

中学生の支援ニーズの実態と把握に関する研究

—Hyper-QU, 特別な教育的支援ニーズ, 学習成績による検討—

山口 遼 東京学芸大学大学院教育学研究科
 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
 杉岡 千宏 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
 李 受眞 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：中学生に「Hyper-QU」と「学習成績」を、担任教師に「生徒の様子」を開き取り、それらを踏まえた「通常対応群」「要配慮群」「要支援・遂行群」への群分けから中学生の支援ニーズの実態を抽出し彼らへの支援のあり方について検討した。Hyper-QUの結果から全生徒の約4割がいずれかの支援ニーズを抱えていることが明らかになり、要配慮群の一部は支援ニーズが有るとされながらも教師に把握されていなかった。学習成績のみによる実態把握ではなく、本人が他者や集団とどう関わっているかを観察することと客観的尺度の活用が支援ニーズ発見の一助となることが明らかとなった。発達障害などの特別な教育的支援を要する対象は全生徒の約2割であった。中学校は学習支援を中軸にすえた実践が展開されるが、個人特性の把握や教師—生徒の関係を重視した多角的な観点による支援も必要とされる。本人が学校適応や学級満足を感じられるように教師による個別対応の方策が求められる。

Key Words： 特別な教育的支援ニーズ, Hyper-QU, 学習成績

● ————— I. はじめに

学校不適応は、児童生徒による不登校行動など適応上の問題が外在化することで、学校や教師・保護者によって認知・発見されるケースが多い。文部科学省(2018)¹⁾によると、例えば不登校児童生徒の人数は平成13年をピークに平成24年まで減少傾向にあったが、それ以後増加傾向が続いている。また行動に移さずとも、登校回避感情を抱えている児童生徒もおり、彼らを不登校のグレーゾーンと捉えることから(森田, 1991)²⁾、児童生徒一人一人がその内面に学校生活に対するいずれかの不満や問題を抱えていると示唆される。

学校不適応の要因は、「不安傾向がある」や「知的障害・発達障害」といった「本人」に関わる要因と「人間関係の問題」や「学業不振」といった「学校・家庭」に関わる要因の2点で整理されている(文部科学省, 2018¹⁾; 久木田・

橋本・松尾・山中・杉岡, 2018¹⁰⁾。学校不適応と障害の関連は、小野寺・池本(2015)¹³⁾などの調査で示され、障害を起因とした二次的な障害としての学校不適応に悩む児童生徒が一定数いると考えられる。また、橋本・岩瀧・原田・上村・三浦(2015)²⁾が発達障害による学校不適応は増加傾向であること、単純な支援方法の導入では解決に至らないことを指摘しており、知的障害や発達障害など特別な教育的支援ニーズを要する児童生徒の学校適応にむけた方策の検討が求められている。

学校不適応への対応として、石隈(1999)³⁾は学校心理学において児童生徒に対する援助について三段階の心理教育的援助サービスに基づいた考え方で示している。すべての児童生徒を対象にした促進的・予防的な活動を行う一次的援助サービス、一部の児童生徒を対象にした早期の危機対応や予防的な関わりを行う二次的援助サービス、特定の児童生徒を対象に個別の教育計画に基づいたチームによる援助を行

う三次的援助サービスという名で分類し、児童生徒が求める支援の必要度に応じて援助サービスを提供することが重要であると示している。学校不適応は三次的援助サービスに位置付けられチーム援助の対象となるが、近年では適応上の問題について早期発見と対応あるいは予防的な取り組みが求められている。河村・田上(1997)⁴⁾は、教師が二次的・三次的援助サービスの対象を発見し対応法を探るための尺度として「学級満足度尺度」を作成した。河村(1999)⁵⁾はその尺度の得点に基づいて四群に分けて示し、「学級生活満足群」は一次的援助サービスの対象、「非承認群」と「侵害行為認知群」は二次的援助サービスの対象、「学級生活不満足群」は三次的援助サービスの対象とした。

学校不適応を予防するために、第一に児童生徒の学校適応の正確かつ妥当な実態把握が重要である。そして第二に、特別な教育的支援ニーズを要する児童生徒が二次的な障害としての学校不適応に陥らないための支援が必要である。児童生徒の支援ニーズを把握する手法は様々あり、学級満足度などのアセスメントツール(客観的評価)の活用は有効とされる。他にも学校不適応の要因を鑑みると、日々の学級経営を実践・展開している教師による観察を通した主観的評価や、児童生徒の学習の様子を評価する学習成績(学業達成・不振)も同様に実態把握のツールとして鍵を握るだろう。実態把握においては、実行可能性との兼ね合いもあるが、いくつかの評価指標を用いて多角的な視点から対象とする児童生徒の支援ニーズを抽出していくことが望ましい。しかしこれまでの学校適応に関する研究では、実態把握に関する研究(例えば、内野・箱崎, 2013¹⁴⁾; 吉田, 2009¹⁵⁾)はなされているものの、主観的評価、客観的評価、学業達成・不振を踏まえて総合的に児童生徒の支援ニーズを検討しているものは見当たらない。児童生徒の学校不適応の予防に向けて、多角的な視点から児童生徒の支援ニーズの実態や特徴を抽出し明らかにすることが、教師が実態把握を効果的に進める上で必要だと考える。

そこで、本研究では客観的評価(Hyper-QU : Hyper-Questionnaire Utilities)と主観的評価(担任教師による生徒観察)、学業達成・不振(学習成績)を用いて、「通常対応」「要配慮」「要支援・遂行」の三段階の心理教育的援助サービスによる生徒の支援ニーズを明らかにし、的確な実態把握に向けた方法のあり方について検討する。また、評価指標に基づき特別な教育的支

援を要する児童生徒の特徴を明らかにすることを目的とする。

● ————— II. 方法

1. 調査時期・対象

2017年11月～2018年3月に、公立中学校1校(A校)の第1, 2学年の生徒239名とその担任教師7名を調査対象とした。調査協力が得られた、生徒192名とその担任教師6名を分析対象とした。

2. 調査内容・測定尺度

生徒には2種類の質問紙による調査を行った。客観的評価として「Hyper-QU」(「学級満足度尺度(中高生用)⁵⁾⁶⁾」「学校生活意欲尺度(中高生用)⁵⁾⁶⁾」「ソーシャルスキル尺度(中学生用)⁷⁾)を、学業達成・不振として本人の「学習成績(各教科の五段階評定)」を自記式で求めた。

担任教師には1種類の質問紙による調査を行った。一人一人の生徒について「特別支援教育や生徒指導などに基づく支援の必要性の有無」「どういった支援ニーズか」を選択肢や自由記述による回答を求めた。

3. 調査手続き・倫理的配慮

本研究は、学校長に研究目的と調査の内容を説明し、依頼書・質問紙の配布と実施を依頼した。具体的には、生徒および担任教師には直接、生徒の保護者に対しては依頼書にて研究趣旨を説明し、協力を依頼した。同意が得られた生徒のみ本研究の調査対象とした。

生徒の調査では、担任教師に実施の手順や注意事項を統一した教示にしたがって実施することを依頼した。生徒が記入する質問紙の表紙には、研究協力と質問紙への回答は自由意志であること、得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと、学校の成績には関係がないこと、個人・学校が特定されないことを明記した。調査は無記名方式で行ったが、生徒と担任との質問紙照合を行うため、学年・学級・出席番号を記入してもらった。なお、本研究の協力と発表は、対象生徒と保護者、担任教師から承諾を受けた上で個人情報に十分留意した。

4. 分析手続き

本研究では、生徒の支援ニーズの実態を明らかにするために、客観的評価から得られる生徒の支援ニーズと教師による主観的評価から得

られる生徒の支援ニーズを組み合わせ、本研究独自の支援ニーズの段階を仮説的に定める。河村(1999)⁹⁾を参考にし、客観的評価と主観的評価との一致の度合いによって「通常対応群(緊急性が低度;支援ニーズが無しで一致)」「要配慮群(緊急性が中度;支援ニーズの有無が不一致)」「要支援・遂行群(緊急性が高度;支援ニーズが有りで一致)」の三群に分けて分析を進める。

以下、教師から支援ニーズが「無」とされかつ「学級生活満足群」である生徒を「通常対応群」に、教師から支援ニーズが「有」とされあるいは「非承認・侵害行為認知・学級生活不満足群」である生徒を「要配慮群」に、教師から支援ニーズが「有」とされかつ「非承認・侵害行為認知・学級生活不満足群」である生徒を「要支援・遂行群」に分類する。

Table 1 対象中学生の各尺度得点と全国平均

	対象中学校(n=192)		全国
	平均	標準偏差	平均
承認	37.9	9.2	33.5
被侵害	17.2	7.9	21.5
友人との関係	18.2	2.5	17.0
学習意欲	16.3	3.3	14.8
教師との関係	14.2	4.5	13.8
学級との関係	16.2	3.9	15.2
進路意識	15.5	4.2	14.6
学校生活意欲	80.4	13.6	75.4
総合点			
配慮	33.3	3.3	30.7
かかわり	30.0	5.9	27.8

Table 2 支援ニーズの段階の分類

分類前			分類後					
心理教育的 援助サービス	教師が捉える 支援ニーズ	人数	支援遂行段階	人数	学級満足度	人数		
三次的援助 サービス (支援ニーズ有)	有	13名	要支援・遂行群	27名	学級生活満足群	0名		
	無	12名			非承認群	10名		
二次的援助 サービス (支援ニーズ有)	有	14名			要配慮群	57名	侵害行為認知群	4名
	無	29名					学級生活不満足群	13名
一次的援助 サービス (支援ニーズ無)	有	16名	通常対応群	108名			学級生活満足群	16名
	無	108名			非承認群	16名		
					侵害行為認知群	13名		
					学級生活不満足群	12名		
					学級生活満足群	108名		
					非承認群	0名		
					侵害行為認知群	0名		
					学級生活不満足群	0名		

III. 結果

1. 客観的評価(Hyper-QU)による支援ニーズの実態

中学校1・2年の生徒192名に、彼らが在籍する学級に対する満足度の度合いを尋ねた。その結果をTable 1に示す。学級満足度下位尺度である「承認」と「被侵害」は、「承認」得点の平均が37.9点(SD:9.2),「被侵害」得点の平均が17.2点(SD:7.9)であった。

この得点に基づいて類型化された各群の人数は、「学級生活満足群」124名(64.6%),「非承認群」26名(13.5%),「侵害行為認知群」17名(8.9%),「学級生活不満足群」25名(13.0%)であった。つまり、一次的援助サービスの対象は124名(64.6%),二次的援助サービスの対象は43名(22.4%),三次的援助サービスの対象は25名(13.0%)と言える。

2. 主観的評価(担任教師による生徒観察)による支援ニーズの実態

担任教師に、彼らが捉える生徒の支援ニーズを尋ねた。「特別支援教育や生徒指導に基づく支援の必要性の有無」について、「有」は43名(22.4%),「無」は149名(77.6%)であった。「有」とされた生徒の「具体的な支援ニーズ」は、「特別な教育的支援(軽)(遅れを含む)」が19名、「特別な教育的支援(重)(診断有,通級)」が4名、「生徒指導」が17名、「非行傾向」が6名、「不登校傾向」が7名であった。これらの生徒のうち、生徒1人につき支援ニーズが2つの生徒は9名、3つの生徒は1名であった。

Table 3 支援ニーズの段階の分類に基づいた各下位尺度得点と群間比較

	1.通常対応群(n=108)		2.要配慮群(n=57)		3.要支援・遂行群(n=27)		有意確率	多重比較
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
承認	42.9	4.9	33.8	8.8	26.5	8.8	p<.01	1>2>3
被侵害	13.5	3.5	19.8	8.4	26.4	9.7	p<.01	1>2>3
友人との関係	19.3	1.0	17.5	2.5	15.5	4.0	p<.01	1>2>3
学習意欲	17.5	2.4	15.6	2.9	13.0	4.2	p<.01	1>2>3
教師との関係	16.0	3.6	12.7	4.2	10.1	4.7	p<.01	1>2>3
学級との関係	17.7	2.6	15.3	4.0	11.7	4.3	p<.01	1>2>3
進路意識	16.9	3.0	14.8	4.3	11.5	5.3	p<.01	1>2>3
学校生活意欲	87.4	8.1	75.9	11.5	61.8	13.9	p<.01	1>2>3
総合点								
配慮	34.5	2.0	32.6	3.4	30.4	4.3	p<.01	1>2>3
かわり	32.7	3.6	28.4	5.7	22.4	5.8	p<.01	1>2>3
学習成績	31.6	5.4	28.3	5.3	21.2	6.3	p<.01	1>2>3

Table 4 支援ニーズの段階の分類に基づいた各下位尺度の関連

		承認	被侵害	友人との関係	学習意欲	教師との関係	学級との関係	進路意識	学校生活意欲総合点	配慮	かわり	学習成績
承認	要支援・遂行群		-.0137	.669**	.0125	.501**	.576**	.0362	.713**	.575**	.704**	0.249
	要配慮群		-.268*	.491**	.421**	.383**	.457**	.289*	.619**	.327*	.527**	-0.168
	通常対応群		-.343**	.456**	.403**	.459**	.441**	.369**	.659**	.318**	.603**	0.011
被侵害	要支援・遂行群	-.0137		-.383*	0.054	0.122	-0.202	.476*	0.067	-.448*	-0.009	-0.236
	要配慮群	-.268*		-.513**	-.420**	-0.192	-.483**	-0.246	-.547**	-0.203	-.437**	0.143
	通常対応群	-.343**		-.442**	-.265**	-.381**	-.436**	-.266**	-.542**	-0.160	-.459**	0.177
友人との関係	要支援・遂行群	.669**	-.383*		-0.092	0.197	.539**	-0.073	.463	.516**	.429*	0.070
	要配慮群	.491**	-.513**		.422**	0.131	.491**	0.149	.598**	0.128	.539**	-0.077
	通常対応群	.456**	-.442**		.328**	.230*	.357**	0.087	.471**	.342**	.427**	0.019
学習意欲	要支援・遂行群	0.125	0.054	-0.092		0.105	0.072	.453*	.507**	-0.046	0.095	.480*
	要配慮群	.421**	-.420**	.422**		0.164	.442**	0.258	.654**	.338*	0.236	0.183
	通常対応群	.403**	-.265**	.328**		.384**	0.147	0.127	.598**	.264**	.418**	.325**
教師との関係	要支援・遂行群	.501**	0.122	0.197	0.105		.477*	0.341	.701**	0.249	0.252	0.249
	要配慮群	.383**	-0.192	0.131	0.164		.395**	0.070	.597**	0.057	0.105	-0.171
	通常対応群	.459**	-.381**	.230*	.384**		0.171	.352**	.773**	.291**	.386**	-0.018
学級との関係	要支援・遂行群	.576**	-0.202	.539**	0.072	.477*		0.204	.721**	0.152	.436*	0.035
	要配慮群	.457**	-.483**	.491**	.442**	.395**		0.209	.787**	.307*	0.223	-0.213
	通常対応群	.441**	-.436**	.357**	0.147	0.171		.223*	.571**	.336**	.393**	-0.073
進路意識	要支援・遂行群	0.362	.476*	-0.073	.453*	0.341	0.204		.674**	0.039	0.340	0.112
	要配慮群	.289*	-0.246	0.149	0.258	0.070	0.209		.572**	.308*	.410**	-0.050
	通常対応群	.369**	-.266**	0.087	0.127	.352**	.223*		.643**	0.159	.305**	-0.071
学校生活意欲総合点	要支援・遂行群	.713**	0.067	.463*	.507**	.701**	.721**	.674**		0.280	.500**	0.303
	要配慮群	.619**	-.547**	.598**	.654**	.597**	.787**	.572**		.356**	.447**	-0.125
	通常対応群	.659**	-.542**	.471**	.598**	.773**	.571**	.643**		.417**	.587**	0.039
配慮	要支援・遂行群	.575**	-.448*	.516**	-0.046	0.249	0.152	0.039	0.280		0.381	0.316
	要配慮群	.327*	-0.203	0.128	.338*	0.057	.307*	.308*	.356**		.372**	-0.082
	通常対応群	.318**	-0.160	.342**	.264**	.291**	.336**	0.159	.417**		.385**	0.126
かわり	要支援・遂行群	.704**	-0.009	.429*	0.095	0.252	.436*	0.340	.500**	0.381		0.146
	要配慮群	.527**	-.437**	.539**	0.236	0.105	0.223	.410**	.447**	.372**		-0.124
	通常対応群	.603**	-.459**	.427**	.418**	.386**	.393**	.305**	.587**	.385**		-0.029
学習成績	要支援・遂行群	0.249	-0.236	0.070	.480*	0.249	0.035	0.112	0.303	0.316	0.146	
	要配慮群	-0.168	0.143	-0.077	0.183	-0.171	-0.213	-0.050	-0.125	-0.082	-0.124	
	通常対応群	0.011	0.177	0.019	.325**	-0.018	-0.073	-0.071	0.039	0.126	-0.029	

* p<.05 , ** p<.01

3. 支援ニーズの段階による各群の特徴と群間比較

本研究で仮説的に定めた支援ニーズの段階において、「通常対応群(緊急性が低度；支援ニーズが無しで一致)」108名(56.3%)、「要配慮群(緊急性が中度；支援ニーズの有無が不一致)」57名(29.7%)、「要支援・遂行群(緊急性が高度；支援ニーズが有りで一致)」27名(14.1%)であった。群分け手続きの詳細を Table 2 に示す。

「通常対応群」「要配慮群」「要支援・遂行群」で、生徒の学級満足度、学校生活意欲、ソーシャルスキル、学習成績を尋ねた結果を Table 3 に示す。また、各尺度間で関連があるかを調べるために相関分析を行った。その結果を Table 4 に示す。

「通常対応群」に位置する生徒 108 名のうち、「学級生活満足群」108 名(100%)、「非承認群」0 名(0%)、「侵害行為認知群」0 名(0%)、「学級生活不満足群」0 名(0%)であった。相関分析の結果、「承認」「学校生活意欲総合点」「かかわり」の項目は学習成績以外のすべての項目と相関が見られた。「要配慮群」に位置する生徒 57 名のうち、「学級生活満足群」16 名(28.1%)、「非承認群」16 名(28.1%)、「侵害行為認知群」13 名(22.8%)、「学級生活不満足群」12 名(21.1%)であった。相関分析の結果、「承認」「学校生活意欲総合点」の項目は学習成績以外のすべての項目と相関が見られた。「要支援・遂行群」に位置する生徒 27 名のうち、「学級生活満足群」0 名(0%)、「非承認群」10 名(37.0%)、「侵害行為認知群」4 名(14.8%)、「学級生活不満足群」13 名(48.1%)であった。相関分析の結果、他群と異なり、1 つの項目と他すべての項目が相関することはなかった。各群において「学習成績」との相関が見られたのは、「通常対応群」と「要支援・遂行群」の「学習意欲」のみであった。

「通常対応群」「要配慮群」「要支援・遂行群」において、生徒の学級満足度、学校生活意欲、ソーシャルスキルの下位尺度と学習成績に差があるか分散分析を行った。その結果、すべての項目において有意な差が見出され、Tukey による多重比較を行ったところ、すべての項目において「通常対応群」、「要配慮群」、「要支援・遂行群」の順に有意に得点が高かった。

4. 特別な教育的支援を要する生徒の実態

教師によって支援ニーズが有とされた 43 名の生徒のうち知的障害(疑い・遅れを含む)・発達障害(遅れを含む)など特別な教育的支援を要する生徒 23 名を特徴ごとに分類することを目的として、学校生活意欲総合点、学習成績を用いてクラスター分析(Ward 法、平方ユークリッド距離)を行った。その結果、テンドログラムから 3 つの解釈可能なクラスター(以下 CL)が得られた。第 1・2・3CL において、それぞれ「学級生活満足群」は 3 名・0 名・3 名、「非承認群」は 0 名・6 名・0 名、「侵害行為認知群」は 0 名・1 名・2 名、「学校生活不満足群」は 1 名・5 名・1 名であった。

各 CL の特徴を調べるため、生徒の学級満足度、学校生活意欲、ソーシャルスキルの下位尺度と学習成績について一元配置分散分析を行った。その結果を Table 5 に示す。学習意欲、学級との関係、進路意識、学校生活意欲総合点、承認、配慮、かかわり、学習成績において有意差が見られた。Tukey による多重比較を行ったところ、学習意欲・学級との関係・学校生活意欲総合点・承認において第 1・第 3CL が第 2CL よりも有意に高く、進路意識・配慮・かかわりにおいて第 3CL が第 2CL よりも有意に高く、

Table 5 特別な教育的支援ニーズを要する生徒について、各クラスターの各下位尺度得点と群間比較

	全体(n=23)		クラスター1(n=5)		クラスター2(n=12)		クラスター3(n=6)		有意確率	多重比較
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
承認	31.7	9.3	18.2	2.5	15.7	2.9	18.8	2.9	n.s	—
被侵害	22.0	8.4	18.2	2.0	11.9	4.3	16.3	2.1	p<.01	1,3>2
友人との関係	17.0	3.1	11.2	5.4	9.9	4.3	15.2	4.9	n.s	—
学習意欲	14.4	4.3	16.4	4.3	12.2	2.7	19.2	0.8	p<.01	1,3>2
教師との関係	11.6	5.0	14.6	7.5	10.3	5.1	17.5	2.5	p<.05	3>2
学級との関係	14.9	4.1	78.6	12.6	60.0	10.0	87.0	5.4	p<.01	1,3>2
進路意識	13.1	5.9	39.2	8.1	25.3	6.8	38.5	4.3	p<.01	1,3>2
学校生活意欲総合点	71.1	15.3	18.4	8.1	23.6	7.4	21.7	10.7	n.s	—
配慮	31.7	3.4	33.0	4.6	30.1	2.5	34.0	2.3	p<.05	3>2
かかわり	24.4	6.7	27.2	6.9	20.8	5.8	29.2	4.4	p<.05	3>2
学習成績	23.0	6.2	32.4	2.5	20.2	4.3	20.5	3.4	p<.01	1>2,3

学習成績において第 1CL が第 2・3CL よりも有意に高かった。一方で、友人との関係・教師との関係・被侵害は有意差が見られなかった。

●

IV. 考察

1. 生徒の支援ニーズの実態とその対応

「要配慮群」全 57 名のうち 41 名は、客観的評価にて支援ニーズが有るとされながらも主観的評価では判断されておらず、学校生活内外で支援が行き届いているかが不透明であった。また、残りの 16 名は客観的評価にて支援ニーズが無いとされながらも主観的評価では支援が必要と判断されるなど、客観的評価と主観的評価における差異も示唆された。かねてから生徒の支援ニーズについてアセスメントツールによる客観的評価と担任による主観的評価の差異の実態や要因についての研究(藤村他, 2013)²⁾はなされている。本研究で得られた結果は、先行研究と同様な知見と考えられる。

客観的評価から把握できる生徒の支援ニーズと教師による主観的評価から把握できる生徒の支援ニーズを組み合わせて、本研究独自の支援ニーズの段階を仮説的に定め、各群の特徴抽出と群間比較を行った。分散分析の結果、すべての項目で有意差があったことから、群分けについて一定の妥当性が認められた。「通常対応群(緊急性が低度; 支援ニーズが無しで一致)」は、他群と比較しすべての項目で得点が高く、様々な領域で相関が見られたことから、教師にとって生徒の支援ニーズの把握は容易であろう。また「要支援・遂行群(緊急性が高度; 支援ニーズが有りで一致)」は、他群と比較しすべての項目で得点が低く、相関も多くは見られないがゆえに生徒の詳細な実態把握は難しいものの、支援ニーズの把握は容易である。つまり、「通常対応群」と「要支援・遂行群」の生徒は所有する問題の有無が分かりやすく、教師は把握しやすいだろう。一方で「要配慮群(緊急性が中度; 支援ニーズの有無が不一致)」は、他群と比較し全てにおいて中程度の得点を出しており、所有する問題の有無が不透明なために生徒の支援ニーズが教師に把握されにくい可能性が示唆された。

的確な実態把握に向けて、上述のように「要配慮群」に位置する生徒の支援ニーズの有無とその詳細をいかに把握するかが鍵を握るだろう。例えば、学習成績に傾倒して生徒の支援ニ

ーズを把握することには注意が必要であろう。相関分析の結果、「学習成績」は「学習意欲」以外の尺度と有意差が見られず、学習成績が良くとも学級生活に満足しているとは言い難い。その他に、支援ニーズの把握の手がかりとして、生徒が他者とどう関わっているか、その関係性に注目することである。各群での相関分析の結果を比較すると、「要配慮群」は「かかわり」の項目に差があった。友人をはじめ教師や学級に対して生徒がどのように関わっているのかを丁寧に観察することが支援ニーズの発見に役立つだろう。本研究では、3つの評価指標を用いて生徒の支援ニーズの実態や把握について検討した。単一の評価指標のみでは把握にもれが生じ、一方で複数のアセスメントツールの使用は子どもや教師の負担となり現実的ではない。また、生徒の他者への関わり方を観察するといった教師の主観に頼った評価には限界があり、生徒の支援ニーズを把握しきれず、差異が生じる。教師の把握した所見(日常的な観察)以外に、生徒による自己評価などを合わせた客観的なアセスメントを活用し、その情報を取り入れて、その所見に修正を加えながら対応を講じることが大切だと考える。

2. 特別な教育的支援を要する生徒

教師による主観的評価によると、知的障害(遅れ・疑いを含む)・発達障害(疑いを含む)など特別な教育的支援を要する生徒は全生徒の 1~2 割であった。つまり、1 学級に約 3~6 名の生徒が在籍していると推測される。教師に支援ニーズがあると指摘された全生徒は、教師による支援が行われているものの、彼らに学級満足度を聞き取った結果、7~8 割の生徒(全て「要支援・遂行群」)は学級生活に満足していなかった。これらの生徒は、二次的な障害として学校不適応に発展する場合も否めない。学校適応にむけて、本人に対してどのようなサポートが必要かをさらに丁寧に聞き取り、実際の支援に繋げていく必要があるだろう。

クラスター分析と多重比較の結果、特別な教育的支援を要する生徒において学校生活意欲や学習成績の高低は「友人との関係」「教師との関係」「被侵害」に影響しないことが示唆された。一方で、3つのクラスターに共通して「教師との関係」が低く、支援する教師と支援される生徒の関係性の乏しさが推測された。近藤(1994)³⁾は教師との関係が生徒の学習の基盤を成し、生徒の学級適応にまで影響すると指摘し

ており、生徒と直接かかわる教師の重要性を示している。つまり、生徒との信頼関係を育み、教師-生徒の関係性を土台にした支援の検討が必要だと考える。「要配慮群」は、生徒全員が学級に満足しており学校生活意欲も比較的高く、教師の支援が生徒の満足度の向上に着実に繋がっていると考えられる。一方で、彼らの中でもクラスターごとで学習面の実態に差が見られる。学級適応を促す以外にも、継続的な学習面の支援は必要だ。

以上より、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を要する生徒について、「要支援・遂行群」に対しては、知的発達遅れや偏りを加味した個人特性を把握し、教師-生徒の関係構築を前提とした支援計画の立案・実行が必要だと考えられる。個人の問題行動や学習面のみに着眼したものではなく、学校生活を送る生徒本人が学校適応や学級満足を感じられるように問題行動の低減・学習成績の向上以外にも多角的な観点で支援内容を設定することが必要だ。「要配慮群」に対しては、学級満足感を動機付けとし更に充実した学校生活を送れるように、学習支援を中心とした支援計画・関わり方を再度検討することが大切だと考える。

● V. 今後の課題

本研究では、主観的評価・客観的評価・学習成績の3つの観点から中学生の支援ニーズの実態とその把握について迫った。主観的評価と客観的評価の一致の有無から生徒を群分けして検討したが、「要配慮群」は他群と比較して支援ニーズの把握が難しいと示唆された。また、知的障害や発達障害など特別な教育的支援を要する生徒について、教師により支援ニーズが把握されている一方で生徒の学級満足度は低かった。生徒と教師が負担のない範囲で、複数の評価指標を活用しながら幅広い視点で丁寧に実態把握を行い支援方法の立案に役立てることが重要と考えられる。一方で、どのような支援が学校適応に効果を与えるか具体的な方法まで検討は行っていない。学校教育現場にて実践を通した生徒の変化について検討が必要であろう。また、小学生・高校生など学校適応上の問題は他校種でも確認され対応が求められている。対象数・範囲を増やし学校種・学年などそれぞれの特徴を踏まえた支援ニーズの実とその把握について検討が必要であろう。

文 献

- 1)藤村一夫・河村茂雄(2013)：学級生活満足度のタイプによる児童認知と教師認知のずれの実態と要因。学級経営心理学研究, 2, 1-7.
- 2)橋本創一・岩瀧大樹・原田克己他(2015)：不登校と発達障害への支援を考える—教育実践事例による支援・アセスメントの検討—。日本教育心理学会第57回総会発表論文集, 110-111.
- 2)石隈利紀(1999)：学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—。誠信書房.
- 4)河村茂雄・田上不二夫(1997)：いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成。カウンセリング研究, 30, 112-120.
- 5)河村茂雄(1999)：楽しい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック(中学校編)。図書文化社.
- 6)河村茂雄(1999)：QUESTIONNAIRE — UTILITIES。図書文化社.
- 7)河村茂雄(2001)：ソーシャル・スキルに問題が見られる生徒の検討。岩手大学教育学部研究年報, 61, 77-88.
- 8)河村茂雄(2010)：hyper-Questionnaire Utilities。図書文化社.
- 9)近藤邦夫(1994)：教師と子どもの関係づくり。東京大学出版会.
- 10)久木田裕紀・橋本創一・松尾直博他(2018)：適応指導教室における発達障害が背景にある不登校児童生徒の支援に関する調査研究。東京学芸大学紀要, 69(2), 403-409.
- 11)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。
- 12)森田洋司(1991)：「不登校」現象の社会学。学文社, 1991.
- 13)小野寺利津子・池本喜代正(2015)：通常の学校における特別支援教育体制へのスクールカウンセラーの関与(その2)。宇都宮大学教育学部教育実践紀要(1), 13-20.
- 14)内野成美・箱崎史朗(2013)：中学生における学級生活満足度と教師の日常の観察との関連に関する一考察。長崎大学教育学部紀要：教育科学, 77, 67-74.
- 15)吉田浩之(2009)：中学生の学級満足度と学業成績との関連：1学期の分析。奈良産業大学紀要, 25, 39-48.

(受稿 2019.7.19, 受理 2019.10.11)