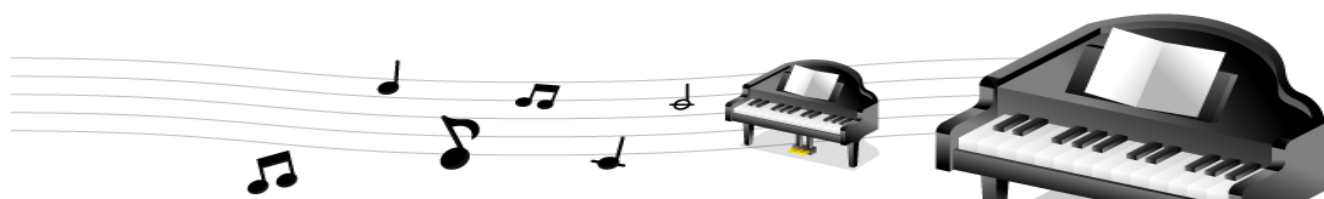


事例に即した手引き

2007



岩手県立総合教育センター
教育相談室

目次

指導・援助のポイント

1	別室（保健室）登校 - 指導・援助のポイント	1
2	いじめ問題の理解と対応のポイント	2
3	家庭との連携・家族支援のポイント	3
4	特別な教育的ニーズのある子どもへの指導・援助のポイント - 特別支援教育を充実させる学級集団づくり -	5

小学校

19年度事例

18年度事例

ケース1	教育相談の心やコミュニケーションを教師と子どもの関係づくり、 授業に生かした事例	7
ケース2	学級の荒れ始めに管理的な指導を強め集団づくりに失敗した事例	9
ケース3	医療機関との連携により、学習への意欲をもち始めた学習障害 (LD) 児の事例	11
ケース4	プール学習の不安から登校を渋りはじめた事例	12
ケース5	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	14
ケース6	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	16
ケース7	担任一人に対応したため、「いじめ」の指導に失敗した事例	17
ケース8	別室登校から教室に復帰した事例	18

中学校

19年度事例

18年度事例

ケース9	職場体験がきっかけになり気持ちに変化があらわれた事例	20
ケース10	友達とのトラブルで登校できなくなった生徒への対応事例	22
ケース11	長期間不登校状態が続いた生徒に対する対応事例	24
ケース12	友達から無視されたということにより、登校できなくなった事例	26
ケース13	家庭学習の習慣づくりの取組と指導事例	28
ケース14	学習に集中できない生徒への支援事例	30
ケース15	進路実現に向けて継続した働きかけをおこなった事例	32

ケース16	クラスの雰囲気がイヤだと訴え、不登校になった生徒と学級への支援事例	34
ケース17	システム論に基づいたケース理解を試みた事例	36
ケース18	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	39
ケース19	友人からどう思われるか気になり、登校回避傾向を示した事例	41
ケース20	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	43
ケース21	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	45
ケース22	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	47
ケース23	発達障害をもつ生徒への早期対応事例	49
ケース24	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	51

キーワード解説

あいうえお順

アサーション（さわやかな自己表現）	53
アセスメント（児童生徒理解）の視点	54
アスペルガー症候群の理解（1）	55
いじめとは何か	56
いじめの訴えを聴くシート	57
家庭学習ノートの活用と指導	59
家庭との効果的な連携の視点	61
家庭訪問・支援の視点	62
過保護の理解	63
危機介入	64
傾聴・応答・質問技法	65
心が温かくなる言葉	66
子どもの困り感に寄り添う	68
コーディネーション	69
校内体制、チームを生かした指導・援助	70
自己有用感	72
自傷行為	73
システム論を生かした理解（1）	75
実態把握と傾聴	76
実践例：ビンゴ！（ソーシャルスキルとトレーニング）	77
児童生徒との面接	78
授業への集中に導く指導の工夫	80
専門機関との連携（1）	81
専門機関との連携（2）	83
相互（会議型）コンサルテーション	84
「楽しい学校生活を送るためのアンケート」Q-U	85
認知の変容	86
ノンバーバル（非言語コミュニケーション）	87
別室登校・指導・援助の視点	88
保護者への寄り添い方（1）	90
保護者への寄り添い方（2）	91
リソース（資源・資質）	92
リレーション	93
リフレイミング	94
例外探し	95
ロールプレイング・基本的理解	96

「事例解説」説明シート

「事例解説」のまとめ方、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】

事例のテーマや指導・援助方法等が書かれている

事例の内容を端的に示したタイトルを付けている

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」とあ

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、この部分を最も重要視している。

1 (見出し)

「キーワード解説」説明シート

「キーワード解説」のまとめ方、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」・・・

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, 2003

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, 北大路書房, 2004

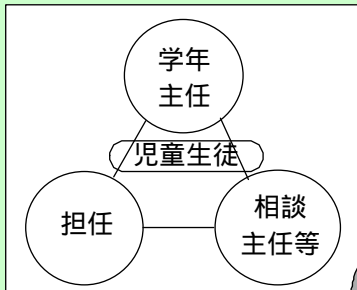




別室（保健室）登校 ー指導・援助のポイントー

指導・援助が、学級担任に任せられていませんか？

学校全体で組織的、具体的な対応が十分に行われていますか？



第1回目の会議の例

ポイント1 早期の状況把握に努めます

緊急避難的な不登校児童生徒

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

長期化した不登校児童生徒

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

複数の目で児童生徒の情報を多角的に集めましょう。

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

「現実検討に目を向ける時間（時間稼ぎ）」が必要な場合もあります。

ポイント2 アセスメントを行います

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

別室登校のスムーズな移行



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

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

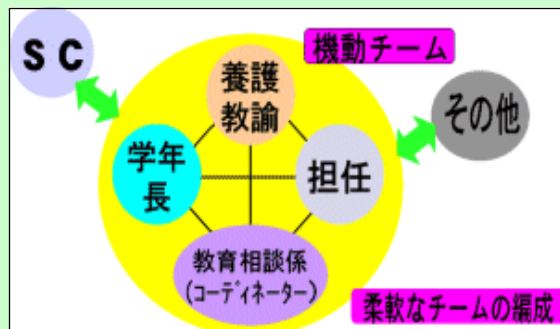
ポイント3 チームによる指導・援助を行います

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

いつ、どこで、誰が、どのように、どの程度の期間で指導・援助することがきるか検討します。

複数の職員による指導・援助体制を作ります。（役割を明確化します）
チームは状況に応じて柔軟に対応します。

家庭との連携＝「こまめ」に「ちょっとした連絡」から信頼関係を。



チームによる指導・援助の例

いじめ問題への理解と対応のポイント

いじめ の定義

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

保護者からの訴え

児童生徒からの相談

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

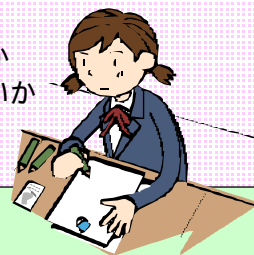
不信感を招く 教師の発言

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

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

子どもは助けてと言えません（自尊心の危機）

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



初期対応のポイント - - 今すぐ何をする - -

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

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

家庭との連携・家族支援のポイント

保護者の意識の変化

「私たちは公教育を受ける権利をもっている。その権利を最大限公使したい」との思いが保護者に強くなっています。

教師の意識変化を！

教師はサービスの提供者としてしっかりとした丁寧な教育実践を行う必要があります。教師にとって保護者は協力者にもなり評価者にもなる存在です。

保護者に適切に伝える、保護者のニーズを実践に生かす
対応がこれからは切に求められます。

ポイント1 教師が保護者と信頼関係を獲得するために、良好な「人間関係を形成」します

教師の開示すべき3つの情報

教師の教育実践に関する考え方と展開する方法を明示する

学期始め：「授業の中にグループ学習を積極的に取り入れます」

：「漢字や基礎的計算などは、朝自習の時間にも計画的に取り組みます」

日常の教育実践の様子、子どもたちの学級生活の様子を定期的に伝える

学習や運動で目立つ特定の子ども様子だけでは不足

学級集団全体の様子、状況が見え、保護者がイメージできる内容で伝える

：休み時間を過ごす様子、クラブ活動の様子

：給食時などのトピックス - 好きな献立ベスト5

節目ごとの成果を示す

学期、学年末に、ある程度の資料を用意して教育実践の成果を伝える

漫然とした振り返りや良い面だけ選んだ情報開示

学習や人間関係など数値化してグラフに示す等 保護者が理解しやすい方法で

マイナス面 → 具体的な対策の提示「以後、こういう方法で対応します」



情報開示は全員の保護者に均等に！（保護者会で、学級通信、文書で）

保護者が教育実践方針、学級の様子、友達関係などを知らないで保護者会

への参加意欲が低下 参加者の少なさ 構えた態度、しらけた雰囲気

教師に対する疑問が保護者にくすぶる 学級内の小さな出来事に対し、

教師への強い批判が表出

個別連絡は教師側からこまめに行う

保護者のニーズを獲得する（学級通信の保護者記入欄、参観アンケートなど）

・教師が保護者の要望を取り入れようとしている姿勢を伝える

・結果を整理して保護者たちの主要な要望を全体に開示する

・要望を取り入れた実践の成果を節目ごとに全体に伝える



保護者の安心感

自分の子どもが教師に常に気にとめて
もらっている 教師に対する信頼感へ

ポイント2 保護者からの訴え、感情を適切に受け止め寄り添います

不適切な初期対応

保護者：「C君の母親に、C君が乱暴するので、うちの子が学校に行きたくないと言っていることを伝えようと思います」

担任A：「確かにC君は乱暴な子ですね。実はクラスでもいろいろと問題を起こしているので知らせることが必要かも知れませんね」(批判に同調)

担任B：「やめた方がいいでしょう。(C君の母には)分かってもらえませんかよ」(安易な反対)

担任C：「どうするかは、親同士でよく話し合ってください」(突き放し)

担任D：「私からお話しておきますよ」(安請け合い)

担任E：「お宅のお子さんにも悪いところがあると思いますよ」(攻撃)

保護者の不信感、否定的な気持ち、怒りの感情 問題が複雑化

保護者の感情を理解するカウンセリングの原則から外れています

担任や学校の立場を悪くします

初期対応 - 誠実に聴く(保護者の気持ちを受け止め丁寧に聴く)

玄関にスリッパを用意する、管理職が出迎える

「わざわざ足を運んでいただきありがとうございます」

面談場所は校長室。お茶を出す

「なるほどそう感じたのですね。それはご心配ですね」(共感的に聴く)

「おかげさまでA君の家での様子が分かりました」(情報提供に対する感謝)

「お母さんに大変なご苦勞をおかけしてすみません」(相手の感情を認め、ねぎらう)

「子どもたちからもう一度話を聞いていきさつを確認します」(具体的な対応の約束)

「もう少しお時間をいただくとありがたいです」(猶予の申し出)

「直接お会いしてももう少し詳しくお聞きしたのでご都合はいかがでしょうか」

「明日の 時か、明後日の 時であれば、ゆっくりと時間を取ることができます」

(次回の面接の約束)

保護者が納得できない場合

どのような対応を教師に期待しているのか質問する

- ・教師が受け入れられる時 具体的な対応策の検討
- ・教師が受け入れられない部分がある時
「他の子どもたちの～という反発が予想されますが、それにはどう対応すればいいでしょうか」
「ご家庭ではどのように対応されていますか」



教師と保護者が連携して対応していくことを確認する

保護者と教師の連携・協同とは

保護者 = 子育ての専門家

教師 = 教育の専門家

子どものために「同じものの見方」、
「同じ方向で援助」することが必要

同じ立場
の援助者

特別な教育的ニーズのある子どもへの指導・援助のポイント

- 特別支援教育を充実させる学級集団づくり -

「子どもの困り感」に寄り添っていますか？

すべての子どもの思いを満ちし、対象となる子どもを包含した集団づくりを行っていますか？



教師の困り感

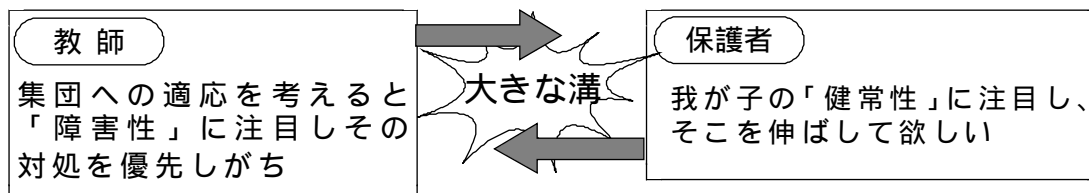
「その子に関わっている間、他の子どもへの指導がおろそかになる」
「友だちとのトラブルが多く、他の子どもが不満を抱えた」
「問題行動を他の子どもが模倣するなど、学級の雰囲気が悪くなった」
「障害に起因する行動なのか、わがままなのかわからない」
「他の子どもの保護者から心配やクレームがきた」
「保護者への相談の進め方がわからない」

「本人が弱いから、努力がたりないから」、保護者が「甘やかしているから」という教師の経験則に基づく理解にとどまっていますか。

「教師の困り感」より、**子どもの立場から見た「子どもの困り感」を理解し受け止め、汲み取っていくプロセスが必要**です。

ポイント1 子どもの困り感、周囲の子どもの困り感（受け止め感）保護者の困り感をアセスメント（分析・把握）します

発達障害の正しい知識の共有（職員会議、事例研究会等）
子どもが「どこで」「何を」困っているか（場面別に具体的行動を整理）
対象となる子どもと周囲の子どもとの関係で、双方が、「どんなこと」で困っているか
何が、誰が支えになっているのか（なっていないのか）
うまく適応している場面はないか（どのような工夫の結果か）
対象となる子どもの保護者が子どもの特性を受け入れているか
どの部分に気づいておらず、どの部分は認めているか（保護者の抱える葛藤や問題をさぐる）



教室の環境や学級風土は対象となる子どもにとって「困り感」を作りだしていないか
(環境要因の把握、二次的な問題をつくらないこと = 自己肯定感を低下させない)

ポイント2 対象となる子どもへの対応の工夫で効果をあげ、その様子を周囲の子どもが見て学ぶ機会をたくさん与えます

教室における効果的な対応例

活動時間や集中時間に配慮する
ことばによる指示はシンプルに
支援目標、支援のポイントを1つないし2つに精選する
目に見える援助（具体物、視覚的ヒント）を展開する
条件つき、段階的に肯定していく（部分的にほめる）
一貫性のある対応をする（対象となる子とのつき合い方や指示の仕方を決めておく）
危険なこと、迷惑な行動には、叱らないがゆずらない（感情的に叱るのではなく、だめなことをきっぱりと聞き入れない）
衝動的な行動に巻き込まれず、冷静に対応する（ときにはすぐに対応せず見守る）
対象となる子どもと話し合っ、約束事、ルールをつくる（契約書のように明文化）
ほめる、注意するはその場で行う（後から告げてもわからない）
感情的にヒートアップしたら、周囲が冷静に向かうように対応する
強制は逆効果である

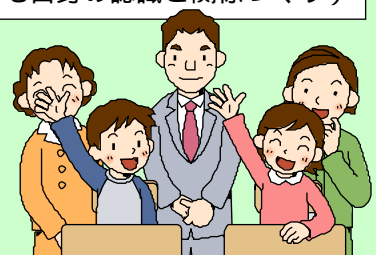
教室環境や授業中の効果的な支援例

- | | |
|-----------------|---|
| 座席位置 | 刺激し合う子、トラブルの対象となる子どもと離す席、窓側の席、協力してくれる子の隣、少し動いても周囲に迷惑が少ない最後尾席、最前列、前列の子どもの活動をモデルとできる中央2列目、 |
| 板書 | 予定や活動内容を書く、視覚的にとらえやすいものを貼る、絵、イラストふりがな |
| 掲示物 | 刺激にならないように整理して貼る、最小限にする、黒板周囲に貼らない学級のルールを貼る、自信をもてるような作品掲示 |
| 課題の与え方 | 量の調節、自己決定させる、ゴールを明確にする、援助つきから一人でやれるまでを段階的に設定、達成感、成功体験が味わえる課題と積み重ね、少しのことで賞賛、評価、ごほうび |
| 学級のルール
特別ルール | 学級の基本的なきまりの明文化、対象となる子どものためのきまりを他の子どもの了解のもとにつくる、個別の声かけのタイミングをきめておく、賞賛や注意のカードをつくり提示する、うまくやれたときの声かけ、過剰な声かけはしない |
| 役割をつくる | 配布係、教師の手伝い係など役割を与える |
| 柔軟な
一斉指導 | 短時間の活動を組み合わせる、あらかじめ個別対応の時間を設け展開、授業の内容を始めに説明しておく
個別対応しているとき、他の子どもが活動できるパターンをつくる |

ポイント3 すべての児童生徒に優しい環境づくりを！

みんなが協力し合うための基本的なルールづくり、対象となる子どものためのルールづくり
すべての子どもが対象となる子どもとかかわる活動の設定（共同活動体験）
子どもどうしのつき合い方や相手への理解の確立（子ども自身の認識と関係づくり）

学級集団の育成には学年初めの4、5月が重要です。チーム支援の体制が必要だと想定される学級には、**初めからチーム体制で支援が適用されることが原則**です。体制を組んでみて、担任、教師一人でやっていけると判断したら、徐々にチーム体制を小さくしていきます。





事例解説



小学校

教育相談の心やコミュニケーションを教師や子どもとの関係づくり、授業に生かした事例

キーワード: リレーション ノンバーバル 子どもを肯定的に見る

この事例解説では、保護者からの相談を受け、アセスメントから、教師の指導スタイルを改善して行く個別支援、学級への支援に焦点をあててまとめました。

問題の概要

4年生にもち上がったB教諭は、1学期末の保護者面談で、C子の父から「可能であれば娘を転校させたいと妻が話している」と相談された。突然のことで驚いたB教諭が経緯を伺うと、C子は最近、夕方になると、「明日は学校に行きたくない」と泣き崩れる。母が理由を尋ねると、「クラスみんなに仲間外れにされている」と訴えているとのことだった。

B教諭は、学級内のいじめに心あたりがなかった。C子は、成績優秀でクラスのリーダー的な存在であった。落ち着いた学校生活を送っており、B教諭はC子が仲間はずれにされているとの認識をもっていなかった。

対応の概要

1 情報を収集、整理する

(1) 父の訴えを傾聴する

B教諭は、父の訴えを丁寧に傾聴した。母はかなり感情的になって落ち着きを失っている。母には、気になっているいることがあった。6月の算数の参観授業で、C子が授業中にうっすらと涙を流してたように見えた。翌日、母は連絡帳でB教諭に、「授業中、C子が涙を流していたようだったが、学校で何かあったのだろうか」と相談した。B教諭から「泣いていた？気がつきませんでした。今日1日、様子を観察していましたが元気に生活しているので問題ないと思います」と返事をもらい安心していた。

ところが、C子の訴えに動揺し、「あのときB教諭に相談したのに、いじめを隠していたとは何事だ。担任はC子のことをまったく見てくれない。あの担任では、C子が不登校になってしまう」と怒りがこみ上げている。

父は、「いじめとは別の問題のような気がするが、学校生活をもう一度充実させたい」とB教諭に支援を願った。

(2) B教諭の振り返り

面談後、B教諭は、C子の学習面、生活面、人間関係について振り返りを行った。小学校に入学してから、C子が働きかけなくても、友達が自然に集まり、その中心にいる子だった。3

年生の時、学級委員長に立候補し、優しく明朗快活な子だった。

4年生になりC子の変化に見落としがあることに気がついた。C子の一番の親友D子が5月末に転校した。この頃から、どことなく表情に明るさが見えなかった。徐々に授業で発言回数が減った。学期末テストで、成績に落ち込みが見れた。休み時間に一人で読書をしている場面が見られた。7月に入り、給食時間にうっすらと涙を浮かべて食べることができない時があった。C子が休み時間にB教諭の所に来て、「遊べる？」と声をかけたとき、「ごめん、テストの丸付けで忙しいからあとでね」と断ったことがあった。

B教諭は、C子の変化を見ていながら、C子は自分で自分の問題を解決することができる子という枠で理解したつもりになり、具体的な支援を何も行っていないことに気づいた。

(3) アセスメントと指導・援助方針

次の日のにC子と面接し、アセスメントを行い【表1】、2学期の指導・援助方針【表2】を整理した。

【表1】

C子との面接（聴き取った内容）
「いじめられていないけど、友達がいない」
「先生が遊んでくれなかった」
「授業で先生に当てられて、答えられない時、先生が怒った」「お母さんに理由を聞かれて、友達が遊んでくれないと話した」

アセスメントに基づくC子の理解
・一番心を寄せていた親友D子の転校によって、友達3人グループ（C子、D子、E子）がばらばらになり、もともとD子と仲よしのE子は別グループに入り、C子が孤立していたこと。
・これまで、C子は自分で声をかけなくても周りの友達が自然に集まって遊ぶことができたため、自分からクラスの仲間に働きかけるスキルを身につけていなかったこと。
・寂しさに耐えて、必死の思いで担任に「遊べる？」と声をかけたが、断られ、もう私の味方はクラスに誰もいないと受け止めたこと。
・B教諭は授業場面でC子を怒った記憶がなかったが、「最近、発言が少ないからもう少し積極的だね」と声をかけたことが、さらにC子を心理的に追い詰めたこと。



指導・援助方針	
C子へ	<ul style="list-style-type: none"> ・教師とC子との関係づくり(リレーション) ・C子の友達づくりを進める支援を行うこと ・C子にとって教師が安心できる対象であること ・楽しみながら関係づくりができるスキルを身につけさせること ・保護者と情報交換を定期的に行うこと。
学級へ	<ul style="list-style-type: none"> ・C子以外のすべての子どもたちの適応状況を整理すること。 ・教師の行動スタイルを子どもがモデルにしていることから、教師がカウンセリングマインドを身につけること ・授業場面で教師のコミュニケーション(パ verbal とノンバーバル)を意識化すること

2 2学期の取り組み計画と実際

(1) B教諭の学び

B教諭は夏休みにカウンセリングの研修会に出かけたり、児童理解、コミュニケーション、人間関係づくりの在り方について学習を積み重ねたりした。カウンセリングマインドを大切にしたい教師の基本的態度が大切なこと、生活面でのかかわりはもとより、授業もコミュニケーションの一形態であり、ノンバーバルが伝達する情報が作用をしていると気づいた。教師自身のノンバーバルに気づき、修正すること、子どものノンバーバルに気づき支援することの2つの観点をC子への支援、学級経営に生かすこととした。

教師自身のノンバーバルに気づく

B教諭は、同僚4人に頼んで模擬授業を行った。B教諭の授業スタイルは、黒板に字を書きながら話す型で、子どもに板書を見てノートを取ることを、聞くことの二重の負担をかけていること。指示と発問が曖昧で、子どもが戸惑うこと。机間指導が頻繁で落ち着きを感じないこと。発言に対して、肯定的な受け止めの表現がない、教師の意図に反した反応の時、表情が険しくなるため、子どもが教師の顔色をうかがうこと、イントネーションが平調なため、相手を問い詰めるような印象を与えること等が分かった。

子どものノンバーバルに気づく

C子が泣いていることに気づくことができなかったのは、教師の授業スタイルと関連していることがわかった。授業中、姿勢が崩れたり鉛筆でいたづらをしていたりしている子どもを、「もうあきている」「そのようにしかできない」子だと感じ、注意を繰り返していた。「なぜそうなるのだろう」という問いをもっていなかった。

A男から、「先生は、女子が廊下を走っていても、廊下を走らないようにと優しく話すのに、僕が廊下で走っているとお前はまた走っていると大声で怒る」と話された。教師自身が無意識的にA男は乱暴でいつもそのように振る舞っているとフィルターをかけて誤った理解をしていることがわかった。

C子への支援の実際

- ・教師のノンバーバルを意識し、傾聴のスキルを使って共感的なかかわりをした。
例：あいさつのとき、返事を返してもらった嬉しさを伝えた：言葉かけを増やす
- ・休み時間に教師が遊びに誘い、仲間作りを促した。
- ・授業の導入等で人間関係づくりのスキル(構成的グループエンカウンターショートエクササイズ)を定期的に行った。
- ・授業のまとめやグループ活動で1対1の交流場面を意図的に作り、お互いの意見交流や肯定的な評価をするようにした。

B教諭の授業改善(ノンバーバルを中心に)

- 教師の動き**・・・授業中の適切な時点で教室の中を移動した。
- 教師の身振り**・・・ある意味を伝えるため身振り(手・頭・体・表情)を使った。
- 教師の声**・・・話し方やスピード、抑揚、表情を変えた。
- 強調**・・・重要なポイントは身振りやことば(こっちを見て、よく聞いて)を使って強調した。
- 相互作用**・・・子どもたちの授業への参加の形(先生と集団、先生と子ども、子どもと子ども)を変えた。
- 休止**・・・子どもたちに考える時間を与えたり、注意をひいたり、大切な点を強調するために話の休止をとった。授業の活動はいくつかの休止で分けられた。
- ことばと視覚の切り換え**
視覚的教材を、話を聞くのではなく、見ることでそこから情報を手に入れなくてはならないようなやり方を使った。

3 C子とクラスの変容

C子に対し、B教諭から働きかけ、遊びを通して、二者関係づくりを行った。次第にC子は教師に心を開きうち解け信頼感をもつようになった。ほどなくして、明るさを取り戻し、2つのグループと誘いあって仲良く遊ぶ姿、学習場面で、進んで発言する場面が頻繁に見られるようになった。学習発表会で、指揮者になり、「みんなの協力があってすてきな合唱ができました。クラスのみなさんは、私の大切な仲間です」と感想を述べた。クラスは、子どもたちのかかわり合い、発言が積極的に活気がみられ、一つの指示で動くことができるようになってきた。

実践のポイント

教師が自分の行動スタイルを振り返って、個別の支援からクラス全体の支援へとつなげ改善を行い、教師と子ども、子どもと子どもの関係づくりが促進されたこと。教師は、子どもの表面的行動の背後にある内面に心を寄せながらかかわりをもつことができた。学級集団へのアプローチを学習面を中心に進め、子どもたちの意欲、所属感を高めることにつながったこと。子どもからのノンバーバルのサインは教師へのメッセージであり、「こう指導して欲しい」「こうかかわってほしい」というかかわりを求める声であること。



学級の荒れ始めに管理的な指導を強め集団づくりに失敗した事例

キーワード： リレーション

学級の実態把握（Q-U）

実践例：「ビンゴ」

資料：心が温かくなる言葉

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

問題の概要

6年担任のA教諭は、2学期が始まって、クラスで「うざい、いいじゃん、べつに一、消える」といった言葉が教室を駆けめぐっていることに気づいた。クラスの様子も活気がなくどことなく沈んだ重たい空気が流れいていた。

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

対応の概要

1 A教諭の指導スタイルは？

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

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

2 トラブルが続出し余裕をなくしたA教諭

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

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

実践のポイント(改善策)

2 教師の実践の見直しを図る

教師が毎日行う指導行動（2つの側面）

「指導面」教育の専門家として子どもたちに教える。（ルールの定着をまず重んじる）

「援助面」子どもたちの心情面を支え自ら活動することを支える。

（リレーションの定着をまず重んじる）

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



自分の取組を評価する（教師の自己改革）

〔評価の目的〕

- ・改善点を見つけ、次の実践でよりよい効果を得るため。

計画を立てる前に実態把握を行う。

参考：『楽しい学級生活をおくるための

アンケートQ-U』

計画を立て実践したら必ず結果を評価する。

自画自賛してこれでいいと思わない。

子どもにだけ責任を求めない。

実践が終わったらそれを評価する。

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

実践の評価は定期的に行う（学期、月毎）

実践の評価は仲間で行う。

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

管理型の学級は指導重視で「子どもとのリレーションの形成が弱い」弱点がある

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

楽しい活動を設定し、子ども同士のふれあいの場を増やす。

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

子どもたちの承認感のバラツキに配慮する

教師の強い指導は、子どもに「押しつけ」と受け止められ、防衛反応が起こる。教師の期待に応えられる子どもは「学級で承認されている」と感じ、そうでない子どもは「承認されていない」と感じ、その差が大きくなる。承認感の低い子どもには、特に意識して言葉がけをする。

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

「係活動をまじめにやって、みんなの役にたってい

るね」

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

担任だからやれること

〔まず動く〕

第1にアクションを起こし、教師からメッセージを発する

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

〔個々に働きかける〕

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

〔集団に働きかける〕

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

集団づくりにカウンセリング技法を生かす

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

↓
ルールを守り方を示して体験させる

↓
例：ソーシャルスキルトレーニング「ビンゴ」

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

例1：「ここがあなたのいいところ」

進め方：グループで互いによさを見つけあい、ワークシートに書いて交換し合う

例2：「アニメメッセージでガンバ！」

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

医療機関との連携により、学習への意欲をもち始めた学習障害（LD）児の事例

キーワード： 学習障害（LD）とは 医療機関との連携 二次的障害を防ぐ

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

問題の概要

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

対応の概要

1 C男の学習環境を整える

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

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

2 支援のヒント

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

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

3 校内体制による指導・援助

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

教科書、テスト等にはできる限りふりがなをふる。（担任外・サポート教員）

朝活動の時間を活用して、音読のトレーニングを行う。（サポート教員）

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

実践のポイント

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

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

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



プール学習の不安から登校を渋りはじめた事例

キーワード： **アセスメントの視点** **校内体制、チームを生かした指導・援助**

この事例の解説では、校内体制を生かしたチームで取り組む手順に焦点をあててまとめました。

問題の概要

Dは成績も優秀で、学級委員長に立候補して選ばれ、周りの子どもたちからの信頼も厚かった。4月下旬、クラスの女子とのけんかをきっかけにひどく落ち込んで1時間授業に参加することができないことがあった。

6月のプール開きのとき、寒いと言って体を震わせ見学となり、次のプール学習が近くなると、朝から腹痛や頭痛を訴えるようになり6月末に2日連続して欠席した。

対応の概要

1 チーム（担任、養護教諭、生徒指導担当）による話し合い（第1回会議）

次の日、Dはなんとか母と一緒に登校したものの、教室に入ることができず、保健室で午前中母と過ごし給食を食べずに下校した。

そこで、養護教諭、担任、生徒指導担当が集まってDへの対応について話し合った。

3年生4月後半に、1、2年まで仲のよかった友達と離ればなれになったため友達がいないと言って登校を渋ったことがあったことや6月の水泳学習をきっかけに登校ができなくなったこと。保健室や別室で母と一緒にあれば過ごすことができ、9月からは一人で登校し、9月の学年水泳記録会にはなんとか参加してバタ足で6m泳ぎ、その後欠席がなかったこと等が確認された。

2 サポートチームの明確化（第2回会議）

次の日、生徒指導担当の呼びかけで、校長、教頭、相談員、1、2年生の前担任を加え話し合いがもたれた。前担任は、4年生になって友達と遊んだり活動的な様子が見られたりするようになってきたが、1、2年のときに

うまくいかないと泣いた場面が何度もあったこと。相談員からは、何事も完璧でなければいけないと受けとめている傾向があること等が話された。

そこで、当面、保健室、別室で養護教諭、生徒指導担当が中心となってDの興味・関心やできることに取り組んで安心感をもって保健室で過ごすことができるようにしながら、活動を広げ、教室復帰をめざすこと。昨年も母と面談していた相談員が母の不安を受けとめること。水泳学習は無理をさせないようにすることを指導・援助方針として取り組むこととした。

3 指導援助の評価（第3回会議）

夏休みの校内生徒指導事例研究会でDの事例が報告、検討された。Dは水泳学習には参加しなかったが、保健室から、教室に近い会議室に活動の場を移し、調子がよければ、図書室や音楽室など教室以外の場面でクラスの子もたちと一緒に活動ができるようになっていたことから、次第に適応が図られていると判断された。

2学期は、Dに水泳参加への投げかけをしながら自己選択を促すこと、また母が毎日Dと学校で生活をしなければならず、あせりや疲れが見えることから、母と少しずつ離れる時間を設けること、優しく接する人（相談員）と厳しく現実を教える人（担任）の役割を分



4 新たなチームによる指導援助方針の調整（第4回会議）

2学期が始まり、Dは母から離れて1、2時間程度教室に入って活動したり、給食も友達と会議室で食べたりすることができるようになった。

水泳大会が間近に控えてクラスの女子からDも一緒に入ろうと励ましがあつた。しかし、次の日、Dは欠席し、再び教室に入ることができなくなった。また、担任が今度の水泳大会について、参加する、しない、見学する、教室にいと選択肢を示したが、本人は体を硬くして決めることができなかつた。

あらためて、生徒指導担当、担任、養護教諭、相談員が話し合いをもつた。相談員から母との面談でDが祭りでくじを引いたとき、どの商品をどこからとればいいのかお店の人に聞くことができず立ちすくんで泣いてしまったこと。担任から、図工の学習で、完成していた下書きに色塗りをはじめたが、イメージした色と違っていたため、何も言わず動きが止まってしまったことが示された。

これらから、Dはいやなこと、困つたこと、できないこと、こうしてほしいと思つたことがある時に、どのように行動したらよいか戸惑い、その時の気持ちを言葉に出しにくい。従つて、目の前の課題で立ち往生してしまう特徴をもつてゐるのではないかと理解した。

そこで、担任は、Dが困つた、どうしたらいいか分からないという場面で意思表示がしやすくなるように、Dとサインを決めて、Dが自分の思いを表現しやすいようにしたり、言語化したりして受け止めること。Bのつまづきの傾向を事前につかんで、取り組みの段階をかなり細かくして取り組ませ、できていることを意図的にフィードバックしていくこと。相談員がこれまで同様、母との面談を継続しながら「あなたはそういうふうと思つたんだね。こんなふうにしたかつたんだね」と受け止める対応を母にお願いすることとした。

5 学年会による話し合い(第5回会議)

水泳大会を間近に控え、学年会でDへの対応について検討した。担任はDに無理をして水に入らなくてもよいこと、その場合、担任の補助として記録を写す簡単な役割をもたせ、できたら学年主任、担任が評価すること。自由時間に楽しむときは、浅いプールに入ってよいこととして参加を呼びかけた。大会当日は、担任が記録表をDに渡し、「泳いできた友達が前回より記録が良くなつていたら声をかけてあげてね」と促し、Dは多少緊張した様子を見せてはいたがクラスの女子に「記

録が速くなつたよ」と声をかけることができた。水泳大会が終つて、Dの表情がよくなつた様子がはっきりと分かつた。

6 母を交えたチームによる話し合い(第6回会議)

Dは9月中旬以降、教室で過ごすことが多くなり、学年のマラソン大会にも参加し満足感をもつた。学習発表会に向けて、担任の予想通り、主役に立候補しセリフもすぐ覚えたが、全体練習に出ることができず、登校を渋る日もあつたことから、母にも話し合いに入ってもらい担任、養護教諭、相談員で具体的に対応を次のように検討した。

・学校、家庭で全体練習に出ないとみんなに迷惑をかけるというメッセージを出さないこと。

・Dはうまくできるかどうか不安なので、学校、家庭が「あなたはできるよ、部分練習はできているから大丈夫」とできていることをもとに評価し励ますこと。

これらの対応によって、Dは学習発表会で見事に主役を演じ、以降元気に教室で過ごしている。

実践のポイント

サポートチームを明確化しながら、Dの適応状況に応じて指導・援助の内容を評価調整し、チームを弾力的に編成して対応したこと
母親も強力な援助者にとらえ教職員のチームの一員と位置付けたこと
生徒指導担当がコーディネーターとなつて、校内の連絡調整、会議の呼びかけ、情報の収集・提供をこまめに行つたこと
チームを機能させることがポイントです。



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** **校内体制、チームを活かした指導・援助**

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」とクラス的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て数日後、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いて、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を追い詰めてしまったこと、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、クラス的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」と神秘的な表情で話す。母は、聞き分けの良い子であると感している。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、教師とのかかわりを求めていることをリソース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 生徒指導担当	C	1時間目	保健室で面談
		B	1時間目	会議室で面談
・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週間をめどに指導・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のなまけだと思いつき、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、これからは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、担任の話をしつづ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おうこととし、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。

担任一人で対応したため「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ので、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、雰囲気がかんたん悪くなっていった。

一人で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

② 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、担任一人で対応すると、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。

③ 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。

一歩を踏み出すために

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、「それくらいだったら」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かえ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、自己肯定感をもちせるようにしたこと。



中学校

職場体験がきっかけになり気持ちに変化があらわれた事例

キーワード：

自己有用感

キャリア教育

リフレイミング

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

実践の概要

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

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

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

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

対応の概要

1 進路相談を始める

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

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

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

2 職場体験が近い

面談の中で、Yは別室にいる自分をだめな人間だと決めつけて、この先も希望がもてな

いでいることがわかった。

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

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

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

3 職場体験に向けて取り組んだこと

いいところ探し

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

不安への対応

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

挨拶は「自分は心を開いていますよ」というメッセージなので、明るい挨拶ができれば幼児との関係もうまくいくことを伝え一緒に行く生徒と共に練習をした。

意欲づけ

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

4 頼られる、感謝される体験

Yは2人ペアで3歳児のクラスの配属にな

り、絵本を読んであげたり、一緒にお絵かきをしたり、おやつのお世話や後片づけなどに取り組んだ。

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

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

5 職場体験のまとめ

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

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

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

実践のポイント

1 丁寧に聞き取り、本心を引き出したこと

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

2 職場体験先を自己決定したこと

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

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

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

3 職場体験における不安への対処の仕方 具体的に考えたこと

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

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

4 自己理解を深めたこと

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

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

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

□ 自己有用感を育てることの大切さ

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

□ キャリア教育の視点から

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

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

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

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

友達とのトラブルで登校できなくなった生徒への対応事例

キーワード： リソース ゴールの設定 例外探し

この事例解説では、「ゴール設定」や「例外探し」等、解決志向の相談活動に焦点をあててまとめました。

実践の概要

「先生、相談があるんです」とMはいつも副担任のY先生や養護教諭のE先生のところに相談に来る。部活の顧問から自分だけ叱られて頭にきたこと、苦手な数学の先生からもっと勉強するように言われて落ち込んだこと、次から次へとやってくる。

先生が話を聞いてあげると「ありがとうございました」と明るく挨拶をして帰っていき、何日もしないうちにまた相談にくるという状況である。

2年生の秋、新人戦を1ヵ月後に控えた頃、Mは同じ学級で同じ部活のKとのけんかがきっかけで休み始めた。

友達だと思っていたKに「いちいち先生に相談して、そんな暇があったら、がっちり練習してよ。それでなくても下手なんだから。先生に相談してもどうにもならないわよ。自分の問題なんだから」と言われたことによる。

その頃から、Mは学級や部員の中で「何でも先生に言う子」というレッテルを貼られ、避けられるようになってしまった。

対応の概要

1 チーム会議を行い、援助方針を立てる

いつも元気なMがはっきりした理由もなく学校に来なくなってしまった。担任はY先生と連携し、学年主任、顧問、養護教諭の5人でチーム会議を行い、対応することにした。

以前に部活の後輩とのトラブルの際に、Y先生が相談にのり、うまくいったケースがあったので、今回もY先生にMの話聞いてもらうことにした。

2 Mの思いを理解する

Y先生は「登校」を前面に出さずに電話で困っていることについて聞いてみた。Mは「いちいち先生に相談して・・・」とKに言われたことで深く傷ついている様子で「もう誰にも

相談できない」と繰り返していた。

「先生に相談する」ということが「何でも先生に言う」になってしまい、これまでとってきた行動だけではなく、自分自身をも否定されたと思い込み、自己肯定感が下がってしまったと思われる。このような中で、「相談できない」という本人の思い込みが大きくなり、前に進めなくなってしまった。

3 Mのリソースを再び生かす

Mはこれまで自分が直面している課題に対して、「相談する」ことを通して相手からヒントをもらい、自ら解決してきている。

そこで、このようなMのリソースを再び生かすために「今、相談できている」ことに気づかせ、元気づけることにした。

Y先生：「どうしてる？最近、相談に来ないから心配していたよ」

M：「もう誰にも相談できなくなったんです」

Y先生：「誰にも相談できなくなったの？」

M：「そうなんです。もう誰にも相談できないんです」

Y先生：「誰って、誰に相談できなくなったの？」

M：「先生とか・・・友達とか」

Y先生：「うーん、じゃあ相談できる人って誰？」

M：「誰もいない。（間があって）」

あっ、今、Y先生と話している・・・」

Y先生：「そうそう、相談できているじゃない！」

以前に部活の後輩が「Mのやり方についていけない」と言い、部活をさぼるようになった時、Mは顧問に相談することで、“後輩と話し合いをもつこと”を決め、自力解決してきた。このことを思い出させながら、Mにとっては「相談する」ことは問題を解決したいという前向きな気持ちの表れであり、それができるMの素晴らしさを大いに評価した。

次第にMの声は明るくなっていった。



4 ゴールを設定する

- Y先生 : 「今、解決したいことはどんなこと？」
M : 「数学の先生も頭にくるし・・・、顧問は私ばかり叱るし・・・、Kも私のこと下手くそだって言うし・・・何もみんなの前で大声で言わなくてもいいのに」
Y先生 : 「今の問題が全部、解決したらどんな感じになっている？」
M : 「すっきり、最高！いい感じになっていると思う」
Y先生 : 「そっかあ・・・いいねえ。朝起きて、寝るまでどんな1日を過ごしていると思う？」
M : 「朝、6時に起きて、7時30分から朝練習をして、そのあと授業に出て、毎日部活に行き、7時に家に帰って夕食を食べて、宿題をして、お風呂に入って11時には寝るって感じかなあ」
Y先生 : 「毎日、部活に行ってるんだね。問題が全て解決したとき、Kはどう変わっている？」
M : 「怒らずニコニコしていると思う」
Y先生 : 「そうねえ。ニコニコしてKは何をしているの？」
M : 「一緒に大会に出て、ゲームが終わって握手している」
Y先生 : 「その日の天気はどう？」
M : 「暑くて汗が出ている」
Y先生 : 「暑くても大丈夫？」
M : 「暑い中、毎日、厳しい練習に耐えたから大丈夫！」
Y先生 : 「毎日、練習したんだ。すごい！すごい！」

電話相談の中でMは「大会に出場したい。Kと仲直りがしたい」という思いが強いことがわかり、ゴール設定を「Kと一緒に大会出場」とした。

ゴール設定ができたところで、「保健室で相談の続きをしよう」ともちかけた。

5 例外探しをする

Mが登校ができるようにするために、母親の力を借り、昨年うまくいったときのことを再現することにした。

- 担任 : 「昨年、Mさんが学校を休んだとき、1週間ぐらいで登校できましたよね。あのときはどんなことがあって登校できたんでしょうね」
母 : 「あのときは一緒に食事づくりをしたり、テレビを見たりして、できるだけ一緒にいる時間を作りました。学校に行けた日は、前日、Y先生から電話があり、本人が「学校に行きづらい」と言ったらY先生が「じゃあ、家から保健室までポーンと運んでもらおうか」とおっしゃったというので、その言葉どおりにしてみようということになり、次の日、車で

娘を連れていきました」

担任 : 「そうでしたね。その時と同じことをもう1度やってみましょう。どうですか？」

昨年と同じことをしてもらったところ、Mは母親に送られて登校することができた。玄関で待っていたY先生と養護教諭のE先生に元気な声で挨拶し、保健室に入ることができた。

その後、Y先生と相談を続け、Kと話し合いをもつことができ、解決の方向に向かっていった。

実践のポイント

1 Mのリソースを有効活用したこと

Mが「先生に何でも言う子」というレッテルを貼られ集団から孤立したことで「もう、相談しない方がいい」、「相談させない方がいい」と理解するのではなく、「相談すること」をMのリソースと位置づけ、それを最大限利用して、解決の糸口としたことが大事な視点である。

Y先生は、自己肯定感が下がっているMに対して、「相談できる」前向きな姿を大いに評価し、自信をもたせた。

また、「誰にも相談できない」と思い込んでいるMに、「ほら、ちゃんと私と相談してんじゃない」という機転の利いた言葉をかけることで、かたくなになっていた本人の心を和らげることができた。

2 ゴールを設定したこと

「何が問題でこうなったのか」という原因探しではなく、「今の問題が全部解決したらどんな感じになっている？」という解決志向の相談を進め、「是非、そうなりたい」と思えるような意欲の源泉となるゴールを設定した。このことで、Mは前向きにこの問題を考えることができ、元気になっていったと思われる。

3 例外探しをしたこと

昨年、Mが学校を休んでいた時、朝にどうしようかと悩む時間を与えずポーンと母親に保健室に連れてきてもらうという例外（不登校を続けている中で登校したこと）を再現したことが有効であった。

例外的にうまくいったことを増やしていくことで例外が例外でなくなり、解決した状態になるわけである。

長期間不登校状態が続いた生徒に対する対応事例

キーワード： 専門機関との連携 適応支援員との連携 家庭との効果的な連携の視点

この事例解説では、学校と家庭との関係がうまくかず、不登校が長期化したケースの解決に焦点をあててまとめてみました。

実践の概要

1年生の春、Sは学級で体育祭の係りを決めている時に実行委員のKの「はっきり言って！・・・ムカつく！」という言葉に反応して、鉛筆入れをKをめがけて投げつけてしまうという出来事があった。普段大人しい子と思われていただけに「Sがキレた」ということで周囲も驚いた。

その後、担任が間に入り、お互いに謝ったが、そのあとSは学校に行けなくなってしまった。母親はSが不登校になった原因は、担任が本人の話も聞かず、一方的に喧嘩両成敗的に処理してしまったところにあると思込んでいる。また、この件で学校に呼ばれたことも納得できないと言っている。

学校に対して拒否的な態度を示す母親に対して、対応がうまくいかないまま、1年が過ぎた。2年の春になり、母親から「長い間、娘は放っておかれた」という抗議の電話がきた。学校ではSのために保護者との関係修復が第一と考え、話し合いをもちかけたが、断られてしまった。

対応の概要

1 適応支援員のMさんが動く

担任は学校からの連絡を拒否されていたにもかかわらず、母から抗議の電話がきたことにとまどい、教育相談担当のW先生に相談した。

相談の結果、家庭との連絡は担任ではない方がよいということになり、適応支援員のMさんに週1回家庭訪問をしてプリントを届けてもらうことにした。

最初のうちは母親だけでSには会えなかったが、1ヵ月後、なんとかSと話ができるようになった。

2 保護者との関係が悪化する

2年の秋に修学旅行がある。適応支援員のMさんは家庭訪問をし、「修学旅行のしおり」を見せながら、楽しいイメージをもたせた。

1週間後、担任は学年主任に参加者の報告を求められ、急ぐあまりに自分の判断で家庭訪問をしてSに「修学旅行どうする？」と聞いた。Sが黙っていたので言葉を続けて「行くの？行かないの？ここで決めてほしいんだけど・・・」と再度聞くと、「行かない」と返事が返って来た。

その晩、母親から校長に「本人が迷っているときに、あんな聞き方をするなんて信じられない」という電話があった。

そこで、学校は本人が決定するまでいつまでも待つことにし、再度家に連絡をしたが、母親は「もう、修学旅行には行かないので結構です」と拒否的な態度だった。

3 専門機関に相談する

教育相談担当のW先生は、担任と家庭がこじれてしまい、このままではSに登校をうながすことは難しいと考え、チーム会議で相談し、関係修復のためには専門機関と連携してチームを作って進めた方がよいということになった。

最初、母親はしぶっていたが、適応支援員のMさんが「Sさんの成長のために行う相談だから・・・」と何度も足を運んで話をしたことで納得し、専門機関で相談を受けることになった。

4 専門機関で面談を行う

面談日にSを誘ったが、「どこにも行きたくない」と動こうとしなかったので母親だけの面談になった。

母の面談から

Sは、午前2時くらいまで、テレビを見たり、ゲーム、インターネットをしていて、昼夜逆転している。朝は、両親が出勤する前に起こしても起きない。「学校は行かない」「面倒くさい」を連発する。起きないので、そのあとは祖母に頼んで仕事に出かけている。

家の手伝いもせず、好きなことばかりやっている。祖母にいつも「Sはなぜ学校に行かないんだ」とうるさく言われて自分も辛い。

こうなってしまったのも全て学校に行けなく

なってからだ。Sの気持ちも考えずに学校は本当にひどいことばかりする。

せっかく一時期、やる気を出した時があったが、担任の言葉でまた、やる気をなくさせられてしまった。

担任の面談から

あの件がきっかけにはなったと思うが原因はそれだけではないと思う。家で好きなことをやっている方がラクなので怠けだと思う。私は家族から拒否されているので迎えに行くこともできないので、家でしっかり起こして連れて来て欲しい。

私は一生懸命、やっているつもりなのにSの家の人はわかってくれない。

5 専門機関で支援したこと

母親への支援

Sの話をしっかり聞き、気持ちを受けとめること。

Iメッセージで、自分の気持ちを伝えること。

家族の一員として家の手伝いをしてもらいやってくれたことを必ずほめること。

ルールなど「だめなことはだめだ」と毅然とした態度で言い、教えてあげること。

担任への支援

「行く？ 行かない？」という二者択一の問いや「早く」という言葉は控えて、Sを尊重し、話し出すまでゆっくり待つこと。

Sを気にかけられているというメッセージを伝えること。

「朝、起こして登校させて下さい」と言われると責められている気持ちになる。母親の辛い気持ちを理解し、勇気付けること。

6 専門機関の支援により、Sの気持ちをやっと聞くことができた

専門機関の専門員から、母親の辛い気持ちや担任のSを思う気持ち等を双方に伝えてもらったことで、関係が修復されていった。

また、適応支援員のMさんと担任と一緒に家庭訪問をし、やっとSの気持ちを聞くことができた。

体育祭の係り決めの時、Kの言い方に頭にきたけど、そのことは謝ってもらったのでもう怒っていない。私もカーツとなってしまったし・・・それより、ずっと休んでいるので、今1番気になるのは「勉強」です。

そこで、学習面の不安を取り除くためにはまず、一緒に話し合うことが有効だと考え、

次回、Sの家と一緒に学習の計画を立てる約束をした。

実践のポイント

1 専門機関につなぐことができたこと

学校から「相談機関で相談しませんか」と保護者にもちかけた場合、保護者は「なぜ、私だけが相談しなければならないのか」「そんなにひどいのか、こうなったのが学校のせいだ。これ以上、イヤな思いはしたくない」という気持ちになることが多い。

そこで、今回は母親が信頼している適応支援員のMさんに間に入ってもらったことで、専門機関との相談が実現できた。

2 関係を悪くするコミュニケーションに気付いたこと

担任は自分の「問い」等のパターンが保護者との関係を悪化させているということが面接の中でわかった。そこで専門員の助言を受け、保護者に対して丁寧に、配慮してかわることでコミュニケーションがスムーズになっていった。

* 関係を悪くする「問い」等のパターン

- ・ どうして返事しないの？
- ・ どうして学校に来ないの？
- ・ 行く？ 行かない？
- ・ 早く、決めて！ 早く、言って！



詰問にならないようにすること
結論を急がないこと

3 母がSのよさに目を向けたこと

母親はSのネガティブな感情表現への対応について困っており、要求に対して不本意ながらも応えてしまったり、媚びてしまったりしていた。疲労感が高まり、Sとのかかわりがうまくいかない理由を学校の対応のまずさにあると受け止め、Sと向き合っていなかった。専門機関で面談をすることにより、心に余裕ができ、Sのよさに目を向けることができるようになっていった。

4 Sが1番の不安に感じている勉強への支援ができたこと

学校と母親との関係が修復され、適応支援員のMさんの力を借りて、担任が家庭訪問をして、本人と話をすることができるようになった。そのことにより、Sの不安が勉強にあることがわかり、一緒に学習計画を立てることで見通しを持たせることができた。

友達に無視されたということにより、登校できなくなった事例

キーワード： 家庭との効果的な連携の視点

適応指導教室との効果的な連携の視点

この事例では、家庭や適応指導教室との効果的な連携を図る視点に焦点をあててまとめました。

問題の概要

Mは、中学校入学後、学級の友達に無視されたということにより、登校渋りがみられ、6月中旬から不登校となった。

7月末の夏休みにかけて、担任と教育相談担当が週に一度ずつそれぞれ家庭訪問を行うとともに、担任による毎日の電話連絡を行い、学校の様子を伝えたり、別室登校を勧めたりする働きかけを行っていた。

また、学校では、友達によるMへの無視の事実は、明確に確認できなかった。

こうした中、Mは学校には行きたい気持ちがあるものの、無視した友達のことが気にかかり、別室登校もできない状態が続いていたので、適応指導教室への通室を勧めた。

8月の夏休みには、Mが家庭からの外出をほとんどしなくなった状況がみられた。そこで、学校からの定期的な家庭訪問に加え、適応指導教室の担当でもある教育委員会の教育相談員の家庭訪問を学校から依頼し、学校と教育委員会が連携して家庭訪問を実施し、Mに別室登校や適応指導教室の通室を働きかけた。

2学期になると、Mと母親が適応指導教室の見学を希望し、担任と一緒に見学することになった。

対応の概要

1 チーム（複数教員）による対応

不登校になったMや家庭に対しては、男性の学級担任に加え、女性の教育相談係が対応の中心となり、役割分担をしながら指導・援助にあたることにした。

2 アセスメントの実施

Mが登校渋りを見せていた頃、頻繁に保健室に出入りをし、顔をみせていたので、学級担任と教育相談係に養護教諭を加えた3人のチームが核になって検討会議を行った。

Mとの面談、教師による観察や保健室での様子、両親と学校の友達から提供された情報をもとに、アセスメントを行った。

特にMの言動と友人関係に沿ったアセスメントを中心に行った。

3 主な指導・援助方針と対応

家庭訪問などでは、Mが指摘した友達の無視によるダメージを受容的・共感的に受けとめるように努める。

友達によるMへの無視の事実は明確に確認できなかったが、友達や級友との関係改善を図る手がかりを模索する一方、当面は本人と担任や教育相談係との人間関係づくりを図ることを目標とした。

Mは無視した友達のことが気になり、別室登校はできないものの、学校には行きたいという気持ちをもっているので、適応指導教室の通室から結びつける方向で、Mや家族に対して働きかけることにした。

4 効果的な連携を図る

（家庭との連携・適応指導教室との連携）

家庭や専門機関（適応指導教室）との効果的な連携を図る視点と、その内容についてまとめてみた。

家庭との効果的な連携の視点1

家庭訪問を担当と教育相談担当が分担したのはなぜでしょうか？

- 多様な複数の働きかけを考える -

Mが登校できなくなり、担任と教育相談担当が週一度ずつ、それぞれ決まった曜日に学校の様子を伝えるなど「ちょっとした連絡」を持参し、短い時間の家庭訪問を行った。

その中で、Mが無視したと指摘した友達からの聞き取りなどから、担任はMの思い違いもあることを話し合ったり、友達との関係改善を図る手がかりを模索したりする働きかけを行った。

さらに、学校には行きたいが友達が気になり登校できないというMの気持ちに寄り添い、Mの思いを生かすような受容的な態度で接するように努め、担任は登校刺激を控えた。

また、Mの登校は当面は無理ととらえ、Mに対して別室登校の勧めを働きかけるなどの登校刺激は、教育相談担当の家庭訪問で行った。

担任と教育相談担当は、お互いに働きかける内容を分担し合い、多様な働きかけを行うように努めた。

このような働きかけによって、複数の職員による家庭訪問は、Mや家庭の状況を多面的に理解することにつながり、学校職員とMとの人間関係を深めたり、学校と家庭との連携をより結びつけたりするものとなった。

家庭との効果的な連携の視点2

ほぼ毎日の担任による電話連絡はなぜ続いたのでしょうか？

- 本人の状況を理解し指導・援助方針を考える -

担任による毎日の「こまめな」電話連絡は、Mや家庭に学校の様子を伝えながら、『本人のことを学校や学級は忘れていないよ』『いつもMのことを気にかけているよ』といったメッセージになると考えた。

また、家庭訪問で勧めた別室登校の誘いなどに対する本人や家庭の思いや考えを把握し理解することに役立った。さらに、今後のMに対する指導・援助方針の検討や修正に生かすことができた。

このような家庭訪問や電話連絡の働きかけや家庭とのつながり（連携）が適応指導教室への通室を勧める働きかけに結びついた。

家庭との効果的な連携の視点3

保護者から学校への働きかけによる連携づくりはどのようにしたのでしょうか？

- 家庭から学校へのつながり場面を考える -

学校からMや家庭への定期的な家庭訪問や電話連絡を続けているうちに、家庭での本人の週末の様子について、家庭（母親）側から学校に対して、週はじめには電話連絡をしてもらうようにした。

また、本人に配布されたプリント類を受け取りに、毎週木曜日の放課後には母親が学校に取りに来てもらうようなつながり（連携）をつくるようにした。

このような保護者から学校への電話連絡や学校を訪れてくれる具体的なつながり（連携）場面をつくることで、保護者からMの好ましい小さな変化や成長についての情報が「こまめに」学校に提供されるようになった。

そのような情報が保護者からあった場合には、その変化や成長は保護者のMへの関わり方が効を奏した結果であるという言葉がけを学校側から行うようにした。このことは、家庭と学校のよりよい連携が図られる関係づくりにつながった。

家庭との連携では、学校側からの働きかけが主となることが多い。しかし、家庭が学校に足を運んだり、電話連絡をしたりすることができる状況にある場合には、このような連携も考えていく必要がある。

適応指導教室との効果的な連携の視点

適応指導教室には誰がどのようにつなげたのでしょうか？

- 他機関との連携は担当の明確な位置づけを -

Mは登校はしたいものの無視した友達のことが気になり別室登校もできないでいた。

そんな中、別室登校に結びつけるために、適応指導教室への通室を勧める働きかけを教育相談担当が中心になって行った。

また、適応指導教室担当の教育委員会教育相談員とのMの通室に向けての打ち合わせの依頼は教頭が行った。具体的には学校の教育相談担当と教育委員会の教育相談員がそれぞれの担当窓口となりMの支援に向けての情報交換と打ち合わせを始めた。

このように、学校と適応指導教室の担当者がそれぞれ明確に位置付けられ、「必要なときに」「気軽に」担当者が情報交換できる関係をつくるのが効果的な連携に結びついたものと考えられる。

このような連携の中から、適応指導教室の通室を誘う教育委員会教育相談員の家庭訪問を学校から依頼することができたりMと母親の適応指導教室の見学につながったりしたものと思われる。



実践のポイント

別室登校を勧めるのと併行し、校内の受け入れ体制づくりをすすめたこと。

適応指導教室は別室登校の延長線上にあるものにとらえ通室をすすめたこと。

複数の職員による家庭訪問によって、生徒や家庭の状況を多面的に理解することにつながったこと。

家庭訪問やこまめな電話連絡の働きかけによってや家庭とのつながりが深まり適応指導教室への通室を勧める働きかけに結びついたこと。

学校と適応指導教室の担当者がそれぞれ明確に位置付けられ、「必要なときに」、「気軽に」担当者が情報交換できる関係をつくることができたこと。

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み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

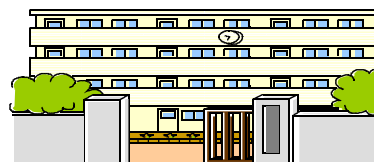
提示された課題への取組がなされない生徒に対しては、翌日の給食後の休み時間に家庭学習ノートに取り組むようにさせた。

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行った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ートをとる（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？

- 授業内容と結びつけた学習支援を -

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男の授業ノートにていねいに貼る際には、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達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つなげたいと考えた。

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。





高等学校

クラスの雰囲気がいやだと訴え、不登校になった生徒と学級への支援事例

キーワード：**いじめの訴えを聴く** **児童生徒との面接** **校内体制、チームを生かした指導・援助**

過保護の理解

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

問題の概要

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

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

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

学級へのかかわり

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

I子の欠席理由は「喘息」「体調不良」で一貫して説明した。

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

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

突然登校し、また不登校になった

対応の概要

登校刺激を控えるかかわりをした

I子とのかかわり

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

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

I子とのかかわり

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

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

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

チームでは、全体の流れとして、I子は上向きな状態になっていること、登校により、想像以上に緊張や疲れが生じていること、ここで登校を焦らず、ゆっくり対応すること、週1回の

ペースで家庭訪問をすること等を確認した。

学級へのかかわり

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

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

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

登校継続に向けて働きかけた

I子とのかかわり

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

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

翌日は欠席したが、あとは休まずに登校した。

実践のポイント - 初めて担任しての学び -

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

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

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

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

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

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

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

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

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

システム論に基づいたケース理解を試みた事例

キーワード：いい子の挫折 危機介入 システム論を生かした理解 リフレーミング

この事例解説では、システム論の考え方を生かした事例の理解の仕方についてまとめました。

問題の概要

J男は、小・中学校時代から正義感が強く、リーダーシップのある「いい子」と評価されてきた。

高校1、2年のときは、生徒会役員として活躍し、クラスでもリーダー的な存在と見られていた。ただ、級友と対立したり、クラスで浮き上がったりすることがあり、相談室に駆け込むことは何度あった。そのたびにじっくり話を聞くと落ち着き、またいつもの生活に戻っていった。欠席や遅刻等に結びつくことはなかったため、相談係も担任も、特に問題視してこなかった。

3年生になると、新しく赴任したベテランのA先生が相談係になった。J男は、4月末に突然、相談室をのぞきにきた。昨年も何度か相談室にきたこと、今日は挨拶のために来たことを伝え、明るい表情で帰っていった。A先生は、J男については、引継ぎもなく何も知らなかったため、このときのことを特に気に留めることはなかった。

ところが、5月下旬から「級友とうまくいかない」「やる気が出ない」「なぜ大学に行くのか」「このまま学校を続けても意味がない」と言い、体調不良を訴えつつ、欠席し始めた。新しく担任になったB先生は、何度か家庭訪問して、定期考査も近いということもあり、まずは相談室登校をするように説得した。J男は、それに応じたが、身体症状を訴えつつ、相談室登校と欠席を繰り返していた。

この中で、J男から、大学受験や友人関係での悩み、家族に自分の思いがわかってもらえない悩みなどが話された。また、「みんなに申し訳ない」「自分が悪いのに、これ以上迷惑はかけられない」「退学し、もう一度最初からやり直したい」と考えていることがわかった。

現在、家族はJ男と両親の3人だが、両親とも働くことに追われ、J男の養育は中1まで祖父母に任せられてきた。父母は、J男の意思を尊重し、登校を強く促すことはしない。

当初、担任、養護教諭、学年長、相談係がチームを立ち上げて対応していた。しかし状況は好転しないため、スクールカウンセラー（SC）を加えて対応することにした。

対応の概要と実践のポイント

問題状況をどのように理解したか

担任はどのように理解したか

- ・教室では、確かに一人にいるようなときが多かったと思う。ただ、1、2年の時は、J男の担任ではなかったので、生徒会での活躍が印象深く、このようなことになるとは思わなかった。
- ・受験勉強で行き詰まってきて自信をなくし、苦しい現実から逃避しているのではないか。これをいい機会に「鍛える」ことが必要ではないか。早めに現状の厳しさを伝え、教室復帰を迫るべきである。
- ・両親は、どうも他人事のように対応している感じがする。強く登校を促すわけでもなく、J男とじっくり話をしているわけでもないようだ。J男との摩擦を避け、学校に何とかしてもらおうと思っているのではないか。
- ・両親は、J男に対し、もう少し本気でかかわる必要があるのではないか。

相談係はどのように理解したか

- ・これまでの相談記録を見ると、「クラスの雰囲気合わない」「数学が苦手。教科担任がキライ」「生徒会もうまくいかない」といった内容で何回か相談に来ているが、いずれも話を聞いてもらうことでストレスを解消し、自分なりの対応策を考えて段の生活に戻ることができるようだ。
- ・高3はストレスが増える。しばらく相談室登校をさせ、話を聞き、ストレスを緩和し、元気を取り戻させるのがいいのではないか。
- ・J男には、自分の考え方のパターンを自覚させ、もっとありのままの自分を受け入れ、今の自分でもいいと思えるように、認知を変容させることが必要ではないか。
- ・幼い頃から、「いい子」できたが、本当に母親に甘えたり、父親に叱られたりする経験に乏しい。そのため、挫折に弱く、今のようについに立ち向かえないでいる。ここで、

「男が、自分は大切に思われていると感じられるように、両親は「男と一緒に楽しんだり、受容・共感的に接することが必要ではないか。」

チーム会議では、このような考えを出し合いながら、次のような対応策を講じていった。

相談係は、「マイナス思考」「他者に気を遣いすぎる」といった「男」の認知の特徴に気づかせ、「男」がもっと「プラス思考」で考えられるよう認知療法的な指導・援助をする。
担任は、リーダー性など、「男」のよさを自覚させつつ、挫折や困難を乗り越えることの大切さを説いていく。
養護教諭は、「男」の身体ケアの面がかかわりながら、親子の親密さを増すことができるように、母親をサポートする役割をとる。

しかし、「男」のマイナス思考は容易に改善されず、ともすると、相談係も袋小路に入り込むような感じになった。

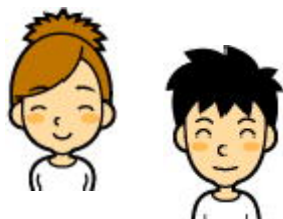
担任は、一生懸命「男」を説得しようとするが、「男」はだんだんと担任に会いたがらなくなってきた。

また、母親は、養護教諭の働きかけに対して、「そうですよね」「わかりました」と言いながら、積極的に取り組もうとしなかった。養護教諭は、そうした母親に、つい批判的な気持ちになってしまうのだった。

こうして、みんなが一生懸命かかわったが、事態は好転せず、徒労感が募るばかりだった。

なぜ行き詰まっているのか

問題状況の理解や解決策は一つではない。ある見方で行き詰まったら、柔軟に、いろいろな「見立て」を考えてみる必要がある。どの見立てがいいかという判断基準は、「どれが今の時点で最も解決への見通しがもてるものか」「関係者（とくに生徒や保護者）が前向きに取り組めるものか」ということと言える。



このような観点から、SCをチームに加えて、新たな視点から、対応の行き詰まりをもたらしているパターンのチェックを行った。

チェックポイント

資源の活用が妨げられているパターンになっていないか？

過去に活用していた（うまくいっていた）パターンが、関係者間の働きかけの変化によって、うまく機能しなくなったのではないか？

問題解決への努力が、問題を維持させているパターンになっていないか？

「男」への働きかけは、苦しい時の「自分を責める＝批判・不満の矛先を自分に向ける同情、庇護を得る＝苦しさやストレス、挫折感を緩和する」パターンを否定することになっていないか。こうしたスタイルで得ていた安心感やバランスを崩すことになって「男」の不安を高めていないか。

養護教諭が母親に母子間の親密さを増すように求めることは、「母としての思いや苦勞がどのようなものかわからないくせに」といった反発心や抵抗感を生んでいないか。

結局、誰かを犯人・原因とし、変容を求める（責める）パターンになっていないか。

どのように考えていくことができるか

システムのもっている資源、個人のもっている資源（能力）を生かすことを考える。

その資源（能力）は
リフレーミングで見つける

リフレーミング...固定的な見方を変え、「事実」の「意味づけ」を変えること。（例：父親が子どもに厳しすぎて嫌われている」「嫌われても、しつけをきちんとしようとする父親

相談して、じっくり話を聞いてもらう中で苦戦と折り合い、乗り越えてきたJ男は、その「資源」を今、発揮できないでいる。また発揮できるようになるための「時間稼ぎ」をして、J男がじっくり聞いてもらえる人に「つなげる」。

資源を活用しやすい新しいストーリー（文脈）を作る

「内なる強さを発揮して困難に立ち向かうJ男」というテーマでストーリー（文脈）を考える。

「申し訳ない」「自分が悪い」という思いを強く持っているJ男に対し、「自分の責任として、この苦戦をすべて引き受けるのは、すごく勇気がいって、強い心がないと難しい。君のその強さはどこから来るのだろう？」として、「J男の「強さ」とは何か、それを生かしてどのように苦戦状況をしのいだり、折り合ったりできるか考えてみる。

「あくまで理想的な生き方を求めようとするJ男」というテーマでストーリー（文脈）を考える。

「このまま学校を続けても意味がない」とか「学校をやめて、一からやり直す」と言うJ男に対し、「3年生のここまで来て、学校をやめて最初からやり直すというのは、よほどの覚悟で、自分の理想的な生き方を求めているんだろう。そこまでして求める君の理想的な生き方とはどんな生き方だろう？」として、「J男の考えを引き出したり、キャリア教育を試みたりしてみる。

相互のかかわり合いのパターンの変更
問題を維持している相互のかかわり合いのパターンを見つけ、その中の一部分（ある人の、ある人に対するかかわり）を変えてみる。

【問題維持パターンの想定】

[J男の逃避的な言動 両親の許容的態度 担任・養護教諭のあせり・否定的感情
J男と両親への変化を急ぐような働きかけ J男や両親の拒否感（同意はしても変えようとしない） 担任や養護教諭のあせり・否定的感情 ……]

【問題維持パターンの変更】

例：両親の許容的態度を「J男への信頼感の表れ」「親の不安をJ男にぶつけて状況を悪化させないことを最優先にしている行動」などトリフレイミングして賞賛し、ねぎらう。

例：両親と、J男の問題が解決したら、何がどう変化するかを話題にして、その状態を先取りして実行してみる。

例：養護教諭に加え、SCを両親担当とする。

ポイント

悪者を作らない

本人の不備や足りなさ、養育の不備や足りなさに焦点を合わせず、「J男の持てる力を伸ばす（何をもっているのか）ことを考え、「前向きなJ男」という「枠」を作る。

J男は、もてる力を発揮して、前向きにこの事態を乗り越えようとしているというストーリー（文脈）を作る。

単に言葉を換えることなく、こうした文脈にすることによって、

資源を使いやすくする
J男の苦しみや葛藤の気持ち（感情）に焦点を当てやすくする

正しい文脈作りより、
元気が出る文脈作り

課題

「高1、2年の頃の相談室通い」「相談室への突然のあいさつ訪問」等、問題視するほどではないが、やや違和感を感じたり、少しひっかかりを覚える程度のときに、「情報をつないでおく」「時系列的にJ男の動き（変化）を整理してみる」などの初期対応（危機介入）の準備をするとしたら、どのような動き方ができるか、事例研究をしてみることも大切である。



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

キーワード： 他校職員との情報共有

自傷行為

定期考査受験

行動面への焦点化

この事例では、他校の養護教諭からの情報により、支援が必要と思われた生徒に対し、養護教諭がどのように校内連携を図り、どのように介入していったか、その経過に焦点を当ててまとめました。

問題の概要

ある日、他校のA養護教諭から連絡が入った。「うちの学校のB子が、友達に抱きかかえられながら、倒れそうに歩いていた。事情を聞いたところ、交際していたB子とC男とが別れ話をした後、C男が嘔吐やリストカットをするようになった。B子は、そのことを2人の共通の友達を通じて教えられたが、どうしていいかわからず悩んでいることがわかった。」という趣旨の情報提供であった。

本校に入学して間もないC男は、それまで保健室に来室することもなかったため、養護教諭には、C男がどのような生徒か情報がほとんどなかった。A養護教諭からは「内密に」ということで情報提供を受けたが、心因反応やリストカットが疑われ、本人にとって初めての定期試験が目前に迫っている中で、緊急な対応が求められる事例であった。

対応の概要

1 対応開始までの経過

A養護教諭から電話を受けた直後、出席簿で欠席状況を確認すると、C男はその日は欠席していた。欠席を確認した後、職員室に在室していた学年長と、しばらくして職員室にもどってきた担任に状況を説明した。その後、担任が副担任等に連絡した旨報告を受けた。

A養護教諭からは「内密に」との連絡だったので、養護教諭はじめ、その事実は誰も知らないこととして対応することにした。リストカットの危惧と、当日欠席しているという状況から、担任が家庭訪問をしたい旨を保護者に連絡した。しかし夜に仕事をしている保護者と時間が合わず、その日に家庭訪問することはできなかった。ただ、激しく嘔吐して

いる状況は保護者から確認することができた。

翌日、翌々日もC男は欠席した。担任が出張のため働きかけることができず、4日間欠席した（月曜日から木曜日まで）。しかし、木曜日の電話連絡で、C男の病院受診を確認することができた。また、翌週から本人にとっては初めての定期試験が始まることから、「テスト直前となる明日金曜日は登校するように」と担任から指導した。その後、担任・学年長・養護教諭と話し合いをもち、指導の目標を「翌週からの試験を受けさせること」とした。また、明日、本人が登校したら、担任が保健室に本人を連れてくるということも打ち合わせた。

2 対応の概要と援助のポイント

第1段階：事実確認の時期

金曜日、C男が保健室に来た。A養護教諭の学校に在籍するC男の姉も、リストカット経験者であるとの情報が入ったので、C男もリストカットには抵抗がないことは予測された。しかし、A養護教諭の情報からは、C男が友人に「手首を切ったとB子に言ってくれ」と言ったという情報しかなかったため、C男が本当にリストカットをしたのか確認することを第一の目標とした。

そこで、C男の左側に立ち、問診表を書かせながら、「脈拍を測らせて」と言って本人に左手首を出させた。C男は何気なく左手首を出したが、リストカットの跡が見えた瞬間、さっと左手首を学生服の袖の中に隠した。

第2段階：リレーション形成の時期

A養護教諭の話によると、失恋のショックから、心因性の嘔吐が始まったのではないかと

と推測された。しかし、A養護教諭から「連絡があったことは本人に分らないようにしてほしい」との申し出があったので、原因について本人が言い出さない限り触れることができなかつた。そこで、C男とのリレーション形成を目標として、原因には触れず、「何か悲しいことがあったんだね？」と言うだけにとどめた。そして、「手首は重要な神経や血管が走っているから、手首を切ることで、手指が動かなくなることもあること、命を落とす可能性もあること、手首も自分の体の一部であるから、大切にしなければならないこと」などを話した。

第2段階：リレーション形成の時期

担任等との申し合わせから、翌週からの定期試験を受けさせることを支援の目標としていた。そこでC男に、週明けからの定期試験を受けるということを意識させ、「感情のコントロールはできないけれど、行動はコントロールできるんだよ」「何があったのかは分からないし、気持ちはすぐには変わらないけれど、行動していることによって気持ちが変わることがあるから、できることからやってみよう」と話した。また、各教科担任に試験範囲とテストのポイントを聞きに行くように促し、職員室に向かわせた。各教科担任には事前に状況を説明し、C男が聞きに行った時は丁寧に対応してくれるように依頼しておいたので、C男は週明けのテストの範囲とポイントを聞くと共に、各教科担任から温かい言葉をかけてもらうことができた。

結 束

テスト初日の月曜日、担任が出張だったので、本人の様子を聞くことができなかった。SHR終了後、生徒の動向黒板で欠席状況を確認したところ、動向黒板の欠席が「0」だったので、本人が登校していることが分かった。状況は心配ではあったが、C男が保健室に来室しなかつたので、あえて呼び出すことなく試験終了を待った。試験終了後、昇降口で待ち、友人と話をしているC男を見つけ、「試験、最後までやれた？」と聞いた。C男は「うん。」とうなずいたので、それ以上は聞かず、その場を後にした。その後、養護教諭から担任に、携帯メールでC男が教室で試

験を最後まで受けられたことを報告した。テスト2日目も担任は出張だったので、同様にC男が登校し教室で試験を受けたことを報告した。結局、C男は3日間の試験のすべてを教室で受験することができた。

実践のポイント

生徒の友人関係は、その学校内だけではないことから、他校の養護教諭と情報のやり取りができる人間関係を築いていたこと。ネットワークを生かすことが重要。

再登校にあたり、学習（今回の場合は定期試験）に対する不安を軽減できたこと。学習支援は重要な要素。

養護教諭と担任・学年長・教科担任などとの連携がうまくとれ、C男が再登校する前に当面の支援の目標の確認と支援体制を取ることができたこと。素早い情報の共有と、支援体制づくりが大切。

本人にもコントロールできない感情面ではなく、コントロール可能な行動面に焦点をあてる。「とりあえずできることをさせる（行動化させる）」ことによって、感情の安定を図ることができたこと。行動化感情の安定がねらい。

「養護教諭は身体症状として現れている現象に対応し、それを癒すことによって結果的に心を癒すことができる」という、養護教諭の行う健康相談活動の特徴を生かすことができたこと。身体症状からのアプローチが有効。

友人からどう思われるかが気になり、登校回避傾向を示した事例

キーワード：**アセスメントの視点** **認知の変容** **具体的行動レベルでの援助**

この事例解説では、どのような視点でアセスメントをしたのかに焦点をあててまとめました。

問題の概要

Aは、教師や友人たちから明るく思いやりがあり、まじめなやさしい人物と思われてきた。部活動にも熱心であった。これまで特に問題行動を示すこともなく生活してきた。

しかし内面的には、他人に嫌われるのではないかと思い、自分の率直な感情を出すことがなかなかうまくできずに生活してきた。

こうした中、10月になると、Aは担任に、Bとの人間関係のために傷つけられていると訴え始めた。Bは自分の言いたいことを遠慮なく言うのに対し、AはBからの傷つく言葉にも我慢して笑顔を作っているような関係になっているのだという。

Bは物事をはっきり言うタイプだが、周囲の目には、悪意は感じられなかった。しかしAはこうした関係に疲れてしまい、それを避けるために欠席がちになっていった。

11月になると、Aは体調不良を訴え、登校しようと思う気持ちはあるが、行けない。行けないと焦るし、自分がイヤになって腹が立つと訴え、欠席も増えていった。

対応の概要

1 チームとしての対応

本人には、学級担任、Aと信頼関係のある数学担任及び相談係、養護教諭、学年長をメンバーにしてチームでの指導・援助を始めた。

2 チームによるアセスメントの実施

チームでの会議において、本人との面談、両親からの情報提供、教師による観察、心理検査からアセスメントを行った。とくにAの言動にそったアセスメントを中心とした。

3 主な指導・援助方針と対応

自己嫌悪感や、焦りを強めたAに対して、

学級担任、数学担任を窓口に、一貫して受容・共感的に関わった。

Bとの関係をどのように調整していくか現実検討しながら、「本音をいうと相手を傷つける」「登校しなければならない」という考え（認知）に対して、もっと自分が楽になるような認知がもてるように働きかけていった。

4 アセスメントの特徴

（情報の理解・判断・方針の検討）

チームによるアセスメントの視点と、その内容について、まとめてみます。

アセスメントの視点1

Aは、なぜこの時期に、Bとの人間関係について苦しさを訴えたのでしょうか？

- 文脈からこうした状況に至った経緯を考える -

Aは、これまで、周囲の人たちが受ける印象とは別に、内心では自分が他人に嫌われるのではないかと、自分の言うことが他人を傷つけるのではないかという不安を抱き、率直な思いや感情を出すことができず、苦しんできました。

そうした中、Aは、3年生の受験期という、自分を抑えながらも順応できていた今までの生活範囲を越える環境におかれ、ストレスを高めていきました。

そこで心理的に不安や過敏さを強めたAは、Bとの関係で自由にふるまえないことからくる自己嫌悪感やイライラに耐え難くなってきたのだと考えました。



アセスメントの視点2

Aは、どのような場面で、どのように困っているのでしょうか？

- 苦戦している場面や人間関係を具体的に考える -

Bの前では、Aが一方的にがまんする（とAが感じる）関係になってしまい、Bと話したり、一緒に行動したりする場面をAは苦しく感じています。さらに、級友たちが、欠席がちな自分のことを非難しているように思えて強い緊張を覚えるようになり、クラスで生活することもつらくなりました。こうした中で、Aは次第に人と会うことを避けるようになり、登校しないことで苦戦する場面を回避しようとしていると考えました。

かといって、家にいても「登校しなければならぬ」という思いが強いため、家庭が気持ちの休まる場所になっていないという苦しさもあると考えました。

アセスメントの視点3

Aはなぜそうしたことに苦戦しているのでしょうか？

- 苦戦をもたらしている原因や背景を考える -

周囲の目には、AがBの言うことに一方的にがまんしているという関係には見えません。しかしAは確かに「思うようにものが言えない」「苦しい」と感じているのです（心理的事実）。それは、「本音を言って相手を傷つけてはいけない」「相手を傷つけることを言えば嫌われる」「嫌われることは耐えられないこと」といった考え方（認知）が強いためではないかと判断しました。さらに、Bとの関係が苦しくなると、その解決のためには「すぐにBと絶交しなければならぬ」とか、家にいても「登校しないわけにはいかない」「登校できない自分はダメだ」というように、0か100か的に考えてしまいます。このような認知的特徴も、Bとの人間関係をすぐに、しっかりと解決して登校しなくてはならない うまくいかない 不安・自己嫌悪感が増すという悪循環をもたらしていると考えました。



アセスメントの視点4

Aはどうかすればいい、どうなりたいと思っているのでしょうか？

- 本人のニーズや本人にとって必要と思われるニーズを考える -

Aは、苦戦する場面を改善するために、Bとの関わりをなくしたいと考えていました。しかしそれを満たせば問題が解決するとは思えませんでした。根本的には、「嫌われるのではないか」という対人不安感を和らげ、自分の思いを率直に表現したいというニーズがあると判断しました。

アセスメントの視点5

どのような資源を使い、どのような方法で対応すればいいのでしょうか？

- 対応の方針と役立ちそうなもの考える -

苦戦を改善し、ニーズを満たすための資源として考えられるのは、担任との信頼関係です。この関係を維持・強化しながら、Aの気持ちを安定させるために、受容・共感的な関わりを基本とすることにしました。その上で、絶交だけでなく、上手に断る方法など、Bとの関係を具体的にどう調整していくかを一緒に考えることにしました。また登校についても、もっと楽な考え方（認知）を伝えていくことが有効だと考えました。

Aが、年齢相応に自分を見つめる目（自己洞察力）をもっていると思われたことも、こうした対応を可能にする資源と考えました。

実践のポイント

時間的制約、教師の専門性、Aの発達度から考えてAの性格の変容や、両親の育て方の問題に焦点を当てなかったこと。受容・共感的なかわりを重視し、その上で具体的な行動の仕方を検討し、自分を追いつめないような考え方を示して認知の変容につなげようとしたこと。

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。

取組の概要

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。」

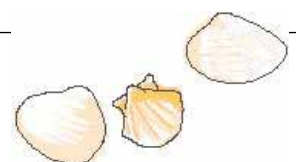
チーフ：「えっ…。（価格指示書を見る）あ、本当ですね。私の指示が間違っていました。」

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、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、と考えればよかったと思います。」

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。」

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

・勇気をもって言うことの難しさと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言わせる

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、言葉による伝えだけではこの「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子を訪ねたりした。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とか思いとどまり、まずは別室登校を試みることになったのである。

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もつようにした。

6
+5

3 別室での級友からのサポート

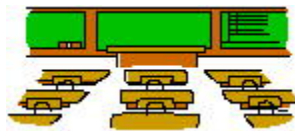
養護教諭との話の中で、A子は突然学校を休み始めたため、学級のみんなが自分のことをどう思っているのか、わがまま、自分勝手な人間と思われていないか心配していることがわかった。B子とは、やはり会いたくないとのことであった。

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件にA子はB子に会うことに同意し、養護教諭とリハーサルもした。話し合いは、両者の言い分をくみ取ったり翻訳したり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、負けて同意した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」「こんなアイディアもあるんだけど...」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。

このように、教師が中に入って、「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

作戦会議シート

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人で作戦会議をもつことにした。

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。つい当たり前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

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。

質で、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月に職員研修会をもち、養護教諭を講師に、軽度発達障害について学習しました。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。

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



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もしませんでした。保
護者は、我が子の「健常性」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、自分のワク
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、中学時代まではまじめで、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思っていた。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

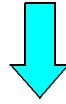
この事例の場合、相談係は、コーディネーターと母親の直接的援助者の二つの役割を担っています。このとき、どちらかの役割が行き詰まると、それをもう一方の役割遂行の中で解消しようとする場合があります。このことの可否より、対応に余裕がなくなることの方が問題です。

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か行ったが、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」「こうしてみましよう」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

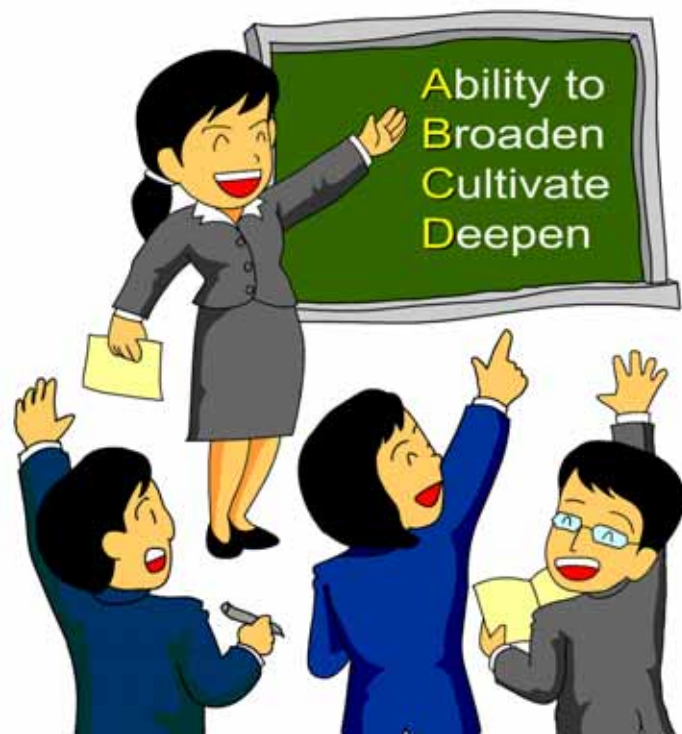
母親を勇気づけ、ゆとりを持ってもらう

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。みんな間違ったことを言ってい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

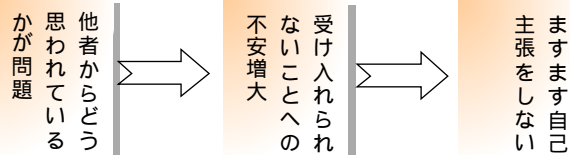


キーワード 解説

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...」

❶ 「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

❷ 「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」

❸ 「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する
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、反発心を生んだりする

「(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」

アセスメント（児童生徒理解）の視点

一般的にアセスメント（assessment）は、「児童生徒理解」と訳されます。児童生徒に関して情報を集めることにより、「わかる」「理解を深める」ことですが、それは、いろいろな方法を駆使して、より積極的に「わかろうとしていく」意味合いがあるものと言えましょう。

アセスメントの意味

アセスメント（児童生徒理解）は、児童生徒にどのような指導・援助をするのか（しないのか）を決定するために必要な情報を収集・共有・判断・検証するプロセスと言えます。

このように考えますと、アセスメントは、様々な情報を共有し合いながら、「今はこういう状況かもしれない」「このかかわり方が有効かもしれない」と仮説を立て、実際の対応によってその仮説を検証、修正していく営みとしてとらえることができます。

情報の収集（状況把握）

アセスメントのためには、大きく分けて3つの分野の情報を集めます。

「その児童生徒個人」の情報

「その児童生徒を取り巻く他者や環境」の情報

「その児童生徒と他者や環境とのかかわり」の情報

次に、それぞれのポイントです。

「その児童生徒個人」の情報について

学習面、進路面、生活面において、いいところや苦しんでいるところは？
どのような状況の時、どのように感じ、考え、行動したか？（具体的に）
得意なことや興味があること、優れている点、ウリは？（「資源」、強い点）

「その児童生徒を取り巻く環境」の情報について

家族構成や家族の特徴は？
これまでの学校生活での特徴的なエピソードは？
これまでに同じような経験は？そのときの乗り越え方や有効だった方法は？（「資源」）

「その児童生徒と他者や環境とのかかわり方」の情報について

問題行動が起こったり、継続したりする場面状況は？
誰が、どのようにその児童生徒をサポートしたり、力になれる？
これまでのかかわりの中で、効果的だったことや役に立ちそうなことは？

情報の共有（状況理解）

個々の教師によって収集された情報は、チーム会議で突き合わせ、多面的に検討し、総合的に理解することが不可欠です。情報は、伝えあってこそ価値が生まれるものなのです。

また、複数の教師が、児童生徒について情報を共有していこうとする雰囲気やまなざしだけで、その児童生徒に対する援助的な効果が生じるとも言われています。

情報の判断（対応方針の決定）

共有された情報を基に、次のことをチームで判断していきます。

誰が、どのようなときに、どのように「苦戦」するのか？
誰が、どのような援助ニーズをもっているのか（弱い点、こうしたい点）？
どのような指導・援助方針や目標をもつか？

情報の検証（方針や対応の検討・修正）

対応方針に基づいて実行策を決定し、さらにその検討や修正をしていく際のポイントです。

誰が、誰に、いつまでに、何をするか（しないか）を決定し、実行する。
次回チーム会議の場で、うまくいった点、改善が必要な点、新たな方策が必要な点を話し合い、の形で次の対応を実行する。

【参考文献】・石隈利紀著『学校心理学』，誠信書房，1999

・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2巻，北大路書房，2004

・日本学校心理学会編『学校心理学ハンドブック』，教育出版，2004

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、比喩、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
児童心理 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,2005
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

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

誰にでも起こりうる
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。

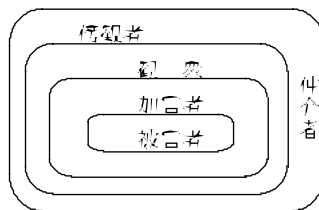
Point

出発が言語的攻撃
社会的攻撃
身体的攻撃
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

いじめの訴えを聴くシート

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

いじめの訴えを聴くためのシート（書き方ガイド）

1 枚目

ひとつの場面を 1 枚のシートに記入します

【 年 組 番氏名 _____ 】 記入 年 月 日

いじめの状況をしっかりつかむシート

いつ: _____ 月 _____ 日 () _____ のとき

どこで: _____

誰 が: 直接関わった人: _____

 周りで見ていた人: _____

 止めようとした人: _____

 その他の人: _____

できごとのあらまし:

どのような場面で、どのようなことが起きたのか、簡潔に書きます。

具体的な状況図

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

2 枚目以降

状況説明

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

いじめの訴えを聴くためのシート（記入例）

1 枚目

【高1年D組3番氏名 W太郎】

記入 ×年 月 日

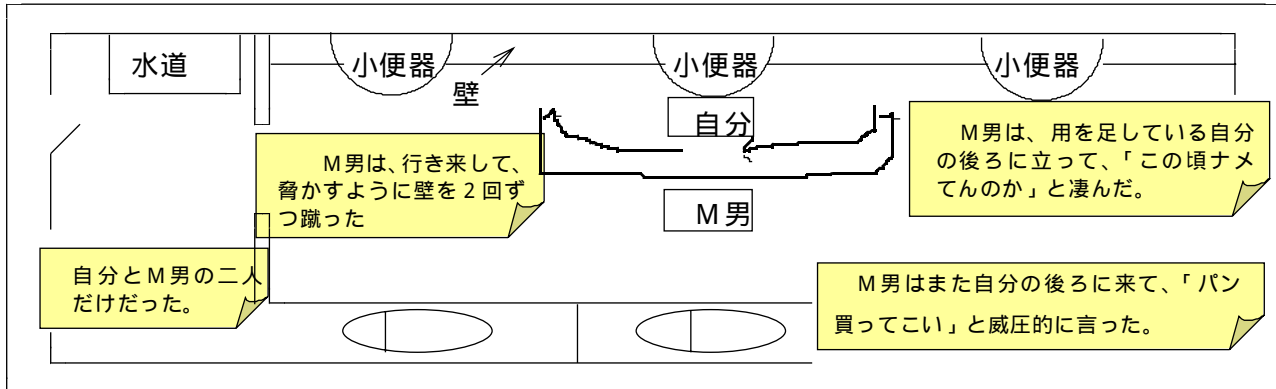
いじめの状況をしっかりつかむシート

いつ: 月 日(金)3校時が始まる直前 のとき
 どこで: 2階東トイレ
 誰が: 直接叫びた人: M男
 周りで見ていた人:
 止めようとした人:
 その他の人:

できごとのあらまし:

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

具体的な状況図



2 枚目以降

状況説明

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

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

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

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みさ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が読み取りにくい

どのようなことをどのような道筋で考えたのが読み取れない

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、子育ての苦勞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，2004

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，1994

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、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もたせ、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がけに努める。

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。

【参考文献】不登校問題に関する調査研究協力者会議『今後の不登校への対応の在り方（報告）』，平成15年3月

過保護の理解

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

過保護とは何か

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

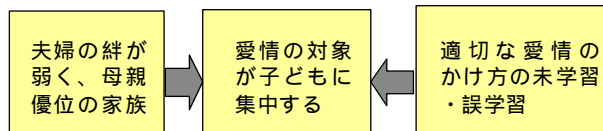
現在の発達段階に相応した保護を過剰に与えている
現在の発達段階以前の保護を引続き与えている

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

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

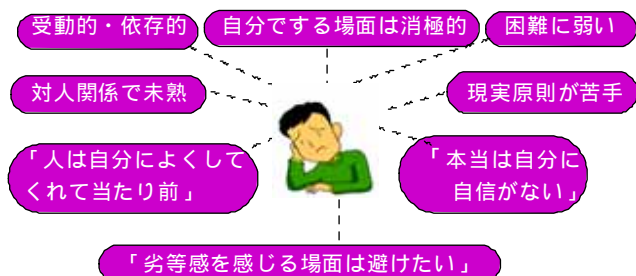
過保護ではなく「甘えの感情を満たす」= 子どもの感情を受け止め、共に体験し、子どもの感情の成長を助けることが有効

過保護になりやすい家族



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

過保護の子どもの特徴



過保護に育てられた子どもへの対応

「適切な行動」を学習させる（未学習を学習させる）

リレーション（親密感・信頼感）を十分形成する

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

役割を与える

例：班活動での役割や風呂掃除など、学校や家庭で役割を与え、できたらほめる

ギブ・アンド・テイクを教える

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

やり方を教え、試行錯誤を見守り、できたことをほめよう

過保護な親への対応

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

夫婦そろって面談に来てもらう

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

抽象的・批判的な要求はしない

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

保護者の話によく耳を傾ける

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



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

松尾恒子『母子関係の臨床心理』、日本評論社、1996

「自立心を育てる」『児童心理 2006 6月号』、金子書房、2006

危機介入

教師として実感することは、どの児童生徒も、日常生活の中で、「危機的」な状況と背中合わせに
いることです。それがまさに「危機」にまで発展する前に、「ずいぶん無理をしている」「今までと様
子が違う」「どことなくその子らしさがなくなっている」ような、いわば「危機の芽」をキャッチし、
素早く、適切に支援をすることが求められるといえましょう。

危機とは何か

教師が日頃接する児童生徒の「危機的」状況は、
「平常」の中であって、自分の力で平常範囲を逸
脱しない程度にとどまることができる場合とすれ
ば、「危機」は、次のように考えることができる。

児童生徒が、自分の力では元の「平常」範囲の揺
れ幅まで戻れない状況
危機と平常の間には、大きなグレーゾーンがあり、
その個人差は実に大きい



小さな危機を見逃さないことが大切！

危機介入の方法

土台づくり

本人の混乱状況を十分受け入れ、信頼関係を
深めることで、不安や緊張を緩和する

受容のみにこだわらず、「こうするといいよ」と指示し
たり、一杯の温かいお茶を飲んでもらうなどの物理的対
応も駆使する。

探索・理解

危機をもたらした事件は何か、その前後の様
子を中心に、時系列的にじっくり聴く

危機の原因よりも、この危機は何をきっかけにして生
じたかを考えた方がいい（原因は本人もよくわからない
ことも多い）。また、どこからつまづいたかを明確にする
ことは、それ以前はOKだったことを再認識させられる。

とらわれの発見

その事件について、どのように捉えているの
かを明確にし、それも含めて、他の見方がな
いかどうか話し合う

問題は、その事件を本人がどう感じ、考えてしまっ
ているかにある。それを間違いだとするのはなく、「今、
ここでは」そうかもしれないが、他の違った見方や考え
方もあり得るのではないかと可能性を話し合う。

ソーシャル・サポートづくり

今現在、サポートする人的・物的資源がある
か確認し、必要な誰かにつなぐ

本人周辺の、今までのサポート資源を査定する。当面
は、本人の目の前にいる「この私」がサポートすること
を伝え、さらに必要な誰かにつなぐことを考える

戦略メニューづくり

これまでの危機への対処方法を出発点にしな
がら、当面この直後からどうするか、納得の
いく戦略を話し合う

これまでの危機をしのぎ、乗り越えてきた方法を、今
回はなぜうまくいかなかったのか、その他どのような方
法が考えられるか考え、構造化し、紙に書いてみる。や
れそうなことから始める。

フォローアップ

次回の面接日時をハッキリと決め、そのとき
まで決めた方法を試みてもらおう。結果によっ
てまた再構造化する

本人に任せきりにするには不安がある。次回面談日時
を確定し、必要ならその途中で報告を受ける。結果によ
っては、また何度も対処方法を考え、再構造化していく。

**「その場しのぎ」「時間稼ぎ」が
できてこそ、次につながられる**

【参考文献】 大野精一著、「危機介入の方法」、『月刊学校教育相談』2001, 5月号, ほんの森出版

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

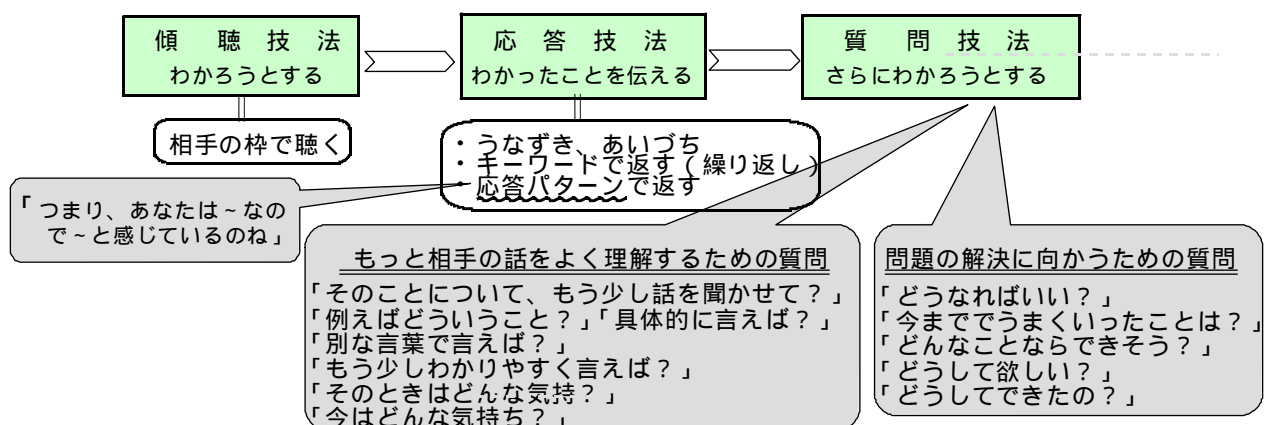
「質問」の効果

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

心が温かくなる言葉

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

心をこめて伝える
思いが表情にも表れる
聞けばとってもうれくなる

認める言葉 感動を伝える言葉
勇気づける言葉 慰める言葉

感謝を伝える言葉 寄り添う言葉
支える言葉 心をつなぐ言葉

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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。

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

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)

⇒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と行い、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

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

⇒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

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）

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たい。

「学校は、協力・協働の場」

⇒ともに頑張り確かめ合えるように



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

個別の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

個別のチーム活動を支えるため、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説明し、チーム形成に動く。

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ための話し合いを調整する。

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

場合によっては、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SC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、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、メンバーの士気や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, 2003

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, 2004

校内体制、チームを生かした指導・援助

実際の指導・援助にあたっては、アセスメント（キーワード解説：アセスメントの視点参照）をもとに、教職員や保護者が役割分担に基づき、統合的にかかわることが有効です。そのために、チームで取り組むための校内連携体制をつくり、機能化させていくことが不可欠です。具体的に、次の点を考慮して取り組みます。

1 チームでの指導・援助の意識化と共通理解

チームで取り組む校内体制をつくり、定着させていくためには、まずはその必要性や意義を意識し、共通理解していくことが必要です。理論的にも経験的にもチームで取り組むことが有効であることを全教職員に示していく必要があります。

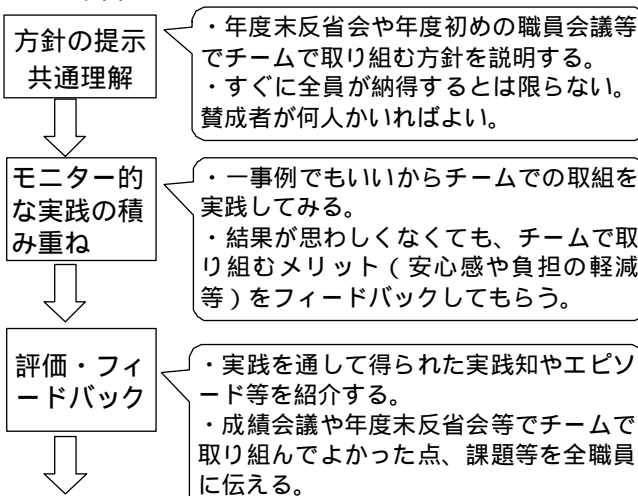
チームで取り組む意義

- 多面的なアセスメントができる
- 多様な資源の発見・活用ができる
- 学校としての指導・援助の公平性や整合性に配慮できる
- 独断に陥らず、責任ある教育的判断ができる
- 役割分担を明確にできる

たまたま熱心な人がいたから、教職員の個人的、恣意的な判断で行ったり行なわなかったりするものではありません。分掌上の職務としてチームでの対応を図り、そこに参加します。「チームで対応することになっている」ということが必要です。

2 チームでの取組を組織化するステップ

〔1年目〕



〔2年目〕

本格的な組織づくり

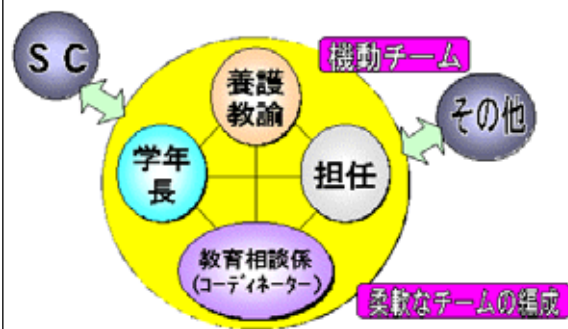
年度当初の職員会議等でチームで取り組む校内体制づくりの具体的方法等を提示する。

3 機動チームと支援チーム

チームを「教師が主体となり、保護者やスクールカウンセラー等と協働しながら児童生徒の指導・援助にあたるチーム」ととらえます。

機動チーム	チームには、少人数で構成し機動的に集まり指導・援助核となるチーム
支援チーム	多くのメンバーにより構成され、機動チームに対して大所高所から助言、適切にリードするチーム

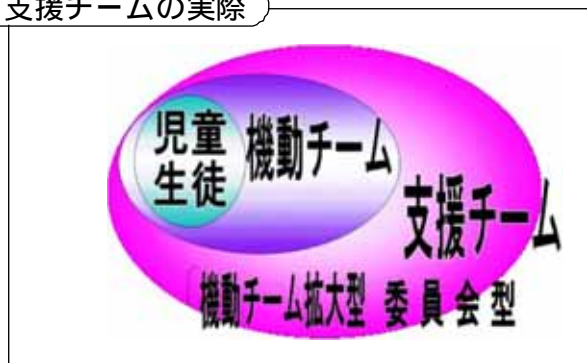
機動チームの実際



児童生徒の指導・援助ニーズを把握した教職員による情報提供を受け、教育相談担当者はメンバーを集めて会議をもちます。ここで機動チームが動き出すこととなります。

会議でアセスメントを図り、具体的な対応策を決めます。役割分担をはっきりさせることがポイントです。また、必要に応じてメンバーを拡大したり、支援チームにつなげていきます。会議で決まったことは、学年会に報告し、チームの活動が見えるようにしていくことも大切です。

支援チームの実際



< 支援チームの機能 >

機動チームに助言、指導し、支える
 他の機動チームとの整合性を保つ
 機動チームの恣意性や密室性を防ぐ
 機動チームを管理職が全体的に把握する
 評価や実践知を全職員にフィードバックする

支援チームには、次の二つのタイプが想定されます。

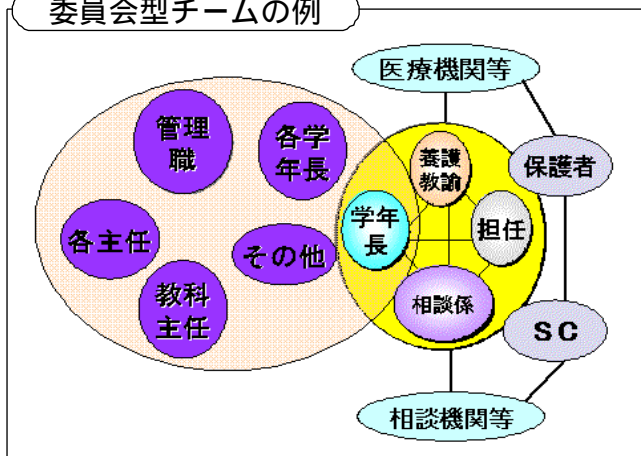
「機動チーム拡大型」

機動チームメンバーに、管理職以下、関係する教職員やスクールカウンセラー、保護者等を加えて個々の事例ごとに、臨機応変的に開かれるチーム
 きめ細かい支援が可能だが、メンバーの時間的な負担は大きい。

「委員会型」

運営委員会や生徒指導委員会、あるいは教育相談委員会等のメンバーで構成し、機動チームのメンバーの一部が加わり、定期的に行われるチーム
 効率的な支援が可能であるが、事例ごとのきめ細かい支援は難しい。

委員会型チームの例



4 コーディネート活動と効率的なチーム会議

コーディネート活動の充実

教育相談係などチームでの取組を進めるコーディネーターとなる教師は、関係者との間でこまめに情報を収集・提供し合い、機動的にチームの会議を招集します。校内連携のみならず、専門機関等、さまざまな関係者をつなぐ役割を担います。会議を開くための日程や時間調整、あるいは会議時間の管理、会議の司会進行等のさまざまな調整はきわめて大切な役割です。チームの会議を招集し、効率的なチーム会議にするために、コーディネート活動の充実が不可欠です。

効率的なチーム会議の方法の充実

チームでの話し合いを焦点化し適切に進めるためには、シート等を用いて司会進行することが有効です。話し合いは、多忙な教職員が、ちょっとした空き時間を利用して機動的に集まれるように、短時間（20～30分）で済ませられることが理想的です。ケースの困難さ等によってはかなり時間をかけざるを得ない場合もあります。そうでなくても初回の会議は多くの時間を要する傾向にあります。しかし短時間で終える工夫はメンバーの負担を軽くし、会議の維持を図るために不可欠といえます。

指導・援助の評価やフィードバックを図る

チームでの会議で決定した対応策は、実施後効果を評価して、次の指導・援助に生かします。指導・援助の終結にあたっては、これまでの指導・援助を振り返り実践を通して得られた経験知や学校としての問題・課題となる点についても、全職員にフィードバックすることが重要です。一つの実践経験が別のケースでのかかわりに生かされたり、特定の教職員の実践経験が他の教職員の実践に役だったりします。児童生徒の不応状態をとおして学校体制や児童生徒等に対する教職員のかかわり方を見直す視点が得られ、よりよい学校づくりにつながる意義があります。

学校全体の実践力が向上する。

自己有用感

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

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

自己有用感とは

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

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

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

自己有用感を支える要素

1 自然体験の重視

自然体験の中からは子どもが工夫し耐えることを学びます。

2 遊びの見直し

集団の秩序を守ることの大切さと相手との関係で「押したり、引いたりする」生活の知恵を身に付けます。

また、他への思いやりやいたわりの気持ちが育ちます。

3 共同体験の大切さ

共同で作業することを通して、協力・奉仕の心を気持ちが育ってきます。

学校で自己有用感を育てていくために

【第1段階】・・・心の安定

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

【第2段階】・・・成就感

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

【第3段階】・・・評価の工夫

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

【第4段階】・・・自己有用感の芽生え

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

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

【第5段階】・・・自己有用感の形成

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

自己有用感家庭で芽生える

自己有用感を育むために、家庭では次のことが有効です。

1 スキンシップを通して温かさを伝えること

2 親子で一緒に過ごす体験

3 ほめる、励ます、認める声かけ

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

自己有用感につながる言葉

子どもが大人に言われて1番うれしい言葉・・・それは「ありがとう」です。

「ありがとう」

ドアを開けてくれた時など、子どものちょっとした気遣いに「ありがとう」を。

さらに「ありがとう。お母さん(先生)は「うれしいわ」と感激も伝えてみませんか。

「あなたのおかげよ」

「手伝ってくれてありがとう。 ちゃんのおかげで早く終わったわ。とても助かったわ」

子どもが時間や労力をかけてしてくれことに心を込めて感謝の気持ちを伝えていきたいと思います。

- 【参考文献】 ・北島貞一「自己有用感 - 生きる力の核 - 」, 田研出版, 1995
・平木典子とアサーション研究グループ著『こころを癒すほめ言葉の本』, 大和出版, 1998

自傷行為

リストカットをはじめとする、自分で自分を傷つける行為を自傷行為と呼びます。自傷行為は自分の心の中の不安や抑えきれない苦しみを処理しようとする方法であり、心の痛みを体の痛み置き換えながら、自分の感情を救おうとしている行為といえましょう。

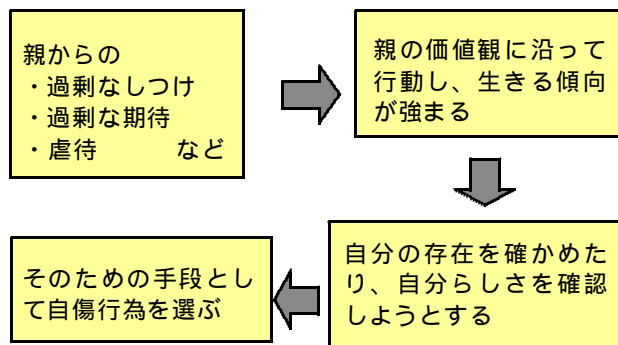
自傷行為とは何か

自傷行為には、リストカットだけでなく、いろいろなものがある。

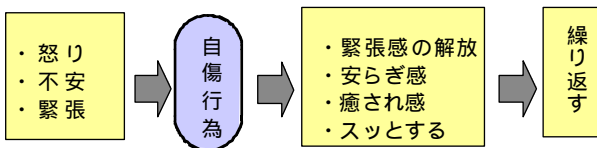
- 【切る】...手首、腕、足、胸など。
- 【殴る】...頭を壁に打ち付ける、自分の顔を殴る。
- 【焼く】...ドライヤーやライターで髪、皮膚を焼く。
- 【骨を折る】...壁に腕をぶつける、重い物で足を叩く。
- 【傷を開く】...治りかけの傷のかさぶたをとる。
- 【ほじくる】...皮膚をほじくったり噛んだりする。

自傷行為はクセになるし、
葛藤処理の唯一の方法になる

家族関係にみる自傷行為の背景



なぜ自傷行為をするのか



見えなくてつらい精神的な痛みより
身体的な痛みの方が扱いやすい

感情表現の方法として

- ・屈辱感を表現している 自分を責めている
- ・怒りを表現している 怒りを抑圧している
- ・精神的な苦痛を紛らわせる
- ・自分で自分に痛みを与える
自分をコントロールしようとする
- ・復讐心を表現している

コミュニケーションの方法として

- ・自傷行為を他者に見せる、知らせる
止めてほしい、助けてほしいという叫び

生きている実感を得る方法として

- ・感情の抑圧 何も感じなくなる 痛みを感じた方が生きている実感がもてる
- ・痛み・恐怖・苦痛 自己コントロール感が回復する

注意をひく方法として

- ・社会や他者の期待に添わないことの表明
- ・自分に向けてくれない 自分を愛してほしいという思いの表明
- ・周囲の人々に罪悪感を感じさせたり、態度の変更を求める意図

緊張感の解放やカタルシスを得る方法として

- ・自傷行為 緊張や怒りの感情を解放できる
- ・自責感の解消をする
(怒りや攻撃性をうまく表出できない 自傷行為で内向した形で出す)

人を遠ざける方法として

- ・他者に避けられる 干渉されないで安全

周囲との関係のむずかしさ

自傷行為をする人の思い

- ・やめたくない、やめることはできないと思っている
- ・誰かに反応され、かかわられるとホッとする
- ・うるさく言われるとうんざりし、干渉を拒みたくなる
- ・自分のつらさを自力で解決しようとして自傷行為を繰り返す
- ・自傷行為を繰り返すうちに耐性を獲得し、感情の自己コントロール力を失い、「切らないと苦しい」「切っても苦しい」状態にまでなる

自傷行為を援助する人の思い

- ・自分の思うように変わってほしいと思い、説教する
- ・変わらない相手にイライラする
- ・拒んだり、依存してくる相手が重荷になる
- ・助けようとするほど、自己肯定感が下がる

家族の思い

- ・気づかなかったことを自責し、自傷されるたび、罪悪感をもつ
- ・自傷行為に翻弄され、自傷行為に振り回され、自傷行為が家族内で大きな影響力をもつ
- ・どうしてよいかわからないで、隠したがる
- ・脅したり、叱ったりしてやめさせようとする
ますます孤独感を強めさせ、追い込むことになる
- ・無視して、話し合いもしない
「愛していない」というメッセージに等しい

どのように対応するか

対応の原則

温かさや冷静さを兼ね備えた態度

批難はしないが過度に同情もしない(頭から否定するのではなく、ひたすら助けようとするのではない態度)

身体的損傷の手厚いケア

自分の身体を傷つけてもかまわないという思いの修正につながる

内面の訴えの傾聴

批判や予断・先入観を交えず、問題の深刻さを受け止めようとする
困難に耐えてきたことや克服しようとしてきた努力に敬意を表したり、ねぎらったりする

自傷行為の状況理解

自傷行為が生じる契機、その背景、そのときの思いや感情を知ろうとする(自傷行為の意図や本人にとっての意味を知る)
問題への「直面化」を図っていく

自傷行為に変わる対処行動の探索

適切なストレス対処方法の習得させる
ストレスをもたらす環境調整を行い、発生段階での予防的手だてを講じる

連携体制の確立

早急な解決は望めないことも多い
チームでサポートする体制づくりを急ぐ
家族のサポートも大切

自分でできること

自傷行為をさせるストレス源を発見する
プレッシャー? ノーと言えない? 挫折感?
わかってもらえない? ...

今の感情に気づく
怒り? 悲しみ? 不安? 恐怖? 喪失感? マイナス思考?

感情を処理する

- ・自傷行為でない処理の仕方を考える
- ・何があったのか、どんな気持ちなのか、どうしたいのかなどを書いたりして表現する

周囲にできること

なぜ自傷行為をしているのか聞いてみる
(心配しているメッセージを伝える)

背景にあるストレス源の発見に努める
(自傷行為だけをやめさせることは困難)

自傷行為に変わる対象行動と一緒に考える

「怒っているみたい」「悲しそう」といった言葉をかけ、感情に気づかせる
(感情をわかってもらおうと楽になる)

何かしてほしいことはないか聞く
(自分ができることをしてあげる)

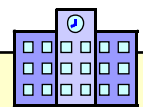
他の教師や専門家など援助の輪を広げる
(単独で支援は困難。チームで対応する)

自殺をほのめかしたら、真剣に対応する

自傷行為の弊害(死、後遺症等)を教える

してはいけないこと

無視や拒否をしない
大げさに反応しない
説教や批難をしない
自傷行為だけをやめさせようとしなくていい
すぐに直そうとしないこと



【参考文献】アリシア クラーク・M.A著、水澤都加佐監修、『なぜ自分を傷つけるの?』、大月書房、2005

『こころの科学127』、日本評論社、2006

システム論を生かした理解(1)

システムとは、相互作用する「要素」からなる「全体」です。家族（要素）は相互作用し合い、家族システム（全体）を作ります。学校システムや社会システムも同様です。要素間の相互作用が変わればシステムも変わり、また、それぞれのシステムは、お互いに影響し合います。このことを活用して、システム内の相互作用を変化させたり、システム間の関係を変え、問題解決を図ろうとします。

システム論の基本的な考え方

「ある状況下での行動選択の仕方」には、その人のパターンがあると考え、個々の人間は、それぞれに問題を解決しようとして行動するが、それにもかかわらず、システムとしては、「問題を維持・強化」するようなパターンを繰り返すシステムの中で起こっている出来事から、それぞれのパターンを抽出するパターンは、特定の文脈（ストーリー）の中で起こっている問題解決のためには、パターンを作り上げている「文脈」を変える（新しく作る）文脈と文脈の「ズレ」が「問題」を起こすのであり、そのズレを修正していくパターンの一部を変えて、関係者間の相互作用に変化をもたらす

正しい文脈が有効なのではなく、関係者が問題解決に向かえるような文脈が有効。

パターンを変えるときは、一部分の小さな変化でいいし、変えられる人が変えればよい。

例：近所のおばさんとの人間関係に悩むA子の母

最近、母親は、中2のR男に苦戦している。何度言っても学校からのプリントを出し忘れたり、薬も言わなければ飲まないでしまう。勉強にしてもしかりで、毎日あれこれ言わないと何一つ満足にこなさない。そんな母親にR男は、「ちゃんとやってる」「しつこい」「どうしてオレばかり責めるんだ」などと言って、最後はケンカになる。父親が仲裁に入るが、父親も水掛け論の二人に腹を立て、「勝手にしろ」と言って、その場を離れる。

母親から見た文脈

R男は、黙っていればやらない子。やらなければ困るのはR男自身。だからこそ、一つ一つ言って、きちんとやる習慣をつけさせなければならない。

R男のためを思い、口うるさく言って、R男が「きちんとやる習慣」が身につくように、母親として習慣作りの役割を果たそうとする母親。

R男から見た文脈

やるときはちゃんとやっているし、後でやろうと思っているのにも、しつこく「あれやったか、これやったか」と言われると腹が立ってくる。兄が同じようにしていても何も言わないくせに。

母親は、オレを信用していないし、オレにばかり「ちゃんとやれ」と求める。どうせオレが悪いんだろうと思いつつ、不満を募らせるR男。

パターン

母は、R男がちゃんとやるように習慣作りをしなければと思う

母は、いちいちちゃんとやっているか確かめる

R男は、自分ばかり言われ、信用されていない、責められていると感じる

R男は、母に反抗し、激しいケンカとなる

父親が仲裁にはいるが決裂する

みんなおもしろくない思いで解散する

文脈の「ズレ」の修正を図って、問題の解決を考える

パターンの一部を変え、問題解決を考える

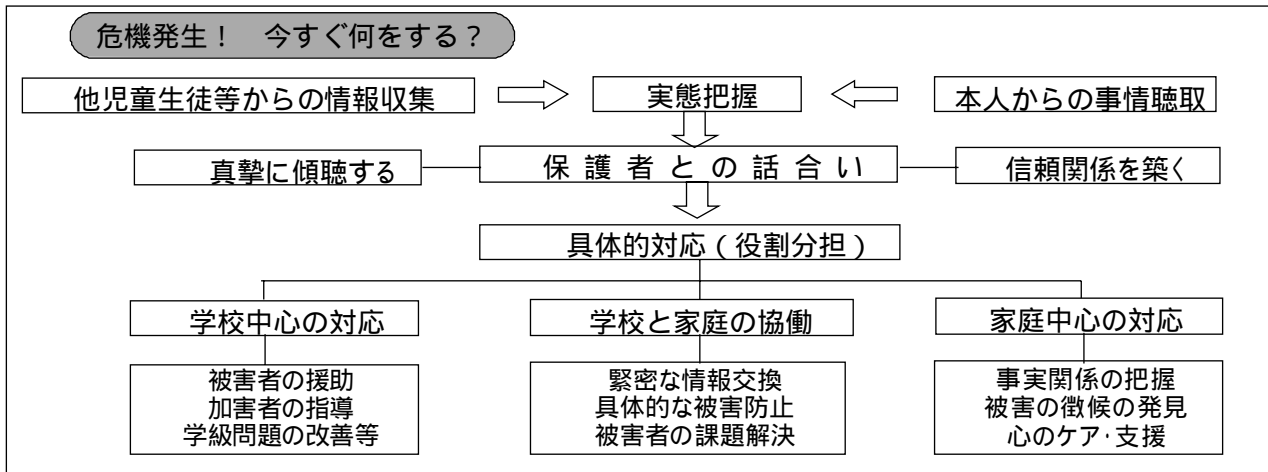
例：「『忘れ虫』が働き、つい忘れることが多い中で、忘れずにちゃんとやっている部分も多いR男をきちんと見て評価している母親」という文脈を作り、対応を考える

例：パターンの一部を変え、「父親は、仲裁役をやめ、その代わりに、時にR男の肩をもって代弁し、次は母親の肩をもって代弁をする」ことにする

【参考文献】・吉川悟・村上雅彦編、『思春期・青年期の困難事例』、金剛出版、2001

・吉川悟編、『学校臨床』、金剛出版、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

実践例：〇〇ビンゴ！（ソーシャルスキルトレーニング）

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

こんなクラスで実施を

ルールが定着していない騒がしいクラス
おとなしくどこかしらけたクラス

ねらい

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

進め方

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

今から番号順に一人一人発表していきます。

一番の人は、「私の好きな食べ物は です」と大きな声でいいます。

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

2番の人は同じように

「私の好きな食べ物は です」と話します。

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

同じように続けます。

話す人は1回でみんなに聞こえるように大きな声で言ってください。

聴く人は1回で聞き取れるようにしてください。

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

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

ビンゴのテーマ例

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

基本形のビンゴ用紙

9、16、25のマスがあればできる

好きな食べ物ビンゴ 年 組 名前

四角の中に好きな食べ物を書きましょう。

今日のビンゴ！を振り返って、感じたこと、気づいたことを書きましょう。

定着化のアイディア

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

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

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

児童生徒との面接

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

児童生徒「をわかる」とは

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

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

などを理解することと言える。

児童生徒「をわかる」ために

児童生徒「についてわかる」から児童生徒「をわかる」ためには、

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

ことが必要である。ここでは、「聴いてみる」ための要点をまとめた。

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

るのか、非言語的なサインも参考にしながらわかろうとする。

わかったといっても、それはこちら側のことでしかない。その児童生徒に「私はこんなふうに理解したが、それいいのかどうか」を尋ねる。こちらがどのようにわかったのかを伝えて、初めて相互にわかり合うことになる。

(*)キーワード解説「コミュニケーションのとり方」参照

相談面接をする際の留意点

なぜ、何のために
行う面接なのかを
意識する

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

それが、今できているのかを
意識する

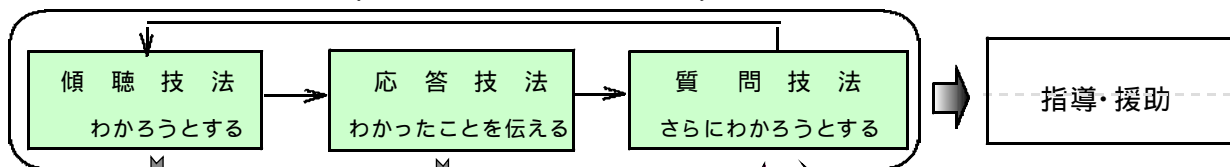
子どもはしっかり聴いてもらったと思っているか
子どもは苦しさやわかってもらえたと思っているか
子どもは非を責められたか
子どもは指示を押しつけられたか
子どもは指示を押しつけられたか
子どもは指示を押しつけられたか
など

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

相談面接の方法

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

アセスメント（問題状況・苦戦・資源の把握）



相手の枠で聴く

先入観や思いこみ、決めつけ、見をもって聴かない

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

もっと相手の話をよく理解するための質問

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

問題の解決に向かうための質問

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

応答パターン

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

という形で返す

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

「傾聴」の効果

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

【参考文献】

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

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、「～君はここまではやっているんだよ」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っきりとほめる

「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。

専門機関との連携（１）

心理的な問題で苦しんでいる子どもを助けるために、教師と専門家と保護者が手を携えて問題解決に当たることが必要です。「手を携える」というのは任せきることや委ねてしまうことではありません。自分の守備範囲をわきまえながら、子どもの幸せのために、それぞれの専門性を発揮し、総合的に力を合わせていくことが連携です。

どんな相談機関がある？

- * 児童相談所
- * 福祉事務所
- * 保健センター
- * 精神保健福祉センター
- * 児童家庭支援センター
- * 都道府県の教育相談所（室）
- * 市町村の教育相談所（室）
- * 少年サポートセンター、警察署、交番
- * 少年補導センター
- * 少年鑑別所
- * 保護観察所
- * ハローワーク（公共職業安定所）相談室
- * 法務局
- * 発達障害者支援センター など

岩手県立総合教育センター【特別支援相談室】

電話相談（コスモダイヤル）

0198-27-2473

メール相談

sien-r@center.iwate-ed.jp

来所相談

受付方法は「教育相談室」と同じ

相談内容

- ・きこえやことばの遅れが気になる
- ・動きが気になる
- ・友だちとのかかわりが気になる
- ・身の回りの始末が気になる
- ・学習面のつまづきや遅れ、偏りが気になる
- ・情緒面が気になる

どこに相談する？（１）

岩手県教育委員会

いじめ相談電話

019-623-7830（24時間）

fureai@pref.iwate.jp

ふれあい電話・学校生活全般の相談

019-625-3715（9:00～17:00）

岩手県立総合教育センター【教育相談室】

電話相談（ふれあい電話）

0198-27-2331（9:00～17:00）

メール相談

sodan-r@center.iwate-ed.jp

来所相談

- ・児童生徒・保護者・教職員の三者がそろっての来談を原則としています。
- ・申し込みは家庭、学校、教育委員会などからの電話による予約です。
- ・相談日時は祝祭日を除く月～金曜日で、来所相談は9:00～16:00です。
- ・“どうぶ相談”は第2、第4土曜日です。（5月～11月）

相談内容

- ・学習や進路について困っている
- ・学校に行けない
- ・友だちとうまくかかわれない
- ・性格や行動が気になる
- ・家庭内暴力を振っている
- ・拒食やリストカットをしている

岩手県福祉総合相談センター

電話相談

019-629-9608（随時）

* 一関児童相談所

0191-21-0560

* 宮古児童相談所

0193-62-4059

来所相談

- ・事前に電話予約されると待ち時間なく相談できます。
- ・月～金曜日の8:30～17:00
- ・相談は無料です。相談内容の秘密は厳守します。

相談内容

- ・家庭の事情で子どもを育てることができなくなった
- ・ことばの発達や発音が遅いような気がする
- ・療育手帳や福祉制度利用について知りたい
- ・しつけの問題で悩んでいる
- ・家庭や非行などの問題行動が見られる
- ・朝に腹痛を訴え、学校に行きたがらない
- ・家に閉じこもっている
- ・他の子どもとうまく遊べない
- ・おねしょをする、気になる癖がある

巡回児童相談

盛岡、花巻、北上遠野、久慈、二戸の各地区を巡回し、相談を受け付けます。申込窓口は市町村役場（福祉担当課あるいは保健担当課）となっています。

どこに相談する？(2)

岩手県警察本部少年課少年サポートセンター

電話相談(ヤング・テレホン・コーナー)
019-651-7867
月～金曜日、9:00～17:45
メール相談(ほほえみセンター)
ip-support@iwate-kenkei.morioka.iwate.jp
相談内容
・少年の悩みごと、非行、犯罪被害、保護者
や先生等からの相談ごと全般
・希望により面接相談も受けます。

県南少年サポートセンター

電話相談(ヤング・テレホン・コーナー)
0197-65-2400
月～金曜日、9:00～18:00
来所相談(おしゃべりパーク)
毎週金曜日 15:00～17:45
【受付方法】 電話での申込
相談内容
・いじめ、犯罪、虐待等の被害、怠学、
喫煙等の不良行為に対する相談等

岩手県立生涯学習推進センター

電話相談(すこやかダイヤル電話相談)
0198-27-2134
月～金曜日、10:00～17:00
留守番電話、17:00～10:00
相談内容
・子育て全般
・子どもの交遊関係
・子どもの勉強
・子どもを取り巻く家族の在り方について
・相談相手もなく落ち込んでいる

岩手県精神保健福祉センター

電話相談(心の電話)
019-622-6955
019-622-8377
月～金曜日 9:00～16:30
面接相談 予約制 9:00～16:00
相談内容
・精神的不安や悩み
・対人関係や性格上の悩み
・思春期、引きこもり、不登校
・アルコール依存症、過食、拒食
・職場のメンタルヘルス

盛岡地方法務局

電話相談(子ども人権110番)
フリーダイヤル 0120-007-110
相談内容
・いじめや体罰、虐待など子どもの人権
にかかわること

盛岡保健所

電話相談(ティーンズダイヤル)
019-653-7787
月～金曜日、9:00～17:00
相談内容
・からだの悩み、性の悩み
・異性との問題やいじめの悩み
・学校に行きたくない
・親とうまくいかない
・他人に会うのがこわい
こころの健康相談
019-629-6574
*自殺・うつ相談
毎月第4火曜日 10:00～12:00
*精神保健相談
毎月第4火曜日 13:00～15:00
*自殺・うつ以外の相談 随時

県内の適応指導教室

盛岡市「ひろばモーリオ」
中央通教室 019-626-8125
仙北教室 019-635-3621
矢巾町「こころの窓」 019-611-2885
滝沢村「フレンド滝沢」 019-684-2111
雫石町「どんぐり広場」 019-629-0611
花巻市「風の子ひろば」 0198-23-0260
北上市「ひまわり広場」 0197-64-2111
奥州市「フロンティア水沢」 0197-22-5752
遠野市「りんどうルーム」 0198-62-4412
東和町「とうわ子ども未来館」 0198-42-2322
宮古市「サーモン教室」
宮古教室 0193-62-2111
佐羽根教室 0193-64-8730
釜石市「若葉教室」 0193-22-8834
山田町「おぐら山塾」 0193-82-0783
久慈市「あすなる塾」 0194-53-2610
洋野町「はつらつ塾」 0194-65-3933
八幡平市「翼WING」 0195-76-2111

専門機関との連携（２）

専門機関との連携の内容は、学校側から見ると次のように整理されます。

- 研修会等で知識やスキルなどの学習をする
- 全体的、一般的な状況についての情報提供やアドバイスを得る
- 個別の事例についての情報提供やアドバイスを得る
- 学校と専門機関との行動連携を図る
- 学校、家庭（保護者・本人）と専門機関との行動連携を図る



専門機関と連携を図る

専門機関との連携は、複雑化、困難化する学校不適応児童生徒の理解や対応において極めて有効です。とくに学校と医療機関との連携は、近年、そのニーズが高まってきています。

しかし実際は、プライバシー上の問題もあり、家庭との連携（了解）なしには連携が困難な場合もあります。学校、家庭と専門機関との連携が改めて重要になっているといえましょう。

専門機関との連携を図るポイント

連携を効果的、機能的に図っていくためには、公的機関であり、さまざまな社会的資源とつながりやすい学校が連携の核となって、積極的に専門機関につながっていくことが必要です。

教育相談担当者や養護教諭といった人たちが、コーディネーターとしてそうした役割を果たすことがキーポイントになります。

どの専門機関に相談したらいいのか分からないことも多いでしょう。こうしたとき、まず、総合教育センターや教育委員会に相談し事例に適する専門機関を紹介してもらったり情報を提供してもらったりすることが有効です。迷っているよりも、声をかけてみるのが連携の第一歩です。

問題が複雑化する前に、できれば初期の段階で相談することです。複雑化した事例は、その分、解決も難しくなります。

専門機関との連携を図るポイント

学校の連携の目的は教育力の向上です。まず、学校の教育力を整理しましょう。

連携によってどの領域をどのように向上させたいか方針を立て、それによってどのような効果が得られるかをつかむ必要があります。

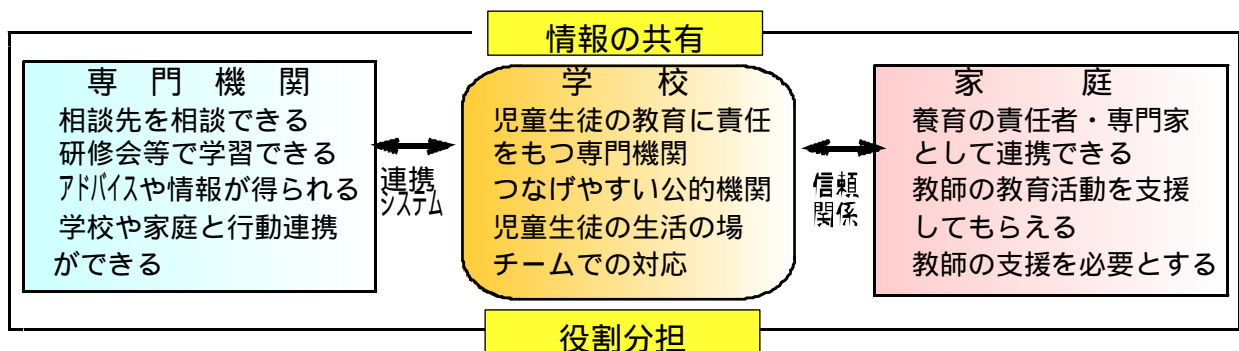
方針が立ったら、どこと連携できるか具体的に考えます。

専門機関との連携における課題

専門機関の所在地や連絡方法特徴等の諸情報が書かれてあるネットワークマップの作成。

電話やメール等の通信手段を用い情報の交換や意見交流ができるような連携システムづくり。

学校医を介して他の医療機関等につなげられるようなネットワークシステムづくり。



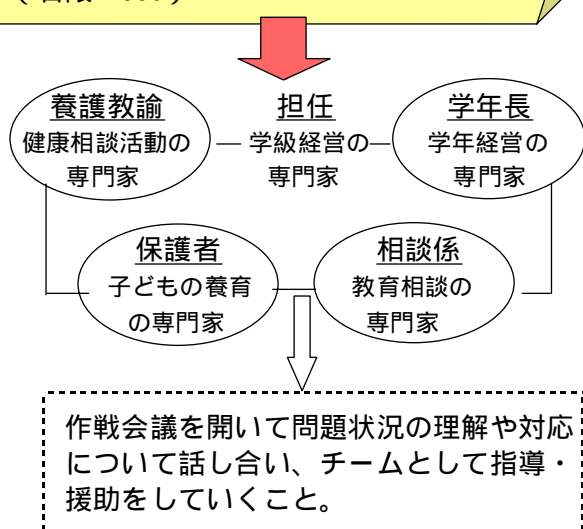
【参考文献】 岩手県立総合教育センター教育相談室『学校不適応児童生徒に対する指導・援助に関する研究』, 2007

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け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け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）



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、所を調整し、作戦会議をもつ

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

「楽しい学校生活を送るためのアンケート」Q-U

標準化された心理テスト(図書文化)

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

構成

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

1 Q-Uの特徴

2つの心理テストからわかること

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

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

実施・集計・結果の見方, 理解

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

全国平均値と比較し4つの群にプロット, 分類

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

2 学級満足度尺度でわかる子どもたちのタイプ

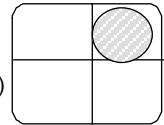
満足型学級

学級の特徴

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

教師の特徴

細やかな気遣いの中に強い指導性をあわせつつ指導スタイル



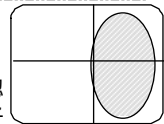
管理型学級

学級の特徴

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

教師の特徴

心情面に配慮する面が弱く一貫して強く指導するスタイル



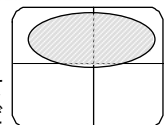
なれあい型学級

学級の特徴

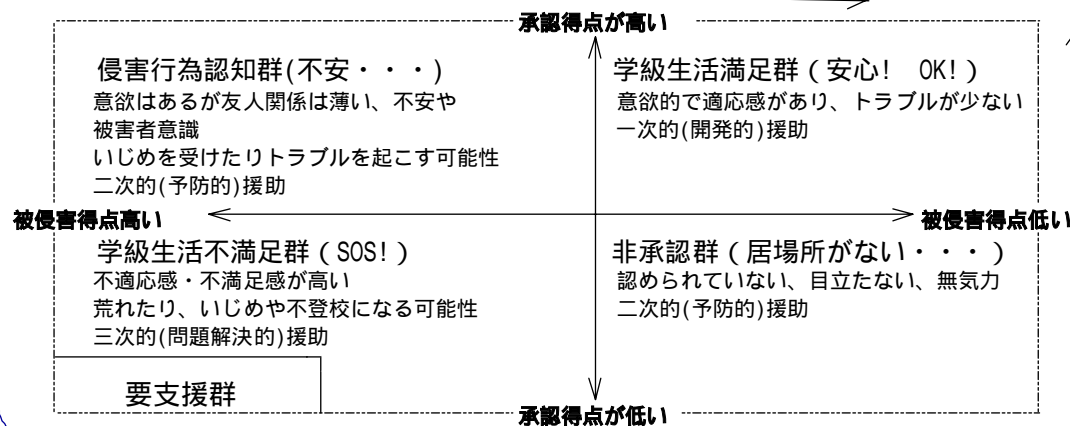
- 学級内のルールの定着が低く, 明確になっていない。授業に私語, 係活動ができないなど学級の行動規範が低下。
- 子どもたち同士の間の小さなトラブル, 特定の声の大きな子どもたちに, 学級全体が牛耳られてしまうこともある。

教師の特徴

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



ルールの確立



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

認知の変容

認知とは、「個人の考え方や信念、受け止め方のスタイル」といったものです。カウンセリングの中には、不適切な認知が問題を引き起こしたり維持させたりしているのであり、その認知を変えること（変容）によって問題を克服していこうとする技法があります。自己洞察力がある児童生徒（目安として小学校高学年以上）には有効であるといえましょう。

なぜ認知の変容を図るの？

不適切な行動は、不適応感をもたらします。その行動を規定する重要な要因は感情です。傷つき落ち込む（感情）から、人との接触を避ける（行動）わけです。

認知の変容をねらいとするカウンセリングでは（「論理療法」など）、感情を生み出すのは認知だと考えます。「キライ！」と言われた（嫌な状況）から落ち込む（嫌な感情）のではなく、「嫌われたらおしまいだ」と思う（不適切な認知）から落ち込むと考えるのです。



【嫌な状況】 【不適切な認知】 【嫌な感情】

不適切な認知とは？

不適切な認知には、3つの特徴があります。

- 現実的でない
- 柔軟でない（論理的でない）
- 自分を幸せにしない（損をする）

具体的には、次のような考えです。

「私が傷ついていることをわかるべきだ」
「私を傷つけることは言うべきでない」

- ⇒
- ・「べき」「ねばならない」が強い
 - ・相手に対する要求が強い

「みんなから嫌われている」
「いつも冷たくされている」

- ⇒
- ・「みんな」「いつも」と非論理的に考えている（過度の一般化）

「もう学校をやめるか、絶交宣言するしかない」

- ⇒
- ・0か100か、選択肢がそれしかない

認知の変容とは？

自分を苦しめる不適切な認知が、次のような認知に変わればいいのです。

- ・「私の傷つきを察してくれればそれに越した

ことはない」

- ・「私を傷つける人ばかりではない」
- ・「全員から嫌われている証拠はない」
- ・「いつでもどこでも冷たくされているわけではない」
- ・「自分だって人の好き嫌いはある」
- ・「学校をやめなくても、会話を回避する方法は他にあるのではないか」

認知を変容するためにはどうするの？

次に、認知の変容を図るポイントです。

受容・共感的な姿勢をベースにする

- ・不安、落ち込みを受け止めることが大切。
- ・認知の修正は、児童生徒のペースを尊重しつつ進める（強制やコントロールではない）。

【嫌な状況】について、整理・検討する

- ・どのような言葉や態度で言われたのかなど、状況を整理し検討する。
- ・状況の受け止め方が修正されることで嫌な感情が修正されれば、それはそれでよい。

【嫌な感情】について、整理・検討する

- ・どのような状況のとき、どのような気持ちになったのか、確認しながら整理していく。

【不適切な認知】を見つける

- ・不安等の感情が起こる前に、心の中でどのような考え（文章記述）が浮かぶのか考える。

【不適切な認知】に直接働きかける

- ・「それを言ったとして、なぜ完全に拒否されるといえるのか」「本当に耐えられない状態になるのか」などと、考えを検討していく。

考え方の選択肢をふやす

- ・「言い返せなくても席をはずす」など、同じ状況で他の選択肢がないか検討する。

不適切な認知でも、自分を幸せにしたり、自分を支えたりする認知もあります。そうした認知を無理に変える必要はありません。考えることを少し「柔軟」にして、少しでも「楽に」感じられるようにすることが目的なのです。

【参考文献】 石隈利紀、伊藤伸二著『論理療法と吃音』、芳賀書店、2001
國分康孝著『論理療法の理論と実際』、誠信書房、1999

ノンバーバル(非言語コミュニケーション)

コミュニケーションにおいて言葉による意思伝達をバーバル、非言語をノンバーバルといいます。

1 ノンバーバル(非言語)コミュニケーション

一般的にコミュニケーションは、様々な符号を媒介とした情報の相互伝達の過程を意味します。そして、その符号は言語(バーバル)と非言語(ノンバーバル)に大別されます。

従来、コミュニケーションの過程は、言語によるものと考えられてきましたが、コミュニケーションに関する心理学、関連諸科学の分野で、ノンバーバルの研究が注目されています。

[心理学から見る人と人との
コミュニケーション]

人が他者から受ける情報は
言葉による意思伝達は3割ぐらい、
残りの7割は非言語コミュニケーション
(心理学者アルバートの実験)

メラビアンの(アメリカ)の実験結果

顔の表情(感情、態度など)	55%
声の質(高低)大きさ、テンポ	38%
話す内容	7%

上記の実験で、言葉が7%しか伝わらないということではなく、「怒っている」と言葉で話したとき、その人が笑顔の場合、笑顔や声の調子の影響力が大きくなるということです。

言葉は意識的にコントロールすることができますが、声の調子や表情は、本人の態度や気持ちが無意識ににじみでやすくなります。

ノンバーバルにはどんなものがありますか

「視線・アイコンタクト」、「表情」
「ジェスチャー」、「声の量・質」
「席る位置関係」、「動作」、「言葉づかい」
「身だしなみ」、「イントネーション」
「体つき(体格、頭髪、スタイル、臭いなど)」
「準言語(発声の特徴、泣き、笑い、間投詞など)」

2 教師自身のノンバーバル

望ましくないパターン

散策型

机の間を歩きながら話す型。話す位置が常
に変わるにより聞き取りにくい。

内職型

採点、調査書、テストの丸つけ、報告書など
を書きながら話す型。児童生徒の学習活動に
目を配るどころではありません。

指導書依存型

教卓に置いた指導書ばかりを見ながら話す型。
事前の教材研究、授業プランが必要なことは
いうまでもありません。

掃除型

教卓の机などを片付けながら話す型。教師は
下を向いて話す姿勢になってしまう。児童生
徒も気になります。

手あそび型

常に手に何かをもって話す型

よそ見型

列の途中に立って後ろを見たり、窓の外を見
ながら話す型。聴き取りにくかったり、その
視線の対象が気になりやすい。

黒板対話型

黒板に字を書きながら話す型。板書を見てノ
ートを取ることと、聞くことの二重の負担を
児童生徒にかけてしまう。

3 児童生徒のノンバーバル

ノンバーバルを手がかりにする。

正しいとは限らない例

: テスト中にキョロキョロしている。学力の高い子
には「もう終わったのかな」と考え、学力の低い子
には「もうあきてしまったのだ」と考える。

個々の児童生徒の正しい情報、その場の状況、
背景等を勘案してノンバーバルのサインを読み
取ることが必要。

問題行動となるノンバーバルを読み取るその
ようにしかできない精神状態を理解しようとす
る態度が必要

児童生徒の身になって考える

言葉でのコミュニケーションがすべてではありません。

- ・ 子どもたちの非言語的な部分をしっかりと受け止めていますか？
- ・ 子どもたちは、先生に非言語的な部分を受け止められていると思っていますか？

別室登校一指導・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ないですむ場所にもなります。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。

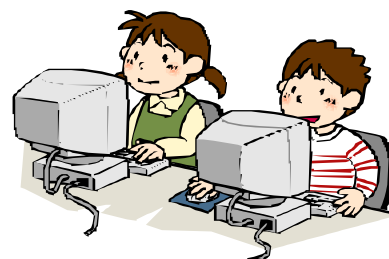
本人の状況に応じて登下校の時間、登校場所を検討しましょう。朝に登校することができない場合は夕方登校からスタートする方法もあります。

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)

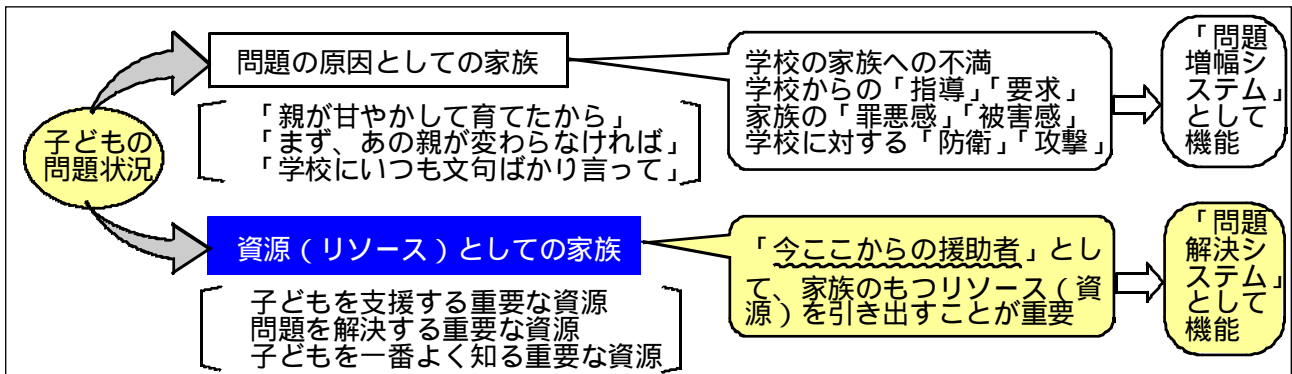
岩手県立総合教育センター教育相談室『学校不適応児童生徒に対する指導・援助に関する研究』(2005)

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れすぎない

「こうするのが親として当たり前だろう」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」「朝起こ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」「家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

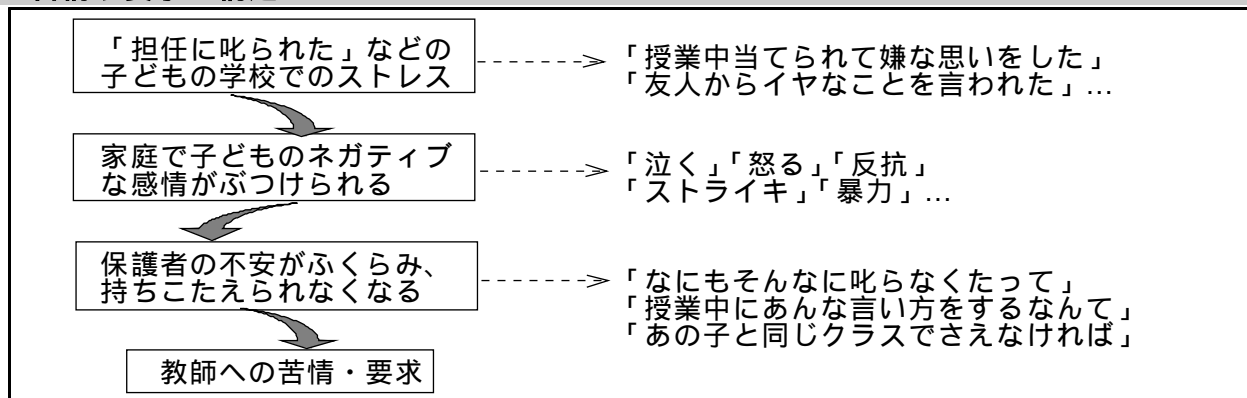
- ・ 家族の子育てに対して、教師がお手伝いするという姿勢での連携は、学校に助けられていると思い、「快」を感じる。
- ・ 保護者は、自分が学校の要求にできていないと思うと、罪悪感や申し訳なさを感じ、教師と距離を置き、防衛的になる。
- ・ 「何とか学校によこしてください」という要求は、親でありながら有効な手を打てないことを責められていると受け取る。

【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、気持ちを開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。

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
- もう一度やっとうまくなったのなら、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)

リレーション

リレーションとは

「安心して自分の本音を語ることができる信頼関係」
「人と人とのうち解けた良好な関係」のことです。
すべての人間関係のスタートです。

相手との良好な関係のきっかけをつくり、次第に心理的距離を近づけていくことが必要です。
こちらが心を開かないと相手も心を開いてくれません。
急に近づくと心理的抵抗（防衛機制）が働きます。
教師の自己開示がキーポイントです。

1 学級づくりの進め方

リレーションを見る！

「協働活動に参加することができているか」

リレーションがない子どもの4タイプ

不適応傾向で殻に閉じこもっている
おどおどして孤立傾向にある
自己中心的で周りから浮いている
周りの子どもから排斥されている

リレーションがある子どもの4タイプ

教師とだけかかわれている
周りの子どもに同調してかかわっている
小グループ内のかかわりに閉じている
広くみんなとかかわれている



リレーションがあると、みんなが楽しくなる
リレーションがあると、学級の居心地がよい

- ・学級内にリレーションが高いと休み時間、給食の時間など、学級生活全般に活気が出てきます。
- ・子どもたちは「この状態を守りたい！」と強く思い、自然とルールも守られるようになります。
- ・学級のルールが定着すると、無駄なトラブルが減り、集団としてスムーズに活動ができるようになります。このようにルールとリレーションはお互いに支え合っている関係です。

2 リレーションづくりの流れ

場面例と実践のポイント

授業時間にトイレに隠れている子どもを見つけた。ふだんはしっかりした子どもです。どうやってトイレから出させますか。

相手の身になる

- ・「よかった、ここにいたんだ」「探したよ」「心配していたよ」など、おだやかな口調と表情で声をかけながら、ゆっくり近づいて心的な距離を縮めます。

肯定的な働きかけ

- リレーションをつくる方法 -

話しかける、近寄る、触る、見守るなど、言語（バーバル）・非言語（ノンバーバル）に及ぶ方法がある。

- ・「だいじょうぶ。心配しなくていいよ」などと話しかけ「やさしく肩や腕、手などに触れる
- ・時にはユーモアを交えて「そんなに居心地のいいところなの」と言いながら、教師もトイレの中に入りながら子どもの隣に立つ。

言行一致

- ・「何があったのか話してほしいんだけど、どうかな」「どうしてここにいるのか教えてくれないかな」など本気で理解したい気持ちを言葉や表情で伝える。

このように、教師と子どものリレーションができて「この先、先生なら自分のことをわかってくれる」と信頼が得られたなら、不安と緊張は緩和され、コミュニケーションが始まる。

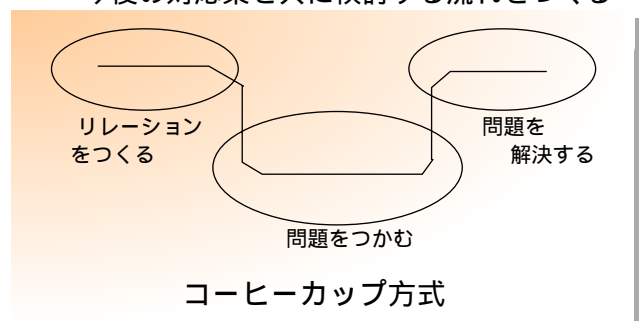
3 コミュニケーションの流れ

コミュニケーションの流れは、コーヒーカップ方式という3段階が基本です。

相手の間に信頼関係をつくる

何が問題なのかを明らかにする

今後の対応策を共に検討する流れをつくる



リフレイミング

リフレイミング辞典

索引	書きかえたい語	リフレイミングすると	索引	書きかえたい語	リフレイミングすると	
あ	甘えん坊な	人にかわいがられる	し	消極的な	ひかえめな	
	飽きっぽい	好奇心旺盛な		"	周りの人を大切にする	
	"	興味が広い		す	ずうずうしい	堂々とした
い	あきらめが悪い	いちずな	せ	せっかちな	行動的な	
	"	チャレンジ精神にとむ		"	すぐに行動に出る	
	あわてんぼう	行動的な		そ	責任感がない	無邪気な・自由な
う	いいかげんな	思考より行動	た	外面がいい	社交的な	
	"	こだわりがない		"	たまされやすい	率直な・純粋な
	意見が言えない	こだわりのない		"	"	人を信じられる
お	いばる	おおらかな	ち	だらしない	こだわらない	
	浮き沈みが激しい	争いを好まない		"	"	おおらかな
	うるさい	協調性がある		つ	短気な	感受性豊かな
か	おこりっぽい	表情豊かな	な	"	一本気	
	"	明るい・活発な		て	調子にのりやすい	雰囲気明るくする
	おしゃべりな	元気がいい		な	"	ノリがいい
き	おっとりした	感受性豊かな	ね	つめたい	知的な・冷静な	
	おとなしい	情熱的な		"	"	判断力がある
	"	社交的な		の	でしゃばりな	世話好きな
け	面白みがない	細かいことにこだわらな	は	生意気な	自立心がある	
	かたくるしい	い・マイペースな		ひ	涙もろい	人情味がある
	勝ち気な	穏やかな		ふ	"	感受性豊かな
こ	カッとしやすい	話をよく聞く	ほ	根暗な	自分の心の世界を大切に	
	変わっている	きまじめな		ま	"	している
	がんこな	きまじめな		む	のんきな	細かいことにこだわらな
さ	"	向上心がある	め	"	い・マイペースな	
	"	情熱的な		ふ	のんびりした	寄り道・道草を好む
	気が弱い	味のある・個性的な		ま	八方美人な	人付き合いが上手な
し	気が激しい	意志が強い	む	反抗的な	自立心がある	
	きつい感じの	信念がある		ふ	"	考えがはっきりした
	きびしい	一貫性がある		ほ	人づき合いが下手	細やかな心をもった
そ	"	いこじにならない	ま	"	心の世界を大切にする	
	口が悪い	我慢ができる		む	人にあわせる	協調性がある
	口が軽い	情熱的な・感情豊か		ほ	一人になりがち	自立した・独立心がある
た	口下手な	シャープな感性の	め	人をうらやむ	理想のある	
	暗い感じの	責任感がある		ふ	"	子どもの心がある
	"	自分に自信がある		ま	ふざける	陽気な
ち	面白くない	率直な	ほ	プライドが高い	自分に自信がある	
	かたくな	うそをつけない		ま	ぼうっとしている	細かいことにこだわらな
	カッとしやすい	社交的な		む	"	い・マイペースな
か	変わっている	うそがつけない・朴訥	ま	周囲を気にする	心配りができる	
	がんこな	自分の心の世界を大切に		む	負けずぎらい	向上心がある
	"	している		む	"	思いやりがいい
き	気が弱い	物事に集中できる	め	"	行動的な	
	気が激しい	経済観念のある		無口な	"	決断力がある
	きつい感じの	エネルギッシュな		"	"	穏やかな
こ	きびしい	リードする力がある	め	無理をしている	話をよく聞く	
	"	情熱的な		め	"	期待に応えようとする
	口が悪い	感受性が強い		む	命令しがちな	協調性がある
け	口が軽い	相手の立場を尊重する	め	自立たない	リーダーシップがある	
	口下手な	人のために尽くす		"	"	素朴な
	暗い感じの	寛大な		め	"	協調性がある
か	面白くない	明るい・活発な	め	目立ちたがる	自己表現が活発な	
	かたくな	元気がいい		よ	面倒くさがる	おおらかな
	カッとしやすい	ねばりづよい		ら	よく考えない	行動的な
き	きつい感じの	協調性豊かな	る	乱暴な	たくましい	
	きびしい	自己主張できる		"	ルーズな	こだわらない
	"	自分を愛している		"	"	おおらかな
く	口が悪い	素朴な・控えめな				
	口が軽い					
	口下手な					

例外探し

ブリーフセラピーでは『例外』という言葉がよく使われます。『例外』とは「すでに存在している解決の一部」のことであり、これもリソースの1つです。うまくやれている時間(こと)を探していくことを「例外探し」と呼びます。この作業を続けることによって、『例外』が日常生活にどんどん広がっていき、もはや『例外』と呼べなくなることが目標となります。

ブリーフセラピーとは・・・

できるだけ「短期(ブリーフ)」での効率的な問題解決を目指しています。

短期での問題解決のために「原因」ではなく「解決」に焦点を当てます。「スケールクエスション」、「例外探し」などの質問の技法を活用し相談活動をしていきます。

問題モードから解決モードへ

原因がわかっても解決できないことが多いので原因は追及しません。

過去は変えることはできません。それよりこれからできることを一緒に考えます。

⇒ 病気、障害、深刻ないじめなどが無いと確認されたあとに有効に使える技法です。

【ルール】

- 1 「もし、うまくいっているのであれば、それを変えるな。」
- 2 「もし、1度うまくいったのなら、またそれをせよ。」
- 3 「もし、うまくいかないのであれば、何か違うことをせよ。」

面接の進め方(5つのステップ)

(ステップ1)・・・安心感、安全感の獲得

まず話を聞いて関係をつくらう

- * <苦勞、汗、涙>を理解する
- * 内容と感情の両面を確認
- * 感情には焦点化しない

・どんなことを話したい?
・今の様子はどう?

(ステップ2)・・・ゴール設定

うれしいイメージを広げよう

- * 問題解決後の生活の全体像を観察可能な具体的な行動で言語化する

・問題が解決したときにはどうなっているかな?
・10点満点になった時にはどんなことをしているかな?

(ステップ3)・・・モニタリング

できていること、できたことを確認しよう

- ～リソース、例外、ウリ等を探す～
- * 問題に引っ張られない
- * 良いところを丹念に探す
- * 小さくていいことを強調
- * 成功と自分の関係の明確化

・現在は10点満点で何点?
・できている部分はどんなところ?

* 例外を探す質問

・そのときはどうしてできたの?
・何が効果的だったの?

(ステップ4)・・・対処方法の検討

少しだけ改善したイメージを広げ考えさせよう

- * プラス1点になった時の生活の全体像を観察
- * 可能な限り具体的行動で言語化
- * 肯定的事実のリストアップ

・現状からプラス1点になった時にはどうなってる?
・数分間、面接を振り返って今後のことを考えてみましょう

* スモールステップを作る質問 =スケールクエスション

・うまくできていた頃の自分を100点とすると、今の自分は何点?
・10点よくなるとしたら、何ができたらいいかな?

(ステップ5)・・・対処方法の選択

自信とやる気を育て、次の1歩の準備をしよう

- * 肯定的フィードバック
- * 生徒の意志を優先

・今日の面接はどうでしたか?
・決めたことをやってみましょうか?

- 【参考文献】 ・栗原慎二著『ブリーフセラピーを生かした学校カウンセリングの実際』、ほんの森出版、2001
・森 俊夫著『先生のためのやさしいブリーフセラピー』、ほんの森出版、2000

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(ダブルング)

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】 台利夫著『ロールプレイング』, 日本文化科学社, 2003
金子賢著『教師のためのロールプレイング入門』, 学事出版, 1992

「事例に即した手引き」2007

平成20年2月発行

岩手県立総合教育センター教育相談室

〒025-0301 岩手県花巻市北湯口2-82-1

T E L 0198-27-2714 (直通)

0198-27-2331 (ふれあい電話)

e-mail sodan-r@center.iwate-ed.jp