

# 不登校の高校生への支援の充実に関する研究

北邨 恵順<sup>1</sup> 新垣 有里乃<sup>2</sup> 大澤 ひかる<sup>1</sup> 高野 麻里<sup>1</sup>  
松澤 文恵<sup>1</sup> 乾 仁美<sup>3</sup> 大山 紗和子<sup>3</sup>

総合教育センターにおける高校生の不登校に関する相談が増えている状況にある。不登校の高校生への支援の充実に向け、総合教育センターが新たにできることは何か。全国の自治体へのアンケート調査や調査研究協力員会で得られた知見をいかし、柔軟な枠組での教育相談の一つの形として、K-roomを試行した。K-roomでの実践における成果や課題をまとめ、今後の総合教育センターの教育相談の在り方を考察した。

## はじめに

神奈川県立総合教育センター(以下、当センターとする)では、昭和58年、当時の県立教育センターにおいて「教育情報相談室」として教育相談事業を本格的に開始し、今年で38年目となる。1年目に833件だった相談は、令和元年度には、12,876件となった。そのうち、高校生の相談が43%を占め、中でも「不登校・ひきこもり」に関する相談が30%を超えている。このような状況に対して、当センターにおける教育相談の在り方を再考する機会として本研究はスタートした。

「時代とともに変わる学校」。これは、本研究の調査研究協力員会において、調査研究協力員の一人である県立高等学校の教育相談コーディネーターの言葉である。多様な教育的ニーズのある生徒たちを支える学校現場では、目の前の生徒の姿だけではなく、それぞれのヒストリーや将来を見据えた支援が展開されている。生徒を取り巻くその時々々の環境、課題に合わせ、柔軟に対応しているのである。このような対応は、ここ数年の動きでもなければ、調査研究協力員の学校に限ったことでもない。辿ってみると、当センターの30年以上前の報告書の中に、「高等学校で普通教育や専門教育を受けるために、現行の高等学校入学者選抜方式のもとで、心身に障害を持つ生徒たちが入学して来ており、特に、近年進学率が高まってからは、その生徒の数も増すとともに、障害の種類や程度もさまざまになってきた。その障害に応じた専門的な対応は困難であるが、しかし、生徒の意欲に応え可能な限りの教育を行うため、当該の高等学校では校内に研究組織を設けたり、専門機関等の指導助言を受けるなどして指導に当たってきたし、また努力しているところである」(神奈川県立第二教育センター 1986)とある。神奈川の県立高等学校においては、様々な教育的ニーズのある生徒に対応してきた歴史があり、各学校で脈々と引き継がれて

- 1 教育相談課 指導主事
- 2 教育相談課 指導担当主事
- 3 教育相談課 教育心理相談員

いるが、不登校の生徒や外国につながる生徒、性的マイノリティの生徒等、支援のニーズは今もある。これらの歴史を踏まえた上にある、「時代とともに変わる学校」という言葉を聞いた時の衝撃と、当センターの教育相談もより柔軟に対応し、充実させていかなければならないと、熱い衝動に駆られたことを今でも鮮明に記憶している。

## 研究の背景

### 1. 国の動向

平成18年12月、「障害者の権利に関する条約」が国連総会で採択された。この条約では、障害のあるなしに関わらず、共に学ぶことを通して共生社会の実現を目指すためにインクルーシブ教育が提唱された。翌年、同条約に署名した日本は、学校教育法や障害者基本法の一部改正、障害者差別解消法の公布等、国内法令の整備を進め、平成26年に批准に至っている。さらに、翌年9月の国連サミットにおいて全会一致で採択された「持続可能な開発目標(SDGs)」の中で、「leave no one behind(誰一人取り残さない)」と誓われた。SDGsは、2030年の目標達成に向け、17のゴール・169のターゲットから構成され、「教育」も一つのゴールに挙げられている。「誰一人取り残さない」持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現のため、質の高い教育が求められている。小・中・高等学校・特別支援学校の新学習指導要領の前文にも、「一人一人の児童(生徒)が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」という言葉が入っている。このことから分かるように、「持続可能な社会」、「誰一人取り残さない」という考え方は、世界のスタンダードになりつつある。

一方、不登校に関しては、平成27年に発足した、不登校に関する調査研究協力者会議により、翌年7月に

報告された「不登校児童生徒への支援に関する最終報告 ～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」において、「社会や経済の変化に伴い、子供を取り巻く家庭、地域社会の在り方も大きく変容しており、不登校の要因、背景もますます多様化、複雑化している」、「不登校については、児童生徒本人に起因する特有の事情によって起こるものとして全てを捉えるのではなく、取り巻く環境によっては、どの児童生徒にも起こり得ることとして捉える必要がある。また、不登校という状況が継続し、結果として十分な支援が受けられない状態が続くことは、自己肯定感の低下を招くなど、本人の進路や社会的自立のために望ましいことではない」（不登校に関する調査研究協力者会議 2018）と報告された。この報告を踏まえ、同年9月に「不登校児童生徒への支援の在り方について」が文部科学省から通知され、学校復帰にとらわれず、社会的自立を目指していくことが支援の視点とされた。しかし、学校外の公的機関や民間施設において相談・指導を受けている場合や、自宅においてICT等を活用した学習活動を行った場合の指導要録上の出欠の取扱いに関しては、「学校への復帰を前提とした場合に限り、指導要録上出席扱いとすることができる」とされていることに対して、課題が指摘されていた。そこで、これまでの不登校施策に関する通知について整理し、令和元年10月に改めて同通知が出され、不登校を問題行動と判断してはならないこと、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があることが支援の視点として明示され、改めて、学校や教育委員会に向け、取組の充実が促されているところである。

## 2. 県の動向

本県では、昭和59年に「障害福祉長期計画」を策定し、「共に学び、共に育つ」教育の在り方を探り、平成14年の支援教育に結実している。この支援教育は、障害のある子どもたちを含め、全ての子どもたち一人ひとりがもつ、自らの力では解決できない困難なことを「教育的ニーズ」として捉え、それぞれの子どもに応じた働きかけをする教育である。全ての子どもを対象としており、国の進める特別支援教育を包含している。また、当センターにおいて、教育相談コーディネーター（国が設置を進めている特別支援教育コーディネーターの役割に加え、支援教育の理念のもと、支援を必要とする全ての子どもたちに対応。以下、教育相談COとする）を養成し、全ての校種、全ての公立学校に配置している。そして、各学校においては、教育相談COを中心とし、校内の資源や、関係機関と連携したチーム支援が展開されている。特別支援学校のセンター的機能の活用もその一つである。さらに、特別支援学

校の知的障害教育部門の高等部に分教室を設置したり、県立高校改革において、インクルーシブ教育実践推進校やクリエイティブスクール、フレキシブルスクールをはじめとする、様々なタイプの高等学校を整備したりする等、後期中等教育における多様な学びの場を整備し、選択の幅を広げている。

このような取組の一方で、県内における不登校の高校生の数は、国の傾向と同様に高止まりの状態が続いている。平成30年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査の結果では、公立高等学校の全日制・定時制・単位制における不登校の生徒数は、2,705人で、前年度より268人増加している。私立高等学校の全日制・単位制の数を加えると、生徒数208,385人のうち、不登校の生徒数は3,363人となり、全体の1.61%の生徒が不登校であるという結果が示されている。

県は不登校対策事業として、スクールカウンセラー配置活用事業やスクールソーシャルワーカー、スクールライフサポーター派遣事業等により人的な充実を図り、チーム支援を促進してきた。また、学校とフリースクール等との連携推進事業を通し、連携・協働体制を構築し、学校とフリースクール等との連携協議会を通じて相互理解を進め、新たな不登校対策の展開を図っている。具体的には、フリースクール等との協働による不登校相談会・進路情報説明会や、フリースクール等の見学会、「きんたろうキャンプ」を実施している。この「きんたろうキャンプ」は、不登校対策自然体験活動事業として県立足柄ふれあいの村（野外教育施設）が運営する、自然体験活動プログラムの総称であり、様々な活動を体験・体感しながら、新たな一歩を踏み出すきっかけ作りの機会を提供している。

## 3. 当センターの取組

これまで当センターでは、善行庁舎（カリキュラムセンター）と亀井野庁舎（教育相談センター）の二つの庁舎で協働しながら、その時々のお喫緊の課題や各教科における実践研究、教育相談における事例研究から得られた知見を研修にいかす等、「研修」・「研究」・「相談」の三つの柱を互いに連動させ、事業や県の施策につなげてきている。

教育相談事業では、平成11年に、「教育相談研究室」は「教育相談室」となり、「Y・Y活動」と呼ばれるグループ活動が始まった。Y・Yとは、「ゆっくり・ゆったり」の頭文字をとったもので、不登校の相談で来所する児童・生徒（小学生・中学生・高校生）を対象に、創作活動や当センター敷地内での野外活動を通じ、子どもたちの行動の幅を広げ、人間関係づくりをじっくり体験させることをねらいとしたものである。この活動が、現在の「きんたろうキャンプ」へとつながっている。

このような取組を進めてきたが、平成20年度以降、

県内の公立高等学校では、不登校の生徒が増加していた。当センターでも優先課題として捉え、平成21年度には県内外の不登校対策に関する調査を実施し、平成22年度には、不登校対策プロジェクトチームを立ち上げた。翌年、チームがまとめた「不登校対策に係る調査研究(まとめ)」には、授業づくりの重要性や、「魅力ある授業」の中での活動自体が児童・生徒の人間関係を育み、「居心地の良い学級」を作ることが示され、そのような学級からは、学校生活をきっかけとする不登校児童・生徒は生まれにくいこと等がまとめられている。これらの取組から、平成24年3月にはガイドブック「学校ができる教員ができる不登校の未然防止」を発行し、各学校や研修講座等で活用してきた。

#### 4. 当センターにおける教育相談事業

当センターでは、主に就学前の幼児から高校生を対象に、本人及び保護者の「来所相談」や「電話相談」、学校の教職員を対象とした「教員相談」、「学校訪問相談」等を実施している。これらには、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校での教員経験のある指導主事や、学校管理職を経験した相談員、公認心理師や臨床心理士、臨床発達心理士等の教育心理相談員が、一つひとつの事例を皆で支えることを大切にしながらチームで対応している。来所相談では、親子並行面接(子どもと保護者、それぞれに担当者(以下、ケース担当者とする)が付き、同じ時間に別々の部屋で面接する)を基本に、アセスメントやカウンセリング、進路・自己理解に向けたガイダンス等を行っている。また、子ども同士のコミュニケーションや、支援者側のスキル向上を図ること等をねらいとしたグループ相談(小学生・中学生・高校生)、似た悩みや、同年代の子どもをもつ保護者同士のグループ相談を実施している。来所している子どもについては、囑託の医師や言語聴覚士に、本人のアセスメントや相談の方向性、医療受診の必要性等について助言を受ける「医療相談」を活用しながら多角的な視点で教育相談を実施している。

学校コンサルテーションでは、対象の児童・生徒が、当センターの来所相談を利用しているか否かを問わず、担任や教育相談CO等の教職員を対象に、児童・生徒への支援の方向性や、校内の支援体制づくりを一緒に検討する「教員相談」や、学校を訪問し、児童・生徒の行動観察を行い、今後の支援の方向性を学校と一緒に考える「学校訪問相談」等を実施している。また、教職員を対象に、学校に在籍する児童・生徒に関する医療受診の必要性や支援の方向性について、直接、精神科の医師に相談できる「精神科医によるこころの相談」を実施している。

#### 5. 背景を踏まえた研究の方向性

当センターにおける教育相談の歴史や現状から、不

登校の高校生への支援の充実が喫緊の課題であった。SDGsや障害者の権利に関する条約の理念を踏まえ、「誰一人取り残さない」持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現のため、当センターの教育相談事業における既存の取組を柔軟に捉え直し、充実させる必要があった。そこで、全国の自治体における不登校の高校生への支援の現状や課題を把握し、先進的な事例を参考にしながら、当センターの教育相談における、不登校の高校生への支援の充実を目指すこととした。

### 研究の目的

これらの背景を踏まえ、本研究の目的を、「不登校の高校生への支援を通して、教育支援機能をもった総合教育センターの教育相談の在り方を考える」とした。

### 研究の内容

#### 1. 構成

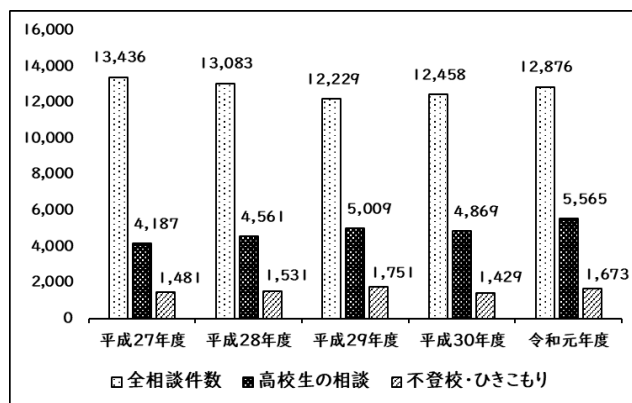
本研究は、令和元年度から2年間で実施した。①先行研究・調査等の分析と実態調査、②調査研究協力員会、③教育相談の充実を図る試みを、取組の三つの柱とし、その成果や課題をまとめ、発信することとした。

#### 2. 令和元年度の取組

##### (1) 全国実態調査

##### ア 問題と目的

本研究がスタートした令和元年度に出された、「平成30年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査について」によれば、国公私立の高等学校に在籍する生徒のうち、52,723人(前年比6.2%増)が不登校であることが報告された。また、当センターの教育相談において、高校生の相談件数は増加傾向にあり、中でも、「不登校・ひきこもり」に関する相談が高い割合を占めている(第1図)。



第1図 当センターの相談に占める高校生の相談件数と、不登校・ひきこもりを主訴とする件数

このような現状に対して、当センターにおける不登校の高校生を支えるための教育相談事業の充実を図る

ことを目的とし、各都道府県や政令指定都市における、不登校の高校生を対象とした相談の現状や、今後の展望について調査することとした。

### イ 調査の対象

本県を除く 46 都道府県と、20 政令指定都市の教育相談業務を所管する機関を対象とした。

### ウ 実施期間

令和元年 11 月から 12 月の 2 か月間で実施した。

### エ 調査方法

調査対象の各機関に電子メールにて質問紙を送付し、回答後に返信してもらう形で回収した。

### オ 調査内容

質問項目、内容は、以下の通りである(第 1 表)。

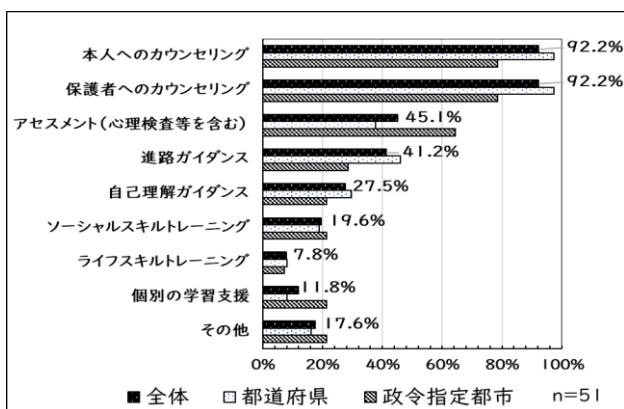
第 1 表 アンケートによる調査内容

| 項目 | 質問内容   |
|----|--|
| Q1 | 不登校を主訴とする高校生の相談について(形態、対象者、対応、時間等の設定、対応するスタッフの職種等) |
| Q2 | 不登校の高校生の相談に関する高等学校等との連携について(形態、訪問時の内容等)            |
| Q3 | 不登校の高校生の相談に関する関係機関との連携について(連携している機関)               |
| Q4 | 不登校の高校生を対象とした教育支援センターについて(設置の有無、対象者、支援内容、現状・課題等)   |
| Q5 | 不登校に限らず、高校生の相談において今後行っていきたいこと                      |

### カ 調査結果

回答率は、77.2%(都道府県 80.4%、政令指定都市 70.0%)であった。

回答のあった機関のうち、96%が、「不登校を主訴とする高校生の来所相談を実施している」と回答した。ほとんどの機関で、本人や保護者へのカウンセリングを行っている一方で、個別の学習支援を行っている機関は 1 割ほどにとどまった。(第 2 図)。



第 2 図 不登校の高校生の来所相談への対応

不登校の高校生への来所相談の形態として、時間の設定がある機関が 41 機関あり、多くの機関が 1 時間前後(最小値 45 分、最大値 120 分、最頻値 50 分)で相談を行っていた。初回面接と継続面接で、設定時間に変

化を付けている機関もあった(5 機関)。

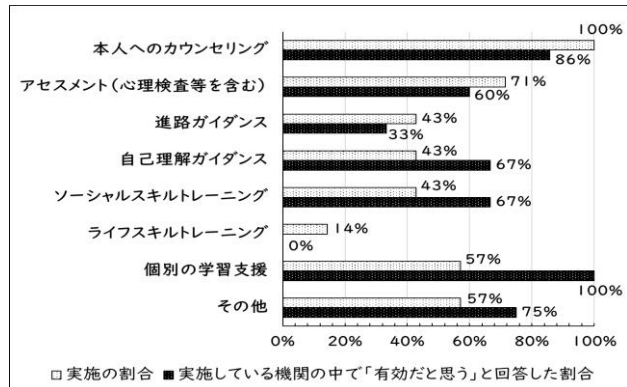
また、高等学校との連携については、44 機関が連携し、その目的として、8 割を超える機関が、来所している生徒についての情報共有としている。連携方法は、学校へ電話や文書でやり取りをするというのが一番多かった(34 機関)。

不登校の高校生を対象とした教育支援センターの設置状況については、7 府県で設置(13.7%)されていた。一か所に開設したが、アクセス面を考慮し、複数か所にセンターを設置した機関や、適応指導教室連絡協議会が中心となり運営し、適応指導教室が設置されていない市町村の小学生・中学生を対象としながら高校生もフォローしている機関があった(第 2 表)。

第 2 表 教育支援センターの特徴と取組例

|     | 特徴・取組例  |
|-----|---|
| A 県 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・県内の複数か所にセンターを設置</li> <li>・ICT を活用した学習支援により高卒認定試験に合格</li> <li>・公共交通機関の利用をサポートし、関係支援機関へのつなぎに同行</li> <li>・家庭訪問し、本人の進路に向けた動きにタイミングよく情報提供等の支援</li> </ul> |
| B 県 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークショップ、コミュニケーションカアップ講座の開催</li> </ul>   |
| C 県 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・適応指導教室連絡協議会が中心となり運営</li> <li>・教育センターの主事の専門性をいかした体験活動の実施</li> </ul>  |
| D 県 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・週 1 回程度の個別面談で対応し、社会的自立と学校復帰を目指して支援</li> </ul>   |
| E 県 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・平成 8 年に設置し、県立高等学校の不登校の生徒を受け入れている</li> </ul>   |

具体的な支援内容とその有効性については、教育支援センターを設置している 7 機関全てが、本人へのカウンセリングを実施、そのうち 6 機関(86%)で有効性が示唆されている。また、個別の学習支援を実施している 4 機関では、全ての機関が、個別の学習支援が有効だと思うと回答している(第 3 図)。



第 3 図 不登校の高校生を対象とした教育支援センターにおける支援の内容とその有効性

## キ 全国実態調査からの考察

当センターにおいても、本人や保護者へのカウンセリング、心理検査を含むアセスメント等を実施しているが、不登校を主訴に来所している高校生に対して、個別の学習支援を実施している例は少ない。この背景には、当センターに来所している不登校の高校生のうち、不安・緊張、生徒間・教師との関係等、対人関係をきっかけとして不登校になっている生徒が多く(平成30年度末時点で来所相談にきている不登校の高校生のうち86.1%)、学習面をきっかけとする生徒が少ない(同3.0%)ことが挙げられる。しかしながら、対人関係をきっかけとした不登校の高校生の中に、学習面においても不安のある生徒が多く存在していることがケース担当者より報告されている。

一方で、学習面を主訴に来所している小学生・中学生には、「試みの学習」として、行動観察や客観的な心理検査等のアセスメント結果を踏まえ、本人に適した学習方法を模索、試行し、面接の中で、本人や保護者へガイダンスしたり、学校コンサルテーションを通して学校での指導にいかしたりする例はある。このノウハウを不登校の高校生にも応用できると考えた。これらのことから、柔軟な枠組での教育相談の一つとして、コミュニケーション面と学習支援のアプローチを考えていくこととした。

### (2) 調査研究協力員会

#### ア メンバー構成

調査研究協力員は、県立高等学校の教育相談COを5名、県教育局より、高校教育課と学校支援課の指導主事をそれぞれ1名で構成した。なお、県立高等学校は、所在地区が偏ることのないよう考慮するとともに、全日制・定時制・通信制の各課程、クリエイティブスクール、専門教育を主とする学科のある学校に依頼し、各校の教育相談COの中で校長が指名した者を調査研究協力員とした。また、助言者には、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の笹森洋樹氏を招いた。

#### イ 開催日時

令和元年7月、11月、令和2年2月の全3回(各回14:00から17:00の3時間)実施した。

#### ウ 内容

調査研究協力員会では、各回までの研究の進捗状況の報告に加え、調査研究協力員の所属校における不登校の生徒への支援の状況や、支援に際しての課題、当センターに期待する機能等を協議した。調査研究協力員の教育相談COからは、いずれの学校も、校内資源を活用したり、医療や福祉、就労機関と連携したりする等、生徒の実態に応じて柔軟に対応していることや、不登校の高校生への支援は目指すべきゴールが一律ではなく、生徒に応じて多様になっていることが報告された。生徒を取り巻く環境が多様化していることから、冒頭にある「時代とともに変わる学校」という言葉が

出た。一方で、在籍校への再登校だけではなく、公立、私立の通信制高等学校への転入や編入、アルバイトや就職、高等学校卒業程度認定試験(以下、高卒認定試験とする)で認定を取り、進学する等、自己実現している生徒もいることが報告された。さらに、生徒をサポートする支援機関は学校に限らず、医療や支援施設等、多数存在することから、当センターには、これらのマネジメント機能を期待したいという意見が挙げられた。また、当センターの取組や、相談へのつなぎ方の更なる周知を求める意見もあった。当センターに期待する具体的な取組としては、学習支援や、コミュニケーション能力を育むグループ相談の実施、学校ではなかなか語らない本人の本心を聴いてほしい等の要望が挙げられ、全国実態調査を踏まえ当センターが考えた方向性と一致した。

助言者からは、「不登校の生徒の支援にあたっては、本人のニーズ、本人の意見が大切である」、「支援機関と学校の協働が不可欠である」という、2点を助言いただいた。前者に関しては、柔軟な枠組を用意し、その枠組の中から、本人が選択し実施することが必要であり、さらに、自己理解を深めるためには、本人の自己評価と支援者の客観的な評価が大事になることが指摘された。後者に関しては、互いの情報共有、協働を通して、教職員や学校の支援システムを当センターがサポートし、当センターの教育相談を活用しながら生徒本人が学校で力を発揮できるようにすることが大事であること、また、生徒への支援の根幹として、「安心して過ごせるという視点が大切である」という助言があった。

### (3) 令和元年度の取組のまとめ

全国実態調査の結果や、調査研究協力員会での意見を踏まえ、当センターにおける柔軟な枠組での教育相談の在り方を検討した。具体的には、不登校の高校生を対象とした教育支援センターにおいて、有効性が示唆された個別の学習支援や、ソーシャルスキルトレーニング等、本人のニーズに柔軟に対応することや、これまでの教育相談で培ったノウハウをいかし、学校と協働してソーシャルスキルトレーニングを実施すること等である。また、当センターの「アセスメント事業」を活用した教育相談の実施等、当センター内における協働をより促進する取組についても検討した。そして、令和元年度の取組を、当センター内で行われた研究発表大会で報告し、これまでの成果と令和2年度の方向性を共有した。

## 3. 令和2年度の取組

### (1) 問題と目的

当センターにおける不登校の高校生への支援の在り方として、本人の意志を尊重しつつ、個々の状況に応じた支援を行い、生徒本人が、自らの進路を主体的に

捉えて社会的自立を目指す必要があると考えている。この「社会的自立」については、明確に定義されたものがなく、多様なニーズごとにそれぞれの「社会的自立」が存在するとも言える。

そのため、本研究では、「生徒が不登校の状態からそれぞれの目標に向けて一歩を踏み出し、社会との関わりをもつ状態」を「社会的自立」と捉えた。具体的には、現状をスタート地点として新たな所属を作ることを目指したり、学校の見学会や説明会に参加したり、受験したりすること、高卒認定試験での認定を目指し、学習に取り組み始めること、就職に向け、ハローワークに行き始めたり、アルバイトを始めたりすること等である。「社会的自立」に向けて、不登校の高校生が次の一歩を踏み出せる場を試験的に作り、本人の変容を追った。

## (2) K-roomの概要

活動場の設定にあたり、場所の名称を「神奈川県(Kanagawa)」の頭文字であり、「高校生」や「教育相談」を連想する「K」と、部屋、居場所、気持ちのゆとり等を表す「room」を用い、「K-room(ケイールーム)」と呼ぶことにした。

なお、当初は令和2年5月からの試行を予定していたが、新型コロナウイルス感染症による緊急事態宣言等の世情から、開設の時期も含め、大幅な変更を余儀なくされた。緊急事態宣言解除後、相談の枠を制限したり、使用した相談室の消毒をしたりする等の感染予防に努めながら、徐々に来所相談を再開する中で、K-roomにおける活動についても世情に即した概要を案として定めていった(第3表)。

第3表 K-roomの概要

|      |  |
|------|--|
| 目的   | 教育的ニーズに応える柔軟な枠組での教育相談を通して、不登校の高校生の社会的自立を促す   |
| 対象   | 当センターに来所している高校生(高校生相当)で、不登校に関する相談をしている者<br>(高等学校在籍中に来所相談につながり、現在18歳以上で所属がなく、新たな所属を探している者を含む) |
| 期間   | 令和2年8月から12月(週に1回を目安に全16回)<br>開室時間は13:00から16:30   |
| 活動内容 | 学習支援やソーシャルスキルトレーニング等、本人の教育的ニーズに柔軟に対応   |
| その他  | 新型コロナウイルス感染拡大防止対策<br>・入室時に手指消毒する<br>・各開室日における利用者の上限を設ける<br>・三密回避のために学習支援を中心とした個別対応からスタートする等  |

## (3) 事前インタビュー調査

不登校の高校生のニーズや意見を取り入れ、本人の主体性を引き出す環境や、取組内容を整えるための情報収集として、事前インタビュー調査を実施した。

### ア 調査対象

当センターに来所している高校生(高校生相当)のうち、「不登校」に関する相談をしている者。また、「不登校」を主訴に来所し、現在18歳以上で所属がなく、新たな所属を探している者を含む(令和2年4月時点で109名)。なお、本研究における高校生相当とは、18歳以下で高等学校に在籍していない者や、18歳以上で高等学校に在籍している者を指す。

### イ 実施方法

実施期間は、緊急事態宣言解除後の令和2年6月から7月の2か月間である。実施にあたっては、ケース担当者が本人の回答のしやすさを配慮し、通常の来所相談の一部の時間(約15分)を用いた。また、事前インタビューの項目に基づき、半構造化面接で聴き取りを行った。なお、K-room利用希望者は、回答を必須とした。

### ウ インタビュー内容

質問内容は、回答した本人の基本情報(性別、年齢、所属の有無、所属の形態、K-roomの利用希望の有無)に加え、次のような内容で回答を求めた(第4表)。

第4表 事前インタビューの質問内容

| 質問項目 | 質問内容                             |
|------|----------------------------------|
| Q1   | 当センターの利用目的としての「現在の困り」            |
| Q2   | K-roomで取り組んでみたい活動内容              |
| Q3   | Q2以外にK-roomの活動へ期待すること・取り入れて欲しい活動 |

なお、Q2では選択肢として、「学習支援」、「進路相談」、「コミュニケーションに関するスキルアップ」、「生活面に関するスキルアップ」、「同世代とのつながりの場」を例示と共に用意し、複数回答可とした。

### エ 倫理的配慮

本研究への協力を得るにあたり、予め本研究の目的と内容、個人情報の取り扱いについての説明を書面を交えて本人と保護者へ行き、同意を得た上で実施した。また、K-roomの利用希望者へは、調査研究に用いるためにK-roomでの活動中や事後インタビューの際に、撮影や録音が行われることへの確認を行った。また、相談概要の一部や一連の活動内容を、今後行われる研究発表大会等での発表や成果物としてまとめ、発信する際の事例紹介に用いられる場合があることも説明した。その上で、保護者と本人に同意書へのサインを得る等の配慮をした。

## オ 調査結果

調査対象に該当する高校生(高校生相当)109名のうち、22名(男子:14名、女子:7名、その他:1名)から回答を得ることができた(回答率20.2%)。回答率が低い背景としては、不登校の高校生(高校生相当)の場合、本人の来所が難しく、保護者のみで相談に来ている場合や、状況が改善傾向にあり、来所頻度が減少する中で経過観察としている場合、相談者の心身の状態を考慮し、調査内容をもちかけることができない場合も母数に含まれているためである。また、緊急事態宣言解除後すぐの期間であり、来所を控える相談者もいた。回答者の所属先とそれぞれの所属人数は次の通りである(第5表)。

第5表 アンケート回答者の所属先と人数

| 所属先         | 人数                 |
|-------------|--------------------|
| 公立高等学校(全日制) | 7名                 |
| 公立高等学校(通信制) | 2名                 |
| 私立高等学校(全日制) | 1名                 |
| 私立高等学校(通信制) | 5名<br>(うち1名は18歳以上) |
| 所属なし        | 7名<br>(うち4名は18歳以上) |

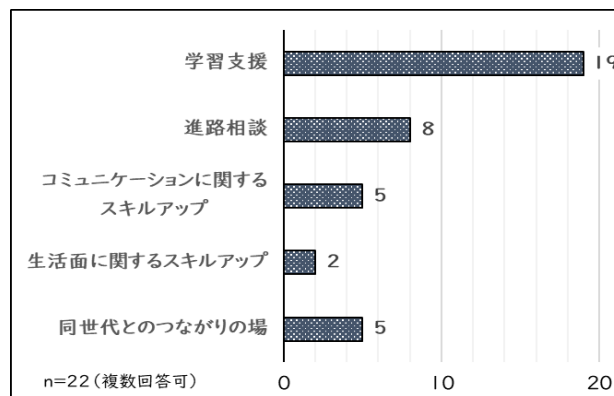
Q1については、“現在の困りはない”と回答する者や、複数の困りを回答する者まで多岐にわたった。集約した回答を類似した内容で整理すると、六つの要素が認められた(第6表)。

第6表 当センターの利用目的としての現在の困り

| 要素          | 内容                                 |
|-------------|------------------------------------|
| 学校          | 学校に通えずにいること・学校生活                   |
| 学習          | 課題レポート・学習内容・学校ではうまく質問できないこと        |
| 進路          | 卒業後の進学・就職                          |
| 対人コミュニケーション | 人と接することへの怖さや不安・同世代に慣れること・コミュニケーション |
| 健康          | 心身の不調                              |
| 生活          | 日常生活での困り・現実検討                      |

Q2では、K-roomで取り組んでみたい活動内容を、例示を用意した選択肢の中から選び(複数選択可)、具体的な内容について聞き取った(第4図)。回答内容を見ると、“わからない学校のレポート課題を教えて欲しい”、“定期試験または高卒認定試験に向けた勉強がしたい”等の「学習支援」へのニーズがある者のうち、6名が“学校情報について知りたい”、“この先の進路のことも考えたい”といった「進路相談」へのニーズも同時に回答している。つまり、学習支援を希望する

者の中には、その先の進路選択への意欲や、そのためのニーズも内包されている可能性が示唆されている結果である。また、“同世代の子と話してみたい”というニーズや、対人緊張・対人恐怖のある生徒の中には、“人に慣れる機会”としてもニーズがあることもわかり、取組へのニーズだけでなく、安心して来室でき、その中で人とふれあうための利用が叶う環境設定の重要性についても貴重な意見が得られた。



第4図 K-roomで取り組んでみたい活動内容

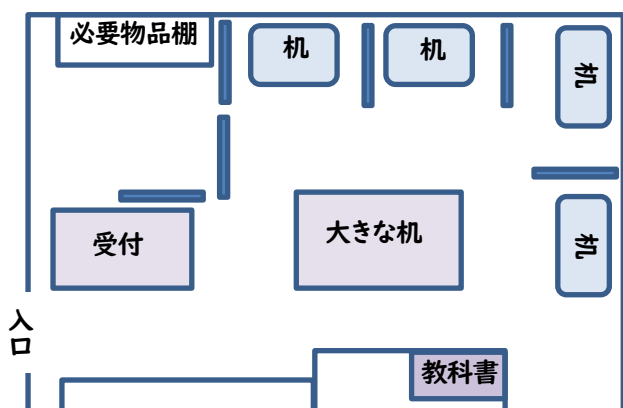
### (4) ケース担当者との情報共有

事前インタビュー調査でK-roomの利用希望を出した者を集約すると、全部で12名であった。利用希望者に関しては、事前インタビュー調査後に、各ケース担当者と、本研究チームで集まり、各利用希望者に関する相談概要(来談経緯、家族構成、成育歴、相談経過等)、本人に関する情報(現在の課題、気持ちの状態、本人の趣味・嗜好、得意なこと等)、K-roomを利用するにあたってのニーズ(活動目標や対応時の配慮点等)の情報共有を行った。さらに、本人が利用希望を出さなかったものの、保護者や、ケース担当者が、本人の状態を踏まえ、K-roomを利用させてみたい者についても情報共有を行った。それらの者には、ケース担当者が、より丁寧な説明や、一緒にK-roomの環境を下見する等して不安を軽減し、同意を得てK-roomの利用へつながった。

### (5) K-room開室までの環境整備

事前インタビュー調査の結果や、ケース担当者との情報共有をもとに、活動の準備を進めた。当センターの一室を活動場所とするにあたり、「安心して過ごせる」という視点や、これまでの教育相談と同様に、暖かく迎え入れることができるよう、毎回、同じ部屋を使用できるように調整した。K-roomの入口には受付の机を置き、氏名、来室時刻、退室予定時刻等を記入する利用者名簿を置いた。部屋には4セットの机と椅子を用意し、窓側に設置した。加えて、机と机の間には、距離をとったうえで衝立を置き、感染症対策を取ると同時に、他者の視線を気にすることなく安心して過ごせるスペースの確保に努めた。また、部屋の中央には大きな机と数脚の椅子を設置し、広いスペースを使いたい

利用者に対応できる場所も用意した。利用者は、どこで活動するかを自由に選択できるようにした(第5図)。



第5図 K-room 見取り図

さらに、ニーズの高かった学習支援に対応するため、高等学校で使用している教科書や、高卒認定試験対策として、過去の問題をプリントアウトしたものを用意し、利用者が活用しやすい場所に並べた。学習内容を教える際に、利用者と K-room 担当者が視覚的に課題を共有しやすいように、卓上で使用できるホワイトボードも準備した。また、進路情報の検索や学習の中での調べものに対応できるよう、K-room にインターネットが使える環境を整え、ノートパソコンやタブレット端末を用意した。

#### (6) K-room 担当者の設定

K-room 担当者の構成は、研究チームから毎回2名(運営役と記録役)が活動に入れるよう調整した。また、利用当日の活動内容を、可能な範囲で事前に確認(例:取り組みたい科目等)し、その内容に対応可能なチーム以外のスタッフを確保した。毎回3~4名の K-room 担当者が、活動に対応できるようにした。

#### (7) K-room 活動の実際

全16回の開室日において、利用希望があり活動したのは13回であった。その中で、13人が延べ37回利用した。一人一回当たりの平均の活動時間は74分であった。利用希望者の中には、日程や定員の関係で利用できなかった者もいた。利用希望者には、K-room 開室日を伝え、ケース担当者と相談しながら1回目の利用日程のみを調整し、K-room での活動計画を立て、それぞれにねらいをもって利用できるようにした。通いながれた当センターにおいても、来所相談では利用していない部屋で活動することへの不安を軽減するため、来所相談の際に活動場所の下見を行った者もいた。ケース担当者と K-room 担当者は、1回目の K-room 利用に向けて、それぞれの利用者に合わせて支援方法や目的について確認する時間を設けた。具体的には、当日の活動内容だけではなく、活動時の言葉かけの頻度や休憩の促し方、呼称の仕方等、K-room 担当者の対応についても事前に確認した。それらの確認事項を、K-room 担当者同士で共有し、K-room 担当者は、環境設定や教材

の準備等、役割分担しながら利用者を迎え入れる準備を進めた。

開室日当日は、一人で来室する利用者や、扉の前までケース担当者と一緒に来たり、一緒に入室してケース担当者と少し活動してから別れたりする利用者もいる等、K-room への一歩はそれぞれであった。利用者には、入室時に、アルコールによる手指消毒と、利用者名簿に氏名と退室予定時刻を記入してもらった。のちにルーティンとなるこの流れにも、K-room 担当者とのコミュニケーションや、気持ちの切り替え、他の利用者の様子の確認、活動する座席を決める等の時間としてのねらいをもたせた。利用者の利用回数と活動内容は次の通りである(第7表)。

第7表 利用者の利用回数と活動内容

| 利用者 | 来室回数 | 活動内容                 |
|-----|------|----------------------|
| A   | 8回   | 所属校のレポート課題(数学)       |
| B   | 5回   | 履歴書作成。所属校のレポート課題(化学) |
| C   | 3回   | プログラミング              |
| D   | 3回   | 高校への再入学に向け作文練習       |
| E   | 3回   | 大学進学に向けた準備           |
| F   | 2回   | 所属校のレポート課題(現代文)      |
| G   | 2回   | 高卒認定試験に向けた学習         |
| H   | 2回   | 所属校のレポート課題(古文・漢文)    |
| I   | 2回   | 自習(英単語)              |
| J   | 2回   | 中学の復習(数学・漢字)         |
| K   | 2回   | 自習(世界史)              |
| L   | 2回   | 高卒認定試験に向けた学習(生物)     |
| M   | 1回   | 自習(数学)               |

実際の活動では、一人で黙々と自習し言葉かけを必要としない利用者や、一対一で K-room 担当者に説明を受けながら学習をする利用者がいたり、分からない時に声を出して支援を求める利用者がいたりする等、様々であった。状況に合わせて、個のスペースから共用のスペースに移動したり、ホワイトボードを利用しながら視覚化したりした。在室時間が長時間になる利用者もおり、休憩時間を設け、気分転換を図れるようにした。休憩時間には、K-room 担当者に話しかけて、コミュニケーションをとる利用者もいる等、毎回、異なる様子や表情を見ることができた。2回目以降の利用に関しては、1回目の様子を踏まえて利用者自身が決めた。そのねらいは、利用者によっては自分のスケ



ジュールを調整すること、ケース担当者以外の大人とコミュニケーションをとること等である。閉室後には、その日のK-room 担当者とケース担当者で、振り返りの時間を設けた。利用者の様子とその日の対応について振り返り、次のK-room 利用日にかかすことや、今後の教育相談にかかすこと等話し合った。

#### (8) 事後インタビュー調査

K-room の試行期間終了後、利用者とそのケース担当者へインタビュー調査を行った。利用者には、K-room を利用した感想や、活動を通じた自身の成果等を振り返ってもらい、ケース担当者からは、利用前後を踏まえた利用者の変化や、今後の新たな目標等を聴き取った。今回のK-room の試験的な運営が、利用者自身の変容へどのような影響を与えた可能性があるかを検討し、さらには、K-room の今後の活動に向けた参考となる情報が得られるようにした。

#### ア 調査対象

K-room の利用者の中から、実施期間に来所ができ、かつ事後インタビュー調査の趣旨に同意が得られた者8名を対象とした。

#### イ 実施方法

実施期間は、K-room 試行期間終了後の令和3年1月から2月の2か月間。実施にあたっては、対象となった利用者がK-room で活動した際に支援等で関わり、面識のあるK-room 担当者がインタビュアーとなることを基本とし、対人緊張や対人恐怖のある利用者については、ケース担当者も同席する等、利用者がインタビューに回答しやすい環境設定に配慮した。

面接構造は、事前インタビュー調査と異なり、通常の来所相談とは別枠で設定し、K-room 利用者、ケース担当者共に30分の半構造化面接で実施した。

#### ウ インタビュー内容

質問内容については、利用者を対象としたものと、ケース担当者を対象としたものを作成した。

#### (7) 利用者インタビュー

利用者へのインタビューは、三つの内容で構成した(第8表)。

第8表 利用者への事後インタビューの質問内容

| 項目 | 質問内容                  |
|----|-----------------------|
| a  | K-room の活動全体を通じた振り返り  |
| b  | 利用者個人の振り返り            |
| c  | 今後のK-room に取り入れて欲しい内容 |

#### (イ) ケース担当者インタビュー

K-room での活動を通じた利用者の変化等を捉えるための質問として、7点を自由回答で求めた(第9表)。なお、通常の来所相談の中で、利用者本人がK-room に関する内容について語りがあった場合についても、インタビュー時に聴き取っている。

第9表 利用者への事後インタビューの質問内容

| 項目 | 質問内容                    |
|----|-------------------------|
| a  | K-room を勧めた理由           |
| b  | K-room を利用・継続できた理由      |
| c  | 利用前後の比較から見た利用者の変化や様子    |
| d  | ケース担当者から見た利用者の達成感・満足度   |
| e  | K-room 利用後の利用者の目標や意欲の変化 |
| f  | 次年度以降の継続利用について          |
| g  | K-room の設定に関する要望        |

#### エ 倫理的配慮

事前インタビューと同様に説明を行った。

#### オ 調査結果

#### (7) 利用者インタビュー

#### a K-room の活動全体を通じた振り返り

活動回数を踏まえ、利用者自身が、どのようなニーズで活動したのかについて聴き取りを行った。同時に、発達特性等が背景にある利用者が、回答しやすい設定として、K-room における利用者の主体的な活動の促進に重要だと考える六つの要素(人的環境、物的環境、安心感、柔軟さ、達成感、意欲)をアンケート用紙として視覚提示しながら聴き取った。5件法による評価(評価得点が高いほど利用者の満足度が高い)をその場で付けてもらいながら、その評価を交えてさらに聴き取りを行い、振り返りの内容が深めやすいよう配慮した。利用者の評価は次の通りである(第10表)。

第10表 K-room に対する評価と自己評価

| 項目<br>利用者 | 人的   | 物的   | 安心感  | 柔軟さ  | 達成感 | 意欲   | 平均   |
|-----------|------|------|------|------|-----|------|------|
| A         | 5    | 5    | 5    | 5    | 5   | 4    | 4.83 |
| B         | 5    | 5    | 5    | 5    | 5   | 4    | 4.83 |
| C         | 3    | 5    | 4    | 3    | 3   | 3    | 3.5  |
| D         | 5    | 5    | 5    | 5    | 5   | 4    | 4.83 |
| F         | 5    | 5    | 5    | 5    | 5   | 5    | 5.0  |
| G         | 4    | 5    | 3    | 4    | 4   | 3    | 3.83 |
| H         | 5    | 5    | 5    | 5    | 5   | 5    | 5.0  |
| J         | 5    | 4    | 5    | 5    | 4   | 3    | 4.33 |
| 平均        | 4.63 | 4.88 | 4.63 | 4.63 | 4.5 | 3.88 |      |

※小数第3位を四捨五入

この結果を見ると、回答した利用者全体を通して、K-room に対する評価は、概ねどの要素においても高く、利用者自身が活動を通して満足や手応えを得ている可能性が示唆された。

自由回答の内容を見ると、“わからない内容を、理解できるまで何度も聞けるし教えてくれる”、“科目への苦手意識が強く取り組めずにいたが、活動の中でやり切れた時は自分でもこれだけできるんだなと思った”等、学校や家庭では苦手意識や聞きづらさがあり、取り組めなかったことが、利用者の学びのペースや理解度に応じた配慮を受けながら完遂、納得いくまで取り組めることが手応えとして多く語られていた。また、対人面についても、初めは緊張が強かったが、回数を経て徐々に慣れることができたと感じている利用者や、対人関係の構築が苦手な利用者も、“どのスタッフと話しても話しやすかった”と安心感を獲得し、関係性を積み重ねる様子もみられた。また、活動設定としても、自分で活動する時間を決めて調整をしながら動くことが、課題の完遂や取組への意欲とも連動している言動があった。

### b 利用者個人の振り返り

a と同様の配慮から、利用者が K-room に関する印象を表出しやすいよう、下山(2006)で扱われていたワークの内容を参考に、“〇〇な K-room”と称し、取組を通して感じた内的要因と、K-room で活動した際に感じた印象を環境面等を含めた外的要因それぞれに 15 の修飾語を 1 語ずつ記載したカードを作成した(第 11 表)。

第 11 表 修飾語リスト

|      |   |
|------|---|
| 内的要因 | 自分を見つめる、やる気が出る、嬉しい、不安な、チャレンジできる、びくびくする、恥ずかしい、自信がつく、元気が出る、楽しい、苦しい、動揺した、ドキドキする、おもしろい、怖い |
| 外的要因 | おもしろい、楽しい、居心地のよい、そわそわした、教えてくれる、穏やかな、安心できる、緊張した、ほっとする、怖い、親身な、落ち着いた、イライラした、支えてくれる、つまらない |

カードの中から内的要因・外的要因、それぞれ 3 語を選択してもらい、選択した語をどのような環境や、状況の中で感じたのかについて、印象に残っているものを聴き取ることにした。

結果を見ると、内的要因では、利用者それぞれの抱える課題等(例：学習への困りや対人緊張の強さ等)によって、多少の異なりはあるが、全体的に“チャレンジできる”、“やる気が出る”、“自信がつく”、“嬉しい”といった取組への前向きな意欲や手応えが選択されている。外的要因では、初めての場所や人、取組への挑戦に対する緊張感や不安から、“緊張した”という語を選択する利用者もいた(第 12 表)。自由回答では、回数を経て徐々に慣れてきたことや、自分のタイミングを待ってくれたり、事前に言葉かけをすることについても予告をしてくれる等、関わりの中での配慮や、受け入れられる要素があったことで“居心地のよい”、“落

ち着いた”、“ほっとする”といった、安心して過ごしながらか活動できたことを振り返る利用者もいた。全体的に、“教えてくれる”という語への反応も多く、ここでもわからないことをタイムリーに対応してもらえことや、理解に至るまで丁寧に付き合ってもらおうプロセスが、大きく影響している様子が語られた。

第 12 表 利用者が選択した修飾語

| 利用者 | 内的/外的 | 第1選択     | 第2選択     | 第3選択     |
|-----|-------|----------|----------|----------|
| A   | 内的    | やる気が出る   | チャレンジできる | 自信がつく    |
|     | 外的    | 居心地のよい   | 教えてくれる   | 親身な      |
| B   | 内的    | ドキドキする   | やる気が出る   | 嬉しい      |
|     | 外的    | 教えてくれる   | 安心できる    | 落ち着いた    |
| C   | 内的    | チャレンジできる | 自分を見つめる  | ドキドキする   |
|     | 外的    | 落ち着いた    | 穏やかな     | 支えてくれる   |
| D   | 内的    | 自分を見つめる  | やる気が出る   | ドキドキする   |
|     | 外的    | 教えてくれる   | 落ち着いた    | 緊張した     |
| F   | 内的    | 自分を見つめる  | 元気が出る    | 自信がつく    |
|     | 外的    | 支えてくれる   | 落ち着いた    | 安心できる    |
| G   | 内的    | チャレンジできる | 不安な      | 自分を見つめる  |
|     | 外的    | 教えてくれる   | 親身な      | ほっとする    |
| H   | 内的    | 嬉しい      | やる気が出る   | チャレンジできる |
|     | 外的    | 教えてくれる   | 居心地のよい   | 落ち着いた    |
| J   | 内的    | ドキドキする   | やる気が出る   | チャレンジできる |
|     | 外的    | 安心できる    | 親身な      | 緊張した     |

### c 今後の K-room に取り入れて欲しい内容

今後のより良い活動のために、K-room の改善点や、今後の活動で取り組んでみたいと思った活動、環境面として整えてもらいたいこと等について回答を求めた。

利用者からは、“今後も学習面に取り組みたい”という意見が多く聞かれた。また、コミュニケーション面においても、ニーズがあり、“他の人と話してみたい”、“利用者同士で関わる機会があれば参加したい”と答える者もいた。さらに、“普段、体を動かす機会がないので、ヨガとかストレッチ等、運動したい”と話す利用者もいた。

#### (イ) ケース担当者インタビュー

既に実施した利用者への事後インタビューでの本人の語りを、ケース担当者と共有しながら聴き取った。

##### a K-room の利用を勧めた理由

ケース担当者が利用者に K-room を勧めた理由としては、個々の利用者の抱える事情によるものと、利用者全体で共通するものがみられた。ここでは共通点を取り上げる。

結果を見ると、通常の来所相談のニーズと、K-room 試行のタイミングの一致が、利用者の社会的自立に向けた動き出しの後押しになっていることを複数のケー

ス担当者が語った。また、利用者によっては、新しい一歩を踏み出すことに対し、不安や緊張、抵抗感を抱く中で、継続的に来所相談をしている当センター内に活動場所がある事が安心感を与え、ケース担当者として K-room の利用を提案しやすかったことも挙げられている。

活動内容については、利用者全体を通して、不登校により、学習のブランクがあることへの支援や、限定的な対人接触の状態から、人や場に慣れ、段階的に対人への不安や恐怖、不信感等を軽減、解消させていく機会として利用させたいという意図があったことも話されていた。

#### **b K-room を利用・継続できた理由**

この質問項目においては、a でも挙げられた活動場所の安心感をベースに、ケース担当者と K-room 担当者の細やかな連携を通じた活動場面での配慮が理由として挙げられている。

具体的には、利用者それぞれの状態に合わせて、K-room 担当者からの関わりや言葉かけがあったことや、自分のペースで取り組むことを保障してくれること、その中でわからないことを丁寧に教えてもらったこと等であった。それらを通し、自分が受け入れられているという体験を得られたことが、K-room の利用や継続することができた理由として挙げられた。また、活動前後の情報共有や、活動目標のすり合わせ等、細やかに連携したことで、教育相談をベースに、利用者寄り添った支援が K-room の活動を通して保障されていた事も大きく影響しているという回答もあった。

#### **c 利用前後の比較から見た利用者の変化や様子**

活動を通じた利用者の変化としては、多様な回答が得られた。その中には、“清潔感を意識するようになった”、“場に応じた服装に変わってきた”、“時間を調整して動けるようになってきた”等、他者と居合わせる場での活動を通じた変化が多く語られた。また、K-room での活動を積み重ねる中で、それまでヘルプが出せなかった利用者が、自ら質問をするようになったり、生活の中でアルバイトや免許の取得等、新たな挑戦をしようしたり、自分の成果をケース担当者や家族、学校と共有するようになる等、K-room 以外での活動の広がりもみられた。さらに、利用者だけではなく、本人に関わる家族からも、利用者本人の変化を感じたという報告が入っている。

#### **d ケース担当者から見た利用者の達成感・満足度**

この内容は、利用者本人の言葉も多く寄せられた。利用目的が果たせたことにより、活動を通して課題レポートや履歴書の作成等、自分が決めた内容が完遂できることで、“自分でもできるんだ”、“こうすればできるんだ”といった自分の力や自己有用感への気付きを伴う報告も得られた。また、対人面での不安や緊張がある中で、K-room 担当者との関わりを通して肯定的な

対人関係を築くことができたことで、日常生活の中で、周囲に向けたアプローチがみられるようになり、“わからない課題を家族を頼って取り組むようになった”、“自分がわかって嬉しかった経験を他者とも共有しようと、自分がわかる範囲で友人に勉強を教えてあげることができた”等の回答が出た。

#### **e K-room 利用後の利用者の目標や意欲の変化**

今後の目標や意欲についても変化が生じている。これまででは、通常の相談において、自分の趣味の世界や、その場で共有することが難しい話等、現実味が希薄な語りが多くみられていた利用者についても、K-room での日常的かつ具体的な取組とその達成により、新たな目標や意欲が生まれている。具体的には、自分がこれからやりたいことを探すために、それが叶う学校情報を集めたり、実際に見学をしたり、社会とつながる機会を増やすためにアルバイトへの動きを始めたりと、より現実的かつ実際につながる動き出しや、目標に向かって動く様子について報告があった。

#### **f 次年度以降の継続利用について**

利用者の中には、高等学校を卒業できたことにより、継続利用しない者もいるが、継続が可能な利用者のうち1名を除いて、“今後も継続させたい”との回答が得られた。継続希望を明言しなかった1名も、否定的な回答ではなく、K-room での成長を踏まえた回答であった。継続利用を見据えた回答の中には、“次の進路に向けた学習や、人と関わることの準備に充てたい”、“ペース配分が苦手なので取組の中でスキルアップできるようにさせたい”、“利用者がより能動的に利用できるようにしたい”、“ケース担当者とのつながりから、より多くの人と関わりがもてるよう挑戦させたい”等、K-room への適応を経て、ケース担当者が捉えている次のステップへの課題がそれぞれ語られた。

#### **g K-room の設定に関する要望**

要望についても多様な回答があった。人的環境面については、二つの側面を期待する意見が多かった。一つ目は、利用者の学習面への困りに対し、専門性のある人材の保障という面、二つ目は、発達特性や、多様な精神症状等についての理解、アセスメントを踏まえて、利用者を見立てる力や、そこに寄り添いながら関わっていく教育相談の専門性をもつ人材の保障という面である。物的環境面においては、既に備えている備品の拡充の他、開室頻度について最も多く触れられ、週1回だけではなく、最多で週3回程度の回数等、希望通り利用できる保障が欲しいという意見が多く挙げられた。また、活動内容については、世情のために今年度実践できなかったコミュニケーションプログラムや、複数の利用者同士の関わりのお機、体を動かす機会等の要望も挙げられている。

ここで K-room 利用者を3事例紹介する。事例の中には、高等学校を“高校”と表記する。

### 【事例① 公立通信制高校 男子】

公立高校1年時に生徒指導を受け、その後、登校を渋るようになり当センターでの教育相談を開始する。相談を通して、本人の認知面へのアセスメント等を行う中で、物事への見通しの立てにくさや言語面での理解や表現の苦手さ、時間感覚等に苦戦しやすいことがわかり、本人とも共有をしながら自己理解を促してきた。学校に対しても、授業やコミュニケーションをとる際の配慮を願い、共通理解を図った。その中で一度は登校できるようになり進級を果たすが、新しい学年でクラス等の環境変化から再び教員や、他の生徒とのトラブルが生じ、他者との関わりが怖くなり、自信をもてなくなった。本人の希望にそって通信制高校に編入したが、馴染むのに苦戦し、レポート作成においても困りが生じた。本人からはカウンセリングを通じて“認められたい”、“つながりたい”思いがあり、また大人との信頼関係を取り戻したい気持ちもあることが語られるようになる中で、複数の生徒がいて安心安全な場であり、大人が本人の気持ちに寄り添ってサポートする場であるK-roomに誘った。

K-roomへの初めての来室時には、ケース担当者が対応して新しい活動環境をガイドした。初めての場に対して緊張感をもったようだが、ケース担当者がいることで安心し、窓に向けて開けたスペースで、持参した課題に取り組んだ。2回目からは本人には馴染みのないK-room担当者が対応したことで、離席してトイレに向かい、緊張する気持ちを整えてくる様子がみられたが、その後、同席に落ち着いて座り、持参したレポートの作成に向かった。K-room担当者の言葉かけに応じながら、本人から不明な点を質問できるようになった。徐々にK-room担当者との話が進み、本人の「話したい」気持ちが受け止められ、趣味の話、友人の話とコミュニケーションが進み、複数のK-room担当者との信頼関係が成立していった。レポートの作成意欲が高まり、本人の予定量を上回って終了できた回もあった。このように事例①では本人へのコミュニケーション支援と学習支援が同時進行していった。

本人はK-roomを利用して、「やればできる」、「話しやすかった」と振り返り、レポートを完成できた自信から、学習意欲、さらにコミュニケーション意欲を増大させた。教育相談では、ケース担当者を前にしっかりとした語りが増え、自分自身をみつめ「このままではいけない」と前向きな姿勢をみせ、自立に向けてステップを踏み出した様子がみられた。

K-room担当者は、事例①の活動を、K-roomという環境及び、人的資源から支えながら、信頼関係の構築を第一義とした。事例①では、K-room担当者との信頼関係をもとに、学習意欲、コミュニケーション意欲を高め、自立への見通しをつけていったことが大きな成果と言える。

### 【事例② 私立通信制高校 女子】

定時制高校2年時に不登校を主訴として当センターの教育相談を開始する。単位取得ができず、3年まで在籍したが、卒業できずに私立通信制高校へ転校した。現在2年目であるが、本人は卒業後の見通しが定まらないうちは高校に在籍していたい思いがある。漠然と大学進学したい思いがあるものの、やりたいことが決まらない現状もあった。最近になり、福祉職になる夢を語り始めている。高校での単位修得につながる学習スキルの獲得と、進路選択をフォローすることを目指してK-roomの利用を促した。

K-roomへは最初から意欲を示し、合計8回参加した。これまでの来所相談では華やかな服装だったが、K-room利用時には、他者を考慮して落ち着いた服装をするようになり、本人の社会性が示された。また、K-room担当者に社会的に関わる等、活動場面での緊張は見られないものの、“自分をさらけ出す”、“人に助けを求め”ことはしづらく、特に利用当初は学習面でわからないことを自ら質問できずにいた。本人は数学がわからず、漠然とK-roomでやってみようとの思いから、それまで自分では取り組むことができなかった数学のレポート課題を持参した。2回目の参加から、数学を教授できるK-room担当者が在室し、本人に言葉をかけて、数学の学習サポートが始まった。課題を前にして、自分に合ったペースで寄り添われる中で、本人も教授に対して積極的になり、わからないところを聞き返すようになりながら数学の理解が進んだ。回を重ねるごとに理解できる単元が増え、家で数学課題に取り組み、解けないところをK-room担当者に質問し、丁寧に教えてもらうという安定した関係が成立した。安心して教えてもらえる場所として、K-roomは本人にとって心地のよい居場所となり、持ち前のコミュニケーション力をいかしながら、毎回、笑顔で来室し、K-room担当者ともより積極的にコミュニケーションをとりながら学習意欲を確実に伸ばしていった。活動後半になるにつれ、本人はレポート提出日を考慮し、それに間に合うようスケジュールを立てながらK-roomを活用した生活を送るようになった。

K-roomの利用により、苦手科目のレポート作成や提出ができるようになっていった。その中で、「それまでは一人ではできなかったことが、自分でもできるようになった」こと等を、成功体験として振り返りの中で語った。また、わからないという表出がしにくかったことも、活動内での体験から“わからない自分をさらけ出してよい”、“さらけ出しても受け止めてもらえる”といった、この先も人とつながり頼ってもよいという安心感を、数学の学習支援を通して得た様子が窺えた。この先、高校卒業から進路決定という重要な場面を、K-roomという安心な場で支えられたことで得た自信によって乗り越えてくれることを期待する事例である。

### 【事例③ 公立高校中退 男子】

公立高校1年時に不登校を主訴として当センターの教育相談を開始する。同時期に、学校復帰は困難と本人、保護者が考え、高校を中退した。当初は、本人の外出への恐怖心が強く、保護者中心の相談となった。保護者相談では、本人への関わり方のガイダンスや、本人を支える保護者へのカウンセリング機能を担っていた。保護者の変化を通して、次第に本人が家事の手伝いをしたり、買い物に付き添ったりする変化が現れたため、本人の来所を促し、相談に繋がるようになった。本人は対人緊張の強さがあり、まずはケース担当者、一つの空間で安心して過ごすことから試みた。得意な将棋やオセロ等、具体物を介したやり取りを重ねることで、安心して来所できるようになった。本人の語る内容も、はじめは将棋の勝敗や戦略といった、その場で生じた出来事に関する語りを中心であったが、徐々に余暇の過ごし方や趣味、自分の性格について等、自己に関する捉えや考えへと変化した。また、本人から高校への再入学を志し、受験したいという希望が語られたため、同世代の参加者がいる空間であり、受験対策が行えるK-roomを案内した。

本人は利用への不安と緊張を示したが、今後の高校適応のために必要な経験ができる場だと認識し、利用を決めた。利用前にケース担当者とともにK-roomを見学し、環境やK-room担当者を実際に確認することで、見通しをもって来室できるように配慮した。また、初回利用時には、保護者のケース担当者が主として対応し、段階的に場に適応できるようにした。本人が緊張を感じつつも、見学の際に着席し、居心地を確かめた窓側の机を使い、K-room担当者とともに作文の作成に取り組んだ。「作文で使う漢字を書けるようにしたい」という新たな課題が見つかり、自宅で練習するために用紙に抜き出して持ち帰った。2回目の来室時には、初回同室していたK-room担当者が主に対応した。ほぼ初めての関わりであったが、環境への安心感が構築できていたため、作文作成に集中して取り組むことができた。さらに、漢字練習を自宅で行った報告や自発的な質問を行う等、積極的なコミュニケーションが見られ、前回よりも滞在時間が長くなる等の変化もあった。

本人は「分かりやすく優しく教えてくれてやりやすかった」、「書くことが苦手だったけれどやってみようと思えた」と振り返り、他者との関わり幅の広がりや受験へと動き出している自己を実感していた。加えて、受験当日は「一人で会場まで行ってみたい」と新たな挑戦を掲げ、自信と意欲をうかがわせた。

K-room担当者は、対人緊張の強さを念頭に置き、安心できる環境づくりに努め、対応の仕方や課題の設定を考慮した。本人の特性に応じて、段階的に支援の在り方を検討したことが、本人の自信を高め、新たな挑戦への意欲へとつながった事例と言える。

### (9) 調査研究協力員会

#### ア メンバー構成

2年目のスタート時点で、県立高等学校の教育相談COに1名の入れ替わりがあった。

#### イ 開催日時

令和2年7月(書面開催)、11月(14:00から17:00の3時間)の2回実施した。

#### ウ 内容

2年目の調査研究協力員会は、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、7月に予定していた1回目を書面開催とし、中間報告会の資料や、K-roomの試行に関して意見を集めた。助言者からは、「毎回の利用者の変容ではなく、セッション終了までの長い期間で様子があるように変化していくか、その様子を記録しておくこと」、「システムと機能については、リーフレット等にまとめて発信し、継続して事例を蓄積し事例集等も作成できると良い」との助言を受けた。また、調査研究協力員からは、K-roomを拠点に福祉や民間団体を含む学校外の機関との連携や、状況を踏まえ、オンラインの導入等、K-roomに対しての期待が寄せられた。

2回目では、まず最初に、K-roomの部屋の見学をし、環境を体感した。実際に利用者が学習に取り組む場面、K-room担当者とコミュニケーションをとる場面等の記録映像をK-room担当者による解説を交えて確認した。K-room担当者からは、これまでの成果として、K-roomでの活動を通して、レポートが提出できるようになり、学校への登校につながった例や、学習へのハードルが下がり、自宅でも取り組むようになった例、また、友人をK-roomに誘い、一緒に利用したいとの相談があった例等、それぞれの利用者がK-roomでの活動を通して新たな一步を踏み出し、自信を付け、学校への向き合い方や日常生活において変化が生まれてきていることを報告した。

調査研究協力員からは、K-roomの取組の中で、ケース担当者とK-room担当者で行われた情報共有のノウハウを、担任間の引継ぎや進路先との引継ぎのノウハウとして活用できるような学校とのつながりの大切さについても意見が出された。これについては、今回の取組の中においても、K-roomでの様子をケース担当者と共有し、ケース担当者がこれまでの来所相談でも行っていた学校連携の中で、学校と共有したり、学校での様子を聞いたりすることはあった。これまでの学校連携で交わっていた情報に加え、K-roomでの活動内容や活動時の様子を学校と共有することができるようになり、学校と当センターの双方が、より生徒理解を深めることができた。

助言者からは、K-roomは、学校や社会とつながりをもたせるような相談の場であること、また、今回の取組におけるポイントとして、自分の考えや思いを伝えるコミュニケーション力の育成や、伝えたことがしっ

かり伝わって叶うというサイクルにあったことを意味付けしていただいた。そのサイクルを回していく鍵として、ケース担当者とK-room担当者間の丁寧な情報共有や、引継ぎがなされ、スモールステップで取り組むことができた点を評価していただいた。さらに、K-roomがもっている機能は、総合教育センターでしかできないことではなく、各学校で取り組んでいくためのモデルであることを発信していくよう、今後の展開についての御示唆をいただいた。

最後の調査研究協力員会であったので、今後の当センターの教育相談の在り方についても協議した。今年度、調査研究協力員の各学校においても、新型コロナウイルス感染拡大防止に努めながら教育活動を実施していた。例えば、休校期間中に、オンラインでホームルームを実施したり、スクールカウンセラーとの面談を電話やオンラインで実施できるよう環境を整えたりし、学校再開後も、授業等で活用しているとの報告があった。また、進路先の見学会をオンラインで実施する予定のある学校もあった。このような各学校での実践や、K-roomの活動を踏まえ、今後の当センターにおける教育相談の在り方について意見を交わした。ここでも、K-roomの充実については期待が大きかった。また、オンラインの活用についても、来所相談が距離的な問題で難しい生徒や、直接、顔を合わせるのが苦手な生徒にとっても、自分の分身となるアバターを使用することでハードルが下がること等、これまでになく柔軟なアイデアが出された。

#### (10) K-roomの活動を踏まえた考察

ケース担当者へのインタビューの中で、K-roomへの参加を勧めた理由や、利用を継続できた理由について確認したところ、「本人の課題や目標、関わる際の配慮点等を情報共有し、教育相談の延長として、それらを踏まえた活動ができたこと」が多く挙げられた。通常、来所相談において、アセスメントや自己理解を深めるアプローチをし、そのベースを踏まえた取組であったからこそ、利用者の安心につながったと考える。安心できる環境の中で、K-room担当者とのコミュニケーションや、分からないことを質問しながら学習が理解できることに喜びを感じた者、在籍校のレポート課題に取り組めたことや、解き終えた課題を提出できたことに達成感を得て自信をつけた者もいた。自宅で学習に取り組み始めた者や、学校への登校ができるようになった者、就職に向けての準備を始める者等、行動面に新たな一歩としての動きが出てきていることを利用者自身から聞くことができたのは大きな成果である。利用者たちが、自己理解を深めながら、次の一歩を踏み出したのは、K-roomの試行により、利用者の行動を後押しする場を提供できたからだと言える。

ケース担当者からは、「やればできる」と思えたことが自信につながり、K-roomでの活動時間が長くなった

ことや、身だしなみの変化、日常生活における行動面の変化につながったことについても報告されている。このように、利用者の自己評価や、ケース担当者の客観的な評価において、利用者それぞれが新たな一歩を踏み出している姿は、「教育的ニーズに応える柔軟な枠組での教育相談を通して、不登校の高校生の社会的自立につなげる」という目的に対して、K-roomにおける活動が効果的であったことを示していると考えられる。

K-roomの取組により、これまでの教育相談にも質的な変化があった。ケース担当者以外とのコミュニケーションを通して自信が付き、通常、教育相談の中で、言語的な面接ができるようになった例が複数報告されている。また、これまでの教育相談では、家庭での様子等、本人及び保護者が語る内容が中心であったが、K-roomでの具体的な情報を扱えるようになったことにより、行動面や、気持ちの面での変化を客観的に捉えられるようになり、より現実味のある相談につながった例もある。K-roomでの活動の様子や、K-room担当者の評価を、本人や保護者にフィードバックすることで、利用者本人が自己理解を深めたり、保護者が子どもに対する理解を深めたりできたとの報告もある。さらに、「K-room利用時に、いろいろな人に声をかけてもらえたことや、来所相談に来た際に、K-room担当者に言葉をかけてもらったことが嬉しかった」と振り返る利用者がいた。ケース担当者以外にも理解者が増え、コミュニケーションに広がりが出てきたことが支えになり、自信にもつながっていたと考える。この利用者の言葉は、当センターがこれまでの来所相談において大切にしてきた、「一人ひとりを皆で支える」ことに対する評価であると感じた。また、今回の取組において、来所相談を通じたアセスメントを踏まえ、K-roomの利用が本人の力になると見立て、利用を促した例がある。不登校の高校生の中には、これまでの経験から、なかなか自信がもてず、次の一歩を踏み出すことを躊躇している者も多い。「背中を押され、今回のような経験ができ自信がついた」と語る利用者がいた。改めて、本人の状態や、適切なタイミング等を見極めるアセスメントの大切さを感じることができた。さらに、K-roomの活動を通して確認されたこのような利用者の変化を、ケース担当者が在籍校と情報共有することで、校内で生徒に言葉をかけたり、対応の仕方を変えたりして、学校における生徒理解が深められた例がある等、これまでの教育相談における学校連携にも深みが出てきている。

当センターにおける今後の教育相談を考える上で、ケース担当者が行う従来の来所相談と、K-roomの相互関係が、教育相談の充実における鍵であると考えられる。

#### (11) K-roomの今後の展望と課題

今回のK-roomでは、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、試行期間に制限があり、利用者同士の

関わりを深める活動は実施できず、個の活動として学習支援が中心となった。限られた期間、内容ではあるが、教育相談をベースとした K-room の取組により、コミュニケーションや学習に対して前向きな行動、気持ちの変化が出る等の大きな成果を得た。今後も、教育相談をベースに次の一步を踏み出すために、引き続き当センターの強みを生かしながら不登校の高校生をサポートしていきたい。

今回の取組では、通信制高等学校に籍を置く事例が多く、それぞれの学習をサポートすることができた。一方で、全日制、定時制、単位制に在籍する生徒については、「出席日数」の課題がある。これには、令和元年 10 月の「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」の主旨を学校とともに今一度受け止め、同通知の別紙にある留意点の指摘にあるような「一定の基準」の作成について、今後、議論を深めていく必要がある。また、学校への発信についても、K-room での活動から得られたノウハウの発信には至っていない。それらの準備としても、K-room での実践を積み重ねていく必要がある。

今回は実施できなかったが、コミュニケーション面のアプローチについても構想があった。例えば、個に応じたソーシャルスキルトレーニングを実施したり、利用者同士の交流を深めたりすることである。これらは、今後、K-room 開室日の中に、コミュニケーションプログラムを実施する日を設定し、利用者の参加を募り、K-room 担当者が仲介することで利用者同士が関わりを深めるような展開や、恒常的な取組とすることで、利用者同士が共に学習をする等、つながりが生まれることでコミュニケーションに広がりや深みが出ることも期待できる。

## 研究のまとめ

本研究の目的は、「不登校の高校生への支援を通して、教育支援機能をもった総合教育センターの教育相談の在り方を考える」ことであった。高等学校に入学後、様々な事情で不登校になる生徒。その背景は複雑化、多様化している。これまで当センターでは、そのような生徒たちを教育相談で支えてきた。その結果、学校に再登校する生徒、進路変更する生徒、学校復帰にとられずに社会的に自立していく生徒等、それぞれが様々な道を選択し、置かれた環境で力を発揮できるようになり、当センターでの相談を終えている。その一方で、教育相談の中で、小学校・中学校時代に不登校を経験し、中学卒業後に通信制高等学校に入学する生徒や、様々な事情から通信制高等学校に転入・編入する生徒に多く出会う。そのような生徒の中に、思うように学習が進められていない生徒や、スクーリングに行けない生徒等、支援を必要とする生徒も多い。通信

制の教育課程上、「不登校」のデータには挙がっていない。令和 2 年度の神奈川県学校基本統計によれば、県内の通信制課程には 5,071 人の生徒が在籍している。本研究では、こうした生徒を含め、これまでの枠にとられない柔軟な枠組での教育相談の一つとして、K-room を試行し、学習支援を中心に取り組んできた。K-room においては、教育支援機能をもった当センターの教育相談の在り方の一つとして、これまで述べたような成果や課題が挙げられる。今後は、K-room の取組の充実を図りながら、時代のニーズに応じた教育相談を展開していかねばならない。例えば、当センターの来所相談につながる事が難しい生徒をどのようにサポートするか。アクセスの問題であればオンラインの活用が一つであろう。コロナ禍において、学校では、ホームルームやスクールカウンセラーとの面接等をオンラインで実践してきている。当センターにおいても、オンラインによる研修や会議を開催してきた。これらの実践を活用した教育相談の形を探ってきたい。

また、当初、構想していた、当センターのノウハウをいかし、学校と協働してソーシャルスキルトレーニングを実施することや、当センターの「アセスメント事業」を活用した教育相談の実施についても、構想を深めていきたい。前者に関しては、今後の K-room の取組の中で、学校に還元・般化できる実践を積み重ねていくことで実現可能であろう。後者についても、当センターにおける内部の連携をより強化し、多角的に生徒をアセスメントすることで、よりニーズに即した教育相談が可能になると考える。いずれの場合にも、不登校の高校生を支えるためには、当センターと学校との協働が不可欠であると考えている。

## おわりに

今回の K-room の取組の中に、教育相談の在り方を改めて確認できたエピソードがある。それは、K-room 利用者に、次年度の利用について確認した際、「利用については、また考えます」と、言われたことだ。K-room を担当してきた者としては、そのシビアな答えを聞いて寂しさを覚えた。しかし、ケース担当者からその真意を聞いて、すぐに早合点であることが分かった。その利用者は、K-room で活動できたことで自信が付き、4 月からの新しい環境においても頑張っってやっっていこうとする気持ちが芽生えたのだという。「まずは、自分一人でやってみる」という、この変化にはケース担当者も驚いていた。のちの保護者との相談の中でも、驚きと、日常生活における具体的な変化について語られている。利用者自身が、周囲の想定を超えて成長していたのだ。もちろん、その背景には、K-room 以外の要因もあるだろう。その前向きな言葉の背景に、K-room での経験があったと利用者自身が語ってくれたことを

知り、とても嬉しい気持ちになった。必要な時に必要な形で寄り添うことが教育相談のあるべき姿であると考えて。今後も、K-roomがそのように利用されることを願いたい。

新型コロナウイルスの感染拡大防止に伴う学校の臨時休業や、緊急事態宣言が出され、日常生活にも制限が加わり、学校行事や部活動、友人との食事や会話等、当たり前だった日常が当たり前ではなかったことを痛感する日々である。この研究をスタートさせた2年前に、このような状況を誰が予想できただろうか。そのような中で学校現場では、ICTを活用したり、分散登校をしたり、状況に応じて実現可能な教育活動を行ってきた。どのような状況下においても、持続可能な教育活動を模索している最中であるように、当センターも、取り巻く状況や、喫緊の課題に柔軟に対応していかなければならない。

令和2年夏に開催が予定されていた、東京オリンピック・パラリンピックに向け、県立体育センターと、当センターの二つの庁舎の一体化事業が進められ、令和3年4月には、新しい神奈川県立総合教育センターの幕が開けられる。これにより、全校種、全教科の指導主事が同じ組織の中で協働することになる。それらを見据え、K-roomの事業化が決まった。K-roomを後押しする体制が更に充実する。取り巻く環境が多様化、複雑化している中で、不登校の高校生にとって安心できる環境の一つとして、主体的に一步を踏み出すサポートを継続していきたい。大きく組織が変わる総合教育センターにおいて、K-roomが、持続可能な事業として発展していくことを期待する。

最後に、本研究に御指導、御助言をいただいた笹森洋樹先生、ならびに御協力いただいた調査研究協力員の皆様に心から感謝申し上げます。

#### [調査研究協力員]

県立神奈川工業高等学校定時制

県立横浜修悠館高等学校

県立七里ガ浜高等学校

県立中央農業高等学校

県立大井高等学校

各教育相談コーディネーター

神奈川県教育委員会教育局指導部高校教育課

神奈川県教育委員会教育局支援部学校支援課

各指導主事

#### [助言者]

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 上席総括  
研究員(兼)発達障害教育推進センター長 笹森 洋樹

#### 引用文献

- 神奈川県立第二教育センター 1986 「昭和60年度 高等学校心身障害性と教育調査研究事業報告書 神奈川県立高等学校心身障害生徒のかかえる諸問題と解決への視点」 p.1
- 不登校に関する調査研究協力者会議 2018 「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」 p.1、p.4

#### 参考文献

- 神奈川県 2018 「平成30年度 神奈川県児童・生徒の問題行動等調査」
- 神奈川県 2021 「令和2年度 神奈川県学校基本統計」
- 神奈川県立総合教育センター 2012 「不登校対策に係る調査研究(まとめ)ー総合教育センターの機能を生かした不登校対策の取組みー」
- 神奈川県立総合教育センター 2012 「学校ができる 教師ができる 不登校の未然防止」
- 神奈川県立総合教育センター 2014 「神奈川県立総合教育センター創立50周年記念誌」
- 文部科学省 2018 「平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査について」
- 文部科学省 2020 「不登校児童生徒への支援の在り方について」
- 藤岡孝志 2005 『不登校臨床の心理学』 誠信書房
- ポール・スターラード著 下山晴彦監訳 2015 『子どもと若者のための認知行動療法ワークブック 上手に考え、気分はスッキリ』 金剛出版