

中学校 教育相談

中学校における不登校生徒への教師の関わりについての研究
— 個別支援シートを活用したコンサルテーションとチーム援助の実践を通して —

教育相談課 研究員 三 浦 俊 二

要 旨

本研究では、中学校の不登校問題解決の取組として、個別支援シートを活用したコンサルテーションとチーム援助を実施した。実施後の教師へのアンケート調査で評価したところ、不登校生徒対応状態測定尺度の平均値が有意に向上し、中学校の不登校問題における個別支援シートを活用したコンサルテーションとチーム援助の有用性が明らかとなった。これにより、教師の意識・態度の高まりが、不登校生徒への効果的な支援につながる可能性が示唆された。

キーワード：不登校 中学校教師 不登校生徒対応状態測定尺度 個別支援シート
コンサルテーション チーム援助

I 主題設定の理由

文部科学省（2012）の「平成22年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると平成22年度の不登校児童生徒数は、小学校が22,463人、中学校が97,428人、小・中合わせて119,891人であり、前年度と比較すると2,541人減少し、在籍児童生徒数に占める不登校児童生徒の割合も前年度より減少を示している。また、文部科学省（2012）の「平成23年度 学校基本調査」によると、青森県の小・中学校の不登校を理由とする長期欠席者数は、1,381人であり、前年度とほぼ同様の人数であるという報告がなされている。

しかし、依然として全国の中学校で約10万人の生徒が不登校となっている現実や、平成13年度以降中学校の不登校出現率が横ばい状態であること、また、本県においても1,000人当たりの不登校生徒数の比率が、中学校において全国平均を上回っている現状を踏まえると、不登校の問題は中学校において喫緊の教育課題であると考えられる。

生徒が不登校状態に陥った時、自分だけで問題と向き合い、再登校を目指すことは困難である。また、家庭が支援しようとしても効果的に対応できないことも多く、不登校状態にある子どもの支援のためには、家庭だけではなく学級担任や養護教諭、スクールカウンセラーや臨床心理士など、教育・心理・精神科学の専門家が連携して対応していく必要がある。

石隈（1999）は、複数の援助者が援助チームとして協働し、問題を抱える生徒に対してコンサルテーション等を行うことによって良質な援助サービスを行うことが可能となり、不登校状態にある子どもの支援がさらに向上すると述べている。

本研究では以上のことを踏まえ、「個別支援シートの活用」を加えた援助チームによるコンサルテーションとチーム援助を行い、中学校の不登校問題解決に取り組む。そして、その取組による中学校教師の意識・態度の高まりが現状の不登校生徒をよりよい方向に変容させると考え、本主題を設定した。

II 研究目標

個別支援シートを活用したコンサルテーションとチーム援助を行うことによって、中学校の教師が不登校事例に対して適切な対応をとれる状態になることを実践を通して明らかにする。

III 研究仮説

個別支援シートを活用したコンサルテーションとチーム援助を行うことによって、中学校教師が不登校事

例に対して、より適切な対応をとれる状態になるだろう。

IV 研究の実際とその考察

1 研究における基本的な考え方

(1) コンサルテーションについて

石隈（1999）によるとコンサルテーションは、「異なった専門性や役割をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス（作戦会議）」と述べている。自らの専門性に基づき専門家の子どもの関わりを援助する者をコンサルタント、そして援助を受ける者をコンサルティと呼び、その目的は第一に子どもへの援助というコンサルティの職業上あるいは役割上の課題遂行における問題解決の援助である。第二の目的はコンサルテーションを活用して問題解決をする過程でコンサルティの援助能力を向上させることにある。

本研究では、学級担任との定期的なコンサルテーションを通し、問題解決に取り組むことで、不登校対応に関する教師の意識・態度の高まりを導き、不登校生徒に対するより良質で継続的な援助サービスの提供を行う。

(2) チーム援助について

石隈（1999）によると「チーム援助とは、援助者が共通の目標をもって、役割分担しながら子どもの援助にあたることを指す。ある子どもに対して一緒に援助を行う人たちの集まりを援助チームと言う。子どもは自然に複数の援助者とかかわりながら成長していくが、子どもの援助ニーズが大きいときは、①援助者一人の持っている情報だけでは十分ではない、②援助者一人で行える援助には限りがある、③共通理解・共通方針のもとで対処していかないと子どもをさらに混乱させる危険性がある、という三つの理由から意識的にチーム援助を調整する必要がある」と述べている。

本研究では、不登校生徒に対し、コンサルタントと学級担任の他、関係職員を中心とした援助チームを結成することによって、学級担任を支援するとともに不登校生徒の多様なニーズに対応する。

(3) 個別支援シートについて（図1）

本研究では個別支援シートを活用する。不登校生徒の様子やこれまでの援助の振り返り、今後の援助内容の明確化、評価などをシートを基に行うことにより、援助者の実践意識を高め計画的な対応を促す。また、コンサルテーションの内容を紙面に記載し教師全員が閲覧することによって、情報と対応を共通理解し、学校全体で学級担任の支援と生徒の援助につなげる。

(4) 検証尺度について

本研究では、個別支援シートを活用したコンサルテーションとチーム援助（以下、「不登校生徒対応支援プログラム」という。）の効果を検証するために用いる質問紙（尺度）を作成し、不登校生徒対応支援プログラム実施前の教師の状態と実施後の状態を比較する。

取扱い注意		年 級		学 期		月	
アセスメントシート(三次的援助サービス用)		年	級	期	学 校 名		
生徒氏名	性別 男 女	姓	名	学級担任名	姓	名	印
欠席が長 らな理由 由・まっ かけ	<input type="checkbox"/> 病気・身体の不調 <input type="checkbox"/> 本人との関係の問題 <input type="checkbox"/> 学業上の問題 <input type="checkbox"/> 学校環境の変化 <input type="checkbox"/> その他	休学 期間 から	日	年	月	日	日
援助に対 する本人 の意向	<input type="checkbox"/> 積極的 <input type="checkbox"/> どちともいえない <input type="checkbox"/> 消極的 <input type="checkbox"/> わからない	【学校での様子】					
援助に対 する保護 者の意向	<input type="checkbox"/> 積極的 <input type="checkbox"/> どちともいえない <input type="checkbox"/> 消極的 <input type="checkbox"/> わからない	【学力面での特徴】 ・好きな教科 ・苦手な教科					
学習への 現在の意 気	<input type="checkbox"/> 積極的 <input type="checkbox"/> どちともいえない <input type="checkbox"/> 消極的 <input type="checkbox"/> わからない	【学校での様子(活動)】(特別活動・総合的な学習・課外活動等)					
行動や 様子	<input type="checkbox"/> 自己中心性がある <input type="checkbox"/> 自立性がある <input type="checkbox"/> 不安・緊張を表現することが苦手 <input type="checkbox"/> 落ち着きがない <input type="checkbox"/> ストレスに敏感である <input type="checkbox"/> 内面的である <input type="checkbox"/> 感情の起伏が激しい <input type="checkbox"/> 集中力が持続しない <input type="checkbox"/> 動機がある <input type="checkbox"/> 気楽しやすい <input type="checkbox"/> 即りもうまく収められない <input type="checkbox"/> 新しい環境が苦手 <input type="checkbox"/> 攻撃的である <input type="checkbox"/> 周りの刺激に敏感である <input type="checkbox"/> 乱暴な言動がある <input type="checkbox"/> 興奮しやすい <input type="checkbox"/> 道徳の概念や考えがある <input type="checkbox"/> 集団での役割が定まらない <input type="checkbox"/> キレやすい <input type="checkbox"/> 人の気持ちを理解することが苦手	【継続・継続も持っていること】(ゲーム・パソコン・読書等)					
その他	<input type="checkbox"/> 保護室にたびたび行く <input type="checkbox"/> 保護室登校 <input type="checkbox"/> いじめられた経験がある(被害者) <input type="checkbox"/> いじめられた経験がある(加害者) <input type="checkbox"/> 虐待の疑いがある <input type="checkbox"/> 不安・緊張 <input type="checkbox"/> 深夜徘徊・家出 <input type="checkbox"/> ADHD・LD・高機能自閉症・アスペル <input type="checkbox"/> ーガーもしくはその併発	【授業担任所属】					
点検印		【支援指導主事所属】					
		【求める生徒像】					
		【注 成 度】		5 - 4 - 3 - 2 - 1			
		印	印	印	印	印	印
		印	印	印	印	印	印
		印	印	印	印	印	印

取扱い注意		年 級		学 期		月	
アセスメントシート(三次的援助サービス用)		年	級	期	学 校 名		
生徒氏名	性別 男 女	姓	名	学級担任名	姓	名	印
欠席が長 らな理由 由・まっ かけ	<input type="checkbox"/> 病気・身体の不調 <input type="checkbox"/> 本人との関係の問題 <input type="checkbox"/> 学業上の問題 <input type="checkbox"/> 学校環境の変化 <input type="checkbox"/> その他	休学 期間 から	日	年	月	日	日
援助に対 する本人 の意向	<input type="checkbox"/> 積極的 <input type="checkbox"/> どちともいえない <input type="checkbox"/> 消極的 <input type="checkbox"/> わからない	【学校での様子】					
援助に対 する保護 者の意向	<input type="checkbox"/> 積極的 <input type="checkbox"/> どちともいえない <input type="checkbox"/> 消極的 <input type="checkbox"/> わからない	【学力面での特徴】 ・好きな教科 ・苦手な教科					
学習への 現在の意 気	<input type="checkbox"/> 積極的 <input type="checkbox"/> どちともいえない <input type="checkbox"/> 消極的 <input type="checkbox"/> わからない	【学校での様子(活動)】(特別活動・総合的な学習・課外活動等)					
行動や 様子	<input type="checkbox"/> 自己中心性がある <input type="checkbox"/> 自立性がある <input type="checkbox"/> 不安・緊張を表現することが苦手 <input type="checkbox"/> 落ち着きがない <input type="checkbox"/> ストレスに敏感である <input type="checkbox"/> 内面的である <input type="checkbox"/> 感情の起伏が激しい <input type="checkbox"/> 集中力が持続しない <input type="checkbox"/> 動機がある <input type="checkbox"/> 気楽しやすい <input type="checkbox"/> 即りもうまく収められない <input type="checkbox"/> 新しい環境が苦手 <input type="checkbox"/> 攻撃的である <input type="checkbox"/> 周りの刺激に敏感である <input type="checkbox"/> 乱暴な言動がある <input type="checkbox"/> 興奮しやすい <input type="checkbox"/> 道徳の概念や考えがある <input type="checkbox"/> 集団での役割が定まらない <input type="checkbox"/> キレやすい <input type="checkbox"/> 人の気持ちを理解することが苦手	【継続・継続も持っていること】(ゲーム・パソコン・読書等)					
その他	<input type="checkbox"/> 保護室にたびたび行く <input type="checkbox"/> 保護室登校 <input type="checkbox"/> いじめられた経験がある(被害者) <input type="checkbox"/> いじめられた経験がある(加害者) <input type="checkbox"/> 虐待の疑いがある <input type="checkbox"/> 不安・緊張 <input type="checkbox"/> 深夜徘徊・家出 <input type="checkbox"/> ADHD・LD・高機能自閉症・アスペル <input type="checkbox"/> ーガーもしくはその併発	【授業担任所属】					
点検印		【支援指導主事所属】					
		【求める生徒像】					
		【注 成 度】		5 - 4 - 3 - 2 - 1			
		印	印	印	印	印	印
		印	印	印	印	印	印
		印	印	印	印	印	印

図1 個別支援シート

2 不登校生徒対応状態測定尺度作成の試み

(1) 予備調査の実施と分析

ア 調査用紙の作成

不登校対応で効果が高かった「平成20年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」

(文部科学省, 2009)における「指導の結果登校ができるようになった児童生徒に特に効果のあった学校の措置」と教師の不登校対応に関する測定尺度である「不登校児童生徒対応志向性尺度」(小林ら, 2006)の質問項目の内容を参考とし, 不登校問題への対応として効果的だと思われるキーワード24項目を提示し, 効果的だと思われる内容のキーワードをすべて選択してもらった。また, 提示したキーワード以外で効果があった不登校対応のキーワードとその理由, 不登校対応について功を奏さなかった, あるいは逆効果になったこと, 現在困っていることなどについて自由記述での回答を求めた。

イ 調査及び被調査者

2010年9月に, 青森県内の中学校教師10名(男性4名, 女性6名)を対象としたアンケート調査を実施した。回答を得た教師は, すべて教職経験年数11年以上であり, 何らかの形で不登校生徒との関わりを経験していた。

ウ 予備調査の分析結果(図2)

複数回答は平均値, 自由記述はKJ法により, 不登校対応に関するキーワード37項目を抽出した。

37項目をさらに整理・分析した結果, ほとんどのキーワードは「平成20年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における, 「指導の結果登校ができるようになった児童生徒に特に効果のあった学校の措置」と「不登校児童生徒対応志向性尺度」に吸収された結果となった。

ただし, 「友人や級友のかかわり」「保護者との信頼関係の不足」「功を奏さなかった家庭訪問」「生徒に合わない指導」については, 新たな内容として採用することとし, 尺度試作版26項目の内容を決定した。

(2) 尺度試作版の実施と分析

ア 調査用紙の作成

尺度試作版の内容や文言などをさらに吟味し, 質問紙を作成した。これから出会う不登校生徒の対応について「今後どのような対応をすると良い(してみたい)と思いますか」と尋ね, 各項目について自らの対応の意識・態度に関して, 「全く当てはまらない(1点)」から「よく当てはまる(5点)」のいずれかをチェックする5件法で回答を求めた。フェイスシートにおいては, 被調査者の属性(性別・年齢・分掌・教職歴・不登校生徒への

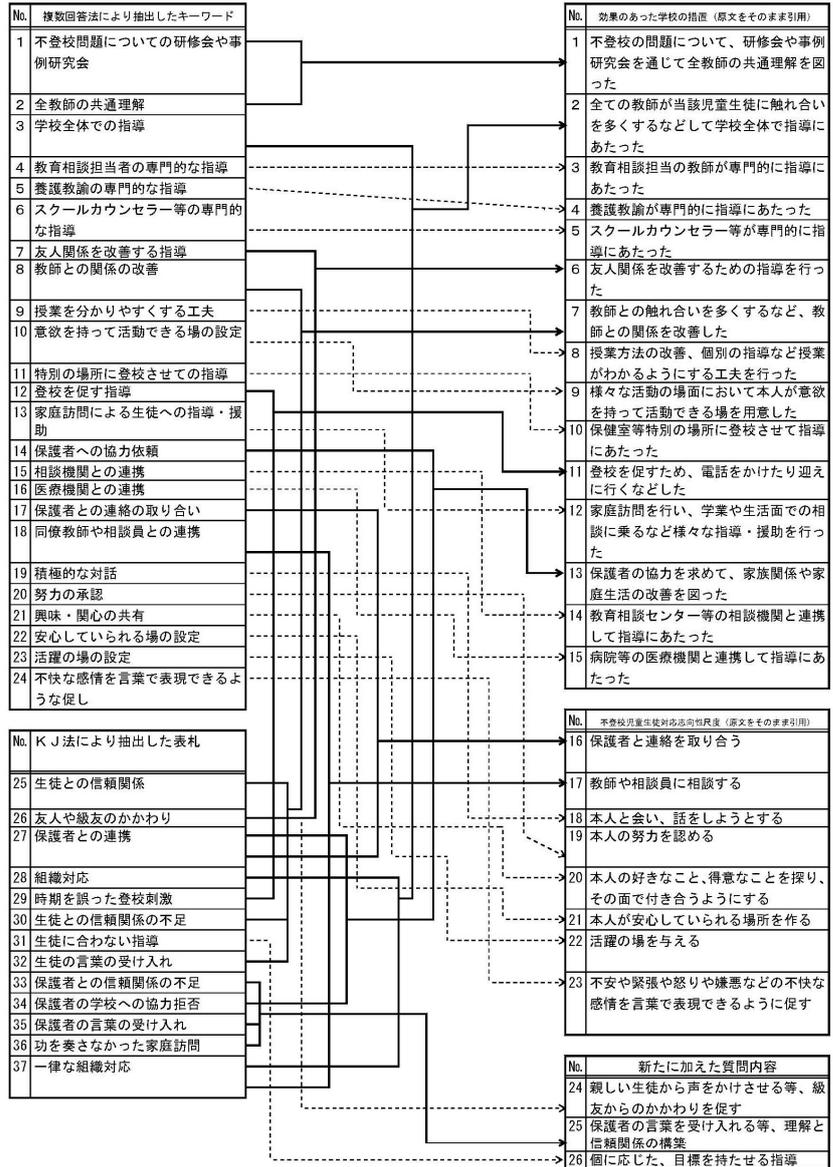


図2 抽出したキーワードと表札の整理分類

表1 被調査者の構成

性別による人数構成(人)		教職歴による人数構成(人)	
性別		教職歴	
男性	66	5年以下	7
女性	46	6~10年	13
計	112	11~20年	88
		21~30年	3
		31年以上	1
		計	112
年齢による人数構成(人)		不登校への関わり経験による人数構成(人)	
年齢		不登校への関わり経験	
30歳以下	9	ある	109
31~40歳	88	ない	3
41~50歳	14	計	112
51~60歳	1		
計	112		
分掌による人数構成(人)			
分掌			
学級担任	77		
学年主任	9		
生徒指導主事	9		
その他	17		
計	112		

関わり経験)を尋ねた。

イ 調査及び被調査者(表1)

調査は県内の公立中学校の教師に依頼し、2010年10月から2011年1月にかけて青森県総合学校教育センターが開催する各研修講座の会場で、無記名による質問紙法(任意)により協力を得た。教師113名を対象とし、回答のあった112名を分析の対象とした(回収率99.1%)。処理に当たり、欠損値データはその都度削除した。

表2 尺度試作版の因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン)

	平均値	SD	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	共通性
			関係機関との連携による対応 ($\alpha=.77$)	所属感を高めるための対応 ($\alpha=.75$)	家にこもっている時の積極的な対応 ($\alpha=.71$)	受容的な対応 ($\alpha=.75$)	学校全体による対応 ($\alpha=.67$)	
14.教育相談センター等の相談機関と連携して指導にあたる	3.92	0.89	.86	.10	-.04	-.08	-.15	.69
5.スクールカウンセラーも専門性を生かした指導にあたる	4.54	0.73	.89	.01	-.06	-.03	.14	.51
15.病院等の医療機関と連携して指導にあたる	3.83	0.91	.88	-.10	.04	.17	-.08	.51
22.本人に活躍の場を与える	4.14	0.86	.10	.70	.02	-.09	-.06	.60
9.様々な場面において本人が意欲を持って活動できる場を用意する	4.29	0.68	-.10	.65	.31	-.03	-.10	.51
8.授業方法の改善、個別の指導など授業が分かるようにする工夫を行う	4.02	0.83	-.06	.62	-.10	.11	.09	.45
6.本人の友人関係を改善するための指導を行う	4.00	0.88	.22	.49	.00	.06	-.02	.39
12.家庭訪問を行い、本人の学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・援助を行う	4.62	0.56	.12	.19	.76	-.16	.11	.71
11.電話をかけた後迎えに行くなど、適切な時期に登校を促す	4.44	0.68	-.17	.09	.72	-.09	-.07	.46
18.本人と直接会い、話をする機会をつくらうとする	4.85	0.51	-.02	-.16	.58	.36	-.08	.55
13.家庭と連携し、本人の家族関係や家庭生活の改善を図るなどの指導にあたる	4.48	0.64	.17	-.06	.40	-.03	.26	.30
21.本人が安心していられる場所を作る	4.52	0.71	.01	.13	-.21	.74	.02	.55
23.不安や緊張や怒りや嫌悪などの不快な感情を言葉で表現できるように促す	3.90	0.77	-.12	.22	-.07	.65	.02	.51
19.本人の努力を認める	4.62	0.59	.06	-.12	.34	.57	.01	.57
25.保護者の言葉を受け入れる等、理解を深め、信頼関係を構築する	4.58	0.53	.12	.01	.12	.54	.01	.44
1.校内研修会や事例研究会を通じて全教師の共通理解を図る	4.59	0.68	-.11	-.14	.05	-.01	.83	.58
3.教育相談担当教師も専門性を生かした指導にあたる	4.61	0.66	.28	.07	-.09	-.01	.58	.53
2.学校全体で個に応じた指導にあたる	4.41	0.72	-.17	.24	.02	.14	.48	.41
因子間相関			F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	
F 1			-	.36	.32	.31	.31	
F 2				-	.27	.43	.37	
F 3					-	.42	.11	
F 4						-	.29	
F 5							-	

ウ 尺度試作版の分析結果(表2)

(ア) 質問項目の決定

まず、尺度試作版26項目の平均値と標準偏差を算出した。フロア効果が認められる項目はなかったが天井効果が見られる項目が多いため、それらの項目を削除するかどうかの検討を行った。

被調査者全112名のうち51名(45%)は教育相談に関わる受講者であり、そのほとんどが自ら受講を希望している教師であった。また、被調査者92名(82%)は教職歴11年以上の受講者であり、各中学校の中核として活躍している教員であると思われる。したがって、今回の被調査者は不登校対応への意識・態度が高いことが推測されるため、天井効果が認められた項目をその後の分析から排除せず尺度試作版26項目全てに対して、主因子法による探索的因子分析を行い、因子負荷が一つの因子について0.40以上でかつ2因子にまたがり、0.40以上の負荷を示さない18項目を抽出した。

第1因子は3項目で構成されており、「教育相談センター等の相談機関と連携して指導にあたる」「スクールカウンセラーも専門性を生かした指導にあたる」など、関係機関との連携による対応に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、「関係機関との連携による対応因子」と命名した。第2因子は4項目で構成されており、「本人に活躍の場を与える」「様々な場面において本人が意欲を持って活動できる場を用意する」など、本人の所属感を高めるための対応の内容が高い負荷量を示していた。そこで、「所属感を高めるための対応因子」と命名した。第3因子は4項目で構成されており、「家庭訪問を行い、本人の学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・援助を行う」「電話をかけた後迎えに行くなど、適切な時期に登校を促す」など、生徒が家にこもっている時の積極的な働きかけの内容が高い負荷量を示していた。そこで、「家にこもっている時の積極的な対応因子」と命名した。

と命名した。第4因子は4項目から構成されており、「本人が安心していられる場所を作る」「不安や緊張や怒りや嫌悪などの不快な感情を言葉で表現できるように促す」など、受容的な不登校への対応に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、「受容的な対応因子」と命名した。第5因子は3項目から構成されており、「校内研修会や事例研究会を通じて全教師の共通理解を図る」「教育相談担当教師も専門性を生かした指導にあたる」など、学校全体での対応の内容が高い負荷量を示していた。そこで、「学校全体による対応因子」と命名した。

(イ) 信頼性の検討

尺度試作版の五つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「関係機関との連携による対応」下位尺度得点(平均4.03, $SD = 0.70$), 「所属感を高めるための対応」下位尺度得点(平均4.11, $SD = 0.61$), 「家にこもっている時の積極的な対応」下位尺度得点(平均4.56, $SD = 0.44$), 「受容的な対応」下位尺度得点(平均4.41, $SD = 0.50$), 「学校全体による対応」下位尺度得点(平均4.54, $SD = 0.53$)とした。内的整合性を検討するために下位尺度の α 係数を算出したところ、「関係機関との連携による対応」で $\alpha = .77$, 「所属感を高めるための対応」で $\alpha = .75$, 「家にこもっている時における積極的な対応」で $\alpha = .71$, 「受容的な対応」で $\alpha = .75$, 「学校全体による対応」で $\alpha = .67$ とおおむね十分な値が得られた。

(3) 不登校生徒対応状態測定尺度の完成

最後に、本尺度を「不登校生徒対応状態測定尺度」と命名し、不登校生徒対応支援プログラムのプレ・ポストテストに使用する全18項目の質問紙が完成した。

3 個別支援シートを活用したコンサルテーションとチーム援助の実践

(1) 対象

A中学校, 教師24名(管理職を含む)を対象に実践した。対応した不登校・不登校傾向の事例は各学年1名の合計3名であった。

(2) 事前調査(図3)

A中学校の教師(管理職・養護教諭を除く)の不登校生徒対応状態を調査するために、2011年5月2日にプレテストを実施した(回収22名中, 有効回答20名)。実施後の不登校生徒対応状態測定尺度の五つの下位尺度の平均値を算出し、「関係機関との連携による対応」下位尺度得点(平均3.53, $SD = 0.78$), 「所属感を高めるための対応」下位尺度得点(平均3.90, $SD = 0.68$), 「家にこもっている時の積極的な対応」下位尺度得点(平均4.38, $SD = 0.59$), 「受容的な対応」下位尺度得点(平均4.34, $SD = 0.48$), 「学校全体による対応」下位尺度得点(平均3.88, $SD = 0.80$)とした。

不登校生徒対応状態測定尺度の5因子について、A中学校の教師が不登校または不登校傾向の生徒に対して、どの対応を重視しているかを調査するために分散分析を行った結果、「関係機関との連携による対応」と比較し「家にこもっている時の積極的な対応」と「受容的な対応」を重視していることが確認された。また、プレテストにおける不登校生徒対応状態測定尺度の各下位尺度の平均値を尺度試作版の平均と比較したところ、5因子全ての平均値が尺度試作版の平均値を下回っていることが確認された。

(3) 方法(図4)

コンサルタンツ(青森県総合学校教育センター教育相

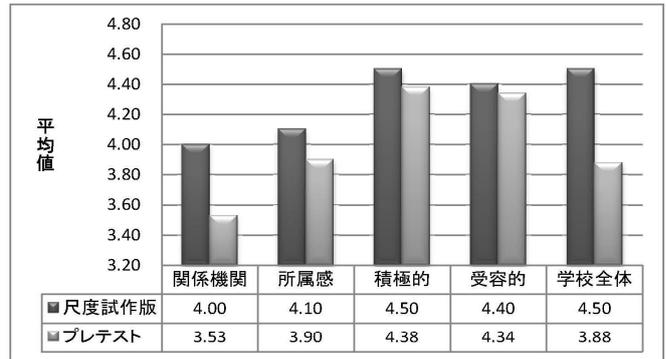


図3 不登校生徒対応状態測定尺度下位尺度得点(プレテスト)

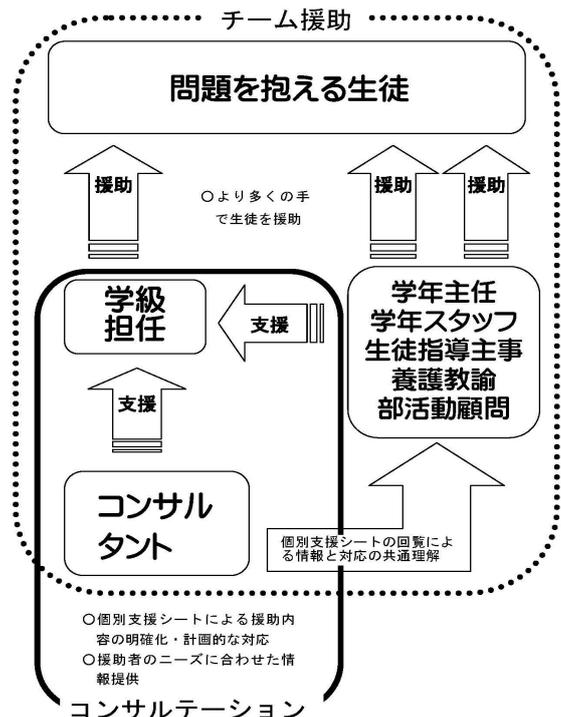


図4 不登校生徒対応支援プログラム

談課研究員) 1名が約2週間に1回A中学校を訪問し、学級担任とコンサルテーションを行った。内容は、主に「対象生徒の様子の確認」、「今後の援助の明確化」であった。なお、対象生徒に対する「今後の援助」に関しては、学年の方針、学級担任の思いや取り組みやすさなどに留意し、必要に応じて不登校対応に関する情報提供も行った。コンサルテーション終了後は、話し合った内容を個別支援シートにまとめ、「生徒の情報」と「今後の生徒への援助」などを関係教師(管理職を含む)に閲覧してもらい、対象生徒と学級担任へのサポートをお願いした。

(4) 実施経過(表3)

不登校生徒対応支援プログラムは、2011年5月18日から2011年9月13日までの約4ヶ月間に合計10回実施した。

4 結果

(1) 不登校生徒対応状態測定尺度下位尺度得点(図5)

A中学校の教師の不登校生徒への対応状態の変化を調査するために、2011年9月26日にポストテストを実施した(回収22名中、有効回答20名)。

プログラム実施後の不登校生徒対応状態測定尺度の五つの下位尺度の平均値を算出し、「関係機関との連携による対応」下位尺度得点(平均4.20, $SD = 0.44$), 「所属感を高めるための対応」下位尺度得点(平均4.25, $SD = 0.54$), 「家にこもっている時の積極的な対応」下位尺度得点(平均4.38, $SD = 0.59$), 「受容的な対応」下位尺度得点(平均4.65, $SD = 0.40$), 「学校全体による対応」下位尺度得点(平均4.26, $SD = 0.54$)とした。

(2) 不登校生徒対応状態測定尺度下位尺度得点の変化(表4)

不登校生徒対応支援プログラムの実施前の教師の状態と実施後の状態について、不登校生徒対応状態測定尺度の下位尺度の平均値を t 検定で調査したところ「関係機関との連携による対応因子」(両側検定: $t(19) = 5.31, p < .001$), 「所属感を高めるための対応因子」(両側検定: $t(19) = 2.22, p < .05$), 「受容的な対応因子」(両側検定: $t(19) = 3.68, p < .01$), 「学校全体による対応因子」(両側検定: $t(18) = 2.28, p < .05$)に有意な差が認められた。「家にこもっている時の積極的な対応因子」の下位尺度得点には変化が見られなかった。

また、サンプル数が少なかったため、調査結果の信頼性を担保する意味でノンパラメトリック検定(Wilcoxonの符号付き順位和検定)を実施し、同様の結果を得た。

(3) 生徒の概要と結果(表5)

2011年9月13日現在の状況を示す。対象生徒3名は教師の対応の結果、1名の生徒を

表3 実施内容の概要

回	主に話し合われた内容	回	主に話し合われた内容
第1回 5/18(水)	①現在の生徒の様子 ②アセスメントと求める生徒像の決定 ③資料提供(不登校の対応例・不登校傾向の対応例) ④次回のコンサルテーションの確認	第8回 7/19(火)	①前回の振り返りと現在の様子の確認 ②今後2週間の援助内容の明確化 ③次回のコンサルテーションの確認
第2回 5/27(金)	①前回のアセスメントの振り返り ②より客観的なアセスメントについて(G-Uの紹介) ③次回のコンサルテーションの確認	第7回 8/5(金)	①前回の振り返りと現在の様子の確認 ②今後2週間の援助内容の明確化 ③次回のコンサルテーションの確認
第3回 6/10(金)	①現在の生徒の様子 ②今後2週間の援助内容の明確化 ③次回のコンサルテーションの確認	第8回 8/18(木)	①前回の振り返りと現在の様子の確認 ②今後2週間の援助内容の明確化 ③次回のコンサルテーションの確認
第4回 6/10(金)	①前回の振り返りと現在の様子の確認 ②今後2週間の援助内容の明確化 ③次回のコンサルテーションの確認	第9回 9/1(木)	①前回の振り返りと現在の様子の確認 ②今後2週間の援助内容の明確化 ③次回のコンサルテーションの確認
第5回 7/4(月)	①前回の振り返りと現在の様子の確認 ②今後2週間の援助内容の明確化 ③次回のコンサルテーションの確認	第10回 9/13(火)	①前回の振り返り ②求める生徒像の最終評価 ③コンサルテーションのまとめ

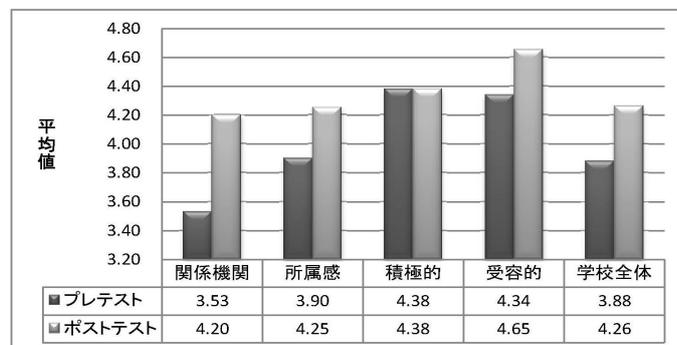


図5 不登校生徒対応状態測定尺度下位尺度得点(ポストテスト)

表4 不登校生徒対応状態測定尺度下位尺度得点の変化

下位尺度	N	事前 平均 (SD)	事後 平均 (SD)	t 値
関係機関との連携による対応	20	3.53 (0.78)	4.20 (0.44)	5.31 ***
所属感を高めるための対応	20	3.90 (0.68)	4.25 (0.54)	2.22 *
家にこもっている時の積極的な対応	20	4.38 (0.59)	4.38 (0.59)	—
受容的な対応	20	4.34 (0.50)	4.65 (0.40)	3.68 **
学校全体による対応	19	3.88 (0.80)	4.26 (0.54)	2.28 *

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

表5 事例概要と結果

事例(性別・学年)	問題の概要	コンサルテーション終了時の状況(9月中旬)
事例1 (女子・中学1年)	小学校高学年より不登校であり、中学校入学時より登校を試みている状態であった。	6月下旬までは、授業や部活動に参加していた。その後、次第に欠席が見られるようになった。
事例2 (男子・中学2年)	年度当初から不登校傾向が見られた。家庭の影響等もあり、度々学校を欠席していた。内向的な性格で、自分の気持ちを表現できない状態であった。	学級担任や養護教諭に自分の気持ちを表現できるまで改善された。
事例3 (女子・中学3年)	中学1年の3学期より不登校となり、家庭訪問をしても面会ができないことが度々見られた。学校に関する話を嫌がり、勉強や将来に関わることには興味を示さない状態であった。	夏休みの三者面談・卒業アルバム用の個人写真撮影ができるまで改善された。

除き、何らかの改善が見られた。

(4) 教師の感想（抜粋）

ア コンサルテーションに参加した教師

- ・自分一人の視点だけではなく、多くの先生方の視点から、様々な援助方法を見出すことができ、対応の幅が広がったことが大きい。
- ・学級担任の立場としては、「自分が何とかしなければ」と思うのだが、コンサルテーションやチーム援助を通して、必要以上に気負うことなく対応ができるようになり、精神的な負担が軽くなったように思う。
- ・いろいろな情報を持ち寄ることで、新たに見えてくる子どもの隠れた考え方や感情などを読み取ることができた。

イ チーム援助に参加した教師

- ・これまでは「学級の生徒は自分の力で何とかしたい」という考え方が強かったが、校内の援助資源を活用することで、より多くの視点から関わることができ、手だてとして非常に有効であると感じた。また、教師一人の力にはやはり限界があり、偏った見方に陥らないようにしなければならぬと感じた。
- ・今までは担任個人が対応するというイメージが強かったが、今回の取組を通して、担任だけでなく学年、学校全体が「チーム」として一人の生徒に関わるということを実感できた。少なくとも保護者は「学校はよくやってくれている」と感じるだろうと思う。そうすれば、今以上に学校や教師に対する信頼が増すのではないかと思う。
- ・特別に会議の時間を設けなくても、ケーススタディにつながり、当該生徒の現在の状況と対応が把握できるので、教員同士の信頼・連携につながると思った。

(5) 考察

不登校生徒対応状態測定尺度の事前・事後の平均値の比較から5因子中4因子に有意差が見られ、不登校対応支援プログラムの効果を確認することができた。

本プログラムの効果を具体的に述べるとするならば、第一に、学級担任とコンサルタントが、コンサルテーションを通して対象生徒に関する適切な援助を策定し、その内容を教師間で共有することで、教師全体が、不登校問題に対する様々な援助を志向できるようになったことがあげられる。これは、中学校の多様な不登校の現状において、今後、教師がより適切な援助を選択し、効果的に不登校問題を解決していく過程に大きく影響するものと考えられる。第二に、コンサルテーションやチーム援助を通して教師の連携意識を高めることができたことである。このことについて小林（2011）は、教師が「いざ困っている子どもに適切な配慮をしよう」と自然に考えられるようになるためには、教師自身が互いの人間関係を大切にし、学校の教師全体の間に、「いざとなれば助け合う姿勢がつけられていなければならない」と述べており、「何かあればすぐに協力が得られる職場」であることの重要性を指摘している。すなわち、本プログラムにおけるアプローチが教師の連携志向を促進させ、教師の効果的な援助を生み出し、不登校問題解決への効果を高めたものと推測できる。第三に、本プログラムを子どもの問題改善という視点から評価するならば、ある程度の成果があったと推測できる。コンサルタントの立場から、改善事例と未改善事例を比較検討してみると、改善事例においては、学級担任の計画的な介入の成果であることは当然ながら、対象生徒のアセスメントを基にした適切な援助やコンサルタント、学級担任・関係教師やスクールカウンセラーとの間で密接な連携協力が行われ、より良質で数多くの援助ができたことが大きいと考えられる。一方未改善事例は、対象生徒が入学して間もない状態であったことから、より正確なアセスメントを基にした適切な対応ができなかったことが原因としてあげられる。

以上のことから、本プログラムに参加した教師は、コンサルテーションとチーム援助によって、より対象生徒のニーズに応えようとする適切な援助志向で対応することができるようになり、不登校生徒に対する何らかの改善を促したと推測できる。また、不登校対応に関して教師の適切な援助志向を向上させる本研究の不登校対応支援プログラムの効果を実践を通して明らかにしたことは、今後の中学校の教育現場における不登校問題解決に向けて、一つの実践的な取組例として大きな意義があったものと考えられる。

V 研究のまとめ

本研究の目的は、不登校対応に関する個別支援シートを活用したコンサルテーションとチーム援助の実

践によって、教師が不登校事例に対して、より適切な対応をとれる状態になることを明らかにすることであった。プログラム実施後の検証の結果、不登校生徒対応状態測定尺度5因子中4因子に有意な差が見られ、教師が不登校問題に対し連携意識を高め、生徒の多様な援助ニーズに対応できる状態となることが確認された。以上のことから、中学校の不登校対応において個別支援シートを活用したコンサルテーションとチーム援助を実施することは、中学校教師が不登校生徒に対し、より適切な対応をとれる状態になるために有効であることが明らかとなった。

VI 本研究における課題

- 1 本研究では、教師の適切な対応をとれる状態がどの程度不登校生徒の改善に影響を及ぼすのかを、客観的に示してはいない。したがって、今後不登校生徒の状態を測定し、教師の不登校生徒への対応状態との関連を調査することによって、さらに効果的な対応を明らかにすることができると思われる。
- 2 本研究は不登校対応に関する教師の意識についての研究であった。今後は、教師の実際の行動面に着目した調査を行うことによって、さらに実践的で効果的な対応を明らかにすることができると思われる。

<引用文献>

- 石隈利紀 1999 『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』, p. 151, p. 261, 誠信書房
- 石隈利紀・田村節子 2009 『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 学校心理学・実践編』, p. 29, 図書文化
- 小林正幸 2011 「不登校の現在」『児童心理 2011年6月号 臨時増刊 No. 933』, pp. 60-66, 金子書房

<引用URL>

- 文部科学省 2009 「平成20年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」, p. 7
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/08/_icsFiles/afieldfile/2010/03/12/1282877_1.pdf
(2010. 5. 7)
- 小林正幸・平野千花子・伊藤透・木村愛・江尻華奈・金暎暎・早川恵子・村松綾子 2006 「不登校半減計画プロジェクトに対する学校関係者の評価に関する研究—不登校問題の改善効果とプロジェクトに対する評価を中心に—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 57』, p. 418
http://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/1437/1/18804306_57_39.pdf (2010. 9. 7)
- 文部科学省 2012 「平成22年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」, pp. 47-48
p. 58
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/02/_icsFiles/afieldfile/2012/02/06/1315950_01.pdf
(2012. 2. 7)
- 文部科学省 2012 「平成23年度 学校基本調査」
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528> (2012. 2. 7)

<参考文献>

- 小林正幸・梶弘之・早川恵子・村松綾子・副島賢和 2010 「教師の意識が学校全体の長期欠席出現率に及ぼす影響(1)—不登校生徒志向性尺度の開発—」『日本カウンセリング学会第43回大会発表論文集』, p. 185
- 小林正幸・大熊雅士 2009 『がんばれ先生シリーズ(1)不登校にしない先生・登校を支援できる先生』 明治図書
- 小林正幸・小野雅彦 2005 『教師のための不登校サポートマニュアル—不登校ゼロへの挑戦—』 明治図書
- 小林正幸・早川恵子・大熊雅士・副島賢和 2009 『学校でしかできない不登校支援と未然防止—個別支援シートを用いたサポートシステムの構築—』 東洋館出版
- 筒井千恵・仙波圭子・大野由美子・小林正幸 1998 「不登校事例に対する教師の前兆行動の把握と対応に関する研究」『カウンセリング研究 31』, pp. 1-16, 日本カウンセリング学会