

教育相談

適応指導教室に通う不登校児童生徒の具体的支援の在り方について

教育相談課 指導主事 野々口 浩幸

要 旨

本研究の目的は、不登校によって適応指導教室に通う児童生徒が、学校や適応指導教室への具体的な支援として何を求めているかなどを明らかにすることである。調査の結果、不登校状態にあることで最も不安を感じているのは「学校での勉強」であり、再登校するために必要なのは「自分の勇気」であった。また、中学校3年生は勉強の支援を、それ以外の学年は勉強以外の支援も求めており、部分登校をしている児童生徒は、学校とのつながり、適応指導教室での支援をより一層求めている。

キーワード：不登校 適応指導教室 学校 再登校支援

I 主題設定の理由

文部科学省の「平成22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」(2011)によれば、適応指導教室は全国に1,223箇所設置され、13,297人の不登校児童生徒が相談・支援を受けた。これは、全不登校児童生徒の約11.6%に当たる。適応指導教室の設置目的として、文部科学省の「教育支援センター(適応指導教室)整備指針(試案)」(2003)の中では、「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。以下同じ。)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、不登校児童生徒の原籍校への再登校を目標とすることを定めている。

しかし、谷井・沢崎(2002)の調査によると、適応指導教室が「運営方針として重視していることは、『自主性・自律性を育てること』が第1位で、『自己の自信を回復させる』が第2位、『対人関係の能力を伸ばす』が第3位と続く」とし、さらに「また、『学校復帰に向けた準備を整える』(第7位)や『学習面の遅れがないように準備する』(第8位)はかなり下位である。これは適応指導教室の元々の目標であった『学校復帰を目指す』ということが、現在、第一義的には考えられていないことを示している」と述べている。

中川ら(1997)は、適応指導教室の援助について、居場所機能、人間関係学習機能、補習機能、原籍校復帰や卒業後の進路相談援助機能の4領域に及ぶと捉えている。ただ、下山・須々木(1999)の調査で、適応指導教室の支援によって再登校できるようになることは明らかにされているが、適応指導教室に居場所をつくってしまい、原籍校への復帰が困難になることが指摘されており、約9割の通級生が学校に復帰せずに義務教育年限を終えたという問題提起もされている(中野, 2008)。一方で中野(2008)は、原籍校に登校できるようになった通級生が1割から8割まで増加した事例を報告している。そこでは、学力補充を重視せず、心の居場所づくりを中心とした集団体験プログラムから、積極的に登校刺激を与え、学校訪問活動を行うプログラムへの転換を行うという援助内容の改善があったとしている。

学校復帰の状況について、谷井・沢崎(2002)の全国的調査の結果、「1学期末に適応指導教室に通いながら学校復帰途上だった児童生徒633人のうち、半年後に適応指導教室を巣立って授業復帰したものが15%、保健室等も含めると25%の児童生徒が適応指導教室を巣立って「完全」学校復帰している。しかし、逆に、約20%は適応指導教室のみに通う状態に逆戻りしている」と報告している。ただ、一般的な適応指導教室における学校復帰状況の詳細は明らかではない。再登校とは、原籍校へ完全に再登校を果たして適応指導教室の支援を必要としなくなった状態なのか、それとも定期・不定期の別室登校なのか、自らの教室に入れているのかなど、統一的な基準を設定しての調査が必要だと思われる。その基準がなければ、再登校を論じることはむずかしい。

適応指導教室での支援とは、ただ単に学校復帰を果たせばよいというのではなく、その不登校を通しての体験から何を考え、学び、それを自らの成長へとつなげるのかという視点がなければ、学校復帰後に再び不登校となる可能性も含んでいることを、支援する側は常に念頭に入れておかなければならない。市町村教育委員会の設置する適応指導教室は、中学校までの義務教育年限を対象とするものであって、中学校卒業と同時に支援は終了することと

なる。たとえ中学校卒業までに学校復帰がかなわなくとも、高校進学がターニングポイントとなって学校や社会に適応して社会的自立が図られていけばよいのだが、それができずに引きこもってしまえば、支援を受けることのできる場所は、病院のデイ・ケアなど極めて限られてしまうことになりかねない。

そこで、中学校卒業までという限られた年限の中で、より不登校児童生徒の成長・発達が図られるような適応指導教室の態勢づくりや指導員の関わり方が大きな課題となってくる。ただ、指導員については専門性の不足や年齢構成の偏りなどの課題が指摘されるとともに、カウンセラー等の専門家など多様な人材を配置することも望まれている。谷井・沢崎（2002）も教育系職員と心理系職員が「両者の専門性を尊重しあって、学びあい協力しながら指導援助する態勢が必要であろう。そういう意味からも、現在は少ない心理系スタッフの増員が望まれる」と指摘している。現状としては、心理学や精神医学の専門家の支援を受けて、適応指導教室に通う児童生徒のアセスメントを充実させて個別の状態に応じた対応をしているところは少ないと思われる。また、指導員同士が日々、個別支援のためのスタッフ会議や打ち合わせの時間を設けているのかも明らかではない。

そこで、本研究では、適応指導教室に通う児童生徒が適応指導教室や学校にどのような支援を求めているのかを具体的に明らかにすることを目的とした。不登校児童生徒の成長・発達に資すると考えるとき、このような調査は、今後の適応指導教室の活動の在り方を考える上での重要な指針になるものと考えられる。

II 研究目標

中村ら（2011）は、登校行動について「適応指導教室での『相談員との関係』や『勉強』の充実感が高まると、活動範囲を学校に広げることができ、学校への部分登校で『教師との関係』や『学校の勉強』に結び付けようとする援助は、『学校への挑戦』認知を媒介して『登校行動』形成につながる」と指摘している。

そこで、本研究では、現在、青森県内の適応指導教室に通う児童生徒が、学校と適応指導教室に求める支援を明らかにすることを目的とし、今後の適応指導教室への指針となるべきものを探る。

III 研究仮説

現在、適応指導教室での活動内容は、その在り方も含め、各適応指導教室の独自性に基づいた態勢のもとに行われている。心理臨床的な支援を重視する適応指導教室では、学力の補充を重視せず心的エネルギーの回復や人間関係の在り方の学びに努めるだろうし、教育的色彩の濃い適応指導教室では、学力の補充を重視するだろう。しかし、この二つの領域の支援はどちらも必要なものであり、児童生徒の個別の状態像が考慮されなければならない。

本研究では、適応指導教室に通う児童生徒が、学校や適応指導教室にどのような支援を求めているかを調査・分析し、その支援の在り方が、不登校状態にある児童生徒の実態に即したものであるのかを検証することで、適応指導教室に通う児童生徒の具体的支援の在り方が明らかになるであろう。

IV 研究の実際とその考察

1 調査対象者と実施時期

調査対象者は、青森県内 11 カ所の適応指導教室に通う不登校児童生徒とし、2011 年 12 月初旬に各適応指導教室へアンケート用紙を一斉に郵送した。アンケートに対して、通級する児童生徒の率直な意見を表明してもらうために、用紙は記入後、個々に配付された封筒に自ら入れて、封をしたものを回収することとした。その結果、フェイスシート等に未記入のあった者を除き、小学生 1 名、中学生 45 名の計 46 名（男子 14 名、女子 32 名）を有効回答者とした。

2 アンケートの項目内容

調査は、不登校児童生徒が学校と適応指導教室に求める支援と現状、不登校であることで生じる不安がどのようなものなのか、さらに登校するために必要な支援について、どのように考えているかを測る項目内容とした。

- (1) 学校に求める支援と適応指導教室に求める支援等 35 項目について、「とてもあてはまる」、「まあまああてはまる」、「あまりあてはまらない」、「ぜんぜんあてはまらない」の 4 件法で、いずれも順に 4 点～ 1 点を与えた。
- (2) 不安の対象 6 項目について、「とても不安だ」、「少し不安だ」、「あまり不安ではない」、「ぜんぜん不安ではない」の 4 件法で、いずれも順に 4 点～ 1 点を与えた。
- (3) 登校できるようになるために必要な支援等 6 項目について、「とても必要だと思う」、「まあまあ必要だと思う」、

「あまり必要だと思わない」、「ぜんぜん必要だと思わない」の4件法で、いずれも順に4点～1点を与えた。

3 結果

表1に分析対象となった児童生徒の学年別・性別の構成、表2に適応指導教室への通級期間、表3に登校状況を示す。

	小6	中1	中2	中3	合計
男子	1	0	3	10	14
女子	0	4	11	17	32
合計	1	4	14	27	46

通級期間	人数
1～4か月	14
5～8か月	14
9～12か月	3
1年1か月～2年	12
2年1か月以上	3

登校状況	人数	割合
全く登校できない	10	(21.7%)
登校後、保健室・相談室へ	31	(67.4%)
登校後、教室へ	5	(10.9%)

調査対象となった適応指導教室に通う不登校児童生徒は、中学校3年生が最も多く、次いで中学校2年生であり、この2つの学年で全体の89.1%を占める。性別では、女子が男子よりも多い(表1)。適応指導教室に通い始めてからの期間は、平均10.02か月であり、9か月以上が18名(39.1%)となっている。調査実施時期が12月であることを考慮すると、この児童生徒たちは昨年度も通級していたことになる(表2)。

また、登校状況については、学校にまったく登校できないと回答した児童生徒は10名(21.7%)、相談室・保健室になら入ることができるとしたのは31人(67.4%)、自分の教室に入ることができるのは5名(10.9%)であった。適応指導教室に通う児童生徒の約8割は、何らかの形で部分登校をしている状況にあった。

以下、(1)～(5)では各質問項目の回答を、男女の性差、中学校3年生であるかそれ以外の学年であるかの学年差、まったく登校できないか部分的に登校できているかの登校状況別、不登校期間が長期か短期なのかの期間差の4観点に従って、分析することとした。

(1) 学校に求める支援

表4 不登校児童生徒が求める学校支援の内容についての平均値及び標準偏差とt検定結果

項目内容	全員 (N=46)		男子 (N=14)		女子 (N=32)		性差 t値	中3 (N=27)		中3以外 (N=19)		学年差 t値	部分登校 (N=36)		完全不登校 (N=10)		登校状況別 t値	不登校期間 長群 (N=14)		不登校期間 短群 (N=21)		期間差 t値
	M	M	M	M	M	M		M	M	M	M		M	M	M	M		M	M			
	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)		(SD)	(SD)	(SD)	(SD)		(SD)	(SD)	(SD)	(SD)		(SD)	(SD)			
2 担任の先生は、私が学校へ行けないことを理解してくれている。	3.24	3.50	3.13	1.55	3.19	3.32	0.57	3.27	3.10	-0.65	3.14	3.14	0.00	3.27	3.10	-0.65	3.14	3.14	0.00	3.14	3.14	0.00
6 私は、担任の先生の対応に満足している。	3.04	3.29	2.94	1.22	3.11	2.95	-0.61	3.08	2.90	-0.57	3.21	2.81	-1.28	3.08	2.90	-0.57	3.21	2.81	-1.28	3.21	2.81	-1.28
11 学校の教室には、自分の居場所がないと感じている。	2.96	2.86	3.00	-0.50	3.07	2.79	-1.07	3.00	2.80	-0.62	2.64	3.33	2.45*	3.00	2.80	-0.62	2.64	3.33	2.45*	2.64	3.33	2.45*
8 私は、休日などに学校の友だちと遊びたい。	2.50	2.64	2.44	0.52	2.30	2.79	1.35	2.67	1.90	-2.41*	2.55	2.24	-0.66	2.67	1.90	-2.41*	2.55	2.24	-0.66	2.55	2.24	-0.66
9 私は、担任の先生に学校や学級の様子を知らせてほしい。	2.35	2.36	2.34	0.52	2.19	2.58	1.36	2.47	1.90	-1.91	2.21	2.33	0.34	2.47	1.90	-1.91	2.21	2.33	0.34	2.21	2.33	0.34
4 私が登校できるように、学校の先生に勉強の支援をしてほしい。	2.22	2.14	2.25	-0.50	2.19	2.26	0.26	2.28	2.00	-0.78	2.07	2.24	0.50	2.28	2.00	-0.78	2.07	2.24	0.50	2.07	2.24	0.50
3 担任の先生は、私のために定期的(例.月に2回程度)に家庭訪問をしてくれている。	2.17	2.50	2.03	1.23	2.48	1.74	-2.16*	2.19	2.10	-0.22	1.79	2.76	2.39*	2.19	2.10	-0.22	1.79	2.76	2.39*	1.79	2.76	2.39*
10 私は学校へ行けなくても、担任の先生とは連絡を取り合いたい(例.電話、交換日記等)。	1.91	1.93	1.91	0.07	2.00	1.79	-0.73	2.00	1.60	-1.17	1.71	2.00	0.86	2.00	1.60	-1.17	1.71	2.00	0.86	1.71	2.00	0.86
5 学校で配付された文書(予定表、宿題など)は、担任の先生だけでなく、友だちにも持ってきてほしい。	1.72	1.64	1.75	-0.35	1.56	1.95	1.42	1.83	1.30	-1.63	1.71	1.52	-0.65	1.83	1.30	-1.63	1.71	1.52	-0.65	1.71	1.52	-0.65
7 私は、担任以外の先生にも、家庭訪問などを含めて支援してほしい。	1.39	1.29	1.44	-0.77	1.37	1.42	0.27	1.42	1.30	-0.53	1.29	1.43	0.64	1.42	1.30	-0.53	1.29	1.43	0.64	1.29	1.43	0.64

* p<.05

学校に求める支援で、全体で最も平均値が高かった項目は、「担任の先生は、私が学校に行けないことを理解してくれている」(3.24)で、以下「私は、担任の先生の対応に満足している」(3.04)、「学校の教室には、自分の居場所がないと感じている」(2.96)と続いた。一方、特に平均値が低かった項目は、「私は、担任以外の先生にも、家庭訪問などを含めて支援してほしい」(1.39)、「学校で配付された文書(予定表、宿題など)は、担任の先生だけでなく、友だちにも持ってきてほしい」(1.72)、「私は学校へ行けなくても、担任の先生とは連絡を取り合いたい(例.電話、交換日記等)」(1.91)であった。

t 検定を行った結果、性差では有意差がみられる項目はなかったが、学年差では、「担任の先生は、私のために定期的(例.月に2回程度)に家庭訪問をしてくれている」で有意差がみられ($t(44) = -2.16, p < .05$), 中学校3年生の方がそれ以外の学年よりも平均値が高かった。登校状況別では、「私は、休日などに学校の友だちと遊びたい」で有意差がみられ($t(44) = -2.41, p < .05$), 部分登校をしている児童生徒の方がまったく登校できない児童生徒よりも平均値が高かった。期間差では、G-P分析を行ってH群、M群、L群の3群に分け、そのうち不登校期間の長い群(1年2か月以上)をH群、短い群(6か月以内)をL群として2群の分析を行った結果、「学校の教室には、自分の居場所がないと感じている」($t(44) = 2.45, p < .05$)と「担任の先生は、私のために定期的(例.月に2回程度)に家庭訪問をしてくれている」($t(44) = 2.39, p < .05$)の2項目で有意差がみられ、いずれも不登校期間の短いL群の平均値が高かった。

(2) 適応指導教室に求める支援

表5 不登校児童生徒が求める適応指導教室支援の内容についての平均値及び標準偏差と t 検定結果

項目内容	全員			性差	中3		学年差	部分登校		登校状況別	不登校期間		期間差
	(N=46)	(N=14)	(N=32)		(N=27)	(N=19)		(N=36)	(N=10)		H群(N=14)	L群(N=21)	
	M	M	M		M	M		M	M		M	M	
12 適応指導教室では、学校の勉強を教えてほしい。	3.20 (0.77)	3.14 (0.77)	3.22 (0.79)	-0.30	3.30 (0.78)	3.05 (0.78)	-1.05	3.36 (0.72)	2.60 (0.70)	-2.97*	3.43 (0.76)	3.00 (0.84)	-1.54
19 適応指導教室に通う子どもたちと、おしゃべりしたり遊んだりしたい。	3.17 (0.94)	2.79 (1.05)	3.34 (0.87)	-1.89	3.00 (1.00)	3.42 (0.84)	1.50	3.28 (0.91)	2.80 (1.03)	-1.42	3.36 (0.74)	3.00 (1.05)	-1.10
29 適応指導教室で勉強することは、学校へ登校できるようになるために必要だ。	3.00 (0.86)	3.14 (1.03)	2.94 (0.80)	0.73	2.89 (0.93)	3.16 (0.76)	1.03	3.14 (0.80)	2.50 (0.97)	-2.14*	3.07 (0.73)	2.90 (0.89)	-1.00
26 私は、適応指導教室に通うようになってから、進学を意識するようになった。	2.98 (0.90)	2.79 (1.05)	3.06 (0.84)	-0.95	3.07 (0.96)	2.84 (0.83)	-0.85	3.06 (0.89)	2.70 (0.95)	-1.10	2.64 (0.84)	3.19 (0.87)	1.84
27 私は、適応指導教室の活動で、自分の気持ちや考えを言うことができる。	2.98 (0.90)	2.71 (0.91)	2.97 (0.86)	-0.91	2.70 (0.91)	3.16 (0.74)	1.77	2.92 (0.87)	2.80 (0.92)	-0.37	2.49 (0.70)	2.86 (1.01)	0.23
31 適応指導教室の指導員は、私のことを理解して対応してくれる。	2.98 (0.82)	3.00 (0.88)	2.97 (0.82)	0.12	2.85 (0.86)	3.16 (0.76)	1.24	3.00 (0.83)	2.90 (0.88)	-0.34	3.14 (0.53)	2.81 (0.98)	-1.16
28 適応指導教室に、自分の居場所があると感じている。	2.89 (0.91)	2.93 (1.00)	3.00 (0.80)	-0.26	2.74 (0.86)	3.32 (0.75)	2.35*	2.97 (0.91)	3.00 (0.67)	-0.09	2.93 (0.73)	2.91 (0.89)	-0.08
23 適応指導教室では、スポーツなどをして体力をつけたい。	2.87 (1.08)	3.14 (1.10)	2.75 (1.08)	1.13	2.81 (1.14)	2.95 (1.03)	0.40	2.97 (1.06)	2.50 (1.18)	-1.22	2.79 (1.05)	2.81 (1.21)	0.06
30 適応指導教室の活動を通して、私は成長している。	2.85 (0.93)	2.86 (0.95)	2.84 (0.95)	0.04	2.63 (0.93)	3.16 (0.90)	1.93	2.92 (0.91)	2.60 (1.08)	-0.94	2.79 (0.89)	2.71 (.96)	-0.22
24 適応指導教室では、自主学習だけではなく授業形式も取り入れた形で勉強したい。	2.72 (0.97)	2.43 (1.02)	2.84 (0.95)	-1.33	2.85 (0.99)	2.53 (0.96)	-1.11	2.75 (0.97)	2.60 (1.08)	-0.42	2.50 (0.94)	2.86 (1.01)	1.05
22 適応指導教室に通うようになって、登校できる回数が増えた。	2.70 (1.14)	2.62 (1.28)	2.72 (1.11)	-0.20	2.78 (1.15)	2.58 (1.17)	-0.57	2.94 (1.09)	1.80 (0.92)	-3.02**	3.07 (0.62)	2.48 (1.25)	-1.87
16 適応指導教室で、人とかかわり方のコツや技術(人間関係のあり方)を教えてほしい。	2.67 (0.98)	2.50 (1.09)	2.75 (0.95)	-0.79	2.30 (1.04)	3.11 (0.74)	2.64*	2.75 (0.97)	2.40 (1.08)	-0.99	2.57 (0.94)	2.57 (0.93)	0.00
25 私は、適応指導教室に通う子どもたちと集団で活動したい。	2.63 (0.98)	2.57 (1.16)	2.66 (1.00)	-0.25	2.41 (0.97)	2.95 (1.08)	1.77	2.75 (1.03)	2.20 (1.03)	-1.50	2.64 (1.01)	2.52 (1.08)	-0.33
15 適応指導教室に通うようになって、自分に自信をもつことができるようになった。	2.54 (0.88)	2.36 (0.84)	2.63 (0.91)	-0.94	2.37 (0.84)	2.79 (0.92)	1.61	2.58 (0.87)	2.40 (0.97)	-0.57	2.79 (0.80)	2.48 (0.98)	-0.98
21 適応指導教室の指導員に、自分の悩みについて聞いてほしい。	2.28 (1.01)	2.07 (0.92)	2.38 (1.07)	-0.92	2.00 (1.00)	2.68 (0.95)	2.34*	2.36 (1.10)	2.00 (0.67)	-1.29	2.29 (1.07)	2.29 (1.01)	0.83
13 適応指導教室に通うようになって、学校へ登校する意欲がわいてきた。	2.22 (0.93)	2.29 (0.99)	2.19 (0.93)	0.32	2.14 (0.86)	2.32 (1.06)	0.59	2.36 (0.96)	1.70 (0.67)	-2.30*	2.14 (0.66)	2.00 (0.95)	-0.49
17 適応指導教室に、私に会いに担任の先生に来てほしい。	1.72 (0.77)	1.71 (0.91)	1.72 (0.73)	-0.02	1.63 (0.74)	1.84 (0.83)	0.91	1.83 (0.81)	1.30 (0.48)	-1.98	1.71 (0.83)	1.81 (0.81)	0.34
18 適応指導教室の指導員と一緒に、学校へ登校できる。	1.70 (0.83)	1.50 (0.85)	1.78 (0.83)	-1.05	1.44 (0.80)	2.05 (0.78)	2.56*	1.75 (0.87)	1.50 (0.71)	-0.83	1.57 (0.83)	1.86 (0.81)	0.97

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

適応指導教室に求める支援で、全体で平均値が最も高かった項目は、「適応指導教室では、学校の勉強を教えてほしい」(3.20)であり、以下「適応指導教室に通う子どもたちと、おしゃべりしたり遊んだりしたい」(3.17), 「適応指導教室で勉強することは、学校へ登校できるようになるために必要だ」(3.00)であった。一方、特に平均値が低かった項目は、「適応指導教室の指導員と一緒に、学校へ登校できる」(1.70)と「適応指導教室に、私に会いに担任の先生に来てほしい」(1.72)であった。

t 検定を行った結果、性差と不登校期間の差では有意差がみられる項目はなかった。学年差では、「適応指導教室に、自分の居場所があると感じている」($t(44) = 2.35, p < .05$), 「適応指導教室では、人とかかわり方のコツや技術(人間関係のあり方)を教えてほしい」($t(44) = 2.64, p < .05$), 「適応指導教室の指導

員に、自分の悩みを聞いてほしい」($t(44) = 2.34, p < .05$)、「適応指導教室の指導員と一緒になら、学校へ登校できる」($t(44) = 2.56, p < .05$)の4項目で有意差がみられ、いずれも中学校3年生以外の児童生徒の方が平均値が高かった。登校状況別では、「適応指導教室では、学校の勉強を教えてほしい」($t(44) = -2.97, p < .01$)、「適応指導教室で勉強することは、学校へ登校できるようになるために必要だ」($t(44) = -2.14, p < .05$)、「適応指導教室に通うようになって、登校できる回数が増えた」($t(44) = -3.02, p < .01$)、「適応指導教室に通うようになって、学校へ登校する意欲がわいてきた」($t(44) = -2.30, p < .05$)の4項目で、いずれも部分登校をしている児童生徒の方が、まったく登校できない児童生徒よりも平均値が高かった。

(3) その他

表6 その他の内容についての平均値及び標準偏差と t 検定結果

項目内容	全員 (N=46)			性差 t 値	中3 (N=27)		学年差 t 値	部分登校 (N=36)		登校状況別 t 値	不登校期間 H群 (N=14)		期間差 t 値
	男子 (N=14)	女子 (N=32)	M		M	M		M	M		M		
	(SD)	(SD)	(SD)		(SD)	(SD)		(SD)	(SD)		(SD)		
33 私が学校に行けないのは、自分に責任がある。	3.30 (0.93)	3.71 (0.47)	3.13 (1.04)	2.65*	3.44 (0.85)	3.11 (1.05)	-1.21	3.44 (0.88)	2.80 (1.03)	-1.98	3.07 (1.00)	3.38 (1.02)	0.89
32 親(保護者)は、学校に行けない私を支えてくれている。	3.17 (0.82)	3.21 (0.80)	3.16 (0.85)	0.22	3.07 (0.78)	3.32 (0.89)	0.98	3.36 (0.64)	2.50 (1.08)	-2.42*	3.21 (0.70)	3.00 (0.95)	-0.72
35 私は、学校に行かなければならないと思っているが、それでも行けない。	3.07 (1.03)	2.86 (1.03)	3.16 (1.05)	-0.89	2.89 (1.09)	3.32 (0.95)	1.38	3.25 (0.94)	2.40 (1.18)	-2.40*	2.71 (1.20)	3.15 (0.98)	1.29
20 高校(または中学校)へ進学したら、再び不登校にはならないと思う。	2.78 (0.81)	2.64 (0.63)	2.84 (0.88)	-0.77	2.93 (0.78)	2.58 (0.84)	-1.44	2.83 (0.85)	2.60 (0.70)	-0.80	2.57 (0.65)	2.81 (0.93)	0.83
1 私は、毎日、学校へ行けるようになりたい。	2.50 (1.16)	2.57 (1.16)	2.47 (1.19)	0.27	2.41 (1.15)	2.63 (1.21)	0.64	2.64 (1.20)	2.00 (0.94)	-1.55	2.93 (1.00)	2.14 (1.15)	-2.08*
34 私は、学校に行けなくなったことを後悔している。	2.46 (1.16)	2.29 (1.07)	2.53 (1.22)	-0.65	2.33 (1.21)	2.63 (1.11)	0.85	2.64 (1.20)	1.80 (0.79)	-2.63*	2.21 (1.05)	2.38 (1.24)	0.41
14 中学校(または小学校)に在籍している間に、学校へ完全に戻りたい。	2.04 (1.08)	1.85 (1.03)	2.13 (1.13)	-0.76	1.70 (0.86)	2.53 (1.22)	2.53*	2.14 (1.07)	1.70 (1.16)	-1.13	1.79 (0.89)	1.86 (0.91)	0.23

* $p < .05$

学校や適応指導教室に求める支援の他、自分自身の現在の有り様や考えについて、まとめたのが表6である。全体の平均値で最も高かったのは、「私が学校に行けないのは、自分に責任がある」(3.30)で、次いで「親(保護者)は、学校に行けない私を支えてくれている」(3.17)だった。最も平均値が低かった項目は、「中学校(または小学校)に在籍している間に、学校へ完全に戻りたい」(2.04)であった。

t 検定を行ったところ、性差では、「私が学校に行けないのは、自分に責任がある」で有意差がみられ($t(44) = 2.65, p < .05$)、男子が女子よりも平均値が高かった。学年差では、「中学校(または小学校)に在籍している間に、学校へ完全に戻りたい」で有意差がみられ($t(44) = 2.53, p < .05$)、中学校3年生以外の児童生徒の方が平均値が高かった。また、登校状況別では、「親(保護者)は、学校に行けない私を支えてくれている」($t(44) = -2.42, p < .05$)、「私は、学校に行かなければならないと思っているが、それでも行けない」($t(44) = -2.40, p < .05$)、「私は、学校に行けなくなったことを後悔している」($t(44) = -2.63, p < .05$)の3項目で有意差がみられ、いずれも部分登校をしている児童生徒の方が平均値が高かった。また、期間差では、「私は、毎日、学校へ行けるようになりたい」($t(44) = -2.08, p < .05$)で有意差がみられ、不登校期間が長いH群の方が平均値が高かった。

(4) 不安の対象

表7 不安の対象についての平均値及び標準偏差と t 検定結果

項目内容	全員 (N=46)			性差 t 値	中3 (N=27)		学年差 t 値	部分登校 (N=36)		登校状況別 t 値	不登校期間 H群 (N=14)		期間差 t 値
	男子 (N=14)	女子 (N=32)	M		M	M		M	M		M		
	(SD)	(SD)	(SD)		(SD)	(SD)		(SD)	(SD)		(SD)		
1 学校での勉強	3.30 (0.83)	3.21 (1.05)	3.34 (0.75)	-0.48	3.33 (0.96)	3.26 (0.65)	-0.28	3.44 (0.81)	2.80 (0.79)	-2.24*	3.21 (1.05)	3.15 (0.81)	-0.08
5 自分の将来	3.22 (0.98)	3.29 (1.14)	3.19 (0.93)	0.31	3.26 (0.98)	3.16 (1.01)	-0.34	3.25 (0.97)	3.10 (0.99)	-0.42	3.21 (0.80)	3.10 (1.14)	-0.34
6 自分の現在	2.85 (0.91)	2.93 (0.92)	2.81 (0.93)	0.39	2.74 (0.98)	3.00 (0.82)	0.94	2.83 (0.94)	2.90 (0.88)	0.20	3.14 (0.66)	2.81 (0.98)	-1.11
2 友だち	2.74 (1.09)	2.29 (1.20)	2.94 (1.01)	-0.48	2.51 (1.22)	3.05 (0.85)	1.75	2.98 (1.00)	1.90 (1.10)	-2.94**	2.57 (1.10)	2.71 (1.19)	0.36
3 先生	2.35 (0.84)	2.14 (0.95)	2.44 (0.80)	-1.89	2.41 (1.01)	2.26 (0.56)	-0.62	2.42 (0.81)	2.10 (0.99)	-1.05	2.07 (0.62)	2.48 (0.98)	1.37
4 家族	2.15 (0.98)	2.07 (0.92)	2.19 (1.03)	-0.36	2.37 (1.08)	1.84 (0.76)	-1.94	2.17 (0.94)	2.10 (1.20)	-0.19	2.07 (0.92)	2.33 (1.11)	0.73

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

適応指導教室に通う不登校児童生徒が抱える不安について、「学校での勉強」、「学校の友だちとの関係」、「学校の先生との関係」「自分の家族との関係」、「自分の将来のこと」、「自分の現在の生活のこと」の6項目を設定し、その結果をまとめたのが表7である。

全体で最も平均値が高かった項目は、「学校での勉強」(3.30)であり、その次に高かったのが「自分の将来」(3.22)についてであった。*t* 検定の結果、性差と学年差、期間差のH群とL群には有意差がみられなかった。登校状況別では、「学校での勉強」(*t*(44) = -2.24, *p* < .05)と「学校の友だちとの関係」(*t*(44) = -2.94, *p* < .01)について有意差がみられ、部分登校をしている児童生徒の方が平均値が高かった。

(5) 登校できるようになるために必要な支援

表8 支援の必要度の平均値及び標準偏差と *t* 検定結果

項目内容	全員			性差 <i>t</i> 値	中3		学年差 <i>t</i> 値	部分登校		登校状況別 <i>t</i> 値	不登校期間		期間差 <i>t</i> 値
	(<i>N</i> =46)	男子 (<i>N</i> =14)	女子 (<i>N</i> =32)		(<i>N</i> =27)	中3以外 (<i>N</i> =19)		(<i>N</i> =36)	完全不登校 (<i>N</i> =10)		H群(<i>N</i> =14)	L群(<i>N</i> =21)	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
6 自分の勇気	3.39 (0.87)	3.43 (1.16)	3.38 (0.75)	0.19	3.26 (0.94)	3.58 (0.77)	1.22	3.56 (0.65)	2.80 (1.32)	-2.54*	3.43 (0.65)	3.29 (1.06)	-0.45
4 家族の支援	2.65 (0.96)	2.71 (1.07)	2.63 (0.94)	0.28	2.30 (1.03)	2.89 (0.88)	2.06*	2.78 (0.96)	2.20 (0.92)	-1.70	2.86 (0.95)	2.62 (1.07)	-0.67
3 適応指導教室の支援	2.59 (0.87)	2.64 (1.08)	2.56 (0.94)	0.28	2.48 (0.98)	2.74 (0.73)	1.44	2.61 (0.90)	2.50 (0.85)	-0.35	2.79 (0.98)	2.52 (0.87)	-0.83
1 学校側の環境整備	2.54 (0.93)	2.21 (0.98)	2.69 (0.90)	-1.61	2.41 (1.08)	2.74 (0.65)	1.29	2.50 (0.91)	2.70 (1.06)	0.59	2.71 (0.73)	2.62 (1.12)	-0.28
2 先生の支援	2.54 (0.88)	2.79 (1.12)	2.44 (0.76)	1.23	2.56 (1.05)	2.53 (0.61)	-0.12	2.61 (0.90)	2.30 (0.82)	-0.98	2.71 (0.99)	2.48 (0.93)	-0.72
5 友だちの支援	2.54 (0.99)	2.43 (1.12)	2.59 (1.01)	-0.51	2.30 (1.30)	2.89 (0.88)	2.06*	2.64 (1.05)	2.20 (0.79)	-1.70	2.50 (1.02)	2.67 (1.06)	0.46

* *p* < .05

適応指導教室に通う児童生徒が学校に登校できるようになるために必要な支援について、「学校側の環境整備(安心して登校できる環境をつくってもらう、など)」、「担任の先生の支援」、「適応指導教室の支援」、「家族の支援」、「友だちの支援」、「自分の登校しようという勇気」の6項目を設定し、その必要度をまとめたのが表8である。

全体で最も平均値が高かった項目は、「自分の勇気」(3.39)であり、以下「家族の支援」(2.65)、「適応指導教室の支援」(2.59)と続くが、「自分の勇気」以外の平均値は、ほぼ同レベルにあった。

t 検定の結果、性差と不登校期間のH群とL群には有意差がみられなかったが、学年差では、「家族の支援」(*t*(44) = 2.06, *p* < .05)と「友だちの支援」(*t*(44) = 2.06, *p* < .05)で有意差がみられ、中学校3年生以外の学年の児童生徒の平均値が高かった。また、登校状況別では、「自分の勇気」に有意差がみられ(*t*(44) = -2.54, *p* < .05)、部分登校をしている児童生徒の方が平均値が高かった。

4 考察

本研究の目的は、適応指導教室に通う児童生徒の率直な考えを明らかにすることによって、より効果的な支援を目指すことである。そこで、学校の支援、適応指導教室の支援、不登校状態にあることでの不安、学校へ再登校できるように必要なことを内容とする質問紙調査を実施した。

学校現場においての不登校対応は、ほとんどの場合、学級担任一人に任されている場合が多い。業務多忙のため、家庭訪問等の支援も満足にできない現状にあると思われるが、適応指導教室に通う児童生徒は、「担任の先生は、私が学校へ行けないことを理解してくれる」(3.24)と「私は、担任の先生の対応に満足している」(3.04)の平均値が高いので、子どもと担任の関係性は保たれていると推測される。

一方で、不登校状態にあることで、全体的に「学校の教室には、自分の居場所がないと感じている」(2.96)が、特に不登校状態になって短期間であるL群の子どもたちほど強く感じている(3.33)。そして、「学校で配付された文書(予定表、宿題など)を、担任の先生だけでなく、友だちに持ってきてほしい」(1.72)と「担任の先生以外にも、家庭訪問などを含めて支援してほしい」(1.39)の2項目の平均値が低かったことから、不登校状態が継続することで、友だちとも会えないし、担任以外の先生の支援も求めていることが推測された。このような学校とのつながりを継続するには、やはり担任の存在の重要性が示唆された。

(1) 性差による特徴

不登校状態であることで、最も不安を感じているのは「学校での勉強」(3.30)のことであり、そのため求める支援として「適応指導教室では、学校の勉強を教えてほしい」(3.20)、「適応指導教室で勉強することは、学

校に登校できるようになるために必要だ」(3.00)と考えている。この勉強の支援についての性差はない。つまり、男女とも学校に登校できないことで勉強の遅れが不安となり、それを解消できなければ登校を促しても応じないだろうし、学校に行けないことが自分の将来についての不安を生んでいることを示唆している。

その他の支援として、男子は、「適応指導教室では、スポーツなどをして体力をつけたい」(3.14)と考え、女子は、「適応指導教室に通う子どもたちと、おしゃべりをしたり遊んだりしたい」(3.34)と考えている。また、男子(3.71)の方が女子(3.13)より「学校に行けないのは、自分に責任がある」と強く意識している。

(2) 学年差による特徴

中学校3年生について特徴的なのは、「学校の教室には、自分の居場所がないと感じている」(3.07)のために、「適応指導教室では、学校での勉強を教えてほしい」(3.30)、「適応指導教室に通うようになってから、進学を意識するようになった」(3.07)ということであり、「在籍している間に学校へ完全に戻りたい」(1.70)とはあまり思っていない。これは、調査実施時期が12月であったために、中学校卒業や高校進学に意識がシフトしていることが理由だと思われる。

一方、中学校3年生以外の学年では、「適応指導教室では、学校の勉強を教えてほしい」(3.05)ということよりも、「適応指導教室に通う子どもたちと、おしゃべりしたり遊んだりしたい」(3.42)、「適応指導教室では、人とかかわり方のコツや技術(人間関係のあり方)について教えてほしい」(3.11)という意識が高い傾向にあり、さらに、「適応指導教室に、自分の居場所があると感じている」(3.32)ことに特徴がある。

(3) 登校状況別の差による特徴

登校状況別では、まったく登校できない児童生徒より、部分登校をしている児童生徒の方が、学校に求めている支援について「休日などに学校の友だちと遊びたい」(2.67)、「担任の先生に学校や学級の様子を知らせてほしい」(2.47)と考え、学校とのつながりを徐々に意識するようになっている。また、適応指導教室に求める支援については、「適応指導教室では、学校の勉強を教えてほしい」(3.36)と考えており、「適応指導教室で勉強することは、学校へ登校できるようになるために必要だ」(3.14)としている。そして、「適応指導教室に通うようになって、登校できる回数が増えた」(2.94)としている。部分登校ではあるにせよ、徐々に登校できるようになったことは、適応指導教室における活動が、登校意欲に大きな影響を与えていることを示している。

「親(保護者)は、学校に行けない私を支えてくれている」については、まったく登校できない児童生徒(2.50)よりも部分登校をしている児童生徒(3.36)の方が意識が高い。親(保護者)が支えてくれているという安心感から部分登校できるようになったのか、部分登校できるようになって親(保護者)が支えてくれていると感じるようになったのかは明らかではない。しかし、登校できるようになるためには、親が支えてくれているという安心感が必要だということが示唆された。

「学校に行けないのは、自分に責任がある」については、まったく登校できない児童生徒(2.80)より部分登校をしている児童生徒(3.44)ほど意識が高い傾向がある。つまり、不登校に陥った責任が自分自身にあるのだと考えている児童生徒ほど、徐々に登校できるようになるのではないだろうか。

また、「学校に行かなければならないと思っているが、それでも行けない」という意識も、部分登校をしている児童生徒(3.25)の方が高い。この項目について、まったく登校できない児童生徒(2.40)の意識が低いのは、「学校に行けなくなったことを後悔している」(1.80)とは考えず、また「中学校(または小学校)に在籍している間に、学校へ完全に戻りたい」(1.70)と考えていないことから裏付けられように、再登校することを意識しないことで葛藤状態に陥っていないためと推測される。

(4) 期間差の特徴

不登校期間が長期間であるH群と短期間であるL群の差について、L群の児童生徒が、「学校の教室には、自分の居場所がない」(3.33)と感じている一方で、H群の児童生徒は、「担任の先生は、私のために定期的(例.月に2回程度)に家庭訪問してくれている」(1.79)とはあまり思っていない。不登校期間が長期に及ぶことによって、担任の家庭訪問の回数が減っていると感じているのだと思われる。また、「適応指導教室に通うようになってから、進学を意識するようになった」(2.64)についての意識は低いが、「適応指導教室に通うようになって、登校する回数が増えた」(3.07)や「適応指導教室では、学校の勉強を教えてほしい」(3.43)と考えている。ただし、H群の児童生徒は、「毎日、学校へ行けるようになりたい」(2.93)としていながらも、「中学校(または小学校)に在籍している間に、学校へ完全に戻りたい」(1.79)という意志は薄れてきていると思われる。

以上、適応指導教室に通う不登校児童生徒が学校や適応指導教室に求める支援等について、4つの観点からの特徴を明らかにした。

不登校状態にある児童生徒が不安を感じているのは「学校での勉強」であり、「将来の自分」である。保坂(1996)

が「学習の遅れてしまった長期欠席者に対して、いかにその遅れを取り戻す援助ができるかが、不登校解消のひとつの鍵となる」と指摘するように、適応指導教室での学習支援も大切なものである。これまでの研究でも、自分が勉強しているという安心感や、できなかった勉強ができるようになることで自信をもつようになり、学習支援が再登校促進効果を及ぼすことを報告している（中村，2004）。

しかし、勉強が補充されれば登校できるわけではない。たとえば、森田（1991）の不登校経験者に直接聞いた「不登校経験者の実態調査」においては、「友人関係をめぐる問題」が44.5%と最も多く、続いて「学業の不振」が27.6%、「教師との関係をめぐる問題」が20.8%であり、不登校の要因として、友人や教師との人間関係をめぐる問題が大きい。

菊島（1999）は、「不登校生徒は学校における対人ストレスが高く、ソーシャルサポートが低い」と述べており、もともと学校での人間関係に課題を抱えていることを示唆している。また、粕谷・河村（2004）は、「不登校群では一般群に比べてソーシャル・スキルと自尊感情がとても低いレベルにある」ことを明らかにし、人間関係の問題が背景にあることを指摘している。さらに、本間・中川（1997）は、適応指導教室での集団活動を通じた対人関係の改善が、予後の友人適応に影響を与え、この友人適応が予後の所属集団での適応に影響を及ぼしたことを指摘している。これらのことは、学習の補充は、学校に再登校を果たすためには欠かせない一つの要因ではあるが、根底にある人間関係を考慮した支援に迫るものはないことを示唆している。

学校から離れることで、友人や教師との人間関係の悩みは軽減されるが、人間関係のあり方について学習をしていかなければ、登校したとしても再び不登校になる可能性を抱えたままとなる。学校は集団生活の中で、人間関係を学ぶ場である。そこでつまずいた不登校児童生徒に対して、適応指導教室は一義的に「人間関係を学ぶ場」でなければならぬし、体験を通して自分に対する自己肯定感を高め、心理的成長を図る支援がなされるべきであろう。加えて、不登校児童生徒が抱える「勉強への不安」を取り除くための学習支援が必要となってくる。不登校児童生徒は、それらのことによって、登校するための「勇気」を形成していくのではないだろうか。

学校での居場所を失った児童生徒は、まず指導員との関係を通して不安・緊張を低減し、傷ついた心を癒していく。適応指導教室に通うだけでも、当初は大きなエネルギーを必要とするであろう。不登校児童生徒は、この指導員との関係から、続いて適応指導教室に集う他の通級生とつながりを持ち、その人間関係を通して居場所をつくっていくことになる。

今回の調査で、部分的ではあるにせよ登校をしている児童生徒は、まったく登校できない状況にある児童生徒と比べて、学校や適応指導教室における支援を肯定的に評価する傾向があることが明らかになった。それだけ、まったく学校へ行けなかった状態から、適応指導教室での支援を受け、少しでも学校へ登校できるようになることは大きな変化をもたらすことが推測される。ただ、そのためには適応指導教室の支援だけではなく、学校側の努力も欠かせない。特に、不登校児童生徒は、担任との関わりを求めており、担任の支援のもとに、級友との関係を構築していくことで大きな自信を得ていくこととなる。

さらに、もう一つ大切な視点は、個別のアセスメントである。不登校状態にあることは同じであっても、その背景にある問題や課題は一人ひとり異なる。単なる画一化された登校支援ではなく、その根底にある心理的安定を図ったうえで、学習状況、人間関係力、さらに登校意欲などを考慮して成長・発達を支援することで、その結果としての再登校となるのではないだろうか。そのことが、適応指導教室の大きな役割だと思われる。そして、適応指導教室に通級するほぼ全員が高校進学を希望する中であって、再び不登校にならず、社会的自立が図られるよう、支援することが肝要である。

V 研究のまとめ

本研究は、不登校児童生徒が適応指導教室に通いつつ、学校と適応指導教室にどのような支援を求めているのか、また、不安の対象や登校できるようになるために必要だと考えていることを明らかにすることを目的とした。

- ① 不登校状態にあることで、最も不安を感じているのは「学校での勉強」のことであり、そのため求める支援として「適応指導教室では、学校の勉強を教えてほしい」、「適応指導教室で勉強することは、学校に登校できるようになるために必要だ」と考えている。
- ② 中学校3年生について特徴的なのは、「学校の教室には、自分の居場所がないと感じている」ために、「適応指導教室では、学校での勉強を教えてほしい」、「適応指導教室に通うようになってから、進学を意識するようになった」ということであり、「在籍している間に学校へ完全に戻りたい」とはあまり思っていない。一方、中学校3年生以外の学年では、「学校の勉強を教えてほしい」ということよりも、「適応指導教室に通う子どもたちと、おしゃべりしたり遊んだりしたい」、「適応指導教室で、人とのかかわり方のコツや技術（人間関係の

あり方)を教えてほしい」という意識が高い傾向にあり、さらに、「適応指導教室に、自分の居場所があると感じている」ことに特徴がある。

- ③ 登校状況別では、まったく登校できない児童生徒より、部分登校をしている児童生徒の方が、学校に求める支援については「休日などに学校の友だちと遊びたい」、「担任の先生に学校や学級の様子を知らせてほしい」と考え、学校とのつながりを徐々に意識するようになっていく。また、適応指導教室に求める支援については、「適応指導教室では、学校の勉強を教えてほしい」と考えており、「適応指導教室で勉強することは、学校へ登校できるようになるために必要だ」としている。部分登校ではあるにせよ、徐々に登校できるようになったことは、適応指導教室における活動が、登校意欲に大きな影響を与えていることを示している。
- ④ 不登校状態が短期間であるL群の児童生徒が、「学校の教室には、自分の居場所がない」と感じている一方で、H群の児童生徒は、「担任の先生は、私のために定期的(例.月に2回程度)に家庭訪問してくれている」とはあまり思っていない。また、H群の児童生徒は、「毎日、学校へ行けるようになりたい」としながらも、「中学校(または小学校)に在籍している間に、学校へ完全に戻りたい」という意志は薄れてきていると思われる。
- ⑤ 登校できるようになるために必要な支援の項目の中で、最も平均値が高かった項目は、「自分の勇気」であり、以下「家族の支援」、「適応指導教室の支援」と続くが、「自分の勇気」以外の平均値は、ほぼ同レベルであった。

不登校になる原因やきっかけは多様であり、それゆえに適応指導教室での支援の在り方は、個別のアセスメントのうえに行われなければならない。その際、性別、学年、登校状況、不登校期間等を考慮し、一人ひとりの状況を見極めたうえでの支援が必要である。

適応指導教室での支援として、指導員や同じ場所に集う子どもたち同士の望ましい関係を通して、心理的安定を図りながら、人間関係の学習と教科の学習(補習)を基軸とした活動により、不登校児童生徒の成長・発達を促すとともに、担任を中心とした学校側の協力があって、初めて再登校が可能になると考える。

VI 今後の課題

1 調査対象について

今回の調査は、青森県内の適応指導教室に通う児童生徒を対象として実施し、学校に求める支援と適応指導教室に求める支援の在り方等について、性差、学年差、登校状況別、期間差の4観点に基づき明らかにした。その結果は、あくまでも限定的なものであり、データを多くすることでより客観的なものとなるであろう。

2 調査時期について

調査は12月に行ったが、特に中学校3年生は、学校に在籍している間に、学校へ完全に戻ろうという意欲を失い、その他の学年に比べ、学校の教室も適応指導教室も、居場所として考えられてはいない。すでに、高校進学を意識していることに関連しているのかも知れず、実施時期が異なれば結果も異なったものとなったかも知れない。今後は、実施時期に配慮するとともに、年間を通じた継続的変容を知る必要がある。

<引用文献>

- 文部科学省 2011 「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」, p. 56
- 文部科学省 2003 「教育支援センター(適応指導教室)整備指針(試案)」
- 谷井淳一・沢崎達夫 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」 『平成11, 12, 13年度科学研究補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書』, pp. 10-11
- 中川厚子・森井ひろみ・鶴田桜子 1997 「適応指導教室の機能に関する研究—中学卒業生のフォローアップ—」 『カウンセリング研究 30』, pp. 255-265
- 下山寿子・須々木真紀子 1999 「適応指導教室における相談活動—通級生(中学生)の在籍校とのかかわりと特徴から—」 『カウンセリング研究 32』, pp. 163-172
- 中野まり 2008 「適応指導教室における学校訪問活動についての検討」 『カウンセリング研 32』, pp. 163-172
- 谷井淳一・沢崎達夫 2002 「指導スタッフからみた適応指導教室に通う児童生徒の半年間の変化」 『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要 第2号』, p. 29
- 中村恵子・小玉正博・田上不二夫 2011 「適応指導教室での充実感と登校行動の関連」 『カウンセリング

研究 44』, pp. 28-37

保坂 亨 1996 「長期欠席と不登校の追跡調査研究」 『教育心理学研究 第44巻第3号』, pp. 303-310

中村恵子 2004 「スクールカウンセラーによる学習援助を中心にしたひきこもり生徒への登校援助」 『カウンセリング研究 37』, pp. 336-344

森田洋司 2001 「不登校—その後」, p. 29, 30, 51, 52, 教育開発研究所

菊島勝也 1999 「ストレスとソーシャルサポートが中学時の不登校に及ぼす傾向」 『性格心理学研究 7』, pp. 66-76

粕谷貴志・川村茂雄 2004 「中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連—不登校群と一般群との比較—」 『カウンセリング研究 37』, pp. 107-1114

本間友巳・中川美保子 1997 「不登校生徒の予後とその規定要因—適応指導教室のフォローアップ—」 『カウンセリング研究 30』, pp. 142-150