

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

博士課程 2 年 堤 亜 美
博士課程 3 年 鴛 渕 る わ
修士課程 2 年 佐 藤 有里耶
教授 下 山 晴 彦

1. はじめに

文部科学省が行った平成 22 年度の調査によれば、小・中学校における不登校児童生徒数は、小学校で 21,675 人、中学校で 93,296 人の計 114,971 人とされている。在籍者数に占める割合は小学校で 0.32%、中学校で 2.74% となっており、不登校になった理由は不安や無気力、友人関係、親子関係、教員との関係、学業不振、いじめなど多岐にわたっている。

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”をさす（文部科学省、2002）。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）とされている。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ことがわかる。

粕谷・河村（2004）は、不登校の要因の一部として低いソーシャルスキルを指摘している。また、田中（1992）は、“どう友達に働きかけていいかわからない”“集団生活を送る技術が未熟で抵抗を感じる”といった不登校児の状態を報告している。こうしたことから、適応指導教室設置の目的の 1 つでもある“集団生活への適応”には、生徒たちのソーシャルスキル向上が重要になってくるといえる。集団における対人コミュニケーションや問題解

決、意志決定といったスキルは、不登校になった理由の一部でもある友人関係や親子関係などの対人関係にまつわる諸問題と非常に強く結び付いており、この点の改善は生徒たちの学校復帰にとって重要なステップとなるだろう。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、そのことが不登校児の予後にプラスの影響を及ぼしたという報告（粕谷・河村、2004）もあり、彼らに対するソーシャルスキルの向上を目指した取り組みが必要であると考えられる。

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現状があり、ソーシャルスキル向上のための実践活動はほとんどなされていない。そこで本研究では、適応指導教室に通う不登校の小・中学生を対象とした、ソーシャルスキルの育成を目指した心理教育授業を実施する実践研究を行い、その効果を検討することとした。具体的には、授業実践では、対人コミュニケーションスキルや問題解決スキルが向上するような授業を作成し、実際に実践を行った。効果検討では、授業実践で各スキルを学ぶことによって対象者の自己効力感が向上することが予測されるため、実践前後における対象者の自己効力感の変化の測定を行い、作成した授業の効果についての検討を行った。また、授業に参加した教室職員や授業実施者の感想の分析を行い、作成した授業の効果についての質的な検討も行うこととした。

2. 方法

1) 研究協力者

首都圏郊外 S 県内 K 町のエデュケーション委員会が主催している不登校生徒に対する「チャレンジ教室」（適応指導教室）に通う中学生 10 人・小学生 3 人計 13 名（中 3 男子 3 名、中

3女子4名、中2男子1名、中2女子1名、中1男子1名、中1女子1名、小6女子2名、小5女子1名)を対象とした。なお分析には、2度の調査に回答をした計9名のデータを使用した。

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2名、アドバイザーの臨床心理士1名が所属している。

2) 実施期間と実施手続き

2011年11月8日及び11月29日の2日間において、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設置されている区民センターの一教室にて実施した。なお、授業は臨床心理士資格を持つ博士課程の大学院生2名が実施したが、チャレンジ教室の室長、支援員がチームティーチング(Team Teaching:以下TTとす

る)の形で参加した他、第1回授業では学部生4名、第2回授業では修士課程の大学院生2名がファシリテーターとして参加した。

3) 授業概要

①第1回授業:リレーション作り

<指導目標>

指導スタッフ及び生徒同士の相互関係の形成のきっかけを作る。また、友達を作る際に必要となるコミュニケーションや対人スキルを体験させる。

<授業の流れ>

授業の指導案を、以下のTable 1に示した。

Table 1 第1回授業指導案

	実施内容	工夫・留意点
導入 (15分)	名札の作成・質問紙: ・生徒に名札を配り、呼んで欲しい名前を記入してもらう。 ・質問紙の記入 授業の目的の説明: ・授業を実施するスタッフと、また通級のお友達とも過ごしやすい良い関係を築いて欲しいこと、この授業がそのきっかけになることを期待していることを伝える。	・距離を縮めるために各々に呼び名を決め2回の授業で使用する名札を作成する。
	スタッフの自己紹介(ミニワーク「3つのうちに嘘はどれ?」): ・自分に関する3つの事柄を、1つの嘘をまじえて考え、生徒に伝える。相手は3つの事柄のうちどれが嘘かを当てるというゲーム。 ・スタッフ2名と学生4名の6人が順に実施する。	・生徒からの意見を引き出すように心がける。適宜スタッフも生徒とやりとりをする。
	授業のルール確認: ・目標の再確認。授業のルールは以下の2点とした。 ①互いの違いを認め合うこと。 ②みんなで楽しむこと。 ・みんなでレクリエーションをして話をする機会の多い授業になるため、疲れてしまったら横でお休みして良いこと、みんな慣れないことをするので、肩の力を抜いて取り組んで欲しいことを伝える。	・一人ひとりの個性が尊重される正答のない授業であるため、全ての生徒が嫌な気持ちを抱かず、楽しめるようにルールを設定。
展開1 (10分)	誕生日チェーン: ・声を出さずジェスチャーで自分の誕生日を伝え、1月から12月までの順番に並び、大きな一つの輪を作る。 ・言葉がなくても身振り手振り、表情やコミュニケーションができること、誕生日を聞いたり、相手のことを知ることで少しずつ距離が縮まることを伝える。	・適宜参加できていない生徒の横に付き添い、サポートをする。

展開2 (20分)	私はだあれ？： ・一人の生徒が前にでて、背後に挙げられたものを当てるゲーム。 ・以下の流れで一巡するまで実施。 1) 一人が前に出る（順番に） 2) 黒板に「パンダ」「チョコレート」等課題を出す 3) 前に出た人が質問する。 ア．私は、泳ぎますか。イ．私は食べられますか？ 4) その他の人は、「はい」「いいえ」で答える。 5) 前に出た人が、自分が何かわかれば交代。みんなで拍手をして頑張りを労う。 ・「緊張したかもしれないが、少し勇気をもって人に聴いてみること、声をかけてみるのが一歩になる」「わからないこと、ちょっとした質問は人に聞いてみることで解決することが多い」「友達や先生に聞いてみることで新しいことがわかり、新しい関係ができるかもしれない」といったことを伝える。	・ファシリテーターは質問に困っている生徒に対して、生徒達の後ろからヒントを出す。あらかじめ書かれたヒント用紙を準備。
まとめ (5分)	リラクゼーション： ・椅子に座り、深呼吸。ファシリテーターの指導の下、4回ずつ肩を上げたり下げたりする。 ・授業をきっかけに、お友達に声をかけたりして、友達関係を築いてほしいことを伝える。次回の予告を伝え、授業終了とする。	

②第2回授業：問題解決のステップを知る

<授業の流れ>

<指導目標>

授業の指導案を、以下の Table 2 に示した。

問題解決に向けて論理的に考えられるようにする。また、お互いを尊重した問題解決のやり方を知る。

Table 2 第2回授業指導案

	実施内容	工夫・留意点
導入 (5分)	テーマと目標の説明： ・授業の目標「問題解決に向けて論理的に考えられるようにする。お互いを尊重した問題解決ができるようになる。」を伝える。 ・今日の流れを説明する。	・テーマや目標をあらかじめ黒板に書いておく。
	スタッフの自己紹介（ミニワーク「3つのうちに嘘はどれ？」）： ・自分に関する3つの事柄を、1つの嘘をまじえて考え、生徒に伝える。相手は3つの事柄のうちどれが嘘かを当てるというゲーム。 ・スタッフ2名が順に実施する。	・生徒からの意見を引き出すように心がける。適宜スタッフも声を出して生徒とやりとりをする。
	授業のルール確認： ・目標の再確認。授業のルールは以下の2点とした。 ①互いの違いを認め合うこと。 ②楽しむこと。	

展開1 (15分)	問題の例示： ・想定場面の問題を提示する。 友達3人と遊んでいる時にそれぞれのやりたいことが異なっている場면을提示し、自分だったらどのように問題を解決するか考えてもらう。 課題1：「問題解決のステップの説明と練習」 ・問題解決の6つのステップを順に説明しながら、個別に想定場面を解決していく。 ステップ①何が問題かを言葉ではっきりさせる ステップ②解決方法を2つ以上あげる。 ステップ③その解決方法を実際に行ったとしたら、どのような結果が起こるかを予想する。 ステップ④それぞれの方法を比べて、一番良いものを選ぶ。(プラス面とマイナス面を整理する。) ステップ⑤実行してみる。 ステップ⑥実行してみた結果、うまくいったこととうまくいかなかったことを考える。	・生徒の発言を板書し、それぞれの意見を尊重しながら整理する。 ・できるだけ多くあげさせる。 ・100%満足できる完璧な答えはないことが多いことを伝え、プラス面とマイナス面やメリットとデメリットを整理させる。
展開2 (20分)	課題2：「チョコレートチャレンジ」 ・6つのステップを使い、グループで問題解決を実践してもらう。5人ずつのグループに分け、2等分にしかないチョコレートを各グループに配る。 ・ワークシートを使い、グループで話し合いながらステップ④まで実践し、解決方法を考える。 ・ステップ④までどのように進めたのか各グループに発表してもらい、教室で共有する。 ・ステップ⑤でその方法を実行してみる。ステップ⑥をグループで話し合い、その結果を全体でシェアリングする。	・生徒に解決方法をできるだけ多く出してもらう。 ・作業スピードの遅い生徒には補助者がつく。
まとめ (10分)	まとめ： ・6つのステップは頭を整理するにはとてもいい方法であること、問題解決と言っても100%解決することは難しいこと、グループで話し合って問題解決する場合は、お互いの意見を尊重し合うことが大切であることを伝える。 質問紙 自己効力感を評価する質問紙 リラクゼーション： 椅子に座り、深呼吸。ファシリテーターの指導の下、4回ずつ肩を上げたり下げたりする。	

4) 効果の検討

①効果指標を用いた検討

対人コミュニケーション及び問題解決のスキルを学ぶことにより、対象者の自己効力感が向上することが予測される。このことから、自己効力感尺度(成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田, 1995)を使用し、授業実施前後の対象者の自己効力感の変化を測定した。なお本尺度の得点可能範囲は23~115点であり、点数が高い程自己

効力感が高いことを示す。

②教室職員と実施者の感想についての検討

本授業の実施にTTの形で参加したチャレンジ教室職員の感想を検討することで、本授業の対象者への影響・効果に対する示唆や、授業の改善点について検討した。また、授業実施者とファシリテーターのフィールドノーツを検討することで、今後の課題や改善点を検討し

た。なお、教室職員の感想については、第1・2回の授業後に1時間のフォーカスグループを行い、そこで得た感想データについて整理・考察を行った。また実施者の感想については、第1回授業は博士課程の学生2名と学部生4名が授業後に記述した感想データを、第2回授業は博士課程の学生2名と修士過程の学生2名が授業後に記述した感想データを、それぞれ整理し、考察を行った。

3. 結果と考察

1) 効果指標を用いた検討から

心理教育の実施前後における対象者の自己効力感の変化を検討するため、自己効力感尺度得点を用いてt検定を行った。その結果を示したものがTable 3である。

Table 3 心理教育前後の自己効力感尺度得点の変化

実施前		実施後		t 値
平均値	SD	平均値	SD	
65.89	6.55	64.33	7.92	.93

t検定の結果、実施前と実施後の自己効力感尺度得点に有意な差は見られなかった ($t(8)=0.93$, $n.s.$)。このことから、本実践によって対象者の自己効力感には変化がみられなかったことが示された。本実践では対象者が13名と少数であり、そのうち分析に使用したのは9名と、非常にデータ数も少なかった。このことから、正確な前後比較ができなかったと考えられる。また本授業では対人コミュニケーションや問題解決能力の向上を目指し、そのことで総合的な自己効力感の向上が得られると考えたが、今回は単発の実践だったということもあり、各スキルの獲得が総合的な自己効力感の獲得に波及しなかったと考えられる。使用した質問紙の項目には、友達関係や問題解決に対する自己効力感など、本授業内容と直接的に関係するものも少なく、そのことがさらに得点の変化を抑制した可能性もある。

こうしたことから、今後は対象者を増やして実践を行い、また各スキルの向上を直接的に測定する尺度を使用し、授業の効果を適切に測定する必要があるといえる。なお、今回は事前事後の得点比較は行ったが、継続的な変化を検討するための測定は行うことができなかった。しかし、各スキルを授業後の人間関係において使用することで、授業直後には自己効力感に変化がみられなくても、後発的には変化していた可能性も考えられる。今後は長期的な視点にたち、授業の効果について継続的な測

定を行っていく必要があるといえる。そして、心理教育授業の効果についてより詳細に検討し、その上でより多くの実践を行っていききたい。

2) 教室職員と実施者の感想についての検討から

①教室職員の感想と考察

第1回授業については、「外部の講師がきているにも関わらずいたって“ふつう”に協力的な姿勢を示した生徒たちに、良く頑張ったと褒めてあげたい」といった生徒に対する労いや、「“ふつう”に元気そうに、表面的には適応して頑張ったことで、彼らが少し疲れてしまった部分もあるかもしれない」など、彼らの過剰適応を心配する意見などが語られた。また、「個々の作業スピードに合わせた指示や、その場の雰囲気や時間に合わせた授業展開についてはよかったのではないか」という授業に対する意見も語られた。

これらの指摘より、対象者の生徒が実施者に協力的であり、そのことが授業の流れや雰囲気を非常に円滑にした可能性が示唆された。「その場の雰囲気や時間に合わせた授業展開はよかった」という感想から、実施者が対象者の生徒に対して授業進行や内容面において必要以上の心理的負荷をかけていたことは示唆されないが、「外部の人間が授業をする」こと自体が生徒たちにとっては「疲れる」ことであったと考えられる。今後の授業実践においては、この点を十分に注意していきたい。また、表面的な適応であっても、“ふつう”に振る舞うという対象者の生徒らの姿勢に配慮した授業づくりをしていくことも、心掛ける必要があるだろう。

第2回授業については、「集団の中での問題解決という授業であったため、生徒たち一人ひとりが自分の考えや気持ちを表明してもよいという雰囲気を形成することが重要になると感じたが、そうした雰囲気作りはできていたように思う」「道徳の授業でのいわゆる模範解答のような問題解決法ではなく、“ほうっておけばいい”など素直な意見が出ていて、よかったのではないか」など、授業の雰囲気や方針についての肯定的意見が語られた。一方で、「論理的な問題解決と相互尊重による問題解決が混在しており、少し次元が違う問題が混ざってしまっていた」「解決した結論ではなく、解決過程が重要であるように思ったので、その点を重視した授業展開もあるとよいのでは」など、授業の目標や展開についての課題点もあげられた。その他、指示の仕方や意見の引き出し方など、細かいテクニックについてのアドバイスも多く出た。

これらの指摘にあるように、第2回授業では次元の異なる2つのテーマが混在していたため、生徒は問題解決

のステップを練習することに加え、グループワークにおける他者との関係調整の難しさを経験したと考えられる。特に、適応指導教室の生徒は学校という集団場面での対人関係に苦手意識を持っていることが考えられるため、グループでのワークは苦手意識を再確認する場となったことも推測される。このことから、心理教育実施にあたっては介入ターゲットを明確にし、次元の重なる課題設定とならないような配慮を行うことが必要であること、そして適応指導教室という場においては、グループワークの実施に注意や配慮が特に必要であることが示唆された。たとえば本実践であれば、第2回目の問題解決の授業を「論理的問題解決の授業」「相互尊重による問題解決の授業」という2段階のステップを踏んだ授業計画にし、グループワークを行う際に実施者及びファシリテーターが生徒の様子に十分に注意をしながら関わりを行っていくことで、より対象生徒にとってわかりやすい、そして苦手意識を抱かせない授業となっただろう。今後はこうした点に気をつけた実践をしていきたい。

実践全体としては、第1回目では「その場の雰囲気に合わせて授業展開」への肯定的意見、第2回目では「生徒たち一人ひとりが自分の考えや気持ちを表明してもよいという雰囲気作り」への肯定的意見が得られたことから、全2回の授業における実施者の雰囲気作りが、対象者にとってなじみやすい、授業に取り組みやすいものとなっていたことが示唆された。これは、実施者側の、模範となる姿だけではなくありのままの姿を認める方針が、対象者の生徒に受け入れられた結果であると考えられる。授業を生徒にとって導入しやすいものとしていくためにはもちろん、そうした雰囲気作りの徹底が生徒の自己効力感の向上にもつながる可能性もあり、今後の実践においても意識的に実施していきたい点である。

②実施者の感想と考察

第1回授業については、生徒が「緊張している学部生とのやりとりにおいても積極的に発言、フォローしてくれて」おり、「最初の自己紹介から生徒に助けてもら」っていた。また、「“ふつう”にみえる子が多く、楽しい雰囲気で驚いた」面もあり、これは教室職員の感想とも合致する部分である。こうした対象者の協力的な姿勢は、今回の実践にあたっての授業の雰囲気作りに非常にいい影響をもたらしていたといえる。このような対象者の姿勢や場の雰囲気は、授業の進行や効果に与える影響が大きい。そのため、生徒像や状況、場の雰囲気に合わせた授業テーマを取り入れることは非常に重要なことであると考えられる。また、「目標の1つであった“生徒同士の相互

関係の形成のきっかけを作る”は既に達成されており戸惑った」ことから、事前に生徒の関係性や場の雰囲気について情報を得ておくことの重要性を改めて感じる結果となった。「質問紙の実施において、スピードの個人差が顕著にでていた」など、対象者個々人の作業スピードの差に対する対応も、今後の課題だろう。

第2回授業については、第1回の関係づくりの授業を経ていることもあり、「生徒たちは緊張する様子はなく、課題に積極的に取り組み、楽しんでいる様子」であった。「生徒の授業に対するモチベーションを高め、維持させるためにも、課題内容のわかりやすさ、親しみやすさはもちろん、実施者と生徒たちの関係性が形成されている必要があることを実感した」とあるように、授業の内容や進行に加え、実施者と参加者の関係性が、生徒の授業コミットメントに影響があることが示唆された。また、「テーマや取り組む課題が明確にある授業」であったことも、生徒にとってもすっきりと取り組みやすい授業となった要因であると推測される。

さらに、教室職員と同様に、実施者からも「ステップを体験してもらうことに加え、グループ内での他者との意見のすり合わせも子ども達にとっては大切なテーマだった。今回はステップを練習することに注目していたので、もっとグループ内での関係性の練習も前面に出したらよかった」という気づきが得られ、授業展開の問題点が明らかとなった。特にグループワーク内での生徒の力動には特徴があり、「主導権を握ってリーダー的存在の立場にたつ生徒もいれば、その生徒に迎合して部下のような立場にたつ生徒も」存在しており、「引っ込み思案な生徒や話し合うことを面倒に感じている生徒が傍観者」となってしまう場面もみられた。生徒がこのような場面で、授業のメッセージであった問題解決と矛盾した体験をした可能性がある。

ファシリテーターの中には、「グループの個々のメンバーのタイプを考慮しながらグループ全体に働きかけること」に難しさを感じている者もいた。授業実施者・ファシリテーターは外部講師であるため、個々の生徒像を把握できていない状態で授業を進めることとなる。そのため、特に生徒のグループ内の力動、関係性調整を行う際には配慮が必要であり、適宜、教室職員など生徒との信頼関係の築かれた先生と協働することが必要となるだろう。

4. まとめ

本研究では、適応指導教室に通う生徒に対するソー

シャルスキル向上を目指した「リレーションづくり」及び「問題解決」についての実践を行い、その効果について検討を行った。その結果、対象者に量的な変化はみられなかったが、教室職員及び実施者の感想より、生徒たちの自由な意見表明、素直な気持ちの表現等の効果が見出された。また、自由に意見を表明していいという雰囲気作りの徹底の重要性、外部講師が授業を行うことの負荷に対する配慮、介入ターゲットの明確化の重要性、授業実施者と対象者の関係性の重要性、対象者である生徒内における力動への配慮など、今後の授業実践に繋がる示唆が見出された。今回の研究は、必要性があるにも関わらず実践があまりなされてこなかった、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実践の1つの試みであり、様々な示唆や改善点を得られたことは、今後の実践にも繋がる成果であるといえる。

今後は、今回開発・実施した心理教育授業をより効果的なものに改訂し、その効果を継続的に検討していく必要があるだろう。また、今回は首都圏郊外に設置されている1つの適応指導教室での実践にとどまっていたが、今後は実施校の増加や、実施地域の拡大も求められるだろう。

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。

※本研究は、文部科学省科学研究費「医療領域の心理職養成カリキュラムに関するプログラム評価研究」(基盤研究A 課題番号 23243073)の一環として行ったものである。

(指導教員 下山晴彦教授)

引用文献

- 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(6), 596-603.
- 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.
- 坂井亮一 (2011). 適応指導教室における不登校援助の課題と可能性——設置要綱の内容を通して考える—— 臨床心理学研究, 49, 17-27.
- 田中悠美子 (1992). 不登校児の居場所・適応指導教室

- から (心教研 [お茶の水女子大学心理・教育研究会] 研究集会報告) 人間発達研究, 17, 62-64.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤真一・長田由紀子 (1995). 特性的自己効力感尺度の検討——生涯発達の利用の可能性を探る—— 教育心理学研究, 43, 306-314.
- 文部科学省 (2010). 平成 21 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
- 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 (2003). 不登校への対応の在り方について教育支援センター (適応指導教室) 整備指針 (試案)
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2011). 平成 22 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
- 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(1), 85-90.