

位相型アプローチによる生徒指導システム構築の臨床教育学的検討

－特別な教育的ニーズのある生徒への自己理解支援の有効性－

東京学芸大学大学院

連合学校教育学研究科

(東京学芸大学)

博士論文

学校教育学専攻教育方法論講座

三浦 巧也

目 次

序 論

中学・高等学校に在籍する特別な教育的ニーズのある生徒への生徒指導・教育相談・特別支援教育に関する先行研究の概観とその問題点

I. 中学・高校生の学校適応	2
II. 学校内における教職員の役割と支援対象	5
III. 特別な教育的ニーズのある生徒とは	7
IV. 教育実践に関する研究の動向	7
V. 多様なタイプの学校の分類	9
VI. 本研究の課題及び目的と構成	10

本 論

第 1 部：多様なタイプの学校における生徒の特別な教育的ニーズの実態と支援のあり方に関する検討

第 1 章：特色ある学校における生徒の支援ニーズの現況と支援体制のあり方に関する検討
(I) -私立中高一貫教育校-

I. 問題と目的	18
II. 方法	18
III. 結果	20
IV. 考察	28

第 2 章：特色ある学校における生徒の支援ニーズの現況と支援体制のあり方に関する検討
(II) -公立進路多様高等学校-

I. 問題と目的	32
II. 方法	32
III. 結果	34
IV. 考察	41

第 3 章：特色ある学校における生徒の支援ニーズの現況と支援体制のあり方に関する検討
（Ⅲ）・不登校等の特別な教育的ニーズのあった（ある）中学卒業生
（チャレンジスクールに在籍する高校生）・

I. 問題と目的	45
II. 方法	45
III. 結果	46
IV. 考察	51

第 4 章：特色ある学校における生徒の支援ニーズの現況と支援体制のあり方に関する検討
（Ⅳ）・公立中学校・

I. 問題と目的	54
II. 方法	54
III. 結果	55
IV. 考察	58

第 5 章：特色ある学校における生徒の支援ニーズの現況と支援体制のあり方に関する検討
（Ⅴ）・私立中学校・

I. 問題と目的	61
II. 実践の経過	61
III. 方法	62
IV. 結果	64
V. 考察	68

第 1 部 小括 71

第 2 部：特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解を促す教育実践プログラムの有効性の
検討－教諭と SC との協働を通して－

第 6 章：特別な教育的ニーズのある生徒に対する教育実践の有効性（Ⅰ）・学習面・

I. 問題と目的	77
II. 方法	77
III. 結果	86
IV. 考察	87

第7章：特別な教育的ニーズのある生徒に対する教育実践の有効性（Ⅱ）-生活面・行動面-	
Ⅰ．問題と目的	90
Ⅱ．方法	99
Ⅲ．結果	94
Ⅳ．考察	101

第8章：特別な教育的ニーズのある生徒に対する教育実践の有効性（Ⅲ）-対人関係面-	
Ⅰ．問題と目的	103
Ⅱ．方法	103
Ⅲ．結果	106
Ⅳ．考察	110

第2部 小括	
Ⅰ．特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解を促す教育実践の有効性	113
Ⅱ．教諭及び保護者と心理士との協働の効果	113
Ⅲ．教諭と心理士の協働による特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解を促す 支援プロセスモデルの生成	114

結 論

Ⅰ．総合考察	118
Ⅱ．今後の課題	121
文献	123
付録（第4章：学校適応プロフィール/ASIST）	

序 論

中学・高等学校に在籍する特別な教育的
ニーズのある生徒への生徒指導・教育相談・
特別支援教育に関する先行研究の概観と
その問題点

I. 中学・高校生の学校適応

1.1 中学・高校生の心理社会的発達課題

中学・高校生の心理社会的発達課題の一つに、アイデンティティの確立 (Erikson, 1950) がある。菅野 (2000) は、アイデンティティの確立について、自分の能力や置かれた状況・現実を冷静に直視し、受け入れていくこと、すなわち現実との折り合い・妥協していくことと述べている。また、この時期の問題として、アイデンティティの確立に向かう作業には、必然的に葛藤が生じ、同時に、その葛藤を抱え持つだけの (自我の) 強さも必要になってくると指摘している。自我の強さがない場合は、現実を無視した行動に出て失敗したり、何らかの不適応が生じることになると思われる。自我の目覚めについて村瀬 (1996) は、相対的にいえば、もはや周囲との調和的一体感に生きることができなくなり、自分の中でも葛藤や分裂が生まれ、生きることの難しさや、人間や社会の暗い面にも気づかざるをえなくなると述べている。しかし反面、自分から進んで状況に対決したり、自分の責任や運命を自覚して極めて主体的に生き抜く力が生じる時期でもあると述べている。

中学・高校生の自己 (自我の) 形成について園田 (2000) は、自己の客体化が可能になる時期であるとし、客体的に自己評価できるようになることは、自尊感情を育み、より主体的な自己形成を促すと述べている。しかし一方で、そういった光の面とともに、他者との過度の比較や理想的自分像などの絶対化、非合理的な劣等感のこだわりといった影の面も含みやすく、影の面が人知れない孤独感や無力感、容赦ない自己否定感、空想的な自我肥大、自己耽溺、身体への固執などをもたらし、時には自殺などを惹起してしまう可能性を危惧している。

特に、中学時代は不安や葛藤を抱えながらも、本人自身がそれらを十分に理解できず、援助を求めることが難しいという非常に不安定で、孤独な時期である (笠井、2000)。また、日常生活の忙しさの中で自分の身体的・精神的な変化と社会の枠組みとの間をうまく調整していかななくてはならない状況に置かれている。そして、高校時代では中学時代に芽生えたばかりの自己を確固たるものにしたり、家族外での居場所として友人関係を求めてきたが、その傾向がさらに深化し、互いに自分の内面をさらけ出し、共感・許容しあうことで、主体的・独自性の感覚を確かなものにする時期であると言える (笠井、2000)。

1.2 中学生と高校生の心理社会的発達の比較

心理社会的発達における中学生と高校生の比較では、自分の苦手なことへの気づきは、中学時代よりも高校時代でより顕著なものとなることが示唆された (三浦・橋本・林、2010; Harter, 1990)。さらには、自分自身の苦手さによって、物事がうまくいかず悩んだり、葛藤や不安を抱く傾向が高校時代で強まることが推測された。そして、自分自身の苦手さに悩み、違和感を抱く生徒は、他者からのサポートの必要性を示し、高校時代には、親や先生よりも友だちに相談をすることが明らかとなり、重要な他者が身近な大人から友人へと

変化したことが示された（三浦・橋本・林、2010；Bracken.et al、1994）。加えて、中学生より高校生の方が、人前で行動することに対する緊張と他者からの評価に対する不安が高まることが明らかとなった（中村・高木、2012）。このことから、中学生から高校生にかけて、自分が他者からどう見られているかに対する不安が強くなることを示した。

また、中学・高校生の自律神経性愁訴と生活習慣との関連性は、高校生より中学生に多いことが明らかとなった（堀田・吉田・村松・松井、2001）。中学生は、日常生活をより豊かにしていくことが心身の健康には重要であることが示された。

1.3 中学・高校生の問題行動

中学・高校生の学校適応の問題として、中学校では不登校やいじめ及び暴力行為、高校では留年や中途退学といった現象が問題行動として取り上げられている。

平成 23 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、2013）において、中学校の不登校生徒は 94,836 人であり、在籍者数に占める割合は 2.64% であった（図 1）。いじめの状況については、認知件数が中学校で 30,749 件、高等学校では 6,020 件であった（図 2）。暴力行為については、中学校で 39,251 件、高等学校では 9,431 件であった（図 3）。高等学校における中途退学者は 53,869 人であり、在籍者数に占める割合は 1.6% であった（図 4）。

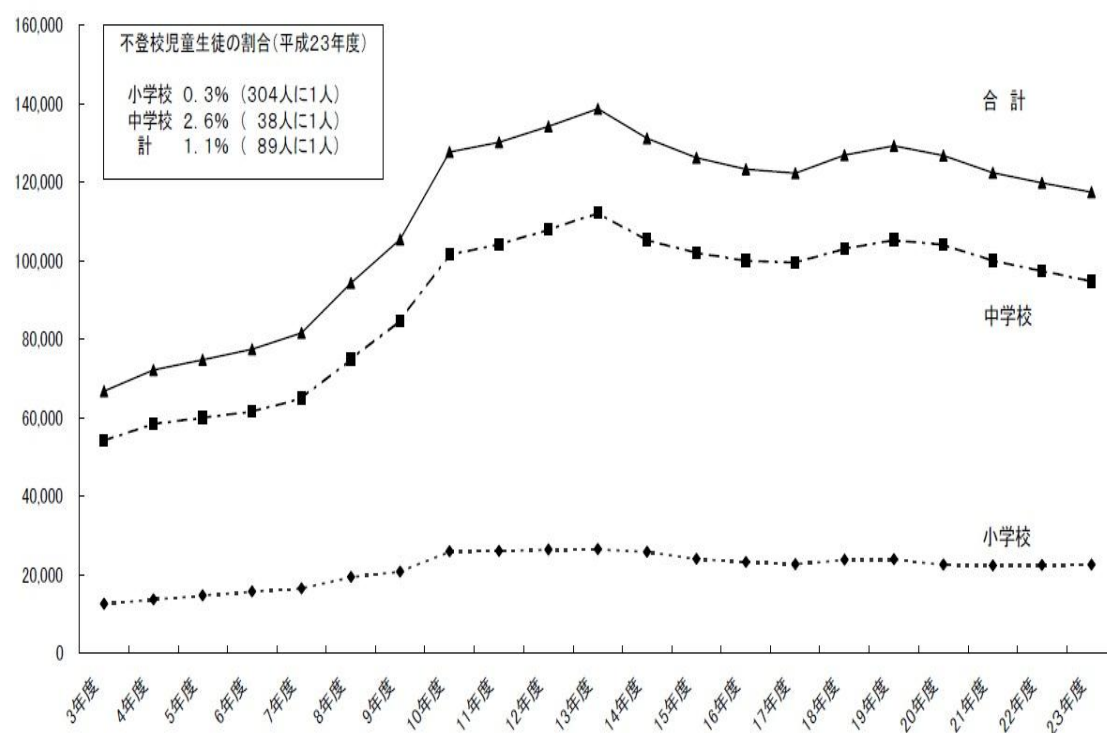


図 1. 不登校児童生徒数の推移

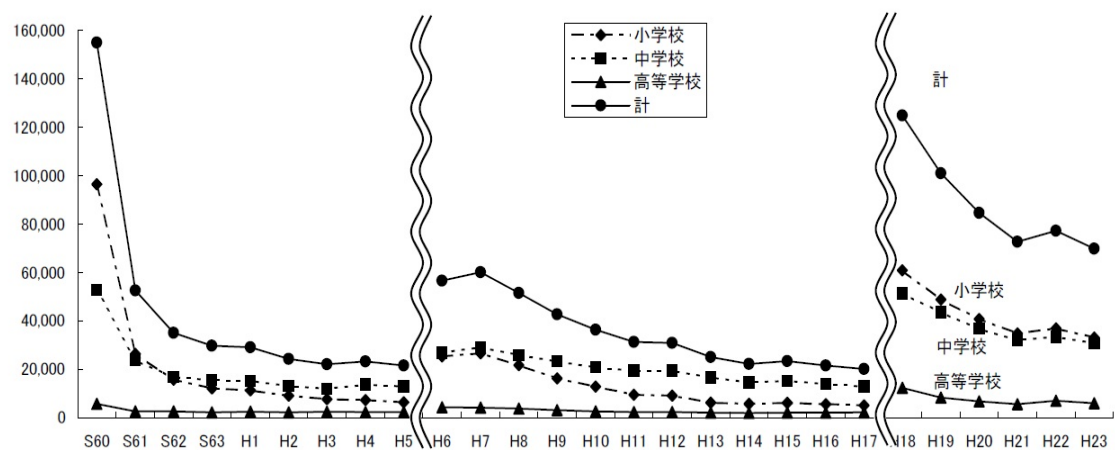


図2. いじめの認知（発生）件数の推移

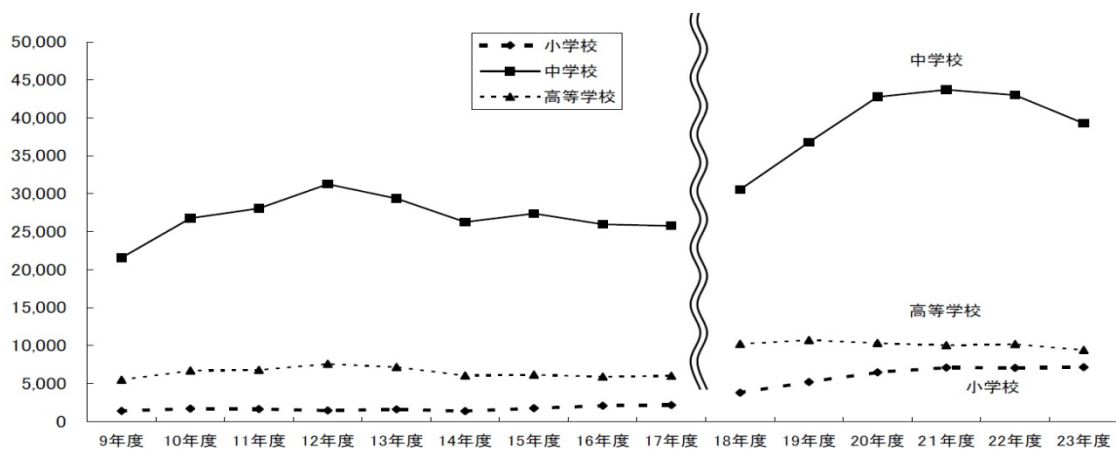
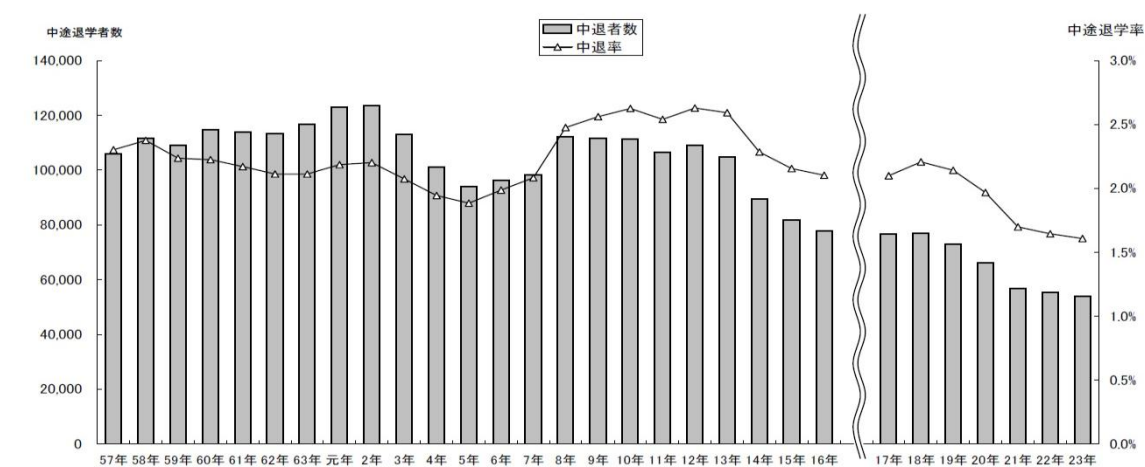


図3. 暴力行為発生件数の推移



(注1) 調査対象は、平成16年度までは公私立高等学校。平成17年度からは国立高等学校も調査対象。

(注2) 中途退学率は、在籍者数に占める中途退学者数の割合

図4. 中途退学者数及び中途退学者率の推移

以上のことから、中学・高校時代の生徒の心理社会的発達における課題を考慮し、彼らに対して適切な支援を行っていくことが、様々な問題の改善や解決に繋がっていくのではないかと推測された。そして特に教育実践では、中学生を対象とした支援を推進させていくことが重要であるとする。なぜなら、高校生の不登校や中途退学者及び自殺の件数増加の現況も鑑み（文部科学省、2013）、自己の芽生えの時期であり、必然的に生じる様々な葛藤を抱え持つだけの強さが必要となる（菅野、2000）中学生に対して、早期に彼らの支援ニーズを把握し、個々の特性に応じた支援を行っていくことが、その後の発達の成長および学校適応の向上に結び付くと省察したからだ。

そこで次の節では、現在の学校現場において何らかの支援を必要とする生徒への、支援体制や教育実践について整理をしていく。

Ⅱ. 学校内における教職員の役割と支援対象

これまで教育現場では何らかの支援を要する生徒への対応は、管理職をはじめ生徒指導担当教諭や教育相談担当教諭、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー（以下、SC）等が担任教諭らと共に支援を行ってきた。以下は、学校内において生徒の支援にあたる教職員の役割や資格、主な業務内容をまとめた（図5）。

学校教育においては、指導教諭・教諭をもってあて職（充て職）として、教務主任、学年主任、保健主事、生徒指導主事、進路指導主事、学科主任、農場長が学校教育法施行規則（文部省、1947a）の中で規定されており、この他に各学校の設置者などが教諭をもってあて職の主事や主任などについて定める。なお、保健主事のみ養護教諭をもってあて職とすることができる。

生徒指導主事は、校長の監督を受け、生徒指導に関する事項を司り、当該事項について連絡調整および指導、助言にあたる職のことである（文部省、1947a）。生徒指導主事は、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校の中学部・高等部に原則として置くものとされている。

教育相談担当教諭は、児童生徒や保護者に対する相談・児童生徒理解に関する情報収集・事例研究会や情報連絡会の開催・校内研修の計画と実施・教育委員会や学校外の関係機関との連携のための調整及び連絡といった役割が求められている。また、こうした業務を行うに当たっては、現在、時として児童生徒の「心の拠り所」的な存在となっている養護教諭や学校医、スクールカウンセラー又は相談員等と十分に連携を図りながら行うことが求められている（文部科学省、2007）。

保健主事は、校長の監督を受け、学校における保健に関する事項の管理にあたる職のことである（文部省、1947b）。保健主事は、教諭または養護教諭をもってあてられる職である。保健主事は、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校に原則として置くものとされている。養護教諭については、小学・中学には設置義務があるが、高等学

校は必要に応じて配置されている（文部省、1947b）。養護教諭の役割として、現代的課題など近年の問題状況の変化に伴い、健康診断、保健指導、救急処置などの従来の職務に加えて、専門性と保健室の機能を最大限に生かして、心の健康問題にも対応した健康の保持増進が求められている（文部科学省、1997）。

特別支援教育における特別支援教育コーディネーターは、学校長に指名され校務分掌に位置付けられている（文部科学省、2003）。特別支援教育コーディネーターの役割は、学内、または、福祉・医療等の関係機関との間の連絡調整役として、あるいは、保護者に対する学校の窓口の役割を担う者として教育的支援を行うことが求められている。

スクールカウンセラーは、児童生徒が抱える問題に学校ではカバーし難い多くの役割を担い、教諭らと連携して児童生徒の自己実現を援助し、教育相談を円滑に進めるための潤滑油ないし、仲立ち的な役割が求められている。具体的な役割としては、児童生徒や保護者や教職員に対する相談・校内会議等への参加・教職員や児童生徒への研修や講話・相談者への心理的な見立てや対応・ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応・事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒の心のケア等が期待されている（文部科学省、2007）。

支援者	支援者の資格等	支援内容
生徒指導 担当教諭	 ・教員免許 ・学校長による指名 ※ 必要に応じて... ・特別支援教育士・臨床発達心理士 ・学校心理士 など	・非行やいじめ及び不登校生徒への対応。 ・集団に焦点を当てている。（生徒指導提要、2010） ・生徒指導主事は、学校長の監督を受け、生徒指導に関する事項を司り、当該事項について連絡調整及び指導、助言に当たる（中学・高等学校には設置規定あり）。
教育相談 担当教諭	 ・教員免許 ・学校長による指名 ※ 必要に応じて... ・特別支援教育士・臨床発達心理士 ・学校心理士 など	・いじめや不登校生徒等への対応。 ・個に焦点を当てている。（生徒指導提要、2010） ・教育相談は、生徒指導の一環として位置づけられるものである（生徒指導提要、2010）。
養護教諭	 ・教員免許（養護教諭） ・保健師（「教職員免許状の施行規則第65条」） ※ 必要に応じて... ・特別支援教育士・臨床発達心理士 ・学校心理士 など	・全ての生徒の保健及び環境衛生の実態を的確に把握し、疾病や情緒障害、体力、栄養に関する問題等、心身の健康に問題を持つ生徒の指導に当たる。 （保健体育審議会答申、1972）
特別支援教育 コーディネーター	 ・教員免許 ・学校長による指名 ※ 必要に応じて... ・特別支援教育士・臨床発達心理士 ・学校心理士 など	・特別な支援を必要とする生徒への対応。（発達障害又はその疑いのある生徒） ・生徒指導担当教諭や特別支援学級、道級指導教室担当の教諭、養護教諭等が担当していることがある。 ・学校内の関係者や関係機関との連絡・調整や、保護者に対する学校の相談窓口、校内支援態勢づくりのまど役。
スクール カウンセラー	 ・臨床心理士 ・医師 ・大学教員 など （東京都教育委員会、2013）	・個別に支援を要する生徒への対応。 ・配置校方式、拠点校方式、巡回方式がある。 ・生徒へのカウンセリング、教育者及び保護者に対する助言・援助 ・校内会議等への参加、教職員や児童生徒への研修や講話（文部科学省、2007）

図5. 学校内の支援者例

Ⅲ. 特別な教育的ニーズのある生徒とは

教育現場においてこれまで何らかの支援を要する生徒に対する実践は、生徒指導や教育相談、特別支援教育という領域（枠組み）ごとに分かれて報告されてきた。しかしながら、実際の教育実践では、明確な領域（枠組み）に分けて支援を行うというよりは、生徒の個々の状況や実態に合わせて、様々な取り組みがなされてきたのが現状であろう。そこで、本研究では、特別な教育的ニーズのある生徒を「不登校生徒、発達障害や精神疾患のある生徒、心理的な問題のある生徒、またその疑いのある生徒で、一斉指導に加えて、個別に支援を必要とする生徒」と呼称し（三浦・林・橋本、2009）、次節では彼らに対する教育実践研究の動向を検討していく。

Ⅳ. 教育実践に関する研究の整理

この節では、生徒指導や教育相談及び特別支援教育に関する教育実践研究の動向を明確にすることで、特別な教育的ニーズのある生徒への効果的な支援のあり方について検討することを試みた。臨床心理学の専門家 2 名（大学教員）によって、学術論文の選定を行った。通常学級・園に在籍する児童生徒を対象としたため、生徒指導研究（25 本、15.2%）と教育心理学研究（73 本、44.5%）及び LD 研究（66 本、40.2%）の 3 誌に掲載された教育実践研究・報告分野における論文（全 164 本）を分析対象とした（なお、生徒指導研究が 2002 年に創刊されたことを踏まえ、2002 年から 2012 年の 10 年間に掲載された学術論文を分析に使用した）。その結果、実践研究の論文数は、小学生を対象とした実践が最も多いことが示された（51.2%）。一方で、中学・高校と学年が上がるにつれて、論文数が減少していることが明らかとなった（表 1）。

表 1. 論文数（n=164）

学齢前		小学校		中学校		高校		その他		不明	
数	%	数	%	数	%	数	%	数	%	数	%
9	5.4	85	51.2	38	22.9	20	12.0	9	5.4	5	3.0

次に、1 対 1 で支援を行う個別支援と、複数人の小集団及び学級単位で行う集団支援に大別して、対象者の様相を分類した。集団に向けた支援については、定型発達児に向けた実践が最も多いことが示された（28.8%）。特に、支援体制や授業実践に関する論文数が多くみられた（38 件、60.3%）。次いで、発達障害（自閉症・高機能自閉症・アスペルガー障害・LD・ADHD 等）のある児童生徒への実践が多かった（9.1%）。

また、個別支援では、発達障害のある生徒に向けた実践が最も多いことが示された（12.8%）。次いで、学習面において課題がある生徒への実践が多かった（10.5%）。一方で、集団・個別支援において、いじめに対する実践の件数が少ないことが示された（表 2）。

表 2. 対象者の様相 (n=164、複数回答)

		学齢前		小学校		中学校		高校		その他		計	
		数	%	数	%	数	%	数	%	数	%	数	%
集団	定型発達児	5	2.3	28	12.8	16	7.3	12	5.5	2	0.9	63	28.8
	発達障害	1	0.5	12	5.5	5	2.3	0	0.0	2	0.9	20	9.1
	対人関係	1	0.5	5	2.3	6	2.7	0	0.0	0	0.0	12	5.5
	学習	0	0.0	0	0.0	1	0.5	0	0.0	0	0.0	1	0.5
	不登校	0	0.0	2	0.9	1	0.5	0	0.0	2	0.9	5	2.3
	いじめ	0	0.0	1	0.5	1	0.5	0	0.0	0	0.0	2	0.9
	その他	0	0.0	3	1.4	0	0.0	1	0.5	0	0.0	4	1.8
個別	定型発達児	1	0.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.5
	発達障害	0	0.0	22	10.0	4	1.8	2	0.9	0	0.0	28	12.8
	対人関係	0	0.0	10	4.6	4	1.8	1	0.5	0	0.0	15	6.8
	学習	1	0.5	14	6.4	7	3.2	1	0.5	0	0.0	23	10.5
	不登校	0	0.0	2	0.9	5	2.3	5	2.3	0	0.0	12	5.5
	いじめ	0	0.0	0	0.0	1	0.5	3	1.4	0	0.0	4	1.8
	その他	0	0.0	0	0.0	4	1.8	4	1.8	0	0.0	8	3.7
その他	発達障害	0	0.0	8	3.7	0	0.0	0	0.0	1	0.5	9	4.1
	学習	0	0.0	2	0.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.9
	不登校	0	0.0	2	0.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.9
	その他	1	0.5	5	2.3	1	0.5	0	0.0	1	0.5	8	3.7

支援の目的については、集団に対する実践の割合が高いことが示された (53.7%)。特に、支援体制・授業の有効性を検証する実践が多いことが明らかとなった (23.8%)。次いで、支援の有効性を目的とした実践が多かった (22.0%)。個別支援では、支援の有効性を検討する実践が多いことが示された (26.8%) (表 3)。

以上、3 誌による 10 年間分の教育実践研究に関する動向として、件数が多かったのは小学生を対象とした定型発達児への集団による支援であることが示された。また、中学・高校と学年が上がるにつれて論文数は減少しており、支援ニーズに応じた実践数及び支援体制に関する研究は散見される程度であることが示唆された。このことは、選択した論文の趣向が影響していることも考慮すべき点であるかもしれないが、中学・高校生に対する教育実践を充実させていくことが、生徒指導上の諸問題の改善と学校適応の向上に繋がるのではないかと考える。

表 3. 支援目的 (n=164)

	学齢前		小学校		中学校		高校		その他		不明		計	
	数	%	数	%	数	%	数	%	数	%	数	%	数	%
集団	5	3.0	42	25.6	23	14.0	12	7.3	5	3.0	1	0.6	88	53.7
支援の有効性	2	1.2	20	12.2	9	5.5	2	1.2	3	1.8	0	0.0	36	22.0
支援体制・授業の有効性	2	1.2	18	11.0	9	5.5	9	5.5	1	0.6	0	0.0	39	23.8
教授方法・授業教材の開発	1	0.6	4	2.4	4	2.4	1	0.6	1	0.6	1	0.6	12	7.3
その他	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6
個別	2	1.2	31	18.9	13	7.9	7	4.3	0	0.0	0	0.0	53	32.3
支援の有効性	1	0.6	28	17.1	9	5.5	6	3.7	0	0.0	0	0.0	44	26.8
支援体制・授業の有効性	0	0.0	1	0.6	2	1.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	1.8
教授方法・授業教材の開発	0	0.0	1	0.6	2	1.2	1	0.6	0	0.0	0	0.0	4	2.4
その他	1	0.6	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	1.2
その他	2	1.2	12	7.3	2	1.2	1	0.6	2	1.2	4	2.4	23	14.0
支援の有効性	0	0.0	4	2.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6	5	3.0
支援体制・授業の有効性	1	0.6	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	2	1.2
教授方法・授業教材の開発	1	0.6	8	4.9	1	0.6	0	0.0	2	1.2	3	1.8	15	9.1
その他	0	0.0	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6
計	9	5.5	85	51.8	38	23.2	20	12.2	7	4.3	5	3.0	164	100.0

V. 多様なタイプの学校の分類

先の節における教育実践は、ほとんどが公立学校の生徒を対象にした研究であった。一方で、公立以外の様々なタイプの学校の特徴や在籍する生徒の実態を考慮した教育実践・支援のあり方を検討した研究は見当たらなかった。

例えば、高等学校においては、私立中高一貫教育校や就職者や進路未決定者など生徒の進路が多様となっている普通科高校（以下、進路多様高等学校）（東京都、2013）が設置されている。また、米国においては、個々人に配慮できる環境や居場所としての安心感を提供する、人間関係に関する目標を掲げるスモールスクールと呼ばれる小規模学校が存在している（Cotton、2001；Wallach、2010）。東京都では、個々のニーズに対応した高校としてチャレンジスクールが設置され、不登校を経験した生徒等を受け入れている。さらに、中学校では、首都圏において私立校に受験する生徒は、約 44,000 人（14.4%）（首都圏中学入試センター、2014）であることを鑑み、中学校においても学校のタイプを考慮した支援体制を構築していく必要性が推測される（図 6）。このように、それぞれの学校の多様性や独自性に応じた支援体制を構築していくことは、特別な教育的ニーズのある生徒に対して、より適切な教育実践を展開していくことに繋がると考える。

学校の タイプ	学校の概要	これまでの課題等
中高一貫 教育校	・高校受験のない完全一貫性の中等教育学校と、高校からの入学生を受け入れている併設型の中学・高等学校がある。また、設置者間の協議により連携型の中学・高等学校もある。 ・1999年の制度化より、2012年度までに公立校における中高一貫教育校は、441校(文部科学省、2012)。	・6年間という長期間での学校生活が生み出す、様々なゆとりや学力向上という特徴が指摘される一方、長期同一メンバーで固定されることで、人間関係がうまくいかない生徒が生じる可能性が危惧されている(南條・丸山、2011)。
進路 多様校	・就職者や進路未決定者が多いなど、生徒の進路が多様となっている普通科高校(東京都教育庁、2012)。 ・生徒の社会的・職業的自立を支えるため、キャリア教育の充実と基礎学力の定着を軸とした取り組みを推進している。	・進路未決定者が多いため、普通科における職業教育の推進等を通して、個に応じたきめ細かい支援を実施していくことが課題(東京都教育庁、2012)。
不登校等 の個々の ニーズに 対応した 高校	・チャレンジスクール:小・中学校での不登校や高校での中途退学を経験した生徒など、これまで能力や適性を十分に生かしきれなかった生徒が、自分の目標を見つけ、それに向かってチャレンジする学校(東京都教育委員会)。 ・三部制の定時制単位制高等学校(総合学科)。 ・大阪府ではクリエイティブスクール、埼玉県ではバレットスクールという名称で、設置されている。	・基礎学力の不足により、進学や就職が困難となっている生徒が存在しており、卒業後の進路実現を重視していく必要がある(東京都教育庁、2012)。
私立 中学/ 高校	・中学受験の受験率は増加し、首都圏の中学受験者は5名に1名という割合(日能研進学情報室、2008)も報告されている。 ・首都圏の私立学校では中高一貫校が多く、2011年度における首都圏における私立中学高等学校協会に加盟している学校は286校(私立中学校の96.6%に相当)。	・生徒への支援の実践を通じた私立中高一貫教育校の独自性や支援体制については明らかにされていない。 ・私立学校のプライオリティや独自性を尊重しながら、ユニバーサルデザイン教育という発想で捉えなおすことが課題(田部、2010)。

図6. 多様なタイプの学校

VI. 本研究の課題及び目的と構成

6.1 本研究が依拠する学術的視点

現在の学校現場において、中学・高校生の特別な教育的ニーズに応じた支援は、生徒指導や教育相談及び特別支援教育といった領域の中で様々な教育実践が行われてきた。

生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動である。生徒指導は主に集団に焦点を当て、行事や特別活動などにおいて、集団としての成果や変容を目指し、結果として個の変容が期待されている(生徒指導提要、2010)。

教育相談とは、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るものである。教育相談は主に個に焦点を当て、面接や演習を通して個の内面の変容が期待されている(生徒指導提要、2010)。

特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズ

を把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである（今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）、2003）。通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査（文部科学省、2012）では、通常学級に在籍する児童生徒の 6.5%は、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示しており、中学生は 4.0%に至ることが明らかとなった。

いずれの領域においても、生徒一人一人のニーズに応じた発達の援助を通して、個々の学校適応の向上及び自己の成長を支援目標としていることが推測される。そこで、本研究では、教育の領域に起こる様々の問題に具体的にどう関わるかという極めて实际的な要請に答えようとして考え出された学問である臨床教育学（河合、1995）に着目したい。臨床教育学は、子どもたちの声を聴き、彼らの生存・成長を支える実践の課題を研究する学問であり、子どもの「自己」の質的な発達を中心的関心事とし、個々の関係や個々の能力の獲得の問題を、「自己」の発達との関係において研究することを基本的な方法意識としている（田中、2009）。すなわち、生存・成長の過程で問題や困難に直面している子どもの問題やニーズを把握し、得られた現況を踏まえた教育実践と実践者のあり方を探求するという課題に、相談事例の吟味、発達援助の参加的調査、自らの援助的实践という方法で接近する学問である（田中、2002）。ゆえに本研究では、特別な教育的ニーズのある生徒に対する支援のあり方について、臨床教育学的視点に基づき検討を行うこととする（図 7）。

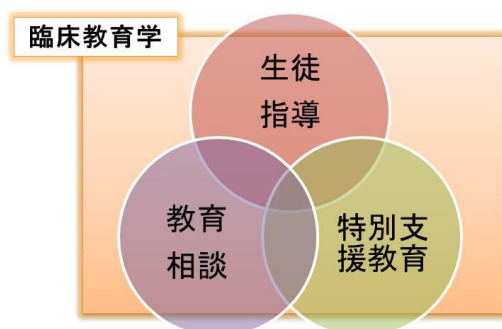


図 7. 臨床教育学的視点

6.2 本研究でアプローチする研究課題

これまでの節において、中学・高校生の学校適応及び問題行動に関する先行研究を概観し、問題点を整理した。その結果、以下のような課題が明らかとなった。

- (1) 多様なタイプの学校に在籍する、特別な教育的ニーズのある生徒に対する現況を把握

し、より適切な教育実践を展開していく必要性が示唆された。

(2) 中学・高校時代の生徒の心理社会的発達における課題である「自己の確立」を考慮した支援を確立していく必要性が示唆された。

(3) 特に教育実践では、中学生を対象とした支援を発展させていく必要性が示唆された。

具体的には、第一に、多様な学校における支援体制の把握には、私立中高一貫教育校及び進路多様高校（偏差値 50 以下の公立普通科高等学校）を調査対象とした。私立高校では、発達障害のある生徒の実態については報告されているが（浅田、2008；田部、2010）、特別な教育的ニーズのある生徒への指導・支援に関する知識や具体性は、公立一般高校に比べて欠けていることが示唆されている（名村・拓殖、2010）。また、田口・橋本・菅野・横田（2009）が行った、公立高校の養護教諭を対象にしたメンタルヘルスに関する調査では、偏差値による学力に関して低学力である高校は、学力が高いとされる高校に比べて、身体愁訴以外の心理的悩み等の来室動機が有意に多いことを示した。また、生徒の実態把握や適切な支援を行うことが課題であると指摘している。これらの先行研究より、生徒に対する支援ニーズが高いはずなのに、未だ支援体制が確立されていない私立学校、特に首都圏に多く設置されている中高一貫教育校及び進路多様高等学校の生徒指導・教育相談に関する支援体制の現況と今後の支援のあり方を検討していくことにした。

第二に、未だ研究が散見される（例えば、加藤、2010）、小学・中学時代に不登校を経験した特別な支援が必要であった生徒が多く通う高等学校（チャレンジスクール）を対象として、学校適応の実態及び特別な教育的ニーズの現況を分析し、特別な教育的ニーズのある中学生に対して、より適切な支援の展望について検討した。次に、中学生の学校適応の現況について、学力面・行動面・情緒面を網羅した包括的な視点（熊谷・橋本・田口・徳増・三浦・堂山・秋山、2013）に立って把握し、加えて教育的ニーズが高い生徒の探索（タイプの抽出）を通して、今後の支援のあり方について検討した。また、近年首都圏において受験率が増加している（日能研進学情報室、2008）私立中高一貫教育校に在籍する中学生の支援ニーズの現況は未だ明らかとなっていないため、彼らの行動面・情緒面に関する特別な教育的ニーズを公立中学生との比較を行い、加えて教育的ニーズが高い生徒の探索（タイプの抽出）を通して、今後の支援のあり方について検討した。

第三に、特別な教育的ニーズのある中学生を対象に、学習面・生活面・対人関係面といった支援ニーズに応じた教育実践の有効性と、学校内における支援体制のあり方について検討した。

6.3 本研究の目的

以上の課題から、中学・高校に在籍する特別な教育的ニーズのある生徒の学校適応の向上を目指した、学校内の支援システムモデルを構築することを本研究の目的とした。また、本研究における実務の領域（援助の実際）では、生徒の特別な教育的ニーズに対する支援

体制として、「子ども一人ひとりのよさや違いを大切にしながら、彼らの発達に伴う悩みの解決と夢や希望の実現を目指す総合的な個別発達援助（八並、2008）」とも定義される生徒指導からシステムモデルの構築を試みた。

従来日本の生徒指導では、現象のみに対応した指導が主流であったが、近年米国のガイダンスプログラム（Gysbers・Henderson、2000；America School Counselor Association：ASCA、2012）という全生徒に向けた個性を伸ばすことや自身の成長に対する意欲を高めることをねらいとした、ユニバーサルデザイン（Orkwis・McLane、1998）によるアプローチの開発的な支援（例えば、Center for Applied Special Technology、2009）が注目され始めた。加えて、一部の生徒を対象に、深刻な問題に発展しないように早期に課題を解決することをねらいとした予防的な支援も重要視されてきている（八並、2008）。

このような点から、コアとなる学問領域（心理学的基盤）として、臨床教育学的視点に依る生徒の持つ個々の教育的ニーズを把握した上で支援体制のあり方を論考し、最終的に、学校の独自性を考慮した生徒指導システムモデルを構築する。

6.4 本研究の構成

本研究は、序論・本論（第1章～第8章）・結論から構成され、本論は第1部（第1章～第5章、小括）、第2部（第6章～第8章、小括）の2部構成となっており、本研究の構成は図8に示すとおりである。

まず始めに第1部では、生徒の特別な教育的ニーズの実態を把握するために、私立中高一貫教育校・進路多様高等学校、不登校等の多様な支援ニーズのある高校、公立中学校、私立中学校を対象に、調査研究を行った。

第1章の私立中高一貫教育校では、支援に携わる養護教諭、生徒指導担当教諭、そして公立学校よりも前に、配置されていたスクールカウンセラーに対して、第2章の進路多様高等学校では、支援に携わる養護教諭、生徒指導担当教諭、そして近年配置の動きが活発化している、特別支援教育コーディネーターに対して、特別な教育的ニーズのある生徒に対する支援の現況と、効果があった事例を自由記述により収集した。

第3章の不登校等の多様な支援ニーズのある高校であるチャレンジスクールでは、単一学校の事例を基に、情緒面に影響を与える「自分自身のための時間（SOT）尺度」における低得点群の生徒の特徴を探索した。

第4章の公立中学校では、生徒の保護者に対して、行動・学習・情緒に関する学校適応スキルについて、Adaptive-skills of Students：Information for School Teachers（以下、ASIST）プロフィール尺度を用いて、支援ニーズ得点が高い、要支援生徒と、支援ニーズの実態を探索した。第5章の私立中学校では、単一学校の事例を基に、行動・情緒に関する尺度であるStrengths and Difficulties Questionnaire（以下、SDQ）を用いて、SDQ得点が高い、要支援生徒の実態を把握し、彼らの特徴を類型化した。

これらの調査研究によって得られた結果を小括にてまとめ、生徒の特別な教育的ニーズ

に対応した効果的な支援方法及びアプローチを検討した。

次に、第2部では、第1部で得られた知見をもとに、第6章から8章にかけて、教職員間の連携として、教諭と心理・発達面の専門性を持つ心理士が協働して、学習面（第6章）、生活面（第7章）、対人関係面（第8章）に課題のある生徒に対する、教育実践に臨んだ。特に、これらの支援方法として、生徒の自己理解を促すことを目的として支援プログラムを開発、実施した。3つの教育実践を通して、特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解を促す支援の有効性について検討した。

最後に結論として、第1部・第2部の研究結果をまとめ、包括的な支援の一翼となり得る特別な教育的ニーズのある生徒に対する、生徒指導システムのモデルを検討した。

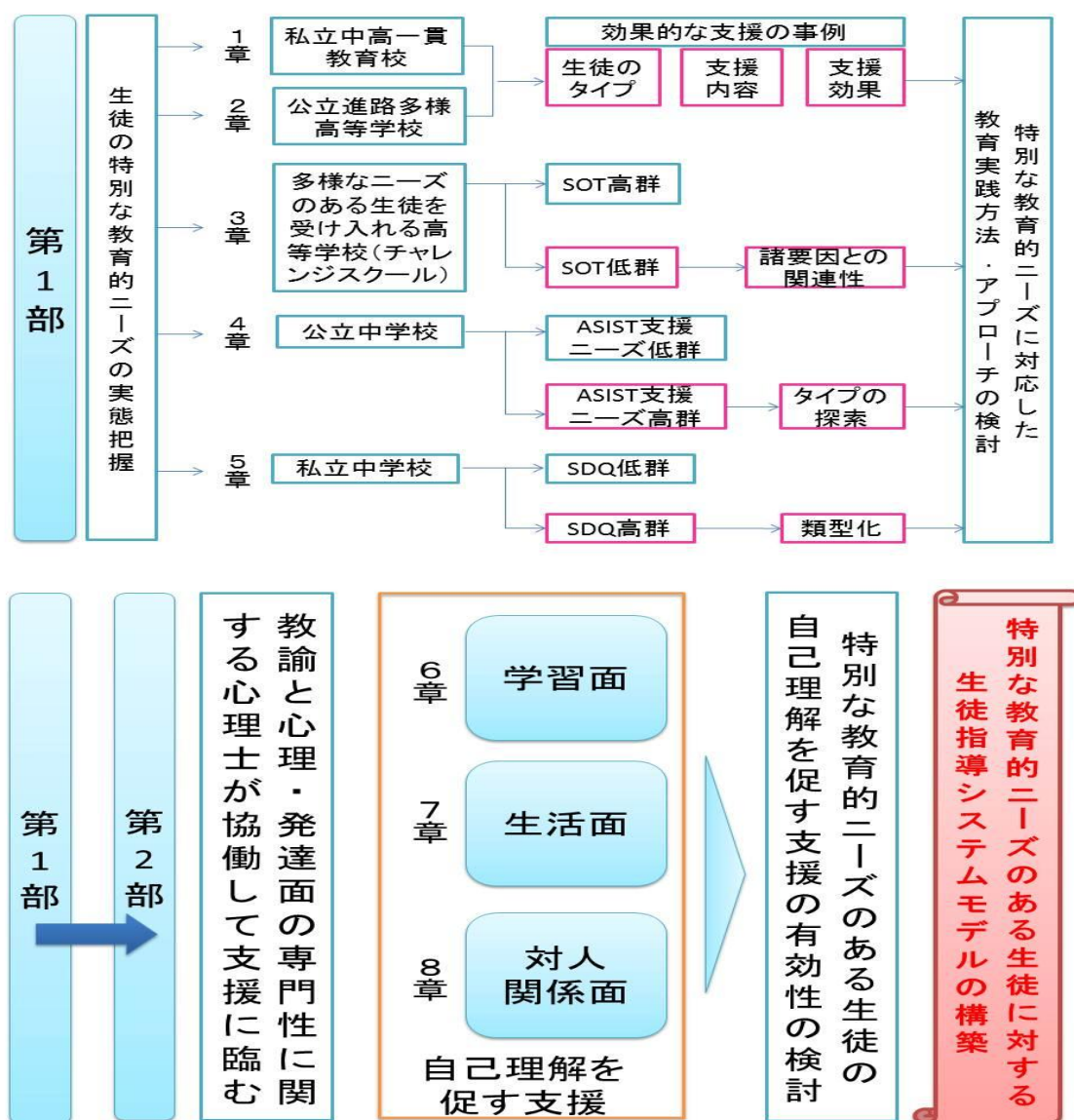


図8. 論文の構成

本 論

第 1 部

多様なタイプの学校における生徒の
特別な教育的ニーズの実態と
支援のあり方に関する検討

第 1 章

特色ある学校における生徒の支援ニーズの
現況と支援体制のあり方に関する検討(Ⅰ)
-私立中高一貫教育校-

I.問題と目的

近年、中学受験の受験率は増加し、東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県（以下、首都圏とする）の中学受験者は5名に1名という割合（日能研進学情報室、2008）が報告されている。特に首都圏の私立学校では中高一貫教育校が多く、2011年度における首都圏における私立中学高等学校協会に加盟している学校は286校（私立中学校の96.6%、私立高等学校の66.2%に相当）であった。中高一貫教育校への入学選択理由として学業実績（大学進学）以外にも、6年一貫教育を選択する生徒が多いことが示されている（西島、2011）。

一方で、三浦・橋本・林（2009）は、私立中学に入学したものの、うまく適応出来ずに苦しんでいる生徒が存在していることを明らかにした。また、東京都の生活文化局による報道資料「平成22年度における都内私立学校の児童・生徒の問題行動等の実態」（2011）によると、私立中学校では平成21年度に比べ、暴力行為（中学高校合わせて7.5%増）といじめ（中学高校合わせて2.9%増）の件数は増加している。加えて、田部・高橋（2009）は私立高等学校の特別支援教育の動向について、高校には中学校との接続、大学・社会との移行支援など多様な連携が求められており、同一の学校法人における特別支援教育の一貫的体系化を検討することや、公私立に限らず国内の学校現場で発達障害等の生徒に対して、個々の特性に応じた支援を行うことを課題とした（田部・高橋、2012）。

そこで本研究ではまず、生徒指導担当教諭と養護教諭及びスクールカウンセラー（以下、SC）といった校内において生徒の心理・発達面の支援に関わる三者の教職員からの回答をもとに、私立中高一貫教育校の偏差値や進学率にとらわれない独自性と、生徒指導や教育相談の特徴を明らかにする。次に、特別な教育的ニーズのある生徒に対して効果が得られた支援内容を分析し、該当生徒に対する生徒指導・教育相談活動にとって一翼となりうる支援のあり方について検討することを目的とする。

II.方法

2.1 調査方法・対象

首都圏にある私立中高一貫教育校286校に勤務する養護教諭と生徒指導担当教諭及びSCに対して、調査用紙（養護教諭用と生徒指導担当教諭用及びSC用の3部）をまとめて郵送し、学校ごとで一つ封筒に入れて返送してもらった。調査実施期間は、2011年7月から8月であった。

2.2 調査内容

本研究では、各質問項目に対して2009年度から2011年度の1学期（2年3ヶ月間）までに生じた出来事や意識等に関する回答を依頼した。

2.2.1 フェースシート

回答者全員に対して性別、経験年数、現校務在職年数に関する項目を作成した。加えて、校務分掌、SC の配置・勤務体系等の項目については、回収率が最も高かった養護教諭のみの回答を採択した。

2.2.2 学校の独自性

偏差値や学力による大学進学率以外の公立校とは異なる私立中高一貫教育校の独自性について、自由記述を求めた。

2.2.3 校内支援体制

特別な教育的ニーズの選択肢は、田口・橋本・菅野・横田（2009）を参考に回答を求めた。また、養護教諭と生徒指導担当教諭及び SC の三者間における 6 年間一貫した支援や連携の取り組み、生徒指導における援助ニーズに応じた開発的な支援（全ての生徒を対象に、個性を伸ばすことや自身の成長に対する意欲を高めることをねらいとした支援）・予防的な支援（一部の生徒を対象に、深刻な問題に発展しないように早期に課題を解決することをねらいとした支援）（八並、2012）の実施の有無を求めた。なお、各項目において実施している等の肯定的評価をした回答者には、具体的な取り組みについて自由記述を求めた。

2.2.4 効果的な支援の内容

特別な教育的ニーズのある生徒への支援に関して、支援の結果が良好であった内容について、まず、生徒の様相を選択式で回答を求めた。次に、生徒の具体的な困り感と効果的な支援内容及び支援後の生徒の様子について、自由記述式を用いて項目を作成した。該当生徒への支援効果は、支援後の学校適応に関する状況について、後述の主題分析による客観的指標を用いて検討する。

2.3 分析方法

回答形式が選択式の質問項目については、件数と平均値及び標準偏差による単純集計を行った。フェースシートにおいて学校の生徒数、SC の勤務体系に関する集計は、学校単位で分析を行った。その他の項目における分析対象は、回答者全員とした（同一学校に勤務する教職員が支援内容や意識に関して同じ見解を示す可能性を考慮した上で、養護教諭と生徒指導担当教諭及び SC から得た有効回答を分析することにした）。また、自由記述式の質問項目については、TRUSTIA/R.2 Mining Assistant (JUSTSYSTEM) を使用し、主題分析を行った（ただし、質問項目によって回答数は異なる）。主題分析とは、分析データのパターンが似ている内容を同じクラスターにまとめ、分析データの持つ特徴の構造を抽出し、各クラスターの形成状態をデンドログラムで表示する分析である。本研究では、各クラスター内にグルーピングされた語句の類似度を 0.5 以上に設定して分析を行い、筆者を含

む臨床心理学を専攻する専門家 3 名（大学教員）によって内容的妥当性を検討した上で、各クラスターの特徴を示すキーワードを採択した。

2.4 特別な教育的ニーズのある生徒について

本研究では、不登校生徒、発達障害や精神疾患のある生徒、心理的な問題のある生徒、またそれらの疑いがある生徒、非行・怠惰・低学力等様々な課題のある生徒で、生徒の置かれた状況及び背景や要因等を含め学校現場において、一斉指導に加えて個別のニーズに応じた支援を必要とする生徒を、特別な教育的ニーズのある生徒と呼称する。

Ⅲ. 結果

3.1 フェースシート

3.1.1 調査協力校及び調査協力者の性別及び現校務在職年数

調査協力者の性別及び現校務在職年数は以下の通りであった。回答が得られた学校は、58校(20.3%)であった。また、養護教諭は56人(19.6%)、生徒指導担当教諭は53人(18.5%)、SCは36人(12.6%)から回答が得られ、有効回答者数は合計145人(16.9%)であった。生徒指導担当教諭は男性の割合が多く($\chi^2(2)=32.8, p<.001$)、SCは女性の割合が多かった($\chi^2(2)=33.5, p<.001$)。また、現校務在職の平均年数が最も長いのは、生徒指導担当教諭であった(表1)。

表 1. 性別及び現校務在職年数 (n=145 人)

	性別(人数, %)				現校務在職年数					
	男性	女性	合計	%	最小	最大	平均	標準偏差		
養護教諭	0	0	56	38.9	56	38.6	1	30	11.6	8.5
生徒指導担当	36	25.0	17	11.8	53	36.6	3	40	21.8	9.3
SC	7	4.9	29	20.1	36	24.8	1	28	6.8	5.4

3.1.2 回答した学校の種別

調査協力校の学校種は、共学校が最も多く(44.8%)、次いで女子校(34.5%)であった。以下の調査結果において、学校種における有意差は見られなかったため、単純集計による分析を行った(表2)。

表 2. 学校の種別 (n=58 校)

校種	校数	%
共学校	26	44.8
男子校	10	17.2
女子校	20	34.5
無回答	2	3.4

3.1.3 校務分掌

生徒指導が校務分掌にあると回答した学校は、41 校（73.2%）であった。また、教育相談が校務分掌に明記されている学校は、26 校（46.4%）であった（表 3）。「その他」の回答では、保健に関わる分掌の中に教育相談の要素が含まれているといった回答が挙げられた。

表 3. 校務分掌（生徒指導・教育相談）（n=56 校）

	学校数	%
生徒指導のみある	26	46.4
両方ともある	15	26.8
生徒指導の中に教育相談がある	11	19.6
両方ともない	2	3.6
その他	2	3.6

3.1.4 SC のキャリアと配置及び勤務

SC の配置は、全体で 83.9%であった。平均して週に 3 日程度勤務していることが示された（表 4）。また、SC の臨床経験年数は平均 13.3 年（標準偏差=9.4）であり、回答者 36 人中 19 人（52.8%）が 10 年以上のキャリアであった。

表 4. SC のキャリアと配置及び勤務日数（n=56 校）

臨床経験年数				配置校	%	週勤務日数			
平均	標準偏差	10年以上	%			最小	最大	平均	標準偏差
13.3	9.4	19	52.8	47	83.9	1	6	3.2	1.5

3.2 私立中高一貫教育校の独自性

偏差値や学力による大学進学率以外の独自性に関する自由記述の回答者数は 121 人（84.0%）であった。主題分析を行った結果、「細やかな指導」「個人の尊重」「面倒見の良さ」「歴史と伝統」「特色あるカリキュラム」「課外活動の充実」「生徒との良好な関係作り」の 7 つのカテゴリーに分類された（図 1）。

「細やかな指導」のカテゴリーは、一人ひとり丁寧な指導をしているので目が届いておりきめ細やかな対応をしているといった回答や、少人数制で生徒を個々に配慮していくことが可能であるといった回答があった。「個人の尊重」のカテゴリーでは、生徒の主体性を尊重しているという回答や、一人一人の個性を尊重しているといった回答があった。「面倒見の良さ」のカテゴリーでは、教諭が生徒に対して気を配り面倒をよく見ていることが挙げられた。「歴史と伝統」のカテゴリーでは、宗教や男女別学及び女子に向けた教育といった建学の精神に基づく教育を重視しているといった回答があった。「特色あるカリキュラム」のカテゴリーでは、大学附属校であるため大学の授業を体験する機会があることや、海外

研修や留学等の制度も特色の一つとして挙げられた。「課外活動の充実」のカテゴリーでは、部活動が盛んであることや、行事等で生徒が活躍できる場が多いといった回答があった。「生徒との良好な関係作り」のカテゴリーでは、生徒と教諭の距離が近く仲が良いという意見や、親しみやすい教諭が多く、生徒が気軽に質問や相談しやすい環境があるといった回答があった。

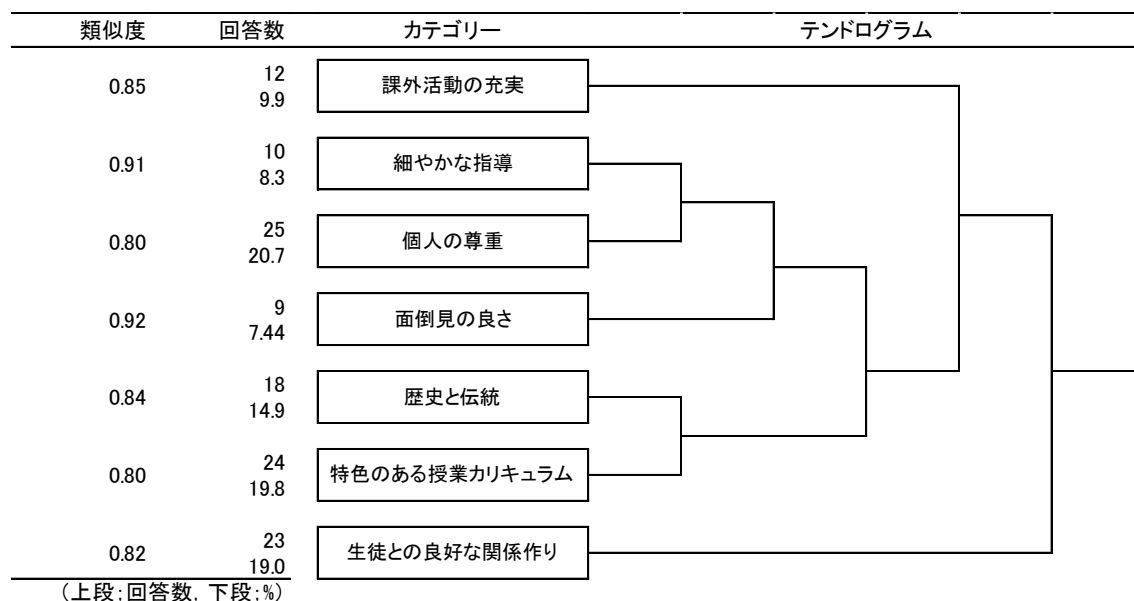


図 1. 私立中高一貫教育校の独自性 (n=121 人)

3.3 特別な教育的ニーズのある生徒への支援体制

3.3.1 これまでに対応した生徒の様相

養護教諭と生徒指導担当教諭及び SC の三者が、これまでに対応した特別な教育的ニーズのある生徒の様相として最も多かったのは、対人関係面（他生徒とのケンカや言い争い等）で、次いで、心理面（不定愁訴等）において個別の配慮を必要とする生徒であった。一方、三者に共通して低学力の生徒への対応が最も少なかった（表 5）。養護教諭は、対人関係面（ $F(2,142)=17.83$ $p<.01$ ）と心理面（ $F(2,142)=109.46$ $p<.01$ ）に課題のある生徒への対応が、生徒指導担当教諭よりも有意に多かった。生徒指導担当教諭は、非行生徒（ $F(2,142)=82.93$ $p<.01$ ）への対応が、養護教諭及び SC よりも有意に多いことが示された。SC は、発達障害のある生徒（ $F(2,142)=47.46$ $p<.01$ ）と不登校生徒（ $F(2,142)=57.55$ $p<.01$ ）への対応が、養護教諭及び生徒指導担当教諭よりも有意に多いことが示された。

表 5. 養護教諭と生徒指導担当教諭及び SC がこれまでに対応した
特別な教育的ニーズのある生徒の比較（複数回答，n=143 人）

	養護教諭 (n=55)	生徒指導 (n=52)	SC (n=36)	合計 (n=143)	F値
対人関係	42	21	33	96	F(2,142)=17.83 p<.01
	29.4	14.7	23.1	67.1	養>生、SC>生
心理	50	8	35	93	F(2,142)=109.46 p<.01
	35.0	5.6	24.5	65.0	養>生、SC>生
発達障害	42	13	36	91	F(2,142)=47.46 p<.01
	29.4	9.1	25.2	63.6	SC>養>生
不登校	41	9	35	85	F(2,142)=57.55 p<.01
	28.7	6.3	24.5	59.4	SC>養>生
非行	9	51	10	70	F(2,142)=82.93 p<.01
	6.3	35.7	7.0	49.0	生>養、生>SC
怠惰	21	21	15	57	n.s.
	14.7	14.7	10.5	39.9	
低学力	7	2	8	17	F(2,142)=3.66 p<.05
	4.9	1.4	5.6	11.9	SC>生

（養：養護教諭、生：生徒指導担当教諭、SC：スクールカウンセラー）

3.3.2 6年間一貫した取り組み

特別な教育的ニーズのある生徒が進級したり中学校から高等学校へ進学する際に、一貫した支援の実施について、「行っている」と回答したのは 99 人（72.8%）であった。また、養護教諭と生徒指導担当教諭及び SC の回答に有意差は見られなかった（ $\chi^2(6)=11.9, n.s.$ ）。「行っている」と回答した養護教諭と生徒指導担当教諭及び SC の 89 人（89.9%）から、これまでに取り組んだ内容に関する自由記述を得た。主題分析の結果、「学年団・主任の継続」「個別記録の作成」「学級担任の継続」「情報の共有化」「生徒・保護者への継続相談」の 5 つのカテゴリーに分類された（図 2）。

「学年団・主任の継続」のカテゴリーでは、学年主任が 6 年間同じ学年団を継続して担当していたり、中学校から高等学校へ持ち上がる教諭が多く配置されるといった回答があった。「個別記録の作成」のカテゴリーについては、特別な教育的ニーズのある生徒一人ひとりの状況について、記録票を作成しているといった回答が挙げられた。「学級担任の継続」のカテゴリーについては、中学校から高等学校に進学する際には、学級担任を変えずに継続しているといった回答が示された。「情報の共有化」のカテゴリーでは、次年度の担任とは密に情報交換が行われていたり、必要に応じて学年団に加えて養護教諭や SC が参加して情報交換を行っているといった回答があった。「生徒・保護者との継続相談」のカテゴリーについては、該当生徒やその保護者には教職員と継続して相談しているといった回答が挙げられた。

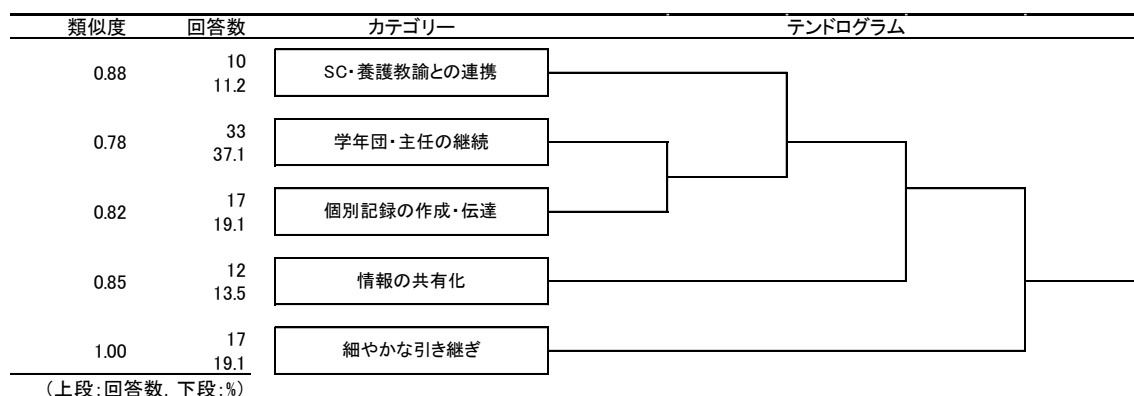


図 2. 一貫した取り組みの実際 (n=89 人)

3.3.3 三者間における連携

学校内の特別な教育的ニーズのある生徒への支援における三者間の連携について、生徒指導担当教諭と SC との連携では 62 人 (71.3%)、生徒指導担当教諭と養護教諭との連携については 92 人 (85.2%)、養護教諭と SC との連携については 80 人 (92.0%) が「連携している」と回答した。

連携に関する具体的な内容について、「連携している」と回答した 135 人 (93%) のうち、47 人 (34.8%) から自由記述を得た。主題分析を行ったところ、「窓口としての保健室」「情報交換」「保護者対応」「三者間による生徒理解」「積極的な関わり」の 5 つのカテゴリーに分類された (図 3)。「窓口としての保健室」のカテゴリーでは、教育相談の担当を養護教諭が担当していることや、けがや病気以外の不定愁訴等で保健室に来室した生徒の状態を記録しているといった回答が挙げられた。「情報交換」のカテゴリーでは、カンファレンスや職員会議等の限られた時間の中で情報を共有し、スムーズな対応ができているといった回答があった。「保護者対応」のカテゴリーには、情報の共有化によって保護者への対応を迅速に進めることができ、支援内容について保護者からの理解を得られやすいといった回答があった。「三者間の生徒理解」は、三者の視点から生徒の状況を把握し、適切な支援に向けてそれぞれが協力しているといった回答が示された。「積極的な関わり」のカテゴリーでは、生徒の現状について担任や学年主任を交えて三者が積極的に話し合いの場を設けたり、職員会議の座席を隣席にして些細なことでも常に情報が共有される工夫をしているといった回答が挙げられた。

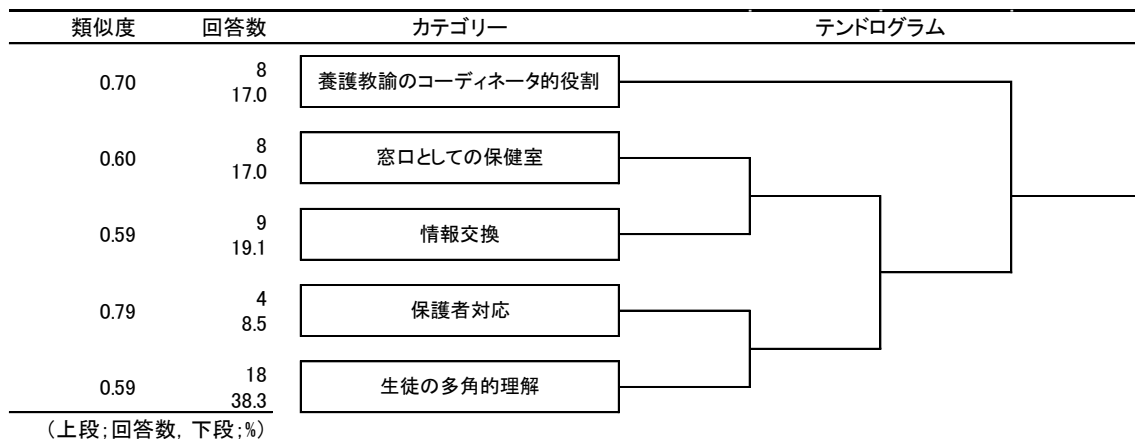


図 3. 連携の具体例 (n=47 人)

3.3.4 開発的・予防的支援の取り組み

私立中高一貫教育校における開発的・予防的支援の実施について、開発的な支援を、「全ての生徒を対象に、個性を伸ばすことや自身の成長に対する意欲を高めることをねらいとした支援」、予防的な支援を、「一部の生徒を対象に、深刻な問題に発展しないように早期に課題を解決することをねらいとした支援」と説明した上で、実施の有無を尋ねた。

その結果、「行っている」と回答したのが 50 人 (36.8%) であった。また、養護教諭と生徒指導担当教諭及び SC の回答に有意差は見られなかった ($\chi^2(6)=2.6, n.s.$)。次に、「行っている」と回答した 50 人のうち、実際に行っている支援内容について、49 人 (98%) から自由記述を得た。主題分析を行ったところ、「生徒全体 (集団) への働きかけ」「心理教育的プログラムの実施」「SC (専門家) の活用」「保護者との協力体制」「実態調査」の 5 つのカテゴリーに分類された (図 4)。

「生徒全体 (集団) への働きかけ」のカテゴリーには、クラス単位でグループエンカウンターを実施しているといった回答があった。「心理教育プログラムの実施」では、先にあげたグループエンカウンターに加え、アサーション等のソーシャルスキル教育を導入しているといった回答が挙げられた。「SC (専門家) の活用」のカテゴリーでは、SC が教職員と協力して心理教育プログラムを実施したり、授業等を行っているという回答があった。「保護者との協力体制」のカテゴリーでは、保護者向けの講演会等を開催しているといった回答があった。「実態調査」のカテゴリーには、予防的な支援に向けた生徒の実態を把握するための調査やアンケートを行っているといった回答が挙げられた。

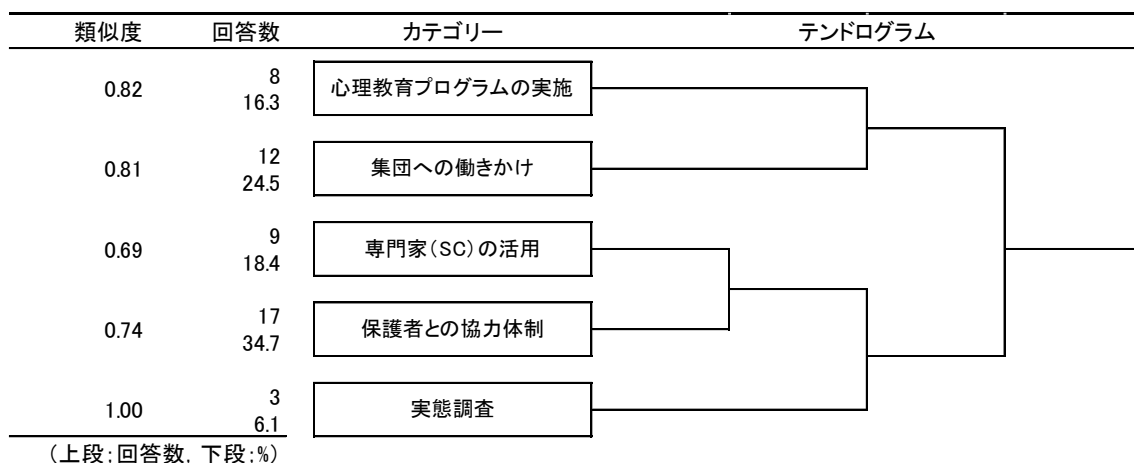


図 4. 開発的・予防的支援の取り組み (n=49 人)

3.4 特別な教育的ニーズのある生徒への効果的な支援の内容

3.4.1 支援効果

特別な教育的ニーズのある生徒に対する支援効果を生成するため、これまでに行った支援による該当生徒の変化について尋ねたところ、105 人中 101 人 (96.2%) から自由記述を得た。主題分析の結果、「自己理解・成長」「集団参加」「登校」「卒業」の 4 つのカテゴリーに分類された (図 5)。

「自己理解・成長」のカテゴリーでは、自分自身のことが理解できるようになり、落ち着く場面が増えたといった回答や、他者への思いやりの気持ちが芽生えてきたといった生徒の成長に関する回答があった。「集団参加」のカテゴリーでは、対人関係を少しずつ持てるようになったという回答や、他者との関わりは難しいが集団に入って作業することが出来るようになったという回答が挙げられた。「登校」に関しては、別室での登校復帰や教室に復帰したという回答があった。「卒業」のカテゴリーでは、登校日数が増え無事に卒業して大学に進学したという回答があった。

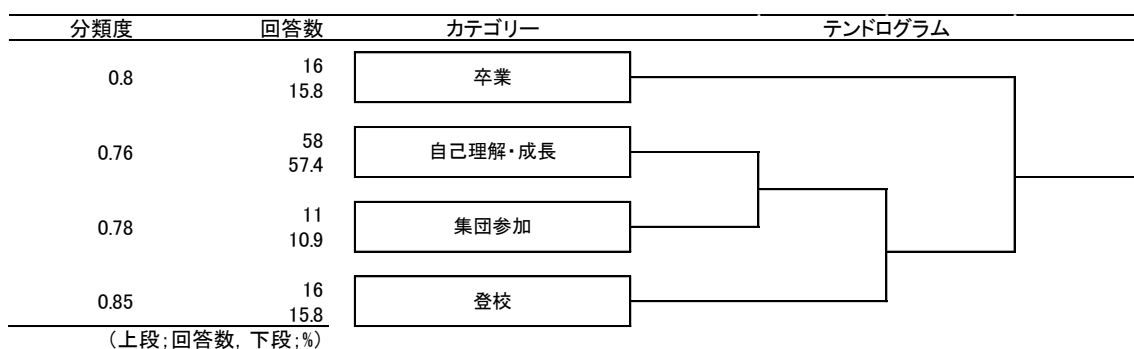


図 5. 支援の効果 (n=101 人)

3.4.2 生徒の様相と実態

特別な教育的ニーズのある生徒に対して行った支援において効果が得られたと、105 人（72.9%）から回答を得た。養護教諭と生徒指導担当教諭及び SC の回答に有意差は見られなかった。何らかの支援を行い効果がみられた特別な教育的ニーズのある生徒の様相は、不登校の生徒が最も多く 65 人（61.9%）（ $\chi^2(2)=0.22, n.s.$ ）、次いで対人関係面の課題が 52 人（49.5%）（ $\chi^2(2)=0.96, n.s.$ ）、発達障害またはその疑いのある生徒が 39 人（37.1%）（ $\chi^2(2)=0.46, n.s.$ ）であることが示された（複数回答）。

次に、具体的な生徒の特性や困り感に関する実態を尋ねたところ、96 人（91.4%）からの自由記述を得た。主題分析の結果、「発達障害等に起因する不適応」「精神・神経症状等に起因する問題」「人間関係が上手く築けない」「不登校に移行」の 5 つのカテゴリーに分類された（図 6）。

「発達障害等に起因する不適応」のカテゴリーでは、アスペルガー障害等の発達障害のある生徒に関する内容が挙げられた。「精神・神経症状等に起因する問題」では、抑うつ感や不定愁訴等を訴える生徒に関する内容であった。「人間関係が上手く築けない」のカテゴリーでは、友人関係が上手く築けない、コミュニケーションをとることが難しいといった内容であった。「不登校へ移行」については、学級の中に入れず別室登校（保健室や相談室等）をしているといった回答や、不登校生徒に関する内容が挙げられた。

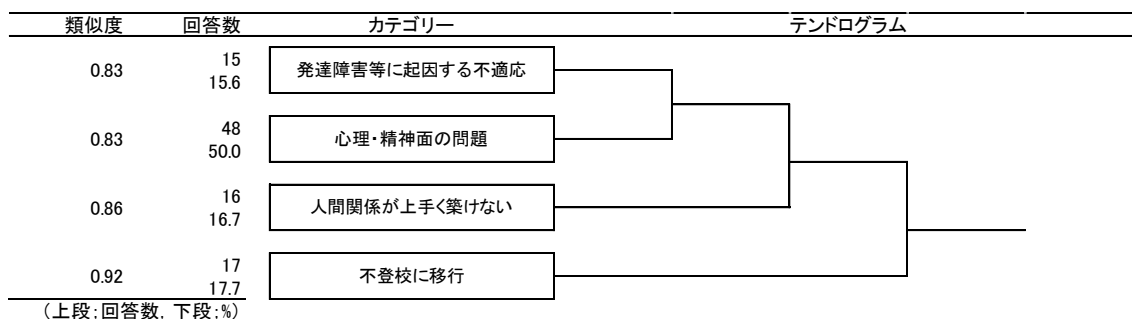


図 6. 特別な教育的ニーズのある生徒の実態 (n=96 人)

3.4.3 効果的な支援の内容

特別な教育的ニーズのある生徒に対して実践した支援の中で、効果的な支援内容について尋ねたところ、105 人中 101 人（96.2%）から自由記述への回答を得た。主題分析を行ったところ、「集団に対する環境整備」「SC による個別支援」「専門機関との連携」「気持ちを尊重する」「保護者との連携」の 5 つのカテゴリーに分類された（図 7）。

「集団に対する環境整備」のカテゴリーでは、クラス替え時の友人関係の配慮や、学級内での居場所作り等、周囲の生徒への声掛けに関する支援が挙げられた。「SC による個別支援」では、継続的な個別カウンセリングの実施や、相談室登校を出席扱いにした等の支援が挙げられた。「専門機関との連携」に関しては、医療機関を紹介し卒業後も継続した支

援が受けられるようにしたといった実践や、専門機関と生徒の状況を共有して支援に生かした等の内容が挙げられた。「気持ちを尊重する」では、生徒の気持ちに寄り添い、時間をかけて継続的に接していくことを大事にするといった内容が挙げられた。「保護者との連携」では、保護者との継続相談によって、生徒の困難さの理解を深めていったという内容が挙げられた。また、保護者と学校が連携を取ることによって、家族関係が良好に向かったという内容も挙げられた。

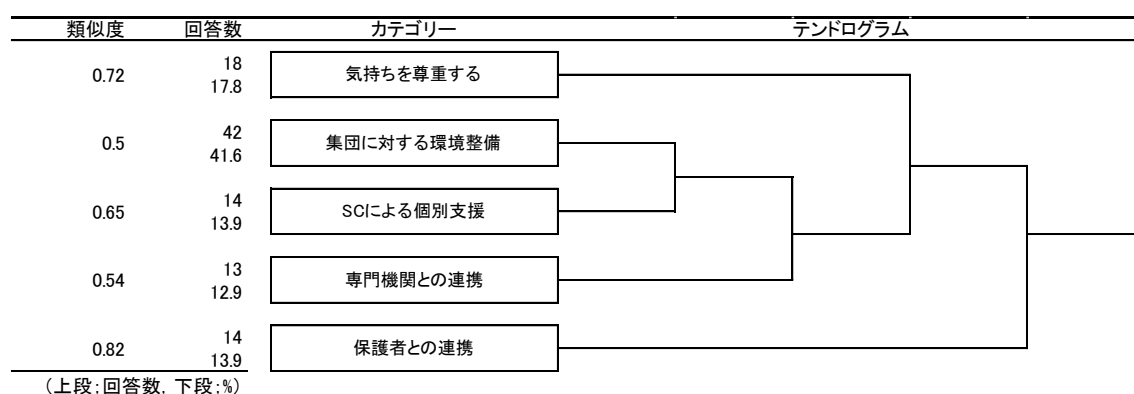


図 7. 効果的な支援内容 (n=101 人)

IV. 考察

4.1 私立中高一貫教育校の独自性

私立中高一貫教育校における現校務在職年数は、生徒指導担当教諭では平均 21 年以上、養護教諭では平均 11 年以上であることが本研究で示された。また、SC は 80%以上の学校で配置されており、平均週 3 日以上・6.8 年以上勤務していることが明らかとなり、異動がないことも含め公立校とは異なる勤務体系であることが示された。このように生徒の心理発達面等に関わる教職員が長期間継続して現校に勤務していることは、私立校の特徴の一つであると言える。

偏差値や学力等以外の私立中高一貫教育校の独自性については、建学の精神や理念に基づく教育のもと、特色のあるカリキュラムの実施されていることが示唆された。私立学校における独自のカリキュラムや授業に関して菅原（2001）は、各学校が抱いている建学の精神の読み替えとその具現化によるカリキュラムや教科内容を通して学校の独自性は発揮されていると指摘しており、本研究で得られた知見は私立中高一貫教育校の独自性の一つであることが示された。

以上のことから、教職員の異動がなく継続勤務をしていることにより、教育の理念・方針に基づくカリキュラムや、生徒に関する教職員間の情報共有及び支援の連続性が保持されやすい環境（田部、2010）が、私立中高一貫教育校の独自性の一つであることが示唆さ

れた。

4.2 私立中高一貫教育校の校内支援体制

特別な教育的ニーズのある生徒に対する校内支援体制について、南條・丸山（2011）は中高一貫教育校の利点について、6年間という長期間での学校生活によって継続的に生徒を把握することが可能であると特徴づけている。一貫性について、本研究では、学年団を担当する担任や主任が6年間継続して学年を受け持つことや、担任以外にも養護教諭やSCからの情報の伝達も実施されていることが示唆された。このことから進級や進学の引き継ぎに際し、学年団の教諭が大きく変化しないことや、当該学年担当教諭以外の養護教諭やSCから情報を共有することは、教諭の生徒理解を深め生徒の気持ちを尊重した細やかな指導を可能とし、生徒との信頼関係を構築することに繋がっていくと考えられる。

また、養護教諭の71%と生徒指導担当教諭の82%及びSCの90%は、連携していると回答したことが明らかとなった。三者間の連携について、異なる専門性を認め合い一人の主観的な判断によることなく、お互いの情報を取り入れて生徒を理解することを重要視していることが示された。特に養護教諭は生徒の状態について、校内の情報を収集・伝達していくコーディネーター的役割を担っていることが推測された。本研究で得られた知見は、学内の教育相談に関する連携について、養護教諭が受付窓口になっているといった鈴木ら（2006）の調査結果と一致を示した。また、私立中高一貫教育校における校内連携には、養護教諭が業務上の役割以上に生徒の実態把握や担任を含め、生徒指導担当教諭及びSCの調整役等のキーパーソンを担っていることが推測された。

4.3 今後の支援のあり方

特別な教育的ニーズのある生徒に対する支援では、SCによる個別支援や周囲の環境調整を経て、専門機関や保護者との連携により登校復帰が促されたことが推測された。SCが継続して個別に支援を行うことは、発達障害のある生徒への支援においてSCの対応が最も多いことを示した浅田（2009）の見解と一致していた。本研究における特別な教育的ニーズのある生徒への支援では、教職員の生徒理解及び生徒自身の自己理解が促されることによって、該当生徒が落ち着きを取り戻し周囲の生徒と関係を持ち始めたり集団活動に参加する機会を増やし、登校復帰をして卒業に至るまでに学校適応が改善したことが一つの支援効果として示唆された。以上のことから、本研究では特別な教育的ニーズのある生徒への効果的な支援の一翼として、生徒自身の自己理解を促す支援が示された。

そこで筆者らは、該当生徒への支援として、自己理解（自分の得意・不得意な能力や特性に気づき、自己の問題を改善・軽減していくこと）の深化を目的とした援助サービスの提供を提案したい。特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解を促す支援では、心理教育的援助サービス（石隈、1999）の視点を支援の場に取り入れ、教職員は生徒自身の現在の問題に対する理解や援助を行っていく（問題解決）中で、今後起こりうるリスクに対処す

る方法を共に考え（予防的）、生徒自身がよりよく生活していくための工夫を創造し磨いていくこと（開発的）を目的とした支援実践を積み重ねていくことが重要であると考え。

本研究で得られた知見について、首都圏全体として回収率は低率であり、全ての私立中高一貫教育校の実態を網羅しているとは言い難い。このことは、作成した質問項目の内容意図が回答者に伝わりにくいものであった可能性は否めない。また、同一学校から養護教諭と生徒指導担当教諭及び SC の三者に調査を依頼したため、各々の意識を的確に捉えているかは検討の余地がある。しかし、それ以上に私立校は公立校とは異なり言わば独立採算の私企業であるため、学校の実態について匿名であるとはいえ公表を控える学校や、そもそも生徒指導や教育相談ではなく別の分野（例えば、教科学習やクラブ活動等）に重きを置いている学校からの回答が得られにくかったことが、回収率を下げた原因の一つであるとも推測される。今後は、学校の偏差値や高校受験を実施するか否かといった学校の形態も考慮し、援助を受ける側の生徒の実態等も踏まえ、これまでに行われてきた実践の収集・分析を通して、私立中高一貫教育校の支援モデルを生成していくことが課題である。

第 2 章

特色ある学校における生徒の支援ニーズの
現況と支援体制のあり方に関する検討(Ⅱ)
-公立進路多様高等学校-

I. 問題と目的

東京都は 1997 年から 2011 年度にかけて、都立高校改革を推進してきた。これまでの取組みにより、生徒の多様性に対応した弾力的な教育の展開により、都民に信頼される魅力ある高校を実現してきた。改革を終えた現状と課題として、個々の生徒に着目すると、一人ひとりの能力を十分に伸ばし切れていない実態が浮かび上がった。その中でも、就職者や進路未定者が多様となっている普通科高校（以下、進路多様高等学校と呼称する）に在籍する生徒への基礎学力の定着及びキャリア教育の充実を軸とした取組みを進展させていくことを一つの課題としている（東京都教育庁、2012）。

進路が未確定である生徒以外にも、不登校により長期欠席の状態になり中途退学に至るケースも少なくない（文部科学省、2012）。不登校になった理由として、無気力が最も多く、次いで、不安などの情緒的混乱、いじめを除く友人関係をめぐる問題が挙げられている。また、中途退学後、非就労状態であり、教育・訓練も受けていない層であるニート層の生徒たちは、人付き合いがうまく出来れば中途退学をしなかったかもしれないと回答している。このように、進路多様高等学校において、キャリア教育の推進を図る以前に、生徒自身の対人関係をめぐる課題が改善しておらず、また、心的状況が進路意識形成以前の段階であるにもかかわらず、早期に進路決定を要求されるために、進路指導に乗れずに、学校不適応の生徒として表出される可能性が示唆される（荻谷・濱中・大島・林・千葉、2002）。

このことから、進路多様高等学校においては生徒一人ひとりのニーズに応じた対人関係面や生活面及び学習面に関する支援を展開していくことがキャリア教育の充実には先決であると考えられる。そこで本研究では、始めに進路多様高等学校の生徒指導担当教諭と養護教諭及び特別支援教育コーディネーターといった校内において生徒の心理・発達面の支援に関わる三者の教職員からの回答をもとに、進路多様高等学校における支援体制の実態を明らかにする。次に、特別な教育的ニーズのある生徒に対してこれまでに効果が得られた支援内容について分析し、該当生徒に対する支援活動にとって一翼となりうる支援のあり方について検討することを目的とする。

II. 方法

2.1 調査方法・対象

調査対象は、臨床心理を専門とする研究者 3 名が、東京都、神奈川県、埼玉県、千葉県、群馬県、山梨県、栃木県、茨城県、福島県、宮城県、山形県、秋田県、青森県、北海道の 14 都道県において、進学・就職・進路未確定者等の様々な進路実績を持つ偏差値 50 以下の公立普通科高等学校 453 校を進路多様高等学校として選定した。各校に勤務する養護教諭と生徒指導担当教諭及び特別支援教育コーディネーターに対して、調査用紙（養護教諭用と生徒指導担当教諭用及び特別支援教育コーディネーター用の 3 部）をまとめて郵送し、

一つ封筒に入れて返送してもらった。養護教諭及び生徒指導担当教諭が特別支援教育コーディネーターを兼務している場合は、特別支援教育コーディネーター用の調査用紙への回答を控えてもらった。調査実施期間は、2012年7月から8月であった。

2.2 調査内容

本研究では、各質問項目に対して2009年度から2012年度の1学期（3年3ヶ月間）までに生じた出来事や意識等に関する回答を依頼した。

2.2.1 フェースシート

回答者全員に対して性別、経験年数、現校務在職年数に関する項目を作成した。加えて、生徒数、特別支援教育コーディネーターの役職、SCの配置の項目については、学校単位における回答を採択した。

2.2.2 校内支援体制

これまでに対応した生徒の特別な教育的ニーズは、田口・橋本・菅野・横田（2009）を参考に選択肢を作成し回答を求めた（2件法）。また、援助ニーズに応じた開発的な支援（全ての生徒を対象に、個性を伸ばすことや自身の成長に対する意欲を高めることをねらいとした支援）や、予防的な支援（一部の生徒を対象に、深刻な問題に発展しないように早期に課題を解決することをねらいとした支援）（八並、2012）の実施の有無を求めた（3件法）。なお開発的・予防的支援において、「実施している」等の肯定的評価をした回答者には、具体的な取り組みについて自由記述を求めた。

2.2.3 生徒の自己理解について

生徒の自己理解について、近年自己理解が不十分な生徒が増加しているかどうかを尋ねた（3件法）。また、自己理解が不十分な生徒への支援のあり方について自由記述を求めた。

2.2.4 効果的な支援の内容

特別な教育的ニーズのある生徒に対する支援が良好であった事例について、支援効果及び支援内容について自由記述を求めた。また、生徒の様相を選択式（2件法）と自由記述で回答を求めた。

2.3 分析方法

回答形式が選択式の質問項目については、件数と平均値及び標準偏差による単純集計を行った。フェースシートに関する集計は、学校単位で分析を行った。その他の項目における分析対象は、回答者全員とした（同一学校に勤務する教職員が支援内容や意識に関して同じ見解を示す可能性を考慮した上で、養護教諭と生徒指導担当教諭及び特別支援教育コ

ーディネーターから得た有効回答を分析することにした)。また、自由記述式の質問項目については、TRUSTIA/R.2 Mining Assistant (JUSTSYSTEM) を使用し、主題分析を行った(ただし、質問項目によって回答数は異なる)。主題分析とは、分析データのパターンが似ている内容を同じクラスターにまとめ、分析データの持つ特徴の構造を抽出し、各クラスターの形成状態をデンドログラムで表示する分析である。本研究では、各クラスター内にグルーピングされた語句の類似度を 0.5 以上に設定して分析を行い、筆者を含む臨床心理学を専攻する専門家 3 名(大学教員)によって内容的妥当性を検討した上で、各クラスターの特徴を示すキーワードを採択した。

2.4 自己理解

本研究では、自己理解について三浦・林・橋本(2010)を援用し、「自分の得意・不得意な能力や特性に気づき、自己の問題を改善・軽減していくこと」と定義する。

2.5 特別な教育的ニーズのある生徒について

本研究では、不登校生徒、発達障害や精神疾患のある生徒、心理的な問題のある生徒、またそれらの疑いがある生徒、非行・怠惰・低学力等様々な課題のある生徒で、生徒の置かれた状況及び背景や要因等を含め学校現場において、一斉指導に加えて個別のニーズに応じた支援を必要とする生徒を、特別な教育的ニーズのある生徒と呼称する。

III. 結果

3.1 フェースシート

3.1.1 調査協力者の性別と勤続年数及び現校務在職年数

調査協力者の性別及び現校務在職年数は以下の通りであった。回答が得られた学校は、163 校(36.0%)であった。そのうち、養護教諭は 160 人(37.7%)、生徒指導担当教諭は 145 人(34.2%)、特別支援コーディネーター119 人(28.1%)から回答が得られ、有効回答者数は合計 424 人であった。生徒指導担当教諭は男性の割合が多く($\chi^2(1)=84.03, p<.01$)、特別支援教育コーディネーターは男女比に有意差は見られなかった($\chi^2(1)=1.02, n.s.$)。また、現校務在職の平均年数が最も長いのは、生徒指導担当教諭であった(表 1)。

表 1. 性別及び現校務在職年数 (n=424 人)

	男性	%	女性	%	合計	%	担当年数				現校務在職年数			
							最小	最大	平均	標準偏差	最小	最大	平均	標準偏差
養護教諭	0	0.0	160	37.7	160	37.7	0	41	2.0	11.9	0	20	3.9	3.5
生徒指導担当	127	30.0	14	3.3	145	34.2	0	30	8.6	7.9	0	17	5.3	3.5
特別支援コーディネーター(養護教諭・生徒指導担当との兼務を除く)	65	15.3	54	12.7	119	28.1	0	8	2.3	1.6	0	16	4.4	3.1

3.1.2 特別支援教育コーディネーターの役職

教育相談担当教諭が担当していることが最も多いことが示された（77校、47.5%）。次いで、養護教諭（55校、34.0%）、生徒指導や教育相談担当教諭ではない教科担任（41校、25.3%）であった（表3）。「その他」の回答では、保健に関わる分掌の教諭が担当しているといった回答が挙げられた。

表3. 特別支援教育コーディネーターの役職（n=162校、複数回答）

	学校数	%
教育相談担当	77	47.5
養護教諭	55	34.0
教科担任	41	25.3
生徒指導担当	31	19.1
管理職	11	6.8
その他	31	19.1

3.1.3 SCの配置

SCが配置されている学校は、118校であり全体の72.8%であった。その他の回答では、「定期的ではなく地方自治体に要請した時のみ派遣される」、「大学との研究事業によって配置されている」といった内容が挙げられた。

3.2 校内支援について

3.2.1 これまでに対応した特別な教育的ニーズのある生徒の様相

養護教諭と生徒指導担当教諭及び特別支援教育コーディネーターの三者が、これまでに対応した生徒の特別な教育的ニーズとして最も多かったのは、対人関係面（他生徒とのケンカや言い争い等）で、次いで、発達障害であった。一方、三者に共通して低学力の生徒への対応が最も少なかった（表4）。養護教諭は、特に対人関係面（ $F(2,421)=95.4, p<.01$ ）と発達障害（ $F(2,420)=63.5, p<.01$ ）及び心理面（ $F(2,421)=161.2, p<.01$ ）、不登校（ $F(2,421)=65.6, p<.01$ ）の生徒への対応が、生徒指導担当教諭及び特別支援教育コーディネーターよりも有意に多いことが示された。また、生徒指導担当教諭は、非行生徒（ $F(2,421)=241.8, p<.01$ ）への対応が養護教諭及び特別支援教育コーディネーターよりも有意に多いことが示された。

表 4. これまでに対応した特別な教育的ニーズのある生徒の様相 (n=423 人、複数回答)

	養護教諭 (n=159)	生徒指導 (n=143)	コーディネーター (n=122)	合計	F 値
対人関係	149 35.1	67 15.8	36 8.5	252 59.4	F(2,421)=95.4 p<.01 養>生>コ
発達障害	127 30	36 8.5	80 18.9	243 57.4	F(2,420)=63.5 p<.01 養>コ>生
心理面	149 35.1	32 7.5	37 8.7	218 51.4	F(2,421)=161.2 p<.01 養>コ>生
非行	43 10.1	136 32.1	12 2.8	191 45	F(2,421)=241.8 p<.01 生>養>コ
不登校	114 26.9	30 7.1	29 6.8	173 40.8	F(2,421)=65.6 p<.01 養>コ、養>生
怠惰	65 15.3	72 17	13 3.1	150 35.4	F(2,421)=27.3 p<.01 生>コ、養>コ
低学力	21 5	9 2.1	16 3.8	46 10.8	n.s.

養:養護教諭、生:生徒指導担当教諭、コ:特別支援教育コーディネーター(上段:人数、下段:%)

3.2.2 開発的・予防的支援の取り組み

開発的・予防的支援の実施について、開発的な支援を、「全ての生徒を対象に、個性を伸ばすことや自身の成長に対する意欲を高めることをねらいとした支援」、予防的な支援を、「一部の生徒を対象に、深刻な問題に発展しないように早期に課題を解決することをねらいとした支援」と説明した上で、実施の有無を尋ねた。

その結果、「行っている」と回答したのが 166 人 (40.2%) であった。一方で、「行っていない」と回答したのが、178 人 (43.1%) であった (表 5)。次に、「行っている」と回答した 166 人のうち、実際に行っている支援内容について、160 人 (96.4%) から自由記述を得た。主題分析を行ったところ、「面談の充実」「情報提供」「SC (専門家) の活用」「アンケートの実施」の 4 つのカテゴリーに分類された (図 1)。

「面談の充実」のカテゴリーには、教育相談週間による面談や、定期的な個別面談を行っているという回答があった。「情報提供」では、特別支援学校の教諭から専門的な知識を得たり、特別支援に関する校務分掌の設置に関する回答が挙げられた。「SC (専門家) の活用」のカテゴリーでは、SC による生徒への個別カウンセリングの実施に関する回答があった。「アンケートの実施」のカテゴリーでは、特に Q・U 等の生徒本人に対するアンケート調査を実施しているといった回答があった。

表 5. 開発・予防的支援の実施 (n=413)

	人数	%
行っている	166	40.2
分からない	59	14.3
行っていない	178	43.1
その他	10	2.4

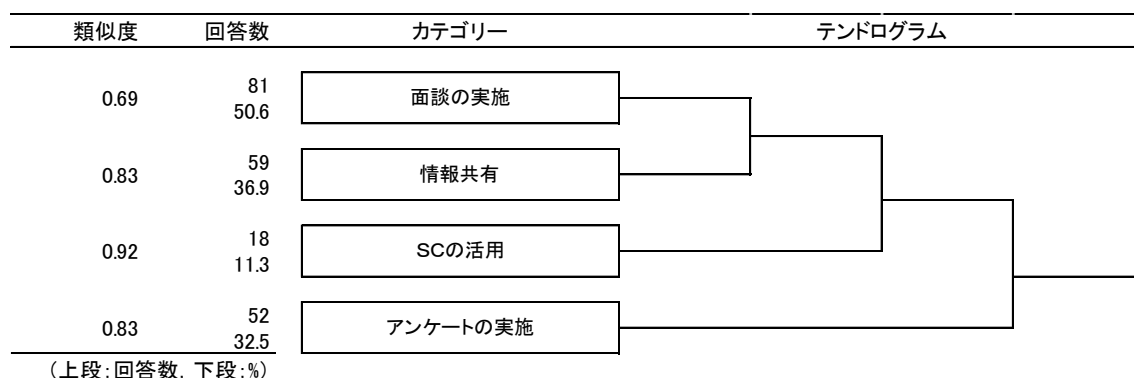


図 1. 開発的・予防的支援の取り組み (n=160 人)

3.3 生徒の自己理解について

生徒の自己理解について、近年自己理解が不十分であるため学校の適応状況がよくない生徒の人数が増加しているかどうか尋ねたところ、「そう思う」と回答した教諭は 276 人 (65.2%) であった。一方、「そう思わない」と回答した教諭は 52 人 (12.3%)、「分からない」と回答した教諭は 84 人 (19.9%) であった (表 6)。次に、自己理解が不十分な生徒への支援のあり方に関して自由記述を求めたところ、297 人 (70.0%) からの回答が得られた。主題分析の結果、「話を聞く」「スモールステップ」「情報共有」「生徒理解」「個別支援」「共に考える」の 6 のカテゴリーに分類された (図 2)。

「話を聞く」のカテゴリーには、生徒の話をよく聞く、真摯に向き合うといった回答があった。「スモールステップ」のカテゴリーでは、スモールステップで課題を与えて褒めていく、生徒の自信に繋がる取り組みが大事といった回答が挙げられた。「情報共有」のカテゴリーでは、生徒がしっかりと情報を共有していく、様々な先生方と生徒について情報を交換し合うといった回答があった。「生徒理解」のカテゴリーでは、多様な視点で教諭同士が生徒の理解に努めることが重要であるといった回答があった。「個別支援」のカテゴリーには、生徒の個々の特性に合わせた個別支援を行うといった回答があった。「共に考える」のカテゴリーでは、根気強く生徒と向き合って対応していく、生徒の困り感に寄り添うことを大切にしているといった回答が挙げられた。

表 6. 自己理解が不十分な生徒は増加しているのか (n=423 人)

	人数	%
そう思う	276	65.2
そう思わない	52	12.3
分からない	84	19.9
その他	11	2.6

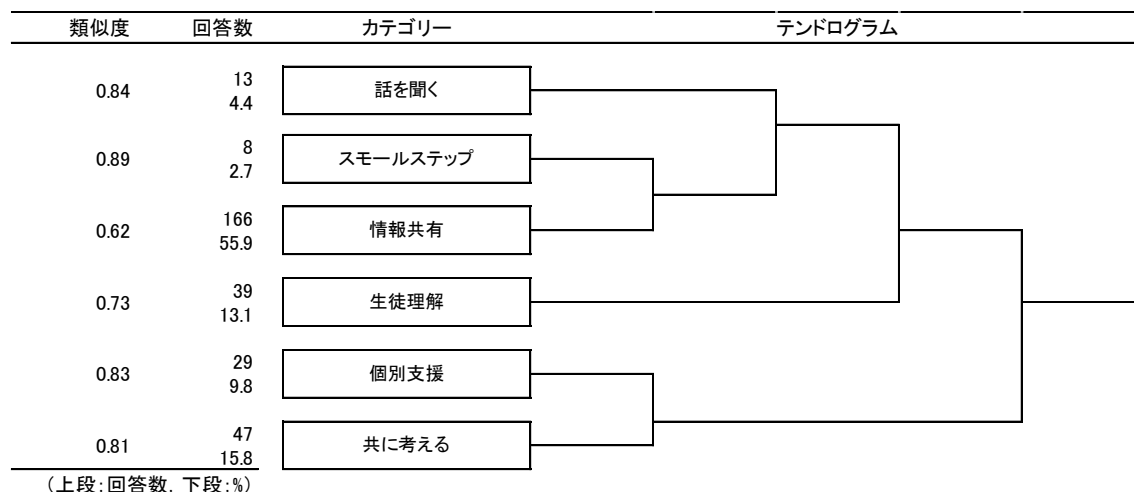


図 2. 生徒の自己理解を促す支援のあり方 (n=297 人)

3.4 特別な教育的ニーズのある生徒への効果的な支援の内容

3.4.1 支援効果

特別な教育的ニーズのある生徒に対する効果的な支援のあり方を生成するため、これまでに行ってきた支援による該当生徒の変化について尋ねたところ、303 人中 253 人 (83.5%) から自由記述を得た。主題分析の結果、「特性の気づき」「安定した生活」「積極的な相談」「教室復帰」「卒業」の 5 つのカテゴリーに分類された (図 3)。

「特性の気づき」のカテゴリーでは、自分の特性を理解し周囲の生徒との関わりを良好に保つ機会が増えたといった回答や、客観的な理解が出来るようになってきたといった、生徒の成長に関する回答があった。「安定した生活」のカテゴリーでは、自信を持って学校生活を過ごしているという回答や、落ち着いて前向きに物事を捉えることが増えたという回答が挙げられた。「積極的な相談」に関しては、生徒自身が SC や医療機関、ハローワーク等で積極的に相談をするようになったという回答があった。「卒業」のカテゴリーでは、登校日数が増え無事に卒業して進学や就労に至ったという回答が挙げられた。

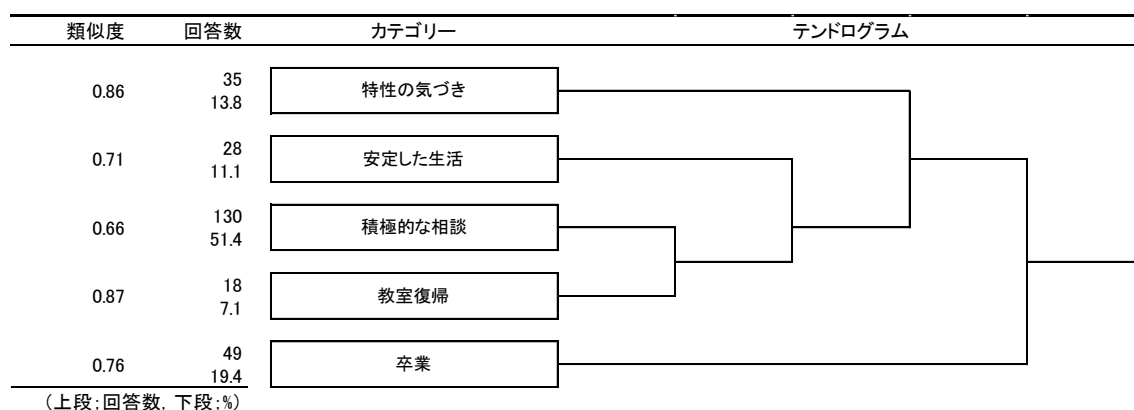


図 3. 支援の効果 (n=252 人)

3.4.2 生徒の様相と実態

特別な教育的ニーズのある生徒に対して行った支援において効果が得られたと、303 人 (71.5%) から回答を得た。特別な教育的ニーズについて、「心理面」では、養護教諭のほうが生徒指導担当教諭よりも有意に多く対応し ($F(2,300)=4.26, p<.05$)、「非行」に関しては、生徒指導担当教諭が、養護教諭及び特別支援教育コーディネーターよりも多く対応していることが示された ($F(2,300)=14.94, p<.01$) (表 7)。また、支援効果がみられた特別な教育的ニーズのある生徒の様相として、発達障害のある生徒への支援に対する事例が最も多く 141 人 (46.5%)、次いで対人関係面の課題が 128 人 (42.2%)、不登校生徒が 95 人 (31.4%) であった (複数回答)。また、生徒自身が自己の特性に気づいていたかどうか尋ねたところ、「よく気づいていた」が 41 人 (14.5%) であり、「気づいていた」が 134 人 (47.5%) となり、支援効果が得られた事例の生徒の 62.0% の生徒が自分の特性に気づいていたことが示された (表 8)。

次に、具体的な生徒の特性や困り感に関する実態を尋ねたところ、237 人 (78.2%) からの自由記述を得た。主題分析の結果、「集団不適応」「不登校状態」「精神・神経症状等に起因する問題」「発達障害等に起因する問題」「対人関係上のトラブル」の 5 つのカテゴリーに分類された (図 4)。

「集団不適応」のカテゴリーでは、集団行動が苦手な孤立しやすい生徒に関する内容が挙げられた。「不登校状態」のカテゴリーでは、中学生の頃から不登校である生徒や、高校に入学しても上手く馴染めない生徒に関する内容があげられた。「精神・神経症状等に起因する問題」のカテゴリーでは、パーソナリティ障害や抑うつ感、不定愁訴等を訴える生徒に関する内容であった。「発達障害等に起因する問題」のカテゴリーでは、広汎性発達障害やアスペルガー障害、ADHD、LD 等の生徒に関する内容であった。「対人関係上のトラブル」については、対人関係が上手く築けていない生徒に関する内容が挙げられた。

表 7. 支援効果が得られた生徒の様相 (n=303 人、複数回答)

	養護教諭 (n=122)	生徒指導 (n=96)	コーディネー ター(n=85)	合計	F値
発達障害	50 16.5	45 14.9	46 15.2	141 46.5	n.s.
対人関係	59 19.5	39 12.9	30 9.9	128 42.2	n.s.
不登校	38 12.5	30 9.9	27 8.9	95 31.4	n.s.
心理面	35 11.6	12 4.0	18 5.9	65 21.5	F(2,300)=4.26 p<.05 養>生
学習	18 5.9	23 7.6	17 5.6	58 19.1	n.s.
非行	4 1.3	19 6.3	1 0.3	24 7.9	F(2,300)=14.94 p<.01 生>養、生>コ

養:養護教諭、生:生徒指導担当教諭、コ:特別支援教育コーディネーター

表 8. 支援効果が得られた生徒の自己特性に関する気づき (n=282 人)

	人数	%
よく気づいていた	41	14.5
気づいていた	134	47.5
分からない	21	7.4
あまり気づいていない	76	27.0
全く気づいていない	10	3.5

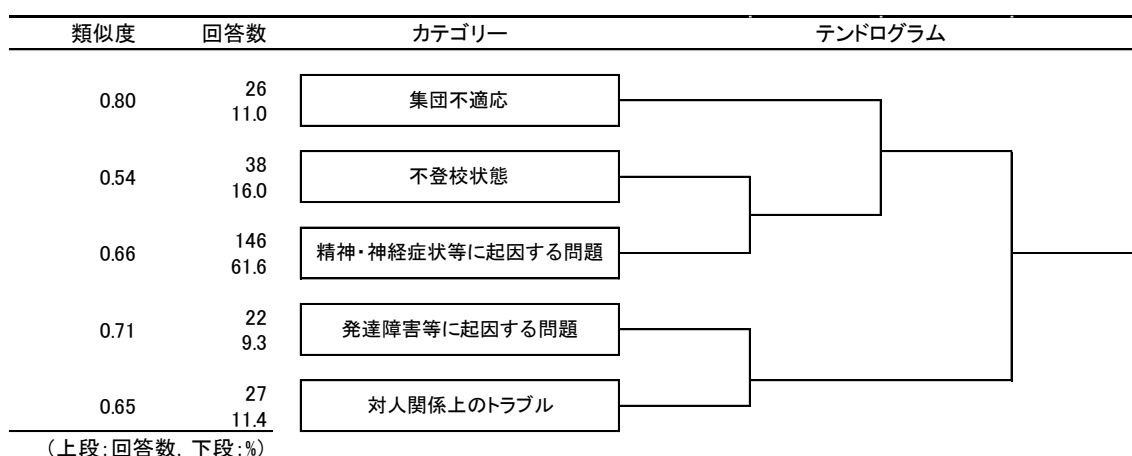


図 4. 特別な教育的ニーズのある生徒の実態 (n=237 人)

3.4.3 効果的な支援の内容

特別な教育的ニーズのある生徒に対して実践した支援の中で、効果的な支援内容について尋ねたところ、303 人中 252 人 (83.2%) から自由記述への回答を得た。主題分析を行っ

たところ、「声掛け」「保護者との連携」「困り感の理解」「職員の共通理解」「個別面談」「カウンセラーによる支援」「医療機関との連携」「チーム支援」の 8 つのカテゴリーに分類された（図 5）。

「声掛け」のカテゴリーでは、毎日生徒に声を掛ける、継続的に声掛けをするといった支援内容が挙げられた。「保護者との連携」では、保護と共に生徒の理解に努め、協力体制を築いたという内容が挙げられた。「困り感の理解」のカテゴリーでは、生徒の困っていることをよく聞き受け止めるようにしている、今生徒が自力で出来そうなことから支援を始めるようにしているといった内容が挙げられた。「職員の共通理解」では、全職員で生徒の共通理解を図る、状況を細目に把握するようにしているといった内容が挙げられた。「個別面談」のカテゴリーでは、長期的な視点を持ち個別面談を行っているといった内容が挙げられた。「カウンセラーによる支援」では、SC や医療機関、相談機関におけるカウンセラーによる定期的な支援に関する内容が挙げられた。「医療機関との連携」では、生徒や保護者に医療機関の受診を促すことや、医療機関との連携に関する内容が挙げられた。「チーム支援」のカテゴリーでは、校内の支援に加えて、特別支援学校や校外の専門機関、支援団体といった他職種の専門家と一丸となって生徒を支援しているという内容が挙げられた。

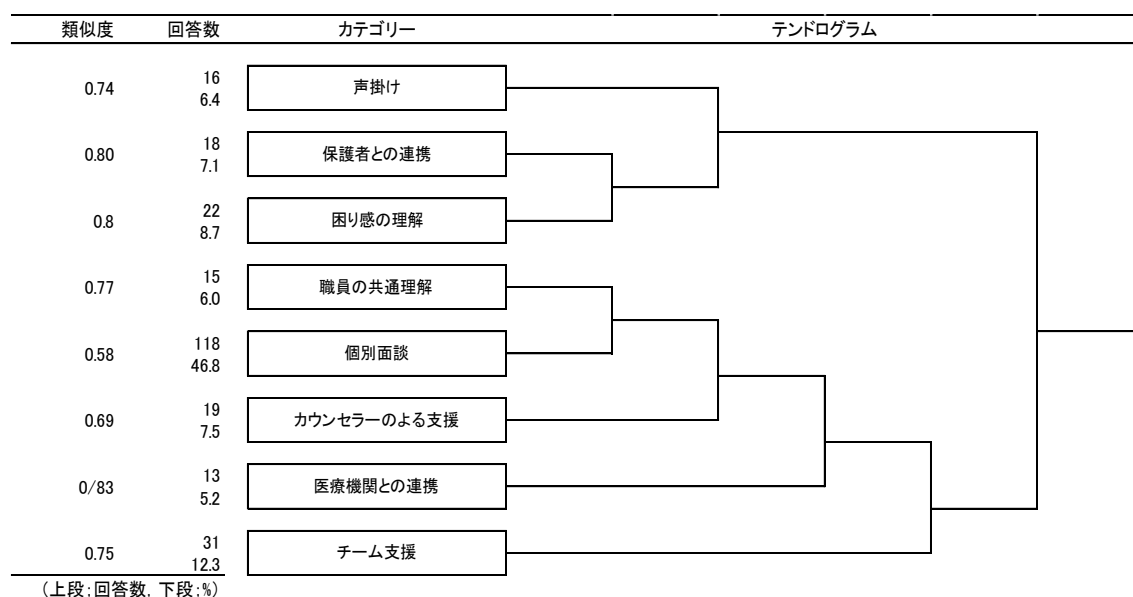


図 5. 効果的な支援内容 (n=252 人)

IV. 考察

4.1 進路多様校の支援体制

進路多様高等学校において、特別支援教育コーディネーターは教育相談を担当している

ことが多く、次いで、養護教諭が役割を担っていることが示された。実際に今ある組織をうまく活用して新たな対応（従来の生徒指導や教育相談の中に特別支援教育という視点を加える）を図ろうとしていることが推測され、内野・高橋（2008）や梅田（2010）の見解と一致を示した。

また、開発・予防的支援の実際として、「実施している」学校は 40.2%であり、43.1%は「実施していない」という回答であった。この結果より、全校生徒を対象として、特別な教育的ニーズのある生徒の早期把握・支援を開始していくための機能が、進路多様高等学校では十分に発揮されていない可能性が示唆された。高等学校は、教科担任制により、授業によって一人の生徒が全く違った様相を呈す場合もあるため、実態調査という形で生徒の状況を集約することは、教諭間の共通理解を図る上で有効である（宮前・半澤、2010）。しかしながら、高等学校では、各学校が生徒の状態に合わせて準備している様々な内容に応じて、多様な生徒の実態があり、小・中学校のように校内に一つの支援体制では対応できない場合がある（梅田、2010）。今後は、教育というアプローチに加えて、心理・発達面の専門家である SC が個別での関わりに加えて、その学校の現状・ニーズに応じた目標を設定し、その目標に応じて具体的な予防的支援を決定し、教諭と共に生徒理解を深め早期支援を効果的に行っていくことが望まれる。

次に、生徒の特別な教育的ニーズに関して、高校教諭が指導上で困難さを感じるのは、友人関係をめぐる問題や対人トラブルによる集団からの孤立を挙げている（藤井・細谷、2012、宮前・半澤、2010）。本研究において、養護教諭と生徒指導担当教諭及び特別支援教育コーディネーターが、これまでに対応してきた生徒の特別な教育的ニーズとして多かったのは、対人関係に対する支援であり進路多様高等学校においても同様の結果を示した。一方で、最も支援ニーズが少なかったのは、低学力の生徒であった。学習面に関して加来・難波（2012）は、多くの失敗体験を繰り返すことで中途退学となる可能性を指摘している。学習に関しては、従来教科担当教諭が中心となって指導してきたが、今後は、認知カウンセリングや学習方略に基づく支援を、生徒の個々のニーズに合わせた支援を進展していく生徒指導や教育相談及び特別支援教育の視点と、教科担当教諭が共に協働して生徒の学力や学習意欲を向上させていくことが望まれる。それぞれの専門性を生かすことで、特定の教諭に仕事・課題が集中しないで学校組織として対応する（内野・高橋、2008）ことが可能となろう。

4.2 今後の支援のあり方

特別な教育的ニーズのある生徒への支援において、集団不適應や対人関係上のトラブルの状況にあった生徒でも、自己の特性に気づくことにより、安定した生活を過ごせるようになったり、教諭やカウンセラーに積極的に相談することが出来るようになり、結果として学校適應の向上を果たすことが示唆された。実際に、支援効果が得られた生徒の 63.0%

は、自分の特性に気づいていた。

また、実際の支援では、教職員の共通理解や他機関との連携等によるチーム支援を実現し、生徒や保護者に対して真摯な態度で向き合うことを継続したことが、生徒の成長に功を奏したことが推測された。このように、学校としての支援体制と生徒に向き合う教職員の姿勢の双方が、生徒の自己理解の深化を促し学校適応の向上に繋がる支援であると考えられる。しかしながら、本研究における生徒の自己理解に関する支援のあり方では、教職員間で情報を共有するといった生徒理解や、生徒と共に考えるという、生徒への向き合い方や姿勢が挙げられ、具体的に可視化できる支援のあり方は見当たらなかった。今後は、生徒の特性に由来する困り感の改善や軽減に向けた実証的な支援プログラムを導入することが望まれる。客観的な指標を用いることで、より多くの教職員が生徒の理解を深める機会を得、充実した支援体制を構築することが可能となろう。

本研究で得られた知見について、回収率は低率であり、全ての進路多様高等学校の実態を網羅しているとは言い難い。このことは、作成した質問項目の内容意図が回答者に伝わりにくいものであった可能性は否めない。また、同一学校から養護教諭と生徒指導担当教諭及び特別支援教育コーディネーターの三者に調査を依頼したため、各々の意識を的確に捉えているかは検討の余地がある。今後は、援助を受ける側の生徒の実態等も踏まえ、個々の学校のニーズに対応した支援システムを生成していくことが課題である。

第 3 章

特色ある学校における生徒の支援ニーズの
現況と支援体制のあり方に関する検討(Ⅲ)
-不登校等の特別な教育的ニーズのあった
(ある)中学卒業生(チャレンジスクールに在籍
する高校生)-

I. 問題と目的

東京都では、小・中学校時代に不登校を経験した生徒や高等学校を中途退学した生徒を含めこれまでの教育のなかでは自己の能力や適正を十分に生かしきれなかった生徒など、多様な生徒が学校生活を通じて自分の目標を見つけ、それに向かってチャレンジする学校（天井、2001）として、チャレンジスクールを設置した（都立高校改革推進計画、1997・1999）。チャレンジスクールに在籍する生徒の中には、これまでの経験から生じる対人関係やセルフコントロールに関する自己効力感の低さによって、心理的なストレスが助長され学校不適応感を増幅させてしまっている（永作・新井、2005）可能性が推測される。

心理的 Well-being に関して、西川・渋谷（2010）は、自らのために時間を使ったり、積極的に時間を作って楽しむことが精神健康や幸福感に影響を与えることを示した。自分のために費やす時間に必要性を感じ、積極的に何らかの活動をしている生徒は、精神的な健康が維持され自己効力感が高められることにより、学校適応が向上するのではないかと考える。しかしながら、これまで自分のために費やす時間に対する態度と、学校生活における登校状況や部活動及び友人関係等といった具体的な諸活動との関連性を検討した研究は見当たらない。そこで本研究では、チャレンジスクールに在籍する生徒を対象とし、自分自身のための時間（Self-owned-Time：以下、SOT）尺度（西川・渋谷、2010）の得点と諸活動の実態及び関連性を明らかにし、特別な教育的ニーズのある中学生に対して、より適切な支援の展望について検討することを目的とする。

II. 方法

2.1 調査対象者

チャレンジスクール（東京都立高等学校定時制課程単位制昼夜間総合学科）に在籍する生徒にホームルーム等を使用して、自己式質問紙調査を実施した。各項目の欠損値を考慮し、372名の回答を分析に用いた（ただし、質問項目によって回答数は異なる）。

2.2 調査時期

2010年11月～12月、担任教諭に依頼し、ホームルームの時間に調査用紙を生徒に配布してもらい、アンケート実施後回収してもらった（ただし、長期欠席の生徒は除く）。

2.3 調査内容

2.3.1 フェースシート

フェースシートには、学年、性別、過去の不登校経験、現在の登校状況、部活動の参加状況、友達の人数を項目として選定した。

2.3.2 SOT 尺度

西川・澁谷（2010）が作成した SOT 尺度（5 件法）を採択した。第 1 因子は、自分のために時間を使うことは重要であり、必要だと感じていることが見られる「必要性因子」（6 項目）、第 2 因子は、自ら時間を作り楽しむ様子が見られる「積極性因子」（6 項目）といった 2 因子（12 項目）で構成されている。

2.4 分析方法

全ての質問項目について、件数と平均値及び標準偏差による単純集計を行った。また、SOT 尺度は、各因子得点の平均値を境に、平均点以上を高群（以下、H 群）、平均点未満を低群（以下、L 群）とし、フェースシートにおける個人要因との関連性を算出するため χ^2 検定を行った。フェースシートの項目については、現在の登校について「毎日登校している」は 1 点、「週 1 日休む」「週 2・3 日休む」「ほぼ休む」は 0 点、部活動について、「参加した経験がある」は 1 点、「不参加」は 0 点、友人の数について「多い」は 3 点、「普通」は 2 点、「少ない」は 1 点、「いない」は 0 点と得点化を行い、SOT 得点との関連性について相関分析を行った。

Ⅲ. 結果

3.1 フェースシート

3.1.1 調査対象者

調査対象者を、学年と性別に分けて集計を行った（表 1）。女子生徒の方が男子生徒の人数よりも有意に多いことが示された（ $t(371)=65.8, p<.001$ ）。また、無学年制であるため、4 年生の生徒は 36 人（9.7%）在籍していることが明らかとなった。

表 1. 対象生徒（n=372）

学年	男子		女子		総計	
	人数	%	人数	%	人数	%
1年	34	9.1	86	23.1	120	32.3
2年	44	11.8	67	18.0	111	29.8
3年	38	10.2	67	18.0	105	28.2
4年	18	4.8	18	4.8	36	9.7
計	134	36.0	238	64.0	372	100.0

3.1.2 過去の不登校経験

過去に不登校を経験した生徒は有効回答数 354 人中 276 人（78.0%）であった。一方で不登校の経験がない生徒は、78 人（22.0%）であった。特に、中学生時代に不登校を経験した生徒が 247 人（89.5%）と最も多かった。また、小学・中学生時代の両方とも不登校経

験をした生徒は 38 人（13.8%）であることが示された（表 2）。そこで、以下の分析では、不登校経験の有無に着目して集計を行うこととする。

表 2. 不登校経験（n=276）

	人数	%
小学校時代	50	18.1
中学校時代	247	89.5
両方	38	13.8

3.1.3 不登校年数

過去に不登校を経験した生徒に対して、不登校だった時の年数について尋ねたところ、2 年以上という回答が最も多かった（68 人、26.1%）。1 年以上不登校であった生徒は、160 人（61.3%）であり、1 年未満の生徒は 101 人（38.7%）であることが示された（表 3）。

表 3. 不登校年数（n=261）

	人数	%
2年以上	68	26.1
1年半～2年	41	15.7
1年～1年半	51	19.5
半年～1年	55	21.1
半年未満	46	17.6

3.1.4 現在の登校状況

現在の登校状況について、過去の不登校経験の有無に関わらず毎日登校している生徒が最も多かった（266 人、80.9%）。週に 1 日以上休む生徒について、不登校経験者は 56 人（17.0%）、不登校未経験者は 7 人（2.1%）であった（表 4）。週に 1 日以上休む生徒は年間で約 40 日以上欠席することが推測されるため、以後不登校傾向のある生徒として分析を行う。

表 4. 登校状況（n=329）

	不登校経験				計	
	有		無			
	人数	%	人数	%	人数	%
毎日	209	63.5	57	17.3	266	80.9
週1回休	31	9.4	2	0.6	33	10.0
週2・3回休	21	6.4	3	0.9	24	7.3
ほぼ休	4	1.2	2	0.6	6	1.8
計	265	80.5	64	19.5	329	100.0

3.1.5 部活動の参加経験

高校入学後に部活動に参加した経験があるかを尋ねたところ、参加した経験のある生徒は 204 人 (62.4%) であった (表 5)。不登校経験者で部活動に参加したことがある生徒は、不参加の生徒よりも有意に人数が多いことが示された ($\chi^2(1)=4.18, p<.05$)。

表 5. 部活動の参加 (n=327)

	不登校経験				計	
	有		無		人数	%
	人数	%	人数	%		
参加	162	49.5	42	12.8	204	62.4
不参加	103	31.5	20	6.1	123	37.6
計	265	81.0	62	19.0	327	100.0

3.1.6 友人の人数

友人の人数について尋ねたところ、普通と回答した生徒が最も多かった (185 人、56.7%)。また、不登校経験者で「普通」と回答した生徒は有意に人数が多い傾向が示された

($\chi^2(3)=7.28, p<.10$) (表 6)。加えて、フェースシートの質問項目を得点化した後に相関分析を行ったところ、友人の人数が多いほど、SOT 尺度得点が高く ($r=0.15, p<.05$)、部活動の参加 ($r=0.13, p<.05$) や登校日数 ($r=0.15, p<.05$) が増える傾向が示された。

表 6. 友人の数 (n=326)

	不登校経験				計	
	有		無		人数	%
	人数	%	人数	%		
多い	41	12.6	8	2.5	49	15.0
普通	143	43.9	42	12.9	185	56.7
少ない	64	19.6	7	2.1	71	21.8
いない	14	4.3	7	2.1	21	6.4
計	262	80.4	64	19.6	326	100.0

3.2 SOT 尺度得点との関連性

3.2.1 SOT 尺度得点

SOT 尺度における必要性因子の平均値は 25.6 (標準偏差=5.5) であり、積極性因子の平均値は 21.9 (標準偏差=5.3) であった (表 7)。次に各因子得点の平均値以上を高群 (以下、H 群)、未満を低群 (以下、L 群) として人数を算出した (表 8)。不登校経験の有無に限らず必要性・積極性因子の高群 (以下、HH 群) の人数が最も多いことが示された (154 人、43.9%)。一方、必要性・積極性因子の低群 (以下、LL 群) の人数について、不登校経験者は 83 人 (23.6%) であり、不登校未経験者は 15 人 (4.3%) であった。そこで、以下の分析では、HH 群と LL 群に着目して集計を行うこととした。

表 7. SOT 尺度得点 (n=372)

項目		平均	標準偏差
必要性因子 ($\alpha = 0.83$)		25.6	5.5
1	自由に使える時間は気分転換に必要である	4.4	1.0
2	自由に使える時間は充実感を与えてくれる	4.0	1.1
3	自由に使える時間は生きていく上で欠かすとのできないものである	4.3	1.0
4	自分のための時間は大切である	4.4	0.9
5	趣味等の好きなことをすることは価値がある	4.4	0.9
6	自分の好きなことやものに時間をかけることはおもしろくない	4.4	1.9
積極性因子 ($\alpha = 0.82$)		21.9	5.3
7	やりたいことのためには時間を作る	4.0	1.1
8	自由に使える時間を楽しむ仲間は多い	3.4	1.2
9	自由を使える時間を楽しんだ後はすっきりする	3.9	1.1
10	自由に使える時間を作り出すように心がけている	3.6	1.1
11	自由に使える時間に熱中している活動や遊びがある	3.8	1.2
12	忙しいときでも好きなことをするための時間は犠牲にしたいくない	3.5	1.2

表 8. SOT 尺度の高低群 (n=351)

SOT		不登校経験				計	
		有		無			
必要性	積極性	人数	%	人数	%	人数	%
H群	H群	113	32.2	41	11.7	154	43.9
	L群	48	13.7	12	3.4	60	17.1
L群	H群	24	6.8	15	4.3	39	11.1
	L群	83	23.6	15	4.3	98	27.9
計		268	76.4	83	23.6	351	100.0

3.2.2 SOT 高低群と現在の登校状況との関連性

不登校経験の有無に限らず HH 群及び LL 群の両群とも、毎日登校している生徒の人数が多いことが示された (表 9)。また、不登校経験の有無に限らず登校状況に関する生徒の人数には有意差が見られなかった (不登校経験者、 $\chi^2(1)=0.99, n.s.$: 不登校未経験者、 $\chi^2(1)=1.30, n.s.$)。

表 9. SOT 高低群と登校状況 (n=236)

SOT高低群	登校状況	不登校経験				計	
		有		無			
		人数	%	人数	%	人数	%
HH群	毎日登校	93	39.4	28	11.9	121	51.3
	不登校傾向	22	9.3	1	0.4	23	9.7
LL群	毎日登校	61	25.8	9	3.8	70	29.7
	不登校傾向	20	8.5	2	0.8	22	9.3
計		196	83.1	40	16.9	236	100.0

3.2.3 SOT 高低群と部活動の参加経験との関連性

不登校経験の有無に限らず HH 群及び LL 群の両群とも、部活動に参加した経験のある生徒の人数が多いことが示された (表 10)。また、不登校経験者において HH 群の部活動参加生徒の人数が有意に多いことが示された ($\chi^2(1)=4.18, p<.05$)。

表 10. SOT 高低群と部活動の参加 (n=234)

SOT高低群	部活動	不登校経験				計	
		有		無			
		人数	%	人数	%	人数	%
HH群	参加	79	33.8	19	8.1	98	41.9
	不参加	35	15.0	10	4.3	45	19.2
LL群	参加	44	18.8	7	3.0	51	21.8
	不参加	37	15.8	3	1.3	40	17.1
計		195	83.3	39	16.7	234	100.0

3.2.4 SOT 高低群と友人の人数との関連性

不登校経験の有無に限らず HH 群及び LL 群の両群とも、友人の人数について「普通」と回答した生徒の人数が多いことが示された (表 11)。また、不登校経験者において HH 群の友人の人数を「普通」と回答した生徒の人数が有意に多い傾向が示された ($\chi^2(3)=7.28, p<.10$)。

表 1 1. SOT 高低群と友人の人数 (n=234)

SOT高低群	友人	不登校経験				計	
		有		無			
		人数	%	人数	%	人数	%
HH群	多い	19	8.1	3	1.3	22	9.4
	普通	64	27.4	17	7.3	81	34.6
	少ない	30	12.8	5	2.1	35	15.0
	いない	2	0.9	4	1.7	6	2.6
LL群	多い	9	3.8	1	0.4	10	4.3
	普通	40	17.1	7	3.0	47	20.1
	少ない	22	9.4	1	0.4	23	9.8
	いない	8	3.4	2	0.9	10	4.3
計		194	82.9	40	17.1	234	100.0

IV. 考察

本研究は、他のチャレンジスクールや同じタイプの高等学校の生徒の実態を全て網羅した結果とは言いがたいが、これまでチャレンジスクールに在籍する生徒の実態及び支援のあり方について研究されてはおらず、多様なタイプの学校に在籍する特別な教育的ニーズのある生徒への支援システムを構築していく上で貴重なデータであると考えられる。

分析結果より、チャレンジスクールに在籍する生徒の 78.0%が過去に不登校を経験している現状が明らかとなった。その内、高校入学後は 63.5%の生徒が毎日登校しており、年間 30 日以上欠席が推測される生徒は 26.1%に留まっている。また、不登校経験の有無に限らず 62.4%の生徒が入学後部活動に参加した経験があることが示された。

SOT 尺度得点については、得点の高低や不登校経験の有無による有意な人数差はみられなかったが、不登校を経験した生徒で HH 群の生徒は、LL 群の生徒よりも部活動に参加しており、友人の人数も多いことが示唆された。加えて、友人の人数が自分自身のために費やす時間に対する肯定的な態度や、部活動の参加及び登校日数と関連していることが推測された。一方、不登校経験のある LL 群の生徒 83 人のうち、部活動に参加しない生徒は 37 人 (44.6%)、友人の人数が「少ない」「いない」と回答した生徒は 30 人 (36.1%) であった。以上のことから、精神健康や幸福感についてポジティブな影響を与える SOT は、尺度得点が高いほど友人や部活といった対人関係との関わりが深いことが示唆された。

不登校をはじめとする様々な背景を持つ生徒が入学してくるチャレンジスクールでは、特に良好な対人関係の構築が登校継続に大きな割合を占めていること (伊藤、2009) を鑑み、今後は対人関係面における社会に対する個人の絆であるボンド (森田、1991) を強固なものにしていくことが支援では重要だと考える。そのため、まずは教諭と生徒との関係を築くための生徒指導や学級集団における実践が、不登校の原因となることを回避させるはたらきを持つと考える (伊藤、2009)。しかしながら、公立高等学校の教諭は支援の際に

困難だと感じることを、「対人関係や社会性・コミュニケーション」を最も多く挙げている（藤井・細谷、2012）。高等学校では学校ごとに多様な生徒の実態があり、小・中学校のように校内に一つの支援体制では対応できない場合があるため（梅田、2010）、支援の必要性を感じていても、個々の支援ニーズに合わせた効果的な支援を見いだせずにいることが生じやすい（藤井・細谷、2012）。また、不登校と発達障害との関連（横谷・田部・石川・高橋、2010）について、アスペルガー症候群を有する生徒の不登校の要因として、独特の思考が思春期までに形成されやすく、学年が上がるにしたがって対人関係が複雑になることによって、破たんをきたす可能性があること（桐山、2006）や、LDの疑いのある不登校生徒は、「社会的行動」に弱さがあり、ギャングエイジをうまく渡っていけないことで学校不適応となることを指摘している（中尾・山本、2007）。

本研究では明らかではないが、チャレンジスクールの中で学校不適応となる生徒に、対人関係を築くことが難しい特別な教育的ニーズのある生徒が在籍していることが推測されよう。このことから、現在不登校の状態又はその傾向にある特別な支援が必要な中学生に対して、学校適応を促していくためには、教職員が対人関係面に関する生徒理解の充実と、生徒自身が人との円滑な関係性を育むことを目的とした支援プログラムを展開していくことが急務であると推察される。

第 4 章

特色ある学校における生徒の支援ニーズの
現況と支援体制のあり方に関する検討(Ⅳ)
-公立中学校-

I. 問題と目的

熊谷・橋本・田口・今井・徳増・東海林（2011）は、特別な教育的ニーズの生徒について、学校生活では神経心理学検査等による診断で示される特徴的な認知・行動上の問題に加えて、具体的にどのような発達の遅れや偏りが生じているのかをアセスメントし、個々の支援ニーズに応じたサポートが必要であることを示唆している。

しかしながら、教諭や保護者は特別な教育的ニーズについて専門的な知識を持ち合わせていない場合が多い。そこで本研究では、教師や保護者が子どもの行動を観察し、評価することで彼らの学校適応スキル及び特別な支援ニーズの度合いやサポート要因等を把握できる尺度を用いて、公立学校の通常学級に在籍する中学生における学校適応の実態を把握し、生徒一人ひとりの特性に応じた指導・支援のあり方を検討することを目的とする。

II. 方法

2.1 調査対象及び時期

東京・神奈川・北海道の中学生をもつ保護者 817 人に対して、学校を通して保護者に郵送・回収を行った（なお、長期欠席（年間 30 日以上）生徒は除外されている）。回収された 366 人（44.8%）から得たデータを調査対象とした。調査時期は、2010 年 9 月から 12 月にかけて実施した。

2.2 調査内容

本研究では、学校適応スキルプロフィール (Adaptive-skills of Students : Information for School Teachers (以下、ASIST) 尺度の標準化の中で得たデータを使用した (付録)。ASIST は、学校適応に必要なスキルの獲得状況と問題行動、不適応症状や障害特性を評価するために新たに開発された尺度である (熊谷・橋本・田口・徳増・三浦・堂山・秋山、2013)。

質問紙は 2 部構成となっており、各項目内容に対して自身の子どものどの程度当てはまるかを尋ねている。第 1 部の内容は、「適応スキル (A 尺度)」であり、5 領域 (生活習慣・手先の巧緻性・言語表現・社会性・行動コントロール) 各 20 項目で構成され、計 100 項目について 5 件法 (○…よくあてはまる (2 点)、△…あてはまる、×…あてはまらない (0 点)、P…経験していないがおそらくあてはまる (2 点)、F…経験していないが、おそらくあてはまらない (0 点)) で得点化される。「適応スキル」では、得点が低いほど不適応な状況であることを示している。

次に、第 2 部は、「特別な支援ニーズ (B 尺度)」であり、10 領域 (こだわり (4 項目)・興味関心の偏り (6 項目)・感覚の過敏さ (6 項目)・身体性／運動 (4 項目)・多動性／衝動性 (5 項目)・集中力 (5 項目)・意欲 (5 項目)・学習 (5 項目)・話し言葉 (4 項目)・心氣的訴え／不調 (6 項目)) で構成され、計 50 項目について 3 件法 (○…よくあてはまる (2

点)、△…あてはまる (1 点)、×…あてはまらない (0 点)) で得点化される。「特別な支援ニーズ」では、得点が高いほど該当領域の支援のニーズが高いことを示している。

また、特別な支援ニーズは、4 つの群指数を算出することが可能であり、①生活ニーズ指数 (集中力・感覚の過敏さ・こだわり)、②学習ニーズ指数 (意欲・学習・身体性／運動)、③対人関係ニーズ指数 (興味関心の偏り・話し言葉)、④行動情緒ニーズ指数 (心氣的訴え／不調・多動性／衝動性) で構成されている。

さらに、2 つのサポート指数も算出することが可能であり、①個人サポート指数 (集中力・意欲・学習・身体性／運動・心氣的訴え／不調)、②集団サポート指数 (感覚の過敏さ・こだわり・興味関心の偏り・話し言葉・多動性／衝動性) で構成されている。

2.3 分析方法

各領域および群指数における平均値・標準偏差値 (以下 SD) を算出した。また、本研究では、生徒の特徴を把握することを目的としているため、太田・金子・原・湯汲・沼田 (2012) における知的障害児者の支援強度を参考にして、支援のレベルを 3 段階に大別した。

適応スキルについては平均値－1SD・－2SD の値をカットオフポイントと定め該当人数を算出し、特別な支援ニーズについては、平均値＋1SD・＋2SD の値をカットオフポイントと定め該当人数 (%) を算出した。

特に、平均値±2SD 以上の値を要支援レベル (長期的・全般的な支援が必要) とした。2SD の根拠としては、一般に正常からの特異は 2SD を超える範囲とされており、また、正規分布するなら平均値±2SD に全体の約 95%が入るからである。加えて、平均値±1SD 以上平均値±2SD 未満の値を要配慮レベル (一時的・一部の支援や配慮が必要) とした。平均値平均値±1SD 未満は通常指導レベル (通常の一斉指導の範囲) とした。

Ⅲ. 結果

3.1 調査対象の生徒の学年及び性別

調査対象として用いた中学生の学年及び性別は、表 1 のとおりである。「適応スキル」及び「特別な支援ニーズ」の領域に関して、学年による有意な得点差はみられなかった。よって、以後の分析では性差に着目して分析を行なうこととする。

表 1. 調査対象者 (n=364)

	1年生		2年生		3年生		計	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
男子	71	19.5	61	16.8	62	17.0	194	53.3
女子	64	17.6	58	15.9	48	13.2	170	46.7
計	135	37.1	119	32.7	110	30.2	364	100.0

3.2. 適応スキル

3.2.1 適応スキルの記述統計量及びカットオフ値

中学生の適応スキルについて、「手先の巧緻性」に関する領域の平均値が最も高く、次いで、「社会性」領域の平均値が高かった。また、適応スキル全体得点に関して、要支援レベルの生徒は7人（1.8%）、要配慮レベルの生徒は54人（14.8%）であった（表2）。

表2. 適応スキルの諸領域（n=366）

	α 係数	平均 値	標準 偏差	-1SD カットオ フ値	-1SD		-2SD カットオ フ値	-2SD	
					人数	%		人数	%
言語表現	0.93	17.5	7.0	10	55	15.1	6	11	2.9
社会性	0.92	21.9	6.8	15	62	16.9	8	10	2.6
生活習慣	0.89	17.7	5.6	12	66	17.9	3	10	2.6
手先の巧緻性	0.93	22.8	7.3	15	66	18.0	8	7	1.9
行動コントロール	0.91	18.5	6.8	11	54	14.8	4	5	1.3
全領域	0.95	99.2	28.9	70	54	14.8	41	7	1.8

3.2.2 適応スキルの性差

適応スキルの全ての領域について、女子の方が男子よりも有意に高い得点であることが示された（表3）。このことから、適応スキルの獲得は男子の方が女子よりも未熟達であることが明らかとなった。

表3. 適応スキルの性差（n=364）

	性別	平均 値	標準 偏差	t値
言語表現	男子	34.7	3.2	3.2 **
	女子	35.8	3.1	
社会性	男子	34.3	3.6	3.2 **
	女子	35.5	3.2	
生活習慣	男子	33.4	3.7	4.1 **
	女子	34.9	3.3	
手先の巧緻性	男子	35.1	3.1	4.0 **
	女子	36.4	3.0	
行動コントロール	男子	31.8	4.2	4.1 **
	女子	33.6	4.1	
全領域	男子	169.6	15.0	4.4 **
	女子	176.5	13.9	

**, $p < .01$

3.3 特別な支援ニーズ

3.3.1 特別な支援ニーズの記述統計量

中学生の特別な支援ニーズについて、群指数では「生活ニーズ指数」の平均値が最も高く、次いで、「学習ニーズ指数」の平均値が高かった。また、「生活ニーズ指数」と「学習ニーズ指数」には、正の相関関係が確認された ($r=0.77, p<.01$)。

サポート要因については、「個人サポート指数」の平均値が高いことが示された。加えて、下位領域では「集中力」に関する領域の平均値が最も高く、次いで、「意欲」・「学習」領域の平均値が高かった (表 4)。

表 4. 特別な支援ニーズの諸領域 (n=366)

下位領域		平均 値	標準 偏差	群指数	平均 値	標準 偏差
				トータルサポート指数	7.5	10.0
個人サポート指数		4.5	6.1			
	集団サポート指数	3.1	4.8			
集中力(α =0.83)		1.4	2.2			
	感覚の過敏さ(α =0.64)	0.8	1.4	生活ニーズ指数	2.9	3.7
	こだわり(α =0.61)	0.7	1.2			
意欲(α =0.73)		1.3	1.9			
学習(α =0.88)		1.0	2.0	学習ニーズ指数	2.6	3.8
身体性/運動(α =0.67)		0.3	0.9			
	興味関心の偏り(α =0.70)	0.7	1.5	対人関係ニーズ指数	1.2	2.1
	話し言葉(α =0.53)	0.5	1.0			
心氣的訴え/不調(α =0.41)		0.5	1.1	行動情緒ニーズ指数	1.0	1.9
	多動性/衝動性(α =0.67)	0.5	1.2			

3.3.2 特別な支援ニーズのカットオフ値

特別な支援ニーズの「トータルサポート指数」に関して、要支援レベルの生徒は 22 人 (6.0%)、要配慮レベルの生徒は 30 人 (8.2%) であった (表 5)。

また、サポート要因の「個人サポート指数」では、要支援レベルの生徒は 20 人 (5.5%)、要配慮レベルの生徒は 30 人 (8.2%) であり、「集団サポート指数」における要支援レベルの生徒は 22 人 (6.0%)、要配慮レベルの生徒は 27 人 (7.4%) であることが示された。

表 5. 特別な教育的ニーズのカットオフ値 (n=366)

群指数	α 係数	平均 値	標準 偏差	+1SD カットオ フ値	+1SD		+2SD カットオ フ値	+2SD	
					該当 人数	%		該当 人数	%
生活ニーズ指数	0.61	2.9	3.7	7	32	8.8	11	23	6.3
学習ニーズ指数	0.60	2.6	3.8	7	29	8.0	11	21	5.8
対人関係ニーズ指数	0.53	1.2	2.1	4	20	5.5	6	20	5.5
行動情緒ニーズ指数	0.50	1.0	1.9	3	35	9.6	5	20	5.5
個人サポート指数	0.74	4.5	6.1	11	30	8.2	17	20	5.5
集団サポート指数	0.80	3.1	4.8	8	27	7.4	13	22	6.0
トータルサポート指数	0.86	7.5	10.0	18	30	8.2	28	22	6.0

3.3.3 特別な支援ニーズの性差

特別な支援ニーズの群指数における「学習ニーズ指数」「生活ニーズ指数」「行動情緒ニーズ指数」について、男子の方が女子よりも有意に高い得点であることが示された（表 6）。また、サポート要因の「個別サポート指数」についても、男子の方が女子よりも有意に高い得点であることが示された。

このことから、学習や生活、行動及び情緒面に関して男子の方が女子よりも支援ニーズが高いことが明らかとなった。加えて、個人要因に関するサポートニーズも男子の方が女子よりも支援ニーズが高いことが明らかとなった。

表 6. 特別な支援ニーズの性差 (n=364)

		性別	平均 値	標準 偏差	t値
群指数	学習ニーズ指数	男子	3.0	4.2	2.26 *
		女子	2.1	3.4	男子>女子
	生活ニーズ指数	男子	3.2	3.8	1.99 *
		女子	2.5	3.5	男子>女子
	対人ニーズ指数	男子	1.3	2.3	1.02
		女子	1.1	1.9	n.s.
サポート 要因	行動情緒ニーズ指数	男子	1.2	2.0	1.94 *
		女子	0.8	1.8	男子>女子
	個人サポート指数	男子	5.4	6.8	2.87 **
		女子	3.5	5.2	男子>女子
	集団サポート指数	男子	3.3	4.8	0.76
		女子	2.9	4.8	n.s.
合計	トータルサポート指数	男子	8.4	10.3	1.87
		女子	6.5	9.5	n.s.

**, $p < .01$ *, $p < .05$

IV. 考察

中学生の学校適応に必要とされるスキルに関して、全般的に継続したスキル獲得のための支援が必要である要支援レベルの生徒は 1.8%あり、要配慮レベルの生徒は 14.8%であっ

た。1 学級の平均人数が 32.7 人（OECD、2013）であるため、1 学級に 0.6 人は学校生活に必要な適応スキル全般において未熟達な状況であることが示唆された。このことから、中学生は、適応スキルについて小学生時代に種々のスキルを既に獲得した生徒が多くいることが推測され、特に女子生徒は男子生徒に比べて多くのスキルを熟達している可能性が考察された。

次に、特別な支援ニーズに関しては、トータルサポートの必要性が高い要支援生徒の割合は 6.0%であった。つまり、1 学級当り 2.0 人の生徒が個々の特性に応じた特別なサポートが必要であることが明らかとなった。

通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査（文部科学省、2012）において、学習又は行動面において特別な支援を要する児童生徒の割合は、6.5%であり中学生では 4.0%（1 学級当り 1.3 人）であることが示された。本研究は、教育に関する意識が高く、協力的である保護者の回答を基にした分析結果である可能性が示唆される。また、長期欠席の生徒は除外していることも考慮したい。以上の調査対象者のバイアスを踏まえると、特別な支援ニーズに関して要支援生徒の割合は文部科学省による調査結果よりも高く算出された可能性が推測される。

また、群指数において、「生活ニーズ指数」及び「学習ニーズ指数」の平均値が高く、両指数には相関関係が示された。加えて、両指数において性別では男子生徒の方が女子生徒よりも特別なサポートの必要性が明らかとなった。サポート要因では、下位領域の「集中力」「意欲」「学習」といった個人要因によるサポートにニーズがあり、男子生徒においてその傾向が高いことが示された。

このことから、公立中学生の特別な支援ニーズは、生活や学習に関する個人の要因が関係している領域にサポートの必要性が高く、特に男子生徒への支援が求められていることが推察された。今後、要支援生徒に対して、例えば、注意・集中を促すことを目的としたセルフコントロールを高める支援や、学習方略に基づく認知カウンセリング等を取り入れた支援実践により生徒の意欲向上を図ることが、学校適応を推進させていく上で一翼となろう。

第 5 章

特色ある学校における生徒の支援ニーズの
現況と支援体制のあり方に関する検討（Ⅴ）
－私立中学校－

I. 問題と目的

生徒理解に関するアセスメントでは、ある問題に関連する不適応や精神病理の傾向を高め、促進し、維持し、重症にさせる要因を明らかにしていくことが重要となる(石川、2013)。生徒の学校適応に関して、すべての生徒の多様な側面に関する情報を収集するための尺度(ブロードバンド尺度)として行動評価尺度がある。ブロードバンド尺度の利点は、学校場面での適切な早期対応を可能とするための基礎的なデータが容易に収集できることだ。学校心理学における、心理教育的援助サービスへの橋渡しが可能となり、適切な支援を早期に検討・実施することが可能となる(富田・岡田・松本・菊池・美濃・福井・吉川、2008)。また、生徒自身が評定した客観的な指標をもとに特徴を理解することは今後の生徒支援にとっても極めて重要である。

そこで、本研究では生徒理解の充実を図るために教諭と SC が協働して、行動及び情緒面に関する尺度である、**Strengths and Difficulties Questionnaire** (以下、**SDQ**) 本人評定による実態把握調査の実施を試みた。次に、得られた結果と、特別な支援が必要な生徒に関する教師評定との関連性を分析した。また、本研究では、私立中学校と公立中学校の生徒を対象として、特に特別支援教育の体制整備が公立校よりも遅れていると指摘されている(田部、2013) 私立中学生の特徴を捉えていくこととした。最後に、教諭と SC の協働によるアセスメント調査の実践が、特別支援教育や生徒指導及び教育相談活動に与える有効性について、実践後の教諭の振り返りを基に検討することを目的とした。

II. 実践の経過

2.1 実践校について

本研究では私立中学校(以下、A 校)を実践校とした。A 校は、中学受験時の偏差値より中堅校に位置づけられている進学校である。生徒数は約 510 人であり、1 学年 4 クラス編成で、1 クラスあたりの人数は約 40~43 人程度の男子校である。筆者は、20XX-3 年度から SC として勤務している。A 校では数年前から筆者を含め 2 人の SC が配置されている。勤務形態は週 2 日 7 時間(9:00 から 17:00)であった。また、A 校の実態を比較検討するため、A 校の近隣にある公立中学校(以下、B 校)にも調査協力を得た。B 校は、1 学年約 200 人(5 クラス編成)であり、1 クラスあたりの人数は約 40 人である。生徒のほとんどが高校に進学する中学校である。

2.2 実施計画

教師と SC の協働による実施の流れについて、図 1 にまとめた。アセスメントの導入に至る経緯として、1 学年主任および担任より日頃の学校生活における生徒への支援について、「生徒をよりよく理解したい」「生徒の実態を客観的に把握したい」といった要望が多く挙

げられていた。

そこで、SC は A 校の教育相談部の教諭らと生徒の実態把握に向けた SDQ を用いたアセスメントの検討を行った。その後、SC は学年主任と担任に対して、生徒の実態を把握することが学校不適応を予防するという目的（荒木・中澤，2010）でアセスメント調査を実施したいという旨と、調査時に使用する SDQ の説明を行った。

その結果、学年主任および担任から実施の同意を得ることができた。最後に、SC と学年主任は管理職に対して生徒の実態を把握するためのアセスメントに関する SDQ 実施に関する趣旨説明を行い、承認を得た。SDQ の実施は、授業後のホームルームを利用して各担任が生徒に質問紙を配布し、実施後回収した。

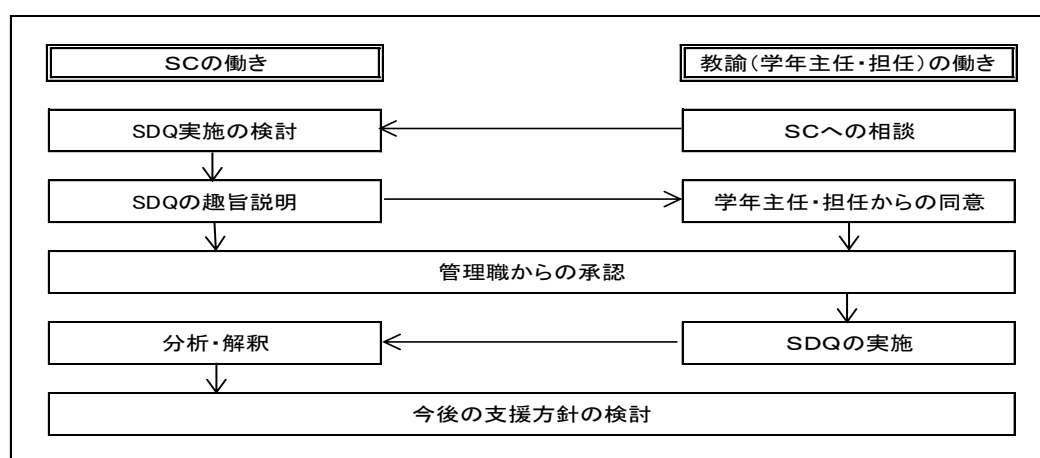


図 1. SDQ 実施における教諭と SC の協働プロセス

Ⅲ. 方法

3.1 対象生徒及び教諭

私立 A 校 1 年生男子 163 人、公立 B 校 1 年生男子 111 人を対象生徒とした。

また、A 校の 1 学年の担任 4 人及び学年主任 1 人から、行動及び情緒面に関する生徒評価を求めた。

3.2 実施時期

20XX 年 1 月に調査を実施した。担任教諭に依頼し、ホームルームの時間に調査用紙を生徒に配布してもらい、アンケート実施後回収してもらった（ただし、長期欠席の生徒は除く）。

3.3 実施内容

3.3.1 Strengths and Difficulties Questionnaire（以下、SDQ）

生徒の情緒・行動面をアセスメントするブロードバンド尺度として、SDQ がある。SDQ

は、Goodman (1997) によって開発され、イギリスを中心としたヨーロッパ圏で広く使用されている。子どもの行動面に関して、「問題行動」「多動・不注意」「情緒不安定」「友人関係問題」「向社会的行動」の 5 領域、計 25 項目から構成されている。このうち、向社会的行動を除く領域の合計得点より、Total Difficulties スコア（困難性総合得点）が算出される。向社会的行動は得点が高いほど適応的であり、その他の領域は得点が高いほど不適応的であることを示している。子どものもつ困難さのみではなく、強さにも焦点を当てて支援のニーズを把握することが出来る質問紙である（山下、2007）。

また、各領域にはカットオフポイントが設けられており、その領域における支援の必要性について「High-need」「Some-need」「Low-need」の 3 つのタイプに分類することができる。11 歳以上は自己記入式となっている（Goodman、Meltzer & Bailey、1998；Peter、Cor、Anneke & Manon、2004；Andrew、Patrick & Kathryn、2008）。加えて、SDQ の得点の変化から支援効果を検討することも可能となっている（Mathai、Anderson & Bourne、2003）。

生徒全員に対して、全 25 項目について、あてはまらない（0 点）、まああてはまる（1 点）、あてはまる（2 点）の 3 件法を用いて自己評定を求めた（表 1）。各項目において、A 校と B 校の生徒の得点を比較するため *t* 検定を行った。

また、本研究では、A 校における生徒の特徴を把握することを目的としているため、太田・金子・原・湯汲・沼田（2012）における知的障害を有する人への支援の強度を参考にして、支援のレベルを 3 段階に大別した。標準偏差に基づき平均値+1SD と平均値+2SD の値を算出した（向社会的行動のみ平均-1SD と平均-2SD で算出）。平均値±2SD を支援強度の根拠としたのは、一般に正常からの特異は 2SD を超える範囲とされており、また、正規分布するなら平均値±2SD に全体の約 95%が入るからである。平均値+1SD 未満得点群を第 1 レベル（通常指導：通常の支援の範囲）、平均値+1SD 以上平均値+2SD 得点未満得点群を第 2 レベル（要配慮：一時的・一部の支援や配慮が必要）、平均値+2SD 得点以上群を第Ⅲレベル（要支援：長期的・全般的な支援が必要）とした（表 2）。

加えて、要配慮生徒と要支援生徒の特徴を把握するため、クラスタ分析による類型化を行った（表 3）。

3.3.2 担任評定

A 校の担任 4 人に対して、各学級の生徒全員を対象として、学力面以外の生活面（提出物の期日が守れない、忘れ物が多い、集中力がない等）や、対人関係面（クラスメイトとケンカをする等）で配慮が必要な生徒について、通常指導の生徒（0 点）、要配慮生徒（1 点）、要支援生徒（2 点）の 3 件法を用いて教師評定を求めた。得られた数値を基に、SDQ の 5 領域との相関を求めた。また、教師評定と SDQ の困難性総合得点による支援レベルについてクロス集計を行った（表 4）。

3.3.3 学力不振生徒

生徒の学力と行動・情緒面の関連性を捉えるため、学年主任に対して 2 学期までの成績会議において不登校生徒を除いた学力不振生徒について尋ねた。該当生徒については、SDQ の困難性総合得点による支援レベルおよび教師評定と共にクロス集計を行った（表 4）。

3.3.4 アセスメント調査実施後の教師評価

A 校の担任 4 人と学年主任 1 人に対して、調査によって得られた分析結果および解釈を伝え返した。その際に、教師らにアセスメントの取り組みに関する評価を尋ねた。

IV. 結果

4.1 SDQ による得点比較

SDQ25 項目の記述統計について、私立中学 1 年生男子は、多動・不注意領域の項目である、「私は、ものごとを最後までやり遂げ、集中力もある。（逆転項目）」の平均値が最も高いことが示された（平均値=1.35、SD=0.60）。次いで平均値が高かった項目は、多動・不注意領域の「私は、よく考えてから行動する。（逆転項目）」であった（平均値=1.33、SD=0.70）。

次に、 t 検定による結果、多動・不注意領域の項目である、「私は、ものごとを最後までやり遂げ、集中力もある。（逆転項目）」（男子 $t(272)=3.69, p<.01$ ）、「私は、よく考えてから行動する。（逆転項目）」（男子 $t(272)=3.06, p<.01$ ）、「私は、すぐに気が散りやすく、注意を集中できない。」（男子 $t(272)=3.79, p<.01$ ）において、私立中学 1 年男子は公立中学 1 年生の男子よりも有意に高い得点を示した。

向社会的行動の項目である、「私は、年下の子どもたちに対してやさしくしている。」（男子 $t(272)=8.25, p<.01$ ）、「私は、他人に対して親切にするようにしている。私は、他人の気持ちをよく考える。」（男子 $t(272)=3.96, p<.01$ ）において、私立中学 1 年男子は公立中学 1 年生の男子よりも有意に高い得点を示した。また、「私は、他の子どもたちと、良く分け合う（食べ物・ゲーム・ペンなど）。」（男子 $t(272)=2.76, p<.01$ ）、「私は、自分から進んでよくお手伝いをする（親・先生・子どもたちなど）。」（男子 $t(272)=5.94, p<.01$ ）において、私立中学 1 年男子は公立中学 1 年生の男子よりも有意に低い得点を示した（向社会的行動は得点が高いほど適応的であることを示している）（表 1）。

表 1. SDQ による比較 (n=274)

番号	領域	項目	私立中学校		公立中学校		
			男子		男子		
			平均	SD	平均	SD	t値
7	問題行動	私は、だいたい言われたとおりにする。*	1.01	0.57	1.13	0.56	1.62
5		私は、ひどくかっとなったり、よくかんしゃくを起こす。	0.56	0.71	0.41	0.62	1.78
18		私は、よくウソをついていると言われたり、ごまかしていると言われたりする。	0.49	0.71	0.40	0.64	1.04
12		私は、よくケンカをする。相手を自分の思うとおりにすることができる。	0.28	0.49	0.18	0.41	1.78
22		私は、家や学校、その他のところから、自分の物ではないものを持ってきてしまう。	0.16	0.41	0.09	0.35	1.39
25	多動・不注意	私は、ものごとを最後までやり遂げ、集中力もある。*	1.35	0.60	1.07	0.63	3.69 **
21		私は、よく考えてから行動する。*	1.33	0.70	1.08	0.61	3.06 **
15		私は、すぐに気が散りやすく、注意を集中できない。	1.06	0.75	0.71	0.76	3.79 **
2		私は、落ち着きがなく、長い間じっとしてられない。	0.86	0.75	0.84	0.70	0.29
10		私は、いつもそわそわしたり、もじもじしている。	0.41	0.63	0.34	0.53	0.96
16	情緒不安定	私は、あたらしい場面になると不安になり、自信をなくしやすい。	0.95	0.78	0.85	0.76	1.00
8		私は、心配事が多く、いつも不安だ。	0.62	0.75	0.48	0.72	1.54
24		私は、怖がりで、すぐにおびえたりする。	0.52	0.68	0.45	0.69	0.87
3		私は、よく頭やお腹が痛くなったり、気持ちが悪くなったりする。	0.47	0.66	0.40	0.70	0.85
13		私は、おちこんで沈んでいたり、涙ぐんだりすることがよくある。	0.32	0.61	0.38	0.63	0.78
14	友人関係問題	私は、同じくらいの年齢の子どもからは、だいたい好かれている。*	1.22	0.57	1.22	0.58	0.02
23		私は、他の子どもたちより、大人という方がうまくいく。	0.44	0.66	0.35	0.63	1.15
19		私は、他の子からいじめられたり、からかわれたりする。	0.36	0.62	0.44	0.66	1.09
11		私は、仲の良い友達が少なくとも一人はいる。*	0.31	0.58	0.18	0.54	1.77
6		私は、たいてい一人でいる。だいたいいつも一人で遊ぶか、人と付き合うことを避ける。	0.30	0.57	0.22	0.55	1.21
17	向社会的行動	私は、年下の子どもたちに対してやさしくしている。	1.17	0.67	0.52	0.59	8.25 **
1		私は、他人に対して親切にするようにしている。私は、他人の気持ちをよく考える。	1.09	0.49	0.85	0.49	3.96 **
9		私は、誰かが心を痛めていたり、落ち込んでいたり、嫌な思いをしている時など、進んで助ける。	0.78	0.56	0.97	0.55	2.89 **
4		私は、他の子どもたちと、良く分け合う(食べ物・ゲーム・ペンなど)。	0.62	0.62	0.85	0.72	2.76 **
20		私は、自分から進んでよくお手伝いをする(親・先生・子どもたちなど)。	0.60	0.60	1.06	0.68	5.94 **

* 逆点項目 **、 $p<0.01$ *、 $p<0.05$

4.2 SDQ カットオフ値による生徒の支援ニーズ

要配慮生徒（平均値+1SD）における困難性総合のカットオフ値は、19 から 23 点であった。該当生徒は 17 人（10.4%）であることが示された。要支援生徒（平均値+2SD）における困難性総合のカットオフ値は、24 点以上であった。該当生徒は 8 人（4.9%）であることが示された。合計 25 人（15.3%）の生徒が何らかの支援が必要な生徒であることが示された。対象生徒の学級は 1 学級 40 人程度であるため、1 クラスに要配慮生徒は 4.3 人、要支援生徒は 2 人、合計 6.3 人在籍していることが示された。

また、要配慮生徒の人数が最も多かった領域は、向社会的行動（26 人、16.0%）であり、要支援生徒では多動・不注意領域（9 人、5.5%）であることが示された。

次に、SDQ の各領域と担任 4 人による支援が必要な生徒に関する評定（平均値=0.52、SD=0.83）との相関は、問題行動（ $r(163)=0.27, p<0.01$ ）、多動・不注意（ $r(163)=0.17, p<0.05$ ）、情緒不安定（ $r(163)=0.26, p<0.01$ ）、友人関係問題（ $r(163)=0.20, p<0.01$ ）、困難性総合（ $r(163)=0.32, p<0.01$ ）において正の相関が示された（表 2）。

表 2. SDQ カットオフ値及び支援ニーズ (n=160)

	α	平均	SD	本人評定								担任評定
				要配慮			要支援					相関係数
				カット オフ値	人数	%	1クラス /40人	カット オフ値	人数	%	1クラス /40人	
問題行動	0.40	2.44	1.61	5	9	5.52	2.25	6	7	4.29	1.75	0.27 **
多動・不注意	0.69	4.93	2.37	8	18	11.04	4.50	10	9	5.52	2.25	0.17 *
情緒不安定	0.67	2.82	2.29	6	16	9.82	4.00	8	8	4.91	2.00	0.26 **
友人関係問題	0.49	2.57	1.74	5	17	10.43	4.25	7	5	3.07	1.25	0.20 **
向社会的行動	0.66	4.17	1.98	2	26	15.95	6.50	0	5	3.07	1.25	0.01
困難性総合	0.76	12.75	5.56	19	17	10.43	4.25	24	8	4.91	2.00	0.32 **

**, p<.01 *, p<.05

4.3 要配慮生徒と要支援生徒の特徴

支援ニーズが高かった要配慮レベルと要支援レベルの生徒に対して、Ward 法によるクラスタ分析を行い、2 つのクラスタを得た (表 3)。次に、得られた 2 つのクラスタを独立変数として、アセスメントで用いた項目を従属変数とした t 検定を行った。その結果、多動・不注意 ($t(23)=2.24, p<.05$)、情緒不安定 ($t(23)=3.70, p<.01$)、友人関係問題 ($t(23)=3.76, p<.01$)、向社会的行動 ($t(23)=2.40, p<.05$) の 4 領域において有意な群間差が示された。

第 1 クラスタは、多動・不注意性が高く向社会的な行動をとることが苦手である傾向が考えられるため、「外在化タイプ」(20 人、83.3%) とした。第 2 クラスタは、情緒の不安定さと友人関係で問題を感じやすい傾向があると考えられるため、「内在化タイプ」(4 人、16.7%) とした (図 2)。

表 3. 要配慮生徒と要支援生徒のタイプ (n=24)

	外在化タイプ		内在化タイプ		t値
	平均	SD	平均	SD	
問題行動	4.52	1.81	3.25	0.96	1.36
多動不注意	7.29	1.42	5.50	1.73	2.24 *
情緒不安定	5.52	1.44	8.25	0.50	3.70 **
友人関係問題	4.19	1.86	8.00	1.83	3.76 **
向社会的行動	3.57	1.12	5.25	2.06	2.40 *
要配慮生徒	15	62.5	1	4.2	
要支援生徒	5	20.8	3	12.5	

要配慮生徒・要支援生徒(人数%), **, p<.01 *, p<.05

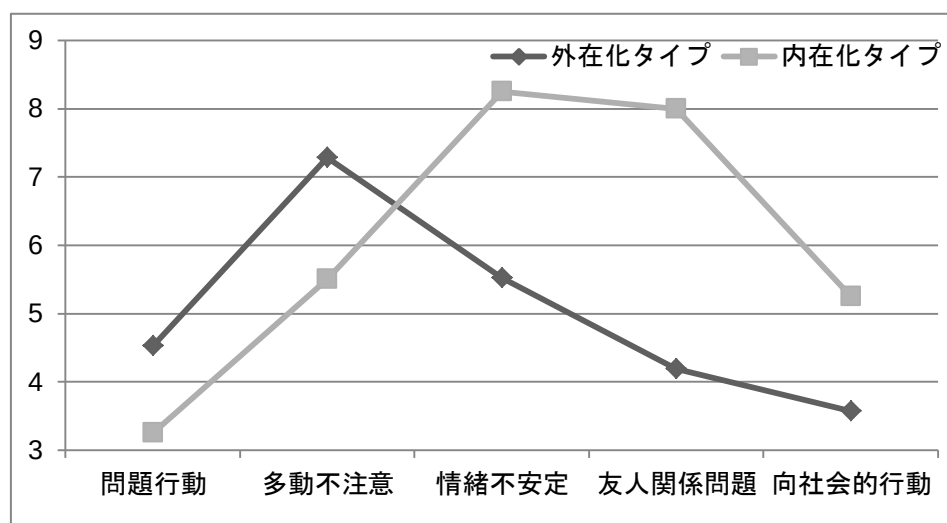


図2. 外在化タイプと内在化タイプの特徴

4.4 SDQ 本人評定と担任評定とのクロス集計

SDQ に生徒本人の評価（困難性総合得点）と、担任の支援ニーズによる評価におけるクロス集計を行った。担任評定における要配慮生徒は 14 人（8.8%）であり、要支援生徒は 34 人（21.2%）であることが示された。担任生徒のほうが生徒本人よりも要支援であると評定した生徒の人数が多いことが示された。

また、本人評定と教師評定が一致している生徒については、要配慮生徒では 7 人（4.4%）、要支援生徒では 4 人（2.5%）であった。加えて、本人評定の得点が高く、担任評定が通常指導である生徒は、要配慮生徒で 7 人（4.4%）、要支援生徒で 4 人（2.5%）であった。

さらに、2 学期末の時点で不登校生徒を除く学力不振生徒については、本人評定が通常指導レベルであり担任評定が要配慮レベルである生徒が 3 人（1.9%）、本人評定が要配慮レベルで担任評定が要支援レベルである生徒は 3 人（1.9%）であることが示された（表 4）。

表4. SDQ 本人評定と担任評定（n=160）

		生徒評定			
		通常指導	要配慮	要支援	計
担任 評価	通常指導	101	7	4	112
		63.13	4.38	2.50	70.00
	要配慮	11 (3)	3	0	14
		6.88 (1.86)	1.88	0.00	8.75
	要支援	23	7 (3)	4	34
		14.38	4.38 (1.86)	2.50	21.25
計		135	17	8	160
		84.38	10.63	5.00	100.00

()内は学力不振生徒を示す,(上段:人数, 下段:%)

4.5 アセスメント調査に関する教師評価

SC は、学年主任 1 人及び担任 4 人に対して、SDQ 本人評価と担任評定に関する分析結果と解釈を伝え返した。その際、教師には本研究における生徒アセスメントの実施に関する評価を尋ねた。

教師からは、「担任評定の方が生徒自身による評定よりも厳しく評価しているかもしれない。」「支援ニーズが高い生徒の中には、担任が気付いていない生徒も存在しており、今後は注意深く様子を見守っていきたい。」「要支援生徒の中には、今のクラスの雰囲気や学級風土に馴染めていない生徒がいる。環境が変わることで評価も変わる可能性もあるかもしれない。」等の意見をいただいた。

また、「公立校との比較に関しては、本校の生徒の方が平均値の高い項目が多くみられた。おそらく自分自身を厳しく評価している可能性もある。」「支援ニーズが高い生徒の中には、何らかの問題を外に発信してしまう生徒が多いことが分かった。」という意見や、「次年度のクラス編成にも結果をうまく活用したい。」「今後も SC との連携を通して継続して生徒の実態把握を行っていききたい。」といった新たな課題もあげられた。

V. 考察

5.1 SDQ 本人評定による生徒の特徴

私立中学に在籍する 1 年生男子生徒は、多動・不注意領域の、「私は、ものごとを最後までやり遂げ、集中力もある。(逆転項目)」と「私は、よく考えてから行動する。(逆転項目)」に関して支援の必要性が高いことが明らかとなった。公立中学生との比較においても有意に高い得点であることが示された。また、多動・不注意領域における私立中学生の標準偏差は公立校生よりも高いことから、得点のばらつきが小さくまとまりのある母集団であると推測された。私立校は、公立校のように地域に住む様々な生徒を受け入れているのではなく、選抜によって一定の生徒を受け入れているため、受験勉強を通して私立中学生は公立中学生よりも、注意深く物事に取り組んだり集中力を維持したり、計画的な行動について過剰に意識している生徒が多いのではないかと思われる。このことから、私立校と公立校では、支援ニーズの内容や度合いが異なるため、個々の学校の特徴に合わせた支援計画を確立することが必要だと考える。

さらに、SDQ の困難性総合得点より要配慮生徒と要支援生徒を抽出し、彼らの特徴を捉えるため類型化を行った。その結果、自分の外に向って行動する外在化タイプの生徒のほうが、内的な活動に向かう内在化タイプよりも多いことが示された。このことから、特別な教育的ニーズのある生徒への支援では、発達段階や支援ニーズのタイプに応じた支援を展開していくことで学校適応が促される可能性が推察された。また、本研究では、調査対象が 1 年生のみであった。今後は、他学年との比較や縦断的な経過を捉えていくことで、包括的な支援体制を構築していくことが課題であろう。

5.2 教師評価と SC との協働

SDQ 本人評定における各領域と担任評定は、向社会的行動以外の領域と有意な相関関係がみられた。本人評定の平均値は公立校と比べて高い結果を示していることから、担任が生徒よりも厳しい評価をしている可能性が推測された。このことは、建学の精神に基づく教育理念や方針が明確である私立校において、独自の視点にたった生徒への評価が影響していると考えられる。

また、学力不振生徒の行動・情緒面における評価においては、生徒本人と教諭の支援ニーズの一致は見られなかったが、6 人中 3 人 (1.9%) の生徒は学力面に加えて行動・情緒面の支援ニーズの必要性が高く、担任も継続的な支援を求めていることが示された。今後、SDQ と学力に加えて、学習方略等の学習の取組み方との関連性を検討していくことは、よりよい生徒の実態把握に繋がると考える。

SDQ によるアセスメント調査の実践を終えて、教師からは様々な意見をいただいた。教諭らは、生徒本人の実態を客観的な指標を用いて知ることによって、生徒理解が深まったのではないかと考える。また、これまで生徒自身が支援を必要としていたが、教師が見過ぎていた生徒の存在を確認できたことも、生徒の学校不適應の予防に繋がったと推測された。

本研究では、筆者が SC として教諭のニーズに応じて、アセスメントの実施について提案し、教諭が SDQ を生徒に実施した。その後、SC は SDQ の分析・解釈を行い、教諭にフィードバックを行った。アセスメントの実践について、荒木・中澤 (2010) は、まず学校の現状・ニーズに応じて、アセスメント項目の選択・作成、アセスメント結果の分析・解釈を行い、生徒に対する教諭へのコンサルテーションをいかに効果的に行うことが重要であると述べている。本研究においても、生徒理解を深めることを目的とし、その後の支援の方向性について検討していくために、アセスメント調査を教諭と SC が協働して実践したことは、荒木・中澤 (2010) の知見を体現したと言えるだろう。このことから、学校現場における課題やニーズに応じて教諭と SC が協働していくことは、生徒理解および効果的な支援方法を検討していく上で有効な手立ての一つであることが考察された。

しかしながら、本研究では生徒理解に重点が置かれ、SDQ の結果による生徒への具体的な支援方法について言及するには至らなかった。また、担任 1 人がクラス全員の評価をすることへの負担についても考慮する必要があった。忙しい業務の中でも教師が生徒を適切に評価することが可能な尺度の検討をしていく必要性が示唆された。

第1部

小括

1 章から 5 章によって得られた知見を基に、特別な教育的ニーズの実態把握及び、効果的な支援方法とそのアプローチについて、以下のモデルを生成した。

フェーズ 1 では、特別な教育的ニーズについて、アセスメントを行うこととした。フェーズ 2 では、アセスメントの結果に基づき、生徒の特別な教育的ニーズに合わせて支援方法を選択し、それらを組み合わせていくこととした。フェーズ 3 では、よりよく支援を展開していくために、個別での支援または、グループによる支援のどちらを選択することとした（図 1）。以下、各フェーズに関する詳細を説明する。

・フェーズ 1：生徒の実態・支援ニーズアセスメントモデル（図 2）

このモデルは、3 軸から成り立ち、1 軸目は、学校のタイプによって支援ニーズの種類や度合いが異なる点に留意した、学校内における支援ニーズに関する軸とした。2 軸目は、学習や生活面で必要とされる個人的スキルと集団場面で必要とされる対人スキルへのサポートでは、生徒のニーズによってサポートの度合いは異なるため、生徒の実態に合わせたサポートニーズに関する軸とした。3 軸目は、支援ニーズやサポートニーズを選定する際にそれぞれの尺度の領域や総合得点を考慮した、支援の強度に関する軸とした。軸ごとの得点を総合的に判断して、生徒の特別な教育的ニーズを包括的に理解してくことが、より良い支援を行う上で一翼となり得る可能性が推察された。

・フェーズ 2：特別な教育的ニーズに対する支援アプローチの選定モデル（図 2）

生徒の特別な教育的ニーズはいくつか存在し、例えば、学習面、生活面、行動・情緒面、対人関係面などがある。それぞれのニーズに応じて、認知カウンセリングや学習方略を用いた支援、ストレスマネジメント、リラクゼーションを用いた支援、SST やセルフモニタリングを使った支援、プランニングを生かした支援など、他にも様々なアプローチがある。生徒の実態に合わせて、これらのアプローチを組み合わせ、支援を行っていくことが重要であると示唆された。

・フェーズ 3：特別な教育的ニーズに対する支援介入モデル（図 2）

生徒の実態に合わせて、個別での支援または、グループによる支援というように、介入方法を考慮することも、より支援を効果的に展開していく上で、大事なモデルの一つであることが推察された。

また、特別な教育的ニーズのある生徒対に向けた支援を、どのように行っていくかについては、生徒の自己理解の促進を重視した支援を展開していくことが示唆された。

自己理解を促す支援では、心理教育的援助サービス（石隈、1999）の視点を支援の場に取り入れ、教職員は生徒自身の現在の問題に対する理解や援助を行っていく（問題解決）中で、今後起こりうるリスクに対処する方法を共に考え（予防的）、生徒自身がよりよく生

活していくための工夫を創造し、新たな認知と行動スタイルを創造、獲得していくこと（開発的）を目的とした支援実践を展開していくこととする。

フェーズ1から3をまとめると、特別な教育的ニーズのある生徒に対して、何を支援するかという視点では、学校状況を考慮した支援ニーズをアセスメントし、ニーズに合った支援アプローチを考え、支援の介入方針を組み立てていく。そして、どのように支援していくかという視点では、生徒の自己理解の促進を狙った教育実践が求められており、これらのフェーズが機能することによって、充実した支援計画の立案が可能となることが考察された。

また、生徒の自己理解を促す支援を効果的に行っていく際に、学校内では、教諭と心理・発達面の専門性のある心理士が協働して教育実践を行っていくことが望まれる。そして、生徒理解を深め一人ひとりの特性を把握していくためには、第一にSCが、その学校の現状・ニーズに応じた目標を設定し、その目標に応じて具体的な支援の方法を決定することが重要である（荒木、2007）。荒木・中澤（2010）は、特別な教育的ニーズのある生徒の予防的支援（深刻な問題に発展しないように早期に課題を解決することをねらいとした支援）の実施について、SCがアセスメント項目の選択・作成、アセスメント結果の分析・解釈、また、アセスメント調査の結果リスクがあると同定された生徒への直接的な支援と、その生徒に対する教諭へのコンサルテーションを効果的に行うことが重要であると述べている。以上のことから、より効果的な校内支援体制を構築していく上で、心理士が積極的に教諭や学校に働きかけていくことが示唆された（図4）。

そこで、第2部では、教諭と心理士が協働して取り組んだ3つの教育実践より、生徒の自己理解を促す支援の有効性を検討し、最終的に、教諭と心理士の協働による生徒指導システムモデルを構築していくこととした。

具体的には、支援対象者について、本研究では中学生に焦点を当てた。中学時代は不安や葛藤を抱えながらも、本人自身がそれらを十分に理解できず、援助を求めることが難しいという非常に不安定で、孤独な時期であり、日常生活の忙しさの中で自分の身体的・精神的な変化と社会の枠組みとの間をうまく調整していかななくてはならない状況に置かれている（笠井、2000）。また、高校時代は自分自身の問題から他者意識の成長により、他者との関わりを重要視するように発達的变化を経ていることが推測され（高坂、2008）、対人関係に苦手さを感じる生徒は、相手とのやり取りに葛藤や不安を抱く傾向が中学時代よりも強まることが指摘されている（三浦・橋本・林、2010）。

以上の理由から、高校生の不登校や自殺の件数増加の現況も鑑み（文部科学省、2013）、特別な教育的ニーズのある生徒に対して早期的な支援を行うことで、その後の発達の成長及び学校適応の向上がより促進されるだろうと省察し、自己の芽生えの時期であり、必然的に生じる様々な葛藤を抱え持つだけの強さが必要となる（菅野、2000）中学生に対して、彼らの支援ニーズを把握し、個々の特性に応じた自己理解支援プログラムの実践を試みた。

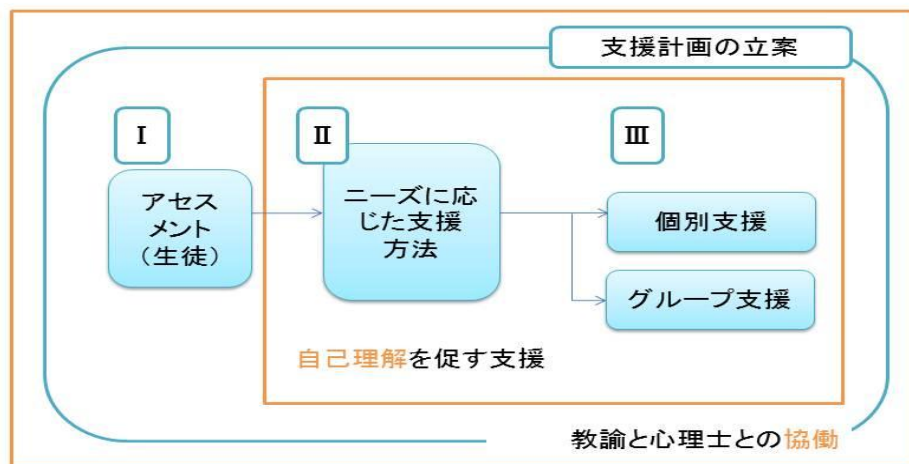


図1. フェーズⅠ・Ⅱ・Ⅲの構成図

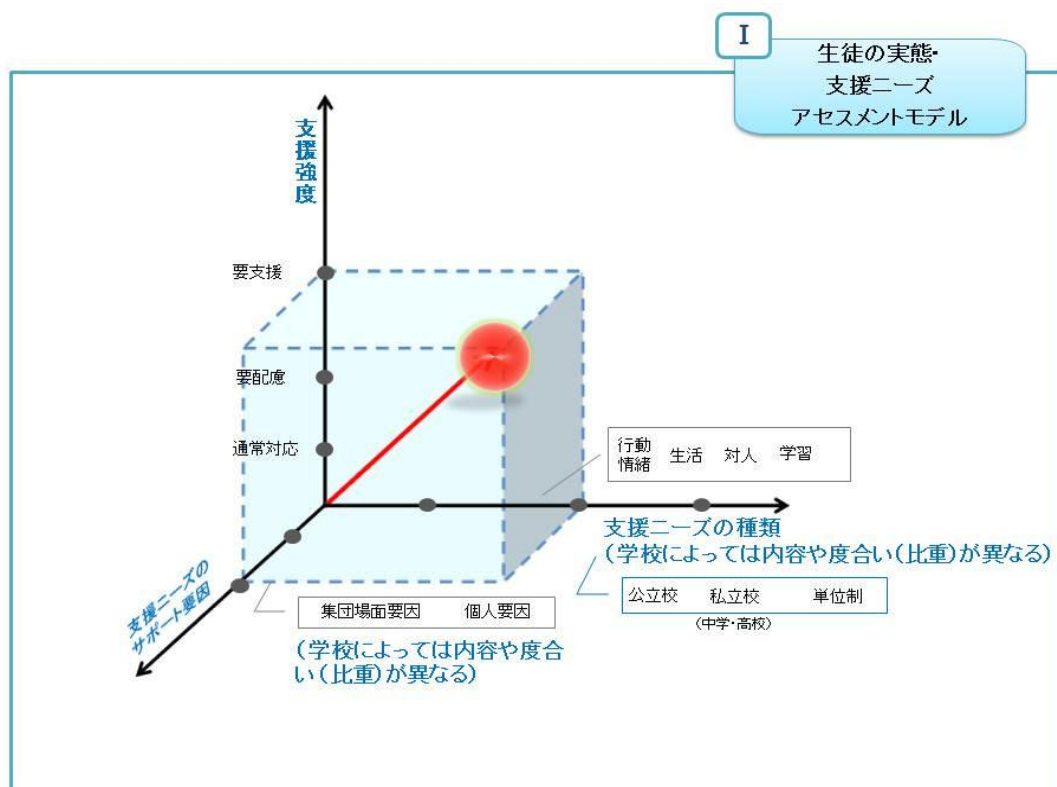


図2. フェーズⅠ：生徒の実態・支援ニーズアセスメントモデル

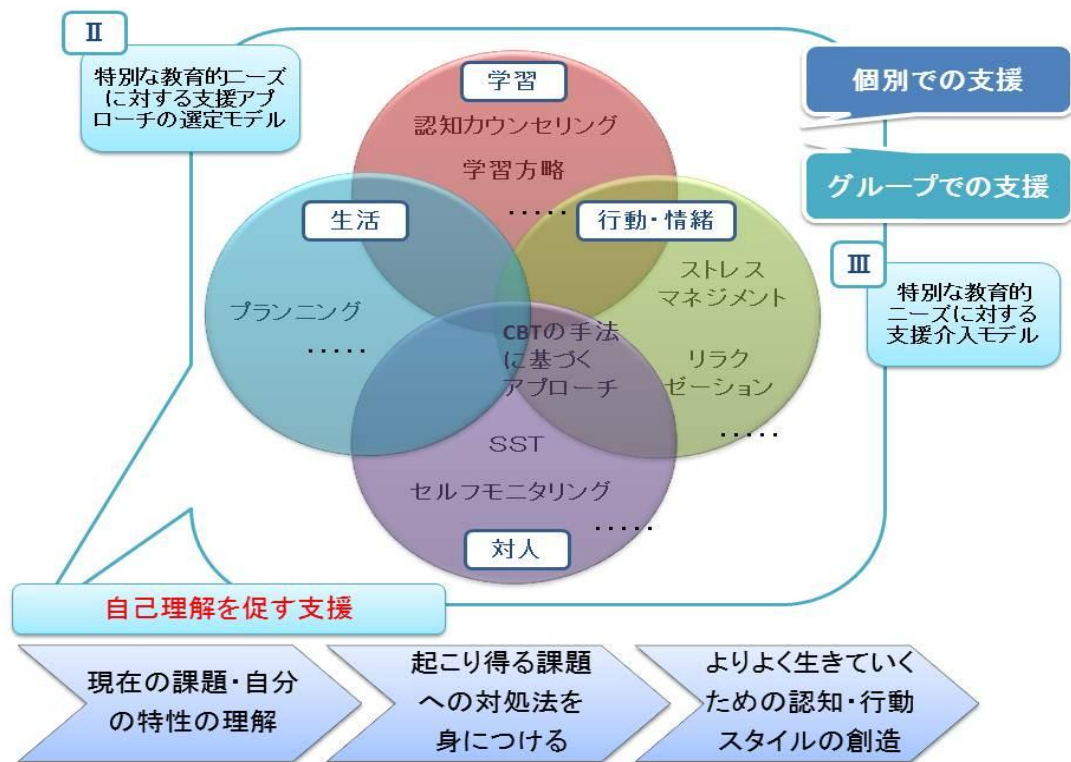


図3. フェーズ2：特別な教育的ニーズに対する支援アプローチ選定モデル
フェーズ3：特別な教育的ニーズに対する支援介入モデル

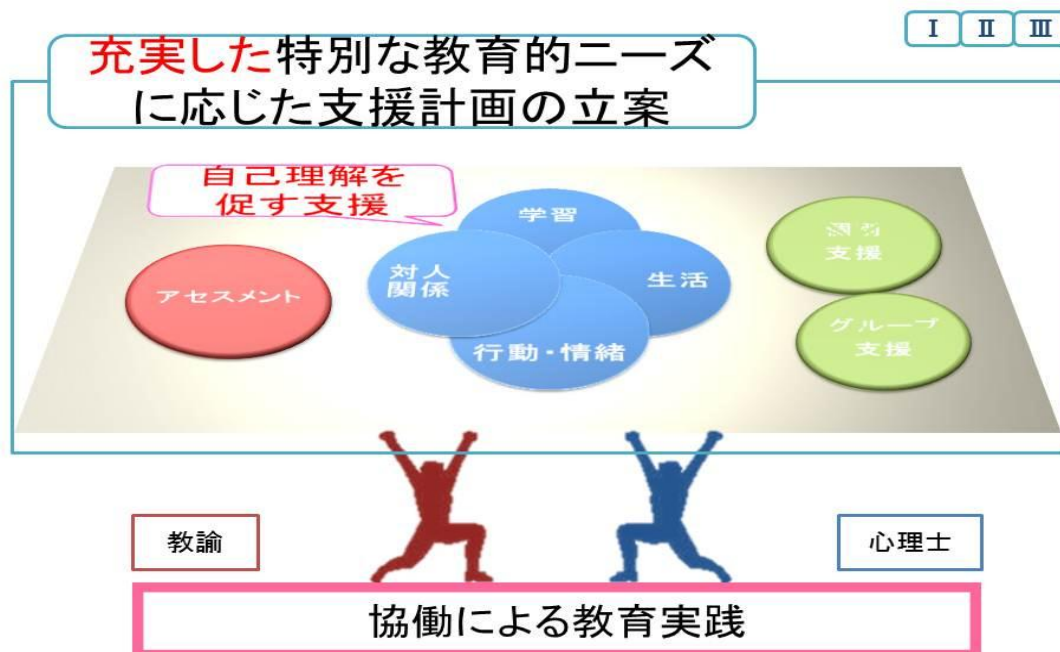


図4. 特別な教育的ニーズに応じた支援計画の立案

第 2 部

特別な教育的ニーズのある生徒の
自己理解を促す教育実践プログラムの
有効性の検討
ー教諭と SC との協働を通してー

第 6 章

特別な教育的ニーズのある生徒に対する 教育実践の有効性(Ⅰ) -学習面-

I. 問題と目的

近年では学校現場において、教諭とスクールカウンセラー（以下、SC）による協働（校内の2人以上の教師および子どもの支援に関わる専門家が、共に情報や援助計画、責任、役割を分担しながら、対象とする子どもおよび集団と直接的・間接的に対応し、その事が周囲にも日常的に理解されているもの（荊木、2012））に関する調査（荊木、2012；松岡、2011；内田・今度、2007）や、それぞれの専門性を生かした実践が行われてきた。内田・青山（2010）は、授業（実践活動）にSCが加わることの効果を検証した。個別の関わりを中心とした従来のSCの活動以外に、授業などの集団への関わりは、クラス集団全体に対して成長の中で直面しうるストレスや心理発達課題、その対処方法といった知識を心理教育的に伝えられ、こころの病気を未然に防ぐといった予防の観点からも効果的であることを示唆した。

このように、教師とSCが協働して生徒の支援にあたることは、生徒の学校適応に繋がる可能性が推測される。しかし、先行研究の多くは、ソーシャルスキルやストレスマネジメント、アサーション等を取り入れた心理教育的支援であり（下田、2012）、教科教育に関して、教諭とSCが協働して取り組んだ実践の報告は見当たらない。

そこで、本研究では、英単語の習得に苦手さのある生徒を対象に、教諭とSCの協働による、英単語学習支援の有効性について検討することを目的とする。

II. 方法

2.1 対象生徒の選定

私立中学に在籍する1・2年生男子（26名）を対象とした。対象生徒は日頃から懸命に学習しているが英単語の習得が難しいと、英語科担当教諭が気にかけていた生徒たちであった。定期的に実施される英単語テストでは、平均80点以上に対し、彼らは50点程度であり（支援介入前のテストでは平均53.50点であった）、過去に補習授業を何度か受けている。授業とは異なる英単語の学習講座の参加について、英語科教諭の誘いに応じた生徒達である。

本研究における英単語の学習支援は、これまでの教授では英単語の習得が困難な生徒が年々増加していると英語科教諭が危惧し、筆者らが教諭から相談を受け実施に至った。

2.2 支援計画

2.2.1 実施の流れ

本研究において筆者は、SCとして対象生徒が在籍する私立校に勤務しており、英語科教諭と協働して支援に携わった。支援計画としてまず始めに、筆者らは対象生徒の実態を把握するため、アセスメントとして英単語学習の取り組み方と授業場面における困難さ、行

動・情緒面に関する意識調査を支援開始前に実施した。次に、これまでの先行研究（渋谷、2011；藤田・勝二・松本、2011；増田、2002；牧野・細川・梅澤・川添・後藤・土谷・平井・深谷・塩留・高石・増田・山本、2001；平井・石川、1999）で得られた知見を踏まえ、英語科教諭と筆者らでフォニックスを用いた英単語の学習講座の支援案を、調査結果を踏まえながら独自に作成した。その後、次回の英単語テストが行われる 2 週間前に、英語科教諭が中心となって講座を開催した。筆者らは教諭をサポートする役割を担った（図 1）。支援期間は、20XX 年 1 月～2 月に 2 回、授業後に実施した。

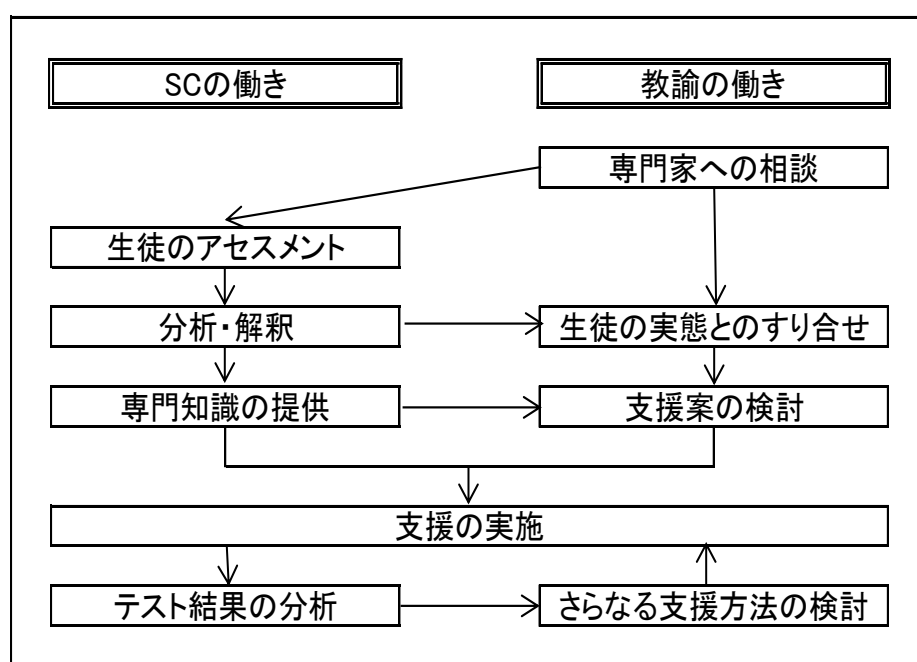


図 1. 教師と SC の協働プロセス

2.2.2 フォニックス及び体制化方略を用いた英単語指導

本研究の英単語支援においてフォニックスを導入したのは、フォニックスは子どもたちが、ただの暗記ではなく自分から読んでみるという自主的、自立的な学習態度を身につけるための一つの手段（増田、2002）であるからだ。

フォニックスは、文字・綴りと発音の関係性の学習に関して、基本的な綴り字のルールについて発音記号を使用せず、綴りと発音の関係の規則で教える指導法である。定型発達児の小学 5・6 年生を対象に、英語の授業でフォニックスを導入した結果、児童が綴りを見て発音する手がかりとなる可能性を見出した（渋谷、2011）。また、藤田ら（2011）は、通常の学級に在籍する中学生に、フォニックスによる英語の指導を実施した結果、多くの生徒において、必要最小限のフォニックス学習を通して英文字と音との対応関係や規則性を学ぶことで、英単語読みの習得が可能になることを示唆した。

牧野・細川・梅澤・川添・後藤・土谷・平井・深谷・福留・高石・増田・山本（2001）

は、LD 児および近接領域児を対象に、フォニックスの指導を実施した。その結果、フォニックスの指導により、これまで多くの負の学習経験を積み上げてきた子どもたちの読むことに対する苦手意識を軽減するとともに、自信の獲得を促す効果があることを示唆した。増田（2002）は、LD とその周辺児を対象としてフォニックスを用いた英単語の指導を行った。その結果、フォニックスは、個々の文字をつなげて単語として読むための手段として機能したり、読み誤りを自分で修正したり、あるいは誤りそのものの減少にもつながると述べている。

このように、フォニックスによる指導は、学習した音と綴り字のルールを応用して、英単語や英文を読むことが可能となり、学習上の負荷の軽減や書くことや、読むことへの抵抗の軽減につながり、英単語を覚えたという達成感を味わう副次的な効果が期待できる（平井・石川、1999）。

また、英単語の支援では学習方略に注目した実践も行われてきた。岡田（2007）は、学習方略の中でも体制化方略（英単語に関連する情報をまとめて処理し、記憶する手法）に基づく英単語学習教材を用いた実践を行った。その結果、学習方略の志向性の高低や、英単語に対する重要性の認知に関わらず学習意欲が高まった。方略使用を促進することが、学習意欲を高める可能性を示唆した。つまり、英単語の重要度を低く考えている生徒においても、英単語学習教材を用いた教授によって学習意欲が高まったことを示す結果を得た。

このように、英単語学習の学業成績を向上させるためには、体制化方略を採用することも功を奏す（堀野・市川、1997）ことが示唆された。

以上のことから、英単語の習得に困難を示す生徒にとってフォニックス及び学習方略を用いた指導は効果的な指導であり、内発的な動機を高めることに繋がることも実証された支援方法であると考ええる。ゆえに、本研究では、両指導方法を考慮したアセスメント及び指導方法を、教諭と SC が協働して開発した。

2.3 アセスメント

2.3.1 英単語学習の取り組み方に関するアセスメント

小山（2009）や岡田（2007）による英単語学習方略に関する尺度を参考に、筆者らを含む 4 名（筆者と臨床心理士及び臨床心理学を専攻している大学教諭、大学院生）によって内容的妥当性を検討した上で独自に項目を作成した（表 1）。

S-R 理論を基に発展した語彙学習法であり、刺激項と反応項の結合関係を外国語と訳語の関係に置き換え言語学習に適応した方略であり、ある程度英単語を習得した学習者にとっては、文法・語法上でのエラーを犯しやすいとされている対連合学習方略（小山、2009）は、「英単語だけを書いて覚える」「英単語の訳語に加え例文（英文）も含めて、見て（ながめて）覚える」「英単語と日本語の訳語を一緒に書いて覚える」「日本語の訳語（意味）だけを見て（ながめて）覚える」「英単語だけを発音して（声に出して）覚える」「例文（英文）も含めて、書いて覚える」「例文（英文）も含めて、（声に出して）読んで覚える」の 7

項目で構成した。音韻による方略は、「英単語を正しく発音することが苦手だ」「in-side」やsing-erのように、単語を分けて覚える」「英単語を発音のまとまりごとに分けて覚える（rememberをre-mem-berと分ける）」「同じ発音をする単語の仲間をまとめて覚える（bankrankthankなど）」の4項目で構成した。

視覚認知に関する項目は、「b」と「d」や、「t」と「f」を区別することが苦手だ」を採用した。各項目について、あてはまらない（0点）、あまりあてはまらない（1点）、ややあてはまる（2点）あてはまる（3点）の4件法を用いて評定した。

2.3.2 授業時の困難さに関するアセスメント

本研究では、対象生徒が英語の授業時に感じる困難さに関する項目を独自に作成した。協応運動に関する項目は、「英単語を書き写すときに、時間がかかる」「アルファベットをきれいに書き写すことが苦手だ」「授業中に、黒板を写すことが苦手だ」の3項目で構成した。注意集中に関する項目は、「授業中に、先生の話が聞き取れなくて、指示に従えないことがある」「提出物が出せなかったり、整理整頓が苦手だ」の2項目で構成した。視覚認知および協応運動、注意集中の項目は、得点が高いほど苦手であることを示している。学習意欲に関する項目は、「試験前でなくても、人に言われずに自分から勉強している」を採用した。各項目について、あてはまらない（0点）、あまりあてはまらない（1点）、ややあてはまる（2点）あてはまる（3点）の4件法を用いて評定した（表1）。

2.3.3 行動・情緒面に関するアセスメント

本研究では、Goodman（1997）によって開発され、イギリスを中心としたヨーロッパ圏で広く使用されているStrengths and Difficulties Questionnaire（以下、SDQ）を採択した。SDQは、子どものもつ困難さのみではなく、強さにも焦点を当てて支援のニーズを把握することが出来る質問紙である（山下、2007）。SDQは子どもの行動面に関して、「情緒不安定」「問題行動」「多動・不注意」「友人関係問題」「向社会的行動」の5領域、計25項目から構成されている。このうち、向社会的行動を除く領域の合計得点より、Total Difficultiesスコア（困難性総合得点）が算出される。向社会的行動は得点が高いほど適応的であり、その他の領域は得点が高いほど不適応的であることを示している（野田・伊藤・原田・中島・高柳・染木、2013）。

また、各領域にはカットオフ値が設けられており、その領域における支援の必要性について「High-need（臨床水準）」「Some-need（境界水準）」「Low-need」の3つのタイプに分類することができる。11歳以上は、自己による評定が可能な質問紙となっている

（Goodman、Meltzer and Bailey、1998；Muris、Meesters、Eijkelenboom and Vincken、2004）。日本では、単一市内における標準得点とカットオフ値が算出されている（野田ら、2013）。各項目について、あてはまらない（0点）、まああてはまる（1点）、あてはまる（2点）の3件法を用いて評定した（表2）。

2.4 アセスメントの結果

2.4.1 英単語学習の取り組み

対象生徒が英単語を学習集する際、対連合方略では、「英単語だけを書いて覚える」の平均値が最も高いことが示された。音韻による方略では、「英単語を正しく発音することが苦手だ」が、最も高い平均値であった。また、平均値が低かった対連合方略の「例文も含めて声に出して読んで覚える」と、音韻による方略の「同じ発音をする単語の仲間をまとめて覚える（「bank」「rank」「thank」など）」の間には、正の相関がみられた（ $r(25)=.47$ 、 $p<.01$ ）（表 1）。

2.4.2 授業時の困難さ

対象生徒が英語の授業時に困難さを感じる内容として、視覚認知に関しては、全ての項目の中で平均値が最も低いことが示された。協応運動や注意集中に関しては、「英単語を書き写すときに時間がかかる」や、「授業中に先生の話が聞き取れず、指示に従えない」といった項目の平均値が高いことが示された（表 1）。

表 1. アセスメント結果（n=26）

領域	項目	平均	SD	Mann-Whitney のU値 ($p<.05$)	
学習 方略	英単語だけを書いて覚える。	1.92	0.98		
	英単語の訳語に加え例文（英文）も含めて、見て（ながめて）覚える。	1.58	1.06		
	英単語と日本語の訳語と一緒に書いて覚える。	1.08	1.09		
	日本語の訳語（意味）だけを見て（ながめて）覚える。	1.04	0.87		
	英単語だけを発音して（声に出して）覚える。	1.00	1.10		
	例文（英文）も含めて、書いて覚える。	0.85	1.08		
	例文（英文）も含めて、（声に出して）読んで覚える。	0.58	0.86		
音韻による 方略	英単語を正しく発音することが苦手だ。*（*逆点項目）	1.58	1.27		
	「in-side」や「sing-er」のように、単語を分けて覚える。	0.88	1.07		
	英単語を発音のまとまりごとに分けて覚える（rememberをre-mem-berと分ける）。	0.60	0.82		
	同じ発音をする単語の仲間をまとめて覚える（「bank」「rank」「thank」など）。	0.50	0.65		
視覚認知	「b」と「d」や、「t」と「f」を区別することが苦手だ。	0.31	0.68		
学習 時の 困難 さ	英単語を書き写すときに、時間がかかる。	1.58	0.99		
	アルファベットをきれいに書き写すことが苦手だ。	1.44	1.08		
	授業中に、黒板を写すことが苦手だ。	1.35	1.13		
注意集中	授業中に、先生の話が聞き取れなくて、指示に従えないことがある。	1.69	1.05	36.00	低>高
	提出物が出せなかったり、整理整頓が苦手だ。	1.65	1.23		
意欲	試験前でなくても、人に言われずに自分から勉強している。	1.04	0.87		

2.4.3 SDQ

野田ら（2013）で得られたカットオフ値を基に、Some Need（境界水準）群と、High Need（臨床水準）群の生徒の人数と割合を算出した。その結果、「向社会的行動」と、「多動・

不注意」の領域において High Need 群、すなわち個別の特別な支援を必要とする生徒の割合が他の領域に比べて多いことが示された（表 2）。また、全ての項目においては、多動・不注意領域の「私は、ものごとを最後までやり遂げ、集中力もある（逆転項目）」が最も平均値が高く、次いで「私は、よく考えてから行動する（逆転項目）」であった（表 3）。

表 2. SDQ のカットオフ値 (n=26)

	情緒不安定	問題行動	多動・不注意	友人関係問題	向社会的行動	Total Difficulties
平均	2.85	2.12	5.88	2.38	4.50	13.23
SD	2.01	1.58	2.18	1.44	2.00	4.65
Some Need	6	4	7	5	4	18-20
	2	6	4	1	4	4
	7.69	23.08	15.38	3.85	15.38	15.38
High Need	7-10	5-10	8-10	6-10	0-3	21-40
	1	1	7	1	9	1
	3.85	3.85	26.92	3.85	34.62	3.85

Some Need, High Need(上段; カットオフ値, 中段; 人数, 下段; %)

表 3. SDQ の 25 項目記述統計量 (n=26)

番号	領域	項目	平均	SD	Mann-Whitney の U 値 ($p < .05$)
8	情緒不安定	私は、心配事が多く、いつも不安だ。	1.04	0.76	
16		私は、あたらしい場面になると不安になり、自信をなくしやすい。	0.85	0.82	
3		私は、よく頭やお腹が痛くなったり、気持ちが悪くなったりする。	0.73	0.76	
24		私は、怖がりです、すぐにおびえたりする。	0.58	0.74	
13		私は、おちこんで沈んでいたり、涙ぐんだりすることがよくある。	0.50	0.69	
7	問題行動	私は、だいたい言われたとおりにする。*	0.85	0.66	
5		私は、ひどくかっとなったり、よくかんしゃくを起こす。	0.62	0.79	50.00 低>高
12		私は、よくケンカをする。相手を自分の思うとおりにすることができる。	0.31	0.54	
18		私は、よくウソをついていると言われたり、ごまかしていると責められたりする。	0.31	0.54	51.50 低>高
22		私は、家や学校、その他のところから、自分の物ではないものを持ってきてしまう。	0.04	0.19	
25	多動・不注意	私は、ものごとを最後までやり遂げ、集中力もある。*	1.46	0.57	
21		私は、よく考えてから行動する。*	1.35	0.78	
15		私は、すぐに気が散りやすく、注意を集中できない。	1.31	0.72	
2		私は、落ち着きがなく、長い間じっとしていられない。	1.15	0.72	
10		私は、いつもそわそわしたり、もじもじしている。	0.62	0.74	
14	友人関係問題	私は、同じくらいの年齢の子どもからは、だいたい好かれている。*	1.19	0.62	
19		私は、他の子からいじめられたり、からかわれたりする。	0.46	0.69	
6		私は、たいてい一人である。だいたいいつも一人で遊ぶか、人と付き合うことを避ける。	0.35	0.55	
23		私は、他の子どもたちより、大人という方がうまくいく。	0.31	0.46	
11		私は、仲の良い友達が少なくとも一人はいる。*	0.08	0.27	
17	向社会的行動	私は、年下の子どもたちに対してやさしくしている。	1.27	0.71	
1		私は、他人に対して親切にしようとしている。私は、他人の気持ちをよく考える。	1.19	0.68	48.50 高>低
4		私は、他の子どもたちと、良く分け合う(食べ物・ゲーム・ペンなど)。	0.81	0.83	
9		私は、誰かが心を痛めていたり、落ち込んでいたり、嫌な思いをしている時など、進んで助ける。	0.73	0.52	
20		私は、自分から進んでよくお手伝いをする(親・先生・子どもたちなど)。	0.62	0.56	

* 逆転項目(低;低群、高;高群)

2.5 支援内容

対象生徒のアセスメント結果(表 1 と 2 及び 3)を踏まえて、支援案には下記のフォニックスによる指導と、次回の英単語テストまでの学習計画表を作成することを盛り込んだ。

2.5.1 フォニックスによる指導

英語科教諭と SC による支援案の検討会議において、SC は英語科教諭に対象生徒アセス

メント結果を伝えた。英語科教諭からは、英単語の中で注目すべきポイントが分かれば正しく発音できる単語数も増える可能性が高まるという意見があげられた。また、向社会的行動の支援ニーズより、同じ発音する仲間をグループになって競い合いながら見つける作業も取り入れてはどうかといった意見もあげられた。

そこで、SC は、藤田ら（2011）のフォニックスの指導で用いられた、①2文字子音の発音ルール（2文字で1つの音を表す二文字子音）と、②サイレント e の発音ルール（最後に e のつく単語について、e を読まず、その前方にある母音がアルファベットの読み方となる発音ルール）に関する指導を提案した。

加えて、フォニックスをより効果的に習得させるために、SC は英語科教諭に対して、単語に含まれている音に注意を向け、それらの音を正しく順序づける方法を学習することが、読みや綴りを上達させるのに役立つ（ナグリエリ・ピカリング、2010）ことを伝えた。

そこで、検討会議の結果、フォニックスのサイレント e に関して、「音の足し算」と称した発音指導（①「母音＋子音＋e」の形を探す、②母音と e に丸をつけて結ぶ、③a を「エイ」と発音する、④e は発音しない、⑤⑥音を足し算する）を実施することとなった（図 2）。実際に発音のルールを教えた後に発音練習を行い、次のテスト範囲から上記の発音ルールが適応される英単語を、グループごとに分かれて探す取り組みをさせた。支援の最中では、英語科教諭がグループの様子を観察し、適宜肯定的な評価を生徒に伝えていくことが重要であるという意見があがり、全体で共通理解を図った。1 回の支援時間は、休憩を入れて 90 分程度で 2 回実施した。使用したテキストは、定期的に行われる英単語テストのテキストから、支援後に行われる次回のテスト範囲を使用した。支援前後のテストの難易度は同等であり、該当学年で習得する内容が選出されている。

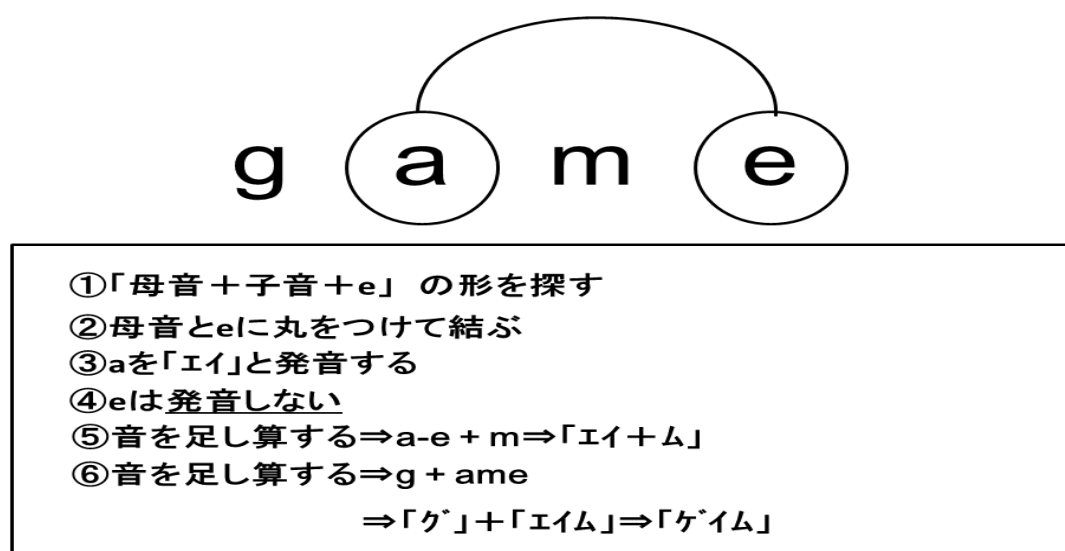


図 2. 「音の足し算」による発音指導例

2.5.2 学習計画表

Pashler、Rohrer、Cepeda and Carpenter(2007)の効果的な復習に関する知見を参考に、生徒自身に次回の英単語テストまでの学習スケジュールを計画させた。加えて、学習した日の達成感について自己評価をするよう指示をした（表4）。

表 4. 学習記録表例

学習記録表				年 組 氏名					
日にち	曜日	目標学習 英単語数	勉強した 英単語数	復習日		復習した 英単語数 (2回目)	復習した 英単語数 (3回目)	身になった ポイント	
○月1日	月	個	個	2回目(復習) 目標点数 点		個	個		
○月2日	火	個	個			個	個		
○月3日	水	個	個			個	個		
○月4日	木	個	個			1日分	個	個	
○月5日	金	個	個			2日分	個	個	
○月6日	土	個	個			3日分	個	個	
○月7日	日	個	個			4日分	個	個	
○月8日	月	個	個			1日分	5日分	個	個
○月9日	火	復習テスト							
○月10日	水	個	個	2日分	6日分	個	個		
○月11日	木	個	個	3日分	7日分	個	個		
○月12日	金	個	個	28日分	8日分	個	個		
○月13日	土			4日分	9日分	個	個		
○月14日	日			5日分	10日分	個	個		
○月15日	月			6日分	11日分	個	個		
○月16日	火			7日分	12日分	個	個		
○月17日	水			8日分		個	個		
○月18日	木			9日分		個	個		
○月19日	金			10日分		個	個		
○月20日	土			11日分		個	個		
○月21日	日	自分で考えて復習してみよう					個	個	
○月22日	月	テスト本番！！							

2.6 評価の方法

英単語学習支援の効果について、対象生徒の支援前後における英単語テストの得点比較を行った。また、支援前後の英単語テスト得点差の合計における平均値を境に高低群を設定し、アセスメント項目について Mann-Whitney の U 検定を行い、高低群の特徴について検討した。

Ⅲ. 結果

3.1 英単語学習支援の振り返り

英単語の学習支援終了時の振り返りでは、「これまで行ってきた学習の仕方以外の勉強方法が学べたと思う」に回答した生徒が最も多かったことが示された。次いで、「今回学んだ方法を実践してみたいと思う」という回答が多くみられた。このことから、本研究で実施した英単語学習支援は、新たな学習方略（音韻を意識したフォニックスによる発音ルール）を習得したいと肯定的な評価を示す体験であることが明らかとなった（表 5）。また、参加した生徒に支援の感想について自由記述でたずねたところ、「グループで取り組むことは楽しい体験だった」という記述や、「予定表に従って計画的に勉強してみようと思う」といった意見があった。

表 5. 学習支援の振り返り (n=26)

項目	平均	SD
これまで行ってきた学習の仕方以外の勉強方法が学べたと思う。	2.19	0.85
今回学んだ方法を実践してみたいと思う。	2.15	0.73
今日の学習会は自分にとってよい体験となった。	1.92	0.80

3.2 支援前後の英単語テストの得点比較

英単語学習支援前と支援後に実施した英単語テストの得点の差を算出した（表 6）。テスト得点の差は、平均値=7.12 であり正の値であった。標準偏差=17.12 と得点差にばらつきが見られた。

次に、今後のさらなる支援方法を検討するため、支援前後の英単語テスト得点の差で算出された平均値を境に、得点に関する高低群を作成した（高群 13 人、50.0%；低群 13 人、50.0%）。高群と低群に関して、対象生徒のアセスメントで用いた項目得点間の差異を分析することで、低群生徒の特徴を捉えることとした（表 1 と 3）。

Mann-Whitney の U 検定を行った結果、英単語の学習時における困難さの注意集中に関する項目である「授業中に、先生の話が聞き取れなくて、指示に従えない」

（ $U(25)=36.00, p<.05$ ）について、低群のほうが高群よりも有意に高い得点を示した。また、SDQ における問題行動領域の「私は、ひどくかっとなったり、よくかんしゃくを起こす」（ $U(25)=50.00, p<.05$ ）と、「私は、よくウソをついていると言われたり、ごまかしていると責められたりする」（ $U(25)=51.50, p<.05$ ）は、低群のほうが高群よりも有意に高い得点を示した。向社会的行動領域の「私は、他人に対して親切にするようにしている。私は、他人の気持ちをよく考える」（ $U(25)=48.50, p<.05$ ）について、高群のほうが低群よりも有意に高い得点を示した（得点が高いほど適応的ある）。

このことから、低群生徒は高群生徒に比べて、一斉指導の中で先生の指示を的確に聞き

取り行動することが苦手であり、対人関係面で他者と関わりにくさを感じやすい傾向の生徒であることが推測された。

表 6. 支援前後のテスト得点 (n=26)

テスト得点	pre	post	pre-post
平均	53.50	60.62	7.12
SD	21.03	23.70	17.12

3.3 教諭と SC の振り返り

支援後の英単語テスト終了時に、SC が英語科教諭に対して低群生徒の特徴を伝える機会を設けた。英語科教諭からは今回の支援について、「生徒の様相をつかんだ上で、最適な学習を教授することができた」「英単語のテストを返した時の生徒の表情がよく、自信がついたのではないかと感じた」等の意見をいただいた。

また、「今後も、他のフォニックスの発音ルールを SC と協働して取り組んでいきたい」「低群生徒への支援について、学習時以外にも日頃から細目に声をかけてみようと思う」という意見や、「グループで学習に取り組む際の留意点や工夫について検討したい」といった新たな課題もあげられた。

IV. 考察

4.1 生徒自身の自己評価を基にした学習支援の効果

対象生徒のうち、13 人（50%）が支援後に実施された英単語テストにおいて、支援前のテスト得点よりも平均 7.12 点の上昇がみられた。また、実施後の感想では「これまで行ってきた学習の仕方以外の勉強方法が学べたと思う」と肯定的な評価を示す回答が多くみられた。

生徒のこれまで用いていた学習方略や授業時の困難さに加えて、行動・情緒面のアセスメントを基にして、適切な単語学習教材を用いた支援を行うことは、生徒自身の学習意欲を高めたり（岡田、2007）、学習した単語を覚え、達成感を得る（平井・石川、1999）一体験であることが推測された。

以上のことから、生徒自身の客観的な自己評価に応じた適切な支援（音韻と綴りの規則性に関わる体制化方略として用いたフォニックスによる学習）によって、英単語の習得に困難を示す生徒が、新たな学習方略と新たな行動スタイルを獲得したことは、学力向上という成功体験へと繋がることが推察された。

しかしながら、支援前後の英単語テスト得点の差で算出された低群生徒は、高群生徒に比べて授業時に先生の話が聞き取れずに指示に従えないといった困難さを感じていることが示された。また、本研究では支援前後の英単語テストの得点差にばらつきが見られた（標

準偏差=17.12)。今後は、本研究で用いた「音の足し算」によるフォニックスの支援に加えて、視覚的な情報処理に関する支援の一環として、例えば見本合わせ法に基づく英語の読み支援（中山・森田・前川、1997）や、絵など用いて、注意を促しながら情報を精緻化した方略（黄、2007）を支援に取り入れることも、英単語の習得には功を奏すと思われる。加えて、低群生徒の特徴に応じた学習支援について、英語科教諭と再度支援案を吟味し、例えば認知カウンセリング（市川、2000）の導入等、それぞれの生徒の特性に合わせた学習支援を展開していくことが課題である。

4.2 他職種との協働について

本研究における学習支援では、英語科教諭と SC が協働することによって、英単語の習得に困難を示す生徒に対して一翼となる支援を行うことが出来た。

教諭と SC の協働について、荒木（2007）は、まず学校の現状・ニーズに応じた目標を設定し、その目標に応じて具体的な支援の方法を決定することが重要であると指摘している。そして、専門家が支援を実施する際に、アセスメント項目の選択・作成、アセスメント結果の分析・解釈を行い、生徒に対する教諭へのコンサルテーションをいかに効果的に行うことが重要であると述べている（荒木・中澤、2010）。本研究においても、英語科教諭と SC がお互いの専門性を生かして、生徒のアセスメントによって得られた結果を基にフォニックスの指導内容を検討し、支援を実施するに至ったことは、荒木（2007）や荒木・中澤（2010）の知見を体現したと言えるだろう。

このことから、学校という場において、お互いの専門性を生かして、課題やニーズに応じて協働していくことは、生徒の学力や学習意欲を高めるために有効な手立ての一つであることが考察された。

本研究では教諭が SC に相談を持ちかけたことが発端であった。生徒への支援を行っていく上で、教諭と SC との間に信頼関係が構築されていることが前提として必要な条件であると考え。信頼関係を築いていくためには、SC 自身が連携のための活動や工夫を包括したアイデンティティを確立すること（松岡、2011）が重要である。今後は、教師と SC の信頼関係を形成していくプロセスにも着目した、包括的な協働支援体制を構築していくことが課題である。

第 7 章

特別な教育的ニーズのある生徒に対する 教育実践の有効性(Ⅱ) -生活面・行動面-

I. 問題と目的

特別な教育的ニーズのある生徒たちの自己理解支援では、自分の良さや苦手さを客観的に把握することに加え、得意な力を利用して具体的な日常生活における課題を改善・軽減していくことが重要であると考ええる。なぜなら、彼らの中には、自分自身の得意・不得意に気づいていても、いつどのように適切な振る舞いとして行動すればよいのかを判断することが難しい生徒も存在していると考えからである。

屋宮（2009）は、発達障害のある学生への心理的支援として、クライアントの自己理解や障害理解をベースにした「強み（abilities、strengths）」と「弱み（disabilities、weakness）」の確認作業と、直面している困難の関係性の説明、および、それに基づく社会的スキルの支援を行った。その結果、障害特性であるこだわりの強さや、知覚の異常に起因して引き起こされる周囲への過敏さと認知の歪み、現実検討能力の低さという問題のズレを認識することにより、生活上の困難は軽減されることを示唆した。

そこで本研究では、特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解を促す支援として、学校生活上の課題を改善する目的で、屋宮（2009）で得られた知見を、認知行動療法（以下、CBT）の手法を生かし、自分自身の感情を捉えた後に、その場に応じた適切な振る舞い方について考えていくプログラムである FRIENDS（Barrett、2004）及び、自閉症スペクトラムの特性理解を促すワークブック「I Am Special」（Peter、2000）を組み合わせ、独自にプログラムを開発し実施した。FRIENDS と「I Am Special」を起用した理由は、CBT では、生徒が自身の問題を正確に理解し、その問題に対処するスキルを身につけ、自分自身の力で課題を乗り越えることをねらいとしているため（石川、2010）、屋宮（2009）の知見を包括する理論だと考えたからである。

なお、本研究で開発したプログラムの効果は、支援後の生徒本人及び保護者、教職員による対象生徒の学校生活における適応状況に関するフィードバックを基に検討を行った。

II. 方法

2.1 対象生徒の選定

A 男。15 歳。首都圏の私立中高一貫校中学 3 年生。中学受験に合格して入学。小学校時代は公立小学校に 6 年間在籍。家族構成は父、母、妹の 4 人家族。

A 男は、教諭からトラブルメーカーとして見られていた。忘れ物や提出物を期日までに提出することができず、補習指導が増加したことで部活動に参加することが出来ず、退部を余儀なくされた。校外行事では、禁止されているゲームをホテルでやっていたが、悪びれた様子もなかったという報告を受けた。担任からは指示が入らない、不適切な行動を繰り返すということで、生活指導上の問題生徒として見られていた。また、家庭では勉強をせずにゲームばかりしていて、母親がゲーム機を取り上げると、母親のお金を盗んで購入してい

たということもあった。成績は、毎回下位でありこのままだと高等学校への進学は難しいと判断されていた。

そこで、担任と A 男の母親が今後の指導及び進路について面談を重ねた後、A 男の母親がスクールカウンセラー（以下、SC）として勤務している筆者との相談に至った。その後、SC は、保護者及び A 男本人からの許可を得て、A 男に対する直接的な支援を開始した。

2.2 アセスメント

2.2.1 WISC-III

WISC - III（14 歳 5 ヶ月）の結果は、全検査 IQ が 119 で「平均の上」の水準であり、言語性 IQ が 116、動作性 IQ が 118 であった。群指数では、言語理解が 114、知覚統合が 124、注意記憶が 124、処理速度が 97 であった。下位検査では、「積木模様」の評価点が 17 と最も高く、一方で「類似」が 9、「符号」が 8 と低い得点を示した（図 1）。

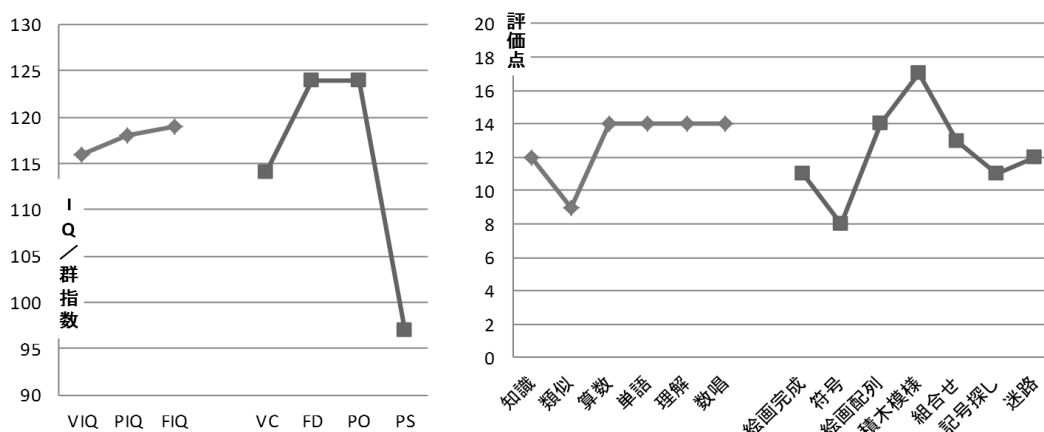


図 1. WISC-IIIの結果

2.2.2 SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire)

子どもの行動面に関して、困難さのみではなく強さにも焦点を当てて支援のニーズを把握することが可能な尺度である（山下、2007）。「情緒」「行為」「多動・不注意」「仲間関係」「向社会性」の 5 領域、計 25 項目から構成されている。各領域にはカットオフポイントが設けられており、その領域における支援の必要性について「High-need」「Some-need」「Low-need」の 3 つのタイプに分類することができる（Goodman、Meltzer & Bailey、1998）。11 歳以上は自己記入式となっており、尺度の信頼性及び妥当性の高さは Muris、Meesters、Eijkelenboom & Vincken（2004）によって示されている。A 男の SDQ の得点は、「情緒」が 2、「行為」が 1、「多動・不注意」が 6、「仲間関係」が 1、「向社会性」が 5 であった。カットオフポイントより、「多動・不注意」と「向社会性」の 2 つの領域が「Some-Need」となった（表 1）。

表 1. SDQ の得点結果

領域	Low Need	Some Need	High Need	A男
情 緒	3以下	4	5以上	2
行 為	2以下	3	4以上	1
多動・不注意	5以下	6	7以上	6
仲間関係	2以下	3	4以上	1
向社会性	6以上	5	4以下	5

2.2.3 総合所見

アセスメントの結果より、A 男は抽象的思考力の不足によって、本来得意とする実際の生活場面での問題解決能力をうまく発揮できない状況であることが推測された。また、単純な聴覚記憶には優れているものの、抽象的な思考や概念形成の力が低いために、複雑な内容の聞き取りと理解は苦手であると考えられた。加えて、見たものを認識して総合的に判断する能力は適切だが、見たことを運動に反映しすばやく応答する能力が低いために、作業時間がかかってしまうことが予測された。自分の得意・不得意の偏りによって不全感を抱いている可能性が考えられる。また、A 男自身、多動や不注意性、社会的に望ましい行動が取れていないことを認識していることが示唆され、何度も不適切な行動を繰り返すことで自己肯定感を低下させ、自暴自棄の状況に陥る危険性が示唆された。

2.3 支援計画

2.3.1 支援期間と場所

20XX 年 6 月～20XX+1 年 1 月（計 6 回）。1 回のセッションは 50 分とした。授業後に学校の相談室に A 男が来室する形で実施した。

2.3.2 支援目標

本研究では A 男の学校適応の支援の一環として、忘れ物を減らし、提出物を期日まで出すことを支援目標として設定した。

2.3.3 支援方法

本研究における自己理解支援プログラムは、大きく分けて 4 セッションで構成した。

①セッション 1

佐久間・遠藤・武藤（2000）が児童を対象に自己についての聞き取り調査を行った結果を参考に、独自にカテゴリーに分けたワークシートを作成した。内容は自分自身の得意だと思うこと、苦手・不得意だと思うこと、好きなこと、嫌いなことについて、学習・対人関係・学校や家庭生活・家族・余暇といった具体的な生活場面に分けて記述していくもの

とした。このセッションのねらいは、自己の得意・不得意な力を再確認することである。

②セッション 2

セッション 1 で記述した苦手・不得意なことをふまえて、日常生活で改善したい問題を、「ターゲット」と称して一つ決め、ターゲットについて、過去の出来事を振り返ることとした。具体的には、出来事の状態・ターゲットに対する気持ち・周囲の反応 (Barrett, 2004) ・これまで行ってきた対処法などをまとめていく。このセッションのねらいは、苦手な課題に対する気持ちや取り組んできた行動の整理をすることである。

③セッション 3

ターゲットについて、FRIENDS (Barrett, 2004) の自分一人で行うワークに加えて、得意な力を生かした対処法を創造し、周りの人と協力して改善していく取り組みを考えることとした。このセッションのねらいは、得意な力を発揮した対処法を実践していく中で、他者に援助を求める力を養うことである。

④セッション 4

セッション 3 で取り組んだ実践結果を踏まえ、今後のターゲットへの対処に関する教示を行った。具体的には、「問題は小さく分解することで解決できる」「一人で取り組むだけでなく、周囲の人から協力してもらうことも問題解決には効果的だ」「自分の得意な力を把握することで問題を改善していく手立てが見つかる」(Peter, 2000) という教示について、「納得度」と「実行可能性%」を求めた。また、ターゲットに対する気持ち (セッション 2) の変化を記入してもらった。このセッションのねらいは、新たな行動スタイルと認知スタイルが加わることによって学校生活の向上を促すことである。

2.3.4 支援効果の検討方法

各セッションの実施時における A 男の気づきや行動の変化に加え、A 男の学校での様子について教職員 (担任・学年主任) と情報交換を行い、生活態度に関する情報を得た (図 2)。また、セッション終了後には保護者と面談をし、家庭での過ごし方に関する情報を得た。これら本人及び保護者、教職員のフィードバックによって、支援の効果を検討した。

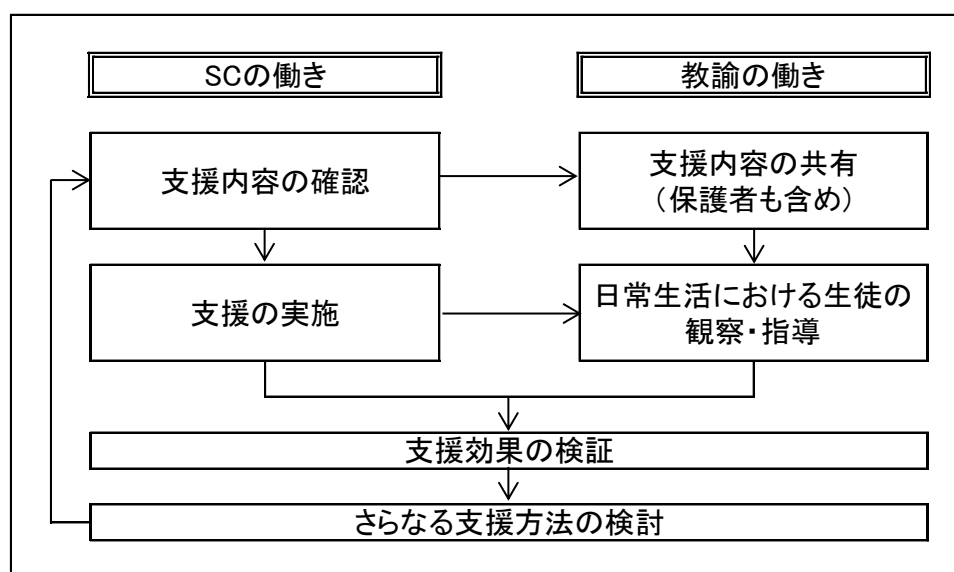


図2. 教諭とSCとの協働の流れ

Ⅲ. 結果

3.1 セッション1

セッションを開始する前に、A男とSCは、これから開始する支援の内容について話し合った。SCは、A男に対して「今出来ることから少しずつ挑戦してしてくと、将来よりよく学校生活を過ごすことに繋がるが、一緒に取り組んでみないか」と尋ねたところ、A男は最初不安げな顔をしていたが、最終的に納得して支援を受けることを約束した。

A男が記入したワークシートをもとに、「好き・嫌いなこと」及び「得意・不得意なこと」についてまとめていった。セッションの中でA男が語った内容について、適宜加筆修正を行った。A男は、対人関係について問題意識は感じていなかった。からかってくる生徒はいるが相手にしていないと答えた。また、クラスメイトとの関係は良好であり、趣味の話で盛り上がることも日常茶飯事であると語ってくれた。

教科学習に関しては、国語や理科が好きであり、特に漢字学習が得意であり、漢字検定を積極的に受けていると答えた。一方で、嫌いでもあり苦手と答えたのは数学と英語であった。特に授業の時に集中できず、気付いたら次の問題に移っていたり、また、提出物が出せず補講を受けることもしばしばあると話してくれた。提出物に関しては、興味のある理科の実験レポートも提出できないことが多いとのことだった(表1)。

セッション1のまとめとして、A男には提出物を出せるようにしていく工夫をこれから取り組んでいくことと、現在友人関係が良好に結べていることはA男にとって得意な力であることを伝え返した。A男はこのセッションを通して、これまであえて自分について整理することがなかったので良い体験だったと話してくれた。そして、自分の苦手な部分をすこしでも改善していきたいと言った意欲的な発言がみられた。

表 1. セッション 1 の結果

	勉強面	他者関係	休み時間	家族関係	休日
私は、〇〇が 好きです	国語・理科	話をする事	話をする事(アニメ・ゲーム)		みんなと遊ぶこと
私は、△△が キライです	数学・英語	からかってくること (容姿などで)	休み時間が短い(授業を延長する先生が多い)	母親に命令されること(加えてグチを聞くこと)	家族の用事(友達と遊べなくなるため)
私は、☆☆が 得意です	漢字			(うまく会話を受け流すこと)	
私は、□□が 苦手です	数学・英語	からかってくること (容姿などで)			

(車線:未回答)

3.2 セッション 2

セッション 1 を踏まえ、改善したい課題（以下、「ターゲット」と呼称する）である宿題やレポートを提出することについてワークシートを用いて話し合った。A 男は、授業中重要なことはメモを取る習慣があった。また、宿題やレポートの内容が難しいからできずに提出出来ないわけではなかった。プリントは家に持ち帰っているが、自室で整理整頓が出来ず、どこに置いたのかが分からなくなってしまうことで結果的に提出できないことを語ってくれた。そして、本当は提出したい気持ちはあるが、提出できないことで指導を受けることに不安や緊張を募らせていることも明らかとなった（図 3）。

筆者は、次回から具体的に A 男自身に取り組める工夫を一緒に考えていくことを伝えた。A 男はセッション 2 の振り返りとして、これまで提出できない理由を誰にも言えず、辛い体験をしてきたと話してくれた。自分自身が不真面目だから課題をやっていないというわけではないことを知ってもらえて良かったと打ち明けてくれた。

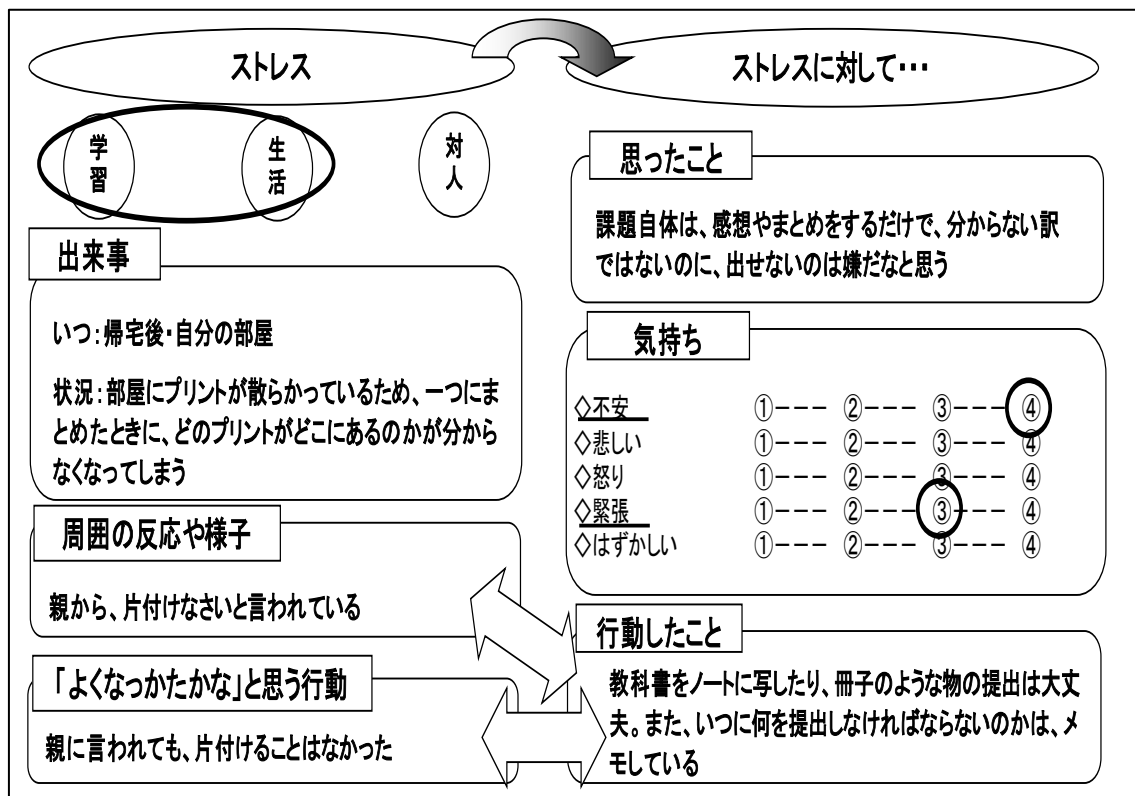


図3. セッション2の結果

3.3 セッション3

はじめに、セッション2の振り返りを行った。A男がこれまでにとっていた対処は、悪循環を生み出していることを確認した。A男自身も、これまでのやり方ではどんどん苦しい状況に陥っていくという危機を感じていたと語った。そこで次に、具体的に自分一人で行き詰めたような対応策を話し合っていた。最終的には、リングファイルなどを利用して、プリントや提出物をもらった直後に、各教科に分けて整理をする方法を提案した。A男も、苦なく出来そうだと、明日にでも購入してみると張り切っていた。また、他者から何かサポートは受けられそうかという質問に対して、その視点はすごく大事だと思うと答えた。また、今回のことでサポートを受けることは何かしら可能だと思うけど、今は思い浮かばないと語った。今回のセッションでは、他者をお願いをする具体的なサポートをまとめていくことができなかった(図4)。

セッション3の振り返りとして、これまで自分には考えもしない対処の仕方があることに驚き、実践してみたいと意欲を示した。また、苦手なことは他者からサポートを受けることが問題解決には効果があるという考え方も、A男自身が対人関係に問題を感じていなかったため、素直に納得していたが、日常生活の中で実際にどんなサポートを受けることが適当なのかはイメージすることが難しいと答えた。

```
graph TD; A[内容把握してるのに、提出物が出せない] --> B[自分の部屋にプリントが散らかっている]; B --> C[全部一緒にまとめて置いておく]; C --> D[なくなっちはいないが探すことが難しい]; D --> A; E((悪循環))
```

内容把握してるのに、提出物が出せない

自分の部屋にプリントが散らかっている

全部一緒にまとめて置いておく

なくなっちはいないが探すことが難しい

悪循環

全くそう思う	だいたいそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
--------	----------	-----------	----------

全くそう思う	だいたいそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
--------	----------	-----------	----------

プリントをもらった
直後
家に帰って課題を
するとき

- リングファイルにクリアポケットと、見出しをつけて、教科ごとにプリントを整理する
- 冊子ぐらいの厚さを用いることで、なくなることを防ぐ
- プリントがたまってきたら、教科ごとのケースを用意して、中に入れておくようにする

全くそう思う	全くそう思う
だいたいそう思う	だいたいそう思う
あまりそう思わない	あまりそう思わない
全くそう思わない	全くそう思わない

全くそう思う	だいたいそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
--------	----------	-----------	----------

友達	全くそう思う	全くそう思う
	だいたいそう思う	だいたいそう思う
	あまりそう思わない	あまりそう思わない
	全くそう思わない	全くそう思わない
内容：		

97

3.4 セッション 4

セッション 4 のワークシートは 2 部構成となっている。第 1 部は、これまでのセッションを振り返り、新たな対処法を考えていく内容となっている。第 2 部では、セッションのまとめとして、今後様々な問題に直面した時に、対処していくために有効な考え方・物事の捉え方について整理していく内容となっている。

第 1 部では、セッション 3 で考案した対処法について、A 男はとても効果的であったと答え、苦なく取り組めたと報告してくれた。また、セッション 2 で尋ねた感情について、提出できない不安や緊張感は軽減したと評価した。周囲からのサポートについては、セッション 3 では、具体的な方策を考えるまでには至らなかったが、A 男自らリングファイルの使用効果について友人に意見を求めたことを語ってくれた。さらに、実際に効果があったと答えた友人には、どのように使用しているかを具体的に聞き取っていたのだった。A 男は、すべての教科を細かく分けすぎても、逆にどこに何があるのか探しにくかったから、代数・幾何や地学・物理といった分け方ではなく、数学・理科というように大きくくりでファイルを作成したら、頭の中がとてもすっきりしたと語った。A 男は、セッション 3 で考案した対処法を、自分の長所である他者との関わりを通してより自分に適したものにしていったのであった (図 5)。

第 2 部では、今後さらなる課題を対処していく際に大事となる考え方を教示した。具体的な項目は、「問題は小さく分解すれば、対処策が見つかる」「一人で取り組む以外にも誰かに相談することも有効だ」「今後うまくいかないことがあるときに、できることを見つけて、少しずつ実践していくことが問題を改善していく一番の近道だと思う」といった 3 項目を設定した。A 男はこれまでのセッションを振り返り、今後何かあってもこの 3 つの考え方に立ち返って対処していきたいと、自分にとって意味のある考え方であるし、日々の生活に生かしていきたいと語った (図 6)。

セッションのまとめとして、筆者は、セッション 3 で考案した対処法を実践したことについて評価をするとともに、友人を頼りにして、自分自身により適したものにすることは A 男の得意な力 (強み) であることを伝えた。A 男は、これまで何気なく接していた友人との関係性が自分自身の強みであるという考えに驚きを示していたが、今後はより友達を大事にしていきたいと強く語った。また、今回でプログラムが終了することを伝ええると、A 男は、「今度からは、自分一人で実践できるように努めたい」と、明るい表情で語ってくれた。

新しい対処の仕方についての感想についてまとめてみよう
効果的だと思いましたか？

全くそう思う	だいたいそう 思う	あまりそう思 わない	全くそう思わ ない
--------	--------------	---------------	--------------

実際に取り組めましたか？

全くそう思う	だいたいそう 思う	あまりそう思 わない	全くそう思わ ない
--------	--------------	---------------	--------------

新しい対処の仕方を試してみて良かったですか？

全くそう思う	だいたいそう 思う	あまりそう思 わない	全くそう思わ ない
--------	--------------	---------------	--------------

気持ち

◇不安	①	②	③	④
◇悲しい	①	②	③	④
◇怒り	①	②	③	④
◇緊張	①	②	③	④
◇はずかしい	①	②	③	④

サポーターとの関わりについて振り返ってみよう

実際に取り組めましたか？

全くそう思う	だいたいそう 思う	あまりそう思 わない	全くそう思わ ない
--------	--------------	---------------	--------------

効果的でしたか？

全くそう思う	だいたいそう 思う	あまりそう思 わない	全くそう思わ ない
--------	--------------	---------------	--------------

図5. セッション4（第1部）の結果

「ターゲット」を解決するために、自分の考え方や気持ちをもう一度考えてみよう

問題は小さく分解すれば、対処策があるはずだ

☒ 全くそう思う	☐ だいたいそう思う	☐ あまりそう思わない	☐ 全くそう思わない
---	--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

そう考えて、実際に取り組めそう だという気持ちは何%かな？	70%
----------------------------------	-----

一人で考えるのではなくて、誰かに相談するのも有効

☒ 全くそう思う	☐ だいたいそう思う	☐ あまりそう思わない	☐ 全くそう思わない
---	--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

そう考えて、実際に取り組めそう だという気持ちは何%かな？	70%
----------------------------------	-----

今後、うまくいかないことがある時に、自分の行動について、出来ることを見つけて、少しずつ実践していくことは、問題に対処していく一番の近道だと思う

☒ 全くそう思う	☐ だいたいそう思う	☐ あまりそう思わない	☐ 全くそう思わない
---	--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

そう考えて、実際に取り組めそう だという気持ちは何%かな？	100%
----------------------------------	------

図6. セッション4（第2部）の結果

3.5 意欲・行動面の変化

セッション終了後、教職員とのA男についての支援会議より、学校生活の中で忘れ物が減少し提出物を期限内に出すことが増加していったことや、分からない問題や聞き取れなかった内容について、積極的に質問する場面が何度か見られるようになったとの報告を受けた。加えて、校外学習発表会では、率先して友人に意見を求め、自分の役割を確認する様子がみられたことが明らかとなった。教職員はA男の頑張りを真摯に受け止め、A男に対して否定的な態度で接することは減少し、ありのままのA男を受け入れていったと推測される。また、保護者との面談より、家庭での学習時間が増えたとの報告を受けた。A男自ら家庭教師を頼んでほしいと申し出たことに、母親はとても驚かされていた。整理整頓は上手ではないが、意識して取り組む姿勢が見られるようになったことが報告された。その後、

高校進学可否についての成績会議に名前が載ることなく、無事に中学を卒業し高校に進学したという話を聞くことができた。

IV. 考察

特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解を促し、学校生活の改善を支援することを目的として開発したプログラムの実施により、A 男は自分自身の得意・不得意な力を再確認し、自分一人で取り組むこと（ファイリングを行うこと）と、友人からファイリングが効果的であるか否か、どんな整理の仕方が最適かを聞き取り自分に合った方法を実践するに至った。また、A 男は日常生活でサポート受けたいと思う人たちと、良好な関係性が維持されていることを再認識していったと推測される。さらに、提出物について自己管理能力が向上したことにより、不安や緊張といったストレスは適切にマネジメントされ減少していった。これまで苦手であったことが改善可能なことであるという気付きは、A 男にとって自信に繋がったと考えられる。保護者や教職員からも、学校生活において積極的な行動が見られるようになり、自分の苦手さ（注意集中が持続しないこと）を得意な力（仲間や先生に尋ねる）を発揮できるようになったことが示唆された。

本研究で開発したプログラムは、CBT の手法を用いて試行された。A 男自身の強みや弱みの気付きを促し、新たな認知や行動様式を身につけることで、日常生活の困難さを改善していくことに効果がみられ、石川（2010）や屋宮（2009）の見解を支持する結果を示した。このことから、CBT の手法用いたプログラムは、特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解を促す一翼となり、学校生活に必要なプランニング力を高めることに繋がることが推察された。

しかしながら、開発したプログラムの効果を示した A 男は、中学 3 年生という発達段階であり、私立中高一貫校に在籍しており知能水準も平均より上であった。また、内向的な性格であり、対人関係で激しいトラブルに発展する状況も見られなかった。学校生活に対して困難さを持っており、問題改善に向けた動機もあったと考えられる。今後は、A 男以外の様々な特性を持つ生徒に応じた自己理解支援プログラムを開発していくことが課題であり、生徒以外のサポートを担う友人や保護者・教諭からの視点を含めたプログラムを加えていくことで、より多面的な支援に繋がると考える。

第 8 章

特別な教育的ニーズのある生徒に対する 教育実践の有効性(Ⅲ) -対人関係面-

I. 問題と目的

特別な教育的ニーズのある生徒は自己評価の低下が、小学校よりも中学・高等学校以降に生じやすいことが指摘されている（菊池、2007）。このことは、彼らが定型発達の子供とは異なった方法で物事に対処していくといったプロセスを、周囲の大人や子どもたちが理解することが難しく、誤った対応による経験が、積み重なってしまうがゆえに生じるのではないかと考えられる。すなわち、個人の具体的な対人的コミュニケーションにおける経験が、自己理解などの様々な自己の側面に大きなバイアスをかけ、感情に対する耐性が形成されにくい状態に陥りやすいと考えられる。

そこで本研究では、周囲の生徒とのトラブルと学力不振を主訴とする特別な教育的ニーズのある生徒に対して、自己の特性に対する気づきを促す支援を行い、その有効性及び自己理解を促進させる支援のあり方について検討することを目的とする。

II. 方法

2.1 対象生徒の選定

公立中学生 2 年男子（以下、B 男）。13 歳（支援開始時）。家族構成は、父・母・妹（小 1）の 4 人家族。

学習面については、成績は下位の状況が続いている。苦手な教科については提出物を期限に終わることが出来ず、担当教諭から指導を受けることもしばしば見受けられる。板写については罫線に合わせた文字が書けず、雑な印象を受ける。対人関係面については、小学生の時から周りの児童とのトラブルが多かったと聞いている。中学に入学した後、運動部に入部するが練習にはほとんどついていけず、同学年の部員達から、からかわれることが増え、B 男はすぐにカッとなってしまう、ケンカになることがしばしばあった。生活面については、学校に遅刻することはないが、起床時に機嫌が悪く、両親が起こすもなかなか起きず、慌てて登校することが多い。整理整頓が苦手で、プリント類などは、整理して保管しておくことが苦手である。数少ない仲のよい友だちと、休み時間はほとんど一緒に過ごしている。

また、B 男は、これまで定期的に相談機関にてカウンセリングを受けていた。しかし、B 男は相談機関に足を運ぶことが負担であることを面接時に訴えていた。また、「僕はダメな人間です…」と面接時に語ることから、自己肯定感の低下もみられた。今後、相談機関において継続して支援を受けることは困難であると考えられた。そこで、B 男にとって負担が軽いと思われる日常生活を送る自宅において、心理的な支援・学習支援を行っていく必要があると判断され、保護者の了解のもと、筆者が家庭に趣き支援を開始するに至った。

2.2 支援開始時の主訴

周囲の生徒とのトラブル、学力不振による学校不適應。

2.3 アセスメント

知能検査（WISC-Ⅲ）の結果（検査時 12 歳 1 ヶ月）、全検査（FIQ）=63、言語性（VIQ）=72、動作性（PIQ）=61、群指数は言語理解（VC）=68、知覚統合（FD）=59、注意記憶（PO）=97、処理速度（PS）=80 であった（図 1）。

下位検査の結果も踏まえ、B 男は、全般的に知的な発達が緩やかであり、当学年における学習は難しいと考えられる。単純な作業や 1 対 1 の対応は得意であるが、一度に多くの情報を処理することや複雑な課題を理解することが不得手であると考えられる。このため、指示は小出しにし、一つ一つ確認していくことで、指示に従いやすくなり、また理解の促進につながると考えられる。前もって見通しのある指示を提示することも、有効であると考えられる。ものともとの関係性や、気持ちを言葉で表現することが不得手であるため、コミュニケーションが上手に成立せず、心にわだかまりを残していることがあるかと思われる。適切な行動を端的に伝えたり、理由を懇々と説得するよりも、「これは、こういうものです。」と提示をしたり、「この時は、こんな気持ちなんだね。」と気持ちを代弁して伝え返すことが、B 男自身の気持ちの理解に繋がると考えられる。

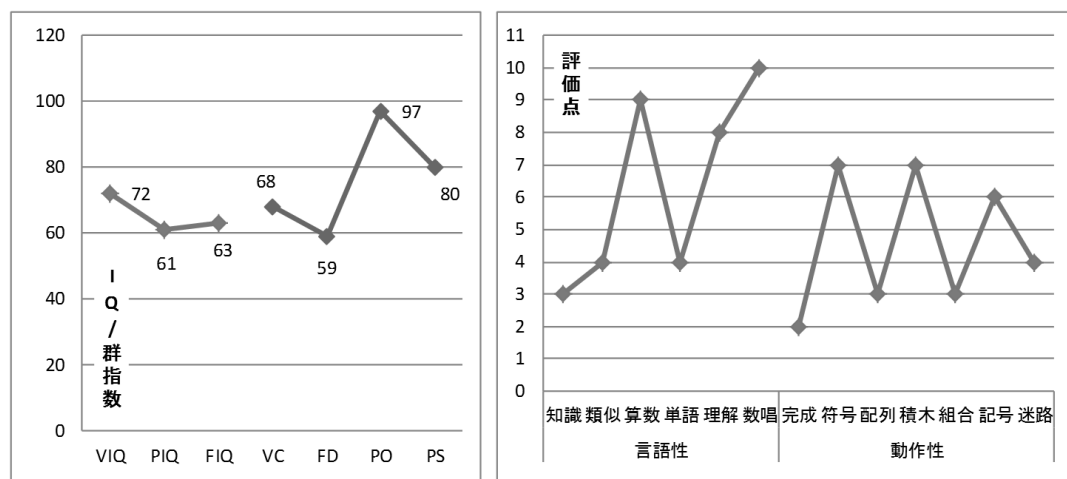


図 1. WISC-Ⅲの結果

2.4 支援方針

アセスメントの結果も踏まえ、B 男に対する支援方針として以下の点を考え、その概略に従って面接場面のなかで具体的な介入を検討した。

(1) 心理的援助

初回時に、今現在学校や家庭で困っていて改善していきたいことを尋ね、具体的に対処できそうな内容を選択して、佐久間・遠藤・武藤（2000）の自己理解インタビュー質問項目を参考に、「振り返りシート」を作成した。筆者との面接時に毎回チェックした項目をもとに日常の生活を振り返り、状況や気持ちの整理を行った。

(2) 学習内容

全教科に対応できるよう配慮した。基本的には B 男自身が毎行きたい課題を行うこととした。B 男からの希望がなければ、前回は行った課題の復習を行うこととした。基本問題を中心に扱った。学習時間・量については、B 男の様子や態度を見ながら調整し、小まめに休憩をはさむようにした。学習中における指示については、見通しを持たせるため、「この問題のポイントは〇個ある」と言うように、はじめに大事なポイントがいくつあるのかを提示した。また、解説は短い言葉に区切り、長々と解説することは避けるようにした。課題の順序については、B 男が比較的安易に解けそうな課題（作業課題として、計算問題や英単語・漢字の練習等）を筆者がその場で選択し、その都度提示していくことにした。

(3) 対象者に関わる人々や環境への支援

毎回、その日 B 男との取り組みで良かったことを中心に両親に伝えるようにした。両親からは、一週間の出来事を聞き、B 男が話してくれた内容と照らし合わせながら、両親が取り組んできたことを評価し、エンパワメントすることに努めた。また、両親から、B の通う中学校と連携を取って欲しいという要望があったので、学期に 1～2 回ほど、筆者が在籍校に伺い、担任・学年主任・部活の顧問、SC 等との支援ミーティングに参加した（図 2）。

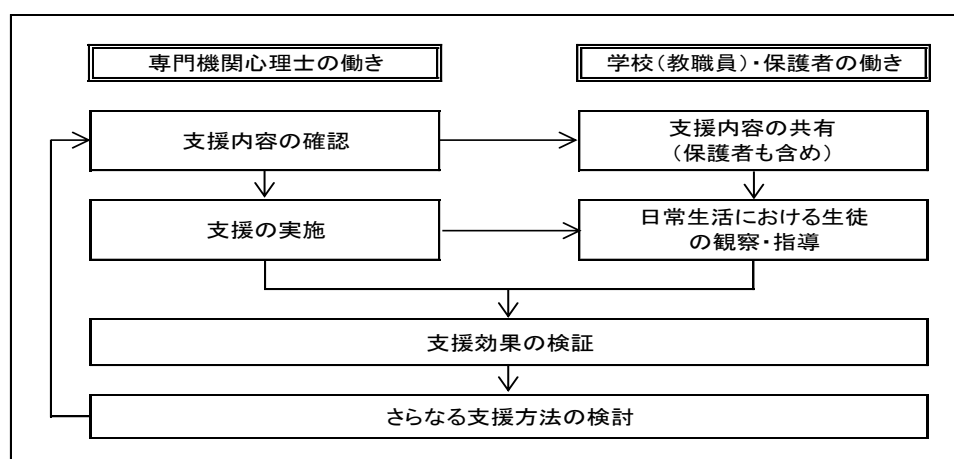


図 2. 学校と相談機関との協働プロセス

Ⅲ. 結果

B 男に対する支援の経過を、初回及び第 1 期~3 期に分けてまとめた。

3.1 200X 年 4 月（初回）

初回の B 男の様子は、家庭内に第三者の筆者が赴くことへの期待と不安からか、かなり緊張していた。「2 年生になっていろいろなことがありました。話を聞いてもらいたい。」と積極的に話しかけてくることから、B 男にとって家庭は安心して自分の気持ちを表現できる居場所であると思われた。筆者は、佐久間ら（2000）を参考に、B 男に学校生活で①嫌いなこと、②自分自身が苦手・不得意なことを共感的な態度で聴いていった。B 男は①について、「今の部活が嫌い」「部活動のメンバーからからかわれる」など、部活動の仲間関係について悩んでいる様子がうかがえた。次に②について聞いたところ、「人（先生や友達、クラスメイト）と関りたいんだけど、コミュニケーションが苦手だから、いつも嫌がること（ふざける・挑発してしまう）をしてしまう」「緊張すると笑ってしまう」等が中心に語られた。

そこで、B 男と相談して、筆者が家に来る時に一週間の出来事を整理するための「振り返りシート」を作成して、次回以降はシートにそって話を進めていくことにした。シートの内容については、①と②で挙げた内容を大事にして、B 男と二人で具体的な対応策も含めて決めていった。項目は 5 つからなり、B 男の話から 4 項目作成し、その項目は、「ケンカがあった（事実の確認）」「先生や大人に（ケンカ等について）知らせることができた」「（緊張してきて）笑いそうになったら、深呼吸をする」「（他人に対して）ふざけたり・からかったりした時は、素直に謝る」とした。また、筆者が B 男に自分自身でがんばったことや嬉しかったことを語ってもらい、自信に繋げてもらいたいという意図から「よかったこと」という項目を加えた（表 1）。B 男自身も賛成してくれた。肯定的な評価については○を、否定的な評価については×をつけてもらうようにした。B 男は、「自分の気持ちを整理することができてよかった。苦手なことについては何とかしたい。」と最後に語った。

表 1. 振り返りシートの例

ふりかえりシート 12 月

あった、できた○、なかった、できなかった×

		ケンカをしなかった	が大人に知らせること	深呼吸する	笑いそうになったら	よいことがあった	ふざけたくてもガマあやまる、ふざけたら
12月1日	月曜日						
12月2日	火曜日						
12月3日	水曜日						
12月4日	木曜日						
12月5日	金曜日						

3.2 第1期：200X年5月～8月

振り返りシートの記録を中心に話し合いが進んでいった。5月の中旬にB男自身の強い希望もあって、特別支援教育コーディネーターが顧問を務めるサッカー部に変更した。B男自身は、「部活中のトラブルがなくなったのは良かったが、サッカーの経験はほとんどないから、毎日慣れないし、緊張ばかりしている。」と語った。

保護者とB男から、学校の先生にも振り返りシートについての説明をして欲しいとのことだったので、担任と部活の顧問に筆者がB男に関わる経緯と、振り返りシートについての説明を行った。担任からは、授業中は目立った行動はないと各教科担任から聞いているということ、休み時間の時にトラブルが生じるということや、担任をからかう素振りを見せるときには、適切な言葉がけを行っているとの話を聞いた。また、トラブルについては、明らかなじめについては徹底して指導するように、学年全体で努めているとのことであった。筆者は、B男に対する指導について、アセスメントの結果を踏まえて、理由を懇々と説明するのではなく、次回どのような対応をすべきかを短い言葉で指導するほうが効果的であると伝えた。

部活の顧問は、B男の苦手な部分については大方把握されており、悪いことは悪いと明確な指導をされていた。筆者は、まだB男はサッカー部に慣れておらず、緊張すると笑ってしまうことがあるので、どもってきたり、手先をふらつかせる行動が見られたときには、「深呼吸をしろ」と指示を出してもらいたいと伝えた。担任・部活の顧問をはじめ、B男の在籍する学年の教諭は、B男への支援についてとても積極的であり、筆者の説明にも真摯に耳を傾けてくれた。次回の学校公開日に再び赴く約束をした。

その後、B男には先生方に振り返りシートについての説明をしてきたことを伝えた。B男は、担任の指示が前よりも分かりやすくなったと話した。また、相変わらずトラブルは減っていないものの、その後先生方からの指導は少しずつではあるが、納得できるようになったと語った。振り返りシートの評価からも、適切な行動をとる回数が増えてきていることが分かる(図3)。それに伴って、ケンカの回数が減少傾向にあり、「よかった」ことが増加していることが明らかとなった。「よかった」ことについては、担任以外の先生が親身に話を聞いてくれることが嬉しく、その先生の手伝いをする機会が増えてきたと、生き生きとした表情で語ってくれた。

学習については、B男はどの教科をどのように学習したらよいのか分からず、これまでほとんど学習に取り組まなかったことを話した。筆者は、まず好きな教科を中心に進めていくことを提案し、B男から数学の要望があった。しかしながらB男は、筆者が全部の問題の解答を教えてくれると考えていたので、「全部だと、B男のどこが苦手な場所なのか分からないから、できそうな問題は自分で解いてみてはどうか？できないところを聞いたほうがよい勉強になるよ。」と伝え、やや不機嫌な顔をしたが、翌週には、「この問題が分からなくて…」と問題集を持ってきた。その後、大事なポイントを先に提示し短い言葉で説明してくことで、B男は課題への意欲が高まっていった。「意外と簡単だな。」とつぶやく

ことも増えていった。

3.3 第2期：200X年9月～12月

B男から「好きな野球の話をする事ができた。」と、とても嬉しそうな口調で、クラスで友だちになれた生徒C男の話を聞いた。C男はB男と席が近く、比較的穏やかな性格の生徒で、B男の使っていた野球選手のクリアファイルをきっかけに話しかけてきてくれたそうだ。B男は、「学校でだんだんと穏やかに過ごせることが多くなり、ストレスはあるけれども、何とかやれている。」と語った。また、理科の実験では、同じ班にC男がいて、実験を手伝ってくれたり、ノートを貸してくれることもあり、B男は苦手だった理科の授業を楽しむことができたと話してくれた。

振り返りシートの「ケンカをした」と「先生に知らせる」の評価の減少は、ケンカをする回数そのものが減ってきているためである（図3）。「ふざけたら謝る」については、「ちょっとした悪さやふざけでも、謝るようになった。本当は先生や友達に関わって欲しいだけなんだ。」と、不適切な行動をしたときには謝るといった適切なスキルは身につけてきているが、B男自身元来不得手とする相手に気持ちを素直に伝えることに対して、B男自身が悩みを抱えている様子が伺えた。筆者は、「今、筆者とのやり取りの時には、B男の素直な気持ちはしっかりと伝わっているよ。」と伝えると、B男も自信ができていたようで、「ここでの筆者とのやり取りが、学校でもできるといいなあ。」と話した。

学習については、B男から期末試験の対策の要望があり、見通しを持たせるために各教科の具体的な目標点数や取り組む内容を書いて貼り、いつでもB男が思い出せるようなことを試みてはどうかと提案した。B男は快く賛成してくれた。「これまで、そんなことしたことないし、やってみたい。」と積極的に取り組んだ。社会や国語の漢字、英語の単語については、アセスメントで得意な能力であった作業（処理）速度の力を生かして、機械的に反復練習をすることを提案した。

期末テストの結果については、社会が2倍以上の点数に伸び、B男も「このやり方なら、何とか頑張れるかも。」と、自信に満ちた表情をみせた。また、結果がよくなかった教科については、いらだった態度であったが、筆者が「勉強した箇所の点数は取れているから、取り組む箇所を少しずつ増やしていこう。」と、具体的にテストで正答だった箇所と、取り組んだ箇所を具体的に照らし合わせると、B男は次回に向けて頑張る姿勢を見せた。母親は、目標を書いた紙を壁に貼って、B男が毎日眺めていたことを嬉しそうに語った。

3.4 第3期：200X+1年1月～8月

振り返りシートの「ケンカをした」「先生に知らせた」「笑いそうになったら深呼吸する」「ふざけたら謝る」の項目は、全て減少傾向でありケンカの内容も些細な内容へと変化していった。また、緊張する場面も減り、笑いそうになる回数そのものが減少していった。「よいことがあった」については、手伝いをしている先生から感謝の言葉を言われたり、部活

動で評価されていることなどがあげられた。再び学校公開の時に、担任と話をしたが、クラスでは特に目立った行動は、ほとんど減ったという報告を受けた（図3）。

友だちとの関係の中では、昔から仲が良かったC男が、他の生徒にからかわれていた時に、自分自身もC男と同じようにからかわれるという不安もあったが、勇気を出してC男をその場から連れ出したという話を語ってくれた。B男は、「気にしなくていいよ。大丈夫。あっちに行って話をしよう。」と、声をかけることができたことを満足げに語ってくれた。「からかっていたやつは、ムカついたけど、勝手に言わせておけばいいと思った。それよりもC男が可愛そうだったから、何とかしたくて。」と、胸の内を話してくれた。

これまで、自分の気持ちをうまく表現することに苦手さがあったB男だが、大事な親友C男のことを思いやる気持ちが芽生え、結果として行動の制御（からかった生徒とケンカをしない）や、他者とのコミュニケーションの質的向上（親友C男との良好な関係）に発展していったのではないと考えられる。

学習については、B男は筆者に対して、「ここのこの問題を、こうやって解いたんだけど、答えが合わなくて…」と、自分一人で問題を解く習慣が身につくにつれ、筆者に対しても適切な質問の仕方ができるようになった。そこで、B男に学校でも気軽に質問できる先生がいるか尋ねてみたところ、「もう、普段でも分からない問題は、特に数学は先生に聞きに行っているよ。」との返事が返ってきた。B男自身が、筆者に促されなくても、自発的に行動していることが明らかとなった。

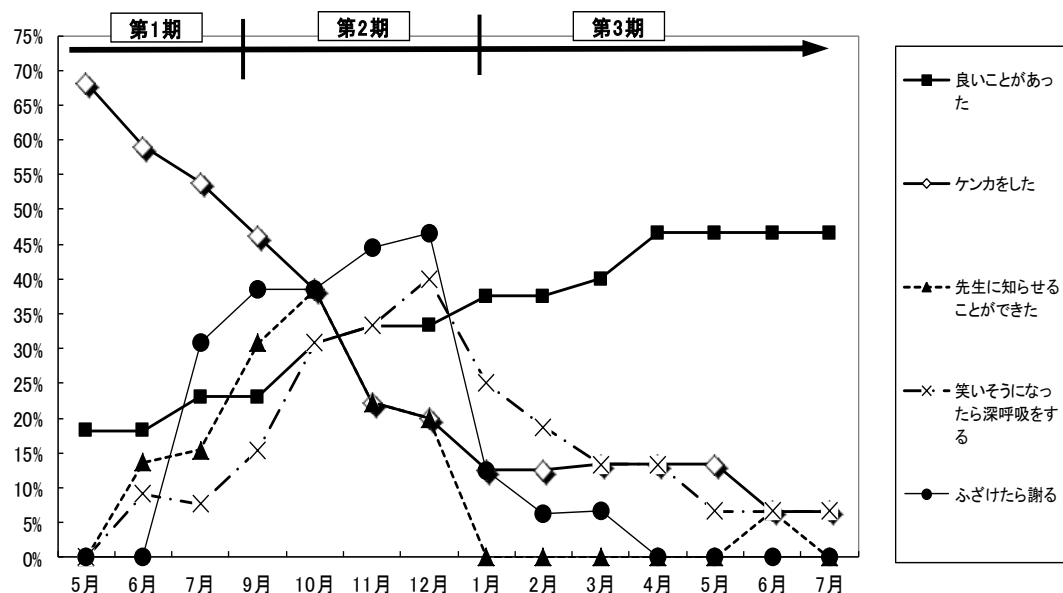


図3. 振り返りシートの結果

IV. 考察

4.1 B 男への支援効果

菊池（2007）は、特別な教育的ニーズのある生徒が、彼らを取り巻く他者との環境との相互作用に自ら主体的に関わっていくことを可能にすることこそ、彼らの自己を育む取り組みであると述べている。本研究の事例においては、B 男と C 男との限定された関係性の間に、筆者が B 男のコミュニケーションのモデルとして機能したと考える。その結果として、社会的スキルとしての行動制御に般化が生じたのではないかと推測される。

また、B 男は支援の中盤では自身の特性である、気持ちを素直に表現する能力の不得手さに気づき、苦悩する場面がみられた。しかしながら、B 男は客観的な指標（振り返りシート）を用いて、日々の生活を整理し、その時に抱いた感情について、筆者と共有する体験を積み重ねていった。振り返りシートは、B 男が筆者に対し、コミュニケーションをはかる媒介物としての役割を果たしたと考える。また、話を聴くだけでなく、B 男と共に問題の解決策を模索することにも繋がり、結果として信頼関係を構築するに至ることができたと考える。

B 男が筆者との信頼関係を築いていく過程で、自分の苦手な部分や不得手なことでも、上手く対処していくことができると気づき、自己肯定感を向上させていった。その結果、大事な他者（親友 C 男）がからかわれている危機的状况を目の当たりにした時、B 男は C 男を助け、「大丈夫だよ。」と優しく声をかけることができた。C 男との良好な関係性において、B 男は自分の苦手さを受け入れながらも、親友として素直な気持ちを相手に伝えることができるまでに成長した。

学習支援については、信頼関係が芽生え始めるころに、自分自身で自発的に行うことが大事だと伝えた。このことで B 男との信頼関係が崩れてしまうのではないかと心配したが、適切な振る舞いを提示したことにより、結果として B 男の自発的な行動が増え、学校生活にも般化が見られた。適切な対応を支援する側が、対象生徒との関係性を重要視しつつも、毅然とした態度で提示していくことが、結果として対象生徒の成長に繋がることが示された。

以上のことから、本研究において客観的な指標を用いて自己の行動や言動及び感情について振り返りを行い、抽出された課題について適切な対処方法を考え実践していくことは、特別な教育的ニーズのある生徒の自己の特性に関する気づきを促すことが示唆された。加えて、振り返りシートによる支援は、生徒のセルフモニタリングを促し、対人関係における自発的な態度や適応行動等の質的向上に繋がり、自己肯定感を促進させることが推察された。また、支援者の立場として、対象生徒に対して一貫性、安全性を重視すること（村瀬、1997）により、生徒の社会的文脈の中の身近な他者として位置付けられ、彼ら自身が主体的に自己形成を育む取り組みを支援する一翼とったのではないかと考える。

4.1 B男に関わる支援者に対する効果

B男の保護者は、筆者からB男の支援内容に関するフィードバックを受けることを通して、B男の起こした言動や行動及び学習面の結果のみを気にするのではなく、B男自身が頑張って取り組んだ過程を評価するようになったと、これまでのB男への関わり方について省みる様子が見られた。対人関係については、これまで自己中心的な関わりだったのが、他者を思いやるまでに成長したと喜びをかみ締めるように語っていた。「これからは、親自身もB男と同様に変わっていかなくてはならない。」と、B男に対して温かく見守る姿勢を取れるようになりたいと語った。

学校での支援については、筆者が学校に赴きB男に実施した支援について説明を行った。その後、学年全体でB男の特性や具体的な支援方法について、リラクゼーションやソーシャルスキルトレーニング（SST）等に関する共通一致を図ったとの報告を受けた。また、各教科担任はそれぞれB男への対応について、役割を明確にして関わり始めたという報告も受けた（例えば、教科の質問はB男の得意な数学の先生、日ごろの会話は英語の先生、生活の指導は担任、トラブルの対応は特別支援教育コーディネーター、総括は学年主任というように）。そして、3年生に進級した後も体制は変わらず、B男には一貫した支援がなされていると聞く。

本研究では、学校外の相談機関に勤務する心理・発達面の専門性を持つ心理士と、教職員が協働してB男の支援に取り組んだ事例であった。B男自身と保護者及び教職員が、B男の特別な教育的ニーズの改善に向けて積極的に関わり続けたことが、支援効果を最大限に引き出したのではないかと推測する。今後は、学校内部ではSCや生徒指導主事及び特別支援教育コーディネーター等の心理・発達面において専門性のある教職員と、他の教職員が円滑に協働を図ることができるよう、実践数を増やして協働モデルを生成していくことが課題である。

第 2 部

小 括

I. 特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解を促す教育実践の有効性

第2部の第6章から第8章では、学習と生活及び対人関係について特別な教育的ニーズのある生徒に対して、自己理解の促進による課題の軽減や改善を目的とした支援の有効性について検討を行った。

特別な教育的ニーズのある生徒へのグループ及び個別支援は、認知行動療法（以下、CBT）の手法を取り入れ生徒のアセスメントを行い、個々の特性に応じた支援方針に基づいて実施された。支援に参加した生徒は、それぞれ自分自身の特性に関して、弱みや苦手さを客観的に把握した後、新たな行動様式を身につけ、よりよく生活していくために強みとなる力を創造するに至ったことは、日常生活の困難さの改善に繋がったと考える。

ゆえに、特別な教育的ニーズのある生徒が自身の課題を改善・解決していくためには、CBTの手法を生かした自己理解を促す支援が、有効な手立ての一つであることが推察された。

II. 教諭（及び保護者）と心理士との協働の効果

第2部では第1部の第5章に続き、生徒の特別な教育的ニーズに対する支援について、教諭をはじめ保護者と心理・発達面の専門家であるスクールカウンセラー（以下、SC）や、相談機関の心理士との協働による支援効果の検討を行った。

他職種の専門家同士が、連携や協働することの重要性は誰でも知っているが、実際には「言うは易く行うは難し」である（伊藤、2013）。担任教諭はSCとの協働に際して、①生徒や保護者に一緒に対応してくれることや、②対応する際の相談者になること及び、③対応に役立つ情報提供者になることを期待している（山本、2012）。第2部における教職員とSC及び専門機関の心理士との協働では、お互いに特別な教育的ニーズのある生徒に関する情報交換が積極的に行われていた。

このことから、本論における教諭と心理士との協働関係は、心理・発達面の専門性を持つ心理士が、教諭に対して積極的に、「教師への配慮（コミュニケーションの円滑さ等）」「信頼できる態度（親身になって考える等）」「問題解決志向（行動を実際に見た上で見立てている等）」といった協働の際に重要となる援助特性（谷島、2010）を満たした働きかけをしている可能性が示唆された。加えて、SCが教諭らとの協働を促進するためには、SCの職務内容を明確化することが有効であり（土居・加藤、2011）、本論で用いたCBTの手法による支援プログラムは、実証性のあるデータを教諭に提示できるため、協働を深めていくためには効果的であることが推察された。

ゆえに、教職員とSC及び専門機関の心理士との協働では、SCの「問題への積極的関与」「関係者へのアプローチ」により、教諭との「情報共有」「問題への対応」といった協働行動が促進されたと推測する（土居・加藤、2011）。そして、心理・発達面の専門性を持つ心

理士が、生徒に対する支援のつなぎ手として役割を発揮することで、学校内外のリソース（生徒を取り巻く学校システム）を有効に活用することが可能となり（片平、2007）、特別な教育的ニーズのある生徒の学校適応を推進することに繋がることが考察された。

Ⅲ. 教諭と心理士の協働による特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解を促す支援プロセスモデルの生成

特別な教育的ニーズのある生徒に対して、教諭と心理士の協働による、自己理解を促す支援の有効性を踏まえ、4つのフェーズを生成した。

・フェーズ4：心理士の働きかけによる協働関係深化プロセスモデル（図1）

このプロセスモデルによって、心理・発達面の専門性を持つ心理士が、生徒の特別な教育的ニーズに対して、積極的に関与し、支援関係者に専門性を生かしたアプローチを行ったことは、特別な教育的ニーズのある生徒に対する支援の「つなぎ手」としての役割を果たしたことが推察された。

そして、心理士の働きによって、教諭らと「問題への対応」と「情報共有」といった協働関係を深めていくことに繋がることが示唆された。また、心理士と教諭との協働関係が深まることにより、学校内の支援システムが効果的に働くことが考察された。

・フェーズ5：自己理解の深化・ニーズの改善プロセスモデル（図2）

このプロセスモデルにおける自己理解を促す支援では、自分自身の特性について、客観的に理解することから始まり、次に、適切な振る舞いや、新たな考え方を身につけていくことに主眼が置かれている。その後、支援を通して、対象生徒には周囲とのトラブルの減少や、日常生活の改善がみられるようになり、最終的には、新たな認知や行動のスタイルを獲得するに至る。こうして、自己理解の深化を遂げ、支援ニーズの改善・軽減を果たすことが示唆された。

・フェーズ6：学校適応の向上プロセスモデル（図2）

このプロセスモデルは、フェーズ1から5を通して、特別な教育的ニーズのある生徒の自己理解が深まることにより、支援ニーズが改善され、学校適応が向上したことを示すモデルとなる。

・フェーズ7：新たな支援ニーズ検討プロセスモデル（図2）

こうして、現状の支援ニーズが改善された後は、フェーズ7として、新たな支援ニーズを検討するプロセスモデルを生成し、フェーズ1へと回帰していくことになる。

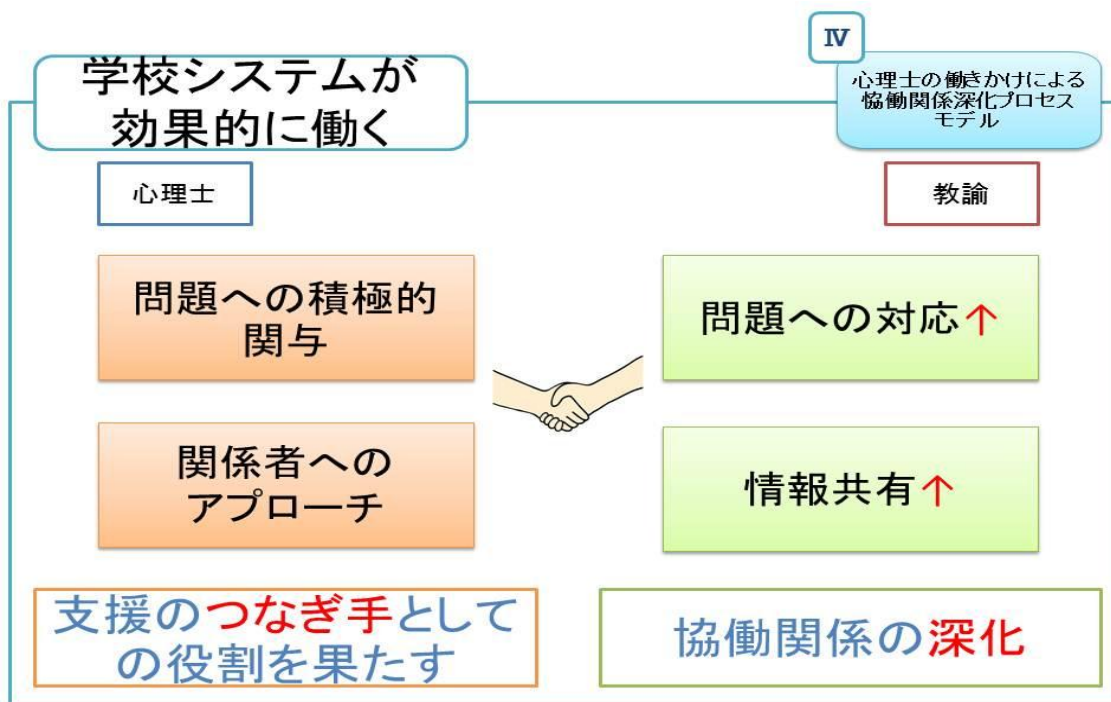


図1. フェーズIV：心理士の働きかけによる協働関係深化プロセスモデル

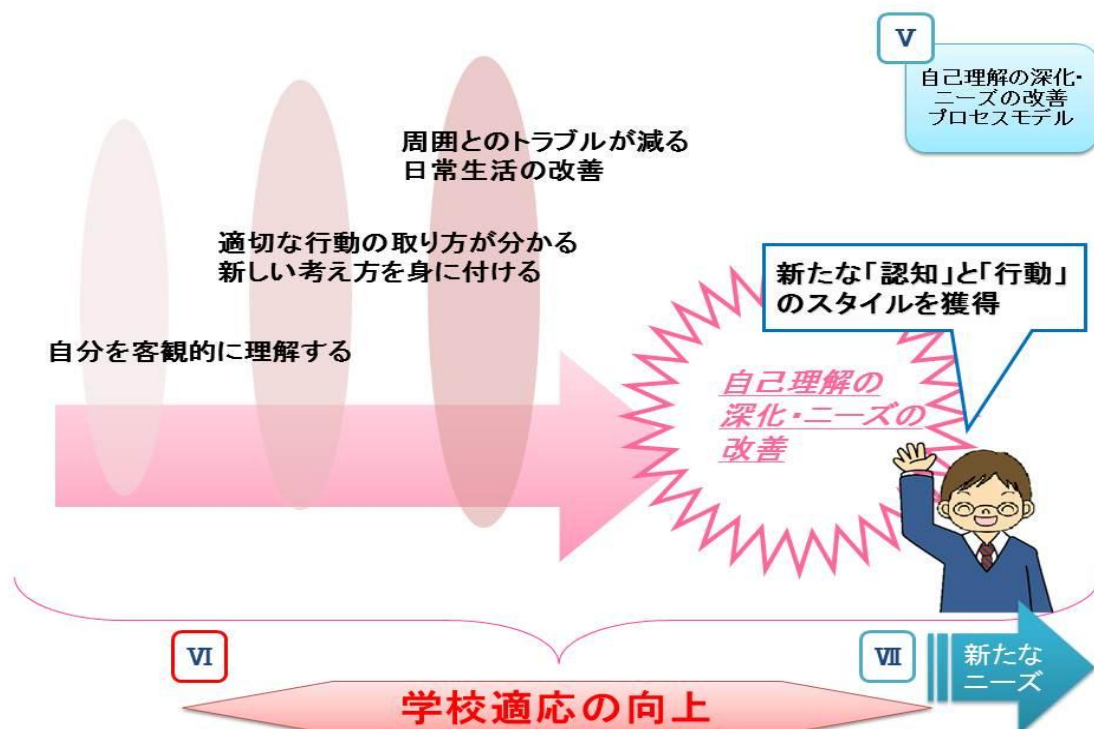


図2. フェーズV：自己理解の深化・ニーズの改善プロセスモデル

フェーズVI：学校適応の向上プロセスモデル

フェーズVII：新たな支援ニーズ検討プロセスモデル

また、第 2 部の教育実践では、教諭が自発的に心理士に相談をすることが日常的に行われている環境であったことや、心理・発達面に関する専門知識を学んでいる教諭が関与していたことが、教諭と心理士との協働関係をより深化させていくことに繋がったのだと推測される。しかしながら、どの学校においても、本論で生成した教諭と心理士との協働関係を充実させ支援体制を構築していくには、教育実践を開始する前に、学校内における教職員の意識（気づき・ニーズ）や支援体制の資源（空き教室・人的配置・専門機関との提携等）をアセスメントすることが重要だと考える。加えて、特別な教育的ニーズのある生徒に対する支援において、教諭自身の自己効力感を高めていくことが、教諭一人一人の自己解決力の向上を支える大きな要因であり、充実した支援体制の構築において重要な意味を持つ（植木田・小林・笹森、2009）。

そこで、第 1 部で生成したフェーズ 1（生徒の実態・支援ニーズアセスメントモデル）の前に、フェーズ 0 として、教諭の気づきやニーズといった意識（1 軸）と、教諭自身の自己効力感（2 軸）及び学校の資源（3 軸）の程度をアセスメントし、学校全体として、支援体制を構築していくためのアクションレベルを把握することを目的とした、学校・教諭のアクションアセスメントモデルを生成した（図 3）。このモデルは、心理・発達面の専門性のある心理士が、より効果的な支援体制を展開させていく上で運用していくことが望まれる。心理士が、その学校の現状・ニーズに応じた目標を設定し、その目標に応じて具体的な支援の方法を検討していくことにより、特別な教育的ニーズのある生徒への教育実践において、教諭へのコンサルテーションを効果的に行うことに繋がるだろう（荒木・中澤、2010）。

ゆえに、特別な教育的ニーズのある生徒に対して、教諭と心理士が協働して教育実践を開始する際には、生徒理解を目的とした支援ニーズアセスメントに加えて、土台となる教諭の意識と学校状況について、心理士がアセスメントしていくことにより、充実した支援体制の基礎を築くことになるかと推察された。

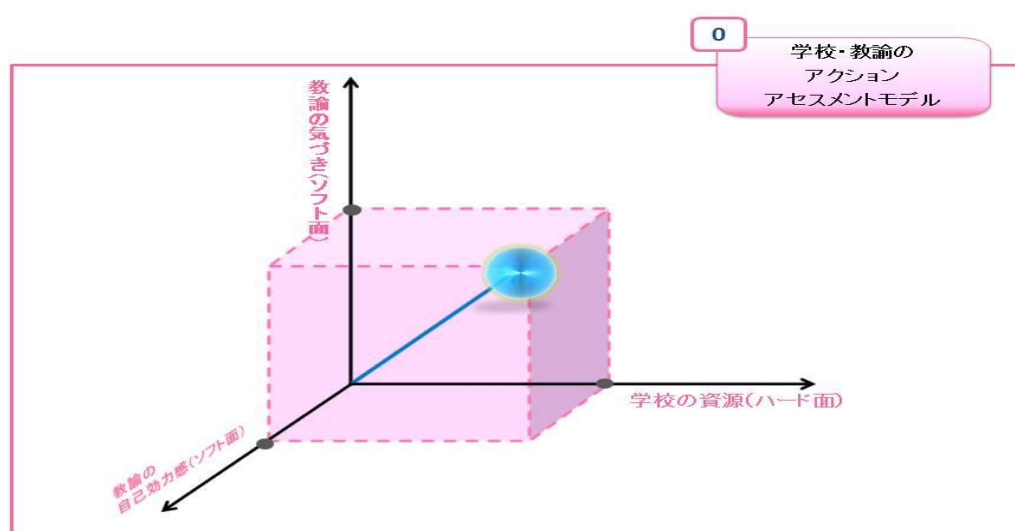


図 3. 学校・教諭のアクションアセスメントモデル

結 論

I. 総合考察

第 1 部において、多様なタイプの高等学校や公立・私立中学校の特別な教育的ニーズの現況を把握し、支援体制のあり方について検討した。また、第 5 章では、スクールカウンセラー（以下、SC）と教職員との協働を通して、行動・情緒面に関する生徒の実態を捉えた。その結果、それぞれの学校のタイプに応じて支援ニーズや支援強度及びサポート要因は異なり、個々の学校の実態を考慮した支援体制の構築が必要となることが示唆された。

また、支援のあり方として共通していたことは、特別な教育的ニーズのある生徒の特性について、教職員が早期に生徒理解の充実に努めることと、生徒のニーズに応じた適切な支援、特に生徒の自己理解を促す実践を行うことが課題であることが示唆された。

円滑な協働関係を築くには、学校風土に対する理解を深め、学校の特色を把握することが重要であるという曾山・鈴木・山本（2011）の知見を鑑み、本論によって得られた知見は、教諭と SC が協働を推進させていくための一翼となることが省察された。

第 2 部では、教諭と SC 及び専門機関の心理士との協働による、生徒の特別な教育的ニーズに対する自己理解を促す支援プログラムを実施し、支援の有効性を検討した。その結果、特別な教育的ニーズのある生徒の課題を改善・解決していくには、認知行動療法の手法を生かした自己理解を促す支援を展開していくことが、生徒の学校適応を向上させる有効な手立てである可能性が示唆された。

また、SC 及び専門機関の心理士が教職員との協働に際し、生徒に対する支援のつなぎ手として役割を発揮することで、生徒を取り巻く学校システムを有効に活用することが可能となり（片平、2007）、特別な教育的ニーズのある生徒の学校適応の向上に繋がることが推察された。

さらには、特別な教育的ニーズのある生徒に対する支援を開始するにあたって、生徒理解を目的とした支援ニーズアセスメントに加えて、学校内における教諭の意識と学校状況をアセスメントすることが、充実した支援体制の基礎を築くことになることが推測された。

以上のことから、結論として個別発達援助（八並、2008）である生徒指導において、援助志向的なシステム（亀口・角田、2004）として「人間発達援助専門職（supporting professionals for human development）」（田中、2008）である教諭と心理・発達面の専門性を持つ心理士との協働を生かした位相型アプローチによる（様々な側面からのアプローチを展開することが可能な）支援システムモデルを提案したい（図 1）。

具体的には、教諭と発達援助専門職である SC（又は心理発・達面に関する専門性のある心理士）との協働による 8 つの位相による生徒指導システムの構築を提案する。

フェーズ 0 では、学校・教諭のアクションアセスメントモデルを生成した。このモデルに従い、心理士が学校内の状況と教諭の意識を的確にアセスメントすることで、何をどの程度、教職員が心理士と協働して教育実践を行うことが出来るかを判断することに繋がることが推測された。

次に、フェーズ 1 の生徒の実態・支援ニーズアセスメントモデル、フェーズ 2 の特別な教育的ニーズに対する支援アプローチの選定モデル、フェーズ 3 の特別な教育的ニーズに対する支援介入モデルを生成した。支援を行う際には、生徒の自己理解の促進をねらいとし、心理士が積極的に教諭と協働していくことが、充実した生徒理解と、支援計画の立案に繋がることが考察された。

さらに、フェーズ 4 の心理士の働きかけによる協働関係深化プロセスモデル、フェーズ 5 の自己理解の深化・ニーズの改善プロセスモデル、フェーズ 6 の学校適応の向上プロセスモデル、フェーズ 7 の新たな支援ニーズの検討プロセスモデルを生成した。校内支援体制において、心理士が生徒に対する支援の「つなぎ手」としての役割を果し、問題への対応について教諭と情報共有を重ねていくことで、よりよい協働関係が生じることが推察された。心理士と教諭との協働関係が深まることで、学校内の支援システムが効果的に働き、特別な教育的ニーズのある生徒に対する適切な支援を行うことが可能となり、生徒の自己理解を促進させ、最終的に生徒自身が自己肯定感を高め、学校適応の向上に至ることが考察された。

そして、支援ニーズが改善された後は、新たな支援ニーズを検討すべく、フェーズ 1 へと回帰し、循環していくシステムモデルを構築した。

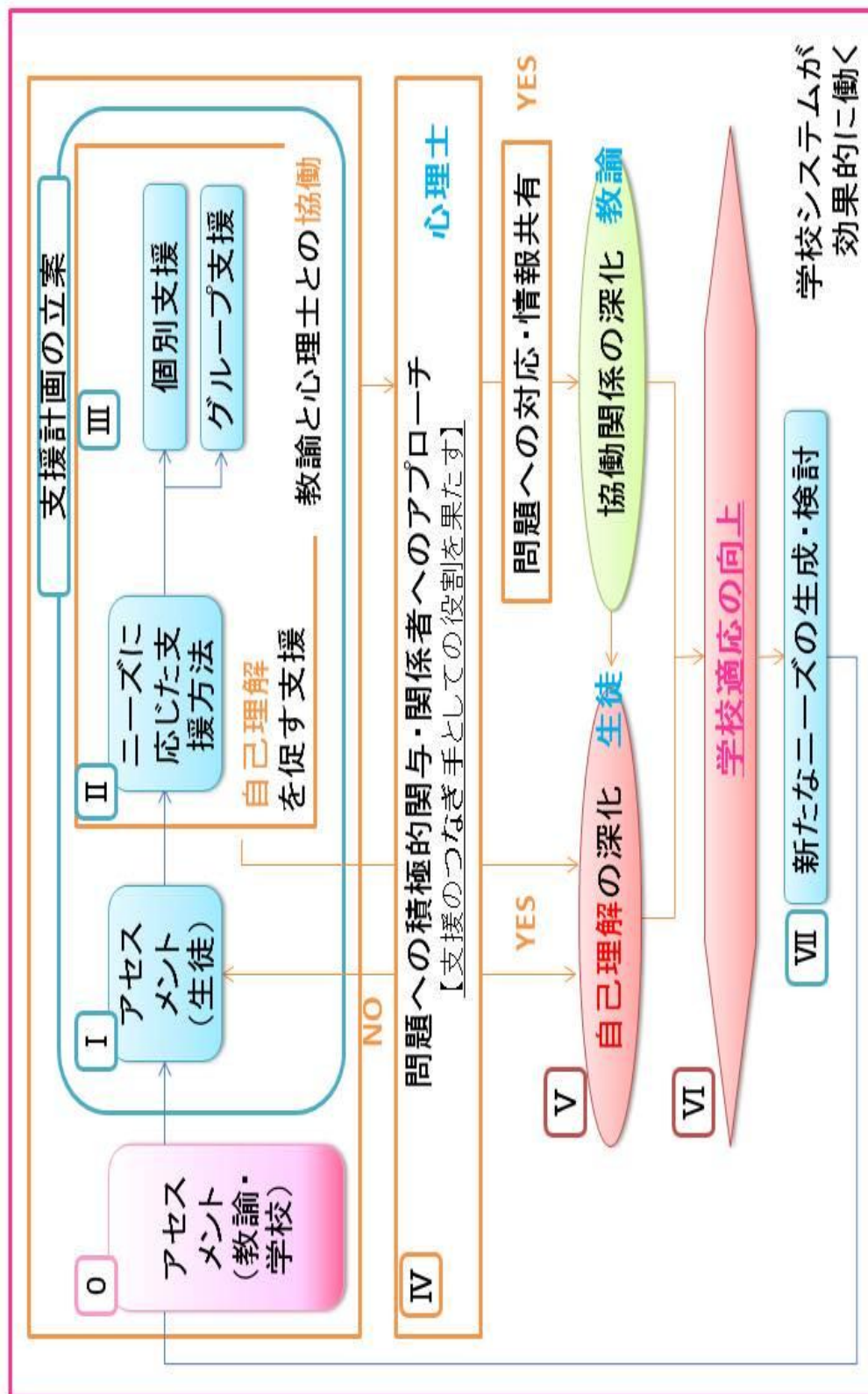


図 1. 教師と心理士との協働による位相型アプローチによる生徒指導システムモデル

この位相型アプローチによる生徒指導システムモデルは、学校の特色を考慮した上で適宜カスタマイズしながら、オーダーメイドによる運用が望まれる。そのため、心理・発達面に関する専門性のある心理士が積極的に活用し、教諭と心理士の双方がより良い連携を模索し続ける中で（土居・加藤、2011）、個々の学校に合わせた援助志向性を重視した実証的なアプローチを行っていくことが期待される。

本論で構築されたシステムを運用することによって、教育現場において心理士を最大限に活用することが可能となり、教諭との協働関係が円滑に機能し、特別な教育的ニーズのある生徒の学校適応の向上に繋がる支援の一翼になると考察する。

そして、今後本研究によって構築されたシステムが周辺地域の人的・社会的資源を取り込み、柔軟に組織化することができれば、個々の学校のみの変化にとどまらず、周辺の学校や地域全体にまで波及していく（亀口・角田、2004）ことを希求したい。

II. 今後の課題

本研究で得られた知見は、回収率が低率だった研究もあり、それぞれの学校による実態を全て網羅している結果であるとは言い難い。また、各章の研究目的に応じて対象者が異なるため、得られた結果を総合的に捉えていく際には、上記の制約を考慮する必要性があるろう。

今後は、少数ではあるが本研究の主旨に賛同を示す学校に赴き、システムを運用していく中で、教諭と心理士との協働において、何をどの程度（例えば、生徒アセスメントの実施、指導計画の立案、支援を行う際の役割等について、誰がどのように関与していくか）それぞれの専門性を生かして支援を展開していくことが望ましいのかという有効性の検討を通して、構築したシステムを体系化していくことが課題である。

文 献

- 秋元有子・黛雅子. 数詞とその読み書き・計算に困難を示した男児. LD 研究. 2002, 11(1), pp42-48
- 秋元雅仁・落合俊郎. 特別支援教育体制における、小中学校での大学生サポーター活用に関する考察. LD 研究. 2007, 16(2), pp155-163
- 秋元雅仁. 特別支援学校の実施する「巡回型教育相談」の効果に関する考察. LD 研究. 2008, 17(1), pp82-89
- 天井勝海. 新しい学校づくりへの挑戦. 駒澤大学教育学研究論集. 2001, 17, pp61-77
- Andrew, Percy. Patrick, McCrystal and Kathryn, Higgins. Confirmatory Factor Analysis of the Adolescent Self-Report Strengths and Difficulties Questionnaire. European Journal of Psychological Assessment. 2008, 24(1), pp43-48
- 青木万理・クスマノジェリー. 学生の自己理解を深める試み. 上智大学心理学年報. 2008, 32, pp19-35
- 荒木史代. 学校教育における予防的支援－不登校予防とスクールカウンセラーの役割－. 学校教育学研究論集. 2007, 16, pp1-15
- 荒木史代・中澤潤. 中学校での学校適応に関する一般型スクリーニング・アセスメントの実践. 千葉大学教育学部研究紀要. 2010, 58, pp55-67
- 荒木史代・中澤潤. 予防的支援における教師とスクールカウンセラーの役割－教師対象の面接調査の分析から－. 千葉大学教育学部研究紀要. 2009, 57, pp125-136
- 浅田聡. 私立中学・高等学校に在籍する軽度発達障害児とその支援体制の実態調査－私学における特別支援教育の全国調査－. 日本私学教育研究所紀要. 2009, 44, pp69-72
- ASCA. The ASCA National Model : A Framework for School Counseling Programs (3rd ed.) . American School Counseling Association. 2012, 162p
- 芦澤清音・宇根本聡. 思春期を迎えた LD 児及びその周辺児の居場所作り・仲間作りの取り組み－中学生を中心とした遊びのグループの実践を通して－. LD 研究. 2002, 11(1), pp49-59
- 馬場広充・恵羅修吉・田中栄美子. 文章読解において指示語理解に特異な誤りを示した小学生に関する事例検討. LD 研究. 2011, 20(1), pp89-99
- Barrett, P. FRIENDS. Australian Academic Press. 2004.
- 別府悦子・上野清美・吉川武彦・清水章子. 中学校における特別支援の必要な生徒の支援と校内体制－アスペルガー症候群の実践報告事例をもとに－. 中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要. 2013, 10, pp89-99
- 別府哲. 自閉症児の他者理解の発達における機能連関の特異性. 自閉症スペクトラム研究. 2006, 5(1), pp1-8
- Bracken, B A et al. Children's and Adolescents' Interpersonal Relations. Journal of Psychoeducational Assessment. 1994, 12(1),pp14-32
- Center for Applied Special Technology. What is universal design for learning? 2009.

<http://www.cast.org/research/udl/index.html>.

Cotton, K. New small learning communities : findings from recent literature. Northwest Regional Educational Laboratory. 2001, 70p

出口拓彦・木下 雅仁・吉田俊和. 「人間や社会に対する考え方の基礎を養う」授業の効果に対する実験的検討. 教育心理学研究. 2010, 58(2), pp198-211

土居正城・加藤哲文. スクールカウンセラーと教員の連携促進要因の探索的研究. カウンセリング研究. 2011, 44(4), pp288-298

江村理奈・岡安孝弘. 中学生における集団社会スキル教育の実践的研究. 教育心理学研究. 2003, 51(3), pp339-350

榎本和佳. 「ひきこもり少年」の回復過程の研究—色彩感覚と絵画描写の変化—. 生徒指導学研究. 2005, 4, pp60-71

榎本博明. 自己物語から自己の発達をとらえる. 榎本博明編. 自己心理学 2. 金子書房, 2008, pp62-80

Erikson, E. H. Childhood and society. W.W.Norton.1950, 448p

江藤真弓・吉井健治. 生徒との関係づくりにおける「約束」の意義と効果—保健室における養護教諭の実践事例を通じて—. 生徒指導学研究. 2007, 6, pp106-115

藤井美鈴・細谷一博. 北海道公立高等学校における特別支援教育の現状と課題. 北海道教育大学紀要. 2012, 62 (2), pp77-86

藤江玲子・藤生英行. 高校生のドロップアウトと不適応傾向に関連する要因の研究 (1). 日本教育心理学会第 51 回総会発表論文集. 2009, pp286

藤田清代・勝二博亮・松本敏治. 中学生の英単語読み能力と日本語読み速度との関連—phonics 学習を通して—. LD 研究. 2011, 20 (1), pp76-88

藤井隆. 仲間と信頼を軸にした人間関係への気づき—高機能自閉症と診断された A 君の変容に関する実践報告—. 生徒指導学研究. 2006, 5, pp72-81

藤崎春代・木原久美子. 統合保育を支援する研修型コンサルテーション - 保育者と心理の専門家の協働による互惠的研修 -. 教育心理学研究. 2005, 53(1), pp133-145

福島脩美. 自己理解ワークブック. 金子書房. 2005, 144p

古川（笠井）恵美・山本八千代・松嶋紀子. 発達障害のある生徒にかかわる私立高等学校教員が求めるサポート内容からみた養護教諭の役割. 小児保健研究. 2010, 69 (6), pp814-822

古川雅文・松川隆夫・浅川潔司・上地安昭. 高校進学に伴う学校適応に関する研究—中学校での進路意識、学校適応と高等学校での学校適応の関連—. 進路指導研究. 2001, 20 (2), pp1-10

Goodman, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1997, 38, pp581-586

Goodman, R. Meltzer, H and Bailey, V. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A

- pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 1998, 7, pp125-130
- Gysbers, N,C・Henderson, P. *Developing and managing your school guidance program* (3rd ed.). American School Counseling Association. 2000, 422 p
- 阪根健二. マイスクール・マイフレンド プロジェクト(MMP)について. *生徒指導学研究*. 2002, 1, pp118-128
- 花田裕美子・小泉令三・田中宏二・淵上克義. 地域のコーディネーターによる特別支援教育体制の構築ー特別支援教育における校内体制構築プロセスのチェック表の活用を通してー. *LD 研究*. 2008, 17(2), pp161-170
- 半田健・清水寿代. 発達障害児へのゲームによる行動リハーサルを取り入れたソーシャルスキルトレーニング- 短期維持効果の検討-. *LD 研究*. 2012, 21(3), pp351-360
- Harold, Pashler. Doug, Rohrer. Nicholas, J. Cepeda and Shana, K. Carpenter. Enhancing learning and retarding forgetting: Choices and consequences . *Psychonomic Bulletin & Review*. 2007, 14 (2), pp187-193
- 長谷川聖子・葛西真記子・賀川昌明. 「体ほぐし運動」による人間関係づくりの実践ー「体ほぐし運動」の心理的効果についてー. *生徒指導学研究*. 2004, 3, pp100-109
- 服巻智子. 思春期とアスペルガー症候群. *そだちの科学*. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三編. 日本評論社, 2011, 17, pp62-66
- Harter, S. Processes underlying adolescent self-concept formation. Montemayor, R・Adams, G, R.・Gullotta, T, P. *From childhood to adolescence: A transitional period? Advances in adolescent development: An annual book series Vol. 2.* Sage Publications. 1990, pp205-239
- 服部美佳子. 平仮名の読みに著しい困難を示す児童への指導に関する事例研究. *教育心理学研究*. 2002, 50(4), pp476-486
- 服部由起子・田辺朋江. "Functional academics"の獲得を目指した境界知能の LD 児への学力指導(その 2) -算数指導の実践報告-. *LD 研究*. 2002, 11(2), pp177-182
- Hayes, R, L. カウンセリングにおけるコラボレーション. 東京大学大学院教育学研究科心理教育相談室紀要. 2001, 24, pp108-113
- 平澤紀子・小枝達也・坂本裕・池谷尚剛・藤原義博・藤井茂樹・石塚謙二. 発達障害のある幼児に対する幼稚園等の支援効果に関する研究. *発達障害研究*. 2011, 33 (3), pp286-294
- 平井由美子・石川尚子. 学習経験を長期に渡って欠いた学習障害を疑われる事例への学習支援のあり方ー英語を用いた学習支援を通しての検討ー. *日本女子体育大学紀要*. 1999, 29, pp91-99
- 平木こよみ. ディスレクシアの児童への MIM の特殊音節指導法および教材を用いた個別指導. *LD 研究*. 2011, 20(1), pp100-108

- 堀田法子・古田真司・村松常司・松井利幸. 中学生・高校生の自律神経性愁訴と生活習慣との関連について. 学校保健研究. 2001, 43, pp73-82
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎・本田ゆか・佐々木和義. 担任教師から児童への個別的行動介入の効果 - 小学校 1 年生の授業場面における問題エピソードの分析 -. 教育心理学研究. 2008, 56(2), pp278-291
- 堀野緑・市川伸一. 高校生の英語学習における学習動機と学習方略. 教育心理学研究. 1997, 45 (2), pp140-147
- 堀内克彦. 危機的状況にある生徒集団に対する、基礎・基本の力を保証する補充的指導ー該当学年の全生徒を対象とした、診断的評価に基づく代数の基礎の指導からー. 生徒指導学研究. 2009, 8, pp95-106
- 堀内克彦. 生徒の発達の課題をアセスメントすることを主とした校内委員会の活動ーSolution-Focused Approach におけるスケーリング・クエスチョンを活用してー. 生徒指導学研究. 2011, 10, pp78-88
- 堀川淳子. 発達にばらつきのある子供の学習意欲を高める支援のあり方ー情緒障害通級指導教室における個別指導を通してー. LD 研究. 2003, 12(1), pp25-34
- 堀川淳子. LD 児の学習意欲を高める指導-情緒障害通級指導教室・通常の学級・家庭の連携を通して-. LD 研究. 2002, 11(1), pp13-21
- 保坂俊行・保坂美智子. LD 等の発達障害の理解のための疑似体験ワークショップにおける「新版 LD・ADHD 等の心理的疑似体験プログラム」の検討ー参加者による評価アンケート結果の分析ー. LD 研究. 17(3), pp374-383 2008,
- 保坂亨. 不登校生徒の中学卒業後の進路. 日本進路指導学会研究紀要. 1996, 17 (1), pp9-16
- 藤原和政・河村茂雄. 高校生のソーシャルスキルの変化と学級適応感の変化についての一考. 日本教育心理学会第 49 回総会発表論文集. 2007, pp20
- 舟橋吉美・今枝正行・石川道子・宮地泰士. 通常学級におけるクッション設置による座位援助 ー学級単位での離席行動調査からー. LD 研究. 2009, 18(3), pp261-273
- 古田島恵津子・長澤正樹・松岡勝彦. 新たな行動コンサルテーションモデル: COMPAS による問題行動の支援ー通常学級に在籍する ADHD のある児童を対象にー. LD 研究. 2006, 15(2), pp171-182
- 荊木まき子. 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録. 2012, 151, pp33-42
- 市川伸一. 概念、図式、手続きの言語的記述を促す学習指導. 教育心理学研究. 2000, 48 (3), pp361-371
- 一柳智紀. 児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴-学級と教科による相違の検討-. 教育心理学研究. 2009, 57(3), pp361-372
- 一柳智紀. 教師のリヴォイシングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響. 教育心理学研究. 2009, 57(3), pp373-384

- 家近早苗・石隈利紀. 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究 - A 中学校の実践をととして -. 教育心理学研究. 2003, 51(2), pp230-238
- 家近早苗・石隈利紀. 中学校のコーディネーション委員会のコンサルテーションおよび相互コンサルテーション機能の研究 - 参加教師の体験から -. 教育心理学研究. 2007, 55(1), pp82-92
- 井口彰子・石川健介・村上幸. 発達障害のある中学生を対象とした買い物行動の形成—支払スキル、硬貨の弁別、および適切な商品選択の改善—. LD 研究. 2010, 19(2), pp147-156
- 池田誠喜. レジリエンス概念を生かした不登校生徒支援の実践. 生徒指導学研究. 2008, 7, pp120-130
- 木内隆生. 高等学校の健康安全行事に関する実践的研究—避難訓練時の救助活動を中心として—. 生徒指導学研究. 2004, 3, pp70-79
- 井上善之・窪島務. 発達障害に背景をもつ学校不適応に関する研究—不登校についての文献的検討—. 滋賀大学教育学部紀要. 2008, 58, pp53-61
- 猪又智子・藤田武志. 不登校生徒の自己肯定感を高める体験活動—フリースクール X 学園でのアクションリサーチを通して—. 生徒指導学研究. 2012, 11, pp81-90
- 犬塚美輪・高橋麻衣子. 文書理解の困難を主訴とする高校生への読解法略指導—読解プロセスの観点から—. LD 研究. 2006, 15(3), pp330-338
- 市川伸一. 概念, 図式, 手続きの言語的記述を促す学習指導-認知カウンセリングの事例を通しての提案と考察-. 教育心理学研究. 2000, 48(3), pp363-371
- 石川一. 高校生向けケータイ依存予防教育プログラムの開発的研究. 生徒指導学研究. 2008, 7, pp142-152
- 石川信一. 子どもの不安・こわがりへの適応と留意点. 児童心理学. 子どもの認知行動療法入門深谷和子編. 金子書房, 2010, pp22-27
- 石川信一. 子どもの抑うつ予防プログラムの考え方. 学校でできる認知行動療法. 佐藤正児二・佐藤容子・石川信一・佐藤寛・戸ヶ崎康子・尾形明子編. 子どもの抑うつ予防プログラム (小学校編). 日本評論社, 2013, pp16-25
- 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二. 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果. 教育心理学研究. 2010, 58(3), pp372-384
- 石隈利紀. 学校心理学. 誠信書房, 1999, 364p
- 石隈利紀. 高等学校における特別支援教育-学校心理学の立場から-. LD 研究. 2010, 19(3), pp198-204
- 石本雄真・久川真帆・齊藤誠一・上長然・則定百合子・日潟淳子・森口竜平. 青年期女子の友人関係スタイルと心理的適応および学校適応との関連. 発達心理学研究. 2009, 20(2), pp125-133
- 伊藤亜矢子. 私立学校のスクールカウンセリング. 現場で役立つスクールカウンセリングの実践. 村山正治・滝口俊子編. 創元社, 2012, pp203-216

- 伊藤絵美. 事例で学ぶ認知行動療法. 誠信書房, 2008, 260p
- 伊藤健・菅野敦・橋本創一・浮穴寿香・勝野健治・片瀬浩. 特別支援学校における余暇支援と社会参加に関する実態調査. 発達障害支援システム学会. 2007, 6 (2), pp59-64
- 伊藤秀樹. 不登校経験者への登校支援とその課題. 教育社会学研究. 2009, 84, pp207-226
- 伊藤直樹. 教育相談の視点から見た臨床心理学的研究の動向と今後の課題. 教育心理学年報. 2013, 52, pp77-89
- 岩坂英巳・松浦直己・八木英治・前田由美子・根津智子. 教師版 SDQ を用いた 4-5 歳児の特別な支援ニーズ調査—地域と連携した特別支援教育早期支援の取り組みの出発点として—. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要. 2010, 19, pp113-117
- 泉館剛・安部弘子・山本佳子・丹羽真一. 精神科医療スタッフを対象としたスタッフトレーニングの試み -AD/HD 児用ペアレントトレーニング改変版-. LD 研究. 2012, 21(1), pp94-101
- J.A. ナグリエリ・E.B. ピカリング. 前川 久男・中山 健・岡崎 慎治訳. DN - CAS による子どもの学習支援—PASS 理論を指導に活かす 49 のアイデア—. 日本文化科学社, 2010, pp80-81.
- 海津亜希子・佐藤克敏. LD 児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性 - 通常の学級の教師の変容を通して -. 教育心理学研究. 2004, 52(4), pp458-471
- 加來秀俊・難波聡. 高等学校における特別支援教育・県立長崎鶴洋高等学校での実践例-. 活水論文集. 2012, 54, pp13-30
- 角瀬公子・田中雄三. 小学校低学年における「社会的スキル」の向上—グループ体験を通して—. 生徒指導学研究. 2002, 1, pp129-138
- 亀口憲治・角田真紀子. 多重焦点法による学校内コラボレーションの実践展開. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 2004, 44, pp201-214
- 上村恵津子・石隈利紀. 保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究 - グラウンデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通して -. 教育心理学研究. 2007, 55(4), pp560-572
- 荻谷剛彦・濱中義隆・大島真夫・林未央・千葉勝吾. 大都市圏高校生の進路意識と行動. 東京大学大学院教育学研究紀要. 2002, 42, pp33-63
- 葛西真記子・枝川弘明. 小学生児童のリーダー体験を取り入れた構成的グループエンカウンター. 生徒指導学研究. 2005, 4, pp72-82
- 笠井孝久. 中学生・高校生という時期. 青年期の課題と支援. 村瀬嘉代子・三浦香苗・近藤邦夫・西林克彦編. 新曜社, 2000, pp2-13
- 片山紀子・大村優・関貫林太郎・涌井陽介. 求められる生徒指導主事像. 京都教育大学紀要. 2010, 117, pp17-34
- 片平眞理. スクールカウンセリングにおけるコラボレーション. 志學館大学人間関係学部研究紀要. 2007, 28(1), pp27-38.

- 加藤弘通・大久保智生. 学校の荒れの収束過程と生徒指導の変化-二者関係から三者関係に基づく指導へ-. 教育心理学研究. 2009, 57(4), pp466-477
- 加藤正和. 東京都大江戸高等学校（チャレンジスクール）における実践. LD 研究. 2010, 19(3), pp231-233
- 河合隼雄. 臨床教育学入門. 岩波書店, 1995, 254p
- 川井栄治・吉田寿夫・宮元博章・山中一英. セルフ・エスティームの低下を防ぐための授業の効果に関する研究 - ネガティブな事象に対する自己否定的な認知への反駁の促進 -. 教育心理学研究. 2006, 54(1), pp112-123
- 河村暁・久末聡美・河村あゆみ・納富恵子. 中学生の LD 児およびその周辺児を対象とした社会生活力の育成を目指した取り組み. LD 研究. 2003, 12(1), pp45-55
- 河田将一・森敦・一門恵子・緒方明子. 通常学級における学生ボランティアによる反抗挑戦性障害を持った AD/HD 児への支援. LD 研究. 2005, 14(2), pp133-140
- 川俣実. 縄跳びができない発達障害児に対する作業療法. LD 研究. 2008, 17(3), pp314-331
- 河野俊寛・平林ルミ・高橋麻衣子・近藤武夫・中邑賢龍. 読み書き困難児に対する適切な支援ツールの選択決定 - 「読み書き相談室ココロ」における事例を通して -. LD 研究. 2011, 20(3), pp317-331
- 菅野信夫. 大人になるということ. 青年期の課題と支援. 村瀬嘉代子・三浦香苗・近藤邦夫・西林克彦編. 新曜社, 2000, pp60-65
- 菊地一彦. 外国映画のリスニングが中学生の学習意欲に及ぼす影響. 教育心理学研究. 2006, 54(2), pp254-264
- 菊地真貴子. 「地域における学び」の生徒指導上の意義と課題-職場体験学習を事例として-. 生徒指導学研究. 2008, 7, pp131-148
- 菊池哲平. 「関係性を基盤にした発達障害のある子どもの自己を育む教育・支援」. 発達障害のある子どもの自己を育てる. 田中道治・都筑学・別府哲・小島道生編. ナカニシヤ出版, 2008, pp177-181
- 木村優. 協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連-グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成-. 教育心理学研究. 2010, 58(4), pp464-479
- 桐山正成. 思春期において不登校を呈した 7 例のアスペルガー障害の臨床的特徴. 川崎医学会誌. 2006, 32 (3), pp111-125
- 北脇三知也. 学校へのコンサルテーション考. LD 研究, 2002, 11(1), pp22-31
- 清河幸子・犬塚美輪. 相互説明による読解の個別学習指導 - 対象レベル - メタレベルの分業による協同の指導場面への適用 -. 教育心理学研究. 2003, 51(2), pp218-229
- 清道亜都子. 高校生の意見文作成指導における「型」の効果. 教育心理学研究. 2010, 58(3), pp361-371
- 清道亜都子. 高校生の意見文作成における「紙上交流」の効果-「型」指導に加えて-. 教

- 育心理学研究. 2011, 59(2), pp219-230
- 小林朋子. スクールカウンセラーによる行動コンサルテーションが教師の援助行動および児童の行動に与える影響について - 周囲とのコミュニケーションが少ない不登校児童のケースから -. 教育心理学研究. 2005, 53(2), pp263-272
- 小林朋子・櫻田智子. 災害を体験した中学生の心理的变化-中越大震災 1 ヶ月後の作文の質的分析より-. 教育心理学研究. 2012, 60(4), pp430-442
- 小泉令三・若林大輔. 多動傾向のある児童の社会的スキル教育 - 個別指導と学級集団の組み合わせを用いて -. 教育心理学研究. 2006, 54(4), pp546-557
- 是枝佳世・小谷裕実. 軽度発達障害児に対するソーシャルスキルトレーニングの効果 - 社会的コンピテンスの視点から -. LD 研究. 2006, 15(2), pp160-170
- 小山義徳. 英単語学習方略が英語の文法・語法上のエラー生起に与える影響の検討. 教育心理学研究. 2009, 57 (1), pp73-85
- 興津真理子・水野邦夫・吉川栄子・高橋宋. 不登校経験と進学後の学校嫌い感情との関連 2. 聖泉論叢. 2006, 13, pp39-49
- 熊谷亮・橋本創一・田口禎子・今井岳志・徳増由季子・東海林夏希. SAP 学校適応プロフィールを用いた特別な支援ニーズについての検討. 日本発達障害学会第 46 回研究大会発表論文集. 2011, pp214-215
- 熊谷亮・橋本創一・田口禎子・徳増由季子・三浦巧也・堂山亜希・秋山千枝子. 学校における発達支援の視点に立った適応スキル尺度作成の試み: ASIST 学校適応スキルプロフィールの開発に向けた基礎的研究. 東京学芸大学総合教育科学系紀要. 2013, 64, pp265-276
- 公文ひとみ. こだわりの強い中学男子生徒との 3 年間の関わり - 少人数学級と剣道の果たした役割 -. 生徒指導学研究. 2009, 8, pp71-81
- 黒住早紀子. 特別支援教育に関する教育心理学的な研究動向と展望 - 生態学的な視点から -. 教育心理学年報. 2013, 52, pp90-104
- 栗原慎二. 学校カウンセリングにおける教員を中心としたチーム支援のあり方 - 不登校状態にある摂食障害生徒の事例を通じて -. 教育心理学研究. 2006, 54(2), pp243-253
- 倉掛正弘・山崎勝之. 小学校クラス集団を対象とするうつ病教育プログラムにおける教育効果の検討. 教育心理学研究. 2006, 54(3), pp384-394
- 桑田良子. LD 児とその周辺児のグループ指導 - 専門機関における取り組み -. LD 研究. 2003, 12(1), pp36-45
- 前田美代・浅野弘嗣. 幼児期の道德性の芽生えについて - ペーパーサートを通じた道德的判断から -. 生徒指導学研究. 2003, 2, pp123-132
- 牧野留美・細川美由紀・梅澤文子・川添玲子・後藤なつ実・土谷宣子・平井由美子・深谷計子・福留晶子・高石知子・増田恵子・山本昭夫. 学習障害児および近接領域児に対する英語の学習支援 - フォニックスに基づいた読みの指導に焦点をあてて -. 第 36 回安田

- 生命事業団実践奨励助成研究論文集. 2001, pp211-215
- 牧野留美・宮本信也. 学習障害児に対する英語の学習支援-Multisensory Structured Language アプローチに基づいた指導プログラムの実践-. LD 研究. 2002, 11(1), pp60-69
- 真鍋孝徳. 生徒指導事例の質的研究による指導体制確立と指導場面の指標に関する実践研究. 生徒指導学研究. 2012, 11, pp70-80
- 増田恵子. 学習障害 (LD) 児に対する英語指導ーフォニックスを中心にー. 上智短期大学紀要. 2002, 22, pp41-59
- 松井賢二. 第1部 生徒指導. 生徒指導・教育相談・進路指導. 仙崎武・野々村新・渡辺三枝子・菊池武剋編. 田研出版, 2006, pp40-56
- Mathai, J. Anderson, P and Bourne, A. Use of the Strengths and Difficulties Questionnaire as an outcome measure in a child and adolescent mental health service. Australasian Psychiatry. 2003, 11, pp334-337
- 松岡靖子. スクールカウンセラーが学校現場で機能するための活動と工夫について. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 2011, 58, pp35-45
- Matsuishi, T. Nagano, M. Araki, Y. Tanaka, Y. Iwasaki, M. Yamashita, Y. Nagamitsu, S. Iizuka, C. Ohya, T. Shibuya, K. Hara, M. Matsuda, K. Tsuda, A and Kakuma, T. Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) : a study of infant and school children in community samples. Brain Development. 2008, 30, pp410-415
- 松尾剛・丸野俊一. 子どもが主体的に考え, 学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか - 話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて -. 教育心理学研究. 2007, 55(1), pp93-105
- 松沼光泰. 学習内容の体制化と図作成方略が現在完了形の学習に及ぼす効果教育心理学研究. 2007, 55(3), pp414-425
- 松尾剛・丸野俊一. 主体的に考え、学び合う授業実践の体験を通して、子どもはグラウンド・ルールの意味についてどのような認識の変化を示すか. 教育心理学研究. 2008, 56(1), pp104-115
- 松沼光泰. 学習者の不十分な知識を修正する教授方法に関する研究-等位接続詞 and の学習をめぐって-. 教育心理学研究. 2008, 56(4), pp548-559
- 松沼光泰. 受動態の学習における学習者の不十分な知識とその修正. 教育心理学研究. 2009, 57(4), pp454-453
- 松原弘治・宇野宏幸・小谷裕実. 援助チームの相互コンサルテーションプロセスにおける保護者の役割. LD 研究. 2003, 12(2), pp204-213
- 松村茂治・北山佳奈. 軽度発達障害が疑われる生徒が在籍する学級の経営. LD 研究. 2005, 14(2), pp141-152
- 松浦直己・橋本俊顯・竹田契一. 高機能自閉症児に対する認知の歪みへのアプローチー認

- 知行動療法の応用とパッケージングー. LD 研究. 2007, 16(2), pp126-135
- 松浦直己・岩坂秀樹・藤島清・橋本俊顯・十一元三. 多様な発達困難性のある少年に対する、矯正教育における一事例一個別の教育的ニーズに基づいた支援を通してー. LD 研究. 2007, 16(3), pp332-344
- 三浦巧也・橋本創一・林安紀子. 私学中高一貫教育校における教育相談と特別な教育的ニーズに関する研究. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要. 2009, 5, pp127-132
- 三浦巧也・橋本創一・林安紀子. 中高一貫教育校に在籍する生徒の自己理解を促す支援に関する研究. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要. 2010, 6, pp137-143
- 三浦巧也・橋本創一・林安紀子. 青年期における自己の気づきに関する調査研究ー大学生の過去の振り返りを通してー. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系. 2010, 61 (2), pp167-173
- 三浦正江. 中学校におけるストレスチェックリストの活用と効果の検討 - 不登校の予防とといった視点から -. 教育心理学研究. 2006, 54(1), pp124-134
- 宮木秀雄・木松憲幸. 我が国における通常学校の特別支援教育コーディネーターに関する研究の動向と課題. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 2012, 61, pp189-198
- 宮前理・半澤万里. 高等学校の特別支援教育における教員の気づきを利用した継続的な実態把握調査の有効性. 宮城教育大学紀要. 2010, 45, pp185-198
- 三山岳. 保育者はいかにして相談員の意見を受けとめるのかー巡回相談における保育者の概念変容プロセス-. 教育心理学研究. 2011, 59(2), pp231-243
- 水品江里子・麻柄啓一. 英文の主語把握の誤りとその修正-日本語「～は」による干渉-. 教育心理学研究. 2007, 55(4), pp573-583
- 水内豊和・阿部美穂子. 教育相談センターが実施する「気になる子」の保護者に対するペアレントトレーニングのあり方と効果. LD 研究. 2012, 21(2), pp270-284
- 水内豊和・小林真・森田信一. 読み困難児に対するマルチメディア DAISY 教材を用いた指導実践. LD 研究. 2007, 16(3), pp345-354
- 文部科学省. 中央教育審議会第二次答申. 「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」. 1997. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/970606.htm.
- 文部科学省. 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. 2013. http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/1267646.htm.
- 文部科学省. 児童生徒の教育相談の充実についてー生き生きとした子どもを育てる相談体制づくりー (報告). 2007
- 文部科学省. 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). 2003
- 文部科学省. 保健体育審議会答申. 生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について. 1997. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_hoken_index/toushin/1314691.htm.

- 文部科学省. 平成 23 年度における児童・生徒の問題行動等の実態について. 2012
- 文部科学省. 生徒指導提要. 2010
- 文部科学省. 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 2012.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
- 文部科学省. 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 2008.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm.
- 文部省. 学校教育法. 1947a.
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22H0026.html>
- 文部省. 学校教育法施行規則. 1947b.
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22F03501000011.html>.
- 森野勝代・吉田美恵・新堀紘太郎・栗野健一. LD 親の会に集まる人々とは－関東ブロック専門委員会による親の会自己分析の試み 1－. LD 研究. 2004, 13(1), pp33-42
- 森田洋司. 不登校現象の社会学. 学文社, 1991, 393p
- 毛利眞紀. 広汎性発達障害を持つ女子学生との心理面接過程－障害と自己の特性理解についての考察. 学生相談研究. 2009, 30(1), pp1-11
- 村瀬嘉代子. 子どもと家族への援助. 金剛出版, 1997, pp30-50
- 村瀬孝雄. 中学生の心とからだ. 岩波書店, 1996, 229p
- 永作稔. 自律性支援が高校進学動機に与える影響. 日本教育心理学会第 51 回総会発表論文集. 2009, pp615
- 永作稔・新井耕二郎. 自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討. 教育心理学研究. 2005, 53 (4), pp516-528
- 長澤正樹. 新潟大学方式親のスキル訓練プログラム (NIP-SKIP) の有効性と子どもの問題行動改善にかかわる要因の分析－親による自己評価を通して－. LD 研究. 2008, 17(3), pp364-373
- 中川恵利子・吉井健治. 中学校のチーム支援におけるサポートシートの活用. 生徒指導学研究. 2005, 4, pp83-93
- 中川恵正・梅本明宏. モニタリング自己評価を用いた教授法の社会科問題解決学習に及ぼす促進効果の分析. 教育心理学研究. 2003, 51(4), pp431-442
- 中野周子・松岡勝彦. アスペルガー障害のある児童に対する行動コンサルテーションの効果-食事マナーの向上を目指して-. LD 研究. 2012, 21(2), pp259-269
- 中尾和人・山本晃. LD の観点からみた不登校. 大阪教育大学紀要. 2007, 55 (2), pp131-145
- 中山健・新井志保・新江愛美. 学習障害がある児童への COGENT プログラムの適用. LD 研究. 2012, 21(3), pp338-350
- 中山健・森田陽人・前川久男. 見本合わせ法を利用した学習障害児に対する英語の読み獲

- 得訓練. 特殊教育学研究. 1997, 35 (5), pp25-32
- 名村美保・柘植雅義. 「進学校」と呼ばれる高等学校における特別支援教育の現状と課題-生徒・教員への質問紙調査を通して-. LD 研究. 2010, 19(3), pp247-252
- 南條佑太・丸山富雄. 中高一貫教育校の現状と課題—中等教育学校、併設型中高一貫教育校を対象に一. 仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文集. 2011, 12, pp93-100
- National Center on Universal Design for Learning. UDL Guidelines. 2009.
<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- 根来あゆみ・谷川尚・西岡有香. 高機能広汎性発達障害児に対するコミュニケーションスキル指導の試み—ビデオ評価による自己認知の改善を目指して—. LD 研究. 2006, 15(2), pp183-197
- 日能研進学情報室. 中高一貫校. 筑摩書房. 2008, 206p
- 西川千登世・渋谷昌三. 自分の時間に対する態度と心理的 Well-being の関連. 目白大学心理学研究. 2010, 6, pp33-42
- 西島央. 「公立中高一貫教育校中学生の生活・意識・行動に関する調査」報告. 人文学報. 2011, 441, pp57-80
- 西村智子・小泉令三. 日本語版 Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)の保育者評価. 福岡教育大学紀要. 2010, 59, pp103-109
- 野田航・伊藤大幸・原田新・中島俊思・高柳伸哉・染木史緒. 日本語版 Strengths and Difficulties Questionnaire 日本語評定フォームの信頼性・妥当性の検討—単一市内全校調査を用いて—. 臨床精神医学. 2013, 42 (1), pp119-127
- 野口美幸・野呂文行. 注意欠陥／多動性障害 (ADHD) 児に対する機能的アセスメントを用いた介入—けんか低減の試み—. LD 研究. 2006, 15(3), pp339-345
- 落合由香・井澤信三. 高機能自閉症児における社会的コミュニケーション行動に関連する問題分析に基づいた包括的支援. LD 研究. 2005, 14(3), pp326-335
- 小田切歩. 数学授業における協同過程が高校生の指数関数的変化についての理解に及ぼす効果とそのプロセス. 教育心理学研究. 2012, 60(4), pp416-429
- OECD. 図表でみる教育. 2013 年版, 2013.
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en#page1
- 岡部良太・奥野誠一・染木史緒・芳川玲子・沢宮容子. 衝動性のコントロールに困難を示す小3男児へのソーシャルスキル指導—挙手行動に焦点を当てて—. LD 研究. 2008, 17(2), pp181-190
- 岡田いずみ. 学習方略の教授と学習意欲. 教育心理学研究. 2007, 55 (2), pp287-299
- 岡田智・後藤大士・上野一彦. ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究 - LD、ADHD、アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して. 教育心理学研究. 2005, 53(4), pp565-578

- 岡田智. LD 児への問題解決能力を高める指導に関する事例研究－3 年間の指導を通して「生
きる力」を育む－. LD 研究. 2004, 13(2), 13(2), pp173-180
- 岡本茂樹. 教育相談機関における LD 児への支援－教育的支援とカウンセリングを通して
－. LD 研究. 2004, 13(1), pp13-21
- 屋宮公子. 学生相談における発達障害学生への心理教育的アプローチ. 学生相談研究. 2009,
30(1), pp23-34
- 奥野小夜・納富恵子. 高機能自閉症児へのコンピューター学習を動機づけとしたソーシャ
ルスキルトレーニングに関する研究. LD 研究. 2007, 16(2), pp136-144
- 小野昌彦. 包括的支援アプローチ適用による学校対応のまずさに深く関連した中学生不登
校の再登校支援. 生徒指導学研究. 2011, 10, pp69-77
- 小野田亮介. 初等教育において習慣化可能な作文課題および実施方法の検討－リレー作文を
使用して－. 教育心理学研究. 2012, 60(4), pp402-415
- 大久保智生・菊池浩史・堀健二・江村早紀. 高校生の学校適応に関する研究: 社会的スキル
は後の適応を予測するのか. 日本パーソナリティ心理学会第 18 大会発表論文集. 2009,
pp42-43
- 太田恵子. 司書のいる学校図書館に対する認知－頻繁に来館する児童の現状と背景－. 生
徒指導学研究. 2006, 5, pp82-91
- 太田俊己・金子健・原仁・湯汲英史・沼田千好子共訳. 米国知的・発達障害協会用語・分
類特別委員会編. 知的障害－定義、分類および支援体系－. 日本発達障害福祉連盟. 2012.
- Orkwis, R・McLane, K. A curriculum every student can use: Design principles for
student access. ERIC Clearing House on Disabilities and Gifted Education. 1998, 21p
- 黄淵熙. 英単語の綴りに困難を示す学習障害児への個別指導－特別支援教育研究センター
での実践を通して－. 東北福祉大学研究紀要. 2007, 31, pp287-294
- 尾崎朱・柘植雅義. 幼稚園と小学校で連続して行うクラスワイド SST による移行の効果.
LD 研究. 2012, 21(1), pp102-115
- Peter, Muris. Cor, Meesters. Anneke, Eijkelenboom and Manon, Vincken. The self-report
version of the Strengths and Difficulties Questionnaire: Its psychometric properties
in 8- to 13-year-old non-clinical children. British Journal of Clinical Psychology. 2004,
43, pp437-448
- Peter, V. I Am Special. Jessica Kingsley Publishers. 2000
- 佐伯昌史・宮木秀雄・落合俊郎.
- 相模健人. 保健室登校児童を支援する学生活動に Web を用いてコーチングを行った活動報
告－Solution-Focused Approach におけるスケーリング・クエスチョンを活用して－. 生
徒指導学研究. 2010, 9, pp89-97
- 相樂直子・石隈利紀. 教育相談のシステム構築と援助サービスに関する研究 - A 中学校の
実践を通して -. 教育心理学研究. 2005, 53(4), pp579-590

- 齋藤憲司. 「青年期の発達の特徴」. 青年期の課題と支援. 村瀬嘉代子・三浦香苗・近藤邦夫・西林克彦編. 新曜社, 2000, pp14-19
- 佐久間路子・遠藤利彦・武藤隆. 幼児期・児童期における自己理解の発達. 発達心理学研究. 2000, 11 (3), pp176-187
- 榊原彩子. なぜ絶対音感は幼少期にしか学習できないのか? - 訓練開始年齢が絶対音感習得過程に及ぼす影響 -. 教育心理学研究. 2004, 52(4), pp485-498
- 坂本真紀・比留間みゆ希・細川美由紀・今中美和子・前川久男. 聴覚的な継次処理に特異的な困難を示す男児に対するひらがな読み指導. LD 研究. 2004, 13(1), pp3-12
- 坂本美紀・山口悦司・稲垣成哲・大島純・大島律子・村山功・中山迅・竹中真希子・山本智一・藤本雅司・橘早苗. 知識構築型アーギュメントの獲得-小学生を対象とした科学技術問題に関するカリキュラムの開発と改善を通して-. 教育心理学研究. 2010, 58(1), pp95-107
- 佐々木全. 「なずな教室」における実践報告-言葉の遅れを伴う AOHD 児の特性に応じた指導-. LD 研究. 2002, 11(1), pp32-41
- 佐々木全・加藤義男. 「エブリ教室」における実践報告-高機能広汎性発達障害児に対する、劇活動によるソーシャルスキル指導の試み-. LD 研究. 2003, 12(1), pp15-24
- 佐々木全・佐々木章・安部千恵子・三田敏明. 軽度発達障害児に対する「SST 教室あじっこ」の実践報告. LD 研究. 2009, 18(2), pp147-154
- 佐々木全・高橋祥子・三田敏明. 軽度発達障害児に対する「わくわく教室」の実践報告. LD 研究. 2011, 21(1), pp109-120
- 佐藤和美. LD 児の感覚統合技法を援用した指導-言語障害通級指導教室における実践-. LD 研究. 2003, 12(1), pp2-14
- 佐藤和美. 軽度発達障害児の覚醒や注意と運動遊びの関係. LD 研究. 2008, 17(1), pp72-81
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤 正二. 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性. 教育心理学研究. 2009, 57(1), pp111-123
- 瀬戸健一. いじめの教師研修プログラム開発の視座-研究会(論文輪読会)に参加した教師たちの問題提起をもとに-. 生徒指導学研究. 2003, 2, pp112-122
- 瀬戸美奈子. 進路形成に着目した不登校生徒の支援過程-家庭訪問による中学生への支援事例から-. 生徒指導学研究. 2004, 3, pp80-89
- 首都圏中学模試センター. 2013 年入試集計 DATA. 2014.
<http://www.syutoken-mosi.co.jp/station/school/nyushi/>.
- 渋谷玉輝. 早期英語教育におけるフォニックス導入の可能性. 麗澤大学大学院言語教育研究科. 2011, 9, pp113-123
- 下田芳幸. 中学校を対象とした予防的心理教育研究の実践動向-ストレスマネジメント教育と集団社会スキルトレーニングに焦点を当てて. 富山大学人間発達学研究実践総合セ

- ンター紀要. 2012, 6, pp41-51
- 下村英雄. 中学校におけるコンピュータを活用したキャリアガイダンスが進路自己効力感に与える影響. 教育心理学研究. 2007, 55(2), pp276-286
- 篠ヶ谷圭太. 学習を方向づける予習活動の検討-質問に対する解答作成と自信度評価に着目して-. 教育心理学研究. 2011, 59(3), pp255-366
- 篠原恵美. 準専門家による訪問援助の実践研究, カウンセリング研究. 2004, 37(1), pp64-73
- 城間祥子・茂呂雄二. 中学校における専門家とのコラボレーションによる和楽器授業の展開過程-「参加としての学習」の観点から-. 教育心理学研究. 2007, 55(1), pp120-134
- 相馬誠一. 学校教育相談体制に関する研究析-「さわやか相談員」活動-. 生徒指導学研究. 2002, 1, pp139-145
- 染木史緒・上野一彦. ケアレスミスの多いADHD児の指導. LD研究. 2004, 13(1), pp59-66
- 園部貴章・岡本裕志. 計算に困難を示す児童への個別指導の実践-計算方法の理解と計算スキルの習得-. LD研究. 2005, 14(2), pp123-131
- 園田雅代. 「自分」「他者」との出会い. 青年期の課題と支援. 村瀬嘉代子・三浦香苗・近藤邦夫・西林克彦編. 新曜社, 2000, pp54-59
- 外山紀子. 作物栽培の実践と植物に関する幼児の生物学的理解. 教育心理学研究. 2009, 57(4), pp491-502
- 曾山いづみ・鈴木善和・山本渉. 学校現場において心理教育的プログラムはどのように受け止められるか-現場のニーズに即した実践導入のために-. 学校教育高度化センター学内公募プロジェクト報告書. 2011, pp179-198.
- 須藤邦彦. 自閉性障害児における援助行動を生起させる条件の検討-援助者の観察反応を通して-. 教育心理学研究. 2008, 56(2), pp260-277
- 須藤邦彦. 自閉性障害児における他者の作業効率の推測と援助行動の形成-制限時間のある作業課題を用いた条件性弁別の検討-. 教育心理学研究. 2009, 57(3), pp349-360
- 須藤邦彦. 自閉症スペクトラム障害の児童における援助行動の形成-援助事態を明確にする“準備行動”と援助行動をセットにして-. 教育心理学研究. 2011, 59(2), pp206-218
- 須藤文・安永悟. 読解リテラシーを育成するLTD話し合い学習法の実践-小学校5年生国語科への適用-. 教育心理学研究. 2011, 59(4), pp474-487
- 菅原亮芳. 学習者からみた私学の授業・カリキュラムのイノベーション. 日本私学教育研究所調査資料. 2001, 228, pp171-181
- 杉山茂. 軽度発達障害のある子どもへの特別支援教育推進の実践. LD研究. 2006, 15(2), pp150-159
- 鈴木康弘・中島良二・ト部裕介・田中順子・近藤なつめ・中野良吾・倉島徹・元永拓郎・近藤卓. 私立中学高等学校におけるこころの支援活動の実態調査. 学校メンタルヘルス. 2006, 9, pp15-21
- 田部絢子. 私立高校における中高一貫教育と特別支援教育-特別な配慮を要する生徒の実

- 態と支援に関する全国調査から－. 日本私学教育研究所紀要. 2010, 46, pp71-74
- 田部絢子. 私立中学校における発達障害等生徒の支援の実態と特別支援教育の課題：全国私立中学校養護教諭調査から. 障害者問題研究. 2013, 40(4), pp34-41
- 田部絢子・高橋智. 私立中学校における特別支援教育体制整備の現状と課題. SNE ジャーナル. 2012, 18 (1), pp60-79
- 田口禎子・橋本創一・菅野敦・横田圭司. 東日本地域の高등학교保健室におけるメンタルヘルスや発達障害等の相談支援に関する調査研究. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系. 2009, 60, pp457-463
- 多賀谷智子・佐々木和義. 小学 4 年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練. 教育心理学研究. 2008, 56(3), pp426-439
- 田島充士・森田和良. 説明活動が概念理解の促進に及ぼす効果－バフチン理論の「対話」の観点から－. 教育心理学研究. 2009, 57(4), pp478-490
- 竹綱誠一郎・鎌原雅彦・小方凉子・高木尋子・高梨実. 高校生の学校適応に関する縦断的研究：重要な他者との関係と学校雰囲気の影響. 学習院大学人文. 2009, 8, pp111-118
- 高橋あつ子. 自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果. 教育心理学研究. 2002, 50(1), pp103-112
- 高垣マユミ・中島朋紀. 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析. 教育心理学研究. 2004, 52(4), pp472-484
- 高垣マユミ・田原裕登志. 相互教授が小学生の電流概念の変容に及ぼす効果とそのプロセス. 教育心理学研究. 2005, 53(4), pp551-564
- 高垣マユミ・田原裕登志・富田英司. 理科授業の学習環境のデザイン－観察・実験による振り子の概念学習を事例として－. 教育心理学研究. 2006, 54(4), pp558-571
- 高垣マユミ・田爪宏二・松瀬歩. 相互教授と概念変容教授を関連づけた学習環境の設定による概念変化の促進－溶解時の質量保存の事例的検討－. 教育心理学研究. 2007, 55(3), pp426-737
- 高垣マユミ・田爪宏二・中西良文・波 巖・佐々木昭弘. 理科授業における動機づけ機能を組み込んだ教授方略の効果－小学理科「水溶液の性質」の事例を通して－. 教育心理学研究. 2009, 57(2), pp223-236
- 高垣マユミ・田爪宏二・中谷素之・伊藤崇達・小林洋一郎・三島 一洋. コンフリクトマップを用いた教授方略が認知的側面と動機づけ的側面に及ぼす影響－中学校地理の事例を通して－. 教育心理学研究. 2011, 59(1), pp111-122
- 高垣マユミ・田爪宏二・降旗節夫・櫻井修. コンフリクトマップを用いた教授方略の効果とそのプロセス-実験・観察の提示による波動の概念学習の事例的検討-. 教育心理学研究. 2008, 56(1), pp93-103
- 高橋眞琴. 発達障害のある子どもたちへのインフォーマルな「居場所づくり」の取り組みについて－ボランティアと子どもたちとの関わりを通して－. LD 研究. 2010, 19(2),

pp157-166

山本木ノ実・小坂浩嗣. 生徒との関係づくりにおける「約束」の意義と効果－保健室における養護教諭の実践事例を通じて－. 生徒指導学研究. 2008, 7, pp98-108

田村節子・石隈利紀. 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開－援助者としての保護者に焦点をあてて－. 教育心理学研究. 2003, 51(3), pp328-338

田村節子・石隈利紀. 保護者はクライアントから子どもの援助のパートナーへとどのように変容するか－母親の手記の質的分析－. 教育心理学研究. 2007, 55(3), pp438-450

谷島弘仁. 教師が学校コンサルタントに求める援助特性に関する検討. 教育心理学研究. 2010, 58(1), pp57-68

田中孝彦. 臨床教育学の構想. 創造現場の臨床教育学. 田中孝彦・森博俊・庄井良信編. 明石書店, 2008, pp13-55

田中孝彦. 子ども理解・臨床教育学の試み-. 岩波書店, 2009, 220p

田中孝彦. 臨床教育学の輪郭. 臨床教育学序説. 小林剛・皇紀夫・田中孝之編. 柏書房, 2002, pp42-59

田辺朋江・服部由起子. "Functional academics"の獲得を目指した境界知能のLD児への学力指導(その1)-読み書き指導の実践報告-. LD研究. 2002, 11(2), pp171-176

田中弘美・加藤義男・木村真・那須弘明・漆畑輝映・佐藤正恵・鈴木康也・三田祐一. LD及びその周辺児が抱える問題と支援について. LD研究. 2002, 11(1), pp2-12

田中浩司. 年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス-M-GTAを用いた保育者へのインタビューデータの分析-. 教育心理学研究. 2010, 58(2), pp212-223

田中將之. 年輩生徒による教育支援システム導入の試み－生徒の多様性を活かしたピア・サポート活動－. 生徒指導学研究. 2004, 3, pp90-99

谷口明子. 院内学級における教育実践の特徴－質的研究法による実践の特徴カテゴリーの抽出－. 教育心理学研究. 2005, 53(3), pp427-438

手島良. 日本の中学校・高等学校における英語の音声教育について－発音指導の現状と課題－. 音声研究. 2011, 15 (1), pp31-43

高賢一. 適応指導教室から再出発する子どもたち－K教室における実践事例から－. 生徒指導学研究. 2008, 7, pp109-119

高橋亜希子・山村航. 統合学習の達成の要因に関する量的・質的検討－学習様式との関連に着目して－. 教育心理学研究. 2006, 54(3), pp371-383

東京都教育庁. 生徒一人一人の能力を最大限に伸ばす学校づくりの推進. 都立高校改革推進計画第一次実施計画. 2012, pp47-51

東京都教育委員会. 「都立高校中途退学者等追跡調査」報告書. 2013

東京都教育委員会. 平成22年度における児童・生徒の問題行動等の実態について. 2011.
<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr110804.htm>

- 東京都生活文化局. 平成 22 年度における都内私立学校の児童・生徒の問題行動等の実態. 東京都報道資料. <http://www.metro.tokyo.jp/INET/CHOUSA/2011/08/60184300.html> (2011)
- 富田拓郎・岡田幸之・松本俊彦・菊池安希子・美濃由紀子・福井裕輝・吉川和男. 反社会的行動・破壊的行動を含めた、中学生向け包括的メンタルヘルスクリーニング尺度の学校における臨床応用. 精神保健研究. 2008, 54, pp53-62
- 豊沢純子・唐沢かおり・福和伸夫. 小学生に対する防災教育が保護者の防災行動に及ぼす影響—子どもの感情や認知の変化に注目して—. 教育心理学研究. 2010, 58(4), pp480-490
- 内田利広・伊賀真志. 生徒指導主任の特性及び生徒指導上の諸問題に対する意識の調査. 京都教育大学紀要. 2008, 113, pp39-56
- 内田利広・今野義則. 教育相談に求められる SC との連携についての一考察. 京都教育大学紀要. 2007, 111, pp1-16
- 内田利広・青山昌代. スクールカウンセラーが授業に関わることについての実践研究. 京都教育大学紀要. 2010, 116, pp99-111.
- 内野智之・高橋智. 都道府県・政令指定都市教育委員会調査にみる高校特別支援教育の動向. 東京学芸大学紀要. 2008, 59, pp311-362
- 植木理恵・清河幸子・岩男卓実・市川伸一. テーマ学習における自己制御的活動の支援 - 地域における実践活動から -. 教育心理学研究. 2002, 50(1), pp92-102
- 植木田潤・小林倫代・笹森洋樹. 学校コンサルテーションに関わる「校内の意識および行動アセスメント(試案)」の作成. 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報. 2009, 30, pp13-22
- 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子編. 軽度発達障害の心理アセスメント. 日本文化科学社. 2005, 283p
- 植阪友理. 学習方略は教科間でいかに転移するか—「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から—. 教育心理学研究. 2010, 58(1), pp80-94
- 梅田真理. 学習障害児等への校内支援の現状と課題—学校教育相談を有効に活用した支援体制—. LD 研究. 2004, 13(1), pp23-31
- 梅田真理. 高等学校における特別支援教育の現状と課題 LD 研究. 19(3), pp205-210.
- 臼井博. 高校生の学校生活の実態と不適応の関連要因. 日本教育心理学会第 42 回総会発表論文集. 2000, pp128
- Wallach, C, A. The Complexities of Operating Multiple Small Schools in a High School Conversion. Peabody Journal of Education. 2010, 85(3), pp243-275
- 渡邊静代・今泉依子・郷式徹. 話を聞くことが苦手なアスペルガー症候群の児童へのメモを指導による支援. 臨床発達心理実践研究. 2011, 6, pp122-130
- 渡邊正基・長澤正樹. 読み書き障害の児童に対する音読と作文による読み書き指導. LD 研究. 2007, 16(2), pp145-153

- 山口弘美．思春期に達した AD/HD を有する不登校傾向のある生徒への支援－母親のカウンセリングを通して－．LD 研究．2008, 17(2), pp171-180
- 山口正剛・小谷裕実．LD 周辺児のソーシャルスキル指導の試み－学生ボランティアを活用したプログラムの開発－．LD 研究．2004, 13(2), pp173-180
- 山森光陽．中学校英語科の観点別学習状況の評価における関心・意欲・態度の評価の検討－多変量一般化可能性理論を用いて－．教育心理学研究．2003, 51(2), pp195-204
- 山森光陽．中学 1 年生の 4 月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するか．教育心理学研究．2004, 52(1), pp71-82
- 山本渉．担任教師にスクールカウンセラーとの協働の開始を促す状況-グランデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成-．教育心理学研究．2012, 60(1), pp28-47
- 山下裕史朗．行動評価法．軽度発達障害児の発見と対応システムおよびそのマニュアル開発に関する研究．小枝達也．厚生労働科学研究費補助金子ども家庭総合研究事業平成 18 年度総括・分担研究報告書．2007, pp50
- 山下裕史朗・水間宗幸．久留米市とその周辺地域における軽度発達障害児の支援システム．LD 研究．2004, 13(1), pp53-58
- 矢野正・笠井恵美．アスペルガー症候群の 1 事例における物語理解の問題－宮沢賢治著「注文の多い料理店」の場合－．LD 研究．2009, 18(1), pp72-85
- 八並光俊．生徒指導の専門化と専門化に伴う生徒指導担当者の役割．学校心理学入門シリーズ 4 臨床生徒指導-応用編．市川千秋監修・宇田光・八並光俊・西口利文編．ナカニシヤ出版, 2012, pp1-7
- 横谷祐輔・田部絢子・石川衣紀・高橋智．「発達障害と不適応」問題の研究動向と課題．東京学芸大学紀要．2010, 61, pp359-373
- 吉田寿夫・坪田雄二・早川貴宏．児童の感情認知を促す方策に関する実践研究．教育心理学研究．2003, 51(1), pp105-114
- 矢田愛子・小谷裕実．高機能広汎性発達障害児の間接発話理解の指導の試み－4 コマ漫画およびロールプレイを併用して－．LD 研究．2009, 18(1), pp86-94
- 湯澤正通・山本泰昌．理科と数学の関連づけ方の異なる教授が中学生の学習に及ぼす効果．教育心理学研究．2002, 50(3), pp377-387
- 湯澤正通・湯澤美紀・関口道彦・李思嫻・齊藤智．英語の多感覚音韻認識プログラムが日本人幼児の英語音韻習得に及ぼす効果．教育心理学研究．2010, 58(4), pp491-502

付 録

第4章：特色ある学校における生徒の支援ニーズの現況と支援体制のあり方に関する検討(Ⅳ)
-公立中学校-/ 学校適応スキルプロフィール
(ASIST: Adaptive Skills profile of students:
Information for School-teachers and Trainer)

ASIST 学校適応スキルプロフィール

Adaptive Skills profile of students:

Information for School-teachers and Trainer@2012

学校適応スキル (School Adaptive-skills) とは、学校生活に必要なスキルを集約したもので、そのスキルの獲得状況を獲得レベルプロフィール (到達学年・獲得指数) として評価します。領域別に到達学年 (AG) と到達指数 (AQ) が算出され、プロフィールにより児童生徒の実態が把握できます。

測定領域：1. 生活習慣 2. 手先の巧緻性 3. 言語表現 4. 社会性 5. 行動コントロール

記入日：____年 ____月 ____日 生年月日：____年 ____月 ____日

園・学校名：_____

ふりがな

幼児・児童・生徒名：_____ 男・女

該当する学年に○印をつけて下さい。

	㉑	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	高1以上
学年	5歳児 クラス	小 1	小 2	小 3	小 4	小 5	小 6	中 1	中 2	中 3	[]

記入者：本人・保護者・担任・その他 ()

A. 適応スキルの把握

この調査は、5 領域にわたる生活能力全般に関するものです。

＊回答方法＊

それぞれの項目に関してあてはまる場所に○をつけて下さい。記号は以下のようになっております。

◎…よくあてはまる／経験していないが、おそらくよくあてはまる

△…少しあてはまる（時々あてはまる）

×…あてはまらない／経験していないが、おそらくあてはまらない

D…わからない

◆生活習慣◆

1. 衣服をひとりで着脱する	◎	△	×	D
2. 言われなくても自分の持ち物と他人の持ち物を区別する	◎	△	×	D
3. こぼさないようにひとりで食事をする	◎	△	×	D
4. 歯をひとりで磨く	◎	△	×	D
5. 体の調子が悪い時に保健室に行ったり先生に訴える	◎	△	×	D
6. 道路では車に気をつけて歩く	◎	△	×	D
7. ひとりで入浴し、体や髪を洗う	◎	△	×	D
8. 朝、登園・登校した時の支度を自ら進んでする	◎	△	×	D
9. 切り傷に絆創膏を貼るなどの簡単なけがの手当てをする	◎	△	×	D
10. 体育館の倉庫や特別教室などへ用具を適切に運び、適切に片付けることができる	◎	△	×	D
11. 天候に応じて衣服を調節する	◎	△	×	D
12. 手洗いやうがいを進んでする	◎	△	×	D
13. 授業や部活などで指示されたものを適切に買ってくる	◎	△	×	D
14. 食事の際にみんなが食べ終わるまで待てる	◎	△	×	D
15. つめが伸びたことに気づいて切ろうとする	◎	△	×	D
16. 古い食べ物や悪くなった食べ物を見分ける	◎	△	×	D
17. 電話などで人から言われたことをメモしたり、伝言する	◎	△	×	D
18. 自分の容姿に気を配り、場所や場面にふさわしい服装をする	◎	△	×	D

◎…よくあてはまる／経験していないが、おそらくよくあてはまる △…少しあてはまる（時々あてはまる）

×…あてはまらない／経験していないが、おそらくあてはまらない D…わからない

19. サンダルや上靴を自分ひとりで洗う	◎	△	×	D
20. ひとりで病院の診察を受けたり薬をもらう	◎	△	×	D
計(個数)	◎	△	×	D

◆手先の巧緻性◆

1. 小さいボタンを留める	◎	△	×	D
2. 粘土でボールをつくる	◎	△	×	D
3. 線に沿って四角形をハサミで切り抜く	◎	△	×	D
4. 缶ジュースのプルタブをあける	◎	△	×	D
5. お盆の上にのせたお茶をこぼさずに運ぶ	◎	△	×	D
6. 安全ピンをつける	◎	△	×	D
7. 皮むき器でジャガイモの皮をむく	◎	△	×	D
8. 紙からはみ出さずにのりをつける	◎	△	×	D
9. 普通の大きさの折り紙で鶴を折る	◎	△	×	D
10. 定規を使って線をきれいに引く	◎	△	×	D
11. 蝶々結びをする	◎	△	×	D
12. 丁寧に紙をそろえてホッチキスで留める	◎	△	×	D
13. 電卓の数字キーを正確に速く押す	◎	△	×	D
14. 印鑑やスタンプをまっすぐきれいに押す	◎	△	×	D
15. リコーダーの指使いがスムーズにできる	◎	△	×	D
16. 自分のワイシャツの袖のボタンを片手で留める	◎	△	×	D
17. 醤油などの詰め替えをこぼさずにする	◎	△	×	D
18. 箸で豆腐を崩さずにつまんで持ち上げることができる	◎	△	×	D
19. エプロンのひもを後ろで蝶々結びにする	◎	△	×	D
20. パソコンのキーボードで文字を両手で打つ	◎	△	×	D
計(個数)	◎	△	×	D

◎…よくあてはまる／経験していないが、おそらくよくあてはまる △…少しあてはまる（時々あてはまる）

×…あてはまらない／経験していないが、おそらくあてはまらない D…わからない

◆言語表現◆

1. しりとりができる	◎	△	×	D
2. 友だちを言葉で遊びに誘える	◎	△	×	D
3. ひらがなとカタカナ文字がほとんど読める	◎	△	×	D
4. 「静かな声でお話しようね」と言われてささやき声で話せる	◎	△	×	D
5. ダジャレを言って喜ぶ	◎	△	×	D
6. 歌詞カードを見ながら唄が歌える	◎	△	×	D
7. 劇で気持ちを込めて適切に台詞が言える	◎	△	×	D
8. 気持ちを込めたり抑揚をつけて音読ができる	◎	△	×	D
9. その日あったことを日記や作文に書ける	◎	△	×	D
10. 友だちの意見に対して賛成や同意を表明する	◎	△	×	D
11. 友だちの家に電話して、保護者に対し、友だちに取り次いでもらうよう頼むことができる	◎	△	×	D
12. 相手を褒めたり、良い気分させる表現ができる（例：友だちの服装を「かわいい」と褒める、ゲームやスポーツをしている時に「うまいね」と褒める）	◎	△	×	D
13. 朝から夕方までの行動を時間に沿って説明できる	◎	△	×	D
14. 誘われても行きたくない時に理由を述べてうまく断れる	◎	△	×	D
15. 苦手なことについて友だちに「教えて」と頼むことができる	◎	△	×	D
16. 自分の体験について感想や意見を交えて作文が書ける	◎	△	×	D
17. 欲しい物がある時に買ってもらえるように大人を説得できる	◎	△	×	D
18. 周囲に対して遠慮する表現（言葉やジェスチャーで表明）をする	◎	△	×	D
19. 道順の説明ができる（例：学校から自宅への帰り方を説明できる）	◎	△	×	D
20. 攻撃的にならずに相手に自分の考えを主張する	◎	△	×	D
計（個数）	◎	△	×	D

◆社会性◆

1. おにごっこやドッジボールなど簡単なルールの子供遊びに参加する	◎	△	×	D
2. いつも一緒に遊んだりおしゃべりする仲の良い友だちが2～3人以上いる	◎	△	×	D
3. シール、人形、ミニカーなどを友だちと交換して遊ぶ	◎	△	×	D
4. 先生や大人の一斉指示に合わせて行動する	◎	△	×	D
5. 物を貸してもらったり手伝ってもらったりした時にお礼を言える	◎	△	×	D
6. 一つの物を友だちと共有して使える	◎	△	×	D

◎…よくあてはまる／経験していないが、おそらくよくあてはまる △…少しあてはまる（時々あてはまる）

×…あてはまらない／経験していないが、おそらくあてはまらない D…わからない

7. 地域の行事や催しに親が付き添わなくても、子ども同士で参加できる（お祭り、スポーツ大会など）	◎	△	×	D
8. 親や大人に行き先を言って遊びに行く	◎	△	×	D
9. 地域や学校のルールを理解して友だちと遊べる（「〇〇の場所では飲食禁止」「公園で犬を放し飼いしない」「ポイ捨て禁止」などのルールを理解して遊べる）	◎	△	×	D
10. 近所の人や園・学校の先生などになじみ、挨拶などを交わす	◎	△	×	D
11. 友だちが困っている時に手助けをする	◎	△	×	D
12. 初めての場所や他人の家に行った際、行儀良くしてられる	◎	△	×	D
13. 友だちが失敗した時、慰めたり励ましたりする	◎	△	×	D
14. 外出や遊びなどについて同年齢の友人グループで相談して計画を立てて実行する	◎	△	×	D
15. 年下の子どもの世話を安心して任せられる	◎	△	×	D
16. 自分の特性や好みを理解した上で、対等につきあえる友だちやグループを選べる	◎	△	×	D
17. 相手の立場や気持ちを考え、困ることや無理な要求をしない	◎	△	×	D
18. 話し合いで自分の意見が周囲に受け入れられなくても皆の考えに合わせる	◎	△	×	D
19. 幼児や老人をいたわることができる（自発的に乗り物の中で席を譲ったりするなど）	◎	△	×	D
20. 仲の良い友だちや大人に悩みを相談したり、秘密を共有したりする	◎	△	×	D
計（個数）	◎	△	×	D

◆行動コントロール◆

1. 授業中（活動中）、落ち着いて着席してられる	◎	△	×	D
2. 一時間くらいならひとりでも留守番できる	◎	△	×	D
3. 遊具や文具などを借りたい時、「貸して」と許可を求め、「いいよ」と言われてから借りることができる	◎	△	×	D
4. 順番を適切に待つことができる	◎	△	×	D
5. 本などを買う時、ひとりで適当なものが選べる（値段や内容をみて吟味できる）	◎	△	×	D

◎…よくあてはまる／経験していないが、おそらくよくあてはまる △…少しあてはまる（時々あてはまる）

×…あてはまらない／経験していないが、おそらくあてはまらない D…わからない

6. おもちゃや物を「貸してあげなさい」と言われると指示に従える	◎	△	×	D
7. ゲームに負けたり一番になれなくても受け入れられる	◎	△	×	D
8. チャイムがなる前に授業の準備や教室に移動することができる	◎	△	×	D
9. 言いたいことがあっても、相手の質問が終わってから、順番を守って答えられる（出し抜けに答えない）	◎	△	×	D
10. わからないことがあった場合、勝手に行動せず大人に質問しに行ける	◎	△	×	D
11. 他者と言い争いになっても興奮したりその場から逃げ出さずに対応できる	◎	△	×	D
12. 道に迷ったり、トラブルにあった時に怒ったり泣いたりせずに振る舞える	◎	△	×	D
13. 一度にたくさんのこづかいを持たせても無駄遣いせず、必要な分だけを使い残りは取っておける	◎	△	×	D
14. 予定が変更されても納得して応じる	◎	△	×	D
15. 繁華街や不特定多数の人がいる場所でトラブルを回避できる	◎	△	×	D
16. 姿勢を崩さず先生の話や友だちの発表などを集中して聴ける	◎	△	×	D
17. 説明書を見ながら電化製品を操作したり、簡単な家具を組み立てられる	◎	△	×	D
18. 目標のため、当面のことを少し我慢できる（テレビや漫画を我慢し勉強やお手伝いをする）	◎	△	×	D
19. 自分の要求が通らない時、カッとなったりかんしゃくを起こさずに我慢できる	◎	△	×	D
20. 二つのことを同時並行してできる（たとえばテレビを観ながら、洗濯物をたたむなど）	◎	△	×	D
計（個数）	◎	△	×	D

B. 特別な支援ニーズの把握

この調査は、10 領域にわたる、教育上特別な支援が必要なことに関する把握です。

＊回答方法＊

それぞれの項目に関してあてはまる場所に○をつけて下さい。記号は以下のようになっております。

◎…よくあてはまる △…少しあてはまる（時々あてはまる） ×…あてはまらない

◆こだわり◆

1. 一つの活動から次の活動へスムーズに移行できない	◎	△	×
2. 相手が嫌がっていることをくり返し行う	◎	△	×
3. 予定の変更を極端に嫌がる	◎	△	×
4. 特定の場所にいたがったり、決まった位置に物を置かないと気が済まない	◎	△	×
計(個数)	◎	△	×

◆ひとりの世界／興味関心の偏り◆

1. 他者の話をさえぎって自分の話ばかりをする	◎	△	×
2. ルールに従うような集団活動を著しく嫌う	◎	△	×
3. 何でも自分の思い通りにしたがる	◎	△	×
4. 独り言が多い	◎	△	×
5. 自分ひとりでお話をつくったり、気になることがあると頭の中でずっと考え続ける	◎	△	×
6. 同じ場所をくるくる走りまわったりするなど、同じ動作をくり返す	◎	△	×
計(個数)	◎	△	×

◆感覚の過敏さ◆

1. 偏食が著しい（食べられるものが少ない）	◎	△	×
2. 大勢の人の中に入ることを怖がったり、前に立って発表するのを著しく嫌がる	◎	△	×
3. 知らない場所、初めての活動を極端に嫌がる	◎	△	×
4. 大きな音や特定の音などを極端に嫌がる	◎	△	×
5. 極端に怖がる物（人）や活動がある	◎	△	×
6. 人目やはずかしさを全く感じない	◎	△	×
計(個数)	◎	△	×

◎…よくあてはまる △…少しあてはまる（時々あてはまる） ×…あてはまらない

◆身体性、運動◆

1. 遊びや活動の中で転んだり、つまずいたりする回数が著しく多い	◎	△	×
2. ボール運動が極端に苦手である	◎	△	×
3. 手先の不器用さが極端に目立つ	◎	△	×
4. ぎこちない動きや奇妙な動作をする（首を左右に振る癖、つま先で歩く、手指を繰り返すなど）	◎	△	×
計(個数)	◎	△	×

◆多動性、衝動性◆

1. すぐに攻撃的になる、または被害的になって泣いたり怒ったりする	◎	△	×
2. 年齢からみて、その場にそぐわないほどの落ち着きのなさがみられる	◎	△	×
3. 体の一部を常に動かしている	◎	△	×
4. いきなり喋り出す・怒り出す、または動き出す	◎	△	×
5. 欲しいものや珍しいことを見たり聞いたりすると、すぐに行動してしまう	◎	△	×
計(個数)	◎	△	×

◆集中力◆

1. 忘れ物が多い	◎	△	×
2. 整理整頓が極端に苦手である	◎	△	×
3. 授業中や人の話を聞いている時、ボーっとしていることが多い	◎	△	×
4. 課題や活動を最後までやり遂げられない	◎	△	×
5. 話していても、聞いている時や課題に取り組んでいる時、すぐに他のことに注意がそ れる	◎	△	×
計(個数)	◎	△	×

◎…よくあてはまる △…少しあてはまる（時々あてはまる） ×…あてはまらない

◆意欲◆

1. 失敗するとすぐに落ち込み、ちょっとでもできるとすぐに大はしゃぎする傾向が強い	◎	△	×
2. 同じ課題でもやる気がある時とそうでない時の差が極端にみられる	◎	△	×
3. 自分から進んで課題や活動に取り組むことがない	◎	△	×
4. あまり考えず、すぐに「わからない」と言う	◎	△	×
5. 朝、学校(教室など)や園に行きたくないと言う	◎	△	×
計(個数)	◎	△	×

◆学習◆

1. 国語において学年相応の達成ができない	◎	△	×
2. 算数(数学) において学年相応の達成ができない	◎	△	×
3. 音楽において学年相応の達成ができない	◎	△	×
4. 図工において学年相応の達成ができない	◎	△	×
5. 体育において学年相応の達成ができない	◎	△	×
計(個数)	◎	△	×

◆話し言葉◆

1. 話すことにまとまりがなかったり、言葉が出てこない(説明がうまくできない)	◎	△	×
2. 家族や決まった人とは話せるが、それ以外の人には口を開かない	◎	△	×
3. 嘘をついたり、相手が傷つきそうなことを平気で言う	◎	△	×
4. 吃音がみられる	◎	△	×
計(個数)	◎	△	×

◎…よくあてはまる △…少しあてはまる（時々あてはまる） ×…あてはまらない

◆心氣的訴え、不調◆

1. 病気ではないが、腹痛や頭痛、足が痛い、ムズムズする等をよく訴える	◎	△	×
2. チック症状がある（極端に多いまばたき、顔のひきつりなど）	◎	△	×
3. 指しゃぶりや爪噛みをする	◎	△	×
4. たびたび手を洗わないと気が済まない	◎	△	×
5. 常に体の一部をいじっていたり、こすっていたりする（何度も口をふくなど）	◎	△	×
6. 睡眠のリズムが悪い（寝付きの悪さ、眠りが浅いなど）	◎	△	×
計（個数）	◎	△	×

★その他に気になる行動や症状などがあればお書き下さい。