

研究報告書第54号

F 9 - 0 1

児童生徒の不登校に関する学校の取り組み方や

指導援助の進め方についての研究



1991. 3

山 形 県 教 育 セ ン タ ー

児童生徒の不登校に関する学校の取り組み方や 指導援助の進め方についての研究

山形県教育センター

目 次

- I 研究の趣旨
 - 1 研究のねらい
 - 2 研究の趣旨
- II 研究の進め方
 - 1 第1年次の研究(平成元年度)
 - 2 第2年次の研究(平成2年度)
- III 研究の内容
 - 1 不登校に関する基本的な考え方
 - 2 不登校発生予防のための学校の取り組み
 - (1) 不登校に関する予防の考え方
 - (2) 不登校発生のメカニズム
 - (3) 学校における予防の在り方
 - 3 不登校児童生徒に対する学校の指導援助
 - (1) 不登校に関する指導援助の考え方
 - (2) 不登校児童生徒への指導援助の方法
 - (3) 学校における指導援助の体制
 - (4) 不登校傾向児童生徒への対応(早期発見・早期対応)
- IV 研究のまとめと今後の課題
 - 1 研究のまとめ
 - 2 今後の課題

研究の概要

I 研究のねらい

児童生徒の不登校状態のできるだけ早い改善を図り、不登校児童生徒の出現の低減を図るため、学校における指導援助の進め方や発生予防の在り方を探る。

II 研究の趣旨

全国的な問題となっている児童生徒の不登校は、県内の小・中学校においても増加傾向がみられる。

不登校の研究は医学、心理学の立場からのものが多くみられるが、本研究では教育の立場、なかんずく教師が指導するという立場から、学校における指導援助の進め方や発生予防の在り方を探る。

III 研究の進め方

1 第1年次（平成元年度）

県内すべての公立小・中学校の校長、生徒指導主任、登校できるようになった児童生徒の指導事例を有する担任、不登校児童生徒を指導中の担任、養護教諭を対象に質問紙調査を行い、それらを分析し、考察を加えながら学校における不登校の指導の問題点と指導の在り方の方向性を探る。

2 第2年次（平成2年度）

第1年次の研究と山形県教育センターの臨床例をもとに不登校についての学校における具体的指導の在り方を探るとともに、研究協力校に聴き取り調査を実施し、有効な指導の在り方を探る。

IV 研究の要約と今後の課題

1 研究の要約

(1) 教師が指導することを中心に、「教育ストレス」の視点に立って、「ストレスの少ない状態の設定」「ストレスを克服する力の育成」「拘束ストレスの除去」の3点から不登校発生予防の在り方を示した。

(2) 教師が中心となっていく不登校児童生徒に対する指導援助の進め方を山形県教育センターの臨床例から導き出した。

指導援助の進め方を次の段階に整理し、教師がそれぞれの不登校児童生徒の状態に応じて指導する具体的方法を示した。

- ① 不登校問題の認識の仕方
- ② 本人・家族への指導の在り方
- ③ 再登校への心的エネルギーと学校への関心度のチェック
- ④ 再登校に向けての積極技法や準備
- ⑤ 再登校のフォロー

2 課題

(1) 不登校の発生を予防するためには、一人一人の児童生徒の個性を伸長し自主性を育成する積極的な面での生徒指導等を推進するための具体的な指導方法を明らかにしていく必要がある。

(2) 児童生徒にとって楽しい有意義な学校であるためには、学校生活の大半を占める授業において、一人一人の児童生徒の存在を認める授業、わかる授業だけでなく自ら学ぶ意欲を持っている（持たせる）授業を展開するための具体的な指導方法を研究する必要がある。

は し が き

文部省の学校基本調査の結果によると、公立小・中学校のいわゆる登校拒否児童生徒の数は年々増加し、平成元年度間では4万7千人を超えている。

本県においても、不登校児童生徒数は増加傾向にあり、不登校児童生徒本人、家族、学校にとって深刻な問題となっており、この問題の解決が学校教育上の重要な課題の一つになっている。

山形県教育委員会では、これまで、指導資料の作成配布、不登校対策特別講演会等、各種の施策を講じてきているが、さらに指導の一層の充実に資するために、当教育センターでは児童生徒の不登校に関する学校の取り組み方や指導援助の進め方についての研究を2年連続で実施してきたところである。

不登校問題に直面する家族、学校の最大の悩みは、それに対する具体的な対応の方法が不明なことである。

本研究は、教師が指導する立場から不登校児童生徒への学校における指導援助の具体的な進め方を明らかにするとともに、不登校の発生を未然に防止するための学校の取り組みの在り方を具体的に提言するものである。

この提言は、指導援助の進め方を、不登校問題の認識の仕方、本人・家族への指導の在り方、再登校への心的エネルギーと学校への関心度のチェック、再登校に向けての積極技法や準備、再登校後のフォローの各段階に整理することにより、教師がそれぞれの不登校児童生徒の状態に応じて指導する具体的方策を明らかにしたものである。また、学校における不登校発生予防の在り方を、「教育ストレス」の視点からとらえ、児童生徒の人間関係を中心とする積極的面の生徒指導等の点から具体的に示したものである。

いろいろな角度から御検討いただくとともに、今後の不登校の指導に御活用いただければ幸いである。

最後に、この研究を進めるに当たり、御協力をいただいた学校、並びに関係各位に心から感謝の意を表するものである。

平成3年3月

山形県教育センター所長
池田 清

研究担当者

指導主事	堀	清	一
指導主事	児	玉	勝 義
指導主事	菊	地	善 教
指導主事	田	澤	藤 明
指導主事	花	輪	敏 男
指導主事	高	橋	信 敬 (平成元年度)
指導主事	渡	部	真 二 (平成元年度)
研究員	井	上	正 信 (平成元年度)

研究協力校

山形市立金井小学校	(平成2年度)
寒河江市立寒河江小学校	(平成2年度)
最上町立最上中学校	(平成2年度)
米沢市立第一中学校	(平成2年度)

目 次

I 研究の趣旨	1
1 研究のねらい	
2 研究の趣旨	
II 研究の進め方	2
1 第1年次の研究 (平成元年度)	
2 第2年次の研究 (平成2年度)	
III 研究の内容	4
1 不登校に関する基本的な考え方	4
(1) 「不登校」研究の歴史的経過	
(2) 用語としての「不登校」	
(3) 不登校に関する基本的な考え方	
2 不登校発生予防のための学校の取り組み	6
(1) 不登校に関する予防の考え方	6
(2) 不登校発生のメカニズム	8
(3) 学校における予防の在り方	9
① ストレスの少ない状態の設定	
— 学校内における望ましい人間関係の育成 —	
② ストレスを克服する力の育成	
— 社会性・耐性等の育成 —	
③ 拘束ストレスの除去	
— 児童生徒本人だけでは克服できない環境の除去 —	
3 不登校児童生徒に対する学校の指導援助	11
(1) 不登校に関する指導援助の考え方	11
(2) 不登校児童生徒への指導援助の方法	11
① 認識の段階	14
ア 問題のとらえ方	
イ 本人への伝達	
ウ 現状の理解	
② 援助・指導の段階	23
ア 家庭へのアドバイスの原則	
イ 家族への援助・指導の具体的な技法	

③ チェックの段階	29
ア エネルギーチェック	
イ 学校への関心度	
④ 積極技法の段階	30
ア 学力の補充	
イ 体力の補充	
ウ 積極的な登校訓練	
エ 学校側の受け入れ体制の整備	
⑤ 再登校の段階	34
⑥ フォローの段階	35
(3) 学校における指導援助の体制	36
① 校内体制の確立	
② インターフェイスによる対応の留意点	
③ 養護教諭による対応の留意点	
(4) 不登校傾向児童生徒への対応（早期発見・早期対応）	41
① 不登校傾向児童生徒への対応の基本的考え方	
② 不登校傾向の判断（早期発見）	
③ 不登校傾向児童生徒への対応（早期対応）	
IV 研究のまとめと今後の課題	44
1 研究のまとめ	44
2 今後の課題	45
※ 資 料	47
※ 参 考 文 献	58

I 研 究 の 趣 旨

1 研究のねらい

児童生徒の不登校状態のできるだけ早い改善を図り、不登校児童生徒の出現の低減を図るため、学校における指導援助の進め方や発生予防の在り方を探る。

2 研究の趣旨

全国的な問題となっている児童生徒の不登校は、山形県内の小・中学校においても増加の傾向にあり、これにどのように対応していくかが学校教育の課題の一つになっている。

不登校は他の問題行動と同様に、社会、学校、家庭の様々な要因が複雑に絡み合って生じているものである。この問題はその指導方法が明確になっていないことなどから、その対応に苦慮している学校が多い。

不登校は学校生活への適応にかかわる問題であり、学校教育を通しての児童生徒の人格形成の面からも、本人、家族、学校にとって深刻な事態である。

不登校問題に関する各種の施策や指導・研究は教育行政、医療・教育の専門機関等、各方面から進められているが、まだ効果的な指導方法は確立されていない現状にある。学校では、不登校児童生徒をどのように指導援助すべきか、また、不登校発生予防のために学校としてどのように取り組むべきかということが大きな課題となっている。

そこで、学校における指導の在り方を、その実態を把握したうえで、明らかにする必要がある。

不登校の研究は医学、心理学の立場からのものが多くみられるが、本研究は教育の立場、なかんずく教師が指導する立場から次の2点についての具体的方策を提言しようとするものである。

(1) 不登校発生予防の在り方

(2) 不登校児童生徒への指導援助の進め方

なお、第1年次の研究では「登校拒否」の用語を用いたが、研究の進展の過程で「不登校」という名称がより妥当であるとの結論に達し、第2年次の研究では「不登校」という用語に変更した。

Ⅱ 研究の進め方

教師が指導するという立場から、学校における指導援助の進め方と発生予防の在り方について明らかにする。

1 第1年次の研究（平成元年度）

(1) 研究のねらい

不登校に関する県内公立小・中学校の児童生徒の実態と学校における指導の実態を明らかにし、不登校指導の問題点と指導の在り方の方向性を探る。

(2) 研究の方法

不登校に関する県内公立小・中学校の児童生徒の実態と学校における指導の実態についての調査を実施した。

① 調査対象者

県内すべての公立小・中学校の校長、生徒指導主任、登校できるようになった児童生徒の事例を有する担任、不登校児童生徒を指導中の担任、養護教諭を対象とした。

② 調査の方法

山形県教育センター（以下、「県教育センター」と略す）の臨床例をもとに作成した調査票を各学校に配布し、記入済みの調査票（学校名は無記入）を学校毎に一括返送してもらう方法を採用した。

③ 調査の実施時期

平成元年12月20日～平成2年1月13日

④ 調査票の回収状況

	調査校数	回収校数	回収率		調査校数	回収校数	回収率
小学校	347校	340校	98.0%	中学校	143校	140校	97.9%

2 第2年次の研究（平成2年度）

(1) 研究のねらい

第1年次の研究と県教育センターの臨床例をもとに不登校についての学校における指導の在り方を探り、①学校としての発生予防の在り方、②学校としての指導援助の進め方の具体的方策を明らかにしようとするものである。

(2) 研究の方法

① 「発生予防の在り方」と「指導援助の進め方」は第1年次の研究で明らかになった豊かな人間関係の育成、積極的な面の生徒指導（自己存在感、自己決定、共感的理解等）などの重

要性の点において深い関連性があるとの前提に立ち、これらに重点をおいて研究を進める。

② 第1年次の研究における調査で、不登校児童生徒や保護者にどのように対応したらよいかわからないとする回答が大半を占めたことを踏まえ、具体的な指導援助の方法及び発生予防の方法を探索。

③ 社会及び学校教育の変容などを巨視的に分析した結果、学校は社会の変化の影響を大きく受けており、児童生徒もまた、様々なストレスにさらされていることが明らかになった。また、第1年次の研究では、教師・児童生徒間、児童生徒相互間の人間関係の重要性が確認された。

これを踏まえて、「教育ストレス」の視点から、一人一人を生かす積極的な面の生徒指導を中心に、「不登校発生予防の在り方」を探索。

④ 不登校現象は、現代の児童生徒を取り巻く環境（社会、学校、家庭）の変化などの複合的な要因により増加していると考えられるが、現在の社会、家庭の状況を踏まえて、学校としての指導援助の在り方を研究する。

⑤ 県教育センターの臨床例をもとに、臨床的経験を体系化し、普遍化していく研究方法を用いて、学校としての指導援助の進め方を導き出した。

なお、この指導方法に基づいて、県教育センターで受理したケース（相談）について、教師（担任が多い）が、県教育センターと連携をとりながら（Supervise）、指導して成果を得ている。

⑥ 本研究で明らかになった不登校についての学校における指導の在り方に関して、次の2点について、協力校（児童生徒数500人以上規模の小・中学校各2校）に聴き取り調査を実施する。

ア 「学校における発生予防の在り方」に関しての効果的な指導例

イ 「学校としての指導援助の進め方」に基づいて教師が指導する場合の問題点

なお、教師が指導するための具体的方策を提言することをねらいにしたため、個々の臨床例や実践事例は省略し、掲載しなかった。また、「不登校児童生徒に対する学校の指導援助」については、現実には不登校児童生徒を担当する教師にとって、わかりやすく、読みやすい内容・文体にすることを試みた。

Ⅲ 研 究 の 内 容

1 不登校に関する基本的な考え方

(1) 「不登校」研究の歴史的経過

不登校については、以下のように、医学、心理学の立場からの研究が中心となって進められてきた経緯がある。

- ① 1929年にトレイノール (J.V.Treynor) が「神経症的な発症機制などの心理的な理由によって学校に行けない」ケースについて、「学校の病い (School Sickness)」の言葉で報告したのに続き、1932年にブロードウィン (I.T.Broadwin) が、その著『怠学の研究への一寄与』の中で、「無断欠席をする子どもの中に、従来の非行的な怠学と異なり神経症的傾向を有する一群がある」ことを報告している。

いずれも怠学 (Truancy) とは異なる神経症的な状態として報告されている。

- ② その後、1941年にジョンソン (A.M.Johnson) が「強い不安のため、神経症的に学校を欠席する子どもたち」について「学校恐怖症 (School Phobia)」という名称で報告したが、ジョンソンは1956年に、「子どもの恐怖感は登校してしまえばなくなる」ことから、登校恐怖の原因は主に子どもが母親から離される不安、即ち「分離不安 (Separation Anxiety)」でこれを説明している。

- ③ やがて、「恐怖症」、「分離不安」という概念では把握できない事例が多くみられるようになり、学校恐怖症も含めて「登校拒否 (School Refusal)」という呼び方が行われるようになった。

欧米の文献では1960年代後半から「School Refusal」という用語が使われるようになり、今日では日本においても「登校拒否」という用語が一般的となっている。これまでの医学、心理学の立場からの研究の推移から考えると「拒否」という言葉は奇異な感を否めない。

「Refuse」という語には「拒否する」という意味の他に、「(馬が) 垣根や溝の障害物を飛び越そうとしないで立ち止まる」の意味がある。(Webster's New International Dictionary of the English Language 1920) これは「すくみ反応」を示していると考えられ、School Refusalは「学校に対して示す“すくみ反応”」と解することができると思われるが、「登校拒否」という邦訳のため、その意が十分に伝わらず、むしろ児童生徒が自らの意志で登校を拒んでいるという語感を与えている。

- ④ 1970年代に入る頃から、従来の精神医学的枠組みの中だけでとらえていくことに対する問題が提起されるようになり、主としてイギリス、アメリカの専門家達が「不登校 (Non-attendance at School)」という言葉が多用するようになってきた。これは、いわゆる登校拒否現象が単なる神経症や個人・家族病理などを越えた問題であり、家庭、学校、社会という子どもを取り巻く環境にも注目すべきとする認識に立つものと考えられる。

(2) 用語としての「不登校」

生徒指導資料第18集 (文部省) は「登校拒否とは、主として何らかの心理的、情緒的な原因により、客観的に妥当な理由が見いだされないまま、児童生徒が登校しない、あるいはしたくともできない状態にあることとして幅広く理解することが妥当であろう」としている。

本研究では、これに加えて、次の①～③などを考慮して「学校に行かない、行けない現象」を総括的にとらえて「不登校」という名称を用いる。

- ① 「登校拒否」という言葉には「自らの意志で学校に行くことを拒否している」という語感があり、「登校したくともできない状態」にあることなどの本来の意味が正しく理解されにくいと考えられる。
- ② 「登校したくともできない状態」にあり、学校という場面にだけ特別な「すくみ反応」を示す状態を、怠学傾向を含めて、広く「不登校」としてとらえる。
- ③ 従来の登校拒否現象が、単なる神経症や個人・家族病理などを越えた問題として、家庭、学校、社会という子どもを取り巻く環境を総合して考えられるようになってきている。

(3) 不登校に関する基本的な考え方

- ① 不登校は「登校したくともできない状態」にあり、学校という場面にだけ特別な「すくみ反応」を示す神経症的な問題であると考ええる。
- ② 不登校は急速な社会変動による現代の子どもを取り巻く環境 (社会、学校、家庭) の変化により増加していると考ええる。
- ③ 学校という社会が子どもに与える社会的ストレスを「教育ストレス」としてとらえ、「教育ストレス」の視点から学校の登校発生予防の在り方を「ストレスの少ない状態の設定」「ストレスを克服する力の育成」「拘束ストレスの除去」の3点に区分して考える。
- ④ 不登校も怠学も、適応できない事態に対する児童生徒の反応の現れ方が、内側に逃避する形をとったか、あるいは外側への反抗の形をとったか、その兆候上の違いであって、本質的な差異を示すものではないと考えられるので、基本的な指導方法には大きな相違はないと考える。
- ⑤ 神経症的傾向と怠学傾向の中間的な不登校が増加しており、不登校の状態を分類してみても、どのタイプに属するかは判断は困難である。類型により指導方法がどのように異なるかは必ずしも明らかではないと考えられるので、類型化を特に考慮しないで不登校を考える。
- ⑥ 県教育センターの臨床例 (不登校であった児童生徒から聴取した情報を含む) をもとに、教育の立場から、指導援助の在り方を各段階 (不登校問題の認識の仕方、本人・家族への指導の在り方、再登校への心的エネルギーと学校への関心度のチェック、再登校に向けての積極技法や準備、再登校後のフォロー) に整理することにより、教師がそれぞれの不登校児童生徒の状態に応じて指導できると考える。

なお、学校の実存意義を認めないなどの積極的な登校の拒否 (忌避) については、特に研究の対象とはしなかった。

2 不登校発生予防のための学校の取り組み

(1) 不登校に関する予防の考え方

学校内における「人間関係」は教師や児童生徒にとって大きな意味を持っており、その人間関係が児童生徒にストレスを発生させる一因となることもある。ストレスは学校内の人間関係ばかりではなく、学校の本来的な機能や、社会環境の変化からも生じていると思われる。

不登校はこのような学校内におけるストレス状態（教育ストレス）のもとで、児童生徒の心理的成長・発達上の問題と関連して発生する「すくみ反応」であると思われる。

① 教育ストレスの定義

学校という社会が児童生徒に与える社会的ストレスを「教育ストレス」と定義する。児童生徒の成長・発達にとっては、適当なストレスのある環境や世界が不可欠であるが、ストレスがあまりに持続し過ぎたり、本人の復元力を超えるほどの強さである場合に、児童生徒は心理的ストレス反応としての不登校に陥ることがある。(註)

(註) ストレスとは「心や体に加えられた緊張をもとの状態に復元しようとする防御的な作用や、環境の変化に対する適応反応」である。この場合、ストレスを生じさせる原因をストレスラー（ストレス源）、またそれにより生じる状態をストレスと言うのである。

ストレスを感じるか否かは、個人の考え方や受け止め方によって大きく異なり、ストレス状態に陥るか否かはきわめて主観的な現象である。

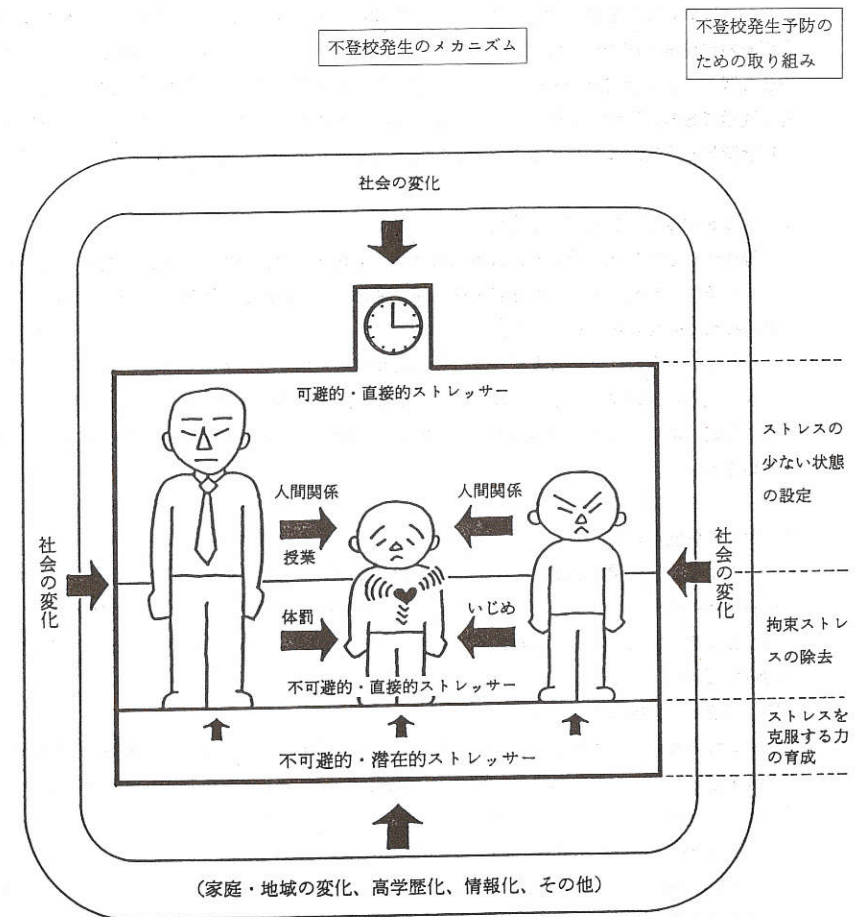
また、ストレスには個人の生活に活力を与え進歩に導く「良いストレス（Eustress）」と個人の生活を破滅に導く「悪いストレス（Distress）」とになる面がある。また、個人の意志や努力では払いのけることの出来ないストレスラーのとき、ストレスは拘束ストレスとなる。

② 不登校発生・予防の構造

不登校は児童生徒の心理的成長・発達上の問題と学校内における教育ストレスとの関連で生じるものと考えられる。また教育ストレスは、社会環境の変化、学校のエデュケーション機能、学校内の人間関係などから生じるものと思われる。

したがって、不登校の予防はストレスへの対応から考えることになる。（参照：図-1）

図-1 不登校発生・予防構造図



➡ はストレスラーを表す

※ 社会の変化によるストレスラーは、不登校児童生徒を通しては見えない。

(2) 不登校発生メカニズム

社会環境の変化、学校の教育機能、学校内の人間関係から不登校が発生するメカニズムを考察することができる。(参照：図-1)

わが国において不登校が問題にされはじめたのは、昭和30年代に入ってからといわれている。文部省の学校基本調査によれば、不登校の出現率は、いつの時代にも一定ではなく、時代背景や社会背景により出現率が変化している。このことは、不登校のような問題行動が、本人や家庭の問題であると同時に学校や社会の問題であり、その発生メカニズムの考察には、時代背景や社会背景を巨視的に分析することが必要であることを示している。

① 学校を取り巻く社会環境の変化

現代は社会の変化が著しく、大衆消費社会、情報化社会、ハイテク社会、競争社会などと言われるが、学校もまた「家庭環境や地域の変化」「高学歴化の影響」「情報化の進展」など、社会の変化の影響を大きく受けている。

しかし、不登校にはもっと様々な問題が複雑に絡んでいると考える必要がある。また、不登校出現率の推移は、小学校が漸増的、中学校が急増的傾向にあるが、これを短絡的に中学校に問題があるとするのではなく、小学校、中学校という教育制度の連続性の上で考える必要がある。

② 学校の機能と教育ストレス

このような社会環境の変化による学校の役割・機能の変化は社会環境から加えられる学校への期待の結果でもある。この期待はしばしば教師や児童生徒にとっては心理的負担(圧力)となり、学校には様々な教育ストレスが存在している。これらを次のように分類する。(参照：図-1)

ア 可避的・直接的ストレス

これは教師・児童生徒間の人間関係、児童生徒相互間の人間関係、授業等、児童生徒が直接感じるストレスであり、人間関係の改善及び自ら学ぶ意欲をもたせるなどによってストレスを少なくすることができるという意味で可避的である。

イ 不可避的・潜在的ストレス

学校においては、集団生活への適応、学習活動などによるストレスがある。これは学校教育における本質的な教育機能に伴うものであり、児童生徒にとっては不可避的である。また、社会環境からの学校への期待がその根底にあり、児童生徒には直接的に感じられるものでないという意味で潜在的である。これは全ての児童生徒や教師も感じるストレスである。

ウ 不可避的・直接的ストレス

これは教師による体罰、児童生徒相互間の「いじめ」などによるストレスであり、児童生徒個人の意志や努力では払いのけることのできないもの(拘束ストレス)である。これは児童生徒にとっては深刻な問題であり、あってはならないことである。

なお、教師が「ゆとり」を失い、ストレスを感じやすい心理状態にある時は、それが児童生徒への教育ストレスになることがあり、注意を要するものと思われる。

不登校はこのような教育ストレスと児童生徒の心理的成長・発達の状態が複合的に作用して発生するものと思われる。

この意味で不登校は児童生徒の心理的成長・発達上の問題であると同時に学校の問題でもある。

(3) 学校における予防の在り方 — ストレス変換機能としての学校教育の見直し —

児童生徒の成長・発達にとっては適度なストレスのある環境や世界が不可欠であり、単に学校におけるストレスをすべて悪いものとして除去することではない。不登校予防は学校の中にストレスの少ない状態を設定し、その中で成功体験を積み重ねることのできる機会を多くするなどして、ストレスを克服する力を育成することを考えなければならない。

ストレスの少ない状態の設定やストレスを克服する力の育成とは、学校内に望ましい人間関係を築き、教師も児童生徒も精神的・情緒的に安定した状態で教育活動が行われることである。そのためには、積極的な面の生徒指導や、学級経営の機能を十分に発揮し、学校内に望ましい人間関係を築くことである。

また、これまでの教育の中では、認知的な側面が重視され、情意的な評価が軽視される傾向にあった。創造力が叫ばれながら創造のもとになる想像やファンタジーを育てる教育が欠けていたと考えられる。教師・児童生徒間、児童生徒相互間の望ましい人間関係を育成するには、自分を見つめ、相手を理解し、他者を思いやることなどにより感性を培う必要があるのである。(参照：資料1 p. 47)

以上のようなことから、不登校予防を次の3点から考える。(参照：図-1)

① ストレスの少ない状態の設定 — 学校内における望ましい人間関係の育成 —

児童生徒は自分の行動を自分で支配できるときにはストレスにならない。したがって、「自主的な行動ができる」「意欲(達成動機)が高い」「明確な目標がある」「アイデンティティが確立されている」「良き理解者(教師、友人)がいる」「ゆとりがある」などのことがストレスの少ない状態の設定と言えるのである。(参照：資料2 p. 51) そのために、学校では積極的な面の生徒指導や学級経営の充実、授業の改善などを行い、児童生徒にストレスの少ない状態を作り出す工夫が必要であり、これらの機能は児童生徒の情意的領域へのはたらきかけを中心においているものであり、学校内に教師・児童生徒間、児童生徒相互間の望ましい人間関係を育成することにつながるものである。

② ストレスを克服する力の育成 — 社会性・耐性等の育成 —

児童生徒の成長・発達のためには、学校に適切なストレスのある環境が必要である。しかし、社会の変化により派生した現在の「教育ストレス」の中には学校環境にある不可避的・潜在的ストレスのように、個人の考え方や受けとめ方により異なるが、児童生徒に

「すくみ反応」を生じさせる面もある。このため、児童生徒にストレスを克服させる力を育成することが必要である。

ストレスを克服する力は学校内で「ストレスの少ない状態の設定」を図り、積極的な面の生徒指導、学級経営機能の十分な発揮、「わかる授業だけでなく、自ら学ぶ意欲を持たせる授業」へ向けた改善などにより、学校内に望ましい人間関係を作り上げることで徐々に育成されることになる。

学校内に望ましい人間関係が育成されていれば児童生徒は精神状態が安定し、活力があり、明確な目標を持ち、物事を肯定的、積極的にとらえることができ、教育本来の不可避的、潜在的なストレスに耐え、これを克服することができる。

この場合、望ましい人間関係の形成ができるということは社会性が育つことであり、また、それによりストレスを克服できる耐性等が育成されることになる。

学校内において人間関係を形成し、それを育成していくことは児童生徒の発達段階と関連するものであり、社会性・耐性等の育成には、児童生徒の発達課題を考慮しなければならない。

③ 拘束ストレスの除去 —児童生徒本人だけでは克服できない環境の除去—

教師による児童生徒への体罰、児童生徒間の「いじめ」などは学校教育の中ではあってはならないことであり、速やかに無条件に除去されなければならないものである。

これらのストレスは児童生徒にとっては個人の力ではどうすることもできないのであり、それだけ深刻である。

体罰や「いじめ」などについては、積極的な面の生徒指導や学級経営の機能を十分に発揮し、研修会を開くなど、それを生み出さない土壌づくりに学校全体で取り組むことが大切である。

3 不登校児童生徒に対する学校の指導援助

(1) 不登校に関する指導援助の考え方

- ① 不登校が関係者の努力にもかかわらず増加し続けている。この事実は、不登校問題が容易な問題ではないということを示している。その取り組みについては十分な理論と臨床的裏づけが必要である。
- ② 不登校の問題は、基本的には成長・発達の問題と考えるべきである。その対応は、各発達段階に応じて心理的な成長・発達を促すなどして保障してやることや、その成長・発達を援助することである。
- ③ 不登校児童生徒は、心理的な成長・発達がなされたとき「結果として登校する」と考えるべきである。単に登校すればよいということではなく、「自分で考え、自分で決定し、自分で行動できる」ということが、真の問題解決と言える。
- ④ 不登校児童生徒、家族の状態及び条件は一人一人違うものである。したがって、対応もそれぞれに合ったものでなければならない。そこには確かな判断力（診断力）が要求される。
- ⑤ 従来の不登校に関する研究にみられる原因論・段階論、あるいは類型化の試みは、臨床的には十分にその役割を果たしているとは言えない。また、指導援助についての特別な指導法、特効薬、即効薬はないと認識すべきであり、家庭及び学校における「日常」の積み重ねがポイントとなる。したがって、家庭、学校において何をすべきかということを明確にし、具体的に提示する必要がある。
- ⑥ 不登校児童生徒が学校に復帰するには、学校とのパイプが確保されていなければならない。さらに不登校児童生徒と学級の担任、友人などとの人間関係が、大きなポイントとなっていると考えられる。その意味でも学校の果たす役割は大きいのである。
- ⑦ 学校が家庭に対して援助・指導する場合は、解決策を与えるということではなく、あくまでも「共に考える姿勢」が必要である。

(2) 不登校児童生徒への指導援助の方法

ここでは、学校及び家庭における具体的な指導援助の進め方の方法などについて述べる。

不登校児童生徒一人一人により、その状態も置かれた条件も違うわけであるが、指導援助の在り方について、全体を大きく「段階及びその概要」のような段階に分けて考える。（参照：図－2）

はじめに、不登校に対する指導援助の方法について、県教育センターの臨床例から導き出した不登校対応チャート（参照：図－3）により説明し、次に、学校で実際の指導援助にあたる場合の留意点について述べる。

図-2 段階及びその概要

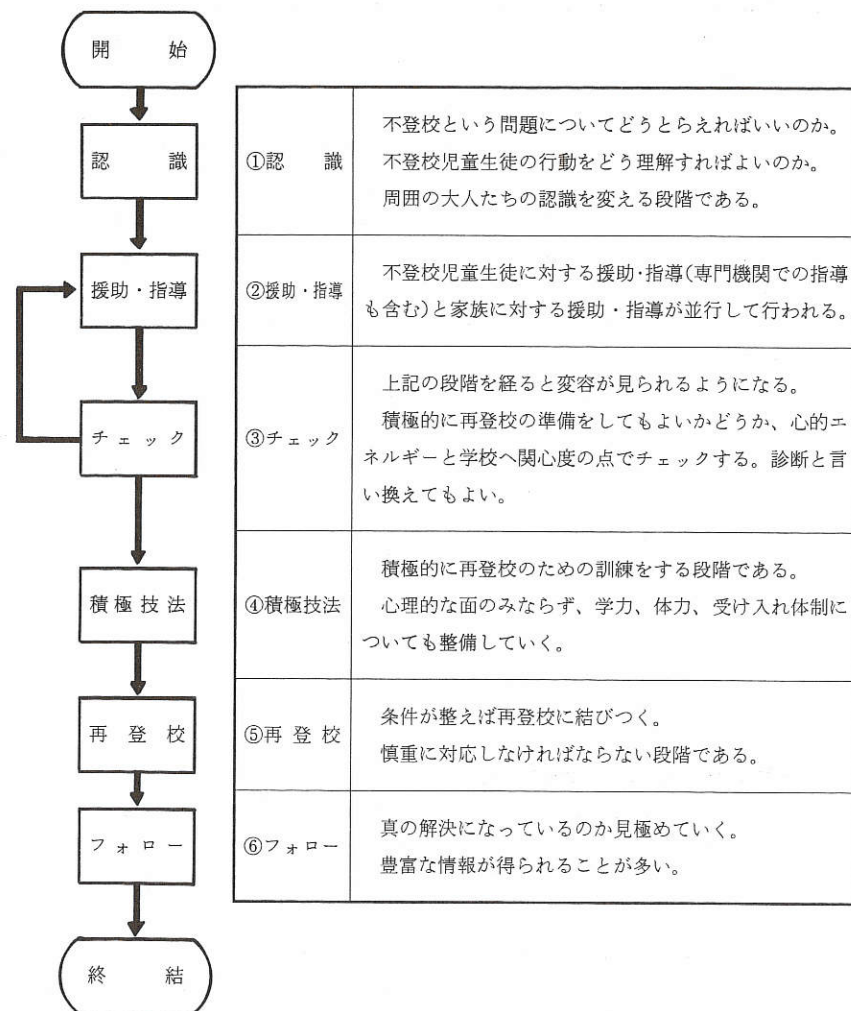
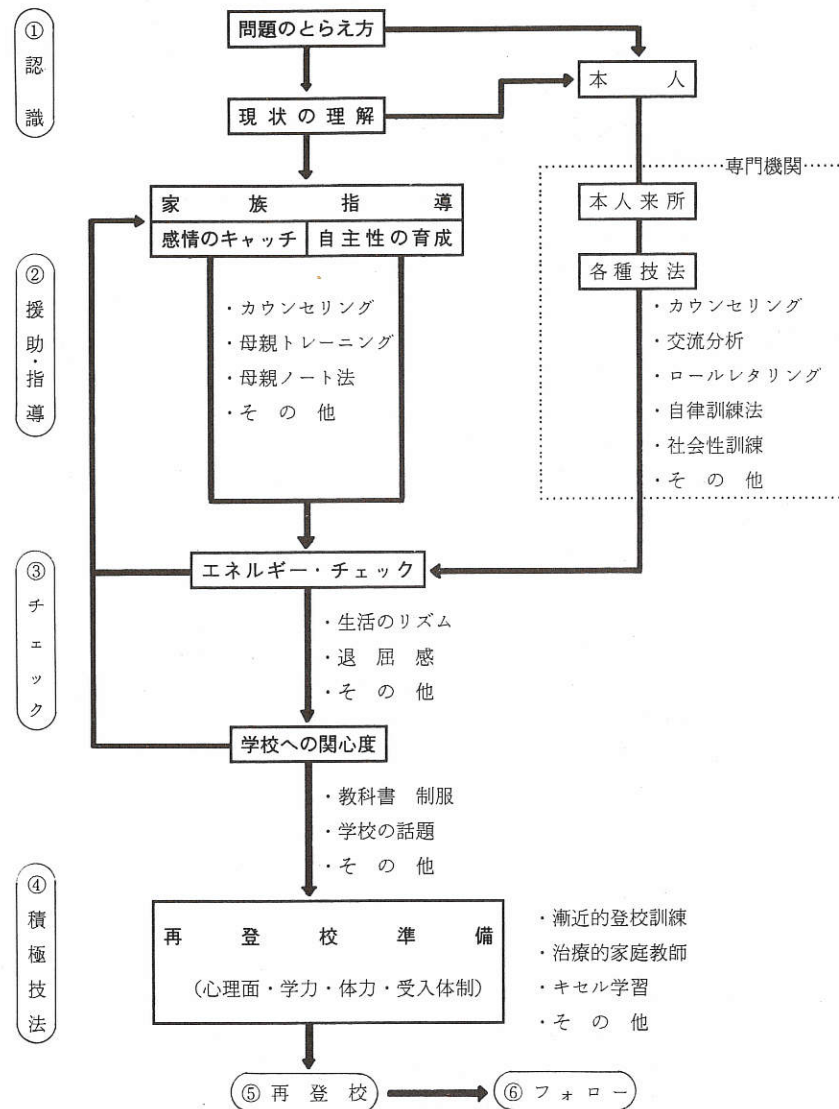


図-3

不登校対応チャート



次に、各段階及び内容について順を追って説明する。

① 認識の段階

不登校という問題をどうとらえるかによって対応が違ってくる。つまり、一般的には怠けと考えると強い指導がなされるだろうし、病気とみなせば投薬などそれなりの対応が出てくる。したがって、保護者や教師など、周囲の大人たちがこの問題をどうとらえるかが、その後の対応、指導に大きく影響することになる。

不登校の問題をどうとらえればよいのか、不登校児童生徒をどう理解すればよいのかという認識について、「問題のとらえ方」「問題のとらえ方について本人に伝える」「不登校児童生徒の現在の状態について理解を深める」の順で取り上げる。

ア 問題のとらえ方

相談場面はまず保護者との面接からスタートする。本人との面接はその後になる。保護者との面接においては、訴えることに十分耳を傾けることが最も大切である。現在の不安や焦りを、心を込めて聴くように努めるのである。

保護者の訴える不安などをじっくりと、しかも心を込めて聴いたうえで、保護者のこの問題に対する考え方を確める。そのうえで次の《ア-1》～《ア-12》に述べる「問題のとらえ方」などをていねいに伝えていくことが必要である。

《ア-1》 拒否しているのではない。

彼らは積極的に登校を拒否しているわけではない。行こうと思っても、あるいは、行かねばならないと思っても行くことができない状態なのである。

勉強しなくてはとも思っても、あるいは、勉強したいと思ってもできない状態であり、教室に入ろうとしてもその雰囲気に入り込めない状態なのである。

《ア-2》 病気（いわゆる精神病）ではない。

病気ではないかと心配している保護者は少なからずいる。しかし、不登校の問題を病気とはとれない方がよい。もちろん、中には神経症やうつ病という診断名をつけられる場合もあるが、いわゆる精神分裂病などの精神病でない場合の方が多いと思われる。かなり無気力な状態であったり、生活リズムが大幅に狂ったりしていても精神病でないと思われる方ははるかに多い。

この問題は「病気ではない」ということをはっきり伝える必要がある。これを伝えただけでも、保護者は大いに安心するものである。

以上のことは、保護者との面接において、十分に情報を得たうえで判断していくわけであるが、教師としても最低限の医学的知識が必要であるということにもなる。（注1 p. 19）もちろん、疑わしき場合に医療機関の診断を仰ぐことは言うまでもない。

《ア-3》 「怠け」でもない。

不登校の問題をいわゆる「怠け」とする見方は根強いものがある。本音の部分

でこう考えている人は多いようである。

特に「明るい不登校」といわれるタイプは誤解を受けやすい。学校以外の生活は全く普通であり悩んでいる様子もうかがえないような場合には、周囲の大人たちは（大人に限らず児童生徒たちも）怠けていると見てしまう。買物にも出かけられるし、ゲームセンターにも顔を出すような状態にありながら、それでいて学校にはどうしても行けないという子どもがこれである。

しかし、たとえこのような子どもであっても、決して怠けているわけではないだろうと考えられる。単に怠けであるなら、学校を休み、自分の将来を狭め、親に心配をかけることよりも、もっと楽な手の抜き方・さぼり方をするはずである。

不登校児童生徒と直接話してみると、彼らは自分の将来のことも十分考えているし、親に心配をかけていることも承知していることが分かる。彼らはこのままでよいとは思って思っていないし、親が自分のことで心を痛めていることに負担を感じており、そのことが更に彼らを苦しめている。

学校を休み続けることにより将来が狭められ、心理的な負担がますます増大していく中で、それを自覚しながらもやはり休まなければならない彼らを、簡単に「怠け」とみなすわけにはいかない。

《ア-4》 「具体的な障害があって登校できない」ということではない場合が多い。

不登校児童生徒本人は登校できない理由として、いじめや学習の遅れ、部活動での人間関係などかなり具体的なことを挙げる。そのために教師・保護者ともにそれが原因と考え、そのことに直接アプローチしがちになる。本人もそう思い込んでいる例も多い。

いじめや学習の遅れのために登校できないというならば、それらの障害を除去することが問題解決に直接つながることになるが、たとえ障害を除去したとしても問題解決につながるとは限らない。そもそも不登校の問題は、いじめなどの具体的な障害が直接的原因となっているのではないように思われる。それらは発症契機になっているであろうが、真の原因とは言えないのではないかと思われる。したがってそのことだけに眼を奪われてはいけいない。原因を探るために不登校児童生徒を追い込んだ結果、具体的な理由らしきものを言わざるを得なくなったとも言える。

ただ、学校においてこのとらえ方について保護者に伝える場合は慎重であらねばならない。

たとえば、いじめが原因だとして学校側でいろいろ調べてみても、誰が、いつ、どんないじめをやったのかははっきりしない場合が多い。このことは、このとらえ方が正しいという証拠であるが、その場合、客観的な事実を家庭に伝えるだけでは不十分である。学校側でいじめの事実を隠している、あるいは何もしてくれないなどの誤解を受け、不信感を抱かれることが少なくない。不登校児童生徒本人や保護者の訴えることを、たとえ客観的な事実と違っていても十分に受け止める必要がまずある。（参照：「感情のキャッチ」p. 24）そのうえで、その状態を自然に正確に認識できるよう配慮すべきである。

もちろん、このことはいじめなどが不登校の原因にはならないということを述べているのではない。障害となるものについて除去していくことは当然のことである。しかし、それが全てではないということなのである。具体的な障害があって登校できないという問題ならば、原因探しは意味をもつが、そうでないとすれば本質とずれたまま対応が進むことになってしまう。むしろ、本人でさえ、なぜ学校に行けないのかを説明できない状態なのではないか、と考えた方がよさそうである。

《ア-5》 学校に対して特別な「すくみ反応」を起こしている神経症的な問題であろう。

それでは不登校という問題が病気でなく、怠けでもないとしたら、しかも、いじめなどの具体的な障害だけの問題ではないとするならば、いったいどんな問題と考えたらよいのだろうか。

学校という場面だけに特別な「すくみ反応」を示す神経症的な（神経症そのものではない）問題ではないかと考えられる。なかには神経症と診断される例もなくはないが、学校に関すること以外は全く普通の生活をしていることが少なからずある。厳密な意味では神経症とは言えないけれども、学校という場面だけを見ていると、そこでは神経症的反応を示しているという例である。この神経症的反応を示す範囲は個々によって違い、比較的狭い場合から、広範囲にわたっている場合もある。

従来の研究のなかに不登校の態様を類型化したものがあるが、これらもこの「すくみ反応」を示す範囲で説明できよう。つまり、「明るい不登校」と言われるような、学校には行けなが他の場所では普通の生活が可能な場合は、「すくみ反応」の範囲が学校だけということである。保健室登校の場合には更にその範囲が狭まっており、「すくみ反応」は教室というところに限定されているということである。家のなかでは普段と何ら変わらない生活をしているのに、登校どころか外出もできない状態の場合は、範囲がそこまで広がっていると考えられる。それよりもっとその範囲が広がっている場合は、自宅においても落ち込みが激しい。自室に閉じこもったままの状態の場合もある。この程度になると神経症の診断名がつくことが多い。

いずれにしても「すくみ反応」を示す範囲は学校を中心としている。したがって、この不登校の問題は特別な「すくみ反応」を学校だけに示す神経症的な問題として押さえない。

《ア-6》 根底には「不安」というものの存在があるのではないか。

比較的低年齢の場合（幼稚園の登園拒否や小学校低学年における不登校など）は、よく「母子分離不安」ということが言われる。さらに、思春期においては対象の明確でない漠然とした不安というものが存在するのではないかと考えられる。これらは成長・発達上で見られることであり特別なことではない。また、個人差があることは言うまでもない。不登校児童生徒にとっては、この時期が長かったり、あるいは、ずれこんでいたりしているのではないかと考えられる。

この不安というものが根底にあって、様々な要因が複雑に絡み不登校という状態を作り出しているのではないかと考えられる。

《ア-7》 成長・発達上の問題と考えねばならない。

不登校児童生徒はよく社会性の発達で不十分であるとか、自主性・耐性が育ちきっていないとか言われる。自我の未成熟という言葉で説明している場合も多い。

「不安の存在とその時期のずれや過敏さ等」にせよ、あるいは「自我の未熟」にせよ、いずれも発達課題の未消化といえるかもしれない。その意味では不登校という問題を発達上の問題ととらえることが必要ではないだろうか。さらに、発達段階の節目といわれる時期に不登校の多くが発生している事実をみても、発達との関連を考えなければならぬのではないかと考えられる。

この視点をもつか否かで具体的な対応が違ってくる。つまり、発達を保障することによって、結果的に現象面である不登校の状態が消え、登校するようになると考える。そのために、対応としては本人の心理的な発達を促す方向になる。

この視点を持たない場合は、どうしても発症契機となったものだけに対応しがちになってしまう。たとはいじめがなくなっても、あるいは転校してさえも解決しない例はこの例である。

この問題が心理的な成長・発達上の問題とするなら、当然身体的な成長・発達と同様時間がかかることになる。適度な栄養と運動と、そして休養が身体的な成長に欠かせないように、心理的な成長にも休養（彼らには精神的な休養が必要なことが多い）と家族の愛情と、そして自分自身で考え、自ら行動する体験の積み重ねが必要である。

したがって、時間が必要であり、温かく見守る必要が出てくる。よく「待ちなさい。」と言われるが、これはこういう意味なのである。何もしないでいることではない。

《ア-8》 現在は心理的な「脱皮」の作業をしていると言えよう。

例えて言えば、現在は心理的な脱皮の作業をしていると言ってよいのではないかと考えられる。

脱皮を繰り返すたびに一步一步大人に近づいていくことになるが、現在はこの作業をやっていると考えた方がよさそうである。この作業中は無理はできない。不登校児童生徒を無理に引っ張り出しはいけないのである。

《ア-9》 何もしていないように見えるが、重要なことを行っている。

傍から眺めていると生産的なことは何もやっていないように見える彼らも、実は本当の意味での大人になるために重要なことを行っていると考えるべきである。県教育センターにおける臨床例の追跡結果からもこのことは言える。数多くの元不登校児童生徒たちが、「あの期間は自分にとって貴重な時間だった。」ということ述べている。さらに、東京大学附属病院精神神経科における大規模な追跡調査の結果でも同様の結果が出されており、彼らが真剣に生き方を探していたということが証明されている。（注2 p. 19）

《ア-10》 本人にとっては必要な時期である。

この時期を経験しなければ本当の意味での大人になれないのかもしれない。それゆえ、この一見何もしていないように見えるこの時期が、彼らにとっては必要な、しかも重要なものと考えなければならない。

もちろん、誰もがこの心理的な「脱皮の段階」を必要としており、誰もが通過しなければならないものであろう。そして大部分はすなりと通過してきているのではないと思われる。それに対して不登校に陥る児童生徒は、少々手間取って時間が他よりかかっていると言えるのではないだろうか。

《ア-11》 たとえ親であっても代わってやることは不可能である。

この脱皮の作業は本人にとって辛く苦しい作業に違いない。しかし、たとえ親であろうとも代わってやることは不可能である。いくら苦しんでいようと、時間がかかろうと、本人以外の人が代わってやることはできない。したがって、親としてはこの作業が無事終わるまで温かく見守っていかねばならない。作業しやすいように環境を整えてやるほかないのである。本人の成長を待たねばならない。

《ア-12》 過去の養育態度について必要以上に自分を責めてはいけない。

この不登校という問題は心理的な成長・発達上の問題であると述べてきたが、このことは親の養育上の結果であるとは考えていない。従来の研究の中には、不登校の原因を親の養育上にあるとする説が多いことは確かである。しかし、臨床場面を通して本人やその家庭をみても、特別なパーソナリティとか特別な家庭とは思えないのである。どの家庭からも、どの地域からも起こり得るのがこの不登校なのである。したがって、親としては過去の養育態度について、必要以上に自分を責めることはしない。

仮に不登校の原因が親の養育態度にあるとしても、それを指摘しただけでは問題解決にはつながらない。単に親を責める結果にしかない。過去に戻ることはできないし、過去の事実を消すこともまたできないのである。

過去の養育を反省するあまり罪悪感を感じて落ち込むのではなく、必要なことは、これからどんな親であるべきか、どんな家族であるべきかをみんなで考えていくことである。

このような認識のもとに、面接に訪れた保護者の不安や心配を心を込めて聴いたうえで、以上の事柄を「ていねいに、しかもきっぱり」と伝えていくことになる。

つまり、不登校という問題を、「困ったこと・悪いこと」というネガティブ(negative)な見方から、この子どもにとっては「必要なこと・大事なこと」というようなポジティブ(positive)な見方に変えていく。このような問題のとらえ方ができると親は焦りや不安を持たずにじっくりと待つ姿勢になってくるものである。

(注1) 教師のための「病気発見のめやす」

- a しばしば身体の不調を大げさに訴え、学校を早退したり欠席したりする。
- b 特定の事柄に対して、極度の不安や恐怖を示す。
- c 特定の行動に極端にこだわり、異常なまでにその行動を繰り返さないでいられない。
- d 自分の行動に自信がなく、特定のひととは話をするが、他人が来ると黙ってしまう。
- e 場にふさわしくないことを、突拍子もなく言ったり、一人笑いをする。
- f ある時期から、理由もなく人の視線を気にしたり、噂を気にして興奮したりする。
- g ある時期から、身だしなみがぐずれ日常生活がルーズになり、学習意欲や成績が著しく低下する。
- h ある時間から、些細なことにもすぐかっとなり、衝動的な行動にはしる。
- i 極度に落ち着きがなく注意散漫となり、分かっているのに読み違えたり、よく怪我をしたりする。
- j 行動や動作が、極端に不自然で不器用になる。
- k 行動や動作が、極度にのろくなり、表情の動きが乏しくなる。
- l 痙攣や意識を失う発作がある。
- m ぐるぐるまわりをしても、目をまわさないことが多い。

神経症の疑い	a b c d
精神病の疑い	e f g h
脳器質障害の疑い	h i j k l m

(注2) 「崩れた登校拒否病気説」東京大学附属病院精神神経科 石川憲彦(1990.7.25 山形新聞)

イ 本人への伝達 ―問題のとりえ方について本人に伝える―

ここで述べている指導援助の方法のなかで、一つのポイントともいえる大変重要な部分である。

ここでは、前述の「問題のとりえ方」について親が本人に伝えるという作業をする。面接が終わったら、親自身の口から、前述の説明を受けたことについて本人に伝えるのである。その場合、「ア問題のとりえ方」の《ア-1, 2, 3, 7, 8, 9, 10》のことについてそのまま伝える。親自身が、たとえそのとりえ方・考え方について納得できなくとも、そのまま伝えることが大切である。

《イ-1》 感想も含めて率直に伝える。

本人に「問題のとりえ方」について伝える際、「親自身の感想を率直に付け加える」ことがもう一つのポイントである。いわゆる本音の部分で彼らと付き合う必要があるからである。納得していないのに納得したポーズをとることは必要ない。

親自身のこの説明に対する本音が必要なのである。(参照:「本音で付き合うこと」p. 26) つまり、ここでは、問題のとりえ方及び親の率直な感想がそのまま本人に伝わることを目的とする。

彼らの周囲の大人たちは例外なく叱咤激励し(あるいは叱責し)、追い詰めてしまうタイプである。しかも間違いなく不登校の状態を「困ったこと・悪いこと」とみなしている。それに反してここでは逆に「大事なこと・必要なこと」と捉えているのである。この差は極めて大きい。この考え方が本人に伝わっていくことが、後の本人自身の担任との面接相談や専門機関への相談につながっていくのである。

《イ-2》 そのことについて本人がどう感じたか。

以上のように、本人に考え方やそれに対する親の感想などを伝えるわけであるが、その時に彼らがどんな反応を示したのが次の問題になる。

なかには、即座に担任などへの面接相談や専門機関への相談につながるケースもある。あるいは、これだけで再登校した例もいくつかある。このように周囲の認識というものは大きな影響を与えるものである。

反応が少ないこともあるが、拒絶していないということは、ある程度受け入れていると考えてよい。大部分の子どもが受け入れるはずである。

親が専門機関を訪れたり、学校に相談を持ちかけたこと自体が負担になり、落ち込んだり、荒れたりする場合には、そっとしておく以外ない。しかし、そういうケースはほとんどないと考えてよい。

《イ-3》 家族で話し合う。

この「問題のとりえ方」については、本人に伝えるだけでなく、父親をはじめ、家族のみんなで話し合う必要がある。話し合いなどという大きな形のものでなくとも、それぞれの感想、意見や考え方を確認するものである。この場合は本人を交える必要はない。ここでも話し合いの結果は《イ-1》のように、率直に本人に伝えていかねばならない。

家族が共通の話題で考えるということは意義あるものである。ただ心配しているだけではなく、解決の第一歩となりうる、しかも手応えのある話題だからである。その上、不登校という大きな問題のために壊れそうになっているその家庭にとっては、共通の話題で真剣に話し合いがもたれること自体、家庭の再構築の意味からも意義がある。本人を取り巻く環境を望ましいものにする一つでもある。

もちろん、この話し合いの中から、不登校に対する認識がここで主張する「問題のとりえ方」に変わってくるのが望ましいのであるが、ここでは周囲が焦らないようにしなければならない。

ウ 現状の理解 ―不登校児童生徒の現在の状態について理解を深める―

彼らはファミコンを一日中夢中になってやっていたり、テレビ漬けの毎日だったりする。また、アイドルタレントに夢中になって、東京辺りまで出かける元気な不登校児童生徒もいる。これら「明るい不登校」だけでなく、部屋に閉じこもりきりで、昼と夜が逆転している子どももいる。また、明日は学校に行くと言いながら、朝になるとやはり行けない子どももいる。

理解しがたいと思われる彼らのこのような行動も、十分理由があると思われるし、意味あることではないかと考えられる。

《ウ-1》 そうせざるを得ない状態であること。

傍から見てみると、悩みもなくただ享乐的なものに夢中になっているとしか思えない彼らの行動も、あるいは彼らが閉じこもりの生活を送っていることも、それはそれなりの理由があるのだらうと思える。

不登校に限らず児童生徒の問題行動を考える場合は、「何故だろうか」と考えるよりも、「こうせざるを得ないのだらう」というところからスタートした方が問題の理解につながっていくものである。

《ウ-2》 何かにのめり込んでいないと不安になること。

彼らは何かに夢中になっていなければ不安でたまらないと言う。現在の状態、つまり学校を休み続けていることについて、彼ら自身はこのままでよいとは思っていない。自分でも何が何だかわからないまま、ただこのままではいけないと思っている。じっとしていれば、いろいろなことを考えなければならない。考えざるを得ない。その結果、無性に不安になり、イライラするだけである。

それが、何かに打ち込んでいると一時忘れることができる。そのため彼らはひたすら打ち込めるものを探し出してくる。それは不安を打ち消すためである。

逆に言えば、ファミコンなどに夢中になっている不登校児童生徒は、それだけ不安が強いと言えるのかもしれない。したがって、そのような子どもからファミコンを取り上げてしまうことは、ただ不安を掻き立て、混乱させるだけにしかならない。

《ウ-3》 娯乐的なものが対象となること。

不安を消すため、あるいは一時的に不安を避けるために何かにのめり込むのであるから、教育的なものが対象とはならない。正反対の娯乐的なものになってくることは自然

である。ある子どもにはファミコンであり、ある子どもには漫画、アイドル、テレビ、ラジコンカーまたは小説になる。

これが大人だったらアルコールが対象となろう。アルコールに依存するメカニズムと同じように考えられる。

《ウー4》 夜は本人にとって一番安全であること。

不登校児童生徒で昼夜が逆転しているケースも多くみられる。なかには、真夜中に起き出してごそごそ冷蔵庫を開けているような子どももいる。家族とすら顔を合わせない子どももいる。これほどではないけれども、彼らは例外なく朝は苦手である。そして、ほとんどの子どもが夜遅くまで起きている。生活の折り返し点に不登校児童生徒は少ないといつてよい。

このことも「不安」ということで説明できるように思われる。

日中は学校からの連絡が入ったり、あるいは担任が家庭訪問したりする。電話も来ることだろう。近所の人がお茶を飲みに来るかもしれない。家族からは叱責されたり、嫌味を言われたりするだろう。彼らは表面はともあれ、内心はびくびくしていたり、肩身の狭い思いをしているはずである。電話も先生や同級生の訪問も、近所の人に会うことも、彼らにとっては嫌なことであろう。

それが夜はそのような心配をしなくともよいのである。誰からも邪魔されないし、彼らにとって一番安全であるのが夜なのである。ゆえに、夜遅くまで起きていることになってくる。中には、日中にはできないのに、夜中に自転車を乗り回したり、ジョギングをする子どももいる。誰とも会う心配がないからである。その結果自然に朝も遅くなることになる。

もちろん、学校に行きたくない、考えるのも嫌だという気持ちから、朝は抵抗が大きくなることも合わせて考える必要も当然あるだろう。

夜遅くまで起きている子どもで、電気やラジオをつけたまま寝たり、パジャマに着替えないでそのまま寝てしまう子どもがいる。その数は決して少ない。

彼ら自身の説明によると、知らず知らずのうちに眠りに入るための、彼らなりの工夫ということである。いざ眠ろうとすると、いろいろな考えが浮かんできてとても不安になってくる。いいようのない不安感だそうである。眠りの前の自分を見つめなければならない時間、考えなければならない時間が、とても恐いということである。それゆえ、起きている時間と眠りの時間の境目をなくすように工夫する。不安を避けるための彼らなりの工夫である。そして今日も一日問題を直視せず先送りしてしまったことで、ますます落ち込んでしまう。その繰り返しなのである。したがって、不登校の期間が長引けば長引くほど、その分だけ不安感が増大するであろうことは容易に想像できる。

「不安→回避→自己嫌悪→不安増大→回避→自己嫌悪→不安増大・・・」

と循環していき、彼らがいかに辛く重苦しい毎日を過ごしているかが理解できる。

《ウー5》 家庭内暴力にも理由があるということ。

まれに家庭内暴力に走ってしまう例もある。物を壊したり、家庭の中で特に弱い存在

に対して暴力をふるったりする。母親がこの対象になることが多い。

この家庭内暴力にしても、甘えの裏返しだったり、自分をどのように扱うのか試していたり、愛情を確認するためのものだったりする場合が多い。

《ウー6》 「明日は行ける。」と思ったことは決して嘘ではないこと。

明日から登校すると言って教科書を揃えたり、制服を準備する時がある。しかし、当日の朝になると、とても登校できる状態ではなく、元に戻った感じさえする子どもがいる。さらには、来週からとか、〇月〇日から登校すると言いつつ、やはり当日になると登校不可能な子どもがいる。こういう時の親の態度として、嘘をついたとか、約束を破ったとして本人を責める場合があるが、そうであってはならない。

その時点で、登校が可能であると本人が感じたことは事実なのである。しかし、本人の見通しにもかかわらず、当日になったら不可能だったということなのである。決して嘘をついたわけではない。その場を何とかごまかそうとして、喜びそうなことを言ったわけでもない。こういう場合、登校が可能と感じられるようになったそのことだけでも、評価したいものである。

彼らの不可解に見える行動及び状態が、以上の《ウー1》～《ウー6》のように考えてみるとよく見えてくるのである。どんな行動にせよそれなりの理由があり、納得できるような気がするのである。ここではじっくりと時間をかけて、以上のようなことについて、保護者と学校が話し合うのである。子どもの行動を意味あることとしてとらえられれば、親も安定してきて、それに伴って子どもも安定してくるようになる。

以上が「認識の段階」である。県教育センターにおける臨床例では、この段階を経過すれば本人の来所相談につながるようになることが確認されている。それどころか、周囲の認識が変わっただけで再登校に結びつく例も少なからずある。このように周囲の認識が不登校児童生徒に大きく影響するのである。子ども本人ではなく、大人自身が持っている課題でもある。

② 援助・指導の段階

この段階では本人及び家族に対する援助・指導が並行してなされる。本人に対して県教育センター等、専門機関では心理的なアプローチがなされるわけであるが、ここでは省略する。また、学校側の本人に対する援助・指導については「学校における指導援助の体制」(p. 36)から述べることにし、ここでは家族に対する援助・指導の原則と具体的な技法について述べる。

ア 家庭へのアドバイスの原則

指導についての特別なものが存在するわけではない。「日常」の積み重ねが重要になってくる。したがって、日常生活に起こる小さな出来事を材料にしながら、本人の心理的な

成長やよりよい家族関係を目指して具体的にかかわっていく。なるべく具体的でありたいものである。実際には、不登校児童生徒の状態や家族の状態によってアドバイスが当然違ってくる。

かかり方は個々によって異なるが、原則として次のことを大きな柱としている。

《ア-1》 感情をキャッチすることに全精力を傾ける。

- ひたすら気持ちを聴くことに徹する。

カウンセリングで言う傾聴である。子どもの話を聴くときには最後まで耳を傾け、話している内容とともに、その時々彼の感情をきちんと受け止めてやることが大切である。どんな気持ちで話しているのか、話しているうちにどんな気持ちになったのか、何を伝えたいのか、これらのことをしっかりと受け止めてやらねばならない。受け止めるべきものは感情なのである。行間を読むが如く理解したいものである。「その時」の「気持ち」をキャッチすることである。

この気持ちを受け入れるということは、甘やかしとは違う。よく受容などというと、甘やかしになりダメだという人がいるが、全く違うことである。やらせるべきことはやらせなくてはならない。

何か物を買って欲しいと子どもが要求した時もそうであるが、その子どもの欲しいという気持ちを、親がどのくらい分ってやれるかがポイントである。その気持ちを十分に受け止めないまま買ってやっても、親子の絆が強まるとは思えない。反面、買ってやらない場合でも、十分に子どもの気持ちを理解してのことであったなら、冷たい親とは言わないはずである。

最も重要なことは感情をキャッチすることである。

- 自分の受け止めたことをきちんと言葉で返してやる。

その時の子どもの感情というものをうまく受け止めたとしても、それだけでは不十分である。

これでは子どもに通じていない。自分がどう受け止めたのか、きちんと本人に言葉で返してやるべきである。言葉にはっきりと表して伝えなければならない。

そうすると子どもは、自分がどのように受け止められているかよく分かるわけであり、親子の関係は間違いなくよいものになっていく。例えば自分の思いと親の受け止め方が違っていたとしても、それを口に出して言い、修正できることになる。

また、そのことによって、彼ら自身も自分の内面を意識する手助けになるはずである。

- その時の自分の気持ちをもちきちんとつかんでおく。

もう一つ大切なことは、その時に自分自身の感情はどうなのかをも、しっかりみていなければならないということである。子どもの気持ちだけでなく、自分の気持ちをもつかんでいることが大切である。子どもと話しているときに、どんな気持ちで自分はいのか、子どもの気持ちを自分なりに受け止め、それについてどう感じたのか、様々な自分自身の心の動きがあるはずである。そのこともしっかりと意識したいものである。

このことは、後に述べる、いくつかの技法と関連してくる。(参照:「家族指導の具体

的な技法」p. 25)

《ア-2》 自主性を育てていく。

- 小さなことでも本人に選択させたり決断させていく。

すべての不登校児童生徒とは言えないが、彼らの傾向としてなかなか決断しかねる、あるいは決断していてもそれを主張できないでいるということがある。

心理テストのなかで「はい/いいえ/どちらでもない」という選択肢があるものを実施してみると、なるべく「はい」か「いいえ」を選択するようにという指示があるにもかかわらず、「どちらでもない」という回答が多い。それだけ決断できなくなっているのだろう。

彼らはまた、自分を主張することが苦手である。本意ではないのに周囲に合わせてしまう場面が、学校においても、家庭においても多いことだろう。

そんな彼らには、自分で決断する力と、相手を傷つけずに自分を上手に主張できる力が必要である。日常生活のなかで、数多くのそういう場面が必要である。テレビの番組を選択すること、調味料を決めること、服装を選ぶこと等、様々な場面で自ら選択し、決断する機会を与えなくてはならない。このような小さなことの積み重ねが、彼らの力となるのである。時間がかかるかもしれないが、面倒がらずに彼らの出番を多くしてやりたいものである。

- 自分で決めたということを必ず確認する。

日常生活の中での小さなことでも、彼ら自身が選択したり決断したことに対しては、「自分で決めたんだね。」というふうに必ず確認したいものである。彼ら自身に強く意識させるとともに、周囲の人間も意識する必要があるからである。このことに限らず、自分たちの作業を確認しながら進めていくことは極めて大切なことである。往々にして「そのつもりになっている」(理解したつもり、伝えたつもり等)ことが多いので、それを防ぐためにも一つ一つ確認していくことが重要である。

- 本人が自ら選択・決断したことについては最大限尊重する。

本人が選択あるいは決断したことについては、最大限尊重してやらねばならない。大人からみて他のもの(方法)を選んだ方がよいように思えるものでも、本人の選択・決断を尊重すべきである。

自ら選択・決断する力をつけなくてはならないのであるが、それには自ら選んだもの(方法)が尊重され、実行されていく体験が必要なのである。

イ 家族への援助・指導の具体的な技法

《イ-1》 家族の共通理解

相談に訪れるのは大概の場合母親である。センターなどの相談機関だけでなく、学校に対してもその傾向がある。窓口が母親になっているのである。しかし、問題解決のためには母親のみならず家族ぐるみの共通理解が大事である。以下に述べる技術的なことについても、家庭において実行されなければ意味がない。その場合母親だけが理解していても実行が難しいものである。特に、母親が嫁の立場にある場合は、指導を受けたこ

とを他の家族に理解してもらうことすら難しいことがある。したがって、学校では母親以外の他の家族とも話し合う場を設定しなければならない。これは指導したことが正確に伝わるためにも必要である。

以下に述べる技術的なことについても、家族全体の理解と協力が求められる。

《イー2》 家族による対応の基本姿勢

● 本音で付き合うこと。

前述（p. 20）したとおり、本音で彼らと付き合う必要がある。本当は学校へ行けと言いたいのに、ただ我慢をしていたり、腫物に触るような扱いをしていたり、あるいは内緒で専門機関へ相談に行ったりしている段階では、なかなか前進しない。本音を正直に出せるような子どもとの関係が必要である。

さらに、「自分の気持ちをもきちんとつかんでおく」（p. 24）ということが大切になってくる。

彼らは表面的な理解に留まっているのか、それとも本音でそう思っているのか、敏感に受け止めているものである。

● 正論で迫らないこと。

「～しなければならない。」「～すべきである。」「かくあるべし。」というような話は、文字どおり正しい論であるので子どもは反論できない。追い込まれて黙り込むか爆発するしかなくなる。

何とか説得しようと思って言うのであろうが、子どもを追い込む結果にしかならない。

● 経験談を押しつけないこと。

不登校という問題を乗り越えさせようとして、自分の経験談を語ることは避けた方がよい。励ますためだろうが、彼らは生理的に嫌がるものである。あまりにも直接的なのかもしれない。自分の経験したこと、生き方、価値観などは、自然な形で伝えたいものである。

● 夢は夢として十分聴いてやること。

夢は夢として十分聴いてやる必要がある。いきなり現実に戻すことはない。夢をもつこと、そしてそれを語ることは、生きるエネルギーになるものである。どんどん語らせ、膨らましてやりたいものである。現実に戻せば夢を語るなくなるばかりでなく、夢をもつことすらなくなってしまう。それではエネルギーの芽を摘んでいることと同じである。

このことは、次の「チェックの段階」（p. 29）のエネルギーチェックと関連してくる。

● 「前置き」をして話すこと。

子どもにとって負担になりそうなことでも、どうしても話題にしなければならない場面がでてくる。それは、修学旅行への参加、進級に対する考え方などについて、その時点での結論をどうしても出さねばならないような場面である。

登校刺激になるから一切話さない方がよいとする考え方も存在するが、むしろ、本人

不在のままでも物事が進んでいくことの方が問題があると思われる。やはり本人の意思を確認したいものである。その場合、ストレートにその話題を切り出したのでは本人の負担が大きくなるので、自分の心の動きを「前置き」として正直に話してから本題に入るとよい。ここでも前に述べた「自分の気持ちをもきちんとつかんでおく」（p. 24）ということが役に立ってくる。

「いつ話を切りだそうか迷ったんだけど・・・」

「おまえにとって負担になるかなと思うけど、明日まで学校に返事をださなきゃならないので、手短かに話すよ。」

● 状態の良いときに約束すること。

親としてどう対応すればよいのか迷う場面がよくある。このようなときは本人の状態が良いときに、どのような態度を取ればよいのか、どんな声掛けをすればよいのかというように直接話し合って約束した方がよい。「～してくれ。」とはっきり言う場合が意外と多い。

親が約束したとおりの行動をとると何ら問題はない。一貫性のない態度の方が問題なのである。

「毎朝起こすけどなかなか難しくて・・・。あまり無理はかけたくないし、かといって親として何もしないわけにはいかないし・・・。どんなふうに起こせばいい？」

● 布石を打っておくこと。

本人を専門機関に連れていきたい、あるいは家庭教師をつけて遅れていた学力を取り戻したい等、子どもに要求したいことがあった場合、ストレートに話を出しても実現が難しいことが多い。このような場合、数日（場合によっては数週間）前から準備をしていた方がよい。数日おきに提示し、本人に考える時間を与え、心の準備をさせるのである。

「勉強のことが気になっているのね。」

「随分難しくなってるね。もうお母さんじゃ教えられないよ。」

「何か良い方法はないかしら。」

「ていねいに勉強を教えてくれる人がいるんだって。」

「家庭教師の件あなたも考えておいて。」

《イー3》 母親トレーニング

現実問題として、前述の原則的なことを日常的に実行することは、なかなか難しい面がある。

頭では分かっているのだけれども実行が伴わない、あるいは、具体的な場面でそれをどう表すのか分からないなどの問題である。

日常生活の中で実行していくためには、技術的なものを身につける必要がある。一般論を知識として覚えていても、不十分なのである。具体的に動ける親でなければならない。そのためには、親には、ある程度のトレーニングが必要であると考えられる。

このような考え方から、県教育センターで行っている母親に対するトレーニングの一部を簡単に紹介する。なお、これらはあくまでも例にすぎないので、学校においてはこれらを参考にしながら、いろいろ工夫する必要がある。

もちろん、これらの技術は、母親のみならず他の家族も、さらには不登校児童生徒にかかわっている大人の全てが、身につけるべきものとする。

親として、自分の子どものために何かをしてあげられるという事実は、精神保健上も有効なことである。自分の努力が問題解決のために役立つということが、親自身の安定にもつながってくるものである。

具体的なトレーニングについては資料3（p. 52）を参照されたい。

《イー4》 「母親ノート法」による指導

以上いろいろな技法を述べてきたが、それらが日常生活の場で生かされるよう、さらにその家庭に合った具体的な指導ができるように「母親ノート法」を用いる。

この方法は、毎日ある場面の親子の会話をそのまま書いてもらい、それをもとに指導していくものである。親子の会話がそのまま書かれてあるので、親子関係をリアルに理解することができる。また、その親子に合った適切な指導が可能になる。

指導の観点として次のようなことがあげられる。

- ⑦ 母親主導型の会話を子ども主導型の会話に変えていく。
- ⑧ 母親トレーニングの内容が実践されるようにしていく。
- ⑨ 特に「感情のキャッチ」ができるように、具体的に指導していく。

「母親ノート法」については、資料3（p. 56）を参照されたい。

以上が「援助・指導の段階」である。

不登校児童生徒と一番接触があるのはその家族である。したがって、家庭での対応が大事になってくる。日常生活を質の高いものに変え、それを積み重ねていかねばならない。そのためには、家族に対する指導・助言は具体的でなければならない。

③ チェックの段階

「認識の段階」を経由し、「援助・指導の段階」で日常生活に沿った具体的な積み重ねがなされていくと、変容が認められるようになってくる。

この段階では、再登校へ向けて積極的にかかわってよいのかどうか、心的エネルギーと学校への関心度の点から判断する。積極的な技法を適用してもよいのかどうかの診断をするのである。

心的エネルギーが十分に充たされ、気持ち明らかに学校の方へ向いてきたと判断されれば、直接的に再登校を目標にしてもよいと思われる。

チェックしてみてまだ不十分な場合は、もう一度「援助・指導の段階」に戻らなければならない。場合によっては、「認識の段階」をも確認しておく必要がある。つまり、この「チェックの段階」をクリアして初めて次の段階に進める。

ア エネルギー・チェック

(ア) 外出できるかどうか。

エネルギーがある程度あると外出できるようになる。買物に出たり、理髪店に行ったりするのである。その意味で、外出するかどうかエネルギーの有無の一つの判断となり得る。

外出といっても様々な段階がある。同級生と会う可能性のある場所や近所には出かけられないが、遠く離れたところなどには行けるという場合もある。

ここでは単に外出するかどうかということではなく、「他人の視線を気にすることなく自由に」外出できるかどうかということで判断していく。

(イ) 日常生活のリズムはどうか。

朝遅く起き出して夜遅くまで起きている彼らの生活が、どのように変化してきたかをみてる。

生活のリズムが整ってきたとするならば、それはエネルギーが充たされてきた証拠である。「エネルギーの充電がリズムを整える」のである。

したがって、指導の方向も生活のリズムをなんとか整えようというのではなく、エネルギーの充電を図るという方向になる。

(ロ) 自分から進んで手伝いなどをするかどうか。

手伝いに限らず自主的な行動がみられるようになった場合、かなりエネルギーが充電されたと判断してよい。

不登校のシグナルとして活力の低下があげられる。能動的な行動が影をひそめていくのである。そのような状態から、「自主的な行動がとれるように変化する」ことは、それがどんな小さなことであっても、高く評価できるものである。

(ハ) 退屈し始めているか。

不登校児童生徒のなかで「状態の悪い時は退屈とも感じない。一日中ぼんやりしていても何も感じない。」ということをやった子どもがいる。エネルギーがない状態なので、

何もしなくとも何も感じないということなのだろう。退屈感を感じるということは、エネルギーがあっても取り組むものがない状態ということである。したがって、彼らが「退屈だ」、あるいは「暇だな」ということを言い出したら、エネルギーがそれなりに充電されてきたと考えてよい。

(※) その他

その他どんな小さなことでも、エネルギーなものは評価できる。ただし、家庭内暴力のようなものは、エネルギーであっても評価しないのは当然である。

イ 学校への関心度

(ア) 学習机、教科書、制服などへの反応はどうか。

不登校の状態にあるときは、学校に関するものを自分の所から遠ざけるものである。教科書をしまったり、鞆を押入れに押し込めたり、なかには教科書を燃やしてしまったり、制服をはさみで切ってしまったりする子どももいる。もちろん、机に向かうということもなくなり、机は雑然としたままということになる。

それが、いつのまにか机を整理し始めたり、教科書をめくってみたり、制服にブラシをかけたりする動きがみられることがある。これは気持ちが学校に向いてきたあらわれと考えられる。この場合、周囲がやらせるのではなく、あくまで自ら進んでこのような行動をとるかどうかで判断しなければならない。

(イ) 学校に関する話題を自分から話したりするかどうか。

学校に関する話題を話題にすることには大きな抵抗があるものである。いくら明るく振舞っている子どもでも、こと学校のことに関しては嫌がる。

状態がよくなり学校に対して抵抗が無くなってくると、自分から学校に関する話題を出してくるようになってくる。こうなればかなり学校への関心度が高まってきたと判断できる。

このように、この段階では心的エネルギーと学校への関心度をチェックするのである。不登校の早期には活力の低下がみられるわけであるが、このことは、活力が増加することが解決に向かうということを表している。

また、「明るい不登校」といわれる子どもは、エネルギーは十分あるが、学校への関心度という点でまだ問題がある状態と考えられる。したがって、関心度の点を十分にチェックしてみる必要がある。

④ 積極技法の段階

チェックの段階を経て、心的エネルギーが充たされ、学校へ気持ちが向いてきていることが確認されたら、再登校へ向けて積極的に準備を始める。条件が充たされないまま再登校を目標としたかわりを始めると、本人に対する悪影響が大きいことになる。判断（診断）を誤らないようにしなければならない。

再登校のためには心理的な側面のみならず、学習空白による学力の低下、体力の低下という面に対しても十分な対応が必要である。さらに学校側の受け入れ体制をも整備しておかねばならない。

ア 学力の補充

不登校の期間が長引けば長引くほど、学習が遅れることになる。本人にとっても親にとっても、学習の遅れの問題は小さくない。それを取り戻すことは容易なことではないが、何とかカバーする必要がある。

学習のメドがある程度立ったときに、彼らにとって再登校が現実的な目標になってくるということもある。

(ア) キセル学習

キセル学習とは、学習の面で「中抜き」をしようというものである。たとえば、不登校開始の頃、英語の授業がLesson 6 だったとする。そしていよいよ登校しそうな頃にはLesson 17まで進んでいる場合、途中を省略してLesson 17だけを教え込むというやり方である。カタカナで読み方をふらせたり、日本語の意味を丸写しさせたりして、本来の学習とは言えないけれども、とにかく授業を聞いていられるという状況をつくるのである。とりあえず授業に参加できるキセル学習方式をとり、あとは並行して学力の補充を図っていくというものである。

(イ) 治療的家庭教師

地域などの事情によっては困難な場合もあるが、学力をカバーするために家庭教師を依頼することがある。これは勉強を教えるだけでなく治療的な意味合いを持たせた家庭教師のことである。

不登校児童生徒と大人という関係ではなく、年齢的に近い大学生との人間関係を広げようとするものである。映画を見に行ったり一緒に食事を作ったり、「兄・姉的なかわり」を期待している。本人の経験の幅が広がることにもなるし、同年齢の子どもと自然な人間関係をもつための準備にもなる。

この家庭教師は、できれば教育心理や障害児教育を専攻している大学生が望ましい。大学との連携のもとに進める必要がある。

学力の補充は再登校の一つの条件であると言えるが、そのためには家庭だけでは対応できないと考えるべきである。学校側で何等かの手立てを講ずる必要がある。十分なバックアップが欲しいところである。

イ 体力の補充

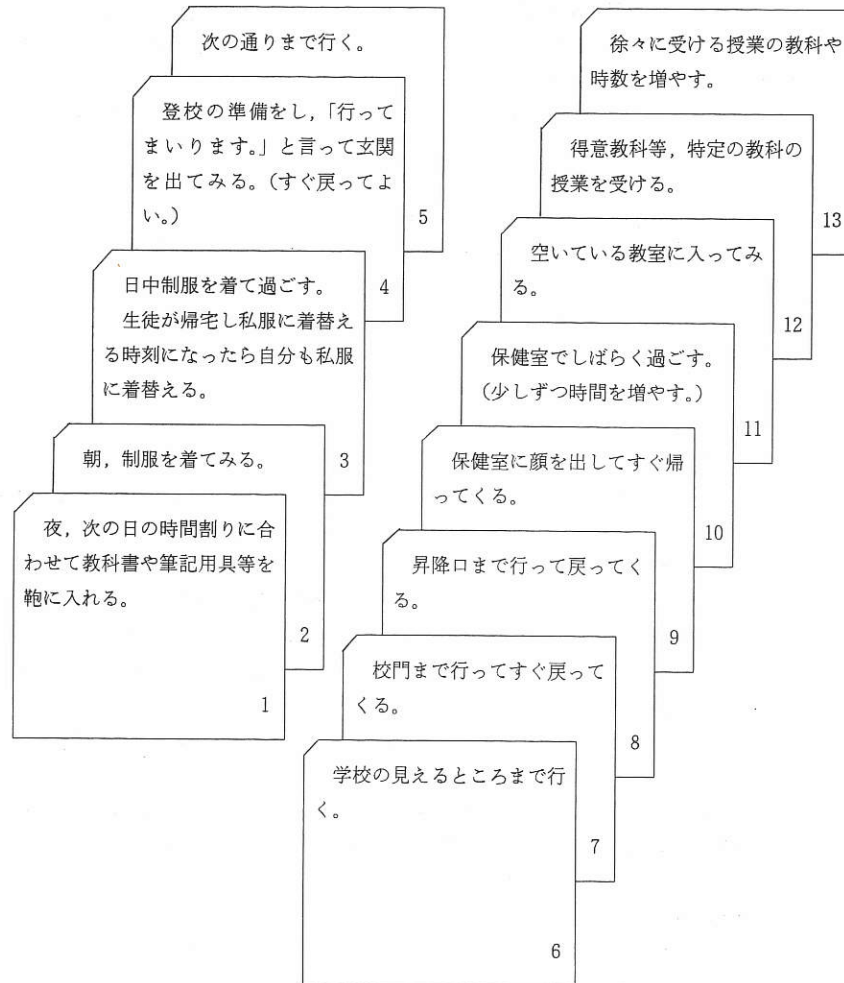
長期間休んでいるため体力も落ちている。育ち盛り・動き盛りの時期に家に閉じこもっているから、甚だしく運動不足になっている。

せっかく登校したのに、疲れきって熱を出しダウンしてしまった子どももいる。再登校の日まで少しずつ体力をつけていく必要がある。散歩や自転車乗り、キャッチボールなど無理なく進めたい。

ウ 積極的な登校訓練

(ア) 漸近的登校訓練法

少しずつ段階を追って学校に近づいていくやり方である。一つのステップを数日間練習し、抵抗なくやれるようになったら次のステップに進むのである。



他の児童生徒と会わなくてすむ時間帯で始めるなどの配慮が欲しい。なお、午後からの登校の方が抵抗が少ないという子どもも多い。あくまでも子どもの状態を見ながら慎重に進めなければならない。

(イ) 漸近的登校訓練を行う際の留意点

- 登校訓練を行ってよいのかどうか確認すること。
条件が整っているのかどうか、もう一度確認したい。つまり、チェックの段階を念に検討しなければならない。判断を誤っては絶対いけないからである。
- プログラム（登校までのステップ）は本人と話し合って決めること。
あくまでもプログラムは、本人と確認しながらつくっていくべきである。本人不在で学校と家族が勝手にプログラムをつくってはならない。この程度ならやれそうだという本人の感触を大事にしながら決めていくのである。途中でつまづいた場合には、修正しながら進めることになる。
- ステップをなるべく細かにすること。
彼らにとって学校へ行くということは、想像以上に困難なことである。少しずつ学校へ近づいていくよう、細かなステップを用意してやらねばならない。いくら細かくしても細かすぎることではない。細かくすることとは、無理をしないということにつながるようになる。
- 一つのステップが完全にできてから次のステップに進むこと。
細かに設定したステップを一つずつ進んでいくのであるが、一つのステップを完全にクリアしてから、次に進むようにしなければならない。その課題を抵抗なく自然にやれるようになってから次に進むのである。くれぐれも急ぎすぎはいけない。
- 訓練プログラムの全体像をつかんでおくこと。
最終的には、教室で皆と同じように授業が受けられようになることが目標になるが、そこに至るまでのプログラムを一応立てておく必要がある。当然このプログラムは修正されながら消化されていくのであるが、最終的な目標までの全体をつかんでおくことが大事である。
保健室までは来るのだがその先へ進めないという例は、見通しもなく「とりあえず保健室まで」という安易な取り組みの場合に多くみられるものである。
- 人間関係が「核」となること。
この登校訓練は機械的にステップを踏んでいくものではない。必ず学校側の人間（教師に限らず同級生なども含む）との関係が絡んでいなければならない。たとえば、保健室登校の場合、養護教諭との人間関係ができていて初めて可能になるし、ある教科の教師との良好な関係があるからその授業だけは受けられるということになるのである。したがって、このような人間関係がポイントとなる。

エ 学校側の受け入れ体制の整備

- 《エー１》 他の児童生徒にきちんと説明しておくこと。
クラスの他の児童生徒に対しては、決して怠けているわけではないこと、学校へ来ようと思っても体がいうことを利かないこと、温かく見守って欲しいことなど、きちんと伝えたいものである。隠し立てをしたり、ごまかすことはよくない。
- 《エー２》 その子どもの存在感がなくならないよう注意すること。

欠席が長期になってくると、徐々にクラスの中でその子どもの存在が薄れていってしまいがちである。たとえ休んでいてもその子どもがいるものとして、あるいは、たまたまその日だけ休んだような感じでいた方がよい。席替えの時も給食の時も、当然いるものとして扱うべきである。机を教室の後に置いたままなどというのは言語道断である。

《エー3》 いつ登校してきてもよいようにしておくこと。

不登校の児童生徒はいつ登校を始めるのか分らないことが多い。登校訓練をしていてもプログラムどおりに進むとは言えない場合がある。突然登校するという例も多い。したがって、いつ登校しても大丈夫なようにしておかねばならない。給食をストップしていたり、運動会のプログラムに名前が載っていなかったりすると、急に登校した場合、自分の居場所がないということで大きな傷になってしまう。

《エー4》 段階的に登校訓練を行うとき、その方法などを知らせておくこと。

登校訓練は、遅くからの登校だったり、早退したり、特定の教科しか授業を受けないなどの方法になるわけであるが、これらのことを学校の全職員はもちろんのこと、クラスの児童生徒にも知らせておくべきである。そうすることによって不用意な言動（「なんだ、今ごろ来て。」「遅刻しても怒られないなんてずるい。」など）も妨げる。

《エー5》 再登校時の受け入れ側の態度を吟味し、徹底させること。

負担にならないように、再登校時にはあまり大袈裟に迎えてはならない。登校を高く評価するということは、欠席に対してはマイナスに評価しているということの裏返しになるわけであるから、彼らにとっては負担になってしまうのである。

教師にとっても児童生徒にとっても「さり気なくそれでいて温かい配慮」が必要なのである。

⑤ 再登校の段階

これまで述べてきた「認識」「援助・指導」「チェック」「積極技法」の各段階を経過し、条件が整えば、再登校に結びつく。しかし、この段階は、慎重に対応しなければならない。

ア 再登校してからも無理をかけないこと。

再登校してから、集団にもすぐ溶け込み、楽しく元気に学校生活を過ごし、まるで不登校のブランクを感じさせない子どもがいる。こういう場合、教師は彼らに対する要求が大きくなるなど、とかく無理をかけがちになるので注意したい。彼らは精一杯過ごしているのであり、背伸びしている状態と言える。心身ともに疲れているので、無理をかけないよう十分配慮する必要がある。

再登校してしばらくは元気に過ごしていたのに、突然再び不登校に陥る例も少なくないが、これは背伸びしていたことを見抜けなかったために、負担が大きくなり、それまで張り詰めていた緊張の糸が切れた状態になってしまったものと思われる例である。

イ 教師の態度

明るい学級づくりや「特別扱いしない特別扱い」など、不登校傾向児童生徒への対応と

同様なことが、ここでも要求される。（参照：「不登校傾向児童生徒への対応」p. 41）

⑥ フォローの段階

再登校後、「自分で考え、自分で決定し、自分で行動できる」という真の解決になっているか見極めていく必要がある。なお、この段階では、彼ら自ら不登校時の心理状態や対応についての感じ方などを話してくることが多いので、教師はそれに積極的に耳に傾けることが重要である。不登校児童生徒から得られた豊富な情報は、今後不登校児童生徒が出てきた場合の対応に役立つばかりでなく、予防の面にも大いに参考になるものである。

(3) 学校における指導援助の体制

不登校児童生徒が学校へ復帰するためには、学校とつながったままでいなければならない。また、学校側の条件整備や担任との人間関係などが問題解決のための重要なポイントとなってくる。したがって、学校としての取り組みが適切なものでなければならない。ここでは、学校として不登校問題に具体的にどう取り組んでいくべきか、その方法や留意点について述べる。

基本的には(2)の「不登校対応チャート」を順を追って適用していくことになる。

そのためには、「不登校対応チャート」についてその考え方や方法を十分理解したうえで使用しなければならない。(詳細はp. 13)

なお、このチャートの適用に際しては、傾聴・受容・共感的理解等の教育相談的な態度が求められる。

① 校内体制の確立

ア プロジェクトチームの編成

校内においては、まず担任を中心としたプロジェクトチームを組み、学校全体のものとして取り組むべきである。プロジェクトチームには、担任のほか管理職、養護教諭、学年主任などが入っていることが望ましい。担任だけが抱え込むことのないようにしなければならない。

学校としては、メンバーが重複しながら不登校児童生徒の数だけプロジェクトチームが存在し、その上部に教育相談係(部)があるという組織になる。

このプロジェクトチームで、まずはじめにインターフェイスを決定するが、このチームは、さまざまな情報を収集・分析するスタッフ機能を果たすとともに、インターフェイスを精神的に支える存在として機能すべきであり、意思や行動の決定機関とならないように留意しなければならない。インターフェイスの動きやすいプロジェクトチームにすることが重要である。

イ インターフェイスの決定

- 不登校児童生徒及びその家族と直接接する窓口になる人を、ここでは「インターフェイス」と呼ぶこととする。学校では、まずこのインターフェイスを決めなければならない。
- インターフェイスは学級担任が望ましいが、それにこだわる必要はない。場合によっては教育相談係、養護教諭、学年主任、部活動の顧問、あるいは前担任などになる場合もある。

女子の児童生徒の場合、男性の教師とは話しにくいというようなことも珍しくはないし、相性の問題もある。本人または親と一番リレーションをつくりやすい人が、インターフェイスになるべきである。

- 担任がインターフェイスになってよいのかどうかは、慎重に判断したいものである。担任とあまりしっくりいかない場合、その子どもの情報を学校でつかむことは困難な面があるので、プロジェクトチームで担任や学校に対する不満などの情報を、幅広く収集する必要がある。その意味では、インターフェイスの決定を急ぎ過ぎてはいけない。

- 担任以外がインターフェイスになった場合は、後にその子どもと担任との親密な関係をつくり上げるための方策をとらなければならない。学校復帰のためには、あくまでも担任との人間関係が良好であることが条件なのである。

- なお、数か月経過しても事態に進展がみられない場合は、インターフェイスを交替すること(リファー)を考えた方がよい。

ウ 不登校についての研修

不登校についての研修は、不登校児童生徒がいるいないにかかわらず、十分に行われる必要がある。それは「不登校対応チャート」の「認識の段階」と密接にかかわってくるからである。

不登校という問題をどうとらえるのか、あるいは彼らの行動をどう理解すればよいのか、認識の違いがその後の対応を決定づけることになり、十分な研修が望まれる。

研修にあたっては「何をもって問題解決とするか」ということを十分話し合い、共通理解に立つ必要がある。単に登校させればよいのではなく、自分自身で判断し、自分の足で歩みだすことが解決であり、登校することだけを目的としてはならない。

しかし、登校することによって乗り越えていくものがあることも確かである。そのバランスを考えてそれぞれのケースにあたることを忘れないようにすべきである。

エ 専門機関との連携

- なるべく早い時期に専門機関と連携を図るべきである。学校や家庭で抱え込み、行き詰まりの状態になってから、専門機関へ相談を持ちかけるケースが見受けられるが、そうであってはならない。「診断」「指導の方向性」などを誤らないためにも、なるべく早期に専門機関との連携を考えるべきである。
- 専門機関は、医療・福祉・教育等、さまざまな立場のものが多数存在する。学校としてはそれらを理解したうえで、どの機関が適当であるのか、前もって情報を得ておく必要がある。
- 専門機関に任せたままにならないようにしなければならない。情報を絶えず交換し合いながら、学校あるいは担任としての役割を果たすようにしていく。学校の立場や考え方なども明確に伝えていくことが必要である。
- 事態が進展しなかったり、学校として納得できなかったりした場合は、リファーすること(この場合は相談機関を替えること)を躊躇してはならない。

② インターフェイスによる対応の留意点

ア 家庭へのアプローチ

- インターフェイスがまずすべきことは、不安・混乱を示す親を支えてやることである。じっくりと心を込めて耳を傾け、受け止めてあげることが大切である。何かを指導しようとはせず、ひたすら聴くことである。(参照:「感情のキャッチ」p. 24)
- 解決策を与えるのではなく、「一緒になって考えていきましょう」という気持ちを伝えることが必要である。家庭だけで抱え込まないように、学校が強い味方であることを伝えていかなければならない。

- 親は学校に対して、いわゆる「敷居が高い」という意識を持っているものである。また、子どものことで学校に心配をかけているとか、迷惑をかけていると思っているので、それらについて解消してやる必要がある。
- 「認識の段階」の「問題のとらえ方」(p. 14)を慎重に、しかもていねいに実行してみる。
- 「認識の段階」の「現状の理解」(p. 21)については、親との面接を繰り返す中で子どもの具体的な状態を見ながら、時間をかけて共通理解を図っていくことが大切である。
- 「本人に伝える」作業は、親・インターフェイスとも本音がきちんと出るようにしなければならない。
- 指導・助言する場合はできるだけ具体的になければならない。どんな話し方をすればよいのか、親としてどんな態度をとればよいのかなど、親がそのまま実行できる形で提供する必要がある。

その家庭・その子どもの状態に合わせて具体的に助言しなければならない。そのすべてにあてはまるマニュアルはない。

- 「援助・指導の段階」(p. 23)を参考にして、指導・助言したり、親と一緒にトレーニングをする。

イ 本人へのアプローチ

- インターフェイスの本人に対する態度については、「援助・指導の段階」(p. 23)を参考にする。
- いたづらに原因を追及することは避けなければならない。ましてや、登校を強要するなど論外である。このことは家族に対しても同じである。
- アンビバレンツ (Ambivalent) な心理状態、つまり、構われたくないという気持ちと、それでいて学校と切れてしまうことは嫌だという微妙な心理状態にあることを、理解していなければならない。

したがって、一方を刺激しないように、もう一方を少しずつ刺激するようにという慎重な対応が求められるのである。

- 「頻繁に家庭訪問をすること」が重要である。これは「君の心の中に、土足で入り込むようなことはしない。決して無理強いはいしないから。でも、先生は君のことをクラスの一員としてとても大事にしているんだよ。」ということを「行動で伝える」ためである。

時間を見つけて短時間でもよいから、頻繁に訪問し、誠意を示すことが大事であり、玄関先だけということでも構わないのである。

定期的な訪問は何か事務的な感じを与えてしまうので、定期的に訪問した方がよい。

- 家庭訪問は続けるが、無理に本人と会おうとする必要はない。本人が閉じこもりの状態にあるときは、訪問が決して登校を促すためではないことを「うまく」伝えなくてはならない。

たとえば、訪問の際、玄関先などで本人に聞こえるような大きな声で話をして、決し

て誘いに来ているのではないということが伝わるようにすることなどが考えられる。この場合、家族がその意図するところを十分理解していないとうまくいかない。ここでも十分な連携が必要である。

- 登校時の訪問よりも、午後からの訪問の方が本人の負担は少ない。同様に日曜日の訪問よりも、土曜日の訪問の方が受け入れられやすい。日曜日だと「明日から登校しなさい」というメッセージが隠されているように受け止めてしまうが、土曜日だと次の日が休みなので、そのような受け止め方をしないのである。
- 本人と会えた場合は、本人の興味のあること、趣味に関することなどの話題で「自然な」会話ができればよいのである。本人から出された場合は構わないが、初期には学校の話題を避けるべきである。
- 本人がインターフェイスの家庭訪問を楽しみにするようになると、成功の第一歩である。まずそのことを目標にすべきである。つまり、家庭訪問をしての面接は、説得や指導をするために行うものではなく、学校としての誠意を示し、信頼関係を結ぶために行うものである。
- 学校の情報は漏れなく知らせておかねばならない。したがって、配付物なども確実に渡すべきである。しかし、状態によっては、直接本人に渡すことが負担になる場合もあるので、「本人が見ようと思えば見ることができる」「知ろうとすれば知ることができる」というように、本人が選択できるような伝え方をした方がよい。たとえば、置き場所を決めておいて、見ることを強要しないというようなことが考えられる。
- 「〇月〇日から登校する。」というようなことを言い出すことがある。その場合、本人も家族も学校側もその気になって「頑張ろう!」というふうになってしまいがちであるが、慎重に対応したいものである。その時になって登校できなかった場合 (こういうケースは多い)、ショックが大きく、以前より悪い状態になることすらある。無理だと感じて不登校の状態にあるときは、ある意味では気持ちと行動が一致しているわけであるが、もう大丈夫だと思ったのに実際は無理だった場合、「やはり駄目なのか」とショックが大きくなる。

周囲の態度としては、なるべくさり気なくしておくことが必要である。「その日あたり行けそうだと思っているのね。」程度の反応でよい。

ウ 再登校の準備

「不登校対応チャート」の「積極技法」の部分 (p. 30) を参考にしながら、慎重に進める。

③ 養護教諭による対応の留意点

- 不登校の兆候として「保健室への頻回訪問」などがあげられる。養護教諭は特に注意を払い観察する必要があるが、診断起因説につながらないように十分注意しなければならない。

(注) 児童生徒を不登校及び同傾向と疑い、周囲の人達が特別扱いすることにより不登校状態に陥る場合がある。ここでは、これを診断起因説と言う。(参照: p. 41)

- 養護教諭及び保健室の特徴（評価しない、身体接触が可能、精神的に安定する場など）を生かし、不登校及び同傾向児童生徒とのリレーションをつくるようにする。
- 児童生徒の言うことをじっくりと聴いてやるのが大切である。言っている内容については、評価せず、そのまま受け止めてやる必要がある。そのうえで、自分の考えは可能な限り最後に伝えるようにする。
- いつもと変わらない態度で、しかも他の児童生徒に対する態度と同様に接するよう、十分留意しなければならない。
- 担任との密接な連携が求められる。なお、担任との話し合いは、時間をきちんと設定して行うほうがよい。
- 不登校児童生徒の保護者と面接したり、家庭訪問をする場合は、担任の了解を得てからにする。
- 養護教諭が得た情報は、他に漏れないようにしなければならない。保護者からの情報はもちろんであるが、特に本人からの情報については注意を要する。
担任等に知らせなければならない場合は、必ず本人の了解を得てからにする。
- 漸近的登校訓練法における「保健室登校の段階」の場合は、指導援助の全体計画のなかで、それがどこに位置づけられているのか明確にする。そのうえで、その子どもとのリレーションを結ぶことから始まる。
保健室のなかで良好な人間関係を作り上げ、次の段階として、教室等と一緒に活動することなど（カーテンの取り替え、照度計測など）を考える。
さらに、担任とのリレーションを作り上げるための役割を果たすようにする。
- 不登校問題を養護教諭だけが抱え込み、保健室本来の機能が停滞するようなことがないようにしなければならない。
また、独り善がりの対応になる危険性もあるので、プロジェクトチームを中心に、学校全体で対応していくことが大切である。

(4) 不登校傾向児童生徒への対応（早期発見・早期対応）

① 不登校傾向児童生徒への対応の基本的考え方

- ある不適応行動（不登校状態）を示す児童生徒の背後には、同様の傾向を持ち、学校生活に不安を感じながらも登校している多くの児童生徒（潜在的な不登校児童生徒、不登校予備群）が多く存在すると考える。
- 不登校児童生徒の出現の低減を図るためには、学校現場での些細な不適応兆候を発見して（早期発見）、不登校に至らないうちに指導・援助することが重要であると考え。
- 従来不登校になりやすい性格特性、特異な家庭病理的環境とされてきたものは、一般的に言えば、現代の児童生徒に多かれ少なかれ共有されていると考える。
- 発達上正常な状態の範囲にある児童生徒の状態の変化を、不登校早期発見のサインなどをもとに不登校傾向と疑い（ラベリング）、教師や家族などの周囲が動揺し、その評価、態度、行動を変え、特別扱いすることによって不登校状態に陥る場合がある。（ここでは「診断起因説」と言う。）したがって、早期発見・早期対応が診断起因説につながらないように十分留意することが重要である。
- 日頃から児童生徒を観察し、早期発見の目をもつことは重要であるが、容易な判断（診断）は禁物である。
- 学校生活や家庭生活にみられる不登校の兆候ないしサインを、「活力の低下」の視点からとらえ、学校生活と家庭生活の両面から考察する。

② 不登校傾向の判断（早期発見）

- 不登校傾向の判断を示す兆候については多くのとらえ方があるが、その根底にあるものは活力の変化であり、「活力の低下」を不登校傾向の判断ポイントと考える。
- 「活力の低下」を児童生徒の日常の「状態の変化」ととらえる。
- 「活力」は基本的欲求、興味・関心・態度・内発的な動機づけなど、広く行動の動機となる情意面の傾向性を意味するものである。それは感情や意志と深くかかわりをもっている。
また、「活力」は外的条件の影響を大きく受けるものである。

● 不登校傾向の兆候

〈学校であらわれる兆候〉

- ・ 欠席・遅刻・早退が目立つようになる。
- ・ 学習などへの意欲が急に低下する。
- ・ 極端に表情が暗くなる。
- ・ 一人でいることが多くなる。
- ・ 極端に無口になる。
- ・ その他

〈家庭であらわれる兆候〉

- ・ 登校時に頭痛、腹痛、発熱などの身体症状を頻繁に訴えるようになる。
- ・ 登校時になると、元気のなくなることがしばしば見られるようになる。

・ 保護者に学校や友人についての不満を訴えることが多くなる。

・ その他

③ 不登校傾向児童生徒への対応（早期対応）

不登校傾向を、学校だけがとらえている場合、家庭だけがとらえている場合、学校と家庭の双方がとらえている場合があり、それぞれのケースにより慎重に対応する必要がある。

ア 学校だけで不登校傾向ととらえている場合（学級担任等の対応）

《ア-1》 保護者への連絡は慎重にする。

不登校傾向があると感じている旨を保護者に連絡する場合は、「診断起因説」につながるがあるので、意識していない保護者に不安を与えないよう慎重に対処しなければならない。

たとえば、不登校傾向児童生徒の保護者会なども慎重でありたい。

しかし、担任として家庭内の児童生徒の情報は、慎重な配慮のもとに把握しておくことが必要である。

《ア-2》 個への対応と集団指導

教師が常によき理解者であるべきことはもちろんであるが、学級集団が「明るく、楽しく、仲間を思いやることのできる学級集団」に高まっていくように、日頃から学級の雰囲気づくりに努めることが大切である。それにより、よき理解者としての友人が生まれることも期待できる。

《ア-3》 特別扱いしない特別扱い

不登校児童生徒の指導にあたっては、次の3点に留意することが必要である。

- ・ 不登校傾向児童生徒が特別扱いされることにより、集団から浮き上がることがある。
- ・ 不登校及び同傾向の児童生徒にとっては、肯定的な評価も時として、それ以前の行為や生活をマイナス評価されていることにつながり、逆に負担となることもある。
- ・ 不登校及び同傾向の児童生徒は、「構われたくないという気持ち」と「構われたいという気持ち」の相交錯する微妙な心理状態にある。（アンビバレンツな心理状態）このことから、あくまでも学級集団の一員として扱いながらも、「さりげなく、それでいて温かい配慮」をすることが必要である。そのためには、不登校傾向児童生徒の気持ちに配慮して、担任との結びつきをうまく育てることが重要である。

また、「特別扱いしない特別扱い」による対応の方法として、次のようなことに配慮する必要がある。

- ・ いつもと変わらないような態度で、しかも他の児童生徒へと同じ態度で接する。急にその児童生徒にだけやさしい態度で話をしたりしないように留意する。
- ・ 個別指導が必要な場合や家庭訪問が必要な場合は全体を対象とするようにして、そのことが特別なことにならないように配慮する。
- ・ 全員に「声かけ、目をかけ、手をかけ」ながら、さりげなく温かい配慮をする。目が合った時、にっこり微笑むなどがこの例である。

- ・ 学級の児童生徒一人一人を「えこひいき」する。それは、自動的にそれぞれの長所をさがすことになり、一人一人を大事にすることになる。そのことで、児童生徒に存在感をあたえることができる。（「えこひいきの勧め」）

これらの対応は普段の教師の態度が問われていることでもある。したがって、教師は日頃から温かい配慮をしながら児童生徒に接する姿勢が求められているのである。

イ 家庭だけで不登校傾向ととらえている場合

家庭での兆候の情報を把握したうえで、適切な助言・指導を与える必要がある。

《イ-1》 保護者の基本的態度

診断起因説につながらないように配慮しながら、子どもに対する態度を大きく変えないうようにするとともに、「特別扱いしない特別扱い」をするように心がけることが必要である。

《イ-2》 保護者による具体的対応

子どもの不登校傾向にある現在の状態を責めたり、その原因を厳しく追及したりしないようにするとともに、子どもの気持ちを安定させるために家族みんなが明るく、仲良く、楽しい話題を話すようにすることが大切である。そして、子どもの「感情をキャッチ」（pp. 24-25）することに全精力を傾け、子どもの「自主性を育てる」（p. 25）ことが必要である。同時に、そのための「援助・指導の具体的技法」（pp. 25-28）を身につけることが重要である。

※ 養護教諭の早期発見・早期対応（参照：「養護教諭による対応の留意点」pp. 39-40）

Ⅳ 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

本研究は、不登校児童生徒の出現の低減を図るための学校における指導の在り方を探ることをねらいとして、平成元年度と2年度の2年間継続で行われた研究である。

(1) 第1年次（平成元年度）

県内すべての公立小・中学校の校長、生徒指導主任、登校できるようになった児童生徒の指導事例を有する担任、不登校児童生徒を指導中の担任、養護教諭を対象に質問紙法による調査を実施した。調査の結果、明らかになった主なことは以下のとおりである。

- ① 山形県教育センターの臨床例等をもとに作成した上記の調査では、調査項目の他に効果的な取り組みを見いだすことはできず、不登校児童生徒や保護者にどのように対応したらよいかわからないとする回答がほとんどであった。
- ② 調査の回答を不登校児童生徒のいない学校と不登校児童生徒の出現している学校に分類して比較した結果から、不登校の発生を予防するには、学校の中で一人一人の児童生徒を生かし、教師・児童生徒、児童生徒相互間の豊かな人間関係を作り上げていくことの大切さが再確認された。
- ③ 不登校児童生徒の欠席の状態を断続欠席期、長期欠席期（長欠開始期、長欠固定期、登校準備期）、登校開始期の三期に分類して考察した結果から、それぞれの状態に応じた指導援助の必要性が確認された。

(2) 第2年次（平成2年度）

第1年次の研究と県教育センターの臨床例をもとに、不登校についての「学校としての発生予防の在り方」と「学校としての指導援助の進め方」の具体的方策を探ることをねらいとして研究を進めた。

① 不登校発生予防のための学校の取り組み

教師が指導することを中心に、「教育ストレス」の視点から不登校発生予防の在り方を示した。

ア 学校という社会が子どもに与える社会的ストレスを「教育ストレス」としてとらえた。

イ 不可避的・潜在的ストレス（子どもを取り巻く環境）に直接的ストレス（対人関係での挫折など）が加わることで、心理的ストレス反応として不登校という現象が出現すると考えた。

ウ 「自分の行動を自分で支配できるときにはストレスにならない」という考え方に立ち、ストレスを「ストレスの少ない状態の設定」「ストレスを克服する力の育成」「拘束ストレスの除去」の3点から考えた。

児童生徒本人では克服できない環境である体罰、いじめ等の拘束ストレスを除去すべきことは論を待たない。自主的行動即ち自由と選択のチャンスを多くすることや、児童生徒相互の他を思いやる気持ちの醸成等、学校における人間関係を好ましいものとするにより「ス

トレスの少ない状態」を設定して、ストレスを克服しやすくし、意欲や達成動機を高めるようにする。ストレスの少ない状態の積み重ね、即ち成就感の積み重ねにより社会性・耐性等が育成され、ストレスを克服する力が育成され则认为、その方法を示した。

② 不登校児童生徒に対する学校の指導援助

ア 教師が行う指導援助の進め方を山形教育センターの臨床例から導き出した。

イ 指導援助の進め方を次のような段階に整理することにより、教師がそれぞれの不登校児童生徒の状態に応じて指導できるようにした。

認識 → 援助・指導 → チェック → 積極技法 → 再登校 → フォロー

(7) 認識

不登校問題のとらえ方、不登校児童生徒の行動の理解について、保護者等の周囲の人々が正しい認識をもつことができるようにした。

(4) 援助・指導

不登校児童生徒と家族に対するそれぞれの状態に応じた指導（専門機関との連携の在り方を含む）の具体的方法を明らかにした。

(5) チェック

(7)認識、(4)援助・指導の段階を経ての変容を心的エネルギーと学校への関心度の点でチェックして、積極的に再登校の準備をしてもよいかどうかを判断できるようにした。

(6) 積極技法

心理的な面だけでなく、学力、体力、受け入れ体制についても整備しながら、積極的に再登校のための訓練をする方法を示した。

(8) 再登校

条件が整うことにより再登校に結びつくが、慎重に対応すべき段階であることを示した。

(9) フォロー

再登校後、「自分で考え、自分で決定し、自分で行動できる」という真の解決になっているかを見極めていく必要があることを示した。

- ③ 研究協力校を委嘱し、「学校としての指導援助の進め方」の具体的方策を提示して、実際に学校で教師が用いる場合の問題点について示唆を得た。また、「学校としての発生予防の在り方」についての効果的な指導例の提供を得て参考とした。

2 今後の課題

- (1) 不登校の発生を予防するためには、一人一人の児童生徒の個性を伸長し、自主性を育成する積極的な面での生徒指導や学級経営の推進のための具体的な指導方法を明らかにしていく必要がある。
- (2) 児童生徒にとって楽しい有意義な学校であるためには、学校生活の大半を占める授業において、一人一人の児童生徒の存在を認める授業、分かる授業だけでなく自ら学ぶ意欲をもっている（もたせる）授業を展開するための具体的な指導方法を研究する必要がある。

(資 料)

《資料 1》

望ましい人間関係の育成 ―感性を培うための方法例―

感性を培うためには、勤労体験や読書指導などいろいろあるが、以下に学級集団のなかにおける方法例を述べる。

1 感性を培うための観点

学級集団のなかで感性を培う方法としては、感じる力を育てる、人とかかわりを学ぶ、集団を学ぶ（集団のなかでの自己の役割など）、私を学ぶ（自己理解・自己受容）、信頼感を高める、自己を表現する力をつけるなどがある。

2 方法例

(1) 入学時（クラス編制時等）

他人の気持ちを知り、他者を思いやる気持ちを育てるとともに、自分について考える力と表現力を身につけさせることが必要である。

【中学校の例】

名 称 二人組四人組（学級活動や道徳の時間） 約50分

ねらい : 自分について考える力と表現力を身につけ、さらに、他人の話をよく聞くとともに級友をよく知る。

手 順

1 自由に動ける服装で、体育館や多目的教室などの広めの場所に集合する。

2 ウォーミングアップ

(1) 「これから全員で『じゃんけん』をします。じゃんけんは、だれとでも、何回でもやってください。もちろん男女は問いません。」

「じゃんけんで5回勝ったならば、男子はA地点に、女子はB地点に早い人から順に並んでください。」（A地点・B地点は、具体的な場所を決めておく。） 約5分

(2) 「それでは、男女をそれぞれ2つのグループに分けます。」（男女の各列を中間で二つに分ける。）

(3) 「これから『ミラーゲーム』をします。では先生の動作を鏡になったつもりで、そっくり真似してください。」（約1分間）

(4) 「次は、男女各列とも向かい合ってペアを作りなさい。一方が鏡になり他方の動作を鏡に映ったように真似します。」

（2分後）「役割を交替し、同様に行います。」

(5) 「今度は男子が横一列になりなさい。その後に女子がならび、同じ方向を向いてくださ

い。」

「男子は、手や身体を使っている動作をし、女子は目の前の男子の動作をそっくり真似てみなさい。笑ったり、ふざけたりせず、ゆっくりと動作してください。」

(1分後、まわれ右をして、男子が、女子の動作を同様に真似る。)

- (6) (終わってから)「自分は『動作をしたがる方か、それとも模倣したがる方か』、『みんなが動作したがりたり、みんなが模倣したがりたりしたら学級はどうなるか』を考えてみましょう。」(教師は回答を求めたりしない。) 約1分

3 二人組 四人組

- (1) 「では、ミラーゲームの最初のペアになってください。」

(同性の二人組をつくる) 約1分

- (2) 「これから、『二人組 四人組』というゲームを始めます。」

「パートナーに自己紹介をします。今日はインタビュー形式にします。どちらが先に聞くかを決め、決まった人からパートナーにインタビューをしてください。」

「インタビューをされる人は、自分で言いたくないことは『言いたくありません』と言ってよいことにしましょう。しかし、すべて『言いたくありません』ではなく、最低自分の名前や趣味・部活動は、答えましょう。」

「インタビューをする人は相手の気持ちを考えて上手にインタビューしましょう。」

「5分たったら笛で合図しますから、交替してください。」

「メモをとらないで話の内容をよく覚えておいてください。」

- (3) (二人の話が終わったら)「四人組を作ります。近くのペアと四人組を作ってください。」
約2分

- (4) 「今度は、四人のグループで、自分のパートナーを紹介してください。」

「一人2分で紹介してください。2分毎に合図をします。」

(人数の関係で3～5人組でもよい。) 約8分

- (5) (2～3分おいて)「今度は残りの時間を四人組で自由に話し合ってください。」

- (6) 「わずかな時間でしたが、相手のことがわかりましたか。」

「これで終わります。」(教師はコメントをつけたりしない。)

※ なお、このゲームは、異性同士でも可能である。

(2) 不登校傾向の児童生徒がみられるとき。

孤立感を解消するとともに、自分が肯定的に見られていることを知る。また、不安や悩みは自分だけでなく「みんなも感じているのだ。」ということ理解させる必要がある。

【小学校の例】

名称 : スポットライト (学級活動や短学活を利用して継続的に実施する。)

ねらい : 自分が肯定的に見られていることや、不安や悩みは自分だけでなくみんなも感じていることを知る。

手 順

1 スポットライト

- (1) 短学活等の時間に、小さな紙(カード)を配布して、「○○さんの良いところ、誉めたいところ、好きなところを三つ以内書きましょう。」
- (2) 毎日2～3名ずつ、全員について書かせる。
- (3) 適当な人数になったら一人一人の良いところを、教師が整理し学級だよりなどで紹介する。

留意点

- ① 項目の少ない子には、教師がみつめてやる。(特定の児童だけ、項目が多くならないようにする。)
- ② 児童の表現が不適切な場合は、教師が訂正してやる。
- ③ 学級だよりなどは、数回に分けて発行する。(特集を組むなど工夫する。)

2 小さな冒険 (学級活動等のウォーミングアップ) 約5分

- (1) 教室の机を後方に片付けて行う。
- (2) 前に椅子3～5脚を、等間隔に並べていく。椅子と向かい合って2～3mの距離をとって児童生徒を座らせる。
- (3) 「これから、あることをやってもらいます。前へ出て来て椅子にかけてくれる人はいませんか。」(すぐ出て来ることもあるが、全部出揃うまで時間がかかる場合がある。出ようか出まいかという迷い、不安、他者を気にする気持ちなどを十分に体験させる)
- (4) 無言のまま。(3～5人椅子に着席しても2～3分無言のまま過ごす。)
- (5) 出て来たときの気持ち、椅子に座っていたときの気分、また考えたことを一人一人に聞く。
- (6) 出て来なかった児童にも、出て来れなかったときの気持ちや考えたことを聞く。
(負担を感じそうな児童には、指名しないこと。)
- (7) 児童が発表できない時には、気持ちを汲み取って、教師が代弁してやる。
(無言であっても、心のなかでは様々な思いが行き交っていることに気づけばよい。)
- (8) 「みんないろいろな思いがあるんだね。」(次の活動に入る。)

3 場に応じて

(1) 挙手 (授業・学級活動等において) 約5分

- ① 「手を真直ぐにあげた人、半分くらいあげた人、あげなかった人がいますね。」
- ② 「手を真直ぐにあげた人は、自信があった人でしょうか、きっと勇気もあったのではないのでしょうか。」
- ③ 「手を半分くらいあげた人は、少し自信がなかったのかな。でも、勇気をだして手をあげたのかも知れませんか。」
- ④ 「手をあげなかった人は、自信がなかったり、よく考えがまとまらなかった人かも知れませんか。中には手をあげようかどうしようか迷っていた人もいたかも知れませんか。心のなかではとっても努力していたと思いますよ。」
- ⑤ 「自分の心のなかを振り返ってみましょう。」

(手をあげた児童にはその時の気持ちを聞いてもよいが、手をあげない児童に心理的負担がかからないように配慮する必要がある。)

(2) 沈黙 (授業・学級活動等において) 約5分

- ① 「みんな下を向いて黙ってしまったね。」
「どうしたのかな。」
- ② 「一生懸命考えているから、黙っているのかな。」
- ③ 「いろいろ考えて、まだ考えがまとまらないのかな。」
- ④ 「考えはあるんだけど、ことばが見つからなくなっているのかな。」
- ⑤ 「考えてない人もいるのかな。」
- ⑥ 「全く別のことを考えているのかな。」
- ⑦ 「考えがあるんだけど、言い出せなくなっているのかな。」
- ⑧ 「いろいろな思いがあるんだね。自分の心のなかを振り返ってみましょう。」

(3) いろいろな場面に応じて、子どもの気持ちを発表させたり、教師が代弁したりして、不安や悩みは自分だけでなくみんなも感じていることに気づかせる。

※ 不登校傾向の児童を、前面に出すことなく短時間に実施する。

《資料 2》

ストレスの少ない状態の設定

(ア) 自主的な行動ができること

自主的な行動ができるには、「自分で考え、自分で決定し、自分で行動できる」ことが大切である。そのためには、学校生活の「制限」の中の様々な場面で最大限の自由と選択のチャンスが与えられるような配慮が必要である。

(イ) 意欲 (達成動機) を高めること

達成動機は成功経験や失敗経験に大きく影響されると言われている。したがって、児童生徒の達成動機を高めるには数多くの成功体験を味わわせることが大切である。この場合の成功体験とは児童生徒の能力や適性レベルよりも少し上位の、努力すれば達成可能な目標を設定し、それを達成させることである。そして、その時に忘れてならないことは教師や周囲の仲間がその努力の過程を認めることが大切である。児童生徒にとっては些細なことであってもそれを達成することで得られた自己充実感、自己信頼感、意欲の高揚等が大切なのである。

(ウ) 明確な目標があること

学級の生活や授業においても達成可能で明確な目標が設定されていることが大切である。児童生徒にとっては目標を達成した成功感や充実感が自己を勇気づけ、心理的な安定感をもたらす活力の源泉になるのである。

(エ) アイデンティティが確立されていること

児童生徒は小学校高学年から中学校にかけて思春期に入り、内省的な精神状態になり、それまでの自己を見つめ直し、自己を再構築することになる。この時期は、自己を見つめ、自己を理解し、自己を受容するアイデンティティ (自己同一性) の確立を促すことが大切である。

アイデンティティの確立とは、「ありのままの自分」「それ以上でもそれ以下でもない自分」を受容することである。この時、児童生徒の夢が失われないように留意すべきである。

(オ) 良き理解者がいること

児童生徒にとっては、「先生から大事にされている」「友人から信頼されている」という自己存在感を持てることが重要である。このことは学級の中に居場所があり、居心地がよいということである。

(カ) ゆとりがあること

「ゆとり」とは、物理的に時間のゆとりがあることだけでなく、心理的にも余裕があることである。

児童生徒の内的な時間感覚は心理的な成長・発達と大きくかかわっているものと思われる。学校ではできるだけ教師自身がゆとりをもって児童生徒に接する等、児童生徒の心理的な成長・発達に目を向け援助することが大切である。

《資料 3》

※ 母親トレーニング

◎ not禁止語・命令語

不登校やその他の問題をもつ児童生徒に対して、その母親が投げかける言葉で多いものは、禁止語か、命令語である。「～しちゃだめ。」「～しなさい。」という言葉が彼らに浴びせられている。

このトレーニングは、なるべく禁止語や命令語を使わないようにする練習である。日常生活でよく起こり得る場面を設定して、代わりの言い方ができるように練習するものである。

「ここに座りなさい。」 → 「ここに座ろうね。」
「△△しちゃ駄目！」 → 「こっちで〇〇しようよ。」

◎ パラレル・トーキング parallel-talking

児童生徒が考えていることや感じていることを、本人の代わりに言語化するやり方である。この練習を続けていくと、その時々彼らの感情がよく理解できるようになるものである。

例①：小学校が積み木遊びをしている場面

「もう少し屋根は高くしようかな。」「赤はないかなあ。」
「ようし！うまくいったぞ。」・・・

例②：中学生がテレビをみている場面

「おっ、かっこいいなあ。」「何言ってるんだこいつは。」
「また来週も見ようっと。」・・・

◎ プラス・アルファ応答法

児童生徒が発した言葉に対して、表現や内容をやや彫りました形で応答するやり方である。この方法は、子どもの言ったことをまず肯定するという形でやりとりがスタートするので、効果があるものである。

「かっこ悪い！」 → 「〇〇だから似合わないと思うのね。」
「ホームラン打つかも说不定。」 → 「そう、今日は調子がいいからホームランを打てそうだと思うのね。」

◎ サブジェクト・トレーニング subject training

児童生徒に「その子どもを主語にした形」にして話し掛けるやり方である。こうした形にするには、その時々その子どもの気持ちや十分理解していないと言葉は出てこない。このトレーニングは、気持ち（感情）のキャッチに役立つものである。

「(お母さんが) チョコレートあげるよ。」 → 「(〇〇くん) チョコレート欲しいのね。」

◎ フェードアウト・トレーニング fade-out training

フェードアウトとは、映画などで画面が徐々に消えていくことを言う。ここで言うトレーニングは、保護者側の子どもに対する援助（プロンプト）を画面が消えるように徐々に少なくしていくというやり方である。

やれることに手を貸すのは過保護である。反対にやれないのに手を貸さないと、いつまでもやれないままにしていることになる。適切な手のかけ方が必要である。

衣服の着脱など、具体的な場面を設定して実際に母親に手をかけてもらうのである。この段階までは手を貸し、ここからは本人にやらせていくというようなことを指導する。行動を通して身につけてもらうのである。

練習する場面は、その子どもの年齢や生活の状態などによって具体的に設定すべきである。

◎ サンドウィッチ作戦

子どもに何かをやらせようとするとき、とかく、ただ命令してしまうことが多い。このサンドウィッチ作戦とは、子どもにやらせようとするのを「誉める」ことで挟もうというものである。「誉めて、やらせて、誉める」でワンセットというやり方である。

例①：一人で留守番をしていたところに買物を終えた母親が帰ってきた場面

「こんなに散らかして。何とかならないの。」 → 「一人で留守番ができて偉いねえ。」
「早く片付けなさい。」 → 「あらあら、随分賑やかね。」
「お母さんが本を片付けるから、あんたは玩具を片付けて。」
「上手にお片付けができたわね。」

例②：中学生

「テレビばかり観ていないで、勉強しなさい。」 → 「この頃頑張ってるって、先生が言ってたわよ。」
「もうすぐテストが始まるでしょ。」 → 「もうすぐテストなんだって？」
「ファイト満々ね。」

◎ ボディアクション・トレーニング body-action training

大人側の感情を、表情を豊かにボディアクションを交えながら伝えていくやり方である。

感情を豊かに伝えていくことが、子ども自身の感情を育てていくことにつながっていくものである。誉めるときにはオーバーにこちらの喜びを伝えなければならない。また、子どもが悪いことをしたときには、怒るよりも「おまえがこんなことをしてしまって情けない。悲しい。」という気持ちを伝えたいものである。演技についての参考書などを使いながら、楽しく取り組めるトレーニングでもある。

◎ 簡単なロールプレイ

たとえば母親同士がベアを組み、一方が自分自身、もう一方が子どもになって、親子のやりとりをしてみる方法である。

母親役は日頃の自分の子どもに対する態度、接し方、話し掛け方などを忠実に再現してみる。そして子ども役になった人が、どんなことを感じたのか話し合うものである。子ども自身が感じることを、実感をもって母親自身が感じる事が可能になる。自分で嫌だと感じたことは子どもにもやらなくなるものである。

◎ 一分間叱責法

親が子どもを叱る場合、時間が長すぎたり過去のことまで持ち出してきたりするなど、一般的にあまり上手ではない。

このトレーニングは、文字どおり子どもを叱る方法の実習である。「行為を叱って、子どもの人格を傷つけない叱り方をする」と言われているが、それを実際の場面に移すと以下のような叱り方になる。

- ① 子どもの目を真っすぐ見て、子どものやったことをはっきり言う。
- ② 子どものやったことについてどう感じているかを、正直にしかも感情のままに表す。
- ③ 沈黙する。(嫌な気分を十分味わわせる。)
- ④ そっと肩に手を置き、「本当はよい子なんだよね。」と優しく言う。

これで合計1分間というやり方である。間違った行為に対しては決して許さないし、激しく怒るけれども、おまえの人格は認めているし、おまえのことを信頼している、尊重している、愛しているということを伝えるのである。

なお、他の人のいないところで叱るというような配慮も必要である。

- | | |
|--------------------|---|
| 「家に帰るのが遅かったじゃないか！」 | ① |
| 「頭にきて、カッカしてる！」 | ② |
| 「・・・」 (気まずい沈黙) | ③ |
| 「今回だけよね。」 | ④ |

◎ 丁半判断法

子どもに買って欲しいとねだられて、どうすべきか本当に迷った場合、別の部屋でサイコロによって判断するという方法である。もちろん買ってやるべきでないと判断される場合は、サイコロの世話になる必要はない。

全くの偶然で親の態度を決定することになるが、そのために子ども側から見ると、親の反応が予測できないことになる。少々粘れば渋々ながらも認めてしまう親はそこにはいない。ちょっと高価だから無理かなと思っていても、買ってもらえることもある。この予測できないということも親の復権につながることになる。間を置くこと・毅然とした態度をとること・子ども側で予測ができないことなどは、親子の対応の上では極めて重要なポイントである。

「〇〇買って欲しい！」

「ちょっと待ちなさい。お父さんに聞いてくるから。」 (間を置く・父親の権威が高まる。)

別の部屋でサイコロをふる。態度はその結果に従う。

「今回は我慢しなさい。」 (毅然とした態度がとれる。)

◎ 勝負なし法

親子関係をみてみると、一方が勝ってもう一方が負けるというパターンが多い。子どもが粘って仕方なく親が物を買ってやるような場合には、子どもが勝って親が負けたパターンである。また、親が一方向的にいうことをきかせているような場合は、親が勝って子どもが負けているパターンである。このような親子関係は望ましいものではない。どちらも勝つ(勝負なし)という関係でなければならない。親も子も、どちらも満足する結果を得なければならない。このような観点で親子関係を見直していく必要がある。

具体的には、親子の間で対立する出来事があった場合、まず1枚の紙を用意し、縦半分側に子どもの言い分、反対側に親の言い分を書き込む。そしてその紙を囲んで、両方が満足する解決策をみんなで話し合うというやり方である。

一日中ファミコンばかりやっている不登校の中学生(男子)。苦々しく思っていた父親はファミコンを取り上げる。短気ですぐ殴る父親に対して本人は主張することができず、母親に対してファミコンを返すよう要求。

指導①：母親に対して

「おまえは、お母さんではなくお父さんにきちんと言いなさい。怒らないようにお母さんからちゃんと言っておくから。」と本人に言うこと。(保障を与える。)

指導②：父親に対して

決して怒らないこと。きちんと言いきたら「勝負なし法」をやること。
(具体策を提供)

経過①：数日後、体を震わせながら父親にファミコンを返してほしいと要求。(今まで何も言えなかった父親に対し、きちんと自分の要求を言えた・・・父子関係一歩前進)

経過②：「勝負なし法」の実施。

親の言い分：学校にも行かないで一日中ファミコンをやっていると、ますます学校から離れいってしまうのではないか。少しくらいなら認めるが今の状態を許すわけにはいかない。

子どもの言い分：取り上げるなんてひどい。確かにやりすぎかもしれないが、今後時間を守るから返してほしい。

経過③：家族の話し合い(双方が満足するものを探す)

【結論】①

時間を約束しただけでは実行が不可能(共働きなので日中は本人一人の状況)なのでその

ような取り決めは解決策とは言えない。

たまたま母親が近所の会社に勤めており昼食をとりに一時的に母親が帰宅する状況にあった。そこで、ファミコンの本体は子どもに返すことにし、カセットを親が管理することにした。朝出勤前にカセットを親から借り、お昼に返すことにしたのである。この案は双方が満足するものであった。

経過 ③：しばらくは順調に経過していったが、あるとき子どもの方で約束を破ってしまった。そこで再び取り上げようかということになった。

指導 ③：約束を破ったときにどうするかということを決めていなかったの、そのことについて家族で話し合うこと。

経過 ④：ファミコン問題についてはその後トラブルもなく経過する。他のことについても家族で話し合って決めていく姿勢がうかがわれるようになった。

ここでは直接的な助言はしていない。日常生活に起きたちょっとした事件を材料にして、家族全体を話し合うように仕向けていったものである。

直接的な助言は依存心を高めることになるし、場合によっては指導したことの責任を負わされることになることもある。家族みんなで考えること・話し合うことが重要なのである。その手助けをすることが指導の意味である。

※ 母親ノート法

◎ ノートの記述例

小学1年生(女子)。登校の日の朝、パジャマ姿のまま着替えを洗っている。

(母) 「はやぐ着替えろ。遅れっべな。」

(子) 「・・・」

(母) 「何したな。はやぐしてご飯かねど駄目だぞ。」

(子) 「・・・」

(母) 「ほらほら。納豆かげっか。」

(子) 「えらね。」

(母) 「んだら何で食うなや? かねど腹へっぞ。少しでええさげ食っていげ。」

(子) 「おら、食わねは。」

..... インターフェイスによる指導

↓
・命令形が多いね。

・お母さんの方から話し始めているパターンだね。

・ここで黙っているのはどうしてだろう。

・この時のこの子の気持ちはどんなだろう。

・お母さんの言葉が多すぎないか。「そう」と「そうかね」でいいんだよ。

(子) 「ズボンやんだ」

(母) 「そう。」

(子) 「スカートはぐだい。」

(母) 「そう、スカートはぐだいの。」

(子) 「スカートだって寒くないべ。」

(母) 「んだべが。」

(子) 「寒いがなあ。やっぱりズボンにすっか。」

(母) 「やっぱりズボンにする?」

(子) 「うん。ズボンにする。急いでご飯食うがな。」

ような取り決めは解決策とは言えない。

たまたま母親が近所の会社に勤めており昼食をとりに一時的に母親が帰宅する状況にあった。そこで、ファミコンの本体は子どもに返すことにし、カセットを親が管理することにした。朝出勤前にカセットを親から借り、お昼に返すことにしたのである。この案は双方が満足するものであった。

経過 ③：しばらくは順調に経過していったが、あるとき子どもの方で約束を破ってしまった。そこで再び取り上げようかということになった。

指導 ③：約束を破ったときにどうするかということを決めていなかったのも、そのことについて家族で話し合うこと。

経過 ④：ファミコン問題についてはその後トラブルもなく経過する。他のことについても家族で話し合って決めていく姿勢がうかがわれるようになった。

ここでは直接的な助言はしていない。日常生活に起きたちょっとした事件を材料にして、家族全体を話し合うように仕向けていったものである。

直接的な助言は依存心を高めることになるし、場合によっては指導したことの責任を負わされることになることもある。家族みんなで考えること・話し合うことが重要なのである。その手助けをすることが指導の意味である。

※ 母親ノート法

◎ ノートの記述例

小学1年生（女子）。登校の日の朝、パジャマ姿のまま着替えを渋っている。

（母） 「はやぐ着替えろ。遅れっべな。」

（子） 「・・・」

（母） 「何したな。はやぐしてご飯かねど駄目だぞ。」

（子） 「・・・」

（母） 「ほらほら。納豆かげっか。」

（子） 「えらね。」

（母） 「んだら何で食うなや？かねど腹へっぞ。少しでええさげ食っていげ。」

（子） 「おら、食わねは。」

↓

..... インターフェイスによる指導

- ・命令形が多いね。
- ・お母さんの方から話し始めているパターンだね。
- ・ここで黙っているのはどうしてだろう。
- ・この時のこの子の気持ちはどんなだろう。
- ・お母さんの言葉が多すぎないか。「そう」と「そうかね」でいいんだよ。

（子） 「ズボンやんだ」

（母） 「そう。」

（子） 「スカートはぐだい。」

（母） 「そう、スカートはぐだいの。」

（子） 「スカートだって寒くないべ。」

（母） 「んだべが。」

（子） 「寒いがああ。やっぱりズボンにすっか。」

（母） 「やっぱりズボンにする？」

（子） 「うん。ズボンにする。急いでご飯食うがな。」

主な参考文献

- 『生徒指導資料第18集 生徒の健全育成をめぐる諸問題-登校拒否問題を中心に-』 文部省 1983
- 『生徒指導資料第20集 生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導』 文部省 1988
- 『生徒指導資料第21集 学校における教育相談の考え方・進め方』 文部省 1990
- 『本県児童生徒の登校拒否の実態と学校における対応について』
山形県教育委員会 山形県学校保健連合会 1988
- 『学校生活における児童生徒の社会性の育成に関する研究』 山形県教育センター 1989
- 『第18回山形県小児発達談話会資料-不登校児童生徒への対応-』 花輪敏男
山形県教育センター 1990
- 『遊佐町学校保健協議会資料-「不登校対応チャート」による援助・指導-』 花輪敏男
山形県教育センター 1991
- 『障害児教育を考える！』 山形大学障害児教育研究会 1979
- 『不登校児の実態について』 法務省人権擁護局内人権実務研究会 編 大蔵省印刷局 1989
- 『不登校生徒の理解と指導』 京都市立永松記念教育センター 1989
- 『登校拒否児の発見と援助・指導』 牧昌見・甲斐志郎 編著 (財)才能開発教育研究財団 1987
- 『現代のエスプリ第250号-学校へ行けない子どもたち-』 神保信一・山崎久美子編集 至文堂 1988
- 『学校に背を向ける子ども』 河合洋 著 日本放送出版協会 1986
- 『教育心理 5月号-居心地のよい学級-』 日本文化科学社 1990
- 『総合教育技術 2月号増刊-現代っ子の実態と指導-』 小学館 1991
- 『児童心理 2月号-やる気をひき出す-』 金子書房 1991
- 『教育と医学 8月号-時間の教育と医学-』 教育と医学の会 編集 慶応通信 1990
- 『教育と医学 9月号-教育ストレス-』 教育と医学の会 編集 慶応通信 1990
- 『母親と教師がなおす登校拒否』 東山紘久 著 創元社 1984
- 『1分間ファザー』 S. ジョンソン 著 ダイアモンド社 1983
- 『親業』 トマス・ゴートン 著 サイマル出版会 1975
- 『教師学』 トマス・ゴートン 著 小学館 1985
- 『日本の教育』 新堀通也 編 有信堂 1981
- 『カウンセリングを生かした【人間関係】-教師の自学自習法-』 国分康孝 著 瀝々社 1984
- 『豊かな心を育てる感性開発ゲーム』 伊東博・河津雄介 編 明治図書 1982
- 『若い教師のための学級経営相談』 井上裕吉 編 明治図書 1985
- 『昭和62年度 青少年白書』 総務庁青少年対策本部 編 大蔵省印刷局 1987

平成3年3月25日 印刷

平成3年3月30日 発行

発行者 山形県教育センター
天童市大字山元字犬倉津2515
TEL (0236) 54-2155

印刷所 中央印刷株式会社
山形市銅町1-1-5
TEL (0236) 31-5533