



ISSN1344-7572

研究報告集録 第 129-02

ストレスマネジメントを活用した 不登校支援の研究

平成 26 年 3 月
大阪府教育センター

目 次

1 研究について

- (1) 研究主題
- (2) 研究目的

2 研究の方法

- (1) 活動と検証の方法
- (2) 活動の順序
- (3) 調査対象

3 府立高等学校での心理検査の結果

- (1) 府立高等学校『Aパターン』の「J-SACL（日本語版）」の結果
- (2) 府立高等学校『Bパターン』の「J-SACL（日本語版）」の結果
- (3) 府立高等学校「ストレスチェックシート」の結果

4 大阪府高等学校適応指導教室での心理検査の結果

- (1) 適応指導教室『Aパターン』の「J-SACL（日本語版）」の結果
- (2) 適応指導教室『Bパターン』の「J-SACL（日本語版）」の結果
- (3) 府立高等学校「ストレスチェックシート」の結果

5 考察とまとめ

- (1) 府立高等学校について
- (2) 適応指導教室について

調査研究「ストレスマネジメントを活用した不登校支援の研究」研究委員名簿

1 研究について

(1) 研究主題

ストレスマネジメントを活用した不登校支援の研究

(2) 研究目的

不登校状態にある児童生徒は、不安や過度の緊張を抱え、「こころ」と「身体」が固く閉ざされた状態にある場合が多くみられる。そのような児童生徒に対する支援には、不安や緊張の緩和を図ることが必要であると考えられる。

一般的に不安と緊張の緩和に有効であるとされているのは、ストレスマネジメントとしての各種リラクゼーションである。近年ではリラクゼーションだけではなく、アクティベーションを行わせることの重要性にも注目されている。アクティベーションとは、軽度の運動や身体活動のことである。軽度の運動や身体活動は、身体を活性化させ、ストレス反応を軽減し、ストレスによってたまった不満や葛藤などを消費してくれる働きがあると言われている。リラクゼーションとアクティベーションは、異なるストレス軽減効果をもつと考えられている。

そこで、大阪府高等学校適応指導教室の通室生徒と府立高等学校2校の生徒に対して、ストレスマネジメントとして、緊張を緩めるリラクゼーションと、身体を活性化させるアクティベーションの両方を行うことで、生徒たちの「身体」の緊張を緩和し「こころ」を解きほぐす取組を行い、その効果について検証する。

リラクゼーションが不安と緊張の緩和に有効である報告は多くあるが、不登校状態にある高校生に視点を向け、リラクゼーションとアクティベーションとを組み合わせ実施したときの効果については報告があまりない。

今回の調査研究の結果について報告し考察を加えることで、不登校状態にある児童生徒への理解とその支援方法に寄与したい。また、効果のあるものを各学校に発信し、不登校状態にある生徒のみならず、不登校の予防としても活用してもらいたいと考えている。

2 研究の方法

(1) 調査対象

府立高等学校2校（A高校18名、B高校15名）計33名、及び大阪府高等学校適応指導教室7名に調査を実施した。学年の内訳及び実施時期は、表1の通りである。

表1 調査対象

A高校	2年 18名	平成25年10月
B高校	3年 15名	平成25年10月
適応指導教室	1年 5名, 2年 1名, 3年 1名	平成25年11月

(2) 活動と検証の方法

生徒を対象に、臨床動作法を用いた「リラクゼーション」とボールを用いた「アクティベーション」を行い、それぞれの活動による「こころ」と「身体」への影響と効果の違いについて、心理検査を用いて調べた。

①リラクゼーション

- ・坐位での腰の弛めと身体の軸づくり（図1）
- ・坐位のままでの肩の上げ下げ（図2）
- ・立位での踏みしめと身体の軸づくり（図3）
等を行った。

（注）軽く相手の肩に触れるなど、身体接触が必要なので、配慮してペアを決めた。



図1 坐位での腰の弛めと身体の軸づくり



図2 坐位のままでの肩の上げ下げ



図3 立位での踏みしめと身体の軸づくり

②アクティベーション

グループを作り、バレーボール等の受け渡しゲームを行った。

- ・1列に並び、頭の上、股の下、腰の左右から後ろの人にボールを手渡す。（図4）
- ・1列に座り、足でボールを挟み左右に回転したり、頭上から後ろの人にボールを渡す。（図5）



図4 手を使ったボール渡しリレー



図5 足を使ったボール渡しリレー

③「J-SACL（日本語版）」

リラクゼーションとアクティベーションの直接的な効果を検証するため、活動の直前と直後に「J-SACL（日本語版）」を実施した。「J-SACL（日本語版）」は、重圧感（ST）と生き生き感（AR）を数値化できる、質問紙法による心理検査である。

④「ストレスチェックシート（兵庫教育大学 富永良喜教授編纂 ストレス反応 20、ストレス対処 25）」

普段のストレスに対する態度を調べるため、活動前に「ストレスチェックシート」を実施した。また、リラクゼーションとアクティベーションの実施による効果が、直後だけでなく一定期間維持されるかどうかを調べるため、活動の約1週間後に再度実施した。

ストレス反応 20 は、「ストレス得点」と「ポジティブ得点」、ストレス対処 25 は、「問題に立ち向かう対処」、「プラスの気持ち」、「相談」、「傷つけ発散」、「気持ち押し込め」を数値化できる、質問紙法による心理検査である。

（3）活動の順序

先にリラクゼーションを実施し、次にアクティベーションを実施するパターン（Aパターン）と、まずアクティベーションを実施し、次にリラクゼーションを実施するパターン（Bパターン）との2つのパターンを行った（表2）。なお、適応指導教室に通室している生徒のうち、3名がAパターンとBパターンの両方を体験している。

Aパターン

説明（5分）→「J-SACL」（5分）→リラクゼーション（40分）→「J-SACL」（5分）→休憩（10分）→アクティベーション（20分）→「J-SACL」（5分）→まとめ・感想（5分）

Bパターン

説明（5分）→「J-SACL」（5分）→アクティベーション（20分）→「J-SACL」（5分）→休憩（10分）→リラクゼーション（40分）→「J-SACL」（5分）→まとめ・感想（5分）

表2 活動の順序

	府立高等学校		大阪府高等学校適応指導教室
Aパターン	A高校	18名	5名
Bパターン	B高校	15名	5名

3 府立高等学校での心理検査の結果

(1) 府立高等学校『Aパターン』の「J-SACL（日本語版）」の結果

①重圧感（ST）の変化

図6は、A高校（Aパターン）での重圧感（ST）の変化をグラフで表したものである。整理番号1～18は調査対象の18名の生徒を表す。ST①、ST②、ST③は、それぞれ活動前、リラクゼーション後、アクティベーション後に実施した「J-SACL（日本語版）」の重圧感の値である。

ST①からST②では18名中14名、ST②からST③では18名中13名、ST①からST③では18名中15名に重圧感（ST）の値の減少がみられた。

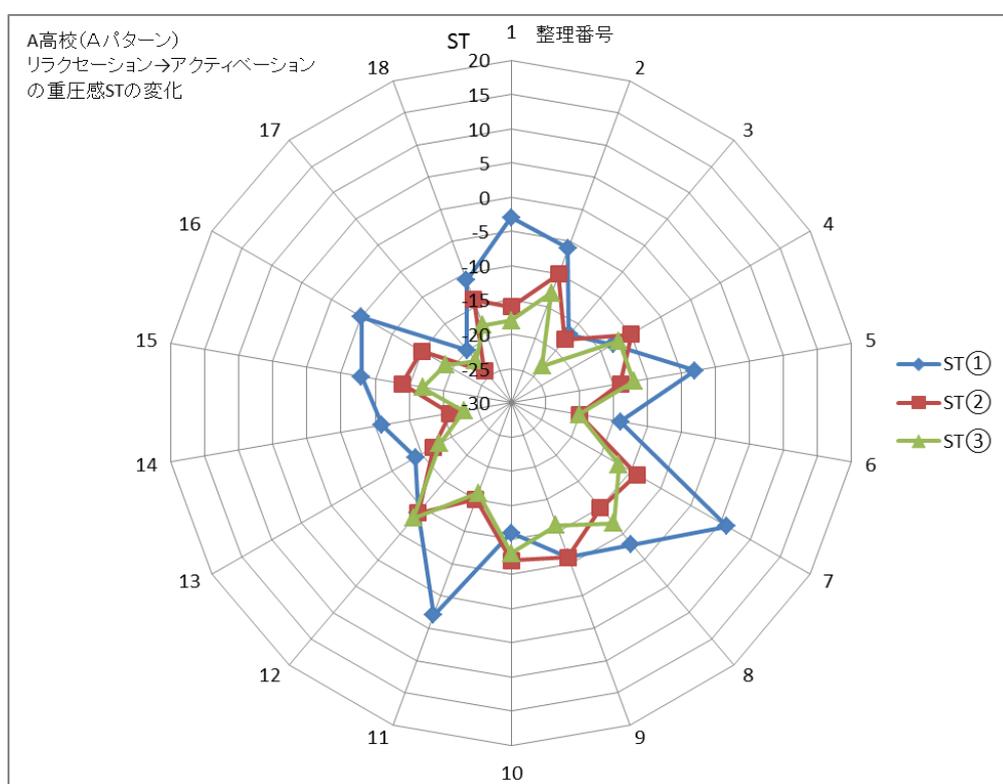


図6 A高校（Aパターン）の重圧感（ST）の変化

②生き生き感（AR）の変化

図7は、A高校（Aパターン）での生き生き感（AR）の変化をグラフで表したものである。整理番号1～18は調査対象の18名の生徒を表す。AR①、AR②、AR③は、それぞれ活動前、リラクゼーション後、アクティベーション後に実施した「J-SACL（日本語版）」の生き生き感の値である。

AR①からAR②では18名中12名、AR②からAR③では18名中17名、AR①からAR③では18名中17名に生き生き感（AR）の値の増加がみられた。

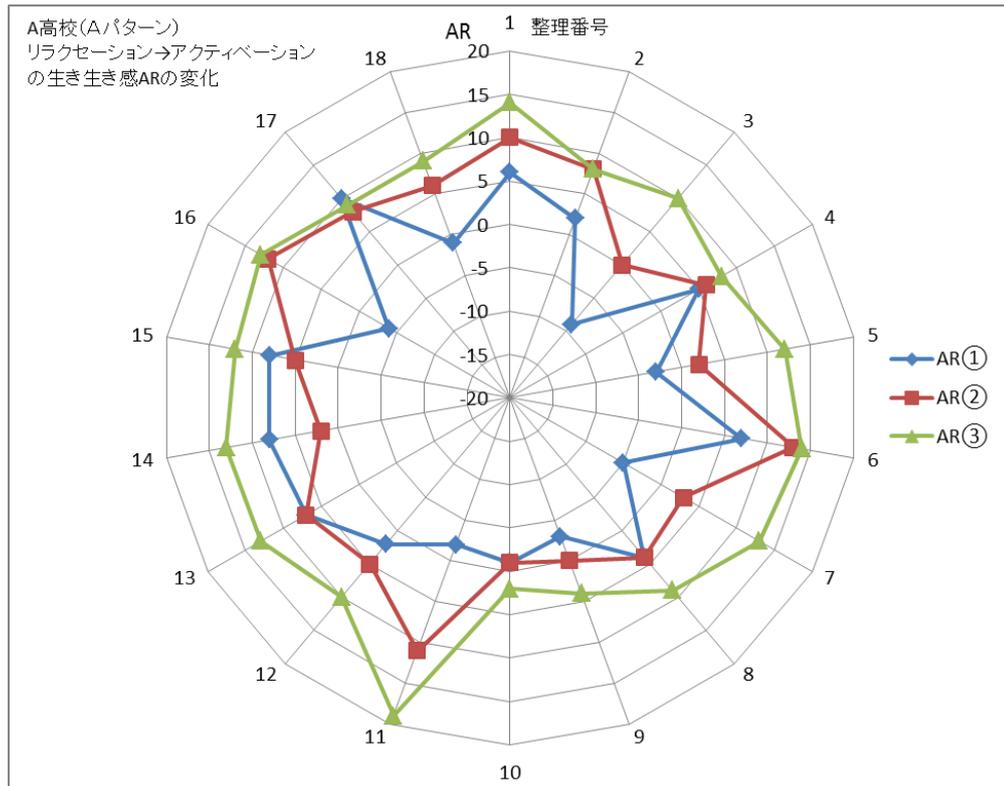


図7 A高校 (Aパターン) の生き生き感 (AR) の変化

(2) 府立高等学校『Bパターン』の「J-SACL (日本語版)」の結果

①重圧感 (ST) の変化

図8は、B高校 (Bパターン) での重圧感 (ST) の変化をグラフで表したものである。整理番号 19~33 は調査対象の 15 名の生徒を表す。ST①, ST②, ST③は、それぞれ活動前、アクティベーション後、リラクゼーション後に実施した「J-SACL (日本語版)」の重圧感の値である。

ST①からST②では 15 名中 11 名、ST②からST③では 15 名中 11 名、ST①から③では 15 名中 14 名に重圧感 (ST) の値の減少がみられた。

②生き生き感 (AR) の変化

図9は、B高校 (Bパターン) での生き生き感 (AR) の変化をグラフで表したものである。整理番号 19~33 は調査対象の 15 名の生徒を表す。AR①, AR②, AR③は、それぞれ活動前、アクティベーション後、リラクゼーション後に実施した「J-SACL (日本語版)」の生き生き感の値である。

AR①からAR②では 15 名中 13 名、AR②からAR③では 15 名中 6 名、AR①からAR③では 15 名中 14 名に生き生き感 (AR) の値の増加がみられた。

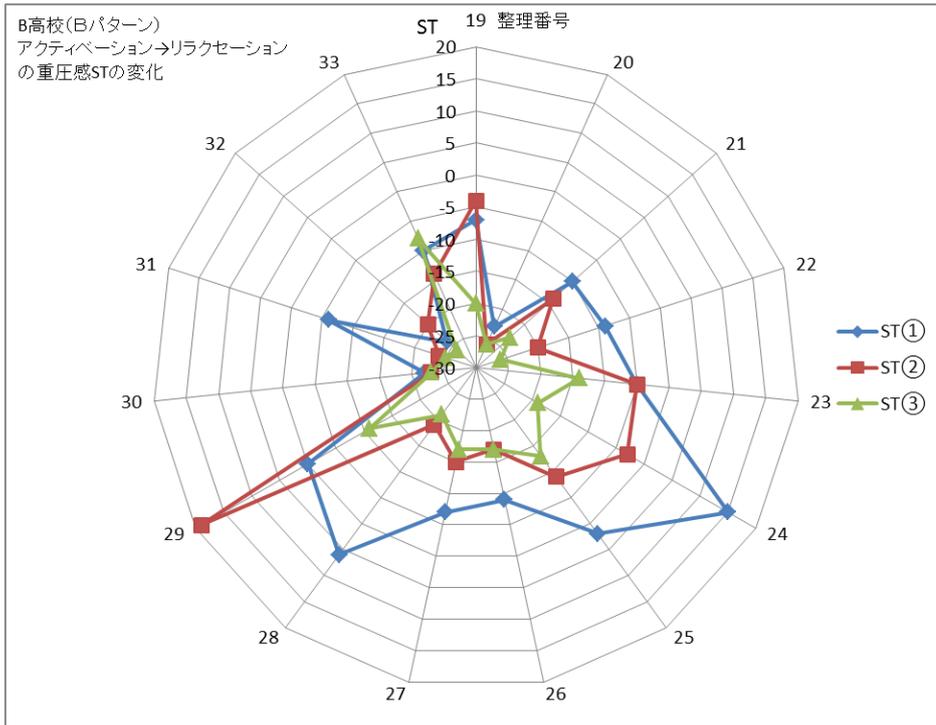


図8 B高校 (Bパターン) の重圧感 (S T) の変化

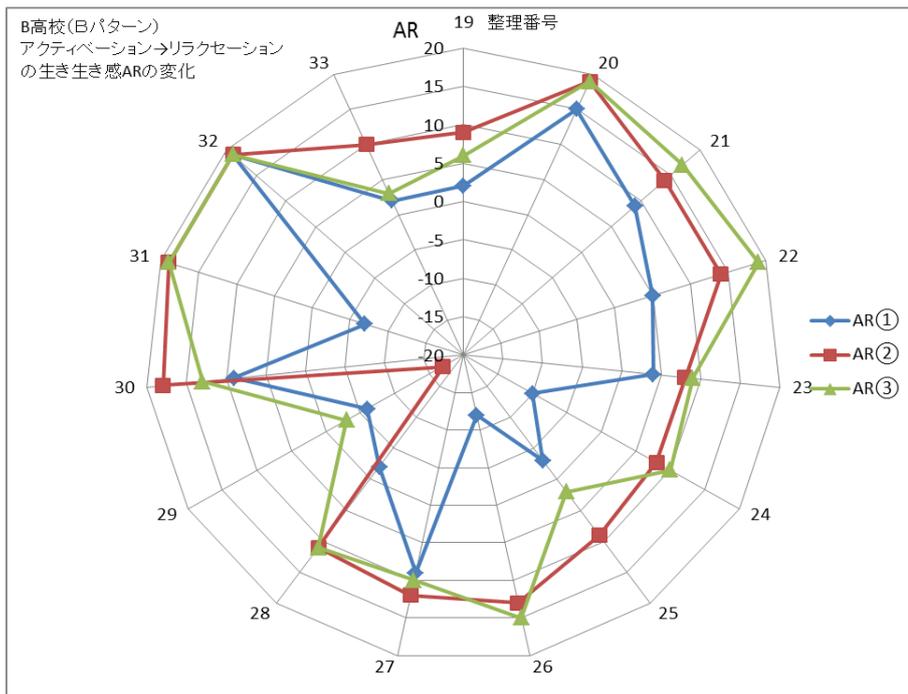


図9 B高校 (Bパターン) の生き生き感 (A R) の変化

(3) 府立高等学校「ストレスチェックシート」の結果

① ストレス反応 20

(ア) ストレス得点

図10、11は、それぞれA高校、B高校のストレス得点の変化をグラフで表したものである。整理番号は調査対象の生徒を表す。ストレス得点①、ストレス得点②は、それぞれ活動前、活動約1週間後のストレス得点の値である。

ストレス得点が低下している生徒は、A高校で18名中14名、B高校で13名中8名であった（B高校では、2名が活動前後の一方しか実施できておらず、有効なデータとして使用することができなかった）。

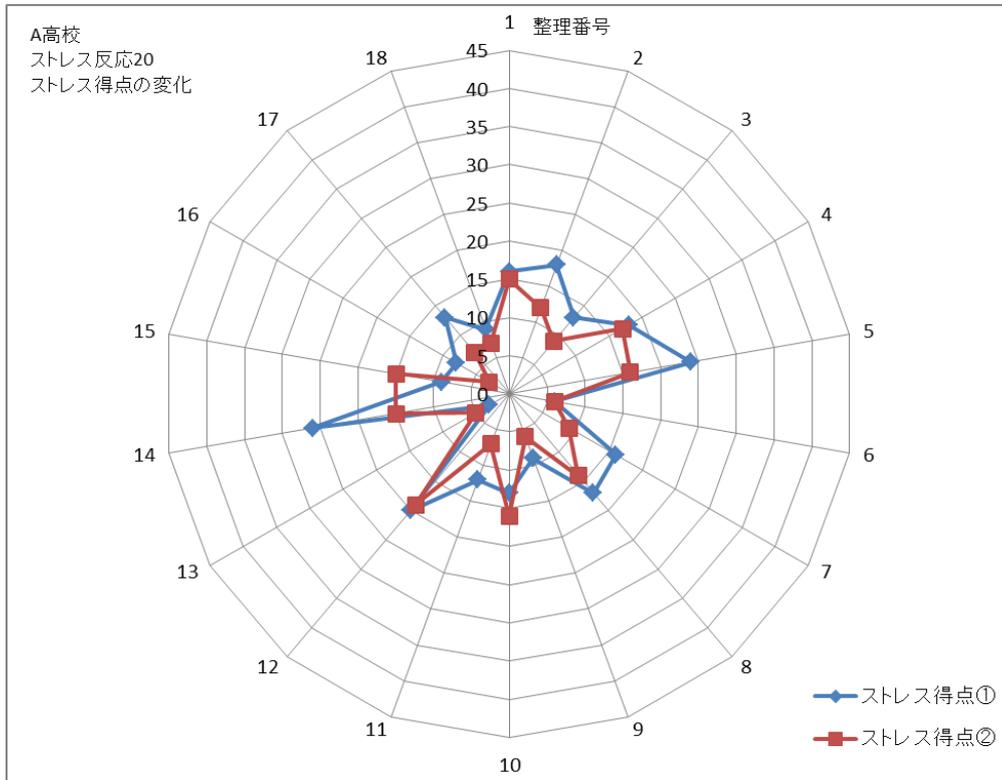


図 10 A高校ストレス得点の変化

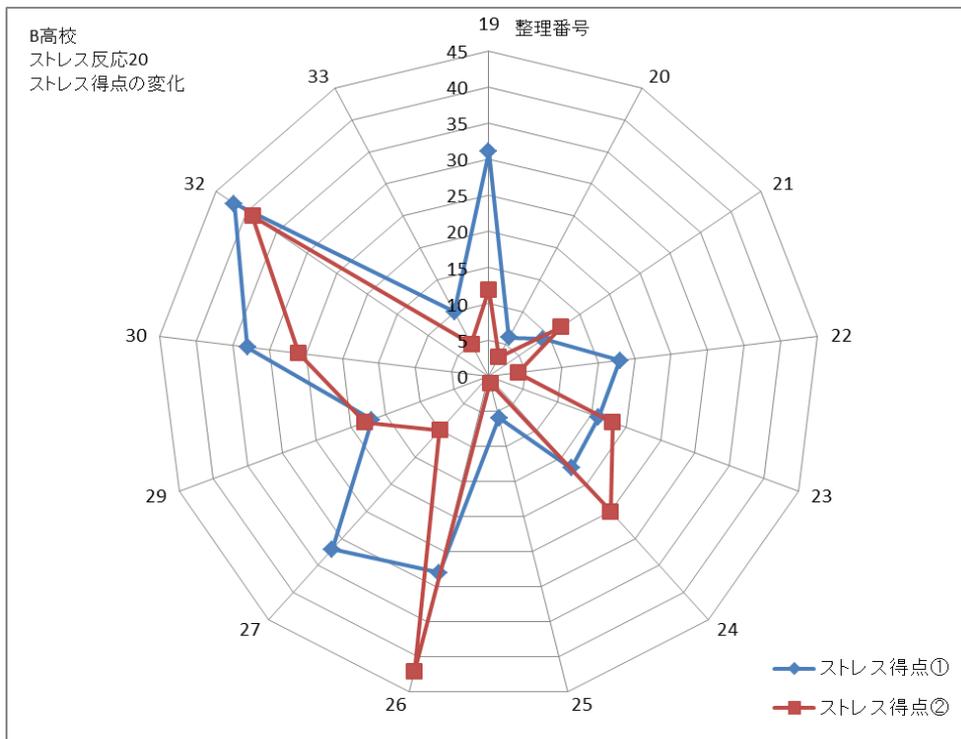


図 11 B高校ストレス得点の変化

(イ) ポジティブ得点

図 12、13 は、それぞれA高校、B高校のポジティブ得点の変化をグラフで表したものである。整理番号は調査対象の生徒を表す。ポジティブ得点①、ポジティブ得点②は、それぞれ活動前、活動約1週間後のポジティブ得点の値である。A高校では18人中6名、B高校では13人中3名にポジティブ得点の増加がみられたが、その他の生徒については、変化がみられなかったり減少したりしており、特徴的な変化は見受けられなかった。

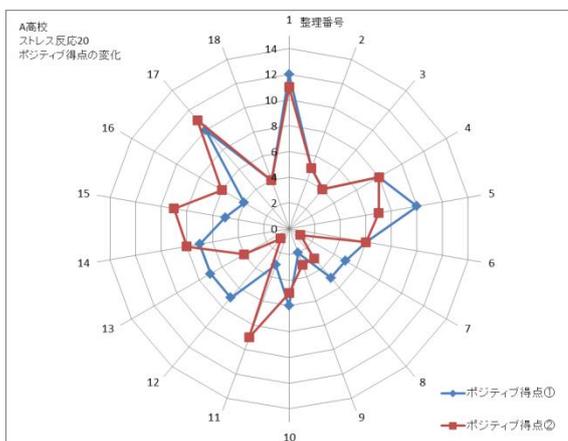


図 12 A高校ポジティブ得点の変化

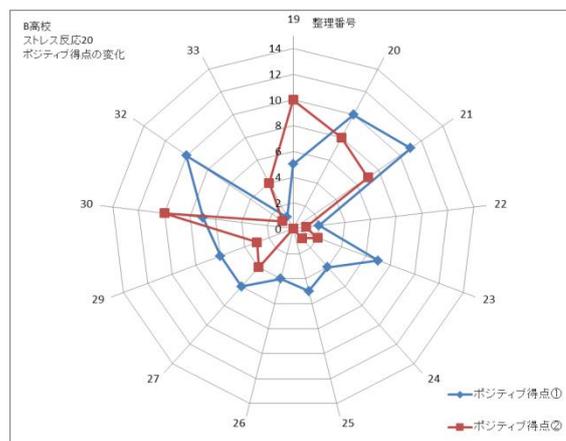


図 13 B高校ポジティブ得点の変化

② ストレス対処 25

図 14～23 は、A高校、B高校のストレス対処「問題に立ち向かう対処」「プラスの気持ち」「相談」「傷つけ発散」「気持ち押し込め」の変化をグラフで表したものである。整理番号は調査対象の生徒を表す。①は活動前、②は活動の約1週間後の値である。いずれも特徴的な変化はみられなかった。

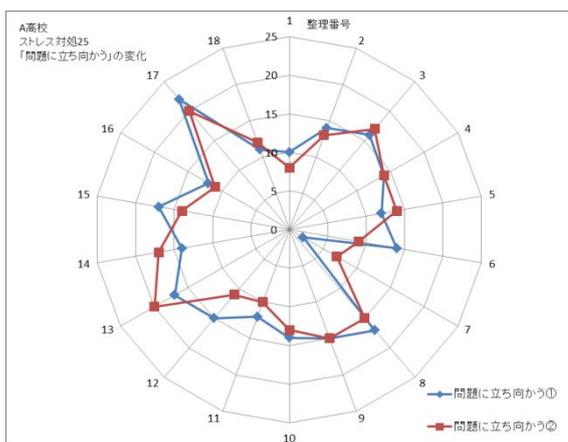


図 14 A高校「問題に立ち向かう対処」

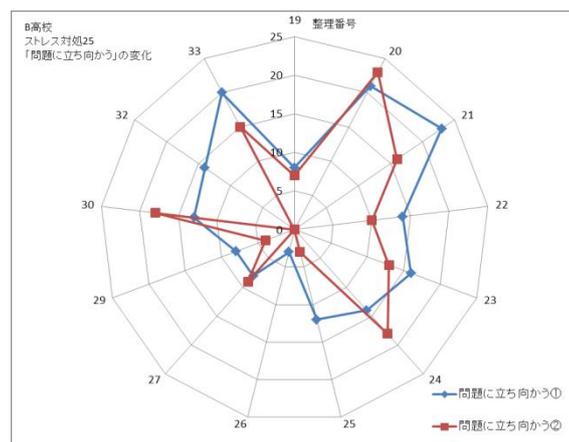


図 15 B高校「問題に立ち向かう対処」

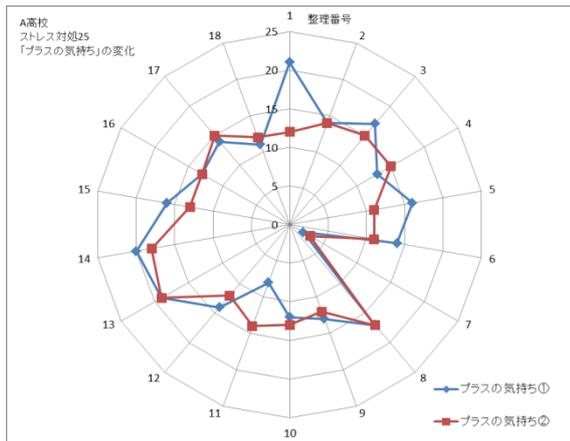


図 16 A高校「プラスの気持ち」

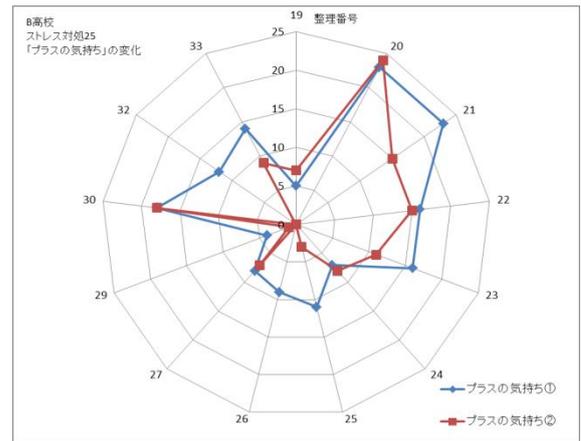


図 17 B高校「プラスの気持ち」

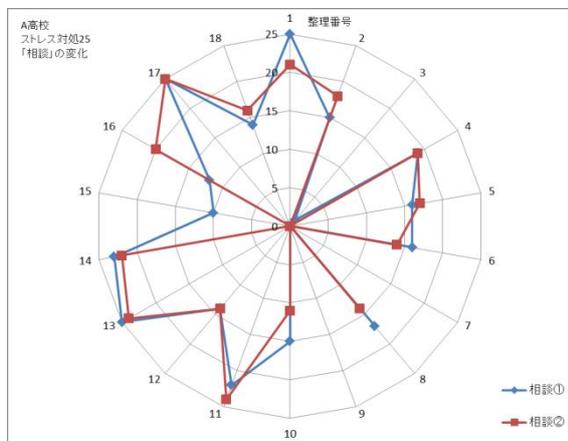


図 18 A高校「相談」

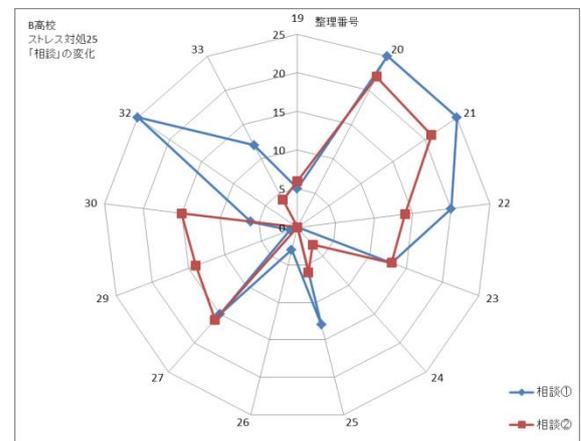


図 19 B高校「相談」

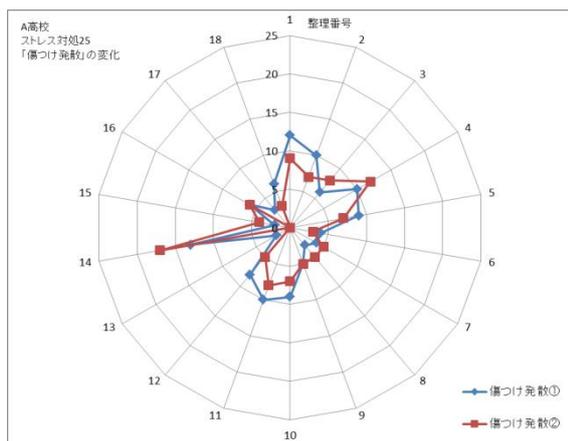


図 20 A高校「傷つけ発散」

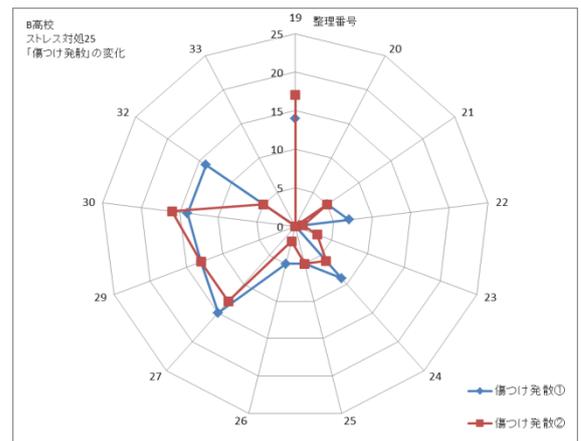


図 21 B高校「傷つけ発散」

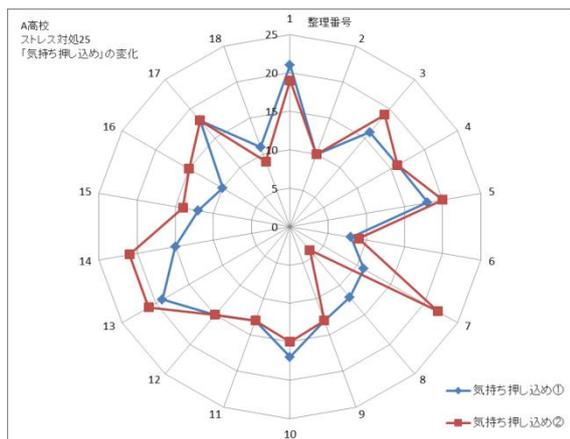


図 22 A高校「気持ち押し込め」

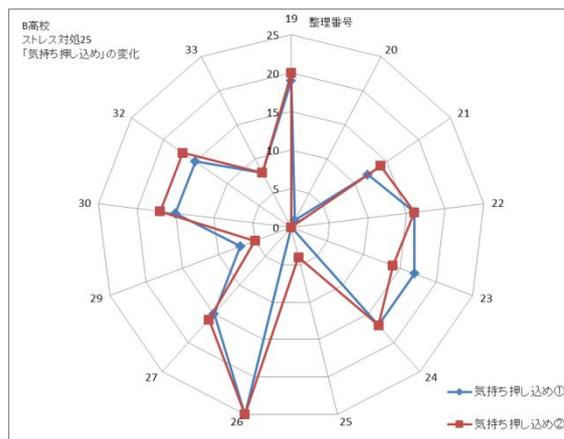


図 23 B高校「気持ち押し込め」

4 大阪府高等学校適応指導教室での心理検査の結果

(1) 適応指導教室『Aパターン』の「J-SACL（日本語版）」の結果

図 24 は、適応指導教室（Aパターン）での重圧感（ST）の変化をグラフで表したものである。ST①，ST②，ST③は、それぞれ活動前、リラクセーション後、アクティベーション後に実施した「J-SACL（日本語版）」の重圧感の値である。図 25 は、適応指導教室（Aパターン）での生き生き感（AR）の値の変化をグラフで表したものである。AR①，AR②，AR③は、それぞれ活動前、リラクセーション後、アクティベーション後に実施した「J-SACL（日本語版）」の生き生き感の値である。整理番号 101～105 は調査対象の 5 名の生徒を表す。

図 24 より、適応指導教室の生徒の最初の「J-SACL（日本語版）」の重圧感の値（ST①）は、5 名中 4 名の生徒が、府立高等学校 2 校の生徒の最初の心理検査の重圧感の値（ST①）の平均値（-7.7）より高い。

また、整理番号 101～103 の生徒は、活動するたびに重圧感（ST）の値の減少がみられたが、整理番号 104 の生徒はアクティベーション後の重圧感（ST）の値の減少はみられなかった。

図 25 より、5 名ともリラクセーション後の生き生き感（AR）の値の変化はあまりみられなかったが、アクティベーション後には、整理番号 101～104 の生徒に生き生き感（AR）の値の増加がみられた。図 24，25 より、整理番号 101～104 の生徒については、ST①から ST③で重圧感（ST）の値の減少、AR①から AR③で生き生き感（AR）の値の増加がみられた。

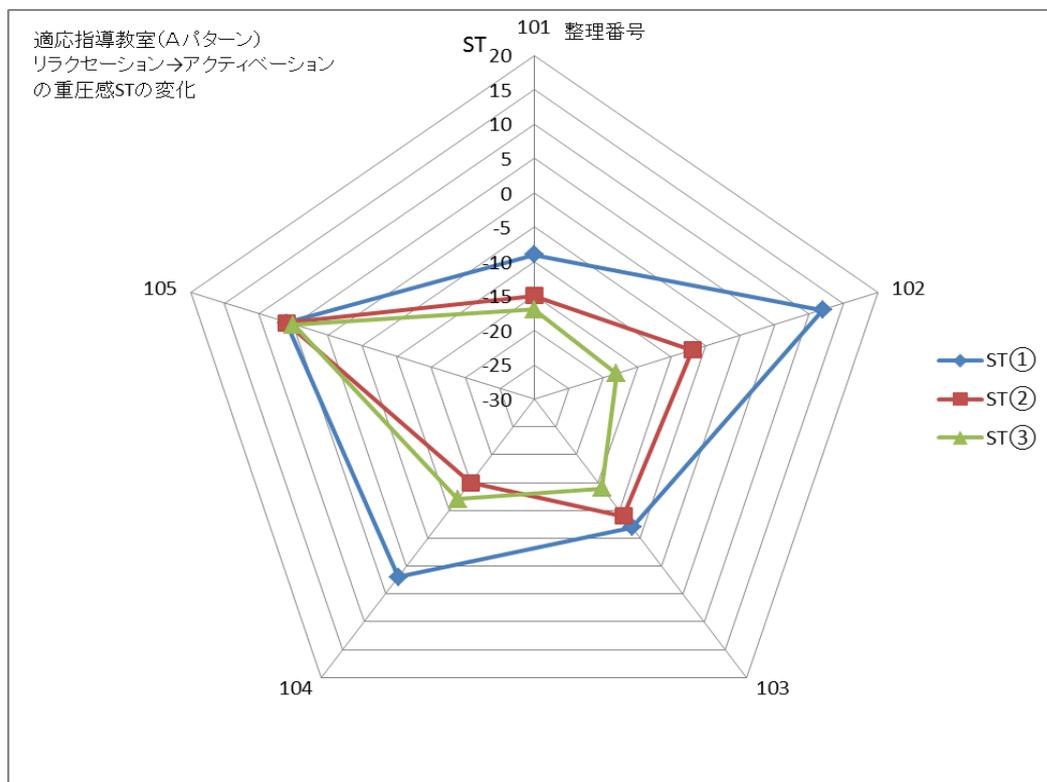


図 24 適応指導教室（Aパターン）重圧感（ST）の変化

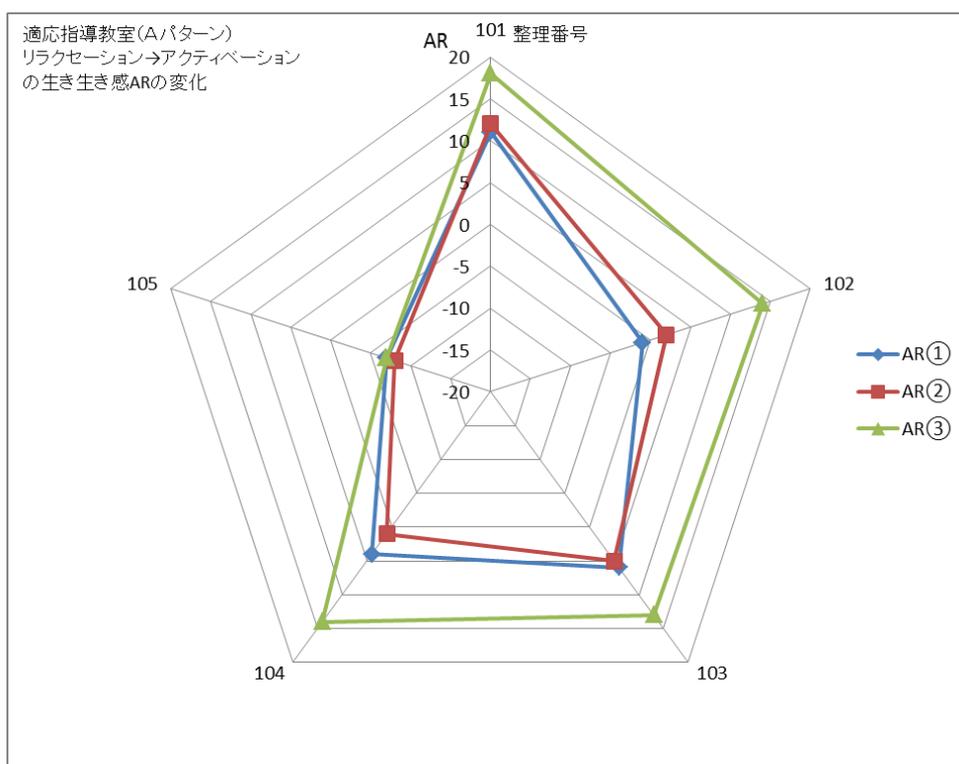


図 25 適応指導教室 (Aパターン) 生き生き感 (AR) の変化

(2) 適応指導教室『Bパターン』の「J-SACL (日本語版)」の結果

『Bパターン』は、『Aパターン』の活動の2週間後に行った。2週間の間隔を置くことで、Aパターン実施による直接的な影響を排除した。

図 26 は、適応指導教室 (Bパターン) での重圧感 (ST) の値の変化をグラフで表したものである。ST①, ST②, ST③は、それぞれ活動前、アクティベーション後、リラクゼーション後に実施した「J-SACL (日本語版)」の重圧感の値である。図 27 は、適応指導教室 (Bパターン) での生き生き感 (AR) の値の変化をグラフで表したものである。AR①, AR②, AR③は、それぞれ活動前、アクティベーション後、リラクゼーション後に実施した「J-SACL (日本語版)」の生き生き感の値である。図 26, 27 の整理番号 101~107 は調査対象の 5 名の生徒を表す。『Aパターン』『Bパターン』ともに活動した生徒は整理番号 101~103 の 3 名である。

図 26 より、適応指導教室の生徒の活動前の「J-SACL (日本語版)」の重圧感の値 (ST①) は、5 名全員が、府立高等学校 2 校の生徒の活動前の「J-SACL (日本語版)」の重圧感の値 (ST①) の平均値 (-7.7) より高かった。

また、整理番号 101, 107 の生徒は、活動するたびに重圧感 (ST) の値の減少がみられたが、整理番号 102, 103 の生徒はリラクゼーションの後、重圧感の値が上がっている。

図 27 より、整理番号 101 の生徒は生き生き感 (AR) の値に全く変化がなく、整理番号 102, 103 はリラクゼーションの後、生き生き感の値が下がっている。

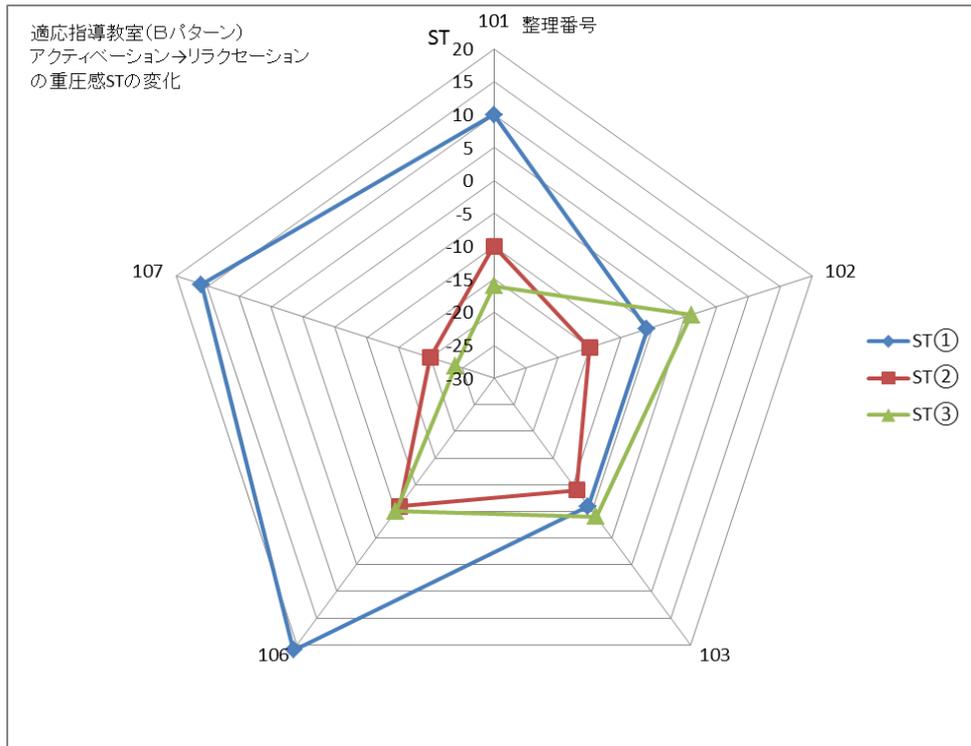


図 26 適応指導教室 (Bパターン) 重圧感 (ST) の変化

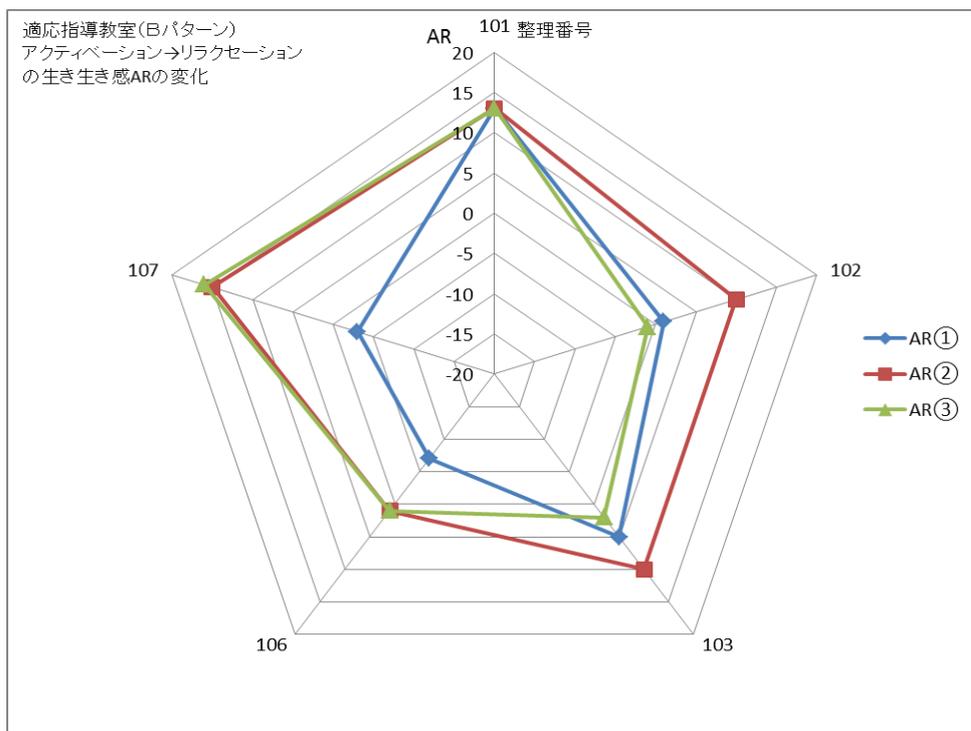


図 27 適応指導教室 (Bパターン) 生き生き感 (AR) の変化

(3) 適応指導教室「ストレスチェックシート」の結果

① ストレス反応 20

(ア) ストレス得点

図 28 は、適応指導教室のストレス得点の変化をグラフで表したものである。整理番号は調査対象の 5 名の生徒を表す。ストレス得点①、ストレス得点②は、それぞれ活動前、活動約 1 週間後のストレス得点の値である。

5 名中 3 名の生徒は、活動前のストレス得点の値（ストレス得点①）が、府立高等学校 2 校の生徒の活動前のストレス得点の値（ストレス得点①）の平均値（17.3）より高かった。しかし、5 名中 4 名の生徒にストレス得点の低下がみられた。

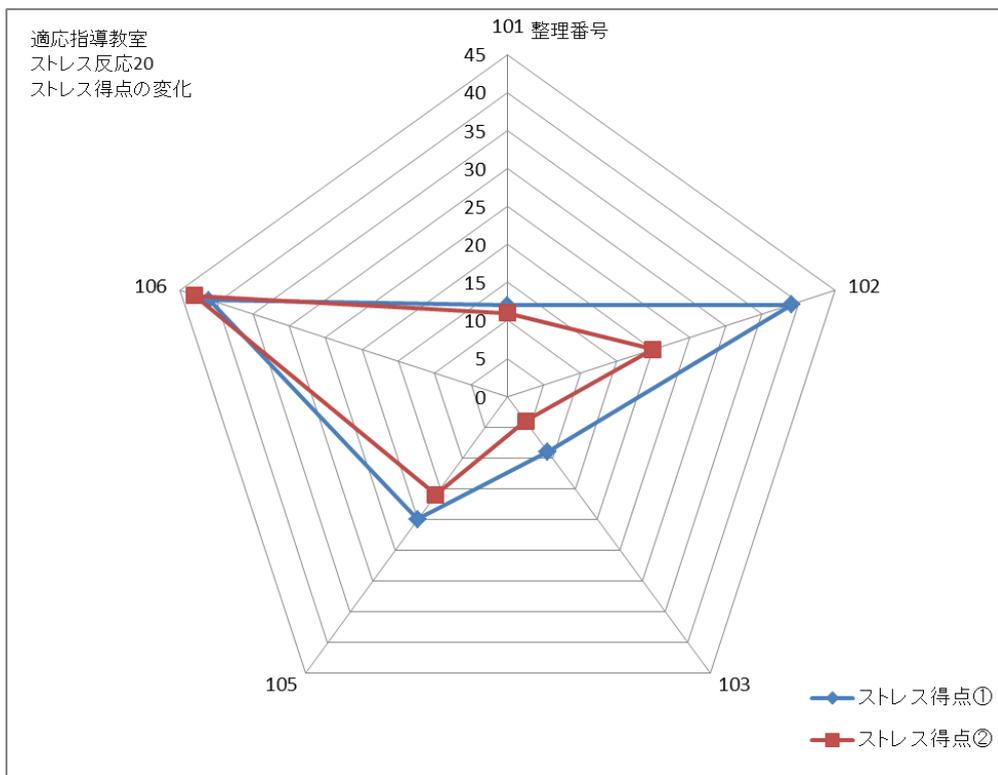


図 28 適応指導教室ストレス得点の変化

(イ) ポジティブ得点

図 29 は、適応指導教室校のポジティブ得点の変化をグラフで表したものである。整理番号は調査対象の 5 名の生徒を表す。ポジティブ得点①、ポジティブ得点②は、それぞれ活動前、活動約 1 週間後のポジティブ得点の値である。

値が増加したもの、減少したもの、変化のないもの等様々で特徴的な変化はみられなかった。

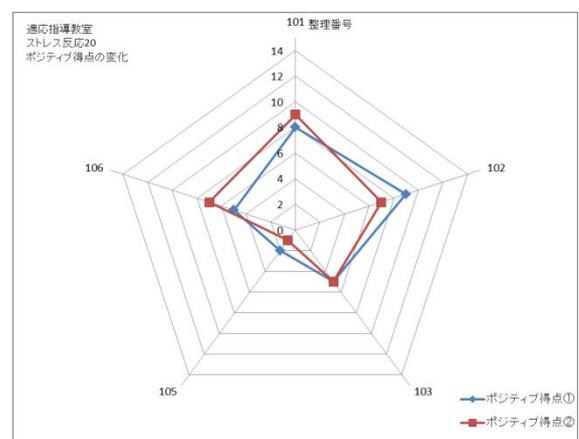


図 29 適応指導教室ポジティブ得点の変化

② ストレス対処 25

図 30～34 は、適応指導教室でのストレス対処「問題に立ち向かう対処」「プラスの気持ち」「相談」「傷つけ発散」「気持ち押し込め」の変化をグラフで表したものである。整理番号は調査対象の5名の生徒を表す。①は活動前、②は活動の約1週間後の値である。

値が増加したもの、減少したもの、変化のないもの等様々であるが、図 30 より、5名中4名が問題に立ち向かう対処の値が増加しており、図 34 より、5名全員が気持ち押し込めの値が減少している。

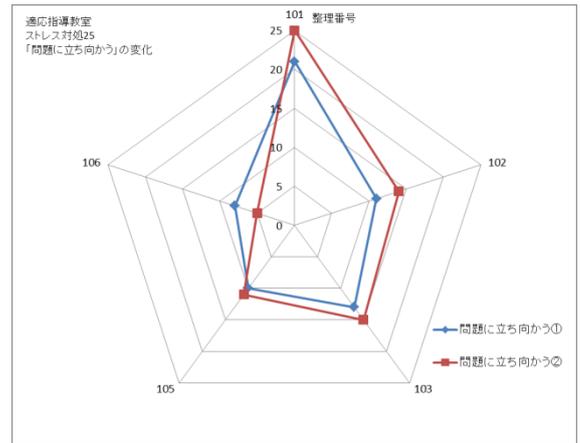


図 30 適応指導教室「問題に立ち向かう対処」

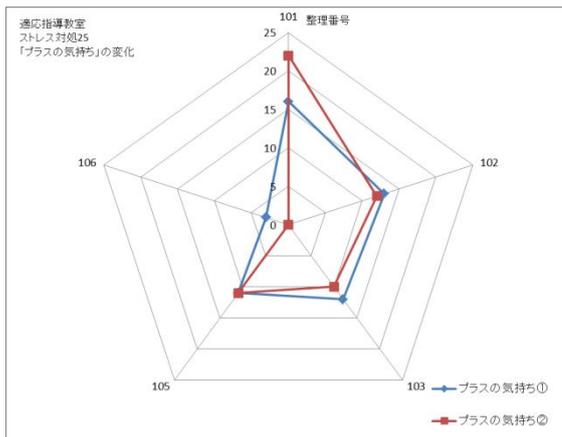


図 31 適応指導教室「プラスの気持ち」

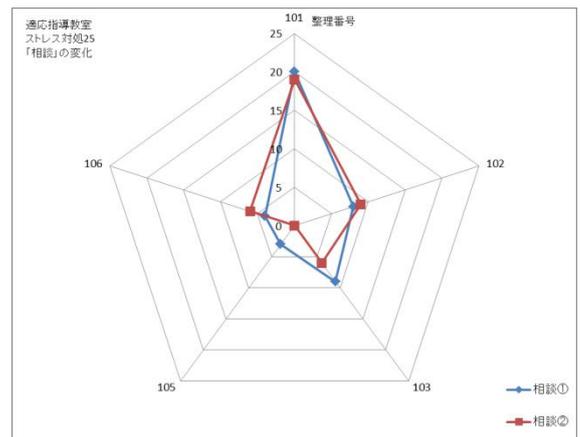


図 32 適応指導教室「相談」

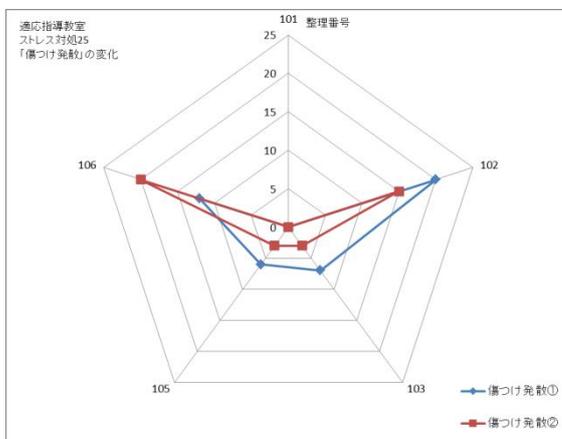


図 33 適応指導教室「傷つけ発散」

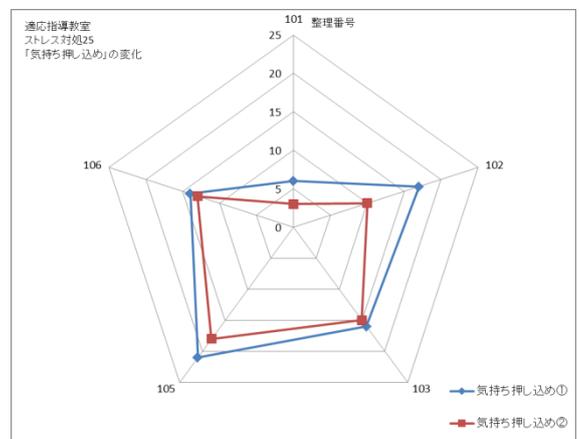


図 34 適応指導教室「気持ち押し込め」

5 考察とまとめ

(1) 府立高等学校について

今回の活動で、不登校状態にない府立高校の生徒に対しても、重圧感(S T)の値の減少や生き生き感(AR)の値の増加がみられ、ストレスマネジメントの活用による効果を検証することができた。特に、活動前に重圧感が高く、生き生き感が低い生徒に効果があった。リラクゼーションのみ、アクティベーションのみでも十分に効果はあるが、生徒個人の向き不向きもあるため、リラクゼーションとアクティベーションとをセットで行うことはより有効な手段であると考えている。

生徒個々の様子を見ていくと、B高校について、整理番号29のS T②の値はS T①の値より大きく増加しており(図8)、AR②の値はAR①の値より大きく減少している(図9)。この生徒については、本人の特性や活動グループ内での関係性が大きく影響を与え、ストレスマネジメントの内容というよりも、グループ内の人間関係がストレスを感じさせるような状態であったと推測される。今後、クラスや授業の中でストレスマネジメントを取り入れる際には、一緒に活動するメンバーも非常に重要な要素であることを考慮にいれなければならない。

しかしながら、この生徒も、その後リラクゼーションを行うことにより、重圧感(S T)の値は減少し、生き生き感(AR)の値は増加した。グループ活動により過度な緊張や不安を感じる生徒にとっては、リラクゼーションが非常に効果的に作用することがある。すなわち、いろいろな特性のある生徒たちを対象にする際には、グループの組み合わせに配慮しつつ、リラクゼーションとアクティベーションとを組み合わせることで、より効果的なストレスマネジメントを行うことができると考えられる。

この生徒のみならず、リラクゼーションとアクティベーションとを組み合わせることで効果を実感した生徒がいたようである。表5に生徒の感想をいくつか紹介する。

ただし、今回の研究では、リラクゼーションとアクティベーションの順序効果については、明らかにできなかった。

次にストレスチェックシートにおいては、ストレス反応とストレス対処には特徴的な変化はみられなかった。A高校では、日常的に授業の中で「ストレスとは何か」について学習を進めてきたが、活動約1週間後のストレスチェックシートを実施するまでの間に学校行事を複数挟んでおり、結果に影響を与えたことも考えられる。一方B高校では、学校行事等はなかったが、ストレスやストレス対処についての学習を授業の中で行っていない。ストレス反応の効果を維持するためには、ストレス対処について効果を上げる必要があり、そのためには、生徒それぞれが「ストレスとは何か」を理解し、ストレス対処法について学び、ストレスマネジメントを継続して取り入れた授業を行う必要があると思われる。

表5 府立高等学校 生徒の感想

A高校	B高校
<ul style="list-style-type: none"> ・リラクセーションで初めて自分の身体の軸を感じることができた。 ・リラクセーションを家でもやってみようと思った。 ・アクティベーションの方がよりリラックスできたと思う。 ・やっているうちにどんどん元気になったような気がした。 ・授業前よりは少しスッキリした気がする。 ・同じ心理テストに回答しているのに数値が変化したのでびっくりした。 ・リラクセーションとアクティベーションを併せて行うことでリラックスして楽しめた。 ・リラクセーションは他の人とペアでやるので少し緊張した。アクティベーションは協力したり、チームで競うことで団結感を感じた。 ・リラクセーションの方は自分自身の中でスッキリしたイメージだったけど、アクティベーションの方は、みんなと協力でき、充実感や達成感、人の輪の中にいる安心感を感じた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・身体の力が抜けた。股関節が柔らかくなった気がする。 ・身体に一本の芯が通った気がする。 ・身体のけだるさが無くなってスッキリした気分です。 ・家でストレスがたまっていたのですが、少し楽になりました。 ・家でも毎日やりたい。 ・気持ちのモヤモヤがどこかに行った。落ち着いた気分になった。 ・身体を動かすと楽しくなり、ストレッチすると落ち着くことがわかった。 ・身体を動かしてから、その後に身体の軸を整えるところが良いと思った。

(2) 適応指導教室について

適応指導教室の生徒の活動前の「J-SACL（日本語版）」の重圧感の値（ST①）は府立高等学校の生徒の結果と比べると高い。府立高校に通学して授業を受けている生徒に比べて、不登校状態にある生徒は不安や緊張が高いためだと考えられる。適応指導教室の生徒の中には、適応指導教室にも安定して通室できていない生徒も含まれており、慣れない相手との活動に、普段より緊張が高まっていることも考えられる。

今回の活動で、適応指導教室の生徒においても重圧感（ST）の低下や生き生き感（AR）の増加がみられたが、生徒の中には重圧感（ST）や生き生き感（AR）にほとんど変化のないものや逆効果のものもいた。

整理番号 105 の生徒は今回の活動によって重圧感の変化も生き生き感の変化もほとんどなかった（図 24, 25）。これは、活動の説明が言語による説明だけであったため、活動の具体的な手順を把握しづらかったためではないかと思われる。映像やイラストで解説する等、活動の提示方法には工夫が必要であると考えられる。

整理番号 102、103 の生徒はリラクセーションの後、重圧感の値が増加し、生き生き感の値が減少している（図 26, 27）。この生徒たちは、以前にもリラクセーションの経験があり、2週間前のAパターンの活動にも参加した。Bパターンの活動の日には、アクティベーションは楽しみにしていたが、リラクセーションは苦手であると言っていた。活動をする上での動機づけも重要な要素だと考えられる。

不登校状態にある生徒に対して実施する際には、生徒それぞれの特性に合わせた活動や手順の提示方法など、不登校状態でない生徒に比べてよりじっくりと検討し工夫する必要があると思われる。

生徒の感想には、「実施前と実施後でかなり変わったことが自分でもわかった。」「自分には身体を動かす方があっていいと思った。」「STが一気に変わったので驚いた。ARが全く変わらなかったことにも驚いた。」「私にはどの運動がいいのかよくわからなかった。でも楽しかった。」「運動したらリラックスするのかなと思った。」「気持ちが楽になった。」などがあった。

ストレスチェックシートについては、活動前のストレス得点の値が、府立高等学校の結果よりやや高かった。また、5名中4名の生徒にストレス得点の低下がみられた。

5名中4名の生徒の「問題に立ち向かう対処」の値が増加し、5名全員の「気持ち押し込め」の値が低下した。これは、府立高校2校ではみられなかった変化である。適応指導教室においては、普段から自信の回復やコミュニケーション能力の向上等のため、自己表現を大切にしたワークショップを行っている。今回の活動のみならず、適応指導教室でのその他の活動も、結果に影響を与えたと考えている。

今後も今回の結果の分析を進め、不登校状態にある児童生徒の支援に役立てたい。適応指導教室においては、これまで行ってきたワークショップを継続して行うと同時に、リラクセーションのような自身の状態に向き合うストレスマネジメントと、アクティベーションのような身体を動かすことによるストレスマネジメントも併せて実施していきたい。また、活動を行う際には、生徒が「ストレスとは何か」を理解し、ストレス対処について学び、自分に合った対処をバランスよく身に付けることができるように留意したい。

平成 25 年度調査研究「ストレスマネジメントを活用した不登校支援の研究」研究委員

村田 武司	指導教諭	府立桃谷高等学校
堂上 紋可	常勤講師	府立桃谷高等学校
明石 弓	指導教諭	府立千里青雲高等学校
山下 一郎	首席	府立千里青雲高等学校
池田 径	指導教諭	府立茨田高等学校
橘 つぐみ	教諭	府立茨田高等学校
小寺 五三子	指導教諭	府教育センター附属高等学校
親 道昭	指導教諭	府立淀川工科高等学校
森本 光展	指導教諭	府立箕面東高等学校
佐藤 晴美	指導教諭	府立守口東高等学校
久岡 康春	主任指導主事	大阪府教育センター 教育相談室
大野 陽子	指導主事	大阪府教育センター 教育相談室
金 松美	臨床心理士	大阪府教育センター 教育相談室
西野 陽一	適応指導教室支援員	大阪府教育センター 教育相談室