

「別室登校」 (1)

～質問紙調査から見えてくる教室復帰に効果的な関わり～

教育相談部

教育相談部長	山本 岳
研究主事兼指導主事	小泉 隆平
研究主事兼指導主事	服部 康子
研究主事兼指導主事	横山 知子
研究主事兼指導主事	中川 靖彦
教育相談研究員	由良 渉

I はじめに

これまで「別室登校」児童生徒への関わりについては、「支援のキーパーソンは担任が最適である」、「担任が、登校拒否の支援に熱心であると、登校拒否の子どもにも積極的な態度をもつ同級生が多くなる。反対に、担任が休んでいる子どもにほとんど関心を示していない場合には、援助しようという級友は出てこない」（佐藤、2005）と学級担任の役割が取り上げられることや「誰かがかかわっているかというだけでなく、組織的に同じようにかかわっていくことの共通理解が必要」（永瀬ら、2006）という指摘があった。また、安福ら（2009）は、「保健室登校」や「別室登校」の事例研究のなかで、「多くの教師に関わってもらったことが刺激になった」と述べている。さらに、石若（2010）も、「保健室登校」生徒への対応を論じ、「信頼できる教師や共感してくれる教師に協力を得て、かかわってくれる人を増やしていく。」と述べている。一方、吉井（2004）は、「別室」における仲間との交流が心理的発達や心の修復に役立つ反面、不登校生徒と比べて、教師や級友からクラス参加への圧力を多く受けて」ストレスを受ける可能性についても指摘している。また、伊藤（2006）は「別室登校」児童生徒の支援の枠組みについて、「別室登校してくる子どもに、誰がどんな形で関わるのか、大まかでもいいので話し合っておくことも大切である。」ことや「保健室登校なら養護教諭、相談室登校ならスクールカウンセラーや相談担当教員が主として対応することになると思うが、大切なのは、そこで『抱え込まない』ということである。」と指摘している。

また、「別室」の機能について、花澤（2009）は保健室登校の機能を論じるなかで、学校にいなから「困難な課題と直面しなくてすむ保護的な空間」のなかで一旦は退行し発達課題の再達成をすることができると述べているし、「一緒に誰かと共同の作業をすることが、耐性や社会性を育てていくのに有効である」（谷本、2007）という指摘もある。「別室」に関わる教職員にとっても「別室」は「第三者の入室をなくすことも可能であるため、生徒だけでなく、支援担当者にとっても『（特）別室』となり、落ち着いて目の前の生徒と関わるができる。」（白土、2008）という観察もある。さらに、「別室」が学校内にあることに着目した張替（2004）は、「別室登校」児童生徒が学外機関からの援助を得るためには、保護者に高い問題意識が必要であり、申込や送迎などのいくらかのコストが求められるが、「それを引き受けるだけの時間的・精神的余裕がある保護者は少ないというのが筆者の実感である。別室登校には、さまざまな事情で学外機関の援助を受けることが難しい生徒に対しても援助を提供できる部分があるように思う。」と述べている。

「別室」での具体的な支援方法について、小坂井（2005）は小学校での 56 事例を分析し、支援前期では「別室登校」児童生徒との関係調整に努めること、支援後期では教室復帰への方策を話し合ったり活動空間や人間関係を拡大したりすること等が重要であると指摘しているし、小坂井・神村（2011）の「別室登校支援ガイドブック」では、初期対応はストレス状態の緩和と新たな不安の惹起に対する対応、中間期対応はタイプが異なる「別室登校」児童生徒の困り感を把握した対応、後期対応は不安を中和するとともに、交流スキル向上と自然な相互作用構築のための支援と位置づけている。しかし、一方で田中（2009）は、教室に入れないことだけに注目する危険性を喚起し、「見立てや病態水準の見極めを十分に行った上で、どのように支援すべきかを考えなければならないことはいうまでもない。ただ、学校には、『教室に入れない』という『症状』には『教室にもどすべ

き』という見方が無条件に付随し、なんとか適応させるという方向に向けての動きが当然のこととして生じてくるように感じている。」と教室復帰だけに焦点をあてる傾向に警鐘を鳴らしている。同様に、橋本（2008）も結果だけに着目するなら、児童生徒の内的な過程を止めてしまうことにつながると論じている。

「別室登校」児童生徒を支援する教職員は日常的に児童生徒の内的成長に寄り添いながら教室復帰を目指していると思われるが、そうした教職員による「別室登校」児童生徒への関わりの内容については、いまだ未知の部分が多い。教職員の「別室登校」児童生徒の関わりがどのように構成され、どのような関わり方の要素が「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的であるかは検証されてこなかった。また、「別室登校」児童生徒に対する関わり方について「別室登校」児童生徒自身やその保護者の受け取り方はどうなのか、依然不明のままである。

そこで、本研究では、「別室」における関わりの内容を数量的に分析し、教職員の「別室登校」児童生徒に対する関わりを構成する要素を抽出してそれらの効果を測定し、どのような関わり方の要因が教室復帰に効果的かを調査することを目的にしている。本論、「『別室登校』(1)～質問紙調査から見えてくる教室復帰に効果的な関わり～」では、数量的に教職員の「別室登校」児童生徒に対する関わりを構成する要素を抽出してそれらの効果を明らかにすることを目的とした。また、「『別室登校』(2)～事例から見えてくる効果的な教職員の関わり～」では、事例研究をとおして「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的な関わり方の学校現場での様子や意味について明らかにすることを目的とした。

なお、本研究では「別室登校」の定義を、昨年度の研究（山本ら、2011）と同様、「不登校傾向の児童生徒が学校に登校している間、定められた通常の教育活動から離れて、常時もしくは特定の時間帯に相談室や保健室などの校内の別室（や他の場所）で、個別もしくは小集団で活動している状態」としている。

II 方法

1 対象

調査対象は、研究指定8市（八幡市、城陽市、木津川市、亀岡市、綾部市、福知山市、舞鶴市、宮津市）の小学校111校、中学校48校において2010年（平成22年）度中、

- (1) 「別室登校」をした児童生徒がいた学校の「別室」担当者
- (2) 「別室登校」児童生徒の学級担任
- (3) 「別室登校」児童生徒の保護者
- (4) 「別室登校」児童生徒（各校で最大5名までを対象とする）であった。

2 手続き

対象者別に4種類あり、それぞれは「別室登校」児童生徒に対する教職員の関わりに関する項目で構成されていた。また、「別室登校」児童生徒保護者用アンケート用紙と「別室登校」児童生徒用アンケート用紙では自由記述も求めた。なお、質問項目の選択については教職経験者である調査研究担当者6名が妥当性を検討した。

調査時期は2011年（平成23年）7月～9月であり、7月に学校をとおして調査対象者に質問紙を配布し、9月に学校をとおして回収した。調査研究の目的や回答方法を明らかに

した文書を質問紙に添付した。すべての質問紙についてプライバシー保護の観点から個別に封筒を用意して厳封のうえ回収した。

Ⅲ 結果

質問紙の回収の結果、平成 22 年度において「別室登校」を行っていたと回答した学校数は小学校中学校あわせて 63 校（小学校 28 校、中学校 35 校）であった。調査対象者別の回答者数の内訳は以下のとおりであった。

- 1 「別室」担当者アンケート。小学校 28 人、中学校 35 人。合計 63 人。
- 2 「別室登校」児童生徒の学級担任アンケート。小学校 33 人、中学校 88 人。合計 121 人。
- 3 「別室登校」児童生徒の保護者アンケート。小学校 16 人、中学校 26 人。合計 42 人。
- 4 「別室登校」児童生徒のアンケート。小学校 17 人、中学校 28 人。合計 45 人。

調査対象市の小学校 111 校、中学校 48 校のうち、平成 22 年度において「別室登校」を行っていたと回答した学校は、小学校で 28 校（25.2%）、中学校で 35 校（72.9%）であった。平成 21 年度における「別室登校」に関わる全数調査では、府内の小学校で 25.8%、中学校で 77.8%が「別室登校」を行っていたが、今回の研究指定 8 市を対象にした調査での「別室登校」実施割合はその調査結果と大きな違いはなかった。回収された質問紙の回答の統計分析については PASW Statistics 20.0 を用いた。

児童生徒の教室復帰の尺度として教室復帰効果得点を用いた。教室復帰効果得点とは、「別室」指導担当者アンケート用紙と「別室登校」児童生徒学級担任用アンケート用紙（以下、合わせて「教職員調査」と記述する）の「該当児童生徒の 1 年間の変化について下から 1 つ選んであてはまる数字に○をつけて下さい」の質問項目について、「1. 完全に教室に戻った」を 5 点、「2. 教室登校が増えた」を 4 点、「3. 特に変化なく、別室登校を継続した」を 3 点、「4. 別室登校の回数が減って、不登校傾向が強まった」を 2 点、「5. 不登校状態になった」を 1 点として得点化して算出したものである。

また、質問紙項目にある具体的な関わりの活動量を表すために「関わり得点（活動量）」を用いた。「関わり得点（活動量）」とは、「教職員調査」の質問項目（4 件法 22 項目）について、「1. まったくなかった」を 1 点、「2. ほとんどなかった」を 2 点、「3. 少しあった」を 3 点、「4. とてもあった」を 4 点として得点化したものである。

さらに、抽出した教職員の「別室登校」児童生徒への関わり方の因子ごとに同様に得点化を行い、それを「因子得点」とした。

1 教職員の関わり内容と児童生徒の教室復帰効果得点との関係

（1）教職員全体の関わりの内容のグループ分け

「教職員調査」の 30 項目について、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。負荷量.400 以上を評価し解釈可能性から 8 項目を削除の上、4 因子を抽出した。4 因子の累積寄与率は 47.724%であった。回転前の固有値は第 1 因子が 6.623、第 2 因子が 2.410、第 3 因子が 1.703、第 4 因子が 1.575 であった。

第 1 因子で負荷の高い項目は、「『別室』で世間話等気楽な会話をした」「適性を知る等、自己理解を深める指導を行った」「個別に気持ちを聴く時間を確保した」

(上位3項目)であった。したがって、この因子は、児童生徒と教職員の直接的なコミュニケーションを通じて内面を理解しようとする活動を表す因子と解釈された。そこで、この因子は「直接的コミュニケーション」因子と命名された。

第2因子で負荷の高い項目は、「学習時間を確保した」「個別の学習指導をとおし
て学習の遅れを取り戻すようにした」「プリント等を用いて自学自習をさせた」(上位3項目)であった。したがって、この因子は、学習指導に関する活動を表す因子と解釈された。そこで、この因子は「学習成果期待」因子と命名された。

第3因子で負荷の高い項目は、「家庭訪問を行った」「家庭との電話連絡を行った」
「登校を促すため、電話をかけた」(上位3項目)であった。したがって、この因子は、家庭訪問や電話連絡を通じて児童生徒や保護者に働きかける活動の因子と解釈された。そこで、この因子は「家庭への働きかけ」因子と命名された。

第4因子で負荷の高い項目は、「教室にいる児童生徒と休み時間に交流するようにした」
「教室にいる児童生徒が昼食時等に『別室』を訪ねるようにした」「普段から教室に復帰するように促した」(上位3項目)であった。この因子は、在籍する学級とその友人関係とのつながりを促進する因子と解釈された。そこで、この因子は「教室とのつながり」因子と命名された。

このように、「教職員調査」における「別室登校」児童生徒に対する関わり
の調査項目は、「直接的コミュニケーション」因子、「学習成果期待」因子、「家庭への働きかけ」因子、「教室とのつながり」因子から構成されていることが明らかとなった。

(2) 因子ごとの教職員全体の関わり得点(活動量)低群・高群と児童生徒の教室復帰効果得点

教職員調査全体において、教室復帰効果得点を従属変数とし、因子得点の平均値によって低群と高群の2群に分け、低群と高群の得点差について平均値の差の検定(以下、「t検定」と記述する)を行った(表1)。第1因子「直接的コミュニケーション」では有意差が見られ($t = -3.584$, $df = 253$, $p < .01$)、「低群」($N=105$, $m=3.30$, $SD=1.018$)「高群」($N=150$, $m=3.74$, $SD=.944$)であった。

第2因子「学習成果期待」では有意な差が見られなかった($t = -1.441$, $df = 253$, $n.s.$)。

第3因子「家庭への働きかけ」では有意な差の傾向がみられ($t = -1.697$, $df = 253$, $p < .10$)、「低群」($N=112$, $m=3.44$, $SD=.994$)「高群」($N=143$, $m=3.65$, $SD=.995$)であった。

第4因子「教室とのつながり」では有意差が見られ($t = -2.213$, $df = 253$, $p < .05$)、「低群」($N=112$, $m=3.40$, $SD=1.026$)「高群」($N=143$, $m=3.68$, $SD=.961$)であった。

これによって第1因子「直接的コミュニケーション」、第4因子「教室とのつながり」では因子得点の高群は教室復帰効果得点が有意に高く、第3因子「家庭への働きかけ」の因子得点の高群は教室復帰効果得点が有意に高い傾向があることがわかった。また、第2因子「学習成果期待」では因子得点の高群と低群では教室復帰効果得点に差がないことが

わかった。

(3) 因子ごとの教職員全体の関わり得点（活動量）低群・高群と児童生徒の教室復帰効果得点（小学校・中学校別）

教室復帰効果得点を従属変数とし、小学校と中学校の校種別に因子得点の低群と高群の差について t 検定を行った（表 2）。

小学校では第 1 因子「直接的コミュニケーション」には有意な差が見られなかった（ $t = -1.398$, $df = 74$, n.s.）。第 2 因子「学習成果期待」でも有意な差が見られなかった（ $t = .053$, $df = 74$, n.s.）。第 3 因子「家庭への働きかけ」でも有意な差が見られなかった（ $t = -.579$, $df = 74$, n.s.）。第 4 因子「教室とのつながり」では有意差が見られ（ $t = -2.780$, $df = 74$, $p < .01$ ）、「低群」（ $N = 18$, $m = 3.11$, $SD = 1.231$ ）「高群」（ $N = 58$, $m = 3.90$, $SD = .986$ ）であった。

中学校では第 1 因子「直接的コミュニケーション」では有意差が見られ（ $t = -3.115$, $df = 177$, $p < .01$ ）「低群」（ $N = 84$, $m = 3.26$, $SD = 1.007$ ）「高群」（ $N = 95$, $m = 3.69$, $SD = .851$ ）であった。第 2 因子「学習成果期待」では有意な差が見られなかった（ $t = -1.544$, $df = 177$, n.s.）。第 3 因子「家庭への働きかけ」でも有意な差が見られなかった（ $t = -1.642$, $df = 177$, n.s.）。第 4 因子「教室とのつながり」でも有意な差が見られなかった（ $t = -.505$, $df = 177$, n.s.）。

これによって小学校においては第 4 因子「教室とのつながり」、中学校においては第 1 因子「直接的コミュニケーション」の因子得点の高群は教室復帰効果得点が有意に高いことがわかった。

2 関わり得点（活動量）と児童生徒の教室復帰効果得点との関係

(1) 関わり得点（活動量）（全 22 項目と因子ごと）

関わり得点（活動量）の平均値は教職員全体で $m = 67.86$ ($SD = 9.788$)、学級担任で $m = 67.78$ ($SD = 8.861$)、「別室」担当で $m = 67.94$ ($SD = 10.589$) であった。因子得点については、第 1 因子「直接的コミュニケーション」の平均値は教職員全体で $m = 31.95$ ($SD = 4.811$)、学級担任で $m = 31.42$ ($SD = 4.695$)、「別室」担当で $m = 32.43$ ($SD = 4.881$) であった。第 2 因子「学習成果期待」の平均値は教職員全体で $m = 15.58$ ($SD = 3.269$)、学級担任で $m = 15.03$ ($SD = 3.112$)、「別室」担当で $m = 16.07$ ($SD = 3.340$) であった。第 3 因子「家庭への働きかけ」の平均値は教職員全体で $m = 12.60$ ($SD = 2.811$)、学級担任で $m = 13.46$ ($SD = 2.082$)、「別室」担当で $m = 11.82$ ($SD = 3.145$) であった。第 4 因子「教室とのつながり」の平均値は教職員全体で $m = 7.73$ ($SD = 2.451$) であった。学級担任で $m = 7.86$ ($SD = 2.353$)、「別室」担当で $m = 7.61$ ($SD = 2.540$) であった。

教室復帰効果得点の平均値は教職員全体で $m = 3.56$ ($SD = .998$)、学級担任で $m = 3.53$ ($SD = .923$)、「別室」担当で $m = 3.58$ ($SD = 1.064$) であった。なお、担任を主体とする検定では「学級担任調査」の教室復帰効果得点を用い、「別室」担当を主体とする検定では「『別室』担当者調査」の教室復帰効果得点を従属変数として採用した。児童生徒を主体とする検定では「別室」と「教室」を包括して関わる存在であるという意味で学級

担任の教室復帰効果得点を従属変数として採用した。

(2) 教職員全体の関わり得点（活動量）の高群・低群ごとの児童生徒の教室復帰効果得点

教職員調査全体において、教室復帰効果得点を従属変数とし、関わり得点（活動量）低群と高群の差について t 検定を行ったところ有意差が見られ（ $t = -4.367$ 、 $df = 253$ 、 $p < .01$ ）、「低群」（ $N = 112$ 、 $m = 3.26$ 、 $SD = .092$ ）「高群」（ $N = 143$ 、 $m = 3.79$ 、 $SD = .956$ ）であった（表 3）。

これによって関わり得点（活動量）の高群は教室復帰効果得点が有意に高いことがわかった。

(3) 教職員全体の関わり得点（活動量）による児童生徒の教室復帰効果得点（小学校・中学校別）

教職員調査全体において、教室復帰効果得点を従属変数とし、小学校と中学校の校種間で関わり得点（活動量）の差について t 検定を行ったところ有意差が見られなかった（ $t = 1.607$ 、 $df = 253$ 、 $n.s.$ ）「小学校」（ $N = 76$ 、 $m = 3.71$ 、 $SD = 1.093$ ）「中学校」（ $N = 179$ 、 $m = 3.49$ 、 $SD = .950$ ）（表 4）。

これによって関わり得点（活動量）による校種間の教室復帰効果得点の差がないことがわかった。

IV 考察

「別室」での教職員の関わり方は、「直接的コミュニケーション因子」、「学習成果期待因子」、「家庭への働きかけ因子」、「教室とのつながり因子」の 4 つに分類でき、なかでも「直接的コミュニケーション因子」、「家庭への働きかけ因子」、「教室とのつながり因子」の 3 つの因子が教室復帰に効果的であることがわかった。

昨年度の研究（山本ら、2011）では、中学校においては、児童生徒に自習をさせるのではなく、教職員が顔と顔を合わせて教科指導・学習指導を行うことが「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的であるという知見が得られた。本研究では「学習成果期待因子」の高低では教室復帰得点に統計的な有意差が見られなかった。「学習成果期待因子」を構成する 5 つの質問項目「学習指導の時間を確保した」、「個別の学習指導をとおして学習の遅れを取り戻すようにした」、「プリント等を用いて自学自習をさせた」、「課題や宿題の提出を『別室』で行えるようにした」、「『別室』での一日の予定を立てさせた」という項目は自習や学習時間の確保、宿題の提出等学習の枠組みを定める取り組みであり、学習活動をとおして教職員と顔と顔を合わせてコミュニケーションするという関わりとは違った関わり方である。抽出された「学習成果期待因子」には、教職員が顔と顔を合わせて教科指導・学習指導を行うという教室復帰に効果的であるという結果が得られた活動が含まれていなかったと思われるので、本研究の「学習成果期待因子」の高低では教室復帰得点に統計的な有意差が見られなかったのは当然の結果であると考えられる。つまり、学習をとおした関わりが「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的であるという場合、単に学習の場を「別室」に設定するだけではなく、その学習の場で学習活動を一つの手段にして

教職員が「別室登校」児童生徒と顔を合わせて直接コミュニケーションすることが「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的であることが明確になったのである。

また、「学習成果期待因子」と残り3つの教室復帰に効果的な要因、つまり「直接的コミュニケーション因子」、「家庭への働きかけ因子」、「教室とのつながり因子」の相関をみたとき、「学習成果期待因子」、「家庭への働きかけ因子」、「教室とのつながり因子」は相関関係を相互にほとんどもっていないが、それぞれの因子は、「直接的コミュニケーション因子」とはある程度相関関係をもっていることがわかった。このことから、学校現場で行われている「別室登校」児童生徒とのさまざまな関わりは、「直接的コミュニケーション」を行うことにつながっていることがわかった。

次に小学校、中学校の校種別に教室復帰に効果的な関わり方をみたとき、小学校では「教室とのつながり因子」が重要で、中学校では「直接的コミュニケーション因子」が重要であった。小学校では学校生活の本来の場である教室とつながれることが教室復帰の土台になっていた。中学校ではそれよりも個別に直接顔をあわせて話をする機会があることが教室復帰に効果的な関わりになっていた。小学校では学校での主な居場所である教室が「別室登校」児童にとっての準拠集団（Reference Group）になっているものと考えられる。準拠集団とは、「個人がその一部として自己を関係づけたり、心理的に関係づけたいと望んでいる集団」（広田、1983）である。「別室登校」児童にとっては、教室が自己の価値観や行動に強い影響を与える集団になっていると考えられる。それで「別室登校」児童は教室とつながり、教室の友人と接したり学習内容についていったりすることが教室復帰に影響する大きな要因であると考えられる。小学校の学級担任の関わり方で「学習成果期待因子」が教室復帰に効果的であったという結果はそのことを支持している。一方、中学校の「別室登校」生徒はより内的な関わりを必要としているようである。中学校の「別室登校」生徒にとっては、直接的に教職員と出会い話をして個別につながることが教室復帰に影響する大きな要因なのであろう。また、中学校の「別室登校」生徒は、関わりにおいて個別性を重視しているようである。発達の中学生（青年期前期）においては、幼小的に一体化した親子関係に別れを告げて独自の自己を確立しはじめるが、この時期からはじまる青年期後期までに起こる対人関係、自己への視点の肯定的な変化は中川（1991）によると、「個別性・独自性の認識」、「他者との関係に情緒的な安定を見いだす」ことが契機になると言われている。個別性や独自性を指向する中学校の「別室登校」生徒にとっては準拠集団である学級よりは、個別の関わりがより重視されるようになり、「別室」に関わる教職員との個別の関わりやそうした関わりによる情緒的安定が教室復帰に有効な対人関係や自己像の肯定的変化をもたらしたと考えられる。また、中学校の学級担任については「家庭への働きかけ因子」が教室復帰に効果的であった。一般に問題を抱える期間が長くなっていて「別室登校」生徒を支える家庭が抱える問題も複雑になっていることが多いと思われる中学校では、「別室登校」生徒の家庭と連携し家庭との協力体制を築くことが教室復帰に効果的であるようである。

「別室」に関わる教職員の関わり方としては、小学校で「直接的コミュニケーション因子」と「教室とのつながり因子」が教室復帰に効果的で、中学校の「別室」担当では「直接的コミュニケーション因子」が効果的であった。個々の「別室登校」児童生徒と関わることが多い「別室」担当者が、「直接的コミュニケーション」をとおして「別室登校」児

童生徒との密接な関わりをもつことが効果的であり、小学校では教室につなげる役割ももっていることがわかる。

さらに、関わり得点（活動量）の高群は教室復帰得点が高かったことから、さまざまな関わりを受け入れることができた「別室登校」児童生徒が教室復帰することがわかった。小学校の方が中学校より関わり得点（活動量）が高いが、実際の教室復帰得点に小学校、中学校で差は見られなかった。子どもの発達段階の特徴から小学校の方が中学校に比べて関わり量が多くなると考えられ、児童生徒の発達段階にふさわしい関わりを校種にあわせて行うことが重要であることがわかった。小学校での「別室登校」児童への関わり方は、「別室登校」児童が教室を準拠集団にしており教室での活動が関わりの規準になるため、内容はいろいろと総合的なものにならざるを得ない。また、中学校では小学校にくらべてより「別室登校」生徒一人一人の特性に合わせた個別の関わりが求められると考えられる。

本研究で得られた教室復帰に効果的な関わりを行うためには、「別室」に関わる教職員に「別室登校」児童生徒の内面の深い理解に基づいた見立ての力量や「別室」と直接関わらない教職員との連携する力が求められる。今後、こうした力量の益々の形成のための不断の努力が求められていると言えよう。

V 文献

- 花澤 寿 2009 思春期精神疾患の回復過程における保健室登校の意義について—拒食症の治療経験から— 千葉大学教育学部研究紀要 57 pp. 53-56
- 橋本 朋広 2008 対称性と非対称性の弁証法としてのイニシエーション 箱庭療法学研究 21(1) 47-61
- 張替裕子 2004 中学校における別室登校生徒への援助—公立中学校での取り組みから— 目白大学人間科学部紀要 4 pp. 91-100 目白大学人間社会学部
- 広田君美 1983 準拠集団 の項 新版心理学事典 平凡社
- 石若俊子 2010 保健室から現代の学校・社会を問い直す—保健室登校生徒にかかわり見えてきたもの— 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究 4 pp. 79-90.
- 伊藤美奈子 2006 再登校・別室登校のときの関わり 児童心理 60 (17) pp. 1705-1711. 金子書房
- 永瀬枯緑 2006 不登校児童生徒の学級復帰支援の在り方—別室登校児童生徒の実態と課題を通して— 福岡教育大学教育実践研究 14 pp. 193-200.
- 中川純子 1991 青年期における孤独感の意義—孤独感と主観的自己像を通じて— 日本教育心理学会総会発表論文集 33 pp. 285-286 1991
- 白土 裕 2008 別室から学校復帰に向けての支援に関する実践研究—別室での過ごし方を、教師と生徒双方にとって意味のある時間にするために— 福岡市教育センター平成20年度研究紀要（第806号）
- 田中千富美 2009 「境界性を生きる」別室登校生徒の心理的援助 島根大学教育学部心理臨床・教育相談室紀要 pp. 65-77.
- 谷本明美 2007 保健室登校の生徒の変容の過程とタイプによる支援の試み 学校健康相談研究 3(2) pp. 12-25

- 小泉隆平 京都府における別室登校の実態調査から 2010 平成 22 年度近畿地区教育研究（修）所連盟研究発表大会 発表資料集
- 山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・村瀬敏則・中川靖彦 2011 「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 平成 22 年度所員研究報告書 京都府総合教育センター
- 山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・村瀬敏則・中川靖彦・長澤秀明・藤本敦郎ら 2011 「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 京都府教育委員会HPより入手可能 http://www.kyoto-be.ne.jp/gakkyou/cms/?page_id=99
- 安福純子・中角正子・田中みのり・浅野寿子 2009 不登校と保健室養護教諭の関わり 大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学 58 (1) pp. 261-278.
- 吉井健治 2004 別室登校の中学生グループにおけるチャム関係 ―スクールカウンセリングの事例― 鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）19 pp. 67-75.

謝辞

本研究を行うにあたり、調査協力をいただいた府内各小中学校に感謝いたしますとともに、御指導や御助言をいただいた京都教育大学教授 本間友己先生、筑波大学名誉教授 山口満先生、京都府臨床心理士会副会長 岩井秀世先生に感謝申し上げます。

資料

表1 「別室」での教職員の関わり因子ごとの関わり得点低群－高群と教室復帰効果得点のt検定

関わり得点(活動量)	N	M	SD	F値	t値(df)
第1因子	低群	105	3.30	1.018	.331 -3.584 **
	高群	150	3.74	.944	(253)
第2因子	低群	112	3.46	1.003	.167 -1.441 n.s.
	高群	143	3.64	.990	(253)
第3因子	低群	112	3.44	.994	.971 -1.697 †
	高群	143	3.65	.995	(253)
第4因子	低群	112	3.40	1.026	.011 -2.213 *
	高群	143	3.68	.961	(253)

表3 教職員の関わり得点(活動量)低群－高群と教室復帰効果得点のt検定

関わり得点(活動量)	N	M	SD	F値	t値(df)
低群	112	3.26	.975	2.156	-4.367 **
高群	143	3.79	.956		(253)

表2 「別室」での教職員の関わり因子ごとの関わり得点低群－高群と教室復帰効果得点のt検定(小学校中学校別)

関わり得点(活動量)	N	M	SD	F値	t値(df)	
第1因子	小学校	低群	21	3.43	1.076	.150 -1.398 n.s.
		高群	55	3.82	1.090	(74)
	中学校	低群	84	3.26	1.007	.006 -3.115 **
		高群	95	3.69	.851	(177)
第2因子	第3因子	低群	25	3.72	1.137	.249 .053 n.s.
		高群	51	3.71	1.082	(74)
	第4因子	低群	87	3.38	.955	.379 -1.544 n.s.
		高群	92	3.60	.938	(177)
第3因子	第3因子	低群	32	3.63	.976	3.068 -5.579 n.s.
		高群	44	3.77	1.179	(74)
	第4因子	低群	80	3.36	.997	.006 -1.642 n.s.
		高群	99	3.60	.903	(177)
第4因子	第3因子	低群	18	3.11	1.231	.252 -2.780 **
		高群	58	3.90	.986	(74)
	第4因子	低群	94	3.46	.980	.157 -5.505 n.s.
		高群	85	3.53	.921	(177)

表4 教職員の関わり得点(活動量)小学校群－中学校群と教室復帰効果得点のt検定

関わり得点(活動量)	N	M	SD	F値	t値(df)
小学校	76	3.71	1.093	3.893	1.607 n.s.
中学校	179	3.49	.950		(253)