

学校不適應生徒の状態に応じた生徒指導のあり方
—実践21事例の生徒の自己評価による検討—

濱 崎 浩 秋 ・ 山 本 獎

岩手大学教育学部研究年報 第74巻 別刷
平成27年3月

Reprinted from the Annual Report of
the Faculty of Education, Iwate University, Vol.74
March 2015

学校不適応生徒の状態に応じた生徒指導のあり方

—実践21事例の生徒の自己評価による検討—

濱 崎 浩 秋* ・ 山 本 奨**

(2014年9月29日受付, 2014年12月22日受理)

要 旨

この研究は、研究者がスクールカウンセラーの立場で行った生徒指導の実践から21事例を抽出し、学校不適応生徒の各状態に対して、教師が行う支援方法の有効性を、学校満足得点の推移から検討した。まず、学校生活を含めた生活全般への満足度を生徒によって査定する項目を検討した。次に、来談する学校不適応生徒の状態を観察しながら、生徒にとって適切と思われる介入をし、その記録をもとに教師が用いる「指導」と「受容」の介入の程度を協力者とともに整理して評価した。学校満足の査定については、介入の開始時と後日に行い、生徒の状態については、「自己主張」「行動生活」「強迫傾向」「身体症状」に分類した。介入の程度、学校満足、生徒の状態の3要因の関係について分散分析を用いて検討した結果、「強迫傾向」に課題がある生徒に「指導」要素の高い介入が有効であることが示された。「自己主張」に課題がある生徒には「受容」要素の高い介入よりも、「指導」要素の高い介入が有効であることが示された。

問題と目的

教育現場において、不登校等の学校不適応に関する問題が取り上げられており、今後もその対応に追われていくであろう。文部科学省(2014)は、不登校を「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること(ただし、病気や経済的な理由によるものを除く)」と定義している。そして、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」により、不登校生徒数の推移や不登校になったきっかけと考えられる状況などを示している。本間(2000)は、不登校問題を考えるとき、研究の対象は不登校や欠席の多い子供達に向けられることが多いと述べている。一方で森田(1991)は、教師の認知や学校統計に含まれない遅刻・早退、がまんして登校するといった不登校のグレーゾーンといわれる生徒の存在を指摘している。石川(2002)

* 岩手県立杜陵高等学校奥州校通信制

** 岩手大学教育学部

は、校内型不登校の出現を指摘し、その生徒達がしだいに別室を抜け出して好き勝手な行動をとりはじめ、学校に居ながら学校教育から放置されていると述べている。庄司ら（2010）は、年間30日以上に満たない欠席者が文部科学省の統計資料に載っておらず、別室に登校を続ける者も出席扱いになることから、不登校状態に近い児童生徒はもっと多くいるのではないかと述べている。近年の不登校を表すものとして最たる特徴は多様化だと指摘されている（伊藤，2010）。このような不登校問題について、学校生活を楽しむことに困難が生じている不登校の前駆状態である「不登校傾向（学校不適応状態の1つ）」（五十嵐・萩原，2004）や、登校はしているが正規の学校生活に苦痛や困難を感じている状態（保健室登校の状態を含む）である「学校不適応」（有賀ら，2010）の生徒にも注目して対応を検討することが求められるであろう。

不登校の要因や背景を把握し、適切な対応を図るために文部省学校不適応対策調査研究協力者会議報告（1992）は、登校拒否のタイプ（態様）を「あそび・非行型」「不安など情緒的混乱型」などの7つに区分している。文部科学省不登校問題に関する調査研究協力者会議報告（2003）は、あそび・非行型と心に悩みを抱える不登校とでは対応策が異なると指摘し、固定観念に基づく対応や安易なタイプ分類による硬直的な対応とならないよう注意する必要があると述べている。山田・宮下（2008）は、多様化する不登校像に伴い、不登校生徒の状態に基づいた、個々のケースにあった対応が求められると述べている。伊藤（2009）は、機械的なタイプ分けではなく、支援のニーズをふまえた対応が必要不可欠であり、このことは不登校だけではなく、遅刻・早退や校外外での問題行動など、様々な事柄に当てはまると述べている。不登校をタイプに分け、タイプ別にその対応を検討していくことが有益だと指摘されている（網谷・菅野，2001）。

不登校支援に関する先行研究においては、タイプ別に有効な支援方法が検討されてきている（網谷・菅野，2001；石川，2002；大石，2006；小澤，2008；山田・宮下，2008）。山本（2007）は、タイプとは異なる各状態に適した支援方法について、初期対応や予防的な研究が行われている一方、学校教育における教師が行う支援方法に関する検証は不十分であることを指摘し、このことについて実証的に検討している。その研究とは、教師を対象とする調査から、不登校状態をとらえる観点として「自己主張」「強迫傾向」などの4つを抽出し、これらに対する支援を「生活指導」「児童生徒支持」を含む11の支援方法に整理している。そして、「自己主張」に課題がある生徒に「生活指導」「学習指導」などが有効であり、「強迫傾向」に課題がある生徒に「生活指導」「別室登校」などが有効であるなど、各状態別に教師の視点から有効な支援方法を明らかにしている。また山本（2009）は、山本（2007）の11支援方法の内、「専門機関連携」を除く10の支援方法から、教師の支援方法に対する自己効力感を調査し、児童生徒の気持ちを支えるなどの「つなぐ支援」と登校を促すなどの「促す支援」の2因子を抽出している。教師の指導行動に関する先行研究において木原（1987）は、教師が一人ひとりの生徒を受け入れて温かく配慮し、その上で学校のきまりや勉強することを要求して行けばよいと述べている。嶋野（2008）は、教育的機能として「受容」と「要求」の2つの機能のバランスを取りながら、教師は日々の教育活動を遂行していると述べている。阿部（2011）は、教師の児童に対する言葉かけによる働きかけを観察し、教師の指導行動が「受容」と「指示」の2つの大きな要素で構成されていることを明らかにしている。このように教師は、生徒を指導する際に「指導」と「受容」の2つのかかわりを使い分けながら対応していることがいえる。

さて、これまでの不登校支援に関する研究について、タイプや状態別に有効な支援方法が検

討されてきているが、これらの多くは質問紙を用いた調査によるものであり、そこで示された有効な支援方法を実践的に検討し得ていない。実践による研究についても、数事例の報告がされているが（安福，1992；川合・金子，2008；安達，2009；早川，2010），支援方法の効果を受け手である生徒の査定によって検討している研究は見当たらない。山本（2010）は、教師が不登校児童生徒に対して、どのような支援が有効であるのか確信がもてないことや支援を上手に遂行できるかその見通しに自信がもてないという教師側の課題を指摘している。山本（2007）の調査により実証された教師が行い得る各不登校状態に有効な支援方法の内、教師の指導行動でもある「指導」と「受容」の有効性を実践から明らかにする意義は大きい。

以上のことから、本研究では2つを目的とした。まず、教師が行う支援方法の有効性を、生徒の査定によって追究するために、学校満足度に関する項目を検討する。その際、生徒の口答可能な項目数となるよう留意する。次に、来談する学校不適応生徒の状態を「自己主張」「行動生活」「強迫傾向」「身体症状」に分類し、これらに対して教師が用いる「指導」と「受容」の介入の適用関係を、学校満足得点の推移から、教師が行う支援方法の有効性について明らかにする。

研究 I

1 目的

教師が行う支援方法の有効性を、生徒の査定によって追究するために、学校生活を含めた生活全般への満足度を査定する項目を検討する。その際、生徒の来談状況や負担を考慮し、生活満足度尺度7項目（吉武，2010）から、口答可能な項目数を抽出する。

2 方法

(1) 調査対象

A県B中学校2年生1学級36名（男子18名，女子18名）を対象とした。この調査は、生徒指導の実践対象生徒と異なる生徒が調査対象となるように配慮した。

(2) 調査時期

2012年1月下旬

(3) 調査材料

吉武（2010）の生活満足度尺度を用いた。この尺度は、「自分の生活はうまくいっています」の他、逆転項目2項目を含む7項目からなるものである。各項目に対して、「とても思う」から「全然思わない」までの6件法で回答を求めるものであったが、本研究では口答で回答させることを想定し、10件法で回答を求めた。各項目の回答を合計し、得点が高いほど生活全般への満足度が高いことを意味する。得点の範囲は7～70点（逆転項目は変換後）である。

(4) 調査手続き

質問紙調査を無記名式で行った。ホームルームの時間を利用して、対象クラスの担任が立ち会いのもとに質問紙を配付し、その場で回収した。なお、本調査において、当該学校の管理職等に対して研究目的以外に使用しないことや個人情報の保護について説明し、同意を得た。生徒に対しては、調査の趣旨とデータの扱いについて説明し、調査紙への回答

をもって同意を得ることとした。

3 結果と考察

生活満足度尺度7項目の特性を検証するために主成分分析を行ったところ、十分な大きさをもつ第1主成分が見い出され、 α 係数も先行尺度と同等であった ($\alpha=.79$)。生活満足度尺度項目の因子負荷量と寄与率を TABLE1に示した。

TABLE 1 生活満足度尺度項目の因子負荷量と寄与率

項 目	因子負荷
1 自分の生活はうまくいっています	.85
2 自分の生活に満足しています	.84
3 今の生活の中で変えたいと思うことがたくさんあります(*)	.55
4 違った生活ができたらいいと思います(*)	.51
5 楽しい毎日を送っています	.80
6 自分の生活で欲しいものは持っています	.57
7 自分の生活はほとんどの子よりいいです	.63
寄与率 47.62%	

(*)は逆転項目を表す。

この中で .80以上の高い負荷量を示した「自分の生活はうまくいっています」「自分の生活に満足しています」「楽しい毎日を送っています」の3項目を抽出して、学校満足度を査定する項目として検討した。その結果、クロンバックの α 係数は .89であり、高い内的一貫性が確認された。IT 相関については .89～.64であり、強い相関が見られた。これらのことから、生徒による学校満足度の査定に十分適用できる項目であることが確認され、生徒への負担も少なく、口答可能な項目数であると判断された。この3項目は、日頃の学校生活を含めた生活全般への満足度を示していると考えられ、「学校満足査定項目」と呼ぶこととした。

研究 II

1 目的

来談する学校不適応生徒の状態を「自己主張」「行動生活」「強迫傾向」「身体症状」に分類し、これらに対して教師が用いる「指導」と「受容」の介入の適用関係を、学校満足得点の推移から、教師が行う支援方法の有効性について明らかにする。

2 方法

(1) 生徒指導の実践

①実践対象

A県B中学校1年生5名(男子3名,女子2名),2年生8名(男子5名,女子3名),3年生9名(男子5名,女子4名)の合計22名(男子13名,女子9名)を対象とした。対象生徒については,学校施設内にある相談室に,困難を抱えて来談した学校不適応状態の生徒である。

②実施時期

2011年6月中旬から2012年3月中旬

③実践方法

研究者がカウンセラーの立場で,これまでの教師としての経験から生徒の表情や受け答えの態度を観察し,その生徒にとって適切と思われる介入をした。

④介入の程度の評価

介入記録をもとに,教師が用いる「指導」と「受容」の介入の程度について,AD尺度を参考に協力者4名(小学校教員1名,中学校教員1名,高等学校教員1名,大学教員1名)で検討し,各10件法で評価した。このことについて,全員一致をもって整理することで妥当性の確保を図った。

(2) 生徒による学校満足度の査定

①査定対象

上記(1)①に同じ。この内,査定実施日に欠席した1名については未査定である。

②実施時期

上記(1)②に同じ。

③査定材料

研究Iで抽出された「学校満足査定項目」を用いた。この項目は,「自分の生活はうまくいっています」「自分の生活に満足しています」「楽しい毎日を送っています」の3項目である。各項目に対して,10点満点で回答を求めた。各項目の回答を合計し,得点が高いほど学校満足度が高いことを意味する。得点の範囲は0~30点である。

④査定手続き

研究者の「今の生活について次の3つの質問に10点満点で教えてください」の後に各項目を読み上げ,生徒の口答による査定を初期の介入時点である事前と,その後生徒が来談しなくなった時点である事後に行った。事前の査定をしてから事後の査定をするまでの日数は,生徒ごとに異なる。生徒の来談状況によっては,事前の査定が困難であると判断したケースもあり,この場合は事前と事後の査定を後日合わせて行っている。事前の査定から事後の査定までの平均日数は142($SD=75$)であった。なお,本査定において,当該学校の管理職等に対して研究目的以外に使用しないことや個人情報の保護について説明し,同意を得た。生徒に対しては,趣旨とデータの扱いについて,第2回目の査定までに説明し,同意を得た。さらに,査定により否定的な反応があった場合に備えて,臨床心理士による介入体制を準備したが,その必要には至らなかった。

(3) 生徒の状態の調査

①調査対象

上記 (1) ①の対象生徒の学級担任10名を対象とした。

②調査時期

上記 (1) ②に同じ。

③調査材料

山本 (2007) の不登校状態尺度を用いた。この尺度は、「引っ込み思案だ」「他人の目を気にする」などの28項目からなるものである。各項目に対して、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で回答を求めた。各項目の回答を合計し、得点が高いほどその観点に課題があることを意味する。得点の範囲は「自己主張」「行動生活」「強迫傾向」が8～40点、「身体症状」が4～20点である。

④調査手続き

対象生徒の学級担任に調査紙を配付し、後日回収した。なお、本調査において、当該学校の管理職及び学級担任等に対して研究目的以外に使用しないことや個人情報の保護について説明し、調査紙への回答をもって同意を得ることとした。

3 結果と考察

学校満足の査定を欠席により実施することができなかった男子1名を除く21名（男子12名、女子9名）を分析の対象とすることとした。「指導」と「受容」の介入の程度については、各10件法で評価されたものであり、事前と事後の学校満足については、各10点満点で査定したものである。生徒の状態の分類については、山本 (2007) の示すデータをもとに「自己主張」に関する項目は30点以上を高群、29点以下を低群、「行動生活」に関する項目は21点以上を高群、20点以下を低群、「強迫傾向」に関する項目は26点以上を高群、25点以下を低群、「身体症状」に関する項目は12点以上を高群、11点以下を低群としている。

これら3つの要因の関係について、8件の混合計画による分散分析を行った。各条件の平均と標準偏差をTABLE2からTABLE9に示した。指導要因×強迫傾向要因×学校満足要因については、3要因の交互作用が有意傾向であり ($F(1,17)=4.10, p<.10$)、受容要因×自己主張要因の交互作用が有意傾向であった ($F(1,17)=3.18, p<.10$)。後者を含めて7件の分散分析においては、学校満足要因が有意であり ($F(1,17)=21.44, p<.01, F(1,17)=14.95, p<.01, F(1,17)=22.07, p<.01, F(1,17)=24.43, p<.01, F(1,17)=21.97, p<.01, F(1,17)=21.48, p<.01, F(1,17)=20.14, p<.01$)、いずれにおいても介入後の方が高かった。

TABLE 2 自己主張に対する指導の学校満足の平均と標準偏差

自己主張	指導			
	高群		低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	6	5	5	5
介入前学校満足	10.00	9.60	10.40	13.00
<i>SD</i>	7.12	1.74	6.71	7.43
介入後学校満足	19.50	16.40	13.80	20.80
<i>SD</i>	7.85	7.34	5.88	6.14

学校不適応生徒の状態に応じた生徒指導のあり方

TABLE 3 行動生活に対する指導の学校満足の平均と標準偏差

行動生活	指導			
	高群		低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	8	3	3	7
介入前学校満足	9.63	10.33	14.33	10.57
<i>SD</i>	6.20	1.89	1.70	8.28
介入後学校満足	18.00	18.33	15.00	18.29
<i>SD</i>	8.41	5.73	6.16	7.05

TABLE 4 強迫傾向に対する指導の学校満足の平均と標準偏差

強迫傾向	指導			
	高群		低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	8	3	3	7
介入前学校満足	9.75	10.00	11.00	12.00
<i>SD</i>	6.18	2.16	3.74	8.23
介入後学校満足	19.75	13.67	12.33	19.43
<i>SD</i>	8.45	2.05	3.09	7.07

TABLE 5 身体症状に対する指導の学校満足の平均と標準偏差

身体症状	指導			
	高群		低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	5	6	6	4
介入前学校満足	8.20	11.17	11.83	11.50
<i>SD</i>	4.35	5.79	5.90	8.79
介入後学校満足	13.00	22.33	17.00	17.75
<i>SD</i>	5.62	6.70	7.44	6.14

TABLE 6 自己主張に対する受容の学校満足の平均と標準偏差

自己主張	受容			
	高群		低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	7	4	4	6
介入前学校満足	8.43	12.00	13.25	10.83
<i>SD</i>	5.63	8.22	7.89	2.79
介入後学校満足	12.71	19.50	24.25	18.00
<i>SD</i>	4.77	6.10	5.76	7.66

TABLE 7 行動生活に対する受容の学校満足の平均と標準偏差

行動生活	受容			
	高群		低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	6	5	5	5
介入前学校満足	9.83	9.60	12.20	11.40
<i>SD</i>	4.81	8.78	6.49	4.41
介入後学校満足	14.33	16.20	20.60	20.40
<i>SD</i>	5.91	6.43	8.75	6.25

TABLE 8 強迫傾向に対する受容の学校満足の平均と標準偏差

強迫傾向	受容			
	高群		低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	6	5	5	5
介入前学校満足	9.17	10.40	11.20	12.40
<i>SD</i>	4.60	8.87	6.52	4.32
介入後学校満足	15.17	15.20	20.80	20.20
<i>SD</i>	6.15	6.31	9.02	5.84

学校不適応生徒の状態に応じた生徒指導のあり方

TABLE 9 身体症状に対する受容の学校満足の平均と標準偏差

身体症状	受容			
	高群		低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	8	3	3	7
介入前学校満足	9.63	10.00	11.67	11.86
<i>SD</i>	6.14	8.60	3.09	6.33
介入後学校満足	13.88	18.67	18.67	21.29
<i>SD</i>	5.42	6.85	9.10	6.71

「強迫傾向」に対する「指導」の適用関係

交互作用が有意傾向であった指導要因×強迫傾向要因×学校満足要因について、学校満足要因を介入の事前と事後の差に情報を圧縮して指導要因×強迫傾向要因の2要因の分散分析を行い、その各水準毎の単純主効果を分析した。この条件の平均と標準偏差をTABLE10に、そのプロフィールをFIGURE1に示した。強迫傾向高群において指導要因が有意傾向であり、高群の方が高かった ($F(1,17) = 3.99, p < .10$)。他の水準は有意でなかった。つまり、「強迫傾向」に課題がある生徒に「指導」要素の高い介入をすると、学校満足得点が高くなること示された。

TABLE 10 強迫傾向に対する指導の介入前後学校満足の差の平均と標準偏差

強迫傾向	指導			
	高群		低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	8	3	3	7
介入前後学校満足の差	10.00	3.67	1.33	7.43
<i>SD</i>	6.95	3.09	6.55	4.50

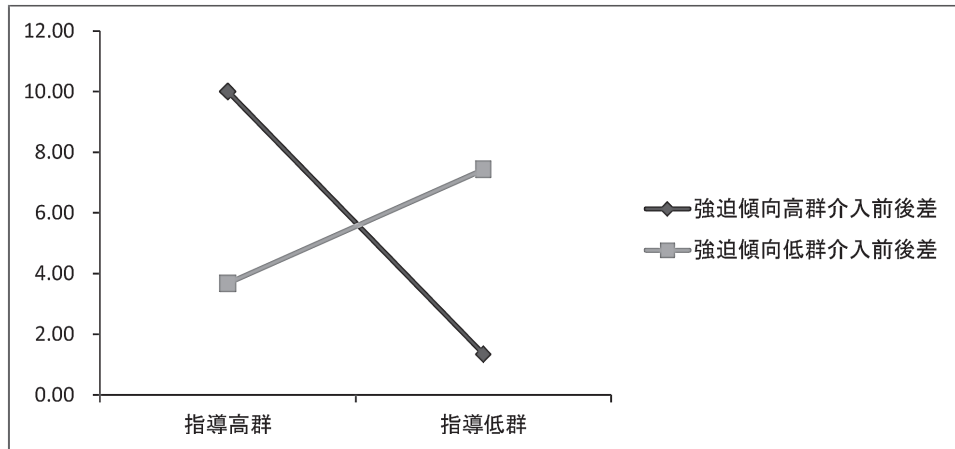


FIGURE 1 指導×強迫傾向の交互作用

網谷・菅野（2001）は、「情緒的混乱型」に対しては登校刺激を控え、静観的対応をとることが重要であると述べている。大石（2006）は、「よい子の息切れタイプ」や「対人恐怖症タイプ」について強めの登校刺激を控え、本人の自主性を尊重しながら時間をかけてかかわっていくことが原則であると述べている。山田・宮下（2008）は、「優等生の息切れタイプ」について登校刺激を避けるにしても関係性の維持は重要であり、本人の元気が回復するのを待つことが大切であると述べている。このように、神経症的な生徒に対しては、従来から静観的な構えでの対応が推奨されてきている。一方で山本（2007）は、教師の視点から「強迫傾向」が強い生徒に「生活指導」が有効であることを明らかにしており、本研究結果と一致している。ただし、その解釈について山本（2007）は、「強迫傾向」が強い児童生徒がその緊張した生活態度から、あたかも規範に則った生活をしているように見え、教師にはそれが支援の成果だと理解されたためだと解釈している。本研究では、支援の受け手である生徒による学校満足の査定により、「指導」の有効性が実証されたことから「強迫傾向」が強い生徒は、曖昧に選択肢を与えるような働きかけにより物事の判断を迫られ、様々なことを考え込んでしまい、身動きができなくなることが考えられる。したがって、教師が明確な指示をするような「指導」要素の高い介入によって生徒の「強迫傾向」が軽減され、迷わずに行動に移すことができるようになる解釈すべきであろう。山本（2007）の表面的に「生活指導」が有効とされた解釈を、本研究において内面的に有効であることが明らかにされたことから、山本（2007）の解釈を反証したといえる。これらのことから、「強迫傾向」が強い生徒に対しては、従来からの静観的な構えでの対応は大切であるが、明確な指示をするような「指導」要素の高い介入によって、生徒が迷わずに行動に移すことができるようになるといえよう。

「自己主張」に対する「受容」の適用関係

交互作用が有意傾向であった受容要因×自己主張要因について、そのプロフィールをFIGURE2に示した。各水準毎の単純主効果を分析したところ、自己主張高群において受容要因が有意であり、高群の方が低かった ($F(1,17) = 14.57, p < .01$)。受容要因の高群におい

学校不適応生徒の状態に応じた生徒指導のあり方

て自己主張要因が有意であり、高群の方が低かった ($F(1,17)=5.84, p<.05$)。受容要因の低群において自己主張要因が有意傾向であり、高群の方が高かった ($F(1,17)=4.09, p<.10$)。つまり、「自己主張」に課題がある生徒に「受容」要素の高い介入をすると、学校満足得点が上がらないことが示された。また、「受容」要素の高い介入をすると、「自己主張」に課題がある生徒の学校満足得点が低く、「受容」要素の高い介入をしないと、学校満足得点が高いことが示された。「自己主張」に課題がある生徒には「受容」要素の高い介入よりも、「指導」要素の高い介入の方が有効であることが明らかにされた。

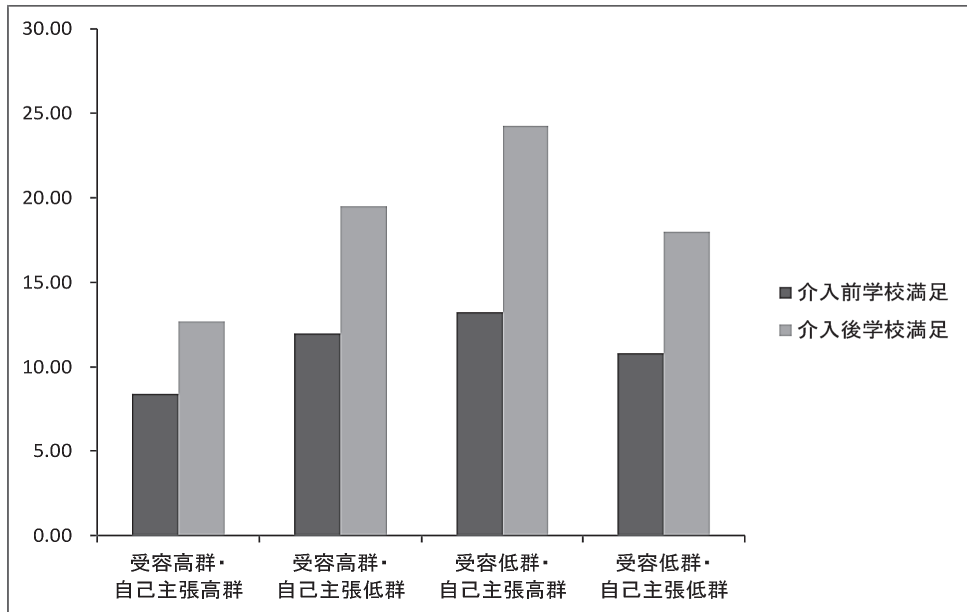


FIGURE 2 受容×自己主張の交互作用

山本 (2007) は、教師の視点から「自己主張」ができない生徒に「生活指導」が有効であることを明らかにしており、この状態の生徒には内省させたり心理的に支えるよりも、具体的な対処方法や学習のつまづきなどについて指導する支援が有効であると述べている。山田・宮下 (2008) は、「受け身タイプ」について少しずつ社会的なスキルを身につける方法や不安に対処する方法を教え、状況への対応力や自信をつけていくことが重要であろうと述べている。本研究結果は山本 (2007)、山田・宮下 (2008) の主張を支持するものである。これらのことから、引込み思案で「自己主張」ができず、「受け身タイプ」の生徒本人の学校生活などにおける課題について、教師側から具体的な対処方法を教えるような「指導」要素の高い介入によって、生徒が動き出すきっかけをつくり、課題に対処することができるようになるという。

4 総合的な考察

本研究は、研究者がスクールカウンセラーの立場で行った生徒指導の実践から 21 事例を

抽出し、学校不適応生徒の状態に応じた生徒指導のあり方について検討した。研究Ⅰについては、生徒による学校満足度を査定する項目を検討することが目的であった。生活満足度尺度7項目(吉武, 2010)から.80以上の高い負荷量を示した「自分の生活はうまくいっています」「自分の生活に満足しています」「楽しい毎日を送っています」の3項目を抽出して、学校満足度を査定する項目として検討した。その結果、いずれも満足できる値であり、生徒による学校満足度の査定に十分適用できる項目であることが確認され、生徒への負担も少なく、口答可能な項目数であると判断された。

研究Ⅱについては、来談する学校不適応生徒の状態を「自己主張」「行動生活」「強迫傾向」「身体症状」に分類し、これらに対して教師が用いる「指導」と「受容」の介入の適用関係を、生徒による学校満足度点の推移から、教師が行う支援方法の有効性について明らかにすることが目的であった。介入の程度、学校満足、生徒の状態の3要因の関係について分散分析を用いて検討した結果、「強迫傾向」に課題がある生徒に「指導」要素の高い介入が有効であることが示された。神経症的な生徒に対しては、従来から静観的な構えでの対応が推奨されてきている(網谷・菅野, 2001; 大石, 2006; 山田・宮下, 2008)。一方で山本(2007)は、「強迫傾向」が強い生徒に「生活指導」が有効であることを明らかにしており、本研究結果と一致している。ただし、その解釈について表面的に「生活指導」が有効とされているが、本研究結果から内面的にも有効であると解釈すべきであろう。これらのことから、「強迫傾向」が強い生徒に対しては、従来からの静観的な構えでの対応は大切であるが、明確な指示をするような「指導」要素の高い介入によって、生徒が迷わずに行動に移すことができるようになるといえよう。

次に、「自己主張」に課題がある生徒に「受容」要素の高い介入よりも、「指導」要素の高い介入の方が有効であることが示された。山本(2007)は、「自己主張」ができない生徒に具体的な対処方法や学習のつまづきなどについて指導する支援が有効であると述べている。山田・宮下(2008)は、「受け身タイプ」について社会的なスキルを身につける方法や不安に対処する方法を教えることが重要であろうと述べている。本研究結果は山本(2007)、山田・宮下(2008)の主張を支持するものである。これらのことから、引っ込み思案で「自己主張」ができず、「受け身タイプ」の生徒本人の学校生活などにおける課題について、教師側から具体的な対処方法を教えるような「指導」要素の高い介入によって、生徒が動き出すきっかけをつくり、課題に対処することができるようになるといえよう。

教育現場の教師にとって生徒指導は永遠のテーマであり、生徒指導の基本は焦らず、諦めないことであろう。多様化する不登校問題への対応として、まず信頼関係を築くために教師側にとっては小さく思える悩みでも、生徒側の目線に立って考えることが大切であろう。そして、生徒の各状態に応じて生徒に寄り添い、共に歩んでいくような「受容」要素の高い介入と、歩むべき方向を示し積極的に働きかけるような「指導」要素の高い介入を使い分けていくことが必要であろう。本研究から得られた知見は、多様化する不登校等の学校不適応生徒の理解や、それに基づいた適切な生徒指導を進めていくための一助になったといえよう。

5 今後の課題

本研究での実践事例数は21事例であり、量的な検討をするためにはやや不足していた。

学校不適応生徒の状態に応じた生徒指導のあり方

不登校状態を表す4観点の内、本研究から明らかとならなかった「行動生活」「身体症状」について、引き続き検討が必要である。教師が行う支援方法の有効性を、生徒による学校満足得点の推移により検討してきたが、学級担任や養護教諭等による他者評価を加えることで、さらに客観性が増すことも考えられる。今後の課題といえよう。

謝 辞

本研究を進めるに当たってご協力いただきました皆様に深く感謝申し上げます。

文 献

- 安達圭一郎 (2009) 不本意入学から不登校に至った男子高校生との面接過程 九州ルーテル学院大学紀要 VISIO, No.39, 51-56.
- 阿部 香 (2011) 小学校担任教師の働きかけと児童の被受容感、意欲の関係 岩手大学大学院教育学研究科修士論文
- 網谷綾香・菅野信夫 (2001) 不登校に関する教師の意識 ―教師の登校重視度および不登校のタイプとの関連― 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 第50号, 333-339.
- 有賀美恵子・鈴木英子・多賀谷 昭 (2010) 不登校傾向に関する研究の動向と課題 長野県看護大学紀要, 12, 43-60.
- 伊藤亜矢子 (2009) 「改訂版」学校臨床心理学 ～学校という場を生かした支援～ 北樹出版
- 伊藤美奈子 (2010) 不登校にかかわる現場での対応 月刊生徒指導9月号 学事出版
- 五十嵐哲也・萩原久子 (2004) 中学生の不登校傾向と幼少期の父親および母親への愛着との関連 教育心理学研究, 52, 264-276.
- 石川瞭子 (2002) 不登校から脱出する方法 青弓社
- 大石英史 (2006) 学校教師にできる不登校支援 ―不登校中核群への対応を中心に― 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第21号, 187-200.
- 小澤美代子 (2008) <タイプ別・段階別>続 上手な登校刺激の与え方 ほんの森出版
- 川合智子・金子幾之輔 (2008) 中学校における不登校生徒に対する心理教育援助の効果 日本教育心理学会第50回総会発表論文集, 42.
- 木原孝博 (1987) 教師のリーダーシップ研究とAD理論 学校教育研究, 2, 41-53.
- 嶋野重行 (2008) 教師の指導態度に関する研究: AD尺度の追試的研究 盛岡大学短期大学部紀要, 18, 43-55.
- 庄司一子 (2010) 事例から学ぶ児童・生徒への指導と援助 杉本希映・五十嵐哲也(編著) ナカニシヤ出版
- 早川すみ江 (2010) 不登校生徒への支援活動 ―スクールカウンセラーの関係をつなぐ役割― 日本福祉大学子ども発達学論集, 第2号, 13-22.
- 本間友巳 (2000) 中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析 教育心理学研究, 48, 32-41.

- 森田洋司 (1991) 「不登校」現象の社会学 学文社
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2014) 生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について
- 文部科学省不登校問題に関する調査研究協力者会議報告 (2003) 今後の不登校への対応の在り方について
- 文部省学校不適応対策調査研究協力者会議報告 (1992) 登校拒否 (不登校) 問題について
- 安福純子 (1992) 女子学生の事例にみる心と身体 大阪大学紀要, 第IV部門, 第41巻, 第1号, 119-126.
- 山田裕子・宮下一博 (2008) 不登校生徒支援における長期目標としての立場とその過程で生じる葛藤の重要性の検討 千葉大学教育学部研究紀要, 第56巻, 25-30.
- 山本 獎 (2007) 不登校状態に有効な教師による支援方法 教育心理学研究, 55, 60-71.
- 山本 獎 (2009) 不登校児童生徒を支援する教師の自己効力感 ―経験量による検討― 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 188.
- 山本 獎 (2010) 不登校児童生徒を支援する教師の自己効力感 ―被援助感による検討― 日本教育心理学会第52回総会発表論文集, 636.
- 吉武尚美 (2010) 中学生の生活満足度に関連するポジティブ・イベント ―イベントの項目収集と相互影響関係の検討― 教育心理学研究, 58, 140-150.