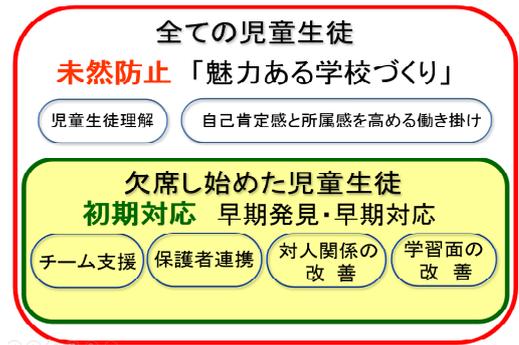


第3章 不登校の未然防止及び初期対応の在り方

1 不登校の未然防止モデル

(1) 予防開発的な不登校の未然防止

不登校を減らしていくためには、不登校になった児童生徒が学校復帰できるよう指導・援助していくことだけでなく、「新たな不登校を生まない」取組^{*4)}を行う予防開発的な不登校対応が不可欠である。「新たな不登校を生まない」取組は、「未然防止」と「初期対応」の二つに分けられ、図21のモデルにまとめられる。



(2) 「未然防止」と「初期対応」の違い

文部科学省は不登校の児童生徒を「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義している。本研究では、不登校の「未然防止」では、全ての児童生徒を対象とした魅力ある学校づくりを目指した取組を指し、「初期対応」では、欠席し始めた児童生徒を対象とした早期発見・早期対応を心掛ける取組を指すものとする。

図21 予防開発的な不登校対応モデル

(3) 「未然防止」の具体的な対応

ア 児童生徒理解

児童生徒理解の一つが、児童生徒が自身のことをどのように理解しているかを教師が理解することであり、児童生徒理解を深めることで、欠席をする前や休み始めた時期の適切な対応が可能となる。不登校の未然防止の取組として、担当する児童生徒の基礎情報を事前に収集し分類しておくこと、児童生徒の学校適応感を測る「学校楽しいーと」を実施・分析することが考えられる。

イ 基礎情報の収集と分類

前年度に30日以上欠席があった児童生徒の場合は、「今年度も休む可能性は高い」と予想することができ、休み始めたら、即、対応を開始した方がよいという判断がしやすくなる。また、1か月に3日の欠席を10か月重ねると年間30日以上欠席となる計算から、新学期の4月に月3日の欠席があった場合、不登校が本格化することも予想される。寺田らの調査^{*5)}(2013)によると、長期欠席のスクリーニングの対応の基準として「前年度10日以上欠席」が妥当な条件であると報告されている。さらに、欠席の日数だけではなく、長期欠席の他の分類、「病気」、「経済的理由」、「その他」を理由とする欠席や、教室に入れず保健室登校等の別室登校の記録についても児童生徒理解における重要な情報となる。

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターの「中1不登校生と調査(中間報告)〔平成14年12月実施分〕」によると、中学1年生で不登校になった児童生徒の半数が、「不登校経験あり」群^{*6)}に当たることが分かっている。「不登校経験あり」群に分類された児童生

*4) 生徒指導・進路指導研究センター「不登校・長期欠席を減らそうとしている教育委員会に役立つ施策に関するQ&A」平成24年6月

*5) 寺田和永・谷 英俊・津川秀夫(2013) 日本心理学会第77回大会

*6) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターがまとめた指標による区分

徒には、1日か2日休んだだけでも、教師の初期対応の準備が必要であると指摘しており、この群に該当する児童生徒の欠席については注意を払う必要性は高い。

表1 群の区分とその基準

| 区分 | 前年度における出席等の状況（基準） |
|---------|--|
| 一次サポート群 | 全ての児童生徒を対象とする。 |
| 二次サポート群 | ① 欠席日数が10日以上ある。 ② 別室登校の経験がある。 ※ 4月、9月に3日以上欠席があった場合、年度途中でも10日以上の欠席があった場合「二次サポート群」として対応する。 |

以上のことから、不登校の「未然防止」のための基礎情報としては、全ての児童生徒を「一次サポート群」として捉えて対応する。その中で、①前年度、10日以上欠席がある、②前年度、別室登校の経験があるとの二つの基準を設け、この基準に該当する児童生徒は「二次サポート群」として抽出し、即対応が求められる児童生徒と捉え、緊張感をもって対応することが望ましい（表1、図22）。

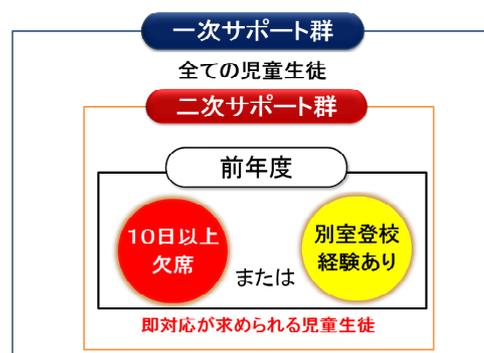


図22 分類とスクリーニングモデル

なお、4月や9月に3日以上欠席があった場合、また、年度途中でも10日以上欠席をした場合には、「二次サポート群」として対応する必要がある。それは、新年度4月の段階で、欠席が連続している児童生徒については、新しい環境において何らかの心理的な影響があると考えられるからである。さらに、夏季休業を経ての2学期の最初の月である9月において、欠席が連続している児童生徒についても「学習上の課題等」があると考え、対応する必要がある。

(イ) 「学校楽しいーと」の実施と分析

新年度が始まり、学級の雰囲気落ち着き始めた5月頃に、第1回「学校楽しいーと」を実施し、学級や学年、学校全体の児童生徒の学校適応感について分析し、指導・援助の方針を定めて教育活動を実施していくことは、不登校の未然防止において役立つ。

その場合、「今年度の学級は、自己肯定感が低い児童生徒が多い。」、「今年度の学年は、心身の状態に不安を抱えている児童生徒が多い。」、「学校全体では、学習意欲を高めていく働き掛けが必要な児童生徒が多い。」など、児童生徒の特徴を客観的に捉えることを通して、普段から学校生活における関わりを効果的に実施することが重要である。

a 学級・学年全体の児童生徒の実態把握

「学校楽しいーと」を実施すると、それぞれの児童生徒の特徴を記した個票の他、学級全体、学年全体の児童生徒の特徴を把握することができるレーダーチャート結果及び各観点のポイントを記した表が出力される。この結果により、図23のように、「友達との関係」、「教師との関係」、「学習意欲」、「自己肯定感」、「心身の状態」、「学級集団における適応感」の6観点における全体的なバランスやポイントの高低の特徴、県・学級平均との比較を読み取ることができる。

相対的に低いポイント（ウィークポイント）の観点は、学級全体が苦手とする「弱み」、

「不得意な面」でもあり、今後の学級の教育活動における指導・援助を考える際の重要な視点となる。複数のウィークポイントがある場合には、どの観点に力を入れて実践することが効果的であるかを検討するなど、観点を絞って学校行事や学級活動を含め、普段の関わりの中で、意識して指導していくことが有効である。

一方、高いポイント（ストロングポイント）の観点は、学級全体の「強み」、「得意とする面」を示しているため、学級のよさを生かした教育活動を実践する際の重要な視点となる。学級がもっている「強み」を生かした教育実践を進めることで、児童生徒が自信をもち、学級のよさを実感することができるようになる。そのことを通して、苦手としていたウィークポイントの観点に対しても解決への糸口となる可能性が高くなる。

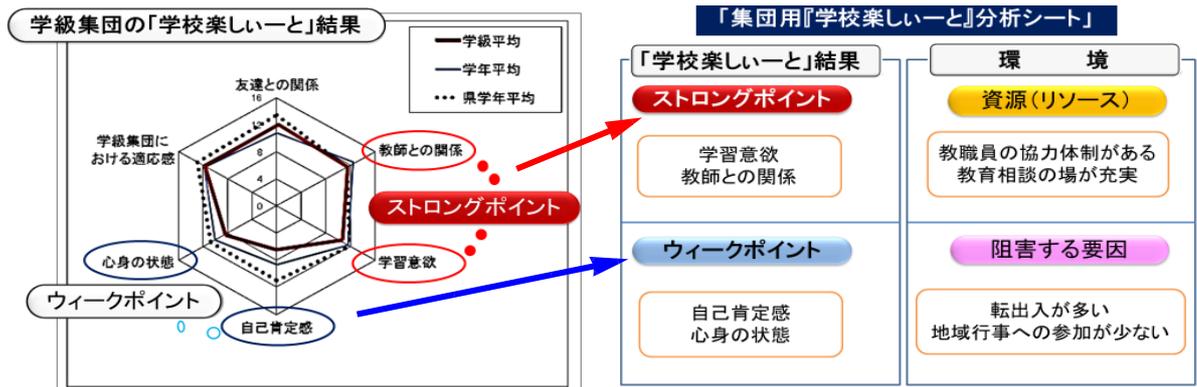


図 23 学級集団の「学校楽しいーと」結果

図 24 集団用「学校楽しいーと」分析シート

このように、学級、学年全体の「学校楽しいーと」の結果から、ストロングポイントとウィークポイントを把握（図23）した後、図24の「集団用『学校楽しいーと』分析シート」を使い、学級や学年における生徒指導の在り方について具体的に検討していく。

この「集団用『学校楽しいーと』分析シート」は、二つに区分される。

左側には、「学校楽しいーと」結果のストロングポイントとウィークポイントを入れる。右側には、その学級を取り巻く「環境面」として、「資源（リソース）」と「障害する要因」を考えて書き込むようにする。

例えば、本学級の課題を解決する資源（リソース）として、「教職員の協力体制や教育相談の場の充実」を挙げる。また、解決を「障害する要因」として、例えば、「転出入が多く、児童生徒の地域行事への参加が少ない。」ことなどを挙げるようにする。しかし、この「障害する要因」は、見方を変えると、学級にとっての推進力となる「資源」にもなり得る。「転出入が多い。」というマイナス面は、見方を変えると、「様々な児童生徒が出会う機会が多いことであり、多様な友人関係を構築するチャンスが多い。」ということでもある。

このように「学校楽しいーと」の結果を踏まえた「集団用『学校楽しいーと』分析シート」を活用することで、実態に基づく、客観的、具体的な指導・援助方針を立案しやすくなり、より見通しをもった実践的な指導が行われやすくなる。

b 年間を通した児童生徒理解

不登校の未然防止を進めるには、年間を通した児童生徒理解が不可欠である。1学期、学級経営が順調に行われたとしても、2学期には、順調ではない状況が出てくることもある。年間を通して学級がどのような状況になっているかを客観的に把握し、早期に対応す

ることで、時機を逃さない指導が可能となる。

そのためにも「学校楽しいーと」は、年間で、学期1回ずつ（例：5月、10月、2月）は実施することが望ましい。10月に、第2回「学校楽しいーと」を実施し、分析することで1学期の教員の関わりが有効であったかどうかを見直す機会にすることができる。

図25のように、ポイントが上昇している観点への関わりは継続するようにして、学校行事や学級活動、普段の授業の中で、その視点を生かすように指導・援助する。

一方、ポイントが急激に低下している観点については、どのような関わりがよいのか、指導・援助の方針等につ

いて、具体的に検討することを行い、次の教育実践につなげていくことが必要である。2月の第3回「学校楽しいーと」の結果は、当該学年のまとめに生かすとともに、次学年にも継続されるようにする。その際、当該学年で効果的な指導・援助の方法は、次学年にも確実に引き継がれるようにし、学校全体で生徒指導の在り方を共有できるようにする。

年間を通して、「学校楽しいーと」を基に各学期の取組が検証されることで、児童生徒の学校の適応感の状況と指導との関連性について明らかにすることが可能となる。

イ 「所属感」と「自己肯定感」を高める働き掛け

実態調査の結果（図18、19）から、児童生徒の学級、学校における所属感や自己肯定感を高めることで、学校回避感情が低くなることが分かっている。なお、児童生徒が学校に行きたくない理由で最も多くを占めたのが「何となく」であった。それは、「学校に行くこと」について、明確な目的を見いだせなかったり、学校に対して積極的な魅力を感じられなかったりする児童生徒が存在していることがうかがえる。つまり、児童生徒と学校を結び付けている「ソーシャルボンド」（社会的な絆・関係の束）が弱いという可能性が示唆される。そのため、ひとたび友人とのトラブルが起きたり、学習で分からないことが出てきたり、病気で欠席したりすることなどを契機にして、早期に効果的な指導・援助がなされなければ、そのまま休み続けてしまうことにつながっていくことが推察される。なお、このことは、文部科学省の平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」において、本県公立学校の児童生徒が、不登校になったきっかけとして「児童生徒の無気力」が多く挙げられていることとも関連する。

学校回避感情を抱きながらも約83%の児童生徒が、実際は休まずに学校に行っていることを考えると、普段の学校生活の中で、適時適切に児童生徒の「所属感」や「自己肯定感」を高める働き掛けを行うかが、児童生徒と学校とのつながりを強めることになり、結果として「新たな不登校を生まない」という不登校の未然防止を大きく推進していくことになる。

(ア) 「所属感」に力点を置く働き掛け

図26に示したように、生徒Aのある行為に対し、それを見た他者が同じ評価をするとは限

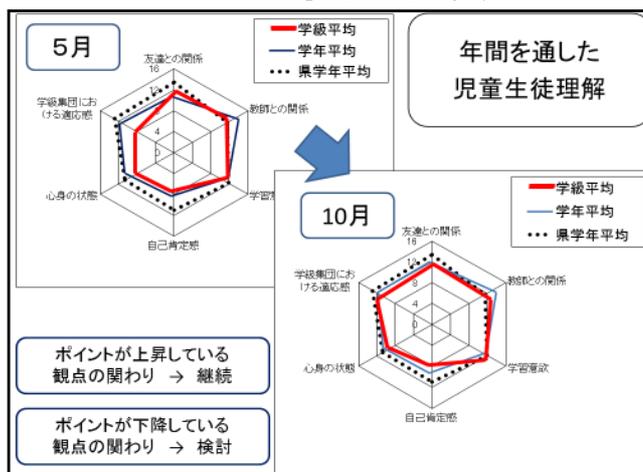


図 25 年間を通した児童生徒理解

らない。ある他者（生徒B）の肯定的な評価に接することで、生徒Aの「自己肯定感」は高まり、別の他者（生徒C）の否定的な評価に接することにより、生徒Aの「自己肯定感」は低くなる傾向が見られる。

つまり、生徒Aの「自己肯定感」は、他者評価に左右される可能性があり、生徒A本人の頑張りや努力だけでは、「自己肯定感」の高まりが見られにくいケースがある。そのため、「自己肯定感」を真に高めていくには、他者評価に左右されず、自分の苦手な部分も含めたありのままの自分を受け入れ、好きになっていくための働き掛けが重要となるため、難しい面もある。

実態調査の結果より、「所属感」と「自己肯定感」の相関は高い。また、「所属感」を高める働き掛けは、教育活動の場で多く設定しやすいという利点がある。そのため、「自己肯定感」自体を高めていく働き掛けに力点を置くよりも、「所属感」を高める働き掛けを行うことに力点を置くことで、実践化を図りやすい面がある。これらの働き掛けは、結果的に児童生徒の「自己肯定感」を高めることにつながっていくものと考えられる。

(イ) 「所属感」を高めるための視点

「所属感」を高めるためには、次の視点が必要である。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a 児童生徒が、学級、学校の中に「興味・関心」をもつ b 児童生徒が、学級、学校の中に「居場所」を得る c 児童生徒が、学級、学校と「つながり」を感じる |
|--|

a 児童生徒が、学級、学校の中に「興味・関心」をもつ

学校生活の中で、児童生徒に「興味・関心」をもたせるものをつくり出すことが大切である。例えば、学校生活の中で、やってみたい学校行事や熱中する部活動があったり、授業内容に興味をひかれる教科等があったり、もっと調べてみたいと思える内容が見付かったり、友達と更に話をしたいという気持ちをもったりすることなどである。

児童生徒は、最初からそれらのことに対して「興味・関心」をもっている場合もあるが、教師や友達から「認められたり、褒められたり」することを通して、自分でもやってみようかな、自分にもできるかもしれないと思うようになり、「興味・関心」を抱いていくこともある。また、このような「興味・関心」は自分のことだけでなく、児童生徒が所属するメンバーの存在とも関連することがある。例えば、同じ学校の児童生徒が活躍することで、周囲から賞賛を浴びたり、注目を浴びたりすることを見て、学校に対して「自分もこの学校の一員である。」という「所属感」を高めることができる。これは、いわゆる栄光浴効果である。さらに児童生徒が、「自分の学校って、いいな。」「自分の学級は自慢できるな。」と思える教育活動を設定することで、学校に対しての「興味・関心」を高めることができる。つまり、自分の学校や学級に対して積極的に魅力を感じるものを設定していくことは、学校や学級に対して、「誇りや憧れ」を抱き、学級や学校への「所属感」を高めることにつながっていく。

同じ行為をしても、自己肯定感は、他者評価に影響される

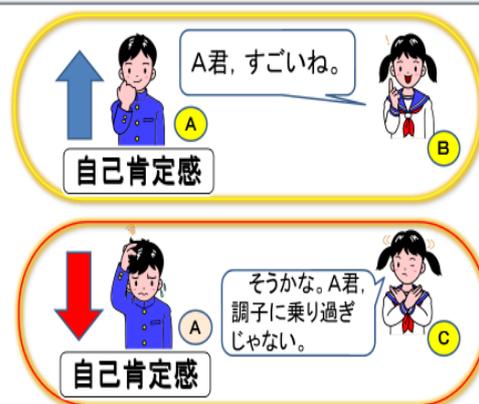


図 26 自己肯定感と他者評価の関係

b 児童生徒が、学級、学校の中に「居場所」を得る

児童生徒に「自分は、この学級、学校の一員である。」という所属感をもたせるためには、学級や学校の中に「居場所」があることが重要である。「居場所」には、物理的なものと心理的なものがある。前者は、例えば、同じ制服等を身に着ける、自分の席が確保されている、靴や鞆の置き場所が決められている、学級や学校内の各種委員会や班等に所属していることなどによって確保される。しかし、ただ自分の席が学級の中にあるだけで、一日中、周りの友達から話し掛けられないことがないといった状況であれば、心理的な「居場所」が確保されているとは言い難い。自分の席には座ってはいるものの、他者との交流体験が実感できずに、自分の存在意義を確かめられない状況にあることが考えられる。

特に休み時間など、児童生徒にとって、自由度が高い時間帯に、学級内における友達との心理的な距離を感じてしまうことで、「所属感」が低くなる。そのため、「児童生徒が居る場所」が、「安心して居られる場所」となり、そこに居ることで、他者との交流が生まれ、緊張が取り除かれるなど、本人にとって、安心できる場所、ほっとできる場所、楽しさを感じられる場所をつくり出していくことが重要である。

c 児童生徒が、学級、学校と「つながり」を感じる

児童生徒が、学級や学校との「つながり」を感じられる機会を設定することで、学級や学校における「所属感」を高めることが重要である。例えば、学級の友達と一緒に活動を通して、一体感を味わったり、共に何かを成し遂げたり、達成したりするなど、成就感や達成感を味わう場を設定することである。このような交流活動の機会を通して、「自分の話を聞いてくれる人がいる。」、「自分のことを分かってくれる人がいる。」という自己理解や自己受容が進み、「友達や学級などのために、自分ができることは何かないのか。」、「他者に対して、役に立てることはないか。」と考えることで、学級や学校との「つながり」を強めていくことが可能となり「所属感」を高めることにつながる。

2 不登校の初期対応モデル

(1) 「初期対応」とは

「初期対応」とは、「不登校の早期発見・早期対応」の考え方にに基づき、休み始めた時期に電話や家庭訪問等を行うなどの働き掛けをする対応である。学校を休み始めた時期は、児童生徒にとって不安・焦燥や疲労を感じやすい状態にある。したがって、電話相談や家庭訪問、教育相談を実施する際は、児童生徒の身体症状や訴えを受け止めて学校を休んだ理由を把握し、適切な対応を考えていくことが大切である。不安・焦燥・疲労感の強い場合は、児童生徒の気持ちに寄り添いながらも、今できることは何なのかを一緒に考えていく姿勢が大切である。また、初期対応による取組では、担任のみで対応に終始するのではなく、早期にチームで対応する体制を整えていくことで、児童生徒の連続する欠席を防ぐことになる。安易に登校を勧めるなど無理を強いることや、明確な見立てや指導・援助方針のないまま登校刺激を控え続ける対応は、欠席が長期化してしまう展開になりかねないので注意することが必要である。

(2) 「初期対応」の具体的な対応

ア 基礎情報の分類に応じた初期対応

全ての児童生徒（「一次サポート群」）に対して、休み始める前には、健康観察や学年会で

の情報交換や「学校楽しいと」を活用しての気付き，遅刻，早退，保健室利用等の状況を確認するなどの関わりが重要となる。

しかし，学校を欠席した際には，**図27**に示す関わりが必要となる。「一次サポート群」の児童生徒に対して，欠席1日目には，電話で本人や家族と連絡を取るようにする。朝，保護者からの病気等による欠席の連絡があった際にも，担任の方から連絡を取って，児童生徒の体調を気遣うなど，具体的なアクションを起こすことが大切である。

欠席2日目には，電話を再度掛けることや手紙，学校からの配布物を届けるなどして，欠席している児童生徒のことを更に理解することに努める。

欠席3日目では，家庭訪問を行うなど直接，児童生徒に会いに行き，話をすることが重要である。

また，職員間で児童生徒の休んでいる状況について話題にするとともに，他の教職員から関連する情報を収集し，対応チーム発足の準備をする。

一方，「二次サポート群」の児童生徒については，欠席1日目において，家庭訪問を担当が行うなどして，緊張感をもって早期に対応することが重要となる。遠距離通学の場合など，すぐに家庭訪問を実施することができない場合もあるが，電話を確実に掛けて，本人の体調を気遣ったり，保護者と家庭での様子について話し合ったりすることが大切である。

欠席2日目には，校内に対応チームを発足するとともに，電話等による関わりを欠かさないように行う。あわせて，対応チームによる関わりがスムーズに開始されるよう，メンバーを確認したり，児童生徒への指導・援助方針を決めたりして，実際の役割分担を明確にする。

欠席3日目には，対応チームメンバーによる複数の家庭訪問が実施できるようチーム支援の体制を整えるようにする。

このように，教職員間で，基礎情報の分類に応じた初期対応の流れをあらかじめ決めておくことで，共通理解がなされ，時機を逃さず，具体的な対応が，どの教員でも可能となっていく。

イ 保護者との連携

実態調査の結果（**図2**，**3**）から，教員は，不登校対応の課題を「保護者との関わり」としている一方で，不登校を解決するためには，「保護者との関わり」が効果的であることを指摘している。言い換えれば，不登校への対応について，「保護者との連携」の在り方を明確にしていくことが必要である。

児童生徒によっては，学校生活で見せる様子と家庭の中での様子が大きく違うこともあり，家庭での様子を最も理解している保護者との連携の在り方が重要となる。それは，欠席が続いてしまったからの「保護者との連携」ではなく，児童生徒が休み始めた時期に適切に連携していくことが大切となる。例えば，児童生徒が3日欠席しても，何ら学校の方から保護者と連絡を取り合っていない状況が一度できてしまうと，その後，電話や家庭訪問等を行う取組を行ったとしても，保護者との信頼関係を築きにくくなる。保護者との信頼関係をより深めるためにも，早い段階に対応し，保護者の「不登校になってしまうかもしれない。」という先行きに対

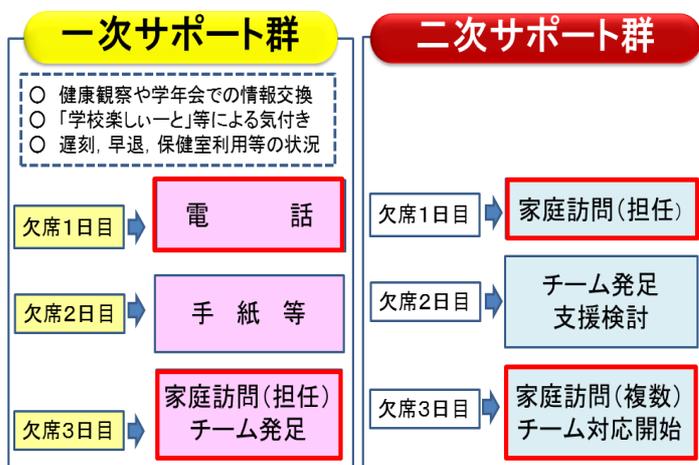


図27 基礎情報の分類に応じた初期対応の流れ

する不安な気持ちや養育への自責の念、児童生徒に対する家庭内での不満などを傾聴することが大切である。したがって、保護者の心情を理解し、保護者の養育方針等も十分に聞き取った上で、学校と家庭が一緒になって対応できる協力体制を築いていく姿勢が大切になる。なお、保護者と電話で連絡を取る際や児童生徒と直接会えない家庭訪問の際でも、児童生徒が近くで聞いていることもあり、話す内容には配慮が必要である。

また、保護者との対応では、前年度に不登校傾向であった児童生徒の保護者と、新年度になり初めて欠席した児童生徒の保護者とは、受け取り方に異なる部分が予想される。そのため、「一次サポート群」と「二次サポート群」に分けて、初期対応の際の「保護者との連携」の留意点や言葉掛け等を整理していくことが重要である。

(ア) 「一次サポート群」の保護者との連携

「一次サポート群」の児童生徒をもつ保護者の心理や対応の際の留意点、実際の言葉掛けの例を以下に示す。

| |
|---|
| <p>〔保護者の心理〕</p> <p>保護者は、児童生徒が新しい学年になって欠席したことで、「どこか体でも悪いのだろうか。」「病院に連れて行った方がよいのではないだろうか。」「もしかして学校で何かあったのだろうか。」という不安や迷いをもち始める場合がある。</p> |
| <p>〔留意点〕</p> <p>欠席をした際に、教員からの電話など具体的な働き掛けがなされないと、保護者は、教員から関心をもって対応されていないという感じや、見放されている感じを強める可能性がある。そのため、欠席した児童生徒のことを大切にしてくれている、児童生徒のことについて一緒に対応してくれているのだということを保護者に伝えるように留意する必要がある。</p> |
| <p>〔言葉掛けの例〕</p> <p>児童生徒を理解する言葉掛け（電話）</p> <ul style="list-style-type: none">・ 今日体調不良ということでしたけれど、〇〇さんは、家でどんな感じでしたか。・ 〇〇さんと、今日学校で会えなかったものですから、どうしたのかなと思ひまして。・ お母さんから見て、何か気になることがありますか。・ いつも元気に来ていたものですから、どうしたのかなと心配になりまして。何か気になることがありましたら、何でも教えていただけませんか。 <p>保護者と共に考えていこうとする言葉掛け</p> <ul style="list-style-type: none">・ いつも元気に登校していたのに、休むと心配ですよね。何か気になることがあれば、一緒に考えて対応していきたいと思ひます。小さいことでも連絡していただいて結構です。・ これからも、お母さんと一緒になって解決策を探っていきたいと思ひます。・ よろしかったら、今日、家庭訪問をしてもよろしいですか。 |

(イ) 「二次サポート群」の保護者との連携

「二次サポート群」の児童生徒の保護者の心理や対応の際の留意点、実際の言葉掛けの例を以下に示す。

| |
|--|
| <p>〔保護者の心理〕</p> <p>保護者は、児童生徒が、「また学校を休んでしまうのではないか。」という不安を強くもっている。そのため、休み始めた児童生徒を強く叱責したり、その一方で急に落胆したり、諦めや将来への不安な気持ちから児童生徒への積極的な関わりや学校との接触を控えてしまったりするなど様々な動揺が予想され、保護者自身、心の安定を整えにくい状況にあることが多い。</p> |
|--|

〔留意点〕

欠席1日目でも、家庭訪問を行い、直接会って、相手の表情を見ながら、児童生徒の状況を聞くなどして、保護者の不安を軽減する働き掛けが重要である。担任から「気に掛けてもらっている。」「学校も共に児童生徒を支えていこうと感じられる。」などの働き掛けは、児童生徒のみならず、保護者にとって、安心をもたらすことにつながる。そのため、児童生徒の家庭での状況を聞く際には、欠席したことを責めたり、不安を掻き立てるような聞き方であったり、事務連絡のみの対応になったりしないよう留意する必要がある。

〔言葉掛けの例〕

児童生徒を理解する言葉掛け

- ・ 今日体調不良ということでしたけれど、〇〇さんは、家でどんな感じでしたか。
- ・ 〇〇さんと、今日、学校で会えなかったの、どうしたのかなと思ったものですから。
- ・ 〇〇さんの顔をちょっと見たかったものですから、寄らせていただきました。
- ・ 新年度になり、頑張って登校していたのですが、今日は、ちょっと疲れが出てしまったのかもしれないね。

保護者の不安を軽減する言葉掛け

- ・ お母さんは、また休み始めるのではないかと心配をされたのですね。
- ・ これまで、随分、子供さんのことで心配をされてきたのですね。
- ・ これからも、お母さんと一緒になって解決策を探っていきたいと思います。
- ・ でも振り返ってみますと、〇〇さんは、新しい学年になって、昨日まで学校に来ることができて、私は、凄いいことだと思、うれしかったのですよ。

ウ チームによる支援

児童生徒の初期対応で最も大切なことは、担任任せにしないことや担任の個人的力量、努力に依存するだけの対応に終わらせないことである。

担任のみで対応した場合、1年ごとに対応が途切れてしまったり、一人の主観的な児童生徒理解に陥りがちになったりなど、不登校の状況が改善されないまま、時間だけが過ぎてしまうというケースも予想される。

したがって、担任のみで不登校の対応を進めるのではなく、対応チームを中心として相互にコンサルテーション^{*7)}を活発に行うなど、チームで支援できる体制を構築する必要がある。

ここでは、例として教育相談担当者と担任のコンサルテーションのイメージを図28に示す。

(ア) 対応チームを発足

即対応が求められる「二次サポート群」では、コンサルテーションによる見立て、指導・援助方針の立案、役割分担等を検討する対応チームを速やかに発足する必要がある。

対応チームの構成員は、学級担任、副担任、教育相談担当、学年主任、養護教諭、生徒

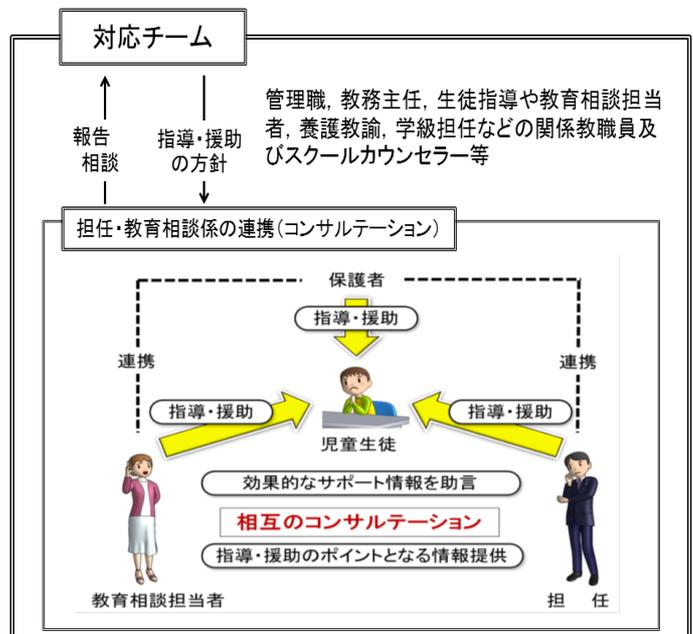


図 28 教育相談担当者と担任のコンサルテーション

*7) 児童生徒を理解し、適切な指導・援助が行われる専門家同士の話し合い

指導主任，教務主任，管理職など関係する教師やスクールカウンセラー，スクールソーシャルワーカー等が考えられる。なお，状況によっては，スクールカウンセラーの来校時にチーム会議をもつようにすると情報の共有化が図りやすい。

また，チームの構成員は支援する児童生徒の抱える内容によって，調整し，迅速に動けるようにすることが重要である。

例えば，部活動内の友人関係が要因として考えられる場合（A）には，担任，学年主任や部活動の顧問等が構成員に加わることが適切であり，児童生徒が身体の異変を訴えている状況があるならば（B），養護教諭やスクールカウンセラーが構成員になる場合が考えられる。また，他の学級の友人との関係が要因の場合（C）には，該当する他学級の教師をメンバーに入れるなど，状況や要因に応じて構成員を考えていく必要がある（図29）。大切なことは初期の段階で児童

<パターンA> 部活動内の友人関係が要因
<構成員> 担任，部活動顧問，副担任，
学年主任

<パターンB> 身体の異変を訴えている場合
<構成員> 担任，養護教諭，教育相談担
当，スクールカウンセラー

<パターンC> 他学級の友人との関係が要因
<構成員> 担任，他学級教師，教育相談
担当，学年主任，養護教諭

生徒の状況を踏まえて，チームの構成員を決定し，柔軟に対応していくことである。

図 29 対応チームの構成員の例

(イ) 見立て（アセスメント）及び指導・援助方針の決定

チームが発足したら，まずは，チームによる支援をどのように行うかを検討する。その際には，チーム支援シート（表 2 参照）を作成することを通して，支援する児童生徒の「見立て（アセスメント）」を行い，指導・援助方針を決定するとよい。また，チーム構成員の誰が，何を，いつ行うのかを明らかにし，その対応結果について，チーム内で検証していくことが大切である。

チーム支援シートは，まず，担任が「基本情報」の欄に，「学校楽しいーと」の情報（「心身の状態」，「友達との関係」，「学級集団における適応感」，「学習意欲」，「自己肯定感」，「いじめに関する情報」）を基に書き込んでいく。あわせて，健康面に関する情報として，持病の有無や睡眠，食欲の状況，学校における緊張具合について記入する。さらに，学習の理解状況や宿題の提出状況，発達障害の傾向やいじめの状況，ネットの使用時間，依存の状況，家庭での会話や家庭における様子等を記入する。なお，担任が「基本情報」を書く段階で，不明な部分がある場合には，空欄にしたまま，チーム支援の話合いの場へもっていき，情報を共有しつつ，分かった時点で書き込むとよい。

「資源」の欄は，本人の課題を解決するための資源（よさ）となるものを探すようにする。児童生徒の興味・関心，長所，「今，できていること」，対人関係や解決のためのキーパーソンの有無，関連する他の情報などをチームで話し合いながらシートに記入する。

「見立て（アセスメント）」の欄には，書き込まれた「基本情報」や本人のもっている「資源（よさ）」を基に，学校を欠席する要因を多面的，多角的に分析し，本人の状態像について具体的に記入する。

「指導・援助方針」の欄には，検討された「見立て」に基づき，継続的に関わっていくべき基本的な方針を記入する。あわせて，チーム構成員の誰が，何を，いつ（機会）行うかも明記し，チーム全体で共通理解を図りながら関わっていくようにする。

表2 チーム支援シート（モデル）

| | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|--------------------------|------|--|---------|-----------------|--|------------|-------|---------------|-------|------------------------------|-------|-----------------------------|--|
| 基 本 情 報 | 1 氏名（大原台一郎） 小中高 2年 1組 | | 2 チームメンバー：欠席1~9日 （担任・副担任・学年主任・ 教育相談担当） | | | 3 拡大チーム：欠席10日以上 （養教・生徒指導主任・教頭・ スクールカウンセラー） | | | | | | | | |
| | 部活等（卓球部） | | 4 欠席（遅刻）状況：3日（4日）： 10月7日 現在 | | | | | | | | | | | |
| 情 報 | 5 健康面 （心身状態） | | 6 対人関係 （友人関係・ 集団適応感） | | 7 学習面 （学習意欲） | | 8 自己肯定感 | | 9 いじめ | | 10 ネット 関係 （ゲーム・ 携帯） | | 11 保護者 との連 携 親権者：○ | |
| | 落ち込み | 3 | 話せる友 | 3 | できた | 3 | 仕事役立つ | 3 | 暴力 | 3 | 使用時間 | 家庭内会話 | | |
| 腹痛 | 3 | 遊べる友 | 3 | 話を聞く | 3 | やり遂げる | 3 | 悪口無視 | 3 | ◆1h未満 | ◆会話なし | | | |
| 頭痛 | 2 | 本音 | 2 | 進んで | 3 | 自分のよさ | 2 | いじめ状況 | ◆1~2h | | | ◆会話少 | | |
| 気分不良 | 2 | 助ける友 | 3 | 学習の仕方 | 2 | 他人からの | 2 | ◆無し | ◆3h以上 | | | ◆会話多い | | |
| 持病 | 無 | 明るい | 3 | 学習の理解 | 発達障害傾向 | | ◆対応中 | | 依存状況 | | 家庭の様子 | | | |
| 睡眠 | △ | 楽しい | 3 | ◎ ○ △ | ◆ない | | ◆解決済 | | ◆関係なし | | ◆問題なし | | | |
| 食欲 | ○ | 学級一員 | 3 | 宿題提出状況 | ◆あるかもしれ ない | | ◆調査中 | | ◆オンライン ゲーム | | ◆家庭不和 | | | |
| 緊張具合 | ○ | 居心地 | 2 | 毎日 無 | ◆診断あり （ ） | | ◆不明 （ ） | | ◆SNS等 | | ◆経済問題 | | | |
| | | | | | | | | | | ◆その他 | ◆虐待疑い | | | |
| | | | | | | | | | | ◆不明 | ◆不明 | | | |

* 「学校楽しい」とのポイントが1, 2である場合や基本情報で該当する項目は, ○ を付ける。



| | | | | | | |
|--------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|
| 12 | 興味・関心 | 長所 | できている事 | 対人関係 | キーパーソン | 他の情報 |
| 資 源 | オンライン ゲームに熱 中。アニメが 好き。 | 人に優し く、好きな ことには熱 中できる。 | 学校に来る と特に問題は なく過ごせ る。 | A男, B男 とよく行動を 共にする。 | 母（生活全 般), ゲーム 関係では兄。 | 保健室ではア ニメの話をよく する。 |

| | | |
|----|-------------|--|
| 13 | 見 立 て | 長時間のオンラインゲームにより、基本的な生活習慣の乱れが起きて、気分不良、睡眠不足などからくる「登校への意欲減退」があるのではないかと見立てる。 |
|----|-------------|--|



| | | | | |
|----|------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------------|
| 14 | 指導・援助方針 | 誰が | 何を | 機会 |
| ① | 学校生活において自己存在感を味わえるような働き掛け（達成感や成就感） | 担任 （生徒指 導主任） | ・ゲーム依存 傾向の改善 ・目標設定 | ・個別指導 （教育相談） ・日頃の授業 |
| ② | 基本的な生活習慣が確立できるための自己指導能力を高める働き掛け | 養護教諭 （副担任） | ・基本的な生活 習慣の確立 | ・保健室での 相談活動 |

この「チーム支援シート」を活用することで、児童生徒が欠席し始めた時期において、迅速かつ具体的にどのように対応すればよいのかが分かり、チームとしての共通理解や共通実践が行いやすくなる。

「表2 チーム支援シート（モデル）」の解説（注釈）を以下に記す（表3）。

表3 チーム支援シート（モデル）の解説（注釈）

| | |
|----|--|
| 1 | 対象となっている児童生徒の氏名、学級名、所属している部活動等を記入する。 |
| 2 | 直接担当するチームメンバーを記入する。概ね欠席1日～9日間での対応チームである。 |
| 3 | 欠席が長期にわたることを予防するための拡大メンバーを記入する。欠席10日以上。 |
| 4 | 「チーム検討支援シート」作成時点での欠席状況及び遅刻状況を記入する。見直しが行なわれた時点で、修正を行う。 |
| 5 | 健康面に関する基本情報を記入する。まず、「学校楽しいと」の「心身の状態」のポイントを記入する。また、本人の持病の有無や睡眠の状態（よく眠れる◎、ふつう○、あまり眠れない△）、食欲の状態（食欲はある◎、ふつう○、あまり食欲はない△）、学校での緊張具合（落ち着いている◎、ふつう○、緊張度が高い△）について、記入する。 |
| 6 | 対人関係では、「学校楽しいと」の「友達との関係」、「学級集団における適応感」に関するポイントをそれぞれ記入する。 |
| 7 | 学習面に関する基本情報を記入する。まず、「学校楽しいと」の「学習意欲」のポイントを記入する。また、学習の理解について、（よく理解している◎、ふつう○、あまり理解できていない△）から選択する。宿題提出状況については、（毎日・時々・無）から選択する。 |
| 8 | 自己肯定感では、「学校楽しいと」の「自己肯定感」のポイントを記入する。あわせて、発達障害傾向として、〔ない・あるかもしれない・診断あり（診断名記入）〕から選択する。 |
| 9 | いじめでは、「学校楽しいと」の「いじめ」のポイントを記入し、現在、（いじめは無い・対応中・解決・調査中・不明）の別について選択する。〔 〕内には、留意すべき事項があれば記入する。 |
| 10 | ネット関係についての状況を記入する。まず、主に使用するネット環境として、ゲームか携帯かの別について選択する。両方の場合には、両方に印を付ける。次に、使用時間について（1時間未満、1～2時間、3時間以上）の別を選択する。さらに、依存状況として、〔関係なし（特にネットに依存している状況は見られない）・オンラインゲーム（オンラインゲームに依存している状況）SNS等（SNS、チャットを含め、友達など属するコミュニティーとのつながりを求めることに依存している状況）・その他（オンラインゲームやSNS以外のネットショッピングやネットサーフィンなどのネット依存）・不明〕から選択する。なお、ここでいう「依存」とは、「ネットに熱中している強さ」を表すものであり、その判断の基準は、担任等の見立てによるものでよい。 |
| 11 | 保護者との連携では、親権者を記入し、家庭での会話について（会話なし・会話少ない・会話多い）から選択する。あわせて、家庭の様子では、（特に問題はなし・家庭内不和・経済問題・虐待の疑い）の別について選択する。なお、不明の場合には、印をしない。 |
| 12 | 欠席傾向や不登校を解決していくための資源（よさ）を6視点から取り上げ、記入する。本人が興味・関心をもっていること、長所、今、できていること、対人関係の様子（エピソード）、家庭や地域等におけるキーパーソン、他の教師等からの情報について記入する。 |
| 13 | 「学校楽しいと」の結果や気になる情報を基にした基本情報と解決のための資源（リソース）を踏まえ、本人が今、どのような心理状態であるのかを見立て（アセスメント）したことを記入する。 |
| 14 | 見立て（アセスメント）したことを基に、誰が、どのような内容について、どのような機会に関わっていただけるかを示した指導・援助方針について記入する。 |

エ 対人関係の改善へのサポート

学校を欠席する児童生徒には、対人関係に何らかのつまずきがあったり、不安を抱えていたりする場合が多い。児童生徒が欠席し始めた時期に、この対人関係改善へのサポートが効果的に行われると、欠席を継続することなく、解決につながることになる。

しかし、ここでの初期対応を「ただ様子を見ておきましょう。」など、具体的な対応をしないであったり、対応の仕方を誤ったりすると、欠席し続けること自体で生じる様々な心理的な影響が現れ始める可能性がある。例えば、適切な初期対応がなかった児童生徒は「友達は、欠席している私を怠けていると思わないだろうか。」「休んでも自分のことを心配してくれる人はいないのではないか。」「学習が進み、もうついていけなくなっている。」「どうせ自分のことなんか誰も気に掛けてくれない。」といった不安や寂しさ、焦りや無力感など不安定な状態が現れる。こ

のような感情が高まってくると、自己を否定的に捉えがちになり、周囲からのサポートを受け入れることが困難になってくる。そのため、初期対応においては、タイミングを外さない対人関係の改善へのサポートが重要となる。

(ア) チーム支援シート（表4参照）を基にした教育相談の実施

チーム支援シートに記された「対人関係」の情報を基に教育相談を実施する。

〔インシデント：事例〕
 中学校1年男子（A）。仲の良い同級生（B）から、嫌なあだ名で呼ばれるなどのからかいを受けたり、「勝負」と称して肩をたたかれたりしていた。Aは、最近、学校を3日欠席している。

表4 生徒Aについてのチーム支援シート

| | | | | | | |
|---|---|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--|---|
| 基 | 1 氏名（大原台二郎） 小中 高 1年 3組 部活等（サッカー部） | | 2 チームメンバー：欠席1～9日 （担任・副担任・学年主任） | | 3 拡大チーム：欠席10日以上 （養教・生徒指導主任・教頭） | |
| | 4 欠席（遅刻）状況： 3日（3日）： 10月10日 現在 | | | | | |
| 本 | 5 健康面 （心身状態） | 6 対人関係 （友人関係・ 集団適応感） | 7 学習面 （学習意欲） | 8 自己肯定感 | 9 いじめ | 10 ネット 関係 （ゲーム） |
| | 11 保護者 との連携 親権者：□ | 落ち込み 3 腹痛 2 頭痛 2 気分不良 2 | 3 話せる友 3 遊べる友 3 本音 2 助ける友 2 | 3 できた 3 話を聞く 3 進んで 3 学習の仕方 3 | 3 仕事役立つ 3 やり遂げる 3 自分のよさ 2 他人からの 2 | 2 暴力 2 悪口無視 3 いじめ状況 ◆無し ◆対応中 ◆解決済 ◆調査中 ◆不明 |
| 情 | 持病 無 | 明るい 3 | ◎ ○ △ | ◆ない ◆あるかもしれ ない ◆診断あり （ ） | ◆調査中 | ◆会話なし ◆会話少 ◆会話多い |
| | 睡眠 △ | 楽しい 2 | ◎ ○ △ | ◆ない ◆あるかもしれ ない ◆診断あり （ ） | ◆調査中 | ◆問題なし ◆家庭不和 ◆経済問題 ◆虐待疑い ◆不明 |
| 報 | 食欲 △ | 学級一員 3 | 宿題提出状況 毎日・時々・ 無 | ◆調査中 | ◆調査中 | ◆家庭の様子 ◆問題なし ◆家庭不和 ◆経済問題 ◆虐待疑い ◆不明 |
| | 緊張具合 ○ | 居心地 2 | 宿題提出状況 毎日・時々・ 無 | ◆調査中 | ◆調査中 | ◆家庭の様子 ◆問題なし ◆家庭不和 ◆経済問題 ◆虐待疑い ◆不明 |



| | | | | | | |
|-----------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--|--|--------------------------------------|
| 12 資 源 | 興味・関心 体を動かす ことが好き。 （サッカー） | 長 所 人に優しく、争いご とは好まない。 | できている事 部活動には 参加してい る。 | 対人関係 最近までB 男、C男と行 動を共にして いた。 | キーパーソン 母、C男、 D男（サッ カー部キャ プテン）。 | 他の情報 土日のサッカー 部の練習には参加 している。 |
|-----------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--|--|--------------------------------------|

13 見
立
て
友人B男からの嫌がらせ（あだ名で呼ばれる、肩をたたかれる）を受けていることを
要因とし、気分不良、食欲減退などの症状も出て、「学校へ行くことへのためらい」が
あるのではないか。



| | | | | |
|----|-------------------------------|-----|---------------------------------|---------------|
| 14 | 指導・援助方針 | 誰 が | 何 を | 機 会 |
| ① | 不安や苦しい気持ちを共感的に受け止める関わり | 担 任 | ・ Aへの事実、心情、 願いの確認 | ・ Aとの教育 相談 |
| ② | AとBとの関係改善のための関わり （人間関係づくり） | 副担任 | ・ Bへの事実、心情 確認、Bに対しての 関係改善 | ・ Bとの教育 相談 |

a 不安や気になっている状況について、否定せず、理解しようとする働き掛け

T：朝は、調子が悪いということだったけど、今は、どんな調子かな。

A：ん～。まだ、良くはありません。

T：そうか。それは心配だね。何か、気になることでもあるんじゃない。よかったら、一緒に解決していけたらと思うのだけど。

A：はい……。実は、Bさんにちょっと嫌なことをされて……。

T：そう。Bさんにちょっと嫌なことをされたんだね。

A：はい。Bさんが、みんなの前で、変なあだ名でわざと呼んだりとか、「勝負しよう。」と勝手に言って、肩をたたいてきたりとか。

T：あだ名と呼んだり、肩をたたいたりとか……。それは、嫌だよな。

A：そうなんです。とても嫌なんですよ。1回だけじゃなくて1日に3回ぐらいあるし。

T：そう。1回でも嫌な感じなのに、1日に3回もされると、きついよね。

A：はい。Bさんとは仲が良かったんですが、そんなことされるともう顔も見たくなくて。

T：そう。仲が良かったんだけど、顔も見たくなくなるほど、嫌だったんだね。先生も今まで気付いてあげられなくてごめんね。

b 本人がどのようにしたいか、願いや想いを表出させる働き掛け

T：そんな嫌な気持ちだってこと。Bさんは、気付いているかな。

A：たぶん分かっていないと思います。友達だから、冗談って思っている。

T：なるほど。Bさんは、Aさんが友達だから、冗談でこれぐらいは許せると思っているのかな。

A：はい。普通的时候は、普通に話し掛けてくるし。

T：でも、Aさんは、あだ名で言われたくもないし、肩をたたかれないでほしい……。

A：はい。冗談でも許されることと、許されないことがあると思うんです。

T：なるほど。それなら、Bさんにどうしてほしいと思っているかな。

A：もうこんなことは、二度としないでほしいし、ちゃんと謝ってほしいと思っています。

c 解決の方法を共に考え、挑戦してみようとする働き掛け

T：Bさんがあだ名を言ったり、肩をたたいてくることを止めてこれまでのことをちゃんと謝ってもらうには、どんな解決法があるかな。一緒に考えてみようか。

A：はい。

T：まず、「Bさんからされて嫌だった。」ことを「嫌だ。」とか、「もうしないで。」とか言ったのかな。

A：はい。3、4回ぐらいは。でも、全然、聞いていない感じだったので。後からは、もう言いませんでした。

T：そう。3、4回ぐらいはBに言ったんだけど、Bさんは、聞いていない感じだったので、後からは言わなくなったんだね。言っても無駄かなと思ったの。

A：はい。その後も、何か、冗談みたいな感じで、「俺たち友達だろう。」みたいな感じでやってくるんです。

T：何か、Bさんが本気で取り合ってくれない感じだったのかな。

A：そうです。Bさんが自分の言ったことを本気で聞いてくれたら……。

T：Aさんは、Bさんが本気でAさんの気持ちを考えてくれたら、またBさんと前のように仲良くなれそうな気がするのかな。

A：はい。僕もBさんと、前のように仲良くやりたいです。

T：じゃあ「そのAさんの気持ちをBさんに伝えて、分かってもらう。そして、またBさんと前のように仲良くしたい。」ということが伝わるといいね。直接、自分で言えそうかな。

A：ちょっと言えそうにないです。先生に手伝ってもらえると……。

T：じゃあ、先生（副担任）にも協力をもらって、まず、先生とBさんとで話をする。その結果はAさんに伝えるから。その後で、直接、AさんとBさんとで話をする場をもつというのはどうだろう。

(イ) 対応チームによる働き掛け（副担任によるBとの教育相談）

Aとの教育相談で話し合ったことについて、副担任と協力し、Bに働き掛ける。

<指導・援助方針②に基づくBとの教育相談の一部> ◆ 副担任：T，生徒：B

a 本人が落ち着いた状態で話が聞けるような働き掛け

T：今日は、Bさんと話がしたくて来てもらったんだ。

B：はい……。何でしょうか。

T：うん。Bさんも知っているとおりに、最近、Bさんの友達のAさんが、学校に来ていないよね……。

B：ええ。どうしたのかなと思っていました。

T：BさんもAさんのことが気になっていたんだね。それを聞いて何だかほっとしたよ。

b 本人の心情を理解しながら、事実を確認する働き掛け

T：実は、Aさんは、Bさんとの関係で悩んでいるみたいなんだ。

B：えっ。どんなことですか。

T：Aさんは、Bさんからあだ名で呼ばれることを気にしているんだ。言ったこと、あるかい。

B：はい……。でも、いつもというわけではないですよ。

T：そうだろう。あだ名で呼んだのは、何回かだと思うけれど、Aさんにとっては、気になることで、そう言われると、嫌な気持ちになってしまうんだよ。

B：そうだったんですか。自分はちょっと面白いかなとふざけでやっているところがありました。

T：そうか。ふざけであっても、Aさんにとっては、みんなの前で言われると嫌だという気持ちだったんだね。

B：分かりました。もう言いませんし、Aさんに謝ります。

T：よかった。「自分が悪かった。もうしない。」という気持ちが伝わるといいね。

B：はい。

T：それと、もう一つあるんだ。Aさんは「勝負」と言って肩をたたかれるのを止めてほしいと思っているんだ。

B：あ～。自分としては、遊びだから、Aさんも楽しんでやっていると思っていました。実際、Aさんも僕にやり返すし……。

T：そうなんだね。Bさんは、お互い遊びで楽しんでやっていると思っていたんだね。

B：はい。

T：でも、Aさんから「もう止めよう。」とか、言われことがあったんじゃない。

B：え～。何回かはありました。でも、最近は、特に何も言っていませんでしたから。

T：Aさんは、「最近ではもうBさんに何を言っても聞いてくれないんじゃないか。」と不安に思っていたみたいだよ。

c Bのよさを認め、Aとの関係を修復するための働き掛け

B：分かりました。Aさんに謝ろうと思います。

T：そうだね。AさんもBさんとまた前のように仲良くしたいという思いをもっているみたいだよ。Bさんと楽しくやりたいと思っているんだ。

B：僕もそうです。Aさんといると楽しいし……。

T：Bさんはそうやってみんなを明るくするところがいいよね。周りまで楽しくするみたいで。

B：はい。今度、Aさんにちゃんと謝って、また前のように仲良くしようと伝えます。

オ 学習面の改善へのサポート

学校生活の大半を占めるのが、授業時間である。学習面におけるつまずきや理解できないことからくる不安をきっかけとして、学校を欠席する児童生徒もいる。また、苦手とする教科や面白くないと捉えている教科を避けることで、結果として、余計に理解できない部分が増えていくという悪循環が起きる可能性がある。したがって、初期対応で学習面のサポートを行うことで、その改善を図ることが重要である。

(7) チーム支援シートを基にした教育相談の実施

チーム支援シートに記された「学習面」に関する情報を基に教育相談を実施する。

[インシデント：事例]

中学校1年男子（E）。Eは、「授業が面白くない。」、「分からない。」と言って授業中に眠ったり、特に苦手な数学があるときには、学校を欠席するようになってきた。宿題も提出しない日が増えてきた。

表5 生徒Eについてのチーム支援シート

| | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|-----------------------|--------------------|
| 1 氏名（大原台三郎） 小中高 1年 7組 部活等（野球部） | | 2 チームメンバー：欠席1～9日 （担任・副担・数学担当・教相） | | 3 拡大チーム：欠席10日以上 （学年主任・生徒指導主任・教頭） | | |
| 4 欠席（遅刻）状況： 4日（0日）： 10月15日 現在 | | | | | | |
| 5 健康面 （心身状態） | 6 対人関係 （友人関係・ 集団適応感） | 7 学習面 （学習意欲） | 8 自己肯定感 | 9 いじめ | 10 ネット 関係 ゲーム携帯 | 11 保護者 との連 携 |
| 落ち込み 3 | 話せる友 3 | できた 1 | 仕事役立つ 3 | 暴力 3 | 使用時間 | 家庭内会話 |
| 腹痛 3 | 遊べる友 3 | 話を聞く 3 | やり遂げる 2 | 悪口無視 3 | ◆1h未満 | ◆会話なし |
| 頭痛 2 | 本音 3 | 進んで 2 | 自分のよさ 2 | いじめ状況 | ◆1～2h | ◆会話少 |
| 気分不良 3 | 助ける友 3 | 学習の仕方 1 | 他人からの 3 | ◆無し | ◆3h以上 | ◆会話多い |
| 持病 無 | 明るい 3 | 学習の理解 | 発達障害傾向 | ◆対応中 | 依存状況 | 家庭の様子 |
| 睡眠 ○ | 楽しい 3 | ◎ ○ △ | ◆ない | ◆解決済 | ◆関係なし | ◆問題なし |
| 食欲 ○ | 学級一員 3 | 宿題提出状況 | ◆あるかもしれ ない | ◆調査中 | ◆オンライン ゲーム | ◆家庭不和 |
| 緊張具合 ○ | 居心地 3 | 毎日 時々 無 | ◆診断あり () | ◆不明 | ◆SNS等 | ◆経済問題 |
| | | | | | ◆その他 | ◆虐待疑い |
| | | | | | ◆不明 | ◆不明 |

| | | | | | | |
|-----------|--|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--|
| 12 資 源 | 興味・関心 音楽に興 味をもち、 よく聴いて いる。 | 長所 よく笑い、 ムードメー カーである。 | できている事 部活動で は一生懸命 に活動する。 | 対人関係 幅広く良好 な人間関係を 築いている。 | キーパーソン 父、野球 部の友達。 | 他の情報 数学以外の他教科 では、授業中寝るこ とはない。 |
|-----------|--|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--|

| | |
|------------|---|
| 13 見 立て | 数学に対する苦手意識から、授業への集中力、意欲減退が起こり、今後の学習への不安を抱えていることを要因とし、無気力になっているのではないか。 |
|------------|---|

| | | | | |
|----|--------------------------------|------|----------------|----------------|
| 14 | 指導・援助方針 | 誰が | 何を | 機会 |
| ① | 学習のどのようなことに困っているかを自覚させる働き掛け | 担任 | ・Eの事実、心情、願いの確認 | ・Eとの教育相談 |
| ② | 学習への意欲を高める働き掛け | | | |
| ③ | 数学の学習方法を理解し、苦手意識を減らして取り組める働き掛け | 数学担当 | ・学習方法の理解 | ・放課後 ・数学授業後 |

<指導・援助方針①, ②に基づくEへの教育相談の一部> ◆ 担任：T, 生徒：E

a 「学校楽しい」とのポイントが「1, 2」に焦点を置いた働き掛け

<学習のどのようなことに困っているかを自覚させる>

T：授業中に「できた」、「分かった」と感じることはありますか。

E：いいえ。分からないことが多いです。

T：特に、どの教科で「分からない」と感じますか。

E：え～。いっぱいあるんですが、特にいうと数学です。

T：数学のどの単元かな？（教科書を見せながら、Eに指摘させる。）

E：う～ん。こことここ……。

T：そうか。「文字式が苦手だ」ということは、分かっているんだね。すごいぞ。

E：えっ……。でも、いつから分からなくなっただかは、分からないんです。

T：そうなんだね。じゃあ、まず文字式の教科書の最初の例題をやってみよう。

T：ここまでは、よく分かっていたんだね。でも、かけ算や割り算と足し算や引き算が混じった文字式になると、分からなくなっただね。

E：はい。何かごちゃごちゃしてきて……。

T：まずは、どこから分からなくなっただかが、自分で分かるようになったことがすごいぞ。どこが分からないかが、分からないでやっても、きついただけだからね。

E：はい。自分はどうせ頭、悪いし……と思っていました。

**b 「学校楽しいーと」のポイントが「3」に焦点を置いた働き掛け
く本人のよさを認め、学習面の改善のための具体的プランを検討する**

T：先生の話はきちんと聞いている方だと思いますか。

E：はい。聞いているつもりなのですが、だんだん分からなくなってしまうて……。

T：すごいな。最初から諦めるのではなくてまずは先生の話をお聞きすることが大事。

E：はい……。先生、どうしたらいいんでしょう。

T：う～ん。最初は分かるけど、途中から分からなくなってしまうんだね。

E：はい。

T：では、あれ？ここから分からないというときに手を挙げて先生に知らせてはどうだろう。

E：いやあ。先生、恥ずかしいですよ。

T：そうか。じゃあ、ここが分からないという所に☆印を付けておき、後で聞いてみるというのはどうだろう。数学の先生に聞いてもいいし、友達に尋ねてもいいんじゃないかな。

E：そうですね。それならできそうです。

T：分かっていないところをそのままにしておくと、余計に分からなくなってしまうかもしれないね。だから、分からないところは、その日のうちに尋ねるようにするといいかもね。数学の先生にも話をしておくから、やってみてはどうだろう。

E：分かりました。できるだけ、その日のうちに聞くようにします。

T：よかった。じゃあ、1週間試しにやってみて、またどうだったかを聞かせてください。

(4) 対応チームによる働き掛け（数学担当との共通理解と教育相談の実施）

◆ 担任教師：T，数学担当教師：M，生徒：E（教育相談の一部）

a Eの現状や課題について、共通理解を図る

T：Eさんについてですが、Eさんは、数学に対して苦手意識をもっているようなんです。

M：そうですね。授業中も寝ていますし、宿題もあまり提出していませんね。

T：Eさんとも話をしたのですが、最初は聞こうとするみたいですが、途中から分からなくなると、やる気が出ないようなんです。

M：なるほど。

T：それで、分からなくなっただ所に☆印を付けて、後で聞いてはどうかと提案したところなんです。

M：それはいいですね。私の方でも気を付けておいて、授業の途中や最後に、Eさんに確認をするようにしましょう。

T：ありがとうございます。「途中でも質問してもいいんだぞ。」と話していたのですが、「それは恥ずかしい。」ということだったので、先生の方で気に掛けてもらったり、全体的に「質問タイム」みたいな時間があると助かります。

b 1週間後、検証した結果について、話し合う

T：Eさん。あの方法を1週間やってみたかな。どうだった？

E：やってみました。考えているうちに分からなくなることはあったけれど、分からないところに☆印をつけて、後で聞くことができたのでよかったです。

T：それはよかった。数学の先生にも聞けたかな？

E：はい。数学の先生の方から、「今日、どこが分からなかった？」と尋ねてくださったので、聞けました。ちょっとでも分かってくると、おもしろいです。

T：それは、よかった。またいつでも聞いていいんだよ。それでは、さらに1週間やってみて、その様子を聞かせてください。