

原著

中学校養護教諭の「別室登校」に対する意識の研究  
—集団での話し合いによるイメージの抽出—

中川 靖彦\*・小泉 隆平\*\*・奥澤 嘉久\*\*\*

**A Study on the Awareness of “Attendance at the Separate Classrooms”  
of School Nurses of Junior High Schools  
- Extracted Images from the Ideas of Group Discussions -**

Yasuhiko Nakagawa, Ryuhei Koizumi, Yoshihisa Okuzawa

**Abstract**

This study investigates the role of school nurses in charge of non-traditional classrooms for students who have difficulty in attending their assigned classes. In the junior high school setting students who had difficulty attending could go to the health office, but this study details the use of specifically assigned classrooms supervised by school nurses for these students. Results show that these classrooms have become meaningful places for students to grow both personally and academically and have also shown the shifting role of school nurses in this process as they become care not only for the physical and mental health of their students but also their academic development. In addition, new difficulties have emerged for these nurses such as support for these classrooms and information sharing with the wider school. Results indicate the need for structural changes in schools to facilitate the support and information sharing concerning these separate classrooms.

Keywords: attendance at the separate classrooms, yogo teacher/school nurse, information sharing

**I. 問題と目的**

文部省(1992)が学校不適応対策調査研究協力者会議報告において「不登校は誰にでも起こりうる」と発表して以来、学校における不登校児童生徒の存在は、自明のこととして広く認知されるとともに、学校には、安心して過ごすことができる心の居場所としての役割を果たすことが求められてきた。また、文部省(1997)の保健体育審議会答申では、養護教諭の新たな役割として「養護教諭

の職務の特質や保健室の機能を十分に生かした健康相談活動(ヘルス・カウンセリング)の充実が示され、学校教育相談における養護教諭の役割は一層重視されるとともに、「保健室登校」が広がりを見せてきた。その後、保健室以外の部屋も活用する学校が増え、文部科学省(2015a)によると、「保健室等特別の場所に登校させて指導にあたった」ことを、不登校児童生徒の再登校に特に効果のあった学校の措置として回答した学校は、小学校2,491校(25.0%)、中学校4,606校(50.8%)に上っ

\* 舞鶴市立大浦小学校(Maizuru Municipal Oura Elementary School)

\*\* 近畿大学総合社会学部(Kindai University, Faculty of Applied Sociology)

\*\*\* 綾部市立八田中学校(Ayabe Municipal Yata Junior High School)

受領2019.12.8 受理2020.8.27

ているように、「別室登校」が広がっている。

本研究では、別室登校を「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」（京都府教育委員会，2011）と定義する。

京都府教育委員会（2011）は、A県内の全公立小中学校（県内政令指定市立を除く）で2009年度中に小学校の25.8%、中学校の77.8%で別室登校が実施され、小学校で全児童の0.2%、中学校で全生徒の1.1%の児童生徒が別室登校をしており、別室登校児童生徒のうち、小学生の49.1%、中学生の26.8%が当該年度中の完全な教室復帰や教室登校が増加したという実態とともに、教職員の関わりが多いほど児童生徒の教室復帰に効果的であることを明らかにしている。

さらに、京都府教育委員会（2012）は、別室登校児童生徒に対する教職員の関わりについての探索的な調査の結果、教職員の別室登校児童生徒への関わり方は、直接的コミュニケーション、学習成果期待、家庭への働きかけ、教室とのつながりの4因子構造であり、因子ごとに教室復帰効果を測定したところ、特に中学校では直接的コミュニケーションを基盤にした個別の関わりが教室復帰に効果的であったことを明らかにしている。

一方、岸本（2000）は、学校の保健室は、「子どもにとって教室とは異なる居場所になったり、保健的というより教育的な相談が持ち込まれる場」であり、相談活動の場として重要な役割を担っているという。

さらに横山（1991）は、保健室登校をする児童生徒にとって養護教諭のかかわり方を「教室復帰を左右するひとつの要因」と指摘している。この他にも保健室登校における養護教諭の関与等についての調査研究は多数（伊藤，2003；栗谷ら，2003；中村・荒木田，2013）あるものの、保健室登校に限

定しない別室登校を対象にした養護教諭の関与を明らかにする研究は限られている。

また蛭田・物部（2009）は、養護教諭には「学校内外におけるコーディネーションに対するマンパワーとしての期待が寄せられている」とし、学校不適應の急増への対応で、多くの校内外の人的な連携が必要となる小学校から中学校への移行期における、中学校養護教諭の役割の重要性を指摘する。

このような中、阿部・青木（2017）は、京都府教育委員会（2011）の定義を用いた調査において、保健室登校を含む別室に関わる教職員は、小学校、中学校ともに養護教諭の割合が最も高く、中学校では調査協力校24校中、別室登校をしていると回答した17校のうち12校（70.6%）で養護教諭が関わっていたことを明らかにしており、多くの中学校で養護教諭が別室登校に関与している実態がうかがえる。

そこで本研究は、別室登校に関わっている中学校養護教諭の立場から見た、別室登校の意義とその課題等を明らかにすることを目的とするものである。

## Ⅱ. 方法

### 1. 調査対象者と調査時期

#### (1) 調査対象者について

C県D市中学校教育研究会の養護教諭部会の会員に調査協力を依頼した。

校種・職階：中学校・養護教諭，人数：7名，性別：すべて女性

年齢構成：20歳台2名，30歳台1名，40歳台1名，50歳台3名

別室登校の有無：調査対象者の現任校（7校）すべてで別室登校が実施されていた。

別室登校への関与：全員が養護教諭として指導や支援に関与していた。

- (2) 調査時期：2014年8月
- (3) 調査時間：手続き説明30分，ディスカッション60分
- (4) 調査に際して，調査対象者には研究の趣旨や匿名性確保について事前に説明し，調査研究への参加は任意であり，途中で中断することも可能であることを伝えるなどの倫理的配慮を行った。

## 2. 手続きとディスカッションに使用した手法

- (1) 年齢構成の偏りによる影響を最小限に止め，各調査対象者が円滑かつ十分なイメージの想起を行うことで，ディスカッションの活性化が促進されるよう，A班4名(20歳台1名，40歳台1名，50歳台2名)，B班3名(20歳台1名，30歳台1名，50歳台1名)の年齢層を統制した小グループに分けた。
- (2) 本研究における別室登校の定義を説明した後，「中学校の養護教諭からみた別室登校の支援」というテーマを提示した。
- (3) 提示されたテーマに対し，班ごとにKJ法(川喜田, 1967)を参考にしたディスカッションを行った。本研究の具体的な手続きは以下のとおりであり，その概念図を図1に示す。

### ①第1ステップ

提示されたテーマについて，各調査対象者が全体を俯瞰したときに思い浮かぶイメージを自由に想起し，一つのイメージを1枚のラベル(市販の粘着付箋)に記入し，意見ラベルを作成した。なお，深層にある意見の抽出を図るため，調査対象者には一人10個程度の意見ラベルの作成(どうしても困難な場合は10個未満も可能)を求めた。

### ②第2ステップ

各調査対象者が班ごとに意見ラベルを机上の用紙(市販の模造紙)上に広げ，相互によく読んだ後，イメージやその背景が近似する意見ラベルを集め，一次カテゴリーの小グループを編成した。その後，一次カテゴリーの小グループ間の関係性や距離感を考慮し，さらに大きな二次カテゴリーのグループを編成した。なお，グループ化が困難な意見ラベルについては，単独で意味をもつイメージとして扱い，グループ化しないことも可能とした。

一次カテゴリーのグループでは，そこに含まれる意見ラベルの内容や背景を考慮し，一次表札化を行い，同様に二次カテゴリーのグループでは，そこに含まれる一次表札名やその関係性，意見ラ

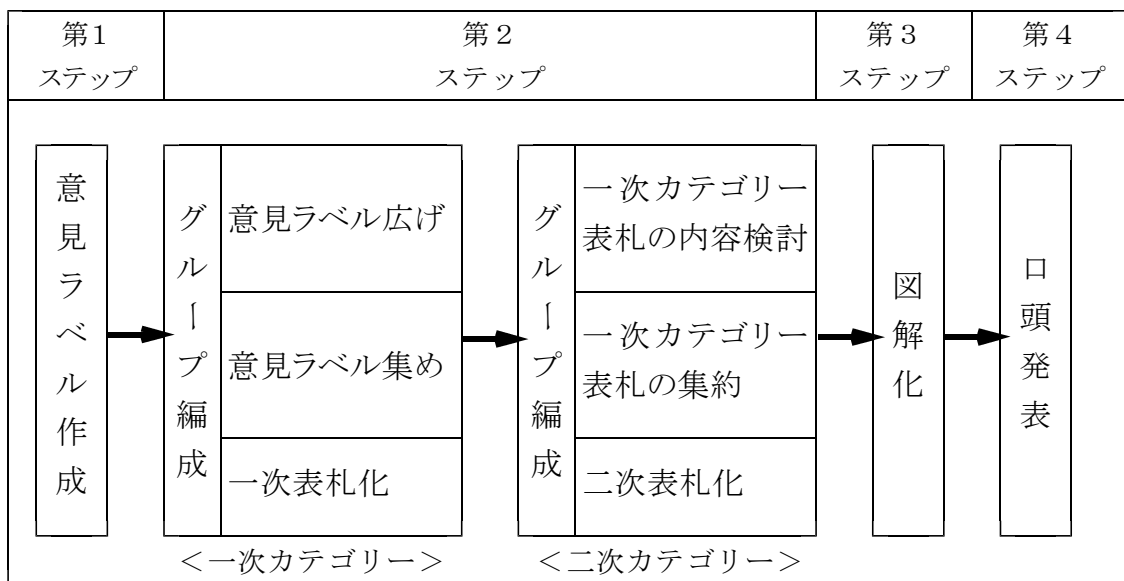


図1 ディスカッションの具体的な手続き概念図

ベルの内容や背景を総合的に考慮し、二次表札化を行った。

③第3ステップ

各班が二次カテゴリー化により得られたグループ編成の結果を俯瞰し、各グループの関係性を総合的に表現する構造図として図解化した。

④第4ステップ

図解化された結果をふまえ、抽出されたイメージを収束して構造図に表題をつけるとともに、内容を文章化し、最後に班の代表者が口頭発表を行った。

筆者は、ファシリテーターとして、すべての作

業のステップにおいて各調査対象者の発想の深化と各班におけるディスカッションの活性化を促進するとともに、研究倫理と心理的安全性について十分に配慮しながら適切に手続きが進むように見守った。

Ⅲ. 結果

1. 一次カテゴリー

第1ステップの意見ラベルの作成では、A班(4名)は合計34個、B班(3名)は合計23個の意見ラベルを抽出した(表1, 2)。

表1 意見ラベル一覧(A班)

意見ラベル	一次カテゴリー 表札名(意見数)	二次カテゴリー 表札名(意見数)	タイトル	
保護者と定期的に面談し、本人の成長や変化を確認していくことが必要である	保護者の面談(1)		関わり広がる 心の居場所	
別室利用のルールが全校的に守られないと子どもの安心感は保ちにくい	別室のルール(1)			
単に子どもの逃げ場になっているという批判				
取組の先が見えないことがある	支援の中の不安 (4)	別室運営での 課題(10)		
上手く支援しないと、かえって教室に復帰しづらくなるのではないか				
生徒にとっては、安心できる反面で寂しさもあると感じる				
複数対応でないと支援が困難				
一対一だけで続くものではない。何人か複数で対応することは課題				
様々な教職員が毎日会う	校内体制の課題 (6)			
いろんな先生に関わってもらう				
SCなど専門家にも関わってもらい、見立て直ししながら確かめながら進めていく				
校内での共通理解を図る				
ゆっくりできる場を求めている	安心できる場所 (5)			居場所としての 別室(11)
学校のなかで安心していられる場所だと思う				
生徒の心の居場所となりうる所である				
教室に行くことをあまり強制されないところだと思う				
いつでも行けるところ	自分を見つめる 場所(4)			
担任や学年教職員に言えないことが出せる場所である				
教室へ入れるようになるまでの中間的役割の場である				
自立に向かう一つのワンステップとなりうる所である				
自分らしい表現ができるようになる所である	別室での友人関係 (2)			
他の別室登校生徒との関係を作っていける場所だと思う				
そこには待っている友人がいる	別室での広がり (8)	生徒の変化(11)		
自分を振り返り、ペースを大切にしつつ学んだり考えたりできる				
落ち着いて学習できるようになる				
安心できる場で教職員や他の子との関わりの広がりが期待できる				
学級担任や教科担任との関わりが増えてくる				
ある程度は学習保障が可能になる				
人とふれあうことで心の充実感を味わうことができる				
支援の仕方によっては、教室と同じ内容の学習ができる				
個別にじっくり関わるができる				
コミュニケーションが広がって自信になる				自信の回復(3)
欠席扱いにならないことで安心感や自信も生まれる				
何がきっかけかわからないが、自然に教室へ戻れるようになる				

表2 意見ラベル一覧(B班)

意見ラベル	一次カテゴリー 表札名(意見数)	二次カテゴリー 表札名(意見数)	タイトル
教室までは行けないが、登校したい	別室登校生徒の 実態(3)	別室支援の流れ (7)	別室運営の 悩ましさ
人の多い所では落ち着くことができない			
友人関係の悩みから教室に入れなくなった			
教室への不安から入れなくなった生徒への支援として始める	動き始め(2)		
不登校生徒が教室へ入るまでのステップとして始める	支援が進む(2)		
今の自分を自分自身で認められることになる			
別室では生徒は意外と会話をするなどの変化がある	生徒が安心できる 別室(4)		
心を休めることができる			
その子のペースで時間を過ごすことができる			
教職員が立ち寄って一緒に過ごす			
環境の良い部屋ではないが居場所になっている			
一人一人のニーズに合った学習が可能	生徒に働きかけ る別室(4)		
教室以外で落ち着いて学習できる場になっている			
何をするか、しなければならぬか、自己決定をさせる			
発達障害などを持つ生徒には個別の支援ができる	校内体制の悩ま しき(4)		
別室担当者の先生に任せきりで申し訳ない			
別室へ度々行く先生と行かない(行けない)先生がいる			
担任以外の教職員が関わって支援していくことが難しい			
誰が主にその生徒と関わるのか見えにくい	取組の悩ましき (4)		
進路の問題を早くから考えないと現実厳しい			
勉強がついていけない生徒の個別の対応が必要			
別室生徒のプリント教材等が届かない			
教科指導としては、なかなか十分にはできない			

第2ステップのディスカッションによりグループ編成された一次カテゴリーの表札化について、「一次表札名(意見ラベル数)」の様式で示し、班ごとに意見ラベル数が多いものから順に記述する。

A班では、「自分を振り返り、ペースを大切にしつつ学んだり考えたりできる」「落ち着いて学習できるようになる」といった学習を基盤にした関わりや、「学級担任や教科担任との関わりが増えてくる」「人とふれあうことで心の充実感を味わうことができる」「安心できる場で教職員や他の子との関わりの広がり期待できる」といった教職員や生徒同士の関係性の広がりについて意見がまとめられ、「別室での広がり(8)」として表札化された。続いて、「複数対応でないと支援が困難」「一対一だけでは続くものではない。何人か複数で対応することは課題」「校内での共通理解を図る」といった課題についての意見がまとめられ、「校内体制の課題(6)」として表札化された。さらに、「学校のなかで安心していられる場所だと思

う」「生徒の心の居場所となりうる所だと思う」という意見がまとめられ、「安心できる場所(5)」として表札化された。「教室に入れるようになるまでの中間的役割の場である」「自立に向かう一つのワンステップとなりうる所である」との意見がまとめられ、「自分を見つめる場所(4)」と表札化された。また、「単に子どもの逃げ場になっているという批判」「取組の先が見えないことがある」といった不安についての意見が「支援の中の不安(4)」として、「コミュニケーションが広がって自信になる」「欠席扱いにならないことで安心感や自信も生まれる」という意見が「自信の回復(3)」として、「他の別室登校生徒との関係を作っている場所だと思う」「そこには待っている友人がいる」との意見が「別室での友人関係(2)」と表札化された。

なお、「保護者と定期的に面談し、本人の成長や変化を確認していくことが必要である」は、「保護者の面談(1)」として、「別室利用のルールが全

校的に守られないと子どもの安心感は保ちにくい」は、「別室のルール(1)」として単独意見の一次カテゴリとして表札化され、A班では9個の一次カテゴリが表札として抽出された。

B班では、「心を休めることができる」「環境の良い部屋ではないが居場所になっている」といった別室登校生徒の内的な安定についての意見がまとめられ、「生徒が安心できる別室(4)」として表札化された。続いて、「何をするか、しなければならないか、自己決定をさせる」「一人一人のニーズに合った学習が可能」といった積極的な別室指導についての意見がまとめられ、「生徒に働きかける別室(4)」と表札化された。また、「担任以外の教職員も関わって支援していくことが難しい」「別室担当者の先生に任せっきりで申し訳ない」という校内体制に関する葛藤は「校内体制の悩ましさ(4)」として、「教科指導としては、なかなか十分にはできない」「別室生徒のプリント教材等が届かない」という別室運営に関する葛藤は「取組の悩ましさ(4)」として表札化された。

さらに、少数意見ではあるが「教室までは行けないが、登校したい」「友人関係の悩みから教室に入れなくなった」といった別室登校生徒の内面や別室登校に至る状況等に関する意見を「別室登校生徒の実態(3)」として、また、「教室への不安から入れなくなった生徒への支援として始める」「不登校生徒が教室へ入るまでのステップとして始める」といった別室登校の初期段階についての意見を「動き始め(2)」として、さらに、「今の自分を自分自身で認められることになる」「別室では生徒は意外と会話をするなどの変化がある」といった別室指導における気づきを「支援が進む(2)」として表札化した結果、B班では7個の一次カテゴリが表札として抽出された。

## 2. 二次カテゴリ

第2ステップで一次カテゴリのグループ編成

と表札化を行った後、さらにディスカッションを継続してグループ編成した二次カテゴリの表札化については以下のとおりである。『二次表札名(一次表札の意見ラベル数の合計)』の様式で示し、班ごとに意見ラベル数の合計が多いものから順に記述する。

A班では、「別室での広がり(8)」「自信の回復(3)」がまとめられ、『生徒の変化(11)』として表札化された。また、「校内体制の課題(6)」「支援の中の不安(4)」がまとめられ、『別室運営での課題(10)』として表札化された。さらに、「安心できる場所(5)」「自分を見つめる場所(4)」「別室での友人関係(2)」がまとめられ、『居場所としての別室(11)』として表札化された。なお、「保護者の面談」と「別室のルール」については、二次カテゴリ化できない単独意見のカテゴリとして位置づけられた。その結果、A班の調査協力者が抱いたイメージは、3個の二次カテゴリと2個の単独カテゴリで構成されていることがわかった。

B班では、「生徒が安心できる別室(4)」「生徒に働きかける別室(4)」がまとめられ、『別室の機能(8)』として表札化された。また、「校内体制の悩ましさ(4)」「取組の悩ましさ(4)」がまとめられ、『運営の悩み(8)』として表札化された。さらに、「別室登校生徒の実態(3)」「動き始め(2)」「支援が進む(2)」がまとめられ、『別室支援の流れ(7)』として表札化された。その結果、B班の調査協力者が抱いたイメージは、3個の二次カテゴリで構成されていることがわかった。

## 3. 構造図

各班が一次カテゴリ及び二次カテゴリの関係性について関係線(註1)を用いて図解化し、構造図を作成した(図2, 図3)。

A班では、「支援の中の不安」と「校内体制の課題」が解決の難しい課題として関係づけられ、ネ

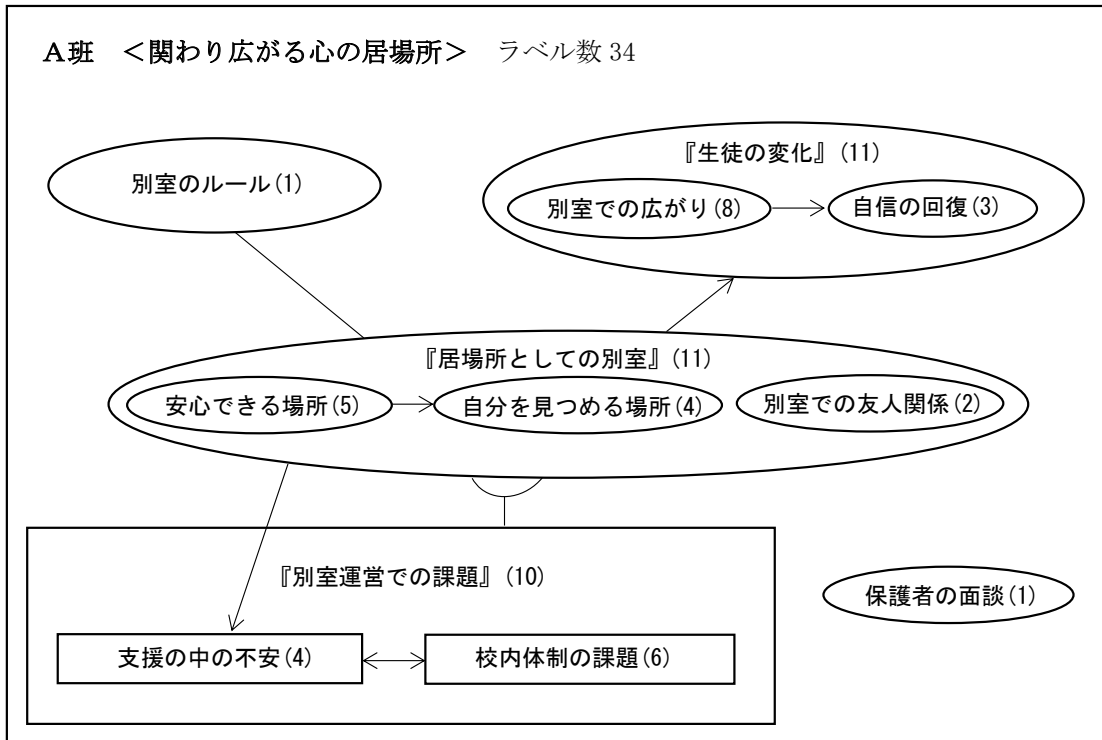


図2 構造図 (A班)

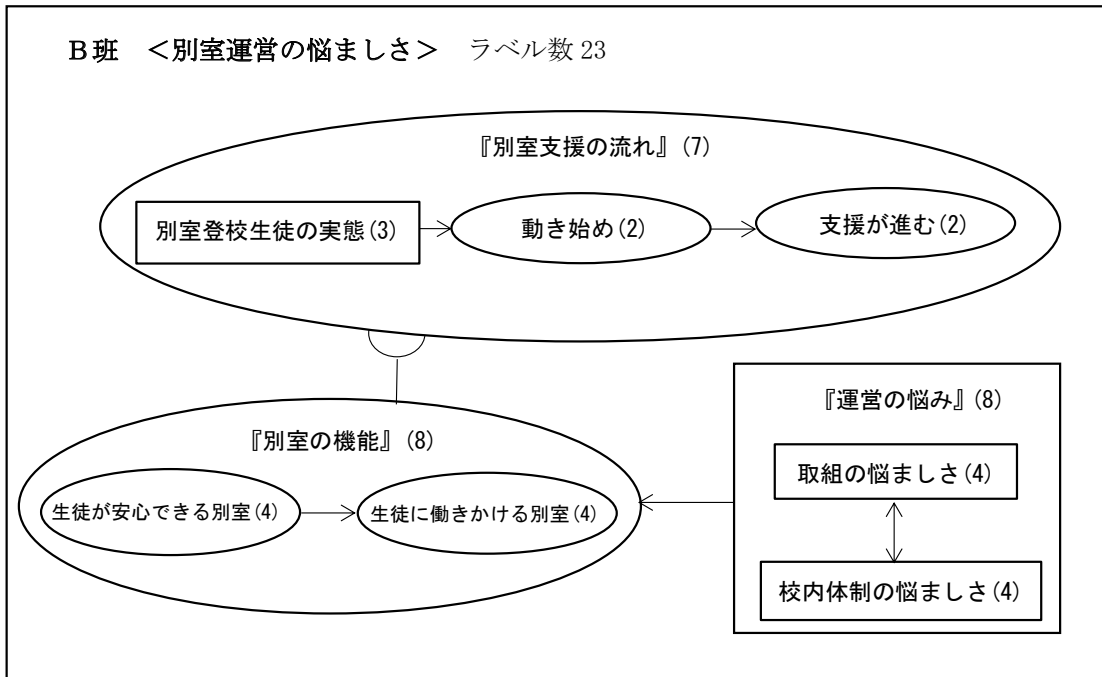
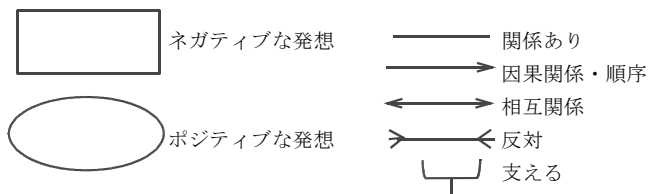


図3 構造図 (B班)

註1 関係線の種類



ガティブなイメージとして二次カテゴリー『別室運営での課題』にまとめられた。次に「安心できる場所」は「自分を見つめる場所」へと変化していくと関係づけられ、単独の「別室での友人関係」とともにポジティブなイメージとして二次カテゴリー『居場所としての別室』としてまとめられた。さらに、「別室での広がり」は「自信の回復」へと好転していくと関係づけられ、ともにポジティブなイメージとして二次カテゴリー『生徒の変化』にまとめられた。二次カテゴリー間の関係性は、ポジティブなイメージの『居場所としての別室』が、同じくポジティブなイメージである『生徒の変化』を引き出しているが、その一方で『居場所としての別室』の根底には、ネガティブなイメージの『別室運営での課題』が存在していると関係づけられた。『居場所としての別室』は、一次カテゴリー「支援の中の不安」へ影響を与えるとともに、一次カテゴリー「別室のルール」は単独で「居場所としての別室」には不可欠なものとして関係づけられた。なお、「保護者の面談」は単独でどこにもつながらないイメージとして示された。この構造図全体を俯瞰した結果、A班は「関わり広がる心の居場所」と命名した。

B班では、「校内体制の悩ましさ」と「取組の悩ましさ」が解決の難しい悩ましさとして関係づけられ、ともにネガティブなイメージとして二次カテゴリー『運営の悩み』にまとめられた。「生徒が安心できる別室」は「生徒に働きかける別室」へと生徒の状態に対応させていく動きで関係づけられ、ともにポジティブなイメージとして二次カテゴリー『別室の機能』にまとめられた。「別室登校生徒の実態」から「動き始め」、さらに「支援が進む」へと生徒の回復段階に応じて変化すると関係づけられた。「別室登校生徒の実態」はネガティブなイメージとして、また、「動き始め」と「支援が進む」はポジティブなイメージとして、二次カテゴリー『別室支援の流れ』にポジティブなイメー

ジとしてまとめられた。二次カテゴリー間の関係性は、ネガティブな『運営の悩み』の存在がポジティブな『別室の機能』を活性化するうえで大きく影響していると関係づけられ、『別室の機能』がポジティブな『別室支援の流れ』の基盤となっていることが示された。この構造図全体を俯瞰した結果、B班は「別室運営の悩ましさ」と命名した。

なお、関係線は註1に示す7種類を提示したが、両班ともに「反対」の関係線は選択されなかった。

#### 4. 調査対象者による口頭発表

口頭発表における調査対象者の語りを《》に示す。

- (1) A班は、「別室が教室に入りにくい生徒にとっての安心していられる心の居場所であり、そこで自分を見つめたり、別室内での友人関係ができたことで成長につながる有意義な居場所である」と述べた。しかし、それを支えるための、「支援体制や校内での位置づけが曖昧で、教職員間でも対応に温度差を感じることも多い」と強調した。
- (2) B班は、「教室復帰へとつながったケースには、別室で生徒の不安が和らぎ、少しずつ気持ちが動きはじめてから、徐々に支援が進んでいく流れがある」と述べた。また、「その流れを支えているのが別室の機能であるが、別室担当の教職員と学級担任の役割分担やコーディネート、学習教材の準備など、具体的にどのような支援が効果的なのかわかりにくいという悩ましさがある」とも述べた。

#### IV. 考察

各班の二次カテゴリーを比較すると、(ア)別室における生徒の変化を、別室登校指導の効果として肯定的に捉えているイメージ(A班:『生徒の変化』, B班:『別室支援の流れ』), (イ)別室もっている積極的な教育活動としての居場所としての機能と捉えているイメージ(A班:『居場所



としての別室』, B班:『別室の機能』), (ウ)養護教諭として別室登校の支援に関わっていく際に抱える運営上の葛藤に関するイメージ(A班:『別室運営での課題』, B班:『運営の悩み』), これら3つのイメージが共通して抽出されていることがわかった。これらを踏まえ, 次の通り考察した。

### (1) 別室運営の意義と教職員間での情報共有

A班の結果から別室運営の課題として, 「取組の先が見えないことがある」という通り, 別室での指導の成果が調査対象者にも他の教職員にも見えにくいことが挙げられた。中学校の教職員が親しんできた教科指導や生徒指導とは異なり, 別室指導は特定のカリキュラムに沿って行うことはなく, 個別の生徒理解を基盤に柔軟に行うため, その筋道が見えにくい。その一方で「複数対応でないと支援が困難」「いろんな先生に関わってもらおう」など多くの人的資源を必要とするために, 別室登校生徒の教室復帰などの目に見える成果が具体的にあがってこないと校内で「単に子どもの逃げ場になっているという批判」を受けやすいことがわかった。

しかし, 調査対象者は, 別室が「ゆっくりできる場を求めている」生徒にとって「学校のなかで安心していられる場所だと思う」「生徒の心の居場所となりうる所である」と考えていた。そうした別室の環境は, 「教室に入れるようになるまでの中間役割の場である」「自分らしい表現ができるようになる場所である」と認識されており, 別室が, 友人関係を作ったり, 維持したりする生徒の成長にとって有意義な居場所であるとも語られた。

別室指導の実践が, 実際に「生徒の変化」を促しているとも推察される。生徒は, 「自分を振り返り, ペースを大切にしつつ学んだり考えたりできる」「学級担任や教科担任との関わりが増えてくる」「人とふれあうことで心の充実感を味わうことができる」のである。この生徒の変化は, 別室運営

の成果をみえやすくし, 別室への消極的な批判に応えるものとなる。別室独自の課題を解決するには, 別室指導がみえにくい生徒の心の変化を扱うものであることを教職員が共有しながら, 別室での生徒の小さな変化について情報共有することが欠かせない。また, 生徒が教室復帰への筋道を進んでいることを教職員全体に伝えたり, 生徒の心理的見立てを定期的に明らかにしたりして, 別室指導の意義を教職員全体に伝え続ける必要がある。

### (2) 生徒の変化に応じた教職員による支援の流れ

B班の結果から, 「別室支援の流れ」を作っているのは生徒の内的な変化であることがわかった。「人の多いところでは落ち着くことができない」「友人関係の悩みから教室に入れなくなった」生徒が, 「不登校生徒が教室へ入るまでのステップとして始める」別室登校によって, 「今の自分を自分自身で認められることになる」変化を経験していた。その生徒の変化にあわせて, 教職員の対応も変化する。「その子のペースで時間を過ごすことができる」「教職員が立ち寄って一緒に過ごす」という「生徒が安心できる別室」として生徒に関わろうとする教職員による寄り添いを中心とした活動から, 「一人一人のニーズにあった学習が可能」「何をするか, しなければならないか, 自己決定をさせる」といった現実的な学習や自己の課題に取り組む向き合いを中心とした活動に移ってくることを, 調査対象者が認識していることがわかった。

その一方, 調査対象者には, 「運営の悩み」があった。これは, 「別室へ度々行く先生と行かない(行けない)先生がいる」「担任以外の教職員が関わって支援していくことが難しい」「誰が主にその生徒と関わるのか見えない」という「校内体制の悩ましさ」や「勉強がついていけない生徒の個別の対応が必要」「別室生徒のプリント教材等が届かない」「教科指導としては, なかなか十分にはでき

ない」という別室での「取組の悩ましさ」であった。これらは、学校が組織的に別室を位置づけることによって解決の可能性があるといえよう。調査対象者は、別室指導による生徒の変化を見て、別室指導の意義を認めているがゆえに、別室が効果的に機能していない部分に気づくようになったと推察される。

### (3) 中学校養護教諭の立場から見た別室登校支援の課題

中学校は、小学校に比べて別室利用者が多く教室復帰も難しい(京都府教育委員会, 2011)。そのような中、本研究の調査対象者である中学校の養護教諭は、A班が居場所としての別室、B班が別室での生徒の成長過程を別室の意義として重視しており、どちらも別室登校の意義を認め、生徒の成長や教職員の活動をよく観察していた。また、本研究では、別室登校の定義を保健室も含むものと説明していたが、調査協力者は、保健室での関わりについてラベル化しなかった。これは、保健室での不登校傾向のある生徒への対応は、従来の養護教諭の職務として受け止めており、本研究ではイメージされなかったものと考えられる。一方で、別室指導の筋道や学級担任らとの情報共有、学校全体での組織的な動きについては課題が残されているとも考えていた。別室指導には、従来の保健室運営だけにはとどまらない更に多くの要素、つまり、校内での別室の組織的位置付け、教室外での教科指導や別室を担当する教職員の当番決めなどの実務、教室復帰に向けた見立ての共有や校内の情報共有など、これまで養護教諭の間では明確な業務として認識されてこなかった業務が含まれている。そのため、別室指導においては、個別の生徒対応に加えて、こうした校内連携や情報共有、見立ての共有などが組織的な課題として残されるのであろう。

今後は、スクールカウンセラーを積極的に活用したり、教育相談担当の教職員が別室指導のコー

ディネーターを兼ねたりするなど、「チームとしての学校」(文部科学省, 2015b)が示す、「心理や福祉等の専門スタッフを学校の教育活動の中に位置付け、教員との間での連携・分担の在り方を整備するなど専門スタッフが専門性や経験を発揮できる環境の充実」を図ることで、専門性に基づくチーム体制を構築し、生徒の教室復帰に向けた心理的な支援を進めることが求められる。

また、養護教諭の職務は、児童生徒の養護をつかさどる(学校教育法, 1947)ことであり、救急処置、健康診断、疾病予防などの保健管理、保健教育、健康相談活動、保健室経営、保健組織活動など(文部省, 1997)多岐にわたる。さらに、学校内外における連携を推進するコーディネーターの役割も求められている(文部科学省, 2008)。そのなかで、別室登校そのものをコーディネートする業務について養護教諭が担うことを明文化した根拠はない。

そのうえ、養護教諭は一人職場であることも多く、多様な従来の業務に加えて、保健室登校を含む別室登校に関わる広範な業務を包括的に担うのは困難であると考えられることから、別室指導業務によって養護教諭の負担が増えない方向で学校体制が整備されることが望まれる。

## V. 今後の課題

本研究は、KJ法(川喜田, 1967)を参考にしたディスカッションを用いてイメージの抽出を行い、質的研究としての精緻化を図った。しかし、調査協力者数は限定的であり、多様な別室登校の実態について一般化するために、今後さらに調査研究を継続していくことが必要である。

### <付記>

本研究の調査実施にあたり、御協力をいただきました中学校養護教諭の先生方に心より感謝申し

上げます。

## VI. 文献

阿部郁美・青木真理(2017). 効果的な「別室登校」支援のあり方について－福島県における実態調査からの考察－ 福島大学総合教育研究センター紀要, 23, 41-47.

学校教育法(1947). 第37条, 12項.

蛭田美咲・物部博文(2009). 学校不適応を示す生徒に対する養護教諭の連携行動 横浜国立大学教育人間科学部紀要I, 教育科学, 12, 155-161.

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注目して－ 教育心理学研究, 51(3), 251-260.

川喜田二郎(1967). 『発想法』 中央公論新社.

岸本 肇(2000). 保健室の利用者と相談活動の実態に関する研究 日本体育学会大会号, 51, 459.

栗谷とし子・中谷久恵・正木千恵・安達美樹(2003). 保健室登校における不登校児童への養護教諭の関わり 鳥取女子短期大学紀要, 41, 47-54.

京都府教育委員会(2011). 平成22年度生徒指導・進路指導総合推進事業 問題を抱える子ども等の自立支援に関する調査研究 文部科学省委託事業報告書.

京都府教育委員会(2012). 平成23年度生徒指導・進路指導総合推進事業 問題を抱える子ども等の自立支援に関する調査研究 文部科学省委託事業報告書.

文部科学省(2008). 子どもの心身の健康を守り, 安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について(答申) 中央教育審議会.

文部科学省(2015a). 平成26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」について.

文部科学省(2015b). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申) 中央教育審議会.

文部省(1992). 登校拒否(不登校)問題について(報告) 学校不適応対策調査研究協力者会議.

文部省(1997). 生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツ振興の在り方について(答申) 保健体育審議会.

中村富美子・荒木田美香子(2013). 中堅養護教諭における保健室登校児童生徒に対する支援とその目的に関する質的検討 国際医療福祉大学学会誌, 18(1), 46-59.

横山秀和(1991). 保健室登校に対する養護教諭のかわり方 日本教育心理学会総会発表論文集, 819-820.