

《教育相談》自立支援教室「きら星学級」

不登校児童生徒の自己有用感を育み、社会的自立を目指す支援の工夫 ～支援の「個別化」・「個性化」を図るブリーフミーティングの実践を通して～ 那覇市立那覇中学校教諭 池田 弥生

〈研究の概要〉

不登校児童生徒が将来的に社会的自立をするためには、自立支援教室「きら星学級」でどのような支援を行えばよいのか。本研究では3つの方策を立て、その有効性を検証した。

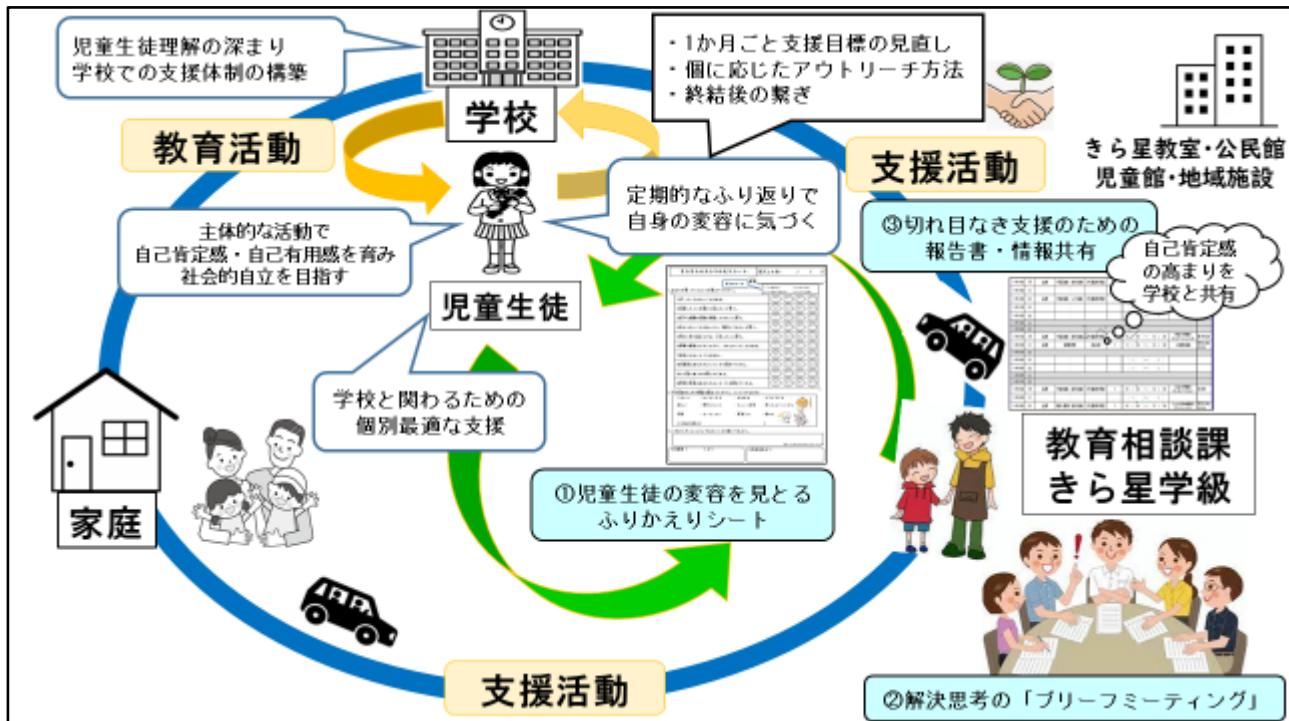
第1に児童生徒の内面の変容を客観的に見とるシートの工夫と活用の仕方である。質問項目を数値化し、3ヶ月支援の中で定期調査することで自己肯定感や自己有用感といった内面の変容を客観視し、支援に活かすことができると考えた。

第2に解決思考の「ブリーフミーティング」を定期的に行うことで、支援者が多面的・多角的な視点を持ち、支援の幅を広げられると考えた。支援員アンケートの結果から「多面的・多角的な支援計画の作成に有効だったか」の項目で100%の肯定的意見が出た。

第3に児童生徒の変容を可視化した報告書の工夫と併せて、支援終結を見据えた学校との情報共有を積極的に実施することで、切れ目のない支援ができると考えた。教師側へのアンケートの結果から、終結前の情報共有は学校での支援案を再構築するため有効であるとする意見が約90%に上った。

このことから、児童生徒の支援において「個別化」・「個性化」を図ることで自己肯定感・自己有用感を育みつつ、報告書と併せた積極的な情報共有の場を学校と密に持つことで切れ目のない支援に繋がり、将来的な社会的自立を目指す支援が充実したと考える。

〈研究のイメージ〉



目 次

I	テーマ設定理由	71
II	研究目標	72
III	研究仮説	72
1	基本仮説	
2	作業仮説 (1) (2) (3)	
IV	研究構想図	73
V	研究内容と方法	73
1	社会的な自立ができる児童生徒を育てるためには	
2	「個別最適な支援」の進め方	
(1)	「はじめましてシート」「ふりかえりシート」の工夫	
(2)	解決思考の「ブリーフミーティング」	
(3)	児童生徒の変容を共有する学校との連携方法	
VI	結果と考察	78
1	「作業仮説 1」の結果と考察	【検証 1】【検証 2】【検証 3】【考察】
2	「作業仮説 2」の検証	【結果】【考察】
2	「作業仮説 3」の検証	【結果】【考察】
VII	成果と課題	82
1	成果	
2	課題	

《主な参考文献》

《自立支援教室「きら星学級」》

不登校児童生徒の自己有用感を育み、社会的自立を目指す支援の工夫 ～支援の「個別化」・「個性化」を図るブリーフミーティングの実践を通して～

那覇市立那覇中学校教諭 池田 弥生

I テーマ設定の理由

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成28年12月）において、予測困難な社会の変化に主体的に関わることや、感性を豊かに働かせて社会や人生をよりよくする力の育成が求められるようになった。同答申「次期教育振興基本計画」（令和5年3月）においても、「2040年以降の社会を見据えた持続可能な社会の創り手の育成」が叫ばれ、人間一人ひとりが幸せや生きがいを感じながら生きていく「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が強調された。つまり、社会変化を前向きに受け止め、人間ならではの感性を働かせて人生を豊かなものにする必要性の指摘である。

文部科学省が行っている「学校基本調査」によると、「不登校」とは長期欠席者（年間30日以上の欠席者）のうち、「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にある者（ただし、病気や経済的な理由による者を除いた者）」と定義している。令和4年度の調査によると、小・中学校の長期欠席者数は460,648人（R3年度413,750人）、不登校児童生徒数は299,048人（R3年度244,940人）と大幅に増加し、不登校者数が29万人を超えた。更に不登校数の55.4%にあたる165,669人は90日以上の欠席者という結果である。この状況は本市においても同傾向で、令和5年度11月速報値において、小学校在籍数の2.5%、中学校7.4%の不登校率であり、那覇市はもちろん沖縄県における喫緊の課題であるといえる。

生徒指導提要では生徒指導の目的として「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えること」としており、達成する視点として、「自己存在感の感受」「共感的な人間関係の育成」「自己決定の場の提供」「安全・安心な風土の醸成」の4つが挙げられた。また、沖縄県のキャリア教育目標は「目的意識を持って様々な人と協働し、社会を支える自立した人材の育成」となっており、自己指導能力を持ち、他者と関わりながら協働する姿が求められている。

令和3・4年度の2年間、教育相談担当教諭として不登校支援に当たる中で、子どもたちを取り巻く環境の不安定さが不登校に直接起因している事案を目の当たりにした。保護者や校内に配置されている教育相談支援員、スクールカウンセラー（SC）、子ども寄り添い支援員（SSW）と連携しながら生徒支援を行ったものの、膠着状態が続き進展が見られないケースはいくつも存在した。しかしながら、不安を抱え自分自身を見失いつつある不登校児童生徒においても誰一人取り残されることなく、安全・安心に過ごせる場所が不可欠である。きら星学級で安心できる他者（支援員）と出会い、様々な体験活動を進めていくことができれば、自己肯定感や自己有用感を高め、将来的な社会的自立に繋がるのではと考えた。そこできら星学級を経営する中で、次の3点の方策に取

り組んでいくことにした。第一に児童生徒の自己肯定感・自己有用感を見とることである。回答を数値化すること、3ヶ月支援で定期に調査することで、児童生徒の変容を客観的に把握し、効果的な支援に活かせると考えた。第二に「個別最適な支援」という観点から、定期的に解決思考のブリーフミーティング（注1）（以下「BM」という）をチームで実施し、多角的・多面的な視野で支援の幅を広げることが必要だと考えた。第三に切れ目のない支援を意識するために、児童生徒の変容を可視化した報告書の工夫と併せ、終結を見据えた学校との情報共有を積極的に実施する必要があると考えた。

そこで本研究は、以上3つの方策で支援の工夫を行うことで、不登校児童生徒の社会的自立を目指すことができると考え、本テーマを設定した。

（注1）精神科医ミルトン・ハイランド・エリクソン博士が、臨床実践に影響を受けて発展させた短期療法ブリーフセラピー）の考え方に基づき、「変化を起こすこと」によって課題を解決していく会議のこと「V研究内容と方法」にて詳しく説明する。

II 研究目標

きら星学級における主体的な活動を通して、将来的に社会的自立ができる児童生徒を育成するため、自己肯定感や自己有用感を高められるような「個別最適な支援」について研究し、その有効性を検証する。

III 研究仮設

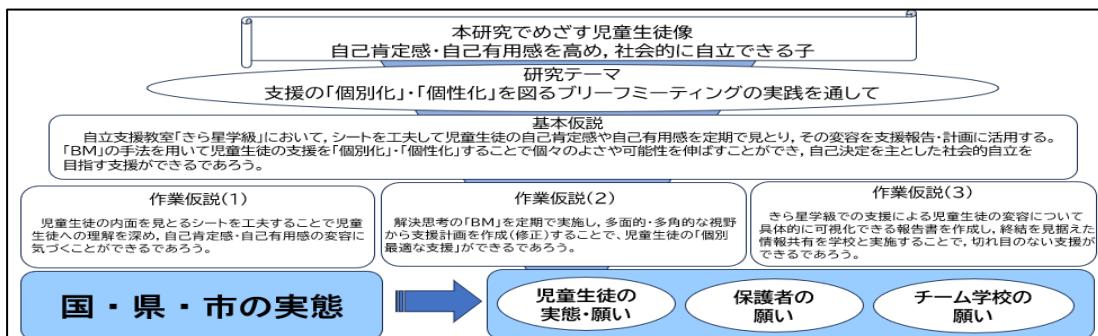
1 基本仮説

自立支援教室「きら星学級」において、シートを工夫して児童生徒の自己肯定感や自己有用感を見とり、その変容を支援計画に活用する。「BM」の手法を用いて児童生徒の支援を「個別化」・「個性化」することで個々のよさや可能性を伸ばすことができ、自己決定を主とした社会的自立を目指す支援ができるであろう。

2 作業仮説

- (1)児童生徒の内面を見とるシートを工夫することで児童生徒への理解を深め、自己肯定感・自己有用感の変容に気づくことができるであろう。
- (2)解決思考の「BM」を定期で実施し、多面的・多角的な視野から支援計画を作成（修正）することで、児童生徒の「個別最適な支援」ができるであろう。
- (3)きら星学級での支援による児童生徒の変容について具体的に可視化できる報告書を作成し、更に終結を見据えた情報共有を学校と実施することで、切れ目のない支援ができるであろう。

IV 研究構想図



V 研究内容と方法

1 社会的な自立ができる児童生徒を育てるためには

国・県が公示・通知した内容で不登校児童生徒の「社会的自立」に関する根拠を持つ文書を、現学習指導要領から時系列に沿ってまとめた。

国 中学校学習指導要領 第1章総則（平成29年3月告示）「生徒の発達の支援」

不登校生徒については、保護者や関係機関と連携を図り、心理や福祉の専門家の助言又は援助を得ながら、社会的自立を目指す観点から、個々の生徒の実態に応じた情報の提供その他の必要な支援を行う。

国 文部科学省通知「不登校児童生徒への支援の在り方について」（令和元年10月）

「不登校児童生徒への支援に対する基本的な考え方」

＜支援の視点＞

不登校児童生徒への支援は、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があること。

国 生徒指導提要（令和4年12月）第10章「不登校」支援の目標

不登校児童生徒への支援の目標は、将来、児童生徒が精神的にも経済的にも自立し、豊かな人生を送れるような、社会的自立を果たすことです。そのため、不登校児童生徒への支援においては、学校に登校するという結果のみを目標とするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉え、社会的自立を目指せるように支援を行うことが求められます。（中略）

不登校で苦しんでいる児童生徒への支援の第一歩は、将来の社会的自立に向けて、現在の生活の中で、「傷ついた自己肯定感を回復する」、「コミュニケーション力やソーシャルスキルを身につける」、「人に上手にSOSを出せる」ようになることを身近で支えることに他なりません。

県 沖縄県キャリア教育の基本方針（沖縄県教育委員会 令和2年）

「キャリア教育で身につけさせたい力」（基礎的・汎用的能力）

「か」かわる力…人間関係形成・社会形成能力→多様な集団の中で他者と関わる力等

「ふ」り返る力…自己理解・自己管理能力→行動を振り返り、改善につなげる力等

「や」りぬく力…課題対応能力→問い合わせを立てる力 等

「み」とおす力…キャリアプランニング能力→自分の目標を設定する力 等

ふり返る力、見通す力の育成のために、「夢実現シート」も積極的に活用していく（図1）。日々学校へ登校できない児童生徒にとって、社会的自立を育む支援の場として学校以外の関係機関である「きら星学級」の活用が見込まれる。児童生徒の意思や主体性を尊重した上で、安心できる支援員と共に多様な支援を実施することで、少しずつエネルギーを高め、自己肯定感を回復しながら、

今月の目標	
日付	月 日曜日
就寝時間	起床 : 睡眠 :
開始時刻	終了時刻 :
活動内容	活動内容
感想メモ	感想メモ
家庭生活の記録	家庭生活の記録
12時~15時	12時~15時
15時~17時	15時~17時
17時~19時	17時~19時
19時~21時	19時~21時
21時~23時	21時~23時
他の振り返り	

図1 「夢実現」シート

より主体的な活動を行えるようになると考える。発展的に活動場所を自宅内から自宅の外へとステップアップし、様々な体験と学びを通して社会的な自立を目指していく。時には必要に応じ、相談チーム「はりゆん」に属する心理士の専門的な助言も得ながら支援を進めていくこともできる。その中で、個々の児童生徒にとって「個別最適な

支援」とは何かをきら星学級支援員が考え、支援計画を作成していくこととする。

2 「個別最適な支援」の進め方

「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（中央教育審議会答申/令和3年）では、目標すべき新しい時代の学校支援の姿として、「全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学び」とした。この中では、「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念である「個別最適な学び」と同時にこれまでの「日本型教育」において重視されてきた「協働的な学び」とを一体的に充実することを目指している。

「個別最適な学び」は「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理され、児童生徒が自己調整しながら学習を進めていくことができるよう指導することの重要性が指摘されている。以上のことから「きら星学級」では、「個別最適な支援」の実施に向けた児童生徒の理解及び支援の個別化が求められる。また、「個別最適な支援」の実施にあたっては、児童生徒の興味関心等を踏まえた支援計画が必要であり、支援後の児童生徒のふり返りも重要となってくる。支援計画と併せて児童生徒のふりかえりを繰り返し見直すことで児童生徒の自己肯定感や自己有用感が高まると考える。

(1) 「はじめましてシート」「ふりかえりシート」の工夫

きら星学級では、週2回の支援を3ヶ月間行うことを基本としている。初回支援の際に児童生徒の内面を知るためのレディネスとして「はじめましてシート」の記入をしている。支援開始前のインテーク（初回面談）時に支援員と顔合わせや相互に自己紹介ができることがあるが、実際に1対1で支援員と関わるのは初回時となる。

「はじめましてシート」と併せて1ヶ月目(8回支援時), 2ヶ月目(16回支援時), 終結時(24回支援時)と定期で調査を行うことで児童生徒のモチベーションや自己肯定感・自己有用感の動きを知ることができる。自己肯定感が個人内で高められる感情であるのに対し, 自己有用感は他者との関わりの中でしか育むことができない(図3)。他者や集団との関係の中で、自分の存在を価値あるものとして受け止める感覚こそが自己有用感である。「人の役に立った」「他者に喜んでもらった・感謝された・認められた」といった経験が生み出すとされているため, 自尊感情や自己肯定感とは異なるものとして認識されている。質問10項目の内訳として, 図2①・②は「学び・育ちの実感」, ③～⑤は「学びに向かう力」, ⑥～⑩は児童・生徒質問紙より自己肯定感・自己有用感の高まりを見とる項目として作成した。

また、児童生徒の持つ興味関心の高まりに関しては、見逃すことのないよう、チャレンジしてみたいことを記述できる項目を作成した。児童生徒が表記することを基本とするが、苦手

きらきら☆ふりかえりシート	記入した日: / / ()																		
おもなうきな前 																			
1.あなたが思っていることを教えてください。 ①今、やってみたいことがある。 ②活動したことを誰かに伝えたいと思う。 ③色々な種類の活動を体験してみたいと思う。 ④分からなくなったら、解決してみたいと思う。 ⑤何かに取り組むときは、工夫したいと思う。 ⑥物語を読みながら理解して、それについてることがある。 ⑦自分にはいるところがある。 ⑧実践質問はあなたのよいところを認めてくれる。 ⑨きかき星に違うかが楽しみである。 ⑩学校の先生はあなたのよいところを認めてくれる。 2.この活動を「おもなうきな前」で教えてください。(いくつまでOK) <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">・おもしろい</td> <td style="width: 33%;">・わくわくする</td> <td style="width: 33%;">・まあまあ</td> </tr> <tr> <td>・新しい</td> <td>・夢中になれる</td> <td>・ちょっと苦手</td> </tr> <tr> <td>・楽しい</td> <td>・笑顔</td> <td>・びきびきする</td> </tr> <tr> <td>・満足</td> <td>・もっとしたい</td> <td>・怒ったよりいいかも</td> </tr> <tr> <td>・その他</td> <td>・質問した</td> <td>・頼れた</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">】</td> </tr> </table> 3.これからチャレンジしてみたいことを書いてみよう。 <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> 公式採用()より </div> <div style="width: 45%;"> 公式先生より </div> </div> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;">  読いてくれてありがとう(□□) </div>		・おもしろい	・わくわくする	・まあまあ	・新しい	・夢中になれる	・ちょっと苦手	・楽しい	・笑顔	・びきびきする	・満足	・もっとしたい	・怒ったよりいいかも	・その他	・質問した	・頼れた	】		
・おもしろい	・わくわくする	・まあまあ																	
・新しい	・夢中になれる	・ちょっと苦手																	
・楽しい	・笑顔	・びきびきする																	
・満足	・もっとしたい	・怒ったよりいいかも																	
・その他	・質問した	・頼れた																	
】																			

図2 ふりかえりシート

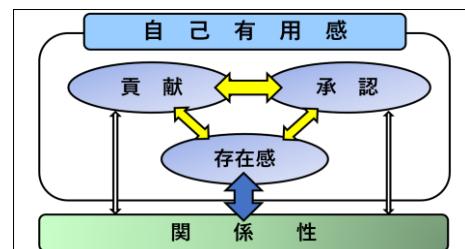


図3 「自己有用感」3つの要素と関連性

意識や発達の問題を抱えている子に対しては支援員が聴き取って代筆することを許容している。支援機関の3ヶ月間に児童生徒の内面がどのように変容していったか見とることができる手がかりとなる。

(2) 解決思考の「ブリーフミーティング」

近年「チーム学校」が叫ばれるようになり、児童生徒の支援の在り方は担任のみで抱え込みます、学校全体で取り組むようになってきた。問題解決に取り組む方法として、文部科学省はインシデント・プロセス法（以下、IP法）という方法を紹介している。IP法は、事例報告者が資料を基に事例の状況を説明し、参加者が事例報告者に質問を行う。

その後、事例の見立てや具体的な対応策を個別に検討、グループ討議を行い、さらに全体で討議をした後に話し合った結果をまとめる方法である。しかし、事例報告が長くなりすぎることや、見立ての段階で原因探しや犯人探しに終始してしまうこと、論点がずれてしまうことで具体的な対応策が見いだせぬまま終わってしまうことがあることが指摘されている。この問題点を解決するために考案された数々の方法論から「ホワイトボード教育相談」を基にブリーフセラピーの考え方を取り入れ、手順を再構成したものがブリーフミーティング（以下、BM）である。

「BM」は、「変化を起こすこと」によって課題を解決していく会議方法である。「思考の外化」（アウトプット）することで参加者同士に共同の学習が生まれる。誰もが当事者意識を持ち、アイディアを出し合うことで変化を起こしていくことが可能である。その上、言葉での外化が中心となっていることや会議の流れ・時間が明確で構造化されており、議論の内容がホワイトボードに視覚化されていることも特徴である。ブリーフセラピーの考え方を提唱した、精神科医のミルトン・ハイランド・エリクソン博士は、「人々の行動や思考は強固にパターン化されている」と考えており、「このパターンを破壊することは、最も治療的な方法の一つとなりうる」としている。「変化を起こすこと」によって課題を解決していく会議方法の重要性はその考えに基づいている。「なぜうまくいかないのか」という原因追及の思考から、「どうしたらうまくいくのか」といった解決思考へ転換をするためにも、「うまくいっている状態では、どのようなことが起きているか」について考えることが重要であると述べられている。きら星学級では支援に繋がる児童生徒への合理的配慮や支援が求められるため、担当教諭や担当支援員だけでは課題の対応に限界が生じる現実がある。そのため

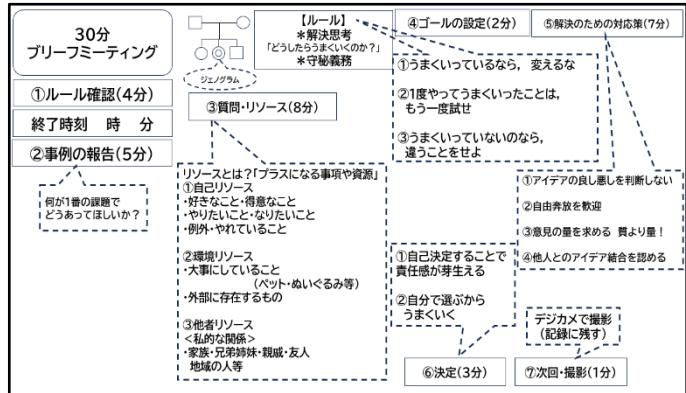


図4 ホワイトボードの掲示内容と説明

表1 これまでの会議とBMの対照表

	今までの会議	ブリーフミーティング(BM)
時間	長い時間かかることがある	わずか30分
準備	会議までに資料作成が必要	書類作成の必要なし
事例報告	報告に長時間を要することが多い	困っていることを5分間で話す
解決のための対応策	出づらい抽象的で曖昧になりがち	たくさん出てくる(アレンストーミング)自分で選べる
ゴール	特にないか曖昧あつたとしてもすぐに達成づらい	具体的行動レベルで示される
途中参加者への対応	これまでの流れについて説明が必要	ホワイトボードを見れば一目瞭然
会議の記録	人によって記録内容が違う	写真に撮り、同じ記録を共有

チームとして同じ自立支援教室の「むぎほ学級」や相談「はりゅん」と共に週に1度BMを研修として実施している。軸がぶれることなく具体的な対応策にたどりつくことができるため、参加者全員の良い刺激となり、回を重ねるごとに参加者全員の支援に対する学びが生まれる。定期的にBMを実施することで参加者全員が解決思考の考え方を学び、支援内容に変化を起こすことを意識していくことで、児童生徒にとって個別最適な支援を行うことができると考える。

(1) 児童生徒の変容を共有する学校との連携方法

きら星学級へ通級することになった児童生徒は3ヶ月の支援を基本としている。在籍校へは、毎月支援経過報告書と翌月の支援計画書を提出し、児童生徒の支援の様子を共有している。昨年度より支援経過報告書に支援観点の欄を設け、児童生徒の主体性を大事にしながらも「生きる力」を育むため、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」の3観点で評価を行っている。また、支援の結果として成果や課題、今後の支援策を表記している。児童生徒にどのような変容が見られ、今ある課題に対しきら星学級でどう支援を進めるか。その中で終結後の子ども像を学校と共有し、明確にすることが支援経過報告書の重要な役割となっている。在籍校へ各1部ずつ届けているが、校内での情報共有がきちんとなされていないことがあった。そのため、3ヶ月（24回）支援の半分を終える時期に在籍校へは終結予定日を再度知らせ、行ってきた支援について情報共有する場を可能な限り設定した。生徒指導担当と学級担任、特別研究員で情報共有することで、切れ目のない支援ができると考える。

VI 結果と考察

1 「作業仮説1」の結果と考察

児童生徒の内面を見とる「はじめましてシート」「ふりかえりシート」を工夫することで児童生徒への理解を深め、自己肯定感・自己有用感の変容に気づくことができるであろう。

これまできら星学級で支援を行った50名の児童生徒（一時支援は除く）に対して、「はじめましてシート」と「ふりかえりシート」を活用し、記入を行ってもらった。

検証1<全体として>

児童生徒の内面を見とる質問10項目について、「1→全く思わない」「2→少し思う」「3→まあ思う」「4→とても思う」の4段階で点数化し平均値を算出した。その結果は次のグラフのようになっている（図5）。支援した児童生徒全体の平均値（棒グラフ）と、小学生（点線）と中学生（実線）で仕分けた平均値を出して比較した。全体の平均値としては大きな変化は見られなかった。

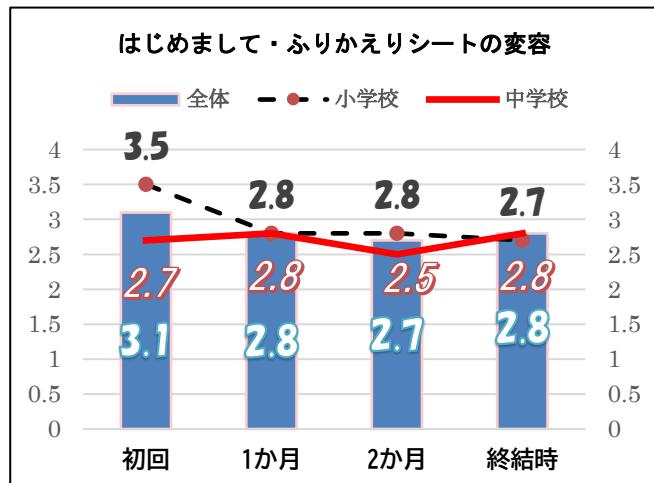


図5はじめ・ふりかえりシートの変容

検証2<質問項目を部分抽出して>

児童生徒が支援を受ける中でどの項目に変容が強く表れるのか項目毎に平均値を出した。各項目の最大値が4ポイントのため小数点以下第1位まで求め細かな変容が見られるよう算出し、比較してみた（表2）。

すると、「学び・育ちの実感」「学びに向かう力」「自己肯定感・自己有用感の高まり」に関する項目で変容が見られた。きら星学級の特徴であるマントーマン支援の強みが、項目8の高さで表れている。児童生徒を受け入れ、寄り添う姿勢で接する支援員の努力の結果と言える。

検証3<個別の児童として>

これは相談チーム「はりゅん」より繋がったケースの支援児童Aの変容である。

1年以上もの間、学校へ登校することが出来なかった児童で緊張感が非常に高く、支援室のある津波避難ビルでの支援にせず、自宅や学校からほど近い公民館を活用しての支援を行った（表3）。初回と比較すると、質問1「今、やってみたいことがある」と質問2「活動したことを誰かに伝えたいと思う」の「学び・育ちの実感」を問う項目に数値の伸びが見られた。

【考察】

検証1が示す結果は、3ヶ月の支援の中で各数値に大きな変容は見られなかったということである。これはきら星学級へ繋がった時点で既に不登校状態が長引いている児童生徒が多く、3ヶ月という限られた期間の支援で大きく変容させることの難しさだと感じる。その中において支援に繋がった初回時の平均値を見ると、児童生徒が体得している興味関心やきら星学級に対する期待感は、小学生が高い数値（3.5ポイント）を示している。同じ初回時でも中学生の数値の低さ（2.7ポイント）は、先に述べた不登校期間の長さが関係していると考えられる。終結時に平均値が2.5ポイントから2.8ポイントへ持ち直しているのを見ると、学校との繋ぎを意識した支援を実施する中で在籍する中学校の担任や生徒指導主事との関係を繋いだことから、生徒を認め受け入れる幅が広がり、自己肯定感や自己有用感の高まりに繋がったと考えられる。

表2 ふりかえりシート変容（児童生徒全体）

	初回	1か月	2か月	終結時
児童生徒全体	2.4	2.3	2.6	2.7
1 今、やってみたいことがある	2.5	2.5	3.1	2.4
2 活動したことを誰かに伝えたいと思う	1.5	2.2	1.8	2.9
3 色々な種類の活動を体験してみたいと思う	2.9	3.3	2.9	2.8
4 分からないことがあつたら、解決してみたいと思う	1.9	2.3	2.1	2.6
5 何かに取り組むときは、工夫したいと思う	2	2.5	2.5	2.3
6 物事を最後までやりとげて、うれしかったことがある	3.2	3.3	3	2.8
7 自分にはよいところがある	1.8	2.1	1.9	2.3
8 支援員はあなたのよいところを認めてくれる	3.1	3.2	3.3	3.3
9 きら星に通うのが楽しみである	2.8	3	3	3.1
10 学校の先生はあなたのよいところを認めてくれる	2.4	2.8	2.5	2.6

表3 ふりかえりシート変容（支援児童A）

	初回	1か月	2か月	終結時
児童A	2.1	2.0	2.8	2.0
1 今、やってみたいことがある	1	1	4	2
2 活動したことを誰かに伝えたいと思う	1	2	1	2
3 色々な種類の活動を体験してみたいと思う	2	3	4	2
4 分からないことがあつたら、解決してみたいと思う	2	3	1	2
5 何かに取り組むときは、工夫したいと思う	3	1	1	1
6 物事を最後までやりとげて、うれしかったことがある	2	1	4	1
7 自分にはよいところがある	2	2	1	2
8 支援員はあなたのよいところを認めてくれる	3	3	4	3
9 きら星に通うのが楽しみである	2	2	4	2
10 学校の先生はあなたのよいところを認めてくれる	3	2	4	3

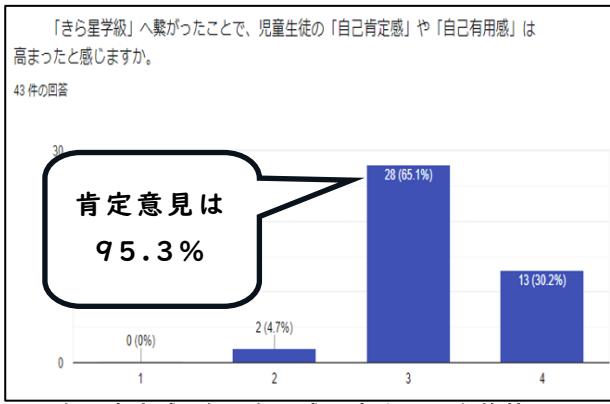


図6 自己肯定感・自己有用感の高まり (在籍校アンケート)

検証1が示す結果は、3ヶ月の支援の中で各数値に大きな変容は見られなかったということである。これはきら星学級へ繋がった時点で既に不登校状態が長引いている児童生徒が多く、3ヶ月という限られた期間の支援で大きく変容させることの難しさだと感じる。その中において支援に繋がった初回時の平均値を見ると、児童生徒が体得している興味関心やきら星学級に対する期待感は、小学生が高い数値（3.5ポイント）を示している。同じ初回時でも中学生の数値の低さ（2.7ポイント）は、先に述べた不登校期間の長さが関係していると考えられる。終結時に平均値が2.5ポイントから2.8ポイントへ持ち直しているのを見ると、学校との繋ぎを意識した支援を実施する中で在籍する中学校の担任や生徒指導主事との関係を繋いだことから、生徒を認め受け入れる幅が広がり、自己肯定感や自己有用感の高まりに繋がったと考えられる。

不登校児童生徒の支援はきら星学級だけでは完全な解決をすることはできないため、学校→きら星学級→学校と連携を密にしながら切れ目のない支援を実施することが最も重要なことが分かる。令和5年度に支援で繋がった児童生徒の在籍校の教頭・生徒指導主任（生徒指導主事）・担任へ採ったアンケートでは、きら星学級へ繋いだことで児童生徒の表情や言動、他者との関わり方やその後の進路に対する考え方等で自己肯定感や自己有用感が高まっていると感じている教職員が9割を超えていた（図6）。

検証2が示す結果は、児童生徒が3ヶ月の支援期間でどの項目に大きな変容があったかである。1番大きな変容が見られたのは、質問2「活動したことを誰かに伝えたいと思う」という学び・育ちの実感を問う箇所で大きな高まりを見せた（初回時1.5→終結時2.9）。また、質問4「分からぬことがあったら、解決してみたいと思う」においてもわずかに数値が上昇した（初回時1.9→終結時2.6）。質問7「自分にはよいところがある」も初回時と比較し0.5ポイントの上昇が見られた。児童生徒の存在感を認める多くの大人と出会い、関わりを深めていく中で他者との関わりに少しづつ自信を高めていることが分かる。また問題解決に関しては、興味関心のある活動を追求していく中で、分からぬままにすることなく、きちんと解決したいという探究心が高まっていることが分かる。担当支援員や学校の先生方と関係を深めていく中で、児童生徒の良さや頑張っている部分を認められたり、賞賛されるといった成功体験を積むことで自己肯定感・自己有用感が高まったと言える。

検証3が示すのは、きら星学級の支援における連携の大切さである。数値的には大きな変化が見られないのは終結することへの児童の不安であるように感じられた。しかしそのような背景を踏まえると、当該児童にしては大きな変容だったと言える。長い不登校期間を経て相談チーム「はりゆん」へ繋がり、そこからの見立てできら星学級へ繋がった。その支援の中で学校へと繋いだ事例である。結果から述べると、この児童は現在定期的に別室登校することができており、教育相談課が今年度より実施している「出張自立支援教室」における小集団活動に参加することもできるようになっている。支援員が児童との関係性を築き、安心して学校へ足を運ぶきっかけを作ったこと、学校も担任のみならず教育相談支援員や校長先生も積極的に児童に関わる場面を何度も設定し、関わりを深めてくれたことが全てプラスの要因になった。チームとして連携し、切れ目のない支援をしたために、様々なことがマッチングした結果と言える。

2 「作業仮説2」の結果と考察

解決思考のブリーフミーティングを定期で実施し、多面的・多角的な視野から支援計画を作成（修正）することで、児童生徒の「個別最適な支援」ができるであろう。

【結果】

教育相談課の自立支援教室である「きら星学級」及び「むぎほ学級」、相談チーム「はりゆん」を合わせた合同チームで、週に1回30分の「BM」を実施した（図7）。「きら星学級」「むぎほ学級」とともに支援員1対1のマンツーマン支援を基本としているため、支援員が主となっ



図7 BMの様子（合同研修）

て児童生徒のアセスメントを行い、個々人の興味関心に寄り添う形で計画を立て、支援を行っている。

「BM」では支援員が抱えるケースの困り感を共有し、これまでの支援の実際を事例として報告・共有した後に、それぞれが具体的な行動レベルで考える「解決思考」で様々な意見を出し合うことができた。

また、きら星・むぎほ支援員である全 14

名に「BM」ふり返りアンケートを採った（図 8）。質問 1 「『BM』を実施することで、多面的・多角的な支援計画の作成に有効だったか」と質問 2 「『BM』を実施することで、新たな気づきや発見に繋がったか」においては 100% 近い肯定意見となった。質問 3 「『BM』を実施することが『個別最適な支援』を計画する際に必要だったか」においても 9 割を超える肯定意見の中で、7 % の否定的意見が出た。記述によるふり返りは下記の通りである（図 9）。

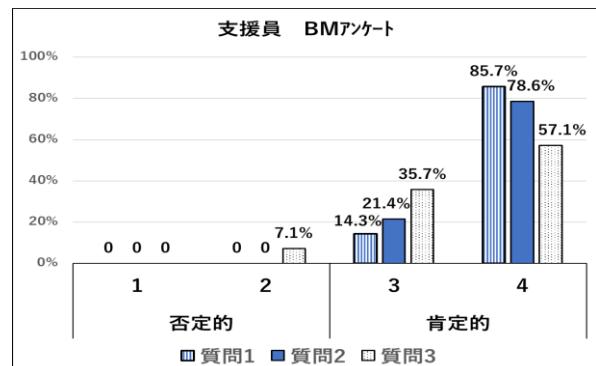


図 8 「BM」に関するアンケート（支援員対象）

<BM を自らの支援にどのように活かしたか>

- ・自分一人では思いつかなかつた支援の仕方（導入・声かけ・支援の場所等）を知るところができた。
- ・やったことのない新たな試みに挑戦することができた。
- ・対応策で出た意見を取り入れ支援したところ、いつもと違う生徒の反応があり新しかった。

<BM について自由意見>

- ・「解決思考」のミーティングなので、まずはやってみようという気持ちになる。
- ・自身が事例担当になる際は、自らの支援のふり返りや頭の整理をするよい機会となる。
- ・他の事例を基に考えることで、自分のスキルを磨く（能力を伸ばす）ことができた。

図 9 「BM」に関するアンケート 一部抜粋（支援員対象）

【考察】

児童生徒と直接関わる支援員が自己のこれまでの支援をふり返り、パターン化された思考に幅を持たせることができた。質問 3 における否定的意見では、支援の中で児童生徒の状況が好転している場合の「ゴール設定が難しい」とあったが、

「BM」は児童生徒へよりよい支援をするために、現時点の子どもたちの様子を踏まえ、更に一步先へ進むための新たな視点を探るため、必要だと捉えることができる。現時点で持ち得ている課題の有無に問わらず「BM」の手法で新たな一手となる支援策を講じるのは、児童生徒の支援の幅を広げることからも有効な手立てになることは、支援員アンケートの結果からも有効と言える。支援員自身がこれまでの支援をふり返る絶好の機会となり、他者の新たな考えを取り入れることによって、思いがけない児童生徒の一面を見つけ出すことにも繋がっていくと考える。

3 「作業仮説 3」の結果と考察

きら星学級での支援による児童生徒の変容について具体的に可視化できる報告書を作成し、終結を見据えた情報共有を学校と実施することで、繋ぎにおいて切れ目のない支援ができるであろう。

【結果】

支援経過報告書では支援の観点に加え、「成果や変容」「課題」「支援策」を具体的

に表記し、支援の詳細や子の変容、先の見通しを示すことで終結後の支援を具体的に計画支援経過報告書では支援の観点に加え、「成果や変容」「課題」「支援策」を具体的に表記し、支援の詳細や子の変容、先の見通しを示すことで終結後の支援を具体的に計画するための重要な役割となった。報告書のみならず実際に対面して情報共有を行うことで、児童生徒支援に効果が感じられたとする学校は87%を超えた。

【考察】

毎月の報告書を通して、児童生徒の個に応じた支援の実際を記載し、あらゆる活動の中での内的外的変容を記録することができた。支援員はこの報告書を基に、次なる一手となる支援計画を再検討し支援について見直すことに繋がった。また、切れ目のない支援を現実的なものにするため今できることを明確にし、学校との情報交換会を持つことは有効である。きら星が終結を見据えた支援をする中で、学校も支援策を再構築する必要がある。

そのために双方の連携強化は必須で、報告書は学校と確実に共有する必要がある。

VII 成果と課題

1 成果

- (1) 教育相談課における合同チームで解決思考の「BM」を定期的に実施することで、参加した支援員が自己の思考の偏りに気づき、新たな視点で支援計画を立てることができた。
 - (2) 児童生徒が「個別最適な支援」を受けることで、新たな発見や学びに繋がり、自己の良さに気づくきっかけを作り出すことができた。
 - (3) 切れ目のない支援をするために、終結を見据えた在籍校との情報交換会を持つことで、関係職員と児童生徒の現状把握や変容を共有し、学校における具体的な支援計画を立てるために有効であった。

2 課題

- (1) 学校と連携を密にし、支援経過報告書について丁寧に共有する必要がある。

(2) 学校は、児童生徒支援の一部を「きら星学級」が担っていることを正しく認識し、終結後の支援体制を丁寧に構築することが重要である。

《主な参考文献》

『自己有用感尺度と分析ツール』 栃木県総合教育センター 2013年

https://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyukan/

『生徒指導提要』 文部科学省 2022 年

『30分で会議が終わる！職員室に変化を起こすブリーフミーティング』

鹿嶋真弓・石黒康夫・吉本恭子編著 学事出版 2022年

『令和4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』

文部科学省 2023 年

令和5年度 きら星級支援経過報告書											
通級生	氏名	支援目標		学校内の安心できる場所や教育で、興味・関心のある活動を楽しむことができる。		就職		10月			
担当指導主	岡 正樹	担当支援員	岡 正樹	担任	担任	学年分類	通級支援				
月日	出欠	活動内容		活動場所		日程		備考			
10月1日	日					: ~ :					
10月2日	月					: ~ :					
10月3日	火	出席 創作活動 レク活動		学校		1	9 : 00 ~ 11 : 30	生地染め、レク			
10月4日	水					: ~ :					
10月5日	木	出席 創作活動 レク活動		学校		1	9 : 00 ~ 11 : 30	裁縫、レク【終業】			
10月6日	金					: ~ :					
10月7日	月					: ~ :					
10月8日	火					: ~ :					
出席合計		2日	欠席合計	日	遅刻合計	日	家庭訪問	会えた	日	会えなかった	日
【成果・感想】											
・自宅で活動を行うことができた。											
・友人のレク活動では、座る姿勢や声の出し方を教わり、友人と担任の掛け合いでお話を抱えて笑うことができた。自宅に帰つても、母や、父、友人などとの様子を伝えているようで、児童にとってよい交流となっていたようである。											
・最後の活動では、他の児童と活動していくことで、他の児童たちとお話をすることもできた。また、児童が活動でハーフカズを作り教育相談支援員へプレゼントしたことでも児童たちも喜んでいたようである。											
・最後の活動は今後の児童活動について話し合い、(月に1回、時間:学校へいく)目標を立てることができた。学校へ行った際は、友人と交流する時間や何に取り組むべき等で過ごしたい気持ちを伝えることができた。											
【課題】											
・学校へ通いすることでまだ不安が感じられる。他の児童と一緒にすれば安心する割合が高いため、緊張感が強い。											
・母の連絡や、教育相談支援員の登校サポートが必要である。											
【支援】											
・今後は、母や教育相談支援員、担任や友人との協力を得ながら活動を積み重ねていくことで、本児の目標とする月に1回の登校を継続できることを目標としている。											
・児童と交流する時間は多くて安心感が高まっているので、児童が児童できた際は交換の穀物を授け、楽しい時間を持つことが今後も重要な時間と見なしているべきかわからない。											

図 10 支援経過報告書