

不登校問題解決に生かすモデルの構築

1 不登校児合同体験学習のシステム

(1) 子どもにとってのキャンプの仕組みは

「ふれあう」「つくる」「つなげる」というキャンプの仕組みは、学校現場での応用が可能である。

ふれあう

キャンプでの「ふれあう」は、参加した子どもがオリエンテーションでの出会いや、キャンプ活動を共有体験をすることである。「ふれあう」は、オリエンテーションの関係づくりから始まる。この関係づくりは、キャンプへの参加意欲を高める上で最も大切にしなければならないもののひとつである。

キャンプでの具体的な活動

オリエンテーションでの「ふれあう」

子どもたちが気軽にできる卓球やフールツバスケットなどゲームをすることで、徐々に心を開くことができ、関係に広がりが見られる。

キャンプの活動内容について、子ども同士が意見を出し合うことも「ふれあう」ことにつながる。

ポイント：ルールが難しかったり、身体能力の差がでるものは避け、能力差がでないものを選択すること。特に子どもに負担のかからないものが有効である。

キャンプ活動での「ふれあう」

スポーツを楽しむ

子どもたちは、キャッチボール、テニスやバレーなど人数を増やしながら、関係を広げていくことができた。活動の中から、表情の硬かった子どもからも笑顔が見られるようになり、キャッチボール、テニスやバレーを通して、友達の輪の中に入れ活動できてきた。

自然とふれあう

川遊びなどで、自然とふれあうことも有効である。水の冷たさを感じたり、子どもたち同士水をかけあう活動からコミュニケーションが生まれた。

ポイント：「笑い」「自然」「遊び」に中心を置くプログラムを作成。

名前を知る、一人一人を知る、集団でいることが楽しいと思えるような「ふれあう」活動を通しての信頼関係づくり

学校での活動に応用

つくる

「つくる」とは、課題解決を通じた問題解決能力の獲得である。子どもたちが自己課題を設定し、キャンププログラムを通して課題を解決することである。

具体的な場面は、以下のようなものがある。

人前で話すことが苦手な子が、キャンプファイヤーで火の神になり、祝詞をみんなの前で言うことができた。

体調が悪いと言っていたA男が、山に化石を採りに行き、最後までやりとおせた。A男にとって価値ある体験であった。

食事作りでは、子どもたちが自分自身の意見を出し合い、メニューを立て買い出しから食事作りまでを自分たちで実施することによって課題解決場면을体験することができた。

子どもたちとスタッフが一緒に食事作りをしたり食事をしたりするという交流場面を通して、自己効力感をもったり、共感的な人間関係を体験することができた。

これは子どもの表情からもうかがえた。一人一人の子どもが活動後、生き生きとした表情をしていたことから、達成感を味わわせることができたと考える。挑戦できる場面を設定し、子どもにそれを達成させてあげる支援の仕方が重要と考える。さらに、課題解決を積み重ねることにより自分に自信をつけさせることができ、問題解決能力が向上すると考える。

つなげる

「つなげる」とは、キャンプで学んだ体験を日常生活に生かすことで、「ふれあう」ことによってできた人間関係を広げたり、きずな（絆）を深めたりすることである。

夏キャンプ同窓会での母親との面談から

「家庭で料理をしている所に手伝いに来るようになり、会話がはずむようになった」(コミュニケーション)

「夏キャンプが終わって、以前より明るくなった」(生活態度)

「洗濯やお手伝いをしてくれるようになった」(生活態度)

「以前は、会話することもなかったが、将来のことについて話せるようになった」(自己表現)

「自分の意見を言えるようになった」(自己表現)

「一人で友達の家遊びに行くようになった」など、生活に変化が見られるようになった。(対人関係)

春キャンプの体験を夏キャンプや秋キャンプにつなげること（体験の深化）から

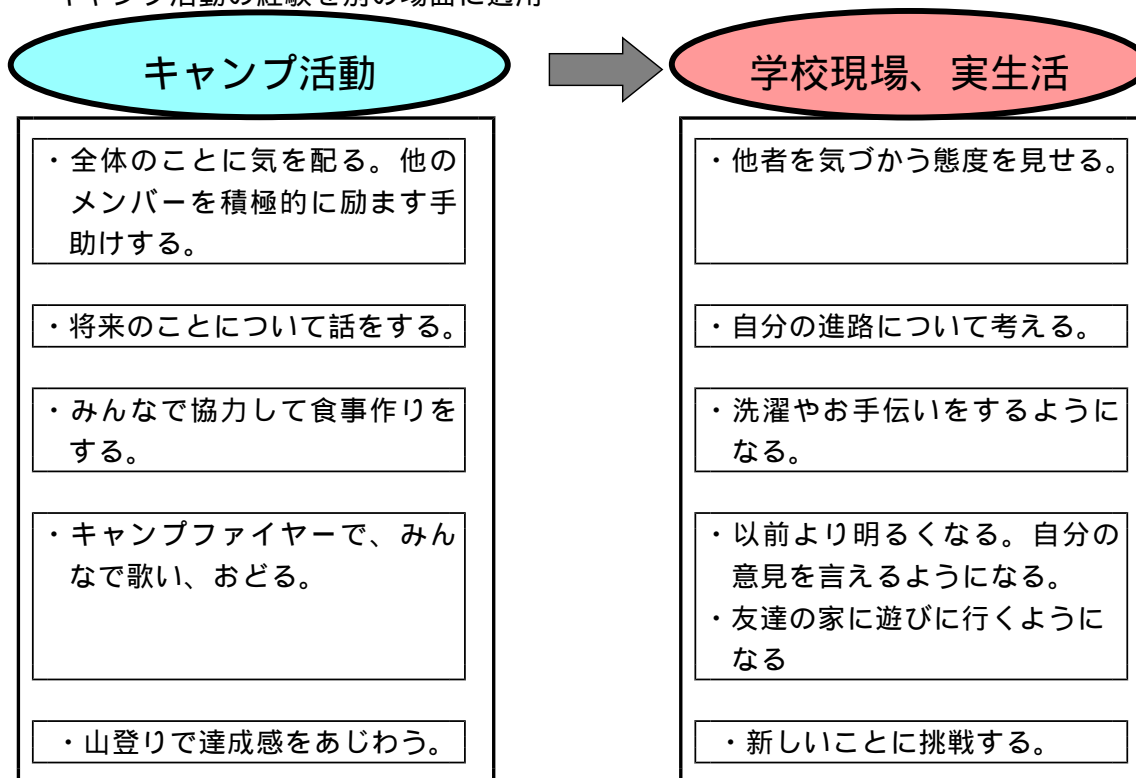
前回のキャンプのハイキングでお腹が痛くなり目的地に着けなかった子が、夏キャンプでは、自分で山登りに挑戦し、スタッフの支援をかりながらも山登りを最後までやり通すことができた。

この子は、2学期になり給食の時間には学校に行き、相談室で昼食を食べられるようになっていく。(前回達成できなかったことを、再度挑戦し、克服することができた)

夏キャンプ前は、就職を希望していた生徒が、夏キャンプ後には、高校への進学を希望するようになった。

学習面で心配なところがあるとのことなので、今後、学習面での支援も必要である。(進路の課題に気づき、高校進学への意欲をもち始めた)

キャンプ活動の経験を別の場面に適用



上記のように、子どもは、意識する、しないにかかわらず、キャンプ活動のある場面での体験を実生活や学校生活の場面に適用することができるようになってくる。

例えば、キャンプに参加した子どもが、班での活動を通してグループ全体のことに気を配ることができるまでに成長したり、他のメンバーを積極的に励ましたり、手助けするようになったりする。このような活動をすることから、子どもは実生活の中においても他者を気づかう態度を見せるようになる。無意識のうちにキャンプでの活動の経験が、日常生活へ広がりを見せたのである。

(2) 指導者にとってのキャンプの仕組みは

「ふれあう」（実態把握）、「つくる」（支援方針作成）、「つなげる」（企画・実行・修正）を通して、指導者は、指導力の向上を図ることができる

指導者の思考過程

子どもの課題を自分の課題としてとらえ、「どんな支援の仕方があるか」ととらえ直し、支援方針を立て、子どもに接していくことが大切である。活動場面で支援し、評価する過程から、また「新たな自己課題」を発見し、支援方針を改善し新たな支援に生かしていく。指導者の思考過程は下図のようになる。

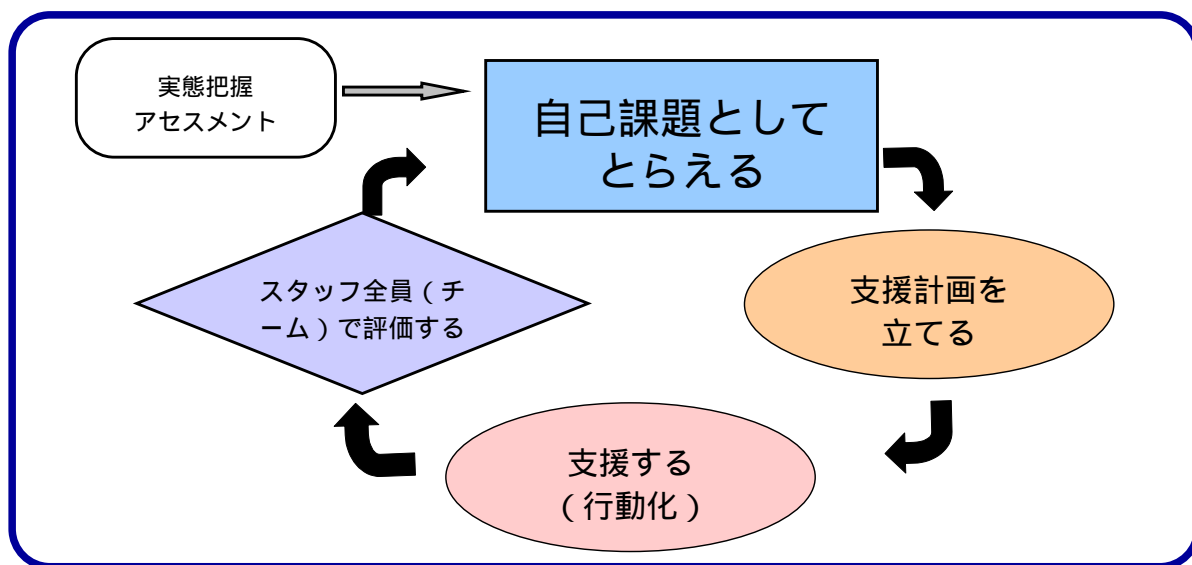
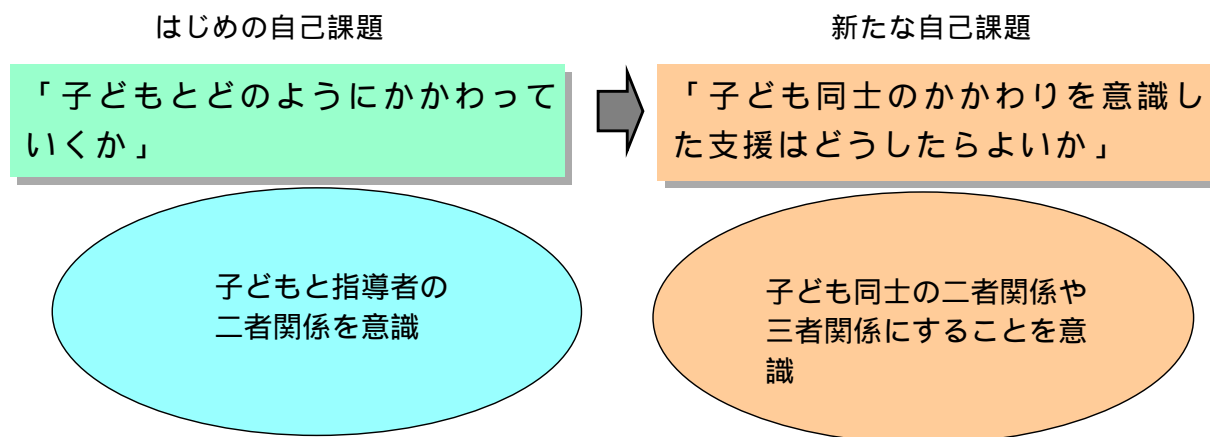


図8 指導者の思考過程

はじめの自己課題の「子どもとどのようにかかわっていくか」（子どもと指導者の二者関係を意識）から、「子ども同士の関わりを意識した支援はどうしたらよいか」（子ども同士の二者関係、三者関係にすることを意識）などのように、活動を評価していく中で、あるいは子どもの成長にともない、いつも同じ自己課題でなく円環的にとらえていくことが大切である。



ふれあう

指導者にとっての「ふれあう」とは、実態把握を意味する。また、スタッフ会議で行われる情報交換や支援方法の検討は、指導者同士の「ふれあう」ことである。

ア 指導者は、子どもの理解の仕方を活動の中で円環的に捉えることで、より深く見取ることができ、指導力の向上を図ることができる。

春キャンプからは、1日目の活動は子どもとスタッフとのかかわりが多く、子どもたち同士の関わりが少なかった。夜のスタッフ会議後、2日目は、子どもたち同士の交流を意図的に増やすようにした。

夏キャンプから秋キャンプにかけては、一人一人の変容や進歩・成果、気になるところをスタッフ全員で話し合い、今後の援助・指導の支援プログラムを作成し、指導に生かした。

イ アセスメント

子どもの心へのアプローチには、適切なアセスメントが重要な役割を果たしてくる。子どもを理解するためには発達的な理解が重要で、とくに発達段階に応じた発達課題の達成を重視していくことが大切となる。

アセスメントの視点

- ・子どものもっている能力のレベルや偏りなどの様子はどうか。
- ・もっている能力と実際に出せている力の関係はどうか。
- ・潜在的な障害の有無はあるか。
- ・その子を取り巻く、人的な環境（友達・親・教師）との関係に問題はないか。
- ・問題の原因・要因・背景は何か。
- ・育成すべき能力は何か。
- ・実現の可能性はどうか。
- ・誰が、いつ、どこで、どのような支援ができるか

アセスメントの配慮事項

- ・不健康な面ばかりではなく、健康な側面をみる。
- ・症状や疾病よりは、その人の生活をふくめた全体像に目を向ける。
- ・内面的なことだけでなく、その子を取り巻く家族や友達についても目を向けて、広い視野でとらえる。

一人一人のアセスメントの大切さ

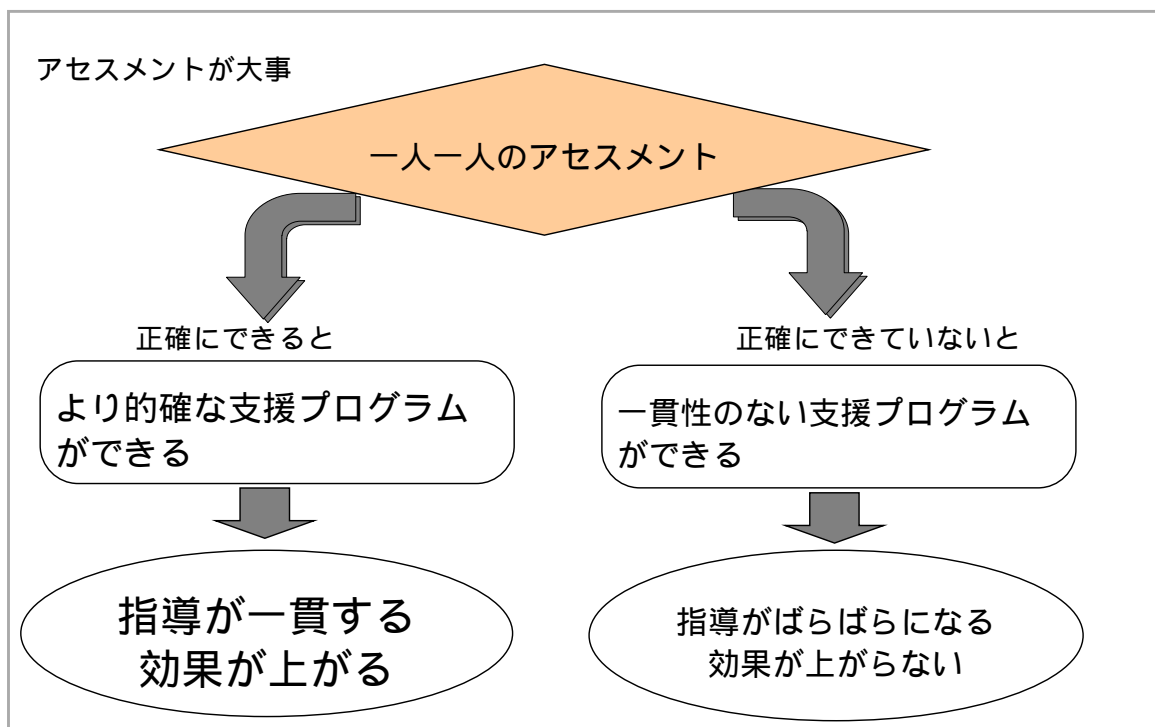


図9 アセスメントの大切さ

つくる

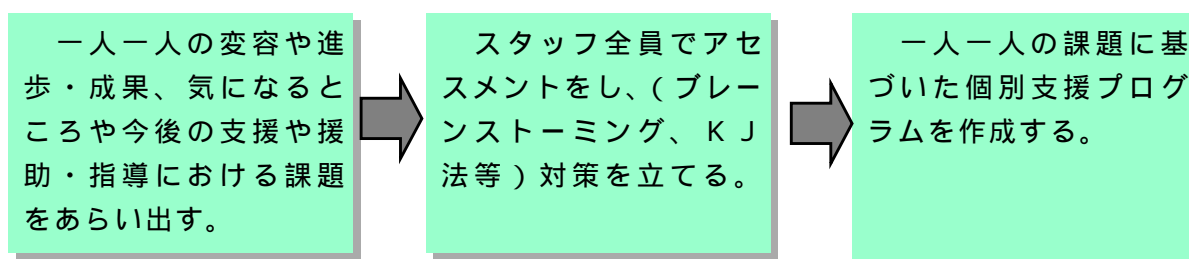
実態把握に基づき、子どもに指導者がどうかかわっていくか、企画・実践していく過程で指導力の向上が図れる。

ア 個別支援プログラム作成の仕方

さまざまな子どもの課題に対応していくために、一人一人の情報（友人関係、家族関係、思いなど）を正確に把握する。その情報を基に心理的支援、学習支援、学校復帰支援などの側面から子どもの状態をとらえた個別支援プログラムを作成する必要がある。

プログラムには、各スタッフからの子どもについての異なる視点を出し合い、一人一人の子どもについてアセスメントした中から、共通理解を図り、「スタッフにどんな支援ができるのか」「何が最も必要な支援なのか」「キャンプでつけさせる問題解決能力は何なのか」など支援の方針を立てる。

イ 手順



ウ 支援のプログラムの流れを示すと下図のようになる。

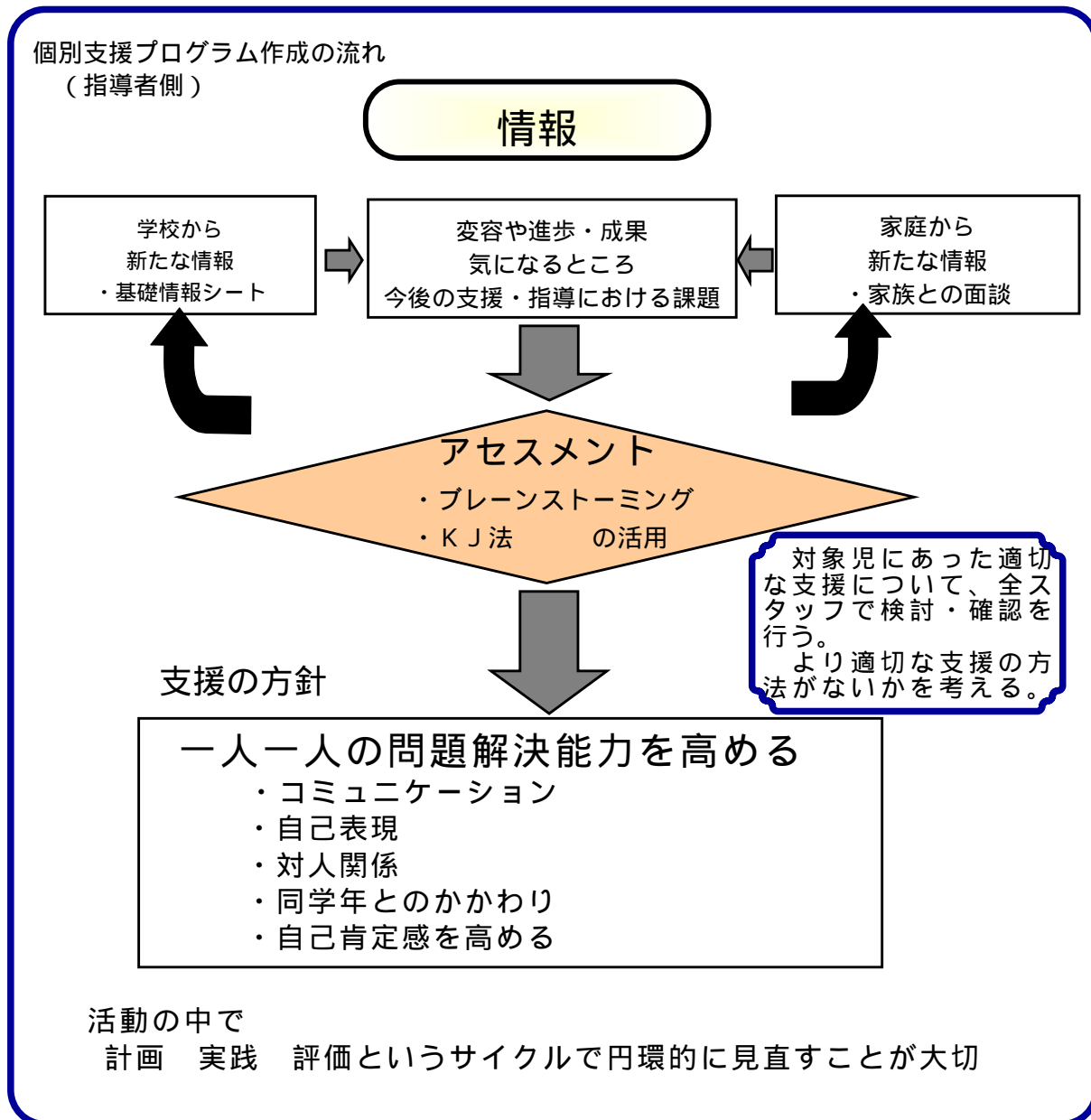


図10 個別支援プログラム作成の流れ

指導者が、参加した子どもの実態に基づいたキャンププログラムを練り上げていく過程で、アセスメントを通して、子どもを多面的に理解する方法を学ぶことができる。また、具体的な援助・指導法等に関する様々な手法や考えを学ぶことができる。さらに、プログラムを進めながら支援方針を修正していくことの大切さも学ぶことができる。

つなげる

「つなげる」とは、実態把握に基づいて、常に支援方針を修正していくことである。

キャンプ中およびキャンプ終了後のスタッフ会議では、子どもの変容の様子をもとに自分たちの支援についての評価を行う。その評価に基づき、次の支援方針について検討修正を行い、よりよいプログラム作成に反映させる。このようにプログラムの企画、実施、評価、修正という円環的な思考を通して、常に自己の支援の実際を振り返りながら、その中で得られた学びを自分の指導力の向上に生かしていく。

2 実践からの提言

(1) キャンプでの支援のポイント

安心感とゆとりに包まれた場をつくる

キャンプでは、家庭・学校・適応指導教室等との連携により得られた情報をもとにキャンププログラムを作成し実行する中で不登校の子どもに興味・関心・特性に基づく言動を、受容的・共感的な態度で支援しながら信頼関係を作っていく。信頼関係を作ることによって、安心感とゆとりに包まれた時間と空間を作ることができる。

解決すべき課題のみとり

信頼関係が深まってくると、緊張がほぐれ、ここでは自分を出しても大丈夫という安心感と寝食を共にするという日常性を再現する場面があることから、その子が本来もっている本音での言動が出てきやすくなる。

たとえば、活動の中でストレス場面に遭遇したとき、甘える、わがままを言う、乱暴になる、身体症状を訴えるなど、その子本来のストレス回避の手段が見えてくることもある。

これは、無理をしている自分（そのために、不適応を起こしていると考え）から、本来の自分に一旦戻ることによって、解決されていないその子自身の発達課題が表出してくるためである。こうした場面から、その子の背景がわかり、解決すべき課題をみとっていくことが可能となる。

わがままを無理矢理通そうとしている子は、そうすることで、周囲の人たちが要望をかなえてくれるという間違った解決方法が強化され、正しい解決方法を身に付けずまま成長してきたことが予想される。こうした解決方法は、家庭では通用しても、学校では通用しにくいので、課題が自力解決できずストレスとなりやすい。

わがままを言っていることを受容的・共感的な態度で受け止め、要望をかなえる形で支援をしてしまうとその行動を認めてしまうことにつながり、課題解決には結びつかない。

ストレス回避のためにとっている言動から、その子が今までどのように問題場면을解決してきたかを見とり、間違った解決方法であることに気づかせる（自己理解の促進）ように支援し、適切な解決方法を一緒に考えようという立場で自己指導能力を育てていくことが大切である。

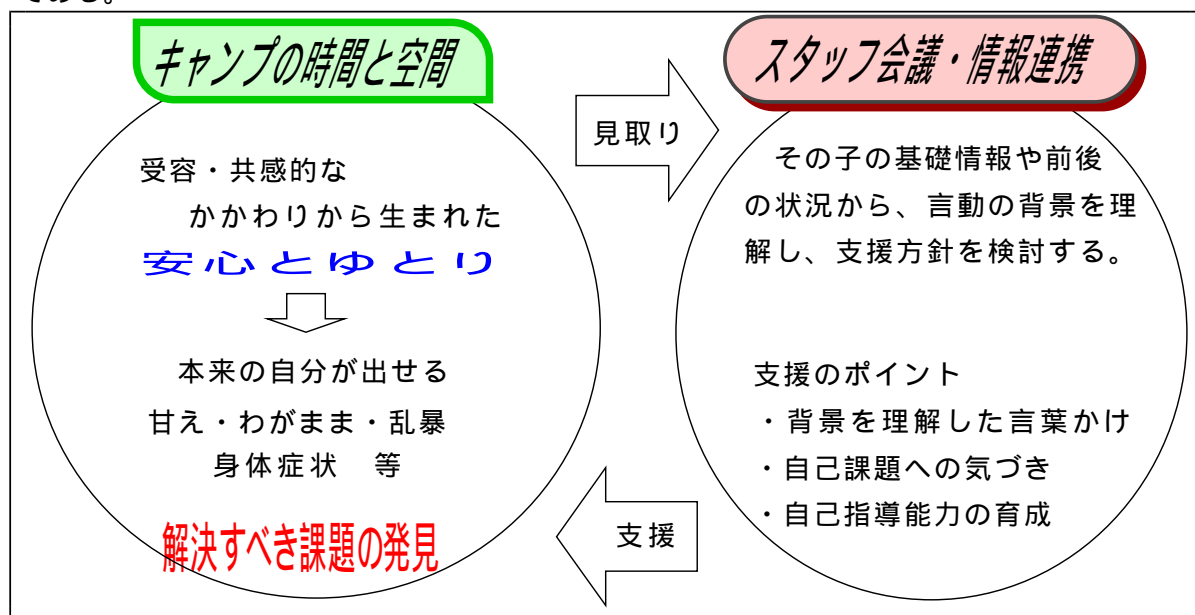


図11 キャンプでの支援・指導のポイント

(2) 教育活動に応用！（不登校の予防）

キャンプの実施に関わっての円環的な課題解決のモデルは、学校での教育活動に当てはめて考えることで、不登校の予防に生かすことができる。

学級経営や授業で生かすポイントは、子どもとのかかわり方や支援のあり方である。

「ふれあう」活動を生かす

キャンプでは、限られた時間の中で活動をしていくために、できるだけ早い段階で参加者同士の間人間関係が深まるように支援を行う。既存の仲間関係を基盤にゆとりを持って参加している子もいれば、初体験・初対面という緊張感をもって参加している子もいるため、参加にあたっての負担を減らすためにも、関係作りは大きなポイントとなる。

様々な活動の事前準備の場面で、人間関係をつなぎ、活動への意欲を高めておくことで、その後の教育活動を円滑に進めていくための素地となることが期待できる。

「つなげる」活動を生かす

キャンプでは、一人一人の背景を理解し、個々の課題解決場面を想定しながら支援方針を作成し、活動場面での支援に生かしている。

支援方針の検討に当たっては、可能な限り情報を集約し、複数の目で見たことを情報交換しあいながら子ども理解に努め、活動中は、子どもの反応や表現された言動をもとに随時、支援方針を修正しながら、よりよい方向へ伸ばせるよう心がける。体験活動終了後には、スタッフ会議を行い、支援方針や体験活動そのものの有効性を検討し、次の活動での支援方針に生かす。こうした評価活動の組み合わせにより適切なアセスメントを行い、継続的に子どもにかかわりながら子どもの変容をみとり、課題解決を図っていく。

学校では、問題行動をかかえる子に関係する教員でチームを組み、複数の目でその子の背景を理解しながら、支援方針を検討し、共通の意図を持ってかかわることで、より効果的な支援ができると思う。子どもの変容をみとりながら、支援方針を修正していくことで、問題の直接解決だけでなく、その子自身の自己指導能力の向上にもつながっていくことが期待できる。

「つくる」活動を生かす

キャンプでは、さまざまなプログラム体験を通して、コミュニケーション能力や自己決定力の育成を図っている。また、自己理解を促しながら自己課題を解決するためのプログラムを選択させ、取り組みの様子を賞賛しながら自己肯定観や達成感を味わわせながら、課題解決への自信や意欲の向上を図っている。

指導者は、一人一人のアセスメントに基づき、個別支援プログラムを作成したり、一人一人の成長が期待できるようなキャンププログラムの作成をしていく。こうした活動を通して、指導力の向上を図ることができる。

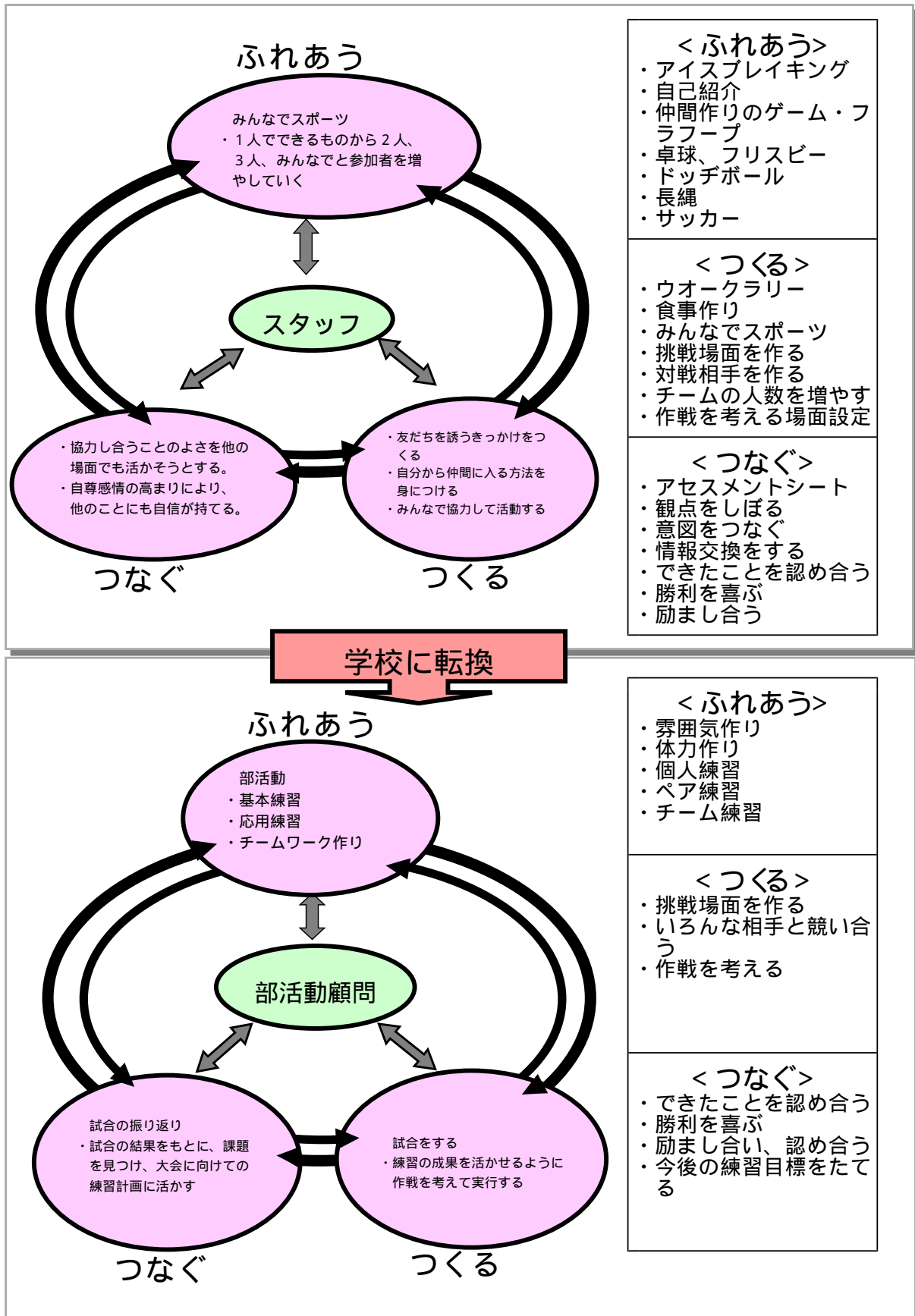
学校では、総合的な学習や体験活動、課題解決学習などの場面での応用が可能である。自己理解に基づく課題設定を促したり、課題を選択式にして自己決定を促すこと、班活動などの協同場面を設定し、コミュニケーション能力を高めることなどが考えられる。また、そうした学習計画の作成場面で、個別支援プログラムやキャンププログラムの作成手順を生かすことで、一人一人の達成感や自己肯定感を育むことができると考える。

(3) キャンプでの活動事例を学校の教育活動に生かす

キャンプでの実践場面	育てたい力	学校での応用場面
<p>オリエンテーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アイスブレイキング ・活動内容の紹介 ・プログラム作り 	<p>活動意欲関係作り 安心感 コミュニケーション</p>	<p>学級開きや班編制 総合的な学習等の 課題解決的な学習 各種行事の導入 学習計画や活動計画の立案</p>
<p>児童生徒の問題解決能力を育てるプログラム</p> <p>スタッフを交えた 異年齢集団での活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・食事作り 思いやりの機会や承認の機会の増大 子ども同士・同年齢集団での活動 ・ウォークラリー <u>同年齢集団の利点</u> ・共通の課題や悩みを話題としたコミュニケーションの促進が図れる。 ・年長者が不在のため依存心や甘えが抑えられ、自己決定場面が増える。 ・協同、協力、役割分担が自然になされ、自尊感情（効力感・有用感）を高める機会となる。 	<p>コミュニケーション 社会性・協調性 生活技能 自尊感情 耐性 達成感の獲得 自己理解 他者理解</p>	<p>部活動 縦割り活動 学年・学級行事 係活動、委員会活動、当番活動 計画の立案（練習・作業・学習等） 教え合い、学び合い ボランティア活動</p>
<p>児童生徒の興味関心を生かしたプログラム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・選択プログラム 山登り、化石採取、スポーツ 自由意志に基づく 活動内容の選択や決定 	<p>耐性 達成感の獲得 自己決定力 自己有用感 体験の拡充</p>	<p>総合的な学習等の 課題解決的な学習 遠足や旅行 校外学習 選択教科</p>
<p>自由活動</p> <p>フラフープ、卓球、バドミントン、バレーボール、ドッジボール、空き缶積み、カードゲーム 活動内容や活動相手の選択や決定</p>	<p>コミュニケーション能力 関係性の拡張 耐性 折り合いの付け方 自己決定力</p>	<p>休み時間の活動 学級レクリエーション</p>

(4) キャンプでの活動事例と学校での応用場面についての思考モデル例

キャンプの具体例



研究のまとめ・今後の課題

1 まとめ

キャンプに参加する不登校の子どもの保護者を対象にした個人面接やグループカウンセリングを行ったことで、保護者の考えや気持ちを把握することができた。また、子育ての悩みを共有する場となり、保護者同士の情報交換が促進されたという点で有効であった。

意図的にスタッフと保護者、あるいは保護者同士がかかわる機会を設けるようにしたことが、良好なりレーション作りやプログラムのスムーズな推進につながった。

大学生スタッフの参加により、子どもたちの人間関係をスムーズに広げることができた。不登校の子どもの多くは、同学年との関係に問題をかかえており、スタッフとの信頼関係から同学年との信頼関係へと広げていく際に、年齢が近い大学生スタッフとの斜めの関係に移行場面として設定することで、スムーズに横の関係へ広げていくことができたと考える。

支援のポイントは、信頼関係を築くことと承認である。共感・受容的なかかわりを通して心の居場所を作り「安心」感をもたせる。承認の言葉かけを繰り返し行いながら「自信」をもたせる。課題の自力解決に向けた「挑戦」を促す。できたことを承認しながら、自主的・意欲的な課題解決を「促進」するよう、さらに支援していくことが大切である。

活動を共にし、課題解決場面を共有し合うことで「人とかかわることの楽しさ」を十分に味わわせることが、次の活動へのエネルギーを生み出すことにつながると実感した。

2 今後の課題

学校現場での応用を視野に入れたとき、スタッフ会議の時間を余裕をもってとれることは希である。短期間で効率よく適切なアセスメントを行い、学校復帰を促す支援プログラムを検討し、早期復帰を目指した支援のあり方について研究を推進していく必要がある。

キャンプでの様子を学校、適応指導教室、家庭に情報を流し、学校復帰に向けて活用していく相互連携の在り方を検討していくと共に、保護者や学校関係者を巻き込んだ合同体験学習へとつなげていく必要がある。

キャンプでの具体的な支援の実際を学校の教育実践に活かし、特別活動、学校行事、総合的な学習の時間などで応用し、有効性を確かめていく。

キャンプでの支援は、チーム支援体制の在り方、子どもの実態により多様である。問題解決へ向け、実践しながら、システムを修正し、新しいシステムを構築していく取組のモデル研究を継続的に行っていくことが必要である。

<主な引用・参考文献>

- | | | |
|---------------------------------|-------------------------|---------|
| ・箕浦 康子 編著 | 『フィールドワークの技法と実際』 | ミネルヴァ書房 |
| ・ディック・ブラウティ/ジム・ショーエル/ポール・ラドクリフ著 | 『アドベンチャーグループカウンセリングの実践』 | みくに出版 |
| ・坂野 雄二 著 | 『認知行動療法』 | 日本評論社 |
| ・諸澄 敏之 著 | 『よく効くふれあいゲーム』 | 杏林書院 |
| ・久恒 敬一 著 | 『頭のいい子は図で育つ』 | ぜんいち |
| ・富澤 豊 著 | 『自分のポジショニングのみつげ方』 | 講談社 |
| ・亀口 憲治 著 | 『家族のイメージ』 | 河出書房新社 |
| ・樺沢 徹二 著 | 『学校カウンセリングの考え方・進め方』 | 金子書房 |