

不登校傾向を示す児童生徒に対する 1 回目の教育相談場面における

教員の関わり方に関する研究

心の教育推進課 部長補佐兼課長 横山 恵子
指導主事 福田 裕子
指導主事 中西 功

キーワード： 不登校傾向 教育相談 教員の関わり

はじめに

令和5年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(文部科学省, 2024)によると、小・中学校における不登校児童生徒数は346,482人、高等学校における不登校生徒数は68,770人となり、いずれも過去最多となった。また、小・中学校における不登校児童生徒のうち、学校内外で専門的な相談・指導等を受けていない児童生徒は134,368人に上ることも明らかになった(文部科学省, 2024)。日頃接することの少ない学校内外の専門家への相談をためらう児童生徒は少なくないと推察され、まず、学級担任等身近な教員が教育相談を行い、個に応じた具体的な支援につながっていると思われる。

その中で、先行研究においては、不登校児童生徒に関わることへの教員の不安が指摘されている。佐藤昭雄(2004)は、適応指導教室における不登校児童生徒との関わりが教員に及ぼす機能についてPAC分析を行った。その結果、適応指導教室に関わった教員に共通して見られるのは初期の戸惑いであり、主に「どのように関わればよいか分からない」という自分の立場・役割・方法の不明確さからくる不安や不登校児童生徒に抱いていたイメージと実際に出会った不登校児童生徒の相違に関する驚きがあった。これらの戸惑いは先輩からのアドバイスや書籍等での学習によって比較的早期に解消していくことが紹介されている。

そこで、本研究は、教育相談に不安のある若手教員等の参考に資するため、1回目の教育相談場面における教員の関わり方について中堅教員にインタビュー調査を行い、事例を収集し、整理して示すことを目的とした。

1 中堅教諭等資質向上研修対象者への聞き取り調査の実施

中堅教諭等資質向上研修対象者のうち、不登校傾向のある児童生徒に対して教育相談を行った経験がある教員に、聞き取り調査への協力を依頼した。承諾を得た教員のうちから、所属校の地域・規模等を考慮して小・中・高等学校教員14名(表1)に対して聞き取り調査を行った。

令和6年11月、1名につき30分程度の半構造化面接法によるインタビューをオンラインで行った。

質問項目は、表2のとおりである。当時の児童生徒の状況、1回目の教育相談場面での児童生徒の様子、児童生徒への教員の関わり、教員の関わりに対する児童生徒の反応、教育相談後の児童生徒との関係、教育相談における配慮事項の項目について、あらかじめ設定したインタビューガイドに沿って聞き取り調査を実施した。

聞き取り調査実施時には調査協力教員に対する倫理的配慮として、①聞き取り調査は30分程度を予定していること、②聞き取り調査の目的、③提供された情報は第三者が触れないこと、④話したくない質問については回答しなくてよいこと、⑤聞き取り調査をいつでも中断できること、⑥聞き取り調査の内容を正確に整理するために録音すること、⑦音声データは研究が終わったら消去して廃棄すること、⑧聞き取り調査の内容は、調査協力教員や児童生徒等の個人が特定されない形でまとめることを明示し、同意を得た上で実施した。

表1 調査協力教員の概要

	女性	男性
小学校	1名	3名
中学校	1名	4名
高等学校	3名	2名
合計	5名	9名

表2 聞き取り調査の主な質問

インタビュー項目
1 これまで関わってきた児童生徒の中で、不登校になるのではと気になって早めに声をかけた児童生徒の中で、印象に残っている児童生徒を1人想起してください。その児童生徒について教えてください
2 個別に部屋に呼んで話を聞こうと思ったときの子どもの状況について教えてください
3 児童生徒の様子について教えてください
4 実際に児童生徒に行った具体的な声の掛け方や話した内容について教えてください
5 それはどのような考えからか理由を教えてください
6 その関わりによって児童生徒はどのような様子になりましたか
7 その後、この児童生徒と関係を構築することができたと思いますか

質問項目4「児童生徒に行った具体的な声の掛け方や話した内容」について、各エピソードを整理したところ、教育相談場面における教員の関わり方のバリエーションには児童生徒との「関係づくり」と「課題へのアプローチ」という種類に大別されることがうかがわれた(表3、表4)。

また、質問項目3「児童生徒の様子」、質問項目4「児童生徒への関わり方」、質問項目5「その関わり方をしようと判断した理由」について、得られた回答事例の中から、代表的なものを示した(表5~13)。1回目の教育相談の序盤、中盤、終盤の場面ごとに3事例ずつ抽出して紹介することとした。

2 中堅教諭等資質向上研修対象者への聞き取り調査の結果

(1) 教育相談場面における教員の関わり

不登校傾向の様子が見られる児童生徒に対して行った教育相談場面における教員の関わり方や声掛けの具体例を、「関係づくり」(表3)、「課題へのアプローチ」(表4)に分類して示す。

「関係づくり」(表3)では、「最近どう?」など軽い質問から始めたり、心配していることを伝えたりすることで教育相談の場に「誘い込む」関わりが見られた。また、家での過ごし方を否定せず、児童生徒の話を受容する姿勢で聞いたり、触れられなくなさそうな話題には触れず、趣味の話など児童生徒が話しやすく聞きやすい話題を出したりするなど、児童生徒の「緊張をほぐす」関わりが多く得られた。そして、今後も見守っていくメッセージを伝えることで「次につなげる」関わりがあった。

表3 教育相談場面における教員の関わり(関係づくり)[抜粋]

	声の掛け方や話した内容、話題等
誘い込む	「家で何をしていたの」と尋ねた
	口調が強くなるように意識して、「最近どう?」というような軽い質問から行った
	「最近ちょっと調子良くなさそうだけど、どうしたの」と尋ねた
	「ちょっと休みが続いているから心配している」と声を掛けた
	「まだ時間がいっぱいあるし、ちょっと話を聞かせてほしい」と声を掛けた
	「会いたかった、よく来たな、ちょっと話をしようか」と声を掛けた
	「座ってゆっくり話そう」と言わないように、「短時間だから、まあ座ったらどう?」と声を掛けた
	その子の様子で気付いたこと、勉強のことや頑張っていることなどを話題にして、話してくれたことに乗っていった
緊張をほぐす	「しんどいか」と声をかけて、体調が悪いふりをしている子が話すことに「うん、ああそうか」と全部聞いた
	伏せたり、辛そうな姿があるので「しんどいだったら授業よりもまずは体調を」と声を掛けた
	「今日、放課後來られたな、頑張ったな」と声を掛けた
	欠席が続いたり遅刻が続いたりという状態を叱責しなかった
	つながりがあった兄の話とか、悩みとは違う話を最初は私が一方的にした
	友だちみたいな感じでしゃべった
	好きなゲームの話から始めて「元気になるために休んだんだな」「大分充電できたか」と話の内容を否定しなかった
	子どもがこそこそ動いたり、しゃべるかなと思える仕草が入った時に「うんうん、それで」と声を掛けて、話そうか迷っているタイミングを逃さないようにしてきっかけを与えた
	「ここだけの話にしておくから何でも言っただらね」とか「お母さんに言えないようだったら、〇〇については言わないからね」と声を掛けた
	Yes, Noで答えるような質問よりも、本人がもう少し自由に話せるような問いをした
	漫画やアニメなどの好きな趣味の話をいっぱいしてくれるので「それ知ってる」「また見ておくれ」と答えた
	友達のことには触れられなくなさそうで、それ以上踏み込んでも話をするとはいわれなかったため、今日はこれぐらいにしようとして切り上げた
	「私もこういうときにしんどかったよ」と自分の体験談などを話した
	子どもとの関係づくりには自分を開くような感じで関わる。冗談も言うし、喜怒哀楽をいっぱい見せた
	Iメッセージで「自分はこう思っている」ということを伝えた
	子どもの回答を待っている間、とりあえず表情をにこやかにして接した
	無理に聞き出そうとせず「言えるようになったところからでいいよ」と声を掛けた
	吐き出せずに我慢していた子に「泣きたいだけ泣き」「ここでちょっと吐き出していいよ」と声を掛けた
	誰にも吐き出せないから伏せていると感じたので、こちらから「これしんどいよね」ということを言わずに待った
	「学校において」というのは言わないようにしていた
周囲から事前に聞いていたことと、子どもの発言が若干ずれることから、話題に触れてほしくないのだろうと想像し、その話題については話を振らなかった	
次につなげる	相談の後、また話をする約束をした
	「言いたくなさそう、今日は無理だな」と思ったら、さっと引く。「何もない」と言われたら「そうか。でも何かあったらいつでも言っただらね」と心配していることは最後に付け加えた
	周りには見守ってくれる大人とか、支えてくれる大人がいるというメッセージを伝えた

表4 教育相談場面における教員の関わり（課題へのアプローチ）〔抜粋〕

	声の掛け方や話した内容、話題等
状況・課題を把握する	選択肢や数値、絵などを用いて児童の気持ちを尋ねた
	「最近休んでるけどどうしたの」と尋ねて、話しくそな子には家、学校、友達、その他の中から選択させると「学校」とか「友達」とかぼろっと言うから、それをきっかけに引き出した
	YesかNoで答えられるような質問をした
	「今日、何をしていたの」「携帯を見ていたのか、何をしていたの」「昼ごはんはどうしたの」「お兄ちゃん、お姉ちゃんはどうしていたの」と家での過ごし方を聞いて、まずはたくさんしゃべらせた
	どうして怒っているのか何が嫌か尋ねても答えないので、一日の流れをまず把握する中で、原因を探っていった
	「部活どうなの」と気持ちを和らげるようなこととかも言いつつ、「クラスはどうなの」と尋ねた
	「まず今一番不安に思ってるのは何？」と尋ねた
	あまり無理をさせず、これはもうあまり話しそうにないと思ったら、次の聞きたいことに入った
	「その他の生徒との折り合いはどうなの」と状況を細かく聞いていった
	話をそらしているような感じがしたので、「欠席が長引いてるけれど、何かあったの」と単刀直入に尋ねた
	苦手だと事前に情報を得ていた外国語とか体育という教科名を出して「心配なことはない？」と尋ねた
	遅刻した言い訳が下手でうそだと分かったので「他のこともあったかなって思うんだけど」「心配したよ」と声を掛けた
	「面倒くさい」と言われても「なぜ面倒くさいと思っているのか」「面倒くさいって本当は違う表現なのでは」と思って話を聞く
表現が苦手な子が自分の気持ちを言葉にするのを待とうと沈黙に頑張って耐えた	
課題を整理する	「それしんどいね」「お母さんにそうやって言われるんだね」と話を聞きながら情報を一緒に整理した
	授業で何が不安かを聞いて、担当にも伝えるし、自分もサポートするという話をした
	心配している修学旅行の班の決め方を説明した
	「履修もラインが決まってるから」と言いながら、「そこまではまだ余裕があるから」と声を掛けた
	母から「学校に行きなさい」と言われるときの気持ちを聞いて、辛さに共感しつつ、母の思いを代弁した。母から伝えたところで本人には入りづらいと思ったので、話をした
	「体調不良って伝えてるよ」「心配しているよ」とクラスの子どもの様子を伝えた
表現が苦手な子どもの言葉を咀嚼して、「それってこういうことかな」と情報を明確化した	
行動を後押しする	「明日来られなかったら来られないでいいからね」「様子を見ながらやっついこうね」と声を掛けた
	塾がストレスになっていたの、そこにこだわらなくても他の塾でもいいし、学校の先生に英語のこと聞いたらいいと言った
	「1時間目受けるか」と尋ねた。本人に選ばせるようにした
	人に頼ったり相談したりすることをしない子どもに「親にはしんどいと伝えた方がいいよ」「私から話してもいいよ」と声を掛けた
	「どういうふうにしていきたいかな」と彼が頑張っていけないといけなところを確認した
	「君はなりたい自分は何ですか」と将来のことを尋ねた
	「大変な環境だけ頑張ってるな」という感じで、頑張ってるって偉いなということを伝えた
「お母さんから聞いた」と辛いことを知っているということを伝え、「頼ってな」と声を掛けた	

「課題へのアプローチ」（表4）では児童生徒の「状況・課題を把握する」ために、選択肢や数値、絵などを用いて児童生徒の言葉を引き出したり、直接的な質問だけではなく、普段の生活状況を把握する中で原因を探ったりする関わりなどがあつた。また、児童生徒の状況を確認して、抱えている課題を一緒に整理する「課題を整理する」関わりがあつた。そして、今後の授業への参加や相談の意思について、児童生徒の自己決定を尊重する姿勢を見せたり、児童生徒の課題に対して助言や提案を行ったりすることによって、児童生徒の「行動を後押しする」関わりが見られた。

(2) 教育相談の序盤、中盤、終盤の場面における児童生徒の様子と教員の判断・関わり

教育相談場面での児童生徒への関わりは、児童生徒と教員の関係性や児童生徒の性格や特性、関わった際の児童生徒の状況によって変わってくるものと思われる。そこで、教育相談の序盤、中盤、終盤の場面で、児童生徒の「様子」を教員がどのように「判断」し、

どのような「関わり」を行ったかが分かる事例を抽出して示す。

ア 教育相談序盤の関わり

教育相談を始めた際の児童生徒の様子と教員の関わりについて、事例A、B、Cを以下に示す。

(ア) 警戒してなかなか席につかない生徒に配慮した事例A

表5 事例A (中3女子)

様子	目がなかなか合わない。「座って」と言ってもなかなか座ってくれなかった。
判断	警戒されていると思った。
関わり	「座ってゆっくり話そう」と言わないようにして、「短時間だから、まあ座ったら」と言ったら、「それなら」と言って座ってくれた。自身とつながりがあった兄の話から始めた。

(イ) プレッシャーを与えないように配慮した事例B

表6 事例B (中2男子)

様子	普段と変わらない感じ。別に暗い表情でもない。
判断	プレッシャーに弱いと聞いていたので、プレッシャーを和らげたかった。きちんと話さないといけないと子どもが感じるのが嫌だった。いろいろなことを話したいという思いがあった。
関わり	向かい合うより横で話した方が話しやすいと思った。「休んでいたとき、家で何をしていたの」と聞いていった。「学校において」というのは言わないようにしていた。

(ウ) 困っていることはないと答えた児童の困り事を聞き出した事例C

表7 事例C (小5男子)

様子	特に表情が変わるわけでもない。
判断	平然としているけれど、心配なことはたくさんあると推測した。過去にも頑張りすぎて結局もうできないとなってしまった。苦手と聞いていた外国語や体育も普通に行っているし、頑張りすぎているのではないかと思った。
関わり	「今すごく頑張っているね。困っていることはない？外国語とか体育とか心配なことはない？」と聞くと、心配なこと、苦手なことが出てきた。

事例A (表5) ではなかなか目が合わず、「座って」と言ってもなかなか座ってくれなかった生徒の様子から、警戒されていると判断し、気楽な気持ちで参加させるために「短時間だから、まあ座ったら」と声を掛けた。その後は兄の話をしたり、本人が入っているクラブチームの話を聞いたりすることで、少しずつリラックスしたようで生徒が悩みを話し始めることにつながった。

事例B (表6) では部屋に入ったときの生徒の様子は別に暗い表情でもなく、普段とあまり変わりがないように見えたものの、生徒がプレッシャーに弱いことや頑張りすぎて疲れてしまうということを聞いていた。そのため、きちんと話さなければいけないというプレッシャーを与えないようにして、いろいろな話を聞き出したいと考えた。そこで、あえて向かい合わせではなく生徒と同じ向きに座って話した。学校に登校するように誘う言葉掛けはせず、休んでいたときの家での過ごし方を聞いた。

事例C (表7) では話を始めようとしたときに児童は特に表情が変わるわけでもなく、平然としているようだったが、引継ぎで苦手だと聞いていた外国語や体育の授業を他の児童と同じように受けている姿から、必要以上に頑張りすぎているだろうと推測した。そこで本人のこれまでの頑張り認めつつ、困っていることを尋ねたところ「ない」と返事し

た。しかし、具体的に外国語と体育の教科名を出して尋ねたところ、苦手としていることを語り始めたので、自分にできるサポートはするということを伝えた。

このように、児童生徒が安心して教育相談の場に居られるよう、児童生徒の様子に応じた、児童生徒を相談に誘い込むための声掛けの工夫や、児童生徒の緊張をほぐして思いを引き出しやすくするための配慮が見られた。担当教員が感じている児童生徒の性格や特性だけではなく、引継ぎ等の事前情報も関わりを行う判断の一つとなっていることが分かった。

イ 教育相談中盤の関わり

教育相談の中盤においては児童生徒の思いを聞き出そうとする関わりが多く見られた。具体的な児童生徒の様子と教員の関わりの事例D、E、Fを以下に示す。

(7) 気持ちをため込んでいる児童の発言を受容的に受け止めた事例D

表8 事例D (小5女子)

様子	言葉が出ない。表情も硬く、「別に何もない」と話した。
判断	パニックになったと保護者から聞き、自分の中で気持ちをためていると思った。
関わり	「今日、何をしていたの」などと聞いた。していたことを絶対否定しない。まずはたくさんしゃべらせた。寄り添う姿勢で「そうなんだ」と受け止めた。

(イ) 児童に自分の気持ちを言語化させるために質問を工夫した事例E

表9 事例E (小3男子)

様子	言葉が少ない、言葉の表現が苦手。沈黙が続いた。
判断	気持ちの面を答えることがその子の課題と考えていた。なぜ怒っているのか、何が嫌か理由を聞いても、答えてくれないから、一日の流れをまず把握しようと思った。少しずつ言葉にしていこうと考えた。
関わり	児童の言葉を咀嚼して「それってこういうことかな」と確認した。YesかNoで答えられる質問をした。どれぐらい腹が立ったか、一番が100%で二番が50%、三番が30%で選ばせた。状況を絵で描かせた。

(ウ) 児童の発言が本当ではないことを察知して対応した事例F

表10 事例F (小2男子)

様子	一生懸命に理由を探している感じ。
判断	理由を言うことをかなりためらっているように思った。
関わり	「他のこともあったのではないか」「いつもだったらにこにこして来てくれるから、何かあったかなと心配した」と伝えた。

事例D(表8)では表情は硬く、友達や家族と何があったかと聞いても「別に何もない」と多くを語らなかつたが、家でパニックを起こしたという事前情報があり、自分の中で気持ちをため込んでいると推測し、自分の気持ちを語らせたいと考えた。家庭での生活について尋ね、安心して話ができるように、家でしていたことについては否定をせずに話を聞いた。そうすると硬かった表情が変わってきて言葉のキャッチボールが続くようになった。

事例E(表9)では語彙が少なく、言葉での表現が苦手な児童であったため、沈黙が続く様子を見て、こちらから少しずつ言語化していこうと考えた。そのために、答えにくそうな場合は選択肢で選ばせたり、どれぐらいの気持ちなのか数値化させたり、本児の得意な絵を用いて表現させたりした。そうすることで、家庭での状況が分かり、今後児童自身

がどういふふうにしていきたいか確認できた。

事例F（表10）では何日間か遅刻があったことについて尋ねると、できている宿題を理由に出すなど、遅刻した理由を一生懸命に探しているような様子があった。そこで、「他のこともあったのではないか」と発言を促し、心配していることを伝えた。その後、家族の不和の話が本人から出てきた。小学2年生という発達段階から、宿題をできていないことが一番の理由ではないと教員が判断して関わるのが有効であった。

このように、応答が滞ったり、本音での回答を避けたりする児童生徒に対して、状況を把握したり、気持ちを聞き出したりするための問い掛けの工夫が見られた。いずれの事例も、児童生徒自身に自分のことを語ってもらうということを意識して関わっている点が特徴的である。

ウ 教育相談終盤の関わり

教育相談が終盤に差し掛かった際の児童生徒の様子と教員の関わりの事例G、H、Iを以下に示す。

(7) 今後問題が起こることを見越して提案を行った事例G

表11 事例G（高3女子）

様子	感情が入って泣いた後、すっきりした様子。
判断	問題解決していないので、またきっと同じようなことが起こると考えた。
関わり	「相談してくれたら〇〇するよ」と対応策を提案しつつ、「様子を見ながらやっ払いこう」という形で最後はまとめた。

(4) 周囲の人になかなか相談できない生徒に相談を促した事例H

表12 事例H（高3男子）

様子	「他人を頼るタイプではなく、誰かに相談して解決する問題ではないと思っている」と言いながらも「いや、本当にしんどかった」と言う。
判断	本当は、誰かに頼りたかったのではないかと感じた。
関わり	親にはしんどいと伝えたほうが良いことや「私から話してもいい」ということを伝えた。

(5) 本心を話さなかった生徒に聴く姿勢があることを伝えた事例I

表13 事例I（高2女子）

様子	本人の表情や言動からは「この人は心配してくれている」ということを感じているか分からず、「明日からまた頑張る」と言う。
判断	今はそこまで深く話さないというような感じがした。誰にも吐き出せないから伏せているのではないかと感じた。
関わり	「無理はしないでね、いつでも話を聞くからね」ということを伝えた。

事例G（表11）では相談の中で感情が入り、泣いた後はすっきりした様子を見せたが、根本の問題解決をしているわけではないので、またきっと同じようなことが起こると判断した。今後も話ができる場を作るという考えから「様子を見ながらやっ払いこう」と声を掛けてまとめた。その後、本人から相談に来ることがあり、教育相談の機会を持った。

事例H（表12）では「自分は他人を頼るタイプではなく、誰かに相談して解決する問題ではない」と言いながらも、話ができただけで「本当にしんどかった」と気持ちを吐露する様子を見て、実は誰かに頼りたかったのではと推測した。そこで、周りの助けが得られるように保護者には辛いということを伝えたほうがよいとアドバイスをしたが、本人から

話すことが難しそうなので「私から話してもいいよ」と声を掛けた。また相談するかを尋ねると希望があり、教育相談の機会を持った。

事例Ⅰ（表13）では生徒に心配していることを伝えたが、生徒の表情や言動からそれを受け入れる様子が見られなかったことから、自分の本心を今は話すことができない状況であると推測し、話したいと思ったときにいつでも話を聞くことができることを伝えようと考え、「無理はしないでね、いつでも話を聞くからね」と声を掛けた。その後、何回か声を掛けていくにつれて、自分のどこにしんどさがあり、どうしていきたいのかを話してくれるようになった。

このように、いずれの事例も、生徒への支援を継続し、本人が話したくなったときにはいつでも話を聞くという姿勢を伝えていた。その結果、生徒が再び相談に来るといった良好な関係を構築することにつながっていた。

おわりに

先行研究では不登校傾向を示す児童生徒に接する際に「どのように関わればよいか分からない」という教員の戸惑いが先輩からのアドバイスや書籍等での学習によって比較的早期に解消していくことが述べられていることから、本研究においては、1回目の教育相談場面における様々な関わり方を整理して紹介した。聞き取り調査の結果から、調査協力教員が児童生徒の様子や教員と児童生徒との関係性に応じ、児童生徒に適しているかどうかを検討しながら、それぞれの場面における関わり方を工夫していることがうかがえた。このような、教育相談場面における様々な関わり方の事例を知ることで、自分の関わり方の幅を広げ、対象とする児童生徒の特徴や課題に応じて適切と思われる関わり方を吟味することができる。本研究が、教育相談場面での児童生徒への適切な関わりに寄与し、必要に応じて継続的な教育相談につながっていくことを期待したい。

謝辞

今回の研究における聞き取り調査に御協力いただいた教員の皆様、そして本研究に多大なる御協力、御助言を賜りました心の教育推進センター所長 秋光 恵子 様（兵庫教育大学大学院教授）、並びに同主任研究員 井澤 信三 様（同大学院教授）に心より感謝を申し上げます。

文献

佐藤昭雄（2004）不登校児童生徒との関わり体験が教師に及ぼす機能. 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要, 第2号, 83-97.

文部科学省（2024）令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf（2025年3月25日確認）