

富山県の適応指導教室における指導員の意識

河本 肇・水谷かおり*

Consciousness of the adjustment guidance class instructors in Toyama prefecture

Hajime KAWAMOTO & Kaori MIZUTANI

キーワード：適応指導教室，指導員，意識

Key words : adjustment guidance class, instructors, consciousness

目 的

我が国における不登校児童生徒の数は12万人（小学生26017人，中学生101675人）を超えたことが，平成10年度学校基本調査から明らかとなった。小学生は昭和56年度，中学生は昭和61年度をピークに児童生徒数は減少しているにもかかわらず，不登校の児童生徒数と出現率は，毎年増加の一途をたどっているのが現状である。富山県においてもその例にもれず，平成10年度の不登校児童生徒数と出現率は，小学生：人数218人，出現率0.35%，中学生：人数871人，出現率2.39%という状況にある。

不登校問題に対しては，さまざまな施策が講じられてきた。その1つとして適応指導教室を挙げることができる。適応指導教室とは，「不登校児童生徒等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の余裕教室等において，学校生活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，集団での指導，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」（文部省，1999）である。

適応指導教室は，千葉市教育センター（1988）によれば昭和49年に情緒障害児の治療のために開設したのがその端緒とされている。昭和50年代後半になると不登校問題に対応するために設置されるようになり，不登校児の増加に伴って，その設置数は増加している。さらに，平成4年「登校拒否問題への対応について」が文部省初等中等局長通達されることによって，指導要録上出席扱いができるようになり，それ以降急増し，都市部だけにとどまらず小規模な市や町にも設置されるようになった。平成10年度現在，全国に804個所の適応指導教室が設置され，12168人の児童生徒が在籍しており，適応指導教室の役割はますます重くなりつつある。

富山県では，平成2年に富山県総合教育センター教育相談部に設置されたのを始めとして，平成11年度現在9個所設置されている。その実態については，県内の学校関係者におい

てもその活動内容について把握している者は限られており，適応指導教室の関係者以外知られていないのが現状といえる。

ところで，適応指導教室に関する研究は，適応指導教室の認識が学校関係者の中でも確立していないこと，適応指導教室の活動が始まって緒についたばかりの施設が多いことなどのため，研究そのものの数が少ないのが現実である。しかも，実態把握や，基本的な活動内容の紹介といった研究が大部分を占めている（古賀野，1998）。心理学的研究については事例研究は散見されるが，分析的な調査としては適応指導教室に通所した児童生徒の追跡調査（本間・中川，1997）が行われた程度に過ぎない。

これまでの適応指導教室の実態調査としては，大阪府教育センター（1995）や服部（1995）がある。これらはいずれも各適応指導教室を対象としたものである。指導者自身の意識は反映されてはいるものの，その適応指導教室の「公式見解」といえるものである。個々の指導員の意識について検討された研究はこれまで行われていない。

不登校の子どものために開設された適応指導教室であるが，現実にはさまざまな問題をかかえている。必ずしも学校復帰に結びついていないことが一番の問題であろう。また，服部（1995）は問題点として，質的・量的両面での指導者不足，施設設備不足，運営費不足を挙げている。また，服部（1995）は今後の適応指導教室の課題として，学校等との連携づくり，心の居場所づくりを指摘している。

そこで，本研究では富山県において開設されている適応指導教室におけるそれぞれの指導員の意識について，適応指導教室における連携状況，心の居場所づくりに視点を当てながら分析することを目的とする。

方 法

被調査者 平成10年度に富山県内に設置されている8つの適応指導教室に勤務する指導者16名（男性3名，女性13名）。

※富山大学大学院教育学研究科

予め電話で調査の趣旨を説明し、全員の了解を得た。

調査項目 大きく分けて、適応指導教室の活動状況、連携状況、指導者の意識という3つのカテゴリーを設定した。

手続き 第2著者がそれぞれの適応指導教室に出向いて、予め決められた調査項目について一対一の面接を通して質問した。なお、このとき、録音について承諾が得られた場合にはカセットテープレコーダーで回答を録音し、得られなかった場合には回答をその場で筆記した。

結 果

各質問項目について、それぞれの指導員の回答を記述した。なお、質問項目によっては個人が特定されると思われるものも含まれるので、その場合は全員の回答について概観した。

1 適応指導教室における活動状況

1) 指導員の構成

1名の所が1個所、2名の所が6個所、3名の所が1個所であった。また、1日あたりの勤務人数は、1名の所が5個所（そのうち2個所は曜日によって2名）、2名の所が2個所、3名の所が1個所であった。

2) 教員歴の有無

教員歴のない指導員が1名で、残り15名は教員歴があった。校種の内訳は中学校勤務者が7名、小学校勤務者が8名であった。

3) 在籍ならびに通級している子どもの数

在籍ならびに通級している子どもの数は、少ない所から順に4(3~4)、5(2~3)、5(3~4)、6(6)、10(8)、13(7~8)、18(8)名であった（かっこ内は通級者数）。なお、通級願等の書類がないため在籍という形をとらない所が1個所であった。

4) 1日の活動内容

時間割を設けている所は6個所、設けていない所は2個所であった。設けていても、時間割はあってないような存在の所が1個所あり、実質的に時間割がある所は5個所であった。ある適応指導教室の1日の活動内容を表1に示した。

表1 ある適応指導教室の1日の活動の流れ

時間	活動の内容
9:00~10:00	自由時間 カードゲーム、トランプ、TVゲーム、ビリヤード、雑談等
10:00~11:00	学習時間 漢字や計算のドリルが中心
11:00~12:00	自由時間
12:00~13:00	昼食
13:00~15:00	軽運動の時間 ドッジボール、簡単なウェイトトレーニング等

時間割を設けている他の適応指導教室においても、自由時間、軽運動、学習時間等が1時間から2時間単位で組み合わせられて構成されていた。小中学校のように1日ごとの時間割は設けられておらず、1週間を通してある時間帯は曜日

に関係なく同じ活動が組まれていた。学習時間については、曜日ごとに教科を定めている所もあった。しかし、いずれの所も表1に示されているように個別学習が行われていた。ただし、2つの適応指導教室では、英語について指導員あるいはALTによる一斉授業が行われていた。なお、時間割のない所では、子どもがやりたいことを行う形態をとっていた。

5) 特設活動の内容

毎日行われる活動以外に、事前に計画され行われる活動を特設活動と名づけた。特設活動を行っていない所は2個所であった。残り6個所のうちで行われている特別活動は何個所で実施されているかを、表2に示した。そして、6つの適応指導教室が実施している特設活動の数は、多い適応指導教室から順に16, 8, 8, 8, 7, 4種類であった。なお、活動の頻度について、多いものは週に1回、少ないものは年に1回と幅の広いものであった。

表2 行われている特設活動と実施している適応指導教室の数

実施箇所	特設活動の内容
6	調理実習、野外活動、軽スポーツ、陶芸・工芸・折紙・籐籠・トンボ玉づくり
4	誕生会・お別れ会・七夕まつり・百人一首大会・お楽しみ会といったリクレーション、宿泊学習、社会見学
3	写生
2	草むしり・ごみ拾いといった奉仕活動、自画像の作成
1	版画、パソコン、音楽活動、新聞作り、映写会、卒業生と語る会

2 適応指導教室における連携

1) 家庭との連携手段の内容

送迎時(6個所)、保護者会(5個所)、電話(4個所)、家庭訪問(3個所)、来所相談(1個所)、交換ノート(1個所)が挙げられた。連携手段の数は、多い適応指導教室から順に5, 5, 4, 3, 3, 2, 1種類であった。

2) 家庭との連携の利点

指導員全員が、利点があると回答した。そして、その内容を表3にまとめた。

3) 連携の難しい家庭

指導員のうち、8名は「特にない」と回答した。残る8名について、挙げた内容を表4にまとめた。

4) 学校との連携方法

1つの適応指導教室では、学校との連携が指導員の役割になっていないと回答した。残り7個所の適応指導教室における連携の種類をみると、適応指導教室への来室(5個所)、電話(5個所)、出席状況の報告(2個所)、学校訪問(2個所)、定期懇談会(2個所)であった。このうち、1種類の所が1個所、2種類が3個所、3種類が3個所であった。

5) 連携のとりやすい学校と難しい学校との違い

連携をとっていると回答した7個所の指導員15名のうち、7名が学校によって連携の内容に違いはない、あるいは感じていないと回答した。違いを感じている残りの8名の回答は、表5にまとめた。

表3 家庭との連携の利点

指導員	回答内容
A	保護者から見た家庭でのその子の変化についてわかる 指導員や教室のことを知ってもらうことによって、保護者にとって意見をいいやすい関係を作ることができる
B	保護者との信頼関係をつくることができる
C	保護者との信頼関係をつくることができる
D	教室ではわからない子どもの行動や様子が見えてくる
E	子どもを理解するのに役立つ 指導員と保護者の子どもに対する共通理解を深めることができる
F	教室で子どもに対応するときの参考になる
G	指導員と保護者がお互いに理解しあえる
H	不登校の原因が、保護者との話の中でつかめることがある 保護者の考え方に、少しでも影響を与えることができる 保護者との人間関係をよくすることができる
I	保護者と学校との誤解を解くことによって、両者の橋渡しができる
J	あまり教室で話さない子どものいろいろな面を知ることができる
K	子どもの理解がより早くできる 指導員と保護者がお互いに理解しあえる
L	指導員と保護者がお互いの生き方を知ることができる 保護者に子どもを肯定的に見るということを影響づけることができる
M	保護者の考え方や子どもへの接し方がわかり、援助しやすくなる
N	保護者が不安になっている状況は子どもを追いつめるということに気づいてもらえる 信頼関係ができ、自分の率直な思いを伝えることができる
O	子どもの精神状態がわかる
P	保護者の負い目をなくして心を解きほぐし、子どもに対する意識を変えていける

表4 連携の難しい家庭

指導員	回答内容
B	無関心な家庭 指導性のない家庭
I	家族が共通理解をもって子どもに接していない家庭 留守がちな家庭
J	保護者の信念が指導員の考え方と違って、踏み込みにくい家庭 指導員と違った方針をもち、他の専門医等に相談に行っている家庭 子どもを教室に単に預けているという意識の家庭
K	無関心な家庭 あきらめているような感じを受ける家庭
L	頭で答を出してしまっ、実際に保護者がどんな気持ちでいるのか触れにくい家庭
M	何を考えているのかわからない家庭 子どもの方が気をつかっている家庭
O	ガードが固く、腹をわって話してこない家庭
P	なかなか連絡してこない家庭

表5 連携のとりやすい学校と難しい学校との違い

指導員	回答内容
F	担任だけでなく、学校ぐるみで取り組んでいる姿勢が感じられるかどうか
G	書類等をいろいろ送ってくれるかどうか
I	学校からの連絡が多いかどうか
J	一生懸命かどうか
K	学校に専属カウンセラーがいるかどうか 学校からの連絡が多いかどうか 教室の行事に先生が参加するかどうか 自分の知っている先生がいるかどうか
M	不登校の子どもについて理解があるかどうか
N	ガードが固くないかどうか
P	管理職の構えとして、担任に任せっきりか、学校ぐるみで取り組んでいるかどうか

6) 学校以外に連携をとっている機関

挙げられた機関とその数は、次の通りであった。所属する教育センター（8 箇所）、他の適応指導教室（5 箇所）、児童相談所（4 箇所）、専門医（4 箇所）、所属する教育委員会（3 箇所）富山県総合教育センター（1 箇所）。連携をとっている機関の数は、多い適応指導教室から順に 5, 5, 4, 3, 3, 2, 2, 1 箇所であった。

3 指導員の意識

1) 適応指導教室の最終的な目標

適応指導教室の目標については、服部（1995）は学校復帰とこころの自立という 2 つに分類している。この視点にもとづいて分類したところ、3 名が学校復帰、13 名がこころの自立と回答した。それぞれの回答は表 6 にまとめた。

表6 適応指導教室の最終的な目標

学校復帰が目標

指導員	回答内容
A	子どもが復帰しようという気になったときには、すでにころろがだいぶ強くなっている。学校復帰ところろの自立は目標として近い存在
D	ころろの自立は理想。学校復帰という目に見えるものの補助をするのが現実だと思う。子どもを自立させていく自信があればよいが、そういう自信はない。保護者だって「学校だけがすべてではない」とはなかなか思えないだろう
J	子どもはころろの問題をかかえているので、学校復帰のためだけの指導はできないが、ころろの自立ができれば学校復帰に仕向けるようにしたい。学校でなければ育たない面が多くある

ころろの自立が目標

指導員	回答内容
B	学校復帰が一番大事なのではない。最終的には高校や他の団体で自立してがんばっていけばよい。子どもの現状を考えると、学校復帰を目標にするとつらいものがある
C	学校に行けることにこしたことはないが、いじめられたりして行けない子どもは無理して行くことはない
E	ころろが自立して元気になるれば、学校に戻りたいと思うのではないか。しかし、学校にどうしても戻れない子どももいるから、学校復帰だけではなくころろの自立を考えていかねばならない
F	子どもは、複数の理由が複雑に絡み合っ学校に行けなかったり、自分でもどうして行けないのかわからなかったりする。そこを解きほぐすことを考えると、大変だがころろの自立を目指さなくてはならないと思う
G	学校復帰にこしたことはないが、現実には難しいこともあって、どちらかといえばころろの自立に傾いてきた。子ども1人1人の場合があるので、「最終目標はこうだ」といわれたらつらい
H	学校復帰は理想的だが、そのために教室で一生懸命学校復帰に取り組むことはできない。「学校復帰すればそれでよい」というものではなく、子どもはころろに何か問題がある。子どもの閉ざされたころろを開いてやるとか、話を聞いてやるとか、そういった人間的なつながりというものをまずは考えている
I	ころろが自立したからこそ、その現象として学校復帰できる。普通に学校に行っている子どもでも、自立していない子どもはたくさんいるが、学校復帰した子どもはころろが自立している
K	子どもはころろには学校に行けない何かがある。子どもの悩みを癒して、共に悩んで独り立ちさせたい。学校復帰が可能な子どもの場合、復帰に力を入れるべきだ
L	適応指導教室として公になっているのは学校復帰だが、学校復帰するしないということは、適応指導教室の目標として仕向けたりするものでなく、結局子どもが自分で選択していくこと。学校だって結局卒業してしまう訳だし、そう考えると最終的にはころろの自立が目標になる
M	本当は学校復帰を目標にすべきだが、子どもを見ていくうちにころろの自立の方に傾いてきた。無理に学校復帰を考える前に、子ども自身を大切にしたい
N	どちらかといえばころろの自立だが、本当はどちらでもないと思う。自立は大人でもそうそうできないものであり適応指導教室でただか1年や2年子どもと過ごして、子どもの自立にあたる任務だということ自体がすごく勘違いしていると思う。適応指導教室の任務は、「自分でいいのか」と傷ついている子どもに「あなたでいいのよ」というように、不安を和らげてあげて、自分に対する自信みたいなものを子どもが芽生えさせていけるようにすることである
O	ころろの自立への過程の上に学校復帰が位置づいている。その学校復帰も、相談室や保健室だけにいるようでは復帰したことにならず、友達の中にも入っていける原級復帰でない復帰したことにはならない
P	学校復帰を目標にすると、形だけの復帰になりがち

表7 学校よりも適応指導教室が充実しているところ

指導員	回答内容
B	一人一人に細かくケアできる
C	一人一人がよく見える
D	不登校の子どもが理解できる
E	一人一人の動きを見て認めるころろのゆとりがある ゆったりした気分で子どもの全体像をつかんでやれる
F	子どもにここまでさせなきゃならないというノルマがなく、一緒に遊んでやれるので楽しい 子どもの籍は学校にあるので、責任があるようでないところがある
G	一人一人がよくわかり、誤解が少ない
H	落ち着いて、一人一人にあった対応ができる
I	一人一人にしっかりと関わられる 子どもの変容がしっかりと捉えられる 関わりが深い分、子どもが自立していく喜びが大きい
J	勤務時間や休みがゆったりしている 雑務が少なく、子どものことに専念できる 子どもの姿から、本当の人間の細やかさを知ることができる
K	子どもが少ない分、目がかけやすい
L	カリキュラムを自分で作れる 雑務等やらなければならないものが少ない分、ゆとりをもって子どもと接することができる
N	子どもととことん付合おうと付合せて、付合わなくてもいいと思ったら引ける 根本的なところで向合える時間が圧倒的に多い
O	時間のゆとりがある
P	家庭的な落ち着いた雰囲気を取り組める

- 2) 学校よりも適応指導教室が充実しているところ
14名が充実しているところを挙げた。その内容を表7にまとめた。
- 3) 子どもとの関わりでの嬉しいこと・励みになること、悩み

- 表8に各指導員の回答をまとめた。
- 4) 満足度とその理由
100点満点で現状の満足度を自己評価し、その理由について回答してもらった。その内容を表9にまとめた。

表8 子どもとの関わりでの嬉しいこと・励みになること、悩み

指導員	嬉しいこと・励みになること	悩み
A	楽しい雰囲気になりたいなど思っていると、その気持ちを汲んで上手に盛り上げてくれること 子どもの口数が増えること	怒ったり、泣いたりして気持ちが高ぶっている子どもへの対応。火に油を注ぐようなことをやりがち。ささいなことで悩んでしまう
B	「ここへ来てよかった」といってくれること	どうやってこちらの悩みを聞き出すか 悩みを聞いてどのように応えてやり、どのように癒してやるか
C	うれしそうにたくさん話してくれること	あまり悩まないようにしている
D	卒業しても遊びに来てくれること	悩みがないことが悩み。悩んでも仕方がないので悩まないようにしている。のんびりやっていると、ストレスがたまってしまふ
E	子どもとうまく楽しく過ごせること やさしいことばをかけてくれること こころが通じ合えること	こうあって欲しい、今の時期ならこうしないといけないということのように子どもにわからせてやればよいかわからない。すぐ怒りつけるようないい方になってしまい、自分が情けなくなってしまう
F	意欲的に取り組もうという前向きな姿勢が見えるとき	して欲しいことをやってくれないとき、どうやって上手に誘い込めばよいかわからない。あまりいい過ぎても、子どもが学校のように窮屈に感じて適応指導教室に来なくなって家に閉じこもるのも困る。それが悩みでもあり使命でもある
G	それまで気にしていたことやできなかったこと等を克服して変化するとき	ゲームやスポーツで、子どもとの能力差や年齢差を感じ、相手になるのがつらい
H	「おもしろかった」といってくれるとき だんだんこころを開いてきて、普通だと隠すような自分の非みたいなことでも話してくれるとき	「することがない」といわれたら、どうしてやればよいのか悩む 雑誌やファッション等に興味が走っている子どもに対して、もっと中学生らしいものに目を向けて欲しいと思うが、なかなか向けてくれない
I	だんだんこころを開いてきて、何でも話してくれるとき がんばったことを伝えに来るとき 人にいえない悩みを一緒に考えるとき 学校復帰や卒業後にも、電話や手紙をくれるとき	かたくなに多くを語らない、表現しない子どもへの対応。話さない方がよいのか、それとも待っている方がよいのか 子どもが1つのことにこだわる時。その子どもに共感しているが、内心おかしいなど思ってしまう 子どものこころが揺れているときの対応
J	それまでしなかったことやできなかったことができるようになった、というように子どもが変化すること	登校刺激を与えてもよい子ども、叱ってもよい子どもと、そうではない子どもの加減が難しい 傷つきやすい子どもだと甘くすると、それが当たり前だと思われる
K	子どもと生活できること自体がうれしく、若い気持ちでいられる	職業的に子どもと接してしまい、本音で話し合うところでつきあえない
L	いつも	子どもが、以前自分がそうされていた反動で他の子どもをいじめたり支配しようとするときの対応。家庭の部分でクリアしなくてはならない場合。適応指導教室でその子どもが元気になっても、家に帰るとまた同じということがある 子どもの認知の面で、どうしてもある部分が欠落しているのではないかと。これはこうだからいけないことなんだよ」といふから説明しても、その意味が理解できないとき
M	子どもから声をかけてくれるとき	子どもとこころが通わない
N	困ったときに頼ってくれるとき 子どもが自分に「聞いて欲しい」と話しかけてくれるとき 子どもが要望をいえるようになったりして、変化がわかるとき	特にない。子どもとは意思の疎通が図られている。ただ、自分の信念が子どもにとって本当によいのかという点では悩むことがある
O	自分のしたいものを持ってくるとき 一緒に活動しているとき こちらのしたいことにつけてきてくれるとき	何もしたがない子どもへの対応 外へ出たがらない子どもへの対応
P	笑顔で「ありがとう」といわれるとき 機械的でなく、情緒のこもった応答があるとき	子どもが「適応指導教室に友達がいなくて嫌だ」というとき 子どもが「知らん」「わからん」とつぶやねるいい方をするとき

考 察

1 適応指導教室の活動状況

指導者についてみると、年齢について尋ねなかったが、多くの指導員が50～60歳代と見受けられた。教職経験の有無の結果からもわかるように、教員退職後の受け皿であることがわかる。このことは全国的な調査(服部, 1995)とも符

合するものである。一方、指導者の性別について、服部(1995)における男性79.4%、女性20.6%という結果に比べると、富山県では女性の割合がきわめて高いことが特徴といえる。

適応指導教室の規模について、平成10年度の全国平均(1教室あたりの指導者数: 3.1人、在籍児童生徒数: 15.1人)と比較すると、富山県の適応指導教室は規模の小さい所が占

表9 指導員としての満足度とその理由

指導員	満足度	その理由
A	80	めったにできない、おもしろい仕事だと思う
B	50	「本当に子どもの進みたい進路にアドバイスできているか」等、本当に子どもにしてやれているかを考えると
C	80	同僚の先生もいいし、子どもも素直ないい子だから
D	100	1日おきという勤務体制のお陰で、負担にならない程度に仕事ができ、精神的・肉体的健康にちょうどいい
E	数字化できない	回答なし
F	90	指導力の足りなさが悩みだが、仕事そのものは満足している
G	50	自分が指導員として適格でない気がして、子どもに申し訳ない
H	70	子どもとの関わりで悩むことはあるが、学校の先生と出会えることや、コンピュータ等の新しいことを習えることがいい
I	80	回答なし
J	70	所属の教育センターや保護者が、指導員のことをどこまで理解してくれているか疑問
K	90	給料面が不満だが、他は満足
L	90	だいたい満足している。嫌なことでも、何とか工夫してやっている
M	10	回答なし
N	数字化したくない	〇〇点になってしまうと嘘っぽい気がする
O	50	子どもが少なく、暇があり過ぎる
P	50	子どもが少なく、よい環境がありながらフルに利用していない

めていることがわかる。また、不登校の児童生徒の中で適応指導教室に在籍している者の割合が全国平均では平成10年度9.5%であるのに対し、富山県では5.6%とかなり下回っていることが示された。このことは、適応指導教室の認知がなされていないことを表すものである。適応指導教室関係者の、学校にとどまらず、保護者や地域社会への積極的な広報や啓発活動が、これまで以上に必要とされる。

1日の活動についてみると、時間割を設けていてもかなり時間的にゆとりのあるものといえる。このことは、学校よりも適応指導教室が充実しているところの回答でも示されている。学校への復帰を一義的に考えるならば学習指導にウェイトがかかるはずであるが、現実にはむしろスポーツやゲームなどの集団活動を通しての人間関係づくりや心の居場所づくりが重要視されている表われといえる。

特設活動については、さまざまな活動が行われていることが明らかとなった。教室間格差がもっともはっきり示された項目の1つといえる。特設活動を実施するには、指導員にとって日々の活動をこなしながらさらに企画から運営にまで至るさまざまな負担が強られる現実が存在するだけに、小規模であるほど実施には難しいものがある。本研究では、5個所の適応指導教室が他の適応指導教室と連携しているという回答が示されたが、1つの方向性として考えるべきものである。今後、複数の適応指導教室が恒常的かつ拡大的な視点にもとづいて、合同で活動することを期待したい。

2 適応指導教室における連携

適応指導教室における連携を考えると、組織の中での連携と組織外との連携とに分けることができる。組織の中は、いうまでもなくその所属する組織の中でのものであり、これには保護者との連携も含まれる。そして、組織外との連携は子どもの在籍する学校や関係諸機関との連携を意味する。

組織内の連携について、特に家庭との連携についてはすべての指導者から肯定的な評価を得た。そして、連携の難しい家庭についての回答は、共通した内容といえる。どれだけその垣根を取り払うか、そのための適応指導教室側からの根気ある働きかけは必要であるが、それだけでは済まない家庭側の要因も存在しているだけに、その改善方法について検討することが必要である。また、富山県の場合、小規模の適応指導教室が多いだけに、ややもすれば指導員の個人的な裁量に委ねられがちになる。所属する教育センターとの間で、活動内容や子どもへの援助活動のあり方などの打合わせがより一層必要となろう。

一方、組織外との連携はどうだろうか。適応指導教室によって連携状況にかなりの差があることが明らかとなった。石田・服部(1995)は、出欠状況の連絡が主で行動の記録や学習の記録はあまり連絡が行われていないという問題点を明らかにしているが、本研究ではそれ以上に連携があまり機能していないことを示している。子どもと直接関わっていても子どもの実態を把握している指導員がその任務ではないという回答は、連携以前の問題である。また、電話連絡を行うとき出席状況についての報告がなされるためであろうか、出席状況の報告を行っている所が2個所というきわめて少ない結果になったものと予想される。しかし、いずれにしても適応指導教室の位置づけが曖昧なものであることを象徴するように思われる。学校との連携のとりやすさの回答をみても、学校側の適応指導教室に対する温度差がかなりあることが示されている。富山県適応指導教室推進会議(1992)、高岡市教育センター(1997)や古賀野(1998)においても、学校や他機関との連携が今後の適応指導教室の課題として挙げている。連携がどれだけ形式的なものから密接なものへと脱却できるかがこれからの課題といえる。

3 指導員の意識

適応指導教室の最終的な目標として、こころの自立と回答した指導員が過半数を占めていることが明らかとなった。服部(1995)では学校復帰を適応指導教室の最終目標におくことに賛同する指導員が51.5%であるのに対し、子どもの自立を最終目標におくことに賛同する者の割合は90.7%であることが示されている。また、石田・服部(1998)の小・中学校教師との適応指導教室指導員との比較調査でも、「心の安定・自立」や「自由活動」という指導観は、後者において強いことが示されている。本研究の結果は質問の形式は異なっているが、類似した傾向であることが明らかとなった。

ところが、服部(1995)による適応指導教室の要覧分析では、適応指導教室の最終目標は88.3%が学校復帰と記載さ

れている。この要覧と指導員の意識との差は、何を示すのであろうか。まさに「本音と建前」ともいえるものである。こころの自立を挙げていながらも、ジレンマに揺れている指導員の意識を読み取ることができる。

活動状況の分析でも示したように、適応指導教室における活動の軸は心の居場所づくりに置かれている。これは、指導員の子どもと接する経験をもとに積み重ねられたものである。嬉しいこと・励みになることの多くの回答が子どもの積極的な姿を目の当たりにしたときのものであった。満足度においてもかなり高い自己評価がなされており、これまでの教員という職業とは異なる業務を遂行する中で、学校に欠けているものを適応指導教室で実践していこうとする指導員の前向きの姿勢が感じられる。

一方、悩みについては指導員として何をどのようにしていけばよいかという明確な指針が存在しない中で、その指導のあり方に悩んでいる現実が浮かび上がってくる。適応指導教室での指導員とは何か、あるいは指導のあり方とはといったアイデンティティを模索しているといっても過言ではない。このことがジレンマにつながったり、あるいは問題点として露呈しているのも事実である。これまで、適応指導教室の指導はあくまでも個々の適応指導教室に委ねられてきたが故の悩みといえる。一步間違えば、適応指導教室が本来の目的から逸脱してしまうという危険性もはらんでいる側面も垣間見られる。このことは、大阪府教育センター（1995）における「時間がかかりすぎて早期の再登校が困難」「長期滞在タイプが気になる」といった適応指導教室における長期在籍という問題とも関連することである。

このような「本音と建前」を埋めるためにも、適応指導教室のあり方について検討すべき時期にあるのではないだろうか。そのためには、それぞれの適応指導教室の指導実績を積み重ねることが必要である。そうすることによって、適応指導教室の方向性も定まってくるのではないだろうか。石田・服部（1995）は、学校への復帰を支援する対症的な存在として適応指導教室を位置づけるのではなく、適応指導教室における実践の成果を小学校や中学校の側が取り組んでいくことが必要であると指摘している。各適応指導教室の積極的な連携や情報交換などが、今求められている。

注 本研究に協力いただいた富山県内の適応指導教室指導員の方々に深く感謝申し上げます。なお、本稿は水谷の平成10年度富山大学教育学部特別研究の一部を、河本が新たにまとめたものである。

引用文献

- 千葉市教育センター 1988 教育相談指導教室のあり方に関する研究 登校拒否のための相談指導教室設置状況—関東地区及び政令都市における実態—
 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

- 本間友巳・中川美保子 1997 不登校児童生徒の予後とその規定要因—適応指導教室通室者のフォローアップ— カウンセリング研究, 30, 142-150.
 石田美清・服部成男 1995 不登校児童生徒の就学問題と教育保障—適応指導教室の調査を通じて— 日本教育行政学年報, 21, 223-236.
 石田美清・服部成男 1998 小・中学校教師と適応指導教室指導員の指導観 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), 13, 41-45.
 古賀野 卓 1998 適応指導教室が学校に問いかけるもの—津山市教育相談センター鶴山塾を事例として— 日本教育経営学会第38回大会発表資料
 文部省 1999 生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策について 文部省初等中等局中学校課
 大阪府教育センター「教育相談研究」プロジェクト・チーム 1995 全国の「適応指導教室」の実態調査の概要 大阪府教育センター研究報告集録, 110, 11-33.
 高岡市教育センター 1997 高岡市適応指導教室実践報告書「きらら子教室のあゆみ」
 富山県適応指導教室推進会議 1992 平成2・3年度文部省委託適応指導教室事業 登校拒否児童生徒のための適応指導のための在り方に関する調査研究報告書