

適応指導教室指導員の援助意識について

吉崎 聡子 教育学部附属教育実践総合センター

要旨

本研究はA県内適応指導教室指導員を対象に、適応指導教室での援助意識について調査を行った。援助意識について、日々の活動の中で「心がけていること」、「実践していること」に着目し調査を行った。結果、指導員が心がけていることは、通室児童生徒の「心」への支援であった。また実践していることは「学習指導」が多く見られた。心がけていることと実践していることが不一致であるという点が、適応指導教室の援助目的とどのような関係を持つのかという点が今後の検討課題である。

【キーワード】 適応指導教室 心がけていること 実践していること 「心」への支援 「学力」への支援

1. 問題と目的

不登校問題に関する調査研究協力者会議「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」（2004）では、適応指導教室とは、「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、不登校児童生徒の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取りつつ、個別カウンセリング、集団での指導、教科指導等を組織的・計画的に行う施設として設置したものをいう」とある。また適応指導教室は平成13年度には991箇所まで増加しており、利用者からの評価は他の学校外施設では高いが全国の教育委員会において設置率は約27%であり、不登校児童生徒全体の1割程度しか通級できていないと述べられている。また適応指導教室内において、役割や望ましい在り方も明確にはされてこなかったため、何を指導していくかは全国各地の適応指導教室に委ねられているのが現状であると述べられている。全ての不登校児童生徒に供される施設ではなく、明確な方針も未確定であるという、適応指導教室の置かれている現状を報告という形で文部科学省は認めていると言える。

明確な方針が明示されていない現状の適応指導教室では、適応指導教室の運営には適応指導教室指導員個人の指導方針、意識が大きく影響を及ぼすことが推測できる。適応指導教室指導員（以下指導員とする）を調査対象として調査を行った研究に石田・服部（1998）、尾形・青木（2000）、河本（2002）がある。

石田・服部は全国の小中学校教員と指導員を対象に指導観について調査を行っている。小中学校教員は「社会性・集団性」、「教科学習中心」の指導観、指導員は「心の安定・自立」、「自由活動」の指導観が見られ、この対比に適応指導教室が置かれている役割、機能を見る、と述べている。

尾形・青木は福島県下の適応指導教室への活動実態調査から、適応指導教室指導員の構造的な運営方法について研究し、適応指導教室モデルを提示している。適応指導教室モデルでは入級、個別面接、集団活動、活動の管理、他機関との連携についてまでが纏められている。モデルの作成を通して尾形・青木は適応指導教室では「個」を尊重しつつも集団であることを活かすことが望ましいと述べている。

河本は全国の適応指導教室から無作為に抽出した250施設について質問紙法を用い、指導員の意識調査を行った。結果、指導員は目的に応じて援助活動を使い分けていることを明かとなった。援助活動の中でも、集団活動については具体的なプログラム作成の必要性、

学習サポートについては適応指導教室で可能な教育的保障の必要性を今後の検討すべき点と述べている。

これらの先行研究から、適応指導教室において重要な援助活動に大きな差はないと考えられた。しかしながら、適応指導教室での援助活動が明示されておらず、指導員に委ねられている現在、各地域にてそれぞれの地域がもつ事情から援助活動に違いがあるのではないかと考える。よって本研究はA県内指導員の援助意識についての調査より、A県内適応指導教室の特性を検討することを目的とする。

2. 方法

2-1. 調査時期

平成 15 年 10 月下旬から 12 月初旬

2-2. 調査対象

平成 15 年 10 月現在 A 県内に設置されている適応指導教室 15 施設。指導員全員に回答を依頼した。調査用紙を郵送により配布・回収を行った。9 施設 38 名より回答が得られた。そのうち全ての回答が有効であった 27 名を分析対象とする（回収率 60%，有効回答率 71%）。27 名は男性 14 名，女性 13 名。教職経験者は 22 名，教職未経験者は 5 名であった。平均年齢は 55.33 歳，SD = 14.40 であった。

2-3. 質問紙構成

質問紙はフェースシート，自由記述 2 項目，適応指導教室での援助活動を問う項目 22 項目より構成される。

○フェースシートについて

フェースシートは回答者の性別，年齢，教職経験の有無，教職経験有りの場合の経験年数，適応指導教室での経験年数，の 5 項目について回答を求めた。

○自由記述項目について

自由記述項目は次の質問文からなる。

・ご自身の適応指導教室での活動についておうかがいします。適応指導教室通室児童・生徒への援助・指導において，特に配慮していることはどのようなことでしょうか。できるだけ具体的にお書き下さい」

・「(1 の項目をうけて) 配慮されていることは，どのように実践されていらっしゃるでしょうか。実践の内容，方法をできるだけ具体的にお書き下さい」

○適応指導教室での援助活動を問う項目 22 項目について

河本が作成した質問紙であり，適応指導教室での援助活動に対して，指導員の心がけ度と達成度を測定する 22 項目である。心がけ度と実践度について同じ 22 項目を用いて回答を求めるものである。河本は 7 件法で回答を求めているが，本研究では「どの程度心がけているか」について，「とても心がけている」，「心がけている」，「あまり心がけていない」，「心がけていない」の 4 件法で，同じく「どの程度実践されているか」について「常に実践している」，「実践している」，「あまり実践していない」，「実践していない」の 4 件法にて回答を求めた。4 件法を用いたのは，「どちらでもない」という回答と，22 項目×2 という質問量の多さによる欠損値の発生を避けるためである。

3. 結果と考察

3-1. 自由記述項目について

○「援助活動において配慮していること」について

自由記述では、複数の配慮を書き連ねた長文での回答が多数見られた。そこで長文を配慮していること一つ一つに分割し、1回答とみなすことにした。「配慮していること」の回答は総計で190を得た。次に190回答のうち意味内容が重なるものを一つにまとめる作業を繰り返し最終的に29項目となった。主に子どもの理解・尊重、他機関や家庭との連携が多く回答されていた。(表1)

○「実践していること」について

「配慮していること」と同じく、複数の「実践していること」を書き連ねた長文での回答が多数見られた。よって、長文を一つ一つの「実践していること」に分割し、総計250回答を得た。また250回答を意味内容が重なるものを一つにまとめる作業を繰り返し、28項目を得た。主に学習指導・学習活動、他機関、家庭との連携が多く回答されていた。

○自由記述項目の比較

自由記述項目回答の「配慮していること(以下自由心がけ)」、「実践していること(自由実践)」についてA群からH群まで8群へ群分けを行った。A群は「学習活動」、B群は「社会的関係」、C群は「関係者・機関との連携」、D群は「児童生徒の心への配慮」、E群は「環境整備」、F群は「基本的生活習慣」、G群は「指導員」、H群は「登校刺激」と命名した。

各群の分布は自由心がけではA群3、B群2、C群3、D群14、E群4、F群1、G群2となった。また自由実践ではA群9、B群2、C群3、D群10、E、F、G、H群各1となった。

自由心がけと自由実践ではA群とD群の比率の差に注目したい。A群：D群の比率は、自由心がけでは約1：4であるのに対し、自由実践では、約1：1にまで近接している。A群の「学習活動」は物理的な支援内容であり、将来の学校復帰を考える適応指導教室として、実践しやすくまた実践すべき内容であるだろう。反対にD群は「児童生徒の心への配慮」という精神的な内容であるため、心がけとしてはあげられるが、実践を伴わせることはなかなか難しい内容である。「不登校問題に関する調査研究協力者会議」報告の提言は、不登校解決の目標は子どもたちの将来的な社会的自立への支援であるとしている。また児童生徒にはきめ細かく適切な支援を行うことおよび進路の選択肢を広げる支援をすることが大切だと述べる。この提言を尊重する場合、支援活動の中での学習活動の重要性はより高まると考えられる。適応指導教室で過ごす時間は、児童生徒にとって学校復帰への心のエネルギーを蓄える時間でもあるが、将来的な進路選択肢を広げるためには学習活動も必要である、ということである。だが実際の適応指導教室において、学習活動を強く勧めることは難しいことである。筆者が定期的に関わっている適応指導教室では、午前中の時間を学習活動の時間としている。ともすれば学校的な雰囲気になってしまいがちであり、児童生徒も居心地の悪さを感じる時があるようであった。学校的雰囲気のままでは適応指導教室指導への通級も危ぶまれてくる児童生徒の出現も考えられた。その懸念から学習活動の在り方について指導員に聞いたところ、興味深い返答を貰った。それは「学習活動を強く勧めることは児童生徒が嫌がるのも分かっているが、将来的な進路選択を考えた際どうしても必要になることであり、児童生徒の保護者からも学習活動へ要望が強い」、ということであった。この指導員の返答が自由心がけ：自由実践の比の差を物語っていると考える。

A群：D群とは異なり、B群：C群は自由心がけ：自由実践が同じ比になっている。B群「社会的関係」とC群「関係者・機関との連携」については心がけられている分、実践もされていると考えられる。反面E群「環境作り」は自由心がけ：自由実践が4：1とな

っている。適応指導教室へ通う児童生徒が落ち着いて過ごすことができる環境を整備する必要は認識していながらも、環境整備が難しいようである。

表1 自由記述回答

配慮していること	群	実践していること	群
子供に合わせた学習支援	A	本人の意志を尊重した学習	A
創作活動		本人のつまずきに応える学習指導	
身体的活動を取り入れる		個別学習	
中学卒業後の進路を考える		自然体験学習	
社会適応能力の育成	B	具体的な学習指導	
人間関係作りへの支援		学習時の基本的方針をたてる	
学校との連携	C	身体を動かす活動	
保護者への配慮		創作活動	
保護者との対話		集団活動	
多角度からの子供の観察	D	行事等への参加による交流	B
多角的な支援		基本的社会能力・技術の育成	
子供の内面の把握		学校・担任教師との連携	C
子供を理解する		保護者・家族との連携	
児童生徒の気持ち考えの尊重		一人一人の状況を全職員連携で観察	
子供の立場になって共に活動		児童生徒の観察と状態把握	D
子供との相談・対話		いろいろな角度からの子供の理解	
児童生徒の話すことに耳を傾ける		個人の資質・意見の尊重	
子供の心の安定		いろいろな機会を捉えて声がけ	
話したいことを話させる		指示的・押しつけ的指導を避ける	
各個人に合わせた指導		小さな事でもたくさん誉める	
子供を受容し共感する		子供と話す機会を持つ	
かける言葉に配慮する		児童生徒からの希望面談を大切にする	
がんばりを誉める		子供の話を聞く	
適応指導教室の環境整備	E	子供自身の意志を表出できるようにする	
雰囲気作り居場所作り		無理をさせない安心できる環境作り	E
子供の環境の把握		基本的生活習慣生活リズムの改善	F
基本的生活習慣の指導	F	指導員の技能の向上	G
指導員の基本的心構え		登校刺激への配慮	H
自信を持つ	G		

3-2. 適応指導教室での援助活動を問う項目22項目について

適応指導教室での援助活動を問う項目 22 項目について、心がけ度を問う 22 項目（以下心がけ度）では「とても心がけている」を 4 点、「心がけている」を 3 点、「あまり心がけていない」を 2 点、「心がけていない」を 1 点として点数化を行った。同じく実践度を問う 22 項目（以下実践度）では「常に実践している」を 4 点、「実践している」を 3 点、「あまり実践していない」を 2 点、「実践していない」を 1 点として点数化を行った。心がけ度、実践度について 2 要因分散分析を行ったが、有意差は見られなかった。心がけ度、実践度の全体的な回答については差はないと考えられる。

援助活動について問う質問紙であるが、心がけ度と実践度それぞれの項目間の点数差に着目した。両者の点数間に大きな差が見られるものに、指導員の援助活動に対する意識、

実践の特徴があらわれるのではないかと考えるからである。

心がけ度、実践度 22 項目の平均は前者が 3.22, 後者が 3.15 であった (表 3)。項目間の点数差を検討するために各項目毎に t 検定を行った。t 検定の結果有意差が見られたのは、「2 子どもに自信を持たせること」、「13 グループ活動を多く取り入れること」、「17 保護者との連携」、「20 適応指導教室内スタッフとの連携」の 4 項目であった。(表 2)

表2 t 検定において有意差の見られた項目

項目	心がけ度平均	実践度平均	t 値
2 子どもに自信をもたせること	3.63	3.48	t=2.13*
13 グループ活動を多く取り入れること	2.74	2.93	t=2.43*
17 保護者との連携	3.63	3.41	t=2.73*
20 適応指導教室内スタッフとの連携	3.81	3.59	t=2.73*

「2 子どもに自信を持たせること」は心がけ度>実践度であった。これは心がけてはいるものの、実践できていないと自覚しているということと考えられる。子どもに自信を持たせるためには実際はどのような実践ができるのか。実践自体を考えにくいことに加えて、実践できていても効果を実感しにくいのではないかと考える。

「13 グループ活動を多く取り入れること」は心がけ度<実践度となっている。グループ活動に関しては、指導員が心がける以上に実際場面では比較的に見られるということではないだろうか。A 県以外で行われた調査でも 1 施設に在籍する指導員数はそれほど多くはない。適応指導教室 1 名の指導員の施設もある。しかしながら、心がけ度、実践度ともに平均値が 3.00 以下であるため、重視されてはいないということも考えられた。

「17 保護者との連携」は心がけ度>実践度であった。しかしこの項目については心がけ度、実践度ともに天井効果が疑われる程高い得点である。天井効果は疑われるものの、保護者との連携を重視していることはこの回答から伺われる。

「20 適応指導教室内スタッフとの連携」では心がけ度>実践度であった。スタッフ同士で連携していなければならぬと言う認識はありながらも、なかなか現実にはできない、もしくは現状の連携では不足である、ということが推測される。しかしながら、「17 保護者との連携」、「20 適応指導教室内スタッフとの連携」に不足感をおぼえているのならば、改善の余地があると考えられる。

t 検定では有意差は認められなかった項目について、心がけ度、実践度がともに 3.5 以上の項目が「19 子どもの心の理解」、「21 指導や援助に関するスタッフの共通理解」の 2 項目見られた。心がけ度、実践度が共に高いということは、「自分はよく心がけている、またよく実践している」ということである。しかし「19 子どもの心の理解」、「21 指導や援助に関するスタッフの共通理解」は共に理解に関する項目である。相手について理解することは困難を伴うことであり、理解していると思うことは自己満足となってしまう恐れがある。自己満足となってしまった場合、それ以上の進歩が望めない可能性を持ち、不登校児童生徒の数だけ対応が異なる適応指導教室の現場では、危険なことではないだろうか。心がけ度、実践度平均値がともに目立って低い項目は「3 不登校の治療に主眼をおいた活動」、「12 専門家からのスーパーバイズ」の 2 項目であった。まず「3 不登校の治療に主眼をおいた活動」については、「治療」という単語に拒絶反応が出たように考えられる。それは実際の回答において、「治療」という単語部分に対し下線を引く、もしくは×を付けるといったものが散見したからである。適応指導教室はあくまでも教育機関であって、医療機関ではない、という指導員の認識であると考えられる。

「12 専門家からのスーパーバイズ」については、A 県内の専門家の数が影響している。A 県は専門家（臨床心理士等）が不足している県であり、専門家が配置されていない適応

指導教室も多くある。そのためスーパーバイズが受けにくく、低い得点となったと考えられる。尾形・青木の調査では福島県下適応指導教室においてスーパーバイザーを設置しているのは2箇所であった。また河本の全国規模の調査においても心理学の有専門資格者は指導員全体の約5%であった。専門家の配置に関しては、不登校問題に関する調査研究協力者会議「今後の不登校への対応の在り方について(報告)」においてもカウンセラー等専門家の配置が望ましいとある。カウンセラー等の配置はA県に限らず、指導員についての全国的な課題の一つである。

また心がけ度、実践度の平均値が2点台の項目と3点台の項目を比較すると、「7子どもに対する個別カウンセリング」、「8個別的な学習指導」は平均値が3点台であるのに対して、「11子ども一人ひとりに応じた教育プログラム」「22学力の向上を目指した学習指導」は平均値は2点台であった。個別的な学習指導には力が入れているが、教育プログラムの設定、学力の向上は、援助活動において力が入れていないように見える。通室児童生徒の進路選択肢を広くするためにも学習活動は必要であるが、目的がないことが「場当たり」的な支援活動である印象を与える。

表3 適応指導教室での援助活動を問う項目22項目平均値, S D

項目	心がけ度平均	S D	実践度平均	S D
1 子どもの自主性にまかせた学習指導	3.07	0.68	3	0.68
2 子どもに自信をもたせること	3.63	0.49	3.48	0.58
3 不登校の治療に主眼をおいた活動	2.67	0.68	2.59	0.93
4 子どもの在籍校の教員との連携	3.37	0.69	3.30	0.82
5 遊びやゲームを通して友達との触れあう場の設定	3.26	0.59	3.15	0.60
6 子どもへのしつけ	2.96	0.65	2.89	0.70
7 子どもに対する個別カウンセリング	3.37	0.63	3.44	0.64
8 個別的な学習指導	3.33	0.62	3.33	0.55
9 子どもの自立心を育てること	3.22	0.58	3.07	0.68
10 日々の活動の中で子どもの悩みを聞くこと	3.19	0.68	3.22	0.75
11 子ども一人ひとりに応じた教育プログラム	2.85	0.72	2.89	0.75
12 専門家からのスーパーバイズ	2.67	0.62	2.56	0.80
13 グループ活動を多く取り入れること	2.74	0.76	2.93	0.78
14 子どもの相互の友達関係づくりなどの協調性	3.07	0.73	3.04	0.71
15 子どもの基本的生活習慣の育成	3.22	0.58	3.11	0.64
16 子どもと指導者との人間関係づくり	3.48	0.58	3.52	0.51
17 保護者との連携	3.63	0.56	3.41	0.64
18 子どもの忍耐力の形成	2.89	0.75	2.70	0.72
19 子どもの心の理解	3.67	0.48	3.56	0.51
20 適応指導教室内スタッフとの連携	3.81	0.40	3.59	0.50
21 指導や援助のあり方に関するスタッフの共通理解	3.74	0.45	3.63	0.49
22 学力の向上をめざした学習指導	2.89	0.75	2.85	0.82
全項目	3.22	0.71	3.15	0.74

4. まとめ

藤岡（1993）は適応指導教室での指導は「遊びを通じた対人関係の改善，形成，心的エネルギーの充電を狙いとする場合と，学習を中心として，学力の遅れを補充し，かつ学習を通じた自己効力観の向上，自分の興味関心の再発見，自己像の肯定的側面への気付きなどを狙いとする場合とでは当然関わり方も違って来る」と述べる。児童生徒の「心」の支援を主眼に据えた活動と，「学力」を主眼に据えた活動のうち，本研究での自由記述，適応指導教室での援助活動を問う項目 22 項目両方を通じて，A 県適応指導教室での指導，支援はどちらに該当するか。自由記述では心がけていることが「心」への支援であったが，実践していることは「学力」への支援であった。22 項目の質問紙では，①関係機関や適応指導教室内での連携，②カウンセラー等の専門家の配置，③指導の目的意識の不定，の 3 点が考察された。22 項目の質問紙の①，②に関しては教育行政機関との連携を深めることで，改善の余地がある。また 22 項目の質問紙③の点が自由記述での結果を導いていると考えられる。「心」への支援を心がけながらも，目的意識が不定なために「学力」への支援を実践している。支援の目的と方法が一致していないのである。目的と方法が不一致では適応指導教室，そこに通う子どもたちを迷走させることになるのではないだろうか。全体的に A 県内適応指導教室は発展途上であると考えられる。

本研究では A 県内指導員の援助意識を調査したが，援助の目的までは明かにできなかった。援助の目的も明かにした時，A 県内適応指導教室の特性がより明かになると言えるだろう。

5 引用・参考文献

- (1) 文部科学省（2003）；「今後の不登校への対応の在り方について」（報告）
http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2003/03041134.htm
- (2) 石田美清・服部成男（1998）；小・中学校教師と適応指導教室指導員の指導観，鳴門教育大学研究紀要（教育科学編），第 13 巻
- (3) 尾形早織・青木真理（2000）；適応指導教室指導教室の現状と展望－福島県下適応指導教室への調査を中心に－，福島大学教育実践研究紀要，第 38 号
- (4) 河本肇（2002）；適応指導教室の目的と援助活動に関する指導員の意識，カウンセリング研究，35，2
- (5) 藤岡孝志 第 4 章第 2 節生徒指導の演習 寺田晃・佐藤怜監修 教育心理学大系 3 生徒指導 pp158-159，中央法規 1993
- (6) 『教職研修』2003 年 6 月号
- (7) 香川県教育センター（2003）；平成 15 年度香川県教育センター調査研究事業 教育相談 調査研究 <http://www.kec.kagawa-edu.jp/h15/chousa3/happyokai/top2.htm>
- (8) 角田和也・保坂亨（2004）；適応指導教室の現状－全国規模の実態調査から－，千葉大学教育実践研究，第 11 号，221-237，
- (9) 内田武司・小島敏之（2004）；不登校に関する教育行政機関の相談体制の現状と課題－相談機関・支援機関の多様な対応と専門性の構築－，埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，第 3 号