

平成19年度（第51回）
岩手県教育研究発表会発表資料

教 育 相 談

事例からの学びをとおした 児童生徒に対する 指導・援助の在り方に関する研究 - 事例に即した手引きの作成 -

研究協力員

滝沢村立滝沢小学校	教 諭	島香 実
盛岡市立城西中学校	教 諭	村田 秀年
県立宮古工業高等学校	養護教諭	工藤 宣子

平成20年1月9日
岩手県立総合教育センター
教 育 相 談 室
小 笠 原 洋 子
佐 藤 一 也
木 村 史 彦

《 目 次 》

研究目的	1
研究内容与方法	1
1 研究内容与方法	1
事例からの学びをとおした児童生徒に対する指導・援助の在り方に関する基本的な考え方	1
1 学校教育相談に関する児童生徒の現状と課題	1
(1) 児童生徒の現状	1
(2) 岩手県における課題と施策	2
2 事例からの学びについての基本的な考え方	2
(1) 事例からの学びに関する教職員の専門性と課題	2
(2) 学校教育相談の在り方	3
(3) 教職員の専門性の向上	4
(4) 教職員の研修の充実	5
事例に即した手引きの作成の基本的な考え方	5
1 事例に即した手引きをまとめる基本的な方向性	5
(1) 平成18年度「事例に即した手引き」から	5
(2) 平成19年度「事例に即した手引き」の提示と分類	7
(3) 「事例に即した手引き」の構成（Webページ）	12
事例に即した手引きの実際（一部抜粋）	14～30
研究のまとめ	31
1 研究の成果	31
2 今後の課題	31

【引用文献】

【参考文献】

【参考資料】（発表会当日配布）

研究目的

今日、学校教育においては、子どもたちの学ぶ意欲の低下や社会性の不足、いじめや不登校等の深刻な状況など、複雑化、多様化する課題に適切に対応することが強く求められている。こうした中で学校教育相談では、児童生徒が学習面やキャリア面、生活面における問題を改善し、学校生活によりよく適応していくため、教職員が児童生徒の状況を的確に理解し、児童生徒や保護者等のニーズに応じてきめ細かく、柔軟に指導・援助することが期待されている。

しかし、自らの指導・援助に困難を感じている教職員は多く、他の教職員の実践事例に照らして指導・援助のポイントを学び取ったり、実践に関する学問的知見を学んだりすることに苦慮している状況が見られる。これは、実践事例を分析し、活用しやすい内容や形式で事例からの学びをまとめた資料が不足しており、教職員の日常の教育実践に生かしくいためであると思われる。

このような状況を改善していくためには、学び取れる事例と関連する知識やスキルを示すなどの平成18年度研究の成果を生かし、本県教職員による多様な実践事例における理解や指導・援助のポイントと、それに関する学問的知見を示すことで、教職員の教育実践に役立てていく必要がある。

そこで、この研究は、平成18年度研究で作成した「事例に即した手引き」を継続して作成し、学校教育相談の在り方に基づく事例の分類枠組に沿って指導・援助のポイントを引き続き提供することで、教職員の指導・援助に生かし、学校教育相談の充実に役立てようとするものである。

研究内容与方法

1 研究内容与方法

- (1) 事例からの学びをとおした児童生徒に対する指導・援助の在り方に関する基本的な考え方の検討（文献法）
- (2) 事例に即した手引きの作成（文献法、事例研究法）
- (3) 事例からの学びをとおした児童生徒に対する指導・援助の在り方に関する研究のまとめ
事例からの学びをとおした児童生徒への指導・援助に関する基本的な考え方

事例からの学びとは、教職員が実践事例から実践や指導・援助のポイントを読み取り、具体的、専門的な学びを積み重ねることによって、学校教育相談における専門性の向上に寄与することである。先行研究の分析から、学校への不適應や不登校、いじめの深刻な現状や、複雑化、多様化する課題に適切に対応する教職員の専門性は、事例をとおした具体的、専門的な学びを積み重ねることによって向上することが明らかになった。しかし、実践事例を共通のフォームで構成、分析し、活用しやすい内容や形式でまとめた資料が不足していること、事例を蓄積する場所も提供されていない等、教職員の日常の実践に生かしくい問題点がある。平成18年度研究において作成した「事例に即した手引き」を引き続き作成する意図、教職員の専門性に寄与する方策について知見を述べる。

1 学校教育相談に関する児童生徒の現状と課題

(1) 児童生徒の現状

文部科学省の平成17年度の学校基本調査によると、小・中学校で年間30日以上欠席した不登校の児童生徒数は平成14年度より4年連続で減少していることが報告された。しかし、児童生徒全体に占める不登校数の割合はほとんど変化が見られていない現状である。高等学校における不登校生徒や中途退学者問題についても同様である。暴力行為発生件数においても全体的には減少しているものの、小学校において学校内における暴力行為が増加していることも見逃せない。

本県では、平成18年度の学校基本調査において、小・中学校で不登校児童生徒数は平成14年

度より小学校で4年連続減少(18年度増)、中学校で3年連続減少(17, 18年度増)していることが報告されている。中学校1年生での不登校生徒数は小学校6年生での不登校児童数に比べて4割強(平成18年度)に増加している現状にある。

(2) 岩手県における課題と施策

本県において中学校1年生での不登校生徒数を減少させること、学校不適応児童生徒への適切な指導・援助は重要な課題である。本年度、岩手県教育委員会は「中1ギャップ」解消推進事業の継続、スクールカウンセラーの増員、「適応支援相談員」を中学校区に70名配置するなど、学校不適応問題への効果的な支援策を実施し、学校訪問指導報告等の実践例も示している。「中1ギャップ」解消に向けた方向性について、「学校では、小中連携によるきめ細やかな情報交換、中学校へのスモールステップ(緩やかな段差による移行)の工夫、人間関係づくりの能力の育成、学習指導の工夫、早期発見、未然防止のための体制づくり、家庭での役割の発揮と学校や関係機関との連携等が必要である」と提言している。

こうした中、学校教育相談では、児童生徒が学習面やキャリア面、生活面における問題を改善し学校生活によりよく適応していくため、教職員が児童生徒の状況を的確に判断すること、児童生徒や保護者のニーズに応じてきめ細かく柔軟に指導・援助することが期待されている。すなわち、教職員に専門性と協働性の発揮が一層求められているといえる。

2 事例からの学びについての基本的な考え方

本研究において事例からの学びとは、以下のようにとらえる。

学校教育相談の在り方の全体像に基づき、事例を共通の分類、整理の枠組に構成し、提供すること。

固有性の高い事例を同一テーマで分類し、それぞれの実践のポイントを整理することによって、指導・援助のポイントをある程度一般化して提供すること。

上記によって、教職員の具体的、専門的な学びが積み重ねやすくなり、学校教育相談における専門性の向上に寄与すること。

(1) 事例からの学びに関する教職員の専門性と課題

学校教育相談における専門性と協働性の発揮について、実際には「多くの教職員が複雑化、多様化する学校不適応状況の理解に苦慮している」「自校の教育相談活動について機能していないと4割の教職員が感じている」(2005, 大森ほか)ことから、自らの指導・援助に困難を感じている教職員は多い。「問題解決を学級担任一人に任せていた」「生徒指導担当と教育相談担当の連携がうまくいっていなかった」「養護教諭の得た児童生徒に関する情報が相談活動で共有されていなかった」(2004, 大星ほか)など、教職員相互の役割分担やコミュニケーションの不足、児童生徒の実態把握が不十分であったために事態が悪化してしまうケースがあった。

例えば、児童生徒が30日以上欠席し、その背景に心理的な原因が想定される場合、原因の理解、解釈及び今後の指導・援助において、教職員の経験則だけでは手に負えない場面が往々にしてある。岩手県においてスクールカウンセラーが配置されている目的は、このような心理的な問題や複雑化、多様化している問題に適切に対応するためである。このとき、スクールカウンセラーは、臨床心理の専門性を明確に発揮して事例を解釈し実践を進めている。学校は、この専門性を活用しながら、協働して児童生徒の問題解決が図られるように指導・援助の実践を進めている。しか

し、スクールカウンセラーの臨床心理に基づく専門性に比べ、学校教育相談の実践を進める教員の専門性を考えていく上においては、次の課題がある。

- ア 学校で教育相談を進めるとき、ある程度教育相談の経験、素養をもった教師がいなくなると教育相談が停滞する。つまり安定性に欠ける。
- イ 学校の教育活動において、学校教育相談の実践を進める教職員の専門性が明確に示されていない。
- ウ 学校教育相談において、担当者の養成や現職教育について明確に示されていない。

(2) 学校教育相談の在り方

アについて、学校教育相談は治療的な指導・援助が重視され、カウンセリングの専門的な知識をもった教職員の個性や経験に依存してきた面があった。しかしながら、そうした指導・援助では、専門的な知識をもった教職員がいない場合、教育相談体制が機能しにくく、複雑化、多様化した問題に十分に対応しきれない面が多くなっている。また、教育相談の「主体者（誰が）」「対象者（誰に）」「対象領域（何の分野について）」「指導・援助水準（児童生徒のどのような状態に応じた指導・援助を）」「指導・援助方法（どのような形態や方法で行うか）」を包括的に明示している資料が少ないため、学校教育相談の役割を教職員が明確に共有しにくい問題点があった。

このような状況を改善するため、教育相談室では、平成18年度研究において、学校教育相談の在り方を明確にし共有するため、学校教育相談の定義【図1】を定めた。

定義

学校教育相談とは、教師が主体になり、学習面、キャリア面、生活面における教育的ニーズに応じて、すべての児童生徒の成長・発達や適応を図るために行われる指導・援助実践である。

この定義は、以下の内容を含む。

教師は、その責任性と専門性において、学校教育の主体者として学校教育相談を実践する。

学校教育相談の目的は、生涯的視点に基づく児童生徒一人一人の成長・発達に向けた指導・援助であり、その現在通過点としての学校生活や家庭生活における適応を図るものである。

学校教育相談においては、児童生徒の学習面、キャリア面、生活面(心身の健康や集団への適応を含む)を対象領域とする。これらの領域は相互に関連しているが、中でも学習面は、学校教育相談における中核的な対象領域である。

学校教育相談における教育的ニーズは、児童生徒のニーズのみならず、保護者、教師、社会的ニーズを含むものである。これは、「すべての児童生徒を対象として成長・発達・適応を一層促進し、問題状況の発生を予防する」(1次的)、「一部の児童生徒を対象として問題状況への早期対応を図る」(2次的)、「特別な対応が必要な児童生徒を対象として問題状況の解決を図る」(3次的)指導・援助段階におけるニーズでもある。

教師が行う指導・援助の基本は、教職員を中心とするチームでの組織的、計画的な指導・援助である。その方法として、カウンセリングのみならず、コンサルテーション、ガイダンス等を含むさまざまな手法を活用して行うものである。

1次的指導・援助...すべての児童生徒を対象として成長、発達、適応を一層促進し、問題状況の発生を予防する水準における指導・援助

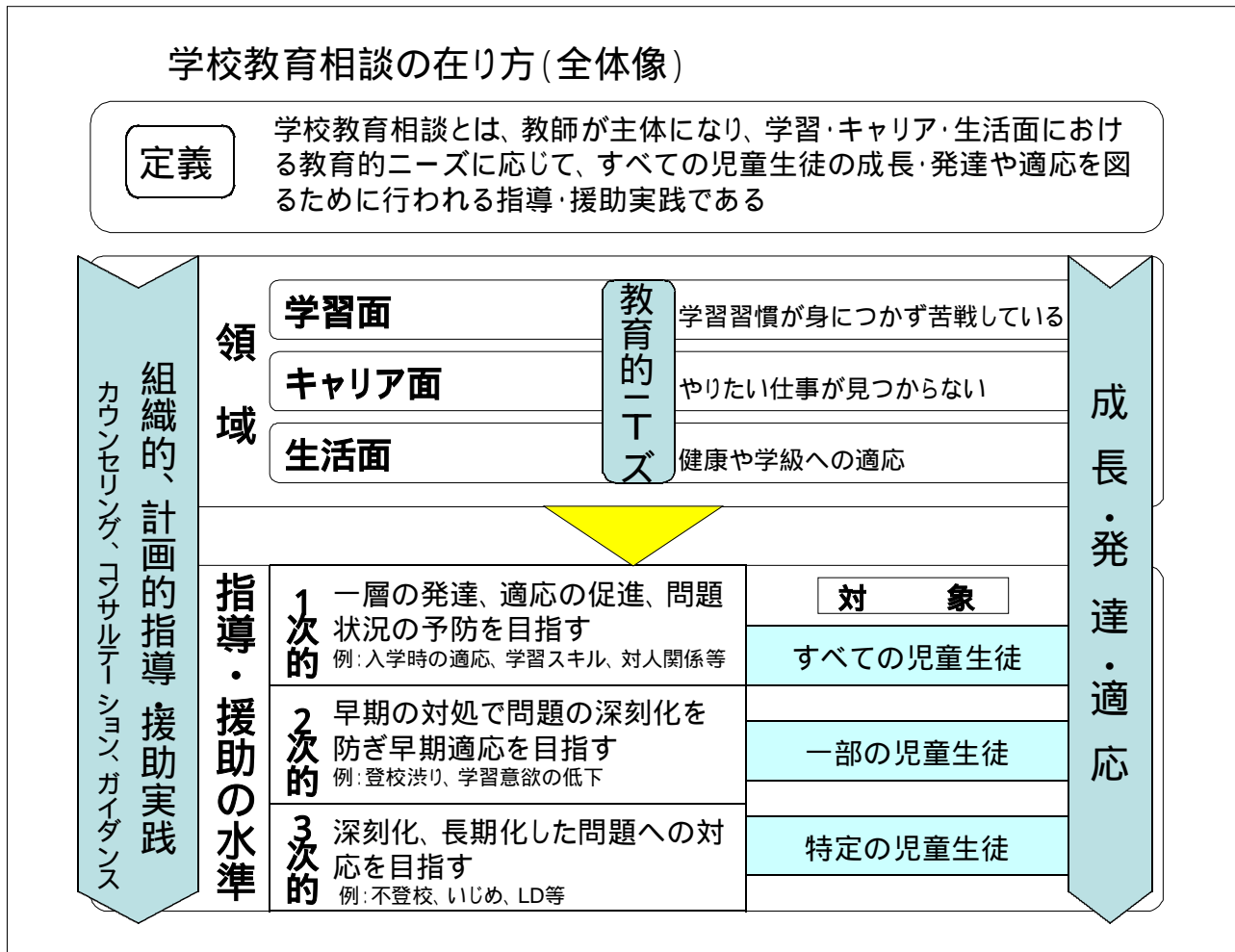
2次的指導・援助...一部の児童生徒を対象として問題状況への早期対応を図る水準における指導・援助

3次的指導・援助...特別な対応が必要な児童生徒を対象として問題状況の解決を図る水準における指導・援助

(2007年作成)

【図1】学校教育相談の定義

また、学校教育相談の定義に基づき、平成19年度研究において、学校教育相談の在り方の全体像（実践主体、対象者、対象領域、指導・援助水準、指導・援助方法等）【図2】を明らかにした。



【図2】学校教育相談の在り方の全体像

(3) 教職員の専門性の向上

イについて、例えば、医師の専門教育はケーススタディから始まる。いろいろな機関を使ってデータベース化し臨床的検討を全国的に行う方法が明確になっている。これと同じように、学校において「教育相談担当者としての専門性、応用性を培っていくのは事例をとおしてしかないことは明らかである」が、「学校教育相談において進められる事例研究は、方法が明確になっていない」(大野, 2007) ため、事例をとおした具体的、専門的な学びが積み重なっていかない。例えば、各地、各学校の個別的な事例をどのように記載するか、共通のフォームが明確には定まっていない。共通のフォームのない事例は、整理が難しく、さらに、事例を蓄積する場所も提供もされていないため、学びが積み重なっていかないのである。

こうした現状により、教職員は、「学校教育相談における自らの専門性を明確に把握できにくく、専門性に基づき指導・援助の力量を高めるための体系的・具体的方策が得られにくい」(2006, 大森ほか) 状況にあり、日常の教育実践に結びつけにくいという問題がある。これを解決するために、事例を共通したフォームで記載し、共通の分類、整理の枠組、蓄積方法を示し、提供することが必要である。これによって自らの指導・援助に困難を感じている教職員は日常の実践に照らして事例を引き出しやすくなり、事例をとおした具体的な学びを積み重ねることができる。

(4) 教職員の研修の充実

ウについて、学校で校内研修、研究会等で事例検討がなされている。それらは、児童生徒の多様な問題に対応できる教育相談体制に基づく十分な対応を行うため、他の教職員の実践事例に照らして、指導・援助のポイントを学び取ったり、実践に関する学問的知見を学んだりする普通の研修として位置付けている。この研修によって、児童生徒のいじめ、不登校等に対して、多面的な児童生徒理解に基づくアセスメントの実施、サポートチームによる問題解決のための個別の指導計画の作成、関係機関に関する知識、教育相談に関連するスキルなど、教育相談にかかわる専門的知識、具体的な指導・援助方法を共有することが可能である。学校教育相談の担当者の養成、現職教育は、このような実践事例からの学びを積み重ねる営みによって成果を上げていくと言える。

以上のことから、本研究において、学校教育相談の在り方に基づき、実践事例を共通のフォームで記載し、共通の分類、整理の枠組を構成する。「事例に即した手引き」の「事例解説」では、事例の特徴や学びとることができる内容、優れた点を「実践のポイント」としてまとめ、実践に関する学問的知見をキーワードにまとめた資料として提供する。さらに、固有性の高い事例を同一テーマで分類し、それぞれの実践事例の「実践のポイント」を整理することによって、指導・援助のポイントをある程度一般化していくことができる。これを活用しやすいようにリーフレットにまとめる。これによって自らの指導・援助に困難を感じている教職員は、日常の実践に照らして事例を引き出しやすくなったり、実践のポイントを学びやすくなったりし、具体的な学びを積み重ねることができ、学校教育相談の専門性の向上に寄与することにつながると考える。

事例に即した手引きの作成の基本的な考え方

1 事例に即した手引きをまとめる基本的な方向性

(1) 平成18年度「事例に即した手引き」から

平成18年度教育相談室研究において、本県教職員の取り組んだ身近で多様な事例を収集し、

学校教育相談の在り方に基づいて実践事例を分類、整理する枠組【図3】を構成した。

この枠組に沿って、「事例解説」に小学校、中学校、高等学校の実践事例の特徴や学びとることができる内容、優れた点を「実践のポイント」と



【図3】実践事例の分類、整理の枠組

して示した。事例の理解を深めたり関連する知識やスキルを広げたりすることに役立つため「キーワード解説」には「事例解説」のキーワードについて概要をまとめた。

提示した「事例解説」、「キーワード解説」は事例分類表【表1】である。小学校4事例、中学校3事例、高等学校5事例の合計11事例、関連した「キーワード解説」16例を示した。

【表1】事例分類表1

			事例分類表		平成18年度	
校種	領域	水準	事例解説	キーワード解説		
小学校	生活面	2次	的確なアセスメントに基づいてチーム体制で指導・援助したいじめの事例	いじめとは何か，実態把握と傾聴		
			子どもの困り感に寄り添うことで学校適応がうまくいった事例	子どもの困り感に寄り添う，保護者への寄り添い方		
		3次	担任一人に対応したため「いじめ」の指導に失敗した事例	いじめとは何か		
中学校	学習面	1次	家庭学習の習慣づくりの取組と指導事例	家庭学習ノートの活用と指導，家庭学習・習慣づくり		
		2次	学習に集中できない生徒への支援事例	授業への集中に導く指導の工夫		
		2次	進路実現に向けて継続した働きかけをおこなった事例	家庭訪問・支援の視点 家庭との効果的な連携の視点		
高等学校	キャリア面	1次	職場での適応を促進するコミュニケーショントレーニングの実践事例	ロールプレイング（基本的理解） アサーション（さわやかな自己表現）		
		生活面	2次	級友とのトラブルから進路変更を希望するA子を別室登校でしのいだ事例	コーディネーション，別室登校・指導・援助の視点	
			3次	軽度発達障害をもつ生徒への早期対応事例	アスペルガー症候群の理解，保護者への寄り添い方	
			3次	保護者，担任，部活動顧問の思いがかみ合わず連携が進まなかった事例	保護者への寄り添い方，コーディネーション	

教職員が実際の指導・援助場面において、「的確で多面的な理解」を図ることは不可欠である。教職員が主観的な理解にとらわれて指導・援助を行っている場合，例えば，不登校が継続している児童生徒に対し，問題の所在を本人の性格や家庭の養育に焦点化していくと，教職員は，往々にして問題状況の理解，解決の方向性を見い出すことに行き詰まり，本人や家庭の問題が改善しない限り，問題状況の改善は見込めないとの判断を下す場合がある。これは，不登校の児童生徒は「本人が弱いから，わがままだから，努力がたりないから」，保護者が「甘やかしているから」という個々の経験則に基づく理解にとどまっていることを示唆している。

この主観的な理解から脱するためには，的確な観察や情報収集とそれに基づく効果的な指導・援助を可能にする「観点」いわゆる目の付け所をもつこと，そして，観察，指導・援助の経過などで得られた情報を的確に解釈する体系的な知識や理論に基づく理解が必要になる。「事例に即した手引き」において，実践事例の分類，整理の枠組による「事例解説」，「キーワード解説」はこれに応える内容の構成となっている。これにより，学校教育相談の在り方を明確にし，それに基づいた事例の分類整理と「事例に即した手引き」の提示は，児童生徒の指導・援助に役立つことにつながっていると思われる。

課題として，【表1】から，小学校，高等学校では生活面の2次的，3次的水準の事例に比べ，学習面，キャリア面の事例が示されていないこと，中学校で生活面の事例がないこと。また，それぞれの校種において，学習面，キャリア面，生活面における1次的水準の事例数が少ないことが分かる。

もとより「事例に即した手引き」に示した事例は，さまざまな要因が複合するいじめや不登校等の問題をすべて網羅するものではないが，学校教育相談の在り方の全体像に対応した多様な事例を収集し，学校教育相談の在り方に基づく事例の分類枠組に沿って事例を引き続き提供することは，教職員の専門性の向上，学校での組織的・計画的活用に資するものと考えられる。また，事例に即した手引きの作成にあたって，「今後，活用の利便性をさらに高めるため，事例内容を基にしたテーマ別分類も設けていく必要」（2006，大森ほか）がある。

(2) 平成19年度「事例に即した手引き」の提示と分類

平成19年度「事例に即した手引き」において、平成18年度研究の枠組に則り、【表2】に示す12事例について「事例解説」(仮題)、「キーワード解説」(仮題)の作成を継続して進める。

【表2】事例分類表2

事例分類表				平成19年度
校種	領域	水準	事例解説	キーワード解説
小学校	学習面	1次	教育相談の心を生かした授業の進め方の事例	教師の具体的な言動例, 子供を肯定的に見る
		2次	医療機関との連携により, 学習への意欲をもちはじめた学習障がい(LD)児の事例	学習障がい(LD)とは, 医療機関との連携、二次的障がいを防ぐ
	キャリア面	2次		
	生活面	1次	いじめを生まないよりよい集団づくりの事例	いじめが生じやすいクラスの条件, 関係づくりのエクササイズ, いじめ早期発見チェックポイント,
			学級の荒れ始めに管理的指導を強め集団づくりに失敗した事例	リレーション, 学級の実態把握(QU)実践例: ピンゴ, 心が温かくなる言葉
		2次	教師の発言に傷つきやすい子への対応事例	1対1の対応の原則・ルール, 負の感情の理解
中学校	キャリア面	2次	職場体験がきっかけになり気持ちの変化があわわれた事例	自己有用感, キャリア教育
	キャリア面	3次	長期間不登校状態が続いた生徒に対する対応事例	他機関との連携
	生活面	1次	学級のもめごとを相談に来た生徒への対応事例	仲間の力の有効活用,
		2次	友だちとのトラブルで登校できなくなった生徒への対応事例	うまくやれている点=例外, リソース, ゴールの設定
高等学校	学習面	1次		
		2次	リストカットをする男への定期考査を目標にした支援事例	リストカットの理解
	生活面	1次	教育課程に位置づけたソーシャルスキルトレーニング	SSTプログラム
		3次	クラスの雰囲気嫌だと訴え, 不登校になった生徒と学級への支援事例	いじめの訴えを聴くシート, 過保護の理解, 児童生徒との面談, チームでの指導・援助・チームの作り方

「事例に即した手引き」の事例が増えることによって、学校種の分類はもとより、領域、水準での分類や、事例内容を基にした不登校、いじめ、集団不適応等の「テーマ別分類」や「キーワード」等による分類が可能になる。検索のしやすさや利便性の向上を考慮し、以下の視点からWebページを作成するものとする。

ア 「校種」「対象領域」「指導・援助水準」を軸とする事例の分類の視点

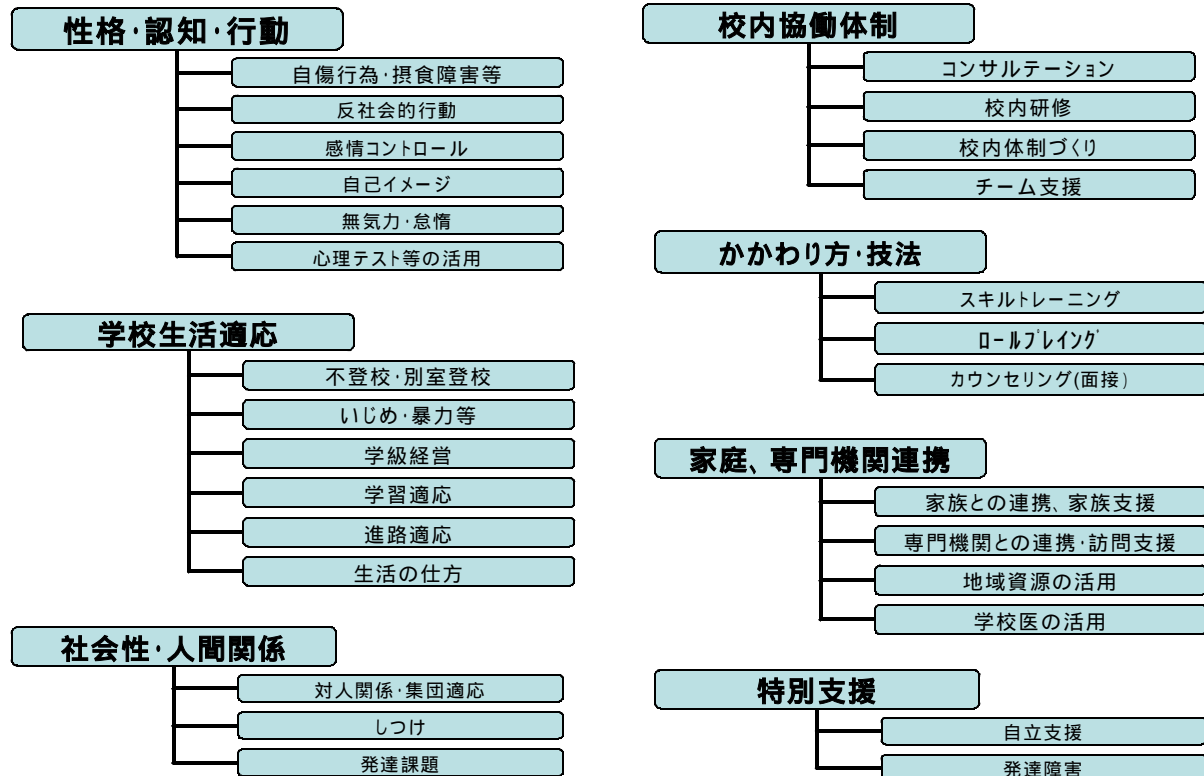
実践事例は、学校教育相談の在り方に基づき、「小学校、中学校、高等学校」の校種別に分類し、次いで「学習面、キャリア面、生活面」の対象領域で分類し、さらに「1次的、2次的、3次的指導・援助」の指導・援助水準で分類する。なお、「事例解説」、「キーワード解説」は、教職員の日常の児童生徒理解や校内研修会等の教育実践に直接・間接的に生かしやすいするためにPDFで提供する。

イ 「テーマ別」分類の視点

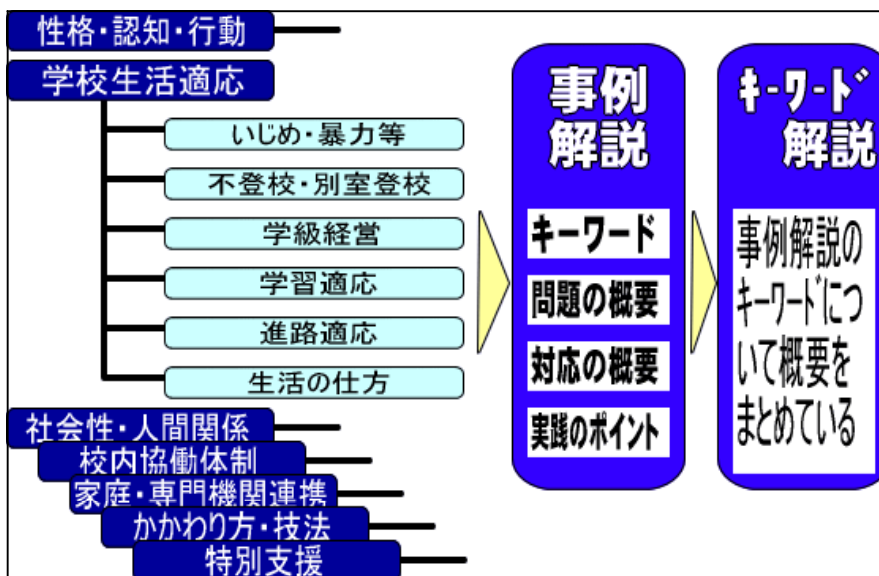
「テーマ別」分類について、「事例に即した手引き」に示す23事例の「事例解説」、「キーワード解説」や参考資料として収集している事例等の表題、内容、カウンセリング諸理論、学校心理学の考え方を加味して整理し、帰納的に7つのテーマ別分類とテーマごとの項目分類【図4】を試みた。

また、学校教育相談の在り方の全体像、関連する知識やスキルを示すなどの実践事例を分類、整理する枠組と同じ考え方で「テーマ別分類」の枠組【図5】を示した。

■ テーマ別(項目)分類 ■



【図4】テーマ別(項目)分類図

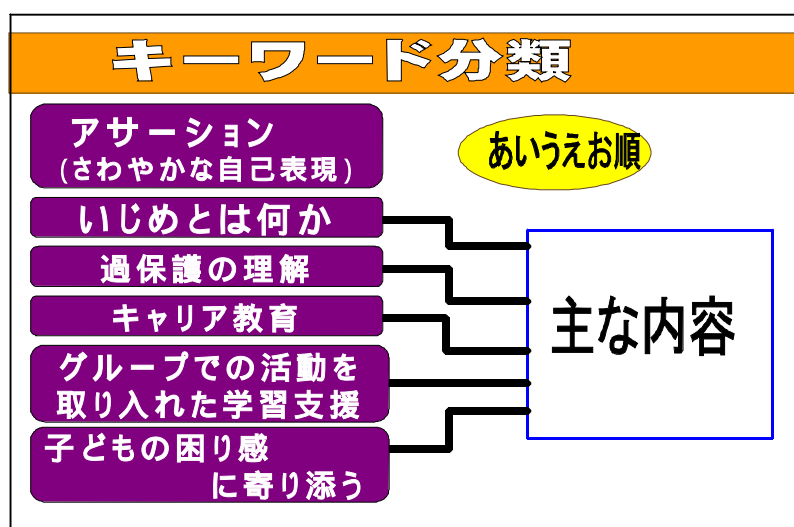


【図5】テーマ別分類の枠組

ウ 「キーワード」分類の視点

キーワードは、1次検索として「あいうえお順」に示した。キーワードは、事例理解において鍵になる言葉を拾っており、事例の理解を深めたり、関連する知識を広げたりするための学びの契機

になることをねらいとしている。キーワードと主な内容の構成を【図6】に示した。Webページでは、例えば、「アサーション（さわやかな自己表現）」の「主な内容」を、アサーティブな自己表現の必要性、3つの自己主張、どうしたらアサーティブになるか等、キーワード解説に示した見出しの表記で示した。



【図6】キーワード分類

エ 実践のポイント（事例からの学び）の整理

テーマ別分類において帰納的に7つのテーマ別分類とテーマごとに項目分類【図4】を試みているが、項目分類において、事例が複数以上あるものについて、「実践のポイント」の内容をA4版1枚程度に整理し、リーフレットとしてまとめる。事例が複数以上集まっている事例を【表3】に示す。

そもそも「事例に即した手引き」は、一般論ではなく、事例から実践のポイントとして学びとれることを提示し、事例に関連する知識やスキル等の学問的成果を紹介する固有性の高い事例に基づいているため、不登校やいじめ等の指導・援助を一般化しているものではない。しかし、「事例解説」において、例えば、いじめの事例に関連した対応の概要や「実践のポイント」の内容を整理すると、

【表3】複数以上事例がある項目

テーマ別	項目	事例数
学校生活適応	不登校・別室登校（*）	2
	いじめ・暴力等（**）	4
	学習適応	4
家庭・専門機関連携	家族との連携・家族支援	2
特別支援	発達障害	3

いじめの基本的な知識、理解、児童生徒や保護者との面談や傾聴、緊急の対応の在り方、チームでの指導・援助方法、予防的な学級集団づくり等、いじめの問題への理解や指導・援助のポイントをある程度一般化していくことができる。

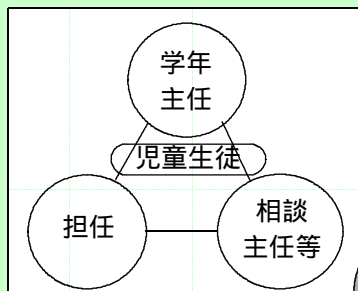
これらをもとに、いじめ問題に関するアプローチの方法、基本的認識や取組のポイントを整理して示すことは、教職員それぞれが自分が指導・援助を行っている問題に絡めて修正を図るきっかけとなる。さらに、事例からの学びを広げ、教職員の日常の実践により生かしやすくなるを考える。

作成にあたって、キーワード解説の内容も整理し取り入れながらPDFで提供する。作成したリーフレットの例として、（*）の項目から「別室（保健室）登校 - 指導・援助のポイント - 」を【図7】に、（**）の項目から「いじめ問題への理解と対応のポイント」を【図8】に示す。

別室（保健室）登校 -指導・援助のポイント-

指導・援助が、学級担任に任せられていませんか？

学校全体で組織的、具体的な対応が十分に行われていますか？



第1回目の会議の例

ポイント1 早期の状況把握に努めます

緊急避難的な不登校児童生徒

きっかけとなった出来事がごく最近起こった可能性があり問題の背景と本人の内面理解が必要です。

長期化した不登校児童生徒

きっかけとなった出来事が特定しにくく、不登校の背景がつかみにくい側面があります。現在や未来に焦点をあて、できることから段階的に進めることが有効です。

複数の目で児童生徒の情報を多角的に集めましょう。

児童生徒の内面、問題の背景、友人関係、家族の状況等から援助ニーズを理解します。

「現実検討に目を向ける時間（時間稼ぎ）」が必要な場合もあります。

ポイント2 アセスメントを行います

別室（保健室）登校の初期の段階は、現状を悪化させないレベルからの段階的・個別的支援計画による援助が有効です。



- ・学級担任の取組で十分ですか？
- ・学年レベルで支援体制を組みますか？
- ・学校全体として取組が必要ですか？
- ・他機関との連携が必要ですか？

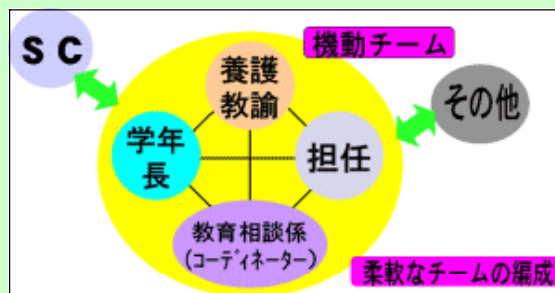
別室登校のスムーズな移行

1時間の登校と約束したらそれを守ること
調子がよさそうだからもうすしがんばろうらう」と勝手に決めないこと
予定変更するときは、保護者と相談し理解を得ること
教室の受け入れ態勢や学習の補充が可能か検討する

ポイント3 チームによる指導・援助を行います

「迎えによってくれる友人」「車では登校できること」「別室での学習メニュー」「別室に来てくれる級友」等、資源（子どもの役に立つこと、力になること）を活用します。

いつ、どこで、誰が、どのように、どの程度の期間で指導・援助することがきるか検討します。複数の職員による指導・援助体制を作ります。（役割を明確化します）チームは状況に応じて柔軟に対応します。家庭との連携 = 「こまめ」に「ちょっとした連絡」から信頼関係を。



チームによる指導・援助の例

【図7】「リーフレットの例：「別室(保健室)登校-指導・援助のポイント-」

いじめ問題への理解と対応のポイント

いじめの定義

「当該児童生徒が一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、心理的な苦痛を感じているもの」とする。起こった場所は学校の内外を問わない。 (平成18年1月：文部科学省)
どの学校でも、どの子にも起こり得る 被害者保護の鉄則
いじめを物理的に止める必要性

保護者からの訴え

児童生徒からの相談

傾聴・応答・質問技法を使っていじめのつらさを具体的に理解しようとしています。
共感的理解を！ (いじめた子の心理にも配慮を)

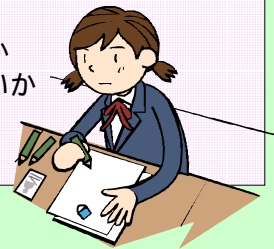
不信感を招く教師の発言

あなたにも問題があるんじゃないの。
もっと強くなりなさい。
本人は大丈夫だと言っています。
いじめだなんて・・・いつも楽しそうにしていますよ。

このまま収まってくれればと思っていますか。
はっきり証拠がでるまで、まず観察しておく段階だと決め込んでいませんか。
これがいじめか？判断が難しいと先送りにしていませんか。

子どもは助けてと言えません (自尊心の危機)

- ・自分だけがいじめを解決できないと思われるのではないか
- ・こんな問題ぐらい自分で解決できて当たり前と言われるのではないか
- ・助けを求めると相手の言い分も聞かなければならなくなるのではないか
- ・助けを求めると相手に迷惑がかかる
- ・できれば、最後まで自分一人の力でやりたい



初期対応のポイント - - 今すぐ何をする - -

問題状況の把握、情報収集
機動的なチーム会議の招集
児童生徒の特性、環境、問題状況のアセスメント
役割を明確にした複数の教員による
「指導・援助体制」の構築 (サポートチーム)
保護者への連絡、面接
本人からの事情聴取
学校の具体的な方策の提示 (説明責任)
保護者との情報共有と連携

会議を開いて問題状況理解や対応について話し合い、チームとしてより効果的な指導・援助をしていくことをコンサルテーションと呼びます。

【図8】「リーフレットの例：いじめ問題への理解と対応のポイント」

(3) 「事例に即した手引き」の構成（Webページ）

Webページの主な構成（対象領域・水準・校種別一覧，テーマ別分類一覧，キーワード一覧）を以下【図9】【図10】【図11】に示す。トップページでは，サイト内検索を可能にした。小学校，中学校，高等学校の全事例を領域順に配置し，PDFで「事例解説」，「関連キーワード」を閲覧することができる。学校教育相談の在り方（全体像），事例分類の枠組，「事例解説」「キーワード解説」の表記の仕方，見方についての説明シート，実践のポイントから整理し作成したリーフレットを「事例からの学び」「テーマ別分類一覧」から閲覧できるようにした。

事例に即した手引き 2007						岩手県立総合教育センター 教育相談室			
<input type="text"/> <input type="button" value="サイト内検索"/>									
<input type="button" value="対象領域・水準・校種別一覧"/> <input type="button" value="テーマ別分類一覧"/> <input type="button" value="キーワード一覧"/>									
TPO									
対象領域・水準 校種別一覧		対象領域・水準・校種別一覧							
学習面		小学校事例							
キャリア面									
生活面									
小学校事例									
中学校事例									
高等学校事例									
テーマ別分類一覧									
キーワード一覧									
事例分類の枠組									
事例解説,キーワード解説 説明シートPDF									
学校教育相談の在り方(全体像)									
事例からの学び									
領域	水準	事例解説	閲覧	関連キーワード	閲覧				
学習面	1次	教育相談の心を生かした授業の進め方の事例	PDF	教師の具体的言動例 子どもを肯定的に見る	PDF				
	2次	医療機関との連携により，学習への意欲をもちはじめた学習障がい(LD)児の事例	PDF	学習障がい(LD)とは	PDF				
				医療機関との連携 二次的障がいを防ぐ					
	生活面	2次	的確なアセスメントに基づいてチーム体制で指導・援助した「いじめ」の事例	PDF	子どもの困り感に寄り添う 保護者への寄り添い方	PDF			
2次		子どもの困り感に寄り添うことで学校適応がうまくいった事例	PDF	子どもの困り感に寄り添う	PDF				
				保護者への寄り添い方					
2次		担任一人で対応したため「いじめ」の指導に失敗した事例	PDF	いじめとは何か	PDF				
2次	別室登校から教室に復帰した事例	PDF	別室登校 - 指導・援助の視点 別室登校 - 指導・援助の視点	PDF					
小学校事例一括			PDF						
中学校事例									
* 小学校と同じ構成で7事例を記載									
高等学校事例									
* 小学校と同じ構成で7事例を記載									
このページの先頭へ									

【図9】Webページの主な構成(トップページ)

事例に即した手引き 2007

岩手県立総合教育センター
教育相談室

T P O						
対象領域・水準 校種別一覧	テーマ別分類一覧					
学習面	生活・認知・行動					
キャリア面						
生活面	項目	校種	事例解説	閲覧	関連キーワード	閲覧
小学校事例	自傷行為 摂食障害 精神疾患等	高	リストカットをするC男への定期考査 を目標にした支援事例	PDF	リストカットの理解	PDF
中学校事例						
高等学校事例						
テーマ別分類一覧	学校生活適応					
キーワード一覧	不登校 別室登校	小	別室登校から教室に復帰した事例	PDF	別室登校・指導・援助の視点	PDF
事例分類の枠組					リソース(資源・資質)	
事例解説,キーワード解説 説明シートPDF					<事例からの学び>別室(保健室)登校・指導・援助のポイント・	
学校教育相談の在り方(全体像)	社会性・人間関係					
事例からの学び	対人関係 集団適応	中	友だちとのトラブルで登校できなくなった生徒への対応事例	PDF	うまくやれている点 = 例外	PDF
* 以下、校内協働体制、家庭・専門機関連携、かかわり方・技法、特別支援の順に記載						
このページの先頭へ						

【図10】Webページの主な構成(テーマ別分類一覧)

事例に即した手引き 2007

岩手県立総合教育センター
教育相談室

T P O			
対象領域・水準 校種別一覧	キーワード一覧類		
学習面	キーワード	主な内容	閲覧
キャリア面	アサーション (さわやかな自己表現)	・アサーティブな自己表現の必要性 ・3つの自己主張 ・どうしたらアサーティブになるか	PDF
生活面			
小学校事例			
中学校事例	アスペルガー症候群(1)	・アスペルガー症候群とは? ・どんな対応が有効か	PDF
高等学校事例			
テーマ別分類一覧	いじめとは何か	・いじめの定義 ・いじめは誰にでも起こりうる ・いじめの4層構造	PDF
キーワード一覧	いじめの訴えを聴くシート	・書き方ガイド、記入例	PDF
	うまくやれている点=例外		PDF
事例分類の枠組	学習環境		PDF
事例解説,キーワード解説 説明シートPDF	学習の仕方と苦手意識		PDF
	家庭学習ノートの活用、指導	・家庭学習ノートの活用 ・ノート指導の事例から	PDF
学校教育相談の在り方(全体像)	家庭との効果的な連携の視点	・学校と家庭(保護者)との連携 ・家庭との連携のための具体的な方策	PDF
事例からの学び	このページの先頭へ		

【図11】Webページの主な構成(キーワード一覧)

事例に即した手引きの実際（一部抜粋）
 19年度に作成した事例に即した手引きの実際（「事例解説」「キーワード解説」）を以下に示す。
 小学校の生活面，学習面の各事例（14～19ページ），中学校キャリア面の事例（20～22ページ），
 高等学校生活面の事例（23～30ページ）

【01-B1-001】 教師の指導スタイルが学級経営に影響を与えた事例（小学校A教諭）

学級の荒れ始めに管理的な指導を強め集団づくりに失敗した事例

キーワード： リレーション

学級の実態把握（Q-U）

実践例：「ビンゴ」

資料：心が温かくなる言葉

この事例解説では，学級が荒れ始めときに，教師が実践の見直しを図る必要性に焦点をあてまとめました。

問題の概要

6年担任のA教諭は，2学期が始まって，クラスで「うざい，いいじゃん，べつにー，消える」といった言葉が教室を駆けめぐっていることに気づいた。クラスの様子も活気がなくどことなく沈んだ重たい空気が流れていた。

その後，チャイムで席につかない子が出てきたこと，床のゴミや落とし物がそのままにされていること，ゴミ箱から破れた図書館の本が見つかるなどした。学習時間に私語が増え，掲示物に落書きが見られる，学年の集団活動の中で順番を守らない，担任の指導をあからさまに批判をする子どもが見られるようになった。

対応の概要

1 A教諭の指導スタイルは？

A教諭は，子どもたちに，知識や技能，社会性をしっかりと身につけさせようとする学級経営を行っていた。教師主導で，学級のルールを守って行動すること，目標に向かって努力することを推し進めてきた。学級が順調に見えた1学期，子どもたちは教師のルールに従い，ルールが守られ，トラブルも少なく，学級は静かに安定してた。

しかし，A教諭は，言葉の乱れを感じたはじめたとき，まとまっていたように見えた学級がバラバラになってきたように感じ，経験的に管理的な指導でクラスをまとめることができるとの自負が揺らいだ。焦りを感じ，結果としてさらに指導を強め，「そういう言葉を使ってはいけない。やめなさい」と何度も繰り返し強く指導したが，いたちごっこの状況が続いた。

2 トラブルが続出し余裕をなくしたA教諭

6年生3クラスの学年主任でもあるA教諭は，学年の牽引役として，自分のクラスがモデルにならなければならないという強い思いをもっていた。しかし，次々と起こるトラブルへの対処に追われ，自らの実践を振り返って計画を立て直したり，スキルを磨いたりする余裕がなくなり，次第に追い詰められて，自分のストレスが対処療法的に子ども叱る行動につながっていることに気がつかなかった。

学級では，小グループの対立が広がり，不登校ぎみだったB男が登校できなくなり，B男への個別の対応にも追われ，多忙感から学級の荒れに対応する余裕をなくしていった。

実践のポイント(改善策)

2 教師の実践の見直しを図る

教師が毎日行う指導行動（2つの側面）

「指導面」教育の専門家として子どもたちに教える。
（ルールの定着をまず重んじる）
 「援助面」子どもたちの心情面を支え自ら活動することを支える。
（リレーションの定着をまず重んじる）

教師は，自分の傾向を把握して状況に応じて2つの対応をバランスよく調整すること。このバランスと学級集団にルールとリレーションを定着させることは密接に関係している。



自分の取組を評価する（教師の自己改革）

〔評価の目的〕

- ・改善点を見つけ、次の実践でよりよい効果を得るため。

計画を立てる前に実態把握を行う。

参考：『楽しい学級生活をおくるための

アンケートQ - U』

計画を立て実践したら必ず結果を評価する。

自画自賛してこれでいいと思わない。

子どもにだけ責任を求めない。

実践が終わったらそれを評価する。

有効さの見られなかった内容やスキルを具対的に抽出する。「これからはもっとがんばろう」という抽象論ではだめ。

実践の評価は定期的に行う（学期、月毎）

実践の評価は仲間と行う。

- ・自分の気づかないウイークポイントやスキルが明らかになる。
- ・代案についてアドバイスを受けることができる。
- ・つらさを受け止めてもらうことで新たな取組への意欲が高まる。

管理型の学級は指導重視で「子どもとのリレーションの形成が弱い」弱点がある

教師と子どもの1対1のリレーションづくりから始めるように心がける（同じ目線のコミュニケーション）

楽しい活動を設定し、子ども同士のふれあいの場を増やす。

子どもと親しくうちとけてから教師としてのつきあいを増やすと指示が通りやすい。

子どもたちの承認感のバラツキに配慮する

教師の強い指導は、子どもに「押しつけ」と受け止められ、防衛反応が起こります。教師の期待に応えられる子どもは「学級で承認されている」と感じ、そうでない子どもは「承認されていない」と感じ、その差が大きくなる。

承認感の低い子どもには、特に意識して言葉がけをする。

「自分で計画をたてて、途中苦労したけど、やりとげて、先生はすごいなあと思ったよ」

「係活動をまじめにやって、みんなの役にたっているね」

「発言のきまりを使って話せたね。次も同じようにやって見よう。先生もしっかり聞くよ」

担任だからやれること

〔まず動く〕

第1にアクションを起こし、教師からメッセージを発する

- ・「どうしたのかな。何か言いたいことがあるのかな」など気づいたというメッセージを発する。
- ・心ある子どもははっとし、荒れている行動をしている子どもも「あれ？、おや？」と反応する。

〔個々に働きかける〕

- ・寄って行って「何してるのかな、楽しそうだね」など、君たちのことを心配しているよというメッセージを投げかけておく。

〔集団に働きかける〕

- ・短冊に「して欲しい言動」と「して欲しくない言動」を書いて、子どものやり場のないストレスを吐き出す。

集団づくりにカウンセリング技法を生かす

- ・クラスの荒れがさほど深刻でない場合、学級の約束事や、ルールの再契約をする。

↓
ルールの守り方を示して体験させる

↓
例：ソーシャルスキルトレーニング「ビンゴ」

例：構成的グループエンカウンター

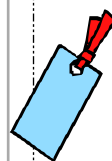
小集団がたくさんあってバラバラになっているクラスでは、他のグループを排斥することで自分たちのグループを維持している様子が見える。こういった課題に効果的な技法として構成的グループエンカウンターがある。

例1：「ここがあなたのいいところ」

進め方：グループで互いによさを見つけあいワークシートに書いて交換し合う

例2：「アニメメッセージでガンバ！」

進め方：本人が好きなアニメキャラクターを教師が事前につかみ、そのキャラクターを教師がカードに手書きする。それを、本人が負担を感じない程度の「今のいいところや努力点」を書き込みメッセージカードとして渡す。



「楽しい学校生活を送るためのアンケート」Q-U

標準化された心理テスト(図書文化)

小学校1～3年用、4～6年用、中学生用、高校用の4種類あり、子どもたちの学級生活での満足感と意欲、学級集団の状態を、質問紙によって測定するもの。

構成 「いごちのよいクラスにするためのアンケート(学級満足度尺度)」
「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート(学校生活意欲尺度)」

1 Q-Uの特徴

2つの心理テストからわかること

子どもたち一人一人についての理解と対応方法、学級集団の状態と今後の学級経営の方針をつかむことができます。

不登校なる可能性が高い子どもがわかる
いじめで被害を受けている可能性の高い子どもがわかる
各領域で意欲が低下している子どもがわかる
(学習意欲、友人関係、学級との関係、教師との関係、進路意識)
学級崩壊に至る可能性がわかる
学級集団の雰囲気かわかる

実施・集計・結果の見方、理解

実施時間10分～15分(朝や帰りの会で実施可能)
質問内容が子ども、教師に対して抵抗が少ない
結果が図表化 全体のイメージがつかみやすい
活用しやすい 学級経営、子どもへの対応、授業の工夫、校内研修での活用

全国平均値と比較し4つの群にプロット、分類

児童生徒が自分の存在や行動が級友や教師から信頼されているか否か **承認得点**
リレーションの定着：仲間意識、集団活動の活発化
不適応感やいじめ・冷やかしの被害を受けているかを示す **被侵害得点**
ルールへの定着：対人関係のトラブル減少
傷つけられないという安心感

2 学級満足度尺度でわかる子どもたちのタイプ

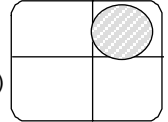
満足型学級

学級の特徴

- 互いに気持ちよく生活できるルール(マナー)が定着している。
- 教師と子ども、子どもたち同士の間で、親しい人間関係が形成されている。子どもたちの多くは「自分は認められている」「居場所がある」と感じ学級に満足している。

教師の特徴

細やかな気遣いの中に強い指導性をあわせもつ指導スタイル



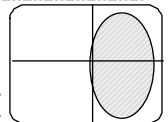
管理型学級

学級の特徴

- 集団生活のルールは定着しているものの承認得点の差が大きい。認められていると思う子とそうでない子の差が大きい。子どもたち同士の人間関係が希薄で子ども同士の関係にも距離がある。教師も周りも職員もうまくいっていると思いがち。子どもたちが仕方なく教師に合わせていることがある。
- 教師への不満のはけ口が友だちになる。「先生はわかってくれないからやめた」とマイナス行動を示す子と教師の期待に応えようとする子の2つのグループに分けられていく。

教師の特徴

心情面に配慮する面が弱く一貫して強く指導するスタイル



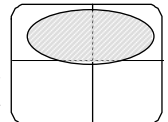
なれあい型学級

学級の特徴

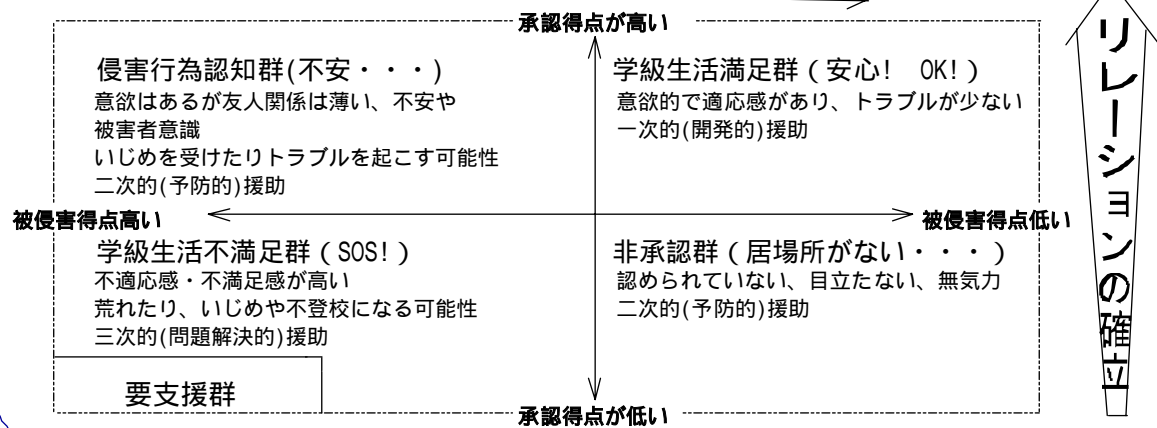
- 学級内のルールの定着が低く、明確になっていない。授業に私語、係活動ができないなど学級の行動規範が低下。
- 子どもたち同士の間の小さなトラブル、特定の声の大きな子どもたちに、学級全体が牛耳られてしまうこともある。

教師の特徴

強い指導はしない温和で気遣いの細やかな指導スタイル
子どもに配慮しすぎてルール違反を許す。子ども人間関係づくりをしようとする教師の発想が欠けやすい。



ルールの確立



【参考文献】 河村茂雄著『学級づくりのためのQ-U入門』, 図書文化, 2006
河村茂雄編著『教師のための失敗しない保護者対応の原則』, 学陽書房, 2007

実践例：〇〇ビンゴ！（ソーシャルスキルトレーニング）

ビンゴは、書いたことが人と合っていれば、共感が生まれ、違っていれば自分のユニークさや多様な意見の発見になります。テーマやグループを変えれば、何度でも楽しむことができます。進め方に示す話の仕方（ルールの守り方）を体験することで、自分の言葉でしっかり話すこと、相手の話をしっかり聞くことができ、同じルールで皆が行動する場面を共有できます。

こんなクラスで実施を

ルールが定着していない騒がしいクラス
おとなしくどこかしらけたクラス

ねらい

クラスの感情交流とリレーションをつくる活動をとおして、基本的な聞く態度、会話への配慮、基本的な話す態度を身につかせること

進め方

- 1、教師のインストラクション（言語的教示）
教師の自己開示をプラス面で語り動機付ける。
- 2、説明

今から番号順に一人一人発表していきます。

一番の人は、「私の好きな食べ物は です」と大きな声でいいます。

話終わったら、2番の人に顔を向けて、「 さんと苗字を呼んで、好きな食べ物はなんですか」と話します。

2番の人は同じように

「私の好きな食べ物は です」と話します。

3番の人に顔を向けて「 さんと苗字を呼んで、好きな食べ物はなんですか」と話します。

同じように続けます。

話す人は1回でみんなに聞こえるように大きな声で言ってください。

聴く人は1回で聞き取れるようにしてください。

あと一つでビンゴになるとき、「リーチ」、たて、横・斜めのどれかが揃ったら、「ビンゴ」とみんなに聞こえるように言いましょう。

ビンゴになった人は、誰の言ってくれた食べ物が並んでビンゴになったか教えてもらうので、自分と同じ食べ物が出たときに、誰だったが記入しておきましょう。

ビンゴのテーマ例

- ・好きなものシリーズ・・・好きな食べ物、好きな給食のメニュー、好きなスポーツ、好きな果物、教室に呼びたい芸能人
- ・知っていることシリーズ・・・知っている県名、教科書に出てくる歴史上の人物、知っている四字熟語、知っていることわざ
- ・生活を振り返るシリーズ・・・クラスのいいところ、お母さんにいわれたくない言葉
- ・課題追求場面で・・・燃えないゴミ、燃えるゴミ、公園探検で発見！

基本形のビンゴ用紙

9、16、25のマスがあればできる

好きな食べ物ビンゴ 年 組 名前

四角の中に好きな食べ物を書きましょう。

今日のビンゴ！を振り返って、感じたこと、気づいたことを書きましょう。

定着化のアイデア

- ・書いてもらった感想を学級通信で紹介
- ・「題」を替えて、朝の会、帰りの会等で定期的実施
- ・体験した話し方を友達との会話に使う。「 さん、一緒に遊びませんか」

【参考文献】河村茂雄編集『skill up集団を育てる学級づくり12か月』、図書文化、2007

國分康孝・小林正幸・相川充『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』、図書文化、2004

心が温かくなる言葉

心に思ったことだけを
相手を見つめて伝える
相手も胸に響く
言えば気持ちすがすがしい

心をこめて伝える
思いが表情にも表れる
聞けばとってもうれくなる

認める言葉 感動を伝える言葉
勇気づける言葉 慰める言葉

感謝を伝える言葉 寄り添う言葉
支える言葉 心をつなぐ言葉

すごいなあ
これはすごい！
やったね！
よくできたね
よくやったよ
よくやってきたね
いつも、よくやっているなあ
いいなあ
えらかったね

うまい！
その調子！
ナイス！
パーフェクト！
最高！
集中してるなあ
賢いなあ
さすが！！

がんばってるね
よくがんばったなあ
ずっとがんばってたもんなあ
根性あるなあ
みんなの見ていないところで、
いつも努力しているね

やる気いっぱいだね
張りきってるね
こんなに一生懸命で、えらいよ
真剣さが伝わってきたよ
すごい気合いだね

そうか、丁寧にがんばってたからだね
これ、大変だったんじゃない？
どうやって、そんなふうになれるようになったの？
上手になっているよ
ここまでできるとは
自分たちでやれるとは、たいしたものだよ
あなたならきっとできるよ
これを待っていたんだよ！

こういうの、私は好きだな
気がきくなあ
今日はいつもと違うね（いつも見てますよサイン）
これまでの努力が実ったんだね
積み重ねの成果だね
どんどんよくなっているよ

よく考えたね
どうやって考えついたの？
よく気づいたなあ
気づくのが早いね
よく気がつくね
よく気がついてくれたね
よく思いついたね
思いつかなかったなあ
どういうふうにしたの？すごいなあ
難しい問題なのに、よく考えたね
よく調べたね。さん、すごい！
すごい工夫だね
先生ビックリしたよ
たいしたもんだね

いいこと言うなあ
いい声だね
よく通るすてきな声だね
君は、音読がとくいだね
あなたの字は、温かみがあるね
いい字を書くなあ。心がこもってる
こんなにたくさん書いたの
くわしい説明だったね
とってもわかりやすい発表だったよ
いい声が聞こえてきたね
いいニュースを見つけたね
すごい発見だね！
さすが、理科博士！
よく見て描いてるね
伸び伸びと描いたね
力作だね
きれいな音色だったよ
心のこもったすてきな演奏だったよ
さんのおかげで、いい勉強ができたね
そうじの仕方がうまいね。家でも手伝ってるの？

すごくていねいなふき方だね
きれいになったね。気持ちがいいな
一緒に食べるとおいしいね
（「おいしいね」は最高の調味料）

苦手なものも、がんばって食べたんだね
すてきな笑顔だね
いい目をしているね
目がキラキラしてるね
あったかいまなざしだね

今までで、1番いいと思うよ。
わかっているけど、なかなかできないことだよ
あなただからできたんだよ
一人で、最後までよくがんばったね
最後まであきらめないで、えらかったよ
くじけないで、よく頑張ったね
結果よりも、がんばろうとした
その気持ちがうれしいよ
やろうとしたことが大切なんだよ
成功することよりも、チャレンジすることの方が
ずっと大事なんだよ

友達のいいところを、よく見てたね
やさしいなあ
友達思いだね
友達のことを考えてくれたんだね
思いやりがいっぱいだね
あったかい言葉だね
あなたの気持ちはきっと伝わったよ
きつとうれしかったと思うよ
きつと　さんは喜んでるよ
お母さんが喜んでたよ
先生が、ほめてたよ
うれしいね
楽しいね
悲しいね
辛いよね
寂しいんだね
苦しいんだね
怒っているんだね

我慢できないことだってあるよね
言えないことだってあるよね
何も手につかないときだってあるよね
そう思うのは当然だよ
あなたはまちがってないよ
あなたは悪くないよ
それは、あなたの責任じゃないよ
あなたのしたことは正しいよ
あなたはと思う？
あなたは どうしたい？
うまくいっていないのなら、どうしたらいいかなどうなっ
たらいいと思う？
どうしたら気持ちが楽になるかな
今、あなたは何ができそう？

顔がとっても生き生きしてるね
動きがテキパキしていて、見ていて気持ちいいな
そこがあなたの長所だと思うよ
あなたのそういうところが好きだな
あなたみたいになりたいな
あなたのようになれたらいいのに
あなたがいると、クラスの雰囲気が明るくなるよ
あなたと一緒に楽しかったよ
一緒にいると元気が出てくるよ
あなたが必要だよ
あなたは大切な人だよ

元気？
元気がないみたい
心配だな
いつも気になっているんだ
辛いのによく頑張っているよ
今は自分のことだけ考えていいんだよ
もう一人でがんばらなくていいんだよ
辛いときは甘えていいんだよ
ときには人を頼っていいんだよ
泣いたっていいんだよ
あなたは一人ぼっちじゃないよ
私に手伝えることはある？
私にできることがあったら、何でも話してね
力になりたいな
打ち明けてくれてうれしいよ
正直に話してくれてありがとう
一緒に考えようね
一緒にがんばっていきましょうね
一緒に乗り越えていきたいな
あなたを応援してるよ
ずっと見守ってるよ
信じてるよ

わあ、うれしいな
すごくうれしいよ
とっても助かったよ
さんがいてくれてよかった！
あなたのおかげだよ

ありがたいなあ
頼りになるなあ
頼りにしてるよ
ありがとう
いつもありがとう
サンキュー！

人は、成績がよいとか何かができるからではなく、あるがままの自分を受け止めてもらえる（存在が認められる）ことがあって初めて、他者との比較をおそれずに自分の長所・短所を受け容れ、自信を得ていくことができます。

存在を認め、思いやりを伝え、関係を結び、維持し、支えるような言葉かけ（いたわり、励まし、慰め、感動、感謝の言葉）の基盤の上に、「うまくできた」「正しい」「すばらしい！」という賞賛の言葉かけがあると、自己実現への心理的土台である自己肯定感が高まっていきます。

「ありがとう」「あなたのおかげ」...感謝の言葉は、相手の行いや言葉だけでなく『存在』さえも肯定する言葉です。

「日常の平凡で小さなできごと」に喜び、感謝して表現していると、相手はもちろん自分自身も幸せな気持ちになっていきます。

医療機関との連携により、学習への意欲をもち始めた学習障がい（LD）児の事例

キーワード： 学習障がい（LD）とは 医療機関との連携 二次的障がいを防ぐ

この事例では、学習障がい（LD と略記）の疑いがある児童に対して、医療機関との連携を進めながら校内体制を整えて行った指導・援助に焦点を当ててみました。

問題の概要

C男は、低学年の頃から、それぞれの学年で、担任のきめ細かい指導や周りの友達のサポートにより、ある程度学習に参加することはできていた。しかし、学年が上がるに従い、学習面及び生活面での困難な状況が数多く見られるようになってきていた。そのため、学習意欲が著しく低下して無気力になってしまっていた。励まししながら指導しようとしても、C男は、「やってもできない」、「みんな僕のことを馬鹿だと思っている」とあきらめの言動を繰り返していた。

対応の概要

1 C男の学習環境を整える

担任は、C男の学習上の困難な状況を改善するために、個別指導を行ったり、反復練習を繰り返したりした。すると、計算力が向上する等の成果が見られると同時に、いくら練習しても音読ができない、なかなか漢字が覚えられない等、本人の努力だけでは適応しにくい状態であることが明らかになってきた。何らかの発達上のかたよがりがあるのではないかと考え、LD児のスクリーニングテストを行うと、LDが疑われるという結果が出た。そこで、保護者面談で話題にし、専門機関への相談を勧めた。保護者もC男の学習や生活の状態に不安感を募らせていたので、医療機関を受診し、医学的な診断を受けることに同意してくれた。

医療機関は担任が紹介し、受診の際は学校からC男の学習や生活の様子を伝える文書を提出した。

2 支援のヒント

数回の受診の後、担任が医療機関を訪れ、診断結果並びに支援のヒントを助言いただい

た。「読字障がい」及び「書字障がい」との診断を受け、まず、漢字を読めるようにすることを最優先にし、読めない漢字にはふりがなをふり、読むことに対する抵抗感を少なくすることを助言された。

3 校内体制による指導・援助

特別支援教育校内委員会の場で指導・援助の方針を検討した。C男の学習環境を整えるため、担任だけでなく、担任外や特別支援教育のサポート教員にも協力してもらえる体制を整えることにし、以下のような方針を立てた。

教科書、テスト等にはできる限りふりがなをふる。（担任外・サポート教員）

朝活動の時間を活用して、音読のトレーニングを行う。（サポート教員）

その結果、読むことに対する抵抗感が少なくなったC男は、少しずつ学習に取り組むことができるようになってきたり、音読の練習に熱心に取り組んだりすることができるようになってきた。そして、「僕も、友達のように勉強ができるようになりたい」と学習に対する意欲がもてるようになってきた。

実践のポイント

C男のかかえる問題状況をそのままにせず、保護者と連携しながら医療機関につなげ指導・援助の方針を明らかにすることができた。

学習しやすい環境を整えることにより、C男の学習に対する抵抗感が軽減され、少しずつ成果が上がってきた。

学習に対して無気力になり、低下していたC男の自己肯定感を高めることができ、二次的障がいを防ぐことができた。

職場体験がきっかけになり気持ちに変化があらわれた事例

キーワード：

自己有用感

キャリア教育

この事例解説では、別室にいるYに対し、キャリア教育を進めていくことに焦点をあててまとめました。

実践の概要

Yは中学校1年の夏休み頃から、部活動における友人関係のトラブルから教室に入ることができなくなり、別室登校を続けている。

学校では進路学習の一環として、1年生は1日の職場訪問、2年生は3日間の職場体験を行っている。Yは今年の職場訪問には参加できなかった。

5月に行った進路調査では、Yは将来の希望する職業や進学したい高校について「わからない」と書いてきた。9月には職場体験があり、担任はどうかして職場体験に参加させたいという強い気持ちからYに働きかけた。

職場体験に参加できたYは、その後、音楽と技術・家庭科の授業に出ることができるようになった。

対応の概要

1 進路相談を始める

進路調査をした時に、Yは将来の希望する職業や進学したい高校について「わからない」と書いてきた。担任は「わからない」と書いた理由について知りたいと思った。

じっくり話を聞いていると、Yは「無気力」とか「投げやり」な気持ちで書いたのではないことがわかってきた。今、別室にいるので勉強が遅れている。このままでは入れる高校はないし、例え、高校を受けたとしても落ちるに決まっている。人が多い中になると、緊張して苦しくなるので学級にも入れないという話だった。かなり、落ち込んでいる状態だった。親も最近は何も言わなくなったとも言っていた。

全てにおいて行動を起こす前から、ネガティブな結果を予想して、不安になりどんどん自分に自信が持てなくなっている様子が伝わってきた。

2 職場体験が近い

面談の中で、Yは別室にいる自分をだめな人間だと決めつけて、この先も希望が持てないでいることがわかった。

担任は、幸い職場体験が近いことから、この機会を通して自己理解を深め、進路への見通しが少しでも持てるようになれば、自分自身や学校生活にポジティブになれる一因にできるかもしれないと考えた。

今回の職場体験で訪問する事業所について、どんな職種でどんな仕事内容なのかを1つずつ説明していった。

Yは、話を聞きながらどの仕事も少人数グループでの活動になることから、行ってみようかという気持ちになってきたようだった。そして、Yは訪問先リストから、最終的に知っている先生がいるという理由から自分が通っていた幼稚園を選んだ。

3 職場体験に向けて取り組んだこと

いいところ探し

担任はYの自己肯定感を高めることをねらいとして、「ホットシート」や「リフレイミングシート」を使って「自分のいいところを探そう」と提案し、家庭にも協力を求め一緒に取り組んだ。

不安への対応

- ・朝、起きれるかどうか不安
起きる時刻や起こし方を決めておく。
- ・1日中、頑張れるだろうか
幼稚園で相談する先生を決めておく。
家庭への連絡の仕方を確認しておく。
- ・幼児が泣きやまない時はどうしよう
幼児への対応で困った時には、自分で判断しないで担任に助けを求める。
- ・幼児に無視されたらどうしよう
挨拶のトレーニングをする。

挨拶は「自分は心を開いていますよ」というメッセージなので、明るい挨拶ができれば幼児との関係もうまくいくことを伝え、一緒に行く生徒と共に練習をした。

意欲づけ

事前にエプロンの準備をしたり、絵本を読んだりして、モチベーションを高めるようにした。

4 頼られる、感謝される体験

Yは2人ペアで3歳児のクラスの配属になり、絵本を読んであげたり、一緒にお絵かき

をしたり、おやつの時のお世話や後片づけなどに取り組んだ。

その体験の中で「『お姉ちゃん先生！』って呼ばれ、手を握ってこられたり、こっちへ行こうと引っ張られたりすることがうれしく、ものすごく頼りにされてる感じがした。」と言っていた。

また、毎日の後片づけも頑張り、幼稚園の先生に「Ｙさんがいると助かるわ」と感謝されたとも言っていた。

5 職場体験のまとめ

Ｙは3日間、無遅刻で職場体験に参加することができた。最終日、Ｙは「1日目から、ものすごく疲れて休みたいと思ったけど、子どもと約束していたので頑張っていた。」と疲れた表情で学校に来た。

職場体験終了後のアンケートに、「幼稚園の先生の仕事は1日中、休まず動いているのでとても大変だと思った。自分も小さい頃、いっぱい迷惑をかけてきたんだと思った。」また、「園児に頼りにされてうれしかった。」という感想が書かれていた。

自分が両親、幼稚園の先生などから大切に育てられたことを改めて実感でき、またこの職場体験で再び出会った幼稚園の先生に温かく迎えられ、Ｙの自己有用感が高まった貴重な機会となった。

実践のポイント

1 丁寧に聞き取り、本心を引き出したこと

Ｙが進路調査に「わからない」と書いてきた理由を担当が丁寧に聞き取り、全てにおいてネガティブな気持ちになっているＹを理解し、サポートしようとする姿勢が職場体験につながった。

2 職場体験先を自己決定したこと

担任は進路相談の中で、職種や具体的な仕事内容について詳しく説明し、Ｙが職場を自分で選択できるよう支えた。

Ｙは職場リストから、知っている先生がいることが決め手となって幼稚園を選んだ。担任は、不安と闘いながらも自己決定したことをほめ、積極的に応援する姿勢をとった。

職場体験先が、直接自分の進路と結びつく場所とは限らない。キャリア教育は、勤労観・職業観を育てる教育である。働くことを通して、挨拶がしっかりできる、応答がしっかりできる、辛くても簡単に逃げ出さない自分をつくることも大事な視点である。

3 職場体験における不安への対処の仕方を具体的に考えたこと

不安や心配なことを書き出して、対処の仕方を具体的に考えていった。「挨拶」のトレーニングは、職場体験をやってみようという気持ちを高めていった。同時に、同じ職場に行く生徒と共に練習することで安心感も持つことができた。

また、不安への対応を事前に打ち合わせたことを通して、こんな時はこうすればいいということを自分で考えられるようになった。

4 自己理解を深めたこと

Ｙはこの職場体験で幼稚園の先生や幼児とのふれあいの中で自分を見つめ、自己理解を深めることができた。自分にもこういう時期（幼児期）があり、多くの人のお世話になりながら成長してきたということに気づき感謝の気持ちが湧いてきた。

幼稚園の先生の「Ｙちゃんはよく笑う、かわいい子だったよ」という言葉が温かくうれしい言葉としてＹの心に残ったようである。

また、幼稚園へ職場体験に行くために、母親と一緒に「どんなエプロンをしていこうかなあ」と探したり、考えたりする中で母親が幼児期のことを語ってくれたことも自分が大切に育てられたことに気づく要因になった。

□ 自己有用感を育てることの大切さ

自己有用感とは、「自分がどれだけ大切な存在であるかということをも自分自身で認識すること」です。自己有用感が育つことで、自分や相手を大切にし、人間関係が円滑になり、生きる力にもつながります。

□ キャリア教育の視点から

キャリア教育とは「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲態度や能力を育てる教育」です。

キャリア発達を促すために育成すべき能力として「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意志決定能力」の4つを掲げています。

本実践は「人間関係形成能力」の育成という点でみていくと、幼稚園の先生や幼児とのふれあいの中で「肯定的自己理解」が深まったこと、互いに支え合いながら仕事をしたことで、他者のよさや感情を理解し「自分の存在価値を感じる」ことができたことが挙げられます。

この3日間の職場体験がＹの自信につながり、学校生活を前向きに考える一因になりました。

自己有用感

奉仕活動や職場体験活動等の他者との交流体験を通して、他者を好意的に受けとめたり、他者との絆や社会とのつながりを感じとったりする中で「自己有用感」は獲得されていきます。

自己有用感とは「自分の属する集団の中で、自分がどれだけ大切な存在であるかということをも自分自身で認識すること」です。自己有用感は自分に自信を高め、安易に問題行動に走ることを抑止したり、危険なものに近づくことを抑制したりする働きをもちます。

自己有用感とは

他者の存在を前提として自分の存在価値を感じる
誰かの役に立てたという成就感
誰かに必要とされているという満足感

過去に学習や学校生活に関して否定的な自己概念を抱いている子どもはその自己概念のために前に進めなくなっています。ほめる、励ます、認めるなど肯定的な評価を積極的に行い、自己有用感を体験的に積み重ねていけるよう配慮し、工夫していく必要があります。

ところで、類似の言葉に「自尊感情」がありますが、「自己有用感」は「自尊感情」と比べ、他者の存在を前提としているという点に違いがあります。

自己有用感を支える要素

- 1 **自然体験の重視**
自然体験の中からは子どもが工夫し耐えることを学びます。
- 2 **遊びの見直し**
集団の秩序を守ることの大切さと相手との関係で「押したり、引いたりする」生活の知恵を身に付けます。
また、他への思いやりやいたわりの気持ちが育ちます。
- 3 **共同体験の大切さ**
共同で作業することを通して、協力・奉仕の心が育ちます。

学校で自己有用感を育てていくために

【第1段階】・・・心の安定

学校は保護者や地域の人々と情報を交流して子どものよい面を見つけることが必要です。子どもの良い面を生かせる環境づくりが大切なことです。集団遊びや宿泊体験、職場体験などで活躍させることで子どもの心は安定します。

【第2段階】・・・成就感

自分一人の力で最後までやり遂げさせましょう。教師は必要最小限の助言・援助にしましょう。自分の力で完成できると「やった！」という成就感と自信を獲得します。

【第3段階】・・・評価の工夫

失敗体験もチャンスと捉えます。結果より努力を認め、ほめ励まします。子どもは誰でもはじめはよく失敗するものです。失敗の中からいろいろ学んでいきます。失敗した時に周りの子どもたちの許容的雰囲気育てていくことも大事です。

【第4段階】・・・自己有用感の芽生え

第3段階で認め・ほめ・励ましたことを保護者や子どもの所属する集団に対してきちんと伝えることが大切です。

特に保護者に伝える場合にはよくわかるような言葉で伝えます。その時に教師の「わたしもうれしい。」という気持ちを加えて伝えると効果があります。

【第5段階】・・・自己有用感の形成

第2～4段階を繰り返して指導することによって自己有用感が子どもの中に形成されていきます。

自己有用感家庭で芽生える

自己有用感を育むために、家庭では次のことが有効です。

- 1 **スキンシップを通して温かさを伝えること**
- 2 **親子で一緒に過ごす体験**
- 3 **ほめる、励ます、認める声かけ**

「家の中で1番大切な宝はあなたよ。」
「とんぼはこうやってとるんだよ。ほら、とれた。」
「　　ちゃんのそういうところがお父さんもお母さんも自慢なのよ。」

自己有用感につながる言葉

子どもが大人に言われて1番うれしい言葉・・・それは「ありがとう。」です。

「ありがとう」

ドアを開けてくれた時など、子どものちょっとした気遣いに「ありがとう」を。
さらに「ありがとう。お母さん（先生）は、うれしいわ」と感激も伝えてみませんか。

「あなたのおかげよ」

「手伝ってくれてありがとう。　　ちゃんのおかげで早く終わったわ。とても助かったわ」
子どもが時間や労力をかけてしてくれたことに心を込めて感謝の気持ちを伝えていきませんか。

クラスの雰囲気がいやだと訴え、不登校になった生徒と学級への支援事例

キーワード：

いじめの訴えを聴く

児童生徒との面接

チームでの指導・援助・チームの作り方

過保護の理解

この事例解説では、不登校生徒とクラスへの指導・援助に取り組んだ新任教師の学びについてまとめました。

問題の概要

7月の下旬、I子の母親から、「I子が学校がいやだ。行きたくないと言っている」という連絡があった。家庭訪問をして話を聞くと、G子から挨拶しても無視されたり、素っ気なく冷たい態度を取られた。それから学級の中で自分が悪く思われているように感じて、登校したくなくなったとのことであった。

G子は、中学時代にI子をいじめていたというが（I子談。中学校の担任は確認できなかった）、高校入学後は特に仲の悪い様子は見られなかった。

また、母親によると、I子に対して「過保護に育てた」「わがままな言い分、行動を許してきた」という。I子は何をするにも母親を頼り、母親もまるで自分自身の経験や感情のようにI子を受け止めるなど、母子分離不安を思わせる状態であった。

学級へのかかわり

I子の不登校の要因を確かめようと、4月以来の生活の振り返りをテーマに、学級の一人一人と面談を始めた。

I子の欠席理由は「喘息」「体調不良」で一貫して説明した。

一人一人が「欠席しても自分は大事にされているんだ」と感じる事が学級づくりには大切だと思い、朝の出欠確認の際は、必ずI子の名前を呼び、配布物はその都度きちんとI子の机の中に入れ、I子の近況は時々学級で紹介するなどした。

担任は、どのような学級であればI子のような生徒が安心して登校できるのか悩んだ。

突然登校し、また不登校になった

対応の概要

登校刺激を控えるかかわりをした

I子とのかかわり

初めての家庭訪問では、I子が言う学校が嫌な理由を、うなずきながら、よく聴いた。登校を考えると頭痛や喘息の発作が起こるということで、当面、ゆっくりと休ませ、欠席連絡も連続する場合は、初日だけもらうことで合意した。

学校では、すぐに担任、相談係、学年長、副担任が核となるチームを作った。しばらくは、チームのメンバーで家庭訪問をした。I子は、自室にこもり、会おうとしないことが多かったが、I子と会えたときは、趣味（絵画やアニメ）の話を中心に、学校以外の話題で交流した。

I子とのかかわり

7月下旬、演劇部のI子は、地区高文祭の準備を手伝いたいと言って、突然登校した。周囲は驚いた。しかし2日間午後から登校して準備に参加したものの、また欠席が続いた。

チームでは、9月上旬の定期考査受験や下旬のクラスマッチ参加を勧めてみることにした。考査もクラスマッチも気にかけている様子だったが、実現はしなかった。

しかし、10月初め、文化祭の数日前、突然登校した。やはり演劇発表の準備を手伝おうとしてのこと、非常に元気な様子であった。しかし、文化祭当日は喘息のために休み、周囲をがっかりさせた。以後欠席が続いた。

チームでは、全体の流れとして、I子は上向きな状態になっていること、登校により、想像以上に緊張や疲れが生じていること、ここで登校を焦らず、ゆっくり対応すること、週1回のペースで家庭訪問をすること等を確認した。

学級へのかかわり

学級の協体制作りと、I子が学級に入りやすい雰囲気作りのため、学級が総力を挙げて行事や定期考査に取り組むよう働きかけた。

I子の受け入れ準備として、「喘息の説明」「お互いの性格や個性を大切に付き合い方」「安心して暮らせる学級」等についてできる限り時間を取ってガイダンスをした。

一人一人と面談を行った。G子は、I子を否定的に見ているわけではなく、むしろ登校時には様子を見守ったり、サポートしてもいいという気持ちがあることがわかった。

登校継続に向けて働きかけた

I子とのかかわり

12月になり、欠席が1/3を超えたことを伝え、この状況をどう乗り越えたらいいか考えさせたところ、I子から冬休みの補充を申し出た。

補充授業は皆勤で、冬休み明けも1週間順調に登校した。しかし、ある日、遅刻してきた時、その教科担任から、一言理由を話してから着席するように指導された。するとI子は、教室から出て、泣きながら母親に電話していた。チームでは、いつか機をとらえて、本気で取り組むつもりなのかどうか考えさせ、決心させる必要があると考えていた。そのため、学年長は、I子を帰宅させた。同行した担任から母親に事情を説明し、「こうしたことでは進級は難しい。指導力不足で申し訳ないが、進路変更も含めて考えてほしい」と話した。

翌日は欠席したが、あとは休まずに登校した。

実践のポイント - 初めて担任しての学び -

誰もが安心して暮らすことができる学級にするには、生徒一人一人をよく理解するための面談がよかった。自分の価値観を外し、生徒の考えや気持ちを批判せず聴いていたら、次第に本音を言うようになった。

担任として、I子の論理で聴き、I子の歩幅で考えたのがよかった。チームで対応したため、安心してそうした役割がとれた。

学級づくりをする上で、「いじめ」「個性」「居心地のいい学級」などのテーマについて、資料を使いながら、できるだけ時間を取ってガイダンスを実施したことがよかった。I子の再登校を温かく受け入れることにも役立った。

空席でも机の上に物を置かない、プリントはきちんと中に入れる、休んでいても、朝のSHRで必ず呼名をする、時々近況を知らせるなど、周囲の生徒が「欠席しても大事にされているんだなあ」と感じられることが大切だと思った。

いつもI子の席が空いていて憂鬱だったがI子に関わっていくにつれ、それまで気づかなかったI子のよさに気づきだした。するとI子の考えや受け止め方に共感できるようになり、I子はさらに心を開いてくれるようになった。これが「生徒理解」かなと思った。

学校を休むことは、学校に疲れているからで、I子には必要な行動。十分休んだら再び歩き始めるとチームとして考えたら、担任としても心の余裕が出た。

再登校しても、I子と何度も面談した。I子の考えを聞き、理解をしようと思いつけた。

周囲の先生方のサポートがありがたかった「I子を理解し、付き合っていくことは、あなたの財産になる。手伝えることはするから」「俺たちにできることは何でもするよ」「あなたのせいでI子が不登校になったわけではない。I子の成長にとって必要だからなったんだよ」「後のことは任せて、安心して家庭訪問に行ってくださいよ」など心の支えになることをいっぱい言ってもらった。

生徒から「先生がわからない」と言われた。自分をわかってもらうために、自分は何が好きで、何が嫌いか、何を許すことができないのかなど、学級で何度も話し、伝えることにこだわった。「先生の考え方について行けない」という生徒もいたが、「担任像」がはっきりして、本音を言いやすいという生徒が多かった。

いじめの訴えを聴くシート

いじめを受けた子どもは、いじめた相手に対する怒りや恐怖、不安だけでなく、自分が悪いからこうなったり、屈辱感や自己否定的感情、親に申し訳ない思いなどに苦しめられています。まずは、いったいどのような出来事があったのか、そのときどんな思いでいたのかを丁寧に、丁寧に聴き、わかってあげることが大切です。シートを活用して、事実を丹念に聴き取り、その子が、そのときに感じたことや思ったことを、できるだけ等身大に理解していきましょう。

いじめの訴えを聴くためのシート（書き方ガイド）

1 枚目

ひとつの場面を1枚のシートに記入します

【 年 組 番氏名 _____ 】 記入 年 月 日

いじめの状況をしっかりつかむシート

いつ: _____ のとき

どこで: _____

誰 が: 直接関わった人: _____

 周りで見ていた人: _____

 止めようとした人: _____

 その他の人: _____

できごとのあらまし:

どのような場面で、どのようなことが起きたのか、簡潔に書きます。

具体的な状況図

いじめが起きた場面を図示します。どこに誰がいたのか、どのような順番でどのような動きがあったのかなど、記号や矢印なども駆使して作図します。

2 枚目以降

状況説明

番号	相手(言ったこと・したこと)	自分(言ったこと・したこと)	自分が感じたこと・思ったこと
1	いじめた人や周囲にいた人が、いじめを受けた本人に対して言ったことやしたことを書きます。言ったことは、逐語的に書きます。	それに対して自分が相手に対して言ったことやしたことを書きます。言ったことは、逐語的に書きます。	相手から言われたりされたりしたとき、また、自分が言ったときやしたときに、どんな気持ちや思いが生じたか書きます。
2			
3			
4			
5			
6			
7	<div style="background-color: red; color: white; padding: 10px; border-radius: 15px;"> <p>、 は、番号1、2、3、...と交互に改行して書いていきます。 は、 、 でのそれぞれの感情や思いを書きます。</p> </div>		

いじめの訴えを聴くためのシート（記入例）

1 枚目

【高1年D組3番氏名 W太郎】

記入 ×年 月 日

いじめの状況をしっかりつかむシート

いつ: 月 日(金)3校時が始まる直前 のとき

どこで: 2階東トイレ

誰が: 直接関わった人: M男

周りで見ていた人:

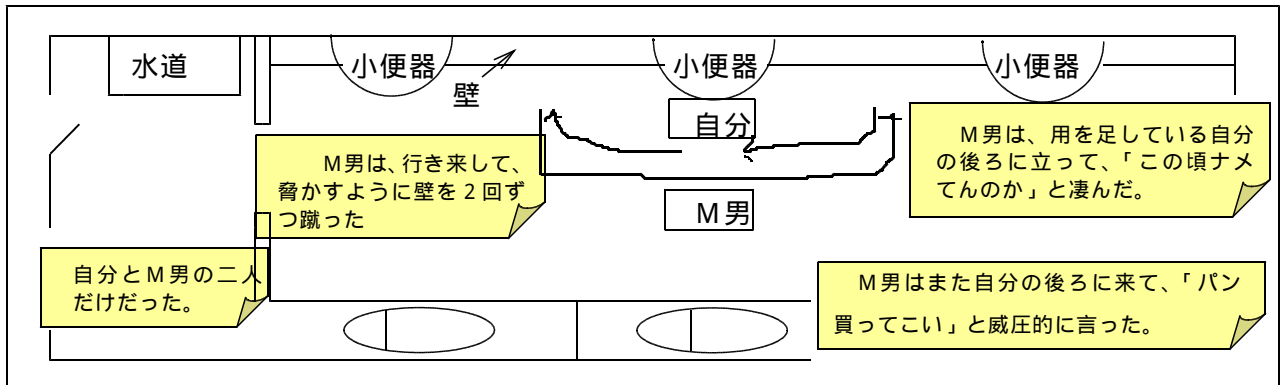
止めようとした人:

その他の人:

できごとのあらまし:

小便をしていると、M男がいきなり背後に来て、脅し文句と壁を蹴って脅かし、「パンを買ってこい」と言った。

具体的な状況図



2 枚目以降

状況説明

番号	相手(言ったこと・したこと)	自分(言ったこと・したこと)	自分が感じたこと
1	M男が、小便をしている自分の背後に立った。		何かされるかと思って、恐かった。
2		目を合わせないようにじっと前を向いていた。	
3	で「何で昨日パシリに行かなかった。この頃ナメてんのかオマエ」と言った。		威圧していると思った。
4		黙っていた。	何も言えなかった。
5	に移動して、壁を2回、足でけっこう強く蹴った。		足を蹴られるかもしれないと思った。用は終わったが、そのままの方がいいと思った。
6		そのまま動かないでいた。	
7	に移動して、同じように壁を2回蹴った。「ザケンなよ」とも言った。		どうしようかと思った。恐かった。

いじめを受けた子どもの話を、ひとつひとつ確認しながら丁寧に聞き、事実と子どもの気持ちをしっかりと理解することに役立つためのシートです。教師が聴きながらこのシートに記入したり、最初に子どもに書いてもらい、それをひとつひとつ確認していったりするとよいでしょう。その子の状況に応じて活用しましょう。

【参考文献】・渡辺康磨,『セルフ・カウンセリング』,ミネルヴァ書房 1993

児童生徒との面接

児童生徒理解は、その児童生徒に対して、「みてる」「きいてみる」「やらせてみる」ことで、その児童生徒「についてわかる」(素材・情報をわかる)、その児童生徒「をわかる」(素材・情報を再構成して全体像や内面をわかる)ことと言えます。こうした観点から児童生徒理解を考えてみます。

児童生徒「をわかる」とは

児童生徒「をわかる」とは、その児童生徒に関するさまざまな素材や情報を得て(児童生徒「についてわかる」)、それらの意味や関係性を見つけたり、本人の受け止め方を考えたりしながら、

児童生徒の独自の考え方や感じ方、物事の見方は何か
友人や親、教師など、重要な他者とどんな関係になっているのか
児童生徒をとりまく環境状況や出来事を、本人はどう受け止めているのか
これらが、いつから生じて、どのように変化し、これからどのような見通しが展望できるのか

などを理解することと言える。

児童生徒「をわかる」ために

児童生徒「についてわかる」から児童生徒「をわかる」ためには、

- ・「見てみる」(観察する)
- ・「やらせてみる」(課題や検査をさせる)
- ・「聴いてみる」(相談面接をする)

ことが必要である。ここでは、「聴いてみる」ための要点をまとめた。

他の先生や保護者、他の児童生徒に、その児童生徒についてインタビューできること。そのためには、日頃コミュニケーション(*)をよくとっておくことが求められる。その児童生徒本人に聴いてみるときも、日頃のコミュニケーション(かかわりの質や量)が基盤になる。その児童生徒の言うことを正確に把握すること。本人はそう言いながらどんな気持ちでい

るのか、非言語的なサインも参考にしながらわからせようとする。
わかったといっても、それはこちら側のことではない。その児童生徒に「私はこんなふうに理解したが、それいいのかどうか」を尋ねる。こちらがどのようにわかったのかを伝えて、初めて相互にわかり合うことになる。

(*)キーワード解説「コミュニケーションのとり方」参照

相談面接をする際の留意点

なぜ、何のために
行う面接
なのかを
意識する

子どもの言うことをしっかり聴いて理解しよう
子どもの苦戦状況をちゃんとわかって
子どもに丁寧に説明して非に気づかせよう
子どもが受け入れられるように、アドバイスしよう
など

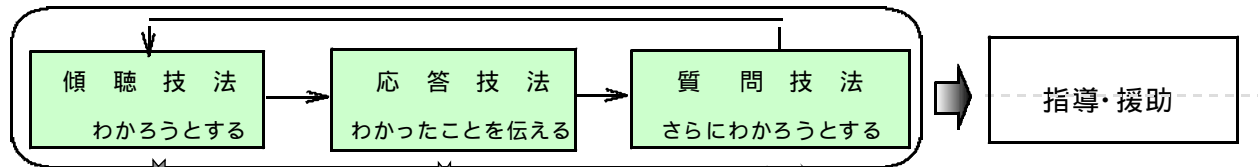
それが
今、でき
ているの
かを意識
する

子どもはしっかり聴いてもらったと思っているか
子どもは苦しさはわかってもらえたと思っているか
子どもは非を責められたと思っていないか
子どもは指示を押しつけられたと思っていないか
など

教師は、この面接で何をしたいのか、それができているのか、子どもにとっては、結局何をされたことになっているのかを意識しよう!

面接の基本的な技法は、「うなずき」や「相づち」を打ちながら聴き、わかったこと（そのキーワード）を「繰り返す」こと、話された事柄や感情を（表明されない感情も含めて）「つまりあなたは～なので～と感じているのね」と伝えること、さらに、児童生徒の受け止め方や感じ方に近づくために、具体的にもう少し詳しく教えて欲しいと「質問」をすること

アセスメント（問題状況・苦戦・資源の把握）



相手の枠で聴く

- ・うなずき、あいづち
- ・キーワードで返す（繰り返し）
- ・**応答パターン**で返す

先入観や思いこみ、決めつけ、偏見を持って聴かない

もっと相手の話をよく理解するための質問

- 「そのことについて、もう少し話を聞かせて？」
- 「例えばどういうこと？」 「具体的に言えば？」
- 「別な言葉で言えば？」
- 「もう少しわかりやすく言えば？」
- 「そのときはどんな気持ち？」 「今はどんな気持ち？」

問題の解決に向かうための質問

- 「どうなればいい？」
- 「今まででうまくいったことは？」
- 「どんなことならできそう？」
- 「どうして欲しい？」
- 「どうしてできたの？」

応答パターン

「（ ）という状況なので（ ）なんですね」
 「（ ）ができないので（ ）なんですね。
 「だから（ ）したいと思うんですね」
 「つまり、あなたは（ ）なので、（ ）と感じているんですね」

という形で返す

応答技法は、相手の経験したこと、感じていること、望んでいることなどを、できるだけ確に捉えること。そしてそれを相手に伝え返して確認すること

「傾聴」の効果

- ・自分の話をじっくりと聞いてもらえることで、心が落ち着き、安心する。
- ・相手の人と近づいた感じがする。
- ・相手にうなずいてもらえるとうれしくなる。
- ・大切にされていると感じる。
- ・自分は自分でいいんだと肯定（自己肯定感）するようになる。信頼感をもつ。
- ・自分が考えていることに気づく。整理することができる。
- ・自分の考えが明確になり、行動に結びつきやすくなる。

【参考文献】

- ・大野精一『学校教育相談 理論化の試み』ほんの森出版 1997年
- ・國分康孝『カウンセリングの技法』誠信書房 1979
- ・福島脩美『カウンセリング演習』金子書房 1997

過保護の理解

「保護」と「過保護」の区別は難しい面があります。ここでは、親が子どもに先んじて何でもやってあげる、子どもに負担がかかりそうなことはさせない、こどもの非を認めず、他に責任転嫁するかわり方を「過保護」と考えます。過保護は、ナルシズム（万能感・自己中心性・うぬぼれ）や劣等感を強めます。いわば、わがままで、傷つきやすい子どもになりがちと言えます。

過保護とは何か

「過保護 = 問題」ではない。問題となる過保護は、次のような保護を与えていることである。

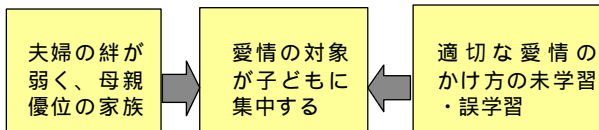
現在の発達段階に相応した保護を過剰に与えている
現在の発達段階以前の保護を引続き与えている

- * 自分の尺度で子どもを支配する
- * 先回りの保護・干渉を与える
- * 内心、子どもに受動的、依存的であることを求める

受動的・依存的（特に母親への依存）
母子分離不安に結びつきやすい
自立の遅れや困難に結びつきやすい

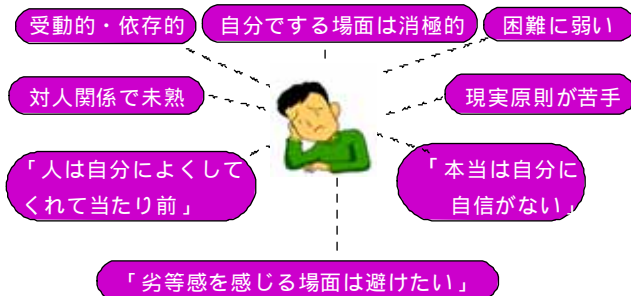
過保護ではなく「甘えの感情を満たす」= 子どもの感情を受け止め、共に体験し、子どもの感情の成長を助けることが有効

過保護になりやすい家族



- ・ 自立を願いつつも、いつまでも自分を頼ってほしいと思う
 - ・ 子どもを通して自己実現を図ろうとしている
- 「過保護をやめよ」は「子どもを愛するな」と同じ意味

過保護の子どもの特徴



過保護に育てられた子どもへの対応

「適切な行動」を学習させる（未学習を学習させる）

リレーション（親密感・信頼感）を十分形成する

- ・ リレーションがない状態で要求したり、叱責すると、拒否的になったり、不安を高める。

役割を与える

例：班活動での役割や風呂掃除など、学校や家庭で役割を与え、できたらほめる

ギブ・アンド・テイクを教える

例：何かしてもらったら「ありがとう」と言わせるなど、黙っていても与えられる生活を改善させる

やり方を教え、試行錯誤を見守り、できたことをほめよう

過保護な親への対応

教師の方針を説明し、了解してもらう

- ・ 本人に、このように振る舞ってほしいので、かくかくしかじかと伝えます。ご了解いただけますか？」
- ・ 「今度、このことをきつく言いますので、不満を聴いていただきながらも、本人の肩を持たないでくださいますか」

夫婦そろって面談に来てもらう

- ・ 夫婦の協力やコミュニケーションを深め、夫婦の絆を強めるチャンスになる

抽象的・批判的な要求はしない

- ・ 「甘やかさないで下さい」は抽象的で批判的にも聞こえる
- ・ 例えば「本人に、直接自分から言うようにとってください」と具体的にお願いする。

保護者の話によく耳を傾ける

- ・ 保護者の考えや気持ちをよく聴き、保護者ができることを一緒に考えていく。



【参考文献】・菊地和典編著、『親、教師、友人と子どもの関係』、開隆堂出版株式会社、2003

- ・ 松尾恒子 『母子関係の臨床心理』、日本評論社、1996
- ・ 「自立心を育てる」『児童心理 2006 6月号』、金子書房、2006

研究のまとめ

本研究の目的は、平成18年度研究で作成した「事例に即した手引き」を継続して作成し、本県教職員が実際に指導・援助を行った多様な実践事例における理解や指導・援助のポイントを引き続き提供することで、教職員の日常の教育実践に生かし、学校教育相談の充実に役立てようとするものである。ここではその成果と、今後の課題についてまとめることとする。

1 研究の成果

(1) 事例からの学びをとおした児童生徒への指導・援助に関する基本的な考え方

ア 学校教育相談の定義に基づきすべての児童生徒の適応を促す上で必要不可欠な指導・援助の視点から、学校教育相談の在り方の全体像（実践主体、対象者、対象領域、指導・援助水準、指導・援助方法等）を明らかにすることができた。

イ 教職員の専門性にかかわる課題から、事例をとおした具体的、専門的な学びを積み重ねる営みが教職員の専門性に寄与することを明らかにすることができた。

(2) 事例に即した手引きの作成

ア 平成19年度「事例に即した手引き」において、平成18年度研究の枠組に則り、「事例解説」「キーワード解説」の作成を継続して進め、「校種」「対象領域」「指導・援助水準」を軸とする事例の分類、「テーマ別」分類、「キーワード」分類の視点から、Webページを構成、作成することができた。

イ 事例を整理する枠組が明確になり、共通のフォームで事例を蓄積することができた。

ウ 事例からの学びを広げ、教職員の日常の実践により生かすため、項目分類において、事例が複数以上ある項目について、事例解説に示す実践のポイントの内容をA4版1枚程度に整理し、リーフレットにまとめることができた。

(3) 事例からの学びをとおした児童生徒への指導・援助に関する研究のまとめ

学校教育相談の在り方に基づいた事例の分類整理と事例に即した手引き、事例からの学びを広げるリーフレット、及びWebページの作成ができたことにより、教職員の日常の実践に生かしやすくなり、児童生徒の指導・援助に役立てることにつながると思われる。

2 今後の課題

(1) 学校で教師が活用しやすくするためには、多様で幅広く、学ぶべき点の多い実践事例を継続的に収集するとともに、教職員のニーズに基づくWebページの構成について工夫を重ねていく必要がある。

(2) 「キーワード一覧」は「あいうえお順」であるが、解説数が増えることによってテーマ別分類で示した帰納的な項目の設定が可能になり、教職員の共通理解、適切な指導・援助の展開に活用しやすく、利便性を高めることができると考える。

(3) 「いじめ対応実践事例集」(2007, 岩手県教育委員会)をPDF化しWebページに提供する。

(4) 学校教育相談における事例研究の方法を検討し、事例による学びの質的向上を図って行く必要がある。

【引用文献】

- 大星栄子・菅野公男・木村史彦(2005),『学校不適応児童生徒に対する指導・援助に関する研究』, 岩手県立総合教育センター教育研究160(CD版)
- 大森正志・佐藤一也・木村史彦(2006),『学校不適応児童生徒に対する指導・援助に関する研究』, 岩手県立総合教育センター教育研究161(CD版)
- 大森正志・佐藤一也・木村史彦(2007),『学校教育相談の在り方に基づく児童生徒への指導・援助に関する研究 - 事例に即した手引の作成 - 』, 岩手県立総合教育センター教育研究162,(CD版)
- 大野精一(2007),『第35回岩手県学校教育相談研究会並びに岩手県高等学校教育研究会教育相談部会紀要』, p17

【参考文献】

- 秋田喜代美・能智正博(2007),『事例から学ぶはじめての質的研究』, 東京図書
- 石隈利紀(1999),『学校心理学』, 誠信書房,
- 石隈利紀, 山口豊一, 田村節子(2005),『チーム援助で子どもとのかかわりが変わる』, ほんの森出版
- 岩手県教育委員会(2005),『LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引』
- 榎本英剛(1999),『部下を伸ばすコーチング』, PHP研究所
- 太田仁(2005),『たすけを求める心と行動』, 金子書房
- 大野精一(1997),『学校教育相談 - 理論化の試み』, ほんの森出版
- 大野精一(1997),『学校教育相談 - 具体化の試み』, ほんの森出版
- 小澤美代子(2006),『続上手な登校刺激の与え方』, ほんの森出版
- 金子賢(1992),『教師のためのロールプレイング入門』, 学事出版
- 北島貞一(1995),『自己有用感 - 生きる力の核 - 』, 田研出版
- 河村茂雄(2006),『学級づくりのためのQ-U入門』, 図書文化
- 河村茂雄(2006),『Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営』, 図書文化
- 河村茂雄(2007),『集団を育てる学級づくり12か月』, 図書文化
- 河村茂雄(2007),『教師のための失敗しない保護者対応の鉄則』, 学陽出版
- 菅野純(2003),『問題行動へのアプローチ』, 開隆堂出版
- 菊地和典編著,(2003)『親、教師、友人と子どもの関係』, 開隆堂出版
- 北尾倫彦(2003),『子どもをとりまく問題と教育 学校不適応の心理と指導』開隆堂出版
- 黒沢幸子著(2004),『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
- 月刊生徒指導編集部編(1995),『いますぐできるいじめ対策』, 学事出版
- 國分康孝(1979),『カウンセリングの技法』, 誠信書房
- 國分康孝(1983),『カウンセリング教授法』, 誠信書房
- 國分康隆監修(1992),『ヘルピングの心理学』, 講談社現代新書
- 國分康孝(1999),『論理療法の理論と実際』, 誠信書房
- 國分康孝・国分久子(2003),『育てるカウンセリングによる教室課題対応全書6いじめ』, 図書文化
- 國分康孝監修(1997),『スクールカウンセリング事典』, 東京書籍
- 國分康孝・小林正幸・相川充(2004),『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』, 図書文化
- 小林正幸(2002),『先生のための不登校の予防と再登校援助』, ほんの森出版
- 佐藤一也(2003),『会議型コンサルテーション』,『学校心理学ハンドブック』, 日本学校心理学会編 教育出版

佐藤一也(2004),「作戦会議を核とするチームでの指導・援助体制づくり」,『月刊学校教育相談』
11月号,ほんの森出版

佐藤一也(2005),「転勤1年目,相談教師として何をするか」,『月刊学校教育相談』5月号,ほん
の森出版

児童心理(2005)6月号臨時増刊,『軽度発達障害の子への援助の実際』,金子書房

児童心理(2006)6月号,『自立心を育てる』,金子書房

児童心理(2006)6月号増刊,『いじめの予防と早期解決』,金子書房

児童心理(2007)4月号増刊,『一人ひとりを生かす集団づくり学級づくりの実際』,金子書房

児童心理(2007)12月号増刊,『学校教育相談の実際』,金子書房

嶋崎政男(2004),『担任の救急箱』,ほんの森出版

園田雅代他(2002),『教師のためのアサーション』,金子書房

高橋良臣(1993),『登校拒否にかかわる25の視点』,学事出版

平木典子(2001),『こころを癒すほめ言葉の本』,大和出版

福島脩美(1997),『カウンセリング演習』,金子書房

日本学校心理学会編(2004),『学校心理学ハンドブック』,教育出版

堀内聰・真仁田昭(2003),『子どもをとりまく問題と教育 不登校』,開隆堂出版株式会社

松尾恒子(1996),『母子関係の臨床心理』,日本評論社

真仁田昭・小玉正博・沢崎達夫(2003),『子どもをとりまく問題と教育 いじめ』,開隆堂出版

村山田正治・滝口俊子(2007),『事例に学ぶスクールカウンセリングの実際』,創元社

山本力・鶴田和美(2002),『心理臨床家のための「事例研究」の進め方』,北大路書房

渡辺康麿(1993),『セルフ・カウンセリング』,ミネルヴァ書房