

不適應行動を示す児童生徒への望ましいかかわり方に関する研究

教育相談課

目 次

はじめに	1
第1章 研究主題について	1
1 「不適応行動」とは	1
2 「望ましいかかわり方」とは	2
第2章 児童生徒の不適応行動に関する実態調査の結果と課題	3
1 実態調査の概要	3
2 実態調査の結果と分析・考察	3
(1) 調査結果	3
(2) 調査結果の分析・考察	7
(3) 実態調査のまとめ	9
3 実態調査から明らかになった課題	9
第3章 不適応行動を示す児童生徒へのかかわり方及び不適応行動の未然防止	10
1 不適応行動を示す児童生徒にかかわる際の基本的姿勢	10
(1) カウンセリング・マインドに基づいたかかわり	10
(2) 深い児童生徒理解に基づいたかかわり	11
2 不適応行動を示す児童生徒へのかかわり方	12
(1) 不適応状態の把握と適切な対応	12
(2) 自己肯定感，自己有用感，所属感を高めるための方策	16
3 不適応行動の未然防止	20
(1) 適応の状態の把握と適切な対応	20
(2) 学校接続時の不適応行動の未然防止	21
第4章 不適応行動を示す児童生徒へのかかわり方の実践事例	24
1 入学後の不適応による「不登校」児童への対応	24
2 「いじめ」生徒への対応	27
3 「暴力行為等のある」生徒への対応	29
第5章 不適応行動の未然防止に向けた実践事例	31
1 自己肯定感，自己有用感，所属感を高める人間関係づくりの実践	31
2 中1ギャップの未然防止に向けた実践	33
3 ネットいじめの未然防止に向けた実践	35
第6章 成果と課題	37
1 研究の成果	37
2 今後の課題	37
おわりに	37
引用・参考文献	37

はじめに

今日、児童生徒の不登校をはじめとする不適応行動の問題は、大きな社会問題となっており、その問題の解決が喫緊の課題となっている。これらの問題の背景には、社会構造の変化とそれに伴う教育環境の変化が考えられる。

都市化、少子化、高度情報化など、社会構造の変化に伴う家庭や地域社会における教育環境の変化は、児童生徒の自然体験や社会体験の機会を減少させ、規範意識やコミュニケーション能力、人間関係をつくる能力の発達などに大きな影響を与えている。また、このような環境において増大した児童生徒の様々なストレスや不安感などが、不適応行動の増加につながっていると考えられる。一方、少年による重大事件の中には、日ごろ「おとなしく目立たない」、「がんばりすぎる」、「我慢強い」といった児童生徒が起こす「いきなり型」の不適応行動も見られる。したがって、私たち教師には、児童生徒がこのような環境によりよく適応して自己実現していくための望ましい指導や援助が求められている。

当教育センターでは、H10～15年度で、「不登校児童生徒への対応の在り方」、「不登校への予防的対応」、「保健室等登校児童生徒への対応」など不登校に関する研究を行った。また、H16～17年度においては、「児童生徒一人一人を生かす教育相談活動」について研究を進めてきた。

本研究では、不適応行動を、すべての児童生徒が共通して起こす可能性のあるものとしてとらえてその要因・背景を明らかにし、不適応行動の理解と指導・援助及び未然防止を中心とした、児童生徒への望ましいかわり方について研究することとした。

また、このことにより、いじめ・不登校・暴力行為・中1ギャップなど、喫緊の課題の指導に資することができると思え、研究を進めることとした。

第1章 研究主題について

1 「不適応行動」とは

児童生徒は、自己の望ましい姿をめざして成長しようとしている。その児童生徒が集団や社会の生活の中で自らを発見し、高めていくためには、学校や家庭などの環境（周囲の条件や状況）と調和融合し、個性や能力を生き生きと発揮できる状態にあることが必要である。児童生徒はそうした状態を求め、自分を環境に合わせようとしたり、自分に合うように環境そのものに働きかけようとしたりする。しかし、これらがうまくいかずに児童生徒と環境との間に不調和が生じ、なんらかの緊張や葛藤が生まれる。

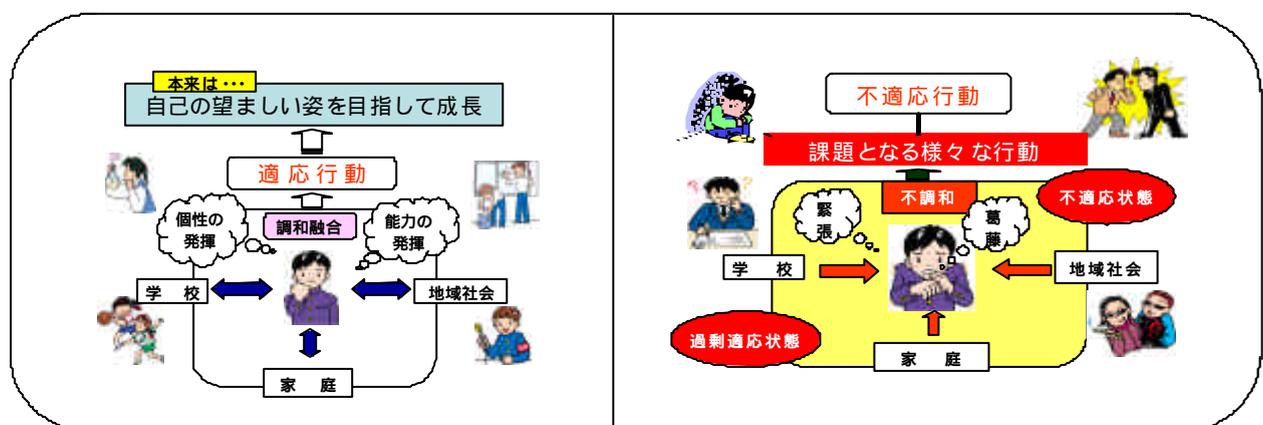


図1 適応行動と不適応行動

本研究では、このような環境（周囲の条件や状況）との間に不調和が生じ、緊張や葛藤が生まれるときに発生しやすい課題となる様々な行動を「不適応行動」ととらえた。

また、適応行動をとってはいるが、不適応状態・過剰適応状態である児童生徒もいると考えられる。不適応感や過剰適応感は一過性のものとしては誰でも感じることもある感覚であるが、長く続くと、不適応状態や過剰適応状態になり、不適応行動を示すことになる。さらに、不適応行動には、不登校や引きこもりなどの非社会的行動と、いじめ・暴力行為などの反社会的行動とそれ以外の行動に分けられるという点も踏まえなければならない。

そこで本研究では、不適応行動を既に示している児童生徒は勿論、まだ顕在化はしていないが、不適応状態や過剰適応状態にある児童生徒の状況を把握し、その適切な見立てに基づいた指導・援助を行うことにより、不適応行動に対する望ましいかかわりが可能になると考え研究を進めた。

2 「望ましいかかわり方」とは

不適応行動を示す児童生徒への望ましいかかわり方については、まず、児童生徒の心に寄り添い、受容しながら、その悩みや苦しみを共感的に受け止め、誠実に向き合うカウンセリング・マインドに基づいたかかわりを行うことが基本姿勢となる。この教師の姿勢があって、初めて不適応行動を示す児童生徒へのアプローチが可能になり、信頼関係と児童生徒の心に届くかかわりが生まれると考える。

次に、児童生徒の不適応行動の背景にあるものを見つめ、探ろうとする教師の態度と努力が必要となる。多面的な児童生徒理解を基本として、不適応の状態の把握に努め、全校体制による適切な見立て（アセスメント）を通して、指導・援助の方針を定め、児童生徒自らが自己の状態を受け止めて、不適応行動の解決に向けた努力をしていけるように、学校カウンセリングの技法等を活用して具体的方策を講じていかなければならない。

また、いじめ・暴力行為などの反社会的行動に対しては、カウンセリング・マインドとともに、「社会で許されない行為は、学校においても許されない」という、学校としての指導方針や姿勢が必要であり、法的根拠などの知識や理解を生かしたリーガル・マインドに基づいた指導が必要であることは言うまでもない。

不適応行動を示す児童生徒は、様々な事情から、自己肯定感や自己有用感、所属感が低くなっている場合が少なくないので、教師にとって「困った子ども」と考えるのではなく、「困っている子ども」、手をさしのべなければならない存在であるととらえる児童生徒観をもってかかわっていくことが「望ましいかかわり方」の原点と考える。

【関連用語の説明】

自己肯定感...「自分を好きだ」という意識をもつこと。

自己有用感...「自分はできる」「自分は役立っている」という意識をもつこと。

所属感...「自分はこの集団（社会）の一員である」という意識をもつこと。

自己肯定感や自己有用感・所属感が高いことは、内なる自己（内面）が充実していることを意味している。

そして、そのことが外なる自己（他とのかかわり、外面）の充実につながり、児童生徒が集団や社会の中でよい人間関係を築く基盤になる。

自己（他者）理解...自己（他者）の特徴について、能力や適性、興味などの心理的な側面（内なる自己）や自分を取り巻く社会的・環境的側面（外なる自己）から明らかにして、理解すること。

自己（他者）受容...今のありのままの自分（他者）を受け入れること。

不適応行動の改善など、児童生徒が自己の行動や認識などを変容させるためには、自分自身をよく知り、良いことだけでなく悪いことも全て受け入れるところから出発する。

第2章 児童生徒の不適応行動に関する実態調査の結果と課題

1 実態調査の概要

(1) 調査の目的

児童生徒の不適応行動に関連すると思われる，自己肯定感や自己有用感，不安感やストレス，規範意識等について実態調査を行い，各要因の学年や学校段階が上がるにつれての傾向や不適応行動との関連，学校接続時の児童生徒の意識について明らかにし，児童生徒への望ましいかわり方の方策を探る。

(2) 調査の対象

県内の学校から，学校規模や地理的条件等を考慮して小学校24校・中学校16校・高等学校14校を抽出し，抽出校の小学校5・6年生，中学校1・2・3年生，高等学校1年生，各1学級の児童生徒を対象とした（表2-1）。

表2-1 調査対象校

	小学校		中学校			高等学校	計
学 校 数	2 4		1 6			1 4	5 4
学 年	5 年	6 年	1 年	2 年	3 年	1 年	
児童生徒数(人)	6 1 0	6 1 3	4 8 5	4 8 5	4 6 9	5 1 3	3 , 1 7 5

(3) 調査の内容

- ・ 児童生徒の自己肯定感や自己有用感等の獲得状況，発達の段階による変化等
- ・ 児童生徒の抱える悩みやストレスの実態及びその原因
- ・ 児童生徒の学級への所属感や学校生活に対する意識
- ・ 進学（就職）に対する不安の内容 など

(4) 調査の時期・方法

- ア 調査の時期 : 平成18年10月上旬
 イ 調査の方法 : 質問紙法（選択式，一部記述式）

2 実態調査の結果と分析・考察

(1) 調査結果

ア 自己肯定感・自己有用感・所属感に関すること

(ア) 自分のことが好きですか。

自己肯定感について，「自分のことが好きか」という尺度で表した。「好き」，「わりと好き」と回答した割合は，小学校5年生の約7割から学年・学校段階が上がるにつれて減少し，中学校3年生，高等学校1年生では，約4割となっている（図2-1）。

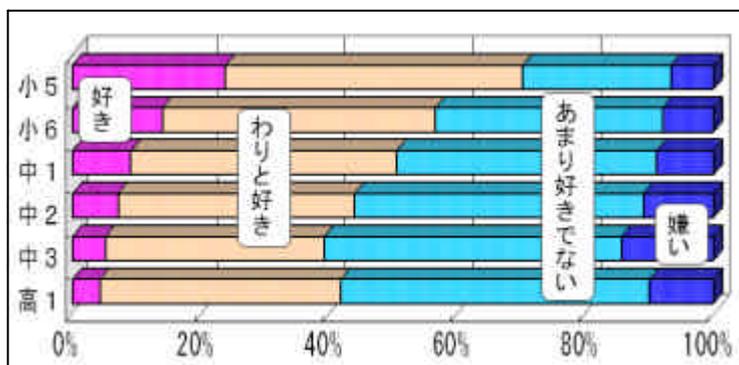


図2-1 自己肯定感

(イ) 周りの人から（保護者・先生），どれくらい自分のことを認めてもらったり，ほめてもらったりされていますか。

自己有用感について「認めてもらったりほめてもらったりする」という頻度で表した。「よくある」，「時々ある」と答えた割合は，学年・学校段階があがるにつれて減少傾向が見られ，特に小学校から中学校になった段階での減少が大きい（図2-2）。

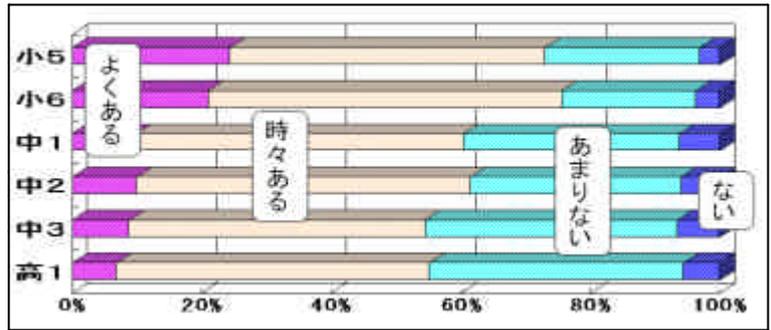


図2-2 自己有用感

(ウ) 今のクラスにうまくとけこんでいる方だと思う。

所属感について、「クラスにうまくとけこんでいるか」という尺度で表した。

学年・学校段階による大きな差は見られないが，どの学年も，2割強の児童生徒が，「クラスにとけこんでいない」という感覚を抱いている（図2-3）。

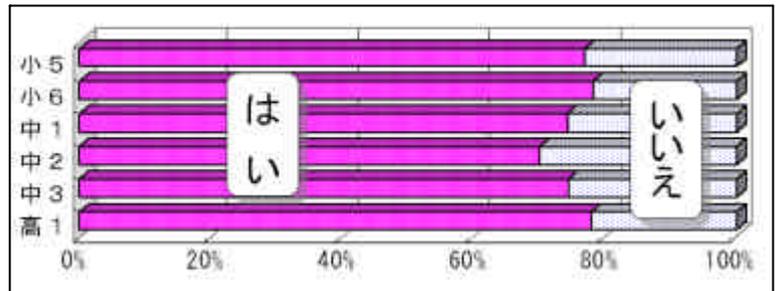


図2-3 所属感

イ 登校回避感情に関すること

(ア) あなたは，病気でもないのに，普段，学校に行きにくい，または行きたくないと感じることがありますか。

登校回避感情については，「よくある」，「時々ある」が，学年が進むにつれて多くなっている。中でも，「よくある」と回答した割合は，高等学校において最も高くなっている（図2-4）。

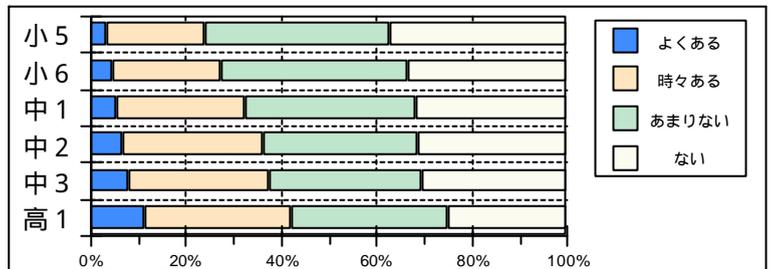


図2-4 登校回避感情

(イ) 学校に行きにくい，行きたくないという理由は何ですか。（複数回答）

登校回避感情について「よくある」，「時々ある」と答えた児童生徒にその理由を聞いた。すべての校種に共通して「体調」や「友達とうまくいかない」，「授業がおもしろくない」が共通して多くなっている。また，小学校では「いじめ」が高い割合を示しており，中学校3年生，高等学校1年生は「学校の規則が厳しい」を多く挙げている（図2-5）。

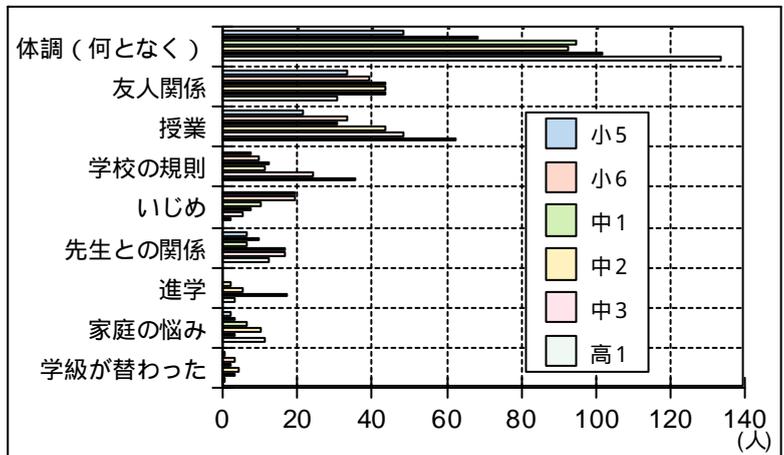


図2-5 登校回避感情の理由

ウ ストレスや不安感に関すること

(ア) あなたがイライラしたり、むしゃくしゃしたりする頻度はどれくらいありますか。

ストレスの頻度については、中学校2年生が最も低くなっている。「よくある」と答えた児童生徒は、全体として約2割を占め、5人に1人の割合でストレス状況下にあると考える(図2-6)。

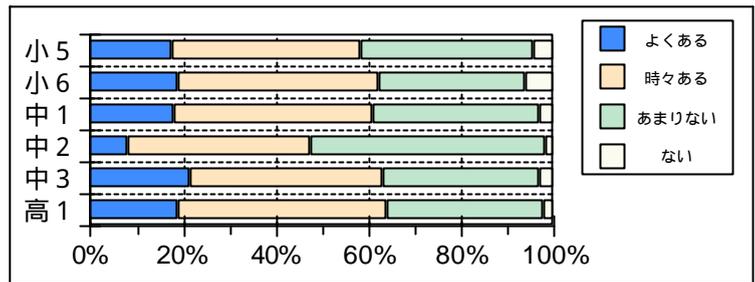


図2-6 ストレスの頻度

(イ) あなたがイライラしたりむしゃくしゃしたりするときはいつですか。(複数回答)

小学校では、「家族と意見が合わなかったり、けんかしたりしたとき」、「人に叱られたとき」の順に多い。中学校では、「人に叱られたとき」、「友達とうまくいかないとき」の順に多く、家族より家族以外との関係が多くなっている。高等学校では、小・中学校と異なり、「係の仕事がうまくいかないとき」、「待たされたり、遅刻したりしそうとき」の順に多くなっている(図2-7)。

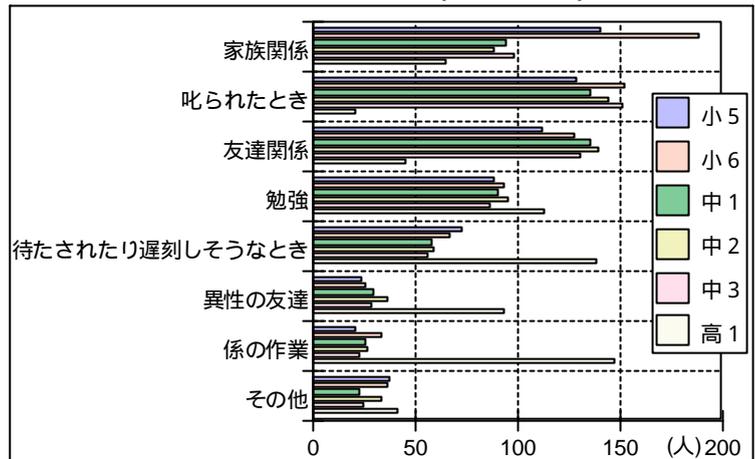


図2-7 ストレスの内容

(ウ) あなたが不安を感じる頻度はどれくらいありますか。

不安感については、「よくある」、「時々ある」の割合が、小学校5年生から学年が上がるにつれて多くなっている。また、「ない」については、高等学校1年生が最も少ない(図2-8)。

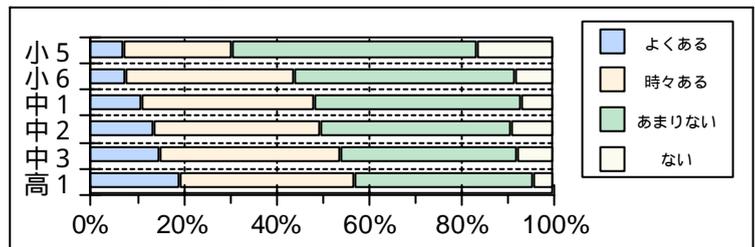


図2-8 不安感の頻度

(I) 不安を感じる原因は何ですか。(複数回答)

不安を感じると答えた児童生徒の中で、小学生及び中学1,2年生は「友達との関係」、「授業が分からない」、「時間的なゆとりがない」が多い。中学校3年生及び高校1年生になると、これに加えて「進路に見通しがもてない」の割合が高くなっている(図2-9)。

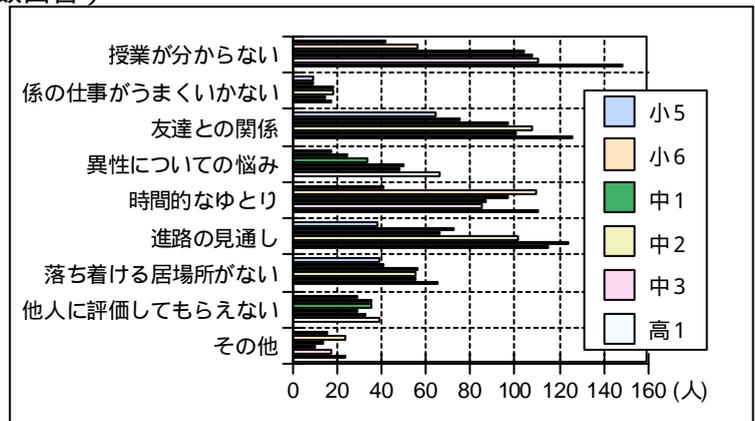


図2-9 不安を感じる原因

(オ) 次の学校段階（小学生：中学校，中学生：高等学校，高校生：大学・就職先）への不安

図2-10に示す6項目に関して，不安の頻度について質問した。

小学校5・6年生とともに，「勉強の難しさ」についての不安が最も高くなっている。次に，「授業の内容」，「上級生との接し方」の順となっている。また，中学校1・2・3年生とともに，「授業の内容」が最も高い。高等学校1年生の不安として，最も高かったのが「授業の内容」で，次に「同学年の友達との関係」，「部活動」，「先生との関係」の順になっている（図2-10）。

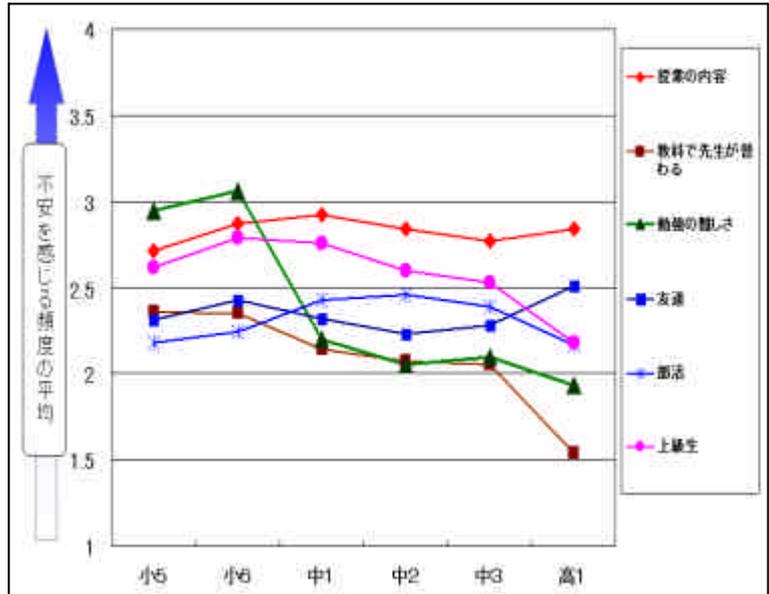


図2-10 次の学校段階に対する不安の頻度

エ 規範意識や耐性に関すること

(ア) 次のことについて，あなたはどのように思いますか。

図2-11に示す，法的，社会的規範の10項目について「いけないと思う」程度について質問した。

法律にかかる項目の「とてもいけない」，「いけない」と思う評価と比較し，道徳性や社会的慣習にかかる規範は学年・学校段階が上がるにつれて大きく減少している（図2-11）。

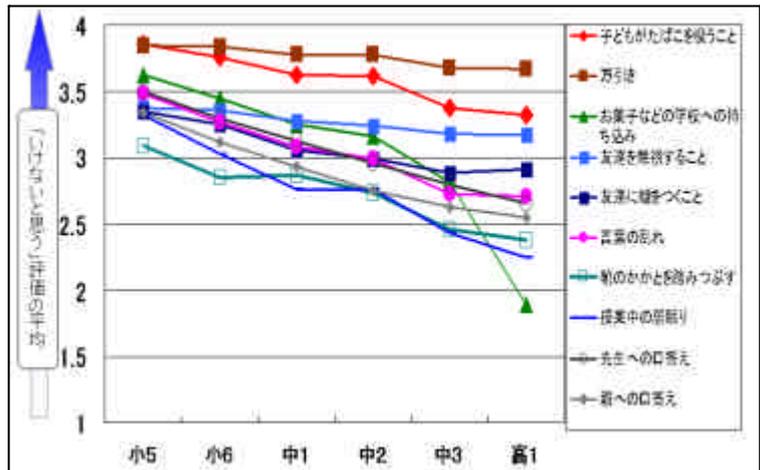


図2-11 規範意識

(イ) あなたはどんなタイプですか。

図2-12に示す耐性に関する5項目について質問した。

「思いどおりにならないとき怒りたくなる」，「注意されるとかっとなる」，「すぐ不満を口にする」，「すぐに飽きてしまう」については，学年・学校段階が進むにつれて増加している（図2-12）。

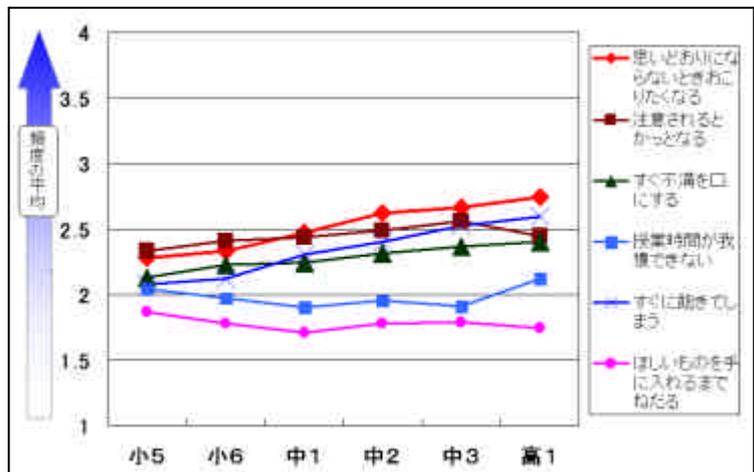


図2-12 耐性

(2) 調査結果の分析・考察

自己肯定感や自己有用感，所属感，ストレスの頻度など，各調査項目間の関連について分析を行った。（分析対象：中学校1年生・2年生・3年生 計1,439人）

回答の分析精度を確保するため，質問内容が全く同じである中学生を対象とした。また，分析に当たっては，各質問項目の頻度等，順序尺度を数値化し，間隔尺度として分析した。

ア 自己肯定感と自己有用感，所属感の関連

(ア) 自己肯定感と自己有用感

自己肯定感が低くなるにつれて自己有用感が低下する傾向がみられ，自己肯定感の「好き」群と「嫌い」群では差がみられた（図2-13）。

このことから，ほめられたり認められたりする経験は，児童生徒の自己肯定感を高めることに影響していると考えられる。

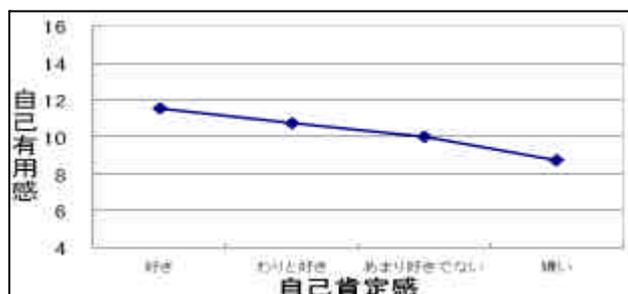


図2-13 自己肯定感と自己有用感

(イ) 自己肯定感と所属感

自己肯定感が低くなるにつれて学級への所属感が低下する傾向がみられ，自己肯定感の「好き」群と「嫌い」群では差がみられた（図2-14）。

このことから，所属感を高めるかかわりは，自己肯定感を高めることと関連があると考える。

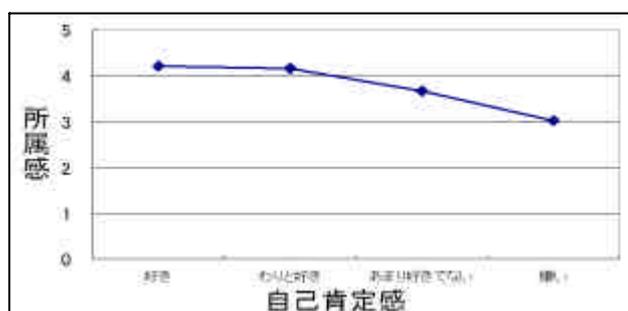


図2-14 自己肯定感と所属感

(ウ) 所属感と自己有用感

所属感と自己有用感の間には関連がみられなかった（図2-15）。

しかし，役割遂行などの経験が自己有用感を高め，所属感を高めることに影響していることも推測される。

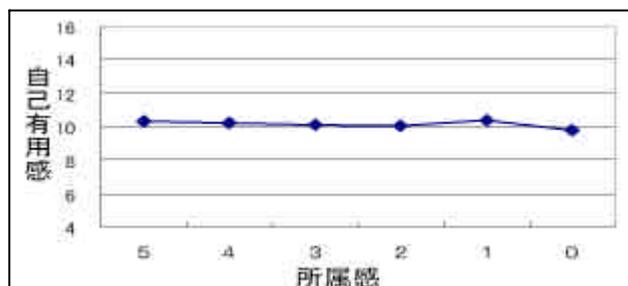


図2-15 所属感と自己有用感

イ 自己肯定感と不安感，ストレス，規範意識の関連

(ア) 自己肯定感と不安感

自己肯定感が低いほど，生徒の不安感が高くなる傾向がみられ，自己肯定感の「好き」群と「嫌い」群では不安感に差がみられた（図2-16）。

このことから，自己肯定感を高めるかかわりは，不安感の軽減と関連があると考える。

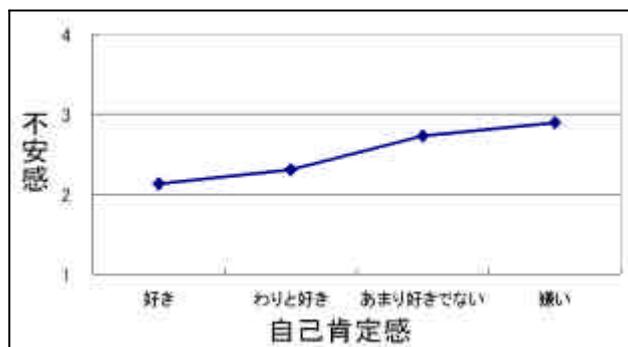


図2-16 自己肯定感と不安感

(イ) 自己肯定感とストレス

自己肯定感が低いほど、生徒のストレスが高くなる傾向が見られ、自己肯定感の「好き」群と「嫌い」群とはストレスの状況に差がみられた(図2-17)。

このことから、自己肯定感を高めるかわりには、ストレスの軽減に有効と考える。

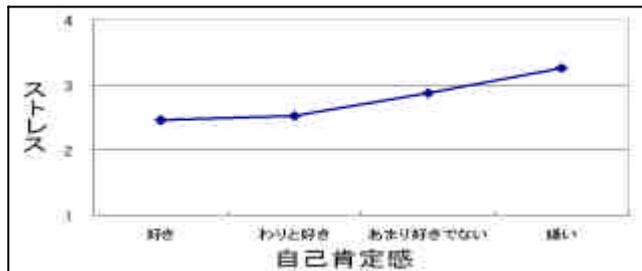


図2-17 自己肯定感とストレス

(ウ) 自己肯定感と規範意識

自己肯定感が低いほど、生徒の規範意識が低下する傾向が見られ、自己肯定感の「好き」群と「嫌い」群とは規範意識に差がみられた(図2-18)。

このことから、自己肯定感を高めるかわりには、規範意識を高めることに有効と考える。

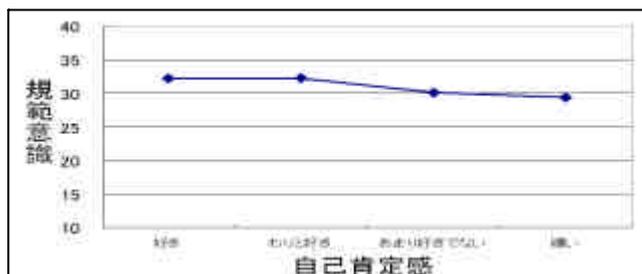


図2-18 自己肯定感と規範意識

ウ 登校回避感情と所属感

登校回避感情の度合いと学級への所属感には関連がみられ、登校回避感情の「ある」群と「ない」群では所属感に差がみられた(図2-19)。

このことから、学級での人間関係を育むことは生徒の登校回避感情を抑えることに有効と考える。

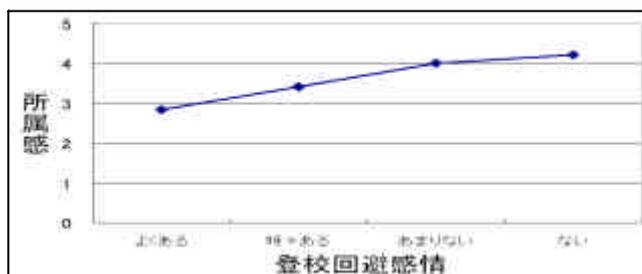


図2-19 登校回避感情と所属感

エ 不安感とストレス、耐性

生徒の不適応行動につながる不安感やストレス耐性、規範意識は、図2-20~22に示すように強い関連がみられた。したがって、これらの要因と結びついている自己肯定感や自己有用感、所属感を育むかわりが重要であると考えられる。

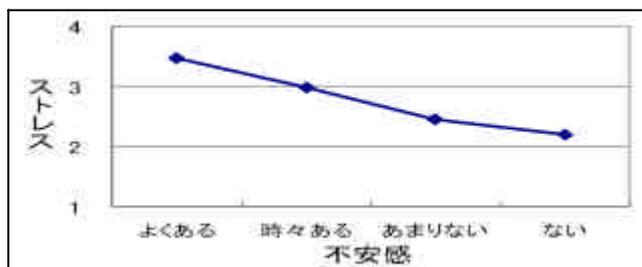


図2-20 不安感とストレス

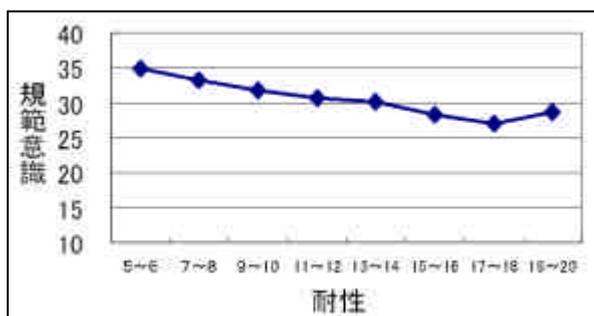


図2-21 耐性と規範意識

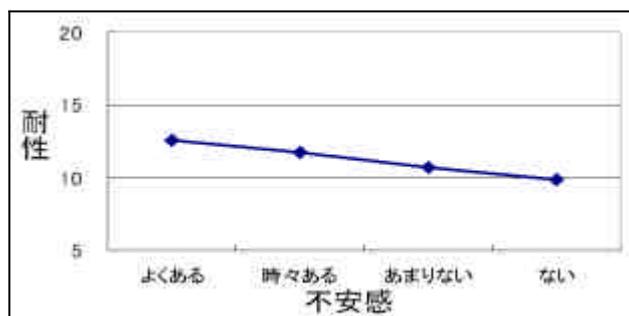


図2-22 不安感と耐性

(3) 実態調査のまとめ

ア 「学年・学校段階が上がるにつれて」の傾向

学年・学校段階が上がるにつれて低下傾向にあるものとして、「自己肯定感」、「自己有用感」、「道徳性や社会規範に関する規範意識」が挙げられる。反対に、上昇傾向にあるものとして、「登校回避感情」と「不安感」が挙げられる。学年による傾向のあまり見られなかった項目として、「学級への所属感」や「耐性」などが挙げられる(表2-2)。

表2-2 学年・学校段階が上がるにつれての傾向 : 上昇 : 低下 - : 傾向なし

自己肯定感		登校回避感情		ストレスの状態	-
自己有用感		不安感		耐性	-
学級への所属感	-	規範意識(道徳性)		規範意識(法的)	-

イ 調査項目間の関連

実態調査結果の分析(対象:中学生のみ)から各調査項目間の関連について、傾向の有無をまとめると表2-3のようになる。

「自己肯定感」については、生徒の各意識に大きく影響を与えている。また、「自己有用感」については、規範意識や耐性など、「所属感」については、登校回避感情との関連がみられ、不適応行動に対応する際の重要なポイントといえる。

表2-3 調査項目間の関連

: 傾向あり	自己肯定感	自己有用感	所属感	不安感	ストレス	規範意識	耐性	登校回避感情
自己肯定感								
自己有用感	○							
所属感	○							
不安感	○	○						
ストレス	○			○				
規範意識	○	○		○	○			
耐性	○	○		○	○	○		
登校回避感情	○	○	○	○		○		

3 実態調査から明らかになった課題

- (1) 不適応行動につながると思われる不安感をもったり、ストレス状況下にあったりする児童生徒が多い。したがって、適応状態の把握とそれに対する適切な対応が必要である。
- (2) 児童生徒の不安感やストレス、規範意識、登校回避感情等には、自己肯定感や自己有用感、所属感との関連がみられる。したがって、自己肯定感や自己有用感、所属感の向上を目指す方策を探る必要がある。
- (3) 自己有用感は、自己肯定感との関連がみられる。したがって、自己肯定感の向上につながる「親」、「教師」等との関係性づくりを重視したかわり方を探る必要がある。
- (4) 友達との関係に不安を抱える児童生徒が多く、所属感と登校回避感情の関連もみられることから、互いに認め支え合う人間関係づくりに重点をおいた方策を探る必要がある。
- (5) 児童生徒は次の学校段階への不安要素として、「勉強の難しさ」や「授業の内容」、「友達との関係」を挙げており、学校接続時の不適応行動の未然防止に向けた小学校、中学校、高等学校の連携の方策を探る必要がある。

第3章 不適応行動を示す児童生徒へのかかわり方及び不適応行動の未然防止

1 不適応行動を示す児童生徒にかかわる際の基本的姿勢

(1) カウンセリング・マインドに基づいたかかわり

不適応行動を示す児童生徒にかかわる際には、教師がまず、「児童生徒は成長する」ものとして肯定的にとらえるとともに、カウンセリング・マインドをもつことが必要である。

カウンセリング・マインドとは、和製英語で、学術的に定義されているわけではないが、「カウンセリングで大切にしている態度、姿勢、考え方」を意味し、具体的には、「相手の話をじっくり聞く」、「相手と同じ目の高さで考える」、「相手への深い関心を払う」、「相手を信頼して自己実現を助ける」(『中央教育審議会答申(1998(平成10)年6月)』)等をさす。

カウンセリング・マインドをもつことの重要性は、1980年代の後半、いじめ、不登校、校内暴力等の問題への援助の方法として、その必要性が高まってきたものであり、その中心概念には、「受容」と「共感的理解」がある。

「受容」	-----	相手の話すどのような内容や感情に対しても条件を設けずに受け入れていき、相手を独立した独自の価値ある人間として尊重することである。具体的には、「『ええ。』などの受け止める言葉をかける」、「うなずく」、「優しいまなざしを向ける」などのように、言語的・非言語的な「無条件の積極的な関心」といわれる態度である。
「共感的理解」	---	相手の個人的な内面世界を、自分自身の世界であるように感じ理解する態度である。児童生徒が自身の体験の何をどのように意識しているかを理解する。教師自身ではなく、いったん児童生徒の内的照合枠(経験・価値観・好み・考え方・偏見など、自分なりの枠)でとらえることが必要である。

教師に「受容」の態度がないと、例えば、不適応行動に対して説諭するだけに終わってしまい、児童生徒は、反発し「どうせ、わかってもらえない」という思いをもつだけである。児童生徒の話を積極的に聞き、感情を肯定的に受け止めることによって、児童生徒を内面から理解していくことが重要である。その場合、「受容」を「言い分を鵜呑みにする」とか「一切叱責しない」など、表面的言動を「許容」することと混同しないように十分留意する。

また、教師に「共感的理解」がないと、例えば、不適応行動のきっかけについての児童生徒の訴えに対しても「そんなはずはない」などのように、教師自身の内的照合枠で物事を理解し、決めつけて終わってしまい、児童生徒は「教師の価値観を押しつけられた」と感じるだけである。児童生徒の立場に立って理解し、児童生徒が体験しているが意識化できない体験の意味を教師が言葉で伝えることにより、気付かせて意識化できるようにすることが重要である。

このように、カウンセリング・マインドをもって児童生徒と接していき、教師と児童生徒との間に温かで信頼できる人間関係を築くことができはじめて、教師の指導・援助を進めることが可能となる。特に、不適応行動を示す児童生徒の場合、何らかの理由で緊張や葛藤が生じ、ストレスや不安感が継続した状態であり、その結果として課題となる行動が生じていると考えると、児童生徒の話を傾聴し、共感的に理解した上で、解決に向けて共に考えていこうとする姿勢をもつことが教師にとって大切である。

学校において児童生徒と最も身近に接する教師には、それぞれの児童生徒との間に共感的な人間関係をつくり、児童生徒から信頼される相談相手となり、情緒的な支持を与えることが求められている。その意味で、どの教師も学校カウンセリングの考え方や技法などを学ぶ必要がある。

なお、不適応行動を示す児童生徒の中には、規範意識が低く、自分の欲求ばかりが優先してしまい、「悪いことを悪いととらえられない」児童生徒もいるので、教師は、リーガル・マインド

をもち、法的な知識や理解を生かして毅然とした指導を行うことも大切である。発達の段階や必要に応じて、法的な問題にも触れながら、児童生徒の規範意識を醸成する指導を進めていかなければならない。

(2) 深い児童生徒理解に基づいたかかわり

不適応行動を示す児童生徒とかかわり、不適応行動の解決を図るためには、行動のみに着目することなく、児童生徒の性格や社会性などの個人的課題、児童虐待や家庭内暴力、家庭内の不和、経済的困難など家庭の課題、ADHD（注意欠陥多動性障害）や高機能自閉症などの発達障害に対する学校の支援状況、非行少年グループ等との付き合いなどの対人関係上の課題など、行動の背景をとらえた児童生徒理解をすることが必要である。

また、児童生徒理解が不十分な場合は、事態が深刻かつ長期にわたることになるので、スクールカウンセラーや専門機関等の協力を得つつ、連携を図った十分な体制を構築しておくことが重要である。

ア 児童生徒理解の内容と方法

児童生徒の何をどのように理解して、児童生徒とのかかわりに生かすのが大切である。ここでは、「叩かれた」などのように第三者が外から観察できる「客観的事実」、「周囲から無視されているように思う」などのような本人にとっての「心理的事実」、または、児童生徒自身の中の「無意識の世界」(内的照合枠等)に分けて考える。不適応行動を示す児童生徒へのかかわりにおいては、このような事実を客観的、多面的に理解することが必要である(図3-1)。

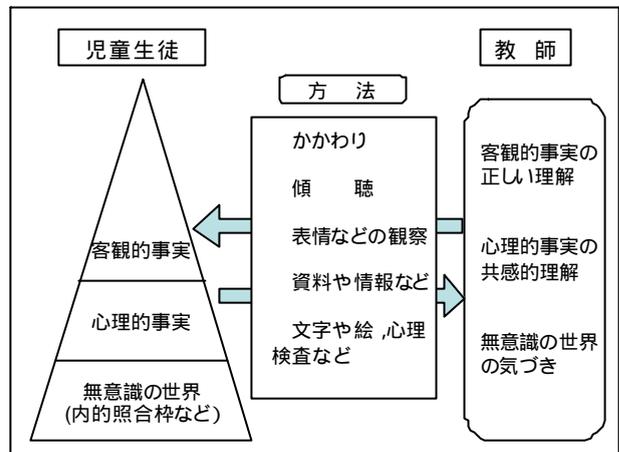


図3-1 児童生徒理解の内容と方法

イ 客観的、多面的な児童生徒理解を進めるにあたっての留意点

客観的、多面的な児童生徒理解するためには、教師自身も自分をよく理解して、一般的な理解を図りながら、偏ることなく理解したことを指導に生かすことが大切である。

客観的、多面的な児童生徒理解を進めるにあたっての留意点は次の通りである。

- 自己理解：教師が自分の内的照合枠を知る、児童生徒を理解するときの誤差を排除する。
- 一般的理解：発達の段階や不適応行動等についての理解を深める。
- 指導のための理解：指導につなげる理解。児童生徒の立場で理解し、教師の立場で指導する。
- 教師間の情報交換：日常的に情報交換の場を設け、できるだけ多くの教師が様々な角度からの見方を持ち寄って児童生徒を理解する。
- 家庭との連携：学級担任や保護者が、お互いに心を開き、連絡をとり合って信頼関係を深め、学校と家庭における児童生徒の異なった一面を理解する。
- 関係機関等との行動連携：日常的に連携し、犯罪にかかわること、医学的な問題など、学校の範囲を超える内容については積極的に関係機関等と連携を図り、適切な指導・援助が速やかに行われるようにする。

2 不適応行動を示す児童生徒へのかかわり方

不適応行動を示す児童生徒については、早期対応が大切である。その際、教師が児童生徒の不適応状態を適切に把握し、それに応じた適切な対応を行うことが重要である。

(1) 不適応状態の把握と適切な対応

ア 適切な見立て（アセスメント）

児童生徒に応じた指導・援助を行うためには、多面的な児童生徒理解に基づいた適切な見立て（アセスメント）が必要である。多面的な理解のためには、図3-2のようなシート等を活用し、校内で話し合いを進めながら共通理解を図ることが有効である。

その際、児童生徒の気にかかる部分だけでなく、長所や頑張っている部分なども積極的に記入することは、児童生徒の自己肯定感を高める指導・援助のための重要な資源となる。

家庭 学校等	心身の健康	社会性
家庭環境 ・保護者は穏やかで、子どもとの関係も良好である。 ・家では、自分の考えをよく話せる。	自分への意識 ・学級の居心地はあまりよくないと考えている。 ・自分にあまり自信がない。	人間関係 ・仲良しの友達 Bとは仲良くやっている。
出席状況 ・欠席が多くなっている 1学期 2日 2学期 14日	不適応行動の要因 ・授業中、発表の時に友達から笑われて、対人関係に不安をもつようになった。	社会的スキル ・全体の場では緊張感が大きく、なかなか自分から話しかけられない。
学習・進路 ・勉強はあまり得意でない。 ・小さな子どもが好きで、保育士になりたいと希望。 ・音楽が得意。	発達障害等 ・特に該当する困難さは見られない。	規範意識 ・約束やルールなどをよく守れている。

【適切な見立て（アセスメント）のための留意点】

身体症状、表情、服装、言動、出席状況、行動状況など、丁寧な観察や多面的な情報収集を行う。

受容と共感の姿勢で、個別の面接や心理検査などによる事実確認、児童生徒の心情、行動の背景などを理解する。

支援チームの構成、支援の対象、内容や方法、指導・援助の分担の明確化に留意して、当面の指導・援助の方針、内容や方法を決定する。

図3-2 多面的な児童生徒理解のためのシート例

イ 適切な指導・援助

(ア) アセスメントに基づいた個別のかかわりの進め方

アセスメントを行った後は、それに基づいて教師による個別の面談を通じた指導・援助を行っていくことが必要である。カウンセリング・マインドを基本としたかかわりの中で信頼関係を築き、図3-3のような流れに沿って、個別の面談を計画的・継続的に行う。

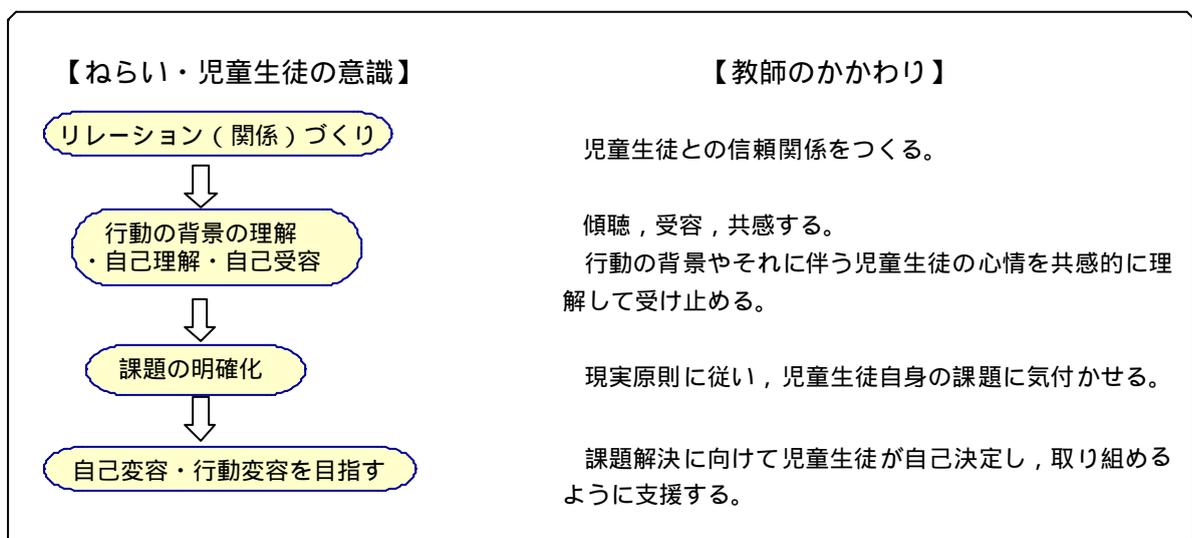


図3-3 個別の面談の流れ

その中で、児童生徒自身が自己理解・自己受容を進め、把握した自己の課題の解決に向けて自己決定し、解決のための取組ができるように、教師は、問題解決的・治療的カウンセリングの考え方を生かして指導・援助を行うことが大切である。

実際の指導・援助としては、学級担任による個別のかかわりだけでなく、複数の教師による次のような問題解決的な取組、チーム支援、多面的な支援等を行い、必要に応じて、関係機関と連携した支援を進める。

問題解決的な取組	面談によるカウンセリング、人間関係への介入と支援、学習の個別支援、保護者との連携 など
チーム支援	援助資源の確保、支援チームの編成、職員間の共通理解、定期的なアセスメント、関係機関との連携 など
多面的な支援	感情交流の場の設定、社会的スキルのトレーニング、自己主張のトレーニング、ソーシャルサポートを生かした授業 など

(イ) 不適応にかかわる要因に応じた指導・援助

児童生徒への指導・援助を進める際には、不適応にかかわる要因についての一般的な理解が必要である。表3-1に不適応に関わる要因とその対応例について示す。

表3-1 不適応に関わる要因とその対応例

要 因	対 応 例
<p>【欲求不満耐性が不足している】</p> <p>欲求不満耐性が低く、適切な対処行動をとることができない。また、自分の思い通りにならない状態の時、それを受容し、待ち、耐えうることができないため、攻撃的行動に出やすい。</p>	<p>「社会の中で生活していくためには、快く楽しいものだけでなく、不快なもの、苦しいものを避けることはできない」という現実原則を受け入れる学習が必要である。思い通りにならないとき、苛立たず、耐え、我慢し、待てるようにする。</p> <p>少しずつ我慢する経験を積み、できたことを褒めたり、認めたりすることによって耐性を高める（行動の強化）</p> <p>ストレス対処法を身に付ける（ストレスマネジメント）</p> <p>欲求不満耐性を育てるためには、「我慢」の押しつけだけではなく、肯定的な自己概念や他者を受容する態度を育てる。</p> <p>過剰適応にならないためには、正当な自己主張を行うことができるようにする（アサーショントレーニング）</p>
<p>【ストレスへの対処ができていない】</p> <p>ストレスへの対処法が身に付いていないことにより、抑うつ感や不安感、怒り、無気力などの様々なストレス反応が生じている。</p>	<p>行動の方向性により情報収集、計画立案、カタルシス（浄化）、肯定的思考、責任回避、あきらめ、気晴らし、思考回避など、ストレスの対処法を身に付ける。</p> <p>学校では、児童生徒がストレス反応をコントロールできるようにストレスマネジメント教育（ストレスの種類やストレスの適切な対処法を理解する、自分のストレスにあった対処法を活用できる）に積極的に取り組む。</p>
<p>【不安感が大きい】</p> <p>現実の恐怖や危険ではなく、起こるかもしれない恐怖や危険に対する取り留めのない情緒により、発汗、頭痛、動悸などの反応が生じている。</p>	<p>日常生活と密着した種々のストレスに起因することが多いので、対応としては、訴えをよく聴き、不安の兆候や程度を的確に把握すること、不安の背後にあるストレスを見つけ、除去や軽減化に努める。</p> <p>不安感の軽減のためには、失敗体験のイメージを払拭し、肯定的なイメージに変える。</p> <p>身体症状については、必要に応じて医療機関との連携を図る。</p>
<p>【規範意識が不足している】</p> <p>法的なきまりや学校の規則、ルールなどが守れない。</p> <p>（児童生徒の規範意識はタイプ別に見ると、「欲求優位タイプ」「規範優位タイプ」「自我成熟タイプ」と</p>	<p>児童生徒は、まず家庭の集団の中で規範感や規範意識の基礎的な部分を養い、その後の幼稚園や学校等の集団や身近な地域社会の中での生活を通して自分の規範意識に修正をかけながら、社会生活に適応していくのが一般的であることを理解しておく。</p> <p>「欲求優位タイプ」は、規範意識が十分育っていない児童生徒が不適応行動を起こしやすいので、家庭との連携の下、簡単なルールを守る体験をさせたり、決</p>

<p>いう三つに分けて考えることができる。)</p>	<p>まりの必要性を理解させたりするなど、早期に指導・援助する。</p> <p>「規範優位タイプ」は、極端に自分の欲求を抑えて生活に過剰適応しているよい子すぎる児童生徒である。規範を獲得する児童期には望ましいが、青年期になると人の評価が気になりすぎ、自己決定ができてにくいなどの課題も出てくる。適宜、自己決定する場などを設け、体験を積ませる。</p> <p>「自我成熟タイプ」は規範と欲求のバランスがとれており、自律的な規範をもつ。規範意識の醸成については、児童生徒の社会的自立を促進する視点をもつ。</p>
<p>【社会的スキルが身に付いていない】 社会性（人間関係を形成したりそれを維持していく能力）が未熟でうまく使えない。</p>	<p>集団活動を通じて自己を肯定的にとらえ、互いの気持ちを尊重し合う態度と具体的行動レベルにおいて社会性を育む。</p> <p>具体的には、あいさつする、依頼する、断る、仲間に入る、仲間に誘う、問題解決などのスキルがあり、日常生活の中で機会をとらえて指導する。ソーシャルスキルトレーニングも有効である。</p>
<p>【自己統制ができない】 自分の行動や情動・心身の状態を自己の意志で統制・調整することができない。</p>	<p>養育者や周囲の人間による適切なしつけが重要である。ある行動をとったら叱られたが、ある行動をとったら褒められた、自分の行動とそれに伴う結果の関係を認識する経験を積ませる。</p> <p>児童生徒が他者からの指示や外的な規制により行動を強制されたりするのでなく、自発的に目標設定して、目標達成のために自己の状態を見ながら適切に行動しようとする場を設定し、繰り返し経験できるようにする。</p>

(ウ) 発達障害の理解に基づく指導・援助

発達障害への学校の支援状況も不適応行動の背景の一つとして考えられる。発達障害について理解し、適切に状況を把握した上で、発達障害のある児童生徒については、学校において共通理解の下、適切な支援を行っていくことが大切である。

表3-2に、LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥多動性障害）・高機能自閉症への支援のポイントについて示す。

表3-2 困難な状態と支援のポイント

種類	困難な状態の例	支援のポイント
LD (学習障害)	<p>全体への指示や説明を聞くことが難しい。 正確な音韻として聞き取ることが難しい。 聞いた内容を記憶にとどめることが難しく忘れてしまう。 頭に浮かんだことを端的に話すのが難しい。 話しているうちに内容がそれてしまう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 認知特性に配慮した手だてを講じる。 ・ 一人一人に応じた適切な手だてを講じる。 ・ 行動の自己調整の仕方を支援する。 ・ 自分のよいところに気づくようにする。 ・ 自己イメージを高めるようにする。
ADHD (注意欠陥多動性障害)	<p>最後まで話を聞くことができない。 気が散りやすく、不必要な刺激に反応してしまうことやぼんやりしていることが多い。 物をなくすことが多い。 やるべきことに最後まで取り組むのが難しい。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己評価を低下させない。 ・ 説明的な対応をする。 ・ 見通しがもてるようにする。 ・ 対人関係のスキルを身に付けるようにする。
高機能自閉症	<p>身振りや表情などの言葉以外の非言語的なコミュニケーションを理解するのが難しい。 その場の状況や相手の感情、立場を理解することが難しい。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニケーションの方法と情報処理の方法を理解して対応する。 ・ 対人関係のスキルを高める。 ・ 特有の感覚や過敏性を理解する。

(I) 不適応行動への対応例

不適応行動を示すその背景には個々の要因が絡み合っており、対応例も個に応じたものでなければならないが、指導・援助を考える際の一般例として、児童生徒の状態に応じた対応例を以下に示す。

【反社会的行動】



いじめる児童生徒

不適応の背景

欲求不満耐性が低い、強いストレス、他者から認められる経験が少ない、他者を認め、思いやる気持ちが未熟、しつけが不十分、社会的スキルの不足、夢や目標がない、学業・進路に関する不安などが考えられる。

留意点

いじめに加わらないと自分がいじめられるかもしれない、みんながやらないいじめに加わるといふケースもある。「いじめは絶対に許されない」という姿勢にたちながらも、いじめの背景にある児童生徒の心情を受容し、共感的理解をもって指導・援助する。

こんなかわりをしてみましょう！

いじめをただ責めるのではなく、いじめという行為は本人のSOSサインであり、そうせざるをえなくなった気持ちの理解に努める。いじめている児童生徒へのかかりとして、ストレス対処法、上手な感情表現、自己主張の訓練やソーシャルスキルトレーニング、自己肯定感を高める機会をもつなど、いじめの背景を踏まえた対応が必要である。自分の攻撃行動が相手に不快感を与えていることを認識させ、いかなる理由があれ、いじめは許されないといった価値観を育てていくような指導・援助を行う。



暴力行為のある児童生徒

不適応の背景

教師や学校への恨み、教師や友人から自分を認めてもらえない、学級などに自分の居場所がないなど、自己疎外感や学校不適応感がある。

留意点

特に人間関係や学習面で疎外感や不適応感をもつ児童生徒とコミュニケーションを図り、人間関係づくりをする。

こんなかわりをしてみましょう！

欲求不満耐性や自己主張能力を高め、感情コントロール（自己主張・自己表現）の仕方を身に付けさせる。学習面でのつまづきへの対応として、放課後等の学習会や学業相談も有効である。また、暴力を起こす児童生徒は、自己の生き方・進路についての明確な目標や見通しがないことが多いので、進路学習を計画的・継続的に進める。

【非社会的行動】



不登校の児童生徒

不適応の背景

「行きたいけど、行けない」という苦しさがある。特に、規範意識の高いタイプは自分を責める。「あそび・非行型」では、学校に心理的な支えとなる存在がないと感じている場合もある。

留意点

「あそび・非行型」や「不安など情緒的混乱型」、「無気力型」などのタイプ別、または「不登校時期」、「再登校期」などの時期別により対応の仕方が変わるので、適切な見立て（アセスメント）を行うようにする。

こんなかわりをしてみましょう！

援助は、当該児童生徒との信頼関係をつくり、教師との1対1の関係から、別室や適応指導教室などの小集団、自分の学級へと、本人がリラックスできる場を広げていくことである。学習の援助も本人が望めば、積極的にしていく。その際、学年相応の教材でなく、「できる・わかる」という達成感をもてる教材を用意する。当該児童生徒への直接の支援をはじめ、いつでも再登校を受け入れられるような学級集団（環境）の醸成しておく。チームによる支援体制がかかわる。

（対応の詳細については、研究紀要94号を参照）



集団に馴染めない児童生徒

不適応の背景

仲間とうまく交わるための社会的スキルを身に付けていない、社会的スキルは身に付けているが、集団場面で感じる不安のためにスキルが適切に発揮されていないなどが考えられる。

留意点

行動を「性格」として理解するのではなく、「学ぶ機会がなかった」とか「まちがったスキルを身に付けてしまった」ととらえる。いいかかりができた時をとらえて褒め、自信をもたせる。

こんなかわりをしてみましょう！

攻撃性などの過度の不適切な表現方法があれば、それを修正しつつ、仲間とうまく交わるのできる適切な表現行動、仲間を受け入れることのできる行動を学ぶ機会をもたせる。表現を妨害している不安や緊張などを取り除く声かけなどする。初めうちは、教師も当該児童生徒と一緒に行動し、手本を実際に見せたり、適切な表現を促したりする。集団活動での楽しい体験を味わわせる。発達障害の視点からも見立てを行う。

【その他の不適応行動】



攻撃的な児童生徒

不適応の背景

保護者の拒否的・支配的な養育態度、体罰によるしつけや虐待、子どもが行う攻撃行動の容認や仲間による拒否、いじめなどが背景になっている場合が多い。

留意点

身体的攻撃は男子、対人関係への攻撃は女子に多く見られる傾向がある。保護者の養育態度の影響も大きいと考えられるので、保護者との信頼関係の下に指導・援助を行う。

こんなかわりをしてみましょう！

本人へのソーシャルスキルトレーニングのほか、必要に応じて親の養育行動や態度の修正を目指した保護者とのカウンセリングを進める。攻撃行動を行う傾向が特に強かったり、敵意や猜疑心が強かったりなど、攻撃行動につながりやすい内面的な特性を示すので、教師が温かな信頼に満ちた関係を築きながら、適時望ましいものの見方・考え方に気づかせる。



無気力な児童生徒

不適応の背景

失敗経験が重なると、「自分は何をやってもダメだ。」という無力感に陥ってしまう。また、失敗経験の原因を自分の能力不足と認識してしまうと、無気力になりやすい。

留意点

わずかなことでも成功体験を積み重ねさせる。自分の努力とは無関係に成功した体験が、逆に無気力をもたらす場合があることを理解しておく。

こんなかわりをしてみましょう！

「どうせ、自分にはできない」というあきらめを克服させるために、明確で具体的な言葉（肯定的なストローク、リフレーミングなど）で自信を与えたり、無理のない目標を立てさせて児童生徒の成功経験を増やしたりして、自己肯定感や自己有用感を高める。児童生徒の内的・永続的な原因帰属の型を修正する。失敗したときには、「能力が無い」ではなく「努力していれば、大丈夫」というメッセージを伝え、実際に努力して頑張ったときを見計らってその経過を褒める。

(2) 自己肯定感，自己有用感，所属感を高めるための方策

第2章で述べたように，不適応行動の主な要因であるストレス，不安感，耐性，規範意識，登校回避感情は，児童生徒の自己肯定感や自己有用感，所属感と深い関連があると考えられる。

そこで，不適応行動を示す児童生徒へかかわる時には，「行動の禁止」だけを求める指導ではなく，個人や集団の中で児童生徒の自己肯定感や自己有用感，所属感を高め，「内なる自己」を充実させることにより，児童生徒自らが課題を解決していこうとするのを指導・援助していくことが必要であると考ええる。

ア 日常的なかかわりにおけるストロークの活用

不適応行動を示す児童生徒の自己肯定感や自己有用感，所属感を高めるためには，まずは，個別の働きかけが必要である。実態調査の結果から，特に，中学生になると，教師や保護者からの自己有用感を高める働きかけが大きく減少していることを踏まえ，ここでは，教師や保護者による働きかけについて述べる。

「その人の存在や価値を認めるあらゆる働きかけ」であるストロークは，自己肯定感や自己有用感などを高めるための，言語的・非言語的な形の働きかけである。(表3-3)。

教師や保護者が児童生徒とかかわる時には，指導すべき点のみにふれるのではなく，小さくても頑張っていることやできていることなどについても積極的に話題に取り入れ，ほめたり，励ましたりすることが大切である。教師や保護者などのこのような働きかけによって，不適応行動を示す児童生徒は，自己肯定感，自己有用感，所属感を高め，今，自分が直面している課題とも向き合っ解決していこうとする勇気とエネルギーをもつことができると考える。

気を付けなければならないのはマイナスのストロークである。ただし，不適応行動を示す児童生徒の中には，親や教師から十分な肯定的ストロークが与えられないと，否定的ストロークでもよいからもらおうとして，叱られるような行動をあえてする場合があることを理解した上で対応していくことが大切である。

表3-3 肯定的なストロークと否定的なストローク

肯定的なストローク	否定的なストローク
周囲からの温かい，理解に満ちた親密な働きかけ (例) ほめる，励ます，話を聴く，うなずく，温かいまなざし，肩を抱く，微笑みかける，握手をする，頭を撫でる など <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto;">自己肯定感が高まる</div>	嫌な気持ちにさせられるような働きかけ。 (例) 非難する，嘲笑する，怒鳴る，一方的に命令する，にらむ，殴る，返事をしない，無視するなど <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto;">自己肯定感が下がる</div>

イ 肯定的な考えに換えるリフレーミングの活用

不適応行動を示す児童生徒のように，自己肯定感が低い時は，自分の短所だけが気になりやすいものである。そこで，「リフレーミング」(否定的な考えを肯定的な考えに置き換えること)を活用した声かけが有効である(表3-4)。教師や保護者などのこのような働きかけによって，児童生徒が自分に対する見方・考え方をプラスに換えると，自己肯定感や自己有用感が高まり，少しずつ自信をもつことができる。また，周りの人に対しても肯定的な考えをもつことにつながり，周囲の人とかかわり，人間関係をつくっていこうとする意欲を高めることが期待できる。

表3-4 リフレーミング表(例)

劇	置き換えたい語	リフレーミング	劇	置き換えたい語	リフレーミング
あ	甘えん坊	人にかわいがられる	す	ずうずうしい	堂々としている
	飽きっぽい	好奇心が旺盛	せ	せっかち	行動的
	"	興味が広い		"	すぐ行動に出る
	あきらめが悪い	一途(いちず)		責任感がない	無邪気・自由
	"	チャレンジ精神に富む	そ	外面がいい	社交的
	あわてんぼ	行動的	た	だまされやすい	純粹
	"	思考より行動		"	人を信じられる
い	いい加減	こだわらない		だらしない	こだわらない
	"	おおらかな		"	おおらか

教師が作成したものを参考に配布したり，児童生徒と一緒に作成したりする。

ウ 授業におけるシェアリングの活用

シェアリングとは、「分かち合い」という意味で，共通体験を通して気づいたり感じたりしたことを，本音で伝え合い，共有し合う，振り返りの段階の活動である。

授業におけるまとめの段階に，気づいたこと，感じたことを小グループや全体で話し合うシェアリングを取り入れると，「緊張のない自己表現」，「自他の考え方を尊重する態度・姿勢」とともに話し合い活動が進められ，自己肯定感，自己有用感，所属感が高められる。また，学習や人間関係での不安感やストレスが軽減される。

不適応行動を示す児童生徒にとって，教師との信頼関係の中で自分を見つめ直すことも大切であるが，それ以上に大切なのは集団の力である。友達とのかかわりの中で，不適応行動を示す児童生徒が本音で語り，自分らしく振る舞ったりしながら，他の児童生徒から認められたり，励まされたりする経験は，自己肯定感や自己有用感ばかりでなく，学級や学校への所属感を高めることに大変有効である。

教師は，実際場面においては，一定のルールの下に，「お互い感じたままを，自由に自分の言葉で表現し，みんなに伝えてみよう。」などのように指導する。また，学校生活のいろいろな場にシェアリングを取り入れ，児童生徒間や児童生徒と教師が相互に感情交流できるように働きかけることが大切である。学級単位だけでなく，学校全体で継続して取り組むことで児童生徒への関係づくりが期待できる。

エ 体験活動を生かした支え合う人間関係づくり

不適応行動を示す児童生徒の中には，人間関係のトラブルからストレスが溜まったり，不安感が大きくなったりした結果，不適応行動につながった児童生徒も多い。これらの状況を改善するためには，下記に述べるピアサポートプログラムなどによる，体験活動を生かした支え合う人間関係づくりを進める必要がある。

(ア) ピアサポートプログラムとは

ピアサポートの「ピア」とは「同年代の仲間」の意味で，「サポート」とは「支援，援助」を指す。つまりピアサポートとは，「児童生徒同士が互いに支え合う関係」のことである。

ピアサポートプログラムは，ゲームやロールプレイングを活用した体験的なトレーニングを通して，児童生徒の基礎的な社会的スキルを段階的に育て，児童生徒同士が互いに支え合うような関係(ピアサポート)をつくり出そうとする取組である。

ピアサポートができると，悩みや様々な問題を抱えた児童生徒の話を聴いたり，相談にのったり，友達になったりして支援することができるようになる。ピアサポートプログラムでは，児童生徒が

協力し合うことや怒りや敵意等の感情に対処する技能を獲得することで、最終的には、児童生徒が共感的・受容的な姿勢や態度を身に付け、協調的で信頼できる人間関係をつくることを目的としている。このように支え合う関係づくりには、児童生徒が相互にかかわる機会を活用して、相手の意図や動機、感情を考慮した適切な対応ができることが求められる。

(1) ピアサポートプログラムの方法と実施上の留意点

プログラム自体は、体験的なトレーニングの領域1を経て人とのふれあいを深め、交流活動の領域2へと進むという構造になっている(図3-4)。領域1, 2において、児童生徒主体の取組の中で「思いやり」の気持ちが自然と身に付くようにすることが大切である。特に領域2では、取組が児童生徒任せにならないよう配慮するとともに、次に挙げる教師の意図的・計画的な支援が必要である。

児童生徒が自ら気付くように促し、そのための指導・援助を行う。
学級だけでなく、学年、学校全体へと活動が広がるように取り組む。
児童生徒の変容を見守る。

こうした領域1・領域2の取組を通して、児童生徒同士のかかわり合い、育ち合いがなされ、コミュニケーション能力が高まるとともに、指導する直接の大人の影響力でなく、児童生徒同士の影響力を活用して児童生徒同士が変わることが期待できる。

また、それぞれの段階で「振り返り」(シェアリング)を丁寧に行っていくと、児童生徒の自分自身や他者などへの「気づき」が高まり、自己や他者を理解するようになる。領域1で獲得したスキルを領域2で活用することにより、自己肯定感や自己有用感が高まる。

さらに、領域2で異学年交流の活動を取り入れると、次のような良さが期待できる。

上学年の児童生徒にとっては、下学年の世話をすることにより、頼りにされたり、尊敬・感謝されたりする体験ができ、自己肯定感や自己有用感、所属感が高まる。また、下学年の児童生徒に温かい心で接し、親切にするなどを体験でき、感情の交流を豊かにすることができる。
下学年の児童生徒にとっては、上学年の児童生徒をモデルとして望ましい行動を学ぶことができる。また、上学年の児童生徒に親しんで、学級や学校の生活を楽しむ体験ができ、感情の交流を豊かにすることができる。学級だけでなく、学年、学校全体における温かな人間関係をはぐくむきっかけができる。

平成20年度に公示された新小・中学校学習指導要領解説特別活動編では、児童会・生徒会活動とクラブ活動の中で「異年齢集団による交流」について明記されている。交流活動の体験(領域2)をより充実したものにするためにも事前のトレーニングとなる体験(領域1)も含めて学級活動等に位置付けることが望まれる。また、給食など授業以外の様々な場で、ピアサポートの考え方を生かした異学年が交流する機会を設け、学校全体で支え合う関係づくりを進めることが大切である。

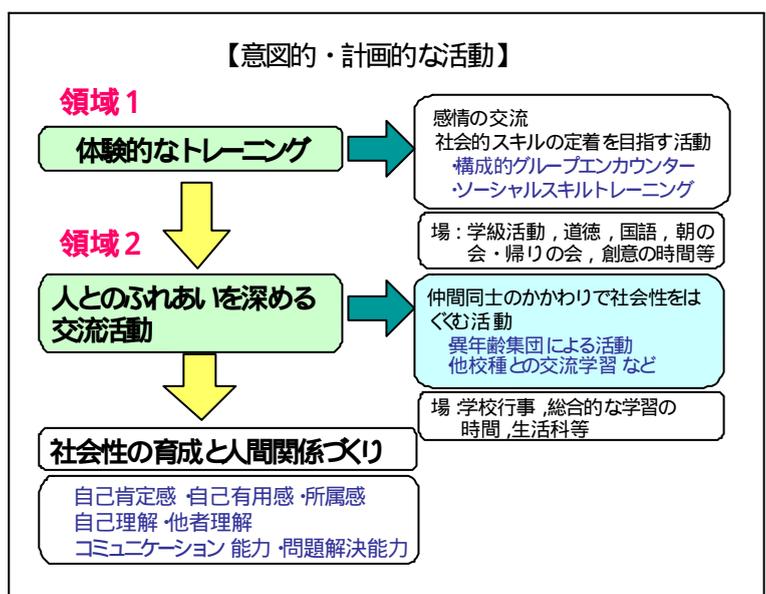


図3-4 ピアサポートプログラムの活動の流れ

(ウ) 中学校におけるピアサポートプログラムの実践モデル

小学校6年時に比べ、中学校1年時におけるいじめ、不登校が急増する現象、いわゆる「中1ギャップ」の傾向を踏まえ、中学校でのピアサポートプログラムのモデルを紹介する。

a 中学校におけるピアサポートプログラムの全体計画

学年	1年	2年	3年
ねらい	新たな出会いを通して、自分のよさや可能性に気付く。 互いの違いを認め協力し合う。 規則正しい生活を送る。	周りの人々の生き方や自然に学ぶ。 課題をピアサポートの観点で解決できる。 自分らしさを発見する。	自分の個性や適性を生かし、自分の生き方を見いだす。 体験や活動を通して、豊かな感性を培い命や人権を大切にす。
主なスキル	人間関係についての基本的な知識 相手の考えと気持ちの理解の仕方 自分の気持ちの伝え方 人間関係の問題を解決する方法	→	・あいさつ、自己紹介 ・温かい言葉掛け ・上手な聴き方 ・気持ちをつかんだ働き掛け ・質問の仕方 ・優しい頼み方、上手な断り方 ・仲間の誘い方、入り方 ・トラブルを解決する考え方
活動の場	<ul style="list-style-type: none"> ・「短学活」等毎日、設定された時間（領域1） ・「各教科」、「道徳」、「特別活動」（領域1，領域2） ・「総合的な学習の時間」に位置付けられたピアサポートプログラムの内容（領域1，領域2） ・「学校行事」（領域2） <p style="text-align: right;">など</p>		

b 中学校第1学年におけるピアサポートプログラムの計画（全10時間：総合的な学習の時間を活用）

月	ピアサポート活動	ピアサポートの視点	身に付けさせたい姿勢	基本となる学習課題					
				協力	コミュニケーション	表現	称賛	解決	
4月 ～ 5月 (3時間)	1 対人関係の気付きを基に、自他のよさを認め自己有用感を高める。								
	自己理解への支援 ・先生を知る	教師の自己開示により生徒とのリレーションをつくる。 自己紹介で自分らしさや対人関係の特徴を理解する。	感情を分かち合う。 話を最後まで聴く。 友達を助ける。 遊びの中に入る。						
	他者理解への支援 ・仲間づくり	心を開いて、教師、友達などとスキミングを図る。 友達のことを紹介して、友達への理解を深める。	友達の意見と異なる場合、理由を言う。						
	自己理解、他者理解への支援	友達のよさを見付け褒めたり、友達が見付けたよさ受け入れたりする心地よさを味わう。	友達に親切にする。 友達の頼みを聴く。						
6月 ～ 7月 (4時間)	2 体験的な活動を通して、自ら学び自ら考える力を高める。								
	人間関係づくり ・他者紹介	相手の話を聴く体験をする。 紹介される気持ちを味わう。	相手の気持ちを考えて話す。						
	いろいろな聴き方 ・自己紹介と他者紹介	「相づち」だけで話を聴いたり、聴いてもらったりする体験を通して、友達の気持ちを理解することの大切さを意識する。	友達の意見を最後まで聴く。 自分や友達のよさを見付け、よく話す。						
	いろいろな聴き方 ・聴き方のいろいろ	実際の応答の仕方の中から、友達のことを思いやった聴き方があることを見付ける。	最後まで話を聴こうとする。						
	人間関係づくり ・ロールプレイング	いじめられる側といじめる側の両方の体験から、望ましい振る舞い方を知る。	相手の気持ちを考えた行動をする。						
9月 ～ 12月 (3時間)	3 自分を見つめ、課題を解決しようとする力を育てる（実践の場）。								
	体育大会を成功させよう	話を聴く雰囲気をつくり、友達のよさを分かりやすく話す。 体育大会に向けて仲間づくりを行う。（準備～当日～体育大会後）	友達を助ける。 相手の気持ちを考えて話す。 仲間意識を強化する。						
	みんなで協力、クラスマッチ	困っている友達へのサポート活動を進んで行う。 友達を思いやった行動を意識的に実践しようとする。	友達を助ける。 友達のよさや自分のよさを見付ける。 自信ある行動をとる。						

詳細はH19鹿児島県総合教育センター指導資料第123号参照

3 不適応行動の未然防止

(1) 適応の状態の把握と適切な対応

不適応行動を示す児童生徒へのかかわりと同様、不適応行動の未然防止においても、カウンセリング・マインドに基づいたかかわりや児童生徒理解に基づいた適応の状態の把握、自己肯定感、自己有用感、所属感を高める取組が必要となる。

特に、不適応行動の未然防止においては、次に挙げるような調査等を計画的に行い、客観的理解を深めながら、適応の状態に応じた未然防止のための取組を進めることが必要である。

そこで、以下不適応行動の未然防止のための適応の状態の把握と適切な対応について述べる。

ア 学校生活に関するアンケート

表3-5のようなアンケート形式の調査を実施することにより、一人一人の児童生徒の学校生活における適応の状態及び学級集団の実態についてアセスメントを行う。

表3-5 学校生活に関するアンケート例（抜粋）

学校生活についてのアンケート（中学生用）	
このアンケートは、テストではありません。皆さんの学校生活を送る中での気持ちや悩みを調査し、皆さんがよりよい学校生活を送れるよう先生方が考えていくために実施するものです。 下の問いを読んで、当てはまるものを選び記号に をつけてください。名前を記入してもらいますが、一人一人の回答結果はだれにも分からないように集計しますので、安心して回答してください。	
Q1 学校での授業は楽しいですか？ ア とても楽しい イ 楽しい ウ あまり楽しくない エ 楽しくない 【Q1-1】Q1でウ・エを選んだ人に聞きます。その理由は何ですか？	さらに選択肢を設けてもよい。
Q2 あなたは、朝学校に行きたくないと思うことがありますか？ ア 毎日のようにある イ 週に何回かある ウ 月に何回かある エ ほとんどない	
Q3 あなたは、イライラしたり、むしゃくしゃした気分になることがありますか？ ア 毎日のようにある イ 週に何回かある ウ 月に何回かある エ ほとんどない 【Q3-1】Q3でア・イ・ウを選んだ人に聞きます。その理由は何ですか？	さらに選択肢を設けてもよい。
Q4 あなたは、休み時間や放課後に、楽しく友だちと話をすることがありますか？ ア 毎日のようにある イ 週に何回かある ウ 月に何回かある エ ほとんどない	
Q5 あなたは、今の自分が好きですか？ ア とても好き イ まあまあ好きと言える ウ 好きになれないことの方が多い エ 大嫌い 【Q5-1】Q5でウ・エを選んだ人に聞きます。その理由は何ですか？	さらに選択肢を設けてもよい。
Q6 あなたは、自分の良いところや得意なことを認められたり、ほめられたりすることがありますか？ ア よくある イ たまにある ウ あまりない エ むしろ叱られることが多い	
Q7 あなたは、今、学校生活で不安なこと、気になることがありますか？ ア たくさんある イ いくつもある ウ あまりない エ まったくない 【Q7-1】Q7でア・イを選んだ人に聞きます。その理由は何ですか？	さらに選択肢を設けてもよい。
Q8 あなたが、今、学校生活でこうなったらいいなと思うことがあったら書いてください。	

このようなアンケートの集計結果の具体的活用については、個人の回答そのものを個人ファイルのデータとして使用するという形と、児童生徒が選択した該当項目を数値に換算し（例：ア - 15点，イ - 10点，ウ - 5点，エ - 0点），グラフ化することによって，学級平均などとの比較を行い，その全体像からその適応の状態を把握する形が考えられる（図3-5）。

アンケートの実施に当たっては，児童生徒の個人情報保護を明確にして行うことが大切である。

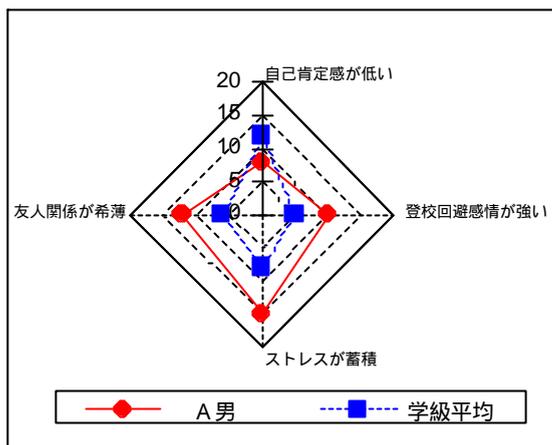


図3-5 アンケートの集計例

イ 文章完成法を活用した適応の状態の把握

文章完成法（SCT）は，絵や文章などあいまいな刺激に対する反応をみる投影法による心理検査である。児童生徒にとって，「あなたは今何か悩んでいることがありますか？」というような直接的な問いかけに対し，「はい。 のことでとても悩んでいます。」と答えることは，かなり勇気のいることである。

文章完成法に関しては，そのような抵抗を感じることは少ないので，文章完成法を上記アのアンケートや定期教育相談等の児童生徒と面談を行う際の事前調査などに取り入れれば，児童生徒の価値観や人生観および性格の長所や短所の客観的理解や，児童生徒の内面に潜んでいる偏見やコンプレックスなどの把握がしやすくなり，個々の児童生徒の内面の世界を理解した上での適切な指導・援助がより可能になる。

【参考例】

- 1 子どもの頃，私は ことあるたびにお兄さんを見習いなさいと言われました。
- 2 私はよく人から 素直でまじめだねと言われます。
- 3 私が一番困っていることは 毎日イライラした気持ちがすることです。
- 4 私のできないことは （未記入の背景にも思いを巡らせてみる）
- 5 私が心をひかれるのは 自由に大空を飛び回る小鳥たちの姿です。

(2) 学校接続時の不適応行動の未然防止

進学・進級は，児童生徒にとっては新しい環境の中で「新しい人間関係」をつくり，今までの規範意識を修正しながら「新しい規範」をもち，「自己発見」したり，「自己実現」に向けた「新しい目標」をもったりすることのできるよい機会である。しかし，現実には「中1ギャップ」など，学校接続時の不適応行動が増加しており，その未然防止に向けた対応は喫緊の課題であり，その要因としては，児童生徒の抱える様々な不安要素やストレスが考えられる。

そこで，学校接続時の不適応行動の未然防止においては，次に述べる「心理的支えとなる存在の確保」，「社会的スキルの獲得や規範意識の醸成」，「学校間の緊密な引き継ぎと関係機関を含めた連携」をポイントとして双方の校種が様々な取組を工夫し，共通理解の上で，学校間の連携を具体的に進めていくことが必要である。

ア 心理的支えとなる存在の確保

学校接続時において、児童生徒はいろいろな場面で不安やストレスをもつ。その際、家族や友達・教職員など「自分を認めてくれる人」や「悩みを相談できる人」の存在は欠かせない。特に、小学校から中学校への接続においては、日常にかかわってきた小学校における学級担任と、教科担任制により日常的なかかわりの機会が少なくなった中学校における担任の存在とのギャップは大きいと思われる。

また、実態調査において「中学生になって教師にほめられることが少なくなった。」と感じている生徒が多くなっていることから、進学後に児童生徒の自己肯定感、自己有用感が急激に失われないようなかかわりに努め、心理的支えとなる存在を確保していくことが大切である。

イ 社会的スキルの獲得や規範意識の醸成（県総合教育センター研究紀要第100号を参照）

学校間接続時は、新しい環境の中で新しい人間関係をつくることになる。社会的スキルを身に付けていない児童生徒は、他の児童生徒とコミュニケーションがうまくとれない場合があり、そのことが、学級での不適応感を強め、不登校や学業不振につながる場合があると指摘されている。

そこで、ピアサポートプログラムなどを組んで、ソーシャルスキルトレーニングなどを計画的に行い、次のような基本的社会的スキルを身に付けさせることが必要である。

- a 人間関係についての基本的な知識・・・対人行動の基本的知識，人間関係のマナーやルール など
- b 相手の考えと気持ちの理解の仕方・・・表情や言葉から相手の気持ちを感じ取ることができる など
- c 自分の考えと気持ちの伝え方・・・自己理解を深めたり，多様な自己表現ができる など
- d 人間関係の問題を解決する方法・・・様々な人間関係の中でのトラブルや葛藤に対処できる など

また、社会的スキルの獲得とともに、小・中・高等学校を通して、発達段階に応じ規範意識の醸成を図っていくことも、不適応感の軽減や耐性を身に付けさせる上で必要である。次にその取組例を示す（表3-6）

表3-6 規範意識の醸成に向けた取組例

【小学校】	学級運営の充実 ・ 児童が安全に安心して学び，生活することのできる環境づくり。 ・ 基本的な生活習慣を中心とした自己指導能力の育成。 ・ 人間関係をつくる力の育成。 ・ 人権感覚の育成。 児童理解の深化 ・ 児童の実態把握に基づいた規範意識の内面化へのアプローチ。 家庭の「しつけ」との連携 ・ 社会的なルールやマナーについての家庭と連携した指導。
【中学校】	社会的ルールや責任感の習得 ・ 善悪の区別ができる判断力を養い，自分の行動に対して自分で責任をとるという社会人としての基本を学ばせるための学習。 ・ 法的な知識を育む学習による遵法意識の醸成。 情報の共有と課題解決に向けた協働的な取組 ・ 生徒指導主任のコーディネーター機能の発揮。 生徒個々に対するきめ細かな指導の実践 ・ 個々の生徒が気軽に相談でき，不適応行動等の早期発見，早期対応がなされるような指導体制の充実。
【高等学校】	日ごろから「社会で許されない行為は，未成年でも許されない。」といった毅然とした指導方針を明確に示すこと ・ 生徒はもちろんのこと，保護者に対しても「社会の一員」としての責任と義務を啓発していくことが必要。 生徒会活動をはじめとするあらゆる教育活動の場で，生徒自らに考えさせたり，討議させたりして自律性を高めること 懲戒処分を効果的に運用すること ・ これまでの生徒指導の措置状況を，その方法・内容面等から再検討し，段階的指導等，校内の規定を整備していくことが必要。

ウ 学校間の緊密な引き継ぎと関係機関を含めた連携

学校間接続時の不適応行動については、中1ギャップだけでなく、幼稚園・保育所と小学校、中学校と高等学校等についても、小1プロブレム、高1ギャップなどが指摘されている。

そこで、それぞれ円滑な接続がなされるよう学校間で緊密な引き継ぎを行い、保護者や関係機関の協力を得ながら連携を図っていくことが必要である（表3-7）。

また、進級・進学は「新しい人間関係づくり」、「新しい規範の獲得」、「自己発見や自己実現」のよい機会であることを再認識し、児童生徒の期待に応えるべく、次のような指導・援助に努めることが大切である。

表3-7 学校間接続時における指導・援助の内容等

校 種	幼稚園等と小学校	小学校と中学校	中学校と高等学校
課 題	【小1プロブレム】 （小学校1年生が起こす問題行動により指導が困難になった状態） けんかの多発、離席、パニック、集中力の欠如など	【中1ギャップ】 （問題行動等が中学1年で急激に増加している状態） 不登校やいじめ など	【高1ギャップ】 （中1ギャップに準じた状態、問題行動等が高校1年で急激に増加している状態） 不登校、中途退学やいじめ など
学 校	人間関係づくり ・ 児童生徒の期待や不安感の受容による教師と児童生徒との信頼関係づくり ・ 幼児期の生活体験を重視した幼・小・中・高等学校における体験学習による自他のよさを認め合う集団づくり ・ 構成的グループエンカウンターなど感情交流を通じた仲間づくり ・ ソーシャルスキルトレーニングなどによる社会的スキルの獲得 ・ ピアサポートプログラムによる計画的な人間関係づくり 個別支援の引継ぎ ストレス対処法の獲得 キャリア・ガイダンス		
家 庭	保護者の人間関係づくり 小1の心理と対応 家庭の行事の意義 家庭のルール 育児不安の解消 ストレス対処法	中1の心理と対応 肯定的ストローク 家庭内での役割 校則の理解 中学校における生徒指導への理解	高1の心理と対応 校則の理解 高等学校における生徒指導（特別指導、懲戒処分など）への理解
関係機関	【教育委員会】 管内の合同行事 職員研修 保護者への啓発 【警察署】 非行防止教室（飲酒喫煙、窃盗、暴力行為、恐喝、夜間徘徊、暴走行為 他） 薬物乱用防止教室（シンナー、ドラッグ、大麻 他） サイバー犯罪防止教室（ネットいじめ、出会い系サイト 他） 【総合教育センター】 教育相談（電話相談、面談） 就学相談 職員研修 【児童総合相談センター】 教育相談（電話相談、面談） 他 【精神保健福祉センター】 教育相談（電話相談、面談） 他 【市町村児童福祉課】 子育て支援 児童虐待 他		

上記のような学校間の緊密な引き継ぎや関係機関を含めた連携については、小・中連携推進委員会などの定期的実施による企画・立案が必要である。そして、各学校においては、合同の協議の中で構築した相互の共通理解に基づいた行動連携を進めていく必要がある。

第4章 不適応行動を示す児童生徒へのかかわり方の実践事例

1 入学後の不適応による「不登校」児童への対応（小学1年生A子）



A子は小学1年生である。1学期は元気に登校できていたが、2学期に風邪をひいて5日ほど欠席して以来、学校に来たり、来なかったりする日が続いていた。本人は「なんとなく行きたくない。」と言っている。母子分離不安もある様子が見られた。

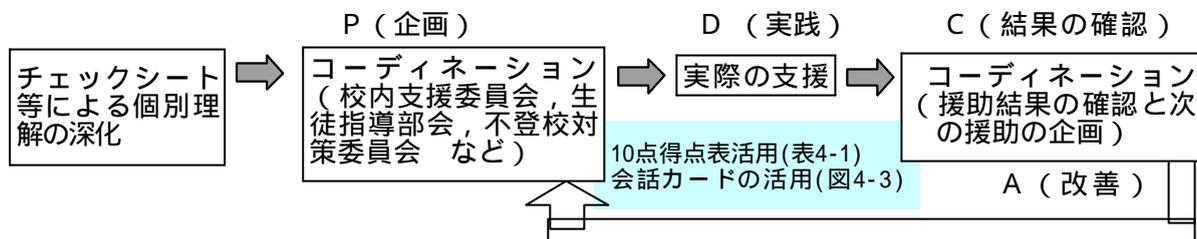
(1) 支援チームについて

《構成員》管理職・生徒指導主任・担任・教育相談担当者・保護者

《援助の概要》

教師、保護者、学校の対応に関して、それぞれの援助者が共通の援助方針を立て、それぞれの立場を生かした支援を行い、トータルとして効果的な支援を目指すためにチームを組む。そのためには、児童の援助者が集まり、児童の状況についての情報を収集しながら、児童に対する支援方針を共有し、活動をまとめる過程が重要となる。

(2) チーム支援への流れ（P D C Aサイクルの考え方を応用）



(3) チーム支援へ向けた具体的取組

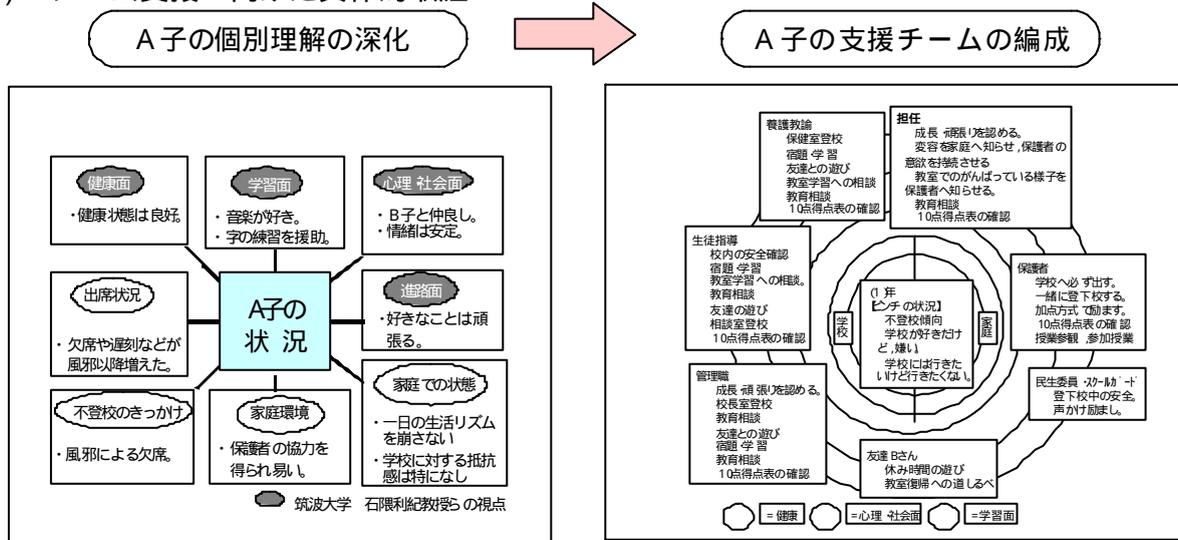


図4-1 A子の個別理解のためのチェックシート

図4-2 A子の支援のためのチームシート

ア 担任による支援

保護者と連携し、A子を登校させる。登校がない場合は、必ず生徒指導主任と連携し電話もしくは家庭訪問をする。

10点得点表を基に、本人の頑張りや称賛し、保護者へ連絡する。

イ T・Tによる支援（T・Tは、担任と生徒指導主任）

図4-1のチェックシート等を用いて、対象児童の心の状態を把握する。

コーディネーションを行う（不登校対策委員会等でチームを組む）。

本人・保護者を交えて、10点得点表を作成し、チームで確認後、実際に手立てを講じる。教育相談室で教育相談、学習、遊びを通して触れ合い、学校へ対するストレスを軽減する。10点得点表にシールを貼り、称賛と次のステップへのチャレンジを促す。

養護教諭、管理職と連携し、不在の場合の行き先を予め相談しておく。

担任にその日の様子を伝え、保護者との連携を図る。

友達と触れ合わせることによって、教室へ行ってみようという気持ちにさせる。

ウ 養護教諭による支援

T・Tが対応できない場合に、代わりに務める。

休み時間に友達を交えて一緒に遊ぶ。

10点得点表を基に、本人の頑張りを称賛する。

エ 管理職による支援

T・Tが対応できない場合に、代わりに務める。

休み時間に友達を交えて一緒に遊ぶ。

10点得点表を基に、本人の頑張りを称賛する。

オ 友達による支援

休み時間に教育相談室で一緒に過ごす（オセロ、将棋等）

座席を隣に配置し、授業中・給食時間の支援、休み時間の声掛けを行う。

カ 保護者による支援

学校に出すように努める、一緒に登校する。

10点得点表を基に、成長ごとに称賛する。

キ 兄弟姉妹による支援

一緒に登校する。休み時間に共に遊ぶ。

(4) 実践の成果

ア だれが、どのようにいつまで対応するのが役割分担を明確にすることができた。

イ 学校、家庭で、全員が共通の視点からの声掛けができるようになった。

ウ 不登校傾向のA子と相談しながら、児童自らが目標を決め、それに対して10段階の得点表を作成し、取り組むことができた。そのことで、A子の自己肯定感や自己有用感を高めることができた。

A子の変容

A子は、1か月あまりで教室で学習することが可能になった。
現在、A子は毎日楽しく学校へ来ている。欠席もほとんどない。（たくさんの人に支えられながら、自分で立てた目標を達成できたことが自信にもなったようである）。

表4-1 10点得点表例

点数	具体的な状況	達成状況
0	不登校の状態	
1	朝、お父さんかお母さんと一緒に登校する。	
2	朝、教育相談室へ登校する。	
3	教育相談室で、一日学習をする。	
4	教育相談室で学習をし、昼休み時間は、友達をよんで一緒に遊ぶ。	
5	教育相談室で国語と算数の学習をする。それ以外は、教室で学習する。	
6	教室で学習をし、疲れたら、教育相談室で学習をする。	
7	教室で学習し、昼休み時間に教育相談室で友達と遊ぶ。	
8	教室で学習し、昼休み時間に校長室で友達と遊ぶ。	
9	朝、お父さんかお母さんと8時15分までに登校する。	
10	教室で学習し、一日を友達と一緒に過ごす。	

〔約束〕

段階を上げるときは、原則として一つずつ上げる。
段階を下げるときは、原則として一つずつ下げる。
一週間を基本的な目安とする。
段階の上げ下げは、本人の希望と支援チームの意見を考慮し、相談して決める。

【参考資料】 M小学校の共通理解事項

1 本人の状況にあわせて、学校へ行くためのプログラムを組む（表4-2）。

児童生徒のストレスの状況によって、児童や保護者の願いを受容しながら決定していく。

【留意点】

不安解消のために、できているところからスタートする。

スモールステップで再登校に向け支援し、「できた」ことで児童の自信を取り戻させ、意欲をもたせる。

段階は児童の状況により、前後する場合があってよいことを知らせ、児童の安心感と保護者の焦り感を防ぐ。

2 家庭訪問時に用いた「児童との会話のヒントカード」

不登校の児童との会話の一番の目的は、児童の心に寄り添い信頼関係をつくることである。そのための会話の材料として次のようなカード（図4-3）を用意して活用した。

表4-2 再登校のためのプログラムの道しるべ

段 階	A(ストレス低)	B(ストレス中)	C(ストレス高)
1段階	保健室登校 教育相談室登校	校門内・靴箱登校 3日及び2日	校門までの登校 あるいは放課後 登校
2段階	保健室(相談室) と休み時間の友 達との交流	保健室登校 教育相談室登校	校門内・靴箱登 校3日及び2日
3段階	保健室(相談室) 学習を中心とし ながら教室でも 学習	保健室(相談室) と休み時間の友達 との交流	保健室登校 教育相談室登校
4段階	教室での学習を 中心としながら 保健室(相談室) でも学習	保健室(相談室) 学習を中心としな がら教室でも学習	保健室(相談室) と休み時間の友 達との交流
5段階	教室で学習	教室での学習を中 心としながら保健 室(相談室)でも 学習	保健室(相談室) 学習を中心とし ながら教室でも 学習
6段階	随時教育相談や 見守り指導	教室で学習	教室での学習を 中心としながら 保健室(相談室) でも学習
7段階		随時教育相談や見 守り指導	教室で学習
8段階			随時教育相談や 見守り指導

1段階は1週間単位を目安とする。校長室での学習やその他の活動もありえる。

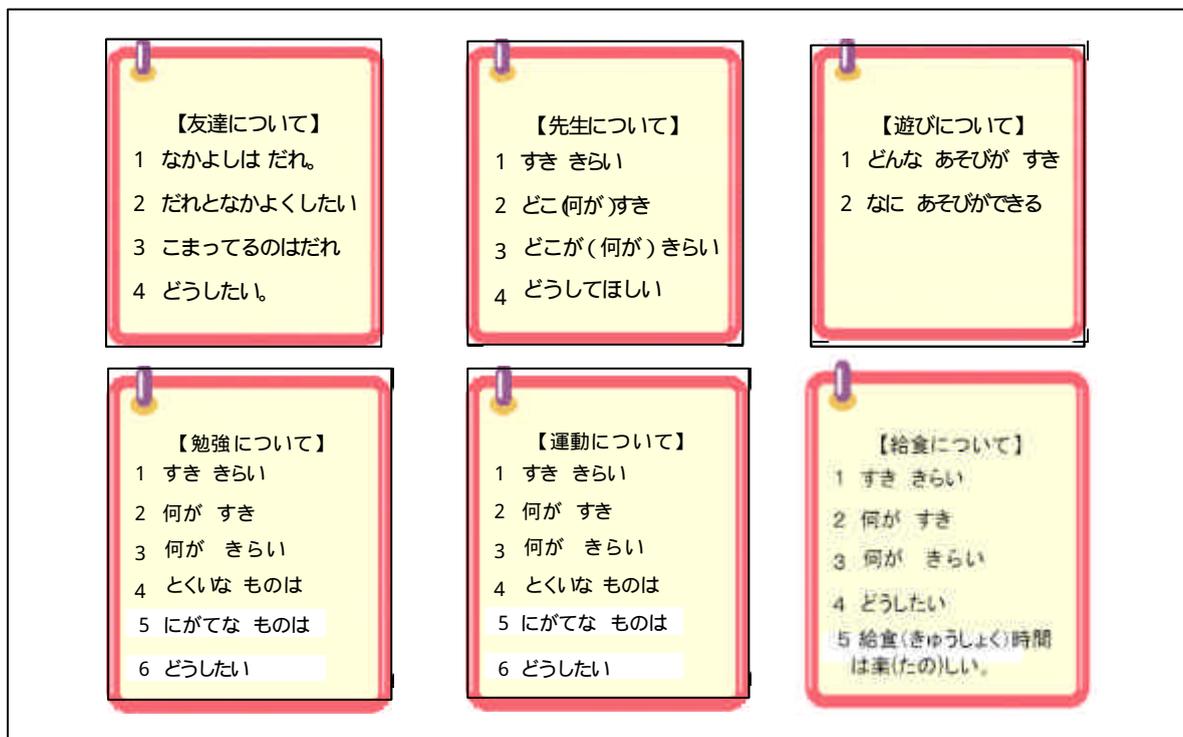


図4-3 児童との会話のヒントカード例

2 「いじめ」生徒への対応（中学2年生B子）



B子は、中学校入学と同時に、小学校の時に所属していた少年団と同じ部活動に入部した。入学後約半年間は、他の1年生部員8人と仲良く過ごしていた。10月ごろから、1年生部員が2つのグループに分かれ、B子はその1つの女子グループ（5人）のリーダー格となっていった。

2年生になり、B子は他方のグループのC子だけが1年生から一人レギュラーに選ばれたことで、C子をねたむようになっていった。その後次第にC子を毛嫌いし始め、同じグループの4人と共に、C子の悪口を言うようになっていった。他の1年生グループとの折り合いも悪くなり、B子ら5人はC子を無視するようになり、そのうちに「あいつ、うざい」や「ぐろい」などの悪口をわざとC子に聞こえるように言うなど、いじめがエスカレートしていった。

2年生の三学期になり、C子がふさぎ込んだり、登校を渋ったりする様子を気にした母親が、C子に事情を聞いたところ、B子ら5人から無視や言葉によるいじめを学校で受けていることが分かった。母親から相談を受けた担任は、その日のうちに5人それぞれを別個に教科準備室に呼び、事実確認を行った。いじめていた5人はいじめの事実を認めたが、反省の様子は感じられなかった。

今回のいじめへの対応には、深い生徒理解と組織的な対応が必要と感じた担任は、このことを生徒指導主任と学年主任に報告した。生徒指導主任は管理職に報告し、指導方針会議で今後の指導・援助の方針について協議し、対応することになった。

指導方針会議での決定

（いじめるB子にかかわる対応）

B子のいじめの事実の確認（担任）

他のいじめた生徒への対応（副担任、生徒指導係）

家庭への連絡（家庭訪問）及び継続的なかかわりについての家庭への説明（担任）

これまでのB子にかかわった教師からの情報収集及び教育相談による、いじめに至ったB子の心理的背景の理解など（教育相談係）

確認事項： 深い生徒理解、迅速な対応、誠実な保護者対応、共通理解

対応の経過と指導・援助のポイント

【対応の経過】

いじめの事実が分かり、組織的な対応が必要と考えた担任は、早速副担任と手分けしてB子ら5人から事情を聞き、学年主任と生徒指導主任へ報告した。

【生徒指導主任等への報告】

担任はすぐにB子の保護者に電話し、これまでのいじめの事実について伝え、家庭訪問して話したいとの旨を連絡した。

【いじめた生徒の保護者への連絡】

生徒指導主任は、いじめの事実関係を整理し、管理職に報告した。

【管理職への報告】

報告を受けた管理職は、担任及び副担任、学年主任、生徒指導主任、部活動担当者などの関係職員を集め、今後の指導・援助の方針について協議、決定した。

【指導方針会議】

【指導・援助のポイント】

いじめの加害者が複数の場合は、加害者同士話を合わせる機会を与えないよう注意し、事情の確認には複数の教師で対応する。

事実の確認は、なるべく自己防衛が働かないよう、必要に応じて、いじめていることを前提に話をする。

事実の調査が不十分な場合でも、いじめの確認のため事情を聞いたことを、保護者に迅速に伝えることが大切である。

担任は、C子、B子の家庭訪問を行い、C子、B子の様子を確認するとともに、保護者に今後の学校の対応について、指導方針会議で決定した指導・援助の方針を伝えた。

【いじめられた生徒の保護者への報告】

【いじめた生徒の保護者への報告】

保護者と連絡を取り合い、家庭訪問を行った。いじめの事実について、B子の方から保護者と教師の前で語らせた。その際、B子の言い分についても伝え、B子の自尊感情を損なわないよう配慮した。

生徒指導主任は、職員朝会で指導方針会議での内容を他の教職員へ周知し、共通理解を図った。【教職員の共通理解】

いじめへの対応については、全職員の周知、共通理解が必要である。

担任と副担任は部活動担当者を交えながら、B子ら5人の指導を根気強く続けた。

子どもの言い分を十分に聞き、時には、逃げ道を与え、その上で「ダメなことはダメ」と伝える。このような受容しても許容しない教師の姿勢が、教師と生徒との信頼関係を築く上で大切である。

B子ら5人の保護者とも面談し、いじめの事実と学校の指導経過を伝えるとともに、保護者としてのかかわり方について具体的に助言した。【いじめた生徒の保護者への対応】

担任や副担任、部活動担当の根気強いかかわりによって、B子ら5人は深く反省し、C子と仲直りしたいと言い始めた。教育相談の中でB子は、「家庭への不満」を話し、今後家庭との連携を進めるための情報が得られた。

保護者は、自分の子どものいじめの事実を認めることに対して、学校から「見放されはしないか」という不安を抱きやすく、素直にいじめの事実を認めない傾向がある。

今後のB子への接し方やかかわり方について説明することが大切であり、このことで、保護者の不安も軽減し、保護者と連携したB子への指導・援助が図りやすくなる。

生徒理解（B子の心情）

B子は、「学校の成績のことで兄と比較されて嫌な思いをしている。」、「小学校の時ほど部活動で活躍できず、親から認められていない。」、「親からほめられることがなくなった。」などの不満をかかえ、いつもイライラした感情があったこと、そのことでC子を攻撃したくなっていったことなど、正直な気持ちを話した。

担任はB子宅を家庭訪問し、B子の気持ちを伝えた。また、B子の家庭での様子を十分聞き、今後の学校生活に不安を感じているB子の保護者の気持ちも受け止めながら、学校の今後の対応について説明するとともに、B子への接し方等について具体的に助言した。【説明責任】

教育相談の中でB子が話した「家庭への不満」を伝えながら、今後の見通しをもったB子へのかかわり方について説明した。このことでB子と保護者は、しっかりと向き合うことができた。

数日後、C子は学校に登校した。担任は、B子の「C子に謝りたい。」という意思を確認した後、C子とB子が話し合う場を設けて和解を図った。

担任は、C子宅を家庭訪問し、和解できたことを保護者に報告した。また、今後も、B子たちの様子を見守り続けること、どんなに些細なことでも連絡を取り合うことを確認した。

【いじめられた生徒の保護者への報告】

C子の保護者に対して、その都度連絡を取るとともに、必要とする助言等を行った。

B子の変容

最初は、周囲を気にしているのか元気がなかったが、次第に学級での表情が柔らかくなり、明るさを取り戻していった。

授業や部活動に対して積極的になり始め、成績も向上してきた。

これまでの5人グループで行動することが少なくなり、新しい人間関係をつくれるようになった。

家庭では、自分の進路のことなどを家族と本音で話をするようになった。

3 「暴力行為等のある」生徒への対応（高校2年生D男）



D男とE男は同じ部活動に所属する高校2年生である。3年生が部活を引退した6月ごろから、D男のE男に対する暴力が始まった。初めは肩を叩く程度であったが、次第に暴力がエスカレートしていき、部活動の時間だけでなく休み時間や昼食時間にも、殴ったり蹴ったりするようになっていった。D男のE男への暴力は、10月初旬まで続いていた。

10月のある日、部活動の練習をE男が勝手に休んだことに腹を立てたD男は、次の日の放課後、E男を呼び出し、顔面を拳で数発殴り、顔が腫れ、口の中を切るといっけを負わせた。

自宅に帰ってきたE男の表情を見て心配した母親が理由を尋ねると、初めは「壁にぶつかった」と答えていたE男であったが、その後の父親の熱心な説得によって、「D男に殴られた」、「6月からずっと殴られている」とこれまでのD男から受け続けている暴力について話した。

E男の母親は、その日の夜、D男への継続的な暴力について担任に連絡した。報告を受けた担任は、このことをすぐに生徒指導主任、管理職に報告するとともに、その日のうちにE男宅の家庭訪問を行いE男の訴えの聴き取りを行った。

指導方針会議での決定

- (D男に関することを中心に)
- D男からの事情の聴き取り
- D男保護者への事実関係等の連絡
- D男に対する指導措置の決定
- 職員の共通理解
- チーム対応
- ・ 生徒理解
- ・ D男及び保護者への対応・支援

生徒理解

D男は、学級内や部活動では、その力関係から他の生徒から一目置かれる存在である。
中学3年時に成績が下がり始め、当初志望していなかった本校へ入学した。
高校入学後も学業成績は芳しくなかった。
進路希望調査から、D男が自分の将来のことについて、あまり夢や目標をもてないでいることがわかった。

対応の経過と指導・援助のポイント

【対応の経過】

D男からの事情の聴き取り

生徒指導担当者は、E男からの訴え、聴き取り結果を基に、D男への事実確認を行った。D男は、すべての事実を素直に認めた。

事情の聴き取りの結果を担任に伝え、担任は、すぐにD男への保護者に連絡し、今後特別な指導について検討するという学校の方針を伝えた。

D男への聴き取り結果を基に、問題行動への指導措置として、校内での特別指導を行うことについて、職員間の共通理解を図り、保護者の了解を得た。

特別指導は、別室での課題学習、反省日誌の記入、課題作文、教育相談等を時間配分して構成しているが、日ごろ教師の観察しているD男と異なる一面を心配した担任の希望により、今回教育相談の時間を増やし、D男の理解を中心に据えた。

【指導・援助のポイント】

D男の保護者に対して、その都度連絡を取るとともに、必要とする助言等を行った。

保護者への連絡は、事後連絡にならないよう迅速に行った。

特別指導の内容は、問題行動の内容や生徒の状況などを十分見立てた上で、適切な指導や援助となるように対応を工夫した。

特別指導期間中に、保護者に来校してもらい、学校の今後の指導方針を伝えるとともに、保護者の家庭教育上の悩みや不安等を丁寧に聞いた。

【保護者の悩み、不安】

- ・ 高校入学後、特に親の言うことを聞かなくなり、勉強時間が少ないことで子どもへの不満や愚痴を言うことが多くなった。
- ・ 父親の協力も欲しいのだが、子どもの教育には無関心なところがあり、そのことが原因で夫婦げんかも度々ある。 など

保護者への説明等は、できるだけ直接会って説明をする機会を設ける。

子どもが問題行動を起こした場合、今後の子どもへの接し方など説明がないと不安を感じ、安心して相談ができない状況がある。

事前に指導方針等について説明し、家庭で抱える不安や悩みを明らかにしていくことが、家庭との連携を深め、生徒への適切な支援につながる。

特別指導期間中、教育相談係がD男との教育相談を数回もったが、今回の指導を重く受け止めているためか、D男は多くを語ろうとしなかった。

支援チームが集まり、D男の母親が抱えている不安を参考として、今後のD男へ心理テストを活用した対応を検討した。

【活用した心理テスト等】

- ・ エゴグラム、カラージュ（はり絵：研究紀要第110号P42参照）

D男にカラージュを実施し、それを基にして会話を進めていった。カラージュを通じた会話からD男は次第に家庭の話題を口にするようになった。

【D男の思い】

- ・ 高校生になり、勉強や部活のことで、がんばりが足りないなど、親が口うるさくなってきた。自分の悪口しか言わない。
- ・ 以前の自分は良かった、今はだめな自分と思い始めている。
- ・ 家にいるとイライラしてストレスがたまる。

子どもの言い分を十分に聞き、時には、逃げ道（言い訳の余地）を与え、その上で「ダメなことはダメ」と伝える。このような教師の姿勢が、教師と生徒との信頼関係を築く。

生徒の内面の理解を深めるために心理テスト等を活用することは有効である。

結果の解釈よりも、作品の製作を通して生徒とのかかわりのきっかけをつくり、生徒の心情の理解に役立てるという姿勢で臨む。

支援チームでは、心理テストやD男との会話の見立てから、D男の支援には家庭の協力と支援が必要と考え、担任が家庭訪問を行い対応することとした。

【保護者の反応】

- ・ 担任からD男の気持ちを聞いた両親は、最初は驚いた様子であったが、D男に寄り添った担任の説明や親としての接し方などの熱心な話に、次第にこれまでの反省を話すようになっていった。
- ・ 2日後の担任による家庭訪問で、両親は「2歳上の兄と比較しすぎていたこと」や「世間体を気にしている自分に気が付いたこと」、「今後D男を認めた接し方をしていくこと」などを話した。

生徒理解を深めるためには、複数の心理テストを組み合わせるなどして、多面的な理解の上で対応策を考えていく。

生徒の見立てや対応策については、指導方針会議等で多くの教師からの意見をまとめながら検討する。

必要に応じて相談機関や警察など専門機関、スクールカウンセラーの助言等も参考にして対応策を検討する。

D男の変容

学級での表情が柔らかくなり、これまでの自己中心的で攻撃的な言動が見られなくなった。これまでいい加減だった授業態度や自宅学習課題の提出状況も少しずつ改善され、自分なりに努力している姿が見られるようになった。

最初は、部活動も退部したいとの意思を示していたが、部活動顧問に諭され、部活動の中でE男との関係を少しでも修復しようと努力している。

自分の進路のことを家族と本音で話をするできるようになった。

第5章 不適応行動の未然防止に向けた実践事例

1 自己肯定感，自己有用感，所属感を高める人間関係づくりの実践（K小学校）

次に示すのは，第3章の2で説明したピアサポートプログラムの作成例である（表5-1）。

進め方としては，最初にゲームやロールプレイングを通して社会的スキルの獲得や人間関係づくりを行い（領域1），次に，就学時検診でのお世話活動を通し，領域1で獲得したスキルを発揮する機会を設け活動を行い（領域2），自己有用感，自己肯定感，所属感の向上を図っている。

表5-1 ピアサポートプログラム作成例（小学5年生）

ねらい		互いのよさや違いを知り，自己や他者の理解を深め，互いを認め合うことができる。 自らすずんで仲間と交流しながら生活しようとし，仲間同士で支え合い助け合う人間関係をつくり出すことができる。 自分の思いを人に伝えたり，相手の考え方を感じ取ったりすることで，悩みや不安を軽減したりすることができる。		
活動テーマ		「自分づくり・仲間づくり・絆づくり」		
回	日時	主題及び領域	活動のねらい	活動内容
1	10/11 (水) 2校時 5校時	領域1・学級活動 (体験的トレーニング)	集団での活動を通して，児童同士の受容的で共感的な温かい人間関係をつくり，自己肯定感や自己有用感を高め，自分への自信を高める。	【構成的グループエンカウンター】 先生クイズ 自分探しの旅 質問じゃんけん だれか助けて 【リラクゼーション（腹式呼吸法）】
2	10/13 (金) 5校時	「自分の考えを伝えよう」 領域1・道徳 (体験的トレーニング)	相手の心を考えて話を聞き，相手の身になって気持ちを感じ取りながら，自分の考えを伝える。	【ソーシャルスキルトレーニング】 上手な断り方のロールプレイングをする。 【リラクゼーション（腹式呼吸法）】
3	10/20 (金) 3校時	「相手の気持ちを考える」 領域1・国語 (体験的トレーニング)	友達の意見と比べながら，自分の意見を相手の立場を考えて表現する。	【アサーショントレーニング】 相手に伝わる話し方（自己主張）のロールプレイングをする。 【リラクゼーション（腹式呼吸法）】
5	10/26 (木) 5校時 6校時	「レッツ・チャレンジ」 領域2・創意の時間 就学時検診でのお世話活動（人の役に立つ活動）	領域1のトレーニングで体験し，学習したスキルを実際の活動の場（就学時検診）で生かす。	【就学時検診でのお世話活動】 就学予定児と出会い，一緒に検診場所に移動する。 終了後，図書室でお世話活動をする。 体育館で待つ保護者の所に連れて行く。
7	11/14 (火) 5校時 6校時	「レッツ・チャレンジ」 領域2・学級活動 ・道徳 いじめ防止の話し合い活動（異学年交流学習）	領域1のトレーニングで体験し，学習したスキルを実際の活動の場（4年生との交流活動）で生かす。	【構成的グループエンカウンター】 心合わせじゃんけん トラスタップ パースデーサークル 【4年生と共に「いじめ防止」の話し合い活動】

(1) 領域1における取組

学級活動や道徳，国語の時間を活用して，全体のプログラムの前提（下地作り）となるいくつかのトレーニングを行った（表5-2）。

表5-2 領域1における取組例

Ⓜ: 構成的グループエンカウンター Ⓞ: ソーシャルスキルトレーニング

活動名	ねらい	主な活動
Ⓜ 先生クイズ	先生に係るクイズをして，教師に親しみをもつとともに，教師と児童の関係づくりをする。	「先生の苦手なものは？」など，先生に関する2択クイズをした後，先生が自己開示を行ったり，子どもたちが感じたことや気付いたことを話し合う。
Ⓜ 自分探しの旅	自他のよさに気付き，自信をもつ。	自分のよさを探し，ワークシートに性格や特徴を表すプラスの言葉で書いた後，全体で各自が考えたよさを発表し，分かち合う。（自己理解・他者理解）

⑧ 質問じゃんけん	相手に関心をもって質問することで、学級内のリレーション(関係)をつくる。	2人組でじゃんけんをし、勝った人は相手に質問し、負けた人は答える。数人の相手と繰り返し、分かったことを全体の場で発表する。
⑨ だれか助けて	自他の悩みなどに気づき、お互いに助け合っていこうとする。	友達のもつ悩みに対して、お助けマンヒーローに変身し、友達へのアドバイスをワークシートに書く。(自己理解・他者理解・自己肯定感・自己有用感)
⑩ 上手な断り方	相手の気持ちを考えながら、自分の考えや意見、気持ちを正直に適切な方法で表現する。	教師によるデモンストレーションを見て「上手な断り方」について確認した後、設定された場における断り方を考えて実際に練習する。(自己理解・他者理解・コミュニケーション能力・思いやり・アサーション)

(2) 領域2における取組

領域2では、就学時検診でのお世話活動やいじめ防止のための異学年交流学习を通して、領域1で獲得したスキルを発揮させ、実践活動の中で思いやりの気持ち、コミュニケーション能力、自己有用感の向上を図った(表5-3)

表5-3 領域2における取組例

活動名	ねらい	主な活動
就学時検診でのお世話活動(お世話活動)	学習したスキルを活用しながら、就学予定児のお世話活動に取り組み、相手を喜ばせることができる。	簡単な挨拶や自己紹介をした後、ネームカードをプレゼントする。就学予定児とその保護者を保健室へ案内する。グループごとに検査室に案内し、検査終了後、就学予定児と計画した活動と一緒に遊ぶ。最後に就学予定児を保護者の元に連れて行く。
4年生との交流活動(異学年交流学习)	いじめ防止のために自分たちでできることを話し合い、仲間同士で支え合い、助け合おうとする。	交流のためのエクササイズを通して、仲間作りをした後、いじめをなくすためにできることを考え、いじめのない学校にするための「自分の誓い」をカードに記入する。ワークシートに書いたことを全体の場で分かち合う。

(3) 実践の成果と課題

プログラムの実践を通して児童に思いやりの気持ち、コミュニケーション能力、自己有用感の高まりがあった。

また、学級の中での互いに支え合う人間関係づくりを進めるための大きなきっかけとなった。

「全ての児童がよさをもっている」という視点を常に意識し、全教職員で組織的に対応することが必要である。

ピアサポートプログラムの教育課程上の位置付けを明確にし、意図的・計画的に取り組む必要がある。

ピアサポートプログラム実施後の児童(小5)の感想から】

人に優しくすることができるようになった。
相手の気持ちを考えることができるようになった。
友達が一人にいるときに話しかけられるようになった。
仲間はどんなときでも大切だと思った。
自分の役割をちゃんとして、時間をむだにせず行動できた。
一人じゃできないから仲間と一緒にがんばるんだなと思った。
相手に伝える話し方ができるようになった。
上手な断り方ができるようになった。
人の役に立てるようになった。
相手に「ありがとう。」と言われてうれしかった。
自分のいいところが増えてきた。



2 中1ギャップの未然防止に向けた実践（T中学校）

【指導・援助の方針】

小・中学校，保護者，関係機関が連携した不適応行動の未然防止

- ・ 自己肯定感や所属感の涵養・人間関係づくり・不安の解消・規範意識の向上

入学前の取組（小・中学校）

【課題把握と課題に基づいた説明会の実施】

【小中接続における課題把握のためのアンケート】
小学6年生と中学1年生を対象
「学校生活」に関するアンケートを実施

《児童の主な反応》

- ・ 楽しいなこと：「部活動」「同級生」
- ・ 不安なこと：「勉強」「友達」
- ・ もっとやっておけば良かったこと：「時間の使い方」「宅習の習慣」

【入学説明会の充実】

入学説明会開催時に体験授業を実施し，中学校の授業の実際に触れることを通して中学校入学に対する期待を涵養する。

- ・ 内容を学校紹介から体験入学的なものに変更。
- ・ 体育館での入学説明会后に全児童が2クラスに分かれ，教室で数学の授業を体験。
- ・ 授業終了後は，体育館に再度集まり部活動を行った。

<児童の感想>（一部抜粋）

- ・ 小学校と比べて，中学校はいろいろなことがちがってきびしいところもあると思うけど，楽しいところもありそうだから楽しみ。
- ・ みんな迫力のある部活動ばかりで全部楽しそうに見えてまよった。
- ・ すごく規則が厳しい感じがしたけれど，すごく大切なことだからがんばりたい。
- ・ 授業は難しくついていけなかったけど，中学校でついていけるようにしたい。
- ・ 強くなるだけでなく，いろいろな礼儀とかを学べる部活動なんだなと思った。
- ・ 黙想をして授業に入るのが大変だった。

【情報の共有・共通理解】

【個人ファイル作成】

- ・ 個々の生活指導の状況をファイルに蓄積し，相互に連携することで個に応じた指導に努める。

【小・中の意見交換会】

- ・ 教職員間の関係づくり

【小・中学校連携会議】

構成員（内容により出席者は変更）
小中学校教職員，保護者代表，警察関係

情報の共有化を通じた相互理解の深化
役割分担の明確化

- ア 小学校で指導・援助すること
- イ 中学校で指導・援助すること
- ウ 双方が力を合わせて指導・援助すること
- エ 関係機関に依頼したいこと など

【保護者との連携】

【家庭教育学級・保護者会】

- ・ 生徒の自己有用感を高めるための指導（肯定的ストローク 他）
- ・ 小・中学校の発達課題の違いを踏まえた，児童生徒へのかかわり方

【教育相談会の実施】

- ・ 就学前の保護者の不安
- ・ 悩みの受容 他

【小中学校合同の集合学習・交流学习】

【集団宿泊学習の小中合同実施】

集団宿泊学習におけるプログラムを可能な範囲で合同実施することで体験を共有。

- ・ 各小学校の5年生との天体観測の合同プログラム
- ・ 小学生と一緒にいる食事，自由の時間の活用

【中学校「体育祭」における児童（小6）参加プログラム導入】

小学校6年生が，中学校の「体育祭」に参加して，集団の一員として中学校の行事を体験することにより，中学校の雰囲気を知る場とする。また，各小学校の児童を男女別に各組に振り分けて，ひとりひとり呼名し，返事をさせてスタートさせる。

種目「短距離走」

小6の短距離走の前に中3男子の短距離走を実施する。そこで編成所で自主的に整然と整列する姿や呼名後の大きな声での返事などを見せる。

【関係機関との連携】

【非行防止教室】

- ・ 万引（刑法第235条）
- ・ 暴力行為（同第204条） 他
- ・ 喫煙・飲酒（未成年者喫煙禁止法・未成年者飲酒禁止法） 他

【サイバー教室】

- ・ ネットいじめ
名誉毀損罪（刑法第230条） 他
- ・ 侮辱罪（刑法231条）
- ・ 出会い系サイト 他

入学後の取組（中学校）

学級では

構成的グループエンカウンターを活用

【エクササイズ「チェック・マイ・キャラクター」】
（学級活動1時間）

自己理解を高め、まわりの友だちのよさに気づき、協力してグループ活動に取り組む。
自分自身やまわりの友だちについて見つめ合いイメージを伝え合う活動

<生徒の感想>（一部抜粋）

- ・ 友だちのいいところを見つけようとするとき、たくさん出てきた。
- ・ 周りの意見が聞けておもしろかった。自分もみんなのことを考えるよい機会になった。
- ・ いろいろな人のことがよく分かっておもしろかった。自分が他の人からどんなふうに見られているか分かって新鮮だった。
- ・ 自分では知らない面を知り、よかった。
- ・ 友だちや自分の新しい面を聞けてよかった。
- ・ 友だちのことを改めて考えて楽しかった。

【エクササイズ「月世界」】（学級活動1時間）

自己や仲間のものの方・考え方を知るとともに、グループのメンバー全員が合意することの難しさ、大切さを体験的に学ぶ。

留意点

- ア 納得できるまで話し合い、安易な妥協をしない。
- イ 多数決や平均値は用いない。
- ウ 少数意見にも十分耳を傾ける。

<生徒の感想>（一部抜粋）

- ・ 話し合うことで新しい考えや知識も得られるので、改めて話し合うことは大切だと思った。
- ・ 自分が持っていない知識も話し合うことで他の人が教えてくれて納得する結果になった。
- ・ 少数意見を聞くことも、納得するまで話し合うことができたのでとてもよかった。
- ・ ひとりひとりがしっかり意見を出し合えて、いろいろな考え方ができた。
- ・ それぞれ意見を持っていて話し合いは楽しかった。

学年では

学年集会等の場の活用

学年部での道徳の授業（いじめについて考える「いじめアンケート」学期1回実施）
教育相談の充実

帰りの会の前に「ベーシックタイム」

（10分間のドリル学習で学習支援）

定期的に「拳手キャンペーン」

（授業中に積極的に発表したり、質問したりすることを促進する運動）（自己有用感）

学年集会での自己表現活動

（自己表現力、所属感や自己肯定感、自己開示、相互理解）

【学年集会での取組例】

- ・ 月1回の学年集会の中で、みんなの前に立って自己表現を行う。
- ・ 手品、歌、クイズ、芸能人などのものまね、剣道の演舞、キャッチボール・ノック、九九の競争など
- ・ 各学級の男子2名、女子2名の計8名が、発表グループとなり、三学期までに全員が行う。
- ・ 最初に1年部の職員が全員で見本を見せたためか、生徒は恥ずかしがりながらも行っている。
- ・ 何をしようかとグループ内で念入りに話し合いも行われるようになった。そして、生徒の特技や新たな一面を知ることができ、生徒からも感嘆の声があることもあった。また、月1回の学年集会を全員が楽しみにするようになった。

学校全体では

共通理解に基づいた指導

【全校朝会時の全体討論】

（所属感や自己有用感等、自己表現力）

- ・ 「充実した中学校生活とは」、「よい先輩とは」等のテーマで10分程度の討論を行う。

【学校行事や部活動への積極的参画】

（所属感や自己有用感）

【職員研修】

- ・ 「中1ギャップ」についての共通理解
- ・ 生徒指導とカウンセリング
- ・ 校則の検討と共通理解
- ・ 関係法規の理解

【個人ファイル引き継ぎ】

- ・ 個々の生活指導の状況をファイルに蓄積し、個に応じた指導に努める。

【小中の意見交換会】

- ・ 教職員間の関係づくり

【小学校教諭による授業参観】

【薬物乱用防止教室】

- ・ シンナー・大麻所持（大麻取締法第1条）

【PTA総会・学級PTA】

- ・ 中学生の心理と対応（肯定的声かけなど）

【教育相談】

- ・ 入学後の生徒、保護者の不安の解消
- ・ 小学校時期の不登校生徒の保護者会 他

【実践の成果と課題】

- ・ 小・中学校間、保護者との行動連携により、児童生徒への中1ギャップに向けた細やかな対応ができた。
- ・ 各小学校同士の関わりも大きい。「集合・交流学习」は中学校入学時に起こる友達づくりの不安を減らし、不適応行動を未然に防止するのに有効である。併せて、中学校においても、生徒の自己肯定感や所属感を深めるような取組を計画的・継続的に進めていくことが必要である。
- ・ 警察署との連携で法的根拠による規範意識の向上に努めることができた。

3 ネットいじめの未然防止に向けた実践（I高等学校）

インターネット及び携帯電話の普及により、子どもたちのコミュニケーション手段も多様化してきている。その中、電子メールや掲示板など、インターネットを利用していじめをする行為、いわゆる「ネットいじめ」が問題となっている。このネットいじめが原因で、不登校や自殺につながるケースもある。ネットいじめは、ほとんどが匿名で行われているため、発信者を特定できないという怖さがあり、その対処法及び情報モラルについての指導が求められている。

(1) ネットいじめとは

特定の人をひぼう中傷する文面を、学校非公式（裏）サイトなどのインターネットの掲示板やブログ、プロフなどのWebサイト上で書き込みをしたり、メールを送りつけたり転送し合ったりするなど、インターネットを利用して他者に精神的な苦痛や不安を与えることである。

(2) ネットいじめの問題点

ネットいじめには、次のようなネットいじめ特有の問題点があり、児童生徒に多大な精神的ダメージを与えることをはじめ、その完全な解消が困難なことから早急に対応することが求められる。

匿名性が高いため、いじめの進行の把握やいじめている相手の特定がしにくいこと。

誰もがいじめの対象になりうること。

一度発信された書き込みや個人情報は、回収が困難であること。

時と場所を選ばず、常におびえ続けなければならないこと。

直接対面しないため、いじめる側がいじめられる側の苦しみやショックの大きさが分からず、歯止めがきかなくなること。

(3) ネットいじめの未然防止に向けた高等学校のLHRの実際

ここでは、ネットいじめの犯罪性や集団化するネットいじめの怖さなどを認識させる高等学校のLHRの展開例を示す。

ア 本時の目標

ネットいじめの実態や現状、流した情報の悪用や回収の難しさ、いじめられた側の精神的な苦痛の深刻さやネット特有のいじめの影響の大きさなどについて認識を深め、ネット社会における情報モラルの必要性について考えさせる。

イ 本時の実際

過程	主な学習活動	時間	指導上の留意点
導入	1 本時の学習の動機付けを行う。 「ネットいじめ」とはどのようなものか、ネットいじめに関する新聞記事（資料）を読み、ネットいじめの実態を確認する。 2 学習課題を確認する。 ネットいじめについて考えよう。	10分	「ネットいじめ」が人をどれほど苦しめるのか、どのような影響を及ぼすのかについて自分自身が被害者になった立場で考えさせる。 2～3人を指名し、感想を発表させる。発表に対しては、肯定的な評価を心掛ける。 「ネットいじめ」の態様として、どのようなものがあるかを具体的な例を示して、自分たちの身近な問題であることを認識させる。
展開	3 「なぜいじめる」についてのグループ討議を行う。 5～6人のグループをつくる。 「人はなぜいじめるのか」についてそれぞれ意見を出し合い、ワークシートに記入していく。		グループ編成においては、生徒の実態等に考慮して、偏りのないグループ編成になるよう注意する。 自分自身がいじめの加害者になったという想定で、考えさせる。 出た意見に対しては、決して「否定しない」ことを約束事として守ることを伝える。

	<p>出された意見の代表的なものを三つほど、各グループから発表する。</p>		<p>出された意見は、すべてワークシートに記入するよう伝える。 発表を終えたら必ず拍手で、発表者へのねぎらいを表すことを全員で確認する。</p>
展開	<p>4 いじめの背景について理解する。 人はどんな状態（心理状態）になった時にいじめたくなるのか教師の説明を聞き、まとめる。</p>	35分	<p>いじめの背景として、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 友人関係によるストレス ・ 親子関係によるストレス ・ 学業低迷によるストレス など <p>自己肯定感や自尊感情等が低下した時に、他人を攻撃したり、周囲の行動に流されやすくなる傾向が、人間にはあることを理解させる。</p> <p>名誉き損罪、侮辱罪、脅迫罪などの事例等を示しながら説明する。</p> <p>匿名性が高いと言われるネットいじめであるが、書き込み等、個人の特定が可能なシステムであることを理解させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 警察から要求があったらプロバイダーはアクセスログ提出の義務があること。 ・ 未成年であっても、警察に摘発され法的措置がとられた事例が既にあること。
	<p>5 ネットいじめは犯罪であることを確認する。 ネットいじめと法律との関連について学習する。 自分たちの人権は様々な法律で守られているということへの理解を深める。</p>		<p>6 ネット社会の正しい生き方について理解する。 インターネットは大変便利な道具であると同時に、人に危害を加え、利用法によっては犯罪加害者ともなりやすい道具であることをしっかり認識し、情報モラルを守ることをベースとして正しくネット社会を生きていくための方策をまとめる。</p>
終末	<p>7 本時のまとめをする。 いじめは犯罪行為であり、重大な「人権侵害」であることを再度確認する。 教師のまとめを聞き、個人の振り返りをワークシートにまとめる。</p>	5分	<p>教師が補足してまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ いじめは絶対に許されない行為であることを再度伝える。 ・ 最終的に、ネットいじめに歯止めをかけられるのは、それぞれの人間性にかかわる部分であることを示唆する。 <p>次時の予告をする。</p>

ウ 実践の成果と課題

ネットいじめに関する事前のアンケート調査で、ネットいじめの存在は認識しているものの、その犯罪性、危険性についての認識は低かった。

今回のLHR後の生徒の感想の中には、「ネットに関する法律について知ることができた。」、「ネットの世界の怖さを感じた。」、「他人を攻撃しないためにも自分もストレス対処法を身につけることが大切だ。」などの感想が見られた。

これまで、漠然としか感じていなかったネットいじめについて、具体的な事例を基に理解が深められたと思うが、ネットいじめに限らず、様々な不適応行動に対し繰り返し継続的な指導を行っていくことが大切である。

第5章 成果と課題

本研究では、平成18年度から3年間にわたって、「不適応行動を示す児童生徒への望ましいかかわり方に関する研究」を行ってきた。ここでは、その成果と課題を述べる。

1 研究の成果

県内の公立小・中・高等学校における児童生徒の意識などを調査して、不適応行動にかかわる主な要因と自己肯定感・自己有用感・所属感等との関連性について示すことができた。

不適応行動の対応及び未然防止の基盤となる、児童生徒の自己肯定感・自己有用感・所属感等を高めるための方策について、教育相談事例や研究協力員の実践を通して、有効であることを確かめることができた。

不登校・暴力行為・ネットいじめ・中1ギャップなど、喫緊の課題に対する具体的なかかわり方の実際をまとめることにより、各学校における望ましいかかわり方の参考例を示すことができた。

2 今後の課題

児童生徒の自己指導能力の育成に重点をおいた不適応行動を示す児童生徒へのかかわり方について、更に研究を進めることが必要である。

学級集団や個人の適応の状態を把握するための具体的方策について明らかにすることにより、不適応行動への対応及び未然防止に努めることが必要である。

おわりに

今回の研究においては、不適応行動の要因・背景を明らかにし、不適応行動の理解と支援及び未然防止を中心とした、児童生徒への望ましいかかわり方について述べてきた。

本研究が、先生方の自己研修や校内研修会などにおいて活用され、不適応行動の対応や未然防止に生かされることを期待する。

最後に、この調査研究のために御協力いただいた関係学校の先生方に厚くお礼申し上げたい。

【引用・参考文献】

- ・文部省 「改訂生徒指導の手引」(1981)
- ・文部科学省国立教育政策研究所生徒指導研究センター
「生徒指導資料第3集規範意識をはぐくむ生徒指導体制」(2008)
- ・福島県教育研修センター研究紀要第103号
「児童生徒の学校適応への指導援助の在り方に関する研究」(2005)
- ・長崎県教育センター「児童生徒の社会性・規範意識に関する調査研究報告」(2002)
- ・國分康孝監修 「現代学校カウンセリング事典」 金子書房(2001)
- ・國分康孝・國分久子 「構成的グループエンカウンター事典」 図書文化(2004)
- ・國分康孝 「ソーシャルスキル教育で子どもが変わる」小学校編 誠信書房(1999)
- ・石隈利紀・田村節子 「チーム支援入門 学校心理学・実践編」 図書文化(2003)
- ・中野式房・日野宜千・森川澄男「学校でのピア・サポートのすべて」 ほんの森出版(2002)
- ・佐野勝男・榎田 仁 「精研式 文章完成法テスト解説 - 成人用 - 」 金子書房(1991)
- ・鹿児島県総合教育センター研究紀要第106号
「不登校児童生徒への指導・援助の在り方に関する研究」(2003)
- ・鹿児島県総合教育センター研究紀要第110号
「児童生徒一人一人を生かす教育相談活動の在り方に関する研究」(2005)