



神奈川県

KANAGAWA

ティーチーズ・ガイド

チームで取り組む 日々の実践と不登校への対応



平成17年 3月

神奈川県立総合教育センター

はじめに

学校基本調査によると平成15年度本県の不登校児童・生徒数は8,976人 発生率1.38%（小学校1,969人 発生率0.43%、中学校7,007人 発生率3.59%）となっています。平成14年度と比較すると小学校で210人、中学校で116人、全体では326人の減少ではありますが、現在でも9,000人近い児童・生徒が不登校の状態にあります。

不登校の背景は多様化・複雑化しており、その解決に向けては、不登校児童・生徒がどのような状態にあるのかを正しく見極めるとともに、不登校児童・生徒の多様なニーズに応えることができるように、家庭・学校・地域・関係機関等が連携協力し、将来の社会的自立に向け、適切に支援を行っていくことが大切です。

本県教育委員会が平成15年に設けた「神奈川県不登校対策推進会議」は、心因性の不登校に主眼を置いて不登校の現状と課題を分析するとともに、その結果を平成16年2月、「不登校児童・生徒への支援のために - 全県をあげての取組みに向けて - 」と題した報告書にまとめました。そして、同会議作業部会は同年9月、「学校が取り組むこと」に的を絞った教師用指導資料「不登校の未然防止・早期解決のために」を作成しました。

今、学校は校長のリーダーシップのもと、不登校やLD、AD/HD等、自らの力では解決することが難しい課題を抱えた児童・生徒へ、適切な対応を行うことが求められていますが、児童・生徒の持つこのような多様な教育的ニーズのすべてに担任一人で応えることは非常に難しいため、コーディネーターが核となり協働チームを編成し、支援を展開していく学校づくりが必要になってきています。

当センターでは、この点に着目し、平成15・16年度の2か年にわたり、「不登校児童・生徒等の支援に関する研究」を行ってきました。このガイドはその研究成果をまとめたものです。「困っているのは子ども」という視点に立った児童・生徒理解、「教育相談コーディネーター」を核とした協働チームによる支援の実際、チーム会議を円滑に進めるためのチーム・サポート・シート等の活用、学校を支えるネットワークづくりなど、当センターに寄せられた様々な教育相談事例の分析から導き出された支援の手法を提示しています。

このティーチャーズ・ガイド が「困っている子どもたち」の支援に関わる多くの方々に活用され、子どもたち一人ひとりの健やかな成長に資することを願っています。

平成17年3月

神奈川県立総合教育センター
所長 清水 進一

も く じ



はじめに

- ガイドの活用方法 ...
- 各章のご案内 ...

第 1 章	基本的な理解と対応	- 1 -
1	不登校への対応の基本的な考え方	- 2 -
2	一人ひとりの児童・生徒に応じたきめ細かく柔軟な対応	- 3 -
3	学ぶ喜びを実感できる魅力ある学校づくり	- 7 -
4	神奈川県の不登校児童・生徒の現状について	- 8 -
第 2 章	「協働チーム」とそれを支える校内ネットワーク・地域相談支援ネットワーク	- 9 -
1	「協働チーム」を作ろう	- 10 -
2	「協働チーム」を支える校内教育相談・支援システム	- 11 -
3	「協働チーム」の核となる教育相談コーディネーター	- 12 -
4	校内教育相談・支援システムを支える地域ネットワーク	- 15 -
	〔資料 1〕地域のリソース・マップ	- 17 -
	〔資料 2〕書き込み式・学校のリソース一覧	- 26 -
第 3 章	チームで取り組む不登校への対応～理解と実践～	- 27 -
	不登校サインに気づき、チームで対応するために	- 28 -
1	児童・生徒の「困っている」状況に気づく 「気づくためのシート（学級用）」を活用する	- 28 -
2	「気になるな」と感じたら... 「気づくためのシート（個人用）」を活用する	- 30 -
3	欠席に敏感になる。児童・生徒が欠席をしたら... 「不登校早期対応案」	- 32 -

不登校への対応10のステップ	- 34 -
ステップ 1 援助が必要なところや気になるところの情報を収集し具体的に記入します。	- 38 -
ステップ 2 ストレス因を推察します。 (子どもが、ストレスに感じていることや困っていること)	- 39 -
ステップ 3 リソースを見つけます。 (いいところ、うまくいっていること、ストレス対処法、趣味・特技等)	- 45 -
ステップ 4 これまでの指導援助の結果やソーシャル・サポートの状況を振り返ります。	- 46 -
ステップ 5 サポーターを探します。生活軸を広げます。 (サポーターズ・マップを利用)	- 47 -
ステップ 6 指導援助に役立つ「見極め」及び「現在地の了解」を行います。	- 52 -
ステップ 7 短期目標と指導援助方針(1～2か月)を立てます。	- 55 -
ステップ 8 PLAN 指導援助計画を作成します。	- 57 -
ステップ 9 DO 具体的に取り組む際に必要な事項を確認します。	- 65 -
ステップ 10 SEE 次回のチーム会議予定日を確認します。	- 65 -

第4章 子ども理解に基づく日ごろの指導援助 - 67 -

子ども理解に基づく一人ひとりに応じた日ごろの指導援助 - 68 -

- 1 児童・生徒への見方や感じ方の感度を高める - 68 -
- 2 「困っている子ども」への理解と対応のポイント - 69 -
「困っているのは子ども」
 - (1) 「『我慢してなさい』とか『しっかりしなさい』って怒られてしまうことが多いんだ。」 - 70 -
 - (2) 「友だちとケンカになっちゃって怒られたり、ルール違反だって言われることがあるんだけど、何をすればよいのかよく分からなかったんだ。」 - 72 -
 - (3) 「後でさあ、『しまった』って気がつくんだけどね。むかつくと頭が真っ白になってキレちゃうんだよ。」 - 74 -
 - (4) 「『やればできる！がんばれ！』って言われるんだけどさ、私なりに一生懸命に勉強やってるんだよ。でも覚えられないし、授業分らないからつまらないんだ。」 - 76 -
 - (5) 「大人は気づいてないけどさ、時々疲れたって感じるとき、確かにあるよ！」 - 78 -
 - (6) 「せんせい！おなか、痛い(あたま、痛い)」 - 79 -

学ぶ喜びを実感できる魅力ある学校づくりへの視点 - 80 -

参考・引用文献一覧 - 82 -

本書を手にされたみなさんへ・・・

ガイドの活用方法



このティーチャーズ・ガイドは、児童・生徒の「困っている」状況に気づき、その背景を理解し、チームで取り組む際に活用するためのガイドです。

校長としての活用

学校は校長のリーダーシップのもと、不登校やLD、AD/HD等、自らの力では解決することが難しい課題を抱えた児童・生徒へ、適切な対応を行うことが求められています。児童・生徒の持つこのような多様な教育的ニーズのすべてに担任一人で応えることは非常に難しいため、「教育相談コーディネーター」が核となり協働チームを編成し、支援を展開していく学校づくりが必要になってきています。

第1章では、不登校に関する国や県の報告等をもとに、基本的な考え方を簡潔に整理しています。今後の不登校への対応のあり方について、教職員で認識を共有する際の資料等にご活用ください。

第2章では、「抱え込み」から「協働チーム」による支援に向け、「教育相談コーディネーター」を核とした支援の実際や校内教育相談体制、地域ネットワークづくり等を解説するとともに、地域のリソースを紹介しています。教育相談体制づくりや支援の実務にご活用ください。

第3章では、不登校サインを見逃さず早めに対応するために「気づくためのシート(学級用)」や「気づくためのシート(個人用)」を試案として提示するとともに、不登校状態にある児童・生徒への指導援助を行う際に理解しておきたいことや留意したい点を「10のステップ」にまとめています。また、この「不登校への対応10のステップ」は、「チーム・サポート・シート」や「サポーターズ・マップ」等を活用してチーム会議を行う際の会議の流れにも対応しています。チームでの取組の際にご活用ください。

第4章では、「困っている子ども」を適切に指導援助するために、背景の理解や関わり方のポイントを解説するとともに、魅力ある学校づくりへの視点をまとめています。日常の児童・生徒理解や学校・学年・学級づくり等の振り返りの視点としてご活用ください。

スクールカウンセラーとしての活用

スクールカウンセラーのみなさんには「心の専門家」として協働チームに加わり、その専門性を発揮していただくことが期待されています。例えば、校長のリーダーシップのもと、児童・生徒への対応を考える上で必要な情報については、プライバシー等に配慮しつつ関係教職員と共有し、連絡を密にすることや、児童・生徒の方から相談に来ることをただ待つのみならず、場合により、学級担任や養護教諭等から得た情報を基に、不登校に関する取組に積極的に関わっていく姿勢が求められています。「チーム・サポート・シート」等をご活用ください。

教職員、相談員、相談機関担当者等としての活用

最近の不登校の背景は多様化・複雑化していて、これまでのタイプ論のどれにも属さないような不登校が増え、その一方でいくつかのタイプの特徴をあわせもつような複合型の不登校も登場しているといわれています。このような状況をふまえ、「不登校への対応10のステップ」では、ステップを追いながら、不登校への理解を深めるとともに、児童・生徒理解に基づく個に応じた指導援助計画を作り出していく流れになっています。また、「抱え込み」から「協働チーム」へと、チームで取り組むことを促進するツールになるよう工夫しています。担任のみではなく、スクールカウンセラー、相談員、養護教諭、保護者、外部機関の担当者等、児童・生徒に関わる人がチームで取り組む際に利用すると連携がスムーズにいきます。また、チーム会議での利用のみではなく、一人で考えを深める際にも利用することができます。

ガイド全体を通して、「困っている子どもたち」や子どもたちに関わる多くの人のお役にたてるようにと願って作成しました。次頁の「各章のご案内」をご覧ください、ご活用ください。



教育相談コーディネーターとしての活用

このガイドは、当センターが平成16年1月に発行した「LD、AD/HD、高機能自閉症の理解と支援のためのティーチャーズ・ガイド」に続くものであり、ティーチャーズ・ガイド・シリーズの第2号です。

「教育相談コーディネーター」としてどのように取り組めばよいのか、第2章で解説しています。また、チームでの実践やチーム会議を進めやすくするために、コピーをすればすぐに使える資料を第3章に提示しました。第4章では、教職員からみた「気になる子」について、「困っているのは子ども」という視点に立ち、背景の理解や関わり方のポイントを述べています。

各章のご案内

第 1 章

不登校に関する国や県の報告等をもとに、基本的な考え方を簡潔に整理しています。



第 2 章

「抱え込み」から「協働チーム」による支援に向け、「教育相談コーディネーター」を核とした支援の実際や校内教育相談体制、地域ネットワークづくり等を解説するとともに、地域のリソースを紹介しています。



第 3 章

指導援助を行う際に理解しておきたいことや留意したい点を「10のステップ」で解説するとともに、チーム会議を円滑に進めるためのツールとして「チーム・サポート・シート」や「サポーターズ・マップ」等を提示しています。



第 4 章

教職員からみた「気になる子」について、「困っているのは子ども」という視点に立ち、背景の理解や関わり方のポイントを解説しています。また、魅力ある学校づくりへの視点をまとめています。



第 1 章

基本的な理解と対応

- 1 不登校への対応の基本的な考え方
- 2 一人ひとりの児童・生徒に応じたきめ細かく柔軟な対応
- 3 学ぶ喜びを実感できる魅力ある学校づくり
- 4 神奈川県の不登校児童・生徒の現状について



第1章では、不登校に関する国や県の報告等をもとに、基本的な考え方を簡潔に整理しています。詳しくは、次の報告及び文献等をご参照ください。

「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」

（不登校問題に関する調査研究協力者会議 平成15年3月）

「不登校への対応と学校の取組について - 小学校・中学校編 - 」

（国立教育政策研究所生徒指導センター 平成16年7月）

「不登校児童・生徒への支援のために - 全県をあげての取組みに向けて - 」

（神奈川県不登校対策推進会議 平成16年2月）

「不登校の未然防止・早期解決のために」

（神奈川県教育委員会 平成16年8月）

1 不登校への対応の基本的な考え方

ここでは、文部科学省のパンフレット「不登校への対応について」（平成15年6月）から、不登校への対応に当たっての5つの視点を紹介します。

1 将来の社会的自立に向けた支援の視点

不登校の解決の目標は、子どもたちの将来的な「社会的自立」です。また、不登校は「心の問題」のみならず「進路の問題」であるとの認識に立ち、各学校は、進路形成に資する学習支援や情報提供等を積極的に行うことが重要です。



2 連携ネットワークによる支援

多様な問題を抱えた子どもに態様に応じたきめ細かな支援が必要です。児童生徒の状態や必要としている支援を適切に見極め（「アセスメント」を行う）、適切な支援と多様な学習の場を提供する（社会的自立にむけての進路の選択肢を広げる支援）ために、学校、地域、家庭で密接な連携をとることが重要です。また、学校や教育行政機関と民間施設やNPO等との積極的な連携・協力が重要です。



3 将来の社会的自立のための学校教育の意義・役割

義務教育段階の学校は、社会性の育成や生涯を通して学び続けるための学力を育てる学習支援の場として、重要な意義・役割があります。まず、学校教育の充実のための取組と学校生活に起因する問題の解消に向け、教職員一人一人の最大限の努力が必要です。



4 働きかけることや関わりを持つことの重要性

主体的な社会的自立や学校復帰に向けて、周囲の者が状況をよく見極め、適切な働きかけをすることが重要です。児童生徒の状況を理解しようとすることもなく、必要としている支援を行わずただ待つだけでは状況の改善にはなりません。



5 保護者の役割と家庭への支援

保護者がその役割を果たすことができるよう、時機を失することなく子どもや家庭へ適切な働きかけを行うなど、学校と家庭、関係機関の連携は不可欠です。その際、保護者への働きかけが保護者を追い詰めること等がないよう、保護者との共通する課題意識の下で対応することが大切です。保護者の支援のために気軽に相談できる窓口や保護者相互のネットワークづくりへの支援、さらには、保護者と学校関係者等が相互に意見交換する姿勢も大切です。



(4) 保健室の機能を生かした養護教諭の役割

保健室は教室にいるのがつらいとき、不登校の前兆段階、学校復帰の際などに居場所として活用されることが多くなっています。学校の中で安心できる居場所として選択される理由としては、身体的不調等を訴えることで特別視されることなく来室できることがあげられます。

養護教諭は日常的に、このような児童・生徒の身体的・心理的な不調等のサインをとらえ、健康相談活動を行います。養護教諭が行う健康相談活動とは、身体的な訴えに対しては応急手当を行いながら、心に配慮して健康観察を行い、児童・生徒の困っている状況の把握に努め、心と体の両面への対応を行う活動です。

このように養護教諭が職務の特質や保健室の機能を十分に生かすためには、教職員全体でその役割等を再確認することが必要です。また、養護教諭は校内組織の一員として、組織的な対応に留意することが大切です。

[養護教諭の役割と保健室・相談室等、教室以外の「居場所」の環境・条件整備]

養護教諭は、心の健康問題や基本的な生活習慣の問題等に関わる児童生徒の身体的な不調等のサインにいち早く気付くことができる立場にある。そのため、情緒の安定を図るなどの対応や予防のために養護教諭が行う健康相談活動の果たす役割は大きい。

また、養護教諭が、児童生徒の抱える問題に関する情報を校内の組織に発信し共有化することにより、組織としての役割分担や支援計画が明確となり、学校全体の取組が一層効果的に推進されることが期待される。

保健室や相談室等は、児童生徒が不登校状態となる前の段階や、不登校児童生徒の学校復帰のきっかけともなる、いわゆる「保健室登校」や「相談室登校」等の「居場所」として果たす役割は大きい。

「今後の不登校への対応の在り方について」平成15年3月

(5) スクールカウンセラー等との連携

スクールカウンセラーの「専門性」と「外部性」を有効に活用し連携するために、教職員との職務内容等の理解を深めることが大切です。

[スクールカウンセラーや心の教室相談員等の外部人材との連携協力]

スクールカウンセラーには、「学校におけるカウンセラー」という性格上、学校の組織・機能、校風等についてよく承知した上で、独自の資質や対応が求められる。例えば、校長のリーダーシップの下、児童生徒への対応を考える上で必要な情報については、プライベート等に配慮しつつ関係教職員と共有し、連絡を密にすることや、児童生徒の方から相談に来ることをただ待つのみならず、場合により、学級担任や養護教諭等から得た情報を基に、不登校に関する取組に積極的に関わっていく姿勢が求められる。そうした観点から、不登校あるいはその傾向のある児童生徒への対応、保護者との相談、教員からの相談への対応・助言、教員等に対する研修や事例研究の企画・実施等への参画、専門機関への紹介等を積極的に行うことが求められる。

「今後の不登校への対応の在り方について」平成15年3月

(6) 情報共有のための個別指導記録の作成

情報を共有し、共通理解のもとでチームの特性を生かした支援・対応にあたるために、「個別指導記録」を作成することは有効な手段といえます。

[情報共有のための個別指導記録の作成]

情報共有のためには、個人情報の取扱いに十分配慮しつつ、不登校児童生徒の個別の指導記録づくりを行うことが有効であると考えられる。当該指導記録には、児童生徒の欠席や「保健室登校」などの状況はもとより、関係機関との連携の下に行った対応とその際の児童生徒の言動・状況や保護者の対応等の経過について記載することが考えられる。

記載に当たっては、客観的事実のみを記載し、主観的な判断を避けるように努めなければならない。また、当該指導記録を保護者との相談や家庭訪問の際に使用し、保護者の見解を聞いた上で作成するなどの取組も、保護者との連携を深める上で有意義であろう。さらに、当該指導記録を児童生徒の指導のため関係機関との連携において使用することを想定する場合には、その旨を保護者に説明し、当該指導記録の役割やその記載事項等について保護者からの理解を得ておくことが重要である。

「今後の不登校への対応の在り方について」平成15年3月

(7) 家庭訪問

欠席を続ける子どもに対して、常に自らの学級・学年・学校の子どもであると自覚し、関わりをもち続けることが大切です。



[家庭訪問のポイント]

担任や信頼関係のある者が訪問する。

本人、保護者に会えないときは、届け物をポスト等に手紙を添えて入れるなどする。
学校行事等の情報は原則として漏れなく伝える。

ニーズに応じて、関連する多様な情報を提供する。

必要な機関と連携しながら支援する。

家庭訪問が事態を悪化させないよう留意する。

登校への働きかけについては、時機や態様に応じた配慮が必要である。

「不登校への対応と学校の取組について」平成16年7月参考



(8) 学習への配慮

学習支援や進路指導を行うために、児童・生徒の学習状況を把握し、学習の評価を適切に行い指導要録に記載したり、評価の結果を児童・生徒や保護者等に積極的に伝えたりします。このことによって、児童・生徒の学習意欲に応え、自立を支援していきます。

[不登校児童生徒の学習状況の把握と学習の評価の工夫]

不登校児童生徒が適応指導教室や民間施設等の学校外の施設において指導を受けている場合には、当該児童生徒が在籍する学校がその学習の状況等について把握することは当該児童生徒の学習支援や進路指導を行う上で重要である。

学校が把握した当該学習の計画や内容がその学校の教育課程に照らし適切と判断される場合には、当該学習の評価を適切に行い指導要録に記入したり、また、評価の結果を通知表その他の方法により、児童生徒や保護者、当該施設に積極的に伝えたりすることは、指導の改善による児童生徒の学習の充実はもとより、学校に通うことができない不登校児童生徒の学習意欲に応え、自立を支援する上で意義が大きい。

「今後の不登校への対応の在り方について」平成15年3月

(9) 再登校への配慮

指導援助計画に基づき、具体的な積み重ねがなされていくと、児童・生徒に変容が認められるようになってきます。再登校へ向けて積極的に関わってよいのかどうか、心的エネルギーと学校への関心度の点から判断をします。積極的な技法を適用してよいのかどうかの「見極め」を行います。学校へ行ってほしいという保護者の願いによる報告と児童・生徒の心情や状況にずれがある場合もありますので慎重にアセスメントして判断をする必要があります。



[心的エネルギー]

外出できるかどうか。
日常生活のリズムはどうか。
自分から進んで手伝いなどをするかどうか。
退屈し始めていないか。等

[学校への関心度]

学習机・教科書・標準服などへの反応はどうか。
学校に関する話題を自分から話したりするかどうか。等

参考：花輪敏男 『講義資料:教師が取り組む不登校 ~ 不登校対応チャートによる指導 ~ 』

(10) 児童・生徒の立場に立った柔軟な対応

学校や教育委員会の関係者は、保護者等の意向をふまえつつ、十分な教育的配慮を持った上で、児童・生徒の立場に立った柔軟な対応をすることが望まれています。

3 学ぶ喜びを実感できる魅力ある学校づくり

学校における不登校への取組については、ややもすると児童・生徒が不登校になってからの事後的な対応への偏りがあったのではないかという指摘も一部にあり、学校は児童・生徒が不登校とならない、児童・生徒にとって魅力ある学校づくりを主体的に目指すことが重要です。

具体的には児童・生徒にとって、自己が大事にされている、認められている等の存在感が実感でき、かつ精神的な充実感の得られる「心の居場所」として、さらに、教師や友人との心の結び付きや信頼感の中で主体的な学びを進め、協働の活動を通して社会性を身に付ける「絆づくりの場」として、十分に機能する魅力ある学校づくりを目指すことが求められます。すべての児童・生徒にとって、学校を安心感・充実感の得られるいきいきとした活動の場とし、不登校の傾向が見え始めた児童・生徒に対しても、不登校状態になることを抑止できる学校であることを目指すことが重要です。

(1) 学習指導要領のねらいの実現

児童生徒が学校生活の基盤となる人間関係を形成し、また、学校における居場所づくりができるよう、特別活動の充実を図る。

(2) 開かれた学校づくり

地域の団体・企業・NPO等と連携し、児童生徒が社会との結び付きを強めるような様々な体験活動を実施したり、学校外の多様な人材の協力により、児童生徒に多様な学習の機会を提供したりする。

(3) きめ細かい教科指導の実施

学業不振が不登校のきっかけとなることもある。児童生徒の理解の状況や習熟の程度に応じた「分かる授業」の実施、補充指導の充実等を図る。

(4) 学ぶ意欲を育む指導の充実

体験活動等を通して、児童生徒が自らの生き方や将来に対する夢や目的意識について考えるなどのきっかけを与える取組や指導を行う。

(5) 安心して通うことができる学校の実現

いじめや暴力行為を許さない学級づくりを行うとともに、問題行動へは毅然と対応する。教職員による体罰等の人権侵害は絶対に行ってはならない。

(6) 児童生徒の発達段階に応じたきめ細かい配慮

中学校で不登校生徒が大幅に増加することから、小中連携を一層推進し、また、体験入学やオリエンテーション等により中学校入学時の不安を解消する。

「今後の不登校への対応の在り方について」平成15年3月

4 神奈川県の不登校児童・生徒の現状について

本県の公立学校における不登校児童・生徒数の推移をみると、小学校では平成3年度に942人でしたが、平成15年度は約1,000人増えて1,969人となっています。中学校では平成3年度に3,022人でしたが、平成15年度は約4,000人増えて7,007人となっています。

(単位: 人)

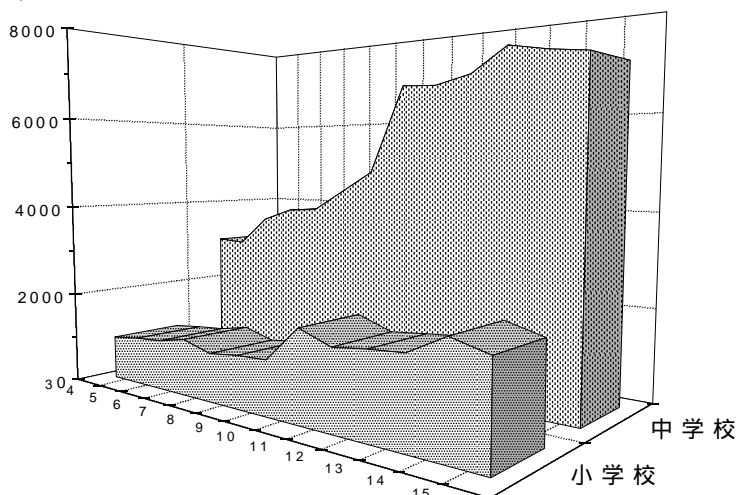


表1-1 推移

	小学校	中学校
平成3年度	942	3,022
平成4年度	1,029	3,002
平成5年度	1,079	3,607
平成6年度	1,219	3,861
平成7年度	1,026	3,905
平成8年度	1,102	4,341
平成9年度	1,151	4,789
平成10年度	1,900	6,625
平成11年度	1,644	6,599
平成12年度	1,726	6,776
平成13年度	1,780	7,267
平成14年度	2,179	7,123
平成15年度	1,969	7,007

図1-1 公立学校不登校児童・生徒の推移(神奈川県)

[平成16年度神奈川県学校基本調査結果報告より]

(人)

表1-2 児童・生徒数に占める不登校児童・生徒数の割合

	小学校	中学校
不登校人数(人)	1,969	7,007
児童・生徒数(人)	457,401	194,953
割合(%)	0.43	3.59

[不登校の定義]

「不登校児童生徒」とは、「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくてもできない状況にあるため年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義している。

(文部科学省「学校基本調査」、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」及び「不登校問題に関する調査研究協力者会議」による定義)

[「不登校」という用語について]

平成4年報告では、登校拒否(不登校)という用語を用いている。その後、広く学校に行けないあるいは行かない状態を示すものとして「不登校」という用語が一般化し、文部省(当時)の学校基本調査でも、平成10年度についての調査(調査実施は平成11年度)から、「不登校」という名称を用いるようになり、現在に至っている。

「不登校への対応と学校の取組について」平成16年7月

第 2 章

「協働チーム」とそれを支える 校内ネットワーク・地域相談支援ネットワーク

- 1 「協働チーム」を作ろう
- 2 「協働チーム」を支える校内教育相談・支援システム
- 3 「協働チーム」の核となる教育相談コーディネーター
- 4 校内教育相談・支援システムを支える地域ネットワーク
〔資料1〕 地域のリソース・マップ
〔資料2〕 書き込み式・学校のリソース一覧



「抱え込み」から「協働チーム」による支援に向け、「教育相談コーディネーター」を核とした支援の実際や校内教育相談体制、地域ネットワークづくり等を解説するとともに、地域のリソースを紹介しています。

1 「協働チーム」を作ろう

(1) 多様な教育的ニーズのある児童・生徒

「学校に行けない」状態には、様々な要因や背景があります。「学校がつまらない」「勉強が分からない」などの学校生活のこと、「友だちからいじめられる」「悩みがあるけれど、先生にじっくり話を聴いてもらえない」などの人間関係のこと、「虐待を受けている」「家の中が落ち着かない」などの家庭生活のこと、「『落ち着きがない!』って注意されるけれど、自分ではどうしようもない」などのLD、AD/HDや高機能自閉症等のいわゆる軽度発達障害の二次的なものなどがあります。そして、どれかが単独というより、それぞれが複雑に絡み合っている場合があることが指摘されています。

『今後の不登校への対応の在り方について（平成15年3月）』には、「不登校の要因・背景の多様化・複雑化」を指摘し、「子どもの社会性等をめぐる課題」「家庭の教育力の低下」「学校生活上の課題」に加え、新たに指摘されている課題として、「学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（AD/HD）等の児童生徒については、周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまずきが克服できないといった状況が進み、不登校に至る事例は少なくない」、また「保護者による虐待」のうち「ネグレクトには、保護者が学校へ行かせないなど登校を困難にするような事例が含まれており、不登校の背景にそうした疑いがあるものも見られる」と書かれています。

(2) 担任、担当だけによる支援の限界

このような児童・生徒には「学校に行けない」要因や背景、多様な教育的ニーズを的確に把握したうえで、必要な支援や適切な指導を行わなければなりません。しかし、要因、背景や教育的ニーズが多様化、複雑化していると、担任一人や教科担当一人だけでは、これらに気づきにくく、一面的なとらえにとどまってしまう、支援を行うにも限りがある場合があります。

(3) 多面的な理解と多様な支援を可能にする「協働チーム」

これまでも、学校では、様々な問題が起きると、その問題に関係する分掌や関係者が集まり、対応策を考え、問題解決にあたってきたことと思います。しかし、一つひとつの問題にそれぞれ対応しては、今日のように多様化、複雑化した児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援は困難です。また、「困った子だ」「難しい」と関係者の困っていることを共有して終わっていたこともあったのではないのでしょうか。

そこで、児童・生徒の困っている状況等を共通理解するための実態把握（アセスメント）を行い、支援の方法・内容を共通理解し、実施していくことを考えるための「協働チーム」が必要になっています。一人では一面的でも、複数の関係者が集まり、それぞれの経験やノウハウを持ち寄り、要因、背景や教育的ニーズをとらえると多面的な理解が可能になります。さらに、それぞれの持ち味や専門性を生かして多様な支援が可能になります。

児童・生徒の実態把握（アセスメント）を進めていくと、困っている状況等だけではなく、その児童・生徒のプラスの面も含めトータルで見えてきます。すると、「困った子」という見方から、「困っているのは子ども」という視点に転換されることでしょう。

(4) 「抱え込み」型から「協働チーム」型へ

これまでは、「あのクラスの問題だから担任の先生が」「不登校だから児童・生徒指導担当の先生にお願い」「特別支援教育のことは特殊学級担当の先生が詳しいから」というように担任や担当、「専門家」という役割分担から、特定の個人に対応を「お任せ」してしまっている場合があります。「当面の問題」に対処していたこれまでの支援の方策から、まず「困っている子」の実態把握（アセスメント）と支援の方法・内容を共通確認したうえでそれぞれの役割を担って支援し、その取組の成果や次の支援に向けて考える「協働チーム」の一員として、先生と先生とが一緒に考えていくことが重要です。

2 「協働チーム」を支える校内教育相談・支援システム

(1) 気づきから支援につなげる仕組み

不登校サインや多様な教育的ニーズのある児童・生徒の困っている状況等に気づくことが大切です。本人の訴えから気づくのみではなく、担任、保護者、教科担当など関係する教職員や友だちから情報を得ることで、気づくということがあります。さらには、外部相談機関等からの連絡による場合もあります。

(2) 柔軟なチーム編成を可能にする仕組み

協働チームは、その児童・生徒の教育的ニーズに応じた編成を考えます。例えば、登校渋りの児童・生徒の場合は、学級担任、保護者、児童・生徒指導担当、養護教諭、スクールカウンセラーが考えられます。いわゆる軽度発達障害の特性に応じた支援も合わせて考える場合であれば、特殊学級担当も加わることも考えられます。さらに、不登校の場合、初期の段階、不登校の状態が継続している段階、回復して保健室や相談室登校ができていく段階では、その段階に応じてチームのメンバーが入れ替わることも有効です。保健室や相談室への登校時には、教科学習が可能になることがあるので、その時間に取り組める教科の担当がチームの一員となり、学習内容を検討することができます。

このように、チームのメンバーや動きを柔軟に考えていくための校内の仕組みが必要であり、これが校内教育相談・支援システムのチーム編成のあり方です。

(3) 協働チームのキーパーソンとしての「教育相談コーディネーター」

「困っている子」に関わる様々な人の情報を集め、具体的支援を考える校内教育相談・支援システムでは、その中心となる役割が明確だと、システムの動きがスムーズになります。その役割を担うのが「教育相談コーディネーター」です。

子ども・担任・保護者のニーズの把握に始まり、チーム編成を提案したり、チーム会議の運営をしたり、関係機関との連絡・調整など、協働チームによる支援のための重要なつなぎ役としてのキーパーソンが「教育相談コーディネーター」です。

「教育相談コーディネーター」は、学校の実情により異なりますが、児童・生徒指導担当、教育相談担当、教務、養護教諭、特殊学級担当、通級指導教室担当など、教育相談や児童・生徒指導など学校全体に関わる校務を担っている人が、その役割を担うと良いでしょう。また、複数の担当者がお互いの専門性を生かしながら、「コーディネーターチーム」としてその役割を担うことも考えられます。

(4) 既存の仕組みを活用して

校内教育相談・支援システムを新たにつくろうとすると大変です。既存の校内組織を見直すことから始めてください。小・中学校には、「児童・生徒指導部」、「教育相談部」や「校内就学指導委員会」など、児童・生徒の困っている状況等に応じた支援を考え、実施する組織が既にあると思います。これらの組織の形態や活動内容を見直すことで対応できることがあります。

神奈川県では、不登校対応のコーディネーターと特別支援教育対応のコーディネーターの両方をあわせた役割として「教育相談コーディネーター」を位置づけています。詳しくは、リーフレット『一人ひとりのニーズに応える学校づくり』（神奈川県教育委員会）をご覧ください。



県立総合教育センターでは、「教育相談コーディネーター養成講座」を開催し、人材養成を図っています。平成16年度から3年間で、各小・中学校に1名養成するように計画して研修を進めています。

3 「協働チーム」の核となる教育相談コーディネーター

(1) 「教育相談コーディネーター」の役割

教育相談コーディネーターは、児童・生徒の困っている状況への「気づき」から「支援」までをスムーズにつなげるためのキーパーソンです。そのために、子ども・担任・保護者のニーズの把握、チーム編成の提案、チーム会議の運営、関係機関との連絡・調整などの役割を担います。教育相談コーディネーターの具体的な動きを示すと次のようになります。

情報収集

児童・生徒の小さな変化を見逃さないように、アンテナを高くして情報を集めます。

情報の集約・共有

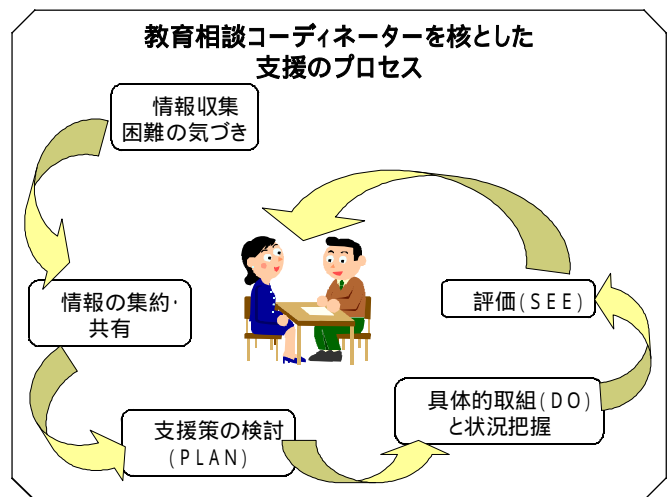
困っている児童・生徒に気づいたら、管理職に状況を報告するとともに、関係する教職員で情報を共有します。そのときには、教育相談コーディネーターが、関係者の範囲を判断し(チーム編成)、児童・生徒指導部会や教育相談部会など情報を共有する場を考えます。必要に応じて外部の関係機関からも情報を集めます。

児童・生徒の困っている状況等だけでなく、支援のための機関等がどのくらいあるかなども含めて総合的に情報を把握します。

支援策の検討(PLAN)

アセスメントを受けて、「いつ」「どこで」「だれが」「何を」「どのくらいの期間」支援するか、チーム会議で具体的に方針・計画を立てます。

具体的取組（DO）と状況把握
方針・計画を基にチームのメンバーそれぞれが支援に取り組むので、教育相談コーディネーターは、支援の進捗状況を随時把握し、必要に応じて情報交換や打合せの機会を設定します。場合によっては、計画の微調整も行います。



評価（SEE）

一定期間が過ぎたら、教育相談コーディネーターがチームのメンバーを再招集し、各自が取り組んだ支援の評価をします。評価をすることで、取組を振り返るとともに次の支援に生かすことができます。

(2) 「チーム会議」を開こう

協働チームによる支援を行うには、チーム会議が必要です。教育相談コーディネーターの声かけで編成される協働チームは、アセスメントから支援の方針・計画を立て、具体的な支援を行い、評価し、次の支援を考えます。

チーム編成にあたっては、学校内の関係する教職員をはじめ、必要に応じて「その子の専門家」としての保護者、さらに、外部の関係機関に参加を呼びかけると良いでしょう。視点の違う専門家が入ることで、支援の幅が広がります。

チーム会議開催にあたって

参加者へ連絡します。

事前にチーム会議用のシートを渡し、参加者それぞれの立場で情報を整理しておきます。

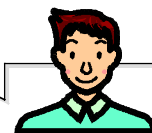
チーム会議の運営をします。

次の開催日を決めておきます。

欠席者へは当日の内容を報告し、次の開催日を伝えます。

秘文書の流出を防ぐために記録書はコピーしないことが原則です。

会議に参加していない教職員にも、会議の概要を伝え、学校全体で情報を共有するようにします。



(3) 「チーム会議」をスムーズにするツール

いざ会議を開くとなると、実際の学校運営の中で、限られた時間を調整して集まることはとても困難です。貴重な時間や場を効率よく、また、有意義な会議にするためのコーディネートも求められます。

そのためには、様々な人が開発した会議の進め方のヒントとなる方法を参考にすると良いでしょう。

会議の技法のなかには、アイデアを生みだしたり整理したりするときに、参考になるものがあります。そのいくつかを紹介します。

ブレインストーミング法：何人かでグループを作り、制約のない状態の中で自由に発想したり連想したりしてアイデアを生み出す方法です。

KJ法：情報をカードに書き入れ、似たもの同士をまとめていき、まとめたグループ間の関係を整理し、文章にしていく方法です。

インシデント・プロセス法：発表者の象徴的なできごと（インシデント）をもとに、参加者が端的な質問をすることで事柄の概要を明らかにして、問題解決につなげていく方法です。

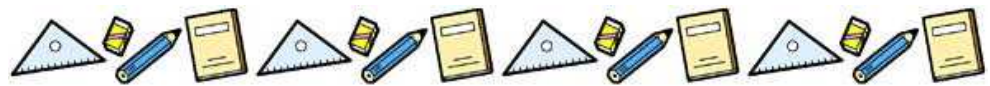


「援助チームシート」「援助資源チェックシート」を活用したチーム会議

「援助チームシート」：児童・生徒についての情報をまとめ、援助の方針を立て、援助案を作成するためのものです。このシートを作成する一連の過程で、情報のまとめ援助方針 援助案というように、児童・生徒への支援内容をチームで検討することができます。このシートで整理していくと、「困ったこと」「できないこと」だけでなく、「良かったこと」「できること」にも気づくことができます。

「援助資源チェックシート」：児童・生徒のまわりにいる援助者、つまりサポーターを発見して活用するためのシートです。学校内の援助者だけでなく、家庭や地域の援助者も記入できるようになっています。下記参考文献をお読みいただき、十分理解した上でご活用ください。

参考：石隈利紀・田村節子著『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 学校心理学実践編』図書文化



(4) 緊急対応から事前予防へ

教育相談コーディネーターを中心に、チーム会議の中で、支援策の検討（PLAN）、具体的取組（DO）、評価（SEE）を行うことで、次の支援に生かされると既に述べましたが、先が見えてくるということは、何か問題が起こってからの対応から、事前に予防することが可能になることにもつながります。

児童・生徒一人ひとりの困っている状況への気づきが敏感になることは、早めの支援も可能になることを意味します。

4 校内教育相談・支援システムを支える地域ネットワーク

(1) 学校も支えてもらう

学級担任や担当だけで抱え込まないように、学校全体で児童・生徒を支援するためのシステムが校内教育相談・支援システムですが、その学校自体も「抱え込まない」ように、学校を支えるシステムも必要です。地域の相談機関、教育支援センター（適応指導教室）等、医療機関、福祉機関などとの関係機関との連携も日ごろから密にしておくことが必要です。

(2) 見えない糸を見える網に

機関相互の連携といっても、まずは担当者相互が知り合いになることから始まる場合が多いでしょう。お互いの「顔」が見えると、いざというときにも連携がスムーズに進みます。しかし、教育相談コーディネーターがすべての関係機関の担当者を知り合いかというそれは難しいでしょう。

しかし、校内を見渡して、児童・生徒の課題を解決してきた一つひとつのケースを見てみると、実はそれぞれのケースで様々な関係機関との連携が行われていることが多くあります。そのような校内の教職員の個人的なつながりを、システムとしてつなげることができるよう、情報を整理し、共有できるようにすると良いでしょう。10人の情報から10の、それ以上のつながりが可能となることもあります。1本の糸が多数集まり互いに結びつき、網（ネットワーク）になります。

(3) 児童・生徒の「今」を支えるネットワーク

多様な教育的ニーズのある児童・生徒は、「支えてほしい」というメッセージを出しています。そのメッセージに気づき、支援につなげることが教育相談コーディネーターと協働チームの役割です。「今」のニーズに応えるためのチームによる支援は、保護者、担任、学年、教育相談部などの教職員と、必要に応じて連携する外部の関係機関など「ヨコのネットワーク」が中心となるでしょう。

(4) 児童・生徒の「これから」を支えるネットワーク

同時に、小学校から中学校に進学する際の連携や、中学校から高等学校に進学する際の連携、さらに、学校教育修了後も含めた、児童・生徒のライフステージに応じた支援を考えることが重要です。「学校に行けない」状態は、未然に対応できればよいのですが、長期間に及んでしまうこともあります。支援の方針や内容も、次の支援の場に引き継ぐ必要もあります。したがって、「タテのネットワーク」もスムーズにできるようなシステムづくりが求められます。

(5) 地域の関係機関等のリストアップ

〔資料1〕「地域のリソース・マップ」(p.17～25)では神奈川県内の不登校に関わる関係機関等を地域別にまとめました。学校の周りの地域にどのような関係機関等があるのか、確認する際にご活用ください。また、これ以外に数多くの機関等があると思いますので、〔資料2〕「書き込み式・学校のリソース一覧」(p.26)を利用し、地域に根ざしたネットワークを作ってみてください。

〔コラム〕

学校を中心にみんなで手をつなごう

担当者は関係機関と連携する必要があることは分かっているが、どのような関係機関があるのか、どの関係機関が児童・生徒に合っているのか、と迷うことがあります。また、「関係機関に児童・生徒をゆだねてしまうことは、児童・生徒への支援を打ち切ることではないか」、「学校と関係機関とでは児童・生徒を見る立場が違い、お互いに理解ができず誤解が生じたり、児童・生徒に合った支援ができないのではないかなど」の不安もあります。

しかし、複雑な状況を解決に導くためには、児童・生徒の実態に即した支援ができるように、学校と関係機関がそれぞれ独自にもっている専門性や機能を生かしながら効果的で適切な連携を保っていくことが大切です。

例えば、はじめは学校生活（友人関係やいじめなど）に起因して不登校の状態になっている場合でも、今まで目に見えなかった児童・生徒の特性が表面化し、背景には児童・生徒を取り巻いている環境と深い関係があることがあります。

関係機関の関わり方としては、例えば相談機関による教育相談やカウンセリング、医療機関による治療や投薬、また、児童相談所や福祉関係機関では、家庭環境や療育環境に関する支援などがあります。児童・生徒が今、「何に苦戦し、何に困っているのか」という、児童・生徒の視点で考えていく上で、児童・生徒を取り巻く環境をしっかりと把握し、専門性をもった関係機関の対応が効果的に行われることは大切なことです。

不登校や不登校の傾向にある児童・生徒やその保護者にとって、それまでの経過や様々な感情から学校よりむしろ第三者である関係機関の方が相談しやすい場合があります。また、情報の不足、迷いや不安から、不登校の状況が長期化・深刻化した時点で関係機関を利用する場合もあります。学校としては、初期あるいはその兆候が見られるような予防の段階で関係機関と連絡を取り合い、情報の共有や支援の連携、ケースによっては適切な時期に保護者に関係機関を紹介するなど連携することが必要となります。

そして、どんな場合でも連携の中核をなすのは学校であるという意識をもち、連携することが重要です。



「協働チーム」の構成は固定されるものではなく、場面に応じて必要なメンバーで構成されることが効果的でしょう。

〔資料1〕地域のリソース・マップ

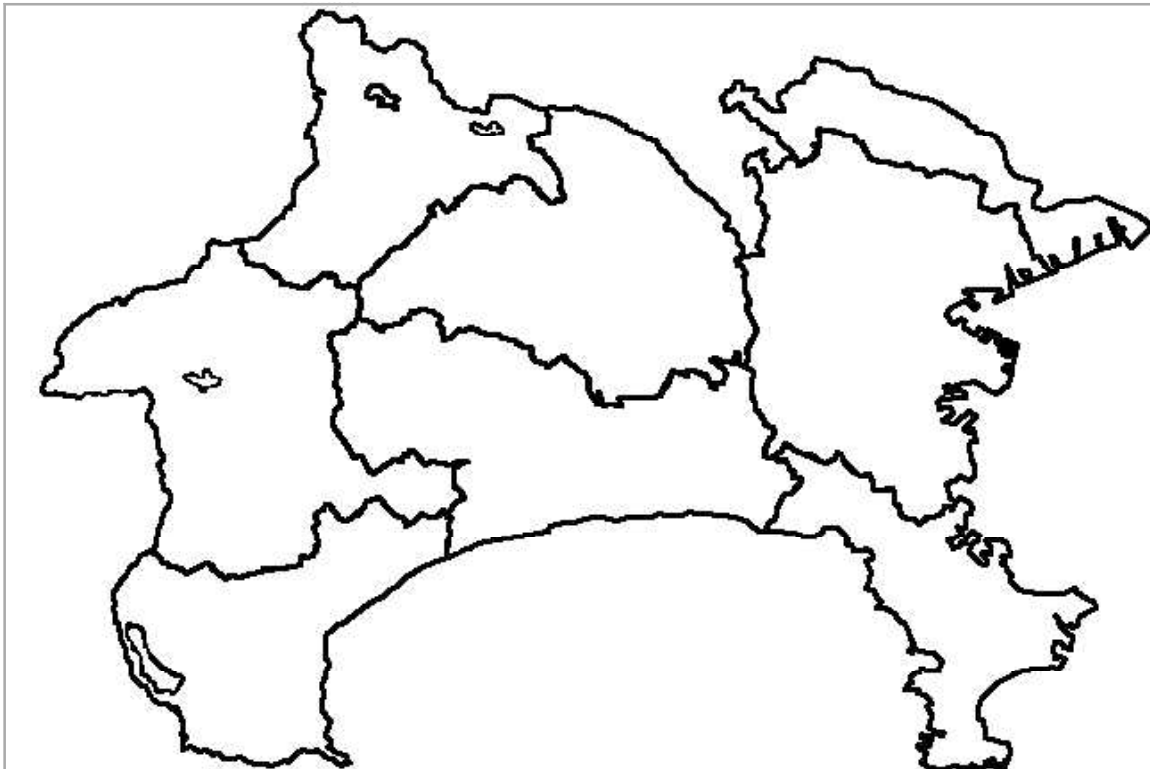
「地域のリソース・マップ」には県ならびに各市町村（横浜市、川崎市、横須賀市、相模原市を除く。養護学校は一部掲載）の教育相談機関の代表窓口、児童相談所、福祉（保健）事務所、盲ろう養護学校、不登校の相談窓口を有している機関、教育支援センター（適応指導教室）等を掲載しました。名称や電話番号は平成17年2月現在のものです。市町村によっては複数の相談窓口があります。また、行政組織の再編などで名称や電話番号が変更になる場合があります。詳しくは県または市町村教育委員会までお尋ねください。

なお、県内の相談機関につきましては、県青少年対策本部（県民部青少年課）が発行した「青少年関係相談機関案内 平成16年版」に基づき、小・中学生対象の不登校相談を行っている機関を掲載しました。

お願い 〔資料1〕「地域のリソースマップ」は、〔資料2〕「書き込み式・学校のリソース一覧」を作成するにあたり、学校の周りにどのような関係機関があるかを確認するために掲載しました。各学校で作成するときにはわかりやすいように地図を掲載しましたが、各機関において対応の方法が異なりますので連携等をする際には必ず確認等をするようにしてください。

地域のリソース・マップ

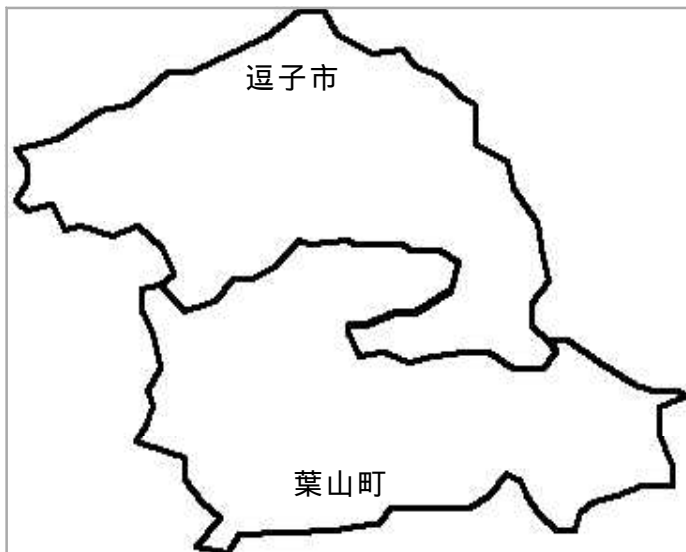
県全体



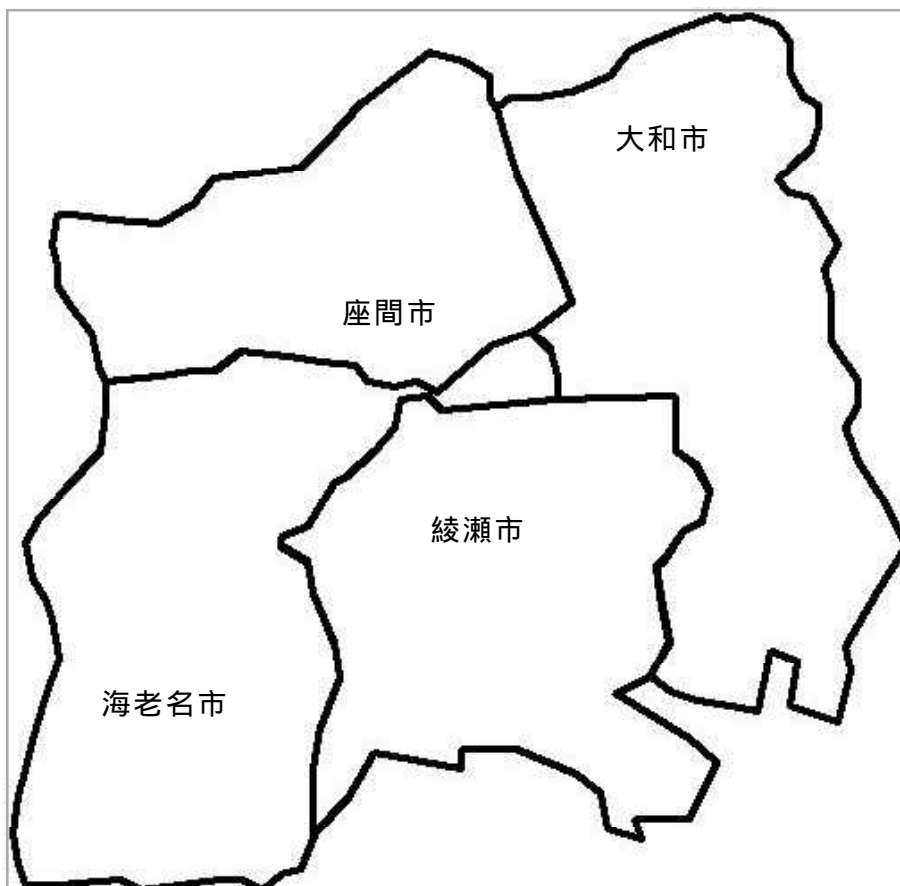
関係機関名	電話番号	内線等
神奈川県立総合教育センター・教育相談センター	0466-81-0185	
神奈川県警察少年相談・保護センター	045-211-1212	3103・3104
神奈川県教育庁教育相談室	045-210-8235	
神奈川県精神保健福祉センター	045-821-8822	
かながわ人権フォーラム	045-784-1905	
青少年サポートプラザ	045-242-8201	
愛川ふれあいの村（不登校対策事業）	046-281-1611	
三浦ふれあいの村（不登校対策事業）	046-888-2100	
足柄ふれあいの村（不登校対策事業） 「森のきんたろうキャンプ」	0465-72-2040	



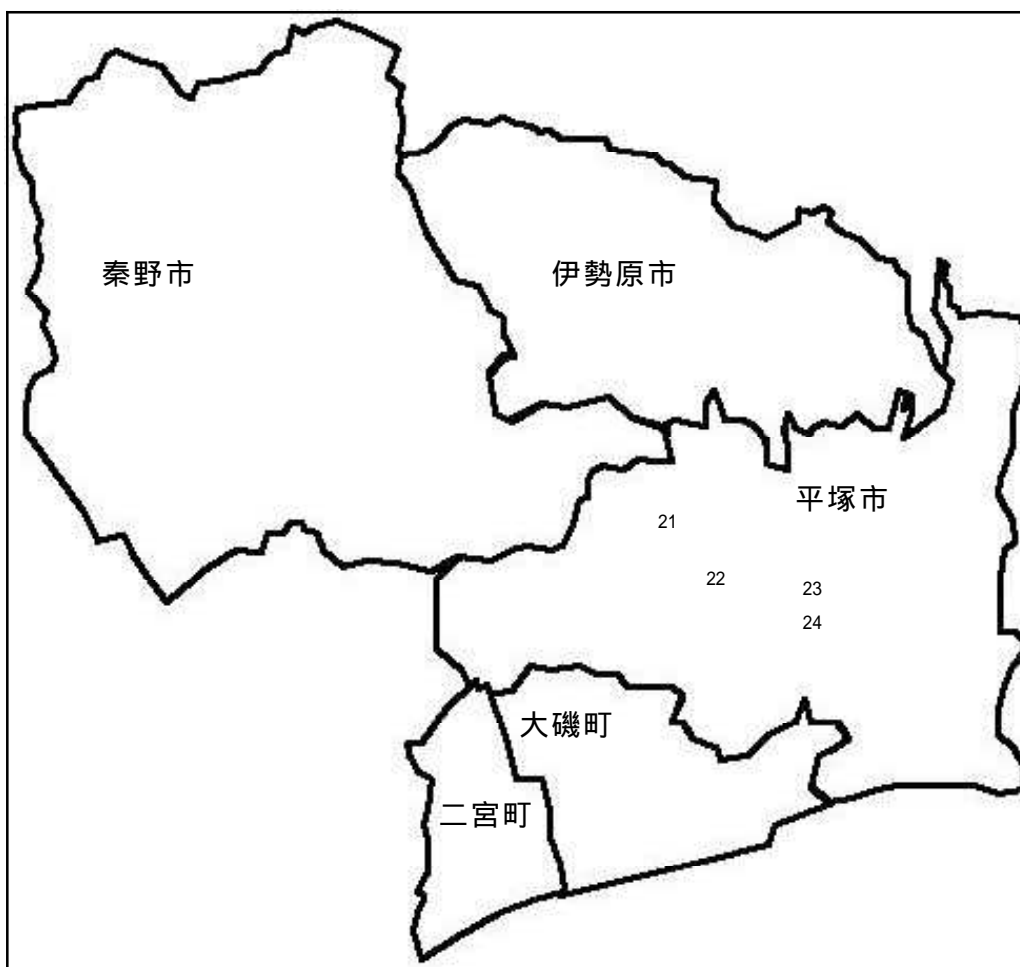
関係機関名	電話番号	内線等
鎌倉市青少年相談センター	0467-24-3386	
藤沢市青少年相談センター	0466-25-1111	5334
茅ヶ崎市青少年教育相談室	0467-86-9963	
藤沢市教育文化センター	0466-81-4777	
藤沢市相談指導教室	0466-24-5684	
寒川町教育委員会青少年相談	0467-75-7861	
藤沢市役所児童福祉課	0466-25-1111	
神奈川県鎌倉保健福祉事務所	0467-24-3900	
神奈川県藤沢保健福祉事務所	0466-26-2111	
神奈川県茅ヶ崎保健福祉事務所	0467-85-1171	
鎌倉市福祉事務所	0467-23-3000	
藤沢市役所福祉推進課福祉保健総合相談室	0466-25-1111	3250 3254
鎌倉市教育支援教室「ひだまり」	0467-44-0711	
茅ヶ崎市あすなろ教室	0467-58-1123	
寒川町相談指導教室	0467-73-4085	
神奈川県中央児童相談所	0466-84-1600	
神奈川県立茅ヶ崎養護学校(肢体不自由・知的障害)	0467-57-5379	
神奈川県立藤沢養護学校(知的障害)	0466-82-8101	
神奈川県立鎌倉養護学校(肢体不自由・知的障害)	0467-45-1482	
藤沢市立白浜養護学校(知的障害)	0466-33-1500	



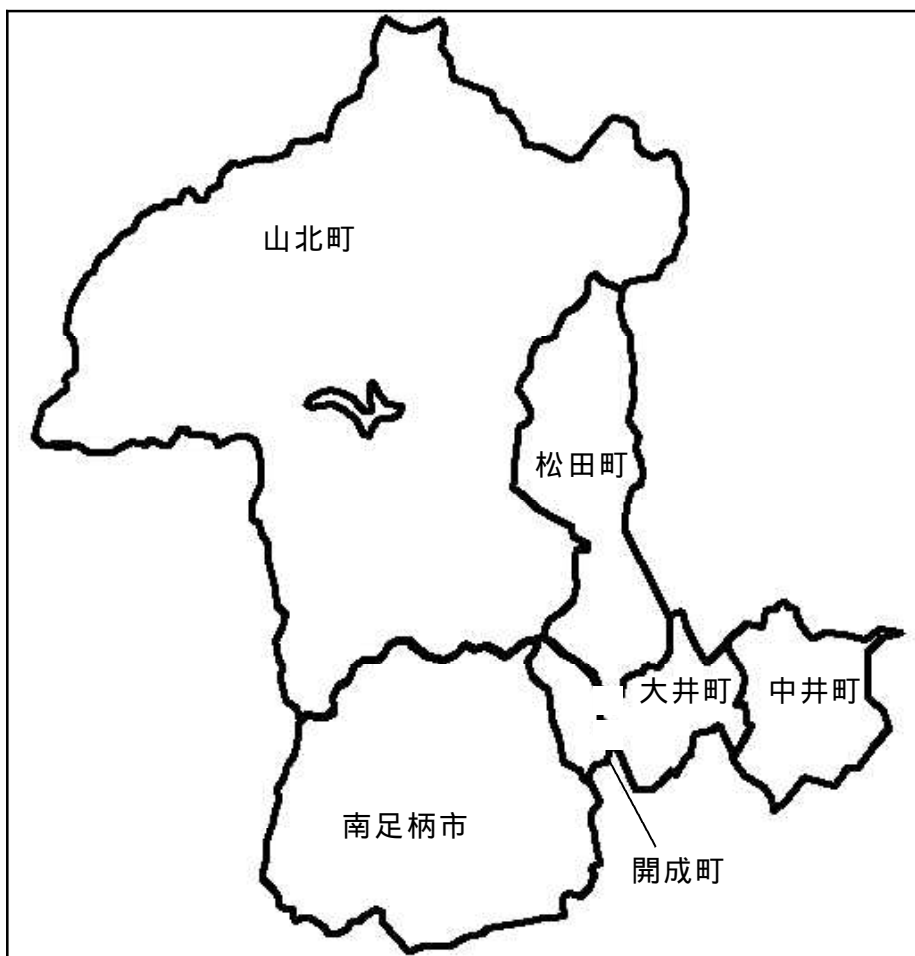
	関係機関名	電話番号	内線等
	逗子市教育研究所	046-872-2898	046-872-9498
	三浦市教育委員会教育相談室	046-881-3380	
	葉山町教育研究所	046-878-7727	
	逗子市家庭児童相談室	046-871-0496	
	神奈川県三崎保健福祉事務所	046-882-6811	
	三浦市福祉事務所	046-882-1111	
	逗子市適応指導教室「なぎさ」	046-873-1111	535
	三浦市相談指導教室	046-881-3380	
	葉山町適応指導教室	046-878-7727	
	神奈川県立武山養護学校(知的障害・肢体不自由)	046-856-5800	



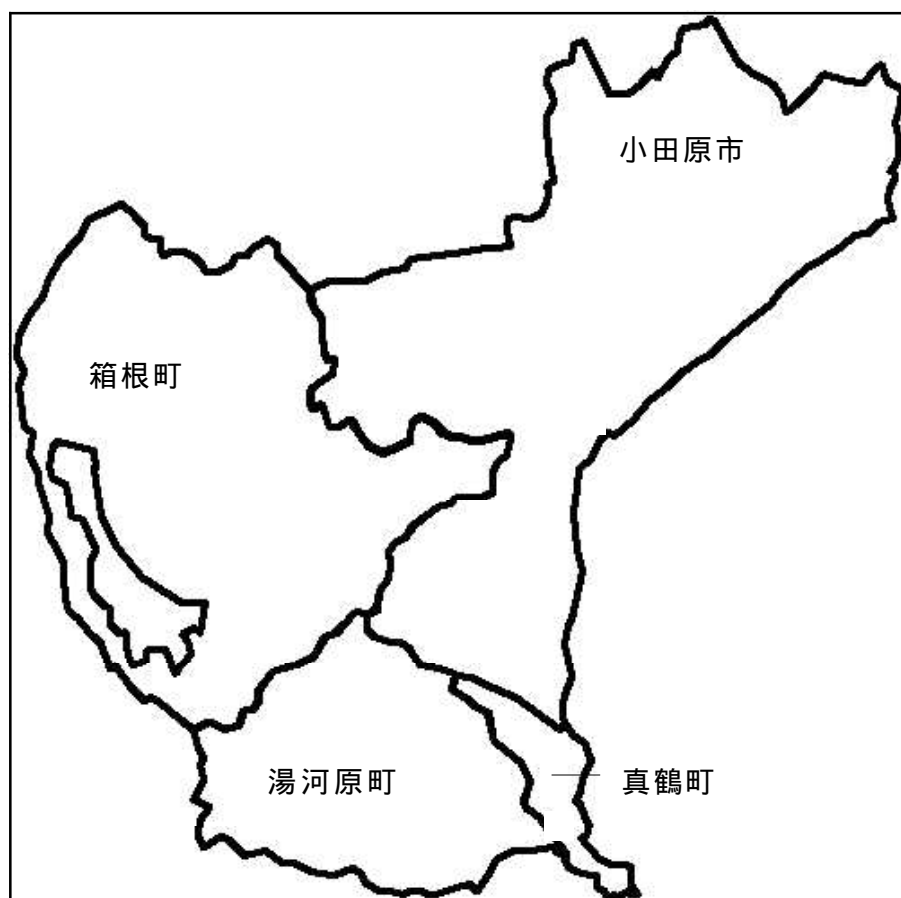
関係機関名	電話番号	内線等
大和市青少年センター青少年相談室	046-260-5034	
海老名市青少年相談センター	046-234-8700	
座間市青少年相談室	046-256-0907	
綾瀬市青少年相談室	0467-77-1111	3155 3156
座間市教育研究所	046-256-0907	
綾瀬市教育研究所	0467-77-1111	2645
大和市家庭児童相談室	046-260-5618	
海老名市役所児童福祉課	046-231-2111	447
座間市役所児童課	046-255-1111	
神奈川県大和保健福祉事務所	046-261-2948	
綾瀬市福祉事務所	0467-77-1111	
大和市適応指導教室	046-260-5032	
海老名市教育支援教室	046-232-1011	
座間市適応指導教室「つばさ」	046-256-1939	
綾瀬市適応指導教室「ルピナス教室」	0467-77-1111	4650
神奈川県立座間養護学校(肢体不自由・知的障害)	046-255-2251	
神奈川県立瀬谷養護学校(知的障害)	045-302-1616	
神奈川県立三ツ境養護学校(肢体不自由・知的障害)	045-365-3711	



	関係機関名	電話番号	内線等
	平塚市青少年相談室	0463-34-7311	
	秦野市青少年相談室	0463-82-5273	0463-84-7800
	伊勢原市青少年相談室	0463-94-1030	
	湘南地区行政センター県民の声・相談室	0463-22-2711	
	平塚市子ども教育相談センター	0463-36-6013	
	伊勢原市教育センター	0463-94-8900	
	伊勢原市教育委員会	0463-94-4711	
	大磯町適応指導教室「つばさ」	0463-61-8795	
	二宮町教育相談・適応指導教室「やまびこ」	0463-72-2883	
	平塚市家庭児童相談室	0463-33-2333	
	秦野市家庭児童相談室	0463-82-5111	2165
	伊勢原市家庭児童相談室	0463-94-4711	
	神奈川県平塚保健福祉事務所	0463-32-0130	
	神奈川県秦野保健福祉事務所	0463-82-1428	
	秦野市福祉事務所(母子・父子相談)	0463-82-5111	2166
	伊勢原市適応指導教室	0463-91-0900	
	秦野市適応指導教室「いずみ」	0463-84-8100	
	平塚市適応指導教室	0463-36-6012	
	神奈川県立秦野養護学校(病弱)	0463-81-0948	
	神奈川県立伊勢原養護学校(知的障害)	0463-93-7916	
21	神奈川県立平塚養護学校(肢体不自由・知的障害)	0463-58-0456	
22	神奈川県立湘南養護学校(知的障害)	0463-34-7212	
23	神奈川県立平塚ろつ学校	0463-32-0129	
24	神奈川県立平塚盲学校	0463-31-0948	



関係機関名	電話番号	内線等
南足柄市青少年育成センター	0465 -73 -8048	
足柄上地区行政センター県民の声・相談室	0465 -83 -5111	
南足柄市教育研究所	0465 -73 -3743	
大井町教育委員会(教育相談・適応指導教室)	0465 -83 -1311	
開成町教育委員会	0465 -84 -0324	
神奈川県足柄上保健福祉事務所	0465 -83 -5111	
南足柄市福祉事務所	0465 -74 -2111	
南足柄市適応指導教室	0465 -74 -3770	
中井町教育相談たんぽぽ教室	0465 -80 -0080	
松田町適応指導教室(「ほほえみ教室」)	0465 -85 -3323	
山北町適応指導教室	0465 -75 -2070	
開成町適応指導教室「あじさいルーム」	0465 -83 -4387	
中井町教育委員会教育課	0465 -81 -3906	
松田町教育委員会教育相談	0465 -83 -7023	
山北町教育総務課教育相談室	0465 -75 -3650	



関係機関名	電話番号	内線等
小田原市青少年相談センター	0465 -23 -1481	
湯河原町青少年相談室	0465 -63 -2111	
西湘地区行政センター県民の声・相談室	0465 -32 -8000	
箱根町教育委員会教育相談室	0120 -110993	
神奈川県小田原児童相談所	0465 -32 -8000	
神奈川県小田原保健福祉事務所	0465 -32 -8000	
小田原市福祉事務所	0465 -33 -1454	
小田原市相談指導学級本町教室	0465 -22 -5618	
小田原市相談指導学級マロニエ教室	0465 -45 -1188	
箱根町教育支援室	0460 -5 -7200	
湯河原町適応指導教室	0465 -63 -2111	825
小田原市教育研究所・いじめなんでも相談	0465 -33 -1729	
真鶴町教育委員会・教育相談	0465 -68 -1131	
神奈川県立小田原養護学校(知的障害・肢体不自由)	0465 -37 -2755	
小田原市特別支援教育相談室「あおぞら」	0465 -49 -3763	酒匂小学校内
小田原市情緒障害通級指導教室「フレンド」	0465 -49 -3763	酒匂小学校内



関係機関名	電話番号	内線等
厚木市青少年教育相談センター	046-221-8080	
県央地区行政センター県民の声・相談室	046-224-1111	
愛川町教育開発センター	046-285-2111	544・546
清川村教育委員会	046-288-1215	
神奈川県厚木児童相談所	046-224-1111	
神奈川県厚木保健福祉事務所	046-224-1111	
厚木市総合福祉センター	045-225-2525	
厚木市相談指導教室	046-225-2648	
厚木市適応指導ルーム「なかま」	046-225-2523	
神奈川県立相模原養護学校(知的障害)	042-778-0331	
神奈川県立伊勢原養護学校(知的障害)	0463-93-7916	



	関係機関名	電話番号	内線等
	津久井地区行政センター県民の声・相談室	042-784-1111	
	津久井町教育研究所	042-784-3258	
	相模湖町教育相談留守番SOS相談	0426-84-2239	
	藤野町教育相談	0426-87-5688	541
	神奈川県津久井保健福祉事務所	042-784-1111	
	津久井町適応指導教室	042-784-6377	
	相模湖町適応指導教室	0426-84-2377	
	藤野町適応指導教室	0426-87-2111	
	城山町教育相談センター	0120-886588	
	城山町適応指導教室	042-783-6188	
	神奈川県立津久井養護学校(肢体不自由・知的障害)	0426-84-4860	

～ 学校のリソース一覧 ～

相談機関等

機関名	連絡先	特徴

保健・医療機関

機関名	連絡先	特徴

福祉機関

機関名	連絡先	特徴

その他

機関名	連絡先	特徴

第 3 章

チームで取り組む不登校への対応

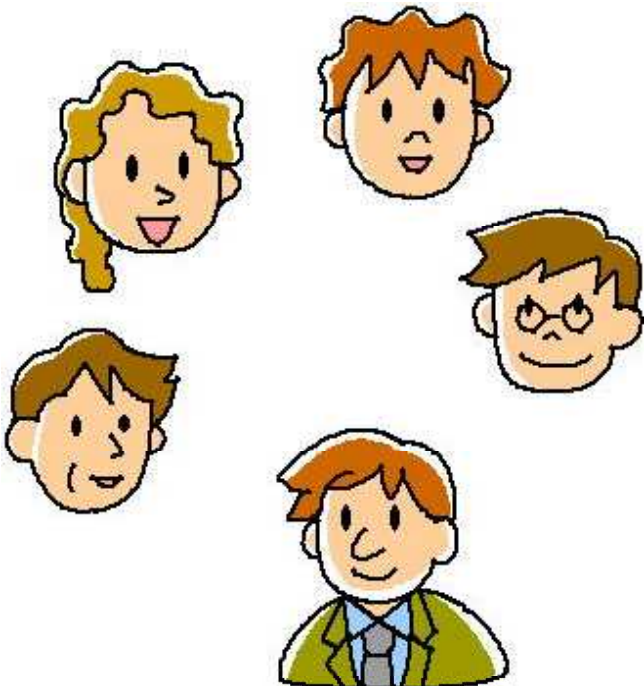
～ 理解と実践 ～

不登校サインに気づき、チームで対応するために

- 1 児童・生徒の「困っている」状況に気づく
「気づくためのシート（学級用）」を活用する
- 2 「気になるな」と感じたら
「気づくためのシート（個人用）」を活用する
- 3 欠席に敏感になる。児童・生徒が欠席をしたら...
「不登校早期対応案」

不登校への対応10のステップ

「チーム・サポート・シート」や「サポーターズ・マップ」を活用し、
チームで取り組むための10のステップ



指導援助を行う際に理解しておきたいことや留意したい点を「10のステップ」で解説するとともに、チーム会議を円滑に進めるためのツールとして「チーム・サポート・シート」等を試案として提示しています。

不登校サインに気づき、チームで対応するために

教職員はきわめて多忙な状況にあり、児童・生徒とゆっくり話をしたり遊んだりする時間を設定するのにとても苦労している、という悲鳴に近い声を聞きます。一方、不登校への対応だけではなく、いじめ、暴力行為、非行、児童・生徒による重大事故の相次ぐ発生、児童虐待など、今日的教育課題は山積しています。このような状況にあって、一人ひとりに適した指導援助を行っていくためには、子どもの心情や状況、置かれている環境等多岐にわたってアセスメントを行う必要があります。

1 児童・生徒の「困っている」状況に気づく ～ 「気づくためのシート（学級用）」を活用する ～

学級における児童・生徒全員の情報を一つのシートに記入できるようにしたものが、「気づくためのシート（学級用）」です。このシートを活用することによって、児童・生徒が抱えている困難さを客観的な観点でとらえることができ、児童・生徒の「困っている」状況を早期に発見し、対応へと結びつけることができます。

また、養護教諭、教科担当、部活動顧問やスクールカウンセラー等、その児童・生徒のまわりの人からの情報を集め、チームで取り組むことによって、児童・生徒理解が深まり、気づいていなかった児童・生徒の「困っている」状況に、教職員が気づくことができます。

(1) 「気づくためのシート（学級用）」の使い方

シート左側の氏名欄に、学級の児童・生徒の氏名を記載します。次に、児童・生徒の様子から、それぞれの項目にあてはまる場合には「」を記入します。特にその状況が顕著である場合には、「」を記入します。継続して状況が続いている場合も「」または「」を記入します。該当しない欄は空欄のままにします。学年のスタートの時期や年度途中等、複数回行います。

(2) 「気づくためのシート（学級用）」の応用

次のような活用の仕方考えられます。

縦と横の や の数を合計の欄に記入してみます。

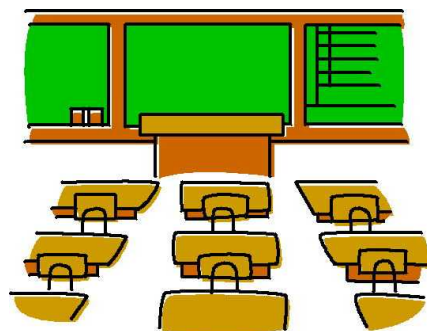
横の合計

横の合計を求めると、 や の多い児童・生徒が明らかになります。また、項目ごとに見ることにより、どんな面を意識して援助していくと良いかを考えるきっかけになります。

や の数が多い、あるいは前回よりも増えている児童・生徒は、早期に適切な対応が必要になっている可能性の高い児童・生徒です。あらかじめ「気になる項目の合計数や前回と比べて増えた数がそれぞれいくつ以上であれば、学年会や校内委員会、チーム会議等で話し合うことにする」などと決めておくとチーム支援に結びつきやすくなります。この「気づくためのシート（学級用）」は、教職員が「気づいていない子」の「困っている」状況に気づくことが目的ですので、数にとらわれてしまうことのないように注意することが必要です。

縦の合計

学級の子どもたちが、どんな面での援助を多く必要としているかという傾向を知ることができます。学級経営を見直したり、教授スタイル（教え方）を検討したりする際に役立ちます。



気づくためのシート（学級用）の 印のついた項目は、個人用の項目をスペースの関係で短くしたものです。

参考：國分康孝・國分久子監修 石隈利紀・曾山和彦・朝日朋子編集

『育てるカウンセリングによる教室課題対応全書 8 学習に苦戦する子』図書文化

2 「気になるな」と感じたら...

～ 「気づくためのシート（個人用）」を活用する ～

「遅刻が多くなる」「からだの不調を訴えて、保健室に行くことが増える」「休みがちになる」などは明らかな「不登校サイン」です。その子どものストレスが大きくなっていて、SOSを出している状態ととらえる必要があります。

(1) 活用法 1

子どもたちがいろいろなサインを示してくるとき、学校生活や家庭生活の中で不適応を起こし、日常生活を送るのが苦しくなり始めている可能性があります。「最近、様子が今までとは違っているな、変だな」と感じたら、「気づくためのシート（個人用）」を活用してアセスメントを行う方法があります。その際、養護教諭や教科担当、部活動顧問、スクールカウンセラー等、その児童・生徒のまわりの人からの情報も集めると児童・生徒理解が深まります。また、「気になるな」と感じたら、さりげない関わりや声かけなどを工夫し、変化の背景にあるものを感じとっていきます。

(2) 活用法 2

「気づくためのシート（学級用）」において、サポート・ニーズが高かった児童・生徒について、個別に対応を検討する際に使います。

チーム会議や学年会等のような「設定された会議」である「オン・ザ・シート・ミーティング」、緊急性があるために担当者で集まり短期の指導援助内容を確認する「クイック・ミーティング」、さらには、職員室等での「立ち話的な情報交換」である「オン・ザ・フライ・ミーティング」などでの活用法があります。

「設定された会議:on the seat meeting」と「立ち話的な情報交換:on the fly meeting」

「チーム会議を開きたいが、時間の設定がとても難しい」との声を耳にします。一連のシート等は「オン・ザ・フライ・ミーティング」での利用も念頭に作成しました。職員室等でちょっと集まってミーティングするときのアシスト・ツールになればと考えています。

参考:Martha E. Snell and Rachel Janney 著

『Teachers' Guides to Inclusive Practices -Collaborative Teaming』Brookes

(3) 「気づくためのシート（個人用）」の使い方

複数の人が確認できるように、項目欄には が二つ並んでいます。

（複数回の利用もできます。）

シート上段に欠席日数を記入する欄があり、学級用でも項目欄の左端に「過年度において年間30日以上欠席」の項目があるのは、次のような理由によります。

国立教育政策研究所・生徒指導研究センターがまとめた「中1不登校生徒調査」によると、中学校に入学して初めて不登校になったと判断される生徒は、中学1年時の不登校生徒の2割強（21.5%）でした。全体の半数強（51.3%）は、小学校時に不登校の経験があり、やや不登校の傾向が見られた生徒まで含めれば、中学1年時の不登校生徒の3分の2（67.8%）であることが分かりました。このことから、過年度の年間30日以上欠席や4月からの累計欠席日数はサポート・ニーズを示すめやすになると判断できます。

チェック項目はあくまでめやすなので、項目を見直し、更に情報を膨らませていくことで、その児童・生徒の今の様子が浮かび上がります。

気づくためのシート(個人用)

年 組 番 男・女 氏名	担任名
当月欠席日数_____日 前月欠席日数_____日 4月からの累計欠席日数_____日	
ある 不明 過年度において年間30日以上欠席の経験がある。 それは何年生の時か？(小学校 1, 2, 3, 4, 5, 6年, 中学 1, 2年)	

記入者(/)、(/)

学 習	<p>授業に集中できなくなった。 体育の時間、見学が多くなった。 宿題や提出物などを忘れがちになった。 学習活動に対して意欲が失われてきている。 集団活動や班活動の際、参加を渋ったり、参加をしなくなった。 成績が下がった。</p>
行 動	<p>理由がはっきりしない欠席が増えた。 遅刻・欠席・早退が増えた。〔 特定の授業や曜日、休日の翌日など 〕 休み時間等、クラスにいない時間が増えた。 保健室や相談室に行くことが増えた。 職員室に来る回数が増えた。 部活動・課外活動をやめたり、休むことが増えた。 落ち着きがなくなった。 退行がみられる。 物を壊す。 自分を傷つける。</p>
対 人 関 係	<p>友だち関係に変化が見られた。 一人でいることが増えた。 無口になった。会話をしなくなるようになった。 仲間はずれにされたり、嫌がらせを受けるようになった。 言葉遣いが乱暴になったり、人の悪口を言うことが増えた。 視線を合わせようとし、何か言いたげな様子が見えるようになった。</p>
表 情 や 様 子	<p>いらいらして怒りやすくなったり、泣きやすくなったりと感情的に不安定である。 服装や髪型に変化が見られる。 表情の変化がとぼしくなり、元気がなくなった。 視線が合わなくなった。視線を合わせなくなった。</p>
健 康	<p>頭痛・発熱・だるい・めまい・息苦しい・吐き気・腹痛等の症状や訴えがある。 食べられない・食べない・過食など、食欲に関する変化がある。 眠れない・眠いなど睡眠に関しての変化がある。 トイレに行くことが増えた(頻尿・下痢など)</p>

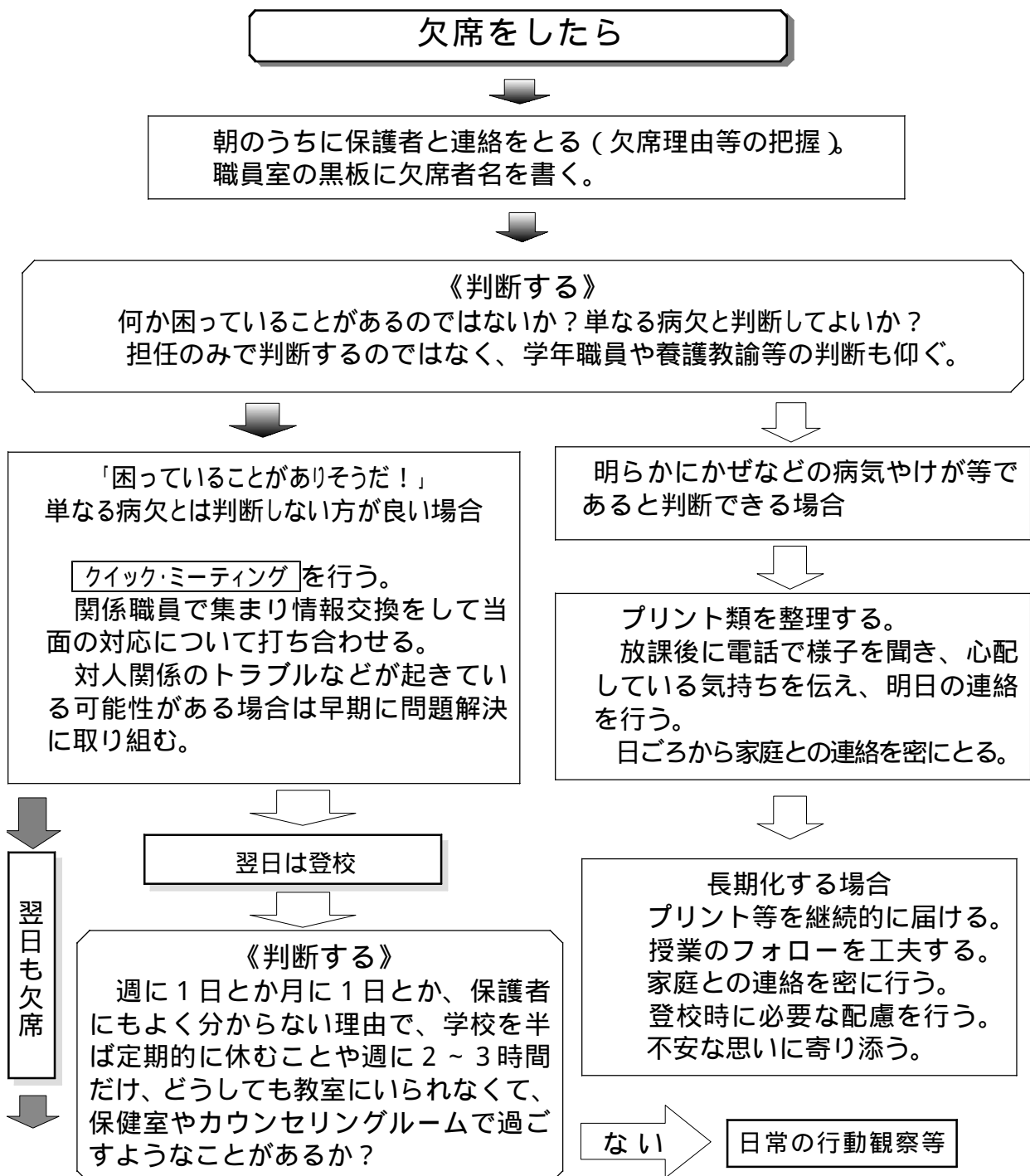
3 欠席に敏感になる。児童・生徒が欠席をしたら...

[神奈川県立総合教育センターH.17]

不登校早期対応案

児童・生徒が欠席をした場合は、早期の危機対応が必要な状態である可能性があります。欠席が3～5日続いた時点では機を失することなく、チーム会議を開く必要があります。また、週に1日とか月に1日とか保護者にもよく分からない理由で学校を半ば定期的に休むことや週に2～3時間だけどうしても教室にいられなくて保健室やカウンセリングルームで過ごすということは、とても大切な心のサインです。

児童・生徒が欠席をしたら、どのような動きを行うのかをあらかじめ決めておくことが早期に適切な対応を行う決め手になります。ここではその具体例を提示します。



半ば定期的に休むことや週に2～3時間だけ保健室等で過ごすことがある。

ある

このような行動の意味を理解し対応することが大切である。こうした行動は、「児童・生徒自らが全欠席状態になることを防ぐための行動」であり、「自分なりの適応への努力や対処法」ととらえることがポイントとなる。児童・生徒が不要な苦しみを抱えたり、本格的な不登校になってしまうことを防ぐ対応を早期に行う必要がある。

欠席2日目 ... 「不登校」の「始まり」ととらえる。

再度 **クイック・ミーティング** を行う。
放課後に短めの家庭訪問または電話をする。
連続2日休んだら基本的に家庭訪問を行うことを校内でルール化しておく。
休めば担任が来るのがあたり前にしておく、特に休みがちな状態のとき、訪問しやすくなる。しかし、ケースによっては、子どもや保護者の負担になるので、訪問でなく電話にする、あるいは担任以外の者が訪問するなどの配慮が必要である。
内容としては、「明日の連絡」を中心にする。「心配して来たよ。大丈夫？」というメッセージが伝わるようにする。

翌日も欠席:欠席3日目

午前中に **クイック・ミーティング** を行い、チーム会議の準備をする。

保護者面談を行うときには、その前に緊急のチーム会議を開き、情報交換を行ってから保護者に会う。

保護者との面談

家庭訪問をするか、保護者に来校してもらうか、いつどの時間に設定するかは保護者の意向を尊重する。

直接話し合う方が望ましい。

必要に応じて、学年主任や養護教諭、教育相談コーディネーター、児童・生徒指導担当等が同席する。

「～なので心配している」などと、あくまで児童・生徒の成長を援助する立場で話す。

「一緒に考えていきましょう」などと保護者と共に歩む姿勢を伝える。

対人関係のトラブルが生じているなど、緊急の対応が必要な問題に対しては、具体的な取組を提示する。

翌日は登校

児童・生徒への 関わり方のポイント

「気づくためのシート(個人用)」を活用し、情報交換を行い、児童・生徒の「困っている」状況やその背景を理解し、対応する。



不登校への対応10のステップ

「チーム・サポート・シート」や「サポーターズ・マップ」を活用し、チームで取り組む

最近の不登校の背景は多様化・複雑化していて、これまでのタイプ論のどれにも属さないような不登校が増え、その一方でいくつかのタイプの特徴をあわせもつような複合型の不登校も登場しているといわれています。このような状況をふまえ、個に応じた指導援助計画を立てる必要があります。

この「不登校への対応10のステップ」は、ステップを追いながら、不登校への理解を深めると共に、児童・生徒理解に基づく個に応じた指導援助計画を作り出していく流れになっています。また、「抱え込み」から「協働チーム」へと、チームで取り組むことを促進するツールとなるよう工夫しました。学級担任のみではなく、スクールカウンセラーや養護教諭、保護者、外部機関の担当者等、児童・生徒に関わる人がチームで取り組む際に利用すると連携がスムーズになります。また、チーム会議での利用のみではなく、一人で考えを深める際にも利用することができます。

- | | | |
|---------|--|------|
| ステップ 1 | 援助が必要なところや気になるところの情報を収集し具体的に記入します。 | 38 - |
| ステップ 2 | ストレス因を推察します。
(子どもが、ストレスに感じていることや困っていること) | 39 - |
| ステップ 3 | リソースを見つけます。
(いいところ、うまくいっていること、ストレス対処法、趣味・特技等) | 45 - |
| ステップ 4 | これまでの指導援助の結果やソーシャル・サポートの状況を振り返ります。 | 46 - |
| ステップ 5 | サポーターを探します。生活軸を広げます。(サポーターズ・マップを利用) | 47 - |
| ステップ 6 | 指導援助に役立つ「見極め」及び「現在地の了解」を行います。 | 52 - |
| ステップ 7 | 短期目標と指導援助方針(1～2か月)を立てます。 | 55 - |
| ステップ 8 | PLAN 指導援助計画を作成します。 | 57 - |
| ステップ 9 | DO 具体的に取り組む際に必要な事項を確認します。 | 65 - |
| ステップ 10 | SEE 次回のチーム会議予定日を確認します。 | 65 - |

チーム会議を開くとき

次のような工夫が有効です。

参加メンバーは、あらかじめ各シートにできる限り必要事項を記入しておきます。

会議を始める時刻と終わる時刻を決めます。

時間は、初回は30～40分がめやすになります。

2回目からはステップ4以降を中心に短時間で行います。

役割（司会や記録）を決めます。

チーム会議を行う際には、記入済みのシートを拡大コピー（A4 A3）し、テーブルの中心に置きます。チーム・メンバーは小さな紙や付箋を使って、情報を提供していき、アセスメントや指導援助方針・計画を立てます。

記録を書き留めたシートのみを保存し、他はすべて破棄します。個人情報の取扱いには厳重な注意が必要です。

保護者と共に検討することができればより有効です。保護者面談のときにはシートを一緒に見て、計画案を確認します。

スクールカウンセラーなど心理の専門家がチーム会議に参加できるよう、教育相談コーディネーター等が調整します。

児童・生徒が相談指導学級や相談機関等に通っている場合は、その担当者も加わり、チーム会議を開くことが望ましいのですが、難しい場合は、会議の事前事後に連絡を取り合います。

なお、これらのシートは、チームで情報を共有し、解決志向で指導援助案を作る際のツールとして作成しました。発想を豊かにし、実行に結びつく会議を行うためのツールです。「個別指導記録」のための用紙として作成したものではありません。



チーム・サポート・シート

児童・生徒氏名 年 組 番	担任名
----------------------	-----

実施日： 年 月 日() 時 分 ~ 時 分 第 回

出席者名 _____

Assessment アセスメントを行います。

ステップ 1 援助が必要なところや気になるところの情報を収集し具体的に記入します。

全般的状況	
生活面	
心理面 健康面 福祉面	
学習面	

ステップ 2 ストレス因を推察します。(子どもがストレスに感じていることや困っていること)

ステップ 3 リソースを見つけます。
(いいところ、うまくいっていること、ストレス対処法、趣味・特技等)

ステップ 4 これまでの指導援助の結果やソーシャル・サポートの状況を振り返ります。

ステップ 5 サポーターを探します。生活軸を広げます。(サポーターズ・マップを利用)

ステップ 6 指導援助に役立つ「見極め」及び「現在地の了解」を行います。

ステップ 7 短期目標と指導援助方針(1~2か月)を立てます。

ステップ 8 PLAN 指導援助計画を作成します。

	具体的な指導援助の内容	だれが	期間は
生活面			
心理面 健康面 福祉面			
学習面			
進路面			
学級や環境 への 働きかけ			

ステップ 9 DO 具体的に取り組む際に必要な事項を確認します。

ステップ 10 SEE 次回チーム会議予定日を確認します。 年 月 日()

ステップ 1

援助が必要なところや気になるところの情報を収集し具体的に記入します。

気になっていることや心配していること、チームによる指導援助が必要だと感じている点等を客観的にあげ、具体的に記入します。全般的な状況をおさえるとともに、多角的に情報をとらえるために、生活面、心理・健康・福祉面、学習面における情報を確認します。

児童・生徒のまわりの人から情報を聞き取り、多角的にアセスメントを行います。

「不登校サイン」をキャッチしての取組であれば、教科担当、養護教諭、部活動顧問、委員会担当等の教職員から、最近の様子でどのような変化があるか情報を聞き取ります。また、クラスや部活動が一緒の児童・生徒に聞くときには、仲良しグループでのトラブルが直接の原因の場合もあるので、いきなり仲の良い子どもから情報を集めず、中立的な子どもからそれとなく様子を聞くなどの配慮も工夫します。また、保護者も重要なサポート・チームのメンバーとして加わります。一緒にチーム会議をすることができないときはあらかじめ最近の家庭での様子などを聞いておきます。「気づくためのシート（個人用）」も同時に使います。

児童・生徒の欠席が継続しているときは、保護者との関わりが重要になります。後述するような保護者との共感的な関わりの中で、「児童・生徒が何をして過ごしているのか。学校のある日と土曜日・日曜日、授業のある時間帯と放課後で違いはみられるか。部屋にこもるのか。家では元気か。昼夜逆転があるか。不登校に対しての罪悪感があるか。身のまわりの様子、部屋の様子、入浴の状況等。」を把握します。「苦しい思いを聴いてもらった。」と保護者が感じられるように対応します。「先生から次々と質問を受けた。」と感じてしまうと、保護者は「何だか先生から責められた。」ととらえてしまうことがあります。



ステップ 1 では、客観的な事実を整理します。
原因究明にならないように注意してください。



ステップ 2

ストレス因を推察します。

(子どもが、ストレスに感じていることや困っていること)

次に、子どものストレス因をあげていきます。子どもの視点に立ち、子どもが苦戦していることや困っていること、ストレスに感じていること等を考えてみることにあります。シートは領域ごとに分かれていませんが、ステップ1の領域を参考にしてください。

1 なぜストレス因に着目するのか

(1) ストレス理論を用いた不登校形成メカニズム

図3-1は、ストレス理論を用いて不登校の形成メカニズムを図式化したものです。まず、不登校では、学校に不快な刺激、すなわちストレス因が存在することが挙げられます。子どもにとってのストレス因はp.41の表3-1及び表3-2から、「友人関係をめぐる問題」「学習面」「教職員との関係性」が大きいことが分かります。

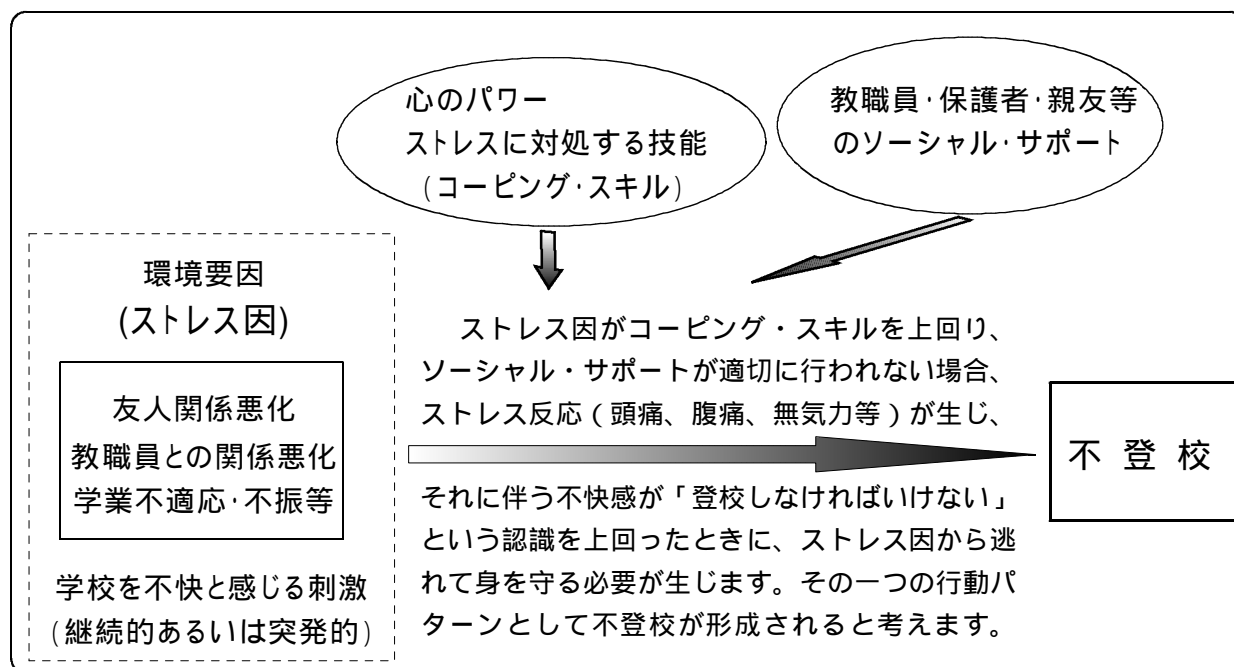


図3-1 ストレス理論による不登校形成メカニズム

人が生活していくうえで、ストレス因がまったくないという状態はあり得ません。また、人はストレス因に対して、必ずストレス反応を示すというわけでもありません。自分で直接ストレス因に働きかけて、問題を解決していくことや遊びなどでストレスを発

ステップ 2 (2/6)

散することができます。このようなストレスに対処する技能をコーピング・スキル (coping skill) と呼びます。

また、本人がストレス因のために「浮かない表情」をしているのを見て、周囲が声をかける場合があります。このとき、周囲の働きかけは、本人を援助し、支える役割を果たします。このような援助を、ソーシャル・サポート (social support) と呼びます。ソーシャル・サポートとは、周囲の人が、相談にのる、助言をする、励ますことなどで、ストレス反応を緩和する力があります。

しかし、ストレス因が子どものコーピング・スキルを上回り、ソーシャル・サポートが適切に行われない場合には、様々なストレス反応が生じます。頭痛、腹痛などの心身症状や活動性や意欲が失われるなどの無気力傾向などが代表的なストレス反応です。

そして、学校場面でのストレス因から生じる不快感が「登校しなければいけない」という認識を上回ったときに、ストレス因から逃れて身を守る必要が生じます。この一連の流れがストレス反応として生じる不登校行動であり、不登校行動形成のメカニズムです。

参考：小林正幸著『不登校児の理解と援助 問題解決と予防のコツ』金剛出版

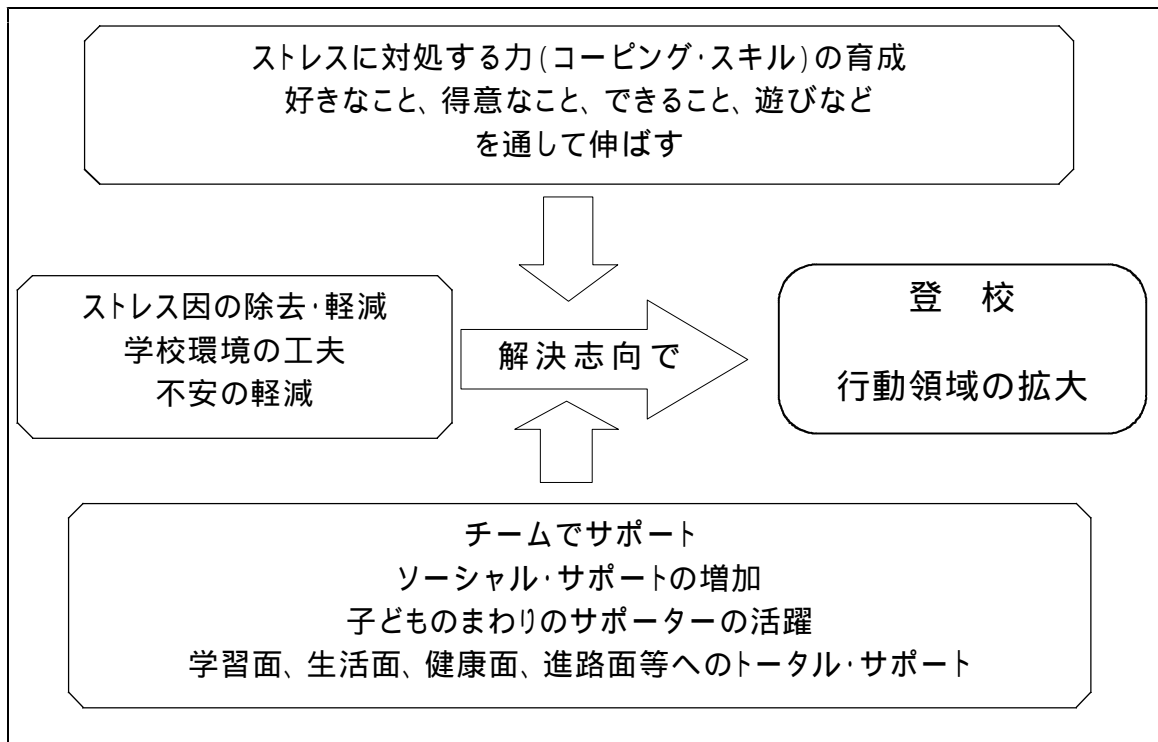
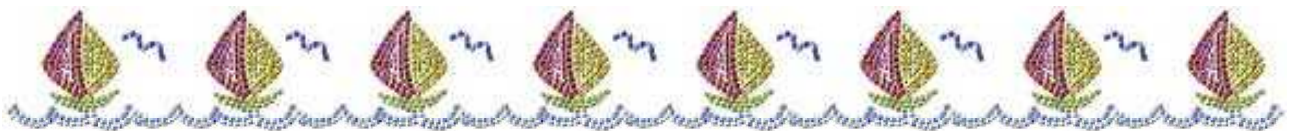


図3-2 チームで取り組む対応のポイント

(2) 不登校のきっかけ

不登校に関する基礎資料を得るため、文部科学省が研究グループ(「現代教育研究会」代表：森田洋司・大阪市立大学教授)に委託し、調査を実施した結果が表3-1です。この調査は、平成5年度に「学校がいらい」を理由に「年間30日以上欠席し中学校を卒業した者」を対象に平成10～11年にかけて実施したもので、学校名、性別、生年月日、欠席状況、現在の状況、卒業後の進路等を調査する基礎調査(有効回収数:19,286人)、応諾を得た者を対象にデータの集計・分析を行う郵送によるアンケート調査(1,393人)、更に応諾を得た者を対象に電話によるインタビュー調査(467人)で構成されています。

この「不登校生徒追跡調査報告書」によれば、不登校のきっかけは「友人関係をめぐる問題(いじめ、けんか等)」が45%と多く、「教師との関係をめぐる問題(教師が怒る、注意がうるさい、体罰等)」をあげる者が21%でした。重複分を除き、友人、教師のどちらかの人間関係の問題をあげた者は55%になります。また、「学業の不振(授業が分からなくなった、成績が不振、試験がいらい等)」を不登校のきっかけとした者は28%でした。

表3-1 不登校のきっかけ
(文部科学省委託「不登校に関する実態調査」
現代教育研究会2001)

きっかけ	割合 (%)
友人関係をめぐる問題	44.5
学業の不振	27.6
教師との関係をめぐる問題	20.8
部活動	16.5
入学・転校・進級でなじめない	14.3
病気をしてから	13.2
親子関係をめぐる問題	11.3
特に思いあたることはない	10.8



表3-2 「あなたはどのようにして不登校になったと考えていますか。」(複数回答可)
(武蔵国際総合学園カウンセリング研究所2004)

選択肢項目	人数 (人)	割合 (%)
友人関係をめぐる問題	125	33.4
いじめ	70	18.7
自分の性格	67	17.9
勉強	60	16.0
先生	54	14.4
病気	37	9.9
部活	22	5.9
家族	15	4.0
校則	12	3.2
分からない	59	15.8
その他	40	10.7

表3-2は、武蔵国際総合学園カウンセリング研究所が平成16年3月に、武蔵国際総合学園(東京校・神奈川校・横浜校舎)のSTクラス¹に在籍する不登校経験のある生徒を対象に実施した「こころと生活のアンケート(生徒用)」の問6「あなたはどのようにして不登校になったと考えていますか。」との質問に対する回答です(複数回答可)。この調査の有効回答数は374人(男子:187人、女子:187人)です。

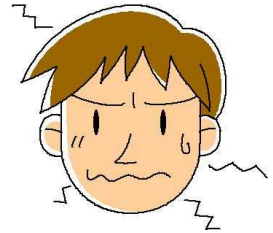
回答者の33%が、不登校になった主な理由として「友人関係」を挙げています。これに続いて、「いじめ」、「自分の性格」、「勉強」、「先生」を理由としている回答が多くなっています。一方で「理由が分からない」とした回答が16%あり、不登校経験者が、「自分が不登校になった理由」について様々な受けとめ方をしていることが推測できます。いずれの調査も不登校体験者を対象としているところに特徴があります。

1: STクラスは不登校状態にあった生徒を対象に開設されたクラスです。

(3) ストレス因には継続的・長期的なもの突発的なものがあります

継続的・長期的なストレス因

例えば、算数や漢字など特定の分野だけが不得意、多動で対人関係のトラブルがある、身近な人ともうまくコミュニケーションができない、興味や関心が非常に偏っている等の児童・生徒は、保護者や教職員の的確な理解が得られない状態では継続的・長期的なストレスを抱えてしまいます。発達の課題があることに気づかれず、「やればできる」という励ましで追い込まれたり、注意や叱責を受けてしまうことがあるからです。このようにソーシャル・サポートが不適切な場合は、児童・生徒は大きなストレスを感じながら毎日の学校生活を送っています。その結果として、自尊感情が低くなり、様々な不適応など二次障害を起こしてしまうことがあります。LD、AD/H D、高機能自閉症等の発達障害が直接の原因ではなく、二次障害として、教室に居づらくなり不登校になってしまうことがあります。児童・生徒のストレスが大きくなって、二次障害を起こしてしまう前に、児童・生徒理解を深め、「できる」部分を大きく伸ばすことが大切です。



また、大人は、「手のかからない」「甘えることがない」「素直」「しっかりしている」「明るい」「面倒見が良い」など、いわゆる「良い子」へのサポートを軽視する傾向にあります。しかし、「良い子すぎる子」には気を配る必要があります。なぜなら、「いい子だなあ、安心できる子だな」と思ってしまい、その奥にある、児童・生徒の葛藤に気づかずに過ごしている可能性があるからです。

まわりの期待に応えようと、何でも自分でやってしまう。「自分のことは自分でやなくては」と肩ひじを張っている。本当は甘えたいということがあっても、「甘えてはならない」と思っているので、なんとか自分でがんばってしまう。そのように自分でも気づかずに無理をしているとすれば、慢性的にストレスが多くたまってしまいます。

人間が自立するためには甘える体験がある程度必要だといわれています。自分だけががんばりすぎると、エネルギーがなくなってしまうことがあります。その時期がちょうど中学・高校生の頃にあたります。ストレス反応は様々ですが、その一つとして、学校でがんばるエネルギーが枯渇して、登校することができなくなってしまうことがあります。

突発的なできごとによるストレス因



友だちや教職員とのトラブル、いじめ、肉親の死などがこれに当たります。これらが不登校の直接のきっかけになると考えることもできますが、継続的・長期的なストレスの積み重ねの上に突発的なできごとによるストレス因も加わり、不登校が形成されるとも考えられます。

2 子どもと環境の折り合いがよくなり、子どもの学校生活が充実することを指導援助の目標にします

「不適応の児童・生徒を指導援助する」という姿勢ではなく、子どもが学校生活で困っているのは、「子どもと環境の折り合いがうまくいっていない」（田上1999）からであると考えます。つまり、指導援助の焦点は子ども自身ではなく、子どもが困っている状況です。

アセスメントのポイント

(1) 子どもと環境の折り合い状況（田上1999）についてのアセスメント

子どもが楽しい時間を過ごしているか。

人間関係をもっているか。

意味のある行動ができているか。

(2) 折り合いについてのアセスメント（近藤1994）

子どもの学習スタイルと教師の教授スタイル（教え方）の折り合いは良いか。

子どもの行動スタイルと学級で要請されている行動スタイルの折り合いは良いか。

小学3年Aさんの事例

Aさんは保育園の頃から友だちとケンカになってしまうことが毎日のようにありました。3年生になると、昼休みや放課後に大泣きしながら保健室に行くことが多くなり、心配した担任が母親に学校での様子を連絡しました。最近Aさんは「学校に行きたくない」となかなか起きてこないことが多くなり、朝、親子のケンカが頻繁になってきたこと、前の週の欠席は「手や頭が痛いから学校に行けない」という訴えで、母親としては理解できないことなどから、心配になった母親がAさんと一緒に相談に来られました。

Aさんの担任は、週に一度の漢字チャレンジ・テストや創作詩で群読をするなど、とても熱心な先生です。一方、Aさんは字を書くことや自分で考えや思いをまとめるという作業がとても苦手でした。「漢字テスト前には漢字を10回練習する」や「創作詩を作る」などの授業では、授業時間内にはやりきれずに、20分休みや昼休み、放課後までかかってしまいます。

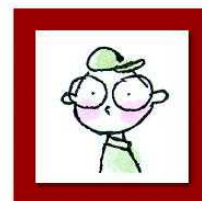
相談員が担任と電話で話してみると、「漢字10回練習」はずっと取り組んでできていて、学習効果があり、徹底することでクラスのルールが保たれているので、Aさんだけを特に配慮するわけにはいかないという思いが先生にあることが分かりました。

一方で、Aさんは見るだけで漢字が覚えられること、言われたことはしっかりできることなどの特技があることが分かりました。

そこで、まずは2週間「漢字練習は10回ではなく1回だけにすること、授業の時間内にできたことを認めること、授業中に机間指導を増やしてAさんに具体的なやり方のアドバイスをさりげなくしてあげる」とを行い、2週間後にAさんやクラスの様子を振り返ってみることにしました。

取組から2週間ほどすると、Aさんは、2年生のときのように母親が起こしに行くと、しばらくして起きてくるようになり、保健室へ行く回数も減ったそうです。クラス全体の様子にはあまり変化はなく、ルールも崩れてはいないということでした。

My Friends



3 LD、AD/HD、高機能自閉症等の理解

知的な発達に遅れがなく、行動上の問題を起こしやすい子どもや、対人関係がうまく結べない子どもがいます。また、部分的な学習能力のばらつきがあるために誤解されやすい子どももいます。更にこれらの困難さをあわせもっている子どももいます。

このような困難さがLD、AD/HD、高機能自閉症等によって起こっている場合、その状態は、努力不足、わがまま、自分勝手な行動として見えやすいため、保護者や教職員が理解することは難しく、不適切な対応が続くと、心理面や行動面等で二次的な障害を招く可能性があります。自己コントロールの弱さ、対人関係の苦手さ、あるいは部分的な学習能力の落ち込みは、その子どものもともとの発達の問題です。本人の性格や努力不足、家庭での育て方に問題があるものではありません。

教職員にとって、このような子どもたちが、何にどう困っているのかに気づくことはとても大切なことです。周囲の人たちの配慮や学級の子どもたちの理解、本来もっている力を発揮しやすい環境を整える必要があります。効果的な配慮によって、問題を軽くしたり、なくしたりすることもできます。

例えば、AD/HDといっても、必ず問題行動を起こすわけではなく、状態は一人ひとり異なっています。同じ子どもが周囲からの適切な支援によって、急激に変わることも決して珍しいことではありません。

特別な教育的ニーズのある子どもたちを正しく理解し、一人ひとりに応じた支援を考えていきましょう。一人ひとりのニーズを的確に把握することが支援の第一歩です。



詳しくは、神奈川県立総合教育センター発行『LD、AD/HD、高機能自閉症の理解と支援のためのティーチャーズ・ガイド』(平成16年1月)をご覧ください。

センターのホームページからもご覧いただくことができます。

<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/sien/t-guide/t-guide.pdf>

～ 二次的な障害 ～

LD、AD/HD、高機能自閉症等の子どもたちは、知的発達に遅れないため、その特徴が周囲から理解されず、不適切な対応が生じる可能性があります。理解不足により、否定的な評価や叱責等の不適切な対応が積み重なると、否定的な自己イメージをもったり、自尊心が低下したりします。そのことによって、情緒の不安定、反抗的な行動、深刻な不適応等の状態を招くことがあります。そのような二次的な障害を防止することが重要です。



ステップ 3

リソースを見つけます。

(いいところ、うまくいっていること、ストレス対処法、趣味・特技等)

リソース？

「リソース」とはもともと「資源・資質・能力」という意味です。子どものなかであって、子ども自身が解決を見つけるのに役立つ「宝物」のようなもの、それを「リソース」と呼んでいます。ここでは、実際に子どもの成長に役立つ、その子どもの「リソース」を探し出します。

解決志向で！

問題解決には、問題を特定し、原因を探す作業が必要だと思われています。原因を突き詰めて、対応策を導く図式です。しかし、いろいろな原因が絡み合っていたり、原因を特定することが不可能であったり、原因が分かってもそれを取り除くことはできないということがあります。

実際に子どもの成長に役立つのは、その子どもの解決に向けた「リソース」です。

あるもの探しを！

情報を集めることが、「あら探し」になってしまわず、「宝探し」になるようにしようという発想です。「ストレスに対処する力が十分ではない」とか「忍耐力に欠ける」「社会性がない」など、その子どもに何がないのかではなく、何があるのかを探します。「ないものねだり」ではなく、「あるもの探し」ということになります。

内的リソース 「興味・関心のあること」「得意なこと」「好きなこと」など

外的リソース 「家族」「友人」「愛用のもの」「ペット」など

「例外探し」 うまくやれている時間やうまくやれていることを探します。

子どもの得意なことや好きなことを教職員が知っていると、子どもと関わる時に役立ちます。その子どもの得意なことや好きなことのなかに、その子ども自身の問題状況の解決や成長に役立つものが見つかりやすいのです。

ストレス対処法（コーピング・スキル）を見つける

子どもがストレスをためている場合、もし何かをやったら落ち着いた、あるいは元気になったとすれば、その何かがコーピング・スキルです。一人でボーっとしている、大好きな漫画を読む、ペットの犬と昼寝をする、ペットの世話をする、ピアノを弾くなど、ストレスへの対処方法は子どもによって様々です。その子どもが、「どんなときが落ち着くのか」「どんなことをすると元気が回復するのか」を見つけます。そして、見ていた人が「それは元気になるのにいい方法だね」と言語化すると、子どもも気がつきます。子どものストレス対処法は成長とともに変化していきませんが、子ども自身が「私はこうすればストレスが減るのだ」と、自覚でき、行動ができるようになるとストレス反応も軽減されていきます。



ステップ 4

これまでの指導援助の結果や
ソーシャル・サポートの状況を振り返ります。

これまでの指導援助や今行っている指導援助について、そのときの様子や結果を振り返ります。具体的には、いつ、どこで、だれが、どんな指導援助を行ったのか、そしてそのときの様子はどうだったのか、また、ソーシャル・サポートの状況や子どものまわりの環境等を振り返ります。

中学3年Bさんの事例

Bさんは2年生の9月の合唱コンクールの頃から不登校状態が続いていました。生徒指導担当でもある担任が家庭訪問をしても会うことはできませんでした。相談指導教室に行ってみようかという話も、進むことはありませんでした。3年生になり、担任がお姉さんのようなイメージのあるC先生になりました。始業式の日放課後に家庭訪問をするとBさんは玄關に顔を出し、担任に会うことができました。母親が「もう3年生なので、進路を考えるとお勉強が心配で」と話すと、Bさんもこくりと首を縦に振ったように見えました。

そこで、週に一度、担任が配付物や授業プリントを持っていく際に、少しでも英語の勉強をみてあげることにしました。4回ほど続いた5月下旬、母親から「Bはかぜをひいたようなので、先生に来ていただくのは申し訳ない」と電話があり、母親が来校しました。C先生は母親とゆっくりと話すごうことができました。すると、BさんはC先生の家庭訪問の後、疲れてぐったりしていること、ときにはおなかが痛い夕食も食べずに眠ってしまうことがあったことが分かりました。



なぜ振り返りが必要か

C先生は母親が来校しBさんの家での様子を聞くまで、家庭訪問後にBさんがこのような状況であることにまったく気がついていませんでした。それどころか、C先生はこの調子で家庭訪問をすれば、6月には保健室への登校も可能ではないかと考えていました。

この話し合いで、家庭訪問の後には必ず電話で連絡を取り合うことを決めました。また、Bさんはピアノが得意で、ギターが得意な父親とは合わせて弾くことがあることも分かりました。

実はC先生もピアノが大好きで、ストレス解消法はピアノの弾き語りということをお話すると、Bさんに笑顔が見られるようになり、その後の家庭訪問ではいつも音楽の話題が出ました。

Bさんはその後、C先生の勧めで相談指導教室に通うことになり、サポート校に進みました。数年後、「将来は音楽関係の仕事をするのが夢です！」と書かれたBさんからの年賀状がC先生に届けられました。



ステップ 5

サポーターを探します。生活軸を広げます。
(サポーターズ・マップを利用)

サポーターズ・マップ (p.48) とは？

子どものまわりのサポーター(人や機関)とスペース(安心して活動できる場所・居場所)を確認するためのシートです。

サポーターズ・マップのねらい

こころのゆとり

第一に、子どもに関わる人を挙げていくことで、多くの人々が、それぞれの立場で関わっていることが明らかになります。自分だけで悩んでいると思っていた担任や保護者にとって、サポーターが見つかることで精神的なゆとりが生まれます。

ネットワークの広がり

第二に、このシートに記入することで、子どものまわりの人や機関をサポーターとして「再発見」することができ、協力して子どもを支援するネットワークが広がっていきます。その結果、情報を交換したり、支援をお願いできる相手が増えていきます。

例えば、前の担任や保護者、友だちから話を聞いてみると、担任の知らないところでその子どもが意外な人物と交流があったり、ペットをととてもかわいがっていたりすることが分かります。意識して探してみると、子どものまわりには、担任が気づいていなかったサポーターがいるものです。

安心できる居場所を確認することによる生活軸の広がり

第三に、安心できる居場所を確認することができます。

教室が、「大きなストレスを感じずに活動できる場所・居場所」であってほしいのですが、教室に入れないうちの子どものために教室は「とても大きなストレスを感じる場所」となっています。そのような場合、相談室や保健室等の、「大きなストレスを感じずに活動できる場所・居場所」が必要になってきます。

また、自宅あるいは自室にひきこもっている状態のときには、活動領域が広がるように、活動スペースや生活の軸を増やしていくことを短期目標にすることもできます。

取扱注意

サポーターズ・マップ

第 ___ 回チーム会議 参加者 _____ 会議日 (/)

<p style="text-align: center;">学校内のサポーター サポーター的立場の教職員・相談員等</p> <p>学級の友だち等</p> <p>他の学級や部活の友だち、頼りになる人等</p>	<p style="text-align: center;">家庭や地域のサポーター 祖父母や兄弟姉妹等</p> <p>ペット等</p> <p>地域の人等</p> <p>塾・家庭教師等</p> <p>相談・医療機関等</p> <p>他</p>	
<p>今後サポーターとして期待される人</p>	<p style="text-align: center;">コア・メンバー 保護者</p>	<p>今後サポーターとして期待される人・機関</p>
<p>担任</p>		
<p>コーディネーター役</p>		
<p>メンバー</p>		
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p style="text-align: center;">年 組</p> <p style="text-align: center;">名前</p> </div>		
<p>“ほっと”できる場所</p>		
<p>大きなストレスを感じずに活動できる場所・居場所</p>		
<p>次へのステップとして広げたい・増やしたい活動場所・居場所</p>		
<p>学 校 内</p>		<p>家 庭 や 地 域 等</p>

サポーターズ・マップの書き方

コア・メンバー（マップの中心）

マップの中心は子ども

子どものそばにいるコア・メンバー

コア・メンバーとは、保護者、現在の担任、コーディネーター役の人等、子どもに関わりの深い人です。

コーディネーター役は、教育相談コーディネーターや学年主任、児童・生徒指導担当、養護教諭等が状況に応じて担います。

学校内のサポーター（マップの左上）

サポーター的立場の教職員・相談員等

既に指導援助に関わっている人を記入します。

スクールカウンセラーの　　さん、事務職員の　　さん、校長・教頭・養護教諭・部活動顧問等の　　さんというように書いていきます。

学級の友だち等

クラスで仲の良い友だちを記入します。いないときは空欄になります。

他の学級や部活の友だち、頼りになる人等

友だち・先輩・後輩等を記入します。いないときは空欄になります。

このスペース（　～　）をまとめると、学校内における子どもの対人関係についての理解が深まります。

家庭や地域のサポーター（マップ右上）

祖父母や兄弟姉妹等...祖父、祖母、兄弟姉妹を記入します。

記入例：兄（中3）、妹（小6）、同居の父方祖父、等

ペット等

地域の人等

塾・家庭教師等...記入例：ピアノ週1回

相談・医療機関等

他

今後サポーターとして期待される人・機関（マップ左と右）

前の担任やスクールカウンセラーなど、今は関わっていないが、今後期待される学校内のサポーターを記入します。（マップ左）

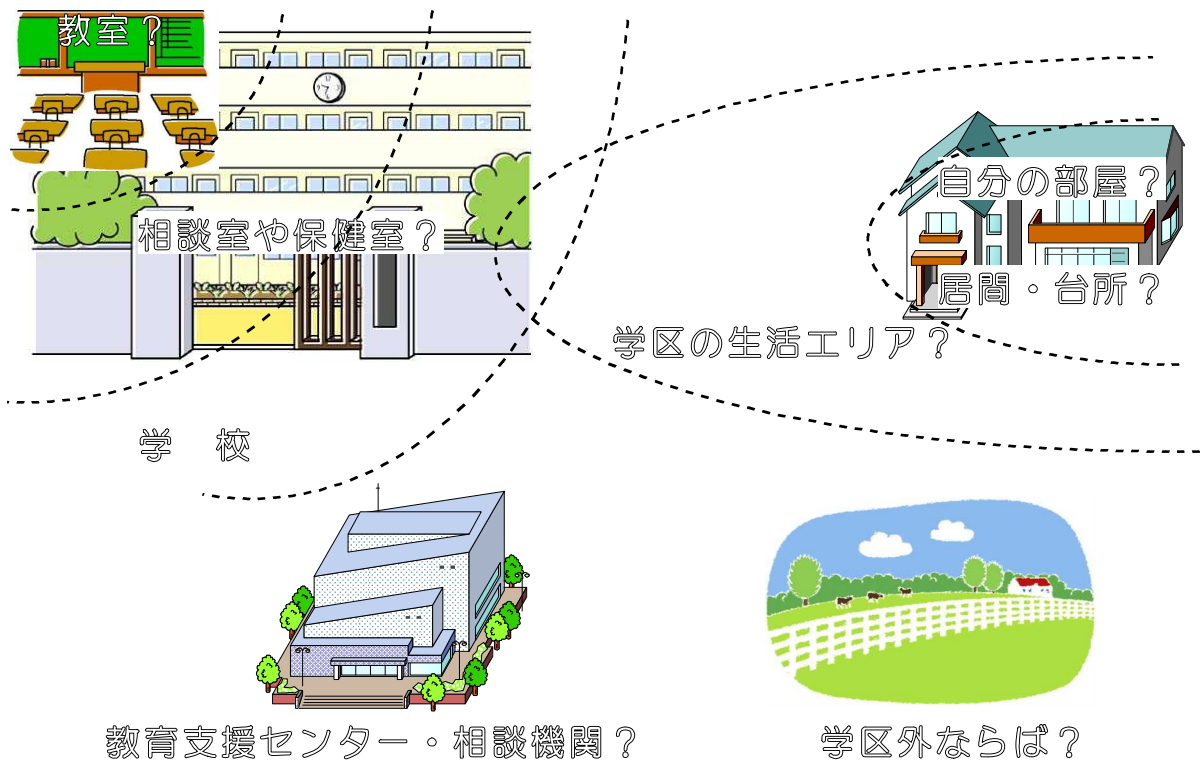
同様に今後期待される、家庭や地域のサポーター、外部相談機関等を記入します。（マップ右）

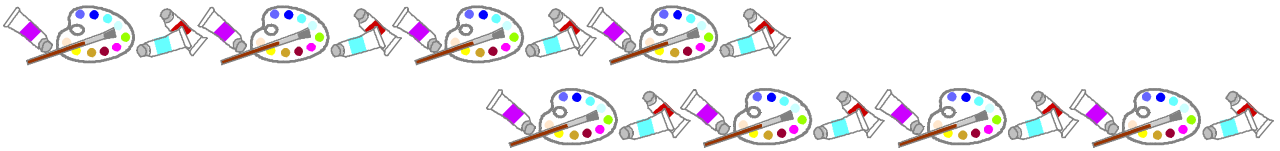
活動場所・居場所・生活の軸（マップ下）

このスペースは活動の領域を検討する際に使います。

例えば、「“ほっと”できる場所」としては、不安が高い児童・生徒にとっては自分の部屋のベッドかもしれません。保健室によく来る児童・生徒にとっては保健室が「“ほっと”できる場所」かもしれませんし、「大きなストレスを感じずに活動できる居場所」なのかもしれません。また、現在は学校内に相談室などがないために、「大きなストレスを感じずに活動できる居場所」がない場合は、「次へのステップとして広げたい増やしたい活動場所・居場所」の欄に、校内に相談室を設置することも含め、その児童・生徒にとっての「大きなストレスを感じずに活動できる居場所」を検討し記入することになります。

相談室などがあれば登校できる場合は、工夫をして校内体制を整えます。相談室登校の際は、児童・生徒を一人にするのではなく、あたたかく迎え入れる教職員や相談員が共にいることが重要です。担任だけが対応するのではなく、チームで取り組む必要があります。また、保健室登校の場合も養護教諭だけが対応するのではなく、チームで取り組みます。





公的サポーターと私的サポーター・・・友だちは友だち！

サポーターには、公的サポーターと私的サポーターが存在します。公的サポーターとは、担任や教育相談コーディネーター等のサポーターです。これに対して、保護者や兄弟姉妹、友だちやペットは私的サポーターといえます。私的サポーターが公的サポーターの役割を果たそうとすると、自然であった関係がぎこちなくなってしまうことがあります。友だち関係を例にあげて考えてみましょう。

県内のある中学校の相談学級の担任が、不登校経験者に「友だちの家庭訪問」をどう思ったか聞いたところ、次のような答えが返ってきたそうです。

「気の合う友だちには、今までと同じでいてほしかった。フツに遊びに来る感じ。不登校になったとたんに家庭訪問なんていやだな。」「変わらないつきあいがあったら、学校に行けていたかもしれないなあ。」「先生が言わせてるって分かるんだよ。『学校に来いよ』って。不登校をどう思われているかすごく気になっていたから、『ああ、こいつまでそう言うのか』って。それからはお互い疲れるようになった感じ。無理してウチに来なくても、そいつには学校にたくさん友だちがいるからね。」「学校の先生は、『とにかく学校に来さえすればいい』と思うから、関わる時は必ず『学校に来い』と言うでしょう。でも行ったらよけいにつらいんだから...。」(川端 2003)



仲の良い友だちが誘いに行けば登校できるのではないかと教職員が考えたとしても、児童・生徒にとって、それがつらいことであれば、その指導援助は逆効果です。不登校の状態にある児童・生徒が「会いたい」と思っているような心を許せる友だちがだれなのかの情報を収集し、その友だちが訪問しやすいように、環境を整えます。友だちと家で遊んだり、放課後に校庭で遊んだりすることが効果的であった事例もあります。

参考：川端 クラスメートによる家庭訪問『育てるカウンセリングによる教室課題対応全書 6 不登校』 図書文化 p.108

ステップ 6

指導援助に役立つ「見極め」及「現在地の了解」を行います。

指導援助方針を定め、方法を特定するために適切な「見極め」を行います。「見極め」は、指導援助に役立てるために、必要な情報を収集、整理し、解決の構築に役立つ情報を選びながら、事例を理解することです。

例えば、頭痛、咳、発熱などの症状が同じであったとしても、かぜと肺炎とでは治療方法は異なります。同様に学校へ行くことができないという状態も、その子のおかれている状況や心情は様々です。「見極め」を誤ると、よかれと思って取り組んだことがかえって子どもを苦しめてしまうことになります。

ここで心しておかなければならないことは、問題の特定や原因探し、タイプ分け等の知識的な理解に終わらせてはならないということです。「見極め」は指導援助方針とセットになってはじめて意味があります。指導援助に役立つ「見極め」を行うことがとても大切です。

「現在地の了解」をする。

学校へ来られなくなった子どもを学校へ無理して来させてはいけません。だれでもくたびれてしまうときがあり、ゆっくり休む必要があるときがあるからです。しかし、変化は絶えず起こっていて、人は永遠に同じではありません。つらさが永遠に続くわけがなく、一生疲れているはずはないのです。小さな変化は、大きな変化を生みだします。子どもの「現在地を了解」して、解決への支援を考えます。

「現在地」とは、サポーターズ・マップで考えた場所的考え方のみではなく、解決イメージまで続く時間的流れの中での「現在地」という視点もあります。

1 丁寧な関わりに基づく「見極め」

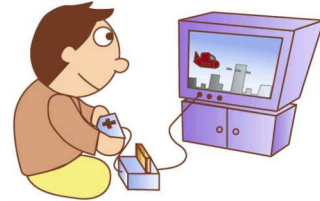
不登校状態の子どもへの対応として、「そっとしておきましょう」とか、「積極的に関わりましょう」といわれますが、大切なのは、子どもの状況を的確に見極めることです。エネルギーが充電されて、学校の話題があがってくるなどの状況であれば、相談室や保健室に登校ができそうであると見極めることができるかもしれません。

インフルエンザや骨折であれば、再登校の時期で悩むことはないでしょう。しかし不登校の場合は単純ではありません。子どもや保護者と丁寧に関わってこそ、確かな見極めができます。「そっとしておいてあげてください」というアドバイスのまま、その状態を続けてしまったために、子どもや保護者が学校から「見捨てられてしまった」と感じたということもあります。

2 現在の状態について理解を深める

不登校状態の子どもは、昼夜が逆転したり、ゲーム・漫画・アイドル等に夢中になったり、様々な行動を示します。また、明日は学校へ行くと言いながら、朝になるとやはり行けない子もいます。このような彼らの不可解に見える行動及び状態も、次のように考えてみると理解できます。

そうせざるを得ない状態である。
 何かのめり込んでいないと不安になる。
 娯乐的なものが対象となる。
 夜は本人にとって一番安全である。
 家庭内暴力にも理由がある。
 「明日は行ける」と思ったことは決してうそではない。



理解しがたいと思われる彼らの行動も十分理由があるし、意味のあることと考えられます。ここでは、じっくりと時間をかけて保護者と学校側が話し合います。子どもの行動を意味あることとしてとらえられれば、保護者も安定し、それに伴って子どもも安定してきます。

参考：花輪敏男 『講義資料:教師が取り組む不登校 ~不登校対応チャートによる指導~』

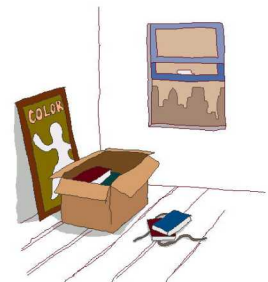
3 「この子の不登校はどのような必要から生じているのか」と考えてみる

「人間の行動には必然があり、何か必要だから不適応行動が生じている」と、とらえます。「この子の不登校は、どのような必要から生じているのだろうか」という観点が加わると、子どもの視点に立った「見極め」を行うことができます。

「この子の不登校はどのような必要から生じているのか」ということについて、菅野(2001)は、次のような例をあげています。

いじめなど学校で起こっている危険を回避する必要がある。
 学校や教室の居心地が悪いので回避する必要がある。
 くたびれてしまったので休む必要がある。
 歩調をゆるめて自分のペースを取り戻す必要がある。
 心のエネルギーが枯渇しかかっているので充電が必要である。
 心に生じている危機を知らせる必要がある。
 これまでの生育上で自分に欠けたものを補う必要がある。
 保護者や先生に自分の存在を認めさせる必要がある。

参考：菅野純 『教師のためのカウンセリング・ワークブック』 金子書房



4 再登校へ向けて積極的に関わってよいのかどうか...「見極め」のポイント

指導援助計画に基づき、具体的な積み重ねがされていくと、子どもに変容が認められるようになってきます。再登校へ向けて積極的に関わってよいのかどうか、心的エネルギーと学校への関心度の点から判断をします。積極的な関わりをもってよいかどうかの「見極め」です。

学校へ行ってほしいという保護者の願いと子どもの心情や状況にずれがある場合があります。慎重にアセスメントを行い、判断をする必要があります。

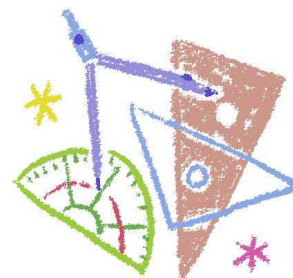
(1) 心的エネルギーのチェック

外出できるかどうか。

日常生活のリズムはどうか。

自分から進んで手伝いなどをするかどうか。

退屈し始めていないか。等



(2) 学校への関心度

学習机・教科書・標準服などへの反応はどうか。

学校に関する話題を自分から話したりするかどうか。等

参考：花輪敏男 『講義資料:教師が取り組む不登校 ~不登校対応チャートによる指導~』



ステップ 7

短期目標と指導援助方針(1～2か月)を立てます。

ステップ6までの「情報のまとめ(アセスメント)」に基づいて、この時点での短期目標と指導援助方針を立てます。

(1) 目標や方針を立てる際の留意点

この時点での短期の目標であり、指導援助の柱になるものにします。
 大きなものや遠くのものではなく、短期(1～2か月)に実現可能なものにします。
 無理に文章にまとめようとせず、項目間に矛盾がなければ箇条書きでもかまいません。
 子どもの状況に応じて、クイック・ミーティングを開き、修正をします。
 次のチーム会議では、短期目標や方針を再検討します。

(2) なぜチームで目標や方針を決めることが必要なのか

保護者や教職員等子どもに関わる人の方針が異なっていると、子どもは方向性を見失い混乱してしまいます。

例えば、欠席が続いている子どもに対して、一方では今は無理な登校は促さないように対応をし、もう一方では強引にでも登校させるような対応をしたのでは、心を落ち着かせることはできません。

方針が一致していることで、混乱を防ぎ、ひいては「困っている子ども」に安心感を与えることにつながります。

指導援助の方向性を一致させることにより、矛盾を少なくし、一貫した指導援助を行うことができます。

保護者や教職員にとっても、安心感をもって対応することができます。
 子どもが受ける指導援助の質の向上につながります。

(3) どのような目標や方針を立てるのか

子どもにとって、必要なこと、大事にしたほうがいいことは何かと考えて目標や方針を立てます。

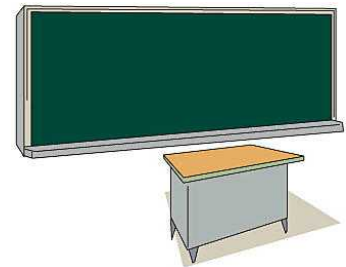
具体例

- いじめや暴力に対して、具体的な対応を行う。
- 今は無理な登校を促さない。
- 子どもの情緒的な安定を第一に考える。
- 教職員との信頼関係を築く。
- 安心感を与える。
- 校内に相談室を設定する。
- 校内に「大きなストレスを感じずに活動できる居場所」を設定する。
- 保健室や相談室に登校していることを「わがまま」ととらえず、教室に入れたい気持ちを理解し、対応する。
- 段階的な登校を促す(試みる)。
- 学力の補充
- 体力の補充
- 進路に関する情報伝達
- 相談機関と連携する。...等

ステップ 7 (2/2)

学校に行かれないことは、児童・生徒にとって、とてもつらく苦しいことです。だから「今はそっとしておいてほしい」との思いを抱く一方で、「本当は学校へ行きたい」「学校へ行かなくてはならない」「このままでいいと思っているわけではない」「だれかの助けがほしい」と、相反する思いを同時に抱き、苦しんでいます。

児童・生徒のこのような思いに配慮して、指導援助方針を検討する必要があります。教職員が勝手に「解決像」を描いてしまうのではなく、共感的に関わりながら、検討していくことが大切です。当面どのような指導援助を行うのか、児童・生徒の思いを尊重し、方針を立てます。「あなたの心に土足で入り込むようなことはしない。でも先生はあなたのことを大切に思っています。」そんな思いを教職員がもち、児童・生徒に伝わるよう、心と心が太いパイプでつながっていることが大切です。



〔コ ラ ム〕

Problem solving (問題解決)ではなく Solution building (解決の構築)

- <ルール1> もしうまくいっているのなら、変えようとするな。
- <ルール2> もし一度やって、うまくいったのなら、またそれをせよ。
- <ルール3> もしうまくいっていないのであれば、(何でもいいから)違うことをせよ。

- <発想の前提1> 変化は絶えず起こっており、そして必然である。
- <発想の前提2> 小さな変化は、大きな変化を生み出す。
- <発想の前提3> 「解決」について知る方が、問題と原因を把握することよりも有用である。
- <発想の前提4> 子どもは問題解決のためのリソースをもっている。
子どもが解決のエキスパート(専門家)である。

これはソリューション・フォーカスト・アプローチ(Solution Focused Approach : SFA)という、心理療法モデルの発想です。SFAでは、「解決」とは「問題解決」のことではなく、「新しく何かが構築されること」「より良き未来の状態を手に入れること」という意味に使います。

「不登校への対応10のステップ」において、指導援助計画を作成する際に役に立つルールや発想です。また、SFAは教職員が児童・生徒と面談をする際にも役に立つアプローチ法です。

参考：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

ステップ 8

PLAN 指導援助計画を作成します。

ステップ1～6までのまとめ及びステップ7の指導援助方針にそって、「これからの指導援助で、だれが、どんなことを、いつからいつまで行うか」を考え、計画を立てます。

サポーターが自分の個性や持ち味を生かして、どんな援助ができるか、具体的な案を考えます。教職員が行いたい指導援助ではなく、「子どもにとって必要なことは何か」を考え、サポーターが協働して取り組める指導援助を計画します。

例えば二人の子どもが同様な状況で苦戦していても、まわりにいるサポーターの持ち味や学校の様子によって指導援助案は変わってきます。指導援助案ができたなら、それぞれについて、具体的に「何を」「だれが」「いつからいつまで」行うかを整理します。

また、担任が家庭訪問をして勉強をみたい場合でも、子どもはまだ勉強をする気持ちにはなれないことがあります。そのときは、子どもの気持ちにそって信頼関係を築くことを優先します。子どもと心が通い合い、子どもの気持ちにゆとりが生まれてくると、学習への意欲も出てきます。そのタイミングで勉強をみます。

このように、子どもの世界に入って援助するための方法や内容を具体的に考えていきます。

具体的な対応のヒント

1 保護者との関わり

(1) 学校の対応に不満を「感じている」「少し感じている」保護者は4割強

文部科学省委託調査「不登校保護者に対するアンケート調査」によると、学校の対応に不満を「感じている」「少し感じている」保護者は4割を超えています。

具体的には、

- 担任の家庭訪問・連絡の少なさから見捨てられ感を抱いている(25.1%)
- いじめや暴力への対応のないことを不満に思っている(13.8%)
- 性急に登校を求められることに対する不満(10.2%)...等でした。

保護者の評価が高い対応は、

- 教師の家庭訪問や連絡(60.3%)
- 教師が相談にのってくれるなどの関わり(50.1%)
- 別室登校などの措置(44.6%)
- スクールカウンセラーが相談にのってくれたこと(36.8%)
- 学校が相談機関への紹介をしてくれたこと(34.3%)...等が挙がっています。

「今後の不登校への対応の在り方について(報告)参考資料 平成15年3月」

(2) 保護者面談

子どもが学校を休むという状況に、保護者はいつものゆとりを失っています。混乱している場合もあるでしょう。教職員は、まず保護者の思いをしっかりと受けとめ、話を聴き、保護者との信頼関係をつくることを第一に考えます。次に、保護者から家庭での子どもの情報を得て、指導援助方針に生かし、保護者と共に取り組んでいくという姿勢で臨みます。

ポ イ ン ト

来校してもらうか、家庭訪問をするかは、保護者の意向を尊重します。



面談は二人で対応することも考慮します。

面談の約束をする際には、「心配しています」という気持ちを伝えると共に、対応する職員名を伝えます。保護者が緊張せずリラックスできるように配慮をした上で、対応する職員は担任を含む二人が良い場合もあります。例えば、教育相談コーディネーターや学年主任、児童・生徒指導担当、不登校担当、スクールカウンセラー等も共に対応します。その際は、担任は保護者と隣り合わせになるように座り、職員が二人とも、保護者と向かい合わせにならないように配慮します。

これまでの子育ての苦労話をしっかり聴き、その苦労をねぎらいます。

祖父母やまわりの人からのアドバイスが、母親にとってプレッシャーとなる場合もあります。子どもが不登校になってしまったことで、挫折感・敗北感を感じ、ときには自分自身を責め、エネルギーを失ってしまい、落ち込んでしまうこともあります。これまでの子育ての苦労話をしっかり聴き、その苦労をねぎらい、母親が自分の子育てにプラスのイメージをもてるように関わります。

保護者の不安や焦りに寄り添います。

解決策を見い出せない中では、教職員からのアドバイスも責められているように感じてしまうことがあります。「今後どう対応していったらいいのか一緒に考えていきましょう」という姿勢で、共に悩み考えていくことを伝えます。保護者が「話ができてよかった」と思える面談を目指します。

- ・教職員が一方的に意気込んで話をするのではなく、まず保護者の話を聴きます。
- ・話の区切りごとに、保護者に確認します。
- ・声の大きさやテンポ、姿勢などを保護者に合わせます。

いじめや暴力行為等が原因となっている場合は具体的な対応策を提示します。

いじめや暴力行為等が起きている場合は、早急に学校として、誠意をもって対応する必要があります。具体的にどのような対応を行う予定があるのか、きちんと説明をします。その場で回答できない内容には、「大事なことは伺いました。ありがとうございました。早急に検討します。」と伝え、次の連絡を約束します。

「今後どう対応していったらいいのか一緒に考えていく」という姿勢が共有でき、保護者の了解が得られた場合は、「チーム・サポート・シート」や「サポーターズ・マップ」等を利用し、具体的に話し合っていくこともできます。

2 家庭訪問...休み始めの対応

「不登校保護者に対するアンケート調査」において、保護者の評価が高い対応として、教職員の家庭訪問や連絡、教職員が相談にのってくれるなどの関わりが挙げられます。ここでは、休み始めた児童・生徒の家へ訪問する際の配慮事項等を整理していきます。

家庭訪問の目的は、あくまで、子どもに会って「心配しているよ」というメッセージを伝えることにあります。

子どもが教職員に会いやすい時間、つまり強いストレスを感じにくい時間帯に訪問します。授業のある時間帯は、休んでいることに罪悪感を抱くことがあるので、この時間は避けた方がよいでしょう。放課後の方が楽な気持ちで会うことができます。また、平日や日曜日よりも土曜日の方が楽な気持ちで会うことができる場合があります。

家庭訪問の前にクイック・ミーティングやチーム会議を開き、子ども理解を深めてから訪問しましょう。

(1) 家庭訪問で子どもに会えたときの対応

初回の家庭訪問は短めにします。

共感的に話します。話題はその子の趣味の話などがよいでしょう。

これからも安心して話ができそうだと、感じてもらえるようにします。

原因追及型の会話は避けます。

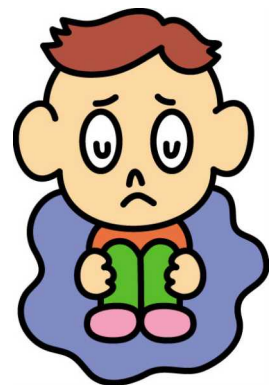
信頼関係をつくったうえで、話をしてくれるのを待ちます。

信頼関係ができ、話をしても傷つかないと感じられれば、ぼつりぼつりと、つらかったことやストレスに感じていることなどを話してくれることがあります。

登校に関して無理な約束は避けます。

教職員の言葉がけに、「学校へ行く」と言うことがあります。しかし、約束したにもかかわらず、翌日登校できなくてよけいに落ち込んでしまうことがあります。無理な約束はしないことが原則です。

約束するのであれば、必ずできそうなことに限定し、その半分、あるいは10分の1程度にします。そして、それができたことを認め、褒めます。できていることを確認していくことで自信を取り戻していきます。



子どもの発する言葉よりも、子どもの目の動きや動作など非言語のメッセージを読み取ります。

学校のことを話題にするか、見極めに基づく判断が必要です。

子どもと教職員との関係ができており、子どもが元気で、学校やクラスに受入体制があるのであれば、「無理しなくてもいいけれど来られそうならおいで」などの言葉がけは有効です。チーム会議の中で、適切な見極めを行うことが大切です。

家庭訪問後に保護者と連絡をとります。

教職員と会うことがとてもストレスになるにもかかわらず、無理をして教職員に会っている場合もあります。家庭訪問後の様子がどのようなであったのか、保護者と連絡をとっておきましょう。

(2) 家庭訪問で子どもに会えないときの対応

無理に子どもと会おうとしないことが大切です。

子どもに会えないときは、保護者との関係づくりがカギになります。

家庭訪問後に保護者と連絡をとり、教職員が家庭訪問をしたことに対する子どもの反応を確認します。



家庭訪問が保護者や子どもの負担になっていないか検討します。

教職員の配慮を欠いた対応が原因で会いたくない場合もあれば、今は家庭訪問を控えた方が良いと判断される場合もあります。

子どもが「見捨てられたという不安」を起こさないように、その距離感に注意しながら丁寧に関わります。

対応例として

- * 「心配で来ていること」「無理して登校させようというわけではないこと」などが子どもに伝わるように話をします。
- * メモや手紙をおいて帰ります。



3 欠席が続いているときのアプローチ

不登校状態にある児童・生徒が学校へ復帰するためには、学校とつながっている必要があります。学校として具体的にどう取り組んでいけばよいのか、その方法や留意点をまとめます。

(1) 児童・生徒及びその家族と直接関わる窓口になる人を、学級担任以外にも決めておきます。

教育相談コーディネーター、養護教諭、学年主任、部活動の顧問、前担任などの中で、本人または保護者と関係をつくりやすい人も窓口として加わります。

なぜ窓口は学級担任だけではない方がよいのか？

異性の教職員とは話しにくいということがあります。

担任と相性が合わないと感じていることがあります。

担任には直接話づらいと感じていることがあります。



(2) 専門機関との連携

早い時期に専門機関と連携します。

学校や家庭で抱え込み、行き詰まりの状態になってから、専門機関に相談をもちかけるのではなく、早期に連携を図ります。

医療・福祉・教育等様々な専門機関から適する機関を選びます。

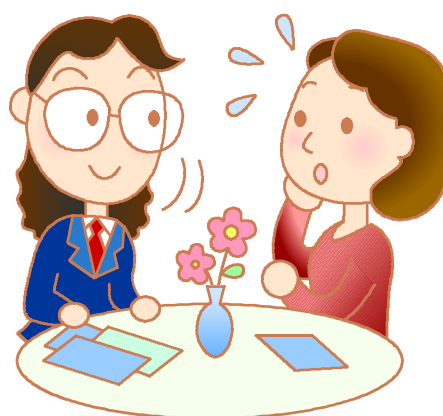
様々な専門機関が多数存在します。あらかじめ情報を集めておくために「書き込み式・学校のリソース一覧」(p.26)を上手に活用してください。

連絡を密にとります。

専門機関に任せたままにならないようにしなければなりません。連絡を取り合うことで、外部機関での様子が理解できるだけでなく、家庭への連絡のとり方など今後の対応の在り方について、アドバイスを受けることができます。可能であれば、担当者にチーム会議に参加してもらいます。しかし、専門機関の担当者は、相談件数も多くなかなかチーム会議に参加することは厳しいのが現状です。少なくとも1か月に数回程度は電話等で連絡をとります。また、チーム会議の前には担当者から情報を収集すると共に、チーム会議後は内容の報告をします。

担任への信頼度アップが再登校の決め手になります。

「担任の先生が自分を守ってくれる」「担任を信頼できる」、このように感じられることが、児童・生徒が再登校する際の大きな決め手になります。外部機関と連携する際にもこの点を十分考慮して連絡を取り合い、関係を築いていきましょう。



(3) 本人へのアプローチ

登校を強要したり、いたずらに原因を追及することは避けます。

かまわれたくないという気持ちと、それでいて学校と切れてしまうことは嫌という微妙な心理状態にあることを理解し対応します。(p.56参照)

「君の心の中に土足で入り込むようなことはしない。決して無理強いはしない。でも先生は君のことをクラスの一員としてとても大事に思っているんだよ。」ということを行動で伝えるために、家庭訪問をします。時間を見つけて、短時間であっても訪問することが大切です。家庭訪問を定期的に行う場合とランダムに行う場合があります。定期的な訪問は事務的な印象を与えることがあります。ランダムな訪問は教職員が忙しいときに行われにくくなる欠点があります。また、p.60で述べたとおり、家庭訪問が保護者や子どもの負担になっていないかどうか随時検討する必要があります。

無理に子どもと会おうとしないようにします。

ひきこもりの状態にあるときは、訪問が決して登校を促すためではないことをうまく伝えていきます。

朝の登校時の訪問よりも午後からの訪問の方が児童・生徒の負担は少なく、日曜日よりも次の日が休みである土曜日の訪問の方が受け入れられやすいものです。

配付物は確実に渡します。

配付物は必ず届けるようにします。しかし、状態によっては負担になる場合もあるので、子どもが選択できるような伝え方にします。子どもが選択できる伝え方としては、例えば家庭内で置き場所を決めてもらって、「子どもが見ようと思えば見ることができる」「知ろうとすれば知ることができる」というように、見ることを強要しない方法等が考えられます。

子どもと会うことができた場合も、初期の段階では学校的话题を避け、信頼関係を結ぶ努力をします。興味のあることや趣味に関する事など、自然な会話を心がけます。

先生の家庭訪問を子どもが楽しみに感じることを当面の目標にします。

「2 家庭訪問...休み始めの対応」(p.59)も参照してください。



(4) 学級や環境への働きかけ

他の児童・生徒に説明します。

決して怠けているわけではないこと、学校へ来ようと思っても体がいうことをきかないこと、あたたかく見守ってほしいことなどを伝えます。

その子どもの存在感がなくならないように注意します。

欠席が長期になると、徐々にクラスの中でその子どもの存在が薄れていってしまいがちです。休んでいてもその子どもが当然いるものとして、席替えや班替えなどを行います。

いつ登校してもよいように下駄箱や机等を整えておきます。

居心地の良い「学級づくり」「学校づくり」に努めます。



4 再登校段階での関わり

「ステップ 6 指導援助に役立つ『見極め』及び『現在地の了解』を行います。」において、子どもが学校に復帰できる状態にあると見極めが行われていることが前提条件になります。そのうえで、「ステップ 8 PLAN 指導援助計画を作成します。」を行う際のポイントを紹介します。

心的エネルギーが充たされ、学校へ気持ちが向いてきていることが確認されたら、再登校に向けて準備を始めます。条件が充たされないまま再登校を目標とした関わりを始めると、本人に対する悪影響が大きくなります。

再登校のためには、心理面のみならず、学習の遅れや体力の低下等、多面的な支援が必要です。さらに学校側の受入体制も整備しておかなければなりません。

(1) 学習面へのサポート...学力の補充

不登校の期間が長引くほど、学習が遅れることとなります。学習の遅れの問題は大きく、それを取り戻すことは容易ではありませんが、それをなんとかカバーする必要があります。学習のめどがある程度立ったときに、彼らにとって再登校が現実的な目標になってくる場合があります。家庭だけでは対応できないことが多く、学校側で何らかの支援をする必要があります。

(2) 健康面へのサポート...体力の補充

長期間休んでいるために体力が落ちています。育ち盛りの時期に家の中だけにいる時間が長いのですから、運動不足になるのは当然です。散歩やキャッチボール、あるいは家族で土日に買い物やハイキングなど無理なく進める必要があります。



(3) 登校へ向けて・・・学校場面に徐々に接近していく方法

継時近接法（現実脱感作法）やシェーピングなどといわれますが、学校では「保健室登校」や「相談室登校」「別室登校」という形で、学校場面に徐々に接近していく方法が経験的に用いられています。

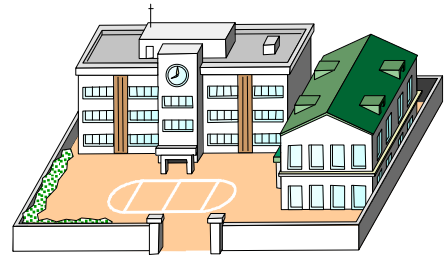
学校に徐々に近づいていくためには、「これならできそうだ。」というプラスの発想が必要です。「家と学校の間にあるコンビニで買い物をする。」「だれもいない学校の校門にさわってくる。」「下校時刻過ぎに、担任や養護教諭に会いに行く。保健室や相談室に行ってみる。」などの方策を子どもと共に立てていきます。

学校に行くことと関連することを、一つひとつ乗り越えていったとき、「自分にもやれるかもしれない。」という自信（自己効力感）がついていきます。実際にこのようなステップを踏むことで、しだいに学校に関する不安が減少したということも少なくあり

ステップ 8 (8/9)

ません。想像以上に楽になったという体験を重ねていくことで、登校にまつわる不安が徐々に減っていきます。

この場合、周囲の者は本人を安心させるようにしなければなりません。不安を打ち消すだけの安心感を与えながら、弱い不安を順次に与えていくうちに、不安が消えてしまうというメカニズム（現実脱感作法）です。



(4) 教室復帰時におけるチーム支援のポイント

子どもが無理をしないですむような言葉かけを工夫します。

子どもは「つらい気持ちが膨らんできているけど先生に言えない。」ということがあります。ですから、教室に再登校できた際などには、「さん自身も気づいていないかもしれないけれど、急に大勢の中に入るのは疲れるものです。次の休み時間に養護の先生に相談してきた方がいいね。養護の先生のOKが出たら、次の授業も出てみようか。」など、無理をさせない言葉かけを行うなどの配慮が必要です。このような配慮があると「できるところまでやってみよう。苦しかったら、担任の先生や養護の先生に相談すれば解決してくれる。」という安心感をもつことができます。



担任への信頼度が相対的に上がるようにチームで支援をします。

教室復帰の最大のポイントは相対的に担任への信頼度をアップさせることです。「担任の先生は私のことを心配してくれている。養護の先生やスクールカウンセラーよりも、もしかすると優しいかも。教室にいるのが苦しくなったら、相談室や保健室に行かせてもらえるから安心だ。」と、相対的に担任への信頼度をアップさせる取組を学校体制のもとにチームで行います。中学校の場合は各教科担任も同様の姿勢でぞむことが大切です。チーム支援ならではのサポートです。

うまくいかなかった責任はサポーターが引き受けます。

再登校でのつまずき体験は、更に大きく自信を失わせてしまうこととなります。うまくいかなかった責任はサポーターが引き受け、子どもにはできたことを確認していきます。

「成功の責任追及」をします。

具体的には、「失敗の責任追及」はせず、できているところについて「どうしてできたのかな？」と「成功の責任追及」をし、「うまくできる時間」を増やしていきます。

段階的に登校を行う際には配慮が必要です。

段階的に登校を行う際には、遅く登校したり、早退したり、特定の教科だけ授業を受けるなどの配慮が必要です。このことを事前に教職員やクラスの児童・生徒に知らせ理解を図ることも大切です。

さりげなくそれでいてあたたかい配慮を心がけます。

再登校時にはあまり大げさに迎えてはいけません。登校を高く評価するということは、欠席に対してはマイナスに評価しているということの裏返しになり、彼らにとっては大きな負担になってしまうからです。

(5) フォローの段階

再登校できたことで、まわりのサポーターが安心することなく、引き続き丁寧に対応することが大切です。定期的にチーム会議を開いて、対応を検討しましょう。

(6) 将来の社会的自立に向けた支援の視点

不登校の解決の目標は、児童生徒が将来的に精神的にも経済的にも自立し、豊かな人生を送れるよう、その社会的自立に向けて支援することである。その意味においても、学校に登校するという結果のみを最終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とらえ、社会的に自立することを目指すことが必要である。

文部科学省「今後の不登校への対応の在り方について」（平成15年3月）

ステップ 9

D O 具体的に取り組む際に必要な事項を確認します。

状況に応じて微調整のための簡単・簡潔な打合せ（クイック・ミーティング）を行います。ここでは、このクイック・ミーティングのメンバーを確認します。メンバーは担任とコーディネーター、あるいは状況に応じてもう一人加わり三人で行います。

ステップ 10

S E E 次回のチーム会議予定日を確認します。

振り返りや評価を行うための次回のチーム会議予定日を確認します。

ステップ 10 (2/2)

教育相談コーディネーターまたは、学年主任や児童・生徒指導担当等がチームの活動状況を把握し、関係する人や機関の調整を行います。

1か月に一度をめやすに、チーム会議を開きます。2回目以降のチーム会議では、「チーム・サポート・シート」のステップ4以降を主に話し合います。ステップ1～3、及び「サポーターズ・マップ」は前回のものに、書き加えたり、修正をしたりして使います。大きな変化がみられたときだけ、新たに書き直します。

1回目のチーム会議は40分程度、2回目以降は20分程度の時間をめやすに取り組み、効率よく短時間で行います。会議前に終了時間を決め、時間内に終わるように、工夫してください。



本章で紹介した「チーム・サポート・シート」及び「サポーターズ・マップ」、「不登校への対応10のステップ」は、県立総合教育センターでの相談事例や学校心理学に基づく理論や技法、ストレス理論、ソリューション・フォーカスト・アプローチの理念等をベースに作成しました。

詳しくは次の主な参考文献も合わせてお読みください。



石隈利紀・田村節子著 2003

『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 - 学校心理学・実践編 - 』図書文化
石隈利紀著 1999 『学校心理学 - 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房

國分康孝・國分久子監修 石隈利紀・曾山和彦・朝日朋子編集 2003

『育てるカウンセリングによる教室課題対応全書 8 学習に苦戦する子』図書文化
学会連合資格「学校心理士」認定運営機構企画・監修 2004 『講座「学校心理士 - 理論と実践」第4巻「学校心理士の実践：中学校・高等学校編」』北大路書房

小林正幸著 2003 『不登校児の理解と援助 問題解決と予防のコツ』金剛出版

森俊夫・黒沢幸子著 2002 『<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

花輪敏男著 『講義資料(2005):教師が取り組む不登校～不登校対応チャートによる指導～』
菅野純著 2001 『教師のためのカウンセリング・ワークブック』金子書房



第 4 章

子ども理解に基づく日ごろの指導援助

子ども理解に基づく一人ひとりに応じた日ごろの指導援助

- 1 児童・生徒への見方や感じ方の感度を高める
- 2 「困っている子ども」への理解と対応のポイント

学ぶ喜びを実感できる魅力ある学校づくりへの視点



第4章では、日ごろからの学校における取組をまとめてあります。教職員からみた「気になる子」について、「困っているのは子ども」という視点に立ち、背景の理解や関わり方のポイントを解説するとともに、魅力ある学校づくりへの視点をまとめています。

子ども理解に基づく一人ひとりに応じた日ごろの指導援助

今、学校では自らの力では解決することが難しい課題を抱えた児童・生徒への対応が求められています。児童・生徒の多様な教育的ニーズを把握し、適切に対応するために、児童・生徒一人ひとりの特性を見極めることが求められます。つまり、個に応じた適切な支援のためには、難しい課題を抱えてからの対応とならないように、日ごろから子どもを理解することが大切です。

1 児童・生徒への見方や感じ方の感度を高める

----- 「気になる子」いませんか？ -----

- 「学習が積み重ならない。」
- 「注意が散漫で、話を最後まで聞くことができない。」
- 「忘れ物が多い。」
- 「授業中に課題に取り組まない、取り組むまでに時間がかかる。」
- 「感情の起伏が激しく、かっとしやすい。」
- 「自分の考えを相手に伝えることが苦手。」
- 「休み時間は、自分の席で静かにしていることが多い。」
- 「週始めに休むことが多くなった。」
- 「近頃、登校時間が遅くなったり、逆になかなか家に帰らない。」等

「気になる子」の様々な状況が思い浮かぶと思います。それは、常日ごろから「気になる」場合もあるでしょうし、つい最近、「気になり始めた」場合もあるでしょう。また、担任である自分では気になっていなくても、隣のクラスの担任や、他学年の教職員から指摘されて、初めて「気がつく」場合もあります。つまり、「気になる」という感情は、見方や感じ方によってとらえ方が違うわけです。

そこで、日ごろから児童・生徒の様子を気にとめることで、見方や感じ方の感度を高めおく必要があります。なぜならば、感度を高めることによって、自らの力では解決することが難しい課題に遭遇した児童・生徒の困っている状況に、早期に気づくことができるからです。また、自分の力を振り絞って解決しようとしている児童・生徒が、援助を必要とするようになったときに、その心の叫びに耳を傾け、その子にとって必要なだけの援助を行うこともできるからです。このような早期の対応が、様々な背景から生ずる不登校などの二次的な課題の未然防止につながるのです。



一人ひとりに応じた適切な支援のためには、日ごろから子どもを観察し、児童・生徒への見方や感じ方の感度を高めることが必要です！

どのような特徴をもっている子どもだろうか。
困っているのは、どういうときだろうか。
課題の解決には、その子のどんな力が役に立つだろうか。
うまくできている（行動できている）のは、どういうときだろうか。

2 「困っている子ども」への理解と対応のポイント

教室には何らかの課題に出会い「困っている子どもたち」がいます。このような子どもたちを「支援が必要な子ども」として、いつでも受け入れられるような体制づくりが求められています。

そのためには、まず、子どもがどのようなことに困っているのか、さらに、対応のポイントとしては、どのようなものがあるのかを知っておく必要があります。

特に発達障害のある場合、その特性によっては同じような言動が表れることがあります。不登校などの二次的な問題を予防するためにも、発達障害の特性とその対応を教職員側が知識としてもっていることは、今後、更に必要となるでしょう。

児童虐待や放任等、自尊心を砕かれた体験により、集団生活に適応しにくい状況になってしまうことがあります。子どもたちの表面上に描き出された問題行動そのものをどうするかという以前に、子どもたちは何らかの課題に出会っているのであり、その背景を見つめるといふ視点が重要になります。

本章では、「困っている子ども」への理解と対応について解説します。不登校という状態像を示す子どもたちの中には、学校に登校していた時期にも何らかのSOSを示している子どもがいます。そのSOSをキャッチする感度を高め、対応の手がかりとしてください。

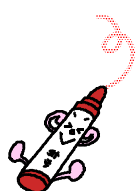
「困っているのは子ども」



- (1) 「『我慢してなさい』とか『しっかりしなさい』って怒られてしまうことが多いんだ。」 p.70



- (2) 「友だちとケンカになっちゃって怒られたり、ルール違反だって言われることがあるんだけど、何をすればよいのかよく分からなかったんだ。」 p.72



- (3) 「後でさあ、『しまった』って気がつくんだけどね。むかつかと頭が真っ白になってキレちゃうんだよ。」 p.7



- (4) 「『やればできる！がんばれ！』って言われるんだけどさ、私なりに一生懸命に勉強やってるんだよ。でも覚えられないし、授業分らないからつまらないんだ。」 p.76



- (5) 「大人は気づいてないけどさ、時々疲れたって感じるとき、確かにあるよ！」 p.78



- (6) 「せんせい！おなか、痛い（あたま、痛い）」 p.79

(1) 「『我慢してなさい』とか『しっかりしなさい』って怒られてしまうことが多いんだ。」

教職員から見た子どもの特徴

そわそわと落ち着きがなかったり、私語が多い。
我慢することや、待つことが苦手である。
じっくりと取り組めず、ケアレスミスが多い。
ぼんやりしていることが多く、人の話を聞いていないように見える。
片付けが苦手だったり、忘れ物をしたり約束の時間に遅れてしまうことがある。
課題や活動を計画的に順序立てて行うことが苦手である。
気分が変化しやすく、わずかなことで笑ったり、泣いたり、かんしゃくを起こすことがあるが、気分を引きずらず、何事もなかったように次の活動を行う。
興味が持続せず、活動を面倒だと感じたり疲れやすい。
べったり大人に甘えるときと、反抗的な態度を示すときなど感情の起伏が激しい。

子どもの様子を観察してみましょう

このような行動の背景には、情緒的な面と密接に関連している場合と、AD/H D（注意欠陥/多動性障害）等、発達的な課題から生ずる場合があります。

教職員は、子どもの気になる点に目がいきがちで、子どもの苦手な部分を改善しようとする結果、子どもに対する叱責が多くなる場合があります。

教職員の立場から子どもの立場にたち、子どもがどういう状況で何に困っているかを観察すると共に、子どもがうまく行動できている場面をよく観察してみましょう。そして子どもに関わる人たちが、次に述べる「関わり方のポイント」をおさえながら、子どものうまくいっている状況を意図的に日常生活や授業の中に組み込んでいくことで、本人に「やればできる」という達成感をもたせ、自信を回復させていくことが重要なポイントです。

子どもの日ごろをキャッチすると

子どもが困っているのは
どういうときですか？

昼前や午後の疲れがたまる時間帯には、集中力がなくなる。

初めての場所や活動だとハイテンションになり、落ち着きが更になくなる。

説明中心の特定の教科や、活動の少ない授業形態、蒸し暑い天候の日、臭い等が気になるときは、最初から落ち着きがない。

一度にたくさんの課題が提示されると、取り組もうとしない。

一斉指導だと注意が向かず、周囲の子の行動を見ながら遅れて行動をする。

特定の友だちや教職員と一緒にいるときにトラブルが起こりやすい。

友だちとトラブルを起こした後、どう謝ってよいのか分からない。

みんなと協力して話し合ったり活動をする場面になると、自分の思いが通らなくていらいらし、投げやりな言葉を発してしまう。

子どもがうまく行動できているのは
どういうときですか？

午前時間帯に集中できることが多い。

事前にその活動をする際のルールを確認しておく、落ち着いて取り組める。

教室環境から注意をそらすものを減らし、集中を妨げるものから離すと、気が散ることが少なくなる。
（座席の位置・掲示物等）

指示や活動内容が言葉で指示されるだけでなく、黒板やプリントに示されていると、言葉の指示を忘れても活動に取り組むことができる。

授業内容がテンポよく展開されており、説明の仕方も言葉の抑揚やジェスチャーを伴う場合は、注意が引き付けられている。

教材や課題は目新しいものを使って興味を向けさせたり、途中で実験や身体を使った活動が入ると集中が持続する。

集団での活動よりは二人一組での活動の方が落ち着いて取り組める。

校庭等の広い場所では気が散りやすいが、図解等の教材を提示すると注意を喚起できる。

苦手な活動と得意な活動が交互に取り入れられると、興味を持続することができる。

注意を引こうとする言動にはあまり取り合わず、短時間でも子どもの話に耳を傾ける時間をもつと安定してくる。

じっくり話したいときは、静かな部屋で、個別で話の目的と時間の見通しをもたせて行う。

子どもがうまく表現できない気持ちを大人が代弁し、本人や周囲に伝えることで安定する。

過剰なエネルギーを休憩時間に運動し消費することで、次の授業への導入はスムーズになる。

関わり方のポイント

良いところを褒め、やる気を引き出しましょう。大声での叱責は逆効果です。

たとえ望ましい結果が出ないとしても、本人が努力しようとしている姿勢を認めていきましょう。また、少しでも変化があれば見逃さず褒めていきましょう。子どもは少しでも自分のがんばりを認めてもらえることを待っています。

興奮しているときは、諭したり叱ることは逆効果です。その場を離れクールダウンしてからつらかった気持ちをじっくり聴き、次はどう行動したらよいか、本人とできそうな方法を一緒に話し合しましょう。

「～はだめ」「～してはいけない」の言葉に敏感に反応します。「～しましょう」の肯定的な言葉がけを落ち着いたトーンでしていきましょう。

子どもの得意な力を引き出していきましょう。

その子どもの苦手な部分を引き上げるのではなく、その子が力を発揮でき、クラスの中で認められるような活動を計画し、自信や存在感をもたせていきましょう。

他の子どもと比較せず、本人のペースを認めたり、ユニークな発想を受け入れたりしましょう。



必要なルールは事前に具体的に伝えておきましょう。

トラブルになってから叱ったり諭しても、子どもにとっては「どうせ自分は～」と自己評価を下げることに繋がりがやすいため、事前にルール確認を行い、不測の事態を具体的にシミュレーションをしておく、落ち着いて取り組むことができます。

子どもが事前に納得して決めた約束は、先生との信頼関係を基盤に守ろうとがんばります。その姿勢を褒めていくことで子どもの自己肯定感を高めていきましょう。

友だち関係の調整が大切です。

トラブルが起こったときの謝り方や関係の修復の仕方は、最初は大人が調整役をし徐々に支援の手を引いていきましょう。

少人数での活動やペアでの活動は、落ち着いて力が発揮できます。落ち着きのある子どもとペアを組み、教えられたり教えたりする活動は注意が持続しやすくなります。

配慮を必要とする子どもだけでなく、クラスの子どもたちへの援助も大切です。

クラスの子どもたちに対しては、配慮を必要とする子どもに対するネガティブな感情を否定せず、かつ彼らの努力と工夫を認めていくことが大切です。配慮を必要とする子どもと同様に彼らも注目してほしいのです。

彼らも同じように承認されたことで、配慮を必要とする子どもに対して子どもなりのレベルで配慮し始め、互いの違いを受容できるようになっていきます。

教職員間で共通理解を持つと共に家庭との連絡を密にとりましょう。

教職員間で子どもの実態を共通理解し、基本的な対応に一貫性をもたせましょう。また、大人と子どもの両方で、現時点での子どもの目標を話し合い、いろいろな場面で子どものがんばりを認めていきましょう。

保護者も子どもとどのように関わっていいか悩んでいます。教職員が困っていることを保護者へ伝えていく以上に、子どもが学校で少しでもがんばっている様子を保護者と共有し、一緒に考えていく姿勢を大切にしていましょう。



(2)「友だちとケンカになっちゃって怒られたり、ルール違反だって言われることがあるんだけど、何をすればよいのか分からなかったんだ。」



小学校3年生のAさんは、クラスの友だちと授業中でも休み時間でもすぐにケンカをしてしまいます。だれかが軽い気持ちで冗談を言っても、「僕のことをバカにした」と1時間近く大泣きしたり、自分が言われて嫌な気持ちになるのに友だちには「太ってるね」とか「その服男の子のみたいでおかしいよ」と平気で話したりします。相手が反論し出すとぶったり、物を投げつけたりします。教師がケンカの原因を聞いても相手の言った言葉を繰り返すだけなので、どう話を進めていったらよいか悩んでしまいます。

次の表のような特徴がある子どもの場合、話をよく聴き、よく観察してみると、背景が存在していることに気がつきます。

教職員から見た 子どもの特徴	子どもの言葉・観察から	背景の理解
..... 学校でだれとも話ができない。 お母さんや妹とは話している。 話しづらい原因が学校にあるのではない。
特定の友だちとしか話さない。	Cさんは最後まで話を聞いてあげている。	しっかり話を聴いてくれる人が好きなようだ。
相手の話を聞かず、一方的に話をする。	Dさんが嫌な顔しているのにまだ話し続けている。	人には様々な表情のあることが分かっていないようだ。
冗談が通じなかったり、言葉を一面的にとらえたりする。	『針千本飲ます』なんて言って僕のこといじめるんだ」	言葉には様々な意味のあることを知らないようだ。
言葉よりまず手が出てしまう。	手が出る前に何か言おうとしていた。	困ったときに何て言えばいいか分からなかったようだ。
こだわりが強く融通がきかない。	「僕はこれをしないと気持ち落ち着かないんだ」	こだわったことが終わると、きちんとできるようだ。
ルールを無視して自分勝手な行動をとってしまう。	「何をすればよいのか分からないんだ」	無視したのではなくてルールをよく知らなかったようだ。



関わり方のポイント

子どもたちが話しやすいクラスの雰囲気づくりに努めます。

クラス全体が他の人の話を最後まで聞けるような雰囲気であればコミュニケーションを苦手とする子どもも話してみようかなという気持ちになりやすいものです。

子どもが伝えやすいコミュニケーションの手段を探します。

言葉を交わすだけがコミュニケーションの方法ではありません。

筆談やジェスチャーが通じやすい場合もあります。

聴覚的な指示だけでなく視覚的な提示も並行して試みます。

特に高機能自閉症の子どもたちは目から入る情報を処理する能力の方が耳から入る情報を処理する能力より優れているので、必要に応じて文字や写真等の使用が有効になります。

ソーシャル・スキル・トレーニングを試みましょう。

これには対人関係に関わるスキルも含まれます。

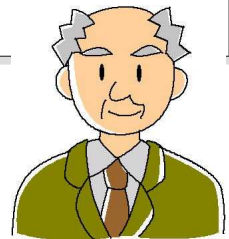
表情の読み取り方、あいさつの仕方、言葉遣い、会話の進め方、困っていることの伝え方、予測のできない変化への対応の仕方などがあります。またゲームのルールから社会的な約束ごとまで身につける必要があります。

こだわりの度合、授業や生活へのこだわりの影響をはかります。

こだわりに対して強く叱り、行動を抑止することはかえってこだわりを強化することにつながったり、ストレスの原因になったりすることがあります。こだわりの度合にもよりますが、具体的な対応方法については専門機関と相談するとよいでしょう。

子どもたちの関係づくりに教職員が加わりましょう。

子どもの特性を学年や学校全体で把握します。



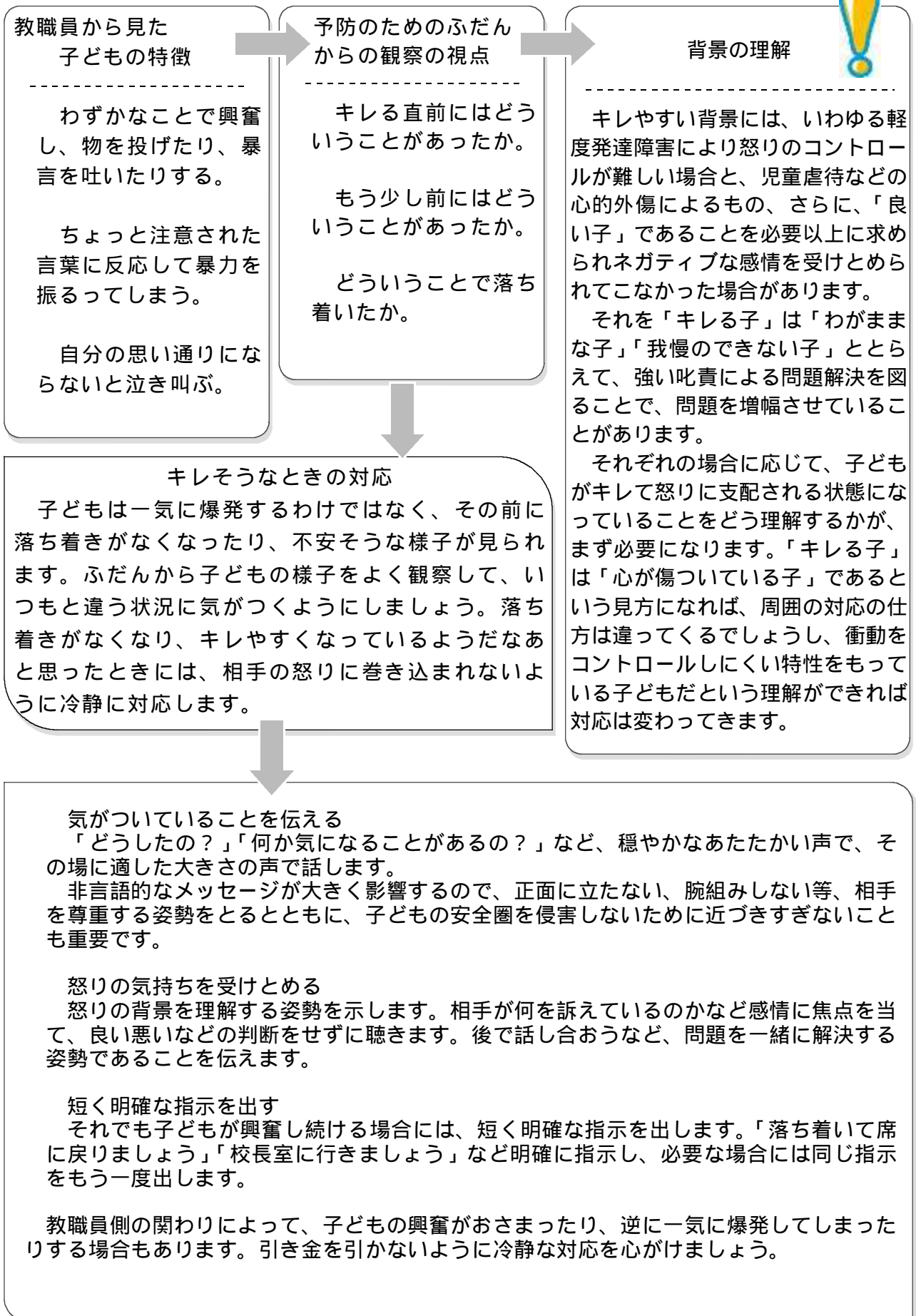
指導援助の留意点

子ども自身が社会的なスキルを身につけていくことは大切です。しかし、クラスや学年の友だち、教職員の理解がなくては二次的な障害を招くことになりかねません。周囲の理解を求めていく方法も模索していく必要があります。

「気づきやアセスメントの中で子どもの特徴が把握できた。やはり、私の言うことが通じないわけだよ。専門機関に任せよう。」と対応をすべて外部機関任せにしてしまうのはどうでしょう。子どもにとって身近にいてくれる教職員が対応してくれてこそ、学校での学習が成り立ち、学校生活が営めるのです。専門機関との連携を通して、学校で何ができるのかを考えていきましょう。

学校での理解ある対応によって、環境が整い、子どもの行動が安定してきました。でも、その子どもが困っているのは、友だち関係だけではないかもしれません。友だち関係がうまくいっていなかったことによって学習面での課題を抱えている場合があります。行動上の問題だけにとらわれることなく学習支援の視点ももっていきましょう。

(3) 「後でさあ、『しまった』って気がつくんだけどね。むかつくと頭が真っ白になってキレちゃうんだよ。」



キレてしまった後の対応

前述の「キレそうなときの対応」をしても防げないことがあります。そのような場合には、次にキレることを予防していくために、興奮がおさまった後の対応が重要になります。

覚えていることを聴く

自分がなぜキレてしまったのか説明できないことがあります。どこまで覚えているかを聴くことで、きっかけとなるできごとを把握していくことが大切です。



良い悪いではなく聴く

叱られると思うと、口を閉ざす子どもは少なくありません。良い悪いではなく、子どもの立場にたって、何が起こったのかを聴きます。叱るのではなく、一緒にコントロールしようと考えることが大切です。

キレるパターンを探る

キレるという行動を引き起こす原因を探ります。「どういうときにキレやすい？」と本人に聴いて考えさせます。また同じ状況で必ずキレるのかどうかを探ることが、コントロールの方法へとつながっていくので大切なことです。

気持ちのスケーリング

「むかついた」度合をスケーリングしましょう。少しでもむかつくときれってしまった行動パターンをスケーリングによって、「このくらいのレベルで止められた」というようにしていくことが大切です。

スケーリング・クエスチョン

0～10のレベルなどを使って、抽象的である「気持ち」を具体的に把握するために、「今の怒り度（むかつき度等）は何レベルあたりかな？」と聞きます。

異なる行動をとれる可能性を探る

キレそうになったときに、他にどういう方法があるかを子どもと一緒に考えておきます。大きく深呼吸をしてみる、水を飲みに行く、保健室など冷静になれる場所に行くなど、本人が実行しやすい方法をなるべくたくさん考えることが大切です。

キレることをコントロールできるようになるのは、簡単なことではありません。キレないようにがんばっていたのに、「またキレてしまった」という場合には、いつもとは少し違って上手にできたことをまわりにいる人が見つけて、一歩ずつでも変化していることを認めてあげることが大切です。

クラス全体への取組

予防的な関わりとして、本田（2002）は、キレにくい子どもを育てるための教室でできる啓発教育プログラムを提案しています。グループ体験学習で、感情の理解や怒りのメカニズムの理解などのプログラムを行って、キレにくい子どもを育てていきます。

プログラムの内容

自分の感情理解 怒りのメカニズムの理解
他者の感情理解 共感性を育てる統合授業
コミュニケーションスキルを育てる授業
葛藤に直面する力・課題を解決できる力を育てる
本田恵子著『キレやすい子の理解と対応』
ほんの森出版



参考図書

* 大河原美以著
『怒りをコントロールできない子の理解と援助』金子書房

* A.フォーベル、E.ヘリック、
P.シャープ著（戸田有一訳）
『子どもをキレさせないおとなが逆ギレしない対処法 - 「キレ」の予防と危機介入の実践ガイド』
北大路書房

(4) 「『やればできる！がんばれ！』って言われるんだけどさ、私なりに一生懸命に勉強やってるんだよ。でも覚えられないし、授業分らないからつまらないんだ。」

教職員から見た子どもの特徴

授業中ぼんやりして聞いていない。

どうノートに書いてよいか分からなくて困っている。

勉強をがんばっているのに、テストの結果はよくない。

なかなか覚えられない。

黙って座っていて、机に落書きしたり、手いたずらに熱中して授業に集中しない。

話すことは得意だが、書くことは苦手である。

勉強のやり方がよく分からない。

できないことを気にして、他のことにもやる気がおこらず無気力になっている。

宿題、教科書やノートを忘れる。

授業中、一生懸命学習に取り組んでいるのに、みんなと同じようにやりとげることができない。



背景の理解

学習に苦戦している様子は様々です。そして、子どもたちは自分のできないところを気にして自信をなくし、不安と緊張で情緒的にも不安定な状況になりがちです。そのため、友だちのからかい、保護者や教職員の無理解な態度や言動で傷つきやすく、できない自分に苛立ち、衝動的な行動をとって周囲との関係を悪くしてしまうことも見られます。こうして、学習に苦戦している子どもたちは、授業そのものが大きな苦痛になるばかりではなく、学習活動中心の学校生活の中で、居心地の悪さや居場所のなさを感じ、学校と自分との間に距離を感じてしまうことにつながっていきます。

自己評価が低いために、「どうせやっても無駄」と意欲がもてない。

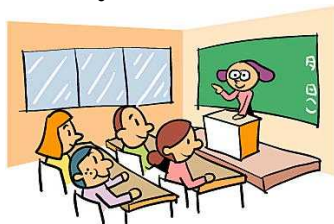
興味・関心に極端な偏りがあり、基礎・基本を身につけるのに苦戦している。

家庭生活でのつまずきがあり、情緒が安定せず、学習に身が入らない。

学習の基本的な技能（ノートのとり方、辞書のひき方、定規等の使い方、副教材の使い方、時間の管理等）が身につけていない。

いわゆる軽度発達障害等、発達のつまずきがあり、どうしても理解や表現がうまくできない。

子どもの理解の道筋と、教職員の指導方法がうまくかみ合わず、学習が分かりにくい。



子どもたちがどんな要因で困難を抱えているのか理解し、日常の授業や生活の観察、さらに、隣の学級担任や教科担任からの情報を含めて、子どもをみる感度を高め、関わりを待っている子どもたちに寄り添いながら、指導と支援のバランスをうまくとり、対応していく必要があります。

関わり方のポイント



- 1 学習に苦戦している子どもたちへの心理的サポートが必要です。

自己評価を高める関わりが求められます。

自分はどうせだめなんだと、自信を失って無気力になっている子どもたちに、やればできる、自分にも力があると思えるような体験や、スモールステップでの問題にチャレンジさせてみましょう。

そしてみんなの前で発表するなど活躍の場を設定・活用して「できた」という実感を持たせ、他者から認められることで自信をつけさせていくことが大切です。

「また失敗するかもしれない」という子どもの不安にも着目します。

その場限りの関わりではなく連続した支援のなかで教職員がじっくり付き合うことが大切です。

勉強ができる・できないだけにとらわれず、人間を多面的にとらえていきます。

たとえ完璧にできなくても今していることは価値あることだと考え、自分のよさや努力の積み重ねに気づかせていきます。そのなかで自己肯定感を高め、自己イメージを書き換えていかれるように支えていくことが大切です。

- 2 子どもたちに学習の基本的な技能 = スキルを身につけさせる工夫が必要です。

学習の内容以前に学習の仕方が分からず学習習慣が身につけていない子どもたちに学習活動の土台であるスキル（本の読み方、話の聞き方、ノートのとり方など）を指導していくことが大切です。

どこができないのか、どのようにできないのか、できていることは何か。

様々な視点で、できるだけ具体的に子どもの実態を把握し、子どもに応じた方法で指導していくことが大切です。

自分に合った勉強法を見つけさせ、少しでも具体的な学習行動に移せるように支援していきます。

例えば、スモールステップでチェックしながら、できたことを認め肯定的にフィードバックし、「これならできる」という子どもの実感を持たせていくことが大切です。

- 3 子どもに分かりやすく教えられるよう、授業スキルを磨いていきましょう。

コミュニケーションスキルは大切な要素です。

子どもの言っていることの内容と気持ちを受けとめて聴き、明確な指示・発問・説明をするなど、子どもに合わせたコミュニケーションをとることが大切です。

言語的表現に頼りすぎない指導を心がけましょう。

絵や図を使って視覚的に訴えたり、作業により五感を通して具体的に理解させたりするなど、指導の工夫が大切です。

その子どもに合った学習方法を見つけることで、学習への苦戦を少なくすることができます。

一人ひとりの子どもにとってやりやすい学習方法は異なります。その子の好きなことや得意なことの中に、そのヒントがあるので、よく観察することが大切です。



(5) 「大人は気づいてないけどさ、時々疲れたって感じるとき、確かにあるよ！」

教職員から見た
子どもの特徴

「良い子」というと、教職員は特に問題がない、支援の必要のない子どもと思いがちですが、本当に困っていることはないのでしょうか。

素直で教職員や大人の言うことをよくきく。

明るく、クラスの雰囲気を持ち上げてくれる。

面倒見がよく、自分のことより人のために何かをしてあげようとする。

自分のことは人に頼らず自分でやるので、手がからない。

しっかりしていて、合理的な考え方をする。

苦戦している背景

「良い子」でいようとするとあまり、息苦しさや葛藤を感じながらも、無理をし、がんばりすぎる子どもがいます。むしろ、「良い子」であるが故に、困っていることを見過ごされてしまう可能性が高い子どもたちといえます。

素直で「人の要求に応えなければ」「期待を裏切ってはいけない」「失敗をしてはいけない」等、常に気にしながら生活している子どもは、評価を気にしながら、きちんとできるか不安や心配を抱え、我慢をしているという側面ももっています。

明るくふるまい、友だちに合わせようと、一生懸命まわりに愛想を振りまいている子どもは、友だちに認められるかどうかと不安を抱えながら、本音を出さずに生活しているという側面ももっています。

面倒見がよく、親切心が強すぎて、世話をやきすぎている子どもは、自分自身が疲れて、自分のことができなくなっているかもしれません。

手がかからず、「自分のことは自分でやらなければ」「甘えてはいけない」と無理をしている子どもは、まわりの期待に応えようと、がんばりすぎて苦しいかもしれません。

しっかりしていて、合理的な考え方をする子どもは、損得で物事を判断するため、まわりの人の感情や思いをくみ取れず、クラスで本当は受け入れられていないかもしれません。

関わり方のポイント

1 見方を変えてみましょう。

「良い子」は、がんばり過ぎてエネルギー不足になっていたり、限界まで無理をしていたり、人間関係がうまくいっていかなくなったりすることがあります。このような状態になることを防ぐためには、「この子は無理をしていないか、困っていないか」という認識をもって子どもを見るのが大切です。

2 子どもの思いをくみ取りましょう。

「良い子」は、自分自身の思っていること、感じていることを教職員とじっくり話し合う機会がないことが多い場合があります。今の自分を本当はどう思っているのか、どう感じているのかなど、自分の心と向き合うきっかけをつくる必要があります。

人の要求に応えなければ、人に合わせなければ、甘えてはいけないなどの思いこみに対して、無理をする必要はなく自分のやれる範囲でやればよいことを伝えます。

がんばっていることを認めながら、自分が良いと思ってやっていることでも、まわりや他人にとっては不快と感じる場合があることにも気づかせます。

3 感情交流のうまくいくような学級の雰囲気づくりにより、学級を安心できる居場所にしましょう。

参考：吉田隆江・森田勇・吉澤克彦編集『育てるカウンセリングによる教室課題対応全書7 教室で気になる子』

(6) 「せんせい！おなか、痛い（あたま、痛い）」



問題や悩みを抱えながらも、うまく言葉で伝えられない、表現できないなどのため、SOSサインで支援を求めている子がいます。

様々なサインに気づく

腹痛、頭痛など、身体的症状を訴えることが多くあります。

腹痛や頭痛などの身体的症状を訴えて保健室を訪れ、養護教諭がそれをサインとして受けとめ、受け入れることから、子どもが支援を必要としていることに気づくケースが多くあります。子どもが保健室に「相談のために来ました」ということはあまりなく、ほとんどが身体的不調を訴えて来室するため、養護教諭は常に身体的な訴えに対して手当てを行うと同時に、心の問題がないか配慮して接する必要があります。それが、サインを敏感に受けとめることにつながります。子ども自身も、身体的症状をきっかけとして、養護教諭とのやりとりの中で、自分のことを話しやすくなるという利点もあります。養護教諭が得た情報は担任に伝えたり、学校内組織で共有することで、支援へと広がっていきます。

「いつもとちょっと違うな」「何か変わったな」と感じる、気がかりな行動、態度をとることがあります。

ちょっとした変化をサインとして見逃さないように、感じ取ることができるようにアンテナを高くしていること、担任一人ではなく関わる教職員全員が見ていくこと、そして情報を共有すること等が必要です。

関わり方のポイント

一対一で対応し、様子や事情をよく聴くことが基本です。

身体的症状を訴える場合、保健室での対応で落ち着くこともありますが、症状が継続し、訴えを繰り返す場合も多いため、「またか」という態度をとってしまうこともあるのではないのでしょうか。

自分に自信がもてない子どもが多いので、「あなたを心配している」「大切に思っている」というメッセージを伝えることが必要なのです。

そして、身体症状に対しては、最初から心因性と決めつけず、まず訴えを受けとめ、保護者と連絡をとり、医療機関を受診するよう勧めることが大切です。実際には、疾病等の異常が発見される場合もあり、心因性と決めつけるのは危険です。

疾病等の異常はないと判断されたならば、担任、養護教諭等関わりが深い教職員が中心になって、子どもが何に困っているか、子どもが抱えている問題は何かの把握に努めます。

次に、症状が起こることに対してどう対応していけばよいか、問題を解消していくために何ができるか、保護者と連絡をとりながら、子どもと一緒に考えていきます。また、専門医の診療・指導や専門家の支援が必要な場合は医療機関や相談機関の対応が必要な場合もあるため、学校と関係機関の連携もポイントになっていきます。

行動や態度によるサインが出ている場合、声をかける際は、注意をしたり、なぜ行動や態度が変わったのかという原因を追及するような問いかけをするのではなく、気にかけていること、どうしたのか心配をしていることが伝わるようにします。そして、じっくり子どもの思いを聴くことが大切です。

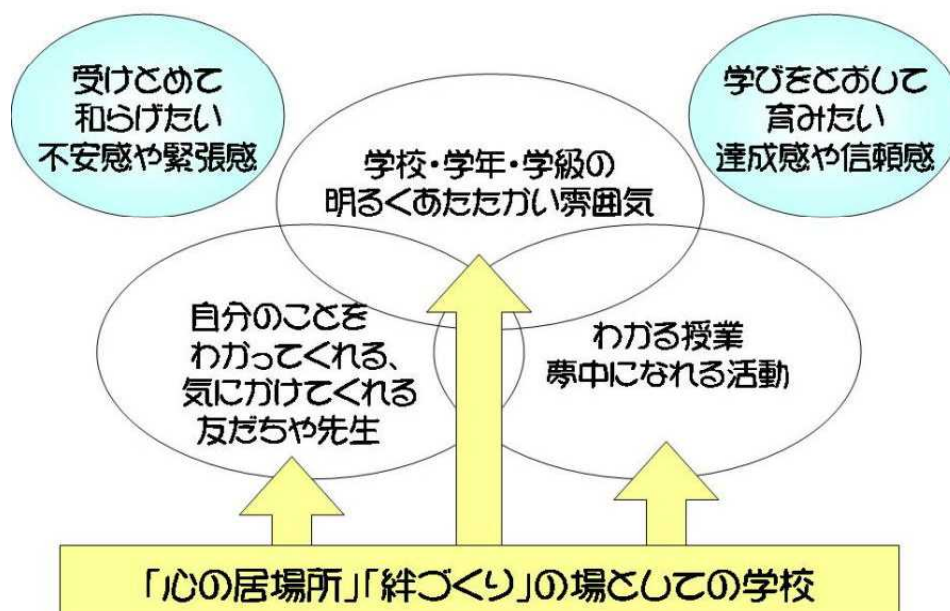


学ぶ喜びを実感できる魅力ある学校づくりへの視点

不登校という課題から見えてきたことも含め、より積極的な意味で魅力ある学校づくりを推進していくことが重要です。各学校では、様々な活動を通して、子どもたちの不安感や緊張感を和らげ、達成感や自分や仲間に対する信頼感を高めていくために、具体的な取組を進めていくことが大切です。

一人ひとりの子どもをどのように理解し、どのような教育活動をどのように展開していくのか、という教育の基本的な視点に立ち返り、学校づくりのポイントをまとめると、次のようになります。30のチェックポイントを例示しましたので、自分や自校が何を目指し、何を大切にしているか、そして何が課題かををはっきりさせるための振り返りの視点としてご活用ください。

学ぶ喜びを実感できる魅力ある学校づくり



「心の居場所」と「絆づくり」の場としての学校

「心の居場所」と「絆づくり」は、決して切り離すことのできないものである。学校・学級において、一人ひとりの児童生徒が、かけがえのない存在として大切にされている、認められているという思いと喜びを実感できるとき、そこは「心の居場所」となる。そして、お互いの心の結びつきや信頼感の中で主体的な学びを進め、共同の活動や体験を通して社会性を身につける「絆づくり」の場として、豊かな学校・学級が形成されていく。

このように、「心の居場所」は「絆づくり」を生み出す基盤であるが、また、「絆づくり」は「心の居場所」を一層豊かにしていく力となる。同学年・異学年での多彩な活動、学校間や学校段階等を超えた幼児・児童・生徒の交流、さらに、地域に生きる様々な大人たちとの出会いと交流など、そこでの「絆づくり」の努力こそ、学校・学級はもとより私たちの生きる地域を、より豊かな「心の居場所」へと進めていくであろう。

(「不登校への対応と学校の取組について」平成16年7月)

学校・学年・学級の明るくあたたかい雰囲気

校長が魅力的で実現可能なビジョンを教職員に示し、それをみんなで共有している。教職員が持ち味を發揮し、生き生きとしていてコミュニケーションもよくとれている。子どもたち一人ひとりの願いが大切にされ、その実現に向かって前進していることが子どもたちに実感できる。

入学や進級の際などの不安や緊張感を受けとめ、それを和らげる方策を実行している。朝会や行事等での教職員の話が魅力的で分かりやすい。

教職員が大きな声で子どもを叱ったり、命令したりすることがない。

いじめや暴力は絶対に許さないという考えで、問題行動に毅然と対応している。

教職員が一人で問題を抱え込んでしまうのではなく、チームや学校全体で対応している。

教室、廊下、階段やトイレ等が明るくきれいで、気持ちよく生活できる。

安心して校舎内で過ごしたり、運動場で遊んだりすることができる。

自分との関わりを意識し、心を寄せて取り組める学年・学級目標がある。

認め合ったり、励まし合ったり、協力し合ったりすることができる。

自分のことを分かってくれる、気にかけてくれる友だちや先生

「子どもは、伸びたい、認められたい、仲間の一員でありたいと思っている」という子ども観を教職員が共通にもっている。

「一人ひとりを、いいところや直した方がいいところをもった人間として丸ごと理解しよう」としている。

「子どもは変わっていく」という考えと、その変化に気づく心をもっている。

より多くの人によって、子どもを理解しようとしている。

夢や希望、困っていることや悩み等を話せる友だちや先生がいる。

子どもへの声かけを大切にするとともに、教育相談なども日常的に実施している。

「困っているのはだれか」という視点を持ち、適切な支援を心がけている。

「不登校はだれにでも起こりうる」という認識をもっている。

分かる授業、夢中になれる活動

学ぶ意欲や喜びを大切にし、きめ細かい学習活動を展開している。

分からないことが分からない、できないことができないと言える雰囲気がある。

一人ひとりの違いが個性として尊重され、自分の力を發揮したり、共に高め合ったりできる。

体験的な活動、問題解決的な学習等を重視している。

自分のペースや興味・関心に合った活動を選択できる機会がある。

試行錯誤したり、挑戦したりする機会がある。

学習の振り返りの機会があり、学習の結果とともに学習の過程を大切にしている。

共につくる活動や競い合う活動をバランスよく計画・実施している。

学校や地域の特色を生かした活動があり、いろいろな人とふれあうことができる。

学校全体で、カリキュラムや授業の改善に継続的に取り組んでいる。

【参考・引用文献一覧】

- A.フォーペル,E.ヘリック,P.シャープ著 戸田有一訳2003「子どもをキレさせない おとなが逆ギレしない対処法 「キレ」の予防と危機介入の実践ガイド」北大路書房
- 学会連合格「学校心理士」認定運営機構企画・監修2004『講座「学校心理士 - 理論と実践」第4巻「学校心理士の実践：中学校・高等学校編」』北大路書房
- 花輪敏男「講義資料 教師が取り組む不登校～不登校対応チャートによる指導～」
- 本田恵子2002「キレやすい子の理解と対応」ほんの森出版
- 石隈利紀1999「学校心理学 - 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス」誠信書房
- 石隈利紀・田村節子2003「石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 学校心理学実践編」図書文化
- 神奈川県教育委員会2004「不登校の未然防止・早期解決のために」
- 神奈川県不登校対策推進会議2004「不登校児童・生徒への支援のために - 全県をあげての取組みに向けて - 」
- 神奈川県立総合教育センター2004「LD、AD/H D、高機能自閉症の理解と支援のためのティーチャーズ・ガイド」
- 神奈川県立総合教育センター2004「チームアプローチ&ネットワーキング・ハンドブック～教育相談コーディネーターのためのQ & A集」
- 神奈川県青少年総合対策本部（県民部青少年課）2004「青少年関係相談機関案内」
- 菅野純2001「教師のためのカウンセリング・ワークブック」金子書房
- 小林正幸2003「不登校児の理解と援助 問題解決と予防のコツ」金剛出版
- 國分康孝・國分久子監修 片野智治・明里康弘・植草伸之編集2003「育てるカウンセリングによる教室課題対応全書 6 不登校」図書文化
- 國分康孝・國分久子監修 吉田隆江・森田勇・吉澤克彦編集2003「育てるカウンセリングによる教室課題対応全書 7 教室で気になる子」図書文化
- 國分康孝・國分久子監修 石隈利紀・曾山和彦・朝日朋子編集2003「育てるカウンセリングによる教室課題対応全書 8 学習に苦戦する子」図書文化
- 国立教育政策研究所生徒指導センター2004「生徒指導資料第2集 不登校への対応と学校の取組について～小学校・中学校編～」ぎょうせい
- 国立教育政策研究所生徒指導センター2003「中1 不登校生徒調査（中間報告）～不登校の未然防止に取り組むために～」
- 黒沢幸子2002「指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック」金子書房
- Martha E. Snell and Rachel Janney2000「Teachers' Guides to Inclusive Practices - Collaborative Teaming」Brookes
- 文部科学省不登校問題に関する調査研究協力者会議2003「今後の不登校への対応の在り方について（平成15年3月報告）」
- 文部科学省2003「不登校への対応について（パンフレット）」
- 森田洋司編集2003「不登校 - その後～不登校経験者が語る心理と行動の軌跡～」現代教育研究会
- 森俊夫・黒沢幸子2002「<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
- 諸富祥彦編集代表、伊藤美奈子、明里康弘編集2004「シリーズ 学校で使えるカウンセリング 4 不登校とその親へのカウンセリング」ぎょうせい
- 武蔵国際総合学園カウンセリング研究所2004「こころと生活のアンケート」
- 大河原美以2004「怒りをコントロールできない子の理解と援助」金子書房
- 高橋あつ子編2004「LD、ADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド 通常の学級の先生のための特別支援教育」ほんの森出版

ティ ー チ ャ ー ズ ・ ガ イ ド

『チームで取り組む日々の実践と不登校への対応』の作成関係者

＜ 神 奈 川 県 立 総 合 教 育 セ ン タ ー ＞

所 属	職 名	氏 名	備 考
教育相談部	教育相談部長	中 田 正 敏	平成15、16年度
教育相談課	教育相談課長	伊 藤 恵 子	平成15、16年度
総合企画課	主 幹	田 中 宏 明	平成16年度
人材育成課	研修指導主事	大 野 清 美	平成15、16年度
研究開発課	研修指導主事	林 正 直	平成15年度
研究開発課	教育専門員	青 木 萬 里	平成16年度
情報交流課	研修指導主事	立 脇 寛 人	平成16年度
学校経営課	研修指導主事	田 中 誠	平成15、16年度
基本研修課	研修指導主事	小野崎 有 子	平成16年度
教育相談課	研修指導主事	石 川 修	平成15年度
教育相談課	研修指導主事	及 川 利 紀	平成15、16年度
教育相談課	研修指導主事	山 本 みどり	平成16年度
教育相談課	研修指導主事	中 村 信 雄	平成16年度
教育相談課	研修指導主事	内 田 功	平成16年度
教育相談課	研修指導主事	浜 崎 美 保	平成16年度
教育相談課	研修指導主事	山 口 秀 子	平成16年度
教育相談課	研修指導主事	柴 山 洋 子	平成16年度
教育相談課	研修指導主事	米 山 成 二	平成16年度
教育相談課	研修指導主事	石 井 正 二 郎	平成16年度

チ ャ ーム で 取 り 組 む 日 々 の 実 践 と 不 登 校 へ の 対 応

発行日 平成17年3月31日
 発行者 清水 進一
 発行所 神奈川県立総合教育センター（亀井野庁舎）
 〒252-0813 藤沢市亀井野2547-4
 電話 (0466)81-1576（教育相談課 直通）
 ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

