

中学校における不登校支援の在り方 —別室登校生徒に焦点を当てて—

鈴木 美咲（臨床教育コース）

不登校生徒に対する支援のうちの1つとして、別室が挙げられる。ただ別室があるだけでなく、別室が生徒にとっての「居場所」となれることが支援において重要である。

本論では、研修校である中学校における別室登校生徒への取り組みや、筆者が支援サポーターとして別室登校生徒と関わった経験をふまえ、実際に別室が生徒にとっての居場所となっていること、生徒の願いと教職員の願いにずれが生じている場合があることなどに着目し、別室の可能性と今後の課題について考察した。今後の課題として最も重要なことは、別室と教職員が連携し、チームとなって支援を行うことであり、これができることで、生徒にとっても、教職員にとっても別室がよりよい意義を持つと考えた。

序章

筆者は教員を目指すなかで、学校が子どもたちの「居場所」となるためにはどうすればよいのかということを考えていた。「居場所」について住田（2019）は、本来は、文字通り人の居所、人がいるところという一定の物理的空間を意味するが、近年は、それに安心やくつろぎ、他者の受容や承認などの意味合いが付与されて、自分のありのままを受け入れてくれるところ、居心地の良いところ、心が落ち着けるところ、ホッと安心して居られるところというような意味で用いられるようになってきたと述べている。このような「居場所」を不登校生徒は、学校の中に見つけることができているのではないかと考え、不登校生徒への支援について研究したいと考えようになった。

筆者が大学院1回生の後期に、研修校である中学校で別室が設けられ、そこで支援サポーターをすご縁を得た。支援サポーターとして、別室登校生徒と関わり、生徒と教職員の関わりを見ているうちに、不登校生徒の中でも別室登校生徒に焦点を当てた支援について研究をしたいと考えた。実際に支援サポーターとして生徒と関わるなかで最も印象に残っている出来事は、生徒の「学校の先生たちには、僕たちのような不登校生徒の気持ちはわからないと思う」という言葉を聞いたこと

である。この言葉を聴き、生徒がこのような思いを抱いていること、これから教員になる自分もどれだけ支援したいと思っていてもこのように思われてしまうかもしれないことなどを考え、胸が苦しくなった。生徒にこのような思いをさせてしまわないためには、どのような支援ができればよいのだろうか。

また、研修校では、別室を設けたばかりということもあり、別室に対する理解を教職員全員から得られているわけではなく、また、ほかの学校では、別室をなかなか設けることができない現状がある。文部科学省（2019）は、不登校児童生徒の登校に当たっての受入体制について、「不登校児童生徒が登校してきた場合は、温かい雰囲気迎え入れられるよう配慮するとともに、保健室、相談室及び学校図書館等を活用しつつ、徐々に学校生活への適応を図っていけるような指導上の工夫が重要である」と述べている。このことから、所属学級の教室以外の場所を活用した「居場所」を学校内につくることは重要であると考えられる。それにもかかわらず、教職員からの理解を得られないことや、別室を設けられないことの原因はどこにあるのだろうか。別室のどこに教職員は理解を示せないのか、別室を設けるにあたって何が障壁となっているのかを明らかにし、解決策を提案することができれば、学校内に教室以外の「居場所」を

つくりやすくなるのではないだろうか。

上述のような状況から、不登校生徒の「居場所」となるような別室は必要であるが、課題もあることがわかる。本論では、研修校での別室に関する取り組みや、そこで支援サポーターをしている筆者の経験をふまえ、不登校の捉え方、別室の意義、教職員や支援サポーターの支援の在り方、生徒の回復段階をどう捉え、どう支援すべきか、教職員と支援サポーターでの連携はどのようにするかなどの視点から、別室登校生徒に焦点を当てた不登校支援について論じていく。

第1章 不登校と別室登校

第1節 不登校の現状と変遷

文部科学省の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査一用語の解説」（2016）では、連続又は断続して年間30日以上欠席し、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にある者（ただし、「病気」や「経済的理由」による者を除く。）を「不登校」として計上している。したがって、本論でも、このような状況を不登校であると定義する。

文部科学省（2021）によると、2020年度の小・中学校における長期欠席者のうち、不登校児童生徒数は196,127人（前年度181,272人）、児童生徒1,000人当たりの不登校児童生徒数は20.5人（前年度18.8人）と、不登校児童生徒数は8年連続で増加し、過去最多となっている。

不登校の定義に関して、1990年以前と以降では、不登校の判断基準である欠席日数が変化している。寺田（2018）は、文科省が不登校の実態把握を本格的に開始したのは1967年度からであり、当時は、「前年度、明確な病気や経済的理由以外による理由で年間50日以上学校を欠席したか否か」が判定基準であったが、不登校は次第に増え続け、1990年度には

約4.8万人に上り、事態の深刻さを危惧した文科省は、不登校の実態をさらに詳しく把握するために翌年から同様の理由で30日以上欠席した子どもをいわゆる「不登校」としたと、述べている。また、現在は、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況を不登校と呼んでいるが、以前は異なる呼び方がされていた。寺田（2018）によると、日本の学校において、「怠学→学校嫌い→登校拒否→不登校（登校拒否）→不登校」と、用語は推移してきた。

さらに、不登校の捉え方や考え方も変化している。近年、不登校に関する報告書が調査研究協力者会議から3度出されている。具体的には以下の通りである。1つ目は、文部科学省（1992）「登校拒否（不登校）問題について」である。登校拒否は誰にでもおこりうるものであるという視点が示された。また、学校が、児童生徒にとって自己の存在を実感できる精神的に安心していることのできる場所、すなわち「心の居場所」としての役割を果たすことが求められた。2つ目は、文部科学省（2003）「今後の不登校への対応の在り方について」である。学校における取組の工夫が強調され、「1. 魅力あるよりよい学校づくりのための一般的な取組」と「2. 細かく柔軟な個別・具体的な取組」が提言された（春日井、2008）。3つ目は、文部科学省（2016）「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」である。大勢の関係者が協力し合って子供に関わる体制を実現することにより、副題の促進がなされることが期待されている。さらに、現在、新型コロナウイルスの影響で不登校児童生徒数が増加していることから、4度目の検討がされている。

次に、現在の不登校の捉え方や支援について述べる。文部科学省（2017）は、「不登校は、取り巻く環境によっては、どの児童生徒

にも起こり得るものとして捉え、不登校というだけで問題行動であると受け取られないよう配慮し、児童生徒の最善の利益を最優先に支援を行うことが重要である。」「支援に際しては、登校という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある。なお、これらの支援は、不登校児童生徒の意思を十分に尊重しつつ行うこととし、当該児童生徒や保護者を追い詰めることのないよう配慮しなければならない。」と述べており、不登校というだけで問題行動として捉えるのではなく、生徒の思いに沿った支援が必要だとわかる。

さらに、文部科学省（2019）は、「学校教育の意義・役割として、既存の学校教育になじめない児童生徒については、学校としてどのように受け入れていくかを検討し、なじめない要因の解消に努める必要があること」を述べている。また、不登校児童生徒の登校に当たっての受入体制としては、序章でも述べた通り、保健室、相談室及び学校図書館等を活用しつつ、徐々に学校生活への適応を図っていきけるような指導上の工夫が重要であることが述べられている。このように、学校として不登校生徒が、学校を「居場所」と感じられるような支援をすることが求められている。

また、2016年には、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」が公布された。これに伴う基本方針について文部科学省（2017）は、「不登校児童生徒が行う多様な学習活動の実情を踏まえ、個々の不登校児童生徒の状況に応じた必要な支援が行われることが求められる」と述べている。また、親子支援ネットワーク「あんだんて」（2013）は、「急性期行きしぶり→葛藤期→安定期（充電期）→始動期（第2葛藤期）→活動期」という回復段階があることを示し、この回復段階に応じた支援が重要であることを述べている。このように、そ

れぞれの生徒の回復段階に合った支援が求められている。

さらに、日本財団（2018）は、不登校傾向にある子どもの実態調査を行っている。不登校傾向とは、学校に行っていない期間が一定期間ある（30日未満欠席）、教室外登校、部分登校をしている、教室で過ごしているが皆とは違うことをしている、皆と同じことをしているが心の中では嫌だと思っているような、文部科学省の不登校の定義にはあてはまらない状況を指す。調査では、不登校傾向にある中学生（年間欠席数30日未満）は、全中学生の10.2%にあたる約33万人で、文部科学省が調査した不登校中学生の数の約3倍であり、約10人に1人が不登校傾向であるという結果がでた。このような不登校傾向にある生徒にとっても、別室は意義があるのではないだろうか。

第2節 別室登校の意義

京都府総合教育センター（2011）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」と定義し、「別室登校」の意味と機能について次のように述べている。不登校傾向の児童生徒にとって、「別室登校」の意味は、①不登校から教室復帰へのステップとしての「別室登校」、②不登校にならないための一時避難としての「別室登校」の2つがある。また、「別室」での指導の機能は、①自分の存在が他の人から受け入れられているという実感を与える「存在機能」、②実際に学習や活動を遂行させて、児童生徒に達成感や意欲や耐性をつけさせる「実行機能」の2つがある。

そして京都府総合教育センター（2015）は、2010年度から5年間にわたり、京都府内（京都市を除く。）の中学校の調査研究を行った結果として、中学校にとっての「別室登校」の

意味や位置づけを次のように述べている。不登校（傾向）の生徒への教室復帰を目指す取組のきっかけとして、「別室」に登校する状態を維持することが、「別室」での指導の目標とされることが多い。「別室」は、個別の関わりを基盤とした安心できる居場所であり、また、成長に向けた大きなエネルギーをたくわえる場として位置付けられている。

以上のような「別室登校」の意味や機能があるが、2016年に「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保に関する法律」が公布されたことに伴い、より一層、教室復帰のみを目的とせず、生徒が安心できる居場所として「別室」を位置付けることが求められている。

また、日本財団（2018）によると、不登校傾向にある子どもたちが学びたいと思う環境として、「自分の好きなことを突き詰めることができる」場所、「自分の学習のペースにあった手助けがある」場所、「常に新しいことが学べる」場所などが挙げられている。

生徒が多く、教員が少ない教室で、不登校傾向にある生徒が望む環境づくりをすることは容易ではないかもしれない。しかし、生徒の少ない別室であれば個に応じた環境づくりがしやすいため、不登校傾向にある生徒にとっても別室は意義のあるものになり得ると考えられる。

第2章 研修校での別室登校生徒への取り組み

研修校の別室は2020年度10月に開始した。別室登校をしたことがある生徒は8名（2年生3名、3年生5名）であり、現在継続して登校している生徒は3名である。また、現在の別室の支援体制は、学校元気アップ地域本部事業の地域コーディネーター2名が平日毎日、学生の支援サポーター4名が日替わりで、合計6名が別室登校生徒と関わっている。

（1）管理職へのインタビューより

研修校の校長、前任の教頭（別室が設けられたときの教頭）から、別室に関するインタビュー調査への協力を得た。このインタビューは、研修校での別室の意義を明らかにする目的で行った。

①インタビューの内容

インタビューでは、以下の項目について伺った。

- 問1. 別室を始めることになったきっかけ
- 問2. 別室を始めるにあたって障壁となったことや必要だったもの
- 問3. 別室を始めてよかったこと
- 問4. 別室が生徒にとってどのような場所であってほしいか
- 問5. 別室が教職員にとってどのような場所であってほしいか 等

さらに、校長には追加で、別室の教職員への周知の工夫や、教員に別室にて学習支援をしてもらうためにはどうしたらよいかなどについても伺った。教頭には追加で、教職員の理解を得るために必要だったことなどについても伺った。

②インタビューの結果

【問1. 別室を始めることになったきっかけ】

校長	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の課題として不登校の生徒が多かった ・行事を充実させてなるべく子どもたちが来られるように楽しい学校づくりをしているが、様々な事情や思いで来られない子どもたちがいる ・子どもたちが少しでも学校へ足が向く居場所をつくってあげられれば
教頭	<ul style="list-style-type: none"> ・在籍していた10年間で、ずっと不登校の生徒がクラスに2、3人いて、自分なりに問題意識を持っていた ・学校に通えていない理由は様々だが、学校の中に居場所を作ってあげることで学校に足が向いたらいいんじゃないかという気持ちがきっかけ ・始めたところでニーズがあるのか、教職員の協力が得られるのかと二の足を踏んでいたが、ほかの学校に異動する前に何かつくったほうがよいかと思った ・元気アップ（学校元気アップ地域本部事業）がコロナ禍で学校のために何も活動ができていない、このままでいいのだろうかと言っていたのを聞くなかで、協力して始めようと思ったのが大きなきっかけ

【問 2. 別室を始めるにあたって障壁となったことや必要だったもの】

校長	・お金 ・人材
教頭	・教職員の別室に対する捉え方 ・いつ来ても同じ人がいるという安心感もほしかったので、継続して担当してくれる人 ・部屋 ・教材

【問 3. 別室を始めてよかったこと】

校長	・何人が学校に来ることができた ・居場所づくりができた ・継続して登校できている生徒がいる
教頭	・学校に来られていなかった生徒が来られるようになったことが一番大きい

【問 4. 生徒にとって別室がどのような場所であってほしいか】

校長	・学校に足が向かなかった生徒が1時間でも、30分でも登校できる場所 ・生徒が自分の将来の夢をつかむときに一歩になれば ・教室に戻ることが目的ではない ・子どもたちの居場所として、家だけではなく、様々な人と出会ってほしい
教頭	・ちょっとほっこりしたいなと思えるような場所 ・その次に勉強なり、友人関係なりができていたらいい

【問 5. 教職員にとって別室がどのような場所であってほしいか】

校長	・様々な不登校に対する支援方法のうちの1つとして考える場所 ・子どもが学校に来てくれたら教職員はちょっと顔を見て話ができる ・教員が1人で抱えなくても済むようにしてほしい
教頭	・特別な場所ではなく、いざとなったらお願いしよう、教員の困り感を少しでも和らげてあげられる場所であってほしい ・1つのチャンスの場所

【校長への追加の質問について】

校長に、別室の教職員への周知の工夫について伺った。「周知しすぎてしまうと、本来教室に行かなければならない子どもが逃げ道として使う場所になってしまう可能性がある。先生方に説明はしているが、全部の生徒に声をかけるものではなく、担任の先生の方からこの子は、とピックアップしてもらおう形をとっている。始めるにあたって、たくさん議論をしてきて、ていねいに、本当に手当の必要

な子どもたちに、と立ち上げた」と述べていた。

また、別室の生徒に勉強を教えに来てくれる教員がいると支援サポーターにとって助けになるため、そのような協力を得るためにできることについて伺った。「教員にあまり負担をかけない、ボランティアの力を借りて子どもたちの居場所づくりをするというスタート。好意でやってくれる分にはいいけれど先生方に頼んだり、システム的にしてしまったりすると、不登校対応でこの時間に、+1時間ということになるので難しいし、しんどくなり、うまくいかなくなる。先生方の力は借りずに、子どもたちが居場所の1つにして、担任の先生がときどき覗きに来てねということをやっとスタートできた」と述べていた。

【教頭への追加の質問について】

教頭に、教職員の理解を得るために必要だったことを伺うと、「今も、必ずしもみんなが理解しているというわけではないと思う。ただ、一番困るのは担任の先生で、担任の先生の困り感をなんとかしてあげたいなっていう気持ちはどの先生も持っていると思う。それを学年だけではなくて、学校としてなんとか一緒に考えてあげたいという気持ち。教頭や校長が勝手にやっているではなくて、学級や学年でこの子どもはどうしたらいいのかっていうのをみんなでみてあげる、考えるきっかけになったらいいなと思っていた」と述べていた。しかし一方で、コロナ禍の影響もあり、「職員会議がなかったので、みんなにこんな意図で、こんな思いで開設するんですという説明をきっちりとする時間があまりとれなかった」と述べていた。それについては、「やっていくなかで理解してもらうのも1つ。きっちりやってから始めますとしても、あまり変わらないと思う。むしろ、やるなかで既成事実をどんどんつくっていったら、ほらこんな子来ているでしょ、来られるようになったでしょっていうことになったら、少しずつ理解してもらえ

るのではないかと述べていた。

③考察

問1、問3、問4から、研修校での別室の意義は、不登校生徒にとって1つの居場所を学校につくることであることが明らかになった。

多くの議論を重ねてきたうえで別室を始めることができたということもあり、校長と教頭の考え方はほとんど一致していた。

問5や、追加質問への回答では、教員の負担や困り感の軽減について挙げられていた。別室の目的について考えたとき、教員の負担軽減が目的になってしまうと、不登校支援を単なる役割分担で済ませてしまうことになる。そうならないために、担任や教員がどう別室登校生徒と関わり、別室との連携を図っていくかということが重要になってくるのではないだろうか。それらが上手くいき、生徒にとって別室が居場所になることができることで、結果的に担任や教員の困り感を軽減できる可能性はある。このようなチーム支援ができる別室運営をするためにはどのようなことができればよいのかを考えなければならない。

（2）教員へのアンケートより

校長、教頭を除く全学年の教員38名にアンケート調査（匿名）の依頼をし、16名の教員から協力を得た。このアンケートは、研修校の教員が不登校支援や別室についてどのような考えを持っているのかを明らかにする目的で行った。

①アンケートの内容

アンケートでは、以下の項目について伺った。

問1. 不登校支援の際に心がけていること
（記述）

問2. 研修校に別室を設けている目的（選択）・その理由（記述）

問3. 別室が果たす役割（記述）

問4. 不登校生徒のためにできること（教員として・支援サポーターとして）（記述）

等

②アンケートの結果

【問1. 不登校支援の際に心がけていること】

問1の結果は、4つのカテゴリーに分類することができた。（i）不登校生徒の回復段階に応じた支援に焦点を当てたもの：「本人の気持ちを尊重すること」「無理に登校させないこと」「本人ができる最大限をはかること」など、（ii）生徒を理解するために対話・共感によるつながりを大切にしたもの：「話を聴く」「受容する」「共感する」「つながりを持つ」「対話をする」など、（iii）本人以外へのはたらきかけをするもの：「保護者と連絡をとる」「原学級生徒へアプローチする」「先生方と情報共有する」など、（iv）不登校の捉え方にかかわるもの：「不登校の期間を熟成の時間だと考える」などの4つである。

【問2. 研修校に別室を設けている目的・その理由】（図1参照）

別室を設けている目的について、5つの選択肢を提示したが、「生徒の居場所づくりのため」と考えている教員が40%で最も多いことがわかった。「生徒の居場所づくりのため」を選んだ理由として、「活躍する場は別に学校でなくてもいい」「家や別室での環境、居場所もOK」「家庭以外に居場所をつくることからスタートし、その先の目標への足がかりの場所」「教室復帰も、居場所をつくることで相乗的にできる」などがあつた。

次に多かったのは「少しでも学校へ登校するため」であり、その理由として、「学校とつながる、つながっているという実感をもってほしい」「少しでも登校することから他のことにもつながる」などがあつた。さらに、「学習機会保障のため」の理由としては、「学習が苦手な生徒が登校につまずく生徒が多いため、学習する楽しみを味わわせてあげてほしい」など、「教室復帰のため」の理由としては、「教室での居場所を見出すために、別室で自信をつけていって欲しい」などがあつた。

また、「その他」には、「本人が登校できたと思えるようにするために」「4つとも○」などがあった一方で、「説明が教員にきちんとおきていないと思うので答えられない」という回

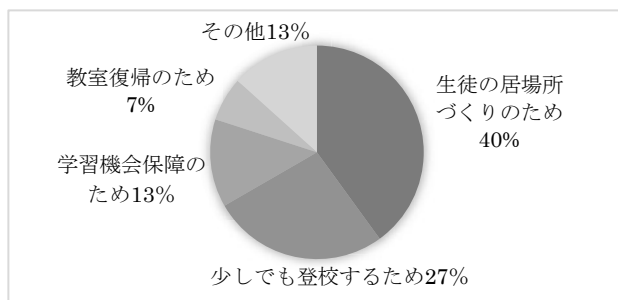


図1 別室を設けている目的答もあつた。

【問3. 別室が果たす役割】

「話を聞くこと」「話をすることで、生徒自身が自分を理解するのを促してもらいたい」「ひとりひとりの生徒の気持ちに寄り添い、丁寧に柔軟に対応すること」「学校でしてあげられないことを個々に応じて行ってくれること」など、教員だけでは手厚くできない、一人ひとりの生徒への寄り添った関わりや、話を聴くといった役割が多く挙げられた。また、「生徒が安心できる、教室のようなあわただしさのない場」「行きやすい場所、ある程度自由、例えば私服でもOK」など、生徒にとって、安心できる、行きやすい場所であるという役割もあつた。ほかには、「生徒の自己肯定感を上げること」「生徒の生活状況の把握、最低限の生活リズムをととのえる」「ケイタイやTVやインターネットよりもリアルに学習することも楽しいと思わせてあげてほしい」「教員への指導のアドバイスや話し合い」「学校とのつながりが切れないように」など、様々な視点からの役割が挙げられた。

【問4. 支援サポーターができること】

教員としてできることについては、問1との重複が多く見られたため割愛し、支援サポーターとしてできることについてまとめる。

「理解者、わかってくれる人という生徒のイメージをつくること」「教員よりも生徒にと

っては身近な存在になれるので、話を聞いてあげてほしい」「居場所づくり」「少し甘えられる場所」「子ども一人ひとりが求めることが違うので、可能なら個別の対応」「大人としての役割」「別室にいけば大人がいるという安心感」「専門的な視点からの対応」「学習支援」など、生徒本人に対するものが多くあり、教員よりも生徒と身近な存在になれること、教員にはできない個々の対応をすることなど、教員ではないからこそできることが求められている。そのほかには、「保護者への支援」もあつた。さらに、「教員への支援」「普段教室では見られない子どもの素顔や本質を見て感じ、教員に情報提供してもらえるとありがたい」など、教員との連携についても挙げられていた。さらに、20代、教員経験1～2年の教員からは、支援サポーターに対して、専門的な視点や教員への支援なども求められていることがわかつた。

③考察

アンケートから、研修校の教員は、不登校支援や別室に対し様々な考えを持っていることがわかつた。管理職へのインタビューでは、研修校での別室の意義は不登校生徒の居場所づくりであると明らかになったが、居場所づくり以外と捉えている教員も多く、教室復帰を目的としている教員もいた。教頭がインタビューで述べていたように、研修校全体での別室に対する共通認識がつけられていないことがうかがえる。別室の位置づけや意義の共有がさらに必要なのではないかと考える。

問1からは、研修校の教員が、生徒に応じた支援を行おうと心がけていることがわかり、生徒の思いと大きなずれが生じるようなことはないと思定される。また、教員間での不登校支援の方向性に大きな差異はないことがうかがえる。

問3、問4からは、教員という立場であることが生徒と関わり、支援をするうえで妨げになることもあると考えている教員が複数い

ること、その分、支援サポーターに対して多岐に渡る支援が求められていることがわかる。このことから、生徒が「先生だ」という先入観を持つことなく、関係性を気にせずに関わることができる多様な大人が生徒と関わり、支援していくことが重要であると考えられる。しかし、単なる役割分担になってしまわないために、担任、教職員、管理職、支援サポーターなど様々な立場の支援者間で、連携の在り方の共通認識をつくっておく必要があるのではないだろうか。

また、問4にて、教員経験が浅い教員からは、支援サポーターに、教員への支援も求められていた。不登校支援に対して難しさを感じていることが推察される。この点については、教員1人で不登校の支援について抱えるのではなく、チーム支援ができることで、不安を軽減することにつながると考えられる。

（3）別室登校生徒の担任へのインタビューより

当時、別室登校をしていた5名の生徒の担任4名に、当該生徒に対する個別の支援について明らかにするためのインタビュー調査への協力を得た。

①インタビューの内容

インタビューでは、以下の項目について伺った。

問1. 地域コーディネーターや支援サポーターに、生徒とどのように関わってほしいか

問2. 生徒は別室で何をして過ごしてほしいか

問3. 生徒にとって別室がどのような場所であってほしいか 等

②インタビューの結果

【問1. 地域コーディネーターや支援サポーターに、生徒とどのように関わってほしいか】

教員W	・話をしているなかで、現状認識をしてほしい（何に困っているのか、何が好き、どんな時間に行動しているのかなど） ・教室は37対1だが、別室は少人数で関われるのはありがたい
-----	---

教員X	・世間話とかをして少しでも情報を得られたら
教員Y	・今のままでいい、居場所があるから、生徒も来やすい ・ただの空き部屋に来て、「自分で勉強して給食食べて帰り」じゃなくて、いてくれるから、おしゃべりも、聞くこともできるのがちょうどよくて毎日来ることができていると思う ・教員よりよく見ている、時間的にも
教員Z①	・別室ももちろん学校の中のものだけど、授業や担任というのとは別の関わり方ができる。それをしていると思う ・教員だとどうしても、A先生が注意したらB先生も注意しないといけないし、僕も注意しないといけないみたいになるが、そういう発想から自由なところがあるので、そういった利点を生かして関わってもたえたらと思う ・いろんな人がいろんな関わり方で関わることが一番だと思う
教員Z②	・彼女の場合は、お母さんみたいな感じで接してもらえるとありがたい ・なかなか僕が家庭感のようなものを出すのはむずかしいので、そういったやさしさみたいなものがある場になれば、彼女も来たくなるのかな

【問2. 生徒は別室で何をして過ごしてほしいか】

教員W	・途切れないことが重要だと思うので、本人の意志次第 ・教室に来ている子も、勉強をしない子は全くしないし、その子に合わせて
教員X	・本当は学校へ来るからには漢字、英単語など少しでもできたらいいけど、顔を見せてくれるだけでいいかな
教員Y	・やりたいことがあるなら、それに向けてしてほしいけれど、目標がないなら、今のままでいいかな ・家にいて何もせず、勉強もせずというのが一番よくないと思うから
教員Z①	・できたら他の子はどうしているかなと考えたり、クラスに行くのが楽しそうと思ってくれたりしたら嬉しい ・何をして過ごすというより、2階の音が聞こえたり、前のクラスの帰ってくる音が聞こえたり、彼はそれが嫌かもしれないが、卒業が近づくにつれて、ああいうのもいいなと思ってもらえればいいな
教員Z②	・いろいろおしゃべりしてほしい ・「鈴木先生はわたしの味方」とか思っているから、たくさんしゃべってくると思うけど、自分のことを聞いてもらうっていうことも、家族の中ではなかなかできていない ・ほんとは聞いてほしいけど素直になれないのだと思うので、家族の代理で、別室の優しい方々に、自分のことを得意げに話すような時間もあっていいかな

【問3. 生徒にとって別室がどのような場所であってほしいか】

教員 W	・教室に対しては若干のプレッシャーを感じているのかもしれない ・そんなプレッシャーのない場所
教員 X	・つながりを持てる場所 ・誰かとトラブルになったらややこしいけど…
教員 Y	・居場所であって、来やすい場所ならいい
教員 Z ①	・命綱 ・学校に行かない子も、学校に行くのが当然だと、学校に行っている子よりももしかしたら強く思っているかも ・そのことから悩んだりということがあるので、彼にとって学校に行けているというのが誇りになって、自己肯定感にもつながるのではないか ・自己肯定感が乏しい事から命を絶ったりという子も昨今いるので、そういうことから彼を救ってくれていると思う
教員 Z ②	・家族関係で埋められていない部分を埋めてくれるような、落ち着ける場所になってくれたらとてもいいな

③考察

担任へのインタビューでは、アンケートだけではわからなかった別室登校生徒に対する支援や、別室に訪れたことのある教員の考えがわかった。

問1からは、教員には難しい、別室の利点を生かした関わり方が求められていることが明らかとなった。ここでは実際に可能なことが多く挙げられており、このような点での、教員と別室の役割を分担しながら連携していくことは、支援において有効であると考えられる。

問2や問3からは、教員がそれぞれの生徒に直接求めていることはあまりなく、無理をさせないよう、学校とのつながりが途切れないう、別室が居場所になってほしいという願いがあることがわかる。後述する生徒との関わりから、教員が生徒に求めることの影響が大きいことがわかったため、このような考え方は生徒と関わる教員にとって重要であると考えられる。

また、教員 Z②の生徒が、筆者のことを

「味方だ」と思ってくれているということもわかった。この生徒の登校回数は多くなく、会える回数も少ないが、このインタビューを生かし、よりよい関わり方ができるように筆者も工夫していきたい。

第3章 別室登校生徒への支援サポーターとしての関わり

第1節 別室登校生徒への関わりと変化

筆者は研修校における別室の支援サポーターの1人である。2020年10月から週に2、3回、別室登校生徒が下校するまで勤務している。支援サポーターである筆者と、生徒との関わりから見えてきたことについて述べる。

(1) 学校へ通う日数が増え、学習時間も増えた女子生徒 A (3年生)

A は学校の別室に登校する以前には、学校のカウンセリングと行政区の「通所ルーム」へ通っていた。本人曰く、SCの勧めもあり別室へ登校するようになった。別室へ登校するようになってからは、別室、カウンセリング、通所ルームへ週に1回ずつ通っていた。1、2か月経つと、自ら通所ルームへ通うのはやめ、別室に登校する日を増やすようになった。現在は、週に4、5回ほど別室に登校することができている。また、別室に登校し始めたときは、給食は食べず、午前中2、3時間ほどを過ごすことがほとんどだった。しかし、高校のオープンスクールへ行ったことや、受験が近づいていることで、「自分ががんばったことを伝えられるようにならなければいけない」「高校生活をよりよく過ごすことができるように今のうちに学校で過ごす習慣をつけたい」と考えるようになり、日数だけではなく、別室で過ごす時間も長くなっている。Aの中で高校進学という目標が明確になったことが、Aのエネルギーにつながっていると考えられる。

Aは家庭環境が不安定なとき、A自身も不安定になりやすく、登校日数が減ったり、在

校時間が短くなったりしていた。また、給食を自分で教室まで取りに行かないといけなく考えているときにも、そのような傾向が見られた。支援サポーターである筆者が家庭に働きかけることは難しいため、様子を見て「しんどいときには無理をしなくていいよ」と本人に声をかけることしかできなかったが、それも安心感につながっていたのかもしれない。また、給食のことに関して、担任から「給食を取りに行くのが嫌だから帰るのではなく、給食を食べることを優先してほしい」「支援サポーターに給食を取りに行ってもらってよい」と言われていたため、「自分で教室まで取りに行かなくてもいいんだよ」と声をかけ、実際に支援サポーターが代わりに取りに行くことで、安心できたと考えられる。

また、別室についてAは、「最初はどのようなところなのだろうと緊張をしていた」と言っていた。しかし、別室で過ごすなかで様々な関わりをし、別室は安心できる場所になっていったのではないだろうか。

A に対しての筆者の見立てとして、相手にどう思われているかを気にしすぎてしまうところがあると考えられたため、なるべく「無理をしなくていい」「できることをしたらいい」ということを伝えるようにし、A がプレッシャーを感じなくてもよいような関わり方をすることを大切にしたい。

（2）話してくれることが増えた男子生徒 B（3年生）

B は序章で述べた、「僕の気持ちは先生たちにはわからないと思う」と言っていた生徒である。別室が始まる前から1人、空き教室で勉強していた。別室が始まってからも、同じ教室にはいるが、もともと1人で勉強していたということもあり、別室の生徒ではないという認識がされていた。支援サポーター側も、関わらない方がいいのか、関わってもいいのか、よくわからない状態であった。別室にほかの生徒がいなくてなど、様子をうかがっ

て少し話をするということもあった。3年生になり担任が変わり、「別室で生徒がどうしたいか、どうしてほしいか、聞いてあげてください」と言われるようになった。そこから、支援サポーターは B を別室の一員だと意識するようになった。しかし、B 自身にはあまり変化はないようであった。2、3か月すると、以前は支援サポーター側から話しかけることがほとんどであったが、B から近づいてきて話をしてくれるようにもなった。別室でほかの生徒が取り組んでいる、カレンダーが入った個人のファイルを持ち、登校した日の枠にシールを貼るということも、「モチベーションにつながりそう」と言って、自分からやってみようというようになった。

B は、家族以外の人と話す機会があまりないようであった。また、家族と話をしていても、言いたくても言えないこともあるようで、支援サポーターに話したいことを話せることが、別室での居心地のよさにつながっていったと考えられる。

「僕の気持ちは先生たちにはわからないと思う」と言っていたのは B が2年生のときであり、教室に入ろうとしたが直前で入れなくなってしまい、担任が残念そうな顔をしたように見えたということも言っていた。2年生のときからこのような話をしてくれていたことを振り返ると、当時空き教室で1人勉強をしていたときや、別室が始まっていたがあまり支援サポーターとの関りが多くなかったときも、B 自身の気持ちを話すことができる人を求めていたのかもしれない。しかし、その後の関わりを通して、教員や家族など、「人から期待されることに応えようとするしんどさ」を理解してもらえていないという気持ちがあったのではないかと1年後のいま、筆者は推察している。

3年生の夏ごろに B は、「不登校の生徒の気持ちがわかったら聖人だ」と言っていた。まだわかってもらえないという気持ちはあるよ

うだが、笑いながら話すなど、気持ちが和らいでいるように思った。筆者は支援サポーターとして受容的な姿勢で話を聴くようにしてきたことから、「気持ちをわかってもらえる」とまでは思えなくても、少しずつ否定的な気持ちが和らいでいったのではないかと考えている。

B に対して筆者は、否定せずに受容、共感的な姿勢で話を聴くこと、すでに十分に頑張っていると伝えること、ときにはプレッシャーを与えないように友達のように楽しく過ごすことを意識して関わってきた。

（3）日々揺れ動いている男子生徒 C（3年生）

C は、テストのときに自分で給食を教室まで取りに行くように言われてから、教室でテストを受けるようになり、「この調子で授業も教室で受けられるかも」と言うようになった。受験生のため、出席日数を確保してほしいという保護者の思いもあったようである。しかし、プレッシャーからか、なかなか教室に行くことができず、逆に別室も休むことが増えてしまった。別室では、登校してきたときに、別室に来た日に何時ごろに帰るかを聞くと、「今日は家の用事があるので給食を食べずに帰ります」と言うことがその時期増えていた。「早く帰るとお母さんに怒られる」「長い時間学校にいたらお母さんが喜んでくれる」と以前言っていたので、その母が何度も早く帰るように言うのだろうか少し違和感を覚えていた。担任が保護者に確認をすると、「家の用事がある」という嘘を C がついていたことがわかった。

C は、自分で「教室へ行けるかも」と言ってしまったことで、別室へ来にくくなってしまったのだと考えられる。C が担任に対して自分の気持ちを正直に伝えられないことがあり、そのときにも「先生に対していい子ぶってしまう」と言っていた。

また、あるときから A や B の担任のことを、

「優しくていいな」と言ったり、「自分の担任の先生は〇〇をしてくれない」などと言ったり、担任への不満を言うようになっていた。これは、担任にかまってもらいたい、優しく接してもらいたいという思いからであると考えられる。

C は別室に来たばかりのとき、新型コロナウイルスの感染対策としてマスクをつけ始めてから、「マスクを外すのが恥ずかしい」「家の外でごはんを食べるのが嫌だ」と話していた。これが、C の教室にいることのしんどさになっていると考えていた。しかし、「親友と同じクラスになれば今すぐに教室へ行くことができる」と話していることや、教員への不満をたくさん話していることもある。このように、C はその時々でストレスが変化しており、A、B に比べると、日々揺れ動いているように感じる。

C に対して筆者は、C が話してくれることを否定せず、しかし、「それはどうして？」などと問い、C が抱えているモヤモヤについて C 自身が考え、自分自身のことを理解できるように促すことを心がけて関わっていた。

第2節 考察—支援サポーターとしての気づき、変化—

筆者が支援サポーターとして、A、B、C と関わるなかでの気づきや変化について述べていく。

まず、テストの日に、教員に自分たちで給食を教室に取りに行きなさいと言われたことについて述べる。A、B、C は同じ学年であり、学年の教員が監督をしている空き教室でテストを受験していた。給食の時間になると、そこで監督をしていた教員は、3名に自分で給食を取りに行くように言った。3名は教員に嫌だという思いを伝えることができず、意を決し教室へ取りに行った。この次のテストのとき、A、B、C は、三者三様の行動をした。A は給食を取りに行くのが嫌なので、テストを休んでしまった。B は給食を取りに行くの

が嫌だとは思っていたが、普段のテストのときと同じように空き教室でテストを受験した。Cは、もともと教室にいれば給食を取りに行くのは苦ではないので所属学級の教室でテストを受験した。

このように、普段は一緒に別室で過ごしている3名でも、それぞれ異なる行動をしたことが印象的であった。もちろん、生徒によってできることとできないことが異なることはわかっていたが、より、それぞれの生徒に合った支援をしていかなければならないと気づかされた。生徒との対話を大切にし、何ができそうか、できないか、何がしたいか、したくないかなどを明らかにしていく必要がある。そのなかで、生徒の回復段階に応じた支援課題を設定することが重要であると考えられる。

また、教員が何を求めるかが、生徒に大きな影響を与えていることが推察される。普段あまり別室登校生徒と関わることができない教員には、支援サポーターが知り得た、生徒のできること、できないことを伝えることが、学校全体として連携したチーム支援につながっていくと考えられる。

次に、Bの「不登校の生徒の気持ちは先生たちにはわからないと思う」という言葉について述べる。この言葉を聞いたときには、胸が苦しくなった。筆者は、一生懸命に生徒のことを思っていれば生徒にも気持ちが伝わるのではないかと心のどこかで考えていた。しかし、その考え方は生徒主体でなく、筆者主体であることに気がついた。生徒のしんどさに気づき、寄り添い、支援していききたい気持ちはあるが、生徒のことをどれだけ思っているか、それが生徒に伝わらないこともあり得る。たとえ伝わらなかったとしても、生徒の気持ちを大切に、「この人ならわかってくれるかも」と生徒が思ってくれるまで寄り添いながら、待つことしかできないのかもしれない。その一方で、生徒と関わるなかで、様々な話をし、長い期間を一緒に過ごし、少しずつ

つ変わっていったこともある。生徒と関わることをあきらめず、しかし押し付けず、一緒に過ごすということが大切なのではないかと考えている。今は、「あなたの気持ちを全部わかることはできないかもしれないけれど、少しずつわかっていきたい。教えてもいいなと思うことがあったら教えてほしいな」と伝えようと思う。

次に、Cについて述べる。Cは自分の思いがはっきりしている一方、人の話を聴いてもあまり腑に落ちない様子であることが多い。この腑に落ちない気持ちは、自分の気持ちを教員に伝えられないこと、納得がいくまで人の話を聴くような機会の乏しさから生まれていると考えられる。これが何度も重なることで、不満が解消されず、溜まっていくことにつながっていると考えられるので、納得がいくまで対話をするという時間を大切にしたい。

生徒の願いを「甘え」と捉えるのではなく、そう言えるようになったことの積極的な意味を考え、それに合わせた、できる限りの合理的配慮ができるよう努めたい。筆者はまだ教員ではなく、支援サポーターとして生徒と関わっている。支援サポーターだからこそできる関わり方もある。担任へのインタビューで教員Zが述べていたように、必ず教員と同じ指導をしなければならないわけではない。生徒の思いに共感し、教員への不満を聴くことが、生徒の思いを和らげ、次へのステップにつながると考えられる。

終章 別室登校の可能性と課題

第1節 別室登校の可能性

本論で述べてきたように、別室は不登校生徒にとって大切な居場所となる可能性がある。

生徒の居場所となるための条件として共通していることは、生徒のペースで別室の支援者と生徒との関係が築けること、教室とは違う空間があること、安心できることだと考えられる。

また、別室での生徒と支援者との関わりのなかでは、双方向のコミュニケーションが重要であると考えられる。Bに、「不登校の生徒の気持ちはわからないと思う」と言われたとき、受容、共感の姿勢を持ちながら、「経験しないとわからないのかな？ どうしてそう思うの？」などとこちらからのメッセージをもう少し伝わるように伝えることであれば、Bの気づきにつながっていったのかもしれない。別室では1対1の関係をつくりやすいため、双方向のコミュニケーションもとりやすく、それが生徒の気づきにつながる可能性があると考えられる。

また、管理職や不登校生徒の担任へのインタビューから、生徒のための居場所づくりをすることによって、副次的に、教員の困り感を軽減することにもつながる可能性があると考えられる。その理由は3つある。1つ目は、教員にとって、不登校生徒に対する支援方法の選択肢が増えることである。2つ目は、時間があまりないなかでも、教員が生徒と関わる時間をつくりやすいことである。学校内に生徒の居場所ができることによって、教員は、授業の合間などに生徒と関わるができる。3つ目は、生徒が教員以外の支援者と関わりを持つため、連携したチーム支援がしやすくなることである。このように、教員にとっても別室は意味があると考えられる。

第2節 別室登校に関する今後の課題

別室登校には可能性もあるが、よりよい支援を行うためには課題もある。ここでは3つ述べる。

1つ目は、別室の支援者と教職員の連携を取ることの重要性である。研修校では、地域コーディネーターと教員やSCが別室登校生徒について直接話をし、それを支援サポーターに伝えていることはある。しかし、最も生徒と関わる時間が長い支援サポーターと、教職員が話し、考えを共有する機会はあまりない。担任へインタビューをできたことで、担任が

どのような考え方で生徒と関わっているのか、どのような支援を望んでいるのかということがわかった。たとえば、別室の支援者で共有するために作成している、その日の生徒の様子について書いた日誌がある。これを教職員にも共有できる形にし、教職員からもコメントを貰えるようにするなどの仕組みを整え、支援シートなども活用することができれば生徒についての連携ができるのではないかと考える。

2つ目は、別室登校生徒と教職員の関わりを深めていくことの重要性である。インタビューの際に教頭が述べていたように、研修校での別室は、年度の途中に始まり、コロナ禍で職員会議があまりできなかったことから、教職員で別室について深く話すことができなかった。そのため、教職員の別室の制度への理解が十分ではなく、生徒が登校できるようになることも必要だが、教職員と別室の支援者が情報共有し、支援の方法を話し合う時間を増やすことが重要である。そのことで、生徒にとってよい関わりを増やすことができいくのではないか。気軽に少しの時間だけでも、より多くの教員が訪れることができるような環境づくりがよりよい支援につながると考える。

3つ目は、学校全体で別室登校生徒に対する共通理解を深めていくことの重要性である。このために、別室登校生徒の様子について、教職員と別室の支援者がさらなる情報共有をしていく必要がある。別室の支援者と教職員がチームとなり、生徒について考えることで、生徒に対する共通認識をつくることができる。この共通認識をつくることができなければ、生徒にとって良かれと思い高すぎるハードルを設けてしまうことも減り、生徒の思いと教職員の意識にずれが生じることも防げるのではないかと考える。

本論では、研修校の別室についての取り組みや、筆者自身の経験から、別室登校の可能

性や、今後の課題について論じた。別室での支援サポーターとしての関わりには、教員ではない立場だからこそできた生徒との関わりがあった。この経験を大切に、今後は教員として、不登校の生徒とも関わっていきたい。A、B、Cを含め、別室で関わったすべての生徒に感謝している。

引用文献

- 親子支援ネットワーク「あんだんて」（2013）『不登校でも子は育つ～母親たち10年の証明～』学びリンク
- 春日井敏之（2008）『思春期のゆらぎと不登校支援—子ども・親・教師のつながり方—』ミネルヴァ書房
- 京都府総合教育センター（2011）教育相談リーフレット「『別室登校』調査研究結果と教育相談の知見から」
- 京都府総合教育センター（2015）教育相談リーフレット「『別室登校Ⅳ』～小学校・中学校を対象にした調査研究から～」
- 住田正樹（2014）『子ども社会学の現在—いじめ・問題行動・育児不安の構造—』九州大学出版会
- 寺田道夫（2018）『不登校の子どもの理解と支援—学校で今できることは何か—』ナカニシヤ出版
- 日本財団（2018）「不登校傾向にある子どもの実態調査」〈<https://www.nippon-foundation.or.jp/who/news/information/2018/20181212-6917.html>〉（2021年1月9日閲覧）
- 文部科学省（1992）「学校不適応対策調査研究協力者会議報告（概要）」
- 文部科学省（2016）「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査—用語の解説」
- 文部科学省（2016）「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の

推進～」

- 文部科学省（2017）「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本指針」
- 文部科学省（2019）「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」
- 文部科学省（2021）「令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」

参考文献

- 高垣忠一郎（1991）『揺れつ戻りつ思春期の峠』新日本出版社