

効果的な「別室登校」児童生徒支援に関する一考察 —教職員間の情報共有を巡って—

小泉 隆平・中垣 ますみ*・中川 靖彦**
由良 渉*・奥澤 嘉久*・吉田 晴美***

The Effective Support of School Staff Members for School Children Attending
“Separate Classrooms” : From the View of Information Sharing

Ryuhei KOIZUMI, Masumi NAKAGAKI*, Yasuhiko NAKAGAWA**,
Wataru YURA*, Yoshihisa OKUZAWA*, and Harumi YOSHIDA***

Accepted August 5, 2015

抄録：本研究では、「別室登校」担当者へのインタビュー調査から、「別室登校」児童生徒への指導に関わる教職員間の情報共有が教職員の負担感の軽減に効果的であるという仮説が検証された。また、「別室」に関わる教職員だけではなく、直接「別室」に関わらない教職員も「寄り添うコミュニケーション」で「別室登校」児童生徒に関わり情報共有することが、教職員の主体的な取り組みを促進することもわかった。さらに、「別室登校」児童生徒とのコミュニケーションから生成されてくる見立てが「別室」指導への理解を深めたり、校外資源の活用を導入する環境をつくったりすることで「別室」に関わる教職員の負担感を軽減することもわかった。

索引語：別室登校，情報共有，見立て，負担感の軽減

Abstract : This study focused on decreasing the burden of school staff in charge of “separate classrooms” through interviews. These assumptions were examined; (1) Information sharing between staff in charge of the classes effectively decreases their burden. (2) The supportive involvement with information sharing by all school staff promotes their subjective approach to students attending “separate classrooms.” (3) The staff’s understanding created from communication with students attending “separate classrooms” leads to better understanding of the value of “separate classrooms.” And creating the environment to allow the use of external resources helps decrease the burden on school staff.

Key Words : attending separate classrooms, information sharing, ways to reduce the burden on school staff

1. 問題と目的

* 京都府総合教育センター北部研修所

** 京都府立中丹支援学校

*** 京都府総合教育センター

京都府教育委員会（2011）は、「別室登校」を教室以外の部屋に登校する「別室登校」の状態を「不登校傾向の児童生徒が学校に登校している間、定められた通常のエ育活動から離れて、常時もしくは特定の時間帯に相談室や保健室などの校内の別室（や他の場所）で、個別もしくは小グループで活動している状態」と定義して「別室登校」児童生徒の実態調査を行い、2010年度において小学校で全児童の0.2%、中学校で全生徒の1.1%の児童生徒が「別室登校」をしていたことを明らかにした。また、保健室を「別室」として活用している学校以外では、学校全体の教育相談活動を担当する教育相談主任と実際に「別室」の中で子どもたちの指導にあたる「別室」担当者の両者が「別室」での指導に関わることが多いことがわかった（京都府教育委員会、2011）。

「別室登校」児童生徒に対する教職員の関わりについては、教職員による「直接的コミュニケーション」が「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的であることが明らかになった（京都府教育委員会、2012）。一方、「直接的コミュニケーション」を中心にした教職員の関わりが多いほど児童生徒の教室復帰に効果的であるが、教職員は、「別室登校」児童生徒の対人関係の指導、「別室」指導担当者と他の教職員との連携などにおいて小中学校ともに、負担感を高く感じていることも明らかになった（京都府教育委員会、2011）。

一方で、「別室登校」児童生徒への教職員の関わりについては、「誰かがかかわっているかというだけでなく、組織的に同じようにかかわっていくことの共通理解が必要」（永瀬ら、2006）と指摘されている。石若（2010）も、「保健室登校」を論じるなかで、「信頼できる教師や共感してくれる教師に協力を得て、かかわってくれる人を増やしていく。」と述べている。さらに、伊藤（2006）は、「保健室登校なら養護教諭、相談室登校ならスクールカウンセラーや相談担当教員が主として対応することになると思うが、大切なのは、そこで『抱え込まない』ということである。」と指摘している。このように、校内での組織的な支援が「別室」での指導の効果を高めることが指摘されてきた。学校において組織的な支援を実現させるためには、教職員間の情報共有が不可欠である。

そこで、本研究では、教職員の負担感を高めない「別室登校」指導に向けて、「別室登校」児童生徒への指導に関わる教職員間の情報共有が効果的であるという仮説を立て、それを検証することを目的に調査研究を行った。

2. 方法

小学校1校、中学校1校の教育相談主任2名、「別室」担当者1名（非常勤職員）への聞き取り調査を2012年9月から11月に行い、面接をPAC分析（内藤、1997）した。結果の記述に際しては、プライバシー保護の観点から学校、児童生徒等個人が特定されないように配慮した。面接は教育相談実務経験者によって個室で実施した。はじめに「別室での指導を円滑にするにはどうしたらよいでしょうか。」という印刷された文を提示し口頭でも読み上げ、次いで、自由連想によって浮かんできたイメージや言葉を順に聞き取り、重要度順に番号をふった。さらに、項目間の類似度距離行列を作成するために、PAC分析支援ツール（土田、2009）を用いて類似度評定を行った。得られた類似度距離行列に基づきワード法でクラスター分析を行った。分析にはHALBAU7（株式会社ハルボウ研究所）を用いた。析出されたデンドログラムの余白部分に連想項目の内容を記入し、これをコピーして被験者

と面接者が見ながら被験者の解釈や新たに生じたイメージについて質問した。まず、まとまりをもつクラスターとして解釈できそうな群ごとに各項目を読み上げ、群のイメージや項目が併合された理由と思われることを質問した。また、群同士の比較や面接者が解釈しにくいところも補足的に聴き取った。その後、全体のイメージを聞き取り、被験者のイメージを大切にしながら総合的解釈を試みていった。なお、本研究においては、すべての面接において面接者が被験者と共に解釈を繰り返した結果、面接者の解釈案と被験者の解釈が一致した。

3. 結果

(1) A 小学校 教育相談主任 (図 1)

ア 被験者によるクラスターのイメージと解釈

(ア) クラスター 1

「つなぐ」「見立てる」「居場所」「寄り添う」の4つの項目である。「教師と児童，児童と児童など人と人との『つなぐ』場所，子どもたちの気持ちを丁寧に『見立てる』場所として別室をつくっていくことが重要だと思います。」と語られた。

(イ) クラスター 2

「コミュニケーション」の1項目である。「これはみんなが幸せになるのに必要です。」

(ウ) クラスター 3

「ケース会議」「指導者の理解」「学級担任」「担当」の4項目である。「学校教育相談の中心的な仕事のクラスターである」と説明された。『ケース会議』『指導者の理解』がなければ、『学級担任』と連携できません。これらは、『担当』の主たる仕事で、私が中心的役割ですので責任を感じています。」と語られた。

イ クラスター間の比較と全体について

(ア) クラスター 1 とクラスター 2 との関係：担当者は保護者や児童に「寄り添う」ことでコミュニケーションすることが多いと振り返る。「学級担任が児童や保護者に寄り添うことを理想としてい

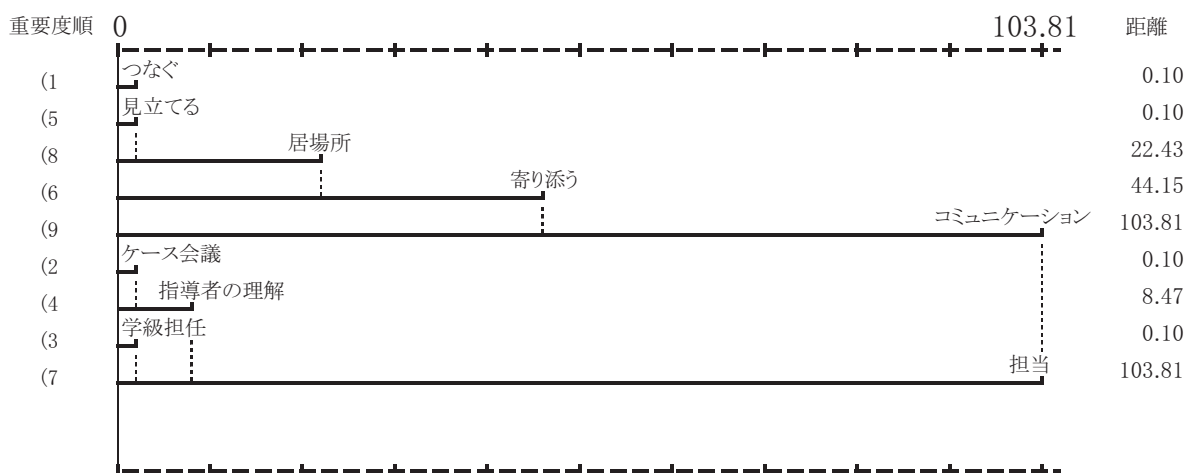


図1 A小学校 教育相談主任

るが、現実には難しいこともある」と語られた。

(イ) クラスター2とクラスター3の関係：『寄り添う』ことでコミュニケーションすることが大前提である。これは『コーディネーターの仕事』である。別室に訪れることの少ない先生が児童に寄り添えるようにしていくことも『コーディネーターの仕事』として重要である。」

(ウ) クラスター1とクラスター3の関係：「子どもについての『指導者の理解』を深めることが課題である。」

ウ 総合的解釈

クラスター1は「別室登校」の指導をすすめる環境づくりや担当者の重要な役割についてのイメージで「子どもの心をつなぐ居場所づくり」と名付けることができよう。

クラスター2は「コミュニケーション」の一項目である。被験者はコミュニケーションとは保護者、児童、教師間のつながりをもたらす手法（ツール）であるとイメージし、さらに「みんなが幸せになるための行動であると思う。」と語られた。したがって「別室登校の指導で目指したいもの」と名付けることができよう。

クラスター3は、学級担任と保護者、児童をつなぐことを主たる仕事と考え、また「ケース会議」を定期に開催することや、「学級担任」と定期に連絡を取り合うことが日常的な業務としてとらえているところから「コーディネーターの仕事」と名付けることができよう。

クラスター1は様々な工夫してきた取組を経て、実現できたと振り返っている。一方、クラスター3では意思疎通を図るために常に担当者はコーディネーターとしての能力が問われていると感じている。また、重圧は大きいとも語っている。被験者はコーディネーターとしての日々の実践について、果たすべき役割と方向性を明確にもっているが、それを思うように実現できていない不安全感も同時に抱えていると考えられる。

また、クラスター1の「子どもの心をつなぐ居場所づくり」には、人的資源の充実が大きく影響する。人的配置に関しては、比較的充実した配置が実現できていると語られたが、小規模校での人的資源の確保については困難な面があるのではないかと推察される。

全体的にみると、子どもを理解することを目指して、教職員間の情報共有を大切にしながら「別室」での活動が行われていることがわかった。そのためには、寄り添うコミュニケーションを「別室登校」児童と「別室」担当者の間で大切にすることだけでなく、「別室」担当者が寄り添うコミュニケーションを直接「別室」に関わっていない教職員が「別室登校」児童との間にも涵養できるように促すことが大切であることがわかった。そのようにして「別室」での指導の在り方に主体的な関心をもってもらうことが重要であることがわかった。また、子ども理解を促進するためには、普段から様々な取組に工夫を加えることやできるようにコーディネーターが研修をとおして自己研鑽をする努力が求められていることも明らかになった。

(2) A 小学校 別室担当者（図2）

ア 被験者によるクラスターのイメージと解釈

(ア) クラスター1

「子どもが行きたいという意欲」「子どもの気持ちの切り替え」「級友の誘い」「学級担任との出会い」の4項目：「これらの項目は『子どもが一步前に進むきっかけ』。『別室登校』は、子どもをどこか甘やかしていると思うのです。ですから、教室に向かう『意欲』を大事にしたいし、『級友の誘い』、寄

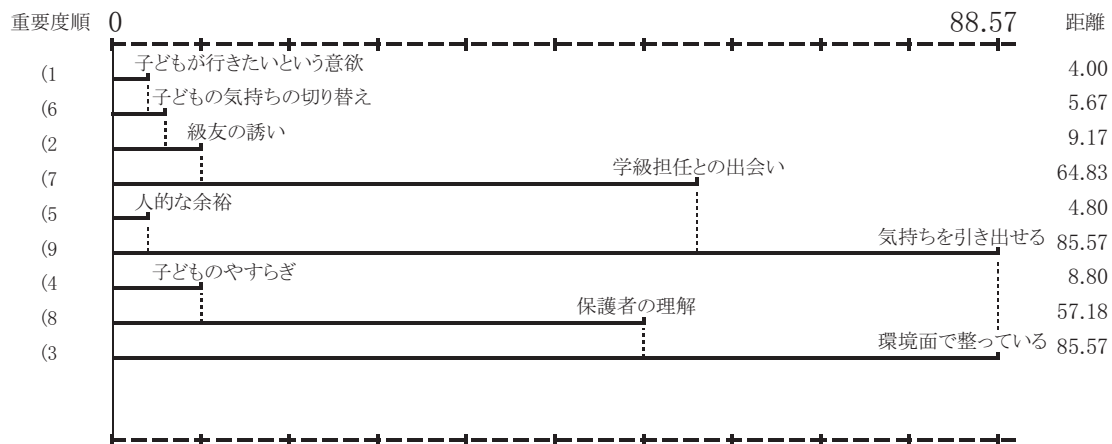


図2 A小学校 別室担当者

り添う『学級担任との出会い』で一步前に進めるよう実践していきたいです。」

(イ) クラスター2

「人的な余裕」「気持ちを引き出せる」の2項目：「私は教師ではないので、少し児童から離れたところから支援できてよいと思っています。『人的な余裕』は大変重要です。自分も人的資源だと思って活動しています。余裕のある関わりが児童の『気持ちを引き出せる』ことにつながっていると思います。」

(ウ) クラスター3

「子どものやすらぎ」「保護者の理解」「環境面で整っている」の3項目：「本校は人的配置が充実していると思います。『別室登校』の支援も学校体制で行っているし、教師の経験知の積み重ねや『環境面で整っている』ことも感じています。最初は、何もそこまで手厚くしなくてもいいのと思っていたこともありましたが、しかし、『子どものやすらぎ』や『保護者の理解』を作り出すのは、簡単ではないことを理解しました。本校の『別室』はよく機能していて児童は包み込まれている感覚をもっているのです、『居場所としての安心感』があると言えるでしょう。」

イ クラスター間の比較と全体について

(ア) クラスター1とクラスター2の関係：「似ている点は、児童が迷っているときに、担当者が『気持ちを引き出』させて『一步前に』踏み出せるような『きっかけ』をつくっていること。本人が決断することが難しい場合に、『一步前に進むきっかけ』は大事だと思います。反面、うまくいかない場合もある。子どもの見立てが重要になってくる。」

(イ) クラスター1とクラスター3の関係：「安心感があってこそ前に進める。そのきっかけとなるのが、『包み込まれている感覚』（京都府教育委員会，2011）なのだと感じています。居心地が良すぎってしまうのも児童の怠学につながってしまうようで懸念されます。そのことを踏まえて担当者2名で役割分担をしています。厳しく押す役割と、優しく包み込む役割です」。

(ウ) クラスター2とクラスター3の関係：「ほっこりする感覚が必要です。アプローチの仕方は一人一人違うので、子どもにあったものがが必要です。それには見立てが必要です。『人的な余裕』では、本校は恵まれてはいますが、スクールカウンセラーとの連携がうまくできていないように思います。スクールカウンセラーの見立てが教育相談部に届いてこないという課題があります。職員間の連携が

進むことが大切だと思います。」

ウ 総合的解釈

クラスター1は、子どもの気持ちや行動についてイメージし、別室登校を始めることや教室復帰につながるきっかけに関することを伝えている。「子どもが一步前に進むきっかけ」と名付けることができよう。

クラスター2は、人的に余裕があるなかで子どもの気持ちを引き出したいという担当者の思いを伝えている。「支援する側のアプローチ」と名付けることができよう。

クラスター3は、子どものやすらぎを大切にし、それを充実させていくための環境整備の必要性や、保護者の理解が進むと家庭と学校の連携が強まり、児童の支援に効果があることを伝えている。「居場所としての安心感」と名付けることができよう。

全体的に見ると、中心になっているのはクラスター3である。被験者は過去の経験からまず環境面と人的な充実が重要であると語っている。被験者は、教師の思いだけでは「うまくいかない場合」もあり、支援はきっかけになるだけなので、高い効果を得るにはそれだけでは難しいと感じ、教師が「別室登校」児童に際限なく関わっていくことにも少なからず疑問を感じている。効果的な支援をするために地域や関係機関とつながる必要を感じながらも時間が取れないことに悩みがあり、別室登校担当教員の配置や外部資源の活用を拡充することに課題があると語られた。

(3) B 中学校 教育相談主任 (図3)

ア 被験者によるクラスターのイメージと解釈

(ア) クラスター1

「教師間のコミュニケーション」「やさしさ」「共感」「急がない」の4つの項目：「これらの項目は全部たいへん大切な態度です。『やさしい』とか『共感』するとか『急がない』というのは教師は不得意なので、意識しないとできない。だからわたしがそれぞれの先生にそういう態度で『別室登校』生徒に接するように言い続けてないといけません。」

(イ) クラスター2

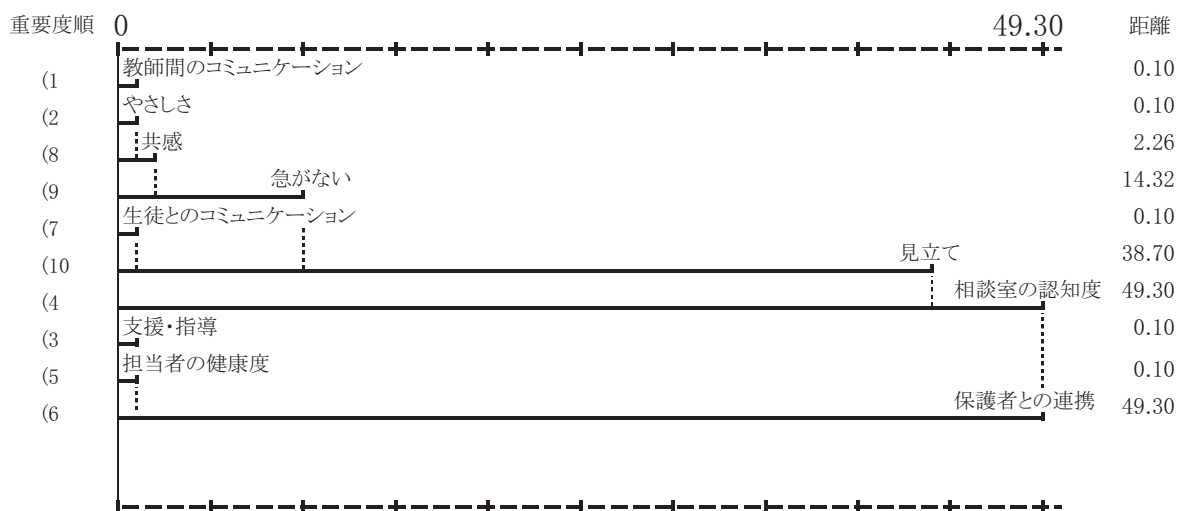


図3 B 中学校 教育相談主任

「生徒とのコミュニケーション」「見立て」の2項目：「生徒とコミュニケーションしないと見立てもできない。見立てながら関わりとよく言うが、学校で関わっていくということはまず生徒と話すことから始まると思う。これも担当者が他の教職員に言い続けられないといけない。」

(ウ) クラスター3

「相談室の認知度」の1項目：「相談室の認知、つまり学校体制のなかで相談室がどういう位置づけにあるかということは、担当者以外の先生が『別室』を支援するうえでたいへん大切だと思う。担当者以外から手厚い支援が得られると担当者はきめこまやかな指導ができるようになる。そういう意味で『別室』指導の成否を握る項目だと思う。また、この項目がしっかりできていると担当者のメンタル面での健康度が高まる。」

(エ) クラスター4

「支援・指導」「担当者の健康度」「保護者との連携」の3項目：「この項目は担当者の活動そのもの。『担当者の健康度』の項目が入っているのは、『別室』での指導が担当者の健康度と関係しているからだ。メンタル面で健康でなければ、『別室登校』生徒の指導は難しい。」

イ クラスター間の比較と全体について

(ア) クラスター1とクラスター2の関係について：「クラスター2の『生徒とのコミュニケーション』に基づく『見立て』があつてはじめてクラスター1の『やさしさ』『共感』『急がない』という『別室登校』生徒との関わり方を伝えていく『教師間のコミュニケーション』が成り立つ。」

(イ) クラスター1とクラスター3の関係：「クラスター3の『相談室の認知度』が高まってこそクラスター1の『教師間のコミュニケーション』がうまくいき、『やさしさ』『共感』『急がない』という態度での関わりがしやすくなる。」

(ウ) クラスター1とクラスター4の関係：「クラスター1が具体的な学級担任の関わり方法でクラスター4が『別室』担当者の関わり方法である。」

(エ) クラスター2とクラスター3の関係：「クラスター3の『相談室の認知度』が高まるとクラスター2の項目がやりやすくなる。安心して生徒と関われるからである。」

(オ) クラスター2とクラスター4の関係：「クラスター2の『生徒とのコミュニケーション』に基づく『見立て』ができていれば、クラスター4の『支援・指導』は効果的であり、担当者のやりがいもある。自然と『保護者との連携』も円滑になる。」

(カ) クラスター3とクラスター4の関係：「クラスター3の『相談室の認知度』が高まれば、『別室』担当者はクラスター4の項目を安心して行える。」

ウ 総合的解釈

クラスター1は、「別室登校」生徒に共感し、急がず支援できるように教師側の理解を深めることを伝えているので、「教師の理解」と名付けることができよう。

クラスター2は、「別室登校」生徒とコミュニケーションをするなかで教師側の見立てが深まることを伝えているので、「コミュニケーションによる見立て」と名付けることができよう。

クラスター3は、「相談室の認知」と名付けることができよう。これによって、他の教師が「別室」をどれほど支持するかが決定する。他の教師の支持が高ければ、「別室」での指導はきめ細やかになる。また、担当者が学級担任に個別に話をするときの説得力がでる。

クラスター4は、「別室」担当者の具体的な動きとそれを支える担当者の健康度を示しているので、「動きとそれを支える健康度」と名付けることができよう。

全体的にみると、中心になっているクラスターはクラスター2である。クラスター2の「別室登校」生徒との「コミュニケーションによる見立て」によって効果的にクラスター4の生徒への「支援・指導」が行え、クラスター1の教職員間のコミュニケーションも向上する。また、効果的な生徒への「支援・指導」が「見立て」をより正確にし、教職員間のコミュニケーションをさらに促進する。効果的な支援につながるこのサイクルを支えるのは、クラスター3の「相談室の認知」である。「相談室の認知」が高まれば、「別室」担当者はクラスター1にあるような関わりを学級担任が行うよう伝えやすくなる。また、クラスター2の「コミュニケーションによる見立て」を学級担任とすることも容易になる。さらに、クラスター4の「保護者との連携」も責任をもって対応できるようになるので、保護者が安心できる「別室」をつくりやすくなる。それは、「別室登校」生徒にとっても安心できる居場所を提供することにつながる。そのため、「別室」担当者は自己効力感をもちやすくなり、「動きとそれを支える健康度」を高めることにつながる。

クラスター3の「相談室の認知」を高めることが「別室」運営の原動力になると思われるが、それを高めるためには、「別室」担当者が「別室」の意義を校内で発信し続けることが欠かせない。具体的な工夫として、学級担任と話をする際に「別室登校」生徒の支援を一緒に取り組もうとする姿勢を大切にすることが語られた。また、そうした姿勢は、クラスター4に含まれる「保護者との連携」にも効果的な影響を与える。校内でのチーム援助の態勢ができてくると「別室登校」生徒を支える環境を整えることにつながると考えられる。一例として、「相談室の認知」を高めることで、大学生ボランティアの導入が容易になったことが話された。大学生ボランティアをとおして大学でのケースカンファレンスに事例を提供するなどして、学校は外部資源から貴重なフィードバックを得ることができていた。

4. 考察

本研究では、教職員の負担感を高めない「別室登校」指導に向けて、「別室登校」児童生徒への指導に関わる教職員間の情報共有が効果的であるという仮説を立てた。今回の調査研究をとおして、その仮説が検証された。「別室登校」児童生徒の支援に際して、「別室登校」児童生徒、保護者、教職員との間の情報共有を円滑にすることが大切であることがわかった。その情報共有について、インタビューでは「みんなが幸せになるための行動」と語られた。とくに、「別室登校」児童生徒に対して「別室」に関わる教職員が「寄り添うコミュニケーション」を大切にするだけでなく、直接「別室」に関わらない教職員も「寄り添うコミュニケーション」で「別室登校」児童生徒に関わり、情報共有することで、多くの教職員が主体的に「別室登校」児童生徒に関わるような学校風土を形成できることが明らかになった。教育相談主任がそうした働きかけをするためには、教育相談主任自身が常に研修を積んでおくことや人的資源の充実が求められていることが指摘された（A 小学校教育相談主任）。

ところで、人的資源の充実が教職員に余裕を生み、児童生徒の「気持ちを引き出させる」のに役立つ。ただ、「別室登校」児童生徒が、「別室」に「居場所としての安心感」を感じるには、単に人的資源を充実させるだけではなく児童生徒が「包みこまれている感覚」（京都府教育委員会、2011）をもつことが必要であると考えられる。その感覚を醸成するのが、「別室登校」児童生徒、保護者、教職員との間の情報共有や「別室登校」児童生徒への「寄り添うコミュニケーション」であると考えられる。

(A 小学校別室担当者)。

また、B 中学校教育相談主任へのインタビューからは、生徒とのコミュニケーションが見立て（「コミュニケーションによる見立て」）を生み、その「コミュニケーションによる見立て」によって生徒との具体的な関わり方や指導方針に関する教職員間の情報共有が盛んになることがわかった。「別室登校」生徒との関わり方や指導方針についての教職員間の情報共有が盛んになると、情報を発信する「相談室の認知」が高まり、「別室」に対する校内の支持が得やすくなる。校内の資源が活用しやすくなり、「別室」での指導がきめ細やかになる。また、「相談室の認知」を高く保つことによって、「別室」指導への理解が深まり、大学生ボランティアの導入など校外資源の活用にもつながることで「別室」に関わる教職員の負担感を軽減することもわかった。

本研究をとおして、教職員の負担感を高めない「別室登校」指導に向けて、「別室登校」児童生徒への指導に関わる教職員間の情報共有が教職員の負担感の軽減に効果的であるという仮説が検証された。また、「別室」に関わる教職員だけではなく、直接「別室」に関わらない教職員も「寄り添うコミュニケーション」で「別室登校」児童生徒に関わり、情報共有することが教職員の主体的な取り組みを促進することもわかった。主体的な取り組みも教職員自身の負担感を軽減すると考えられる。さらに、「別室登校」児童生徒とのコミュニケーションから生まれてくる見立てが「別室」指導への理解を深めることにつながり、校外資源の活用を導入する環境をつくることで「別室」に関わる教職員の負担感を軽減することもわかった。

今後は、指導内容からくる負担感や校種による違いなどについて研究を進める必要があると考えられる。

文献

- 石若俊子 「保健室から現代の学校・社会を問い直すー保健室登校生徒にかかわり見えてきたものー」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』4, 2010, pp.79-90
- 伊藤美奈子 「再登校・別室登校のときの関わり」『児童心理』60 (17), 金子書房, 2006, pp.1705 - 1711
- 小泉隆平 「学校からの報告 (7) 別室登校をどう考えるか」『子どもの心と学校臨床 第8号』, 遠見書房, 2013, pp.144-152
- 京都府教育委員会 京都府教育振興プラン～つながり, 創る, 京の知恵～. http://www.kyoto-be.ne.jp/soumu/cms/?page_id=547, 2011, (2015 年 4 月 23 日取得)
- 京都府教育委員会 平成 22 年度「別室登校」研究 Iー実態把握と支援の在り方ー. <http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/>, 2011 (2015 年 4 月 23 日取得)
- 京都府教育委員会 平成 23 年度「別室登校」研究 IIー教室復帰に効果的な関わりー. <http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/>, 2012 (2015 年 4 月 23 日取得)
- 永瀬枯緑 「不登校児童生徒の学級復帰支援の在り方ー別室登校児童生徒の実態と課題を通してー」『福岡教育大学教育実践研究』14, 2006, pp.193-200
- 内藤哲雄『PAC 分析実施法入門』ナカニシヤ出版, 1997
- 土田義郎 PAC 分析ツール. <http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm>, 2009, (2015

年4月23日取得)