

適応指導教室における子どもの支援方法の改善策に関する研究

A Study of the Improvement Measures of Support
Method for Children at Adaptation Guidance Room.

高 賢 一
TAKA Kenichi

【キーワード】 支援方法の改善, 教育的な支援, チェックリストの活用

はじめに

1960年代前半においては、登校拒否は「学校恐怖症」と言われ、1970年代にかけては「神経症的登校拒否」または「登校拒否症」と言われ、小学校での出現率は0.03%台、中学校での出現率は0.16%台であった。1980年代においては、小学校での出現率は0.07%、中学校での出現率は0.7%台にまで増加し、1986年前後には「いじめ」が大きな社会問題となり、いじめが要因と思われる登校拒否も増大した。1990年代には、小学校での出現率が0.1%台、中学校での出現率は1.0%台の大台を突破し、普通に登校している子どもの中にも潜在的な登校拒否群が多くいることが指摘されるようになった。加えて、学校へ行きたいという強い意志があるにもかかわらず、腹痛や頭痛などの身体症状が現れるなどにより、どうしても登校できない子どもたちが多くことから、1990年代後半に入り、それまでずっと使用されてきた「登校拒否」に代わって「不登校」という用語が使われ始めた。

このような危機的状況の中で、文部省は不登校の子どもたちを学校に復帰させる有効な手立てとして適応指導教室を重要視し、「学校以外に設置している施設、または、学校の余裕教室などを利用して設置しているもので、児童生徒の在籍校と連携をとりつつ、個別カウンセリング、集団での活動、教科指導などを行うもので、教育相談室のような単に相談を行うだけの施設は含まない」と定義づけている。また、学校不適応対策調査研究協力者会議報告(1992)では、「学校以外の場所に登校拒否の児童生徒を集め、その学校生活への復帰を支援するためさまざまな指導援助を行う組織であり、今後これが登校拒否問題に対する極めて有効な取り組みの一つとなるものと期待されている」と高い期待を寄せ、現在に至っている。

文部省調査によると、平成元年に全国で42教室あった適応指導教室は、平成8年には698教室にまで急増し、その後も増え続けている。適応指導教室の成果が検証されているものの、不登校の子どもたちの学校復帰率のみを適応指導教室の成果の指標とするのはいささか疑問が残る。

なぜならば、たとえ結果的に学校に復帰できなくても、ひきこもり状態から抜け出して生活のリズムを取り戻したり、自己肯定感や他者肯定感が高まり他人とのコミュニケーション能力や社会性が身につくなど、子どもたちの自立・発達に結びついた事例が少なくないからである。適応指導教室では、不登校の子どもたちの学校復帰を目標としながらも、子どもの自立・発達も含めて学校復帰に至るプロセスを重視するため、より良い支援方法の在り方をたえず模索し続けている。適応指導教室という名称に違和感があるという指摘等があり、「教育支援センター」という名称に変わりつつあるものの、不登校問題対策の一環として適応指導教室の果たした役割は極めて大きいといえるが、課題¹⁾も多い。

I 本研究の目的

適応指導教室が設置される以前の不登校の対応としては、個別カウンセリングがその一翼を担ってきたが、より積極的で教育的な支援施設として適応指導教室が目ざされ、徐々に効果を表している。しかし、適応指導教室の歴史は浅く、全国でさまざまな特色ある取り組みが行われてはいるものの、通室する子どもの支援方法や教室の運営等については暗中模索の状態といえよう。したがって、適応指導教室においては、普通の学校のような形で運営するわけにはいかず、子どもの実態に応じてケースバイケースで対応せざるをえない状況がある。前述のように、不登校の子どもたちの在籍校との連携や受け皿の課題も乗り越えなければならないが、本研究では、適応指導教室に通室する子どもの変容をとらえるチェックリストの活用を有効な手立ての一つとして活用するなど、石川県内のA適応指導教室における支援方法の改善に関して筆者が関わった研究実践事例を提示し、適応指導教室における不登校の子どもに対する支援方法のより効果的な改善策を模索する。

II 研究の方法

適応指導教室に通室する子どもに対するより効果的な支援方法や運営に関する改善策を模索するために、インター

ネットで検索したり、これまでに発刊された文献・報告書および先行研究等を調べたりすると、全国の適応指導教室の状況や実践活動等を把握できるが、適応指導教室における子どもの支援方法や運営の改善に関する研究については皆無に等しい。そこで、全国の適応指導教室の特色ある実践事例を参考にしながら、不登校の長期化や複雑化に伴って思うように効果の上がない適応指導教室における子どもの支援方法の有効な改善策を模索するために、筆者がスーパーバイザーとして関わった石川県内のA適応指導教室の実践事例を分析しながら、本研究の目的にアプローチする。

Ⅲ 全国の研究実践事例の検討

水戸市適応指導教室「うめの香ひろば」²⁾では、通室者同士のコミュニケーションが不足している実態等を踏まえ、「自由遊び」や「約束や決まりづくりとそれに基づいた活動」を通して、段階的に通室者が自己実現できるように支援している。スタッフは、教育相談（総括）係長1名、指導主事1名、嘱託相談員2名、長期研修生1名、ボランティア相談員数名である。支援・指導の基本方針は、次の3点である。①通室することや通室時間、諸活動への参加については、本人の自由な意志決定を尊重する。②通室する児童生徒の関心や意欲を最優先し、一人一人が取り組める活動から始める。③個人的な活動から興味や関心を同じくするグループを編成し、集団活動ができるようにする。

当教室の大きな特色は、集団活動を通して社会化までを支援することである。自由遊びから始めて集団生活に自信を深め、当教室から学校社会へ出るまでの間、次の4段階に分けて指導や支援を行っている。①当該通室生が、スタッフや他の通室生と簡単なゲームや話ができる段階（ふれあいの段階）、②当該通室生が、他の通室生やスタッフに自分の意志を伝えられる段階（挑戦の段階）、③約束や規則に従って楽しく活動ができる段階（体験の段階）、④通室から登校に取り組む段階（自立の段階）。自立の段階では、次のように段階的に学校復帰をはかっている。ア.学級担任に教室を訪問してもらい、関係を深める。イ.学級担任と登校の方法を相談する。ウ.登校に関しては、段階的に目標を設定しながら取り組む。

以上のような取り組みの結果、多くの子どもたちは高校に進学し、順調な学校復帰を行っているばかりでなく、個性を活かした高校生活を送っている。通室終了者に対する追跡調査を実施したところ、①自分たちで活動を決められる。②自分たちでやり遂げた感動体験が得られる。③他の子どもとの協力やコミュニケーションのやり方が覚えられ充実感がある。④自分の希望がかなえられる。

⑤自分の表現方法がわかり、個性を発揮したり自分を変えられる。⑥家に閉じこもらずにすんだなど、当教室の実践の成果として、子どもたちの適応度が高まっていることが判明した。復帰後の登校に関しては、いきなり教室復帰は難しいようで、保健室登校や相談室登校のケースが多い。中学生の通室生が多いことから、良くない思い出が多い中学校時代を早く終え、高校生活に期待する生徒の心情が窺える。

課題としては、中学校の嫌な思い出を払拭して、学校との連携、教師の指導観、指導方法の改善等をあげている。水戸市の適応指導教室では、通室者同士のコミュニケーションが不足している実態等を踏まえて、「自由遊び」や「約束や決まりづくりとそれに基づいた活動」などを通して、段階的に通室者が自己実現できるように支援している。つまり、自由遊びから始めて集団生活に自信を深め、当教室から学校社会へ出るまでの間、4段階に分けて指導・支援している。さらに、通室終了者に対する追跡調査を実施し、当教室の実践成果を確認している。多くの子どもたちは高校に進学し、順調な学校復帰を行っているばかりでなく、個性を活かした高校生活を送っていることが報告されている。こうした事例から、適応指導教室に通室する子ども達の集団の持つ心理的な機能を十分に生かすことによる実践効果、適応指導教室への入室から退室までをいくつかの段階に分けて支援することによる実践効果を確認することができた。

堺市教育センターの「スプリング・ポート」³⁾では、子どもたちに自由かつ保護された空間を提供し、子どもたちが自発的な動きや表現をすることにより、自己実現に向かう力を回復させ、結果として学校へ復帰することをめざしている。スタッフは、教室担当責任者兼カウンセラー1名、指導主事1名、校長OBなど3名、セラピスト2名、他に学生ボランティアである。

当教室には、次のような三つのステーション機能をもつ。①家庭と学校の間ステーション。自立と学校復帰をめざした子どもの活動場所。②治療と教育が一つの場で密接につながるステーション。治療的支援による心の安定を基盤に教育的支援が行える場所。③家庭・学校・諸機関との連携のステーション。

当教室の第1の特色は、カウンセラーの助言を基に、教室活動を子どもの状態に合わせて計画し実施することにより、スタッフと子どもが密接なつながりを図ろうとしていることである。

第2の特色は、在籍校や保護者との連携を密にしながら、子どもの成長と発達を支援していることである。当教室では、セラピストによる治療的支援と学校関係者による教育的支援が密接につながるにより、大きな成

果をあげている。

不登校の子どもたちが、適応指導教室に入室する段階から退室するまでの段階をいくつかに分けて、きめ細かく指導・支援することによって成果をあげている水戸市の適応指導教室「うめの香ひろば」、セラピストによる治療的支援と学校関係者による教育的支援の相乗効果によって成果をあげている堺市の適応指導教室「スプリング・ポート」の実践事例から学ぶことが多く、適応指導教室における子どもの支援方法や運営の改善にあたっては、このような実践事例の成果を参考にできた。

IV A 適応指導教室における課題把握

筆者は、石川県教育センターに勤務⁴⁾していた頃、同センターが設置する適応指導教室「ヒューマンセンター」の企画・運営を担当したが、その間、石川県内のA適応指導教室（以下A教室とする）の運営改善に関わることができた。A教室が設置されて10年が経過していたが、さまざまな活動に取り組んできたものの、通室する子どもの多様化や長期化に応じた見直しが必要となり、これまでの支援方法では効果があがらなくなってきた。水戸市や堺市の適応指導教室あるいは福岡市教育センター教育相談室などの研究実践⁵⁾を参考にしながらA教室の運営改善に取り組んでみた。A教室のスタッフと協議を重ねた結果、当教室における運営上の課題として、①支援システムの課題、②体験活動の課題、③カウンセリングの課題、をあげることにした。そして、体験活動を通した人間関係づくりを主なテーマとし、それぞれの子どもの課題克服に向けた支援方法の改善を試みた。

A教室に通室している子どもは約20名であり、そのほとんどが中学生で、男子の数が多し。その中で、3年以上通室している子どもは約半数の10人程度であり、集団の中で人間関係に対する不安が解消されず、登校する目標設定ができにくい状況にあった。通室当初は、子どもたちが持つ課題、取り巻く環境、回復段階等、一人一人が違う状況にあり、適応指導教室への適応にも大きな個人差がみられた。子どもの主たる態様として、①集団に適応できない、②活動に対して消極的で意欲がない、③自分の思いを表現できない、などが確認された。

V 各課題に対する具体的取り組み

1. 支援システムの課題

(1) 初期面接の改善

第1の改善点は、主訴や要因等につながる聞き取りを十分に行い、情報収集をより充実させることを考えた。子どもに対しては、行動観察やコミュニケーションの様子を把握する必要があるため、聞き取り項目を明確化する

ことで、初期面接の充実を図った。具体的には、①不登校となったきっかけやその後の対応、家族の対応、学校とのかかわり、保護者の意向など、子どもの実態を把握するために保護者から詳細に聞き取る、②不登校のきっかけや現在の状態について感じていること、今どうしようとしているかなど、無理のない程度に子どもに対応する、③教育センターなどからの経由の場合、カルテの送付を受けて情報収集に努める、在籍校の校長や担任などからの相談の場合、電話や訪問などにより情報を収集する、である。

第2の改善点は、初回面談終了後、担当者AとBの二人で相談内容をまとめ、教室内で初回受理会議を行うようにしたことである。担当者は、相談内容の説明を行い、相談が継続可能であるかどうかを検討する。相談内容が教室で継続不可能な場合は、より専門性の高い相談機関と連携していくことを確認した。

(2) 仮入室期間中のかかわりの改善

受け入れに際しては、①欠席する場合は、必ず連絡すること、②人に迷惑をかける行動は慎むこと、③帰宅途中で寄り道をしないこと、④仮入室期間中においては、当面の目標や主として取り組みたいことなどについて考えておくこと、を子どもと約束することにした。仮入室期間中の子どもとのかかわりとしては、①当面の興味関心があるものや得意なものを探し、教室での生活の手がかりをつかむ、②子どもの反応を見ながら、学習場所やスタイル、取り組むことのできるものを見いだす、③自由時間や昼食時の交流などを活用して、子ども一人一人との対話に心がけ、不登校に至る経緯や家族観や学校観、担任や友人との距離、将来の展望など、自然な形で子どもが自ら語るように努めることなどを目標とした。

(3) 子どもの変容をとらえる

チェックリスト（資料1）⁶⁾の活用

子どもの変容をとらえるために、Ⅰ期、Ⅱ期前期、Ⅱ期後期、Ⅲ期に分けてより細かく捉えることができるように試みた。各期の支援のねらいと方法は、次の①～④である。

①不安からの解放〈Ⅰ期〉

この時期では、子どもは担当者や特定の子どもとのかかわりを通して、これまで自分を縛りつけていた枠（不安、抑圧、束縛）から少しずつ自分を解放し、担当者との信頼関係を形成するように配慮する。適応指導教室にいる子どもとのかかわりの中で、やがて当教室への入室を意思表示するようになる。支援方法としては、受容的態度で接し、小集団の場で安定した気持ちで過ごせるように配慮する。

②心理的安定と対人関係の広がり〈Ⅱ期前期〉

この時期では、担当者とかかわりながら適応指導教室の活動に参加することにより、次第に心理的な安定が図られる。それを通して、自分の「居場所」としての教室において次第に他の子どもたちとの交流が深まり、担当者から離れて活動ができるようになっていく。支援方法としては、無理をしないで心の安定が図られるような活動の場を設定し、活動の中に担当者が入って子ども同士で活動できる場面を設定していく。

③意欲化と自己実現〈Ⅱ期後期〉

この時期は、他の子どもたちとの交流や担当者とのカウンセリングを通して、自分の内面に気づくようになる。また、さまざまな活動に積極的に参加することができ、他の子どもに対しても深くかかわろうとする。さらに、自分の気持ちを言葉や態度で表すことができる。支援方法としては、個に応じた体験活動を順次積み上げることによって達成感や成就感などを体得させ、自信回復につなげていく。また、カウンセリングや体験活動等を通して自分を見つめさせる工夫を行う。

④自立への旅立ち〈Ⅲ期〉

この時期では、集団への所属感が高まり、対人場面において自信をもった言動がとれるようになる。また、自分の課題に気づくことができるようになり、それを解決しようとする気持ちが起こってくる。さらに、自分の目標を持つことができ、行動を起こすことができるようになる。支援方法としては、自分の課題に気づき、目標設定ができるようなカウンセリングを行う。

その際、子どもの自己決定には受容する態度で臨み、子どもの気持ちに寄り添いながら、子どもが自信を持って行動できるように支持していく。

2. 体験活動の課題

(1) 体験活動のとらえ方

適応指導教室に通室する子どもは、一般的に日常の経験が十分できていなかったり、他人に対して固く心を閉ざしていることが多い。そこで、適応指導教室に通室しようとする段階から本人の目標を達成するまでの間、出会いやふれあいを体験する中で自己の変容を図る体験活動として、その目的を整理した。また、回復段階に応じた個別支援をするには、どのような活動をどのような方針で位置づけるのが適切かを考える必要があるため、体験活動の系統性を考えて関連づけた。

(2) 回復段階に応じた体験活動の導入の工夫

子どもと担当者が信頼関係を構築する段階では、子どもの興味や関心を把握したうえで、2～3人で気軽に楽しめるような体験活動への誘いかけが必要になる。本人が

「これやってみよう」と直接言えない時は、子どもの気持ちをくみ取った活動を試みた。子供との信頼関係づくりが進み、子どもが小集団の中で自己存在感や有用感を感じられるようになったら、対人関係を広げられる体験活動を取り入れた。この段階では、子どもが教室で仲間と活動できるようになっているので、小集団での活動に担当者が誘いかけてみることも必要となってくる。さらに回復段階が進んで、子どもが自分の目標を意識し、その目標に向けた小さな行動を始める段階になったら、目標設定をしやすい体験活動を取り入れるようにしていった。

3. カウンセリングの課題

子どもの内面を把握するために、カウンセリングの中では心理検査等も活用した。日常活用する心理検査は、エゴグラム、YG検査、バウムテストなどである。検査結果の取り扱いには細心の注意を払う必要はあるが、カウンセリングの中で検査結果を子どもと一緒に考えていくこともできるので、子どもの自己理解を図る上でも効果的である。また、カウンセリングの中では、不登校の要因に焦点をあてず、問題の解決に焦点をあてて話を進めていくことも多い。

例えば、子どもの生活の中で、たとえ一部であってうまくやれていることや過去にうまくやれていたことに注目していくことで、子どもは自信を回復するし、これから先の解決像を詳しく具体的に知ることで、子どもが希望を持つようになり、解決に向けての手がかりを知ることにもなる。このように、子どもの不安な気持ちを受け入れ、心の居場所づくりもさることながら、子どもの解決像や未来像にも焦点をあてながらカウンセリングを実施することにした。

VI 研究実践の成果と課題

前述のように、担当者や協議しながらA適応指導教室における課題を明らかにし、その課題解決に向けて具体的な取り組みを行った。

1. 支援システムの課題について

第1の改善点は、初期面接の改善、つまり初期面接の工夫による情報収集の充実であった。この課題に取り組む以前は、子どもに関する情報収集が不十分であり、子どもの行動観察やコミュニケーションの様子についても十分に把握できていなかった。このようなことから、具体的な質問項目を明らかにするなど、初期面接を充実させるための工夫を行った。その結果、不登校のきっかけ、その後の対応、家族の対応、在籍校とのかかわり、本人や保護者の意向などが明らかになり、具体的かつ実効あ

る支援目標を掲げることができた。相談機関や在籍校などからの依頼の場合、直接訪問や電話等で聞き取りを行った。

初期面接の充実に続いて、仮入室期間中における子どもへのかかわりを工夫した。これまでは、来談した子どもの通室希望を確認し、担当者が初期面接した内容をスタッフ会議で報告し、質問や意見を受けた後、本人の仮入室の了解を得るといった比較的形式的なものであった。しかし、この段階でよく吟味しなかったために、後で子どもの対応に苦慮するケースも少なくなかった。そこで、初回面談終了後、担当者（主と副）二人で相談内容をまとめ、夕方のスタッフ会議で初回受理会議を実施したことである。つまり、相談のケースがA教室で継続対応可能かどうかに関心をあてて十分検討することにした。その結果、継続対応が難しいと判断されたケースについては、より専門性の高い相談機関と連携するなど、A教室での対応の限界を事前に見極めることにより、無理のない対応が可能となった。

第2の改善点は、仮入室期間中の子どもへのかかわりの改善である。まず、受け入れに際して、子どもとの間に重要かつ基本的な約束を交わすことにしたことである。そのうえで、仮入室期間中における子どもへのかかわりを工夫した。その結果、欠席や帰宅途上におけるトラブルがなくなり、仮入室期間中における当面の目標や取り組みたいことが明らかになるなど、教室での生活にめりはりがつくようになった。子どもが興味関心のあるものや得意なものが明らかになり、教室での生活の手がかりをつかむことができるようになった。また、子どもの反応を見ながら、本人が取り組むことができるものを見つけることが可能になった。加えて、子ども一人一人との対話に心がけた結果、子どもが自然な形で自ら語るようになった。

第3の改善点は、子どもの変容をとらえるチェックリストを活用したことであった。子どもの変容について、I期、II期前期、II期後期、III期に分けて、個々に応じた各期の支援目標と方法を掲げてきめ細かく対応した。子どもたちが回復していく期間や変容などは一人一人異なるが、7月より入室した中学3年生のM子の変容していく様子について、指導員の報告をもとに、8月をI期の段階、10月をII期前期の段階、12月をII期後期の段階、2月をIII期の段階と捉えて実施したチェックリスト（資料II参照）をもとに整理してみた。

まず、I期のチェックリストをみると、担当者とのかかわりはAを示しているが、子どもたちの中に入って活動はできなかった。また、他の子どもからの働きかけには話をすることはできたが、自分の方から話しかけるこ

とはできなかった。しかし、8月の後半になってくると入室への意思表示をするようになった。II期前期のチェックリストでは、Aから徐々にDへ移行している様子が伺える。教室では、最初は1時間程度であったが、しだいに時間が長引き、半日からほぼ一日滞在できるようになった。また、教室の活動については、週1回程度だったものが2回、3回と参加できるようになった。中学3年生ということもあり、進路選択をしなければならない状況に追い込まれ、葛藤する時期が多かった。そこで、進路に関する情報を提供するとともに、関心の高い職業について考えるようになっていった。そして、自ら高校の体験入学を希望するようになった。

II期後期のチェックリストでは、最初は担当者のカウンセリングの声かけに反応はしたものの、自分の気持ちを言葉で表現することはできなかった。しかし、進路目標が決定すると、自ら行動化できるようになっていった。指導員は、本人が不安に感じながらも、実際には行動できているところを大いに認め評価していった。しだいに自分自身についての話もできるようになり、ついにはカウンセリングを自分から希望することができるようになった。また、担当者と一緒に学習活動はできなかったが、しだいに一人で学習活動ができるようになっていった。さらに、体験活動を通じて友人とのかかわりが持てるようになり、楽しさや競争心を味わうことができるようになった。

そして、人間関係を継続していくためのスキルなども学ぶことができた。

II期後期からIII期への移行はスムーズであったが、III期のチェックリストでは、他の子どもたちになかなか自分の気持ちを伝えることができないという課題は残ったものの、自分の行動をふりかえることができるようになり、自らの課題に取り組めるようになった。そして、徐々に心理的な安定と対人関係の拡がりが増え、様子を実感することができた。M子の場合、進路目標が明確になると行動に自信が持てるようになり、大きな変容に結びついていったことが窺える。そして、見事希望する高校に合格することができ、充実した高校生活を送っている。

不登校が長期化していた子ども10人中、中学3年生7人については、高校を受験して合格し、進学することになった。進路が決まってからは、出身中学校へも時々登校ができたり、卒業式にも参加することができた。この5人は、昨年4月にはII期前期の段階であったが、その後の支援によりII期後期を乗り越え、III期までに回復できたことを受け止めている。また、自分の進路目標が明確になったり、集団の中での最上級生としての意識も子ども

の変容に大きく影響していると考える。

一方、高校に合格した中学3年生の影響を受けて、中学2年生がカウンセリングをうける中で、中学3年生からの過ごし方についての話がでてきたり、将来の目標も語られるようになってきた。子どもたち同士のかかわりあいも影響したこともあるが、個別支援でのカウンセリングや体験活動も大きく影響したものと思われる。それぞれの子どもが、自分の課題を克服できた時には、自分の目標が明確になっていくものと考えられる。

2. 体験活動の課題について

子どもたちの失われた自信の回復、自主性や協調性、コミュニケーション能力などを培ううえで、体験活動の意義が極めて大きいことは、これまでの適応指導教室の実践から実証されている。A教室においては、その場の雰囲気や臨機応変に体験活動を取り入れていったが、このような方法にすんなりと順応する子どももいれば、後込みする子どももみられた。これまでは、回復段階に応じた体験活動というものをあまり意識せずに、とりわけ日常の体験が十分できていなかったり、他人に対して固く心を閉ざしている子どもにとって、体験活動への取り組みは決して容易ではなかった。

そこで、体験活動を導入するためのきっかけ作りや具体的方法等について、とりわけ日常体験が乏しい子どもに焦点をあてて、通室が長期化する子どもたちに対しても、回復段階に応じた体験活動を工夫することにした。入室当初は、まず子どもと担当者の信頼関係づくりが急務となるが、時間が経過してくると子どもの興味や関心が把握できるようになった。ほとんどの子どもたちは、自分の方からやってみたいことを言えるようになったが、直接言えない子どもに対しては、担当者の方から積極的に活動のメニューを提示してみたところ、何らかの反応を示した。

子どもとの信頼関係づくりが進むと、数人の小集団活動にも参加するようになった。そして、徐々に子どもの回復段階が進むと、子どもは自分の目標に向けた小さな行動を開始するようになった。この段階まで進んできたことを確認すると、次のステップとして目標設定しやすい体験活動を取り入れた。その結果、子どもたちは積極的に体験活動に参加するようになり、A教室に通室する子どもたちの集団成長力が形成され、結果的に一人一人の子どもたちの成長に結びついたと思われる。

3. カウンセリングの課題

これまでのA教室では、子どもの内面を把握する有力な方法は個人面談や聞き取り調査などであったが、より

客観的に内面を把握するために心理検査を積極的に取り入れた。エゴグラム、YG検査、バウムテストなどを実施したところ、個人面談や聞き取り調査ではくみ取れなかった子どもたちの内面が浮き彫りになった。子どもたちに対するカウンセリングのなかで、こうした心理検査の結果を活用することにした。担当者は、子どもに対するカウンセリングを通して、くみ取れなかった点について一つ一つ子どもと共に明らかにすることによって、子どもの課題がより鮮明になり意識化することが可能となった。

子どもの生活の中で、過去にうまくやれていたこと、あるいは少しでもうまくやれていることなどを見逃さず意識化した結果、とかく自己肯定感が低い傾向にある子どもたちの自信回復に結びついた。子どもたちの現在の状況を分析することはもちろんのこと、課題の解決に焦点をあてて解決像を詳しく具体的に明らかにするよう工夫したところ、子どもたちは将来に向けて希望を持つようになっていった。このように、カウンセリングの中で心理検査の結果を活用することで、担当者も子どもも自らの課題をより明確にし、課題解決に向けて積極的に取り組むことができるようになった。

Ⅶ 支援方法の改善に向けて

今日では、不登校の子どもたちの学校復帰や自立・発達を支援する適応指導教室（教育支援センター）の存在意義は大きく、社会的な役割が重要であることは周知の通りであるが、教室における子どもに対するより効果的な支援方法については暗中模索の状況である。学校とは異質な適応指導教室に通室する子どもたちの態様、入室時期や通室期間等も千差万別であり、その対応や支援方法も一人一人異なるため、きめ細やかな支援方法が求められている。加えて、不登校の長期化や複雑化に伴って、これまでのような支援方法では思うように効果が上がらない適応指導教室もみられる。

A教室も例外ではなく、まさしく通室する子どもたちの長期化や複雑化に手をこまねいていた。そこで、A教室のスーパーバイザーを担当した筆者は、当教室のスタッフと協議しながらA教室の課題を洗い出したところ、支援システムの課題、体験活動の課題、カウンセリングの課題が浮上した。このような課題に対する解決に向けて、スタッフと共に試行錯誤を繰り返しながら子どもの支援方法の改善に取り組んだ。とりわけ初期面談の充実と改善、初回面談後の対応改善、A教室における対応判断と関係専門機関との連携、仮入室期間中における子どもへのかかわり改善等に努力した。そして、A教室において初めて独自のチェックリストを活用してみたが、子どもの変容を大きく4期に分けてより細かく捉えること

ができるようになった。各時期ごとに支援目標を明確にすることで、より適切な支援ができるようになり、予想以上に成果をあげることができた。

具体的な成果としては、子どもたちの自己肯定感や他者肯定感が高まり、子どもたちの小集団としての成長がみられるようになり、小集団の成長を通して個々の子どもたちの成長もみられるようになった。A教室で初めて活用した独自のチェックリストの成果は大きかったが、

項目内容やチェックリストの活用方法などについては、さらに検討を要する部分があると思われる。今後、全国の適応指導教室においては、A教室と同じように不登校の長期化や複雑化が進展することが予想されるため、改めてA教室の実践事例を提示することで、より効果的な支援方法の在り方に一石を投ずることができたものと思われる。

《資料1》「子どもの変容をとらえるためのチェックリスト」

チェック項目		評 価	
I 期	1. 担当者と過ごすことができる。	A	親が側にいれば、その場にいることができる。
		B	親が側にいれば、活動できる。
		C	短い時間ならば、担当者と一緒に活動できる。
		D	ある程度の時間、担当者と一緒に活動できる。
	2. 担当者との間で会話ができる。	A	担当者の問いかけに、表情で反応できる。
		B	担当者の問いかけに、短い言葉で返事ができる。
		C	担当者とある程度まとまった言葉で話すことができる。
		D	担当者に自分から話をするすることができる。
	3. 教室で支援者あるいは他の子どもたちと一緒に少人数の活動に参加できる。	A	担当者と一緒に、他の子どもたちの様子を見ていることができる。
		B	担当者とともに1対1のゲームができる。
		C	担当者の支援に添って少人数の活動に入ることができる。
		D	他の支援者や子どもとカードゲームやスポーツができる。
	4. 興味・関心のある共同作業ならば、他の子どもたちと一緒に参加できる。	A	共同活動を見学しようとする意思がでてくる。
		B	担当者と一緒に共同活動の場を覗くことができる。
		C	担当者と一緒に共同活動の場にいることができる。
		D	担当者と一緒に共同活動の場の子どもたちの中に入ることができる。
	5. 特定の子どもたちと話をすることができる。	A	周りの様子をうかがっている。
		B	話しかけてくる子どもと話すことができる。
		C	自分から話しかけることができる。
		D	特定の子どもと話をすることができる。
	6. 教室入室する目的を見出し、入室の意思表示をする。	A	教室への参加に興味を示す。
		B	断続的であるが、教室に参加できる。
		C	教室の参加に継続性が出てくる。
		D	入室への意思表示をする。
II 期 前 期	7. 教室のさまざまな自主活動に参加できる。	A	他の子どもの活動に興味を示す。
		B	担当者が誘えば、他の子どもの活動に参加できる。
		C	自分の好きな活動を見つけて取り組める。
		D	自分から他の子どもの活動に参加できる。
	8. 教室で他の子どもと話をすることができる。	A	他の子どもがいる中で、担当者となら話ができる。
		B	担当がいれば他の子どもと話ができる。
		C	活動の中で他の子どもと話ができる。
		D	活動以外でも他の子どもと話ができる。

Ⅱ 期 前 期	9. 教室に一日参加することができる。	A	教室で短時間なら活動できる。
		B	教室で半日なら活動できる。
		C	教室で昼食をとることができる。
		D	教室で一日活動ができる。
Ⅱ 期 後 期	10. 教室に継続して参加することができる。	A	教室の活動に、一週間に一回参加できる。
		B	面談および教室へ、それぞれ週一回参加できる。
		C	週二回以上、教室の活動に参加できる。
		D	教室の活動に、継続して参加することができる。
Ⅱ 期 後 期	11. 担当者のカウンセリングを受けることができる。	A	担当者のカウンセリングの声かけに反応できる。
		B	担当者が誘うと、カウンセリングをうけることができ、事象（事実と現象）について話ができる。
		C	カウンセリングの中で、自分の気持ちを言葉で表現できる。
		D	自分からカウンセリングを希望することができる。
Ⅱ 期 後 期	12. 教室の学習活動に参加できる。	A	担当者の声かけ（学習活動）にできる。
		B	担当者とともに、短時間なら学習活動ができる。
		C	担当者とともに時間内で学習活動ができる。
		D	一人で学習活動ができる。
Ⅱ 期 後 期	13. 共同活動に参加して、自らの役割を果たせる。	A	担当者が誘いかければ、共同活動に参加できる。
		B	担当者が誘いかけなくても共同活動に参加できる。
		C	支援を受けて、割り当てられた役割を果たすことができる。
		D	進んで自分の役割を果たすことができる。
Ⅱ 期 後 期	14. 教室の他の子どもたちに自分から関わろうとする。	A	他の子どもに自分からあいさつなどができる。
		B	一人でいる他の子どもに声をかけることができる。
		C	他の子どもを自分のいる活動に誘うことができる。
		D	他の子どもと声をかけあいながら活動できる。
Ⅲ 期	15. 他の子どもに自分の気持ちを伝えることができる。	A	しぐさや表情で表すことができる。
		B	尋ねられると自分の気持ちを伝えることができる。
		C	特定の人に伝えることができる。
		D	みんなに伝えることができる。
Ⅲ 期	16. 相手の立場にたった言動ができる。	A	しぐさや表情で相手への気遣いを見せることができる。
		B	励ましや慰めなどの温かい言葉かけができる。
		C	困っている人を助けることができる。
		D	みんなの中で率先した行動ができる。
Ⅲ 期	17. カウンセリングの中で現実的な問題を話せるようになる。	A	カウンセリングを自分から希望することができる。
		B	自分の行動をふりかえることができる。
		C	不安や悩みや迷いを自分なりに整理して話すことができる。
		D	次の目標を考えることができる。
Ⅲ 期	18. 学習課題を設定し、取り組むことができる。	A	一人で学習活動ができる。
		B	学習における疑問点を質問してくる。
		C	自分で学習課題を設定することができる。
		D	学習課題を最後までやり通すことができる。
Ⅲ 期	19. 目標を持って行動することができる。	A	指示されると行動することができる。
		B	自分の課題と向き合うことができる。
		C	自分で目標を設定することができる。
		D	目標達成に向けて行動することができる。

《資料2》「A 適応指導教室における M 子の変容」(I 期：8 月, II 期前期：10 月, II 期後期：12 月, III 期：2 月)

	I 期						II 期前期				II 期後期				III 期				
D	■	■	■	■			■	■	■	■			■						■
C	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■
B	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
A	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

I 期の8月の観察では、項目1と2がD、項目5, 11, 16, 17がBの状態であるが、19項目中13の項目ではAにすら達していない状況であった。しかし、II期になるとDに達する項目が4個、Cに達する項目が6個と前進して

いる。さらにIII期になると、半数近くの項目がDに達している。なお、チェックリストの各項目内容やA～Dについては資料参照。

【註】

- 1) 例えば、現在の不登校問題は、従来からの「神経症型」に加えて「無気力型」や「脱学校型」などの新しいタイプが加わり、より複雑になってきていること、これまで不登校の子どもを適応指導教室に預けっぱなしにしがちであった在籍校との連携の問題、不登校の子どもを受け皿の問題（担任やクラスメイト）などがあげられる。適応指導教室における子どもの支援方法や運営の改善に加えて、このような課題をより柔軟に乗り越えることができれば、不登校の子どもたちの学校復帰もよりスムーズに進展するものと思われる。
- 2) 相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑編著『適応指導教室』, 学事出版, 1998年, pp.104 - 108。
- 3) 相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑編著『適応指導教室』, 学事出版, 1998年, pp.128 - 133。
- 4) 平成12年4月より平成14年3月までの2年間、石川県教育センター教育相談課の指導主事として生徒指導や教育相談に関する研修講座、県内の高等学校教員や保護者に対する教

育相談や電話相談、地区別不登校問題研修会や各学校の校内研修会の講師、教育相談課が設置する適応指導教室である「ヒューマンセンター」の企画・運営も担当した。そのため、県内の適応指導教室の運営に関して助言・指導する立場にもあったため、以前のように効果のあがらないA 適応指導教室における子どもの支援方法や運営の改善に参画した。

- 5) 平成13年11月5日から6日にかけて、国立代々木オリンピック記念センターにおいて、「平成13年度全国生徒指導総合推進会議」が開催された。筆者は、適応指導教室関係の分科会に参加した。ここでは、全国の適応指導教室における特色ある取り組みに関する発表や資料提示があり、適応指導教室におけるより効果的な子どもの支援方法を模索する上で、参考になるものが多かった。
- 6) このチェックリストは、大分県教育センターが設置する適応指導教室「ボランの広場」から提示されたものに筆者が独自に修正・加筆したものである。こうしたチェックリストを活用することによって、長期化・多様化した不登校の子どもを抱えるA 適応指導教室にも進展がみられるようになった。

