

平成 19 年度 学位論文

校内適応教室における連携の影響
～必要とされる支援や連携から今後の校内適応
教室のあり方を探る～

兵庫教育大学大学院

学校教育研究科 学校教育学専攻 学校心理学コース

M06081B 園田 和広

主任指導教員 古川 雅文

指導教員 秋光 恵子

目次

第1章 問題と目的	・・・・・・・・・・・・・・・・・・	p1
第1節 不登校の現状		
第2節 適応教室とは		
第3節 校内適応教室の概要		
第4節 校内適応教室の問題点		
第5節 本研究の意義と目的		
第2章 方法	・・・・・・・・・・・・・・・・・・	p10
第3章 結果と考察	・・・・・・・・・・・・・・・・・・	p15
第1節 校内適応教室の現状		
1. 回答者の属性		
2. 校内適応教室の機能		
3. 校内適応教室の支援活動		
4. 校内適応教室の連携活動		
第2節 校内適応教室での連携活動の有効性の検討		
1. 支援活動尺度の因子分析		
2. 校内分掌等による支援活動尺度の差異の検討		
3. 連携活動尺度の因子分析		
4. 校内分掌等による連携活動尺度の比較		
5. 連携活動の有効性の検討		
第3節 支援者のバーンアウトリスク低減要因の検討		
1. バーンアウト尺度の因子分析		
2. 校内分掌等によるバーンアウト尺度の比較		
3. バーンアウトリスク低減要因の検討		
第4章 総合考察	・・・・・・・・・・・・・・・・・・	p47
第1節 校内適応教室の現状と課題		
1. 校内適応教室の機能		
2. 校内適応教室の支援活動		
3. 校内適応教室の連携活動		
4. 校内適応教室の支援者のバーンアウト		
第2節 望ましい校内適応教室のあり方		
第3節 今後の課題		
文献		
付録 調査依頼書		
アンケート用紙		

第 1 章 問題と目的

第 1 節 不登校の現状

現代の学校を取り巻く環境は複雑化の一途をたどっており、いじめ非行、不登校といった課題が混在している状況である。

その中でも不登校は、学校や社会状況の変化に伴ってその呼称や定義に変化がみられたが、現在では文部科学省(2003)の『今後の不登校への対応の在り方について』において、『何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間 30 日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの』と定義されている。さらにこの報告書では、不登校を本人の進路や社会的自立のために望ましいことでなく、『心の問題』や『進路の問題』という視点からも児童生徒の自立を促す支援が必要であるとの見解が示された。具体的な方針として『1. 将来の社会的自立に向けた支援の視点』『2. 連携ネットワークにより支援』『3. 将来の社会的自立のための学校教育の意義・役割』『4. 働きかけることや関わりを持つことの重要性』『5. 保護者の役割と家庭への支援』の 5 つの視点が打ち出されている。そしてこれら 5 つの視点からアセスメントの必要性やそれを的確に行うための職員間の連携活動だけでなく、学校と家庭・外部機関とを繋ぐコーディネーターの重要性が明文化されている。このように現代の学校には、専門性の向上と子どもを囲む教育支援ネットワークの中核的役割を担うことが求められていることがわかる。これに呼応するように各地方自治体でも、教育相談体制の見直しによる不登校委員会などの設立や地域や外部機関を含めた支援ネットワークの構築といった、支援体制の強化に尽力している。

しかし、平成14年度以降減少傾向にあった不登校児童生徒数の割合が平成18年度では再度増加に転じたと発表されている（文部科学省,2007）。さらに、学校外の機関等での相談・指導や、自宅でのIT等を利用した学習活動は指導要録上出席扱いになっている（文部省,1992）ため「学校に登校していない」児童生徒数はさらに多いことが予想される。したがって、不登校の改善に向けた取り組みの見直しが必要であろう。

第2節 適応教室とは

不登校児童生徒への支援を充実させるために、現在までに教員への研修や心の教室相談員や不登校対応職員の加配といった取り組みがなされおり、適応指導教室はその取り組みの一つといえる。文部科学省(2001)は、適応指導教室を『不登校児童生徒等に対する指導を行うために教育委員会が、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、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とりつつ、個別のカウンセリング、集団での指導、教科指導等を組織的、計画的に行う組織として設置したものをいう。なお、教育相談室のように単に相談を行うだけの施設は含まない。』としている。この定義からは、保健室や相談室での不登校児童生徒への支援形態も広義の適応教室に含まれることがわかる。なお、本研究では、不登校児童生徒の適応を支援するという観点に立ち、以後適応指導教室を「適応教室」と呼称する。また、校内に設置されている適応教室を、校外に設置されているものと区別するため、「校内適応教室」と述べることにする。

適応教室と校内適応教室は、定義上包含関係にあるといえ、適応教室と校内適応教室の共通性や学級との連続性が指摘されている(相馬・花井・倉淵,1998;坂田,2007)。しかし、校内適応教室が学校内に開設されているという特性上、適応教室とは何らかの明らかな違いも存在すると考えられる。この違いを明確にするために、まず、適応

教室について概観する。

適応教室は、平成2年に事業が開始され、適応教室への通級が指導要録上で出席扱いとなった平成4年以降、設置数の急激な増加がみられた。そして、平成18年度には12,789名の児童生徒が通級しているとの報告がある(文部科学省,2007)。

適応教室に関しては多くの研究があり、河本(2002)は、適応教室の目的として『学校生活の復帰を支援する場』『子どもの自立を支援する場』などをあげるとともに、支援活動の構造解明を試みている。その結果、『心理臨床的アプローチ』『学習サポート』『心身の育成』『集団活動』『外部との連携』『組織内での連携』から支援活動が構成されていることを明らかにし、中でも「集団活動」や「学習サポート」は、従来の相談機関にはない適応教室独自の活動であると述べている。また、香川教育センター(2004)は、学校が適応教室に集団生活への適応を支援する役割や相談的役割を期待していることを明らかにし、このような学校と適応教室の役割の違いに注目した研究もなされている。石田・服部(1998)では、「指導観」という視点から教師と適応教室職員の差異の検証がなされ、教師は「社会性・集団性」「教科学習」の指導観を、適応教室職員は「心の安定」「自由活動」の指導観を持つことが明らかになっている。また、『リハビリテーションの場』として機能する適応教室や、支援活動に治療的な教育法を導入している事例も報告されている(相馬ら,1998)。このように、適応教室は、学校よりも心理的サポートを重視する傾向にあり、治療的教育活動の場といった位置づけがされていると言えよう。

第3節 校内適応教室の概要

現時点では、校内適応教室に関する全国的な実態調査はなされていない。しかし、地方自治体レベルでは調査報告や事例報告がなされており、例えば、阪神地区では小学校の35%、中学校の88%で、また、福岡県下の小学校の57%、中学校の64%において校内適応教室が設

置されているとの報告がある(尼崎市立教育センター,2005;福岡市立教育センター,2004)。また,他の地方自治体においても,校内適応教室設置を推進する動きがあり,多くの地方自治体で設置されていることが予想される。

校内適応教室の支援活動は,カウンセリングといった相談活動やソーシャルスキルトレーニング,学習支援がなされており(新潟県教育センター,2004;米崎,1999など),校内適応教室も適応教室と同様に,発達支援的側面と治療的側面を有していることがわかる。一方で,福岡教育センター(2004)は,校内適応教室の機能として『緊急避難的な場・心理的支援を行う場・学習支援を行う場』の3項目をあげ,また,八戸市総合教育センター(2003)では『①受容的・共感的姿勢で指導・援助 ②学力保障 ③社会性の育成』という方針に沿った,普通学級と同様のカリキュラムによる支援事例が報告されている。このように,校内適応教室は,学級とカウンセリングルームの特性を併せ持つ中庸的なものとして機能していながらも,適応教室に比べ学習支援といった教育活動を重視しており,より学校に近いものと捉えることができよう。

このような適応教室と校内適応教室との違いは他にも報告されおり,木南(2005)は,校内適応教室と学級との近接性に着目した上で,適応教室との違いを次の3つの視点から述べている。1点目として,校内適応教室は,適応教室と比べ,教室復帰に必要とするエネルギーが少なく済むこと。2点目は,生徒の状態によって,いつでも学級の授業に参加できるという即応性があること。3点目として,支援の対象を不登校傾向の児童生徒にまで拡充が可能になる点で,不登校予防にも効果があることをあげている。さらに,このような機能における違いだけでなく,人的環境における相違点も報告されている。米田(2005)では,保護者との連携を行う担任教師,運営の中心的役割を担い指導的態度で子どもに接する専任の加配教師,受容的態度で子どもに接する外部人材,といった職員の役割事例が示されている。これは,「異なる役割を持つ複数の教職員」による支援が可能になることを指

摘したものであり、ここに、校内適応教室の最大の特徴があるといえる。

以上のように、適応教室と校内適応教室との違いが以下の4点にまとめることができる。

- ① 両者ともに、治療的側面と発達の側面があるが、校内適応教室は適応教室よりも学習支援といった教育活動を重視する傾向にあること。
- ② 校内適応教室は校内に開設されているので教室復帰に向けてより柔軟な対応が可能であること。
- ③ 校内適応教室では不登校傾向にある児童生徒にまで支援が可能になること。
- ④ 校内適応教室では役割の違う複数の職員による支援が可能であること。

また、適応教室から再登校に向けて校内適応教室が有効に機能した事例(香川県教育センター, 2004)が報告されており、このような適応教室と校内適応教室の機能の違いが、校内適応教室のもつ学校と家庭や適応教室との中間ステップ、橋渡しの役割を可能にしていることがわかる。さらに、文部科学省(2003)の『不登校への対応の在り方について』(通知)では、不登校児童生徒の学校生活への漸進的な適応を図るために、保健室や相談室といった教室以外の居場所の積極的な活用が明記され、その効果的な運営に期待がかかっていることがわかる。このように、校内適応教室は不登校の改善に向けて必要な取り組みであると言え、その効果的な運営には連携活動が鍵を握るのではないだろうか。しかし、これまでの研究報告の中でも、連携活動における問題点が指摘され続けているものの、未だ解決に至っていないのが現状である。次節では、連携における問題点を中心に校内適応教室の課題を述べる。

第4節 校内適応教室の問題点

校内適応教室の問題点は、設備・人材不足といった環境面での問題と、共通理解の不足や支援が一部の職員に任せきりである、といった連携の問題に集約される。以下にこれらの問題を詳述する。

尼崎教育センター(2005)によると、小学校では、保健室を校内適応教室として使用している学校が半分を占め、養護教諭の日常業務の負担になっていることが指摘されている。また、校内適応教室を開設していない理由として、開設する場がないこと(24.2%)や、運営者がいないこと(28.6%)をあげる学校が多く、校内適応教室を開設している学校においても、常駐の支援者がいないために、児童生徒が自学自習を余儀なくされる現状が報告されている。そして、このような設備・人材不足が、継続的な支援の困難さ、児童生徒との関わりの持ちにくさといった支援活動の問題と関連していることが指摘されている。また、荒金(2001)では、校内適応教室での支援が、養護教諭に任せきりである状況や、養護教諭の6割以上が全職員との共通理解がうまくいっていないと感じていることが明らかになっている。同様に、八戸市総合教育センター(2003)では、校内適応教室の機能について担当職員と周囲の職員では認識が違うことや、担当者自身が校内適応教室に期待する機能と、現状の機能の間にギャップを感じていることも明らかにしている。現状として、学校内に開設されているにも関わらず全校的な連携活動は円滑に進んでいないことがわかる。このような職員間での連携不足が、支援の方針が定まらず学習支援がその場しのぎになってしまう、といった支援活動の困難さに繋がっており、必要とされる支援活動や連携活動が十分になされていないのではないだろうか。

一方で、このような現状は、支援者の不全感や精神的な疲弊を招いているとも考えられるのではないだろうか。久保(2003)は、教員や看護師といったヒューマンサービスにおける燃え尽き症候群(burnout syndrome:以下バーンアウトと略す)の多発を指摘し、バーンアウトの

リスク要因の中心となる環境要因を、次の5点に整理している。

①過重負担…仕事への切迫感や、それに伴う多忙さや過重な負担。

大きいとバーンアウトを起こしやすいとされる。

②自律性…仕事に対する裁量権や組織の意思決定への関与の度合い。

これがないとバーンアウトを起こしやすいとされる。

③仕事要求度…仕事の量や時間的な制約，要求される緊張の度合い。

高いとバーンアウトを起こしやすいとされる。

④役割ストレス(次の2点がバーンアウトと関連しているとされる。)

・役割の曖昧さ…仕事の目的や，自分の責任の及ぶ範囲が明確でない状況。

・役割葛藤…二つ以上の両立しえない役割を担う際に起こる葛藤。

⑤人間関係…人間関係や，家族や同僚，上司からのサポートが円滑に

進んでいないとバーンアウトを起こしやすいとされる。

網谷(2002)は、不登校児童生徒の担任教師におけるバーンアウト傾向の背景要因を検討した結果、「過重負担」や「役割の曖昧さ」が「精神的な消耗感」に正の影響を与えていることを明らかにしている。また、千葉県総合教育センター(2001)の『学校における教育相談体制の在り方に関する研究』では、勤務形態が教職員と異なる外部人材には、教員以上に時間的な制約があり連携活動が十分に行えず、支援の介入の程度が分からない、といった役割の不明瞭さが指摘されている。これらの報告は、支援担当者の潜在的なバーンアウトリスクを示唆したものであると言えよう。

このように、校内適応教室における設備・人材不足や共通理解の不足といった問題はバーンアウトのリスクも内在しており、事態の改善は急務の課題といえる。これらの問題に対して佐野(1999)や米崎

(1999)を始めとする多くの先行研究において連携活動の必要性が指摘され、網谷(2002)では、学校の協力体制や同僚からのサポートが担任教師の「精神的な消耗感」を減じさせることが明らかになっている。

よって、情報の共有や校内支援体制の拡充といった連携活動が校内適応教室における支援活動の円滑化や支援者のバーンアウトリスク

の低減に寄与すると考えられる。

第 5 節 本研究の意義と目的

校内適応教室における研究は、適応教室に比べて少なく事例を示すにとどまっているものが多い(木南, 2005; 佐谷, 2000 など)。また、尼崎教育センター(2005)は、アンケート調査により校内適応教室の現状の把握を試みているが、支援活動や連携活動の構成要素の分析は行われていない。したがって、まずは量的な調査による客観的な現状把握とそれに基づいた支援活動、連携活動の構成要素を解明する必要がある。また、河本(2002)では、職員の指導観に研究の焦点が当てられているため、支援活動と連携活動が分割されることなく分析が行われており、連携活動の有効性が指摘されながらもその効果や効果の及ぶ範囲が立証されていない。したがって、具体的な改善策としての連携活動を模索するには、支援活動と連携活動を個別のカテゴリーとして捉え、その関連性を明らかにする必要がある。広辞苑(1998)によると、支援は、『支え助けること、援助すること』を、連携は、『互いに連絡を取り合って物事を行う』を意味している。よって、本研究では、支援活動を「対象の治療や発達を意図した直接的な活動」とし、連携活動を「支援活動の円滑化・充実化を目的として行われる、対象への間接的活動」と定義する。また、網谷(2004)では、担任教師におけるバーンアウト要因の検討はなされているが、対象が担任教師のみであり、養護教諭や生徒指導担当、外部人材が調査対象に含まれていない。さらに、校内適応教室の支援者に焦点を当ててバーンアウトリスク低減要因を検討した研究が今のところ見当たらない。したがって校内適応教室の支援者における支援者のバーンアウトリスクの低減要因も探る必要がある。

よって本研究ではまず量的な調査に基づいた校内適応教室の客観的な現状把握を試みる。さらにここから得られたデータを基に以下の2点について分析を行う。

① 連携活動と支援活動との関連性の検討

② バーンアウトと支援活動，連携活動との関連性の検討

調査にあたっては，支援活動や連携活動がどの程度必要とされ，どの程度達成されており，そしてどの程度改善の必要があるのかといった観点を導入することで，支援担当者のニーズや課題となる活動，改善の優先順位が明らかになると考えられる。これを踏まえて，支援活動と連携活動の関連を分析することにより，必要とされる支援活動の充実化に寄与する連携活動が明らかになると同時に，連携活動の有効性を検証することにもなるであろう。また，バーンアウトと支援活動，連携活動との関連を分析することで，バーンアウトリスクの低減要因が明らかになるだけでなく，予防的観点からも校内適応教室における活動に新たな意義をもたらすことになるであろう。

以上より，本研究では，校内適応教室の現状を把握し，必要とされる支援活動や連携活動を明らかにすることを中心として，連携活動の有効性の検証やバーンアウトリスクの低減要因を検討する。そして，これらの結果から，今後の校内適応教室の在り方について考察することを目的とした。

第2章 方法

目的に沿って、本研究では校内適応教室の支援者を対象に校内適応教室に関する質問紙調査を行った。

以下に、調査対象者、調査時期、調査の実施方法、調査内容、調査項目を説明する。

調査時期

2007年3月1日から4月30日。

調査の実施方法

個別自記入形式の質問紙調査で実施され、手渡しと郵送で234部配布し、郵送法により回収した。調査対象は、近畿地方及び中国地方の小中学校の校内適応教室において直接児童生徒に関わった教職員(生活指導補助員などを含む)であり、配布した234部のうち、91部が回収された(回収率38.9%)。本調査においては、小・中学校の職員を対象とし、2006年度の活動内容について回答を求めるものであった。よって、校種が異なるもの、2006年度以前の活動内容について回答してあるものを分析対象外とした。その結果、83名が分析の対象となった(分析対象率91.2%)。

なお、回答は任意であること、プライバシーは保護されること、結果のフィードバックを行うことを明記した調査主旨の説明を調査協力依頼書及び質問紙上に記載した。調査協力依頼書は資料に掲載する。

回答はいずれも無記名とし、2006年度の活動について回答するよう求めた。

調査内容

本研究では、校外の適応教室について作成された先行研究における尺度を校内適応教室における活動に適用できるように語句等を改変して使用した。各尺度項目は、心理学専攻の教員1名、大学院生4名の協力を得て項目の内容的妥当性について検討した上で、改変を行った。本調査の質問紙構成をTable 1に示す。

1. フェイスシート
2. 回答者の属性[問1]
3. 校内適応教室における機能尺度[問2]
4. 校内適応教室における支援活動尺度[問3]
5. 校内適応教室における連携活動尺度[問4]
6. バーンアウト尺度[問5]

なお、校内適応教室は各地方自治体により呼称が異なるため、本調査では「個別支援教室(別室)」と統一して記載した。

調査項目

1. フェイスシート

本調査の主旨と目的を記し、校内適応指導教室及び、不登校児童生徒の定義を記載した。なお、今回の調査では、欠席が30日以下であっても不登校傾向にあり別室に通っている児童生徒、特定の時間や不定期的に校内適応教室へ通っている児童生徒も、対象に含めることを記載した。

2. 回答者の属性

勤務校種，担当分掌，別室経験年数，現在の学校での勤続年数，別室での支援頻度，回答者を含めた不登校対応加配教員の有無の記入を求めた。

3. 校内適応教室の機能

河本(2002)の「適応指導教室の目的」尺度や香川教育センター(2004)の「支援の方針」尺度を参考に，「学級への復帰を支援すること」「子どもの自立を支援すること」「支援を組織的、計画的に行うこと」の3項目を校内適応教室の機能として提示し，どの程度達成できたか(達成度)，どの程度必要か(必要度)について尋ねた。

4. 校内適応教室での支援活動

校内適応教室で行われている支援活動について，河本(2002)の「適応教室における援助活動」尺度の，石田・服部(1998)，尼崎教育センター(2005)等で使用された適応教室での援助活動の項目を参考にし，19項目からなる尺度を作成した。各項目について，どの程度達成できたか(達成度)，どの程度必要か(必要度)について尋ねた。

5. 校内適応教室での連携活動

校内適応教室で行われている連携活動について検討した先行研究はなかった。そのため，河本(2002)の「適応教室における援助活動」尺度に含まれる連携活動を表す項目と香川教育センター(2004)の校

外の適応指導教室における「連携内容」の尺度項目及び、荒金(2001)、福岡県教育センター(2004)などの事例研究で報告されている連携活動内容を参考にして、23項目からなる連携活動の尺度を作成した。各項目については、どの程度達成できたか(達成度)、どの程度必要か(必要度)について尋ねた。なお、文部科学省(2001)によると、連携には情報の交換といった情報連携と、複数人で役割分担をして支援にあたるといった行動連携があるとされている。そこで、この尺度項目には、情報連携を示す項目と、行動連携を示す項目の両方を含むよう留意した。

6. 校内適応教室の支援担当職員のバーンアウト尺度

久保(1998)の日本語版バーンアウト尺度の項目を校内適応教室の支援担当者に適切な表現となるように修正を加えて用いた。校内適応教室での支援を振り返り、各項目についてどの程度体験したかを「いつもある」「しばしばある」「時々ある」「まれにある」「ない」の5件法で回答を求め、順に5～1点を与えて得点化した。

達成度および必要度の評定と課題得点の算出

調査内容のうち、校内適応教室の機能項目、支援活動尺度、連携活動尺度については、同一の項目に対して、達成度と必要度の両方について回答を求めた。達成度は「うまくいった」「まあまあうまくいった」「あまりうまくいかなかった」「うまくいかなかった」「しなかった」の5件法で回答を求め、順に4～0点を与えて得点化した。必要度は「必要だ」「少し必要だ」「あまり必要でない」「必要でない」の4

件法で回答を求め、順に 4～1 点を与えて得点化した。

さらに、本調査では、校内適応教室において必要とされている活動をより明確化するために、各回答者が必要度得点において 2,3 もしくは 4 を示した項目(あまり必要でない/少し必要だ/必要だ)を抽出し、抽出された項目の必要度得点から達成度得点を減じた値を算出した。

この手順で算出された値は、回答者が必要性を感じている事柄に対して実際にどの程度達成させていたかを表し、必要であるにもかかわらず達成されていない度合を示す値であるといえる。以下では、この値を、課題得点と呼ぶものとする。

第3章 結果と考察

本章では、まず校内適応教室の現状を把握し必要とされる活動を検討するとともに、連携活動と支援活動の関連、バーンアウトリスクの低減要因を探るために、以下の手順で分析結果を記述する (Table 2)。なお、結果は SPSS 統計パッケージによって分析された。

Table 2 分析の手順

第1節 校内適応教室の現状
1. 回答者の属性
2. 校内適応教室の機能
3. 校内適応教室の支援活動
4. 校内適応教室の連携活動
第2節 校内適応教室における連携活動の有効性の検討
1. 支援活動尺度の因子分析
2. 校内分掌等による支援活動の差異の検討
3. 連携活動尺の因子分析
4. 校内分掌等による連携活動の差異の検討
5. 連携活動の有効性の検討
第3節 支援者のバーンアウトリスク低減要因の検討
1. 校内適応教室の支援者のバーンアウト得点
2. 校内分掌等によるバーンアウトの差異の検討
3. バーンアウトリスク低減要因の検討

第1節 校内適応教室の現状

1. 回答者の属性

分析対象者(83名)の属性を Table 3 に示す。本調査の分析対象者は、中学校勤務者が 95%以上を占める結果となった。これは、阪神間では 2005 年度時点で、65%以上の小学校で校内適応教室が開設していない (尼崎教育センター, 2005) ことが主たる原因であると考えられる。

また、担当分掌は学級担任と学年教員が高い割合を示し、学年単位で支援にあたる傾向が強いことがわかった。学年単位での支援が主体でありながらも、管理職、養護教諭、教育相談担当教員、生徒指導教

員も支援に参加している実態が示され、校内適応教室では、さまざまな役割をもつ職員からの支援や、ソーシャルサポートの場の役割（米田, 2005）が期待される。一方で、校内適応教室での支援において、学級担任をサポートする意味でも教育相談担当の役割は重要と思われたものの、教育相談担当教員の占める割合は高いとはいえなかった。

Table3 回答者の属性(N=83)

		度数(人)	%
校種	中学校	79	95.2
	小学校	2	2.4
	不明	2	2.4
担当分掌	管理職	6	7.2
	学級担任	23	27.7
	養護教諭	8	9.6
	生徒指導	9	10.8
	教育相談	10	12.0
	学年教員	17	20.5
	学年以外	3	3.6
	外部人材	4	4.8
	その他	3	3.6
別室担当経験年数	1年目	39	47.0
	2～3年	15	18.1
	4～5年	7	8.4
	6年以上	10	12.0
	不明	12	14.5
現任校での勤続年数	0～1年	17	20.5
	2～5年	39	47.0
	6～10年	23	27.7
	11年以上	3	3.6
	不明	1	1.2
支援頻度	不定期	43	51.8
	必ず支援	28	33.7
	終日支援	7	8.4
	不明	5	6.0
不登校対応の 加配教員の有無	加配あり	36	43.4
	加配なし	47	56.6

支援頻度については、不定期(子どもが登校し、自分が出勤していても、支援に当たる日とそうでない日がある)の割合が 51.8%と最も高く、終日支援(子どもが登校し、自分が出勤している日は終日支援にあっている)は非常に低い割合であった(8.4%)。さらに校内分掌ごとにみていくと(Table 4)、学年教員の 68.8%が不定期での支援しか行えず、学級担任でも、「必ず支援にあたる」群と「不定期で支援にあたる」群で2分される結果となった。

Table 4 校内分掌と支援頻度の加算表

	頻度			
	終日支援	必ず支援	不定期	合計
管理職	0	0	6	6
学級担任	0	11	10	21
養護教諭	3	2	2	7
生徒指導	0	5	4	9
分掌 教育相談	2	2	6	10
学年教員	0	5	11	16
学年以外	0	1	2	3
外部人材	2	2	0	4
その他	0	0	2	2

ここからは、学年単位で支援にあたるものの、支援時間の確保が十分でなく、子どもとの関わりが不足していることが予想される。一方で、終日支援には、教育相談担当教員、養護教諭もあたっていることが示され、本来の業務と校内適応教室での支援を兼任していることが明らかになった。校内適応教室での支援のために雇用された外部人材も終日支援を担っている現状からも、校内適応教室専任教員や外部人材の配置、加配が望まれる。また、Table 5 をみると、学級担任の 78.9% 学年教員の 86.6% が校内適応教室を担当して 1 年目～3 年目の者であった。このような、対応の中心となる教員の経験不足からは、運営基盤の脆弱さが示唆される。

Table 5 校内分掌と経験年数の加算表

	年数				合計
	0～1年	2～3年	4～5年	6年以上	
管理職	3	1	1	0	5
学級担任	13	2	2	2	19
養護教諭	0	1	0	4	5
生徒指導	4	1	1	2	8
分掌 教育相談	3	5	2	0	10
学年教員	9	4	1	1	15
学年以外	2	0	0	1	3
外部人材	3	1	0	0	4
その他	2	0	0	0	2

一方で、養護教諭の 80% が 6 年以上校内適応教室での支援を経験しており、養護教諭は継続的に支援に携わっていることがわかった。校内適応教室への通室が長期化した場合には、このような長期的に関わりを持つことのできる人材は非常に貴重であろう。

2. 校内適応教室の機能

校内適応教室の機能（3項目）についての平均値および標準偏差をTable6に示す。

Table 6 校内適応教室の機能の平均値(標準偏差)

	達成度 (n=81)	必要度 (n=82)	課題得点 (n=80)
学級への復帰を支援すること	2.27 (0.81)	3.71 (0.51)	1.45 (0.83)
子どもの自立を支援すること	2.32 (0.69)	3.83 (0.38)	1.53 (0.80)
支援を組織的、計画的に行うこと	2.23 (0.91)	3.82 (0.42)	1.59 (0.98)

達成度

達成度得点は3以上（支援者が「まあまあうまくいった」と感じたことを意味する）を示す項目はなく、項目ごとの達成度得点にも有意な差異は認められなかった。校内適応教室の運営の困難さを示唆していると言えよう。

必要度

必要度得点はすべて4に近い値であったが、項目ごとに比較した結果、「学級への復帰を支援すること」に対する必要度得点は、「子どもの自立を支援すること」の必要度得点よりも低い傾向が認められた($F(2,80)=2.60, p<.10$)。すべての項目の得点が4に近いことから、校内適応教室が一義的なものではなく、子どもの成長全般に寄与するものとして機能すべき、と考えられていることがわかったが、その中でも教室復帰を目指した支援に対しては、必要度がやや低く見積もられていることが示された。校内に設置されているので教室復帰を目的とするのは当然と言えるが、そのためには、まず子どもの成長が必要であると考えられていることが推察される。したがって、校内適応教室の機能は教室復帰に特化したものではなく、通常学級と同じように

育ちの場として機能する必要があると考えられているのであろう。

課題得点

課題得点は、どの項目も正の値を示しており、特定の機能の改善に向けた対策ではなく、対応システムや支援体制の見直しといった抜本的な対策が必要であることがわかる。なお、課題得点については項目間の差異はなかった ($F(2, 158)=0.84, n. s.$)。

回答者の属性と校内適応教室の機能

次に、校内分掌、支援頻度、不登校対応加配職員の有無によって、機能の達成度、必要度、課題得点に差異があるかを調べるために1要因分散分析を行った結果、校内分掌 ($F_s(2, 78)<1.29, ns$) と支援頻度 ($F_s(2, 72)<3.11, ns$) の主効果は達成度得点、必要度得点、課題得点のいずれにおいても認められなかった。また、「子どもの自立を支援すること」の達成度得点において、加配の有無の主効果が有意な傾向を示し ($F(1, 80) =2.85, p<.10$)、「加配あり」群の方が「加配なし」群よりも得点が高かった。不登校対応のための加配が校内適応教室の「子どもの自立に向けた支援」という機能を達成することに対して貢献している可能性が窺われる。加配職員は、子どもと過ごす時間が作りやすく、支援に専念できるため、子どもの自立を促進する機能の得点が高くなったのではないかと考えられる。

3. 校内適応教室の支援活動

校内適応教室での支援活動に関する 19 項目の平均値および標準偏差を Table 7 に示す。

達成度

達成度得点をみると、「まあまあうまくいった」を表す 3 以上の値を示した項目はなく、全体として支援がうまくいっていると感じられていないことが明らかになった。ただし、「子どもの心の理解」「支援の中で子どもの悩みを聞くこと」「子どもとの人間関係作り」の 3 項目は 2.5 以上の値を示しており、子どもに対する受容的・共感的な態度が担当職員の間浸透しつつあることが推測される。一方で、指導的な態度が要求されると考えられる「がまんする心の育成」の項目の得点が低く、受容的態度と指導的な態度の使い分けに困難を感じていることが推察される。

必要度

必要度得点は、19 項目中 15 項目が 3 以上(少し必要だ)を示した。中でも、「子どもの心の理解」「支援の中で子どもの悩みを聞くこと」「子どもとの人間関係作り」「学力の維持・保障を目指した学習支援」「社会性・協調性の育成」「自主性・主体性の育成」「子どもに自信をもたせること」の必要度得点が特に高いことが明らかになった(いずれも 3.5 以上)。このように、校内適応教室では、具体的に社会性の育成と自主性・主体性の育成、学習支援から子どもの自立を支援する必要が感じられているのではないだろうか。これは、校内適応教室の運営方針のキーワードを①受容的・共感的姿勢②学力の保障③社会性の育成とした八戸市総合教育センター(2003)や、教室復帰の条件として学力の向上をあげている佐野(1999)と一致する結果であると言える。一方で、必要度が 3 以下(少し必要だ)であった項目に注目すると、調査対象者のうち 27.7%が「創作活動を多く取り入れること」「遊び

やゲームを通して友人とふれあう場の設定」を「必要でない」と感じており、「遊びを通して職員とふれあう間の設定」「できるだけ時間割に沿った学習支援」では31.3%、「子どもの自由にできる時間の設定」については43.3%の調査対象者が「必要でない」と回答した。社会性の育成のための遊び活動や、心の治療の手段として創作活動を重視している適応教室との違いが明確に表れているといえる。校内適応教室では、時間割という型に囚われない柔軟な運営が必要と考えられている一方で、遊びや子どもの自由にさせる活動は必要ないと考える職員も多く存在し、このような、一見異なる意識の混在は、支援担当者の混乱や、支援の方針が明確でない状況を招いているのではないだろうか。また、この結果は不登校児童生徒に対して「教科学習」の指導観を強く持つ教員の割合が極めて高い（90%以上）こと（石田・服部，2002）も影響していると考えられる。

課題得点

課題得点は全項目が正の値を示し、どの活動も改善の必要があること意識されていることがわかる。支援活動があまりうまくいっていないとの認識があったことから当然の結果といえよう。中でも、「個別の教育プログラムや支援計画の実施」は、達成度得点が1.78と低く、課題得点が1.75と他の項目に比べて高い値を示した。文部科学省（2003）でも、不登校児童生徒に対する個別的な対応の重要性が指摘されているものの、学校現場では子ども一人一人に合った支援が十分になされていないと感じられているのではないだろうか。このような現状では、支援活動の妥当性さえも危うくなってしまう恐れがあり、的確なアセスメントをした上での支援計画の立案、実施が望まれる。さらに、「がまんする心の育成」「社会性・協調性の育成」「学力の維持・保障を目指した学習支援」「自主性・主体性の育成」も他の項目に比べて高い値を示した（それぞれ1.64, 1.58, 1.45, 1.44）。これらの項目は、必要度が高いことから子どもの心身の育成や学習支援の

改善も取り組むべきと考えられる。また、必要ないと考える調査対象者も多かった「創作活動を多く取り入れること」も得点が高く(1.62)、必要と考える支援者にとっては改善すべき課題であるという認識であることがわかった。支援者の中でも必要性を感じる活動には違いがあり、先行研究における共通理解の困難さが表れていると捉えることができる。一方で、課題得点が1点未満であった「子ども自主性に任せた学習支援」「子どもが自由にできる時間の設定」「遊びやゲームを通して職員とふれあう場の設定」の3項目では遊びや自由な活動を表現している点で共通していることがわかった。不定期で支援にあたる担当職員が多いため、支援者が不在のまま、子どもが自由に活動する時間も多いたことがこのような結果につながったのではないかと考えられる。

支援活動を総括すると、必要とされる支援活動がうまくいっていないと感じられており、個別の教育プログラムや支援計画の実施を第一の課題とし、子どもの心身の育成や学習支援も改善の優先順位が高いことが明らかになった。

Table7 校内適応教室の支援活動の達成度得点, 必要度得点, 課題得点の平均値および標準偏差

	達成度			必要度			課題得点		
	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD
子どもとの人間関係作り	83	2.76	0.76	83	3.75	0.46	82	1.01	0.66
支援の中で子どもの悩みを聞くこと	83	2.66	0.82	83	3.71	0.55	81	1.09	0.82
子どもの心の理解	83	2.64	0.62	83	3.78	0.41	83	1.14	0.65
子どもに自信をもたせること	82	2.45	0.77	82	3.68	0.54	79	1.27	0.78
子どもの自主性に任せた学習支援	82	2.37	0.79	82	3.09	0.77	65	0.98	0.89
基本的な生活習慣の育成	83	2.29	0.74	83	3.61	0.56	80	1.36	0.80
1対1での学習支援	83	2.24	1.14	82	3.11	0.80	66	1.08	1.00
子どもが自由にできる時間の設定	82	2.20	1.15	82	2.65	0.91	47	0.68	0.86
自主性・主体性の育成	82	2.18	0.74	82	3.57	0.59	78	1.44	0.78
学力の維持・保障を目指した学習支援	83	2.18	0.90	82	3.52	0.69	75	1.45	0.93
社会性・協調性の育成	83	2.11	0.72	83	3.63	0.56	80	1.58	0.84
少人数授業形式による学習支援	83	1.99	1.16	83	3.17	0.76	67	1.24	0.94
がまんする心の育成	81	1.91	0.81	83	3.40	0.73	70	1.64	0.87
遊びやゲームを通して職員とふれあう場の設定	83	1.90	1.31	83	2.93	0.89	57	0.96	1.05
できるだけ時間割に沿った学習支援	83	1.82	1.04	83	2.94	0.87	57	1.30	1.00
集団活動を多く取り入れること	82	1.80	0.88	81	3.10	0.77	63	1.44	0.84
個別の教育プログラムや支援計画の実施	83	1.78	1.10	83	3.48	0.67	77	1.75	1.15
遊びやゲームを通して友人とふれあう場の設定	82	1.76	1.16	81	3.02	0.87	60	1.42	1.11
創作活動を多く取り入れること	83	1.54	1.13	83	2.94	0.83	60	1.62	1.09

4. 校内適応教室の連携活動

校内適応教室の連携活動に関する 23 項目の平均値および標準偏差を Table 8 に示す。

達成度

達成度得点をみると、3.0 以上の平均値を示した項目はなく、全体としてあまりうまくいっていないと認識されていることがわかった。多くの先行研究において支援活動の課題が指摘されていることから妥当な結果であると言える。特に、外部機関との連携や地域との連携活動を表す項目の得点が低く、学校を中心とするネットワークが十分でないことが示唆される。学校現場の多忙さからくる複数の職員間での時間調整の困難さが原因になっていると考えられる。また、「子どもの個人ファイルや日誌などを利用した情報交換」の達成度得点も 1.75(うまくいかなかった)と低い値であった。支援活動において個別の教育プログラムや支援計画の実施がうまくいかなかったと感じられていることから、子ども個人に焦点を当てた計画的な支援活動や連携活動がうまくいっていないと感じられていることがわかる。そして、職員間の連携活動や保護者との連携活動を表す項目よりも外部機関や地域との連携活動を表す項目の達成度得点が低いことが明らかになった。文部科学省(2003)や尼崎教育センター(2005)で指摘されているように、学校において連絡調整をおこなうコーディネーターの配置や加配が望まれる。

必要度

必要度得点では、「職員会議などで活動内容や子どもの状況を報告すること」「担当職員内での役割分担や支援活動の意図についての共通理解」「全職員間での役割分担や支援活動の意図についての共通理解」といった項目が4に近い値を示し、また、SCとの連携活動を表す項目の得点も高く(3.64, 3.63, 3.59)、校内適応教室の運営には、外部人材も含めた学校全体としての取り組みが必要であると認識されているのではないだろうか。これは、学校全体で校内適応教室が運営されているという尼崎教育センター(2005)の報告と一致する結果である。また、「保護者と必要に応じて電話、手紙、メールなどで連絡を取り合うこと」「保護者への必要に応じた面接や家庭訪問」の必要度得点も高く(それぞれ3.73, 3.70)、学校の中だけではなく、学校と家庭の連携も重視されていることがわかった。保護者との連携は、家庭での子どもの様子を知る上で必要不可欠であり、当然の結果といえる。他方で、「別室についての意識啓発のために相談室だよりなどを作成すること」は、調査対象者の34.9%が、「子どもの理解や支援内容の検討のための臨時会議」では、28.9%の対象者が必要ないと感じていることが明らかになった。

課題得点

課題得点では、全ての項目が正の値であることが確認され、どの活動も改善の必要があると認識されていることがわかった。先行研究で指摘されている共通理解や複数の教職員による支援の困難さが本研究でも示されたといえよう。また、「支援活動の一環として地域の人材や施設も利用すること」「教育センターなどの公的機関との定期的な連絡会議」は、必要度得点が3点を超えているのに対して達成度得

点は1点台であり、課題得点も他に比べて高かった。不登校については、要因や態様が複雑化し、学校だけの対応には限界があるので外部機関との連絡・調整についても改善策を考えていく必要がある。他にも、「不登校対策委員会などの運営」(1.47)や「子どもの個人ファイルや日誌などを利用した情報交換」(1.70)も課題得点が高いといえ、ここからは不登校に対する、組織的かつ迅速な対応が困難な現状であることが窺える。一方で、保護者との連携やSCとの連携を表す項目の課題得点は1点未満であり、ほぼ必要度に応じた達成がなされていることがわかった。

連携活動では、家庭、地域、学校が協力体制のもとに子どもの支援を行うことが望ましいと考えられていながらもうまくいっていないことが明らかになった。とくに、外部機関や地域との連携活動が円滑に進んでいないのではないだろうか。以上のことから、連携活動については、外部機関との連携活動や、不登校対策委員会といった対応システムの改善に向けたアプローチと、子どもの個人ファイルなどを作成し、情報交換を行うといった職員間の連携活動の改善が必要であると思われる。

Table 8 校内適応教室の連携活動の達成度得点, 必要度得点, 課題得点の平均値および標準偏差

	達成度			必要度			課題得点		
	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD
スクールカウンセラーによる子どもへのカウンセリング	83	2.90	1.04	83	3.59	0.68	76	0.72	0.89
保護者と必要に応じて電話、手紙、メールなどで連絡を取り合うこと	83	2.84	0.93	83	3.73	0.52	80	0.94	0.89
スクールカウンセラーと支援内容を随時検討すること	83	2.82	1.09	83	3.64	0.62	79	0.87	0.94
保護者への必要に応じた面接や家庭訪問	83	2.75	1.01	82	3.70	0.49	81	0.98	1.04
担当職員内での役割分担や支援活動の意図についての共通理解	83	2.75	0.92	83	3.88	0.33	83	1.13	0.92
保護者の希望や様子についての情報交換	83	2.63	0.92	83	3.67	0.47	83	1.05	0.78
職員会議などで活動内容や子どもの状況を報告すること	82	2.55	1.19	83	3.80	0.46	80	1.25	1.07
休み時間や空き時間など短い時間を利用した報告や情報交換	83	2.49	1.06	83	3.45	0.69	76	0.92	0.76
不登校担当や担任など特定の職員以外の職員も支援にあたること	83	2.42	1.11	82	3.65	0.53	80	1.23	1.08
全職員間での役割分担や支援活動の意図についての共通理解	82	2.35	0.97	83	3.71	0.55	80	1.38	0.97
不登校担当や担任など特定の職員以外の職員も子どもの 情報収集をすること	83	2.35	1.06	82	3.48	0.69	77	1.13	0.95
スクールカウンセラーを交えた支援内容の検討会議	83	2.30	1.36	83	3.63	0.66	77	1.39	1.25
不登校対策委員会などの運営	82	2.24	1.20	82	3.70	0.58	77	1.47	1.06
子どもの卒業園・校から情報収集すること	83	2.12	1.17	83	3.55	0.61	80	1.43	1.11
多くの職員が子どもとふれあうこと	83	2.12	1.03	83	3.39	0.79	69	1.36	0.89
子どもの理解や支援内容の検討のための定例会議	82	2.06	1.36	83	3.40	0.80	74	1.39	1.18
教育センターなどの公的機関(訪問指導員を含む)と情報交換し 支援内容を検討すること	83	2.05	1.35	83	3.35	0.72	75	1.33	1.22
教育センターなどの公的機関で支援を行うこと	82	2.00	1.27	82	3.32	0.72	71	1.28	1.11
子どもの個人ファイルや日誌などを利用した情報交換	83	1.75	1.40	83	3.40	0.75	74	1.70	1.21
教育センターなどの公的機関との定期的な連絡会議	81	1.68	1.38	83	3.11	0.86	63	1.48	1.24
子どもの理解や支援内容の検討のための臨時会議	83	1.57	1.24	83	2.99	0.88	59	1.61	1.19
支援活動の一環として地域の人材や施設を利用すること	83	1.23	1.30	83	3.06	0.85	62	1.90	1.24
別室についての意識啓発のために相談室だよりなどを作成すること	83	1.16	1.24	83	2.73	1.00	54	1.83	1.19

第 2 節 校内適応教室での連携活動の有効性の検討

1. 支援活動尺度の因子分析

校内適応教室での支援活動の構造を明らかにするため、19 項目について主因子法による因子分析を行った。なお、校内適応教室では、支援者の教育的意図が相互に関連しながら支援活動が実行されていると考えられることから、斜交回転（プロマックス回転）を実施した。初期の固有値 1.0 以上の基準を設け、さらに、因子の安定性と解釈可能性から 4 因子として判断することが妥当と考えられた。いずれの因子にも 4.0 以上の因子負荷量を示さなかった項目（「集団活動を多く取り入れること」「基本的生活習慣の育成」）を削除した最終的な因子構造を Table 9 に示す。

第 1 因子は、「社会性・協調性の育成」「がまんする心の育成」「子どもの心の理解」「支援の中で子どもの悩みを聞くこと」「子どもに自信をもたせること」「自主性・主体性の育成」「子どもとの人間関係作り」「学力の維持・保障を目指した学習支援」の 8 項目で構成された。よって、この因子は、校内適応教室だけでなく、学校全体で達成されるべき目標を表す因子と判断し、“教育目標に向けた支援”と命名した。

第 2 因子は「できるだけ時間割に沿った学習支援」「少人数授業形式による学習支援」「個別の教育プログラムや支援計画の実施」「1 対 1 での学習支援」の 4 項目で構成された。したがって、この因子は、“学習支援”因子と命名した。

第 3 因子は「創作活動を多く取り入れること」「遊びやゲームを通して友人とふれあうこと」「遊びやゲームを通して職員とふれあうこと」の 3 項目で構成された。よって、この因子は、子どもの遊びを表

す因子と解釈し，“遊び活動”因子と命名した。

第4因子は「子どもが自由にできる時間の設定」「子どもの自主性に任せた学習支援」の2項目で構成された。よって、この因子は、子どもの自主性に任せた活動を表す因子と解釈し，“自由活動”因子と命名した。

また、各下位尺度の内的整合性を検討するために、Cronbachの α 係数を求めた結果、第1因子=.87、第2因子=.69、第3因子=.70、第4因子=.51となった。第4因子は2項目のみで構成されているため α =.51と若干低いものの、いずれの下位尺度もある程度の内的整合性を持つと判断し、各因子に属する項目の平均点を下位尺度得点として分析に使用するものとした。

Table 9 校内適応教室における支援活動の因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)

	1	2	3	4
第1因子:教育目標に向けた支援($\alpha=0.87$)				
2 社会性:協調性の育成	0.77	-0.09	-0.07	-0.10
6 がまんする心の育成	0.76	0.10	-0.17	-0.05
1 子どもの心の理解	0.66	-0.12	0.03	0.07
3 支援の中で子どもの悩みを聞くこと	0.63	0.08	0.08	0.01
18 子どもに自信をもたせること	0.56	-0.13	0.10	0.28
19 自主性・主体性の育成	0.54	-0.08	0.05	0.31
10 子どもとの人間関係作り	0.52	-0.05	0.19	0.23
5 学力の維持・保障を目指した学習支援	0.49	0.26	0.10	-0.08
第2因子:学習支援($\alpha=0.69$)				
9 できるだけ時間割に沿った学習支援	-0.20	0.73	-0.08	0.44
7 少人数授業形式による学習支援	0.26	0.66	0.04	-0.28
11 個別の教育プログラムや支援計画の実施	-0.11	0.64	0.02	0.00
14 1対1での学習支援	-0.05	0.38	0.22	0.19
第3因子:遊び活動($\alpha=0.70$)				
13 創作活動を多く取り入れること	-0.05	-0.16	0.73	0.12
16 遊びやゲームを通して友人とふれあう場の設定	0.02	0.19	0.67	-0.06
8 遊びやゲームを通して職員とふれあう場の設定	0.05	0.23	0.51	-0.03
第4因子:自由活動($\alpha=0.51$)				
17 子どもが自由にできる時間の設定	-0.03	-0.02	0.19	0.64
15 子どもの自主性に任せた学習支援	0.31	0.16	-0.31	0.50
因子間相関				
	1	2	3	4
因子1	-			
因子2	0.43	-		
因子3	0.41	0.37	-	
因子4	0.44	0.25	0.23	-

2. 校内分掌等による支援活動尺度の差異の検討

次に、校内分掌や支援頻度、不登校対応職員の加配の有無によって校内適応教室での支援活動に差異が生じるかを検討するため、支援活動尺度の各下位尺度得点を従属変数とした1要因分散分析をおこなった。

校内分掌

達成度得点、課題得点においては主効果が認められなかったが、必要度得点の“自由活動”において、校内分掌の主効果が認められ(F(7,70)=2.53 p<05)、Bonferroni法による多重比較を行った結果、「教育相談担当」が「学年以外の教員」よりも得点が有意に高いことがわかった (Table 10)。

Table 10 校内分掌別の支援活動における必要度得点の平均値(標準偏差)

	管理職	学級担任	養護教諭	生徒指導	教育相談	学年教員	学年以外	外部人材	F値	多重比較
1.教育目標に向けた支援	3.46(0.41)	3.53(0.40)	3.67(0.40)	3.63(0.33)	3.81(0.25)	3.62(0.38)	3.69(0.09)	3.94(0.13)	n.s.	
2.学習支援	3.25(0.55)	3.00(0.65)	3.38(0.40)	3.00(0.31)	3.20(0.35)	3.22(0.50)	3.25(0.66)	3.50(0.46)	n.s.	
3.遊び活動	3.11(0.54)	2.80(0.77)	3.08(0.79)	2.96(0.79)	3.33(0.67)	2.69(0.62)	2.83(0.24)	3.33(0.94)	n.s.	
4.自由活動	2.92(0.58)	2.59(0.81)	3.25(0.65)	2.78(0.71)	3.28(0.67)	2.88(0.60)	1.50(0.00)	3.25(0.96)	2.53*	教育相談>学年以外

† p<.1 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

この結果から、一部ではあるものの、担当分掌によって支援活動の必要性の感じ方に相違があることがわかった。これは、学校における役割や職責の違いが関連しているのではないだろうか。また、機能の結果と同様に、達成度得点、課題得点において校内分掌の主効果が認められなかったことは、どのような分掌であっても校内適応教室での支援はあまりうまくいっておらず、様々な課題が存在していることが認識されていることを表していると言える。

支援頻度

達成度得点と課題得点においては主効果が認められなかった。しかし，“教育目標に向けた支援”において主効果がみられ ($F(2, 73)=4.24$ $p<.05$)，Bonferroni 法による多重比較を行った結果，“終日支援にあたる”群が“不定期で支援にあたる支援”群よりも得点が有意に高いことが明らかになった。さらに，“遊び活動”においても主効果が有意な傾向を示し ($F(2, 73)=3.00$ $P<.10$)，Bonferroni 法による多重比較を行った結果，“終日支援にあたる”群が“不定期で支援にあたる”群よりも有意に得点が高いことが示された (Table 11)。

	終日支援	必ず支援	不定期	F値	多重比較
1.教育目標に向けた支援	3.93(0.10)	3.69(0.37)	3.54(0.37)	4.24*	終日>不定期*
2.学習支援	3.36(0.28)	3.13(0.60)	3.18(0.50)	n.s.	
3.遊び活動	3.57(0.74)	2.93(0.80)	2.85(0.66)	2.99†	終日>不定期
4.自由活動	3.21(0.64)	2.88(0.85)	2.83(0.71)	n.s.	

† $p<.1$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

このように、支援の中心的役割を担うも教職員とそうでない教職員の間にも支援活動における必要性の感じ方に差異が生じていることが明らかとなった。このような差異は子どもの現状の認識においても存在するのではないだろうか。また、荒金 (2001) や八戸市総合教育センター (2003) では、支援担当者と周辺の職員との意識の違いを明らかにしているが、本調査の結果から、担当者内でも意識に相違があることが明らかになり、これが共通理解の困難さにつながっていると考えられる。

支援体制

必要度得点においては主効果が認められなかった。しかし，“学習支援”の達成度得点と課題得点において加配職員の有無の主効果が認められた ($F(1, 81)=7.91$ $p<.01$; $F(1, 74)=5.68$ $p<.05$)。そこで、

Bonferroni 法による多重比較を行った結果、「加配あり」群が「加配なし」群よりも得点が有意に高く、逆に「加配なし」群が「加配あり」群より課題得点が有意に高いことが判明した (Table 12)。

Table 12 支援体制別の学習支援の平均値(標準偏差)

	加配有り	加配なし	F値	多重比較
達成度得点	2.23(0.61)	1.75(0.87)	7.91*	加配あり>加配なし
課題得点	1.05(0.65)	1.45(0.78)	5.68*	加配なし>加配あり

† p<.1 * P<.05 ** P<.01 *** P<.001

この結果から、加配職員が存在することでより学習支援が充実すると感じられていることがわかった。加配職員が学習支援の充実化に貢献していることが予想される。しかし、他の活動については主効果が認められず、教育目標に向けた支援にも加配職員が貢献できるような支援体制のあり方を考えていく必要がある。

3. 連携活動尺度の因子分析

校内適応教室での連携活動の構造を解明するため、23項目について主因子法による因子分析を行った。なお、校内適応教室では目的に応じて連携活動の様態が異なり、それぞれが独立したものとして行われていると判断したため、軸間の相関を仮定しない直交回転(バリマックス回転)を行った。因子数は初期の固有値 1.0 以上の基準を設け、さらに、因子の安定性と解釈可能性を考慮して 4 因子解を採択した。いずれの因子にも高い因子負荷量を示さなかった項目(「職員会議などで活動内容や子どもの状況を報告すること」「保護者の希望や様子についての情報交換」と、2重負荷を示した項目を削除した最終的な因子構造を Table 13 に示す。

第 1 因子は「不登校担当や担任などの特定の職員以外の職員も支援にあたること」「多くの職員が子どもとふれあうこと」「不登校担当や

担任など特定の職員以外の職員も子どもの情報収集をすること」「全職員間での役割分担や支援活動についての共通理解」「担当職員内での役割分担や支援活動についての共通理解」「休み時間や空き時間などを利用した報告や情報交換」の6項目で構成された。よって、この因子は、子ども一人一人に対する支援の充実を目指した職員間の情報連携活動や行動連携活動を表す因子と解釈し、“職員間の連携活動”因子と命名した。

第2因子は「別室についての意識啓発のために相談室だよりなどを作成すること」「子どもの理解や支援内容の検討のための臨時会議」「子どもの理解や支援内容の検討のための定例会議」「子どもの個人ファイルや日誌などを利用した情報交換」「不登校対策委員会などの運営」「支援の一環として地域の人材や施設を利用すること」の6項目で構成された。したがって、この因子は、不登校対応を組織的に行うための連携を表す因子と判断し、“対応システムに関する連携活動”因子と命名した。

第3因子は「教育センターなどの公的機関と情報交換し支援内容を検討すること」「教育センターなどの公的機関で支援を行うこと」「教育センターなどの公的機関との定期的な連絡会議」「子どもの卒業園・校から情報を収集すること」の4項目で構成された。よって、この因子は、より多角的な情報収集のために外部機関となされる連携活動を表す因子と解釈し、“外部機関との連携活動”因子と命名した。

第4因子は「スクールカウンセラーと支援内容を随時検討すること」「スクールカウンセラーによるカウンセリング」「スクールカウンセラーを交えた支援内容の検討会議」の3項で構成された。よって、この因子はスクールカウンセラーとの連携を表す因子と判断し、“SCとの連携活動”因子と命名した。

第 5 因子は、「保護者と必要に応じて電話、手紙、メールなどで連絡を取り合うこと」「保護者への必要に応じた面接や家庭訪問」の 2 項目であり，“保護者との連携活動”因子と命名した。

また，下位尺度の内的整合性を検討するため，Cronbach の α 係数を求めた。その結果，第 1 因子 = .83，第 2 因子 = .77，第 3 因子 = .77，第 4 因子 = .68，第 5 因子 = .65 であり，ある程度の内的整合性を持つと判断した，各因子に属する項目の平均点を下位尺度得点として分析に使用するものとした。

因子分析の結果，校内適応教室での連携活動に関する項目は，“職員間での連携活動”“対応システムに関する連携活動”“外部機関との連携活動”“SC との連携活動”“保護者との連携活動”から構成されていることが明らかになった。これは，石隈(2004)の示す学校心理学的視点から捉えた連携活動と一致しており，学校，保護者，SC の 3 者関係での連携を表す援助コアチームおよび，外部機関を含めた拡大援助チームでの連携の要素を含むものとなった。

Table 13 校内適応教室における連携活動の因子分析結果(主因子法・バリマックス回転)

	1	2	3	4	5	共通性
第1因子:職員間の連携活動($\alpha=0.83$)						
22 不登校担当や担当など特定の職員以外の職員も支援にあたること	0.78	0.19	-0.01	0.17	0.08	0.68
5 多くの職員が子どもとふれあうこと	0.78	0.03	0.08	0.10	0.20	0.66
23 不登校担当や担当など特定の職員以外の職員も子どもの情報収集をすること	0.68	0.21	0.08	0.09	0.08	0.53
3 全職員間での役割分担や支援活動の意図についての共通理解	0.61	0.22	0.22	0.03	0.18	0.50
2 担当職員内での役割分担や支援活動の意図についての共通理解	0.49	0.10	0.31	0.08	0.16	0.38
7 休み時間や空き時間など短い時間を利用した報告や情報交換	0.39	-0.02	0.18	0.15	-0.07	0.21
第2因子:対応システムに関する連携活動($\alpha=0.77$)						
4 別室についての意識啓発のために相談室だよりなどを発行すること	0.03	0.71	0.21	0.01	-0.09	0.56
10 子どもの理解や支援内容の検討のための定例会議	0.15	0.61	0.15	-0.12	0.11	0.45
9 子どもの理解や支援内容の検討のための臨時会議	0.08	0.58	0.11	0.24	0.26	0.48
11 子どもの個人ファイルや日誌などを利用した情報交換	0.07	0.51	0.04	0.02	0.16	0.29
6 不登校対策委員会などの運営	0.13	0.50	-0.02	0.17	-0.11	0.30
16 支援の一環として地域の人材や施設を利用すること	0.31	0.47	0.34	-0.09	0.14	0.46
第3因子:外部機関との連携活動($\alpha=0.74$)						
17 教育センターなどの公的機関(訪問指導員を含む)と情報交換し支援内容を検討すること	0.18	0.08	0.76	0.24	0.05	0.68
19 教育センターなどの公的機関で支援を行うこと	0.26	0.02	0.69	0.13	0.24	0.62
18 教育センターなどの公的機関との定期的な連絡会議	0.19	0.33	0.59	0.15	-0.11	0.52
15 子どもの卒業園・校から情報収集をすること	-0.02	0.26	0.42	-0.01	0.16	0.27
第4因子:SCとの連携活動($\alpha=0.68$)						
12 スクールカウンセラー支援内容を随時検討すること	0.10	0.05	0.10	0.89	0.14	0.84
13 スクールカウンセラーによる子どもへのカウンセリング	0.32	-0.02	0.16	0.51	0.09	0.40
14 スクールカウンセラーを交えた支援内容の検討会議	0.20	0.32	0.27	0.44	-0.03	0.41
第5因子:保護者との連携活動($\alpha=0.65$)						
20 保護者と必要に応じて電話、手紙、メールなどで連絡を取り合うこと	0.25	0.08	0.04	0.27	0.83	0.83
21 保護者への必要に応じた面接や家庭訪問	0.18	0.14	0.30	-0.04	0.52	0.41
因子寄与	2.97	2.40	2.16	1.61	1.35	
因子寄与率	14.15	11.45	10.27	7.68	6.43	
累積寄与率	14.15	25.60	35.87	43.55	49.97	

4. 校内分掌等による連携活動尺度の比較

次に、校内分掌、支援頻度、不登校対応職員の加配の有無によって、校内適応教室で連携活動に差異が生じているかを検討するため、連携活動尺度の各下位尺度得点を従属変数として1要因分散分析をおこなった。

校内分掌

達成度得点と必要度得点においては主効果が認められなかった。しかし、課題得点では、“保護者との連携活動”において校内分掌の主効果が認められ($F(7, 71)=2.40$ $p<.05$)、Bonferroni法による多重比較を行った結果、「養護教諭」が「学級担任」よりも得点が有意に高いことが判明した (Table 14)。学級担任よりも養護教諭の方が必要性和達成度の間に生じるギャップを感じていると言える。

Table 14 校内分掌別の連携活動における課題得点の平均値(標準偏差)

	管理職	学級担任	養護教諭	生徒指導	教育相談	学年教員	学年以外	外部人材	F値	多重比較
1.職員間の連携活動	1.17(0.42)	1.23(0.69)	1.36(0.87)	0.93(0.74)	1.06(0.66)	1.00(0.72)	1.50(0.73)	1.17(0.50)	ns.	
2.対応システムに対する連携活動	1.22(0.57)	1.41(0.81)	2.20(1.35)	1.17(0.25)	1.46(0.40)	1.44(0.87)	2.00(0.87)	1.44(0.67)	ns.	
3.外部機関との連携活動	1.25(0.50)	1.38(1.05)	1.50(1.44)	1.06(0.35)	1.13(0.72)	1.38(0.79)	1.50(0.43)	1.89(0.18)	ns.	
4.SCとの連携活動	0.39(0.61)	1.01(0.79)	0.88(0.92)	0.70(0.54)	0.80(0.59)	1.18(0.81)	0.89(0.77)	0.78(1.07)	ns.	
5.保護者との連携	1.00(0.32)	0.54(0.78)	1.64(1.31)	0.50(0.43)	0.90(0.88)	0.97(0.70)	1.50(0.50)	1.50(1.29)	2.40*	養護教諭>学級担任

† $p<.1$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

支援頻度

達成度得点では、“職員間の連携活動”“保護者との連携活動”において支援頻度の主効果が認められた ($F(2, 74)=3.30$ $p<.05$; $F(2, 75)=3.49$ $P<.05$)。そこで、Bonferroni法による多重比較を行った結果、「必ず支援にあたる」群が「終日支援にあたる」群よ

りも得点が有意に高い傾向を示した (Table 15)。

Table 15 支援頻度別の連携活動における達成度得点の平均値(標準偏差)

	終日支援	必ず支援	不定期	F値	多重比較
1.職員間の連携活動	2.02(0.77)	2.70(0.67)	2.33(0.76)	3.29*	必ず>終日
2.対応システムに関する連携活動	1.19(0.98)	1.83(1.04)	1.73(0.73)	n.s.	
3.外部機関との連携活動	1.50(0.74)	2.07(1.10)	1.96(0.93)	n.s.	
4.SCとの連携活動	2.81(1.39)	2.92(0.83)	2.57(0.89)	n.s.	
5.保護者との連携活動	2.29(0.99)	3.11(1.00)	2.72(0.65)	3.49*	必ず>終日

† p<.1 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

支援以外の活動に時間を割くことのできる職員の方が、職員間や保護者との連携が順調に進んでいると感じられていることがわかった。ここからは、支援活動を中心的に行う職員と、支援も行うが連携活動を中心に行う職員とで役割分担をして校内適応教室を運営していくことが有効であると考えられる。

また、必要度得点においても、“職員間の連携活動”において、主効果が認められ ($F(2, 74)=4.12$ $p<.05$), Bonferroni 法による多重比較を行った結果、「必ず支援にあたる」群が「不定期に支援にあたる」群よりもの得点が有意に高いことが判明した (Table 16)。

Table 16 支援頻度別の連携活動における必要度得点の平均値(標準偏差)

	終日支援	必ず支援	不定期	F値	多重比較
1.職員間の連携活動	3.67(0.46)	3.76(0.33)	3.48(0.42)	4.16*	必ず>不定期
2.対応システムに関する連携活動	3.26(0.64)	3.35(0.56)	3.16(0.49)	n.s.	
3.外部機関との連携活動	3.63(0.44)	3.43(0.60)	3.25(0.48)	n.s.	
4.SCとの連携活動	3.57(1.13)	3.71(0.43)	3.57(0.49)	n.s.	
5.保護者との連携活動	3.92(0.20)	3.80(0.34)	3.63(0.49)	n.s.	

† p<.1 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

支援に携わる機会の多い職員の方が連携活動に対して必要性を感じる可能性が示唆される。

課題得点では、“システムに関する連携活動”において支援頻度の主効果が有意な傾向を示し ($F(2, 59)=2.76$ $p<.1$), 「終日支援にあたる」群が「必ず支援にあたる」群や「不定期で支援にあたる」群よりも有意に得点が高い傾向を示した (Table 17)。終日支援の 70% 以

Table 17 支援頻度別の連携活動における課題得点の平均値(標準偏差)

	終日支援	必ず支援	不定期	F値	多重比較
1.職員間の連携活動	1.54(0.76)	1.06(0.67)	1.17(0.66)	n.s.	
2.対応システムに関する連携活動	2.23(1.05)	1.44(0.83)	1.40(0.64)	2.76†	終日>不定期
3.外部機関との連携活動	0.72(0.68)	0.80(0.80)	1.00(0.73)	n.s.	
4.SCとの連携活動	1.50(0.89)	0.70(1.02)	0.91(0.68)	n.s.	
5.保護者との連携活動	2.00(0.35)	1.27(0.94)	1.31(0.75)	n.s.	

† p<.1 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

上を養護教諭と外部人材が占めている現状と照らし合わせると、荒金(2001)や千葉県総合教育センター(2001)で養護教諭や外部人材の連携の困難さが指摘されているように、教師ではない職員の方が、会議や対策委員会の運営といったシステムに関する連携活動に困難に感じることを示唆される。また、達成度得点の結果と同様に、支援活動と連携活動の両立の困難さが表れていると捉えることができる。

ところで、連携活動の達成度、必要度、課題得点に関して不登校対応職員の加配の有無による主効果はいずれも認められなかった。つまり、加配されたからといって連携活動が促進されていると感じられるわけではないことがわかった。外部人材による終日支援が主に生徒を対象となっており、学校職員や外部機関との連携活動との両立が困難であることが推測されよう。

5. 連携活動の有効性の検討

校内適応教室における支援活動と連携活動の相互関係を分析するために、支援活動尺度の課題得点を目的変数とし、連携活動を説明変数として、重回帰分析をおこなった。分析は、 β の有意水準が5%以下であることを変数投入の打ち切り基準としたステップワイズ法による回帰分析を行った。結果をTable 18に示す。

Table 18 支援活動の課題得点を目的変数、連携活動の課題得点を説明変数とした重回帰分析結果

	教育目標に 向けた支援	学習支援	遊び活動	自由活動
1.職員間の連携活動	.41***	.51***		
2.対応システムに関する連携活動			.33*	.38**
3.外部機関との連携活動				
4.SCとの連携活動				
5.保護者との連携活動	.44***			
重決定係数(R ²)	.45***	.25***	.10*	.13**
Table内の数値は標準偏回帰係数である。		† p<.1 * P<.05 ** P<.01 *** P<.001		

重決定係数はいずれも有意であり、連携活動における、必要だが達成されていないといった認識が、支援活動における同様の認識に正の影響を与えていることがわかった。つまり、連携活動における困難さが支援活動における困難さを高めており、これは、必要とされる連携活動がなされれば、必要とされる支援活動が可能になることを意味している。

個別の変数間の関連に目を向けると、“職員間の連携活動”が“教育目標に向けた支援”と“学習支援”に、“対応システムに関する連携活動”が“遊び活動”と“自由活動”に正の影響を与えていることがわかった。また、“保護者との連携活動”は“教育目標に向けた支援”に正の影響を与えていることがわかった。

多くの職員による支援や共通理解、学校全体での連携が、子どもの自立支援や学習支援を促進することは多くの先行研究で示されており、連携活動の有効性を証明する結果となった。また、学校外との連携活動の影響に注目すると、保護者との協力がなされなければ支援に支障が出る恐れがあるものの、外部機関やSCとの連携不足は支援に対して直接的な影響を及ぼさないことが示唆された。

第 3 節 支援者のバーンアウトリスク低減要因の検討

1. バーンアウト尺度の因子分析

支援者のバーンアウト尺度，17 項目について因子分析（主因子法，プロマックス回転）を行った。その結果，久保・田尾(1996)のバーンアウト尺度と同様と解釈できそうな 3 因子（“脱人格化”，“個人的達成感の低減”，“情緒的消耗感”）が抽出された（Table 19）。

各下位尺度の Cronbach の α 係数を求めた結果，第 1 因子 = .87，第 2 因子 = .84，第 3 因子 = .69 となり，ある程度の内的整合性を持つと判断して，各因子に属する項目の平均点を下位尺度得点として分析に使用することとした。

Table 19 校内適応教室の支援者のバーンアウトの因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)

	1	2	3
第1因子: 脱人格化($\alpha=0.87$)			
6 別室での支援がつまらなく思えてしかたがないことがある。	0.99	0.04	-0.15
11 別室での支援の結果はどうでもよいと思うことがある。	0.82	0.01	0.01
14 別室での支援は、私にとってあまり意味がないと思うことがある。	0.73	-0.02	-0.10
2 別室での支援を、もうやめたいと思うことがある。	0.60	-0.03	0.26
4 こまごまと気づきすぎることが面倒に感じることもある。	0.57	-0.10	0.19
第2因子: 個人的達成感の低減($\alpha=0.84$)			
17 われながら、別室での支援をうまくやり終えたと思うことがある。	-0.03	0.84	0.02
13 別室での支援に、心から喜びを感じることもある。	-0.04	0.82	-0.21
3 別室での支援は私の性分に合っていると思うことがある。	0.01	0.72	0.03
15 別室での支援が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある。	0.14	0.62	-0.13
9 別室での支援を終えて、今日は気持ちのよい日だったと思うことがある。	-0.10	0.61	0.16
1 われを忘れるほど別室での支援に熱中することがある。	-0.02	0.49	0.20
第3因子: 情緒的消耗感($\alpha=0.69$)			
8 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある。	-0.09	-0.15	0.75
10 職場の同僚と、何も話したくなくなることもある。	-0.01	0.22	0.61
16 体も心も疲れはてたと思うことがある。	0.16	0.02	0.45
7 1日の別室での支援が終わると「やっと終わった」と感じることもある。	0.37	0.15	0.39
因子間相関	1	2	3
因子1	-		
因子2	0.14	-	
因子3	0.55	-0.14	-

2. 校内適応教室の支援者のバーンアウト

下位尺度ごとの平均値，標準偏差を Table 20 に示す。

N=77	平均値	標準偏差
1.脱人格化	1.73	0.85
2.個人的達成感の低減	3.81	0.81
3.情緒的消耗感	1.85	1.85

“個人的達成感の低減”のバーンアウト得点が高く，校内適応教室の支援者は支援についての成功感を特に感じにくい状態にあることが明らかになった。既に述べたように，校内適応教室での活動は現状としてあまりうまくいっていないという認識があり，また，校内適応教室に通室している児童生徒の教室復帰率が1割であったとする尼崎教育センター(2005)の研究結果からも，校内適応教室の支援者は，支援に関する達成感を感じにくい環境にあること言える。このような環境要因が“個人的達成感の低減”得点を高めたのではないかと考えられる。

3. 校内分掌等によるバーンアウト尺度の比較

次に，校内分掌，支援頻度，不登校対応教員の加配の有無によってバーンアウトに差異が生じるかを検討するため，バーンアウト尺度の各下位尺度得点を従属変数とした1要因分散分析をおこなった。

校内分掌

“個人的達成感の低減”と“情緒的消耗感”において主効果が有意な傾向を示し ($F(8, 69)=1.86$ $p<.1$; $F(8, 69)=2.05$ $p<.1$)，Bonferroni法による多重比較を行った結果，「学級担任」が「外部人材」よりも“個人的達成感の低減”の得点が有意に高く，「外部人材」は「養護

教諭」や「教育相談」や「学年教員」よりも“情緒的消耗感”の得点が有意に高いことが明らかとなった (Table21)。

Table 21 校内分掌別のバーンアウト得点の平均値(標準偏差)

	管理職	学級担任	養護教諭	生徒指導	教育相談	学年教員	学年以外	外部人材	F値	多重比較
1. 脱人格化	1.57(0.66)	1.95(0.92)	1.20(0.31)	2.31(1.25)	1.51(0.85)	1.61(0.67)	1.90(0.72)	1.30(0.12)	ns.	
2. 個人的達成感の低減	3.56(1.04)	4.08(0.68)	4.05(0.64)	3.78(0.91)	3.63(0.74)	3.74(0.67)	4.33(0.50)	2.67(1.12)	1.96†	担任>外部
3. 情緒的消耗感	1.55(0.57)	1.99(0.76)	1.54(0.44)	2.00(0.88)	1.61(0.53)	1.65(0.59)	1.92(0.38)	3.00(1.37)	2.05†	外部>養護教諭>学年

† p<.1 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

学級担任については、日々の学級運営と校内適応教室での支援を兼任しなければならず、非常に多忙であるといえる。このような多忙さと達成感の感じにくい環境があいまって、“個人的達成感の低減”につながったのではないかと考えられる。また、久保（2004）では、役割ストレス（自分の役割や責任の及ぶ範囲が明確でないこと）と“情緒的消耗感”の強い相関が示されているが、学校における外部人材の役割や責任範囲の不明確さが指摘されている（千葉県総合教育センター, 2001），“情緒的消耗感”の得点を高くしたと考えられるのではないだろうか。

支援頻度

“個人的達成感の低減”では、主効果が有意な傾向を示し (F(2, 72)=2.57 p<.1), Bonferroni 法による多重比較を行った結果、「不定期で支援にあたる」群の方が「終日支援にあたる」群よりも得点が有意に高い傾向を示した (Table22)。

Table 22 支援頻度別のバーンアウト得点の平均値(標準偏差)

	終日支援	必ず支援	不定期	F値	多重比較
1. 脱人格化	1.29(0.28)	1.64(0.77)	1.82(0.93)	ns.	
2. 個人的達成感の低減	3.17(1.05)	3.83(0.75)	3.91(0.79)	2.57†	不定期>終日
3. 情緒的消耗感	2.07(0.86)	1.94(0.88)	1.76(0.65)	ns.	

† p<.1 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

子どもと関わる時間が多く、子どもの成長をより間近に感じること

のできる終日支援担当者の方が、校内適応教室においては達成感を感じる機会が多いからではないだろうか。また、他の業務との兼ね合いにより不定期的にしか関わることのできない担当者では不全感や役割葛藤が生じていることを示す結果とも考えられよう。

支援体制

“個人的達成感の減退”において主効果が有意な傾向を示し($F(1, 76)=3.46$ $p<.1$), Bonferroni 法による多重比較を行った結果, 「加配なし」群が「加配あり」群よりもの得点が有意に高い傾向を示した (Table23)。

	加配有り	加配無し	F値	多重比較
1. 脱人格化	1.73(0.68)	1.70(0.96)	n.s.	
2. 個人的達成感の低減	3.62(0.79)	3.96(0.79)	3.46†	加配なし>加配あり
3. 情緒的消耗感	1.91(0.80)	1.80(0.72)	n.s.	

† $p<.1$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

学習支援において, 「加配あり」群のほうが「加配なし」群よりも達成度得点が高かったことと関連があるのではないかと考えられる。

4. バーンアウトリスク低減要因の検討

校内適応教室におけるバーンアウトリスクの低減要因を検討するために, バーンアウト尺度における3因子の達成度得点を被説明変数, 支援活動尺度と連携活動尺度の達成度の下位尺度得点を説明変数として, 重回帰分析を行った。分析は, β の有意水準が 5%以下であることを変数投入の打ち切り基準としたステップワイズ法による回帰分析を行った。結果を Table 24 に示す。

Table 24 バーンアウト得点目的変数、支援活動と連携活動の達成度得点を説明変数とした重回帰分析結果

	脱人格化	個人的達成感の減退	情緒的消耗感
1. 教育目標に向けた支援	-0.54 ***		
2. 学習支援			
3. 遊び活動			
4. 自由活動			-0.29 *
1. 職員間の連携活動			
2. 対応システムに関する連携活動		-0.27 *	
3. 外部機関との連携活動			
4. SCとの連携活動			
5. 保護者との連携活動			
重決定係数(R ²)	.29***	.06*	.07*
Table内の数値は標準偏回帰係数である。			
† p<.1 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001			

標準偏回帰係数は高いとはいえないがすべて有意であり、連携活動や支援活動がバーンアウトに影響していることが示された。また、有意な標準偏回帰係数は負の値を示しており、連携活動や支援活動がバーンアウトのリスク低減に寄与していることが確認された。

個別の関連性をみていくと“教育目標に向けた支援”が“脱人格化”に、“対応システムに関する連携活動”が“個人的達成感の減退”に負の影響を示した。また、“自由活動”が“情緒的消耗感”に負の影響を示した。

“教育目標に向けた支援”には、子どもの悩み聞くことや子どもの心の理解といった、受容的、傾聴的な姿勢が表す項目が含まれており、そのような支援活動がなされれば、「無情で非人間的な対応」と定義される“脱人格化”の得点が低くなることは当然といえる。また、久保（2004）では、チームの凝集性や地域とのつながりが“個人的達成感の減退”を予防することが指摘されている。“個人的達成感の減退”とシステムに関する連携活動と負の相関があったことはこの指摘を支持するものといえる。また、自由活動は子どもに一任した活動であり、支援者への負担は比較的少ない活動であるといえる。また、網谷（2002）や久保（2004）では、過重負担と“情緒的消耗感”に正の相関があることが示されており、支援者にとって負担の少ない自由活動が“情緒的消耗感”を抑えることに寄与していると考えられる。

第4章 総合考察

本研究では①校内適応教室の現状を明らかにし必要とされる活動を明確にすること②支援活動の有効性の検討③バーンアウトリスク低減要因の検討、の3点を中心として研究を行った。本章では、これらの分析結果を踏まえて、校内適応教室の効果的な運営のための支援体制の考察を試みる。

第1節 校内適応教室の現状と課題

1. 校内適応教室の機能

本研究の調査の結果から、校内適応教室においても学級担任、教育相談担当や生徒指導主任、養護教諭、外部人材といったさまざまな役割を持つ職員による支援がなされ、また、教室復帰よりも子どもの自立が優先であると考えられている傾向が認められた。このことから校内適応教室においても通常学級と同じように子どもの成長全般に寄与するものとして機能すべきと考えられていることがわかった (Table 6)。一方で、学年教員の 68.8%、学級担任の 47.6%が不定期での支援しか行えず、学年単位で支援にあたるものの支援時間の確保が十分でなく、子どもとの関わりが不足していることが予想されるさらに、調査対象者の大部分を占めた学級担任の 78.9%、学年教員の 86.6%が校内適応教室を担当して1年目～3年目の者であり、運営基盤の脆弱さが示唆される結果となった (Table 5)。

2. 校内適応教室の支援活動

支援活動についてはあまりうまくいっていないという認識であり、改善すべき支援活動としては、社会性や主体性の育成、学習支援活動、個別の支援計画の実施であることが明らかになった(Table 7)。この結果は、学習支援がその場しのぎになってしまう(八戸市総合教育センター, 2003)といった状況の表れと捉えることができ、通室している児童生徒の登校頻度が低い場合にはよりこのような状況に陥りやすいことが予想される。また、個別の支援プログラムの作成や実施といった、子ども個人に焦点を当てた計画的な支援についても改善の必要性が高く、校内適応教室に通室する子どもに対するアセスメントが十分に行われていない可能性が示唆された。これは、時間的な制約から達成できていないのか、現場職員に知識が行き渡っていないのかは定かではないが、不登校の要因が複雑化する現状を考えると、職員に対する研修および学校内での研修会をより積極的に行う必要があるだろう。

因子分析の結果をみると、適応教室での支援活動と構造的な合致が認められたが(Table 9)、適応教室で重視されている遊び活動や創作活動については必要ないと回答した職員も多く(それぞれ27.7%, 31.3%)、適応教室との機能の違いが明確になったといえる(Table 7)。言い換えれば職員の支援観の違いとも捉えることができ、こと違いを生かした効果的な運営が期待される。

また、一部ではあるものの、担当分掌によって支援活動の必要性の感じ方に相違があることがわかった(Table 10)。これは、学校における役割や職責の違いが関連していると予想されるが、学校内での共通理解の必要性が再確認できる結果といえよう。全体としての認識は厳しいものであるが、不登校対応職員の「加配あり」群が「加配なし」群よりも学習支援がうまくいったと感じられていることから、外部人材の加配が成果を上げていると思われる。

3. 校内適応教室の連携活動

因子分析の結果からは、石隈(2004)の示す小学校、保護者、SCの3者関係での連携を表す援助コアチームでの連携活動と、外部機関や地域も含めた拡大援助チームでの連携活動といった、学校心理学的視点から捉えた連携活動と構造的な合致が認められた(Table 13)。また、違う観点から連携活動を捉えると「多くの職員が子どもとふれあうこと」や「不登校担当や担任などの特定の職員以外の職員も支援にあたること」など、行動連携を表す項目の達成度得点は低い値が示された(それぞれ2.12, 2.42)。これらの項目の課題得点はいずれ正の値を示し(それぞれ1.36, 1.23)、さまざまな役割を持つ職員よる支援があまりうまくいっていないと感じられており、チーム支援がままならず、支援が担当者に任せきりな状態であることが示唆される。Table 8の結果から、援助コアチームでの連携活動と拡大援助チームでの連携活動双方に対する改善が必要であることが明らかになったが、学年単位ではなく学校全体の取り組みも必要であるという拡大援助チームでの連携活動は、援助コアチームでの連携活動よりも高次の連携活動といえるのではないだろうか。また、不登校に対する、組織的かつ迅速な対応が困難な現状であることや、校内適応教室の長期的な運営や、断続的な運営になった際に、支援活動に支障がでることが予想されたため、まずは校内システムの構築が必要であると考えられる。具体的には、対応システムの改善に向けたアプローチと、子どもの個人ファイルなどを作成し、情報交換を行うといった職員間の連携活動の改善が特に必要であると思われる。また、重回帰分析により連携活動が支援活動の円滑化に有効であることが確認されたことから、職員間での連携活動の改善が子どもの心身の育成や学習支援の改善に寄与すると考えられる(Table 18)。校内の連携システムが構築されること

によって外部機関との連携活動や地域との連携活動の改善が促進されるのではないかと考えられる。

また、支援以外の活動に時間を割くことのできる職員の方が、職員間や保護者との連携が順調に進んでいると感じられており、支援活動を中心に行う職員と、支援も行うが連携活動を中心に行う職員とで役割分担をして校内適応教室を運営していくことが望ましいと考えられる (Table 15)。

4. 校内適応教室の支援者のバーンアウト

次に、支援者に焦点を当てると、“脱人格化”、“個人的達成感の低減”、“情緒的消耗感”から構成されるバーンアウトの中でも、“個人的達成感の減退”の得点が高いことが明らかになった (Table 19)。校内適応教室から教室への復帰率が1割であったとする尼崎教育センター (2005) の研究結果からも、校内適応教室の支援者は、支援に関する達成感を感じにくい環境にあること言え、このような環境要因が“個人的達成感の減退”の得点を高めたのではないかとと思われる。これに対しては、連携活動や支援活動が、バーンアウトのリスク低減に寄与していることが確認され、“個人的達成感の減退”の防止には“対応システムに関する連携活動”が有効であることがわかった。外部人材において得点の高かった“情緒的消耗感”には“自由活動”が有効であり、“自由活動”を促進する“対応システムに関する連携活動”がなされることが間接的にでも“情緒的消耗感”の防止に貢献するのではないだろうか (Table 24)。

第2節 望ましい校内適応教室のあり方

まず、校内適応教室の設置場所としては、保健室以外の空き教室がよいと思われる。それは、保健室での支援が養護教諭の日常業務の妨げになる恐れがあるからである。養護教諭は役割上、教師よりも受容的な態度で接することができ、保健室も教室とは違う安心できる空間として、保健室での支援事例は多く報告されている。しかし、保健室は全ての児童生徒に開放されているため、子ども出入りが多く、誰にも会いたくない子どもにとっては、本当に安心できる場とはいえないのではないか。また、保健室で休んでいる子どもがいる場合には、その子にも配慮が必要であり、通室児童生徒への支援活動が制限されるといった状況が予想される。したがって、校内適応教室において継続的な支援が必要な児童生徒がいる場合には、保健室の使用は避けるべきであろうし、人材不足や設備不足から保健室を使用する場合は、仕切りを設けるなど設備・環境面での配慮が必要であろう。

次に、人的な支援体制であるが、不登校対応職員の加配が学習支援に貢献していることが示唆されたことから、もがうまくいったと感じられていることから、校内適応教室専任の外部人材の加配が望まれる。外部人材は校内適応教室での支援に専念できるため、支援者が不在である状態を防止するだけでなく、継続的・計画的な支援が可能になると考えられる。また、次のような理由からも外部人材は貴重な人的資源であるといえる。

- ① 教師でも親でもない第三者的な関わりを持つことができ（青森県総合学校教育センター, 2000）、児童生徒にとって話しやすい存在になることができる。
- ② 職責上、児童生徒を評価する立場になく、児童生徒に安心感を与えることができる。
- ③ SC が行うカウンセリングのように、相談活動が時間的、空間的な拘束をうけることがない。それだけでなく、場面によって児童生徒に対する関わり方を柔軟に変化させることが可能なので、積極的な支援や働きかけが可能である。

④ 校内適応教室での支援に専念できるため、相談活動や学習支援、体験活動などを通して児童生徒と濃密な時間を共有することができる。養護教諭の場合、校内適応教室の支援を担当することは、日常業務の負担になる可能性が否めない。

このように、支援活動については、外部人材が中心となることが望ましいと考えられるが、本研究でも有効性が明らかになった“対応システムに関する連携活動”などは誰が中心的役割を担えばよいのだろうか。

石隈（2003）では、システムレベルの役割分担や意見調整の中心的役割を生徒指導主任や学年主任が担う傾向が強いことが報告されている。校内適応教室での支援は学年単位でなされる傾向が強いことが明らかになったことから、学年主任が主導になり“対応システムに関する連携活動”や“職員間の連携活動”を行うべきではないだろうか。学年主任は学年教員であるので、より担任へのサポートが行いやすく、学年の教師に対しても呼びかけがしやすいことが示唆される。

では、これらの連携活動を活発するためにはどのような方法が有効なのだろうか。学校現場の現状を鑑みると、時間的な制約が少なく、手軽に情報の交換ができる手段が必要ではないだろうか。これには、本研究でも改善の必要性が特に高かった子どもの個人ファイルや日誌の作成が有効ではないだろうか。山口県教育研究所（2005）や新潟県教育センター（2004）などの多くの研究において、職員間の時間調整なしに情報の共有が可能になる点で、職員間の共通理解に役立ったと報告されている。特に、外部人材との連携は、時間取りにくいので貴重な情報交換手段になるであろう。個人ファイルの活用は、外部機関との情報の共有や、支援の振り返りを通じた支援活動の効果の検証だけでなく、子どもの変化の気づきにも役立つのではないだろうか。また、これを基に職員会議や担当者会議で子どもの状況を報告することで学校全体での共通理解が可能になり、校内適応教室に対して存在する「甘え」という認識も払拭されるのではないか。

第3節 今後の課題

今後の課題としては、地域性に依存しない一般化のための全国的な調査があげられる。本研究では、分析対象者数が83名と少なく、校内分掌ごとに比較・検討した場合には、分掌の度数に大きなばらつきがあった。また、質問紙の配布が配布された学校のほとんどが阪神圏の学校であったため、地域や自治体の教育活動の特色の影響を受けている可能性が否定できない。また、アンケートが回答者の主観により判断されたものであり、調査結果と現状が必ずしも一致しているとは限らない。

分析の過程では、支援活動尺度の因子分析において、「できるだけ時間割に沿った学習支援」が2重負荷を示した。また、連携活動においては「休み時間や空き時間など短い時間を利用した報告や情報交換」は因子負荷量が.40未満であった(.39)。今後は、これらの項目の削除などを検討が必要であろう。

また、バーンアウト得点目的変数、支援活動と連携活動の達成度得点を説明変数とした重回帰分析では、重決定係数が3項目とも低く、本研究において平均値が高かった“個人的達成感の減退”については.06と非常に低い値であった。これは、余剰変数の存在が示唆される。

今後は、尺度の再検討とサンプルを増やした上で分析を行う必要がある。

文献

- 網谷綾香 2002 不登校児童生徒の担任教師におけるバーンアウト傾向の背景要因の検討 広島大学大学院教育学研究科紀要 3,51,389-398
- 荒金誠司 2001 別室登校を行う児童への支援～担任・養護教諭をはじめとする全職員との連携～ 月刊生徒指導研究 11,30-33
- 福本卓 2005 不登校児童を中心としたサポート・ネットワークに関する研究－チーム支援に視点をあてて－ 山口県教育研究所研究紀要 25-36
- 福岡県教育委員会 2004 <「不登校の解消をめざして」～今、学校に求められている3つの視点からのアプローチ> 福岡県教育センター研究紀要 75-87, 90,91,102,103
- 淵上克義・松本ルリ子 2006 スクールカウンセラーと教師の連携によるチーム援助が教師集団に及ぼす影響 日本教育心理学会発表論文
- 家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究, 教育心理学研究 51,230-238
- 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 35,1-8
- 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
- 石隈利紀・玉瀬耕治・緒方明子・永松裕希 2004 学校心理士による心理教育的援助サービス 北大路書房 114-117,137-147
- 石田清美・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 13,41-45
- 大石泰樹・柏木由紀子・馬場直子 2007 不登校児童生徒への援助・指導－別室指導の実態調査－ 尼崎市立教育センター研究報告書
- 木村千枝 2005 学校内適応指導教室としての別室登校の試み 臨床心理学 5,27-33
- 久保真人 2004 セレクション社会心理学－23 バーンアウトの心理学 燃え尽き症候群とは サイエンス社
- 文部科学省 2001 心と行動のネットワーク－心のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へ－ 少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議報告
http://www.mext.go.jp/b_menu/houhou/13/04/010410d.htm
- 文部科学省 2003 不登校への対応の在り方について（通知） 文部科学省初等中等教育局長通知
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/021.htm
- 文部科学省 2003 今後の不登校への対応の在り方について 初等中等教育局児童生徒課生徒指導室 http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2003/03041134.htm

文部科学省 2004 生徒指導上の諸問題の現状について 初等中等教育局児童生徒課生徒指導室

文部科学省 2005 平成 16 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 初等中等教育局児童生徒課生徒指導室

文部科学省 2007 平成 18 年度生徒指導上の諸問題の現状（不登校）について（8 月 速報値） 児童生徒課

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/08/07080133.htm

森田美津子 1999 別室登校へ理解と対応 月刊学校教育相談 1 月増刊号 61-65

大野精一 1997 学校教育相談—理論化の試み ほんの森出版社 114-135

坂田真穂 2007 心の教育相談員による不登校支援の一事例～適応指導および教師との協働を通して～ 和歌山大学教育学部教育実践センター紀要 17,1-7

佐野孝子 1999 小学校の保健室登校の事例から 月刊学校教育相談 8,44-46

関史裕 2000 「心の教室相談員」と学級担任の連携についての研究—「心の教室相談員」を活用した教育相談を進めるために— 青森県総合学校教育センター研究紀要 F9-01,148-152

瀬戸美奈子 石隈利紀 2002 高校における援助チームに関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として— 教育心理学研究 50,204-214

瀬戸美奈子 石隈利紀 2003 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として— 教育心理学研究 51,378-389

相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑 1998 適応指導教室—よみがえる「登校拒否」の子どもたち— 学事出版

七条正典・宮前義和・阪根健二・竹森元彦 2003 不登校への対応における学校と適応指導教室の望ましい連携の在り方 香川県教育センター研究成果報告 3

佐藤修策 2005 不登校(登校拒否)の教育・心理的理解と支援 北大路書房 282-298

高森修一 2004 「不登校児童生徒への対応」～態様別の援助と指導体制の在り方について～ 新潟県教育センター生徒指導長期派遣研修報告 1-30

田中康文・森外勇一・中野聡 2003 不登校生徒への対応のあり方～校内適応指導教室のあり方を探る～ 八戸市総合教育センター平成 15 年度紀要

千葉県総合教育センター 2001 学校における教育相談体制の在り方に関する研究—スクールカウンセラーや心の教室相談員との連携をとおして— 千葉県総合教育センター研究報告 346,45-75

米崎美知子 1999 中学校の保健室から教室復帰ができた事例 月刊学校教育相談 8,52-55

米田奈緒子 2005 本当は教室に行きたい生徒たち—ソーシャルサポートとしての

別室登校支援— 月刊生徒指導 11,22-31

湯浅恭正・七条正典・宮前義和・阪根健二・竹森元彦・近藤章子・宮脇貴子 2005
不登校への対応における学校と教育支援センター(適応指導教室)の望ましい連携
の在り方 不登校に関する研究プロジェクト会議 研究成果報告書 香川大学教
育学部附属教育実践総合センター

吉田脩二・生徒の心を考える教師の会 1993 不登校・その心理と学校の病理 高
文研 41-65

付録

調査依頼書
アンケート用紙

2007年4月11日

学校長様

兵庫教育大学大学院 学校教育専攻
学校心理学コース 秋光恵子研究室
園田 和広

アンケート調査ご協力をお願い

春暖の候、ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

さて、今日の学校教育は、児童生徒に関するさまざまな問題を抱えています。その中でも不登校は取り組むべき重要な課題の一つであるといえます。現在、不登校の解消に向けて適応指導教室での支援などさまざまな取り組みがなされており、その効果が徐々に目につきます。

一方、学校現場においては、不登校(不登校傾向を含む)児童生徒を対象とした別室での支援が行われており、阪神地区の多くの小中学校においても教室復帰や社会性、主体性の伸長といった教育的な効果が報告されています。このように、別室での支援は不登校の解消に重要なものであり、より効果的な運営方法を引き続き考えていく必要があります。ところが、現状として別室での支援についての研究は少なく、学校現場の多忙さもあり、人的な支援体制や別室の運営における困難な状況が報告されています。

そこで、修士論文の研究課題として別室における連携活動の調査を行いたいと考えております。本調査では、別室での支援を担当する先生方へのアンケートを実施させていただき、別室での支援において必要とされる活動を明確にし、日々多忙を極める学校現場においても実行が可能であり、かつ効果的な運営方法や支援活動を検討していきたいと考えております。

ご多忙のところ誠に恐縮に存じますが、何とぞご趣旨を理解いただき、ご協力をよろしくお願い申し上げます。

記

- 1 調査対象：昨年度別室での支援を担当した主な教職員
- 2 調査内容：別室での支援活動
別室での連携活動
- 3 調査時期：2008年4月

以上

<連絡先> E-mail m06081b@students.hyogo-u.ac.jp 園田和広

2007年4月18日

個別支援教育担当教職員様

兵庫教育大学大学院 学校教育専攻
学校心理学コース 秋光恵子研究室
園田 和広

アンケート調査ご協力のお願い

春暖の候、ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

さて、今日の学校教育は、児童生徒に関するさまざまな問題を抱えています。その中でも不登校は取り組むべき重要な課題の一つであるといえます。

現在、学校現場においては、不登校に対する取り組みとして不登校(不登校傾向を含む)児童生徒を対象とした別室での支援が行われており、支援を担当されている教職員のみなさまの尽力もあって、阪神地区の多くの小中学校においても教室復帰や社会性、主体性の伸長といった教育的な効果が報告されています。このように、別室での支援は不登校の解消に重要なものであり、より効果的な運営方法を引き続き考えていく必要があります。ところが、現状として別室の効果的な運営方法や、支援活動についての報告は少ない状況にあります。さらには、学校現場の多忙もあり、人的な支援体制や別室の運営における困難な状況が報告されています。

そこで、本調査では、別室での支援、連携活動についてのアンケートを実施させていただき、別室での支援において必要とされる活動を明確にし、日々多忙を極める学校現場においても実行が可能であり、かつ効果的な運営方法や支援活動を検討していきたいと考えております。本調査の結果はご協力いただいた学校へお知らせいたしますので、間接的にでも別室登校をしている児童生徒の支援に役立つことになると考えています。

なお、この調査は別室登校をしている児童生徒についてお聞きするものではなく、別室での活動状況をお聞きするものです。また、調査結果は統計的に処理されますから回答の個人的な内容を公表することや研究以外の目的で使用することは決してありません。

ご多忙のところ誠に恐縮に存じますが、何とぞご趣旨を理解いただき、ご協力をよろしくお願い申し上げます。

<連絡先> E-mail m06081b@students.hyogo-u.ac.jp 園田和広

教育支援に関するアンケート調査

この調査は、あなたの学校で行っている不登校児童生徒や教室に入れないといった不登校傾向児童生徒を対象とした個別支援教室での支援についてお尋ねするものです。この調査の結果は統計的に処理されますから、個人的な内容を公表することはありません。

この調査における不登校の定義は文部科学省の定義と同様としますが、欠席日数が30日以下であっても不登校傾向にあり別室に通っている児童生徒、特定の時間や不定期に別室へ通っている児童生徒も含めてお考えください。

ご多忙のところ大変申し訳ありませんがご協力お願い致します。

【注】本調査では、個別支援教室を「別室」と記載していますが、「別室」とは保健室、相談室や空き教室を含む通室児童生徒の学級以外で支援を行っている場所とし、スクールカウンセラーが個別のカウンセリングのみを行うカウンセリング室は対象外とします。また、本文中の「子ども」とは別室へ通っている児童生徒とします。

本研究に関して、不明な点やご質問があれば、以下までお問い合わせ下さい。

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科 学校心理学コース
秋光 恵子研究室
園田 和広

E-mail address 【m06081b@hyogo-u.ac.jp】

【参考】不登校(登校拒否)とは、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること(ただし、病気や経済的な理由による者を除く)(文部科学省, 2003)

問2 次の1～3の項目について、先生ご自身ではなく、昨年度の別室としてはどの程度達成できたと考えますか(達成度)。また、どの程度必要であると考えます(必要度)。以下の選択肢の当てはまる数字をそれぞれ1つ選び○をつけて下さい。

【達成度の選択肢】

4・・・うまうまいった 3・・・まあまあうまうまいった 2・・・あまりうまうまいなかった
1・・・うまうまいなかった 0・・・しななかった

【必要度の選択肢】

4・・・必要だ 3・・・少し必要だ 2・・・あまり必要でない 1・・・必要でない

	達成度					しな な か っ た	必要度				
	う ま く い っ た	う ま あ ま う ま い っ た	い あ ま あ ま う ま い っ た	い あ ま あ ま う ま い っ た	い あ ま あ ま う ま い っ た		必 要 だ	少 し 必 要 だ	必 要 で な い	あ ま り 必 要 で な い	必 要 で な い
1. 学級への復帰を支援すること	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
2. 子どもの自立を支援すること	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
3. 支援を組織的、計画的に行うこと	4	3	2	1	0	4	3	2	1		

問3 次の1～19の項目について、先生ご自身ではなく、昨年度の別室としてはどの程度達成できたと考えますか(達成度)。また、どの程度必要であると考えますか(必要度)。以下の選択肢の当てはまる数字をそれぞれ1つ選び○をつけて下さい。

	達成度					しな な か っ た	必要度				
	う ま く い っ た	う ま あ ま う ま い っ た	い あ ま あ ま う ま い っ た	い あ ま あ ま う ま い っ た	い あ ま あ ま う ま い っ た		必 要 だ	少 し 必 要 だ	必 要 で な い	あ ま り 必 要 で な い	必 要 で な い
1. 子どもの心の理解	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
2. 社会性・協調性の育成	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
3. 支援の中で子どもの悩みを聞くこと	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
4. 集団活動を多く取り入れること	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
5. 学力の維持・保障を目指した学習支援	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
6. がまんする心の育成	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
7. 少人数授業形式による学習支援	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
8. 遊びやゲームを通して職員とふれあう場の設定	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
9. できるだけ時間割に沿った学習支援	4	3	2	1	0	4	3	2	1		
10. 子どもとの人間関係作り	4	3	2	1	0	4	3	2	1		

	達成度					し な か っ た	必要度			
	う ま く い っ た	う ま あ ま い っ た	い あ ま り な か っ た	い あ ま り な か っ た	う ま く い っ た		必 要 だ	少 し 必 要 だ	必 要 で な い	あ ま り 必 要 で な い
11. 個別の教育プログラムや支援計画の実施	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
12. 基本的生活習慣の育成	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
13. 創作活動を多く取り入れること	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
14. 1対1での学習支援	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
15. 子どもの自主性に任せた学習支援	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
16. 遊びやゲームを通して友人とふれあう場の設定	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
17. 子どもが自由にできる時間の設定	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
18. 子どもに自信をもたせること	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
19. 自主性・主体性の育成	4	3	2	1	0	4	3	2	1	

問4 次の1～23の項目について、先生ご自身ではなく、昨年度の別室としてはどの程度達成できたと考えますか(達成度)。また、どの程度必要であると考えますか(必要度)。以下の選択肢の当てはまる数字をそれぞれ1つ選び○をつけて下さい。

	達成度					し な か っ た	必要度			
	う ま く い っ た	う ま あ ま い っ た	い あ ま り な か っ た	い あ ま り な か っ た	う ま く い っ た		必 要 だ	少 し 必 要 だ	必 要 で な い	あ ま り 必 要 で な い
1. 職員会議などで活動内容や子どもの状況を報告すること	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
2. 担当職員内での役割分担や支援活動の意図についての共通理解	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
3. 全職員間での役割分担や支援活動の意図についての共通理解	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
4. 別室についての意識啓発のために相談室だよりなどを作成すること	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
5. 多くの職員が子どもとふれあうこと	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
6. 不登校対策委員会などの運営	4	3	2	1	0	4	3	2	1	

	達成度					し な か っ た	必要度			
	う ま く い っ た	う ま あ ま く い っ た	い あ ま り な か っ た	あ ま り な か っ た	い か な く な か っ た		必 要 だ	少 し 必 要 だ	必 要 で な い	あ ま り 必 要 で な い
7. 休み時間や空き時間など短い時間を利用した報告や情報交換	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
8. 保護者の希望や様子についての情報交換	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
9. 子どもの理解や支援内容の検討のための臨時会議	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
10. 子どもの理解や支援内容の検討のための定例会議	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
11. 子どもの個人ファイルや日誌などを利用した情報交換	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
12. スクールカウンセラーと支援内容を随時検討すること	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
13. スクールカウンセラーによる子どもへのカウンセリング	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
14. スクールカウンセラーを交えた支援内容の検討会議	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
15. 子どもの卒業園・校から情報収集すること	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
16. 支援活動の一環として地域の人材や施設を利用すること	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
17. 教育センターなどの公的機関(訪問指導員を含む)と情報交換し支援内容を検討すること	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
18. 教育センターなどの公的機関との定期的な連絡会議	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
19. 教育センターなどの公的機関で支援を行うこと	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
20. 保護者と必要に応じて電話、手紙、メールなどで連絡を取り合うこと	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
21. 保護者への必要に応じた面接や家庭訪問	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
22. 不登校担当や担任など特定の職員以外の職員も支援にあたること	4	3	2	1	0	4	3	2	1	
23. 不登校担当や担任など特定の職員以外の職員も子どもの情報収集をすること	4	3	2	1	0	4	3	2	1	

問5 次の1～17の項目について、昨年度の別室での支援を振り返り、先生ご自身は次のようなことをどの程度体験しましたか。
 選択肢の当てはまる数字をそれぞれ1つ選び○をつけて下さい。

	い つ も あ る	し ば し ば あ る	時 々 あ る	ま れ に あ る	な い
1. われを忘れるほど別室での支援に熱中することがある。	5	4	3	2	1
2. 別室での支援を、もうやめたいと思うことがある。	5	4	3	2	1
3. 別室での支援は私の性分に合っていると思うことがある。	5	4	3	2	1
4. こまごまと気くばりをすることが面倒に感じることもある。	5	4	3	2	1
5. 別室担当の同僚の顔を見るのも嫌になることがある。	5	4	3	2	1
6. 別室での支援がつまらなく思えてしかたのないことがある。	5	4	3	2	1
7. 1日の別室での支援が終わると「やっと終わった」と感じる ことがある。	5	4	3	2	1
8. 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思 うことがある。	5	4	3	2	1
9. 別室での支援を終えて、今日は気持ちのよい日だったと思 うことがある。	5	4	3	2	1
10. 職場の同僚と、何も話したくなくなることもある。	5	4	3	2	1
11. 別室での支援の結果はどうでもよいと思うことがある。	5	4	3	2	1
12. 別室での支援のために心のゆとりがなくなったと感 じることもある。	5	4	3	2	1
13. 別室での支援に、心から喜びを感じることもある。	5	4	3	2	1
14. 別室での支援は、私にとってあまり意味がないと思 うことがある。	5	4	3	2	1
15. 別室での支援が楽しくて、知らないうちに時間が過 ぎることがある。	5	4	3	2	1
16. 体も気持ちも疲れはてたと思うことがある。	5	4	3	2	1
17. われながら、別室での支援をうまくやり終えたと思 うことがある。	5	4	3	2	1

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

謝 辞

本研究を進めるにあたり、指導教員である秋光恵子先生には大変お世話になりました。暖かく、時に厳しく、常に丁寧な指導をしてくださったことに対して、心より感謝申し上げます。

また、主任指導教員である古川雅文先生をはじめとした学校心理コースの先生方からの貴重なご指導やご意見によって、研究の質を向上していくことができました。厚く御礼申し上げます。

そして、調査では数多くの方にご協力いただき、こうしてひとつの研究としてまとめることができました。この場をお借りして、心より御礼申し上げます。

最後になりましたが、この2年間を振り返ると、学校心理コースの3期生、4期生の皆様からの支えがいつもあったことに気付かされます。共に学び、励ましあいながら過ごした日々は、わたしにとってかけがえのないものとなりました。心からの感謝の気持ちを捧げます。本当にありがとうございました。

2007年12月20日

園田和広