

小学校別室登校児童への支援の在り方

—支援内容の指標化と「教育相談シート」を活用した情報共有を通して—

寺田 知弘

1 問題の所在

(1) 全国の状況

文部科学省が行った「令和3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」によると小中学校における不登校者数は9年連続で増加している。特に小学校での不登校児童の割合は、平成28年に0.5%だったものが令和3年には1.3%に増加している。令和3年文部科学省「不登校に関する調査研究協力者会議」では、個々の児童生徒の状況に応じた必要な支援や、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、関係機関との連携による教育相談体制の充実を推進することや、未然防止と早期発見・早期対応の取組や家庭・地域社会等の理解を得て地域ぐるみで取組を推進することの重要性が指摘されている。早期発見・早期対応の観点での学校の取組として、不登校の初期段階や学校復帰にあたっての緩やかなステップとして別室での支援が考えられる。平成28年文部科学省「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」では、不登校児童生徒の登校に当たっての受入体制について「登校に当たっては、保健室、相談室や学校図書館など学校での居場所を作り、心の安定を図り、興味関心に基づく学びを行いながら、その居場所から徐々に学校生活になじませることも有効である。」と述べている。子ども達それぞれに寄り添い、個に応じた対応を行うことが各学校、教職員に求められている。

(2) 千葉市の状況

令和3年度千葉市の不登校児童生徒数は1290人である。そのうち小学校は507人で、在籍児童数との割合は1.1%であり、平成27

年と比べると2.1倍と特に増加している。千葉市教育委員会の施策「不登校対策パッケージ」の中で、別室対応の重要性を課題として挙げている。令和3年度千葉市独自調査によると、校内教育支援センターや保健室などの別室登校での指導・支援をした小学校は115校中84校だった。空き教室などの別室で個別に指導・支援した小学校数は65校で、指導を受けた児童数は167人だった。そのうち不登校児童(年間30日以上欠席)の児童数は83人だった。また、教室へ入れない児童が保健室登校をし、教職員が指導・支援した人数は137人である。そのうち不登校児童数は61人だった。別室登校や保健室登校する児童の指導・支援を担当が行っている小学校は63校、担任以外が46校、教務主任が54校、管理職が61校、養護教諭が67校だった。各校、様々な対応をとっており、学級担任制の小学校において教室の担任以外での指導の体制が整っているとは言い難い。

(3) 先行研究からの知見

別室登校とは「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で個別もしくは小集団で活動している状態」と京都府教育センター別室登校報告書(2011)で定義されている。本研究においても同様に別室登校を定義する。

別室での支援を充実させるために小泉ら(2015)は、別室登校の児童生徒への指導に関わる教職員間の情報共有が教職員の負担の軽減に効果的であることを明らかにした。また、奥澤ら(2018)は効果的な別室運営につい

て、児童の支援についての情報の共有が生かされることが大切であると述べている。そして2020年、四日市市教育委員会研究調査報告で、「自己目標設定シート」を活用して別室登校生徒支援の方向性を職員で共有する研究が行われている。さらに、小泉ら(2021)は別室登校児童の教室復帰に向けた別室の機能について「寄り添い機能」と「向き合い機能」が重要であると述べている。「寄り添い機能」とは、児童が安心できる居場所を形成する教職員の働きと定義されている。一方、「向き合い機能」とは学習支援や内面に迫る関わりを通して児童の社会的自立に向けて教職員が働きかけていくことと定義している。

(4) 対象校の状況

対象校(千葉市A小学校)は通常学級12クラス、特別支援学級2クラス、全校児童数350名(令和4年4月)の中規模校である。令和3年度の長期欠席児童は10名であった。原因は個々により様々であるが、増加傾向である。別室登校児童は2名おり、それぞれの問題を抱えているため保健室、教育相談室に登校し別々に職員が支援を行っている。支援にあたる職員は、教頭、養護教諭、授業のない時間の各学年の担任である。しかし、その日、その時間の状況によって支援者が替わって対応するため、計画的な支援を行うことは難しい。また、それぞれの職員が各自の判断で支援を行うため、支援内容も一貫性を欠くことがある。支援と一口に言っても様々な支援があり、どのような支援をどのように対象児童に提供していくのか、また、それをいかに組織で共有して進めていくのかということは、大きな課題である。

2 研究の目的

以上の問題を踏まえ別室担当者が具体的支援内容を判断するための指標と組織内の情報共有が必要だと考えた。そこで本研究では、支援内容の指標化と「教育相談シート」を活用した情報共有を通して、支援者個人によ

って支援内容が揺れ動くことが少ない、組織的な方向性をもった小学校別室登校支援について考察する。

3 研究の方法

- (1) 別室登校児童へ支援を行って支援内容と児童の変容を記録する。効果のあった支援を「寄り添い機能」と「向き合い機能」に分類し、さらに細かく項目に分けて指標としてまとめる。
- (2) 「教育相談シート」を活用して別室登校児童Aについての情報を教職員で共有し、事例をもとに考察する。
- (3) 実践を通じた成果と課題を踏まえて別室登校児童支援のあり方を考察する。

4 倫理的配慮

プライバシーに関する事柄についての守秘義務を守ることを対象児童、保護者、教職員に周知し承諾を得た。事例に関しては個人が特定されないよう配慮して記述する。

5 研究の実際

(1) 別室登校児童支援の事例から

① 対象児について

別室登校児童Aは小学校3年生女児である。令和2年度4月に転入したが転入当初より教室に入れず、現在も保健室登校を行っている。毎朝、登校後に保健室から教室に行き、担任と一日の過ごし方の相談をして参加する授業を決めている。ランドセルや荷物は保健室に置き、休み時間等、基本的には生活の拠点は保健室である。給食は教室で食べることが多い。教室の友達とは良好な関係を築いている。教科や学習の内容によって教室で授業を受けるときもある。総合的な学習の時間や図書の時間、理科の実験、体育の跳び箱・マットの学習は学級の友達と一緒に授業を受けることが多い。国語や算数、社会の学習はプリントでの学習を選択することが多い。音楽の学習は、令和2年度は参加していたが、令和3年度は参加していない。校外学習などの行事には参加している。保健室で

は、担任から受け取ったプリント等の課題を自分で進めたり、折り紙をしたり絵を描いたりして過ごしている。慣れていない友達や教職員の前で必要以上に頑張るため、その後に保健室内で気持ちが不安定になることもある。主に養護教諭がAの気持ちを受け止めつつ、程よい自分の表現の仕方について助言しているが、Aの課題と捉え、他の教職員も支援している。学習には気持ちが向かないことが多い。教科や単元によって未習の学習内容があるため、Aの学習保障をどのように行っていくかということも課題の一つになっている。保護者と連絡を取りつつ、本人の意向を尊重しながら支援を行っている。

②経過

令和4年6月から12月の週1回、水曜日に筆者が支援者として関わった。計21回。

時期	関わり方
6月・7月 1回～5回	保健室での学習の「お手伝い」という形で説明し基本的には同室での支援を行った。自習でわからない箇所の学習補助や学校生活についての相談にも乗ることを伝えた。この時期はAの普段の保健室での生活ペースを尊重し支援者が主導して何かを提案することはしなかった。保健室での学習内容は養護教諭が調整することが多かった。

8月～12月 6回～21回	支援者がいる水曜日は教室以外の学習を学習室にて支援者と共に行うようにAに提案した。保健室に具合の悪い他の児童が来た場合に、お互いに気をつかってしまう不都合や、学習に集中して取り組む機会を設ける必要性を説明し、Aの承諾を得た。日や時間によっては、他学年の教室に入れない児童と一緒に学習を行うこともあった。支援者が担任と養護教諭に水曜日以外の学習の内容や進度を聞いて、その日の学習内容をAに提案した。
------------------	--

③関わりの分析

ア 指標の分類

効果があった体制や支援についてのエピソードを記録し、「寄り添い機能」と「向き合い機能」に分類し、さらに指標として各項目に分けた。指標は児童の何に向けて働きかけていくのか、その方向性を示している。その結果、それぞれ5つの指標に具体化することができた。先行研究を踏まえ本研究では「寄り添い機能」を対象児童の心の状態をよくするための働きかけと定義し、表1の通り分類した。また、「向き合い機能」を児童の社会的自立に向けての教師の働きかけと定義し指標は表2の通り分類した。

表1 寄り添い機能を働かせる方向性を具体化した指標とその根拠

指標	根拠となるエピソード
居場所づくり	保健室に登校し、参加できる授業はクラスで受けている。生活のペースを保健室に置くことでAが安心して登校した。
心の安定	学習することへの抵抗があったため、この時間の学習内容は本人に任せ、学習中の雑談にも応じた。Aは、母親の話や転校してきた時の話などをし、支援者はその内容をうなずきながら聞いた。Aは自分の話をし、それが受け入れられたことで安心した様子だった。
自己肯定感	保護者と面談した際、毎日「今日は〇時間、教室に行けたんだよ」と学習記録ファイルを見せながら保護者に学校での話をしていることを聞いた。本人の達成感、称賛を受ける機会の一つになっている。
自己有用感	1年生の男児Bが教室に入れずにいたため、3人での学習を別室にて行った。AがBに平仮名の読み方をアドバイスしたり前向きな声を掛けたりすることで、BがAのことを頼りにする場面が見られた。
意思の尊重	登校後、クラスに行き担任と一日の過ごし方の相談をするようにしている。どの学習をどこで行うかは本人が決めている。その日の状態によって、教室に行かないことも選択できることは本人の安心につながっている。

表2 向き合い機能を働かせる方向性を具体化した指標とその根拠

指標	根拠となるエピソード
学習内容の充実	普段、保健室では自習を行っているが、教室での未習の内容を中心に支援者が個別指導を行った。自分では選択しづらい内容の学習内容を身に付けることができた。
今後の見通し	学習記録ファイルに一日の予定や振り返りをAが記入している。「今日は3時間、クラスで授業を受けたから、がんばれた」というような学校での過ごし方の具体的な目標につながっている。
ルールやけじめの指導	教室での生活時間通りに各校時のはじめと終わりに号令をかけた。学校の生活リズムに近くすることで、各校時の学習にめりはりができ、集中して取り組むことができた。
他者との関わり	業間休みに支援者がAをグラウンドに誘い、近くにいた他学年の児童と共に鬼ごっこをして遊んだ。Aは走ることが得意だったため、周りの児童からも称賛を得ることができた。
教室とのつながり	教室で行っている総合的な学習の調べ学習の発表練習を別室にて行った。実際にみんなの前では発表できなかったが、自信をもつことで、教室での発表会に参加することができた。

イ 両機能の同時活用

支援を行っていく中で、「寄り添い機能」と「向き合い機能」は同時に働かせているものだという事も見えてきた。以下にエピソードを示し、考察をする。（「」はAの発言、〈〉は支援者の発言）

エピソード1

Aが漢字のテストを担当から受け取り、学習室にて取り組んだ。わからない問題があり支援者にヒントを求めた。
 〈テストだから、先生が教えたところには印をつけるけどいい？〉
 「いやだ。私は完璧じゃないといやなの」
 〈でも、これは成績に入ってしまうから教えられないよ、担任の先生に相談しておいで〉
 「それも、できない」
 〈そのまま提出して後で確かめるか、調べることを先に担任の先生に伝えるか、どちらかを自分で選んでね。〉
 このようなやり取りの後、Aはそのまま提出し、採点を受けた。50問中44問の正答だった。担任からは、できている問題についての称賛を受けた。
 後日、支援者が、Aが勇気を出して提出したことを称賛した。Aにその時の気持ちを聞いたところ
 「提出する時は、できてない問題を担任の先生に見られるのがいやだったけど、とても褒めてもらえたので、自分が思ったほどいやではなかった」と答えた。

このエピソードでは、支援者は、「できな

い自分を人に見せても大丈夫だ」という経験をAにさせることで、他者との関わり方を学ばせることができると考え、「向き合う」指導を行うことにした。しかし、同時に「寄り添う」ことも意識した。まず、前提としてAに対する支援者の関わり方のスタンスである。あくまでも指導者ではなく支援者として関わり、Aの行動を制限しないようにしている。その上で支援者としてできることの可能な範囲での選択肢を与え、本人の意思を尊重し、自分で決定できるようにした。また、Aが決断した行為を称賛することで、勇気を出して、できない自分を見せたことがAにとってよかったものとして捉えられるように支援した。

学校では、よりよい社会的自立をさせるために、時に本人が望まないことも、指導することがある。その際に、同時に本人の気持ちに寄り添って支援・指導していくことが必要だと考えられる。

ウ 支援者の判断

支援者は児童の状況を踏まえ「寄り添い」「向き合い」の判断を常に行いながら対

応している。エピソード2とエピソード3を比較して考察する。

エピソード2

学習することへの抵抗があったため、この時間の学習内容は本人に任せ、学習中の雑談にも応じた。Aは、母親の話や転校してきた時の話などをし、支援者はその内容をうなずきながら聞いた。Aは自分の話をし、それが受け入れられたことで安心した様子だった。

エピソード3

5校時、支援者が学習室へ行くとAが床を雑巾で拭きながら「5校時は掃除がしたい」と言い出した。
 〈掃除は掃除の時間にやればよいよ、せっかくの時間だから勉強しよう〉
 「でも掃除がしたい」
 学習を行うことへの抵抗であると支援者は感じたが、一旦は申し出を受け入れた。
 〈わかった。掃除をしながら少し話をしよう〉
 一緒に床を拭きながら話をした。
 〈教室に行けないことは仕方ないこと。それは別にAさんが悪いことをしているわけではないと思うよ。でも勉強はAさんにとって必要なことだから、どこかではしなくてはいけないよ〉
 Aは無言で掃除を続ける。
 結局、5校時は学習室の床を二人で拭き続けた。

エピソード2では児童の要求をそのまま受け入れて寄り添ったがエピソード3では、要求を受け入れつつも、少し前に進ませるような話をした。児童の状態をみて支援者が「ここまでは指導できる」と判断したからである。実際の支援にあたってこのように支援者は瞬間的に判断を求められる。そして、同じ「勉強をやりたくない」ことへの対応でも児童の状態によって支援内容は変化する。その判断の根拠は児童の心の状態であった。

④「別室登校児童への支援指標」の整理

このように、別室登校児童に対しての支援内容は多岐に渡っている。また、支援の実際の場面において、支援者が絶えず児童

の状態を確かめながら、どのような支援を行うのか判断することが明らかになった。そこで、支援者が支援内容を判断する際の土台として図1に「別室登校児童への支援指標」としてまとめた。

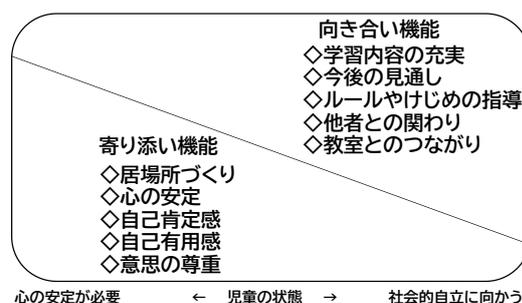


図1 別室登校児童への支援指標

支援者が児童の状態を心の安定が必要だと見立てた場合、寄り添い機能を多めに働かせて支援を行う。反対に少し前に進めても大丈夫だと見立てることができれば向き合い機能を多めに働かせていく。支援者はこのような判断基準のもと、支援内容を決定していると考えることができる。

(2)「教育相談シート」を活用した職員間の情報共有

これまで述べてきたように実際の別室登校児童への支援内容は支援者の判断によって最終的に決定される。では、支援の内容や方向性が関わる支援者によって頻繁に変わってよいものだろうか。現在小学校の体制では、専属で別室支援を担当する職員を配置することは難しい。対象児童に対して、ある程度の方向性をもった支援を組織として行うために、情報共有をしっかりと行い、対象児童の見立てや支援の方向性を共通理解しておく必要があると考えた。そのため、「教育相談シート」を活用し職員間で情報共有がしやすくなるよう試みた。

①「教育相談シート」について

文部科学省が例示している教育支援シートを参考に、「教育相談シート」を作成した。図2の通り、6年間共通シートを様式1として児童の基本情報と作成に至る経緯、家族関係等を記入した。図3の通り、学年別記録を様式2として、その学年での短期目標と経過、見立てに関わる特記事項について記入し、進級と共にファイルに綴じた。また、ケース会議で話し合われた内容をその都度、様式3として綴じた(図4)。以上の資料を対象児童ごとの見開きファイルに綴じて保管・活用した。

様式1 教育相談シート(6年間共通)

作成日 令和 年 月 日

名前	性別	入学年度
----	----	------

○学年別欠席日数等

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
学級						
出席日数						
別室登校						
登校以外の状況	状況					
①教育支援センター等()	日数					
②オンラインによる授業参加						
③その他の機関等()						

○家族関係

○特記事項

○支援を継続する上での基本的な情報

○基本情報追加欄(年、月、日)

図2 教育相談シート(6年間共通シート)

様式2 教育相談シート(学年別記録)

担任名

○現在の支援内容(令和 年 月 日現在)

○作成日以降の変化等

○具体的な指導・支援方針

	目標(学習面・生活面)	経過(各期末に記入)
前期		
後期		

○次年度以降への引継ぎ事項(支援の参考となるエピソードを含め、多様な視点で記入)

図3 教育相談シート(学年別記録)

様式3 教育相談シート(ケース会議等記録)

実施日 令和 年 月 日

児童名	参加者
-----	-----

○児童の状況

○児童の意向

○保護者の意向

○アセスメント(児童の見立て)

○今後の対応・方針

図4 教育相談シート(ケース会議等記録)

②経過

時期	校内での進捗
令和4年 8月 ～10月	管理職、教育相談担当、養護教諭、筆者で様式・運用方法の検討。
11月 ～12月	担任、養護教諭、筆者でAについての教育相談シートの作成。
令和5年 1月	校内での運用方法を校内委員会で周知し、他の児童についてのシートの作成・活用の開始。

③Aの支援に有効だった事例と考察

エピソード4

教育相談シートをAの担任が作成する中で、昨年との違いに注目する場面があった。音楽の授業を昨年は受けていたが今年には受けていない。リコーダーの学習が3年から始まったことも一つの要因かもしれないという仮説を養護教諭や他の職員と共有した。自分ができないことを人に見せることに大きな抵抗を示すAに対して、できることから課題を提示したり、事前に自分で練習する場を設けたりする手立てを他の学習でも取っていかうという支援の方向性を共有することができた。

エピソード4で示した通り、シートの作成を通して、担任、養護教諭のAに対する見立てが深まった。また、作成の意義としては、改めて該当児童についての状況を整理したり今後のことを考えたりする一つのきっかけになると考えることができる。

課題としては、作成者の負担感があるということが挙げられる。今後は各担任が中心となって作成していくことが考えられるが、他の業務を多く抱える中で新たな業務が増えることはあまり歓迎されない。作成することの意義や見立てを深めることの大切さを伝えていくことで理解を得られるようにしたい。

(3)実践を踏まえての考察

①別室担当者の役割

6月から12月、計21回の支援の中で、筆者はAにとって今後必要だと思う力を設定し、提供方法を考え、本人の状態を見て提案・支援した。適切な判断ができるよう、今の本人の状態を常に見立てたり、保護者の意向・家庭の様子を担当に確認したり、自分のいない日の保健室の様子を養護教諭に確認したり、学校全体としての支援の方向性を管理職に確認したりした。このことから別室担当者は直接の支援者であるとともに、Aに関する情報の調整者でもあるということができる。

②見立てをもつことの重要性

支援を行う中でAに対してどのように関わるか、判断に迷う瞬間は無数に存在した。正解が見えづらい上に、相手や相手の状況によって対応が180度変わることもあるからである。これは別室登校児童に直接関わる教職員にとって、おそらく常にある問題だと思われる。そのように無数にある

判断場面で支援者が自身の行動を決定する基準は二つあった。一つは、Aに対して今後何が必要なのかということ、そしてもう一つは、Aが今どのような状態なのかということである。それが明らかになっている状態であれば、ある程度自信をもって行動を選択し支援をすることができた。見立てをもつことの大切さである。ただし、よりよく対象児童を見立てていくためには関わる様々な教職員の視点と専門的な見地からのアドバイスが必要である。

③支援指標を示すことの意義

「寄り添う」ことの難しさを感じる場面もあった。Aの心の状態をよくするために、褒めるのか、認めるのか、同調するのか、あえて向き合うのかというように寄り添い方も無数にある。指標をもとに相手のどのような心の状態に働きかけていくものか意識すると対応を考えやすくなる場面もあった。「向き合う」場面についても同様である。今後もよりよい支援について検討していく必要があるが、今回整理した指標を基に議論が深まることを期待したい。

(4)実践を通して見えてきた課題

管理職に本校での課題をヒアリングしたところ、課題の一つとして、教職員の教育相談への意識を向上させていくことを挙げている。また、Aへの支援を様々な教職員と関わりながら行っていく際に、教育相談への意識が各教職員によって様々であると感じた。教職員が教育行政の主催する教育相談に関する研修を受ける機会は多くあるが、関心の高くない教職員が新しく情報を得る機会はあまりない。さらに、別室登校児童の支援について扱った内容はあまり見られない。

現在、教育相談に関する校内での情報共有等の対応は、管理職や教務主任、教育相談担当等が中心となっていて行っている。個人の裁量、認識によることが多い。場合によっては、担任が問題を抱え込んだり、他の業務を優先したりする中で、悩みを抱える児童への対応が遅くなることもある。主体的に教育相談を推進する教職員がいれば、さらに早期発見・早期対応することが可能である。

6 研究のまとめ

本研究では、別室登校児童Aへの支援を通して、小学校別室登校児童への支援の在り方について考察した。以下に成果と課題をまとめる。

(1) 成果

- ・「別室登校児童への支援指標」を整理することにより、別室担当者に必要な働きがわかった。今後の別室登校児童へのよりよい支援の検討・議論の見通しができた。
- ・「教育相談シート」の作成を通して、作成者の児童に対する見立てが深まった。また、シートの共有を通して関わる職員の児童理解が進んだ。

(2) 課題

- ・「別室登校児童への支援指標」は個別の事例をもとにした指標であるため、すべての支援を網羅したものではない。今後も指標を基によりよい別室登校児童への支援のあり方を検討していく必要がある。
- ・「教育相談シート」作成の意義を職員に広めていく必要がある。また、今後活用・運用していく中で、工夫・改善していく必要がある。
- ・校内での教育相談についての対応を推進

していく役割を明確に位置付けることが必要である。

7 提言

小学校別室登校支援の内容は別室担当者個人に依存することが多い。別室登校児童への適切な支援をしていくためには、校内体制をさらに整備していく必要がある。そのため以下の3点を提言する。

- ・校内の教職員の教育相談に関する意識を向上させるために校内研修等を充実させたい。
- ・「教育相談シート」を小学校校内だけでなく、保護者や中学校とも連携していける内容・活用方法を模索していきたい。
- ・教育相談担当の役割を明確にしたり、教育相談コーディネーターを校務分掌として位置づけたりして、多くの教職員が協働できる校内体制をさらに整備したい。

【主な引用／参考文献等】

不登校に関する調査研究協力者会議(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～

小泉隆平、中垣ますみ、中川靖彦、由良渉、奥澤嘉久、吉田晴美(2015)、効果的な「別室登校」児童生徒支援に関する一考察—教職員間の情報共有を巡って— 京都教育大学紀要 No. 127, 2015

奥澤嘉久、中川靖彦、小泉隆平(2018)、児童の教室復帰に向けた効果的な別室運営—小学校教職員と別室担当教職員に対する半構造化面接の分析から— 近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要 第3号

四日市市教育委員会 教育支援課(2020)別室登校生徒支援の方向性を共有する校内体制についての研究—「自己目標設定シート」を活用して— 四日市市研究調査報告 第412集

小泉隆平、中川靖彦、奥澤嘉久、中垣ますみ、吉田晴美、本多友己(2021). 別室登校児童生徒の教室復帰に効果的な教職員の関わり 近畿大学 心理臨床・教育相談センター紀要 第6巻