

不登校生徒に対する別室を活用した 多面的支援システムのあり方

キーワード：別室登校，不登校，スクールカウンセラー，チーム学校

鹿児島大学法文学部人文学科 平 田 祐 太 朗

I 問題と目的

不登校生徒を取り巻く我が国の現状

現在我が国の児童・生徒の不登校児童・生徒数は、平成27年度の文部科学省の報告によると小学校が27,581人、中学校では98,428人、総計126,009人と、微増と微減を繰り返しながら推移している。現在の青少年健全育成における大きな課題であり、早急な対応が求められている。一方、近年不登校はますます複雑化・多様化してきており、教育の観点だけではなく、組織的・計画的な個々の児童生徒に応じたきめ細かな対応が求められている。また平成28年9月に文部科学省より出された、「不登校児童生への支援の在り方について」によると、「学校に登校する」という結果ではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があると明記されている。

そのような中、平成28年12月国会にて、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」が成立した。この法律の基本理念として以下の5つが挙げられている。1. 全児童生徒が豊かな学校生活を送り、安心して教育を受けられるよう、学校における環境の確保、2. 不登校児童生徒が行う多様な学習活動の実情を踏まえ、個々の状況に応じた必要な支援、3. 不登校児童生徒が安心して教育を受けられるよう、学校における環境の整備、4. 義務教育の段階の普通教育に相当する教育を十分受けていない者の意志を尊重しつつ、年齢又は国籍等に関わりなく、能力に応じた教育機会を確保するとともに、自立的に生きる基礎を培い、豊かな人生を送ることができるよう、教育水準を維持向上、5. 国、地方公共団体、民間団体等の密接な連携である。この法律からは個々の不登校生徒の状況に応じた支援を行う必要性や、学校内外の場所での教育環境の確保、必要な支援の提供を保障することが明記されている。以上の通知や法律の成立は、我が国の不登校という現象に対する一つの大きな転換点と考えることができ、今後の不登校児童生徒に対する支援の大きな指針となっていくことが考えられる。

不登校生徒に対する支援の現状と課題

次に、これまでの不登校生徒の支援について概観をすると、不登校生徒の支援機関の1つに教育支援センター（適応指導教室）が挙げられる。教育支援センターは、通うことで出席扱いとなることや、物理的に在籍校から離れていること、少人数でのきめ細かな対応を行うことにより、不登校児童生徒に対する有効な支援機関の1つとされている。しかし、構成職員およびカリキュラムの未整備の問題等様々な課題も同時に見られること（重，2008）、教育支援センターによる全不登校児

児童生徒への対応が10%程度となっている（本山，2011）との指摘もある。

また、不登校児童生徒の支援に関する課題は、教育支援センターに限ったものではなく、学校内外の機関において、相談・指導を受けられていない生徒が20,000人いるとの指摘もある（本山，2011）。加えて森田（1992）によると登校しながら「学校に行きたくない」と感じている児童生徒も多く存在しており、登校している児童・生徒に対する支援のあり方を考える必要もあるだろう。

上述した指摘を踏まえると、児童・生徒や保護者の視点から見た際に、何らかの要因で不登校状態となる以前や不登校状態となった際に、学校が最も早期に把握し、また対応が可能であることは間違いないだろう。そしてまた、学校への否定的な感情や葛藤の強さなどに配慮しつつも、個々の生徒の状態像や家庭、学校における状況、その後の支援の方向性を考える上でも、一時的に学校内に居場所を作り、教職員全体で支援を検討していくことは意義が大きいと考えられる。実際に田畠（2016）は、大多数の生徒が学校や地域との関係を切らない形での援助がむしろ望ましいのではないかと、また学校内に不登校生徒との関係を「切らない、維持する、育む」ための場や活動がいろいろな形であることが望ましいと指摘している。このような視点より不登校生徒への支援を考えた際に、有用な方法の1つとして別室¹を活用した支援が挙げられる。

別室を活用した不登校生徒への支援

不登校生徒が回復していくプロセスにおける学校内の居場所の重要性は、実践と研究ともにさまざまな観点からその有用性が指摘されている（田畠，2016；中村，2008；隈元，2012；伊藤，2003；中垣ら，2012）。

山本ら（2011a）によると、京都府の全小学校の25.8%、全中学校の77.8%が別室登校を実施しており、また小学校の49.1%、中学校の26.8%の生徒が「完全に教室登校に戻った」、「教室登校が増えた」ことが明らかとなり、別室登校が教室復帰に効果的であることを指摘している。また田畠（2016）は、校内適応指導教室の取り組みによる生徒への効果として、①心理的安定や元気の回復などの心理効果、②基礎的学力の向上、③社会性の向上、④学校・教室への適応、⑤適切な進路選択など、心理面での支援に限らない様々な効果について述べている。

そして、効果的な支援に必要なこととして、学校全体で別室登校生徒の情報共有があることにより、生徒へのきめ細かな指導につながることで、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挙げられている（小泉，2015）。

また生徒から見た別室は、不登校から教室復帰へのステップ、不登校にならないための一時的避難としての別室登校という2つの意味があるという（山本ら，2011a）。また中村（2008）は、事例研究から相談室登校における援助モデルを提示し、相談室での充実感の高まりが、教室登校が定着することにつながるとし、相談室を用いた支援のステップアップ方式について提唱している。これらの研究からは、別室が教室と家庭の中間地点として機能することや、予防的な側面を備えていることが推察される。

しかし一方で別室を用いた支援の課題として、優れた支援の実践や経験知があったとしても、教

1 本稿では、これまでの先行研究で挙げられている相談室登校、校内適応指導教室、別室登校、保健室登校について、それぞれの意味する部分は少しずつ異なるものの、生徒から見た行為としては同様のものとして捉え、「別室登校」という表現を統一して用いることとする。

職員間での共有が困難であることが多く、学校内での対応に差が生じ、早期介入・発見が遅れてしまう現状や一部の教員へ指導が偏っている現状が指摘されている（隈元，2012）。また別室を活用した支援に関する援助構造やプログラムが学校により大きく異なることから、ある学校では機能したもの、もしくは経験のある教員であっても、学校が違えば十分に機能しないといった課題がある。

スクールカウンセラーと別室登校生徒への支援

次に不登校生徒の支援者の一人であるスクールカウンセラー（以下SC）に目を向けると、中学校におけるSCの受ける相談内容の多くは不登校に関する相談であり、加えて近年のスクールカウンセリングにおいて、個別のカウンセリングだけではなく、ネットワークを用いたアプローチや学校コミュニティ全体のアセスメントが重要であることは多くの実務家や研究者から指摘されている（増田，2016；奥村・柴田，2014）。

一方、別室登校生徒へのSCの関わりに関する研究を概観すると、個別のカウンセリングによる事例研究が報告されており、家族療法を用いた相談室登校生徒への支援（相模・田中，2005）や、ユング心理学的アプローチからの別室登校生への支援（西村，2000）などの研究が見られ、個々のオリエンテーションやアプローチを活かした、生徒の個別性に応じた支援が実践されている。また、茂泉・宮本（2011）は援助チームによる相談室登校生徒への支援に関する研究を行っており、援助チームの実際の活動について詳細に報告・検討を加えている。

しかし、杉原（2017）がクライアントの日常生活場面で行われる心理援助は、理論的にも実践的にも今後、もっと積極的に追求される必要がある有望な領域である、と指摘しているように、SCが日常生活場面の1つである別室を活用している生徒へどのように心理援助を行っているのか、またどのような役割を担う必要があるのかについて検討することは、今後のSCの不登校生徒への支援を考える上で有用であろう。また、これまでの研究では自治体の別室登校利用生徒の実態調査（山本ら，2011a；山本ら，2011b；山本ら，2012a；山本，2012b）や、個別の方法論やオリエンテーションに関する事例に焦点をあてた研究が中心であり、1つの学校の別室登校に関する支援実践について、検討した研究は見られない。

以上のような問題意識を背景に、筆者はこれまでである中学校で別室登校を活用した不登校生徒への支援実践にSCの立場から関わりをもった。

本研究は、近年複雑化・多様化している不登校生徒の支援において、個々の生徒のニーズと心理社会的特性に応じた支援を展開していくことを可能にするために、ある中学校で行われた別室を活用した不登校やその傾向があった生徒への2年間の臨床実践を振り返り、検討を行うことを通して、多面的な支援システムとしての別室登校に関する有用な知見を得ることを目的とする。

II 方法

調査対象

A中学校の別室である「心の教室」を利用する生徒の氏名、登校時間や退室時間を記載した利用記録とSCの実践活動に関する記録。

調査内容

A中学校「心の教室」を利用した生徒29名の1046回の活動記録。具体的には氏名、利用日、教室の利用開始、退室時間を対象とした。

倫理的配慮

一般社団法人日本心理臨床学会が定める倫理綱領、倫理基準に準じて行った。具体的には、管理職や関係教職員に許可を得た上で利用記録や教職員からの聞き取り、実践記録等のデータの収集・整理を実施した。また、実践・研究の理解に支障がない範囲で、特定の個人や学校が特定されないよう修正を加えている。

データ分析の方法・手続き

A中学校の支援の枠組みや支援活動の概要について記述を行った。また、利用記録をもとに一人の生徒の平均利用回数、利用期間ごとの生徒数のグラフ、年度ごとの各学年の生徒数、利用開始時間、退室時間、在室時間の平均値と最大値、最小値についてそれぞれ求めた。

III 結果と考察

支援の枠組み

別室の物理的構造：A中学校内1階にある教室。保健室の隣に位置し、他生徒に会う、見られることなく来室が可能である。教室内はソファがあり、個別の相談が可能な相談室、周囲を区切られた和室、教員と生徒用の机と椅子が置かれているスペースに大きく分かれている。X+1年4月より、児童生徒支援加配の教員が在室している。

別室利用に至るまでの流れ：A中学校の別室利用までの流れは以下の通りである。利用の際には、担任教師や養護教諭、SCから生徒、保護者へ別室登校について説明・提案をされる。それを受け本人や保護者の希望があった後に、当該生徒が所属する学年で協議を行う。またすべての生徒について管理職が確認し、把握している。その後利用を開始となる。また本人や保護者から申し出があった場合も同様の流れとなる。

教室内のルール：「教室のお約束」として、可能な限り学校の校時に合わせ、静かに自習を行うこと、来校した際に職員に連絡をすること等がルールとして設定され、生徒へ提示されている。また、A中学校別室への登校は出席扱いとされている。

別室利用時の流れ：利用日、来校、退室、帰宅時間など学校への登校に関する事項については基本的に各生徒へ任されており、その日の体調や調子に沿って、教室担当教員や養護教諭、担任教師と相談をして決めている。生徒はその際に、自分の体調や調子を可能な限り把握を行い、無理をしないこと、教員や養護教諭、保護者から難しいと感じる提案や促しがあった場合は可能な限り大人へ伝えること、そしてそのこと自体が重要であること等が説明されている。関係教職員は生徒の意思を尊重しつつ、教室や行事等への参加の提案や促しを行っている。

生徒の様子：生徒は、授業時間中は自習を中心に組みながらも、同室生徒や担当教員と雑談を行い、交流を持っている。体調に応じて別室や保健室で休む生徒もいた。クラスメイトや友人が別

室へ顔を出し、コミュニケーションをとることもあった。本人や保護者から希望があった場合、こちらから必要性を感じた場合など、生徒や保護者に応じてSCと面談を行っている。

支援活動

支援者側の活動として、主に下記の活動が挙げられる。多面的アセスメント（身体面、家族背景、学力、性格・心理的特徴、認知・発達的特徴、精神疾患等）、多面的アプローチ（居場所の確保、学習面のサポート、個別相談、生徒・保護者へのカウンセリング、他機関への紹介等）、担任教師を中心とした個別支援計画の作成、管理職を含む関係教員による支援会議の実施である。上述したアセスメントやアプローチにより得られた情報を可能な限り関係教員で共有を行い、経時的に関わりを持った。

SCの基本的な実践として、関係教員に別室登校生徒の様子や現状について、来校時に聞き、生徒の理解や対応、関わりについて共有を行った。また、生徒との面接の中では、学校生活面や体調、登校の頻度、無理をしていないか、等について話し合った。その際、個々の生徒にとっての別室登校の意味の理解に努めつつ、今出来ている点、変化した点、成長した点、その他SCが感じたことについて積極的にフィードバックを行うよう努めた。

支援者側の役割の概要に関するモデル図を示す（図1）。なお、本論では便宜的に役割分担を行っているものの、支援の実際としては、個々の生徒や事例の特徴により、役割や関わりが重なる部分や同時に行うことがあった。

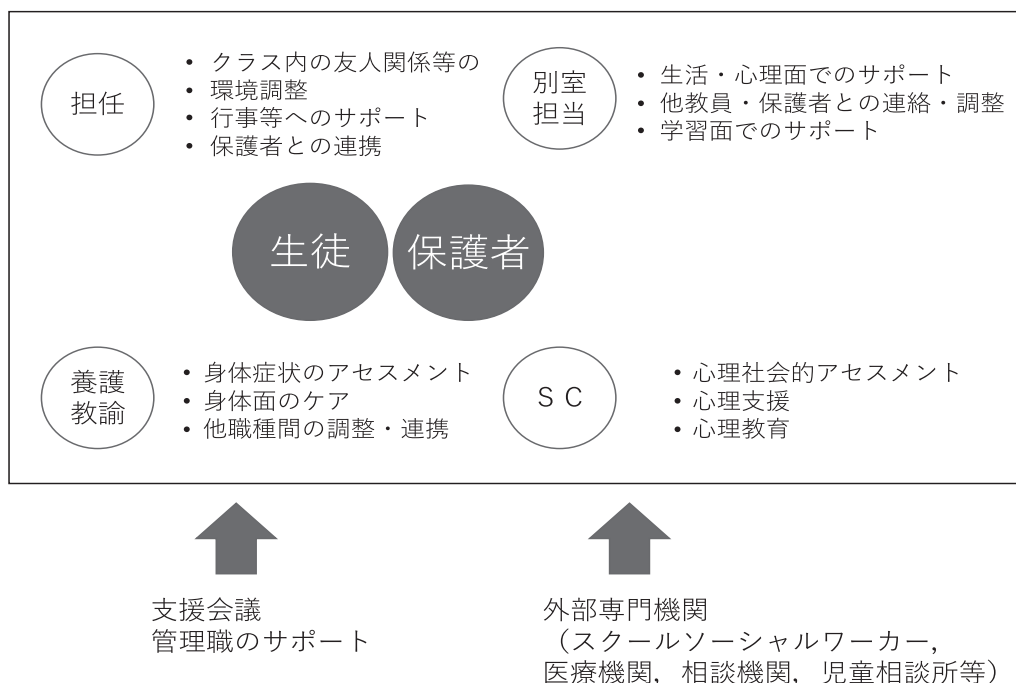


図1 各職員・スタッフの役割分担

利用記録の分析

まず、表1の年度ごとの回数を比較すると、集計期間の差を考慮する必要があるものの、年度による差が大きいことが窺われた。特に年度と各学年の利用数に着目すると、年度の違いによる学年の偏りも大きいことが窺われた。このことから、別室登校に対する支援システムの理解や活用度が学年単位で異なる可能性が考えられた。今後、教員を対象として、このような別室登校を用いた支援システムの利用経験や認知度、イメージ等のデータを積み重ねていくことで、学年による差異の要因を明らかとすることができると考えられた。

表1 年度と各学年の利用者数

	1年生	2年生	3年生	統計
X年度	1	7	1	9
X+1年度	7	6	10	23
X+2年度	4	1	3	8
計	12	14	14	40

表2 年度ごとの利用回数と生徒数ならびに平均値と最大値、最小値

年度	回数	利用生徒数	回数/利用生徒数	利用回数最大値	利用回数最小値
X年度(1月～3月)	139	9	15.4	44	1
X+1年度(4月～3月)	700	23	30.4	167	1
X+2年度(4月～10月)	207	8	25.9	55	1
全期間合計	1046	40	26.2	167	1

次に表2の利用回数に着目すると、約2年間の利用件数が1000回を超えており、教室への登校が難しい生徒の受け皿としてA校の別室が一定程度機能している実態が明らかとなった。これは、先述した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の基本理念である「不登校児童生徒が行う多様な学習活動の実情を踏まえ、個々の状況に応じた必要な支援」、「不登校児童生徒が安心して教育を受けられるよう、学校における環境の整備」を実践しており、学校システムとして不登校生徒への支援を行っているという実績を示していると考えられる。また、一生徒あたりの利用回数の平均値と最大値、最小値に目を向けると、特にX年度は23人の生徒が平均30回程度利用している実態が窺われた。一方で、各生徒による利用回数は多い生徒で167回であった。これは1年間の出校日を平均200日と仮定すると、全体の3分の2以上の出席にあたり、このような生徒にとって、別室は学校生活における拠点として機能している実態が窺われた。一方、少ない生徒では1回のみ利用となっており、別室を用いた支援が十分に機能しなかった可能性が考えられた。別室への登校が出席扱いとなることは、生徒にとって、わかりやすい形で生徒の学校への登校の動機となりやすい。しかし一方で、山本ら(2012b)が指摘しているように学校や教室へ行くことにこだわることによる弊害は非常に大きいため、利用をめぐる個々の状態像へ留意をする必要があるだろう。

表3 年度ごとの利用開始時間と退室時間、在室時間の平均と最大値、最小値

	「心の教室」入室時刻		
	平均入室時刻	最小値	最大値
X年度	10:20	6:45	15:20
X+1年度	10:18	7:10	16:45
X+2年度	9:58	6:25	16:03
全期間平均	10:14		
	「心の教室」退室時刻		
	平均退室時刻	最小値	最大値
X年度	13:41	9:25	18:00
X+1年度	13:31	8:20	19:15
X+2年度	12:10	8:56	17:06
全期間平均	13:05		
	「心の教室」滞在時間		
	平均滞在時間	最小値	最大値
X年度	3時間20分	0:10	9:28
X+1年度	3時間14分	0:00	11:00
X+2年度	2時間11分	0:00	8:56
全期間平均	2時間57分		

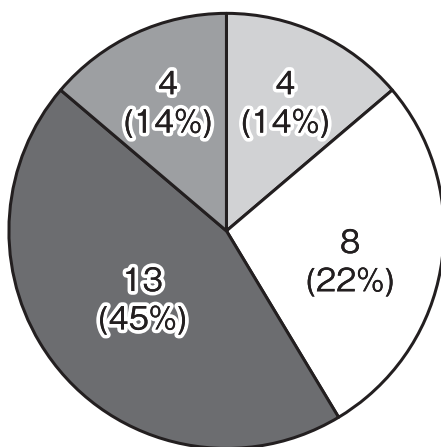
次に表3の生徒の別室の利用開始時間と退室時間、在室時間へ目を向けると、平均入室時刻は10時～10時半の間であり、朝の時間帯の来室が中心である実態が窺われた。一方、平均退室時間は13時前後であり、昼休み時間中、給食時間前後の退室が多い傾向が窺われた。一方、最小値、最大値ともに8時前後、遅い生徒によっては部活終わりの19時前後まで在室した生徒もあり、個々の生徒による差が大きい現状も窺われた。また平均滞在時間は約3時間となっており、1つの別室登校における活動や支援を検討する際の目安と考えられる。一方、A中学校ではタッチ登校といった、制服に着替えて学校に来ること自体を目的とした支援も行っているため、滞在時間は短いものの、学校に来た際の目的地、または来校の証明として別室が使われている実態も窺われた。

以上、A中学校の別室登校生徒の利用実態について振り返った。ここから、A中学校別室が教室に行くことが難しい生徒の過ごす居場所、または不登校状態の生徒が最初のステップとして活用する場所といった、A中学校における多様な別室利用の実態が改めて明らかとなった。このことは、山本ら(2011a)の報告と重なることも多く、利用実態から別室を用いた支援の機能を見ることが出来たと言えよう。

一方、各生徒による別室登校の利用回数や入退室時間、滞在時間など利用方法に違いが見られたため、各生徒の利用の仕方に応じた支援について、詳細に検討を行い、対応を考える必要があると考えられた。そこで、これまで利用経験があった全29名の個々の利用記録を対象として、生徒の心の教室の利用期間、1週間の利用頻度、各生徒の生活状況等に着目し、類型化を行った。その結果、生徒の利用の仕方は大きく4パターンに分けられることが明らかとなった(表4)。なお、内訳について図2の通り示す。

表4 別室の利用型と支援方針

利用タイプ	一時利用型（4人）	学校生活拠点型（8人）
利用状況・定義	心の教室の利用が2～3ヶ月から半年以内、およそ週3日以上、2～3時間程度の利用を行う生徒、その後の教室復帰につながる場合が多い。	心の教室を拠点にして、学校生活を過ごす生徒、自主学習を行い、また登校による生活リズム形成と維持のために利用する生徒。また、中には心の教室から特定の授業を受ける、行事へ参加する、給食を食べるなどを通して教室や他生徒との交流を持つ場合もある。
支援方針	本人の意志を確認しつつ、可能な範囲で行事や他生徒との交流などを通して、働きかける。	教室復帰を周囲が急ぐのではなく、別室の中での過ごし方を検討し、また将来の自立に向けた働きかけを行うなど、より長期的な展望をもちながら関わる。
利用タイプ	単発利用型（13人）	その他（4人）
利用状況・定義	定期的にご利用するわけではなく、数回利用を行う生徒、その後教室に復帰する生徒と、不登校状態が継続する生徒とに分かれる。	個別の生徒の事情が特に大きいパターン。例えば、複雑な家庭背景やメンタルヘルス上の問題が背景にある生徒が利用している場合等。
支援方針	別室を用いた支援の妥当性や、生徒に対する別室登校のオリエンテーション、生徒自身の準備性などを再度検討。	別室や学校だけではなく、より個別具体的な支援が必要であり、他職種・他機関との連携を含めた支援の実施。



一時利用型
 学校生活拠点型
 単発利用型
 その他

図2 生徒の別室利用型と人数内訳

V 総合考察

効果的な別室を活用した支援のあり方

本研究の目的は、ある中学校の別室登校の実態と実践を振り返ることを通して、効果的な別室における支援のあり方を検討することであった。その結果、以下の点が重要な点として考えられた。

まず1点目は、別室を活用した支援を行う際の、初期の段階における生徒のアセスメントの重要性である。その理由として、これまでの利用型から、別室を1年単位で学校生活の拠点として利用する場合と、2～3ヶ月の滞在の中で教室での学習へと移行する場合、それ以外と、大きく3つに分かれていたことが明らかとなった。

以上のことから、本人にとって、利用開始時点における適切な利用型について早期にアセスメントを行うことで、本人はもちろん周囲の大人がその後の展望を持ちやすく、本人への過度な教室復帰の促しや声かけを避け、また適切な時期による教室や行事へのつなぎを行うことが出来ると考えられた。このような周囲の大人の見通しがあることにより、生徒にとって別室がより安心して過ごせる空間となり、なおかつ生徒の状態にあった働きかけを行うことが可能と考えられる。

また、これまでの先行研究では、別室で実際に生徒に関わる教員の負担が大きいこと、生徒の要望と周囲との調整で板挟みになりやすいことが指摘されている（小泉，2015；隈元，2012）。本研究から得られた知見から、このような利用の方法にも一定のタイプがあり、それに応じた働きかけが重要であることを教職員間で共有することで、教職員の負担が軽減し、生徒への支援がより充実したものになると考えられる。今後は系統的な事例研究を通して、個別性の違いへと焦点を当てる中で、上述したタイプの違いによるアセスメントの視点や効果的な実践について更なる検討を行う必要があると考えられた。

別室を活用した支援におけるSCの役割

本節では別室を活用した支援におけるSCの2つの役割について述べる。まず1点目は、学校に対する不安、抵抗のアセスメント等の専門性や支援に関する外部性を活かしつつ、生徒へ関与しながら見守ることである。活動頻度や形態、話を聴くスキルなどから、SCは生徒にとって学校に対する不安や緊張感、不満など、直接学校へ話しづらいことを伝えやすい対象であると考えられる。これは従来のスクールカウンセリングでも強調されている点でもあるが、別室における支援においては、日々の学校生活を過ごす生徒と教師が気づきづらい変化や、意識化が困難な点について、教師とは異なる視点からフィードバックを行うことで、生徒自身、また周囲の教師の理解を広げることが出来ると考えられる。そのため、生徒自身、そして関係者の生徒理解を補助し、異なる視点を提示することは重要な役割であろう。当然、守秘義務、集団守秘義務の兼ね合いはあるものの、可能な範囲で生徒の状態を見立てつつ、他教職員と関わることで、生徒の自立を支えることが出来ると考えられた。

2点目は、別室や別室への登校を活用して「(自助のための)注文をつける能力」の育成と「工夫する能力」の育成（田畠，2016）を行うことである。別室という学校生活空間の中で、面接や日々の関わりを通して上述した能力の育成を行うことにより、生徒にとって具体的に、また効果的に育

成することが可能であろう。反面、このような本人の自助努力が別室で阻害された場合の影響力も大きいことが考えられるため、逃げ場をつくりつつ、安心感をもつことが出来るよう留意が必要であろう。

別室を活用した支援の意義

別室を活用した支援の意義の1つとして、不登校生徒に対する支援の具体化とそのことによる早期介入へのつながりやすさが考えられる。別室という物理的な空間を中心に支援を行うことにより、生徒や保護者、教職員に対して具体的で明確な形として支援の手立ての1つが示されることになる。このことにより、教職員にとっては生徒の行き渋りが見られた際の有効な選択肢であり、また最初の手立てとなり、初期の段階で他教職員と情報共有を行い、実際のサポートへ具体的に組みやすいと考えられる。また、生徒に対しても、自分が今、どこで、どのように頑張るか、または一旦休むかをわかりやすい形で示すことが出来るのではないかと考えられる。

近年盛んにその重要性が指摘されている連携やチーム学校といった取り組みは、その重要性は言うまでもないものの、ともすると教職員や学校による支援のイメージが様々であり、またそれまでの教職員の経験、資質に依るところが大きい場合がある。そのため、「別室を活用した支援」というある程度柔軟性を持った支援の枠組みの存在は、当事者である生徒も含めた関係者にとって具体的な手立てのイメージへとつながるだろう。ひいてはそのことが個々の教職員やさらには保護者、生徒が安心して学ぶこと、個々の生徒の実情に応じた支援へと展開していくと考えられた。

また生徒と担任や教職員双方にとっての心理支援の意義を考えると、①教室や職員室など、生徒の緊張や不安を強く喚起しない場所で顔を合わせ、話が出来ること、②学校や教職員との間にそれまでとは異なる関係を築ききっかけと機会となること、③一時的に「学校に行かなければならない」といった葛藤が和らぐ機会となること、の3点が考えられる。しかし、生徒自身の別室を活用することに関する意味づけは、個々による差が大きいことは十分想定されるため、今後慎重な検討が必要であろう。また、基本的に複数の教職員で関わることがシステムとして前提となっているため、このようなシステムが学校に存在することは、担任教師や特定の教職員による生徒や問題の抱え込みへの予防となるだろう。

今後の課題と展望

本研究の課題について3点挙げる。1点目は、一度のみの利用となった生徒、長期利用する生徒、早期に教室復帰をする生徒など、個々の生徒による利用期間や利用方法、支援の違いが存在するものの、その違いの要因は明らかとなっていない。そのため、これらの違いを検討していくことで、より効果的な支援が可能と考えられる。また今回は単一校の継時的な実践とデータの分析を通して考察を行ったものの、対象校を増やすことで、より一般化した支援システムに関する知見を得ることが出来ると考えられる。

2点目は、今後の実践研究における課題として、本稿で提示したアプローチは、当然すべての生徒に効果的に機能するわけではなく、いじめや学校不信などを不登校状態の背景にもつ場合、周囲が別室登校に固執することで悪化する可能性も考えられる。そのため、個別の事例による特徴について丁寧にアセスメントを行った上で導入を行い、また導入上の工夫についても更なる詳細な検討

が必要であろう。

3点目は、活動の展開により、多様な生徒の利用が増加すること、また利用生徒数の増加による特定の教員への負担が多くの研究で指摘されている（小泉，2015）。従って、今後は担当教諭や関係教諭の負担を軽減するための職員間の共通理解の具体的な方略を検討していくことが喫緊の課題と言えよう。

最後に今後の展望として、以下の点が挙げられる。このような別室を用いた支援を考えていく際に管理職や関係教諭の理解が必要不可欠である。特に、管理職の理解やリーダーシップがシステム全体の土台となっているため、学校管理上の留意点やシステムの意義、また導入にいたるまでのプロセス等について心理学だけではなく、より学際的な視点から分析を行うことにより、汎用性の高いシステムとなるのではないかと考えられる。

付記

本実践研究を整理、報告する許可をいただいた校長先生ならびにA中学校の先生方に深く感謝申し上げます。特に、別室にて中心となり活動していただき、SC活動へ深いご理解いただいている心の教室担当教諭、養護教諭の両先生へ、心より感謝を申し上げます。最後に本実践をここまで積み重ねていただいた生徒のみなさまへ心より感謝を申し上げます。

文献

- 伊藤美奈子（2003）保健室登校の実態把握ならびに養護教諭の悩みと意識-スクールカウンセラーとの協働に着目して- 教育心理学研究, 53, 251-260
- 隈元みちる・富本祐加・松本剛（2012）中学校における別室登校の実態調査-運営と生徒支援のあり方の検討- 兵庫教育大学 研究紀要, 49, 155-160
- 小泉隆平・中垣ますみ・中川端彦・由良渉・奥澤嘉久・吉田晴美（2015）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- 京都教育大学紀要, 127, 133-142
- 増田健太郎（2016）学校の先生・SCにも知ってほしい 不登校の子どもに何が必要か 慶応義塾大学出版会
- 文部科学省初等中等教育課（2016a）不登校児童生への支援の在り方について（通知）. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1375981.htm（平成29年10月25日取得）
- 文部科学省初等中等教育課（2016b）平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導状の諸問題に関する調査」（速報値）についてhttp://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf（平成29年10月25日取得）
- 文部科学省初等中等教育課（2016c）義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律の公布について（通知）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1380952.htm（平成29年10月25日取得）
- 本山 敬祐（2011）日本におけるフリースクール・教育支援センター（適応指導教室）の設置運営状況 東北大学大学院教育学研究科研究年報 60（1）, 15-34
- 中垣ますみ・小泉隆平・吉田晴美・中江ひとみ・中川靖彦・奥澤嘉久（2012）「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的な関わり-児童生徒と保護者の声から- 京都府総合教育センター研究紀要, 2, 16-23
- 中村恵子・田上不二夫（2008）相談室登校の中学生の相談室での充実感と教室登校との関係 カウンセリング研究,

41, 254-265

西村 則昭 (2000) 二人の別室登校の女子中学生 スクールカウンセリングの境界性と社会性 心理臨床学研究, 18 (3), 254-265

奥村八重子・柴田恵津子 (2014) 学校が求めるスクールカウンセラー アセスメントとコンサルテーションを中心に 村瀬嘉代子監修 東京学校臨床心理研究会編 金剛出版. pp.52-62.

相模健人・田中雄三 (2005) 学校システムと連携しながらウノを用いてかかわった相談室登校児童の事例 家族心理学研究, 19 (1), 1 ~ 11

重 歩美 (2008) 教育支援センター (適応指導教室) の役割についての考察 国立青少年教育振興機構研究紀要 8, 221-230

茂泉ひとみ・宮本正一 (2011) 母親を含む援助チームによる相談室登校生徒への支援 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 59 (2), 125-136

杉原保史 (2017) 心理援助における「面接構造」の多様性の尊重に向けて 京都大学学生相談支援センター紀要, 46, 1-17

田嶋 誠一 (2016) その場で関わる心理臨床 金剛出版

山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・村瀬敏紀・中川靖彦・中澤秀明・藤本淳郎ら (2011a) 「別室登校」～別室登校児童生徒の実態把握と支援の在り方～ 京都府教育委員会 http://www.kyoto-be.ne.jp/gakkyou/cms/?action=common_download_main&upload_id=348 (平成29年10月25日取得)

山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・村瀬敏紀・中川靖彦 (2011b) 「別室登校」児童生徒に対する効果的な指導方法についての探索的調査研究 京都府総合教育センター 研究報告書 http://www.kyoto-be.ne.jp/gakkyou/cms/?action=common_download_main&upload_id=348 (平成29年10月25日取得)

山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・中川靖彦・由良渉・水島秀文・藤本淳郎ら (2012a) 「別室登校」II-教室復帰に効果的な関わり- 京都府教育委員会 http://www.kyoto-be.ne.jp/gakkyou/cms/?action=common_download_main&upload_id=598 (平成29年10月25日取得)

山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・中川靖彦・由良渉 (2012b) 「別室登校」(1)～質問紙調査から見える教室復帰に効果的な関わり～ 京都府総合教育センター研究紀要, 1, 18-27