

# 不登校児童の新規発生を抑制する 教員の関わりについて

特別指定研修員 十 亀 宏 太

SOGAME Kohta

特別指定研修員 眞 井 菜 央 子

SANAI Naoko

## 要 旨

本研究は、「こころといじめのアンケート」等を活用しながら「魅力ある学校づくり」を行い、その中で明らかになった不登校児童の新規発生を抑制につながる教員の関わりについて、包括的な児童アセスメントの視点等を中心に提示する。また、公認心理師の資格をもつ「教員サポート研修員」が教員を支援しながら取り組んだ効果についてコンテイナーコンテインドモデルを用いて述べる。

キーワード： 不登校、魅力ある学校づくり、こころといじめのアンケート  
包括的な児童アセスメント、コンテイナーコンテインドモデル

## 1 はじめに

### (1) 現状と課題

全国的に不登校児童生徒数は増加傾向にあり、令和3年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（文部科学省、2022a）によると、小学校は81,498人（前年度63,350人）、中学校は163,442人（前年度132,777人）、高等学校は50,985人（前年度43,051人）となっている。奈良県の現状としても、不登校児童生徒数は増加しており、小・中・高等学校全ての校種において、1,000人当たりの不登校児童生徒数が全国の数値を上回っている（奈良県教育委員会、2022）。これらの現状を見ると、不登校への対応は急務と考えられる。

そのような中、国立教育政策研究所（2017）が、不登校の児童生徒数を継続数と新規数に分けて分析したところ、継続数は減少させることができしており、不登校対策に一定の効果が見られると示した。その上で、不登校児童生徒数の増加には、新規数が大きく影響していることに着目し、不登校児童生徒数を減少させるためには、既に不登校になっている児童生徒の支援だけでなく、新規の不登校を生まないための取組も重要であると示した。国立教育政策研究所（2012）の不登校対策に取り組む際の三つのステップ「1.未然防止」「2.初期対応」「3.自立支援」のうち、特に1・2に重点を置き、不登校の新規数抑制のための取組を行うことが今後必要であると言える。また、このことは改訂された生徒指導提要（文部科学省、2022b）の生徒指導の3類「①発達支持的生徒指導」「②課題予防的生徒指導」「③困難課題対応的生徒指導」のうち、①・②に相当するとも考える。

### (2) 予防的・開発的・包括的な生徒指導の様々な取組を活用した「魅力ある学校づくり」

国立教育政策研究所（2012）は、不登校の未然防止のためには「魅力ある学校づくり」が必要であると述べている。また、国立教育政策研究所（2017）は、「魅力ある学校づくり」のコンセプトは「居場所づくり」と「絆<sup>きずな</sup>づくり」の二つであるとし、「魅力ある学校づくり調査研究事業」を実施したところ、各学校における授業や行事の中での適切な「居場所づくり」と「絆づくり」の取組が、不登校の新規数抑制に一定の成果があると明らかにした。国立教育政策研究所（2012）は、「魅力ある学校づくり」を進めていくには、単なる「居場所づくり」にとどまらず、「絆づくり」を見据えた「授業づくり」や「集団づくり」を行うことが大切と述べた。さらに、文部科学省（2020）は、「魅力ある学校づくり」のためには、課題解決的な指導とともに、成長を促す指導や予防的な指導、包括的な支援の充実を図ることが必要であるとした。

具体的な手法について文献から検討していくと、生徒指導提要（文部科学省、2010）は、「育てる（発達促進的・開発的）教育相談という考え方」の必要性について言及し、「教育相談でも活用できる新たな手法等」として、グループエンカウンター、ピア・サポート活動、ソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training: S S T）等を挙げている。栗原（2017）は、生徒指導を一次・二次・三次と分類し、それらをプログラム化して統合的に実践するマルチレベルアプローチの重要性を論じ、主な手法として、社会性と情動の学習（Self Emotional Learning: S E L）、解決志向のブリーフカウンセリングなどを紹介している。本田・植山・鈴木（2019）は、包括的なスクールカウンセリングの重要性について述べ、具体的な手法として学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning: U D L）、ポジティブな行動介入と支援（Positive Interventions and Supports: P B I S）などを挙げている。不登校の新規数抑制には、これらの予防的・開発的・包括的な生徒指導の様々な取組（表1）を活用した「魅力ある学校づくり」が有効と考えた。

表1 予防的・開発的・包括的な生徒指導の取組例

①	包括的なスクールカウンセリング	全ての児童生徒を対象に予防啓発教育と個人別対応を行う。矯正よりも予防に重点を置くこと、危機が起こる前に計画的に指導すること、組織的にアプローチすることを柱とする。
②	アセスメント	子どもや学級の問題状況について情報を収集し、理論や知識を基にその援助ニーズを解釈・判断し、その解釈・判断を基にした支援を行う、という一連のプロセス。
③	グループエンカウンター	グループ体験を通しながら他者に出会い、自分に出会う。人間関係づくりや相互理解、協力して問題解決する力などが育成される。
④	ピア・サポート活動	「ピア」とは児童生徒「同士」という意味。児童生徒の社会的スキルを段階的に育て、お互いに支え合う関係を作るプログラム。
⑤	ソーシャルスキルトレーニング(S S T)	「相手を理解する」「自分の思いや考えを適切に伝える」などを目標に、様々な社会的技術をトレーニングにより育てる方法。
⑥	アサーショントレーニング	「主張訓練」と訳される。対人場面で自分の伝えたいことをしっかりと伝えるためのトレーニング。他者との関わりをより円滑にする社会的行動の獲得を目指す。
⑦	アンガーマネジメント	自分の中に生じた怒りの対処方法を段階的に学ぶ方法。「キレる」行動に対して段階を踏んで怒りなどの否定的感情をコントロール可能な形に変える。
⑧	ストレスマネジメント	様々なストレスに対する対処法を学ぶ手法。始めにストレスについての知識を学び、その後「リラクゼーション」や「コーピング（対処法）」を学習する。
⑨	社会性と情動の学習(S E L)	感情の理解やコントロール、他者への思いやりや気遣いの育成、責任ある意思決定、前向きな対人関係の構築、困難な状況の効果的な対処などの力を育成することを目指す。

⑩	解決志向のブリーフ カウンセリング	問題になっていることよりも、元々もっているリソース（資源や資質、能力など）に注目するアプローチ。
⑪	学びのユニバーサル デザイン（UDL）	障害の有無にかかわらず、全ての子どもの学習の伸びを助け、子ども達自身が学びのエキスパートになれるように支援することを目的にしている授業デザインの概念的な枠組み。
⑫	ポジティブな行動介入 と支援（PBIS）	子ども達に対して積極的な働きかけを行ったり、環境を整備したりすることを通して、適応的行動の増加や問題行動の減少を図る。
⑬	マルチプル・インテリジ ェンス理論（MI理論）	人間の個性を8つの知性の組み合わせと考え、その8つの知性の中で得意な方向からアプローチし、学習環境の提供を図る。

（文部科学省、2010 栗原、2017 本田・植山・鈴木、2019 本田、2016を基に作成）

### （3）日常的な声かけや指導等、教員の関わりに着目した「魅力ある学校づくり」

文部科学省（2021a）が学校を対象に不登校の要因を調査したところ、不登校の児童生徒の主たる要因（一つ選択）に対して、「教職員との関係をめぐる問題」と答えた割合が小学校では1.9%、主たるもの以外の要因（一人につき二つまで選択可）に対して、「教職員との関係をめぐる問題」と答えた割合が1.6%で、合計すると3.5%であった。一方、文部科学省が、2020年度に不登校であった小学6年生と中学2年生を対象に行った調査（文部科学省、2021b）によると、「最初に学校に行きづらいつ感じ始めたきっかけ」（複数回答）に対して「先生のこと」と答えた割合が小学6年生では29.7%であった。これらの調査は、対象者や質問方法が異なる別の調査であり、単純に比較できるものではないが、数値に大きな差が見られる要因の一つとして、教員の関わりが児童生徒に十分伝わっていなかった可能性が考えられる（図1）。

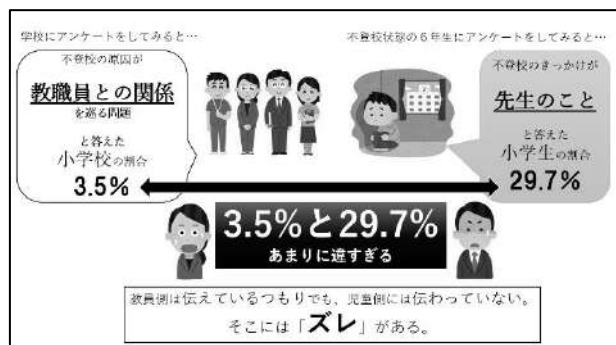


図1 不登校要因に対する学校と児童の意識の差（文部科学省、2021a・bの内容を基に作図）

文部科学省（2022c）は、「魅力ある学校づくり」が重要であるとし、児童生徒との信頼関係の構築・コミュニケーションの在り方について次のように述べた。「教職員にとっては日常的な声かけや指導であっても、児童生徒や個々の状況によって受け止めが異なったり、圧力と感じたりする場合もあり、それが原因で不登校になってしまう可能性があることを、学校や教職員が十分認識する必要がある。このような教職員の不適切な指導は、ひとえに児童生徒の様々な要因や背景に基づく児童生徒理解が不十分なことに起因するものであり、児童生徒の発達段階や個々の特性に応じたコミュニケーションの方法や工夫、傾聴等、児童生徒の気持ちに寄り添った対応が求められる。」

国立教育政策研究所（2022）は、生徒指導上の諸課題の未然防止に影響すると考えられる「学校とのつながり」に着目した調査研究を実施し、「学校とのつながり」は、「役割責任行動」「自己有用感」「他者尊重」よりも、「クラスの雰囲気」「クラスのストレス」といった「支持的学校環境」からの影響をより強く受けることを明らかにした。「支持的学校環境」とは、教員が支援的なスタンスと規律に関する指導の充実によって「生徒への指導・支援の充実」を図ることで、児童生徒にとってより安心・安全を感じられるクラスの雰囲気につながったり、クラス内でのストレスの緩和に肯定的な影響を及ぼしたりするものである。具体的には「私の話をよく聞いてくれる」「私のことを気にかけてくれている」「何か言いたいことがあるときに相談にのってくれる」「いじめや暴力があったときにきちんと注意指導してくれる」「冷やかしかからかいがあったと

きにきちんと注意指導してくれる」などである。

小学校学習指導要領（文部科学省、2017）の「総則」では、「児童の発達の支援」の項が新設され、「主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、児童の発達を支援すること」と掲げられた。また、生徒指導提要（文部科学省、2022b）は、日々の教職員の挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び授業や行事等を通した個と集団への働きかけが大切と述べている。

これらはプログラム化された手法とは異なり、教員の日常的な声かけや指導に関わるものであり、十分な児童生徒理解の上に成り立つと考えられる。不登校の新規数抑制には、予防的・開発的・包括的な生徒指導の取組だけでなく、日常的な声かけや指導等、教員の関わりに着目した「魅力ある学校づくり」も重要であると考える（図2）。

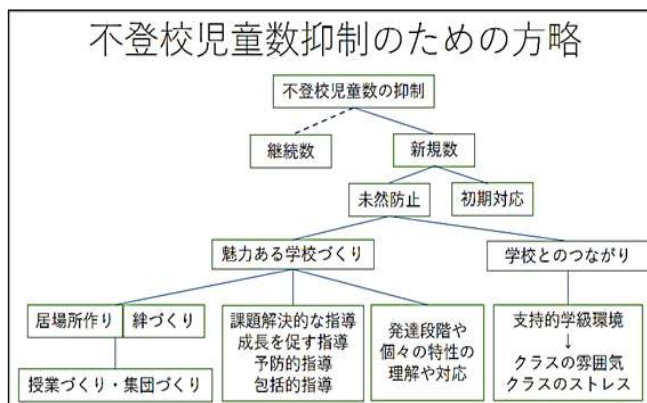


図2 不登校児童数抑制のための方略

（国立教育政策研究所、2012・2017・2022  
文部科学省、2020a・b を基に作成）

#### （4）「こころといじめのアンケート」を活用したスクリーニングとアセスメント

文部科学省（2022c）は不登校傾向のある児童生徒の早期発見のためには、スクリーニングとアセスメントが重要であると述べた。そこで、不登校になる可能性の高い児童生徒を把握するために、県内で実施されている「こころといじめのアンケート」の結果を活用することとした。「こころといじめのアンケート」の前半部分「こころのアンケート」は「奈良県版多次元アセスメント尺度」（伊藤・森下・松下、2021）の短縮版であり、「自己評価・受容」「教師関係」「友人関係」「レジリエンス」「情緒安定」等、14因子31項目（偏差値の算出に主に使用されるのは10因子24項目）の質問項目で構成されている（表2）。また、偏差値40以下の項目にはマークが示される個票を作成することにより、児童生徒の状態が客観的・視覚的に把握できるシステムが構築されており、伊藤・森下・松下（2021）によると、不登校傾向の児童生徒は、「学校が好き」の数値が最も低く、「友人関係」「自己評価・受容」「生きる意欲」「コミュニケーション」「レジリエンス」「情緒安定」も低いことが示された。小学3年生以上の児童生徒を対象に2022年6月に県内全域で実施され、その後、7・8月に各校でスクールカウンセラー等の専門家と共にスクリーニング会議が開催され（北口、2022）、不登校の初期対応には、この「こころといじめのアンケート」を活用したスクリーニングとアセスメントが有効であると考えた。

表2 「こころのアンケート」因子別の質問項目

生きる力	「自己評価・受容」	9. 私は、自分という存在を大切に思える 18. 私には、良いところがある
	「生きる意欲」	16. 生きていることはすばらしいと思う 27. 今を大切に生きていたい
	「家庭の居心地」	17. 私は、保護者や家族に大切にされている 21. 私は、家族（保護者など）が大好きだ
学校適応	「教師関係」	11. 学校の先生は信頼できる 24. 学校の先生は、私のことを分かってくれる
	「友人関係」	7. 私のことを分かっている友達がいる 15. 本音や悩みを話せる友達がいる

	「学校が好き」	3. 私は、この学校が好きだ 25. 私は学校に行くことが楽しみだ
情緒安定	「レジリエンス」	8. 嫌なことがあっても、すぐに気持ちを切りかえることができる 19. 挫折から立ち直るのは早いほうだ
	「情緒安定」	14. 私は、何ごとにもやる気がなくなることもある 22. 私は、悲しい気持ちになることが多い
	「コミュニケーション」	4. 自分の気持ちや考えをうまく表現できるほうだ 30. 人との付き合いがうまいほうだ
	「発達傾向のなさ」	2. 教室で人の声がうるさく耳をふさぎたくなることが多い 10. 自分の気持ちをコントロールすることがむずかしい 12. 気をつけていても忘れ物をする人が多い 20. 自分だけまわりとちがうと感ずることがある 26. 急に予定が変わると、対応できなくなる 29. 理由も分からずに叱られることがある

(1, 5, 6, 13, 23, 28, 31)の質問項目は、因子別の偏差値の算出には含まれない。

## (5) 教員サポート研修員について

本田・植山・鈴木 (2019) は、「日本の教育の現状の問題点として、法律や制度はあるけれども、包括的に連動するシステムが不足している」と述べ、表3の4点について指摘した。

表3 本田・植山・鈴木 (2019) が指摘する日本の教育の問題点

<ul style="list-style-type: none"> <li>・システムが機能しないのは学習、心理・社会、進路の三つの領域を関連付けて包括的に子どもを考える視点が足りていないからである。</li> <li>・事が起きてから対処する泥縄式の対応には多くのエネルギーが割かれている。予防とアフターケアの視点、システムが足りない。</li> <li>・教育の形式ではなく、質という点になると、目標や責任があいまいになる傾向がある。</li> <li>・理念はあるが、それを具体化する道筋、手立てについて法律に立ち戻るよりも経験と暗黙の合意が優先されることがある。</li> </ul>
---

(本田・植山・鈴木、2019 p. 82を引用)

また、伊藤 (2022) は、教員との関係が不登校の要因の一つになりうると指摘し、複数の目で見られるように子どもの問題行動を共有し、教員が一人で問題を抱え込まないようにすることが重要であると述べた。包括的に子どもを見て、チームで関わる体制が重要であり、日々の教育活動に多忙を極める教員が、予防的・開発的・包括的な生徒指導の様々な取組や、児童生徒理解に基づく日常的な声かけや指導等の「魅力ある学校づくり」をより効果的に行うためには、適切なサポートが必要であると考えられる。

そこで本研究では、奈良県立教育研究所の特別指定研修員であり、公認心理師の資格をもつ教員が「教員サポート研修員 (以下、「研修員」という。)」として、研究に賛同いただいた県内の公立小学校を訪問し、そこに勤務する教員と共に実践を行いながら、研究を進めることとした。研修員は、「こころといじめのアンケート」の結果や授業の様子等を参考にしながら、教員と共に学級・児童の様子をアセスメントし、教員のサポートを行いながら取組を行う。その中で、予防的・開発的・包括的な生徒指導の様々な取組の活用とその効果及び、十分な児童生徒理解に基づく日常的な声かけや指導等の教員の関わりについて検討していくものとする。

## 2 研究目的

「こころといじめのアンケート」等を活用しながら、「魅力ある学校づくり」を中心とした取組を行い、その効果を検討することで、不登校児童の新規発生を抑制する教員の関わりについて明らかにする。

## 3 研究仮説

「こころといじめのアンケート」等を活用し、研修員が教員をサポートしながら、教員のニーズや児童の実態に合わせた予防的・開発的・包括的な生徒指導の取組を行ったり、教員の関わりに着目したりする「魅力ある学校づくり」に取り組むことで、不登校児童の新規発生の抑制に効果が見られるであろう。

## 4 研究方法

### (1) 研究期間

令和4年5月～12月（週1回又は隔週1回の訪問）

### (2) 研究対象

研究協力校（県内の公立小学校）8校の教員

### (3) 研究の手法

#### ア 児童の実態把握

研修員による学級観察。県内の小学3年生以上の全児童を対象に実施されている「こころといじめのアンケート」の結果とそれに基づくスクリーニング会議。必要に応じて「学校環境適応感尺度(Adaptation Scale for School Environment on Six Spheres:ASSESS)（以下「アセス」という。）」（栗原・井上、2010）等を併用。

#### イ 教員の実態把握とニーズの調査

現在の困りごとや気になる児童等についての事前アンケートを実施。「魅力ある学校づくり」に関連する意識等について、国立教育政策研究所（2011、2015、2022）、文部科学省（2021c）を参考に作成したアンケートを事前・事後に実施（資料1参照）。

#### ウ 教員へのインタビュー

重点学級（表1の取組等を重点的に行った学級）の教員10人に対してインタビュー調査を実施。KJ法を用いて分析。

### (4) 研究計画

研究計画を以下の表4に示す。

表4 研究計画

準備 事前調査	4～6月	・研究協力校へ取組内容の説明 ・教員への事前アンケート ・児童への「こころといじめのアンケート」等
重点学級 の選定	7月頃	・スクールカウンセラー等を招いてのスクリーニング会議 ・重点学級の選定、担任と話し合い、目標を設定
実践 研修 報告	7月～12月 (随時)	・学級観察および介入、適切なプログラムの選定と導入 ・担任へのフィードバック ・各校の実態に応じた職員研修（不登校や児童理解等） ・県立教育研究所ならびに研究協力校の管理職へ進捗状況を報告
事後調査	実践後	・児童への「こころのアンケート」等 ・教員への事後アンケート ・重点学級担任へのインタビュー調査

## 5 研究内容

### (1) 研究の概要

研究協力校に決まった学校に対しては、まず研修員が学校に出向き、訪問する目的の理解を深めてもらうため、職員会議等で取組の説明をした。その後、教員の困りごとやニーズを知るために、事前アンケートを実施した。そこに書かれた教員それぞれの困りごとに対して、学級訪問観

察を行い、観察した授業の感想等をお互いに述べ合い、困りごとの共通理解を図った。その際、本人が気付いていない学級指導の良い面や行われている実践の理論付けについても述べた。

児童と学級のアセスメントとして、「こころのアンケート」の結果やスクリーニング会議、必要に応じて「アセス」の結果等を活用し、児童実態の客観的把握を目指した。重点学級においては、学級訪問や話し合いを継続しながら、児童理解を深めるための心理教育的なアドバイスや、表1を中心とした予防的・開発的・包括的な生徒指導の取組の提案等を行った。また、重点学級以外の教員に対しても、要望があれば、個別研修・相談の時間をもつようにした。

各取組への形成的評価や、各校管理職への報告を随時行い、研修員の訪問が終了する際には、児童に対して「こころのアンケート」を再度実施し、教員に対しても事後アンケートを実施した。また、重点学級として取り組んだ教員10人には各取組についてのインタビュー調査を実施した。

## (2) 教員へのインタビュー調査

取組の詳細について紹介する前に、重点学級の教員10人を対象に行ったインタビュー調査について述べる。調査対象者の概要は表5に示した。

表5 インタビュー調査対象者の概要

	年齢	教員歴	性別	主な実践内容 (表1より)
A	26歳	4年	男性	①・②・⑤・⑥・⑦・⑫
B	28歳	7年	女性	①・②・⑤・⑫
C	31歳	9年	男性	①・②・④・⑤・⑦・⑧
D	34歳	10年	男性	①・②・④・⑤・⑥・⑦・⑩・⑬
E	34歳	10年	男性	①・②・④・⑥
F	37歳	12年	男性	①・②・③・⑤・⑥・⑧・⑬
G	37歳	15年	女性	①・②・⑤・⑦・⑩・⑫
H	41歳	15年	男性	①・②・⑥・⑫
I	41歳	5年	女性	①・②・⑫
J	57歳	23年	女性	①・②・④・⑤・⑦・⑧

インタビュー調査の質問内容は、サポート前の困りごとや、取り組んでよかったこと、取組を通しての変化・気づき等、時系列に沿って尋ね、広く意見を求めた。インタビューで得られた内容について、KJ法を用いて表6の手順でラベル作り、グループの編成等を行い、分析した。

表6 KJ法を用いた分析の手順

ラベル作り	①音声データを文字に起こす ②収集したデータから要素を1行程度に要約し、ラベルカードを作成 ③ラベルと元データを照合し相互に通し番号を付ける
グループ編成	④ラベル広げ - 全体を見渡して一枚ずつ読む ⑤ラベル集め (コード作り) - 内容に似たラベル同士を近くに配置して、そのラベルグループを説明する一文をコードとして作成する ⑥サブカテゴリー作り - ラベル⑤と同じようにしてサブカテゴリーを作る ⑦サブカテゴリーを⑤と同じようにしてカテゴリーを作る
図解化	⑧空間配置 - グループ編成したカードを空間配置していく。意味的に近いと感じられたもの同士を近くに配置 ⑨図解化 - 各グループの関係性を図解化する
文章化	⑩図解化された結果を文章化する

本研究では、インタビューから分析までの過程を可能な限り明記し、ラベル作り、グループ編成を研修員2人以外の教員歴のある公認心理師1人と共に行った。各段階において解釈が一致するまで議論を行い、信頼性、妥当性、客観性の維持に努めた。また、調査対象者に対しては、研究目的、方法、収集したデータの取扱い、そしていかなる段階でも調査対象者の意思によって研究の中止や同意書の撤回が可能であることについて文章及び口頭で説明を行い同意書への署名を

お願いした（資料2参照）。K J法によって分類されたカテゴリーを表7に、図解化したものを図3に示し、主なカテゴリーに沿って、取組の詳細を後述する。

表7 K J法によって生成されたカテゴリー

《カテゴリー》	〈サブカテゴリー〉	[コード]
<b>教員が抱えている 困りごと …ア</b>	教員としての力量不足を感じる	不適応児童への指導方法が分からない(5) 不登校対応の仕方が分からない(2) 集団づくりがうまくいかない(3) もめごとの解決方法が分からない(1) 学習規律が定着しない(3) 学習意欲を高める方法が分からない(2)
	教員に求められる専門性の多様化	心理検査などを読み取れる人がいない(1)
	保護者対応の難しさ	保護者の信頼を得られない(1) 保護者と連携できない(2)
	教員連携や協働ができない	職員室での孤立感(2) 相談する相手がいない(2) 教員それぞれの価値観の違い(1) 担任としての重責感(1) 人的サポートが足りない(3)
研修員のサポート	サポートのよさ	同じものを見て、話を聞いてもらった(1) 新たな知識・手法の提供(1) 個や集団の実態に合わせたアドバイス(1) 実践の理論付けやフィードバック(1)
<b>アセスメントの 確立 …イ</b>	傾聴・観察の重要性	言い分をまず聞くようにする(3) 問題行動は問題ではない(1) 教師のさせたいことを押し付けない(1) 個別に話をする時間をつくる(1)
	三層構造の視点	担任以外の関わりの重要性を知った(1) 困っている子への支援は一律ではない(1) 担任だけではできないこともある(1)
	行動観察の視点	児童の感情を知る(1) その子に何があったかを知る(1) 小さな変化に気付いて褒める(2)
	発達段階の視点	一人一人の発達の違いを知る(2) できて当たり前を疑う(1) 定型発達を知ることで個別の発達を知る(1)
具体的な取組・ プログラムのよさ	<b>ピア・サポート …ウ</b>	話を引き出す教員スキルの習得(1) トラブルの減少(1) 話合いのルール習得(1) 児童の向社会的スキルの向上(2) トラブル解決方法の共有(1)
	ソーシャルスキルトレーニング	社会スキルの低年齢化の気付き(3) 自分の感情理解(1) クラスの共通理解(1)
	<b>ポジティブな行動介入と支援 (PBIS) …エ</b>	ガイダンス機能を高める行動チャート(2) 良い行動を児童が見つかるよさ(2) 自分で良い行動か判断(4) 目立たない児童への賞賛(1) 教師の言動が児童に影響することを知った(1) できたことを見える化(1) 賞賛によるクラス凝集性の高まり(1) 指導の点検軸と履歴になった(2) チャートづくりで教員連携(1) 子どもとの共通理解(1) 支持的態度の重要性(1) 児童観察の頻度を上げる(1)
	<b>保護者対応 …オ</b>	認知行動療法を用いた保護者対応を学ぶ(2)
<b>教員の気付き・ 変容 …カ</b>	知識・手法の習得	実態に合わせた具体策・新たな手法(7) やる気を高める関わり方(2)
	集団と個のバランス	個に合わせた指導・支援(3) 個を理解した上での集団づくり(2)
	支持的スタンス	特性の理解(2) まずは話を聞く(3) 関係性を築く(2)
	教員連携・支援の必要性	構造的に話し合う時間を設ける(1) 教員に寄り添うアドバイスとサポート(1)
	教員自身の自己分析	自分の性格・癖を知る(2) 自分の得意不得意を知る(2)

(太字ア～カは(4)カテゴリーごとの詳細における見出し、()内の数字は発言のべ人数である。)



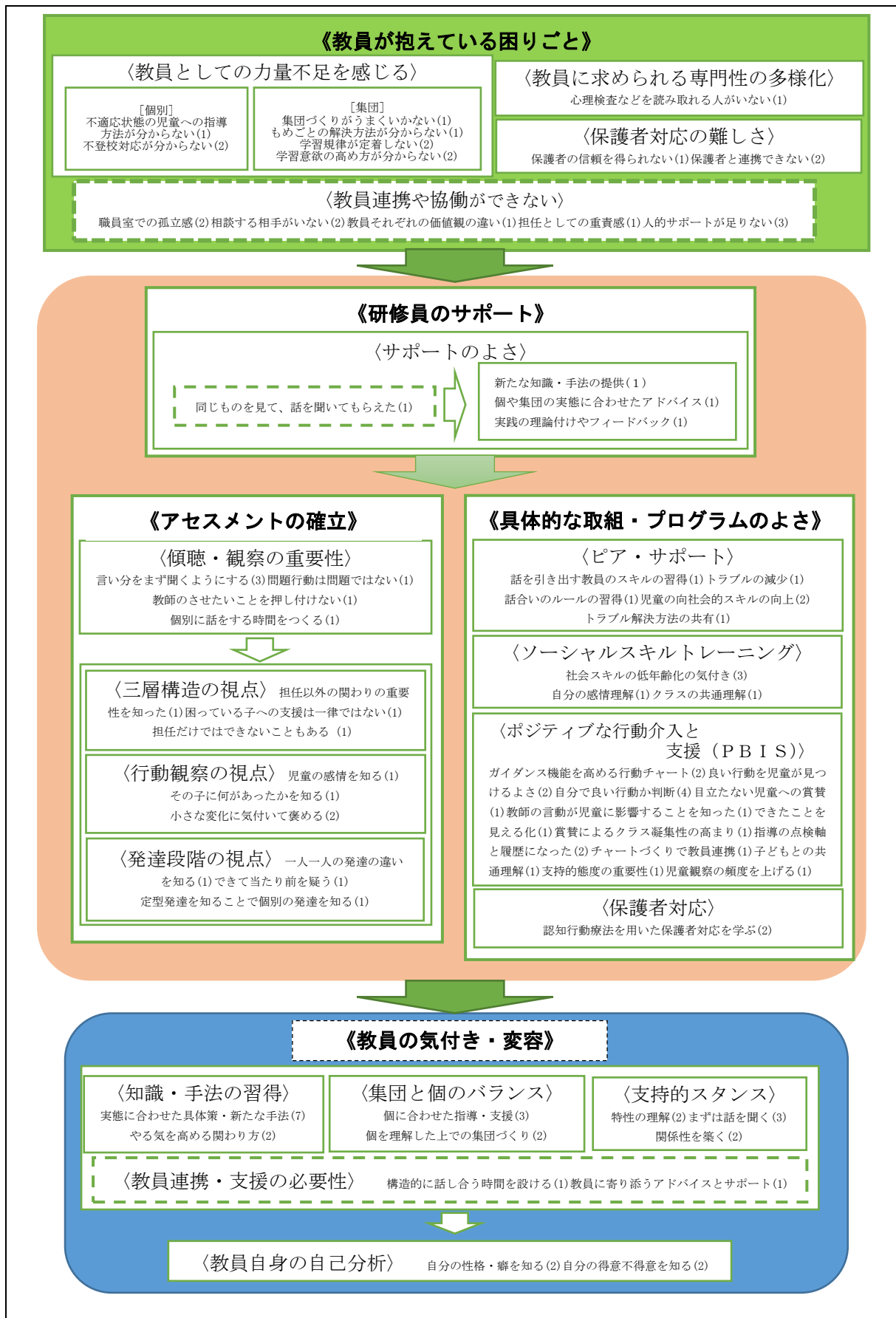


図3 KJ法によって生成されたカテゴリー図解

### (3) 研修員と共に取り組んだ実践の振り返り

「研修員と共に取り組んだ実践の振り返り」としてKJ法で図解化された結果(図3)を、文章化し、次に記す。なお、斜体で記すところはインタビュー内の教員の語りである。

カテゴリーを見ていくと、《教員が抱えている困りごと》を研修員と共有し、《研修員のサポート》を受け、《アセスメントの確立》や《具体的な取組・プログラムのよさ》につながる視点を獲得し、それらをきっかけに《教員の気付き・変容》に至っている。

サブカテゴリーやコードを含めて詳細を見ていくと、サポート開始当初は、様々な《教員が抱えている困りごと》があり、[不適応状態の児童への指導方法が分からない]や[不登校対応の仕方が分からない]といった個別の支援に関することや、[集団づくりがうまくいかない][もめごとの解決方法が分からない][学習規律が定着しない][学習意欲を高める方法が分からない]といった集団の支援に関することについて〈教員としての力量不足を感じる〉ことがあった。さらに〈教員に求められる専門性の多様化〉や〈保護者対応の難しさ〉があり、それを〈教員連携や協働ができない〉で一人で抱え、自分でなんとかしなければと責任感を感じていた。しかし、《研修員のサポート》が入ることで[同じものを見て、話を聞いてもらえた]経験となり、[新たな知識・手法の提供][個や集団の実態に合わせたアドバイス][実践の理論付けやフィードバック]を受けながら取り組むことができ、〈サポートのよさ〉を感じた。

《研修員のサポート》によって得られたものの一つ目として、《アセスメントの確立》がある。〈傾聴・観察の重要性〉について知り、[言い分をまず聞くようにする][問題行動は問題ではない][教師のさせたいことを押し付けない][個別に話をする時間をつくる]などの工夫を心がけるようになった。また、〈三層構造の視点〉〈行動観察の視点〉〈発達段階の視点〉を知ることが、《アセスメントの確立》の一助となった。

得られたものの二つ目は、《具体的な取組・プログラムのよさ》であり、〈ピア・サポート〉〈ソーシャルスキルトレーニング〉〈ポジティブな行動介入と支援(PBIS)〉などのプログラムに取り組んだことで様々な気付きや学びが得られた。

このように研修員と共に実践に取り組んだことで、《教員の気付き・変容》が生まれた。〈支持的スタンス〉の重要性に気付き、[特性の理解][まずは話を聞く][関係性を築く]ことを心がけるようになった。また、〈知識・手法の習得〉ができ、それらを活用しながら〈個と集団のバランス〉をうまくとって支援を行えるようになった。〈教員連携や協働ができない〉で困っていたが、〈サポートのよさ〉や意義を感じ、〈教員連携・支援の必要性〉に改めて気付いた。「これまでは打ち合わせ中心だった」ので〈構造的に話し合う時間を設ける〉ようにしたが、〈教員に寄り添うアドバイスとサポート〉は今後も必要だ。また、研修員と話を繰り返す中で、〈教員自身の自己分析〉ができ、[自分の性格・癖を知る]ことや[自分の得意不得意を知る]ことにもつながった。

### (4) カテゴリーごとの詳細

#### ア 教員が抱えている困りごと

本カテゴリーにおいては、〈教員としての力量不足を感じる〉〈教員に求められる専門性の多様化〉〈保護者対応の難しさ〉〈教員連携や協働ができない〉という四つのサブカテゴリーが生成された。

〈教員としての力量不足を感じる〉のサブカテゴリーにおいては、例えば、「他害行為を繰り返す児童が学級にいて、何か予兆のようなものがあれば私も止められるかもしれないが、急に怒

り出すし、いきなりお友達の急所めがけて攻撃を始めたりする。すぐ止めに入るが収まったと思ったら、また急に。その都度授業が止まるし、他の子どもたちも守れないし、どうしてあげたらいいのか、私には分からない。」というように、暴れ出す児童への指導や抑止方法などが分からず、毎日のように場当たりの対応が続いていることや、児童理解が不足しているだけでなく、そのための理論も不足していること、実態に合わせた具体策へ結び付けられないことなど、教員としての力量不足を感じていることが分かった。

〈教員に求められる専門性の多様化〉のサブカテゴリーにおいては、例えば、「今の学級でも二人の保護者からWISCなどの検査結果を渡されて、合理的配慮をお願いされた。受診したクリニックによって検査報告書も様々で、教員の私たちでも具体的に支援できるような提案がある報告書もあれば、ほぼ数値のみというものもあって、自分たちで合理的配慮を考えることを迫られる場面が増えてきた。数値については『あーなるほどね』と理解できるし、こんなことが強みです、弱みです、と書かれていることも、『あーそうですね』と共感できる。でもそれを学級に落とし込んで何か特別な具体策を考えるなんてできない。」というように、学校、保護者、医療機関の理解のレベルにはかなりの差があり、対応が難しいことが増えてきており、検査の結果があっても具体的な支援に結び付けられないことや読み取っていくスキルを学ぶ場もないことに不安を感じていることが分かった。

〈保護者対応の難しさ〉のサブカテゴリーにおいては、例えば、「昨年度から不登校の状態が続いている児童を担任することになって、(前担任からの)申し送りで知り得ていたネグレクト傾向の保護者に対してどのように接していけばいいのか分からない。」というように、対応が個別化し、適切な対応とされるマニュアル的なものもない状態で、どのように関わればいいのか分からず不安を感じていることが分かった。

〈教員連携や協働ができない〉のサブカテゴリーにおいては、例えば、「ずっと自分一人でやっている感じがかった。クラスの実態を共有して客観的な意見やアドバイスをしてもらえるような場所や機会がほしいと思いつつも、他の先生方も自分のクラスや仕事で手一杯なのは知っているし、私のような若手よりも何倍も校務を抱えているので、話しかけることができなかった。」というように、孤立感を感じたり、自分の実践が適切なのかそうでないのかフィードバックのないことへの不安を感じたりしていることが分かった。

## イ アセスメントの確立

### (7) 包括的な児童アセスメント

サポートに入る初期段階で、気になる児童や困りごとについて聞き取りを行うと、上述のような子どもの実態や教員の困りごとが語られたが、その言葉からは、不適応な行動に対して教員の感情が巻き込まれてしまったり、どのように指導するか悩んだり疲弊したりする態度が見受けられ、どう成長させるかではなく場当たりの対応になってしまうことが憂慮された。そこでまず、教員へ共感とねぎらいの言葉を伝えた上で、表1の①「包括的なスクールカウンセリング」と②「アセスメント」の枠組みを中心とする支援について説明した。その主なエッセンスが図4である。まずは幅広く客観的に情報収集



図4 包括的な児童アセスメントの一例

する必要があり、そこからどのような支援が必要か、足りていない力は何であるのか、その力をどのように付けていけばよいのか、予防的・開発的に学級で取り組めることはないかという視点で話し合いを行い、「こころといじめのアンケート」の活用を提案した。本田・植山・鈴木（2019）は、客観的に情報を記録し、そこから見えた情報を理論によって意味付けすることが見立てであると述べており、研修員はそれぞれの現場で理論を活用するための資料をいくつか作成し、提供した。

よく聞かれた悩みとして、「指導が入らなくて困る」「指導の際、キレるなどぶつかりも多い」という声があり、客観的に情報を収集するため、教員の価値判断を押し付けず子ども自らが判断する力を付けるための声かけの方法として、

「コントロール力を育てるコツ」という資料を作成した（図5）。このような資料を用いることで、「まず言い分を聞くことが必要だと分かった」「問題行動を問題と受け取るのではなく、よくぞ出してくれたと受け止めていきたい」という意見が聞かれるようになった。

また、アセスメントの際に参考となる理論の一つが、「三層構造」である。石隈（1999）は学校心理学の領域において、援助ニーズの大きさによって3段階に分けた一次的・二次的・三次的援助サービス（支援）という概念を示すなど、三層構造の理論は長年に渡り用いられている。しかし、現場で教員が、児童を三層構造に当てはめることが困難であり、判断しづらいという状況が多く見受けられた。そこで、図6の資料等（資料3参照）を用いて、三層構造による支援をより明確に示した。この資料を用いることで、教員からは「担任だけで対処することの限界があると分かり安心した」「（一律に同じ指導をしないことは）甘やかしではなく、第1次層でないから別の支援方法が必要と考えられるようになった」という声が聞かれた。

参考となる理論の二つ目が「行動観察」である。表1の⑫「ポジティブな行動介入と支援（以下「PBIS」という。）」の基礎となっている理論が「応用行動分析」である。これは「ABC分析」とも言われており、「A：行動を行うきっかけ・状況（先行事象）」「B：行動」「C：行動が繰り返されやすくなる出来事（結果）」という三つの枠組みで行動を分析する（図7）。行動の仕組みを知ることで、なぜその行動が起こっているのか、なぜその行動が繰り返されるのかを分析することができる。さらに、良い行動を増やすために「C：結果」として意図的に褒めるなど、「小さな変化に気付いて褒

### コントロール力を育てるコツ

カズくて押さえるのではなく、どうすべきか子ども自身が考える教育へ（ただし自傷他害の場合は別）

**1 どうしたの？なにがおきたの？**  
→大人の勝手な先入観で判断するのではなく、その子の認知している世界観を知ろうとする。

**2 あなたはどうしたいの？**  
→答えを言うのではなく、手立てを考えさせて自己決定に向けていく。もしくは悩むことで自分探しをさせる。

**3 私に手伝えることはある？**  
→援助。自己決定しての成功体験を積むことで、自尊心を育てる。環境調整や学習場面で手立てもここから。

最後に・・・  
 「言ってくれてありがとう。助かるよ。」と  
 賞賛・コメント  
 があるときにいい！

図5 コントロール力を育てるコツ  
（鳥居、2020 p. 87を基に作成）

		三層構造による学級支援の考え方	
		安全（自傷他害がない）	安全ではない
第1次層 <small>担任の即時対応</small>	通常のクラス指導	学級規律の成敗行為として指導し、集団の安全を確保するが、支援対象者の第2次層へ移行するかを判断 <small>（←学校の人員や質的な資源を考慮）</small>	
第2次層 <small>担任または支援教員による緊密な個別対応</small>	第1次層では支援しきれなかった理由を踏まえての支援（ただ物制的に個別で行うのではなく、その子の考え方や視点を共有し、まずはその子とつながる）	第3次層へ 教員の扱えるレベルではない	
第3次層	まずは外部機関につなげる。その後、丸投げにするのではなく、学校とその外部機関が責任を分け持つことができるよう連携する。 専門家からのアドバイスに耳を傾け、チーム学校としての受け入れ体制を築える。		

図6 三層構造による学級支援の考え方

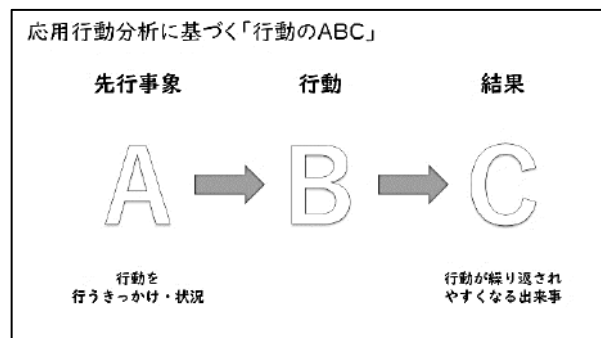


図7 行動のABC  
（栗原、2018 p. 21より引用）

めることの重要性が分かった」という声が得られた。しかし他害などを繰り返す児童に苦慮する教員からは、「共感が大事と聞くが、許されない行動をしているのに共感なんてできない」という意見も聞かれた。そこで、「認知行動療法」の枠組みを用いて、児童の中では何が起きているのかを「認知」「感情」「行動」などに分けて捉え、「感情」には共感し、代わりに「行動」を見つけていく支援を試みることを勧めた(図8)。そうすることで、不適応状態になった児童の「感情」には共感し、その後の「行動」には教育的な支援を行うことで変化を促すことができる気が付くことができた。

参考となる理論の三つ目が「発達段階」である。「すごく幼さを感じる」という教員の声がよく聞かれたが、発達段階の資料を用いて、標準的な発達段階(定型発達)と比較したり

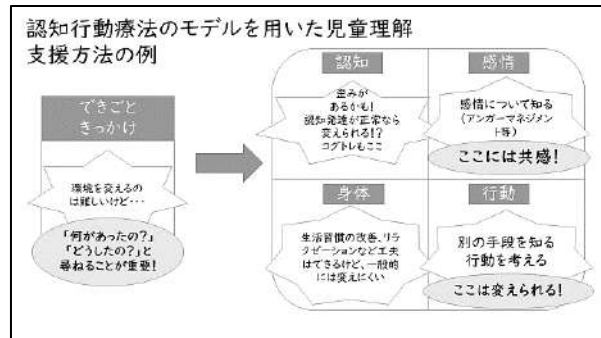


図8 行動療法の枠組みによる児童理解と支援方法

年齢	3～6歳	7～10歳	11歳～12歳	13～15歳
発達のテーマ	近歩空間	勉強開始	哲学入門	私はだれ?
身体・感情統合	楽しみ遊びながら能力を鍛える 小学校の土台を作る	6～8歳で感覚統合は完成し学習レディネスO 一定時運動維持O 目と手の反応Oで重振音ける 楽しみながら身体発達	二次性徴始まる	自分の心身の変化に不安が強くなる 身体変化に伴い情緒不安 運動能力差がはっきり
認知	ピアジェ：前操作期 見たまま 体験を順序立てて話す  コールバーク： 視点は自己中心的「友達へのプレゼントは自分の欲しいもの」 「怒られたからだめなこと」	ピアジェ：具象的作期 直感を養成しだいに論理へ 問題は思いつくがその理由まではいえない  コールバーク： 自己中心的視点からの批判 拒絶への絶対拒絶→公平性大切 ルールが勝手に定まり やられたらやり返す 他人の考えが変化することがわかりだす	ピアジェ：形式的作期 道具を操作だけでなく思考の操作が始まる一分数や比 因果を保留して仮説の条件を受け入れられる  コールバーク： 第三者視点 公平な視点の維持 ルールの結果が柔軟 相手がどうこうではなく自分が相手にやってほしいと思うことするべきと考える一やられてもやりかえさない	→ 課題を体系化し原理を導ける 現実を切り離して観念世界で遊ぶ  コールバーク： 身近な人の期待も行動する 具象的利害交換から信頼交換へ→信頼関係が重要になる 自分の友達に対する期待が他はどう受け止められるかわかる 社会システム全体を考えるまで広い視点はない
心・感情	理想と現実の差が自己評価に影響し始める パターン：並行遊び→進み遊び→協調遊び	がんばって結果が出るOでないOと結果 できないことに不安、避けたがる 共同作業ができるようになる 特定グループでの遊びが増える(仲間入り・仲間外れ)	→ 周りの目が気になり始める 大人より仲間評価を気にする	依存と自立の壁 権威から自立したいので仲間距離感、大人の排除 自尊欲強、再び自己中心的視点になる 思慮に基いた、葛藤も出る

図9 発達段階について(本田・植山・鈴木、2019 pp. 102-104を引用)

り、身体・認知・心などそれぞれの発達に分けて考えたりすることで、どこでつまづいているのか、どの力を付けさせていけばよいのかが明確になった(図9)。また、「〇年生なのに〇〇も〇〇もできない」「これくらいできて当たり前はず」という教員のこれまでの経験則に基づく感想ではなく、発達課題は子どもそれぞれにでこぼこしながら成長していくものと教員が気付くことで、あれもできないこれもできないというマイナスな発想から、あれもできるようになったこれもできるようになったとプラスの発想で、「静かに座っている」「取り組もうとしていた」「ありのままを認めていくことができるようになった」という意見が聞かれた。

これらのアセスメントに有用な理論等の共有以外にも、事前アンケートや聞き取りで明らかになった教員の困りごとに対しては、それぞれの学級や気になる児童の実態、教員のニーズに合わせて、表1から取組を選択し、プログラム等の取組の提案と実施に至るまでの詳細な情報提供を行った(資料4参照)。

#### (イ) 「こころといじめのアンケート」等を活用した取組

ここで、アセスメントに「こころといじめのアンケート」等の客観的な資料を活用した、小学4年生の学級(23人)の担任との取組を紹介する。

サポート開始時、学級担任に困りごとや気になる児童の聞き取りを行うと、後先考えずに衝動的に行動したり、攻撃的な言葉を遣ったりする児童を挙げながら、学級としてもめめごとが多く、

強い口調で注意をする場面が見られることもあり、相手を大切にできるクラスにしていきたいということが語られた。

6月に実施した「こころといじめのアンケート」では、個別の児童の結果に着目するだけでなく、学級としての傾向を見るために、各項目の偏差値の学級平均値を算出し、学級としての取組を考える参考にした。事前アンケートの結果としては、「教師関係」の偏差値の平均値が56.0と一番高く、偏差値40以下の児童がいなかったことから、教員との関係は良好であることが示された。一方で「情緒安定」が47.4、「コミュニケーション」が48.5と低いことが分かった。学級の実態としても、攻撃的な言葉を遣ってしまうなど、思いをうまく伝えられない児童がいるということを共有していたため、夏期休業中の学年研修の時間を活用して、表1の④「ピア・サポート活動」の「AL'Sの法則」についての研修を実施したり、⑥「アサーショントレーニング」の授業を提案し、学級で実践したりした。また、8月に実施されたスクリーニング会議では、スクールカウンセラーの視点から、アンケート結果に基づく客観的な児童の見立てや支援方針の助言があり、それらも参考にしながら取組を進めた。

研修員が学級の様子を観察すると、「学級力チャート（今宮・田中、2021）」を用いて、より良い学級にするためにどうすればよいか、児童と共に学級を客観的に分析し、話を重ねながら、様々な取組が行われていた。例えば、あいさつを増やすために、具体的によいあいさつの行動目標を児童と共に話し合い、シール等を活用して目に見える形で達成度合いを示していた。話し合いの際、担任は、「～はだめ」ではなく「～しよう」という言葉を用い、それを押し付けるのではなく、児童から意見を聞き、学級全体の同意を得ながら話を進めていて、その丁寧な取組にとっても驚かされた。授業においては、個別に考える時間、ペアで話し合う時間、グループで意見を交流する時間など、様々な形態を活用しながら、児童の活動量や「絆づくり」を意識した授業づくりを実践している様子が見受けられた。日常的な声かけとしては、常に子どもの話に耳を傾けるところから始まり、一旦児童の言いたいことを受け取った後、指導すべき点についてはきちんと伝える姿勢が見られ、教員が支援的なスタンスと規律に関する指導をバランスよく図りながら「支持的学校（学級）環境」の実現を目指していることがよく分かる学級実践であった。研修員からは取組や関わりの理論付けを提示することで担任を後押しし、定期的な授業観察を継続した。

サポート期間が終了した11月に、児童対象の事後アンケートとして「こころのアンケート」を再度実施した。その結果、アンケート全10項目中8項目で平均値が上昇し、偏差値40以下の配慮が必要と思われる児童の人数も10項目中5項目で減少した。（図10）

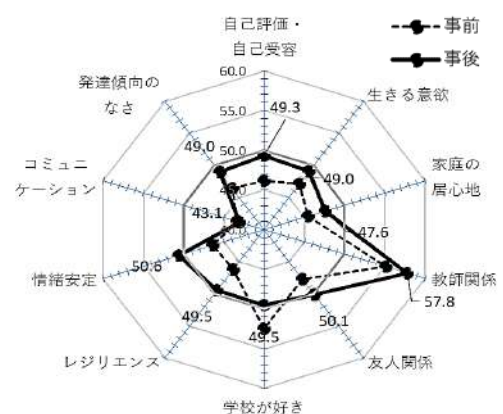


図10 「こころのアンケート」の因子ごとの結果

以上のように、「こころといじめのアンケート」等の客観的資料を用いて学級アセスメントを丁寧に行うことで、予防的・開発的・包括的な生徒指導の様々な取組の中から適切なものを選択し、活用することができた。また本事例のように教員が今までに培った日常的な声かけや指導等の関わりのよさをフィードバックするだけでも教員の力強い実践の後押しとなり「魅力ある学校づくり」につながったと考える。また「こころのアンケート」の結果からも、伊藤・森下・松下（2021）で不登校に関連すると述べられていた「学校が好き」「友人関係」「自己評価・受容」



「生きる意欲」「コミュニケーション」「レジリエンス」「情緒安定」の項目のうち5項目で数値の上昇が見られたことから、不登校傾向児童の発生を抑制させる教員の関わりや学級環境づくりに一定の効果があったと考える。

## ウ ピア・サポート

(7) サポート対象教員 小学校 第4学年 全2クラスの担任2人 (クラスⅠ、クラスⅡ)

(4) サポート期間 令和4年5月～10月 (週1回の訪問)

### (ウ) 実践の概要

サポート開始時より、1. 不登校児童対応についてアドバイスを求められたので、計3回ほどの話合いをもった。その中で、学び合う授業づくりのために児童理解を深めることを目的として、2. 表1の⑬「マルチプルインテリジェンス理論 (以下「MI理論」という。)」に基づく児童アンケートを実施し、その結果に基づいての個々の児童理解と班活動での班分けの再検討を行った。この2. MI理論を取り入れようとした同時期の6月末に、「こころといじめのアンケート」が実施され、その結果から本学年は「情緒安定」の中の「コミュニケーション」の項目で、偏差値40以下という低位の児童がクラスⅠに36人中9人、クラスⅡに36人中8人おり、項目別で見ると一番多かった。また、「学校適応」の「友人関係」の項目では、両クラスともに偏差値40以下の児童が36人中1人と36人中3人で少ないということが分かり、友人関係はおおむね良好であるということが分かった。担任と研修員との話合いの中から、両クラスの傾向として、友人関係はおおむね良好であるが、コミュニケーション能力については改善の余地があるのではないかと考えるにたどり着いた。

以上のような共通理解から、「人との関わり方や人にうまく伝える方法を学ぶことで、魅力ある学級づくりの絆づくりに良い影響を与えるのではないか」という仮説を立て、3. ピアメディエーションプログラム (表1の④「ピア・サポート活動」の中のプログラム) に取り組んだ。以下に、プログラム実施の経過を表す。

実施日	令和4年9月6日・13日・20日・27日・10月1日の計5回
実施時間	各日の2限目クラスⅠ、3限目クラスⅡ
枠組み	実施者—各担任 実施補助・アンケート分析など—研修員
プログラム	1 納得のいく断り方 2 すてきな頼み方 3 悪口を言った、言わないのDVD視聴 (A L' Sの法則) 4・5 ロールプレイ
研究方法	・児童変化について 第1回目までに「アセス」と「こころといじめのアンケート」(事前) 第5回終了時に「アセス」と「こころのアンケート」(事後) 各回終了時に感想 アンケートで向上した児童に対し個別に聞き取り ・教員の変化について 事前・事後に教員アンケートと変化についてのインタビュー実施

なお本プログラムの実施に際しては、池島・竹内 (2011) の『ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法!』を参考にした。実施に向けての準備や理論的なサポートは研修員から、授業の実践や準備については両クラスの教員にお願いした。

### (エ) 「こころのアンケート」の結果

「こころのアンケート」において事前・事後を通じて有効回答であった児童71人の結果を見ると、「情緒安定」の中の「コミュニケーション」の項目において、事前で偏差値40以下だった児童16人の内12人、すなわち75%の児童が、事後では偏差値40より上となっており、向上につながった

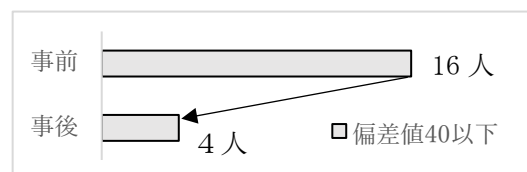


図11 「コミュニケーション」の項目における偏差値40以下の人数変化

と言える（図11）。

### (オ) アセスの結果

事前・事後の「アセス」の結果を比較すると、クラスⅠでは「向社会的スキル」の向上が見られ、クラスⅡでは「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「生活満足度」の4項目が向上した（図12）。

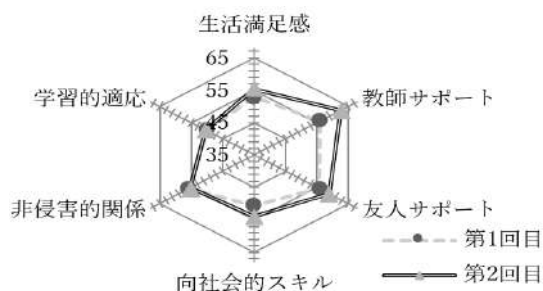


図12 クラスⅡの「アセス」(事前・事後)

### (カ) 教員へのインタビュー

実践後の教員インタビュー調査では、「MI理論での班分けがとても効果的に感じた」「不登校傾向にあった児童の欠席日数が顕著に減った」「これまで傍観していた児童が、トラブルに際し自分事として見るようになり、見守れるようになった」「担任として、『自分たちで解決しよう』と促すだけでなく、その児童に適切な方法やスキルを提示できるようになった」「担任の自分が主体的に解決しようとするのではなく、サポートする意識を高めることができた」「自分の経験則から児童に寄り添うのではなく、児童の今の実体験や困り感に近づけるようになりたいと感じた」等の意見があった。また、「メディエーションをやって何週間かしたとき、外部から児童アンケートのお願いがあり児童達と取り組んでいたら、そのアンケート項目に『先生はあなたたちのもめごとを解決してくれる』があった。その項目を私が読み出したらすぐに、複数の児童から『このクラスは自分たちのもめごとは自分たちで解決してるから、先生どうやって答えたらいいの?』という質問が出たので、笑いながら『ほんまやな』と返した。」というエピソードを語ってくれた。このエピソードから、もめごと解決の手法として「ピア・メディエーション」が児童にとって身近なものになってきていると考えた。

### (キ) アンケート結果が向上した児童に対して聞き取りした内容

アンケートで向上が認められた児童に対し再度聞き取りを行った。内容については以下に示す。

- ・ケンカのもとが分かって解決できるようになった。
- ・友達とケンカをしたとき、どうしたらいいか自分で考えられるようになった。
- ・「AL'Sの法則」で間に人が入って解決することを知り、それをやろうと思えるようになった。
- ・学級の居心地が良くなった。
- ・仲があまり良くない人とも話すようになって気が楽になった。
- ・ペアやグループで学習することで話す機会が増えて仲の良い人が増えた。

「学級の居心地がよくなった」という意見について、担任は「MI理論での班分けにより、よく似た者同士が活動することが増え、良い影響を及ぼした。」と述べていた。「仲があまり良くない人とも話すようになって気が楽になった」に関しても、「これまで自分(教員)が考えた班分けの範疇を超え、MI理論で新たな班を作ることができ、またその班が結果的に気の合いやすい班分けとなっていたのではないか。」という意見をもらった。

### エ ポジティブな行動介入と支援(PBIS)

(ア) サポート対象教員 小学校 第1学年 全3クラスの担任3人

(イ) サポート期間 令和4年6月～10月(週1回の訪問)

### (ウ) 実践の概要

サポート開始時より、他害行動のある特に気になる児童2人、発達に偏りがあると考えられる児童10人程度が学年にいた。また、不適応状態であっても小一プロブレムと言われる幼稚園や保育園から小学校に入学したときの学習環境や決まりごとなどのルールのギャップに戸惑っている児童も数多く見られ、不安で仕方なく頻繁に担任のもとへ近寄り「先生、次はこれでいいの?」



と個別の対応を求める様子が多く見られた。

他害行動が顕著な児童2人については、担任と研修員が行動を観察してパターンを整理している、教員の話やクラスのみんなと行動しなければいけない時、それに気付かず出遅れてしまい、焦りが募り怒りにつながっているのではないかと考えた。

以上のような話合いから、問題行動が起こってから事後処理する指導では、教員側が対応しきれないということ、また特に学校生活に困り感をもっている児童達に対して、叱責という指導ばかりではネガティブな印象が児童の心に強く残ってしまい、学校生活や担任に対してどんどん不安が募り、不適応感が高くなってしまわないかという考えに至った。そこで、不安を軽減することができ、問題を起こす前に支援できる方法はないのかという視点で考えた結果、開発的な取組として表1の⑫「P B I S」を実践することにした。取り組む主眼としては、個別の児童をどう変えるかというのではなく、問題行動を減らすために教員のアプローチ方法や学級環境を変えることに着目した。具体的には教員共通の考えとして「任せる・褒める」を掲げ、児童にやるべき行動が何かを先にしっかりと伝え、児童が自分で考え行動したことを教員が積極的に褒めるように取組を始めた。ただし、本来のP B I Sの方法を学んだ後に、小学1年生に対して実践できるように各所変更をした。以下に実施の経緯を示す。

実施日	経緯
6月7日	・担任3人と研修員で放課後、児童の実態交流を行った。今後この4人がコア援助チームとなる。他害児童や小一プロブレムによる不安の高さなどを話し合った。特に気になる児童の行動記録をとることを決めた。
6月21日	・これまでに記録してきた特に気になる児童の行動についてコア援助チームで検討を行った。担任3人からの要望を整理し、事前に規律を提示でき、教員が叱る前に児童を支援できる方法としてP B I Sに取り組むことにした。そこで、1日の学校生活の中で、児童に目指してほしい行動について考えた。この日の会議後、学年に関わる特別支援学級担任や支援員等からも意見をもらい共通理解と支援の輪を拡大していった。
6月28日	・児童に対して、学校の中で良い行動とは何かという視点で、「学校でのキラキラ」を探すことにした。後日、各学級の「学校でのキラキラ」を担当が持ち寄り、「すてきな行動チャート」を作成した(図13)。
7月5日	・行動チャートの一つ一つの項目について、具体的なエピソードを交えながら、数日かけて紹介を行った。同時に、トークンを貯めていく表を提示した。当面は1日に3個くらいのペースでトークンを貯め、褒めることを学年で共通理解した。
7月22日	・コア援助チームでの会議を開き、1学期のP B I Sの中間総括を行った。

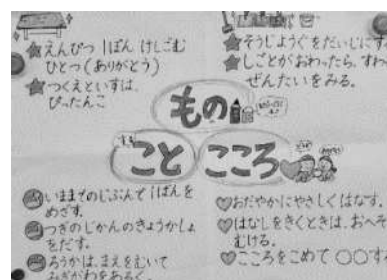


図13「すてきな行動チャート」

「すてきな行動チャート」を幾度となく児童に意識させ、学級ですてきな行動ができていたら、担任が褒めて図14のようにトークン表の下部のロケットの絵のあたりからすてきな行動チャートと同じアイコンシール(力こぶ・星・ハート)を貼り、その日時と理由を表に記録しながら達成感を学級で共有した(図15)。

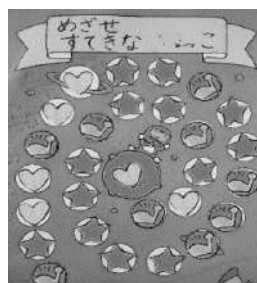


図14 完成したトークン表

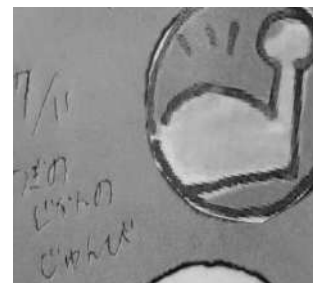


図15 トークン表への記載例

### (E) 教員へのインタビュー

コア援助チームで1学期の中間総括を行った際、教員から以下のような振り返りがあった。

---

私、叱らなくなりました。

掃除の時、今までなら、児童が一人でできないことを背伸びして立派にすることに頑張る視点があって、例としては「机を1人で運ぶ」ことが頑張ることと思って無理すると、実際にはうまくいかずに、机をひっくり返してしまうことが多い。本人は頑張ろうとしているが、机をひっくり返すのをその場で見てしまうと、担任としては「危ない」と怒ってしまう。本当はゆっくり話して、頑張ろうとしていたことを褒めてあげたいが…。

それが、PBI Sですてきな行動の一つに「協力する」とか「声をかけ合う」と示したら、やんちゃな子や元気いっぱいの子は褒められようとして、一人で無理するのではなく、すてきな行動チャートに沿って行動を考える。目指す行動が「力を合わせて」に変わる。そうすると、机もスムーズに移動でき、困っている子も減り、友達同士声をかける回数も増える。いいことだらけで叱ることが減った。

---

以上の発言から、担任の児童に対する関わりの変容を考えていくと、当初はクラスのルールや規律についてなんとなく取り組んでいて、不適応行動を発見した際に担任の判断でその都度指導や叱責をしてきたが、児童の特性や生活実態を事前にアセスメントし、そのアセスメントから学級で守らせたい内容を教員が絞り、現状の児童実態から一歩だけ前進できるような積極的な行動を示す目標を設定しておく。そうすると、その目標から逸脱しそうと担任が感じた時に、注意叱責ではなく再度意識付けするだけで予防的な関わりをし続けることができた。また、児童間で行動チャートの共通理解ができ、互いに意識し合うことで、目指す行動が自然と増えていった。さらに、事前に児童の注意力を喚起し実行に導いていくことができるので、注意叱責などの否定語を教員が極力使わないようになり、このことで注意叱責を受けがちな児童だけでなく、おとなしくクラスの中でしっかりとルールを守っている大多数の児童も、学級の支持的環境づくりにつながるような大きなメリットを実感することができたのではないかと考える。

## オ 保護者対応

(ア) サポート対象教員 小学校 第1学年 全3クラスの担任3人

(イ) サポート期間 令和4年5月

### (ウ) 実践の概要

保護者対応について学びたいという1年生の担任3人と共に学年研修を行った。研修前のアンケートで、「保護者対応に対する印象は？」という質問をしたところ、2人が「普通」と回答し、教員歴2年目の教員は「かなり苦手」という回答をした。その理由については、「専門的知識や経験が浅いということもあり、何か相談された際に、うまくアドバイスできていないと感じる」

「保護者がどのように受け取っているのか分からず不安になる」「学校でのいざこざや気になることを伝えそびれてしまい、後々批判される」と答えていた。

そこでウェブスター・佐藤・佐藤(2013)を使い、研修を行った。内容に関しては、傾聴の重要性、「私」メッセージの重要性、子どもの変化の伝え方、親の不安に対する対応の仕方などの理論を学んだ後、参加者同士で模擬的に保護者との二者面談のロールプレイを行った。

研修後に事後アンケートを実施すると、内容の満足度に関して10段階評価で平均9.7点であった。満足度に関してなぜそのような評価をしたのかという問いに対しては、以下のような回答があった。

- 
- ・私は特に、事実を伝えてから未来志向の「私」メッセージを伝えるということがうまくできていなかったと思う。また、私にとって都合のいい話かそうでないかで保護者の話を結果的に軽視してしまっていることもあるのかなと思った。やはり一緒に解決していきましょうというスタンスが重要だと気付いた。
  - ・実際に保護者から攻撃的に言われたときのことを思い返してみると、私の困り感を一方的に言ってしまったり、問題を親のせいにしてしまったりしているなど反省した。
  - ・児童が良くなる目的のもと、一緒に考え協力するという土台をつくることの大切さに気付いた。どうしても困ったことを先に伝えようとしてしまっていた。
  - ・問題を保護者に報告するときに(私と保護者の)関係を気にするあまり、(確認できた問題行動の事実を)ソフトに言い過ぎていることに気付いた。まず分かり得た事実や指導内容を伝える大切さが分かった。私が保護者の考えやその後の行動を気にし過ぎているなどと思った。
-

## カ 教員の気付き・変容

サポート終了後、一連のプロセスを振り返って感じたことをインタビューで尋ねたところ、《教員の気付き・変容》に関わる語りがあった。

一つ目のサブカテゴリーとして〈知識・手法の習得〉が挙げられる。これは、表1「予防的・開発的・包括的な生徒指導の取組例」を中心とした様々な手法の習得や、アセスメントの視点等の知識を得ることができてよかったという語りである。「今までは具体策がなかったが、自分の引き出しを増やすことができた」「具体的な手法を知ることができて、子どもの足りない力をどうやって付けさせるかが分かった」「子どもが魅力的と感じられる学級づくりの方法が見えた」など、プログラム自体を学び、実践できたことで、自身の成長につながったという語りが多く聞かれた。

二つ目のサブカテゴリーは〈集団と個のバランス〉に関する発言である。「集団を中心に見てきたが、個をより深く見るようになり、個別に焦点を当てた上で集団づくりをすることがより効果的だと分かった」「どの子も平等に叱っていたが、個に合わせた指導に変えた」など、集団と個の視点を行き来し、バランスをとることの重要性が語られた。これらは、生徒指導提要（文部科学省、2022b）に「ガイダンスとカウンセリング」として掲げられ、「一人一人の発達を促す働きかけの両輪」とされており、プログラムの実施や研修員との協働を通して、その重要性についての気付きがあったと語られた。

三つ目のサブカテゴリーは〈支持的スタンス〉についてである。アセスメントの視点を習得したことからの気付きと大きく関連していると考えられるが、「頭ごなしに指導するのではなく、まずは話を聴くようにする」や、「信頼関係を築けないと指導が入りにくいと気付いた」など、〈支持的スタンス〉が重要であり、それがアセスメントにつながるという気付きが語られた。研修員としてサポートする際、大切にしたことの一つに、教員を支えるという姿勢、まさに「支持的スタンス」がある。子どもを支えるためには、教員側に余裕や余力が必要であり、サポートを受けることで、子どもへの「支持的スタンス」が促進された可能性がある。研修員によるサポートについての発言は、四つ目の〈教員連携・支援の必要性〉のサブカテゴリーに含められ、「自分一人では新しいことに取り組むのは難しいが、じっくり時間をとって、クラスのことを語ったり考えたり、共に取り組むことができた」「サポートのお陰で自信をもって取り組めた」などの発言があった。また、「実践に対する理論を知ることができた」など、研修員との協働がよい研修の場となったことも語られた。そこから、学年集団やチーム学校としての連携へと発展し、「担任だけで抱えることの限界に気付き、同僚と時間を共有することの大切さに気付いた」という語りもあった。

五つ目のサブカテゴリーは〈教員自身の自己分析〉である。インタビューの中で何人かに共通して語られたのは、「自分はずるいことが許せない」や「感情的になりがちなので、落ち着いて話をするよう心がけた」など、自分の癖や性格を客観的に見つめる発言である。客観的に情報を集めて子どものアセスメントを心がける中で、自身を客観的に見つめることへの気付きがあり、「子どもの行動を見ていたら、自分も似ている部分があると気付いた」という発言もあった。以上のように、インタビュー調査からは、《教員の気付き・変容》に関する発言が得られた。

また、教員向けの事前・事後アンケートでは「教師として自分の得意分野や専門性を理解し、伸ばそうとしている」という項目に対して、「1. 当てはまらない」～「4. 当てはまる」の4件法で回答を求めた。ある学校の結果を用いて、重点学級教員や個別研修を実施した教員（サポ

ート有り群14人)と、それ以外の教員(サポート無し群10人)の平均点を比較したところ、サポート有り群は事前2.75点、事後3.38点と0.63点上がったが、サポート無し群は事前3.20点、事後3.30点とほぼ変化が無かった(図16)。

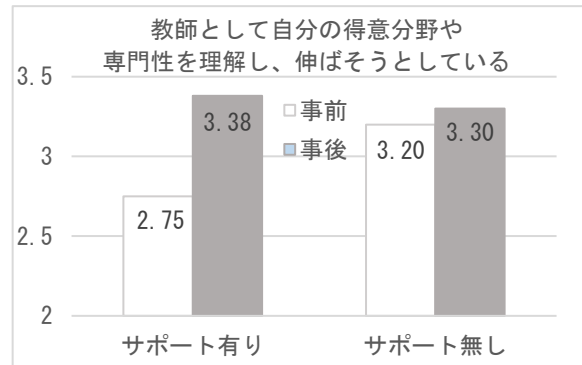


図16 教員向け事前・事後アンケートにおけるサポートあり群の意識の向上について

サポート有り群が事前・事後で0.63点も向上した一因として、研修員と話し合いを重ねる中で、研修員からのフィードバック等で自分の得意分野に気付き、伸ばそうとする意欲が高まったと考えられる。これは文部科学省(2021c)

の「教師に求められる資質能力」における「教職を担うに当たり必要となる素養に関する事項」に関連しており、今回の研究においても重要な好影響の一つと考える。

## 6 研究結果と考察

### (1) 事例を用いた仮説の検証

研究結果について、研修員が関わった特徴的な事例と研究仮説とを照らし合わせながら検証していくこととする。

#### 研究仮説

「こころといじめのアンケート」等を活用し、研修員が教員をサポートしながら、教員のニーズや児童の実態に合わせた予防的・開発的・包括的な生徒指導の取組を行ったり、教員の関わりに着目したりする「魅力ある学校づくり」に取り組むことで、不登校児童の新規発生の抑制に効果が見られるであろう。

個別支援についての困りごととして、不登校傾向の児童とその保護者への支援方法が分からないことを挙げた教員に対して、研修員がサポートしながら、まず表1の⑩「解決志向のブリーフカウンセリング」を用いた保護者との関係づくりを始めた。それと同時に、保護者から提供された心理検査結果について、教員だけでは読み取ることが難しく、せつかくの資料が生かされていなかったため、研修員が教員と共に丁寧に読み込み、学級生活における本児の具体的な支援方法を考えた。その結果、保護者との信頼関係をより一層深めることができた。

集団支援としては、「こころといじめのアンケート」の結果を基に実施されたスクリーニング会議において、客観的資料を用いた児童とクラスのアセスメントを行うことから始めた。クラスの課題は「コミュニケーション」であると分かり、学級担任は学び合う集団づくりを目標と定めた。この目標を達成するための具体的な支援策について、研修員と話し合い、予防的・開発的・包括的な生徒指導の取組の中から表1の⑬「MI理論」を導入することとなった。MI理論では児童一人一人の得意な方向性を確認し、同じような特性をもった児童を積極的に同じ班にすることで、学級環境の改善が見られた。さらに、スクリーニング会議で指摘のあった「コミュニケーション」の向上を目指し、表1の④「ピア・サポート活動」のピア・メディエーションの技法を取り入れた。その結果、事前アンケートでは、この項目で偏差値40以下だった児童が減少し、不登校傾向の児童については現在、学校を休むことがなくなり、毎日登校を続けている。このことから不登校傾向児童の発生を抑制させる教員の関わりや学級環境づくりに一定の効果があったと考える。

研修員が教員をサポートしながら、個別と集団両方の支援に取り組んだことに加え、三層構造

の理論についての研修も行ったことで、教員は第1次層に対する集団支援と、第2・3次層に対する個別支援を整理して考えられるようになり、個別・集団それぞれに対する支援方法について習得することができ、それを活用した日常的な関わりを継続して行った。

以上のように、研修員が派遣された小学校での事例を基に研究仮説の検証を行ったところ、限られた事例の中ではあるが、「はじめに」で示したような「魅力ある学校づくり」を中心とした予防的・開発的・包括的な生徒指導の取組や日常的な関わりの工夫を通じて「支持的学校環境」づくりに取り組むことで、不登校傾向の児童が学級に復帰した事例や、「こころといじめのアンケート」で、不登校傾向児童では低くなるとされている項目の数値が向上した例など、不登校新規数抑制につながる結果を生んだと考える。具体的には、包括的な児童アセスメント、「こころといじめのアンケート」等の客観的な指標を用いた児童理解、支持的スタンスと規律のバランス等様々なものが挙げられるが、共通するエッセンスとしては、教員のインタビューによって作成されたK J法の図3の《教員の気付き・変容》(表8)に表されたような教員の関わりが、不登校の新規抑制につながる可能性があり、児童ばかりに変化を求めるのではなく、教員自身の気付きや変容によって達成されるということが分かった。

表8 教員インタビューによる教員の気付き・変容

教員の気付き・変容	知識・手法の習得	実態に合わせた具体策・新たな手法 やる気を高める関わり方
	集団と個のバランス	個に合わせた指導・支援 個を理解した上での集団づくり
	支持的スタンス	特性の理解      まずは話を聞く 関係性を築く
	教員連携・支援の必要性	構造的に話し合う時間を設ける 教員に寄り添うアドバイスとサポート
	教員自身の自己分析	自分の性格・癖を知る 自分の得意不得意を知る

## (2) 研修員と教員の関わりについての考察

教員自身の変化につながった背景・要因について、K J法で図解化された結果(図3)のプロセスから考察すると、《教員が抱えている困りごと》を研修員と共有し、《研修員のサポート》を受け、《アセスメントの確立》や《具体的な取組・プログラムのよさ》につながる視点を獲得し、それらをきっかけに《教員の気付き・変容》に至っている。研修員のサポートをきっかけとして、教員の変化が生まれている点について検討するにあたり、Bionが提唱したコンテイナーコンテインドモデルが有用であると考えた。

松木(2009)によれば、Bion(1961)のコンテイナーコンテインドモデルとは、乳児が排出した不安や苦痛が母親に受け取られ、母親の関与を通して「考えられるもの」に変容するという過程であると述べている。佐藤(2020)によれば、岩倉(2013a)はこのコンテイナーコンテインドモデルを教育現場に応用し、①わけの分からないものが投げ込まれ、②投げ込まれた器となる人に受け止められ、③「考えられ、耐えられる、取扱い可能な形で返される」ことで、④情緒を扱えるようになるという過程を意味すると考えた。教員と研修員の関係性に着目し、このモデルに今回のK J法のカテゴリーを当てはめていくと、次のような流れになると考えた(表9)。

表9 Bionのコンテイナーコンテインドモデルを基にした研修員と教員の関わり

コンテイナーコンテインドモデル	K J法のカテゴリーによる研修員と教員の関わり
① わけの分からないもの	《教員が抱えている困りごと》
② 器となる人	《研修員(によるサポート)》
③ 考えられる、耐えられる、 取扱い可能な形	《アセスメントの確立》 《具体的な取組・プログラムのよさ》
④ 扱えるようになる	《教員の気付き・変容》

表9の流れに当てはめながら、インタビューや日常の話し合いで得られた教員の語りを整理することで、教員と研修員の関係性の中で、いかにして教員自身の変化につながったのか検討する。

以下に《教員が抱えている困りごと》の中のサブカテゴリーごとに例を挙げる。

#### 例1 教員としての力量不足を感じる（個別）

- ① 不適応状態の児童（他害行為が止まらない・離席を繰り返す児童）への指導方法が分からなかった。
- ② 研修員が学級に入り、対象児童の様子を観察した上で、悩みや思いを聞いてくれた。
- ③ 自身で工夫しながら行っていた支援について、肯定的に認めてもらえた。さらに三層構造の図を用いた話を聞いて、担任ではどうすることもできないことがあることや、一人で抱えず他の教員と連携をしていくことの重要性に気付き、援助希求することが恥ではないと思えた。
- ④ 研修員への親近感や、研修員がもつスキルや知識に対しての信頼感が生まれ、協力姿勢ができていった。自身の実践への自信をもつことができ、チーム支援の重要性を認識した。

#### 例2 教員としての力量不足を感じる（集団）

- ① 集団づくりがうまくできない。他者と関わるスキルが育っていない。児童の特性が分からない。
- ② 研修員がこちらのアンケート等の結果やクラスのもめごとの傾向を共に分析してくれた。どのようなクラスを目指しているのか、理想像について話をした。
- ③ 学級で現在できていることや、自身の教え方の特徴（指示の明瞭性など）を賞賛してもらった。もめごとを通じてお互いの考え方を理解する方法（ピア・メディエーション）の提案を受けた。企画・準備など共同作業をしながら、取組に対して随時フィードバックをもらい、考えを深めることができた。
- ④ 学級への入り込みや、事後の話し合いを繰り返すことで、児童理解を深めることができた。また、これまで知らなかった様々な取組や児童理解のための理論があることに気付き、自身のキャリア形成における展望をもてた。

#### 例3 教員に求められる専門性の多様化

- ① 心理検査等の報告書が読み取れない。
- ② 研修員が対象児童を観察後、心理検査等についての研修を行ってくれた。
- ③ 基礎的な理論だけでなく、実際の検査結果や学級での行動観察、掲示物や作品から分かる児童の傾向について、教えてもらった。
- ④ 報告書の意味していることを知ることができ、実際の学級で見られる特徴的な行動と結びつくことで、児童理解がより深まった。どんな場面でどんなふう困っているのかが分かり、具体的な支援策が思いつくようになった。

#### 例4 教員連携や協働ができない

- ① 教員それぞれ価値観に違いがあり、相談する相手がいないなど、職員室での孤立感があつた。
- ② 研修員が定期的に学級参観をして、悩みに寄り添ってくれた。
- ③ 悩みとなる指導場面に研修員が実際に立ち会い、どんな事象が起こり、どのような支援策をどのようなタイミングで行ったか、同じ空間で同じものを見ることで、詳細な部分まで話し合うことができた。
- ④ 問題になるような場面を研修員と共有でき、自身が目指すところに向けてのカスタマイズした支援や助言をもらえて良かった。

以上のように、コンテイナーコンテインドモデルにあるような関わりを研修員と教員が経ること、つまり教員のどうしていいか分からないことが、研修員に受け止められ、教員が考えられる、耐えられる、取扱い可能な形になり、教員自身が扱えるようになったことで教員の気付き・変容に至った。教員は職務上、多くの不安を抱いており、改善したいと思っけていても、日々の多忙な業務の合間に、自分に適したやり方や、児童に対しての適切な支援方法について研鑽する時間も十分でない。今回の取組では、そのような現代の教育現場の諸課題に対して、教員が日々何気なく指導支援している現場での感覚的な体験、つまり教員自身が自覚していないことを、研修員という存在によって「思考できること」に意識化することができ、そのことが教員の不安の軽減、自己分析にもつながったのではないかと考える。

また、岩倉（2013a）は、学校現場では子ども、教員、保護者、スタッフそれぞれ相互に関係性があり、それぞれがコンテイナー／コンテインドとして立場が入れ替わりながら機能すると、集団内の良い循環が生まれると述べており、研修員と教員の関わりだけでなく、教員と児童の関わりにおいても、コンテイナーコンテインドモデルのように、児童のどうしていいか分からないことが、教員に受け止められ、児童が考えられる形になることで、児童自身が扱えるようになり、

児童の成長・変容に至る可能性が示唆された。

## 7 今後の課題

今回は奈良県立教育研究所が主体となり、公認心理師の資格をもつ教員2人が「教員サポート研修員」として県内の公立小学校8校を訪問し研究に取り組んだ。2人でサポートを行うことのできた実践・取組の数には限界があり、今後より多くのデータを収集し検討していく必要があるが、結果に示したように教員の関わりが変容することで不登校の新規数の抑制にある程度の効果が見られた。また、研修員のサポートによってその効果や教員の気付き・変容が促進された可能性についても明らかになった。「魅力ある学校づくり」をより効果的に実践するためには、不適応状態の児童に対する心理・発達支援や保護者対応に関する助言、支援計画の援助など、教員に対するコンサルテーション機能の強化が急務であると考えられる。

現在、学校教員に向けてのコンサルテーションを担う機関としては、県や市町村教育委員会の指導主事や、スクールカウンセラーが考えられるが、教員間での周知や連携が十分にされているとは言い難い。岩倉（2013b）は、コンサルテーションによって家族、学校、地域のアセスメントを行い、その機能不全を回復し、多層的で相補的なコンテイナーを形成する必要がある、それができるとそれぞれの専門性がより発揮されると述べた。そこで、多忙な教員からの援助希求を待つだけでなく、周知・連携を促進し、より積極的なコンサルテーション機能の体制強化が必要だと考える。現在の学校現場でコンテイナー機能を果たす存在であるスクールカウンセラーのコンサルテーション機能を拡大し、学級指導場面への積極的な介入を教員とスクールカウンセラー双方に促すことで、今回の教員サポート研修員のような教員の相談機能としても位置付けられるのではないのかと考える。

## 引用・参考文献

- (1) 文部科学省（2022a）「令和3年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」（令和4年10月27日）  
[https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt\\_jidou02-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf)
- (2) 奈良県教育委員会（2022）「令和3年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果の概要」  
<https://www.pref.nara.jp/secure/284749/mondaikoudou.pdf>
- (3) 国立教育政策研究所（2017）「PDCA×3＝不登校・いじめの未然防止一点検・見直しの繰り返しで、全ての児童生徒に浸透する取組を－第Ⅲ期「魅力ある学校づくり調査研究事業」（平成26－27年度）」  
[https://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/pdf/20170317\\_just.pdf](https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/20170317_just.pdf)
- (4) 国立教育政策研究所（2012）「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」  
<https://www.nier.go.jp/shido/fqa/FutoukouQ&A.pdf>
- (5) 文部科学省（2022b）『生徒指導提要（令和4年12月）』  
[https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt\\_jidou02-000024699-001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf)
- (6) 文部科学省（2020）「魅力ある学校づくり検討チーム」報告（令和2年9月8日）  
[https://www.mext.go.jp/content/20200908-mxt\\_kouhou02-000009823\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200908-mxt_kouhou02-000009823_03.pdf)

- (7) 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要 (平成22年3月)』
- (8) 栗原慎二 (2017) 『マルチレベルアプローチ だれもが行きたくなる学校づくり 日本版包括的生徒指導の理論と実践』ほんの森出版
- (9) 本田恵子・植山起佐子・鈴木眞理 (2019) 『改訂版包括的スクールカウンセリングの理論と実践 子どもの課題の見立て方とチーム連携のあり方』金子書房
- (10) 本田恵子 (2016) 『脳科学を活かした授業をつくる 子どもが生き生きと学ぶために』C. S. L. 学習評価研究所
- (11) 文部科学省 (2021a) 「令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」  
[https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf)
- (12) 文部科学省 (2021b) 「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」(令和3年10月 不登校児童生徒の実態把握に関する調査企画分析会議)  
[https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt\\_jidou02-000018318-2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318-2.pdf)
- (13) 文部科学省 (2022c) 「不登校に関する調査研究協力者会議報告書 ～今後の不登校児童生徒への学習機会と支援の在り方について～」(令和4年6月 不登校に関する調査研究協力者会議) [https://www.mext.go.jp/content/20220610-mxt\\_jidou02-000023324-03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220610-mxt_jidou02-000023324-03.pdf)
- (14) 国立教育政策研究所 (2022) 「生徒指導上の諸課題における実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究 (令和元年度調査) 中間報告書」(令和4年3月 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター)  
[https://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/pdf/20220322-a.pdf](https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/20220322-a.pdf)
- (15) 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成28年告示) 解説 総則編』
- (16) 伊藤美奈子・森下文・松下ひとみ (2021) 「『奈良県版多次元アセスメント尺度』の開発」『奈良女子大学心理臨床研究』第8号 pp. 17-27
- (17) 北口貴之 (2022) 「客観的データを活用したスクリーニング会議について 一個に応じた適切な支援に向けて」『奈良県立教育研究所 研究紀要』第4号 pp. 47-53
- (18) 伊藤美奈子 (2022) 「教師との関係も不登校の原因の一つに 教師一人で問題を抱え込まないことが重要」(小笠原喜一)『総合教育技術』第77巻 第5号 小学館 pp. 48-51
- (19) 栗原慎二・井上弥 (2010) 『アセスの使い方・活かし方—学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト—』ほんの森出版
- (20) 国立教育政策研究所 (2011) 「子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」—活動実施の考え方から教師用活動案まで—」  
[https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2306sien/2306sien3\\_2s.pdf](https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2306sien/2306sien3_2s.pdf)
- (21) 国立教育政策研究所 (2015) 「生徒指導リーフ「絆づくり」と「居場所づくり」Leaf.2」  
<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf02.pdf>
- (22) 文部科学省 (2021c) 「教師に求められる資質能力の再整理」  
[https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/20210803-mxt\\_kyoikujinzai01-000017240\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/20210803-mxt_kyoikujinzai01-000017240_3.pdf)
- (23) 鳥居深雪 (2020) 『改訂脳からわかる発達障害 多様な脳・多様な発達・多様な学び』中央法規出版
- (24) 石隈利紀 (1999) 『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房
- (25) 栗原慎二 (2018) 『PBIS実践マニュアル&実践集』ほんの森出版



- (26) 今宮信吾・田中博之 (2021) 『NEW学級力向上プロジェクト』 金子書房
- (27) 池島徳大・竹内和雄 (2011) 『ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法!』 ほんの森出版
- (28) ウェブスター・ストラットン (佐藤正二・佐藤容子 監訳) (2013) 『認知行動療法を活用した子どもの教室マネジメント 社会性と自尊感情を高めるためのガイドブック』 金剛出版
- (29) 松木邦裕 (2009) 『精神分析体験：ビオンの宇宙』 岩崎学術出版社
- (30) 佐藤麻衣子 (2020) 「情緒の扱いと心理・社会的適応についてーコンテイナーコンテインドモデルの観点からー」 『横浜国立大学教育相談・支援総合センター研究論集』 第20号 pp. 77-93
- (31) 岩倉拓 (2013a) 「学校集団における投影同一化とこころの痛み」 (馬場謙一・井上果子 監修) 『子どものこころの理解と援助』 日本評論社 pp. 16-30
- (32) 岩倉拓 (2013b) 「関係づくりの方法を知る 学校場面での関係づくり」 (妙木浩之・武藤崇 編) 『臨床心理学』 第13巻第6号 金剛出版 pp. 797-802