

適応指導教室における心理教育実践

— 自己効力感向上を目的として —

博士課程 3年 堤 亜 美
 修士課程 2年 大 上 真 礼
 修士課程 2年 河 合 輝 久
 教授 下 山 晴 彦

1. はじめに

文部科学省による平成 23 年度の調査では、小・中学校における不登校児童・生徒数は小学校で 22,622 人、中学校で 94,836 人の計 117,458 人と報告されている。在籍者数に占める割合は小学校で 0.33%、中学校で 2.64% となっており、不安や無気力、友人関係、親子関係、教員との関係、学業不振、いじめなど、様々な理由がきっかけとなっている。こうした不登校の小・中学生の受け皿として、各市町村の教育委員会が設置している「適応指導教室」がある。適応指導教室とは、“不登校児童生徒等に対する指導を行うために教育委員会が、教育センター等学校以外の場所や学校の余裕教室等において、学校生活への復帰を支援するため、児童生徒の在籍校と連携をとりつつ、個別カウンセリング、集団での指導、教科指導等を組織的、計画的に行う組織として設置したもの”をさし、また、“教育相談室のように単に相談を行うだけの施設は含まない”（文部科学省，2002）ものと定義される。設置の目的は“不登校児童生徒の集団生活への適応、情緒の安定、基礎学力の補充、基本的生活習慣の改善等のための相談・適応指導（学習指導を含む）を行うことにより、その学校復帰を支援し、もって不登校児童生徒の社会的自立に資することを基本とする”とされており、学習面への援助にとどまらない幅広い視点からの学校復帰が目指されている。2012 年にこの適応指導教室で相談・指導を受けるなどした不登校の児童・生徒は小学生で 2,505 人、中学生で 10,861 人となっており（文部科学省，2012）、上述の不登校児童・生徒のうち 10 分の 1 程度が適応指導教室を利用していることが示されている。

さて、不登校のきっかけとして友人関係や親子関係などの対人関係にまつわる諸問題があげられていることから、不登校児童・生徒にはコミュニケーションスキル等を含むソーシャルスキルの未熟さという課題が存在して

いると考えられる。また、そうしたスキルの未熟さにより、不登校児童・生徒は不登校になる以前から様々な対人関係上の挫折や困難を体験したことが想像され、また不登校後には「学校に通えない」ということそのものが重荷となっているだろうことが推測される。松井・笠井（2012）は不登校経験者が自信のなさや消極的行動をとりがちになることなどを報告しており、不登校児童・生徒の自己効力感や自己肯定感、自尊感情は非常に低下していることが示唆される。

粕谷・河村（2004）は適応指導教室における集団活動や対人関係によって、ソーシャルスキルの獲得・発揮が促進されることが不登校児の予後にプラスの影響を及ぼしたと報告している。ソーシャルスキルの獲得はコミュニケーション等の改善につながるため、ひいては不登校の児童・生徒の自己効力感・自尊感情の向上にもつながると考えられる。こうしたことから、彼らに対するソーシャルスキル獲得を目指した取り組みは、彼らの自己効力感・自尊感情の底上げや学校への復帰、その後の継続した登校を支えるために必要といえる。しかし、適応指導教室に関連する研究や取り組みはこれまでのところ実態調査（大鐘，2005 等）や心理面接や学校・家庭との連携についての事例報告（安川，2009 等）が主になされているのみであり、実践活動は堤・駕淵・佐藤（2012）などが行っているのみである。堤ら（2012）は、適応指導教室に通う不登校の小・中学生を対象とした対人コミュニケーションスキルと問題解決スキルの育成を目指した心理教育授業の実践を行っている。生徒の自由な意見の表明が促進される等の授業内での効果は示されたものの、自己効力感の獲得など、授業の枠を外れても継続していくような効果は得られていない。

このような現状を踏まえ、本研究では、アサーションスキル育成や自己理解促進といった内容の授業の開発を行うことで対象者のソーシャルスキルの向上を目指す

同時に、介入による対象者の自己効力感や自尊感情の向上も目指した実践を行うことを目的とした。授業の開発にあたっては、より継続的な自己効力感・自尊感情の底上げが促せるよう、授業内容や使用教材に工夫を行った。また、実践の効果についても量的・質的に検討を行い、対象者の変化について客観的側面から考察を行った。

2. 実践1：自己理解促進・認知変容を目的とした心理教育授業

対象者の自己効力感・自尊感情向上には、「自信」につながるようなパーソナルストレングスについての理解や再認識、否定的な自己認知等の変容が重要と考えられる。実践1では、そうした自己の長所と認知スタイルの理解の促進を目的とした授業を作成し、実践を行った。

【方法】

1) 研究協力者

首都圏郊外S県内K町の教育委員会が主催している不登校に対する「チャレンジ教室」(適応指導教室)に通う中学生8名(男子4名、女子4名)を対象とした。ただし、事前事後の調査に回答した者は計7名であった。

なお、本チャレンジ教室での出席は各生徒が在籍している学校の出席日数に換算され、教員免許状をもっている教室長他、支援員3名が所属している。

2) 実施期間と実施手続き

2012年7月2日および7月9日の2日間にわたって、全2回の授業(1回50分)を行った。授業は、チャレンジ教室が実施されている地元の区民センターの一教室にて実施した。授業は、修士課程の大学院生2名が行い、チャレンジ教室の室長、支援員が、見学の形で参加し、臨床心理士である博士課程の大学院生1名がファシリテーターとして参加した。

3) 対象生徒の特徴の把握

授業実施にあたって、対象生徒の特徴を明らかにするためにCES-Dうつ病自己尺度(島・鹿野・北村・浅井, 1985)を用いた。本尺度の得点可能範囲は0~60点であり、カットオフポイントは16点以上(島ら, 1985)である。

4) 授業の効果の検討

本授業を受講することにより自己効力感や自尊感情が向上することが予想されるため、効果指標として自己効

力感・自尊感情を設定した。測定尺度には、項目数や項目内容より自尊感情尺度(山本・松井・山城, 1982; 山本, 1994)を選択し、授業実施前後に実施した。また、授業実施後に見学をした教職員にフォーカスグループの形で感想を聴取し、実施者視点からの感想についても整理を行った。

5) 授業概要

①第1回授業：「ポジティブどう」の「つよ実」を实らせよう！

<指導目標>

自分の長所・強みを改めて知ることによって自己効力感を向上させる。また、各人で異なる長所を持っていることを理解する。

生徒一人ひとりが自分の長所を考え、クラスのメンバーにも自分の長所を挙げてもらうことで、自分について改めて考えるきっかけを作る。

<授業の流れ>

授業の指導案を以下のTable. 1に示す。

②第2回授業：落ち込みを和らげる方法を知ろう！

<指導目標>

自分が落ち込んだり、自分のネガティブな面に注目してしまったりするような状況における落ち込み軽減の方法を知る。

<指導案>

授業の指導案を以下のTable. 2に示す。

【結果と考察】

1) 対象生徒の特徴

対象生徒の特徴を把握するために、CES-Dうつ病自己評価尺度(島ら, 1985)を授業前に実施した。その結果、対象生徒におけるCES-D得点の平均値は27.11、標準偏差は12.46であった。結果の詳細をTable. 3に示す。

Table. 1 第1回指導案(実践1)

	実施内容	工夫・留意点
導入	名札の作成・質問紙	・質問紙(自尊感情尺度)
15分	自己紹介「あいうえお作文」: 本授業の目的の説明: 「自分のいいところについて、自分で見つけ、知る。自分で見つけられなかったいいところ、自分が知らなかったいいところを他の友だちから教えてもらい、知る」ことを伝える。	
	授業のルール・目的の確認: ・目的の再確認。授業のルールとして「自分についても友だちについても、悪いところについては考えない」と伝える。 ・疲れたり苦しくなったりしたら休んで大丈夫、無理のない範囲で取り組んでほしいということを伝える。	・自分や友だちのいいところを見つけ、知ることが目的であるため、自分や友達の悪いところではなく、いいところに目を向けるようにルールを設定。
展開1	ワーク「ポジティブどう」: ぶどうの粒に見立てた紙に、自分で考えた自分の強みを記入する。 1) シートとぶどうの粒に見立てた紙を配る。 2) やり方の説明。 3) シートに貼り付けていく。 ・まとめとして、「自分のいいところを探すことは意外に難しいこと」「自分のいいところをたくさんみつけられた人は、自信をもってほしい」「自分のいいところをなかなかみつけられなかった人は、自分の強みがないというよりも、自分では気づいていないかもしれない」ことなどを伝える。	・「自分の強み」は特技、楽しいこと、自信のあること、自分の好きなどところなど8項目。この他に、自由記述できる紙を2、3枚渡す。 ・適宜サポート、追加での記入などのアドバイスをする。
展開2	ワーク「ポジティブどうの実を増やそう!」: 3、4人ずつのグループに分かれ、別のグループのメンバーの長所を話し合う。 1) グループに分かれる。 2) 話し合っ、別のグループの人一人ずつの強みを一つずつ決定してぶどうの実のカードに書き込む。 3) 「強み」を発表して、挙げてもらった生徒はぶどうにそのカードを加える。 ・まとめとして、「自分の強みについて、友達から教えてもらうことで、ももとの自分の強みを再確認できたり、新たな自分の強みを見つけたりできる」「お互いの強みを教え合うことは、お互いの自信を深めることになる」といったことを伝える。	・友達が考えた「強み」は、自分で考えたものと同じでもよしとする。 ・完成したぶどうは飾っても持って帰っても可能。
まとめ	リラクゼーション: ・椅子に座った状態で深呼吸。授業のまとめ: ・授業をきっかけに、自分のいいところに目を向けたり、友達のいいところを教えてあげてほしいことを伝える。	
5分		

Table. 2 第2回指導案(実践1)

	実施内容	工夫・留意点
導入 5分	今日のテーマ・目標の説明： 目標「落ち込みを軽減する方法を知ろう」ということを伝える。 今日の流れを説明する。 授業のルール・目的の確認： 前回と違って、ネガティブなことを考える作業があるので、疲れたり苦しくなったりしたら休んで大丈夫、無理のない範囲で取り組んでほしいということを伝える。	目標（落ち込みを和らげる方法を知ろう）は黒板に書いておく。
展開1 15分	個人ワーク「落ち込んだ時の考え方、気持ち、対処法について考えてみよう」： 想定場面における生徒一人ひとりの考え方、気持ち、行動（対処）とその結果を考える。 1) ワークシートを配布。 2) シートで提示されているネガティブな状況について、自分がその状況におかれた時の考えや気持ちを思い浮かべて記入させる。 3) そのときの行動（対処方法）と、その結果についても記入。 4) 二人程度を指名して、2) 3) について発表してもらう。 ・まとめとして、「落ち込む状況におかれた時の考えや気持ちは人それぞれである」「考え方や行動（対処法）がうまくいっている人はその方法で続けてほしいし、うまくいかない人はこれから紹介していくような方法を参考にしてほしい」ことを伝える。	・ワークシート使用 ・状況としては、「仲の良い人に挨拶したが気づかれなかった」場面を想定。 ・机間巡視して生徒の記入した内容を確認。 ・適宜サポート、アドバイスをする。
展開2 25分	グループワーク「落ち込んだ時に、自分が楽になることを探そう」： 自分の考えや気持ちを楽にするような言葉かけを考える。 1) 4人ずつ程度のグループに分かれる。 2) ワークシートを配布する。 3) 提示されているネガティブな場面について、自分がそのような状況で落ち込んだときにかけてほしい言葉を考える。 4) 話し合っ、最適だと思う言葉を1、2個に決める。理由も考える。 5) 選んだ言葉とその理由を発表する。・まとめとして、「ネガティブな状況で落ち込んだ時にかけられたら楽になる言葉を自分で考えられたら、必要以上に落ち込まなくて済むかもしれない」「また、ただ元気づけるのではなく、根拠に基づいた考えだとより納得できるかもしれない」ということを伝える。	・状況は展開1に同じ ・まず皆で候補を出しあい、その中から一つに決めるようにファシリテートする。 ・根拠に基づいた励ましについては、発表で出ていても紹介する。 ・根拠に基づいた励ましについては、ワークシート下部に穴埋め式で掲載し、まとめとして記入してもらう。
展開3 5分	「その他の気晴らし方法の紹介」： ・実践者と一緒に、生徒らもネガティブな気分の低減のための方法を2つ実践する。 ①体を動かす。軽いリラクゼーション（スポーツなどもその例。） ②いやな気分やもやもやを紙に書いて、それを破り捨てる。 ・「合っている方法があった人は使ってみて欲しい」ことを伝える。	※展開3は時間の余り具合をみて、調節する。(時間がなければ口頭での説明のみ)
まとめ 10分	授業のまとめ： 「自分にとっていやなことが起きたら、今日考えたような言葉を自分に言ってみたり、紹介した他の方法を使ってみてほしい」ということを伝える。 リラクゼーション： ・椅子に座った状態で深呼吸。 質問紙の配布・回答	

Table. 3 対象生徒の CES-D 得点

生徒	CES-D 得点	生徒	CES-D 得点
1	54	6	32
2	18	7	36
3	15	8	11
4	33	9	21
5	24		

Table. 3 より、2 名を除く対象生徒らの CES-D 得点がカットオフポイントを超えていることが示された。よって、本授業の対象には、抑うつ状態にある生徒が多く含まれているといえる。

2) 効果指標を用いた検討から

授業前と授業後の自尊感情尺度得点の平均値と標準偏差は Table. 4 に示すとおりであった。

Table. 4 授業前後の自尊感情尺度得点の変化

	授業前	授業後
平均値	26.38	29.29
標準偏差	6.00	6.36

授業による効果があるかを検討するために *t* 検定を行った結果、授業前後で対象生徒の自尊感情尺度得点に有意な差はみられなかった ($t(6) = 1.103, n.s.$)。従って、本授業による対象生徒らの自尊感情には変化がみられなかったといえる。これは、分析対象となったデータ数が 7 名とサンプルサイズが小さかったためであると考えられる。また、本授業によって対象生徒らの自尊感情が高まらなかった理由として、対象生徒らの抑うつの高さの影響も考えられる。本授業では、自らの強みや長所を知ること、そしてネガティブな思考に陥らない方法を学ぶことで対象生徒の自尊感情の向上を目的とした。しかし、対象生徒の抑うつの高さを考慮すると、全 2 回の 50 分授業では対象生徒の抑うつを上回る程に自尊感情を高めたり、自己効力感を高めることには結びつかなかったと考えられる。

このような結果と考察を踏まえ、今後はサンプルサイズを増やしての効果測定が必要と考えられるが、適応指導教室を利用する児童・生徒を対象とする場合、十分なサンプルサイズの確保は困難であることも予想される。よって、可能な限りサンプルサイズを増やす一方で、量的な検討にのみ頼らず質的なデータを充実させた効果の

検討を行うこともまた必要と考える。

3) 職員の感想についての検討から

第 1 回授業については次の点が感想として挙げられた。①「各生徒がより“自分で考える”ことを促進する働きかけがあってもよかった」、②「グループワークでは、普段接点のない友達が教室にいること、自信がない生徒が多いことから、長所をお互いに挙げるまでに時間を要したため、ファシリテーターより受容的な言葉かけを行うなどの工夫がされるとよりよかった」の 2 点である。

①は、生徒らに主体的に作業に取り組んでもらいたいという実施者側の意図に対する職員からのコメントである。ここからは、適応指導教室の職員は、適応指導教室に通う生徒らは主体的に物事に取り組むことが苦手であるため実施者からのサポートがより必要とらえていたことが示唆される。②は、生徒間の関係性、直面化を回避しがちな生徒らの特徴をふまえた上でのアドバイスであると考えられた。今後、実施者が生徒らの状況や考え方、生徒間の関係性を把握した上で授業を行うことができれば、生徒間で長所を言い合える雰囲気や醸成できると考えられる。

第 2 回授業については以下の感想が挙げられた。それは、「対象生徒らは嫌なことはなかったことにしたいという認知傾向があり、自分の性格傾向への原因帰属や、感情論で物事を片付けてしまうなど認知変容の可能性を探ることがない。そのため、展開 1 で生徒によって挙げられた考え方の違いは状況に対する解釈の違いであることを強調して伝えるべきだったのではないか」というものであった。これは、認知の変容について知るといって授業全体の目標を念頭におきながら、実施者がどのように生徒らに関わるかという点で非常に重要な指摘であった。今後の実践では、そもそも認知の変容が可能である点に生徒らが気づけるようなワークを実践者が用意し、実行することも有効であろう。

4) 実施者の感想についての検討から

第 1 回授業については、次の点が挙げられた。①「他の生徒に長所を挙げてもらった際、『そんなこと誰にでも言える』と発言する生徒がおり、対応に戸惑った」、②「授業内容に興味・関心を示し、意欲的に取り組んでいた」、③「個人ワークの際、周りと相談できる時間や雰囲気を作る工夫をすればよりよかった」の 3 点である。①については、表面的な回答ではなく、自らの長所についてそれなりの回答を相手に要求する生徒の積極的な姿勢に対する感想である。②の実施者からみた対象生徒らの授業

に対する意欲的な姿勢や態度をふまえると、対象生徒らは“自らの長所・強みを知り、自分について改めて考えるきっかけを作る”という第1回授業の目的を果たそうとしていたと推察できる。対象生徒らは総じて抑うつ傾向にあるため、自らの肯定的側面に目を向けにくいと考えられる。しかし、自らの肯定的な側面に注目したり、他者からポジティブフィードバックを得るという本授業のワークを通し、生徒たちは自らの肯定的な側面を模索しようと試みたと推測される。①や②の感想はそれらを反映するものであり、またこのように生徒たちが意欲的に取り組んでいた様子が見られたために、③の感想が挙がったと考えられる。

第2回授業については、次の点が挙げられた。①「展開2で“落ち込んだ時に、自分が楽になれることばを探す”ことを目的にワークを行ったが、落ち込んだ友人にかける言葉を記述した生徒がおり、ワークシートで示した場面・状況を実施者の意図に沿って理解していない生徒がいた」、②「過剰適応的な考え方をする生徒をどうファシリテートするか」の2点である。①の感想から、展開2で用いた想定場面がわかりにくかったことが示唆された。想定場面では落ち込んだ自分に他者が声をかける図が描かれているが、この図によって“自分が楽になれることばを探す”のではなく、“落ち込んだ友達を励ます言葉を探す”ように導いてしまった可能性がある。提示する想定場面の工夫はもちろん、ワークの実施にあたっては目的ややり方についてのより丁寧な説明が必要であると考えられる。②については、対象生徒らに対する関わり方に関する感想である。特に②については、展開1において過度な気分の落ち込みにつながらない適応的な考えのみを挙げるグループがあったことを受けての感想である。このように、ワークにおいて過剰適応的な回答をする生徒に対しては、グループワークを通して、考え方の多様性を共有したり、他の視点で考えるとどのような気持ちを感じよう行動するかを検討したりすることで、模範的な回答を導くことを抑制できたと考えられる。

3. 実践2：アサーションスキル向上を目的とした心理教育授業

対象者の自己効力感・自尊感情向上には、コミュニケーションスキル向上が重要と考えられる。実践2ではその中でも、「主張」を行うアサーションスキルの向上を目指した授業を作成し、実践を行った。

【方法】

1) 研究協力者

実践1と同様、S県内K町の教育委員会主催の「チャレンジ教室」(適応指導教室)に通う小・中学生9名(男子5名、女子4名)を対象とした。

2) 実施期間と実施手続き 2012年10月9日に50分の枠で1回授業を行った。授業は、修士課程の大学院生3名が行い、チャレンジ教室の室長、支援員が見学の形で参加し、臨床心理士である博士課程の大学院生1名がファシリテーターとして参加した。

3) 授業の効果の検討

授業実施後に、見学をした教職員にフォーカスグループの形で感想を聴取した。また、実施者視点からの感想もまとめ、整理を行った。

4) 授業概要：自己表現の仕方を知ろう！

<指導目標>

自分の日常での人との関わり方を改めて見直し、客観的に捉える。アサーティブな物の伝え方を考えることを通して、自己と他者の双方を尊重した人との関わり方を促進させる。それにより、これまでよりもより良い人との関わり方を身に付け、対人ストレスを低減させることで自己効力感・自尊感情を向上させる。

<授業の流れ>

授業の指導案を次頁のTable. 5に示す。

【結果と考察】

1) 職員の感想についての検討から

2グループに分かれて作業が行われたことに対しては、“とげとげグループ”と“もごもごグループ”に分かれた”というように、生徒の普段の姿や性格を知る職員ならではの指摘が得られた。また、授業の進行に関しては「場面1と場面2のつながりが分かりにくかった」との意見が語られた。場面1での生徒らの回答を拾い上げるとともに、攻撃型、非主張型の自己表現の長所もフィードバックすることで、彼らに一度納得してもらい、その上でアサーティブ型の自己表現を中心に進める意味を理解してもらえば、よりスムーズに展開できただろう。実施者の行ったロールプレイに関しては「生徒はこちらが思う以上に理解力がないので、ロールプレイに対してどう感じたかを生徒に言葉で表現してもらい、一つ一つ確認しながら進められれば良かったのではないかと」の意見が挙げられた。生徒の主体性を尊重しつつ、分かり

Table. 5 指導案（実践2）

	実施内容	工夫・留意点
導入 15分	<p>授業のテーマ説明： 授業のルール・目的の確認： ・授業内の話し合いでも、常に相手も自分も尊重した言い方を考えながら発言するように伝える。 ・疲れたり苦しくなったりしたら休んで大丈夫、無理のない範囲で取り組んでほしいということを伝える。 本授業の目的の説明： 相手も自分も大切にしたい人間関係をつくる自己表現のコツを学ぶ。</p>	<p>・皆が自分と異なる意見をもっていても、積極的に発言しやすい環境を作る。</p>
	<p>ミニワーク「自分だったらどうする？」： 【場面1：レストランで自分が注文したものと異なるものが出された時、どう対処するか】を紙に記入する。</p>	<p>・初めに自分について考えてもらうことで、授業内容に興味をもたせる。</p>
展開1 10分	<p>自己表現の3パターンの説明： ①とげとげにゃん（攻撃型） ②もごもごにゃん（非主張型） ③はきはきにゃん（アサーティブ型）</p>	<p>・これらを実際にスタッフがミニワークの例を用いてロールプレイを行う。</p>
展開2 20分	<p>ワーク「はきはきにゃんならどう伝える？」： 【場面2：放課後、友達に話しかけられて長話になってきた。自分は疲れているし、宿題がたくさんあるので早く帰宅したい。】 I. 自分一人はどう対処するか考え、紙に記入。 II. 3、4人ずつのグループに分かれる。 ①実際に全員が「長話さん」や「帰りたいたいさん」の役についてRPなどをしながら、グループ内で検討を重ね、最も良い対処を考える。 ②各グループが最善と思った対処を発表する。</p>	<p>・適宜サポート。 ・グループ内での話し合いのやり方の指導を含め、グループの活動を促進させる。 ※ここでの話し合いでも、<u>互いを尊重し合うように意識してもらう。</u></p>
まとめ 5分	<p>リラクゼーション： ・椅子に座った状態で深呼吸。 授業のまとめ： ・授業をきっかけに、人との関わりにおいて相手と自分を尊重することを意識して自己表現してほしいと伝える。 ・ただ、常に「はきはきにゃん」でいる事が良いのではなく、時と場合にもよる事を伝える。</p>	

やすさを意識していく必要があったといえるだろう。言葉遣いに関しても「漠然としていた」との指摘があり、言葉としての綺麗さよりも生徒らの実感に沿った理解を醸成していく重要性が語られた。授業の進行にあたっては、テーマを意識するだけでなく生徒の状態や実際に感じていることを踏まえた展開が必要であったと考えられる。

2) 実施者の感想についての検討から

指導案を作る段階から、実践を行うまでのそれぞれの段階に難しさがあった。まずテーマそのものを決定するにあたって時間を要した。これは、事前情報をあまり入手できていなかったことが大きな要因であったと考えられる。生徒が困難に感じていることは何であるのか、各々の学習のレベルはどの程度であるのかなどの情報は事前に入手しておく必要があっただろう。

授業全体の進行については、専門的な用語や説明の伝え方に最も困難さを感じた。特に、対象に小学生が含まれるということから、専門用語以外の言葉についても簡易な表現を心がける必要があった。なお、今回は自己表現の3パターンをそれぞれ、擬音語や猫のキャラクターを用いて「もごもご(非主張型)」、「とげとげ(攻撃型)」、「はきはき(アサーティブ型)」と表現することとした。この際、実践者側としては非主張型や攻撃型よりもアサーティブ型であることが望ましいという前提で名づけを行ったのだが、そのバイアスをいかに無くした表現や説明を行うかもまた重要な検討点であったと考える。本授業ではこの表現方法のみではなく授業の進行やワークシート等も多少アサーティブを推奨する形で行ったが、場面によってはそうではない姿勢も必要であることをより強調するなど、授業を受けた生徒たちが数あるスキルの1つとしてバイアスなく本スキルを受け止められるよう配慮した内容・進行とする必要があっただろう。

実践場面においては、生徒の反応を踏まえた臨機応変な進行ができなかったこと、時間配分に失敗してしまったことが反省点である。実践にあたった3名が、このような取り組みに慣れておらず緊張していたこともあり、指導案に囚われがちになっていた。しかし、本来ならばこちらの投げかけを受けての生徒の反応や残り時間を踏まえ、指導案との微調整を行いながら授業を進めるべきであったことは明らかである。今後は以上のような点を踏まえ、実践場面でのスキルも向上させていきたい。

4. まとめ

本研究では、適応指導教室に通う生徒の自己効力感・自尊感情の向上を目指し、自己理解促進・認知変容を目的とした心理教育授業(全2回)およびアサーションスキル向上を目的とした心理教育授業(全1回)の実践を行った。質問紙調査の結果、自己理解促進・認知変容を目指した授業については対象者の自尊感情が向上した傾向がみられた。また、教室職員及び実施者の感想より、実施者・ファシリテーターからの意見表明についてにより積極的なサポートの必要性、適切な想定場面の設定、授業進行の際のまとめや区切りの重要性など、今後の授業実践に繋がる示唆が得られた。ただし、対象者の自己効力感の変化についての質的なデータは得られず、本授業が目指した自己効力感・自尊感情の向上については十分な検討を行うことができなかった。また、今回の実践はいずれも対象が首都圏郊外に設置されている1つの適応指導教室に通う生徒であり、対象者数が非常に少ない小規模実践となっている。今後は、開発・実施した心理教育授業をより効果的なものに改訂し、実施地域・実施校・対象者を拡大した実践を行っていきたい。

なお、本研究の実施に当たっては、S県K町の適応指導教室に通う生徒の皆さん及び教室職員の皆様に、様々なご協力をしていただきました。ここに記し、お礼申し上げます。

引用文献

- 粕谷貴志・河村茂男(2004). 中学生の不適応とソーシャルスキルおよび自尊感情との関連 カウンセリング研究, **37**, 107-114.
- 松井美穂・笠井孝久(2012). 不登校を経験した青年の育ちを抑制するもの——不登校経験の意味づけと影響—— 千葉大学教育学部研究紀要, **60**, 55-62.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2002). 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
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2012). 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」について
- 大鐘啓伸(2005). 適応指導教室に関する実態調査研究 心理的援助機能を考える 心理臨床学研究, **22**, 596-603.
- 島悟・鹿野達男・北村俊則・浅井昌弘(1985). 新しい抑うつ性自己評価尺度について 精神医学, **27**, 717-723.

- 堤亜美・鴛渕るわ・佐藤有里耶・下山晴彦 (2012). 適応指導教室におけるソーシャルスキル向上を目指した心理教育授業の実践的研究 東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要, **35**, 73-79.
- 山本真理子・松井豊・山城由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面 教育心理学研究, **30**, 64-68.
- 山本真理子(1994). 心理尺度ファイル：人間と社会を測る 堀洋道・山本真理子・松井豊 垣内出版 pp. 67-69.
- 安川禎亮(2009). 適応指導教室における不登校支援からの提言——適応指導教室・家庭・学校のコラボレーションを巡って—— 学校メンタルヘルス, **12**, 85-90.

(指導教員 下山晴彦教授)