

「A－Pシート（アセスメント・プランニングシート）」を活用した ケース会議の有効性に関する研究

ーチームで不登校児童生徒を支援するためにー

専門支援課教育相談班

研究の概要

近年、静岡県の不登校児童生徒数は小・中学校共に増加している。それに伴い、当センターの教育相談においても、不登校に関する相談件数は年々増加し、不登校理由も多様化している。

そこで、平成 23 年度から 25 年度の研究では、アセスメントの視点として「不登校対応ガイドブック」を編集した齊藤万比古氏（社会福祉法人 恩賜財団母子愛育研究所児童福祉精神保健研究部部长 兼 愛育相談所所長）が研究・提唱する「不登校の多軸評価」を取り上げ、佐々木千里氏（静岡県教育委員会スクールソーシャルワーカー・スーパーバイザー）のアセスメントシートを参考に、不登校児童生徒を適切に支援するための「A－Pシート（アセスメント・プランニングシート）」（以下、A－Pシートと呼ぶ。）を作成した。

本研究では、A－Pシートを活用したケース会議を研究協力校・希望校において実施し、チーム支援体制と不登校児童生徒の様子がどのように変化したかを検証した。

また、研究の成果を研修に生かすために、学校におけるA－Pシートを活用したケース会議を推進する役割を担う不登校対応支援コーディネーター（以下、コーディネーターと呼ぶ。）を養成する新規研修を実施した。

本研究の成果を生かし、A－Pシートを活用したケース会議を通して、学校におけるチーム支援体制が整い、不登校児童生徒により適切な支援ができるように働きかけていく。

キーワード：A－Pシート(アセスメント・プランニングシート)、アセスメント、プランニング、ケース会議、チーム支援

目 次

I	主題設定の理由	1
1	研究の背景	1
2	研究の動機	1
3	研究の目的	1
II	研究の仮説	2
III	研究期間及び方法	2
1	研究期間	2
2	研究方法	2
IV	研究の内容	3
1	事例研究会	3
(1)	平成 26 年度の事例研究会	3
(2)	平成 27 年度の事例研究会	4
(3)	平成 28 年度の事例研究会	4
(4)	事例研究会を通して	5
2	教育相談班が提唱するチーム支援	5
(1)	「不登校児童生徒へのチーム支援」図の特徴	5
(2)	広報及び啓発活動	5
3	アセスメントからプランニングへのガイド	6
4	A－Pシートを活用したケース会議の有効性の検証	6
(1)	研究協力校におけるA－Pシートを活用したケース会議	6
(2)	希望校におけるA－Pシートを活用したケース会議	14
5	A－Pシートを活用したケース会議の推進者養成研修	17
(1)	目的	17
(2)	目標	17
(3)	対象	17
(4)	研修の内容	17
(5)	研修員の感想	18
(6)	研修の成果と課題	19
V	研究のまとめ	21
1	研究の成果	21
(1)	A－Pシートを活用したケース会議の有効性	21
(2)	研究を生かした研修の実施	21
(3)	希望校におけるA－Pシートを活用したケース会議の実施	21
2	今後の課題	21
(1)	「未然防止」「早期発見・早期対応」の大切さ	21
(2)	コーディネーターの重要性	21
(3)	A－Pシートへの理解を広める	21
(4)	多忙化解消のためのシートの改良	22
	【参考文献】・【研究組織】	22
	【資料】	別紙

「A－Pシート（アセスメント・プランニングシート）」を活用した ケース会議の有効性に関する研究

－チームで不登校児童生徒を支援するために－

専門支援課教育相談班

I 主題設定の理由

1 研究の背景

文部科学省の平成 26 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」の報告によると、全国（国公立）の小・中学校における不登校児童生徒数（30 日以上欠席者）は、小学校 25,864 人（前年度より 1,689 人増加）、中学校 97,033 人（同 1,591 人増加）の合計 122,897 人（同 3,280 人増加）である。また、全児童生徒に占める不登校児童生徒の割合は、小学校で 0.39%、中学校で 2.76%となっている。高等学校は（国公立）53,156 人（同 2,499 人減少）、在籍者に占める割合は 1.59%である。

静岡県の小・中学校における不登校児童生徒数は、小学校 976 人（同 88 人増加）、中学校 3,098 人（同 25 人増加）の合計 4,074 人（同 113 人の増加）である。また、全児童生徒に占める不登校児童生徒の割合は、小学校で 0.49%、中学校で 2.93%となっている。高等学校は（国公立）1,389 人（同 333 人減少）、在籍者に占める割合は 1.38%である。

教育相談班における平成 26 年度の面接相談受理件数のうち、不登校についての相談は全体の 42.9%であった。その内訳は、小学生が 21.3%、中学生が 49.4%、高校生が 29.2%となっており、中学生の割合が多くを占めていた。

2 研究の動機

教育相談班では、平成 23 年度から 25 年度に「静岡県総合教育センターにおける相談事例に関する研究－『不登校の多軸評価』を用いたアセスメント（見立て）とストレングス（強み）を生かしたプランニング（支援計画）－」の研究を行った。この研究は、不登校児童生徒の支援に役立てるための A－P シートを作成し、その活用を通して、ケース会議の中で役割を明確にしたチーム支援の実践に繋げるための研究であった。

本研究では、これまでの研究の成果と課題を踏まえ、増加する不登校児童生徒を支援するために、A－P シートを活用したケース会議が、不登校児童生徒とチーム支援体制づくりにどのような影響を与えるかに着目し、研究を進めることとした。

3 研究の目的

- (1) A－P シートを活用したケース会議を行うことで、チーム支援体制が整い、不登校児童生徒への支援の有効性を実証する。
- (2) 各学校におけるケース会議の効果的なあり方の推進に繋げる。

Ⅱ 研究の仮説

A－Pシートを活用したケース会議の有効性を実証し、ケース会議推進のための手立てを提唱できれば、学校におけるチーム支援体制が整い、不登校児童生徒により適切な支援ができるようになる。

Ⅲ 研究期間及び方法

1 研究期間

平成 26 年度から平成 28 年度（3 年間）

2 研究方法

(1) 事例研究会

ア 相談事例の分析・研究

イ 事例研究会の実施

ウ 研究顧問 江口昌克氏（静岡大学大学院人文社会科学研究科教授）による相談事例に関する指導助言

(2) 教育相談班の提唱するチーム支援

ア 「児童生徒へのチーム支援」作成・改善

イ 広報及び啓発活動

(3) アセスメントからプランニングへのガイド

ア 「『不登校の多軸評価』の対応の具体例」作成・改善

(4) 研究協力校での A－P シートを活用したケース会議

ア コーディネーターへの事前説明会の実施

イ A－P シートを使ったケース会議の実施

ウ 事前・事後アンケート調査

エ A－P シートを活用したケース会議の有効性の検証

(5) 希望校・希望市町での A－P シートを活用したケース会議

ア 希望校への聞き取り調査

イ A－P シートを用いた相談事例の分析・研究

ウ A－P シートを活用したケース会議の実施

エ A－P シートを活用したケース会議の有効性の検証

(6) A－P シートを活用したケース会議の推進者養成研修

ア 研修プログラムの作成・改善

イ 研修会の実施

ウ 研修員アンケート結果の考察

エ 追跡調査の考察

(7) 研究全体を通じた分析及び考察

Ⅳ 研究の内容

1 事例研究会

事例研究会とは、「具体的な事例について、あらゆる観点から情報や資料を収集し、分析・検討し、研究すること」である。本研究では、研究顧問から年間5回の指導・助言を受けながら、A-Pシート（資料1）を活用した学校における不登校児童生徒のケース会議での支援や面接相談において、より良い支援を行うことを目標として事例研究会を実施した。

事例研究会は、「ケース・カンファレンス型^(注1)」で実施した。以下、平成26年度から28年度に実施した事例研究会において、変化が顕著に見られた事例の一部について紹介する。

(1) 平成26年度的事例研究会

ゴールデン・ウィーク明けに保健室登校が増え、2学期中旬から教室に入れなくなった高校1年生男子

＜話題になったこと＞

- ・腹痛、頭痛、吐き気が常にあり、保健室へ頻繁に通うようになり、学校のトイレに長い時間こもってしまう。
- ・保健室に画鋏を持って来て、電子手帳のケースに刺したり、自分の手の甲に刺したりすることもあった。
- ・このまま、保健室登校を続けると欠課時数が超えてしまい、進級ができなくなる。

＜多軸評価の見立て＞

第1軸「背景疾患の疑い」：身体症状症（疑い）

第2軸「発達障害の疑い」：なし

第3軸「支援のための不登校の下位分類」：過剰適応型

第4軸「現在の不登校の経過段階」：社会との再会段階

第5軸「本人をとりまく環境要因の現状把握」：家族要因、学校要因

＜アセスメント（見立て）＞

- ・母親の本人への関わりが、思春期で自立しようとしている本人の妨げになっていないだろうか。
- ・本人は周りから理解されず、一人で問題を抱え込んで孤立しているのではないか。

＜指導・助言＞

- ・本人の問題もあるが、いかに周囲の環境を整えるかが課題となる。
- ・決して本人の怠けではないので、家族を含めて本人の苦しみを理解することが大切である。
- ・留年・進級は本人が決めることであるので、本人の気持ちを中心に学校と家庭でよく相談して決める必要がある。

(2) 平成 27 年度の事例研究会

登校したり欠席したりを繰り返し、2 学期から不登校になった中学校 3 年生男子

< 話題になったこと >

- ・保護者の期待が他の兄弟よりも低い。
- ・中学校 3 年生の 6 月に腹痛、頭痛を訴え、小児科を受診し、服薬することで登校できるようになった。
- ・勉強は好きではないが、学校行事には参加することができた。
- ・コミュニケーションをとることが苦手である。そのため、友だちも少ない。
- ・脳波検査で、てんかんの疑いがあると言われた。
- ・通信制高校への進学を希望している。

< 多軸評価の見立て >

第 1 軸「背景疾患の疑い」：なし

第 2 軸「発達障害の疑い」：なし

第 3 軸「支援のための不登校の下位分類」：混合型（受動型と衝動型）

第 4 軸「現在の不登校の経過段階」：社会との再会段階

第 5 軸「本人をとりまく環境要因の現状把握」：家族要因、学校要因

< アセスメント（見立て） >

- ・言語能力が低いと思われるので、心理検査で特性を知る必要があるのではないか。
- ・本人の支えであった部活動の活動がなくなり、学習意欲も低下していることから、自己肯定感が低くなり、学校生活に意味を見い出せていないのではないか。

< 指導・助言 >

- ・学校行事には参加できるので、その場面で誉められ、認められる体験を増やしていき、登校を促してみてはどうか。
- ・本人の自主性を重んじ、「～したい」という気持ちを引き出す。
- ・通信制高校への進学を考えているようなので、進路実現に向けて学校ができることを家庭と相談して支援していく。

(3) 平成 28 年度の事例研究会

医療から無理に登校させることは控えてほしいと言われた小学校 6 年生男児

< 話題になったこと >

- ・月 1 回の心療内科を受診する中で、学校側には登校刺激を与えないでほしいと言われ、学校として支援の方策を悩んでいる。
- ・自閉症スペクトラムとの診断あり。
- ・特別支援学級は自分の居場所ではないと拒否する傾向があった。
- ・学力的には平均であるが、板書を写す作業は最も苦痛を感じるようである。

< 多軸評価の見立て >

第 1 軸「背景疾患の疑い」：なし

第 2 軸「発達障害の疑い」：自閉症スペクトラム

第 3 軸「支援のための不登校の下位分類」：受動型

第4軸「現在の不登校の経過段階」：社会との再会段階

第5軸「本人をとりまく環境要因の現状把握」：家族要因、学校要因

<アセスメント（見立て）>

- ・発達障害の特性から対人関係を築く力の弱さがあり、学習面においては、板書を写すことへの抵抗感がある。
- ・登校刺激を与えない状況の中で、放課後登校している現状から、教員の本人への関わりが功を奏しているのではないか。

<指導・助言>

- ・小学校5年生の1月からの教員の関わりが、現在の放課後登校を継続させている。
- ・医療機関と学校とが連携して、支援の方法を共有していく。

(4) 事例研究会を通して

これらの3例は、事例研究会で検討したことを基に、ケース会議に参加し、支援計画を教職員と一緒に考え、各校の教職員が不登校児童生徒・保護者の支援を行うことができたものである。また、面接相談における支援に役立てることができたものである。このように、学校や他機関と連携し、不登校児童生徒・保護者を支援する「チーム支援」体制づくりに事例研究会が大変有効であった。したがって、事例研究会が、本研究の柱になっている。

(注1)「ケース・カンファレンス型」

現在進行中の事例について、担当者及び関係者が、事例の内容と援助・支援の経過を報告し、問題点や今後の対応方法などを様々な角度から検討する。必要があれば、援助・支援方法を修正する。参加者による活発な意見交換によって、事例そのものの理解や共通認識が深まり、相談に関する緊密な連携・協力体制が実現しやすくなることを意味する。

2 教育相談班が提唱するチーム支援

学校におけるケース会議を進める際に、役割分担を明確にしてチームで支援することが重要になる。チーム支援を行うときに、コーディネーターを中心とした支援モデルとして、「不登校児童生徒へのチーム支援」図を作成した（資料2）。

(1) 「不登校児童生徒へのチーム支援」図の特徴

ア A-Pシートを活用したケース会議を実施するにあたり、校内においてコーディネーターが校内と外部との調整を行う際のモデルが示されている。

イ 家庭・学校だけでなく、地域にも本人・保護者への支援に活かすことができる視点が盛り込まれている。

ウ 本人を中心に置き、家庭・地域・学校が手を繋ぎ、役割分担を明確にする図になっている。

(2) 広報及び啓発活動

当班が担当する希望研修、学校のケース会議に指導主事が入り、教員と支援方法を考える場面などで広報及び啓発を行った。

3 アセスメントからプランニングへのガイド

ケース会議において「不登校の多軸評価」を用いてアセスメントする際に、視点（軸）の特徴や対応の具体例が必要となった。そこで『不登校の多軸評価』の対応の具体例」を作成した（資料3）。

教職員が、ケース会議でこれを用いることにより、「不登校の多軸評価」をアセスメントする際に役立つと考えた。ケース会議後のアンケートでは「このようなガイドがあることで、支援への多面的な視点を学ぶことができた」「視点（軸）をアセスメントするときに、このガイドを使って話し合うことで、支援の方向性が見えやすくなった」「日頃からこのような視点で子どもたちを観察することでき、支援に活きている」などという感想があった。

また、当センターホームページのeラーニングにも掲載し、教職員がダウンロードして使用できるようにした。

4 A－Pシートを活用したケース会議の有効性の検証

静岡県内の小・中学校各2校に研究協力を依頼し、調査を行った。各校とも複数の不登校児童生徒がおり、対応に苦慮している現状があった。

ケース会議前と会議後における不登校児童生徒の様子と支援体制の変化に着目し、A－Pシートを活用したケース会議の有効性について検証した。

(1) 研究協力校におけるA－Pシートを活用したケース会議

ア A－Pシートを活用したケース会議実施の流れ

研究協力校のケース会議では、各校のコーディネーターに司会進行を任せ、校内教職員・連携先職員・保護者で会議を進めた。

(7) コーディネーターへの事前説明会の実施

A－Pシートを活用した経験がないコーディネーターに、シートの内容と進行の手順を理解してもらうための説明会を実施した（平成27年5月）。

< A小学校・C中学校 > 会場：県立沼津視覚特別支援学校

各校1人、計2人参加

< A小学校・D中学校 > 会場：県総合教育センター

各校1人、計2人参加

この説明会では、指導主事からA－Pシートの説明とコーディネーターを交えての模擬ケース会議を実施した。

(4) 事前アンケートの実施と1回目のケース会議

説明会後、コーディネーターは次のことを行った。

- ・ ケース会議を行う児童生徒の決定。
- ・ 担任にA－Pシート作成を依頼。
- ・ 第1回目のケース会議の日程と参加者の調整。
- ・ 教員への事前アンケートの実施。

A－Pシートを活用したケース会議をする以前の支援体制について、教員を対象とした事前アンケートを実施した。その後、1回目のケース会議を7月末から8月末までに実施した。各校参加者は以下の通りである。

＜A小学校＞	全教員・スクールカウンセラー（以下、SCと呼ぶ。）・スクールソーシャルワーカー（以下、SSWと呼ぶ。）
＜B小学校＞	校長・教頭・教務主任・生徒指導主任（兼コーディネーター）・特別支援コーディネーター・前担任・担任・学年主任・養護教諭・技能員・保護者
＜C中学校＞	校長・教頭・コーディネーター・学年主任・担任・市教育委員会・家庭児童相談室
＜D中学校＞	校長・教頭・生徒指導主事（兼コーディネーター）・学年主任・担任・該当学年部教員・SC・学校支援員

(ウ) 2回目のケース会議と事後アンケートの実施

2学期末に、2回目のケース会議を行った。そこでは、支援を行った児童生徒の状況を確認し、再度アセスメントとプランニングを検討した。各校参加者は以下の通りである。

＜A小学校＞	コーディネーター・生徒指導主任・学年主任・担任
＜B小学校＞	校長・教頭・教務主任・生徒指導主任（兼コーディネーター）・特別支援コーディネーター・前担任・担任・学年主任・養護教諭・技能員
＜C中学校＞	校長・教頭・コーディネーター・学年主任・担任・市教育委員会・家庭児童相談室
＜D中学校＞	校長・教頭・生徒指導主事（兼コーディネーター）・学年主任・担任・該当学年部教員

2回目のケース会議では、1回目に参加した教職員が中心となっていたことから、それぞれの立場から活発な発言があり、コーディネーターの司会進行もスムーズに行われたが、SCの参加に関しては、日程調整が難しいという意見が出された。

イ A-Pシートを活用したケース会議後の児童生徒及び支援体制の変化

(7) ケース会議後の児童生徒の変化

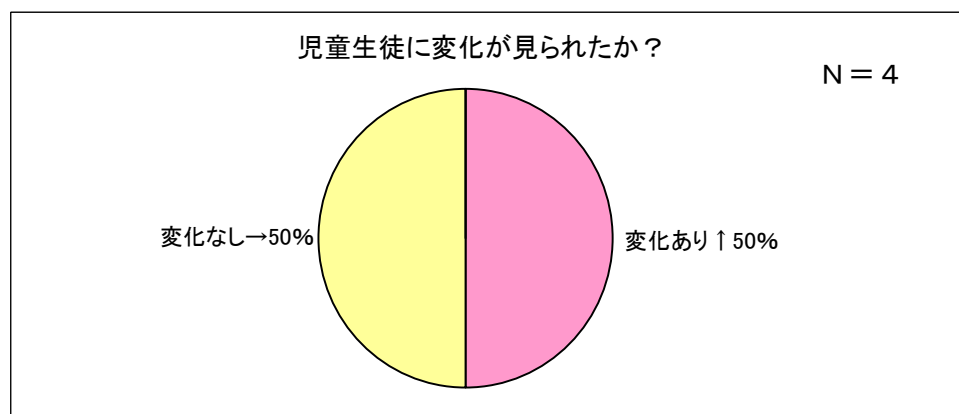


図1 児童生徒の変化の内訳

図1は、研究協力校4校における不登校児童生徒の変化の内訳を示したものである。ケース会議を実施したことで、変化のあった学校の割合は50%であった。具体的な表れとして、「欠席と遅刻を繰り返していた部分登校の児童が、ケース会議後、遅刻の回数が減り、朝から登校できる日が増加した」という回答があった。

また、4校中2校が完全不登校の児童生徒であったため、ケース会議を行い、支援したが、短期間では変化として捉えにくい現状があったと考えられる。このことから、完全不登校の児童生徒については、継続的にケース会議を開き、その時の状況にあった具体的な支援を考えていく必要がある。

(イ) ケース会議後の児童生徒及び支援体制の変化

表1は、研究協力校4校のケース会議後の変化の状況を、児童生徒及び支援体制の変化の2つの視点からまとめたものである。

表1 児童生徒及び支援体制の変化の内訳

児童生徒の変化	変化の内訳	支援体制の変化
完全不登校  完全不登校 2件	変化あり↑ 1件 変化なし→ 1件	変化あり↑ 2件
部分登校  部分登校 2件	変化あり↑ 1件 変化なし→ 1件	変化あり↑ 2件

まず、ケース会議後の不登校児童生徒の状況については次のような結果になった。完全不登校の2件は、児童生徒の変化では、2件ともにケース会議後も完全不登校で、不登校そのものの改善は見られなかった。しかし、ケース会議を行い支援したことで、変化があったと回答した事例が1件あった。具体的には「部活動の顧問が誘い掛けたことで、本人が興味をもち、部活動へ参加した」という表れがあった。部分登校の2件についても、部分登校そのものの改善は見られなかったが、「ケース会議後の支援によって遅刻の数が減り、朝から登校できる日も増えてきた」などという表れも見られた。このように、完全不登校、部分登校という状況そのものに変化はないが、児童生徒一人一人の表れには変化が見られた。このことから、日頃から小さな変化を見逃さず、更なる支援を継続していくことが不登校の改善へとつながっていくのではないだろうか。

次に、支援体制の変化については、研究協力校4校すべてが「ケース会議後の支援体制に変化があった」と回答している。

研究協力校ということで教職員の不登校支援への意識は、以前から高いという実態があった。しかし、「ケース会議前の体制よりケース会議後の体制の方が、すべての教職員で支援していこう、役割分担をしてそれぞれの立場で支援していこうとする姿勢が見られるようになった」という回答があった。このことから、不登校児童生徒に関わる教職員が、全員で支援する大切さを実感していることが分かった。

また、校内の事務職員も巻き込んだ支援体制の確立や、「SSWや専門機関との連携をしたことで、いつでも繋がる関係ができた」などという回答もあった。不登校児童生徒の様子に直接変化がなくても、ケース会議を行い支援したことで、学校の支援体制が良い方向に改善している。また、チームで支援することの大切さを実感している。このことから、A-Pシートを活用したケース会議の実施によって学校の支援体制が変化する可能性は高いことが分かった。

ウ 支援体制の変化に対するアンケート分析と考察

対象は、事前アンケート・事後アンケートともに回答が得られた教員とする。

A 小学校 22 人 B 小学校 19 人 小学校合計 41 人
C 中学校 21 人 D 中学校 18 人 中学校合計 39 人

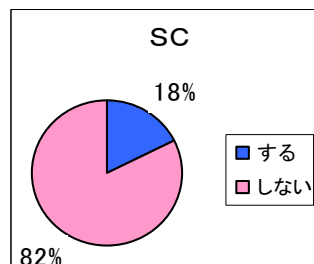
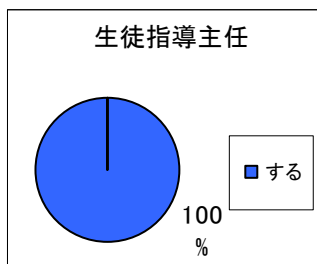
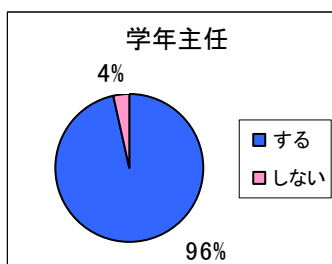
(7) A－Pシートを活用したケース会議を行う以前の支援体制の実況

対象は、「不登校児童生徒の対応をしたことのある」と回答した教員とする。

1 家庭への電話連絡をする際、校内の誰に相談したか？

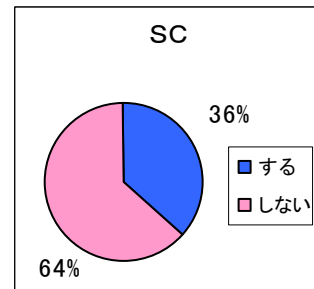
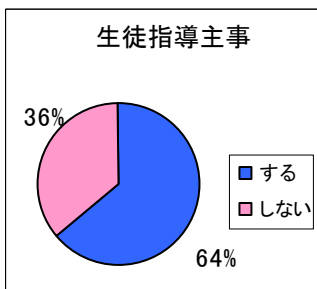
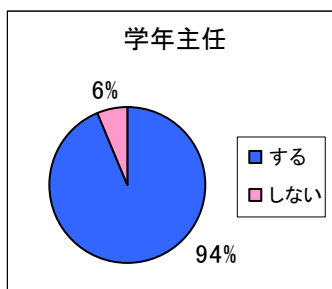
<小学校>

N=28 (41 人中 28 人)



<中学校>

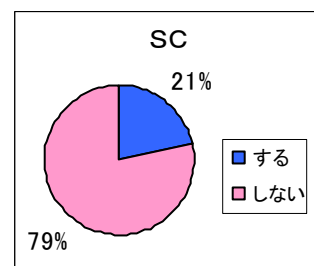
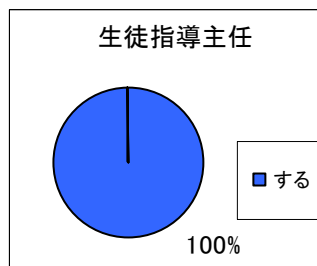
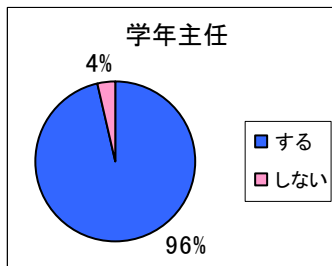
N=33 (39 人中 33 人)



2 家庭訪問する際、校内の誰に相談したか？

<小学校>

N=28 (41 人中 28 人)



<中学校>

N=33 (39 人中 33 人)

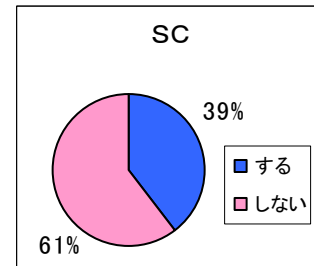
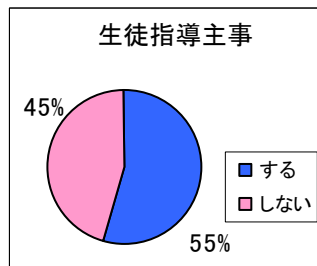
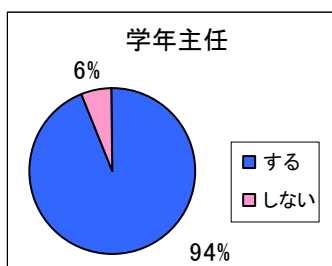


図2 A－Pシートを活用したケース会議を行う以前の支援体制

小・中学校のほとんどの教員が、学年主任や生徒指導主任・生徒指導主事に相談していることが分かった。しかし、児童生徒のアセスメントを行うＳＣへの相談に関しては、初期段階において、ほとんどされていないことが分かった。その理由として「ＳＣの勤務日が少なく、タイミングよく相談できない」「相談希望が多く、この段階では相談できない」などという意見があった。

現在のＳＣの勤務形態、不登校児童生徒の数を考えた場合、開始段階におけるＳＣとの連絡・調整が難しいことが分かった。ＳＣのアセスメントは、不登校児童生徒の支援に大いに役立つことから、ケース会議を行う段階において、一緒に支援を考えていくことが重要であると言える。

(イ) 不登校児童生徒に必要な支援

「不登校児童生徒を支援する上で何が必要か」という問いに対して、ケース会議前とＡ－Ｐシートを活用したケース会議後で比較した（必要とするもの上位３つに順位を付けてもらい、１位を３点、２位を２点、３位を１点に点数化）。

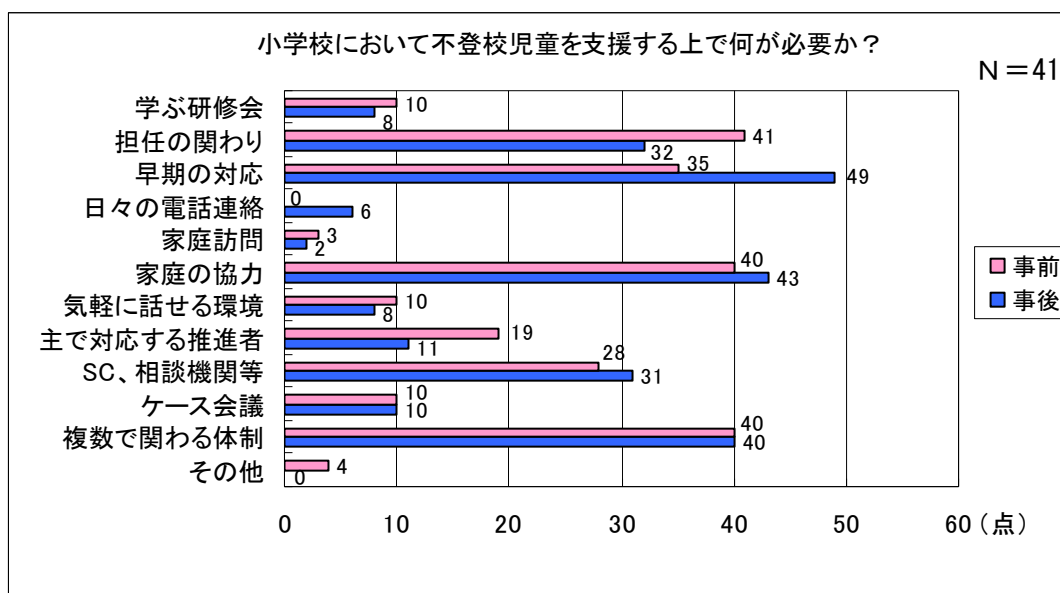


図３ 小学校における不登校児童に必要な支援

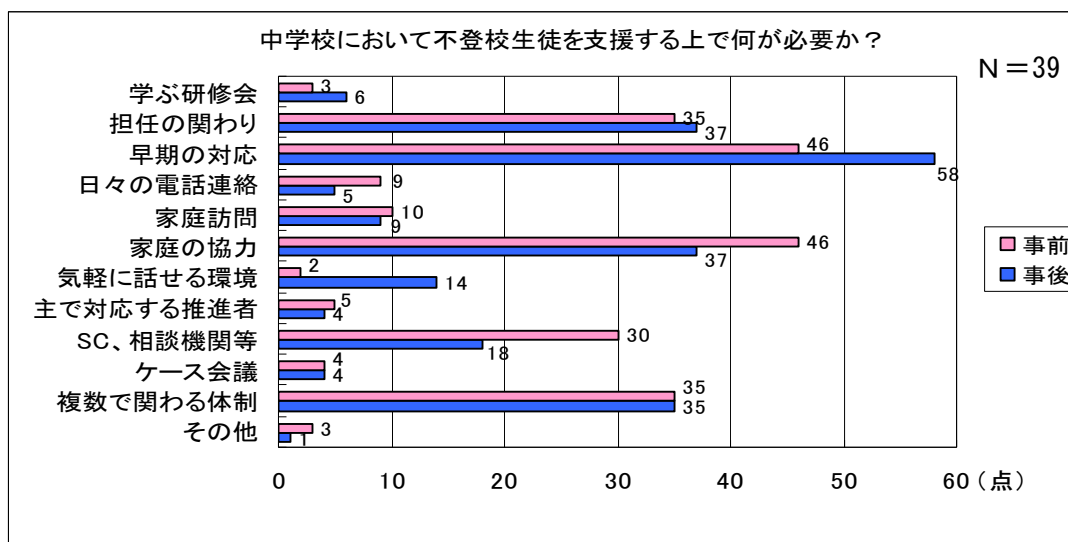


図４ 中学校における不登校生徒に必要な支援

事前アンケート調査では、「担任の関わり」「家庭の協力」「複数で関わる体制」が必要だという意見が多かった。複数の教職員や保護者との協力関係が必要であり、チーム支援体制づくりが重要であると考えていることが分かった。

事後アンケート調査では「複数で関わる体制」の必要性以外に、小学校では「早期の対応」「日々の電話連絡」「家庭の協力」「ＳＣ、相談機関等」など、日頃から児童・保護者との関わりを大切にし、早期対応と保護者との協力関係における支援の重要性についての意見が増加した。中学校では「担任の関わり」「気軽に話せる環境」など、生徒との距離を近くすることで生徒の変化に気づきやすい関係を保ち、早期対応に繋げていくことが重要であるという意見が増加した。

(ウ) **A－Pシートを活用したケース会議の実施による教員の意識の変化**

A－Pシートを活用しないで実施したケース会議（事前）とA－Pシートを活用したケース会議（事後）における教員の意識の変化について、各小・中学校ごとにアンケートを行い検証した（図5）。

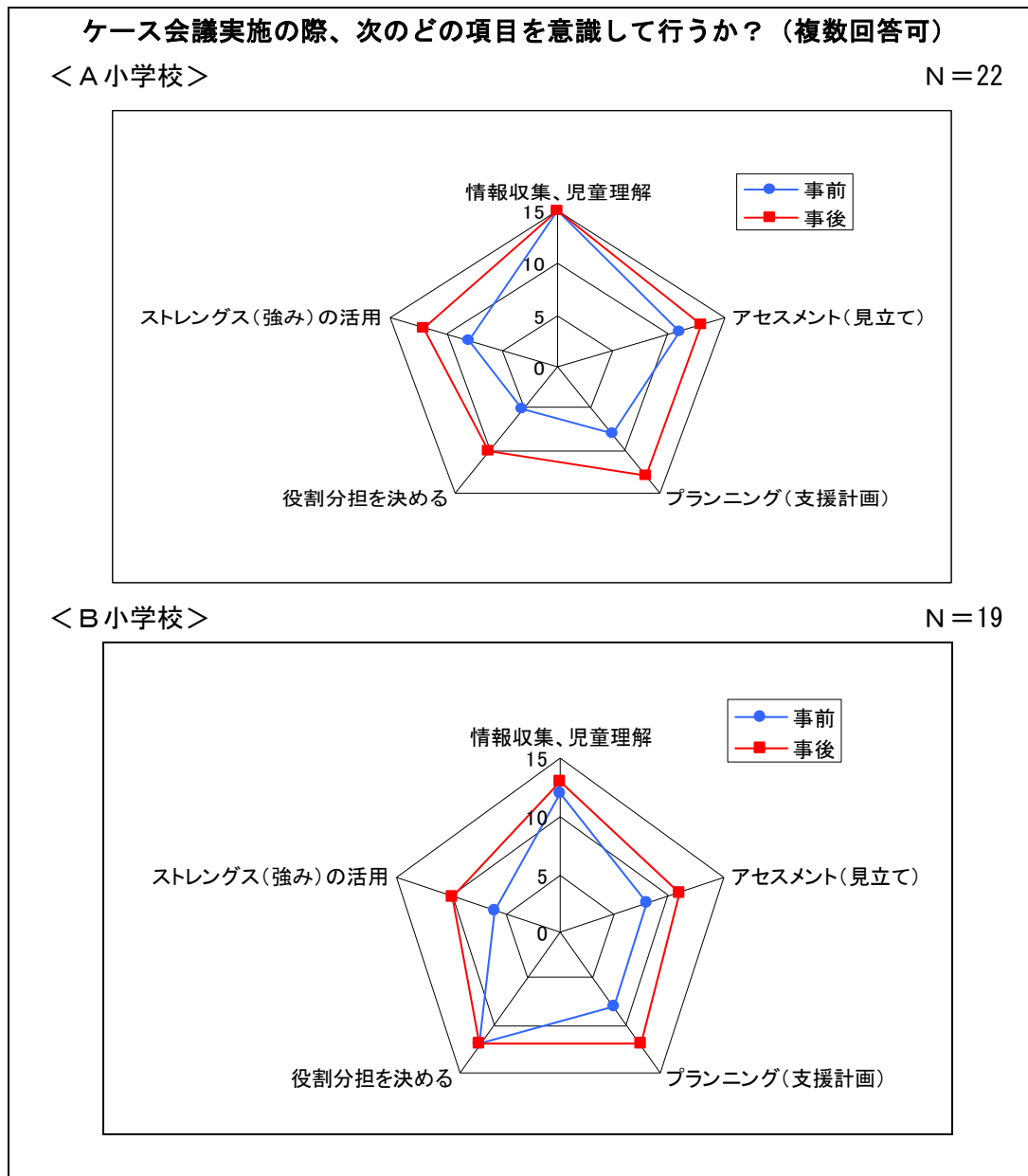


図5 小学校における教員の意識の変化

小学校の事前アンケートでは、「情報収集、児童理解」が中心で「アセスメント」から「プランニング」「役割分担を決める」までの一連の意識が低かった。また、「ストレングス」を生かし、「プランニング」をするということができていなかった。

事後アンケートでは「情報収集、児童理解」から「アセスメント」「プランニング」へと意識が進み、「ストレングス」を生かし、「プランニング」「役割分担」をすることでチーム支援の重要性を認識していることが分かった。

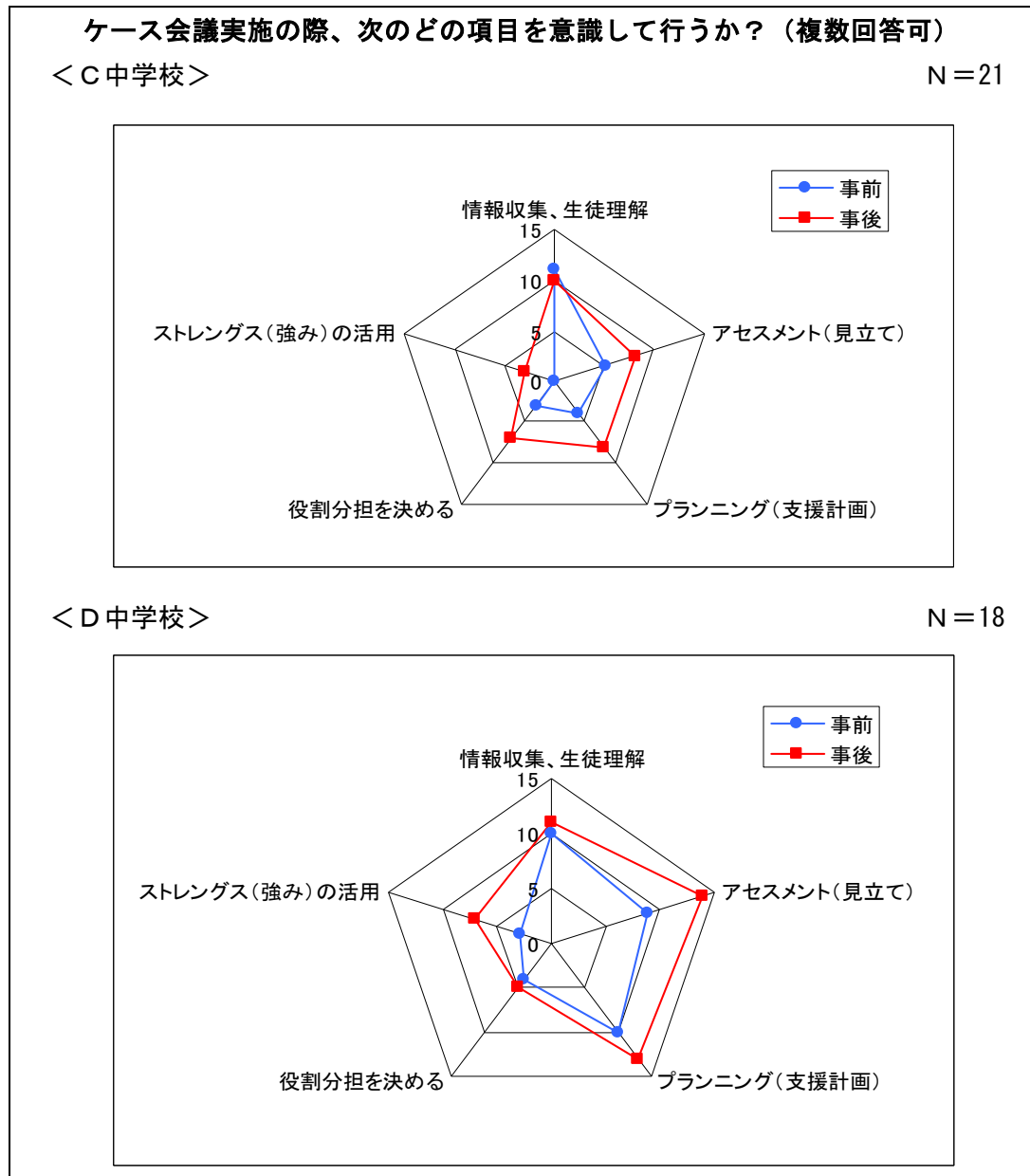


図6 中学校における教員の意識の変化

中学校の事前アンケートでは、「情報収集、生徒理解」「プランニング」を話し合うことが中心であった。「プランニング」をする際には、多面的な「アセスメント」や「ストレングスの活用」への意識は低かった。また「役割分担を決める」ということも意識されていないことから、チーム支援が実際に行われていなかった。

事後アンケートでは、「情報収集、生徒理解」から「アセスメント」への意識が向上した上で「プランニング」が行われた。C中学校の生徒は、完全不登校で、教員

が本人と会うことができず、ストレングスなどの情報を得ることが困難であった。
また、D中学校の生徒も完全不登校で、役割分担を行う上で支援できる教員に限られたことが、意識が低かった原因ではないかと考えられる。

以上の結果から、A－Pシートを活用したケース会議を行うことで、「情報収集、生徒理解」を大切にして「アセスメント」を行い、「ストレングス」を活用した「プランニング」「役割分担」へと繋がっていったことが分かった。

(I) A－Pシートを活用したケース会議の長所と短所

A－Pシートに限らず、様々なシートを使ったケース会議とA－Pシートを活用したケース会議に対する長所と短所について比較した。

【A－Pシート以外のシート^(注2)を活用したケース会議の長所と短所】

<長所について>

- ・情報共有しやすい。
- ・具体的に何をすれば良いか分かりやすい。
- ・会議がスムーズに進む。検討すべき点が分かりやすく、意見を出しやすい。
- ・職員全体で共通理解が図れ、何をすれば良いか分かる。
- ・進め方の全体像が分かり、組織的に対応できる。
- ・見落とし等のミスが少ない。気付かなかった視点に気付くことができる。
- ・シート作成のために必要な情報を集めることができるので、その意識が高まる。

<短所について>

- ・臨機応変に対応しにくい。型にはまるのではないかな。
- ・シート活用に慣れていないとシート作成に時間がかかる。
- ・情報が確定し、見立ても絞りすぎると偏った支援になってしまう。
- ・背景が分かりにくい場合、書きにくい。
- ・会議出席者の時間調整・確保が難しい。
- ・SCなどの専門家のアドバイスが欲しい。
- ・事務量が増える。資料作りに時間と手間の負担を感じる。

「情報共有しやすい」「具体的に何をすれば良いか分かりやすい」という意見もあるが、シートを使うことで「型にはまる」「シート作成に時間がかかる」「偏った支援になる」という意見もあった。

(注2) A－Pシート以外のシート

カンファレンスシート(S S W使用)、市町教育委員会作成シート、学校独自シートなどを意味する。

【A－Pシートを活用したケース会議の長所と短所】

<長所について>

- ・問題が整理でき、情報をまとめやすい。何が分かっているかが一目で分かる。
- ・強み弱みが明確になる。
- ・具体的な問題点や必要な支援が見える。
- ・同じ視点で情報が共有でき、焦点化した話合いができる。

- ・方向性がはっきりし、振り返りもできる。
- ・チームとして共通理解が図られる。
- ・多方面から子どものアセスメントができる。
- ・シートがそのまま引き継ぎ資料になり、継続支援に繋がる。
- ・自分にはない視点からの思考を促してくれる。
- ・自分だけでは知ることができない情報や対応を学ぶことができる。

<短所について>

- ・項目を埋めることに注意が向き、子どもの気持ちや存在が薄れる危険がある。
- ・不慣れで、時間通りに進めるのが難しい。
- ・シート作成に時間がかかり、多忙化に繋がる。
- ・当てはまる項目がないときの対処の仕方が分からない。
- ・決断が一人の声に流されやすい。
- ・参加者全員が進め方を理解していないと会議が進まない。
- ・シートを理解するまでに時間がかかる。

事後アンケートでは、「多方面から子どものアセスメントができる」「引き継ぎ資料になり、継続支援に繋がる」「自分だけでは知ることができない情報や対応を学ぶことができる」など、今まで経験したケース会議（A－Pシート以外のシートを使用）との違いについての意見があった。A－Pシートを活用したことで、継続的支援の重要性や情報収集から多面的なアセスメント、新たなプランニングへの気づきが生まれた。

一方で、「当てはまる項目がないときの対処の仕方が分からない」「シート作成に時間がかかる」「参加者全員が進め方を理解していないと会議が進まない」「シートを理解するまでに時間がかかる」などの意見もあった。このことから、課題として今後もシートの改良が挙げられる。

(2) 希望校におけるA－Pシートを活用したケース会議

ア 17 件の不登校児童生徒の様子

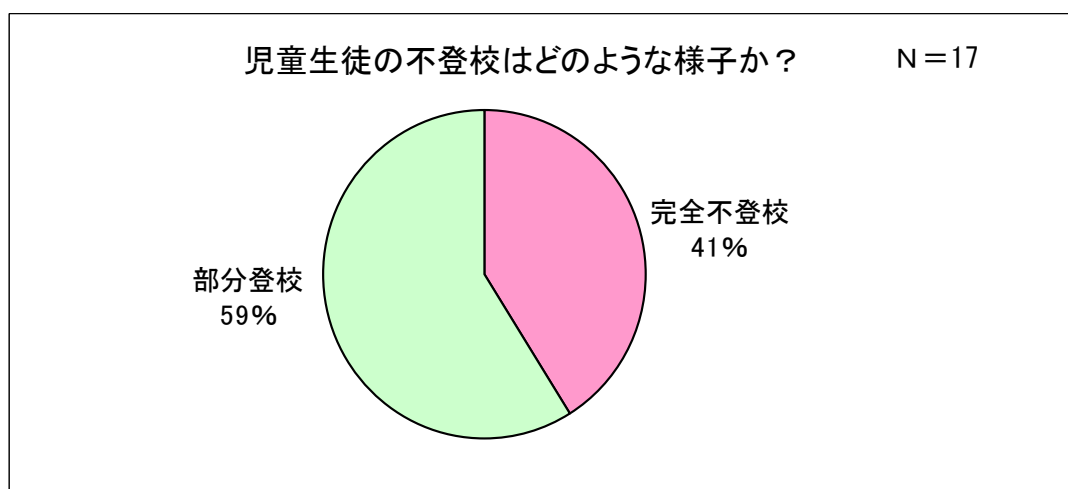


図7 不登校児童生徒の様子

図7は、平成27年度に、不登校児童生徒への支援を希望した学校の児童生徒の様子を表したものである。希望があった学校は、15校17件である。そのうち、41%が完全不登校、59%が部分登校であった。

イ A－Pシートを活用したケース会議後の児童生徒の変化

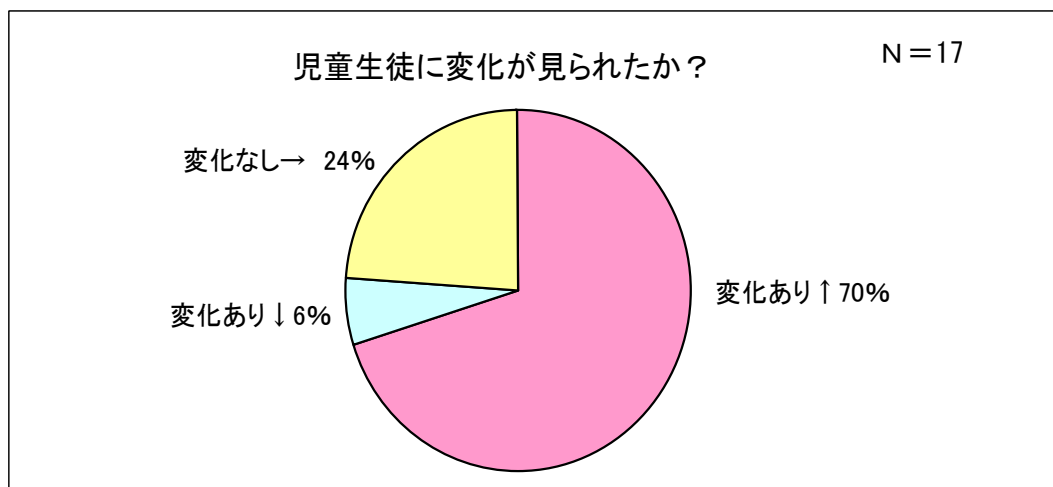


図8 児童生徒の変化の内訳

ケース会議では、役割分担を明確にしながら、具体的な支援について話し合った。そして、各学校の教職員が共通理解することによって、それぞれの立場で支援を行った。その結果、不登校児童生徒に、何らかの変化が見られた割合が76%（内訳：変化↑70%、変化↓6%）、変化なし→24%という結果となった（図8）。このことから、A－Pシートを活用したケース会議を行い、支援を行ったことが、児童生徒に良い変化をもたらした割合は高いと言える。これらには、部分登校の児童生徒がケース会議前とは違った部分登校への変化も含まれている。例えば、「母親にとっても甘えていた児童が、ケース会議後、母親から離れ友達と一緒に過ごせる時間が増えた」「相談室登校だった生徒が、部活動に時々参加するようになった」などの表れが見られた。毎日登校できるという表れへと変化したわけではないが、部分登校であっても、ケース会議後の支援によって、良い表れへと変化していると言える。この点については、不登校改善に向けて前進していると捉えていいのではないかな。中には、部分登校の児童生徒が、登校できるようになったという変化もあった。それゆえに、不登校児童生徒の実態を的確に把握し、継続的にチームで支援していく必要があると言える。

ウ A-Pシートを活用したケース会議後の児童生徒及び支援体制の変化

表2 児童生徒及び支援体制の変化の内訳

児童生徒の変化	変化の内訳	支援体制の変化
部分登校 → 登校 2件	変化あり↑ 2件	変化あり↑ 2件
部分登校 → 部分登校 8件	変化あり↑ 6件 変化なし→ 2件	変化あり↑ 7件 変化なし→ 1件
完全不登校 → 部分登校 2件	変化あり↑ 2件	変化あり↑ 2件
完全不登校 → 完全不登校 5件	変化あり↑ 2件 変化あり↓ 1件 変化なし→ 2件	変化あり↑ 5件

表2は、希望校におけるケース会議後の不登校児童生徒の様子及び支援体制の変化についてまとめたものである。

まず、児童生徒の変化については、部分登校の児童生徒が登校できるようになった変化が2件あった。また、それらの学校の支援体制の変化を見ていくと、「保護者、本人が相談機関と繋がり、連携しながら改善していった」「不登校生徒の思いを一番聴くことのできる立場の担任、部活動顧問、教科担当など、その生徒に関わる教員が、明確に役割を分担し、連携を図りながら支援できたことが良かった」という回答があった。これらのことにより、役割分担を明確にし、チームで支援することが重要であると言える。

その他の部分登校8件においては、児童生徒の変化はなかった。しかし、「登校できる時間や日が増加した」「授業には参加できないが部活動には参加できるようになった」など、不登校児童生徒の姿には良い表れが見られた。完全不登校においては、部分登校への変化が2件、不登校の状況としては完全不登校のままであるが、前向きに動き出した事例が2件あった。

エ A-Pシートを活用したケース会議後の学校における支援体制の変化

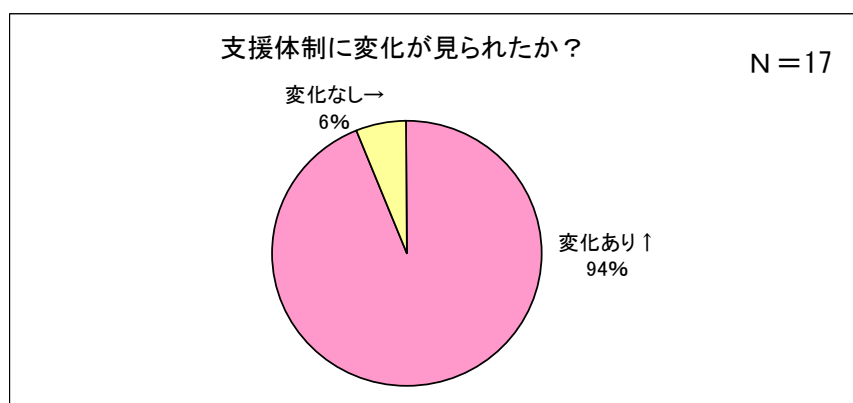


図9 支援体制の変化の内訳

ケース会議を実施した学校の94%がケース会議前と後とでは、「学校の支援体制に何らかの変化が見られた」と回答している（図9）。具体的には、「担任だけでなく多くの関係教職員が、不登校児童生徒に対して何かできることはないかと考え、チームで対応した」「役割を分担し、それぞれの立場で支援することの大切さを実感した」「学校だけでなく、SCやSSWにもケース会議に参加してもらい、不登校児童生徒に積極的に関わってもらえるようになった」「不登校児童生徒への支援について意識が変わり、チームで支援しようとする気持ちをもつようになった」などの回答があった。「変化なし」と回答した6%の学校は、すでに校内での支援体制が整っており、SC・医療などと連携が図られていた。そのため変化なしという回答となった。

これらの学校の中には、アンケートを実施した時点では、不登校児童生徒に変化が見られなかった学校もあった。しかし、学校の支援体制に良い変化が見られたと実感しているという点では、不登校児童生徒への支援を考える上で重要な変化と言える。

5 A-Pシートを活用したケース会議の推進者養成研修

平成28年8月9日（火）、希望研修「不登校対応におけるチーム支援コーディネートのあり方―推進者養成研修―」を実施した。

(1) 目的

不登校児童生徒に対してチーム支援体制づくりを進めていくコーディネーターとしての資質向上を図る。

(2) 目標

- ・A-Pシートを活用したケース会議の進め方や留意点について理解する。
- ・不登校児童生徒をチームとして支援する際の知識や対応の仕方を習得する。
- ・習得した知識や対応の仕方を今後の実践に生かそうという意欲を高める。

(3) 対象

幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教員。

(4) 研修の内容

研究協力校でのアンケート結果を下に、コーディネーターとして研修しておきたい事項を取り入れた内容を考案し、実施した。

ア 講義・演習「不登校対応におけるチーム支援コーディネートのあり方」

(7) 「不登校の現状と基本的な考え方」と「学校における取組の充実」

平成26年度の全国及び県内における校種・学年別の不登校児童生徒数を提示し、傾向を把握した上で不登校児童生徒を支援するための視点を明確にした。また、個別にきめ細かく柔軟に取り組むための校内指導体制の充実を図り、不登校児童生徒への支援において、中心かつコーディネーター的な役割を果たす教員を明確に位置付けることが必要であることを確認した。

(4) ケース会議の進め方と情報の収集・整理

A-Pシートの特徴を踏まえ（eラーニングでの事前研修）、A-Pシートを活用したケース会議の時間的流れを提示した。さらに演習として、支援に必要なストレングスへの意識を高めるために、架空事例を提示して情報の共有を行った。

また、研究協力校のコーディネーターへのアンケート結果から、ケース会議を実

施するにあたり課題となる点を挙げた。その中から「日程調整」「シート作成の負担」などへの改善策を提示した。

(ウ) アセスメントとプランニング

「不登校の多軸評価」を用いたアセスメントの仕方、プランニングの主な視点と支援の具体例について説明し、演習として事例のアセスメントを行った。

アセスメントを基に、プランニングにおいて長期目標、短期目標を協議し、短期目標を達成するための具体的な手立てを決定していくポイントについて説明した。

- ・児童生徒のストレングスを生かした手立てを考える。
- ・チームでの支援を念頭に置き、役割分担を明確にする。
- ・ＳＣ、ＳＳＷ、専門機関（医療、福祉、司法、行政、相談などの機関）との連携を図る。

以上の内容において、コーディネーターとして校内外での連携ネットワークを構築すること、「未然防止」「早期発見・早期対応」の視点をもって対応することの重要性を提示した。

イ 演習（架空事例を用いた模擬ケース会議）

研修員がコーディネーターとしてケース会議を進行したり、校内におけるそれぞれの役割（管理職、生徒指導主事・主任、特別支援コーディネーター、学年主任、養護教諭、部活動顧問、ＳＣなど）を演じたりすることによって、架空事例のＡ－Ｐシートを用いた模擬ケース会議を体験した。



模擬ケース会議の様子

ウ グループワーク

「コーディネーターとして不登校の未然防止に取り組むためには」をテーマに、ＫＰＴ法を用いたグループワークを行った。各校での取組の現状を振り返り、今後の課題点を挙げ、コーディネーターとしてどう取り組んでいくべきかを話し合った。



グループワークの様子

(5) 研修員の感想（グループワークでの話し合い、研修事後アンケートより）

- ・コーディネーターとして、特別支援教育や社会学に関する知見が不可欠だと思われる。貧困やひきこもり等の内容について知っておく必要がある。
- ・校内で実際の事例を活用し、事例検討研修などを行い、チーム支援体制を作っていく必要がある。
- ・個別支援計画を校内で統一した形式で作成し、共通理解を図って担任だけに負担がかからないような組織づくりをしていく。
- ・早期にケース会議を行い、すばやく情報共有できるようなシステムを構築していく必要がある。

- ・校内全体で授業をUD化していくための研修を行い、児童生徒が安心して学べる環境を整備していく。
- ・A－Pシートを使っのケース会議を学校へ戻ってやってみたい。非常に有効なものであると実感した。会議を進める上で情報の共有や役割分担をしていくためのツールとして活用できる。
- ・困り感をもっている不登校生徒に対し、個別にその状況をよく知り、チームで共通理解をもってその子に合った支援を行うことの大切さを実感した。
- ・A－Pシートを活用することで、生徒を多面的に把握し、具体的な支援策が見えてくると感じた。特に会議をし、目標達成に向けての手立てを考えた時に実感した。

以上のように、「コーディネーターとして、チーム支援を行うための校内体制の整備が必要である」「早期対応が重要である」「模擬ケース会議を体験することでA－Pシートの有効性が理解できた」などの感想が数多くあった。それとともに、「実際にA－Pシートを活用してケース会議を進行することで、児童生徒を多面的に把握し、情報を共有しながら役割分担を明確にしていくことを実感できた」という感想もあった。

(6) 研修の成果と課題

4ヶ月後に追跡調査を行い、研修員からの成果と課題をまとめた。

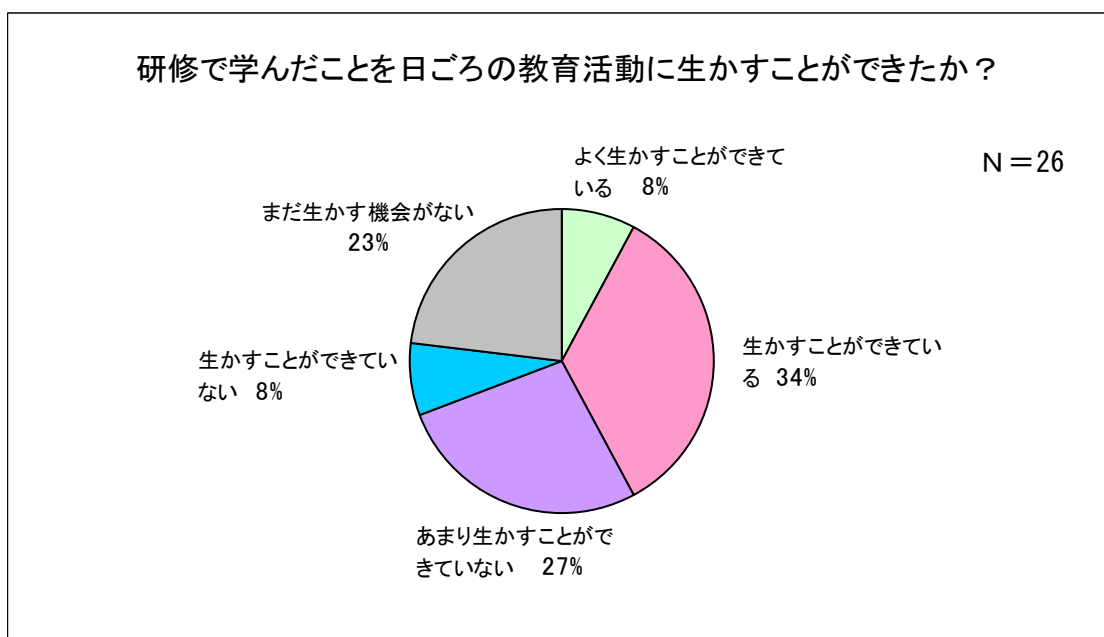


図 10 追跡調査による研修員の成果と課題 I

研修を受け、「日ごろの教育活動に生かすことができてい」という回答は42%であった（図10）。

以下は、どんな場面で生かすことができていのかという質問に対する回答である。

- ・未然防止のため、関係職員に働きかけ、チームで対応ができてい。
- ・関係職員と連携して対応するための調整を行っている。
- ・様々なケースにおいて、多角的に考えることができるようになった。
- ・プランニングにおいて生徒のストレングスに着目し、支援することを意識している。
- ・子どもの背景を知ろうとしたり、保護者との信頼関係を築いたりしている。

また、以下は生かすことができていない理由としての回答である。

- ・対象生徒数が多く、シートを基に話し合う体制ができていない。
- ・不登校対応にケース会議を用いる準備ができていない。
- ・担任に作成の手間がかかるという点から動き出せずにいる。
- ・相談担当が1人なので対応できない。

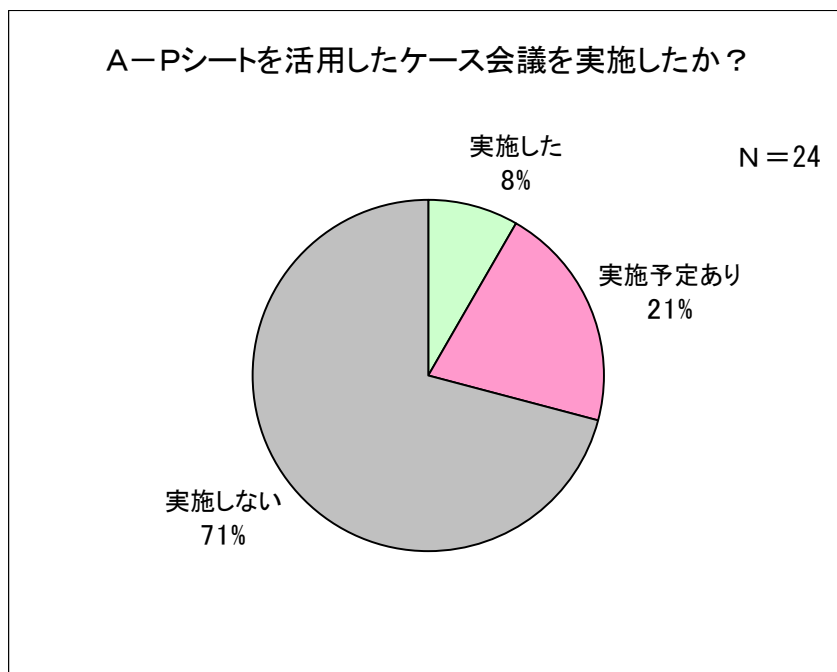


図 11 追跡調査による研修員の成果と課題Ⅱ

次に、研修を受け、A-Pシートを活用したケース会議を「実施した」という回答は8%であった（図 11）。以下は、実施したことによる成果と課題についての質問への回答である。

- ・ケース会議で検討された目標の「医療機関に繋げること」を達成できた。
- ・「情報が少ない」ということが共有されたため、意識的に情報を集める方針を確認できた。
- ・計画したことを実行したことによって、生徒の表れに改善が見られた。
- ・「シート作成の時間の確保」と「職員の認知度の低さ」が課題である。

「今後実施を予定している」という回答は21%であった。

- ・教職員の周知徹底を図り、実践する。
- ・短縮版（自校の実態に合わせた形で）にして行う。

「実施しない」という回答は71%であった。

- ・ケース会議を行う風土がない（高校）。
- ・不登校気味の生徒を、学校全体で支援という流れまで至っていない。（高校）
- ・S Cに任せてしまいがちである。（高校）
- ・他の業務があり、時間的にケース会議の実施は難しい。（高校）
- ・時間がかかりすぎるため、実施する時間を作ることが難しい。（高校）
- ・現在使用しているシートを、年度途中で変更することは業務に混乱をもたらすと考えているため（A-Pシートの有効性は充分研修で実感できた）。（中学校）

- ・最初に担任が記入する欄が多く、負担になってしまうと思うため、活用することをためらってしまう。(小学校)
- ・全職員の共通理解を図る必要があると考えたため。(小学校)

今後は、ケース会議におけるチーム支援体制構築の有用性を広め、不登校児童生徒にチームで支援していく体制づくりを目指した研修内容にするため、研修の見直しと工夫をしていく。

V 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) A－Pシートを活用したケース会議の有効性

研究協力校及び不登校児童生徒の支援を希望した学校において、A－Pシートを活用したケース会議を実施し、役割分担を明確にしたことで、チームで支援する体制づくりに貢献できた。特に、研究協力校では、コーディネーターが会議の有効性を感じている現状があり、教職員の意識改革に繋がったと言える。

(2) 研究を生かした研修の実施

研究の成果を生かした新規の研修を実施することができたことは、大いに評価できる。次年度以降も、研修内容の工夫・改善を行い、学校で不登校児童生徒を支援できる研修を目指していく。センター本来の役割である「研究」を「研修」に生かす姿勢を継続していく。

(3) 希望校におけるA－Pシートを活用したケース会議の実施

学校における不登校児童生徒への支援として、A－Pシートを活用したケース会議の実施を希望した学校は、平成26年度は3校5件、平成27年度は15校17件、平成28年度は12月末現在14校16件であった。各学校でのケース会議は、指導主事が主導で教職員と一緒に支援を考えたが、この取組が、将来的に学校が主体性をもって不登校児童生徒をチームで支援する体制づくりの一助になったと考える。

2 今後の課題

(1) 「未然防止」「早期発見・早期対応」の大切さ

研究協力校及び希望校で、「完全不登校になってからの支援は大変困難である」「早期発見が大切」という意見があった。不登校になり、深刻化してからの対応ではなく「未然防止」「早期発見・早期対応」のための視点について考えていく必要がある。

(2) コーディネーターの重要性

A－Pシートを活用したケース会議を行うためには、この会議をリードしていくコーディネーターが必要である。継続的に、研修員の意見や追跡調査の結果を参考に、研修内容を改善・工夫していく必要がある。

(3) A－Pシートへの理解を広める

A－Pシートを活用したケース会議後の意見として、「参加者全員が進め方を理解していないと会議が進まない」という意見があった。今後は、不登校児童生徒の支援に関する希望研修等で、A－Pシートを活用した模擬ケース会議を行い、教職員への理解を広める。また、校内研修や各種研修会等でA－Pシートの活用を広報していく。

(4) 多忙化解消のためのシートの改良

A－Pシートを活用したケース会議後の意見として「シート作成に時間がかかる」「時間通りに進めるのが難しい」「多忙化する教育現場で、なかなか時間が取れない」という意見があった。今後は、A－Pシートを活用したケース会議を時間的に効率よく行うためにシートの改良を行う必要がある。

【参考文献】

- 齊藤万比古 『不登校対応ガイドブック』 中山書店 2007
齊藤万比古 『不登校の児童・思春期精神医学』 金剛出版 2006
小沢美代子 『上手な登校刺激の与え方』 ほんの森出版 2003
石川 瞭子 『不登校から脱出する方法』 青弓社 2002
高岡 健 『不登校・ひきこもりを生きる』 青灯社 2011
上野 剛 『さよなら不登校』 風詠社 2010
小田貴美子 『自立した親子の関係と不登校からの社会復帰』 学事出版 2009
小林 正幸 『不登校児の理解と援助』 金剛出版 2003
小林 正幸 『不登校はなぜ起きるのか』 東京学芸大学出版会 2005
菅野 純 『不登校 予防と支援Q&A 70』 明治図書 2008
金馬 宗昭 『不登校ひきこもり こころの解説書』 学びリンク 2010
文部科学省 『不登校への対応の在り方について』 2003
国立教育政策研究所 『2004 不登校への対応と学校の取り組みについて 小学校・中学校編』
文部科学省 『生徒指導提要』 2010
文部科学省 『平成 26 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』 2015
文部科学省 『平成 27 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』 2016
文部科学省 『不登校児童生徒への支援に関する最終報告』 2016

【研究組織】

研究顧問（平成 26 年度～平成 28 年度）

静岡大学大学院 人文社会科学研究科 教授 江口 昌克

研究協力校（平成 27 年度）

清水町立西小学校 掛川市立西郷小学校

三島市立北上中学校 藤枝市立大洲中学校

研究担当所員

専門支援課教育相談班

平成 26 年度	専門支援課	課 長	金原 義明
		班 長	新家 輝男
		指導主事	鈴木 崇浩
			森 亜矢子
			橋本 衛

平成 27 年度	専門支援課	課 長	筒井 昌博
		班 長	新家 輝男
		指導主事	森 亜矢子
			宮本 武彦
			稲垣 博
平成 28 年度	専門支援課	課 長	筒井 昌博
		班 長	新家 輝男
		指導主事	宮本 武彦
			稲垣 博
			平野理枝子

【資料】

- 1 A-Pシート
 - I 基本シート
 - II 初回シート
 - III 支援シート
 - IV 継続シート
- 2 不登校児童生徒へのチーム支援(図)
- 3 アセスメントからプランニングへのガイド

【資料1】A－Pシート

I 基本シート

ふりがな 児童生徒氏名		性別：		生年月日 年齢	平成 年 月 日生まれ ()歳
住 所				電話番号	
家 族 構 成	続柄	氏 名	年齢	職業・学校等	家族図 ジェノグラムで記入。
<家族の状況>：仕事内容、経済状況、健康状態、生き立ち、性格、特徴など (父親) (母親) (兄弟姉妹) (その他の家族)					
<生育歴>：情報を得た段階で加筆 出生時 乳幼時 小学校 中学校					
備考：本人・家族への支援状況 ※聞き取れた範囲で記入する ・医療機関() ・児童相談所 ・相談機関 ・生活保護 ・就学援助 ・その他() 不登校支援のために、今までに関わった関係機関(医療・福祉・教育相談機関等)を記入。 生活保護、就学支援などの有無。					

Ⅱ

初回シート

平成 年 月 日 記入者

児童生徒名		性別:		参加者:参加者を○で囲んでください。 校長、副校長、教頭、主幹教諭、教務主任、生徒指導主事(主任) 学年主任、担任、副担任、学年部、部活動顧問、教育相談担当、養護教諭 特別支援コーディネーター、SC、SSW、支援員、その他() 外部機関()、保護者																																			
クラス	年 組	担任:																																					
部活動:																																							
今回、検討したいこと:				これまでの欠席日数: <table><tr><td>小学校</td><td>欠席日数</td><td>中学校</td><td>欠席日数</td><td>高校</td><td>欠席日数</td></tr><tr><td>1年</td><td></td><td>1年</td><td></td><td>1年</td><td></td></tr><tr><td>2年</td><td></td><td>2年</td><td></td><td>2年</td><td></td></tr><tr><td>3年</td><td></td><td>3年</td><td></td><td>3年</td><td></td></tr><tr><td>4年</td><td></td><td colspan="4" rowspan="3">これまでの欠席日数を記入。</td></tr><tr><td>5年</td><td></td></tr><tr><td>6年</td><td></td></tr></table>		小学校	欠席日数	中学校	欠席日数	高校	欠席日数	1年		1年		1年		2年		2年		2年		3年		3年		3年		4年		これまでの欠席日数を記入。				5年		6年	
小学校	欠席日数	中学校	欠席日数	高校	欠席日数																																		
1年		1年		1年																																			
2年		2年		2年																																			
3年		3年		3年																																			
4年		これまでの欠席日数を記入。																																					
5年																																							
6年																																							

<情報収集> ※客観的事実を記入。

過年度の出欠(特記事項):これまでの出欠状況(※必要に応じて、入学後からの欠席日数を追加記載する。)

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
H()欠席													
遅刻													
早退													
H()欠席													
遅刻													
早退													

健康状態・身体的特徴など

家庭環境:本人への関わり方、教育方針など

<父の状況>

<母の状況>

<兄弟姉妹の状況>

<その他の家族の状況>

<地域環境>

<本人の思い(希望・願い)>

<家族の願い>

<学校(担任)の願い>

本人に関する情報:学校生活と家庭生活の違いを把握する。	
学校の様子	家庭の様子
<生活面>	<生活面>
<学習面(読み書き・計算、得意不得意など)>	<学習面(家庭での学習への取組、様子など)>
<対人関係、コミュニケーション>	<対人関係、コミュニケーション>
<興味・関心>	<興味・関心>

これまでの指導・支援の経過:「誰」の「何」に対して、「誰」が、「どのように指導・支援」したのか。		
「誰」の「何」に対して	「誰」が	「どのように指導・支援」したのか
①		
②		
③		
④		
⑤		

→本人のストレングスにはマーカ―をする。 静岡県総合教育センター作成

→次に「Ⅲ」支援シートへ移る。

III 支援シート

年 月 日 作成

○不登校のアセスメント(見立て) 不登校の多軸評価(齊藤万比古氏)より

軸(視点)	軸の見立て	見立ての基準	各軸に当てはまると考える情報		
⑤現在の 不登校の経過段階 ④支援のための 不登校の下位分類 ③発達障害の疑いの有無 ②背景疾患の疑いの有無 ①本人をとりまく環境要因の 現状把握	不登校準備段階	不登校は発現していないが、葛藤があり、不定愁訴や不安がある。			
	不登校開始段階	敏感かつ防衛的であり、登校刺激に対して頑なな回避と拒絶がある。			
	ひきこもり段階	家にひきこもっており、変化に乏しいこう着状態になっている。			
	社会との再会段階	外界に関心を向け、社会活動に参加する手掛かりを求め始める。			
	過剰適応型	過剰に頑張りすぎたり必要以上に気を遣ったりする傾向が見られる。			
	受動型	消極的で萎縮している。環境の変化など、新たなストレスがある。			
	衝動型	攻撃的・衝動的に行動するため、仲間から排除され、孤立している。			
	混合型	上記の特徴が2種類ないし3種類混合している。			
	自閉スペクトラム症(疑)	「対人関係」に困難さが見られたり、「こだわり」があったりする。			
	AD/HD(疑)	「不注意」な場面、「衝動性・多動性」が見られる。			
	LD(疑)	「聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する」場面で困難を示す。			
	知的能力障害(疑)	知的な能力が全般的に低く、生活をしていく上で支援が必要な状態。			
	適応障害(疑)	ストレスによって、不安などが生じ、不適応な行動が引き起こされる。			
	不安症(疑)	強い不安や恐怖に襲われ、人や人の集まる場所を回避する。			
	うつ病(疑)	憂鬱・絶望・気持ちが沈むといった抑うつ気分や気力の減退が続く。			
	身体症状症(疑)	痛みや吐き気などの自覚的な身体症状があるが、検査で異常は見当たらない。			
その他(疑)	(上記以外でも医療に繋がった方が良いと思われる情報)				
家族要因	虐待、家族構成の変化、ライフイベント(死別・離婚・転居など)、親の人格特性 等				
学校要因	学校におけるストレス(学習・行事・部活等)、教員や児童生徒との人間関係 等				
地域環境	不登校支援機関の有無、非行集団の有無、地域の閉鎖性 等				

アセスメント(見立て)

背景要因を考慮しながら、どのように現在の状態が形成されてきたのか、仮説を立てる。

○本人のストレングス(強み)を生かしたプランニング

本人のストレングス(マーカーしたストレングスの中から、支援に役立ちそうなものを書き出す。)

長期目標:	アセスメントをもとに、本人が〇〇できるなど、客観的に評価できる目標を記入。 期間の設定については、おおむね長期目標:半年から1年、短期目標:1週間から3ヶ月を目安とする。
短期目標:	

短期目標達成のための手立て

いつまでに	誰が	誰に	何を する
①			
②			
③			
④			
⑤			

短期目標を達成するために、必要に応じて、校内での役割分担や他機関との連携を行う。本人や保護者が動き出せるように、スモールステップで計画を立てることが望ましい。

IV 継続シート

年 月 日 作成

今回、検討したいこと:

○不登校のアセスメント(見立て)

不登校の多軸評価(齊藤万比古氏)より

軸(視点)	軸の見立て	見立ての基準	各軸に当てはまると考える情報
⑤現在の 不登校の経過段階	不登校準備段階	不登校は発現していないが、葛藤があり、不定愁訴や不安がある。	
	不登校開始段階	敏感かつ防衛的であり、登校刺激に対して頑なな回避と拒絶がある。	
	ひきこもり段階	家にひきこもっており、変化に乏しいこ着状態になっている。	
	社会との再会段階	外界に関心を向け、社会活動に参加する手掛かりを求め始める。	
④支援のための 不登校の下位分類	過剰適応型	過剰に頑張りすぎたり必要以上に気を遣ったりする傾向が見られる。	
	受動型	消極的で萎縮している。環境の変化など、新たなストレスがある。	
	衝動型	攻撃的・衝動的に行動するため、仲間から排除され、孤立している。	
	混合型	上記の特徴が2種類ないし3種類混合している。	
③発達障害の疑いの有無	自閉スペクトラム症(疑)	「対人関係」に困難が見られたり、「こだわり」があったりする。	
	AD/HD(疑)	「不注意」な場面、「衝動性・多動性」が見られる。	
	LD(疑)	「聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する」場面で困難を示す。	
	知的能力障害(疑)	知的な能力が全般的に低く、生活をしていく上で支援が必要な状態。	
②背景疾患の疑いの有無	適応障害(疑)	ストレスによって、不安などが生じ、不適応な行動が引き起こされる。	
	不安症(疑)	強い不安や恐怖に襲われ、人や人の集まる場所を回避する。	
	うつ病(疑)	憂鬱・絶望・気持ち沈むといった抑うつ気分や気力の減退が続く。	
	身体症状症(疑)	痛みや吐き気などの自覚的な身体症状があるが、検査で異常は見当たらない。	
①本人をとりまく環境要因の 現状把握	その他(疑)	(上記以外でも医療に繋がった方が良いと思われる情報)	
	家族要因	虐待、家族構成の変化、ライフイベント(死別・離婚・転居など)、親の人格特性 等	
	学校要因	学校におけるストレス(学習・行事・部活等)、教員や児童生徒との人間関係 等	
	地域環境	不登校支援機関の有無、非行集団の有無、地域の閉鎖性 等	

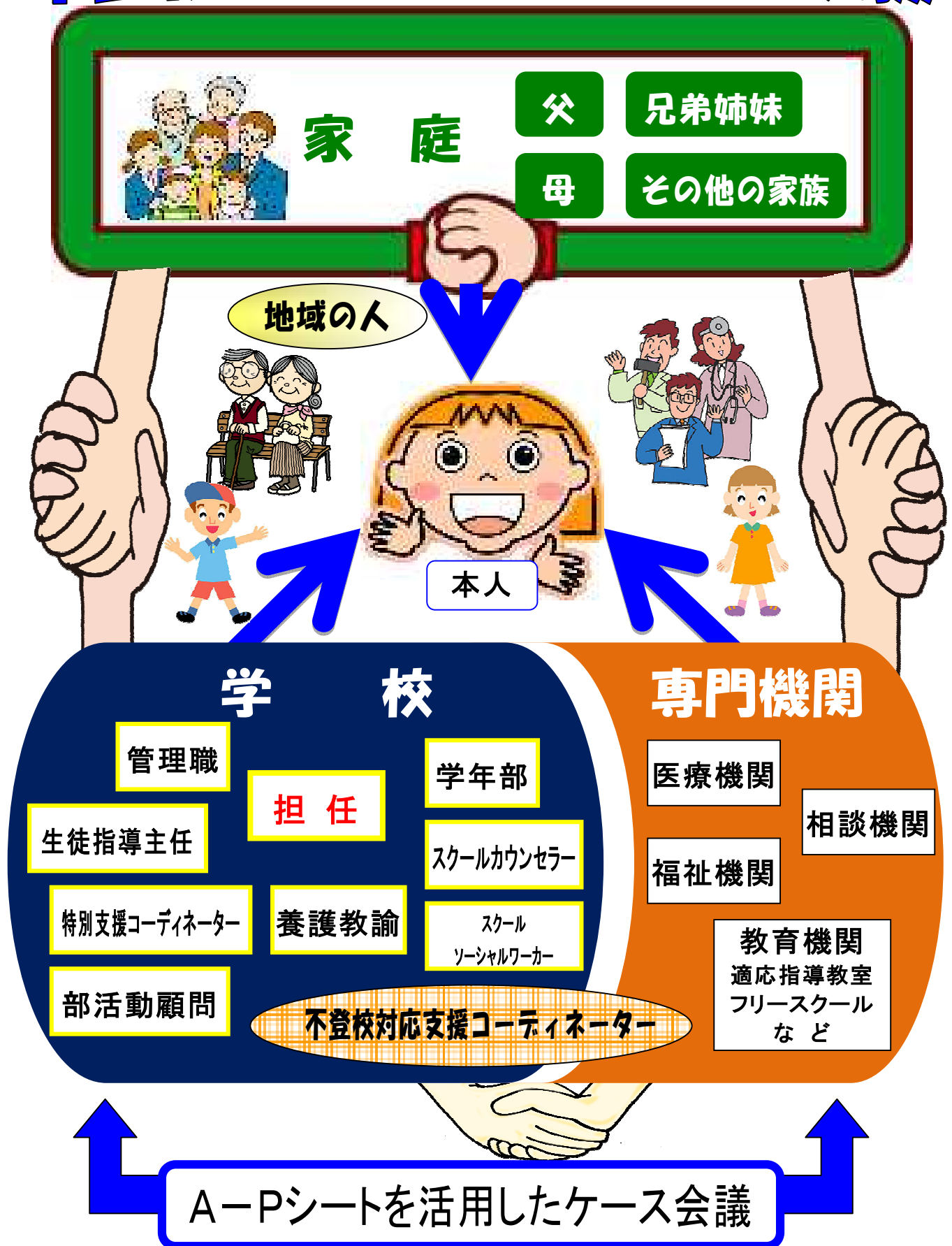
アセスメント(見立て)

○本人のストレンクス(強み)を生かしたプランニング

本人のストレンクス(新たなストレンクスから、支援に役立ちそうなものを書き出す。)

長期目標:			
短期目標:			
短期目標達成のための手立て			
いつまでに	誰が	誰に	何を
①			
②			
③			
④			
⑤			

不登校児童生徒へのチーム支援



【資料 3】アセスメントからプランニングへのガイド

第 1 層

①本人をとりまく環境要因の現状把握（第 5 軸）

不登校の背景にある環境の要因については、様々な要因の組合せと相互作用、子どもの発達段階との関連によって、子ども本人や家族や学校が本来持っていた回復機能が機能不全に陥った結果と理解すべきであるとしている。齊藤氏は、家族・学校・地域の 3 領域に分類し、3 領域におけるアセスメントすべき視点について、以下のように示している。

○ 家族要因

<評価の主な視点>

- ・ 虐待の疑い
- ・ 家族構成メンバーの特性（性格、人格傾向、（両）親が育った家族の特徴、心身の疾患など）
- ・ 家族の歴史
- ・ 夫婦関係の問題点
- ・ 家族のライフイベント（家族の誕生と死亡、家族の病気、転居・転校、親の単身赴任、両親の離婚や再婚、受験の失敗など）

<対応の具体例>

- ・ 児童生徒・保護者とよく話をする
- ・ SC（スクールカウンセラー）、SSW（スクールソーシャルワーカー）につなげる
- ・ 専門機関と連携する。

○ 学校要因

<評価の主な視点>

- ・ 「いじめ」の要素や本人の友人関係
- ・ 学級集団の現状把握
- ・ 個々の子どもの特性に対する教師の温かい関心や受容する柔軟性
- ・ 子どもの心を受容する教師の柔軟性、独りよがりでない指導
- ・ 教師の公平さ、親や子どもの言葉への傾聴
- ・ 授業や部活動、あるいは課外活動など学校活動がどのような形態になっているのか
- ・ 学校全体の組織としての柔軟性（学校からの働きかけが一方的、権威的ではないか）
- ・ 学校に不登校児童生徒への援助システムの存在

<支援の具体例>

◇いじめについて

- ・ いじめ防止対策推進法を踏まえて学校で作成している『学校いじめ防止基本方針』をもとに支援計画を立てる
- ・ 『静岡県いじめ対応マニュアル』を参考にする
- ・ 『静岡県いじめの防止等のための基本的な方針』を参考にする

◇学級集団の把握について

児童生徒が不登校になる前に、児童生徒の学級での人間関係を把握するためにも、『Q-U』、『アセス』などの集団を分析する検査を行ってみる。

◇学業不振について

授業中の児童生徒の学習状況について本人にかかわる教員から情報を収集し、個別支援ができる部分については、早期に対応を図る。

◇部活動への不参加について

部活動顧問が担任と連携すると共に、他の部員から情報を収集する。顧問と担任が家庭訪問するなど、児童生徒本人のみならず、保護者の気持ちにも寄り添って話を聴く。

◇集団活動への不参加について

課外活動や学校活動のどの部分なら参加できそうかを本人と確認し、見学、部分参加から始めてみる。

○ 地域環境

＜評価の主な視点＞

- ・ 学童保育など学校外の学童支援策の有無と内容
- ・ 地域における非行集団の存在
- ・ 地域の閉鎖性
- ・ 地域に援助機能を持つ公的機関や民間機関の有無

（児童福祉分野の相談機関、医療機関、フリースクール等の情報収集）

第2層

②背景疾患の疑いの有無（第1軸）

※これは診断をするためのものではなく、あくまでも軸の見立ての視点としてお使いください。

子どもの精神状態や精神機能が病的か否かについてのアセスメントを行い、精神疾患が疑われる場合は、医療と連携して支援にあたりたい。不登校を意識する前に、薬物療法をはじめとする医学的治療を早期に開始することが必要とされいながら、見過ごしや誤解が指摘されているためである。

適応障害の疑い

＜主な表れ＞

- ・ はっきりと確認できる大きなストレスがある。
- ・ そのストレスを体験した後、体調不良や精神状態悪化が顕著に見られる。
- ・ 遅刻や欠席が多くなる。
- ・ 頭痛、呼吸困難、動悸などの身体症状があることもある。
- ・ 学力が低下してくる。（2次的な問題）

不安症の疑い

＜主な表れ＞

- ・ 人からの注目を浴びたり、会話をしたりすることに、強い恐怖や不安を感じる。（泣く、かんしゃくを起こす、立ちすくむ、しがみつく、縮こまる、話せなくなる等の表れ）
- ・ 人や人の居る場所を恐れたり、避けたりする。
- ・ 愛着をもっている人（主に母親）から引き離されるのではないかと過剰に心配する。

うつ病の疑い

子どものうつ病については大人と違って精神症状が目立たないのが特徴的である。そのため、周囲から見過ごされたり、怠けと誤解されたりすることがある。

＜主な表れ＞

- ・ 宿題や勉強への意欲関心が失せてしまう。
- ・ 口数が少なくなり、ぼんやりと元気のないことが多くなる。趣味や関心事も楽しめず、全般的に不活発で笑わなくなる。
- ・ 疲労感、倦怠感といった全身不調の訴えがある。
- ・ 明らかな食欲低下、吐き気などで痩せてくる、もしくは期待される体重増加がみられない。反対に著しい食欲増加、体重増加がみられる場合もある。（１ヶ月で体重の５％以上の変化）
- ・ 寝つきが悪くなったり、眠りが浅くなったりする。反対に睡眠過多の場合もある。
- ・ 上記のような症状が朝から午前中に一層悪く夕方や夜には軽快して幾分活気が出てくるという日内変動が学校休日にも認められる、など。

身体症状症の疑い

＜主な表れ＞

- ・ 体に原因がないにも関わらず、頭痛、腹痛、吐き気など、様々な漠然とした症状が現れる。

＜対応の具体例＞

- ・ SC、養護教諭などに相談をする。
- ・ 外部機関につなげる場合は、管理職に相談をする。
- ・ 相談機関につなげる。
- ・ かかりつけの病院（内科など）に行くことを勧める。

※ 学校として、心療内科や精神科を勧める場合には、慎重に対応する。

③発達障害の疑いの有無（第2軸）

※これは診断をするためのものではなく、あくまでも軸の見立ての視点としてお使いください。

自閉スペクトラム症の疑い

□「対人関係」に困難さが見られたり、「こだわり」があったりする。

<例>

- ・ 他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。
- ・ 含みのある言葉やいやみを言われても分からず、言葉通りに受け止めてしまうことがある。
- ・ とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある。
- ・ 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うってしまう。
- ・ 友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない。
- ・ 動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある。
- ・ 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。
- ・ 特定のものに執着がある。
- ・ 独特な表情や姿勢をしていることがある。
- ・ 感覚の敏感性、または鈍感性がある。

AD/HD の疑い

□「不注意」な場面が見られる。

<例>

- ・ 学校での学習で、細かい所まで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。
- ・ 課題や遊びの活動で、注意を集中し続けることが難しい。
- ・ 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える。
- ・ 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。
- ・ 学習課題や活動に必要なものをなくしてしまったり、忘れてしまったりする。

□「衝動性・多動性」が見られる。

<例>

- ・ 授業中に手足をそわそわ動かしたり、席を離れてしまったりする。
- ・ 過度にしゃべる。
- ・ 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう。
- ・ 順番を待つのが難しい。
- ・ 他の人がしていることをさえぎったり、邪魔したりする。

LD の疑い

□「聞く」場面で困難が見られる。

<例>

- ・ 聞き間違いや、聞きもらしがある。
- ・ 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい。
- ・ 指示の理解が難しい。
- ・ 話合いが難しい。(話合いの流れが理解できず、ついていけない。)

□「話す」場面で困難が見られる。

<例>

- ・ 適切な速さで話すことが難しい。(たどたどしく話す／とても早口である)
- ・ 単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をしたりする。
- ・ 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。
- ・ 内容をわかりやすく伝えることが難しい。

□「読む」場面で困難が見られる。

<例>

- ・ 初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える。
- ・ 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする。
- ・ 音読が遅かったり、勝手読みがあったりする。
- ・ 文章の要点を正しく読み取ることが難しい。

□「書く」場面で困難が見られる。

<例>

- ・ 読みにくい字を書く。(字形や大きさが不ぞろい、まっすぐに書けない。)
- ・ 独特の筆順で書いたり、漢字の細かい部分を書き間違えたりする。
- ・ 句読点が抜けたり、正しく打ったりすることができない。
- ・ 限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない。

□「計算する」場面で困難が見られる。

<例>

- ・ 学年相当の数の意味や表し方についての理解が難しい。
- ・ 簡単な計算が暗算でできない。
- ・ 計算をするのにとても時間がかかる。
- ・ 答えを得るのにいくつかの手段を要する問題を解くのが難しい。
- ・ 学年相応の文章題を解くのが難しい。

□「推論する」場面で困難が見られる。

＜例＞

- ・ 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい。（長さやかさの比較）
- ・ 学年相応の図形を描くことが難しい。（丸やひし形などの図形の模写、見取り図や展開図）
- ・ 事物の因果関係を理解することが難しい。
- ・ 目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい。
- ・ 早合点や、飛躍した考えをする。

知的能力障害の疑い

□日常生活や社会生活において必要な事柄に自分だけで適切に対応することが難しい。

＜例＞

- ・ ことばの理解や使用、文字の読み書き、計算 など
 - ・ 対人関係の構築や維持、約束や規則を守る など
 - ・ 食事・衣服着脱・排泄・清潔行動などの日常生活活動、
買い物、危険回避 など
- これらの行動・活動に
限界がある状態

＜対応の具体例＞

- ・ 校内支援体制を見直す。
- ・ 特別支援コーディネーター、SCなどに相談する。
- ・ 巡回相談員につなげる。
- ・ 通級指導教室への入級を検討する。
- ・ 医療機関、相談機関につなげる。

※ 医療機関を勧める場合には、慎重に対応する。

第3層

④支援のための不登校の下位分類（第3軸）

第1、2軸の疾患や障がいの違いを超えた、個々の子どもの社会的対処法についてのアセスメントである。齊藤氏は大きく分けて4つの類型があり、それらに分類することで、個々の不登校の特性により一層適合した支援の構築が可能になるとしている。

○ 過剰適応型不登校

〈特徴〉

- ・ 登校すれば「普通」の学校生活を送る、勉強もする、友だちとも以前のように付き合える。「普通」に見えるが、本人にとってはとても緊張する場面が学校生活であり、家庭に戻れば疲れ果て、時には家庭内で暴力を振るうこともある。
- ・ 「弱みの見せられなさ」が強くなりすぎ、過剰に頑張りすぎる傾向にある。

〈支援のポイント〉

- ・ 児童生徒のプライドをつぶしてはならないということである。過剰適応性は消し去るべきものではなく、修正しつつ人格特性の中に組み込むべきものと心得たい。

〈支援の具体例〉

- ・ 家庭での本人の様子を保護者から聴き、児童生徒本人のプライドをつぶさないために配慮する点を保護者と話し合っておく。その際、児童生徒本人は自分自身のことを話されるのを非常に嫌うことがあることに留意する。
- ・ 本人の思いや気持ちをじっくりと聴くことができる環境を整える。学校では、担任だけでなく、養護教諭やスクールカウンセラーなど、本人が話しやすい人、場所、時間などを検討し、支援に結びつける。
- ・ 本人の友人関係に着目して仲間と共に育つことができる環境について検討し、できるところから実践する。
- ・ 児童生徒本人に「できること」「大丈夫であること」をひとつずつ増やし、本人が「自分の身の丈でやろう」という気持ちになれるようにかかわる。また、失敗を失敗と捉えるのではなく、成長するためにプラスになることであると自覚できるようにかかわる。

○ 受動型不登校

〈特徴〉

- ・ 学校の活動で、圧倒されて萎縮する。消極的・受身的ではあるが、「とくに問題のない子ども」と見られやすい。学校生活を送ること自体がストレスであり、新たなストレスが加わると学校へ行けなくなる可能性もある。（例えば、転校など）
- ・ 学校ではおとなしくても、家庭では話をする、積極的な行動をとる、という面もあり、「内弁慶」という言葉が一致する面もある。
- ・ 分離不安や社会恐怖というような身体的または精神的な症状がある。
- ・ 働き掛けに対して頑固なところがあり、萎縮し、頑なに動こうとはしない。

〈支援のポイント〉

- ・ 児童生徒のペースを大事にして、穏やかに静かに近づき、不安がらせない。機が熟すのを待ち、強いられたという感覚なしに本人が選択できるような支援の工夫をする。

〈支援の具体例〉

- ・ 保護者からは、家庭での本人の様子に加えて、不登校に至るまでの本人のストレスとなり得る出来事についても聴き、児童生徒理解を深める。
- ・ 児童生徒本人のペースを大切にし、本人を不安にさせないようにかかわる。児童生徒本人に穏やかに静かに近付き、誠実さが伝わるやさしい口調で話しかけ、素直に心を開くことができるようにする。
- ・ 大人が動かそうとすればするほど頑として動かなくなる傾向にあるため、援助を焦って恐がらせないように注意する。実際には高い誇りがあることに留意する。
- ・ 本人が動き出そうとしている小さな変化を見逃さないようにする。
- ・ 相談室登校や別室登校など、本人が強いられたという感覚無しに選択できるようにする。その際、学校全体で児童生徒本人への支援体制や方針を共通理解しておく。

○ 衝動型不登校

〈特徴〉

- ・ もともと攻撃性や衝動性が高い。また、統制機能が未熟で衝動的な行動が生じやすい。
- ・ 他者の心を読むあるいは理解するという能力が未熟。皆と同じ行動がとりづらい。
- ・ 仲間集団から仲間はずれ、嘲笑、からかいの的になり、孤立し逸脱行為が増していく。
- ・ 孤立感と怒り、そして傷ついた自尊心を抱えて不登校になる。
- ・ 第一に注意欠陥／多動性障害（ＡＤ／ＨＤ）や高機能な広汎性発達障害などの発達障害の子ども、第二に被虐待経験に誘発される反応性愛着障害をもつ子ども、そして第三に被虐待経験をもたない特発性の境界的心性を抱えた子ども（青年期境界例）と呼ばれてきた子ども、あるいはその周辺状態にある子どもである可能性が高い。

〈支援のポイント〉

- ・ 児童生徒が衝動性のために自らも他者も傷つける結果にならない環境を模索することを通して、児童生徒に衝動性の統制機能が育つよう、個々の事情に合わせて対応する。

〈支援の具体例〉

- ・ 保護者からは、家庭での本人の様子や困り感、育てにくさ、本人の生きにくさを感じていたであろう出来事などを聴く。
- ・ 不登校の多軸評価による第１軸、第２軸、第５軸の見立てをさらに慎重に検討し、攻撃性や衝動性の要因を探る。
- ・ 必要に応じて、保護者の了承や管理職の許可を得た上で、医療機関や相談機関、福祉機関などの他機関と連携し、環境面や衝動性の統制機能の育ちなど、児童生徒本人への支援の在り方を検討し、支援に生かす。

○ 混合型（あるいは未分化型）

〈特徴〉

- ・ 上記の下位分類の２種類ないし３種類の特徴が併存している。

〈支援のポイント〉

- ・ この型に典型はないため、新たな観点からの対応を工夫する必要がある。

〈支援の具体例〉

- ・ 児童生徒本人の表れからどの型とどの型が混合しているのかを見立て、よりよい支援方法を模索する。例えば、過剰適応型と衝動型が混合している場合は、受容的支持的な姿勢でかかわるばかりではなく、時には毅然とルールを明確化して示すようなかかわりが必要となる場合がある。
- ・ 支援者全員で、本人の表れを情報交換したり、支援方針やルールを共通認識したりしておく必要がある。

⑤現在の不登校の経過段階（第4軸）

個々の不登校児童生徒が、「不登校のどの経過段階にあるのか」についてのアセスメントである。齊藤氏は4つの経過段階に分類している。この視点でアセスメントすることも、プランニングする上で重要である。

○ 不登校準備段階

〈特徴〉

- ・ 不登校は発現していないが、本人の内面に心理的葛藤が存在し、発火点に向けて増幅しつつある状態である。
- ・ 多くの児童生徒はこの状態像にとどまり、やがて不登校に至ることなく回復していくことができる。

〈支援のポイント〉

- ・ 日常の学校生活のあらゆる場面において、教育相談的かわり方をしていきたい。

〈支援の具体例〉

- ・ 遅刻、早退、欠席日数や保健室の使用頻度の増加、子どもの表れの変化などに気を配り、話を聴く機会を設ける。
- ・ 気になる子どもに声をかけ、孤立感を強めないようにする。
- ・ 「頑張れ」という声かけではなく、これまでの頑張りを認める声かけをする。
- ・ 不登校状態になる前に、友人関係や座席への配慮など、原因と思われる部分に気を配る。
- ・ 職員間で情報を共有し、場合によっては早期にケース会議を開き、支援計画を立てる。

○ 不登校開始段階

〈特徴〉

- ・ 激しい不安や焦燥感、自己否定的な罪悪感、母親につきまとわずにはいられない分離不安などが相まって、強い葛藤が爆発的に高まっていく段階である。
- ・ 他者からの評価（特に批判的な評価）に極度に敏感かつ防衛的となり、登校の督促に対して頑なな回避と拒絶を示しがちになる。
- ・ 親や担任教師にとっても重大な挫折体験であるため、不登校に罪悪感と怒りを抱かざるをえず、それが本人を頑なな沈黙や攻撃的姿勢へと追い込んでいく。
- ・ 多くの児童生徒が次の「ひきこもり段階」へと移行するが、何らかの援助や環境条件の変化によって、学校への復帰を果たしたり、適応指導教室に参加したりという形で、直接「社会との再開段階」へと動き出す子どももかなり存在する。

〈支援のポイント〉

- ・ 単一の姿勢（「登校刺激を与えてはならない」「登校刺激を与えるべき」など）をとらずに、子どもの状態像、親子関係の特徴などを観察しながら支援の計画を立てていく。
- ・ 児童生徒を支援する意識とともに、保護者への支援という意識をもつ。教員自身がいらずに絶望したり焦ったりせずに、子どもの気持ちに耳を澄まし、向かい合うという気持ちを持つとともに、それを保護者にも伝えていく。

〈支援の具体例〉

- ・ ケース会議を持つことにより、あらゆる角度から情報を得る。また、その情報から支援の方向性や支援のための役割分担を明確にし、担任が一人で抱え込まないようにする。
- ・ この段階の不登校は、第3軸の見立てにより支援の方法が異なる。第3軸：不登校出現過程による下位分類について〈支援の具体例〉を参照。
- ・ 家庭訪問を行った場合、たとえ本人に会えなくても、保護者の不安や困り感を受け止めたり、今後について話し合ったりする。
- ・ 場合によっては、スクールカウンセラーや相談機関などとの連携を図る。
- ・ 身体症状が長引く場合、まずはかかり付け医などの医療機関を勧める。

○ ひきこもり段階

〈特徴〉

- ・ 開始段階ほどの混乱状態はみられなくなる。変化に乏しい膠着状態の段階である。学校のことに触れない限り親子間に波風は立たないといった、一見穏やかそうな状態像が出てくる。
- ・ 相対的に穏やかなひきこもり状態であるが、この時期に至って新たに出現してきた家庭内暴力、顕著な退行、自殺願望、強迫症状などが加わってくることもある。
- ・ 大半はいずれ「社会との再開段階」へと動き始めるが、一部には長期間にわたってこの段階にとどまるケースも存在する。

〈支援のポイント〉

- ・ 児童生徒を支援する意識とともに、保護者への支援という意識を持つ。特に子どもとの共生関係に陥りやすい母親が孤立しないように支えていく。

〈支援の具体例〉

- ・ 家庭訪問をする。その際、学校へ戻すことよりも、本人と仲良くなることを優先する。
 - 声を聴く、顔を見るだけという約束を守り、必要最小限の関わりを持つ。
 - 本人の興味・関心のある内容の話をする。場合によっては一緒に遊ぶだけにする。
 - 無理に連れ出したり、何かをさせようとしたりしない。
 - 保護者の話に耳を傾け、信頼関係をつくる。
 - 保護者には、以下のようなことに留意してもらう。
 - ◇食事や睡眠に気を配り、昼夜逆転現象を起こさないように注意する。
 - ◇家庭では、本人の役割を与え、最低限の手伝いをさせてみる。
 - ◇うまくいかなかった対応はやめて、うまくいった対応を繰り返す。
- ・ 学習や学校生活に関するプリントなどを渡し、情報を提供する。
- ・ 場合によっては、友達にプリントを持って行ってもらうなどの働きかけをしてみるが、本人の負担にならないように注意する。
- ・ 不安や攻撃が治まらない場合は、医療機関や関係機関に、保護者だけでも相談する。

○ 社会との再開段階

〈特徴〉

- ・ 本人の諸症状が目立たなくなり、毎日が静かに経過し始める。
- ・ 本人は外界に関心を向け、実際に社会活動に参加する手がかりを求め始める。
- ・ 例えば社会的事象を話題に、それまで避けていた父親と話し込むようになったり、自分の社会参加につながるような話題を避けなくなったりする。
- ・ この段階の初期には社会との再開を前に、完全無欠の自己像にしがみつくとことがある。それが脅かされそうなきには前の段階に逆戻りしたような激しい抵抗を示すことがある（多くの場合は一過性である）。
- ・ やがて多くの児童生徒が保健室、適応指導教室、フリースクール、通信制高校などの中間的・過渡的な居場所への参加を受容できるようになっていく。
- ・ 上記のような居場所になじんでくると本人は徐々に不登校以前の活動的な面を見せ始める。一方で心身の過敏さも出たり消えたりを繰り返す。こうした時期を経て、ようやく学校や実社会との現実的な生活に復帰が果たされる。

〈支援のポイント〉

- ・ 再登校に結び付けようと性急な介入をせず、本人の状況をよく観察して、必要な働きかけをする。

〈支援の具体例〉

- ・ 子どもの好きなことや関心のあることに誘ってみる。
- ・ 本人の意向を確かめ、友人に遊びに行ってもらう。
- ・ 学校や学級の様子をさりげなく伝えてみる。
- ・ 学習支援室や適応指導教室につなげる。
- ・ 正門までの登校や放課後の登校を勧めてみる。
- ・ 保健室や相談室への登校を勧めてみる。
- ・ 学習に対する支援を行い、授業に備える。
- ・ 本人が登校してきた場合、時間や内容は本人と一緒に決める。
- ・ 本人が高すぎる目標を設定した場合、無理をさせないように、再度実態に合った目標と一緒に話し合っ決めて決める。
- ・ 設定した目標をクリアした場合でも、本人の調子が良いからといって、教師が時間を増やしたり、内容を広げたりしないようにする。