

教育委員会との協働による 「不登校の減少に向けた取組チェックリスト (中学校版)」 作成の試み

Making a checklist of steps to reduce the number of students of school refusal for junior high-schools by collaborating with the Board of Education

中 島 義 実

小 泉 令 三

Yoshimi NAKASHIMA

Reizo KOIZUMI

福岡教育大学 学校教育講座 (心理学)

(平成16年9月10日受理)

1. 問題と目的

現状の認識

教育行政上の諸課題の中で、心理学からの貢献が期待されるテーマとしては、1990年に当時の文部省が「学校不応対策調査研究協力者会議」において「登校拒否はどの子どもにも起こりうる」として以降、不登校対策が主要な急務のひとつとされてきた。

このことについて近年の特筆すべきこととしては、例年8月から9月にかけて文部科学省が公表する学校基本調査の「生徒指導上の諸問題の現状」速報値において、不登校児童生徒数が、平成14、15年度と、調査開始以来はじめて、わずかながらではあるが減少を示したことがあげられる。この数値をどのように評価すべきかについては、「減少に向かう」と見てよいのか「高止まり」と見るのが妥当であるのか、いましばらく留保が必要であろう。しかしともあれ、平成13年度までは年々上昇していた数値に、異なる様相が生じたことは事実と見てよいであろう。

ただしその要因となると、簡単ではない。上昇が止まったのであるから、「押し上げていた要因が弱くなった」側面と、「引き下げる要因が強く働いた」側面とを考えねばならない。ところが前者、すなわち、「ここ20年ほどの間にわが国において子どもたちを不登校へと動かしていた諸要因」が弱くなったのかどうかについては、短期日に簡単には検証できない。

他方、後者、すなわち、「1990年当時の文部

省にはじまる諸対策」がようやく実りを上げた、とみてよいのかについても、確定的なことはまだ言える段階ではないと考えられる。いくつかの傍証、たとえば、スクールカウンセラーの配置校は未配置校に比べて不登校の増加率(平成11年度から13年度にかけて)が低く(村山,2002.文部科学省児童生徒課の資料による)、そのスクールカウンセラーの全中学校配置が大都市圏ではまもなく達成という段階まで来ていること、などから、諸対策の成果ということは、ある程度言えそうではある。

しかし他方で、速報値でカウントされている児童生徒には、いわゆる「適応指導教室」や「別室登校」などの形でケアされる段階の児童生徒は含まれていないとみられる(出席扱いとされることが多いとみられる)。速報値の減少を、それら「抱える器」の充実の結果であるとみる見方もあり、その場合、通常の教室での生活・学習にまで復帰していないので、「解消に向かっている」とまで楽観できない、ということになる。

もちろん、何のケアも受けずに家庭等にこもっている児童生徒の減少は確かなのであるから、この場合もやはり、諸対策のある程度の成果、と評価してよいであろう。ただし、あくまで中途の段階であるのだから、これまでの対策で十分とするのではなく、学級への復帰を見据えた取組を充実させる必要があり、また、現時点はその好機である、とみるのが妥当であろう。

心理療法においては、何らかの成功が得られ

たときにこそ、これまでどのように取り組んできたのかを内省しておくことが、その後のクライアントの力になっていく、という考え方がある(神田橋,1997など)。その意味からも、不登校数の減少につながってきたと考えられる取組について、経験と知識とを集約しておくことは、今の時点において重要であると考えられる。

そしてこの場合、重視すべきは、学級への復帰にまでつながった取組とはどのようなものであったのか、という問いであろう。この問いを軸として、実効のあった取り組みについて集約しておくことを目的とした研究が要請されていると考えられる。

教育委員会との協働

以上のような状況の中で、福岡県教育委員会は、不登校の現状について「今なお憂慮される状況にあり」「施策のいっそうの充実に取り組む」との認識をもちつつ(福岡県教育委員会教育長,2003)、本学との共同研究プロジェクト立ち上げにおいて、不登校対策を研究テーマとして要請した。これに対して本学側では心理教育相談室がこれにあたることとなり、3つの下位研究プロジェクトが動くこととなったが、そのうち前述した認識に立って、学級への復帰につながった取組の集約を試みたのが本研究である。

調査対象校の選定にあたり重視されたのは、前述したとおり、「欠席扱い」状況の解消までの取組ではなく、学級復帰までの取組である。このために、単純に年度ごとの「不登校児童・生徒数」の差をとるのではなく、年度内における「復帰率」「復帰数」を基準に選定することとなった。さらに、実際の調査にあたっては、「復帰」の定義が、「欠席扱い」状況の解消ではない「学級復帰」であることを個別に確認することとした。

さて、選定された対象校の行った取組を聴取して集約した成果については、各学校の取組を援助する目的でフィードバックすることとした。そのために、単なる知見の羅列でない、取組の実践を促す形、利用しやすい形、取組の構想に役立つ道具の形で提供することが目指され、「チェックリスト」の形がとられることとなった。これは、各学校の取組を行政サイドがチェックして管理しようとするものではなく、各学校が、これまでの取組を生かしつつ、さらなる取組を構想していこうとする際の糸口と

なることを目指して用いる目的のものである。「これまでの取組に加えてこのようなことも考えうのだ」という気づきを促すためのものである。そのために、内容の集約にあたっては、どの学校でも既に有している資源(中島,1999)を用いて行いうる事項にしぼることとした。また、事項の抽出単位は、取組行動の促進となるために、具体的行動の単位とすることとした。

なお、不登校のありようや取組のありようは、小学校と中学校とでは、かなり様相を異にする面があるため、今回の研究では、手始めとして、従来不登校対策が重点的に取り組まれてきた中学校を対象とすることとした。

2. 方法

(1)項目の収集

平成14年度12月時点での当該年度の「学校復帰率」および「学校復帰数」の高かった4中学校(教育委員会提供のデータによる。これらの学校の統計値において、「復帰」とは「教室で一日を過ごせる状態が安定してきたこと」を共通して指していた。)に対するインタビュー調査(中島ら,2004)で見出された、「各校に共通する取組の6カテゴリー」を構成する「行動の具体的単位」をもとに、公立中学校一般における取組の状況を評定するための32項目を構成した。項目の表現等を学校教育現場により即したものとするために、現職教員6名(公立中学校養護教諭等からなる研究会構成員)のチェックを受け、内容・表現の修正をほどこし、「不登校の減少に向けた取組」の評定項目とした。

(2)質問紙調査

構成した32項目への取組が、公立中学校一般においても効果をあげうるのかどうかについて検討するために、以下の質問紙調査を行った。

被験者

A県下の公立中学校教員84名(2003年度教育職員免許法認定講習の参加者であり、各人の勤務校は県下全域に及んでいた)。

質問紙の構成

「不登校の減少に向けた取組」32項目に加え、取組が実際に効果をあげているかどうかについて、教員の印象評定との関連からみていくために、「実効感」を問う15項目を構成して質問紙とした。各項目について、勤務校の今年度について、あてはまるかどうかを4件法で評定さ

「不登校の減少に向けた取組チェックリスト（中学校版）」作成の試み

せた。

(3)チェックリスト項目の最終選定

質問紙調査の結果にもとづき、「実効感」との関連性から項目を精選し、現職教員の認識の構造にしたがって整序しなおして、「チェックリスト原案」とした。この「原案」について教育委員会と討議を重ね、最終的成果物として「不登校の減少に向けた取組チェックリスト（中学校版）」を作成した。

3. 結果

「不登校の減少に向けた取組」32項目の評定結果について、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行ったところ、表1の5因子解が得られ、各因子の尺度としての信頼性が α 係数によって確認された。第一因子は、取組対象の生徒に直接関わる担任等に対して、関わりの方針・体制・方法を明示し、そのことが担任へのサポートともなっている、という状態に関する因子と解され、「担任の指導・対応の方針を明確にしてサポート」する因子、と命名された（以下、「不登校の減少に向けた取組」32項目に関する因子名については、本研究の最終的アウ

トプットである、各学校に配布されるチェックリストにおける表現を意識した命名方針がとられた）。第二因子は、担任だけでなく、可能である限りチームを構成して取り組むこと、および、チーム構成の発想・方針・方法に関する因子と解され、「担任だけでなくチームを構成して指導・対応」と命名された。第三因子は、学校全体で組織的に取り組むために「調整・推進役（コーディネータ役となる教員。具体的には「生徒指導主事」などが担うことが多いとみられるが、他の名称の職掌が担うこともあるため、このような一般名称とした）」を定め、組織が機能的に動くための分担やサポートの体制をとることに関する因子と解され、「『調整・推進役』を明確にした組織的支援」と命名された。第四因子は、取組に関する定例の会議によって全体の動きをサポートすることに関する因子と解され、「定例の簡潔な会議で状況を把握」と命名された。第五因子は、取組の対象となる生徒の一覧表や職員室の掲示、あるいは年度の目標設定など、目的意識を明確にし、継続的に共有するための具体的手立てに関する因子と解され、「目的意識を明確に共有する具体的手立て」と命名された。

表1. 「不登校の減少に向けた取組」に関する項目の因子分析結果

項目	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
〔担任の指導・対応の方針を明確にしてサポート〕 $\alpha = .85$					
かかわり続け、つながり続けることが目的であり、結果を急ぐものではない、ということが確認されている	.946	-.048	-.031	-.200	-.006
指導・対応の基本は、連絡や訪問をこまめに継続することだ、と確認している	.785	-.264	.020	-.002	.102
不登校児童・生徒がクラスにいることが担任の評価を下げるものではない、ということが全体に伝えられている	.687	.180	-.281	.139	-.148
指導・対応の方法はシンプルなもの勧められており、担任等の意欲・エネルギーが持続しやすくなっている	.541	.260	.008	.067	-.152
不登校の各児童・生徒について、担当する職員が誰であるのか、明確にしてある	.494	.190	-.019	-.217	.087
学校長と、児童生徒のことについて、気軽に話し合える雰囲気ができている	.435	-.036	.018	.426	-.034
職員間で、児童・生徒のことについて、フランクに言いたいことの言い合える風土がつけられている	.430	.179	.036	.092	-.010
担任のかかえこみにならないように、呼びかけが続けられている	.414	.329	.052	.228	-.198
不登校の児童・生徒ごとに記録票（個票・カルテ）を作り、こちらの行ったかかわりや、観察された様子などを簡潔なメモで書き込んでいる	.344	-.095	.098	-.081	.287
不登校の各児童・生徒について、登校を強く促し続けるべきタイプ（怠学などいわゆる「行かない」タイプ）か、状態・経過に応じて登校刺激を加減するとよいタイプ（神経症的、心身症的などいわゆる「行けない」タイプ）か、に仮分類してある	.310	.205	.125	-.082	-.119
年度や学期の開始時に、職員全体に対して、「不登校への対応が重点目標の一つである」と、明示されている	.309	-.183	.216	.243	.249
〔担任だけでなくチームを構成して指導・対応〕 $\alpha = .87$					
チームには、その不登校児童・生徒の担任が要望するメンバーを含めている	-.103	.922	-.020	-.048	.052
可能であるかぎり、担当する職員は複数としてあり、チームを組んで、担任の抱え込みにならないようにしている	.041	.761	.097	-.020	.102
チームの人数やメンバー構成は、我が校の実情に合わせた、コンパクトで動きやすいものとなっている	.084	.696	-.002	-.012	.234
仮分類で「いわゆる『行けない』タイプ」とした児童・生徒を担当するチームには、「相性の合う先生」「味方役になれる先生」を含めたうえで、役割分担している	.105	.640	.072	.011	-.036
チームのメンバーは前記の「一覧表」に記入してある	-.020	.491	-.096	-.166	.284

(表1つづき)

項目	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	
〔調整・推進役〕を明確にした組織的支援〕 $\alpha = .82$						
「調整・推進役」と、取り組みの要所を担う職員(学年主任、養護教諭、教務等)とが意思疎通・情報共有できる委員会(「生徒指導委員会」「不登校対策委員会」等)が設けられている	.009	.004	.875	-.127	-.113	
その委員会の定例の会を時間割に組み込む等して、定例の時間が確保されている	.022	-.113	.744	-.076	-.022	
全校で組織的に取り組みを進めるための「調整・推進役」が誰であるか、明確になっている(たとえば、「生徒指導主事が担当する」「保健主事が担当する」「新たにこの職員を担当とする」等)	-.279	.154	.730	.252	-.107	
不登校の児童・生徒の状況に関する情報(担任や養護教諭等からの情報、外部機関からの情報等)が、「調整・推進役」に集約されるようになっている	.208	-.066	.649	-.128	.177	
「調整・推進役」自身の仕事と、直に不登校児童・生徒個人に対応する学級担任などの仕事とが切り分けられていて、「調整・推進役」があくまで「調整役」「推進役」「指令塔」に集中できるようになっている	-.165	.308	.490	.042	-.085	
指導・対応の経過を、困っている点なども含めて、「調整・推進役」がこまめに把握し、必要な支援を与えている	.176	.193	.302	.193	.121	
学校全体として、諸会議や事務事項などをスリム化して、職員が、あらゆる児童・生徒たちとかかわりをもつ時間を保障している	.171	.266	-.275	.275	.030	
管理職が、教職員全体に対して、「調整・推進役」への協力要請を継続的に行っている	.189	.251	.275	.149	.079	
〔定例の簡潔な会議で状況を把握〕 $\alpha = .74$						
その会議は1時間前後、あるいはそれ以内の、スリムなものとなっている	-.070	-.009	-.114	.899	-.021	
月に1回程度、全職員あるいは学年全体で、不登校の児童・生徒個人の状況を把握できる定例の会議を設けている(「生徒指導職員会議」など)、あるいは、既存の職員会議や学年会などで定例議題としている	-.154	-.112	.049	.751	.079	
その会議の議事は、児童・生徒一人ずつについての、事実の簡潔な報告と、方針の確認、建設的なアイデアの提供、のみにおさまっている	.005	-.036	.018	.652	.023	
〔目的意識を明確に共有する具体的手立て〕 $\alpha = .70$						
取り組みの対象とする不登校の児童・生徒と、その欠席状況等を、一枚の表で一覧できる資料(以下の項目では「一覧表」と表記する)が、月に1回は更新される形で作成され、全教職員が目を通せる形で提示されている	.060	.215	-.027	-.208	.695	
その会議の資料は、前記の「一覧表」を活用した、コンパクトなものとなっている	-.259	.121	-.113	.319	.653	
「一覧表」に入れる児童・生徒の範囲は、機械的な「欠席何日以上」ではなく、「遅刻の多い児童・生徒」「欠席がちになりつつある児童・生徒」「昨年度欠席の多かった児童・生徒」を含めるなど、「我が校の今の状況から必要な範囲」となっている	-.076	.224	-.064	-.064	.531	
職員室内の掲示や黒板を利用して、不登校への対応の意識を喚起し続けている	.059	-.090	-.048	.165	.380	
校長、教頭、生徒指導担当、学年主任等の、主任レベル以上の職員が、「不登校への対応が今年度の重要課題である」との判断を共有している	.239	-.075	.043	.302	.356	
	寄与率(%)	31.1	7.8	6.1	5.8	5.3

「実効感」を問う 15 項目について因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行ったところ、4 因子解を得たが、第 4 因子は項目数が 2 項目と少なく、内容的にも解釈が困難であった。そこでこの 2 項目を除いた 13 項目で因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行ったところ、表 2 の 3 因子解が得られ、各因子の尺度としての信頼性が α 係数によって確認された。第一因子は、長期欠席の児童・生徒へのはたらきかけについて、職員同士が相互の理解や協力を実感しながら取り組むことができている、とい

うことに関する因子と解されたため「理解協力感」と命名した。第二因子は、前年度に比べて、欠席・遅刻・不登校などの人数が少なくなりそうである、という具体的数値的改善についての感触に関する因子と解されたため「改善感」と命名した。第三因子は、自分の学年の長期欠席者の状況や取組の様子について把握できている感触に関する因子と解されたため「把握感」と命名した。各因子について尺度としての信頼性を見るために α 係数を算出した（表 2 に表示した）。

表2. 「実効感」に関する項目の因子分析結果

項目	因子1	因子2	因子3	
〔理解協力感〕 ($\alpha = .86$)				
各職員が長期欠席の児童・生徒に継続的にはたらきかけていることが、周りの職員から認めもらえる	.746	.089	-.053	
長期欠席の児童・生徒へのはたらきかけについて、職員の間で建設的な意見が出し合える	.739	-.082	-.009	
学校全体として、長期欠席の児童・生徒へのはたらきかけを、進んで実施しようとしている	.739	-.118	.075	
欠席の続いている児童・生徒について、他の職員に相談できる	.734	.008	-.080	
長期欠席の児童・生徒へのはたらきかけに、他の職員から協力が得られやすい	.705	.014	.051	
欠席の続いている児童・生徒に関して、他の職員から情報が得られやすい	.470	.233	.150	
〔改善感〕 ($\alpha = .84$)				
前年度よりも欠席の目立つ生徒が少ない	-.123	.947	-.002	
以前の年度よりも（4 月転任者は前任校よりも）不登校の人数は少なくなりそうだ	-.063	.817	.071	
前年度よりも遅刻者は少ない	.133	.681	-.143	
前年度よりも授業中に長時間、保健室にいる生徒が少ない	.070	.600	.052	
〔把握感〕 ($\alpha = .68$)				
私は、自分の学年の長期欠席の児童・生徒の様子を、ある程度は知っている	-.130	-.036	.908	
私は、自分の学年の長期欠席の児童・生徒に、どの職員がはたらきかけているか、おおよそ知っている	.165	-.030	.546	
私は、自分の学年の長期欠席の児童・生徒の氏名をおおよそ知っている	.083	.063	.534	
	寄与率 (%)	33.6	18.4	11.7

「不登校の減少に向けた取組」の 5 因子と「実効感」の 3 因子とに関して尺度間相関を求めたところ表 3 の結果が得られた。「実効感」との関係で「取組」の各因子をみていくと、「理解協力感」については、「取組」の 5 因子すべてと正の相関の関係がみられた。「改善感」につ

いては、「担任だけでなくチームを構成して指導・対応」の因子との間にのみ正の相関の関係がみられた。「把握感」については、「担任の指導・対応の方針を明確にしてサポート」の因子、および「定例の簡潔な会議で状況を把握」の因子との間に正の相関の関係がみられた。

表3 尺度間相関

	1	2	3	4	5	6	7	8
〔「不登校の減少に向けた取組」の5因子〕								
1 担任の指導・対応の方針を明確にし てサポート	1							
2 担任だけでなくチームを構成して 指導・対応	.60**	1						
3 「調整・推進役」を明確にした組織的 支援	.48**	.51**	1					
4 定例の簡潔な会議で状況を把握	.60**	.62**	.45**	1				
5 目的意識を明確に共有する具体的 手立て	.42**	.42**	.54**	.31**	1			
〔「実効感」の3因子〕								
6 理解協力感	.62**	.51**	.48**	.60**	.46**	1		
7 改善感	.19	.23*	.12	.19	.07	.30**	1	
8 把握感	.33**	.19	.11	.32**	.17	.45**	.16	1

以上の結果から、「不登校の減少に向けた取組」の項目リストを、当初の6カテゴリー32項目から、5カテゴリー30項目として、教育委員会に提案した。教育委員会からは、各学校に配布して読まれる際の受け取り方等を踏まえた意見が出され、5カテゴリーの順序や表現を「目的意識を明確に共有する具体的手立て」「コーディネータを明確にした組織的支援」「指導・対応の方針を明確化」「担任だけでなくチームを構成して指導・対応」「定例の簡潔な会議で状況を把握」と改めた。また、内容の一般性の観点から、「具体的手立て」の5項目について、「揭示」に関する項目を除き、「一覧表」に関する3項目を2項目にまとめなおして、計3項目とした。都合全28項目について、チェックリストとして用いる際に各項目を見やすくするために見出しをつけ、「◎：十分行われている」「○：ある程度行われている」「△：あまり行われていない」の三段階でチェックする方式として、「不登校の減少に向けた取組チェックリスト（中学校版）」として成果物が作成された（本稿末尾資料）。

なお、この「不登校の減少に向けた取組チェックリスト（中学校版）」は、「不登校への対応の在り方について（通知）」（平成15年12月22日付福岡県教育委員会教育長）の「別添資料2」として県下各市町村（学校組合）教育委員会教育長を通して各小中学校に配布された。

4. 考察

項目収集段階での6カテゴリーは、「年度の目標として明確に提示」「推進役（コーディネーター）の明確化」「不登校生徒個々人の状況を共有認識するツールの作成と活用」「不登校生徒個々人へのアプローチ担当者（チーム）の明確化」「学校（学年）全体で認識を共有する場の確立（定例化とスリム化）」「アプローチ担当者（チーム）が機能する風土づくり」であった。これらが調査者の認知構造の影響によるものであったのに対して、今回因子分析で得られた5因子解は、現職教員一般に共有される認知構造になじむものと言えよう。具体的にみていくと、コーディネータに関するカテゴリーと、会議に関するカテゴリーがほぼそのままの項目のまとまりとなったことから、役割を定めたり全体で場を設けたりして組織的に動くことは、外部からも現場からも認知されやすいものであると考えられる。他方、外部の調査者が「アプローチ担当者（チーム）」としてまとめた二つのカテゴリーの項目からは、チームを組むことに関する項目がひとまとまりとして抽出され、他の項目群は基本的に担任に関するものであると解された。チーム的意識で取り組むことがうながされているかどうか、ということが、現職教員の注目するひとつの大きな点であることが示唆される。各担任への方針付けのようなことは、チーム的取組の促進の有無とは別に意識されている。すなわち、各学校現場におい

ては、各担任への方針付けがなされているかどうかという次元がまずあり、そのうえで、チームで取り組もうとされているかどうかという次元が独立して存在する、ということになっていると解される。また、「年度の目標」と「認識のツール」は、現職教員にとっては同じ認識の範疇にあり、意識付けを継続するための外的手段として認識されると考えられる。

尺度間相関において、「理解協力感」が取組の5因子すべてと正の相関を示したことは、取組の項目がいずれも学校組織全体で取り組むことに関するものであることから、自然な結果であり、これらの項目への取組は、いずれも、教員間の理解協力感を高める効果をもつことが確認された。

他方で、「改善感」と唯一、強くはないながらも正の相関を示したのが、「チーム」に関する因子であったことは注目される。「実効感」の3尺度はいずれも教員の主観的評価によるものであるが、「理解協力感」や「把握感」が取り組む教師自身の主体についてのものに対して、「改善感」は客体である生徒の状態に関するものである。ゆえに、他の2尺度よりも客観的な改善そのものに相対的には近いと考えられる。チーム的意識と体制で取り組むことが、このことと関連しているということから、本研究のチェックリストを取組の手がかりにする場合に、チーム的取組に注目することが具体的改善の大きな鍵となる可能性が高い、ということを示唆するものと考えられる。

また、「把握感」は「担任の方針の明確化」および「定例の会議」と関連していたが、このうち会議との関連は自然な結果といえる。では「担任の方針」との関連はどのように考えられるであろうか。鍵となるのは、「不登校のタイプの仮分類」「対応方法のシンプル化」など、自らの取組をどのように認識し評価するとよいか、その軸が定まるとのことだと考えられる。これを軸として、「教職員間の開かれた雰囲気」「校長との間の開かれた雰囲気」など相互に開かれた関係性によって支えあう風土が、自分の学年の状況に対する把握感を高めるのであろう。中学校は「学年共和国」(黒澤,1999)とも言われ、学年がひとつのチームとも言える。チームの風通しのよさは、単なる雰囲気のよさだけではなく、個々人自らの取組を認識し評価するための軸が、チーム全体としてそろって定まっている、ということからもたらされると考えられる。

以上のように、実効のあった学校の取組から素材を得つつ、現職教員の認知構造や実効感との関連を踏まえた本研究の成果物たるチェックリストは、学校という主体が既に有していたリソースの集約の試みでもあり、主体の既に有しているものの活用を図るという心理療法の発想(神田橋,1990 など)にも根ざしているものである。この意味で本研究は、学校心理学と教育臨床心理学とのコラボレーションの成果でもある。もとより、教育委員会と大学、すなわち教育行政と研究機関とのコラボレーションの成果でもある。

なお、本研究の課題としては、以下のことが挙げられる。まず、チェックリスト項目の有効性については、従属変数が印象評定であったという限界をもつ。チェックリストの評定と実際の復帰率との関連を、多数のサンプルによって検討することが必要である。地域からの評価との関連も、別角度からの検証として重要であろう。そして何よりも、このリストの有効性の検証となるのは、実際にこれを用いて学校全体で取り組んでみる実践研究ということになろう。

謝辞：本研究にあたりまして、福岡県教育庁義務教育課には大変お世話になりました。ここにあらためまして感謝申し上げます。

文献

- 福岡県教育委員会教育長 2003 不登校への対応の在り方について(通知)
- 神田橋條治 1990 精神療法面接のコツ 岩崎学術出版社
- 神田橋條治 1997 対話精神療法の初心者への手引き 花クリニック神田橋研究会.
- 黒澤幸子 1999 中学校での事例：“学年共和国”のエイジェントとして 小川捷之・村山正治(編) 心理臨床の実際 第2巻 学校の心理臨床 金子書房 Pp.238-248
- 村山正治 2002 スクールカウンセラーの配置状況の現状について -学校臨床心理士ワーキンググループ第22報- 日本臨床心理士会報 35,8-9
- 中島義実 1999 不登校生徒に対する担任教師の取り組みを支えた校内心理臨床活動の事例 -フォーマルな対話とインフォーマルな対話とによる既有資源の活用- 心理臨床学研究 17(4), 366-377
- 中島義実・入江建次・小泉令三・大坪靖直・笹

「不登校の減少に向けた取組チェックリスト（中学校版）」作成の試み

山郁生・中村俊哉 2004 不登校の減少を目指した福岡県教育委員会との共同研究プロジェクトについて - 復帰率の高い学校の取組に関する調査研究を中心に - 2003 (平

成 15)年度日本教育大学協会研究集会発表論文・全体討議要旨 日本教育大学協会, 137-140

資料

不登校の減少に向けた取組チェックリスト（中学校版）（試案）

＜趣旨＞

平成14年度から福岡教育大学心理教育相談室と県教育委員会が「不登校を減少させた学校の取組に関する研究」というテーマで、県内で不登校復帰率の高い中学校を対象に共同で調査研究を行ってきました。このチェックリストはその研究の中で、不登校の減少に向けた取組として有効であったと思われる具体的な手立てをもとにリスト化したものです。各中学校における今までの取組の評価や見直しを行う際に御活用ください。

＜方法＞

以下の5観点28チェック項目の中で、すでに自校で取り組んでいるものはどれくらいあるでしょうか。◎「十分行われている」、○「ある程度行われている」、△「あまり行われていない」にチェックしてみてください。まだ取り組んでいないこと、今後やってみる余地のあることには、どのようなことがあるでしょうか。

1 目的意識を明確に共有する具体的手立て

チェック項目	◎	○	△
(1) 課題の共有 校長、教頭、教務主任、生徒指導主事、学年主任をはじめ、全教職員が、「不登校への対応が今年度の重要課題である」との認識を共有している。			
(2) 情報の共有 取組の対象とする不登校児童生徒と、その欠席状況等を一枚の表で一覧できる資料（以下、「一覧表」という）が作成されており、月に1回は更新され、全教職員が目を通せる形で示されている。			
(3) 情報の活用 「一覧表」を、全職員や学年単位の会議の資料として活用している。（コンパクトなものにまとめたおす等の工夫を加えている）			

2 コーディネータを明確にした組織的支援

チェック項目	◎	○	△
(4) コーディネータの明確化 全校で組織的に取組を進めるためのコーディネータが誰であるか、明確になっている。（たとえば、「生徒指導主事が担当する」「保健主事が担当する」「新たにこの教職員を担当とする」等）			
(5) 情報を共有するための委員会の設置 コーディネータと取組の要所を担う職員（教務主任、生徒指導主事、学年主任、養護教諭等）とが意思疎通・情報共有できる委員会（「生徒指導委員会」「不登校対策委員会」等）が設けられている。			

「不登校の減少に向けた取組チェックリスト（中学校版）」作成の試み

<p>(6) コーディネータへの情報の集約 不登校児童生徒の状況に関する情報（学級担任や養護教諭等からの情報、外部機関からの情報等）が、コーディネータに集約されるようになっている。</p>			
<p>(7) 管理職のコーディネータに対する継続的な支援 管理職が、教職員全体に対して、コーディネータへの協力要請を継続的に行っている。</p>			
<p>(8) コーディネータの学級担任等に対する支援 学級担任等の指導・対応の経過を、困っている点なども含めて、コーディネータがこまめに把握し、必要な支援を行っている。</p>			
<p>(9) 教職員が児童生徒と関わる時間の確保 学校全体として、諸会議や事務事項などをスリム化して、教職員がすべての児童生徒と関わりをもつ時間が確保されている。</p>			

3 指導・対応の方針を明確化

チェック項目	◎	○	△
<p>(10) 学校としての目標の明確化 年度や学期はじめに、全教職員に対して、「不登校への対応が重点目標の一つである」と明示されている。</p>			
<p>(11) 不登校のタイプの仮分類 一人一人の不登校児童生徒について、登校を強く促し続けるべきタイプ（遊び・非行など「学校に行かない」タイプ）か、状態・経過に応じて登校刺激を加減するとよいタイプ（いわゆる神経症など「学校に行きたくても行けない」タイプ）かに仮分類してある。</p>			
<p>(12) マンツーマン方式による担当者の明確化 一人一人の不登校児童生徒から見て、担当する職員が誰であるのかが明確にしてある。</p>			
<p>(13) 不登校対応の基本姿勢についての確認 不登校児童生徒への指導・対応の基本は、連絡や訪問をこまめに継続することだと確認してある。</p>			
<p>(14) 対応方法のシンプル化 指導・対応の方法はシンプルなものがあるためであり、学級担任等の意欲やエネルギーが持続しやすくなっている。</p>			
<p>(15) 働きかけや関わりを持ち続けることの重要性の確認 働きかけや関わり続けることが目的であり、結果を急ぐものではないということが確認されている。</p>			
<p>(16) 個人記録票の作成・記入 不登校児童生徒ごとに記録票を作り、担当者の行った関わりや観察された様子などを日常的に簡潔に書き込んでいる。</p>			
<p>(17) 学級担任に対する否定的な評価の是正 不登校児童生徒が学級にいることが学級担任の評価を下げるものではないということが全教職員に伝えられている。</p>			
<p>(18) 学級担任の抱え込みの防止 学級担任の抱え込みにならないように、呼びかけが続けられている。</p>			

(19) 教職員間の開かれた雰囲気醸成 教職員間で、児童生徒のことについて、フランクに言いたいことの言い合える雰囲気がつくられている。			
(20) 校長と教職員の開かれた雰囲気醸成 校長と児童生徒のことについて気軽に話し合える雰囲気ができている。			

4 担任だけでなくチームを構成して指導・対応

チェック項目	◎	○	△
(21) 複数教職員で構成するチームでの対応 可能であるかぎり、担当する教職員は複数として、チームを組み、学級担任の抱え込みにならないようにしてある。			
(22) 機動的なチームの構成 チームの人数やメンバー構成は、自校の実情に合わせた、コンパクトで動きやすいものとなっている。			
(23) 学級担任が要望するメンバーのチームの加入 チームには不登校児童生徒の学級担任が要望するメンバーを含めている。			
(24) 不登校児童生徒と信頼関係のあるメンバーの加入 仮分類で「学校に行きたくても行けない」タイプとした不登校児童生徒を担当するチームには、「相性の合う先生」「味方役になれる先生」を含めたいと、役割分担している。			
(25) チームの構成メンバーの明記 チームのメンバーは前記の「一覧表」に記入してある。			

5 定例の簡潔な会議で状況を把握

チェック項目	◎	○	△
(26) 不登校児童生徒に関する会議の定例化 月に1回程度、全教職あるいは学年で、一人一人の不登校児童生徒の状況を把握できる定例の会議を設けている（「生徒指導職員会議」など）、あるいは、既存の職員会議や学年会などで定例議題としている。			
(27) 定例会議のスリム化 その会議は1時間前後、あるいはそれ以内の、スリムなものとなっている。			
(28) 定例会議の簡潔化 その会議の議事は、不登校児童生徒一人ずつについての、事実の簡潔な報告と、方針の確認、建設的なアイデアの提供、のみにおさめている。			