

不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」における学級担任の役割

—学級担任が核となるチーム支援体制の構築—

専門支援部教育相談課 長期研修員 落合 孝弘

1 主題設定の理由

文部科学省（2018）の調査によると、中学生全生徒数に占める不登校生徒数の割合は、3.25%であり、近年増加傾向が見られる。また、指導の結果、登校する又はできるようになった生徒の割合は、不登校生徒の25.4%であり、一旦不登校になると、欠席が長期にわたる傾向も見られる。

研究協力校A中学校・B中学校（以下「A中」・「B中」という。）でも、全校生徒数に占める不登校生徒数の割合は、A中で3.93%、B中で4.40%であり、全国の割合を両校ともに上回っている。また、平成28年度に不登校であった生徒（A中6人、B中4人）のうち、次年度に登校できるようになった生徒は、B中の1人だけであった。両校とも、不登校生徒以外にも、保健室登校をする生徒や休みがちの生徒のほか、相談室には、他者との関わり方に悩む生徒や自分に自信が持てず不安を抱える生徒が来室している。このような生徒に対し、学級担任は、欠席が続いてから支援を開始したり、一人で支援を行っていたりすることが多く、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」に対する難しさを感じている。

教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）は、「児童生徒の教育相談の充実について」において、「学級担任・ホームルーム担任の役割」の項に、「児童生徒の課題を少しでも早く発見し、課題が複雑化、深刻化する前に指導・対応できるように、学級担任及びホームルーム担任には児童生徒を観察する力が必要である」「一人で抱え込まず、学校が組織として対応する意識を持つことも重要である」と示している。また、「未然防止、早期発見及び支援・対応等への体制構築」の項には、「未然防止、早期発見、早期支援・対応、さらには、事案が発生した時点から事案の改善・回復、再発防止まで一貫した支援に重点をおいた体制づくりが重要である」とも示している。学校生活の中で生徒一人一人の課題に少しでも早く気づき、一貫した支援を組織として行っていくためには、身近で生徒に接している学級担任が核となったチーム支援体制の構築が欠かせない。

そこで、本研究では学級担任の役割に焦点を当て、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」における、よりよいチーム支援体制構築のための学級担任の役割を検証したいと考え、本主題を設定した。

2 研究の目的

不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」のための、よりよいチーム支援体制構築に必要な学級担任の役割を構想し、実践し、検証する。

3 研究の方法

本研究は、A中の全生徒（376人）・全教員（21人）及び他地区のB中全生徒（149人）・

全教員（11 人）を対象とし、次の方法で行った。

- (1) 事前調査を実施し、実態や課題及び不登校が心配される生徒を把握する。
- (2) 以下の 3 段階において、必要と考える学級担任の役割を構想し、実践する。
 - ① 生徒のわずかな表れや変化を観察したり、情報共有したりする、「気付く」段階
 - ② 心配される生徒の背景を基に、支援策を検討し実践する、「見立て・支援する」段階
 - ③ 支援後の生徒の変容を観察し、変化が表れない場合は改善する、「見届ける」段階
- (3) 事後調査を実施し、事前・事後調査結果の比較、生徒や教員への聞き取り及び心配される生徒の追跡を基に実践効果を検証し、学級担任の役割を明確にする。

4 研究の内容

(1) 実態や課題の把握

不登校に関する調査研究協力者会議（2016）は、児童生徒が不登校にならない、魅力あるよりよい学校づくりのためには、「全ての児童生徒にとって、学校が安心感・充実感が得られる活動の場であることが重要である」と示している。

そこで、A 中・B 中の全生徒と全教員に対し、学校の安心感・充実感に関する事前調査を 5 月に行った。選択質問項目に対して、4 段階「4：とても当てはまる、3：少し当てはまる、2：あまり当てはまらない、1：全く当てはまらない」で回答を求め、4 段階それぞれの割合や「肯定群」（「4」及び「3」）、「否定群」（「2」及び「1」）の割合を百分率で示し、実態や課題を把握した。

ア 生徒の「自分自身」に関する実態

表 1 の①、②の項目において、両校ともに 70%前後の「肯定群」のうち、「4」は、20%前後である。また、「否定群」も両校ともに 30%前後あることから、自分のよさや存在に対するより肯定的な実感を育む必要があると考えた。

表1 生徒の「自分自身」に関する実態

	①				②			
	自分にはよいところがあると思える				自分は必要な存在であると思える			
	4	3	2	1	4	3	2	1
A中学校(%) N=344	23	52	22	3	14	48	31	7
B中学校(%) N=141	30	56	11	3	20	53	21	6

イ 生徒の「教員との関わり」に関する実態

表2 生徒の「教員との関わり」に関する実態

	①				②				③				④			
	先生が、気に掛けてくれることが分かる				先生は、自分のよさや頑張りを認めてくれる				先生は、話を聞き、解決策と一緒に考えてくれる				安心して相談できる先生がいる			
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
A中学校(%) N=344	43	45	11	1	43	46	10	1	40	42	15	3	53	34	10	3
B中学校(%) N=141	43	46	9	2	52	37	8	3	45	40	11	4	45	38	13	4

おおむね教員からの承認を感じ、教員に対して信頼を寄せていることがうかがえた。しかし、「否定群」の割合も、両校とも 15%前後あることから、教員との信頼関係を更に深めることによって、生徒がより安心感・充実感を得られるようになると考えた。

ウ 生徒の「学校生活、相談状況」に関する実態

表 3 の①の項目では、「肯定群」が両校とも 90%を超えており、生徒にとって、学校はおおむね安心できる場所になっていると考えられる。しかし、「否定群」も、A

中で9% (29名)、B中で9% (12名) 存在しており、全ての生徒の学校に対する安心感を更に高めるためには、生徒一人一人により適切な支援を行っていくことが重要と考えた。また、②の「悩みや不安があるとき、誰かに相談しようと思う」の項目で、「思う」と回答した生徒のうち、教員に相談しようと思う生徒は、A中12%、B中13%であったことから、生徒が教員に安心して相談しようと思える信頼関係を、これまで以上に築いていくことが大切と考えた。

表3 生徒の「学校生活・相談状況」に関する実態

	①				②					
	学校は、安心して生活 できる場所となっている				相談しよう と思う					
	4	3	2	1	思わ ない	思う	「思う」の内訳(%)			
							担任	担任外	友人	家族
A中学校(%) N=344	48	43	6	3	32	68	9	3	52	36
B中学校(%) N=141	56	35	8	1	38	62	8	5	53	24

エ 教員の「生徒との関係づくり」に関する実態

教員事前調査「生徒一人一人に目を向け、気に掛けるようにしている」「生徒のよさや頑張りを認めるようにしている」「生徒の話を傾聴し、一緒に考えるようにしている」の3項目について、両校ともに「肯定群」は80%前後あったが、「4」は30%を下回っていた。このことから、教員は、生徒への支援や信頼関係づくりの重要性は感じつつも、自身の実践には確かな手応えを得ていないのではないかと推測した。

以上の実態や課題を基に、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」を実現するためには、学級担任による支援とともに、全教員による、生徒が学校での安心感・充実感を得られるような一貫した支援が必要と考え、具体的な取組を進めた。

(2) 研究実践

ア 実践構想図の作成

実践内容が、全教員に共通理解されることによって、効果的な取組につながると考え、実践の全体像を実践構想図(図1)にまとめた。学校での安心感・充実感が得られるよう、目指す生徒像は、「生徒一人一人が必要な存在であると実感し、学校は安心して生活できる場所」と定め、その実現のための一貫した支援である、3段階と6つの取組の関連を明示した。

イ 校内研修の実施

教育相談課教育相談班による校内研修の実施によって、教員が生徒のわずかな変化に気付き、チームで見立て・支援する重要性の理解及びその意識高揚を目指した。

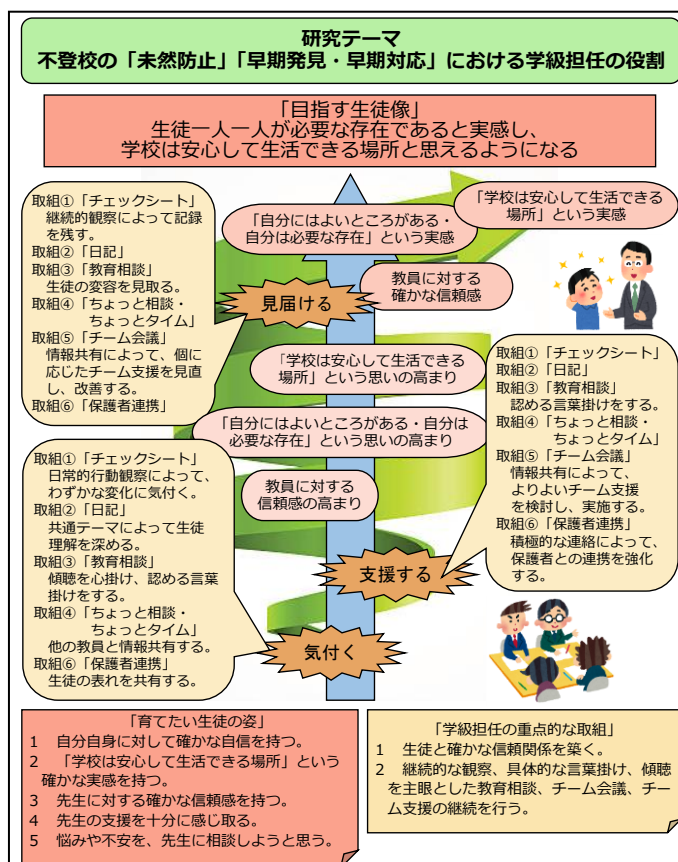


図1 実践構想図

研修後のアンケートでは、「生徒一人一人の表れや変化に気付く重要性を再認識できた」の項目において、「肯定群」が両校ともに 100% 近くあり、「生徒の変化に気付くことの大切さが分かった。日々の生徒観察を大事にしていきたい」「チームとして生徒とつながっていく大切さやその有効性に気付けた」などの感想が得られた。

ウ 6つの取組とその効果

目指す生徒像実現のための段階別取組の関連やねらい、具体的な方法について、打合せや便りなどで示し、全教員が意図的に実践できるようにした。

(7) 生徒理解を深める「チェックシート」

教員が、生徒に自分のよさや存在を実感させたり、生徒との確かな信頼関係を築いたりするためには、常に生徒一人一人に関心を持ち、生徒をより深く知ることが大切と考えた。そこで、継続的な観察によって、生徒のわずかな変化に気付くための「チェックシート」を作成した(図2)。「チェックシート」には、生徒を認める言葉掛けにつながるよう、生徒

(1) 生徒の表れや変化					
観察のポイント		気になる生徒の表れと番号を記入します			
		朝・朝の会	授業・休み時間	給食・昼休み	帰りの会・放課後
学業	①テストの点数が下がった ②心が勉強から離れてきた		⑫ 集中しない ねえしやう		
言動の急変化	①急に反抗的になる②急につき合う友達が変わる③急に喋らなくなる④遅刻・早退が多くなる				
態度・行動面	①顔色が優れない ②行動に落ち着きがない ③授業に集中できない	⑩ 朝の会 早く来たい 早退			
身体	①頭痛、下痢 ②原因不明の体調不良 ③トイレの頻度が増えた				
表現物	①日記、感想の表現が気になる ②養育費、言葉の表現が気になる ③絵や造形物の表現が気になる				

(2) よい表れや気になる表れ(言動や能力、性格的な特徴、興味、要求、悩み、交友関係など)									
No.	氏名	メモ	声	保	No.	氏名	メモ	声	保
1		夜間? 朝の会に早く来たい	0	0					
2							字が上手、早めに課題が終わる		

図2 チェックシートの一部

「観察のポイント」は、生徒指導提要を参考

のよい表れや頑張りを記録する欄も作り、日常的に活用できるようにした。

実践が進むにつれ、朝読書や昼休みの時間に観察し、記録を取る教員の姿が見られるようになった。中間調査では、「生徒一人一人に目を向ける意識が付いた」「気になる生徒の表情を記録するようになった」「毎日観察することによって、生徒のわずかな変化に気付くようになった」などの声も聞かれるようになり、「チェックシート」が教員の観察に対する意識高揚、習慣化のきっかけとなったことがうかがえた。

教員事後調査「『チェックシート』は生徒理解に役立っている」の項目では、「肯定群」が 83% あった。また、「記録によって、生徒の様子を振り返ったり、状況の整理をしたりすることができた」「生徒一人一人の表情と様子を振り返りながら記入することで、翌日に掛ける言葉を考えたり、他の教員に相談したりするきっかけになった」などの声から、「チェックシート」が生徒理解の深化や言葉掛けの一助となっていることも分かった。

しかし、教員事後調査「継続的に『チェックシート』を実践している」の項目で

は、「2」が60%あり、「時間を確保できなかった」との理由から、「チェックシート」を活用する時間確保の難しさもうかがえた。今後は、更に活用されるよう、内容の精査や電子化などの工夫が必要と考える。

(イ) 生徒との関わりを深める日記

事前調査から、教員が日記を生徒理解の重要な手立てと考え、大切にしていることが分かった。そこで、日記へのコメントによる生徒を認める言葉掛けの推進や、生徒一人一人のよさや頑張り、悩みや特性などを把握するための共通テーマの設定を実施した。

教育相談実施前に、「教育相談で相談したいこと」と共通テーマを設定したところ、学級担任から「前もって悩みを把握できたことで、他の教員に相談したり、調べたりすることができ、適切な助言ができた」などの声を聞くことができた。

教員事後調査「日記の共通テーマ設定は、生徒理解に役立っている」の項目では、「肯定群」が71%、「日記は、生徒への具体的な言葉掛けに役立っている」の項目では、「肯定群」が100%であった。「生徒の気持ちや悩みが把握できた」「心配な生徒に対して、日記の内容を基に話し掛けるようにしていた」などの声も聞かれ、生徒理解や言葉掛けにつながる効果的な取組となった。

生徒事後調査「日記の先生からのコメントで安心したり、励まされたりしたことがある」の項目では、「ある」と回答した生徒が、事前調査と比べA中で19%、B中で41%増加した。また、「相談したいことを、日記で先生に伝えられるようになった」の項目でも、「肯定群」がA中で71%、B中で76%あったことから、生徒の学校生活に対する安心感や教員への信頼感を高める一助となったことも分かった。

(ウ) 生徒に寄り添う教育相談

これまでの教育相談は、限られた時間の中で行うため、教員から生徒への助言が主となり、生徒からの話や相談を十分に聴くことができない面があった。そこで、生徒が学校への安心感や教員への信頼感を高め、自分のよさや頑張り気付く機会となるよう、傾聴に主眼をおいた教育相談の実施を推進した。

6月の教育相談では、以前にも増して生徒の話を熱心に聴いたり、生徒のよさを認め、励ましたりする学級担任の姿が見られた。実施後、教員事後調査「生徒の話を傾聴することに主眼をおくようになった」の項目では、「4」がA中で62%、B中で75%あった。教員からの聞き取りでも「助言しなくなったが、まず話を聴くことができた」「教育相談以降、生徒との会話が増えた」などの声を聞くことができた。

教育相談後の生徒アンケートでは、「教育相談を通して、安心することができた」の「肯定群」が89%あり、生徒の安心感を高める機会となったと考える。また、事前調査において、「悩みや不安を相談しようと思わない」と答えた生徒のうち、68%の生徒が「悩みや不安を、これからも先生に相談しようと思う」と回答したことから、傾聴に主眼をおいた教育相談は、教員に相談をしようという生徒の意識高揚に一定の効果があったことも分かった。

(エ) チーム支援につなげる「ちょっと相談・ちょっとタイム」

生徒の気になる表れや変化に気付いた時、素早く情報共有し、チーム支援につなげるために、随時他の教員へ相談する「ちょっと相談」や学年部で情報共有する「ちょっとタイム」を推進した。

休み時間には、朝の表情が優れなかった生徒について学年部職員に相談する姿や、放課後、生徒の気になる表れを意図的に情報共有する学級担任の姿（図3）が見られるようになっていった。

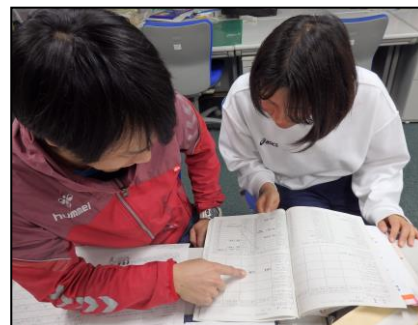


図3 「チェックシート」を活用し、「ちょっと相談」をする学級担任の姿

教員事後調査「『ちょっと相談』を行っている」

の項目では、「肯定群」が96%あり、「教員間で生徒の気になる表れについて情報共有するようになった」「打合せで気になる生徒の話を聞くことが増えた」などの声も聞かれた。基礎・向上期の教員からは「生徒の表れについて伝えやすくなった」「他の教員に話し掛けやすい環境になった」との声が聞かれ、情報共有の活性化が図られたと考える。

学級担任からは、「話すことで気持ちが楽になった」「自分だけでは判断できないことを相談することで、安心して支援できた」「情報共有することで、教員同士のつながりができた」「情報提供したことで組織として動けた」などの声が聞かれ、情報共有することが、生徒への支援に臨む学級担任の安心感につながるとともに、チーム支援体制の構築への一歩となることも分かった。

(オ) チーム支援体制実現のための「チーム会議」

学級担任から報告のあった生徒に対して、より適切な支援方法をチームで迅速に検討する「チーム会議」の実施資料を示した（図4）。「チーム会議」の構成員候補者は、SC、SSWなどを含む当該生徒の全ての関係者とし、生徒の状況に応じ

月 日 ()	
①生徒氏名	②会議参加メンバー *○を付ける。 学年主任 ・ 学年部職員 ・ 校長 ・ 教頭 ・ 生徒指導主事 養護教諭 ・ SC ・ SSW ・ 部活動顧問 ・ その他 ()
③共有した情報 *○を付ける。 最近の具体的な表れ ・ 出席状況 ・ 家庭の状況 ・ 本人の特徴 本人の考え ・ 保護者の考え ・ 本人の生活面 ・ 本人の学習面 その他 ()	
④見立て（生徒はどのようなことに困っているのか、原因として考えられることは何か、などを記入する。）	
⑤支援（誰が、誰に対して、どのような支援を行うのかを記入する。）	
誰が	誰に対して
学級担任	具体的な支援方法

図4 チーム会議実施資料の一部

て、学年主任が、「チーム会議」の開催及び構成員を決定することとした。

「チーム会議」は、短時間で臨機応変に開催できるため、活発に開催されるようになっていった。教員事後調査の「気になる生徒を『チーム会議』につなげている」の項目では、「肯定群」が92%、「『チーム会議』は、生徒へのより適切なチーム支援に役立っている」の項目でも、「肯定群」が88%であった。学級担任からの聞き取りでは、「どのように生徒に接してよいのか分からないとき、接し方の確認ができ

た」「短期目標を決めることで、学級担任としてやるべきことが明確になった」「一人で抱え込まずに済み、学校全体での支援につながった」、学級担任外からの聞き取りでは「学年主任として学級担任をサポートしやすくなった」「チームで足並みを揃えることができた」などの声を聞くことができた。これらのことから、「チーム会議」は、生徒の状況に応じた、より適切な支援を行うためのチーム支援体制の構築や支援を行う学級担任の困り感の解消に、効果的であったと考える。

(カ) より適切な支援のための保護者連携

生徒の表れを保護者と共有し、保護者と連携した生徒への支援を行うため、日常的な家庭連絡や家庭訪問の推進を図った。

欠席した生徒が翌日安心して登校できるように、その日の学校での出来事を家庭連絡したり、心配される生徒の保護者をケアするために、継続的に連絡を取り、共感的に関わったりするなど、積極的に働き掛ける教員の姿が見られるようになった。

教員事後調査「保護者連携は、生徒へのより適切なチーム支援に役立っている」の項目では、「肯定群」が、A中で83%、B中で100%であった。また、A中では「保護者への電話連絡は、日常的に行っている」の項目において、取組前後で「肯定群」が50%増加したことから、保護者との連携に対する意識の高まりもうかがえた。

しかし、「保護者への電話連絡は日常的に行っている」の項目において、深化・熟練期の教員の「肯定群」が89%あったのに対し、充実・発展期や基礎・向上期の教員は50%であった。今後は、その要因を探り、深化・熟練期の教員から経験談や有効な連絡の取り方を聞く機会を設けるなど、更に保護者連携の推進を図りたい。

(3) 実践効果の検証及び明らかになった学級担任の役割

約5か月の実践後、事前調査と同様の事後調査を実施し、事前・事後調査結果の比較、生徒や教員からの聞き取り調査を基に、効果の検証を行った。

ア 目指す生徒像に対する生徒の変容

(7) 目指す生徒像「自分は必要な存在」に対する生徒の変容

表4の「『自分は必要な存在』であると思える」の項目において、肯定方向へ変容した生徒が、否定方向へ変容した生徒に比べ、両校ともに、統計的に有意に多くなった。このこ

とから、効果は限定的ではあるが、実践による全教員の一貫した支援によって、生徒は「自分は必要な存在」と思えるようになったと考える。

「自分は必要な存在」と思えるようになった生徒の理由を内容によって分類したところ、「自分の仕事を進んでできた」「困っている人を助けられた」「仕事を行った時に、先生や仲間に認められた」が多かった。一方、事前・事後ともに「自分は必要な存在」と思えない生徒の理由を内容によって分類したところ、「役に立っていない」「自分がいなくても同じ」が多かった。また、「自分は必要な存在」と思えなく

表4 生徒の「自分は必要な存在」に関する変容
項目「『自分は必要な存在』であると思える」

	肯定方向	否定方向	変化なし	N	p
A中学校(人)	101	36	192	329	**
B中学校(人)	39	13	85	137	**

McNemar検定 ** p<.01

なった生徒にも同様の傾向が見られた。このことから、「自分は必要な存在」と思えない生徒は、自分が必要とされる経験をしていないのではないかと推測した。

そこで、学級担任は、生徒の「自分は必要な存在」という思いを育てるために、観察や情報共有によって、生徒が個性を発揮したり、他者に貢献したりする場や機会を意図的に用意したり称揚したりしていくことが重要であると考えます。

(イ) 目指す生徒像「学校は安心して生活できる場所」に対する生徒の変容

表5の「『学校は安心して生活できる場所』と思える」の項目では、肯定方向へ変容した生徒が、否定方向へ変容した生徒に比べ、両校ともに、統計的に有意に多くなった。このことから、実践による一貫した支援は、生徒の学校に対する安心感の高まりに一定の効果があつたと考える。

表5 生徒の「学校は安心して生活できる場所」に関する変容

項目「『学校は安心して生活できる場所』と思える」

	肯定方向	否定方向	変化なし	N	p
A中学校(人)	75	44	208	327	**
B中学校(人)	34	17	86	137	*

McNemar検定 ** p<.01 * p<.05

「3」から「4」に変容した生徒に、複数選択を認める形式でその理由を調査した結果、61%の生徒が「友人とよい人間関係が築けるようになった」、52%の生徒が「学校の雰囲気がよくなった」を選択した。「1」から「4」に変容した生徒は、この二つに加え、67%が「先生が声を掛けてくれるようになった」も選択した。「学校は安心して生活できる場所」と思えるようになった生徒は、他者とのつながりや教員の働き掛けを実感できる経験を重ねていたことが分かった。一方、事前・事後ともに「学校は安心して生活できる場所」と思えない生徒の理由を内容によって分類したところ、「人間関係がよくない」「悪口や陰口がある」が特に多かった。また、「学校は安心して生活できる場所」と思えなくなった生徒にも同様の傾向が見られた。「学校は安心して生活できる場所」と思えない生徒には、人間関係に悩みや不安を抱えたり、集団に対して不満を抱いたりしている傾向があることも分かった。

『学校に行きたくない』と思うことが少なくなった」の項目では、「肯定群」が、A中で78%、B中で84%であった。「肯定群」の生徒に複数選択を認める形式でその理由を調査した結果、「学校の雰囲気に慣れた」のほか、「友人との関係がよくなった」「部活動で頑張れるようになった」「学級の雰囲気がよくなった」を選択していた。「否定群」の生徒の多くは、「人と接することが苦手」「人間関係が面倒」を選択していた。

これらのことから、生徒の学校生活に対する安心感を更に高めるためには、生徒にとって魅力あるよりよい学校・学級づくりとともに、学級担任は、心配される生徒と共感的に関わり、生徒の特性に応じた適切な支援の遂行が必要であると考えられる。

イ 不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」に対する教員の変容

「不登校の『未然防止』『早期発見・早期対応』が、実践前より必要だと思うようになった」の項目では、「肯定群」が両校とも100%であった。「生徒の表情によって掛

ける言葉を変えられるようになった」「学年部職員や生徒指導主事に相談し、その生徒に合った支援方法を考えられた」「チーム対応する意義を様々な場面で感じる事ができた」「チームで支援することで、生徒への言葉掛けが増えた」などの声も聞かれた。

「心配される生徒に対し、早期に支援をするようになった」の項目では、「肯定群」が、A中で86%、B中で100%あった。「情報共有することで、欠席する前から支援できるようになった」「他の教員への相談を重ねることで、大きな事態になる前に対応できた」「相談室に足を運ぶ教員が増えた」などの声も聞かれた。

これらのことから、実践において必要と考えた学級担任の役割を遂行していくことによって、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」における教員の実践的意欲やチームで対応する意識の高揚が図られたと考える。また、生徒一人一人の状況に応じた支援や心配される生徒に対して早期に支援をするようになったことがうかがえた。

ウ 「気付く」「見立て・支援する」「見届ける」の段階別実践効果及び学級担任の役割

(7) 「気付く」段階

表6の「生徒一人一人のわずかな表れの変化に気付くことができる」の項目では、「肯定群」及び「4」が、両校ともに大きく増加した。

複数選択を認める形式で、「気付く」段階に効果的だった取組を調査した結果、95%の教員が日記、59%の教員が「ちょっと相談」を選択した。また、「チェックシート」も83%の教員が「生徒理解に役立った」と回答した。

このことから、「気付く」段階の学級担任の役割として、生徒のわずかな表れの変化を見逃さず、生徒の多面的総合的な理解を深めるために、日頃から生徒一人一人を観察し、他の教員や保護者と積極的に情報共有するという役割が見えてきた。

なお、観察の視点として、生徒の表情、日記の内容、健康状態、授業への意欲、学力の低下、人間関係の変化、家庭環境の変化などが考えられる。また、学級担任の役割を発揮するための基盤として、日頃から生徒に寄り添い、生徒が助けを求めやすい信頼関係を築いておく必要性も見えてきた。

表6 教員の「気付く」に関する変容

		生徒一人一人のわずかな表れの変化に気付くことができる			
		4	3	2	1
事前	A中学校(%) N=21	0	62	33	5
事後	A中学校(%) N=18	50	50	0	0
事前	B中学校(%) N=10	10	60	30	0
事後	B中学校(%) N=11	45	55	0	0

(4) 「見立て・支援する」段階

表7の①の項目では、実践後「4」の回答が、両校ともに大幅に増加した。また、②の項目でも、「肯定群」が、両校ともに100%になり、「4」も増えた。

複数選択を認める形式で、「チームで支援するようになった」に効果的だった取組を調査した結果、62%の教員が

「チーム会議」を選択し、『チーム会議』は生徒へのより適切なチーム支援に役立

表7 教員の「見立て・支援する」に関する変容

		①				②			
		支援を考える時に、生徒の情報を生かすようになった				学級担任だけでなく、チームで支援するようになった			
		4	3	2	1	4	3	2	1
事前	A中学校(%) N=21	19	62	19	0	30	60	10	0
事後	A中学校(%) N=18	78	22	0	0	88	12	0	0
事前	B中学校(%) N=10	40	60	0	0	20	70	0	10
事後	B中学校(%) N=11	80	20	0	0	40	60	0	0

っている」と回答した。59%の教員が「ちょっと相談」も選択した。

このことから、「見立て・支援する」段階の学級担任の役割として、自分が行うべき支援を遂行する役割や心配される生徒の特性や家庭環境などの背景を基に、チームで支援方法を検討し、チーム支援が効果的に行われるように他の教員に働き掛ける役割が見えてきた。あわせて、生徒一人一人の話を傾聴したり、積極的に言葉掛けを行ったりすることや、生徒が他者から承認される機会や安心できる場を提供したりする役割も欠かせないことが分かった。

なお、チーム支援が円滑に行われるためには、日頃から、他の教員に気軽に相談するなど、教員間の信頼関係も高めておくことが重要と考える。

(ウ) 「見届ける」段階

表8の①の項目では、実践後「4」の回答が、両校ともに大幅に増加した。②の項目でも、「4」が両校ともに増加した。

また、複数選択を認める形式で、「継続的な観察を行っている」に効果的だった取組を調査した結果、66%の教員が「ちょっと相談・ちょっとタイム」、48%の教員が日記と「チーム会議」を選択した。「支援を見直し、見直し後の観察をするようになった」に効果的だった取組としては、59%の教員が「ちょっと相談・ちょっとタイム」、45%の教員が「チーム会議」を選択した。

このことから、「見届ける」段階の学級担任の役割として、支援後の生徒の変容を継続的に観察し、変化の見られない生徒に対しては、支援の見直し・改善のために、生徒の様子を他の教員に情報提供・共有する役割が見えてきた。また、観察をチームで行う有効性も分かった。

表8 教員の「見届ける」に関する変容

		①				②			
		生徒一人一人に、継続的な観察を行っている				支援を見直し、見直し後の観察をするようになった			
		4	3	2	1	4	3	2	1
事前	A中学校(%) N=21	19	71	10	0	5	85	10	0
事後	A中学校(%) N=18	72	28	0	0	61	28	11	0
事前	B中学校(%) N=10	20	50	10	20	10	50	20	20
事後	B中学校(%) N=10	90	10	0	0	50	50	0	0

(4) 不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」の事例

欠席状況や日常的行動観察、生徒意識調査結果から、生徒の状況に応じた支援によって、不登校が心配された生徒に好転が見られた3事例を紹介する。

ア 学級担任の気づきがチーム支援につながったと思われる事例：生徒A

何事に対しても無気力な生徒A（図5）は、他者との関わりが苦手で、会話の際に表情が硬くなり、学級担任とも話が上手にできなかった。

5月下旬、学級担任は、「チェックシ

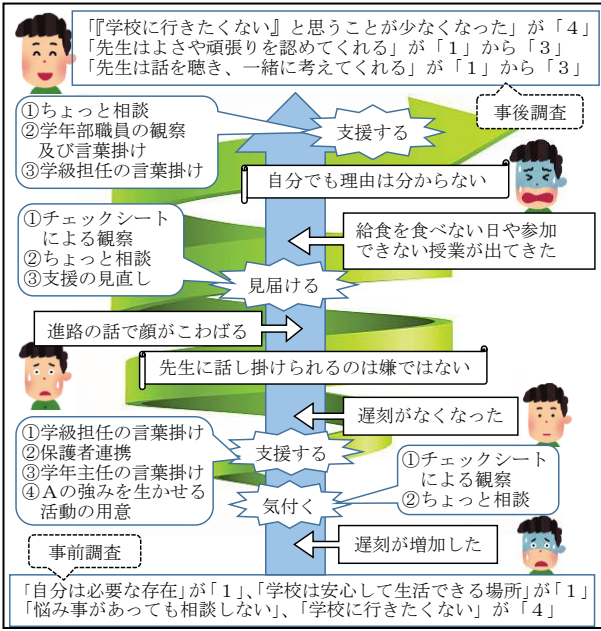


図5 生徒Aの変容

ート」を活用した観察によって、Aの遅刻の増加に気付き、学年主任に「ちょっと相談」を行った。

学級担任は、「チェックシート」を活用して、朝の表情観察や意図的な言葉掛けを続けた。また、保護者からも、家庭でのAの様子を聞いた。学年主任も、Aの強みを生かせる奉仕活動を用意し、一緒に活動したり「少しずつ前に進んでいこう」と言葉掛けをしたりした。その結果、6月になり、Aの遅刻はなくなった。

7月、学級担任は、「チェックシート」を活用した観察によって、進路の話題のときに、Aの表情がこわばることに気付いた。中間調査において、Aが「先生から話し掛けられるのは嫌ではない」と答えたことから、学年主任と支援の見直しを行い、朝の表情観察は継続し、言葉掛けを更に増やすことにした。

9月、給食を食べない日や授業に参加できない時間が出てきた。学級担任がAに話を聞くと「自分でも理由は分からない」と答えた。学級担任は、学年部職員との「ちょっと相談」で、Aが授業に参加できないときの支援方法について話し合い、チームで観察や言葉掛けを行うことを確認した。学年部職員は、授業や行事でのAのよい表れや頑張りを認める言葉掛けをし、学級担任も、学年部職員への情報提供をこまめに行い、同様の言葉掛けをした結果、授業に参加できる時間が少しずつ増えてきた。学級担任は、進路決定が近づくと更に不安定になる可能性があると考え、Aの表情観察や個別支援を続けている。

イ 学級担任が核となったチーム支援が効果的だったと思われる事例：生徒B

複雑な家庭環境の生徒B(図6)は、前年度に計13日欠席していた。

夏休みの部活動中に体調を崩し早退してから、部活動に来なくなっていたBは、2学期初日も腹痛を訴え、欠席した。学級担任は、当日家庭訪問したが、翌日からBの欠席が続いたため、電話連絡や家庭訪問を継続した。その際、Bは「明日は学校に行く」と話したが、実際は登校できなかった。

9月中旬、Bに変容が見られなかったことから、支援を見直すために、校長、教頭、学年部職員、養護教諭を構成員として「チーム会議」を開催した。

「チーム会議」では、Bの複雑な家庭環境や小学生の妹も欠席が多いことなどの情報を共有し、Bの話を傾聴すること、父親や小学校と連携することなど、具体的な支援方法を探った。学級担任と学年主任が家庭訪問し、Bの話を傾聴することによって、Bから「休んでいてはまずいと思うが、自分からは動き出せないでいる」という思い

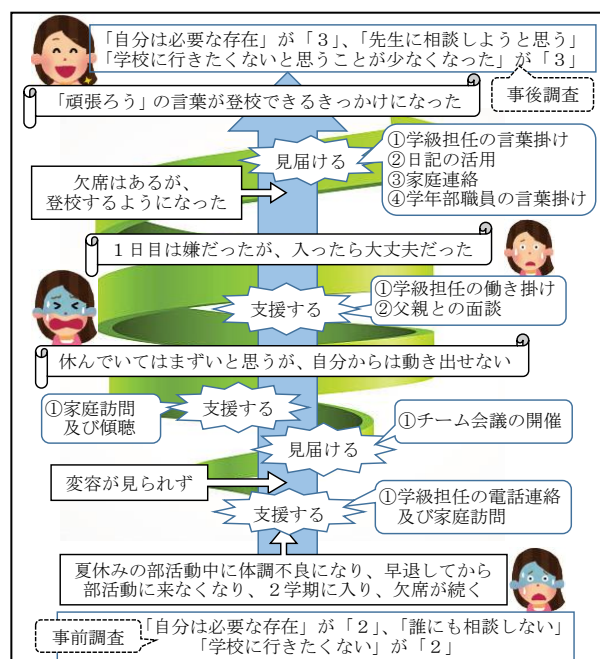


図6 生徒Bの変容

を引き出すことができた。そこで、学級担任は、「先生と一緒に歩き出そう」などの言葉を掛けるとともに、教室に入った時に、級友からどのように声を掛けられたら安心するかについて話し合い、その結果を級友に伝えた。また、子育てに困り感のある父親には共感的に関わり、Bの小さな頑張りを励ますことをお願いした。翌日、Bは登校し、1日教室で過ごすことができた。

その後も、学級担任は、Bに対して励ましの言葉掛けをしたり、日記を通して登校する大変さに共感したりした。また、登校できない日には、学年主任と連携して、朝のうちに家庭連絡や家庭訪問を行った。学年部職員も課題の提出など、小さな頑張りを積極的に認めた結果、Bは時折欠席することはあるが、登校する日が増えた。

11月下旬には、級友と楽しそうに給食を食べたり、授業に集中して参加したりする姿が見られるようになり、「先生の『一緒に歩き出そう』の言葉で登校できるようになった」「1日目は不安だったが、教室に入ったら大丈夫だった」などと話した。学級担任は、チーム支援を遂行するため、引き続きBの学校生活の充実感が高まるように、Bに寄り添い、認める言葉掛けをしている。また、冬休みにも生活のリズムが乱れないよう、連絡を取り続けると話した。学年主任からは、「学級担任と連携して、Bへの支援に当たりたい」との声を聞くことができた。

ウ チームによる見届けが効果的だったと思われる事例：生徒C

生徒C（図7）は、小学校中学年時に不登校を経験している。

5月下旬、学級担任は、「チェックシート」を活用した観察によって、Cが授業に集中できていない日が多いことに気付いた。そこで、学年主任に「ちょっと相談」を行い、Cとの雑談の機会を増やしたり、学習方法を助言したりすることにした。

7月上旬のある朝、Cが登校を渋り、保護者に「学校に行きたくない」と訴えた。

理由は、本人も「よく分からない」とのことであった。保護者の連絡を受けた学級担任の情報提供により、学年主任は、学年部職員を構成員とした「チーム会議」を開催した。「チーム会議」では、Cについての情報を共有し、まずは、学級担任と学年主任が家庭訪問をし、Cの話を傾聴すること、学級担任が保護者との連携を図ることを決めた。また、6月中にチームによる言葉掛けが少なかったことを見直し、チームによる言葉掛けを増やすことも確認した。

早速、学級担任と学年主任が家庭訪問し、Cの話を傾聴していると、Cの表情は次第に柔らかくなり、「今日の部活動に参加する」と自ら話し、そのまま学級担任と一緒に登校し、部活動に参加できた。翌日からは通常通り登校することができた。

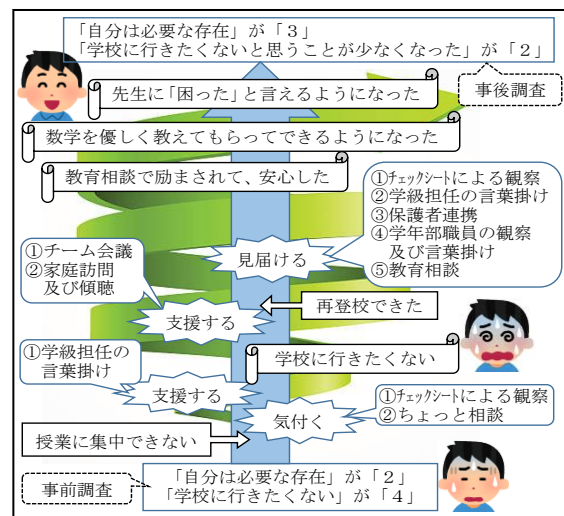


図7 生徒Cの変容

学級担任は、翌日から「チェックシート」を活用したCの観察を行い、意図的な言葉掛けや雑談を続けた。また、保護者とも週に1回程度連絡を取り、家庭でのCの様子を聞いたり、Cへの励ましをお願いしたりした。学年主任や学年部職員も保護者との関係を築いたり、授業中に、Cへの意図的な言葉掛けや個別の学習支援を行ったりした。部活動顧問は、Cの成長を認める言葉掛けを増やした。10月の教育相談では、学級担任がCの学習に対する努力を認め、励ました。

11月下旬には、授業に集中して取り組み、部活動に熱心に参加しているCの姿が見られようになり、Cは、「先生に『困った』と言えるようになった」「先生に数学を優しく教えてもらって、できるようになったのがうれしかった」「部活動が楽しい」「教育相談で励まされて安心した」などと話した。2学期の欠席は現在のところ見られないうが、学級担任を核としたチームによる見届けを続けるとともに、学習支援に重点をおき、積極的に関わり続けている。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

ア 地区や規模が違う研究協力校の2校において、全教員で、取組のねらいや方法を共通理解し、実践したことによって、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」における、学級担任に必要な役割が明確になった。

イ 不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」に向けて、学級担任が核となったチーム支援体制を構築することによって、生徒一人一人のわずかな表れの変化に気づき、より早期の支援や全教員による一貫した支援につながった。

ウ 「気付く」段階、「見立て・支援する」段階、「見届ける」段階、それぞれの段階において、必要な学級担任の役割を果たすことによって、生徒一人一人の状況に応じた支援ができ、不登校の「未然防止」「早期発見・早期対応」に一定の効果が見られた。

(2) 今後の研究課題

ア 教員の負担感を軽減し、持続可能なチーム支援体制を構築するため、取組を生徒や教員、地域などの実態に応じて改善していく必要がある。

イ 学校に対する安心感に高まりの見られなかった生徒に対し、引き続き安心感が高まるよう、生徒一人一人の状況に応じた支援を継続していく必要がある。

参考文献

- ・不登校に関する調査研究協力者会議（2016）「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」
- ・教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）「児童生徒の教育相談の充実について」
- ・文部科学省（2010）『生徒指導提要』 教育図書
- ・文部科学省（2016）「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」
- ・文部科学省（2018）「平成29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」
- ・生徒指導・進路指導研究センター編（2012）生徒指導リーフ『「絆づくり」と「居場所づくり」』 国立教育政策研究所
- ・生徒指導・進路指導研究センター編（2014）生徒指導リーフ『不登校の予防』 国立教育政策研究所
- ・生徒指導・進路指導研究センター編（2017）『PDCA×3＝不登校・いじめの未然防止』 国立教育政策研究所