

《自立支援教室「きら星学級」》

児童生徒が安心して活動できる支援の充実 ～一人一人に寄り添い自己肯定感を高める支援の工夫を通して～

那覇市立安謝小学校教諭 安里 高志

〈研究の概要〉

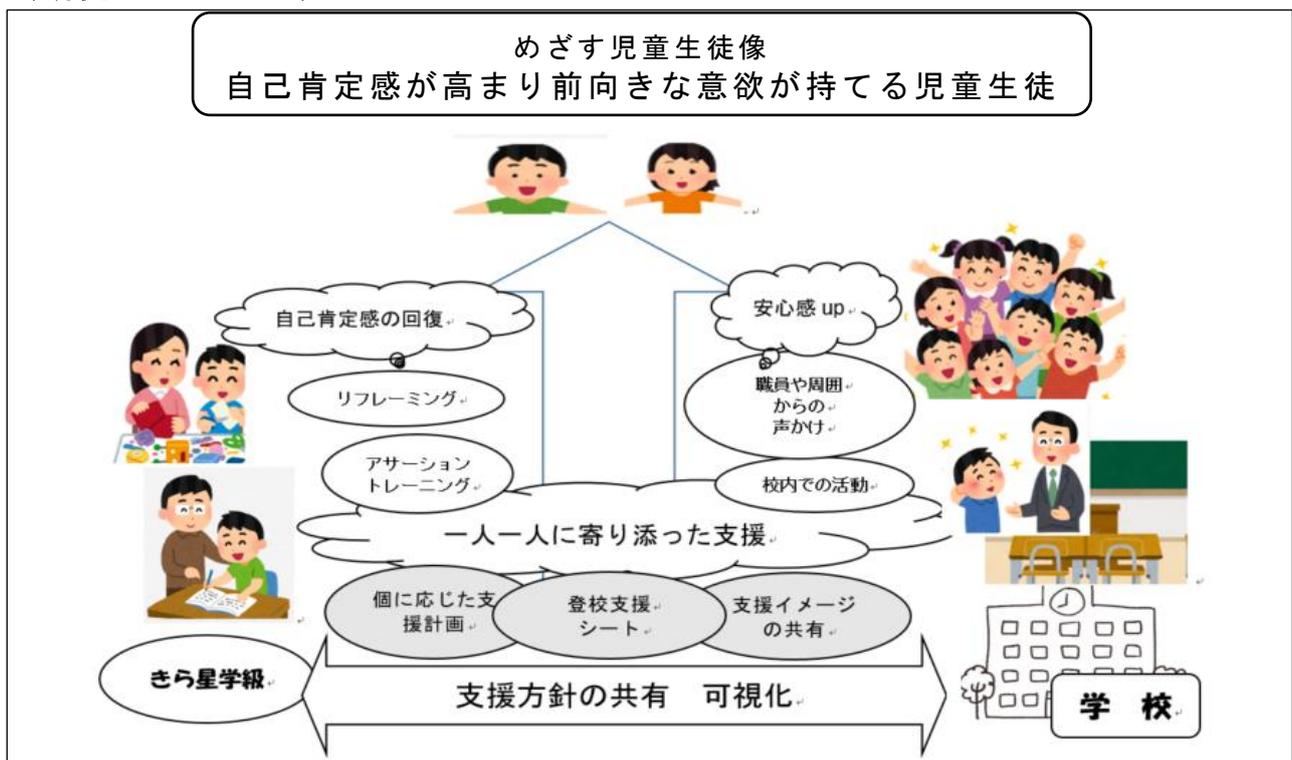
不登校とは「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくてもできない状況にあるため年間 30 日以上欠席した者のうち、病気や経済的理由による者を除いたもの」と生徒指導提要に定義されている。

私がこれまで担任してきた学級でも、何人かの登校渋りや不登校となった児童との関わりも経験した。登校に困難を感じる児童にはそれぞれの背景があったが、どの児童にも「自分は登校できていない」「どうせ自分なんて」という思いから、自己肯定感の低下を感じた。一方で、その児童に個別で対応した時には、落ち着き明るい表情で活動できる状況もあった。今年度、きら星学級を担当する中で、これまで関わってきた児童のような自己肯定感の低さや個別支援時における表情を感じる事ができた。

そこで本研究では、きら星学級での登校支援において学校との連携を深め支援方針を可視化して共有することで、一人一人に寄り添った支援を進める取り組みと、活動の中でアサーション・トレーニングとリフレーミングの視点を取り入れた自己肯定感を高めるための手立てを講じる支援を行った。

その結果、きら星学級支援において、支援方針を可視化し、共通理解に基づいた支援の実施と、アサーティブな考え方やリフレーミングを経験する活動を通して、登校への安心感や自己肯定感の高まりにつなげることができたと考える。

〈研究のイメージ〉



目 次

I	テーマ設定の理由	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)	
IV	研究構想図	72
V	研究内容と方法	73
	1 学校への復帰をめざした支援	
	2 一人一人に寄り添う支援について	
	(1) 個に応じた支援計画	
	(2) 終結に向けた登校支援シート	
	(3) 支援の流れの共有	
	3 自己肯定感を高める支援の工夫	
	(1) アサーションカードの活用 (アサーション・トレーニング)	
	(2) かえるカードの活用 (リフレーミング)	
VI	結果と考察	76
	1 作業仮説(1)の検証 結果と考察	
	2 作業仮説(2)の検証 結果と考察	
VII	成果と課題	80
	1 成果	
	2 課題	

《主な参考文献》

《自立支援教室「きら星学級」》

児童生徒が安心して活動できる支援の充実 ～一人一人に寄り添い自己肯定感を高める支援の工夫を通して～

那覇市立安謝小学校教諭 安里 高志

I テーマ設定の理由

生徒指導提要では、不登校を「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、あるいはしたくてもできない状況にあるため年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的理由による者を除いたもの」と定義している。

また、文部科学省は、令和元年10月25日付け通知『不登校児童生徒への支援に対する基本的な考え方』において、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、社会に自立することを目指す必要があること、さらに、不登校のきっかけや継続理由に応じて、適切な支援や働きかけを行う必要があることを示している。

不登校は、教育における喫緊の課題であり、全国的には増加傾向が続いている。沖縄県においても同様に、公立小・中学校の不登校児童生徒数は増加しており、令和5年度には約7000人となっている。那覇市においても、令和5年度の小学校657人、中学校894人から、令和6年度には小学校744人、中学校893人となっており、依然として高い水準で推移している。不登校の理由としては「学校生活に対してやる気が出ない」「生活リズムの不調」「学業不振や頻繁な宿題の未提出」「不安・抑うつ」などが挙げられる。

私は、これまで学級担任として不登校や登校渋り、別室登校の児童との関わりを何度か経験した。その実践において、不登校や登校渋りの児童は、欠席の継続により周囲への気まずさや不安、罪悪感を抱き、自己肯定感が低下している状況にあることが多いと感じてきた。一方で、別室等における個別的な関わりの中では、他の児童と変わらずに落ち着いた様子で活動する姿も見られた。今年度担当するきら星学級においても、対象となる児童生徒に同様の傾向が見られ、個別支援の継続により、徐々に表情が明るくなるなどの変容が確認された。

このことから、不登校児童生徒への支援においては、一人一人の状況に応じた丁寧な関わりを土台にしながら、低下した自己肯定感に働きかける支援が重要であると考えた。特に、支援においてアサーション・トレーニングやリフレーミングの視点を取り入れ、適切な自己表現や、物事を肯定的に捉える経験を積ませることは、児童生徒が、自分自身を前向きに捉え直すきっかけとなり、社会的自立や学校復帰、周囲とのより良い関係づくりの土台づくりにつながるのではないかと考えた。

そこで本研究では、きら星学級における支援として、1「一人一人に寄り添った支援」2「自己肯定感を高めるための支援の工夫」の2つの方策を設定し、不登校児童生徒の実態に応じた支援の在り方と、自己肯定感の向上を図ることを目的として、本テーマを設定した。

II 研究目標

きら星学級の支援において、児童生徒が安心して活動するために、学校との連携の在り方を工夫し、自己肯定感を高めるための支援の工夫について研究する。

III 研究仮説

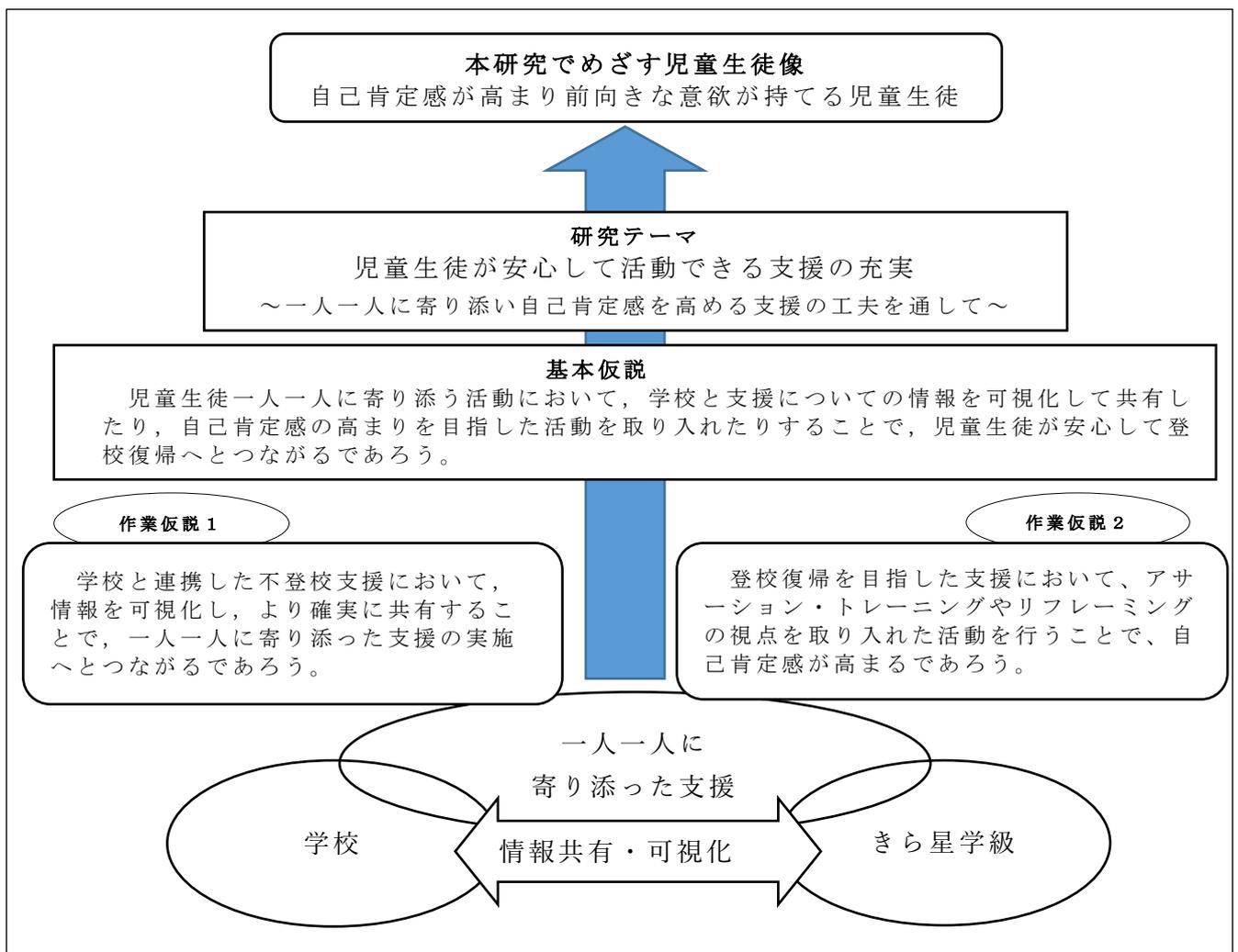
1 基本仮説

児童生徒一人一人に寄り添う活動において、学校と支援についての情報を可視化して共有したり、自己肯定感の高まりを目指した活動を取り入れたりすることで、児童生徒が安心して、登校復帰へとつながるであろう。

2 作業仮説

- (1) 学校と連携した不登校の支援において、情報を可視化し、より確実に共有することで、一人一人に寄り添った支援の実施へとつながるであろう。
- (2) 登校復帰を目指した支援において、アサーション・トレーニングやリフレーミングの視点を取り入れた活動を行うことで、自己肯定感が高まるであろう。

IV 研究構想図



V 研究内容と方法

1 学校への復帰をめざした支援

文部科学省は令和5年11月の通知で学校の意義と役割を次のように示している。

「特に義務教育段階の学校は、各個人の有する能力を伸ばしつつ、社会において自立的に生きる基礎を養うとともに、国家・社会の形成者として必要とされる基本的な資質を培うことを目的としており、その役割は極めて大きいことから学校教育の一層の充実を図るための取り組みが重要であること。(中略)さらに既存の学校教育になじめない児童生徒については、学校としてどのように受け入れていくかを検討しなじめない要因の解消に努める必要があること。」と示している。

この通知は「令和元年10月25日付通知」の内容が、「学校に登校することを前提としない」という解釈で広がりつつあった状況を懸念して出された通知で、今後さらに価値観の多様化が進む社会で暮らす児童生徒にとって、社会性を形成するために学校という場で学ぶことの意義と在り方を示していると捉えることができる。また、これまでの学級担任としての経験から、学校生活を通じた生活習慣の形成、集団との関わり、知識の習得、多様な経験を通じた学びの機会が得られるという点からも学校での生活は児童生徒にとって非常に価値のある経験になると考える。

以上のことから、学校という環境が児童生徒に対して持つ意義を捉え、きら星学級支援では、児童生徒が学校へ登校できるようになる(近づける)ことを目標に支援を進める。

2 一人一人に寄り添う支援について

(1) 個に応じた支援計画

きら星学級では、本人と保護者同意のもと学校からの支援依頼に基づき最大24回、約3か月の支援を行う。きら星学級における支援のイメージは図1の通りである。

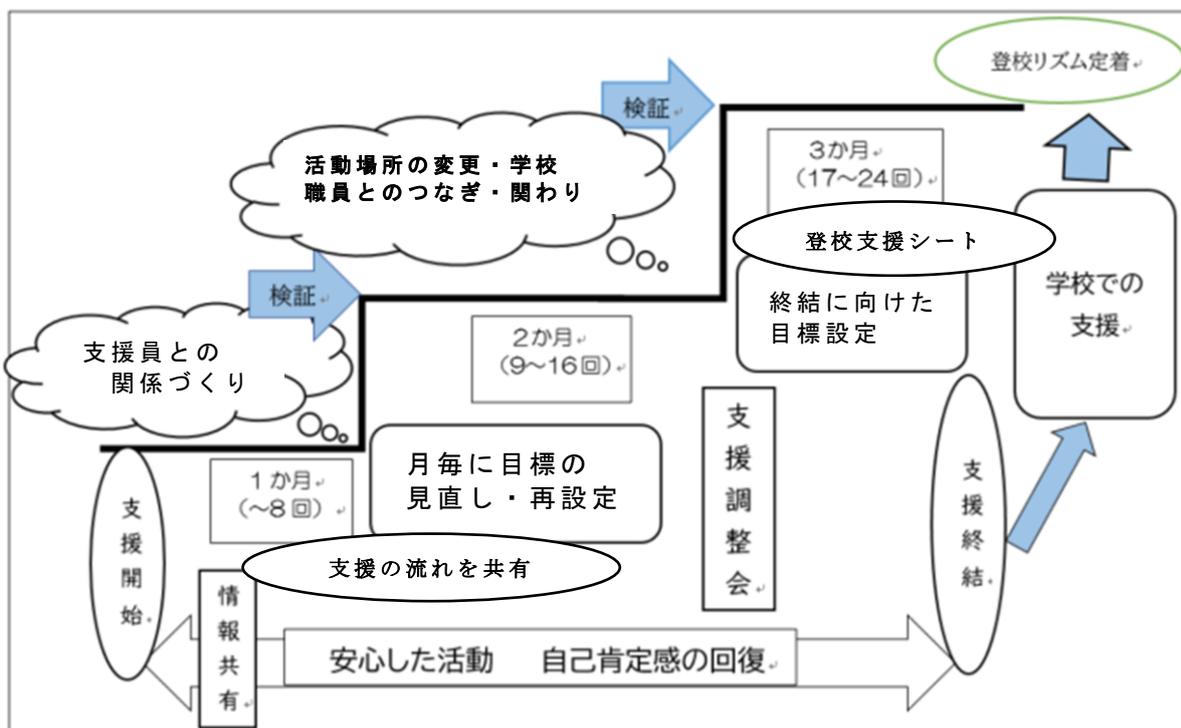


図1 きら星学級支援 3か月のイメージ

今年度のきら星学級への申請は12月時点40件であった。一言で不登校とまとめても、児童生徒が不登校となる要因もそれぞれである(表1)。よって支援方法も一人一人に合った支援計画が必要であり

「〇〇と同じ方法で」という型にはめた計画では支援はうまく進まない。きら星学級支援員は支援開始にあたり申請書や開始前面談(インタビュー)に基づいて支援計画を立て、定期的に計画を見直しながら支援を進めている(図1)。

表1 不登校の要因

申請書を基に筆者分類	
心理的不安	20名
友人関係不安	6名
生活リズム不安定	3名
遊び・非行	11名

(2) 終結に向けた登校支援シート

今年度の支援開始にあたって、昨年度に学校との情報共有において成果が見られた「きら星学級支援記録簿」と「2か月終了時の支援調整会」を継続することとした。そしてさらに寄り添った支援へとつなげるためには、学校ときら星学級の間で支援の方向性の確実な共有が必要であり、その手立てとして情報の可視化がポイントになるのではないかと考えた。

そこで情報を可視化するために、支援調整会の内容をもとに登校支援シートを作成し、学校と共有することとした(図2)。

これは支援調整会での情報をより確実に共有するために効果的であり、学校ときら星学級、児童生徒のめざす方向性にぶれが生じないための手立てとして有効だと考えられる。

きら星学級 登校支援確認シート	
(きら星学級 支援確認シート) 後期	教頭・生徒指導主事・担任 確認用
支援児童 <u> </u> さん <u> </u> 年生	担当支援員
支援終結予定 <u> </u> 月 <u> </u> 日	*残り1か月は終結に向けた支援を中心にを行います。
活動時間 <u> </u> これまで通り	これまでの様子
活動場所 <u> </u> 校内・教室	支援方針 終結後
*活動場所の確保をお願いします	
主に関わることができる職員	終結に向けて
・担任 ・教頭先生 ・学年職員 ・教育相談支援員(<u> </u> 先生) ・養護教諭	

図2 登校支援シート

(3) 支援の流れの共有

また、今年度きら星学級を担当する中で感じた、「どうすれば支援の流れを学校とより共有できるか」という課題から、年度途中からではあるが、支援前半に学校を訪問し窓口となる職員(小は教頭・中は生徒指導主事)と支援の大まかなイメージについて共有する機会を設けることとした(図3)。

<p>〇〇さん 支援イメージ(予定)</p> <p>〇月〇日～週2回 24回支援 終結予定 〇月</p> <p>支援長期目標</p> <p>(例) 週2回以上登校できるようになる</p> <p>支援前期 〇月〇日～</p> <p>(例) 週2回のきら星活動に参加し、支援員との関係作りをする</p> <p>支援中期 〇月〇日～</p> <p>きら星活動を通して職員や学級と関わるきっかけをつくる</p> <p>支援終結期 〇月〇日～</p> <p>活動を通して学級児童との関わりを広げる</p> <p>*きら星支援3ヶ月間を通して支援終結後の学校での支援方法の検討をおねがいします。</p>	
---	--

図3 支援の流れを共有できるように作成した資料

このように、支援に関する情報を可視化して進めることで、学校でも児童生徒へ声かけがしやすくなり、その声かけが児童生徒の安心感につながり、登校に対しての安心感や前向きな気持ちにつながると考える。

3 自己肯定感を高める支援の工夫

(1) アサーションカードの活用(アサーション・トレーニング)

平木(2021)は、アサーションという言葉をも、「自己尊重の自己表現」と定義している。具体的には「自分の考え、欲求、気持ちなどを率直に、正直に、その場の状況にあった適切な方法で述べること」となり、そこには「自分も相手も大切にコミュニケーション」といった意味が含まれ、伝わりやすいように「さわやかな自己表現」と表現している。また、「アサーションの考え方と方法は、カウンセリングにおいて人間関係が苦手な人、コミュニケーションが苦手な人等への支援法、訓練法として生まれた。しかし支援を進めるうちに、その人を取り巻く、他者に対して否定的態度に関わる人達の関わり方にも問題があることがわかってきた。

そこで、人間関係の問題には、双方に適切な自己表現を身につける必要があることが認められ、アサーション・トレーニングとして確立していった。」としている。アサーション・トレーニングでは、人間の自己表現を表2のように3つのタイプで理解し、それぞれの自己表現による人間関係の結果を図4のように捉えている。

他者とのコミュニケーションにおいて、意思表示や自己表現がうまくいかなければ居心地が悪くなる。その居心地の悪さが他者との関わりへの苦手意識となり、自己肯定感の低下につながる要因の一つになると考える。これまでの担任としての経験でもコミュニケーションの不器用さから登校に気持ちが向かなくなった事例もあった。現在、きら星学級で支援する児童生徒にも、自分の気持ちがうまく表現できずに周囲との関係づくりが難しい等の要因があると考える。

そこで、支援において、アサーティブな自己表現について知り、自分の気持ちや意見を適切に表現する経験や、他者の考えを尊重し受け止める経験を支援員と共有することを通して、小さな自信を積み重ねることで、対人関係や集団生活への不安が減り自己肯定感の高まりにつながると考える。

表2 3つのタイプの自己表現

○ノンアサーティブ (非主張的自己主張)
・自分よりも他者を優先し自分のことを後回しにする ・自分の主張ができない ・あいまいな言い方 ・言い訳が多い
○アグレッシブ (攻撃的自己主張)
・自分のことだけを考慮して他者を踏みにじる ・相手の犠牲の上に成り立った自己主張 ・支配的な自己表現
○アサーティブ (自己主張型・さわやかな自己表現)
・自分も相手も大切にしたい自己表現 ・自分のことをまず考えるが、他者にも配慮する

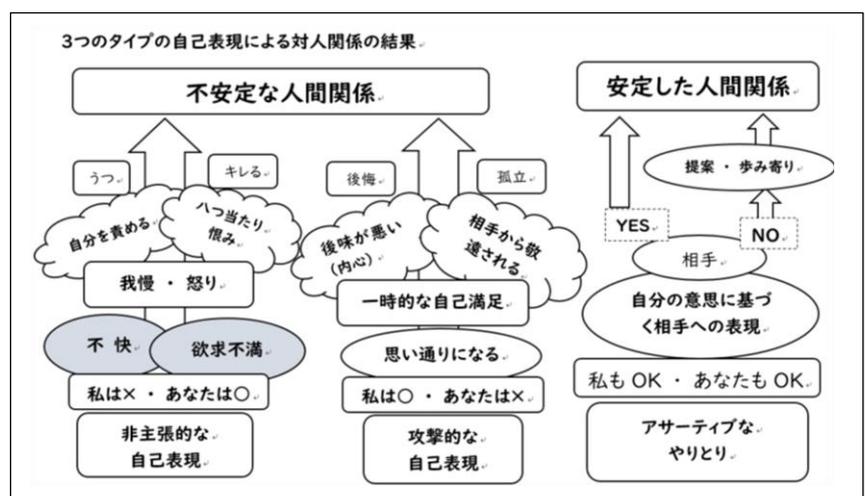


図4 平木「3つのタイプの自己表現の特長一覧表」を参考に筆者作成

本実践では『自尊感情を持たせ、きちんと自己主張できる子を育てるアサーション・トレーニング40』を基に児童生徒の実態に合わせ支援で活用できる教具を作成し、「気持ちカード・アサーションカード」として活用した(図5)。

(2) かえるカードの活用（リフレーミング）

リフレーミングとは、枠組み（フレーム）で捉えられている物事の枠組みをはずして違う枠組みでみることで、西尾（2012）によると「リフレームの目的は、今までの考えとは違った角度からアプローチし、視点を変えたり焦点をずらしたり、解釈を変えたりと誰もが潜在的に持っている能力を使って意図的に自分や相手の生き方を健全なものにし、ポジティブなものにしていくこと」とされている。リフレーミングの効果については、表3のように言われており、周囲から受ける負のストレスを和らげることや人間関係を円滑に進められるようになるためには誰にとっても必要なスキルだと言える。

登校することが困難な児童生徒は、現状に不安や劣等感を感じていることも多い。また、これまでの学校生活や人間関係、何気ない会話の中で自分の気持ちが言えずに傷ついた経験や困った経験もあるだろう。そのような場面で自分なりにその言葉や出来事に対して視点の変換ができれば、不安を感じ傷ついたり悩んだりすることも軽減されると考える。そこで、支援の中でリフレーミングを経験し、これまで自分が嫌な思いをした言葉や出来事に対して、別の視点でとらえ直す経験を積むことでリフレーミングのスキルを身につけるきっかけがつかれると考えた。本実践では安部博志氏考案のかえるカードを活動の中心とした教具を用いて支援を行っていく。



図5 アサーションカード（選択項目の一例）

表3 リフレーミングの効果

1	思考の柔軟性が高まる
2	ストレス軽減とモチベーション向上
3	問題解決能力の向上
4	人間関係が円滑になる



図6 かえるカード活用の教具

VI 結果と考察

1 作業仮説(1)の検証

【結果】

学校と連携した不登校の支援において、情報を可視化し、より確実に共有することで一人一人に寄り添った支援の実施へとつながるであろう。

今年度12月時点できら星学級支援につながった児童生徒は40人であった。それぞれのケースにおいて、本人の状況をみながら計画を見直し、一人一人に寄り添った支援を

進めた結果 54%が支援開始から終結までに活動場所を学校へ変更することができた(図7)。なお、活動場所の変更なしのほとんどが支援開始から校内の別室で支援を開始したケースである。また、寄り添った支援のために情報を可視化することについて学校の担当者へ実施したアンケートで情報の共有や可視化について肯定的な回答が得られた(図8)。

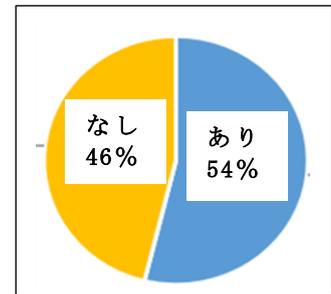


図7 活動場所の変更

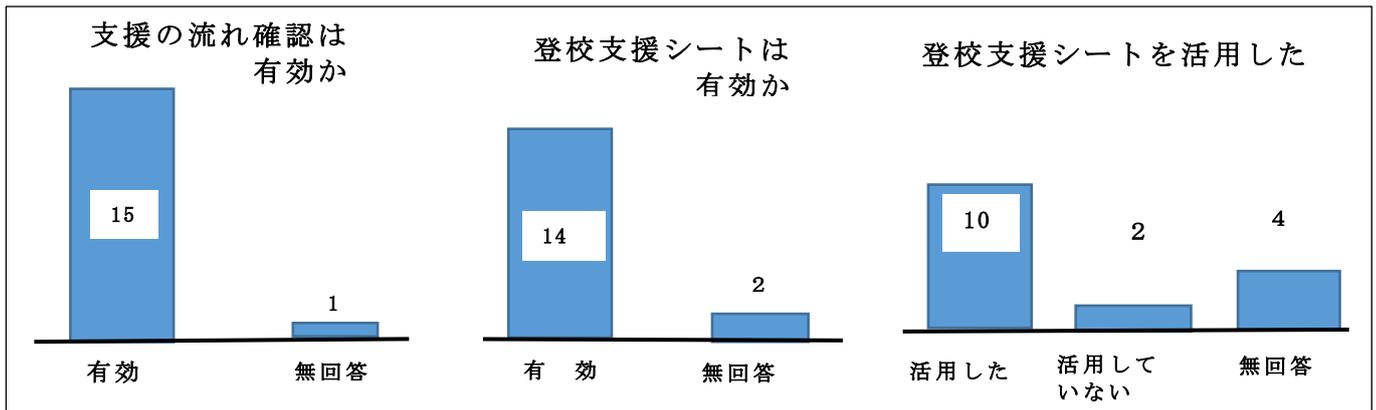


図8 学校担当者へのアンケート結果(16校 回答)

A児は、今年度は一度も登校できていない状況であった。今年度はA児にとって数回目の登校支援となることから、学校で活動を開始し、週2回の登校を目指し計画したが、初回訪問時は不在で会えず、2回目も部屋から出ることさえも拒否している様子だったが、保護者の協力もあり顔を合わせることができた。そこで、現状での登校はハードルが高いと判断し、計画の見直しを行った。活動前期は自宅で支援を実施し、本人の安心感と関係作りに重点をおき、中期は活動として家から出ること、さらに他人と関わる機会を増やすことを目指して活動場所を庁舎へ変更した。中期までの支援終了後に支援調整会で情報共有を行い、終結に向けた方針を確認した。

支援期間中は、本人の気持ちを確認しながら活動を進め、保護者や学校と本人の小さな変化を共有しながら支援を進めた。その結果、終結期は学校職員との関係づくりを行いながら支援を進め終結直前には、正門周辺で教育相談支援員と待ち合わせをして登校することができた。

表5 登校支援シートで共有した内容

終結期の支援について	
<input type="checkbox"/>	1学期の通知表は本人が受け取る
<input type="checkbox"/>	10/23からは学校での支援を予定している
<input type="checkbox"/>	活動場所は家庭科室 (28日・30日も家庭科室で支援予定)
<input type="checkbox"/>	登校したらスタンプやサインをもらう (登校の足跡を可視化する)
<input type="checkbox"/>	校内で活動する中で職員との関わりを増やし本人の安心感へとつなげる
<input type="checkbox"/>	昨年の登校リズムを思い出し、登校の流れをルーティーン化する
<input type="checkbox"/>	保護者と連携を取り、登校支援の流れを具体的に共有する
主に関わることができる職員	
<input type="checkbox"/>	担任
<input type="checkbox"/>	教頭先生
<input type="checkbox"/>	教育相談支援員
<input type="checkbox"/>	これまでに関わりのある職員



図9 他の支援員も交えたレク活動の様子

B児は支援開始までは、放課後、行ける時に保護者同伴で担任と顔を合わせに行く状態であった。支援開始当初から登校することへの拒否感が強く自宅周辺の散歩から活動を始め5回目で自宅から学校正門までの散歩、6回目で校内に入ることができた。そこから中期の間は本人と相談しながら活動を進め、支援調整会で終結期の支援方針を確認して段階を踏んで計画し、23回目に教育相談支援員も交えて3名で徒歩登校、24回目には教育相談支援員と二人で徒歩登校することができた(図10・図11)。

きら星学級 登校支援確認シート

(きら星学級 支援開始確認シート) 後期 教頭先生 確認用

支援児童 さん 年生 担当支援員

支援終了予定 10月 28日 *残り1か月は終結に向けての支援を行います。

活動時間 これまで通り

活動場所 校内(相談室・日本語教室)
*活動場所の確保をお願いします

学校で主に関わることができる職員

- ・担任
- ・教頭先生
- ・学年職員(タイミングを見て)
- ・教育相談支援員(先生)

終結後の支援方針

○きら星での登校リズムを維持し、活動場所を増やし、できれば教室に近づけていく。

☆週2回の登校維持に向けた支援方針

○先生による登校支援

10月7・9・21日は支援員と3名で登校

23・28日は 先生と二人で登校、学校待ち合わせ

・活動場所を増やす(火:相談室 木:日本語教室)

・誰かと関わる機会を増やす

休み時間に担任と2~3名で声をかけに来る

(可能であれば一緒にレクなどの活動をする)

タブレットを持ってきてもらい、一緒に活動する(教えてもらう)

きら星の活動で教室の掲示物などを作る(本人の好きなキャラ等)

図10 B児登校支援シート

前期 短期目標		きら星学級の活動を学校内で行うことができる	
回数	内容(場所)	ねらい	様子
①6/26			3～6回目の活動の様子
②7/1			③ 自宅から正門まで歩いていくことができた裏門までは行けなかった。
③7/3			④ 今日には行けないということでいつから行けそうか相談した。
④7/8			⑤ 自宅から学校へ向かうルートを確認した本人なりにイメージしているようであった
⑤7/10			⑥ 自分のルートで徒歩登校し校舎に入り教頭先生と会うことができた。
⑥7/15			
⑦7/17			
⑧8/19			
中期 短期目標		きら星学級の活動を通して、担任や友人と関わりを持つことができる	
回数	内容(場所)	ねらい	様子
⑨8/26	創作活動(学校)		支援中期の様子 一度登校できたことで、支援中期は校内で活動することができ、緊張しながらも自分のペースを保ち活動できるようになった。
⑩8/28	創作活動(学校)		
⑪9/2	創作・レク活動(学校)		
⑫9/4	レク活動(学校)		
⑬9/9	散歩(自宅周辺)		
⑭9/11	レク活動(学校)		
⑮9/16	レク活動(学校)		
⑯9/18	散歩(自宅→学校)		
終結期 短期目標		きら星学級の活動後も学校で時間を過ごすことができる	
回数	内容(場所)	ねらい	様子
⑰9/25			23～24回目の様子
⑱9/30			⑲ ○○さんと支援員3名で登校。正門から校舎に入ることができた。活動中に担任と会い運動会に向けた話ができ
⑲10/2			⑳ ○○さんと一緒に登校できた。創作・レク活動も○○さんと一緒に言い、表情良く活動できていた
⑳10/9			
㉑10/21			
㉒10/23			
㉓10/28			
㉔10/30			

図11 B児の活動の記録

【考察】

一人一人に寄り添った支援を実施するには、個に応じた支援計画の作成は不可欠である。しかし、支援者の思いや計画が一方通行ではめざす方向へ進むことは難しい。寄り添った支援を進めるためには、児童生徒の背景理解が重要であり、学校との情報共有を基にアセスメント段階から本人との関わりを意識し理解を深める必要がある。また、柔軟に対応しながら支援を重ねることで、安定した信頼関係を土台として適切な支援が可能になると考えられる。そして、支援の方向性を可視化してより明確に共有することで、本人にも見通しを持たせ、安心感のある活動につながられると考える。さらに、支援を通して活動場所を学校に移せた事例や登校につながった事例を振り返ると、学級担任や学年職員、教育相談支援員等の学校職員との関係性の構築が、児童生徒の落ち着いた表情につながる要因となっていた。

このことから、支援方針の可視化による明確な情報共有が、一人一人に寄り添った支援の実施へとつながり、安心した活動がその先の登校意欲につながっていると捉えることができる。

2 作業仮説(2)の検証

登校復帰をめざした支援において、アサーション・レーニングやリフレーミングの視点を取り入れた活動を行うことで自己肯定感の高まりがみられるであろう。

【結果】

自己肯定感を高めるための支援について、アサーションカードを用いた活動では、支援当日の進行状況や本人の状態により継続的な実施にばらつきがみられたが、継続して実施することで支援児童に肯定的な変容がみられた(表6)。児童の変容については、支援調整会において学校職員とも共有することができ、終結に向けて方向性を確認することができた。また、断続的な実施となっている場合においても児童生徒の反応に同様な変容をみることができた。

また、かえるカードの実施は、支援計画や時間の都合で不定期での実施となっているが、活動中には表7のような反応がみられた。児童生徒が今までネガティブに感じ、重く受け止めた経験のある言葉を、別の視点でポジティブに捉え直す作業は新鮮に感じられたようで、変換された言葉をみて安心した表情や「お母さんにも言う」と嬉しそうに笑顔をみせる場面もあった。

表6 アサーションカード活用中の児童の変容：C児の事例

C児：友人関係や集団生活への課題から登校せず	
支援開始時期の様子	C児にみられた変容
<ul style="list-style-type: none"> ・集団での活動ができない ・同学年の児童や特定の相手に対しかなり攻撃的な言動がある ・自分の考えが正しい ・自分の考えを聞く子としか話さない 	<ul style="list-style-type: none"> ・教室の中に入ろうとする様子がみられた ・活動に参加したい ・攻撃的な言動が少なくなった ・穏やかな表情になった ・相手を褒める言葉が増えた
アサーションカードに対する反応	
<ul style="list-style-type: none"> ・「それはきれいごと」 ・「気持ち悪い」 ・「それができれば誰も困らない」 ・支援員の話をお聞きせず、否定が多かった 	<ul style="list-style-type: none"> ・肯定的な言葉が増えた ・「まあそれもあるか」 ・支援員の言葉を受け止め内容について話せるようになった

表7 かえるカード活動中の児童生徒の様子

～きら星学級支援員の見取りから～	
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が言われたら嫌な言葉を選んでいく ・違う視点で言葉の変換を考えるのに真剣な表情を見せていた ・頷きながら支援員の説明を聞いていた ・実際の場面で変換しようとしている様子があった ・見方を変えたことでお気に入りの言葉となり、お守りにしたいと話していた。 	

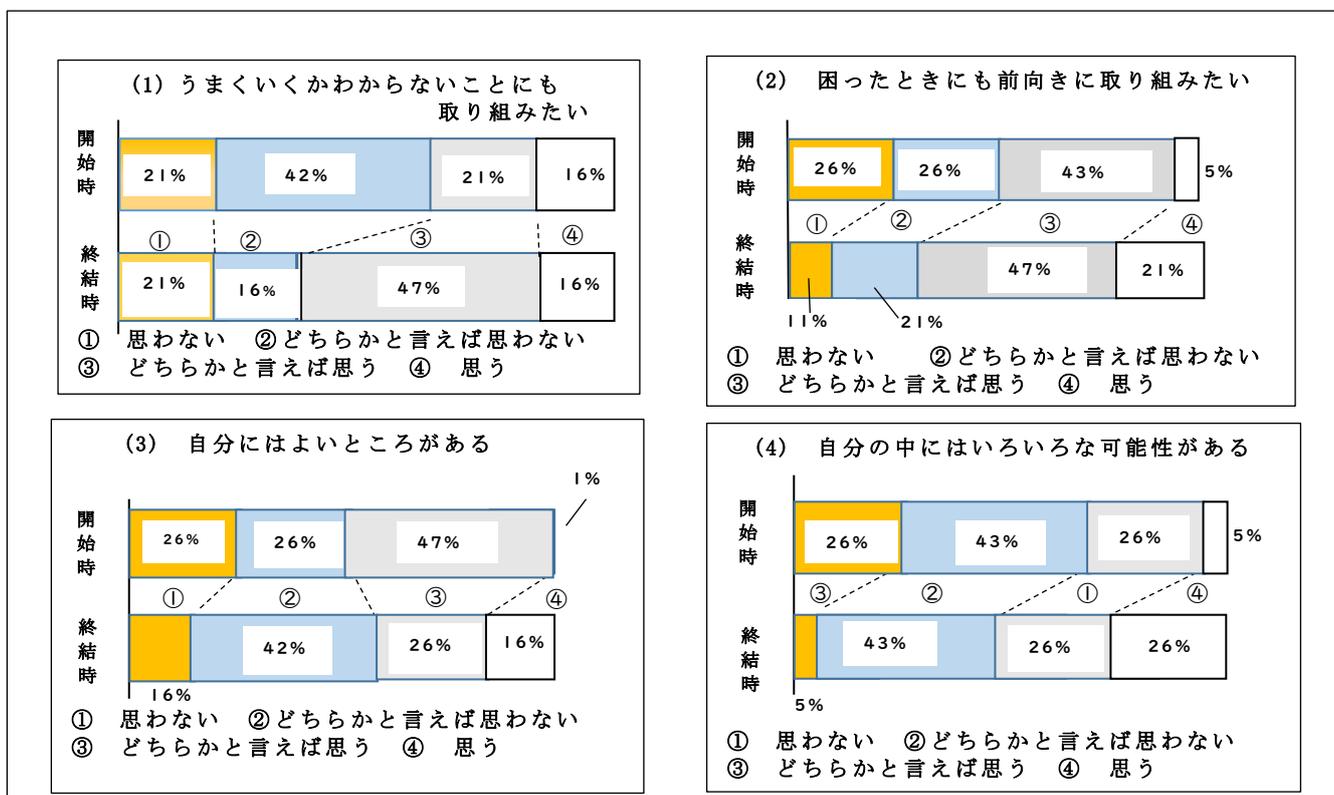


図12 自己肯定感・前向きさに関する項目のアンケート結果

加えて、支援の前後で実施しているアンケートにおいて、前向きさや自己肯定感に関する項目(①②を否定的、③④を肯定的回答と捉える)の変容をみると、どの項目においても、開始時よりも終結期の方が肯定的な回答に増加がみられる(図 12)。アンケートは継続支援中や終結時の本人の状態により未実施の場合もあるが、児童生徒の自己肯定感が高くなっていると捉えることができる。

【考察】

登校支援の活動において、アサーションカードやかえるカードを活用することで、児童生徒の自己肯定感の向上や前向きな変化がみられ、アンケートにおいても肯定的な回答の増加がみられた(図 12)。このことから、活動を通して自分の思いが相手に伝わる経験や相手の気持ちを受け止める経験が、対人関係での小さな成功体験を積むことにつながっていると捉えることができる。また、これまでに嫌な思いをした言葉や出来事についても別の視点からとらえ直すことで、気分転換を図り、前向きに考える経験としてもつなげることができたと考える。

以上のことから、不登校支援において、支援者と学校が連携を図り、一人一人に寄り添いながら児童生徒が安心して活動できる環境を整えることが重要であると言える。その中でアサーション・トレーニングやリフレーミングを効果的に活用し、児童生徒が適切な自己表現や自己理解の方法を身につける手立てを講じることは、自己肯定感の向上や登校意欲の高まりへつなげることができる手立ての一つだと捉えることができる。

VII 成果と課題

1 成果

- (1) 支援の方向性と支援内容の明確な共有のために、情報を可視化し共通理解を図ることで、一人一人に寄り添った支援の実施へとつながり、前向きな気持ちや登校へとつながった。
- (2) アサーション・トレーニングやリフレーミングの活動を通して、自己表現や対人関係における小さな成功体験を積み重ね、自己肯定感の高まりへとつなげることができた。

2 課題

- (1) 対象児童生徒の情報共有における時間の確保や調整の進め方と、限られた条件の中で一人一人に寄り添った支援の実施に向けた受け入れ体制の工夫が必要である。
- (2) 自己肯定感を高める活動において、活動を受け入れることができない子に対するアプローチの工夫が必要である。

《主な参考文献》

- | | | | |
|---|-------|--------|------|
| 『生徒指導提要』 | 文部科学省 | 東洋館出版社 | 2022 |
| 『三訂版 アサーション・トレーニング ーさわやかなく自己表現のためにー』 | 平木典子 | 金子書房 | 2025 |
| 「アサーション・トレーニングの考え方とその広がり」『精神療法 増刊第 8 号』P. 6 - P. 10 | 平木典子 | 金剛出版 | 2021 |