

子ども理解に立った開発的生徒指導モデルの検討

A study on a model for the developmental school guidance based on child understanding in compulsory education

北川和彦*・原田唯司**

Kazuhiko KITAGAWA & Tadashi HARADA

はじめに

本報告は、『静岡市教育センター』の課題研究として行われた“子ども理解に立った開発的生徒指導研究”を進める際の基本的な枠組を明らかにしようとするものである。課題研究は静岡市内の小・中学校各2校、合計4校に研究が委託され、平成17・18年度の2カ年にわたって合計12回の研究会を開催し、理論的な検討や授業実践の観察・リフレクション、各研究校の生徒指導の取組に関する相互討論などに取り組んできた。本報告では、それらのうちで、多面的で重層的な児童生徒理解を基盤として、チーム援助体制の確立など学校としての組織的な生徒指導の在り方を各学校の独自性に応じて今後検討して行くためのモデルを提示する。各学校における具体的な実践例については、2007年3月発行予定の課題研究報告書（静岡市教育センター、2007印刷中）を参照されたい。なお、研究チームは本稿の第一著者が責任者を務め、各研究校からの代表4名および実務支援者として『静岡市教育センター』の職員1名、さらにスーパーバイザとして本稿の第二著者が加わった合計7名で組織された。

研究の概要

1. 課題意識と目的

近年、生徒指導上の諸問題に直面している教職員から、“子どもの心が見えない”、“子どもの変化にどう対応してよいのか悩む”といった声がしきりと聞かれるようになってきた。たとえば、好ましくない生育環境のもとで育ったことによって他者不信を伴った根深い自己否定感情をもっている子ども、軽度発達障害に対する周囲の認識不足とも相まって教室内の人間関係に問題を生じている子ども、極端な学習遅進が原因となって将来の目標を見いだせずに享楽的な生活に埋没している子どもなどである。一方、子どもの側からも、“先生は本当に自分のことを分かってくれているの？”、“先生はこちらの言い分を聞かずに頭ごなしに叱るだけ”といった声が聞こえる。周囲の人間関係でトラブルを起こしたり、自暴自棄になって触法行為や自傷行為に及んだりしている子どもの中には、見えないゴールにもがきながら困からの支援を心底求めている子どもも多い。これほど多様化している子どもの実態を前にしては、固定的な子どもの見方やあるべき子ども像の押しつけ、問題行動を矯正するだけの指導では対応できなくなっているのが現状である。

* 静岡市教育センター ** 静岡大学教育学部

また、個々の教職員がさまざまな生徒指導上の課題を抱え込んで行き詰っている状況や保護者への対応に苦慮しているケースも散見される。社会の変化に伴い、子どもを取り巻く環境が複雑になっている現状では、個々の教職員の力量に頼る生徒指導やこれまでの経験則に基づいた支援の仕方では対応しきれなくなっている。

このような状況を打開するためには、まず子ども理解の仕方を改善することが最優先の課題となるであろう。すなわち、自分のこれまでの経験や知識から「〇〇する子は△△な子だ」などと表面的、固定的にとらえているだけの子ども理解から、育ちのプロセスや置かれた状況、周囲との関わりの様相にも目を向け、さまざまな場面で複数の視点から子どもの見取りを重ねて、子どもの内面に迫ろうとする子ども理解への転換である。一人ひとりの子どもをより深く理解するためには、単一の固定的な視点からとらえるだけでは不十分であり、多様な場面を多様な視点から複数の眼で見ていく多面的で重層的な理解を心がける必要がある。これにより、子どもが抱える「困り感」の背景を読み解き、子どもに寄り添う指導が可能になると考えられる。

次に大切になるのは、教職員個々の対応から組織としての対応への転換である。教育を取り巻く環境が大きく変化している状況の中で多忙感にあえいでいる教職員が、児童生徒がもつ多様な支援ニーズにより的確に対応するためには、学級担任など教職員が個別的に対応するだけでは限界があり、教職員集団としての持ち味を結集し、最大限の効果を発揮できるような組織体制を各学校の条件に合わせて整備することが必要である。

そこで、子ども理解の方法を明確にし、さまざまな実態をもつ子どもたちに対する組織的な支援の手だてについて各学校に具体的な形で提言することが急務と考え、本課題研究に取り組むこととした。本課題研究の背景となる問題意識と研究目的を図1に示す。

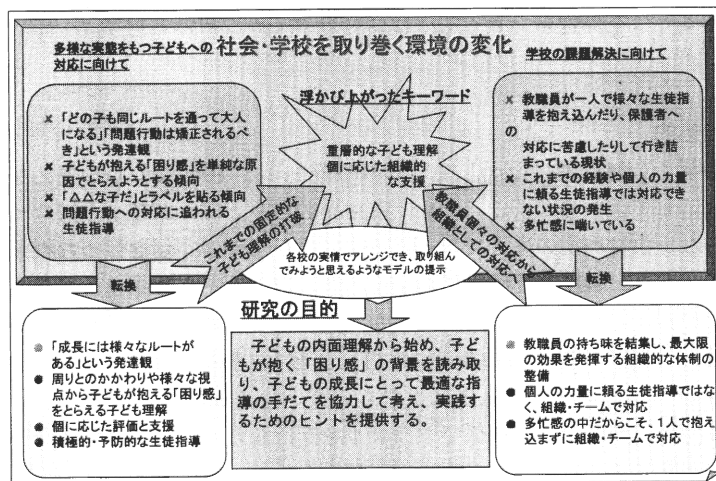


図1 本課題研究の問題意識と目的

多様な実態を持つ子どもへの対応を図るためにはこれまでの固定的な子ども理解の在り方を転換させることが必要であり、また、教職員の多忙感や行き詰まり感を低減し、学校が抱える生徒指導上の課題解決にアプローチするためには、教職員個々の対応から組織としての対応への転換が求められている。そのためには、従来型の生徒指導ではなく、“子どもの内面理解から始め、子どもが抱く「困り感」の背景を読み取り、子どもの成長にとって最適な指導の手だ

てを協力して考え、実践する”新しい生徒指導のスタイル、すなわち“子ども理解に立った開発的生徒指導”を各学校で推進していくことが期待されている。本課題研究はこうした認識をベースとして、開発的生徒指導という新しい生徒指導スタイルの内容やすすめ方について検討を加えるとともに、各研究校における実践を題材として、将来的に各小中学校がそれぞれの独自性や個性に基づいて子どものこころの発達を支える生徒指導を推進するための手がかりを提供しようとするを目的とした。

2. 研究の基本的考え方と作業課題

本課題研究を進めるに際して、研究チームでは(1)第二著者による“臨床発達心理学の視点から見た子ども理解”と題した話題提供と討論の機会を設けるとともに、(2)従来の生徒指導の実践上の課題や“自己指導力”育成という生徒指導本来の目的を妨げる客観的あるいは環境的条件、いじめや被虐待による否定的影響を被った児童生徒あるいは軽度発達障害の疑いのある児童生徒の実態とそれらの課題に対する各学校の取組などについて情報を交換し、本課題研究に協働して取り組むための基本的認識の共有化を図った。

その結果、本課題研究に取り組む上での基本的な考え方として、以下の2点を挙げることにした。第1は、子ども理解の視点や方法に関わるもので、“子どものさまざまな側面を複数の視点から眺めることによって子ども理解が進み、一人ひとりに即した適切な支援の手だてを考えることができるであろう”という考え方である。従来のような、たとえば学級担任の経験に基づいた個人的な枠組からの子ども理解には、一面的でかつ表層的な段階にとどまるという制約が見られる。その代わりに、対象となる児童生徒に関わりを持つあらゆる教職員(学級担任の他、前年度の学級担任や学年の他の教師、養護教諭、スクールカウンセラー、教育相談員など)がそれぞれの関わり方や個性を生かして多面的な角度から情報の交換を行うことが、より深い子ども理解に到達する可能性を高めることができるであろう。さらに、こうした複眼的で重層的な子ども理解によって、該当児童生徒が何に困っていて、どのような支援を必要としているのかという支援ニーズの把握やどのような手だてを講ずることが適切であるのかという支援の方向性を見極めることに結びつくであろうと考えられる。

第2は、“子どもの「困り感」の状況や背景に関する情報を共有化し、校内委員会を機能させ協同的に指導することによって、担任の抱え込みによる指導の行き詰まりを打開し、子どもの成長・発達を促進させることができるであろう”という考え方で、端的に表現するとすれば、校内支援体制の構築である。たとえば、子どもの「困り感」の程度に応じて適宜支援チームを立ち上げ、集団的な検討と実践およびその評価と改善策を時系列で遂行するというように、学校が組織として対応することが可能になれば、学校あるいは学級に安心感や居心地の良さを感じずる子どもたちの数が増え、より積極的な生徒指導の実践の可能性をもたらすことが期待できるであろう。

こうした認識に基づいて、研究チームが取り組むべき課題として、まず第1に、“重層的な子ども理解”の具体的内実を明らかにすること、とりわけ各研究校における実践の中でどのような考え方・方針の下でこうした子ども理解の考え方を具体化するのかという方向で議論が展開された。第2に、“開発的生徒指導”を推進するためには、すべての子どもに対する手だてととくに支援を要する子どもたちとに対する手だてとの層別化された取組を策定することが有効であり、各研究校がそれぞれの学校方針の下で具体的な計画を検討し、実践に移すという課

題である。

以上のように、子ども理解の新しい考え方とそれに基づいた生徒指導実践のプランを各研究校で考案し、その一部を相互観察する機会を設定することで、研究チームにおける討論と各研究校における実践とを往還させながら課題研究を遂行していく計画が立案された、それらを図示したのが図2である。

<生徒指導に関する教職員の現状>

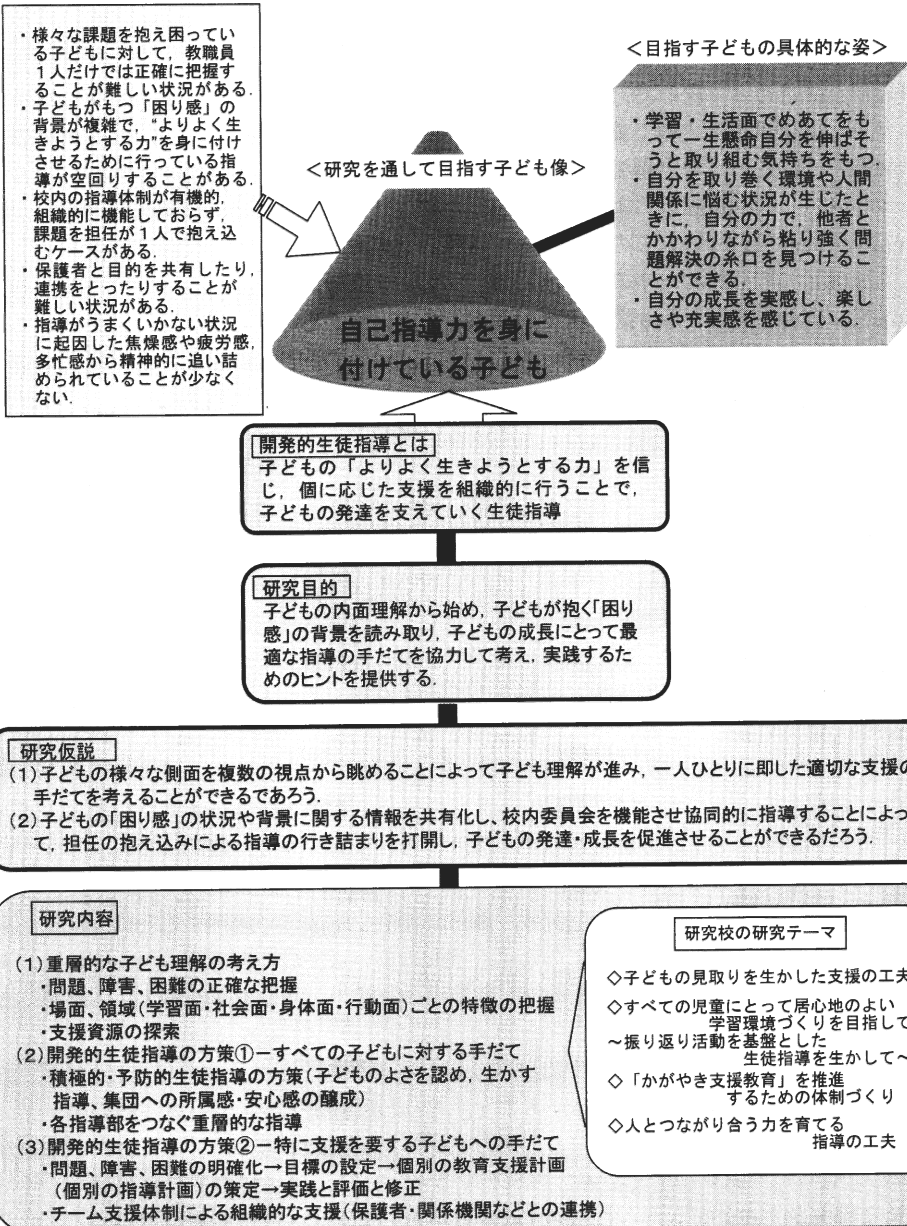


図2 本課題研究の基本構想図

重層的な子ども理解

1. 重層的な子ども理解の必要性

(1) 教師による子ども理解の制約

人間の行動は、個人の力だけではなく、自分を取り巻く環境や周囲の状況に大きな影響を受けている。しかし私たちは、そのことをあまり考慮せずに、見聞きした子どもの行動や学校生活の様子からその子の性格や能力を推測して、それらをそのまま事実として思い込んでしまう傾向がある。とくに、子どもの行動の印象的な一場面や、同じような場面での行動を見ると、「○○するのは△△な子だ」という自分の過去の経験に基づく知識が無意識的に使われ、「いつも××な行動をする子だ」などというような行き過ぎた推測をしてしまう傾向がある。

たとえば、朝の読書の時間の見回りの時に、Aさんが2日続けて居眠りをしていた場面を目撃したとする。その際、「居眠りするのはやる気のない子だ」というあやふやな知識が無意識的に使われ、体調が悪かったり、家庭の事情で夜寝るのが遅くなっているかも知れないといった居眠りという行動の原因についてあまり深く考えないまま「Aさんはだらしない子だ」と認識してしまうといったケースなど、表面的で固定的な見方を無意識のままに採用してしまうことがある。

また、私たちは、何らかの特徴をもつ子どもに「優しい子」「気難しい子」「しっかりしている子」「だらしない子」などとラベルを貼り、分類してしまう傾向もある。しかし、これらの言葉自体人によってとらえ方にズレがあり、適当ではないことも多い。また、一度ラベルを貼ってしまうと、一人ひとりをていねいに見なくなってしまうたり、そのラベルに沿うような表ればかりに注意が向いたり、行動を解釈したりしてしまう傾向がある。

たとえば、Bさんが授業中に私語をしていたときに、Bさんに対して「しっかりしている子だ」と思っている場合には「授業の内容にかかわる話をしているのだろう」と判断するが、「だらしない子だ」と思っている場合には無駄話をしていると見なしてしまう。

このように、教師による子ども理解には、自らの経験を過大視することによって表面的・固定的な思いこみに陥ってしまう危険性と、ラベルを貼ることによる正確とはいえない印象の持続のような制約条件がつねにつきまとっていることに注意しなければならない。

(2) 子ども理解の視点を改善する必要性

人に対する見方や考え方は、その人に対する行動に影響を与える。したがって、子どもに対する見方や考え方がもし適切でなければ、その子どもに対する行動も適切でないものになりやすい。

従来の生徒指導では、前述のような子ども理解の傾向から、問題とされる行為をした子どもに対して「△△な子だ」とラベルを貼ったり、その子を生活の場から引き離して個別指導や矯正を行う事後対応が中心であつたりする場合が多かった。

その背景には、子どものこころの発達に関して、“発達の道筋は1つの理想的なコースをたどるべきものである”、“どの子も皆同じルートで発達する”、“問題を起こす子どもは正規の発達コースからの逸脱であり、修理してもとに戻すべきである”といったこれまでの伝統的発達観が教師の子ども理解の基本原則として広く受け入れられてきたことが挙げられる。これを、“発達には多様性がある”、“子どもは周囲との関わりで変化する”、“子どもを取り巻く環境・状況と子ども自身との間の相互交渉の様子に目を向けるべきである”、“問題・障害は発達の個

別性・固有性の1つの表れである”といった新しい発達観に基づいた子ども理解の仕方に変えていくことが必要である。短絡的に「△△な子だ」と決め付けるのではなく、その子に対する思い込みとは質的に異なった行動が表れる可能性に注目し、“こういう行動の表れにはこのような環境条件や状況が関係しているのかも知れない”、“ほかの場面ではどんな行動をすることが多いのか?”など、教師は子どもの不適切と考えられる言動の背景にあるものにもっと目を向けていくことが大切である。

こうした新たな子ども理解の視点を身につけることで、教師のより適切な子どもへの関わり方が可能になると考えられる。

(3) 重層的な子ども理解の観点

行動観察や学校生活の様子から教師が「思い通りにならないとキレてしまう子ども」という認識を持った児童生徒がいたとする。その行動の背景に目を向けると、さまざまな要因が考えられるであろう。①発達障害を抱えているために衝動的な行動をとってしまうのか、あるいは②単にがまんが足りないだけなのか、それとも③そういう行動を表すことは良くないことであると教えられて来なかったからなのか、さらには①から③の要因が複雑に絡み合っているのか、対象児童生徒の行動の現れの原因を何に帰属させるのかによって支援の仕方も変わってくる。教師の側が対象児童生徒の問題となる行動の原因を不正確なままで、あるいは単純な思い込みによって誤って解釈した場合には、支援を適切な形で提供することは困難になるであろう。したがって、どの要因が大きな役割を果たして問題や困難を生じさせているのかを見極めることがまず最初に必要なのである。

そのためには、教師個々の経験に過度に依存した子ども理解ではなく、複数の眼による多角的な視点から、場面や領域ごとの行動や意識の特徴を重ね合わせて対象児童生徒のより正確な理解へと迫る児童生徒理解の方法を実践することが求められる。すなわち、「重層的な子ども理解」という観点から、一人ひとりの子ども、とくに発達上の問題や障害、困難を抱えている子どもに関する多面的な情報を収集・分析し、より正確に対象児童生徒の実態を把握する取組が必要である。言い換えれば、より正確な心理教育的アセスメントを行うことが求められている。

「重層的な子ども理解」は、対象児童生徒と関わりを持つ校内のさまざまな教職員の共同作業によって遂行されるのが望ましい。学級担任の他、前年度の学級担任や学年主任、部活の顧問、養護教諭、生徒指導主事・主任、教育相談担当者、特別支援教育コーディネータ、さらにはスクールカウンセラーや教育相談員（静岡市の場合）などが関わるのが想定されるが、対象児童生徒の状況に応じて、2、3人程度の小集団からときには管理職の参加が必要とされる場合も想定される。

「重層的な子ども理解」を進めるねらい・観点は次のようである。これらに関する情報を整理・分析することを通して、対象児童生徒に対するより的確な支援策を立案・実施し、彼らが学級・学校生活の中でより適応的に過ごすのに役立つ情報が得られることが期待される。

ア 問題の現れの正確な把握

1 生活の中から現状を把握する。＜4側面＞

- (1) 問題の表れの原因は何か。
 - ・障害（微細脳障害、中枢神経ネットワークの機能不全、染色体異常など）によるものか、親子関係など心理的要因によるものか
 - (2) その子の内面がどの程度発達しているか。
 - ・自我の形成、自己意識、対人関係や社会性の水準など
 - (3) その子の周囲がどういう状況か。
 - ・支援者の能力や姿勢、生活保護などの福祉サービスの利用の可能性
 - (4) (1) ～ (3) がどう絡まり合っているのか。
- 2 問題となる表れをどのようにとらえたらよいか。＜3要素＞
- (1) 心身構造・機能の「障害」に根本的な原因があるのか。
 - ・既往歴、医学的診断・処方など
 - (2) 活動が「制限」される心理学的な理由があるのか。
 - ・自我の弱さや傷つき、心的外傷体験、自己否定感、無力感、経験やスキル不足など
 - (3) 参加が「制約」される社会的な理由があるか。
 - ・周囲の理解やサポート状況、学級の雰囲気、気の合う友だちの存在など
- ◎3要素がどう複合されているか、どう重なり合っているかという理解

表1 問題などの表れを理解する観点

表1は、対象児童生徒の問題等の表れを理解するための観点の一例を示したものである。ここでとくに大事なことは、まず第1に、対象児童生徒の問題となる表れの背景に生得的な障害の存在をどの程度疑うべきであるかについて、多様な情報を収集・分析することである。かりにその可能性が高いと判断される場合には、できるだけ早い段階で専門的なアセスメントの実施につなげた方が望ましい。その点で、特別支援教育コーディネータやスクールカウンセラーの役割はとりわけ重要となる。

また、第2には、問題となる表れの原因を単純に対象児童生徒の性格や気質に帰属させないことである。かりに機能面での障害や活動の制限があったとしても、そのことが直ちに“できない＝能力がない”ことの根本的な原因であると即断しない態度を持つことが大事である。問題となる行動の表れは、対象児童生徒の個人内部の要因によるというよりも、それを未然に防止するための適切な働きかけが不足していたり、逆にそうした行動を出現しやすくする環境条件が備わっているためである場合も多い。対象児童をを取り巻く環境や状況について理解することは、問題となる行動の表れを対象児童生徒の個人内要因に帰着してしまうことによる誤解や思い込みを排除し、より正確な子ども理解を進めることになると期待される。

イ 場面・領域ごとの特徴の把握

- 1 学習面・知的遂行面での特徴は何か。
 - 教科別・領域別学力・遂行能力、学習意欲・姿勢、学習習慣など
- 2 自己・社会面での特徴は何か。
 - 自己意識（肯定感）、興味・関心・得意技・趣味、対人関係（保護者、教職員、友だち）など

3 健康・身体面での特徴は何か。

既往歴、運動能力（粗大・微細）⁸⁾、身体発達の程度など

4 生活・行動面での特徴は何か。

遅刻・欠席・早退日数、授業・休み時間・特別活動時の行動など

表2 場面・領域ごとの表れを理解する観点

表2は一人ひとりの児童生徒を理解するための観点の一例を示したものである。ここで大切なことは、担任教師が一人でこれらの場面・領域を観察するだけではなく、隣のクラスの担任教師など対象児童生徒に関わりを持つ教職員が複数の眼で協力し合いながらこれらを観察し、得られた情報を互いに交換することである。できれば学年会などの場を活用して、気になる現れを示した一人ひとりの子どもについての情報を交換・共有化することで、子ども理解がいつそう深まることが期待される。

ウ 援助資源の探索

さらに、“どの子にも優れたところがある。”という認識に基づいて、対象児童生徒が持っている得意技や普通にできることがら、その子どもの支えとなっている人物や対象を探し出すことである。これらは援助資源（石隈、1999）と呼ばれ、対象児童生徒が陥っている苦戦状態からの回復のための手だての一つとして有効に活用することができる。援助資源を探索することを通して、教師の子ども観が変化することも期待できる。

開発的生徒指導の方策

すべての子どもがもつ「よりよく生きようとする力」を信じて伸ばすこと、すなわち自己指導力の育成は教育の目的そのものであるといえる。しかし学校には、さまざまな実態・状況に置かれた子どもたちがいる。

そのような多様な実態に対応するためには、教職員がバラバラで支援に当たるよりも、組織として支援に当たる方がより大きな効果が期待できるはずである。学校に所属する教職員は経験年数も個性もさまざまであり、学校教育目標の共有化をもとに教職員それぞれが個々の持ち味を生かして子どもの指導に当たっている。まずは担任が工夫して子どもの指導に当たるのが通例であろうが、学校は組織体でもあるので、教職員同士が互いに補い合うことも必要である。それぞれの持ち味をつむいで大きな指導効果をあげるためには組織体としてのシステムを開発することが必要である。

すなわち「開発的生徒指導」とは、これまで教職員個々の経験や力量に頼り、問題を矯正することに主眼が置かれがちであった生徒指導から、個に応じた支援を組織的に行うことで、子どもの発達を支えていく生徒指導へ転換するための基本的原理を指し示す用語である。開発的生徒指導を進めて行くための基本的ねらいは、第1に、問題となる現れが生じた特定の児童生徒だけではなくすべての児童生徒を対象にして、第2に、重層的で多面的な子ども理解に基づいた組織的な対応を通して子どもの援助ニーズに適した支援を行うことで、すべての児童生徒がよりよく生きようとする力を伸ばせるような学校環境を整備することである。

(1) すべての子どもに対する手だて

ア 子どものよさを認め、生かす指導

後手後手の生徒指導からの脱却を図るためには、すべての子どもたちの自己指導力を育む「積極的・予防的な生徒指導」が必要である。たとえば、現象として自他をおとしめる行為が目立つ子どもでもその内面には自己を向上させたいとする願いが必ず存在しているはずである。にもかかわらず、自分を認めてもらえなかった体験が積み重ねられた結果、投げやりな態度・行動を表出するように習慣づけられてしまったというケースが見られる。逆に、誰かにほめられたり認められたりして「やった！」という達成感を得ることで、自分に対する自信が高まり、その結果大きく伸びたというケースも見られる。このように、「積極的・予防的な生徒指導」では、子どもの良さ、いい面を教師が探し出して具体的な形で子どもに示し、子ども自身に自分に対する信頼感を持たせ、さらに自ら伸びようとする態度を身につけさせるために、暖かく、受容的な姿勢で接することが大切である。

イ 集団への所属感・安心感の醸成

子どもたちが、学校生活の中で生き生きとした姿で活動するためには、「参加してもいいんだ」「自分は排除されていないんだ」という思いを持つことが必要である。この集団への所属感・安心感の醸成は、「積極的・予防的な生徒指導」の土台である。しかし、現実にはそのような思いを実感することができない子どもがいる。そこに教職員の支援が必要となる。たとえば、「誰も自分に関わってくれない」と感じている子どもに「こういう発言をすれば友だちはこのように応えてくれる」といったアドバイスをさまざまな場面で与えて行く。また、道徳や行事、係活動などを通じて、すべての子どもに対して協力することの大切さやお互いを思いやる気持ちを育てて行く。これらの過程を通して、「自分はここにいていいんだ」という実感をすべての子どもに味わわせていくことができるならば、子どもたちは安心して学校生活を送ることができるであろう。

ウ 各指導部をつなぐ重層的指導

個々の教職員や指導部がそれぞれの特色を生かした取組を行っても、単発の指導やバラバラの指導では、一本筋の通った指導にならない。学習面、生活面、特別活動面など、各指導部の活動につながりをもたせ、全教職員が共通の目標に向かって一致団結していくことが大切である。そのためには、自校の子どもに育てたい力は何かを全教職員で議論した上で共有することが必要である。そしてその目標はシンプルで具体的なものであることが望ましい。また、指導部会などを活用して各指導部の取組について情報交換や連携を強化していくことも大切である。ともすれば指導部の間に緊密な連携協力体制がとりにくい現状にあつては、各学校における育てたい子ども像という目標の達成を目指して各指導部の活動の整合性を図ることが重要であり、そのことを通して積極的生徒指導を展開する基盤が構築されるといえるであろう。

このように、教職員間で目標を共有し、学校における教育活動全体を通じて子どもたちに集団への所属感・安心感を醸成し、そこに子どものよさを認め伸ばす指導を重ねることで、子どものよりよく生きようとする力を育てて行くことが可能になる。教職員一人ひとりの力は小さくても、結集させると大きな学校力を生み出すのである。

(2) とくに支援を要する子どもへの手だて

ところで、「積極的・予防的な生徒指導」を推進しても、軽度発達障害や心に深い傷を負っているために自らの力ではどうすることもできないという思いに捕らわれている子どもたちが各学級に複数存在するのも事実である。そのような子どもたちに、学級担任が1人で支援に当たるのは限界がある。そこで、「個に応じた組織的な支援」が必要となる。複数の教職員や保護者、専門家が集まってチームを組み、その子についての情報を交換し合うことで多面的な情報収集・アセスメントが可能となる。そこから浮かび上がったその子のもつよさや援助資源などを生かしながら、チームのメンバーの個性や特色を生かして支援に当たって行く。そのような対応を行うことで、よりきめ細かな支援が可能になる。組織的な支援を行うことは、教職員がさまざまな生徒指導上の問題を抱え、行き詰っている現状や多忙感を解消することにもつながるなど、大きな効果が期待できるであろう。

支援の進め方については以下のような2つの段階を想定できる。第1の段階は、「重層的な子ども理解」を通して支援を要する児童生徒一人ひとりについての情報を収集・分析し、該当児童生徒が何に苦戦しているのか、本人自身およびその周囲で困難な状況を改善するために有効に活用できる資源は何かなどを明らかにする段階である。第2の段階は、「個別的教育支援計画（個別の指導計画）の策定と実施」である。児童生徒が抱えている問題や障害、困難などの程度に応じて、個に即した形で支援計画が策定され、遂行される。これらそれぞれの段階では、対象児童生徒に関わりを持つ教職員や、生徒指導主事主任や特別支援教育コーディネータ、養護教諭などの関連役割従事者、さらにはスクールカウンセラーや教育相談員が加わった「チームによる組織的な支援体制」が設定されていることが重要である。援助チームの編成は、各学校の規模や対象児童生徒が抱えている困難の程度に応じて柔軟に行われる。ここでは、「個別的教育支援計画（個別の指導計画）の策定と実施」と「チームによる組織的な支援体制」について詳しく述べることにする。

ア 個別的教育支援計画（個別の指導計画）の策定と実施

子どもの実態に即したきめ細かな支援を行うためには、支援者全員が目標や支援の手だてを共通理解することが大切である。そのためには、具体的で実践しやすい教育支援計画を立てる必要がある。そのためのポイントとしては次の4点が挙げられる。

①問題や支援資源などが明確であること

重層的な子ども理解に基づいて、子どもが「一番困っている点」と「状況の改善に役立つ資源」とを明らかにする。

②目標に段階があること

ステップ・バイ・ステップで徐々に目標が達成されていくのが望ましい。したがって、中長期的目標を立て、その実現に向けた短期的目標を立てることが大切である。

③分担が明らかであること

実践するためには次のことを具体的にしておく必要がある。

- ・ い つ → 授業中、休み時間、放課後…
- ・ ど こ で → 教室、相談室、保健室…
- ・ だ れ が → 担任、保護者、学年主任、生徒指導主任（主事）、教育相談、養護教諭、管

理職、スクールカウンセラー…

- ・**どのように**→授業中の声掛けや相談、個別面談、三者面談…

④実践と評価、そして修正のつながりをもたせる

支援者全員の了解の下で支援の方針が確定するが、実践をする中で修正が必要となったり、新たな子どものよさや援助資源が見つかったりする場合も考えられる。したがって、より質の高い支援をするためには、目標に照らし合わせて実践を振り返り、新たな情報を付加したり、効果が見られた支援策のシステム化や共有化を図ったりしていく必要がある。

上記のような子どもについての情報をまとめ、教育支援計画を策定するために利用可能であるのが、「個別的教育支援計画（個別の指導計画）シート」である。これは、平成17年4月に、静岡県教育委員会学校教育課で策定された「『個別的教育支援計画』作成の手引き（試案）」（図5）にあるもので、各学校が新たに教育支援計画の作成に取りかかる際の「めやす」となる基本的事項が示されている。

この「個別的教育支援計画」は、「障害のある児童生徒の一人ひとりのニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的とする。」（文部科学省、2004）とあるように、特別支援教育の考え方に基づいて導入されたものである。困り感を抱える子どもたち一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために適切な支援を行うという考え方は、特段軽度発達障害を抱えた児童生徒のみならず、いじめ・不登校・暴力行為など、さまざまな問題行動への対応にも共通するものである。前述の「重層的な子ども理解」で得られた情報をどのように整理して支援につなげていくのか、各学校が実践を通して内容の検討を重ね、活用しやすいものにシートを改善していくことが大切である。

その際、シートには最低限以下の項目に関する情報を収集することが必要であるとする。

- ・**子どもの情報**…対象児童生徒の学習面・知的遂行面、自己・社会面、健康・身体面、生活・行動面など、領域ごとの情報を整理する。
- ・**支援方針**…対象児童生徒の抱えている問題・障害・困難などに関する支援の目標や方針を記入する。
- ・**支援内容**…「いつ」「どこで」「誰が」「どのように」支援を行うのかを整理する。

具体的でよりきめ細かな教育支援計画を目指せば目指すほど多くの時間が必要となるが、現実的にどれだけの時間を割くことができるかとなると難しい面がある。忙しい中でもより効果を発揮するためには、上記内容を基本として記述項目を精選することも必要であろう。項目によってはシートに事前に選択肢を用意するなど、記入にそれほど時間をとらなくてもすむようなアイデアを盛り込む工夫が必要である。

このシートの目的は、このシートに記載された情報を手がかりとして対象児童生徒の理解を深め、支援策を考案し、実践に移すためのカルテとして活用することである。したがって、子どもに関わりを持つ関係者ができるだけ情報を出し合い、整理してまとめていくことが大切である。ただし、記載されている内容が子どものプライバシーに関する重要な情報であるために、

シートの管理を厳密にすることやイニシャルでの記述などの配慮も欠かせない。

イ チームによる組織的な支援

日頃の行動観察の中で気になる子どもが出てきた場合、学級担任や教科担任、部活動顧問、養護教諭などその子どもと関わりのある教職員は、それぞれの立場から情報を集め、温かい言葉掛けをするなど、すでに何らかの支援を行っている。そのような教職員の対応で「困り感」を解消することのできる子どももいるが、そうでない子どももいる。そのような場合、学年部で連携をしたり、教育相談員やスクールカウンセラーがかかわったり、校外の専門家に助言を求めたりする必要がある。このように、とくに支援を要する子どもに対しては、複数の支援者がチームを組んで組織的に対応することで、次に述べるようなより多くの効果が期待できる。

①支援チームを組織することの効果

・複眼的な実態把握が可能であること

よりきめ細かな支援が必要な場合、一人の情報では足りない。学級担任や学年部教職員、教科担任、部活動顧問、養護教諭などが関わって、より多くの情報を集める必要がある。また、家庭での様子などの保護者をもつ情報や関係機関からの情報が必要となる場合もある。対象となる子どもに対して複数の支援者の視点で見ることで、より広い観点から子どもの実態に迫ることが可能となる。

・同一步調での支援が可能であること

よりきめ細かな支援が必要な場合、それぞれがバラバラな支援をしていたのでは効果は薄い。子どもが支援の方向性の違いに混乱するおそれもある。支援者全員が個別的教育支援計画（個別の指導計画）に基づいて支援の方針を共有することで、同一步調での支援が可能となる。

・役割分担した支援が可能であること

よりきめ細かな支援が必要な場合、教職員一人でできることには限界がある。学級でできること、学年体制でできること、保健室でできること、家庭でできることなど、それぞれができることを相談し、役割分担することで支援者個々の持ち味を生かしたサポートが可能となる。また、学校サポートチームや適応指導教室、医療機関、児童相談所、少年サポートセンターなどの専門家にも協力を仰ぐことで、より効果的な支援が可能になる。

これらの支援効果を継続・充実させていくためには、支援チームによる話し合いを定期的に行っていくことが欠かせない。その中で、実践と評価、そして修正のつながりをもたせていくことで、子ども理解が深まり、さらに効果的な支援が実現されるであろう。

②段階的な支援システム

学校心理学では、子どもたちが抱える問題・障害・困難の程度に応じて、子どもに対する支援を「3段階の心理教育的援助サービス」（学会連合資格「学校心理士」認定運営機構学校心理士認定委員会、2005）のように整理している。それらは以下の通りである。

・一次的援助サービス

一次的援助サービスは、すべての子どもを対象とする、積極的・予防的な生徒指導である。

・二次的援助サービス

二次的援助サービスは、登校しぶり、学習意欲の低下など、一部の子どもがもつ「困り感」に応じて行う支援である。初期の段階で発見し、早期に予防することを目指す。

・三次的援助サービス

三次的援助サービスは、不登校、いじめ、LD（学習障害）、非行など、よりきめ細かな支援を必要とする特定の子どもに対して行う支援である。

この3段階の援助サービスは、各学校でも既に実践されている。たとえば、一次的援助サービスでは、入学時のオリエンテーションで適応指導をしたり、勉強の仕方やノートの取り方を指導したりするなど、すべての子どもが円滑に学校生活を送ることができるように支援を行っている。二次的援助サービスでは、勉強につまずき始めた子どもや登校を渋り始めた子どもに対して声をかけたり、日記に励ましの言葉を添えたりしている。三次的援助サービスでは、不登校の子どもの家庭訪問をして生徒や保護者に働きかけることや、いじめで心に深い傷を負った生徒をスクールカウンセラーと連携してサポートするなどしている。

このように、各学校で既に実践されている支援をより機動的、組織的にするためには、子どもをより深く理解するための情報の収集と整理・分析を実施し、それに基づく支援策を協議する場を設け、チームで支援する体制を組み立てることが望ましい。その際、協議した支援策を前述の個別的教育支援計画（個別の指導計画）や各学校の実態に応じて工夫したシートに記録として具体化し、実践・評価・修正のサイクルで支援策を見直して行くことが想定される。

各学校で現在行われている支援を、たとえば下記のように3ステップに分け、ステップ1→3へ移行するにつれて徐々に支援の内容を具体的にしていき、関係機関との連携なども検討するなど、各学校の実態に応じて有効に機能する支援体制を工夫して構築することが大切である。

ステップ1

学級担任を中心とする学年による支援

アンケートや日記、表情や言動などから気になる子どもがいた場合、学級担任はその子どもへの支援を始める。その後、学年部会などで情報交換し、効果的な支援策について話し合い、学年部教職員の持ち味を生かした役割分担による支援を行う。

ステップ2

校内支援委員会による支援（チーム支援）

さらなる支援が必要な場合、ケースに応じて援助チームを組織する。さまざまな場面や周りとの関わりの中で子どもの抱える問題や援助資源を見取り、簡単な支援計画を作成する。また、PDCAサイクルで定期的に支援の進捗状況について振り返ることが大切である。

ステップ3

外部機関との連携による専門的支援

より専門的な支援が必要となった場合は、外部機関との連携に移る。学校サポートチームや適応指導教室、医療機関、児童相談所、少年サポートセンターなどの専門家をチームに組み込んだり、助言を受けたりしながら「個別的教育支援計画（個別の指導計画）シート」を作成し、支援する。

②柔軟なチーム支援体制

チームによる組織的な支援を成功させる鍵は、支援の内容（ケース）に応じてメンバー構成や人数を柔軟に変えていく点にある。たとえば、支援チームにその子どもとの関わりの深い部活動顧問を入れることで、「部活動を頑張る」という目標を設定することが有効に働くかも知れない。また、保護者を入れることによって、家庭でも同じ方針での支援が可能になるし、適応指導教室、医療機関、少年サポートセンターなどの専門家をチームに組み込むことで、より専門的な視点での支援が可能になる。さらに、少人数での支援チーム（コア・チーム）を編成した場合には、話し合いの機会が得られやすく、連携を強化することが容易になるという利点も考えられる。

また、メンバーの構成を固定するのではなく、子どもの状況に応じて柔軟に、また臨機応変に組織することも大切である。その場合、生徒指導主事・主任や特別支援教育コーディネータが調整役を務めることで、より弾力的で機動的なチーム支援体制が構築できるであろう。

モデルの提示

本課題研究チームの2年間にわたる検討を踏まえ、重層的な子ども理解を基盤とする開発的生徒指導のモデルを示すとすれば、図3のようになろう。研究指定校となった小・中学校各2校では、課題研究チームでの議論を手がかりとして、さらに各校の教育目標や目指す子ども像、これまでの生徒指導実践に基づいて、それぞれ独自の開発的生徒指導の在り方を企画し、実践を組み立てて来た。その詳細は別稿（静岡市教育センター、2007印刷中）に譲るが、本課題研究が、少しでも児童生徒の発達を促進を目指した新たな生徒指導の理念や方法の手がかりとなれば幸いである。

子どものさまざまな側面を複数の目で重ね合わせて子ども理解を進め、的確なアセスメントに基づいて対象となる子どもに即した形で支援方針と計画を立て、実践するという流れを、各学校の教育目標や置かれた条件に応じて構築することによって、より積極的な生徒指導実践が展開されるであろう。

文 献

- 学会連合資格「学校心理士」認定運営機構学校心理士認定委員会 2005 学校心理学ガイドブック 風間書房
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠心書房
- 文部科学省 2004 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
- 静岡市教育センター 2007（印刷中） 子ども理解に立った開発的生徒指導研究

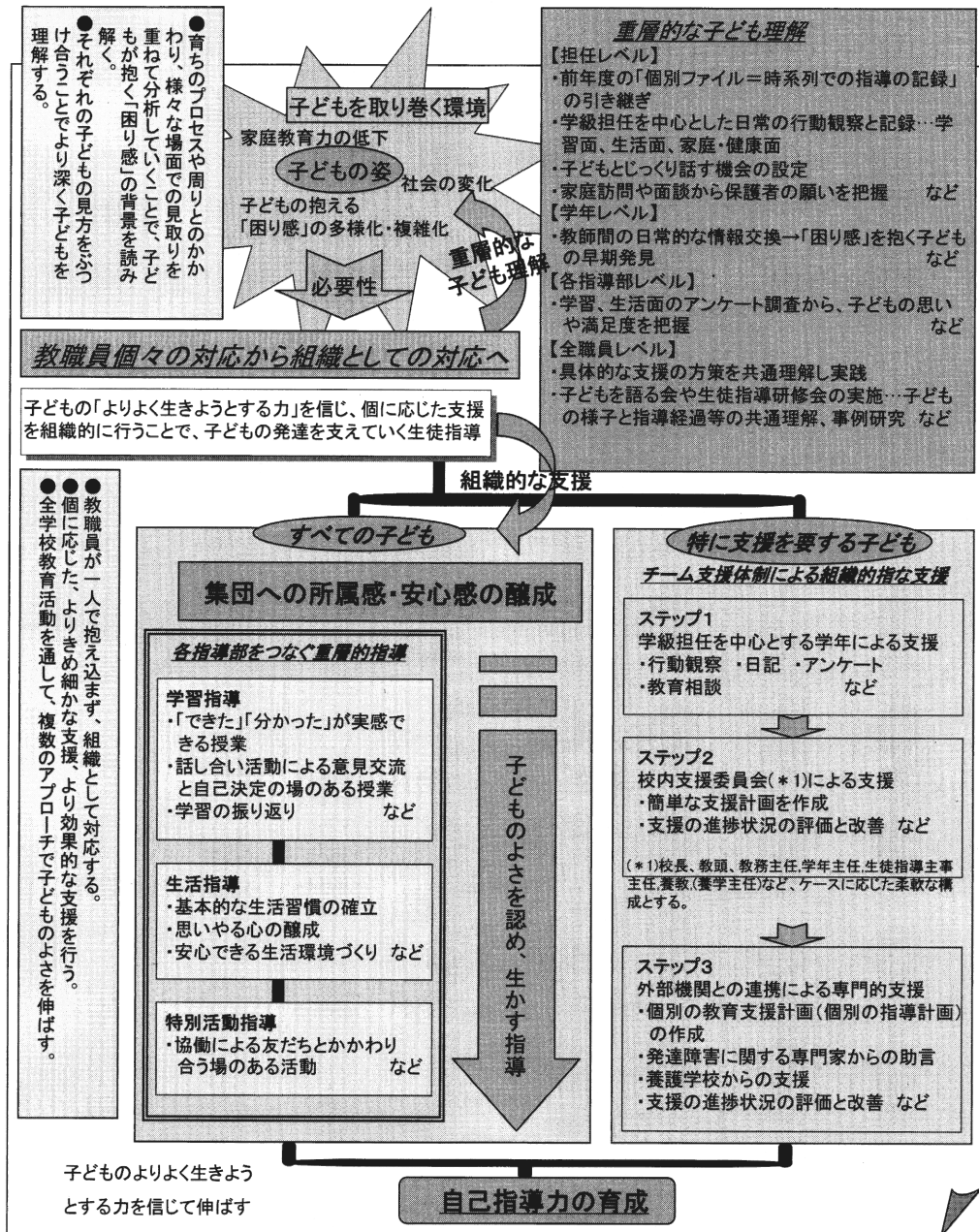


図3 子ども理解に立った開発的生徒指導モデル