

不登校対応における、学校と関係機関が連携した指導・支援の在り方について —適応指導教室の視点から—

川島 直人（東京都教育相談センター）

小林 正幸（東京学芸大学）

1. 研究の目的

文部科学省（2011）によると、平成 23 年度の東京都公立学校の不登校児童・生徒数は小学校 2,015 人、中学校 6,801 人であり、その出現率については、小学校では約 0.36%で昨年度と比較して横ばい、中学校では約 2.93%で減少傾向であった。しかしながら、小学校では不登校児童全体の約 65.4%にあたる 1,318 人、中学校では不登校生徒全体の約 71.6%にあたる 4,870 人については、不登校状態が解消されていない。また、平成 23 年 11 月実施の都の「ふれあい（いじめ防止強化）月間」によると、13 日から 29 日欠席している児童・生徒が、小学校 682 人、中学校 1,388 人いた。これらの児童・生徒は、その時点では統計上不登校児童・生徒には含まれないが、長期的にみると不登校となる可能性がある。こうした不登校及びその可能性のある児童・生徒の数が依然として多い現状を踏まえると、学校には、不登校の未然防止や早期解決に向けて、個に応じたきめ細かな支援を組織的に継続していくことが求められていると考える。

現在、学校では、「不登校実態把握カード」等の活用による不登校の早期発見及び早期対応の取組や、不登校児童・生徒に対する校内における組織的な対応及び教育委員会や関係機関、保護者との連携の取組が進められ、効果を上げている事例が見られる。特に、適応指導教室との連携においては、連絡票等を活用した学校に対する通級状況などの情報提供や、定期的な連絡会の実施、定期テスト対応等に係る連携などが推進されている。しかし、そのような連携において、教員が適応指導教室に対応を任せきりとなり、当該児童・生徒との関係が途絶えてしまう場合がある。また、児童・生徒からの教員への信頼が損なわれてしまったり、反対に指導員等への信頼が増したりすることから、教員自身が無力感を感じ、自ら働き掛けることについて消極的になってしまう場合もある。結果として、不登校状態が長期化したり、適応指導教室の居心地感が増すことから適応指導教室への通級ができて学校復帰には至らなかったりという事例も見られる。

一方で、文部科学省（2003）は、適応指導教室の設置の目的について、「不登校児童生徒の集団生活への適応、情緒の安定、基礎学力の補充、基本的生活習慣の改善等のための相談・適応指導（学習指導を含む。）を行うことにより、その学校復帰を支援し、もって不登校児童生徒の社会的自立に資することを基本とする。」としている。現在、各区市町村教育委員会では、地域の実情に応じた指針等を作成し、主体的に適応指導教室の整備充実を進めているところである。指導内容についても、それぞれが独自に設定しているため、その指導内容における重点の置き方には、差異が見られる。また、小集団指導や個別指導の取入れ方など指導方法にも差異があることから、それぞれの教室で身に付く力が違うと考えられる。さらに、適応指導教室で元気を取り戻し学校復帰しても、また登校できなくなってしまう、再度適応指導教室に通室するケースが見られる。また、適応指導教室からチャレンジスクール等への進学が増加傾向であるが、進学後に通えなくなるケースもある。以上のことから、不登校児童・生徒にどのような指導をしていかなければならないかという問題提起がされよう。

これらの現状を鑑みると、教員と適応指導教室の連携による、それぞれの児童・生徒のキャリア形成を見据えた、社会的な自立のための指導の必要性が高まっていると思われる。そこで、個に応じた組織的な支援による不登校対応を推進する上での、教員と適応指導教室の、連携に係る双方の意識等について検証し、効果的な連携及び求められる指導・支援の在り方について探ることとする。

2. 研究の方法及び経過

教員及び適応指導教室への質問紙調査により、不登校対応及び双方の連携に係る意識や、児童・生徒への指導・支援のニーズを明らかにする。加えて、進学先における指導ニーズに関する聞き取り調査も実施し、共通点や差異の分析を通して、①適応指導教室及び通室児童・生徒に対する教員の効果的な関わり方、②教員と適応指導教室との連携を通じた指導・支援の在り方について考察する。このことにより、不登校対応における学校と適応指導教室の相互連携による社会的自立のための指導の必要性について検証し、その具体的な在り方について探ることとした。

○質問紙調査の実施

実施時期 平成 24 年 10 月～11 月

実施対象 関東甲信越地区の適応指導教室（30 教室）及び公立小・中学校教員
（319 名 うち不登校児童・生徒の担任経験 131 名、適応指導教室通室児童・生徒の担任経験 38 名）

○都立高等学校チャレンジスクールの聞き取り調査

実施時期 平成 24 年 11 月～12 月

3. 研究の成果

（1）適応指導教室及び通級児童・生徒に対する教員の効果的な関わりの在り方について

（i）教員の適応指導教室への対応に関する、双方の意識の差異について

東京都教育相談センター（2007）を参考とした各対応について、「かなりした・ある」「した・ある」との回答が、教員及び適応指導教室とも 80%を超えていたのは、「日頃から連絡を取り合う」であり、双方の連携への意識の高さを感じられる。また、半数程度であったのは、「適応指導教室を訪問する」（教員約 55%、適応指導教室約 42%）「配布物を届ける」（教員約 62%、適応指導教室約 38%）であった。このことから、連携の意識が、具体的な支援に結びついていないことが伺われる。

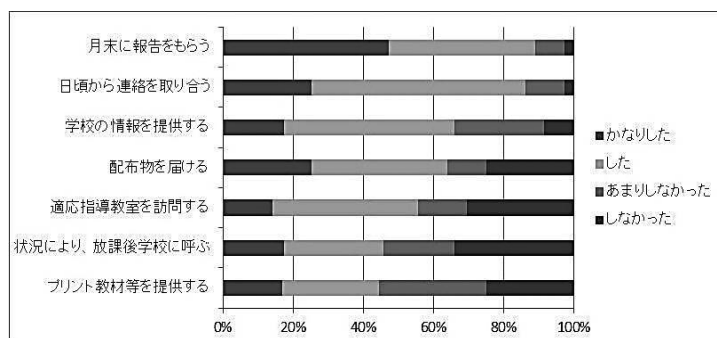


Fig. 1 教員が適応指導教室に対した対応

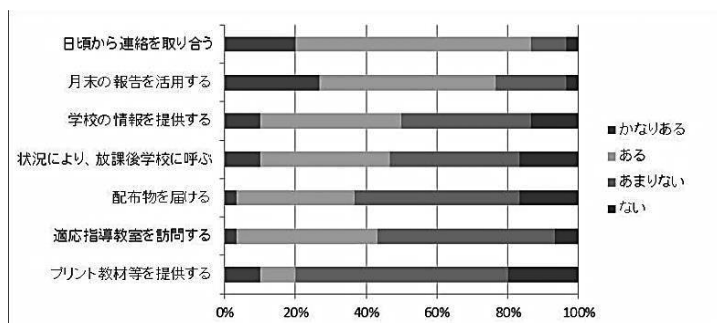


Fig. 2 適応指導教室が教員から受けた対応

少なかったのは「プリント教材を提供する」（教員約 42%、適応指導教室 20%）であり、学習面での支援に課題があると考えられる。なお、いずれの調査項目においても教員の回答を適応指導教室が下回っており、教員と適応指導教室の連携についての意識に差があることが分かる（Fig. 1、Fig. 2 参照）。

また、適応指導教室から学校に求めたいことについて見てみると、①情報共有・連携、②本人への働き掛け、③適応指導教室訪問となっており、他の項目より群を抜いている。適応指導教室から見て、さらなる連携の必要性を感じていることや、適応指導教室に任せきりにしない本人への関わり・支援を求めていると言える（Fig. 3 参照）。

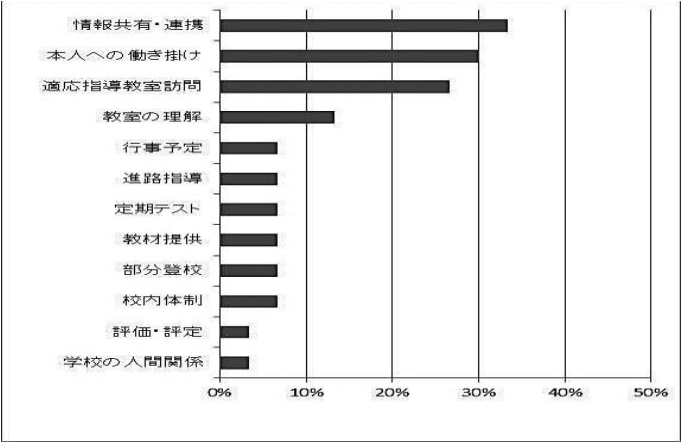


Fig. 3 適応指導教室が教員に求めたいこと

（ii）教員の不登校対応の志向性について

小林ら（2006）を参考とした、教員の不登校児童・生徒に対する想定対応に関する質問項目に対して、主因法・バリマックス回転による因子分析を行ったところ、因子の解釈可能性から、3 因子を抽出した（Table 1 参照）。第 1 因子を「積極的対応志向」因子、第 2 因子を「連携対応志向」因子、第 3 因子を「受容的対応志向」因子と命名した。

Table. 1 教員の想定対応因子分析結果

項目内容	1	2	3
本人が安心していられる場所を作る	.753	.309	.011
本人の好きなこと、得意なことを知り、その面で付き合うようにする	.740	.196	.031
活躍の場を与える	.613	.025	.376
本人の努力を認める	.592	.224	.162
不安や緊張や怒りや嫌悪などの不快な感情を言葉で表現できるように促す	.570	.125	.175
保護者と連絡を取り合う	.166	.808	.205
教師や相談員に相談する	.326	.619	.158
登校を促す	.114	.131	.839
本人と会い、話をしようとする	.201	.385	.601
因子間相関	1	2	3
1	—	.508	.426
2		—	.739
3			—

（iii）教員の不登校対応の志向性による、適応指導教室への対応の差の検討

これらの、教員の不登校対応の志向性による、適応指導教室への対応の差を検討するために、適応指導教室に対して行った対応の各下位尺度得点について t 検定を行った。その結果、「積極的対応志向」及び「連携対応志向」において、「放課後、学校

Table. 2 「放課後、学校に呼ぶ」対応について、各対応志向の平均値 t 検定結果

	高	低	
積極的対応志向	2.71	1.75	*
連携対応志向	2.54	1.44	*
受容的対応志向	2.50	2.11	

*p<.05

に呼ぶ」下位尺度について、低群よりも高群の方が有意に高い得点を示していた。「受容的対応志向」については、高群・低群の得点差は有意ではなかった（Table 2 参照）。

（iv）「放課後、学校に呼ぶ」対応と、不登校児童・生徒の変化の相関

「放課後、学校に呼ぶ」対応における、小林ら（2006）を参考とした不登校児童・生徒の変化下位尺度間の、

Table. 3 「放課後、学校に呼ぶ」対応における、不登校児童・生徒の変化別相関係数

	登校行動改善	学校での適応	生活全般改善	情緒改善	学習状況改善	表情が明るくなった	教員との関係改善	関係者連携改善	チーム対応
放課後、学校に呼ぶ	.340*	.245	.371*	.498**	.291	.427**	.452**	.395*	.185

*p<.05, **p<.01

相関係数を見た (Table 3 参照)。その結果、「情緒改善」、「表情が明るくなった」、「教員との関係改善」と有意な正の相関 (1%水準) を示した。また、「登校行動改善」、「生活全般改善」、「関係者連携改善」についても、有意な正の相関 (5%水準) が見られた。

(v) 教員の不登校対応の志向性と、不登校児童・生徒の変化の相関

教員の不登校対応の志向性による、不登校児童・生徒変化の差を検討するために、不登校児童・生徒の変化の下位尺度得点について t 検定を行った (Table 4 参照)。その結果、「積極的対応志向」において、「学習状況改善」、「教員との関係改善」(10%水準) について、低群よりも高群の方が有意に高い得点を示していた。「連携対応志向」においては、「生活全般改善」に (10%水準) ついて、低群よりも高群の方が有意に高い得点を示していた。「受容的対応志向」においては、「生活全般改善」、「情緒改善」(5%水準) 及び「登校行動改善」(10%水準) について、低群よりも高群の方が有意に高い得点を示していた。

Table. 4 対応高群・低群別の平均値と t 検定結果

		高	低	
登校行動改善	積極的対応志向	2.51	2.37	
	連携対応志向	2.49	2.33	
	受容的対応志向	2.66	2.33	†
生活全般改善	積極的対応志向	2.36	2.19	
	連携対応志向	2.37	2.08	†
	受容的対応志向	2.50	2.16	*
情緒改善	積極的対応志向	2.49	2.42	
	連携対応志向	2.49	2.36	
	受容的対応志向	2.31	2.12	*
学習状況改善	積極的対応志向	2.29	2.03	†
	連携対応志向	2.23	2.06	
	受容的対応志向	2.31	2.12	
教員とのコミュニケーション改善	積極的対応志向	2.85	2.58	†
	連携対応志向	2.77	2.58	
	受容的対応志向	2.81	2.66	

† p<.1, *p<.05, **p<.01

※なお「学校での適応」「表情が明るくなった」「関係者連携改善」「チーム対応」については、いずれの対応志向教員においても得点差に優位が見られなかったため省略した。

(vi) 「放課後、学校に呼ぶ」対応に係る、教員の対応の在り方についての考察

「放課後、学校に呼ぶ」対応は、「登校行動改善」、「情緒改善」、「生活全般改善」、「教師との関係改善」など多くの変化との相関が高く、教員の本人への主体的・直接的な関わりとして、改善に結びつきやすいことが分かった。一方で、「積極的対応志向」、「連携的対応志向」のみでは、「教師との関係改善」、「生活全般改善」にはつながるものの、「登校行動改善」、「情緒改善」には至らず、「受容的対応志向」も必要であること、「受容的対応志向」と、不登校改善との関連の高い「放課後、学校に呼ぶ」対応には、関連がないことが示された。

これらのことから、教員は、「積極的対応志向」、「連携対応志向」により児童・生徒を放課後学校に呼んだ際、「受容的対応志向」により対応していくことが必要となると考えられる。このことを、Fig. 4に「放課後、学校に呼ぶ」対応における、教師の対応モデルとして示した。

また、放課後とはいえ、本人を学校に呼ぶことが、必ずしも可能であるとは限らない。小林 (2002) は、子供に安心感を与えるために、「接触の仕方の「場面構成」を、子どものニーズや期待に沿う形に」することが大切であるとしており、教員が、児童・生徒に

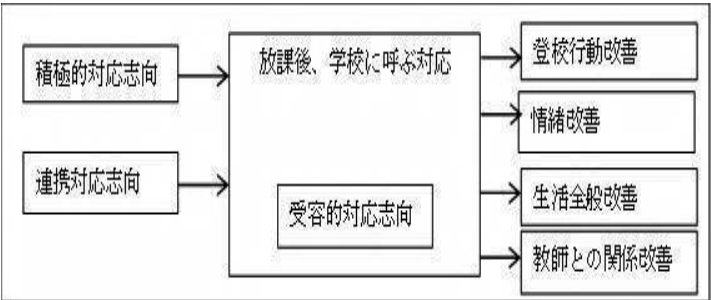


Fig. 4 「放課後学校に呼ぶ」対応における、教師の対応モデル

対応のメニューを示した上で、「子ども自身が教師を受け入れられる場面を選んだら、その枠の中で具体的な安心感を与えることが課題」としている。このことから、「受容的対応志向」が「登校行動改善」、「情緒改善」など不登校状況改善により直接的な影響を及ぼすのは、それを志向する教員が、「放課後、学校に呼ぶ」対応等に係る「場面構成」の時点から、安心感を与える対応を心掛けているからではないかと考えられる。

(vii)「放課後、学校に呼ぶ」以外の対応と不登校児童・生徒の変化の相関について

どの対応も、いずれかの変化との有意な正の相関が見られ、有効であると言える(Table 5 参照)。特に、教員の対応として意識の低かった「プリント教材等を提供する」対応においては、「情緒改善」、「関係者連携改善」(1%水準)、「学習状況改善」

Table. 5 不登校児童・生徒の変化別の相関数

	登校行動改善	学校での適応	生活全般改善	情緒改善	学習状況改善	表情が明るくなった	教員との関係改善	関係者連携改善	チーム対応
日頃から連絡を取る	.244	.383*	.180	.251	-.090	.291	.281	.027	.084
配布物を届ける	.187	.081	.066	.338*	.070	.245	.202	.168	.000
プリント教材等を提供する	.261	.033	.264	.525**	.392*	.415*	.276	.431**	.124
適応指導教室を訪問する	.233	.282	-.048	.344*	-.030	.203	.329*	.166	.118
学校の情報を提供する	.253	.497**	.191	.309	.014	.214	.421*	.037	.232

*p<.05, **p<.01

「表情が明るくなった」(5%水準)と、多くの変化との有意な正の相関を示した。このことから、不登校児童・生徒が、学習の遅れに対する不安を抱いており、学校で使用されている教材を使用できることが、「学習状況改善」に有効であることのみならず、同時に学校の一員として大切にされているとの暗々裏のメッセージとして安心感を与え、そのことにより、「情緒改善」につながっていると思われる。同様に、「配布物を届ける」対応が「情緒改善」有意な正の相関を示していることも、児童・生徒に安心感を与えることによると考えられる。

また、「学校の情報を提供する」対応が、「学校での適応」(1%水準)、「教員との関係改善」(5%水準)と有意な正の相関を示している。このことから、学校行事予定等について情報共有することが、本人が参加できそうな場面について適応指導教室と教員が相談・検討する機会を提供することになること、そして、適応場面を増やすことができ本人と教員のコミュニケーションが円滑になることに関連するのではないかと考えられる。

さらに、「適応指導教室を訪問する」対応が、「教師との関係改善」(5%水準)と有意な正の相関を示したが、これも、教師側からの働き掛けが有効であることを表していると捉えられる。

以上のことから、不登校児童・生徒が適応指導教室に通室した際には、教員が積極的対応や連携対応を志向し、教員の側から主体的に働き掛けていくこと、そして、その中で受容的対応により児童・生徒と関わっていくことが、有効であると言えることができる。

(2) 教員と適応指導教室との連携を通じた指導・支援の在り方について

(i) 適応指導教室の指導の重点と教員が適応指導教室に求めることの比較について

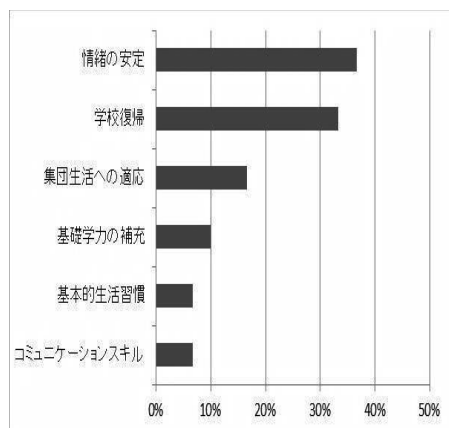


Fig. 5 適応指導教室の指導の重点

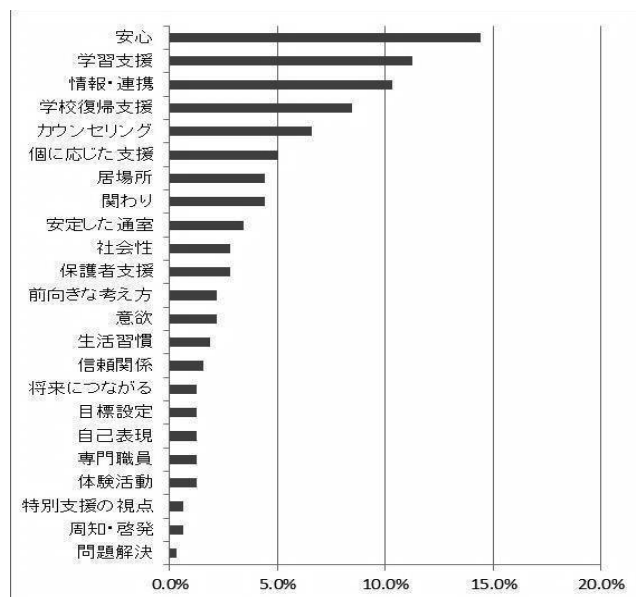


Fig. 6 教員が適応指導教室に求めたいこと

適応指導教室の指導の重点について教室が選択したもの (Fig. 5) と教員が適応指導教室に求めることを比較するために、教師が自由記述で記入した言葉を抽出し、出現頻度を調べ (Fig. 6)、両者を比較した。適応指導教室の指導の重点は、①情緒の安定 (約 37%)、②学校復帰 (約 33%)、③集団生活への適応 (約 17%) の順であった。それに対して、教員が適応指導教室に求めることは、①安心 (約 15%)、②学習支援 (約 12%)、③情報連携 (約 11%) の順であった。適応指導教室と教員の意識の違いに着目すると、学校復帰支援よりも学習支援を求めており、教員は学校復帰よりも、より本人の安心できる居場所や学習支援のニーズが高いことが伺われ、両者に適応指導教室の機能に期待することが異なっていることが示された。

(ii) 適応指導教室及び教員が不登校児童・生徒に身に付けさせたい力について

不登校児童・生徒に身に付けさせたい力として複数回答で求めたところ、適応指導教室からは、①コミュニケーション能力 (約 37%)、②基礎学力 (約 33%)、③自己肯定感 (約 30%)、④社会性、基本的な生活習慣、耐性 (約 20%) などが挙げられた。また、教員からは、①コミュニケーション能力 (約 20%)、②表現力 (約 18%)、③困難を乗り越える力、自己肯定感、基本的な生活習慣 (約 9%) などが挙げられた。

ところで、文部科学省 (2003) は、不登校に対する基本的な考え方として、「不登校の解決の目標は、児童生徒の将来的な社会的自立に向けて支援すること」であるとし、不登校を「進路の問題」として捉える必要があり、学校は、「社会の構成員として必要な資質や能力等をそれぞれの発達段階に応じて育成する機能と責務」を有しているとしている。また、中央教育審議会 (2011) は、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素として、「基礎的・基本的な知識・技能」、

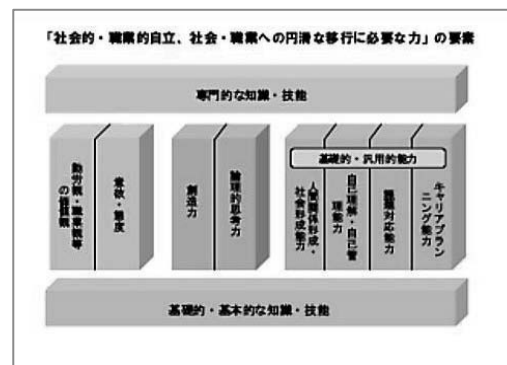


Fig. 7 必要な力の要素

「基礎的・汎用的能力」、「論理的思考力・創造力」、「意欲・態度及び価値観」、「専門的な知識・技能」を挙げている。その中で、特に、キャリア教育の中心として、分野や職種に関わらず社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力である「基礎的・汎用的能力」を、確実に育成することを求めている。具体的な内容としては、「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」に整理している(Fig. 7 参照)。

そこで、適応指導教室及び教員から児童・生徒に身に付けさせたい力として挙げられた項目について、キャリア教育での育てたい力に分類し、適応指導教室と教員の回答割合を比較した(Fig. 8 参照)。総じて、キャリア教育の視点を網羅していることから、教員、適応指導教室ともに、不登校対応におけるキャリア教育の必要性を感じていると捉えられる。

また、両者とも、「基礎的・汎用的能力」に係る項目が多くなっているが、教員は、「人間関係・社会形成能力」に関する回答が最も多く、適応指導教室は、「自己理解・自己管理能力」に関する回答が多い。このことから、教員が、不登校を他者とのコミュニケーションの問題と捉え、適応指導教室は、本人の内面的な資質に関する課題の克服の問題として捉えていることが伺える。

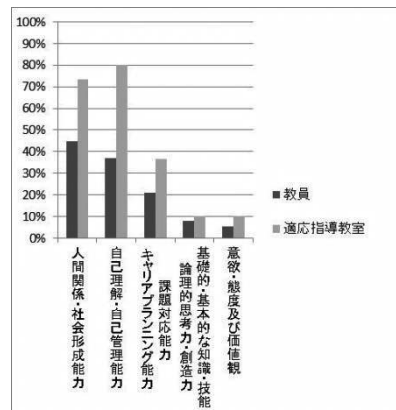


Fig. 8 身に付けさせたい力

(iii) 進学先が求めることについて

複数のチャレンジスクールの聞き取りによると、社会性の育成やキャリア教育、選択科目、教育相談体制など、学校ごとに指導内容等に特色があり、入学希望者には、それらを理解し、目的意識をもってその学校を志望してほしいと求めている。このことは、「自己理解・自己管理能力」、「キャリアプランニング能力」に関わると考える。また、チャレンジスクールから適応指導教室において指導を求めることとして、高校進学後に安定した登校をするための、基本的な生活習慣の定着と、国語、数学、英語の基礎的な学力を補う学習支援が挙げられた。このことから、進学に際しては、「基礎的・基本的な知識・技能」も重視されていることが分かる。

(iv) 不登校対応に係る、キャリア教育の目標の共有についての考察

国立教育政策研究所(2011)は、キャリア教育の目標設定について、「基礎的・汎用的能力」を、「社会で必要とされる力」とし、「学校・学科や地域の特色や子供の実態に応じた焦点化や重点化は必要であるが、それが安易な簡略化につながることはあってはならない。」としている。また、目標の共有について、「教職員によるキャリア教育の目的の捉え方や認識の差が、児童生徒への支援の差となっているケースもある。」とし、教職員が、「目の前の学習活動が、基礎的・汎用的能力のどの部分を狙い、他のどの学習活動とつながっているのか」という視点をもつことが大切であるとしている。

本調査により、教員、適応指導教室、進学先の指導のニーズが、キャリア教育との関連が深いことが明らかとなった。このことを鑑みると、教員と適応指導教室との連携を通して、不登校児童・生徒の社会的自立のための力を育んでいくためには、キャリア教育の視点に立ち、現在行われている指導・支援の内容を捉え直し精査した上で、目標を共有して取り組んでいくことが必要であると考えられる。

4. 総合考察

以上の、①適応指導教室及び通室児童・生徒に対する教員の効果的な関わりの在り方及び②適応指導教室との連携を通じた指導・支援の内容に関する調査研究から、不登校児童・生徒のキャリア発達を支援し、社会的な自立を促すための、教員と適応指導教室の相互連携による不登校対応の在り方が浮き彫りとなった（Fig. 9 参照）。

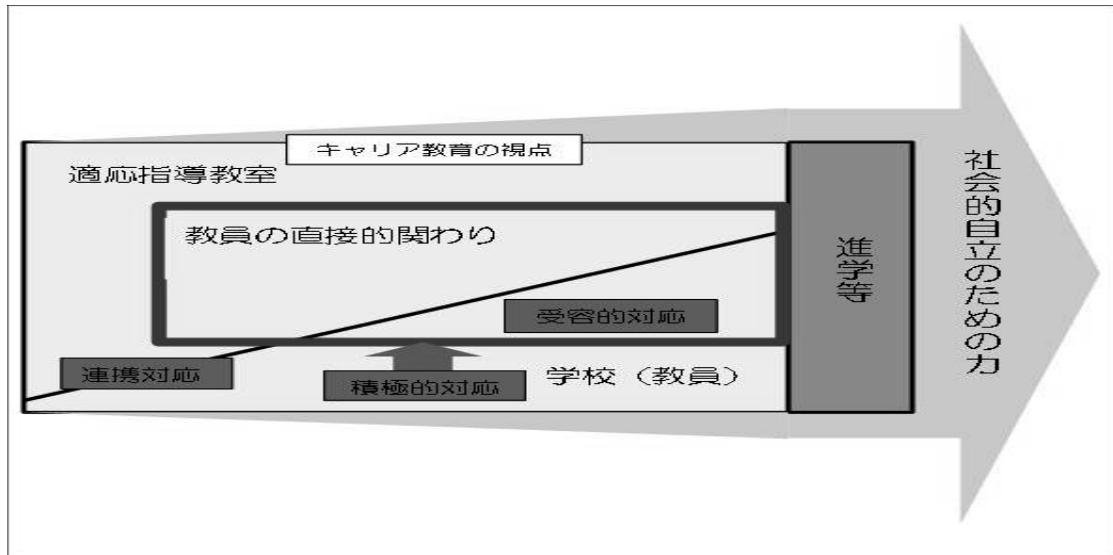


Fig. 9 教師の直接的な関わりを重視した適応指導教室との連携による対応モデル

5. 成果の活用方法

「適応指導教室に児童・生徒が通室した際の関わり方についての自己チェック表」を作成し、適応指導教室を通じ関係教員に向け配布するなどにより、活用を推進する。本研究成果をもって、学校及び適応指導教室の指導内容の充実と組織連携体制の構築に資することとしたい。

6. 主要参考文献

- ・ 国立教育政策研究所『キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書』2011 年
- ・ 小林正幸『不登校の予防と再登校援助 コーピングスキルで耐性と社会性を育てる』ほんの森出版、2002 年
- ・ 小林正幸・平野千花子・伊藤透・木村愛・江尻華奈・金ヨンミン・早川恵子・村松綾子『不登校半減計画プロジェクトに対する学校関係者の評価に関する研究：不登校問題の改善効果とプロジェクトに対する評価を中心に』東京学芸大学紀要．総合教育科学系，57：415-426、2006 年
- ・ 中央教育審議会『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（答申）』2011 年
- ・ 東京都教育相談センター『学校教育相談推進資料（改訂版）子供の心が開くとき 子供と心が通うとき』2007 年
- ・ 文部科学省『不登校への対応の在り方について』2003 年
- ・ 文部科学省『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』2011 年