

校内適応指導教室利用生徒のキャリア発達の促進 —オンラインを活用した心理教育的アプローチを通して—

Promotion of Career Development of Students of In-school
Adaptation Guidance Classes
— Using Online Psychoeducational Approaches —

清水 恵

西山 久子

Megumi SHIMIZU

Hisako NISHIYAMA

福岡教育大学大学院教育学研究科
教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース
学校適応支援リーダープログラム配属

福岡教育大学大学院教育学研究科
教職実践ユニット

(令和4年9月30日受付, 令和4年12月20日受理)

本研究は, 校内適応指導教室を利用している生徒に対するオンラインの活用を含めた支援による, 生徒の社会的自立のための資質・能力の向上における有効性の検証を目的とした。まず, 対象生徒に対し, 質問紙を用いて登校回避感情とキャリア意識を測定した結果, 学校という場や学習への苦手意識はあるが, 友人や教師との受容的な関わりによって校内適応指導教室に登校できていること, その反面, 他者との関わりを広げることや自分で意思決定することへの自信のなさが明らかになった。それをふまえ, 個に応じ, キャリア発達の促進を目指してオンラインの活用を含めた支援を計画, 実施した。その結果, 生徒の自己理解や他者との関わりが促進される様子が見られ, 自分の希望や将来展望を考える契機となる可能性が示唆された。

キーワード: 校内適応指導教室, キャリア発達, オンライン, 心理教育的アプローチ, 不登校

1 問題と目的

我が国の小・中学校における不登校児童生徒数は2013年以降増加し続けており, 2021年度は調査開始以来最多の約19.6万人であった(文部科学省, 2022a)。この背景には, コロナ禍による生活環境の変化により, 生活リズムが乱れやすい状況であったこと, 学校生活において様々な制限がある中でうまく交友関係が築けない等, 登校する意欲が湧きにくい状況にあったこと等の可能性が示唆されている(文部科学省, 2022a)。このような実態を受け, 文部科学省は不登校児童生徒への支援における今後重点的に実施すべき施策の方向性として報告書をまとめた中で, 不登校の早期段階において, 教室とは別の場所で個別の学習

支援や相談支援を実施するための「校内教育支援センターの充実」を挙げている(文部科学省, 2022a)。

同報告書では, 校内教育支援センターの取り組みについて, 多様な実践への期待が示されている。まず, 校外の教育施設に通室する従来型の教育支援センター・適応指導教室での取り組みに加え, 教育支援センター等からのアウトリーチ型支援やICTを活用した支援などが示されている。それとともに, 不登校傾向を早期に発見することの重要性が指摘され, 校内の居場所づくりの必要性が強調されている。多様な支援を校外の教育施設を経て行う取り組みは重要であるが, 学校での教育活動に参加できる可能性のある児童生徒に対しては, こうした早期発見・早期介入が求められる。

本稿では、校内での不登校生徒の居場所づくりを含む支援に自治体レベルで取り組んでいる地域として、福岡市を例に取り上げ、学校との一定のつながりが維持されている生徒に向け、学校のリソースを活用し実施できる支援の充実について、生徒の社会的自立をふまえた検討を行うこととする。福岡市では、不登校児童生徒への対応として、離島を除く全ての中学校に、校内教育支援センターの役割をもつ校内適応指導教室（ステップルーム：以下SR）が設置されている。登校できなかったり、教室に入りづらくなったりする生徒の「居場所」として、また、将来の社会的自立に向けたコミュニケーションの場として活用されているという成果がある一方、校内の支援体制が構築できていない学校では、支援が行き届かず、生徒が孤立感等をもつようになっていくという課題がある（福岡市登校支援対策会議，2020）。

中学校2年生（1,313名）を対象にした、不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書（文部科学省，2021a）によると、不登校生徒が最初に学校に行きづらい、休みたいと感じ始めてから、実際に休み始めるまで、学校内のクラスの教室以外の別室に登校していた期間がある生徒は約46.0%であり、別室に登校していた期間は「1か月未満」と回答した生徒が約44.2%、「3か月以上」が約37.2%であった。また、調査対象の生徒は悩みなどを相談する際に、相談しやすい方法として、「直接会って話す」と回答した生徒は約45.9%であり、次いで、「メール・SNS（LINEなど）」が約41.5%であった。さらに、どのようなことがあれば休まなかったかという問いには、「特になし」が約56.8%と多く、「学校の友だちからの声かけ（約17.4%）」、「個別に勉強を教えてもらえること（約9.1%）」、「学校の先生からの声かけ（約8.7%）」と、他者からの支援について回答した生徒が約35.2%であった。そして、学校に戻りやすいと思う対応については「特になし」が約54.5%と多く、「友だちからの声かけ（約20.7%）」、「個別に勉強を教えてもらえること（約13.4%）」、「学校にいるカウンセラーと話をすること（約7.1%）」、「先生の家庭訪問（約6.2%）」、「先生とインターネットや電話で話すこと（約3.9%）」と、休まなかったであろうと考えられる手立てと同様、他者からの支援について回答した生徒が約51.3%と半数を上回った。

以上のことから、不登校生徒の実態として、SRを含む別室登校を経て不登校になった生徒への支援が行き届かず、孤立感を与え、さらに登校

を困難にすることがあるという課題があると推察される。他者からの支援がその課題の改善に有効である可能性があり、メール・SNS等のオンラインの活用が支援の手立ての一助となり得ると考えられる。

不登校問題は「心の問題」としてのみならず「進路の問題」であり、不登校問題の解決の目標は、子供たちの将来的な「社会的自立」であると言われている（文部科学省，2003）。そして、生徒指導提要（文部科学省，2022b）には、小学校・中学校における9年間のキャリア教育で求める資質・能力の育成は、社会的・職業的自立に向けた発達支持的指導を展開することに繋がることと示されている。そこで、不登校及び不登校傾向生徒が社会的自立を目指し、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していこうとする「キャリア発達（中央教育審議会，2011）」を促進させるために、社会の構成員として必要な資質・能力の育成を図ることは喫緊の課題である。また、その要素の一つとして社会性が重要であるとされている（国立教育政策研究所生徒指導研究センター，2002）。児童生徒の社会性の育成に心理教育は不可欠であり（文部科学省，2022b）、Social and Emotional Learningとしての心理教育プログラムやその効果も多く示されている（例えば、小泉，2011；渡辺，2015）。そして、キャリア教育が重視される中で、人間関係形成・社会形成能力としてソーシャルスキルの涵養が求められており、心地よい人間関係を形成したり、維持したりするための技術であるソーシャルスキルの自律的改善を促す取り組みが重要である（金山，2018）。このことから、キャリア発達を促進するために、ソーシャルスキル・トレーニングを含む心理教育プログラムは有効であると考えられる。

また、不登校児童生徒には一人一人の状況に応じて、多様な教育機会を保障すべきとされており（文部科学省，2019）、ICTを活用した支援や指導も推奨されている（文部科学省，2022a）。GIGAスクール構想（文部科学省，2021b）に基づいた1人1台端末の配備が促進され、個に応じてオンラインを利用することは有効な支援や指導となり得るものとする。

そこで本研究では、SRを利用する生徒に対し、生徒の実態に合わせてオンラインを活用した心理教育的アプローチを試行し、自立した社会人として、これからの人生観や価値観に基づき、他者と対話し、協働しながら、より良い解決策を生み出していく力を育む（東京都教育委員会，2019）こ

とによる、生徒のキャリア発達の促進への有効性を検証した。

2 方法

- (1) 研究対象 公立 Y 中学校の SR 利用生徒
- (2) 研究期間 202X 年 6 月～202X+1 年 2 月
- (3) 実践の具体的内容

本研究では、SR 利用生徒に対し、キャリア教育の機会を提供し、社会性を含むキャリア教育の基礎的・汎用的能力の向上を目指した支援や指導の手立てを検討、実施した。具体的には、不登校及び不登校傾向生徒が利用できる学習方略を整理

した不登校及び不登校傾向生徒へのオンラインを活用した支援の手立て活用表（表 1）に基づき、不登校要因、SR 利用状況に合わせて細分化した心理教育プログラムによる支援や指導の手立てを、生徒一人一人の実態に合わせて計画、実施した（表 2）。オンラインを活用した手立てとして、学習活動、集団活動、面談を実施し、生徒に日誌への記録をさせた。

(4) 効果測定

①登校回避感情についての質問紙調査

登校回避感情測定尺度（渡辺・小石，2000）を用い、支援対象となった生徒に、登校回避感情に対する当事者としての認識を測定した。これは、

表 1 不登校及び不登校傾向生徒へのオンラインを活用した支援の手立て

	目的（○生徒，◇教員）	実施者	実施内容
学級から配信する授業	○学習習慣を定着させる。学年の進度に遅れることなく学習することで、教室への復帰を目指したり、高校進学に向けて入試の準備をしたりする。学級参加意識を向上させる。 ◇学習についての評価をする。生徒のオンライン授業参加状況や達成度を見取り、教室で授業を受けるタイミングを図り、きっかけを与える。	教科担任，学級担任	授業の配信，授業での配布物のデータ送信等，授業に関することをする。また，定期的に授業のフィードバック（提出物・理解度の把握）をする。生徒とのフィードバックのやり取りから学習意欲や学級参加意識を見取り，次の支援に生かす。
個別学習	○学習習慣を定着させる。学年を遡る等，自分の学習進度に合った学習や，復習，予習をする。 ◇生徒の学力を把握し，それに合わせた学習指導を適宜行う。	教育相談 Co.，学級担任，教科担任	主に AI ドリルを使った学習の進捗状況を確認することにより，生徒の学力や，学習習慣の定着度を把握する。
個別授業	○学力の補充や向上を目指す。 ◇生徒の学力を把握し，それに合わせた学習指導や進路指導等を行う。生徒との関係を形成する。	教育相談 Co.，教科担任	生徒の関心の高い教科の教科担任や関係のよい教職員と短時間のオンライン授業を行う。生徒の学力向上の意欲や学力を見取る。
集団活動（ソーシャルスキル・トレーニング）	○他者と関わる機会が少ない生徒が，ソーシャルスキル・トレーニング（以下，SST）をきっかけに他者と関わる。コミュニケーションをとることの難しさを自覚するとともに，活動を通してコミュニケーションの取り方を知る，他者の考え方を通して自分の考えを自覚する等，自己理解の促進や，社会性，キャリア意識の向上に繋げる。 ◇他生徒との関係を形成し，他者との繋がりや登校への意欲の高まりの状況を把握し，次の支援に繋げる。	教育相談 Co.，SSW，SC	毎週決まった曜日，決まった時間に 15 分間，SST を行う。内容は，教育相談 Co.，SSW，SC が検討する。SST 後は GoogleForms で参加生徒に活動の振り返りをさせ，生徒の社会性やキャリア意識の変容を見取り，次の支援に生かす。
面談・カウンセリング	○自己理解を促進させる。家庭の外に自分の話をするができる，自分の話を聞いてくれる大人が増える。学校と繋がる。 ◇電話で話すことや家庭訪問で会うことが難しい生徒とコミュニケーションをとる。生徒との関係を形成する。生徒の状況を把握する。生徒の状況に合わせた支援や進路指導に繋げる。	教育相談 Co.，学級担任，養護教諭，SSW 等，生徒との関係のよい教職員	画面，音声のオンオフ，チャット機能の使用など，生徒の実態に合わせた面談やカウンセリングを行う。
日誌	○自分ができるようになったことを振り返る。自己理解を促進させる。 ◇生徒の変容を見取り，早期に適切な対応をする。	教育相談 Co.，学級担任，SC，SSW	生徒の記録を定期的に確認する。生徒の変容を見取り，生徒の現状に適した支援を検討したり，声かけをしたりする。

表 2 Y 中学校における校内適応指導教室利用生徒へのオンラインを活用した支援状況

生徒	2A	2B	2C	2D	2E	2F	2G	2H	2I	2J
状況	SR・CR	SR・CR	SR	SR	SR・SD	SR	SR	SR	SR	SR
オンライン支援内容	個別授業 配信授業 面談	個別学習 配信授業 集団活動 日誌	個別学習 配信授業 集団活動 日誌	個別学習 配信授業 集団活動 日誌	個別学習 配信授業 集団活動 日誌	配信授業 集団活動 日誌	配信授業 集団活動 日誌	配信授業 日誌	個別学習 集団活動 日誌	個別学習 集団活動 日誌
主な支援者	担任・教相	教相・担任	教相	教相	教相・担任	教相	教相	教相	教相	教相

注) 状況 SR: 校内適応指導教室利用 CR: 学級の教室に参加 SD: 校内適応指導教室利用 支援内容 配信授業: 学級から配信する授業
 支援者 担任: 学級担任 教相: 教育相談コーディネーター

学校適応、不登校傾向について「学校への反発感傾向」、「友人関係における孤立感傾向」、「登校嫌悪感傾向」という3つの側面から測定するものである。26の質問項目に対し、「1. あてはまらない」、「2. あまりあてはまらない」、「3. どちらともいえない」、「4. ややあてはまる」、「5. あてはまる」の5件法の質問紙で実施した。

②キャリア意識に関する質問紙調査

中学生版キャリア意識尺度（新見，2008）を用い、キャリア意識を測定した。これは、キャリア教育で育成すべき「基礎的・汎用的能力」を捉えるものである。「人間関係形成」、「情報活用」、「将来設計」、「意思決定」についての27の質問項目に対し、「1. あてはまらない」、「2. あまりあてはまらない」、「3. どちらともいえない」、「4. ややあてはまる」、「5. あてはまる」の5件法の質問紙で実施した。

なお、①、②の質問紙は支援開始前、支援開始2か月後に行い、生徒の変容を分析した。

③様相観察

支援を実施する中で、学校との関わりの状況、教師や友人との関わり方の変化等を、コアメンバー（第一報告者・SR担当・養護教諭・スクールカウンセラー）4名が、生徒の出席状況、学習への取組や成績等の記録、健康面、学校との関わりの状況、教師や友人との関わり方の変化等を観察、記録し、生徒個人の変容を分析した。また、許諾の得られた生徒の日誌等への記述及びコミュニケーションの内容を分析した。

(5) 倫理的配慮

本研究では、当該校管理職に研究計画を書面で示し許可を得た後、個人名が第三者に特定されることがないこと、参加は自由意志であり、拒否における不利益はないこと、ならびに本研究の目的と内容を参加生徒と保護者へ説明し、口頭と書面で同意を得た。

3 結果と考察

①登校回避感情の分析から

まず、支援前における登校回避感情に関する質問紙調査の結果の分析によると、学校への反発感傾向因子は平均2.58点、友人関係における孤立感傾向因子は平均2.62点、登校嫌悪感因子は平均2.90点であった。このことから、対象生徒における登校回避感情に対する認識は標準的であると考えられた。

それぞれの因子の項目の平均点について分析す

ると、学校への反発感傾向因子については、「授業中でも、おもしろくなければ別のことをしていてもかまわないと思う（1.80点）」、「学校の授業は時間のむだだと思うことがある（1.90点）」の項目が特に低く、授業を大切だと感じている傾向が見られた。その他の項目についても、学校に対して反発感の高さが認められる項目はなかった。

友人関係における孤立感傾向因子については、「親しい友だちがいる（逆転項目処理後2.10点）」、「友だちと一緒にいると楽しい（逆転項目処理後2.20点）」、「勉強以外のことを友だちとよく話す（逆転項目処理後2.20点）」と交友関係があり、「友だちとできるだけ交わるようにしている（逆転項目処理後2.20点）」と対人関係に対して消極的ではない様子である。しかし、「仲の良い友人グループを持っていない」は3.50点であり、高い数値を示した。このことから、友人と個と個のつながりはあるが、グループでの関わりは少ないと考えられる。

登校嫌悪感傾向因子については、「学校に行きたくないと思うことがある」が3.60点である一方、「私にとって学校は居心地が悪い」は2.20点であった。このことから、対象生徒は登校したくないと思うことはあるが、学校に対する居心地の悪さは低いという傾向が見られた。

以上のことから、対象生徒の支援前の実態として、学校に行きたくないという思いをもっているが、学校や授業については反発感が少なく、友人との関わりにより学校に居心地の良さを感じており、休みたいという気持ちには至っていないということが推察された。

次に、支援前と支援開始2か月後の質問紙調査の結果の分析によると、学校への反発感傾向因子の平均得点は0.2点上昇した（図1）。この結果には、生徒Gの、学校生活における課題が影響しており、各項目において、他の生徒に大きな変容は見られなかった。

友人関係における孤立感傾向因子の平均得点は0.09点下降した（図2）。各項目において僅かに下降傾向が見られたが、特に「仲の良い友人グループを持っていない」という項目は3.50点から3.00点と0.5点下降し、個と個だけではない友人関係が築かれた様子が見られた。

登校嫌悪感傾向因子の平均得点は0.28点上昇した（図3）。各項目の分析によると、「学校に行きたくないと思うことがある」が3.30点から3.72点、「学校が終わったらすぐに家に帰りたい」が3.40点から3.72点に下降した。これらの項目

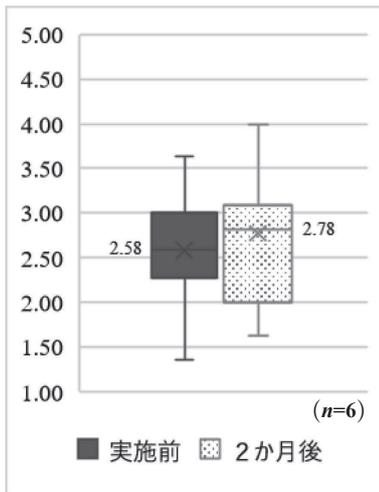


図1 支援実施前と2か月後の学校への反発感傾向得点の変容

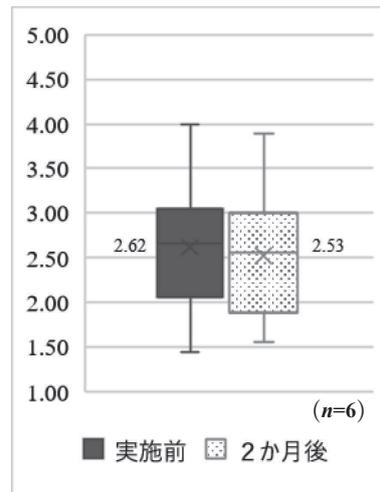


図2 支援実施前と2か月後の友人関係における孤立感傾向得点の変容

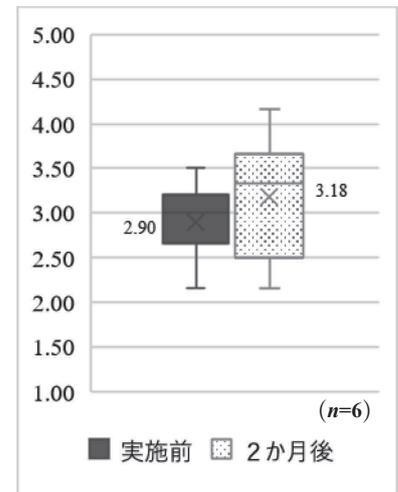


図3 支援実施前と2か月後の登校嫌悪感傾向得点の変容

の得点が上がった生徒3名の傾向としては、学級での授業やオンラインによる授業を以前は受けることができていたが、徐々に授業を受けることが困難になってきた生徒であった。

以上のことから、オンラインの活用を含めた心理教育プログラムによる支援や指導は、登校回避感情における当事者としての認識について、友人関係における孤立感傾向を低減させることに有効であると推察された。これは、心理教育プログラムのねらいである、「同年齢集団との関わる機会を通じて、情緒的交流を促し、自分の居場所への安全・安心を体感すること（神奈川県教育委員会、2012）」を達成する一助となり、生徒の社会形成能力を育むことにつながったと考えられる。今後は、交友関係を築くことが苦手な生徒や、教室やオンラインによる授業への参加が難しくなっている生徒について、個々のアセスメントをし、生徒の実態に応じた支援や指導について検討、実施することが必要である。

②キャリア意識の分析から

まず、支援前におけるキャリア意識の質問紙調査の結果の分析によると、領域ごとの差は見られなかったが、各領域における質問内容ごとに、回答の傾向に偏りが見られた。

人間関係形成領域は平均3.69点であった。「友だちのよいところをもっと知りたいと思う（4.0点）」、「友だちの気持ちを大切にすることができると思う（4.0点）」、「友だちに悪いことをしたと思ったら謝ることができると思う（4.08点）」と、全員が「5：高い」、「4：高い方である」と回答した。しかし、「自分の気持ちや考えを友だちに

わかりやすく伝えることができると思う」は2.75点と低く、「2：低い方である」と回答した生徒が半数であった。

情報活用領域は平均3.37点であった。「学級の係や当番の仕事は、きちんとやるのが大切だと思う」は3.91点と高かった。一方、「調べたことを人に分かりやすく発表することができると思う」は2.75点と低かった。

将来設計領域は平均3.52点であった。「みんなで決めた係や仕事は、きちんとやりたいと思う（4.17点）」、「やる気になったら、家の掃除や手伝いができると思う（4.50点）」と高く、「掃除や係の仕事は自分がしなくても他の人がしてくれると思う」は2.0点と低かった。

意思決定領域は平均3.39点であった。「自分のしたことには自分で責任をもつことが大切だと思う」が4.33点であり、全員が「5：高い」、「4：高い方である」と回答した。一方、「なんでも最後は自分で決めたいと思う」は2.33点であり、「2：低い方である」「1：低い」と回答した生徒が多かった。

以上のことから、各領域の質問内容への回答を分析すると、対象生徒の支援前の実態として、多くの生徒について、友人関係を大切にしたい、周りの人との良い関係を築きたいという対人関係への意欲や、自分の役割を果たすことができる、果たすべきであるという役割意識の高さが認められ、キャリア発達を促す基礎的な意欲・態度・能力に対する生徒の意識であるキャリア意識（新見、2008）は低くないことが明らかになった。一方で、自分の思いや考えを他者に伝えること等

の他者との関わりに難しさを感じていることや、自分で意思決定をすることに対する自信の低さが認められた。

次に、支援前と支援開始2か月後の質問紙調査の結果の分析によると、人間関係形成領域、情報活用領域の平均得点はいずれも僅かに下降(図4, 図5)した。将来設計領域の平均得点は0.22点(図6)、意思決定領域は0.25点上昇した(図7)。

各領域の質問内容ごとに分析すると、人間関係形成領域「友だちが困った時には助けられると思う」が3.50点から3.08点、「違う学年の人とも話をしたいと思う」が4.0点から3.25点と、特に顕著に得点の下降が見られた。

情報活用領域では、「働いている人はどのようにしてその職業に就いたのかを知りたいと思う」が3.33点から3.92点上昇し、「分からないことは、先生や友だちに聞くことができると思う」が3.41点から3.33点、「調べたことを人にわかりやすく発表することができると思う」が2.75点から2.33点、「学級の係や当番の仕事は、きちんとやるのが大切だと思う」が3.92点から3.42点に下降した。

将来設計領域では、「掃除や係の仕事は自分がしなくても他の人がしてくれると思う」が2.0点から2.42点、「子どもは、将来のためにしっかり勉強すべきだと思う」が3.33点から3.67点上昇した。

意思決定領域は、「なんでも最後は自分で決めたいと思う」が2.33点から3.25点と顕著に得点の上昇が見られた。

これらのことから、支援開始2か月後は支援前と比較すると、友人関係や自分の気持ちを他者に伝えること等、他者との関わりについてさらに自信が低下する傾向が認められた。一方で、進学や

将来の職業についての関心や自分で意思決定することへの意欲の高まりが認められた。また、「掃除や係の仕事は自分がしなくても他の人がしてくれると思う」ことについては、SRに登校している間、所属学級での掃除や給食当番等の係を他の生徒がしてくれているという実態から、事実として回答した結果であることが、生徒への聞き取りから明らかになった。

他者との関わりが少なかった生徒は、オンラインを併用した心理教育プログラムによる支援や指導を受けることで、他者と交流する機会が増えた。これにより、他者との関わり方や、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりする必要性に迫られ、自身の不得意な部分への気づきや進路への希望等、生徒の自己理解が促進されたと考えられる。このことは、社会的自立に求められる、社会への関心や公共への参画(内閣府, 2005)を高める過程に必要な視点とも重なる。すなわち、仲間とのコミュニケーションが、自己理解に基づき、社会に参画するための備えを行うことに関心を向ける契機となり、自分に必要な知識や技能、能力、態度に気付かせ、自らを育成する上でも影響を与える(文部科学省, 2012)こととなった。さらに、これは、キャリア意識の発達に寄与する可能性を示した先行研究(新見・前田, 2008)を支持する結果となった。

以上のことから、オンラインの活用を含めた心理教育プログラムによる支援や指導は、生徒のキャリア教育における基礎的・汎用的能力の自己理解・自己管理能力やキャリアプランニング能力の向上のための一助となったと考えられる。しかし、他者との関わりへの自信をもたせるための支援や指導について、心理教育プログラムの内容等

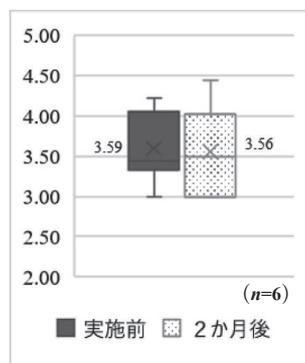


図4 支援実施前と2か月後の人間関係形成領域得点の変容

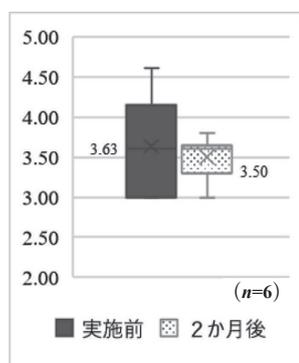


図5 支援実施前と2か月後の情報活用領域得点の変容

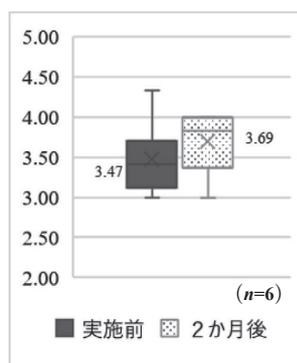


図6 支援実施前と2か月後の将来設計領域得点の変容

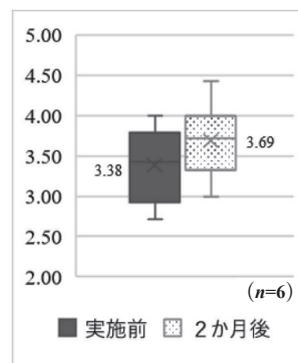


図7 支援実施前と2か月後の意思決定領域得点の変容

表3 SR 利用生徒の学級授業配信参加状況

参加生徒	受講した教科数	教室復帰状況
3A	2教科	完全復帰
3B	1教科・総合学習	教科授業復帰
3C	1教科	1教科復帰
3D	5教科	給食受け取り
3E	1教科	給食受け取り
3F	時々	給食受け取り
3G	休止	なし
3H	なし	なし
3I	なし	なし
3J	なし	なし

表4 Y 中学校における不登校傾向生徒への集団活動の実施内容

実施内容	参加方法別人数(人)			
	カメラ・音声	音声のみ	チャット	見学
1回目 自己紹介	1	2	2	1
2回目 コラージュ作成	5	2	1	0
3回目 お絵描きリレー	0	1	1	0
4回目 あなたはどっち?	3	1	3	1
5回目 わたしの好きなこと	3	1	3	0
6回目 いろいろビンゴ	0	0	4	0
7回目 なにして過ごす?	3	0	2	0
8回目 おしゃべりタイム	0	0	4	0
9回目 わたしの得意なこと	1	1	3	0
10回目 生徒によるプレゼン	0	4	2	0
11回目 まとめ	3	1	1	0

表5 Y 中学校校内適応指導教室利用生徒の集団活動への参加状況

参加生徒	5A	5B	5C	5D	5E	5F	5G	5H	5I	5J
1回目	音声	見学	カメラ・音声	×	×	音声	×	チャット	×	チャット
2回目	カメラ・音声	×	カメラ・音声	カメラ・音声	カメラ・音声	音声	音声	チャット	×	カメラ・音声
3回目	○	○	×	×	音声	×	×	チャット	×	×
4回目	カメラ・音声	チャット	カメラ・音声	カメラ・音声	音声	チャット	×	チャット	見学	×
5回目	○	チャット	カメラ・音声	カメラ・音声	カメラ・音声	×	音声	チャット	チャット	×
6回目	○	○	×	×	チャット	チャット	×	チャット	チャット	×
7回目	○	○	カメラ・音声	カメラ・音声	カメラ・音声	×	×	チャット	チャット	×
8回目	○	○	×	チャット	チャット	×	×	チャット	チャット	×
9回目	○	○	カメラ・音声	音声	×	チャット	×	チャット	チャット	×
10回目	○	○	音声	音声	音声	音声	×	チャット	チャット	○
11回目	○	卒業	カメラ・音声	カメラ・音声	カメラ・音声	音声	×	チャット	卒業	卒業

注) × : 不参加 ○ : 教室授業出席

を検討, 実施する必要がある。

③様相観察による生徒の変容の分析から

キャリア発達を促進させるための支援の手立ての有効性について, i) 学習活動, ii) 集団活動, iii) 日誌から分析した。

i) 学習活動

学級で行われている授業を自宅やSR等の別室に配信する, 一方向型のオンライン授業をSR利用のうち7名に実施した。その結果, 教室での授業に参加できるようになった生徒が3名, 一時的に教室に入ることができるようになった生徒が3名と, 計6名が教室復帰や一部復帰することができた。この学習支援を受けなかった生徒は, いずれも教室復帰できなかった(表3)。この結果は, キャリア意識における「子どもは, 将来のためにしっかり勉強すべきだと思う」の得点の上昇にも表れている。

相良(2022)によると, 校内適応指導教室へのオンライン授業の最大の効果は, 不登校傾向の生徒が学習するリズムを作れるようになり, 結果的に学習に対するモチベーションが向上したことで

あると報告している。また, 北海道教育庁(2022)は, 不登校児童生徒へのICTを活用した学習支援の事例の中で, 生徒の実態に合わせたオンライン授業が学習の遅れなどの不安の軽減による登校復帰や, 授業や同級生の学習の様子を見ることによる学習意欲等の学校生活に対する意欲の高まりに有効であることを示唆している。以上のことから, 学級授業の配信は, SR利用生徒の教室復帰へのきっかけの一助となったと考えられる。

ii) 集団活動

不登校生徒とSR利用生徒を対象に, 1回につき15分間のSSTを11回行った(表4)。その結果, カメラと音声をオンにして参加した生徒が, 初回は14.3%であったが, 最終回の11回目は71.4%に増加した。初回はチャットのみ, 2回目はカメラと音声をオンにして参加した生徒は, 「顔が映ることは恥ずかしいが, しゃべりたくなった」と話した。参加方法について, カメラと音声をオンにしての参加を3点, 音声のみによる参加を2点, チャットによる参加を1点として合計し, 参加者の人数で割って平均した得点を回ご

とに分析すると、活動内容ごとに参加方法の傾向が異なる様子が見られた(表4, 表5)。参加生徒全員で一つのコラージュを作成する回では、互いの顔を見ずにタブレットのディスプレイのスライドを見て作業をするという安心感や、声を出し合わなければ作業が円滑に進まないという必然性から、カメラと音声をオンにして参加する生徒が多かった。音声のみの参加が多かった生徒によるプレゼンテーションの回では、生徒が作成したスライドを画面共有して見ながら話を聞き、質問をする、感想を言うという活動であった。限られた時間での質疑応答は、チャットよりも口頭の方が、発表者が答えやすかったこともあり、音声による参加が多いようであった。また、チャットによる参加生徒が多かった回は、自分に関することや自分の考えを発言する活動内容であった。生徒への聞き取りによると、「(口頭では)話し始めるタイミングが難しい」、「自分の考えをチャットで文字にした方が安心できる」、「オンラインゲームで、

チャットで話すことが多く、(口頭で)しゃべるよりもチャットの方が慣れている」ということから、チャットで参加したということであった。このことから、オンラインによる集団活動に慣れるとカメラと音声をオンにするというのではなく、活動内容によって参加方法を柔軟に選択した生徒や、家庭でのオンラインの使用習慣によって参加方法を選択した生徒が多いと考えられる。また、毎回のSST後の選択肢による感想(複数回答可)は、「楽しかった」100%、「おもしろかった」50%であり、否定的な回答をした生徒はおらず、社会的活動への参加のモチベーションの高まりが認められた。また、記述による回答では、1回目は「緊張した」と回答した生徒が2回目は「前回より話せた」と自身の変化を感じた様子があった。さらに、回数を重ねるにつれ、活動のテーマを生徒が提案するようになり、積極的な活動への参画意識の向上が見られた。SR利用生徒の中には、SRにしながら、他の生徒と会話をするこ

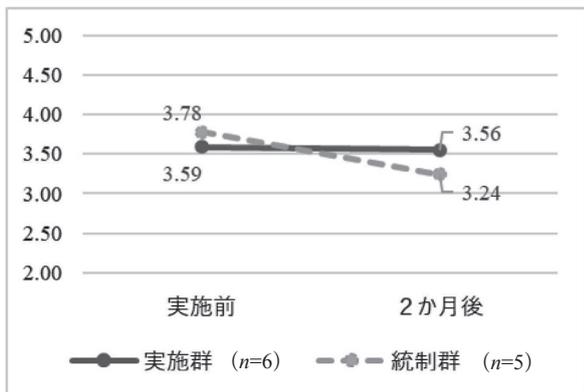


図8 SST実施群と統制群の実施前と2か月後の人間関係形成領域の平均得点の差

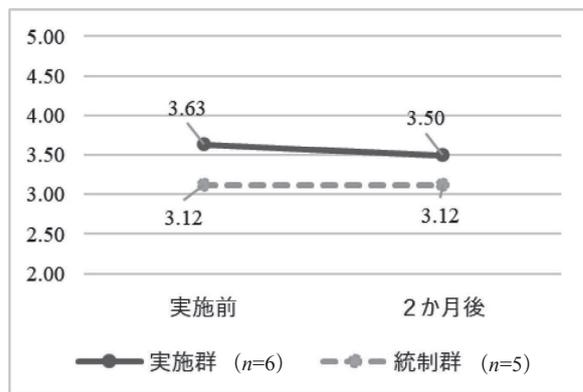


図9 SST実施群と統制群の実施前と2か月後の情報活用領域の平均得点の差

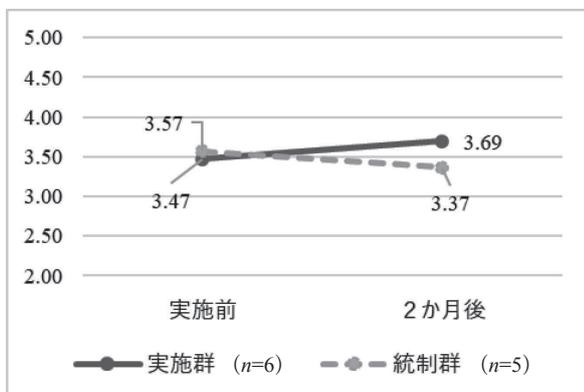


図10 SST実施群と統制群の実施前と2か月後の将来設計領域の平均得点の差

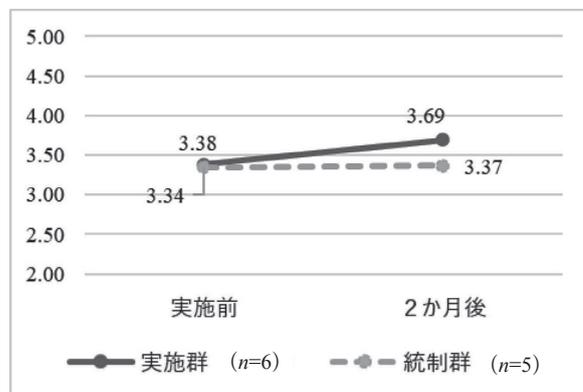


図11 SST実施群と統制群の実施前と2か月後の意思決定領域の平均得点の差

に苦手意識をもつ生徒がいる。1人1台タブレットを使用し、口頭に限らない多様な交流方法を認めることにより、生徒が自分に合った他者とのコミュニケーション手段を選択できるようになったと考えられる。

さらに、SSTに参加した生徒を実施群、一度も参加していない生徒を統制群として中学生版キャリア意識尺度による実施前と2か月後の平均得点の差を比較した。その結果、人間関係形成領域は、実践群は0.03点下降、統制群は0.54点下降した(図8)。情報活用領域は、実践群は0.13点下降し、統制群は±0点であった(図9)。将来設計領域は実施群が0.22点上昇し、統制群は0.20点下降した(図10)。意思決定領域は実施群が0.31点上昇し、統制群は0.03点上昇した(図11)。このことから、オンラインによるSSTは、将来設計領域と意思決定領域に関わる意識の向上に寄与したと考えられる。

藤・吉田(2009)は、「ネット利用の影響が現実生活での社会との関わり方によって異なり、多くのサポートを得ている者や外向的な者には、ネット利用が家族・友人との関わり方の促進や孤独感の低下など、ポジティブな影響をもたらす」と示唆している。このことから、オンラインによる集団活動は、コミュニケーションを通して生徒同士がサポーターとなり、参加生徒にポジティブな影響をもたらしたと考えられる。

iii) 日誌

SR利用生徒にデジタル日誌による記録をさせ、一日を振り返る問いについて選択式回答を分析した結果、出現頻度が高かった言葉は「平和に過ごせた(139回)」、「楽しいことがあった(120回)」、「がんばった(98回)」であり、多くの生徒がSRに表向きには前向きな気持ちで登校できていることが伺えた。

生徒一人一人の日誌を分析すると、記録をし始めた時に比べ、少しずつ語彙が増加し、何が楽しかったという具体的内容や、自分の感情を表す記述が見られ、友人の名前が記載されるようになった生徒がほとんどであった。また、自分が頑張ったことを言葉として表出し、記録として積み重ねることにより、次のステップに向かうための意欲の向上につながる様子が見られた(表6)。このことは、日誌を記録し、自己省察することによる「ポジティブな自己注目が抑うつや不安などからの回復に寄与する可能性(坂本, 1997)」や「自己効力感や自尊感情に効果を及ぼすことへの期待(関・兒玉, 2012)」を示した先行研究を支持する

表6 対象の一人である生徒Zのデジタル日誌への記録(抜粋)

10月	今日も楽しかったです❖以上です。 今日も家庭科が楽しかったです。 今日は朝学校に行くか迷ったんですが来ましたよ。頑張りました私♪ 今日も楽しかったです。久しぶりに学校で勉強しましたよ〜!
11月	今日は ちゃんに会えて嬉しかったです❖そして、眠かったです❖ 今日も楽しかったです。2週間学校に来れました〜! 家庭科の授業が今日も楽しかったです。そして、今日も 様可愛かったです! 今日は勉強もみんなのお喋りもいい感じにできて楽しかったです。 今日も楽しかったです。家庭科の勉強が楽しいです❖ ちゃんのテンションが謎でした、ですが今日も楽しかったです。
12月	ssl楽しかったです❖今日も楽しかったです。 今日もみんなと楽しく過ごせて楽しかったです❖

結果となった。

4 総合考察

本研究では、不登校生徒のために、校内環境を活用した支援に自治体を挙げて取り組む地域を取り上げ、1つの学校の校内適応指導教室において、生徒一人一人の実態に応じてオンラインを活用した心理教育的アプローチによる、キャリア発達の促進を目指した支援や指導の手立てを検討し、実施した。

Y中学校のSR利用生徒の実態として、登校回避感情とキャリア意識については、学校や授業への反発感が少なく、友人との関わりが学校への居心地のよさに繋がっていること、対人関係への意欲や自分の役割を果たすことに対する意欲が高いことが共通して認められた。一方で、他者との関わりに難しさを感じていることや、自分で意思決定することに対する自信の低さという課題があることが明らかになった。これらの実態に対し、心理教育プログラムを用いた支援や指導を実施した結果、登校回避感情について、孤立感傾向が低下し、居心地のよさの高まりが認められた。これは、「学校の居心地のよさの感覚は教師との関係及び友人関係への満足感と正の関連がある(林田・黒川・喜田, 2018)」という先行研究を支持する結果となった。キャリア意識については、他者との関わりについて自信が低下するという傾向が見られた。成重・武内(2012)は、対人関係と社会適応について、「中学校時不登校経験者の社会適応の過程について、自己肯定感の低下により対人関係に消極的になること、不安定な社会参加を招くこともある」と述べている。このことから、不登校を経験しSRを利用するようになった生徒が、他の生徒との新たな関わりを経験する中

で対人関係の構築の難しさを感じたことにより、自信が低下したと考えられる。すなわち、心理教育プログラムを用いた支援や指導により、生徒の対人関係における自己理解が促進され、キャリア課題を認識するようになったと推察される。

また、オンラインを活用した指導や支援について、尾原・今津・氏間 (2021) は、オンラインによる支援の工夫の効果が、多様なコミュニケーション方法や、学習環境の調整を自分で行いやすいオンラインでの学びやすさにあることを示唆している。また、村山・今田 (2012) は、授業とは異なる雰囲気の中でも、ICT が人間関係形成を促すツールとして利用可能であることを示している。これらのことから、Y 中学校の SR 利用生徒へのオンラインを活用した指導や支援は、キャリア意識において、コミュニケーションによる人間関係形成領域の意識の向上、学習環境や方法を自分で選択することによる将来設計領域、意思決定領域の意識の向上に繋がることが期待できる。

最後に、本研究の課題は、少人数を対象にして支援を行ったため、支援の手立ての汎用性についてはさらなる検討を要する。また、生徒一人一人の実態に合わせた支援や指導を実施したことの効果として、オンラインを活用した手立てのうち、何が生徒の変容に影響を与えたかを明確にすることができなかった。西山 (2022) は、米国の取り組みを例に、不登校支援の個別性と切れ目のない支援の必要性を指摘している。校種を越えて継続的に支援を行うことや、異なる対象や学校での実践を行うことにより、キャリア発達を促進させるためのオルタナティブな教育支援 (中村, 2020) の方途を検討、実施して、生徒の変容を分析し、心理教育的アプローチがキャリア意識にもたらす効果について、さらに検証する必要がある。

引用文献

- 中央教育審議会答申 (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について〈抜粋〉 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1303768.htm (2022.9.18 閲覧)
- 藤桂・吉田富二夫 (2009). インターネット上での行動内容が社会性・攻撃性に及ぼす影響：ウェブログ・オンラインゲームの検討より *社会心理学研究*, 第 25 巻第 2 号, 121-132
- 福岡市登校支援対策会議 (2020). 福岡市の魅力ある学校づくりに向けて【報告書】 <https://www.city.fukuoka.lg.jp/data/open/cnt/3/77693/1/houkokusyo0915.pdf?20200916090723> (2022.9.18 閲覧)
- 林田美咲・黒川光流・喜田裕子 (2018). 親への愛着および教師・友人関係に対する満足感が学校適応感に及ぼす影響 *教育心理学研究*, 66, 127-135
- 北海道教育庁学校教育局生徒指導・学校安全課 (2022). 不登校の児童生徒への「学びを止めない」「心を近づける」ICT を活用した学習支援 実践事例 https://www.dokyoioi.pref.hokkaido.lg.jp/fs/5/6/2/7/6/8/7/_/02%20ICT%E3%82%92%E6%B4%BB%E7%94%A8%E3%81%97%E3%81%9F%E4%B8%8D%E7%99%BB%E6%A0%A1%E3%81%AE%E5%85%90%E7%AB%A5%E7%94%9F%E5%BE%92%E3%81%B8%E3%81%AE%E5%AD%A6%E7%BF%92%E6%94%AF%E6%8F%B4%E5%AE%9F%E8%B7%B5%E4%BA%8B%E4%BE%8B.pdf (2022.9.18 閲覧)
- 神奈川県教育委員会 (2012). 「仲間づくり教室」よりよい人間関係づくりのための心理教育的プログラム 湘南グループアプローチ研究会 (SGA)
- 金山元春 (2018). 中学生のキャリア教育とソーシャルスキルの自律的改善 *天理大学教職教育研究*, 13-20
- 小泉令三 (2010). よくわかる生徒指導・キャリア教育 ミネルヴァ書房
- 小泉令三 (2011). 社会性と情動の学習 (SEL8-S) の導入と実践 ミネルヴァ書房
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2002). 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について (調査研究報告書)
- 文部科学省 (2003). 今後の不登校の対応の在り方について (報告骨子) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/108/shiryo/attach/1358942.htm 2022/9/19 閲覧)
- 文部科学省 (2004). キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～
- 文部科学省 (2012). コミュニケーション能力、規範意識、社会参画の態度等の育成について (資料 2). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_/ics-Files/afieldfile/2012/03/21/1318690_01.pdf

- (2022.9.18 閲覧)
- 文部科学省 (2019). 不登校児童生徒への支援の在り方について (通知) <https://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm> (2022.9.18 閲覧)
- 文部科学省 (2020). 生徒指導提要 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm
- 文部科学省 (2021a). 不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書 https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318_03.pdf (2022.9.18 閲覧)
- 文部科学省 (2021b). GIGA スクール構想の実現について https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm (2022.9.18 閲覧)
- 文部科学省 (2022a). 不登校に関する調査研究協力者会議報告書 (令和3年度) 通知・報告書 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/108/001/toushin/mext_01151.html (2022.9.18 閲覧)
- 文部科学省 (2022b). 生徒指導提要 (改訂版) https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf (2022.12.16 閲覧)
- 村山大樹・今田晃一 (2012). 不登校対応における直接的コミュニケーション促進のための ICT 活用 教育研究所紀要 21, 67-79
- 内閣府 (2005). 社会意識に関する世論調査 (平成17年2月調査) <https://survey.gov-online.go.jp/h16/h16-shakai/index.html> (2022.9.18 閲覧)
- 中村隆之 (2020). これからのオルタナティブな教育支援において求められるコミュニケーション要素の考察 教職教育センタージャーナル, 第6号, 71-74
- 成重魅穂・武内珠美 (2012). 中学時不登校経験者の社会適応の過程に関する研究—対人関係と自己肯定感に焦点を当てて— 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 30, 15-30
- 新見直子 (2008). 中学生版キャリア意識尺度の開発 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 57, 225-233.
- 新見直子・前田健一 (2008). 中学生のキャリア意識と家族・友人に対するコミュニケーション内容の関連 広島大学心理学研究, 第8号, 67-75
- 西山久子 (2022). コラム 9-3 アメリカのホームスクールとオルタナティブ教育—不登校支援を背景に. 伊藤美奈子編著. 不登校の理解と支援のためのハンドブック: 多様な学びの場を保障するために ミネルヴァ書房
- 尾原健太・今津麻衣・氏間和仁 (2021). オンライン教育相談の実践報告—特別支援教育実践センターにおける Zoom を活用した学習支援より— 特別支援教育実践センター研究紀要, 19, 91-98
- 相良誠司 (2022). コロナ禍での授業及び行事等の改善—公立中学校における ICT を活用した取組例— 学校改善研究紀要, 112-121
- 坂本真士 (1997). 自己注目と抑うつ of 社会心理学 東京大学出版会, 53-187
- 関博美・兒玉憲一 (2012). 自己注目における省察及び反芻と自己効力感, 自尊感情, 抑うつ感との関連 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要 第11巻, 86-96
- 東京都教育委員会 (2019). 都立高校改革推進計画新実施計画 (第二次) https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2019/files/release20190214_01/04.pdf 2022/9/19 閲覧)
- 渡辺弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育—免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング— 教育心理学年報, 54, 126-141
- 渡辺葉一・小石寛文 (2000). 中学生の登校回避感情とその規定要因—ソーシャル・サポートとの関連を中心にして— 神戸大学発達科学部研究紀要, 8, 1, 1-12

脚注

本論文の表2, 表3, 表5に記載している生徒の記号は, 各表における生徒に付した記号であり, 同一生徒ではない。

謝辞

本研究を進めるにあたり, まず, 調査の実施及び分析にご協力いただきました対象校の先生方や生徒の皆様, 保護者の皆様に心より感謝いたします。また, 本研究の査読者の先生には, 有意義なコメントをいただきました。心より感謝申し上げます。

