

不登校の未然防止についての一考察

—— 小学校における援助要請態度の育成にむけて ——

2024/3

四日市市教育委員会 教育支援課

はじめに

四日市市では、学校教育がめざす子どもの姿を明らかにするとともに、その実現に向けた本市の教育の方向性を示すため、四日市市学校教育ビジョンを策定しています。本ビジョンにおける施策の重点として「ICTの効果的な活用（四日市市 GIGA スクール構想）」、「四日市市新教育プログラムの着実な実践」などが挙げられています。

四日市市 GIGA スクール構想では、児童生徒の資質・能力の育成に向けて、ICTを活用し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行っています。

また、四日市市新教育プログラムの柱の1つである「四日市ならではの地域資源活用プログラム」では、四日市市の歴史・文化・自然を活用した教育等を通して、ふるさとに対する誇りと愛着を育むとともに、四日市を語ることができる「心豊かな“よっかいち人”」を育成する内容が盛り込まれています。

さらに、増加傾向にある不登校児童生徒に対しては、登校サポートセンターを核とした支援を充実させ、特に令和2年度から設置を拡大している校内ふれあい教室では、多様な学びの場を活用して、社会的自立への支援を行っています。

こうした本市の現況を鑑み、本年度は3つの課題研究に取り組みました。

1つ目は、中学校数学科において、タブレット端末の音声入力機能を導入して生徒個々の発話を可視化することが、学習効果を高めることに有効であるか検証しました。2つ目は、小学校社会科において、児童自らが課題を見つけ解決していく学習活動を取り入れることで、副読本『のびゆく四日市』の活用が促進されるかどうか検証しました。3つ目は、援助要請態度の育成を目的に開発された既存の教育プログラムを用います。援助要請スキルが高まると不登校などの学校不適應の解決につながるという仮説のもとに、プログラムを小学生用にアレンジして、援助要請スキルの変化を検証しました。

その成果を調査研究報告書として、ここにまとめました。本研究の成果が、学校・園の日々の教育実践に活用されることを期待します。

末尾になりましたが、本課の研究調査を進めるにあたって、御指導・御助言いただいた国立教育政策研究所初等中等教育研究部総括研究官の山森 光陽様をはじめ、研究協力員並びに調査・実践面で御協力いただきました学校等の関係者の皆様に心から感謝の意を表します。

令和6年3月

四日市市教育委員会教育支援課
参事兼課長 坂下 亮介

— 目 次 —

1 問題	1
2 目的	5
3 方法	5
4 結果	8
5 考察	16
[引用文献]	19
[資料]	20

不登校の未然防止についての一考察
 —小学校における援助要請態度の育成にむけて—

1 問題

1.1 不登校の現状と傾向

文部科学省の「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」によると、全国の不登校児童生徒数は小・中学校合わせて 299,048 人であり、10年連続で増加している。そのうち小学生は、105,112 人（前年度：81,498 人）であった（Figure 1）。

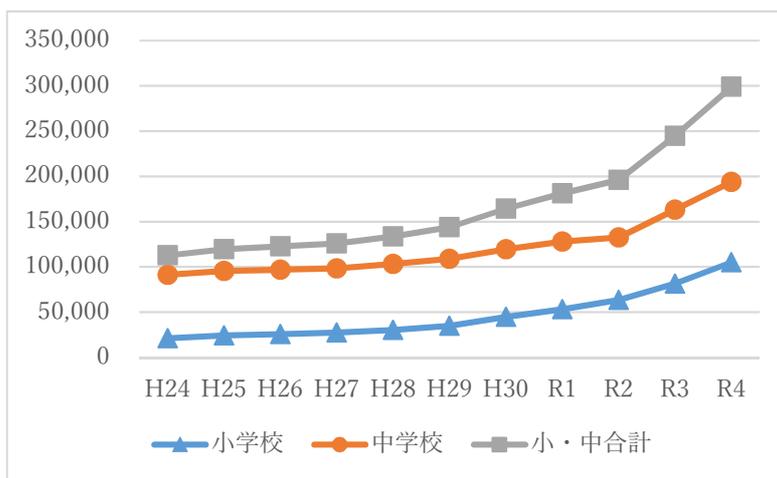


Figure 1. 不登校児童生徒数の推移（全国・人）

学年別不登校児童生徒数を見ると、小学校6年生から中学校1年生にかけて急激に増えていることが分かる（Figure 2）。四日市市においても、同様の傾向がある。そこで本市では、小・中学校間での段差を少なくするために、小中不登校連携シートや相談支援ファイル等の引継ぎを含めた連携体制を確実なものとし、中学校への入学時において、新しい環境に不応適を起こさないような指導体制を構築している。しかし、不登校児童生徒数は依然として増え続けており、特に小学校の不登校児童数はここ数年で急激に増加している。中学校における不登校の初期対応の側面からも小学校の間に不登校を未然に防ぐ対策が必要であると言える。

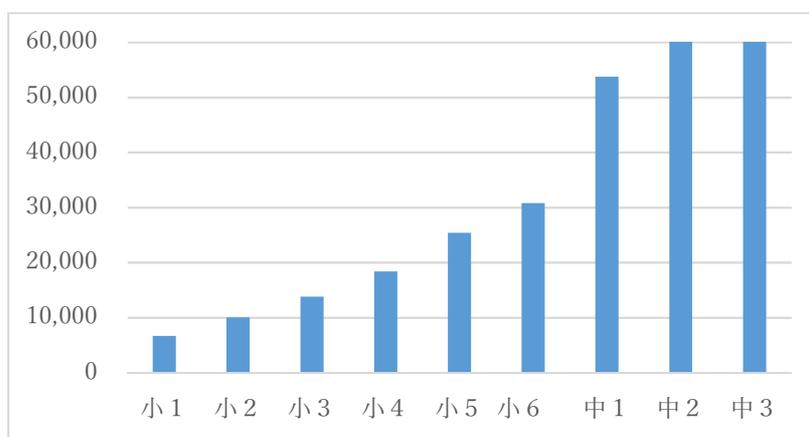


Figure 2. 令和4年度 学年別不登校児童生徒数（全国・人）

1.2 不登校の要因と援助要請態度の育成の重要性

「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問題に関する調査結果」によると、小学校における不登校の要因として「無気力・不安」が最も多く、50.9%だった。次いで「生活リズムの乱れ・遊び・非行」が12.6%、「親子の関わり方」が12.1%、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が6.6%となっている。なお、このデータは学校側からの回答を基にしたものである。

また、「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」（不登校児童生徒の実態把握に関する調査企画分析会議 令和3年10月）において「あなたが一番最初に学校に行きづらい、休みたいと感じ始めてから、実際に休み始めるまでの間（休みがちになるまでの間）で、学校に行きづらいことについて誰かに相談しましたか」の問いでは、小学校では「相談した相手」として「家族」と回答した児童は53.4%であり、「誰にも相談しなかった」と回答した児童は35.9%であった。中学校では、「家族」と回答した生徒は45.0%と小学校に比べ減っており、「誰にも相談しなかった」と回答した生徒は41.7%で小学校と比べ増えている。

以上のことから、不登校になる要因は児童生徒によって様々ではあるものの、学校に行きづらいと感じたときに相談できない児童生徒が4割ほどいることがわかる。

このような実態から、児童生徒自身に相談するスキルを、周囲に相談を受け止めるスキルを身につけさせる必要があると考える。また、このことは令和4年12月に改訂された「生徒指導提要 第10章 3節 2. 不登校対策としての課題未然防止教育」にも、不登校の未然防止対策の一つとして「SOSを出すことの大切さ」の項目で挙げられている。

1.3 不登校の未然防止につながる取り組み

1.3.1 援助要請態度の促進について

文部科学省が示している不登校の未然防止対策の「SOSを出すことの大切さ」の項目には、「悩みが生じたときにすぐに話を聴いてもらえるような、気軽に相談できる体制をつくることは、児童生徒の安心感につながります」と記されている。また、「悩みを持つことは決して悪いことではなく、誰でも悩むことはあるということへの理解を促し、悩んだときに、人に話す・聴いてもらう（言語化する）ことの重要性を伝えるための取組を行うことも有効です」とも述べられている。この取り組みは、「SOSの出し方に関する教育を含む自殺予防教育」と呼ばれている。なかでも、「SOSの出し方に関する教育」は「子供に伝えたい自殺予防 学校における自殺予防教育導入の手引」（児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議 平成26年7月）における「援助希求的¹態度の促進」に相当すると考えられている。

「援助希求」とは、元々「help-seeking」を訳したものである。日本語では「援助希求」の他には「援助要請」とも訳されている。本田（2015）は、「援助要請」（help-seeking）を「自分ひとりでは解決できそうにないと判断し、他者に助けを求めること」と定義している。

¹ 問題や悩みを抱えて自分では解決しきれないと感じたときに、誰かに相談したり、助けを求めたりしようとする態度のこと。

本稿では本田（2015）が定義した「援助要請」を重要視し、「援助希求」に代えてこの語句を使用していく。ただし引用文は除く。

1.3.2 自殺予防教育プログラム GRIP について

学校における自殺予防教育として、援助要請態度の育成を目的とする様々なプログラムが開発されている。その一つとして、学級や集団における援助の成立を目指して作られた GRIP と呼ばれるプログラムがある。作成者でもある川野・勝又（2018）は「学級や学校内の集団において援助が成立するためには、本人の援助希求能力を高めると同時に、そうした援助が求められた際に周囲が適切に応答できる環境づくりの両方が必要である」と述べている。GRIP という名称は、身近な人との相互交渉による学習を可能にする環境づくり、つまり段階的アプローチ（Gradual approach）、抵抗力・回復力を身につける（Resilience）、学校環境の中で（In a school setting）、足場づくり（Prepare scaffolding）の頭文字をとったもので、主に中学校での実施を想定したものである。GRIP は全5時間の授業で構成されたプログラムであるが、学校や学級、生徒の状況に合わせて、短縮化したものが使われたり、小学生に合わせて表現の変更を行ったものが使用されたりしている。

1.3.3 自殺予防教育プログラムの効果について

自殺予防教育プログラム GRIP を使用し、効果が報告されている例としては、以下の先行研究がある。

原田他（2019）は、中学校1年生を対象に自殺予防教育プログラム GRIP のショートバージョンを3回実施した。その結果、自殺との関連が深い心理、社会的不適応のリスクを潜在的に抱えるハイリスク群において2回目の授業の時点で援助関係を成立させるスキルの得点が上昇した。そして、授業3回目でローリスク群と同程度のスキル維持ができることが明らかになった。

田中・影山（2022）は、中学校1年生を対象に自殺予防教育プログラム GRIP を簡略化した「援助希求的態度に着目した SOS の出し方に関する教育プログラム」を実施した。その結果、授業後に介入群、特に女子生徒の「達成指標」（援助関係成立のための能力）の得点が有意に上昇した。

自殺予防教育プログラム GRIP の他にも、自殺予防教育として、様々なプログラムが開発、実施され、一定の効果が報告されている。

山本他（2020）は、小学校3年生から中学校2年生までの児童生徒を対象に、ソーシャルスキルトレーニングの考え方を参考に作成した「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラム²を実施した結果、「援助要請の仕方に関する自信」と「受け止め方に関する自信」

² 「ストレッサー（困り事や悩み事）があったとき、4つのこと（①ストレッサーを小さくする方法、②困り事や悩み事を相談するときのよい伝え方、③相談されたときのよい対応の仕方、④相談が上手くできなかったときの対処方法）に自信がもてるようにする」ことをねらいとして1時間の授業で実施された。授業の流れとしては、ストレッサーとストレスの関係を理解させうえて、援助要請の仕方の良い例と悪い例、援助要請の受け止め方の良い例と悪い例を提示し、その後、相談をする側、受け止める側になり実際に相談の仕方を練習するものである。

についていずれの学年においても効果が認められた。特に、小学校中学年において顕著であった。

小野寺・山本・川原・亘理（2021）は、高校1年生を対象に山本他（2020）が実施したプログラムを基に、「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラム³を実施した。その結果「援助要請の仕方に関する自信」では、プログラム実施前の「高群」と「低群」⁴、「最低群」⁴において効果が認められ、「受け止め方に関する自信」ではプログラム実施前の「中群」と「低群」⁵において効果が認められた。

新井・余川（2022）は、小学生を対象に援助要請に関わる態度やスキルの向上に焦点を当てた心理教育プログラム⁶を実施した結果、援助要請スキルや友人に対する援助スキルにおいてプログラムの肯定的な効果が示された。

1.3.4 不登校予防への可能性

ここまで示した通り、自殺予防教育プログラムを行うことで援助要請スキルを高めることができるという報告がいくつもされている。しかし、援助要請態度を育成することで、不登校を予防することができるという先行研究は確認できていない。

ただし、上記にも挙げたように「生徒指導提要 第10章 3節 2. 不登校対策としての課題未然防止教育」に、不登校の未然防止対策の一つとして「SOSを出すことの大切さ」が取り上げられている。さらに、杉岡・橋本・林（2017）は、発達障害、仲間はずれ、不登校傾向のある中学生の援助要請行動に関する調査研究を行い、不登校傾向のある生徒について「様々な援助できない要因がみられた」と報告している。杉岡他（2018）は、仲間はずれ傾向と不登校傾向のある小学生の援助要請できない要因について調査し、不登校傾向のある児童の援助要請できない要因について「援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう」者が多いことを明らかにしている。

また「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」によると、自殺した児童生徒が置かれていた状況として「家庭の不和」「学業等不振」「進路問題」「友人関係での悩み」など様々なものが挙げられており、不登校の要因と重なる部分も多い。不登校傾向の児童生徒に限らず、多くの児童生徒が日常生活の中で不安や悩みを抱えて過ごしている。悩むこと自体は悪いことではなく、悩んだときにどのように対応すればよいかを考えることが大切である。

³ 授業の流れやねらいは、山本他（2020）と同じである。相談例として高校生を対象としたため、模試や大学受験といった内容を取り上げている。

⁴ 回答は5件法であったが、自信のない旨の「1」と「2」の回答を併せ、4群（「最高群」「高群」「低群」「最低群」）とした。

⁵ 回答は5件法であったが、自信のない旨の「1」「2」「3」の回答を併せ、3群（「高群」「中群」「低群」）とした。

⁶ 計2回の授業から構成されるプログラムである。1回目では、何かに悩んだり困ったりした時に、一人で抱え込まずに、友達や教師等に相談できる「助けられ上手」になるための考え方やスキルを学ぶ。2回目では、周囲の友達の悩みや困りに気づき、話を聴きつつ寄り添い、子どもだけで解決できない悩みや心配事があった場合には信頼できる大人に相談できる「助け上手」になるための考え方やスキルを学ぶ。

自殺予防教育プログラムでは多くの場合、授業の始めに「自分の感情の整理」が行われている。ここで言う「自分の感情の整理」とは、生徒指導提要の「悩みを持つことは決して悪いことではなく、誰でも悩むことはあるということへの理解」に当てはまると考えられる。山本他（2020）や小野寺・山本・川原・亘理（2021）では、ストレス（困り事や悩み事）に関心を持たせてから、自分自身のストレスを小さくする方法を考えさせている。児童生徒が抱える不安や悩みは多岐にわたっているが、児童生徒自身が他者に相談することや、相談の受け手がその対応方法を知ることができれば、悩みがある際にも一人で抱え込まないでいられるのではないかとと思われる。さらにこのような仲間との繋がりが、児童生徒の学校との乖離を予防できるのではないかと考える。

以上のことから、援助要請スキルの獲得を目的として考えられた自殺予防教育プログラムは、不登校予防としても一定の効果が得られることが期待できる。

また杉岡他（2016）は、小学生の援助要請行動の可否について調査を行い、不登校傾向の児童について「高学年になると逆に援助要請できない者の方が多くなる」と報告している。このことから、児童自身に早い段階で援助要請スキルを身につけさせることが重要だと考えられる。そのため、児童の理解力を考慮に入れながら、対象児童を4年生とした。

2 目的

本研究の目的は不登校を未然に防止するために、援助要請態度の育成を目的に開発された自殺予防教育プログラム GRIP を、不登校予防用にアレンジし、実施することで、児童の学校不適応に対する援助要請スキルが高まるかを検証することである。

3 方法

3.1 研究概要

市内の小学校1校に、援助要請態度の育成を目的とした不登校予防プログラムの授業を2時間実施する。また、事前に担任にアンケートを実施し、不登校リスクのある児童の抽出を行う。児童には2回の授業を受ける前、2回の授業を受けた後、2回目の授業から10日後にアンケートを実施し、援助要請スキルの変化を比較、分析する。本研究での援助要請スキルは、原田他（2019）の「GRIPスキル」を用いることとする。

3.2 研究対象

四日市市内の小学校1校の4年生

3.3 研究方法

3.3.1 研究対象校での実践

(1) 不登校リスクのある児童の抽出

授業を実施する前に、担任が不登校リスクのある児童の抽出を行う。アンケートの8項目は、市内で使用されている「小中不登校連携シート」を基に作成したものである (Table 1)。

Table 1 不登校リスクのある児童の抽出項目 (8項目)

-
1. 出席状況 (小学校1～3年生の間に、1年間の欠席が30日以上ある場合)
 2. Q-U・侵害行為認知群 (直近のQ-Uの結果が当てはまる場合)
 3. Q-U・非承認群 (直近のQ-Uの結果が当てはまる場合)
 4. Q-U・学級生活不満足群 (直近のQ-Uの結果が当てはまる場合)
 5. Q-U・要支援群 (直近のQ-Uの結果が当てはまる場合)
 6. 学力 (2学年以上の遅れがある場合)
 7. 本人の特性 (発達障害 (疑いも含む) がある場合)
 8. 家庭の状況 (ここ1年間で家庭内の急激な変化や家庭内における課題がある場合)
-

(2) 援助要請スキルを高める授業の実施

自殺予防教育プログラム GRIP を参考に作成した、不登校予防プログラムを2時間実施する。1時間目は、心の健康について意識させ、ストレスがたまったときの対処方法について考えさせる。2時間目は相談の仕方だけでなく、具体的な場면을提示し、相手の相談の受け止め方についてグループで考えさせる。また、不安や悩みを抱えたときには周囲に助けを求めることも大切なことだと伝える (資料1)。

(3) 児童を対象とした調査

援助要請スキルに関する調査を、事前、事後、遅延の計3回行う。調査内容は、Table 2のとおりである。

(4) 担任を対象とした調査

不登校予防プログラムの授業の実施後、児童の変化についてのアンケートを行う。アンケートは、資料2のとおりである。

3.3.2 検証方法

本研究では、原田他 (2019) の「GRIP スキル (5項目)」の尺度を用いる。「そう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「ややそう思わない」「そう思わない」の5件法で求める。対象児童を不登校リスクの項目ごとに分け、事前、事後、遅延でどのように変化したかを分析する。また、使用する尺度の項目は Table 2 のとおりである。

Table 2 GRIP スキル (5項目) (原田他 2019)

1. 自分の気持ちを言葉で表現できる
2. 自分の感情を人に伝える方法を知っている
3. 自分の悩みの大きさによって対処を変えることができる
4. 友だちの悩みに気づいたときに上手に相談にのることができる
5. 身近な大人に自分の悩みを相談できる

3.3.3 研究計画

研究計画は、Table 3 のとおりである。

Table 3 研究計画

月	実施する内容
4	・研究主題、構想の検討 ・研究主題の確定
6	・研究の内容と方法の検討
8	・研究対象校への依頼と検討
9	・実践内容、計画等、論文全体の構成確認
10	・事前アンケート実施
11	・研究協力員との打ち合わせ ・研究対象校にて授業の実施 (全2回) ・授業後アンケートの実施 ・遅延アンケートの実施
12	・研究のまとめ
1	・研究のまとめ
2	・研究のまとめ

4. 結果

4.1 担任による事前調査より

事前に不登校リスクのある児童の抽出を Table 1 にあげた項目を基に担任が実施した。また、複数の項目に当てはまる場合には、「本人の特性」、次いで「家庭の状況」を優先して児童を分類した。その結果、リスクなしを含めて 6 パターンに分類された (Table 4)。対象児童の人数は 55 人である。

Table 4 不登校リスクのある児童の抽出によって分けられたパターンと人数

リスク項目	人数
リスクなし	25 人
2 (Q-U・侵害行為認知群)	8 人
3 (Q-U・非承認群)	4 人
4 (Q-U・学級生活不満足群)	3 人
7 (本人の特性)	10 人
8 (家庭の状況)	5 人

4.2 児童を対象とした調査より

児童を対象とした援助要請スキルに関する調査を、事前、事後、遅延の計 3 回行った。回答は 5 件法であったが、「1. そう思う」「2. ややそう思う」を併せ、肯定的な回答、「4. ややそう思わない」「5. そう思わない」を併せ、否定的な回答と表記する。また、グラフ内の数字は人数を表す。

4.2.1 各パターンの児童の変化について

「不登校リスクなし」の児童の結果は、Figure 3 のとおりである。事後では5つのスキル全てにおいて肯定的な回答が70%以上を占めていた。また、遅延では事前と比べスキル2, 3, 4, 5で肯定的な回答が増えた。

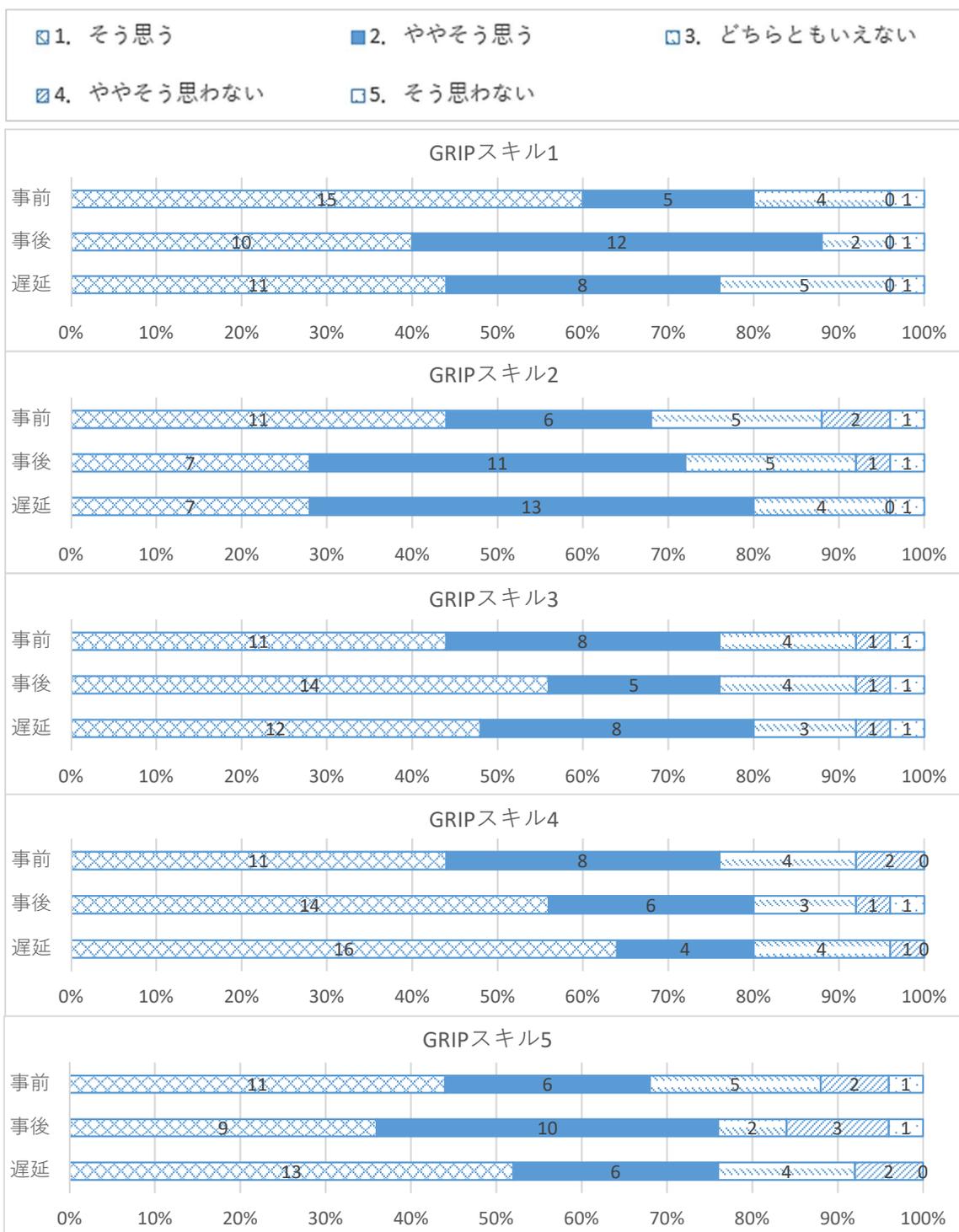


Figure 3. 「不登校リスクなし」の児童の推移 (n=25)

「リスク2 Q-U・侵害行為認知群」に当てはまる児童の結果は、Figure 4 のとおりである。遅延では事前と比べ、スキル1において肯定的な回答が増えた。

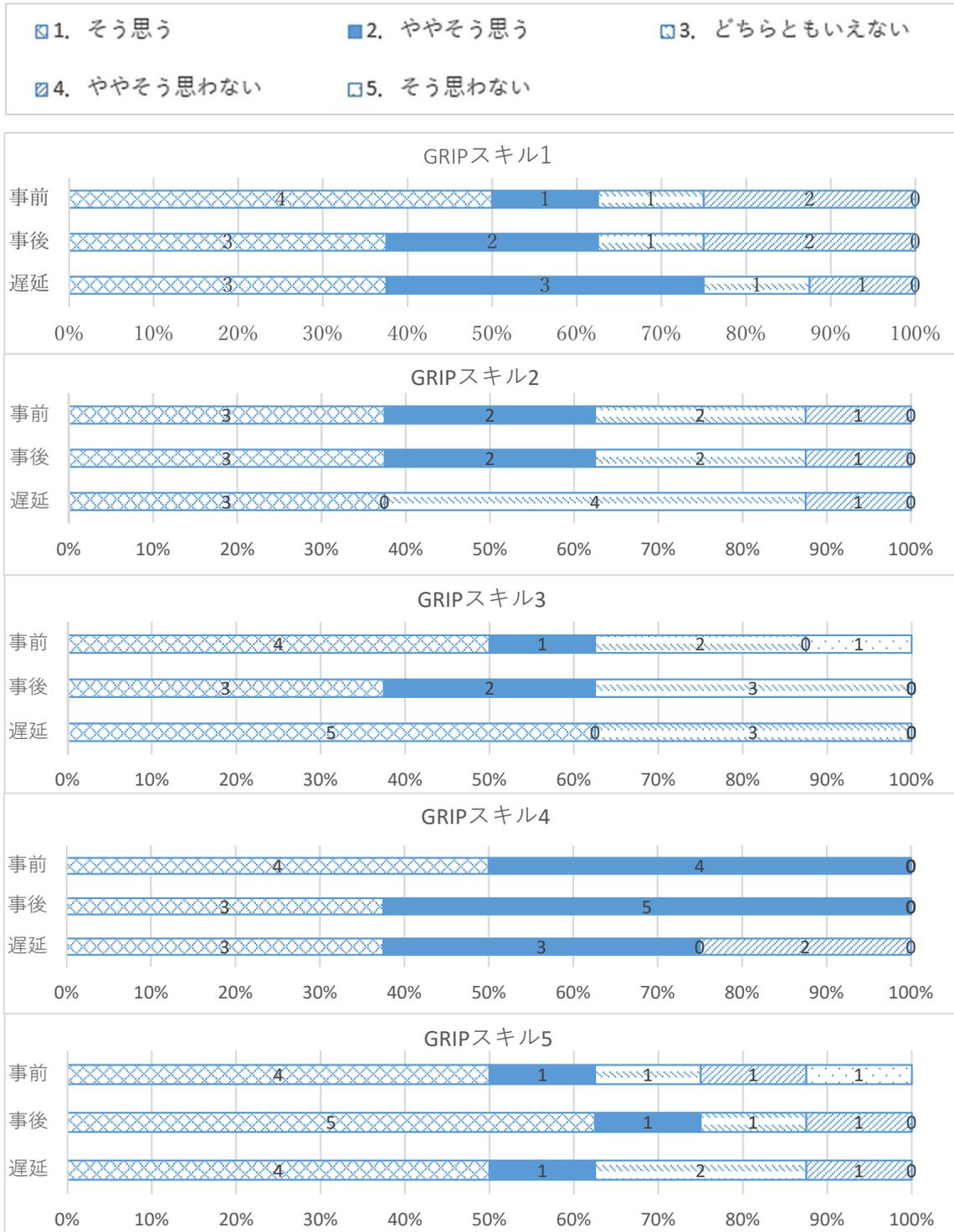


Figure 4. 「不登校リスク2 Q-U・侵害行為認知群」の児童の推移 (n=8)

「リスク3 Q-U・非承認群」に当てはまる児童の結果は、Figure 5 のとおりである。事後では 50%以上の児童が肯定的な回答をした。また、スキル2の肯定的な回答が増えた。遅延では事前と比べ、スキル2と3において肯定的な回答が増えた。

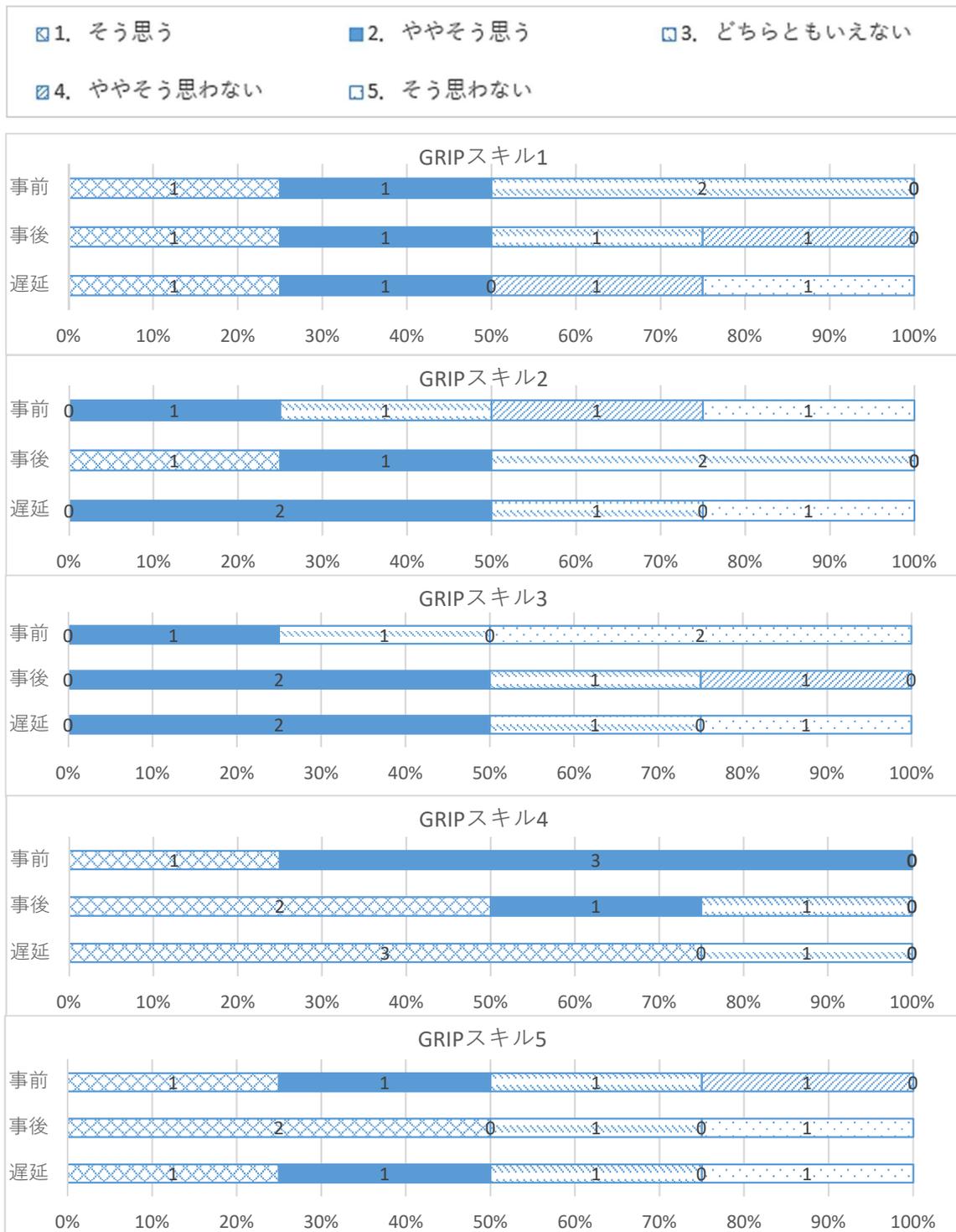


Figure 5. 「不登校リスク3 Q-U・非承認群」の児童の推移 (n=4)

「リスク4 Q-U・学級生活不満足群」に当てはまる児童の結果は、Figure 6のとおりである。事後はスキル1以外では、否定的な回答をした児童がいなかった。遅延では事前と比べ、スキル3の肯定的な回答が減った。

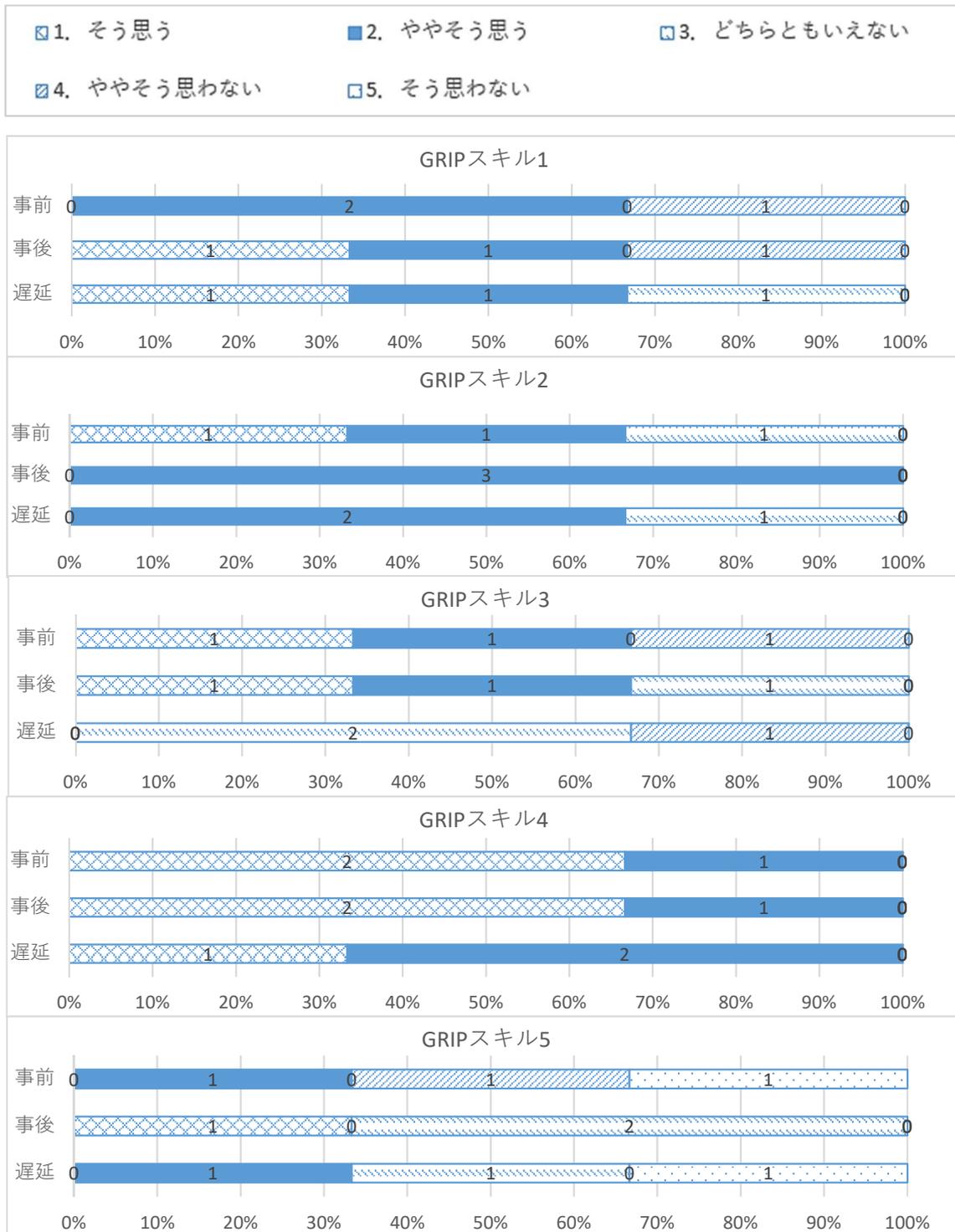


Figure 6. 「不登校リスク4 Q-U・学級生活不満足群」の児童の推移 (n=3)

「リスク7 本人の特性」に当てはまる児童の結果は、Figure 7 のとおりである。事後は、スキル5において肯定的な回答が減ったが、否定的な回答も減った。遅延では、スキル1において肯定的な回答が事前、事後よりも増えた。

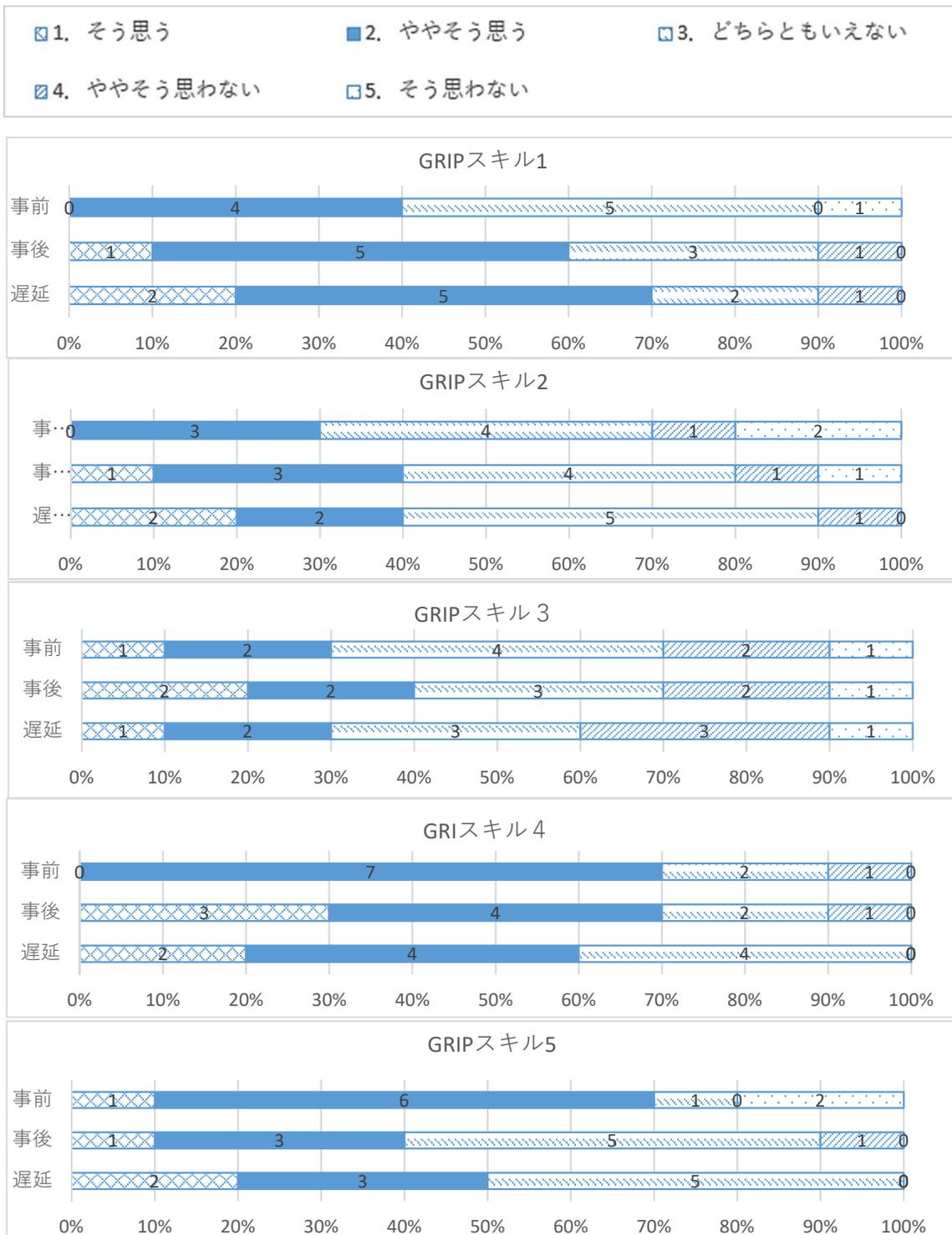


Figure 7. 「不登校リスク7 本人の特性」の児童の推移 ($n=10$)

「リスク 8 家庭の状況」に当てはまる児童の結果は、Figure 8 のとおりである。遅延では、スキル 1, 2, 3 において事前と比べ肯定的な回答が減った。

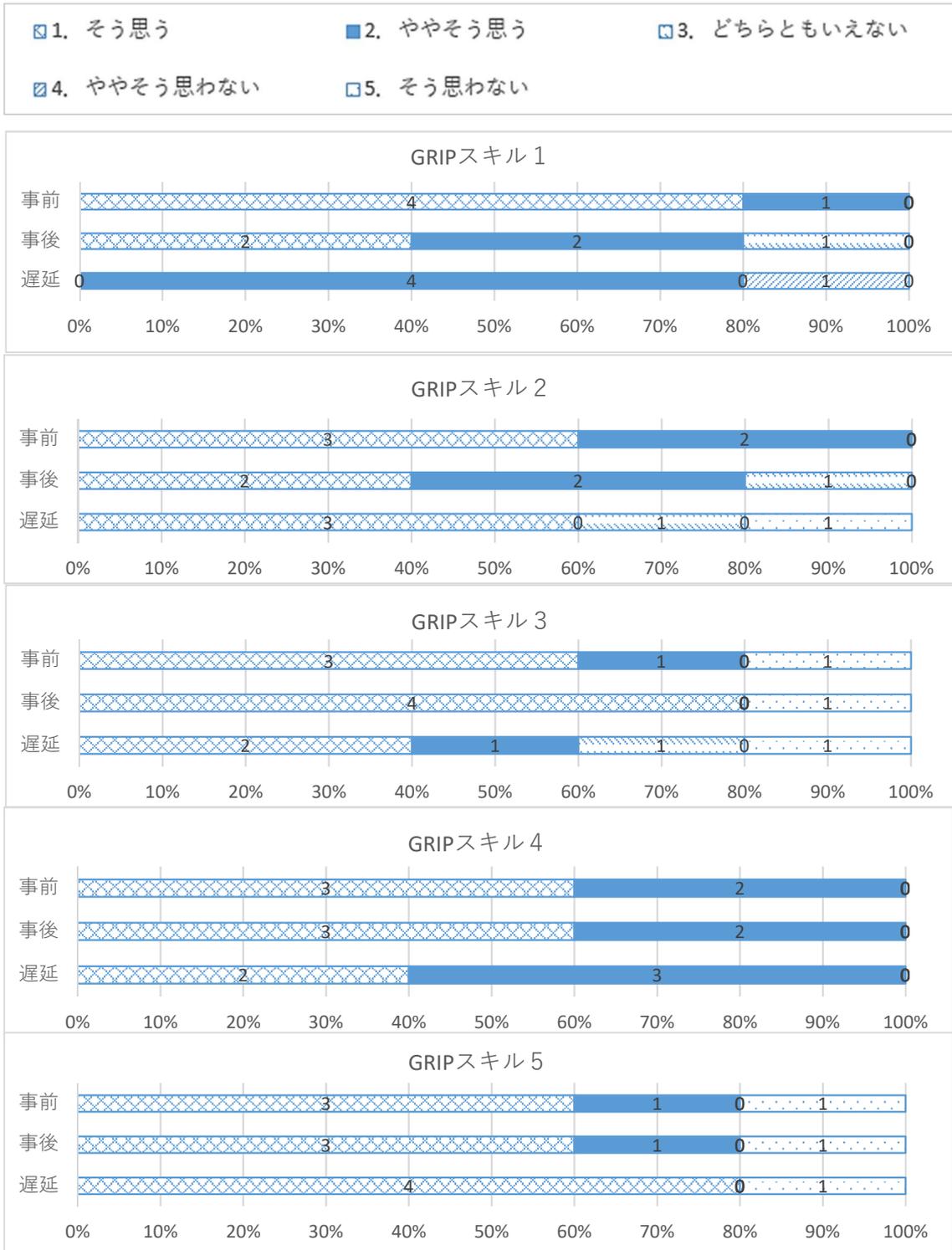


Figure 8. 「不登校リスク 8 家庭の状況」の児童の推移 (n=5)

4.3 担任を対象としたアンケートの記述回答より

担任を対象とし、授業の実施前と2回の授業の実施後と比較して、児童の変化と授業の内容についてのアンケートを行った。記述内容を Table 5 に示す。

Table 5 担任を対象としたアンケートの記述回答より

授業の前後での児童の変化について
<ul style="list-style-type: none">・一人で窓際にいた子に、声をかける子が現れました。それを見て、さらに何人かそこに集まり声をかけていました。「自分から声をかける」を実践する姿で、嬉しく思いました。・授業中に児童 A が「困った」と発言した際、児童 B が「前、道徳で習ったやん。困ったときは相談するんだよ」とアドバイスしている場面に遭遇しました。困ったときや嫌な思いをためないことが児童の中に落ちていることが分かった場面でした。・一部の児童ですが、日々の相談に来る回数が頻繁になりました。教育相談の際も、1学期より確実に内容の濃い話ができたり、「実はさ……」という話も増えたりしました。
その他児童に関わることについて
<ul style="list-style-type: none">・変化かどうかは分かりませんが、学級閉鎖明けに「はやく学校に行きたいと思った」という子がかかなりの数でした。
授業を実施してよかった点
<ul style="list-style-type: none">・コミュニケーションのための語彙力がついていない反面、周りの子の様子を必要以上に想像力豊かに気にして、結果的に孤独感を感じてしまいがちな子が多いうちのクラスにとっては、「友達に話してみる」という選択肢を共有できたのはよかったと思います。・上記のように行動に出なくても、授業を通して自分の中で考えが変わったり気持ちが軽くなったりした児童がたくさんいればいいなと感じました。児童のワークシートの振り返りを見ると、普段自分の思いをあまり出せない児童が「自分のことが知れて嬉しかった」と書いており、自己理解ができたこともとても良い経験だったと思いました。
その他気づきの点
<ul style="list-style-type: none">・この授業を各校におろしていくとなると、形式的な実施になってしまうのではないかという気もします。どのような形で広めていくのがいいのか、難しいですね。・児童は授業を通して気持ちの吐き出し方や同じ思いの子がいることを知ったと思うので、相談された際の聞き方を担任も大事にしなければいけないと改めて強く感じているところです。

5. 考察

不登校を未然に防止するために、援助要請態度の育成を目的に開発された自殺予防教育プログラム GRIP を、不登校予防用アレンジし、実施することで、児童の学校不適応に対する援助要請スキルが高まるかどうかを、以下のように考察した。

5.1 本研究の成果

5.1.1 不登校リスクなしの児童の変容より

まず、不登校リスクなしの児童の変容について述べる。事前アンケートの結果より、授業実施前から肯定的な回答が半数以上を占めていたが、Table 5 の担任の言葉から考えると、リスクなしの児童たちは援助要請の大切さは理解しているものの、実践までには至っていなかったのではないかと思われる。実施後の事後アンケートでは、どのスキルでも70%以上が肯定的な回答をしている。特にスキル3「自分の悩みの大きさによって対処を変えることができる」とスキル4「友だちの悩みに気づいたときに上手に相談にのることができる」は授業で具体的に取り扱い、ロールプレイを実践した内容だったため、事後に「そう思う」と回答した児童が増えたと考えられる。一方、他の3つのスキルではより肯定的な回答である「そう思う」と答えた児童が減った。その理由として、2限目の授業の感想に「気持ちや相談はこんなにも難しいと思った」と書いているように、授業で実際に他の児童の意見を聞いたり自分の意見を伝えたりすることで、児童たちが「本当にできるのか」と自分自身に引き寄せて考えた結果だとも考えられる。また、遅延アンケートでも70%以上の児童が肯定的な回答をしていることや、事後と比べて否定的な回答が増えていないことから、今回の授業はリスクなしの児童の援助要請スキルを高めることができたと考える。

5.1.2 不登校リスクありの児童の変容より

不登校リスクは5パターン抽出された。以下では、変化が見られたリスクの項目を中心に検討する。

「Q-U・侵害行為認知群」の児童について述べる。スキル3に対して否定的な回答をした児童が、事後、遅延ともになくなった。このことから授業を受け、悩みの対処方法について他者の意見を聞くことで、自分にもできそうな対処法が見つかったのではないかと考えられる。また、事後にはスキル5「身近な大人に自分の悩みを相談できる」の肯定的な回答が増えたとともに、否定的な回答が減った。対人関係でトラブルが多いとされている侵害行為認知群の児童たちだが、授業を通して身近な大人に悩みを相談しようと思えたのであれば、授業には一定の効果があったと言える。

「Q-U・非承認群」の児童について述べる。事後と遅延で全てのスキルにおいて50%以上が肯定的な回答になっている。非承認群の児童たちは、不安となる出来事はない代わりに学級内で認められることもなく、学級生活や諸々の活動に意欲が見られない特徴がある。そのような児童たちが困難な事態に陥った場合、実際に相談ができるのかという不安要素はあるものの、遅延において事前と比べ、特にスキル2「自分の感情を人に伝える方法を知っている」、スキル3について肯定的な回答が増えたという点から、授業を通して、援助要請

スキルを高めることができたと考えられる。

「Q・U・学級生活不満足群」の児童について述べる。事後においてスキル2から5において否定的な回答がなくなった。授業を通して自分の感情を他者に伝える方法が様々あることを実感し、対処法の選択肢が増えたものの、事後のスキル4に対する変化がなかったことから、「相談にのる」ことへの難度が高いことが考えられる。学級生活不満足群の児童たちは、不安が強く孤立傾向にある者が多い。そのような自分自身のことで精一杯な児童たちには、他者の心配をする心の余裕がないと考えられる。しかし、事後においてスキル5については否定的な回答がなくなったことから、授業を通して、誰かに相談する良さを感じることができたと思われる。不安傾向があり、学校生活で不適応になる可能性が高い児童が、他者に相談する選択肢を考えられるようになったことは成果と言える。一方、スキル3に対しては遅延において肯定的な回答がなくなったことから、継続的なフォローが必要であることが示唆された。

「本人の特性」に当てはまる児童について述べる。スキル1「自分の気持ちを言葉で表現できる」では事後、遅延ともに肯定的な回答が増えた。授業の中で自分の気持ちを話す機会を多く設けたことが、スキルを高めることにつながったと読み取れる。しかし、スキル4と5では事前と比べ、遅延において肯定的な回答が減った。発達障害等の特性がある児童にとって他者の相談にのることや、身近な大人に相談することについては、もう少し具体的な方法を説明する必要があったのではないかと考える。

「家庭の状況」に当てはまる児童について述べる。スキル3では、事前と比べ事後において肯定的な回答の人数に変化はないものの、肯定的な回答をした児童全員が「そう思う」と回答をした。授業を通して、悩みに対する対処法が増えたと考えられる。しかし、遅延では肯定的な回答が減り、「どちらともいえない」と回答した児童が増えた。対処法は増えたものの、家庭における悩みは児童自身にはどうすることもできないものも多いと思われる。そのため、授業で学んだことと、自分自身が置かれている状況をうまく重ね合わせて考えることが難しかったのではないかと考えられる。

以上のことから、今回の授業は、不登校リスクのある児童のうちQ・Uにおけるリスク群に当たる児童には効果的であったと言える。Q・Uは学級集団の状態を把握するために開発されたアンケート調査であり、児童たちが学校生活にどのような思いをもっているかを測定するものである。学級内における課題を抱える児童たちは、今回の授業によって学級もしくは大人に相談するという援助要請スキルを高めることができたのではないかと考える。

5.2 本研究の課題と今後の取り組み

本研究で実施した授業が、不登校リスクのある児童のうちQ・Uにおけるリスク群に当たる児童には効果的であったことがわかった。しかし、「本人の特性」「家庭の状況」といったリスク群の児童に対しての効果は認められなかった。本人の特性や家庭の状況といった課題はすぐには解決できないものが多いことや、児童が自分の課題を認知していないため、効果が認められないのではないかと考える。

また、今回は学校生活に焦点を当てて授業を組み立てたため、学級内における課題を抱

える児童たちがスキルを獲得できたのではないかとと思われる。児童の抱える不安や悩みは多岐にわたっている現状がある。そのことをふまえ、今後は様々な場面設定で授業を行うことも大切ではないかと考える。

授業の実施時期については、学級集団が成長する2学期以降に実施することが望まれる。そして仲間や学校との繋がりを維持するためにも、授業は学年の発達段階に応じて行っていくと良いと思われる。また、事後アンケートでは肯定的な回答が増えたものの、遅延アンケートでは否定的な回答が増えているケースも多かった。さらに、授業後に不登校リスクなしの「そう思う」と回答した児童が減ったことから、自分の気持ちを話すことに難しさや抵抗感を感じた児童たちを、そのまましておかないことも必要である。例えば、身につけたスキルを維持させていくために、日常生活の中で学んだことを活かせる場面があれば、意識的にそのスキルをイメージさせることや、自分の気持ちを話す機会を作ることができるソーシャルスキルトレーニングなどを学級内で取り入れることも必要なのではないかと考える。

加えて、Table 5で担任が「児童は授業を通して気持ちの吐き出し方や同じ思いの子がいることを知ったと思うので、相談された際の聞き方を担任も大事にしなければいけないと改めて強く感じているところです」と回答しているように、児童のスキル獲得とともに、子どもの育ちを支える周囲の環境づくりも必要になってくる。

援助要請スキルは、不登校リスクの有無に関わらず、どの児童にも必要なスキルである。文部科学省が述べる「悩みを持つことは決して悪いことではなく、誰でも悩むことはあるということへの理解を促し、悩んだときに、人に話す・聴いてもらう（言語化する）ことの重要性を伝える」ことは、一朝一夕では身につかない。しかしTable 5にあるように、児童からの相談回数が増えたり内容の質が変化していたりすることや児童自身が「困ったときは相談するんだよ」と発言していることから、授業を実施したことで援助要請スキルの重要性を児童たちに気づかせることができたと思われる。

本研究では、不登校を未然に防止するために、援助要請態度の育成を目的に開発された自殺予防教育プログラムGRIPを、不登校予防用アレンジし、実施することで、児童の学校不適応に対する援助要請スキルが高まるかどうかを検証した。本研究の授業を実施することによって、児童の援助要請スキルを高めることまでは検証できたが、不登校の未然防止に直接効果があるのかどうかは、今後継続的に検証していく余地がある。

引用文献

- 新井 雅・余川 茉祐 (2022). 小学生に対する援助要請に焦点を当てた心理教育プログラムの効果研究——自殺予防教育への示唆—— 教育心理学研究, 70(4), 389-403
- 小野寺 峻一・山本 奨・川原 恵理子・亘理 大也 (2021). 高等学校における援助要請の仕方とその受け止め方に関する心理教育プログラムの実践 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 5, 243-254
- 川野 健治・勝又 陽太郎 (2018). 学校における自殺予防教育プログラム GRIP——5時間の授業で支えあえるクラスをめざす—— 新曜社
- 杉岡 千宏・橋本 創一・林 安紀子 (2017). 発達障害・仲間はずれ・不登校傾向のある中学生の援助要請行動に関する調査研究 東京学芸大学紀要 総合教育科学Ⅱ, 68(2), 391-397
- 杉岡 千宏・林 安紀子・熊谷 亮・柘 千晶・秋山 千枝子・丹野 哲也 (2016). 仲間はずれ・不登校・発達障害傾向のある児童の援助要請と所属するクラスの雰囲気との関連 発達障害支援システム学研究, 15(2), 57-61
- 杉岡 千宏・林 安紀子・橋本 創一・山中 小枝子・久木田 裕紀・仲野 栞 (2018). 援助要請行動に着眼した児童・生徒指導に関する検討——仲間はずれ傾向と不登校傾向のある小学生の援助要請できない要因について—— 東京学芸大学紀要 総合教育科学Ⅱ, 69(2), 477-482
- 田中 生弥子・影山 隆之 (2022). 中学生のための SOS の出し方に関する教育の効果——自殺予防教育プログラムの一環として—— 学校メンタルヘルス, 25(1), 40-51
- 原田 知佳・畑中 美穂・川野 健治・勝又 陽太郎・川島 大輔・荘島 幸子・白神 敬介・川本 静香 (2019). 中学生の潜在的ハイリスク群に対する自殺予防プログラムの効果 心理学研究, 90(4), 351-359
- 本田 真大 (2015). 援助要請のカウンセリング——「助けて」と言えない子どもと親への援助—— 金子書房
- 文部科学省 (2014). 子供に伝えたい自殺予防——学校における自殺予防教育導入の手引き——
- 文部科学省 (2021). 不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要
- 文部科学省 (2023). 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問題に関する調査結果
- 山本 奨・佐藤 和生・有谷 保・板井 直之・川原 恵理子・三浦 健・若松 優子 (2020). 援助要請の仕方とその受け止め方に関する心理教育プログラムの提案 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 4, 223-236

【資料1】

学習指導案

- 1 指導計画 第1時「気持ちをスッキリさせる方法を学ぶ～こころのポケット①～」
 第2時「困っている仲間に気付き、相談を受ける方法を学ぶ～こころのポケット②～」

2 本時の活動

〈第1時〉

本時の目標 誰にでもストレス状態になることがあることを理解し、自分に合った対処方法について考えることができる。

学習活動	指導上の留意点等	評価規準 方法
1. イラストを見て気づいたことを発表する。(5分) 【予想される児童の反応】 ・疲れている ・眠いのかな ・何か悩みごとがありそう ・痛いところがあるのかな	・悩んでいる子どものイラストを提示し、気づいたことを発表させる。 ・こころの要因と体の要因で分けて板書する。 ・自分の経験を発表できる児童がいれば、指名して発表させる。 ※経験については、言える範囲で発表させ、相手の意見を否定しないことを伝える。 ・体の調子が悪いときが出た場合は、その対処方法を確認し、こころの調子が悪いときはどうするかを考えることを促す。	
2. 本時の課題を確認する。 (2分)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 本時のめあて 自分の気持ちがスッキリする方法を考えよう </div> ・今日は、こころの調子が悪いとき、嫌な気持ちになったとき、困った状況になったときにどうしたらスッキリできるかを一緒に考えること伝える。 ・「ストレス」という言葉を確認しておく。	
3. 「ストレス」について知る。 (5分)	・パワーポイントでストレス反応や、ストレスの種類について確認させる。 ・たまった悪いストレスを少しずつ吐き出させることが大切だと気付かせる。	

<p>4. 気持ちがスッキリする方法を考える。(5分)</p> <p>【予想される児童の反応】</p> <p><自分ですること></p> <ul style="list-style-type: none"> ・音楽を聞く ・歌う ・物にあたる <p><誰かとすること></p> <ul style="list-style-type: none"> ・遊ぶ ・話す(相談する) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートを配付し、気持ちがスッキリする方法を個人で考えることを伝える。 ・自分ができる・できないではなく、思いつくことを全て記入させる。 ・内容に困っている児童については、「どんな時に困ることがあるか。その時どうしているか」を聞き、一緒に書き入れる。 ・相手の心身を傷つける内容については後で指導を入れるが、基本的には何を書き入れても、その子なりの対処方法として理解する。 	
<p>5. グループで交流する。(10分)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちがスッキリする方法をグループで交流させる。 ・グループは4人1組程度とする。 ・友だちの意見で参考にできるものがあれば、自分のワークシートに記入させる。 ・どんな意見でも否定せずに、まずは友だちの対処方法を聴くことを大切にさせる。 ・机間指導して、「〇〇に相談する」「一緒に〇〇してもらおう」など、「誰かとすること」の方法をつかんでおく。 	<p>観察 ワークシート 【思考・判断・表現】</p>
<p>6. グループでの意見を全体で共有する。(10分)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・いくつかのグループに意見を発表させる。 ・グループを指名し、「誰かとすること」を中心に発表をさせる。 ・自傷他害行為、破壊行為等の社会的に望ましくない対処行動が出てきた場合には、自分や周囲の人を傷つけないものの方が、いろいろな場面で使いやすいことを伝える。 	
<p>7. 自分ができる対処方法を考える。(5分)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートを配付する。 ・こころのポケットに、自分ができそうな、覚えておきたい対処方法を書かせる。 	<p>ワークシート 【知・技】</p>
<p>8. 今日のまとめをする。(3分)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちと行動とのつながりについて説明する。 <p>※イライラすると物や人にあたることや、ムカついていると宿題したくない、ということがないように、気持ちと行動はつながっていることを確認する。</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> ・こころのポケットに入れた“気持ちがスッキリする方法”のことを覚えておくように伝える。 ・今日の感想を記入させる。 	
--	--	--

板書計画

○/○ こころのポケット① めあて 気持ちがスッキリする方法を考えよう

イラスト

こころ

- ・悩みがある
- ・勉強分からない
- ・眠たい
- ・疲れている
- ・相談する

→ ストレス

からだ

- ・お腹痛い
- ・頭痛い

↓

病院

だれかとすること

遊ぶ 話す
おどる 電話する

自分ですること

ゲーム
音楽 歌う

スクリーン

〈第2時〉

本時の目標 こころが苦しくなったときの周りへの相談の仕方や友だちの話を聴き方を考えることができる。

学習活動	指導上の留意点等	評価規準 方法
1. 前時のふりかえりをする。 (2分)	・前時を振り返り「誰かとすること」の中に「相談する」「○○と話をする」の方法があったことを確認する。	
2. 相談する良さと相談を受けたときに気を付けたいことについて考える。(5分) 【予想される児童の反応】 ・安心できる ・気持ちが軽くなる ・他の解決方法がわかる ・うなずいて聞く	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、人に相談したり、話をしたりするとスッキリするのかを考えさせる。 ※言葉にすると自分の気持ちがはっきりしたり、聴いてもらうと安心したりできることを伝える。 ・相談を受ける側のポイントについて確認させる。 ※聴くポイントは、①自分から声をかける、②自分の意見を一方的に言わない、③心の苦しさを分 	

<ul style="list-style-type: none"> ・何が困っているかを考えながら聴く 	<ul style="list-style-type: none"> ・かろうとする、④自分たちで解決できるか考える、の4つがあることを確認する。 	
<p>3. 本時の課題を確認する。 (1分)</p>	<p>本時のめあて 相談の仕方や友だちの話の聴き方について考えよう</p>	
<p>4. 相談にのるときのセリフを個人で考える。(10分)</p> <p>【予想される児童の反応】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「いろいろ考えるとおなか痛くなるよね。気持ち分かるよ。」 ・「大丈夫だよ。一緒に行こうよ。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・スクリーンに場面、セリフを写し出し、状況をイメージさせる。 ・ワークシートを配付し、セリフとそのセリフにした理由を個人で考えさせる。 ・考えが浮かばない児童には、実際にロールプレイを行い、出てきたセリフや考えたことなどを書くように伝える。 	
<p>5. グループでセリフを考える。 (10分)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・交流の仕方を説明する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> ① グループで一つのセリフにまとめる ② 発表者を決める </div> <ul style="list-style-type: none"> ・相手が「話してよかった」と思えるセリフを考えるように伝える。 	<p>観察 ワークシート 【主体的態度】</p>
<p>6. グループで考えた意見を発表する。(5分)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・発表の際は、ロールプレイ形式をとり、考一役を教師が担当する。 ・3～4つのグループに発表させる。 	
<p>7. まとめをする。(10分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何人かがロールプレイをしたときの気持ちを発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・何人かにロールプレイをした感想を発表させる。 <p>※悩みを話すことは勇気がいるが、切り出してほしいことを伝える。</p> <p>※相談がうまくいかないこともあるが、相談を聞いてくれる人は必ずいることを伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相談カードを配布し、使い方を伝える。 <p>※大人も相談相手になることを確認してから配付する。</p>	
<p>8. 感想を記入する。(5分)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・感想とアンケートを記入する。 	

板書計画

○/○ こころのポケット②

めあて 相談の仕方や話の聴き方について考えよう

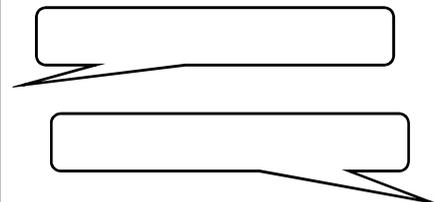
話を聴く時のポイント

- ① 自分から声をかける
- ② 自分の意見を一方的に言わない
- ③ 心の苦しさを分かろうとする
- ④ 自分たちで解決できるか考える

【児童の意見】

- ・私も前に同じような経験をしたから、気持ちがよくわかるよ。
- ・一緒に行くから、大丈夫だよ。
- ・みんな怒っていないよ。大丈夫だよ。

【スクリーン】



3 評価規準

評価規準	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
	ストレスとはどのようなものかを知り、ストレスを適切に対処することが大切であることを理解している。	ストレスへの対処方法や、相談の仕方、話の聴き方について考えたり話し合ったりしている。	ストレスへの対処方法や、相談の仕方、話の聴き方について話し合おうとしている。

() 組 () 番 名前 ()

☆イライラしたり、ムカついたり、心が苦しくなったときの気持ちがスッキリする方法を考えよう

☆円の中には、「自分ですること」、円の外には「だれかとすること」を書こう

だれかとすること

自分ですること

こころのポケット①

() 組 () 番 名前 ()

自分の気持ちがスッキリする方法を書きましょう

☆ みんなの方法を聞いて、できそうだなと思った方法や気に入った方法を下のポケットに書きましょう。

自分ですること	だれかとする事
1	1
2	2
3	3

☆ 今日のじゅ業で考えたことや思ったことを書きましょう。

セリフを考えてみよう

孝一は、少し前に体育のバスケットボールの試合でミスをしてみんなにめいわくをかけたのに、うまくあやまれなかった。それから、みんながおこっている気がするので、体育のじゅ業に出るのがつらい。それに、体育のじゅ業が近づくとおなかがいたくなってくる。

今日も、おなかがいたくて、じゅ業前に自分の席せきにすわっていると、美羽みうがやってきて「どうしたの？」と声をかけてくれた。孝一は美羽に話してみた。

そのときの会話です。

美羽

おなかがいたいんだ

大丈夫？いつからいたいの？

朝からいたいんだ

孝一

そうなんだ。それはつらいね。そういえば、前も体育の前におなかがいたいって言ってなかった？

実はさ…、前に体育でバスケの試合したやん。そのときにミスしちゃって…。あやまるタイミングがなくて、それから気まずいんだよ。みんながおこっている気もするし…。

あなたなら、どのように言う？

こころのポケット②

() 組 () 番 名前 ()

○自分なら、孝一にどのように言うか書きましょう。

○そのセリフにした理由を書きましょう。

☆今日のじゅ業で考えたことや思ったことを書きましょう。

相談カード

(切り取って、相談したい大人にわたしましょう)

聞いてもらいたい話があります。



名前: _____

相談カード

(切り取って、相談したい大人にわたしましょう)

聞いてもらいたい話があります。



名前: _____

相談カード

(切り取って、相談したい大人にわたしましょう)

聞いてもらいたい話があります。

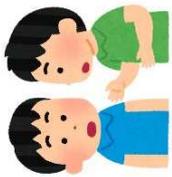


名前: _____

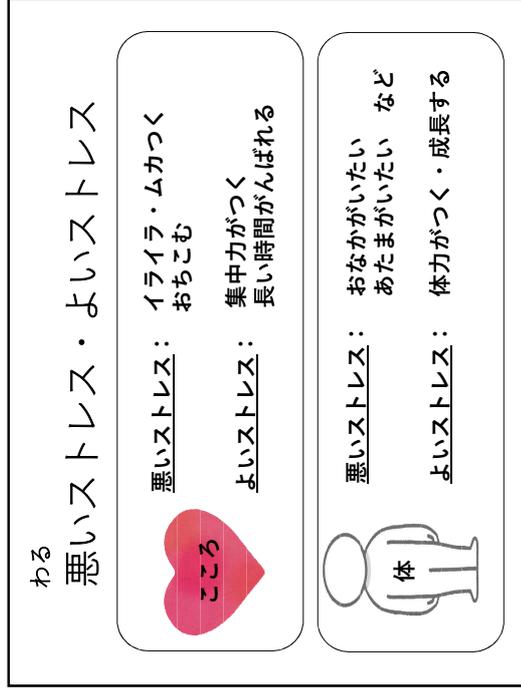
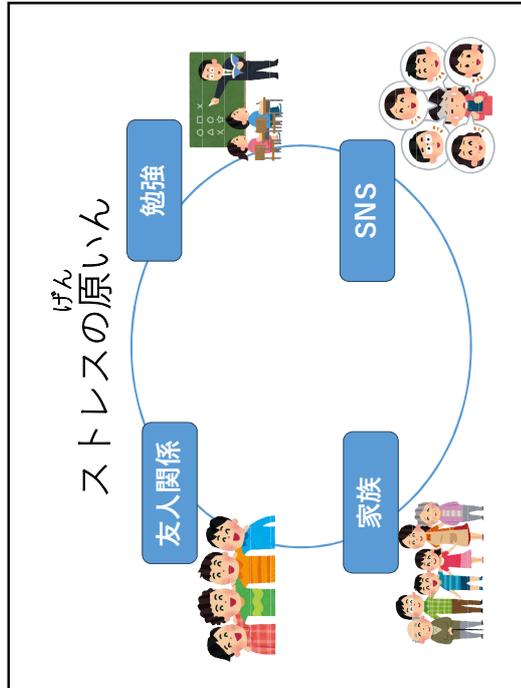
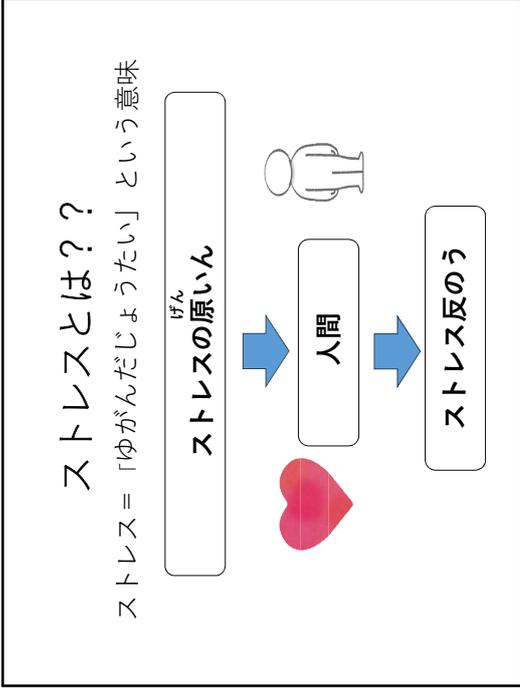
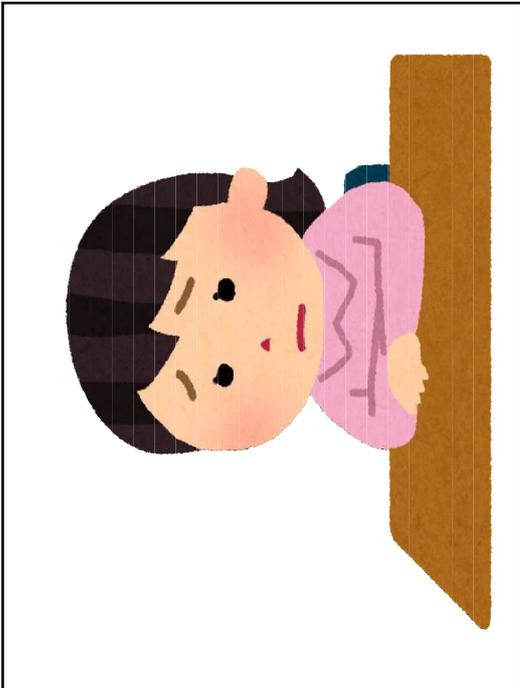
相談カード

(切り取って、相談したい大人にわたしましょう)

聞いてもらいたい話があります。



名前: _____



たとえば…来週ストレスがあります

- ・いやだなあ
- ・勉強したくないなあ
- ・勉強しろっていわれてムカつくなあ



↑

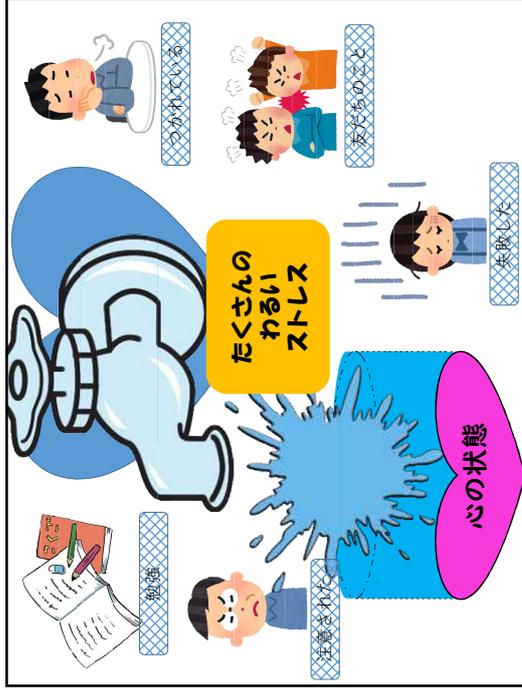
↑

- ・よい点がとりたい
- ・次こそがんばるぞ
- ・前、分らなかったところが分かった



↑

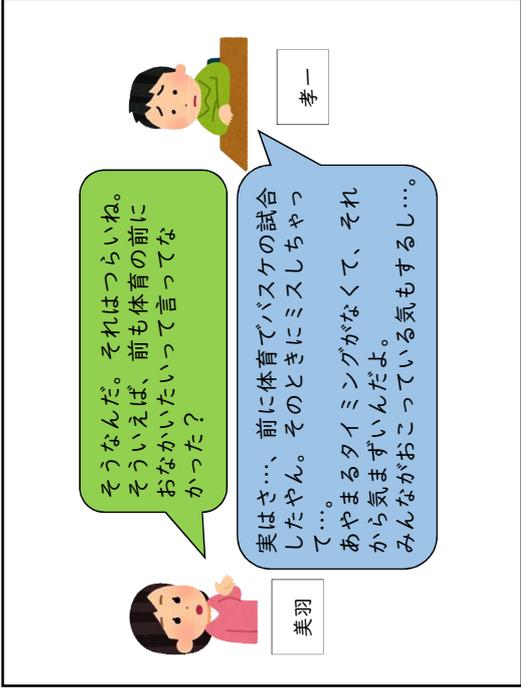
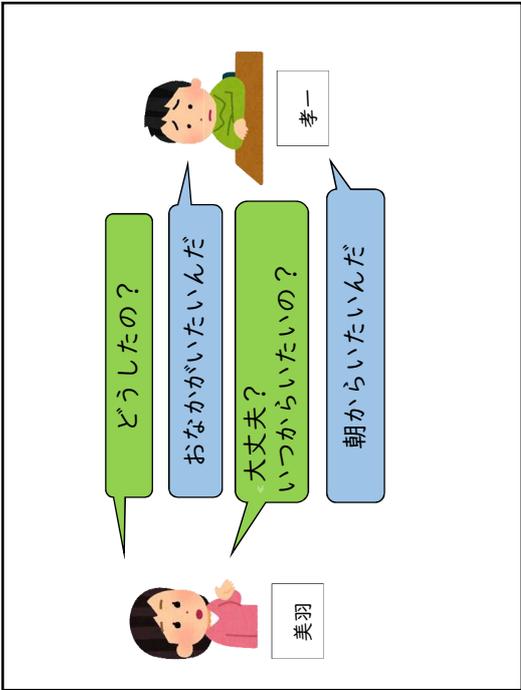
↑



孝一（こういち）は少し前に体育のバスケットボールの試合でミスをしてみんなにめいわくをかけたのに、うまくあやまれなかった。それから、みんながおこっている気がするので、体育のじゅ業に出るのがつらい。それに、体育のじゅ業が近づくとおなかがいなくなってくる。今日も、おなかがいなくて、じゅ業前に自分の席(せき)にすわっていると、美羽(みう)がやってきて「どうしたの?」と声をかけてくれた。

孝一は美羽に話してみた。そのときの会話です。





【資料2】

事後アンケート

お忙しい中恐縮ですが、アンケートへのご協力をお願いいたします。

1. 児童の変化についてお答えください。

① 授業の前後で児童の様子に変化があればお書きください。

② その他、児童に関わることでお気づきのことがあればお書きください。

2. 研究に関して、ご意見、ご感想をお書きください。

① 授業を実施して、よかった点があればお書きください。

② 授業を実施して、よくなかった点、改善すべき点があればお書きください。

③ その他、お気づきのことがあればお書きください。

ご回答ありがとうございました。

不登校の未然防止についての一考察
—— 小学校における援助要請態度の育成にむけて ——

〔研究協力員〕	四日市市立内部小学校	教諭	鈴木 士朗
	四日市市立内部小学校	教諭	阿部 姫佳
〔執筆 者〕	四日市市登校サポートセンター	指導員	芦澤 洋美
	四日市市登校サポートセンター	指導員	上野 藤子
	四日市市登校サポートセンター	指導員	川合 由佳
	四日市市登校サポートセンター	指導員	倉田 優希
〔指導・助言〕	国立教育政策研究所	総括研究官	山森 光陽

研究調査報告 第419集

不登校の未然防止についての一考察
—— 小学校における援助要請態度の育成にむけて ——

発行 令和 6年 3月 7日
発行所 四日市市教育委員会教育支援課
四日市市諏訪町 2 番 2 号
電話 (059) 354-8149
FAX (059) 359-0280
