

中学校 教育相談

中学校における不適応生徒の早期発見・早期対応に関する研究

—「アセス」の活用，チームでの支援，

勇気づけの言葉がけを通して—

教育相談課 研究員 佐藤 耕人

要 旨

中学校において，教師が予防的関わり，組織的関わり，勇気づける関わりをすることが，生徒の学校適応感向上につながると考え，不適応生徒への予防的支援において，学校環境適応感尺度「アセス」の活用，チームでの支援，勇気づけの言葉がけに重点を置いた不適応生徒への対応プログラムを作成した。効果検証の結果，「アセス」の「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」の各因子において有意な向上が認められる等，プログラムの有効性が示唆された。

キーワード：学校適応感 不適応 予防的支援 アセス チーム支援 勇気づけ

I 主題設定の理由

文部科学省（2014）の「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25年度のいじめの認知率（1000人当たりの認知件数）は，小学校17.8%，中学校15.6%，高等学校 3.1%である。同じく，学校内外における暴力行為発生率（1000人当たりの暴力行為発生件数）は，小学校 1.6%，中学校 11.3%，高等学校 2.3%である。また，不登校児童生徒の割合（1000人当たりの不登校児童生徒数）に関しても，小学校 3.6人，中学校26.9人，高等学校16.7人であり，中学校におけるいじめ，暴力行為，不登校等の学校不適応の解決は喫緊の課題である。

石井（2009）は，1980年代以降の教育改革の流れは，学校不適応児童生徒の増加等の学校現場での問題に対応するために，学習指導要領の改訂で生徒指導の強化を図ってきたが，十分に改善されないばかりか，社会の変化に伴い，新たに学校現場が取り組まなければならない学校適応の課題が起こっていると指摘している。

そこで，中学校において学校適応感の低い生徒に対して，学校環境適応感尺度「アセス」（以下，「アセス」とする）を活用した予防的関わり，チームで支援する組織的関わり，アドラー心理学の勇気づける関わりに重点を置いた不適応生徒への対応プログラムを提案することで，教師が学校適応感の低い生徒に適切に関わることができ，不適応行動の早期発見・早期対応につながると考え，本主題を設定した。

II 研究目標

「アセス」を活用した予防的関わり，チームで支援する組織的関わり，アドラー心理学の勇気づける関わりに重点を置いた不適応生徒への対応プログラムを提案することで，教師が学校適応感の低い生徒に適切に関わることができ，不適応行動の早期発見・早期対応につながることを，実践を通して明らかにする。

III 研究仮説

「アセス」を活用した予防的関わり，チームで支援する組織的関わり，アドラー心理学の勇気づける関わりに重点を置いた不適応生徒への対応プログラムを提案することで，教師が学校適応感の低い生徒に適切に関わるができるようになるだろう。その結果，不適応行動の早期発見・早期対応が可能となり，学校適応感の低い生徒は学校に対する適応感を高めることができるだろう。

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) 「アセス」について

「アセス」(ASSESS: Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres)は、栗原ら(2010)によって作成された児童生徒の学校適応感を測るための尺度である。この尺度は「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の6下位尺度(表1)34項目から構成され、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で回答を求めたものである。

表1 「アセス」の6因子

①生活満足感	生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感
②教師サポート	担任(教師)の支援があるとか、認められているなど、担任(教師)との関係が良好であると感じている程度
③友人サポート	友だちからの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好であると感じている程度
④向社会的スキル	友だちへの援助や友だちとの関係をつくるスキルをもっていると感じている程度
⑤非侵害的關係	無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度
⑥学習的適応	学習の方法も分かり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度

通常、教師は観察や面談等によって児童生徒が学校に適応しているかどうか把握しようとする。経験のある教師であれば、かなりの割合で的確に適応状態を把握できるだろう。しかし、学校不適応が観察や面談等で明らかとなる以前に、児童生徒の内面にある不適応感を把握することができれば早期発見につながる。したがって、「アセス」は予防的関わりにおいて非常に有効なツールだと考える。

### (2) チーム支援について

文部科学省(2010)の『生徒指導提要』によると、チーム支援とは「問題を抱える個々の児童生徒について、校内の複数の教職員やスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等がチームを編制して児童生徒を指導・援助し、また家庭への支援も行い問題解決を行うもの」である。問題行動等の兆候が見られた場合や、実際に問題行動等が生じた場合に、学級担任だけで対応できるのか、学年団で対応できるのか、あるいは複数の教職員でチームを編制して対応したほうが良いのか、迅速に判断することが必要である。

瀬戸(2010)は、チームは、一時的に編制される特定の個人に対するものと、恒常的に行われる複数あるいは全ての児童生徒に対する援助システムという2つの異なった構造を有していると述べている。つまり、チーム支援の形態は、学校に適応できていない児童生徒に対して一時的に編制される個別の支援チームと、例えば特別支援教育における校内委員会等のように恒常的に校内に設置されるシステムレベルでの支援チームがある。板橋・金丸・小久保・筒井(2006)は、中学校において、生徒についての的確な見方や有効な関わり方のための情報を共有できる場として学年会を活用し、その効果を検証した。その結果、システムレベルのチーム支援によって、個別の支援が促進されることが示唆された。

石隈・飯田(2006)の調査では、中学校における不登校への対応では、学級担任と同じ割合で学年主任がチームに参加しており、学年団を中心としたサポート体制で支援が行われている。また、非行への対応については、学級担任と生徒指導担当がチームの中心で、この他に学年主任、管理職、保護者の参加が高かった。

以上の先行研究を踏まえたうえで、水野(2011)が指摘するように、チーム支援の会議を情報共有のための報告会ではなく、具体的な解決策を明らかにする場としたい。問題対処への支援のみならず、予防的支援においても、学年会を中心としたシステムレベルでの支援チームで具体的な解決策を決定し、その後の支援も組織的に取り組むことが重要だと考える。

### (3) 勇気づけについて

勇気づけとは、アドラー心理学の考え方の1つで、岩井（2011）によると「困難を克服する活力を与えること」である。また会沢（2014）は「相手の存在を認め、短所や欠点よりも長所やリソース（その子の資源、資質）に着目し、他者との比較ではなくその子なりの些細な努力や成長に目を向ける態度や行動」と具体化している。なお、勇気づけは共感的な態度で関わることであり、評価的な態度で行われるほめることとは異なる。

児童生徒の発達段階に応じて、結果としてできて当たり前の行動だとしても適切な行動には注目すること、また、不適切な行動に対しても、「なぜそうしたのか」等の原因志向のアプローチで責めるのではなく、「本当はどうしたかったのか」等の未来への解決志向のアプローチで勇気づけることが重要だと考える。

## 2 不適応生徒への対応プログラムの作成

### (1) 「アセス」の活用

栗原（2010）によれば「アセス」の6因子には相関関係がある（図1）。これを活用することで、児童生徒の多面的な理解のみならず、支援方針を立てることができる。例えば「友人サポート」が低い場合、友人への直接介入が難しい事例では、相関関係がある「教師サポート」や「向社会的スキル」への支援を手厚くすることで、間接的に「友人サポート」を向上させることができる。

なお、「学習的適応」は「教師サポート」が手厚くなされても、学期・学年を経過するにつれて低下する傾向がある。また、栗原（2013）によると「向社会的スキル」と「非侵害的關係」は負の相関がある。つまり「向社会的スキル」が向上すると友人との交流が活発になる一方、対人関係の不安が増加して「非侵害的關係」が一時的に低下することがある。したがって、教師の観察による見立てと合わせて支援方針を考慮する必要がある。

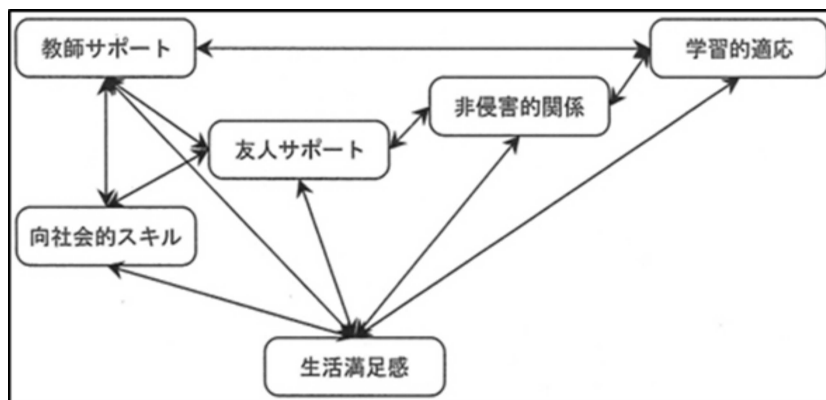


図1 「アセス」の各因子間の相関図」栗原（2010）

そこで、多忙な学校教育現場で「アセス」をより効果的に活用し、児童生徒の多面的な理解と支援を可能とするために、『学校環境適応感尺度「アセス」を活用した支援チャート』（以下、「支援チャート」とする）を作成した。「アセス」の適応感得点は偏差値同様50が平均値で、40未満であれば支援が必要である。しかし、学級担任であれば児童生徒に1因子でも50未満の値があれば不安である。そこで「支援チャート」では、「アセス」を活用した支援を次の8つに類型化した。

- ① 6因子の適応感が50以上で、学校生活を楽しみ、人間関係や学習に満足している場合
- ② 「生活満足感」は50以上だが、他5因子は50未満で、満足感を支えているのが学校以外の要因にある場合
- ③ 「生活満足感」は50未満だが、他5因子は50以上で、家庭等の学校以外の生活に悩んでいる可能性がある場合
- ④ 「教師サポート」が50未満で、教師からのサポートを求めている場合
- ⑤ 「友人サポート」が50未満で、友人から認められていないと感じている場合
- ⑥ 「向社会的スキル」が50未満で、スキルの低さから良好な人間関係を築けていない場合
- ⑦ 「非侵害的關係」が50未満で、いじめや無視、悪口等を受けていると感じている場合
- ⑧ 「学習的適応」が50未満で、今の学習（学力）の状況に満足していない場合

また、8類型それぞれに対応した、児童生徒への具体的なサポートとして、資源（児童生徒が得意なこと、興味、関心等）を生かしながら共感的、肯定的、積極的関わりを増やすことを基本に、心の居場所づくり、活躍、貢献できる場面の設定、勇気づける場面の設定、友人とつなぐ場面の設定、学習面での個別支援等の例をまとめた。これらを組み合わせることで、具体的な支援案の作成が容易となると考えた。

以上、「アセス」の活用について述べた。これらを「不適応生徒への対応プログラム1」（以下、「プログラム1」とする）と名付けた。

## (2) 機能的なチーム支援体制の提案

本研究では、一時的に編制される特定の個人に対するチームと、恒常的に行われる複数あるいは全ての児童生徒に対する援助システムの2つを融合し、学年会を中心とした支援モデル（図2）を提案する。そのことで、学年会を中心に個別の支援を共有化すること、各学年での取組を全校体制で理解できるよう可視化すること、短時間で有効な支援案を作成できるよう効率化を図ること、具体的な支援案の作成という会議の焦点化を図ることを推進する。

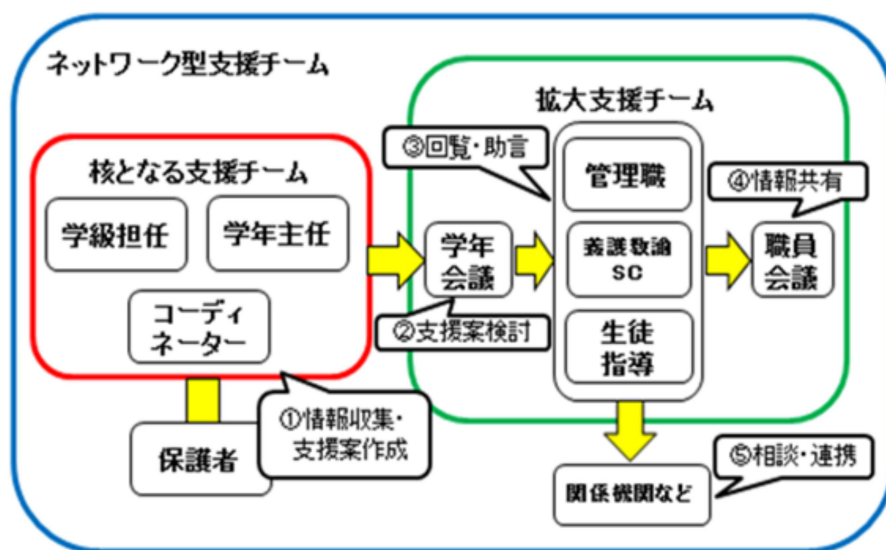


図2 学年会を中心とした支援モデル

また、チームでの支援会議を円滑に運営するために、個別支援シートを作成した。個別支援シートは、「アセス」の結果、欠席日数、生徒の自助資源、生徒の援助資源、学級担任が気になっていること、うまくいっている現在の支援、今後の支援案の7項目とした。「アセス」の結果と今後の支援案は、コーディネーター（本研究では筆者）が記入、その他を学級担任が箇条書きで記入した。

以上、機能的なチーム支援体制の提案について述べた。これらを「不適応生徒への対応プログラム2」（以下、「プログラム2」とする）と名付けた。

## (3) 勇気づけの言葉がけ集の提案

勇気づける関わりを、学校教育現場でより効果的に実践するために、学校生活においてよく見られる遅刻、忘れ物等の児童生徒の不適切な行動場面に対して、教師が勇気づける言葉がけをまとめ、『教師と子どもとの信頼関係を築く「勇気づけのコトバンク」』と名づけた。

星（2010）の子どもの『「やる気」を引き出す7つのアドラー法則』を参考に、

- ①「〇〇な子」というレッテルを貼らない
- ②YOUではなく、Iメッセージで伝える
- ③「どうして」（原因）よりも「どうしたいのか」（目的）が大切
- ④「強制」ではなく「提案」をする
- ⑤「できないこと」よりも「できたこと」を見る
- ⑥「周囲との比較」ではなく「その子の成長を認める」
- ⑦「人格」の評価よりも「行動」に感謝する

という考え方で、児童生徒の14の不適切な行動場面に対応した言葉がけの具体例を示した。

以上、勇気づけの言葉がけ集について述べた。これらを「不適応生徒への対応プログラム3」（以下、「プログラム3」とする）と名付けた。

「プログラム1」及び「プログラム2」は、児童生徒の適切な行動に対して共感的、肯定的、積極的な関わりを増やすことで学校適応感の向上を図ることに主眼を置いている。それに対して「プログラム3」は、児童生徒の不適切な行動に対しても、勇気づける関わりをすることで学校適応感の向上を図ることに主眼を置いている。子どもの不適切な行動に対して「なぜそうしたのか」等の原因志向のアプローチで責めるのではなく、「本当はどうしたかったのか」等の未来への解決志向のアプローチで勇気づける。

### 3 不適応生徒への対応プログラムに基づく実際の支援

#### (1) 支援対象

研究協力校A校生徒17名（3年男子2名，2年男子5名，女子4名，1年男子5名，女子1名）。

「アセス」の学級内分布票において、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」の平均である「対人的適応」と「学習的適応」双方の適応感得点40未満の場合を、「チーム支援対象領域」とした。また、どちらか一方の適応感得点が40未満の場合、あるいは「生活満足感」の適応感得点が40未満の場合を「チーム支援検討領域」とし、対象生徒について学級担任とコーディネーターが相談し、チーム支援の対象とするか、個別の支援で対応するかを検討した。

#### (2) 支援期間

2013年7月～2014年12月。

#### (3) 支援のプロセス

チーム支援の対象生徒決定後、学校教育現場が時間的ゆとりのある長期休業中に、第1回チーム支援会議を実施する。まず、学級担任が記入した個別支援シートを基に、コーディネーターが支援案の原案を作成する。これを基に、核となる支援チーム（学級担任，学年主任，コーディネーター）で支援案を作成する。時間は生徒1人につき30分とし、学級担任からの補足説明が10分、原案の検討と支援案の作成が20分である。

次に、拡大支援チームの第一段階として学年会議で支援案を検討する。そして、第二段階として養護教諭，スクールカウンセラー，生徒指導主事，管理職に個別支援シートを回覧し，助言記入後，第三段階として職員会議で情報共有を図る。

長期休業明けの新学期からは，学級担任を中心にチーム支援を実施し，学期途中には核となる支援チームで第2回チーム支援会議を実施する。ここでは，支援対象生徒1人につき10分程度で取組状況の確認と今後の支援案を検討し，うまくいっている支援は継続，うまくいっていない支援は改善する。その後も，チーム支援を継続し，学期末に「アセス」で学校適応感の実態調査を行う。なお，必要に応じて，関係機関と相談・連携するネットワーク型支援チームが構成されることもある。

以上のようなサイクル（表2）で，適応感得点が向上するまでチーム支援を継続した。この場合の適応感得点の向上とは，「チーム支援対象領域」外への得点向上，あるいは「チーム支援検討領域」にあるがチーム支援会議においてチーム支援の対象外となった場合のことである。

表2 チーム支援のサイクル

時期	段階	チーム支援のプロセス	備考
学期末	Research	1 アセスの実施	
長期休業中	Plan	2 第1回チーム支援会議の実施 (1)核となる支援チーム (2)拡大支援チーム ①学年会議 ②管理職等 ③職員会議	支援案作成  支援案検討 回覧・助言 情報共有
新学期	Do	3 チーム支援の実施	
学期途中	Check	4 第2回チーム支援会議の実施	核となる支援チームで取組状況確認
学期後半	Action	5 チーム支援の実施	継続又は改善

#### 4 結果

事前調査では、「アセス」の下位尺度得点平均（「平均」とは偏差値ではなく、5件法で対象生徒が回答した結果を数値化したものである）はそれぞれ、「生活満足感」2.00、「教師サポート」2.60、「友人サポート」2.10、「向社会的スキル」2.80、「非侵害的關係」1.90（逆転項目として処理）、「学習的適応」1.60であった（図3）。

事後調査ではそれぞれ、「生活満足感」2.60、「教師サポート」3.20、「友人サポート」2.90、「向社会的スキル」3.30、「非侵害的關係」2.40、「学習的適応」1.70であり（図3）、「アセス」の6項目全てにおいて、下位尺度得点の平均値が向上した。

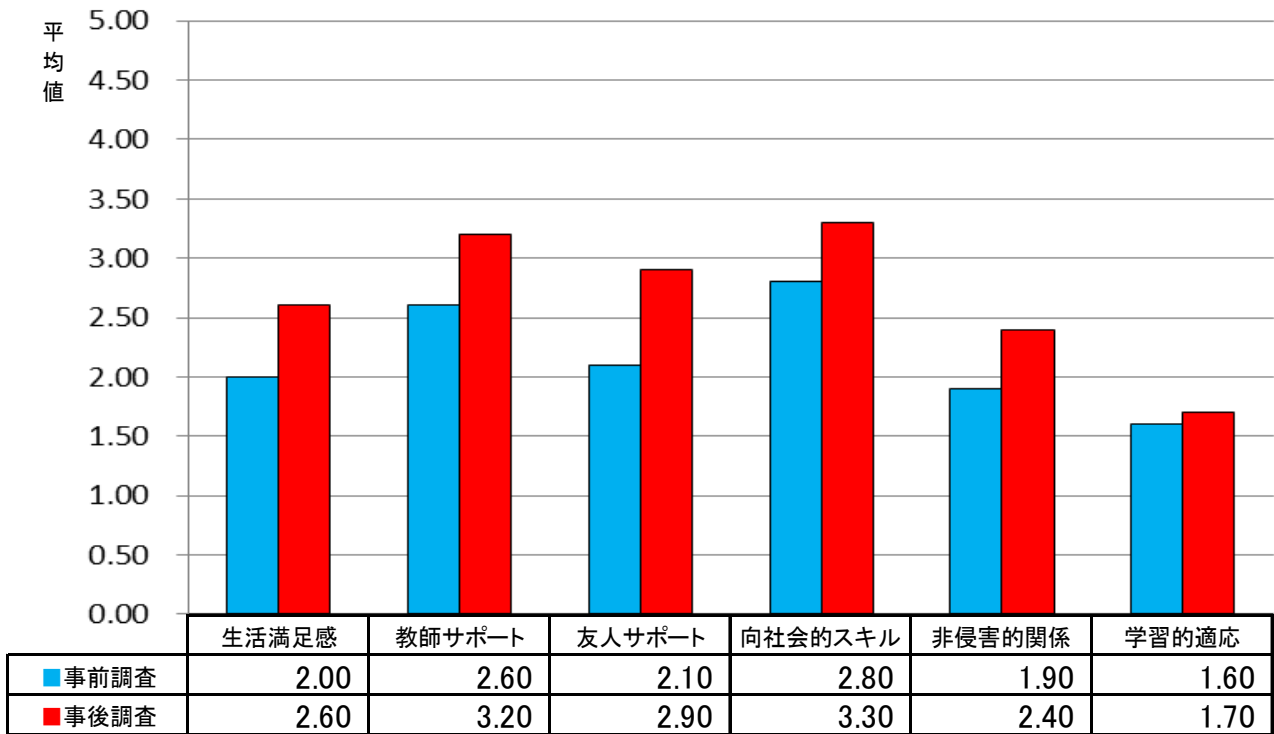


図3 「アセス」下位尺度得点（N=17）

この値を比較するために、ウィルコクソンの符号順位和検定により検討した（表3）。その結果、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」において1%水準、「生活満足感」は5%水準で有意な差が認められた。一方、「非侵害的關係」「学習的適応」においては有意な差は認められなかった。これらのことから、支援対象生徒の「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」の得点の平均は有意に向上した。

表3 「アセス」のウィルコクソンの符号順位和検定

下位尺度	負の順位		正の順位		同順位	Z値
	N	平均ランク	N	平均ランク		
生活満足感	3	5.67	12	8.58	2	-2.45 *
教師サポート	2	3.50	12	8.17	3	-2.88 **
友人サポート	3	3.67	12	9.08	2	-2.79 **
向社会的スキル	1	1.50	13	7.96	3	-3.23 **
非侵害的關係	9	7.67	5	7.20	3	-1.04
学習的適応	7	6.43	8	9.38	2	-0.86

\*\* p < .01 \* p < .05

## 5 考察

「アセス」の事前調査と事後調査における平均値を、ウィルコクソンの符号順位和検定により検討した結果、「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」において有意な向上が確認された。これは「アセス」の相関関係から考察しても、有効な結果が得られたと考えられる。

一方、「非侵害的關係」「学習的適応」の平均点は向上したが、有意差は確認されなかった。前述したように、「学習的適応」に関しては「教師サポート」が手厚くなされても、学期・学年を経過するにつれて低下する傾向がある。また、「非侵害的關係」に関しては「向社会的スキル」が向上した場合に一時的に低下することもある。それぞれ、相関関係のある「友人サポート」や「教師サポート」への具体的な支援を質的な側面、量的な側面の双方から改善することで、今後、更なる適応感の向上が可能になると推察できる。

また、本研究では「アセス」の実施、支援案の作成、チーム支援の実施、支援の改善、改善した支援の実施というサイクルを、「チーム支援対象領域」外への適応感得点の向上、あるいは「チーム支援検討領域」にあるが、チーム支援会議においてチーム支援の対象外となるまで継続した。その結果、1サイクル（1学期間）で適応感得点が向上し、チーム支援を終了した生徒が12名、2サイクル及び3サイクルを経てチーム支援を終了した生徒が各1名であった。

以上から、不適応生徒への対応プログラムの有効性が示唆された。

## V 研究のまとめ

本研究は、「アセス」を活用した予防的関わり、チームで支援する組織的関わり、アドラー心理学の勇気づける関わりに重点を置いた不適応生徒への適応プログラムを提案することで、教師が学校適応感の低い生徒に適切に関わることができ、不適応行動の早期発見・早期対応につながることを明らかにするものであった。プログラム実施後の検証の結果、「アセス」において、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」の有意な向上が認められる等、プログラムの有効性が示唆された。

## VI 本研究における課題

本研究は、生徒の学校適応感の変容を示すものであった。「アセス」の6因子について、どのような支援をどの程度実施することで、学校適応感の低い生徒の適応感が高められるのか、今後、詳細な検証が必要である。とりわけ、支援が1サイクルで有効に作用した場合と有効に作用することなく長期化した場合それぞれについて、支援の質的な側面、量的な側面でどのような相違点があったのかについて、検証するための調査が不十分であり、考察するまでには至らなかった。

また、コーディネーターについても、学校の実態に応じて生徒指導主事、学年生徒指導担当、学年副主任等を想定しているが、学校規模に対してどのようなチーム支援体制が適切であるのか、研究の余地がある。

さらに、チーム支援に関わった教師が、学校適応感の低い生徒に対して、予防的関わり、組織的関わり、勇気づける関わりを通して適切な理解と支援が可能になったと感じているかどうか、その意識変容について明らかにすることで、より実践的で効果的な不適応生徒への対応プログラムへと改善できると考える。

### <引用文献>

- 1 文部科学省 2010 『生徒指導提要』, pp.128-129, 教育図書
- 2 岩井俊憲 2011 『勇気づけの心理学』, p69, 金子書房
- 3 会沢信彦・岩井俊憲編著 2014 『今日から始める学級担任のためのアドラー心理学』, p31, 図書文化
- 4 栗原慎二・井上弥編著 2010 『アセスの使い方・活かし方』, p.12, ほんの森出版

### <参考文献・URL >

- 赤坂真二 2010 『先生のためのアドラー心理学 勇気づけの学級づくり』 ほんの森出版  
赤坂真二 2013 『ほめる叱る 教師の考え方と技術 何のために・何を見て・どのように』 ほんの森出版  
石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥 2009 『児童・生徒のための学校環境適応ガイド

- ブッカー学校適応の理論と実践』 協同出版
- 石川尚子 2007 『子どもを伸ばす共育コーチング 子どもの本音と行動を引き出すコミュニケーション術』 つげ書房新社
- 石隈利紀・田村節子 2003 『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』 図書文化
- 石隈利紀監修 水野治久編 2009 『学校での効果的な援助をめざして 学校心理学の最前線』 ナカニシヤ出版
- 石隈利紀・飯田順子 2006 「各学校段階における援助チームと校内支援委員会の実態—援助チーム形成・維持に影響を与える要因に焦点をあてて—」 『筑波大学学校教育論集 28』
- 板橋美由紀・金丸幸生・小久保裕之・筒井愛子 2006 「中学校の学年会を活用したチーム援助をめざして—援助ニーズの高い生徒への的確な見方・有効なかかわり方をもつための方法を探る—」 『信州大学教育実践総合センター紀要 7』
- 岸見一郎 1999 『アドラー心理学入門』 ベスト新書
- 栗原慎二編著 2013 『いじめ防止6時間プログラム いじめ加害者を出さない指導』 ほんの森出版
- 瀬戸美奈子 2010 「学校におけるチーム援助のコーディネーションに関する研究の動向」 『関西福祉科学大学紀要 14』
- 田村節子・石隈利紀 2013 『石隈・田村式援助シートによる実践チーム援助 特別支援教育編』 図書文化
- 中野浩彰 1996 『アドラー心理学に学ぶ勇気づけの学級づくり』 明治図書
- 星一郎 2010 『アドラー博士が教える「このひと言で」で子どものやる気は育つ』 青春出版社
- 水野治久 2011 「チーム・連携で子どもを援助し保護者を育てる」 『チャートでわかるカウンセリング・テクニックで高める「教師力」5教師のチーム力を高めるカウンセリング』 ぎょうせい
- 森俊夫・黒沢幸子 2002 『森・黒沢のワークショップで学ぶ 解決志向ブリーフセラピー』 ほんの森出版
- 文部科学省 2014 「平成25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」  
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016708> (2015.1.9)
- 山中伸行編著 2009 『できる教師の子どもを変えるステキな言葉』 学陽書房
- R. Dreikurs, & P. Cassel 1972 『Discipline Without Tears』 (松田荘吉訳 1991 『やる気を引き出す教師の技量 管理・強制教師から民主的グループリーダーへ』) 一光社