

令和7年度  
後期・1年長期研修

# 研究報告書

(教育経営研修班)



令和8年3月5日(木)  
沖縄県立総合教育センター

# 目 次

No.	報告者	研究テーマ	Page
1	うるま市立与那城小学校 山中 早苗 (生徒指導・教育相談)	自己選択を大切にした不登校児童の支援 －三つの理論に基づいた、誰一人取り残さない 「居場所マップ」づくり－	1 ～ 16
2	沖縄県立北部農林高等学校 當山 沙耶香 (生徒指導・教育相談)	校内資源を活用した 発達支持的生徒指導の工夫 －ポジティブ行動支援の考え方を踏まえた 教職員の視点の転換を目指して－	17 ～ 32
3	宜野湾市立普天間小学校 宮國 奈子 (健康教育)	睡眠を中心とした生活習慣の改善を 目指す児童の育成 －睡眠日誌を活用したT T授業と個別指導を 通して－	33 ～ 48
4	沖縄県立泊高等学校 玉城 南美木 (健康教育)	健康相談の充実を図る支援体制の構築 －外部機関（みんなの保健室おきなわ）と連携 した生徒支援の仕組みづくりを通して－	49 ～ 60
5	浦添市立仲西中学校 久我 秀徳 (キャリア教育) インターバル型研修実践報告	児童生徒の行動力を育てる キャリア教育の実践 －スケジュール管理と問題解決策の探究によ り行動のつながる生徒の原動力の育成－	実践 報告 のみ

〈生徒指導・教育相談〉

## 自己選択を大切にした不登校児童の支援

### — 三つの理論に基づいた、誰一人取り残さない「居場所マップ」づくり —

うるま市立与那城小学校教諭 山中 早苗

#### I テーマ設定の理由

児童を取り巻く環境が目まぐるしく変化する中、沖縄県の不登校児童生徒数は留まることなく増加の一途をたどっている。令和6年度本県の「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」の結果においては、本県の国公私立小・中学校における不登校児童生徒数は7,432人（前年度比の419人増）である。また、所属校のあるうるま市においても不登校児童の数は増え続け、令和6年度は322人（前年度比29人増）である。

文部科学省(2023)「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策(COCOLOプラン)」(以下、「COCOLOプラン」)において、「不登校は誰にでも起こり得ることです。仮に不登校になったとしても、小・中・高等学校を通じて、学びたいと思ったときに多様な学びにつながるができるようにします。」と学校現場からの多様な学びの情報提供が児童や保護者に示されている。また、文部科学省(2016)「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(以下、「教育機会確保法」)においても、「不登校児童生徒の状況に応じた学習活動が行われることとなるよう、児童や保護者に対し必要な情報の提供などの措置を講じるものとする。」と情報提供の指針が示されている。

沖縄県(2025)「不登校児童生徒への支援の手引き」においては、児童生徒への関わりの中で、「個々の状況に応じた適切な働きかけや関わりを持つことが重要」と示した上で、「学校や教育委員会がすべての手立てを講じる上で必要に応じ、学校外の施設である教育支援センター(旧 適応指導教室)やフリースクール等の民間施設との連携等、多様な教育機会を確保する必要があります。」と示されている。

では、市町村を跨いで職場を異動する教職員はそれぞれの自治体で行われている不登校児童生徒の支援体制について、どの程度把握し連携しているのだろうか。令和5年度総務省の「不登校・ひきこもりのこどもの支援に対するアンケートの調査結果」(以下、「不登校・ひきこもり支援アンケート」)において、学校の相談体制(学校で、誰がいつ、どのように相談を受け付けているか)の認知状況調査で57%の児童生徒が「知らなかった」と回答。また、93%の保護者が普段から支援状況を提供されている必要があると回答している。

そこで本研究では、「本市の不登校児童の支援体制や相談体制」と「多様な学び」が視覚化されたデジタル支援ツール(以下、「居場所マップ」)を作成し「居場所」や「学び」を明確化することで、児童が自らの心身の状態に合わせて相談先を選択したり、学びを選択したりすることができるようにする。また、デジタル化されたツールを使用することによって、自宅で過ごす児童と支援者が適宜情報を共有したり伝達したりと、直接つながることも可能となる。「本市の不登校児童の支援体制や相談体制」を明確化することによって、他市から異動してきた教職員も適宜支援情報を確認することができ、見通しをもって不登校児童の支援に取り組むことができる。

この「居場所マップ」を活用することで、一人でも多くの児童や保護者がどのような状況でも児童の心身の状態を肯定的に捉えながら「居場所」や「学び」を選択し、社会的自立に向けて安心して過ごしてほしいと願い、本研究テーマを設定した。

〈研究課題〉

児童が自らの心身の状態に合わせて「居場所」や「学び」を自己選択することができるよう、不登校児童の支援体制や相談体制、および多様な学びが明確化されたデジタル支援ツールを作成する。また、児童が発信した情報を支援者が「チーム学校」として共有・連携することで、児童が安心して多様な学びに向かえる環境を整備する。

II 研究内容

1 うるま市内の小学校教職員を対象とした不登校児童の支援に関する実態調査

(1) 目的

不登校児童に対する校内外の支援体制に関する認知状況や、支援時の困り感について実態把握を行うとともに、不登校児童の支援に際して感じた児童に必要なスキルについて調査し、不登校児童の支援ツールの作成に活かす。

(2) 対象及び実施日

- ① 対象：うるま市内に分布した広域4校の教職員
- ② 実施日：令和7年5月8日（木）～令和7年5月19日（月）

(3) 調査項目

- ① 不登校児童の支援に自信をもって取り組めるか。
- ② 校内の不登校児童の支援体制について理解しているか。
- ③ うるま市の不登校児童の支援体制について理解しているか。
- ④ うるま市の適応指導教室の支援体制について理解しているか。
- ⑤ これまで不登校児童の支援に取り組む中で困ったことや悩んだことについて。
- ⑥ 不登校の児童を支援する際にどのような情報があれば支援に取り組みやすいか。
- ⑦ 不登校児童との関わりの中で教科以外に児童に身に付けてほしいと感じたスキル。

(4) 調査結果

75名（全4校）の教職員が回答。

上記(3)①不登校児童の支援に際する自信の有無を問う項目では、自信があると答えた教職員が1%に対し、「少しある」(19%)、「あまり自信がない」(67%)、「自信がない」(13%)と、80%の教職員が自信をもてないまま不登校児童の支援に取り組んでいるという実態が明らかになった（図1）。その要因として⑤支援に取り組む中で困ったことへの回答に、「不登校になった原因が分からず、自分の学級経営に落ち度があったのだと思ってしまう」等担任として自責にかられるケースや、方向性が見えず落ち込むケース、担任一人では対応できずもどかしさを感じたケース等の回答が多かった。また、「日数が経過すると連絡が取りにくくなり児童との関わりも難しい」や「なかなか会えないため、本人との関わりや関係づくりが難しい」など、登校が困難な児童との関わりに困り感を感じている回答も多かった。

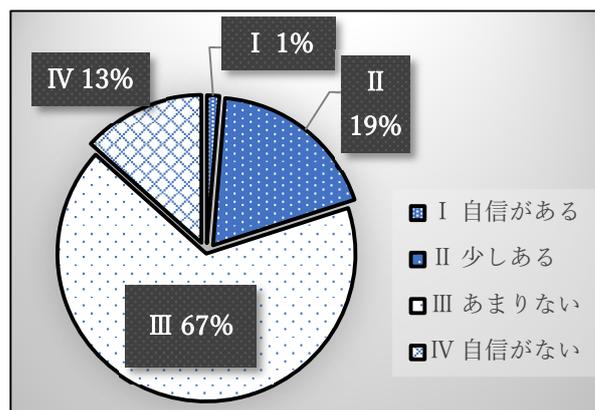


図1 不登校児童の支援に関する自信の有無

②校内の不登校児童の支援体制についての理解度については、「理解している」(17%)、「少し理解している」(58%)、と、75%の教職員が校内の支援体制を理解していた（図2）。その結

果に反して、担任一人で不登校児童の支援に対応している回答が多かったことから、校内の支援体制を活用し、学校がチームとして不登校児童の支援に対応するためには、不登校児童の支援に対応する「組織づくり」の必要性がうかがえる。また、児童の実態によっては校内の支援体制のみで対応することなく、校外の支援体制を活用し連携していく必要がある。

しかし、③うるま市の不登校児童の支援体制について理解度の調査では、「あまり理解していない」「全く理解していない」の回答が半数を超えている。また、④うるま市の適応指導教室の支援体制について理解度の調査でも、「あまり理解していない」「全く理解していない」の回答が6割近くを占めている（図3）。児童が主体的に自分の居場所や学びを選択する上で、支援する教職員が市の支援体制について理解することは必須である。

本研究において作成する「居場所マップ」では、児童や保護者はもちろん、支援する教職員にとっても、支援体制等の情報が明確に理解できるツールとなる必要があると考えた。

最後に、⑦不登校児童との関わりの中で教科以外に児童に身に付けてほしいと感じたスキルについて多くの回答があげられた。中でも、特に多くあげられたのは、「自分の思いや考えを伝える力」や「助けを求める力」、「コミュニケーション能力」の回答であった。このことから、不登校児童の支援に取り組む中で、多くの教師が児童の「意思表示」「意思伝達」のスキルを重要視していることがうかがえる。

「意思表示」「意思伝達」のスキルを児童が習得するためには、個々の実態に応じて様々なスモールステップを要することが考えられる。「伝える」ためには、「自分の意見をもつこと」が必要となり、それを表出するためには「自分の意見を言語化する力」や「自分の意見を表現する力」が必要であると考えられる。さらに「他者と関わる力」も大切であるが、「他者と関わる力」を身につけるためには、他者と「共感・共有する経験」や「共有する喜び」など、様々な経験が必要とされるであろう。上記の回答以外にも、「基本的な生活習慣」「自宅以外の場で学ぶ力」などの回答があげられた。本項目の多様な回答から、個々の児童の実態に応じたスモールステップの支援が必要であると考えられる。

また、文部科学省委託事業(2024)「不登校の要因分析に関する調査研究報告書」(以下、「不登校の要因分析研究」)において、「背景要因」についての教師回答で「特別な教育的支援のニーズ」「発達障害の診断・疑い」の両項目で20%以上であったことから、不登校児童の中には特別な教育的支援を要する児童や合理的な配慮を要する児童の割合が多いことが分かった。

「不登校要因分析研究」の結果と本研究における調査結果を照らし合わせても、児童の認知機能の向上は、児童が「居場所」をステップアップした時や登校再開したときにも大切な要素となることが予想できる。このことから、「居場所マップ」の中に認知機能の向上を図る学びも

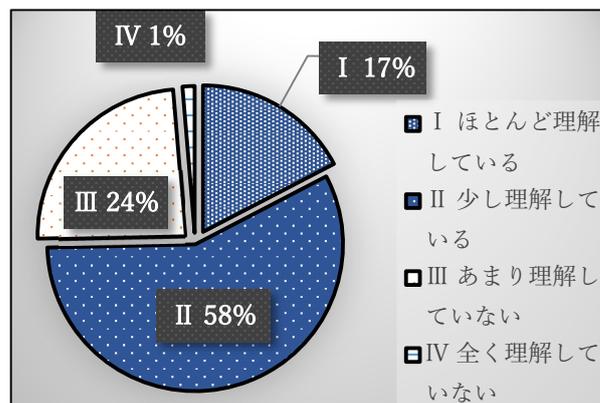


図2 校内の不登校児童の支援体制の理解度

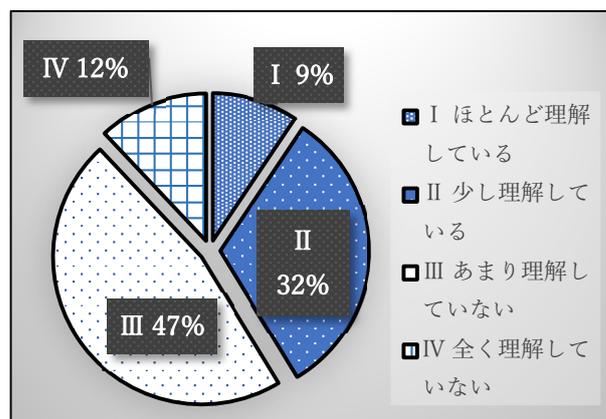


図3 市の適応指導教室の支援体制の理解度

含めていきたいと考えた。

今回のアンケート調査の結果から、不登校児童の支援における支援機会や学びについて、様々な課題が明らかとなった。この課題を「居場所マップ」に生かし、「居場所」や「学び」を明確化するとともに、選択肢を段階的に提示することで、児童にとっても支援者にとっても見通しをもって「居場所」や「学び」の選択ができるようにする。また、学習用端末で使用可能な支援ツールにすることで、自宅で過ごす児童と担任等の支援者が、直接つながることができるようにする。支援体制においても、不登校児童の支援の中核となる担任が一人で支援に対応することなく、安心して支援に取り組めるように支援者全体が繋がるシステム作りを行い、「チーム学校」として組織で支援できるようにしていきたいと考えた。

## 2 「居場所マップ」の作成にかかる理論研究

### (1) 不登校児童が目指す「社会的自立」について

文部科学省(2019)は「不登校児童生徒の支援の在り方について(通知)」の「不登校児童生徒への支援に対する基本的な考え方」の中で「不登校児童生徒の支援は、『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があること」と示している。また、文部科学省(2022)『生徒指導提要』においては、支援の目標の中で「ここでいう社会的自立は、依存しないことや支援を受けないということではなく、適切に他者に依存したり、自らが必要な支援を求めたりしながら、社会の中で自己実現していくという意味である。」と示している。

児童の主体的な成長を支援者が一体となって支援するためには、個々の児童の実態に合わせた「社会的自立に向けて目指す姿」を確認していくことが大切であると考えている。その際、上記の通知より「自分らしく生きる」「自らの進路」「社会の中で」が要点となると考えられる。

「居場所マップ」においては、対象年齢を考慮し、「自分らしく今を生きる」「自分らしく未来を考える」「自分らしく他者と関わる」姿の学びを重んじて、個々の児童が自らの目標や願いを発信できるようにしている。それを基に支援者間で情報共有し、「社会的自立」にむけての手立てを考察し、決定していく(図4)。



図4 居場所マップの一部  
(社会的自立に向けて児童のねがい)

### (2) 「心のレベル」について

本研究において作成する「居場所マップ」では児童の居場所や学びの選択基準を「心のレベル」とし、児童が主観的に1から5までのレベルを選択し、心の状態に合わせた学びを選択していく。では、心の状態はどのように変化するのであろうか。本研究においては、児童の心身の状態を理解するための心の状態と変化についてアメリカの行動神経学者スティファン・ポージェス博士が提唱した「ポリヴェーガル理論 (polyvagal: 複数の迷走神経)」、児童の支援の手立ての視点としてイギリスの児童精神科医ジョン・ボウルビーが提唱した「アタッチメント理論」で考察していく。

まず、「ポリヴェーガル理論」においては、自律神経系は「交感神経系」以外に「無髄の迷走神経経路(背側迷走神経複合体)」と「有髄の迷走神経経路(腹側迷走神経複合体)」の三つの下位システムがあるとされている。この三つの下位システムは「安全」「危険」「生命の危険」の環境を察知して無意識的に変化する。「安全」であることを察知したとき、「有髄の迷走神経

経路」が発動し、「健康」「成長」「回復」を促す。この神経は、心臓や器官の制御に加え、表情や発声、嚔下などを調整する顔や頭の筋肉の制御も行い、「安全」の送受信の作用において、防御反応が抑制され落ち着いて過ごすことができる。「危険」であること察知したときは、「交感神経系」が発動し、可動化を伴う「戦うか・逃げるか」という防衛反応に陥る。そのような中で孤独であったり、拘束されて動けなくなったりすると、「生命の危険」を察知し、「無髄の迷走神経経路」が発動されると説いている。

これらの三つの主要経路における身体的な特徴についてアメリカの臨床心理士モナ・デラフークは、それぞれ、<青の経路（背側迷走神経複合体）>、<赤の経路（交感神経系）>、<緑の経路（腹側迷走神経複合体）>と三色で表現し説明している（表1）。

表1 三つの主要経路

色	青の経路 (背側迷走神経複合体)	赤の経路 (交感神経系)	緑の経路 (腹側迷走神経複合体)
生理学的 反応	【シャットダウン】 ・心拍数や呼吸数が減少し、身体が重くなります。	【闘争・逃走】 ・心臓がドキドキしたり、汗をかいたりしています。	【社会交流】 ・コミュニケーションをとり、遊ぶこと、学ぶことができます。
目の様子	・遠くを見るような目 ・視線が合わない ・下を向いている ・眠気や疲れを感じる	・大きく見開いたり、細めたりする ・強烈に相手を見る ・眼球が上に回転する	・明るく、輝いた目 ・人や物を直接見つめる ・一旦視線をそらせても再び目を合わせる
身体の様子	・腰が引けている ・筋肉の緊張が低い	・指を広げる ・背中を丸め、身体が緊張している ・つねに動いている	・リラックス ・バランスの良い動き
声の様子	・抑揚がない ・声を出さない・小さい	・甲高い声や大声 ・不機嫌な調子	・笑う ・韻律の変化がある

「居場所マップ」においては、「健康・安全・回復」をもたらす緑の経路（表1）の活性化を図るために、心臓や肺の器官の制御や表情・発声・嚔下の調整を要するリコーダー等の教材や、自宅において一人で取り組むことができる運動等を学びの一つの視点とする。

次に、「安全」の感覚について「アタッチメント理論」においては、「主観的な安全の感覚（安心感）を回復・維持しようとする行為の傾向」をアタッチメントと説いたうえで、「子どもにとって、主要なアタッチメント対象は、危機が生じた際に逃げ込み保護を求める『安全な避難所』であると同時に、ひとたびその情動状態が落ち着きを取り戻した際には、今度は、そこを拠点に外の世界へと積極的に出ていくための『安心の基地』として機能するようになる」と述べている。また、同研究グループの一員である発達心理学者エインスワースは養育者（保護者、教師等）が子どもからの信号に敏感に応答することで、安定したアタッチメントを形成できると説き、子どもが出すシグナルに呼応して対応してくれることが自己効力感の源になるとも説いている。このことから、児童の信号に敏感に対応することで担任等の支援者もアタッチメント対象となり、「安全な避難所」「安心の基地」となり得ることが分かる。

「居場所マップ」においては、学習用端末を使用して児童自ら担任等に発信することができるシステムを構築することで、支援者とのアタッチメントの形成の視点を大切にしている。また、「安全な避難所」「安心の基地」となっている保護者の存在も重視している。

以上の二つの理論において、どちらも人間の情動の基盤について「安心」「安全」の重要性を説いている。また、個々の児童にとって「安心」「安全」の基盤が整った環境の中で、自律性が生まれ探求・探索行動が見られるようになる。「居場所マップ」においては、個々の児童にとっての「安心」「安全」の基盤を尊重し、情動に合わせて自己選択できるよう「居場所」を提示し

つつ、個々の状態に合わせた「学び」の探求・探索行動を行うことができるようにする。

(3) 居場所や学びの「自己選択」について

本研究においては「安全安心」な環境が整った上で、児童が自らの居場所や学びを「自己選択」することを重視している。「自己選択」に不可欠な自律性について、アメリカの心理学者エドワード・デシとリチャード・ライアンが提唱した動機づけに関する「自己決定理論 (Self-determination)」の観点から考察していく。

「自己決定理論」では、人間が生まれながらに持っていると言われる「自律性」「有能感」「関係性」の三つの基本的心理欲求の充足を中核として6つの下位理論から構成されている(図5)。その中から、本研究における「自己選択」と関連性の高い「認知的評価理論」「有機的統合理論」及び「基本的心理欲求理論」の三つの理論で考察していく。

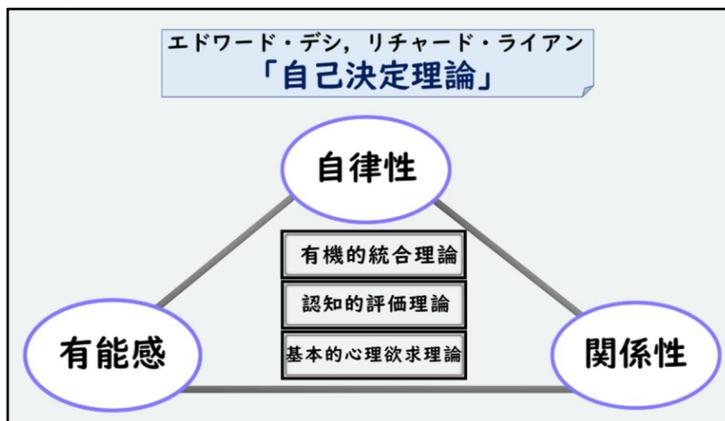


図5 「自己選択」にかかる理論 (自己決定理論の三要素)

「認知的評価理論」は内発的動機づけのための理論である。子どもが

興味・関心を持った課題や活動に対して、自分で決定していく「自律性」、自分の能力を発揮する「有能感」が内発的動機づけの重要な要素となるとされている。その際に、親や先生からの肯定的な言葉かけ等の社会的要因である「関係性」が内発的動機づけを左右すると説いている。

「有機的統合理論」は外発的動機づけによって「自律性」を高めるための理論である。子どもが課題や活動に興味・関心を持たない時、課題の必要性を感じることで課題の価値を調整し、「自律性」「有能感」につなげるとされている。「将来」について考えていくことも動機づけにつながるが、この理論では「関係性」への欲求が動機づけの変化において大切な要素であると説いている。「関係性」とは、他者と関わったり、心理的につながったりする感覚である。他者との関わりの中で「自律性」を育み、内発的動機づけへとつなげていくこともできる。

実際『不登校の要因分析に関する調査研究報告書』においても、「前の学年で、学校を休んでいるとき、どのようなことがあれば学校に戻りやすかったと思いますか。」の児童生徒への質問で、最も多かった回答は「友達からの声かけ」(36.8%)であった。このことから、不登校児童生徒にとって学校復帰に際して、外発的動機づけは大切な要素であることが考えられる。

「基本的心理欲求理論」は、「自律性」「有能感」「関係性」の三つの欲求の充足による効果をまとめた理論である。「自己決定理論」の中核であるこの三つの欲求が満たされ、阻害されていないことで、心理的な精神的健康 (psychological well-being) を導くと説かれている。これこそが、「社会的自立」である「社会の中での自己実現」につながっていくのではないだろうか。

以上の理論より、児童が「自己選択」するために欠かせない「自律性」を育むためにも、「居場所マップ」においては児童の興味・関心ももてる居場所や学びを整える。また、外発的動機づけとなる「関係性」を満たすためにも支援者や社会とつながるツールになることが必要であると考へた。「居場所マップ」の作成においては、児童が自ら進路選択を行いながら必要なスキルを身につけ、「社会の中での自己実現」に向けて羽ばたいてほしいと考えている。

(4) 主要となる三つの理論の関係性について(図6)



んだりすることができる。

(2) 「心のレベル5（校内の居場所や学びの選択肢）」（図8）

「教育機会確保法」第3条第1号「全ての児童生徒が豊かな学校生活を送り、安心して教育を受けられるよう、学校における環境の確保が図れるようにすること。」に基づいて、下記①～⑤を設けた。

① 所属する学級での学び

所属する学級で展開されている居場所では、「今日の時間割」や「今月の行事」、「学級だより」「給食の献立」などの項目を提示しており、居場所マップにアクセスした児童が校内外から所属する学級の様子や学校生活の様子をうかがうことができる。所属する学級や学校の様子を開示していくことで、登校復帰時に児童が見通しをもって活動に参加することができるようにするとともに、校内環境に対する安心感へとつなげている。また、学級の居場所に「イエローランプ」の項目を提示することで、困り感を持ちながら登校している児童にとっても、担任との距離を縮め、気軽に相談したりコミュニケーションを取ったりすることができる。本市が取り組んでいる毎日の記録（L-Gate）の利用と共に、自らのタイミングで発信できる「イエローランプ」の活用は、不登校児童を支援する中で多くの教職員が大切であると感じている、児童の「助けを求める力」のツールにもなるのではないかと考えた。



図8 心のレベル5（校内の支援体制）

② 別室登校

所属学級に登校することが困難な児童が、校内で安心して過ごせる居場所を選択できるように、「自立支援室（校内教育支援センター）」「保健室」「図書室」などの居場所の選択肢を提示している。登校することに緊張が見られる児童にとって、校内における支援体制を明確化することは、登校時の緊張感を緩和させることへとつながる。また、登校後心身の状態が落ちついた後に所属学級に向かうなど、選択肢を明確化することは校内においての多様な学び方にもつなげることができる。文部科学省（2022）「不登校に関する調査研究協力者会議報告書」（以下、「不登校要因分析研究」）においても「学校には行けるが教室に入りづらい児童生徒や一旦不登校になったものの学校に戻りたいと思っている児童生徒については、学校での居場所として、校内の別室を利用した指導支援が有効な場合がある。」と示されている。

「居場所マップ」において「心のレベル5」の校内のそれぞれの居場所にアクセスした際、児童の不安な状態に寄り添って「居場所」を選択できるように、居場所ごとの利用の仕方や学び方についても提案している。児童は自らの心身の状態に合わせて登校スタイルや学びについて考えることができる（図9）。

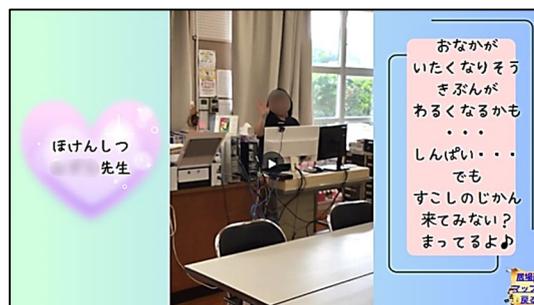


図9 心のレベル5（保健室を選択）

③ 時差登校

起立性調節障害などの自律神経系の乱れによって起床困難な児童や昼夜逆転など睡眠リズムが整っていない児童、家庭的な事情で登校時間までに登校することが困難な児童の学びとして、「0時に登校」の時差登校の選択肢を設定している。登校時間を弾力的に選べるようにすることは、様々な実態の児童にとって登校へのステップにつなげることができると考えら

れる。しかし、始業後の時差登校は、担任一人で登校支援をすることが困難であることが多い。また、安全面においても登校時に保護者などから児童の引き渡しを確実にするためにも、時差登校の支援は「チーム学校」として学校全体で取り組むことが必要になる。「居場所マップ」においては、登校時間など児童から発信された情報は、自立支援員等を含む教職員全体「チーム学校」で情報共有することができる（図10）。また、登校時間と共に「今日心配なこと」についても発信することで、登校への不安感の軽減とともに、児童の不安感や期待感に寄り添って登校後の支援につなげることができる。

学年	学級	対応者	名前	〇時に登校	登校場所	今日楽しみな活動	今日心配なこと	その他に伝えたい事
2年	3組	支援員	Aさん	10	ポジティブルーム	たいいく	きゅうしょく	
3年	3組	教頭	Bさん	9	ポジティブルーム	給食	きゅうしょく	
5年	3組		Cさん	11	ポジティブルーム	ない	友達	
5年	3組	担任	Dさん	10	ポジティブルーム	クラブ	掃除	

図10 校内対応共有（児童の学習用端末からの受信）  
（タブレットシートで全職員が確認可能）

#### ④ 短時間登校

学校に行きたいが一人で登校することに自信がないとき、保護者と一緒に登校できる居場所づくりとして、「図書室」等の短時間登校の選択肢を設定する。校内の児童が利用していない場所や時間に保護者と登校することができる居場所の確保をすることで、社会不安障害である視線恐怖症などの児童も登校する機会を確保することができる。実際に文部科学省（2021）「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」の中でも、「自分がどう思われているかについて」の項目で、「学校の同級生などがどう思っているか不安だった」の回答に64.4%の児童が「あてはまる」「少しあてはまる」と回答しており、他者の視線は不登校児童が学校復帰をするに当たって、不安要素の一つとなっている。児童の「安心の基地」である保護者と共に「図書室」等へ短時間登校することは、児童が実際に校内で安心して過ごせる場所を模索し、確保していくことにつながる。

#### ⑤ 相談できる居場所

「カウンセラー」や「相談ルーム」の選択肢を提示することで、児童にとって相談窓口を身近な存在と感じられるようにし、悩みや不安を児童自ら相談窓口へアプローチできる体制作りを整える。「相談ルーム」では、教育相談担当や養護教諭、特別支援コーディネーター等学級担任以外の教職員にアプローチすることができる。一人の児童を「チーム学校」として担任以外にも様々な教職員で支えている体制を明確化することで、平素から児童が多くの支援者がいることを認識することができる、安心安全な環境を感じることができるようにする。

### (3) 「心のレベル4（市内の不登校児童支援機関の居場所）」（図11）

#### ① 市の相談機関（心理士等による相談機関）

児童が心の調整をすることができる学び場として、心理士など専門家が存在する相談機関（ふたば）を居場所として設定した。「不登校の要因分析研究」において、「きっかけ要因」の項目における児童回答の中で「不安・抑うつへの訴え」が最も多かった。また、「令和5年度

の抑うつ・不安症状」の中で、令和4年から令和5年度の登校状況において、「全く行っていない」児童生徒の約2割が抑うつ・不安症状が重度の状態であった。この結果を受け、「学校に行かないことがメンタルヘルスを改善するとは言い難く、医療的アプローチが必要な可能性を含め検討する必要がある。」と述べられている。学校へ行きづらいつ感じている児童にとって、相談窓口が学校以外にもあることを明確化し、関係機関へとつなげることは大切である。

② 市の適応指導教室

在籍校の市が設置している適応指導教室の「居場所」にアクセスすると、本市の適応指導教室の支援体制や学習スタイル等を実際の画像で確認することができる。「COCOCOプラン」で示されているように、学びたいと思ったとき児童が学び場につながるためには、市の支援情報を確認することができる環境づくりは大切である(図12)。また、不登校児童が支援情報の詳細を得ることは、多様な学びについての認識を高めるとともに、自らの状態にあった学びについて考える機会にもなる。適応指導教室での学びに関心を持ち、見学などを希望するときは、Google Formsで「相談希望」「見学希望」などの意向を担任に直接送信することができる。適時担任に伝達することで、自宅で過ごしている児童の意思や学びの変化に担任等の支援者が対応することができ、市の支援機関と連携することが可能となる。

(4) 「心のレベル3 (自宅外の居場所や学び)」(図13)

自宅から外出することへの外発的動機づけとして、比較的児童が興味をもちやすい公園や市立図書館など様々な居場所を画像で提示している。また、不安になった時点ですぐに帰宅ができる自宅から短距離の「居場所」や、クラスメイトとの遭遇に不安を感じる児童が安心できる自宅から長距離の「居場所」など、児童が心身の状況と合わせながら外出先を選択することができるように、自宅(校区)からの距離で区切って選択肢を提示した。児童が自己選択した場所へ外出する成功体験を積むことは自信を育むことへつながり、外出先で楽しい経験をすることで安心基地を自宅外へ広げていくことができる。また、学習用端末を使用して外出先の画像を撮影し、直接担任等に送信することで、情報や気持ちを共有することもできる。外出が困難な児童にとっても、外出先の景色を視聴することで外出への意欲の向上やリフレッシュ効果も期待している。

(5) 「心のレベル2 (自宅での学び)」(図14)

「教育機会確保法」第13条「不登校児童生徒が学校以外の場において行う多様で適切な学習活動の重要性に鑑み、個々の不登校児童生徒の休養の必要性を踏まえ、当該不登校児童生徒の状況に応じた学習活動が行われることとなるよう、当該不登校児童生徒及びその保護者に対する必要な情報を提供、助言その他の支援を行うために必要な措置を講ずるものとする。」に基づいて、下記①～⑥を設けた。



図11 心のレベル4 (市内の支援機関)



図12 市の適応指導教室 (一部抜粋) (実際の教室の様子を画像で確認)



図13 心のレベル3 (自宅外の居場所)

① 国語

国語の学びの中には「漢検チャレンジ」や「読み聞かせ」など、個々の児童が自宅において一人で取り組みやすい課題を提示している。長期にわたって自宅で過ごしている児童にとっては、当該学年の学習が困難であったり、休養時期の学習が未習得であったりすることから、柔軟に漢字学習に取り組めるよう、漢字の課題は各学年ではなく日本漢字能力検定（以下、「漢検」）の各級で示している。「漢検チャレンジ」に挑戦する中で、自らの習得状態にあったレベルを選択し、学習の積み重ねによってレベルアップしていくことができる。漢検の配当漢字は、10～5級においては小学校学習指導要領（平成29年告示）搭載漢字に基づいて設定されているため、学年別に対応した学習内容に取り組むことができる。実際に各級の配当漢字に自信がもてるようになった際には、学習用端末を使用して自宅からオンラインで漢検を受検することも可能である。漢字の習得や検定試験の合格は、「有能感」へのつながりが期待される。また、漢字の学習方法については、筆記が苦手な児童や反復学習が得意な児童など、それぞれの児童が取り組みやすい方法を選択できるよう、多様な学習方法を提示している。「読み聞かせ」の学びでは、郷土の昔話から日本の昔話など、さまざまな内容を取り入れている。この学びから郷土や書物に興味をもったり、図書館や書店に関心をもったりするなど、様々な場所や人との関わりにつながることも期待される。



図14 心のレベル2 (自宅での学び)

② 算数

算数の学びの中では「すららドリル」と「Kahoot!」の学びが選択できる。「すららドリル」では、関心のある学習や未習得の課題など教科書に沿った学習を選択して自分のペースで取り組むことができる。また、担任から発信された課題に取り組むことで、担任が当該児童の習得レベルや未習得の内容を把握することもできる。「Kahoot!」では、基礎的な計算能力となる四則演算を中心に、算数が苦手な児童も関心をもって取り組めるようゲーム感覚で繰り返し取り組むことができる。

③ 音楽

音楽の学びの中では、先述の「ポリヴェーガル理論」に基づいて「腹側迷走神経系」の活性化を図る学びを取り入れている。心身の「健康」「成長」「回復」を促す教材として、「腹式呼吸」や「顔面神経」へ働きかけるリコーダーや鍵盤ハーモニカの演奏、「中耳筋の神経」の緊張を和らげ「喉頭咽頭筋群」を自然に活用する歌唱等の楽曲が学年ごとに選択することができる。また、リコーダー等技術の習得に多くの児童が反復練習を要する教材については、個々の技術に合った楽曲を選択して練習をしたり、過去に習得した楽曲の演奏を楽しんだりすることができるように柔軟な楽曲選択を促している。また、五線譜を読むことが苦手な児童が自宅で練習しやすいように、色楽譜や運指表等を使用し楽譜を読むことへの抵抗感を低くして楽しんで演奏に取り組めるように提示している（図15）。登校復帰後に、自宅で取り組んだ楽曲を音楽の授業等で学級の児童と合唱・合奏する機会をもつことができれば、児童は達成感を味わうと共に協調性の育成を促すことができる。

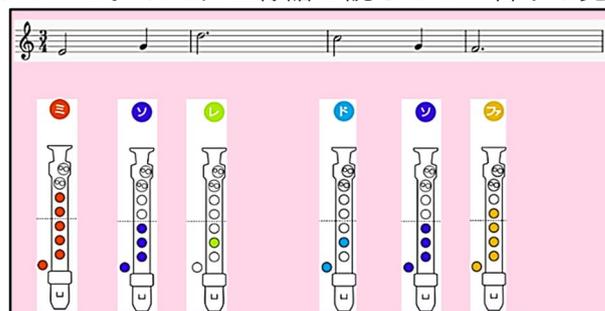


図15 リコーダー練習用シートの一部 (自宅での学び)

④ チャレンジ (図 16)

「不登校の要因分析研究」において、不登校の主たる要因の約半数が「無気力・不安」であると報告された。その児童生徒の「背景要因(静的要因)」調査の中で「特別支援教育のニーズ」と回答した教師が20.8%、「発達障害の診断・疑い」と回答した教師が20.6%であった。この結果から、不登校児童の背景要因として特別支援教育を要する児童生徒が多いと感じている教師の比率が高いことが伺える。そこで、「チャレンジ」の学びの中では、「見ること」や「聞くこと」といった学校生活において重要な視覚認知や聴覚認知に加え、運動機能やソーシャルスキルの向上をねらいとした学びを設定している。児童が自らの学びを選択する際の視点としては、「黒板の文字を写すことが苦手」「画数の多い漢字を書くことが苦手」等の視覚認知面での困り感に関する学び、「先生の話聞くことが苦手」「聞いたことを覚えることが苦手」等の聴覚認知面での困り感に関する学び(図17)、「文字を書き続けると手が疲れる」「お箸を使うことが苦手」等の微細運動面での困り感や、「縄跳びが苦手」「階段でよく転ぶ」等の空間認知面や粗大運動面での困り感に関する学びが示されている。児童は具体的な困り感の中から自ら挑戦したい課題を選択し、繰り返し取り組むことができる。「チャレンジ」の学びは、静かな環境や人目を気にせず取り組める環境など、空間や時間に縛られない自宅学習の利点を生かしている。自ら苦手と感じている課題に自らのペースで繰り返し取り組むことで、学校生活において感じている困り感を軽減させたり、繰り返し課題に取り組む中で認知機能の向上を促したりすることが期待できる。ソーシャルスキルについては、社会との関わりの中で生じる課題が多様な上に、個々の実態が様々であることが予測されることから、「自己理解」「他者理解」に焦点を絞って学びを提示している。



図 16 チャレンジシート  
(認知機能の向上を図る)



図 17 チャレンジシートの学び  
(聴覚認知機能の向上を図る)

⑤ お仕事探検

先述の「自己決定理論」の動機づけに欠かせない「自律性」を育むために、自らの将来に目を向けて学びを自己選択していくことは、長期的な視点においても大切である。文部科学省が示した不登校児童生徒の支援においても、「児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立を目指す」ことを重視している。「お仕事探検」の学びの中では、単に自らの仕事を選択することを目的とするのではなく、様々な職業について理解を広げ、「自らの興味や関心を広げること」や「社会とのつながりを意識すること」等、児童の視野の広がりや将来に目を向ける機会をもつことによって「自律性」が育まれることを期待している。

⑥ ものづくり

興味・関心の広がりや、心理的な精神的健康をねらいとした居場所である。不安なことや心配なことから離れて、「夢中で活動に取り組める時間」や「楽しいと思える瞬間」を大切な

学びとしている。保護者に援助を求めながら共に活動を行うことでアタッチメントの形成にもつながり、共に完成させることによって達成感の共有が生まれることも期待できる。また、完成したものを学級の友達に見せたり製作したものを家族にプレゼントしたりすることで、「有能感」や「関係性」をもたらすことも期待できる。家庭ごとに調理法が異なる「ムービーづくり」等の季節の料理や郷土料理は、興味・関心の広がりを持たせたり、他者との会話のきっかけとなったりとコミュニケーションの広がりが期待できる。

(6) 「心のレベル1（自宅でのんびり過ごす）」（図18）

極度のストレス等による抑うつ状態や重度の起立性調節障害等、身体的症状が現れている児童の「居場所」である。先述の「ポリヴェーガル理論」に基づいて「背側迷走神経複合体」が活性化しているシャットダウンの状態にある。この時期は心拍数や呼吸数が減少し、身体が重くなる状態にあり、生産的なことができないとされている。「のんびりと」の居場所の中では、本人が「安心」「安全」を実感することができる環境を提供した上で、その日の体調に合わせて、「自律神経を調整するための学び」や「相談窓口」を提示している。「自律神経の調整するための学び」としては、マインドフルネスの動画や自宅で取り組める体操等がある。また、心身の健康に必要な「食事」「睡眠」「運動」の大切さを伝えた上で、その日の心身の状態に合わせて学びを選択し、音声ガイドと共に取り組んだり、自らの生活を見つめたりすることができる。「相談窓口」の学びでは、自宅から相談が可能となるオンライン相談の窓口を提示している。



図18 心のレベル1（心身の休養）

2 「チーム学校」として情報共有・連携（図19・20）

不登校児童の支援において、担任一人で対応することなく校内外の教職員で組織的に児童を支えていくことが大切である。文部科学省(2016)「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(答申)においても、教職員が心理や福祉の専門家等と連携し、チームとして課題解決に取り組む必要があると示している。この考えに基づく支援体制の整備を進めるためにも、「居場所マップ」から発信された児童の意向を、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、自立支援員等を含む教職員全体で情報を共有できる「居場所マップ～チーム与那城～」の支援ツールを作成した。組織として児童からの情報を共有することで、時差式登校や短時間登校、教育相談等に組織的に対応することが可能となる。また、教職員向け「居場所マップ～チーム学校～」においては、児童からの情報共有と合わせて「校内の不登校児童への対応マニュアル」や「市内の不登校児童支援機関との連携マニュアル」など児童の実態に合わせた対応を確認することができる。

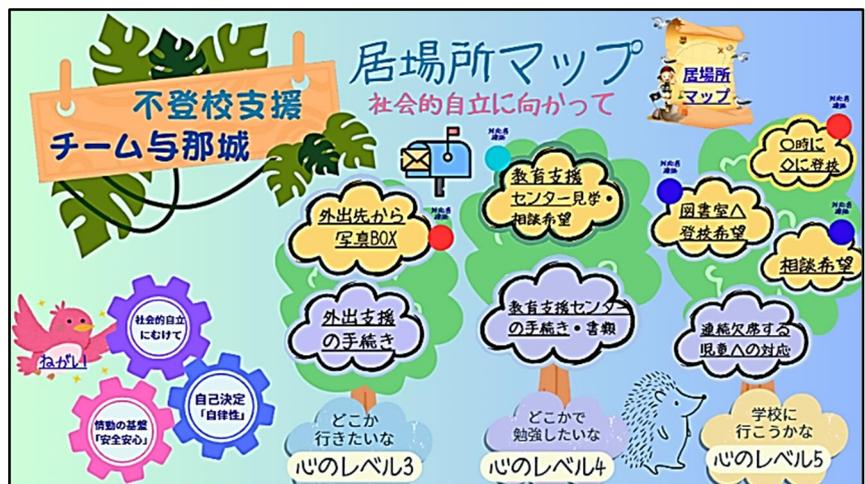


図19 チーム学校（児童からの情報共有及び連携）

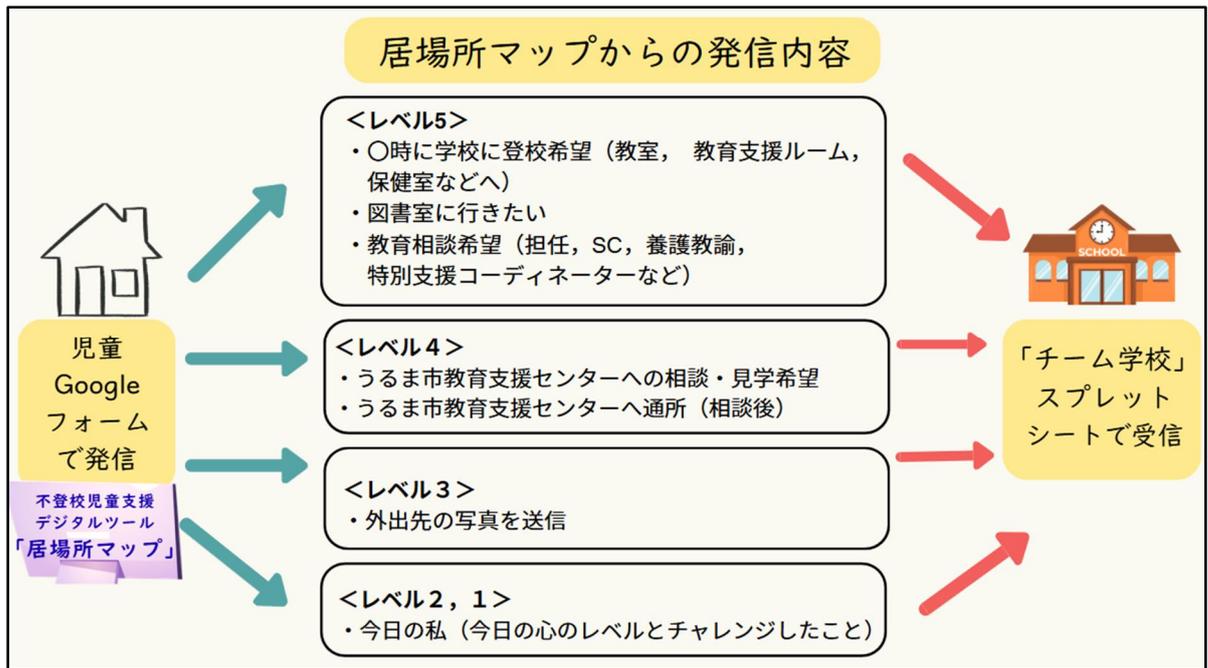


図 20 チーム学校  
(各レベルの発信内容)

#### IV 研究のまとめ

「学校に登校する」という結果のみを目標にする不登校児童の支援ではなく、児童が自らの心身の状態に合わせて「居場所」や「学び」を自己選択することができるよう、不登校児童の支援体制や相談体制、多様な学びを明確化したデジタル支援ツール「居場所マップ」の基盤を作成した。本ツールはCanvaを用いて「居場所」や「学び」をWebサイトにリンクする形で作成したことで、不登校児童の実態や学校の支援体制に合わせて全てアレンジしていくことが可能である（図 21・22）。また、リンクしている「学び」についても適宜遠隔操作をすることが可能であることから、児童の興味・関心に合わせて変化させていくこともできる。中核となる支援者である担任にとっても、児童からの情報を即時共有することが可能になったことで、始業後も「チーム学校」として連携して児童の支援を行うことができる。

本ツールを使用する児童が自らの状況を肯定的に受け止め、「社会的自立」に向かって自らの「居場所」や「学び」を自己選択していくことを願っている。「誰一人取り残さない」不登校児童の支援のためにも、今後も児童の実態に応じて支援ツールの活用・改善を行い、児童が安心して学びに向かえるよう取り組んでいきたい。



図 21 居場所マップ 手引書より  
(表示画とリンク先)

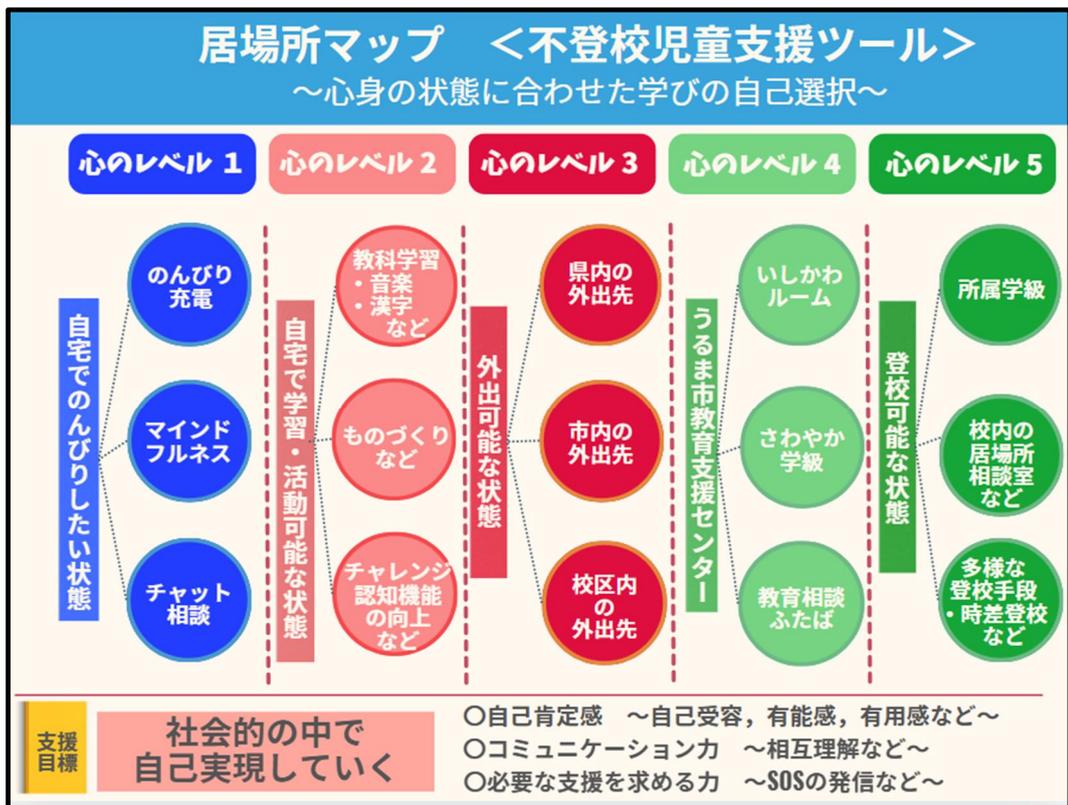


図 22 居場所マップ  
全体図と学びの簡略図

## V 成果と課題

### 1 成果

- (1) 児童が自らの心身の状態に基づき「居場所」や「学び」の選択を可能とする支援ツール「居場所マップ」の基盤を構築した。
- (2) 学習用端末を活用し、児童と支援者の双方向的な交流を促す支援システムを構築した。
- (3) 不登校児童の支援を「チーム学校」として教職員全体で共有できるシステム作りを構築した。

### 2 課題

- (1) 「居場所マップ」を運用・発展する際に、三つの理論（図6を参照）の観点を維持。
- (2) 「居場所マップ」を運用する際の保護者との連携（図23）。
- (3) 児童の自己選択を尊重した「居場所マップ」の発展。
- (4) 持続的な運用に向けた各学校における運用方針の確立。



図 23 居場所マップ説明書  
(保護者面談用資料)

### 〈参考文献〉

- 小柳憲司著 2025 『不登校の子どもを支える 家族・教師・医師のための対応ガイド』 新興医学出版社
- 本田秀夫著 2025 『発達障害・「グレーゾーン」の子の不登校大全』 バトン社
- 齊藤万比古監修 2025 『不登校のはじまりからおわりまで』 日東書院
- 高山恵子/花丘ちぐさ/浅井咲子/濱田純子著 2023 『こころの安全・安心をはぐくむ不登校支援』 学事出版
- 文部科学省 2023 『誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）』
- 文部科学省 2022 『生徒指導提要』
- モナ・デラフーク著 2022 『発達障害からニューロダイバーシティへ』 春秋社
- 浅井咲子著 2021 『不安・イライラがスッと消え去る「安心のため」の育て方』 大和出版
- 椎名雄一著 2021 『不登校・ひきこもりから抜け出す7つのステップ』 学びのリンク
- 遠藤利彦編 2021 『入門 アタッチメント理論』 日本評論社
- 小柳憲司著 2020 『身体・行動・こころから考える 子どもの診かた・関わりかた』 新興医学出版社
- 上淵寿/大芦治編 2019 『新・動機づけ研究の最前線』 北大路書房
- ステファン・W・ポージェス著 2018 『ポリヴェーガル理論入門』 春秋社
- 北川恵/工藤晋平編 2017 『アタッチメントに基づく評価と支援』 誠信書房
- 増田健太郎編 2016 『不登校の子どもに何が必要か』 慶應義塾大学出版会
- 日本小児心身医学会 2009 『小児心身医学会ガイドライン集（改定第2版）』 南江堂
- 数井みゆき/遠藤利彦編 2005 『アタッチメント生涯にわたる絆』 ミネルヴァ書房

### 〈参考Webサイト〉

- NITS 2023 不登校児童生徒の対応について（鳥取県立精神保健福祉センター原田豊）：校内研修シリーズ No121  
<https://youtu.be/Ffoo9QomR2Y>（最終閲覧 2026年1月）

### 〈生成AI〉

本論文の執筆にあたり、一部の表現やアイデアの整理に生成AIを利用しました。生成AIはあくまで補助的なツールとして利用し、論文の論旨および内容の最終的な責任は筆者に帰属します。

〈生徒指導・教育相談〉

## 校内資源を活用した発達支持的生徒指導の工夫

— ポジティブ行動支援の考え方を踏まえた教職員の視点の転換を目指して —

沖縄県立北部農林高等学校教諭 當山 沙耶香

### I テーマ設定の理由

近年、子供たちを取り巻く環境は大きく変化し、様々な困難や問題を抱える児童生徒が増加している。こうした現状を踏まえ、文部科学省『生徒指導提要』（2022）（以下、生徒指導提要）では、生徒指導の目的を「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えること」と示しており、その目的達成のために、自己指導能力を身に付ける重要性を強調している。さらに、沖縄県教育委員会「学校教育における指導の努力点」（2025）では、「6生徒指導の充実」のなかで「問題行動等の未然防止及び早期解決に向け、全ての教職員が共通理解、共通実践ができる生徒指導体制の更なる充実」を掲げている。これらを踏まえると、教職員が生徒のよさや可能性に目を向け、それを伸ばすことを意識した教育活動は生徒の自己存在感・肯定感・有用感を育み、自己指導能力の基盤となると考える。そのためには、生徒の行動だけでなく、背景や努力に目を向ける視点の転換が必要である。ポジティブ行動支援の考えに基づき、「できているところ」や「少し頑張ればできること」に焦点を当てることで、生徒の可能性を見だし、肯定的な関わりを増やすことができるのではないかと考える。

沖縄県立北部農林高等学校（以下、本校）は、専門的な学びや地域連携などを通して生徒の可能性を引き出している。一方で、教職員アンケートでは、指導への反発、規律重視と信頼関係構築の葛藤、共通理解の不足など多くの課題が明らかになった。さらに、学科ごとの職員室や定時制と教室を共有する物理的制約もある。日々の問題対応に追われ新しい手法の導入に対しての負担感や、担当者の異動によって取り組みが継続されにくいという課題もある。本校では、令和7年度から「生徒指導部」を「生徒支援部」に改称したが、従来の指導が続いている。名称変更を機に「支援」の意味や生徒との関わり方を再考する必要があると考える。また、令和5年度より導入した「イイね！チケット」は、制度の意義や目的が十分に確立されないまま始まった経緯があり、意図が教職員に伝わっておらず、形骸化していることがわかった。生徒の「できているところ」や「よさ」を見つける視点が教職員間で十分に育っていないことも、制度の形骸化を招く要因になっている可能性もある。問題行動は目につきやすく、対応も迫られる一方で、「できているところ」や「よさ」は意識的に見なければ見過ごされがちである。教職員の視点が変わらなければ、生徒のよさに気づくことは難しいと考える。教職員の視点の転換こそが、持続可能な発達支持的生徒指導の実現に向けた鍵となるのではないだろうか。

本研究では、既存の校内資源を活用し、ポジティブ行動支援の視点を「発達支持的生徒指導」として根付かせることを目指す。教職員の視点が変われば、声かけが変わる。声かけが変われば、関係性が変わる。関係性が変われば生徒の行動や意識に変化が生まれるのではないかと考える。この連鎖が生徒の多様な自己認識の形成につながり、自己指導能力の基盤となると考えられる。そのため、第一歩としてこうした環境や関わり方を整えることが自己指導能力の育成に必要なことだと考え本研究テーマを設定した。

### 〈研究課題〉

ポジティブ行動支援の視点を踏まえ、校内資源を活用しながら、教職員自身が自らのものの見方や考え方を意識し、生徒との関わり方を見直す。これにより、持続可能な発達支持的生徒指導を実現し、生徒の自己指導能力の育成を支える基盤となる支援のあり方を研究する。

## Ⅱ 研究内容

### 1 生徒指導の目的

従来の生徒指導のイメージは「生徒を一方向的に指導・管理するもの」といったイメージではないだろうか。生徒指導の本来の目的は、児童生徒の成長と自立を支援することであり、単なる問題行動の対応ではなく、予防的・開発的な視点からの教育的支援を含む営みと言える。『生徒指導提要』では、生徒指導を「児童生徒の自立を支援する教育活動」と位置づけ、学校教育全体を通じて児童生徒の社会的・情緒的発達を促すことが強調されている。また、生徒指導の実践においては、国連「子どもの権利条約」の理念を踏まえることが不可欠である。特に第3条に示される「子どもの最善の利益」や第12条の「意見表明権」に基づき、児童生徒の声を尊重し、権利を保障する姿勢が求められる。問題行動のみに注目するのではなく、なぜそのような状況になったのか、想像力を働かせ、その背景について考えることは子供の人権を守ることにもつながる。

さらに『生徒指導提要』では「避けなければならないのは、問題の本質を理解しようとする姿勢を失い、問題の原因を児童生徒本人や家庭のみにあると決めつけて、教職員と児童生徒は相互に影響し合うという認識を欠いてしまうということ」だと示している。そこで留意すべきなのが、教職員が生徒に与える影響である。川上康則（2022）は「教室マルトリートメント」という造語を用いて、教師による高圧的・否定的・無関心な関わりが自己肯定感や学級の雰囲気には深刻な影響を与えていると述べている。このような関わりは、日常的な言動にも潜んでいるとして、「一人ひとりの教師が『学び手』となり、教師もまた成長し続ける主体となる『体質改善』を目指さなければなりません」と述べている。生徒理解を行う際の、教職員の視点の転換は、課題に目を向けるだけでなく、背景にも目を向け、さらにすでに発揮されている力や可能性に着目することで、支援の方向性がより前向きで建設的なものになるのではないかと考える。『広辞苑第六版』（2008）によれば、「指導」とは、「目的に向かって教えみちびくこと」、「支援」とは「ささえ助けること。援助すること」とされている。この定義からもわかるように、「指導」は教職員が主導する関わりであるのに対し、「支援」は生徒が主体となり、教職員がその成長やありたい姿の実現に向けてサポートする関係性といえる。このようなアプローチは、教職員の視点を「指導する者」から「支援する者」へと変化させるものである。この視点の転換によって教職員が生徒の「よさ」や「可能性」に目を向けることができるようになり、生徒の主体性を尊重した関わりや、成長を促す支援の工夫といった新たな支援の糸口が見えてくる可能性があると考えられる。

本研究では、職員研修や校内の情報共有の場を通して、生徒指導の本来の目的を再確認し、教職員の視点の転換を促す取り組みを行う。特にポジティブ行動支援の考え方を取り入れ、生徒の望ましい行動を積極的に支援・強化する視点を共有することで、生徒指導の目的をより具体的かつ実践的に捉える一助としたい。

### 2 自己指導能力とその育成を支える環境

生徒指導の目的を達成するために、中心的な役割を果たすのが「自己指導能力の育成」である。『生徒指導提要』において自己指導能力を「児童生徒が深い自己理解に基づき『何をしたいのか』、『何をすべきか』、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択・設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ、他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力」と定義している。この力を支える生徒指導の実践上の視点として（1）自己存在感の感受（2）共感的な人間関係の育成（3）自己決定の場の提供（4）安全・安心な風土の醸成をあげている。（1）自己存在感の感受では、集団に個が埋没してしまう危険性を示し、そうならないために学校生活のあらゆる場面で、「自分も一人の人間として大切にされている」と感じる自己存在感、「ありのままの自分を肯定的に捉える」自己肯定感、「他者のために役立った、認められた」

という自己有用感を育むことは極めて重要だと示している。

令和5年度子ども家庭庁「我が国と諸外国の子どもと若者の意識に関する調査」では、自己認識の項目（「私は、自分自身に満足している」「自分には長所があると感じている」「今の自分が好きだ」）で、日本の若者は諸外国と比較して依然として低い水準にある。これは、自己指導能力の育成において、自己肯定感や自己有用感を支える環境づくりが課題であることを示しているのではないだろうか。自発的・主体的な発達を促すためには、まずは自分の存在が十分に肯定され、心理的にも安全・安心な環境が整っていることが不可欠である。そのためには、教職員が生徒の「できていること」や「よさ」に目を向け、それを言葉にして伝えることが、生徒の自己認識を肯定的に育てる第一歩となる。こうした環境や関わり方が自己指導能力の育成を支える基盤になると考えられる。本研究では、生徒の自己指導能力そのものを直接評価するのではなく、その育成を促すための基盤となる支援のあり方に焦点を当てる。

### 3 生徒指導の重層的支援構造と発達支持的生徒指導

『生徒指導提要』では、生徒指導を体系的かつ組織的に実施するための新たな枠組みとして、「2軸3類4層」の重層的支援構造モデルが示された（図1）。「2軸」は支援が積極的で先手型の「プロアクティブ（常態的・先行的）」か事後対応型の「リアクティブ（即応的・継続的）」かを示す。3類は、課題性の高さに対応の種類から、①全ての児童生徒対象の日常的支援である「発達支持的生徒指導」、②課題未然防止教育と前兆対応を含む「課題予防的生徒指導」、③深刻な問題を抱えている児童生徒への「困難課題対応的生徒指導」に分類される。②をさらに「課題未然防止教育」と「課題早期発見対応」に分けたことで4層構造となる。その中でも特に、基盤となるのが「発達支持的生徒指導」である。特定の課題

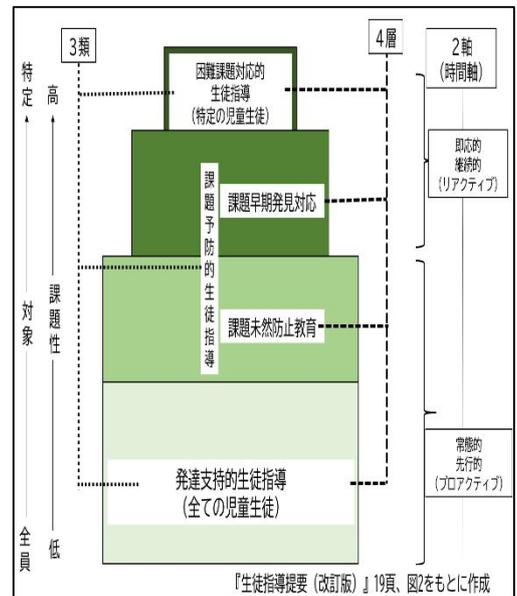


図1 生徒指導の重層的支援構造

を前提とせず、全ての児童生徒を対象に、学校教育の目標の実現に向けて日常的な教育活動を通じてその発達を支援する指導である。日々の挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話や授業、行事等を通して児童生徒の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える働きかけを行い、児童生徒のよさや可能性を支える視点に立った取り組みである。高原隼希（2025）は発達支持的生徒指導を行う上で重要なのは「教師がいかに考え方を転換し、変化していけるか」と述べ、「学校現場では『不適切な行動に対して指導しなければならない』（主にリアクティブな指導）」という生徒指導観が大きなウェイトを占めているという実感がある」と指摘している。また、アメリカの教育学者フィリップ・W・ジャクソンは教師が意図する・しないにかかわらず、教師の言動や表情、態度などの非言語コミュニケーションを通して、生徒たちが潜在的に学び取っていくという「ヒドゥンカリキュラム」（1968）を提唱し、教師は生徒の自己認識や行動に大きな影響を与えているとしている。教職員が無意識に発する否定的な言葉や態度、問題行動ばかりに注目する姿勢は、生徒に「自分は認められていない」といったメッセージを伝えてしまう可能性がある。教職員が自らのものの見方や考え方に気づき、肯定的な関わりを意識的に積み重ねることが、発達支持的な支援の土台となるのではないだろうか。

本研究では「発達支持的生徒指導」に着目し、その実践においてポジティブ行動支援の視点を取り入れることで、教職員の視点の転換を図り、日々の声かけや生徒との関わり方を変化させることを目指す。それが結果として、成長を支える発達支持的な支援の実現につながると考える。

#### 4 ポジティブ行動支援について

発達支持的生徒指導のアプローチを実践する際に、ポジティブ行動支援 (Positive Behavioral Intervention and Supports: P B I S) という考え方がある (以下、P B I S)。望ましい行動と望ましくない行動 (問題行動) は同時に行うことはできないため、「望ましい行動が増える」ことは相対的に「問題行動が減る」ことにつながる (図2)。P B I Sは望ましい行動を増やし、問題行動を予防・減少させるために、学校全体・学級・個別のレベルで、科学的根拠に基づいた支援を体系的に行う実践的アプローチである。

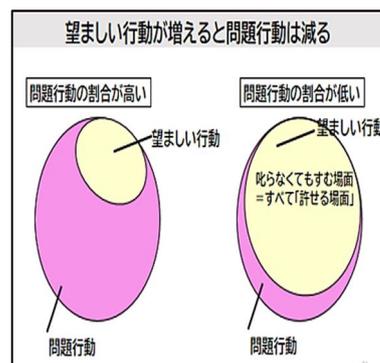


図2 問題行動と望ましい行動

1990年代半ば、アメリカの学校現場では、問題行動への対応が懲罰的で一貫性に欠けており、特別支援を必要とする児童生徒への適切な支援が求められていた。P B I Sはこれを受けて開発された行動面へのアプローチで、応用行動分析学、予防アプローチ、ポジティブな行動支援が基盤となっている。日本語では「ポジティブな行動介入と支援」あるいは「ポジティブ行動支援」と訳されていることが多い。バーンズ亀山静子・中川優子(2018)はP B I Sを「個別の生徒をどう変えるかに注目するのではなく、問題行動の減少のために教師のアプローチや学校環境をどう変えるかに焦点を置いています」と解説している。「ポジティブ」の意味は単に「明るく、前向き」という感情的な意味ではなく科学的根拠に基づいた「望ましい行動を意図的に増やすための積極的な働きかけ」を指す。佐賀県教育センターリーフレット「始めよう！支える生徒指導」(2023)ではP B I Sの考えを参考に、「望ましい行動とは、生徒本人や生徒に関わる人々の人生をより豊かにすることにつながるような行動であり、生徒本人や関わる人々が、その行動に『価値』を感じ、その行動を『できるようになりたい』『できるようになって欲しい』と思える行動」とし、さらに「教師ができて当たり前だと思い、見落としてしまっている『当たり前の行動』や『今、できている行動』も含まれます」と述べている。望ましくない行動ばかりに気をとられると、望ましい行動を見落としてしまいがちである。教職員が「当たり前」と見過ごしてしまいがちな行動も望ましい行動として意識的に捉えることが重要である。

##### (1) 生徒指導の重層的支援構造とP B I Sの多層支援モデル

『生徒指導提要』では生徒指導の構造を2軸3類4層構造に類別している。「課題が起きたらどのように対応するか」以上に「どうすれば課題が起きないようにするか」という予防的視点で成長を促す積極的な発達支持的生徒指導の充実が強調されている。P B I Sの階層的支援モデル(図3)をみると、P B I Sの多層支援では、学校や学級全体を対象とした第1層支援によって、まずは全ての児童生徒を対象に支援を実施する。その支援では行動の実現が難しい生徒や小集団に対して第2層支援を実施する。第2層支援では第1層支援での目標行動の確認や、練習行動に対するフィードバックをより頻繁に行う。第1層・第2層支援の取り組みでも行動の実現が難しい困難さを抱えるハイリスクの課題が見られる生徒に対して、支援に加えて問題行動の理由についてアセスメントを行い、個別的な行動支援である第3層支援を実施する。これによりP B I Sは多層支援モデルを実現する。つまり、P B I Sは生徒指導提要との親和性が高く、学校全体での行動支援システムと位置付けることができるのではないかと。今回の研究においてはこのP B I Sの視点を取り入れ、「指導」から「支援」への視点の転換を目指す。

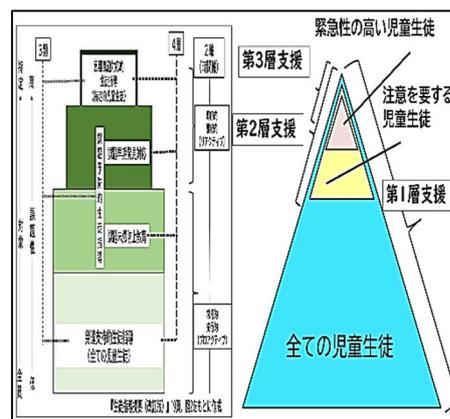


図3 多層支援モデルと親和性

(2) 行動のABCと「イイね!チケット」

P B I Sの理論的基盤は、応用行動分析 (Applied Behavior Analysis: A B A) である。A B Aは観察可能な行動に注目し、行動が生じる環境条件や結果による維持のされ方を分析し、望ましい行動を増やす理論と技法の体系で心理学の一分野である。庭山和貴 (2018) は「学校や学級といった集団は、複数の個人の集まりですので、応用行動分析の理論と技術を適用することは当然可能であり、P B I Sは応用行動分析が学校組織の改善を可能とするまでに至った一つの例だととらえることもできます」と述べている。

P B I Sの基本理論として、行動のABCがある (図4)。A = 先行事象 (Antecedent)、B = 行動 (Behavior)、C = 結果 (Consequence) の頭文字で、児童生徒の行動を理解し、望ましい行動を育てるための基本的な分析枠組みである。A (きっかけ・状況)、B (観察される具体的行動)、C (直後の出来事や反応) を押さえ、これを活用し不適切な行動や問題行動に罰を与えるのではなく、望ましい行動をわかりやすく教え (A)、望ましい行動 (B) が見られたら、認める・賞賛する等の良い結果 (C) を伴わせ強化する。一連の (A) → (B) → (C) の仕組みにより、望ましい行動が自発しやすく続けやすい環境をつくりたい。発達支持的生徒指導を充実させるには、生徒の問題行動だけに着目するのではなく、生徒のよいところ、できているところをみつけ、ポジティブな行動が生まれやすく持続しやすい環境について考えていく必要がある。そのためには、まず生徒の今できている事、生徒のよさを見つけることのできる視点に転換していく必要がある。

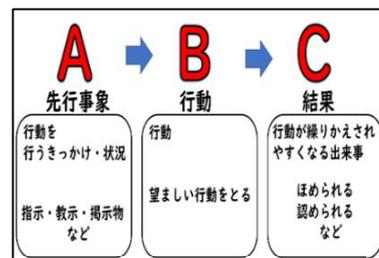


図4 行動のABC

図5 イイね!チケット

本校では令和5年度より、生徒の良いところを認め、褒めることを目的に「イイね!チケット」を導入した (図5)。「いつ・どこで・どんなこと」を記載して教職員が発行し、職員室内のボックスへ提出する。チケットをもらった生徒は学年末にお菓子のご褒美がもらえるという仕組みである。しかし現在、チケットはほとんど発行されておらず、形骸化しつつある。その要因として教職員アンケートの結果を整理したところ3点が考えられる (表1)。

表1 「イイね!チケット」形骸化の要因

課題	内容
運用面	どのような行動に、どう渡すか曖昧で、生徒へのフィードバックになっていない。
意識・理解面	望ましい行動を探す視点が育っておらず、取り組み意義の理解も不十分。
環境面	教職員間で共通認識をもって取り組む仕組みや、継続的なフィードバックの方法が整っていない。

「イイね!チケット」を行動のABCに照らすと、A (先行事象) できっかけを意図的につくり、B (行動) が観察されたら、C (結果) としてチケットを渡すことで、生徒はその行動が望ましいものであったと認識し、行動が強化される。このように、「イイね!チケット」は生徒のよさを見つけて伝える仕組みであり、P B I Sに基づいたツールである。『生徒指導提要』でも、チーム学校による生徒指導体制で生徒への働きかけを効果的なものにするには、信頼関係の形成が不可欠だと示している。認める・褒めるといった言葉もこの「信頼関係」があってこそ届くと考える。チケットの課題を整理し、職員研修にてその意義と運用方法を再確認する。また「イイね!チケット」発行は、「できているところ」への教職員の視点の変化と肯定的な関わりの兆しであり、本研究では「認める・褒める」を生徒への「肯定的な認識を伝える」行為として位置づけ、視点の転換と発達支持的な関わりの実現を目指す。

## 5 校内資源の定義と活用方法

本研究における校内資源とは、学校内に既に存在しており、特別な予算や外部支援を必要とせず活用できる人材・情報・仕組み・環境など、教育活動に活用可能なあらゆる要素を指す。校内資源は日常的に活用でき、すでに学校文化に根付いているため、担当者の異動があっても持続可能な支援体制の構築にもつながるという利点がある。発達支持的生徒指導を実現するために校内資源を再評価し、学校全体で支援の文化を醸成するための手立てとして以下の取り組みを行う。

### (1) 校内資源としての教職員

生徒にとって最も大きな環境的要因であり、身近で影響力のある校内資源である。教職員が生徒の「できているところ」に目を向け、肯定的な関わりを築くことは、深い生徒理解につながると考える。そこで職員研修を通して、教職員のものの見方や考え方への気づきを促したい。

### (2) 情報交換会の活用

現在、本校では6月と10月に生徒について共通認識を持ち、問題への早期対応及び望ましい支援の在り方についての協議を目的に「情報交換会」を実施している。学年ごとに日を設定し、担任・教科担任は、支援が必要な生徒について情報を共有する。現在、対象となる事項は、勤怠状況の悪い生徒、身なりや授業態度の悪い生徒、成績不振の生徒、家庭環境や心身の不調、交友関係が気になる生徒等になっており、主に、各学科の生徒の課題を共有する場として機能している。しかし、令和5年度学校評価アンケート（教職員）では、生徒情報交換会で生徒の実態の共有だけでなく、具体的な支援方法を知りたいとの声があった。2回目の職員研修では、情報交換会の資料を活用して、情報交換会を教職員の視点の転換を促す場として再構築したい。

### (3) 職員会議の活用による視点共有

毎月の職員会議を教職員同士の視点の交流とチーム支援の文化を育む校内資源として活用する。取り組みを通して生徒の望ましい行動を積極的に支援・強化するために多様な視点を共有・言語化し、チーム支援の文化を育み、教職員のウェルビーイングの向上につなげる。

### (4) Microsoft Teams のチャンネル活用

日常的にアクセスできる情報共有ツールとして、Teamsのチャンネルを、教職員間のゆるやかなつながりや情報発信の場として活用する。Teamsの活用は、学科ごとに棟が分かれており職員室も別々である本校の環境において、職員が顔を合わせて話す機会が限られているという課題を補う手段として位置づける。日々の業務の中で、生徒との関わりを前向きに意識できるよう支援する手立てとして「週刊ポジティブ」を発行する。「週刊ポジティブ」は、ふと目にしたときに気軽に読めるような内容とし、負担感なく情報に触れられるよう工夫する。

## 6 教職員の視点の転換

本研究における「教職員の視点の転換」とは『生徒指導提要』の示す発達支持的生徒指導の理念に基づき、生徒の行動の背景を理解し、よきに目を向け、支援者として関わる方向へと認識が変化することを指す。本研究では、この認識の変化を踏まえ、視点の変化として3つ定義する(表2)。これらの視点の転換は、教職員の関わり方に影響を与え、結果として「指導」から「支援」への転換が促されるのではないかと考えられる。教職員が生徒の内面や背景に目を向けながら、働きかける姿勢を持つことが、発達支持的な生徒指導の基盤となる。

表2 視点の変化の定義

視点の変化	定義
①「問題行動」から「困り感の表出」として捉える	教師が生徒の行動を表面的に「問題行動」と捉えるのではなく、生徒の行動の背景にある発達の・心理的・環境的要因を考慮して、行動の意味を捉えなおすことができること。
②「できていないところ」から「できているところ・のびしろ」に目を向ける	生徒の強みや可能性に目を向け「できているところ」に注目し、そこから支援の糸口を見いだすような関わり方へ変化すること。
③「守らせる」から「一緒に考える」へ	校則やルールを「守らせる」ことだけに重点を置くのではなく、生徒自身がどう守るかを共に考えるという「一方的な指示」から「対話的な関わり」へと変化すること。

### Ⅲ 研究の実際

#### 1 実態把握

##### (1) 調査対象と目的及び分析方法

本調査は、調査対象を本校1年生及び教職員とし、Microsoft Forms を用いてアンケートを作成・配信し、実施した。調査の目的を3つ定めた(表3)。分析は、選択式項目を単純・クロス集計し、記述式項目はカテゴリー分類を行った。そこから、職員間の視点の違いを明らかにし、職員研修や週刊ポジティブに活用する。

表3 アンケート調査の目的

調査の目的	
①	生徒の自己認識と教職員との関係性の実態を把握する
②	教職員が抱える生徒への指導の課題を明らかにし、生徒への指導における課題に関する記述から教職員が現在どのような視点で生徒を捉えているかを把握する
③	「イイね!チケット」運用に関する課題や改善点を抽出する

##### (2) 生徒の現状

現在の生徒の自己認識を把握するため、本校生徒1年生(n=120)にアンケートを実施した。項目は「学校評価アンケート」、こども家庭庁「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査」、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター「生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究」を参考にし、独自に作成した。自己認識に関する項目、学校とのつながり、教職員支援、「イイね!チケット」に関する項目を設けた。

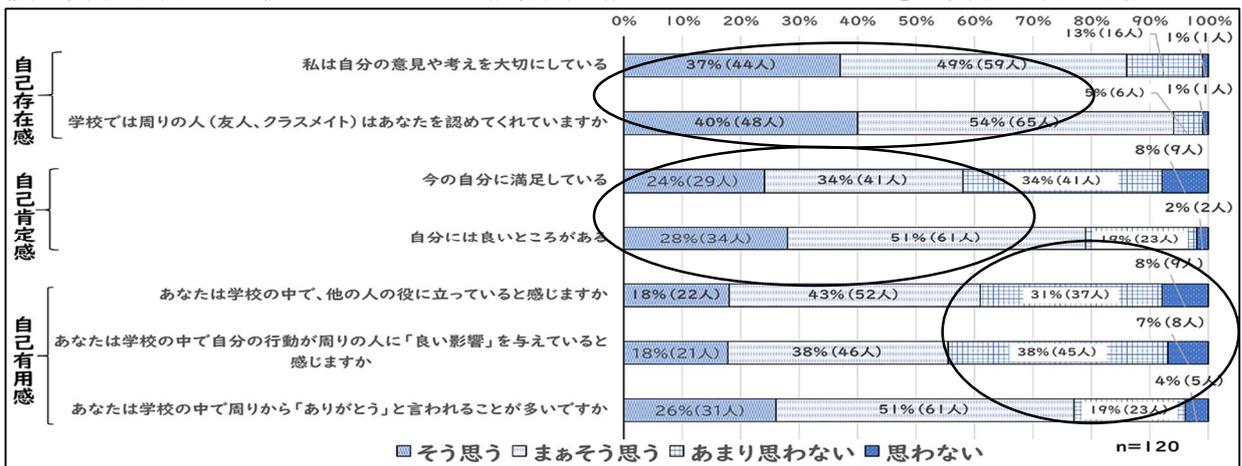


図6 自己認識に関するアンケート

アンケート結果(図6)から、自己存在感に関する項目「私は自分の意見や考えを大切にしている」では「そう思う」「まあそう思う」をあわせた86%が肯定的に回答した。「学校では周りの人(友人、クラスメイト)はあなたを認めてくれますか」でも肯定的な回答が94%であり、集団の中で自分の存在が受け入れられているという自己存在感はある程度育まれていると捉える。自己肯定感に関する質問では、「自分には良いところがある」という項目で、肯定的な回答が79%だったのに対して、「今の自分に満足している」では肯定的な回答は58%と低く、同じ自己肯定感に関する質問でも差が見られた。これは部分的な長所は認めていても、自己全体を受容することは、心理的なハードルが高くなるからではないだろうか。また、自己有用感(「人の役に立っている」等)に関しては、約4割が否定的であった。自分の行動が周囲に良い影響を与えていると実感できる場面が不足している可能性もある。

以上の結果から、生徒は「周囲からの受容」は感じつつも、「自己の価値や行動の有用性」を実感しきれていない現状がある。望ましい行動へ具体的なフィードバックを行い、生徒が「自分は認められている」「役に立っている」と実感できる支援が必要ではないだろうか。

### (3) 教職員の現状

本校教職員（n=34）を対象に、「生徒への指導」及び「イイね！チケット」の活用に関するアンケートを実施した。このアンケートは、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター「生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究」を参考に独自に作成した。回答者の多くが「生徒への指導は学校全体の共通理解のもとで行われるべき」と感じており、「非常に感じる」74%（25人）、「ある程度感じる」24%（8人）と共通理解の必要性について高い認識が示された。「共通理解を意識した指導が出来ているか」については、前問で「非常に感じる」または「ある程度感じる」と回答した教職員（33人）に質問したところ、「出来ている」3%（1人）、「ある程度出来ている」76%（25人）、「あまり出来ていない」21%（7人）と、実践にばらつきがあることがわかった（図7）。

共通理解を意識した指導が難しい理由として、「話し合う時間がない」「指導対象生徒との信頼関係の難しさ」「共通理解を確認する場面が少ない」などが挙げられ、時間的・組織的課題が背景にあると考えられる。「普段、生徒の話を受けているか」では「聞いている」「ある程度聞いている」が91%、「生徒の表情や行動の観察をどの程度行っているか」では「良く観察している」「ある程度観察している」が97%にのぼり、生徒との関わりや観察を意識していることがわかった。

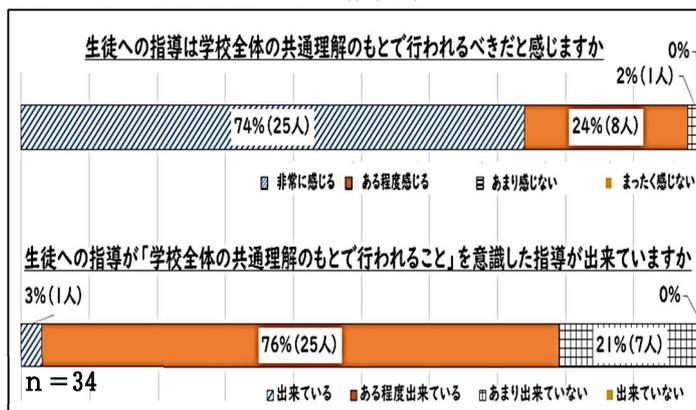


図7 生徒への指導に関するアンケート

一方、「生徒への指導をするうえで悩みや困っていること」では「言っても伝わらない」「反発される」「常識が通じない」「信頼関係が築けない」などの悩みが挙げられた。生徒に関わっているという意識は強いものの、行動の意味を読み取る観察や、背景に目を向ける関わりには至っていない可能性がある。つまり、指導が「行動の是正」にとどまり、背景理解や対話的な関係づくりには十分に踏み込めていない可能性がある。このことは、生徒指導に対する教職員の捉え方が、依然として「守らせる」「注意する」型に偏っていることを示唆しているのではないだろうか。また、「イイね！チケット」に関しても、「判断基準が曖昧」「当たり前の行動に渡して良いか迷う」などの声があり、良い行動への着目が「特別なもの」に偏っている傾向が考えられる。目的や使い方の理解度、発行のタイミング、基準の不明瞭さなどが課題として挙がり、運用面での改善が求められる。

以上から、教職員の多くが生徒指導の重要性や学校全体での共通理解の必要性を認識しているが実践に向けた環境整備や支援体制は十分とは言えず、今後の課題となる。また、「イイね！チケット」は目的共有や発行のしやすさなど、運用面での改善も必要であることもわかった。共通理解をもった実践には、生徒理解を深めるとともに話し合う時間を確保する必要がある。

## 2 教職員の視点の転換と持続性

### (1) 職員研修の実施

本校にて、職員研修を7月と10月の計2回実施した。7月の研修では、生徒指導提要に示された「発達支持的生徒指導」の視点に基づき、問題行動への対応から、生徒の成長や発達を支える教育的支援への転換を目的として行った。10月の研修では教職員の「視点の転換」と「生徒のできていることに目を向ける」を目標に、演習や具体的な関わり方の検討を通して、生徒理解を促す内容で実施した。

① 職員研修1回目（7月）

研修では、生徒指導提要に示された、生徒指導の目的と発達支持的生徒指導の視点を確認し、教職員の関わり方や学校環境を整えることの重要性を共有した。PBISの理論を紹介し、問題行動を減らすのではなく、望ましい行動を意図的に増やすことで結果的に問題行動を減らすという考え方を紹介した。また、認める・褒める手段として「イイね！チケット」の意義を説明し、視覚的なフィードバックや記録の活用によって、生徒の良い行動を可視化し、肯定的なフィードバックを行う手段であることについて説明を行った（図8）。

**ポジティブ行動支援職員研修①**

1. 生徒指導から生徒支援へ
2. PBIS（ポジティブ行動支援）について
3. 褒め・認める手段としてのイイねチケット
4. 職員、生徒と目指す姿を共有する（ワーク）
5. 問題行動は注意ではなく「教える、考えさせる」
6. 信頼関係を築く

図8 職員研修の内容と様子

研修の中で、最も反応が大きかったのは、「目指す生徒像」に関する生徒アンケートの結果を提示した場面であった。生徒アンケートでは多くの生徒が「礼儀正しい挨拶ができる」「ルールやマナーを守ることができる」「主体的に学び、協力して行動できる」と自己評価していた。しかし、教職員が考える「できている」の基準と、生徒自身が「自分はできている」と感じる認識との間に捉え方の違いが存在していることがわかった。教職員は、成果や目に見える行動を基準に評価し、生徒は努力や感情のコントロールといった内面的成長を「できた」と感じる傾向があるのではないかと共有した。さらに、「目指す生徒像」をもとに行動目標を考えるワークを行った結果、教職員が求める姿と現状の生徒の姿との間に段階的な隔りがあることがわかった。そこで、スモールステップを前提に目標を捉え直し、視点の転換と土台（安心や受容）の意識化を通じて深い生徒理解につなげる必要があると考える。研修の最後に「信頼のピラミッド」（図9）を示し、賞賛（頂点）だけでなく、土台部分を関わり方の前提とする重要性を確認した。事前アンケートにおいて「生徒の表情や行動の観察をよくしている」との結果が示すように、教職員は生徒を積極的に理解しよう、関わろうとしている。一方で、賞賛など上部の関わりに意識が向きやすく、日常的に行っている関わり（土台）が支援として共有・言語化されにくい可能性がある。以上を踏まえ、「できていることに目を向ける」ことが次の段階として最も重要であることを実感した。そこで、10月に実施する第2回研修では、この視点への転換を中心として扱うこととした。

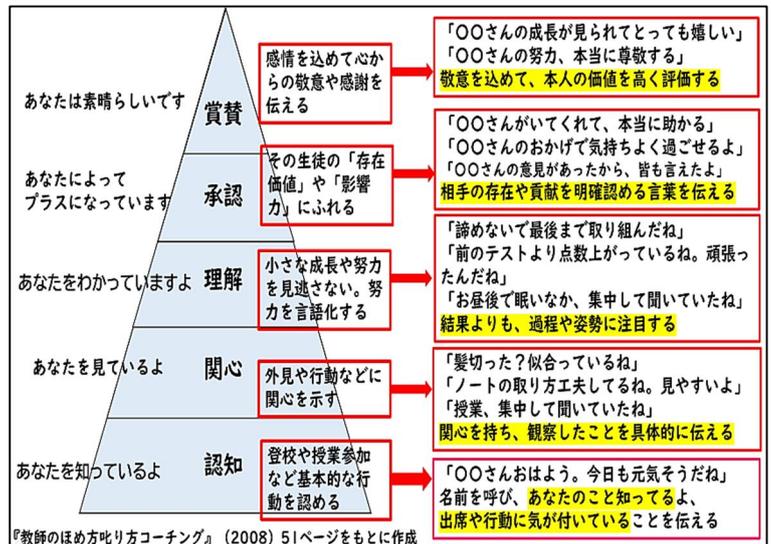


図9 信頼のピラミッド

② 職員研修2回目（10月）

教職員の「視点の転換」と「生徒のできていることに目を向ける」を目標に、2回目の職員研修を4つの柱で構成し行った（図10）。6月の生徒アンケートの分析から、自己認識に関する質問項目が低い生徒ほど「先生は話を聞いてくれない」「認めてくれない」「褒めてくれない」と感じている傾向を伝えた。この結果から、教職員の関わりが生徒の自己認識に大きく影響する事を取りあげ、その中でも

**ポジティブ行動支援職員研修②**

1. なぜ「できていること」に目を向けるのか
2. 生徒を見る視点について
3. 演習！  
生徒の「できているところ」に目を向ける練習
4. 具体的な関わりを考える  
「できていること」をどう関わりにつなげるのか

図10 第2回職員研修の内容

特に影響を与えているのは「認める」ことであると説明した(図11)。褒めることも重要であるが、褒める言葉は結果に対して用いられることが多く、生徒によっては褒められる場面が限られてしまう。一方で「認める」は評価ではなく「今できていること」を事実として伝えることであり、生徒の存在そのものを肯定する行為である。褒める場面が少なくても、「認める」場面は必ず存在する。図9に示したように「褒めるはゴール、認めるはスタート」であり、スタートを増やすことで生徒の力を引き出し、そこに教職員の関わりのチャンスがあることを再確認した。

演習では、情報交換会の資料を活用し、リフレーミングの手法を用いて、生徒の「今できているところ」を探すワークを行った。情報交換会の資料は、課題の共有が中心である。課題の共有は重要だが、量が多い現状では支援の方向性が見だしにくい。まず、個人で6月の資料を使い「できているところ」を探す練習を行い、次にグループで今回対象とした生徒(教育相談係と連携し、1学年各学科2名を抽出)の情報を基に「できていること」から「~すればできるかも」という仮説を立てた。最後にその仮説から、明日からできる関わりを個人で考えた(図12)。ワークシートには、「切り替えの時間があればできるかも」「自己決定の場面を設定する」などが記入され、日常生活や授業を通して生徒の「できているところ」を起点に力を伸ばそうとする関わり工夫が見られた。このプロセスにより、教職員が「できていること」に目を向ける視点を共有し、生徒指導を「問題対応」ではなく、日常の関わりの中で生徒のよさや強みを伸ばす営みと捉え、支援の出発点を見つけるきっかけとなった。ここで改めて「できているところ」に注目する理由を整理する。第一に、どの教科・場面でも使え、「座学だから」「実技だから」という制約がなくなる。第二に、生徒指導の目的である「生徒のよさや可能性を伸ばす」という共通の土台となる。第三に「何を伸ばすか」が明確になり、支援の出発点が見えやすい。第四に「できている行動」に目が向くと、普段から頑張る生徒にも声をかけやすくなる。つまり、この視点は生徒の「できていること」を土台に、誰にでもどこでもすぐ使える関わり方である。研修後のアンケートでは視点の転換や生徒理解の深化につながる意見が多く、生徒の「できていること」や「よさ・強み」に目を向けようとする感想も見られ、ポジティブ行動支援の視点に基づく関わり方への意識が芽生え始めていることが伺えた(表4)。

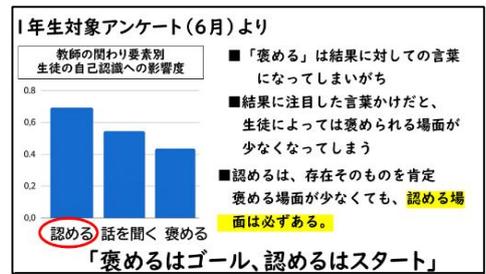


図11 自己認識と教師の関わり

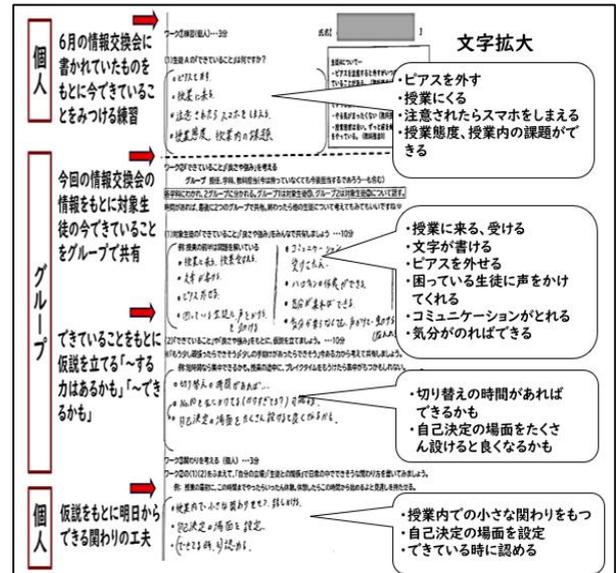


図12 職員研修ワークシート(文字拡大)

表4 研修後の感想(抜粋)

<p><b>視点の転換についての気づき</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒への対応は多面的に捉えてこそ効果が現れるのかなと感じた。今までの一方的な指導方法では生徒自身の成長につながるような場面を見逃してしまう可能性があり、今後は教師自身が指導の方法を見直していく必要があると思った。研修を通して少し生徒を多面的に見る意識が向上したと思う。</li> <li>・生徒の行動の見方で、評価が変わることをしり反省。</li> </ul>
<p><b>生徒の「できていること」への注目</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒に対しての声掛けやサポート、関わり方についてポジティブに行くことの大切さを考えるきっかけになった!生徒の良い行動に目を向けることができる教師でいたいと感じた。</li> <li>・つい出来ていないことに目がいってしまうことに改めて気付かされた。生徒の良さを伸ばす声かけを日々意識し向き合っていきます!</li> <li>・生徒の良いところを教師側が気づくことで、生徒の自己肯定感を本人や保護者に伝えることができ、良さを伸ばすきっかけになると感じた。</li> </ul>

(2) 活用術・動画作成で持続可能な支援へ

P B I Sの視点を教職員に定着させ、担当者の異動による実践の形骸化を防ぐために、校内で活用できるマニュアル「ポジティブ行動支援活用術」を作成した。本校では、生徒の良いところを認めようと「イイね！チケット」を導入したがその理論的背景が十分に共有されておらず教職員によって運用のばらつきが見られ、次第に形骸化の傾向が見られるようになっていった。そこでP B I Sの理論的枠組みと実践を結びつける内容とした（図13）。

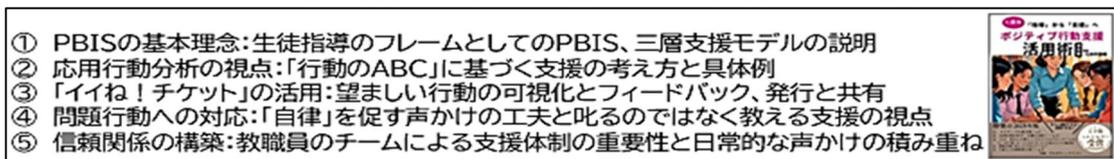


図13 活用術とその内容

マニュアルは、Microsoft Teamsにてデータとして共有し教職員が日常的に参照できるようにした。さらに、担当者が変わっても支援を継続的にできるよう、マニュアル内容を音声付き動画として作成した。内容は特定の学校に依存せず、どの教育現場でも活用できるよう汎用性を意識して構成し、作成にあたってはオンラインデザイン作成ツール「Canva」を用いた。

3 職員会議を活用した視点の共有と協働性の育成

本校では、月に1回職員会議を設けている。近年の働き方改革で職員会議を定刻内に終わらせることができるよう工夫を重ねてきた。その結果、職員会議の時間に余力が生まれるようになった。この余力を活用し、校長先生より「職員同士の対話の時間を設けたい」との提案があった。そこで、2025年9月の職員会議から、会議の最後の10分間を対話の時間として設定することになった。第1回の対話の時間は「生徒のイイね！の共有」をテーマに、持ち寄った「イイね！チケット」をもとに、生徒のよさや素敵だと思った行動を4人1グループで共有した。10分という短い時間ではあったが、教職員の笑顔があふれる、温かい時間となった。第2回は服務についての意見交換、第3回は「生徒のイイね！の共有」と事前にテーマを決めて実施し、生徒理解の場だけでなく、教職員の協働性を育む場として設定している。

沖縄県教育委員会が示す「みんなの学校！ピースフル・プラン」(2025)においても、学校における働き方改革の目指すべき方向性において、教職員が良好な人間関係を築き、心身ともに健康で本来の職務に専念し、児童生徒と共に学び、成長しながら、専門性を発揮して、「子供たちのより良い教育」を行っていくことができる教育環境を整えることが、児童生徒・教職員双方のウェルビーイングの向上につながるとされている。

このように、職員会議の時間短縮は単なる「早く終わる」を目的とするだけでなく、生まれた余白を活用して、教職員の協働性を高める時間へと転換することが働き方改革にもつながると考える。生徒のよさを共有する時間を意図的に設けることは、教職員のストレスの改善やメンタルヘルスの向上にもつながり、それがポジティブな学校文化の醸成に寄与するのではないだろうか。

4 Microsoft Teams チャネルの活用

(1) 教職員向け「週刊ポジティブ」発行

生徒の自己指導能力を育むには、日常の学校生活で自分の行動や存在価値を実感できる環境が必要である。しかし現場では多忙さから、生徒の良い行動に目を向け、声をかける余裕が乏しがちである。青砥瑞人（工藤との共著、2021）は「考え方、感じ方、喋り方、仕草にいたるまで、その人がやり慣れた思考パターン、言動パターンとは、『エネルギー効率が抜群にいい回路』が無意識のうちに選択されているだけ」と述べ、既存の思考・行動パターンを短期間で変える難しさを示している。しかし、青砥は「第三者の助けや仕組みの力などを借りながら、新しいネットワークでの情報処理や行動体験を繰り返していくことによって、細胞分子レベル

の構造変化が起き、エネルギー効率のいい新たなルートが開拓されていきます」とし、意識づけを支える仕組みの必要性がわかる。そこで、生徒との前向きな関わりを日常業務の中で意識できる支援として「週刊ポジティブ」を発行した（図14）。作成にはオンラインデザイン作成ツール「Canva」を用いた。

本校は学科ごとに職員室が分かれ、職員が顔を合わせて話す機会が限られているため、Microsoft Teamsの「休み時間&互助会幹事より」チャンネルで業務以外の話題を共有し、ゆるやかなつながりを図っている。「週刊ポジティブ」はこの場を活用して発信し、現場の状況に寄り添ってタイミングと内容を工夫した。内容は「前向きな関わりの想起」「視点の定着」「行動の変容の促進」を目的とし、問題行動の背景の捉え方や、具体的な関わり方、教職員のまなざしの影響などを扱った。アンケートでは、「視野が広がった」「忙しくてイライラしても読むと冷静になれる」「生徒の見方が変わった」等の感想を頂いた。Teamsに掲載したことで、空き時間に気軽に読まれている様子がりアクションからうかがえた。



図14 週刊ポジティブ

#### IV 研究のまとめ

本研究では、職員研修や生徒のよさを共有する「対話の時間」の導入、「イイね！チケット」の活用、「週刊ポジティブ」の発行などの実践を通して、ポジティブ行動支援の視点を取り入れて教職員の視点の転換を促すことを目指した。これらの校内資源を活用した取り組みを通し、持続可能な発達支持的生徒指導の工夫を探り、生徒の自己指導能力の育成を支える基盤となる支援のあり方について検討した。以下に、事後アンケート（教職員n=19、生徒n=108）の結果を踏まえてまとめる。

##### 1 教職員の視点の転換と与えた影響

###### (1) 視点の転換：指導から支援へ

本研究において最大の校内資源と定義した「教職員」の変容では、12月の事後アンケートで「今年度4月から現在まで、『生徒の見方や生徒への関わり方』に変化はありましたか」に84%（16人）が「はい」と回答している。そこで、実際どのようなことを意識し、実践しているのか「生徒との関わり方で最近『意識している』ことや『気を付けている』ことがあれば教えてください」の記述内容を視点転換の定義に照らして整理した。「背景を考える」「先入観を持たない」といった記述がみられ「行動の背景に目を向ける」「生徒の良さを認める」「支援的な関わりを重視する」という視点が意識され、実践につながっていると示唆される（表5）。これは、従来の「問題行動を是正する」指導観から、生徒の背景を理解し、肯定的側面を強化する「支援的」な視点へと転換が図られた可

表5 生徒との関わりで意識していること

「視点転換」定義	アンケートの記述内容
「問題行動」から「困り感の表出」として捉える (行動の背景に目を向ける)	・その生徒の背景を意識するようにしている ・すぐに否定しない、生徒の行動をみて声かけのタイミングや言葉かけを変えている ・できる限り生徒の立場にたって接する。思い込みで、発言しない ・同じ目線で話す、決めつけない、背景を探る ・先入観を持たない・生徒目線で考える
「できていないところ」から「できているところ・のびしろ」に目を向ける (生徒のよさを認める)	・マイナスな部分よりもプラスな部分を見つけ、声掛けをする ・「いつでも見ているし、いつでも応援しているよ」というメッセージを言葉の端々に入れること ・生徒が頑張っていることや取り組んでいることを応援する声掛けを増やすようにしている
「守らせる」から「一緒に考える」へ (支援的な関わりを重視)	・否定的な発言ではなく、最後まで生徒の声に耳を傾けて生徒に問いかけを行う姿勢 ・実習の途中で手を止めて、生徒の意見を聞いてから助言するようにしている ・悪い言葉や嬉しい言葉を言われたときに私がどう思ったかを必ず言うようにしている ・叱り方で、押し問答をしない

能性を示している。また、それ以外にも「日頃の雑談で距離を縮めようと心がけている」「自分から話しかけることを意識している」など発達支持的な関わりの記述も見られた。こうした教職員の変化は持続可能な発達支持的生徒指導の実現に向けた基盤となると考える。

(2) 視点の転換が教職員に与えた影響

12月のアンケートで、「今年度生徒の見方や生徒への関わり方に变化があった」と回答した16人に「生徒の見方や関わり方を変えた結果、自分自身や生徒に何か変化がありましたか」と質問したところ、肯定的変化を示す回答があった。回答内容は自身の心理面の変化、指導観・生徒観の変化、関係性の変化の3つの変化に整理できた(表6)。特に、イライラや疲労感の軽減、冷静な対応ができるようになったことは、教職員の心理的負担の軽減につながったのではないだろうか。また、指導観・生徒観の転換を示唆する記述から、生徒理解の深化につながったと読み取れる(表6)。さらに教職員から見た生徒の変化があげられ、教職員の関わり方の変化が生徒とのコミュニケーションや信頼関係の構築に影響を及ぼしたと考えられる。

表6 生徒との関わり方を変えて変化したこと

生徒の見方や関わり方を変えた結果、自分自身や生徒に何か変化がありましたか。	
教職員自身	<ul style="list-style-type: none"> <li>心理面の変化                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分自身がイライラしたり、疲れたりする頻度が減った気がする。</li> <li>・生徒に対するイライラが軽減されたように感じる。</li> <li>・生徒の話聞くことを優先することで感情的にならず冷静に対応できた。</li> <li>・得意なこと、素敵な所を積極的に見て行こうという考え方や関わり方に変えると少しのことで怒らなくなり、自分の気持ちが楽になった。</li> <li>・優しい気持ちで対応できるようになった。</li> </ul> </li> <li>指導観・生徒観の変化                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・当たり前の行動と認識するのではなく、いいねと思える気持ちを持つことができた。</li> <li>・自分の当たり前は生徒の当たり前ではない。</li> <li>・生徒の性格や行動は元々身についているものでそう簡単には変わらないと思っていたが、きちんと意見を聞いて話をすることで私も生徒の言動や行動で勘違いしている部分もあったのだと気づくことができた。</li> <li>・生徒の個性や良さを伸ばすことを大事にする支援を心がけた結果、生徒の話聞き、受け止めることをするようになった。</li> <li>・生徒が理解しやすいような言葉選びをするようになった。</li> </ul> </li> </ul>
生徒	<ul style="list-style-type: none"> <li>関係性の変化                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーションが取れるようになった。</li> <li>・生徒が話しかけてくるようになった。</li> <li>・生徒の方から相談してくるようになった。</li> <li>・反抗的な態度が減った。</li> <li>・私が理解しようと努力していることが伝わり信頼関係が少し築けた。</li> <li>・生徒も私の話を聞いてくれることが多くなった。</li> </ul> </li> </ul>

(3) 教職員の視点の転換が生徒に与えた影響

生徒対象の事後アンケート(12月)では「1学期と比べて先生との関係で変わったことや感じたこと」で肯定的な変化の記述が57%(62人)、変化はなかったと回答した生徒が38%(41人)であった。記述内容から「話しやすくなった」「相談しやすくなった」という回答が目立ち、コミュニケーションの円滑化や信頼関係の構築につながったと捉える(図15)。実際に教職員側から「生徒の方から相談してくるようになった」という変化が報告されており、教職員の受容的な態度が生徒の心理的安全性を高め、信頼関係の構築に繋がったのではないだろうか。

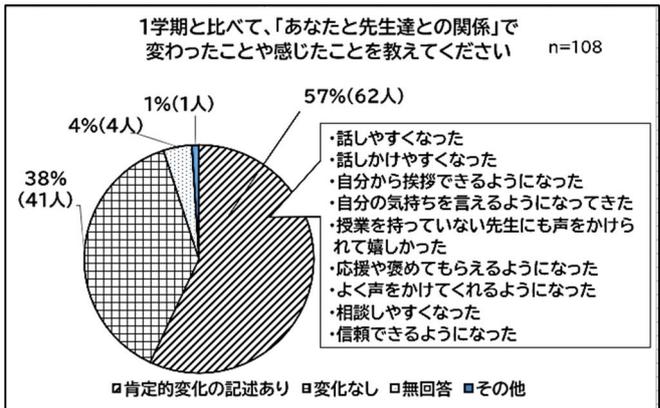


図15 先生との関係の変化

2 校内資源の活用と持続可能な支援体制

(1) 資源としての「教職員」とツールの活用

教職員は生徒にとって最も身近な環境的要因であり校内資源である。本研究では、教職員が肯定的な認識を伝える手段として「いいね!チケット」を活用した。生徒の事前アンケートでは「いいね!チケットの存在を知っていますか」に「はい」6%(7人)、「いいえ」94%(113人)だったのに対して、事後アンケート(図16)では、「今後も続けてほしい」「より良いことを

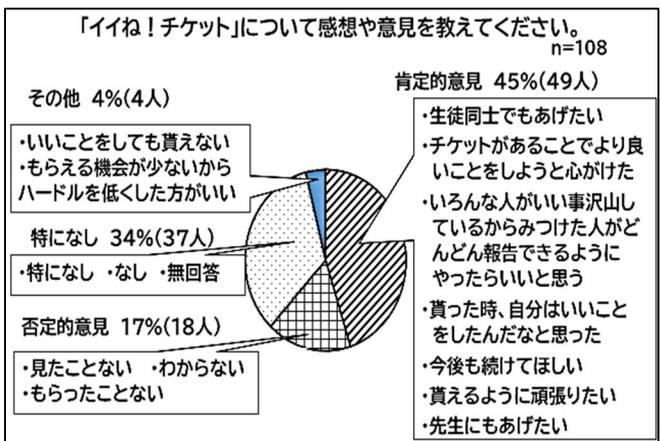


図16 「いいね!チケット」の感想・意見

しようと思いがけたい」「先生や生徒同士でもあげたい」など肯定的意見が見られた。

チケットの発行は、教職員が生徒の「できているところ」「よさ」に意識的に目を向け、肯定的に関わるきっかけとなった。生徒からは、受領者だけでなく未受領の生徒からも「もらえるように頑張りたい」といった前向きな意見があり、ツールへの期待感や肯定的印象が共有された点は成果といえる。否定的意見は「見たことがない」「もらったことがない」といった存在認知や発行機会に関するもので、「チケットは不要」といったチケットそのものを否定する内容はなかった。しかし一方で、「いいことをしても貰えない」「もらえる機会が少ないからハードルを低くした方がいい」との声もあり、教職員の発行基準がまだ「特別な行動」に偏っている可能性が示唆される。現状では一部の生徒に届きにくい構造が生まれていると考えられ、日常の小さな努力を認められるよう、運用面の改善が必要である。

(2) 情報交換会の資料の活用

課題共有が主であった「情報交換会」の資料を活用し、具体的な支援方法の検討に活用した。今後の情報交換会の資料に「生徒のよさやできていること」を記入する項目を追加することについてアンケートでは「良いと思う」が76%、「まあ良いと思う」が18%で94%が肯定的に回答した。この結果から、教職員が生徒のよさや可能性に目を向ける視点への関心が高まったことがうかがえる。こうした視点を情報交換会という校内資源に取り入れることで、日常的な生徒理解の場面において「できていること」に目を向ける文化が醸成されていくことが期待される。次年度より情報交換会の資料に生徒の「できていること」や「よさ」を記入する欄を設けることを検討する予定である。これは、教職員の視点の転換を促すだけでなく、学校全体としてポジティブ行動支援の考え方に基づいた関わり方を定着させる土台となり得るものであり、持続可能な発達支持的生徒指導の実現に向けた重要な一歩になると言える。

(3) 職員会議内の「対話の時間」

「対話の時間」について事後アンケートでは概ね肯定的な意見が寄せられ、意見を4つに整理した(表7)。「生徒支援・理解面」では支援の視点共有や新たな発見の場となっているという声があった。「コミュニケーション面」では職員間のつながりを補う場として評価されている。「ウェルビーイング面」では心理的安全性とポジティブな雰囲気づくりに寄与していることが示された。会議という既存の時間を活用したことで、持続的な視点共有とチーム支援の文化醸成につながった。次年度も継続して実施する予定である。一方で、運営面の課題としては、参加方法、時間設定、回数や進め方といった「持ち方」に関する意見もあげられ、今後の改善点として検討が必要である。

表7 「対話の時間」の感想・意見

生徒支援・理解面
<ul style="list-style-type: none"> <li>・皆が同じベクトルで生徒支援をしていくなかで、先生方との対話はとても有意義でした。</li> <li>・他の職員の考え方を知れて良かった。自分の実践に真似したい。</li> <li>・普段見えていない良さや活躍が他の職員から聞けて良かった。</li> </ul>
職員コミュニケーション
<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の職員と関わる時間ができ、コミュニケーションの場が広がったように感じた。</li> <li>・普段なかなか先生方とゆっくり座って話すことが無い中、このような「対話の時間」があることによって新たな価値観に気づいたり、交流を深めたりできるとも素敵なお取り組みだと思います！</li> <li>・対話の時間は、何でも無いこと、大切な事、様々な話ができるのでとてもいい機会だと感じている。</li> </ul>
ウェルビーイング
<ul style="list-style-type: none"> <li>・職員同士の情報共有の時間はとても重要だと思いました。笑ったり、共感したりと少しだけ心にゆとりを感じることができました。</li> <li>・生徒の良さや取り組みを話す機会になり、職員同士で会話するコミュニケーションの場が増えて素敵な時間増えたと感じた。</li> </ul>
課題
<ul style="list-style-type: none"> <li>・任意参加だとありがたいです。</li> <li>・意識的に取り入れたいことだが、個人としては、早く終わりたいところが正直です。</li> </ul>

(4) Microsoft Teams と「週刊ポジティブ」

「週刊ポジティブ」は、継続発行が目的ではなく、教職員の視点の転換を促す種まきの取り組みである。最終的には、教職員が主体的にポジティブな視点を発信し、共有する文化が育まれることを目指している。そのため、教職員に「ポジティブな視点を継続するために効果的だと思う取り組み」を複数回答で尋ねた結果、多い順に「職員会議や情報交換会などで『できているところ』を共有する時間の設定」(11人)、「生徒理解のための職員研修の実施」(7人)、「週刊ポジティブなどの定期的な紙面や Teams 投稿による前向きな関わり方の共有」(6人)という結果となった。このことから、既存の学校の仕組みが支持されやすいこと、また情報発信

型の取り組みは一定の効果が認められるが、「週刊ポジティブを知らなかった」という意見もあり、運用面での工夫が必要であることがわかった。これらの取り組みは、既存の校内資源を活用することで、教職員の負担を増やさずに進められる可能性が高い。改善の余地はあるが、校内資源を活用した仕組みづくりは、持続可能な支援体制づくりにつながることを期待される。

3 ポジティブな校内文化の形成に向けた動き  
一連の取り組みの結果、教職員が生徒のよさを認めよう、積極的に発信しようとする意識が高まってきたと感じられる。事後アンケート「最近、生徒の成長やポジティブな変化につながるように、あなたが工夫したことや取り組んだことがあれば教えてください。」の記述内容では「声かけ・承認」「役割付与・活躍の場づくり」「主体性の尊重・意思決定の促進」「対話・関係づくり」「目標設定・振り返り・成功体験」の5つに関する記述がみられた(表8)。教職員が自分でできることを考え、日常の声かけから授業・学級活動など多様な場面での工夫がみられた。実際に、生徒対象の事後アンケートでは「学校の雰囲気」が1学期よりも明るくなったと感じるに「そう思う」「まあそう思う」合わせて88%(95人)が肯定的に回答した(図17)校内資源を再定義し有効活用することで、「持続可能なポジティブな校内文化」の土壌が築かれつつある。この文化こそ、生徒の自己指導能力を育む基盤になると考える。

表8 生徒の成長やポジティブな変化のための工夫

声かけ・承認
・当たり前行動でも認める声かけや、この行動が私や学校にとって助かるという感謝を伝える。 ・いいねチケットの発行を意識している。 ・SHRでいいねチケットの内容を読み上げ、生徒に手渡しをした。クラスでいいねの行動を共有できた。
役割付与・活躍の場づくり
・役割を持たせ、成長や感謝を伝える。 ・盛花を作成し会議時に装飾するなど生徒が活躍する場面を設定した。
主体性の尊重・意思決定の促進
・生徒の主体性に任せた実習に取り組み、指示だけではない実習内容を実践することができた。 ・生徒に合わせた役割の提案、事前にやりたいことを聞いて役割をさせる。
対話・関係づくり
・対話を意識している。褒める、伝える。 ・良い所、好きな事を見つけ実習の中で活かせるようにしている。苦手なことも振りやすくなって、素直に応じてくれるようになった。
目標設定・振り返り・成功体験
・実習で達成感を味わってもらい自信がつくように本人が何ができるようになったのかを伝えるようにしている。加えて、他の先生方に生徒の実習での様子を伝えるようにしている。 ・定期的な目標設定と生徒主体で振り返りが行えるような場を設けた。

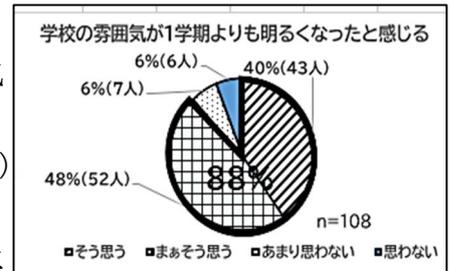


図17 学校の雰囲気の変化

以上のことから教職員の視点転換は心理的負担の軽減と指導観・生徒観の変化を促し、生徒との信頼関係やコミュニケーションに影響を与えると考えられる。教職員が生徒のよさや背景に目を向ける姿勢は、発達支持的な関わりを生み、生徒が話しやすく相談しやすい環境を形成する。これが研究課題で示した自己指導能力の育成を支える重要な「基盤」になると考える。一方で、生徒の自己認識を高めるには短期間での変容は難しく、構築した関係性を土台として今後も継続的な取り組みが必要である。

## V 成果と課題

### 1 成果

- (1) 研修内容を実践した教職員を中心に、生徒の「できているところ」「よさ」を共有する関わりが生まれた。
- (2) 生徒へ関わり方が変化し、教職員の心理的負担の軽減に繋がった。
- (3) それぞれの教職員の「生徒の成長」につながる工夫や取り組みにより、学校全体に肯定的な雰囲気が広がりつつある。

### 2 課題

- (1) 本研究は教職員の視点転換という「基盤づくり」を目的としていたため、生徒の自己認識の変化は短期間では大きくはみられなかった。
- (2) 今後は、生徒が他者のよさに気づき肯定的に関わる実践を進めたい。「友達や先生にもチケットをあげたい」という声をもとに、生徒主体で関係を築く取り組みを実施したい。

## 〈参考文献〉

- 逸見峻介 2025 『「生徒指導部」から「生徒支援部」へぬくもりのある学校をめざして分掌からはじめる実践』 学事出版
- 栗山泰幸 2025 『大人も子どももみんなで支え合う令和の生徒指導』 明治図書
- 藤川聡・永浦拓編集 2025 『子どもの成長を支える発達支持的生徒指導』 合同出版
- 新井肇 2023 『「支える生徒指導」の始め方』 株式会社教育開発研究所
- 「月刊生徒指導部」編集部編 2023 『生徒指導提要改訂版全文と解説』 学事出版
- 松山康成 2023 『学校・学級が変わる！はじめてのポジティブ行動支援』 明治図書
- 文部科学省 2023 『生徒指導提要』 東洋館出版社
- 若林上総・半田健・田中善大・庭山和貴・大対香奈子編著 2023 『学校全体で取り組むポジティブ行動支援スタートガイド』 ジアース教育新社
- 川上康則 2022 『教室マルトリートメント』 東洋館出版社
- 工藤勇一・青砥瑞人 2021 『最新の脳研究でわかった！自律する子の育て方』 SB新書
- 若林上総・半田健・神山努・加藤哲文編著 2020 『高校ではじめるスクールワイドPBS』 ジアース教育新社
- 栗原慎二編著 2018 『PBIS実践マニュアル&実践集』 ほんの森出版
- 新村出編 2008 『広辞苑 第六版』 岩波書店
- 神谷和宏 2008 『教師のほめ方叱り方コーチング』 学陽書房

## 〈参考 web サイト〉

- 佐賀県教育センター 令和5年度 「始めよう！支える生徒指導」  
[https://www.sagaed.jp/kenkyu/kenkyu\\_chousa/r5/03\\_kyouikusoudan\\_seitoshidou/03\\_kyouikusoudan\\_seitoshidou\\_02\\_leaflet.pdf](https://www.sagaed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/r5/03_kyouikusoudan_seitoshidou/03_kyouikusoudan_seitoshidou_02_leaflet.pdf) (最終閲覧 2026年1月)
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 令和6年3月 「生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究(令和2・3年度調査)」  
 20240423-a.pdf (最終閲覧 2025年11月)
- 沖縄県教育委員会 令和7年3月 「みんなの学校！ピースフル・プラン」  
[https://www.pref.okinawa.jp/\\_res/projects/default\\_project/\\_page\\_/001/032/472/r070417houkoku4bettenl.pdf](https://www.pref.okinawa.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/032/472/r070417houkoku4bettenl.pdf) (最終閲覧 2025年9月)
- 沖縄県 令和7年度改定 「学校教育における指導の努力点」  
[https://www.pref.okinawa.jp/\\_res/projects/default\\_project/\\_page\\_/001/008/839/mokuji.pdf](https://www.pref.okinawa.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/008/839/mokuji.pdf) (最終閲覧 2025年6月)

## 〈生成AI利用〉

本論文の執筆にあたり、一部の表現やアイデアの整理に生成AIを利用しました。生成AIはあくまで補助的ツールとして利用し、論文の論旨および内容の最終的な責任は筆者に帰属します。

## 〈健康教育〉

# 睡眠を中心とした生活習慣の改善を目指す児童の育成

——睡眠日誌を活用した T T 授業と個別指導を通して——

宜野湾市立普天間小学校養護教諭 宮 國 奈 子

## I テーマ設定の理由

グローバル化の進展や I T 技術の急速な発達、新型コロナウイルス感染症の蔓延等、私たちを取り巻く社会環境の急激な変化が、生活習慣に広く影響を与えている。そのような中、経済協力開発機構（O E C D）が実施した調査（2021）では、日本国民の平均睡眠時間が先進国 33 カ国中、最も短い 7 時間 22 分と報告され、国内における睡眠の量・質の双方に関わる課題の顕在化を示唆している。この現状を踏まえ、厚生労働省は、十分な睡眠確保は全ての国民が取り組むべき重要課題であり、課題解決として『健康日本 21（第三次）』で「適正な睡眠時間の確保」と「睡眠休養感の向上」を目標に掲げ、取組の推進を明記している。さらに、近年の脳科学研究においても睡眠の重要性が指摘されている。三池輝久（2019）は、子どもの不十分な睡眠習慣が学習意欲や学力の低下、肥満、うつ病等を招く可能性に強い危機感を示し、発達段階に応じた睡眠教育の教育的意義を強調している。

宜野湾市立普天間小学校（以下、本校）では、明るく元気な児童が多く、運動会等の学校行事に前向きに取り組む児童も多い。しかしながら、特に高学年において、家庭や友人関係の悩み、情報機器の長時間使用等で、朝起きられず、欠席や遅刻を繰り返す児童がいる。また、夜、保護者の情報機器の使用や照明の影響でぐっすり眠ることができず、翌朝、眠たい状態で保護者と共に登校し、感情のコントロールができない児童もいる。さらに、保護者からは、「子どものオンラインゲームの影響で、夕食や入浴等の生活習慣に影響が出て困っている」等の相談もある。日々、対話をする中で、慢性的な睡眠不足が児童の心身に悪影響を与え、児童や保護者が困り感を持っていることに気が付いた。本校では担任と連携し、発育測定時の指導や体育保健領域の教科での指導、さらに個別指導を通じて、睡眠や心の健康について繰り返し指導を行ってきたが、慢性的な睡眠不足の解決までには至っていない実態がみえてきた。これまでの指導を振り返ると、睡眠や生活習慣に関する学習活動が知識伝達中心で行動化の視点が不足していたと考える。

そこで本研究において、睡眠を中心とした生活習慣の改善につながるよう学級活動・個別指導を展開する。まず、本校児童の実態を把握するため、「睡眠等の生活習慣」「メディアの視聴時間」「心理状態」等のアンケートを実施し、生活習慣と心理状態との関係性について調査する。また、学級活動において、厚生労働省『健康づくりのための睡眠ガイド 2023』、戸部秀之・齋藤久美の「行動変容を引き出す 11 のアプローチ」（以下、行動変容アプローチ）を活用し、担任と連携し睡眠や生活習慣が及ぼす心身への影響等について理解させ、よりよい生活習慣の行動化につなげたい。そして、変容を見取るため授業実施前・後に睡眠日誌を記入させる。さらに、学級活動後、課題のある児童には個別指導を行う。そうすることで、自分の睡眠や生活習慣に改善が必要だと気づき、学級活動・個別指導を通して児童が主体的によりよい生活習慣を実践する意欲を高めることができるであろうと考え、本テーマを設定した。

## 〈研究仮説〉

睡眠日誌の記入を通して、担任と行動変容アプローチを活用した睡眠教育を実践し、共に課題のある児童に個別指導を実施することで、睡眠を中心とした生活習慣の改善を目指す児童を育成することができるであろう。

## II 研究内容

### 1 健康づくりのための睡眠

#### (1) 健康づくりのための睡眠ガイド 2023 について

厚生労働省は、健康日本 21(第二次)の「睡眠による休養を十分とれていない者の割合」が18.4% (平成 21 年) から、21.7% (平成 30 年) と悪化した結果を受け、『健康づくりのための睡眠ガイド 2023』(以下、『睡眠ガイド 2023』)を策定した。これは、適正な睡眠時間と睡眠休養感の確保を目指し、推奨事項を「こども」「成人」「高齢者」の年齢別でとりまとめている(図 1)。また、「睡眠は、こども、成人、高齢者のいずれの年代においても健康増進・維持に不可欠な休養活動」であり、「日常的に質(睡眠休養感)・量(睡眠時間)ともに十分な睡眠を確保することにより、心身の健康を保持し、生活の質を高めていくことは極めて重要である」と示されている。

全体の方向性	個人差を踏まえつつ、日常的に質・量ともに十分な睡眠を確保し、心身の健康を保持する
対象者	推奨事項
こども	<ul style="list-style-type: none"> <li>小学生は9~12時間、中学・高校生は8~10時間を参考に睡眠時間を確保する。</li> <li>朝は太陽の光を浴びて、朝食をしっかり摂り、日中は運動をして、夜更かしの習慣化を避ける。</li> </ul>
成人	<ul style="list-style-type: none"> <li>適正な睡眠時間には個人差があるが、6時間以上を目安として必要な睡眠時間を確保する。</li> <li>食生活や運動等の生活習慣、寝室の睡眠環境等を見直して、睡眠休養感を高める。</li> <li>睡眠の不調、睡眠休養感の低下がある場合は、生活習慣等の改善を図ることが重要であるが、病気が潜んでいる可能性にも留意する。</li> </ul>
高齢者	<ul style="list-style-type: none"> <li>長い床上時間が健康リスクとなるため、床上時間が8時間以上にならないことを目安に、必要な睡眠時間を確保する。</li> <li>食生活や運動等の生活習慣や寝室の睡眠環境等を見直して、睡眠休養感を高める。</li> <li>長い昼寝は夜間の良眠を妨げるため、日中は長時間の昼寝は避け、活動的に過ごす。</li> </ul>
健康づくりのための睡眠ガイド 2023, 厚生労働省 HP	

図 1 睡眠の推奨事項

また、夜更かし等の生活習慣に関連する睡眠不足を防止する観点から、小学生は9~12時間、中学・高校生は8~10時間を参考に睡眠時間の確保が推奨されている。さらに、夜更かしを習慣化させないための推奨事項として、①起床時の日光浴②朝食の摂取③運動習慣の定着④デジタル機器使用の回避を上げている。

本研究では、生涯にわたり、睡眠が心身の健康保持に影響を与えることを気付かせ、よりよい睡眠をとるために、『睡眠ガイド 2023』の「夜更かしを習慣化させない推奨事項」の4項目を理解させ、生活習慣の改善への意欲につなげたい。

#### (2) 子どもの夜更かしによる弊害

三池(2025)は、睡眠は子どもの「脳を創り、その働きを育て、守る(維持する)」大切な時間であり、夜更かしにより「①成長ホルモン分泌の低下②肥満になりやすい③学力の低下・脳の海馬が小さい」等の影響を示唆している。また、夜更かしにより、慢性的な睡眠不足が続くと「睡眠負債」となり、気付かないうちに少しずつ脳機能や認知機能が低下する。このような生活を続けると、「将来、生活習慣病、うつ、悪性腫瘍、認知症を発症するリスクが高くなる」とも述べている。

#### (3) 情報モラル教育での「健康との関わり」という視点

松島恒志(2024)は、厚生労働省の調査(2017)をもとに、日本における「ネット依存」の状況について述べている。この調査では、ネット依存が疑われる成人は約421万人、中高生は約93万人と推定された。それから8年以上が経過し、コロナ禍の影響も加わって、現在では、児童生徒の約半数がネット依存の傾向があると報告されている。松島は、依存傾向が強まることで、ネットの長時間利用に移行し生活リズムが乱れ、視力や体力にも悪影響が出ることを懸念している。さらに、この問題に対して、学校現場が積極的に取り組む必要があると指摘している。文部科学省発行の『端末利用に当たっての児童生徒の健康への配慮等に関する啓発リーフレット』(2021)では、①就寝前の情報機器の使用を避けること②視力や姿勢への配慮③家庭でのルールづくりの重要性が示されている。保護者は、家庭でのルールづくりをする際に、情

報機器の長時間使用の弊害等についての知識や子どもと一緒に学び考える姿勢が必要だと考える。

本研究では、家庭と協力して児童の心身の健康を守るために、児童だけでなく保護者にも睡眠や情報機器に関する知識を啓発していきたい。

## 2 睡眠教育の有効性

### (1) 堺市の睡眠教育

木田哲生・三池輝久らが大阪府堺市で2015年度から取り組んだ睡眠教育（以下、眠育）は、睡眠課題、不登校などで困っている親子の支援を「面談」「記録」「授業」の三本柱で実践している。

木田・三池らは、睡眠時間等を睡眠票に記入させることで、課題のある睡眠のタイプを6つのタイプに分類している（表1）。これは、睡眠票に記入させることで、「睡眠不足のサイン」を確認できる。「睡眠不足のサインとして①日中のだるさ、②平日、休日の就寝時間のずれが1.5時間以上、③昼寝が1週間で1回以上、これらの3つのサインが1つでも当てはまる場合は、睡眠時間を増やす」ことを推奨している。

表1 課題のある睡眠タイプ

① 不規則型	入眠時刻、起床時刻がばらばらな睡眠タイプ。
② 休日補充型	土日等の休日に、平日より長く睡眠時間をとっているタイプ。日によって入眠時刻と起床時刻が90分以上、ばらつきが見られる場合は、睡眠障害の可能性もある。
③ 夜更かし型	子ども達に1番多く見られる睡眠タイプ。夜更かし型が睡眠不足につながり、それが習慣化することで、睡眠負債を招く。睡眠負債は脳の慢性疲労を引き起こし、子ども達の心身に大きな影響を与え不登校等の背景となる。
④ 昼寝補充型	学校から帰宅した後、夕方に1時間程度の昼寝を挟んで、23～24時ごろまで起きている子どもの睡眠タイプ。
⑤ 中途覚醒型	入眠した後、夜中に目が覚めてしまう子どもの睡眠タイプ。
⑥ 短時間型	睡眠時間が短く平均5～6時間もしくはそれ以下の睡眠タイプ。短時間型の子どもには、体調不良、無気力、イライラなどが見られる。

木田哲生・三池輝久・編：親子の「どうしても起きられない」をなくす本、イースト・プレス、基に作成

### (2) 福岡県春日市の眠育推進事業

春日市の眠育では、木田・三池らの睡眠教育を参考に取組まれた。その取組は、①睡眠等の実態把握（睡眠日誌、睡眠と健康についてアンケート調査）②専門家による学校への調査結果のフィードバック③専門家による児童生徒への知識教育④家庭への啓発⑤教員による眠育授業が実施された。授業の中で、睡眠タイプを4つに分類することで、睡眠の量・質・リズムについて、視覚的に捉え、児童生徒が自らの睡眠課題に気付くことができる（図2）。

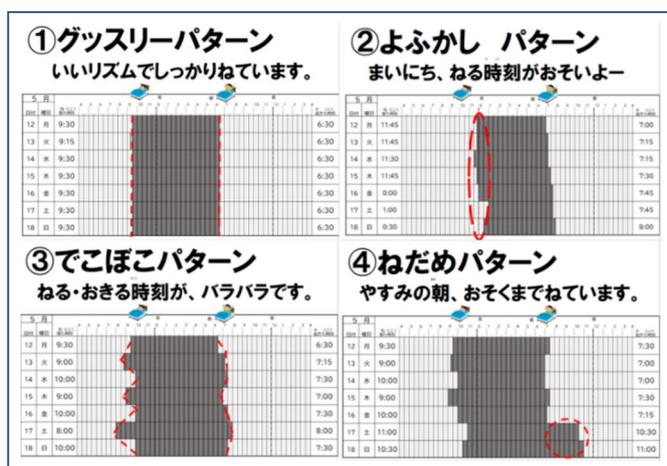


図2 睡眠タイプ（福岡県春日市眠育推進事業 HP 資料を基に作成）

本研究でも、授業実施前に睡眠日誌を記入することで、児童一人一人の睡眠の実態を把握し、授業実践に活用する。

### (3) 睡眠が改善した子どもたちに共通していること

木田・三池らは、授業、面談、睡眠調査等を通して、児童の睡眠と心の状態に関する課題に取り組んだ。睡眠の乱れにはさまざまな原因があるが、特に心の状態が大きく影響することが明らかになっている。そこで木田らは臨床心理士と連携し、「睡眠の乱れがあり、不安感が強く、自尊感情が低い傾向にある子ども」を対象に面談を実施した。その結果、不安感が軽減し、不登校だった児童の一部が登校できるようになった。この対応について、「不登校や睡眠の改善には、コミュニケーションが特に重要である」「睡眠教育は、心と睡眠の両面を健康にすることで、不登校を改善する有効なアプローチである」と明記している。

本研究では、学級活動を通して睡眠と心の関係を理解させ、不安や悩みへの対処を考えさせる。また、課題を抱える児童をあげ、睡眠課題に応じた個別指導へとつなげていく。

#### (4) 認知行動療法の活用

日本学校保健会発行の『心の健康ハンドブック』(2024)では、心の健康を高めるために、自分の心の状態に気付き、よりよく対処することができる資質・能力を身に付けることは、生涯にわたり社会を生きる力になるとしている。

『睡眠障害の対応と治療ガイドライン第3版』では、睡眠障害の支援について、睡眠教育と併用して、心身両方へのアプローチが可能な認知行動療法の活用が推奨されている。認知行動療法として、①筋弛緩療法②刺激制御法(表2)③睡眠制限法④自律訓練法等が挙げられている。

筋弛緩法の有効性は、沖縄県発行の副読本『こころのタネ』(2024)でも紹介され、筋肉を弛緩することで、心も体もリラックスできる方法である。

また、刺激制御法は、眠れない時に取りがちな行動への対処が具体的に挙げられている。刺激制御法は、睡眠障害の中でも入眠困難や中途覚醒に効果があると期待され、ストレスによって生じた「寝室＝眠れない」という結びつきを断ち切り、再び寝室を“眠れる場所”として体に覚えさせるための方法である。

本研究では、睡眠改善のための心へのアプローチとして、アンケートで心の状態を把握した後、学級活動2回目の不安や悩みへの対処法で筋弛緩法を、そして個別指導で刺激制御法を実践していく。

### 3 行動変容を引き出す11のアプローチ

戸部・齋藤らは、「健康教育を進めるにあたって、健康を自己実現の土台として捉え、健康の保持増進に向け、動機づけを大切にしながら、子どもたちの健康に関する資質・能力の向上、そして行動変容を促していくことが大切である」と示している。また戸部らは、児童生徒が健康行動をよりよく身に付け、行動変容するための行動科学のテクニックとして、「行動変容を引き出す11のアプローチ」(以下、行動変容アプローチ)を紹介している(表3)。この行動変容アプローチには、「健康行動に向けてやる気を高める」、「実践を開始し定着を図る」の2つのねらいがある。

#### (1) 学級活動・個別指導での活用

行動変容を促すために、戸部・齋藤らの行動変容アプローチを取り入れた、睡眠における学級活動・個別指導のアウトラインを作成した(図3)。

授業日の実施時期は、生活リズムが崩れがちになる夏休み期間の前に設定する。

学級活動において、導入の1. 題材への興味・関心を高めるでは、自分や友達の睡眠日誌を見比べ、学習の動機付けを行う。そして、2. 健康・健康行動への価値観を高めるでは、睡眠不

表2 刺激制御法

1. 眠くなったときのみ寝床に就く。
2. 寝床を睡眠以外の目的に使わない。寝床で本を読んだり、テレビを見たり、食べたりしない。
3. 眠れなければ、寝室を出て別の部屋に行く。本当に眠くなるまでそこにいて、そこから寝床に戻る。もしすぐに眠くならなければ、再び寝室から出る。この間、時計をみてはいけない。また、ホラー映画を見るなど、刺激の強いことはしない。
4. もしまだ眠れないのなら、夜通し3をくり返す。
5. その晚いかに眠れなくても、目覚まし時計をセットして、毎朝同じ時間に起きる。起床時刻を一定にすることは、体に一定の睡眠覚醒リズムを身につけるのに役立つ。
6. 日中、昼寝はしない。

内山真・編：睡眠障害の対応と治療ガイドライン第3版，じほう，P147，一部改編

表3 行動変容を引き出す11のアプローチ

1. 題材への「興味・関心」を高める
2. 健康・健康行動への「価値観」を高める
3. 「ステージ」に応じた働きかけを行う
4. 行動変容への「自己効力感(できる感)」を高める
5. 健康行動への「決意」を引き出す
6. 「社会的サポート」を充実する
7. 「モニタリング」して問題を解決する
8. 問題解決に取り組む
9. 「行動しやすい環境と刺激」を整える
10. 行動実践を「強化」する
11. 「上手な振り返り」で意欲を高める

戸部秀之・齋藤久美・編：行動科学を生かした保健の授業づくり，少年写真新聞社

足による弊害、睡眠の働きを学び、睡眠課題を自分事として捉えさせる。展開の8. 問題解決の取り組みでは、睡眠課題について気付き、よりよい睡眠をとるための具体策をグループで話し合い、多様な解決方法を出し合う。その後、まとめの5. 健康行動への決意では、実践可能な目標を意思決定し、実践する。その後、睡眠日誌を再作成する。

学級活動後は、中途覚醒等の睡眠課題がある児童に対し、個別指導を実施する。3. ステージに応じた働きかけでは、児童自ら課題を見つけ、よりよい睡眠をとるための行動目標をスモールステップで自己決定し、達成することで自己効力感を高めることができるであろうと考える。

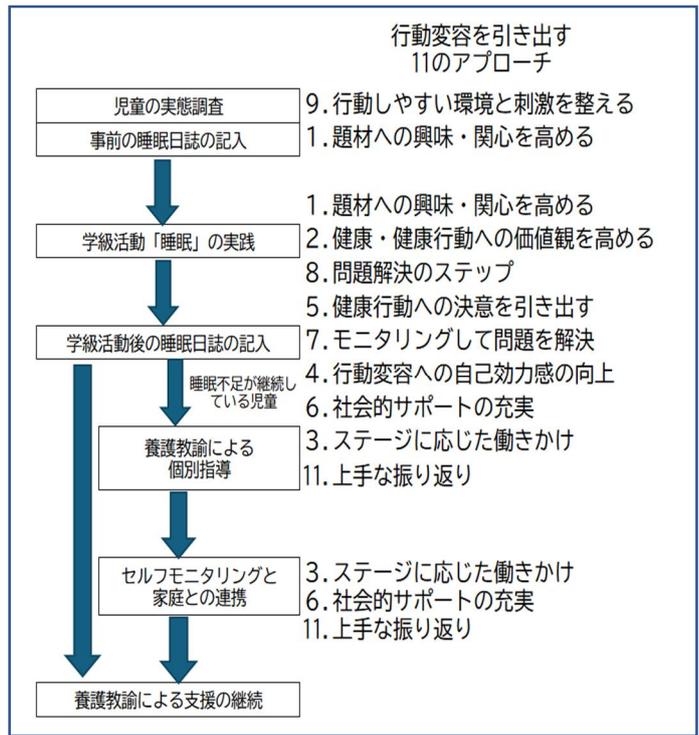


図3 睡眠における学級活動・個別指導のアウトライン

(2) 睡眠日誌の工夫

導入の1. 題材の興味・関心を高めるでは、睡眠日誌とともに9時間の幅の色画用紙を配布し、望ましい睡眠時間を提示する(図4①)。7. モニタリングして問題を解決では、睡眠日誌で個人目標の設定をさせ、日々の睡眠状況を自ら把握できるように支援する(図4②)。そして、睡眠の量・質・リズムの観点から自分の生活を振り返り、現状を視覚的に理解できるようする(図4③)。4. 行動変容への自己効力感の向上では、個人目標の達成状況を確認し、できたことに焦点を当てて自己効力感の強化を図る(図4④)。さらに、6. 社会的サポートの充実では、保護者に実践への励ましのメッセージを記入してもらい、家庭と連携しながら児童の取り組みを支える(図4⑤)。

① 9時間幅の色画用紙  
題材の興味・関心を高める

自分の寝た時間をグラフにしてみよう(睡眠日誌)

めあて

②目標が見える モニタリングして問題を解決

③自己の睡眠の状況が見える

ふりかえり ④目標の実践 おうちの力からのメッセージ ⑤保護者との連携

行動変容への自己効力感向上 社会的サポートの充実

児童の睡眠の実態や変容を把握する資料となる

図4 睡眠日誌・配布資料9時間幅の色画用紙

本研究では、学級活動・個別指導において、行動変容アプローチを取り入れることで、児童の睡眠状況がどのように改善するか、学級活動前後の睡眠日誌の変容や児童の様子から見取り、睡眠の価値観が高まったか、そして望ましい健康行動へとつながったかを検証する。

### Ⅲ 研究方法

#### 1 実態把握

##### (1) 児童アンケート

生活習慣の実態を把握するため、6年生を対象に、アンケートをMicrosoft Formsで実施した(88名中84名、回答率95%)。質問項目は、文部科学省の『睡眠を中心とした生活習慣と子供の自立等との関係性に関する調査』(2014)を参考に、睡眠の量、質、リズム、食事、情報機器、心理状態に関する質問項目を抽出し、25項目とした(図6)。その調査では、平日と休日の起床時間が2時間以上ずれることがよくある子どもほど、午前中の眠気との相関関係があることが報告されている。また、『睡眠ガイド2023』では、「睡眠時間が不足すると、抑うつ傾向が強くなる」とも示されている。

本研究では、睡眠や情報機器と心身との相関関係を調べることで、実態をつかむことが可能になると考え、質問2、8、17、23を分析する(図5)。

① 睡眠の量	1. 学校がある日は、ふだん何時ごろに起きますか。 2. 次の日に学校がある日は、ふだん何時ごろにねますか? 3. 学校がない日は、何時ごろに起きることが多いですか?
② 睡眠のリズム	4. 次の日、学校がない日は、何時ごろにねむることが多いですか? 5. 学校がある日とない日とで、起きる時刻が、2時間以上ずれることがありますか? 6. 次の日に学校がある日とない日で、ねむる時刻が、2時間以上ずれることがありますか?
③ 睡眠の質	7. 学校から帰ってきて、夜ねるまでの間に、30分以上仮眠することはありますか? 8. 1週間で考えてみて、あなたのねむる時間は、十分だと思いますか? 9. ねようと思っても、なかなかねつけないことは、ありますか? 10. 朝、ふとんから出るのがつらいと感じることはありますか? 11. 午前中の授業で、ねむくなることはありますか?
④ 食事	12. 朝食を食べますか? 13. 朝食を食べない理由はなんですか? 14. ふだん朝食を食べるときに、家の人と会話をしていますか? 15. ふだん、夕食を何時ごろに食べますか? 16. 夕食を食べる時間が、9時よりおそくなったのはどうしてですか?
⑤ 情報機器	17. ふだん、おうちで、タブレット、スマホ、ゲーム機を、一日にどれくらいの時間使っていますか? 18. タブレットやスマホ、ゲーム機など、ねむる直前まで使うことがありますか?
⑥ 心身の不調	19. 自分のことが好きだ 20. 自分にはよいところがある 21. 自分は今から必要とされている 22. 午前中、体調が悪い(ずつつ、ふくつつ、立ちくらみ、めまい、だるいなど) 23. 気分が落ち込む 24. なんでもないので、イライラする 25. ちょっとしたことですぐにカッとなる

図5 質問項目

##### ① 睡眠の量

質問2「次の日に学校がある日は、ふだん何時ごろにねますか?」に、「午後9時より前」「午後9時から10時より前」と回答したのは、合わせて35名(41.7%)であった。午後10時以降の就寝が49名(58.3%)で、さらに「午後11時以降」は合計で9名(10.8%)いた(図6)。約6割の児童が、平日午後10時以降の就寝であった。起床時刻を6時半頃と想定しても、確保できる睡眠時間は8時間であり、『睡眠ガイド2023』推奨の9時間を満たしていないことがわかった。

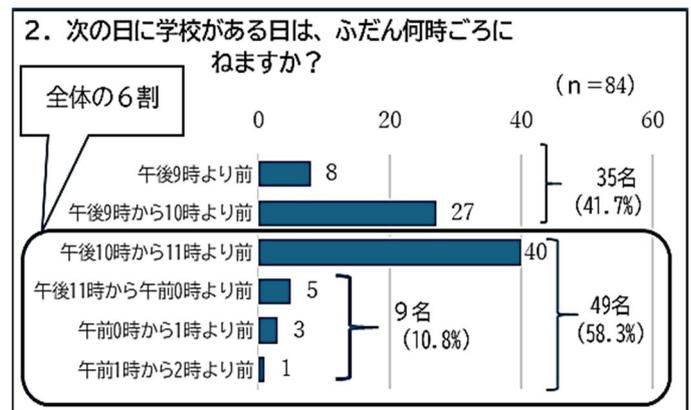


図6 睡眠の量(質問2)の結果

##### ② 睡眠の質

質問8「1週間で考えてみて、あなたのねむる時間は十分だと思いますか?」の回答は、「十分である」44名(52.4%)、「どちらかといえば十分」30名(35.7%)で、合わせて、74名(88.1%)であった(図7)。質問2で就寝時刻が遅いにも関わらず、半数以上の児童が「睡眠の満足感がある」と回答し、矛盾が見られた。睡眠の質においては、日中の眠気の有無や朝すっきり目覚めたか等、他の生活への支障

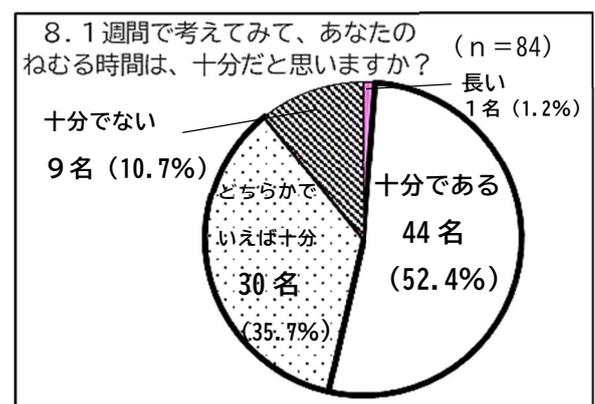


図7 睡眠の質(質問8)の結果

がないかも調査し、課題があれば、それを自分事として捉えさせ、改善につなげる必要があると考える。

### ③ 情報機器と抑うつ感情との相関

情報機器と抑うつ感情との相関をみるためクロス集計した（図8）。その結果、情報機器の接触時間が「しない・1時間より少ない」の回答では、抑うつ感情が「よくある」は、0%であった。「1時間以上」の回答から、抑うつ感情が「よくある」と出始め、「よくある」「ときどきある」の回答を合わせると、すべての時間帯で半数を超えていた。さらに、「4時間以上」使用の回答は、約6割を占めていた。

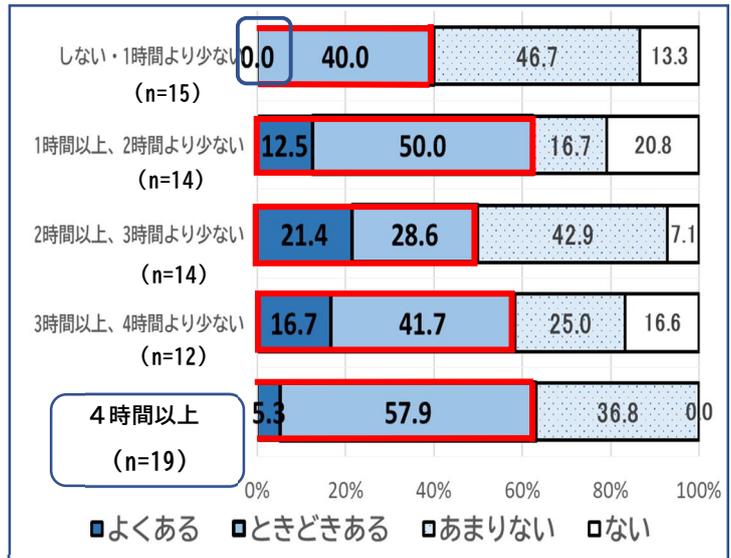


図8 質問17・23 情報機器と抑うつ感情との相関関係

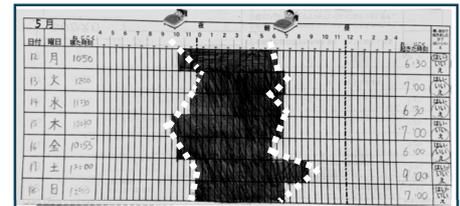
今回の結果は、『睡眠ガイド2023』の「睡眠が不足すると抑うつ傾向が強くなる」と同様に、情報機器の使用時間が長いほど、抑うつ感情が起きやすいという結果になった。

### (2) 実践前の睡眠日誌

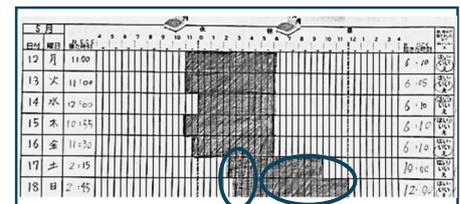
1週間の睡眠日誌の記入で、各自の睡眠の量・質・リズムを視覚化し、課題に気付かせる。

『睡眠ガイド2023』推奨の「睡眠時間9時間以上」を満たし、「起床・就寝時刻がほぼ同時刻」の児童は、6年全体で86名中、4人(4.7%)のみであった。また、82名(95.3%)の児童が、9時間未満の睡眠時間であることがわかった。睡眠パターンでは、起床・就寝時刻がバラバラな①でこぼこパターン39名(45.3%)が一番多く、次いで休日にねだめをする②ねだめパターン22名(25.6%)、夜0時頃に就寝する③夜ふかしパターン21名(24.4%)の順で多かった。でこぼこパターンの中には、寝ている途中に起きる④中途覚醒パターン6名(7.0%)の児童もいた（図9）。

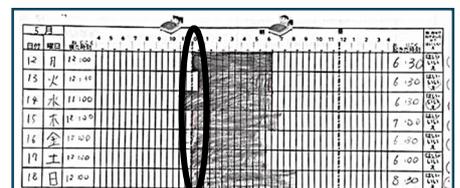
児童の振り返りでは、「グラフにすると、週末に寝る時間が遅いと気付いた」「寝た時間をグラフにした結果、生活習慣を見直そうと思った」とあり、睡眠日誌によって、自分の睡眠に課題があることに気づき、生活を見直そうとする姿が見えた。また「寝る時刻・起きる時刻の間が短かった」「寝る時間はバラバラだけど、起きた時間はほとんど同じだった」と、睡眠時間を視覚化したことで、睡眠の量を意識する姿も見られた。さらに、「次からはもっと早く寝ようと思った」「運動した日は早く眠れたので、毎日運動しようと思った」等、睡眠の量に対して、自己の課題改善に具体的に取り組もうとする姿が見られた。



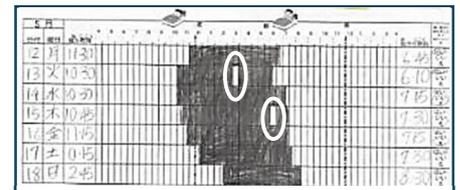
①でこぼこパターン39名(45.3%)



②ねだめパターン22名(25.6%)



③夜更かしパターン21名(24.4%)



④でこぼこ+中途覚醒6名(7.0%)

図9 児童の睡眠パターンの結果

今回、睡眠日誌の記入後、児童自ら睡眠のパターンに気付き、主体的に睡眠の量や質をよりよくしようとする姿が見られた。また、睡眠日誌の結果から、睡眠時間9時間以上とれている児童は少なく、睡眠リズムもバラバラであることから、睡眠の量・質・リズムにおいて、課題がある児童が多い実態がつかめた。

### (3) 保護者向けアンケート

児童の睡眠環境に影響を与えるだろうと推測される、保護者の睡眠実態を把握するため、Microsoft Formsでアンケートを実施した。

睡眠の質が問題ないと推測される「とても良い」3名(11%)「普通」15名(56%)を合わせた回答は、約7割であった。課題が推測される「あまり良くない」7名

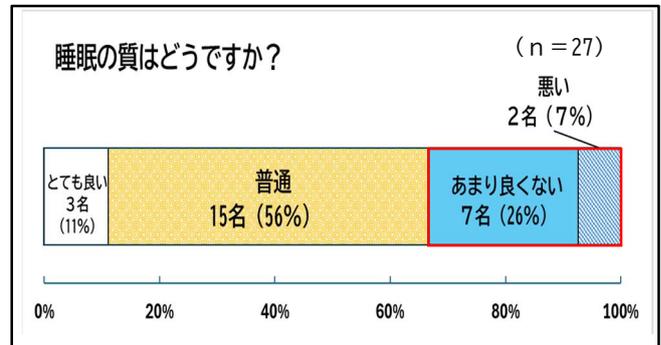


図10 保護者の睡眠の質について

(26%)「悪い」2名(7%)を合わせた回答は約3割であった(図10)。また、「子どもの睡眠に影響を与えている生活環境」について質問したところ、「仕事・残業」「家族の生活リズム」「生活音」「塾」を挙げていた。児童の睡眠は家族の睡眠環境からも影響を受けやすいため、本研究では、児童のみならず、保護者へも睡眠の重要性を伝えていきたい。

## 2 学級活動

(1) 題材名 よりよいすいみんをとろう ウ 心身ともに健康で安全な生活態度の形成

- ① 日時：令和7年6月30日(月)5校時 45分授業
- ② 本時のねらい：自分の睡眠を見つめ直し、よりよい睡眠をとれるように話し合う。自分で取り組めるめあてを選択し、睡眠を中心とした生活習慣を改善できる。
- ③ 本時の展開

	児童の活動	指導上の留意点		資料	目指す児童の姿【観点】(評価方法)
		T1(学級担任)	T2(養護教諭)		
導入 つかむ 10分	1.睡眠日誌の結果を見て、気付いたことを話し合う。 2.睡眠不足の原因について話し合う。	・睡眠に関する学級全体の課題を確認し、自分の課題として捉えることができるようにする。 ・睡眠を見直し、睡眠不足の原因について話す。	・児童の実態から多い睡眠パターンを表示する。	・睡眠パターンの資料	・睡眠日誌から、自分の睡眠パターンを振り返る。 【知識・技能】 (睡眠日誌)
めあて よりよい睡眠をとるための方法を考え、めあてを決めよう！					
展開 さぐる 15分 見つける 10分	3. アンケート結果から見えてきた課題を紹介する。 4. 睡眠の働きについて知る。 5. よりよい睡眠に必要なことを知る。 6. よりよい睡眠のために実践できそうなことについて、グループで話し合う。	・アンケートから読み取れる課題を紹介し、自分の課題として捉えることができるようにする。  ・よりよい睡眠のために自分の体験を想起したり、友達の考えを聞いたりして、具体的な方法を考えられるようにする。(図11)	・アンケートから、児童の興味・関心を高める。  ・睡眠が心身に与える影響を伝える。 ・よりよい睡眠に必要なことを紹介する。	・アンケート結果  ・睡眠の働き(図11) ・よりよい睡眠に必要なこと(図12) ・ワークシート	・睡眠の働きについて理解している。【主体的態度】(観察・態度) ・どうしたら、よりよい睡眠をとることができるか考える。【思考・判断・表現】(ワークシート)
終末 決める 10分	7. これからの生活において、よりよい睡眠をとれるよう個人目標を決める。(意思決定)	・話し合いの結果を参考に、自分に合った具体的なめあてになるよう助言する。(図12)	・必要に応じて具体性のあるめあてが立てられるよう机間指導を行い、助言を行う。	・睡眠日誌	・よりよい睡眠をとるためのめあてを立てる。【思考・判断・表現】(ワークシート)

④ 指導内容

導入で、「自分事」として捉えさせるため、自分がどの睡眠パターンか、学級ではどのパターンが多いか、予想させた。次に、睡眠時間が短い事への「危機感」に気付かせるため9時間幅の色画用紙を用いて、「小学生に必要な睡眠時間9時間」を説明し、睡眠日誌の振り返りをさせた。

展開では、養護教諭が「睡眠の働き」について、三池（2025）の夜更かしの弊害を引用し、「慢性的な睡眠不足が続くと、将来、脳の病気の発症リスクが高くなる」ことを説明した。「心」の部分では、5年生の頃、不安や悩みでの来室が多かったことに触れ、睡眠は感情のコントロールもでき、不安や悩みを軽減できることを伝えた。続いて、睡眠時間として、「9時間以上とる」ことの大切さに触れた。さらに朝の光・日光浴が覚醒させ、体内リズムを整え夜の睡眠の質を上げること、逆に夜の光・情報機器の使用は、覚醒させ睡眠の質を下げることを対比して説明した（図11）。展開の後半では、よりよい睡眠をとるために取り組めそうなことを見つけグループで共有した。

まとめでは、担任がスモールステップで個人目標を決めるよう促したところ、児童は具体的に解決方法をあげていた（図12）

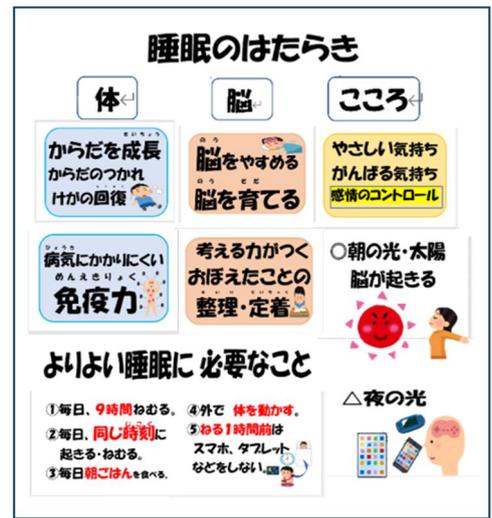


図11 睡眠の働き・よりよい睡眠

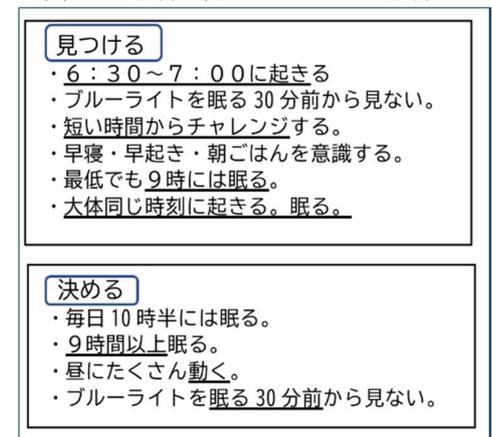


図12「見つける・決める」の児童の声

(2) 題材名 ぐっすりねむるために不安や悩みへの対処法を考えよう

- ① 日時：令和7年10月14日（月）5校時 45分授業
- ② 本時のねらい：よりよい睡眠をとれるよう不安や悩みへの対処法、筋弛緩法を実践する。
- ③ 本時の展開

	児童の活動	指導上の留意点		資料	目指す児童の姿【観点】〈評価方法〉
		T1 (学級担任)	T2 (養護教諭)		
導入 つかむ	1. 事前アンケート結果を紹介する。 2. 同学年の子どもが、どのような悩みや不安があるか予想する。 ・人間関係・健康・勉強等	・学級と全国のアンケート結果をもとに、不安や悩みは誰も抱える問題だと確認し、課題解決への意識を高めることができるようにする。 ・不安や悩みに関心していない児童もいるため、具体例を出し、自分の気持ちに気付かせる。		・アンケート結果 (学級) (全国)	
<b>めあて</b> ぐっすりねむるために、不安や悩みへの対処法を考えよう					
展開 さぐ 見 つけ る	3. 不安や悩みに対処できず、そのままにしておくと、心身への影響について考える。疑似体験 4. 不安や悩みへの対処法を見つける。自分に合いそうな対処法を見つける。 5. 対処法の一つである筋弛緩法を実践する。	・不安や悩みへの対処について、自分の体験を想起したり、友達の考えを聞いたりして、具体的な方法を考えられるようにする。	・保健室での来室状況に触れ、不安や悩みがある状態が続くと、心身に影響がでることに気付かせる。 <b>心と体はつながっている。</b> ・多様な対処の仕方を見つけれられるよう、グループの話し合いを支援する。 ・筋弛緩法の <b>実践</b> ・うまく対処することで、よりよい睡眠につながることも触れる。	・ワークシート・付箋紙・グループワークシート(クラゲチャート) ・筋弛緩法の手順イラスト	・どうすれば不安や悩みが対処できるのかを考えている。 【思考・判断・表現】〈観察〉
終末 決 め る	6. 話し合ったことをもとにして、これからの生活における不安や悩み、自分に合った個人目標を決める。	・話し合ったことをもとにして、自分に合った対処法を実践してみるよう助言する。 ・何人かに発表してもらい、対処法の実践に生かす。	・不安や悩みがあるときは、日頃うまくいっている対処法を実践する。様々な方法を試していくことが大切であることを伝える。	・ワークシート	・自分の課題に合った実践方法を決【思考・判断・表現】〈ワークシート〉

#### ④ 指導内容

導入では、まず学級の児童や全国における不安や悩みを抱えている割合を予想させ、学習への関心を高めた。

展開では、担任が「どのような不安や悩みがあると思うか」と問いかけ、児童に具体的に考えさせた。続いて、養護教諭が「不安や悩みが続くとどうなるか」を質問し、心や体への影響に気付けるよう働きかけた。児童は、不安や悩みが睡眠にどのように影響するかを話し合い、前回学んだ「睡眠の働き」を振り返った。そのうえで、睡眠の働きを十分に発揮するためには、不安や悩みをうまく対処することが大切であるという理解へとつなげた。展開の中盤では、まず児童一人一人が、自分の不安や悩みに対してどのように対処しているかを付箋紙に書き出した。その後、不安や悩みの種類ごとにグループを作り、互いに対処法を紹介し合いながら、付箋紙をクラゲチャートに貼って整理した。完成したクラゲチャートは黒板に掲示し、学級全体で共有することで、様々な対処法に気付けるようにした。続いて、養護教諭が不安や緊張への対処法の一つとして「筋弛緩法」を紹介した。筋弛緩法には、心と体の緊張をやわらげる効果があり、そのことが心身にも良い影響を与え、よい睡眠にもつながることを説明し、児童と一緒に実際に体験した。

まとめでは、不安や悩みへの対処法には筋弛緩法等、様々な方法があり、自分に合った対処法を見つけ実践することで、心の健康の維持、よりよい睡眠にもつながることを強調した。

### 3 個別指導

#### (1) 睡眠改善への個別指導

事前の睡眠日誌において、中途覚醒がある児童に対して、心の状態が関係しているのではないかと考え、個別指導のアウトラインを作成した（図13）。

1回目の個別指導で、中途覚醒には、心理的要因も考えられることから、睡眠だけでなく、心理面へもアプローチできるように聞き取りを行った。その結果、慢性的な頭痛、登校への心理的なきつきがあること、そして、中途覚醒が入学前から継続していることがわかった。また、就寝・起床時刻には問題がなく、保護者の睡眠への意識も高いことを確認した。このことから、不安や悩み等を抱えている児童には、生活習慣の改善の目標を立てるだけでは、中途覚醒等の改善にはつながらないと感じた。

そこで、継続した支援が必要であると考え、睡眠日誌、個別指導1回目の内容をもとに保護者面談を行った。保護者へ児童の中途覚醒の状況、頭痛について伝えると、家庭でも睡眠状況の改善のため、早く寝かせる等、手探りで色々試していたとのことだった。また、睡眠日誌から中途覚醒の回数の多さに驚いており、課題の共有と共に改善策をとっていくことを確認した。

そして、中途覚醒に効果があるとされる刺激制御法の実践に向け、望ましくない習慣や考え方を改善するため、認知行動療法を取り入れた刺激制御法記録表を作成した。

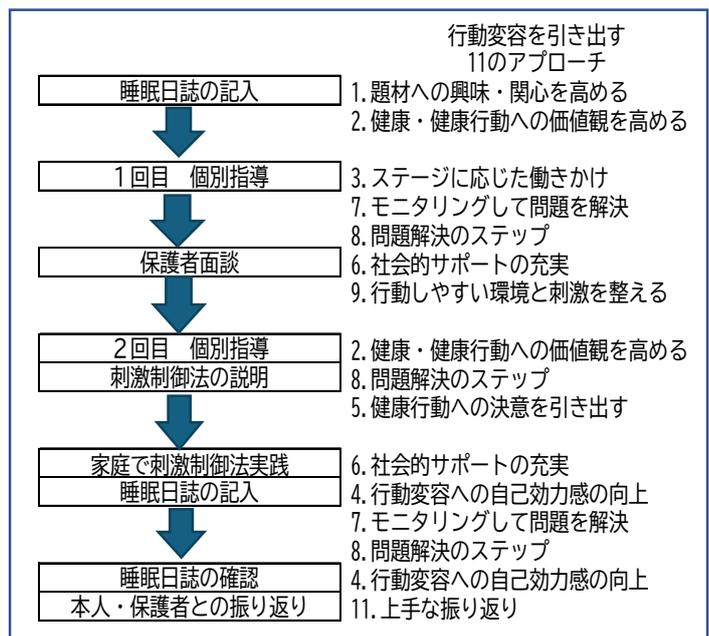


図13 中途覚醒・個別指導のアウトライン

2回目の個別指導では、親子に刺激制御法について説明し、記録表の記入を行ってもらった(図14)。その後、保護者の同意と協力を得て、刺激制御法の中から本人が「今はできていないけど、がんばれそうなこと」と選んだ項目を、約3週間実践してもらった(図14黒枠)。取り組み期間中は、毎週、睡眠日誌を見ながら、振り返りを行い、刺激制御法を継続できるよう励まし続けた。振り返りでは、睡眠が、体だけでなく、心や脳にも良い影響を与え、不安や悩みの軽減にもつながることを伝えた。また、「9時間以上の睡眠を確保すること」の大切さを再確認しながら、無理なく実践を続けられるよう声かけを行った。

個別指導においても、行動変容アプローチを活用することで、児童の気持ちに寄り添う支援を意識できた。

「できていることには○」  
「今はできていないけれど、**がんばれそうなことには△**」  
「できそうにないことには×」を選んでください。

	○ △ ×	チェック内容
1	○ △ ×	眠くなったときのみ寝床におく。
2	○ △ ×	寝床を睡眠以外の目的に使わない。
3	○ △ ×	寝床で本を読んだり、テレビを見たり、食べたりしない。
4	○ △ ×	眠れなければ、寝室を出て別の部屋に行く。
5	○ △ ×	本当に眠くなるまでそこにいて、そこから寝室に戻る。
6	○ △ ×	もしすぐに眠くならなければ、再び寝室から出る。
7	○ △ ×	上記4~6、その間、時計をみてもいい。
8	○ △ ×	また、ホラー映画を見るなど、刺激の強いことはしない。
9	○ △ ×	もしまだ眠れないのなら、夜通し上記4~8をくり返す。
10	○ △ ×	その晩どんなに眠れなくても、目覚まし時計をセットして、毎朝 時間 に起きる。
11	○ △ ×	日中、昼寝はしない。

★生活目標をたてよう★

①「△」を中心に3つ選ぼう(チェックリスト番号を記入)  
( 3 ) ( 5 ) ( 6 )

本人が決めた  
がんばれそうな  
項目

図14 刺激制御法 記録表

#### IV 仮説の検証

学級活動において、6年生を対象に睡眠日誌を記入させ、行動変容アプローチを取り入れたTT授業を実践、そして課題のある児童に対し、個別指導を実施した。その結果、児童は「睡眠そして健康な生活習慣の在り方・大切さ」に気付き、「主体的に自らの生活習慣を改善する行動」を日常生活に取り入れたかを、行動変容アプローチのアウトラインから検証する。

##### 1 学級活動後の変容

###### (1) 題材名 よりよいすいみんをとろう

###### ① 行動変容アプローチ「2.健康・健康行動への価値観を高める」

今回、行動変容アプローチ「2.健康・健康行動への価値観を高める」を活用した学級活動を実施した結果、多くの児童において、自分の睡眠状況を振り返って、睡眠の価値観が高まり、活動後すぐに生活習慣を変えようとする姿が見られた。

授業では、ほとんどの児童が9時間未満の睡眠であること、睡眠の体・脳・心への働きを伝えた。その結果、「睡眠時間が足りない」「平日と休日で眠る時間が違う」等の声があった。「慢性的な睡眠不足で、将来、様々な病気の発症リスクが高くなる」と伝えると、「初めて知った」と驚く児童もいた。睡眠が体だけでなく、脳・心にも重要な役割を果たしていることを理解し、「2.健康・健康行動への価値観を高める」ことができたと考える(図15)。

「あまり眠らないと身長が伸びないし、脳の病気にかなりやすいことが分かった」  
(体・脳)  
「心が不安定な日がよくあるから、きちんと寝て、心が安定するようにしたいと思った」(心)  
「寝ることは、人間にとってすごく大事なことだと分かったし、ゲーム、PCやスマホなどの機械は楽しいけど時間を決めていきたい」(情報機器)

図15 学級活動後の振り返り

また、推奨睡眠時間が9時間以上であると数字で提示したことで、個人目標において、実践可能か考えながら、就寝時刻を少しでも早めようと意思決定する姿が多く見られた（図16）。

以上のことから、学級活動において、睡眠の実態、体・心への影響、推奨睡眠時間を伝えることで、健康の価値観が高まり、生活習慣を改善する際の意思決定時に有効であったと考える。

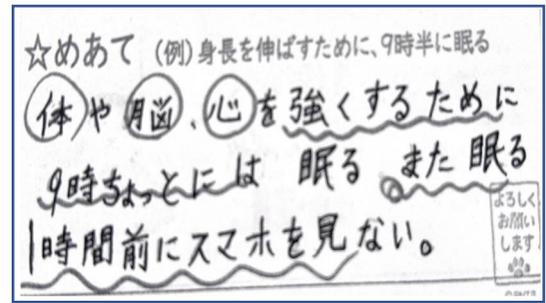


図16 実践後の児童の個人目標

- ② 行動変容アプローチ「4. 行動変容への自己効力感を高める」「5. 健康行動への決意を引き出す」「7. モニタリングして問題を解決する」

3つの行動変容アプローチを活用し、睡眠日誌を作成したこと（図4）で、睡眠課題を視覚的に把握でき、学級活動後の睡眠日誌から、約6割の児童に就寝時刻・睡眠の量・リズムに変容が見られた（図17）。

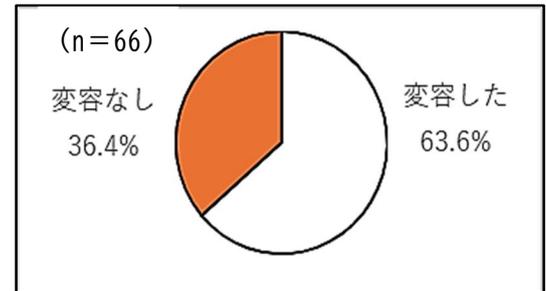


図17 行動変容の割合 (%)

学級活動後の睡眠日誌では、自分自身の睡眠をモニタリングした結果、平日の就寝時刻が早くなった児童や、就寝時刻・起床時刻が一定になった児童が多く見られた。振り返りからも、個人目標を立て、推奨睡眠時間の9時間を達成した児童や、情報機器の使用時間を短くした児童、よりよい睡眠をとれるよう運動を取り入れた児童の様子が読み取れた（図18）。

「9時間3日間眠れたので、これからは1週間眠れるようにしたい。」  
 「前の睡眠日誌はバラバラだったけど、今回は6時半に起きて均等になり、これからもこの生活を続けたい。」  
 「前回、昼たくさん動く、ランニングをするというめあてを実行したら、すぐ眠れるようになった。」  
 「質の良い睡眠をとるために、ブルーライトを眠る30分前に見ないようにした。」

図18 事後の睡眠日誌の振り返り

以上のことから、睡眠日誌に行動変容アプローチを取り入れた工夫は、個人目標の達成への意欲や態度につながり、「5. 健康行動への決意を引き出す」ことにつながったと考える。また、個人目標を達成したことは、「4. 行動変容への自己効力感を高める」ことにもつながったと考える。

- ③ 行動変容アプローチ「6. 社会的サポートの充実」

生活習慣を改善する際に、行動変容アプローチ「6. 社会的サポートの充実」は不可欠である。そこで、保護者面談の際、担任が学級活動の内容を説明し、児童への励ましのメッセージを保護者に記入してもらった。そのメッセージからは、家庭にも学級活動での『睡眠ガイド2023』の知識が伝わっていることが確認できた。また、児童は家庭で自身のめあてを意識し、よりよい睡眠のために生活を改善しようとする姿も見られた。さらに、保護者に応援メッセージを書いてもらったことによって、睡眠だけでなく、情報機器の使用時間や朝食についても、家族で一緒に考えるきっかけになったことも把握できた（図19）。以上のことから、保護者から

『寝ているときに、脳や体がよく成長するんだってよ。早寝早起きで毎日元気でいて下さいね。』  
 『毎日9時まで、ベッドに入り、自分で目標を決めて頑張っていました。睡眠の大切さを教えてもらって、ありがとうございます。』  
 『10時には寝るように頑張ろうね。スマホの時間も守るようにしてね。最近は早起きできるようになっているからこれからも続けてね。』  
 『たくさん眠れているね。いっぱい寝ると良いことばかりなんだね。睡眠バランスは大人になってもとっても大切なので、早寝、早起き、朝ごはん続けていこう。』

図19 保護者からのメッセージ

の励ましは「6. 社会的サポートの充実」として有効に働き、睡眠をはじめとする生活習慣の改善に効果があったと考えられる。

④ 行動変容アプローチ「9. 行動しやすい環境と刺激を整える」

学級活動後の睡眠日誌で行動変容アプローチを活用した結果、一部の児童で、行動変容がみられなかった。就寝時刻では、「午後11時以降」の割合が5月10.8%（9名）から授業後11月では、19.8%（16名）へと増加していた（図20）。このことから、1回の学級活動で、児童の睡眠課題への行動変容そしてよりよい生活習慣の維持は容易ではなく、学級活動後すぐに変容が見られたとしても、時間の経過とともに生活習慣の乱れが起こりうることを理解

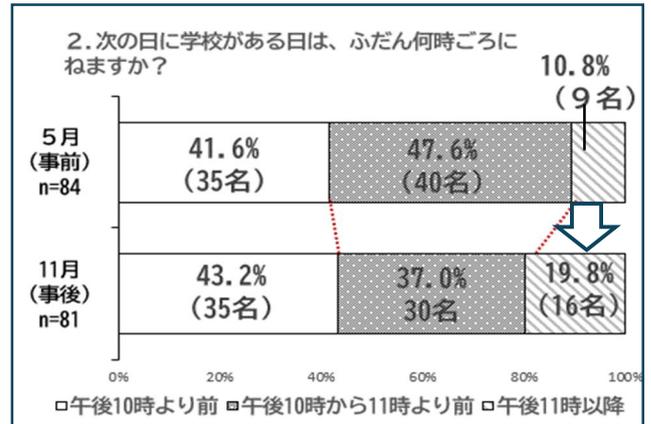


図20 就寝時刻 事前・事後アンケート (%)

できた。生活リズムの乱れや睡眠不足の傾向は、本人だけでなく家庭環境や様々な要因が考えられる。今後は、行動変容アプローチ「9. 行動しやすい環境と刺激を整える」のために、達成状況に応じた働きかけを取り入れ、継続的かつ低・中・高学年の系統的な指導、そして家庭との連携が必要であると考えます。

(2) 題材名 ぐっすりねむるために 不安や悩みへの対処法を考えよう

第2回の学級活動では、行動変容アプローチ「4. 行動変容への自己効力感（できる感）を高める」を取り入れた不安や悩みへの対処法を学ぶことで、心の健康そしてよりよい睡眠につながることを理解し、実践につながるであろうと考えた。

学級活動の展開で、担任が「どのような悩みや不安があるか」と予想をさせると、児童からは「友達」「勉強」「将来」「進学」「部活」「家族」「行事」「自分の性格」等の意見が出た。続いて、養護教諭が「不安や悩みが続くとどうなるか」を質問したところ、児童は、心への影響として「ぼろぼろになる」「楽しくない」、体への影響として「だるい」「息苦しい」そして「眠れなくなる」等を挙げ、心の健康が睡眠に影響を与えることを理解している様子が伺えた。また、前回学んだ「睡眠の働き」について振り返り、睡眠の働きを発揮させるためには不安や悩みへの対処が大切であることを再確認していた。

養護教諭から不安や悩みへの対処法の1つとして、いつでもどこでも実践できる対処法の筋弛緩法を紹介した。これは、体を緩めることで心の緊張をほぐすことができると説明し、その場で実際に体験をさせた。また、意見の交流で多様な対処法を聞き、この時期は誰もが不安や悩みを抱えやすく、人によって様々な方法があることを気付いた児童もいた。同様に、「心と体が連動」や「睡眠は重要」「よりよい睡眠をとって、いい精神状態でいたい」等と、不安や悩みへの対処が、心の健康そしてよりよい睡眠につながると気付けた児童もいた（図21）。

「いろいろな対処法を共有して、それぞれの悩みへの対処法を知れた」  
 「心と体は連動している。睡眠は重要」  
 「体をゆるめると、心もゆるめられることができるようになった」  
 「人間は悩む動物だから、その悩みを対処できる方法を学びました」  
 「よりよい睡眠をとって、いい精神状態でいたいと思った」  
 「健康のことや友人関係に着目して、対処法を考えることができました」

図21 学級活動後の振り返り

以上のことから、学級活動を通して、不安や悩みへの様々な対処法や自分でも実践できそうな筋弛緩法を学んだことで、「4. 行動変容への自己効力感（できる感）を高める」ことができたと考える。

今後の生活で、子ども達が不安や悩みを抱えた際に、今まで学んだ対処法から自分に合った方法を実践し、心の健康そしてよりよい睡眠につながるであろうと考える。

## 2 個別指導後の変容

個別指導では、行動変容アプローチ「3. ステージに応じた働きかけを行う」「6. 社会的サポートを充実する」「7. モニタリングして問題を解決する」「11. 上手な振り返りで意欲を高める」を活用したアウトラインの実践を検証する。

個別指導のアウトラインは、まず睡眠日誌を記入（モニタリング）することで、自分自身の睡眠課題を把握し、変容を見取る。次に社会的サポートである保護者の理解・協力を得る。そして、ステージに応じた働きかけとして、中途覚醒に効果があるとされる刺激制御法を実施することにした。

今回、睡眠日誌から中途覚醒を把握し、個別指導を実施したことで、長期間、中途覚醒が継続、また、慢性の頭痛があるにも関わらず、頑張って登校していたことがわかった。個別指導の中で、生活への心理的要因が原因で、睡眠状況に影響が生じ、中途覚醒の継続が考えられた。これは、丁寧な聴き取りというモニタリングから問題解決につながりものとする。

実態の把握後、個別指導・保護者面談を実施し、社会的サポートである保護者の協力のもと、家庭で中途覚醒に効果がある刺激制御法を約3週間実践してもらった。その結果、約3週間後の睡眠日誌に中途覚醒がなくなり、まとまった睡眠へと変化が見られた（図 22）。

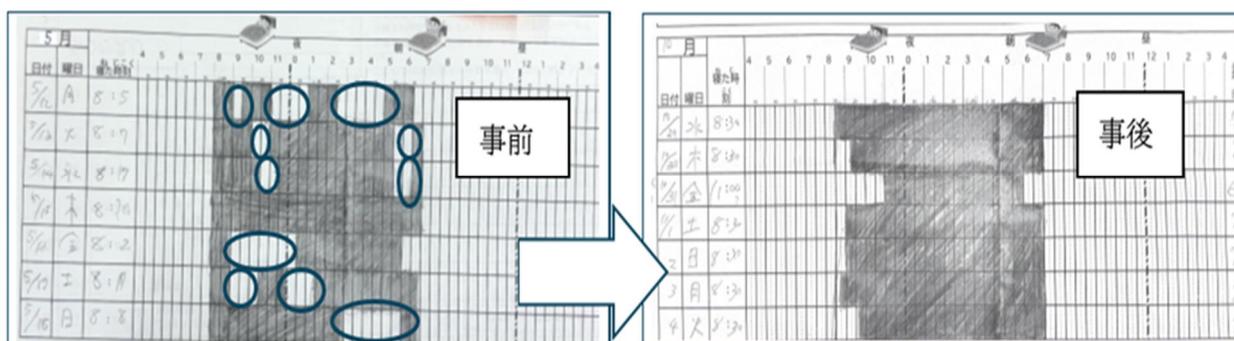


図 22 個別指導前後の睡眠日誌

刺激制御法の実践後、児童は頭痛の訴えが減り、学校行事にも参加することができた。児童が「睡眠は大事だと思った」、「今後も刺激制御法を継続実践していきたい」と話してくれた。さらに、保護者からは刺激制御法を実践し、睡眠状況が改善したことで、子どもの睡眠に余裕をもって接する事ができるようになったとの感想をもらった。

これは、行動変容アプローチのステージに応じた働きかけとして、刺激制御法から児童が決められたがんばれそうな項目の実践であり、中途覚醒を減らすことに有効であったと考える。また、上手な振りかえりとして、児童と1週間ごとに面談し、励ましたことで、約3週間継続して実践でき、児童の行動変容への意欲を高めることができたと考える。そして、円滑な個別指導や保護者面談への移行ができたのは、日頃から児童や保護者との会話を心掛け、信頼関係を構築し、児童の出席状況等の情報を経年的に収集できていたからではないかと推測した。これこそ、行動変容アプローチの社会的サポートだと考える。

## 3 研究を振り返って

睡眠日誌を活用することで、児童のほとんどが9時間未満の睡眠であることや、中途覚醒等の睡眠課題が把握できた。そして担任と連携したことで、睡眠日誌から把握した課題や児童の実態に応じた指導案検討、TT授業を実践することができた。さらに学級活動前後では、担任と養護

教諭で、睡眠日誌やアンケート結果を情報共有し、さらに個々の児童支援・指導についても話し合い、担任による生活指導または養護教諭による個別指導につなげることができた。

個別指導では、児童や保護者の思いを受け止めたことで、主体的な刺激制御法の実践につながったと考える。そして、児童が刺激制御法を実践し睡眠日誌を記入したことで、刺激制御法が中途覚醒に有効だと確認できた。

今回、多様な行動変容アプローチを活用した「睡眠日誌」「T T 授業」「個別指導」の三本柱で、睡眠そして心の健康にもアプローチができた。実践を通して、児童は睡眠そして健康な生活習慣の在り方・大切さに気づき、主体的に自らの生活習慣を改善する行動を日常生活に取り入れることができたと考える。しかし、睡眠等の生活習慣の改善は、1回の学級活動での変容は容易ではないため、年間を通して、発達段階に応じた系統的な指導を継続的に行っていくことが必要であると考える。

今後も児童の睡眠課題の解決のため、担任そして保護者との連携を大切に、支援していきたい。

## V 成果と課題

### 1 成果

- (1) 睡眠日誌を活用したことで、6年生児童のほとんどが睡眠の推奨時間を満たしていない実態が明らかになり、担任、保護者等と課題を共有できた。
- (2) 行動変容アプローチを取り入れた睡眠教育の実践で、児童は、睡眠そして健康な生活習慣の在り方・大切さに気づき、主体的に自らの生活習慣を改善する行動を日常生活に取り入れることができた。
- (3) 中途覚醒のある児童への個別指導で、刺激制御法を実践したことで、睡眠状況が改善し、頭痛や心の安定が見られた。

### 2 課題

- (1) 睡眠等の生活習慣の改善は、1回の学級活動での変容は容易ではない。年間を通して、発達段階に応じた系統的な集団指導を実践するため、指導時数の確保が必要である。
- (2) 一部、生活習慣の改善が難しい児童がいた。個別指導では、その児童の気持ちに寄り添いながら背景を丁寧に把握し、担任や保護者と連携して、よりよい睡眠が取れるよう継続的に支援していきたい。

## 〈参考文献〉

- 三池輝久 2025 『生涯の心身健康を守る体内時計の作り方』 眠育サポーター養成講座 日本眠育推進協議会  
厚生労働省 2024 『健康づくりのための睡眠ガイド 2023』 健康づくりのための睡眠指針の改訂に関する検討会  
柳沢正史 2024 『睡眠の超基本』 朝日新聞出版  
松島恒志 2024 『スマホ・タブレットと健康的につき合える子どもの育て方』 日本標準  
公益財団法人 日本学校保健会 2024 心の健康ハンドブック  
沖縄県 次世代の健康教育検討委員会 2024 改訂版 『こころのたね こころの健康 中学1～3年』  
高山恵子 2023 『こころの安全・安心をはぐくむ不登校支援』 学事出版  
木田哲生・三池輝久 2022 『親子の「どうしても起きられない」をなくす本』 イースト・プレス  
戸田秀之・齋藤久美 2020 『行動科学を生かした保健の授業づくり』 少年写真新聞社  
三池輝久 2019 『子どもの夜ふかし脳への脅威』 集英社新書  
内山真 2019 『睡眠障害の対応と治療ガイドライン』 第3版 睡眠障害の診断・治療ガイドライン研究会 じほう  
戸田秀之・齋藤久美 2016 『行動科学を生かした 集団・個別の保健指導』 少年写真新聞社  
文部科学省 2014 『睡眠を中心とした生活習慣と子供の自立等との関係性に関する調査の結果』

## 〈参考Webサイト〉

- 福岡県春日市教育委員会 「眠育（睡眠教育）」 地域教育課 地域教育担当  
<https://www.city.kasuga.fukuoka.jp/kosodate/shakai/1009851.html> （最終閲覧 2026 年 2 月）  
OECD Gender data portal  
[https://www.oecd.org/gender/data/OECD\\_1564\\_TUSupdatePortal.xlsx](https://www.oecd.org/gender/data/OECD_1564_TUSupdatePortal.xlsx) （最終閲覧 2026 年 1 月）  
あいち健康プラザ 保護者への情報発信「睡眠だより」  
<https://www.ahv.pref.aichi.jp/purpose/school/sleepeducation/> （最終閲覧 2025 年 10 月）  
文部科学省（2021）端末利用に当たっての児童生徒の健康への配慮等に関する啓発リーフレットについて  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/detail/mext\\_00001.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00001.html) （最終閲覧 2025 年 8 月）

〈健康教育〉

## 健康相談の充実を図る支援体制の構築

### — 外部機関（みんなの保健室おきなわ）と連携した 生徒支援の仕組みづくりを通して —

沖縄県立泊高等学校養護教諭 玉 城 南 美 木

#### I テーマ設定の理由

近年、学校は子供たちを取り巻く課題の多様化・複雑化に直面しており、専門性を持つ多様な人材が学校運営に参画し、「チームとしての学校」の力を高めることが求められている。

文部科学省『生徒指導提要』（2022）では、生徒指導における健康課題への対応と関わりで、養護教諭の役割として、「問題の発見・情報収集」「予防的・治療的相談」「教職員・保護者への助言」「援助資源の連絡調整」をあげている。

沖縄県では、2018年度から「子どもの緊急貧困対策事業」の一環として「県立高校の居場所づくり運営支援事業」で、県立学校内にサポートルームを設置した。また、「保健に関する相談支援事業」として、相談支援窓口（みんなの保健室おきなわ）を設置し、助産師等の専門相談員が定期的に来校し、予期せぬ妊娠や誤った性行動の予防を目的に、個別相談や学習会等を実施している。沖縄県立泊高等学校定時制課程午前部（以下本校）では、2024年度から、外部機関（みんなの保健室おきなわ）（以下、みんなの保健室）、2025年度から、サポートルーム<sup>なぎ</sup>が設置された。

本校は、在籍数325人で「志ある者には最大限のチャンスを与え最大限の支援を行う～人は変わらうる存在である～」のスローガンをもとに、多様な学習ニーズに応え、個別最適化された学びに対応している。その一方で、多様な特性や背景を抱え、学びの足が立ち止まっている生徒も見られる。保健室は、そのような生徒の姿があり、利用者は、2023年度953件、2024年度1,352件であった。来室する生徒はイライラ等の心の不調や、遅刻等の理由で授業に出席しない場合の居場所としての利用を訴え、傾聴的な関わりを求めている。これらの相談は、性に関する事、自傷行為等の背景が見え隠れし、生徒支援の起点となることが多い。養護教諭は健康相談を通じて緊急性を判断し、緊急時は速やかに管理職や関係職員に情報共有を行い、緊急性が低い場合は、継続して経過観察を行う等、生徒の課題を見極め対応できるよう努めている。そして校内に設置された外部機関のサポートルーム<sup>なぎ</sup>へは、気持ちを整えるための居場所として引き継ぎ、みんなの保健室では、養護教諭が連絡調整を担当し、管理職の指導のもと、助産師の個別相談につなぐ等対応を行っている。

しかし、保健室利用者の増加に伴い、養護教諭は限られた時間の中で、緊急性や重要性の判断に迷うことがある。また、相談内容は繊細で複雑な事が多く、「誰にも言わないで」と訴えがある場合は、本人の理解と同意を得るまでに難を期し、支援に時間を要するため、複数の支援がある時は、優先度に迷いが生じることが多々あった。また、多様な背景を持つ支援においては、関係職員が多岐に渡るため、ケース会議時にコーディネーター役を誰が担うのか疑問を感じていた。さらに、ケース会議における統一した記録様式が定まっておらず、支援における役割分担に曖昧さが生じていた。

そこで、保健室利用者の支援の優先度整理を行い、校内外の連携に活かしたい。また、会議シートを作成し、職員に負担なく、効率的な時間配分でケース会議を行い、役割分担を明確にしたい。

#### 〈研究課題〉

健康相談の充実を図るため、保健室利用者の支援の優先度整理とケース会議シートを活用し、外部機関（みんなの保健室）と連携した生徒支援の仕組みづくりを通して、支援体制の構築を研究する。

## II 研究内容

### 1 生徒指導の重層的支援構造

文部科学省『生徒指導提要』（2022）（以下『生徒指導提要』）では、「生徒指導の重層的支援構造」として、生徒指導における児童生徒の課題への対応を、時間軸・対象・課題性の高低という観点から類別している（図1）。そこで本研究の取り組み

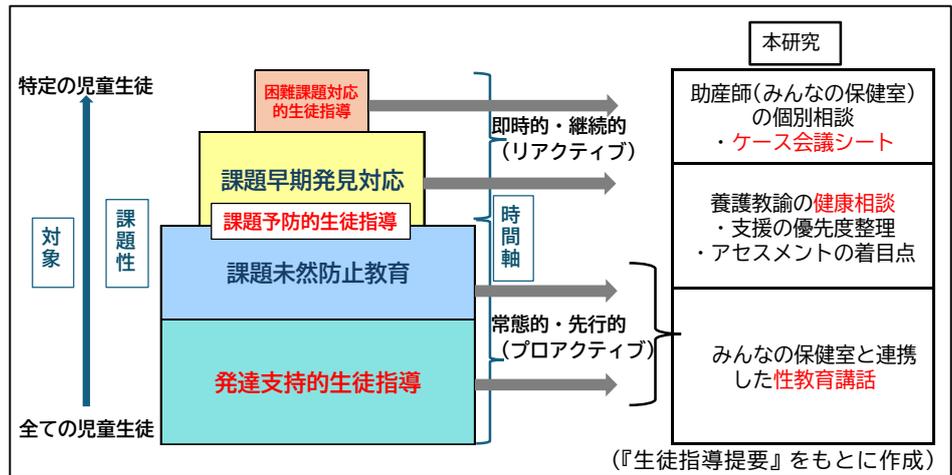


図1 生徒指導の重層的支援構造と本研究の取組

を重層的支援構造の各層に位置付け、講話、健康相談、会議シートを研究内容とする（図1右）。

### 2 チーム支援による組織的対応

#### (1) 支援チームの形態

『生徒指導提要』では、支援チームの形態を「機動的連携型支援チーム」「校内連携型支援チーム」「ネットワーク型支援チーム」の3つに分類している。そこで本校の組織体制を踏まえ、想定される支援チームを整理した（図2右側枠内）。これら三つの支援チームは固定的に分断されるものではなく、生徒の状況に応じて段階的に移行あるいは重なり合いながら機能すると考える。

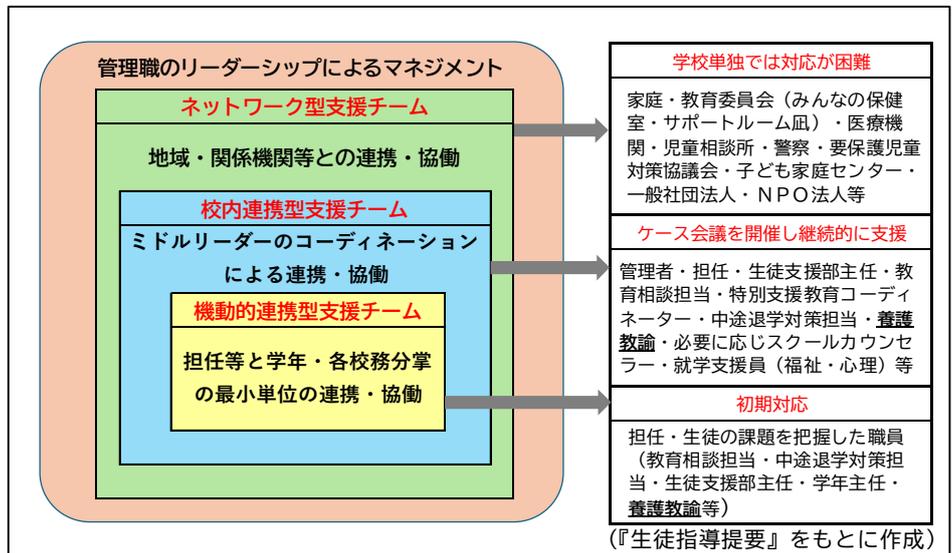


図2 本校における支援チームの形態

#### (2) ケース会議

『生徒指導提要』では、ケース会議の目的を、「児童生徒や家庭に必要なニーズを把握し、支援内容と提供方法を決定すること」とし、教職員間での情報共有が可能になるように、情報や対応方針の「可視化」を図ることの重要性が示されている。また、文部科学省（2018）「児童生徒理解・支援シートの作成と活用について」では、「協議結果を記録・更新し、進捗確認と合意事項を蓄積することで支援の質が高まる」と述べている。そこで本研究では、会議シートを作成し、ケース会議における支援方針および支援方法・役割分担の明確化を図ることとする。また、支援の起点となる養護教諭の健康相談後、「機動的連携型支援チーム」で話し合い、緊急が高いと判断されれば、「校内連携型支援チーム」にて速やかに会議を行うものとする。なお、本校では、ケース会議の時間を確保することが難しいという実情がある。この点について管理職に相談したところ、始業開始前の時間を利用し、短時間で実施する形で職員の負担軽減を図る案が示され、関係職員の上承を得た。

### 3 健康相談の目的と重要性

健康相談は、学校保健安全法第8条「学校においては、児童生徒等の心身の健康に関し、健康相談を行うものとする」と規定されている。日本学校保健会『教職員のための子供の健康相談及び保健指導の手引』（2022）（以下『健康相談の手引』）では、学校における健康相談の目的は、「児童生徒の心身の健康に関する課題について、児童生徒や保護者等に対して、関係者が連携し相談等を通して課題の解決を図り、学校生活によりよく適応していけるように支援していくことである」と明記している。また、心身の健康課題を解決していく過程で、自己理解を深め自分自身で解決しようとする人間的な成長につながることから、教育的な意義が大きいとされている。本研究では、養護教諭の健康相談を起点とし、関係職員が連携し支援する過程において、生徒の心身の安定を図り、生徒が自らの課題に気づき、行動変容につながる健康課題の解決を目指す。

### 4 健康相談のプロセス

『健康相談の手引』における、健康相談の基本的なプロセス（図3）をもとに、本研究でも同プロセスに沿った支援を行う。対象者の把握は、「保健室利用者の支援の優先度整理」（図5）を基に把握し、課題の背景の把握は「BPSモデルのアセスメントの着目点」（表1）を基に行う。支援方針・支援方法の検討、実施・評価はケース会議を通して行う。

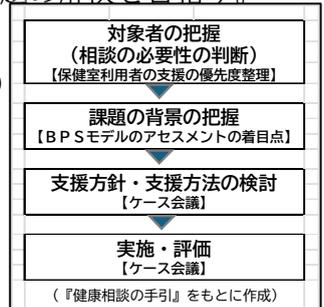


図3 健康相談のプロセス

#### (1) 保健室利用者の優先度の整理

##### ① 時間管理の4領域

スティーブン・R・コヴィー（1996）は、「時間管理」を活動の二軸である「緊急度」と「重要度」に視点を置き、4領域に大別した（図4）。また、「第2領域を行えば、効果性が高まり、第1領域の問題は徐々になくなる。なぜなら、問題の発生を防ぐ活動をしているからである」と述べている。本研究では、この4領域を用いて日常の活動を整理し、取り組むべき支援の優先度を慎重に見極めることが出来ると考える。



図4 コヴィーの時間管理の4領域

##### ② 学校における第2領域

赤坂真二（2025）は、『「チーム学校」への挑戦』で、近年の学校は、第1領域が膨れ上がる構造が生じていると指摘する。また、成果重視が、学校を「ねばならない」で満たし、教育活動の中心を第1領域に移してしまったとし、「真の教育改革は子どもたちに第2領域を確保すること」とも述べている。赤坂は、学校業務に4領域を用いて優先順位を整理することを提唱している。そこで、本研究では、4領域を基に生成AIを活用し、本校の保健室来室理由を当てはめ可視化した（図5）。本研究では、第1領域「緊急対応」、第2領域「予防的対応」、第3領域「一時的対応」、第4領域「居場所対応」とし、第2領域を最も大切な領域と位置付ける。



図5 保健室利用者の支援の優先度整理（AI活用）

そこで、2023年度と2024年度の保健室利用件数を分類すると、第2領域の割合が増加した(図6)。特に第1領域に移行の可能性がある第2領域の増加は、頻回来室・不登校傾向・発達特性等による症状の対応が急務であると読み取れる。本研究では、問題の深刻化の予防のために、第2領域の該当者を健康相談の対象とする。

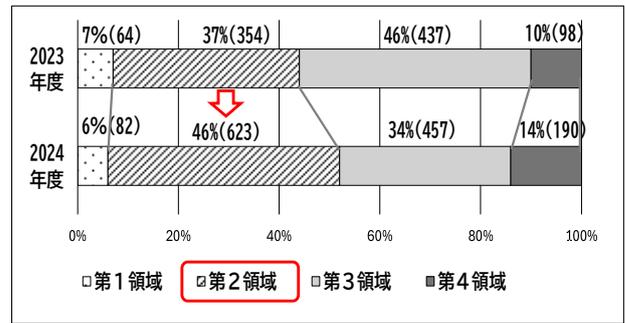


図6 保健室利用件数の4領域

(2) BPSモデルのアセスメントの着目点

『健康相談の手引』では、「アセスメント」について「児童生徒を多面的に理解し、学校内で解決するか、関係機関との連携が必要か」を見極める重要性を示している。方法は、多種多様であるが『生徒指導提要』では、BPSモデルを挙げている。これは児童生徒の課題を、B「生物学的要因」P「心理学的要因」S「社会的要因」の三観点から検討している。

表1 BPSモデルのアセスメントの着目点

観点	アセスメントの着目点
B 生物学的要因	睡眠・食事・運動・疾患・体調不良・特別な教育的ニーズ
P 心理学的要因	学力・学習・情緒・社交性・集団行動・自己有用感・自己肯定感・関心・意欲・過去の経験
S 社会的要因	児童生徒間の関係・教職員との関係・学校生活・家族関係・家庭背景・地域の人間関係

また、「実態把握と同時に『児童生徒の長所等の自助資源』と『課題解決に役立つ人や機関等の支援資源』を探る」ともしている。アセスメントの着目点は、『生徒指導提要』で紹介の東京都教育委員会「児童生徒を支援するためのガイドブック」に沿って整理した(表1)。

本研究では、養護教諭の健康相談において、アセスメントの着目点を活用し、課題の背景を多面的に把握し、ケース会議での支援方法と役割分担の円滑な決定につなぐ。

5 本研究におけるチーム支援の概要

本研究では、はじめに養護教諭が保健室利用者の優先度整理を行い、健康相談対象者を把握する。そしてアセスメントの着目点を基に健康相談を行う。次に、機動的連携型支援チームで情報共有し、ケース会議の必要性を管理職へ相談する。必要場合は校内連携型支援チームへ移行し、会議シートを活用したケース会議を実施する。校内対応が困難な場合のネットワーク型支援チームへの移行は、みんなの保健室の活用を研究内容とし、専門家の個別相談と校内の連携を考える(図7)。以上のように本研究では、外部機関(みんなの保健室)と連携し、組織的にチーム支援を行うことで、生徒支援体制の構築を目指す。

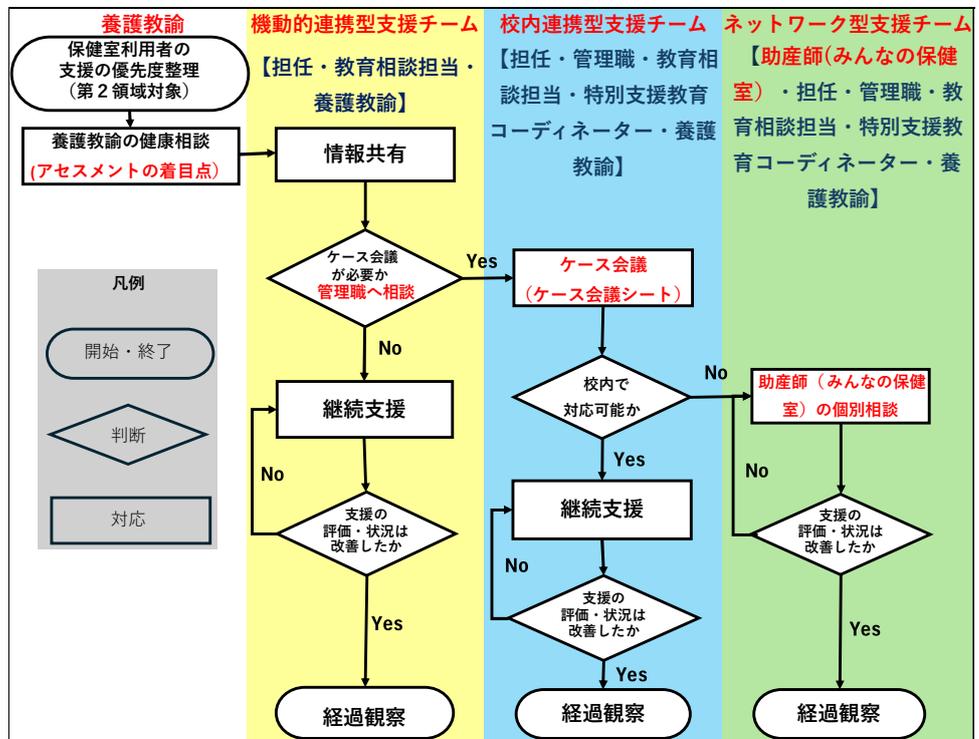


図7 本研究におけるチーム支援のフローチャート

以上のように本研究では、外部機関(みんなの保健室)と連携し、組織的にチーム支援を行うことで、生徒支援体制の構築を目指す。

### Ⅲ 研究の実際

#### 1 実態調査

##### (1) 教職員調査（事前）結果

本校職員を対象にMicrosoft Formsで「連携」「認知度」「支援の状況」「期待する役割」について回答を求めた（令和7年11月7日～11月21日実施、回答数21人、回答率58%）。

##### ① 保健室との情報共有や連携

「ややとれている」「とてもとれている」で100%であった（図8）。

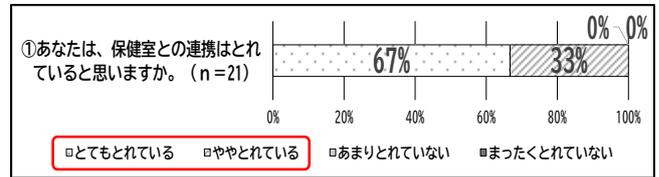


図8 保健室との連携

##### ② みんなの保健室の支援内容の認知度

「あまり理解していない」「まったく理解していない」の回答が合計38%であった（図9）。周知不足は、今後の支援につながらない可能性があり、認知度を上げるための取り組みが必要である。

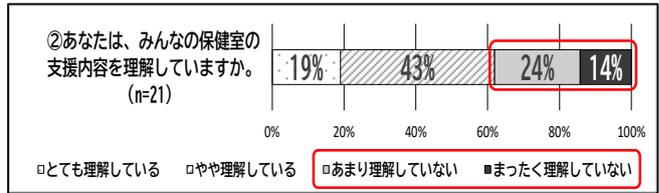


図9 みんなの保健室の支援内容の認知度

##### ③ みんなの保健室を利用した際の支援の状況

「問題背景の理解」と「関係職員での情報共有」は、「ややあてはまる」「とてもあてはまる」で100%であった。しかし、「支援方針・方法・役割分担」では、「あまりあてはまらない」が12%あった。要因として、ケース会議の記録等が各担当者で行われ、支援の全体像を確認しづらいと思われる。意見では「記録用紙があると役割分担を確認しやすい」との提案があった。また、「支援の見直しが行われていたか」は「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の合計が37%であった（図10）。

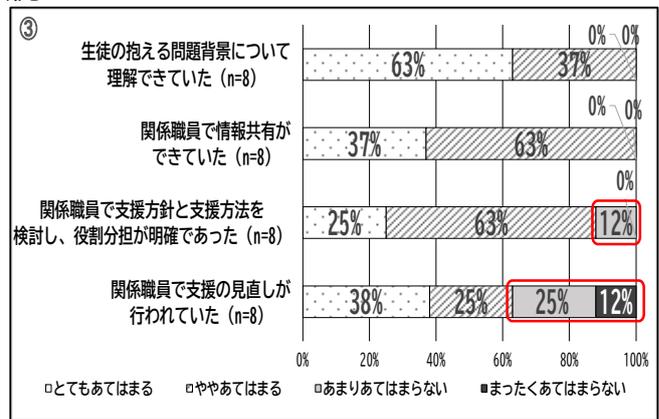


図10 みんなの保健室を利用した際の支援の状況

この背景には、教職員が多忙を極め、全体共有の場の設定が難しく、支援の見直しの機会が十分に確保されていない可能性が考えられる。

##### ④ みんなの保健室の問題解決の効果

12%が「あまりあてはまらない」と回答した（図11）。要因として、助産師（みんなの保健室）の個別相談の対象者は、生徒支援の重層的支援構造の「困難課題対応的生徒指導」にあたり、即、問題解決に至っていない状況が影響したと考える。また、意見では、「すぐには解決できない場合でも、継続してつながっていれば道は開けると思う」と、継続支援を要望する意見もあった。

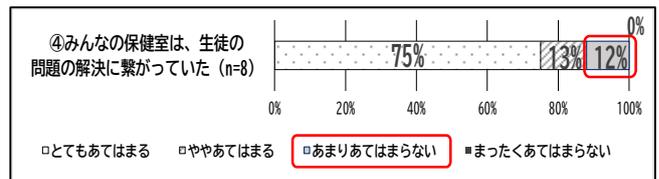


図11 みんなの保健室の問題解決の効果

##### ⑤ 保健室に期待する役割

「情報共有」「連携」「支援体制づくり」等の意見があった（図12）。これは、校内外で連携した支援体制を構築する上で、職員への情報共有を基盤とし、チームで支援を行うことが大切だと捉える。

- 相談しやすい環境づくり。
- 生徒が抱えている問題を学校で**情報共有**をするなど**支援体制の起点**の役割。
- 確実な**情報共有と連携**した**支援体制づくり**。
- 継続的な支援、**他機関の情報提供**及び**連携、保護者との面談・連携**。
- 密な**連携**。
- 性や心の悩みを抱える生徒に対して「みんなの保健室おきなわ」のLINE相談窓口を紹介したり、継続的な支援が必要なケースでは、**相談の流れの構築**。
- 保健室や**外部機関と連携**して支援を行うことが生徒支援にとって非常に大切。
- 生徒の実態に即したサポートの**提案**や、関係職員との**情報共有**。

図12 保健室に期待する役割（一部抜粋）

⑥ みんなの保健室に期待する役割

「専門的支援」「情報発信」「外部機関へつなぐ」との意見があった(図13)。職員は、校内だけでは対応が困難な課題に対し、専門家と学校が連携して支援を行う役割を求めていると捉える。以上の結果から、「みんなの保健室の支援内容の認知度」と「支援方針・支援方法・役割分担」「支援の見直し」に課題が見られた。本研究では、みんなの保健室の支援内容の再周知とケース会議シートの活用により、役割分担を明確化し、支援体制の構築を目指す。

○生徒対応が複雑化している中、外部相談先があることはとてもありがたい。  
 ○教師には話にくい相談にのってほしい。  
 ○生徒が抱えている性の問題に関して、より**専門的な立場**から助言や支援をする  
 ○**発信の役割**。相談者は女性が多いと思うが、女の子ばかりが困っている状況。人を困らせない、追いつかない行動ができるよう**男性への発信**。  
 ○学校では重たい事案や抱えきれない問題等をアドバイスをしたり、**外部機関と繋ぐ**  
 ○**情報をどんどん発信**して生徒が気軽に活用できるようにして欲しい。  
 ○正確で偏りのない**情報の発信**、支援を期待。

図13 みんなの保健室に期待する役割(一部抜粋)

(2) 助産師(みんなの保健室)への調査結果より

① 助産師の個別相談

すべての項目(表2)で肯定的回答であった。また助産師からは、「生徒は安心して話せる大人を求めている」という意見があった。生徒は助産師への相談以前に周りの信頼できる大人への相談を希望していた。これらの対象は、保健室利用者の優先度整理における第4領域と捉える。このことから、助産師による個別相談のみではなく、第4領域に分類される保健室の「居場所」としての利用をサポートルーム<sup>なぎ</sup>へつなぎ、そこから再び支援の優先度を判断していきたい。

表2 ①「個別相談」アンケート項目

- ・個別相談の対象者の選定
- ・個別相談の実施場所
- ・対象者の事前の情報共有の内容や方法
- ・相談生徒のフィードバックの方法
- ・保健室との連携

② 保健室や教職員との連携

助産師は、保健室内のスペースで個別相談を行っている事に対し、「保健室で相談を行うことで、養護教諭と連携しやすく、過去に相談した生徒とも継続的な関わりを持てる」「保健室に相談カードを置くことにより、生徒が自分のペースで相談でき、緊急対応にもつながる」等の意見を挙げた。本校では、保健室内で相談を行うことは効果的であったと考える。一方で、教職員との連携に関する意見が見られなかったことから、教職員と助産師を結びつける働きかけが弱かったと考える。改善策として、助産師の個別相談後のフィードバックに、担任も参加する等の取り組みを行いたい。そうすることで、みんなの保健室の支援内容の認知度が高まり、必要な支援の増加にもつながると考える。

2 みんなの保健室と連携した性教育講話

(1) 性教育講話の目的と位置づけ

性教育講話は、学校保健計画に位置づけ、特別活動と総合的な学習の時間を活用し全校生徒を対象に実施している。講話の目的は、「性に関する正しい知識を得るとともに、現在および将来において直面する性に関する諸問題に対し、適切な意思決定や行動選択ができるようにする」とした。講師は、令和6年度より、みんなの保健室の助産師に依頼している。利点として、助産師は毎月、性に関する個別相談の対応で生徒の課題を把握しており、実態に即した講話内容につながる点があげられる。

(2) 養護教諭による企画の工夫点

工夫点は、事前に講師である助産師への情報として、保健室利用状況、養護教諭が把握の性に関する相談、生徒の特徴等について共有を行った点である。そして、課題を踏まえ、講話は表3に示す内容となった。管理職との内容の確認では、全体指導にあたる講話の場は、基礎的な知識を伝え、課題が見られる生徒へは個別指導で丁寧に関わっていくことをおさえた。また、自己肯定感や他者尊重の意識を高める

表3 性教育講話内容

- ①いのちの神秘について
- ②男の子の性の悩み
- ③女の子の性の悩み
- ④デートDVについて
- ⑤避妊について
- ⑥性感染症について
- ⑦境界線のはなし
- ⑧性的同意について
- ⑨マスターベーションについて

ことを目的に、「妊婦体験」「産道体験」「赤ちゃん抱っこ」等の体験活動を取り入れる。さらに、助産師の提案で「沖縄いのちにエールを贈る会」より、男性セクシャルエデュケーションサポーターを加え、男女双方の視点を取り入れる。

(3) 講話の様子

講師は、「同意を得る場面」等において、自身の経験や気持ちを率直に語っており、生徒は真剣に耳を傾け、体験活動にも積極的に参加していた(図14)。感想では、「奇跡」「感動」など肯定的な言葉が多く



図14 生徒の様子

見られ、生徒が自分の存在を肯定し、生命の尊さを意識したことがうかがえる(図15)。講話を通して「発達支持的生徒指導」の目的である「自己と他者を大切にす態度の育成」につながったと考える。また、「境界線やデートDVを知る事ができた」という感想から、課題未然防止教育の目的である

○私たちが生まれたのはまさに奇跡なんだと思った。○生まれることを考えさせられた。
○男性や女性で悩んでいることが違うと知れたし、みんな通る道だと知って安心した。
○パートナーへの信頼が大事だと分かった。ちゃんと嫌っていうことが大切。
○他人との境界線や気持ちの尊重をしようと思った。
○どのようなことがデートDVになるかを知れた。
○自分がこんなことしていたら女子からもてないと感じた。
○こんな話をみんなで聞くなってなかなかない体験だと思った。
○産道体験で生まれる瞬間、光が見えた。何にも代えられない感動。
○ちょっと恥ずかしかった。○思ったよりリアル。○よく分からない気持ち。
○こういう話は嫌だから不快になった。

図15 講話後の生徒の感想(助産師より提供)(一部抜粋)

「性に関するリスクや課題について理解を促し、自分を守り、トラブルを回避する力を身につけること」にもつながったと考える。一方で、「不快」「恥ずかしい」といった言葉もみられた。講師からは「男女別にテーマを変え、生徒が講話を聞きやすく、気持ちを出しやすい環境づくりの工夫」との提案があった。このことから、生徒が羞恥心を抱きつつも、安心して学べる環境を整え、自ら学びたいテーマの選択ができる工夫の検討も必要と考える。

3 養護教諭の健康相談

(1) 対象者の把握

健康相談の対象者は、第2領域に分類した「頻回来室者」「不登校傾向」「発達特性による症状」等に該当する生徒とした。支援の優先度整理を行うことで、健康相談の対象者の把握がしやすくなった。しかし、保健室利用者の状況は変化しやすく、明確に分類することが困難なケースもある。対象者を把握する際は、その都度、該当する領域を確認し判断することが望ましいと考える。特に第4領域に分類した「曖昧な来室理由」「居場所利用」などは、背景に課題を抱えている可能性もあり、サポートルーム<sup>なぎ</sup>と連携し領域の見直し等も必要であると考える。

(2) アセスメントの着目点

① 目的

養護教諭による健康相談において「生徒の課題の背景の把握を多面的に捉えること」を目的に、「BPSモデルによるアセスメントの着目点」を活用する(図16)。

② 着目点

東京都教育委員会「児童生徒を支援するためのガイドブック」の「着目点」と「現在の状況・様子」の項目を参考にまとめた(図16 枠内)。

生物学的要因(身体・健康面)		全く問題ない	あまり問題ない	どちらともいえない	やや問題	かなり問題	特記事項(具体的な気になる事)	自助資源・支援資源
着目点	【睡眠】							
現在の状況・様子	1 睡眠不足である							
	2 寝つきが悪い							
	3 朝、起きられない							
	4 寝る時間が安定しない							
	5 夜中に目が覚める							
	6 授業中に眠ることが多い							
着目点	【食事・運動】							
現在の状況・様子	1 食欲がないことが多い							
	2 朝食をとらないことがある							
	3 家庭で食事がとれていない							
	4 過食・拒食傾向である							
	5 偏食気味である							
	6 運動不足である							

図16 BPSモデルのアセスメントの着目点(一部抜粋)

③ 工夫点

「自助資源と支援資源」を記入する欄を設け、既存する資源を活用し、ケース会議での支援方法と役割分担を円滑に検討できるようにした。また、気づきがすぐ記載できるように、各項目で気になった点を記入する欄を追加した。

④ 活用しての気づき

アセスメントの着目点を使用することで、B（生物学的）P（心理学的）S（社会的）の3つの観点を網羅して質問・確認することができ、情報整理や聞き漏らしの防止に効果があった。ただし、すべての項目を記入するのはかなりの時間を要した為、全項目を埋めることを目的とせず、重要な点を見落とさないようにするという視点で活用することが望ましいと考える。

4 会議シートを活用したケース会議

(1) 会議シートの概要

① 作成の目的

関係職員間での情報共有、支援方針や支援方法・役割分担の「可視化」を目的とした（図17）。

② 項目

文部科学省(2018)「児童生徒理解・支援シート(参考様式)」の「協議シート」を参考に、1 現在の課題や支援状況、2 アセスメント・支援方針、3 支援方法・役割分担、4 経過・評価のカテゴリー項目を設定した。

③ 作成の工夫点

会議シートの項目1 現在の課題や支援状況は、本校の組織体制に基づき、現在の支援の全体像が把握できるようにした。また、2 アセスメント・支援方針は、本人・保護者の願いとBPSモデルのアセスメントを基に支援方針を立てられるようにした。これを基に、3 支援方法・役割分担を円滑に検討できるように配置した。

日時	R 年 月 日 ( ) : ~ :		
参加者	<input type="checkbox"/> 校長 <input type="checkbox"/> 教頭 <input type="checkbox"/> 担任 <input type="checkbox"/> 生徒支援部主任 <input type="checkbox"/> 教育相談係 <input type="checkbox"/> 中途退学対策係 <input type="checkbox"/> 特別支援教育Co. <input type="checkbox"/> 養護教諭 <input type="checkbox"/> その他( )		
対象者氏名	年 組 番 氏名		
生徒支援上の課題	<input type="checkbox"/> いじめ <input type="checkbox"/> 暴力行為 <input type="checkbox"/> 飲酒 <input type="checkbox"/> 喫煙 <input type="checkbox"/> 薬物(疑) <input type="checkbox"/> オーバードーズ <input type="checkbox"/> 自傷行為 <input type="checkbox"/> 希死念慮 <input type="checkbox"/> 発達に関すること <input type="checkbox"/> 性に関すること <input type="checkbox"/> 精神疾患 <input type="checkbox"/> 体調不良 <input type="checkbox"/> その他( )		
課題の詳細			
1 現在の課題や支援状況	家族構成・家庭での様子		
	学校生活の様子(担任)		
	SC・就学支援員の相談状況(教育相談係・中途退学対策係)		
	特別な支援に関わる状況(特別支援Co.)		
	保健室利用状況(養護教諭)		
関係機関など活用及び連携	「みんなの保健室」利用状況(助産師)		
	「サポートルーム風」利用状況(支援員)		
	その他( )		
本人の願い			
保護者の願い			
2 アセスメント・支援方針	生物学的要因 (睡眠・食事・運動・疾患・体調不良・特別な教育的ニーズ等)	心理的要因 (学力・学習・情緒・社交性集団行動・自己有用感自己肯定感・関心意欲過去の経験等)	社会的要因 (生徒間の関係・教職員との関係・学校生活・家族関係・家庭背景・地域での人間関係等)
	アセスメント(生徒理解)	(自助資源・支援資源)	(自助資源・支援資源)
支援方針			
3 支援方法・役割分担	機関・分掌名	支援内容	経過・評価
			<input type="checkbox"/> 済 <input type="checkbox"/> 支援中 <input type="checkbox"/> 未 生徒変容( )
			<input type="checkbox"/> 済 <input type="checkbox"/> 支援中 <input type="checkbox"/> 未 生徒変容( )
			<input type="checkbox"/> 済 <input type="checkbox"/> 支援中 <input type="checkbox"/> 未 生徒変容( )
			<input type="checkbox"/> 済 <input type="checkbox"/> 支援中 <input type="checkbox"/> 未 生徒変容( )
4 経過・評価			<input type="checkbox"/> 済 <input type="checkbox"/> 支援中 <input type="checkbox"/> 未 生徒変容( )
4 評価	<input type="checkbox"/> 状況改善 <input type="checkbox"/> 状況変化なし <input type="checkbox"/> 状況悪化 <input type="checkbox"/> 支援終了(経過観察) <input type="checkbox"/> 支援継続 <input type="checkbox"/> 支援再検討		
次回ケース会議(評価)予定日: 月 日 ( ) : ~ 場所:			

図17 ケース会議シート(A4)

(2) ケース会議の実施

① 目的

校内連携型支援チーム対象の生徒の課題と、今後の支援方針を共有し、支援方法と役割分担を中心に関係職員と検討する。そして、校内対応の可否と支援の継続も検討する。

② 参加者

管理職と相談し、管理職、担任、教育相談担当、特別支援教育コーディネーター、養護教諭とした。本研究では、養護教諭が、対象生徒の課題を主に把握し、外部機関（みんなの保健室）の連携・調整を担当していることから、会議のコーディネーターを担った。

③ 事前準備と開催時間

会議が円滑に進行するよう、事前に機動的連携型支援チームで情報共有を行い、会議シート1 現在の課題と支援の状況、2 アセスメント・支援方針の記入を丁寧に行った。また、開催時間は、管理職から提案の、始業開始前の時間を利用し、15分に設定した。

④ 15分の会議の流れ

はじめに、会議の見通しが持てるように、会議の時間、目的、依頼事項、会議の進め方を共有した。次に、シート項目の1 現在の課題と支援状況、2 アセスメント・支援方針を共有した。そして、3 支援方法・役割分担を中心に検討した（図18）。



図18 15分の会議の流れ

⑤ 支援の経過・評価

2回目以降の会議では、支援の評価を目的に、会議シートの4 経過・評価を中心に支援の見直しを行った。

⑥ 助産師（みんなの保健室）の個別相談

第1回の会議にて、校内のみでは対応が困難と判断し、ネットワーク型支援チームへ移行し、助産師（みんなの保健室）の個別相談へつなげた。つなげる際には、本人と保護者に同意を得たうえで実施した。個別相談後は、助産師によるフィードバックに担任も同席し、情報共有を行った。

(3) 会議シート活用の実際

会議シートを基に会議を進行することで、情報共有・検討する内容を順序立てて話し合うことができた。また、1 現在の課題や支援状況、2 アセスメント・支援方針を事前に機動的連携型支援チームで記入することにより、会議当日は、3 支援方法・役割分担に時間を充てることができ、支援内容の具体化につながった。また、会議シートにより、役割分担が可視化され、

	分掌名・機関名	支援内容	経過・評価
3 支援方法・役割分担	担任	・教科担任との調整 ・本人への声かけ ・保護者対応	<input type="checkbox"/> 済 <input checked="" type="checkbox"/> 支援中 <input type="checkbox"/> 未 生徒変容(安心している様子)
	教頭	・保護者の要望に対する手順のマネジメント	<input checked="" type="checkbox"/> 済 <input type="checkbox"/> 支援中 <input type="checkbox"/> 未 生徒変容( )
	教育相談	・心理師面談へ繋ぐ ・本人への声かけ	<input type="checkbox"/> 済 <input checked="" type="checkbox"/> 支援中 <input type="checkbox"/> 未 生徒変容(安定して授業頑張っている)
	養護教諭	・定期的な健康相談 ・「みんなの保健室」助産師相談へ繋ぐ	<input type="checkbox"/> 済 <input checked="" type="checkbox"/> 支援中 <input type="checkbox"/> 未 生徒変容(不安感減り、 の不安感有)
	特別支援教育コーディネーター	・通級でのトレーニング ・特別支援委員会の開催	<input checked="" type="checkbox"/> 済 <input checked="" type="checkbox"/> 支援中 <input type="checkbox"/> 未 生徒変容(本人の安心感、 )
4 評価	<input checked="" type="checkbox"/> 状況改善 <input type="checkbox"/> 状況変化なし <input type="checkbox"/> 状況悪化 <input type="checkbox"/> 支援終了(経過観察) <input checked="" type="checkbox"/> 支援継続 <input type="checkbox"/> 支援再検討		

図19 記入後のケース会議シート（一部抜粋）

関係職員が各自の役割を認識しやすく、支援の経過・評価が行いやすくなった。2回目以降の会議では、4 経過・評価を基に振り返りを行い、状況を確認し支援の見直しを行うことができた（図19）。

(4) 保護者との連携におけるコーディネート

ケース会議のコーディネーターは養護教諭が担ったが、会議で発達面の継続支援が必要と判断され、その後のコーディネートは、特別支援教育コーディネーターに引き継がれた。その後の保護者面談にて、特別支援教育コーディネーターと教育相談担当が、会議で決定した校内の

役割分担や支援内容を丁寧に本人・保護者へ伝えた。本人・保護者からは、「安心」「嬉しい」「泊高校だから頑張っている」等の声が聞かれた。これは会議にて、具体的な支援方法の決定・共有がなされ、そして新たなコーディネーターから支援が伝えられ、生徒・保護者と学校との間に、信頼関係や安心感を生み、支援体制の構築に効果があったと捉える。

#### IV 研究の考察

本研究では、外部機関（みんなの保健室）と連携した生徒支援について、生徒指導の重層的支援構造の各層に取り組みを位置付け整理した。「発達支持的生徒指導」「課題未然防止教育」では、みんなの保健室と連携した性教育講話、また「課題早期発見対応」「困難課題対応的生徒指導」では、保健室利用者の支援の優先度整理を行い、養護教諭の健康相談を実施した。また、会議シートを活用したケース会議では養護教諭がコーディネーターを担い、助産師（みんなの保健室）の個別相談へつないだ。校内外の関係職員の連携・協働したチーム支援体制の構築について、これまでの支援を振り返る。

##### 1 チーム支援におけるケース会議

チーム支援では、校内連携型支援チームにて、会議シートを活用したケース会議を行い、支援方法と役割分担を決定し、実践につなげた。該当チームの関係職員4人へ、ケース会議のアンケートをとると、「会議の目的の理解」「生徒理解のアセスメント」「支援の見直し」について100%が「十分にできた」と回答した。

良かった点では、「担任だけでは対処不明な事態に対し、養護教諭が聞き取りを行い、生徒の本音を引き出して会議シートで視覚化したこと。そしてそれを用いて、ケース会議で役割分担し、実践で解決に向かったこと。本人・保護者は困り感が減り、嬉しそうな表情が見られ、この会議を持って良かった。」「シート1枚に生徒の実態、保護者の意向・今後の役割対応が記入され、話しやすかった。シートを用いて、特別支援委員会でもスムーズに話を進められた。」「特に支援方針の共有、役割分担の明確化が図られ、関係職員同士がチームで支援している連帯感と安心感が得られる点は非常に良い。担任はとても心強いと思う。シートは今後もぜひ活用したい。」との意見が得られた。このことから、会議シートを活用したチーム支援は、個々の負担軽減と支援の方向性を統一し、チームとしての生徒支援体制の構築につながり、有効であったと考える。

改善点としては、「会議シート1枚に情報が詰まり、読みづらい。情報は分かり易いが作成が大変そう」「1回目の会議が15分は短い」との意見があった。会議シートがツールとして効果が高い一方で、運用の工夫が必要である。また、会議時間は、第1回は十分な時間を確保し、第2回目以降は、検討する内容を精選し15分以内の終了を目指す等、運用方法の検討が必要である。

本研究では、管理職のマネジメントのもと、ケース会議のコーディネーターを養護教諭が行った。多様な背景を持つ生徒の支援においては、誰がコーディネーターとなるべきかという疑問が生じることもあった。ケース会議後の職員の振り返りで、同様の疑問を感じている職員を確認した。『生徒指導提要』では、「生徒指導主事、教育相談コーディネーター、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、SC、SSW等がコーディネーターとなり、学年主任や関係する校務分掌主任などを加えて、（一部省略）校内の教職員との連携・協働に基づいて定期的にケース会議を開催し、継続的に支援を行う」と示されている。しかし、コーディネーターは固定されるものではなく、ケースの課題の中心は何か（健康面・心理面・発達面・行動面等）、また、課題の情報把握の量等により、柔軟に変化するものだと考える。大切なのは、対応が困難な場合、ケース会議の開催について管理職へ相談し、管理職のマネジメントのもと、ケースに応じて適切に決定され、支援体制が整えられることだと考える。ケース会議は、生徒へのより良い支援が目的であると同時に、職員が問題を一人で抱え込まないための組織的な仕組みであるとも実感した。

## 2 外部機関（みんなの保健室）との連携

みんなの保健室の支援内容の認知度をあげる取り組みとして、支援内容を、Microsoft Teams で再周知した。取り組み後、「とても理解している」「やや理解している」が増加した（図 20）。また、職員からの相談予約も増加した。このことから、情報を継続的かつ可視化して共有することで、外部機関の情報が職員へ認知され、効果的な生徒支援につながると考える。

外部機関との連携で、みんなの保健室の活用を取り上げたケース会議を行った。また、担任との連携不足を感じたため、ケース会議にて、担任の役割に、フィードバックの同席を求めた。取り組み後、「役割分担等の明確化」では、「とてもあてはまる」が増加した。これは、会議で役割分担が明確になり、役割意識が高まったことが要因だと考える。一方、「支援の見直し」では、肯定的回答は増加したが、「とてもあてはまる」は微増にとどまった（図 21）。これは、本研究の支援は継続中であり、今後も定期的な支援の見直しが必要と感じているからではないだろうか。外部機関との連携の際は、コーディネーターが中心となり、ケース会議の場を活用して、支援内容やフィードバックの共有、役割分担の確認と共に、適宜支援の見直しを計画することが大切であると考え。

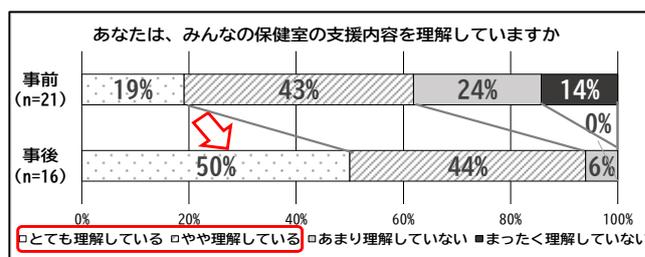


図 20 みんなの保健室の認知度について 教職員アンケート結果

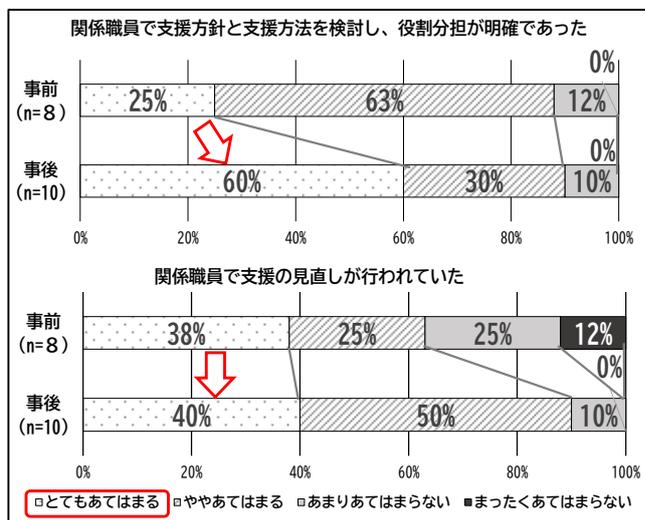


図 21 みんなの保健室を利用した際の支援の状況について教職員アンケート結果

## V 成果と課題

### 1 成果

- (1) 保健室利用者の支援の優先度整理により、健康相談の対象者が把握しやすくなった。
- (2) 養護教諭の健康相談で、BPSモデルのアセスメントの着目点を活用することにより、生徒の健康課題を、生物学的・心理学的・社会的側面から多面的に捉えることが出来た。
- (3) 会議シートを活用したケース会議において、支援方針・支援方法の役割分担を可視化することができ、関係職員の共通理解のもと、チームで効果的な支援を行うことができた。
- (4) 外部機関（みんなの保健室おきなわ）との連携で、コーディネーターの働きかけにより、組織的・継続的な支援体制の構築につながった。

### 2 課題

- (1) 保健室利用者の支援の優先度整理で明らかになった、第2領域の増加に対応するためには、校外での健康相談の充実を図るため、更なる連携の強化が求められる。
- (2) ケース会議においては、学校の実情に応じ、管理職のマネジメントのもと、時間の確保の工夫が必要である。
- (3) ケース会議シートの活用においては、生徒理解・支援記録簿と連動した記入方法や、必要な項目を精選しシートを見やすくする等、全職員が使いやすい形へと工夫改善する必要がある。

## 〈参考文献〉

- 佐渡山いずみ 2025 『沖縄県立総合教育センター 第77集 研究集録』  
 「月刊生徒指導」編集部 2023 『生徒指導提要（改訂版）全文と解説』 学事出版  
 日本学校保健会 2022 『教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き』  
 文部科学省 2022 『生徒指導提要』 東洋館出版社  
 伊志嶺孝子 2021 『沖縄県立総合教育センター 第69集 研究集録』  
 文部科学省 2017 『現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～』  
 スティーブン・R・コヴィー 1996 『7つの習慣』 キングベア出版

## 〈参考Webサイト〉

- 明日から使える教育相談・生徒指導サイト PSYCLA 2025【学校のケース会議】コーディネーター必読！効果的に実施する学校現場の実践テクニック  
<https://www.psycla.com/meeting01/>（最終閲覧 2026年2月）  
 沖縄県 2022 「沖縄県子どもの貧困対策計画」（第2期）  
[https://www.pref.okinawa.jp/\\_res/projects/default\\_project/\\_page/001/007/967/keikakugaiyou0403.pdf](https://www.pref.okinawa.jp/_res/projects/default_project/_page/001/007/967/keikakugaiyou0403.pdf)（最終閲覧 2026年2月）  
 東京都教育委員会 2019「児童生徒を支援するためのガイドブック」  
[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/truancy\\_and\\_dropout/guidebook](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/truancy_and_dropout/guidebook)（最終閲覧 2026年2月）  
 独立行政法人教職員支援機構 NITS 2024 校内研修シリーズNo.129 生徒指導提要Ⅰ 『生徒指導提要』の改定をふまえたこれからの生徒指導の方向性（関西外国語大学 新井 肇）  
<https://www.nits.go.jp/materials/intramural/129.html>（最終閲覧 2026年2月）  
 独立行政法人教職員支援機構 NITS 2024 校内研修シリーズNo.130 生徒指導提要Ⅱ 学校・教職員に求められる生徒指導の進め方（関西外国語大学 新井 肇）  
<https://www.nits.go.jp/materials/intramural/130.html>（最終閲覧 2026年2月）  
 みんなの教育技術 2025 「緊急ではないが重要なこと」への時間を確保できていますか？【赤坂真二「チーム学校」への挑戦#69】  
<https://kyoiku.sho.jp/359300/>（最終閲覧 2026年2月）  
 文部科学省 2022「生徒指導提要」  
[https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf)（最終閲覧 2026年2月）  
 文部科学省 2018 「児童生徒理解・支援シートの作成と活用について」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/05/24/1405493\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/__icsFiles/afieldfile/2018/05/24/1405493_001.pdf)（最終閲覧 2026年2月）  
 文部科学省 2018「生徒理解・支援シート（参考様式）」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/05/24/1405493\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/__icsFiles/afieldfile/2018/05/24/1405493_002.pdf)（最終閲覧 2026年2月）

## 〈生成AI利用〉

本論文の執筆にあたり、一部の表現やアイデアの整理に生成AIを利用しました。生成AIはあくまで補助的なツールとして利用し、論文の論旨および内容の最終的な責任は筆者に帰属します。