

再登校を促す支援方法についての一考察

— 適応指導教室における実践を通して —

2015/3

四日市市教育委員会 教育支援課

はじめに

第2次四日市市学校教育ビジョンの取り組みも、平成23年度の開始から4年が経過し、新たに第3次のビジョンを策定する時期となりました。

現学校教育ビジョンでは、『生きる力』『共に生きる力』をはぐくむ』を基本理念に、「めざす子どもの姿」である「輝く よっかいちの子ども」の実現をめざしてきました。そのために、「段差のない教育」「途切れのない支援」「家庭・地域との協働」の3つの視点を基盤として、「問題解決能力の向上」「豊かな人間性の育成」「特別支援教育の充実」「教職員の資質・能力の向上」等、8つの重点目標を掲げ取り組んできました。

教育支援課では、学校教育ビジョンの実現に向けて、教職員の資質・能力の向上をめざして取り組みを進めてきました。

とりわけ、教職員一人ひとりが、ライフステージに応じた専門性・多様な指導技術・幅広い教材研究・深い子ども理解等の教師力を身につけるため、「教師力向上研修」を用いた自己分析をもとに、研修の充実を図ってきました。

また、昨年度市内小中学校に「問題解決能力向上のための授業づくりガイドブック」を配付し、これを活用して問題解決能力の育成をねらう授業改善にも取り組んできました。確かな学力を育むためにも、今後もさらに力を入れて、この取り組みを進めていきます。

これらの取り組みに加えて、本市の課題である「言語活動の充実」「不登校児童生徒支援の充実」及び前述した「問題解決能力の向上を図る学習の推進」を本年度研究課題として設定し、授業実践や調査・研究を進め、その成果をここに研究調査報告書としてまとめました。これらの研究成果が、教育課題の解決に向けた学校・園の研修・研究において活用されるとともに、日々の教育実践に役立つことを期待します。

最後に、本課の研究調査を進めるにあたって、御指導・御助言いただいた国立教育政策研究所初等中等教育研究部の松尾知明総括研究官、並びに研究協力員をはじめとして調査・実践面で御協力いただいた学校等の関係者の皆様に心から感謝の意を表します。

平成27年3月

四日市市教育委員会教育支援課
課長 田中 重行

— 目 次 —

I	研究主題	1
II	主題設定の理由	1
III	研究の目的	2
IV	研究の内容・方法	
1	研究の概要	2
2	データ収集と分析	3
3	研究の計画	4
V	結果	
1	過去3年間の学校復帰及び継続した部分登校の事例	5
2	対象生徒の抽出	7
3	支援の内容	7
VI	考察	
1	過去3年間の学校復帰及び継続した部分登校の事例	15
2	対象生徒への手立ての実施	15
3	支援を通して	17
VII	研究のまとめ	
1	成果	18
2	課題	18
	[引用文献・参考文献]	21
	[資料]	22

I 研究主題

再登校を促す支援方法についての一考察

ー適応指導教室における実践を通してー

II 主題設定の理由

不登校児童生徒は全国的にやや増加傾向にあり、加えて学年があがるにつれ長期化し再登校¹が難しくなる傾向がある。不登校児童生徒数調査（文部科学省）においても、平成 19 年度以降緩やかに減少傾向にあったものが、平成 25 年度になりやや増加している。また、平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書（文部科学省）では、「一旦欠席状態が長期化するとその回復が困難である傾向が示されている」と分析されている。小林（2008）は、不登校状態が長期化することの弊害として「子どもの教育を受ける権利の阻害」「子どもの生活の質（QOL）の低下」「進路選択面（就職も含めて）での不利益」の3つを挙げている。

文部科学省（2003）は教育支援センター（適応指導教室）の設置目的について、「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、以下同じ）を行うことにより、その学校復帰²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」と示している。本市の適応指導教室は、平成 2 年に設置され本年度で 25 年目となる。個別の支援計画を立て、相談部と適応指導部にわけ段階に応じた支援を行ったり、直接児童生徒を観察したセラピストやスーパーバイザーからコンサルテーションやスーパービジョン（以下SV）を受けたりする等、支援の質を高める努力を続けてきた。しかし、その一方で再登校したものの継続した登校につながらなかつたり、適応指導教室への通級を再開したりする場合もあり、学校復帰を支援するなかでそのようなことが課題となっている。登校が継続しない理由としては、人との関係の築きにくさや物事に対して粘り強く取り組む力の弱さなどがあげられる。

これまでの支援について、毎年通級児童生徒数や再登校率など量的な検討は行ってきたが、個々の具体的な支援の手立てについてなど質的な検証は行っていない。特に、通級生と一対一での支援場面では、個々の指導員の経験値に頼りがちで、本市の適応指導教室としての支援モデルがないのが現状である。支援の質の向上を図っていくためには、支援モデルの作成が必要だと考える。

小林（2002）は、「不登校問題の形成要因、解決要因の両方に関係するのが『社会性』と『耐性』の問題」であり、「子どものストレスへの対処技能が高ければ、不快な刺激（ストレス）に出会っても不適応を引き起こさない」と述べている。支援モデルを検討するにあたり、再登校及び学校復帰をするには、子どもが主体的に自分の課題に対して取り組み、学校に適応するためのスキル（ソー

¹ 本研究では、「適応指導教室通級後、一度でも学校に登校できた場合」を再登校と定義する。

² 本研究では、「適応指導教室通級後、主たる活動場所が学校になった場合」を学校復帰と定義する。

シャルスキル³) やストレスへの対処技能(コーピング・スキル⁴) を身につけることと、学校側のサポート体制を整えることが重要な要素となると考える。

先行研究からも、再登校及び学校復帰をするためには、ソーシャルスキルやコーピング・スキルの獲得を支援していくことの効果が示唆されている。東京都立多摩教育相談所教育相談室の「不登校事例の再検討」(1994) では、事例に応じて耐性欠如と非社会性の二側面から不登校の子どもの分類を行い、その分類に沿った支援を行う方法の重要性を説いている。本市研究(「対人関係スキルを育成する効果的な支援方法の研究」四日市市立教育センター研究調査報告書第384集, 2009) でも、通級生のソーシャルスキルトレーニング(以下SST)の研究を行っており、対人関係を築くことに苦手意識をもっている通級生に対し、SSTを行うことは意義あることとしている。

また、滝(2005)は不登校状態の解決について、「共同の活動を通して、子どもが主体的に他者とかわり、子ども自らが絆をつくる力を獲得できたときである」とし、これからの生活のなかで、様々な集団の一員となることが求められる子どもたちに、自ら適応していけるだけの力や自信を育むことの必要性を述べている。

そこで本研究では、「社会性」と「耐性」の二軸を活用して、通級生のタイプに応じて分類し支援する。その上で、「様々な集団に自ら適応していける力と自信を育む」ことに重点を置き、課題に応じた支援を試行する。その結果を考察し、支援モデルの素案を作成したい。その支援方法を適応指導教室だけでなく、学校で支援する上での視点の一つとして活用されることで、該当児童生徒の状態を改善することにつながると考える。

Ⅲ 研究の目的

本研究の目的は、適応指導教室の通級生の課題を本人と共有し、集団に自ら適応していける力と自信を育むことで課題を軽減させ、再登校の一助となるかを検証し、支援モデルの素案を作成することである。

Ⅳ 研究の内容・方法

1 研究の概要

研究の概要は以下の通りである。

- (1) 過去3年間の学校復帰及び継続した部分登校の事例をもとに支援計画を立案する。
- (2) 現在の通級生の状態を、指導員の観察及びアセスメントシート⁵のチェックによって把握し、

³ 本研究では、ソーシャルスキルとは、佐藤(2006)を参考に、「対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツ」とする。

⁴ 本研究では、コーピング・スキルとは、小林(2009)を参考に、「ストレスに対処する力」「嫌なことを乗り越え、つらいことを上手に凌ぐ力」とする。

その結果から本研究の対象とする通級生（以下 対象生徒）を抽出する。

(3) 支援計画に沿って対象生徒の支援を実施し、効果を検証する。

① 計画（PLAN）

ア 対象生徒の社会性・耐性の状態を、心理尺度を活用して把握する。

イ 対象生徒と指導員で課題を共有し、身につけたい力を検討する。

ウ 対象生徒の支援計画を指導員が立案する。

② 実施（DO）

適応指導教室で課題改善の取り組みを実施する。

③ 評価（SEE）

効果を検証する。

2 データの収集・分析

本研究のデータは、(1)過去3年間の事例のデータ、(2)現在の通級生全員のデータ、(3)対象生徒のデータをもとにしている。

データの分析は、対象生徒の心理尺度等の数値の変化を分析する。また、対象生徒の言動や、指導員の観察をもとに、具体的な手立てに対して効果があったかどうか、総合的に分析考察する。具体的には以下の通りである。

(1) 過去3年間の学校復帰事例及び継続した部分登校事例のデータ

① アセスメントシートを用いて、生活力と適応力の状態を確認する。

② ①をもとに、「社会性」と「耐性」を主軸にした、4タイプ（東京都立多摩教育研究所「不登校事例の再検討」を参考）に分類し、タイプ別支援例をまとめる。

(2) 現在の適応指導教室通級生全員のデータ

アセスメントシートを用いて、生活力と適応力の状態を把握し、対象生徒を抽出する。

(3) 対象生徒のデータ

① 指導員が行った「指導のためのソーシャルスキル尺度（上野・岡田 2000）⁶」を用いて、対象生徒の課題を把握する。

② 対象生徒に行った「中学生用コーピング尺度（三浦・坂野・上里 1997）⁷」では、生徒の耐性の変容を、「学校生活スキル尺度（飯田・石隅 2002）⁸」では社会性（生活スキル及びコミュニケーションスキル等）の変容を、検証する。

⁵ 「アセスメントシート」（資料1）とは、三重県教育委員会（2012）『教育センタースタッフガイド』を参考に、生徒の現状（出来ていること、登校したいがそれを妨げている要因等）を把握しアセスメントするために、本市の適応指導教室の活動に即して作成したものである。

⁶ 「指導のためのソーシャルスキル尺度（上野・岡田 2006）」（資料2）とは、集団行動として「対人マナー」「状況把握・こころの理論」「セルフコントロール」「課題遂行」、仲間関係スキルとして「仲間関係開始」「仲間関係の維持」「仲間への援助」、コミュニケーションスキルとして「聞く・話す」「非言語的スキル」「アサーション」「話し合い」の11の項目に、それぞれ2～8問の具体的な姿が示され、それを4段階で評価したものである。

- ③ 相談活動や観察を通して得られた通級生の言動を記録し，変容を検証する。
- ④ 対象生徒が記入したワークシートから，変容を検証する。

3 研究の計画

研究の計画は，以下の通りである。

月	本研究に関しての計画	実施する内容
4月	研究計画立案	
5月	第1回課内研究会議 (第1回国研指導)	過去3年間の支援方法の振り返り 全通級生の状態把握
6月	第2回課内研究会議 ふれあい教室SV	過去3年間の支援方法の振り返り 対象生徒の抽出
7月	第3回課内研究会議 (第2回国研指導)	対象生徒の状態把握
8月		対象生徒の状態把握
9月	ふれあい教室SV	対象生徒による状態把握，対象生徒と指導員の間で課題の共有，手立ての検討
10月	第4回課内研究会議	手立ての実施
11月		手立ての実施
12月	第5回課内研究会議 (第3回国研指導) ふれあい教室SV	手立ての実施，手立ての反省 対象生徒による状態把握，分析
1月	第6回課内研究会議 (第4回国研指導)	研究のまとめ
2月	第7回課内研究会議 ふれあい教室SV	
3月		全通級生の状態と支援方法を4つのタイプに分類

7 「中学生用コーピング尺度（三浦・坂野・上里 1997）」（資料3）とは，中学生が日常の学校生活において経験するストレスサーに対して行うコーピングを測定することを目的としている。「問題の原因を取り除くよう努力する」「現在の状況を変えるよう努力する」など問題に積極的にはたらきかえようとする「積極的対処」，「自分のおかれた状況を人に聞いてもらう」「自分の気持ちを人にわかってもらう」などの「サポート希求」，「どうしようもないのであきらめる」「時の過ぎるのにまかせる」などの「認知的対処」の3下位尺度（各10項目）からなる。

8 「学校生活スキル尺度（飯田・石隅 2002）」（資料4）とは，中学生が学校生活を送るうえで出会うことが予測される，発達しつつある個人として出会う課題である発達課題と，学校というコミュニティの中で生活するものとして出会う課題である教育課題に対処する際に役立つスキルを測るものである。一般的な行動の問題としてとらえやすい学習面，社会面，進路面，健康面の領域から，発達課題・教育課題に対処するスキルをとらえている。

V 結果

1 過去3年間の学校復帰及び継続した部分登校の事例

平成23年度から平成25年度の通級生のうち、学校復帰及び継続した部分登校を行った生徒12名について、支援した指導員が、過去の記録等を参考にアセスメントシートを活用して状態を確認した。また、不登校事例として、「不登校事例の再検討（東京都立多摩教育研究1994）」を参考に、4タイプに分類し事例に応じた支援の手立てをまとめた。結果は以下の通りである。

(1) 評価基準による状態像

本研究で用いたアセスメントシートは、生活する力（生活リズム、清潔、通級状況、学習状況）と適応力（通級方法、通級回数、昼食、卓球、体験活動）の9観点で構成されており、4段階（いつもできない＝0、たいていできない＝1、だいたいできる＝2、いつもできる＝3）で測るもので、指導員が複数でチェックした。

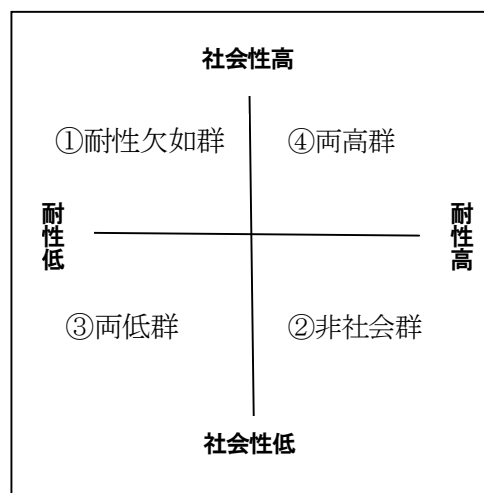
該当生徒の当時の状態を分析した結果、適応指導教室で集団活動に参加し、かつ継続した部分登校もしくは学校復帰を果たした通級生のアセスメントシートの平均は、満点を3点として、2.5点（生活する力2.1点）であった。また、適応指導教室の集団活動に参加せず、継続した部分登校もしくは学校復帰を果たした通級生の平均は1.1点であった。集団活動にかかわらない「生活する力」のみに着目すると、平均1.9点であった。

(2) 「社会性」と「耐性」を主軸に4タイプに分類⁹

【図1】のように、不登校事例の4タイプに分類し、行った支援方法を整理した。4タイプとは、耐性欠如群（社会性が高く、耐性が低い）、両低群（社会性・耐性ともに低い）、両高群（社会性・耐性ともに高い）、非社会群（社会性が低く、耐性は高い）である。

① 耐性欠如群（耐性をつける群）4名

小林（2002）によれば、「耐性欠如とは問題に直面せず、それを先送りにする傾向がある。課題を困難と感じるときには、努力そのものを放棄しがちになる」とある。この群に当てはまる通級生は、興味あることであれば取り組み始められることが多かったため、支援方法としては、できることを少しずつ増やしていくことを目標とした。



【図1】 4タイプの分類

⁹ 小林（2002）では、「非社会性」と「耐性欠如」で分類していたが、本研究では「社会性」と「耐性」を主軸に分類した。

<支援例>

- ・ 学習に課題のある通級生に、まずは自分で決めた内容を短時間・好きな教科だけ行い、できたことを言葉で伝え自信をもたせることで、これまで逃避しがちだった課題にも取り組んでいけるよう支援した。
- ・ 適応指導教室で気持ちの整理を行い、並行して担任が友達とのつながりを働きかけ、一緒に登校することができた。それをきっかけに新学年から復帰した。
- ・ 生活リズムの乱れを改善し、具体的な進路目標を持てるよう支援した。
- ・ 登校して友達とトラブルになった実際の場面について、お互いが居心地良くいられる方法をともに考えたり、担任の先生とのつながり方を提案したりした。

② 非社会群（気持ちの解放をはかる群） 3名

小林（2002）によれば、「非社会性が顕著であれば、自分のほうから問題解決を図ることがうまくできず、問題が生じるとその状態が継続しやすくなる」とある。

この群に当てはまる通級生は、何をすることも不安や緊張が高く、新しいことをする前には、その不安がさらに高まるため、支援方法としては、できるだけ事前に伝えてシュミレーションを行っておくことを心がけた。まずは、刺激を少なくするため同じパターンの通級サイクルを心がけ、その環境や人に慣れることから始めた。再登校を考える際も、「できるだけ具体的な場面設定を行い、この場合はどう対処するか」をともに考えた。

<支援例>

- ・ 理想の自分と現実の自分との間にあるギャップの自覚を促した。また、理想の自分に近づくため、段階に応じて目標設定し、やればできる経験を積んだ。

③ 両低群（育てる群） 5名

社会性と耐性がともに低い群のことで、小林（2002）によれば、「敏感で非社会的であり、かつ耐性のない子どもたち」とある。

この群に当てはまる通級生は、小学校から不登校が続いており、適応指導教室にも長く通級している場合が多かった。社会性と耐性の両方を身につけるために、長期にわたっての支援や関わりを必要とした。通常の支援よりさらに細かく段階を分け、体験を積み重ねたり、スキルトレーニングをしたりすることで、自分で決めたことを少しずつ実行できるように支援を行った。

<支援例>

- ・ 学校への登校と適応指導教室の通級を繰り返す中で、学校で直面する問題についてどうすればよいかを一緒に考え、気持ちの整理をした。
- ・ 本人が得意とする活動を通してエネルギーを充たし、登校意欲がみられた時に、無理なく登校できる方法について作戦を立てた。

- ・ 対人不安が強いため、担任の先生との関係作りをスモールステップで示した。担任の先生に少しずつ慣れていくことで、自分の気持ちを伝えられるよう支援した。

④ 両高群（進路適応をはかる群）0名

社会性と耐性がともに高い群のことで、小林（2002）によれば、「相対的には心理的な健康の高い子どもたちのこと」とある。この群に当てはまる通級生はいなかったため、支援例はない。

考えられる支援としては、本人が今置かれている状況を整理し、再度前向きな行動がとれるように援助する。つまり、情報提供等、ガイダンス的なかわりである。

2 対象生徒の抽出

対象生徒の抽出方法は以下の通りである。

はじめに、7月段階での適応指導教室通級生（28名）の状態を、指導員の観察をもとにアセスメントシートを活用して把握した。その結果をもとに、過去3年間の学校復帰及び継続した部分登校事例から、不登校のいわゆる初期・中期（小澤2006）を経て、エネルギーが増加し再登校を考えられる時期になっても登校できない、もしくは再登校後に再び通級している生徒を対象とした。中でも、「ソーシャルスキル」と「コーピング・スキル」に課題を抱える生徒9名に焦点をあて、様々な集団に自ら適応していける力と自信を育むための支援を中心に行い検討する。

対象生徒を不登校事例の4タイプに分類し、プロフィールを【表1】に示した。

【表1】 対象生徒のプロフィール

	耐性欠如群			非社会群		両低群			
学年	中3	中2	中2	中3	中3	中3	中2	中2	中2
性別	男子	女子	男子	女子	女子	女子	男子	女子	女子
不登校出現	中学	小学	中学	中学	中学	中学	小学	中学	中学

*不登校出現（中学：中学校から、小学：小学校で経験有）

3 支援の内容

過去の効果的な支援方法をまとめ、対象生徒を抽出するために、「社会性」と「耐性」を主軸とした4タイプを用いた。しかし、通級生によって課題はそれぞれ異なる。そのため、より具体的な課題を明らかにし、目標を設定するために、「指導のためのソーシャルスキル尺度」「学校生活スキル尺度」「中学生用コーピング尺度」を用いた。その結果をもとに、支援計画を立案した。

(1) 対象生徒の状態把握と見立て

はじめに、「指導のためのソーシャルスキル尺度（中学生用）」を用いて、複数の指導員で対象生徒の状態を観察チェックした。次に、本人と課題を共有し、「学校生活スキル尺度（飯田・石隅 2002）」と「中学生用コーピング尺度（三浦・坂野・上里 1997）」を用いて支援の効果を検証した。

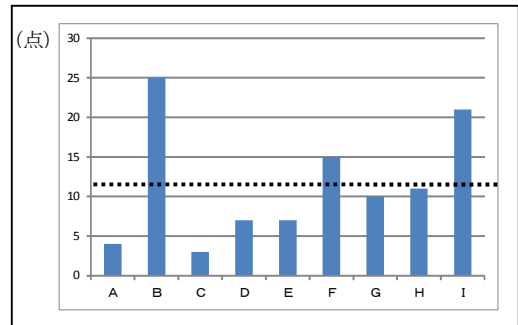
これまでの行動観察から、自分の置かれた状況を人に聞いてもらったり、自分の気持ちを人にわかってもらったりする経験が少ない生徒が多いことがわかっている。

また、人に聞いてもらうためには、「人に伝える力」も必要だが、こちらも苦手としている生徒が多い。【図2】の支援実施前の「中学生用コーピング尺度」のサポート希求からも、9名中6名が平均値¹⁰に比べ、低いことがわかる。サポート希求が平均より高い3名の内1名は、自分から困り感等を伝えることができるが、残り2名は「人に伝える力」が実際には高くない。本人が問題に直面する前に、保護者や祖父母が調整していることで、本人自身がその弱さに気づいていないと考えられる。

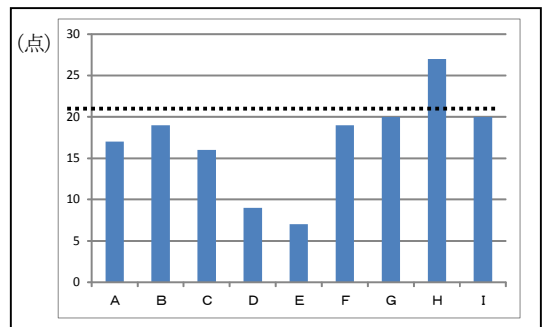
「学校生活スキル尺度」の同輩とのコミュニケーションスキルでは、【図3】のように、9名中8名が平均値¹¹に比べ低いことがわかった。自己評価のため値が高い生徒も、指導員の見立てでは、実際にはコミュニケーションスキルは高くない。本来なら、中学校入学までに身につけておくべき基礎的なスキル（人に話しかけたり、自分の気持ちを人に伝えたりする方法等）の不足が課題となっていると考える。そこで本年度は、その課題に着目し、支援していくことにした。

(2) 支援モデル（試案）

基礎的なスキル（人に話しかけたり、自分の気持ちを人に伝えたりする方法等）を向上させるために、大きく社会性と耐性に分けた支援計画を立てた。



【図2】「中学生用コーピング尺度」
サポート希求（実施前）



【図3】「学校生活スキル尺度」同輩との
コミュニケーションスキル（実施前）

¹⁰ p 4. の注7を参考。項目毎に、0～3点を割り当てている。三浦・上里（1999）の調査結果として、中学校3年生の平均、積極的希求15.91点、サポート希求11.11点、認知的対処13.63点と示されている。

¹¹ p 4. の注8を参考。項目毎に、1～4点を割り当てている。飯田・石隅（2006）の調査結果として、中学3年生の平均、自己学習スキル38.91点、進路決定スキル32.92点、集団活動スキル37.95点、健康維持スキル24.64点、同輩とのコミュニケーションスキル21.13点と示されている。

第一は、社会性向上のために「自ら適応していける力を育む」計画である。再登校を含め、高校へ進学すれば様々な集団への適応が必要となる。その時には、自分の気持ちを伝え、相手の気持ちを理解することが重要である。また、過去の成功事例から生活する力が高いと復帰しやすいこともわかっている。そのため、タイプ別に「人に伝える力の獲得」「自分の生活を振り返り改善する力の獲得」「他者の考えを理解する力の獲得」と三通りの計画を立てた。

第二は、耐性向上のための「自ら適応していける自信を育む」計画である。ストレスに対処するためには、滝（2005）も述べているように、自信を育み、自分を肯定的に捉えられるようになる必要がある。多くの生徒は、適応指導教室に通級するまでに失敗体験を重ね、自信を喪失している場合が多く、まずは適応指導教室で意図的に場を設定して、成功体験を積ませることを計画した。

これらを本年度の支援モデル（試行案）としてまとめたものが、【表2】である。

【表2】 支援モデル（試行案）

	目標	生徒の活動	支援者の留意点
自ら適応して いける力を 育む (社会性)	人に伝える力の 獲得	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のできることと、苦手なことを知る。 ・自分の気持ちを伝える言葉を増やす。 ・人に伝えるスキルを身につける。 ・その場で使う言葉を使って、自分の気持ちを人に伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシート等を活用して、可視化する。 ・目標とする行動を細かく区切り、実行できるよう具体的にイメージさせる。
	自分の生活を振 り返り、改善す る力の獲得	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の生活パターンの現状を知る。 ・一週間の生活をチェックする。 ・改善目標を立て、実践する。 ・改善目標を継続して行い、より高い改善目標を立て、実践する。 ・生活パターンの改善とともに、自分で見通しをもって行動する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活記録表を活用し、継続して生活を振り返らせる。 ・できたことを、生徒に伝わる言葉や方法で肯定的なフィードバックを行う。 ・学校行事等を意識して計画を立てさせる。
	他者の考えを理 解する力の獲得	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考え方の特徴を知る。 ・活動場面の中で、相手（他者）の考えに触れる。 ・自分と他者の考えの相違点を理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の考えに触れる場を意図的に設定する。 ・他者の考えを知って感じたことを相談の場面で話題にあげ、自分の気持ちに気づかせる。 ・指導員も自らの考え（一他者として）を意識的に伝えるようにし、相互理解をする。
自ら適応して いける自信を 育む (耐性)	自分を肯定して 受け入れられる 力の獲得	<ul style="list-style-type: none"> ・目標を設定する。 ・自分で決めたことが実行できたという体験をする。 ・振り返りをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・達成できる目標をスモールステップで設定する。 ・安心して体験できる場の設定を行う。 ・できたことをその場で、肯定的フィードバックを行う。

(3) 手立ての実施

対象生徒と指導員が、週1回程度個別の支援計画に沿って取り組んだ。時間は30～60分である。その時間内には、一週間の振り返りや適応指導教室での活動や学校の部分登校への取り組み等、日々の活動についての相談も含まれている。

9名に対してそれぞれに複数の支援を行ったが、「他者の考えを理解する力の獲得」については、部分的、単発的な取り組みとなり、継続した支援までには至っていない。ここでは、「人に伝える力の獲得」「自分の生活を振り返り、改善する力の獲得」「自分を肯定して受け入れられる力の獲得」の取り組みを行った3名の事例をあげる。

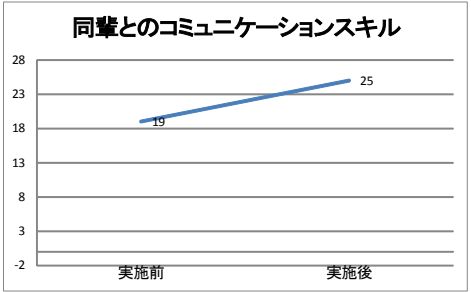
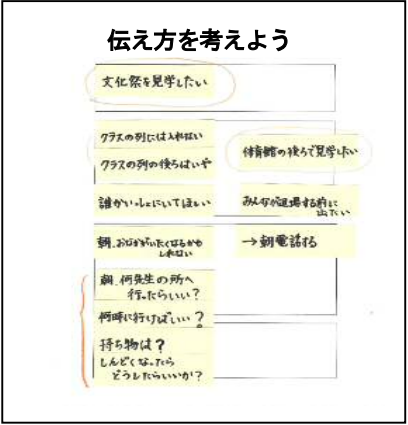
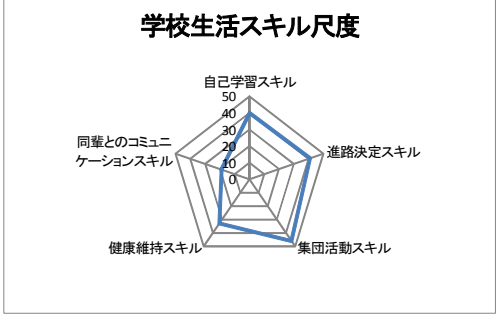
事例1～3の見方は以下の通りである。

対 象：プロフィールに記載した4タイプで分類
状 態：尺度に表れている本人の状態
課 題：指導員と対象生徒で設定
目 標：指導員と対象生徒で設定
手立て：複数の指導員で計画を立案
成 果：生徒の振り返りと指導員の行動観察をもとに分析
効果の検証：行動として表れたものと心理尺度の結果

① 人に伝える力の獲得

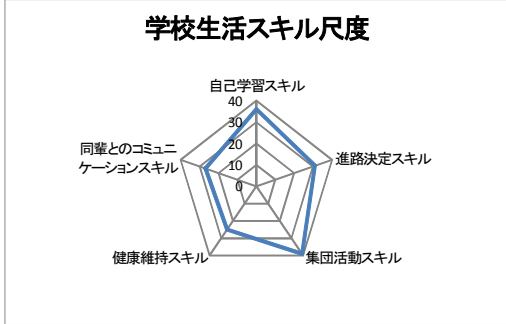
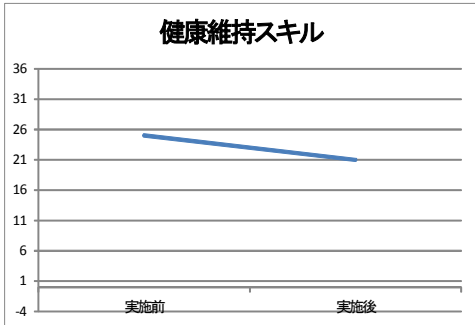
【事例1】

対 象	耐性欠如群 <u>非社会群</u> 両低群 両高群			
状 態	<p>本人の行った「学校生活スキル尺度」の数値は全体的に高く、指導員の見立てに比べ、自己評価は高いといえる。</p> <p>その中で、同輩とのコミュニケーションスキルだけは低く、本人は課題だと考えている。</p>			
課 題	不安を言語化できず、チャレンジすることを辞めてしまう場合が多い。			
目 標	<p>相手に自分の不安な気持ちや考えを伝える。</p> <p>場面：先生に登校したい気持ちと、その不安を伝える。</p>			
手立て	<p>①伝えたい内容を書き出し、伝わりやすい言葉に変換したり、伝える順番を入れ替えたりして整理する。</p> <p>②指導員とロールプレイングによる練習をする。</p> <p>③実行に移した場面をイメージさせ、予想される不安をあげる。</p> <p>④不安を減らす方法を考える。</p>			
成 果	<ul style="list-style-type: none"> ・見通しをもつことで、安心して登校できた。 ・事前に気持ちを伝えたことで、気持ちよく迎え入れてもらえる経験が積めた。 ・自分にとって安心して登校するための環境づくりができることを実感できた。 			
効果の検証	<p>・同輩とのコミュニケーションスキルの数値 28 点満点中 6 ポイント増加した。</p> <p>・伝え方の練習をした後、初めて自分から他の通級生に話しかけることができた。</p>			



② 自分の生活を振り返り，改善する力の獲得

【事例2】

対 象	耐性欠如群	非社会群	両低群	両高群
状 態	<p>指導員の見立てに比べ，本人が行った「学校生活スキル尺度」の数値はとて高く，自己理解が低い状態だと考えられる。その中でも，健康維持スキルについては本人なりに自覚しており，まずは起床時間等の生活リズムの改善を優先課題とした。</p>			
				
課 題	自己理解が低く，物事に直面して初めて，自分でできないことに気づく。			
目 標	<p>自分の生活を見直し，先を見通すことによって成功体験を積む。 場面：朝の学活への参加方法を事前に先生と相談し，チャレンジする。</p>			
手立て	<p>① 1週間毎の起床時刻と登校状況を記録する。(資料5) ② 1週間毎の目標を設定し，その達成状況を記入する。 ③ 行事に向けて参加できるように場면을イメージし，準備や練習をする。</p>			
成 果	<ul style="list-style-type: none"> ・継続して記録をつけたことで，自分のできることとできないことが理解できた。 ・スモールステップで段階をつけたことで，できることが増えた。 ・学校生活の流れや物事を順序立てて考え整理したことで，事前に先生と相談し，登校の方法を考え実行することができた。 			
効果の検証	<p>・2学期の始業式は体育館の後ろで先生と一緒にいたが，終業式では友達と並んで入場し，一緒に話を聞くことができた。また，その後の教室での学活にも入ることができた。</p> <p>・健康維持スキルの数値が36点満点中4ポイント減少した。これは，記録をつけ，生活を振り返ったことで，自己理解が進んだ結果だと考える。</p>			
				

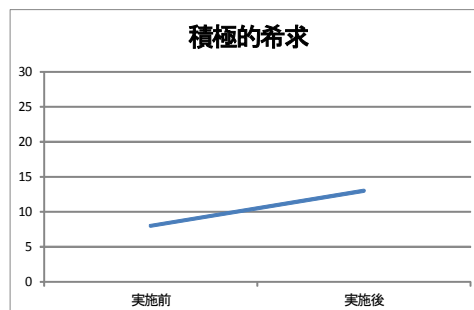
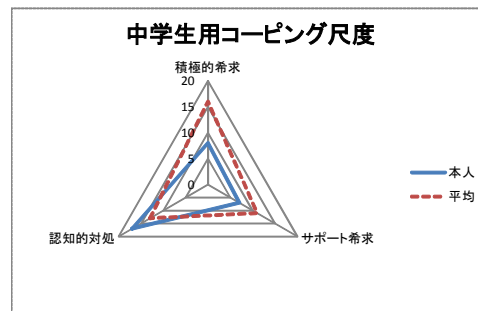
③ 他者の考えを理解する力の獲得

部分的，単発的な取り組みとなり，継続した支援までには至っておらず，事例としてあげることができなかった。

④ 自分を肯定して受け入れられる力の獲得

【事例3】

対 象	耐性欠如群 (非社会群) 両低群 ※ 両高群 ※当初の見立てでは、非社会群であったが、支援をすすめるなかで両低群に修正した。
状 態	「中学生用コーピング尺度」の積極的希求とサポート希求の値が、平均（注10 参照）に比べ低い。自分で現在の状況を変えようと努力したり、自分の置かれた状況を人に聞いてもらったり、わかってもらったりしようとする気持ちや経験が少ないと考えられる。
課 題	不安や心配を誰にも相談できず我慢してしまい、先に進めない。
目 標	自分から行動し、成功体験を積む。 場面：高校見学に行く不安を解消する対処法を指導員と考え実行する。
手立て	①朝起きる時間から、家に帰ってくるまでの行動を細分化して書き出す。（資料5） ②利用する公共交通機関の時刻や、停留所の位置等を地図で確認する。 ③実際に利用する改札口等を指導員と一緒に下見に行く。 ④指導員の見守りのなかで実行する。 ⑤繰り返して行う。 ⑥一人で実行する。 ⑦実行できたことに対して、肯定的フィードバックの言葉を受ける。
成 果	・自分で公共交通機関を利用して、目的地に行けるようになった。 ・同じ学校の生徒に出会い戸惑っていたが、バスを1本遅らせて対処することができた。
効果の検証	・自分から現状を変えようとしたりする等の「積極的希求」の数値が30点満点中5ポイント増加した。 ・適応指導教室からの高校見学に指導員や通級生と共に参加した後、自分一人だけで体験入学に行くことができた。



VI 考察

再登校を促す支援方法の一つとして、適応指導教室で行う支援モデルの素案を作成する視点で、以下のように考察した。

1 過去3年間の学校復帰及び継続した部分登校の事例

(1) 4タイプの分類

過去3年間のデータを「社会性」と「耐性」を主軸に4タイプに分類した。そのことで、感覚として捉えていたことが、指導員間で共通理解でき、また、同じツールを使うことで、生徒の強みと弱みがわかり支援すべき優先課題がはっきりした。しかし、事例3のように、入級時のアセスメントでは、耐性の課題は少ないと見立てていたものの、支援を進める中で、自分を肯定して受け止められる力の獲得が優先課題だとわかり、支援方針を修正した例も多い。個々の支援については、同じツールを活用しながら、その時々の状態を見立て、支援方針を立て直していく必要がある。

そのため、年度末段階での通級生の状態とその支援方法を、毎年4タイプに分類し蓄積していくことが必要である。多くの事例を集めるためには、数年かかるが、本市適応指導教室としての4タイプの特徴とその支援方法がはっきりしてくるのではないかと考える。

(2) 指導員によるソーシャルスキル尺度

過去3年間の学校復帰事例及び継続した部分登校事例のデータから、適応指導教室の集団活動に参加していなくとも、基本的な生活する力（生活リズム、清潔、通級状況、学習状況）が高いと再登校につながりやすいことを再認識した。平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告書（文部科学省）でも、不登校の継続理由として、複数回答可ではあるが、「朝起きられないなど生活リズムが乱れていたため」と約3人に1人が答えている。これをもとに、本研究では事例2の実践を取り入れた。生活する力をアセスメントすることは重要な視点である。

2 対象生徒への手立ての実施

(1) 心理尺度の利用

心理尺度の客観的なデータを活用することで、通級生自身が自分のことを異なる視点で捉えることができるようになっていた。また、尺度を活用してデータを可視化することは、課題を共有しやすいことがわかった。加えて、指導員の見立てによる通級生の課題と、本人の自己評価とは異なる場合も多く、その違いを話題にすることで、通級生自身の自己理解も深められたように思う。そして指導員側も自分達の見立ての甘さに気づくことができた。また、適応指導

教室としてSVを受けているが、本年度は心理尺度の結果等も資料として取り上げ、指導を受ける際に、客観的なデータとして活用した。

以上のように心理尺度を活用していく意味はある。しかし、尺度の活用は、通級生への気持ちの上での負担も大きく、支援開始時と年度末がよいと考える。途中の変容に関しては、通級生自身が具体的な行動として意識しやすいアセスメントのシート「がんばりチェックシート（資料7）」の活用が望まれる。

(2) 支援モデル（試行案）の検証

① 人に伝える力の獲得

事例1のように、紙に書き出し可視化することは、生徒の中の漠然とした不安を整理できる効果があった。対象生徒も紙に書き出す前は、頭を抱え机にうつ伏す姿がみられたが、一つずつ順番に指導員とともに考えることで落ち着き、最後まで取り組むことができた。また、事例3のように、自分の課題を自覚することで、自分の苦手な部分に向き合うことは辛いですが、指導員とともに投げ出さずに取り組むことができていた。指導者側から与えられた課題だけでは、実際の生活場面に応用したり、本人が自分で意識し改善を目指したりすることは難しい。ここから、課題を一つひとつ乗り越えていくためには、本人の主体的な行動が大きな意味をもつと考える。

平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告書（文部科学省）で中学校卒業後の支援に対するニーズでは、「自分の気持ちをはっきり表現したり、人とうまくつきあったりする方法についての指導」を27.2%の人（複数回答可）が望んでいる。適応指導教室のような小集団での活動場面では、実際に体験したその場で、感情を表現する言葉や肯定的な言葉がけ、具体的なスキルを伝えることで、力として身につけやすいただろう。しかし、指導員による観察で変化は見えて取れても、すぐには身につくものではなく、長い目での支援が必要である。

本年度は集団の場で計画的な取り組みはできなかったが、適応指導教室という安心できる場で、子ども同士の関係性や個々の優先課題に応じて実施したい。

② 自分の生活を振り返り、改善する力の獲得

事例2のように、生活を振り返り、日々の暮らしを意識して取り組むことで、生活の改善が見られた。適応指導教室という場を上手く利用し、自分で決めた日時に通級することで、自分をコントロールする力や生活にリズムが生まれ、生活する力を向上させることができた。ただ、生活リズムを改善し定着するためには、家庭の協力が必要であるが、家族みんなが深夜まで起きているなど協力が得られにくい場合もあった。生徒の相談と並行して保護者相談の機会を増やし、保護者の意識を改善させる働きかけも必要である。

③ 他者の考えを理解する力の獲得

部分的、単発的な支援ではあったが、集団活動での休憩時間や昼食時間を利用して、家族や自分以外の考えに触れられる場を設定した。特にふれあいフレンド¹²からの言葉は、年齢も近く良いモデルとなった。今後、適応指導教室の良さである集団活動の場をより上手く活用していくことが必要である。

④ 自分を肯定して受け入れられる力の獲得

適応指導教室では、中学校3年生に対し、多くの時間を費やし進路指導を行っている。それは、不登校生徒の進路への不安は、たとえ進学できたとしても、「毎日継続して登校できるのか」「不登校だったことを高校に入って友達に伝えるのか」「その後の人生で不登校経験が不利に働いたり大きな影響をもたらしたりするのではないか」という気持ちが重なり増大していきやすいからである。

そこで、進路指導のなかで、事例3のように生徒が目の前の課題から逃げ出さずに取り組めるよう支援し、自分の希望する進路を獲得することは、耐性をつける意味では大きな機会となっている。やり遂げたことによる達成感を得て、それが自信へとつながっていくと経験的に感じている。

今回、「中学生用コーピング尺度」を用いたが、生徒が回答しやすく支援内容をより正確に把握するためには、「自己肯定意識尺度（資料8）」を用いた方がより良いと考える。

3 支援を通して

個別の支援計画に沿った丁寧な取り組みは、部分的にでも対象生徒の課題を減少させることができるようになった。しかし、欠席が長期化することで、その間の学習の遅れや対人関係の変化等があり、生徒にとって再登校はいくつもの大きな壁があるとともに、自分への自信も失われている。行事への登校刺激は、先生にとっては声掛けをしやすいタイミングである。が、生徒にとっては登校を促されても漠然とした不安が大きく、何が登校を阻んでいるか、どうサポートされたら登校できるかは本人にとってはわかりにくい。

そこで、事例2のように、具体的に何時に家を出るのか、どの方法で行くのかなど、行動を順番に分析していけば、自分にとって不安なことを具体化することができる。その不安を先生に伝え、一緒に解消する方法を考えることができれば、再登校への道は開けると思われる。その経験を繰り返し、実行することで生徒が自分の頭の中で見通しをもてるようになる。

本研究の事例でも、一回目に指導員が丁寧に寄り添い、本人が実行できたことで自信をもち、次の機会には自分から「行ってみようかな」と言い出すことができた。その後は、指導員と共に

¹² ふれあいフレンドとは、不登校児童生徒の自立心を育て、再登校へのエネルギーを蓄えさせるため、不登校児童生徒の兄・姉の年代に相当する年齢の不登校児童生徒支援ボランティアのことである。

同じ作業を繰り返したが、時間は半分程度で済んでいる。生徒の力によって定着までの時間は異なるが、具体的な行動を一つひとつ積み重ねることで、目標を達成できるという自信が育めると考える。

また、先生との関係が良好な場合は、適応指導教室で活用したワークシートを使って具体的に先生と本人が相談した例もある。これにより、先生への信頼感も高まり、その後、学校場面での挑戦を先生と相談することができれば、継続した再登校へとつながっていくことが予想される。

Ⅶ 研究のまとめ

本研究では、適応指導教室の通級生の課題を本人と共有し、集団に自ら適応していける力と自信を育むことで課題を減少させ、再登校の一助となるかを検証した。

以下のように、研究の成果と課題をまとめ、支援モデルの素案を提案する。

1 成果

今回の研究で、通級生の課題を明確にするために、心理尺度やアセスメントシートを用いた。それらを活用することで、客観的に通級生の状態を把握することができた。グラフ等で可視化することで、通級生自身だけでなく、指導員の理解も深めることができた。

加えて、タイプ別に個別の支援計画を立て、スキルトレーニングを実施したことで、集団に適応していける力や自信を、部分的にはあるが育むことができ、再登校の一助となったと考える。

そして、めざす力を「自ら適応していける力」「自ら適応していける自信」の2点に絞り、よりきめの細かい支援ができるよう、以下のように支援モデルの素案として、年間計画（表2）と支援方法（表3）を作成した。

2 課題

今年度は短期間の実践のため、継続した登校を促すまでには至らなかった。しかし、「集団に自ら適応していける力や自信」を育てることは、進級や進学の際に、再登校する一助になり、また、社会復帰後は継続した就労へとつながるであろう。

ただし、欠席が長期化するほど、その間の学習の遅れや対人関係の変化等があり、学校復帰は容易ではないため、未然防止の視点を持ち、不登校状態になる前の段階で、このようなスキルトレーニングが行える場や機会が必要だと考える。

将来的に教員が活用できるものにするために、生徒の状態と支援方法をタイプ別に分類・蓄積し、支援モデルをよりよいものに改善していくことが望まれる。

【表2 支援モデル<年間計画>】

月	実施する内容	
	通級生の活動	指導員
4月		研究の計画立案 指導員による通級生の状態把握 「指導のためのソーシャル・スキル尺度」 【資料2】
5月	通級生自身による状態把握 「学校生活スキル尺度」 【資料4】 「がんばりチェックシート」 【資料7】 「自己肯定意識尺度」 【資料8】	支援方針の立案 対象生徒の抽出 対象生徒の状態把握
	通級生と指導員で課題を共有 1学期の目標設定	
6月	個別もしくは集団でスキルトレーニング	ふれあい教室SV①で手立ての検討
7月	1学期の振り返り 「がんばりチェックシート」	
		支援方針の見直し
8月	通級生と指導員で2学期の目標設定	
9月	個別もしくは集団でスキルトレーニング	ふれあい教室SV②で手立ての検討
10月		手立ての実施
11月	2学期の振り返り 「がんばりチェックシート」	
12月	通級生自身による状態把握 「自己肯定意識尺度」 「学校生活スキル尺度」	ふれあい教室SV③で効果の検証 対象生徒の状態把握 指導員による通級生の状態把握 「指導のためのソーシャルスキル尺度」
1月	研究のまとめ	
2月	ふれあい教室SV④で支援の振り返り	

【表3 支援モデル<支援方法>】

めざす力	つきたい力	通級生の活動	支援者の留意点
自ら適応していける力	集団参加力 指導員と一緒に集団の中で過ごせる力	他の通級生がいる中で、居心地悪くなく、指導員と一緒に学習や運動ができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・本人が入りやすい時間帯や過ごしやすい場所の設定をする。 ・人との距離の取り方を意識させる。
	他の通級生と一緒に学習や体験ができる力	他の価値観に触れながら、他の通級生と一緒に、学習や体験ができるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> ・興味ある活動などから始め、過ごせる時間をスモールステップで増やす。 ・他者と場を共有することで、自分以外の考えにも触れさせる。
	意思表現力 気持ちを表す言葉を増やし、言語化できる力	自分の使う言葉の特徴を知るとともに、自分の気持ちに合う他の表現の仕方や語彙を増やす。気持ちに合った言葉を使って相手に伝えることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちを表す言葉のカードやワークシートを使って、いろいろな表現の仕方があることを伝える。 ・本人が使う言葉と気持ちが一致しているか、振り返えらせる。
	自分の気持ちを的確に伝える力	自分の気持ちを整理し、思いを相手にわかりやすく伝えることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・行事の参加方法など、伝え方を考え、指導員とロールプレイングを行った後に実践させる。 ・支援者や他の通級生がモデルとなるよう取り組みを広げる。
	場面に合わせて伝え方ができる力	場面や相手(人数)に合わせた言葉づかいや声の大きさを調整して話すことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・日直の司会等、形式のある場を設定する。 ・進路に向けて、ワークシートを活用しながら、面接の練習を行う。
	生活改善力 自分の生活を振り返り、改善する力	自分の今の生活を振り返り、改善する方法について、考え実行することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・目標をスモールステップで設定し、やればできる体験を積ませる。 ・週ごとに記録をつけるなど、できたことを肯定的フィードバックで返していく。
自ら適応していける自信	自分を受容する力	自分の状況や気持ちを理解し、ありのままを受け止める。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の長所や短所が理解できるように表現カード等を活用する。
	自己肯定力 自分を肯定する力	自分で決めたことを実行できたという体験を積む。	<ul style="list-style-type: none"> ・安心して実行できる場の設定をする。 ・行動を細分化して、不安を可視化する。 ・できたことをその場で、言葉で肯定的フィードバックを行う。

【引用文献】

- 飯田順子・石隅利紀（2002）「中学生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度（中学生版）の開発—」教育心理学研究 p. 50, pp. 225-236
- 飯田順子・石隅利紀（2006）「中学生の学校生活スキルと学校ストレスとの関連」カウンセリング研究 p. 39, pp. 132-142
- 上野和彦・岡田智編著（2006）「特別支援教育 実践ソーシャルスキルマニュアル」明治図書 p p. 146-147
- 小林正幸（2002）「先生のための不登校の予防と再登校援助—コーピング・スキルで耐性と社会性を育てる—」ほんの森出版 pp. 17-26
- 小林正幸（2008）「不登校は減ってはいない」（不登校は本当に減ったのか、準備委員会企画シンポジウム, I 日本教育心理学会第 49 回総会概要）
- 滝充（2005）「不登校を減らす—未然防止に必要な考えた方と効果的な取組」『教育時報』9月号 岡山県教育委員会 pp. 4-7
- 平石賢二 1990b 「青年期における自己意識の発達に関する研究(1)—自己肯定性次元と自己安定性次元の検討」名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科 p. 37, pp. 217-234.
- 堀洋道監修 山本眞理子編（2001）「心理測定尺度集Ⅰ」サイエンス社 pp. 16-22
- 堀洋道監修 松井豊編（2001）「心理測定尺度集Ⅲ」サイエンス社 pp. 32-36
- 堀洋道監修 櫻井茂雄男・松井豊編（2007）「心理測定尺度集Ⅳ」サイエンス社 pp. 232-239
- 三浦正江・坂野雄二・上里一郎（1997）「中学生コーピング尺短縮版の作成の歩み」日本心理学会第 61 回大会発表論文集 p. 358
- 三浦正江・上里一郎（1999）「中学生の学業における心理的ストレス—高校受験期に実施した調査研究から」ヒューマンサイエンスリサーチ p. 8, pp. 87-102
- 文部科学省（2003）「不登校への対応の在り方について 別添 適応指導教室整備指針（試案）」

【参考文献】

- 相川充・佐藤正二編（2006）「実践！ソーシャルスキル教育 中学校」図書文化社
- 小澤美代子編著（2006）「続 上手な登校刺激の与え方」ポプラ社
- 小林正幸監修 早川恵子・大熊雅士・副島賢和編（2009）「不登校支援と未然防止」東洋館出版社
- 東京都立多摩教育相談所教育相談室（1994）「不登校事例の再検討」
- 文部科学省（2014）「平成 25 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（2014）「平成 18 年度不登校生徒に関する追跡報告書」
- 四日市市立教育センター研究調査報告書第 384 集（2009）「対人関係スキルを育成する効果的な支援方法の研究 —適応指導教室における—ソーシャルスキルトレーニングの実践を通して—」
- 米田薫監修 三重県教育委員会事務局生徒指導・健康教育室編（2012）「教育支援センター（適応指導教室）スタッフガイド～教育支援センターから提案する不登校生への支援～」

【資料1】

通級児童生徒アセスメントシート									
領域	段階性				年 月 日 現在		月 日		結果
	0	1	2	3	現状	重要性 (◎○ △)	優先度 (◎○△)		
生活する力	生活リズム	不規則	夜まとまった睡眠時間がある	夜寝て10時まで起きています	夜12時まで寝て、朝登校できる時間に起きるペースで生活できる				
	清潔	清潔感がない	洗髪や洗顔等をしていないことがよくある	洗髪や洗顔等をしていないことがたまにある	清潔感がある				
	通級状況	よく休む	決められた日の半分ほどは通級できる	決められた日に通級できるが、遅刻することがある	決められた日時に休まず通級できる				
	学習状況	学習の時間に参加していない	短時間、好きな教科なら学習ができる。	時間割に合わせて学習を進めることができる	家庭でも学習に取り組める				
適応力	通級方法	保護者の送迎	自力通級のための取組をしている	通級予定の半分程度は自力で通級できる	自力（電車・自転車等）で通級できる				
	通級回数	2週に1回以上通級している	週1回通級している	週2回通級している	週3回以上通級している				
	昼食	昼食の時間に参加していない	特定の指導員や通級生となら別室で食べられる	皆と一緒に食べられるが、食事量が少ない	皆と一緒に通常量を食べられる				
	卓球	卓球をしていない	個別指導でならできる	集団活動の時間に、別メニューでできる	皆と一緒にできる				
	体験活動	体験活動の時間に参加していない	指導員と一緒に見学することができる	興味ある活動には参加できる	どの体験でも参加できる				
(参考：三重県支援センタースタッフガイド)									

【資料2】

指導のためのソーシャルスキル尺度		(名前)			
<対人マナー>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
1	状況に合わせた適切な言葉遣いをする。(敬語やくだけた言葉の使い分けなど)	0	1	2	3
2	自分の悪いときに自ら進んで謝罪する。	0	1	2	3
3	相手の話に関心を示しながら聞く。	0	1	2	3
4	適度な距離で人と接する。(くっつきすぎない)	0	1	2	3
5	時間を守る。	0	1	2	3
6	異性と適切に関わる。(過度に意識して話せなくなる、なれなれしくしたり、つきまとったりしないなど)	0	1	2	3
<状況理解・こころの理論>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
7	相手のしぐさや表情から気持ちを読み取る。	0	1	2	3
8	冗談や皮肉など裏の意味のある言葉を理解する。	0	1	2	3
9	身だしなみに適度に気を配る。(髪型や服装を整える。季節に合わせる。また気にしすぎ・潔癖にならない)	0	1	2	3
10	人の目を適度に意識して振る舞う。(奇異な行動をしない。意識し過ぎないなど)	0	1	2	3
11	場の雰囲気を感じる。(緊張感や和やかさなど)	0	1	2	3
<セルフコントロール>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
12	授業や課題に集中して取り組む。	0	1	2	3
13	行動する前に、じっくり考える。(衝動的に行動しない)	0	1	2	3
14	自分のした行動をふりかえる。	0	1	2	3
15	感情的になっても、気持ちをうまく切り替える。	0	1	2	3
<課題遂行>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
16	与えられた仕事を最後までやりとげる。	0	1	2	3
17	失敗や予定外のことが起こっても、柔軟に対応する。	0	1	2	3
18	仕事や課題に取り組む際、計画を立て、それに沿って実行する。	0	1	2	3
19	共同の作業で、与えられた役割をきちんとこなす。	0	1	2	3
20	仲間と協力しながら仕事(または課題)を行う。	0	1	2	3
<仲間関係開始>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
21	適度に視線を合わせて人と話すことができる。	0	1	2	3
22	臆することなく仲間に話しかける。	0	1	2	3
23	仲間を遊びに誘う。	0	1	2	3
<仲間関係の維持>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
24	仲間と冗談を言い合う。	0	1	2	3
25	仲間と会話を続ける。	0	1	2	3
26	友だちとの約束を守る。	0	1	2	3
27	外出や遊びなど、仲間と計画を立てて実行する。	0	1	2	3
28	仲間と趣味や興味のあることを共有する。	0	1	2	3
29	仲間と秘密を共有する。	0	1	2	3
<仲間への援助>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
30	仲間が失敗したときなど励ましたりなくさめたりする。	0	1	2	3
31	困っている仲間を助ける。	0	1	2	3
32	仲間の悩みや不安を共感しながら聴く。	0	1	2	3
<聞く・話す>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
33	相手の話をさえぎることなく聞く。	0	1	2	3
34	適切にはっぴょうやスピーチをする。(正しい姿勢、わかりやすいように話すなど)	0	1	2	3
<非言語的スキル>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
35	適切な声の大きさを話す。	0	1	2	3
36	タイミングよく、うなずき、あいづちを入れる。	0	1	2	3
37	身振りや手振りをうまく使って表現する。	0	1	2	3
<アサーション>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
38	知っている人に自分から挨拶をする。	0	1	2	3
39	集団に向かって自分の考えを述べる。	0	1	2	3
40	人に感謝の意を伝える。	0	1	2	3
41	いやなことははっきりことわる。	0	1	2	3
42	くやしさを怒りを言葉で伝える。	0	1	2	3
43	わからないことは質問する。	0	1	2	3
44	親しい人に不安や心配なことを話す。	0	1	2	3
45	困ったとき、人の助けを求める。	0	1	2	3
<話しあい>		いつもできない	たいていできない	たいていできる	いつもできる
46	話し合いのあいまいに沿った発言をする。	0	1	2	3
47	決まった意見に同意する。	0	1	2	3
48	話し合いの際、多数決、妥協案などの方法を提案する。	0	1	2	3

【引用】上野一彦・岡田智編著『特別支援教育 実践ソーシャルスキルマニュアル』明治図書、2006

【資料3】

中学生用コーピング尺度				
最近1ヶ月の間にあなたが経験した最もいやな出来事は何でしたか。 その「いやな」出来事に対して、あなたは以下の行動や考えをどの程度行いましたか。「ぜんぜんしない=0」から「よした=3」までの中で、あなたに最もよく当てはまると思うものを1つ選んで数字を○印で囲んでください。				
	ぜんぜん しない	あま りしな い	少し しな い	よ し た
1 現在の状況を変えるように努力する。	0	1	2	3
2 問題の原因を取りのぞくよう努力する。	0	1	2	3
3 問題を整理する。	0	1	2	3
4 こんなこともあると思ってあきらめる。	0	1	2	3
5 やるべきことを考える。	0	1	2	3
6 ささいなことだと考えることにする。	0	1	2	3
7 自分自身の何かを変えるよう努力する。	0	1	2	3
8 なるようになれと思う。	0	1	2	3
9 自分の立場を人に理解してもらおう。	0	1	2	3
10 問題を解決するために、人にえんじょしてくれるようたのむ。	0	1	2	3
11 どうにでもなれと思う。	0	1	2	3
12 状況についてもう1度検討し直す。	0	1	2	3
13 どうしようもないのであきらめる。	0	1	2	3
14 人から、その問題に関連した情報をえる。	0	1	2	3
15 どうしたらよいか考える。	0	1	2	3
16 過ぎ去ったことをくよくよ考えないことにする。	0	1	2	3
17 たいさくを立てる。	0	1	2	3
18 現在の状況についてあまり考えないことにする。	0	1	2	3
19 自分の気持ちを人にわかってもらおう。	0	1	2	3
20 時のすぎるのにまかせる。	0	1	2	3
21 情報を集める。	0	1	2	3
22 問題を起こした人をひなんする。	0	1	2	3
23 自分のおかれた状況を人に聞いてもらおう。	0	1	2	3
24 問題を起こした人をせめる。	0	1	2	3
25 人に問題の解決に役立つじょげんを求める。	0	1	2	3
26 開きなおる。	0	1	2	3
27 状況を思い返し、それを、はあくしようとする。	0	1	2	3
28 これでもかまわないとなっとくする。	0	1	2	3
29 人に、問題の解決に協力してくれるようたのむ。	0	1	2	3
30 今の経験からえられるものをさがす。	0	1	2	3

【引用：三浦・坂野・上里(1997)】

【資料4】

学校生活スキル尺度					
		まったくあてはまらない	ややあてはまらない	ややあてはまる	とてもよくあてはまる
1	勉強をするために家で机に向かうことができる。	1	2	3	4
2	部活や通学などで疲れていても宿題などやるべきことはできる。	1	2	3	4
3	宿題や予習・復習を家でやることができる。	1	2	3	4
4	学校や塾で与えられたもの以外で、自分で探して勉強することができる。	1	2	3	4
5	試験の点数が思うように上がらないとき、他の勉強法をためすことができる。	1	2	3	4
6	苦手な教科の勉強に時間を多くとってとりくむことができる。	1	2	3	4
7	自分に合っていると思える勉強法がある。	1	2	3	4
8	試験前など、自分が実行できるような具体的な目標や計画を立てることができる。	1	2	3	4
9	勉強でつまづいたとき、自分のわからないところを探す方法をもっている。	1	2	3	4
10	提出物を家で終わらせて定められた日にちまでに出すことができる。	1	2	3	4
11	自分なりにノートをきちんととれている。	1	2	3	4
12	課題が与えられたとき、だれかに頼る前に一人でまず考えてみるができる。	1	2	3	4
13	授業の後かたづけやプリントの管理がきちんとできる。	1	2	3	4
14	授業中わからないことがあったら、その場または授業の後、先生に聞きたい。	1	2	3	4
15	将来役に立ちそうな、のばすべき自分の才能がなんであるか考える。	1	2	3	4
16	どのような仕事につきたいか決めたなら、それにつくためにはどうしたら良いのか調べる。	1	2	3	4
17	教わったことが日常生活とどのように結びついているかを考えることができる。	1	2	3	4
18	仕事に関するためになる情報をみつけるためにどこに行けばよいか知っている。	1	2	3	4
19	自分の現在の行動や決定が、自分の将来に影響を与えることを知っている。	1	2	3	4
20	親や先生の意見だけでなく、自分が何をしたいか考える。	1	2	3	4
21	でできたいくつかの考えをくわしく比べたり、検討したりできる。	1	2	3	4
22	自分の進路を決める前に、大人のところに行き、集められる限りの情報を集める。	1	2	3	4
23	自分がしたい仕事を探するとき周りにいる大人を観察する。	1	2	3	4
24	問題を解決するとき、一つにすぐ答えを決めないで選択肢を考えることができる。	1	2	3	4
25	何が自分にとって大事なのか優先順位をつけることができる。	1	2	3	4

【資料4（裏）】

		まったくあて はまらない	ややあては まらない	ややあては まる	とてもよくあ てはまる
26	事実にもとづいた話と、そうでない話が区別できる。	1	2	3	4
27	集団で行動するとき、自分の番がくるまで待つことができる。	1	2	3	4
28	相手の立場にたって考えてみるができる。	1	2	3	4
29	そうじや給食などの自分の与えられた仕事をやる。	1	2	3	4
30	暴力をふるったり人を傷つけることを言う前に一度止まって考えることができる。	1	2	3	4
31	注意されたとき、自分の行動に問題があったかどうか考える。	1	2	3	4
32	人や自分が完璧でなくても許すことができる。	1	2	3	4
33	自分がまちがったとき素直にあやまることができる。	1	2	3	4
34	先輩・後輩ときちんあいさつができる。	1	2	3	4
35	授業のグループ活動ののとき、グループを組み協力して活動できる。	1	2	3	4
36	授業中私語をせず、先生の言うことに集中することができる。	1	2	3	4
37	苦手なクラスメートともつきあえる。	1	2	3	4
38	友だちとわからないところを助け合い、一緒に勉強できる。	1	2	3	4
39	からだの調子がおかしいとき、自分の状態を言葉で伝えることができる。	1	2	3	4
40	何かからだの異常に気づいたとき、ほっとかないで大人に相談する。	1	2	3	4
41	疲れを感じたとおき、しっかり休むことができる。	1	2	3	4
42	からだの変化からくる悩みに対してだれかに相談できる。	1	2	3	4
43	生活のリズムをくずさないように睡眠時間に気をつけている。	1	2	3	4
44	からだが必要としている栄養をバランス良くとれている。	1	2	3	4
45	自分の考えを両親にはっきり伝えられる。	1	2	3	4
46	自分の思っていることを教師に伝えることができる。	1	2	3	4
47	心とからだをリラックスさせる方法をいくつか知っている。	1	2	3	4
48	友達に自分の考えを打ち明けたいとき、きちんと表現できる。	1	2	3	4
49	友だちが気持ちを打ち明けたいとき、何て言ってあげたらいいのかわかる。	1	2	3	4
50	人にどう話しかけていいのか、どう会話を始めたらいいのかわかる。	1	2	3	4
51	仲の良い友だち同士がけんかしているとき、どうしたらいいのかわかる。	1	2	3	4
52	自分と同じくらいの年の人と話すことができる。	1	2	3	4
53	自分の感情を表現する方法を知っている。	1	2	3	4
54	異性と自然に話すことができる。	1	2	3	4

【引用：飯田・石隅(2002, 2006)】

時間を追ってイメージしてみよう！

目標

やること	時間	心配なこと	どうする？
前日			
朝起きる			
準備			
家を出発			
学校に到着			
チャレンジ			
学校を出発			

実行するために

☆ 1週間の振り返り

今週の目標

月 日 曜日	起きた時刻	朝ごはん	寝た時刻	登校・その他
(月)				
(火)				
(水)				
(木)				
(金)				
(土)				
(日)				

* 時刻の記入、朝ごはんを食べたか○印、登校した日はその時の様子やコメント

気づいたこと

がんばりチェックシート(ふれあい教室)

領域	3	2	1	0
段階				
1 連絡の方法	自分でふれあいに連絡している	ふれあいに時々一人で連絡している	保護者と一緒にふれあいに連絡している	ふれあいに連絡できない時が多い
2 連絡の様態	ほぼ毎日連絡し、集団活動に参加している	週3回、集団活動にも参加して連絡している。	週に1〜2回、連絡している	月に1回連絡している
3 勉強のこと	学校の別室等で学習やテストに取り組むことができる	ふれあいの集団で学習やテストに取り組むことができる	ふれあいで個別に学習に取り組むことができる	勉強していない
4 指導員との会話	自分の気持ち(断る等も含めて)を伝えることができる	自分から話しかけることができる	挨拶をしたり、質問に答えたりすることができ	しゃべらないが、うなづいたりしてはできる
5 休のこと	身体症状がない。または、運動するなど改善する方法を実行している。	身体症状を改善する方法について、実行しようと努力している	身体症状について自覚し、改善する方法を考	身体症状がある
6 学校のこと	学校への登校について話しても大丈夫	部活動など限定された学校場面については、話しても大丈夫	学校からの連絡等、事務的なことは耳をかた	話題にできない
7 友達のこと	同級生と話したり遊んだりすることができる	同級生以外の友達と遊ぶことができる	保護者と一緒にであれば、同級生や同級生以外	全く友達と会えない
8 先生のこと	保護者がいなくても、家庭訪問に伺ったり、話したりすることができる	保護者がいれば、家庭訪問で話することができる	保護者がいれば、家庭訪問時に会うことができ	家庭訪問で会えない
9 登校のこと	教室(校舎内)で過ごすことができる(放課後、早朝等の時間帯も含む)	別室等(校舎内)で過ごすことができる(放課後、早朝等の時間帯も含む)	学校敷地内の校舎以外(グラウンド、校庭、体育館等)に入ることができる	学校に近寄れない
10 生活リズム	学校へ、遅刻せずに行ける生活リズムで二週間以上過ごしている	起床時間や就寝時間等の時間を決めて生活リズムを整えようとしている。	行事があれば朝早く起きるなど、その時々で変化がある	昼夜逆転等、乱れている
			参考：小野昌彦(2010)「不登校への行動的包括支援アプローチの構築」	

【資料8】

自己肯定意識尺度						
	以下に41個の質問項目があります。それぞれの文章をよく読んで、それが現在の自分にとってどのくらいあてはまるかを考え、最も適していると思われるところに○印をつけてください。やり残しのないように、41個すべてについてお答えください。	あてはまる	どちらかといえばあてはまる	いえなし	どちらかといえばあてはまらない	あてはまらない
1	自分なりの個性を大切にしている					
2	私には私なりの人生があっというと思う					
3	自分の良いところも悪いところありのままに認めることができる					
4	自分の個性を素直に受け入れている					
5	自分の夢をかなえようと意欲に燃えて奮う					
6	情熱をもって何かに取り組んでいる					
7	前向きな姿勢で物事に取り組んでいる					
8	自分の良い面を一生懸命伸ばそうとしている					
9	張り合いがあり、やる気が出ている					
10	本当に自分のやりたいことが何なのか分からない					
11	自分には目標というものがない					
12	生活がすごく楽しいと感じる					
13	わだかまりがなく、スカッとしている					
14	充実感を感じる					
15	精神的に楽な気分である					
16	自分の好きなことがやれていると思える					
17	自分はこのびのびと生きていると感じる					
18	満足感がもてない					
19	ここから楽しいと思える日がない					

【資料8（裏）】

		あてはまる	どちらかといえばあてはまる	どちらかといえませんが	いえない	どちらともいえない	あてはまらない
20	他人との間に壁をつくっている						
21	人間関係をわずらわしいと感じる						
22	自分はひとりぼっちだと感じる						
23	自分はひとりぼっちだと感じる						
24	渡しは人を信用していない						
25	友だちと一緒にいてもどこかさびしく悲しい						
26	友人と話していても全然通じないので絶望している						
27	他人に対して好意的になれない						
28	相手に気を配りながらも自分言いたいことを言うことができる						
29	自分のなっとくのいくまで相手と話し合うようにしている						
30	疑問だとかんじたらそれらを堂々と言える						
31	友だちと真実に話し合う						
32	人前でもこだわりなく自由に感じたままを言うことができる						
33	人前でもありのままの自分を出せる						
34	自主的に友人に話しかけていく						
35	人から何か言われなくても、変な目でみられないかと気にしている						
36	人に対して、自分のイメージを悪くしないかと恐れている						
37	自分が他人の目にどう映るかを意識すると身動きできなくなる						
38	他人に自分の良いイメージだけを印象づけようとしている						
39	無理して人に合わせようとしてきゅうくつな思いをしている						
40	自分は他人よりおとっているかすぐれているかを気にしている						
41	人に気をつかいすぎてつかれる						

【引用：平石（1990）】

再登校を促す支援方法についての一考察
－ 適応指導教室における実践を通して －

〔執筆 者〕 四日市市適応指導教室 指導員 市森 幸子
 四日市市適応指導教室 指導員 田中 敬子
 四日市市適応指導教室 指導員 渡辺 由紀

〔指導・助言〕 国立教育政策研究所 総括研究官 松尾 知明

研究調査報告 第397集

再登校を促す支援方法についての一考察
－適応指導教室における実践を通して－

発 行 平成27年3月20日
発行所 四日市市教育委員会教育支援課
 四日市市諏訪町2番2号
電話 (059) 354-8149
FAX (059) 359-0280
