

適応指導教室における学生ボランティアの 通室生に対するかかわり方について —教職員との差異を中心に—

中野 智之*・高木 秀明**

Student Volunteers' Relations to Pupils in the Adaptation Guidance Classroom : Their Differences from Teachers' Relations

Tomoyuki NAKANO and Hideaki TAKAGI

問題と目的

1. 不登校の現状

ここ数年の不登校者数の推移として、不登校者数が減少しているにもかかわらず、不登校の比率はほとんど変化を示していないことが報告されている（文部科学省, 2006）。これにより、不登校者数の減少は少子化の影響を大きく受けていると言える。また、比率の変化がほぼ見られないことから、学校には以前と変わらない割合で不登校の児童・生徒が存在し、不登校問題が依然として改善されていないと言える。数や比率はあくまで一つの指標であると捉え、不登校の様々な実態を考えていかななくては、不登校問題は解決できない。本研究では、数ある不登校支援機関の中でも適応指導教室に注目して、不登校問題についての検討を行う。

2. 適応指導教室

1) 適応指導教室という機関

適応指導教室は、文部科学省がそのおもとの所轄となる機関である。文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2001）によると、適応指導教室とは「不登校児童生徒に対する指導を行うために教育委員会が、教育センター等学校以外の場所や学校内の余裕教室等において、学校生活への復帰を支援するため、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、集団への指導、教科指導等を組織的、計画的に行う組織として設置したもの」である。また、「教育相談室のように単に相談を行うだけの施設は含まない」とされている。

2) 適応指導教室に携わるスタッフ

適応指導教室では、常勤・非常勤・臨時のスタッフが携わり、不登校児童・生徒を支援している。谷井（2002）によれば、適応指導教室に携わるスタッフのうち、常勤と非常勤と臨時スタッフの数は、それぞれ536名、818名、697名であった。

ここで注目すべきは、臨時スタッフの数である。347教室の臨時スタッフは総計697名であるが、そのうち学生（大学院生を含む）は470名（67.4%）であるため、その数は全体の人数で考えてももっとも多

* 和歌山保護観察所

** 横浜国立大学

い数となっている。2,051名のうち、約23%が学生や院生の臨時スタッフであり、多くの適応指導教室が学生ボランティアを利用しているということになる。その理由として服部（1995）は、適応指導教室における質的・量的両面での指導員不足を指摘しており、それを補うために学生の力が必要であるということが挙げられる。さらに、古賀野（1999）は、通室生とスタッフの間の年齢差による世代間ギャップを解消することを課題として挙げており、学生ボランティアはこの世代間ギャップを改善するためにも多く配置されていると考えられる。

このように、適応指導教室が学生ボランティアを利用することで、人材不足を補うことの他に、通室生に対して教職員とはまた違った人材を提供できるため、世代間のギャップを減らすことができる。このような点からも、学生ボランティアの有用性は高く、適応指導教室にとって必要な人材であると考えられる。

3) 適応指導教室へ学生ボランティアを導入することに伴う諸問題

適応指導教室へ学生ボランティアを導入することに伴う諸問題として南平（2002）は、「学生ボランティアの役割・立場が明確でないこと」、「通室生の心理的不安定さへの対応などの学生ボランティアの対処能力を越える事態があること」、「学生ボランティアの勤務日が固定されないこと」の3つを問題として挙げている。特に、学生ボランティアの役割・立場が明確でないという問題は重要である。学生ボランティアがどのような役割を担っているのかを示すことは、当事者である学生に対してはもちろん、通室生に対しても重要だと考えられる。

3. 本研究の目的

本研究は、適応指導教室における学生ボランティアに求められる、通室生に対するかかわり方に注目をする。そして、学生ボランティアが適応指導教室でどのように働けばよいかの方向性を示すとともに、通室生に対する具体的なかかわり方を明らかにする。

研究1では、適応指導教室に携わる教職員が、学生ボランティアに対してどのように通室生とかかわって欲しいと考えているかを検討していく。

研究2では、研究1のインタビュー調査から通室生との具体的なかかわりを抽出し、適応指導教室における学生ボランティアの役割を検討し、学生ボランティアに求められる通室生との具体的なかかわり方について検討していく。

研究1 適応指導教室で通室生とかかわる際、学生に求められる姿勢

1. 目的

適応指導教室に携わる教職員が、学生ボランティアに対してどのように通室生とかかわって欲しいと考えているかを検討していく。

2. 方法

1) インフォーマント

インフォーマントは適応指導教室で勤務する教職員9名を選定した（表1参照）。選定した9名の教職員は、それぞれ通室生と直接かかわる機会を十分に持っている。また、それぞれ適応指導教室に学生ボランティアを導入している。このことから、通室生とのかかわりや学生ボランティアについてのインフォーマントの語りは、独創的な語りではないと考えて差し支えないと思われる。そのため、適応指導教室で働く教職員9名で適当であると判断した。

表1 インフォーマントの属性
(平均年齢=47.8, SD=13.3)

番号	性別	職業	年齢	教職経験年数	適応指導教室での指導年数
Info.1	女性	教育相談員	51	4年	8年
Info.2	男性	嘱託職員	61	37年	1年半
Info.3	男性	専任教諭	43	20年	1年半
Info.4	女性	教育心理相談員 (臨床心理士)	34	無	2年半
Info.5	男性	専任教諭	44	21年	1年半
Info.6	男性	教育相談員	61	38年	半年
Info.7	男性	教育相談員	62	38年	1年半
Info.8	女性	嘱託職員 (訪問担当)	51	6年	6年半
Info.9	女性	嘱託職員	23	無	半年

2) 調査の方法

調査期間は2006年10月。調査は半構造化面接を実施した。面接において行われる代表的な質問は、以下のようなものであった。

「教職員と学生の通室生に対するかかわりの相違点はどのようなことだとお考えですか。」

質問の答えが具体的でないときやインフォーマントの回答が質問に沿っていない時は、さらに具体的な回答を促した。面接時間は、一人あたり20分程度であった。

3) データ分析の手法

Edwards & Potter (1992) らによって開発されてきた談話分析を援用した。インフォーマントたちが志向する教職員と学生の通室生に対するかかわりについての語りから、彼らが学生に対して望んでいるかかわりを推察する。

3. 結果と考察

【概念①：個性を生かしたかかわり】

学生なりの対応をすればいいという語りや、教職員は通室生とかかわるときには各々の方法で接するという語りから、概念①「個性を生かしたかかわり」を生成した(表2参照)。この概念①から、個性を生かしたかかわりは、教職員でも学生でも行うべきかかわり方であるということがわかった。不登校状態にある子どもに、少しでも多くの人に出会ってもらおうという意味でも、それぞれの個性を生かしたかかわりが必要となると考えられる。

【概念②：指導者であることを意識したかかわり】

学生と通室生の立場の違いを示すべきだというインフォーマントたちの語りから、概念②「指導者であることを意識したかかわり」を生成した(表2参照)。通室生と年齢的・心理的な距離の近い学生においても、このようなことに留意したかかわりをしていく必要があると言える。

【概念③：年齢の近さを生かした、兄・姉的な存在としてのかかわり】

年齢的な近さについての語りや、兄や姉のような存在として、または近いモデルのような存在としてかかわってほしいなどの語りから、概念③「年齢の近さを生かした、兄・姉的な存在としてのかかわり」を生成した(表2参照)。年齢の近い学生が入って通室生の不安・葛藤を援助しつつかかわっていくことは、モデルを示すという意味でもとても重要であると考えられる。

表2 生成された概念と該当する会話データ例

概念	具体的な会話データ
概念①：個性を生かした かかわり	Info. 2：学生さんの対応で私はいいと思う。 Info. 5：地のままやってくれるのが一番。そしたらやっぱり子どももそれは感じるんじゃないかな。
概念②：指導者であるこ とを意識したかかわり	Info. 2：だけども、どの立場で来てもらうのよっていったときには、やっぱりきちとした一つの指導者ってかな、先生という立場あるいは、先生のルールの中では則ってやるんだけど、相対するときには子どもは違ってくるわけでしょ。
概念③：年齢の近さを生 かした、兄・姉的な存 在としてのかかわり	Info. 8：自分たちに近い年齢、カッコいいなとか、こういうふう に生きられたらいいなとか。そういうのを身近に見るお兄ちゃん やお姉ちゃんという。
概念④：楽しい時間を過 ごしたり、遊んだりす るかかわり	Info. 7：あと、自由時間でも、どうしても先生たちっていうの は、子どもと遊ぶ時間は、拒否はしてないんですけどね、少ない 感じはしますので、そういう、自然な形のかかわりってのは、子 どもたちの心を開くことになるかと思えますけど。

【概念④：楽しい時間を過ごしたり、遊んだりするかかわり】

学生に通室生と楽しく遊ぶことを求めている語りや、学生は遊ぶことがかかわりの中心であるという語りから、概念④「楽しい時間を過ごしたり、遊んだりするかかわり」を生成した（表2参照）。不登校状態になった子どもには、同年代同士で遊ぶことも難しい子どももいる。そこで、積極的にコミュニケーションをとり、まずは誰かと何かをするという体験を通室生にさせることが期待されているのだと考えられる。

4. 研究1のまとめ

概念①から、子どもとかかわる際には、自分なりに考え、対応していくことが望まれており、個人の裁量によってかかわっていけばよいということになる。また、教職員もこのようにかかわっていると考えられるため、学生のかかわりのスタンスの基本はこのようなかかわりでよいと考えられる。しかし、基本的には個人の考えによってかかわっていけばよいが、学生という教職員とは違う立場・違う年齢であるがゆえに異なることが求められることもある。その例が、概念③や④で示されているようなかかわりである。また、概念②は学生が通室生とかかわる上での留意点であるとも言える。学生は自らの立場が指導者であることに留意し、個人の裁量によってかかわっていく中でも、一緒に遊ぶことを特に意識してかかわっていくことが求められている。田嶋（2005）が不登校児童・生徒に対する具体的かかわりのための基本方針の中で、元気になるには遊べるようになることが必要であると述べているように、彼らにとって遊ぶことは非常に重要である。より年齢の近い学生が、その遊びを通して通室生とかかわることで対人関係の幅が広がるとともに、モデリングの効果も期待できる。また、不登校状態にある児童・生徒は在籍校に登校している児童・生徒よりも、人とかわること自体がすでに大きな学びとなっている。対人関係のつまりきによって不登校になった子どもも少なくない中で、適応指導教室という場で少ないながらも人とかわっていくことは確かな成長となっているはずである。その中には、同級生に対して苦手意識のある子ども、または先生に対して苦手意識のある子どももいるだろう。そこで、教職員でもなく、同級生でもない存在である学生が個性を発揮して、そのありのままの姿でかわっていくことは、とても意味のあることだと言えるのではないだろうか。

研究2 適応指導教室の目的と通室生に対するかかわり方に関する質問紙調査

1. 目的

研究1のインタビュー調査から通室生との具体的なかかわりを抽出し、適応指導教室における学生ボランティアの役割を検討し、学生ボランティアに求められる通室生との具体的なかかわり方について検討していく。

2. 方法

1) 被験者

首都圏において適応指導教室に携わっている教職員58名（男性24名、女性34名）と学生7名（男性3名、女性4名）から協力を得た。その中から、回答に不備があるものを除いた64名（男性26名、女性38名）を分析の対象とした。平均年齢は、男性50.5歳（22歳～63歳）、女性44.0歳（21歳～61歳）、であった。

ただし、分析対象とした64名のうち2名が、質問1と質問2において回答に不備があったので、その2名は質問1と質問2のみ分析の対象から除いた。

2) 調査時期・手続き

質問紙の配布・回収は2006年11月から12月の期間で実施した。本調査は個別記入式の質問紙調査で実施された。首都圏内の適応指導教室にお願いし、郵送により質問紙調査を配布・回収した。実施時間は約15分であった。

3) 質問紙構成

質問紙の項目は、研究1において適応指導教室で働く教職員9名を対象にして実施した半構造化面接の内容（①適応指導教室の目的、②かかわる際意識していること、③教職員と学生の通室生に対するかかわりの相違点、に関する回答）から構成した。適応指導教室の目的についての項目は表3に示した。通室生に対するかかわりについての項目は、筆者2名の検討によって選定し、さらに大学院生を加えた3名によって、その項目のカテゴリー分けを行った（表4参照）。

質問紙は、以下の5つから構成される。

【フェイスシート】

年齢、性別、職種、勤務日数、教員歴、適応指導教室での指導年数、学生ボランティアの有無についての回答を求めた。

【質問1】

適応指導教室の目的についての賛成度：7項目（5件法：「1. 賛成しない」「2. あまり賛成しない」「3. どちらともいえない」「4. 少し賛成する」「5. 賛成する」）。

【質問2】

適応指導教室の目的についての達成度：7項目（5件法：「1. 達成されていない」「2. あまり達成されていない」「3. どちらともいえない」「4. 少し達成されている」「5. 達成されている」）。

【質問3】

通室生に対する援助活動について：59項目（7件法：「1. 全くあてはまらない」「2. ほとんどあてはまらない」「3. あまりあてはまらない」「4. どちらともいえない」「5. ややあてはまる」「6. かなりあてはまる」「7. 非常にあてはまる」）。被験者が教職員である場合には教職員の役割として、被験者が学生である場合には学生の役割として、通室生に対する援助活動について評定を求めた。

【質問4】

通室生に対する援助活動について：59項目（7件法：「1. 全くあてはまらない」「2. ほとんどあてはまらない」「3. あまりあてはまらない」「4. どちらともいえない」「5. ややあてはまる」「6. かなりあてはまる」「7. 非常にあてはまる」）。被験者が教職員である場合には学生の役割として、被験者が学生である場合には教職員の役割として、通室生に対する援助活動について評定を求めた。

表3 適応指導教室の目的についての項目

- | | |
|---|-------------------------|
| 1 | 学校復帰の準備をする場 |
| 2 | 学校と家との中間としての居場所を提供する場 |
| 3 | 社会生活を円滑に送れるための準備や練習をする場 |
| 4 | 人間関係を学ぶ場 |
| 5 | 生活習慣を身につける場 |
| 6 | 学習支援をする場 |
| 7 | 自立・自己成長を促す場 |

表4 通室生に対するかかわりについての項目

<p><学生ボランティアのかかわり方></p> <p>3 子どもと同じような感覚を持つ</p> <p>4 教室活動を中心とした支援をする</p> <p>12 子どもにとっての反面教師となる</p> <p>19 遊び相手になる</p> <p>22 子どもとの心理的距離を近くする</p> <p>23 子どもと楽しい時間を過ごす</p> <p>24 個性を生かしてかかわる</p> <p>30 一緒に運動する</p> <p>34 子どもたちの刺激になる</p> <p>40 子どもにとってのモデルとなる</p> <p>47 自由に振る舞うことができる</p> <p>49 子どもと世間話をする</p> <p>51 自分なりの対応をする</p> <p>53 大人としての自覚を持つ</p> <p>55 子どもの兄や姉のような存在となる</p> <p><自立心を育てる></p> <p>8 精神的に強くさせる</p> <p>11 人に頼らず自分でやるようにさせる</p> <p>13 子ども自身に自分の状態・状況を把握させる</p> <p>14 しつけを行なう</p> <p>50 生活や行動の意味や目的を自覚させる</p> <p>52 良いことも悪いことも指摘を行なう</p> <p>57 子どもに対して指導を行う</p> <p><人間関係作り></p> <p>2 コミュニケーション能力を育てる</p> <p>5 人との付き合い方を教える</p> <p>7 色々な人がいるということを教える</p> <p>37 ソーシャルスキルを身につけさせる</p> <p>48 子ども同士の交流を促す</p> <p><声の掛け方の工夫></p> <p>9 タイミングを考えて言う</p> <p>16 柔らかく言う</p> <p>36 子どもをほめる</p> <p>54 子どもに応じた怒り方の工夫をする</p> <p>59 頻繁に声をかける</p> <p><連携></p> <p>10 子どもの関係者への報告をする</p> <p>17 子どもに対して、他の教職員や学生ボランティアと一致した意見を持つ</p> <p>29 スタッフ同士の情報交換をする</p> <p>38 スタッフの役割分担を意識してかかわる</p> <p>45 子どもに対する方針を持つ</p>	<p><社会性を育てる></p> <p>15 時間を意識させる</p> <p>18 社会性を育てる</p> <p>58 決められたことを最後までやらせる</p> <p><子どもの把握></p> <p>1 子どもの事情を把握しておく</p> <p>28 全体を見る役を担う</p> <p>33 子ども全員を見る</p> <p>35 子どもが次に進む段階を考えながらかかわる</p> <p><基本的生活習慣の育成></p> <p>20 約束やルールを守らせる</p> <p>21 食事の指導をする</p> <p>46 起床や就寝の指導をする</p> <p><学習支援></p> <p>25 基礎学力を定着させる</p> <p>39 子どもの学習意欲を高める</p> <p>42 じっくり一対一で勉強を教える</p> <p><心理的ケア></p> <p>32 子どもの気持ちを理解する</p> <p>44 深刻な悩みの相談にのる</p> <p>56 一人ひとりを大切にしておかかわる</p> <p><自己理解を深めさせる></p> <p>26 子ども自身に自分の課題や問題を自覚させる</p> <p>27 将来の自分をイメージさせる</p> <p><話しかけられやすい環境作り></p> <p>6 子どもから話しかけられやすい雰囲気を作る</p> <p><居場所作り></p> <p>31 適応指導教室を楽しいと思わせる</p> <p><自信をつけさせる></p> <p>41 子どもに自信をつけさせる</p> <p><体験させる></p> <p>43 子どもに様々なことを体験させる</p>
---	---

<>内はカテゴリー名

3. 結果と考察

1) 適応指導教室の目的について

適応指導教室の目的について、賛成度と達成度を比較する対応のある t 検定を行った結果、教職員を対象とした分析では、「学校復帰の準備をする場」、「社会生活を円滑に送れるための準備や練習をする場」、「人間関係を学ぶ場」、「生活習慣を身につける場」、「学習支援をする場」、「自立・自己成長を促す場」において有意な差がみられた（表5参照）。したがって、これら6項目において、適応指導教室のあり方として賛成はするものの、賛成度ほどには達成できていないということがわかる。中でも、特に「学校復帰の準備をする場」、「社会生活を円滑に送れるための準備や練習をする場」、「自立・自己成長を促す場」の賛成度と達成度の平均得点の差は大きかった。この結果に加え、学生を対象とした分析においても、「学校復帰の準備をする場」（賛成度：平均値=4.29, SD=0.49；達成度：平均値=3.29, SD=0.76； $t(6)=3.24, p<.05$ ）、「自立・自己成長を促す場」（賛成度：平均値=4.29, SD=0.76；達成度：平均値=3.71, SD=0.95； $t(6)=2.83, p<.05$ ）の2項目について有意差がみられた。したがって、この2項目については、7項目ある目的の中でも特にその理念と現実の差が大きい項目であることがわかる。沢崎・谷井（2001）の研究で「自主性・自立性を育てる」という運営方針がもっとも重視されていることを考えても、自立を促すことが適応指導教室において重要な目的の一つであると言えるが、その実現は十分ではないという現実がうかがえる。また、「学校復帰の準備をする場」という目的の達成が十分ではないということは、適応指導教室の元々の目的である学校復帰もまた十分になされていないことを示している。学校復帰をするためには、まずは人間関係や自立心などを養うことが必要であると思われるが、それらの目的の達成さえ不十分であるがゆえに、学校復帰に至るのはさらに不十分になるという現状がうかがえる。

逆に、有意差がなかったのは、「学校と家との中間としての居場所を提供する場」という項目である。これは、理念に沿うレベルで適応指導教室が学校と家との中間的場所として機能できているということを示している。このように、不登校状態の子どもに対して登校のリハビリを行わせる場を提供することは、学校復帰への第一歩だと言える。したがって、中間的場所として適応指導教室が機能できていることは、不登校支援の一つが達成できていることになるだろう。

表5 適応指導教室の目的に対する賛成度と達成度の平均値とSD、t 検定の結果

	賛成度		達成度		t 値 (df=54)
	平均値	SD	平均値	SD	
学校復帰の準備をする場	平均値	4.65	3.84		8.40 ***
	SD	0.62	0.76		
	N	55	55		
学校と家との中間としての居場所を提供する場	平均値	4.49	4.35		1.53
	SD	0.72	0.70		
	N	55	55		
社会生活を円滑に送れるための準備や練習をする場	平均値	4.60	3.91		7.42 ***
	SD	0.71	0.65		
	N	55	55		
人間関係を学ぶ場	平均値	4.69	4.18		5.95 ***
	SD	0.57	0.58		
	N	55	55		
生活習慣を身につける場	平均値	4.15	3.71		3.38 **
	SD	0.99	0.69		
	N	55	55		
学習支援をする場	平均値	3.85	3.42		3.45 **
	SD	1.24	1.17		
	N	55	55		
自立・自己成長を促す場	平均値	4.60	3.85		7.62 ***
	SD	0.63	0.68		
	N	55	55		

** p<.01, *** p<.001

また、「学習支援をする場」という項目は、有意差はあったものの、賛成度と達成度ともに7項目中もっとも低かった。つまり、目的の順位としても達成の度合いにしても、適応指導教室が学習する場であることは、7項目の中で最下位に位置しているということである。運営方針の順位において、学習面への支援が下位にくることは沢崎・谷井(2001)の研究でも明らかになっている。したがって、今回の調査でも同様の結果が得られたということになる。やはり、多くの適応指導教室では学習支援よりも優先的に支援すべきことがあるという状況だということがうかがえる。

2) 通室生に対するかかわりについて - カテゴリーごとの検討 -

〈学生ボランティアのかかわり方〉というカテゴリーに分類した項目について検討する。教職員を対象とした分析において、そのカテゴリー内で有意差があった項目は、「子どもと同じような感覚を持つ」、「教室活動を中心とした支援をする」、「遊び相手になる」、「子どもとの心理的距離を近くする」、「子どもと楽しい時間を過ごす」、「一緒に運動する」、「子どもたちの刺激になる」、「子どもの兄や姉のような存在となる」という8項目であり、どの項目においても[学生]の平均得点の方が高かった(表6参照)。したがって、これらはより学生ボランティアのかかわりであると認識されていることがわかる。

また、「教室活動を中心とした支援をする」という項目以外は、研究1における「概念③：年齢の近さを生かした、兄・姉的な存在としてのかかわり」と「概念④：楽しい時間を過ごしたり、遊んだりするかかわり」が学生に求められているかかわりであるということをサポートしているということも言える。

以上のことから、学生が適応指導教室で通室生とかかわるときには、近い存在としてかかわり、楽しく遊ぶことが求められていると言える。このようなかかわりが求められるという結果は、不登校状態にある子どもにとって、近い存在とのかかわりを持つことが難しいことや、楽しく遊ぶという体験が求められていることをよく示している。学校に行けない状態であるということは、学校に行っている状態よりも、同年代の友だちとのかかわり合いが少なくなっていることを意味している。児童・生徒にとって友人同士の関係というのは教師との関係以上に大切な場合も多々あるため、友人とのかかわりが途絶えてしまうことは彼らの成長にとって望ましくないことであると言える。したがって、学生がより近い存在としてかかわることで、このような部分を補うことができるとすれば、学生の存在は意味があると考えられる。また、適応指導教室に通室している子どもは、そこに通室している子ども全員と仲良くかかわっているわけではない。適応指導教室に通室する子ども自体の数がそれほど多くないことに加え、通室生との交流が多いとは言えない子どももいる。そこで、同年代ではないが、兄・姉のようなより近い存在として学生がかかわっていくことで、乾(1980)の言う“ななめの関係”を築くことができ、通室生にとって安心感を与えられるのではないだろうか。さらに学生のそうしたかかわりは、同年代の子どもとかかわるための練習になるとも考えられる。そのようなかかわりをきっかけとして子どもは力を取り戻し、今度は子ども同士のかかわり合いに発展する可能性もある。つまり、相馬・花井・倉淵(1998)の言う“ヨコ関係”を発展させるきっかけにもなり得ると言える。このように、学生がより近い存在として楽しくかかわることは、通室生の対人関係を広げるためのきっかけになるという意味も持っていると考えられることができる。

表6 学生にあてはまるかかわりについて、
教職員の考えの平均値とSD、t検定の結果

	教職員		学生	t値 (df=56)
	平均値	SD	平均値	
子どもと同じような感覚を持つ	5.16	0.98	5.54	-2.54 *
	SD			
	N			
教室活動を中心とした支援をする	4.67	1.57	5.12	-2.13 *
	SD			
	N			
遊び相手になる	5.51	0.78	6.30	-7.29 ***
	SD			
	N			
子どもとの心理的距離を近くする	5.60	1.15	6.05	-2.68 *
	SD			
	N			
子どもと楽しい時間を過ごす	5.96	0.68	6.35	-3.56 **
	SD			
	N			
一緒に運動する	5.96	0.82	6.60	-5.55 ***
	SD			
	N			
子どもたちの刺激になる	5.07	0.94	5.47	-2.62 *
	SD			
	N			
子どもの兄や姉のような存在となる	4.28	1.29	6.12	-9.36 ***
	SD			
	N			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

また、「教室活動を中心とした支援をする」という項目が、教職員よりも学生のかかわりであるという結果であったことは、学生のかかわり方に対する一つの指針を示していると考えられる。適応指導教室には学習活動を多く取り入れている教室もあれば、遊びの活動を多く取り入れている教室もあり、適応指導教室ごとにその活動内容は異なっている。その活動内容こそがその適応指導教室の方針であり、適応指導教室の違いを表していると言える。つまり、活動内容からその適応指導教室が何を重視しているかをうかがい知ることができると考えられる。したがって、学生は自分が携わっている適応指導教室がどのようなことを重視しているかを意識して、その活動に沿ってかかわっていくことが必要である。そして、そうすることで学生の方もかかわり方に対する一つの基準を持つことができるため、より働きやすくなると考えられる。

一方、学生を対象とした分析において有意差があった項目は、「子どもと同じような感覚を持つ」、「遊び相手になる」、「一緒に運動する」、「子どもの兄や姉のような存在となる」という4項目であった。また、この4項目のいずれにおいても「学生」の方が平均得点が高かった（表7参照）。したがって、学生を対象とした分析においても研究1における「概念③：年齢の近さを生かした、兄・姉的な存在としてのかかわり」と「概念④：楽しい時間を過ごしたり、遊んだりするかかわり」を支持した結果が得られたと言える。また、学生を対象にして分析しているため、学生が「子どもと同じような感覚を持つ」、「遊び相手になる」、「一緒に運動する」、「子どもの兄や姉のような存在となる」ということを意識してかかわっているということになる。つまり、学生自身もかかわり方について自分達の特徴を自覚しているということが言える。

<学生ボランティアのかかわり方>というカテゴリー内には、「個性を生かしてかかわる」や「自分なりの対応をする」といった研究1の「概念①：個性を生かしたかかわり」に該当すると考えられる項目が含まれていたが、それらには有意差が見られなかった。この結果は、「個性を生かしたかかわり」は、教職員と学生の両者に求められているかかわりだということを示している。研究1におけるInfo. 4の語りにもあったが、どの教職員も、自分なりに通室生とかかわっている。教職員に限らず、学生にもその人柄を生かしたかかわりが求められており、そうすることが通室生にとって有益なかかわりになることを示しているのではないだろうか。

表7 学生にあてはまるかかわりについて、
学生の考えの平均値とSD、t検定の結果

	教職員		学生	t値(df=6)
	平均値	SD		
子どもと同じような感覚を持つ	5.00	1.29	5.86	-2.52 *
		1.29	1.46	
	N	7	7	
遊び相手になる	4.57	1.40	6.00	-3.33 *
		1.40	0.82	
	N	7	7	
一緒に運動する	5.43	0.53	6.14	-2.50 *
		0.53	0.69	
	N	7	7	
子どもの兄や姉のような存在となる	3.71	1.50	5.57	-2.64 *
		1.50	1.13	
	N	7	7	

*p<.05

教職員を対象とした分析において<学生ボランティアのかかわり方>以外のカテゴリーを検討すると、<自立心を育てる>・<人間関係作り>・<社会性を育てる>・<子どもの把握>・<基本的な生活習慣の育成>・<自己理解を深めさせる>の6カテゴリーにおいて、すべての項目が教職員の役割であると考えられていることがわかった。また、その他のカテゴリーにおいても、ほとんどの項目が教職員の役割だと考えられていることが示された。さらに、学生を対象とした分析においても、学生の役割であるよりも教職員の役割であると考えられている項目が多くあることがわかった。つまり、教職員にとっても学生にとっても、<学生ボランティアのかかわり方>以外の項目のほとんどは教職員の役割であると考えられていることがわかった。しかし、ここで注意しなければならないことがある。本研究では通室生とのかかわりにおいて教職員の役割だと認識されているものが多くあるが、それは決して教職員のみが行えばよいかかわりではないということである。本研究はあくまでも、あるかかわりが教職員と学生のどちらによりあてはまっているかを示しているにすぎない。教職員の役割であると考えられているかかわりでも、指導方針によっては学生が行っていかなくてはならない場合もありうると考えられる。

3) 通室生に対するかかわりについて - 教職員と学生の両者にあてはまるかかわり -

本研究は7件法で調査を行っているため、平均得点が7点に近い項目ほどその項目が通室生とのかかわりにおいて重要であると考えられていることを意味している。したがって、ここでは平均得点が6点以上の項目に注目して検討する。

教職員を対象とした分析において両者の平均得点が6以上の項目は、「子どもから話しかけられやすい雰囲気を作る」、「子どもの気持ちを理解する」、「子どもをほめる」、「一人ひとりを大切にしかかわる」の④項目であった。これら4項目については教職員も高い意識を持って実践しており、さらに学生にも同様の意識で実践することを求めているかかわりであると言える。したがって、教職員が考えている通室生とかかわる上での基本方針であると推察される。これら4項目は、通室生に寄り添うかかわりを示したものであると考えられる。自分の思いのままになる家という場所から、すべて思い通りにはいかない適応指導教室という場所へ通室するには、当然不安もあるだろう。そこで、適応指導教室に携わる大人が第一にするべきことは、彼らに対して寄り添っていくことなのだろう。このようなかかわりは、教職員や学生といった立場に応じたかかわりを行う前に、通室生とかかわる指導員として意識して実践していかなければならないものだと思われる。

一方、学生を対象とした分析において両者の平均得点が6以上の項目は、「コミュニケーション能力を育てる」、「色々な人がいるということを教える」、「スタッフ同士の情報交換をする」、「子どもの気持ちを理解する」、「子どもをほめる」、「一人ひとりを大切にしかかわる」の6項目であった。教職員が考える通室生へのかかわりとほぼ同様の結果であるが、スタッフ同士の情報交換をすることが教職員だけ

でなく学生にとっても重要だと考えている点で異なる。学生も通室生とかかわる上では教職員と同じ立場であるため、できるだけ情報を教職員と共有したいという思いがあるのかもしれない。したがって、学生も含めて情報を交換していくことが今後望まれる。教職員から学生に伝える情報も適応指導教室の活性化には当然役立つと思われるが、学生から教職員に伝える情報にも十分価値があるだろう。様々な年齢や立場の人がいるという環境を生かしていくことが、これからの適応指導教室において求められると考えられる。

4) 通室生に対するかかわりについて - 学生が意識しているかかわり -

教職員が考える教職員として望ましい援助活動と、学生が考える学生として望ましい援助活動を比較する t 検定を行った結果、「良いことも悪いことも指摘を行う」(教職員：平均値=5.33, SD=1.09；学生：平均値=6.29, SD=0.95； $t(62)=-2.21, p<.05$)において学生の得点の方が有意に高かった。これは、教職員と学生がそれぞれ自分にあてはまると考えるかかわり方の比較である。したがって、学生は教職員よりも、通室生に色々な指摘をすることを意識していると言える。指摘は、指導とは異なるということ、教職員よりも意識しているのではないだろうか。学生は近い存在として、子どもに細かくフィードバックすることを意識していると考えられる。

教職員が考える学生として望ましい援助活動と、学生が考える学生として望ましい援助活動を比較する t 検定を行った結果、「子どもの事情を把握しておく」、「子どもの関係者への報告をする」、「しつけを行なう」、「時間を意識させる」、「社会性を育てる」、「基礎学力を定着させる」、「子ども自身に自分の課題や問題を自覚させる」、「将来の自分をイメージさせる」、「全体を見る役を担う」、「子ども全員を見る」、「子どもが次に進む段階を考えながらかわる」、「ソーシャルスキルを身につけさせる」、「深刻な悩みの相談にのる」、「子どもに対する方針を持つ」、「起床や就寝の指導をする」、「生活や行動の意味や目的を自覚させる」、「良いことも悪いことも指摘を行う」、「子どもに応じた怒り方の工夫をする」、「子どもに対して指導を行う」、において学生の方が教職員よりも平均得点が有意に高かった(表8参照)。したがって、様々な場面でのかかわりにおいて、学生は教職員が考えているよりも高い意識を持って通室生とかかわっていると言える。だが、先のカテゴリーごとの検討において示されたように、適応指導教室の主体は教職員であると教職員も学生も考えている。つまり、学生は教職員と同様に通室生とかかわっていきたいと考えているが、教職員が学生にそれほど求めていないということがわかった。このような状況であるため、学生がどこまで通室生とかかわっていいのか迷ってしまうのではないだろうか。

さらに、学生が考える学生として望ましい援助活動の平均得点が6以上の項目は、得点が高い順に「子どもの気持ちを理解する」、「子どもをほめる」、「一人ひとりを大切にしておかわる」、「一緒に運動する」、「適応指導教室を楽しみと思わせる」、「コミュニケーション能力を育てる」、「色々な人がいるということを教える」、「スタッフ同士の情報交換をする」、「子どもに自信をつけさせる」、「子どもと世間話をする」という10項目であった。これらは、学生自身が意識している通室生へのかかわりであると言える。学生は、〈学生ボランティアのかかわり方〉・〈人間関係作り〉・〈声の掛け方の工夫〉・〈連携〉・〈心理的ケア〉・〈居場所作り〉・〈自信をつけさせる〉というカテゴリーに渡ったかかわりを意識していることがわかる。これは、教職員を対象としたものとほぼ同様の結果であるため、教職員が学生に求めることと、学生が意識しているかかわりは一致していると言える。しかし、学生を対象とした分析においてはスタッフ同士の情報交換をすることが教職員だけでなく学生にとっても重要だと考えている点で異なる。先にも述べたが、適応指導教室が一つにまとまるためには、通室生に携わっているすべての人が連携をとっていかなくてはならないだろう。

5) 通室生に対するかかわりについて - 教職員が学生に求めるかかわり -

教職員が考える学生の役割にあてはまると思われる援助活動と、学生が考える学生の役割にあてはま

と思われる援助活動を比較する t 検定を行った結果、「遊び相手になる」、「一緒に運動する」、「子どもの兄や姉のような存在となる」において教職員の方が学生よりも平均得点が有意に高かった(表8参照)。これらの項目は、学生が意識するよりも、教職員が学生に求めているかかわりであることを示している。

また、教職員が学生に求めるかかわりで平均得点が6以上の項目は、得点が高い順に「一緒に運動する」、「一人ひとりを大切にしかかわる」、「子どもの兄や姉のような存在となる」、「子どもの気持ちを理解する」、「子どもから話しかけられやすい雰囲気を作る」、「遊び相手になる」、「子どもをほめる」、「適応指導教室を楽しいと思わせる」、「子どもとの心理的距離を近くする」という9項目であった。これらの項目については、教職員が特に学生に望んでいるかかわりであると言える。教職員は学生に対して、〈学生ボランティアのかかわり方〉・〈声の掛け方の工夫〉・〈心理的ケア〉・〈話しかけられやすい環境作り〉・〈居場所作り〉というカテゴリーに属するかかわりを求めている。やはり、先に述べた基本スタンスに加え、学生には通室生と遊んだり、楽しんだりすることが求められている。そして、ここにこそ学生が適応指導教室に携わる意味があると言えるのではないだろうか。

表8 学生にあてはまるかかわりについて、
教職員と学生の考えの平均値とSD、t 検定の結果

	教職員		学生	t 値(df)
	平均値	SD	平均値	
子どもの事情を把握しておく	5.53	1.26	6.71	-4.78 ** (18.41)
	SD	0.49		
	N	57	7	
子どもの関係者への報告をする	4.05	1.84	6.57	-6.56 ** (15.95)
	SD	0.79		
	N	57	7	
しつけを行なう	3.72	1.51	5.00	-3.00 * (9.74)
	SD	1.00		
	N	57	7	
時間を意識させる	4.68	1.27	5.86	-2.36 * (62)
	SD	0.90		
	N	57	7	
社会性を育てる	5.30	0.93	6.14	-2.29 * (62)
	SD	0.90		
	N	57	7	
遊び相手になる	6.30	0.82	4.57	3.20 * (6.52)
	SD	1.40		
	N	57	7	
基礎学力を定着させる	4.12	1.81	5.00	-2.70 * (25.36)
	SD	0.58		
	N	57	7	
子ども自身に自分の課題や問題を自覚させる	4.33	1.38	5.86	-2.84 ** (62)
	SD	0.90		
	N	57	7	
将来の自分をイメージさせる	4.60	1.16	5.86	-2.73 ** (62)
	SD	1.07		
	N	57	7	
全体を見る役を担う	4.02	1.60	6.14	-3.41 ** (62)
	SD	1.07		
	N	57	7	
一緒に運動する	6.60	0.53	5.43	5.50 ** (62)
	SD	0.53		
	N	57	7	
子ども全員を見る	5.23	1.56	6.57	-3.71 ** (12.86)
	SD	0.79		
	N	57	7	
子どもが次に進む段階を考えながらかかわる	4.96	1.35	6.14	-2.26 * (62)
	SD	0.69		
	N	57	7	
ソーシャルスキルを身につけさせる	5.02	1.06	6.14	-2.69 ** (62)
	SD	0.90		
	N	57	7	

深刻な悩みの相談にのる	平均値	4.40	6.29	
	SD	1.41	0.76	-3.45 **
	N	57	7	(62)
子どもに対する方針を持つ	平均値	4.74	6.14	
	SD	1.30	0.69	-2.79 **
	N	57	7	(62)
起床や就寝の指導をする	平均値	3.35	5.14	
	SD	1.60	1.07	-2.88 **
	N	57	7	(62)
生活や行動の意味や目的を自覚させる	平均値	4.68	5.71	
	SD	1.12	1.11	-2.30 *
	N	57	7	(62)
良いことも悪いことも指摘を行なう	平均値	4.70	6.29	
	SD	1.03	0.95	-3.85 **
	N	57	7	(62)
子どもに応じた怒り方の工夫をする	平均値	5.18	6.43	
	SD	1.07	0.79	-2.99 **
	N	57	7	(62)
子どもの兄や姉のような存在となる	平均値	6.12	3.71	
	SD	0.96	1.50	5.85 **
	N	57	7	(62)
子どもに対して指導を行う	平均値	4.12	5.86	
	SD	1.46	1.07	-3.03 **
	N	57	7	(62)

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

総合的考察

1. 通室生への基本となる姿勢

本研究では、適応指導教室という一般の学校とは違う、特殊な場所においての子どもとのかかわり方を取り扱ってきた。その中でも特に、学生ボランティアとしてどうかかわっていくかに焦点をあてて研究を行った。その中で、教職員や学生といった立場を考えたかかわり方をする前に、適応指導教室という場で一人の大人として不登校児童・生徒とかかわる際に必要とされる態度があることが本研究で示唆された。研究1では、子どもだけでなく、大人も「個」があり、それを十分に生かすことが必要であるということが示された。研究2では、「子どもから話しかけられやすい雰囲気を作る」、「子どもの気持ちを理解する」、「子どもをほめる」、「一人ひとりを大切にしかかわる」といった項目が示しているように、彼らに対して寄り添うということが重要な役割として挙げられた。つまり、教職員であっても学生であっても、一人の「個」として一人ひとりの子どもに対して寄り添っていく姿勢を示していかななくてはならない。これは適応指導教室においてのみ基本となる姿勢ではなく、どのような子どもと向き合う場面においても基本となる姿勢であると言えるだろう。

2. 学生ボランティアが通室生とかかわるとき、特に意識すること

不登校状態にある子どもに対して身につけて欲しいことはたくさんあり、それらは基本的な生活習慣を身につけることや対人関係のスキルの向上、自立心を育てることなど数えていけばきりがない。多くのニーズがある不登校児童・生徒に対して、教職経験もなく知識もない学生がどのようにかかわっていけばよいのだろうか。そのような疑問に対し、方向性を示唆することを目的の一つとして本研究を行ってきた。

確かに不登校児童・生徒のニーズというものは非常に多い。しかし、学生はそれほど多くのニーズに添えていくことはできないだろう。そこで、学生が特に意識していくべきことは、研究1と研究2で示されたように、やはりともに遊ぶということではないだろうか。遊びの中には、不登校児童・生徒にとって重要な人間関係作りの要素がある。また、遊びを通すことで家以外に居場所ができたり、元気になっていくということにもつながる。第一筆者の通っていた適応指導教室でも、最初は通室することを避けていたが、教室活動の中で自分の好きなサッカーをしたことをきっかけに、サッカー目当てで通室するようになった生徒がいた。そして、遊び時間にも他の通室生や第一筆者とサッカーをするようになり、さらには他の教室活動にも参加し、休まず通室するようになった。このとき、第一筆者と一緒にサッカーをすることがその

生徒にとってどのような効果があったのかはわからないが、知り合いのいなかった適応指導教室においてかかわれる人が一人増えたのは事実である。また、遊ぶということは、学習場面以外での子どもの姿を見ることができる機会でもある。学習は苦手な子どもでも、一緒に野球をやってみれば生き活きた姿を見ることができたり、一緒にオセロをしてみれば大人顔負けの上手さを発揮することがある。このように、遊びを通すことで子どもの得意とすることに気づき、また違った面から子どものことを理解するきっかけにもなる。このように、遊びは人間関係作りの一つのきっかけになると同時に、子どもに対する理解を深める一つの材料にもなる。そして、学生がそこに年齢の近さを生かしてかかわっていくことは、意味があることだと言えるだろう。

しかし、だからといってただ通室生と遊ぶことだけを意識すればよいわけではない。野球やオセロといった遊びの中にも当然ルールというものがある。あくまでも大人として、または指導者の一員として適応指導教室に携わっているということを忘れてはならない。

3. 学生ボランティアは通室生に対してどこまでかかわっていけばよいか

不登校状態にある子どもたちには数多くのニーズがあるが、学生ボランティアにはそれらすべてに応えられるまでの力はまだない。したがって、遊ぶことを特に意識することがかかわりに対する一つの方向性であることを述べた。しかし、遊ぶことを特に意識してかかわっていくにしても、その他の場面でどのようにかかわっていけばよいのか、またどこまでかかわっていけばよいのかという疑問も残っている。本研究の結果を通して、適応指導教室における学生ボランティアのかかわる範囲を示唆できないだろうか。

研究1において、個性を生かしたかかわりが求められていることが示された。しかし、一見自由に振舞ってよいように思えるが、大人として、または指導者としての節度をもつことが必要だということが語られ、かかわりの範囲を規定する要素が挙げられている。この節度というのは、各々の持つ常識によって成り立っており、万人に共通したものではない。したがって、個々によってかかわりに対する線引きがなされるため、どこまでかかわっていけばよいかという疑問はいつまでも残ってしまう。また、研究2において、学生は教職員が求めるよりも様々な場面におけるかかわりに対して高い意識を持っていることが示された。このような学生と教職員の通室生に対するかかわり方の意識のギャップも、学生がどこまでかかわっていけばよいのか戸惑ってしまう要因であると考えられる。このように、学生がどこまでかかわっていけばよいのかという疑問を解消するには教職員と学生に共通する明確な基準が必要である。その基準の一つとして、教室の指導方針がある。どこまで通室生に対してかかわっていくのがよいか、または自分のかかわり方がその適応指導教室においてよいものなのかということに対して悩むときは、教室の指導方針と自分のかかわりが同じであるかを一つの基準として考えていくことが望ましいと思われる。それでも解消されない場合は、適応指導教室の教職員と話し合い、それぞれが考える基準を一致させ、共通認識のもと通室生とかかわっていくことが望ましいのではないだろうか。

4. 今後の課題

適応指導教室というのは教室ごとにその指導方針が異なる。コミュニケーションを大切にすることもあれば、通室生の自立を目指しているところもある。本研究では、適応指導教室ごとの個性を記述することはできなかった。今後、事例研究などによって、教職員と学生がどのように通室生とかかわっているのかを適応指導教室ごとに検討していくことが必要であろう。

また、本研究では教職員や学生のかかわりに焦点をあてている。指導員がそのようなかかわりをするということは、裏を返せば通室生がそのようなかかわりを求めているということも言えるかもしれない。しかし、それが本当に通室生のためになっているかかわりであるかということや、どのような効果・影響があるのかを検討するまでには至っていない。したがって、通室生のニーズにあてはまっているのかも検討していかななくてはならない。

引用文献

- Edwards, D. and Potter, J. 1992 *Discursive Psychology*. London : Sage.
- 服部成男 1995 適応指導教室の設置とその運営—全国の実態と動向を通して— 鳴門教育大学大学院修士論文
- 乾吉佑 1980 青年期治療における“new object”論と転移の分析 小此木啓吾(編) 青年の精神病理2 弘文堂
- 古賀野卓 1999 適応指導教室が学校に問いかけるもの—津山市教育センター鶴山塾を事例として— 美作女子大学美作女子短期大学紀要 44, 18-33.
- 南平由実子 2002 適応指導教室への学生ボランティア導入に伴う諸問題について お茶の水女子大学発達臨床心理学紀要 4, 27-34.
- 文部科学省 2006 平成18年度学校基本調査速報
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2001 生徒指導上の現状と文部科学省の施策について
- 沢崎達夫・谷井純一 2001 適応指導教室の運営および活動の現状と課題 目白大学人間社会学部紀要 57-70.
- 相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑 1998 適応指導教室—よみがえる「登校拒否」の子どもたち—学事出版
- 田嶋誠一 2005 不登校の心理臨床の基本的視点—密室型心理援助からネットワーク活用型心理援助へ—臨床心理学 5(1), 3-14.
- 谷井淳一 2002 適応指導教室における体験的活動が不登校児童生徒の回復過程に果たす役割に関する研究 独立行政法人国立オリンピック記念青少年総合センター

謝辞

本論文は、第一筆者の横浜国立大学大学院教育学研究科に提出した平成18年度修士論文（指導教員・高木秀明）の一部を加筆・修正したものです。

本論文の作成にあたって、調査に協力して下さった各適応指導教室の教職員の皆様、ならびに学生の皆様に深く感謝をいたします。また、最後まで温かくご指導を賜りました横浜国立大学の先生方、ならびに先輩方に厚くお礼を申し上げます。