

平成18年度（第50回）
岩手県教育研究発表会発表資料

教 育 相 談

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19年1月10日
岩手県立総合教育センター
教 育 相 談 室
大森正志 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
学校教育相談の在り方に基づく児童生徒への指導・援助に関する基本的な考え方	1
1 学校教育相談に関する現状と課題	1
2 学校教育相談に関する課題改善に向けた基本的な考え方	2
3 学校教育相談の在り方についての基本的な考え方	2
事例に即した手引きの作成についての基本的な考え方	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) 事例に即した手引きの提示について	5
(2) 事例に即した手引きの構成	5
(3) 「校種」「対象領域」「指導・援助水準」を軸とする事例の分類	6
事例に即した手引きの実際（一部抜粋）	11～22
研究のまとめ	23
1 研究の成果	23
2 今後の課題	23

【引用文献】

【参考文献】

【参考資料】（発表会当日配布）

研究目的

学校教育相談は、児童生徒が学習面や進路面、生活面における問題や課題を改善し、学校生活によりよく適応していくための指導・援助を図っていくことをねらいとしており、多様化、複雑化する児童生徒の状況を理解し、児童生徒や教師、保護者等のニーズに応じて、きめ細かく、柔軟に対応することが強く求められている。

そのためには、実践事例や知識、スキル等を紹介した研究、文献、事例集等の資料を活用し、教職員自らの指導・援助に生かしていくことが有効である。しかし、そうした資料は、特定のカウンセリング理論やスキルに基づいて構成され、その理論やスキルの有用性や汎用性を示すものであったり、不登校やいじめ、集団への不適應など、特定の教育課題に特化して構成されていたりするものが多く、幅広く多様な教職員の指導・援助に生かすににくい面があると思われる。

このような状況を改善していくためには、平成17年度研究の成果をふまえ、さらに各校種での成功例だけでなく失敗例や成果を判断しにくい例なども含めた多様な事例における理解や対応のポイントを示すことで、教師の教育実践に直接・間接的に生かす必要がある。あわせて、学校教育相談の在り方（主体や対象、目的、領域、方法等）に基づき、いつ、誰が誰に、何について、どのようなねらいや方法で行った指導・援助であるかを整理して提示することにより、学校での組織的・計画的活用に資する必要がある。

そこで、この研究は、教職員が実際に指導・援助を行っている事例の理解と対応への指針や示唆を得やすいようにまとめた事例に即した手引きを作成することで、学校教育相談の充実に役立てようとするものである。

研究内容と方法

1 研究内容と方法

- (1) 事例に即した手引きの作成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) 学校教育相談の在り方に基づく児童生徒への指導・援助に関する研究のまとめ

学校教育相談の在り方に基づく児童生徒の指導・援助に関する基本的な考え方

1 学校教育相談に関する現状と課題

今日、学校教育においては、多様化、複雑化する児童生徒の実態や、児童生徒、保護者の多様なニーズに適切に応えていくことが期待されており、そのため、教職員には、児童生徒の発達や成長に応じたきめ細かく、柔軟な指導・援助ができる専門性が求められている。

中央教育審議会専門職大学院ワーキンググループの審議経過（2005,6,6）においても、「教育を取り巻く社会状況がこれまでになく大規模かつ急激に変化し、また、子どもたちの学ぶ意欲の低下や規範意識・自律心の低下、社会性の不足、いじめや不登校等の深刻な状況など、学校教育が抱える課題が一層複雑化・多様化しており、このような変化や諸課題に対応しうる高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量ある教員が求められている」としている。

このような教職員の専門性は、学校での自らの指導・援助実践をとおして獲得したり、他の教職員の指導・援助実践に学び取ったり、さらには科学的・学問的知見にも学んだりしながら向上させていくものとする。学校教育相談においては、こうした専門性の獲得や向上にあたって、実際の指導・援助事例から学ぶべきポイントを示し、体系的に整理して共有し合うことが求めら

れている（大野,2003-2004）。しかしその実現にあたって、学校教育相談では、次の4点が課題となっている。

学校教育相談の在り方、すなわち学校教育における学校教育相談の全体像（役割、指導・援助の対象領域や水準、具体的方法等の定義）が共有されていない。

学校教育の中で、学校教育相談担当者がどのように専門性を発揮し、どのような役割を果たしているのか、実践的、体系的に示されていない。

学校教育相談における実践事例からの学びを、組織的、計画的に生かすための枠組、特に学校教育相談の中核となる「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次的指導・援助段階における枠組が提供されていない。上記のため、学校教育相談が固有の教育実践として確立されておらず、校務分掌としても安定性（人によって仕事内容が左右されない）、一般性（誰もが担当する）、必要性（教育相談でなくてはならない役割がある）に欠け、学校教育への貢献が限定的になっている。

2 学校教育相談に関する課題改善に向けた基本的な考え方

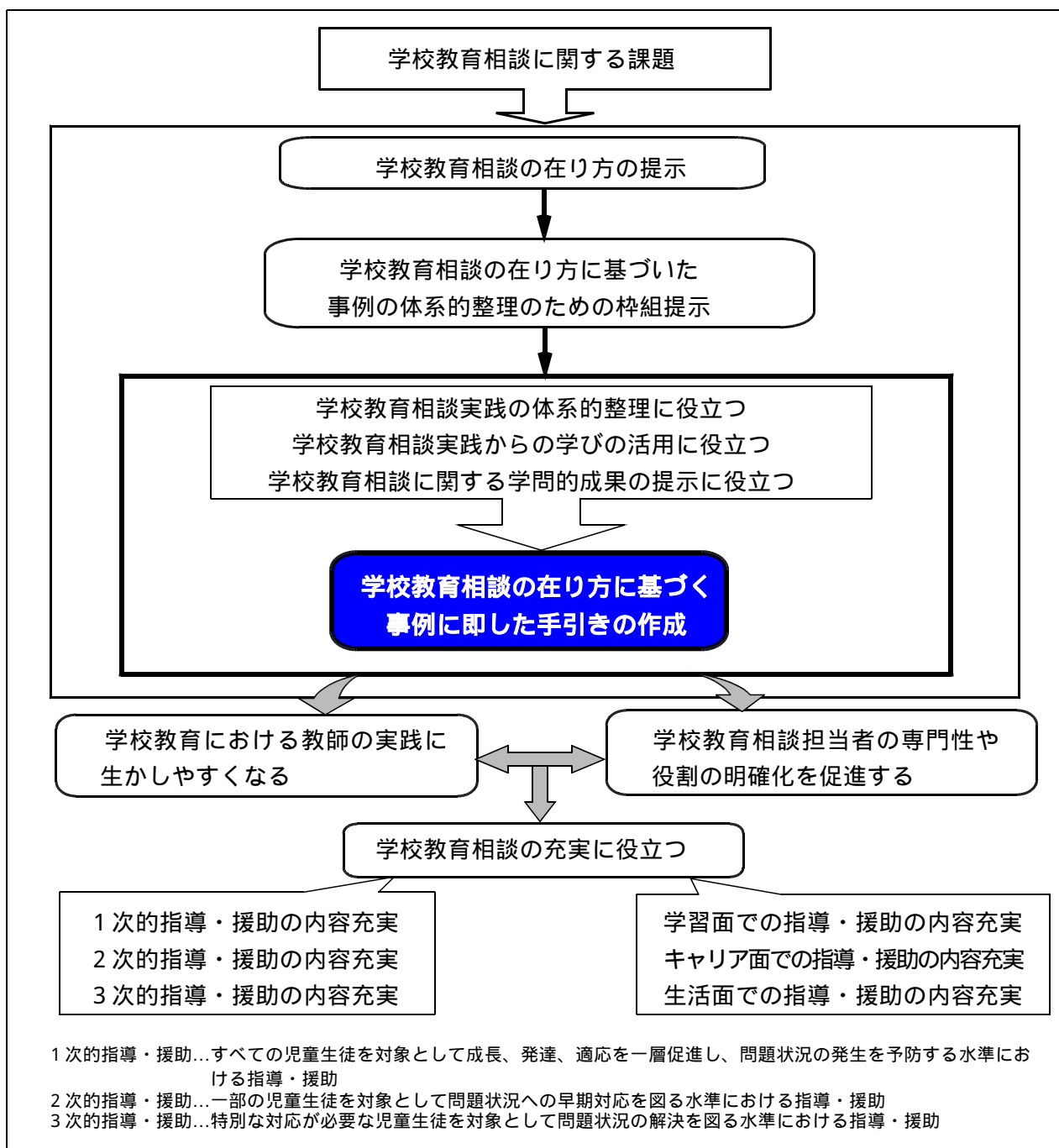
学校教育相談に関する課題の改善に向けた基本的な考え方を示したのが【図1】（3頁）である。学校教育相談の在り方を明示し、それに基づいて、事例を体系的に整理するための枠組を示す。事例をその枠組に分類整理した手引きを作成することによって、学校教育相談における実践事例の位置付けが明確になされ、指導・援助の必要性に応じた事例の活用がしやすくなり、学校教育相談実践の体系的整理に役立つ。

事例に即した手引きの中では、実践事例を「問題の概要」や「対応の概要」「実践のポイント」とに分けて、簡潔でわかりやすい表現や分量でまとめることにより、学校教育相談実践からの学びの活用に応じる。さらに事例内容に関連するキーワードの解説によって学問的な知見を紹介することで、事例の理解を深めたり、今後の学習や研修の契機にすることができたりして、学校教育相談に関する学問的成果の提示に役立つ。

このような事例に即した手引きの活用を通じて、学校教育における実践を日々の教育活動に生かすやすくなるとともに、学校教育相談担当者の専門性や役割の明確化を促進しやすくなり、学校教育相談の充実に役立つものと考えられる。

3 学校教育相談の在り方についての基本的な考え方

これまで学校教育相談は、「一人一人の生徒の人格の調和のとれた発達を促すために、重要な機能を担う生徒指導の課題として、一人一人の生徒の教育上の諸問題を取り上げ、本人又はその親、教師などがその望ましい在り方を見い出すことができるよう指導・援助する」（文部科学省, 1990）ものにとらえられてきた。また「児童生徒が自分の課題または問題について自己理解し、どのようにすると解決を図れるかを洞察し、自らの内にもつ力によって自己を変容していくとき、その過程を援助する教育活動を言う」（全国教育所連盟, 1989）や、「担任及びすべての教師が、カウンセリング・マインドをもって教育活動を行うこと。カウンセリングマインドとは、相談的な心とか、見方、態度をいうもので、カウンセリング関係において特に大切にされる心構えと云ってよいもの」（小泉, 1995）など、さまざまに定義されてきた。しかしこうした諸説の中で、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



【図1】学校教育相談に関する課題改善に向けた基本的な考え方

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もの（大野,1997など）は少ない。

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なかつたり、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くなつたりしている。このような状況を改善するための第一歩として必要なことは、学校教育相談の在り方を明確にして、且つ共有することである。そして学校での実践を学校教育相談の在り方に基づき、体系的に整理していくことである。それによって、教職員の実践に学びながら、学校教育相談の専門性を明確にしていくことにつながるものとする。

このようなとらえに基づき、教育相談室では、学校教育相談の実践主体、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し、学校教育相談を次のように定義づけた。

学校教育相談とは、教師が主体になり、学習・キャリア・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。

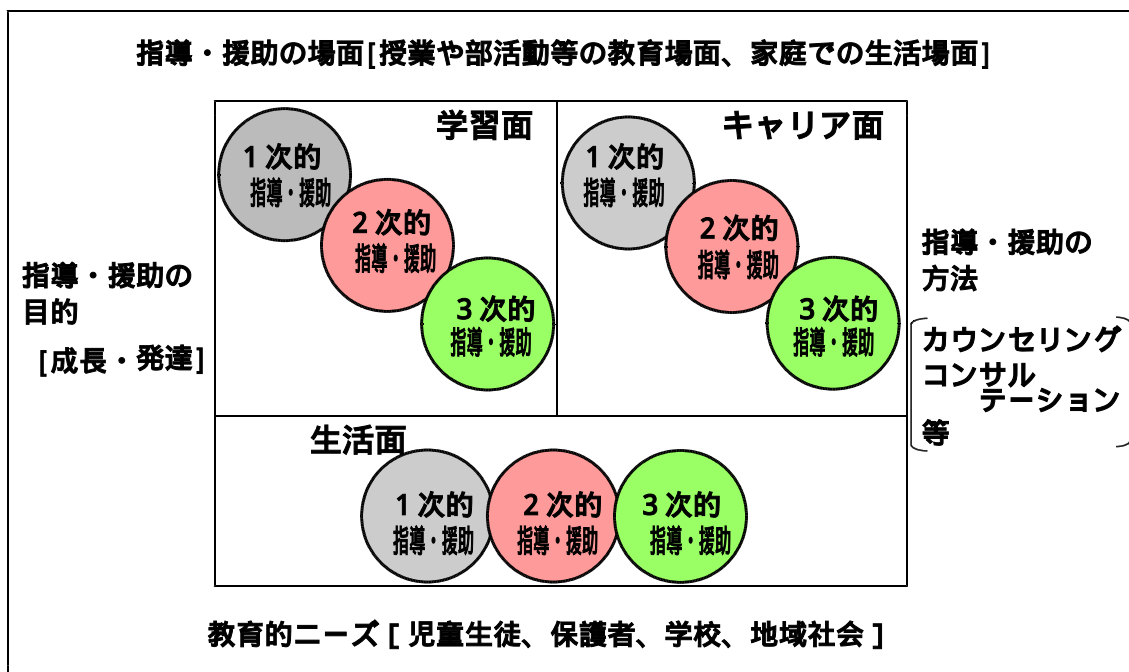
学校教育相談の目的は、生涯的視点に基づく児童生徒一人一人の成長・発達に向けた指導・援助であり、その現在通過点としての学校生活や家庭生活における適応を図るものである。

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、教師のニーズ及び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。そしてその方法として、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。（2006年作成）

上の定義に基づく学校教育相談の在り方を図示したのが【図2】である。この図は、学校教育相談が、児童生徒や保護者、学校、地域社会の教育的ニーズに基づき、指導・援助の目的、方法、場面（授業や部活動等の教育場面、家庭での生活場面）に応じた、学習面、キャリア面、生活面における1次的、2次的、3次的指導・援助としてとらえられることを示している。



【図2】学校教育相談の在り方

事例に即した手引きの作成についての基本的な考え方

1 事例に即した手引きをまとめる基本的な方向性

(1) 事例に即した手引きの提示について

「事例に即した」とは、次のことを意味する。

本県の教職員が実際に取り組んだ、身近で多様な事例を取り上げる。
一般論ではなく、この事例から実践のポイントとして学びとれることを提示する。
事例内容に関連する知識やスキルなどの学問的成果を紹介する。

従って取り上げる事例は、成功例ばかりでなく、うまくいかなかった例や結果が曖昧な例なども含める。また実践から学び取る指導・援助のポイントは、例えば「アセスメント」や「チームでの対応」、「家庭との連携」、「専門機関との連携」等に焦点化して提示する。それらは、読みやすさや印刷や配付の利便性を考慮し、それぞれA4サイズ1～2枚を基準とする。

(2) 事例に即した手引きの構成

事例に即した手引きは、「事例解説」と「キーワード解説」から成る。

ア 「事例解説」の構成

「事例解説」は、内容面では、基本的に「問題の概要」「対応の概要」「実践のポイント」で構成し、問題や対応の概要理解を踏まえて、指導・援助のポイントを示すことをねらいとしている。以下に、「事例解説」の主な構成部分について説明する。

問題の概要

事例の匿名性を確保することも考慮し、必要最低限の理解が図られるよう、事例内容を簡潔に紹介している。事例によっては、「取組の概要」などの表記にしている。

対応の概要

指導・援助の経過を踏まえながら、その要点をまとめている。事例によっては、「問題の概要」と合わせてまとめている。

実践の ポイント

事例の特徴や優れた点、事例から学ぶべき点などをまとめている。「事例解説」では、この部分を最も重要視している。「実践からの教訓」といった表記もある。

分類番号 【01-A1-001】

最初の数字は校種の表示である。「01」は小学校、「02」は中学校、「03」は高等学校を示している。次の記号と数字の組み合わせは対象領域と指導・援助水準を表示する。「A」は学習面、「B」はキャリア面、「C」は生活面を、続く「1」は1次的指導・援助、「2」は2次的指導・援助、「3」は3次的指導・援助を示している。「A1」は、学習面における1次的指導・援助であることを示している。最後の部分は、事例の通し番号である。「001」は最初の事例であることを示している。

タイトル

タイトルは、事例の内容や指導・援助などが端的にわかるように付けている。タイトルの上には、指導・援助方法や学年などを記している。

キーワード

キーワードは、事例理解の鍵になる言葉を拾っている。とくに、事例の理解を深めたり、関連する知識を広げたりするのに役立つように「キーワード解説」をしているものは、塗りつぶしをかけている。

イ キーワード解説の構成

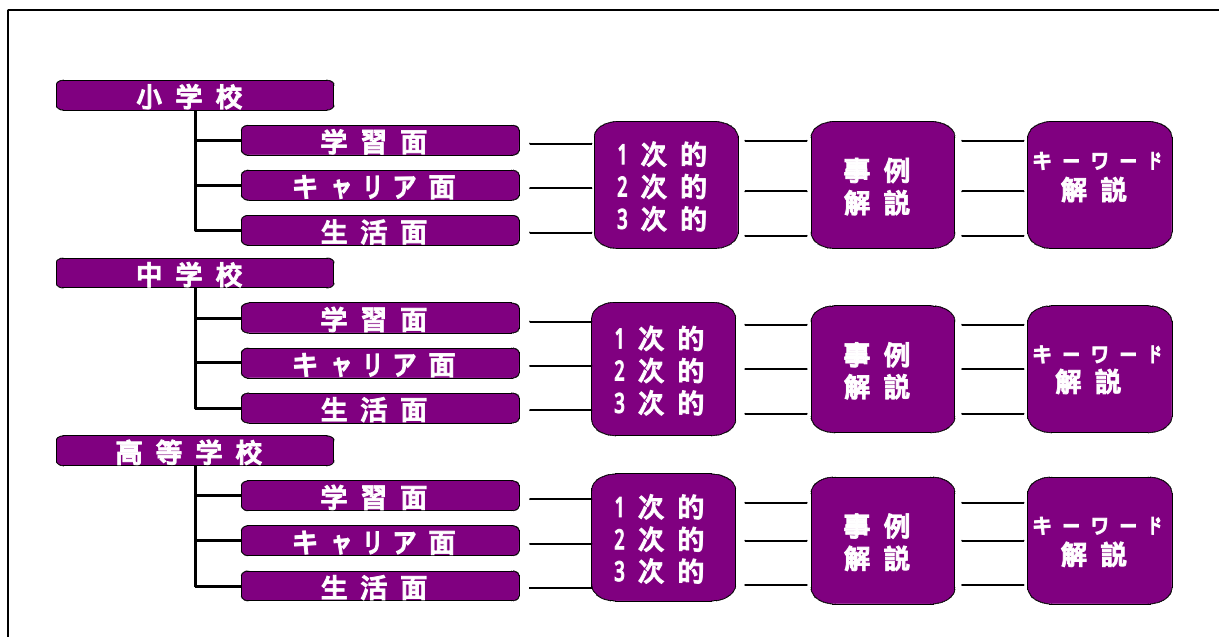
「キーワード解説」のタイトルは、事例解説の中の塗りつぶしをかけたキーワードに対応している。複数の事例解説で用いられている同一名のキーワードもあるが、その場合内容は同じである。

内容は、読みやすさと、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。また、今後の学習や研修に役立つように、文末に参考文献を載せている。

なお【資料1】【資料2】(9～10頁)は、「事例解説」と「キーワード解説」の説明シートである。

(3) 「校種」「対象領域」「指導・援助水準」を軸とする事例の分類

指導・援助事例は、【図3】で示すように、学校教育相談の在り方に基づき、まず「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。



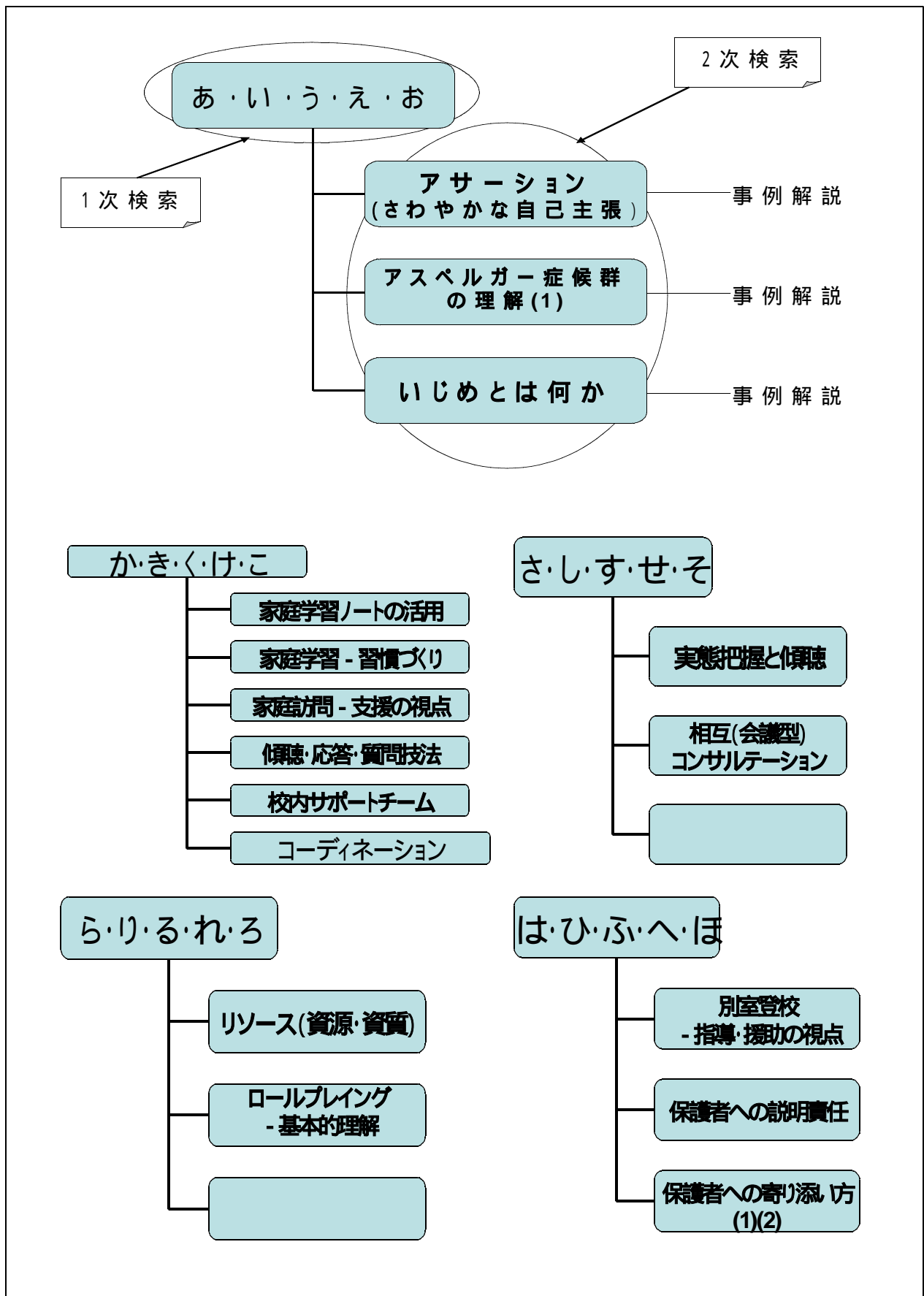
【図3】「校種」「対象領域」「指導・援助水準」に基づく事例の分類

事例に即した手引きをWebページで利用する場合、上述したような手順に従って検索できるものである。また【図4】(7頁)は、「キーワード解説」の検索手順を示したものである。

「キーワード解説」は五十音順に分類している。このため、第1次検索は、「あ行」～「わ行」区分から入る。2次検索は、「キーワード解説」から、そのキーワードのある「事例解説」を検索するものである。

また【表1】(8頁)は、「校種」「対象領域」「指導・援助水準」を軸とした分類【図3】に

に基づき、具体的な事例解説の項目や「キーワード」解説の項目等をまとめたものである。その中で塗りつぶしをかけているものは、本資料に掲載してある事例である。



【図4】「キーワード解説」の検索順

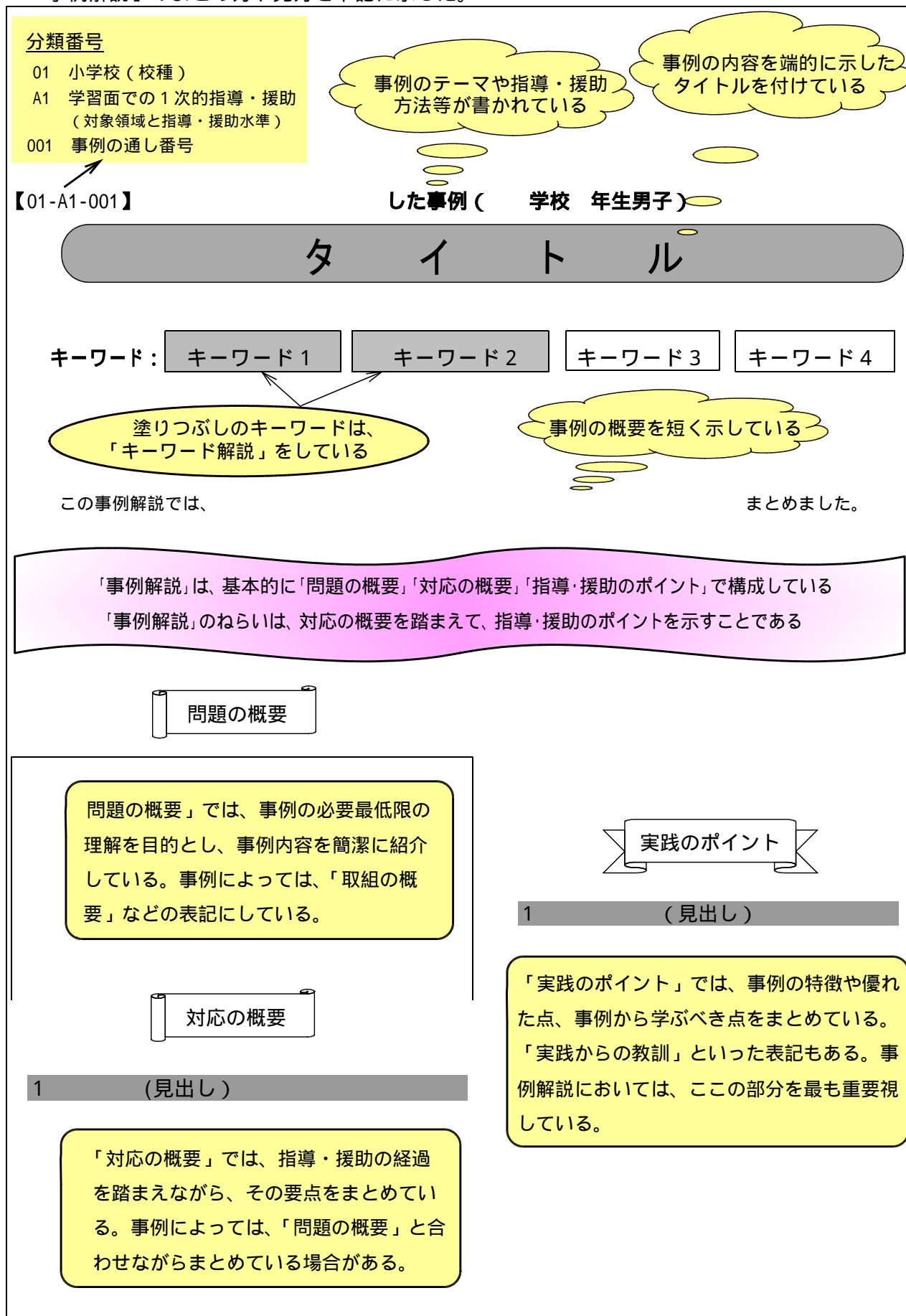
事例分類表

校種	領域	水準	事例番号	事例	解説	キーワード解説	
小学校	学習面	1次					
		2次					
		3次					
	キャリア面	1次					
		2次					
		3次					
	生活面	1次					
2次		01-C2-001	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		
		01-C2-002	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(1)(2)		
		01-C2-003	担任一人で対応したため「いじめ」の指導に失敗した事例		いじめとは何か		
3次	01-C3-001	別室登校から教室に復帰した事例		別室登校 - 指導・援助の視点、リソース(資源・資質)			
中学校	学習面	1次	02-A1-001	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	02-A2-001	学習に集中できない生徒への支援事例		授業への集中を導く指導の工夫	
		3次	02-A3-001	勉強が遅れ、個別の学習指導が必要な生徒への指導事例		協働による個別学習支援	
	キャリア面	1次	02-B1-001	グループによる体験学習を取り入れた進路指導		自己有用感を高めるとりくみ	
		2次	02-B2-001	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	
		3次	02-B3-001	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	02-C1-001	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	02-C2-001	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例		うまくやれている点=例外	
			02-C3-001	学校では無口で登校をあきらめている生徒への対応事例		リソース(資源・資質)	
		3次	02-C3-002	拒食症の生徒をもつ母親からの相談事例		保護者面接の視点	
	高等学校	学習面	1次				
			2次	03-A3-001	リストカットをするC男への定期検査受験を目標にした支援事例		
			3次				
キャリア面		1次	03-B1-001	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(さわやかな自己主張)	
		2次					
		3次	03-B3-001	発達の遅れがある生徒の自立支援に向けた他機関との連携		ソーシャルサポート、	
生活面		1次	03-C1-001	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、	
			03-C2-001	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	
			03-C2-002	養護教諭がいじめに気づき、担任と連携しながら解決を図った事例		いじめ、養護教諭の気づき	
		2次	03-C2-003	いじめを受けた生徒への養護教諭を中心とする初期対応事例		いじめとは何か、相互(会議型)コンサルテーション、傾聴・応答・質問技法	
3次	03-C3-001	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(1)、保護者への寄り添い方(1)(2)			
	03-C3-002	自己受容ができないB子の支援に当たって母親の変容を促した事例		保健室登校、発達課題			
	03-C3-003	非行を繰り返す生徒へのエゴグラムを利用した支援の事例					
	03-C3-004	保護者、担任、部活動顧問の思いがかみ合わず、連携がうまく進まなかった事例		保護者への寄り添い方(1)(2)、コーディネーション			

* 塗りつぶしていない事例は、仮題

【資料1】「事例解説」説明シート

「事例解説」のまとめ方や見方を下記に示した。



【資料2】「キーワード解説」説明シート

「キーワード解説」のまとめ方や見方を下記に示した。

「事例解説」の中の「キーワード」に対応している

コーディネーション

コーディネーション (coordination) は、「学校内チーム及びシステムレベルで、援助活動を調整するものに直接・間接にかかわる人や環境を「調整」しなであり、学校教育相談活動の中心的な機能であると

解説するキーワードについての大まかな定義や説明、大切な点等について触れている。文章だけでなく図や表などにまとめているものもある。

コーディネーションの大切さ

子どもたちの指導・援助にあたっては、教職員が連携・協働し、チームでかかわることがたいへん重要です。しかし、現実には、教職員自らが意識的に求めなければ、なかなか促進しにくいという特徴があります。

解説する「キーワード」について、概要をまとめている。読みやすさと今後の学びの契機になることをねらいとしており、分量も必要最小限にしてある。

コーディネーションのコツ

校種によって違いはありますが、教育相談係や生徒指導主事や学年主任、養護教諭がコーディネーターとなることが期待されます。

さらに詳しい内容を知ったり、今後の学習に役立てられるよう、参考文献を示してある。

【参考文献】・石隈利紀・田村節子著『チーム援助入門』図書文化

・学校心理士資格認定機構監修『講座学校心理士 - 理論と実践』第3, 4巻 北大路書房

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

キーワード： いじめとは何か

実態把握と傾聴

校内サポートチーム

この事例解説では、保護者からのいじめの訴えに対し、具体的な初期対応の在り方に焦点あててまとめました。

問題の概要

小学校4年生のCは、休み時間になると頻繁に担任の所にきて、次々と要求を出して担任を独占しようとした。どの子にも平等にかかわろうとする担任の態度を感じると、「先生が遊んでくれない、意地悪されている」とクラスの女子や母親に訴えた。

9月に入って、Cは下校後に電話でクラスの女子を次々に呼び出して遊んでいた。一緒に付き合っていた子どもの保護者から帰宅時間が遅く、学校でしっかりと指導して欲しいと何度か連絡を受け、その都度母と連絡を取り指導してきた。

10月のある日の夜、Bが登校を渋りはじめた数日後、Bの父から、「Bが学校への登校を渋っているのはCのいじめによるものだ。学校を転校させる。場合によっては訴える」と担任に電話が入った。

対応の概要

(1) 電話対応

担任は動揺し、校長、教頭が不在であったため、生徒指導担当が父の訴えを最後まで冷静に受け止め聴いた。父からの情報で、Cは、Bを休み時間の遊びに誘い、「犬になれ」と指示してお座りやお手をさせたり、「お馬さんごっこ」と称して、Bにまたがったりして、Bが嫌がると、足蹴にしていた。「先生や親に話したら、クラスで大きな声で、Bが遊んでくれないと泣いてやる」とBに話していることも分かった。

生徒指導担当は、学校が、Bの登校時間が遅くなっていった背景をつかみかねていたこと、Bのいじめの事実をまったく把握できていないこと、そのため、結果としてBを追いつけてしまったこと、明日以降、家庭との連携を十分に図りながら、Bをいじめから絶対に守ること、学校が一丸となり今後の具体的な対応を共に考えていきたいとお願いした。

(2) アセスメント（問題状況の把握、理解）

生徒指導担当は、その日のうちに教頭、校長に報告し、担任とカルテを作成した。また、Cの母にBの父からいじめの訴えがあったことを電話で伝えた。Cの母は、動揺し「すみません」と話すのが精一杯だった。学校はいじめの事実を把握できていなかったこと、事実関係を明日Cとの面談で確かめたいこと、いじめの事実があるときは、Cが帰宅後に自分から母にいじめについて話すように促すので、頭ごなしに叱るのではなく、しっかりと最後まで聴いて受け止めて欲しいことをお願いし、今後の具体的な対応を共に考えていきたいと伝えた。

次の日の早朝に校長・教頭・生徒指導担当・学年主任・担任・養護教諭・TT担当がBとCのアセスメント（問題状況の把握、理解）を行い【表1】、チームによる指導・援助方針を整理確認した【表2】。

【表1】

アセスメントに基づく児童理解	
B	1週間前から、朝に腹痛、頭痛を訴え次第に登校時間が遅くなり、登校しても表情が優れない日が続いた。学校も保護者も、背景をつかみかねたまま、登校だけはするように促してきた。父がBに事実関係を聞いたところ、「いじめられるから学校に行くのが怖い」と泣きながら話した。Bは優しく穏やかな性格で友達も多い。Bへのいじめが止まれば、学校に登校することができると判断した。
C	毎日、クラスの女子を引き連れて保健室に訪れ、体の不調を訴えていた。大人には笑顔で愛想良く接する。子どもたちから、わがままで意地悪という声が多い。養護教諭には、「友達がみんな冷たい」と話したことがあった。家では、母の代わりに祖母の世話をすることもあった。特定の友達はいない。担任に遅くまで遊んでいることを注意されると、「はい、分かりました。次からはしません」と神妙な表情で話す。母は、聞き分けの良い子であると感じている。しかし、問題が続くことから、子育てに自信をなくしかけている。これらのことから、学校や家庭に安心感をもちにくい。ため、注目を集めたいが、友達とのかわりが稚拙なためストレスをためている。いじめの認識も弱い。人間関係のスキルを培っていくことを基本に、教師とのかわりを求めていることをリソースととらえて指導する必要があると判断した。

【表2】チームによる指導・援助方針

初期対応の内容・留意点	誰が	誰に	いつまでに	何をするか
・保護者に学校全体で取り組む姿勢を示すこと ・保護者の思いを受容的、共感的に聴くこと	校長・教頭	C、保護者	登校時	玄関で出迎える
		保護者	1時間目	校長室で面談
・面談は、カウンセリング・マインドによって、子どもを追いつめないように配慮し、内面理解にも努めること	担任	C	1時間目	保健室で面談
		生徒指導担当	B	1時間目
・いじめを物理的に止めるため、BとCが接触しない環境を作り、チームでサポートすること	養護教諭	C	登校時	玄関で出迎え、保健室で過ごさせる
		C	朝の会	
	担任	C	休み時間 給食時間	教師の補佐役として役割を与え 担任と共に行動させる
	TT担当	クラス クラス	1時間目 2時間目終了後の休み 時間以降	授業、担任のサポート役として 教室で指導にあたる
	教務主任	クラス	2時間目	授業
	学年主任	B、クラス	休み時間、給食時間等	様子を見守る
・できるだけ短時間で面談後のアセスメントを行うこと	教頭、担任、 生徒指導担当、 教頭	保護者	2時間目前半	指導・援助方針の再検討
		保護者	2時間目後半	緊急の対応策（1週間程度）を 保護者に示し協力をお願いする 評価を行う。今後の指導・援助 方針を検討する
・コーディネーターとなり機動的に会議を招集すること	生徒指導担当	関係教師	放課後	評価を行う。今後の指導・援助 方針を検討する

(3) Bの父との面談から

父と登校したBは緊張した様子だったが、Cが保健室で養護教諭と過ごしていることを伝えるとほっとした表情を見せ、担任と教室に向かった。面談で校長は父の訴えをていねいに聴きながら受け止めた。

面談後のアセスメントを受け、教頭は、Bが「Cとはもう遊びたくない。遊ばなければ、学校に行ける」と話していること。Cは「お母さんと夜にあやまりに行くから許して下さい」と泣きながら話したことを父に伝えた。また、昨夜から今朝までの学校の職員の動きやチームによる指導・援助方針を伝え、1週間をめぐりに指導・援助を継続し評価をいただきたいこと。Bの心のケアを担任、養護教諭が行うこと。Cの母に事実関係を伝えており、家庭での指導を継続してほしいこと。B、Cへのサポート内容を保護者へ伝え、家庭の様子を含めた情報共有を図ること等の方針を父に示した。

父は、昨夜の電話で感情的になりすぎたこと。Bが登校を嫌がりはじめたとき、Bのなまけだと思い込み、本人の気持ちを受け止めずに学校に行きなさいと叱り続けたこと等を振り返ることができた。

(4) CとCの母へのサポート

夕方、母から、担任に連絡があった。Cは帰宅後、母にいじめの事実を正直に話した。母は、絶対にしてはいけないことだと目に涙を浮かべて指導し、これから、Bさんのお宅に謝りにいきたいと話した。また、時間が経過するといじめが再発するのではないかと不安を訴えた。担任は、BやBの父の様子を伝えた。また、Cにしばらくの間、Bと遊ぶことができないと伝えなければならず、大変辛かったこと、Cが担任とのかかわりやつながりを求めており、それをCの長所ととらえて、担任と遊ぶ機会を増やし、Cに教師の補佐役として役割を与え、できたことを評価すること。

その際、担任がアイメッセージを送るように心がけたいと説明した。母にも、家で頑張ったこと、できていることを誉め、母のアイメッセージをたくさん出して承認し、Cの話を聴いてあげて欲しいとCとのかかわりのポイントを示した。毎日、連絡帳で情報共有することもお願いした。

(5) 1週間を経て

Bは、休まずに朝から登校するところができ、以前のような明るい表情を取り戻した。父から、「学校の対応に感謝している。今後とも指導をお願いしたい」と連絡を受けた。Cは休み時間に担任と一緒に行動し、与えられた仕事を積極的にこなし、担任から「助かるなあ」「うれしいなあ」とたくさんアイメッセージをもらっている。担任は、クラスの皆のために仕事を頼み、Cは友達から誉められる場面も見られるようになった。

実践のポイント

学校内に組織化された学校不応に対する校内体制が有効に機能した。

不登校やいじめについて、学期毎に各担任がチェックリストで状況把握し、問題行動と教師の対応等について児童指導記録に記載し日常の指導に生じていることから、日常の情報収集によるカルテの作成が早期にできた。

生徒指導担当がコーディネーターとなり、的確なアセスメント、機動的なチーム会議の招集を行い、役割を明確にした複数の職員による指導・援助体制を作り、効果や問題点を話し合う等、サポートチームが機能した。

いじめの加害者は、いじめを行いたくしてしているのではないという職員の共通理解を図り、保護者との情報共有による連携を図った。

いじめとは何か

いじめの定義

- ・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
- ・精神的な苦痛を感じているもの

いじめられた児童生徒の立場になって判断する
(文部科学省)

集団の中で、一方が他方に心理的・社会的・身体的・言語的に攻撃を加え相手の幸福になる権利を奪うこと(國分康孝)

教師は『いじめられる側に心理的な苦痛があろうとなかろうと、人の幸福を不当に奪うことはいじめです。人間として絶対に許されないものである』と認識して取り組む必要があります。

今のいじめは『誰にでも起こりうる』

「いじめた」「いじめられた」「いじめを見聞きして次は自分が標的になるのではないか」など、子どもは何らかのいじめにかかわる体験をもっています。

学校高学年以上の子ども

- ・「いかに人に合わせるか」にエネルギーのほとんどを費やしている
- ・「みんなと調子を合わせないと嫌われる」と感じている子どもが多い

「笑いのツボが違うから」といったほんの些細な違いや事柄がいじめの原因になる

現代型いじめ

- ・観衆や傍観者になることを恐れている
- ・本人の訴えがない、仲のよい関係で起きる
- ・大人が発見しにくい
- ・加害と被害の立場が流動的
- ・手口が多様で複雑。遊びの衣を被っている
- ・注意してもいじめた子どもが指導を受けたと思っていない

個々の対応 + 集団丸ごとを対象とする対応を

Point

誰にでもおこりうる 本人が訴えない
見て見ないふりは半数 集団の病

身体的攻撃

- ・たたく、蹴る、殴る、つねる
- ・わざとぶつかる、通るときに足をかける
- ・嫌がることをする
- ・プロレスごっこ、技の練習台にする
- ・着衣を脱がせる、髪を切る、便器等をなめさせる
- ・階段で後ろから突く、わざと危ない目にあわせる

社会的攻撃

- ・仲間はずれにする、集団で無視する、仲間はずれにするように第三者に働きかける
- ・「ばい菌ごっこ」等で机、いすをさわらない、本人に近づかない、近づいた子どもをはやす
- ・パシリ、用事を言いつける、万引きの強要、荷物を持たせる
- ・集団でトイレに連れ込む、人目の少ないところに呼びつける
- ・笑われるようなこと、恥ずかしいことを無理やりさせる
- ・けんかをさせる、胴上げ遊び、失神ゲーム
- ・給食のメニューを大盛りにする
- ・持ち物を隠す、壊す、汚す

いじめは「同じ学級の子どもが集団で、教室の中で悪口を言ったりからかったりすることから始まります。いじめの対応は、まず、言語的攻撃の時期に、教室の中で、全力を尽くして対応することが大切です。

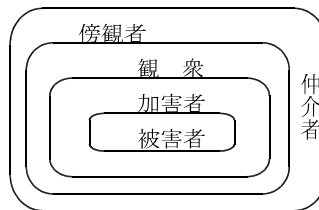
Point

出発が言語的攻撃 身体的攻撃
社会的攻撃 教室での解決

いじめの内容

言語的攻撃

- ・「臭い」「ぐず」等の悪口をしつこく言う
- ・「点取り虫」「～と仲がいい」等冷やかす、からかう、侮辱する
- ・周囲に悪口を言いふらす、噂を流す
- ・言葉で脅す、いいがかりをつける
- ・いやがらせ、誹謗中傷のメール

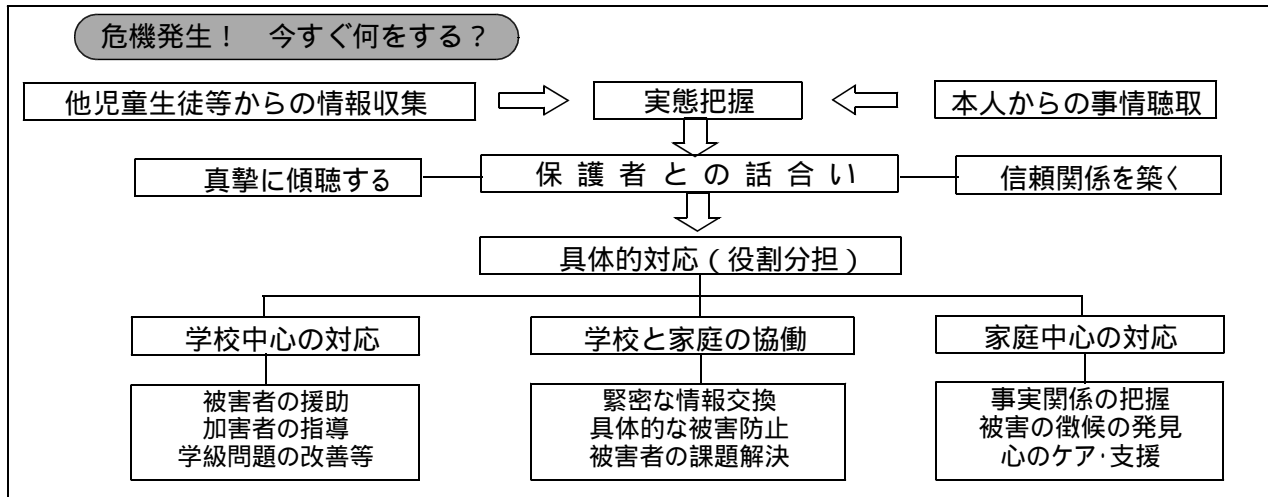


観衆と傍観者はいじめを助長したり抑止したりする重要な要素
観衆と傍観者は被害者や加害者にもなる

【参考文献】

- ・國分康孝・國分久子『育てるカウンセリングによる教室課題対応全書5 いじめ』図書文化(2003)

実態把握と傾聴



保護者との連携 『三つの視点』

学校と保護者との連携は三つに分けられます。

- ・ 学校が主体となって取り組むもの
- ・ 家庭中心に取り組む学校が援助するもの
- ・ **学校と家庭が互いに手を携え協働するもの**

↓

『学校と家庭の協働』

- (1) 緊密な情報交換を行う。
 - ・ 連絡システムを整える
(連絡帳・電話・メール等)
- (2) 被害防止に努める
 - ・ 家庭、学校間の送迎、呼び出しの阻止等、目に見える具体的な被害防止の措置を講じます。
- (3) 被害者・加害者の課題解決をめざす
 - ・ 本人たちに課題を理解し、解決をめざして家庭と連携を深める必要があります。

保護者の不信感を招く教師の発言

- ◎ いじめの認識を疑われる発言
 - ・ ちょっと度のすぎたふざけです
 - ・ オーバーですね
 - ・ そんなおおげさにしなくても
 - ・ 騒ぎすぎです
 - ・ 本人は何も言っていなかったんですがね
 - ・ いじめだなんて・・・いつも楽しそうに過ごしていますよ
- ◎ 被害者保護の鉄則を理解していない発言
 - ・ いじめる側にも問題があるんです
 - ・ けんか両成敗です
 - ・ がまんすることも大切です
 - ・ 本人がもっと強くならなくちゃ

◎ 自己防衛的、攻撃的発言

- ・ 長い目で見ていきましょう
- ・ 時期が時期ですからね
- ・ 私の苦勞も分かってください
- ・ あなたのお子さんの他にも子どもはいます
- ・ 努力しているんですが

◎ 具体性のない発言

- ・ ふれあいのある学級をめざします
- ・ 思いやりの心を育てます

いじめられた子の保護者への連絡

- ◎ 子どもはいじめられていることを知られたくない
プライドがある、親に心配をかけたくない
子ども本人の了解を得ること
- ◎ 保護者に話す時
 - ・ まず事実を話す
 - ・ 「ご心配をおかけして申し訳ありません」
 - ・ 保護者の気持ちを受け止める
 - ・ 学校でどうするかきちんと説明する(具体的な対応)
 - ・ 家庭でどのように対処してくか相談する
 - ・ 校内で連携して事態を解決するために努力することを伝える

いじめた子の保護者への連絡

- ◎ いじめた本人が教師の前でいじめを認めたのに親の前で一転して否認する場合がある
- ◎ 保護者に話す時
 - 例1：いじめた子どもへの指導を十分に行い関係が改善される見通しがもててから保護者に連絡する
 - 例2：保護者に連絡しなければならないほど大変な事態であることを子どもに納得させて進めないと事態を複雑にする。
- ・ 教師と同じような態度で接してもらいたいと話す
- ・ 一対一で対応しない。学校は教頭、生徒指導、養護教諭等、保護者は父母の複数で話し合う

Point

いじめられた子、いじめた子の心理
具体的な方策の提示
共感的理解
信頼関係

【引用・参考文献】

- ・ 嶋崎政男 『担任の救急箱』 ほんの森出版 (2004)

進路実現に向けて継続した働きかけをおこなった事例

キーワード： 家庭との効果的な連携の視点

家庭訪問 - 支援の視点

この事例解説では、中学卒業後の進路につなげた家庭への訪問等による支援の視点に焦点をあててまとめました。

問題の概要

S子は小学5年の時に両親が離婚し父親に引き取られ、母親は兄と暮らすことになった。父母の離婚後、S子は休みがちとなり、小学6年の時は全く登校できなかつた。

また、父親も離婚後精神的にまいり、病気で休職するなどしたが、その後勤務できるまでに回復した。

S子は小学校卒業式にも当日参加できず、後日、父親と校長室で卒業証書を受け取った。

その後、S子は小中学校双方の働きかけにより、中学校の入学式には参加できたが、翌日からまた登校できない状態となった。

中学1年の三学期に、一時期同学年の女子と二人で保健室登校ができるまでになったが、中学2年になり、保健室登校をしていた同学年の友だちが教室に戻るようになってからは、S子は再び不登校となった。

S子は中学3年に進級した後も登校できない状況が続き二学期を迎えていたが、これまで学校は中学1年の休みはじめの頃から、毎月2回ほど担任らが家庭訪問を行っていた。

学校ではS子に対し、卒業後の進路に向けた働きかけが必要と考え、新たに学校適応相談員による家庭訪問を週1、2回行うこととした。

S子本人は、日中に家事を行い、猫を大変かわいがり一人で家にいることが多い。外に出ることはほとんどない状況で、父親と二人暮らしを続けている。

対応の概要

1 学校の継続した家庭訪問

中学3年になりS子の担任は替わったが、中学2年までの担任と同様に、月2回の家庭訪問は4月から継続していた。

また、中学3年の担任も家庭訪問の初めはS子と会えないことが多かった。しかし、一学期末頃になると、それまでの玄関先での父

親の対応だけであったものが、担任を家の中に入れてくれるようになった。

やがて、家庭訪問でS子とも会えるようになり、父親やS子と進路についての話ができるようになってきた。

2 進路に向けた家庭への訪問等による支援

担任らが中心となって、中学3年の夏休み以降の家庭訪問では、登校できないS子に対し卒業後の進路に関わる情報の提供等を積極的に行うように努めた。

S子に対し直接登校を促す働きかけと、家庭への訪問等による学習支援を積極的に行うことにした。

3 主な指導・援助方針と対応

長期間にわたり登校できないS子に対して登校を目標とするかわわりと、中学校卒業後の進路実現を目標にし、家庭への訪問等による働きかけやかかわりを継続する。

担任を中心とした家庭訪問に加えて、新たに学校適応相談員による訪問等による支援を毎週最低1、2回実施する。

また、父親との協力を得てS子への学習支援を工夫しながら行っていく。



実践のポイント

家庭への訪問等による支援の視点についてまとめてみた。

家庭への訪問等による支援の視点1

訪問等による支援を積極的に行っていくことにしたのはなぜでしょうか？

- 「社会的な自立」に結びつく働きかけを -

S子が、このまま登校できずに中学校の卒業の時期をむかえるのではないか。学校生活で培う「社会的な自立」につながる学力や他の人との

関わり方が身に付かず、就学義務の年限が過ぎてしまうのではないかという心配があった。

このような状況に対して、残された卒業までの期間、登校を促す働きかけをするばかりではなく、家庭への訪問等による「学習支援」とおして本人の卒業後の進路実現に向けた働きかけを学校側から積極的に行うことにした。

この働きかけを通じて、将来の「社会的な自立」に結びつけて行こうと考えた。

家庭への訪問等による支援の視点 2

進路実現に向けた働きかけを積極的に行うようにしたのはなぜでしょうか？

- 「学習支援」を大切にしたい支援を考える -

S子は、不登校が継続している中学校への復帰を果たすことと卒業後の進路についても大きな不安を抱えていた。

登校を促す働きかけは今後も続け、仮に中学校復帰が果たされない場合でも、中学校卒業後の希望進路先の登校等につながることを期待し、進路実現に向けた「学習支援」を中心に、家庭への訪問等による働きかけを積極的に行うことにした。

このことをとおして学びへの意欲や学ぶ習慣を身に付け生涯学習の基礎となる学力を育てることに繋がりたいと考えた。

家庭への訪問等による支援の視点 3

家庭への訪問等による支援はどのようになされたのでしょうか？

- 「社会への橋渡し」につなげる関わりを -

S子が長期にわたり不登校を継続し、外出も少なく、一人で家の中にいることが多い生活においては、他の人との関わり方や集団生活で培われる社会性を身に付ける機会がないままに過ごすこととなっている。

そこで、基本的な生活習慣や規範意識、集団生活における他人を気遣う気持ちなどをはぐくむ社会性の育成のためにも、担任をはじめとする学校の職員や学校適応相談員が分担し合いながら、家庭への訪問等を行うこととした。この訪問では、S子と積極的に関わりをもつような学習支援を中心に働きかけを行った。

また、この積極的に関わりをもつような働き

かけをとおしてS子は他の人との関わり方を学び、少しずつ社会性を身につけていく機会となり、将来の「社会への橋渡し」につなげたいと考えた。

家庭への訪問等による支援の視点 4

保護者とはどのような連携を行ったのでしょうか？

- 保護者にはS子と学校のパイプ役に -

学校から担任らによる家庭への訪問等は月2回をこれまで通り継続した。さらに学校適応相談員による訪問等を曜日と時間を定めて、毎週1、2回実施することにした。

また、学校から家庭への訪問等による支援を行う曜日以外で、父親には週に一度、勤務が終わった後に学校に来ていただいた。

S子が取り組んだプリント類を届けてもらい本人の様子に関する情報交換を行ったり、進路に向けた父親やS子本人の意志や考えを確認したりする機会と位置づけた。

さらに父親には、S子本人の家庭での生活や学習について、本人に対する学校からのほげましの伝言をお願いするなど、本人と学校のパイプ役になっていただいた。

家庭への訪問等による支援の視点 5

家庭との連携ではどのような点に配慮したのでしょうか？

- 家庭にはS子の成長の様子を伝える -

学校から家庭への訪問等による「学習支援」は、父親が仕事で家庭にいない時にS子本人に行われている。

その際の本人の様子を父親に伝える時には、S子がかんばって取り組んだ様子などを中心に本人の小さな変化や成長の様子を伝えるように努めた。

このような配慮は、学校と父親や家庭との連携を図るうえで有効な一方法となったほかに、家庭でのS子と父親との良好な関係の維持にもつながるものとなった。



家庭訪問—支援の視点

不登校が長期に継続することは、本人の進路や「社会的な自立」にとって望ましいことではありません。不登校が継続していても、生涯学習の基盤となる「学力」や対人関係の取り方などの「社会性」を身に付けていくことは、極めて重要なことです。

不登校が継続している子どもに指導・援助をすすめるうえで、登校を促す働きかけや関わりのみならず、場合によっては家庭への訪問等による学習や進路支援も必要な方法といえましょう。

はじめに

どの子どもたちにも豊かな人間性や社会性を身に付けさせ、社会の構成員として必要な資質や能力を育み、将来の「社会的な自立」につなげていくことが求められています。

不登校が継続している子どもに対しても、この「社会的な自立」に向けて支援することはとても重要なことです。

特に、中学校における不登校では、本人の「進路の問題」としてとらえ、進路実現に必要な学習支援や情報の提供を本人の状況に応じて行う必要があります。

家庭への訪問等による支援のねらい

不登校が継続している子どもに対する家庭への訪問等による支援のねらい

不登校の状況が継続している子どもに対して、本来、学校生活で身に付けていく生涯学習の基盤となる「学力」や対人関係の取り方や結び方などの「社会性」を、家庭への訪問等によって育む支援をし、将来における「社会的な自立」につなげるものである。

家庭への訪問等による支援の視点

学校に登校できない子どもたちに対して、将来の「社会的な自立」に向けた家庭への訪問等による支援の視点としては、次の2つが考えられます。

将来の「社会的な自立」に向け、対人関係の取り方や結び方、基本的な生活習慣や規範意識などの「社会性」を育む『社会への橋渡し』の視点

学びへの意欲や学ぶ習慣を含んだ生涯学習の基盤となる基礎学力を育てる『学習支援』の視点

これらの視点で、家庭への訪問等による支援をとおして、不登校が継続している子どもたちに対して働きかけていくことと、必要な関わりをもつことは極めて重要です。

家庭への訪問等による支援のポイント

不登校が継続している子どもたちの「社会的な自立」に向けた家庭への訪問等による支援のポイントとして、次のことが考えられます。

『社会への橋渡し』の視点

健康面、食事や睡眠時間などの基本的な生活習慣を振り返らせ、見つめさせる。よくやっていることやよい生活習慣に対しては「よくやっているね」、「がんばっていたね」などのことばがけに努める。

家族の一員として果たせる役割をできそうなところからたせ、少しでも役割を果たした場合には、「みんなの見ていないところでがんばっているね」などと、その取組をたたえる声かけに努める。

学校行事や学級生活の様子を伝え、学校や学級の一員であることを意識させるように働きかける。

登校できずとも家庭の中で取り組めそうな学級の活動や学校行事に関することは、できるだけ取り組ませる。

その取組の経過や成し遂げたことが小さなことであっても、本人には取組への努力を認めることばをかける。

家庭への訪問等を行う支援者（担任等）とのあいさつの交わり方やお礼の仕方などをとおして、直接対人関係の取り方を学ぶ機会にもなります。

『学習支援』の視点

不登校が継続している子どもに対し、生涯学習の基盤となる学習意欲や習慣を含めた基礎学力が身に付くように、本人の学習状況に応じた個別の学習支援を工夫する。

保護者に定期的な来校をお願いするなどの家庭の理解と協力を得ながら支援をすすめる。

学校と家庭（保護者）が同じ方向で協力して働きかけていくことが大切です。

保護者、担任、部活動顧問の思いがかみ合わず、連携がうまく進まなかった事例

キーワード： 保護者への寄り添い方(1)(2)

コーディネーション

相談系の焦り

この事例解説では、関係者の意識共有がうまくできなかったため、事態を悪化させた事例についてまとめました。

問題の概要

高校2年生のD男は、中学時代まではじめで、陸上に一生懸命打ち込んできた。勉強には力を入れてこなかったが、成績はよい方で、陸上部の強い進学校に入学した。

1年生の冬に風邪をこじらせ、しばらく欠席した。登校は再開したが、体調不良を理由に部活動へもあまり参加しなくなった。

2年生になり、先輩や顧問に部活動に来るように働きかけられながらも、ほとんど行かなくなった。1学期末考査後は、腹痛を訴えてポツポツ休むようになり、無断早退もみられた。ゲームにも没頭し始め、家庭での勉強もしなくなってしまった。その頃に相談担当者は母親から直接相談を受け、以後、2週間に1回程度母親との面談を続けた。しかしD男は相変わらず欠席や遅刻、早退を繰り返していた。

対応の概要

母親も一生懸命対応した

D男は、部活動に行かない理由や欠席、無断早退の理由を進んで話そうとしなかった。しかし母親は、「D男には、部の先生や先輩から、今まで休んでいて今頃何だ！と思われるのではないかという不安がある」「登校すれば比較的元気に過ごせる。登校さえすれば軌道に乗る」「目標があると頑張れる子。目標を持たせることが必要」と考えていた。

そのため、朝は粘り強く起こし、車で学校に

送って来たり、近隣の陸上選手に個人コーチを頼んだり、あるいはゲーム機を取り上げ、登校を返却の条件にしたりした。父親もD男とじっくり話し合って登校や部活動再開の約束を取り付けたりするなど、それぞれ一生懸命対応していた。

担任や顧問もよかれと思い対応していた

担任は、D男自身、陸上で伸び悩みを感じるとともに、学習習慣がないため、授業についていくのが大変になり、そうした状況から逃避していると見ていた。そのため、何度か面談して苦手科目の添削を受けるように勧めたり、部活動への参加を促したり、早退することはあっても欠席はしないように諭したりしていた。

部顧問は、D男は素質はあるが挫折経験がない。ちょっとしたつまずきでへこんでしまう。甘い言葉をかけて一時的に参加させても成長しないという見方をしていた。そこで、3年間部活動をやり通す覚悟を決めてから参加するように指導していた。

D男も何とか踏ん張っていた

D男は、留年しても学校はやめたくない。退学や転校はしたくないと考えていた。帰宅後や休日はゲームに明け暮れたり、遅刻や早退はするものの、1週間休み続けるようなことはなかった。定期考査も受験した。

両親には、「今はこうだけど、必ずちゃんとやるから」と言い、担任との面談の度に、しっかりやりたいという思いを示していた。ただ、母親が「学校をどうするのか」と詰問すると、激昂して物に当たることがあった。

相談係も一生懸命心を砕いた

相談係は、母親の安定とサポートを第一に考え、母親の思いを丁寧に受け止めようとした。母親は担任や部顧問には相談しにくさを感じ、関係が疎遠になりがちだった。相談係は、その中であって、母親の思いを担任や部顧問にうまく伝えようと腐心していた。

しかし、事態は好転せず、相談係は焦ってきた。自分が何とかよいアドバイスをしなくてはいけないという思いを強くし、母親との面談の度に、いろいろな提案をしていった。

実践のポイント

この事例の場合、相談係は、コーディネーターと母親の直接的援助者の二つの役割を担っています。このとき、どちらかの役割が行き詰まると、それをもう一方の役割遂行の中で解消しようとする場合があります。このことの可否より、対応に余裕がなくなることの方が問題です。

この事例の場合、相談係はコーディネーターとして、次のような行き詰まりを感じました。

「母親は、個性の強い担任や部顧問に話しにくさを感じている。私は両者の橋渡しをしなければ。でも、D男に対する理解や対応について、お互いの認識に違いがあって、相互批判的だ...」
「担任と保護者、保護者と相談係といった二者間の面談は何回行ったが、関係者が一堂に会しての会議が開きにくい。担任や部顧問は、まずD男や母親が変わらないと話しあっても成果は期待できないと思っている。母親は、会議では、先生方から一方的に責められることを危惧している。そのため集まりをもちにくい...」

こうした行き詰まりを打開するため、相談係は、母親の変容を図ろうと思いました。「母親の対応はどこか甘い」という思いも手伝って、面談の度に、母親に具体的な対応策を提案するようになりました。矢継ぎ早に「こうする必要が

ありますね」「こうしてみましょ」と求めたのです。しかしそれは母親にとっては、「あなたが良くないからこうなっている」「あなたが変わるべきだ」と言われているのに等しいことでした。

そこで、どうすればよかったか

母親を勇気づけ、ゆとりを持ってもらう

母親は、主体的に対応を考えて実行しています。たとえそれが教師の意図することと違っていたり、直ちにD男の変容に結びつかなくても、それが第一義的に問題なのではありません。母親のかかわろうとする思いを勇気づけることが大切なのです。母親の頑張りをねぎらい、支持していくこと、対応策の提案は、小さなことを小出しにしながら、「このような対応も考えられますが...」と言って、母親に主体性を保ってもらうことがよかったと思われま

固定したパターン・悪循環を探す

問題の解決にあたっては、「問題は誰のせいで起きたのか」ではなく、「問題を継続させるパターンは何か」を考えます。この事例では「母親と担任」「母親と相談係」「相談係と担任」といった二者間協議でも、D男に対する母親、担任、そして部顧問からの働きかけも、違う方向を向いています。

みんな間違っただけを言っただけではないし一生懸命なのですが、同じ方向を向いてD男にかかわっていないため、効果のない対応パターンが続いてしまっています。

そこで、「有効な対応策」より、まず「同じ方向で援助する」形を作ることを優先させます。みんなで母親の安定と勇気づけを図ることも、父親とD男の約束を実現・実行させるための役割分担を決めていくのもその一つと言えましょ

コーディネーション

コーディネーション (coordination) は、「学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し、援助チーム及びシステムレベルで、援助活動を調整するプロセス」と定義されます(瀬戸・石隈 2002)。

子どもに直接・間接にかかわる人や環境を「調整」しながらチームでの指導・援助効果を上げようとする機能であり、学校教育相談活動の中心的な機能であると言えます。

コーディネーションの大切さ

子どもたちの指導・援助にあたっては、教職員が連携・協働し、チームでかかわることがたいへん重要です。しかし、現実には、教職員自らが意識的に求めなければ、なかなか促進しにくいという特徴があります。

連携・協働を促進し、チームでの支援が効果をあげるためには、コーディネーターとして、学校内外の人的・物的資源をつなぎ、チームをまとめ、調整していく役割を担う人が鍵になります。コーディネーターは、学校教育相談でもっとも重要な専門性のひとつと言えます。

何をコーディネートするか

コーディネーターは、大きく、次の2つを調整します。

チームの形成・活動の調整

チームを作って指導・援助にあたる際、そのメンバーや日時、場所、必要な情報(資料)の準備等を調整します。

学校の組織的活動や専門機関等との調整

チームでの活動を支えるため、管理職との連絡調整や分掌間の活動調整、教職員間の情報共有や意見調整等を行います。また、保護者に対する啓蒙・広報活動や専門機関との連絡調整もします。

チームでの活動をコーディネートする

コーディネーターは、チームでの活動にあたって、次のことについて調整します。

チームの形成を調整する

チームでの対応の必要を性説明し、チーム形成(作戦会議の開催)に動く。メンバーに、会議の日時や場所、誰がどの程度の資料を準備するかについて連絡調整する。

チームでの活動をマネジメントする

チームの中で、問題行動の意味や苦戦の状況、資源等についてアセスメントし、具体的な対応策や役割分担を決定する話し合いの進行役になる。

役割分担に基づく対応策の実施状況をこまめに把握し、困っている援助者に助け船を出すなど、メンバーを支える。

チームと他の教職員との連絡・調整や管理職への報告・調整にあたる。

保護者や専門機関等との連携窓口になる

必要な場合は、保護者と専門機関の仲介役となったり、保護者への情報提供を企画したりする。

専門機関やスクールカウンセラー等との連携の窓口となり、情報共有や役割分担の調整を行う。

コーディネーションのコツ

校種によって違いはありますが、教育相談係や生徒指導主事や学年主任、養護教諭がコーディネーターとなることが期待されます。

コーディネーターは、会議だけではなく、対応の進み具合や問題点の確認など、メンバーの一人一人と丁寧にかかわります。コーディネーターのかかわり方が、メンバーの連帯感ややる気、自己有用感に影響します。特に担任と保護者には、十分に配慮します。

チームの立ち上げやその後のチーム会議の開催に当たって、日程や時間配分、司会進行等細かい配慮・調整や軽快なフットワーク、会議を先延ばしにしない行動力が大切です。

コーディネーターは、集まる、話し合う、情報を共有するためのつなぎ役です

【参考文献】・石隈利紀・田村節子著『チーム援助入門』図書文化

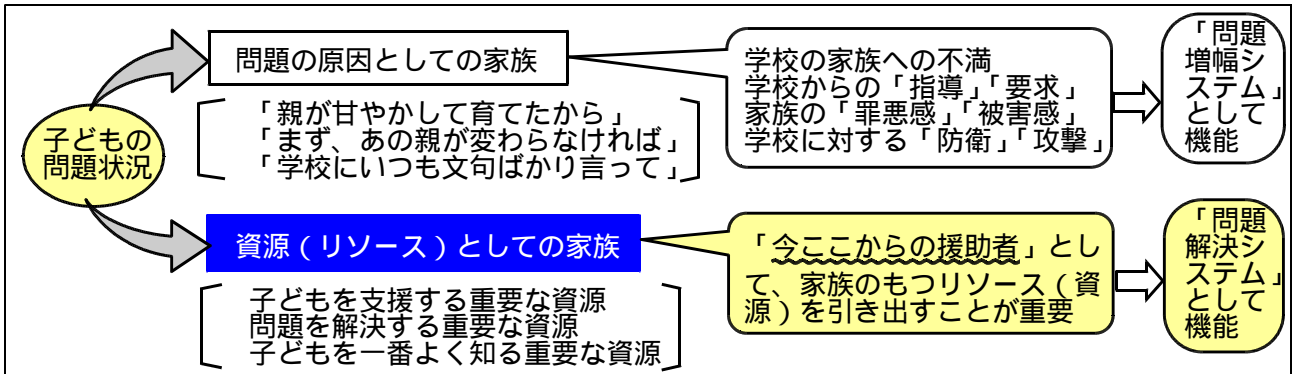
・学校心理士資格認定機構監修『講座学校心理士 - 理論と実践』第3,4巻 北大路書房

保護者への寄り添い方(1)

保護者と教師の連携・協働は、子育て・教育の専門家同士として「同じものの見方をして、異なる仕事(役割)を遂行すること」と考えることができます。学校教育の専門家である教師には、保護者との対話の「文脈」を規定している自分たちの「見方」や「前提」を、もう一度チェックしてみることが必要と言えましょう。

「問題」としての家族 「資源(リソース)」としての家族という文脈に変える

保護者と教師がうまく連携できない原因の一つに、お互いに相手を批判的に見てしまい、感情的なしこりが残るようなコミュニケーションパターンになっていることがある。そうしたとき、教師は、家族を「問題」という文脈で見ていることが多い。家族を「資源」という文脈で捉えなおしたとき、そこに新たなかかわり方が生まれる。



家族を「資源」の文脈とする視点

何かそうせざるを得ない事情があると考え

常識的家族観にとらわれすぎない

「こうするのが親として当たりまえだろう」ではなく、「何か事情があるのだろうか」「学校でサポートできることはないか」という姿勢をもつ。

家族の「思い(しんどさ・悲しさ)」を感じる

問題のある保護者を「指導」しない

- ・教師から、家庭生活に関することを直接「指導」されると「批判」されているような気分になり、拒否的・防衛的になる。
例：「朝はきちんと起こして下さい」「朝起きすこともできないのか」と言われているよう
- ・保護者は、子どもを「愛している気持ち」「大切に思う気持ち」自体を否定されたと受け止めたとき、たとえ自分のやり方が不適切だと思っても、教師を拒絶する。
- ・「指導」ではなく、「家族の思い」を感じるようにすると、親は安心感から「ゆとり」が生まれ、「もう少し頑張ってみるかという気になってくる。

保護者は、子どものことを一番よく知っている

学校で見られるのは、その子の一面

- ・教師は、家族から教えてもらうというスタンスで、子どもの姿、家族の思いを聴いていくと、子どもの全体像がわかる。
- ・「うちの子はそんなことをする子ではない」という親のとらえ方も、子どもの一側面である。
- ・「学校ではわからなかったお子さんの一面を教えていただいて助かりました」「庭ではわからなかった子どもの一面を教えていただいて助かりました」と感じる。

家族の子育てに「できる範囲で」教師が協力していく

学校の指導の「下請け」を求めない

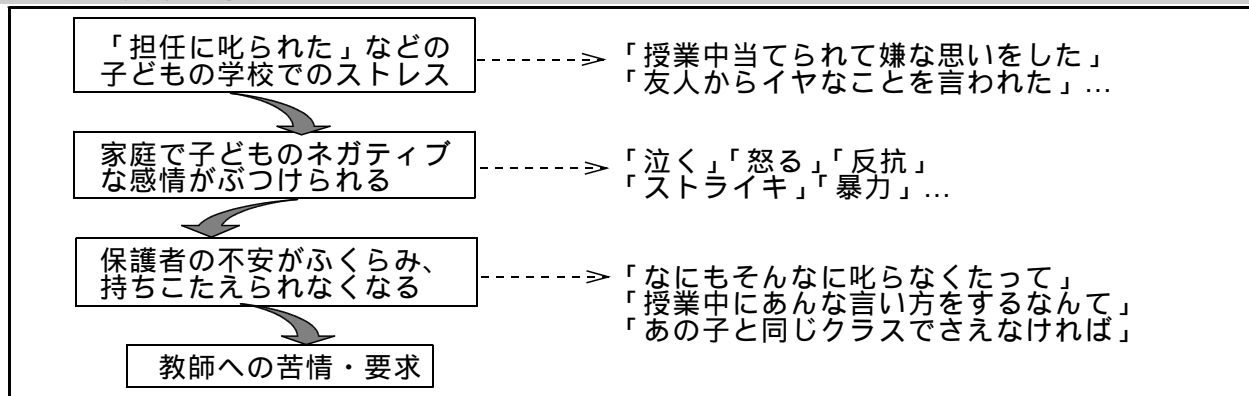
- ・家族の子育てに対して、教師がお手伝いするという姿勢での連携は、学校に助けられていると思い、「快」を感じる。
- ・保護者は、自分が学校の要求に応えていないと思うと、罪悪感や申し訳なさを感じ、教師と距離を置き、防衛的になる。
- ・「何とか学校によこしてください」という要求は、親でありながら有効な手を打てないことを責められていると受け取る。

【参考文献】 ・石隈利紀『学校心理学』誠信書房 1999
・石隈利紀他編『学校心理士 - 理論と実践 2』北大路書房 2004

保護者への寄り添い方(2)

保護者と教師の連携・協働は、子育て・教育の専門家同士として「同じものの見方をして、異なる仕事(役割)を遂行すること」と考えることができます。学校教育の専門家である教師には、保護者との対話の「文脈」を規定している自分たちの「見方」や「前提」を、もう一度チェックしてみることが必要と言えましょう。

苦情や要求の構造



苦情・要求への対応

「どのようなネガティブな感情が、親にぶつけられたのか」を丁寧に聴き取り、実際に子どもが困っていること、保護者や家族が困っていること、心配していること、不安なことは何かを「なるほどそう感じたのですね」と共感的に聴く。

怒っている相手にお詫びの言葉をかけることは、その場での関係性をつくるために重要。「叱ってすみません」「当ててすみません」ではなく、「お母さんにつらい思いをさせてしまってすみません」「お母さんに大変なご苦労をおかけしてすみません」と、相手の感情や大変さを認める、ねぎらう形でわびると、気持ちを聞いてもらうのに有効。

保護者の不安を受容し、「学校でもお子さんによく手をかけるようにします」「とても大切な情報をいただいて、お子さんのことをよく理解することができました」と言って、家族が子どものことを一番よく知っているという文脈をつくる。

怒りや不安を含めて、自分の思いを教師から受容された、わかってもらえたと思えると教師を信頼しポジティブな見方をもつようになる。

担任への苦情は、まず担任以外の第三者(学年主任、教育相談担当者等)が受けるようにする。急に、担任(当事者)が相

手の怒りを受け取ると、ゆとりをもてなくなり、相手の不安やつらさを共感的に受けとめることは困難になる。

家庭訪問の留意点

訪問する時間帯を考慮する。ゆったりと、笑顔で、短めの訪問を繰り返す。訪問と登校を結びつけない。お互いよく知らない場合、子ども本人についてのことや学校のことにはふれない(「よく知らないくせに」などと思われる)。子どもが好きなことや大切にしていることを聞いたり、ほめたりすると、自分自身がほめられたような気になる。会っても取りつく島がない時は、笑顔で「またね」と言って、パッと切り上げる。長期にわたる不登校の場合、子どもに会うことより、母親の話をじっくり聞き、母親の考えや思いを理解することも重要。子育てに問題があると思われても、教師から指摘したり、説教したりしない。我が子のダメさを親が言っても、「よそのお子さんもそんなものですよ」と言って親をなぐさめ、元気づけることが大事。「何か困ったことはありませんか」「何かして欲しいことはありませんか」と笑顔で聞く。本人に会えなくても、家庭訪問の後、母親が元気になったり、「先生に来てもらったよ」とうれしそうに子どもに伝えてもらうことが続けば、子どもの気持ちも変化する。

研究のまとめ

本研究の目的は、教職員が実際に指導・援助を行った多様な事例を、学校教育相談の全体像に基づき分類整理するとともに、他の教職員の教育実践に直接・間接的に生かすやすくするために、事例の理解と対応のポイントをまとめた手引きを作成することで、学校教育相談の充実に役立てようとするものであった。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) 事例に即した手引きの作成に関する基本的な考え方の検討

ア 学校教育相談における指導・援助の対象領域や水準、方法等が示されている全体像を学校教育相談の在り方ととらえ、明確にすることができた。

イ 学校教育相談の在り方に基づき、「校種」と指導・援助の「対象領域」及び「指導・援助水準」の組み合わせを柱に事例を分類整理することができた。

(2) 事例に即した手引きの作成

教職員にとって身近で多様な事例を取り上げ、その事例から指導・援助のポイントとして学び取れることを「事例解説」で提示し、あわせて事例内容に関連する知識やスキルなどの学問的成果を「キーワード解説」として示すことができた。

(3) 学校教育相談の在り方に基づく児童生徒への指導・援助に関する研究のまとめ

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作成ができたことにより、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、事例分析の在り方についても検討していく必要がある。

(2) 事例に即した手引きの作成にあたっては、今後、活用の利便性を高めるため、事例内容を基にした「テーマ別分類」も設けていく必要がある。

【引用文献】

- 小泉英二編著（1995）,『学校教育相談・初級講座』,学事出版, p11
全国教育所連盟編（1989）,『学校教育相談のとらえ方・学び方進め方』,ぎょうせい, p13
中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会専門職大学院ワーキンググループ(第6回)(2005),
「教員養成分野における専門職大学院の活用について(専門職大学院ワーキンググループにおける
審議過程(素案)」, p2
文部省（1991）,生徒指導資料第21集『学校における教育相談の考え方・進め方』, p1

【参考文献】

- ルン・E・ア化^イ、福原真知子他訳（1985）,『マイクロカウンセリング』,川島書店
石隈利紀（1999）,『学校心理学』,誠信書房,
石隈利紀・伊藤伸二（2001）,『論理療法と吃音』,芳賀書店
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
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
磯部潮（2005）,『発達障害かもしれない』,光文社新書
岩手県立総合教育センター特別支援教育室（2004）,「特別な支援を必要とする生徒への対応」
岩手県立総合教育センター教育相談室（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
大野精一（2003-2004）,「学校教育相談の実践を読み解く」,『月刊学校教育相談』4～3月号,ほん
の森出版
尾崎洋一郎 草野和子（2005）,『高機能自閉症・アスペルガー症候群及びその周辺の子どもたち - 特
性に対する対応を考える - 』,同成社
小澤美代子（2003）,『上手な登校刺激の与え方』,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
学会連合資格「学校心理士」資格認定機構監修（2004）,『講座学校心理士 - 理論と実践1～4』,北
大路書房
金子賢（1992）,『教師のためのロールプレイング入門』,学事出版
菅野純（1995）,『教師のためのカウンセリングゼミナール』,実務教育出版
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

- 國分康孝監修 (1997), 『スクールカウンセリング事典』, 東京書籍
- 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5 いじめ』, 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
- 坂西友秀、岡本祐子 (2004), 『いじめ・いじめられる青少年の心』, 北大路書房
- 坂本昇一編 (1996), 『教育にとって「いじめ」とは何か』, 明治図書
- 佐藤一也 (1999), 「作戦会議を中心とする教職員の連携」, 『高校教育展望』 2月号, 小学館
- 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 (2004), 「会議型援助チーム」, 『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 (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 (2004) 6月号臨時増刊, 『LD・ADHD・自閉症・アスペルガー症候群「気がかりな子」の理
解と援助』, 金子書房
- 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, 『いじめの予防と早期解決』, 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
- 台利夫 (2003), 『ロールプレイング』, 日本文化科学社
- 平木典子 (2001), 『アサーション・トレーニング』, 金子書房
- 福島脩美 (1997), 『カウンセリング演習』, 金子書房
- 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(報告)』
- 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
- 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
- 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
- 宮田敬一(1998) 『学校におけるブリーフセラピー』, 金剛出版
- 森俊夫、黒沢幸子(2002), 『解決志向ブリーフセラピー』, ほんの森出版
- ローズマリー・ストーンズ、小島希里訳 (1995), 『自分をまもる本』, 晶文社
- 八並光俊・木村慶 (2000), 「組織開発による協働的生徒指導体制の構築に関する研究」, 『学校教育
学研究12』
- 八並光俊 (1999), 「柔軟にかかわり続ける」生徒指導体制の構築」, 『月刊生徒指導29(13)』, 学事
出版
- 渡辺康磨 (1993), 『セルフ・カウンセリング』, ミネルヴァ書房

事例に即した手引き

2006



岩手県立総合教育センター教育相談室

目 次

「事例解説」の見方 -----	1
「キーワード解説」の見方 -----	2
事例分類表 -----	3

事例解説

小学校事例

【01-C2-001】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 -----	4
キーワード：いじめとは何か 実態把握と傾聴 校内サポートチーム	
【01-C2-002】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 -----	6
キーワード：子どもの困り感に寄り添う 保護者への寄り添い方(1)(2)	
【01-C2-003】担任一人で対応したため、「いじめ」の指導に失敗した事例 -----	8
キーワード：いじめとは何か 校内サポートチーム 保護者への説明責任	
【01-C3-001】別室登校から教室に復帰した事例 -----	10
キーワード：別室登校 - 指導・援助の視点 リソース（資源・資質）	

中学校事例

【02-A1-001】家庭学習の習慣づくりの取組と指導事例 -----	12
キーワード：家庭学習ノートの活用と指導 家庭学習 - 習慣づくり	
【02-A2-001】学習に集中できない生徒への支援事例 -----	14
キーワード：グループ活動を取り入れた学習支援 授業への集中を導く指導の工夫	
【02-B2-001】進路実現に向けて継続した働きかけをおこなった事例 -----	16
キーワード：家庭との効果的な連携の視点 家庭訪問 - 支援の視点	

高等学校事例

【03-B1-001】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 -----	18
キーワード：職場での適応促進 ロールプレイング - 基本的理解 アサーション（さわやかな自己主張）	
【03-C2-001】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 -----	20
キーワード：女子同士の対立 コーディネーション 別室登校 - 指導・援助の視点	
【03-C2-003】いじめを受けた生徒への養護教諭を中心とする初期対応事例 -----	22
キーワード：いじめとは何か 相互（会議型）コンサルテーション 傾聴・応答・質問技法	
【03-C3-001】軽度発達障害を持つ生徒への早期対応事例 -----	24
キーワード：対人関係のトラブル アスペルガー症候群(1) 保護者への寄り添い方(1)(2)	
【03-C3-004】保護者、担任、部活動顧問の思いがかみ合わず、連携がうまく進まなかった事例 -	26
キーワード：保護者への寄り添い方(1)(2) コーディネーション 相談系の焦り	

キーワード解説

【01-C2-001】【01-C2-003】【03-C2-003】いじめとは何か	28
【01-C2-001】実態把握と傾聴	29
【01-C2-002】子どもの困り感に寄り添う	30
【01-C2-002】【03-C3-001】【03-C3-004】保護者への寄り添い方(1)	31
【01-C2-002】【03-C3-001】【03-C3-004】保護者への寄り添い方(2)	32
【01-C3-001】【03-C2-001】別室登校 - 指導・援助の視点	33
【01-C3-001】リソース(資源・資質)	35
【02-A1-001】家庭学習ノートの活用と指導	36
【02-A1-001】家庭学習 - 習慣づくり	38
【02-A2-001】授業への集中を導く指導の工夫	40
【02-B2-001】家庭訪問 - 支援の視点	41
【02-B2-001】家庭との効果的な連携の視点	42
【03-B1-001】ロールプレイング - 基本的理解	43
【03-B1-001】アサーション(さわやかな自己主張)	44
【03-C2-001】【03-C3-004】コーディネーション	45
【03-C2-003】相互(会議型)コンサルテーション	46
【03-C2-003】傾聴・応答・質問技法	47
【03-C3-001】アスペルガー症候群の理解(1)	48

「事例解説」の見方

分類番号

- 01 小学校（校種）
- A1 学習面での1次的指導・援助
（対象領域と指導・援助水準）
- 001 事例の通し番号

【01-A1-001】

した事例（ 学校 年生男子）

タイトル

キーワード： キーワード1 キーワード2 キーワード3 キーワード4

塗りつぶしのキーワードは、「キーワード解説」をしている

事例の概要を短く示している

この事例解説では、

まとめました。

「事例解説」は、基本的に「問題の概要」「対応の概要」「指導・援助のポイント」で構成している
「事例解説」のねらいは、対応の概要を踏まえて、指導・援助のポイントを示すことである

問題の概要

「問題の概要」では、事例の必要最低限の理解を目的とし、事例内容を簡潔に紹介している。事例によっては、「取組の概要」などの表記にしている。

対応の概要

「対応の概要」では、指導・援助の経過を踏まえながら、その要点をまとめている。事例によっては、「問題の概要」と合わせながらまとめている場合がある。

実践のポイント

1 （見出し）

「実践のポイント」では、事例の特徴や優れた点、事例から学ぶべき点をまとめている。「実践からの教訓」といった表記もある。事例解説においては、ここの部分を最も重要視している。

1 （見出し）

「キーワード解説」の見方

「事例解説」の中の「キーワード」に対応している

コーディネーション

コーディネーション (coordination) は、「学校内チーム及びシステムレベルで、援助活動を調整するもに直接・間接にかかわる人や環境を「調整」しなであり、学校教育相談活動の中心的な機能であると

解説するキーワードについての大まかな定義や説明、大切な点等について触れている。文章だけでなく図や表などにまとめているものもある。

コーディネーションの大切さ

子どもたちの指導・援助にあたっては、教職員が連携・協働し、チームでかかわることがたいへん重要です。しかし、現実には、教職員自らが意識的に求めなければ、なかなか促進しにくいという特徴があります。

解説する「キーワード」について、概要をまとめている。読みやすさと今後の学びの契機になることをねらいとしており、分量も必要最小限にしてある。

コーディネーションのコツ

校種によって違いはありますが、教育相談係や生徒指導主事や学年主任、養護教諭がコーディネータ・となることが期待されます。

さらに詳しい内容を知ったり、今後の学習に役立てられるよう、参考文献を示してある。

【参考文献】・石隈利紀・田村節子著『チーム援助入門』図書文化

・学校心理士資格認定機構監修『講座学校心理士 - 理論と実践』第3, 4巻 北大路書房

事例分類表

校種	領域	水準	事例番号	事例	解説	キーワード解説	
小学校	学習面	1次					
		2次					
		3次					
	キャリア面	1次					
		2次					
		3次					
	生活面	1次					
2次		01-C2-001	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		
		01-C2-002	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(1)(2)		
		01-C2-003	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		
3次	01-C3-001	別室登校から教室に復帰した事例		別室登校 - 指導・援助の視点、リソース(資源・資質)			
中学校	学習面	1次	02-A1-001	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	02-A2-001	学習に集中できない生徒への支援事例		授業への集中を導く指導の工夫	
		3次	02-A3-001	勉強が遅れ、個別の学習指導が必要な生徒への指導事例		協働による個別学習支援	
	キャリア面	1次	02-B1-001	グループによる体験学習を取り入れた進路指導		自己有用感を高めるとりくみ	
		2次	02-B2-001	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	
		3次	02-B3-001	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	02-C1-001	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	02-C2-001	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例		うまくやれている点=例外	
			02-C3-001	学校では無口で登校をあきらめている生徒への対応事例		リソース(資源・資質)	
		3次	02-C3-002	拒食症の生徒をもつ母親からの相談事例		保護者面接の視点	
	高等学校	学習面	1次				
			2次	03-A3-001	リストカットをするC男への定期考査受験を目標にした支援事例		
			3次				
キャリア面		1次	03-B1-001	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(さわやかな自己主張)	
		2次					
		3次	03-B3-001	発達の遅れがある生徒の自立支援に向けた他機関との連携		ソーシャルサポート、	
生活面		1次	03-C1-001	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、	
			03-C2-001	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	
			03-C2-002	養護教諭がいじめに気づき、担任と連携しながら解決を図った事例		いじめ、養護教諭の気づき	
		2次	03-C2-003	いじめを受けた生徒への養護教諭を中心とする初期対応事例		いじめとは何か、相互(会議型)コンサルテーション、傾聴・応答・質問技法	
3次	03-C3-001	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(1)、保護者への寄り添い方(1)(2)			
	03-C3-002	自己受容ができないB子の支援に当たって母親の変容を促した事例		保健室登校、発達課題			
	03-C3-003	非行を繰り返す生徒へのエゴグラムを利用した支援の事例					
	03-C3-004	保護者、担任、部活動顧問の思いがかみ合わず、連携がうまく進まなかった事例		保護者への寄り添い方(1)(2)、コーディネーション			

* 塗りつぶしていない事例は、仮題

事例解説



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

キーワード： いじめとは何か

実態把握と傾聴

校内サポートチーム

この事例解説では、保護者からのいじめの訴えに対し、具体的な初期対応の在り方に焦点あててまとめました。

問題の概要

小学校4年生のCは、休み時間になると頻繁に担任の所にきて、次々と要求を出して担任を独占しようとした。どの子にも平等にかかわろうとする担任の態度を感じると、「先生が遊んでくれない、意地悪されている」とクラスの女子や母親に訴えた。

9月に入って、Cは下校後に電話でクラスの女子を次々に呼び出して遊んでいた。一緒に付き合っていた子どもの保護者から帰宅時間が遅く、学校でしっかりと指導して欲しいと何度か連絡を受け、その都度母と連絡を取り指導してきた。

10月のある日の夜、Bが登校を渋りはじめた数日後、Bの父から、「Bが学校への登校を渋っているのはCのいじめによるものだ。学校を転校させる。場合によっては訴える」と担任に電話が入った。

対応の概要

(1) 電話対応

担任は動揺し、校長、教頭が不在であったため、生徒指導担当が父の訴えを最後まで冷静に受け止め聴いた。父からの情報で、Cは、Bを休み時間の遊びに誘い、「犬になれ」と指示してお座りやお手をさせたり、「お馬さんごっこ」と称して、Bにまたがったりして、Bが嫌がると、足蹴にしていた。「先生や親に話したら、クラスで大きな声で、Bが遊んでくれないと泣いてやる」とBに話していることも分かった。

生徒指導担当は、学校が、Bの登校時間が遅くなっていった背景をつかみかねていたこと、Bのいじめの事実をまったく把握できていないこと、そのため、結果としてBを追いつめてしまったこと、明日以降、家庭との連携を十分に図りながら、Bをいじめから絶対に守ること、学校が一丸となり今後の具体的な対応を共に考えていきたいとお願いした。

(2) アセスメント（問題状況の把握、理解）

生徒指導担当は、その日のうちに教頭、校長に報告し、担任とカルテを作成した。また、Cの母にBの父からいじめの訴えがあったことを電話で伝えた。Cの母は、動揺し「すみません」と話すのが精一杯だった。学校はいじめの事実を把握できていなかったこと、事実関係を明日Cとの面談で確かめたいこと、いじめの事実があるときは、Cが帰宅後に自分から母にいじめについて話すように促すので、頭ごなしに叱るのではなく、しっかりと最後まで聴いて受け止めて欲しいことをお願いし、今後の具体的な対応を共に考えていきたいと伝えた。

次の日の早朝に校長・教頭・生徒指導担当・学年主任・担任・養護教諭・TT担当がBとCのアセスメント（問題状況の把握、理解）を行い【表1】、チームによる指導・援助方針を整理確認した【表2】。

【表1】

アセスメントに基づく児童理解	
B	1週間前から、朝に腹痛、頭痛を訴え次第に登校時間が遅くなり、登校しても表情が優れない日が続いた。学校も保護者も、背景をつかみかねたまま、登校だけはするように促してきた。父がBに事実関係を聞いたところ、「いじめられるから学校に行くのが怖い」と泣きながら話した。Bは優しく穏やかな性格で友達も多い。Bへのいじめが止まれば、学校に登校することができると判断した。
C	毎日、クラスの女子を引き連れて保健室に訪れ、体の不調を訴えていた。大人には笑顔で愛想良く接する。子どもたちから、わがままで意地悪という声が多い。養護教諭には、「友達がみんな冷たい」と話したことがあった。家では、母の代わりに祖母の世話をすることもある。特定の友達はいない。担任に遅くまで遊んでいることを注意されると、「はい、分かりました。次からはしません」と神妙な表情で話す。母は、聞き分けの良い子であると感じている。しかし、問題が続くことから、子育てに自信をなくしかけている。これらのことから、学校や家庭に安心感をもちにくい。ため、注目を集めたいが、友達とのかわりが稚拙なためストレスをためている。いじめの認識も弱い。人間関係のスキルを培っていくことを基本に、教師とのかわりを求めていることをリソースととらえて指導する必要があると判断した。

【表2】チームによる指導・援助方針

初期対応の内容・留意点	誰が	誰に	いつまでに	何をするか
・保護者に学校全体で取り組む姿勢を示すこと ・保護者の思いを受容的、共感的に聴くこと	校長・教頭	C、保護者	登校時	玄関で出迎える
		保護者	1時間目	校長室で面談
・面談は、カウンセリング・マインドによって、子どもを追いつめないように配慮し、内面理解にも努めること	担任	C	1時間目	保健室で面談
		生徒指導担当	B	1時間目
・いじめを物理的に止めるため、BとCが接触しない環境を作り、チームでサポートすること	養護教諭	C	登校時	玄関で出迎え、保健室で過ごさせる
		C	朝の会	
	担任	C	休み時間 給食時間	教師の補佐役として役割を与え 担任と共に行動させる
	TT担当	クラス クラス	1時間目 2時間目終了後の休み 時間以降	授業、担任のサポート役として 教室で指導にあたる
	教務主任 学年主任	クラス B、クラス	2時間目 休み時間、給食時間等	授業 様子を見守る
・できるだけ短時間で面談後のアセスメントを行うこと	教頭、担任、 生徒指導担当、 教頭	保護者	2時間目前半	指導・援助方針の再検討
		保護者	2時間目後半	緊急の対応策（1週間程度）を 保護者に示し協力をお願いする
・コーディネーターとなり機動的に会議を招集すること	生徒指導担当	関係教師	放課後	評価を行う。今後の指導・援助 方針を検討する

(3) Bの父との面談から

父と登校したBは緊張した様子だったが、Cが保健室で養護教諭と過ごしていることを伝えるとほっとした表情を見せ、担任と教室に向かった。面談で校長は父の訴えをていねいに聴きながら受け止めた。

面談後のアセスメントを受け、教頭は、Bが「Cとはもう遊びたくない。遊ばなければ、学校に行ける」と話していること。Cは「お母さんと夜にあやまりに行くから許して下さい」と泣きながら話したことを父に伝えた。また、昨夜から今朝までの学校の職員の動きやチームによる指導・援助方針を伝え、1週間をめぐりに指導・援助を継続し評価をいただきたいこと。Bの心のケアを担当、養護教諭が行うこと。Cの母に事実関係を伝えており、家庭での指導を継続してほしいこと。B、Cへのサポート内容を保護者へ伝え、家庭の様子を含めた情報共有を図ること等の方針を父に示した。

父は、昨夜の電話で感情的になりすぎたこと。Bが登校を嫌がりはじめたとき、Bのなまけだと思ひ込み、本人の気持ちを受け止めずに学校に行きなさいと叱り続けたこと等を振り返ることができた。

(4) CとCの母へのサポート

夕方、母から、担任に連絡があった。Cは帰宅後、母にいじめの事実を正直に話した。母は、絶対にしてはいけないことだと目に涙を浮かべて指導し、これから、Bさんのお宅に謝りにいきたいと話した。また、時間が経過するといじめが再発するのではないかと不安を訴えた。担任は、BやBの父の様子を伝えた。また、Cにしばらくの間、Bと遊ぶことができないと伝えなければならず、大変辛かったこと、Cが担任とのかかわりやつながりを求めており、それをCの長所ととらえて、担任と遊ぶ機会を増やし、Cに教師の補佐役として役割を与え、できたことを評価すること。

その際、担任がアイメッセージを送るように心がけたいと説明した。母にも、家で頑張ったこと、できていることを誉め、母のアイメッセージをたくさん出して承認し、Cの話を聴いてあげて欲しいとCとのかかわりのポイントを示した。毎日、連絡帳で情報共有することをお願いした。

(5) 1週間を経て

Bは、休まずに朝から登校するところができ、以前のような明るい表情を取り戻した。父から、「学校の対応に感謝している。今後とも指導をお願いしたい」と連絡を受けた。Cは休み時間に担任と一緒に行動し、与えられた仕事を積極的にこなし、担任から「助かるなあ」「うれしいなあ」とたくさんアイメッセージをもらっている。担任は、クラスの皆のために仕事を頼み、Cは友達から誉められる場面も見られるようになった。

実践のポイント

学校内に組織化された学校不適應に対する校内体制が有効に機能した。

不登校やいじめについて、学期毎に各担任がチェックリストで状況把握し、問題行動と教師の対応等について児童指導記録に記載し日常の指導に生じていることから、日常の情報収集によるカルテの作成が早期にできた。

生徒指導担当がコーディネーターとなり、的確なアセスメント、機動的なチーム会議の招集を行い、役割を明確にした複数の職員による指導・援助体制を作り、効果や問題点を話し合う等、サポートチームが機能した。

いじめの加害者は、いじめを行いたくしてしているのではないという職員の共通理解を図り、保護者との情報共有による連携を図った。

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

キーワード： **子どもの困り感に寄り添う**

保護者への寄り添い方(1)(2)

この事例解説では、問題を抱える子どもとその保護者、学級の子どもたちに対して、学級担任として行った支援に焦点を当ててまとめました。

問題の概要

4年生から担任することになったAは、3年生ころから、授業中に教室を飛び出したり周囲の子とのトラブルを繰り返したりして、学級にうまく適応できていなかった。4月当初は、学級を飛び出すだけでなく、校地外に出たり休み時間が終わっても戻ってこなかったりすることが続いていた。また、周囲の子の言動に反応して大声を上げたり、物を投げたりすることも多かった。そのため、Aは、学級の子どもたちから敬遠されることが多かった。周囲の子の保護者からは、Aの様子を心配する声が数多く聞かれた。Aの母親に話すと、母親自身もどうしてよいかわからない様子で困り果てていた。

対応の概要と実践のポイント

1 子どもの困り感に寄り添った支援

まず、Aとの信頼関係を作り上げることから始めようと考え、休み時間や放課後など、一緒に過ごす時間を多くした。始めはうまくコミュニケーションがとれなかったが、Aが一番関心をもっているテレビアニメの話をするようになると、担任の話を少しずつ聞くようになってきた。そのうち、「どうせ、おれのことは馬鹿だとみんな思っている」と、周囲から疎外されていると感じていること、カッとすると気持ちを抑えきれなくなることなどを話してくれるようになった。

そこで、不適切な行動が少なくなっていけばみんなから認めてもらえることを伝え、様々な場面での適切な行動の仕方を担任が教えていくこと。それがきちんとできるようにがんばっていくことを約束した。

また、その日にがんばったこと、できたことを一緒に確認し、連絡帳に書いてあげることにした。Aもそれを励みにし、できることが少しずつ増えていった。

2 母親を支える関係づくり

母親は、Aの問題行動の多さに困り果ててい

た。また、様々なことを学校から言われ続けていたようで、学校に対して心を閉ざしている様子が見られた。そこで、母親を責めるような言葉掛けは避け、母親の困り感に寄り添いながら、一緒に考えていくという姿勢を心がけた。また、医療機関の受診が始まっていたので、学校での様子を正確に話し、主治医に伝えていただくようお願いした。その結果、「ADHD」と診断され、「リタリン」を服用するようになった。その結果、授業中に飛び出したり、周囲の言動に反応して大声を上げたりする行動がみられなくなってきた。

また、連絡帳を使い、その日にがんばったことを伝えていくことを繰り返したことにより、Aの学校での様子に安心感をもち、担任に対しても心を開いてくれるようになった。その結果、担任から様々なお願いをしても快く協力してくれるようになり、Aの成長に対してよい影響が見られるようになった。

3 寄り添う学級づくり

3年生のころから、Aの行動に振り回されてきた学級の子どもたちは、Aのことを嫌っている子が多かった。また、度々学級内を乱され授業に集中できない状況が続いていたために、落ち着きがなく話を集中して聞けないなど、学習習慣も崩れていた。そこで、学級の子どもたちに対して「楽しい授業」「わかりやすい授業」をきちんと行っていく中で、学級を落ち着かせていこうと考えた。そのために、授業中Aが飛び出したり、休み時間が終わっても戻ってこないときなどには、担任外の先生方に対応してもらうこととし、担任は授業をしっかりと行うことを心がけた。

また、Aに対する接し方のモデルを示す必要があると考え、Aが不適切な行動をとったときには、厳しく叱責するのではなく、適切な行動をその都度丁寧に教え、できたらほめてあげるということを繰り返していった。

そのうち、Aの行動が落ち着いてくると、周囲の子どものかかわり方も変化が見られ、仲のよい男友だちができて一緒に遊ぶようになった。また活動の方法がわからず困っている時に、やさしく教えてあげる女子の姿がみられるようになってきた。



担任一人に対応したため「いじめ」の指導に失敗した事例

キーワード： いじめとは何か 校内サポートチーム 保護者への説明責任

この事例解説では、担任が一人で解決可能と判断して対応しながら、解決が難しくなった経過に焦点をあてました。

問題の概要

転任早々、6年生を担当することになった。前担任からは、学力は高いが、まとまりのないクラスであると引継を受けた。その中で、Fは、4月当初から学級内で孤立する傾向があり、気に掛かる児童であった。班活動やグループの活動でも一人であることが多かったため、Fにたずねると「一人で活動したい」「自分のやりたいようにやりたい」という返事が返ってきた。周りの子にたずねると、「Fはいつも一人であるから」と話した。

保護者面談の際にFが孤立していることを話すと、母親は「Fはそういう子ですから」と言うので、それ以上は話題にならなかった。そこでFはそういう性格の子なのであればしばらく様子を見ていこうと考え、学年長に相談したり校内で話題にしたりすることもしなかった。

そのような状況のまま3学期を迎えたある日、Fの母親からいじめの訴えの電話が入った。学級内の男子から無視されたり、悪口を言われたりしている。その中心がEという子であるから、その保護者と話し合いたいという内容であった。

対応の概要と実践のポイント

担任はFの保護者とEの保護者が話し合えば解決すると考え、Eに話を聞くと事実を認めたのでEの母親にそのことを伝え、話し合いをお願いした。すると、Eの父親から、「いじめているのはEだけではないのだから、学級全体の指導が必要ではないか」「Eだけでなく学級の他の子どもの指導もしてほしい」という訴えを受けた。そこで、担任が、学級の男子に話を聞くと、無視したり、仲間はずれにしたりしていることを認めた。担任は、集団で一人をいじめることはよくないことを話し、やめるように話した。

すると、学級内の保護者から、「一方的に悪者にされるのは納得がいかない」「低学年の時には、逆にFからいじめられていた」「Fにも悪いとこ

ろがあるとうちの子が言っている」等の訴えが多数寄せられた。また、担任の指導に不信感をもった保護者から、学級懇談会を開いて説明を求める意見も出された。

学級内の子どもたちも、担任の指導に対する不満が高まり、雰囲気はどんどん悪くなっていった。

一人に対応することに限界を感じた担任は、学校長、教頭、生徒指導主事に相談し、学校体制での対応をお願いした。

失敗の原因

⊗ 担任一人での指導

いじめの指導は、「いじめられている子ども」と「いじめている子ども」が存在する。そこで、担任一人に対応すると、どうしても「いじめられている子ども」の立場にたった指導になってしまう。いじめは決して許されることではないが、「いじめている子ども」にも、その理由や思いがあるから、その点に寄り添いながら指導を行っていく必要がある。そこで、担任一人で抱え込まず、学年や校内でチームによる指導援助の体制をつくり、役割分担を決めて、関係する子ども一人一人の心に寄り添いながら話を聞き、解決の方向を探っていく必要がある。

⊗ 保護者への説明不足

いじめは、当事者だけでなく、**積極的にかかわっている子ども、いじめの事実を知っているが傍観している子ども**など、学級全体の子どものにかかわる問題であることが多い。その場合には、一部の保護者だけでなく、学級内のすべての保護者の理解と協力を得られる必要がある。

この事例では、子どもたちの話を聞きどのような事実が確認されたのか、それを受けてどのような指導を行っていくのか、その結果がどうなっているか等、正しい情報を保護者にも説明する責任があった。保護者への説明責任がきちんとなされていれば、保護者から十分な理解と協力が得られるたのではないだろうか。



別室登校から教室に復帰した事例

キーワード：別室登校児童 - 指導・援助の視点

リソース(資源・資質)

この事例解説では、アセスメント、子どものリソースを生かした指導・援助に焦点あててまとめました。

問題の概要

Dは9月になって、発熱のため2日間欠席した後、腹痛を訴えて登校することができなくなった。これまで欠席は1日もなかったため、担任としても突然の不登校に信じられない思いだった。学習に対する意欲はあることから別室への登校を勧めたところ登校することができるようになったが、今後どのように対応したらよいか悩んだ。

対応の概要

1 理解する

Dは、担任のことばをどのように受け止め、不適応感を高めていったのだろうか。

きっかけと経過を知る

Dは熱が収まった後も欠席が続いた。母親から「担任では埒があかない。C校に編入させたい」との訴えがあり、校長、教頭、生徒指導が保護者、Dと面談を行った。

< Dの受け止めの過敏さ >

2学期入って、Dのクラスに県外からYが転入した。担任はしばらくの間、Yを誘って登校してくれないかとDにもちかけ、Dは、気が進まなかったが担任の頼みを断るのは申し訳ないと思った。次の日から迎えに行く時間をYに電話で確認し一緒に登校するようになった。しかし、Yが約束の時間を待たずに先に出かけたり、20分も待たせたりする状況が続いて、Dは次第に億劫になり、後ろめたい気持ちを抱えたまま、迎えに行くのをやめた。

ある朝、いつもは車で出勤するDの父親が「今日は歩いて行くから、一緒に学校までいこうか」と声をかけ、登校した。担任が校門であいさつ指導をしており、Dに「あれ、今日はお父さんと登校か。Yはどうしたんだ？

なぜ、一緒じゃないの」と声をかけた。担任は何気なくかけた言葉だったが、Dには「なんだD。先生との約束を破っているじゃないか。お父さんと登校する前にYを連れてくるべきだろう」と責められているように聞こえた。以来、Dは、担任の声がけに敏感になって、だんだん顔を見るだけで息苦しくなるという状況が続いた。

その後、給食時間に嫌いなものを無理に食べさせられたと訴え、担任に傷つけられたとの思いから教室に入ろうとすると体がこわばるようになった。



C校への編入は現段階では不可能であること、家庭で休むよりも別室に登校すれば出席になること、勉強への意欲をもっていたことから別室登校が提案された。Dは保健室は他の子どもが出入りするのでうわさになるといやだと言い、小会議室に登校することになった。

別室登校を維持するためには

Dは、9時に登校し、午前中に下校する学校生活を3週間ほど続け、4週目からは別室であれば担当者と給食を一緒に食べることができるようになった。大好きな昆虫の話を中心に話したり、担当者に冗談をいったりすることもできるようになり、個別の学習プログラムも取り組めるようになって、エネルギーを充足してきた。担任に対する思いを聞くことはしばらく控えた。

2ヶ月がすぎる頃、図書室で調べ学習をするために別室から廊下に出たときに、偶然担任を見かけ「あいつの顔は見るのもいやだ」と話した。また、担当者と1対1の学校生活があまりに居心地が良かったのか、卒業まで別室で担当者と過ごすことを強く希望するようになった。

一步を踏み出すために

3ヶ月目に入ってDは、6時間目まで過ごすことができるようになった。給食時間に、親しい友人に別室に来てもらって一緒に食べたり、担任外の先生方とも職員室で一緒に食べたりすることができるようになった。そこで、担任と関係を改善し、友人との交流や部分的な授業参加、行事参加を視野に入れて学級復帰を目指すこととなった。

2 対応する

Dのリソース(資源、資質)を生かした教室復帰へのはたらきかけはどのようなものでしょうか

担任との関係改善

冬休みを前にして、担任がDの集めているフィギアをプレゼントしたいので別室を訪問してもよいか本人に伝え、「それぐらいだったら」と答えた。担任はフィギアを渡し、Dの気持ちを分かってあげられなかったこと、そのことでずっと心配をしていたこと、もう一度仲良くしたいことを語った。担任が別室を出てから「いまさらそんなこと言ったら。ぼくが辛いときに言ってくればよかったんだ」とDは呟いた。少しずつ働きけながらDの心を癒していく必要があった。Dが登下校のときに、担任が別室を訪問し「おはよう」「さようなら」と声をかけ続けた。

教室登校への働きかけ

3学期が始まってスキー学習が始まった。Dは太っていることもあってウェアを身に付けるのにも汗をかくほどで、スキー靴をはいて平地を滑走することもままならない状態だったが、周りの目をあまり気にせず、校庭に出て練習をすることができるようになった。2週間後のスキー遠足に行ってみようかなと興味を示したので、担当者がスキー場でリフトに乗って滑り降りてくるという提案を行うと、意外にもDは「やってみたい」「これができたら自分が変わるかもしれない」と呟いた。

ボランティアで学校のスキーの授業に参加していただいているインストラクターの方にも指導をお願いし、Dの特訓が始まり、練習を頑張り、みるみる上達していった。毎回、担任やクラスの友達、家族が、練習に取り組んでいる様子を励まし誉めてくれた。練習を始めて10日目に、校庭のスキー山の頂上まで登って滑る降りることができ「ぼくも捨てたもんじゃないね。とっても気分がいい」と晴れ晴れした表情だった。スキー場でリフトに乗ったとたん、「降りしてー。落ちるー。こんなことだったら来なければ良かったー」と顔面蒼白になり絶叫したが、大声を出したことで返って決心がついたのか、転ばずにコースを滑り終えて「これまでの人生で一番楽しい」と終始笑顔だった。この体験によってDは自尊心を回復していった。



3月に入ってクラスの皆と卒業式の練習にも毎日参加し、学級で生活する時間が増えて行き、6年生の始業式から学級に戻ることができた。

実践のポイント

保護者、本人の訴えを受け止めながら、当面の学校の方針を迅速に伝え、理解を得たこと。

別室登校の初期の段階では、生徒指導担当、TT担当、担任外の教師がチームを組んで、現状を悪化させないレベルから段階的に個別の支援計画によって指導・援助を行い、実施状況を定期的に評価したこと。

活動の定着化、広がりに合わせて、Dのリソース(フィギアへの興味)から、担任との関係改善へのはたらきかけを無理のない範囲で行ったこと。

リソース(スキー遠足への興味・関心、クラスの仲間、家族)を生かし、段階的な練習、技術の定着化、プラスのメッセージをもらい、自己肯定感をもたせるようにしたこと。

家庭学習の習慣づくりの取組と指導事例

キーワード： **家庭学習ノートの活用と指導**

家庭学習 - 習慣づくり

この事例解説では、家庭学習ノートを活用して家庭学習の習慣づくりの取組に焦点をあててまとめました。

実践の概要

N 中学校の2 学年の生徒たちは、中学校入学後1 年が経過したが、家庭学習の習慣を身につけることが大きな課題となっていた。

そこで、学年の先生方は、この生徒たちに家庭学習ノート（ノート名『ステップ』）を活用した家庭学習の習慣づくりに学年全体で取り組むことにした。

各教科の授業で出題される課題（宿題）とは別に、学年の生徒全員が月曜日～金曜日に必ず家庭学習ノートとして取り組む課題の内容を教師側から提示することにした。

具体的な取組として、月曜日～金曜日に1 日に1 教科ずつ、生徒が家庭で毎日継続可能な短時間の学習時間で取り組める量を課題内容として提示することにした。

もちろん、この提示した共通の課題以外であっても家庭学習ノートに自主的に取り組んで構わないことにした。

また、土曜日と日曜日の分の課題の提示はしないこととし、自主的な取組とした。

生徒たちは、提示された課題に最低限取り組んで、翌日の朝に家庭学習ノートを学級担任に提出することとした。

この家庭学習ノートを活用した家庭学習の習慣づくりの取組期間を約1 ヶ月半（7 週間）と設定し、途中で見直しの必要な部分が出てきた場合には取組の手直しをしながら、学年全体で取り組んでいくことを確認してスタートした。

対応の概要

1 学年全体と関係教職員による対応

他学年所属の教科担任の協力も得て、生徒の家庭学習の習慣づくりを、学年会全体と関係する教職員が協力し合ってすすめることにし、次のことを、学年会で確認した。

当面、国語、社会、数学、理科、英語の教科担任に協力を求め、各教科の授業から出される課題（宿題）とは別に、生徒が1

日15 分ぐらいで取り組める量で、教科書等の視写を中心に生かして取り組める課題を作成してもらう。

担任は毎日の生活記録ノートに目を通すので、朝に提出された生徒の家庭学習ノートには、副担任が目を通すように役割分担する。

2 自主的な家庭学習の取組

月曜日～金曜日の家庭学習ノートは、教師側から提示した課題に最低限取り組ませることでスタートした。

しかし、提示された課題以外の他の自主的な家庭学習の取組はもちろん家庭学習ノートに取り組んでよいことにした。

このような自主的な取組を行った生徒に対しても、認めたり、ほめたり励ますことを忘れずに意識して声をかけるようにした。

3 家庭学習の方法を身に付ける取組

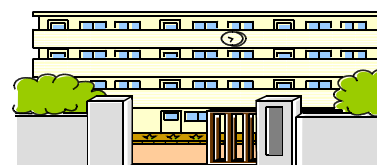
提示された課題への取組がなされない生徒に対しては、翌日の給食後の休み時間に家庭学習ノートに取り組むようにさせた。

その際、担任や学習係の生徒などが学級を超えて一緒になり、学習方法を教えながら手助けをしてあげることとした。

4 生徒の係活動を生かした取組

毎日の家庭学習ノートの課題内容の確認は、その日の帰りの短学活に行くことにした。学級の学習係の生徒が、帰りの短学活前に教科担任が作成した課題やその指示を聞いて伝えることにした。

また、朝に担任に提出された生徒の家庭学習ノートを集めたり、帰りの会に生徒に戻したりするのも学級の学習係の生徒の当番活動として行うことにした。



家庭学習の習慣づくりの取組 (家庭学習ノートの活用・学年全体で)

学年全体で、家庭学習ノートを活用し家庭学習の習慣づくりに取り組んだ視点、その内容についてまとめてみた。

学年全体で家庭学習の習慣づくり 1

学年全体での取組にしたのはなぜでしょうか？

- 習慣づくりの意識の高揚を図る -

全体で取り組むことにより、生徒たちの日常生活の会話で話題になり、生徒の取り組んでいこうとする意欲や取り組まなければという意識をさらに高めることをねらいとした。

また、生徒の学級での当番活動に組み込んだり、取組の呼びかけを学年朝会で رفتりして習慣づくりの取組を継続させた。

このようにして、学年全体での生徒の取組で、日常的な取組の意識高揚を図ることに努めた。

学年全体で家庭学習の習慣づくり 2

教科担任に協力を求める際に留意した点はどんなことでしょうか？

- 授業の内容と家庭学習の方法に結びつく課題 -

学年会から教科担任には、〔時間〕15分ぐらいで終了する量で、〔方法〕教科書等を視写すれば課題の取組が終了できる程度で課題の作成をお願いした。

そこで、教科担任からは、授業内容に結びつく予習や復習となる教科書の箇所(表や図、例題、単語等)を視写する指示が初めは多かった。

取組の途中(3週間目ごろ)から、生徒が課題の予想が見当付くようになったので課題の選択ができるようにプリントで示す教科も見られるようになってきた。

学年全体で家庭学習の習慣づくり 3

習慣づくりの取組期間を設定したのはなぜでしょうか？

- 取組を振り返り、働きかけを見直す -

家庭学習ノートを活用し、家庭学習の取組

期間を設定し、その期間を振り返り、やれたこと、達成できたことをフィードバックすることで、まわりからも評価され、やる力、達成できる力があることを実感し、その後の家庭学習の取組に、その力を生かしてほしいと考えた。

実際、この取組期間後は中間テストに向けた期間となるので、生徒たちがテストに向けた家庭学習に、これまでの家庭学習習慣づくりの取組を生かし、さらに継続していけるように働きかけを見直す必要があると考えた。

家庭学習ノートの活用 1

家庭学習ノートに目を通した副担任はどのような働きかけをしたのでしょうか？

- 生徒への多様な働きかけとなるように -

朝に提出された生徒の家庭学習ノートには毎日、副担任が印(しるし)やごく短いコメント、さらにそれに加えてキャラクターのシールなどをつけて、帰りの短学活に学習係を通じて生徒へ戻すことにした。

この副担任の働きかけが、生徒たちにとっては、あの印やコメント、そしてシールがまたほしいからという理由で、家庭学習の意欲づけや継続に結びつく生徒も見受けられるようになった。

また、取組の状況を学級担任や教科担任にも知らせることで、複数の教職員から、がんばりを認めたり、励ましたりする言葉かけが生徒になされるようになった。

家庭学習ノートの活用 2

家庭学習の習慣づくりに生徒の係活動を関係づけたのはなぜでしょうか？

- 取組期間以降の家庭学習につなげる -

学習係の生徒が課題を伝える際に、加えて、その学習の仕方を教科担任から聞いて伝えることにした。学級の生徒たちには、この課題と方法を家庭学習ノートに記入させた。

また、学習係の生徒が課題の取組がなされない生徒に翌日、学習方法を教え、手助けをすることで、生徒同士が学習の仕方を学び合い、お互いに励まし合っていく状況をつくりたいと考えた。このことが、取組期間以降の学年や学級での家庭学習の取組につながるものと考えた。

学習に集中できない生徒への支援事例

キーワード： **グループ活動を取り入れた学習支援** **授業への集中を導く指導の工夫**

この事例解説では、学級におけるグループでの活動を取り入れた学習支援に焦点をあててまとめました。

実践の概要

中学1年生のG男はおとなしく、知的能力に比べ、中学校1年生の学習内容にほとんどついていけず、授業にはボーと参加し集中できない状態であった。

小学校中学年程度までの漢字の読み書きはできるが、作文などの文章表現は苦手になっている。九九は唱えられるが、小数や分数の計算は理解されていないところが見受けられた。

しかし、G男は教師の話には素直に反応し、ひとつひとつの指示に対しては、時間はかかるが取り組むことができる生徒である。

また、学級の清掃や給食の当番や、環境美化の係活動には同じ生活班の人と一緒に取り組んでいる。

係活動では自分の方から声をかけることは少ないが、周りから声をかけられると嫌がらずに協力して取り組んでいた。

一方、両親はG男の学習に対してはあまり関心が無く、あきらめ気味であった。

対応の概要

1 学級担任による対応

G男は同じ学級の生活班の生徒と環境美化の係活動と一緒に取り組んでいる。そこで、学級担任はG男と一緒に、2週間毎日、昼休み時間に学級の掲示物を貼り替える係の仕事を行うことにした。

この活動をとおして、G男と学級担任との人間関係をさらに深めていくことにした。

2 教科担任による対応

学級担任と学年長は、国語、数学、英語の教科担任に対して、G男が少しでも授業に集中するように、それぞれの授業中に板書された内容のうち、この部分だけは必ず授業ノ

トをとる（ノートに視写する）という約束を教科担任とG男とで行うことをお願いした。

3 グループ活動を取り入れた係活動

学級担任とG男とによる昼休みの係活動は、やがて、学級担任の指導の下、G男と同じ生活班の班長や副班長をとおしてG男を含む班員に対して係の仕事分担を行わせ、班員が協力して取り組むようにさせた。

4 グループ活動を取り入れた学習支援

授業ノートの取組

教科担任との約束による授業ノートをとるという取組がなされているかどうかの点検を2週間後からは同じ生活班の班長と副班長に見てもらうことにし、さらに2週間続けることにした。

取組活動の報告

班長、副班長は、教科担任との約束による授業ノートをとるというG男の取組状況を学級担任に報告してもらうことにした。

その際、班長、副班長は、G男の取組状況を認めるシールを学級担任から受け取りG男の授業ノートに貼ることにした。



授業に集中させる取組
（グループ活動を取り入れた学習支援）

学級での生活班を活用し、グループ活動を取り入れた学習支援をとおして、授業に集中させる取組の視点とその内容についてまとめました。

グループ活動を取り入れた学習支援 1

生徒の係活動を生かした取組にしたのはなぜでしょうか？

- 生活班のグループ活動に結びつける -

G男は同じ生活班の生徒と係活動に協力して取り組んでいた。さらに、学級担任はG男と一緒に、昼休み時間を活用し学級や学級前廊下の掲示物を貼り替える係活動を行い、G男との人間関係を深めていくことに努めていた。

これらのG男の係活動の取組を生かし、学級担任の指導の下、G男と同じ生活班の班員が係活動の仕事を分担し協力し合い責任をもって係活動に取り組むようにさせた。

このような係活動を基にした生活班のグループ活動をとおして、日常的にG男を支援する班員とG男との人間関係づくりに努めた。

グループ活動を取り入れた学習支援 2

生活班のグループ活動を取り入れた学習支援で留意した点はどんなことでしょうか？

- 授業内容と結びついた学習支援を -

教科担任の協力を得て、学校生活の大部分を占める授業時間の学習にG男を少しでも集中させることを第一に考えた。

G男と教科担任との約束に基づいた授業ノートをとる取組がなされるように、班員がG男を励まし促す言葉をかける環境を、G男の身近な生活場面に位置づけ、同じ生活班のグループ活動に取り入れることにした。

グループ活動を取り入れた学習支援 3

授業ノートの取組状況の点検をグループ活動としたのはなぜでしょうか？

- 日常生活のなかに位置づけた取組を -

G男は、当面、国語、数学、英語の3教科の授業の板書内容をノートにとる取組でスタートした。

そして、3教科の教科担任には、この取組が約束どおり行われているかどうかを見て（点検して）もらい、G男本人に対する評価と励ましの言葉を2週間かけてもらうことをお願いした。

その2週間の間に、教科担任のG男への働きかけや言葉かけを同じ生活班の班長、副班長を中心とした班員に引き継ぎ、学級生活の中のグループ活動で行われるようにつなげた。

これは、係活動をとおしたG男と班員との人間関係の深まりを生かしながら、G男への学習支援を普段の日常生活に位置づけたいと考えたためである。

そして、国語、数学、英語の3教科以外の教科等でも、授業ノートをとるなどのG男の学習への参加意欲を引き出す班員からの言葉かけを期待してのものであった。

グループ活動を取り入れた学習支援 4

日常の学習活動にグループ活動による学習支援を位置づけたのはなぜでしょうか？

- 生徒同士の教え合い学習につなげたい -

同じ生活班の係活動と、G男の授業ノートをとる取組をとおして、日常生活の中で、G男の他の学習活動に対する班員からの励ましや促しも見られるようになった。

このようなG男の取組を認める班員からの言葉かけなどのグループ活動による学習支援が少しずつなされるようになってきた。

さらに、授業ノートをとるG男の取組状況を認めるシールを学級担任から受け取り、G男の授業ノートに貼る際には、班長、副班長からもG男に対して、必ずあたたかな励ましの言葉をかけることを学級担任はお願いした。

これらの取組をとおして、G男の他の学習活動に対しても、同じ生活班の班員から関心が示され、G男の学習への参加意欲を導き出す班内での会話が少しずつ見られるようになってきた。

これらから、G男に対する生徒同士の教え合い学習につなげたいと考えた。

グループ活動を取り入れた学習支援 5

授業ノートの取組を家庭学習につなげることはできないでしょうか？

- 父母との協力や連携を考える -

この授業ノートの取組を家庭学習につなげようと、G男が授業でノートにとれなかった板書部分を班員のノートを借りて家庭で視写してることにつなげようとしているが、まだうまくいっていない。

これまでのG男の学校での取組の頑張りや成長した点を父母に伝えながら、今後、協力や連携が図られるようにしていきたい。

進路実現に向けて継続した働きかけをおこなった事例

キーワード： 家庭との効果的な連携の視点

家庭訪問 - 支援の視点

この事例解説では、中学卒業後の進路につなげた家庭への訪問等による支援の視点に焦点をあててまとめました。

問題の概要

S子は小学5年の時に両親が離婚し父親に引き取られ、母親は兄と暮らすことになった。父母の離婚後、S子は休みがちとなり、小学6年の時は全く登校できなかった。

また、父親も離婚後精神的にまいり、病気で休職するなどしたが、その後勤務できるまでに回復した。

S子は小学校卒業式にも当日参加できず、後日、父親と校長室で卒業証書を受け取った。

その後、S子は小中学校双方の働きかけにより、中学校の入学式には参加できたが、翌日からまた登校できない状態となった。

中学1年の三学期に、一時期同学年の女子と二人で保健室登校ができるまでになったが、中学2年になり、保健室登校をしていた同学年の友だちが教室に戻るようになってからは、S子は再び不登校となった。

S子は中学3年に進級した後も登校できない状況が続き二学期を迎えていたが、これまで学校は中学1年の休みはじめの頃から、毎月2回ほど担任らが家庭訪問を行っていた。

学校ではS子に対し、卒業後の進路に向けた働きかけが必要と考え、新たに学校適応相談員による家庭訪問を週1、2回行うこととした。

S子本人は、日中に家事を行い、猫を大変かわいがり一人で家にいることが多い。外に出ることはほとんどない状況で、父親と二人暮らしを続けている。

対応の概要

1 学校の継続した家庭訪問

中学3年になりS子の担任は替わったが、中学2年までの担任と同様に、月2回の家庭訪問は4月から継続していた。

また、中学3年の担任も家庭訪問の初めはS子と会えないことが多かった。しかし、一学期末頃になると、それまでの玄関先での父

親の対応だけであったものが、担任を家の中に入れてくれるようになった。

やがて、家庭訪問でS子とも会えるようになり、父親やS子と進路についての話ができるようになってきた。

2 進路に向けた家庭への訪問等による支援

担任らが中心となって、中学3年の夏休み以降の家庭訪問では、登校できないS子に対し卒業後の進路に関わる情報の提供等を積極的に行うように努めた。

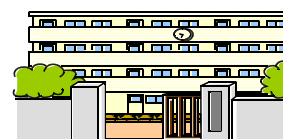
S子に対し直接登校を促す働きかけと、家庭への訪問等による学習支援を積極的に行うことにした。

3 主な指導・援助方針と対応

長期間にわたり登校できないS子に対して登校を目標とするかわわりと、中学校卒業後の進路実現を目標にし、家庭への訪問等による働きかけやかかわりを継続する。

担任を中心とした家庭訪問に加えて、新たに学校適応相談員による訪問等による支援を毎週最低1、2回実施する。

また、父親との協力を得てS子への学習支援を工夫しながら行っていく。



実践のポイント

家庭への訪問等による支援の視点についてまとめてみた。

家庭への訪問等による支援の視点1

訪問等による支援を積極的に行っていくことにしたのはなぜでしょうか？

- 「社会的な自立」に結びつく働きかけを -

S子が、このまま登校できずに中学校の卒業の時期をむかえるのではないか。学校生活で培う「社会的な自立」につながる学力や他の人との

関わり方が身に付かず、就学義務の年限が過ぎてしまうのではないかという心配があった。

このような状況に対して、残された卒業までの期間、登校を促す働きかけをするばかりではなく、家庭への訪問等による「学習支援」とおして本人の卒業後の進路実現に向けた働きかけを学校側から積極的に行うことにした。

この働きかけを通じて、将来の「社会的な自立」に結びつけて行こうと考えた。

家庭への訪問等による支援の視点 2

進路実現に向けた働きかけを積極的に行うようにしたのはなぜでしょうか？

- 「学習支援」を大切にしたい支援を考える -

S子は、不登校が継続している中学校への復帰を果たすことと卒業後の進路についても大きな不安を抱えていた。

登校を促す働きかけは今後も続け、仮に中学校復帰が果たされない場合でも、中学校卒業後の希望進路先の登校等につながることを期待し、進路実現に向けた「学習支援」を中心に、家庭への訪問等による働きかけを積極的に行うことにした。

このことをとおして学びへの意欲や学ぶ習慣を身に付け生涯学習の基礎となる学力を育てることに繋がりたいと考えた。

家庭への訪問等による支援の視点 3

家庭への訪問等による支援はどのようになされたのでしょうか？

- 「社会への橋渡し」につなげる関わりを -

S子が長期にわたり不登校を継続し、外出も少なく、一人で家の中にいることが多い生活においては、他の人との関わり方や集団生活で培われる社会性を身に付ける機会がないままに過ごすこととなっている。

そこで、基本的な生活習慣や規範意識、集団生活における他人を気遣う気持ちなどをはぐくむ社会性の育成のためにも、担任をはじめとする学校の職員や学校適応相談員が分担し合いながら、家庭への訪問等を行うこととした。この訪問では、S子と積極的に関わりをもつような学習支援を中心に働きかけを行った。

また、この積極的に関わりをもつような働き

かけをとおしてS子は他の人との関わり方を学び、少しずつ社会性を身につけていく機会となり、将来の「社会への橋渡し」につなげたいと考えた。

家庭への訪問等による支援の視点 4

保護者とはどのような連携を行ったのでしょうか？

- 保護者にはS子と学校のパイプ役に -

学校から担任らによる家庭への訪問等は月2回をこれまで通り継続した。さらに学校適応相談員による訪問等を曜日と時間を定めて、毎週1、2回実施することにした。

また、学校から家庭への訪問等による支援を行う曜日以外で、父親には週に一度、勤務が終わった後に学校に来ていただいた。

S子が取り組んだプリント類を届けてもらい本人の様子に関する情報交換を行ったり、進路に向けた父親やS子本人の意志や考えを確認したりする機会と位置づけた。

さらに父親には、S子本人の家庭での生活や学習について、本人に対する学校からのほげましの伝言をお願いするなど、本人と学校のパイプ役になっていただいた。

家庭への訪問等による支援の視点 5

家庭との連携ではどのような点に配慮したのでしょうか？

- 家庭にはS子の成長の様子を伝える -

学校から家庭への訪問等による「学習支援」は、父親が仕事で家庭にいない時にS子本人に行われている。

その際の本人の様子を父親に伝える時には、S子ががんばって取り組んだ様子などを中心に本人の小さな変化や成長の様子を伝えるように努めた。

このような配慮は、学校と父親や家庭との連携を図るうえで有効な一方法となったほかに、家庭でのS子と父親との良好な関係の維持にもつながるものとなった。



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

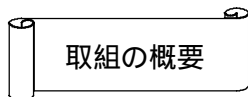
キーワード：

職場での適応促進

ロールプレイング - 基本的理解

アサーション（さわやかな自己主張）

この事例解説では、職場での適応促進をねらいとし、ロールプレイングを活用した進路指導についてまとめました。



1 問題意識

A高校では、毎年卒業生のほとんどが就職する。就職先での適応状況について追指導をすると、仕事上でのトラブルや人間関係での不満や悩み、不安をもちながらも誰にも相談できず、結局、早期離職に至るケースが見られた。

そこで3学年と進路指導課では、キャリア教育の一環として、職場での適応を促進し、早期離職を防止するための取組を行った。

2 取組のねらい

職場での不適応の原因や背景を知る

進路委員は、3人一組でチームを組み、職場での不適応の理由について、企業訪問し、聞き取り調査をした。

それによれば、「わからないことをなかなか質問ができない」「疑問を感じても、自己主張ができない」「トラブルへの対応ができない」といったコミュニケーションの問題での苦戦が、職場での不適応につながることもわかった。

コミュニケーションの大切さを実感させる職場での適応を促進する方策のひとつとして、コミュニケーション問題の実際例をもとにシナリオを作成し、ロールプレイングで体験してみることとした。

ロールプレイングのシナリオ作成や実演は、進路指導担当教師の指導のもと、進路委員と有志を中心に進め、4学期の考査終了後、発表会をすることとした。

3 ロールプレイングの実際

ストーリー

都市部のスーパーに入社して店内の鮮魚担当となったA男は、ある日、「あさり」の価格が、チーフ（売り場責任者）の口頭指示と価格指示書で違っているのではないかと思った。しかし自信がなく、言い出す勇気がもてなかった。

夕方、店長が価格表示の間違いに気づき、価格を修正した。スタッフは、閉店後のミーティングで、今回の件を反省した。

シナリオ

【場面1】売り場にて

チーフ：「A男君、あさりの値段つけておいて。」

A男：「はい、わかりました。」

（価格指示書を見ながら値段をつける）

A男：「（あれ、昨日のチーフの指示と値段が違うような気がするけど…。これでいいのかな。」

間違はずはないよな…。」（作業続ける）

（夕方、店長が見回り、価格の間違いに気づく）

店長：「チーフ、あさりの値段、間違っているんじゃないか。」

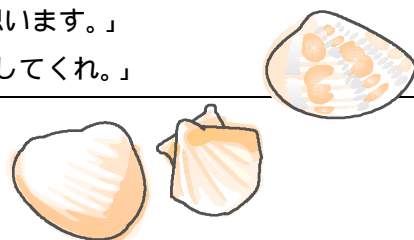
チーフ：「えっ…。（価格指示書を見る）あ、本当ですね。私の指示が間違っていました。」

店長：「A男君は、価格指示書を見て、チーフの指示と違うことに気がつかなかった？」

A男：「…」

チーフ：「店長、閉店後、鮮魚担当で反省会をもちたいと思います。」

店長：「そうしてくれ。」



[場面2]ミーティングにて

チーフ：「今回の件について、なぜ価格表示を間違えたか、なぜ発見できなかったかについてみんなで隠さず、率直に振り返ってみよう。A男君は、どうだ？」

A男：「実は、チーフの指示と価格指示書が違うんじゃないかと思ったんですが、**ア**と思って、言えませんでした。」

チーフ：「そうか。では、A男君が、同じ失敗をしないためには、どうすればいい？」

A男：「違うかな？と思ったとき、**イ**と考えばといいと思いました。」

チーフ：「なるほど、それはいいね。では実際、私にどのように言うのか、やってみよう。」

A男：「はい、やってみます。**ウ**」

シェアリング（感想や気づき出し合い）の視点

(1)場面1では、A男はどんな気持ちだったか

- ・ 勇気を持って言うことの難しさが必要を感じさせたい

(2)場面2では、自分ならア～ウにどんなせりふを入れるか

例：ア「何を聞いていたんだ！などと言われたらイヤだな」

イ「言わない後悔より言って後悔しよう」

ウ「チーフ、もし違っていたらと思うと少し恥ずかしいんですが、あさりの価格がチーフの指示と違うようで、不安になったので、確認に来ました。」

- ・ 自分の「気持ち」と「用件」を整理して話させる
- ・ Iメッセージを使って知らせる

発表

3学年の全生徒の前で発表した。その後各クラスでシェアリングの視点に基づき、グループでシェアリングを行った。



実践のポイント

1 仕事を続けていくために必要な能力は

コミュニケーション能力

教育は、発達段階に応じて、必要な能力を獲得させる仕事と言えます。その点、職場での適応を促進することは、「仕事を続けていくために必要な能力」の獲得を目指していると言えます。そしてその能力を「コミュニケーション能力」に焦点化しています。具体的には「間違いに気づいたが、自信がなくて言い出しにくいときの対処方法」「自分の考えの適切な主張の仕方」をねらいにしています。

2 ロールプレイングを用いた実践は

「体験的に理解に有効

ロールプレイによって「体験」することで、そこに「気づき」が生じ、「気づき」によって「意識化」ができていくと考えられます。

生徒の日常生活を見ると、言葉による伝えただけはこの「意識化」が深まらないことがあります。そのようなとき、現実的、具体的な内容を盛り込んだロールプレイによって意識化が深まります。



3 細やかな配慮が必要である

教師もロールプレイを行って見せて、生徒の抵抗を和らげたり、ウォーミングアップを十分に行い、気持ちをほぐすなどの配慮も大切です。

4 今後の展望

この実践を発展させるために効果的なことは、生徒の実態に合わせたストーリーを考える。相手の言うことを聴く（傾聴）トレーニングやアサーショントレーニングを行うことです。

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

キーワード： 女子同士の対立

コーディネーション

別室登校 - 指導・援助の視点

この事例解説では、早急な退学を望む生徒に対し、別室登校でしのぎながら支援したかかわりをまとめました。

問題の概要

A子やB子を中心とする数人のグループが中心になって、体育祭の種目毎の出場者調整やクラス旗づくり等の企画準備にとりかかり始めた。

ある日、仕切りたがりや、やや感情的になりやすい親分肌のB子は、正義感が強く、自分の意見をハッキリ言うA子との意見の違いから、言い合いになった。そして、グループ内のメンバーから、他人の痛いところをハッキリ言うA子の強い性格が糾弾される図式になってしまった。

以後、B子たちは、A子を無視するようになった。メンバーの中にはB子に同調しながらも、そのやり方はよくないと思う者もいた。しかし、グループ内で仲間はずれにされることを心配し、B子と行動をとともにしていた。

A子は、メールでB子と話し合おうとしたが、互いに感情的なやりとりになってしまい、一層関係はこじれてしまった。ただ、中学校から仲の良い級友のC子には、メールで今回の出来事について連絡を取り合っていた。

このような中、A子は、体育祭の2週間程前に、突然「あの学校にはもう行きたくない」「学校をやめる」と母親に言い、登校しようとしなくなった。どうしていいのかわからなくなった母親からの連絡で、担任はその夜、家庭訪問をした。

対応の概要

1 退学を思いとどまらせる

最初の家庭訪問の時、A子は、「学校には戻るつもりはない」と転校を強く望んでいた。転校が難しいならば、すぐにでも退学届けを出したいということであった。

こうした勢いに、両親も困惑していた。担任は、C子を伴って家庭訪問したり、保護者と会うための家庭訪問も含め、数回A子を訪れた。そのようにしてA子の考えを尊重しつつも結論を引き延ばし、時間稼ぎを図ったのである。そして、担任は体育祭をよいきっかけにしようとして別室登校を促したが、実現しなかった。

しばらくして、学習意欲の高いA子は、「転校するにしても2学年の単位を習得しておけば3年生に編入できる。無理に教室に行くことを考えず、別室登校をしながら単位を取ることを考えてはどうか」という提案を受け入れた。

早急な進路変更は何か思いとどまり、まずは別室登校を試してみることにしたのである。

2 別室登校を実現

教育相談課を中心に、学年団、教務課等で相談し、校内で別室登校を支援する体制を作った。

- ・別室登校に対する全職員の共通理解を図る
- ・関係者で支援会議を開き対応を協議する
- ・高い学習意欲に応えるため、教科指導を充実させていく

登校途中で帰ってしまうなど、別室登校はすんなりとは実現しなかったが、焦らず、いろいろな方法を試みた。その結果、C子に家に寄ってもらい、父の車で送ってもらうことで別室登校ができた。翌日以降はC子のサポートがなくても、父の車で登校することができた。

別室登校では、教科担任から出された課題や、教科担任からの個別指導に取り組んだ。教師と会うことは抵抗感が薄かったため、多くの教師が、安心して別室で勉強していいことを伝えながらかかわりを持つようにした。

6
+5

3 別室での級友からのサポート

養護教諭との話の中で、A子は突然学校を休み始めたため、学級のみんなが自分のことをどう思っているのか、わがまま、自分勝手な人間と思われていないか心配していることがわかった。B子とは、やはり会いたくないとのことであった。

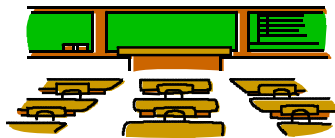
そこで、A子の同意を得ながら、C子をはじめ、2、3人の級友に別室を訪問してもらうことにした。さらに特定の級友に会ってもいいということで、それも実現させた。A子を訪問する生徒たちには、事前、事後の面談でA子の状況を伝えたり、フォローしたりもした。こうした接触を通して、B子がA子の欠席を気にしていることがわかった。

これと平行して、年度途中の転校は困難であること、2年生の単位が修得できれば進路変更しても、後々かなり有利であることなどをガイダンスした。

ある日、A子には、B子と会って話しをしたい思いもあることがわかり、B子と直接会ってみることを勧めてみた。結局、養護教諭が立ち会うことを条

ハーサルもした。話し合いは、両者の言い分をくみ取ったり翻訳しながら理解させようとした養護教諭の巧みさもあって、両者は、「もう一度やり直してみる」「教室に入ってみる」ことになった。

翌朝、B子が別室にA子を迎えに来て、一緒に教室に入ることができた。



実践のポイント

1 「時間稼ぎ」が大切

A子のように、怒りや勢いに任せて退学や転校を口走り、「今すぐ」実現しようとする場合があります。親も何とか思いとどまらせようと、あの手この手で説得を試みても、子どもは頑として聞き入れようとせず、「もうこの学校にはいられない」「新しい環境でやり直したいし、やり直せる」という子どもの勢いに巻き込まれ、どう答えていいか困ったり、負けて同意しなくなったりすることがあります。

こうしたとき必要なことは、「適切な時間稼ぎ」です。「どうしたらいいものかなあ...」と言って、困りながらその場をしのいでいくことが必要です。性急な説得や、「そんなことに負けるな」といった正論は逆効果になる場合が少なくありません。

A子は悔しさや絶望感に苦しめられて、やめたい、つまり「今すぐやめざるを得ないと思うほど混乱して余裕をなくしている」のかもしれませんが。そうしたA子の思いを丁寧に理解しようとしながら、「困ったね」「こんなアイデアもあるんだけど...」などと言いつつ、混乱期を抜け出るまで時間を稼ぐのです。

このような、教師が中に入っでの時間稼ぎは、「A子が不快な感情の支配から抜け出る時間」「現実検討に目を向けるようになるための時間」そして「親のゆとりを生む時間」を稼いでいるのです。

2 資源をコーディネートして対応する

別室登校を決意しても、A子にとって学校は屈辱感や恐怖感が残る場であり、B子たちの存在が重くのしかかっていると考えられます。

そこで、「迎えに寄ってくれるC子」「車での登校できること」「高い学習意欲」「別室での学習メニュー」「別室に来てくれる級友」といった資源（A子の役に立つこと、力になること）の活用が功を奏しました。また、「B子との話し合い」も、養護教諭が司会役で話し合いに参加することで資源化できたと言えます。

このように、使える資源を丁寧かつ慎重に調整しながらつなぎ合わせていくことが支援の重要なポイントになります。そのために、フットワークよく情報を収集・伝達したり、連絡調整していくことが大切です。



いじめを受けた生徒への養護教諭を中心とする初期対応事例

キーワード： いじめとは何か

相互（会議型）コンサルテーション

傾聴・応答・質問技法

この事例解説では、コンサルテーションを中心とした養護教諭の初期対応に焦点をあててまとめました。

実践の概要とポイント

コンサルテーションを中心としたかわり

Kは、5月の連休明け頃から、級友数人から「デブ」「オカマ」などと言われ出した。さらには「仲間だろう」「後で払うから」とジュースを買わせられたり、トイレで用を足しているときにいたずらをされたりもしていた。

学級担任は、こうした事実は知らなかった。ただ、最近、Kの遅刻が目立ち、級友もそれを批判するようになり、担任も何度かKに注意をしていた。

5月末、Kは、授業中に腹痛や吐き気を訴えて、3日間、保健室を訪れた。不審に思った養護教諭が、カウンセリングをしたところ、いじめの事実を話した。遅刻も、朝の使い走りをするためであった。また、Kは連休前から学級で孤立しはじめ、いじめをしている数人しかKにかかわる者がいないと訴えた。相手にされないよりはいいと感じ、がまんしていたのである。

このことは、病気がちな母親に心配をかけたくないで、言っていない。後のことも怖いので、誰にも言わないで欲しいとのことであった。

養護教諭は、いじめは絶対に許さないこと、いじめからKを守るためには事実を先生方に知ってもらわなければならないこと、学級やいじめている数人を指導する場合、Kと事前によく話し合うことで合意した。

養護教諭は、教育相談担当者に相談し、翌日の5校時、学級担任、学年長、副担任、クラブ顧問の時間割を調整してもらい、6人で作戦会議を持つことにした。

作戦会議では、養護教諭が司会をした。「作戦会議シート」に沿って話し合いを焦点化し、時間配分も考えながら進めた。いじめの状況報告は養護教諭が行い、小学校や家庭、学級での様

欠席だけでなく、遅刻や早退も不適応状態を示すサイン。遅刻の背景に、何らかの不適応状況があるかもしれないという慎重さをもって、丁寧に聴く。

自分の苦しみは、簡単には他人に言えないもの。保健室に訪れた3日間の対応で、養護教諭はKの信頼感を得て、相談されたと思われる。

傾聴技法や応答技法、質問技法を使って、Kが味わったつらさを具体的に理解しようとするのが大切。そのため、いじめもつらいが、相手にされないことがなおつらいという心情まで吐露している。

保護者への連絡や相談は不可欠にしても、Kの気持ちへの配慮や保護者に知らせる緊急性を判断して決める。

いじめは絶対許さないこと、総力を挙げて守ること、Kの不利になるような対応はしないことは伝えたい。Kとよく話しあいながら進めていくことで合意することは、Kが主体的に問題の解決にかかわることの意味合いもある。

こうした養護教諭の「軽快なフットワーク」が迅速な対応を可能にし、Kの信頼感を得ることにもなる。

メンタルヘルスの問題に関する作戦会議は、養護教諭がリーダーシップを発揮していくことが重要。こうしたコーディネートがチームでの対応を機能させる。

子やKの性格・行動等の特徴及び学習状況等については、学級担任から情報提供してもらい、他のメンバーがそれを補足した。

入学後間もないこともあって、得られた情報は多くはなかったが、現時点での苦戦状況を「周囲に聞こえるように悪口を言われる、使い走りをさせられる、いたづらをされる」ことと「級友と親しくされず、孤立感を感じている」ことと理解した。

Kの自己資源や他者資源として「このようなつらい状況でも登校している強さ」「養護教諭への信頼感」「素直でまじめな性格」「学級に同じ部員で思いやりのある生徒がいること」が把握できた。

そこで、当面の指導・援助の目標を緊急性の高いことから、「いじめをこれ以上エスカレートさせない」「保健室をKの緊急避難的な場所とする」「学級の親密さを高める」ことにおいた。具体的には、「明日、担任が、Kに対し全力でいじめから守ることを伝える」「明日、養護教諭が、Kと、いじめの事実があったら小さなことでも報告にくることで合意を図る」「授業開始前や終了後、教科担任が、教室や廊下において生徒たちとコミュニケーションをとりながら観察する」「明日、担任が、小学校時代の担任に電話して、保護者に関する情報や対人関係に関する情報を得る」「保護者への連絡は、現時点では拙速にならないよう控える」「級友の活用はまずは控える」「課後緊急学年会を開き、学年の意思統一を図る」「明日から1週間実行し、次回作戦会議でその結果を検討する」こととした。

「作戦会議シート」というフォーマットの活用によって、アセスメントから具体的な対応策の決定までの道筋が得られる。

現時点での苦戦の状況を理解し、なぜそのような苦戦が生じたり、維持されているのかを考える。もしかしたら自己肯定感の低さや、学習面での挫折が背景にあるのかもしれない。こうした見立てをしていくことが必要であり、そのためにも苦戦状況の理解が重要。

登校していることを当たり前とせず、資源として見る。保健室に来ることも同様である。つい当たりに思ってしまうこと、欠点やマイナスに思えることも資源であることが多い。また、Kを直接ささえる資源として養護教諭の専門性が生かされている。

当面の指導・援助として、誰が、誰に、何をするのかを明確に決めることが大切。スモールステップで、小さくてもできることを積み重ねていく発想も大切。

今後、養護教諭は、対応策の実行をサポートしたり、実行状況を把握したりしながら、作戦会議を企画する。対応にあたっては、保健室でのカウンセリングやアセスメントが重要になるとと思われる。また、今後、保護者との連携を進める上で、養護教諭の役割は、一層大きくなることが予想される。

【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
- 大野精一「学校教育相談の実践を読み解く」『月刊学校教育相談』ほんの森出版2003 4月号～2004 3月号
- 石隈利紀『学校心理学』誠信書房 1999
- 学会連合資格「学校心理士」認定運営機構監修『講座「学校心理士 - 理論と実践」1～4』北大路書房2004
- 八並光俊・木村慶「組織開発による協働的生徒指導体制の構築に関する研究」『学校教育学研究12』2000
- 八並光俊「柔軟にかかわり続ける」生徒指導体制の構築」『月刊生徒指導29(13)』1999
- 佐藤一也「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』ほんの森出版2004 11月号
- 佐藤一也「作戦会議を中心とする教職員の連携」『高校教育展望』小学館 1999 2月号

軽度発達障害をもつ生徒への早期対応事例

キーワード： 対人関係のトラブル アスペルガー症候群の理解(1) 保護者への寄り添い方(1)(2)

この事例解説では、入学後まもなく不適応状態を示した、軽度発達障害を持つ生徒への支援についてまとめました。

問題の概要

高校1年生のS子は、中学時代にアスペルガー症候群と診断されていたが、両親は高校側にはそのことは伝えていなかった。

S子は、応援歌練習をイヤがり、その間保健室で過ごしていた。また、4月末の高総体地区予選の全校応援前日には体調不良を訴え、早退した。翌日の全校応援を欠席し、以後休みが続いた。

担任が家庭訪問をしたところ、母親から入学以来の人間関係のトラブルによる疲れで登校を渋っていると教えられた。

担任は帰校後、学年長、教育相談係、養護教諭と支援会議をもった。その中で、S子は、この1ヶ月間、苦戦しながらも一生懸命新しい環境に適応しようとしていた。しかしここに来て我慢の限界になったというアセスメントをした。

当面、本人には応援歌練習の時のかかわりを生かして、養護教諭が保健室で対応し、担任は保護者と連携を図ることにした。

で、感受性が強く、友人の言動に敏感な子」というようなことを話すにとどまっていた。中学校側からは、中学校訪問の折、軽度発達障害の診断を受けていることが伝えられました。

5月に職員研修会を持ち、養護教諭を講師に、軽度発達障害について学習会しました。また、学年会では、中学校訪問時の情報やアドバイスを基に、当面の対応を具体的に話し合いました。

まずはみんなで注意深く観察し、「新しい環境でのS子の苦戦場面を知ること」「S子とのリレーションづくりにも有効な方法をつかむこと」を確認しました。

苦戦状況の理解と対応を話し合った

4月末のS子の欠席及び家庭訪問を契機に、教育相談担当者がコーディネーターとなって支援会議を開きました。この1ヶ月間の生活状況から、S子の苦戦状況について次のようにアセスメントしました。

部活動で、先輩に対して同級生に対するような口の利き方をしたり、注意に口答えしてトラブルになったり、また級友たちの話しに割り込み、自分勝手な話題で話すため、級友たちから腹を立てられたりして、人間関係で苦戦しているため、情緒不安を引き起こし、登校できなくなった。

そして次のような当面の対応策を考えました。

対応の概要

職員間の共通理解から始めた

高校側では、入学前に本人及び保護者と面談をしていました。その際、保護者からは、S子の発達障害に関する情報は伝えられず、「神経質



目標を、「毎日登校する」ことにおく
過剰適応にならないように、段階的に学
校にいる時間を長くしていく

登校目標やタイムテーブルを一緒につ
くり、毎日の行動が事前にわかるよう
にする

上級生や同級生とのトラブルの際、S
子の思いと実際の言動の受け止められ方
について教えていく

S子や保護者に十分説明し同意を得る

このような対応の結果、保護者からの信頼が
得られ、S子への支援のめどが立ちました。

実践のポイント

正しい知識の共有から始める

本事例では、養護教諭を講師に、職員会
議を利用して軽度発達障害についての知識
を共有することから始めています。こうし
た知識の共有が、子どもについての共通理
解を図る土台として重要になります。

アセスメントを丁寧にする

「アスペルガー症候群のこの子」ではな
く「この子のアスペルガー症候群の有り様」

をアセスメントします。この子にとって、

どのような場面や、誰との関係の中で
どのように苦戦しているのか

何が、誰が支えになっているか

うまく適応できているのは、どのよう
な工夫の結果なのか

など、丁寧に理解していきます。本人や保
護者との面談や日頃の観察、日記に書かれ
ていること、心理検査、中学校からの情報
などを組み合わせて見立てをし、それをま
た面談や観察等で確かめていくわけです。

保護者との信頼関係をつくる

保護者からの信頼を得ることは、とくに
軽度発達障害児への支援の要になります。

この事例の場合、保護者は、当初S子の障
害を学校側に言おうとしませんでした。保
護者は、我が子の「健全性」により注目し、
そこを伸ばして欲しいと思います。一方、
教師は集団への適応を考えると、より「障
害性」に注目し、その対処を優先させがち
です。両者のこうした違いは、そのままでは
大きな溝となり、両者の違和感や不信感
に発展していくことが少なくありません。

保護者が障害名を言わないのは、「S子な
りに適応してやれることも多くある。それ
に注目し、大事にかかわって欲しい」とい
う思いなのかもしれません。当初は、むしろ
言わないことを尊重し、S子ができてい
ることやちょっとした成長や変化に気づき、
それを保護者に伝えることが重要です。

二次的障害の予防が大切

軽度発達障害を持つ生徒は、自分のワケ
が強く、柔軟に対人関係をもつことが難し
くなるため、他者と折り合うことが苦手
です。その上思春期になると、他の生徒との
違いに一層敏感になり、「自分はみんなと
違って、受け入れられていない。でも
どうして違うのかがよくわからない」「ど
うせ自分が悪いのだ」と思い、ストレスを
高め、自己肯定感が低下しがちです。

思春期には、できるだけ挫折感をもた
せないようにし、自己肯定感を低下さ
せないことが大切です。

保護者、担任、部活動顧問の思いがかみ合わず、連携がうまく進まなかった事例

キーワード：

保護者への寄り添い方(1)(2)

コーディネーション

相談系の焦り

この事例解説では、関係者の意識共有がうまくできなかったため、事態を悪化させた事例についてまとめました。

問題の概要

高校2年生のD男は、中学時代まではじめで、陸上に一生懸命打ち込んできた。勉強には力を入れてこなかったが、成績はよい方で、陸上部の強い進学校に入学した。

1年生の冬に風邪をこじらせ、しばらく欠席した。登校は再開したが、体調不良を理由に部活動へもあまり参加しなくなった。

2年生になり、先輩や顧問に部活動に来るように働きかけられながらも、ほとんど行かなくなった。1学期末考査後は、腹痛を訴えてポツポツ休むようになり、無断早退もみられた。ゲームにも没頭し始め、家庭での勉強もしなくなってしまう。その頃に相談担当者は母親から直接相談を受け、以後、2週間に1回程度母親との面談を続けた。しかしD男は相変わらず欠席や遅刻、早退を繰り返していた。

対応の概要

母親も一生懸命対応した

D男は、部活動に行かない理由や欠席、無断早退の理由を進んで話そうとしなかった。しかし母親は、「D男には、部の先生や先輩から、今まで休んでいて今頃何だ！と思われるのではないかという不安がある」「登校すれば比較的元気に過ごせる。登校さえすれば軌道に乗る」「目標があると頑張れる子。目標を持たせることが必要」と考えていた。

そのため、朝は粘り強く起こし、車で学校に

送って来たり、近隣の陸上選手に個人コーチを頼んだり、あるいはゲーム機を取り上げ、登校を返却の条件にしたりした。父親もD男とじっくり話し合っただけで登校や部活動再開の約束を取り付けたりするなど、それぞれ一生懸命対応していた。

担任や顧問もよかれと思いで対応していた

担任は、D男自身、陸上で伸び悩みを感じるとともに、学習習慣がないため、授業についていくのが大変になり、そうした状況から逃避していると見ていた。そのため、何度か面談して苦手科目の添削を受けるように勧めたり、部活動への参加を促したり、早退することはあっても欠席はしないように諭したりしていた。

部顧問は、D男は素質はあるが挫折経験がない。ちょっとしたつまずきでへこんでしまう。甘い言葉をかけて一時的に参加させても成長しないという見方をしていた。そこで、3年間部活動をやり通す覚悟を決めてから参加するように指導していた。

D男も何とか踏ん張っていた

D男は、留年しても学校はやめたくない。退学や転校はしたくないと考えていた。帰宅後や休日はゲームに明け暮れたり、遅刻や早退はするものの、1週間休み続けるようなことはなかった。定期考査も受験した。

両親には、「今はこうだけど、必ずちゃんとやるから」と言い、担任との面談の度に、しっかりやりたいという思いを示していた。ただ、母親が「学校をどうするのか」と詰問すると、激昂して物に当たることがあった。

相談係も一生懸命心を砕いた

相談係は、母親の安定とサポートを第一に考え、母親の思いを丁寧に受け止めようとした。母親は担任や部顧問には相談しにくさを感じ、関係が疎遠になりがちだった。相談係は、その中であって、母親の思いを担任や部顧問にうまく伝えようと腐心していた。

しかし、事態は好転せず、相談係は焦ってきた。自分が何とかよいアドバイスをしなくてはいけないという思いを強くし、母親との面談の度に、いろいろな提案をしていった。

実践のポイント

この事例の場合、相談係は、コーディネーターと母親の直接的援助者の二つの役割を担っています。このとき、どちらかの役割が行き詰まると、それをもう一方の役割遂行の中で解消しようとする場合があります。このことの可否より、対応に余裕がなくなることの方が問題です。

この事例の場合、相談係はコーディネーターとして、次のような行き詰まりを感じました。

「母親は、個性の強い担任や部顧問に話しにくさを感じている。私は両者の橋渡しをしなければ。でも、D男に対する理解や対応について、お互いの認識に違いがあって、相互批判的だ...」
「担任と保護者、保護者と相談係といった二者間の面談は何回行ったが、関係者が一堂に会しての会議が開きにくい。担任や部顧問は、まずD男や母親が変わらないと話しあっても成果は期待できないと思っている。母親は、会議では、先生方から一方的に責められることを危惧している。そのため集まりをもちにくい...」

こうした行き詰まりを打開するため、相談係は、母親の変容を図ろうと思いました。「母親の対応はどこか甘い」という思いも手伝って、面談の度に、母親に具体的な対応策を提案するようになりました。矢継ぎ早に「こうする必要が

ありますね」「こうしてみましょ」と求めたのです。しかしそれは母親にとっては、「あなたが良くないからこうなっている」「あなたが変わるべきだ」と言われているのに等しいことでした。

そこで、どうすればよかったか

母親を勇気づけ、ゆとりを持ってもらう

母親は、主体的に対応を考えて実行しています。たとえそれが教師の意図することと違っていたり、直ちにD男の変容に結びつかなくても、それが第一義的に問題なのではありません。母親のかかわろうとする思いを勇気づけることが大切なのです。母親の頑張りをねぎらい、支持していくこと、対応策の提案は、小さなことを小出しにしながら、「このような対応も考えられますが...」と言って、母親に主体性を保ってもらうことがよかったと思われま

固定したパターン・悪循環を探す

問題の解決にあたっては、「問題は誰のせいで起きたのか」ではなく、「問題を継続させるパターンは何か」を考えます。この事例では「母親と担任」「母親と相談係」「相談係と担任」といった二者間協議でも、D男に対する母親、担任、そして部顧問からの働きかけも、違う方向を向いています。

みんな間違っただけを言っただけではないし一生懸命なのですが、同じ方向を向いてD男にかかわっていないため、効果のない対応パターンが続いてしまっています。

そこで、「有効な対応策」より、まず「同じ方向で援助する」形を作ることを優先させます。みんなで母親の安定と勇気づけを図ることも、父親とD男の約束を実現・実行させるための役割分担を決めていくのもその一つと言えましょ

キーワード解説



いじめとは何か

いじめの定義

- ・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
- ・精神的な苦痛を感じているもの

いじめられた児童生徒の立場になって判断する
(文部科学省)

集団の中で、一方が他方に心理的・社会的・身体的・言語的に攻撃を加え相手の幸福になる権利を奪うこと(國分康孝)

教師は『いじめられる側に心理的な苦痛があろうとなかろうと、人の幸福を不当に奪うことはいじめです。人間として絶対に許されないものである』と認識して取り組む必要があります。

今のいじめは『誰にでも起こりうる』

「いじめた」「いじめられた」「いじめを見聞きして次は自分が標的になるのではないか」など、子どもは何らかのいじめにかかわる体験をもっています。

学校高学年以上の子ども

- ・「いかに人に合わせるか」にエネルギーのほとんどを費やしている
- ・「みんなと調子を合わせないと嫌われる」と感じている子どもが多い

「笑いのツボが違うから」といったほんの些細な違いや事柄がいじめの原因になる

現代型いじめ

- ・観衆や傍観者になることを恐れている
- ・本人の訴えがない、仲のよい関係で起きる
- ・大人が発見しにくい
- ・加害と被害の立場が流動的
- ・手口が多様で複雑。遊びの衣を被っている
- ・注意してもいじめた子どもが指導を受けたと思っていない

個々の対応 + 集団丸ごとを対象とする対応を

Point

誰にでもおこりうる 本人が訴えない
見て見ないふりは半数 集団の病

身体的攻撃

- ・たたく、蹴る、殴る、つねる
- ・わざとぶつかる、通るときに足をかける
- ・嫌がることをする
- ・プロレスごっこ、技の練習台にする
- ・着衣を脱がせる、髪を切る、便器等をなめさせる
- ・階段で後ろから突く、わざと危ない目にあわせる

社会的攻撃

- ・仲間はずれにする、集団で無視する、仲間はずれにするように第三者に働きかける
- ・「ばい菌ごっこ」等で机、いすをさわらない、本人に近づかない、近づいた子どもをはやす
- ・パシリ、用事を言いつける、万引きの強要、荷物を持たせる
- ・集団でトイレに連れ込む、人目の少ないところに呼びつける
- ・笑われるようなこと、恥ずかしいことを無理やりさせる
- ・けんかをさせる、胴上げ遊び、失神ゲーム
- ・給食のメニューを大盛りにする
- ・持ち物を隠す、壊す、汚す

いじめは「同じ学級の子どもが集団で、教室の中で悪口を言ったりからかったりすることから始まります。いじめの対応は、まず、言語的攻撃の時期に、教室の中で、全力を尽くして対応することが大切です。

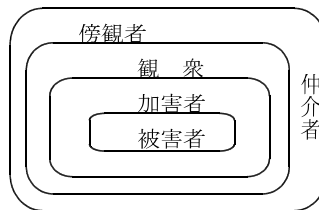
Point

出発が言語的攻撃 身体的攻撃
社会的攻撃 教室での解決

いじめの内容

言語的攻撃

- ・「臭い」「ぐず」等の悪口をしつこく言う
- ・「点取り虫」「～と仲がいい」等冷やかす、からかう、侮辱する
- ・周囲に悪口を言いふらす、噂を流す
- ・言葉で脅す、いいがかりをつける
- ・いやがらせ、誹謗中傷のメール

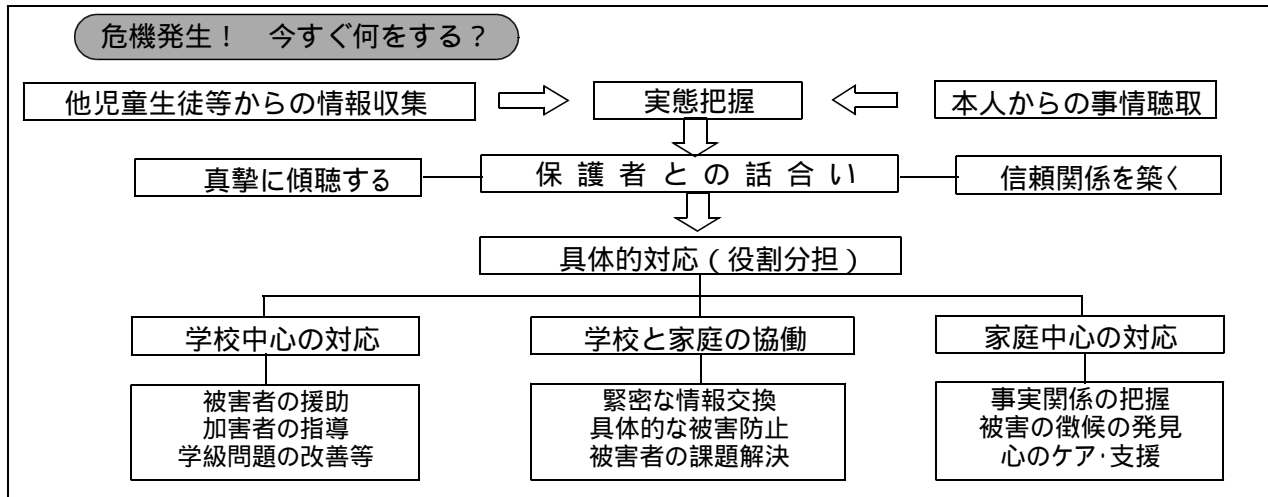


観衆と傍観者はいじめを助長したり抑止したりする重要な要素
観衆と傍観者は被害者や加害者にもなる

【参考文献】

- ・國分康孝・國分久子『育てるカウンセリングによる教室課題対応全書5 いじめ』図書文化(2003)

実態把握と傾聴



保護者との連携 『三つの視点』

学校と保護者との連携は三つに分けられます。

- ・ 学校が主体となって取り組むもの
- ・ 家庭中心に取り組む学校が援助するもの
- ・ **学校と家庭が互いに手を携え協働するもの**

↓

『学校と家庭の協働』

- (1) 緊密な情報交換を行う。
 - ・ 連絡システムを整える
(連絡帳・電話・メール等)
- (2) 被害防止に努める
 - ・ 家庭、学校間の送迎、呼び出しの阻止等、目に見える具体的な被害防止の措置を講じます。
- (3) 被害者・加害者の課題解決をめざす
 - ・ 本人たちに課題を理解し、解決をめざして家庭と連携を深める必要があります。

保護者の不信感を招く教師の発言

- ◎ いじめの認識を疑われる発言
 - ・ ちょっと度のすぎたふざけです
 - ・ オーバーですね
 - ・ そんなおおげさにしなくても
 - ・ 騒ぎすぎです
 - ・ 本人は何も言っていなかったんですがね
 - ・ いじめだなんて・・・いつも楽しそうに過ごしていますよ
- ◎ 被害者保護の鉄則を理解していない発言
 - ・ いじめる側にも問題があるんです
 - ・ けんか両成敗です
 - ・ がまんすることも大切です
 - ・ 本人がもっと強くならなくちゃ

◎ 自己防衛的、攻撃的発言

- ・ 長い目で見ていきましょう
- ・ 時期が時期ですからね
- ・ 私の苦勞も分かってください
- ・ あなたのお子さんの他にも子どもはいます
- ・ 努力しているんですが

◎ 具体性のない発言

- ・ ふれあいのある学級をめざします
- ・ 思いやりの心を育てます

いじめられた子の保護者への連絡

- ◎ 子どもはいじめられていることを知られたくない
プライドがある、親に心配をかけたくない
子ども本人の了解を得ること
- ◎ 保護者に話す時
 - ・ まず事実を話す
 - ・ 「ご心配をおかけして申し訳ありません」
 - ・ 保護者の気持ちを受け止める
 - ・ 学校でどうするかきちんと説明する(具体的な対応)
 - ・ 家庭でどのように対処してくか相談する
 - ・ 校内で連携して事態を解決するために努力することを伝える

いじめた子の保護者への連絡

- ◎ いじめた本人が教師の前でいじめを認めたのに親の前で一転して否認する場合がある
- ◎ 保護者に話す時
 - 例1：いじめた子どもへの指導を十分に行い関係が改善される見通しがもててから保護者に連絡する
 - 例2：保護者に連絡しなければならないほど大変な事態であることを子どもに納得させて進めないと事態を複雑にする。
- ・ 教師と同じような態度で接してもらいたいと話す
- ・ 一対一で対応しない。学校は教頭、生徒指導、養護教諭等、保護者は父母の複数で話し合う

Point

いじめられた子、いじめた子の心理
具体的な方策の提示
共感的理解
信頼関係

【引用・参考文献】

- ・ 嶋崎政男 『担任の救急箱』 ほんの森出版 (2004)

子どもの困り感に寄り添う

「困った子ども」として否定的にとらえてしまうのではなく、様々な問題状況をかかえて「困っている子ども」「苦戦している子ども」として理解し、その心に寄り添いながら、どのようにかわっていくことがその子どもの成長につながるのかという視点に立つことが重要です。

1 子どもと学級の状態、状況

授業中教室を抜け出したり、休み時間が終わっても教室に戻ってこない。

- ・学習活動に取り組めない。興味をもった活動だけ。
- ・周りの子の言葉に反応して、物を投げたり教室を飛び出したりする。

学級が全体的に落ち着きがない。話をしっかり聞けない子が多く、学習に対して集中して取り組むことができない。



2 支援のポイント

担任一人では対応できない。学年体制、学校体制での支援の方法を考える

- ・校内電話でのSOS 職員室にいる先生方に応援してもらう。
- ・行動パターンに合わせて、校内巡視や学級指導に入ってもらおう
- ・学級の指導で不足の点は、学年全体で指導していく

(学年集会、各種行事への取り組み等)

- ◎ 自分だけで抱え込まない。助けってもらうのは当たり前
「助けられ上手は助け上手」

子どもとの関係をつくる

- ・興味関心のありかを探る
- ・小さな目標を立て、成功体験を積み重ねていく(行動のちょっとした変化を目標に)

- ◎ ともに頑張りを確かめ合えるように

保護者との関係をつくる

保護者を責めるのではなく、ともに考えていきましょうという姿勢で

- ・実態を正しく報告し理解してもらう
- ・どんな些細なことでもいいから、よかったこと、頑張ったことを積み重ね毎日報告する(連絡帳で)
- ・学校の支援策の具体化を図るために専門機関へつなげる

- ◎ ともに成長を喜び合えるように

学級全体を育てる

- ・授業の準備をしっかり行い、授業を通して学級を育てていく
- ・学習に集中して取り組めるようになると心が落ち着いてくる

- ◎ 学年という大きな「枠」の中でお互いに刺激し合いながら成長させる

保護者も支えながら、協同作業で子どもの成長を見守っていく。

の手を借りて支援を行っていきいたい。

「学校は、協力・協働の場」

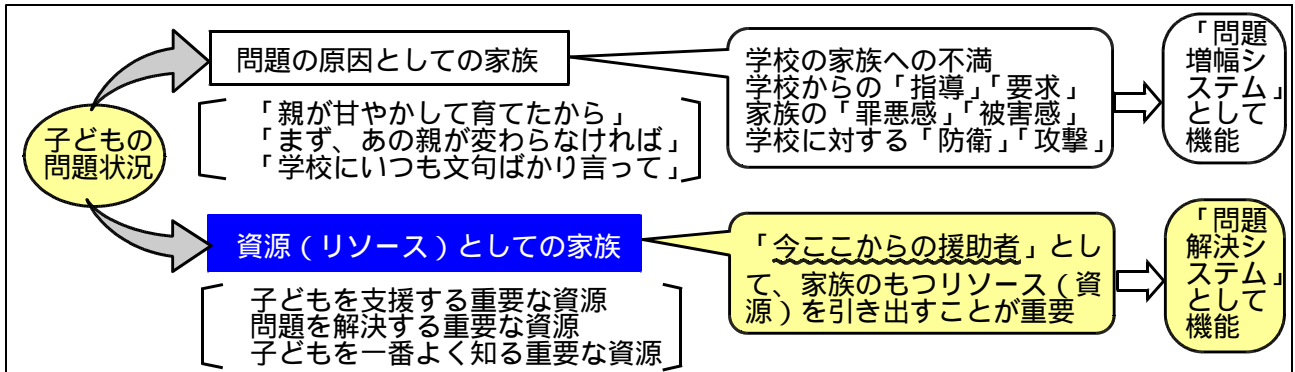


保護者への寄り添い方(1)

保護者と教師の連携・協働は、子育て・教育の専門家同士として「同じものの見方をして、異なる仕事(役割)を遂行すること」と考えることができます。学校教育の専門家である教師には、保護者との対話の「文脈」を規定している自分たちの「見方」や「前提」を、もう一度チェックしてみることが必要と言えましょう。

「問題」としての家族 「資源(リソース)」としての家族という文脈に変える

保護者と教師がうまく連携できない原因の一つに、お互いに相手を批判的に見てしまい、感情的なしこりが残るようなコミュニケーションパターンになっていることがある。そうしたとき、教師は、家族を「問題」という文脈で見ていることが多い。家族を「資源」という文脈で捉えなおしたとき、そこに新たなかかわり方が生まれる。



家族を「資源」の文脈とする視点

何かそうせざるを得ない事情があると考え

常識的家族観にとらわれすぎない

「こうするのが親として当たりまえだろう」ではなく、「何か事情があるのだろうか」「学校でサポートできることはないか」という姿勢をもつ。

家族の「思い(しんどさ・悲しさ)」を感じる

問題のある保護者を「指導」しない

- ・教師から、家庭生活に関することを直接「指導」されると「批判」されているような気分になり、拒否的・防衛的になる。
例:「朝はきちんと起こして下さい」「朝起すこともできないのか」と言われているよう
- ・保護者は、子どもを「愛している気持ち」「大切に思う気持ち」自体を否定されたと受け止めたとき、たとえ自分のやり方が不適切だと思っても、教師を拒絶する。
- ・「指導」ではなく、「家族の思い」を感じるようにすると、親は安心感から「ゆとり」が生まれ、「もう少し頑張ってみるかという気になってくる。

保護者は、子どものことを一番よく知っている

学校で見られるのは、その子の一面

- ・教師は、家族から教えてもらうというスタンスで、子どもの姿、家族の思いを聴いていくと、子どもの全体像がわかる。
- ・「うちの子はそんなことをする子ではない」という親のとらえ方も、子どもの一側面である。
- ・「学校ではわからなかったお子さんの一面を教えていただいて助かりました」庭ではわからなかった子どもの一面を教えていただいて助かりました」と感じる。

家族の子育てに「できる範囲で」教師が協力していく

学校の指導の「下請け」を求めない

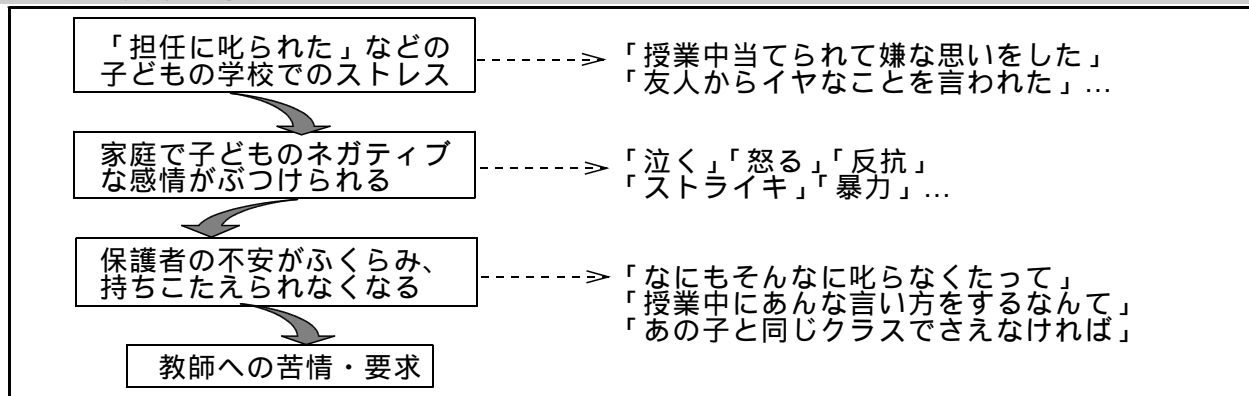
- ・家族の子育てに対して、教師がお手伝いするという姿勢での連携は、学校に助けられていると思い、「快」を感じる。
- ・保護者は、自分が学校の要求に応えていないと思うと、罪悪感や申し訳なさを感じ、教師と距離を置き、防衛的になる。
- ・「何とか学校によこしてください」という要求は、親でありながら有効な手を打てないことを責められていると受け取る。

【参考文献】 ・石隈利紀『学校心理学』誠信書房 1999
・石隈利紀他編『学校心理士 - 理論と実践 2』北大路書房 2004

保護者への寄り添い方(2)

保護者と教師の連携・協働は、子育て・教育の専門家同士として「同じものの見方をして、異なる仕事(役割)を遂行すること」と考えることができます。学校教育の専門家である教師には、保護者との対話の「文脈」を規定している自分たちの「見方」や「前提」を、もう一度チェックしてみることが必要と言えましょう。

苦情や要求の構造



苦情・要求への対応

「どのようなネガティブな感情が、親にぶつけられたのか」を丁寧に聴き取り、実際に子どもが困っていること、保護者や家族が困っていること、心配していること、不安なことは何かを「なるほどそう感じたのですね」と共感的に聴く。

怒っている相手にお詫びの言葉をかけることは、その場での関係性をつくるために重要。「叱ってすみません」「当ててすみません」ではなく、「お母さんにつらい思いをさせてしまってすみません」「お母さんに大変なご苦労をおかけしてすみません」と、相手の感情や大変さを認める、ねぎらう形でわびると、気持ちを聞いてもらうのに有効。

保護者の不安を受容し、「学校でもお子さんによく手をかけるようにします」「とても大切な情報をいただいて、お子さんのことをよく理解することができました」と言って、家族が子どものことを一番よく知っているという文脈をつくる。

怒りや不安を含めて、自分の思いを教師から受容された、わかってもらえたと思えると教師を信頼しポジティブな見方をもつようになる。

担任への苦情は、まず担任以外の第三者(学年主任、教育相談担当者等)が受けるようにする。急に、担任(当事者)が相

手の怒りを受け取ると、ゆとりをもてなくなり、相手の不安やつらさを共感的に受けとめることは困難になる。

家庭訪問の留意点

訪問する時間帯を考慮する。ゆったりと、笑顔で、短めの訪問を繰り返す。訪問と登校を結びつけない。お互いよく知らない場合、子ども本人についてのことや学校のことにはふれない(「よく知らないくせに」などと思われる)。子どもが好きなことや大切にしていることを聞いたり、ほめたりすると、自分自身がほめられたような気になる。会っても取りつく島がない時は、笑顔で「またね」と言って、パッと切り上げる。長期にわたる不登校の場合、子どもに会うことより、母親の話をじっくり聞き、母親の考えや思いを理解することも重要。子育てに問題があると思われても、教師から指摘したり、説教したりしない。我が子のダメさを親が言っても、「よそのお子さんもそんなものですよ」と言って親をなぐさめ、元気づけることが大事。「何か困ったことはありませんか」「何かして欲しいことはありませんか」と笑顔で聞く。本人に会えなくても、家庭訪問の後、母親が元気になったり、「先生に来てもらったよ」とうれしそうに子どもに伝えてもらうことが続けば、子どもの気持ちも変化する。

別室登校ー指導・援助の視点

理解する

緊急避難的な不登校児童の別室登校

↑ 教室での緊張感に耐えることができない
↓ が、別室なら登校できる場合

長期化した不登校児童の別室登校

↑ 不登校が長引いていたが、少し元気が出
↓ てきて別室に登校する場合

子どもにとって、別室は一つの居場所になり、学校を休んでいるという罪の意識を覚えにくい場所にもなります。別室で規則正しい生活ができれば心身の健康にもつながります。保護者にとっても精神的な負担が軽くなります。

不登校のきっかけがあるのか、どう対応したのか、そのことからどのように欠席することになったのかをアセスメントする必要があります。

方針を立てる

緊急避難的な不登校児童の場合

きっかけになった出来事がごく最近に起こっている可能性が高いので、まずそのことを把握するとともに、児童生徒の内面を理解し解決を図る必要があります。不登校になってしまった本人への対応も大切ですが、きっかけになった問題の背景と本人の内面理解に関連した指導・援助がなされなければ、教室への復帰は難しくなります。

長期化した不登校児童の場合

きっかけになった出来事も特定しにくい場合があります。当時のクラスやかかわった者もばらばらになっていることが多く、本人や家庭の要因も重なっていることもあるので、不登校の背景がつかみにくいという側面があります。このような場合は過去よりも現在や未来に焦点をあてて、今できることから段階的に進めることが有効でしょう。

スムーズに移行するポイント

本人の心や体の状態がわかり、本人のペースに合わせていくこと

1時間の登校と約束したらそれを守る

「調子が良さそうだからもう少しがんばろう」と勝手にきめるのは失敗のもと

予定を変更するときは、必ず本人や保護者と相談して十分に理解を得ること

心の安定度、元気さ、次へ進む意欲があるかどうかを見立てること

教室への受け入れ態勢や学習の補充が可能かどうかの検討も必要

保護者が教室に戻ることを望み、本人の状態を理解し、過度な期待をかけずに、ゆっくりと見守ること

別室登校を維持するためには

別室登校の生活は、教室で体験できる交友関係や学習を同じようにはできないので、継続していくことが難しいという問題があります。自習をさせたまま何となく過ごさせているという状況に陥ってしまうこともあります。子どもによっては、次第に別室に登校する意義を見いだせず足が遠のいてしまうこともあります。子どもの状態像を把握しながら、しばらくは現状を維持することができるように心がけます。本人にとって登校が何らかの意味があるように援助していくことが大切になります。



一步を踏み出すために

別室登校をしている子どもの状態は様々です。やっとの思いで登校し、顔を見るのが精一杯という子どもから、毎日元気に登校して、そこに来てくれる友達と遊びながら、このままずっとここにいたいという子どももいます。また、学級集団の中で教室の仲間と一緒に活動を進めるには抵抗が大きくてうまくやっていくのが難しいだろうなと感じる子どももいます。教室に行く気持ちがあり、そこでやっていける元気があるのであれば様々な機会をとらえ、はたらきかけて教室復帰ができるよう援助と努力をするべきと考えます。

はたらきかける

別室登校に慣れてくると、授業のことや行事のことが気になり出す場合があるので、その都度、情報を伝えて参加を促すことも効果的です。最初は否定的でも、ある程度元気が出てくると、参加してみようかなという気持ちになるものです。行事の参加をとおしての成就感、達成感も必要です。

別室登校の意義は、教室には入れなくても、登校できる場所があれば家族以外の人ともかわりができ、場合によっては学習ができることです。

「成長を待つ場所」「心をいやす」場所として本人や家族の情緒の安定につながると考えられます。教室に戻すことを目的にするのではなく、「児童生徒が自信をもって学校生活を送ることができる」ことを最終的な目標にして対応をしていきたいものです。

対応について次の点を配慮しましょう

だれが、いつ、どこで、どのように対応するのか校内の指導・援助体制を検討し、指導・援助方針を立てます。

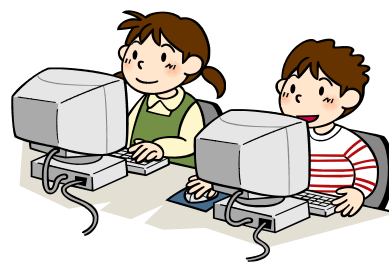
本人の状況に応じて登下校の時間、登校場所を検討しましょう。朝に登校することができない場合は夕方登校からスタートする方法もあります。

別室登校がスタートした時期は、児童生徒が心を開き人とのかわりが学べるよう1対1の活動を中心に「話を聞く」「一緒に遊ぶ」「好きなことや今できることをする」などの活動を通して対応します。

別室登校に慣れて元気が出てきたら、「好きな活動」を広げて学習に結びつけたり、時間割や計画表等を工夫したりして「学習の遅れへの不安」を解消しましょう。教室の仲間との交流を広げ、情報を伝えて少しずつ行事や授業への参加を促すことも効果的です。

保護者へは、家庭での状況を聞き学校での様子を伝えます。学校と保護者が連携を深めながら児童生徒の成長を支えていきます。

校内の委員会や研修の場で児童生徒の現状を伝え、全教職員で臨むための理解を図ります。



【参考文献】

小澤美代子『上手な登校刺激の与え方』ほんの森出版(2003)

長野郁也・花井正樹・生田純子『気になる子にこんなひとこえを』ほんの森出版(2000)

小林正幸『先生のための不登校の予防と再登校援助』ほんの森出版(2003)

岩手県立総合教育センター教育相談室『学校不適応児童生徒に対する指導・援助に関する研究』(2005)

リソース（資源・資質）

リソース(resource)とは、「資源・資質、内に秘めた力」と訳されます。内的にも外的にも、児童生徒が「もっているもの」のことです。物質的、精神的、外面的、内面的に今そこに「有るもの」のことです。解決志向の枠組(ブリーフセラピー)では、児童生徒に問題解決のためのリソースがあるととらえます。その子がもつ「機能している力、秘められた力」としてのリソース(資源、資質)に焦点をあてます。

リソースにはどんなものがありますか

自己リソース

< 個人が内的にもっているもの >

性質、能力、興味、関心、嗜好、特技、好物、得意科目など

< 外面的なもの >

容姿、器量、身なり、態度、雰囲気、自己表現方法など

- ・好きなこと、得意なこと
- ・やりたいこと、なりたいこと
- ・例外、やれていること
- ・続いて(増えて)ほしいこと

環境リソース

< 大事にしているもの >

ペット(鳥、カメ、ハムスター、昆虫)
ぬいぐるみ、手紙など

< 外部に存在するもの >

自然、環境、施設、設備など

他者リソース

< 私的な関係 >

家族、兄弟、親戚、友人、地域の友達

< 主に公的な関係 >

教師、教員、病院、相談員、民生委員

- ・親密性のある人
- ・かかわれる人・・・

なぜ、リソースを知るのですか

目の前に不登校の子どもがいるとき、なぜこんなに症状が悪化したのだろうか、問題の原因はどんな所にあるのだろうか、と、頭を悩ませ、指導・

援助において原因を改善、取り除こうとする傾向があります。しかし、いろいろな要因が重なった心の問題は原因が特定できないことが多く、解決は容易ではありません。目の前にある課題、大きな山を取り除くのではなく現実課題への対処行動をとることができる指導・援助を考えます。

適応できなくて苦戦している子どもの、そこに「有るもの」や子どもたちのこれからのよりよい姿につながるものを見つけ、適応しやすくなるように指導・援助します。

リソースに置き換える

「熱心な母親」を過保護と見るか、強力な協力者ととらえるか、また、「こだわり」を問題と見るのかリソースと捉えるかで差が出ます。

問題や課題の周辺にリソースがあると発想することです。「××が問題だ」と感じたら「××できる能力」と置き換えてリソースと捉え直します。

その子の売りは何か(ポジティブな見方)

「どうなりたいのか」「どうしたいのか」

「解決へのイメージ」「未来イメージ」

段階的に小さな課題、目標を決め、段階的にステップを踏んで、できたことを評価します。

3つのルール

うまくいっているのなら、変えようとするな
もう一度やってうまくいったのなら、またそれを続けよ

うまくいっていないときは、違うことをせよ

- 【参考文献】
- ・森俊夫、黒沢幸子『解決志向ブリーフセラピー』ほんの森出版(2002)
 - ・宮田敬一『学校におけるブリーフセラピー』金剛出版(1998)

家庭学習ノートの活用と指導

家庭学習ノートの取り方がうまくできるようにすることはなかなか難しく、時間のかかることです。書くことを整理し見やすく書くためには、考えが整理されていなければならないからです。ここでは、主に低学年のノート指導を中心にその問題点や指導ポイントについて考えてみよう。

はじめに

家庭学習ノートは、これまでの学習した内容の定着を図る練習に取り組ませるなど復習に使われることが多い。

さらに、これから学習する内容を予習的に調べて記述したり、日記や自由研究のような内容を記したりするものとして活用されている。

一般に家庭学習ノートは次のねらいで取られ（書かれ）る。

文字や文、単語、計算などの練習をし、学習した内容を身に付ける

書くことや記述することで考えることができる

学習した内容や取り組んだ量をそのまの状況で残すことができる

後で考え直したり、記憶したりする資料にすることができる

家庭学習ノートの活用

うまく家庭学習ノートが取れば、学習をすすめるうえでの効果が上がり、書くことが整理されるために考えが整理され、子どもの思考力を身に付けることにもつながる

家庭学習ノートに取り組んだ子どもには、上記のねらいに基づいて振りかえることで、身に付いた満足感、取り組んだ成就感、成し得た達成感、そしてやり遂げられる力が自分の中にあることを実感できる貴重な取組体験の場となり、やがて子どもの自信にもつながる。

ノートの取り方の問題状況

次のようなノート状況では、うまく学習が進められなくなるので、指導が必要となる。

主な問題状況

文字が丁寧でない、文字の大きさが揃っていない
ノートの行からはみ出る、曲がる
行やページををとばして書く
内容の標題、見出し、問題のページや番号等が書いていない
書く順序や書く場所が一定していない

見た目が汚く読む気が起こらない
読みにくく内容が読み取りにくい
読みにくいので読みとりに時間がかかる
どこに何が書いてあるのかが分かりづらい
どのような学習をしたのか読み取りにくい
どのようなことをどのような道筋で考えたのか読み取れない

ノート指導の事例から

子どものノートの取り方は、まず教師の板書を写すことから始まり、しだいに自分独自の書き方へと発展する。次はノート指導の一例を示したものです。

1 板書を写す（視写する）

特に低学年では板書を写すことは大切な学習の一部です。

ノートを選ぶ

子どもが書く字の大きさ、板書する一文の長さ、書く量、学習内容に応じたノートを選ばせる。

低学年は、どの教科も方眼形式のノートのもの、漢字は漢字用のノートの方が、きれいにかける。

ノートに合わせた黒板

低学年の場合、何マスあけて書き始めるのか、問題の番号はどこに書くのか、どこで行をかえるのか判断できない。

そこで、ノートの取り方が慣れるまでは、板書したことをそのまま写させる。そのためにノートと同じマス目の小黒板を使

い、後で視写させるものは、この小黒板に書く。
視写に慣れるにしたがって、通常の黒板へ移行する。

ノートを取らせる
書くときの決まりを説明し、いつも同じ形式の部分は大きな紙などに書いて常掲しておく

日付、教科書のページ、問題番号、句点や読点、書き違えたときの処理の仕方、印の約束の意味など
書く時間を確保すること
字の大きさ、書く場所、行かえの場所などを説明する
子ども自身の考え、感想、疑問などを書く場合には指示をする

- 2 ノートを取るパターンを示す
学年が進むほどその子どもなりの仕方でのノートを取るようになります。はじめはノートの取り方のパターンを示してあげるのも大切な指導である。

その時間の学習課題、自分の疑問や課題、その子ども自身なりの解決方法、結果や結論、学習への子どもの自己評価や感想などを書く場合の項目や順序、場所を指示し教える

吹き出しやカード方式、図や表を取り入れるなど、その子どもなりの考えが書き表せる手法を教えていく

パターンに慣れてきたら、次第に自分で書く部分を増やしながら、その子どもなりのノートの取り方ができるように指導・援助を行う

- 3 学校での指導
ノートがうまく取れない子どもを教室で指導する機会として、授業中の机間巡視での個別指導の場面などを生かしたい。

板書がよく見えるように、席を前の方にし個別指導のしやすい座席にする

教師がそばについていて、ノートを書くのを見て必要な指示をする

行かえの場所などポイントになる箇所をノートに鉛筆で薄く印をつけてあげる

場合によっては、文字を書くことがうまくなかったり、スピードが遅かったりすることがあるので書く練習をさせる

子どもと同じノートに教師が書いたものや友だちが書いたノートの写しなどを手元に置き、それをそのまま視写させる

家庭（学習）でのノート指導

家庭での学習というと宿題をする、家庭で購入したプリントをする、塾の課題をするなどがある。子どもの成績をあげることには効果のある取組である。

加えて、子ども自身の自分の力で考え、ノートにまとめていくという長い目で見た学力をつけさせるために、家庭学習ノートへ取り組ませる

ノートの取り方が上手でない子どもは、学習の全体を見通して考えを進めていくことが苦手である。このような子どもに対する指導として、次のようなことが考えられる。

学校で出された宿題や、その日の復習を一緒に見てあげながら、考えの進め方や整理されたノートへのまとめ方を教えてあげる

具体的な指導の例としては

授業の中で担任が工夫しながらノートの取り方を指導しているので、教室でのノートの取り方がどのようになされているのか子どもや担任に聞いて確かめる

それに応じながら、必要な工夫を加えて書き方のアドバイスをする

その日に勉強することの全体の見通しをもたせ、ノートをどのように使うか一緒に考えてあげる（絵で言うスケッチにあたる）

課題を一緒に考えながら、ノートへのまとめ方の相談にのってあげる

慣れるまでは、そばについて見てあげることが必要である

慣れてきたらポイントになる箇所に印をつけてあげ指示するだけにして次第に子どもに任せるようにする

ノート指導は、「考え方の指導」をすることである。忍耐強く取り組んでいきたい。

家庭学習 - 習慣づくり

たとえば、小さい頃からよく本を読んでいる人は、幼少期から家中にいつも本だらけの中で過ごしたといわれている。同じように家庭学習の習慣づくりでも、その人が置かれている環境が整えられることが大切である。

家庭がその環境づくりに努め、学習習慣を身に付けさせるためのモデルを示しながら、子どもに積極的に学習に取り組ませたいものである。

よい習慣づくりは環境づくりから

子どもが勉強しようと思っているときに、横で親がゲームに興じていたり、大声で話し込んでいたり、テレビを見ていたりしたのでは、勉強に身が入らない。

子どもに家庭学習の習慣がついていないといって嘆いたり、叱ったりするが、その前にまず学習（勉強）できるような環境に整えられているかどうかを考えてみる必要がある。

家庭学習の習慣を形成するために

好ましい家庭学習の習慣を身に付けさせるために考えなければならないこととして、次の3つのことがあげられる。

- 1 必要と思われることは、とにかく子どもに実行させること
- 2 子どもが学習（勉強）したことをまわりの人たちが評価しほめること
- 3 子どもによい家庭学習のモデルを示すこと

次に、それぞれのポイントです。

1 子どもに、とにかく実行させること

必要なことは子どもに分かってもらえなくとも、とにかく取り組ませる

読み、書き、計算ができることは社会生活に必須である。字を音読すること、書くこと、計算することは、もっとも基礎的な学習習慣として徹底して取り組ませる

無理なく取り組ませるための環境づくりが大切で、保護者の理解や協力が必要である

とにかくやり始めてこそ学習（勉強）のおもしろさが分かってくる

低学年などでは、親などの大人が寄り添って一緒に取り組むことも有効である

基礎的なことほど繰り返し練習させることが重要。気に入った一冊の本を何度も音読すること、同じような計算や単語練習をたくさんすることは、学習習慣を定着させるのに大いに役立つ

自発的に始めたものほど、自然に何度も繰り返す。繰り返す量が多いほど、一般的に理解は深く、かつ応用もきくものとなる

親に言われて渋々始めた学習や習い事でも、やっているうちに、だんだんと興味がわいてくるものである

子どもがすべきことを親が決める習慣がつくと、子どもの自発性が損なわれることがある

子どもが自分で今何が大事で、何に取り組むべきかを判断できるように仕向けていく

2 学習（勉強）したことをほめること

勉強してほめられたかどうかは習慣づくりの重要なポイントになる

ほめられることは、子どもに限らず適度に必要なものである

家族みんなの前や社会的にほめられ承認を得ることは、その人にとって大きな励みとなる

勉強に取り組もうとする子どもに、勉強の仕方が下手だとか、遅いとか、姿勢が悪いなどと叱るのは勉強嫌いをつくる
取り組もうとする子ども本人の意欲や意識、気持ちを大いにほめたい

いくら簡単なことでも、子どもにとって分からないことを、なぜ分からないのかと叱られても、どうしようもない
このような叱り方は厳禁である。

ほめ方、叱り方の効果は、子どもの年齢、性格、ほめ手（親などの大人）と受け手（子ども）の日ごろの関係などに左右されるものである。

好ましい家庭学習の習慣づくりに
関わるほめ方のポイント

子どもが学習（勉強）を好きになれるかどうかは、自分がしている学習をまわりの人たちがどう評価しているかが重要なポイントとなる

何でもほめればよいのではない。むしろむやみにほめず、子どもが本当に頑張ったと思っているときにしっかりほめる

まわりの大人が見ても確かにえらいと思えるほど学習（勉強）に取り組んだときに、タイミングよくほめてあげる

ほめられなくとも学習（勉強）できるのは、それだけ自発性があり自分自身で自分のやり方に満足できる子どもであるその自発性を認めてほめてやる

学年が上がるにつれて人にほめられることではなく、子どもは自分自身で決めた目標に向けて満足感や失敗感を味わい学習の仕方を工夫していく

その工夫したところを認め、再挑戦する心がけをほめ励ます。

学習（勉強）が好きになるかどうかは、よい学習の習慣が身に付くかどうかの分かれ目である。

ほめ方、叱り方はその方向を決定する重要な要因のひとつである。

3 よいモデルを示すこと

家庭学習の習慣を形成するには、子どもに取り組みやすい学習内容や方法を示すことが必要である
（具体例として、前ページの
1 子どもに、とにかく実行させることを参照）

お父さんやお母さんのようになるとする子どもは多い。モデルとして同居している家族がもっとも身近で、もっともその影響が大きいものである

子どもにとってのモデルとしての意味を親自身が自覚する

家庭の中では、親を含めた人的環境がより重要である。

モデルとしての影響は、その人が意識しようとしまいと、それには関わりなく現れる

言葉づかいや日常の仕草まで、親のしていることが子どもの目に触れるかぎり目に焼き付き、いつの間にか子ども自身の習慣となって身に付けられる
家庭学習の習慣もその一部であるといえる

家庭学習の習慣づくりのために

- 1 家庭学習の習慣について
学習習慣として、2つの態様が見られる

どのような学習にも通用する基本的で一般的な習慣である

これは学習への構え、学習に取り組もうとする姿勢などである

好きなことなら、何の苦労もなく取り組めるのに、いやなことはできるだけ避け、後回ししようとする習慣である

やるべき対象に依存して、やる気が起こり習慣となる場合である

これらのことから、嫌いな教科の勉強や学習をした後で、好きなゲームや学習ができるということを繰り返していく

このことで、嫌いな部分が少しずつ好きになるように仕向ける

その際、好きなものによる満足感がより強く残るように、好きなものと嫌いなものに取り組む量の配分や順序を工夫していく

- 2 習慣づくりと動機付け

学習習慣の形成には、学習課題をやるうとする次のような動機付けを高める働きかけが重要である

子どもが課題に取り組めば、初めはどのようなできばえであってもそれを認めほめてあげることが大切である

「おもしろい」「ぼくにもできる」と自信をもたせるために、成就感や達成感を味わわせる必要がある

大人から見て無駄と思われることでも子どもが考えたことを無視せず取り組ませる。その中で子どもがおもしろいと思うものを自分で発見させ、自分で作り出させる経験を積ませることが必要である

授業への集中に導く指導の工夫

子どもたちの授業への集中困難をいかに指導したらよいのだろうか。授業場面における集中困難状態の質の違いがあったり、集中困難の原因や背景もさまざまであったりする。子どもを授業への集中に導く指導の工夫について考えてみたい。

はじめに

ここでは、主に子どもを授業への集中に導く指導の工夫について、大きく次の2つに分けて考えられる。

授業に集中させたい「子ども」やその「保護者」への働きかけ

授業に集中させる「教師」の指導の在り方を見つめ直す

ここでは、主に の授業に集中させたい「子ども」やその「保護者」への働きかけについて述べてみたい。

「子ども」や「保護者」への働きかけ

「子ども」とその学級への働きかけに関わるものとして次のポイントが考えられる。

「授業」であるという場面をつねに自覚させる

・例えば、授業の前にクラスの約束を声をそろえて唱えるとき「授業とは何か、授業でみんなが学ぶためには何が大切かを学年に応じた方法でいつも自覚させる

問題の状況のアセスメント（児童生徒理解）を行う

・その子の注意集中持続時間や集中困難の状況などを把握し、他の教職員などにも協力を求め、集中困難の原因の把握に努める

集中しやすい環境づくりに努める

・例えば、座席を壁際の前列にするなど、気が散る刺激が入りにくい位置にしたり、前後左右に落ち着いた子どもたちを配置したりする

授業以外での集中を授業につなぐようにする

・授業場面以外にも目を向ける。その子なりに打ち込んでいることを見つけ、学級の子どもたち紹介したり、実演してもらったりしてその子の集中力を評価し、授業場面にもつないでいく

「子ども」自身への働きかけに関わるものとしては次のポイントが考えられる。

子ども自身に自分の状態を自覚させる

・例えば、「～君はここまではやれているんだよ」とその子なりにがんばっている面を認めながら、自分を見つめる目を育てる

その時間の目標を自分で決めさせる

・例えば、分でここまで取り組むという「めあてノート」をつくり、何をどのような学習方法でその目標を達成していくのかを具体的に立てさせ、成しとげた内容を振りかえさせ、自己評価させる

達成したことを大きく認める

・ハードルを高くせず、その子なりに少しでもできたことを言葉に出し、「めあてノート」に丸をつけたり、シールをはったりしてはつきりとほめる

「保護者」への働きかけとして考えられるのは次のポイントです。

保護者に子どものプラスの変化を伝えていく

・保護者なりにできることを自ら考えさせ、小さな目標を達成させるように子どもとともに一緒に励まし、認めながら働きかけていく

発達障害が考えられる場合には、保護者の理解を得ながら校内全体の問題にしていく

・特別支援コーディネーターなどをおして校内に投げかけ、保護者の理解を得ながら、専門機関との連携などをはかり、学年が代わっても継続した指導ができるようにしていく

「教師」の指導の在り方を見つめ直す

教師と子どもとの人間関係の在り方や授業に臨む教師の側にも原因がないか検討する必要がある。

また、学級が子どもにとって安心して、楽しく過ごせる場となっているか常に指導の在り方を見つめ直していく必要がある。

家庭訪問－支援の視点

不登校が長期に継続することは、本人の進路や「社会的な自立」にとって望ましいことではありません。不登校が継続していても、生涯学習の基盤となる「学力」や対人関係の取り方などの「社会性」を身に付けていくことは、極めて重要なことです。

不登校が継続している子どもに指導・援助をすすめるうえで、登校を促す働きかけや関わりのみならず、場合によっては家庭への訪問等による学習や進路支援も必要な方法といえましょう。

はじめに

どの子どもたちにも豊かな人間性や社会性を身に付けさせ、社会の構成員として必要な資質や能力を育み、将来の「社会的な自立」につなげていくことが求められています。

不登校が継続している子どもに対しても、この「社会的な自立」に向けて支援することはとても重要なことです。

特に、中学校における不登校では、本人の「進路の問題」としてとらえ、進路実現に必要な学習支援や情報の提供を本人の状況に応じて行う必要があります。

家庭への訪問等による支援のねらい

不登校が継続している子どもに対する家庭への訪問等による支援のねらい

不登校の状況が継続している子どもに対して、本来、学校生活で身に付けていく生涯学習の基盤となる「学力」や対人関係の取り方や結び方などの「社会性」を、家庭への訪問等によって育む支援をし、将来における「社会的な自立」につなげるものである。

家庭への訪問等による支援の視点

学校に登校できない子どもたちに対して、将来の「社会的な自立」に向けた家庭への訪問等による支援の視点としては、次の2つが考えられます。

将来の「社会的な自立」に向け、対人関係の取り方や結び方、基本的な生活習慣や規範意識などの「社会性」を育む『社会への橋渡し』の視点

学びへの意欲や学ぶ習慣を含んだ生涯学習の基盤となる基礎学力を育てる『学習支援』の視点

これらの視点で、家庭への訪問等による支援をとおして、不登校が継続している子どもたちに対して働きかけていくことと、必要な関わりをもつことは極めて重要です。

家庭への訪問等による支援のポイント

不登校が継続している子どもたちの「社会的な自立」に向けた家庭への訪問等による支援のポイントとして、次のことが考えられます。

『社会への橋渡し』の視点

健康面、食事や睡眠時間などの基本的な生活習慣を振り返らせ、見つめさせる。よくやっていることやよい生活習慣に対しては「よくやっているね」、「がんばっていたね」などのことばがけに努める。

家族の一員として果たせる役割をできそうなところからたせ、少しでも役割を果たした場合には、「みんなの見ていないところでがんばっているね」などと、その取組をたたえる声かけに努める。

学校行事や学級生活の様子を伝え、学校や学級の一員であることを意識させるように働きかける。

登校できずとも家庭の中で取り組めそうな学級の活動や学校行事に関することは、できるだけ取り組ませる。

その取組の経過や成し遂げたことが小さなことであっても、本人には取組への努力を認めることばをかける。

家庭への訪問等を行う支援者（担任等）とのあいさつの交わり方やお礼の仕方などをとおして、直接対人関係の取り方を学ぶ機会にもなります。

『学習支援』の視点

不登校が継続している子どもに対し、生涯学習の基盤となる学習意欲や習慣を含めた基礎学力が身に付くように、本人の学習状況に応じた個別の学習支援を工夫する。

保護者に定期的な来校をお願いするなどの家庭の理解と協力を得ながら支援をすすめる。

学校と家庭（保護者）が同じ方向で協力して働きかけていくことが大切です。

家庭との効果的な連携の視点

家庭は、基本的な生活習慣、人に対する思いやり、善悪の判断など、子どもたちが社会生活を営むための基本的なルールやマナーを身につけるうえで極めて重要な役割を担っています。

子どもたちが出会うさまざまな問題への指導・援助をすすめるうえで、家庭がその役割を適切に果たせるような学校と家庭との連携は不可欠といえましょう。

はじめに

家庭（保護者）は、基本的には学校（教職員）との連携を図るチームの一員として位置づけていくことが重要です。

保護者は子どもの養育に責任（親権）をもつ者であり、また、子どものことを最もよく知る存在です。

子どもたちに豊かな人間性や社会性を身につけさせ、社会の構成員として必要な資質や能力の育成を図るためにも、学校と家庭との連携は欠かすことができません。

学校と家庭（保護者）との連携

学校と家庭との連携では、大きく分けて、次の2つの連携の在り方が考えられます。

「家庭（保護者）の子育てを支援する」ための連携

「教育成果を上げるために家庭（保護者）の支援を求める」ための連携

次に、それぞれのポイントです。

「家庭（保護者）の子育てを支援する」ための連携について

保護者（親）の思いや願い、考えをよく聞き、聞き役に徹する。

保護者（親）の立場や考えを尊重し、子育ての苦労を共感的に理解しようとする姿勢をもつ。

これまでの子育てや家庭（保護者）の対応に問題があるという発想ではなく、これから家族の誰がどのように関わっていけるかを一緒に見つけるという発想であたる。

家庭と学校が一緒に、何で困っているのか（問題）を整理し、家庭と学校でやれること、分担して働きかけることを探していく

保護者は、学校から望ましい対応を求められたことが、『欠点を指摘され、指導された』とか、『これまでの育て方が悪いといわれ、親の子育てに問題があった』と受けとめてしまい、拒否的な態度になっていくことがある。

このようなことを防ぐためには、保護者への説明や対応では、上記のような点に配慮してい

く必要がある。

「教育成果を上げるために保護者の支援を求める」ための連携について

学校として何のために何をどうしたいのかをよく説明し理解を得ようとする姿勢をもつ

保護者の理解や協力に対して感謝を表していく

学校（教職員）と家庭（保護者）がお互いにやれそうなこと、できることを出し合い、役割分担をはっきりさせる。

家庭との連携のための具体的な方策

家庭との連携を効果的にすすめていくための具体的な方策として、次のことがいえます。

面談や電話、家庭訪問に限らず連絡帳、日記、通信、行事等での来校時など、日頃から家庭とのコミュニケーションの機会を活用する

小さなことでも頑張ったり、よい変化がみられたことなどを積極的に伝える
信頼関係づくりや家族の安定・支援を目的とした家庭訪問を実施する

学校と家庭の連携も信頼関係から

学校と家庭との間に十分な信頼関係があれば、それぞれの役割を分担し、協力しあって児童生徒の問題解決に対応することができます。

その家庭との協力を得るためには、次のようなことに留意しましょう。

子どもの問題が起きたことに対して、保護者の責任として過度に責めない

子どもが少しでもよい変化をしたと気づいた時、その変化には保護者の努力が効を奏しているとみられたら、その変化を保護者と共々に確認し、共有すること
子どもの長所に保護者が気づけば気づくほど、子どもはよりよく成長する可能性をもつ。子どもの長所発見に努力するよう保護者の協力を求めること

子どもの変化や成長を根気よく、信頼して待ってみようとする心構えの重要性を親が自覚するように援助する

【参考文献】・日本学校心理学会編『学校心理学ハンドブック』教育出版

・原野広太郎編著『教職課程 生徒指導・教育相談・進路指導』日本文化科学社

ロールプレイング 基本的理解

ロールプレイングは、日常のある課題場面でのいろいろな役割を、その場の参加者たちが言葉と行為で演じてみて、課題解決の手がかりを得る方法です。学校では、例えば児童生徒との面談において「今度はこんな行動をしてみよう」と言って実際やってみせたり、学級で「あいさつをし合う心地よさを体験」させたり、教師間での「子どもの気持ちを理解しようという校内研修会に活用」したりすることにも用いられます。実効性が高い技法と言えましょう。

ロールプレイングの意義

自発性や創造性を発揮して問題解決する訓練になる。
自分の行動の意味や感情、相手の思い、人間関係のパターン等について、さまざまな気づきを得られる。
望ましい言動や取りたい対応を、事前に試すことができる。
日常生活で演ずることのない新しい役割を体験できる
学級集団や教師集団のまとまりをつくること
参加者のカタルシス(感情の吐露・浄化)や認知の変換などが得られる

的・寛容的なメンバーづくりが重要。

- 【例】・自由歩行
・ポーズ遊び
・人数を増やしていく組体操
・気楽な会話と自由討論
・タイムマシン体験トーク

実演

シナリオに基づいて行ったり、即興的・自発的に行ったりする。やり直しや繰り返しなど試行錯誤しながら、問題解決の方法を発見したり、感情や思いに気づいたりする。

シェアリング

シェアリングは、体験を分かち合うこと、気づいたことや感じたことを言い合うこと。その効用は、

- ・ 演者や観客の共感が促進される
- ・ 他の人の考えや感じ方から、新たな気づきを得られる
- ・ 自分の思いを表現することで、カタルシスが得られる

ロールプレイングの5つの構成要素

- 舞台があること
- 日常生活から離れることができる
- 演者(プレイヤー)がいること
- 出たい人が演者になるのが理想
- 観客がいること
- 演者にとってプレッシャーともなるが、それを意識しながら演技することで、演者自身の「気づき」が引き出せる
- 監督(教師)がいること
- 「ロールプレイをどう展開させるか」「今演者はどんな気持ちでいるか」「今何が起きているのか」等を考えながら、プレイに融通無碍に入っていく。
- 補助自我の役割の人がいること
- 演者が困ったときなど、助けてくれる演者がいるとよい。監督が行ったりもする。

ロールプレイングの基本的技法

二重自我法(ダブリング)

演者の傍らにいて、その演者のように動いたり、発言したりする。この役の人をダブルという。ダブルは、演者を支えたり、リードする補助自我役になる。

役割交換法

演者AとBの役割を交換させる。お互いの理解を促進する。

場面転換法

メンバーの状況や進行状況など、必要に応じて、新たな場面展開を図る。

ロールプレイングの手順

ウォーミングアップ

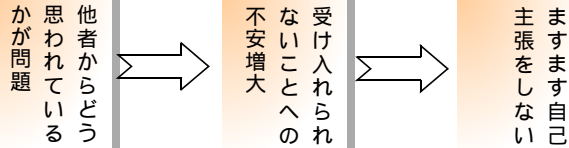
準備運動に相当するもの。全体の1/3ほどの時間が目安。ロールプレイングで自分をさらけ出すためには、理解にあふれ、許容

- 【参考文献】・『ロールプレイング』台利夫 日本文化科学社 2003
・『教師のためのロールプレイング入門』金子賢 学事出版 1992

アサーション（さわやかな自己主張）

アサーション（さわやかな自己主張）は、「自分の考え、欲求、気持ちなどを率直に、その場の状況にあった適切な方法で表現すること」と言われます。アサーショントレーニングは、学校や職場において、適切な自己主張ができずに不利益を被ったり、相互交流的な人間関係が結ばず苦戦している人たちに、大変役立つものと言えましょう。

アサーティブな自己表現の必要性



自分の言いたいことを一方的に我慢したり、相手に配慮することが優先され過ぎると、上のようなパターンになりがちです。そうならないために、アサーティブな自己表現を身につけるのです。

アサーションは、相互尊重のコミュニケーションです。いつも一方的に自分の言いたいことを言うものではありません。率直に、その場の状況にあった適切な方法で表現することです。

3つの自己主張

次の3人の会話について考えてみましょう。

いば介「おい、明日オレの家に来い」
おど太「エ！。だって...」
いば介「なんか文句あんのか！！」
おど太「わかったよ。行けばいいんだろう...」

❌ 「いば介」 = 「攻撃的な自己主張」タイプ
自分は大切にするが、相手は大切にしない
相手の意見や気持ちを軽視する
相手より優位に立とうとする
相手を自分の思うようにしたい

❌ 「おど太」 = 「非自己な主張的」タイプ
自分は大切にしないで、相手を大切にする
曖昧、言い訳がましい、小さな声
相手の様子を伺い、相手に合わせて動く
ストレスがたまりやすい

いば介「おい、明日オレの家に来い」
さわ雄「ごめん、明日は出かける用事があるから無理だけど、明後日の午後からはいいよ」

❌ 「さわ雄」 = 「アサーティブな自己主張」タイプ
自分も相手も大切に行っている
お互いに納得のいく結論を出そうとする
葛藤を引き受ける態度をもつ
それぞれ考え方や感じ方が違うのは当然と思う

どうしたらアサーティブになるか

考え方を合理的にする

「人に好かれるにこしたことはないが、必ず好かれるとは限らないし、好かれなければならないことはない」

「べきである」「ねばならない」は、アサーティブな言動にブレーキをかける

自分を開く（自分を知らせる）

「スポーツしてる？」 「いいえ」で終わるのではなく、何かプラスして返す。

「スポーツしてる？」

「いいえ。楽器ならやれるのですが」

積極的に相手の話を聴く

相手の話しをよく聴くことで、

「相手への興味が生まれる」

「お互い防衛的にならずに言える」

Iメッセージで話す

Youメッセージは、批難と受け止められたり、反発心を生む

「(おまえ) やめるよ」 「(ぼくは) 不愉快だ」
「(おまえ) 勝手に使うな」 「(ぼくは) 一言ことわってから使ってほしいんだ」

非言語的なアサーションも大切

「相手と視線を合わせる」「手や腕を自由に動かして話す」「低い声でゆっくり、小さくない声で話す」

アサーティブな表現例

・「そんな言い方をされると、馬鹿にされた気がして腹が立つんだよ」
・「これは大切にしているものだから、どうしても貸す気になれないの。こっちの方なら貸せるんだけど」
・「校則の是非は、正直、先生も迷うところがあるんだ。でも迷っているから守らなくてもいいとは言えないよね」

【参考文献】・『教師のためのアサーション』園田雅代 他編著 金子書房 2002
・『アサーション・トレーニング』平木典子著 金子書房

コーディネーション

コーディネーション (coordination) は、「学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し、援助チーム及びシステムレベルで、援助活動を調整するプロセス」と定義されます(瀬戸・石隈 2002)。

子どもに直接・間接にかかわる人や環境を「調整」しながらチームでの指導・援助効果を上げようとする機能であり、学校教育相談活動の中心的な機能であると言えます。

コーディネーションの大切さ

子どもたちの指導・援助にあたっては、教職員が連携・協働し、チームでかかわることがたいへん重要です。しかし、現実には、教職員自らが意識的に求めなければ、なかなか促進しにくいという特徴があります。

連携・協働を促進し、チームでの支援が効果をあげるためには、コーディネーターとして、学校内外の人的・物的資源をつなぎ、チームをまとめ、調整していく役割を担う人が鍵になります。コーディネートは、学校教育相談でもっとも重要な専門性のひとつと言えます。

何をコーディネートするか

コーディネーターは、大きく、次の2つを調整します。

チームの形成・活動の調整

チームを作って指導・援助にあたる際、そのメンバーや日時、場所、必要な情報(資料)の準備等を調整します。

学校の組織的活動や専門機関等との調整

チームでの活動を支えるため、管理職との連絡調整や分掌間の活動調整、教職員間の情報共有や意見調整等を行います。また、保護者に対する啓蒙・広報活動や専門機関との連絡調整もします。

チームでの活動をコーディネートする

コーディネーターは、チームでの活動にあたって、次のことについて調整します。

チームの形成を調整する

チームでの対応の必要を性説明し、チーム形成(作戦会議の開催)に動く。メンバーに、会議の日時や場所、誰がどの程度の資料を準備するかについて連絡調整する。

チームでの活動をマネジメントする

チームの中で、問題行動の意味や苦戦の状況、資源等についてアセスメントし、具体的な対応策や役割分担を決定する話し合いの進行役になる。

役割分担に基づく対応策の実施状況をこまめに把握し、困っている援助者に助け船を出すなど、メンバーを支える。

チームと他の教職員との連絡・調整や管理職への報告・調整にあたる。

保護者や専門機関等との連携窓口になる

必要な場合は、保護者と専門機関の仲介役となったり、保護者への情報提供を企画したりする。

専門機関やスクールカウンセラー等との連携の窓口となり、情報共有や役割分担の調整を行う。

コーディネーションのコツ

校種によって違いはありますが、教育相談係や生徒指導主事や学年主任、養護教諭がコーディネーターとなることが期待されます。

コーディネーターは、会議だけではなく、対応の進み具合や問題点の確認など、メンバーの一人一人と丁寧にかかわります。コーディネーターのかかわり方が、メンバーの連帯感ややる気、自己有用感に影響します。特に担任と保護者には、十分に配慮します。

チームの立ち上げやその後のチーム会議の開催に当たって、日程や時間配分、司会進行等細かい配慮・調整や軽快なフットワーク、会議を先延ばしにしない行動力が大切です。

コーディネーターは、集まる、話し合う、情報を共有するためのつなぎ役です

【参考文献】・石隈利紀・田村節子著『チーム援助入門』図書文化

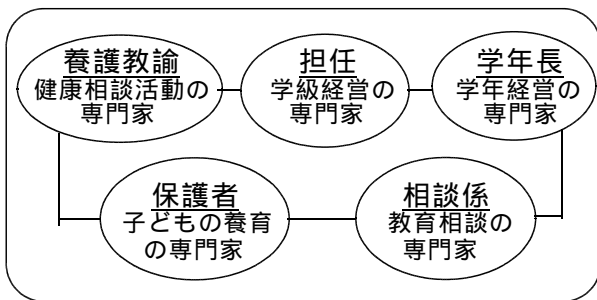
・学校心理士資格認定機構監修『講座学校心理士 - 理論と実践』第3,4巻 北大路書房

相互（会議型）コンサルテーション

異なる専門性や役割をもつ者（コンサルタント：例えば養護教諭やスクールカウンセラー）が、児童生徒の問題で悩む者（コンサルティ：例えば学級担任や保護者）に対して、より効果的な指導・援助のあり方を見つめられるように支援することをいいます。チームを作ってアセスメントや対応策について話し合うことは、「相互（会議型）コンサルテーション」と呼ばれています。

コンサルテーションの定義

コンサルテーションとは、異なる専門性や役割を持つ者（コンサルタント：例えば養護教諭やスクールカウンセラー）が、児童生徒の問題で悩む者（コンサルティ：例えば学級担任や保護者）に対して、より効果的な指導・援助のあり方を見つめられるように支援することを言う。チームを作ってアセスメントや対応策について話し合うことは、「相互コンサルテーション」と呼ばれる。（石隈 1999）



作戦会議を開いて問題状況の理解や対応について話し合い、チームとして指導・援助をしていくこと。

コンサルテーションの意義

多面的なアセスメントと多様な資源の発見・活用ができる
すべての児童生徒に対する指導・援助の公平性と整合性（一貫性）が確保される責任ある「教育的判断」と指導・援助役割を明確にできる
教師の学び合いや支え合いができる

コンサルテーションの進め方

相互（会議型）コンサルテーションの柱である作戦会議は、典型的には、次のような流れになる。

生徒の指援ニーズをキャッチした教師が教育相談係に連絡する。相談係は日時、場所を調整し、作戦会議を持つ

作戦会議の開催で本格的にチーム援助（Cチーム）がスタートする

作戦会議では、教育相談係が司会をし、児童生徒の特性や環境、問題状況についてのアセスメントをする
活用できる資源の把握を図る
具体的な指援策の決定を行う

Cチームの活動は、適宜Sチームでの作戦会議につなげていく。Sチームは、Cチームでの取り組みについて報告を受け大所高所から助言や承認を与える。

学年会等へタイムリーに情報提供する実行段階でのこまめな声かけやフォローアップなどをしていく

Cチームの継続・終結・評価

Cチームは、コラボレーションチームの略。チーム支援の中核となるメンバー（2～6人程度）による機動性の高いチーム。

Sチームは、サポートチームの略。Cチームへの助言やサポートをする。運営委員会や生徒指導委員会のイメージ。

- 【参考文献】 ・石隈利紀『学校心理学』誠信書房 1999
・佐藤一也「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』ほんの森出版 2005 5月号

傾聴・応答・質問技法

自己肯定感や他者信頼感を高め、周囲との人たちとの関係を大切にできる（社会性を高める）ようになるためには、「自分の言いたいことや気持ちが周囲にわかってもらえた」という体験の積み重ねが大切です。そうした体験が、相手の感情を理解する手がかりになるのです。子どもたちの言いたいことや感情を、「傾聴」「応答」「質問」の技法を活用して理解しましょう。

「傾聴」の効果

傾聴技法は、相手の話に関心を持ち、相手の話に意識を集中して、自分の主観や価値判断の表明は後回しにして、相手の身になって理解しようとする事。

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
 相手に大切にされていると感じる
 自分は自分でいいんだと思える
 自分の考えや気持ちに気づき、整理できる

「応答」の効果

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、できるだけ的確に捉えること。そしてそれを相手に伝え返して確認すること。

効果

話を聴いていること、理解していることを相手に伝えることができる
 話したことや自分の気持ちをわかってもらえたことで、励まされ、自己洞察ができる

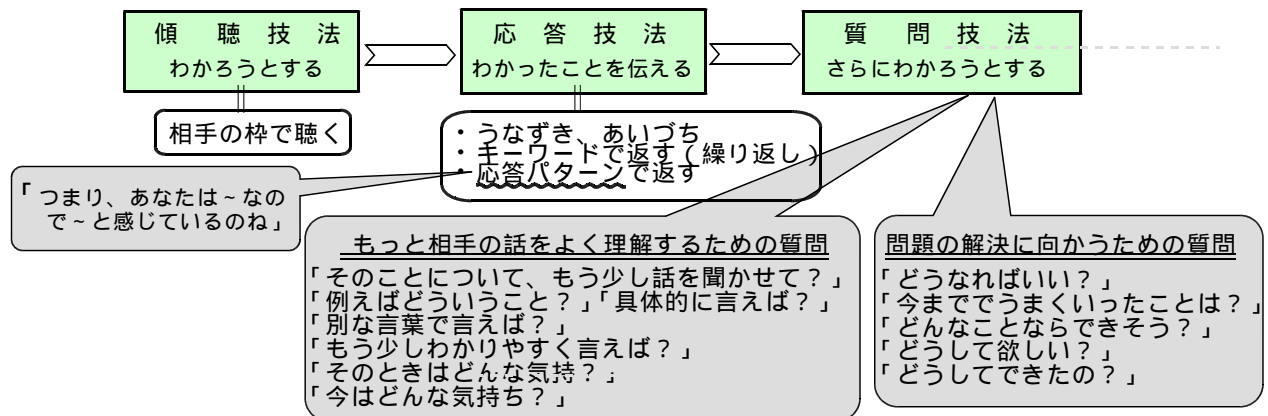
「質問」の効果

質問技法は、相手の言いたいことをはっきりさせたり、考えを導いたりするもの。質問すること自体が“援助”でもある。

効果

答えは相手の潜在意識の中でねむっていると考え、それを質問で引き出す
 相手を理解しようとする積極的な関心を示すことになり、理解もよりの確になる
 質問で面接の流れをリードできる

傾聴・応答・質問技法



【参考文献】・アレン・E・アバレイ著、福原真知子他訳『マイクロカウンセリング』川島書店 1985
 ・榎本英剛『部下を伸ばすコーチング』PHP研究所 1999

アスペルガー症候群の理解(1)

「アスペルガー症候群」「学習障害(LD)」「注意欠陥多動性障害(ADHD)」「高機能自閉症」を軽度発達障害といいます。しかし、“軽度”は知的な遅れはないという意味で、症状の軽重を表すものではありません。また、脳機能の障害といわれており、治療により“治る”というものでもありません。彼らが生活に適応し、自分の能力や特性を生かせるようになるために、援助者である教師には、障害についての理解を深め、子どもたちがなぜ困っているのかを理解し、効果的な援助を行うことが求められると言えます。

アスペルガー症候群とは？

アスペルガー症候群と高機能自閉症は、厳密には異なる障害であるが、教育的対応としては、同じような障害と考えられる。

アスペルガー症候群の特徴
(自閉症の特徴を有する者のうち)

言葉の後れを伴わない

知的障害を伴わない

具体的には次のような特徴がある。

社会性の障害

- ・初対面の人でも興味のあることを訊く
- ・目上の人にも友達と同じように接する
- ・形式的行動や紋切り型の行動が見られる
- ・人を気遣えない。暗黙の了解がわからない
- ・社会の常識やルールがわからない。

コミュニケーションの障害

- ・独特な言い回しが見られる
- ・自分の好きな話題に固執する
- ・冗談、比喻、皮肉などが理解できない
- ・相手の表情、身ぶりが理解しにくい

こだわりと想像力欠如の障害

- ・相手の感じ方や意図を推し量れない
- ・興味のあるものにこだわって集める
- ・同じ状態を好み、変化を嫌う
- ・あいまいなことが理解できない
例：「もうちょっと」「お父さんいる？」



どんな対応が有効？

指示は短く、具体的に！
指示を複数重ねない！
指示は断定的に言おう！

大声での叱責は逆効果！
「～した方がいい」「～ならいいよ」と肯定形で伝えよう！

周りが変わろう
(人的・物的環境調整)

論理的に伝える！
白か黒か！
(曖昧はわからない)

教室の整理整頓！
無用な刺激物をおかない！
座席にも配慮を！

いつ、どの課題を、どのようにやるのか、終わったらどうするのかをあらかじめ決める！



探してもほめる！
少しの進歩をほめる！

こだわりや得意を生かして活動させる！

社会的常識を教える！
1つ1つの場面で丁寧に、改善点をはっきり伝える！

自信をつけさせよう
(ほめる 自信 意欲)

いじめから守る！
出来事を表面的に見ない！

知っておきたい対処方法

- 問題行動を減らすためには、望ましい行動を増やす
- 指導しやすい行動から改善を図る
- より多くの面前で起こる行動から改善を図る
- キレたり暴力をふるう前に興奮を抑える
- 「無理強い」は禁物
- 周囲に理解ある大人の存在が絶対に必要

【参考文献】・岩手県教育委員会・『LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引』平成16年
・『軽度発達障害の子への援助の実際』児童心理2005 6月号臨時増刊 金子書房
・尾崎洋一郎 草野和子『高機能自閉症・アスペルガー症候群及びその周辺の子どもたち -特性に対する対応を考える-』同成社 2005

