

「支援が遅れる子」抽出尺度の開発と

支援の在り方に関する研究

高崎 友嗣

Developing a Scale for Distinguishing Difficult-to-Support Students
and Exploring Teachers' Support
Tomotsugu TAKASAKI

1 問題の所在と目的

昨今、中学校現場における生徒指導では、非行傾向や不登校傾向生徒への対応といった指導を要する生徒への指導体制が組織として充実し、更に発達障害への認知の広がりから、特別な支援を要する生徒への指導支援も整えられつつある。学年部会、生徒指導部会等でも前述の生徒への指導は話題とされ、学年・学校体制での指導が行われている。

しかし、生徒指導部会などで名前の挙がる生徒への指導の充実とともに、教師の多忙化も進んでいる。反面、生徒指導部会などで名前の挙がらない、目立った問題を起こさずに卒業する生徒への教師からの支援は、教師の限られた資源の中で「仮に気になっていても」棚上げされてしまったり、後回しにされてしまったりされざるを得ない実態もある。

本研究では、この「学年部会や生徒指導部会等で名前は挙がらないが生き苦しさを感じているにもかかわらず、問題を起こさないが故に教師の目に止まりにくく、教師の支援が遅れてしまう生徒」を「支援が遅れる子」と定義する。そしてそのような、問題を起こしていないけれども生き苦しさを感じている生徒に早期に気づき、支援することで「未然防止、早期発見、早期対応につながる効果的な取り組み」としての「予防的な指導」（文部科学省，2010）を実践することを目指す。

具体的には、中学校3年生の生徒を対象として、2つの研究を進める。研究1では、「支援が遅れる子」を早期に把握するために、「支援が遅れる子」を抽出する手立てとしての尺度を開発する。更なるその調査結果を分析し、なぜ「支援が遅れてしまう」のかを検証する。研究2では「支援が遅れる子」に対して「今、学校現場にある」指導を生かした、無理なく継続できる支援の在り方を追及し、実践する。更なるその効果の検証を行う。「支援が遅れる子」の存在を確認し、「予防的な指導」の必要性と効果についての啓発と成り得る研究をすることを目的とする。

2 研究の方法

(1) [研究1] 「支援が遅れる子」抽出尺度の開発と、支援が遅れる要因の考察

筆者が平成23年度に実習を行ったA中学校（平成23年10月～平成24年1月、週1回、全17回）で4つの予備調査を行い、「支援が遅れる子」予備群の兆候を探った。調査対象は3年B組の生徒（男子17人、女子16人、計33人）であった。予備調査によって分かった兆候を測定する質問項目を作成して本調査を実施し、「支援が遅れる子」抽出尺度を開発した。本調査の調査対象は、筆者が平成24年度に実習を行ったC中学校の3年生（平成24年4月～平成24年11月、

週1回、全37回)と、調査協力校であるD中学校の3年生、計9学級の男女生徒(調査対象278人、うち有効回答数242)であった。更に、本調査の結果と、中学校教師12人(男性7人、女性5人)が「気になる子」の重なりを検証し、支援が遅れる要因について考察した。

(2) [研究2] 無理なく継続できる支援の在り方の追及と、効果の検証

C中学校での実習期間中に3年E組(男子19人、女子14人、計33人)と3年F組(男子19人、女子13人、計32人)で構成的グループエンカウンター(以下、SGE)とソーシャルスキル教育(以下、SSE)の授業を実践した。授業のねらいは「支援が遅れる子」の兆候の改善を目的として設定し、授業実践後に「支援が遅れる子」抽出尺度の調査結果によりその効果を検証した。

3 [研究1] 「支援が遅れる子」抽出尺度の開発と、支援が遅れる要因の考察

(1) 予備調査により分かった「支援が遅れる子」予備群の3つの兆候

A中学校3年B組で行った4つの予備調査は以下の通りであった。予備調査1では、筆者と学級担任とで相談し「支援が遅れる子」予備群を選定した。予備調査2では、予備群の生徒と他の生徒の「楽しい」「うれしい」といった肯定的感情を持っていることがらとその量について自由記述式のアンケート調査で比較し、予備群の生徒の兆候をつかんだ。予備調査3では、学校生活全般における行動観察によってつかんだ予備群の生徒のあらわれを、3人の現職教員(小学校教諭1人、中学校教諭2人)による独立した評定、すなわちトライアングレーション(秋田・能智, 2007)によりカテゴライズして「支援が遅れる子」予備群の生徒の兆候をつかんだ。予備調査4では、2回の学力調査からの情報を分析し「支援が遅れる子」予備群の生徒の兆候をつかんだ。

以上の予備調査により、「支援が遅れる子」予備群の生徒の兆候として、①自己肯定感の低さ、②コミュニケーションスキルの不足、③学習に関する意欲の低さ、があることが分かった。

(2) 「支援が遅れる子」抽出尺度の質問項目の作成

予備調査で分かった3つの兆候を測ることが可能であると考えられる質問項目を、先行研究から3人の現職中学校教員によるトライアングレーションにより選考した。それにより、①自己肯定感の低さについては、SOBA-SET(近藤卓, 2010)、ローゼンバーグの自尊感情尺度(星野, 1970)、賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度(小島・太田・菅原, 2003)、児童・生徒用相互独立的一相互協調的自己観尺度(高田, 1999)から9項目を選んだ。②コミュニケーションスキルの不足については、中学生の学校生活スキルに関する研究(飯田・石隅, 2002)、ENDCOREs(藤本・大坊, 2007)から6項目を選んだ。③学習に関する意欲の低さについては、中学生用学校ストレス尺度(岡安・嶋田・丹羽・森・矢富, 1992)、小学生用学校不適応感尺度(戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野, 1997)から6項目を選んだ。以上の21項目で本調査を行った。

(3) 本調査の実施による「支援が遅れる子」抽出尺度の開発

平成24年7月に、調査対象とした中学校3年生9学級の生徒に本調査を実施した。因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った結果、固有値が1.0以上の解釈可能な3因子を抽出した(表1)。3つの因子それぞれについて、Cronbachの α 係数を求めたところ、第1因子.734、第2因子.707、第3因子.696で信頼性は認められた。

第1因子は生徒が自分の考えや気持ちを言葉や表情で表現することができるか否かに関連があり、「自己表出苦心」と名づけた。第2因子は自分の存在や能力を他者から認めてもらいたいかな

かに関連があり、「他者からの認知獲得欲求」と名づけた。第3因子は学習に対する評価や自信に

関連があり、「学習不安」と名づけた。これら3つの因子の得点は、それぞれの間に相関があることが示唆されたが、個々に異なる先行研究の尺度を参考に構成されており、生徒も独立して捉えていると考えた。そこで、これらの得点を組み合わせることで、生徒の意識を推測することが可能であると判断した。

以上によりこの16項目3因子で構成される尺度を「支援が遅れる子」抽出尺度の完成版とした。

表1 「支援が遅れる子」抽出尺度の因子構造（中学3年生）

質問項目	因子		
	自己表出 苦心	認知獲得 欲求	学習 不安
友だちに自分の考えを打ち明けたい時どう表現したらいいのかわかりません。	.761	.192	-.032
友だちが気持ちを打ち明けたとき何て言ったらいいのかわかりません。	.630	.027	-.013
人にどう話しかけていいのかわかりません、どう会話を始めたらいいのかわかりません。	.608	-.125	-.079
自分の考えを言葉でうまく表現できます。(逆転項目)	-.428	.218	-.205
何かをしようとするとき失敗がこわくてまよってしまいます。	.380	-.021	-.099
自分の気持ちを表情でうまく表現できます。(逆転項目)	-.355	.307	-.015
自分の感情や心理状態を正しく察してもらうことができます。(逆転項目)	-.319	.100	-.085
人と話すときにはできるだけ自分の存在をアピールしたいです。	.044	.697	.024
信頼を得るため自分の能力を積極的にアピールしたいと思います。	.107	.669	.009
大勢の人が集まる所では、自分を目立たせようと、はりきる方です。	.006	.655	.003
運動は得意な方です。	-.141	.439	.099
ほとんどの友達に好かれていると思います。	-.106	.388	-.132
他の人より勉強がよくできる方です。(逆転項目)	-.214	-.118	-.765
先生や親が期待するような成績がとれません。	.038	.085	.616
人が簡単にできる問題でも自分にはできないことがあります。	.141	.119	.579
授業中、指名されても答えることができないことがあります。	.067	.011	.454

(4) 「支援が遅れる子」の兆候と、立場の違いによる教師の見方のズレ

3年E組とF組の調査結果（有効回答数60）と、2学級に関わる教師への「気になる生徒」調査の重なりについて検証した。調査対象とした教師は、教科担任11人（男性7人—20代2人、40代3人、50代2人 女性4人—20代1人、30代1人、40代2人）、養護教諭1人（30代女性）の計12人であった。なお学級担任は教科指導も行っているため、教科担任に含んでいるが、20代女性と40代男性である。「気になる生徒」調査は、筆者が個別インタビューを行い、2学級に在籍する「気になる生徒」を挙げてもらうとともに、「気になる」行動について聞いた。

初めに教科担任についての結果である（表2）。教師3人以上が「気になる生徒」としてチェックした生徒とチェック無しの生徒について、因子得点の平均値に有意な差があったのは第3因子「学習不安」+であった。このことから教科担任は「支援が遅れる子」の「学習不安」+を感じ取り、

表2 教科担任がチェックした生徒と因子得点の平均値との関係

教科担任のチェック	N	因子得点の平均値
第1因子「自己表出苦心」	12	.3156672
教師3人以上がチェック		
チェックなし	24	-.0132869
第2因子「認知獲得欲求」	12	.0145475
教師3人以上がチェック		
チェックなし	24	.0225785
第3因子「学習不安」	12	.5953403
教師3人以上がチェック		
チェックなし	24	-.1244794

「気になって」いることが分かった。

表3 学級担任がチェックした生徒と因子得点の平均値との関係

学級担任のチェック	N	因子得点の平均値
第1因子「自己表出苦心」	9	.9596813
学級担任が1人でもチェックした生徒36人のうち、学級担任が		
チェックした生徒の因子得点の平均値について表3に示した。		
因子得点		
の平均値に有意な差があったのは第1因子「自己表出苦心」+と第2因子「他者からの認知獲得欲求」-であった。このことから、学級担任は「支援が遅れる子」の「自己表出苦心」+と「他	27	.1445538
第2因子「認知獲得欲求」	9	-.8449539
学級担任が1人でもチェックした生徒36人のうち、学級担任が		
チェックした生徒の因子得点の平均値について表3に示した。		
因子得点		
の平均値に有意な差があったのは第1因子「自己表出苦心」+と第2因子「他者からの認知獲得欲求」-であった。このことから、学級担任は「支援が遅れる子」の「自己表出苦心」+と「他	27	.0594734
第3因子「学習不安」	9	.3947157
学級担任が1人でもチェックした生徒36人のうち、学級担任が		
チェックした生徒の因子得点の平均値について表3に示した。		
因子得点		
の平均値に有意な差があったのは第1因子「自己表出苦心」+と第2因子「他者からの認知獲得欲求」-であった。このことから、学級担任は「支援が遅れる子」の「自己表出苦心」+と「他	27	.1594417

次に教科担任が1人でもチェックした生徒36人のうち、学級担任がチェックした生徒の因子得点の平均値について表3に示した。因子得点

の平均値に有意な差があったのは第1因子「自己表出苦心」+と第2因子「他者からの認知獲得欲求」-であった。このことから、学級担任は「支援が遅れる子」の「自己表出苦心」+と「他

者からの認知獲得欲求」－を感じ取り、「気になって」いることが分かった。そこで学級担任は学級経営や学校行事の運営などを通して、生徒の内面を捉えていると考えた。

最後に養護教諭のチェックした生徒の因子得点の平均値について、表4に示した。因子得点の平均値に有意な差があったのは第1因子「自己表出苦心」＋と第3因子「学習不安」＋についてであった。

表4 養護教諭がチェックした生徒と因子得点の平均値との関係

養護教諭のチェック		N	因子得点の平均値
第1因子	チェックあり	10	.6383842
「自己表出苦心」	チェックなし	50	.1167471
第2因子	チェックあり	10	-.3196319
「認知獲得欲求」	チェックなし	50	-.0452120
第3因子	チェックあり	10	.5119903
「学習不安」	チェックなし	50	-.0050008

このことから、養護教諭は「支援が遅れる子」の「自己表出苦心」＋と「学習不安」＋を感じ取り、「気になって」いることが分かった。

以上の、「支援が遅れる子」抽出尺度調査結果と、教師の「気になる生徒」調査により、「支援が遅れる子」の兆候は、第1因子「自己表出苦心」＋、第2因子「他者からの認知獲得欲求」－、第3因子「学習不安」＋であることが分かった。

また、これらのことから、教師が立場や役割によって、それぞれ異なる見方で生徒をつかんでいる実態が浮かび上がった。一方、「気になる生徒」調査による教師の「気になる」行動は、表情が乏しい、話す時に目が合わない、相手の気持ちに気付くことができないなど、立場や役割によらず似通ったものが多かった。「気になる」という観察者の評価は、観察した行為によってなされている認知過程（山中，2012）であると考え、教師の行動観察の視点は立場によらないものであるにも関わらず、教科担任制という中学校の構造上やむをえず観察する場面が異なってしまう、すなわち立場によって見えるあらわれが異なってしまうという実態が推察された。つまり、教師は「支援が遅れる子」のあらわれが見えていないわけでは無く、見えるあらわれが異なることにより教師の見方のズレやバラつきが発生しているといえる。しかし、この顕著にあらわれた教師の見方のズレやバラつきが、「支援が遅れる」要因になっていると考えることができる。

4 [研究2] 無理なく継続できる支援の在り方の追及と、効果の検証

「支援が遅れる子」への支援は、無理なく継続できる支援である必要がある。学校現場には、目の前で不適応や問題行動を起こしている生徒に対する指導支援のために、教師が多忙を極めていくという実態がある。そのような状況の中で、とりあえずは不適応や問題行動を起こしていない「支援が遅れる子」への指導支援が教師に新たな負担を強いるものであるならば、結局「後回し」あるいは実践されないことになるであろうことが予想される。したがって、「支援が遅れる子」への支援は、「無理なく継続できる」支援でなければならない。そこで「無理なく継続できる」を「今あるものを活用する」と定義した。学校現場における指導で、「今ある」指導に「支援が遅れる子」への支援の視点を加えた実践を行うことにより、「支援が遅れる子」への無理なく継続できる支援とすることができると考えた。

(1) 「支援が遅れる子」調査対象生徒の決定

支援のねらいを設定し、効果を測定するために「支援が遅れる子」調査対象生徒をE組とF組から4人決定した。その4人は、G子、H子、I男、J男の女子2人、男子2人であった。生徒の決定は4段階の手続きにより行った。第1段階で「支援が遅れる子」の兆候（第1因子「自己

表出苦心」＋、第2因子「他者からの認知獲得欲求」－、第3因子「学習不安」＋）が見られた生徒を抽出、第2段階で教師が「気になる生徒」調査で、立場の違う教師から異なる評価をされていた生徒を抽出、第3段階で既にチーム支援を受けている生徒を「支援が遅れる子」の定義に当てはまらないため除外、第4段階で静岡大学教職大学院生徒指導支援領域の相談会での客観的な検討を経て、決定した。調査対象生徒の特徴を表5に示す。

表5 「支援が遅れる子」調査対象生徒の特徴

	G子	H子	I男	J男	
第1因子「自己表出苦心」	＋	1.52	1.99	2.32	1.93
第2因子「他者からの認知獲得欲求」	－	-1.19	-2.05	-2.12	-1.14
第3因子「学習不安」	＋	1.36	1.76	0.91	0.46
学級担任チェックの有無	無	有	有	有	
チェックした教科担任の人数	1人	4人	1人	無	
養護教諭チェックの有無	有	有	無	無	

(2) 特別活動への取り組みによる支援が遅れる子への支援の在り方

C中学校では、校内研修において特別活動部がSGEを提案、推進していた。「今あるものを活用する」という本研究の定義により、SGEによる支援を行った。「支援が遅れる子」の兆候のうち、本研究での「支援が遅れる子」への支援では、「自己表出苦心」と「他者からの認知獲得欲求」の2つに主眼をおいて実践を行うことにした。調査対象生徒の「支援が遅れる子」抽出尺度調査結果で、「自己表出苦心」については「友だちに自分の考えを打ち明けたい時、どう表現したらいいのかわかりません」「人にどう話しかけていいのかわかりません」の2問が、特に高い得点であった。また、「他者からの認知獲得欲求」については「大勢の人が集まる所では、自分を目立たせようと、はりきる方です」「ほとんどの友達に好かれていると思います」の2問が、特に低い得点であった。これらの兆候への支援のために、特別活動部が提案しているSGEの題材から「他者理解」「自己主張」をねらいとするエクササイズを選び、SSEから「関係開始スキル」「主張性スキル」の育成を授業展開に含める構成の授業を実践することにした。

(3) [分析1]調査対象者4人の第1因子「自己表出苦心」と第2因子「他者からの認知獲得欲求」の因子得点の変化の分析による、支援が遅れる子へのSGE、SSEの効果の測定と考察

「支援が遅れる子」抽出尺度による調査を、①7月、②11月の授業実施直前、③授業実施直後、④授業実施の2週間後、の計4回行い、SGE、SSEの効果測定した。調査対象者4人の因子得点の平均値の変化について、図1に示す。青線が第1因子「自己表出苦心」の得点の平均値、赤線が第2因子「他者からの認知獲得欲求」の得点の平均値のグラフである。

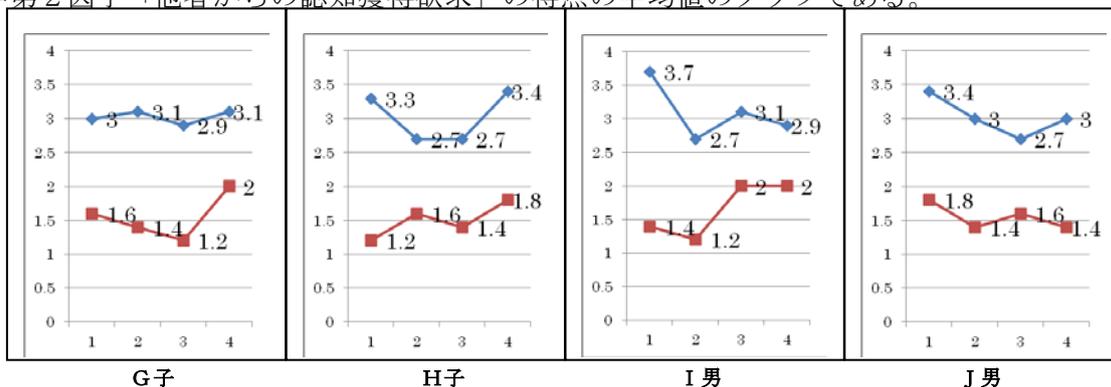


図1 因子得点の平均値の変化

青線で示した「自己表出苦心」は高いことが、支援が遅れる子の兆候である。したがって、授業実施前後の②から③にかけて、この得点の平均値が低くなり④で維持されていることが望ましい効果である。しかし、②から③でH子は変化が無く、I男は高くなってしまっている。G子と

J男は一旦低くなるものの、2週間後の④で授業前の②の値に戻っている。よって、今回の2回のSGE、SSEだけでは第1因子「自己表出苦心」の改善へは寄与しにくいことが示唆された。

一方、赤線で示した「他者からの認知獲得欲求」は低いことが支援が遅れる子の兆候である。したがって、授業実施前後の②から③にかけて、この得点の平均値が高くなり④で維持されていることが望ましい効果である。G子、H子、I男はいずれも②から④にかけて値が高まっている。J男は値が停滞しているものの、他の3人に望ましい変化が見られたことから、今回のSGE、SSEが第2因子「他者からの認知獲得欲求」の改善に寄与することが期待できることが示唆された。

(4) [分析2]実施群と非実施群の第1因子「自己表出苦心」と第2因子「他者からの認知獲得欲求」の因子得点の変化の比較によるSGE、SSEの効果の測定と考察

調査対象者を3年E組とF組の(授業)実施群とC中学校3年生他の3クラスの非実施群に分けた。実施群は男子39人、女子26人、計65人(有効回答数58)、非実施群は男子58人、女子37人、計95人(有効回答数79)であった。第1因子「自己表出苦心」の得点の平均値については実施群、非実施群ともに授業前後で差が見られなかった。

第2因子「他者からの認知獲得欲求」については、実施群(図2)の授業前後の得点の平均値を比較するために行ったt検定で差が見られた($t(60) = 2.16, p < .05$)。さらに実施の2週間後における効果も持続していた。

一方、非実施群(図3)では、同様の比較において差が見られなかった($t(81) = 0.60, n.s.$)。

以上のことから、今回のSGE、SSEが第2因子「他者からの認知獲得欲求」の改善に寄与し、しかもその効果は授業直後のみの一過性のものではなく、持続的な効果をもつ可能性があるということが分かった。

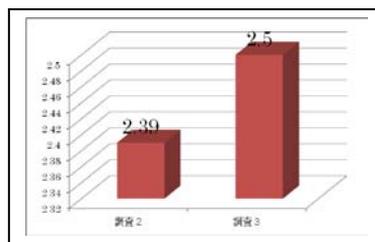


図2 実施群第2因子の平均値の変化

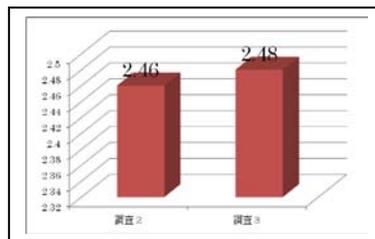


図3 非実施群第2因子の平均値の変化

5 本研究の成果と今後の展望

本研究では、「支援が遅れる子」抽出尺度により支援が遅れる可能性のある生徒を抽出することができるということ、また教師の立場の違いにより生徒の見方にズレが生じているということ、更にSGE、SSEの実践が無理なく継続できる支援として「予防的な指導」となる可能性があることについて、知見を得た。

「支援が遅れる子」は、不適応や問題行動に至っていないが故に、教師にその兆候が重視されたり共有されたりしにくい生徒である。その子どもたちを可視化し、教師の話題に「生き苦しさを感じているにもかかわらず、問題を起こさないが故に教師の目に止まりにくい子」を上らせることは必要なことであろう。それにより教師間の共通理解が進み、見方のズレが解消されて「支援が遅れなく」なることが期待できる。また、学校組織として「生徒一人一人を見つめ、育てる」という(支援が遅れる子を含む)生徒全員に目を向ける視点を持ち、「予防的な指導」を推進することが必要であろう。筆者は本研究で得た知見をもとに「支援が遅れる子」がどの学校にもいるであろうことを前提として、学校組織としての支援を提言し、子どもたちを支援していきたい。