

不登校児童生徒への共感的理解と効果的な支援について

ーケース会議のプログラムとその場でできる支援シートの作成を通してー

中 村 優 理 恵

不登校児童生徒への対応について各学校でケース会議が行われているが、そこでは、本人および保護者の理解や具体的な支援策を深めること、連携や引き継ぎの困難さ等の課題が指摘されている。そこで、先行研究や県内の専門性の高い教員や指導員に対して行った聞き取り調査の分析をもとに、共感的理解と効果的な支援策が得られるケース会議のプログラムとその場でできる支援シートを作り、事例を通してその有用性を検証した。その結果、当初想定された効果に加えて、教員の相談スキルの向上にもつながることが示唆された。

〈キーワード〉 リソース、共感的理解、効果的な支援、視覚化、相談スキル

I 主題設定の理由

不登校の背景には、本人を取り巻く人間関係や生育歴、資質や発達課題など様々な要因がある。本人と保護者、学校の思いや願い、ニーズもそれぞれである。加えて、時間の経過と共にそれらは変化していく。従って、支援のあり方は一人ひとり異なり、かつ経過と共に支援も変化させていく必要がある。

不登校児童生徒一人ひとりへの支援を組織的に進めていく上で、本人の状況を支援者間で共有するための支援シートや、支援のあり方を検討する場としてのケース会議は重要な役割を担っていると考える。しかし、小林(2011a)も指摘するように、本人への対応について、学校等で行われているケース会議は、担任や担当者が本人の行動面や学習面の困難さ等の状況を報告し、その後、参加者が意見交換を行うといった形式で行われることが多く、資料となる支援シートなどの作成にかかる負担が大きい。また、ケース会議では、本人の状況把握に時間がかかったり、これまでの本人や保護者への対応の困難さが前面に出され、原因探しに陥ったりして、具体的な手立てについて十分な深まりが得られないまま協議が終わることもある。さらに、担任や担当者が周りの職員に遠慮して、孤軍奮闘して行き詰まることもある。一方、不登校が長期化すると学校では担任や教職員が替わる、適応指導教室では担当が替わる、中学校、高校への進学にも支障を来すなど、本人の理解や支援について困難さが深まり、いっそう長引く一因となることもある。

ケース会議を実施するにあたっての課題について、福井県の教員の意識を調査するために、当研究所の教育相談関係の研修講座の際にアンケートを実施し、169名から回答を得た。そのうちケース会議に参加したことがある回答者の中で、もっとも大きな課題は「本人の理解の方法と支援の方向性について」48%、「資料の準備や支援シートの作成とその活用について」41%であった。次いで、「保護者対応」25%、「学校内外の支援者の連携の仕方について」16%という結果になった。このことから、福井県においても同様の課題があることが明らかになった。

そこで、学校復帰や社会自立に向けた、個に応じた効果的な支援のため、本人の心に寄り添いながら理解を深め、本人のリソースを活用して支援計画を作り出すケース会議のプログラムやその場でできる支援シートを作成し、その活用の工夫を検討したいと考えた。

II 研究の目標

不登校児童生徒への共感的理解と効果的な支援が可能になるケース会議のプログラムと支援シートのフォーマットを作成することを目標とする。ここでの「共感的理解と効果的な支援」とは、以下の三つの観点を意味するものとして捉える。

- 観点1 本人の理解の方法と支援の方向性がわかる
- 観点2 保護者も含め学校内外の支援者の連携を強め、チームで支援できる
- 観点3 資料の準備や支援シートが簡便に作成され、活用できる

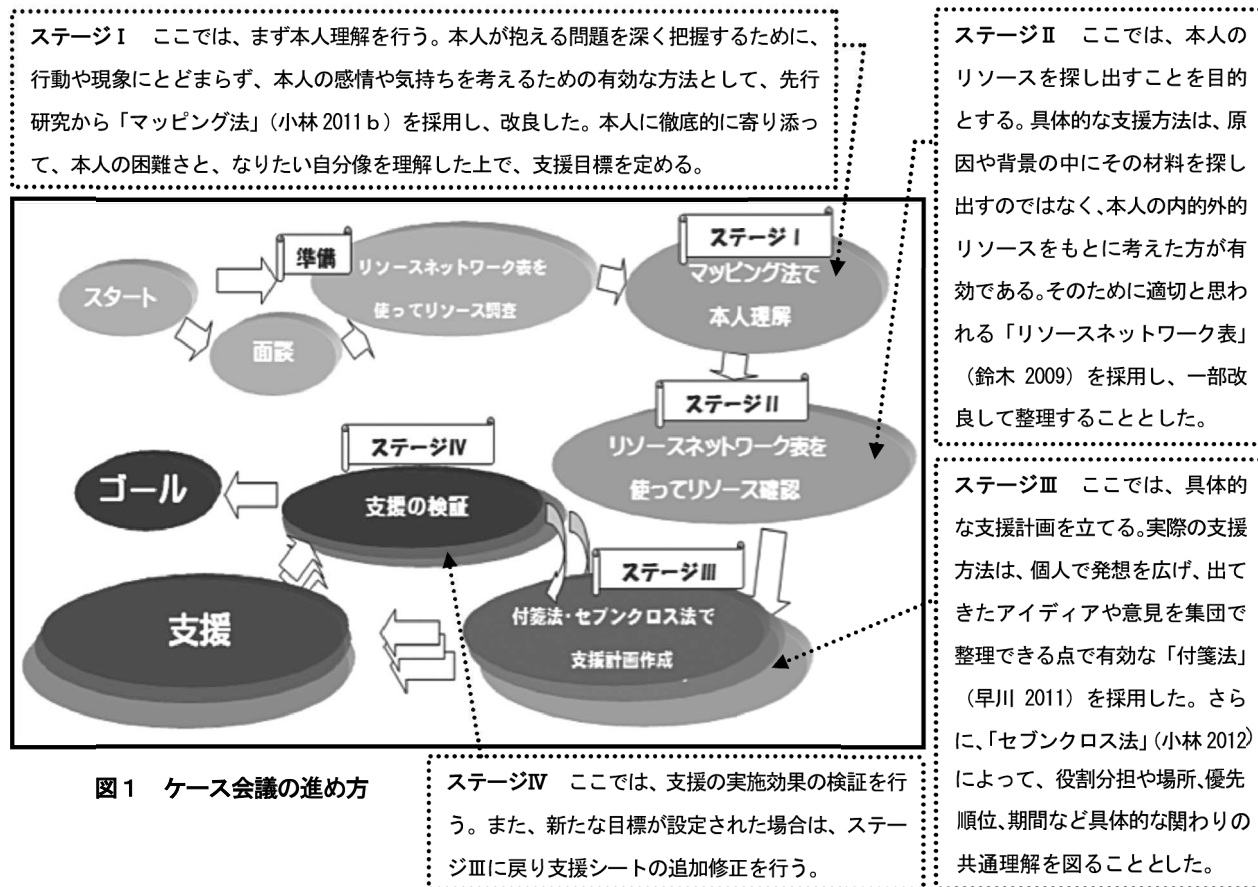
III 研究の方法

不登校児童生徒の共感的理解や効果的な支援の一方策としてのケース会議のプログラムや支援シートのフォーマットを、学校カウンセリングの先行研究や、県内の専門性をもつ教育相談担当者へのインタビューによる質的研究を基に作成する。また、そのプログラムや支援シートを用いた事例を基に、自由記述による感想や聞き取り調査および本人の変容を追跡調査した結果等から、その効果を検証していく。

IV 研究の内容

1 ケース会議の進め方

本研究の目標を達成するため、以下のようなケース会議のプログラムを作成した。なお、それぞれの支援シートは、一連のケース会議を通して作成される。



2 ケース会議のプログラム

☆…各項目について効果的と考えた根拠 【 】…想定所要時間

(1) 準備

- ① 「何に困っているか」「検討したいことは何か」を明確にする
- ② 必要な情報を収集する

☆会議の前に、本人の情報を収集することで、本人に対して、あるいは支援のあり方について発見や可能性を見出すことにつながる。

・支援者が本人の思いや願いを知るために「聞き取りワークシート」を用いて面談を行う 【20分】

☆二人で言葉を交わしながら、支援者もワークシートに記入することにより、本人の自己開示が促されると思われる。また、ケース会議での情報提供のため、本人の特徴的な表情やつづがきなどは、その都度支援者のワークシートに記録する。

・保護者の思いと願いを聞き取る

☆支援者が聞き取りに徹することで、保護者との関係づくりができる。

・ケースによっては、家族構成や家族関係を示した関係図を作成する

③ 本人の状況によってメンバーを構成する

表1 参加メンバーと主な役割 ④ ③のメンバーが、リソースネットワーク表にそって調査する（1週間程度回覧する）

支援者	主な役割
保護者	本人の課題の把握と情報提供・本人への支援
担任	本人の課題の把握と情報提供・本人や学級、保護者への支援
校長	校内委員会運営の最終的意思決定、責任者
教頭	委員長の補佐・必要に応じて、学校運営組織、外部組織の連絡調整・担任への支援
教務主任	時間割の調整、会議日の設定
情報支援コーディネーター	校内委員会の企画、校内と校外の組織との連絡調整・支援の進捗状況の把握
学年主任	本人の情報提供・保護者への情報提供・支援チームの支援の進捗状況の把握・担任への支援
研究主任	校内研修会の企画・情報収集
生徒指導主事	行動面での不適応状態など生徒指導上の課題の把握と情報提供
教育相談担当	本人の情報提供・教育相談のセッティング・担任への支援
特別支援学級担任	発達障害傾向の現れるケースにおける特別なニーズに応じる専門家としての情報提供
養護教諭	心身の健康面での専門家としての情報提供・医療機関との連携
スクールカウンセラー	専門家として情報提供・本人へのカウンセリング・教師や保護者への直接的、間接的な支援
教科担任	学習面での課題の把握と状況提供
部活動顧問	部活動での課題の把握と状況提供
スクールソーシャルワーカー	本人の生活状況の改善に関する情報提供・本人へのカウンセリング・保護者への直接、間接支援、教師への支援関係形成の助言
関係外部機関	医療機関・相談機関・適応指導教室・民間施設・地域人材・訪問指導員など

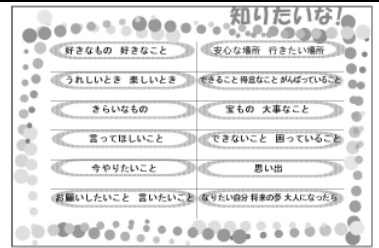


図2 聞き取りワークシート

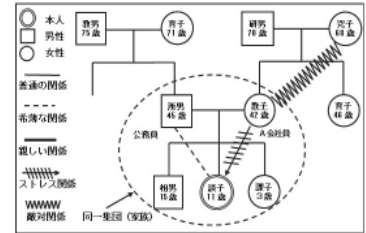


図3 家族関係図

本人や保護者への今ある外的リソース（本人の周囲にある、支えている人々、ペットや植物などの生き物や愛用品など）や、本人の内的リソース（本人の中にある力や興味・関心など好きなこと、すでにやっていること、趣味、得意なこと、適応していることなど）を詳細に書く。

☆事前に調査をすることによって本人のリソースを探るという視点で関わるができる。

⑤ 日程調整をし、メンバーに知らせる日時や場所に加え、検討事項とそれぞれの立場も明確にして知らせると良い。

☆検討事項や立場を明確にすることで、支援者

は何かできるか、本人に対しての質問等をあらかじめ考えるので、会議の時間短縮にもつながる。

(2) ステージ I 本人理解 【40分】… 本人との関わりがあるメンバー2～5人程度で実施

準備物…4色ペン、A4用紙、サインペン、ストップウォッチ

会議の進行（時間のめど）と約束事、検討事項の確認を行う

① 困った場面を雲に表す（図4参照）…青ペン【15分】

本人になりきり、本人が生活の中で困っている場面を想像する。好きな場所にもやもやの雲を描き、困ったことや心配事、課題を一言でわかるように雲の中に記入する。

② 困った場面に点数をつける…黒ペン【3分】マップ上のそれぞれの雲に、最悪を100点とすると何点であるか点数をつける。

③ 雲に伴う感情を特定する…赤ペン【10分】その場面を体験し、今そのことを思い出したとしたら、何を感じるかを感情の言葉で書く。複数の感情の種類を探す。一つの悩みに多く感情があることを確認し、一番強く感じる感情を定め、印をつける。

☆目の前の本人が味わっていた過去の苦悩から現在の苦悩まで、その身になって理解すると適切に関わることができる。また、子どもの感情、特に不快な感情を言語化し、共感的な言葉かけをすることで、感情の適切な扱い方を手伝えることができる。

④ 関連性のある困った場面を線で結び、矢印で示す…青ペン【3分】同じような感情が起きている場面に関連がないかを確認する。関連する悩みを線で結ぶ（そのつながりの強さを太さで表す）。また、関連性のあるものについて、まず過去のものから最近のもの

表2 マッピングで使う言葉一覧

ターゲットに伴う感情	ポジティブな感情・やりたい自分	ターゲットに伴う感情	ポジティブな感情・やりたい自分
わからない	わかる	悲しい	うれしい 楽しい 平気
できない	できる	傷けない	OK
おもしろくない	おもしろい 愉快 楽しい	怖い	大丈夫 安心
面倒くさい	やりたい 意欲がわく	むなしい	満たされている
嫌だ	心地よい しなくてよい 自由	ドキドキ	落ちている
嫌い	好き	恥ずかしい	大丈夫 自信がある
腹が立つ イライラ	おたやが すっきり	強さ	主張できる
悔しい	満足 うれしい	しょうがない	これでいい 前向き 期待
つらい 苦しい	気分がいい すっきり	やばいな	大丈夫 落ちている
淋しい	平気	不安 心配	安心 ほっとする 満足 大丈夫

(4) ステージⅢ 支援計画【60分】

ステージⅢが、ステージⅠ・Ⅱと場や時間が異なったら①からスタートし、引き続きの場合は②からスタートする。

準備物…支援シート1・2、付箋紙2種、鉛筆、ストップウォッチ、セブクロス表

① 事例報告者が支援シート1と2を提示し「検討希望事項」と「外的内的リソース」を話す【15分】

一番解決したい課題とその関連のことやリソースを話す。参加者が事例提供者に疑問点・確認点を質問してもよい。

〈付箋法〉

② 事例についての支援策を付箋紙に書く【12分】〔個人で発想を広げる〕 リソース（支援シート2）を活用して、生活の場面でポジティブな感情や考え（ステージⅠの⑤）がもてるような支援策を考え、付箋紙に書く。

☆ステージⅠ・Ⅱの後なので、本人の気持ちに即し、リソースを有効に活用した支援方法が浮かぶと考えられる。

〈考えるヒント〉ファシリテーターは、支援策に行き詰まっているメンバーに対して、随時下記のような内容の言葉かけをしていく。

（支援策が次々思い浮かんでいるメンバーには集中しているので声かけは耳障りにならない）

・1枚毎に「よく考えついた」と自分を褒める ・常に本人が考えていること（支援シート1）に立ち戻る ・うまくいっているときやできているときには、どうかかわっているか考える。本人にエネルギーを与える具体的な声かけを考える ・保護者はどう願っているか考える ・いろいろなカテゴリーについて視野を広めて考える。「立場で考える（担任、学級の児童生徒、仲良しの友達、養護教諭、学年の先生、スクールカウンセラー、部活顧問、好きな教科の先生）、本人の特技・趣味・興味、保護者の特技・趣味・興味、学級経営、家庭訪問、学習支援、保護者との連携、校内連携、相談室の活用、保健室の活用」 ・本人に中心となって支援している人（保護者、担任など）の支援も考えてみる ・当たり前だと思っていることも書く ・現実味がない内容からも思わぬ発想が生まれることもある ・1分前になったら「1分前です。あと1枚支援策を書き上げましょう」と言うと効果的

③ 記入された付箋紙を支援シート1の課題付近（青い雲）に貼る【10分】〔集団で統合・整理する〕

記入したものを発表する。支援策を実践するときの留意事項も語り合う等意見交換する。同一の意見は付箋を重ねる。

〈セブクロス法〉 〔支援策の順序づけをする〕

① 支援者を決めその中で重要だと思う支援者を表の左から記入していく（図7参照）【3分】

② 支援者ごとに七つ程度選択して貼り付けていく【6分】

支援者が、それぞれ行う支援策を支援シート1に貼ってある付箋紙から図7の支援シートの支援者の欄に貼り替える。

③ 支援者ごとに何が重要かを話し合い、重要な支援策から順に上から貼り直す【3分】

〈順序づけをする視点〉 ・子どもの課題を解決するのに効果的である ・行うことが困難ではない ・デメリットが少ない。

④ 長期目標に基づいてケース会議の日程を決め、その会議までの短期目標を決める【3分】

決めた短期目標と日付を別の色の付箋紙に明記し、支援シート3の左上に貼る。

⑤ 支援者それぞれが次回のケース会議までにできる支援策を支援シートから選び、チェックする【5分】

不参加の支援者分については話し合って決める。決まった支援策を発表し合って確認する。

☆一覧表にすることで出てきたアイディアを整理し、その全体像が一目で把握でき、具体的な支援の共通理解ができる。また、重要な項目が左上に集中していることで、何が課題であるかを読み取ることができ、支援の優先順位が一目瞭然になる。

⑥ ケース会議の参加者は、事例提供者に対して付箋紙に応援メッセージを書いて渡す【3分】

事例提供者に心が温かくなるようなメッセージを送る。自分ができていることを伝えるのもよい。

解決につながるような研修会や本の紹介もよい。リフレッシュできるような内容であってもよい。

⑦ 事例提供者やケース会議参加者に感謝して拍手する

⑧ 支援シート3完成 デジカメで記録する

図6 ステージⅢの様子



(5) ステージⅣ 支援の検証・改善・再計画【50分】

準備物…支援シート1・2・3、付箋紙、鉛筆

① 事例提供者から順に本人の「ポジティブな変化」を報告する【12分】

本人がどのようなことがどのように変わったか具体的に話していく。支援シート2に追加していく。

② 「効果があった」関わりを付箋紙に書く【7分】

支援した「人」「場面」「時間」「内容」で効果があったと思うことを具体的に書いていく。

③ 書いた付箋紙を支援シート3に貼る【5分】書いた付箋紙を発表（なぜ効果があったと考えられるか理由も含め）し、支援シート3にすでにあった支援策の場合はその上に重ねて貼る。シートに書かれていない支援策は支援者の下段に貼る。

- ④ 新たな支援策を付箋紙に書いていく【10分】 本人の変化を自身や保護者にフィードバックする「人」「場面」「時間」「内容」も決める。また、新たな活動や場所、時間、支援者、関係機関との連携の有無を考える。
 - ⑤ 支援シート3に分類しながら支援者の下段に付箋紙を貼る【5分】
 - ⑥ 支援者ごとに何が重要かを話し合い、重要な支援策から順に上から貼り直す【3分】
 - ⑦ 長期目標に基づいてケース会議の日程を決め、その会議までの短期目標を決める【3分】
決めた短期目標と日付を別の色の付箋紙に明記し、支援シート3の左上に貼る。
 - ⑧ 支援者それぞれが次回のケース会議までにできる支援策を支援シートから選び、チェックする【5分】
不参加の支援者分については話し合って決める。決まった支援策を発表し合って確認する。
- ☆活用していく中で、効果的であった関わりを上位にもっていき効果的でなかった関わりを外していく。このようにして支援の方向性が最新のものに更新されていくことで、支援者の関わりが本人の状況に合わせてより適切になっていく。
- ⑨ 事例提供者やケース会議参加者に感謝して拍手する
 - ⑩ 支援シート3最新版完成 デジカメで記録する

		短期目標・次回ケース会議・実施日を記入する付箋紙						
		担任	保護者	クラスの仲間	養護教諭	フレンド	支援員	他の教員との連携
高	重要度	原簿やスケジュールを一緒に決める	料理のレシピを一緒に作る	授業中、友達と一緒に授業の進捗を確認する	つらくなくなった時の居場所	ありがとう日記をつける	支援員に相談する	担任との連携
		やりたいことを一緒に作る	父親の話を聞いてみる	クラスで一緒に作業をする	やりたいことを聞き取る	本人の思いを聞き取る	支援員に相談する	担任との連携
		グループ分けをして活動する	母親と2人だけの時間を作る	母親と1日1回おしゃべりする	母親の話をじっくり聞く	母親の話をじっくり聞く		担任との連携
		授業中の発言を促す	母親と小さい頃の写真を見て話をする	ゲームで話をする	個別支援教室センターに指導を仰ぐ			担任との連携
		母親のがんばりを認める	母親と妹の世話を一緒にする					担任との連携
		金銭的なサポートをする						担任との連携
低								

ケース会議の留意点

守秘義務の徹底 個人のプライバシーに関わる情報が多いため、学校組織として守秘義務を徹底する。支援シートの管理など。

ケース会議の安全性 支援者の不十分な点を批判することがないよう、参加者が安心して話せる場にする。

関係機関との連携 外部機関のシステムを理解し、尊重しながらつながっていく。また、「学校の主体性を失わない」ということを大事にする。

図7 支援シート3

3 事例を基にした効果の検証

ケース会議のプログラムと支援シートの有用性について、自由記述による感想および聞き取り調査と本人の変容を基に検証した。その中から抜粋・要約して以下に述べる。

(1) 言語による自己表現のない、母親とともに適応指導教室に通う [小学6年男子] のケース (適応指導教室スタッフ4名参加)

① ステージⅠ、Ⅱ、Ⅲを実施した参加者の感想

【観点1】・ステージⅠで、言語による自己表現がない児童だから一層、支援者が本人になりきって困り感を想像し、状況を共有したことで、漠然と思っていたことが具体化された。さらに、支援目標と本人に寄り添う多方面からの支援策が立てられた・内的外的リソースから多種多様な支援策が考えられた



【観点2】・会議がかたい雰囲気にならない・経験のないメンバーでも参加しやすい・情報の共有がしやすいので、本人との関わりが少ないメンバーも参加しやすく考えも出しやすい

【観点3】・図式化され、本人だけでなく周囲とのつながりもわかった・状況把握や本人の内的外的リソースについての見落としが解消される

② 支援と本人の変容



ケース会議では、保護者(特に母親)の話を丁寧に聞き、相談しながら支援を進めることが一層効果的であると共通理解が図られた。また、本人の興味や関心のある活動を中心に人との関わりを増やしていった。適応指導教室の活動では、言語以外の方法でのはっきりとした意思表示や人と積極的に行動を共にする場面が多くなってきた。

(2) 進学に向けての不安による登校渋り [中学3年特別支援学級在籍男子] のケース (担任、通級学級担任、学年主任兼特別支援教育コーディネーター、養護教諭、課員 計5名)

① ステージⅠ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳを実施した参加者の感想

【観点2】・ステージⅠで本人理解をしたことにより、保護者の理解も同時に進み、保護者対応も一緒に考えることができた・特別支援学級在籍生徒なのでその担任一人で抱え込みがちだったが、本人に関わる支援者が増えたことはもちろん、担任を支える支援者もできた・ステージⅣにより本人の変化が、多方面から報告された



【観点1】・学校や保護者など支援者が、経験したことのない育ちや環境を本人は生きていることを理解し、その気持ちを想像することで本人への言葉かけがかわった・それまで支援の効果がみられないとあきらめかけていたが、ステージⅣにより、たくさんの変化が見つかり、支援者には新たな力がわいた・効果を本人や保護者にフィードバックする場や方法を考えることができた

② 支援と本人の変容



進学に向けての不安の軽減と登校が習慣化できるように、図を用いて説明したり、できていることの積み上げを目に見える形で実感させたりするなど、特性に合わせた支援を行った。本人の変化をフィードバックすることによって、できる自分と認められたうれしさが新たな力に変わった。また、自己の特性を理解し、それまでの「ここしか行き場がない」という消去法ではなく、様々な進路の中で「ここだから行く」と積極的な選択で決定し、残りの中学校生活および進路先で心地よく適応できるよう、前向きに考え、落ち着いた生活を送ることが増えた。

【観点3】・月例の職員全体への報告がスムーズになった

(3) 学校での嘔吐をきっかけに小学5年よりひきこもっている [中学1年男子] のケース（母親、担任、学年主任、課員 計4名）

① ステージⅠ、Ⅱ、Ⅳを実施した参加者の感想

【観点3】シート項目に沿って、支援者それぞれの思いや願いがしっかり語られた



【観点1】・ステージⅠで本人理解をすることにより、保護者がやってきたことにも焦点が当てられ、参加メンバーからねぎらいの言葉がかけられた

【観点2】・担任は、早期に本人と良好な人間関係を作っていたので、保護者参加型のケース会議が行われ、ステージⅠの理解は進んだ・本人とは直接関わりがない支援者も、リソースを活用し、また、学年主任という立場ならではの支援策が出された

② 支援と本人の変容



本人への理解が進み、支援する人や場の留意点がわかった。「友達」というリソースに着目し、部活動に参加したり身体計測に行ったりして2か月に1度のペースで「外に出ること」への支援が効果的にできた。

(4) 学校生活や友達、両親に対して否定的な言動をとる相談室登校 [中学3年女子] のケース（父親、母親、担任、学年主任兼特別支援教育コーディネーター 計4名）

① ステージⅡを実施した参加者の感想

② 支援と本人の変容



本人の願い（ピアノを弾きたい）から、相談室から出ることができた。また、父親の関わりの変化も重なり、本人は、人の話を受け入れ、情緒が安定した。



【観点2】・リソース探し及び提示により、両親ともに本人の興味関心を知らないことや、これまで誉めたり認めたりせず否定的だったことや今後の関わり方に気づいた・両親は、担任が日ごろから本人を肯定的に捉えようとしていることに安心感をもった

【観点1】・本人の願いに着目し支援策が広がった

(5) 感情の表出と学習面で困難さを抱え不登校になり、適応指導教室へ訪れた [小学5年女子] のケース（担任、学年主任、前担任兼同学年担任、管理職、フレンド学級スタッフ 計5名）

① ステージⅠ、Ⅱ、Ⅲを実施した参加者の感想

【観点3】ステージⅢで、支援者が自分で選択し優先順位をつけることから、自信がわいた・セブクロス法で一覧表にしたので、お互いに具体的な関わりの方向性を了解できた



【観点1】・ステージⅠで情報が集まると、「そうせざるをえない」という背景がわかった。また、それによって、本人の自信回復のエネルギー源が明確になり支援計画が立てやすくなった

② 支援と本人の変容



本人の「〇〇したい」という自発的な意思表示が少しずつ見られるようになり、その小さな変化を捉え丁寧に応えていくことにより、表情が和らいできた。また、支援者の提案に同意するなど保護者が強力な支援者になった。

【観点2】・学校と外部機関が足並みをそろえ、本人や保護者へ支援することができた

V 研究のまとめ

1 研究の成果

事例検討の結果、ケース会議のプログラムと支援シートの作成は、観点1から観点3のいずれにおいても効果を上げたと思われる。その要因について観点ごとに考察する。

観点1 本人の理解の方法と支援の方向性がわかる

〈目標の明確化〉が図られたのは、今までのケース会議と比較すると、マッピング法を用いて本人理解を行ったことによると考える。それは、現状や困り感を書き、このことを本人がどう捉えるかを支援者がつかむことを大切にして、本人のなりたい自分像を整理する方法で、問題がどこにあるか、問題行動の「原因」ではなく「目的」が明確になったからであろう。この目標の明確化の過程は、赤坂（2010）が指摘しているアドラー心理学の方法論と共通している。アドラー心理学の大きな特徴は目的論に立っている。例えば、いじめをした子について、原因論的発想でいじめの原因を「愛情不足の苛立ち」と見なし、親に愛情をより注ぐことを要求するのではなく、「何のためにいじめをしたのか？」と行動の裏に隠された肯定的意図を探ることにより、「本当は相手と関わりたい」という目的をもっているのに「関わるための適切な行動ができていない」と本人の行動を理解することから、「適切な関わりスキルを身につける」という未来志向の支援目標につながるという考え方をとる。また、責めることのないこの考え方は、本人や保護者と良好な関係を築くことができるという利点ももつ。一方で、問題ではなくリソースに目を向けたこと、言い換えれば、黒沢ら（2012）の採用する、問題よりも人々のもつ肯定的な側面に焦点を当て、そうなりたい自分（解決の姿）を実現させていく解決志向ブリーフセラピーの方法論とも共通している。

〈支援策の立てやすさ〉には二つの要因が考えられる。第1には、先にも述べた、リソースに着目したことである。内的リソースでは主に本人を支えるものとして、外的リソースは本人の環境を整えることに役立った。第2に視覚化の効果が上げられる。具体的には、マッピング法により支援の重要性が分かる「支援シート1」や、リソースネットワーク表により本人の内外的リソースという材料とそのつながりがまとめられる「支援シート2」、そしてセブクロス法によって役割分担と優先順位が分かる「支援シート3」のいずれもが、視覚による共通理解を可能とし、組織的な支援策を多種多様に見つけられることになった。

観点2 保護者も含め学校内外の支援者の連携を強め、チームで支援できる

〈チーム支援の充実〉が図られ、支援者相互のコミュニケーションが質的に高まり、支援者が思考の枠組みを柔軟にし、不登校という問題行動への解決に向けた各自の主体性が出てきた。それは、特に保護者との関係改善や関係機関との連携強化になった。お互いが自分の守備範囲を全うするだけに留まらず、異なる働きをもつメンバー同士が思いを語り合い、困難さを共有し、相互に理解することによって役割分担が明確になった。なによりお互い勇気づけられ、連帯感が生まれた。まさに、支援者自身のリソースを相互に活用していることとなった。これらの変化は、支援者がそれぞれ問題解決志向をもって本人や保護者に接することにより、本人の中にも問題解決志向が生まれ、自立へと歩み出すようになると考えられる。また、支援者同士はいつでもどこでも情報交換を活発に行うようになり、本人への支援だけでなく、他の子どもたちへの関わりにも広がり、日常の学校生活や授業場面にも変化が生じ、ひいては学校全体への反映というような波及効果もあると考える。さらに、本研究において、想定した以外の〈相談スキルの向上〉という効果も得られた。その根拠となる自由記述等を以下に抜粋・要約して述べる。

・他の支援者の支援のノウハウを学んだ ・本人のマイナス面ばかりが目につくが、表にすることでマイナス面も捉え方でプラスになることが分かった ・本人の小さな変化を見逃さない姿勢が多く見られた ・適切に感情表出できる子どもはサポートも受けやすく、深い感情やネガティブな感情も大切に扱うことの大切さを再認識した ・担任の本人へのペースに合わせた寄り添い方を他の支援者は学んだ ・本人の願いに沿った移行支援の方法を確認できた

観点3 資料の準備や支援シートが簡便に作成され、活用できる

〈支援シートが簡便に作成され、活用〉できた。ケース会議の場で記録されていく支援シート1・3は、各支援者の語りの「収集」「共有」や方向性の「決定」が可能となり、支援シート2は、フォーマットに従うことで、リソースの「発見漏れ」や語りの「聞き逃し」が少なくなり、さらに、支援シート3では、支援の効果により方向性や内容、優先順位、役割分担の変更を簡便に活用しやすくなったと考えられる。

2 今後の方向性

〈誰でもできる、いつでもできる、どの学校でもできる実施方法の確立〉

事例の検証や専門性の高い相談担当者からの聞き取りの中で、さらによりよい実施方法を確立することが課題となった。現在具体的には、以下の4点を模索中である。

- (1) ケース会議をスムーズに進行させるための「シナリオ」を作成する。
- (2) 多忙な学校現場の時間を確保するため、所要時間を短縮する「ショートバージョン」を作成する。
- (3) 参加人数の変化に対応するため、グループ討議後の共有の場を設定する等、プログラムを工夫する。
- (4) 事例でも実施したが、ひきこもりや相談室登校のケースなど不登校の段階やケースによって、一部を省略したりいくつかを組み合わせたりして、重要な項目に特化して実施できる方法を検討する。

〈研究発表会〉では、本ケース会議のプログラムを実施すると、「子どもを理解するとき、自分（教員）の子どもに対する見方を変えるきっかけになる」「これまでイメージとして捉え切れていなかったが、この発表で、子どもの気持ちを子どもの立場になって探る、リソースから子どもを見ることなどがはっきり捉えられた」「担任として個別の関わりが必要な子どもを継続して支援していく中で、ステージⅣの取組みや視覚化される支援シートにより、他の先生はどんなふうに感じているかの不安が解消される」「高等学校でも役立つ」など、これまでのケース会議のイメージを一新されたことや支援者の不安が和らぐ意見が届いた。一方で、個別の関わりが必要な子どもが複数の場合や時間の問題など克服すべき点もある。このため、多くの教員が活用しやすく、かつ本プログラムのブラッシュアップにつながるように、HP上での公開等を考えると良いとの提案もいただいた。

最後になりましたが、研究協力員の方々には、貴重なお時間、貴重なご意見を数多くいただき、本研究に多大なるご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

《引用文献》

- 小林正幸(2011 a)「2人からできる校内研修—徹底的に子どもに寄り添い、解決策を柔軟に発想する 第1回 子どもを深く理解するとは」『月刊学校教育相談 2011年4月号』ほんの森出版、p. 52
- 小林正幸(2011 b)「2人からできる校内研修—徹底的に子どもに寄り添い、解決策を柔軟に発想する 第4回 マッピング法」『月刊学校教育相談 2011年7月号』ほんの森出版、p. 50
- 鈴木隆広(2009)「〈援助資源ネットワーク表〉を活用したチーム支援」『月刊学校教育相談 2009年8月号』ほんの森出版、p. 45
- 早川恵子(2011)「2人からできる校内研修—徹底的に子どもに寄り添い、解決策を柔軟に発想する 第8回 付箋法」『月刊学校教育相談 2011年11月号』ほんの森出版、p. 72
- 小林正幸(2012)「2人からできる校内研修—徹底的に子どもに寄り添い、解決策を柔軟に発想する 第10回 セブクロス法」『月刊学校教育相談 2012年1月号』ほんの森出版、p. 50
- 赤坂真二(2010)『先生のためのアドラー心理学 勇気づけの学級づくり』ほんの森出版、p. 23
- 黒沢幸子編著(2012)『ワークシートでブリーフセラピー』ほんの森出版、p. 17

《参考文献》

- 小林正幸・早川恵子・副島賢和・喜田裕子・大熊雅士(2011~12)「2人からできる校内研修—徹底的に寄り添い、解決策を柔軟に発想する」(連載)『月刊学校教育相談 2011年4月号~2012年3月号』ほんの森出版
- 小林正幸(2009)『学校でしかできない 不登校支援と未然防止』東洋館出版社
- 黒沢幸子(2002)『指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック』金子書房