

かながわの全ての子ども・若者の
未来を信じて

かながわの子ども・若者支援プログラム研究会

自己肯定感を高めるための支援プログラム



理 論 編

神奈川県教育委員会

◆ はじめに—かながわの子ども・若者支援に関わる皆さんへ—

神奈川県では、児童・生徒に関わる重大事案（いじめに係る自死等）が起こった場合、その時々英知を集め、一つひとつ問題を解決しながら、一人ひとりの児童・生徒が守られ、育まれるよう教育環境の整備に力を入れてきました。

例えば、関係機関との連携強化による課題への即時的・重点的な対応としてスクールソーシャルワーカー（以下「SSW」）の配置とその活用、教育相談体制の充実による児童・生徒への直接的支援としてのスクールカウンセラー（以下「SC」）の配置とその活用、さらには民間・地域人材の活用による学校、児童・生徒への間接的支援としてファミリー・コミュニケーション運動や元気な学校づくりの推進等の取組みを行ってきました。

こうした取組を進める一方で、児童・生徒に関わる重大事案への対応が、これまで本県が培ってきた方法や施策だけでは難しくなっている状況が散見されるようになってきました。そして、平成27年2月、川崎市において中学校1年生が仲間との関係の中で、命を奪われる事案が発生しました。学校や地域等で児童・生徒に関わる方々からは、「子どもたちに関わる時間がない」「連携といっても、実際にどのように連携すれば良いか分からない」といった声が聞こえてきました。

こうした中、神奈川県教育委員会（以下「県教育委員会」）では、今後の神奈川県の子ども・若者への支援のあり方について、様々な知見を得るために、有識者や子ども若者の支援に携わる関係者等を構成員とする「かながわ子ども・若者支援あり方検討会議」を設置し、協議を重ねてきました。平成28年3月に、検討会議から報告書が提出されました。

報告書では、現状の学校における児童・生徒の支援策が、問題対応型としては一定の成果をあげてはいるが、未然防止の観点からは十分なシステムが構築されていると言えない状況にあること、そして、適切な支援策を適切な時期に提供することの重要性が指摘されています。

そこで、県教育委員会では、平成28年度に「かながわの子ども・若者支援プログラム研究会」を立ち上げ、この報告書を踏まえ、未然防止の観点から、かながわの子ども・若者を支える関係の皆さんが活用することができる、子ども・若者のための支援プログラムとして示すことを目的に検討を行ってきました。検討にあたっては、全ての子ども・若者の未来を信じて、そして、神奈川で生まれ、育った子ども・若者たちが、自己肯定感と自己有用感をもって人生を歩んでほしいという願いをもって進めてきました。

県教育委員会では、大人たちは、子ども・若者の成長を信じて、存在を認める姿勢を示し続けることが、大切であると考えています。

— 目 次 —

はじめに

I プログラム作成の経緯

- 1 かながわの子ども・若者支援あり方検討会議 3
- 2 かながわの子ども・若者支援プログラム研究会 5

II 神奈川県の子ども・若者の状況

- 1 問題行動等の状況 8
- 2 全国学力・学習状況調査（平成 28 年度）から見た児童・生徒の現状 . . . 11
- 3 子ども・若者に関わる大人の状況 13

III 子ども・若者への支援

- 1 子ども・若者の自己肯定感を高めるために必要なこと 15
- 2 自己肯定感を高めるために留意すべき点 18

IV 子ども・若者の自己肯定感を高めるための支援プログラム 20

- 1 見つける 21
 - ＜子ども・若者を肯定的に捉えるための＜成長段階別 発見シート＞＞ . . . 22
- 2 気づく 28
- 3 関わる 29
 - 関わり方のポイント 30

V 参考資料 31

◆ 用語の使い方について ◆

本プログラム（理論編）の「子ども・若者」の用語は、次のとおりとします。

なお、学校に関わる場合については、その対象とする年齢に応じて、「児童・生徒」（児童は小学生、生徒は中・高校生）を用いています。

子ども：乳幼児期、学童期及び思春期の者。

若者：思春期、青年期の者。施策によっては、40歳未満までのポスト青年期の者も対象とする。

少年：20歳未満の者

	I プログラム作成の経緯	
--	--------------	--

1 かながわの子ども・若者支援あり方検討会議

平成27年2月、川崎市で中学校1年生が、仲間との関係の中で命を奪われるという大変痛ましい事案が発生しました。

この事案は、学校と家庭との連携のあり方や学校外での子ども達のつながりの見えにくさ、グループによる非行への対応のあり方等、多くの課題を私たち大人に提起しました。

これを受け、県教育委員会では、今後の本県における子ども・若者への支援のあり方について知見を求めるため、平成27年8月に、有識者や子ども・若者の支援に携わる関係者、学校関係者、行政関係者等を構成委員とした「かながわの子ども・若者支援あり方検討会議」（以下「検討会議」という）を設置しました。検討会議では、委員それぞれの専門的な知見に基づく協議が重ねられ、平成28年3月、その協議結果が報告書としてまとめられました。

● 報告書の主な内容 ●

この報告書では、はじめに、子ども・若者を取り巻く“環境”について、次のように述べられています。

- ・ 子ども・若者の ①正常な適応の促進 ②心理的・精神的な安定 ③社会との調和をめざし、**大人の責任において、子ども・若者が安心できる環境をつくり続け、維持・促進していくことが必須である。**
- ・ “環境”とは、自然環境、社会環境に加え、心理・行動的環境も含む。
- ・ つまり、子ども・若者にとって「自分は“うまれて”“そだって”“ここにいて”良かった」と自覚できる環境となるようかかわり続けることが、大人に課せられた重要な責務と考える。

さらに、次のようにも述べられています。

- ・ 子ども・若者に関わる様々の事案は、いくつもの複雑な要因が絡み合いながら起こっているものであり、それらの解決に向けた“特効薬”があるわけではなく、粘り強く一つひとつの事案に向き合い、継続的に取り組むことで効果を期待できる。
- ・ “「ひと」を育む”行為は、**子ども・若者と大人との相互作用**で成り立つもので、**家庭・地域・学校の連携・協働**なくして良い結果を生み出すことはできない。

報告書では続いて、子ども・若者にとって安心できる環境をつくり続け、維持・促進していくために**必要・重要な点**として、次のように述べられています。

- 問題対応型の支援策に加え、未然防止の支援策が必要である。未然防止は、多様な個別のニーズに丁寧に対応していくことで実現する。
- 個々の児童・生徒の行動改善に力点を置くだけでは不十分であり、家庭環境や地域環境などを包括的に支援していくことが重要である。
- 人が物事を前向きに捉え、内にある向上への欲求を発動するためには、「自分もコミュニティの一員である」という明確なアイデンティティの確立が必要である。
- 学校・家庭・地域の「協働」実現のためには、「共通の目標」を設定して、その目標に向かって同時に取り組んでいくソーシャル・ネットワーク体制が必要である。
- 「共通の目標」としての「日常生活に必要な生活スキル」を、学校(集団環境)を活用し身につけさせ、その成果を家庭や地域社会に伝搬していく体制の構築が必要である。
- 学校を、児童・生徒が「安心できる」「何かを得られる」と実感のもてる場にする。
- 問題行動等への個別対応法として、LSCI (Life Space Crisis Intervention) の導入が適切と考える。
- 学校に所属し生活することで、多くの子ども・若者が救われている。
- 学校外における子ども・若者の心の居場所づくりでは、いろいろなシーンに対応できるよう、子ども・若者が利用しやすい多様な環境設定を行うことが重要である。
- 教師の人材育成システム等の確立が大切である。また、保護者や教師のコミュニケーションスキルの向上が必要である。

報告書では最後に、次の**政策提言**が示されました。

- (1) 子ども・若者の自己肯定感や自己有用感を高め、子ども・若者の生きにくさを改善するため、部局を超えた連携による支援プログラムを開発することを提言する。
- (2) 子ども・若者の「心の居場所」となり、安心・安全・安定の基盤となる“広場(place)”整備と、学び直しを含め、学校に所属(再所属)を望む者には適切な“機会”を与えるシステムの開発を早急に整備することを提言する
- (3) 子ども・若者の学校における生活指導を充実させるために、問題行動等の未然防止や適切な初期対応の方法を体系的に習得するための教員研修を提言する。
- (4) 子ども・若者の支援を効果的に行うために、県内の子ども・若者の支援を行っている専門機関が連携・協働のための多職種連携プログラムを習得する機会(研修)を提供することを提言する。
- (5) 子ども・若者の支援を社会全体の問題として、社会のあらゆる場で実施できるように、これまで神奈川県教育において蓄積された知見を多くの人に公開できるような体制整備を提言する。

2 かながわの子ども・若者支援プログラム研究会

県教育委員会では、検討会議報告書の政策提言（１）を受け、子ども・若者の自己肯定感を高めるための支援プログラムを作成するために、平成 28 年 8 月「かながわの子ども・若者支援プログラム研究会」（以下「研究会」という）を設置しました。

研究会では、前項に記載したような検討会議報告書の趣旨や内容を十分に踏まえて研究・協議を重ね、プログラムを作成してきました。

かながわの子ども・若者支援あり方検討会議 報告書 政策提言（１）

子ども・若者の自己肯定感や自己有用感を高め、子ども・若者の“生きにくさ”を改善するため、部局を超えた連携による支援プログラムを開発することを提言する。

- ① 教育委員会は、学校教育だけでなく、家庭教育や地域における生涯教育の推進にも責務を負っている。したがって、神奈川県教育委員会が中心となり、知事部局全体、政令市、中核市、市町村等と、家庭環境や地域環境を含めた支援を行うプログラム開発を、部局を超えて連携し実施することが必要である。
- ② 問題行動を抱え、絶えず危機的状態にある子ども・若者への支援をするためには、LSCI（Life Space Crisis Intervention）の手法等、これまでの支援方法に加えて、新たな対応法について研究、開発を行い、普及することが必要である。
指導や支援の方略は、普遍的な部分ももっているが、社会の変化に伴い変化させていくものも必要である。
- ③ 支援プログラムの開発にあたっては、神奈川県内の教育心理や福祉に関する専門家、学校関係者、教育委員会関係者等が、部局を超えて集まり、一定期間を定めて検討を行う必要がある。そのため、実施プログラムも含め普及に努めるプロジェクトを立ち上げる必要がある。

● プログラム作成にあたっての基本的な考え方 ●

研究会では、検討会議の報告書を踏まえ、「全ての子ども・若者の未来を信じて」という理念のもと、プログラムの作成にあたり、次の4点を、基本的な考え方としました。

① 包括的な支援(学校・家庭・地域社会)につなげること

学校や家庭、地域において子ども・若者の成長に関わる全ての大人に向けたプログラムが有効に活用されるためには、実施するための特別な場や時間、特殊な技能を必要とするようなプログラムでなく、**大人が子ども・若者に関わる日常の中で、常に行えるようなプログラム**であるべきという視点に立って作成することとしました。そうすることで、学校・家庭・地域での包括的な支援につながっていくと考えました。

② 「予防」と「協働」

日常生活の中で、子ども・若者の態度や行動を見て、大人が「おやっ」と気づくことがあります。この「**子ども・若者の変化に気づくこと**」や「**変化に気づいた時には『見て見ぬふり』をせず、その子ども・若者への支援を行うこと**」という「予防」の観点を、プログラムに明確に位置付けることとしました。

また、全ての子ども・若者に健全な自己肯定感を育むには、子ども・若者の変化に気づいた時に、**専門職等の関係者に相談**するといった「協働」の視点も位置付けることとしました。

こうした「予防」と「協働」をより効果的に行うためには、従来、学校で行なわれてきた**狭い意味での生徒指導（問題行動を起こした児童・生徒の行動抑制と改善）**からの移行や、**子ども・若者の多様性を受け止める視点**についての**理解促進**を全ての大人に一層図っていくことが重要となります。

③ 児童・生徒を学校(教員)が支援する成長段階別のプログラム実践

学校が、子ども・若者の社会的な成長に最も影響を与える場であること、全ての子ども・若者の状況を数値として把握できる時期が学齢期であることから、今回作成するプログラムの実践編では、**学校での支援を教職員向けに示し、これを保護者や地域、関係諸機関にも提示**することで、家庭、地域、関係諸機関においても、汎用的に活用できるプログラムになると考えました。

さらに、実践編において「**幼稚園・保育園段階**」から「**高校生段階**」の**成長段階別**に示すことで、青年期も含め、汎用的に活用できると考えました。

④ 子ども・若者の自己肯定感を高めること

プログラムでは、子ども・若者の包括的支援につながる考え方や予防的な視点、専門機関との協働をもとに、児童・生徒の自己肯定感を高めることをねらいとしました。

神奈川県には、問題行動等を起こしたり、自分や自分の周囲を否定的に捉えたりする子ども・若者が少なくありません。（後述 p8～p10 を参照）

これは、日常生活の中で、安全・安心に過ごせると感じる「心の居場所」をもつことが難しく、社会に対して“生きにくさ”を感じている子ども・若者が、大人が想像する以上に多くいることと捉えました。

そうした子ども・若者に対しても、**大人が積極的に子ども・若者に関わりながら少しでも自信をもてるようにする**、さらには、**自立につながるよう成長段階に応じて積極的に支援していくことが大切です。**

その基盤となる、**子ども・若者が「自己肯定感」をもてるような大人の見方や関わり方**を、プログラムの中核に据えることが何よりも重要と考えました。

なお、研究会では、検討会議の報告書にある「**日常に必要な生活スキル（ライフスキル）**」（P.33 参照）や「**LSCI（Life Space Crisis Intervention）**」（P.29 参照）の手法を参考にしながら、具体的な支援の方策を検討しました。



Ⅱ 神奈川県の子ども・若者の状況

1 問題行動等の状況

検討会議の報告書では、問題行動等の状況などの統計資料から、子ども・若者が、“生きにくさ”を感じている社会になっていると指摘されています。

ここでは、検討会議や研究会での協議・検討のもとになったデータ等を示しながら、神奈川の子ども・若者を取り巻く状況を捉えていきます。

－学校での問題行動等の状況から－

平成 24 年度から平成 27 年度の 4 年間における「神奈川県の児童・生徒問題行動等調査」の結果を見ると、神奈川県の児童・生徒の問題行動や不登校の状況は、憂慮すべき状況が続いています。

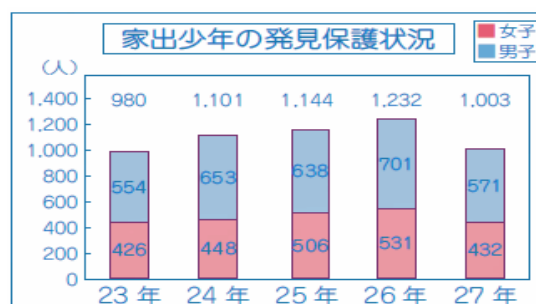
「神奈川県の児童・生徒問題行動等調査」結果

項目（調査対象）	24年度	25年度	26年度	27年度
暴力行為の発生件数 (公立小・中・高等学校)	6,269件	7,390件	6,461件	7,277件
いじめの認知件数 いじめの改善率 (公立小・中・高・特別支援学校)	6,925件 96.10%	6,819件 97.00%	6,479件 98.30%	7,916件 98.60%
小・中学校不登校児童・生徒数 (公立小・中学校)	8,554人	8,998人	9,363人	8,936人
高等学校不登校生徒数 (公立高等学校)	4,243人	3,293人	3,676人	3,183人

－少年非行の状況から－

神奈川県警察本部が発表した「家出少年の発見保護状況」を見ると、家出により警察に保護される 20 歳未満の子ども・若者は、平成 24 年以降 1,000 人を超える状況が続いています。

家出の原因・動機は、親子関係等の家庭問題や、遊び癖が大部分となっています。



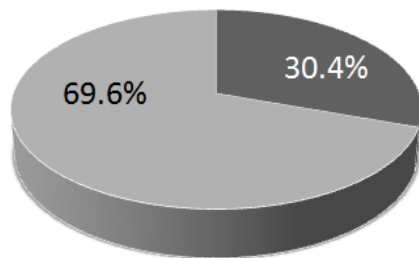
STOP! THE 少年非行 (神奈川県警察本部生活安全部少年育成課)

さらに詳しく見てみると・・・

「平成 27 年度神奈川県問題行動等調査結果」から

暴力行為を繰り返し起こしてしまう

■ 5回以上繰り返して暴力行為を繰り返し起こした暴力行為
 □ 5回未満の暴力行為



小学校の暴力行為の総数の中で、暴力行為を5回以上繰り返して起こした児童の暴力行為が占める割合

		構成比(%)
本人の問題	本人に粗暴的な性格が見受けられる	80.6
	本人の規範意識が低いと思われる	80.6
家庭の問題	養育放棄(ネグレクト)が背景にあるように思われる	18.4
	ネグレクト以外の児童虐待が背景にあるように思われる	23.5
	家族関係のなかでのストレスや葛藤がある	69.4
学校の問題	友達との人間関係をうまく構築できない	82.7
	教員との信頼関係が崩れたからだと思われる	29.6
	卒業生や校外の非行グループとの繋がりがある	1.0
	授業を理解できないことが原因と思われる	40.8

「暴力行為を5回以上繰り返して起こした」児童の暴力行為の要因

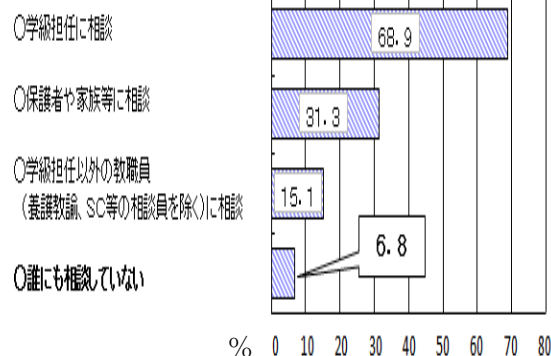
小学生が起こした暴力行為全体の約3分の1（30.4%）は、暴力行為を5回以上繰り返す児童によるものです。

要因として、「本人の粗暴的な性格や規範意識の低さ」に加え、「友達との人間関係をうまく構築できない」や「家族関係のなかでのストレスや葛藤がある」が多くあげられています。

身近な大人にSOSを発信できない

いじめを受けた児童・生徒が相談する相手は、学級担任が約70%と最も多いですが、反面、いじめられたことを誰にも相談していない児童・生徒が6.8%います。

（小・中・高等学校と年齢が上がるにつれてその割合が上昇します。）



いじめられた児童・生徒の相談状況（公立小・中・高・特別支援学校）【%】

* 複数回答のため、合計は100%を超える

不登校になる要因

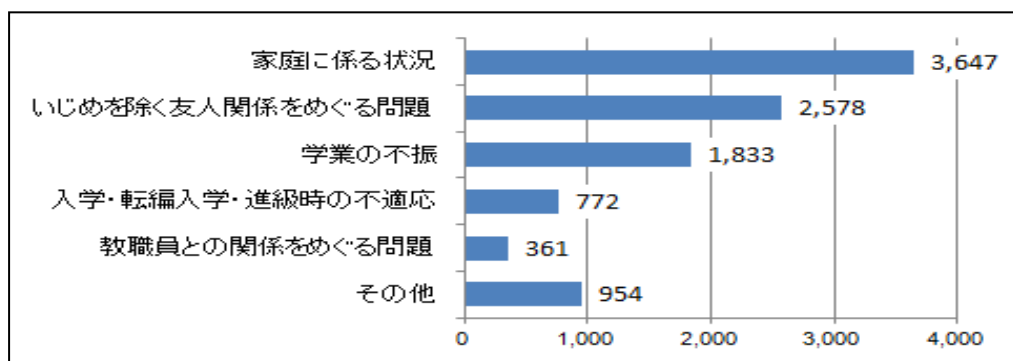
県内小学生の約1%、中学生の約4%が、
の状況です。そのうち平成27年度は、小学
校2,319人、中学校、6,617人の児童・生徒
が不登校を要因として長期欠席していま
す。

不登校の要因として、家庭に係る状況
3,647人(40.8%)、いじめを除く友人関
係をめぐる問題2,578人(28.8%)、学業
の不振1,833人(20.5%)
などがあげられています。

長期欠席者及び不登校児童・生徒数【人】

		26年度	27年度
小 学 校	長期欠席	4,767	5,125
	(出現率) (%)	1.04%	1.13%
	うち不登校	2,443	2,319
中 学 校	(出現率) (%)	0.53%	0.51%
	長期欠席	8,257	8,707
	(出現率) (%)	3.93%	4.15%
中 学 校	うち不登校	6,920	6,617
	(出現率) (%)	3.29%	3.16%

不登校の要因(学校に係る状況及び家庭に係る状況)複数回答



高等学校中途退学者

神奈川県内の公立高等学校における
中途退学者は、減少傾向にあります
が、平成27年度は、2,753人の生徒
が、高等学校を中途退学している状
況です。

また、中途退学率は全日制が
0.87%、定時制が10.72%、通信制
が14.35%となっています。

公立高等学校における中途退学者数の推移【人】

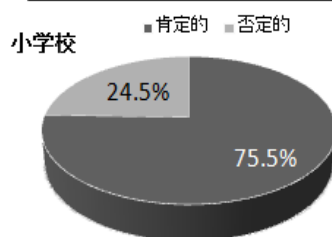
	平成25年度	平成26年度	平成27年度
全体	3,166	3,076	2,753
全日制	1,230	1,126	1,127
	中途退学率 (%)	0.99	0.88
定時制	1,067	1,180	928
	中途退学率 (%)	11.46	12.72
通信制	869	770	698
	中途退学率 (%)	15.02	14.61

2 全国学力・学習状況調査(平成 28 年度)から見た児童・生徒の現状

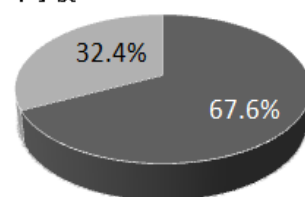
全国学力・学習状況調査では、学習意欲や生活の意識等を調べる「質問紙調査」を行っています。この結果から、神奈川の小・中学生が、自分自身についてどう感じて生活しているのかを見ることができます。

自分を肯定的に捉えられない、自信がもてない

自分にはよいところがある



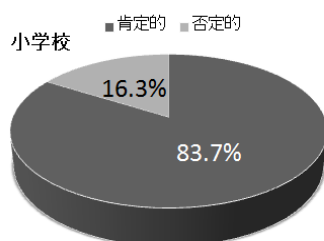
中学校



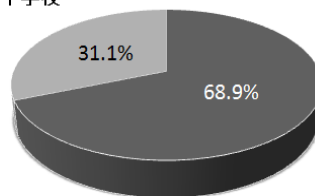
小学生の約 4 人に 1 人 (24.5%)、中学生の約 3 人に 1 人 (32.4%) が、「自分にはよいところがない (あまりない)」と感じながら生活しています。

将来の夢や目標をもてない

将来の夢や目標をもっている



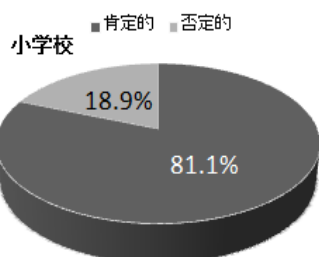
中学校



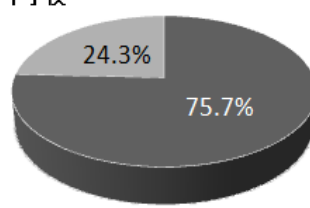
小学生の約 6 人に 1 人 (約 16.3%)、中学生の約 3 人に 1 人 (31.1%) は、「将来の夢や目標がない (あまりない)」と感じながら生活しています。

先生に認められていない

先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか。



中学校



小学生の約 5 人に 1 人 (18.9%)、中学生の約 4 人に 1 人 (24.3%) は、先生が「自分のよいところを認めてくれていない (あまり～)」と感じながら生活しています。

子ども・若者の状況を見ると、大人から子ども・若者に積極的に関わる必要があります

学校や家庭で問題行動等を起こす子ども・若者の状況を見ると、本人の問題だけではなく、学校や家庭などの子ども・若者を取り巻く生活環境などが要因となって、様々なトラブルを引き起こしている状況が散見されます。

また、普段大きなトラブルを起こさず、元気に生活していて「特別な問題はない」と、大人が何気なく思っている子ども・若者でも、「自分に自信がない」「自分の良いところが認められていない」など、自分や自分のまわりについて、肯定的に捉えることができない状況が見られます。大人が考えている以上に多くの悩みや課題をかかえて、生活している子ども・若者がいることが考えられます。

子ども・若者を取り巻く生活環境や内面の様子を見ると、大人が積極的に子ども・若者に寄り添い、関わる必要があります。



その子を見逃してませんか？

「問題行動を起こしていないから、この子は特別な問題はない」として、大人が積極的に関わっていない子ども・若者はいないでしょうか。

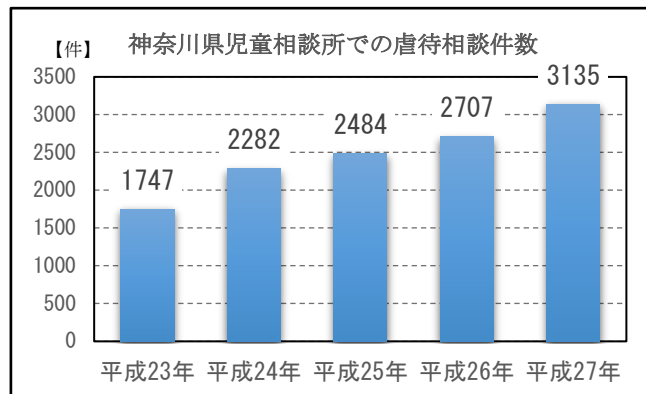
3 子ども・若者に関わる大人の状況

子ども・若者の支援に関わる大人に関して、児童虐待の相談件数や病気で休職する教職員数（公立）の状況を示します。

児童虐待の相談件数

神奈川県の子童相談所における、児童虐待相談受付件数は、3,135件です。（平成27年度）

児童相談所における 児童虐待の相談の件数は、年々増加傾向にあります。

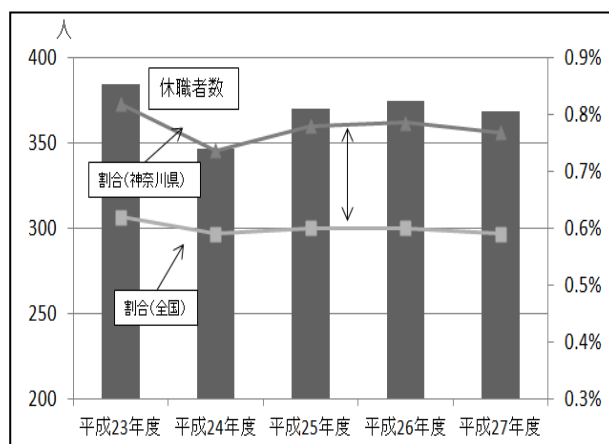


神奈川県中央児童相談所 ホームページより

病気で休職する教職員（公立）

神奈川県の*公立学校教員の精神疾患による休職者が、平成23年度から平成27年度において、毎年350名程度います。

また、全教員数にしめる割合は、全国平均と比べて、平成23年度から平成27年度においては、高い状況が続いていることが分かります。



* 公立の小・中・高等学校・中等教育学校及び特別支援学校の本務教職員

神奈川県学校基本調査（神奈川県教育委員会）及び平成27年度公立学校教職員の人事行政状況調査（文部科学省）

子ども・若者に対する大人の関わり方を考える必要があります。

核家族化・近所付き合いの希薄化などにより、「子育ての孤立」が社会問題となっています。その中で、児童相談所に入る児童虐待の相談受付件数が年々増えています。また、病気で休職する教職員数の割合は、全国と比べて高い状況が続いています。

子ども・若者の成長を支援する大人が健康であることは、子ども・若者の成長にとって大切なことです。

子ども・若者を肯定的に捉え続け、さらには支援し続けるためには、関わっていく大人が健康であることが欠かせません。



Ⅲ 子ども・若者への支援

1 子ども・若者の自己肯定感を高めるために必要なこと

子ども・若者が安全・安心と感じながら生活するには、病気やケガ、事故や事件等に合わないといった状況の安全・安心だけでなく、「大事にされている」「尊重されている」など、心理面においても安全・安心と感じていることが必要です。これを、ありのままの自分であることが保障され、排除される心配がない「心の居場所」がある状態と言います。

このような状態で生活することによって、子ども・若者は自己肯定感をもつようになります。自己肯定感をもつことで子ども・若者は、様々な活動に積極的に取り組むことができ、困難に直面しても粘り強く対処できるようになります。

自分が他者から肯定的に認められている子ども・若者は、他者を肯定的に認められるようになっていきます。

「自分が認められている感覚」－「自分を認める感覚」－「人を認める感覚」が循環して作用することにより、その子ども・若者の「心の居場所」は、確固としたものになります。

このような状態になれば、子ども・若者は、自分の力を十分に発揮し、多少の失敗にも挫けず、成長することができるようになります。「自己肯定感」は、子ども・若者の気持ちを前向きで積極的にさせ、安全・安心に成長させるための土台となります。

この「心の居場所」とそこで育まれた自己肯定感は、課題や困難に直面している特定の子どもの若者だけでなく、全ての子ども・若者の成長にとって必要なものであり、この状態を大人が率先してつくりだす必要があります。

自己肯定感とは・・・

自分が価値ある人間であり、**自分の存在を大切に思う気持ち**（自己充実感・自己存在感・他者からの受容感）のことです。

ありのままの自分や、自分の存在そのものを認められることによって、育まれます。

● 「特徴」とその見方 ●

人は、それぞれ「特徴」（個性）をもって生まれてきます。

この「特徴」の中には、「他人とうまくコミュニケーションをとれない」「怒りをうまくコントロールすることができない」など、生活を営む中で、“生きにくさ”を感じてしまうものもあります。

この「特徴」を、その人の「短所」と見てよいのでしょうか。

例えば、コップに水が半分入っているところを想像してください。その半分の状況を見て、人によっては、「半分も入っている」「半分しか入っていない」と違う見方をするものです。実は、人の「特徴」も、その人が所属している社会状況や環境によって、「短所」にも「長所」にも変化するものです。その基準は絶対的なものではなく、時代の変化や技術の進歩、価値観などの変遷によって変わります。

多様性を認めていくこれからの社会においては、**子ども・若者の全ての「特徴」を積極的に認めていく姿勢**が必要です。

子ども・若者の「特徴」が、環境と良好な関係で展開すれば、それは「長所」となり、環境とあつれきを生む形で展開すれば、「短所」となる。これは「特徴」そのものの問題ではなく、「特徴」と環境との関係の問題である。

● 子ども・若者の「特徴」を肯定的に捉えること ●

人は、周囲から肯定的な反応を受けることで、自分と周囲に対して肯定的な態度を保てるようになります。中でも、成長過程にある子ども・若者は、周囲がその子ども・若者の「特徴」をどう捉え、接していくかによって、成長に大きな違いを生じさせることになります。

例えば、保護者や教員などの子ども・若者の成長に関わる大人が、「この子は、ここがだめだから・・・」と否定的に捉えて接すれば、子ども・若者は、自分と周囲に対して否定的な態度をとることが多くなります。

反対に、**短所と思える「特徴」も、「どうすればより良くいかせるだろうか」と捉えて接することができれば、子ども・若者は、自分と周囲に対して肯定的な態度をとるようになります。**

大切なのは、「特徴」を多様な視点で捉えることです。子ども・若者が否定的に見えてしまう際には、自分の認識を「偏った見方をしているので

はないか」と検討することが大切です。

新たな視点や、それまで気づかなかった捉え方に出会うことができれば、これまで「短所」としてのみ映っていた「特徴」が、その子ども・若者の「長所」となる可能性を秘めていると映るはずです。

「特徴」を肯定的に捉えながら生活すること = 自己肯定感を高めること

どんな「特徴」でも、その子ども・若者が、自分と周囲に対して肯定的に捉えて生活することができれば、“生きにくさ”を改善することにつながります。

これは、自分の存在そのものが認められることであり、自分の存在を大切に思う気持ち（自己充実感・自己存在感・他者からの受容感）を高めること、すなわち自己肯定感を高めることにつながることです。

「短所」として現れてしまっている子ども・若者のさまざまな「特徴」を、大人が肯定的な「特徴」として、見方や考え方を修正することができれば、子ども・若者は、自ら肯定的な態度をとることができるようになる。

● どんな状況でも自己肯定感を高めること ●

子ども・若者は、成長するに伴い、取り組むべき課題や所属する集団が変化していきます。この変化は子ども・若者にとって良い刺激になることもあれば、ストレスとなる場合もあります。

強いストレスを感じることで自己肯定感は低下し、子ども・若者は、「自分のことが嫌いになる」「自信を失う」「他者や周囲に対して懐疑的・否定的になる」などの状況になり、さらに進むことでいじめ、暴力行為等の様々な問題行動につながっていきます。

人生の辛く困難な時期や状況に置かれた時でさえも、「自分や自分の将来に絶望しない」「社会と完全に決別しない」「失敗して傷ついても、そこから立ち直り回復する」ための原動力となる自己肯定感を高めることは、とても重要なことです。

2 自己肯定感を高めるために留意すべき点

● 積極的・肯定的に関わること ●

子ども・若者が自己肯定感を高めるには、自分自身で「自分と周囲に対して肯定的な態度をとり続ける」ことが大切です。

子ども・若者は「自我の芽生えと確立」などの成長の段階に応じて、大人との関わり方を変化させます。今まで、大人の言葉を友好的な態度で捉えていた子ども・若者が、ある期間から否定的に捉えるようになるということは、成長の一つでもあります。

その時、関わる相手となる大人が、その変化に戸惑い、叱るなどの懲罰や否定的な見方のみで子ども・若者と関わってしまうと、両者の関係に距離が生まれます。それが積み重なると、大人との関係をもつことをやめ、未熟な子ども・若者同士による関係の中に閉じこもってしまい、大人が把握できない状況にもなりかねません。

「言ういうことを聞かないならもう知らない」「これができるまで、あれはやってはいけない」「何であの子はできてるのに、あなたはできないの？」などの消極的・否定的な関わり方が多い環境で、子ども・若者が「安全・安心」と感じることは難しいでしょう。そして、「自分と周囲に対して肯定的な態度をとり続ける」ことができなくなり、自己肯定感はなかなか高まりません。

子ども・若者に、**大人から積極的に関わること、何よりも肯定的な見方を基本として関わる**ことが大切です。そのためには、**その子ども・若者の短所と考えることも含めて、ありのままの状況を認める基本的な姿勢**が必要です。

● 成長にあわせること ●

人は、成長するに従い、関わっていく社会を広げていきます。

生まれて間もなくは、家庭やそれに関わる人とのつながりがほとんどですが、保育園・幼稚園などに通園するようになると、その関わりは広がります。

また、成長して小学校・中学校段階になると、学校など家庭以外での生活時間が増え、スポーツ団体など地域での活動を通して社会とのつながりも広がります。高等学校以降の段階になると、子ども・若者一人ひとりが関わる社会は個別化、多様化していきます。

このように、子ども・若者は、生活する環境や関わる大人が変わっていく中で、様々な生活スキルを獲得していきます。

● 成長にあった生活スキルを把握すること ●

コミュニケーションや感情のコントロールなど、社会で生きるために必要なスキルを「生活スキル」と言います。「人間関係や社会的なつながり」に**関係する生活スキルを、その社会に適応して身につけていることは、より良く生活し、自己肯定感を高めるうえで大切なことです。**

子ども・若者が自らの力により、その居場所で生活していこうとした時、生活スキルが合わないことは、生きにくさを感じることに繋がります。

生活スキルは、子ども・若者自身の成長や学習によって身につけていきますが、人にはそれぞれ「特徴」があることから、どの生活スキルをどの程度もっているかに違いがあります。

しかし、「年下の子に配慮した行動ができる」「自信をもって自分の意見を言うことができる」といった生活スキルは、家庭や学校など所属する場所によって重要性が違ってきます。その居場所では重要でないと思える生活スキルも、その子ども・若者との環境や関係性を変えていくことで、重要となることや、短所と思えることも、肯定的に受け入れ、生活する力に変えていくきっかけとなります。

生活スキルと自己肯定感

例えば、学校生活では、グループで協力してルールを決めたり、実践したりする活動が多くあります。「自分自身や他人とのコミュニケーション」などの生活スキルが、適切に身につけていることで、活動を適切に行うことができます。それが他者からの感謝や信頼につながり、自己肯定感につながります。

生活
スキル

(意思決定)
目標達成の手順
を理解すること
ができる。

(効果的コミュニケーション)
自分が話す時に、適切な姿
勢(声の調子など)をとること
ができる。

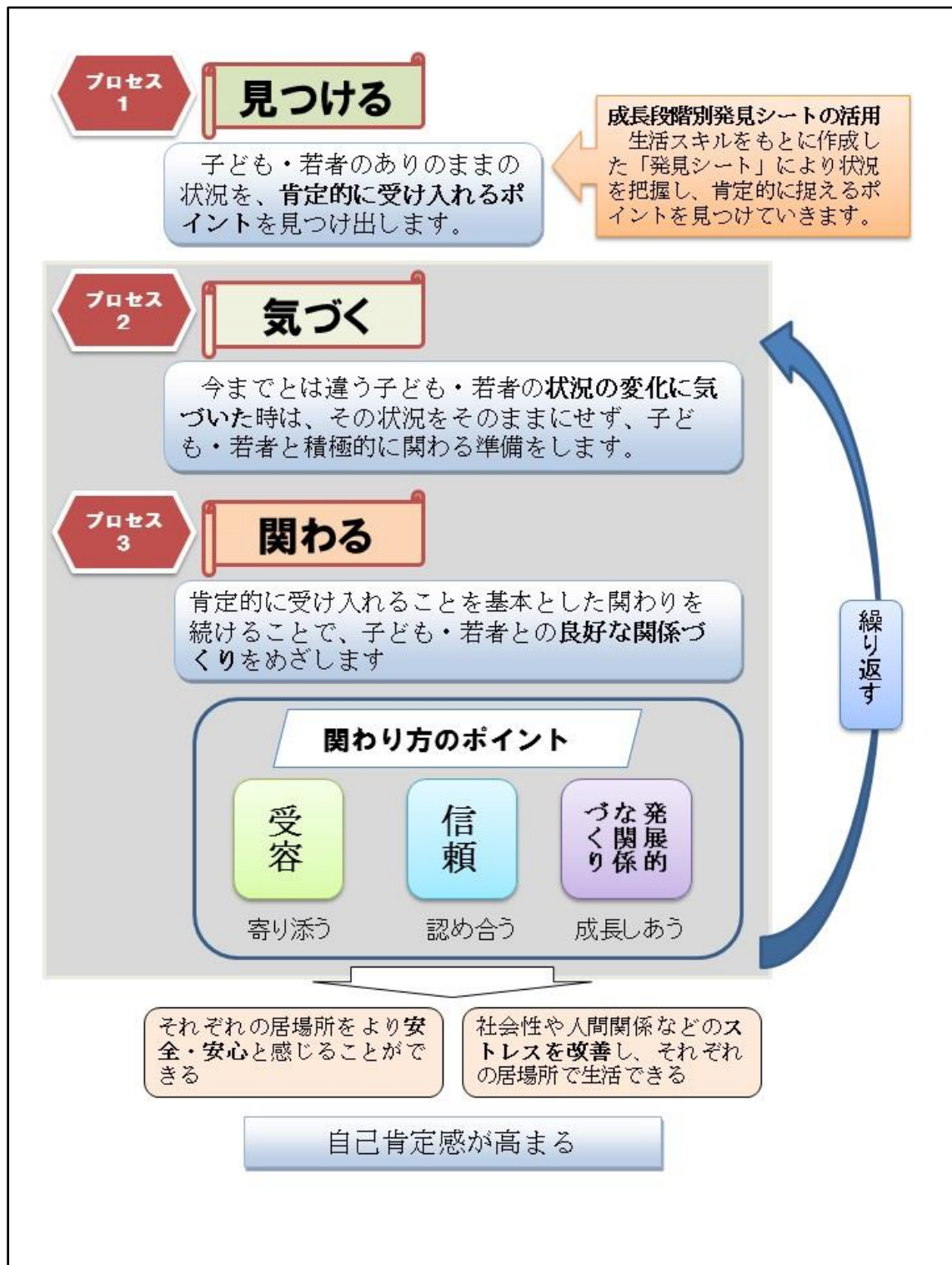
(対人関係スキル)
他者の考えや価値
観を理解しようと
する。

グループの中で、協力して作業を行う

○ 成功体験の積み重ね
→ 自己肯定感

○ 失敗体験の積み重ね
→ “生きにくさ”

Ⅳ 子ども・若者の自己肯定感を高めるための支援プログラム



研究会では、今まで述べてきたことをもとに、子ども・若者の自己肯定感を高めるための支援プログラムを作成しました。（p20 概略図）その際には、

- ① 大人と子ども・若者と関わる日常の中で行えるようなプログラム
- ② 学校での支援を教職員向けに示し、保護者や関係諸機関にも提示を意識しました。

このプログラムは、「1 見つける」―「2 気づく」―「3 関わる」という一連のプロセスで構成され、これを繰り返し行うものです。そうして子どもの自己肯定感を高めることにつなげていきます。

プロセスを順を追って説明します。

プロセス1 見つける（肯定的にとらえることができるポイントを見つける）

子ども・若者が、自分と周囲に対して肯定的な態度をとり続けることができれば、自己肯定感を高めることにつながります。

そのことを考えた時、まず大切なことは、子ども・若者と関わる大人自身が、肯定的な態度をとり続けることができるように準備することです。

具体的に言えば

「その子ども・若者のありのままの特徴を肯定的に捉えること」です。

様々な子ども・若者がいて、場合によっては、子ども・若者を肯定的に捉えることが、難しいと感じる状況もあります。

例えば、著しく否定的な態度をとり続けている子ども・若者では、肯定的な部分を見つけ出すことが難しい場合もあれば、また、大人自身がどのように特徴を捉えていけばよいか分からないといった場合もあります。さらに、自我の芽生え・確立など、大人との関係性を変えていく時期の子ども・若者と関わる場合は、一層の難しさがあります。

そこで、次ページからの「子ども・若者を肯定的に捉えるための＜成長段階別 発見シート＞」を活用し、その子ども・若者の生活スキルの状況を、成長段階から見てみましょう。

今まで否定的に捉えていた**子ども・若者の見方の視点を変えること**によって、子ども・若者自身が短所だと思っていた特徴も、「認められる」という考えがもてるようにします。さらには、環境なども考慮しながら、関わっていく大人が**肯定的に受け入れるポイント**を見つけます。

子ども・若者を肯定的に捉えるための

<成長段階別 発見シート>

<活用法>

- ・成長段階別に確認することで、生活スキルの状況を把握します。
- ・子ども・若者の短所と感ずるところも、視点を変えることで、認められるポイントとなるものもあります。
- ・スクールカウンセラーなどの専門職と相談する際、その子ども・若者の理解を深めるためのシートとして活用できます

発見シート

「幼稚園・保育園段階」

< 特徴 >

この時期の子どもは、様々な遊びや創作を通して想像力を豊かにしたり、「モノ」の使い方を学んだりします。また、家族以外の人との関わりも少しずつ増えることで、人付き合いについても学び始めていきます。

大人は、子どもと一緒に楽しい体験を共有したり、その子ども独自の感じ方を受容・賞賛したりすることで、子どもの人に対する信頼感や安心感を涵養していくことが大切です。

肯定的に捉えることができるポイントを見つけよう！

(例) 自分勝手な行動が目立つ子も・・・

- ☐ 自分の好きなこと・嫌いなことを表現できる
- ☐ 良いことと悪いことを区別することができる
- ☐ 大人の手伝いを喜んで行うことができる

(例) 積極的な行動が苦手な子も・・・

- ☐ 絵、音楽、ゲーム、劇などの創作活動を楽しんで取り組むことができる。
- ☐ 新しいことに興味をもち、行動できる

(例) 集団の行動が苦手な子も・・・

- ☐ 同じ数にわかるなど平等に扱うことができる

(その他)

- ☐ 目的に応じて、必要な道具を選ぶことができる
- ☐ 探し物などを自らで探すことができる

<成長段階の特徴>

＊一般的な、成長の特徴を参考にして、子ども・若者の特徴をつかみます。

<肯定的に捉えることができるポイント>

＊その子ども・若者の「肯定的に捉えることができるポイント」を見つけます。

＊一見すると「できていない」と思う子ども・若者の特徴も、発見シートのように見方を変えることで、その子どもを肯定的に捉えるポイントになり

＊ 積極的で適切な関わり方を見つけやすくするために、成長段階別にわけて提示してあります。その子ども・若者との成長段階に当てはまる項目がない場合は、異なる成長段階の発見シートを活用することも考えられます。

「幼稚園・保育園段階」

< 特徴 >

この時期の子どもは、様々な遊びや創作を通して想像力を豊かにしたり、「モノ」の使い方を学んだりします。また、家族以外の人との関わりも少しずつ増えることで、人付き合いについても学び始めていきます。

大人は、子どもと一緒に楽しい体験を共有したり、その子ども独自の感じ方を受容・賞賛したりすることで、子どもの人に対する信頼感や安心感を涵養していくことが大切です。

肯定的に捉えることができるポイントを見つけよう！

(例) 自分勝手な行動が目立つ子ども・・・

- ☐ 自分の好きなこと・嫌いなことを表現できる
- ☐ 良いことと悪いことを区別することができる
- ☐ 大人の手伝いを喜んで行うことができる

(例) 積極的な行動が苦手な子ども・・・

- ☐ 絵、音楽、ゲーム、劇などの創作活動を楽しんで取り組むことができる。
- ☐ 新しいことに興味をもち、行動できる

(例) 集団の行動が苦手な子ども・・・

- ☐ 同じ数にわけると平等に扱うことができる

(その他)

- ☐ 目的に応じて、必要な道具を選ぶことができる
- ☐ 探し物などを自らで探すことができる

「小学校低・中学年段階」

< 特徴 >

この時期は、様々な人との出会いを通して、子どもの世界がこれまで以上に広がりを見せます。

また、子どもはルールの中で友人と楽しむことができ、さらに相手の良いところを見つけ、周囲の望ましい行動を自分の中に取り入れることができるようになります。子どもが安心感をもって安全に生活するためには、周囲の大人に助けを求めることができる環境づくりが求められます。

肯定的に捉えることができるポイントを見つけよう！

(例) 相手の気持ちを考えた行動が苦手な子も・・・

- ☐ 他者に注目し、話を聞くことができる
- ☐ 友人の良いところを見つけることができる

(例) 決まりを守れない子も・・・

- ☐ 自分の好きなこと・嫌いなことを伝えることができる
- ☐ 自分や友人の言動をルールに当てはめて考えられる
- ☐ 友人との関わりを楽しむことができる

(例) 友達に影響を受け、行動を決められない子も・・・

- ☐ 自分と他者が似た感情をもつことを理解できる

(例) 忘れ物が多い子も・・・

- ☐ 学校が楽しいと思うことができる

(例) 子ども同士では上手に関係を作れない子も・・・

- ☐ 大人に助けを求めることができる

(その他)

- ☐ 健康的な食事や睡眠を習慣づけることができる
- ☐ 他者の望ましい行動を真似できる

「小学校高学年段階」

< 特徴 >

この時期は、友人グループや異年齢の子との関わり等の中で、自分と他者の同じところと違うところを感覚的に認識し始めます。

他者との違いが少しずつ分かるため、友人の気持ちになって励ますことができたり、周囲からの情報を鵜呑みにせず疑うことができ始めたりします。

この時期では、子どもが「自分達で達成できた」と思える体験を積み重ねることが、自分と周囲を大切に作る基盤となっていきます。

肯定的に捉えることができるポイントを見つけよう！

(例) 相手の気持ちを考えた行動が苦手な子も・・・

- ☐ 双方向の会話ができる
- ☐ 他者を励ますことができる
- ☐ 短期目標を立てられ、達成しようとするすることができる

(例) 他者に影響され、行動を決められない子も・・・

- ☐ 友人関係を維持する方法を考えることができる

(例) 子ども同士では上手に関係をつくれない子も・・・

- ☐ 自分と他者は異なった感情をもつことが理解できる
- ☐ グループに所属することができる

(例) 社会の決まりを守れない子も・・・

- ☐ 自分の間違いを認めることができる

(例) 家庭に心の居場所をつくれずにいる子も・・・

- ☐ 年下の子に配慮した行動ができる

(その他)

- ☐ 健康的な食事や睡眠の大切さを説明できる

「中学校段階」

< 特徴 >

この時期は、自分と他者の同じところと違うところを知的に理解しはじめます。また、自分の発言や行動によって、友人等がどうなるか、少しずつ予測できるようになります。

そのため、相手や状況に応じて、本人なりに人付き合いの工夫や改善点を考えはじめます。この時期では、大人が子どものお手本となって、人付き合いを楽しむ姿と他者と理解し合おうとする姿を見せることが、まずは必要です。

肯定的に捉えることができるポイントを見つけよう！

(例) 相手の気持ちを考えた行動が苦手な子も・・・

- ☐ 自分と他者の考え方や価値観の違いを理解し始めている
- ☐ 物事の工夫点や改善点を考えることができる

(例) 決まりを守れない子も・・・

- ☐ 同世代に助けを求めることができる
- ☐ グループの中で協力して作業できる

(例) 仲間とうまく関係性をつくれない子も・・・

- ☐ 自身の身体的な変化を受け入れることができる
- ☐ 文献やインターネットから必要な情報を探すことができる

(例) 継続して物事に取り組むことが苦手な子も・・・

- ☐ 自分の言動が他者に及ぼす影響を予測できる

(その他)

- ☐ 不安などを適切に表現・対処する重要性を理解できる
- ☐ 健康的なストレス対処法を選ぶことができる

「高等学校段階」

< 特徴 >

この時期は、自立心が強まり、他者との違いを少しずつ楽しめるようになってきます。

ただ、一人で活動する難しさも体験し、自分に対する自信がゆらぐことがあります。大人は日常のコミュニケーションを基盤として、子どもを見守りながら、必要に応じて問題を一緒に考え合う時間をつくることが求められます。

肯定的に捉えることができるポイントを見つけよう！

(例) 相手の気持ちを考えた行動が苦手な子も・・・

- ☐ 自信をもって自分の意見を言うことができる
- ☐ 自分の進路の方向性をある程度明確にできる

(例) 社会のきまりを守れない子も・・・

- ☐ 自分と他者の共通点・相違点を考えることができる
- ☐ 他者の気持ちに寄り添った声かけができる

(例) 家庭に心の居場所をつくれずにいる子も・・・

- ☐ 自主的に情報収集できる
- ☐ 日常の簡単な問題を自主的に解決できる

(例) 自分の進路の不安をうまく改善できない子も・・・

- ☐ 目標を達成できた要因、できなかった要因を考えることができる

(その他)

- ☐ 不安などを適切に表現・対処できる
- ☐ 複数の健康的なストレス対処法をもつことができる

プロセス2 気づく（状況の変化に気づく）

● 「おやっ」と感じること ●

子ども・若者と生活を共にしていると、今まで特に気にかかることがなかった子ども・若者の態度や行動から、「おやっ」と何か違和感を覚えることがあります。

もしかすると、それは子ども・若者が自分を否定的に捉えたり、自分の居場所を「安全・安心」と感じにくくなることにつながるサインかも知れません。

このような、子ども・若者のちょっとした変化を感じた時、大人が「大きな問題行動ではない」「時間がたてば元に戻る」と捉えて、何の対応もせず、子ども・若者との関係をそのままにしていると、トラブルに発展してしまう可能性も否定できません。

子ども・若者の態度や行動に違和感をもち、変化を感じた時には、積極的にその子ども・若者と関わる準備をします。

● 関わりに向けた準備 ●

子ども・若者に関して気づいた態度や行動の変化について、今までの子ども・若者の状況から比較して、「**どうしてその行動に至ったか**」を考えるとともに、見つけておいたその子ども・若者を肯定的に捉える見方をもとに、「**今後どのように関わるか**」も考えます。

この時、カウンセラーなどの専門家と相談し、今後の関わり方を考えることも有効となります。**トラブルが起きてから相談するのではなく、子ども・若者の変化に気づいた状況から積極的に連携を図ることで、以後、自信をもって子ども・若者と関わるできるようになります。**



プロセス3 関わる(肯定的に受け入れることを基本に関わる)

● 自発性と自主性 ●

大人が願う子ども・若者の成長する姿には、「自らの意思と希望をもち、人生の充実を描きながら社会の一員として成長する姿」があります。「自らの意思と希望」が沸き上がるさまを「自発性」、その「自発性」にもとづいて行動するさまを「自主性」と言います。「自発性」や「自主性」は、子ども・若者が主体的に生活していく上での基礎となり、また自分自身や周囲との関わりなどを、適切に対処しながら生活していく際にも重要な要素となります。

● 自己肯定感を高める関わり ●

「自発性」や「自主性」は、その言葉の印象とは裏腹に、意識しない限り育つものではなく、これらを育むためには、「**自分はどう感じているのか」「何を思っているのか**」など、**自分の内面を自覚させる必要があります**。そして、**子ども・若者が、自分の内面を見つめたり、整理したりするには大人の関わりが必要となります**。

この時の関わり方として大切なことは、子ども・若者が、肯定的に自分を見つめ直すことができる関わり方をするということです。「これが良いことだ」「こちらの方が楽しい」と大人が決め付けたり、押し付けたりしないで、「良し悪しに関わらずに、子ども・若者が感じ思っていることを『当然のこと、大事なこと』として肯定的に捉えていく」という姿勢で関わるのが「**自己肯定感を高める**」ことにつながります。

さらに、周囲からも自分の努力を励まされたり、達成できたことを認められるような関わりがあることで、子ども・若者は、「希望が実現でき、課題があっても乗り越えられる」という感覚をもつようになります。その関わりを続けることで、子ども・若者が、前向きに人生を営み、様々な問題に適切に対処することができるようになります。

反対に、子ども・若者を監視や懲罰により行動を制限するような関わりは行うべきではありません。子ども・若者の自発性や自主性が阻害されてしまうだけでなく、この行動が繰り返されることで、子ども・若者が、大人との関わりを避けるようになり、大人が把握できない場所に隠れてしまう危険性も考えられます。そのことが、さらに重大な問題行動を引き起こす可能性にもなります。

懲罰や排除にはよらない、子ども・若者自らがその環境に適した行動形態を身につけることができるような関わり方が必要です。

子ども・若者に安心感や信頼感を与え、自己肯定感を育むことにつながる

関わり方のポイント

● 受容 ●

気持ちに寄り添う姿勢が「受容」です。大人目から見て、良い状態でも悪い状態でも、その子のありのままの状況をまず認めることが大切です。これは、子どもに安心感を与えるだけでなく、将来の成長や変化をめざすためのスタートラインを、大人と子ども・若者で共有することにつながります。

● 信頼 ●

互いに認め合う姿勢が「信頼」です。子ども・若者は、「自分を受け入れてくれる、認めてくれる」と感じる大人を信頼していきます。「自分を見捨てたりはしない」、「力になってくれる」という存在が身近にいることは、子ども・若者の成長にとって大きな力となります。

信頼関係は相互的なものです。大人から見れば、子ども・若者の未熟な部分を感じたり、見つけたりすることがありますが、**子ども・若者の「成長の可能性」、「将来の可能性」を信じて、その子ども・若者自身を認めながら関わり続けることが大切です。**これは、子ども・若者が前向きになるために重要なだけでなく、大人がその子ども・若者と前向きな関わりを続けるためにも大切な要素となります。

● 発展的関係づくり ●

互いに成長し合おうとする関係性が「発展的関係」です。子ども・若者との関係性を、大人が無理につくろうとして言いなりになるなどの、その場を取り繕うだけの関わりでは、子ども・若者の自立を妨げ、成長にマイナスになります。その子ども・若者に「良くなりたい、できるようになりたい」という発展的な動機づけを与える関わりをすることが必要です。関係性を保つためには、「この人となら」という思いを子ども・若者に抱かせる工夫も大切です。

V 参考資料

1 状況に合わせた心理教育的な関わりと支援

子ども若者の状況に応じた積極的な関わり方の心理教育的な手法として、LSCI「Life Space Crisis Intervention」による指導・支援の方法があります。LSCIは、問題行動を起こした子ども・若者に対して、どのように関わり、改善していくかを段階に分け、示しています。

① 沈静化（受容）

子ども・若者の状況	関わり方	必要となる指導・支援
・混乱が激しくて、自分では行動を抑えられない状況	・強い感情を吐き出させ、不適切な行動をコントロールする	・葛藤と攻撃性の理解 ・受け入れ、沈静化させる ・承認を与える

② 関係性をつくる（信頼）

子ども・若者の状況	関わり方	必要となる指導・支援
・行動は自制できたが、介入しないとすぐに問題行動を起こしてしまう状況	・その子ども・若者なりのストーリーを語らせ分かった気持ちにさせる	・共感、傾聴 ・言葉に表れない表情等の観察 ・応答、解説、詳細を聞く

③ 指導・支援の方法を考える（発展的關係づくり）

子ども・若者の状況	関わり方	必要となる指導・支援
・自分を理解してくれる他者の存在により現在は安定しているが、行動を悪化させてしまう原因が分からない状況	・適切となる指導や支援法を判断する ・その子ども・若者の特徴や成育歴との関連を判断する	・生活の状況、抱えているストレスの原因の理解 ・（年齢に応じた伝え方で）行動を起こす中心的な原因を伝える

④ 適切な支援・指導による実践（発展的關係づくり）

子ども・若者の状況	関わり方	必要となる指導・支援
・その行動を悪化させてしまう原因は分かっていたが、どのように改善すればよいか分からない状況	・自他を傷つける行動のパターンを意識化し、原因の理解を促進させる	・実践することにつながるスキル

⑤ 力をつける＜エンパワーメント＞（発展的關係づくり）

子ども・若者の状況	関わり方	必要となる指導・支援
・自己改善を図るため対人関係など、より向上させるために学ぶべき社会スキルを身につけたいと考える状況	・自分の感じ方、考え方をより良いものにできること、それに応じて他者への振る舞い方も向上できることを教える	・グループワーク ・社会的、前向きにする支援 ・自己統制 ・セルフモニタリング

⑥ 学習内容の転用（発展的關係づくり）

子ども・若者の状況	関わり方	スタッフのスキル
・自分のニーズを十分に叶えながら、日常の学校生活を送りたいと思う状況	・集団に戻るための支援を行う ・身につけた洞察力やスキルを強化する働きかけを行う	・集団（人）の動きの理解 ・協力性

集団の関わりにより、力をつける＜エンパワメント＞

2 グループワークによる支援

グループ機能を活用する「育てるカウンセリング」の一つの形態です。

とらわれのない心理的なものの見方や考え方（認知）、感じ方（感情）、行動の仕方（行動）を体験的に学ぶ方法で、予防・教育・開発にウエートが置かれています。人間の原点に向けた解決、人間関係の育成や自己実現の教育を志向します。対象は心理的に健康な人々です。

① 構成的グループエンカウンター（Structured group encounter＝S G E）

限られた時間で、ステップを踏んでエクササイズ（課題や演習）を体験していきます。シェアリング（実習後の振り返りや分かちあい）を行い、体験したことを深めていきます。ふれあい（協力、励ましあい、褒めあいなど）の心地よさと意味を体験的に学ぶもので、主に心にアプローチします。

② ソーシャルスキルトレーニング（Social Skill Training＝S S T）

他者との相互作用を円滑に行うための社会的行動であるソーシャルスキル（話を聞く、話をする、気持ちを理解する、計画を立てる、他者を助ける、参加する、年上・年下の人と付き合うなど）を育成する方法です。主に対人関係のスキルにアプローチします。

＜ グループを用いることで期待できる効果 ＞

- ・観察効果（人のふりみて我がふりなおす）
- ・普遍化（他人との共通性を見出し楽になる）
- ・知性化（自分の悩みを知的に解釈、分析）
- ・受 容（温かく共感し合い受容し合う。友好・仲間意識・支持・共存・同一視をはぐくむ）
- ・愛他性（お互いが援助者。受容よりも積極的。激励・助言・忠告・解釈・示唆が生じる）
- ・転 移（リーダーへの強い同一化とメンバー同士の感情的結合。感情が自由に表現）
- ・現実吟味（生活場面をふりかえって再検討、人間関係のとり方を学ぶ）
- ・通風作用（カタルシス【浄化】効果、心の風通しがよくなる）
- ・相互作用（グループ内での影響過程が人間関係を促進する） など

グループワークの考え方

①インストラクション（目的の説明）

②エクササイズ（課題やゲーム）

（ねらい）

- 1 防衛の緩和 2 心的ダメージの緩和 3 レディネス
- 4 短期に関係を築く

③インターベンション（介入）

グループワークの進め方

①集団規模：小集団（4名程度）から大集団（学年）へ

②交流範囲：同学年から異学年へ

③スキル学習：基本的なスキル（あいさつなど）から高度なスキル（感情調整など）へ

④心理的深さ：表層（好きなものや趣味など）から深層（悩みなど）へ

⑤ねらいの設定：簡単に実行可能なものから少し努力を要するものへ

⑥ねらいの伝え方：言語と非言語の活用、わかりやすい表現、ねらいは原則としてはじめに伝えるが、集団の状況によってはエクササイズの体験後に伝えることで効果的な場合もある。

⑦プログラム構成：基礎から応用へ。表層から深層へ。スキルから心へ。動と静のエクササイズのバランスを考えてプログラムを設計する。

⑧内容の提示：具体的内容提示（言われたとおりにやってみる）から抽象的内容提示（自分で考える）へ

⑨ふりかえりの仕方：記述（シートに感じたことを書く）から発話（全員の前で話す）へ。

⑩フィードバックの仕方：ねらいの達成度を確認する。体験中の様子を具体的に伝える。特に子どもたちが学んだことについて伝える。前向きな関わり方で伝える。

「仲間づくり教室」（より良い人間関係づくりのための心理教育的プログラム）



心理教育法「Social Skills Education（SSE）」
によるプログラム

（平成24年度神奈川県教育委員会 発行）

<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f6708/p20632.html>

3 ライフスキル発達基準表

	ステージⅠ ～6歳	ステージⅡ ～9歳	ステージⅢ ～12歳	ステージⅣ ～15歳	ステージⅤ ～18歳	ステージⅥ ～20歳
意志決定	幾つかの選択肢から一つだけを選ぶことができる (例:好きな菓子や玩具の一つを選ぶ) 目的に応じて、必要な道具を選ぶことができる(例:ハサミ、のり、クレヨンの色などを選ぶ) 「良いこと」「悪いこと」を選択する時、たいていは「良いこと」を選ぶ	学校に行くことが自分にとって役に立つことを理解することができる クラスでの簡単な行動の目標を立てることができる 授業中の作業において、精一杯努力しようとする	短期目標を立て、実行しようとする 目標を継続的に追うことができる 勉強の目標を立て、勉強の習慣を身につけることができる 最後までやり遂げたことに誇りを持つことができる 勤勉性を、学業やスポーツなどの建設的な行動に費やすことができる 話し合いや授業場面において、自分なりの意見を持つことができる	意志決定の段階を知る 目標達成の手順を理解することができる 自己の能力を考慮した現実的な短期目標を立てることができる 目標達成の手順が学習や成績にどのように役立つか理解することができる 勉強その他学校でやるべきことの計画、実施、維持・管理をすることができる 相手を尊重し、公平に接することで相手の立場に立つて意志決定を行うことができる 話し合いや授業場面において、自分の意見の理由づけができる	長所を伸ばすことが職業選択に有利であることを理解することができる 意志決定スキルを日常の場面で使うことができる 過去よりも未来(将来)に関心を向けると同時に、前向きな考え方ができる なぜ目標を達成できたのか・できなかったのかを考えることができる 困難があっても目標達成に向けて努力することができる 中期目標と、そのための計画を立てることができる 話し合いや授業場面において、相手の意見を考慮して意思決定することができる	伸ばしたい適性に優先順位をつけ、職業選択につなげることができる 卒業後の就職目標を、時間的な枠組の中で、計画・立案することができる 中期目標を遂行できる 長期目標と、そのために計画を立てることができる 自分の意欲や長所、及び課題を考慮した職業選択ができる 金銭を稼ぎ、計画的な使い方ができる 社会規範や権威の存在を考慮して意志決定することができる
問題解決	探し物をみつけようとする 自分の行動が「上手くいったー上手くいかなかった」と識別できる	問題には解決法があることを知る 家族やクラスに貢献できる役割を果たすことができる 現在の状況から過去の似たような状況を関連付け、問題パターンを認識することができる 知っている解決方法を言語化し、実行できる	問題の因果関係を理解できる 問題を解決する上で建設的な方法を利用することができる 学校や地域に貢献できる活動に参加できる	問題解決のプロセスの存在を知る 日常生活の中での問題を認識できる 身近な問題の原因と結果を考えることができる 状況を読み取り、問題解決に役立てることができる 身近な問題を解決するために、自分がどのように貢献できるか考えることができる	問題解決のプロセスを理解すること 正確に聞き、話すことが問題を解決するのに有用であることを理解することができる グループで問題が起きた時に解決法を考えようとする 資源を活用する方法を考え、問題を解決することができる 問題解決に必要な時は妥協できる 日常生活の中での簡単な問題を自力で解決できる	双方が満足する解決法を考え、見極めることができる 状況に応じて解決法を変えることができる 問題解決のために、他者に働きかけができる 日常生活の複雑な問題に対して建設的に解決しようとする 社会的な問題に対し、解決方法を考えることができる

Kobayashi.C 2017 scMap, SGA, TREX, Taisuke Ishikawa, Kento Endo, Kouji Arisawa& Masatoshi

	ステージⅠ ～6歳	ステージⅡ ～9歳	ステージⅢ ～12歳	ステージⅣ ～15歳	ステージⅤ ～18歳	ステージⅥ ～20歳
創造的思考	絵、音楽、ゲーム、劇などの創作活動や様々な遊びを楽しめる 他者の言動について簡単な真似ができる	他者の望ましい行動をモデリングできる 自分の行動の結果を予測し始める 未知のものに好奇心を持つことができる	自ら新しい遊びを作り出すことができる 問題状況をじっくり考え、起こりうることを予想することができる 目標にいたるまでには、方法は多様であることを理解することができる 日常の問題において代替案を考えようとする	より充実した生活を送るために、新しい行動を考えたり、工夫したりすることができる 問題解決には多様な方法があることを理解することができる ブレインストーミングの方法を理解することができる	他者の有益な意見や行動を、自分の選択肢として取り入れることができる 行動に移す前に、多様な選択肢・計画について考え、結果を予測することができる	困難な状況に対しての解決方法の選択肢が増える 哲学的なテーマについて話し合うことができる
批判的思考	「良いこと－悪いこと」について簡単な区別ができる 平等性の概念を持つ（例：皆、同じ数だけわけするなど） 視覚情報から簡単な分類ができる（例：色、形、大きさなどから）	道徳や安全上のルールを認識できる 自分や友達のとった言動を、道徳や安全上のルールにあてはめることができる 類似点と相違点を認識できる	自分や周りの言動に対し、適切だったか不適切だったか理由づけできる 差別に対する認識を持ち、いけないと理解することができる 日常的問題や目標についてよく考え、話し合う機会を持つことができる 状況や他者の反応から有用な情報を読み取ることができる ケータイやパソコンの情報を疑うことができる 論争や議論には、賛否の両側面があることを理解することができる	法律などの社会規範を知る 他者からの情報を疑うことができる 情報の裏づけをとることの重要性を理解することができる 文献やネットなどから情報を探求することができる 道徳的な決定を行う時に個人的な責任を負うことができる	学校や社会のルールの存在理由を考えることができる 友達やメディアからの自分への影響に気づくことができる 自主的に情報収集の手段を選ぶことができる 出来事の原因を自分に帰属することができる（適切な原因帰属） 偏見や差別の要因と、その社会的な影響を考えることができる	曖昧な情報の裏づけをとることができる 日頃から様々な社会問題に対して、自分なりに考えることができる 社会規範や権威の存在が個人の意思決定や行動に及ぼす影響を考えることができる 自分の情報収集力や選択肢を考える力、結果を予測する力を評価することができる 異なった社会や文化の基準がいかに人々の意志決定や行動に影響するかを理解することができる

© 2017 scMap, SGA, TREX, Taisuke Ishikawa, Kento Endo, Kouji Arisawa& Masatoshi

	ステージⅠ ～6歳	ステージⅡ ～9歳	ステージⅢ ～12歳	ステージⅣ ～15歳	ステージⅤ ～18歳	ステージⅥ ～20歳
効果的コミュニケーション	呼びかけに対して、簡単な返事や挨拶ができる 相手の顔を見て会話できる 自分の好きな事・嫌いな事を表現できる	他者に伝わる声量で話することができる 他者に注目し、話を聞くことができる 他者に質問できる 絵・音楽・ゲーム・劇などで自分を表現できる 大人に助けを求めることができる	非言語表現を理解することができる 双方向の会話ができる 自分が話す時に、適切な姿勢（声の調子、視線、言葉、体勢）をとることができる 自己表現（考え、感情、要求など）のために語彙を増やす必要性を知る	身近な人に自己表現できる 他者にサポートを求めることができる 他者からの要請に対して、自分ができないことは断ることができる	自信を持って自分の意見を言うことができる	他者と交渉できる 他者が理解できるように自己表現することができる 自分のコミュニケーションのあり方をふりかえることができる
対人関係スキル	友達の名前を覚え、言える ありがとうなどの感謝の気持ちを伝えられる 数人の友達を作り、関わりを楽しむことができる 自分の道具や玩具を友達に貸すことができる 大人の手伝いをたいていは喜んで行う	友達と上手く遊ぶことができる 兄弟・友達間で生じる問題や衝突を認識できる。 謝ることができる 教室で適切な行動をとることができる (例：学校生活の流れに乗る、教師に注意を向ける、集団規範の理解、順番を守るなど) 役割取得を開始する 正当な自己防衛を理解し、行動できる クラスメートと前向きに関わることができる	友人関係を継続させる方法を考えることができる 友達との作業をうまく行う方法を考えることができる グループに所属することができる 他者を助けることができる 衝突しない解決方法を考えることができる 衝突した場合に、主体的に仲直りできる 衝突の原因と結果を述べることができる 自分達でルールを立てることができる 自分達でルールを立てることができる 年下の子に配慮した行動ができる	ピア・プレッシャーの影響を認識し、対策を考えることができる グループで協力して作業できる グループのメンバーまたはリーダーとして自分の役割を見つけることができる 自分より目上の人に対して敬語を使うことができる お互いの性を大切にすることができる 自分達で立てたルールを、必要に応じて修正できる 自他のプライバシーを意識することができる	様々な人間関係の重要性を知り、それぞれの関係に責任が伴うことを理解することができる 他者に情緒的サポートを提供することができる きちんと聞き、話すことが衝突の解決に重要であることを理解することができる グループのメンバーまたはリーダーとして、自分と他者の役割を評価できる	他者と win-win (お互いにとって有益) な関係を築くことができる 自らグループ活動を企画・実行・評価・発展できる 様々な対人関係をふりかえることができる 対人関係の問題の予防策を考えることができる 緊張感の高い対人場面において解決しようとする事ができる

	ステージⅠ ～6歳	ステージⅡ ～9歳	ステージⅢ ～12歳	ステージⅣ ～15歳	ステージⅤ ～18歳	ステージⅥ ～20歳
自己意識	自分の基本情報を 言える（名前、年 齢、誕生日など） 「自分の持ち物」 という認識を持つ 「自分の持ち物」 を大切に扱える	自分の好き・嫌 い・欲求を自覚す ることができる 自分は重要な存在 であると感じるこ とができる 自らの努力で、達 成感を持つことが できる 他者からほめられ た時に肯定的に反 応することができる	自分の興味・関心 を見つけることが できる 自分ががんばりた いことを見つける ことができる 自分の長所に目を 向けることができ る 自分の間違いを認 めることができる 他者からほめられ た時に素直に受け 入れることができる 自分の将来に希望 や夢を抱くことが できる	自分の考え方や価 値観、長所・短所 を意識し始める （アイデンティ ティの芽生え） 自分を他者に照ら し合わせて考える ことができる 自己表明の重要性 に気づくことがで きる 身体的（性的）変 化を理解し、受け 入れることができ る 自己を肯定的に捉 えることができる	考え方や価値観が 意志決定に与える 影響を理解するこ とができる 建設的な自己批判 ができる 自分の進路の方向 性のある程度、明 確にすることができる 自己を社会規範と 照らし合わせて考 えることができる 適度な自尊感情を 維持できる	自分の人生につい て現実的な期待・ 展望を持つことが できる 大人としての責 任・義務を自覚す ることができる 自分の職業選択に 誇りを持つことが できる 自分の心理・社会 的な課題を認識す ることができる 自分の特性や資質 が人生において、 どのようなメリッ トにつながるかを 理解することがき る
共感性	ごっこ遊びを楽し める 非言語情報を手が かりに相手の気持 ちを知ろうとする （例：友達の泣き 顔や怒った顔など から） 友達のことを気に かける言葉が出始 める	他者が自分と異な る生活体験をして いることを理解す ることができる 他者の話を聞いて、 相手を理解しよう とする行動ができ る 自他の相違点を見 つけることができ る 他者の良い所を見 つけることができ る いじめは間違っ たことだと理解し、 いじめを対処する ために助けを求め る方法を言うこと ができる 他者を傷つける行 為が悪いことを理 解することができる	自他の違いが、い じめにどのように 影響するか考える また、それへの対 策を考えることが できる 他者を励ますこと ができる	他者の考えや価値 観を理解しようと する 自分の言動が他者 に、どのように影 響するか予測でき る 他者が達成したこと や頑張りを認め ることができる	対話を通して、他 者の考えを理解す ることができる 自分と他者との物 事の捉え方の相違 点を考えることが できる	相手に共感を伝え ることができる 異なった考え方の 他者を理解しよう とする姿勢を持ち、 自分が理解したこと を伝えることができ る 他者を尊重し、偏 見や差別に対し、 自分なりに立ち向 かう方法を考える ことができる 他者に対しての適 切な期待ができる 他者の様々な権利 を認めることがで きる

© 2017 scMap, SGA, TREX, Taisuke Ishikawa, Kento Endo, Kouji Arisawa& Masatoshi Kobayashi.

かながわの子ども・若者支援プログラム研究会 設置要綱

(設置目的)

第1条 県内の子ども・若者の問題行動等の未然防止を図るため、子ども・若者の自己肯定感や自己有用感を高めるための新たな支援プログラムを開発することを目的とし、かながわの子ども・若者支援プログラム研究会（以下、「研究会」という）を設置する。

(組織)

第2条 研究会は、別表に掲げるものをもって構成する。

(座長)

第3条 研究会に座長1名を置く。

2 座長は、委員の互選により定める。

3 座長は、会を総括し、研究会における意見を取りまとめる。

4 座長に事故があるとき、または座長が欠けたときは、あらかじめ座長が指名する委員がその職務を代理する。

(会議)

第4条 研究会は、座長が必要に応じて開催する。

2 座長は、別表に掲げるものの他、必要に応じて他のものを出席させることができる。

(事務局)

第5条 検討会議の事務局は、神奈川県教育委員会教育局支援部子ども教育支援課に置く。

(補則)

第6条 この要綱に定めるもののほか、検討会議の運営に必要な事項は別に定める。

附 則

この要綱は、平成28年8月1日から施行する。

《委員等一覧》

区 分	所 属 等	名 前
顧問 (かながわの子ども・若者 支援あり方検討会議委員 H27 年度)	県立保健福祉大学 社会福祉学科 教授	小林 正稔
	元県立高校長	諸岡 紀夫
	玉川大学大学院 教育学研究科 教授	笠原 陽子

委 員				
区 分	所 属 等			
心理・福祉関係者	スクールカウンセラー		石川 泰輔（座長）	
	スクールソーシャルワーカー		武井 淳子	
市教育委員会	横浜市教育委員会	指導主事	佐久間 大	
	川崎市教育委員会	指導主事	竹内 和則	
	相模原市教育委員会	指導主事	中井 一臣	
	横須賀市教育委員会	指導主事	諸田 英久	
県教育委員会	総合教育センター 教育課題研究課		指導主事	岩崎 康仁
	教育事務所	湘南三浦教育事務所	指導主事	秋葉 真之
		県央教育事務所	指導主事	本間 隆司
		中教育事務所	指導主事	武下 憲史
		県西教育事務所	指導主事	富田 雅浩
	支援部	学校支援課	グループリーダー	岩井 葉子
		子ども教育支援課	課長	宮村 進一
		子ども教育支援課	グループリーダー	藪 謙二
		子ども教育支援課	指導主事	伊積 秀人
		子ども教育支援課	指導主事	渡邊 憲一
		子ども教育支援課	指導主事	後藤 幹夫

(平成 28 年度 3 月現在)

<出典・引用文献>

- ・小林正稔・岡本峰淑・久山みちる・中島朋子・深津規子・村松奈美・横山孝行：「日本におけるライフスキルの発達基準の作成. 神奈川県立保健福祉大学誌」（2011 年）
- ・有沢孝治：「ソフトユニットの考え方を基本としたソーシャルスキル教育の実践の構造. 東海大学紀要教育研究所」（2014 年）
- ・Nicholas J. Long, Frank A. Fecser, Larry K. Brendtor : LIFESPACE CRISIS INTERVENTION : 「NEW DIRECTION FOR CHRONIC SELF-DEFEATING BEHAVIORS」 (HEALING MAGAZINE, VOLUME 3, No.2-Fall/Winter 1998 年)
- ・Howard Muscott: School-Based Tertiary Practices for Students with Intensive Needs : 「Life Space Crisis Intervention」
(New Hampshire Center for Effective Behavioral Interventions and Supports)
- ・Mitchell Beck : 「“Today Was His Lucky Day” A Symptom Estrangement Problem」
(RECLAIMING CHILDREN AND YOUTH : VOLUME7, NUMBER 2 Summer 1998 年)
- ・DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS OF YOUTH : 「IMPLICATION FOR EXPERIMENTAL LEARNING」
- ・Steve Wagoner : 「Developmental Characteristics Of Youth Implication For Experimental Learning 」 (University of Illinois Extension 2004 年)
- ・New Jersey Agricultural Experiment Station: 「New Jersey 4-H Leader Training Series ,Section IV Understanding Youth and Their Needs」 (2001 年)
- ・山本銀次 : 「エンカウンターによる“心の教育”ーふれあいのエクササイズを創る. 海大学文学部叢書 東海大学学術出版」 (2001 年)
- ・文部科学省 : 「平成 27 年度公立学校教職員の人事行政状況調査」 (2016 年)
- ・かながわの子ども・若者支援あり方検討会議 : 「報告書」 (2016 年)
- ・神奈川県教育委員会 : 「平成 27 年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査 (結果の概要)」 (2017 年)、「平成 28 年度全国学力・学習状況 調査神奈川県調査結果」 (2016 年)、「学校基本調査」 (2016 年)
- ・神奈川県中央児童相談所 : ホームページ
- ・神奈川県警察本部 : 「STOP! THE 少年非行 (平成 27 年度中)」 (2016 年)

かながわの全ての子ども・若者の未来を信じて

かながわの子ども・若者支援プログラム研究会

自己肯定感を高めるための支援プログラム

平成 29 年 5 月

神奈川県教育委員会

いのちの授業

神奈川県では、「いのち」や互いに支え合って生きることを大切にする心などを育む取組を、「いのちの授業」として推進しています。