# 子どもたちが援助資源につながる環境づくり

## ―子どもたちのレジリエンスに着目して―

専門支援部教育相談課

**研究の概要**

全国における不登校児童生徒数は、増加の一途をたどっている。静岡県においても全国と同様に増加傾向を示しており、不登校児童生徒に対する支援や対応は、校種を問わず大きな教育課題である。

教育相談課では、不登校の状態にある児童生徒への支援の在り方を模索し、平成26 年度から 28 年度の研究において、「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―」に取り組み、チーム支援を中心とした教育相談体制づくりの重要性を明らかにした。さらに、平成 29 年度から令和元年度には、「未然防止」「早期発見・早期対応」についての研究 ―教職員の観察する力を高めるために―」に取り組み、児童生徒が陥っている状態を「０次予防」から「３次予防」に分類し、教師が児童生徒の状態をアセスメントしながら、適切な支援をしていく必要性を明らかにした。しかし、これらの研究を進める中で、自ら援助要請を出すことができず、早期に援助資源につながらない児童生徒がいることも明らかとなり、どのように支援すれば、このような児童生徒が援助資源につながりやすくなるのかが大きな課題となった。

そこで本研究では悩みを抱えた児童生徒が、自ら援助要請を出せるようになるための支援方法や、教職員を中心とする援助者に相談しやすい教育相談体制を整理した。さらに、調査や分析から明らかとなった内容を基に考えた具体的な取組を、教育相談課希望研修において提案し、それによって援助資源につながりやすい環境づくりが推進されたのかについてまとめた。

**キーワード：学校不適応、援助要請、レジリエンス、四つの回復要因、教育相談体制、年間指導計画、ピア・サポート、人間関係づくりプログラム、別室（居場所）**

## 目　次

Ⅰ　主題設定の理由・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
　1　研究の背景・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
　2　研究の動機・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2
　3　研究の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・3

Ⅱ　研究の仮説・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・4
　1　１年次・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・4
　2　２年次・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・4

Ⅲ　研究の方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・4
　1　研究期間・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・4
　2　研究の進め方・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・4

Ⅳ　１年次における研究の内容・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・5
　1　学校不適応の支援に関するアンケート調査・・・・・・・・・・・・・・・5
　　(1) 希望研修に参加した研修員対象のアンケート調査について・・・・・5
　　(2) 研修員対象のアンケート調査の分析・考察・・・・・・・・・・・・・5
　2　学校不適応から回復した事例に関する聞き取り調査・・・・・・・・・・8
　　(1) 養護教諭等への聞き取り調査について・・・・・・・・・・・・・・・8
　　(2) 学校不適応からの回復を促した環境についての分析・考察・・・・・8
　　(3) 学校不適応から回復しやすい環境における別室の重要性・・・・・・10
　　(4) 学校不適応からの回復を促した要因についての分析・考察・・・・・11
　　(5) 学校不適応からの回復を促した要因とレジリエンスとの関係・・・・14
　3　１年次の調査・分析における総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・14
　4　研修内容の立案・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・15
　　(1) アンケート調査、聞き取り調査を通して得られた研修の方向性・・・15
　　(2) 研修における具体的な提案・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・15
　　ア　ピア・サポート活動の提案・・・・・・・・・・・・・・・・・・・16
　　イ　人間関係づくりプログラムの提案・・・・・・・・・・・・・・・・17
　　ウ　年間指導計画の見直しの提案・・・・・・・・・・・・・・・・・・18
　　エ　別室（居場所）の見直しの提案・・・・・・・・・・・・・・・・・18

Ⅴ　２年次における研究の内容・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・19
　1　研修の実施・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・19
　　(1) ピア・サポート活動における演習の概要・・・・・・・・・・・・・19
　　(2) 人間関係づくりプログラムにおける演習の概要・・・・・・・・・・20
　　(3) 年間指導計画の見直しにおける演習の概要・・・・・・・・・・・・21

(4) 別室（居場所）の見直しにおける演習の概要・・・・・・・・・・・・・22
２　研修員対象アンケート調査の分析・考察・・・・・・・・・・・・・・・・23
(1) 研修員対象のアンケート調査について・・・・・・・・・・・・・・・・23
(2) 四つの回復要因に関する研修員の意識変容の分析・考察・・・・・・23
ア　四つの回復要因における平均値の比較・・・・・・・・・・・・・・・23
イ　13項目における研修前と研修後の比較・・・・・・・・・・・・・・・25
(3) 教育相談課希望研修で提案した取組の実施状況の分析・考察・・・・29
ア　ピア・サポート活動について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・29
イ　人間関係づくりプログラムについて・・・・・・・・・・・・・・・・30
ウ　年間指導計画の見直しについて・・・・・・・・・・・・・・・・・・31
エ　別室（居場所）の見直しについて・・・・・・・・・・・・・・・・・31
(4) 別室を安心できる場とするために必要な要件の分析・考察・・・・・32
３　２年次における総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・33

Ⅵ　研究のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・34
１　研究の成果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・34
２　今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・35
(1) 教職員の「観察する視点」の重要性・・・・・・・・・・・・・・・・・35
(2) 教育相談体制の充実に向けて・・・・・・・・・・・・・・・・・・・36

# 子どもたちが援助資源につながる環境づくり

## －子どもたちのレジリエンスに着目して－

専門支援部教育相談課

## Ⅰ　主題設定の理由

### １　研究の背景

文部科学省が実施している「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」における不登校児童生徒数（小・中学校）は、平成 24 年を境に年々増加しながら推移しており【図１】、その支援や対応は生徒指導上の喫緊の課題である。

同調査の令和元年度結果報告[1]によると、全国の小・中学校（国公私立）における不登校児童生徒数は、小学校 53,350 人（前年度より 8,509 人増、19.0 % 増）、中学校 127,922 人（前年度より 8,235 人増、6.9%増）の計 181,272 人（前年度より 16,744 人増、10.2%増）であった。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 0.8%（前年度より 0.1 ポイント増）、中学校で 3.9%（前年度より 0.25 ポイント増）となっている。高等学校（国公私立）では、不登校生徒数 50,100 人（前年度より 2,623 人減、5.0%減）、在籍者に占める割合は、1.58%（0.05 ポイント減）である。

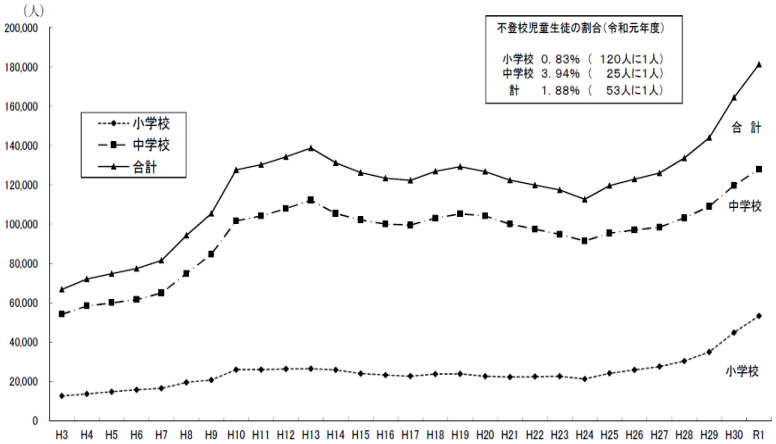



図１　文部科学省「令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」

同調査における静岡県の結果[2]に目を移すと、小・中学校における不登校児童生徒数は、小学校 1,981 人（前年度より 275 人増、16.1%増）、中学校 4,300 人（前年度より 316 人増、7.9%増）の合計 6,281 人（前年度より 591 人増、10.4%増）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 1.05%（前年度より 0.15 ポイント増）、中学校で 4.68%（前年度より 0.4 ポイント増）である。高等学校（国公私立）の不登校生徒数は、1,356 人（前年度より 214 人減、13.6%減）で在籍者に占める割合は 1.37%（前年度より 0.18 ポイント減）という結果であった。

全国の小・中学校における不登校児童生徒数は年々増加の傾向を示し、高等学校におけ

[1] 文部科学省　『令和元年度　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』　2020
[2] 静岡県教育委員会 義務教育課　『平成 31 年度（令和元年度）児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査（文部科学省）の結果［静岡県の実態］』　2020

る不登校生徒数も毎年 50,000 人前後で推移しているなど、顕著な増加傾向は見られないものの、改善されているとは言えない状況である。加えて、日本財団が中学生を対象に実施した「不登校傾向にある子どもの実態調査」[3]では、年間欠席 30 日未満を含む不登校傾向にある中学生（「１週間以上連続で、学校を休んだことがある」、「学校の校門・保健室・校長室等には行くが、教室には行かない」等の状況）は約 33 万人とされ、不登校の状態には至っていないものの、学校に行きたくないと感じている中学生が数多くいることを端的に表している。

このように、不登校児童生徒に対する支援や対応は、校種を問わず大きな教育課題であり、静岡県においても課題意識を持って、対策を考えていくことが必須の状況にある。

## ２　研究の動機

教育相談課では、不登校の状態にある児童生徒への直接的な支援の在り方を模索し、平成 26 年度から 28 年度の研究では、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－」に取り組んだ。この研究では、不登校の状態にある児童生徒に対しては、チームで支援する教育相談体制づくりが重要であることが確認された[4]。さらに、学校不適応[5]が深刻化してからの対応だけではなく、「未然防止」「早期発見・早期対応」といった視点から支援を考えていくことの必要性も明らかとなった。

そのため、平成 29 年度から令和元年度の研究では、「不登校の相談事例から見える「未然防止」「早期発見・早期対応」についての研究　－教職員の観察する力を高めるために－」に取り組んだ。この研究では、予防医学の考え方を参考にしながら、不登校の予防と対応【図２】をまとめた[6]。

さらに、「未然防止」「早期発見・早期対応」には、０次予防から１次予防に関わる部分の視点から支援方法を考えることの必要性や、児童生徒一人ひとりの居場所づくりを意識した具体的な教育活動を展開しながら、児童生徒理解を深める教職員の「観察する力」を磨くことの重要性が明らかとなった。

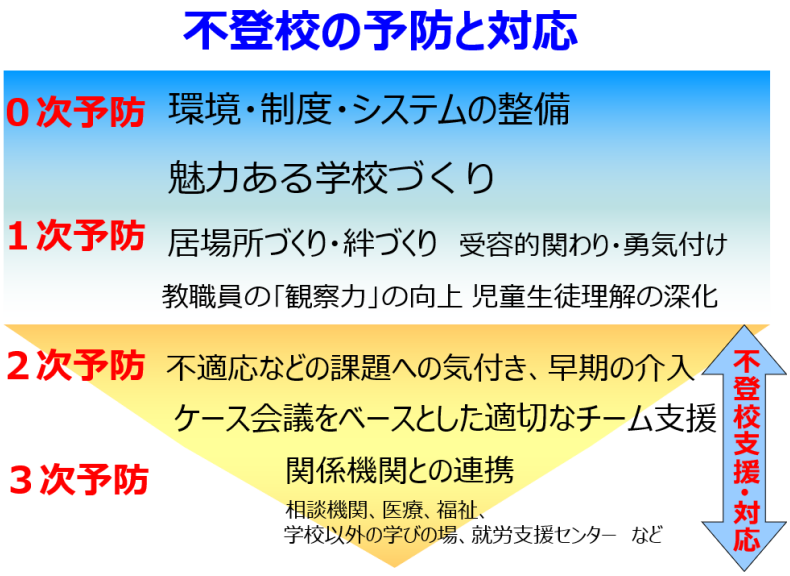



図２　不登校の予防と対応

[3] 日本財団　『不登校傾向にある子どもの実態調査』　2018
[4] 静岡県総合教育センター　『研究紀要　第 21 号』　2017
[5] 本研究における「学校不適応」の定義は、「児童生徒が学習不適応、学級不適応、交友不適応、対教師不適応など、学校生活への適応に問題をもつ状態」とする。
高野清純・國分康孝・西君子編　『学校教育相談カウンセリング事典』　教育出版　1994
[6] 静岡県総合教育センター　『研究紀要　第 24 号』　2020

これらの研究から、教育相談課希望研修等を通して、Ａ－Ｐシートを活用した効果的なケース会議の推進や、チーム支援体制の確立、児童生徒の小さな変化に気付く教職員の観察する力の向上、不登校を未然に防止するための支援方法の理解に寄与することができた。

しかし、これらの研究を進める中で、自ら援助要請[7]を出すことができず、早期に援助資源[8]につながらない児童生徒がいることも明らかとなった。援助要請について本田（2020）[9]は、援助要請できない個人の自己責任に帰するのではなく、相談しやすい学校環境づくりや自ら相談しなくても周囲の援助者が気付きやすくなることが重要であると述べており、教育相談に関わる環境づくりの推進が求められている。

また、令和２年からは新型コロナウイルス感染症の流行により、児童生徒にはストレスがかかり続ける状態となっている。国立成育医療研究センターによる「コロナ×こどもアンケート調査」[10]でも、「先生や大人への話しかけやすさ・相談（そうだん）しやすさ」がコロナによって「減った」と回答する割合が 51%と報告され、身近な大人に相談しづらい状況が続いている。さらに、文部科学省による「児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議」[11]の報告にもあるように、コロナ禍においては、児童生徒の自殺者数は増加傾向となっている。そのため、同報告では、ＳＯＳの出し方に関する教育を含む自殺予防教育による援助希求態度の育成、相談体制の整備の重要性が述べられ、児童生徒が安心して学校生活を送ることができるよう、援助要請が出しやすく、援助資源につながりやすい環境を整えることは急務であると言える。

児童生徒への直接的な支援については、「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」[12]において、ＳＣ、ＳＳＷの助言を受けたり、様々な専門スタッフと連携協力し、組織的な支援体制を整えたりすることの必要性が述べられているものの、教職員が推進していく取組の詳細までは明記されていない。

そこで教育相談課では、学校不適応に陥ることなく、早期に援助資源につながりやすい環境づくりを推進するために、悩みを抱えた児童生徒が、自ら援助要請を出せるようになるための支援方法や、教職員を中心とする援助者に相談しやすい教育相談体制を明らかにしたいと考えた。加えて、調査や分析から得られた内容を基に考えた具体的な取組を、教育相談課希望研修で提案し、研修員が所属校においてそれらを実施することを通して、より即時的に援助資源につながりやすい環境づくりが推進されるのではないかと考えた。

## ３　研究の目的

本研究では学校不適応を予防し、悩みを抱えた児童生徒が自ら援助要請を出せるようになるための支援方法や、援助者に相談しやすい教育相談体制に必要な要因を明らかにし、調査や分析から得られた内容を基に考えた具体的な取組を教育相談課希望研修で提案することで、児童生徒が援助資源につながりやすい環境を整えることを目的とする。

---

[7] 本研究における「援助要請」の定義は、永井（2013）を援用し、「個人が問題を抱え、それを自身の力では解決できない場合に、必要に応じて他者に援助を求めること」とする。
永井智　「援助要請スタイル尺度の作成」　教育心理学研究　2013

[8] 本研究における「援助資源」の定義は、「子どもの問題解決に援助的な機能をもつ人的資源や物的資源」とする。
國分康孝監修　『スクールカウンセリング事典』　東京書籍　1997

[9] 本田真大　「援助要請の観点からの学校心理学研究の動向と課題」　教育心理学年報　2020

[10] 国立成育医療研究センター　『コロナ×こどもアンケート　第５回調査　報告書』　2021

[11] 文部科学省　『「児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議」審議のまとめ』　2021

[12] 文部科学省　『不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）』　2019

## Ⅱ　研究の仮説

### １　１年次

学校不適応を経験するなど、困難さやストレスを抱える状況に直面した児童生徒が、どのように乗り越え、回復していったのかを調査し、レジリエンスに着目して分析することを通して、学校現場において学校不適応の予防につながる支援方法や、教育相談体制の在り方が明らかとなる。

### ２　２年次

１年次の調査、分析を通して明らかとなった内容を基に考えた具体的な取組を、教育相談課希望研修で提案し、研修員が所属校においてそれらを実施することを通して、児童生徒が援助資源につながりやすい環境づくりに寄与することができる。

## Ⅲ　研究の方法

### １　研究期間

令和３年度から令和４年度（２年間）

### ２　研究の進め方

本研究は２か年計画で進めることとした【図３】。１年次は教育相談課希望研修に参加した研修員へのアンケート調査や、教育相談顧問、教育相談課面接相談員、養護教諭への聞き取り調査の分析を行い、令和４年度に実施される教育相談課希望研修の提案内容となる、学校不適応の予防につながる支援方法や、教育相談体制の在り方を検討する。２年次は、令和３年度の調査、分析で得た内容を研修で提案し、研修員の意識や行動変容の調査から、児童生徒が援助資源につながりやすい環境を整えることができたかを分析する。実施内容は次のとおりである。

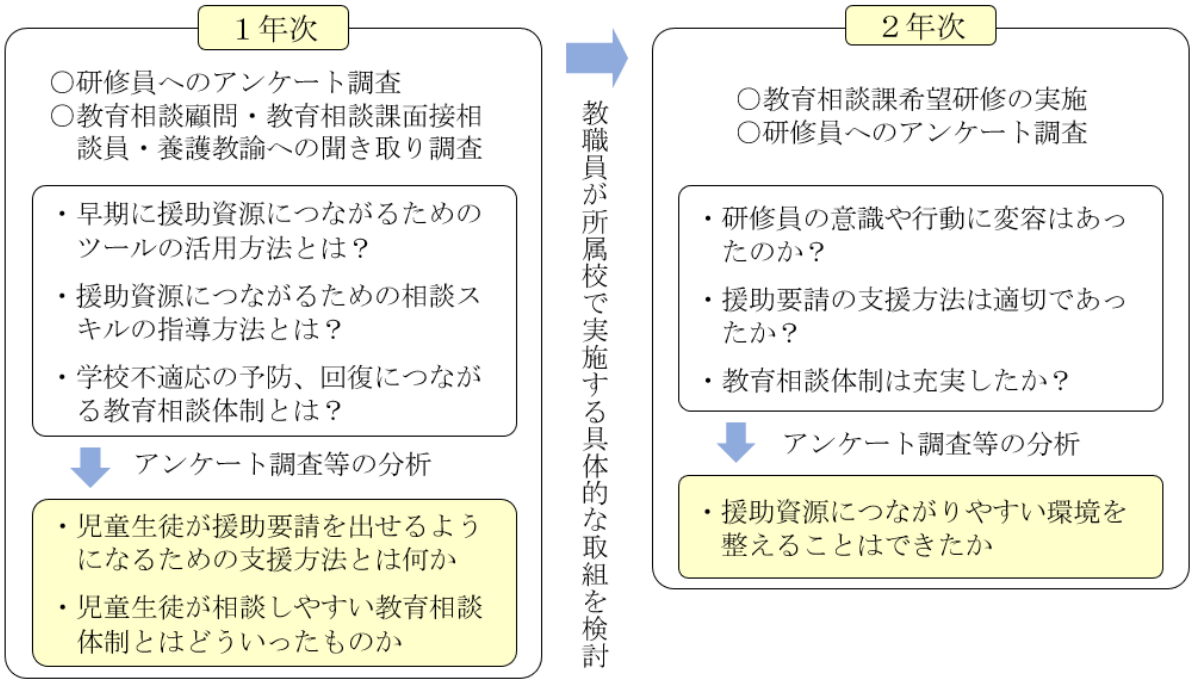



図３　研究構想図

(1) 教育相談課希望研修に参加した研修員を対象に学校不適応に関する実態調査を行う。［１年次］

(2) 研究顧問の指導の下で課研究協議会を年４回実施する。［１年次・２年次］

(3) 教育相談顧問及び教育相談課面接相談員に対し、学校不適応から回復した事例についての聞き取り調査を行う。［１年次］

(4) 県内で優れた実践を行っている養護教諭を対象[13]に、学校不適応から回復した事例や、工夫した取組などの聞き取り調査を行う。［１年次］

(5) 調査結果の分析を基に、希望研修の内容を検討・立案する。

(6) １年次の調査から明らかとなった提案を教育相談課希望研修で実施し、研修前と研修３か月後にアンケートを実施する。なお、研修内容の取組については、研修時に実施の可否を、３か月後には実際の取組状況を調査する。［２年次］

(7) 事後アンケートから、研修員の意識の変容や、所属校における研修で提案した内容の実施状況を調査し、児童生徒が援助資源につながりやすい環境を整えることができたかを分析する。［２年次］

## Ⅳ　１年次における研究の内容

### １　学校不適応の支援に関するアンケート調査

#### (1) 希望研修に参加した研修員対象のアンケート調査について

令和３年度に教育相談課が主催した二つの希望研修に参加した研修員 66 人（幼稚園籍２人、小学校籍５人、中学校籍５人、高等学校籍 45 人、特別支援学校籍９人）に学校不適応の支援に関するアンケート調査を実施した**【資料１】**。アンケートは、援助資源に早期につながるためのツールの活用方法、援助資源につながるための相談スキルの指導方法、学校不適応を予防したり、素早い回復を促したりする学校の教育相談体制について、研修員それぞれの取組や、所属校での取組を問う内容とした。

さらに、これらのアンケートから得られた回答について、児童生徒のレジリエンス[14]に着目し、調査の分析を進めることとした。小林ら（2019）[15]が、学校や家庭で子どもたちのレジリエンスを育てていくことで、現在の困難状況からの回復と、そして将来、さまざまな困難を経験しても回復しやすいのではないかと考えることができると述べるなど、レジリエンスの重要性を示している。そこで、援助資源につながりやすくするためにはレジリエンスや、児童生徒自身が身に付けている自助資源[16]を育てることも学校不適応の予防には重要であると考え、日々の教育活動の中で、教職員が意識的にレジリエンスを高める取組をしているのかについても問うこととした。

#### (2) 研修員対象のアンケート調査の分析・考察

まず、「子どもが援助要請を出しやすいように、アンケート対象者自身が日頃から取り組んでいることは何か」について、ツールの活用及び、子どもが援助要請を出すため

---

[13] 教育相談等の研修会参加者や、管理職から紹介を受けた経験年数 20 年以上で、不登校対応に理解が深く、具体的な実践を行っている方を対象とした。

[14] 本研究におけるレジリエンスの定義は、小林ら（2019）の「子どもたちが困難に出会い落ち込んでも、そこから立ち直ったり、その困難をどうにか乗り切ろうとしたりする力」、「「打ち勝つ」「乗り切る」「立ち直り」」とする。

[15] 小林朋子編著　『しなやかな子どもを育てるレジリエンス・ワークブック』　東山書房　2019

[16] 本研究における「自助資源」の定義は、「子ども自身の強さで、問題解決に役立つもの」とする。
國分康孝監修　『スクールカウンセリング事典』　東京書籍　1997

のスキルの指導の２項目について回答を得た。「ツールの活用」の結果【表１】では、「特になし」と回答する割合が 47.0％と一番高く、半数近くの研修員は児童生徒からの援助要請を受け取るための特別なツールを設定しているわけではないという結果であった。他の項目では、「連絡帳」「予定帳」「日記」「独自のアンケート」「パソコン」「スケジュール帳」がそれぞれ 10％程度であり、研修員は既存の連絡用ツールを児童生徒の援助要請を受け取るためのツールとして認識し、活用していることが分かった。

それぞれの校種や学校の実情を鑑みると、新たに援助要請を受け取るためのツールを開発することは困難なため、既存の連絡用ツールを活用することを前提としながら、児童生徒が教職員に援助を求めやすくなるような指導を意識的に実施していく必要性が求められる結果であった。

**表１　ツールの活用（複数回答可）　*N*＝66**

| 活用しているツール | 人 | % |
|---|---|---|
| 特になし | 31 | 47.0 |
| その他 | 9 | 13.6 |
| 連絡帳 | 8 | 12.1 |
| 日記 | 8 | 12.1 |
| 独自のアンケート | 8 | 12.1 |
| 予定帳 | 7 | 10.6 |
| パソコン（Google Classroom・Crassi等） | 7 | 10.6 |
| スケジュール帳（スコラ手帳） | 6 | 9.1 |
| 本読みカード | 1 | 1.5 |

次に、「子どもが援助要請を出すためのスキルの指導」の結果【表２】では、「学級活動・LHR・SHR等」が37.9％、「人間関係づくりプログラム」が 25.8％という割合であり、特別活動を生かして指導していることが推察される結果であった。

**表２　子どもが援助要請を出すためのスキルの指導（複数回答可）　*N*＝66**

| | スキルの指導 | 人 | % |
|---|---|---|---|
| 場面 | 学級活動・LHR・SHR等 | 25 | 37.9 |
| | 行事等（講師による指導） | 8 | 12.1 |
| | 特別な教科 道徳 | 1 | 1.5 |
| 内容 | 人間関係づくりプログラム | 17 | 25.8 |
| | ソーシャルスキルトレーニング | 11 | 16.7 |
| | ロールプレイ | 6 | 9.1 |
| 特に指導していない | | 41 | 62.1 |
| その他 | | 2 | 3.0 |

しかし、実際には「特に指導していない」と回答する割合が62.1％と一番高く、学校に求められているＳＯＳの出し方や、援助要請の出し方の指導という点では課題が見られた。この結果から、学校現場には援助要請のスキルを高める具体的な提案が求められていることが明らかとなった。

さらに、「援助要請を出しやすいように、学校として取り組んでいること」の結果【表３】では、「ＳＣ等の専門職員の配置・周知」の割合が 92.4％と非常に高く、次いで「アンケートの実施」が 72.7％、「教育相談の実施」が 57.6％という結果であった。これは、各校において、既存の教育相談体制を活用しながら、児童生徒からの援助要請を受け止めていると考えられる結果であった。

その反面、「生徒指導・教育相談等の年間計画の作成」に関しては 34.8％と半数以下の割合であり、年間を通して児童生徒の援助要請を受け取るような体制を整備していくことも課題となっていることが明らかとなった。

加えて、「子どもが援助要請を出しやすくするためのツールの活用・スキルの指導・システムの整備により、その子の困り感に気付いた事例」について自由記述にて回答を得た。回答が得られたのは 22 人（33.3%）であった。「どのようなツール・スキル・システムによって気付いたか」の結果【表４】については、前述の「援助要請を出しやすいように、学校として取り組んでいること」と同様に、「アンケート調査」が 72.7%と一番高い割合を示し、次いで「教育相談」が 22.7%であった。しかし、表３では 92.4%と高い割合を示した「ＳＣ等の専門職の配置・周知」について、「ＳＣとの面談を通して子どもの困り感に気付いた」という割合は 18.2%に止まり、ＳＣの配置は充実してきているものの、学校不適応の予防という視点からの活用はあまりされていない状況であることが分かった。

また、「どのような困り感に気付いたか」の結果【表５】では、「人間関係に関すること」が 45.5%、「自己の心身に関すること」「自己の障害に関わること」が、それぞれ 27.3%であったが、それ以外にも家庭や進路など、学校だけでなく、その児童生徒を取り巻く様々な事柄について、児童生徒の困り感として援助要請を受けていることが分かった。

最後に自由記述にて、「心の回復力（レジリエンス）」を高めるために取り組んでいることについても回答を得た【表６】。記述に回答したのは 28 人（42.4%）であり、半数以上の研修員が無回答であった。研修員の回答には「自分の思いを言葉で表すための援助」「前向きな言葉を掛ける、褒める」といったレジリエンスを高めることにつながる取組も見られたこと

**表３　援助要請を出しやすいように学校として取り組んでいること**（複数回答可）　*N*＝66

| システムの整備 | 人 | % |
|---|---|---|
| ＳＣ等の専門職員の配置・周知 | 61 | 92.4 |
| アンケートの実施 | 48 | 72.7 |
| 教育相談の実施 | 38 | 57.6 |
| 生徒指導・教育相談等の年間計画の作成 | 23 | 34.8 |
| ユニバーサルデザインの学校づくり | 15 | 22.7 |
| 相談のためのポストの設置・周知 | 7 | 10.6 |
| その他 | 4 | 6.1 |
| 分からない | 3 | 4.5 |
| オンライン相談の設置・周知 | 2 | 3.0 |

**表４　どのようなツール・スキル・システムによって気付いたか**（複数回答可）　*N*＝22

| 何によって困り感に気付いたか | | 記述数（個） | % |
|---|---|---|---|
| ツール | アンケート調査 | 16 | 72.7 |
| | 連絡帳 | 1 | 4.5 |
| | イラスト・写真カード | 1 | 4.5 |
| スキル | ＳＳＴ(ソーシャルスキルトレーニング) | 1 | 4.5 |
| システム | 教育相談 | 5 | 22.7 |
| | ＳＣとの面談 | 4 | 18.2 |
| | 保健室利用・養護教諭の聞き取り | 2 | 9.1 |

**表５　どのような困り感に気付いたか**（複数回答可）　*N*＝22

| どのような困り感か | 記述数（個） | % |
|---|---|---|
| 人間関係に関すること | 10 | 45.5 |
| 自己の心身に関すること | 6 | 27.3 |
| 自己の障害に関わること | 6 | 27.3 |
| 家庭に関すること | 4 | 18.2 |
| 進路に関すること | 4 | 18.2 |
| 学習に関すること | 3 | 13.6 |
| 性的マイノリティに関わること | 2 | 9.1 |
| いじめに関すること | 2 | 9.1 |
| その他 | 2 | 9.1 |

から、無回答の研修員も日々の教育活動の中で無意識的に取り組んでいるものの、それらが心の回復力（レジリエンス）を高めることにつながっていると感じてはいないのではないかと考えられる結果であった。そのため、どのような教育活動が児童生徒の心の回復力を高めることにつながるのかを明確にしていく必要があることが明らかとなった。

**表６　子どもたちの「心の回復力（レジリエンス）」を高めるために、意識して取り組んでいること　　*N*＝28**

| 回答の有無 | 人 | % |
|---|---|---|
| 有り | 28 | 42.4 |
| 無し | 38 | 57.6 |

| 主な記述 |
|---|
| ・子どもが目標を持って取り組む活動の中で、結果（良さ）をフィードバックしている |
| ・子どもの話をよく聞く、こちらから話し掛ける、組織で情報を共有する |
| ・プラスの思考の掲示物、声掛け |
| ・感情の起伏が激しい生徒に対しては、落ち着いて自分と向き合う時間を設ける |
| ・個々の興味・関心の把握、それに沿った遊びの環境作り |
| ・自分の思いを言葉で表すための援助 |
| ・組織的指導 |
| ・前向きな言葉を掛ける、褒める |

## ２　学校不適応から回復した事例に関する聞き取り調査

### (1) 養護教諭等への聞き取り調査について

学校不適応を経験した児童生徒が、誰に支援を求め、どのように乗り越えていったのかを明らかにし、そこから得られた知見を教育相談体制の整備に役立てることを目的に、教育相談顧問２人、教育相談課面接相談員 10 人、県内の中学校に勤務している養護教諭６人（静西管内３人・静東管内３人）から、学校不適応の状態から回復した児童生徒の事例について聞き取り調査**【資料２】**を行った。この調査では、22 事例について回答を得ることができた**【表７】**。

学校不適応を起こした時期については、欠席が継続する「不登校」の状態だけでなく、「別室登校」や「保健室登校」、「登校渋りの継続」が見られた時期とした。また、回復した時期については、「学校復帰」や「教室復帰」を果たした時期とした。

回復のきっかけはそれぞれの事例によって異なるが、同一年度内に復帰をする事例もあれば、進級や進学、特別支援学級への入級を機に登校を継続できるようになった事例もあった[17]。

### (2) 学校不適応からの回復を促した環境についての分析・考察

まず、学校不適応の状態からの回復を促したと思われる環境について、学校不適応の状態にあった児童生徒の支援を行った人物、所属している組織などを抽出し、ＫＪ法[18]を援用して分析を行った**【図４】**。学校内においては、本人と直接関わったり、外部と

[17] 個人の特定につながることを避けるため、表７への詳細な記述は避けた。
[18] 川喜多二郎著　『発想法 創造性開発のために』　中公新書　1967

の連携を行ったりする「管理職」、直接本人や保護者と関わりを持つ教職員を「生徒指導・教育相談体制」の小カテゴリーとし、それらをまとめた大カテゴリーを「学校」とした。この中では、多くの教職員が本人や家庭に対して、定期的な家庭訪問や電話連絡等の継続的な支援を行っていることが分かった。また、学校内に本人の居場所（別室）が設置されており、そこで教職員と将来についての話をしたり、本人が選んだ教科学習に取り組んだりしたことも学校不適応からの回復に役立っていることが分かった。

学校外で直接本人と関わる人物として、「母」「父」「同居の祖母」「同居の祖父」があり、それぞれの立場で本人に対して寄り添った支援を行っていることが分かった。これらの大カテゴリーを「家庭」とした。

学校外で本人や保護者の支援をしている小カテゴリーには、「（総合教育センター）教育相談課」「市町の相談機関」「医療機関」「放課後デイサービス」「ＮＰＯ法人」の五つがあり、それぞれの立場に違いはあるものの、直接本人や保護者の相談を受けたり、それに対して助言をしたりすることで間接的に本人の支援につながり、回復が促されていることが分かった。これらの大カテゴリーを「外部の機関」とした。これら以外をカテゴリー化していくと、「親族等」「塾・習い事」「友人」の三つにまとめられた。学校不適応の状態にあっても、親族に本人の思いを話す機会があったり、塾や習い事に行って学習を続けたり、友達と交流があったりすることが回復につながっていることが分かった。これらの大カテゴリーを「その他の資源」とした。ここまで挙げてきた、それぞれのカテゴリーを「聞き取りから分かった、子どもが学校不適応から回復しやすい環境」としてまとめた【図５】。

**表７　聞き取りを行った児童生徒の事例**

| 事例 | 不適応を起こした時期 | 回復した時期 |
|---|---|---|
| 1 | 小学２年(夏) | 小学２年(冬) |
| 2 | 小学２年 | 小学５年 |
| 3 | 小学４年 | 小学５年 |
| 4 | 小学５年 | 小学６年 |
| 5 | 小学５年 | 小学６年 |
| 6 | 小学５年 | 中学１年 |
| 7 | 小学校高学年 | 中学３年 |
| 8 | 小学５年 | 高校１年 |
| 9 | 中学１年(夏) | 中学１年(冬) |
| 10 | 中学１年 | 中学２年 |
| 11 | 中学１年 | 中学２年 |
| 12 | 中学１年 | 中学３年 |
| 13 | 中学１年 | 中学３年 |
| 14 | 中学１年 | 高校１年 |
| 15 | 中学１年 | 高校１年 |
| 16 | 中学２年 | 中学３年 |
| 17 | 中学３年(春) | 中学３年(秋) |
| 18 | 中学３年(春) | 中学３年(冬) |
| 19 | 高校１年(夏) | 高校１年(秋) |
| 20 | 高校１年(春) | 高校１年(冬) |
| 21 | 高校２年(春) | 高校２年(夏) |
| 22 | 高校１年(秋) | 高校１年(冬) |

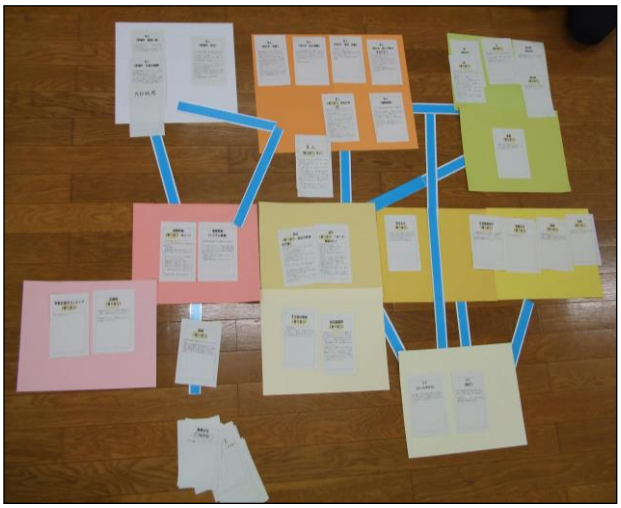


**図４　教育相談課員によるＫＪ法の一例**

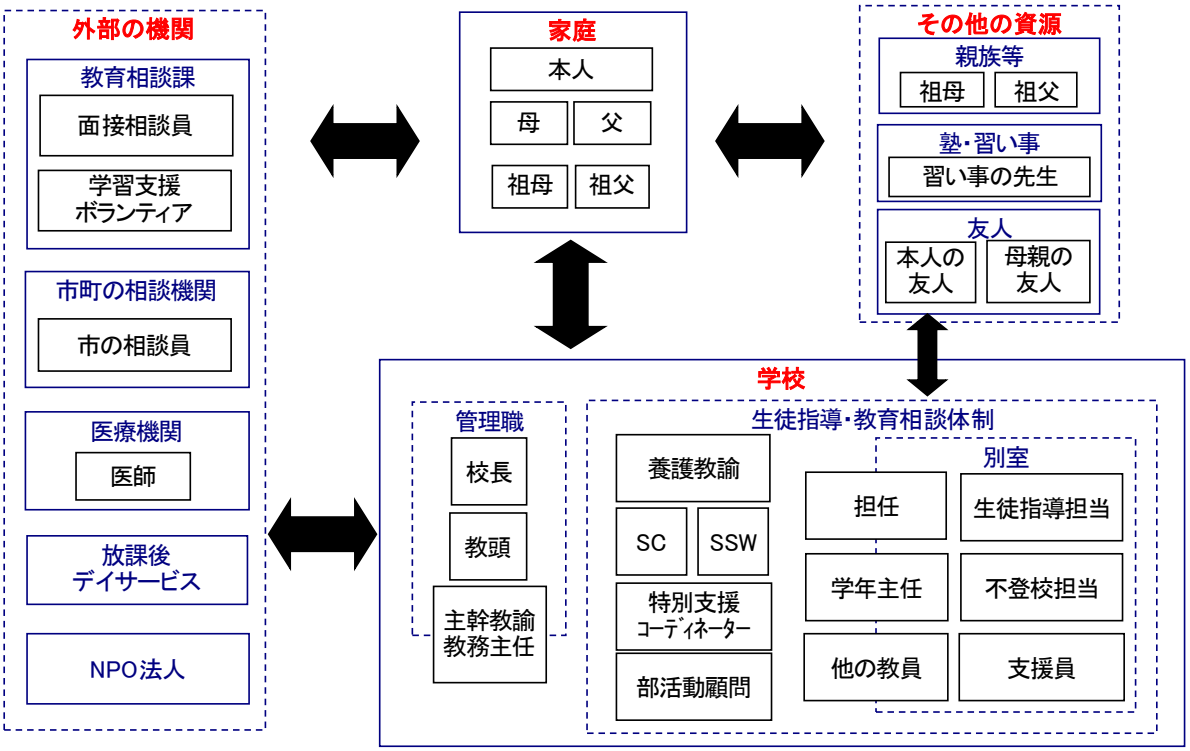



図５　聞き取りから分かった、子どもが学校不適応から回復しやすい環境

### (3) 学校不適応から回復しやすい環境における別室の重要性

図５において、多くの養護教諭がその重要性を示唆したのが、「学校」カテゴリーにおける別室[19]の存在であった。教職員の中でも学校不適応の児童生徒に関わることが多い養護教諭の別室の捉え【表８】からも分かるように、別室は学校内における安心できる居場所として重要な役割を果たしており、援助者に相談しやすい教育相談体制には欠かせない場であると言える。

教職員にとって、別室で過ごしている児童生徒とそれぞれの立場から関わりを持つことは当然のこととして感じられるが、学校不適応の状態にある児童生徒にとって、別室という場において、人的な援助資源につながることが回復を促すうえで重要な役割を果たしているという点に改めて注目する必要がある。この別室にお

表８　養護教諭における別室の捉え

| 主な記述 |
|---|
| ・心のケアができること |
| ・多くの先生と関わりが持てること |
| ・ルールは必要だが融通が利くとよい |
| ・別室の体制が整っていると教室復帰につながりやすいと思う |
| ・保健室を中心として、本人の状態にあった利用方法が取れるようにした |
| ・生徒がその日に何をするかをきちんと決めて取り組んだ |
| ・安心できる場が必要 |
| ・本人がきたら、担任は必ず声を掛けるなど、人と人とのつながりが大事 |
| ・相談員が配置されている |
| ・保健室、別室登校用の教室、相談室が横並びに配置されている |
| ・別室は外からも入ることができる |
| ・職員室にある欠席連絡黒板に登校時刻を記入し共通理解 |
| ・別室があることで本人も保護者も安心できる |

[19] 本研究では「別室」の定義を「学校には登校したが、所属する学級には入れない児童生徒が終日または、短時間を過ごす教室以外の居場所（保健室、相談室を含む）」とする。

ける教職員との関係については、小泉ら（2021）[20]が、教職員が別室登校児童生徒と直接接するなかで、別室が教室に入れない別室登校児童生徒の校内での安心できる居場所になるように配慮されていることが分かったと述べており、別室における教職員の関わりが安心な場づくりの重要な要素であることを示唆している。

さらに、「別室登校」についての実態把握や支援の在り方についての研究を行った京都府教育委員会（2011）[21]は、多くの事例で、「学習活動」を「別室」での指導の基本に据えることが教室復帰に効果があり、基礎学力は該当児童生徒の将来の自立に不可欠のものであるとともに自信を高める大きな要素であると考えられると報告し、別室における学習の重要性を強調している。その一方で、「別室」という守られた空間の中で１対１、あるいは少人数での関わりを続けていくことで安心感を得、教員や他の児童生徒とつながることができるようになってきたとも報告している。このように、学校不適応の状態にある児童生徒にとって、対人関係における心理的な安心感を得られる場としての重要な役割にも言及している。

つまり、別室を設置、運営していくということは、学校不適応の状態にある児童生徒が在籍する教室（学級）とは別の学校内に設置した「物理的な構造」、学校運営における「枠組み」ということではなく、学校不適応の状態にある児童生徒にとっては、教室以外で学習することができる場であり、不安を抱えたまま登校しながらも「校内において、その存在が守られている」という心理的な充足感を得たり、援助者との関係を築いたりすることのできる安心、安全な居場所であると言える。このように別室については、教育相談体制の在り方という点では非常に重要な視点であることが明らかとなった。

**(4) 学校不適応からの回復を促した要因についての分析・考察**

前述の 22 事例の聞き取り調査で得られた内容について、学校不適応から回復した児童生徒の行動や、関わりのある人たちの行動や支援に着目し、カテゴリー化を行った。

まず、聞き取り調査から得られた内容について、教育相談課員が精査し、類似する内容について小カテゴリーに分類した。その後、小カテゴリーについても、類似する内容で分類し、大カテゴリーとしてまとめた。この結果、「目標（自己決定の機会）」「自己理解」「自己表現（自己決定の場）」「支える、支えられる体験」という四つの大カテゴリーが、学校不適応からの回復を促したと考えられる要因としてまとめられた**【表９】**。

これら四つの大カテゴリーについて、そこに内包される小カテゴリーと、代表的な内容とともに示していく。

「目標（自己決定の機会)」のカテゴリーは、「将来の夢を持つ」「実現の可能性が高い進路希望を持つ」「見通しを持つ」の三つの小カテゴリーにまとめられた。「将来どうなりたいか、そのためにどのような力があるとよいかを確認した」「高等学校へ進学するという目標を持った」「２学期末には教室に行けるようになると本人が目標を立てた」などの内容から、学校で過ごすための目標を本人が自分の意思で立てることが、学校不

[20] 小泉隆平・中川靖彦・奥澤嘉久・中垣ますみ・吉田晴美・本間友巳　「別室登校児童生徒の教室復帰に効果的な教職員の関わり―別室登校に関与する教職員の役割分担と別室の機能について―」　近畿大学　心理臨床・教育相談センター紀要　2021

[21] 京都府教育委員会　『「別室登校」～別室登校児童生徒の実態把握と支援の在り方～』　2011

適応の状態からの回復を促していたと推察された。

「自己理解」のカテゴリーは、「自分の弱さを認める」「自分の長所（短所）が分かる」「自分の考えや思いを整理する」の三つの小カテゴリーにまとめられた。「自分も弱くていいと弱さを認めることができるようになった」「勉強の手応えを感じていた」「気持ちが落ち着くと登校できるようで、学校もその状態を受け入れてくれていた」などの内容から、学校不適応の状態になった自分自身についての理解が進むことが回復を促していたと推察された。

「自己表現（自己決定の場）」のカテゴリーは、「自分ができることをやる」「自分の思いや考えを伝える」の二つの小カテゴリーにまとめられた。「参加できる行事に参加した」「本人からストレスになっている出来事を話すことができた」などの内容から、自分の思いや考え（何に悩んでいたか、どんなことができそうか）を周囲の援助者に言葉で伝え、できることを行っていくことが、学校不適応の状態からの回復を促していたと推察された。

「支える、支えられる体験」のカテゴリーは、「人とのつながりを実感する」「居場所がある」の二つの小カテゴリーにまとめられた。「担任が本人との関係づくりに努めた」「教員が頻繁に声掛けを行った」「部長・委員長を任された」「相談室・保健室・別室への登校」などの内容から、本人が家庭や学校・地域など、安心して過ごすことのできる場所で、多くの人に支えてもらっていることを理解したり、自分の役割を果たしながら自分自身も他の人を支えていることを実感したりすることが、学校不適応の状態からの回復を促していると推察された。

## 表９　聞き取りから分かった学校不適応の状態から回復を促したと思われる要因

| 大カテゴリー | 小カテゴリー | 主な内容 |
|---|---|---|
| 目標<br>（自己決定の機会） | 将来の夢を持つ | ・将来就きたい仕事について話しながら、今後の目標をはっきりさせていった<br>・将来どうなりたいのか、そのためにどのような力があるとよいかを確認した |
| | 実現の可能性が高い進路希望を持つ | ・高等学校へ進学するという目標を持った<br>・希望する学校の体験へ行くことができた<br>・目標としていた入試を常に意識させ、教室で頑張る時間を増やした |
| | 見通しを持つ | ・２学期末には教室に行けるようになると本人が目標を立てた<br>・進路を考え始める頃から登校することが増えた<br>・２月に部活動の大会に出場することができた |
| 自己理解 | 自分の弱さを認める | ・みんな悩みがあるんだと感じ、自分も弱くていいと弱さを認めることができるようになった |
| | 自分の長所（短所）が分かる | ・勉強の手応えを感じていた<br>・部活動の中学からの経験者である本人に対し顧問が「これからも期待している」と伝えた |
| | 自分の考えや思いを整理する | ・母が不登校を重く受け止めず、本人の思いを受け止めてくれていた<br>・登校することにこだわりを持たなくなった<br>・気持ちが落ち着くと登校できるようで、学校もその状態を受け入れてくれていた<br>・登校刺激はせず、本人のペースに合わせた |
| 自己表現<br>（自己決定の場） | 自分ができることをやる | ・参加できる行事に参加した<br>・学校へは行けるときに行って、だめだったら帰るようにした<br>・職業体験の挨拶に行くことができた<br>・高校受検のことを友達と話し、勉強に目が向くようになった<br>・不登校の間も塾や習い事は続けていた<br>・部活動の個人戦のみに出場した |
| | 自分の思いや考えを伝える | ・両親が本人のことで話し合っているときに本人も話し合いに加わり自分の思いを伝えることができた<br>・本人からストレスになっている出来事を話すことができた<br>・ＳＣや養護教諭に悩みを相談した |
| 支える、<br>支えられる体験 | 人とのつながりを実感する | ・担任が本人との関係づくりに努めた<br>・放課後に１対１で関わる時間を作った<br>・教員が頻繁に声掛けを行った<br>・ＳＣが日常会話をして、顔つなぎをしておいた<br>・別室登校したときに支援員がじっくりと話を聞いた<br>・友達と一緒に遊んだ<br>・友達との関係がよかった<br>・内科の医師が心理面のフォローを行った |
| | 居場所がある | ・部活動の部長を任された<br>・委員会の委員長を任された<br>・登校班のリーダーになった<br>・校内に母子で過ごせる場所を作った<br>・相談室・保健室・別室への登校<br>・進級を機に支援級に移った<br>・市町の適応指導教室を利用していた<br>・個人塾へ行き始めた<br>・ＮＰＯ法人が運営している施設を利用した |

### (5) 学校不適応からの回復を促した要因とレジリエンスとの関係

この分析を通して、学校不適応からの回復に影響を与えた四つの要因が明らかとなった。これらをレジリエンスの視点から考えると、様々な人を中心とする援助資源との関わりを通して、児童生徒が元々身に付けていたレジリエンスが、より高まったり発揮されたりしたために復帰につながったと考えることができる。そこで、聞き取り調査から分かった四つの要因と、レジリエンスとの関係を整理することとした。レジリエンスの定義や高め方については、研究者によって差異があるため、ここでは、アメリカ心理学会（APA）が提唱する「10 tips for building resilience in children and teens」[22]を、小林ら（2019）[23]がまとめた「子どものレジリエンスを高める 10 のコツ」[24]と比較、整理した**【表 10】**。

これらの比較から、聞き取り調査の分析を通してカテゴリー化された四つの要因と、「子どものレジリエンスを高める 10 のコツ」には共通している部分が多いことが確認された。そのため、これら四つの要因に着目して研修を提案することは、児童生徒のレジリエンスを高める取組としても適切であるということが分かった。

また、共通する部分が確認されなかった小カテゴリーの「自分の思いや考えを伝える」「居場所がある」の二つは、聞き取り調査から明らかとなった独自の視点となった。そこで、学校不適応の予防につながる支援方法や、教育相談体制の在り方を考えるうえで、この四つの要因を高めていくような取組を研修内で提案していくという方向性が定まった。

**表 10　聞き取り調査から分かった回復を促した要因と、「子どものレジリエンスを高める 10 のコツ」との比較**

| 聞き取り調査の分析からカテゴリー化された要因 | | 子どものレジリエンスを高める10のコツ |
|---|---|---|
| 大カテゴリー | 小カテゴリー | |
| 目標<br>（自己決定の機会） | 将来の夢を持つ | 6）目標に向かって進む |
| | 実現の可能性が高い進路希望を持つ | 6）目標に向かって進む |
| | 見通しを持つ | 8）事実を正しく捉え、楽観的な見通しをもつ |
| 自己理解 | 自分の弱さを認める | 5）セルフケアを教える　9）自己発見のきっかけを探す |
| | 自分の長所（短所）が分かる | 9）自己発見のきっかけを探す |
| | 自分の考えや思いを整理する | 4）ひと休みする |
| 自己表現<br>（自己決定の場） | 自分ができることをやる | 3）毎日の日課を守る　7）自己肯定感を育む |
| | **自分の思いや考えを伝える** | |
| 支える、<br>支えられる体験 | 人とのつながりを実感する | 1）つながりを築く　2）子どもに人を助ける経験をさせる |
| | **居場所がある** | |
| | | 10）人生に変化はつきものだと受け入れる |

## 3　１年次の調査・分析における総合考察

研修員へのアンケート調査や、教育相談顧問、教育相談課面接相談員、養護教諭への聞き取り調査からは、児童生徒が援助資源につながりやすく、援助者に相談しやすい教

[22] AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION 「Resilience guide for parents and teachers」 2020
[23] 小林朋子編著　『しなやかな子どもを育てるレジリエンス・ワークブック』　東山書房　2019
[24] 1）つながりを築く　2）子どもに人を助ける経験をさせる　3）毎日の日課を守る　4）ひと休みする　5）セルフケアを教える　6）目標に向かって進む　7）自己肯定感を育む　8）事実を正しく捉え、楽観的な見通しをもつ　9）自己発見のきっかけを探す　10）人生に変化はつきものだと受け入れる

育相談体制を充実させていくための課題が浮き彫りとなった。しかし、それと同時に、学校不適応の予防につながる支援方法や、教育相談体制充実の視点も明らかとなった。

学校不適応の予防につながる支援方法については、どの校種でも既存の連絡方法を用いながら児童生徒の援助要請を受け止めるよう努めているものの、援助要請の出し方に関わる指導は積極的に行われていないことが改めて確認された。そのため、全ての児童生徒を対象として、レジリエンスを高める指導を進めるとともに、意図的に援助要請の出し方を指導していくことが学校不適応の予防につながる効果的な支援であるという結論に至った。

さらに、教育相談体制充実の視点については、いつでも児童生徒の相談を受け止められるような教育相談体制を整える必要があることが明らかとなった。今回のアンケート調査から、どの校種でも児童生徒に対する定期的なアンケート調査や、教育相談を実施していることが確認された。しかし、児童生徒は多種多様な悩みを抱えており、定期的な相談だけでは、相談しやすい体制が整っているとは言えない。そのため、児童生徒が困り感やストレスを抱えたそのときに、いつでも、誰にでも相談できるような体制を整えていくことが、援助資源につながりやすい体制づくりに寄与するのではないかという結論に至った。さらに、養護教諭の聞き取り調査からは、校内における「別室（居場所）」の重要性も明らかとなった。そこで、教育相談体制充実の視点として、不登校を未然に防ぎ、学校と家庭との中間的な居場所の役割を担う別室の在り方に注目し、研究を進めることとなった。

## ４　研修内容の立案

### (1) アンケート調査、聞き取り調査を通して得られた研修の方向性

これまで述べてきた研修員対象のアンケート調査の分析から得られた課題や、学校不適応から回復した事例の聞き取り調査の分析から得られた学校不適応の予防につながる要因を基に、援助資源につながりやすい環境づくりの推進を目的とする研修の内容を検討した。

まず、どの校種においても児童生徒の援助要請を受け取りやすい教育相談体制を充実させていく必要があるという課題に対して、研修員の所属校における教育相談体制の見直しを中心とした取組を提案することとした。次に、援助要請スキルの指導が不十分であるという課題に対しては、児童生徒の自助資源を高める取組を提案することとした。

さらに、児童生徒のレジリエンスを高めたり、教育相談体制を充実させたりする視点として、学校不適応から回復を促したと考えられる四つの要因（※以下、四つの回復要因）の視点を伝えることとした。

このように、研修において教育相談体制の見直しの視点や、具体的な取組の提案を通して、児童生徒が援助資源につながる環境づくりを推進することとなった。

### (2) 研修における具体的な提案

前述の提案を研修で実施するにあたり、研修を受けた教職員が学級や学年を対象として、直接児童生徒に指導できるよう、次の四つの取組を設定した。

| | |
|---|---|
| ・ピア・サポート活動 | ・人間関係づくりプログラム |
| ・年間指導計画の見直し | ・別室（居場所）の見直し |

これら四つの取組の詳細については後述するが、それぞれの調査から明らかとなった課題と、研修において提案する具体的な取組の関係をまとめた【図６】。

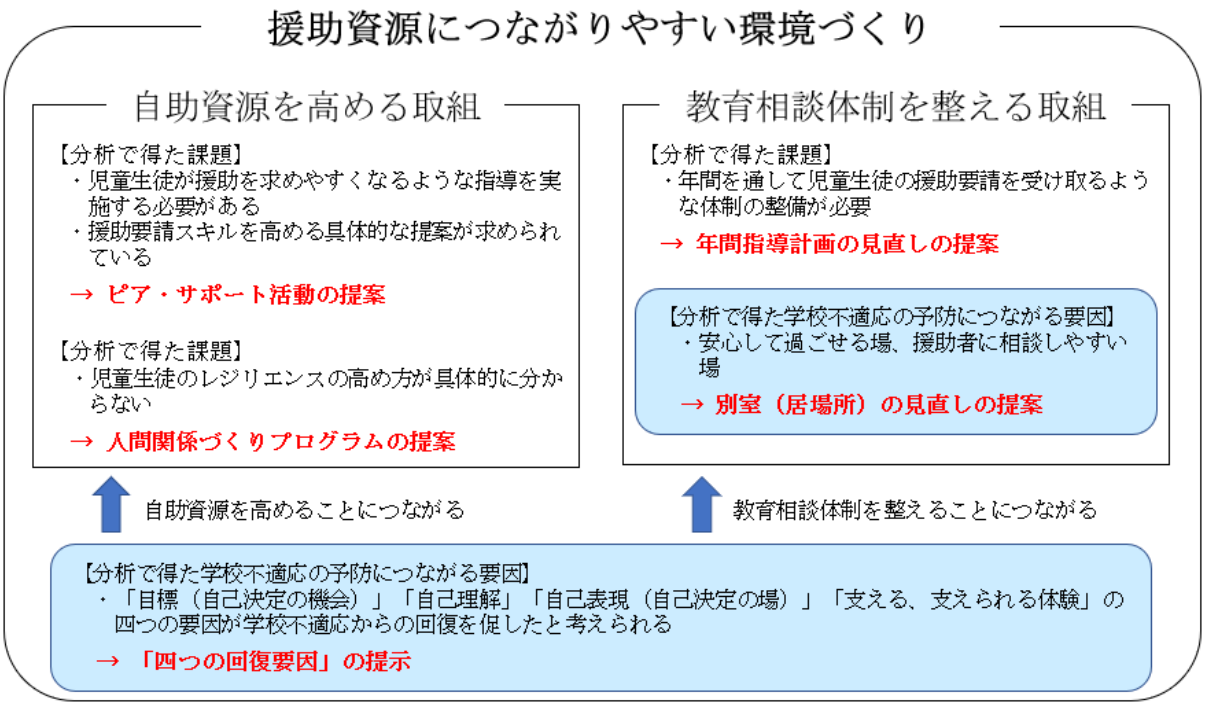



**図６　調査から明らかとなった課題と、研修において提案する具体的な取組**

### ア　ピア・サポート活動の提案

児童生徒が良好な人間関係を築き、自ら援助要請を出せるようになることを目的に、「ピア・サポート（仲間による支援）活動」を研修にて提案することとした。

ピア・サポート活動は「誰もが成長する力をもち、自分で解決できる力をもっている」という人間尊重の精神と、「人は他者を支援する人間関係の中で成長する」という相互扶助、相互尊重の考え方に基づいており、相手も自分も大切に尊重しながら思いやり助け合う活動である。

構成的グループエンカウンターや、ソーシャルスキルトレーニング等が「人間関係の改善や、人間力の向上などのために社会的スキルを目指し、自分が生きやすくするために身に付けておきたいスキルを学ぶ」活動であるのに対し、ピア・サポートは「サポート活動（他者支援）をするときのために使うスキル」として学ぶという点が大きな特色であり、小学生段階から幅広く、学級やグループでの指導に取り入れやすい。

また、児童生徒自身が援助要請を出すためのスキルの指導については、自殺総合対策大綱[25]でも、学校において、命や暮らしの危機に直面したとき、誰にどうやって助けを求めればよいのか具体的かつ実践的な方法を学ぶと同時に、つらいときや苦しいときには助けを求めてもよいということを学ぶ教育（ＳＯＳの出し方に関する教育）

[25] 厚生労働省　『自殺総合対策大綱』　2017

を推進すると記されており、計画的な指導を行っていくことが求められている。このような自殺予防教育の一つに、学級での「援助の成立」を目標として組み立てられた「学校における自殺予防教育プログラム GRIP－グリップ－」[26]がある。教育相談課希望研修において、このような自殺予防教育プログラムを提案することも検討したが、今回は、短時間で取り組みやすく、従来の生徒指導提要[27]でも児童生徒の社会的スキルを段階的に育て、児童生徒同士が互いに支えあう関係を作るためのプログラムとして紹介されてきた、ピア・サポート活動を提案することになった。

さらに、ピア・サポート活動の提案は、四つの回復要因のうち、「自己表現」「支える・支えられる体験」を高めることが期待されると考えた。加えて、教職員の理解を深め、教育活動の一環として授業等で生かせるよう簡易の指導案形式により提案することにした**【資料３】**。

**イ　人間関係づくりプログラムの提案**

児童生徒のレジリエンスを高めるにあたり、学校現場において既存の活動であり、どの校種でも取り組みやすいと考えられる「人間関係づくりプログラム」[28]を提案することとした。

人間関係づくりプログラムは小学校、中学校、高等学校のように校種別に設定されているため、どの校種でも取り組みやすく、学校現場において既存の活動である。また、人間関係づくりプログラム活用の目標である「人間関係づくりのスキルの理解と習得（新たな集団における円滑な人間関係づくりを行うことができるスキルの習得）（相手の働きかけに対して適切に対応するためのスキルの習得）（相手との良好な人間関係を保ちながら、円滑に自分の意思を伝えるためのスキルの習得）」「本音をお互いが受入れていく温かな人間関係をはぐくむ」「ストレスに対して自分の中で適切に対処・対応していくスキルの習得」は、平野（2010）[29]が提唱する獲得的レジリエンス要因の中でも「自己理解・他者心理の理解」との共通点が多い。平野は「自己理解」を、自分の考えや自分自身について理解・把握し、自分の特性に合った目標設定や行動ができる力、「他者心理の理解」を他者の心理を認知的に理解、もしくは受容する力と説明している。加えて、獲得的レジリエンス要因とは、自分の気持ちや考えを把握することによって、ストレス状況をどう改善したいのかという意志をもち、自分と他者の双方の心理への理解を深めながら、その理解を解決につなげ、立ち直っていく力であると述べている。そこで、人間関係づくりプログラムにレジリエンスを高める要素を取り入れることは、自助資源を高める取組につながると考えた。

また、今回の研修では、他校種でも応用できるよう中学生のプログラムを対象として扱うこととし、中学生の人間関係づくりプログラムの内容を四つの回復要因に照らし合わせ、分類表を作成した。小カテゴリーの要因が満たされていない項目については、書籍等を参考に他プログラムを提案し、四つの回復要因をバランスよく高めることができるよう補足した**【資料４】**。

---

[26] 川野健治・勝又陽太郎編　『学校における自殺予防教育プログラム GRIP―グリップ―』　新曜社　2018
[27] 文部科学省　『生徒指導提要』　2010
[28] 静岡県教育委員会　『人間関係づくりプログラム（改訂版）』　2015
[29] 平野真理　「レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み―二次元レジリエンス要因尺度（BRS）の作成」パーソナリティ研究　2010

研修では時間が限られているため、人間関係づくりプログラムの中でも「自己理解」の要因が高まるようなプログラムを対象とし、授業等で生かせるような取組として提案することとした。さらに、自分自身の心身の状況を理解し、援助を必要とする状態に気付くことができるよう、ストレスに的を絞ったプログラムの実施を提案することとなった。

**ウ　年間指導計画の見直しの提案**

年間を通していつでも、誰でも児童生徒の援助要請を受け止められるような教育相談体制の構築を目的に、研修員の所属校における年間指導計画の見直しを提案することとした。

前述した研修員のアンケート調査にもあったように、どの学校でも定期相談や教育相談アンケートは実施しており、これらによって児童生徒の援助要請を受け止める機会を設けている。また、従来の生徒指導提要でも、休み時間や清掃時間、給食時間、教室、廊下、校庭、職員室、部活動の指導場面、学校行事場面、登下校途中などのあらゆる機会を教育相談に活かすと述べられており、教育相談の視点から年間指導計画を見直すことは、児童生徒の悩みを聞き取ったり、援助要請を受け止めたりする機会が増えるなど、教育相談体制の充実につながるであろうと考えた。

さらに、日々の教育活動の中で、四つの回復要因を高めることができれば、児童生徒のレジリエンスも高まり、学校不適応の予防につながると考えられることから、四つの回復要因の視点から各活動を分類することとした。特に、研修員自身が今行っている教育活動を四つの回復要因から捉え直すことによって、どういった場面でそれらの要因を高める機会になっているのかについて、振り返ることもねらいとした。

加えて、それらの活動を通して、望ましい教育相談体制づくりの視点から所属校における教育相談体制の見直しを図ることや、研修員自身の教育相談の機会を見直すことにつながるのではないかと考えた。

そこで、四つの回復要因と教育活動を関連付けた一覧表を作成した。作成にあたって、他校種での応用が利くよう、中学校における標準的な活動をサンプルの中に示した**【資料５】**。

**エ　別室（居場所）の見直しの提案**

援助者に相談しやすい教育相談体制にとって重要な場である別室について、各校の取組を見直すとともに、四つの回復要因における「支える・支えられる体験」の要因を高めるための活動を提案することとした。

まず、１年次における研修員のアンケート調査や、養護教諭等への聞き取り調査を基に、「安心できる別室チェックシート」を作成した**【資料６】**。

次に、チェックシートを基に、別室に対する所属校の取組を確認したり、別室における校内連携についてグループで話し合ったりする活動を計画するにあたり、教育相談課内で、高等学校では単位認定の関係から、居場所としての別室の設置は進んでいないのではないか、特別支援学校は平素から個別に対応しているため、小・中学校に比べ、不登校の居場所としての別室の必要性を感じていないのではないかなどの意見が出された。そこで、校内の教育相談環境づくりの一助とし、別室そのものの理解が深まるよう、まずは別室（居場所）の重要性を伝える必要があることを確認した。

## Ⅴ　２年次における研究の内容

### １　研修の実施

令和４年７月 15 日（金）に、教育相談課希望研修（「不登校の未然防止－子どもたちのレジリエンスに着目して－」）を実施した。研修に参加したのは 34 人であり、在籍校種別人数は、小学校籍９人（うち養護教諭８人）、中学校籍４人（うち養護教諭１人）、高等学校籍 14 人、特別支援学校７人であった。これらの研修員に対しては、研修前と研修３か月後にアンケート調査を実施し、研修員の意識や行動にどういった変容があるのかを分析した。

実際の研修では、四つの取組を提案するにあたり、まず、養護教諭の聞き取り調査から分かった四つの回復要因について概説するため、年間指導計画の見直しから進めることとした。その後、ピア・サポート活動、人間関係づくりプログラム、別室（居場所）の見直しの順で提案した。

#### (1) ピア・サポート活動における演習の概要

四つの回復要因における「自己表現」「支える・支えられる体験」を高めることを目的に「ピア・サポート活動」を提案した。実際の講義では、次の順序で研修員に紹介した。

①ピア・サポート活動とは
②トレーニングの構成・技術・内容
③演習と授業の実際（演習１・演習２・演習３）
④レジリエンスを育む質問や声かけの実際

①ピア・サポート活動とは、②トレーニングの構成・技術・内容では、ピア・サポート活動の理解が深められるよう簡単に概要を説明した。その後の③演習と授業の実際では、研修時間内にピア・サポート活動の具体を全て紹介することはできなかったため、研修員が所属校で実施しやすいと考えられる「アサーションスキル」と「リフレーミングのワーク」を扱った。いずれも、二人組・三人組となり、ロールプレイ及び演習を行った**【図７】**。

演習１として、アサーションスキルを使った「上手な頼み方」、演習２として、アサーションスキルの「上手な断り方」のロールプレイを行い、演習後にそれぞれ振り返りの話合いの時間を設けた。最後に前述の**資料３**を授業案の一例として示し、実際の指導の参考となるようにした。演習３として、「短所を長所に言い換えるリフレーミングワーク」を行い、お互いに自分の短所と長所を発表し合うという課題の後、心情の違いについて、それぞれ感想を述べ合った。この演習についても、授業での展開例を紹介し参考となるようにした。

**図７　演習に取り組む研修員の様子**

④レジリエンスを育む質問や声掛けの実際では、児童生徒の「レジリエンスを育み、高め、良質な人間関係をつくる」という視点から、授業場面や日常の生活において心掛けたい、生活年齢や発達段階に応じた質問や問いかけ、声掛けの実際例を紹介した。

研修後のアンケートではピア・サポート活動について、８人（23.5%）の研修員が、研修後に所属校にて実施したいと回答した。

**(2) 人間関係づくりプログラムにおける演習の概要**

四つの回復要因における「自己理解」を高めることを目的に、中学１年生プログラム「ストレスのことを理解しよう」を演習例とし、レジリエンスの視点を取り入れた内容として演習を行った。実際の講義では、次の順序で研修員に紹介した。

①人間関係づくりプログラム活用の目標
②四つの回復要因に分類した「人間関係づくりプログラム」の紹介
③プログラムの実践「ストレスのことを理解しよう」
④プログラムの検討「自分の学校で行うために」

本研修では、研修員が所属校で実践しやすい取組を提案することが目的のため、③プログラムの実践「ストレスのことを理解しよう」では、以下の四点を押さえ、「人間関係づくりプログラム」の指導案に沿ってストレスの仕組みやストレスによってあらわれる反応、ストレス解消法について実際に演習を行った。

・ストレスは誰もが感じるもの
・ストレスの原因や感じ方は人によって違う
・ストレスには良いストレスと悪いストレスがある
・ストレスは、押し返したり、はねのけたり、沈めたりすることができる

ここでは、ストレスは誰もが感じるものであることや、ストレスの感じ方は人によって違うことが理解できるよう、「授業中に発表する」「ゲームで負けた」「急に予定が変わる」など、同じ項目を児童生徒が「ストレスものさし」を使ってストレス度を判断し、友達と比較できるような演習を提案した。また、ストレスによって凹んだり、ダメージを受けたりしたとしても、そこから立ち直る力が誰にでもあることや、その方法がたくさんあることに気付けるような演習も提案した。

④プログラムの検討「自分の学校で行うために」では、人間関係づくりプログラムは実施した授業の時間だけでは完結しないことを改めて説明した。そして、振り返りの中で「今日から実践すること」を児童生徒自身が考えるようにしたりプログラムの内容を学習後の生活に教職員が意図的に取り入れたりすることで、児童生徒が実際に使うことができる力として定着し、レジリエンスも高まることを強調した。さらに、実際に研修後に取り組むことができるよう、研修員の所属校で実施するとしたら、どのようなことができるかの検討も併せて行った。

研修後のアンケートでは人間関係づくりプログラムについて、半数以上の研修員に当たる 20 人（58.8%）が、研修後に所属校にて実施したいと回答した。

### (3) 年間指導計画の見直しにおける演習の概要

研修立案時に作成した、四つの回復要因に関わる中学校における年間指導計画のサンプルを基に、研修員の所属校における教育活動の見直しを実施した。資料５からも分かるように、四つの回復要因における小カテゴリーを記載し、研修員が所属校の教育活動をイメージしやすく、分類しやすいよう配慮した。また、実際の演習では、所属校において多くの児童生徒に関わることができるよう、「学級担任として」「教科担当として」等、異なる立場からの見直しを実施した。

研修立案時には、各校の年間指導（教育）計画を持参してもらい、教育活動を詳細に分類していくことも検討したが、全ての空欄を埋めようとすることに注力してしまう恐れがあったため、本研修では持参はせず、思いつきやすく、取り組みやすい活動を優先して記入していくことを研修時に確認した。

始めに個人で見直しの活動を行い、その後グループで互いに記入した内容を紹介し合った。紹介時に自校でも取り組んでいる内容があった場合には、加筆することとした。

研修員から出された記述数を要因ごと分類したところ**【表 11】**、「目標」の要因における「見通しを持つ」という小カテゴリーについては、どの校種でも記述数が少なかったが、その他のカテゴリーについては多くの記述を確認することができた。例えば、四つの回復要因における「目標」の「将来の夢を持つ」における具体的な記述として、高等学校では「職業体験」や「進路学習」が、特別支援学校では「親の職業調べ」や「家庭での身近な仕事調べ」等、校種の特徴を表している内容が見られた。また、校種によって活動を考えやすい要因や小カテゴリーがあることも確認できた。

研修後のアンケートにおける年間指導計画の見直しについては７人（20.6%）の研修員が、研修後に所属校にて実施したいと回答した。

**表 11　四つの回復要因と関連がある教育活動数**

| 四つの回復要因 | | 研修員の記述数（個） | | | | 主な記述 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 総数 | 小・中 | 高校 | 特支 | |
| 目標（自己決定の場面） | 将来の夢を持つ | **75** | 27 | 35 | 13 | 外部講師による授業（小）　進路学習（中・高）<br>家庭での身近な仕事調べ（特） |
| | 実現の可能性が高い進路希望を持つ | **50** | 11 | 29 | 10 | 職場体験学習（中）　インターンシップ（高）<br>高等部作業実習見学（特） |
| | 見通しを持つ | **9** | 2 | 4 | 3 | 面談週間（中）<br>小さな目標の可視化（ToDoリスト）（高） |
| 自己理解 | 自分の弱さを認める | **42** | 18 | 17 | 7 | ＳＣとつながる（相談活動）（小）<br>ＬＨＲでの学期反省（高） |
| | 自分の長所（短所）が分かる | **46** | 13 | 19 | 14 | 良いとこ探し（小）　リーダー研修会（中）<br>ＨＲで互いの良いところを伝え合う（特） |
| | 自分の考えや思いを整理する | **35** | 10 | 17 | 8 | 質問カード（小）　予定帳利用での反省（中）<br>生活体験文（高）　担任との個別面談（特） |
| 自己表現（自己決定の場） | 自分ができることをやる | **55** | 18 | 25 | 12 | 係・委員会活動（小・中・高・特）<br>作業学習（特） |
| | 自分の思いや考えを伝える | **37** | 13 | 15 | 9 | 委員会活動（小）　生徒会活動（中）<br>ＬＨＲでのテーマに沿ったグループワーク（高） |
| 支える、支えられる体験 | 人とのつながりを実感する | **49** | 13 | 24 | 12 | 別室からオンライン授業に参加（小）<br>縦割りグループ学習（高） |
| | 居場所がある | **30** | 13 | 8 | 9 | 別室・保健室登校への対応（小・中・高）<br>得意分野を見つける（高）　クラスでの役割（特） |

### (4) 別室（居場所）の見直しにおける演習の概要

四つの回復要因における「支える・支えられる体験」を高める活動として、別室（居場所）の見直しを提案した。

演習冒頭で「別室という言葉を聞いたことがあるか」「在籍する学校に別室があるか」の二つについて尋ね、挙手にて回答を得た。結果として、小・中学校に在籍する研修員はどちらの質問に対しても多くの手が挙がったが、高等学校や、特別支援学校に在籍する研修員は、前の質問には半数程度、後の質問については、ほとんど手が挙がらなかった。別室という言葉の周知や、別室の設置について、小・中学校と高等学校、特別支援学校とでは、差があるという現状が確認された。

そこで、改めて別室の概要を説明することとした。まず、１年次における聞き取り調査の際、不登校から回復しやすい環境として、別室に関する記述が多く述べられており、養護教諭が別室を重要視していることを紹介した。加えて、別室の役割は四つの回復要因の「支える・支えられる体験」を高めるために効果的であることを確認した。次に、別室登校の仕組みや、その役割等について紹介をした。特に別室登校の役割としては、京都府総合教育センターが作成した、教育相談リーフレット[30]を参考に、「社会復帰へのステップとして」「一時避難として」の二つを紹介した。

具体的な演習としては、「安心できる別室チェックシート」を基に、所属校の別室について見直す活動を行った。チェックが入らなかった項目については、今後の見直しや、改善の参考とするように伝えた。なお、別室を設置していない学校に在籍する研修員は、今後、別室を設置、運営していく上で課題となりそうな内容にチェックを入れてもらうこととした。さらに、別室についての理解を深めるため、校種別にグループワークを実施した。本研修のテーマである未然防止の観点から、グループワークのテーマを「校内連携」とし、①不登校になりそうな児童生徒が安心して別室を利用するために校内連携で大切にしていること、②不登校になりかけている児童生徒が別室を利用するにあたっての校内連携における課題について、各校の取組を踏まえながら話合いを進めていくよう伝えた。

グループワークでは、①校内連携で大切にしていることとして、どのグループからも挙げられたキーワードは「情報共有」であった。共有する内容としては、別室を利用する児童生徒の通室状況や体調などの児童生徒に関する情報や、その児童生徒に対応するのは誰で、どういったことをするのかといった教職員に関する情報の二つが挙げられた。また、②校内連携での課題では、別室に対する教職員間の意識の差、別室に誰がどのように関わるかなどの役割分担の難しさなどが挙げられた**【表 12】**。

演習のまとめでは、教職員全員が別室を利用している児童生徒の存在を把握することが校内連携の第一歩であると伝えた。存在を知らせる方法として、別室を利用する児童生徒の登校を確認した教職員が、その様子を学級担任に連絡したり、他の教職員に知らせるために、情報を伝える黒板に記入したりする方法があることを示した。併せて、児童生徒が立てた活動計画も同時に示し、誰がどの時間に関わるのかについて情報共有しておくことも大切であると加えた。さらに、校内連携を充実させる方法として、関わっ

[30] 京都府総合教育センター　『「別室登校」調査研究結果と教育相談の知見から』　教育相談リーフレット　2011

た教職員が他の教職員と情報を共有すること、所定のノートや、日誌等に記録を残し、いつでも誰でも見られるようにしておくこと、定期的な会議や、職員会議で別室登校の児童生徒の様子を全体共有することを示した。

研修後のアンケートでは別室（居場所）の見直しについて、半数の研修員に当たる17人（50.0%）が、研修後に所属校にて実施したいと回答した。

**表 12　②校内連携に関わる課題の記述**

| 校種 | 主な記述（抜粋） |
|---|---|
| 小・中 | 対象者が多くて対応しきれていない<br>学習支援員が対応しているため、情報共有の仕方が課題<br>別室の運営の仕方（教職員間でのルールの周知）<br>立場によって子どもの見方が違うので、すり合わせを常にしていくことの難しさ<br>支援員と教員の関係 |
| 高校 | 先生方による認識の違い（情報共有の方法・頻度）<br>授業に出ないと単位認定できない（欠課扱い）進路変更も視野に入る<br>小中で別室登校だった生徒は高校で逃げ場がない<br>校内に専門的な知識を持った人がいない<br>教室復帰後の勉強サポート体制 |
| 特支 | 人員の配置<br>別室利用における基準の明確化<br>目標の設定 |

## 2　研修員対象アンケート調査の分析・考察

### (1) 研修員対象のアンケート調査について

前述の教育相談課希望研修で提案した取組が、児童生徒が援助資源につながりやすい環境づくりにつながったのかを明らかにすることを目的に、希望研修に参加した 34 人の研修員に対し、アンケート調査を実施した。アンケートの内容は、四つの回復要因に対する研修員の意識や行動の変容、研修で提案した取組の実施状況、別室を安心できる場とするために必要な要件についてである。

### (2) 四つの回復要因に関する研修員の意識変容の分析・考察

四つの回復要因について、小カテゴリーの内容を実際の教育活動に置き換えながら、13 項目からなるアンケートを作成した**【表 13】**。１回目のアンケート調査【資料７】は研修前に実施し、それぞれの項目について日々の教育活動での取組の状況を問い、２回目のアンケート調査**【資料８】**は研修３か月後に実施し、研修後に意識して取り組んだかを問う内容とした。それぞれ６件法を用い、研修前と研修後で研修員の意識や行動に変容があったのかを比較、分析した。

#### ア　四つの回復要因における平均値の比較

研修員の意識や行動の変容を分析するために、四つの回復要因における平均値の比較を行った**【表 14】**。また、集計されたデータ（数値）について Wilcoxon の符号付順位検定を行った。

## 表 13　研修員に対するアンケート項目

| 聞き取り調査の分析からカテゴリー化された要因<br>大カテゴリー | 小カテゴリー | アンケート項目 |
|---|---|---|
| 目標<br>（自己決定の機会） | ・将来の夢を持つ<br>・実現の可能性が高い進路希望を持つ<br>・見通しを持つ | ・児童生徒の将来の夢や、目標について話を聴いている<br>・児童生徒の将来の夢が実現するよう情報を提供したり、助言したりしている<br>・児童生徒に将来の夢や、目標に向けて振り返る機会を設けている |
| 自己理解 | ・自分の弱さを認める<br>・自分の長所（短所）が分かる<br>・自分の考えや思いを整理する | ・児童生徒の悩みや相談に対して、対処法や解決法（セルフケア・ストレスマネジメントなど）を一緒に考えている<br>・児童生徒の頑張っているところや良い面、できることやできていることを見付け、伝えている<br>・児童生徒が弱音や本音を話したときに、受け止めている |
| 自己表現<br>（自己決定の場） | ・自分ができることをやる<br>・自分の思いや考えを伝える | ・児童生徒が自ら整った生活リズムをつくれるように指導し、定期的に状況の確認をしている<br>・授業では児童生徒の発言を褒め、自己肯定感を高めるような支援をしている<br>・児童生徒が日ごろの思いを気軽に発言できる機会を設けている |
| 支える、<br>支えられる体験 | ・人とのつながりを実感する<br>・居場所がある | ・児童生徒それぞれに応じた役割（係活動、委員会活動等）があるように配慮している<br>・授業等を利用し、児童生徒が教え合ったり支え合ったりする活動を意図的に設けている<br>・いつでも、どの先生にでも相談してよいことや、スクールカウンセラーがいること等、児童生徒に学校の相談体制を話している<br>・何かあったときに利用できる、保健室や別室、相談室などの場所について児童生徒に説明している |

## 表 14　四つの回復要因における平均値の比較

| 四つの回復要因<br>大カテゴリー | | アンケート（6件法）の平均値 | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 全体<br>$N$＝34 | | | 小・中<br>$N$＝13 | | 高校<br>$N$＝14 | | 特支<br>$N$＝7 | |
| | | 研修前 | 研修後 | $P$ | 研修前 | 研修後 | 研修前 | 研修後 | 研修前 | 研修後 |
| 目標<br>（自己決定の機会） | 平均値 | 4.0 | 4.3 | 0.033* | 3.7 | 4.2 | 4.1 | 4.2 | 4.6 | 4.5 |
| 自己理解 | 平均値 | 4.8 | 5.0 | 0.069† | 5.1 | 5.1 | 4.3 | 4.8 | 5.1 | 5.0 |
| 自己表現<br>（自己決定の場） | 平均値 | 4.4 | 4.6 | 0.297 | 4.5 | 4.6 | 4.1 | 4.4 | 4.9 | 4.8 |
| 支える、<br>支えられる体験 | 平均値 | 4.4 | 4.4 | 0.672 | 4.6 | 4.7 | 4.2 | 4.2 | 4.6 | 4.1 |

† $P$ ＜.10　＊$P$ ＜.05　＊＊$P$ ＜.01

四つの回復要因における平均値の比較では「目標(自己決定の機会)」が 0.3 ポイント上昇、「自己理解」「自己表現（自己決定の場)」が、それぞれ 0.2 ポイント上昇、「支える、支えられる体験」については変化がなかった。また、Wilcoxon の符号付順位検定の結果、「目標(自己決定の機会)」は有意な差（$P$＜.05）が見られ、「自己理解」では、有意な傾向（$P$＜.10）が見られた。

さらに、校種別に平均値の変化を比較すると、小・中学校籍の研修員の平均値は

「目標(自己決定の機会)」が 0.5 ポイント上昇、「自己表現（自己決定の場)」「支える、支えられる体験」が、それぞれ 0.1 ポイント上昇、「自己理解」には変化がなかった。高等学校籍の研修員の平均値は、「目標(自己決定の機会)」が 0.1 ポイント上昇、「自己理解」が 0.5 ポイント上昇、「自己表現（自己決定の場)」が 0.3 ポイント上昇、「支える、支えられる体験」については変化がなかった。特別支援学校籍の研修員は「目標(自己決定の機会)」「自己理解」「自己表現（自己決定の場)」がそれぞれ 0.1 ポイント低下、「支える、支えられる体験」については 0.5 ポイントの低下となった。

この結果から、「目標(自己決定の機会)」「自己理解」では、有意な差や有意な傾向が見られたため、研修から３か月が経過する中でも、四つの回復要因に関わる教育活動（小カテゴリーに関連したアンケート項目）に対する研修員の意識が向上したり、高いまま維持されたりしていたことが明らかとなった。特に「目標(自己決定の機会)」では、平均値の有意な上昇が見られたため、研修に参加した教職員が、常に意識をしながら日々の教育活動を行っていたと考えることができる。また、「自己表現（自己決定の場)」「支える、支えられる体験」では有意な差は見られなかったため、研修前と研修後で意識は低下せず、そのまま維持されたと考えることができる。厳密には、１回目のアンケートでは研修受講前の取組状況を問い、２回目のアンケートでは、「意識して」という文言を追加した取組状況を調査しているため、単純に比較することはできないが、それらを加味しても、研修員の意識に変容があったり、高いまま維持されていたりしたことが分かる結果となった。

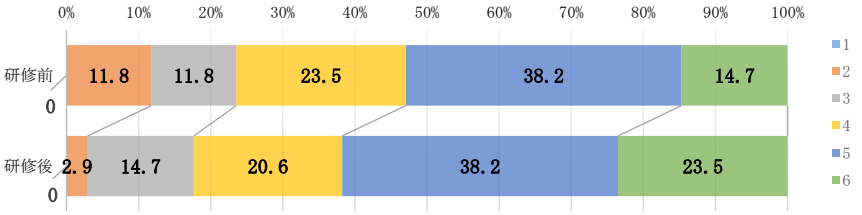
それぞれの校種における結果の違いについて、小・中学校籍の研修員は「目標(自己決定の機会)」に関する内容が取り組みやすかったと考えることができる。また、高等学校籍の研修員においては、ポイント上昇の幅が他の校種に比べて大きいため、研修を通して意識に変容があり、実際の取組として表れたと考えることができる。その反面、特別支援学校籍の研修員の結果については、若干ポイントが低下している。特に、「支える、支えられる体験」については 0.5 ポイントの低下が見られた。これは「いつでも、どの先生にでも相談してもよいことや、スクールカウンセラーがいること等、児童生徒に学校の相談体制を話している」「何かあったときに利用できる、保健室や別室、相談室などの場所について児童生徒に説明している」の２項目のポイント低下が原因として考えられる。この点について、特別支援学校では、教職員と児童生徒、教職員と保護者の関係が密接であり、研修受講前から教育相談体制について該当の児童生徒や保護者に説明をしたり、別室の利用が少なかったりするために、研修の前後で意識を変える必要がなかったためと推察される。これに加えて、研修員の総数が７人であり、一人の回答によって平均値に与える影響が大きいためであると考えられる。

**イ　13 項目における研修前と研修後の比較**

次に研修員から得られたアンケートの結果について、13 項目における研修前と研修後の数値の比較と、どのように変化したのかを表すクロス集計を行った**【表 15】**。また、13 項目における研修前と研修後の数値の比較についても Wilcoxon の符号付順位検定を行った**【表 16】**。

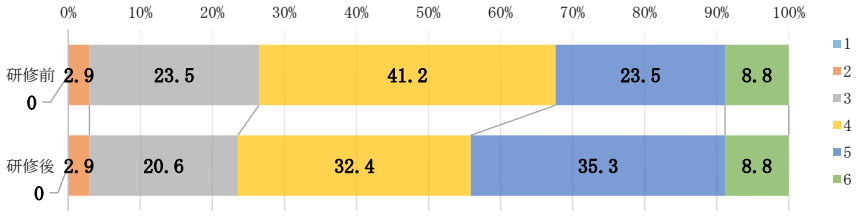
## 表 15　13 項目における研修前と研修後の比較とクロス集計　　N＝34

・児童生徒の将来の夢や、目標について話を聴いている



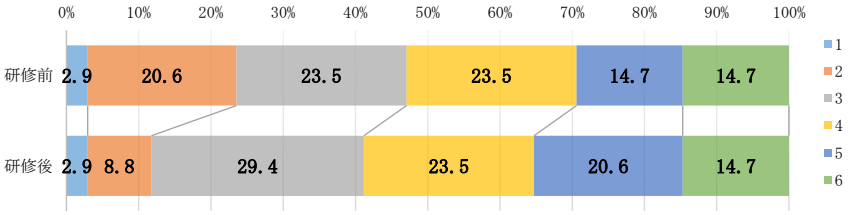

| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | 2 | 1 | 1 | |
| 3 | | | 2 | | 2 | |
| 4 | | | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 5 | | 1 | | 3 | 6 | 3 |
| 6 | | | | 1 | 1 | 3 |

・児童生徒の将来の夢が実現するよう情報を提供したり、助言したりしている



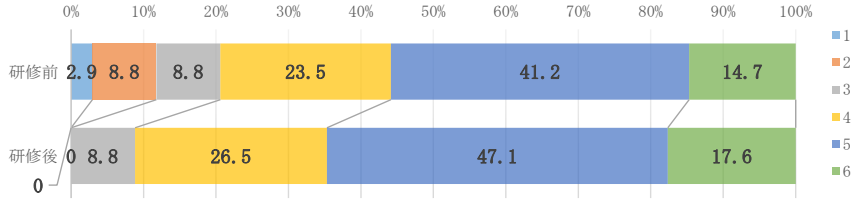

| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | 1 | | | |
| 3 | | | 4 | 3 | 1 | |
| 4 | | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 5 | | | | 3 | 5 | |
| 6 | | | | | 1 | 2 |

・児童生徒に将来の夢や、目標に向けて振り返る機会を設けている



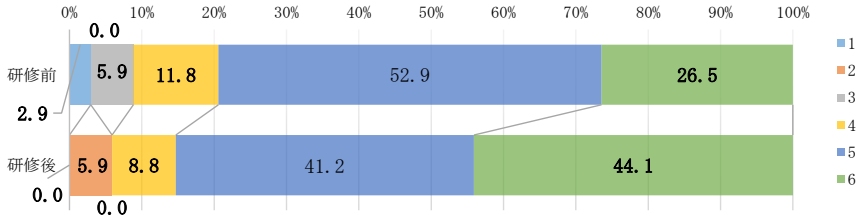

| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | | | | | |
| 2 | | 2 | 3 | | 1 | 1 |
| 3 | | 1 | 2 | 4 | 1 | |
| 4 | | | 3 | 3 | 2 | |
| 5 | | | | 1 | 3 | 1 |
| 6 | | | 2 | | | 3 |

・児童生徒の悩みや相談に対して、対処法や解決法（セルフケア・ストレスマネジメントなど）を一緒に考えている




| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | 1 | |
| 2 | | | 1 | 1 | 1 | |
| 3 | | | 1 | | 2 | |
| 4 | | | | 5 | 1 | 2 |
| 5 | | | 1 | 2 | 9 | 2 |
| 6 | | | | 1 | 2 | 2 |

・児童生徒の頑張っていることや良い面、できることやできていることを見つけ、伝えている

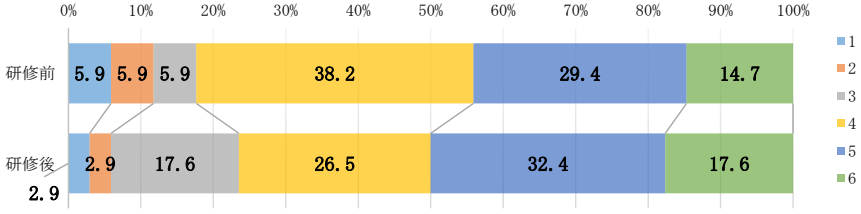



| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | 1 |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | 1 | | 1 | | |
| 4 | | 1 | | 2 | 1 | |
| 5 | | | | | 10 | 8 |
| 6 | | | | | 3 | 6 |

・児童生徒が弱音や本音を話したときに、受け止めている

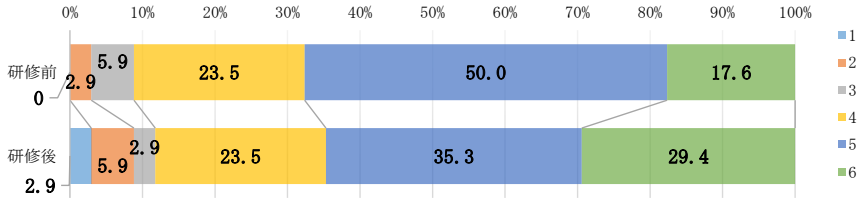
| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | 2 | | |
| 4 | | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 5 | | | | 2 | 6 | 6 |
| 6 | | | | | 6 | 5 |

・児童生徒が自ら整った生活リズムをつくれるように指導し、定期的に状況を確認している



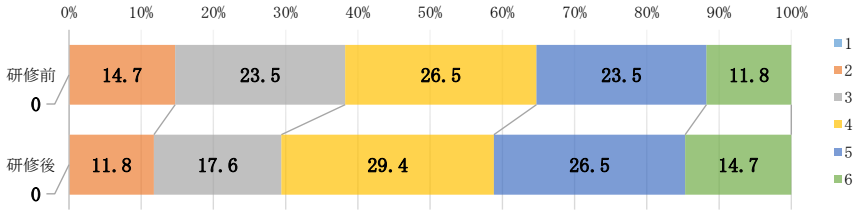

| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | | | | 1 | |
| 2 | | 1 | | | 1 | |
| 3 | | | | 2 | | |
| 4 | | | 4 | 4 | 5 | |
| 5 | | | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 6 | | | | 1 | 1 | 3 |

・授業では児童生徒の発言を褒め、自己肯定感を高めるような支援をしている



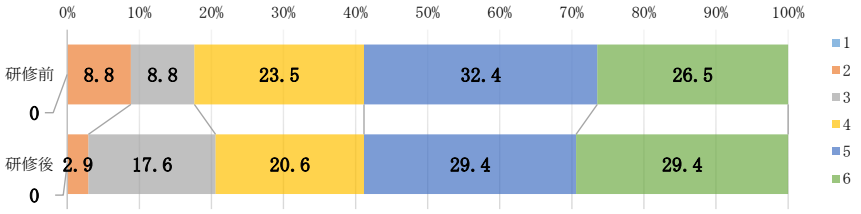

| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | |
| 2 | 1 | | | | | |
| 3 | | | 1 | | 1 | |
| 4 | | 1 | | 3 | 3 | 1 |
| 5 | | 1 | | 5 | 7 | 4 |
| 6 | | | | | 1 | 5 |

・児童生徒が日ごろの思いを気軽に発言できる機会を設けている



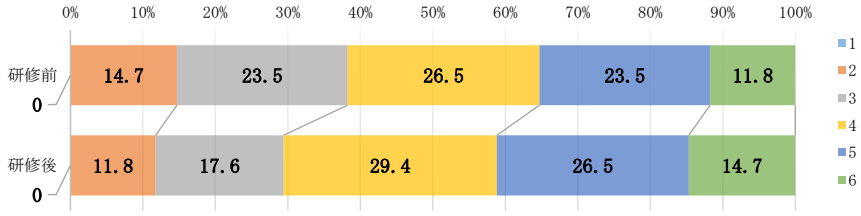

| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | 1 | | | 1 | |
| 2 | | | 2 | | 1 | |
| 3 | | | 1 | 1 | 1 | |
| 4 | | | | 2 | 4 | |
| 5 | | | | 5 | 9 | 2 |
| 6 | | | | 1 | | 3 |

・児童生徒それぞれに応じた役割（係活動、委員会活動等）があるように配慮している



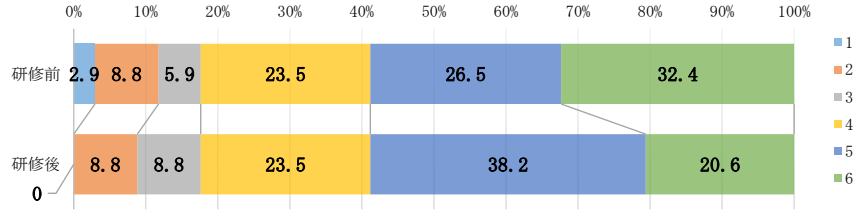

| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | 1 | 1 | | 1 | |
| 3 | | | 2 | | 1 | |
| 4 | | | 2 | 4 | | 2 |
| 5 | | | 1 | 2 | 5 | 3 |
| 6 | | | | 1 | 3 | 5 |

・授業等を利用し、児童生徒が教え合ったり支え合ったりする活動を意図的に設けている



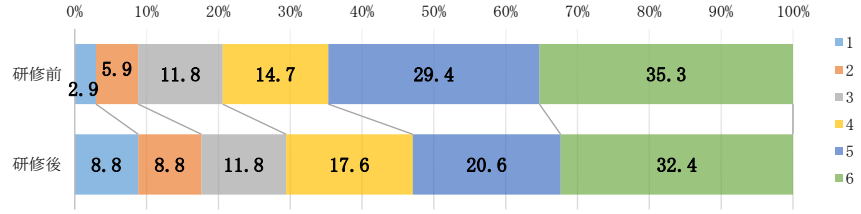

| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| 3 | | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 4 | | 1 | 1 | 4 | 2 | 1 |
| 5 | | | 1 | 2 | 4 | 1 |
| 6 | | | | 1 | 1 | 2 |

・いつでも、どの先生にでも相談してもよいことや、スクールカウンセラーがいること等、児童生徒に学校の相談体制を話している




| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | 1 | | |
| 2 | | 2 | | 1 | | |
| 3 | | | 2 | | | |
| 4 | | | | 3 | 5 | |
| 5 | | 1 | | 2 | 3 | 3 |
| 6 | | | 1 | 1 | 5 | 4 |

・何かあったときに利用できる、保健室や別室、相談室などの場所について児童生徒に説明している




| 研修前＼研修後 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | 1 | | | | |
| 2 | 1 | | | | | 1 |
| 3 | 2 | | 1 | 1 | | |
| 4 | | | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | | 1 | | 3 | 3 | 3 |
| 6 | | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 |

**表 16　13 項目の研修前後比較における Wilcoxon の符号付順位検定の結果　　*N*＝34**

| 大カテゴリー | アンケート項目 | *P* |
|---|---|---|
| 目標<br>（自己決定の機会） | ・児童生徒の将来の夢や、目標について話を聴いている | 0.119 |
| | ・児童生徒の将来の夢が実現するよう情報を提供したり、助言したりしている | 0.337 |
| | ・児童生徒に将来の夢や、目標に向けて振り返る機会を設けている | 0.254 |
| 自己理解 | ・児童生徒の悩みや相談に対して、対処法や解決法（セルフケア・ストレスマネジメントなど）を一緒に考えている | 0.096† |
| | ・児童生徒の頑張っているところや良い面、できることやできていることを見付け、伝えている | 0.197 |
| | ・児童生徒が弱音や本音を話したときに、受け止めている | 0.849 |
| 自己表現<br>（自己決定の場） | ・児童生徒が自ら整った生活リズムをつくれるように指導し、定期的に状況の確認をしている | 0.823 |
| | ・授業では児童生徒の発言を褒め、自己肯定感を高めるような支援をしている | 0.963 |
| | ・児童生徒が日ごろの思いを気軽に発言できる機会を設けている | 0.100 |
| 支える、<br>支えられる体験 | ・児童生徒それぞれに応じた役割（係活動、委員会活動等）があるように配慮している | 0.750 |
| | ・授業等を利用し、児童生徒が教え合ったり支え合ったりする活動を意図的に設けている | 0.374 |
| | ・いつでも、どの先生にでも相談してよいことや、スクールカウンセラーがいること等、児童生徒に学校の相談体制を話している | 0.829 |
| | ・何かあったときに利用できる、保健室や別室、相談室などの場所について児童生徒に説明している | 0.116 |

†P ＜.10　＊P ＜.05　＊＊P ＜.01

13 項目における研修前後の数値の比較では、肯定的な回答の割合（６件法における「５」「６」）が増加した項目が多かった。Wilcoxon の符号付順位検定では、**表 16** に示すとおり、有意な差を確認することはできなかったが、「児童生徒の悩みや相談に対して、対処法や解決法（セルフケア・ストレスマネジメントなど）を一緒に考えている」のみ、有意な傾向（Ｐ＜.10）が見られた。これは教育相談課希望研修において、人間関係づくりプログラムの『ストレスのことを理解しよう』を演習として行ったため、研修員が意識的に取り組んだ結果であると推察される。

各項目においては、「児童生徒の将来の夢が実現するよう情報を提供したり、助言したりしている」「児童生徒の悩みや相談に対して、対処法や解決法（セルフケア・ストレスマネジメントなど）を一緒に考えている」の二つで、「５」「６」の合計が 10.0 ポイント近く上昇するという結果であった。

さらに、クロス集計の結果では、「児童生徒の将来の夢や、目標について話を聴いている」「児童生徒の悩みや相談に対して、対処法や解決法（セルフケア・ストレスマネジメントなど）を一緒に考えている」「児童生徒の頑張っていることや良い面、できることやできていることを見つけ、伝えている」「児童生徒が日ごろの思いを気軽に発言できる機会を設けている」の４項目において、研修後に数値が上昇した人数が多かった。そのため、これらは研修員にとって意識しやすく、取り組みやすい内容であったと考えることができる。

その反面、「何かあったときに利用できる、保健室や別室、相談室などの場所について児童生徒に説明している」については「５」「６」の合計が 10.0 ポイント以上低下した。この原因として、保健室や別室、相談室の説明は年度当初に終わっており、研修後に改めて説明する機会がなかったのではないかと推察された。

このように、13 項目の比較とクロス集計から、研修員の意識や行動に肯定的な変化が起きていたことが明らかとなった。

### (3) 教育相談課希望研修で提案した取組の実施状況の分析・考察

教育相談課希望研修で提案した取組が、援助資源につながりやすい環境づくりの推進に寄与することができたかを分析するため、研修３か月後のアンケートにおいて、所属校での実施状況についての回答を得た。また、研修時には提案内容を実際に実施している姿をイメージしてもらいながら、研修後に実施できそうかについての回答を得た。

#### ア　ピア・サポート活動について

研修後におけるピア・サポート活動の実施状況**【表 17】**については、研修員の約半数（47.1%）が研修後に実施したと回答した。さらに、研修時には実施不可と回答した研修員のうち 12 人（35.3%）が実施したと回答するなど、研修時に提案した簡易の指導案形式が研修員にとって有効であったと考えられる。

また、実施できなかった理由**【表 18】**として、「必要性は感じたが、援助要請スキルの指導に取り組む機会がなかった」の回答が 11 人（61.1%）

**表 17　ピア・サポート活動の実施状況**

*N*＝34

| | | 研修３か月後 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 実施済み | | 未実施 | | 計 |
| | | 人 | % | 人 | % | |
| 研修時 | 実施可 | 4 | 11.8 | 4 | 11.8 | 8 |
| | 実施不可 | 12 | 35.3 | 14 | 41.2 | 26 |
| 計 | | 16 | 47.1 | 18 | 52.9 | 34 |

と最も高く、年度途中で新たな活動を取り入れることが難しいことも明らかとなった。「その他の理由」では今後実施予定であるという回答が２人おり、研修後のアンケートまでには実施が間に合わなかったという回答であった。

前述の実施できた研修員がどの時間を活用して実施できたのかは調査することはなかったが、担任として各自の裁量で実施できる時間が確保されていたのではないかと推察された。

**表 18　ピア・サポート活動を実施できなかった理由　　*N*＝18**

| 実施できなかった理由 | 人 | % |
|---|---|---|
| 必要性は感じたが、援助要請スキルの指導に取り組む機会がなかった | 11 | 61.1 |
| 援助要請スキルの指導に取り組む担当ではなかった | 3 | 16.7 |
| その他の理由 | 3 | 16.7 |
| 既に（研修受講前に）援助要請スキルの指導に取り組んでいた | 1 | 5.6 |

### イ 人間関係づくりプログラムについて

研修後における「人間関係づくりプログラム」の実施状況**【表 19】**については、12 人（35.3%）が研修後に実施したと回答した。研修時でも、11 人（32.4%）が実施可と回答しており、研修を受けながら、具体的に実施する機会を定めていた、または、年間指導計画の中に人間関係づくりプログラムや、それに類するものが位置付けられており、実施しやすかったものと考えられる。そのように考えると、研修時には実施可と回答し、３か月後には未実施と回答した９人（26.5%）も研修受講時には前向きに実施を検討していたものと考えられる。

また、実施できなかった理由**【表 20】**としては、「人間関係づくりプログラムに取り組む担当ではなかった」と回答した研修員が 12 人（54.5%）と半数を占めており、「必要性は感じたが、人間関係づくりプログラムに取り組む機会がなかった」との回答が８人（36.4%）であった。前述のピア・サポート活動も人間関係づくりプログラムも簡易の指導案形式で提案しており、取組のしやすさに大きな差はないように感じるが、実施できなかった理由には差があった。これは、前述のように各校において、人間関係づくりプログラム等が年間計画の中に位置付けられており、担当者でないと提案しにくい、または、既に実施内容が計画されているため、別の取組に代替しにくかったのではないかと推察される結果であった。

**表 19　人間関係づくりプログラムの実施状況　　*N*＝34**

| | | 研修３か月後 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 実施済み | | 未実施 | | 計 |
| | | 人 | % | 人 | % | |
| 研修時 | 実施可 | 11 | 32.4 | 9 | 26.5 | 20 |
| | 実施不可 | 1 | 2.9 | 13 | 38.2 | 14 |
| | 計 | 12 | 35.3 | 22 | 64.7 | 34 |

表 20　人間関係づくりプログラムを実施できなかった理由　　N＝22

| 実施できなかった理由 | 人 | % |
|---|---|---|
| 人間関係づくりプログラムに取り組む担当ではなかった | 12 | 54.5 |
| 必要性は感じたが、人間関係づくりプログラムに取り組む機会がなかった | 8 | 36.4 |
| 既に（研修受講前に）人間関係づくりプログラムに取り組んでいた | 2 | 9.1 |
| その他の理由 | 0 | 0 |

### ウ 年間指導計画の見直しについて

研修後における「年間指導計画の見直し」の実施状況【表 21】については、15 人（44.1%）が研修後に実施したと回答した。研修時には実施可と回答したのは７人（20.6%）であったため、研修員が各校に戻り、研修内で提案したように、それぞれの立場、分掌において四つの回復要因から年間指導計画の見直しを実施したことが明らかとなった。特に研修時には実施不可と回答したが、実際には実施した研修員が 12 人（35.3%）いるなど、研修内での提案が研修員にとっても必要性の高い取組であったことがうかがえる結果となった。

また、実施できなかった理由【表 22】としては、「必要性は感じたが、取り組む機会がなかった」が、９人（47.4%）、「年間指導計画の見直しに取り組む担当ではなかった」が８人（42.1%）という結果であった。やはり、年間指導計画の見直しは、教育課程の編成時に行われたり、教務主任や教務課が主担当となることが想定されたりするため、立場によっては実施しにくいということが推察された。

表 21　年間指導計画の見直しの実施状況

N＝34

| | | 研修３か月後 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 実施済み | | 未実施 | | 計 |
| | | 人 | % | 人 | % | |
| 研修時 | 実施可 | 3 | 8.8 | 4 | 11.8 | 7 |
| | 実施不可 | 12 | 35.3 | 15 | 44.1 | 27 |
| | 計 | 15 | 44.1 | 19 | 55.9 | 34 |

表 22　年間指導計画の見直しを実施できなかった理由　　N＝19

| 実施できなかった理由 | 人 | % |
|---|---|---|
| 必要性は感じたが、取り組む機会がなかった | 9 | 47.4 |
| 年間指導計画の見直しに取り組む担当ではなかった | 8 | 42.1 |
| 既にレジリエンスを考慮した年間計画であり、必要性がなかった | 2 | 10.5 |
| その他の理由 | 0 | 0 |

### エ 別室（居場所）の見直しについて

研修員の所属校における別室の有無を確認したところ、26 人（76.5%）が、校内に別室の設置があると回答した。その 26 人について、研修後における「別室の見直し」の実施状況【表 23】を調査したところ、12 人（46.2%）が研修後に実施したと回答した。

また、実施できなかった理由【表 24】としては、「別室の見直しに取り組む担当ではなかった」と回答したのが８人（57.1%）と一番多く、次いで「既に（研修受講前から）校内での取り決めに沿って運営されていた」の３人（21.4%）であった。今回アンケートに回答した研修員が別室の担当者ではなかったという点や、どの校種でも別室の担当がおり、その担当者を中心に運営されている点が推察された。

**表 23　別室の見直しの実施状況　　N＝26**

| | | 研修３か月後 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 実施済み | | 未実施 | | 計 |
| | | 人 | % | 人 | % | |
| 研修時 | 実施可 | 10 | 38.5 | 7 | 26.9 | 17 |
| | 実施不可 | 2 | 7.7 | 7 | 26.9 | 9 |
| | 計 | 12 | 46.2 | 14 | 53.8 | 26 |

**表 24　別室の見直しを実施できなかった理由　　N＝14**

| 実施できなかった理由 | 人 | % |
|---|---|---|
| 別室の見直しに取り組む担当ではなかった | 8 | 57.1 |
| 既に（研修受講前から）校内での取り決めに沿って運営されていた | 3 | 21.4 |
| 必要性は感じたが、見直しに取り組む機会がなかった | 2 | 14.3 |
| その他の理由 | 1 | 7.1 |

### (4) 別室を安心できる場とするために必要な要件の分析・考察

別室については、「別室が、児童生徒にとって教室以外の安心できる場であるためにはどのようなことが必要だと思うか」について、記述にて回答を得た。さらに、アンケートで得られた記述をテキストマイニング（共起ネットワーク）[31]で処理した【図８】。

この結果、それぞれの単語の関係性から、研修員が別室を安心できる場とするために必要な要件については、四つの捉えがあることが分かった。

・「別室」は児童生徒の特別な場所
・校内の体制には、教職員の理解が必要
・利用のルールが明確
・安心できる場

前述したように、学校不適応の児童生徒にとって、「別室」は本人の成長にとって大きな役割を担っている。その運用については、各校のきまりに則っていると考えられるが、やはり、そこには教職員の共通理解が必要である。また、利用のルールについて、教職員のみが知っているのではなく、利用する児童生徒本人、そして、その保護者が理解していることも重要である。児童生徒が援助を求めやすく、安心できる場としての「別室」は、折に触れて見直しをしながら運用していくことで、各校の実情に応じた「理想的な別室」に近づくのではないかと考えられた。

[31] テキストマイニング処理には「KH Coder」を使用した。

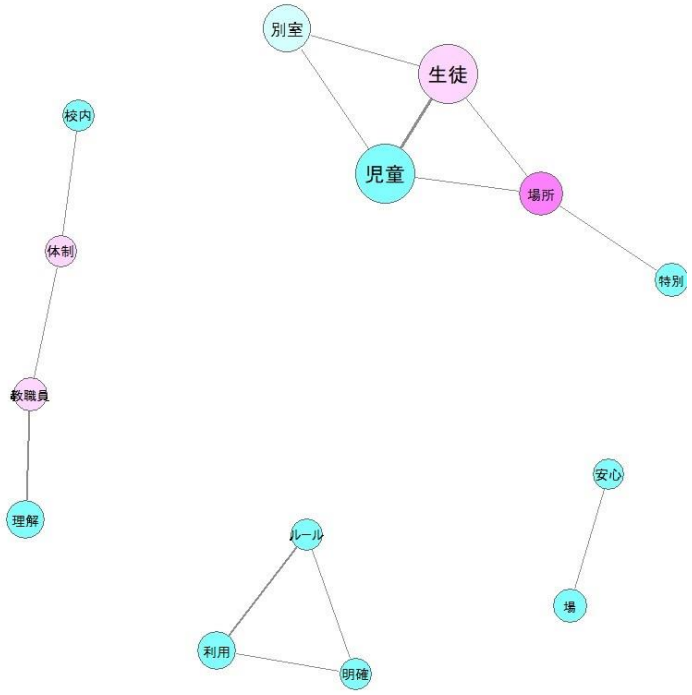



図８　別室を安心できる場とするために必要な要件

## ３　２年次における総合考察

研修員のアンケート調査では、四つの回復要因における平均値の上昇が見られるなど、研修実施の３か月後であっても、研修効果が維持されていることが明らかとなった。加えて、研修員は希望研修で提案した内容について、所属校で実施していることも分かった。そのため、２年次の研究では教育相談課希望研修を通して、研究目的であった、児童生徒が援助資源につながりやすい環境を整えることに寄与することができたと考えられる。

また、希望研修において、各個人が取り組みやすい形式で提案することによって、研修後３か月以内であっても実践してみたり、実践できる機会を探ったりしていることが分かり、研修内容を精査していくための指針として大きな成果を得ることができた。

さらに、援助要請が出しやすい環境づくりに必要な取組であると研修員が認識しても、年間指導計画に位置付けられていなかったり、校内分掌における担当でなかったりすると実施に至らないことも明らかとなり、教職員一人だけでは教育相談体制を整えるのは難しく、管理職や生徒指導主事（主任)、教育相談担当や養護教諭等を中心としながら、情報共有に努め、学校体制として進めていかなければならないことも改めて確認できた。

研修３か月後のアンケート調査では、研修の内容を誰とどのように共有したのかについても回答を得た。その結果、「研修後に研修内容を共有しましたか」に「はい」と回答したのは 32 人（94.1%）と、非常に多くの研修員が誰かと情報を共有していることも明らかとなった。誰とどのように共有したかについての回答**【表 25】**では、「学年部や同じ分掌等の教職員（やや限られた範囲での共有)」が 68.8%と最も多かったため、研修で提案した内容が、学年部や同じ分掌の教職員と共有されることも明らかとなった。このことについても、研修で新たな取組を提案する際に、学級や学年部という範囲を想定することで、研修効果が高まることが示唆された。

表 25　研修内容を誰とどのように共有したか　　N＝32

| 研修内容を誰とどのように共有したか（複数回答可） | 人 | % |
|---|---|---|
| 学年部や同じ分掌等の教職員（やや限られた範囲での共有） | 22 | 68.8 |
| 管理職 | 12 | 37.5 |
| その他の人や、その他の方法 | 7 | 21.9 |
| 校内の教職員（全体での共有） | 5 | 15.6 |
| 校内のWeb掲示板等を利用 | 2 | 6.3 |
| 校内研修や職員会議を利用 | 0 | 0.0 |

## Ⅵ　研究のまとめ

### 1　研究の成果

本研究は、児童生徒が援助資源につながりやすい環境を整えることを目的に、１年次、２年次、それぞれに仮説を立てて調査・分析、考察を進めてきた。

研究を進める中で、どの学校でも援助者である教職員は、児童生徒が自発的に援助を求めてきたときにはすぐに支援できる体制は整えているものの、援助要請スキルの指導には課題があり、今後積極的に指導していく必要があるという状況が分かった。そのため、意図的に援助要請スキルの指導や、ＳＯＳの出し方の指導をしていく必要であることが明らかとなった。

また、学校不適応の児童生徒に接してきた養護教諭や、教育相談課面接相談員の聞き取り調査をレジリエンスの視点から分析することを通して、学校不適応からの回復を促す「四つの回復要因」を明らかとすることができ、これらを学校における教育活動に位置付けていくことで、児童生徒のレジリエンスを高め、自助資源を醸成していくことにつながっていくことも明らかとなった。この「四つの回復要因」については、実際に学校不適応からの回復を果たした児童生徒に直接接してきた養護教諭や、教育相談課面接相談員の聞き取り調査の分析を通して作成し、研修員に提案できたという点で大きな成果を得ることができた。

さらに、改めて別室（居場所）が援助要請を出しやすく、学校不適応の予防につながる場であることも確認された。これについては、各学校で別室の取組を見直す視点となる、「別室チェックシート」を提案することができた。

令和４年度の教育相談課希望研修では、研究を進める中で明らかとなった、学校不適応からの回復を促す「四つの回復要因」を基に、児童生徒が援助要請を出しやすくなるような取組、教育相談体制を充実させる取組を希望研修内で提案した。

それぞれの取組の成果については前述したため詳細は避けるが、実施しやすい形式での具体的な提案が研修員にとって有益であることが確認できた。また、アンケート調査を通して実施できない理由についても明らかにすることができ、自助資源の醸成につながる援助要請スキルやレジリエンスの指導など、発達支持的生徒指導の内容は、あらかじめ年間指導計画に位置付けていくことが必要であること、校内分掌において担当者を位置付づけておく必要があることが重要であると改めて確認することができた。さらに、研修受講後にどのように研修内容を共有しているかの調査から、教育相談課希望研修における提案の仕方についても視点を得ることができた。

このように２年にわたる研究から、援助資源につながりやすい環境づくりを推進していくためには、自助資源を高める取組と、教育相談体制を整える取組を両輪として考えていく必要があることが明らかとなった。

例えば、援助要請スキルを高める取組を各校の年間指導計画に位置付けるとともに、分掌における担当者を明確に位置付けることで、児童生徒が自ら援助要請を出せるようになったり、それを援助者である教職員が受け取りやすくなったりするなど、充実した教育相談体制の構築につながっていくと考えることができる。さらに、別室の重要性を教職員が共通理解し、適切な運営を心掛けることで、別室の持つ児童生徒が安心して過ごせる場（居場所）としての役割がより発揮され、それによって、学校不適応からの回復へとつながっていくことも期待される。このように、本研究を通して教育相談体制を充実させていくためのいくつかの指針を明らかにすることができた。

また、様々な校種から研修員が集まる教育相談課希望研修を運営するに当たり、学級や学年団で実施可能な取組を提案していくことで研修効果が高まるなど、多くの成果を得ることができた【図９】。

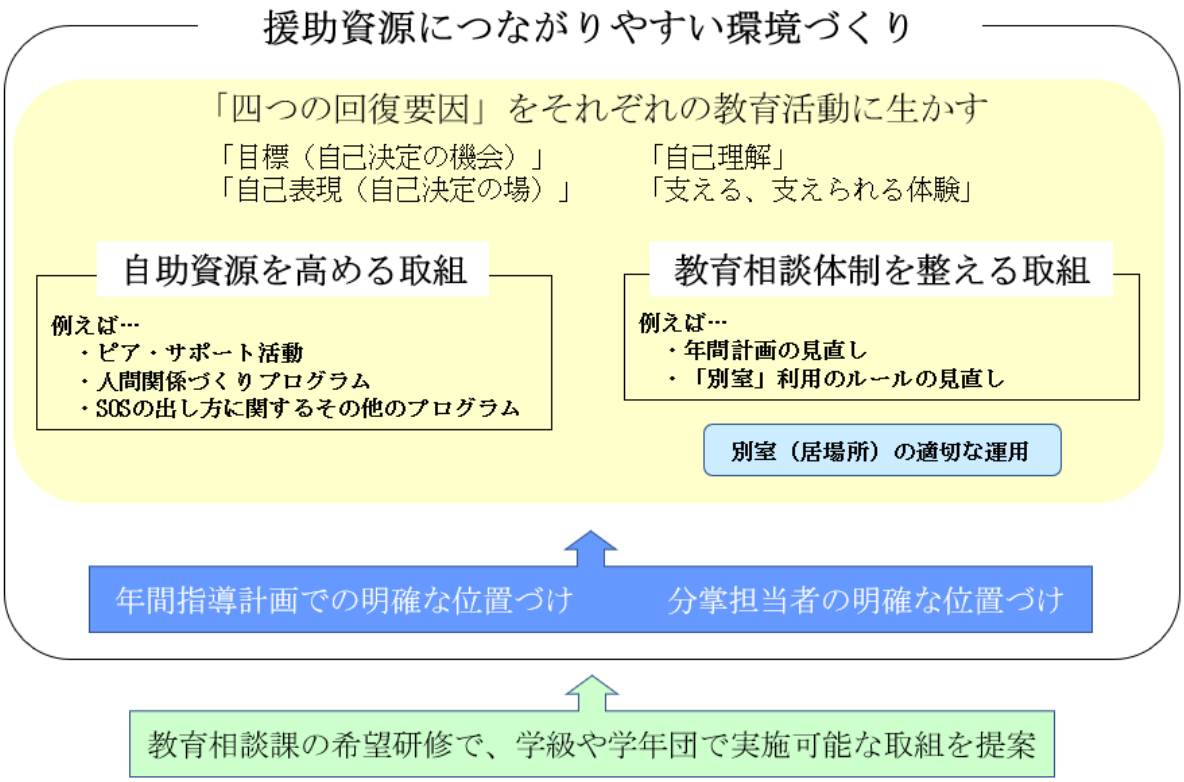



図９　研究を通して分かった援助資源につながりやすい環境づくり関連図

## ２　今後の課題

### (1)　教職員の「観察する視点」の重要性

本研究では援助要請を出しやすい環境づくりについて、調査・分析を進めてきたが、研究の動機ともなった、児童生徒が「自ら援助要請を出さない」という点について、増

田ら（2017）[32]が文献蒐集から、相談を抑制する要因として、①悩みを相談できる友人関係が構築されていないこと、②悩みを相談できる親子関係が構築されていないこと、③悩みと相談相手に対する相談抵抗、④自己肯定感の低い状態、⑤他者不信感があること、⑥自尊感情の高低、⑦抑うつの状態、⑧社会的コンピテンスの不足、⑨性差の九つを挙げている。

これらのことから、児童生徒が早期に援助資源につながるためには、相談しやすい人間関係づくりを推進し、誰にどのように相談したらよいかという援助要請スキルを体験的に学びながら、実際に援助者に相談することによって、今抱えている悩みが解消されたり、状況が好転したりするような成功体験を積み重ねていくことが重要である。

そのため、教職員は様々な要因から児童生徒自身が援助要請を出さない、出せない状況にあるのではないかという「観察する視点」を持つことが求められる。この「観察する視点」はベテラン教職員のように、多くの経験を通して身に付くと考えることもできるが、本来なら、若手教職員であっても身に付けておきたい視点である。そのため、ベテラン教職員が多くの経験で獲得した暗黙知を、どのようにすれば、形式知として変換していけるのかに着目してきたい。

**(2) 教育相談体制の充実に向けて**

本研究では、希望研修の中で「年間指導計画の見直し」に取り組むなど、各研修員が児童生徒と接する様々な機会に「四つの回復要因」に着目して教育活動を行うことを提案した。本来、教育相談は生徒指導の中核を担い、教育活動のあらゆる機会を生かして実施されるべきである。

令和４年に改訂された生徒指導提要[33]でも、教育相談については教育計画全体の中に位置付けることや、チーム支援の要として、その重要性を述べている。さらに、教職員研修を通して絶えず教育相談技術の向上を目指し、全国的に増加傾向にある不登校への対応だけでなく、学校不適応や問題行動に至る児童生徒の抱える多様な背景を多面的に捉えるために教育相談の力量向上を図ることにも言及している。

このように、教育相談体制の充実に向けては、教職員一人ひとりの力量向上が重要である。これまでも教育相談課では、学校カウンセリングに関わる研修を通して、研修員の相談スキルの向上に努めてきたが、今後さらに教育相談体制の充実に向けた研修内容の精査に取り組んでいきたい。また、どのようしたら児童生徒の援助要請を早期に発見することができるかについても今後の課題としていきたい。どの学校でも定期相談を活用していることは前述したが、小・中学校では GIGA スクール構想の下、一人一台端末の整備が進められた。今後、それらの端末を児童生徒の援助要請を受け取るためのツールとして効果的に活用していくためには、どのような要件が必要になるのかについても考えていきたい。

また、本研究では安心できる居場所としての別室に着目しながら教育相談体制の充実を目指してきた。今回の養護教諭への聞き取り調査からは、別室で学習する児童生徒同士の関わりについては言及されなかったが、複数の児童生徒が別室で関わりをもつ場合、

[32] 増田成美・吉岡久美子・石田弓　「中学生の援助要請行動と相談抑制に関する研究－文献レヴューを通して－」　広島大学大学院心理臨床教育相談センター紀要　2016

[33] 文部科学省　『生徒指導提要』　2022

セルフ・ヘルプ・グループ[34]（以下、SHG）としての機能をもつことも考えられる。SHGにおいては、Riessman（1965）[35]のヘルパーセラピー原則が有効に機能すると考えることができる。ヘルパーセラピー原則とは、「人は援助をすることで、最も援助を受ける」という考え方であるが、「別室」で生活をする児童生徒は、まさに互いに援助しながら、援助を受けて生活している。このSHGにおけるヘルパーセラピー原則の可能性について、三島（1996）[36]は、援助の与え手と受け手が共通の問題を抱えており、そのことから生じる深いレベルでの実感を伴う共感と内的理解が、援助者を特に効果的に機能させると述べている。つまり、別室を利用している児童生徒同士が関わりを持ち、互いの状況を確認し合ったり、相談をしたりすることによって、互いに自尊心が高まり、援助を受ける能力も増していくということである。このように、三島（1996）は、「別室」における児童生徒同士及び、児童生徒と教職員における相互扶助が援助要請を出しやすく、援助者としても、被援助者としても成長していく場になり得る可能性を示唆している。多くの学校で設置されている別室については、再度、私たち教職員がその役割を再認識し、各校の実情に合わせた適切な運用を心掛けることで、援助資源につながりやすい教育相談体制の整備が進んでいくと考えることができる。

令和の日本型学校教育[37]では、「誰一人取り残すことのない」という重要なキーワードがあるが、このことについては「個別最適な学び」との結びつきから、学習面について語られることが多い。しかし、答申では、誰一人取り残すことがないよう、学校を安心・安全な居場所として保障し、様々な事情を抱える多様な児童生徒が、実態として学校教育の外に置かれてしまわないように取り組むことが必要であると述べられている。これらの実現に向けて、どのように教育相談体制を整えていくべきかを考え続けることを教育相談課の課題として捉え、今後も研究に取り組んでいきたい。

---

[34] 心や生活習慣に問題をもつ人たちが、自らの手で心身を管理して悩みを解決し、悪い習慣から立ち直ることを目的として結成する集団（デジタル大辞泉）
[35] Frank Riessman 「The “Helper” Therapy Principle」 1965
[36] 三島一郎 「セルフ・ヘルプ・グループの機能と役割－その可能性と限界」 コミュニティ心理学研究 1996
[37] 文部科学省 『「令和の日本型学校教育」を目指して（答申）』 2021

**【参考文献】**

川喜多二郎著　『発想法 創造性開発のために』　中公新書　1967
川野健治・勝又陽太郎編　『学校における自殺予防教育プログラム GRIP―グリップ―』　新曜社　2018
京都府教育委員会　『「別室登校」～別室登校児童生徒の実態把握と支援の在り方～』　2011
京都府総合教育センター　『「別室登校」調査研究結果と教育相談の知見から』　教育相談リーフレット　2011
厚生労働省　『自殺総合対策大綱』　2017
小泉隆平・中川靖彦・奥澤嘉久・中垣ますみ・吉田晴美・本間友巳　「別室登校児童生徒の教室復帰に効果的な教職員の関わり―別室登校に関与する教職員の役割分担と別室の機能について―」　近畿大学　心理臨床・教育相談センター紀要　2021
國分康孝監修　『スクールカウンセリング事典』　東京書籍　1997
国立成育医療研究センター　『コロナ×こどもアンケート　第５回調査　報告書』　2021
小林朋子編著　『しなやかな子どもを育てるレジリエンス・ワークブック』　東山書房　2019
静岡県教育委員会　『人間関係づくりプログラム（改訂版）』　2015
静岡県教育委員会　『平成 31 年度（令和元年度）児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査（文部科学省）の結果［静岡県の実態］』　義務教育課　2020
静岡県総合教育センター　『研究紀要 第 21 号』　2017
静岡県総合教育センター　『研究紀要 第 24 号』　2020
高野清純・國分康孝・西君子編　『学校教育相談カウンセリング事典』　教育出版　1994
永井智　「援助要請スタイル尺度の作成」　教育心理学研究　2013
日本財団　『不登校傾向にある子どもの実態調査』　2018
本田真大　「援助要請の観点からの学校心理学研究の動向と課題」　教育心理学年報　2020
平野真理　「レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み―二次元レジリエンス要因尺度（BRS）の作成」　パーソナリティ研究　2010
増田成美・吉岡久美子・石田弓　「中学生の援助要請行動と相談抑制に関する研究－文献レヴューを通して－」　広島大学大学院心理臨床教育相談センター　2016
三島一郎　「セルフ・ヘルプ・グループの機能と役割－その可能性と限界」　コミュニティ心理学研究　1996
文部科学省　『生徒指導提要』　2010
文部科学省　『不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）』　2019
文部科学省　『令和元年度　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』　2020
文部科学省　『「児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議」審議のまとめ』　2021
文部科学省　『「令和の日本型学校教育」を目指して（答申）』　2021
文部科学省　『生徒指導提要』　2022
AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION　「Resilience guide for parents and teachers」　2020
Frank Riessman　「The “Helper” Therapy Principle」　1965

**【研究組織】**

研究顧問　静岡大学学術院　人文社会科学領域　教授　江口　昌克(令和３・４年度)
研究協力委員　磐田市立豊田中学校　養護教諭　古田　伸子（令和３年度）
小山町立小山中学校　養護教諭　臼井　悦子　　〃

島田市立金谷中学校　養護教諭　久野　友子　　〃
裾野市立深良中学校　養護教諭　朝妻　尚美　　〃
長泉町立長泉中学校　養護教諭　菊池　幾子　　〃
焼津市立大村中学校　養護教諭　冨田みほ子　　〃

研究担当所員　教育相談課教育相談班　課長兼班長　木野かおり（令和４年度）
教育主査　村松　義之（　〃　主担当）
教育主査　藤山　裕　（　〃　）
教育主査　菅尾　智也（　〃　）
特任教官　高橋　昭　（　〃　）
課　　長　和田めぐみ（令和３年度）
教育主任　高橋　昭　（　〃　）
班　　長　木野かおり（　〃　）
教育主査　松下　裕哉（　〃　主担当）
教育主査　村松　義之（　〃　）