

# 教育相談に向けた中学生の自己評価に基づく支援ニーズの アセスメントの有効性

—生徒自身が自覚する支援ニーズと教師の気づきに着目して—

熊谷 亮	福岡教育大学障害学生支援センター
橋本 創一	東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター
三浦 巧也	東京農工大学大学院工学研究院
杉岡 千宏	東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
日下 虎太郎	東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

**要 旨**：本研究は、中学生が自身の特性について評価するアセスメントシートを活用し、中学生本人が自覚する特別な支援ニーズと中学校教師の気づきの有無との関連を検討した。214名の通常学級に在籍する中学生を対象とした質問紙調査および中学校教師への聞き取りの結果、中学校教師は授業場面や生活場面で把握しやすい学習や多動性・衝動性といった特性から支援ニーズの気づきを得やすいことが明らかとなった。中学校教師が支援の必要性を認識しているものの、本人に自覚のない中学生も見られ、そのような中学生に対しては自己の特性理解を促すことが求められる。その一方で、中学校教師が特別な支援の必要性を認識していないにもかかわらず、本人が支援ニーズを自覚している中学生の存在も明らかとなった。これらのことから、他者による評価に加え、本人による評価も併せて行うことにより、不適応症状が顕在化する前に早期発見し、予防的な支援を開始することが可能となることが示唆された。

**Key Words**： 中学生，自己評価，アセスメント，困難感，教育相談

## ● ————— I. はじめに

文部科学省(2018)<sup>12)</sup>によると、平成 29 年度の小・中学校における不登校児童生徒数は 14 万人にのぼり、学年が上がるにつれてその数は増加することが報告されている。不登校との関連として発達障害が指摘されており、小枝(2002)<sup>7)</sup>は発達障害の二次障害として、不登校などの不適応状態に陥る可能性があるとして述べている。通常の学級において学習面又は行動面において特別な支援を必要とする児童生徒が 6.5%の割合で在籍している(文部科学省, 2012)<sup>11)</sup>ことを考慮すると、学校不適応問題に対して支援を行う際には発達障害の行動特性をふまえたうえで支援を展開する必要がある。

特別な支援を必要とする生徒に対して適切な支援を行っていくためには教師の「気づき」から「実態把握」、 「実態把握」から「支援」へ

順を追って進んでいくことが望ましいとされている(磯貝, 2007)<sup>6)</sup>。その一方で田中・廣澤・滝吉・山崎(2006)<sup>16)</sup>は、発達障害児の保護者への面接調査において、発達障害児が小学校の高学年になると自分自身の特性に対する疑問を自発的に保護者に対して投げかけるようになると報告している。このことから、学校適応へ向けた特別な支援ニーズに対するサポートは、2つの側面から気づきを得て開始できると考えられる。第1は教師や保護者、スクールカウンセラー(以下、SC)など、周囲の大人が子どもの困難さに気づき、支援策を講じる場合である。第2は子ども本人が自分の特性に気づき、周囲の大人に支援を要請する。あるいは、自身の困難を表明する場合である。発達段階の低い小学生段階の子どもの場合には本人のニーズを教師や保護者などの他者が把握していく必要があるが、他者との違いに気づき始める中高生の場合は自分自身でニーズや困難感を評価するこ

とが可能ではないかと考えられる。また、生徒自身が評価することで、他者では気づくことができなかったニーズが明らかになると考えられる。

これまでの教育相談では、不適応状態に陥らないための援助を行う、苦戦する子どもの早期発見と援助を行い、悪化しないように対処するというような予防的教育相談の視点が弱かった(藤岡, 2010)<sup>2)</sup>。また、中学校段階以降では教科担任制がとられているため、教師による当該学生の全体的把握が容易ではなく、思春期に入り二次的な問題が内在・外在するため教育相談の主訴も複雑な様相を呈する(森, 2011)<sup>13)</sup>。その一方で、SCが生徒を対象に行なった質問紙調査の結果の情報提供だけでなく具体的な対応方法まで提示することができれば予防的コンサルテーションとしての効果が望めるのではないかと教師は考えている(荒木・中澤, 2007)<sup>1)</sup>。

そこで本研究では、中学生本人が自身の困難感を評価するという実践を通して、①中学校教師が特別な支援の必要性を認識していないにもかかわらず困難を感じている中学生の有無、②中学校教師が支援の必要性を認識している中学生のニーズの特徴を明らかにする。さらに、③中学生自身の困難感や具体的な支援方法を中学校教師に提示することの有効性について検討することを目的とする。

## II. 実践の経過

### 1. 実践校の概要

本研究では公立中学校(以下、A校)を教育実践校とした。生徒数約300名、教職員数約30名の中規模校である。X-1年度から第1筆者がSCとして勤務しており、勤務形態は週1日で、1日あたり8時間の勤務時間であった。

### 2. 実践導入までの経緯

A校では1年に5回の教育相談週間を設け、すべての生徒が担任教師と定期的に個人面談を行うようになっている。しかし、個人面談で生徒と話す内容は決められておらず、面談の内容は各教師に委ねられていた。X年10月に行

われた第4回の教育相談週間を終えた後、半数以上の教師から管理職に対して、「特別な支援が必要な生徒を除いて、生徒が学校生活で困っていることが分からないため、教育相談週間の機会を有効活用できていない。」「生徒をよりよく理解したい。」との訴えがあった。このような状況からX+1年1月に行われる第5回の教育相談週間を前に、管理職からSCに対して、「生徒の困難感を把握したうえで教育相談週間に臨みたい。特に、特別な支援を必要とする生徒のニーズや特徴について知りたい。」との相談を受けた。そこで、SCはA校の管理職や特別支援教育コーディネーターの教師らと中学生の実態把握に向けたアセスメントの検討を行った。本実践の流れについてFig.1にまとめた。

## 3. 方法

### 1) 対象生徒

A校の中学1・2年生(214名)を対象とした。

### 2) 調査方法

#### ①特別な支援ニーズに関する本人の自覚

橋本・熊谷・大伴・林・菅野(2014)<sup>3)</sup>によって作成、標準化されているASIST学校適応スキルプロフィール(以下、ASIST)を参考に作成した。ASISTは、発達支援と不適応軽減という視点に基づき、A尺度[適応スキルの把握]とB尺度[特別な支援ニーズの把握]から学校適応スキルの実態をプロフィールによって把握する適応行動尺度である。本研究では、中学生の自覚しているニーズを把握したいという中学校教師の要望から特別な支援ニーズの実態を把握するB尺度を活用することとした。B尺度は、学習(5項目)、意欲(5項目)、身体性・運動(4項目)、集中力(5項目)、こだわり(4項目)、感覚の過敏さ(6項目)、話し言葉(4項目)、ひとりの世界・興味関心の偏り(6項目)、多動性・衝動性(5項目)、心気的な訴え・不調(6項目)という10の支援領域で構成されており、領域ごとの評価、および10領域の合計の総合評価の結果に基づき支援レベルを判定する。また、10領域を個別の指導計画の観点である学習面(学習、意欲、身体性・運動の3領域の合計)、生活面(集中力、

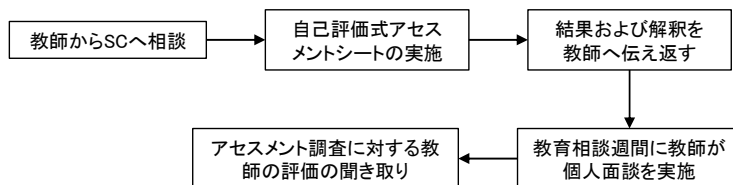


Fig.1 本実践の流れ

こだわり、感覚の過敏さの 3 領域の合計)、対人関係面(話し言葉、ひとりの世界・興味関心の偏りの 2 領域の合計)、行動情緒面(多動性・衝動性、心氣的訴え・不調の 2 領域の合計)に再配分し、4 つの指導の観点ごとに支援レベルを判定する。さらに、10 領域を個人活動サポート因子(学習、意欲、身体性・運動、集中力、心氣的な訴え・不調の 5 領域の合計)と集団参加サポート因子(こだわり、感覚の過敏さ、話し言葉、ひとりの世界・興味関心の偏り、多動性・衝動性の 5 領域の合計)に再分類し、2 つのサポート因子別に支援レベルを判定する。

本研究では、特別な支援ニーズの実態を把握する B 尺度 10 領域について、中学生が記入する負担を考慮して、学校適応に重要と考えられる項目を各領域 2 項目ずつ(学習領域からは 3 項目)抽出した。項目の抽出は、①友人との関係が適応感に強く影響を及ぼすことから(大久保, 2005)<sup>14)</sup>、友人関係により影響を与えらると思われる項目、②自己制御の発達の变化がみられる中学生段階において(Levin, Culhane, Hartmann et al., 1991)<sup>8)</sup>、特別な支援が必要な生徒に著しくみられるとされる項目という 2 つの基準に従って行った。そのうえで、項目の意味内容が変わらないように留意しながら中学生に理解可能な表現に変更した。項目の抽出および表現の変更は、生徒指導・教育相談を専門とする大学教員、特別支援教育を専門とする大学教員、SC として勤務する臨床発達心理士を含めた専門家チームによって行われた。評定は、ASIST による評定同様、各項目について自身にどの程度あてはまるかを 3 段階(「よくあてはまる[2 点]」、「少しあてはまる[1 点]」、「あてはまらない[0 点]」)で行い、得点が高いほど困難感が高いこととした。

#### ②教師評定

A 校の中学 1・2 年生の担任教師 6 名に対して、各学級の生徒全員に関する学習面、生活面、対人関係面、行動情緒面で配慮の必要性の有無について教師評定を求めた。

#### ③アセスメント調査実施後の教師評定

A 校の中学 1・2 年生の担任教師 6 名に対して、調査によって得られた分析結果および解釈を伝え返した。その際に、教師らに対して教育実践によるアセスメントの取り組みに関する評価を尋ねた。

### 3) 倫理的配慮

学校長、担任教師および生徒に対しては直接、

生徒の保護者に対しては文書にて研究趣旨を説明し、協力を依頼し同意を得られた生徒のみ本研究の対象者とした。実施については、A 校の担任教師に対してお願いと実施方法の文書を手渡し、学級活動の時間を使って一斉に実施してもらった。実施した調査票はその場で回収し、密閉するように依頼した。生徒が記入する調査票の表紙には、調査票への回答は任意であり学校の成績とは関係がないこと、答えたくない質問には回答せずに飛ばしてもよいこと、個人のプライバシーは保護されること、調査票は教育相談週間の際に活用されることなどを明記し、実施時に口頭でその旨を説明してもらった。調査は無記名方式で行ったが、アセスメントシートと教師評定との照合を行うため、学年、学級、出席番号を記入してもらった。なお、本研究は第 2 筆者の所属機関に設置された研究倫理委員会の承認を得て実施された。

## III. 結果

### 1. 分析対象者

調査の有効回答数は、記入漏れやすべてに同じ番号を記入しているなど回答に不備のあるものを除いた 209 名(有効回答率 97.7%)であった。その内訳は、中学 1 年生 92 名(男子 47 名、女子 45 名)、2 年生 117 名(男子 39 名、女子 78 名)であった。また、中学校教師評定による学習、生活上で特別な支援を要する生徒数は 50 名(23.9%)であった。

### 2. 中学生が自覚する困難感について

中学生が自覚する困難感の実態を検討するため、各項目の記述統計を算出した(Table 1)。また、A 校における生徒自身の困難感を把握することを目的としているため、各領域の平均値と標準偏差に基づき、平均値+1SD 以下を困難感低群、平均値+1SD~+2SD を困難感中群、平均値+2SD 以上を困難感高群として、人数および割合を算出した。また、学習面・生活面・対人関係面・行動情緒面の 4 つの支援ニーズ側面、個人活動サポート因子および集団参加サポート因子、総合評価ごとに困難感中群、困難感高群、人数、割合も併せて Table 2 に示した。その結果、各領域・ニーズ側面・サポート因子において困難感高群の割合は 0.0~3.7%であった。また、総合評価における困難感高群は 6 名(2.8%)であった。

**Table 1 各項目の平均値および標準偏差**

領域	項目	平均 (SD)
〈学習領域〉		
	国語の勉強が難しくて授業についていけない	0.79 (0.74)
	数学の勉強が難しくて授業についていけない	0.75 (0.80)
	英語の勉強が難しくて授業についていけない	0.86 (0.79)
〈意欲領域〉		
	失敗するとすぐに落ち込み、ちょっとでもできるとすぐに大はしゃぎしてしまう	0.89 (0.73)
	同じような課題(勉強)でも、やる気がある時とそうでない時の差がとても激しい	1.44 (0.69)
〈身体性・運動領域〉		
	ボール運動または体全体を使う運動(縄跳びなど)がとても苦手である	0.65 (0.80)
	指先を使う細かい作業がとても苦手である	0.82 (0.74)
〈集中力領域〉		
	忘れ物が多い	0.73 (0.67)
	事前に強く注意されていても、聞いている時や課題の最中に他のことに注意がそれる	0.76 (0.64)
〈こだわり領域〉		
	一つの活動から次の活動へスムーズに移れない	0.90 (0.70)
	相手が嫌がっていることを繰り返してしまう	0.43 (0.58)
〈感覚の過敏さ領域〉		
	たくさんの人の中に入ることが怖い、または前に立って発表するのがとても苦手である	0.98 (0.81)
	知らない場所、初めての活動がとても苦手である	0.82 (0.72)
〈話し言葉領域〉		
	家族や決まった人とは話せるが、それ以外の人とは話せない	0.56 (0.70)
	嘘をついたり、相手が嫌がることをすぐに言うてしまう	0.62 (0.66)
〈ひとりの世界・興味関心の偏り領域〉		
	他者の話をさえぎって自分の話ばかりしてしまう	0.47 (0.58)
	ルール(規則)に従うような集団活動がとても苦手である	0.69 (0.74)
〈多動性・衝動性領域〉		
	すぐに攻撃的になる、または被害的になって泣いたり怒ったりする	0.43 (0.63)
	他の友だちと比べて、かなり落ち着きがない(常に動き回るなど)	0.56 (0.71)
〈心気的な訴え・不調領域〉		
	病気ではないが、腹痛や頭痛、足が痛い・ムズムズするなどの症状が出る	0.74 (0.77)
	睡眠のリズムが悪い(寝つきが悪い、眠りが浅い、朝起きられないなど)	0.98 (0.82)

**Table 2 領域得点の記述統計および困難感中群、高群の人数と割合**

	全体 平均 (SD)	困難感中群		困難感高群		
		人数	(%)	人数	(%)	
学習	2.40 (1.87)	32	(15.0)	0	(0.0)	
意欲	2.34 (1.09)	32	(15.0)	0	(0.0)	
身体性・運動	1.46 (1.05)	27	(12.6)	6	(2.8)	
集中力	1.51 (1.10)	30	(14.0)	8	(3.7)	
領域 こだわり	1.33 (1.02)	19	(8.9)	5	(2.3)	
感覚の過敏さ	1.79 (1.28)	24	(11.2)	0	(0.0)	
話し言葉	1.19 (0.98)	16	(7.5)	3	(1.4)	
興味関心の偏り	1.16 (1.04)	19	(8.9)	3	(1.4)	
多動性・衝動性	0.99 (1.04)	12	(5.6)	6	(2.8)	
心気的な訴え・不調	1.71 (1.29)	59	(27.6)	0	(0.0)	
ニ ー ズ 側 面	学習面	6.18 (2.76)	41	(19.2)	6	(2.8)
	生活面	4.63 (2.34)	45	(21.1)	4	(1.9)
	対人関係面	2.35 (1.68)	16	(7.5)	7	(3.3)
	行動情緒面	2.70 (1.90)	28	(13.1)	7	(3.3)
因 子	個人活動サポート因子	9.39 (3.95)	35	(16.4)	1	(0.5)
	集団参加サポート因子	6.45 (3.53)	40	(18.8)	5	(2.3)
	総合評価	15.84 (6.68)	23	(10.7)	6	(2.8)

### 3. 中学校教師が認識する支援の必要性の有無と中学生の困難感

中学校教師が認識する特別な支援の必要性の有無と中学生本人が自覚する困難感との関連を検討するため、教師が評価した特別な支援の必要性の気づきの有無を独立変数、各領域・ニーズ側面・サポート因子・総合評価を従属変数とする t 検定を行った(Table 3)。その結果、学習領域(t(97.3)=2.584, p<.05)、多動性・衝動性領域(t(208)=2.525, p<.05)において有意な差が認められ、中学校教師が特別な支援の必要性を認識している中学生は、認識していない中学生よりも困難感の得点が高かった。

### 4. 中学校教師が支援の必要性を認識している中学生および困難感の高い中学生の特徴

中学校教師が特別な支援の必要性を認識している中学生や困難感の高い中学生の特徴を明らかにすることを目的として、①教師が特別な支援の必要性を認識している生徒、②困難感中群、高群の生徒、③学力不振生徒 71 名を対象として、アセスメントシートの 21 項目を用いてクラスター分析(Word 法、平方ユークリッド距離)を行った。その結果、5 つのクラスターが解釈可能であった(Fig.2, Table 4)。5 つのクラスターの特徴は以下のとおりである。

27 名が分類されたクラスター1は集中力、こだわり、多動性・衝動性、心気的な訴え・不調

に関する困難感が高い群であり、中学校教師が支援の必要性を認識していない中学生が 6 名(22.2%)、支援の必要性を認識している中学生が 21 名(77.8%)であった。9 名が分類されたクラスター2は、学習および集中力に関する困難感が高いものの、こだわり、話し言葉、心気的な訴え・不調に関する困難感が低い群であった。また、9 名すべてが、中学校教師が支援の必要性を認識している中学生であった。17 名が分類されたクラスター3は、学習、身体性・運動、感覚の過敏さ、話し言葉、ひとりの世界・興味関心の偏りに関する困難感が高い群であり、中学校教師が支援の必要性を認識していない中学生が 9 名(52.9%)、必要性を認識している中学生が 8 名(47.1%)であった。クラスター4は、分類された 10 名すべてが、中学校教師が支援の必要性を認識している中学生であり、意欲、集中力、話し言葉、ひとりの世界・興味関心の偏り、多動性・衝動性、心気的な訴え・不調に関する困難感が低い群であった。クラスター5は 8 名が分類され、集中力、こだわり、話し言葉、ひとりの世界・興味関心の偏り、多動性・衝動性、心気的な訴え・不調に関する困難感が高い群であった。また、中学校教師が支援の必要性を認識していない中学生は 6 名(75.0%)、必要性を認識している中学生は 2 名(25.0%)であった。

Table 3 中学校教師が認識する支援の必要性の有無と中学生本人の困難感

	教師が認識する支援の必要性		t値
	あり群	なし群	
	(N=50)	(N=159)	
	平均 (SD)	平均 (SD)	
学習	2.90 (1.62)	2.20 (1.89)	2.58 *
意欲	2.31 (1.17)	2.33 (1.07)	-0.11
身体性・運動	1.68 (1.08)	1.40 (1.04)	1.66
集中力	1.72 (1.11)	1.40 (1.06)	1.87
領域			
こだわり	1.48 (1.03)	1.25 (0.99)	1.41
感覚の過敏さ	1.78 (1.24)	1.81 (1.29)	-0.13
話し言葉	1.06 (1.02)	1.20 (0.97)	-0.87
興味関心の偏り	1.34 (1.04)	1.09 (1.04)	1.49
多動性・衝動性	1.29 (1.04)	0.87 (1.03)	2.53 *
心気的な訴え・不調	1.76 (1.35)	1.70 (1.26)	0.32
ニーズ側面			
学習面	6.82 (2.80)	5.93 (2.72)	2.00
生活面	5.00 (2.16)	4.46 (2.39)	1.43
対人関係面	2.40 (1.76)	2.29 (1.66)	0.40
行動情緒面	3.06 (1.98)	2.57 (1.87)	1.59
因子			
個人活動サポート因子	10.28 (4.07)	9.03 (3.89)	1.97
集団参加サポート因子	6.94 (3.40)	6.23 (3.58)	1.25
総合評価	17.22 (6.63)	15.25 (6.65)	1.83

\*p<.05

## 5. アセスメント調査に対する中学校教師の評価

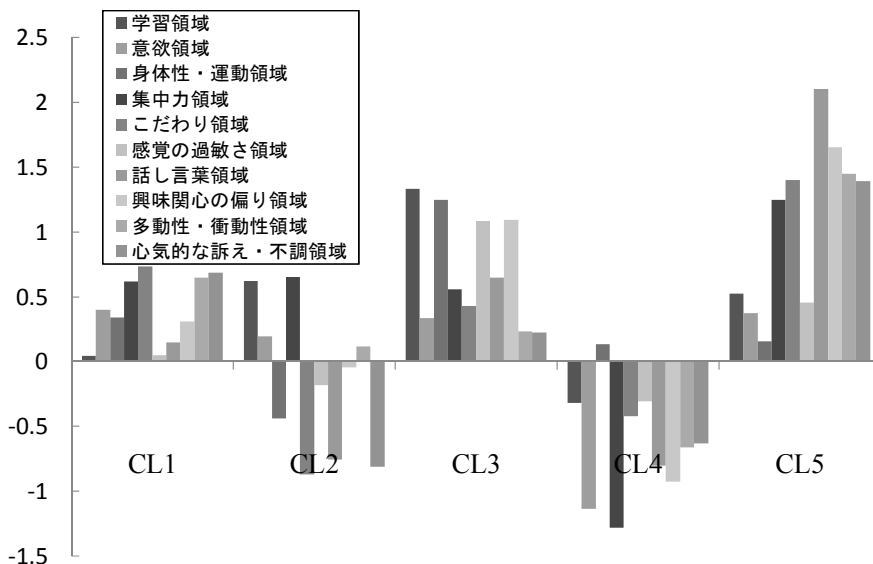
SCがA校の中学1・2年生の担任教師に対して、アセスメントシートの本人評価と教師評価に関する分析結果および解釈について伝え返した。また、教師には本研究における教育実践に対する評価を尋ねた。

アセスメントシートの分析結果や解釈を聞いた中学校教師からは、「普段からまじめに授業に取り組んでいる生徒がこんなに困難感を抱えているとは思わなかった。これからしっかりと見守っていきたいと思う。」、「教師からすると特別な支援が必要だと考えている生徒の中にも、困難感をほとんど抱えていない者がいることがわかり、本人は困ってなくても周囲がその振る舞いに困っていることを伝えていかなければならないと感じた。」、「生徒の自己理解の程度によって支援の方法を変えていかなければならないと感じた。」「アセスメントシートを使うことで生徒自身が困っていることがわかり、生徒が困難に感じていることを糸口として効果的に教育相談を行うことができた。」といった意見が得られた。

## IV. 考察

### 1. 中学生が自覚する困難感の特徴について

他者評価によって特別な支援ニーズを評価するASISTのB尺度を、負担の少ない項目数および理解可能な表現に変更したうえで中学生本人に実施した。その結果、総合評価において中学生の困難感が高い群(平均値+2SD)に属する中学生は2.8%であった。文部科学省(2012)<sup>11)</sup>の調査では、学習面または行動面で著しい困難を示す中学生が4.0%であったのと比較して、本研究では低い割合となった。本研究では中学生本人に評価を求めたのに対し、文部科学省の調査では担任教師が評価を行った。中学生本人が評定する主観的評価と担任教師が評定する客観的評価という違いがあったために、このような差が現れたものと考えられる。本研究では、中学校教師が特別な支援の必要性を認識しているにもかかわらず困難感の低い中学生は44名であった。この結果から、自身の特性や行動を十分に理解・自覚しておらず、本人は困難を抱えていないものの周囲がその振る舞いに対して課題であると認識している



※数値は全生徒を対象としたz得点で示している。

Fig. 2 クラスターごとの中学生の困難感

Table 4 中学校教師が認識する支援の必要性の有無と中学生本人の困難感

支援の 必要性	CL1		CL2		CL3		CL4		CL5		全体	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
なし	6	(22.2)	0	(0.0)	9	(52.9)	0	(0.0)	6	(75.0)	21	(29.6)
あり	21	(77.8)	9	(100.0)	8	(47.1)	10	(100.0)	2	(25.0)	50	(70.4)
全体	27	(100.0)	9	(100.0)	17	(100.0)	10	(100.0)	8	(100.0)	71	(100.0)

中学生が存在する可能性が示唆された。

中学校教師が特別な支援の必要性を認識している中学生と必要性を認識していない中学生を比較したところ、学習および多動性・衝動性において、中学校教師が支援の必要性を認識している中学生の困難感が高かった。ここから定期考査や通知表という形で定期的に評価される学業や感情の起伏の激しさ、落ち着きのなさといった行動面など、中学校教師は学習場面や生活場面で把握しやすい特性に関しては、中学生のニーズを適切に把握することが可能であることが示唆された。

## 2. 特別な支援が必要な中学生の困難感の特徴について

中学校教師が特別な支援の必要性を認識している中学生や本人の困難感が高い中学生、学業不振の中学生を対象にクラスター分析を行った結果、クラスター2 およびクラスター4 は全員が、中学校教師が支援の必要性を認識している中学生であった。クラスター4 の10名は中学校教師が特別な支援の必要性を認識しているものの、中学生自身の困難感は全般的に低かった。このことから、クラスター4 の中学生は自身の特性を十分に理解していない可能性が推察される。クラスター2 に分類された中学生は、定期考査や通知表という形で定期的に評価される学業や忘れ物の多さ、課題遂行中の注意のそれやすさである集中力といった授業場面で意識されやすい領域の困難さを自覚していた。つまり、中学校教師からのフィードバックを得られやすい特性に関しては自己の特性理解が進んでいるが、そうでない側面に関しての理解は不十分であることがうかがわれる。これらの中学生に対して、まずは自己の特性理解を促すことが必要であると考えられる。自己理解の促進には、他者との関係性の中で、他者の行為を自分の中に取り入れ、自分自身の振る舞いを意識的に調整することが必要となる(滝吉・田中, 2011)<sup>15)</sup>。そのため教育相談週間の個別面談などの場面において、本人と教師の評価を互いに開示し、自身の行動を振り返りながら評価の差異を埋めるなどの支援が必要だと考えられる。

クラスター1 に分類された27名のうち21名(77.8%)は中学校教師が支援の必要性を認識している中学生で占められていた。クラスター1 の中学生の困難感の高い領域は、集中力、こだわり、多動性・衝動性、心気的な訴え・不調と

いった自分の外に向かっていく外在化タイプの行動であり、中学校教師の気づきが得られやすかったと考えられる。また、クラスター1 に分類された中学生は、5つのクラスターの中で最も人数が多く、中学生期において内向的な情緒面よりも、外向的な行動面の支援ニーズを評価する生徒が多いとする研究知見(三浦・橋本, 2014)<sup>9)</sup>と一致していた。このようなニーズを自覚しているタイプの中学生に対しては、本人と協働して支援目標を立案し、支援を実践していくことが求められる。

中学校教師が特別な支援の必要性を認識していないにもかかわらず、本人の困難感の高い中学生は21名(9.8%)であった。これらの中学生は、中学校教師が本人のニーズを見逃していた中学生であると言い換えることができる。中学校教師などの他者からするとニーズがないように見える場合であっても、その時点で本人の困難感に応じた支援を行うことで、問題が顕在化する前に対応することが可能となると考えられる。

クラスター3 およびクラスター5 に分類された中学生の半数以上は、中学校教師が支援の必要性を認識していない中学生であった。クラスター3 は学習や運動に加え、知らない場所や初めての活動への困難感や人前で発表することの苦手さ、特定の人としか話せない、ルールに従うような集団活動が苦手といった内向的な特徴がみられた。また、クラスター5 に分類された8名のうち、6名は中学校教師が支援の必要性を認識していない中学生で、集中力やこだわりに加え、対人関係面や行動情緒面に関するニーズを自覚していた。これらの中学生に関して、中学校教師が特別な支援の必要性を認識していなかった要因として以下の2つの可能性が考えられる。1つ目は過剰適応していたために他者がニーズに気づくことができなかった可能性である。石津(2006)<sup>4)</sup>は、過剰適応を環境からの要求や期待を個人が完全に近い形で従おうとすることであり、内的な欲求を無理に抑圧してでも、外的な期待や要求にこたえる努力を行うこととしている。つまり、中学生自身は困難を感じていながらも適応的にふるまった結果、中学校教師が支援の必要性に気づけなかったと考えられる。過剰適応は、ストレス反応と正の関連を持ち、過剰適応している子どもには、適応感に覆われ、周囲からは判断しにくい個人ストレスが存在している可能性があることが指摘されているため(石津・安保, 2008)<sup>6)</sup>、

ストレスマネジメントなどのプログラムを実施することで、不適応を未然に防ぐことが望まれる。中学生自身のニーズが高かったものの中学校教師の気づきが得られなかったもう1つの要因は、自身の困難感を過剰に高く評価した可能性である。水間(1998)<sup>10)</sup>は、理想自己を高い水準に設定すると、自己評価の内的基準を高めてしまい、その結果、自己評価が低下することを指摘している。つまり、理想としている自己像と現実の自己像とのずれが大きくなり、自己評価が低下した結果、自身の困難感を高く評価したと考えられる。このような中学生に対しては、自己の特性理解の低い中学生同様、教師の評価と自己評価を開示することで、自身のふるまいについて客観視できるように促していく必要があると推察された。

## V. 今後の課題

本研究では、自記式のアセスメントシートを中学生に実施した後、その結果および解釈を担当教師へ伝え返すといった実践を行った。教育相談週間を終えた教師からはさまざまな意見をいただいた。中学生本人の困難感の特徴やその解釈を教師に伝え返すことで、必ずしも中学校教師と中学生の認識が同じではないこと、中学生本人の認識の違いによって支援の方針が異なること、中学生が困難に感じていることをきっかけとして教育相談を円滑に進めることが可能となることなど、生徒理解やその後の支援計画を立案する際の有効な手立てとなることが示唆された。その一方で、本研究はアセスメントから支援の指針を決めるまでの実践であるため、教育相談を通した中学生本人の困難感や自己理解の変化についての検討は行っていない。実際の相談を通した中学生の変化は別報に譲る。

## 謝 辞

本研究を行うにあたり、こころよく協力してくださったA校の生徒とその保護者の皆様、教職員の方々に心より御礼を申し上げます。

## 文 献

- 1) 荒木史代・中澤 潤(2007)：スクールカウンセラーに対する教師のニーズ。千葉大学教育学部研究紀要, 55, 87-95.
- 2) 藤岡秀樹(2010)：学校心理学から見た教育相談・生徒指導—予防的・開発的視点に焦点を当てて—。京都教育大学教育実践研究紀要, 10, 183-192.
- 3) 橋本創一・熊谷亮・大伴潔他(2014)：特別支援教育・教育相談・障害者支援のために ASIST 学校適応スキルプロフィール—適応スキル・支援ニーズのアセスメントと支援計画の立案。福村出版。
- 4) 石津憲一郎(2006)：過剰適応尺度作成の試み。日本カウンセリング学会第39回大会発表論文集, 137.
- 5) 石津憲一郎(2008)：中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響。教育心理学研究, 56, 23-31.
- 6) 磯貝英雄(2007)：通常学級に在籍する特別な支援を必要とする生徒への教育的支援について—機能面に焦点をあてた中学校の構内支援体制づくり—。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 34, 93-110.
- 7) 小枝達也(2002)：心身の不適応行動の背景にある発達障害。発達障害研究, 23, 258-266.
- 8) Levin, H. S., Culhane, K. A., Hartmann, J et al. (1991)：Developmental changes in performance on tests of purported frontal lobe functions. *Developmental Neuropsychology*, 7, 377-396.
- 9) 三浦巧也・橋本創一(2014)：SDQ 本人評価フォームを応用した中学生の行動・情緒面に関するアセスメントの有効性—単一私立中学校における教師とSCの協働による実践事例—。LD 研究, 23, 455-465.
- 10) 水間玲子(1998)：理想自己と自己評価及び自己形成意識の関連について。教育心理学研究, 46, 131-141.
- 11) 文部科学省(2012)：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査について。[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf) (2016年7月7日取得)。
- 12) 文部科学省(2018)：平成29年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について(その2)。[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/10/\\_icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/_icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392_2.pdf) (2019年2月25日取得)。



- 13) 森正樹(2011): 中学校教育相談における発達障害生徒の保護者と教師間の関係構築に関する諸課題. 埼玉県立大学紀要, 13, 125-131.
- 14) 大久保智生(2005): 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—. 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 15) 滝吉美知香・田中真理(2011): 自閉症スペクトラム障害者の自己に関する研究動向と課題. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60(1), 497-521.
- 16) 田中真理・廣澤満之・滝吉美知香他(2006): 軽度発達障害児における自己意識の発達—自己への疑問と障害告知の観点から—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 54(2), 431-443.

(受稿 2019. 4. 25, 受理 2019. 6. 18)