

# 公立中学校における校内適応指導教室の役割と活用に関する実践研究

平井 智子<sup>i</sup>・瀬戸美奈子<sup>ii</sup>

現在の公立中学校には、不登校をはじめ、発達障害、非行など、様々な課題を抱えている生徒が多く在籍している。また、保護者の養育方針も多様化しており、学校教員は様々なニーズに対応していく必要がある。そのような状況の中で、筆者の勤務する中学校には、集団に適応することが難しい生徒に対する援助資源として、「校内適応指導教室」が設置されており、何らかの理由で集団適応に支援を要する生徒が利用できる。本稿では、筆者が教育相談担当として、校内適応指導教室を活用し、支援を行ったケースを分析し、その役割、ニーズ、課題を検討することで、不登校に特化しない校内適応教室の在り方をさぐる。

キーワード：チーム支援、個別支援、校内適応教室、教育相談

## 1 問題背景と目的

近年、小中学生の不登校の生徒数は、増加の傾向にあり（文部科学省、2014）、各市町および各校において、その適切な対応が求められている。文部科学省は、1989年以降、不登校児童生徒の対応に、個別カウンセリングだけでなく、小集団活動や教科指導を行う場所、あるいは不登校児童生徒の心の居場所となるような場所として「適応指導教室」の設置を勧めてきた。

文部科学省の定義によると、「適応指導教室」とは、「学校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校内に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」としている。

松浦（2001）は「適応指導教室」における援助機能について、①安心・安全な場の援助機能群、②カウンセリング的な援助機能群、③学校教育的な援助機能群、④独自の援助機能群に分類し、その独自性と有用性について、「学校心理学という心理教育的なサービスを考えるために有益な場であり、不登校児への支援あるいは広く子どもへの援助サービスの場として有用性のある場である。」としている。

筆者の勤務する公立中学校では、市町に設置されている「適応教室」とは別に、「校内適応指導教室」と呼ばれる別室が校舎内に準備されており、登校することが難しい生徒への支援の場として活用されている。例えば、不登校から再登校に向けての前段階として、別室への試験登校を促す場として利用されたり、教室内で人間関

係のトラブルから、教室に入りづらくなった生徒のクールダウンの場として一時的に生徒が入室し、関係修復にむけての支援を行ったりするために使われてきた。

一方、不登校以外にも、発達障害や非行といった様々な課題を抱えて登校してくる生徒が増加しつつあり、そうした生徒への対応も、不登校の生徒と同様に、原因、課題、ニーズが、ケースにより様々であり、個に応じた対応が必要となってきた。すなわち、不登校に限らず、あらゆる理由で「不適応」をおこし、教室適応のための指導を必要とする生徒が多く登校してきているのが、現在の状況である。

そこで、本稿では、「校内適応指導教室」の利用の状況を振り返り、それぞれのケースにおいて、本人のニーズ、支援者のニーズ、行った支援がどのようなものであったかを事例ごとに分析することで、援助資源としての「校内適応指導教室」が、校内でどのように位置付けられ、機能しているかを検討し、その役割と課題を明らかにすることを目的とする。

## 2 方法

筆者が過去に教育相談担当として、「校内適応指導教室」で関わった生徒の事例のうち、特徴的なケースを取り上げる。期間はX年4月から、X年10月の6か月間とする。なお、短期間の事例に限られるため、プライバシーには十分に配慮し、事例の本質を損なわない程度に修正を加えている。

対象校は、各学年10クラス、生徒数1030名、教員数60名程度の大規模校であり、スクールカウンセラーが年間210時間派遣されている。校区は大部分が団地と商業地であり、核家族で育った生徒が大多数である。また、

i 鈴鹿市立白子中学校教諭

ii 三重大大学教育学部学校教育講座

外国につながる生徒が多いことや、生徒の転出入が多いことも本校の特徴と考えられる。

### 3 結果

「校内適応指導教室」は、本来、不登校対策として、登校しづらい生徒や学級に入りづらい生徒の支援の場として、学校長から市教委への要請により、設置されている。当該校には、加配教員が配置され、担当教員が「校内適応指導教室」に通室する生徒に対して、相談や学習支援を行っており、担当教員は教育相談担当教員が兼務することになっている。

「校内適応指導教室」は、比較的生徒の往来の少ない場所にあり、生徒の通用口を使用することなく、入室できるようにになっている。また、カウンセリングルームと隣り合う位置にあり、廊下を通らずに、お互いの部屋を行き来できる構造になっている。

さらに、遅刻・早退は時間に柔軟性が認められており、入室した日は出席扱いとなる。

「校内適応指導教室」に登校して来た生徒は、基本的に自学自習のスタイルで生活することになっており、その日何をして過ごすかは、概ね本人の意思に委ねられているが、生徒によっては、自主的に時間の使い方を考えることが難しく、教師と相談しながら、過ごし方を考えたり、必要に応じて、教師が課題を提示したりすることもある。午後は、手芸やスケッチ等、作業的な活動をして過ごす生徒が多かった。

以下に各事例について支援の経過をまとめる。

#### 事例1 教室復帰への前段階としての利用

対象生徒：A

問題状況：中学校入学当初から時々欠席のある生徒であった。昨年度、年間欠席日数が30日以上であった。X年になり、連休明けから欠席が目立ち始め、以降は欠席が続いた。

担任教員は家庭訪問や電話連絡を繰り返し行い、登校を促してきたが、本人は無気力で登校の意思は感じられなかった。

保護者懇談会で、保護者が担任教員に相談し、担任教員と学年の生徒支援担当教員が話し合った末、校内適応指導教室の利用を勧めることになった。本人の反応は、「教室には入れないが、別室になら入れるかもしれない」とのことだった。

支援の経緯：8月中旬、本児の担任教員より、教育相談担当に相談があり、本児と保護者が、校内適応指導教室を見学したいとの申し出があった。早速日程を調整し、本児、保護者が来校し、担任、教育相談担当と面談をした。

本人の様子は、相変わらず無気力で、将来に対する希望や目標を語ることはなかった。夏休み中は、昼夜逆転の生活をしており、午前中の面談は眠くて辛いと話した。保護者は、とにかく毎日学校に登校させたいという思いが強い様子であった。

教育相談担当から、その日は昼寝を我慢して、昼夜逆転の生活を直すように気を付けることと、家の手伝いをするを約束させて面談を終えた。

2学期より、校内適応教室に登校を始める。初日は保護者が送迎したが、以降遅刻しながらではあるが、自転車に登校するようになった。

教室内では、自ら持参してきた問題集に取り組んだり、教育相談担当教員と話をしたり出来るようになった。当初は表情が暗く、何事に取り組むのも億劫な様子だったが、次第に笑顔を見せるようになり、その日にやってみたいことを自分で決めて、教師に伝えられるようになった。また、「校内適応指導教室」の掃除や戸締まり等、気が付いた仕事を自発的に出来るようになった。

教育相談担当教員は、本児が登校すると、学年の生徒支援担当教員と担任教員に、本児が登校したことを伝え、1日1回は空き時間に様子を見に来てもらうよう、依頼した。また、校内適応指導教室でしたことや話したことは、可能な限り学年の教員と共有するよう努めた。

考察：「校内適応指導教室」を利用する生徒の典型的なケースと言える。本ケースで、支援がうまく進んだことの要因として考えられることは、援助者（保護者、担任教員、教育相談担当教員）の支援の方針が、一致しており、情報交換等の連携が密であったことと、本人のペースに寄り添うスタイルで、学校復帰を促すことができたことが考えられる。

反面、課題として、進路指導の不十分さが考えられる。将来に向けての意識づけや、目標設定を個別に考えさせる時間を設定し、高校進学への展望を持たせる関わり方を今後考えていく必要がある。

#### 事例2 取り出し支援の場としての利用

対象生徒：B

問題状況：小学校からの申し送りは、「落ち着きがない。非行に走る可能性がある。」といった程度で、支援ファイルの引き継ぎはなかった。入学後、間もなくから、クラスの友人とのトラブルや授業中の私語が目立つようになる。部活動にも参加しなくなり、反社会的問題行動が目立つようになったため、担任教員、学年代表、特別支援教育コーディネーターが相談し、保護者に発達検査と支援ファイルの作成を勧めた。

X年進級後は、部活動に参加できるようになり、

友人関係にも変化が見られたが、授業中の落ち着きのなさについては、改善されず、クラスの友人や教員集団の目にあまるところとなり、保護者にも手におえない感が次第に増していった。

支援の経緯：進級直後より、担任教員は家庭連絡を積極的に行い、学校での様子を保護者に伝えていた。当初、保護者は、取り出し支援に対して懸念を抱いていたが、本児の様子が日に日に荒れてくることと、家庭での力ではどうにもならないことに気付き始め、学校に「何とか勉強させてやってほしい」と訴えるようになる。X年6月、学年教員集団によるケース会議では、発達検査、定期考査の結果から、個別の学習支援が必要であるとの結論になり、教育相談担当である筆者が空き時間を活用して、学習支援を行うことになった。

7月より、本児の「一番苦手な授業」の時間を選択し、週1時間の取り出しによる学習支援を「校内適応教室」で行った。最初の面談で、本児のおおよその学力を予測し、本児が自信を持って取り組めるレベルの学習から開始した。

具体的な内容は、小学校中学年程度の国語、計算、と中学校1年生程度の英単語であった。授業開始後、10分程度の面談の後、国語、計算、英単語の順番で各教科とも10分前後の短時間でできる課題を出した。本児はどの教科にも積極的に取り組み、集中して50分間を過ごすことができた。

筆者が本児との関わりで、留意したことは、多少の字の乱雑さや、学習の遅れ、できなかったことに対しての注意をしないことと、出来るようになったことや、自分の力で気付けたことについて、小さなことでも認め、共に喜ぶことであった。

支援を重ねるごとに、本児は自ら自分のことを語るようになった。学習への取り組みも積極性が見られるようになり、各教科に集中できる時間も次第に長時間になった。さらに、授業中の迷惑行為も少しずつ減少していった。

考察：低学力から自尊感情が育たず、二次障害を引き起こしかけていたケースである。取り出し支援により、学力をつけることと、肯定的な言葉がけをすることで、承認欲求を満ちし、自尊感情を育てることに重点をおいて支援を進めた。

また、X年の2学期は、学校行事でも中心的な存在となりつつあり、学校生活に充実感を持ち始めた時期と重なり本児の取り出し支援開始は、好タイミングであったと言える。

さらに、本児の学習支援に関わることによって、少しずつ信頼関係を築くことにつながり、学習以外の悩みも話せるようになったことは、個別支援の特徴と考える。

しかし、「校内適応指導教室」に別室登校している生徒が利用している時間帯は、取り出し支援の場として使用することが出来ず、別の空き教室が必要となる。また、本ケースは、教育相談担当教員が、空き時間を活用しての支援であるため、時間数に限度があり、多くの生徒に出来る支援ではないことが指摘点として挙げられる。

### 事例3 トラブル回避の場としての利用

対象生徒：C

問題状況：やや非行傾向が見られるものの、明るく元気のある生徒であった。人の気持ちを考えすぎてしまうところがある。体の不調を訴えて、授業中に保健室に來室することが多くなった。当初は、養護教諭としばらく話をして教室に戻ったが、ある日、友人とのトラブルから、教室に入りにくい状況にあることを打ち明けた。

ほぼ同時期に、学年の副担任の女性教員が、自傷行為の跡があることを発見し、養護教諭、副担任教員の2人より、教育相談担当に相談があった。

支援の経緯：副担任教員の話によると「誰かに話を聞いてほしい。」と訴えていたとのことであったが、「学年の先生は（情報を）すぐに話す（共有する）から嫌」「スクールカウンセラーとは会いたくない」と話していたことから、教育相談担当の筆者が放課後「校内適応教室」で話を聞くことになった。

第1回目の面談では、クラスの友人の話が中心であり、悩みを語ると言うより、どのような接し方が異性に好印象を与えるかと言った相談であった。本児は「校内適応指導教室」に設置してある箱庭が気に入った様子で「また来たい」と言って初回の面談を終えた。

約10日後、本児が「話を聞いてほしい」と授業時間中に來室してきた。相談の内容は、最初「他の生徒とのトラブルから、教室にいることができない。」とのことであったが、相談が進むうちに、「自分にはすべてを受け入れてくれる人がいない」「周りに相談できる人がいない」「家でもひとりぼっち」と訴えた。筆者は、ケースを深刻に感じたので、本児の様子を注意して見守るように学級担任の教員に伝えた。

2学期が始まって間もなく、本児の表情が暗いので筆者が本児を「校内適応指導教室」に呼び出し話を聞いた。本児は、家族との関係が不安定な状態であることを語った。「家族はどれだけ努力しても認めてくれない」「家族と仲良く暮らすために、どうしたらいいのか、分からない」と涙ながらに訴えた。

筆者は、本児の思いを受け止めつつ、今はお互いの思いが食い違っているが、お互い大切な存在であることには違いないことを話して聞かせた。



それ以来、筆者は、担任教員と連携を取りながら、本児の様子を見守り、不安定な状態が見られた時は、「校内適応指導教室」で話を聞くようにしている。なお、1回目の面談以降、自傷行為は見られない。

考察：カウンセリングルームと同様の活用を行ったケースである。本校の中学生との関わりの中で、「カウンセリング」に対してマイナスイメージを持つ生徒が少なくないことに、筆者は大きな課題を日頃から感じていた。そこで、カウンセリングルームとは異なる場所で、面談を行う方が、支援がスムーズに進むことが考えられる。このような意味で、放課後静かに生徒と向き合う場所として、「校内適応指導教室」が活用されている。

本児の場合、時間をかけて面談を繰り返すうちに、真の課題に気付くことができた。「真の理解者」としての保護者の存在を強く求めていることに自ら気づき、自身の課題を明らかにしていったことが分かる。

本ケースの課題として考えられることは、本児の保護者との連携が希薄であった点と、教育相談担当である筆者の立場が、あくまでもカウンセリング的な関わり方であったため、本児の実生活からは多少かけ離れた存在にすぎず、本児の求めている「自分を100%受け入れてくれる人」にはなりきれなかったことがあげられる。

#### 事例4 カウンセリングルームとの併用

対象生徒：D

問題状況：保護者より教育相談担当に電話があり、カウンセリングを親子で受けたいとのことであった。ちょうどその日はスクールカウンセラーが来校していたため、すぐに予約を入れ、親子で来室することができた。保護者からの訴えは、「子どもが学校に行き渋り、機

嫌が悪いと家で暴れる。友人関係に問題があるのではと心配している」といった内容であった。本児は、「腹痛のため、気持ちが悪くなるので、学校に行けない」と言い、その日は欠席をしていた。担任教員をはじめ、学年の教員の話では、学校では特に問題のないおとなしい生徒であるとのことだった。

支援の経緯：始めに、親子でカウンセリングルームに入室し、スクールカウンセラーと3人で面談を行った。その約15分後、本児は、カウンセリングルームに残り、スクールカウンセラーと面談を続け、保護者は、壁で仕切られた「校内適応指導教室」に移動し、教育相談担当教員と面談をした。それぞれ約30分程度の面談であった。

保護者からの話では、当初の訴えとほぼ変わらない話から始まり、詳しく話を聞くうちに、「家では妹と比べてしまう」「もっと頑張れと言いつけるので気がつけたい」「休みの日は、共通の趣味を通して、親子で過ごす時間を作りたい。」と、本児への関わりを振り返る時間となった。

本児への面談では、友人関係のトラブル等、学校生活での問題が話題になることはなかったため、腹痛の原因が何であるのかを調べる必要があることをスクールカウンセラーから助言してもらった。

以降、親子でカウンセリングルームに来室することはないが、本児への見守りを継続し、学級担任教員、部活動顧問、教育相談担当教員が情報交換を定期的に行っている。本児は、腹痛を訴えることが次第に減少し、家族も本児の思いを受け入れる努力をして様子を見守った。また、保護者に対して、教育相談担当教員が、定期的に電話をして、家庭での様子を聞き、必要な事は担任教員に伝えることとなった。

考察：「校内適応指導教室」および、カウンセリングルー

表1：支援の一覧

	主訴	教員集団のニーズ	保護者のニーズ	校内適応の連携による支援	支援に関わった人（機関）
事例1	怠学、無気力	学校に復帰してほしい。	学校へ毎日登校してほしい。	面談、学習支援	担任教員、学年支援担当教員、教育相談担当教員
事例2	授業妨害	落ち着いて授業に臨んでほしい。	学習に取り組んでほしい。	面談、学習支援	担任教員、副担任教員、教育相談担当教員、特別支援教育コーディネーター、子ども家庭支援課
事例3	友人とのトラブル	トラブルの原因を知りたい。	落ち着いて学校生活を送ってほしい。	面談	担任教員、教育相談担当教員
事例4	家庭内暴力	なぜ家庭と学校での態度にギャップがあるのかを知りたい。	本人の問題が何なのかを知りたい。	面談、関係機関の紹介	担任教員、教育相談担当教員、特別支援教育コーディネーター、SC、医療機関
事例5	発達上のつまずき	多少のトラブルがあってもキレないスキルを身につけてほしい。	良好な友人関係を築いてほしい。	面談、SST、学習支援	担任教員、教育相談担当教員、特別支援教育コーディネーター、子ども家庭支援課、通級教室

ムの構造を活用した支援のスタイルであり、親子での面談の際に効果的な場合があると考えられる。スクールカウンセラーと教育相談担当教員の双方から支援をスタートさせたことで、スクールカウンセラーからの引き継ぎや助言がスムーズに行われ、その後の校内での支援に有効であった。

また、担任教員が1人で受けとめ切れない親子の課題を、スクールカウンセラーと教育相談担当教員が連携して支援を進められたことは、担任教員への支援につながったことが予想される。

#### 事例5 通級教室としての役割

対象生徒：E

問題状況：入学当初から、友人関係のトラブルが多い生徒であった。例えば、友人を怒らせるような発言が多く、ケンカになりやすい。また、持ち物の整理整頓が苦手で、机やロッカーの中が、プリント類で一杯になるだけでなく、重要な連絡や提出物が期限内に提出できない。教材をなくすこともある。成績は、中位である。

支援の経緯：X-1年度、発達検査を受けたところ、発達のアンバランスさを指摘され、ソーシャルスキルトレーニング（以下 SST）を勧められた。当時、中学生対象の情緒通級教室がなかったため、支援室より専門スタッフが本校に出張し、取り出し支援による SST を受ける事となった。

本児の X 年進級と同時に、中学生対象の情緒通級教室が、同市他中学において開級されることになり、専門スタッフが出張するシステムから、該当生徒が自転車または保護者の送迎により、通級するシステムへと移行した。

本児の保護者にその旨を説明したところ、「SST は継続してほしいが、他中学への通級は難しい。」という返答であった。そこで、本校の教員が本児への SST を引き継ぐことになった。

当初から、保護者が授業時間に取り出し支援を行うことに懸念を抱いていたことから、放課後、30 分程度の個別支援を、教育相談担当教員が「校内適応指導教室」で行うことになった。

SST を取り入れた支援を開始するにあたり、市内の情緒通級教室と連携を取り、助言を得ながら支援を進めた。

始めの挨拶の後、学習面や生活面に関する面談を 5 分程度行った後、ワークシートや教材を用いた SST を行った。さらに、面談から、本児が英語の学習支援も希望していることが分かり、文法や単語の復習を 10 分程度行っている。また、定期テスト前には、提出物の確認支援を行うようにした。

考察：市の行う支援のシステムの移行により、支援が途切れそうになったケースである。SST などの個別の支援が必要な生徒に、校区外の施設や他校へ自転車を通級させることが無理な場合は多いと考える。さらに、保護者による自動車での送迎等の協力が期待できないこともある。そのような場合には、校内で、できる教師ができる支援をするというスタイルになる。

SST は、本来、学校の教員が行うものであり、教室内での一斉指導も有効ではあるが、本校の教員集団において、SST に対する知識、理解はまだ低く、教室内外での SST に積極的な教員は極めて限られている。そのため支援を担う教員（例えば教育相談担当教員など）が、専門機関等からの助言を受けながら取り組みを進めていく必要がある。今後も情緒通級教室との連携を図りながら、一部の生徒および全生徒を対象とした SST を推進していくことが課題と考えられる。

## 4 総合的考察

「校内適応指導教室」の活用用途は、個別の支援という点では共通しているものの、そのニーズはケースによってさまざまである。しかし、それぞれのニーズに応じた支援を行う過程で、次第に「校内適応指導教室」での支援の時間が、生徒にとって「心の安らぐ空間」となっていくのが、筆者には実感できた。

公立中学校において、「校内適応指導教室」に求められている役割は、多様である。しかも、そのほとんどが、市町の専門機関でも行われている支援であることが本研究で明らかになった。しかし、公的機関で専門家が行う支援を、地域の中学校の教員が校内で行うことには大きな意味があると考えられる。例えば、支援を必要とする家庭および生徒にとって、自宅から遠く離れた専門機関に足を運ぶより、心理的、物理的負担を軽減することになり、地域の中学校との信頼関係の確立につながっている。また、市町の適応指導教室や情緒通級教室に比べて、物理的、心理的な距離が近いため、通常教室への復帰がスムーズである。

次に、「校内適応指導教室」を活用した個別支援を進めるうえで、個別支援チームが効果的に機能するための重要なポイントをまとめたい。第1に、支援チームの構成メンバーの役割が明確になっており、それをメンバーが正しく把握していることである。第2に、支援チーム構成メンバーの連携が密で、情報交換が十分に行われているかという点である。第3に、学校、家庭、生徒の思いやニーズを、支援チーム構成メンバーが、正しく理解し、それに寄り添えているかどうかということである。

最後に、本研究に関する課題を明示しておきたい。本校において、「校内適応指導教室」通室へのルートがシ

システム化されておらず、通室に至るかどうかはケースごとの支援による部分が大きい。また、学年による支援の格差が、通室へのルートに大きく影響している。すなわち、担任教員を始め、支援チームを構成する以前に生徒に関わる教員が、「校内適応指導教室」を援助資源としてどの程度認識しているかが活用の決め手となるため、従来のシステムでは、「校内適応教室」での支援を必要とする生徒が他にも存在していることが示唆される。このような課題を解決するための方策として、校内委員会の充実が考えられる。本校は大規模校であるため、週1時間の支援部会では、各学年の情報交換に留まってしまう傾向にあり、各ケースの支援の手立てを検討するにまで及ばないことが多い。そこで学年別支援部会を定期的に行ったり、学校全体を把握しながら支援を進める教員（例えば、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、教育相談など）が全学年の学年部会に定期的に参加し、支援方針の修正、統一を行うなど、支援チーム構成以前の情報交換や共通認識がどの程度積極的に行われるかが、その後の支援に大きく影響するものと考ええる。

## 参考文献

- 会田元明（1998）子どもとむかいあうための教育心理学，ミネルヴァ書房
- 石隈利紀・水野治久（2009）学校での効果的な援助をめざして 学校心理学の最前線，ナカニシヤ出版
- 河村茂雄（2002）ワークシートによる教室復帰エクササイズ 保健室・相談室・適応指導教室での「教室に行けない子」の支援，図書文化社
- LD 発達相談センターかながわ（2013）あたまと心で考えよう SST ワークシート，かもがわ出版
- 松浦正一（2001）適応指導教室の発達促進的援助機能に関する研究—不登校児への援助における「場」に焦点をあてて— 日本カウンセリング学会第34回大会発表論文集
- 水野治久（2014）子どもと教師のための「チーム援助」の進め方，金子書房
- モジュール型コア教材開発研究会教育臨床編チーム（2009）DVD で見る教育相談の実際，東洋館出版社
- 文部科学省（2014）平成24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」結果について
- 佐藤修策・池島徳大・長島明純・花井正樹・相馬誠一・荒堀浩文・中内みさ・栗原慎二（2007）学校カウンセリングの理論と実践，ナカニシヤ出版社
- 竹中晃二（2003）子どものためのストレス・マネジメント教育—対症療法から予防措置への転換—，北大路書房
- トニー・アトウッド（2008）ワークブック アトウッド博士の〈感情を見つけにいこう〉1 怒りのコントロール アスペルガー症候群のある子どものための認知行動療法プログラム，明石書店