出し相談は教師側で話題を絞る	・呼び出し相談は教師側で内容を絞る ・呼び出し相談は話題を絞って単刀直入に(4)
	定期相談の話題は児童生徒主体	・生徒のペースに合わせるか教師主導か(2) ・定期相談は生徒が話したいことを幅広く聞く(4) ・定期相談は教師から話題の提供をせず、生徒が会話のホストになるように意識
	呼び出し相談は生徒指導案件やネガティブな話題	・呼び出し相談の内容は生徒指導案件 ・呼び出し相談はネガティブなケースが多い
	定期相談はポジティブな話題や雑談を含む幅広い話題	・定期相談は時間の中でいろいろな話を引き出す(4) ・定期相談は本人の悩み事、気になっていることを扱う(2) ・雑談の有無 ・定期相談は悩みやがんばりを聞く ・定期相談はポジティブな内容を中心に
	呼び出し相談の持ち方は不安等に配慮し慎重に	・呼び出し相談は、警戒心や嫌悪感を抱かないよう人の目の付かないところで実施 ・人目に付かない場所で実施 ・呼ぶ際に過度に意識させないようにする ・呼び出し相談は心理的に不安に思うので慎重に ・注意されると感じられないよう、悪いときばかり呼ばない ・呼び出し相談は、タイミングや時間・場所を配慮(2) ・呼び出し相談は休み時間や放課後に、話してもいいか聞いてから、立ち話をする ・呼び出し相談は事前にかかる時間を予告
③ 場面設定・心理的配慮の違いを意識	定期相談は落ち着いた雰囲気 定期相談では時間は平等に	・定期相談は椅子に座って落ち着いた雰囲気 ・定期相談では時間を平等にする(4)
④ 意識していない	意識していない	・特に違いを意識していない(13)

があるか、それはどのような違いかを調査した。この設問を設定した意図は、定期相談よりも高い頻度で日常的に実施されることが予想されるこれらの一対一での面談での教師の関わり方は、定期相談や教育相談全般に対する児童生徒の認識の形成に関わっ

ていると考えたからである。

イ 相談形態による教師の意識の特徴

設問3と設問4の回答をもとに、教師が意識していることの違いを整理した(表12、表13)。その結果、多くの教師が定期相談と呼び出し相談やチャン

表 13 設問4 「教師が定期相談とチャンス相談で意識していることの違い」

分類名	概要 (回答の内容)
① 場・計画性の違い	チャンス相談は教師側に伝えたいことがある時に実施 ・チャンス相談は伝えたい事象が起きたらすぐに話をする ・チャンス相談は長所・短所・成長を見たときに伝える
	チャンス相談は他者にも聞こえることがある ・チャンス相談は個室ではないことが多い ・チャンス相談では、周りに聞かれても大丈夫な内容か、場所を変えた方がよいかは配慮する ・チャンス相談は会話について他の生徒が聞いていることがある
	チャンス相談は短時間で ・チャンス相談は時間がコンパクトに収まるように意識(2)
	定期相談は事前アンケートを基に実施 ・定期相談は事前アンケートを基に実施
	チャンス相談は教師が自然な形で機会を創出 ・チャンス相談は必要に応じて実施 ・文字通り、チャンスがあるときをみて実施 ・チャンス相談は臨時に、生徒にとっては偶然を装って
② 関わり方・雰囲気の違いを意識	チャンス相談は共感を意識 ・チャンス相談では定期相談以上に共感することを意識する
	チャンス相談は少なからず声かけによる緊張を与える ・チャンス相談では、声をかけた児童生徒はどうしても、少なからずの緊張を感じる
	チャンス相談は気軽さを意識 ・チャンス相談は気軽な雰囲気を意識(4) ・チャンス相談は雑談のような感じで声をかける(2) ・チャンス相談は努めてフランクに声をかける(2) ・チャンス相談では日常会話的に前向きな言葉を伝える ・チャンス相談の方が気軽に話がしやすい ・チャンス相談は普段の児童生徒の様子が捉えられる ・チャンス相談では意識的に声をかけ相談しやすい雰囲気づくり
	定期相談は日ごろの様子やがんばりを聞く ・定期相談は日ごろの様子をきく ・定期相談は詳しくがんばりや困りを聞く
	チャンス相談は呼出し相談や定期相談の前段階 ・チャンス相談では込み入った話はできないので、雑談的に様子の確認や呼出し相談の前準備と位置付けている ・チャンス相談で得た情報を基に定期相談で詳しく聞く
③ 目的・話題の違いを意識	チャンス相談は明確な目的を持って ・チャンス相談は明確な目的を持って実施 ・チャンス相談は継続的にしている相談内容があるとき
	チャンス相談は生徒との繋がりを意図して ・チャンス相談は日常会話から派生する生徒との繋がりを得るもの(2) ・チャンス相談は心配な生徒・話す機会の少ない生徒に意図的に声をかける
	チャンス相談は些細でライトな話題 ・チャンス相談は些細な話題(雑談)(2) ・チャンス相談は問題内容がライトな感じの時に
	④ 意識していない 意識していない ・特に違いを意識していない(16)

ス相談とで何かしらの違いを意識していた。

<呼び出し相談との対比>

定期相談は、緊急性のある問題解決や指導を目的とする呼び出し相談とは対照的に、関係づくりのために行われ、指導はせず、生徒が話したいことを幅広く聞くという、受容的かつ児童生徒主導的な場として意識されている。

<チャンス相談との対比>

偶発的・臨時的に行われ、込み入った話ではできな

い(雑談的な様子の確認)と意識されているチャンス相談とは異なり、定期相談は、チャンス相談で得た情報や事前アンケートを基に、計画的に詳しく聞くという、計画的かつ、より深度のある情報の聞き取りの場として位置付けられている。

<他の2つの面談形式との比較からみた定期相談>

以上のことから、同じ定期相談であっても、一方では、子供の語りを幅広く受け止める、関係づくりの時間として意識されることがあったり、一方では、

表 14 呼び出し相談・チャンス相談実施の頻度

	呼び出し相談			チャンス相談		
	小学校 n=23	中学校 n=47	計	小学校 n=23	中学校 n=47	計
①あまり	2	3	5	2	3	5
②たまに	7	16	23	5	9	14
③しばしば	7	11	18	4	14	18
④頻繁に	7	17	24	12	21	33

「詳しい情報」を求めて計画的に設定される聞き取りの側面が強い時間として意識されることがあったりと、定期相談は状況によって意味付けが揺れやすい時間となっている可能性がある。

ウ 計画された枠組みと生徒主導性の両立がもたらす複雑性

<教師の側から>

教師は定期相談を児童生徒のペースで進めることを理想としている。しかし、定期相談は呼び出し相談やチャンス相談と異なり、年間の実施回数が限られた計画的な面談である。そのため、教師は「事前アンケートを基に実施」するなど、教師の側で準備と目標設定を行い、限られた機会でも可能な限り包括的な情報を得ようと準備を重ねる傾向がある。

このように、児童生徒主導を志向しながらも、限られた機会の中で多様な情報を得ようとする構造的制約の下では、定期相談は教師が複数の目的を同時に意識する場となりやすい。1年次の調査で示された「定期相談に複数の目的を付与する」という教師の捉えは、定期相談が呼び出し相談やチャンス相談で担われてきた役割を部分的に引き受ける場として理解されている可能性を示唆するものと考えられる。

<児童生徒の側から>

呼び出し相談と定期相談は、いずれも教師が場と時間を設定し、児童生徒を呼んで一対一で話すという形式上の共通点をもつ。

この類似性は、児童生徒に過去の呼び出し相談の経験を想起させ、定期相談にも同様の緊張や警戒感を持ち込ませる要因となり得る。実際、教師アンケートでは呼び出し相談やチャンス相談が日常的に頻

繁に行われており（表 14）、文部科学省『生徒指導提要』（2010）も呼び出し相談が「罰」や「叱責」として受け取られやすいことを指摘している。このような背景を踏まえれば、教師が定期相談で児童生徒主導の展開を期待しても、児童生徒が構造的に緊張を抱えやすいという条件の下では、期待通りになりにくいことが予想される。したがって、児童生徒への事前説明では、単なる「計画的に行う面談」という形式面の理解だけでなく、その計画性さえも児童生徒にとっての利益があり、定期相談は児童生徒のための安全で安心できる時間であるという意義を明確に共有することが不可欠である。

また、どの面談場面においても児童生徒を評価せず、ありのままを受け止めるという教師の一貫した関わり方が、児童生徒の警戒心を和らげる基盤になるといえる。

（4）教師調査のまとめ

以上の結果を踏まえると、教師は定期相談を、呼び出し相談やチャンス相談とは異なる意義をもつ場として捉えていることが示された。一方で、相談形態の比較に関する自由記述や、事前説明の内容、実施方法に関する回答を総合すると、教師の中で定期相談の位置付けが関係比較的で、定期相談の運用においては、「児童生徒の情報把握」と「児童生徒主導性」との間に、教師の意識が揺れ動いている様子もうかがえる。

また、定期相談は教師が場と時間を設定して行う計画的な面談であるという形式上の特徴をもち、呼び出し相談と共通する側面もある。このことは、児童生徒が過去の面談経験を想起し、定期相談に対し

て一定の緊張や警戒感を抱く要因となる可能性がある。そのため、教師が定期相談を児童生徒主導の場として位置付けていても、必ずしもその意図が児童生徒に共有され、安心感や主体性につながっているとは限らないことが示唆された。

したがって、定期相談を児童生徒にとって「自分のための時間として安心して過ごせる場」として機能させるためには、教師自身が定期相談の目的や意義を児童生徒の視点から改めて捉え直し、その意味を事前に分かりやすく伝えることが重要であると考えられる。また、定期相談に限らず、日常的な面談経験が児童生徒の構えに影響し得ることを踏まえると、教師が各面談場面における関わり方を振り返り、児童生徒が安心して話すことのできる関係性を意識的に築いていくことが、定期相談を機能させる基盤となると考えられる。

5 研究3-1のまとめ

以上の児童生徒アンケートおよび教師アンケートの結果から、定期相談において「教師の共感的理解」と「双方向のコミュニケーションの成立」を妨げる要因は、定期相談の構造や運用の中に内在しており、それが児童生徒側・教師側双方の受け止めに影響を及ぼしていることが明らかとなった。

児童生徒側では、①教師との一対一の面談という形式に伴う緊張感や構え、②内容を「悩みの開示」に限定的に捉えてしまいやすい状況、③主導権が教師にあるように感じられやすく心理的安全が十分に確保されにくいケースもある点、が示唆された。これらはいずれも、児童生徒個人の特性に起因するものではなく、相談の形式・教師の日頃の関わり・説明のあり方といった環境的条件によって生じる反応と理解できる。

一方、教師側では、①事前説明が教師が聞きたいことについての「話題提示」に偏り、双方向性を十分に支えられていないこと、②限られた機会でも複数の目的を達成しようとすることで共感的理解より情報収集が優先されやすい構造、③呼び出し相談との形式的類似により日頃の関わり方によっては児童生

徒の緊張や警戒感を生みやすい可能性があること、が確認された。

こうした要因の重なりによって、教師の共感的理解及び双方向のコミュニケーションが成立しにくい状況が生じ、児童生徒の心理的負担を高めていると考えられる。次章では、これらの課題を踏まえた具体的な支援シートを提案する。

IV 研究3-2の内容

【研究3-2】定期相談支援シートの検討

研究3-2では、研究3-1で整理した課題を踏まえ、定期相談を児童生徒理解の視点から支えるための定期相談支援シート（以下「支援シート」）を検討する。具体的には、支援シート（試行版）の開発、学校現場での試用、試用後アンケートによる検証、そして改善のプロセスを順に示し、教師の共感的理解や双方向のコミュニケーションの成立の妨げとなる要因（以下、「妨げとなる要因」）の軽減に資する支援のあり方を明らかにする（図10）。

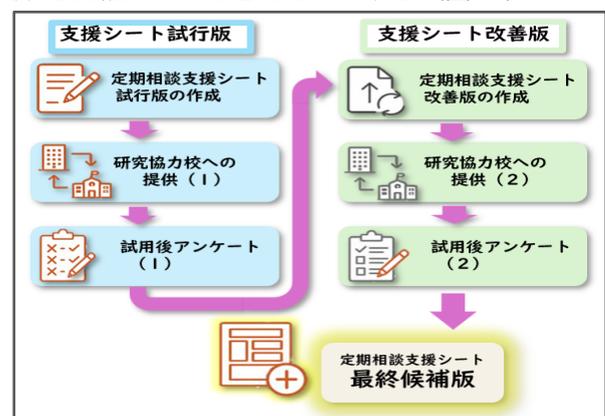


図10 支援シート検討の流れ

1 支援シートの開発と試行

(1) 教師の共感的理解や双方向のコミュニケーションの成立の妨げとなる要因の軽減に向けた支援について

研究3-1で明らかになった「妨げとなる要因」が、定期相談という場の構造や教師と児童生徒の関

係性に関わっていることを踏まえ、対話が行われる環境や枠組み、教師の関わり方を調整することに主眼を置いた支援をする必要がある。この妨げとなる要因の軽減に向けた支援を、以下のような観点から具体的に整理した。

観点1 教師の「こうあるべき」という枠組みを緩める

教師が、定期相談における児童生徒の「望ましい姿」や「望ましい変化」への期待の強さに気付き、定期相談が教師主導の時間として受け止められ、児童生徒の緊張や不安を高めることを防ぐ。

観点2 心理的安全が感じられる環境を整える

児童生徒が定期相談の目的や進め方を事前に理解し、場の雰囲気や座席配置などを含めた環境面での配慮を通じて、心理的安全が感じられる環境を整える。

観点3 児童生徒の感じ方を起点にした対話を支える

教師が把握したい内容を起点とするのではなく、児童生徒が状況をどのように捉え、何を問題として感じているのかに寄り添う姿勢を支える。

観点4 一対一の緊張を和らげる

対話のきっかけに遊び的要素を取り入れたり、日ごろの子との関わりを振り返ったりするなど、一対一の場面で特に大きくなりがちな緊張感を軽減する視点を提供する。

観点5 言語・非言語の双方を含めた関わりを支える

言葉によるやり取りのみを前提とせず、視覚的手がかりを通して関わりを開始できる仕組みを用意する。また、教師自身も言葉によるやり取りへの意識に偏ることなく、表情や姿勢、うなずき方などの非言語的関わり視点をもてるようにすることを重視する。

これらの支援は、相談場面において「児童生徒の語りを促す」といった「児童生徒の変容」を求めるのではなく、児童生徒が安心して関わりやすい条件

を整えることにより、結果として教師の共感的理解と双方向のコミュニケーションが成立しやすくなることを目指している。そのため、支援シートは、教師と児童生徒が同じ場に安心して居合わせるための媒介として位置付ける。

(2) 支援シート作成の基本的考え方

支援シートの作成にあたっては、児童生徒一人一人に対応した個別のシートを用意し、教師が事前に日頃の関わりや見立て等を記入したうえで定期相談に臨む形式も想定された。しかし、この方法については、教師の準備負担が大きくなること、また学校現場においてはすでに支援計画やキャリア・パスポート等、個人単位での記録様式が存在しており、新たなシートの追加が実践上の負担感を高める可能性があることが課題として挙げられた。

そのため、児童生徒個人の情報を把握・整理するためのシートではなく、定期相談という場面における関わりを支えるためのシートとして、テーマ別に複数の支援シートを作成することとした。この方針は、学校現場で実際に活用され得るかという視点も重視したものである。各支援シートは、意図や留意点を示したガイドシートと、実際に活用する本編シートから成る2枚構成とし、必要に応じてシートを選択して使用できるものとする。

(3) 試行版の概要と提供の経過

以上の考え方に基づき、まずは試行段階として、以下の6種類の試行版支援シートと、それぞれのガイドシートを作成した。

① ここからスタート！定期相談（観点1）

定期相談の位置付けや意義を教師が気軽に確認することを目的とした読み物資料。シート内容を対話形式で聴くことができる音声版も用意した。

② 目的・投げかけシート（観点2）

定期相談に臨む前に、定期相談の意義を子供の立場から整理し、児童生徒への事前の投げかけにつなげるためのシート。

③ 話題シート（観点4）

個別の定期相談の開始場面における緊張感を

和らげ、雑談によって関わりへの入口をつくることを目的に、簡単なゲーム性を取り入れたシート。

④ 指さし対話シート（観点5）

言葉での表現が難しい場合でも、シート上の様々なアイコンを指さすことで意思表示や話題選択ができるようにした、話すことだけを前提としない、関わりを選択肢を保障するシート。

⑤ きき方シート（観点3）

教師自身の「きき方」の傾向を振り返り、子供に寄り添った聴き方の実践につなげるための事例演習シート。

⑥ エピソードシート（観点3）

具体的な出来事等を手がかりに、児童生徒の心情を想像するためのシート。ケース会議の共通理解シートとして教育相談部ですでに用いられているものと同じ。

これらは、支援の観点および定期相談における心構え（シート①）、事前準備（シート②）、相談場面での関わり（シート③④）、教師自身の振り返り（シート⑤⑥）という異なる側面を偏りなく含むよう構成したものである。

なお、試行版支援シートの提供形態について、最終的に学校現場に提供する際には各教員数分を印刷物として配付することが困難であることを踏まえ、紙媒体での提供は行わず、データのみを提供した。具体的には、支援シート群をサイト形式で閲覧できるよう構成し、メニュー画面から各シートを画面上で閲覧したり、必要に応じてPDF形式で印刷したりすることが可能な形とした（図11）。また、これ



図11 支援シート試行版サイト画面

らのシートは、各学校の実情や教師の関わり方に応じて柔軟に活用できるように、改変可能なデータ形式でも取り出せるようにした。

以上の支援シート群を、1学期末の定期相談実施時期に合わせて、研究協力校3校に提供した。その際、各校の研究協力員に対して実際に画面を見せながら内容や構成を説明するとともに、校内での周知及び定期相談期間中の使用を依頼した。

(4) 協力校での試用と結果

試行版支援シートの提供に合わせて、事後アンケートを依頼した。内容は、支援シートの①使用有無、②使用にあたっての所感（効果や課題）等、を尋ねるものとし、1学期の定期相談後1週間以内の回答を求めた。

なお、広く意見を収集するため、定期相談を実施する教員だけでなく、実施しない教員にも回答を依頼した。しかし、アンケートの回収数は限られており、また「使用に至らなかった」と回答した教員が多く、所感の問いに対しても「分からない」という回答がほとんどで、支援シートの有効性を十分に検証するには至らなかった（表15）。

表15 試行版実施後アンケート回答数

	定期相談を	
	実施する教員	実施しない教員
A 小学校	5	4
B 小学校	7	4
C 中学校	3	9

*うち、1枚でも使用したと回答した教員は6名

その中でも、自由記述による回答が一部得られたため、以下では支援シートの受け止め方や活用上の示唆として整理する。

<シートの「効果」に関する記述（2件）>

「普段、言葉数の少ない児童が意思表示することに役立った」「話すことに消極的な児童の心情理解に役立った」というもの。

<使いにくさ・負担感に関する記述（2件）>

「どこから見たらよいか分かりやすくして、次に見るところにリンクするとよい」「シートの内容はよいもので活用したいと思った。しかし、シートの

量や文字数が多すぎて、どれをどのように活用するか、全てを熟読しないと生かせない点があったと感じた」というもの。

定期相談期間中であっても支援シートの使用に結び付きにくい実態が示されたことは、支援内容そのものだけでなく、提供方法や活用のしやすさ等の活用前の事前理解の在り方に課題がある可能性を示唆している。

(5) 試行結果を踏まえた課題の整理

(4)で示した試行結果およびアンケートへの回答状況、ならびに少数の自由記述を踏まえると、試行版支援シートの活用に関する課題は、主に以下の点に整理できる。

ア 使用に至らなかった実態から見える課題

支援シートを必要感の高まる時期に提供したいとの意図から、定期相談の実施時期に合わせて提供した。しかし、新たな資料をどのように用いるかを検討する時間的な余裕が乏しい中で、活用場面や目的に応じたシート選択の見通しが立ちにくく、結果として活用の判断に至りにくい構造があった可能性がある。また、今回は6種類の提供であったが、定期相談において生じる多様なニーズに十分応えるラインナップとは言い難かった可能性も考えられる。

イ 自由記述から見えた示唆

少数ではあるが、対話の入り口としての使いやすさや、教師自身の関わりを振り返る契機となった点が挙げられており、支援シートが関係性や場のあり方に作用し得る可能性が示唆された。

ウ 内容・構成・提供方法に関する課題

一方で、支援シートは本来、目的や使用場面に依りて選択的に用いることを想定していたが、「全てを熟読しないと生かせないのが残念」といった意見が見られた。このことから、活用の見通しが立ちにくい構成となっていた可能性がうかがえる。加えて、データ版のみで提供したことは、支援シートの全体像や各シートの位置付けが把握しにくく、活用のハードルを高めた要因として整理できる。

以上を踏まえると、支援シートを単に「資料」として提供するのではなく、趣旨や活用の意図を共有

するための「導入支援」を併せて位置付けることが不可欠であることが明らかとなった。

(6) 試行結果を踏まえた支援シート改善の視点

そこで、試行版の結果を踏まえ、次の試行では、支援シートの内容そのものの精緻化に加え、構成や提供方法を含めた複合的な改善を行うこととした。改善の主な内容を、以下の3点に整理した。

ア 冊子形式による再構成

試行版ではデータのみでの提供であったが、支援シートの全体像や位置付けが把握しにくいという課題を踏まえ、改善版では冊子形式としても再構成することとした。その際、見開きで1つのテーマとなるように構成した。冊子化により、支援シート群の構成や関係性を俯瞰しやすくするとともに、必要なページを必要な場面で参照できる形を目指した。

イ 支援シートのラインナップの拡充と再整理

試行版では6種類の支援シートを提供したが、定期相談の多様な場面や教師の関心、児童生徒の状態に十分に応えるには、選択肢が限定的であった可能性がある。そこで、試行結果および前節で整理した妨げとなる要因の軽減に向けた支援の方向性を基に、支援シートのラインナップを再検討し、目的や使用場面の異なる複数のシートを新たに作成・追加することとした。ただし、シート数の増加が教師の負担感につながらないように、内容を吟味・精選するとともに、ABC理論や関係づくりプログラム等の専門的知見に加え、面談のロールプレイの要素を取り入れたものなど、専門的かつ現場での活用イメージがわかりやすいシートで構成する。

ウ 提供方法の改善とミニ研修の位置付け

支援シートの趣旨や活用意図が十分に共有されなかったという課題を踏まえ、次の試行では、協力校への支援シートの提供と併せてミニ研修を実施することとした。相談部研究主事が研究協力校へ赴き、支援シート作成の背景や目的の説明に加え、実際に一部のシートを体験的に使用することで、「使いながら理解する」ことを重視した導入を目指すこととした。

表 16 改善版支援シート 各シートの概要

支援の観点 (P.3-20)	支援シート名	主な役割・支える視点
観点1	ここからスタート！定期相談	本シート集の基本姿勢（情報収集や指導の時間にするのではなく、子供が「自分のことを気にかけてくれている」と感じられるような心を通わせる時間にする）を確認し、教師の構えを整える
観点2	「定期相談の進め方」Basic シート	子供たちが安心して定期相談を迎えるための、環境整備（プライバシー、座席配置等）における心理的配慮の重要性を確認する
観点2	「子供も安心」事前説明シート	定期相談の意義・目的を子供たちに分かりやすく伝え、教師と子供が同じ意識で臨めるように、事前の「投げかけ・語りかけ」の準備を支える
観点1	「こうあるべき」ほぐしシート	「定期相談はこうあるべき」といった固定的な捉えが、教師と子供双方にとって心理的負担となっていないかをチェックし、柔軟に捉え直す機会を提供する
観点4	関わりチェックシート	定期相談で見せる子供の姿の理解のために、日常の関わりとの関連を考える視点を提供する
観点5	聴き方練習「うめういす」シート	非言語コミュニケーションが話し手に与える影響を体験する2通りの聴き方（A：非言語に無配慮な聴き方、B：非言語を意識した聴き方）のワークを提供する
観点3	誰の問題？「きき方」シート	架空事例について考えるワークを通して、話題が「教師が感じる問題にすり替わっていないか」など、本人が感じている問題に耳を傾けるという傾聴の視点を提供する
観点4	指じゃん・会話きっかけシート	簡単なゲームを通じた、対話への土台づくり（心理的安全性の醸成）の視点を提供する
観点5	対話・ゆびさしシート	子供が安心して自分のペースで伝えるきっかけを広げる視点を提供する。視覚的なツールによって、言葉にしにくい意思や選択を、非言語的に表出できるように支える
観点5	話をつなげるシート	やり取りを促進するオープンクエスチョン等の応答技法の例を提供する
観点2	「手持ち」もできる安心シート	入室から退室までの、定期相談全体の流れや留意点を整理し、実践を支える

※なお、各支援シートは本編シートとガイドシートの2枚1組で構成されており、使用場面や留意点を参照しながら活用できるよう設計している。

(7) 改善版支援シートの概要

改善の視点を踏まえ、支援シートの構成を再検討し、定期相談の事前段階、相談中、相談後の各場面や、教師の関わり方を支える視点に応じて、11種類の支援シートを作成した（表16）。これらはすべてを一律に使用することを想定したものではなく、相談の状況や児童生徒の状態、教師の関心に応じて選択的に活用できるよう構成している。

2 支援シートの導入支援の実施

(1) ミニ研修の実施

ア ミニ研修の位置付けと目的

前節までの試行結果から、支援シートの内容そのものに加え、その趣旨や活用意図を事前に共有する機会の重要性が示唆された。特に、多忙な学校現場において、新たに提供された支援シートを活用にまでつなげるには、資料として提供するだけでなく、「どのような考え方に基づくものか」「どのような場面で用いることを想定しているのか」を、教師自身が体験を通して理解することが有効であると考えられた。

そこで第2回の試行にあたっては、支援シートの

改善と併せて、定期相談に関するミニ研修を位置付け、支援シートの説明と体験を組み合わせた形で提供することとした。

イ ミニ研修の実施の概要

ミニ研修は、4つの研究協力校の定期相談の実施時期に合わせて、順次実施した。



図 12 協力校でのミニ研修の様子

研修は①定期相談の位置付けや本研究の趣旨に関する説明、②改善版支援シートの構成および活用の考え方の共有、③一部支援シートを用いた体験的活動、の3点から構成し、約30分間の内容とした。各体験では、参加教員同士の関わりの場を設定し、それぞれの気づきが交流できるよう配慮した。

なお、ミニ研修を順次実施する過程において、支援シートの趣旨や構成を変更しない範囲で表現や配置等の微調整を行ったが、本研究ではこれらを同一の改善版支援シートとして扱う。

ウ ミニ研修後アンケートの結果と受け止め

ミニ研修の終末に、参加した教職員を対象に研修内容や支援シートに対する受け止めについて自由記述形式のアンケートを実施した。その結果、「定期相談の捉え方・意識の変容」「支援シートの評価と活用」「研修内容と運用に関する要望・提言」に関する105件の感想が収集された(表17)。

本ミニ研修の感想からは、定期相談に対する教師の捉え方や意識に、一定の変容が生じていることがうかがえる。とりわけ、「成果を出さなければならない」「問題を解決する場である」といった教師側の固定的な見方や「～べき」という思い込みに気づき、それらが児童生徒の緊張や相談の形式化につながっていたことを自覚する声が多くあった点は重要である。これは、定期相談を教師主導で進める枠組みから距離を取り、面談そのものの意味を問い直す

契機となったことを示している。

また、定期相談を「悩みを聞き出す時間」や「本音を把握する時間」と捉えるのではなく、「子供とのつながりを継続する時間」「安心して関係性を築くための時間」と再定義する意識の変化も確認された。

特に、事前説明の不足が児童生徒の不安感につながっていたことへの気づきや、「本音を言いたくないという気持ちもまた子供の本音である」という認識は、児童生徒主体の面談へと視点が移行しつつあることを示していると考えられる。さらに、支援シート自体については、具体性や即時的な活用可能性の評価が見られ、若手教員を中心に「定期相談の拠り所」として機能し得ることが示唆された。一方で、演習時間の不足、教員同士の関わりの場のさらなる充実といった要望も見られた。

なお、本結果はミニ研修直後に実施した自由記述による感想をもとに整理したものであり、支援シートの有効性や実践上の効果を直接的に検証するものではない点に留意する必要がある。また、ミニ研修において体験的に扱った支援シートは、「ここからスタート！定期相談」「こうあるべきほぐしシート」「『子供も安心』事前説明シート」に限られており、示された評価や意識の変化は、これらのシートを中心とした研修体験に基づくものである。

(2) 支援シートの導入支援の有効性について

協力校教員の感想からは、支援シートを導入するためのミニ研修が、教師にとって理解と受容を促す機会として機能していたことがうかがえる。特に、定期相談に対する捉え方を整理した上で、「ここからスタート！定期相談」をはじめとした具体的なツールを体験的に扱ったことにより、シートの意図や使用場面が明確になり、実践への心理的ハードルが下がったと考えられる。支援シートを単独で配付するのではなく、その背景や目的、活用の意味を共有する導入支援として、ミニ研修を位置付けたことが一定の有効性をもっていた可能性を示唆している。

表 17 ミニ研修実施後の感想（105 件）のまとめ

I：定期相談の捉え方・意識の変容についての感想

研修を通して、定期相談の目的や教師としての心構えについて意識が変化したことへ触れた感想。

1. 教師側の固定概念・バイアスからの脱却	成果主義からの変化	定期相談で「何か成果を得ようとしすぎていた」という意識の変化 トラブルを解決するための時間だと無意識に思っていたことへの気づき
	「～べき」という固定観念の緩和	「こうあるべき」「～せねばならない」という思い込みが、相談の雰囲気重苦しくさせていたと認識できたという感想 「形式ばった定期相談になりがち」だったと自身の定期相談を振り返る声
	教師側の態度の見直し	児童の「ほしい情報」を得ようとしていたり、問題の解決をしよう、本音を聞き出そうとしすぎていたりしたことなど、教師側の思い込みや態度が生徒の緊張を生んでいるという視点への気づき
2. 児童生徒主体の面談への意識転換	事前説明の重要性の認識	定期相談の目的について児童生徒に事前にしっかり説明していなかったことへの振り返り 児童生徒が何の話をするのか不安に思っているという結果に納得したという感想
	児童生徒の気持ちの尊重	児童生徒がリラックスして臨めるような配慮や、児童生徒の気持ちを考えられるようになったという意識の変化 特に「本音を言いたくないというも子供の本音」という言葉が印象的だったという声
	定期相談の目的の再定義	相談が「悩み相談」や「本音をつかむ時間」というイメージから、「子供とのつながりをつづけていく時間」や「距離を縮めるための大切な時間」へと目的が変わったという意識の変化
3. 日常的な関わりと雰囲気作りの重視	日常のコミュニケーションの重視	普段からのコミュニケーションがあつてこそ定期相談であると認識したという感想
	面談時の環境づくり	児童生徒が話しやすい環境、状況づくりに努めたいという意向 教師側も「気負わずに話せること」が大事だという認識

II：支援シートの評価と活用についての感想

支援シート集やミニ研修の内容に対する具体的な評価、および今後の実践での活用意向に関する感想。

1. 具体的なシートの有用性	「こうあるべき」ほぐしシートの評価	「こうあるべき」ほぐしシートは教師と児童生徒の考えのずれに気づきかけとなり、教師の心をほぐすシートとして「とても有効だ」「役立つ」といった評価
	会話・コミュニケーションシートの評価	「うめrais」や「話をつなげるシート」が具体的に分かりやすく、面談にすぐに生かせるという評価 話すのが苦手な生徒や場面緘黙傾向のある児童生徒に対し、「指じゃん」や「対話・ゆびさしシート」が会話のきっかけとして効果的であるとの期待
	基礎シート・準備シートの評価	若手教員にとって「Basicシート」「事前説明シート」「ここからスタート！」などの基礎的な内容が非常にありがたいという評価
2. シート全体の構成と網羅性	シート資料の充実と形式	資料が分かりやすくまとまっており、「定期相談のバイブルとして活用したい」、種類が充実している、「若手教員にはとてもよい資料」といった、資料の網羅性と有用性を評価する声 見開きになっていて右にガイドが付いている構成や、印刷された資料があることが分かりやすいという評価
3. 定期相談以外の場面での応用可能性	他の場面での活用	サポートシート集が、定期相談以外にも、生徒指導面談や保護者との面談など、様々な場面で活用できるという視点
	日常の関わり・授業での活用	普段の関わりや、授業中のコミュニケーションにも役立つ内容であるという意見

III：研修内容と運用に関する要望・提言についての感想

研修の実施方法や提供された資料の形式・アクセス方法など、今後の改善や運用に関する具体的な要望や提案。

1. シートの改善点	シートの利便性の向上	利便性向上のため、2次元コードによるWeb上でのファイルへの直接アクセス、ページ数や目次からのハイパーリンク機能、カラーでの色分けなど、検索性の向上に関する具体的な要望
	シート・記載内容の精選	資料が多いため、活用しやすいように、カテゴリー分け（例：担任編、カウンセリング指導員編）などの精選を求める意見 「全体的に文字が多い」という印象を述べる声
2. 研修時間・内容への要望	演習時間の拡充	演習の時間が少なくもう少し時間をとって取り組みたかった、または全てに目を通していないので時間をとって取り組みたいという、実践的な演習時間の拡充を求める要望
	具体的な使用方法の説明充実	シートの必要性については理解できたため、具体的なシートの使い方について、さらに説明を充実させてほしいという意見
3. ネーミング・運用方法の工夫	定期相談の名称の再検討	従来の「教育相談」という名称を児童生徒にとって壁をなくすために見直すべきだという提案
	学校内での活用推進	せっかくのシートが学校で活用されずじまいにならないよう、学校内での周知や活用方法を工夫する必要性の指摘 研修内容を教職員に再度思い出してもらい機会を設けるべきという意見

3 改善版支援シート試用後アンケートの結果

(1) 改善版支援シート試用後アンケートの位置付けと分析の視点

本節で扱う試用後アンケートは、改善版支援シートを実際に用いた教員と、調査期間中に定期相談を実施していない教員（以下、未実施教員）の双方を対象として実施したものである。

未実施教員の回答は、改善版支援シートに目を通した段階での受け止めや定期相談に対する期待感の変化を反映したものであり、いわば活用に当たっての第一印象の段階として位置付けられる。一方、定期相談を実施した教員の回答は、実際の相談場面において支援シートを用いた経験を通過した後の受け止めであり、「実践通過後の段階」において第一印象がどのように変化したかを表すものとして捉えることができる。

すなわち、本アンケートに含まれる二つの教員群の回答は、支援シートを「目にする段階」と「実践を通過した後の段階」の受け止めを読み取るための、段階的な記述として位置付けられる。

(2) 改善版支援シート試用後アンケートの概要

改善版支援シートの試用後アンケートは、各校協力校の定期相談実施後（令和7年9月～11月）に実施し、フォーム入力による無記名方式により回答を収集した。定期相談を実施した教員からは34名、未実施教員からは31名の回答を得た。質問内容は、全11種類の支援シートそれぞれについて有用性を問う4件法の設問と、自由記述による気付きや課題等についての設問で構成した。結果は支援シート改善のための示唆として整理した。

(3) 未実施教員にみる第一印象段階での受け止め

ア 改善版支援シートに対する全体的な評価

改善版支援シートの受け止めとして、「定期相談の準備や実施に役立つと思うか」について4件法で尋ねた結果、回答は、ほとんどの項目において「非常に役立つと思う」「役立つと思う」といった肯定的な選択肢に集中した（表18）。改善版支援シートが定期相談を支えるツールとして高い期待をもって受け止められていることがうかがえた。「役立つな

い」「全く役立たない」とする選択数は、「指しゃん・会話きっかけシート」において1件確認されたのみであった。このことから、未実施教員においては、支援シートの内容自体に対する否定的評価はほとんど見られず、全体として肯定的に受け止められている状況が示された。

一方で、これらの評価は実際の活用経験に基づくものではなく、あくまで活用を想定した段階での受け止めである点に留意する必要がある。

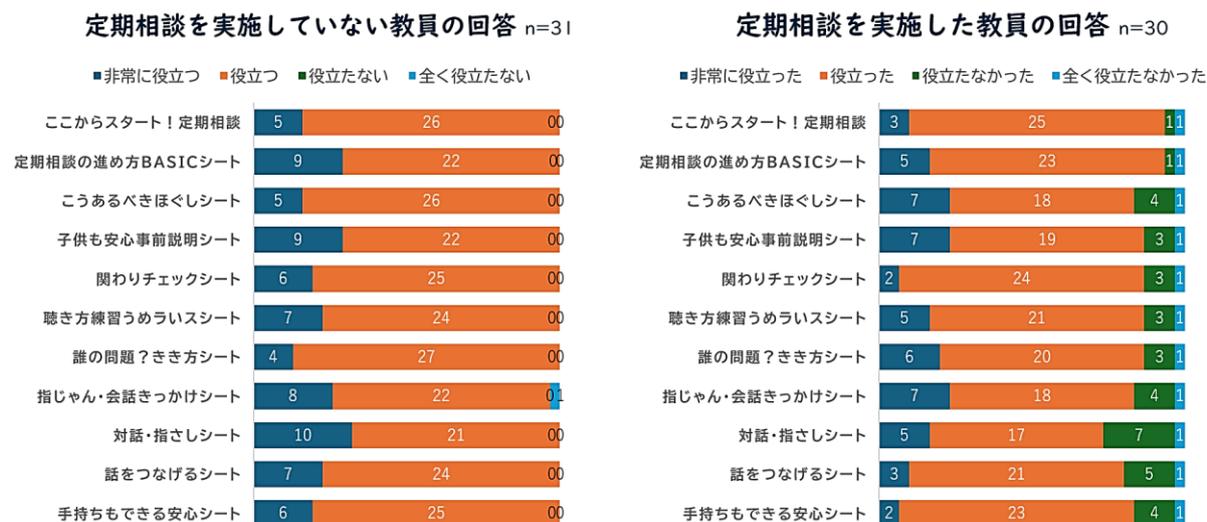
イ 改善版支援シートに対する受け止めと活用に向けた課題

改善版支援シートに目を通した未実施教員からは、定期相談に対する捉え方や自身の関わり方を見直す契機になったとする記述が多く見られた。「これまで何となく行っていたことが整理されており、自信をもって行えそうだ」「結果を出さなければならないという自分の捉えを見直すきっかけになった」といった声があり、支援シートが教師の構えや意識に働きかける可能性が示唆された。

また、「事前説明はあまり意識したことがなかったので参考になった」「事前説明シートは、子供の不安な気持ちを少しでも和らげることができると思った」といった記述や、「会話きっかけシートでスモールトークから入ることも効果的だと思った」「生徒と会話する環境について、もっと考える必要があると感じた」といった具体的な着目点が挙げられており、実際の定期相談場面を想起しながら内容を受け止めている様子がうかがえた。さらに、「授業中の子供の姿の受け止めにも生かせそうだ」とする記述もあり、支援シートの内容が定期相談にとどまらず、日常的な児童生徒理解へと広がり得ることが考えられる。

一方で、改善点や活用に向けた課題としては、シートの分量や情報量に関する指摘が多く見られた。「文字量が少ないと読みやすい」「量の多さで敬遠される可能性があるため、必要に応じて活用すればよいことを強調して周知するとよい」「非常に丁寧な反面、情報量が多く、読み込まないとすぐには実践できない印象がある」といった意見があり、支援

表 18 未実施教員（左）と定期相談を実施した教員（右）の各支援シートの受け止め



シートの価値を感じつつも、初めて活用する段階では負担感が生じやすい状況がうかがえる。また、「オンライン上でいつでも参照できるとよい」といった声も見られ、提示方法の工夫が活用のしやすさに影響することが示唆された。

以上のことから、未実施教員の受け止めは、改善版支援シートの内容自体は高く評価し、定期相談の意義や教師の関わり方を捉え直す契機となっている一方で、実践に踏み出すための具体的なイメージや後押しが不足している状況を示しているものとみられる。

(4) 定期相談を実施した教員の受け止め

未実施教員に見られた「支援シートを手にした際の定期相談の時間に対する展望や期待」が、実際の定期相談を経てどのように再構成されたのかを検討する。

ア 支援シートの全体的な評価

34名の回答者のうち4名は、支援シートを実際には活用していない旨を自由記述で示した上で、4件法の設問では全てのシートについて「役立たなかった」と選択していた。これらの回答は、支援シートの有用性に対する評価というよりも、未使用であることの表明として位置付けられる。そこで、実際に支援シートを活用した30名の教員の回答に着目すると、いずれのシートにおいても概ね「非常に役立つ」

」「役立った」とする回答で、改善版支援シート全体として、定期相談の準備や実施を支える可能性が示された（表18）。

未実施教員においてほぼ全数が肯定的に受け止めていた評価は、実践通過後の段階においては85%へと減少している。この差異は、支援シートに対する否定的評価の増加を示すものというよりも、想定上の期待に基づく評価が、実際の教育実践という現実条件を通過した評価へと移行した結果と捉えることができる。

イ 支援シート活用を通じた気づきや変化

支援シートを利用する過程での気づきや発見、定期相談の変化について尋ねたところ、多くの教員が、定期相談に臨む際の自身の構えや、子供との関わり方を見直す契機になったと捉えていた。自由記述には、「これまでよかれと思って生徒に質問し、知ろうとしていたが、必ずしもそれが子供にとって話しやすさにつながっていなかったことに気付いた」「『何か話させなければならない』という意識がなくなった」といった記述が見られ、子供の様子を尊重する姿勢への変化がうかがえた。

また、相談の進め方に関しては、「話したいことがないと言っていた生徒が、自分のことを話すきっかけとなった」「指じゃんけんを取り入れたことで、身構えていた児童の表情がほっとしたものに変わっ

た」といった具体的な場面が挙げられており、支援シートが相談の導入や雰囲気づくりを支える役割を果たしていることが示唆された。

相談環境や子供の安心感に関する記述も見られ、「人通りのある廊下で面談していたが、空き教室を使い、安心して話せるよう心がけた」「いつでも何でも話してよいという雰囲気づくりが重要だと感じた」といった声があった。これらの記述からは、支援シートの活用が、相談の場そのものを見直す契機となり、子供が安心して話せる条件を整える意識につながっていることがうかがえる。

さらに、「言葉以外からも感じ取ることが大切だと分かり、相談に対する負担感が減った」「聞き出すのではなく、表情や仕草などさまざまな側面から子供を見ることができたように感じる」といった記述も見られた。こうした気付きは、定期相談に限らず、日常的な生徒との関係性の在り方を見直す視点へと広がっており、「定期相談に限らない生徒との関係性が大切だと感じた」とする回答にも表れている。

未実施教員において示された「話しやすさ」「安心感」「関わり方の見直し」といった記述は実施教員においても共通して見られるが、その内容は「～できそうだ」といった期待の記述から、「～になった」「～と感じた」といった実践を通過した経験の記述へと位相を変えていると捉えられる。

ウ 支援シート改善に向けた課題

支援シートの改善点について尋ねたところ、自由記述は大きく二つの視点に整理することができた。一つは、支援シートそのものの構成や分量に関する指摘である。「活用シートが多く、目を通すこと自体が大変であるため、精選した方がよい」「情報を網羅している分、文字量が多くなり、『文字が多い＝使用を控えてしまう』という印象をもつ」といった意見が見られ、支援シートを手取る段階での負担感が活用の障壁となっていることが示唆された。一方で、「気軽に確認できるデータ版はよい」とする記述もあり、提示方法の工夫によって活用のしやすさが左右されることがうかがえる。

もう一つは、支援シートの活用や導入の在り方に関する課題である。「この冊子に目を通すこと自体は有意義であったが、学校に配付・配信しただけでは、多くの教員の考え方は変わらないと思う」「『こうあるべき』という意識が凝り固まっているため、校内研修を実施し、感覚をアップデートする必要がある」といった意見が見られた。これらの記述からは、支援シートの有効性以前に、教員がその意図や背景を共有し、実際に体験的に理解する機会の重要性が示されている。

以上のように、実際に定期相談を実施した教員からは、改善版支援シートの有用性や実践上の変化が多く示される一方で、活用に至らなかった事例や活用導入段階でのハードルも確認された。これらの結果は、支援シートの内容そのものに加え、提供方法や導入の在り方を含めた活用を促す導入段階の工夫が、支援シートの活用に大きく影響することを示している。

本研究で実施したミニ研修に加え、今後は、教員が自身の困り感や関心に応じて必要な支援シートを選択できるよう、困り感の種類や相談場面に応じた案内機能をもつシートを設けるなど、自己選択型の導入支援の工夫を講じる必要がある。加えて、文字量や情報量に対する負担感に配慮し、要点を簡潔に示した構成とするなど、初期段階の負担を軽減する提示方法の工夫も併せて検討していく必要がある。

4 研究3-2のまとめ

(1) 改善版支援シートの有効性と課題

本研究を通して、改善版支援シートは、定期相談に対する教師の捉え方や関わり方を見直すための有効な支援ツールとなり得ることが示された。特に、相談の導入や事前説明、教師の構えに関わるシートは、実施教員から好意的に受け止められており、定期相談を円滑に進めるための基盤を支える役割を果たしていると考えられる。

自由記述の分析からは、支援シートの活用を通して、「話させなければならない」という意識から解放され、子供の表情や仕草といった非言語的な側面

に目を向けるようになったとする記述が多く見られた。これらの記述は、改善版支援シートが、教師の視点や構えに働きかける省察的なツールとしても機能していることを示している。また、定期相談に限らず、日常的な生徒理解や関係づくりにも生かせようとする声が見られた点は、本シートの活用可能性の広がりを示すものといえる。

一方で、改善版支援シートにはいくつかの限界も確認された。実施教員・未実施教員のいずれからでも、文字量や情報量の多さに対する指摘が多く、初めて手に取る段階では負担感を覚えやすいことが明らかとなった。

これらの結果から、支援シートの最終候補版では、各シートの情報量に対する負担感に配慮した簡潔な構成へと再編成するなどの工夫が必要であることが明らかになった。

(2) 支援シートとの「出会い方」を整える支援

本研究の結果から、改善版支援シートは、未実施教員において高い期待をもって受け止められる一方で、「どのシートをどの場面でどのように用いればよいのか分かりにくい」といった戸惑いも生じやすいことが明らかとなった。これらの結果は、支援シートの有効性が、ツールの内容そのものに加えて、教員がどのような文脈で、どのような問題意識のもとに支援シートと出会うかという「出会い方」に大きく左右されることを示唆している。

支援シートの最終候補版においては、教員が自身の困り感や関心、相談場面の状況に応じて必要な支援シートを選択できるよう、困り感の種類や相談場面に応じた案内機能をもつ「ナビゲーションシート」を設けるなど、自己選択型の導入支援の工夫を講じる必要があると考えられる。

さらに、本研究で実施したミニ研修は、支援シートの使用方法を説明する場にとどまらず、定期相談の目的や教師の構えを共有しながら、実際の相談場面を想定してシートに触れる機会を提供するものであった。こうした体験的な導入支援は、教員が自身の困り感や関心と支援シートの内容とを結び付けて理解する契機となり、支援シートを「使ってみる対

象」として具体的にイメージすることを可能にしていたと考えられる。

協力校の教育相談担当教諭からは、今後自校内で主体的に導入支援を行うため、ミニ研修で使用したプレゼンテーション資料の提供を求める声が寄せられた。これは、支援シートの内容理解だけでなく、その背景や意図、活用の文脈を共有するための媒介となる資料の必要性を示すものであり、支援シートと併せて提供することは、導入支援を各校において再現可能な形で構成していく上で有効であると考えられる。

(3) 継続的活用に向けた支援の在り方 一校内研修への支援一

本研究で実施したミニ研修においては、支援シートの内容理解や活用方法に関する気付きに加え、「他の教員との意見交流が実りのあるものであった」「もっと教員同士で話し合う時間が欲しかった」といった声が多く寄せられた。これらの記述は、定期相談という実践が、個々の教員の技能や工夫に委ねられるものとしてのみ捉えられるのではなく、授業研究と同様に、教員同士が経験や悩みを共有しながら意味付けを更新していくべき実践として位置付けられる可能性を示唆している。

改善版支援シートは、単に定期相談を「うまく行うための道具」ではなく、定期相談の在り方について教員同士が語り合い、省察するための共通言語として機能し得る点において、校内研修や意見交流の契機となる媒介としての役割を担うものと捉えることができる。

そこで、支援シートを媒介として、各校が主体的に校内研修を構成・実施できるよう、「校内研修ささえ～プラン」（巻末資料②）を作成することとした。このプランは、支援シートを用いながら定期相談の在り方について教員同士が対話的に学ぶことを目的としている。1ユニットを約15分で実施可能な内容で構成し、複数のユニットを組み合わせたことのできる研修モデルとして提案し、日常業務の中でも取り組みやすい形を目指している。「校内研修ささえ～プラン」は、支援シートの活用方法を一

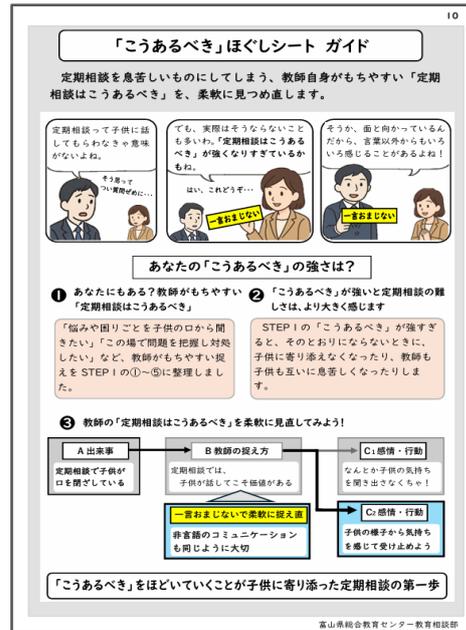
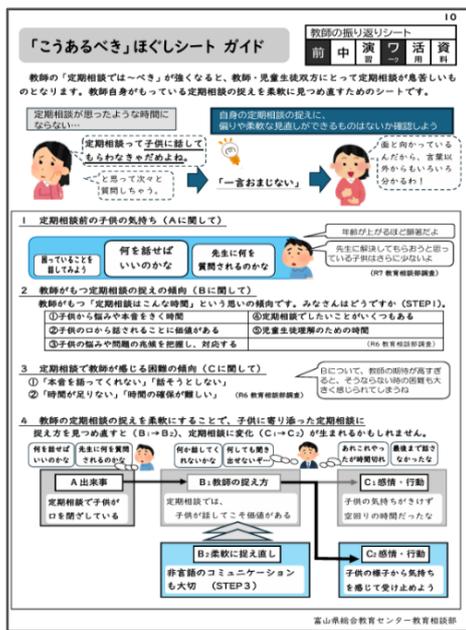


図 13 改善版支援シート（左）と文字量を削減し再構成した最終候補版（右）

律に伝えるものではなく、各校の実態や課題に応じて柔軟に構成できる点に特徴がある。例えば、年度当初は「こうあるべき」の振り返りや環境整備に関わるシートを中心に扱い、学期の進行に応じて、相談中の関わりや聴き方に関するシートへと段階的に広げていくなど、継続的な活用を前提とした運用が可能である。こうした段階的な取組を通して、定期相談が特別な取組ではなく、日常的な生徒理解の一環として位置付けられていくことが期待される。

V まとめと今後の課題

本研究では、定期相談における教師の捉えと児童生徒の受け止めとのずれを手がかりに、定期相談を支えるツールの開発と導入・定着の在り方について検討した。

その結果、改善版支援シートは、教師が自身の関わり方や構えを振り返り、児童生徒理解の視点を広げるための省察的なツールとして、概ね好意的に受け取られ、定期相談を支える基盤となり得ることが明らかとなった。

一方で、アンケート結果からは文字量や情報量の多さに対する負担感や、活用場面を具体的にイメー

ジしにくい点が課題として示された。これらの意見を踏まえ、本研究終了後に改善版支援シートについてさらなる改訂を行い、最終候補版を作成した（巻末資料①-1）。シートの構成や数は維持しつつ、各支援シートの内容の精選や図式化を行い（図 13）、文字量については多いシートで約 45%、全体では約 30%の削減を図っている。また、教師自身の関心・困りからもシートを選択できるようにする案内機能をもった「ナビゲーションシート」（図 14、巻末資料①-1 上段）を工夫した。

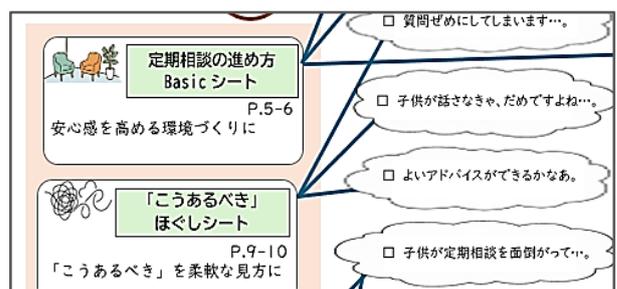


図 14 ナビゲーションシート（一部拡大）

この教師の関心・困りの内容は、1年次の研究で169名の県内小・中・高校教師を対象に実施した「定期相談で感じる困難」の結果を基にしており、関わりのある支援シートと関連付けて記載した。

なお、この最終候補版については、現時点では協力校における試用や評価を経ておらず、その有効性

については今後の検証課題とする。

また、本研究では、支援シートの活用を一過性の取組に終わらせないための方策として、「校内研修ささえ～るプラン」を提案した（巻末資料②）。本プランは、現場教員の実践を分析した結果を示すものではなく、本研究で得られた知見をもとに、各学校の教育相談担当教員が中心となって校内研修を自主的に実施するための一つのモデルとして構成したものである。教育相談に関する研修機会がなかなか継続的に確保しづらく、また問題解決的な対応に焦点が当たりやすい現状に対し、発達支持的な視点から教育相談を捉え直す機会をもつことは重要であると考え。支援シートおよび「校内研修ささえ～るプラン」の提供を契機に、各学校の教育相談担当教員がその役割の一端を担い、校内で定期相談の在り方について対話的に学ぶ機会を生み出されることを期待する。

なお、研究協力校で実施した導入支援としてのミニ研修のプレゼンテーション資料も併せてパッケージとして提供する。しかしながら、これはシート活用のための必須条件を示すものではない。最終候補版では、シート単体でも活用しやすいよう構成や分量を見直しており、あくまで、校内で教育相談に関する学びが広がるきっかけとして用いられることを期待して提供するものである。

また、アンケートにおいて「オンライン上でいつでも参照できる形が望ましい」との意見が見られたことを踏まえ、今後は支援シートおよび関連資料を当教育センターのホームページ等に掲載し、必要ときに確認できる環境整備を進める予定である。

今後については、教育センター研究主事が各学校からの要請に応じて行う教育相談訪問研修や教育相談部が主管する研修会の中でも本研究の成果を活用していき、現場の声を踏まえながら改善を重ねていくことが求められる。

研究3-2のサポートシートの作成・改善の過程については、主として教師の受け止めを対象としたものであり、今後の課題として、支援シートを用いた定期相談が児童生徒自身にどのように受け止めら

れているのかを明らかにすることが挙げられる。加えて、最終候補版や「校内研修ささえ～るプラン」を実際に活用した際の効果や課題についても、継続的に検証していく必要がある。

VI 資料

資料①—1 「定期相談サポートシート集（最終候補版）」

こんなときにはこのシート！ 定期相談

あなたの目的や状況に応じて、
最適なシートを見つけてみましょう

はじめに読むシート

ここからスタート！
定期相談 P.3-4
基本姿勢の確認に
動画版あり

定期相談の進め方
Basicシート P.5-6
安心感を高める環境づくりに

「こうあるべき」
ほくしシート P.9-10
「こうあるべき」を柔軟な見方に

「子供も安心」
事前説明シート P.7-8
子供たちへの事前説明が安心感に

事前準備と心構えを整えるシート

あなたの目的や状況に応じて、
最適なシートを見つけてみましょう

初任者で、右も左も分かりません…

事前にどんな準備をすれば？

質問せめてしてしまいます…

子供が話さなきゃ、だめですね…

よいアドバイスができるかなあ

子供が定期相談を面倒がって…

関わりチェックシート P.11-12
事前に日頃の関わりを振り返り

サポートシート集 活用 ナビ

せっかくの機会、いい時間にしたくないなあ。□にチェックを付けてみましょう。

自分のさく姿勢、これっていい？

本人にも問題がありそうなのですが…

はじめから終わりまでの具体的なイメージを知りたい

「はい」「いいえ」しか返ってきません…

言いたいことはありそうなのですが…

緊張している子供と、静かな時間だけが過ぎて焦ります…

「指じゃん」会話きっかけシート P.17-18
ゲーム感覚で対話のきっかけを

対話のきっかけのためのシート

聴き方を見つめ直すシート

聴き方練習「うめりす」シート P.13-14
非言語コミュニケーションを体験

誰の問題？「きき方」シート P.15-16
子供に寄り添う聴き方を

「手持ち」もできる安心シート P.23
「手持ち」シートで流れの確認

話をつなげるシート P.22
話を深めるためのヒントに

対話・ゆびさしシート P.19-21
話しくくても大丈夫指さして対話

富山県総合教育センター教育相談部

富山県総合教育センター教育相談部

ここからスタート！ 定期相談

～定期相談を子供と心を通わせる時間に～

定期相談の時間、どうしていますか？

先生方は、子供たちに対し「悩みを抱えていないだろうか」「最近、元気がないな」「何かあれば力になりたい」など、様々な目的や願いを持って定期相談に臨まれていることと思います。ときには「うまくいった」、ときには「思ったような時間にならなかった」と思いに至るのは、「子供たちのために」という思いがあるからこそなのでしょう。

教師の思いと現実の距離… ～話してくれない子供の思い～

先生方の話の中には、「せっかくの定期相談なのに、いざ対面してみると、子供が話してくれなくて…」といった悩みが多く出てきます。子供の立場から理由を想像してみると…

- ・ 普段の関係性によるもの（普段あまり話す機会がなければ、一対一では緊張するかも）
- ・ 話しても、「注意されるのでは…指導されるのでは…」という警戒心から（先生は指導する大人という意識があるかもしれません）
- ・ 誰にも言いたくないと思っていることがある（大人も同じような気持ちになることはありますね）
- ・ 話したい相手ではないと感じている（話題によって話したい相手に別れているかもしれません）
- ・ 自分で解決できることまでは言わない（先生に伝える必要を感じていないかもしれません）
- ・ 今、話したい気分じゃない（無理に聞こうとしてもかえってよくないかもしれませんね）

きっと、このほかにもあるでしょう。このような子供の事情を考慮せず、無理に扉をこじ開けようとしても、壁は硬くなるばかりです。ここで改めて、「定期相談の時間」の目的や在り方について、立ち止まって考えてみましょう。

教師自身が「定期相談はこうあるべき」に縛られていませんか？

アンケート調査から、多くの先生方が定期相談に対して無意識に抱えている共通の「捉え」が見えてきました。

1. 本音の場 定期相談は、子供が本音や悩みを話す場である	2. 本人の言葉 子供本人の口から話されてこそ意味がある	3. 児童生徒理解 主たる目的の一つが児童生徒理解である	4. 問題発見・解決 悩みや問題の兆候を把握し解決への対応をする
---	--	--	--

※ そのほか「定期相談には複数の目的がある」という傾向もありました

いかがでしょうか。納得できるもの、違うなあとと思うものがあるかもしれません。ここで注意したいのは、これらの「捉え」が「こうあるべき」という極端な信念（「べき論」）として働いてしまうと、教師と児童生徒の双方にとって、見えにくい心理的負担となってしまうことです。こうした「べき論」が強くなりすぎると、悪循環につながりかねません。

「べき論」

教師の焦りと不安
「話されない自分は信頼されていないのでは？」と焦り

本人の言葉に意味がある

生徒への無言の圧力
「話してほしい」という圧力から話にくい雰囲気

責任の転嫁
「話されないのは自分の力不足」「話さない子供が悪い」

視野の偏り
「本人の言葉」に固執し言葉以外のサインを見落とす

大切なのは、これらの「捉え」を柔軟に、現実的に捉え直すこともできません。例えば、「本音を話してくれることもある」「本人が話してくればよいが、他の情報も大切に」といった具合に、そうすることで、教師はより現実的な目標設定ができ、子供たちに対してより穏やかで効果的な関わりができるのではないのでしょうか。

定期相談の前にチェックしたい「日常」のこと

定期相談は特別な時間であると同時に、**日常の延長線上**にあります。そこで、定期相談で子供たちと向き合う前に、普段のあなた自身と一人一人の子供たちとの関わりを振り返ってみるとうかがいましょう。対面する前に、日常の関わりを振り返ってみることで、定期相談で子供が見せる姿の理解に生かすことができます。

- ・ 普段から自分とよく雑談している子か（子供によって多少の差はありますが）
- ・ 現在、指導中の案件がある子、または最近、何かの指導をしたばかりの子か
- ・ 普段から、生活面や学習面で「指導する」機会が多い子か…など

定期相談は、**日頃の自分自身の関係構築のあり方**が垣間見える場と言えるかもしれません。

「定期相談は何のために」を問い直してみる ～情報収集から心を通わせる時間へ～

さあ、いよいよ定期相談ですが…、つい「お説教モード」「質問モード」になってしまいませんか？定期相談は「指導の時間」ではありません。とは言え、定期相談に限らず、子供たちをよりよく導きたいという思いが強くなればなるほど、質問を重ね、「指導」に力が入りがちになるのが教師です。

しかし、回数も時間も限られた定期相談です。限られた定期相談の時間で、あなたがその子と必ずしたいことは何でしょうか？

定期相談の時間を、情報収集や指導の時間にするのではなく、子供が短い時間の中でも「自分のことを言ってくれている」「何でも話してみたいんだ」と感じられるような時間にすることを目指しませんか？定期相談は、日常の忙しさの中で立ち止まり、その子自身に目を向け、「ここでは、どんなあなたでも、大丈夫だよ」と子どもに寄り添う姿勢を示す大切な機会です。

この定期相談サポートシート集が、先生方の児童生徒理解、そして子供との双方のコミュニケーションや心の距離が縮まる定期相談の一助となれば幸いです。

富山県総合教育センター教育相談部

富山県総合教育センター教育相談部

3-32

「定期相談の進め方」Basicシート

1 事前の準備・心構えについて

子供たちに定期相談の目的・意義について、事前に説明しましょう。

事前アンケートをした場合は、しっかりと目を通して読みましょう。

目ごろその子の様子も具体的に感想して読みましょう。

深呼吸するなどして、落ち着いた気持ちで子供を迎えましょう。

2 定期相談での安心感は、環境にも左右されます

【(空き) 教室で実施している定期相談】

【廊下で実施している定期相談】

★次の観点から、この定期相談の環境を見直してみましょう。

プライバシーへの配慮 心地よい空間 座席配置の配慮 教師の振る舞い

3 基本的な相談の流れ

あたたかな出迎え 傾聴・受容・共感 感謝の気持ち

子供が安心できる雰囲気づくりから。笑顔で「よく来てくれたね」と温かく出迎えを。ここでの秘密を守ることをしっかりと伝えます。

この時間は「その子」の時間。基本姿勢は「話を聴くこと」。しっかりと話を傾け、分かろうとせよ。子供のそうならざるを得ないやうなときも教師の姿勢は変えられません。

「話してくれてありがとう」の感謝の気持ち「いつでも聞くよ」の一言を伝え、次につなげよう。

富山県総合教育センター教育相談部

「定期相談の進め方」Basicシート ガイド

定期相談を実施する前の、心構えや準備について、基本的事項を確認します。

○ 事前の準備・心構えについて

- ・子供たちが安心して定期相談を迎えられるよう、目的や意義を伝えましょう。
- ・事前アンケートに目を通し、緊急性が高いと思われる場合には、定期相談を待たずすぐ対応しましょう。

○ 安心感、環境にも左右されます～環境整備における心理的配慮～

プライバシーへの配慮

「誰かに聞こえているかもしれない」と感じる環境では、子供は安心して話せません。

声が届かない配慮 (ドア、声量) ドアに「面談中」の札 (ふいに他者が入室しない配慮) 声が届かない配慮 (窓やドア、声量) 隣のクラス的面談との距離

外部の視線を遮りつつ完全な密室にしない 整頓 (他の子供のアンケート等が出ていないか) 他の子供の通ごし方や実施時間の配慮 周囲からの視線を遮る工夫 (衝立等)

心地よい空間

- ・温度や明るさ、清潔さなど、子供にとって居心地がよいと感じる環境を整えましょう。
- ・窮屈な場所や散らかった場所では、リラックスして話すことが難しくなります。

座席の配置について

【対面】 【対角線】 【並んで】 【90度】 【机の形状】

・面談における座席配置は、話しやすさや心理的な距離感に大きく影響します。
※机を置かないこともあります。

教師の振る舞い (「聴き方練習『うめうめ』シート」に詳しく記載)

- ・子供たちは、教師の態度から様々なメッセージを受け取っています。教師の振る舞いが安心感につながることもあれば、不安や不信感につながることもあります。

「子供も安心」事前説明シート

子供たちへの事前の「投げかけ・語りかけ」を準備しましょう。

ワーク1 今回の定期相談の「目的」を整理しよう (箇条書き)

「困っている子だけが話す場」という誤解をなくし、どの子供にとっても意味のある時間だと感じてもらうために、伝えたいことを箇条書きにしてみましょう。

- (記入例) 困りごとがある人だけの時間じゃない。どんな話題でもOK。
- ・趣味の話や雑談でも大歓迎。みんなが自分のペースで過ごせる時間にしたい。
- ・秘密を守る。
- ・話したくないことは無理に話さなくても大丈夫。 など

定期相談の時期や学期によって、伝えたいことは違うかもしれませんがね。

ワーク2 子供たちに語りかける言葉に変換しよう (話し言葉に)

ワーク1で書き出した箇条書きのポイントを、実際に子供たちに話すつもりで、分かりやすい言葉に変換してみましょう。

<対象> 年生

声に出して最終チェック

他の先生とも紹介合ってみましょう。

プラス・ワン ネーミングの工夫をしよう

教師自身・児童生徒ともに趣旨が意識できるように、ネーミングの工夫も効果的。子供たちと相談してネーミングするのもよいですね。

- 【ネーミングの工夫】(例) スマイルタイム、なんでもトーク、心の休み時間など
- 「定期相談って言うから相談したいことが必要なんだと思ってたわ。」

「子供も安心」事前説明シート ガイド

定期相談の意義・目的を子供たちにも分かりやすく伝え、教師と子供が同じ意識で定期相談に臨めるようにします。

来週から定期相談です。悩みのある人は教えてね!

悩みなんてないから、自分には関係ないのに…。アンケートもあったし、いろいろ聞かれるのかな

悩みを聞くだけのつもりでは、なかったんだけど…。どんな時間なのかの説明が足りなかったかな…

定期相談か…。

何で先生に悩みを言わなきゃいけないの?

定期相談前、子供たちにどんな時間だと説明していますか?

- 多くの教師は「困ったことはないか、あれば教えて」と投げかけている
 - 多くの子供にとって定期相談は、「期待と緊張」が入り混じった時間
- 「無理に話さなくてもよいこと」や「秘密は守ること」、「子供にとっての意義やよさ」も伝えたいですね。
- 子供が期待とともに感じている「何を質問されるのか」などの不安や緊張を理解して働きかけていってね。

子供たちへの事前の投げかけを準備しよう!

【ワーク1】 今回の定期相談に当たり、説明したいことを箇条書きで整理しよう。

【ワーク2】 子供に実際に投げかける言葉で書き出してみよう。

<投げかけの例>

来週から「〇〇タイム (定期相談)」が始まります。いつもは、先生とクラスみんなとの時間が多ですが、この10分間は、あなた一人一人と先生の時間です。みなさんは、どんな時間になりたいですか? この機会に言っておきたいことや話したいこと (例えば友達・部活・将来・趣味など) を言ってくれてもいいし、ただ一緒にゆっくり過ごせるだけでも、先生は嬉しいです。質問はありませんか?

あなたなら、子供たちにどんな風に伝える?

「こうあるべき」ほぐしシート

STEP1 今のあなたはどうか？「定期相談は〇〇」の強さチェック ※1
まさしくその通りだ→◎ まあそう思う→○ そこまでは思わない→△

① 定期相談では、子供から悩みや本音はききたいと思う	② 定期相談では、子供の口から話されることに価値があると思う	③ 定期相談では子供の悩みや問題の兆候を把握し、対応するべきだ	④ 定期相談では、したいことがある（悩みの把握に時間を有効に使う）	⑤ 定期相談は、児童生徒を理解するための時間である
----------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

※1①～⑤は教師が持ちやすい定期相談についての捉え（R6 教育相談部調査より）

STEP2 ①～⑤を子供の側からも見てみると、教師の思いとズレがあるかもしれない

① 「本音を言いたくない」というのも子供のホンネ	② 言葉にならない気持ちもある	③ 「先生に話して解決してもらおう」と思う子供は少数 ※2	④ 子供は「自分の話したいことを先生が聞いてくれる時間」と思っている ※3	⑤ 定期相談前になると緊張は増大。普段通りの姿ではない ※4
--------------------------	-----------------	-------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------

※2、※3、※4 P7 教育相談部調査より

STEP3 ◎について思いを柔らかくする「一言おまじない」を考えてみよう（例を参考に）

強すぎないかな？教師の思い

一言おまじない（例）

① 定期相談では、子供から悩みや本音をききたい	→ けれど →	（例）話すかどうかは子供の自由。言わない自由も尊重しよう。
② 定期相談では、子供の口から話されることに価値を感じる	→ けれど →	（例）非言語のコミュニケーションも大事。言葉以外の情報も大切に受け止めよう
③ 定期相談では、子供の悩みや問題の兆候を把握し、対応するべきだ	→ けれど →	（例）一緒に悩むという支援もあるべきだ
④ 定期相談で、したいことがある	→ けれど →	（例）この時間は子供の時間。教師のしたいこととなら呼び出し相談・チャンス相談もある
⑤ 定期相談は、児童生徒を理解するための時間だ	→ けれど →	（例）定期相談で見せる姿は一面。緊張感や、話しづらさもある。いろいろな機会を理解を深めよう

「こうあるべき」ほぐしシート ガイド

定期相談を息苦しいものにしてしまう、教師自身がもちやすい「定期相談はこうあるべき」を、柔軟に見つめ直します。



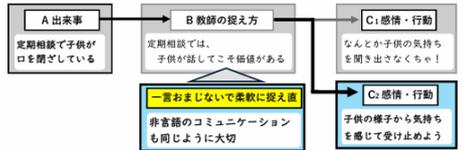
あなたの「こうあるべき」の強さは？

- ① あなたにもある？教師がもちやすい「定期相談はこうあるべき」
② 「こうあるべき」が強いと定期相談の難しさは、より大きく感じます

「悩みや困りごとを子供の口から聞きたい」「この場で問題を把握し対処したい」など、教師がもちやすい捉えをSTEP1の①～⑤に整理しました。

STEP1の「こうあるべき」が強すぎると、そのとおりにならないときに、子供に寄り添えなくなったり、教師も子供も互いに息苦しくなったりします。

- ③ 教師の「定期相談はこうあるべき」を柔軟に見直してみよう！



「こうあるべき」をほどいていくことが子供に寄り添った定期相談の第一歩

関わりチェックシート

- 振り返ろう！これから面談する「〇〇さん」との日頃の関わり

普通の〇〇さんとの関わり	該当したラテック	〇〇さんはこんな気持ち？
1 教師からの声かけ (挨拶、気軽な声かけ、調子の確認)	少ない	先生がどう接してくるか分からない
2 その子から話しかけられる	少ない	先生と普段話さないから緊張するな
3 雑談の頻度 (趣味、休日の出来事、学習以外の話)	少ない	先生と話すのにふさわしい話題って何だろう？
4 教師の自己開示 (その子に教師自身のことを話す機会)	少ない	先生の事は知らないのに自分のことを話していく
5 指導歴・注意の頻度 (生活面や学習面で注意する機会)	多い	ああ、また注意されちゃうのかな。また「あの話」になるのかな…
6 授業の場以外で、その子を褒めたり認めたりする機会	少ない 多い	先生と話しても別にいいことないし… 先生にはいいところを見せなくちゃ…

- さあ、これから面談する「〇〇さん」は…

- 普段話していないからこそ、先生と1対1で話せる定期相談を持っていた…？
- 普段話していないから、先生と1対1で話す機会に緊張している…？
- 最近、教師に注意され、先生と1対1で会う場面に構えている…？
- 先生によく褒められるからこそ、先生にはできない自分を見せたくない…？
- ()

その子と、日ごろどのように関わっていたかを振り返ることは、定期相談に臨む子供の気持ちの理解につながります。定期相談で子供を迎えとく言葉かけや面談中のやりとりにも生かしましょう。

関わりチェックシート ガイド

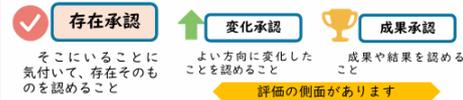
個別の児童生徒との日頃の関わりや頻度を振り返り、定期相談で見せるその子の姿の理解に生かします。

これから面談する〇〇さんとの日頃の関わりを振り返ってみましょう

日頃の関わりや頻度や度合いに偏りはありますか？

接触（関わり）の機会が高いほど、好意度や印象が高まると言われています（単純接触効果）。
学習や行事のようなフォーマルな関わりばかりでなく、何気ない声かけや雑談等のインフォーマルな関わりが個別にあると、よりいっそう距離が縮まります。

どんなところを「認めて」いますか？～存在の承認～



子供から見ると、教師は自分を「評価する」存在でもあります。日頃、教師から認められる場面が「よいところ」ばかりだと、教師にいつもよく見られたいという思いを強くしてしまうかもしれません。
自分の弱さや悩みに気付くことは、その子の内なる強さでもあります。「ライラしているんだね。そう感じることは自然なことだよ」など、「評価」から離れ、そのまま認められた日頃の経験が、安心感につながります。

コラム

多くの子供たちが先生は自分のよさを認めてくれていると感じています。だからと言って、子供は「困りや不安を先生にいつでも相談できる」という気持ちにはならないことが分かります。

表 令和7年度全国学力・学習状況調査結果（富山県）	富山県（全国比）
肯定的な印象の割合	小学校 90.6% 中学校 90.6% (+0.3%)
先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思えますか	91.9% (+0.3%)
困りごとや不安があるときに、先生や学校に大人について相談できますか	72.6% (+2.0%)
	73.7% (+0.5%)

聴き方練習「うめrais」シート

○「聴き方」によって、話し手はどんな印象を受けるのでしょうか

手順

- 2人組で演習してみましょう。
(話題は一例です、学校生活で困っていることなど、自由に設定して構いません。)
- 生徒役、教師役を決めます。
- 生徒役はシナリオを参考に話し、教師役は「Aの聴き方」を参考に生徒役の話を聴きます(30秒で終了)。
- 次に、役はそのまま「Bの聴き方」を体験します(30秒で終了)。
- 生徒役、教師役を交代し、同じように②③を体験します。
- 最後に、それぞれの聴き方でどんな印象を受けたかを伝え合います。

【教師役:Aの聴き方】

- 生徒役と目を合わせないで聴く。
- うなずき、相づちをしないで聴く。
- 書類を読みながら、腕組みしながらなど、他の動作を交えて聴く。
- 「へえ」「なるほど」「それで」など簡単な反応をしてもよい。

【教師役:Bの聴き方】

- 生徒役に体を向け、適度に視線を合わせて聴く。
- うなずきや相づちをしながら聴く。
- 生徒役の話「～」まで聴いた後「そうしたら?」「そうなんですな」などの反応を交えてもよい。

【生徒役の例】

「あの…先生、ちょっと相談したいことがあって…」
「最近、部活に行くのがちょっと辛くて…新しく入った部活なんですけど、先輩が怖くて…」
「なんか、僕がやることなすこと、文句言われる気がして…。でも、具体的に何をどうすればいいのかわからなくて…」
「特に、A先輩が厳しくて、この前も…」
「本当は、部活は続けたいんです。でも、どうすればいいかわからなくて…」

どちらの聴き方が、話してよかったという気持ちになりましたか?

<教師の聴く姿勢>

- うなずいて
- めを見て (適度に視線を合わせ)
- ラストまで (話の腰を折らない)
- いっしょうけんめい
- スマイルで (穏やかな表情で)

「うめrais」は NHK ONE for School 『お役と役立つ「しりとり」』より
<https://edu.web.nhk/school/kokugo/otsuru/kyozai/003803.pdf>

聴き方練習「うめrais」シート ガイド

同じ相談内容に対して2通りの聴き方を体験し、非言語コミュニケーションが話し手に与える影響を理解します。



まずは、AとBの聴き方を体験してみましょう！
生徒役として「真剣にきていてもらえた」と感じたのは、AとBのどちらの聴き方でしたか？

同じ「きく」でもいろいろ。あなたの「きく」はどれ？



コミュニケーションの場面では、表情や仕草、口調など「非言語」が大きな割合を占めます。
耳を傾けることはもちろん、「非言語コミュニケーション」も意識しましょう。



教師の振舞い(非言語によるコミュニケーション)

- 視線 目のやり場がないと話にくいことも。座席配置も考えて(P6)。
- 姿勢 腕組みや椅子の背にもたれると威圧的な感じに…。
- 仕草 うなずきは相手の話を促し、語ることを支えます。辛い話には静かに、うれしい報告には大きく、うなずき方も様々。
- 表情 無表情、眉間にしわを寄せるなどは、無用な緊張感を与えます。
- 声の調子 最初は相手の声のトーンやランゴ、ボリュームに合わせることを意識して話し始めるとよいでしょう。

誰の問題?『きき方』シート

○ワークに取り組んでみてください。

以下の事例(ある面談の場面)を読んでください。

- ①どんなことが「問題」だと感じましたか、5分間で、できるだけたくさん挙げてみてください。
- ②あなたがこの相談を受けた場合に、どの「問題」から話そうかが望ましいかを考えてみてください。

【事例:中学2年 男子:タカシ】

なんか最近、ユウタのやつがムカつくんです。1年の時は同じクラスだったし、休み時間も学校の行き帰りも一緒に歩いてたんですけど、2年になって違うクラスになったら、ユウタは他に友達ができちゃったみたいで、あまり俺と話さなくなっちゃって…。

この前も、休み時間に廊下でケンジとユウタがすごく楽しそうに話してたから、俺もユウタと話そうと思って、ユウタの所へ行って、すぐに話しかけて、そのまま俺が話したら、なんか二人とも嫌そうな顔をしてたんです。そんなのが何回かあって、なんか気まずくて、一緒に帰ることもなくなって、俺は何も悪いことはしていないのに、なんかユウタとうまいかないんです。

そう思っていたら、先週、ユウタと帰り道で偶然一緒になって、その時はうれしくて、二人で話しながら帰ってきたのに、今日学校に来たら、ユウタは別のやつばかり話していて、また俺を避けている感じで、俺は、今までユウタのために他のやつからの誘い断ってたのに、もうユウタを見るだけでイライラしてきて。

<問題と感じられたこと(5分間でできるだけたくさん)>

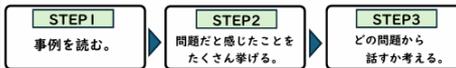
- どの問題から話そうかが望ましいと思いますか(番号を振ってみましょう)
- 「ガイド」を読んで、考えてみましょう。

誰の問題?『きき方』シート ガイド

架空事例について考えるワークを通して、子供に寄り添ったきき方について考えます。



まずは、「誰の問題?『きき方』シート」のワークに取り組んでみましょう!



次に、挙げた問題を「誰にとっての問題か」の視点で、以下のように3つに分類してみましょう。

①相談を受けた教師が感じるタカシの問題	②相談しているタカシが感じている問題	③タカシに関わる周囲の人の問題
(例) ・タカシはユウタを独占したい思いが強い。 ・タカシは周囲の雰囲気を感じるのが苦手。	(例) ・ユウタと仲良くしたいのにうまくいかない。 ・ユウタの気持ちが分らないイライラする。	(例) ・ユウタがタカシに表情で不快感を表す。 ・ユウタがタカシにそっけない態度をとる。

皆さんが話そうと思ったことは、①②③のどこに分類されていましたか

- ・タカシにとって大切なことは、自分が感じている問題(②)をしっかり聞いてもらえることです。せっかく伝えたのに、これ以外の話になってしまうと「分かってもらえなかった」「指導された」と感じてしまうことでしょう。
- ・教師は、子供の話の中で無意識にその子自身の問題を感じ取り、望ましい行動や考え方を指導したくなりがちなのではないでしょうか。
- ・本人の感じる問題から解放された状態になってはじめて、その他の問題も一緒に考えていくことができるのではないのでしょうか。

話題が教師が感じる問題にすり替わっていませんか?
まずは、本人が感じている問題に耳を傾けよう!

ご自身のケースや事例でもこのワークと同じように「誰の問題か」の視点で考えてみましょう。

【「指じゃん」会話きっかけシート】

あなたなら、どうする！？

- ① ふたりで指じゃんけん(0~5)して、指の数をたして話題を決めます。
 - ② 同じ話題について、順番に話します。
- 指の数の合計が「10」なら、「0」のしつもんをえらびます。また、「0」になったら②のしつもんにします。3回同じになったら、ジャンケンおしなします。

①	○	②	○
0 テレビゲームとマンガ、どっちが好き？(どうして？)		ここだけの、ないしよ話だけど…。	
1 宇宙人と会ったらしてみたいことはなに？		海が一回使えとしたら、やってみたいことは？	
2 おすすめの番組・映画・チャンネルはこれ！		最近よく見る夢は？(ねている時でもそうでなくても)	
3 がんばったごほうびとして自分に贈りたいものは？		落ちこんだ時に、自分にあげたいプレゼントは？	
4 犬と猫、どっちが好き？		お家があって遠慮な人室、お家がなくって面白い人生、どっちがいい？	
5 休日は、家でのもんびり過ごしたい？それとも、外で先気に過ごしたい？		海が見える温泉宿と山に囲まれた温泉宿、どっちがいい？	
6 和食と洋食、どっちが好き？(どうして？)		世の中の人の行動で真に入らないことは？	
7 鮎と言えば、何が好き？		寿司と言えば、何が好き？	
8 タイムマシンに乗れるとしたら、いつに行きたい？		ねむっている間に好きな夢が見られるなら、どんな夢を見たい？	
9 鮎と猫、好きなのはどっち？(どうして？)		毎日でも食べたいものは？	

「指じゃん」会話きっかけシート ガイド

簡単なゲームを通して、面談前の子供の緊張をほぐし「心理的安全」が感じられる雰囲気づくりにつなげます。

次は先生の番だよ。へえ、おもしろいね。

「緊張しているのかな？」ゲームを通して、はじまりの雰囲気を和らげてみてはどうでしょう

STEP1

教師と子供とで指じゃんけんをする

合わせて3!

STEP2

話題を確かめる(2人の指の数で決まる)

3のテーマは…

STEP3

話題について、交互にきき合う

パスもありません

ゲームを通したやりとりで、安心感の醸成・ラポールの形成に

・対面して子供がとても緊張していると感じるとき、そのままの状態を重ねても、本当に有意義な時間とするのは難しいかもしれません。
 ・そんなとき、「こんなゲームがあるけど、はじめにちょっとやってみよう？」と提案してみてもいいでしょう(学年に応じて自由に編集してお使いください)。

心をほぐす「ウォームアップ」、対話への「土台づくり」として

- ✓ 始まりの堅い雰囲気を和らげます
- ✓ 「どっちを選んだの？」「へえ、面白いね」といったやりとりから少しずつ打ち解けた雰囲気につなげます
- ✓ 道頓直後の定期相談等、「新しい先生との関係づくり」にも、この短い時間が子供の大きな安心につながります

子供の考えや価値観を知るヒントに

- ✓ 子供のつぶやきや選択したものを通して、何を大切に思っているのか、何に興味があるのか「子供の素の表情」が見えてくる場合があります
- ✓ 「こっちを選んだ理由は？」「どんなところが？」とのやりとりから子供の内面を深く理解する手がかりにもなります

質問と答えだけで終わってしまえば、せっかくのやりとりも味気ないものになってしまう。質問に教師も答えながら、温かい相づちなど、言葉以外のコミュニケーションも大切にしましょう。

対話・ゆびさしシート(1)

【対話・ゆびさしシート その1】

はなし話をきいてほしい

いっしょに考えてほしい

しつもんがある

たすけてほしい

ほかの先生と話を話したい

その他

【対話・ゆびさしシート その2】

先生について

学習について

クラス・友達について

言いたいこと

いじめやがらせ

けんかトラブル

ストレスや体の調子

家族について

SNSについて

部活について

対話・ゆびさしシート ガイド

伝えたいことがあるのに言葉で表現することに抵抗のある子供との対話で、言葉ににくい思いを見える形で支え、子供の伝えたい思いを丁寧に受け止めます。

話させるためではなく、安心して自分のペースで伝えるきっかけを広げるためのシートです。

指さして気持ちのやり取りを支える4つのシート

シートは4種類ありますが、順に提示するものではありません。子供とのやりとりの中で、適切と思われるシートを、自然な形で活用してください(必要に応じ、日頃から使うよう試みることも安心感につながります)。

その1

きっかけシート

？

どんなことができたらいい？相談の入り口に

その2

内容シート

伝えたいことの中にあるかな？

その3

意思表示シート

😊👍👎

気持ちや思いを見える化

その4

人物シート

「頼れる人」など人物について伝える

まってるおきかたはあんなにうまく話せない…

無理に話さなくても大丈夫。でも、こんなシートもあるよ。

楽しさはこれくらいだったよ。

まあ、10点満点！すごく楽しかったのね。

アイコンは自由にアレンジしてお使いください。

【活用の例】

例1: この時間でどんなことができたらいいなあと思っている？(「その1」シート)

例2: 一緒に考えてほしいことがあるんだね。この中にあるかな？(「その2」シート)

例3: その時の気持ちはこの中のどれに近いかな？(「その3」シートの表情アイコン) その気持ちの強さをメーターで表すと？(「その3」シートの数字メーター)

「教えてくれてうれしいです」教師も感謝を伝えることをお忘れなく!

対話・ゆびさしシート (2)

【対話・ゆびさしシート その3】

はい いいえ わからない

どちらもない どちらもよい

😊 😐 😞 😡

A B C D ◎ ○ △ ×

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

【対話・ゆびさしシート その4】

ちち	はは	だんなせい せんせい	こうじょうせんせい
父	母	男性の先生	校長先生
あに	あね	じよせい せんせい	きょうとうせんせい
兄	姉	女性の先生	教頭先生
おとうと	いもうと	ほけんしつ せんせい	つうきょう せんせい
弟	妹	保健室の先生	通級の先生
せふ	おば	がくのしよにんせい せんせい	こうもん せんせい
祖父	祖母	学年主任の先生	顧問の先生
		スクールカウンセラー	〇〇先生

富山県総合教育センター教育相談部

話をつなげるシート

1 相づちにバリエーションをプラス (職き方「うめうめ」シートも)

さしすせそ はひふへほ

さ…さすが は…はーん (なるほど、わかった)

し…しなかった ひ…ひー (身の毛のよだつ、引く)

す…すごーい! / すテキ ふ…ふーん

せ…せつかなので / センスいいね へ…へー (初めて知った)

そ…そうなんだー ほ…ほー / ほう

「対話・ゆびさしシート」と合わせて使って、話を進めましょう。

2 質問の幅を広げよう

- 質問によって、相手に対して関心があることを伝えたり、相手の気付きを促したりできます。
- クローズドクエスチョン・オープンクエスチョンを状況に応じて組み合わせましょう。
- 情報を収集するための質問ばかりでは、訊問されている感覚になってしまうことに注意。

① クローズドクエスチョン -- 「はい/いいえ」で答えられるような質問
「朝ご飯、食べたか?」⇒ 「はい、食べてきました。」
※メリット…相手の答えやすく、安心できる。話が苦手な子にも負担が少ない。
デメリット…話題が広がらず、途切れがちになることもある。

② オープンクエスチョン -- 一撃では答えられず、詳細な情報や説明を促す質問
What…その時、何が浮かんだ?
Which…「つらい」と「楽しい」のどちらの気持ち?
Who…誰といると、そんな気持ちになりやすい?
Why…なぜそのような感じなの?
When…その気持ちはいつから感じているの?
How…そのいらいらにどのように対処したの?
※メリット…イエス/ノーでは得られない詳細な情報を引き出せる。相手の思考を促す。
デメリット…話が脱線する可能性がある。話が苦手な子などは負担を感じる場合がある。

③ スケーリングクエスチョン -- 自身の状況を数値で評価することで、認識を明確にし、変化を促す質問
10が一番いい状況として、今の状況はどれくらい? <やりがち NG>
今の「3」が「4」になるときは、どんなことが変わっている? 3から4にするためにどうする?

3 子供の話を受け止め、その理解を伝えよう (応答技法)

④ オウム返し -- 文をそのまま返して強調する
「どうせ頑張っても無理だと思うんで…」
⇒ 「頑張っても無理なれないと思うのですか。今日はそのことについて話しましょうか。」
※「きいてもらっている」という安心感につながる。相手自身の言葉を反すうさせることで、内容を促すことにつながる。

⑤ ラベリング -- 自身の曖昧な感情や感覚に適切な言葉を与え、客観的に促える手助け
「それは、悲しい気分だに思いませんか?」
「怒りを感じているように見えますが、いかがでしょうか?」
「今感じていることを一言で表すとしたら、どんな言葉がぴったりきますか?」

富山県総合教育センター教育相談部

「手持ち」もできる安心シート

○ 定期相談の流れ (例)

一人あたり 15分

あなたかな出迎え

「〇〇さん、よく来てくれたね。ありがとう。
どうぞ、この席に座ってね。
この時間は、〇〇さんだけのための時間だよ。」

言葉と表情で歓迎
・秘密の厳守について
・強制しない姿勢

違和感があれば「何かあった?」の声をかけよう

観察 Point

- か…顔色 (体調・心配事…)
- き…機嫌 (落ち込み・不機嫌…)
- く…苦情 (周囲への文句…)
- け…けんか (一緒にいる友達の変化)
- こ…声 (悲しみ・怒り…)

傾聴・受容・共感

事前アンケートに話したいことの記載がある、子供から話題がある場合
事前アンケートで、〇〇さんが「〜」について話したいって書いてくれたこと、先生も見せてもらったよ。今日はそのことについて、聞かせてもらってもいいかな?

「その子」の話をきく
相づちやうなずき
遠そうとしない、
分かるようにする

特に話したいことがないという子供の面談
今日は先生と、どんなことができればいい? (「特にない」) 特になかったら、これをやって過ごしてみない? (こんなゲームがあるけれど、これ話してみよう?)
⇒「指じゃん」食話きかけシート

話したいことがあるのに、言葉にすることが難しい子供の面談
・「えっ…」無らなくて大丈夫だよ。
・「…」例えば、こんな「シート(対話・ゆびさしシート)」を使ってみよう?
⇒対話・ゆびさしシート

感謝の気持ち

〇〇さん、今日は本当にありがとう。
今日の事でもほかの事でも、後でまた話したいことや困ったことが出てきたら、いつでも待っているよ。先生も声をかけるね。

感謝の気持ち
・今後のこと・続き

(継続してきかせてもらう必要がある場合は、改めて相談日時の約束もする)
「この続きは、〇月〇日の口の時間にきかせてね。」

富山県総合教育センター教育相談部

資料①—2 「定期相談サポートシート集（最終候補版）デジタル版画面の例」



1. ナビゲーションシート画面（シートの選択）



2. 「ここからスタート！定期相談」 動画版画面



3. 各支援シート毎の閲覧・印刷画面（冊子印刷も可）



4. 校内研修担当者向けページ 画面



5. 支援シート集 導入スライド・シナリオ画面



6. 校内研修ささえ～るプラン 閲覧・印刷画面

資料②「校内研修ささえ～るプラン（最終候補版）」

1

校内研修担当・教育相談担当の先生方へ！



校内研修「ささえ～る」プラン

- 教育相談や児童生徒との面談に関する校内研修をしてみませんか。
- 「定期相談サポートシート集」を用いた研修プランの提案です。

短時間

1つの研修はわずか15分。終礼や短い会議の時間にも実施可能です。職員室の自席で大丈夫

柔軟

ニーズに合わせて自由に組み合わせ。30分、45分間…の研修も簡単に設計できます

意見の交流

授業研と違い互見することのない定期相談。だからこそ教職員の見解の交流を重視しています

研修を自由に組み立てる8つのミニ研修プラン

・どのプランも単独で実施可能！（プラン番号順に実施していく必要はありません）

プラン1 (15分)
定期相談の目的と基本

プラン2 (15分)
日ごろの関わり方を見つめ直す

プラン3 (15分)
子供への投げかけ

プラン4 (15分)
定期相談の基本的な流れ

プラン5 (15分)
定期相談って何だろう？

プラン6 (15分)
子供の感じ方を受け止める

プラン7 (15分)
やって来ると聞き方変わる印象

プラン8 (15分)
対話をひろくツール作成

15分のミニ研修を行う

まずは1つのミニ研修を選んで次回の終礼や職員会議で試してみませんか

→ **2ページ**

複数のプランから研修会を構成

目的に応じて、ミニ研修を組み合わせ、30分、45分、60分…の研修を組み立てられます

→ **5ページ**

富山県総合教育センター教育相談部

2

15分間で実施できる「ミニ研修プラン 8」

・各プラン1～2枚のシートを用いた約15分間のミニ研修プラン例

【プラン1】定期相談の目的と基本を確認

使用シート	ここからスタート！定期相談、定期相談の進め方 Basic シート
ねらい	定期相談を「指導の場」としてではなく「安心感の醸成」「関係づくり」に生かす
導入トーク	定期相談は、子供を変えようではなく、子供とつながる場です
内容	① 「ここからスタート！定期相談」から心に残る言葉を1つ選ぶ（読む・観る）。 ② 隣の人と「なぜそれが心に残ったか」を共有ペアで共有する。 ③ 「定期相談の進め方」Basic シートを参考に安心につながる環境づくりについて話し合う。
終末トーク	まずは、プライバシーへの配慮や安心できる心地よい空間づくりからスタートです

【プラン2】日ごろの関わり方を見つめ直す

使用シート	関わりチェックシート
ねらい	日常の子供との関わりを可視化し、日頃の関わり方を考える
導入トーク	「面談時に見せる子供の姿は、日ごろの関わり方にヒントが隠れているかも」
内容	① これから面談する子供！人を思い浮かべ、シートのチェックを記入。「この子、どんな気持ちで来ると思う？」を想像する。 ② その子との面談の際にどんな言葉で迎えたいかを一つ考え、ペアで共有する。 ③ 「認める」こと（承認）について、ガイドシートを読む。
終末トーク	普段あまり声をかけていない子、どんな表情をしていましたか？ 今後、どんな関わり方をしていきたいと思いませんか？

【プラン3】子供への投げかけ

使用シート	「子供も安心」事前説明シート
ねらい	悩み事の有無に関わらず「何でも話したい」と思える声かけや場づくりを考える
導入トーク	面談前に子供へ安心を届けるための声かけを、一緒に考えてみましょう
内容	① ガイドシートを見ながら、これまでの自身の事前説明を振り返る。 ② 子供への語りかけを考えるワークに取り組み。 ③ 実際に声に出して、隣の人や学年の人と共有する。 ④ オリジナル名称を考えて発表や交流する（例：なんでもタイム、語り場など）。
終末トーク	子供たちに定期相談の意義が伝わることで、対話がよりスムーズになります。

短い時間で定期的に研修することで意識が継続し、自信が付くよ！

富山県総合教育センター教育相談部

3

【プラン4】定期相談の基本的な流れの確認

使用シート	「手持ち」もできる安心シート
ねらい	定期相談の初めから終わりまで、基本的な流れを体験する
導入トーク	子供を迎えるところから終わりまで、実際にやってみよう
内容	① 隣の人と2人組になり、聞き手と話し手になる順番を決める。 ② 手持シートを使ってロールプレイを行う（話し手は簡単な話題を自由に設定）。 a. 導入の声かけ～ b. 面談（予め短い時間を設定して）～ c. 終末の声かけ（aでは、観察ポイントに基づいた声かけ等も可） ③ 役を交代し、感想を交流する。
終末トーク	授業と違い、人に見えない定期相談、形式的になりがちです。だからこそ、研修では、互いに見せ合い、気付きを交流しましょう。

【プラン5】定期相談ってなんだろう？

使用シート	「こうあるべき」ほぐしシート
ねらい	「話を引き出さない」と失敗など教師が抱えやすい「べき論」に気付き、柔軟にとらえ直す
導入トーク	子供が話してくれなかった＝失敗、と決めつけていませんか？
内容	① シートの5つの間いに○をつける（個人作業）。 ② ◎、○の項目に対して「乗らなくする一言（おまじない）」を考える。 ③ 隣の人と共有する（1人1つ、意外だった自分の思い込みとおまじない）。
終末トーク	「べき」から少し離れて、子供たちの多様な気持ちに目を向けていきましょう

【プラン6】子供の感じ方を受け止める

使用シート	謎の問題？「きき方」シート
ねらい	子供が感じている問題を受け止める感覚をもつ
導入トーク	教師が問題だと感じることが、子供のきいてほしいことではないかも
内容	① タカシの事例を読む。 ② 問題を書き出し、「謎の問題か？」で分類する（①教師視点/②本人/③周囲）。 ③ 「どの問題から話す？」を考え、隣の人と理由を共有→ガイドを読む。
終末トーク	②（本人が感じていること）を受け止めることが最優先です

月に一度、終礼の時間に15分間のミニ研修を設定してみよう。
定期相談の時間以外にも役立つ内容がありそうだし！

校内研修担当

富山県総合教育センター教育相談部

3-39

【プラン7】 やって実感！ 聴き方で印象は変わる

使用シート 聴き方練習「うめうめ」シート、話をつなげるシート

ねらい 非言語的コミュニケーションの意識と間かけの工夫が安心感につながることを知る

導入トーク うなずきなどの言葉以外の「聴き方」が子供の安心感を大きく左右します

内容 ① ペアを組み、Aの聴き方→Bの聴き方を交代で体験する(30秒×2を2セット)。
② どちらが安心を感じながら話せたか、ペアで感想を共有する。
③ 質問技法や相づちのバリエーション(話をつなげるシート)を紹介する。

終末トーク どちらが「聴いてもらえた感」がありましたか？

【プラン8】 対話をひらくツール作成

使用シート 「指じゃん」会話きっかけシート、対話・ゆびさしシート

ねらい 会話が苦手な子供や関係構築が難しい子供との定期相談を、ツールを用いて無理なく進める方法を体験し、アレンジする

導入トーク 話さない子に「話して」は逆効果。でも、話しやすくする工夫はできます

内容 ① ペアになり、「指じゃん」会話きっかけシートか「対話・ゆびさしシート」をミニ体験する。
② どんな場面で使うと効果的か(またはその反対も)を出し合う。
③ 「指じゃんシート」の話題や「ゆびさしシート」のアイコンの内容を、実際に面談する子供たちの姿を想起しながらカスタマイズする。

終末トーク ツールもうまく活用し、子供との心理的な距離を縮め、より安心感のある対話への一歩を

次のページから

ミニ研修の組合せて、幾通りもの研修が構成できます！

研修プランを参考に、各校に合ったオリジナルの研修を！

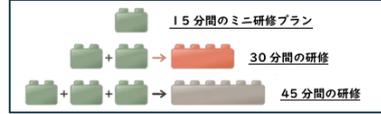
夏休業期間の校内研修では、ぜひ「教育相談」を取り上げ、じっくり取り組んでもらいたいな。

今度開催する若手研は、定期相談をテーマに、ロールプレいの演習を入れて構成してみよう。

教育相談担当 校内研修担当

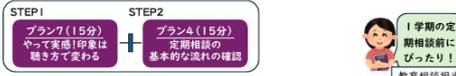
複数の「ミニ研修プラン」で研修会を構成

「ミニ研修」を組み合わせ、30分、45分…の研修を構成してみましょう



学校の課題や対象に合わせて自在に構成

例1) 「面談の基本とロールプレイ」30分 (若手教員向け)



例2) 「定期相談の事前準備」45分 (全教職員向け)



「あなたの学校のオリジナルプランをつくろう！」



※ 45分の研修プラン例は次ページから⇒

45分間の研修プラン例

テーマ「定期相談の事前準備～子供にとっての安心感・これだけ！～」

- 研修概要
- 時間 45分(15分×3ステップ) *プラン1とプラン5とプラン3の組み合わせ
 - 対象 若手教員 もしくは定期相談前の教職員全員
 - シート ここからスタート!定期相談、「定期相談の進め方」Basicシート「こうあるべき」ほぐしシート「子供も安心」事前説明シート
- ねらい 定期相談の目的と位置づけを理解する・相談に臨む前の心構えや準備を確認する

◆ 進行詳細例

時間	内容	備考
2	<p>研修のねらいや流れの説明</p> <p>○今日の研修のテーマは「定期相談の事前準備～子供にとっての安心感・これだけ!～」です。</p> <p>○ねらいは、定期相談の目的と位置づけを理解すること、相談に臨む前の心構えや準備を確認することの2点です。</p> <p>○内容は、およそ15分間の3つの活動で、45分間の予定で行います。</p>	設定した全体のテーマとねらいを簡潔に知らせる
14	<p>STEP 1: 定期相談の目的と基本を確認(プラン1)</p> <p>○最初は、定期相談の目的と基本的事項の確認です。</p> <p>1. 「ここからスタート!定期相談」を一読(動画版を観る)</p> <p>○まず、「ここからスタート!定期相談」の動画版を見ます。テキストを見ながら読み、心に残る箇所には線を引いてください。</p> <p>2. 心に残る言葉をもつて隣の人と共有(2人組)</p> <p>○線を引いた箇所から、一番心に残った箇所をつづらねて、隣の席の方となぜ心に残ったのかを共有します。一人2分話したら交代します。</p> <p>3. 「定期相談 Basicシート」に取り組む</p> <p>○近くの人と、Basicシートのイラスト等を見ながら「安心につながる環境づくり」について、ペアで話し合います。3分間です。</p> <p>(1) 定期相談は子供を変える場ではありません。子供を変えようとする、子供は安心して教師と向き合うことができません。子供たちの安心感のために、まずは、プライバシーの配慮や心地よい空間づくりからスタートです。</p>	「ここからスタート!定期相談」を研修済みの場合は「問わりチェックシート」を用いた「プラン2」等に置き換える
15	<p>STEP 2: 定期相談ってなんだろう?(プラン5)</p> <p>(1) 定期相談とは、こういうもの。という先生方がもちやすい伝え方があるようです。「子供の口から聞きたい」とか「本音を聞かなくちゃ」が、皆さんはどうですか?この思いが強くなる、定期相談はこうあるべき。となってしまい、結果として先生も子供も悲しい時間になってしまいます。</p> <p>(2) 1. 「こうあるべき」ほぐしシートの5項目のチェックに取り組む</p> <p>○9ページをみてください。STEP1の5項目は、調査で明らかになった、先生方がもちやすい定期相談のイメージです。◎△△で、自分の思いの強さをチェックしてみてください。(30秒)</p> <p>みなさん、いかがでしたか。まず、自分が定期相談についてどのような思いが強いかを自覚することは、それだけでも大切なことです。</p>	

(2)	○シートのSTEP2では、この教師の思いが子供の側からどう見えるかが確認します。例えば、ある先生は、子供から本音を聞きたいという思いが一人倍強かったとして、子供からすれば、「ホンネを言いたくない」のも「ホンネ」がもたせません。定期相談の息遣いさば、このずれの大きさのせいかもしれません。②～⑤についても見てみてください。	
(4)	2. ◎の項目について、「柔らかく一言おまじない」を考える	
	○STEP3のワークは、「強すぎるかもしれない思いがあれば柔らかくする」「一言おまじない」を考えるがテーマです。例を参考に、◎や○がついたものについて、一言おまじないを考えてみてください。	
(4)	3. ほかに人と共有する	
	○グループでも共有してみましょう。一人一つ、意外だと感じた自分の「こうあるべき」の思い込みとおまじないをグループで紹介し合います。	
(1)	○「べき」から少し離れて、子供の多様な気持ちを受け止めるようにしたいですね。この5項目以外でも、自分の中に「こうあるべき」を自覚された際には、ぜひ例を参考に、おまじないを考えてみてください。	
13	STEP 3: 子供への投げかけと環境づくり(プラン3)	
(1)	○先生方は、子供たちに定期相談をどのような時間だと思ってほしいですか?それは、子供たちに伝わっていますか?定期相談の時間を用意するだけでは、「あなたのための時間」という先生の思いは伝わらません。	
(3)	1. 面談前の複雑な子供の心境を知る	
	○調査では、先生方が「子供が話したいことを聞く時間にして」と思っているのに、子供たちは「悩みのある人が話す時間、何を話せばいいの?」と悩んでいたようです。そこで、「困っている子だけが話す場」という子供たちの話をなくし、どの子にとっても大事な時間だと感じてもらうために、事前に先生から子供たちに説明することが必要です。面談にあたって、子供たちへの説明をいっしょに考えてみましょう。	ガイドシートも活用し、子供の定期相談に対する思いを確認する
(3)	2. 子供に伝えたいことを箇条書きにする	
	○例を参考に子供たちに伝えたいことを箇条書きにしてみましょう。1分間です。	
	○1分になりました。近くの人と、書いたことを共有してみてください。1分間です。	
	○おりがどうございました。「なるほど」というものが聞けた方は、ぜひメモに取り入れてみてください。	
(5)	3. 子供への語りかけを考えるワークに取り組む	
	○続いてワーク2は、この箇条書きを基に、実際に子供たちに話す言葉に書き表してみる活動です。3分取ります。子供向けの原稿を書いてみましょう。早く書けた方は、実際に声に出してみましょう。	
	○近くの人と、お互いに関心合います。	
(1)	○子供たちにも定期相談の意義が伝わることで、子供たちの無用な不安を取り除かれ、対話がよりスムーズになるとよいですね。	時間があればプラン5「オリジナル名称」を考えて発表
1	クローゼット例	
	○「安心感」の観点から、事前にできることもたくさんあります。これから始まる相談では、今日の気持ちを生かして、環境づくり、関係づくりのためにできる働きかけを考えてみてください。	

<引用文献>

- 1) 文部科学省 『生徒指導提要(改訂版)』(2022) P.80
- 2) 文部科学省 『生徒指導提要(改訂版)』(2022) P.83
- 3) 文部科学省 『生徒指導提要(改訂版)』(2022) P.80
- 4) 文部科学省 『生徒指導提要(改訂版)』(2022) P.19
- 5) 文部科学省 『生徒指導提要(改訂版)』(2022) P.20

<参考文献>

定期相談サポートシート集

【ここからスタート！定期相談】

富山県総合教育センター編 「児童生徒理解を深める教育相談の在り方に関する調査研究-定期相談に関する教師の捉えとニーズ-」(『研究紀要』第43号 富山県総合教育センター 2025)

【「定期相談の進め方」Basicシート】

吉田圭吾著 『教師のための教育相談の技術』(金子書房 2007) p.108-111

岩間伸之著 『対人援助のための相談面接技術-逐語で学ぶ21の技法』(中央法規 2008) p.16-17

佐賀県教育センター編 『リーフレット「子どもの安心につながる教育相談」』(2022)

【「こうあるべき」ほぐしシート】

諸富祥彦著 『学校現場で使えるカウンセリング・テクニック(下) 第IV部 教師のメンタルヘルス』(誠信書房 1999) p.231-235

富山県総合教育センター編 「児童生徒理解を深める教育相談の在り方に関する調査研究-定期相談に関する教師の捉えとニーズ-」(『研究紀要』第43号 富山県総合教育センター 2025)

【関わりチェックシート】

文部科学省国立教育政策研究所 『「令和7年度全国学力・学習状況調査 調査結果資料 都道府県別 富山県」回答結果集計[児童質問紙調査]富山県-児童(公立)』(2025)

文部科学省国立教育政策研究所 『「令和7年度全国学力・学習状況調査 調査結果資料 都道府県別 富山県」回答結果集計[生徒質問紙調査]富山県-生徒(公立)』(2025)

【聴き方練習「うめrais」シート】

NHK ONE for School 『お伝と伝じろう「しっかり聞く」』
<<https://edu.web.nhk/school/kokugo/otsuta/kyouzai/003803.pdf>> (2026/1/07 アクセス)

A. マレービアン著・西田司[ほか]共訳 『非言語コミュニケーション』(聖文社 1986)

岩間伸之著 『対人援助のための相談面接技術-逐語で学ぶ21の技法』(中央法規 2008) p.23,25-26,32-41

【誰の問題？「きき方」シート】

榊本 俊哉 「第5章 カウンセリングの基本技法」(藤原和政/谷口弘一編著 『学校現場で役立つ教育相談』 北大路書房 2020) P.69-71

【「指じゃん」会話きっかけシート】

富山県総合教育センター編 「学級の集団づくりプログラムの効果に関する調査研究-対人関係ゲームを用いた学級集団づくり支援-」(『研究紀要』第35号 富山県総合教育センター 2016)

【対話・ゆびさしシート】

榎本年弥著 『旅の指さし会話帳21 英語版(日本語)』(情報センター出版局 2001)

【話をつなげるシート】

齊藤勇著 『誰とでも会話が続く「相づち」のコツ』(文響社 2019) P.38

堀越勝著 『ケアする人の対話スキル ABCD』(日本看護協会 2015) P128-133, p150-152

森俊夫・黒沢幸子著 『<森・黒沢のワークショップで学ぶ>解決志向ブリーフセラピー』(ほんの森出版 2002) p.140-144

岩間伸之著 『対人援助のための相談面接技術-逐語で学ぶ21の技法』(中央法規 2008) p.46-55

【「手持ち」もできる安心シート】

熊谷雅之著 『「聴く力」「伝える力」を高めて先生を楽しむ秘訣』(明治図書 2023) P.70

佐賀県教育センター編 『定期相談における相談モデル』(2022)

あとがき

本研究を進めるにあたって、ご指導とご助言をいただいた先生方に心よりお礼申し上げます。また、実践研究に多大なるご協力をいただいた研究協力校の校長先生をはじめ、研究協力員、教職員の皆様、アンケート調査にご協力いただいた研究協力校の児童生徒の皆様に深く感謝申し上げます。

<指導講師>

富山大学大学院教職実践開発研究科	教授	石津	憲一郎
富山大学教育学部	教授	和田	充紀

<指導助言者>

東部教育事務所	生活指導主事	四月朔日	秀崇
西部教育事務所	生活指導主事	阿尾	美晴

<研究協力校>

魚津市立道下小学校	教諭	瀧本	和敏	射水市立太閤山小学校	教頭	若林	祥子
魚津市立東部中学校	教諭	谷内	恵里子	射水市立小杉中学校	教頭	加納	佑成

<研究チーム>

教育相談部	主任研究主事（主務）	長谷川	昌也
教育相談部	研究主事（副主務）	布瀬	護
教育相談部	研究主事（副主務）	棚田	健介
教育相談部	教育専門員	瀬戸	佳美
教育相談部	客員研究主事（臨床心理士）	濱野	恵美
教育相談部	研究主事	浜下	知之
教育相談部	研究主事	伊東	史子
教育相談部	研究主事	大野	沙奈恵
教育相談部	研究主事	岩井中	栄太郎
企画調整部	教育専門員	小西	宙
教育研修部	研究主事	野澤	伸也
科学情報部	研究主事	中嶋	裕也

<研究協力>

教育相談部	主任教育専門員	荒木	直美
教育相談部	研究主事	瀧川	江利香
教育相談部	研究主事	片平	尚美
教育相談部	研究主事	惣万	美由紀
教育相談部	研究主事	松村	久志
教育相談部	研究主事	村尾	伸洋
教育相談部	研究主事	北川	裕佳子

<研究スタッフ>

富山大学大学院教職実践開発研究科	池森	のぞみ
富山大学大学院教職実践開発研究科	泉	秀道
富山大学大学院教職実践開発研究科	清水	愛
富山大学大学院教職実践開発研究科	千代	慎太郎
富山大学大学院教職実践開発研究科	西井	一真
富山大学大学院教職実践開発研究科	二口	結月
富山大学大学院教職実践開発研究科	松本	彰子