

令和7年度
研究紀要

学校教育相談に関する実践研究

—教育相談の機能を生かした生徒指導・相談活動の在り方—

令和8年3月

盛岡市教育研究所

はじめに

盛岡市教育研究所では、市内の各学校の教育相談機能の充実を図ることを目的として、盛岡市教育相談事例研究会（事務局：盛岡市立北松園小学校）に研究を委託し、研究事業を進めてまいりました。

令和7年度は、同研究会において3回の事例研究会が開催されました。各回では、学校より御発表いただいた事例を基に、教員や関係機関職員などの参会者で協議を行い、教育相談の在り方について認識を深め合う貴重な機会となりました。

本年度の発表事例は、生徒指導委員会の機能を生かした支援や、校内教育支援センターの活用に関する内容が中心でした。学校が、児童生徒や保護者とどのように関わり、どのような支援を重ねてきたのか、本紀要では、各学校の具体的な取組を報告いたします。ぜひ、御一読いただき、研究テーマである「教育相談の機能を生かした生徒指導・相談活動の在り方」について考える機会としていただきたいと思います。

最後になりますが、事例を御提供くださった各学校の先生方、事例研究会に御参加いただいた先生方、関係機関の皆様、そして、研究会の運営に携わってくださった盛岡市教育相談事例研究会事務局の先生方に深く感謝を申し上げます。今後とも、本研究所の事業に対し、変わらぬ御指導と御支援を賜りますようお願いいたします。

盛岡市教育研究所

所長 小林 満

目 次

事例Ⅰ 自主自立を目指した教育相談の組織的な対応 1

事例Ⅱ 「気づく力を共有する学校へ」

一校内教育支援センターのゲートキーパーとしての挑戦— . . . 9

自主自立を目指した教育相談の組織的な対応

I はじめに

令和7年度の本校の学校経営のテーマは、「自主自立～思いや願いをもち、自分で自分の力を伸ばす子どもの育成」である。このテーマのもと本校では、児童が自己理解を深め自分の良さを伸ばし、自己実現や集団の中での自立ができるようにと教育相談や教育活動を進めてきた。

学校不適應などで教育相談を要する児童は、本人の考え方や認知の課題など発達に起因する要因の他、学業の問題や家庭的な問題、愛着や生活習慣の問題などが複雑に交錯していることから、関係機関と連携することが必須で、校内でもチーム体制で支援に当たっている。

ここでは、教育相談の事例を通し、その支援の一端を紹介する。

II 支援の方針

1 チームによる指導・支援体制のプロセス

教育相談を組織的に行うため、問題の発覚やアセスメントによる教育相談の必要性に応じ、支援体制のプロセスにそって対応している。個別の教育相談計画を立てる中で、チームによる指導・支援を誰がいつまでにどのようにアプローチしていくかを確認し実践している。

(図1参照)

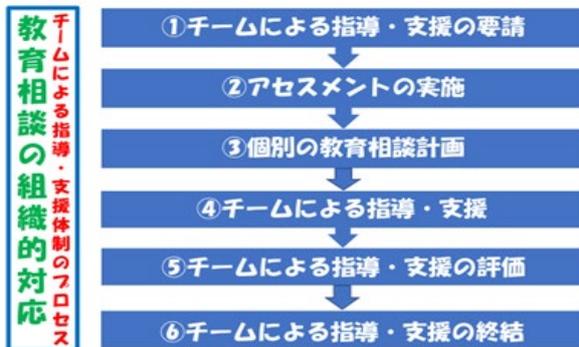


図1 チームによる指導・支援体制のプロセス

教育相談の大前提は、子どもの言動をさまざまな角度から短期的長期的に観察することで、子どもの心理状況や特性、環境要因などから

把握分析し、対応の判断につなげることである。ここでチームとしての役割分担や情報共有の大切さが発揮される。

2 支援体制

(1) 定例の情報交換の場の設定(職員会議)

全職員で情報共有し、指導支援の必要性の判断だけでなく、全職員による多数の手や目で支援体制がとれるようにしている。

(2) 支援会議の開催、チームによる指導・支援

短期長期の支援方針を決定するため、生徒指導主事が招集し、校長、副校長、教務主任、生徒指導主事、担任、養護教諭、その他関係職員を構成員として適時支援会議を開催している。校長指導の下、児童の状況に応じ、誰がいつどのように進めるのか、支援方針に基づいた指導支援を進めている。

支援の経過と状況は、随時報告確認し、その時々状況に応じた方針を立てて進めている。

(3) 校内教育支援センターの設置

校内の教育支援センターとして「ほっとルーム」を設置している。ほっとルームの専任教員が配置できないことから、教務主任を中心とした担任外の教員で運営を担っている。

児童の状況によっては、ほっとルームや教室での学習や生活に移行する前段階として、保健室を「プレ校内教育支援センター」の役割として活用することもある。その場合は、担任外の教員と連携のうえ、養護教諭が運営の調整や児童の対応に当たっている。

養護教諭が、児童生徒の心身の健康状況を専門的な視点で把握したり、他の教職員との連携をとるうえで中心的な役割を果たしたりすることができるという特性を活か

しつつ、すべての教職員が関わり学校全体で校内教育支援センターを機能させていくという運営方針で進めている。

3 教育相談の場面

教育相談の場面は、日常的な相談、機会に応じての随時相談、定期的なアセスメントをもとに行われる相談がある。(図2 参照)



図2 アセスメントの実施

QU は今年度初めて実施し、専門家の指導助言を受けながら、学級経営と個別の支援を合わせて展開していけるようにした。1年生も7月に実施済みである。

学級担任が各アンケートや心とからだの健康観察後に教育相談を行うことで、予防的教育相談や問題解決的教育相談となっている。担任によって行う教育相談は、その基本姿勢とともに重要な役割を担うと考える。(資料1)

資料1 学級担任が行う教育相談の基本姿勢

- (1)子どもとの触れ合いを大切に、児童の思いを共感的、受容的に受け止め、信頼関係を形成する。
- (2)児童の表情や態度、文字や絵画、言動等を日常観察し、心の変化を細やかに見取り、必要な支援を行う。
- (3)児童の行動の背後にある要因やプロセスについて理解を深める。
- (4)児童の発達の課題と成長を考えながら、自立や個性の伸長に向け必要な支援を行う。
- (5)ソーシャルスキルトレーニングやアンガーマネジメント、ストレスマネジメント、キャリアコンサルティングなど、児童の自立に向けた必要なスキルアップの支援を意識的に行う。

特別支援 CO は、支援が必要な児童の様子を観察し、保護者や家庭の状態を把握したうえで、必要に応じ保護者を招集したり保

護者の希望を募ったりして教育相談を行っている。児童の行動の具体について、専門的な立場から、捉え方やその対応について示唆を与えることで、保護者は一様に安心感を得ているようである。

保健室で養護教諭が児童や保護者の教育相談に当たるケースもある。支援の必要な児童が保健室に登校したり、保健室でクールダウンしてから教室に向かったりするようなケースは少なくない。あくまでも教室に向かうための一時的な場所と捉えたいうえで、傾聴・共感など、養護教諭のできる支援に当たっている。

4 外部関係機関との連携

支援の一助となる外部関係機関とは、管理職を窓口、随時、必要な情報交換を行っている。(図3 参照)

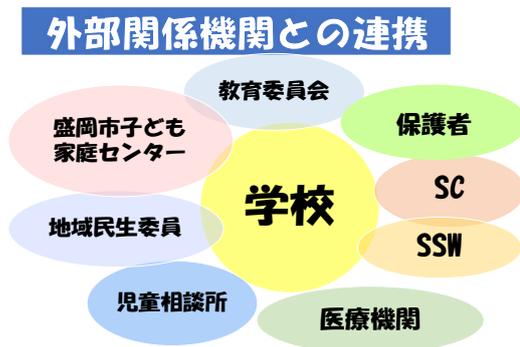


図3 外部関係機関との連携

(1) スクール カウンセラーによる巡回相談

SC(スクールカウンセラー)(上田中学校配属)による巡回相談を学期1回、年3回設定して、主に保護者に対し、専門的な立場から助言、援助(コンサルテーション)をしてもらう機会としている。巡回相談の結果は、管理職をはじめ担任や関係職員との共通理解を図り、児童理解とその後の対応に活かしている。

(2) スクールソーシャルワーカーによる随時相談

家庭環境や経済状況に課題があり学校だけで解決を図るのが困難な場合は、SSW(スクールソーシャルワーカー)を要請し、保護

者への具体的な支援や外部機関との橋渡し役を担っていただいている。変遷する家庭の状況に応じた指導助言を受けることで、支援の安定を図っている。

(3) 民生児童委員との連携

学校と民生児童委員とが連携し、民生児童委員に直接支援していただくケースもある。母親の話を聴き苦勞に寄り添い、子どもを諭したりなだめたりしながらも、頼れる存在として子どもの登校に手を尽くしてきている。母や子が学校に伝えきれない状況を情報提供してくれるため、支援方針を立てるうえで大いに助かっている。

(4) その他

教育委員会の教育相談室、盛岡市子ども家庭センター、児童相談所など、管理職が必要な情報共有をして連携をとることで、指導支援の充実を図っている。

5 教育相談で目指す「自主自立」

本校の児童の実態は、素直で明るく真面目だが自ら挑戦したりやりたいことを見つけてやり遂げたりする力にかけ、決まったことはできるけれど自ら考えて行動するような姿勢が不足している。そのような傾向は教育相談の必要な児童については顕著であり、その背景も相まって本人の自主自立を促すことが大きな前進につながると考えた。そこで、教育相談で目指す児童の「自主自立」の姿を示し、それに基づく支援の方法を実践してきた。(資料2参照)

資料2 教育相談で目指す児童の「自主自立」

- 1 自分の気持ちや考えを、適切な言葉で伝えることができること
- 2 自分でできると自ら感じとれることを増やすこと
- 3 集団の中での自分の立ち位置(役割や有用感)を見いだせること
- 4 自分で自分のすべき行動を決定できるようになること

Ⅲ 支援の実際

〈事例〉

1 対象児 Aさん 小学校4年生 9歳

2 主訴 家庭環境の不安定による母子分離不安と登校渋り(朝起きられず遅刻)

3 問題の経過

1年時は、体調不良による欠席は多かったものの遅刻はなく、概ね普通に学校生活を送ることができていた。2年時より、気持ちの揺れ幅が大きく、気持ちが荒れたり落ち込んだりして登校できない日や、朝ぐずって遅刻してくる日が多くなった。3年生になると、兄が中学生になったこともあって、母と一緒に遅れて登校してきたとしても、車から降りなかったり、校舎に入るのを渋って逃げ回ったり、ようやく学校に入れても反抗して大騒ぎしたりするなど、登校自体のハードルがとて高くなった。その際は保健室が一時的な預かりの場所となった。ただし、心身の状態がよくて教室に行ける時には一日問題なく過ごせて、教室から保健室に戻ってきたり早退に至ったりするようなことはなかった。また、教室では役割を果たしてより良い行動をしようとする姿が見られ、クラスの仲間とも関係よく過ごしていた。R6年度の教育相談や支援を経て、4年生の現在(一学期末)は、欠席が3日、遅刻46日の状態である。

〈欠席等の状態〉

1年 欠席27日(頭痛、体調不良)コロナ禍
遅刻0日

2年 欠席19日(かぜ、家事都合、渋り3日)
遅刻43日(渋り、保健室利用11日)

3年 欠席27日(渋り、家事都合)
遅刻111日、保健室利用108日

4年 欠席3日 遅刻46日(ともに渋り)

4 問題の背景(アセスメント)

(1) 家庭状況

・母子家庭 4人兄弟・・・兄(中2)、弟

(小2)、弟(年長)

- ・母は離婚調停のために住所や子どもの学校を変えるなどしたため、離婚に至るまで、学校でもさまざまな配慮をしてきている。
- ・母の実家は県外で、身近に頼れる人がいない。母の両親が行事の時などに子守に来てくれることはあるが、常時の助けにはならない。民生児童委員の方が親身に面倒を見てくれている。本人は祖父母宅に帰省することをとても楽しみにしている。
- ・小4の対象児童ばかりでなく、他の3人の子どもたちにもそれぞれ課題があり、母はそれらに対応するために苦労している。
- ・本人は、兄を嫌って敵対視したり、弟と横並びで扱われることをひどく嫌っていたりして、兄弟とのトラブルを母にぶつけては拗ねていることがよくあった。そのために学校を休んだり遅刻したりすることも増えていった。
- ・渋りの理由として、「学校がいや、勉強したくない、勉強する意味が分からない、どうせできない、むり、何もしたくない、家でゲームしていたい、学校なんてなくなればいい、学校に行かなくたって困らない、先生なんて関係ない、友だちもいや」と、自暴自棄、投げやりで自分本位な発言を繰り返していた。一貫性がなくすべて周りや誰かのせいにするマイナス思考状態になりがちで、自己肯定できない状況だった。
- ・本人が登校を渋ったり欠席したりしがちな中でも、母親の困り感はあまり深刻さを感じさせない言動が多かった。本人よりも兄が大変だったり、本人のせいでも弟に影響したりするなど、大変さの程度や

解決を図るべき順番が混同していたと思われる。提出物はすべて遅れがちで忘れ物も多く、ランドセルに学習用具が揃っていないばかりか、配布物も取り出されていないような状況が常だった。本人は、「お母さんは俺が言ってもどうせやってくれない」のように表現していた。

- ・R7年に家裁により父親との離婚が正式に認められ、本人を含めた子どもたちも、気持ちの中で父親との関係を整理することができたようだった。そのためか、気持ちが荒れたときに、父親との思い出を昔語りして母をなじるような発言の場面がなくなった。
- ・小4になってから、母の仕事の場所が変わったため、母が本児の状態につき合うことができなくなり、距離感が少し変わった。自分でなんとか登校しようとする意識が大きくなっている。

(2)性格

基本、明るくやさしい。気持ちが落ち着いている時には、素直に物事に応じることができるが、家庭で母との間に一度ボタンの掛け違いがあると、それをいつまでも引きずりがちで、色々なことを理由にして自分の我を通そうとする傾向がある。そうかと思えば、母にべたべたと甘えた態度をとることもあり、そのギャップが大きい。母が突き放すようにして学校に本人を置いて仕事に行ってしまうことも多く、その時の心理状態は極めて悪く、なかなかイライラ状態から抜け出せずに、保健室の中で暴言を吐いたり物を投げたりすることもあれば、泣きじゃくって狭い空間に閉じこもってしまうことも多かった。そんな状態でも、しばらく様子を見守っていると、ちょっとしたことをきっかけにケロッと機嫌が直って活動に入れることもあり、その際は、それまでのことがなか

ったかのように振る舞うことが特徴的であった。朝の機嫌でその日の生活が決まるような感じだった。

(3) 身体状況

やせ気味の普通体形、乳歯のむし歯が多い。教育相談を経てR6. 5月よりADHD（不注意優位）の診断を得てインチュニブを内服。ただし、今はほとんど飲めていないと母が話している。飲み始めは、飲むと落ち着いた気持ちになると本人話していたが、今は、「なんか変。だから飲みたくない。」といった気持ちになっているようである。朝起きられないのも、一時は薬の影響と思われたがそれも不明。母の責任で飲まずという様子もなく、子ども任せになっている。しかしながら、飲まなくても教室内で集中できないとか落ち着かない状況は見られない。

5 指導の経過

(1) チームによる指導の方針

ア 教育相談を通し、母親の子育ての大変さに寄り添いつつ少しでも解決の糸口が見つかるように関係機関との連絡調整を行う。

イ 本人の精神の不安定さの原因を探り、特性に応じた対処を行う方策を考える。

ウ 登校できた時の安心基地となるキーパーソンをつくり、全職員で見守りながら学校内に安心できる場所を作る。

エ 学習活動や特別活動の中で、本人のやる気や有用感につながるようなポジションを意図的につくっていく。

オ 本人の実態に応じ、校内教育支援センター機能を保健室に持たせることで、保健室を拠点として教室につなげる支援をしていく。併せて、養護教諭と保護者がほぼ毎朝、顔を合わせることから、養護教諭を橋渡しとした連携体制をとる。

(2) 個別の指導・支援

ア 保健室における教育相談

母が送って遅刻してきた時は、主に、養護教諭と教務主任とで保護者から様子を聴きながら対応をした。機嫌がよくない時には、基本的に保健室を一時的な居場所とした。教室に行きたくないと言って保健室で話をしながら1～2時間過ごすこともあれば、さんざん拗ねて暴言を吐いていたのに、いつの間にか機嫌が直って教室に向かうこともあった。

話の中身はほとんどが自分のことや家族の話であり、兄弟げんかやポケモンのカードゲームの話が多かった。話の聴き役になることでクールダウンできたようである。また、保護者と本人の話をつなぎあわせ本人の気持ちを整理したり、上手く言葉にできない気持ちを言語化したりした。本人のよさやできることを見つける手伝いをすることも多かった。保健室で過ごすときには、何をして過ごすか、何時に教室に戻るかなど、選択肢を設けながらも本人が自分で決めることを促し、決めたことは実行するように仕向けた。

また、あいさつやソーシャルスキルを意識できるよう声掛けをしてスキルの習得も目指した。保護者と朝に顔を合わせたときのやりとりや保健室での児童の様子を、担任及び担任外や管理職、生徒指導に報告することで、調整役を担った。

4年生になって登校渋りが減り保健室利用はほとんどなくなったが、今は登校すると決まって保健室に顔を出し、「先生、来ました。」と報告してから教室に向かっている。

イ 特別支援 CO との教育相談

CO は、必要時の電話相談や期末保護者面談日に合わせて設定した教育相

談に保護者を招集して相談の場を設けた。本人の登校渋りの状況や家庭での言動、通院や服薬についての把握をして担任ともつなげた。

ウ 関係機関との連携による教育相談

民生児童委員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどとの面談を管理職も含めて随時行った。

兄が中学生、弟が隣接するこども園に在籍していることから、中学校やこども園とも情報を共有し連携を図りながら支援を進めることができた。

保護者との教育相談で、特に転機となったのは以下のとおりである。

- ① R6. 3月19日、民生児童委員との面談で、母親の子育てに係る障害要因を整理することができた。家族を取り巻く状況について、情報共有しながら進めることができています。
- ② 校内教育支援委員会で協議して、R6年3月28日にSSWを要請し、保護者との面談を速やかに実施することができた。その面談の際に、主治医である小児科の医師に直接アポイントメントをとって、即座に受診へとつなげることができた。さらに、市の子育て支援係につないでいただき、受診後すみやかに放課後デイサービスの利用につなげることができた。現在、週1回デイサービスを利用している。
- ③ R7. 3月末、本児の新学年に向けて気持ちを整えられるよう、予防的教育相談を実施した。初めに保護者と担任、副校長が相談に当たり、次のステップとして本児と民生児童委員も交えての教育相談を行った。この時期、兄の状況が思わしくなく、

それに伴い本児の精神状態も良くなかったため、春休みは兄と距離をとり母の実家で過ごす対処をした。また、母を大切に思っている本児の気持ちをみんなで認めることで、本児が頼ってもよい人がたくさんいることを示すことができた。このことで、新学期にも気持ちが前向きになって登校できたと思われる。

エ 学級担任が行う教育相談

4年生からの所属委員会の決定時はなかなか登校できていなかったが、3年当時の担任との良好な関係があったので、その担任が受け持っている委員会に入りたい意向を汲み、所属させるように計らうことができた。

4年生になった現在は、欠席自体は大幅に減少したものの、朝起きられないことで登校時間に間に合わず遅刻してくる。担任は、遅刻していてもまずは登校していることを認める言動で迎えている。クラスメイトも、明るく迎え入れて声をかけてくれている。授業の中では、発言場面や交流場면을担任が意図的につくって自信につながるようにしているだけでなく、個別に学習のサポートをすることで、児童の自己肯定感を落とさないように努めて接している。

運動会当日、補欠だった本児がリレーを走るようになった。担任が励ます中、緊張の中でもリレーを走りきったことが大きな満足感となり、家族やクラスメイトに褒められたこともあって、その後の登校意欲へとつながった。また、休み時間に友だちとサッカーをして遊ぶ姿を認め声掛けすることで、友だちとの関わりの中に楽しさを見出すようになった。さらに、担任がサポートする中で、

二学期には学級委員に推薦され、学級への所属感ができた。みんなの期待に応えて責任を果たそうとする姿が見られている。

オ 担任外の関わり

遅刻への対応は、主に副校長や教務主任が窓口になって保護者や本人と電話でやりとりをしている。予定の時刻より遅くなると、本人が自ら学校に「今から登校します、何分頃に登校します。」と電話をかけてきて副校長とやりとりすることが、登校前のルーティーンになってきている。登校時も副校長や教務主任が率先して出迎え、声をかけるようにしている。

(3) 自主自立につながった指導・支援の結果

4年生になって欠席や遅刻が大幅に減った要因として、次のことが考えられる。

ア 母の仕事の部署が転換したことで母が本人を置いて出勤するようになった。その結果、母と良い意味で距離をとれ、依存感や拒否感が減ったことで本人の自立的登校につながったと思われる。母自身を取り巻く状況も良い方向に進んでいることで、家庭の中が落ち着き始めていたことも要因の一つと思われる。

イ 学校から本人のスマホへ電話をつなげて良いとの了承を得たことで、それが本人自身と学校との連絡ツールとなり、安全確認もできるようになった。本人も自分の意志で登校を連絡するようになった。

ウ 母のサポーターとして、民生児童委員の方が本当に親身になって携わってくださることで、本児にとっても母にとっても頼れる存在となった。また、民生児童委員を含めた学校での教育相談の機会が、保護者の安心感へとつながった。

エ 学級の友だちと遊びたい気持ちが「サッカーをしたいから学校へ行く」という目的意

識となり心のエネルギーとなった。友だちとの関係も上向くだけでなく、帰宅後もサッカーをして過ごす時間が増えて、結果、ゲームから遠ざかる時間が増えた。

オ クラブ活動(外スポーツクラブ)や委員会活動(音楽委員会)、運動会でのリレー選手など、本人の所属感や役割を果たす意欲につながる活動を学級の中で設定できた。関係する職員みんな、学校全体で、がんばりを認めてあげられる結果となった。

カ SSW のサポートから医療とつながり、自分の状況を自分なりに納得することができた。また、放課後デイに登録して週1回通うこととなり、保護者的にも頼れる場所が増えた。本人が冷静に家庭の状況を俯瞰して見られるようになった結果、兄との距離をとるようになり、兄とのトラブルを回避できるようになった。

キ 遅れてでも毎日学校に来ることで、学習の補習時間がとれるようになった。担任が、その時にできることを示しながら学習意欲を育成したことで、テストを受けることや作品を仕上げるできるようになり、自分の頑張りが見えることで自尊感情が高まった。学級の雰囲気、本人を否定的でなく受け入れてくれていることで、安心して登校できている。

ク 養護教諭は後方支援に徹することで、本人にとって保健室はいやな印象の場所ではなく、もしもの時に訪れてもよい場所として認識されるようになった。また、養護教諭が保護者とつながっていることは、本人にとっては安心材料になっている。

6 教育相談における成果

本事例では、児童の自主自立を目指し、学校教育全体を通して、育てる(発達促進的・開発的)教育相談ができたと考える。

本事例の成果は次のとおりである。

- (1) 定期的な支援会議により児童理解の共有を図り、登校の継続を短期目標とし取り組んだ。児童の状況や特性を見極め、その日の見通しやすべきことを少しずつ積み重ねる方針をとったことが登校意欲へと結びついた。
- (2) 保健室を一時的な教育支援センターとして活用し、本人の気持ちの安定をメインにして養護教諭が関わった。その日の見通しをもたせ、自分でどう過ごすかを決めたり自分のペースで取り組ませたりすることで、教室に向かう意欲を切らさずに生活できた。
- (3) 本人が学校に遅刻や欠席の電話を入れる体制がとられていて、それは意図的に始めたものではないが、結果的に本人に出欠の意思表示をさせる形になっている。家庭環境の複雑さから母への甘えや依存が強かった本児だが、母との距離がとれて自分の意志で登校している今の状態はとても良いと言える。
- (4) 早期に必要な関係機関との連携が図られた。特に、SSW との教育相談が契機になって医療に向かいさまざまな状況が好転していったことが大きい。また、民生児童委員との連携会議で情報交換を進め、民生児童委員が率先して支えてくださっていることが大きかった。

IV 今後の課題

チームで行うからこそその課題がある。保護者や外部機関との調整までに時間がかかること、子どもの状況の見立てや共有に時間がかかることなどで、さらに人手が足りない状況では、誰がどんな形で関わるかという手立ての部分がどうしても手薄になってしまう歯がゆさがある。校内教育支援センターの専属職員はいない。保健室がその状態を担うのにも限界がある。定員が少なくなっている中で、そ

の機能を持続的に動かすには、その定員の確保やチーム機能の再構築が必要である。

さらに、情報データの蓄積や記録の引継ぎをするにあたっては、記録様式の見直しや保存データの整備をしていく必要がある。

V おわりに

教育相談の必要な児童は、本人の特性や愛着、家庭の状況や生活環境など、多くの要因が絡み合っており、学校だけでどうにかできることではない。諦めるのではなく、それぞれの立場からできることをしていくほかない。本人のこれからを見据え、どうしたいかどうすべきかを本人や保護者と一緒に考えながら、より良いゴールを見出して行くことが「自立」への教育相談だと考えている。

事例Ⅱ

研究事例

表題「気づく力を共有する学校へ」

一校内教育支援センターのゲートキーパーとしての挑戦—

I. はじめに

現在、日本では不登校児童生徒数が過去最多を更新し、小中高生の自死数も過去最高水準に達している。こうした中で、教育相談が担う役割はかつてなく重要になっている。COCOLO プランに基づき、多くの学校で校内教育支援センターが設置されているが、運営は常に試行錯誤の連続であり、その成果が可視化されにくいという課題もある。本校でも不登校生徒は増加傾向にあり、その背景は家庭環境、発達特性、対人関係など多様である。登校できる生徒への支援はもちろん、登校が難しい生徒や家庭が発する SOS のサインに「気づき」、それを「つなぎ」、「支える」ことが教育相談の要である。また、今年度は特別支援の情緒学級が新設され、筆者自身がその運営に携わっている。支援体制を再構築する過程で、特別支援教育と校内教育支援センターの機能的共通点が見えてきた。本稿では、二つの事例を通して、ゲートキーパーとしてのセンターの機能と今後の方向性を考察する。

Ⅱ. 事例1 緊急な対応が必要な生徒と外部機関連携による支援

1. 事例の概要

対象は中学3年生の女子生徒Aである。Aは家庭内での暴言や脅迫など心理的虐待を受け、さらに中学1年次に振り込め詐欺の被害に遭った経験をもつ。不登校の状態が続き、家庭内でも十分なケアがなされない状況にあった。進学を希望していたが、母親がその意思を認めず、卒業後に社会的な孤立が深まることが懸念された。このような背景から、学校としては、A本人の安全確保と心理的支援に加え、家庭と

の関係調整および外部機関との連携を通じて支援ネットワークを構築する必要があった。

2. 課題の背景と支援上の困難

Aは祖母・母親との3人暮らしであり、主な収入源は祖母のパート収入であった。母親は難聴を抱え、長期にわたり無職の状態が続いており、精神的にも不安定であった。家庭内では母親と祖母の関係が悪化し、本人に対する支援的関わりが十分に機能していなかった。Aは長期間自宅で過ごし、動画視聴や音楽鑑賞に時間を費やしていた。学校や地域との接点が希薄になり、援助を求める力（援助希求力）が著しく低下していた。課題は、①学校および教職員への信頼の低下、②援助希求方法の未習得、③家庭内スティグマ（＝支援を受けることへの負い目）による支援受容の困難である。

3. 支援の方針と取り組み

本事例では「家庭との信頼関係の再構築」と「援助希求力の育成」を主軸に据え、教育相談担当者および校内教育支援センターがゲートキーパーとしての役割を担った。家庭支援と本人支援の両輪によって、多機関連携による包括的支援を進めた。祖母を中心に、安心して思いや悩みを語り合える信頼関係（ラポール）を形成し、面談の中で孫を支えるという上位目的を共有した。SSWと連携し、児童相談所、子ども家庭センター、盛岡市の支援団体等と情報共有を行い、支援体制を強化した。役割分担を明確化し、祖母は母親の説得、学校は学習支援と緊急時のハブ機能、本人は登校・学習継続、教育相談は家庭連絡と支援窓口を担った。本人の状況把握と自立支援のため、センターを拠点とした段階的な登校支援を継続した。

4. 経過と成果

当初は家庭内の混乱により学校への不信感が強く、面談への参加も消極的であったが、祖

母との信頼関係を基盤に支援を進めた結果、登校意欲を取り戻した。全欠からほぼ皆勤へと改善し、祖母も進学支援に前向きになった。センターを介して外部機関と連携したことにより、家庭が「一人で抱え込まない」姿勢を持ち始めたことも大きな成果である。

5. 考察

本事例では、校内教育支援センターが「気づく→つなぐ→支える」という流れの中で、ゲートキーパーとして機能した。特に、家庭内の変化にいち早く気づき、チームで共有し、外部機関との連携に結びつけた点が重要であると考えられる。援助希求力の育成は、本人のみならず家庭全体を対象とする必要があり、そのためには、家庭を責めるのではなく、課題を共に抱える“共働的支援”の姿勢が求められる。

Ⅲ. 事例2 アタッチメント理論に基づく信頼関係構築と登校支援

1. 事例の概要

対象は中学1年生の男子生徒Bである。Bは小学校4年次に担任との衝突をきっかけに暴力的行動が見られ、約2年間の完全不登校の状態となった。発達支援センターでの相談歴があり、ADHD・ASDの特性に加え、感覚刺激や情緒に対して繊細に反応しやすい傾向（いわゆるHSC的特徴）を併せもっており、複数の医療・福祉機関（医大、発達支援センター、放課後等デイサービス）と継続的に関わっている。

2. 問題の背景と支援上の困難

本校では令和6年度に特別支援の情緒学級を新設し、Bをどのように受け入れるかが初期の重要課題となった。

3. 支援の方針と取り組み

支援にあたっては、アタッチメント理論の観点を重視し、本人と保護者が安心して悩みや不安を表出できる場を意図的にデザインし、担

当教員がキーパーソンとして機能することで、学校が「安全基地・安心基地」としての役割を果たせるよう努めた。入学前から母親と面談を行い、これまでの経緯や心境を共有するとともに、学校が提供できる支援内容を確認した。過去の不登校経験を踏まえ、保護者と教員の間信頼関係を築くことを最優先とした。制服や髪型に関するこだわりを合理的配慮として受け入れ、昇降口や教室環境を個別に整備し、感覚過敏に配慮した空間づくりを行った。これらの配慮を全職員に共有し、本人の安心感を最優先に環境を整えた。

4. 経過と成果

入学初期（4～5月）は、保護者が授業を参観できる体制を整え、母親は本人とともに登校し授業を見守った。調理実習やソーシャルスキルゲームでは、保護者も参加し、教員と協働する姿を本人の前で示した。これにより母親への信頼が学校への信頼へと転化し、Bの安心感が高まった。また、教室内には本人の作品や関心を示す物を配置し、自分の存在が尊重されている空間であることを視覚的に示した。結果として、共通の関心を持つ他の生徒との関わりが生まれ、自己受容と他者受容の循環を促す契機となった。

半年経過した時点で、登校時間や滞在時間に波はあるものの、学校が本人と保護者にとって「安心して戻ってこられる場所」として機能している。家庭と学校の信頼関係が回復し、保護者が教員を“支援チームの一員”と捉えるようになったことも大きな成果である。禅には、「啐啄同時（そったくどうじ）」という言葉がある。本人が自らの力で殻を破ろうとする“内的な芽生え”と、支援者が外からそっと働きかける“支援のタイミング”が一致したとき、真の成長が生まれるという考えである。教員と保護者が呼応しながらBの小さな変化を支えたことが、本人の自己効力感の回復につながったと考

える。現在、Bは少しずつ自分の感情や希望を言葉で表現できるようになり、活動への参加意欲が高まり、また、活動範囲も広がっている。

5. 考察

本事例を通して、アタッチメント理論に基づく「安全基地」の構築が、不登校経験をもつ生徒の再登校支援に有効であることが確認できた。教員がキーパーソンとして安定した関わりを継続し、保護者を巻き込んだ信頼関係の可視化、こだわりや特性を受容的に扱う環境整備が、安心感と自己受容を高める要因となった。今後は、Bが学習や活動を通して自己効力感を高め、学校を「探索基地」として活用できるよう支援を継続したい。

IV. 特別支援教育と校内教育支援センターの共通点からみる一考察

特別支援教育における学びは、教科指導だけでなく自立や社会性の育成を含む多面的な営みである。その理念は校内教育支援センターの運営にも通じる。通常学級に在籍する特別な支援を要する生徒は約8.8%、そのうち20~30%が不登校傾向にある（文部科学省R4）。この現状を踏まえると、センターは単なる相談・学習支援の場ではなく、学校全体の安心・安全の基地として機能することが求められる。

センターを利用する生徒は、発達特性や家庭背景の影響から未学習や誤学習が多く、学校に安心感を持っていない場合が多い。さらに、本人が抱える困難を言葉にできないことも少なくない。支援者には、その思いや状況が表出されるまで焦らず待ち、必要に応じて言語化を支援する姿勢が求められる。また、保護者の中には、これまでの学校との関係の行き違いや不信感から支援に抵抗を示したり、時に支援者に攻撃的な反応を示したりする場合もある。そうしたときこそ、教員が防衛的にならず、本人を中心としたチーム支援の枠組みを再確認し、保護者を

パートナーとして巻き込むことが重要である。

このとき、支援者に求められるスキルや姿勢は、特別支援教育におけるそれと通じる部分が多いと感じている。特別支援学級の生徒に向ける支援的まなざしを、センター利用生徒にも向け、学習支援にとどまらず、ソーシャルスキルやアタッチメント形成を意識した関わりを行う必要がある。本人と保護者が「学校は自分たちを理解してくれる場」だと感じられたとき、センターは真に安心・安全の基地として機能すると考える。

学習指導においては「履修主義」よりも「習得主義」の観点から、個々の到達状況に応じた学びを保障することが望ましい。校内教育支援センターが特別支援教室の“分校”のように機能すれば、不登校の減少とともに、卒業時（義務教育修了時）の学力・生活力の保障にもつながるだろう。支援者は寓話「北風と太陽」における太陽のように、温かさや共感によって生徒の心を開く存在でありたい。次期学習指導要領の論点整理では「多様な子供たちの包摂」が示されている。AI活用が進む時代にあっても、人にしかできない共感的支援とチームによる支え合いが教育現場の核である。特別支援教育と校内教育支援センターの理念を重ね合わせることで、学校が「気づく力を共有する共同体」として機能することを目指したい。

V. まとめ

本研究を通して、校内教育支援センターは、個々のケース支援を超えて、「気づきを共有する学校文化」を形成する装置としての可能性をもつことが明らかとなった。「気づく」「つなぐ」「支える」という連鎖を校内全体で意識化し、チームで育むことが、不登校や孤立を防ぐ鍵である。今後も、特別支援教育の知見を土台に、誰もが安心して学び・つながることのできる学校づくりに貢献していきたい。

教育相談システム

(1) 一人一人を大切にする姿勢 ≡ 「子ども自身が」「自分は大切にされている」と実感できること

- ① 注目：「あなたを見ているよ」というメッセージを伝える。
日常でのさりげない声掛け、変化への気づき、目立たない生徒には意識的に注目する。
- ② ほめる：よくできたとき、称賛すべき結果を出したときには大いに褒める。
褒める方法を考慮する。(全体の前で/個別で/Iメッセージで/間接的に etc.)
- ③ 認める：「当たり前のことをしている」を見逃さず、その行為を「認める」
ほめ言葉を入れずに、生徒の行為を言葉に表す。「遅刻せずに登校時刻を守ったね etc.」
- ④ 話を聴く：「先生、あのね」のタイミングでは、必ず耳を傾ける。
多忙な場合であれば、「休み時間に」など、具体的な約束をする。
「耳を傾ける」時は、聴くことを重視して、意見や助言を控える。気持ちを受け止め、一緒に考える。
「言われて嫌な気分になったんだね」「どうすればわかってもらえるかな」

(2) 自己決定を大切にする姿勢

- ① 自己管理
授業の準備や片付けなど、自分のことは自分でできるよう、具体的に教える。
- ② 自己解決
自分自身が主体となって解決する。(日常生活の問題、教科学習の問題)
人を頼ることもよいが、自ら判断することを大切にする。
- ③ 自己主張
「相手に受け入れられる表現」で、自分の意見や判断、感想などを訴える。
感情的になったり、相手を傷つけたり、SNSを炎上させたりするのではなく、社会的に妥当な表現で
- ④ 自己理解
性格や学力だけでなく、「自分自身」について理解する。
自分自身を客観視できて、将来を考えられるようにする。

【第1層支援の充実】：ユニバーサルプログラム

(1) ルールをきめる

生徒たちによる話し合いを通して、「誰でも守れる(守るべき)ルール」を決める。
「チャイムが鳴ったら席に着く」など、具体的なルールを多くても3つ程度決める。

(2) ルールを守っている生徒を評価する

ルールを守っている生徒を「こまめに」評価する。(≒「認める」声掛け) うるさくならない程度で・・・

(3) 違反行為には警告を

ルール違反の子に警告する。

「それはルール違反です」「約束と違います。やめましょう。」のように、簡潔かつ冷静に伝える。

反抗的な態度や反論には一切応じず、「ルール違反ですよ」「今は練習問題をする時間です」のように生徒からどんな態度でこられても、教師は感情にならない。クールダウンする術をもっておく。

(4) 定期的振り返り

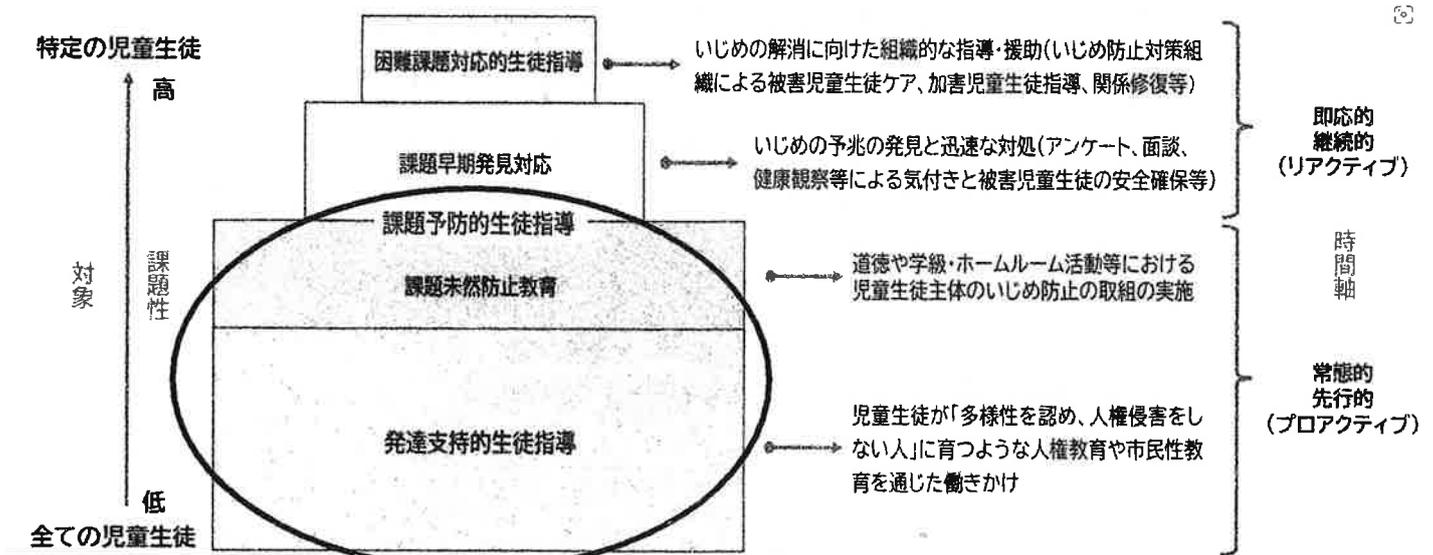
ルールが守れたかどうか、定期的に自己評価する。

チェックリストを活用して、1日の終わりに自己評価。保護者に見せてもらうが、できていない項目があっても、叱ることは控えるように依頼する。(注意されたり叱られたりすると、見せなくなる。)

第1層支援において期待すること

- ①問題行動を起こしそうな生徒を早めに発見できる。
- ②当たり前のことをしている生徒が評価される。
- ③学級崩壊になる前に、早めに対応できる。
- ④診断されていない子どもにも適用できる。
- ⑤支援が必要な生徒が複数いても、担任一人で、「ある程度」特別な対応ができる。

※あくまでも予防的な措置であり、「ルールに従えない生徒が必ずいる」という前提で実施する。



【第2層支援】：自己解決を対話で支援する

(1) 自己解決を支援する対話

- ① やり直せることを教える学級経営（年度の早い時期に子どもにしっかりと教える・共有する）
できなかった場合も、やり直すことができ、それが当たり前であること認識できるようにする。
全員に対して「つまづき」や「問題対処の仕方」を援助する。
「つまづき」からやり直してうまくできたときには、「やり直せたこと」と「子どものよい状態」を称賛する。

② 気づきと自覚による問題解決

以下の流れで子どもと対話する。

特に大切なのは、「自分は問題を起こしている」という気づき。

「人に指摘されて気づく」のではなく「人から与えられた情報から気づく」
ことが大切。それが「今のままではいけない」「これならやれる」につながる

「気づきと自覚プロセス」

生徒振り返り(例)

1、対話	.....	学校生活や交友関係などの話
2、気づきを促す(問題意識)	.....	チェックリストの振り返り、結果の共有
3、子どもの自覚(目標)	.....	先生にその姿を評価してほしい
4、実行の具体策(支援など)	.....	授業に参加する
5、気づきを促す(変化)	.....	授業の逸脱が減り、先生に声をかけてもらった
6、子どもの自覚(成長)	.....	今までの自分とは違う。やればできる。

(2) 第二層の特別な対応は、障害の有無にかかわらず、誰もが受けられる支援。

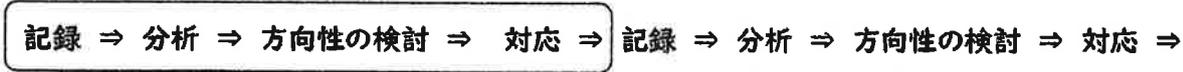
しかし、生徒本人や保護者から見れば、支援でなく「罰」を与えられる、と感じられる可能性もある。
年度のはじめに、特別な対応について生徒・保護者に説明責任を果たすことが重要になる。
指導の目的、どのような生徒が対象になるのか(基準)、支援の内容について分かりやすく、
できれば書面で説明する。(校長が概要を話して、詳細は担任が話す等)
個別の指導計画を作成して、評価することが大切である。

【第3層支援の充実】：支援チームによる専門的な対応

(1) 担任以外の支援体制の構築

特別支援学級の担当者 特別支援教育コーディネーターがチームで対応する

(予防的対応:全職員 個別対応:担任・主任 授業中:加配教員 保護者対応:校長副校長 等)



(2) 包括的行動支援

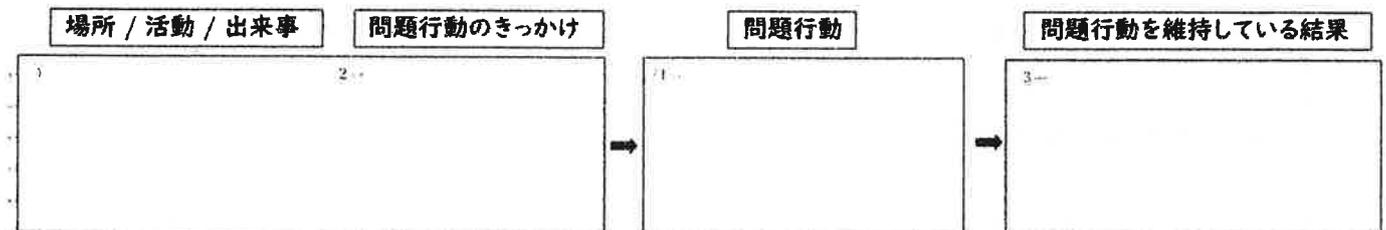
ABAに基づく行動支援 + 支援を支える基盤づくり

- ・生徒に注目する、大切に
- ・生徒の話に耳を傾ける
- ・学習のつまずきや遅れに耳を傾ける
- ・学校としてできる保護者支援をする
- ・障害がある場合は合理的配慮をする

概要記入フォーム (O'Neill et al., 2014)

年 組 氏 名

(2025)



※1～3の順番に記入してください。下記の項目は、概要を記入するためにご利用ください。また、新しい結果ごとに、異なる概要を作成してください。

行動に大きく関わる傾向のあるものとして、どんな出来事、場所、活動がありますか？	問題行動が生起するときには、何が現れていますか？	問題行動は何をしているように見えますか？	児童生徒は、問題行動を起こすことで、何を得ていますか？
<input type="checkbox"/> 睡眠不足 <input type="checkbox"/> 病気 <input type="checkbox"/> 身体の痛み <input type="checkbox"/> 空腹 <input type="checkbox"/> 自宅でのトラブル <input type="checkbox"/> 友達とのケンカ <input type="checkbox"/> 雑音/気が散っている <input type="checkbox"/> 活動/授業 <input type="checkbox"/> その他	【授業中の説明や課題は・・・】 <input type="checkbox"/> 難しすぎる <input type="checkbox"/> 退屈だ <input type="checkbox"/> 何をするのか分からない ... <input type="checkbox"/> 教師の叱責 <input type="checkbox"/> 友達のからかい <input type="checkbox"/> 友達の励まし <input type="checkbox"/> その他	<input type="checkbox"/> 授業に遅れてくる <input type="checkbox"/> 授業中のおしゃべり <input type="checkbox"/> 授業の妨害 <input type="checkbox"/> 不適切な言葉 <input type="checkbox"/> 失礼な振る舞い <input type="checkbox"/> 物を壊す <input type="checkbox"/> 凶器を持ち込む <input type="checkbox"/> 落ち着きがない <input type="checkbox"/> 課題に取り組まない <input type="checkbox"/> 物を盗む <input type="checkbox"/> 脅す <input type="checkbox"/> 暴力行為 <input type="checkbox"/> 反抗 <input type="checkbox"/> その他	【～からの逃避や回避】 <input type="checkbox"/> 教師の要求 <input type="checkbox"/> 教師の叱責 <input type="checkbox"/> 教師の訂正 <input type="checkbox"/> 友達との接触(からかいなど) <input type="checkbox"/> 課題(難しい・長いなど) 【～からの注意注目を得る】 <input type="checkbox"/> 友達 <input type="checkbox"/> 教師 / 大人 【～という物や活動を得る】 <input type="checkbox"/> ゲーム活動 <input type="checkbox"/> おもちゃ <input type="checkbox"/> 食べ物 <input type="checkbox"/> お金 <input type="checkbox"/> 課題

4 「現場の目線」から考える（「空中戦」だけでなく「地上戦」に強くなる）

日常編

・学校に対する信用と信頼について

信用（過去に対し実績や成果を評価すること）と信頼（未来の行動や感情について期待すること）は目に見えません。だからこそ、日常の指導の積み重ねや、小さい約束をしっかりと果たすことが大切であると思います。また、目の前にいる生徒や保護者が学校を信用しているかどうかは、当該生徒・保護者の経験値により大きく異なります。例えば小学校の頃の先生や学校でイヤな思いをしてきた等。実際に指導する際は、その事実を認識したうえで指導をし、「信頼」を獲得することが大切であると思います。

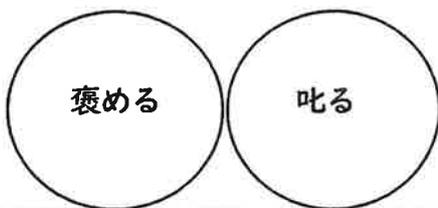
『教育問題』に関心をもつ親はいない。なぜなら、すべての親は自分の子どもの教育だけに興味をもっているからだ。（橘玲氏）という言葉があります。入学当初はこのような状態から始まりますが、最終的には「保護者」の視点だけでなく、「大人」の視点を持てることを目指すことが望ましいと思います。

・「保護者」について情報収集をする。

地域によって「保護者の感度」は異なります。「場所」でみると、内陸と沿岸、北部と南部、都市と自然、国籍「職業」でみると、公務員とサラリーマン、ホワイトカラーとブルーカラー、自営と雇用、「家庭」で考えると、夫婦とシングル、障害を持った子がいる/いない、介護をしている/していない、また、保護者が学生だった頃の時代背景により、保護者の価値観は大きく異なります。「たいせつにしているもの」が何か？を想像したうえで指導にあたるのが望ましいと思います。我々教員よりも、ある分野の知識や経験が多い事が多々あるので注意することが望ましいです。

・「褒める」「叱る」の二項対立よりも、最も大切なのは「承認」である。

「褒める」と「叱る」はどちらが大切か？ 人材育成の現場ではよくこういった二項対立に陥ってしまいます。しかしながら、最も大切なことは「承認」であると言われていています。「あいさつ」と同じく、「承認の土台」が築かれているかどうか？の判断は、「相手」にあります。これができていないと、「正しいこと」であっても「正しく」入らない。



承認の土台

生徒が「自分は見られている」と感じていること
日常生活を通して築き上げられる。

左の図の場合、「褒める」も「叱る」も、「承認」という土台が無い場合、どんな言葉を乗せようとしても、乗りません。それは、生徒が「自分は見られていない」「都合のいい時ばかり褒めて・・・」「普段見てなくせに、こんな時だけ怒られる」といった心理状態になるためであります。また、どれほどに教師が見ていたとしても、「生徒が見られている」と感じない限りは、その言葉は届きません。したがって、日常生活を通して※生徒が「見られている・心配されている」と感じられることを目指していきたいと考えています。

「生徒理解」が一丁目一番地であると考えています。その際、「目的」と「手段」を考えられるとよいと思います。例えば、「生活の記録」の「目的は何か？」など。ノートへの記述は「手段」であるため、ノート点検以外の方法で目的を達成できる場合も多くあります。（個人的には、日常で相手の表情を見ながら声掛けすることが最も有効であると思っています。）

非常事態編

・「当事者意識」について

いじめ対応に限らず、教師が現場に「存在していること」自体の波及効果は大きいです。アドバルーンや苦しんでいる生徒に対して、どのような対応をするのか等、日常の生徒観察と指導力向上のトレーニングが必須であると考えます。いじている生徒やいじめられている生徒が「自分の大切にしている身内の子」だったら？という視点を持ちながら、日常の指導にあたるのが基本であると思います。数年後に、その目の前の生徒が自分の子や孫を教えるときに、「同じことをされる」と想定して指導をすることも大切であると思います。

・「初動全力」（初動は早く、指導はじっくり）

非常事態に陥ってしまった場合においては、「初動に全力」を傾けることが大切です。その際、多角的・多面的にその状況を捉える必要性があります。「1つのクレーム」の裏には「10のクレーム」が含まれていることが多いです。我々は、「ハインリッヒの法則」の観点から、「1を見聞きし、10を知る・想像する」ことが大切です。

指導の方針を立てる際は、当該生徒がどの程度の課題を抱えているのかを見極めるとともに、自分がとった行動と責任の重さについて被害生徒に理解させることが大切です。また、指導者として、それを成長の糧にできるような支援も必要です。（「反省」だけでなく「内省」することを目指す。）

・「情報収集」と「指導」について

初期対応が非常に大切。ここでエラーが起きた場合、その改修には倍以上の労力がかかります。

情報収集をする場合、事実確認を確実に。行。う。（5W1H・主観と客観・目撃者等）

情報提供者がいる場合は、その子の安心・安全を担保する（それがトリガーとなりいじめの対象になり得る）

また、極力生徒と教師の二人だけで事実確認は行わない。後から「言った/言っていない」になると事実が歪曲します。

指導方針が確定したら、実際に指導をする前に被害生徒にそれを伝え、合意形成を図ります。（こちらの思いが空回りしてしまい、被害者生徒が苦しむ場合があるため）また、保護者に対しても連絡を行う。

・「報告/連絡/相談」について

「保護者への第一報」は非常に大切です。子供はエラーを起こす生き物であるがゆえに、大人として信頼に値するかどうか問われます。問題を起こしうる生徒の保護者とは、できれば問題が起こる前にラポールの構築をしておくことがのぞましいです。保護者に対していじめや問題行動に関する連絡をする際は、その内容について第三者に聞いてもらい、意見をもらいます。被害者・加害者ともに「発達支持的な視点」が必要になることが多いので、そのような背景がないか探っておきます。実際に対峙したときは、極力「否定語」を使用しないように心がけるとよいでしょう。初期対応が重要であるので、初動で納得や理解、信頼を得られない場合、その溝を埋めるのは困難になるため。生徒に対する指導会の後は、極力、生徒よりも先に保護者に指導会の意図や生徒の様子を伝え、協力を得るとよい。また、学校の介入具合により、保護者間で疑心暗鬼になり、信頼が損なわれるケースも多々あります。その場合、怒りの矛先は「学校」に向きます。「マイナス」を「プラス」にすることを目指しましょう。

・「一発アウト」（動物的指導）にすべきか？「スリーアウト制」（人間的指導）にすべきか？

基本的に、「安心・安全」を脅かす行為、「他者を傷つける行為」については「一発アウト」でよいと思います。その他は、認知療法や行動療法を参考に指導にあたりると良いと思います。年度初めに生徒と共有しておきましょう。

「校内教育支援センター」(かもしかR)の運営について

「まず安心 わかった・できたを どの子にも」(岩崎先生講演より)

- 1、生徒・保護者の葛藤・悩み・痛みに寄り添う 「他人事」の姿勢は相手に伝わる。これまでの経緯を想像する。
 - 2、声なき声への共感 自分の子が不登校? 学校は十分に対応してくれるか心配。。。 声なき声を聴く。痛みを感じる。
 - 3、教師の気持ち vs 保護者の気持ち 立場が違う事で大きな認識の差になる。たった一言で決別しうるリスク
 - 4、「居場所」と「学び」を保証する 安心できる居場所、本人の学び、あせらずじっくりと改善へ取り組む
 - 5、「数字」と「質」に目を向ける 保護者と学校との信頼感。願いや想い、困り感を共有できているか?
 - 6、「~にもかかわらず」「学校がここまでしてくれたのにもかかわらず わが子は〇〇で」と保護者が感じられるか?
 - 7、「初期対応を思い切る」必要なら最初から大胆な手も必要。「SOS」なら、すぐに、最大限に⇒重大事案への感度
 - 8、「個別対応」と「平等・公平」との葛藤「個別対応」医療では普通。「学校が荒れた時代」はえこひいきが嫌われた。杓子定規は批判の対象にもなる。⇒個別対応を恐れない。
 - 9、「必要などころに必要な支援を」「限られた資源を有効活用する。必要に応じて一歩踏み込む覚悟を。可能な範囲で。
- 「スタッフ間での連携」 日報から読み取れる内容だけでなく、コミュニケーションを通じた情報共有。
打ち手を考え、共有する。生徒・保護者のネガティブ感情を抱えるので、労いと緩和。
「情報」の扱いに気をつける。個人情報を抱えた際の扱い方など
「評価」の仕方の共有。年度末までに評価できる素材の提供と合意形成をしておく。
- 「親学級の生徒との連携」 可能であれば、親学級の中に友達(ラポールが築かれている生徒)がいるかどうか探る。
昼食や行間を使って「勉強」以外の時間を確保できれば。
- 「情報提供」 進路等に関しては、情報提供や合意形成のすり合わせを適切な時期に行う。(体験入学・選択肢提供)
- 「視点」 「虫の目・鳥の目・魚の目」で保護者と連携する。
「虫の目」:「近くで見る」 生徒の視点 複眼的な情報収集「一次情報」の収集
「鳥の目」:「俯瞰的に全体を見る」保護者の視点 全体から見た一部 「二次情報」の収集
「魚の目」:「流れを見る」 大人の視点 前後の文脈をとらえる 時代の流れや社会の流れを知る
- 「5段階評価」 マズローの欲求5段階(1生理的欲求 2安全の欲求 3社会的欲求 4承認欲求 5自己実現欲求)
を参考にしながら、本人の様子と支援の打ち手を考えてPDCAサイクルをまわす。

生徒との信頼関係を構築するための声掛け・マインド

褒めるときは「点ではなく線で」

例) 「すごいね」 ⇒ 「この前、この問題できなかったのに今度はできたね！すごいよ！」

子ども自身が「前にできなかったことができるようになった」と実感できる

「〇〇先生は以前のこともちゃんと覚えていてくれる」という安心と信頼を感じる

「いつも見守っているよ」というメッセージを伝えられる

褒めのNGパターン

「過度なほめ」や「タイミングを間違ったほめ」は逆効果 ⇒ あまりに些細なことで過剰にほめしまうと、子供はこんなことで褒められるの？と思ってしまい、ほめの価値が下がる。

「誰かと比べたり何かと区別したりするほめ方」は逆効果 ⇒

本来の目的からズレて誰かと比較することや、優劣の競争になってしまう。

叱るときは「線ではなく点で」

「叱る」と「怒る」：感情的になっている可能性が高い

「叱る」：冷静に相手のことを考えて注意すること ⇒ 相手に言葉を咀嚼しながら点で伝える

「怒る」：自分のイライラを相手にぶつける ⇒ ヒートアップしてしまい、線になってしまう

叱るポイント

① 時間はパツと短く ⇒ 「反省・ごめんなさい」ができて相手が許したらすぐに完結 ⇒ 通常モードに

叱りは長くなればなるほど効かなくなる。説教モードに入ると反省する気持ちや叱られている理由が分からない

② 過去の怒りの引き出しは開けない

「あのときも…、前にも…」と過去の怒りの引き出しを次々と開けたくなるが、そこはグッとがまんする。

③ 筋を通す

前は叱られなかったのに、今回は叱られる ⇒ 叱りの基準を変えると子供は混乱する。

目線は大きな武器 上からの目線はきつい印象・のぞきこまれるような目線はそこまで強くない

強い叱りを冷静に相手に届けたいのなら、目線は下げて、子どもと同じ位置になった方が伝わりやすい。

「こんなこともできないの？」とイライラしてしまうとき

余計な一言を言いそうになってしまったら、「ちょっとまって！この一言は子どもにとって本当に必要？」と心の中で自分に問う。客観的に自分を見る瞬間をつくれるように訓練しておく。

「どうせ〇〇だから」から「きっと〇〇になる」

「どうせやったってムダだ」「どうせできっこない」⇒「きっとできる」「きっと伸びる」「きっと大丈夫」

ポジティブディシプリン

- 1 信頼・経緯を示し、対等に接する (信頼を伝える。命令をせずに依頼をする。)
「きつと、〇〇さんならできる」「～してもらえると助かるよ」
- 2 貢献や協力を注目する (他者とのつながりに焦点を当てる)
「あなたのおかげでとても助かったよ」「力を合わせる事ができたのがすてきだね」
- 3 失敗を受容する (感情を受け止め、リカバリーの仕方に注目する)
「そういうときもあるよ」「この次はどうしたらいいか一緒に考えようか」
- 4 努力や過程を重視する (そこに至るまでの姿勢を大切にする)
「ずいぶんしっかり考えたね」「こまでよく頑張ったね」
- 5 成長やできている点に注目する (たとえ小さくともポジティブな出来事にフォーカスする)
「とっても進歩したね」「こことっても丁寧に取り組んだね」
- 6 長所能力に注目する (本人の良さを見つける)
「気が小さいんじゃないよ、慎重なんだよ」「手伝ってくれるなんて、優しいね」
- 7 ありのままを受け入れる (こどもの不完全さを受け入れ、「不完全でも良い」と伝える)
「ときどき失敗もあるけれど、先生は今のあなたが好きだよ」
- 8 行為と人格を分ける (行為は正すが、人格は否定しない)
「あなたのことは信じているけど、でも、今回やったことは謝った方がいいよ」
- 9 ポジティブな表現を使う (見方を変えて、プラスの言葉を使う)
「集中力がないんじゃないよ、よく気がつくんだよ」「気が小さいんじゃないよ、慎重なんだよ」
- 10 反響的な聞き方をする (感情を理解し、それを返す)
「そうか、そうだったんだ」「それはとってもつらかったね」
- 11 感謝する (貢献を伝える)
「～してくれてありがとう」「とっても嬉しい」
- 12 意見言葉、I メッセージを使う (自分を主語にして、決めつけないようにして伝える)
「その意見には賛成できないな」「私は・・・と思っているよ」
- 13 相手に判断を委ねる (相手に信頼を伝える)
「あなたは どう思う?」「一番良いと思うことは何?」
- 14 教師がモデル行動をする (他者をつなぐ適切な行動を率先垂範で行う)
自分から挨拶 ごみを拾う 元気づける声をかける
- 15 ユーモアがある (笑顔をつくる)
「ポジティブな自己開示」をしたり、相手を笑顔にする
- 16 共感する (相手の感情、立場を共有し、理解する)
「そうだったんだ、それはつらいね」「よかったねえ、うれしいね」

【委託研究団体】

盛岡市教育相談事例研究会

会 長 有 馬 賢 (北松園小学校 校長)

事務局長 天 沼 淳 子 (北松園小学校 副校長)

事 務 局 岡 田 ゆ み (北松園小学校 養護教諭)

研 究 紀 要 698 号

発 行 令和8年3月

発行所 盛岡市教育研究所

〒020-8532

盛岡市津志田 14-37-2

☎ 019-651-4111(代)