

「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～

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

平成 22 年度には、府内全小中学校（京都市立、私立を除く）を対象に「別室登校」児童生徒の実態と「別室」での指導内容について調査研究を行い、その調査研究結果は「『別室登校』～別室登校児童生徒の実態把握と支援の在り方～」（2011、京都府教育委員会）および「『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」（2011、「平成 22 年度所員研究報告書」京都府総合教育センター）で報告された。その調査研究では、全小学校の 25.8%、全中学校の 77.8%で「別室登校」が実施されていたことが明らかになった。また、小学校 111 名、中学校 340 名の児童生徒が「別室登校」をしていたこともわかり、「別室登校」児童生徒の内、小学校で 49.1%、中学校で 26.8%が「完全に教室登校に戻った」り「教室登校が増えた」りし、「別室登校」が教室復帰に効果的であることが確認された。

しかし、教職員のどのような関わり方が「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的かは不明のままである。また、これまで「別室登校」児童生徒に対する教職員の関わり方が「別室登校」児童生徒やその保護者にどのように受けとめられているのか調査されることもなかった。

そこで、平成 23 年度の調査研究では、「『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、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性を明らかにすることを目的とした。また、本論「『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、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について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。

II 方法

1 手続き

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）に配置されている調査研究員を「別室登校」児童生徒が通学していた小学校中学校に派遣し、平成 22 年度において「別室登校」児童生徒に関わっていた教職員に対し聞き取り実態調査を行った。調査は平成 23 年 7～9 月に行った。聞き取りの内容は、事例の概要、効果的であったと思われる「別室」での活動や関わり、教室復帰等の変化に影響したと思われるその他の事柄、今後の課題等であった。

2 対象

研究指定 8 市の「別室登校」児童生徒が通学していた小学校中学校からそれぞれ 1、2 校を選択した。事例数は合計 13 事例であった。内訳は、小学生 5 事例（3 年男子 1 名、4 年男子 1 名、5 年女子 1 名、6 年女子 2 名）、中学生 8 事例（1 年男子 1 名、1 年女子 1 名、2 年女子 3 名、3 年女子 3 名）であった。

III 結果

1 事例の概要（小学生事例：A、B、C、D、E 中学生事例 F、G、H、I、J、K、L、M）

対人関係を結ぶことが難しく、友人を作りにくかったり人と良好な関係をつくれなかつ

たりする等（事例 D、E、H、I、K、L、M）の課題がみられる児童生徒に関する事例が多かった。また、発達上の課題がみられる（事例 A、C、G）、こだわりが強く集団に合わせられない（事例 J）、基本的な生活習慣が身につけていない（事例 B）、本人の身体が病弱（事例 F）、といった事例があった。

そういった児童生徒に対する関わりの方針として、「まずは学校に登校できること」（事例 B、J、G）、「まずは大人との関係」（事例 L）、「学校と家庭のつながりを切らない」・「保護者と協力」（事例 F、G、M）、「安定して学習できる環境づくり」（事例 A）、「教職員の間で本人・保護者・在籍する学級の児童への関わりの方針を共通理解」（事例 D）、「母親の支援をしつつ本人の心の安定を最優先した関わり」（事例 C）等の方針が大切にされていた。その上で、「徐々に集団に慣れさせる」（事例 L）、「自分の思いをしっかりと話せるように支援する」（事例 E）、「教育支援センター（適応指導教室）と連携し本人のペースで登校を増やす」（事例 I）、「新しい人間関係を大切にし、本人を支える」（事例 H）、「取り組める課題を考える」（事例 J）、「進路に目標を定めることで登校し学習計画を立てる」（事例 K）、「学力の保障」（事例 B、F）、「学習目標を達成した喜びを感じることを大切に、学習意欲をもたせる。自分自身の成長に目を向けさせる」（事例 L）、「スクールカウンセラー（以下、SC と記す）や専門機関への受診を勧める」（事例 M）、「特別支援学級への入級を勧める」（事例 A）、「本人の状況に応じて学級にも行けるようにする」（事例 A）等が大切にされていた。

そして支援をとおり、教職員やサポーターに自分の意思や気持ちを話せるようになり（全事例）、関係のできた教職員からの声かけに笑顔が出るようになったり（事例 L）、本人の意思に合わせて周囲が関わることで少しずつ明るさを取り戻していったり（事例 D）していた。また、「生活リズムが整っていった」（事例 I、K）、「本人の特性に合わせて環境調整することで教室に行けるようになった」（事例 G）、「教室に行くことを極端に嫌がっていた児童が友人の姿や教室の様子を自分の目で確かめながら教室に入れるようになった」（事例 C）等の変化もみられた。行事への参加については全ての事例において、本人の状態や意思を大事にした無理のない柔軟な参加体制が組まれていた。

「別室」が人間関係を学ぶ場としての機能も果たしていた。「少ない人数のなかで感情のコントロールができるようになった」（事例 K）り、「自分を認めてもらう経験から他人を認められるようになった」（事例 L）り、「他の『別室登校』児童とするゲーム遊びを通し、自分が勝つことだけを考えずみんなが楽しめるよう振る舞えるようになった」（事例 C）りする等の変化がみられていた。「別室登校」している他の生徒からの刺激で学習に対する意欲が出た事例（事例 I）もあった。「同世代の友人や同級生と関係がつけられるようになった」（全事例）経過は重要であり、同世代とのつながりが次のステップへの大きなきっかけになることがよみとれた。

「別室登校」児童生徒に関わる教職員は、「別室」担当者、学級担任、養護教諭、管理職、支援員、サポーター、教育支援センター（適応指導教室）相談員等様々であり、それぞれの学校の実情に応じた可能な限りの体制が組まれていた。

さらに、子どもが登校できることで保護者は安心し（事例 F、G）、保護者の心が安定することで本人も安定する様子がうかがえた事例も多かった（事例 A、C、D、I、K、L）。また、「本人が変化することで保護者の本人への関わりがよい方向に変化した」という報告

もあった（事例 C、L）。

結果的には、教室復帰した事例が 6 事例、教室と「別室」を行き来しながら登校できるようになった事例が 3 事例、別室登校が定着あるいは教育支援センター（適応指導教室）と別室の両方を利用できるようになった事例（報告書記述文からの推測も含む）が 4 事例であった。

2 教室復帰等に効果的であったと思われる「別室」での活動や関わり等

- (1) 教室復帰した事例
- (2) 教室と「別室」を行き来できるようになった事例
- (3) 「別室登校」が定着した、あるいは教育支援センター（適応指導教室）と「別室」を行き来できるようになった事例

に分け、効果的であったと思われる活動や関わり、経過等について述べる。

(1) 教室復帰した事例（事例 E、G、H、K、M、F）

教室復帰をした 6 事例のうち、5 事例は不登校が長期化しないための「別室」利用で「別室登校」が不登校の歯止めとなる効果があった事例と考えられる。いずれの児童生徒も、もともと友人関係が全くなかったわけではなく、人と話をすることが極度に苦手ではない児童生徒であった。よって最初から多くの教職員が指導にあたったり、当人の状態によっては教室とのつながりが切れることなく保たれたり、心のエネルギーがついてくると友人とのつながりが比較的容易に戻ったりしていた。

5 事例全てにおいて、まずは当人の状態や背景を見立て、理解した上で、それぞれの児童生徒に合わせた関わりが始まっていた。特性が顕著に出てしまうことで集団に適応できない児童生徒の場合、教職員が当人の特性に合わせた配慮をした。家族の愛情が実感できず心が不安定になっている生徒に対しては、教職員への「強烈な甘え」を受け入れていた。後者の事例では、「別室登校」が家族の自分への愛情を確かめるきっかけとなり、心が満たされることでまた元気になり、教室へ復帰していた（事例 M）。

「少しずつ」「徐々に」「ゆっくり」といった言葉にみられるように、いかに焦らず当人のペースに合わせられるかということも大切だと考えられる。根気よく話を聴いたり学習したり一緒に行動したりすることを繰り返すことで、「頭が痛い」としか言わなかった児童が、サポーターや訪問指導員に自分の思い（嫌なことや困ること）を話し、冗談を言ってみようとなった（事例 E）。

教室に入る時には自分で決めさせることや、教室の児童生徒からの迎えがあること、当人が復帰しやすい教室の雰囲気醸成することが、復帰する児童生徒の教室への抵抗感を和らげる効果があった。

当人を一人にしないように体制を組む、行事への参加の仕方を一緒に考える、「無理しなくてもいい」という声をかける、登校途中で学校に向かえなくなった生徒を迎えに行く、校内研修で生徒を理解するための「心理劇」をする等、教職員の努力が感じられた。

(2) 教室と「別室」を行き来できるようになった事例（事例 A、C、D）

3 事例とも、まずは 1 対 1 の関わりが大切になされていたこと、当人の思いを十分に聴

くこと、教室とのつながりを保つことが大切になされていた。

当人に関わる大人が「当人の横で見守り、当人が困ったときに対応」し「当人の感情を否定せず受け止めた」（事例 A）り、「言語化できるようじっくり関わった」（事例 C）り、「その場その場で当人の気持ちを聴きながらサポートした」（事例 D）り、「当人の心の動きに沿った指導」（事例 C）をしたりしたことで徐々に心がほぐれ、少しずつ気持ちを言語化できるようになっていく等の変化がみられていた。さらに関わりのなかでは、特性に配慮することや自信の持てる学習をすること、できたことや変化を認めること等さまざまな工夫がなされていた。それまでは、受け入れられない要求があると涙を流して緊張し固まっていた児童が、言葉で思いを言えるようになったという事例もあった（事例 C）。

教室とのつながりをつくるために給食時間を使って教室の児童と一緒に過ごす取り組みが3事例で行われていた。また、該当児童が教室に入る際には「後ろを振り向かないようにする」（事例 A）という指導や、「当人が教室の様子を目で確かめてから入らせる」（事例 C）等細かい配慮がなされていた。

どの事例においても家庭とは連携を密にとっており、中には保護者からの相談をいつでも受けるようにしたり、当人への接し方を保護者にアドバイスしたりした事例もあった（事例 D）。そういった丁寧な関わりが保護者の心の安定につながり、さらには当人のよい変化へとつながっていた。

（3） 「別室登校」が定着した、あるいは教育支援センター（適応指導教室）と「別室」を行き来できるようになった事例（事例 B、L、I、J）

この4事例はいずれも不登校の状態から学校復帰した事例である。長期に渡り欠席していた児童生徒が学校に足向けることは相当勇気が必要なことでもあり、高い不安が伴うと想像できる。久々に学校に足を運んだとき、「来て良かった」と思えることが次の登校につながる。

ここであげられた事例では、「当人とつながる」ことと、「保護者を支えること」が大切にされていた。当人との関わりについては「様々な思いを聴いた」（事例 B）、「思いを十分にきいた」（事例 I）、「不安な自己を防衛する行動を理解し配慮して指導した」（事例 L）、「共有する時間を増やすことでつながりをつくった」（事例 J）、「参加できたことを十分に認めた」（事例 I）、「丁寧に優しくきめ細かい指導」（事例 J）、「常に寄り添い当人の調子に合わせ、言いたいことや悩みが話せる雰囲気作り」（事例 J）、「関心のあることを糸口にしながら徐々に気持ちを表現できるように」（事例 I）といった言葉から、教職員が当人と大変丁寧に接してきたことがうかがえた。保護者との連携については、保護者の気持ちを十分に聴いて思いを受け止め、励ましながら保護者を支えていた。保護者の不安が当人に影響を与えてしまう場合には、「保護者を不安にさせないような伝え方で必要なことを伝える」といった配慮もされていた（事例 L）。

一方学級とのつながりについても、「学級の様子を同時期に伝え」たり、「学級の仲間の思いを伝え」たり、「当人の状態や思いを学級で伝え」たりする事例（事例 L、I）もみられた。

以上のように、「別室登校」をとおし、学校の教職員や教育支援センター（適応指導教

室)の相談員が児童生徒の成長を支えると同時に保護者の精神面をも支える役割を担っている姿が見えてきた。

IV 考察

1 「別室」での指導面

小学校では、「『別室登校』児童と学級担任が話す時間をなかなかとれない」(事例 B)ことや、「1対1であると甘えや怠けがなかなかとれず忍耐力がつきにくいのではないか」(事例 C)、といった体制上の課題や関わりの影響についての心配があげられた。

中学校では、「別室登校」生徒が複数になった時の「個々の生徒に合わせた指導・支援の困難さ」(事例 G・I)や、「『別室』に生徒だけだと仲良しグループのおしゃべりになってしまうこと」(事例 F)、「長期化した生徒への対応」(事例 H)、「『別室登校』生徒を教室の生徒たちにどのように位置づけさせるか」(事例 H)、「教科・学級担任との指導内容の設定」(事例 K)への困難さがあげられた。また、「『別室』内での人間関係の変化に注意を払うこと」(事例 L)や、「急なステップアップは禁物であることや、順調な時こそ当人との相談・観察をきめ細かくすること」(事例 L)、「学級とのつながりは慎重につくること」(事例 L)、「当人が一歩踏み出せるよう、個別の課題に合わせ、次の手を打つこと」(事例 F)への指摘があった。さらに、「学級担任によって生徒に対する関わりに差があること」(事例 I)や、「教室復帰を目標として『別室登校』を許可している生徒に対し、必要以上の対応は教室復帰を遅らせるのではないか」(事例 J)といった心配もあげられた。

2 「別室」の運営面

小学校では、「指導の手が足りないこと」(事例 B)、「学級担任との連携」(事例 C)、「学級担任が当人と関わることでできる職員体制づくり」(事例 D)といった、校内体制面での課題や、「違う学年の生徒と一緒に学習させることは、励まし合ったり話を聞き合ったりできる反面、慣れ過ぎてけじめがつかない」(事例 E)といった、指導面での課題が指摘された。

中学校では、小学校同様、校内の指導体制を組むことの困難さが課題として多くあげられた。「『別室』支援の校内の指導体制」(事例 F、G、I)、「複数生徒に対する学習支援の在り方」(事例 K)、「学年教師に任せることになってしまう」(事例 M)、「生徒指導が大変になると、『別室』に手が回らない」(事例 H)、「放課後・夜間登校は該当学級担任の負担が大きい、生徒が学級担任以外に心を開かない例も多いのでチーム体制を組むことが困難」(事例 M)、「学力向上の視点から、フルタイムの学力対策支援員の配置が望まれる」(事例 K)といった課題が報告された。また、指導面において、「課題が一人一人違うので対応が困難」(事例 J)、「生徒の進路を見据えた指導が保護者ととにもできるかどうか」(事例 J)、「個々の生徒の配布物の管理が統一されていない」(事例 I)といった課題や、「教室生徒が『別室』に来てくれることは嬉しい反面、ストレスになることもある」(事例 E)といった指摘、「『別室』は学習の場であるだけでなく、リラックスできる場であること」(事例 M)、「保護者や教職員の『学校に来ているのだからよい』という意識では次の効果的な方策が打てないため、常に現状を分析し、可

能ならば次のステップに引き上げていく姿勢が大切」（事例 M）といった指摘もあった。

学校教育現場における「人手不足」は切実な問題である。人的資源の確保が望まれるとともに校内全体における連携や体制作りの工夫が求められる。

全教職員の「別室登校」への理解や児童生徒及び保護者の内面理解も重要であり、児童生徒の状態を見極めたうえで適切な方向性を見出すことが必要である。例えば、ある児童生徒の「甘えや怠け」の状態が本当に単なる怠けなのか、内的な変化に伴う甘えなのか、発達特性からくるものなのか、何らかの心理的要因からくる一時的に怠けに見える状態なのか等を見立てることで関わりや連携体制のスタンスが決まってくる。校内委員会でじっくり検討する機会を定期的に設けたり、研修等で学んだり、専門家とのコンサルテーションを積極的に行ったりすることで方向性が定まるとともに教職員の力量も向上し、課題が解決されていくことが多いと考える。

V 効果的な関わりについてのまとめ

- 1 見立てながら関わり、関わりながら見立てる
 - ・的確な見立てが重要である。見立てによって今後の関わりが決まるため、当人の感情や状態を的確にとらえる感性と支援のための連携をコーディネートする力量が担当者に問われる。
- 2 教職員と当人とつながり
 - ・まずは1対1の関わりで当人の気持ちをじっくり聴き当人が感情表出できるよう、状態の重い児童生徒ほど丁寧に感情を受け止めることが大切である。支えとなる大人の存在により安心感を得ることができる。特に人間関係に傷ついてきた児童生徒は、支援の早い段階で人への基本的信頼感を得る体験が必要である。ただ、1対1で深く関わると、児童生徒が過度の退行を起こす場合（事例 A、D、M）がみられていたので、一定の制限（枠）を加える等の工夫が必要な場合もある。
 - ・認知や行動に強い特性のある児童生徒には特性に合った配慮をし、環境を整える。
 - ・状態にもよるが当人の意思を尊重する。意思決定させ、自立心を養う。次の段階に移行する際はスモールステップで慎重な指導をする。
- 3 学習指導・行事への参加
 - ・学習をとおした、教職員と「別室登校」児童生徒との個別の関わりは重要である。また、学習によって得られる達成感や当人にとって大きな自信となる。
 - ・行事への参加が次のステップへのきっかけになることもある。ただし柔軟な参加のかたちが望ましい。
 - ・進級や進学といった節目を使い目標を設定することは前を向く心のエネルギーになる。
 - ・復帰の段階に入ってきた時には、教室の学習の進度に合わせることも重要である。
- 4 当人と教室とのつながり
 - ・教室復帰に向けて、状況に応じて学級とのつながりをもつことが大切である。登校しづらい傾向にあった児童生徒については教室とのつながりを絶やさぬようにし（あくまでも当人の状態による。時にはつながりを断ったほうが当人の負担にならない場合もある）、長く不登校状態であった児童生徒に対しては、当人の負担にならない

いよう特に慎重に少しずつつながりを作ることが大切である。いずれにしても、当人の状態を見極めた上で進めなければ、ストレスや不安を高める等逆効果になることもある。

- ・「別室登校」児童生徒が教室に戻っても負担なく過ごせるような学級の雰囲気を作成することは学級担任の大きな役割である。

5 友人の存在

- ・同年代の友人の存在は大きい。支えになるだけでなくよい刺激にもなる。
- ・「別室」の小集団のなかで社会性を身に付けることができる。
- ・教室復帰には、教室の児童生徒とのつながりが必要である。

6 校内・機関連携

- ・教職員の役割分担と「別室登校」の機能及び「別室登校」児童生徒に関する共通理解は基本である。当人に関する情報は常に共有しておく。
- ・SCや専門機関と連携し、情報共有しながら同じ歩調で進むことが重要である。

7 保護者連携

- ・保護者が安定すると児童生徒も安定する様子が多くの事例からみられた。中には児童生徒の状態が好転することで保護者も協力的になった事例があった。
- ・児童生徒の背景にある家庭を支えることは大切である。学校だけでは困難である場合は関係機関と連携することが有効である。

8 「別室」の環境

- ・「別室」が安心できる居場所になるよう可能な範囲で環境を整えられるとよい。「別室」内の「別室」でようやく落ち着く状態に至る児童生徒もおり、「別室」がリラックスできる「居場所」となることは大切なことである。

VI 最後に

本研究の聞き取り調査から明らかになった「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的な関わり方は、統計的調査研究（「『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～」）から得られた「直接的コミュニケーション」が肝要であり、学習を手段として一対一で関わることや小学校において学級とのつながりを大切にすること、中学校においては個別の関係をより重視すること、学校行事等「別室」外との関わりを増やす時期を見定めること等の知見と一致するものである。実際にこうした取組が「別室登校」児童生徒の支援に広がるように努力を重ねる必要があるのは論を待たない。

ただ、ここで留意したいのは、本研究の13事例はあくまで変化がみられた事例であり、実際は変化がみられない事例も多いということである。例えば、「別室登校」は続けるものの変化の兆しがみられない事例や、「別室」に登校した後、長期の不登校状態となり、自宅にこもる事例もある。さらに、全ての不登校児童生徒に「別室登校」がふさわしいとも一概には言えない。無理に「別室登校」をしたり教室復帰をしたりすることが結果としてその児童生徒と保護者の内的変容の妨げとなる場合もあると思われる。教室へ戻る段階ではない児童生徒に教室復帰を強く勧めることが、その児童生徒にとってストレスの多い体験になる場合もあるだろうし、なかには家庭にこもることで自らの心と向き合ったり、家族と向き合ったりすることが必要な状態の児童生徒もいるだろう。

そういった「動かない」児童生徒に関わる教職員は手ごたえを感じられない無力感を味わうであろうが、そういった時こそ、その児童生徒の状態や関わり方を再検討する「見立てなおし」が必要である。表面的な変化は見られずとも内面は常に動いているものである。子どもの成長力を信じ、根気よく関わり続けることが求められる。関わる側にも相当な心のエネルギーが必要であるゆえ、担当者に任せきりにならぬような校内の教職員体制づくりが求められる。今後は、その教職員体制を円滑に機能させるための工夫の蓄積が課題となるであろう。

VII文献

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

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

事例の概要

アー1 登校しぶり・休みがち→「別室」→教室	
事例	活動や関わり、経過等
E (小学校高学年女子) 欠席 5 日以上 10 日以下	<ul style="list-style-type: none"> ・ ゆっくり話を聴くことや、当人の好きなことへチャンネル合わせをした会話をした。 ・ SC とのカウンセリングを実施した。 ・ カリキュラムを立て、教室とほぼ同内容の指導をした。 ・ 学級児童が「別室」に声かけに来るようにした。 ・ 保護者との密な連携を行った。
G (中学校男子) 欠席 5 日未満 遅刻 50 日以上 70 日以下	<ul style="list-style-type: none"> ・ 特性を配慮して関わった (物事を具体的に伝える、前もって見通しが持てるようにする)。 ・ 学年団を中心にいろいろな教職員とのコミュニケーションを広

	<p>げた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・行事へ柔軟に参加させた。 ・SC とのカウンセリング（保護者も）を行った。 ・保護者と常に情報交換をした。
H（中学校女子） 欠席 11 日以上 20 日以下	<ul style="list-style-type: none"> ・授業で使ったプリントは全て「別室」で指導し学習させた。 ・学級担任や学年の教職員教科担当が補習を行った。
K（中学生女子） 欠席日数不明	<ul style="list-style-type: none"> ・前日に必ず学級担任あるいは学年教師が予定を知らせた。 ・個別課題による教科指導をした。 ・「別室」の友人との関わりをもった。 ・担当者と SC が連携（コンサルテーション）をした。 ・SC が母親と定期的に面談した。
M（中学校女子） 欠席 20 日以上 30 日以下	<ul style="list-style-type: none"> ・放課後・夜間の「別室登校」を行った。 ・受容的に受け入れた。 ・学習支援に重点を置かず、関係づくりに重点を置いた。 ・登校した際、時々教室へ行かせたり教科学級担任に会わせたりし、復帰の足がかりをつくった。 ・体育祭・文化祭等大きな行事に参加させた。 ・両親が SC のもとへ来談した。
アー 2 不登校→「別室」→教室	
F（中学校女子） 欠席 71 日以上 100 日以下	<ul style="list-style-type: none"> ・放課後登校からスタートした。学習を頑張ることを確認した。 ・数学や国語を中心に学級担任・学年主任が指導した。 ・「別室」の中の「別室」に当人の居場所を確保した。 ・当人を一人にしなかった。1 対 1 で特別授業をした。 ・学級の生徒からの手紙（学級の様子を知らせる内容）を受け取った。 ・友人と共に行事に参加することを目標に修了式まで教室で過ごし、4 月から完全に教室に復帰した。
イー 1 登校しぶり→「別室」→教室と「別室」を行き来	
事例	活動や関わり・経過等
A（小学校低学年男子） 欠席 5 日以上 10 日以下	<ul style="list-style-type: none"> ・当人の感情をそのまま受け止めた。 ・当人の意思で学習が進むようにした。 ・特性に合った配慮をした。 ・特別支援学級との交流を行った。 ・学級児童とのつながりを絶やさないようにした。 ・行事へ柔軟に参加させた。 ・全教職員で共通理解を図った。 ・SC とのカウンセリングを行った。

イー 2 不登校→「別室」→教室と「別室」を行き来	
C (小学校高学年男子) 欠席日数不明	<ul style="list-style-type: none"> ・担当者による1対1の関わりを行った。 ・「別室」をいつでも使える空間とした。 ・1日1～2時間程度教室で学習することを促した。 ・SCによるコンサルテーションを行った。 ・母親と当人がSCとのカウンセリングを受けた。
D (小学校高学年女子) 欠席日数不明	<ul style="list-style-type: none"> ・当人の気持ちをよく聴いた。 ・友人との接し方を教えた。 ・当人の希望に合わせた学習を行った。 ・給食時間に教室児童との交流を行った。 ・学校行事だけでなく学年・学級行事を企画し参加を促した。 ・保護者の思いを十分聴いた。 ・校内で当人の様子を常に情報共有した。
ウー 1 不登校→「別室」と教育支援センター（適応指導教室）を行き来	
事例	活動や関わり・経過等
B (小学校高学年女子) 欠席 50 日以上 60 日以下	<ul style="list-style-type: none"> ・担当教職員が当人の話し相手になった。 ・学力に応じた学習指導をした。 ・友人とのふれあいを意識的にさせた。 ・行事への参加を促した。 ・教育支援センター（適応指導教室）の通級を併用した。
ウー 2 不登校→教育支援センター（適応指導教室）→「別室」	
L (中学校女子) 欠席 71 日以上 100 日以下	<ul style="list-style-type: none"> ・始業から終業まで学校のリズムで生活させた。 ・1対1の丁寧な関わりをした。 ・当人に伝えることを、細かく、できる限り紙媒体で伝えた。 ・当人の思いや頑張りを学級担任が学級生徒に伝えた。 ・保護者と連絡をよくとった。 ・教育支援センター（適応指導教室）との連携を行った。
ウー 3 不登校→教育支援センター（適応指導教室）→教育支援センター（適応指導教室）と「別室」を行き来	
I (中学校女子) 教育支援センター（適応指導教室）通室	<ul style="list-style-type: none"> ・教育支援センター相談員が登校を支援し、登校途中に気持ちを聴いた。 ・当人の関心のあることを話の糸口にしながら、徐々に気持ちを表現させた。 ・学校の教職員が当人と一緒に教育支援センターの行事に参加した。 ・教室登校を強いることなく柔軟な到達目標を持った。 ・定期テストを「別室」で受験した。 ・学級担任や学級の生徒が学校行事参加への声かけを行った。

	<ul style="list-style-type: none"> ・昼休みに部活の友人が「別室」に来るようになった。 ・家庭訪問等で、進路に対する思いを中心に保護者の気持ちを聴いた。
<p>J（中学校女子） 欠席 10 日以上 20 日以下</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・登校した時は別室へ、その他は教育支援センター（適応指導教室）に向かった。 ・特性に応じた配慮をした。 ・常に寄り添い当人の調子に合わせて、言いたいことや悩みが話せる雰囲気作りを心掛けた。 ・行事へ柔軟に参加した。 ・「別室」の仲間と親交を深め、休日と一緒に出かけることもあった。 ・保護者と連絡を取り合った。