

子どもたちを援助資源につなげる教育相談体制づくり

——一人ひとりの多様な課題を支えるために——

専門支援部教育相談課

研究の概要

喫緊の課題である不登校支援については、文部科学省を中心に方向性が示され、各都道府県や市町の教育委員会、学校が対応している最中である。特に、児童生徒と直に接する各学校においては、新たな不登校児童生徒を生まないための未然防止、早期発見・早期対応の取組を充実させたり、現在不登校状態にある児童生徒への適切な支援や教育機会の確保、関係機関との連携などの取組を発展させたりするなど、これまで以上に支援体制の構築や見直しが求められている状況である。

「令和4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」によると、不登校の小・中学生の38.2%、高校生の40.8%が、学校内外で養護教諭やスクールカウンセラーなどの専門家からの相談や支援を受けていないことが分かった。

児童生徒の多くが適切な援助資源とつながらず相談や支援を受けていないという現状に対し、学校は早急に校内の教育相談体制について見直す必要があると考えられる。しかしながら、児童生徒を取り巻く環境や背景は多様化している。特に、不登校児童生徒についてはこれらが複雑に絡み合っていることが多く、学校は不登校対応に苦慮しているという一面も否定できない。教育相談課では、こうした現状を踏まえ、学校が児童生徒一人ひとりの多様な課題を支え、援助資源につなげる教育相談体制づくりを行うことができるよう、教育相談体制の充実に向けた要件や視点を示したいと考えた。

しかしながら、学校が行っている不登校の未然防止や早期発見の取組、関係機関との連携などの現状を正確に把握できておらず、まずは、実態を調査する必要がある。そこで、静岡県内の公立中学校を対象に、教育相談体制に関する質問紙法によるアンケートを実施することとした。そして、得られた回答を分析することで教育相談体制づくりに必要な要件や教職員の視点を明らかにしたいと考えた。本研究をきっかけに、学校の教育相談体制の充実が図られ、全ての児童生徒が相談や支援につながりやすくなることを期待し、本研究を行うこととした。

キーワード：不登校、教育相談体制、未然防止、早期発見、早期対応、援助要請、援助資源、関係機関との連携、別室、居場所、校内教育支援センター

目 次

I	主題設定の理由	1
1	研究の背景	1
2	研究の動機	3
3	研究の目的	4
II	研究期間及び方法	4
1	研究期間	4
2	研究方法	4
III	研究の内容	4
1	調査項目の検討及びアンケートの作成	4
2	アンケート調査の実施	5
3	調査結果による分析・考察	5
	(1) 不登校及び不登校傾向の生徒数、不登校率について	5
	(2) 不登校の未然防止・援助要請に関わる内容	6
	(3) 学校と関係機関との連携（不登校について）に関わる内容	12
	(4) 別室に関わる内容	21
4	検定による分析・考察	35
	(1) 不登校率と援助要請・早期発見・早期対応の取組	35
	(2) 不登校率と援助要請への対応	36
	(3) 不登校率と効果があったと感じる援助要請・早期発見・早期対応の 取組	38
	(4) 不登校率とスキル指導の実施時間	39
	(5) 教室復帰の有無と別室の設置状況	41
5	総合考察	47
	(1) 援助要請に対する教職員の連携	47
	(2) 援助要請や不登校の未然防止を意識した「発達支持的生徒指導」 「課題予防的生徒指導」、スキル指導の充実	48
	(3) 効果的な関係機関との連携に向けた校内体制の構築と目的や目標の 共有	49
	(4) 別室の存在と体制づくり	50
	ア 多面的・多角的な視点で捉える別室の存在	50
	イ 事前の体制づくり	50
IV	研究のまとめ	51
1	研究の成果	51
2	今後の課題	52
3	謝辞	53

子どもたちを援助資源につなげる教育相談体制づくり

——一人ひとりの多様な課題を支えるために——

専門支援部教育相談課

I 主題設定の理由

1 研究の背景

不登校の児童生徒数が高水準で推移し続けている状況に対し、文部科学省は「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（教育機会確保法）」に基づき、平成 29 年 3 月に基本指針を策定し、不登校児童生徒の教育機会の確保等の取組を整理した。

また、令和元年 10 月には、「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」¹において、不登校児童生徒への支援については「『学校に登校する』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こと」、「児童生徒が不登校となった要因を的確に把握し、学校関係者や家庭、必要に応じて関係機関が情報共有し、組織的・計画的な、個々の児童生徒に応じたきめ細かな支援策を策定すること」が示された。また、「本人の希望を尊重した上で、場合によっては、教育支援センターや不登校特例校²、ICTを活用した学習支援、フリースクール、中学校夜間学級での受入れなど、様々な関係機関等を活用し社会的自立への支援を行うこと」が示された。

令和 4 年 6 月には、「不登校に関する調査研究協力者会議報告書～今後の不登校児童生徒への学習機会と支援の在り方について～³」において、今後重点的に実施すべき施策の方向性として、①誰一人取り残されない学校づくり、②不登校傾向のある児童生徒に関する支援ニーズの早期把握、③不登校児童生徒の多様な教育機会の確保、④不登校児童生徒の社会的自立を目指した中長期的支援を示した。

令和 4 年 12 月には、「生徒指導提要（改訂版）」⁴が 12 年ぶりに改訂され、第Ⅱ部・第 10 章に不登校に関する項目を設け、教育相談体制の充実、課題未然防止教育、課題早期発見対応、関係機関との連携体制などについて解説がなされた。

令和 5 年 3 月には、これまでの不登校施策を踏まえ、より一層推進していくための対策として「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）」⁵が取りまとめられた。基本的な考え方は令和元年 10 月に通知された「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」の内容と変わりはなく、「不登校の児童生徒全ての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整える」、「心の小さな SOS を見逃さ

¹ 文部科学省 『不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）』 2019

² 不登校児童生徒等を対象とする特別の教育課程を編成して教育を実施する学校のこと。2023 年 8 月に“学びの多様化学校”に名称が変更された。

³ 不登校に関する調査研究協力者会議 『不登校に関する調査研究協力者会議報告書～今後の不登校児童生徒への学習機会と支援の在り方について～』 2022

⁴ 文部科学省 『生徒指導提要（改訂版）』 2022

⁵ 文部科学省 『誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）』 2023

ず、『チーム学校』で支援する」、「学校の風土の『見える化』を通して、学校を『みんなが安心して学ぶ』場所にする」ことを主な取組として示した。

令和5年10月に文部科学省より公表された「令和4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⁶」によると、小学校における不登校者数は105,112人で前年度から23,614人（29.0％）増加、中学校は193,936人で前年度から30,494人（18.7％）増加、合わせて299,048人で前年度から54,108人（22.1％）増加と報告

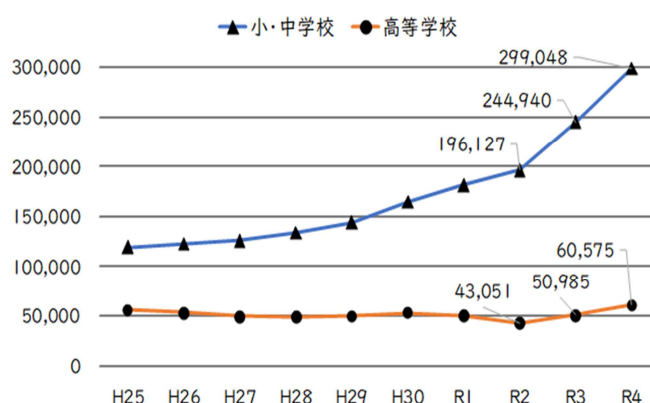


図1 校種別の不登校者数の推移

された。また、高等学校においても60,575人で前年度から9,590人（18.8％）増加したと報告された【図1】。

静岡県の動向としては、小学校の不登校児童数は3,340人で前年度から680人（25.6％）増加、中学校は6,303人で前年度から742人（13.3％）増加、高等学校は1,705人で前年度から163人（10.6％）の増加となっている。

全国と静岡県を1000人当たりの不登校生徒数で比較すると、小学校は全国17.0人に対して18.5人、中学校は全国59.8人に対して64.8人、高等学校は全国20.4人に対して19.0人であった。静岡県の不登校の状況は、特に、小・中学校段階で全国に比べ深刻で、不登校児童生徒への支援の必要性が浮き彫りとなった。

政府は、調査結果などを受け、安心して学ぶことができる「誰一人取り残されない学びの保障」に向けた取組の緊急強化が必要であるとし、令和5年10月に「不登校・いじめ緊急対策パッケージ⁷」を取りまとめた。不登校緊急対策として、「①不登校の児童生徒全ての学びの場の確保」では、校内教育支援センター（スペシャルサポートルーム等）未設置校への設置促進等、「②心の小さなSOSの早期発見」では、困難を抱える児童生徒の支援や専門家の支援を活用した心や体調の変化の早期発見・早期支援を目的としたアプリ等による「心の健康観察」の推進や一人一台端末を活用した、子供のSOS相談窓口の周知等、「③情報発信の強化」では、地域の相談支援機関等に関する情報の文部科学省HPでの一括発信等について示し、令和5年3月に取りまとめた不登校対策であるCOCOLOプランを前倒しで進めると通知した。

以上のように、喫緊の課題である不登校支援については、文部科学省を中心に方向性が示され、各都道府県や市町の教育委員会、学校が対応している最中である。特に、児童生徒と直に接する各学校においては、新たな不登校児童生徒を生まないための未然防止、早期発見・早期対応の取組を充実させたり、現在不登校状態にある児童生徒への適切な支援や教育機会の確保、関係機関との連携などの取組を発展させたりするなど、これまで以上に支援体制の構築や見直しが求められている状況である。

⁶ 文部科学省 『令和4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について』 2023

⁷ 文部科学省 『不登校・いじめ緊急対策パッケージ』 2023

2 研究の動機

不登校につながるような心身の不調を抱える児童生徒の早期発見や早期対応、居場所の確保など、不登校支援の必要性が叫ばれている一方で、「令和4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」によると、不登校の小・中学生の38.2%に当たる114,217人、高校生の40.8%に当たる24,697人が学校内外で養護教諭やスクールカウンセラー（以降S Cと表記）などの専門家からの相談や支援を受けておらず、援助資源⁸へつながっていないことが分かった。

また、内閣府が実施した「こども・若者の意識と生活に関する調査⁹」で10歳から14歳の児童生徒1,520人の結果に着目すると、「学校は、今のあなたにとって居場所（ほっとできる場所、安心できる場所）になっていますか」の問いに対し、肯定的（そう思う・どちらかと言えばそう思う）に回答した割合が73.3%、否定的（どちらかと言えばそう思わない・そう思わない）に回答した割合が22.7%であった。また、「自分には話せる人がいないと感じることがありますか」の問いに対し、肯定的（まったくない・ほとんどない）に回答した割合が83.6%、否定的（時々ある・いつもある）に回答した割合が16.0%であった。いずれも肯定的な回答の割合が多いが、注目しなければいけないのは、否定的な回答をした児童生徒が一定数いるということである。学校が安心な場であること、学校に相談できる人や助けてくれる人が存在することが、児童生徒の援助要請¹⁰の出しやすさに大きく影響していると考え、この調査の結果を重く受け止める必要がある。

児童生徒の多くが適切な援助資源につながらず相談や支援を受けていなかったり、学校が援助要請を出しやすい場となっていなかったりする現状に対し、学校は早急に校内の教育相談体制について見直す必要があると言える。しかしながら、児童生徒を取り巻く環境や背景は多様化している。特に、不登校児童生徒についてはこれらが複雑に絡み合っていることが多く、学校は不登校対応に苦慮しているという一面も否定できない。教育相談課では、こうした現状を踏まえ、学校が児童生徒一人ひとりの多様な課題を支え、援助資源につなげる教育相談体制づくりを行うことができるよう、教育相談体制の充実に向けた要件や視点を示したいと考えた。

しかしながら、学校が行っている不登校の未然防止や早期発見の取組、関係機関との連携などの現状を把握できておらず、まずは、実態を調査する必要があると考えた。そこで、静岡県内の公立中学校を対象に、教育相談体制に関する質問紙法によるアンケートを実施し、得られた回答を分析することで教育相談体制づくりに必要な要件や教職員の視点を明らかにしたいと考えた。また、研究の還元については、教育相談課が行う希望研修や悉皆研修の中で本研究の成果について扱い、研修員が所属校において周知を図ることで、より充実した教育相談体制づくりの推進に寄与できると考えた。さらに、本研究をきっかけとして、学校の教育相談体制の充実が図られることで、全ての児童生徒が相談や支援につながりやすくなることも期待し、本研究を行うこととした。

⁸ 本研究における「援助資源」の定義は、「子どもの問題解決に援助的な機能をもつ人的資源や物的資源」とする。
國分康孝監修 『スクールカウンセリング事典』 東京書籍 1997

⁹ 内閣府 『こども・若者の意識と生活に関する調査』 2023

¹⁰ 本研究における「援助要請」の定義は、永井（2013）を援用し、「個人が問題を抱え、それを自身の力では解決できない場合に、必要に応じて他者に援助を求めること」とする。

永井智 「援助要請スタイル尺度の作成」 教育心理学研究 2013

3 研究の目的

児童生徒の援助要請を見逃さず、その子を取り巻く多様な課題を迅速に捉え、適切な援助資源につなげることのできる教育相談体制づくりに必要な要件や教職員の視点を明らかにする。

II 研究期間及び方法

1 研究期間

令和5年度（1年間）

2 研究方法

- (1) 調査項目の検討及びアンケートの作成
- (2) 県内公立中学校及び義務教育学校（後期課程）（政令市除く）164校に対する教育相談体制に関する実態調査（質問紙法によるアンケート調査）の実施
- (3) 調査結果のまとめと分析
- (4) 教育相談体制の充実に必要な要件や教職員の視点を整理

III 研究の内容

1 調査項目の検討及びアンケートの作成【資料1】

調査項目は、学校の教育相談体制の実態を把握することを目的に、「不登校及び不登校傾向の生徒数についての内容」、「不登校の未然防止・援助要請に関わる内容」、「学校と関係機関との連携（不登校について）に関わる内容」、「別室¹¹に関わる内容」の4項目とし、それぞれにおいて質問内容を検討した。

「不登校及び不登校傾向の生徒数についての内容」については、不登校及び不登校傾向の生徒数、校外の教育支援センター（適応指導教室）やフリースクールに通っている生徒数を把握するためのアンケートを作成した。

「不登校の未然防止・援助要請に関わる内容」については、学校が取り組んでいる不登校の未然防止の取組状況、対人関係や援助要請に関するスキル指導の実践状況を把握するためのアンケートを作成した。

「学校と関係機関との連携（不登校について）に関わる内容」については、不登校に関して学校が校外の関係機関と連携したケースの概要、不登校及び不登校傾向であった中学校3年生に関する関係機関との連携状況、関係機関との連携で大切にしていることや課題等を把握するためのアンケートを作成した。

「別室に関わる内容」については、設置の有無、設置場所や関わる教職員の配置などの運営状況、教室復帰の有無と教室復帰した場合の要因、別室を運営する上での成果や課題などを把握するためのアンケートを作成した。

アンケートは、項目ごとにGoogleフォームにて作成し、学校向けの依頼文に二次元コードを添付し、webで回答を得るようにした。なお、各学校には、令和4年度末の数値及

¹¹ 別室とは「学校には登校したが、所属する学級には入れない児童生徒が終日または、短時間を過ごす教室以外の居場所（保健室、相談室を含む）」とする。文部科学省の通知等では、「校内教育支援センター（スペシャルサポートルーム等）」と表記されているが、本研究では「別室」と表記することとする。

び実施状況で回答するように依頼した。

2 アンケート調査の実施

県内公立中学校及び義務教育学校（後期課程）（政令市除く）164校に対して、回答を依頼した。回収率は(1)「不登校及び不登校傾向の生徒数についての内容」、(3)「学校と関係機関との連携（不登校について）に関わる内容」、(4)「別室に関わる内容」は100.0%、(2)「不登校の未然防止・援助要請に関わる内容」は99.4%であった。

3 調査結果による分析・考察

(1) 不登校及び不登校傾向の生徒数¹²についての内容

以下の五つの質問内容について、各学校が回答した人数を集計した【表1】。また、不登校者数を在籍人数で割り、不登校率を算出し、度数分布図にまとめた【図2】。

ア 令和4年3月末時点での各学年の在籍人数（特別支援学級の生徒を含む）

イ 令和4年度の不登校の生徒数¹³（特別支援学級の生徒を含む）

ウ 令和4年度の不登校傾向の生徒数¹⁴

エ 令和4年度に不登校及び不登校傾向の生徒が利用する学校外の県市町教育委員会が運営する教育支援センター（適応指導教室）¹⁵に一度でも通ったことがある生徒数

オ 令和4年度に不登校及び不登校傾向の生徒が利用するフリースクール¹⁶に一度でも通ったことがある生徒数

表1 不登校及び不登校傾向の生徒数と割合

	1年生	2年生	3年生	合計
在籍人数（人）	17,979	18,314	18,739	55,032
不登校者数（人）	971	1,334	1,312	3,617
在籍人数に対する割合（%）	5.4	7.3	7.0	6.6
不登校傾向者数（人）	231	330	306	867
在籍人数に対する割合（%）	1.3	1.8	1.6	1.6
学校外の教育支援センター通室者数（人）	178	244	197	619
不登校者及び不登校傾向者数に対する割合（%）	14.8	14.7	12.2	13.8
フリースクール通室者数（人）	25	27	44	96
不登校者及び不登校傾向者数に対する割合（%）	2.1	1.6	2.7	2.1

¹² 人数については、各学校からの回答を基に集計している。静岡県教育委員会が公表している人数と差異があるが、研究では、この表に示された人数を採用し、考察や分析等を行うこととする。

¹³ 不登校の生徒とは「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、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるため年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由、新型コロナウイルスの感染回避を除いたもの」とする。

¹⁴ 不登校傾向の生徒とは、「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、教室に入ることが難しく保健室や別室などの教室以外の場所に登校していた者（一時的な利用も含める）や遅刻・早退をしていた者のうち、年間30日未満欠席した者」とする。

¹⁵ 教育支援センター（適応指導教室）とは、教育委員会や首長部局に設置された主に不登校児童生徒への支援を行うための機関。社会的自立に向けて、学校生活への復帰も視野に入れた支援を行うため、在籍校と連携しつつ、個別カウンセリングや少人数グループでの活動、教科指導等を組織的、計画的に行っている機関である。

¹⁶ フリースクールとは、不登校児童生徒に対し、学習や体験活動、教育相談などを行っている民間の施設である。

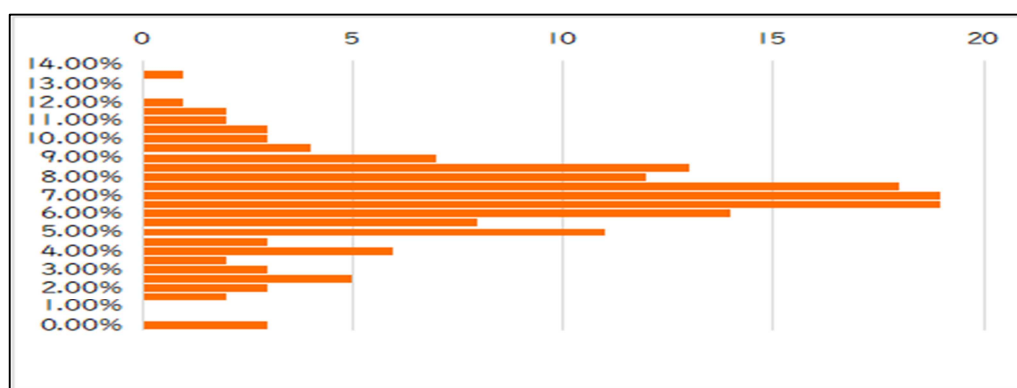


図2 各学校の不登校率における度数分布（縦軸は不登校率、横軸は校数）

(2) 不登校の未然防止・援助要請に関わる内容

【問1】令和4年度に、学校として、生徒が援助要請を出しやすいよう取り組んだことや問題の早期発見・早期対応のために実施したことについて、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

回答した163校のうち、「悩み等を聞き出すアンケート調査」

は160校（98.2%）、

「定期的な生徒との面接相談」は154校

（95.7%）と、ほぼ

全ての学校が実施

していた。これに続

いて、「教育相談・生徒

指導に関する年間指

導計画の作成」は120

校（73.6%）、「人間関

係づくりプログラム¹⁷」は99校（60.7%）で実施しており、実施した割合が60%を超えた。一方、「ソーシャルスキルトレーニング¹⁸」は52校（31.9%）、「生徒同士のピア・サポート活動¹⁹」は35校（21.5%）、「市町のシステムに連動した端末からのオンライン相談システム」は30校（18.4%）、「学校独自の端末からのオンライン相談システム」は11校（6.7%）、「悩み相談等のためのポストの設置」は9校（5.5%）で、実施した

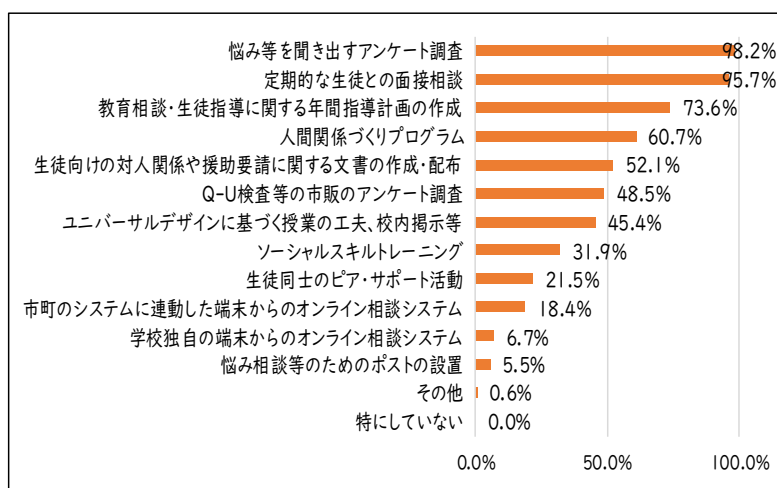


図3 援助要請・未然防止・早期発見のために各学校が取り組んだこと（N=163）

¹⁷ 人間関係づくりプログラムとは「小学校1年生から中学校3年生までの9年間で、系統的に人間関係づくりの基本的なスキルを身に付けさせることによって、予防的生徒指導の充実を図ることをねらいとして作成したプログラム」のことである。

静岡県教育委員会 『人間関係づくりプログラム（改訂版）』 2015

¹⁸ ソーシャルスキルトレーニングとは「他者と効果的にやりとりする技能を身につけ、これによって社会的な有能感をも高めることを目指して行われる訓練」のことである。

高野清純・國分康孝・西 君子 編 『学校教育相談カウンセリング事典』 教育出版 1994

¹⁹ ピア・サポートとは『仲間による支援』を意味し、子どもたちが相互に支え合う活動』のことである。

山口権治 『中学校・高校 ピア・サポートを生かした学級づくりプログラム』 明治図書 2019

割合は40%を切った【図3】。アンケート調査と面接相談は、以前から学校が取り組み続けてきたものであるため、ほとんどの学校で実施されていると思われる。一方、GIGAスクール構想による1人1台端末の使用から始まったオンライン相談システムは、取り組んでいる学校が少なかった。令和5年10月に各教育委員会に通知された「不登校・いじめ緊急対策パッケージ」では、「②心の小さなSOSの早期発見」の取組として、「アプリ等による心の健康観察の推進」や「1人1台端末を活用した子供のSOS相談窓口の周知等」が示されている。これらの利用は、人と接することを苦手としている生徒にとっては、援助要請を出しやすいというメリットがある。今後、県や市町教育委員会が早期発見に向けた体制構築を進め、これらのツールが普及することで、生徒の悩みや不安に対する早期発見・早期対応につながることを期待される。

【問2】悩みを聞き出すアンケート調査を実施した月について、あてはまるものを選択してください。(複数回答可)

表2 悩みを聞き出すアンケートの実施回数と実施月（数字は校数）

月 回数	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	学校数
1回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2回	0	8	15	1	0	1	8	11	2	1	1	0	24
3回	1	26	31	4	0	7	34	18	5	21	35	4	62
4回	1	8	8	1	2	6	5	8	2	6	7	2	14
5回	5	10	9	11	3	5	13	5	7	5	10	2	17
6回	2	1	3	0	3	0	3	3	1	2	4	2	4
7回	2	4	3	3	1	4	4	2	3	5	2	2	5
8回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9回	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
10回	1	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	1	4
11回	6	10	10	10	5	10	10	10	10	10	10	9	10
12回	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
該当月 実施学校数	38	91	102	54	35	57	101	81	53	74	93	41	160

悩みを聞き出すアンケート調査を実施した学校数は160校だった。実施回数については、年間3回実施した学校が62校と最も多く、次いで年間2回実施が続いた。3回の場合は6月（31校）と10月（34校）と2月（35校）に、2回の場合は6月（15校）と11月（11校）に実施している学校が多かった【表2】。

実施時期については、進級して新しい学校生活が落ち着いた時期、体育祭や文化祭などの学校行事の実施の時期、進級や進学を控える時期など、学校側が生徒の不安や悩み

などが生じ援助要請が発信されやすい時期と捉えており、計画的にアンケートを実施していることが推察される。また、年間 11 回もしくは 12 回実施している学校が計 29 校あり、月に一度のペースでこまめに生徒からの不安や悩みを受け止めようとしていることがうかがえる。

【問 3】 Q-U 等の市販のアンケート調査を実施した月について、あてはまるものを選択してください。(複数回答可)

表 3 Q-U 等の市販のアンケート調査を実施した回数と実施月（数字は校数）

月 回数	4 月	5 月	6 月	7 月	8 月	9 月	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月	学 校 数
1 回	9	7	6	1	0	1	0	0	1	0	0	0	25
2 回	1	18	25	3	0	1	15	22	6	1	2	0	47
3 回	1	3	3	0	0	0	5	0	0	1	2	0	5
4 回	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
5 回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7 回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8 回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9 回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10 回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11 回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12 回	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
該当月 実施学校数	12	30	35	6	1	4	21	23	9	3	5	1	79

Q-U²⁰等の市販のアンケート調査を実施した学校数は 79 校だった。実施回数については、年間 2 回実施した学校が 47 校と最も多かった。2 回実施した場合、6 月（25 校）、11 月（22 校）に実施した学校が多かった【表 3】。

実施時期については、進級し、新しい人間関係が形成されて学校生活が落ち着く 5 月から 6 月、学校行事などで人間関係が再構築される 10 月から 11 月にかけての実施が多かった。学校側としては、Q-U 等の市販のアンケート結果を基に生徒の現状を把握し、好ましい人間関係の構築や学級経営に生かそうとしていると推察される。

²⁰ Q-U とは、「子どもたちの学校生活への適応感を調べる質問紙。全国の教育現場で、教師が面接や観察で得た情報を補う、客観的なアセスメント方法として活用されている」。
河村茂雄・武蔵由佳 『ゆるみを突破！学級集団づくりエクササイズ 小学校』 図書文化社 2013

【問４】生徒との面接相談を実施した月について、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

表４ 生徒との面接相談を実施した回数と実施月（数字は校数）

月 回数	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	学校数
1回	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	4
2回	2	18	41	10	0	5	19	31	12	0	2	0	70
3回	1	12	31	8	0	2	22	21	7	12	24	1	47
4回	2	7	12	10	0	4	11	6	10	2	5	3	18
5回	3	6	5	8	0	1	8	4	8	1	5	1	10
6回	1	0	3	3	0	0	3	2	2	0	3	1	3
7回	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
8回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10回	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11回	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2
12回	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
談当月 実施学校数	12	46	98	43	2	16	67	70	43	19	42	8	156

生徒との面接相談を実施した学校数は156校だった。実施回数については、年間2回実施した学校が70校と最も多く、次いで年間3回実施が多かった。2回の場合は6月（41校）と11月（31校）に、3回の場合は6月（31校）と10月（22校）と2月（24校）に実施している学校が多かった【表４】。

悩みを聞き出すアンケート調査と実施月について傾向が似ていることから、アンケートと面接相談を並行して行っていることが推察される。

【問５】様々な生徒から発信された援助要請を受け止め、その後どのように対応したかについて、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

回答した163校のうち、「管理職への報告、相談」は162（99.4%）校、「生徒指導主事への報告」は160校（98.2%）、「ＳＣとの情報共有や対応の検討」は159校（97.5%）、「関係する生徒への聴き取り」は155校（95.1%）、「養護教諭への報告、相談」は148校（90.8%）であった【図４】。

90%以上の学校が「管理職への報告、相談」「生徒指導主事への報告」「ＳＣとの情報共有や対応の検討」「養護教諭への報告、相談」を行っていることから、生徒からの援助要請に対し、チームで対応していることが推察される。「スクールソーシャルワーカー

一（以降 S S W と表記）との情報共有や対応の検討」は 68.7%と、前述の S C や養護教諭などの教職員と比較して低い数値になっているのは、生徒からの援助要請の内容が家庭内の問題や福祉に関するものではないことや S S W の効果的な活用方法などを把握していない学校もあること

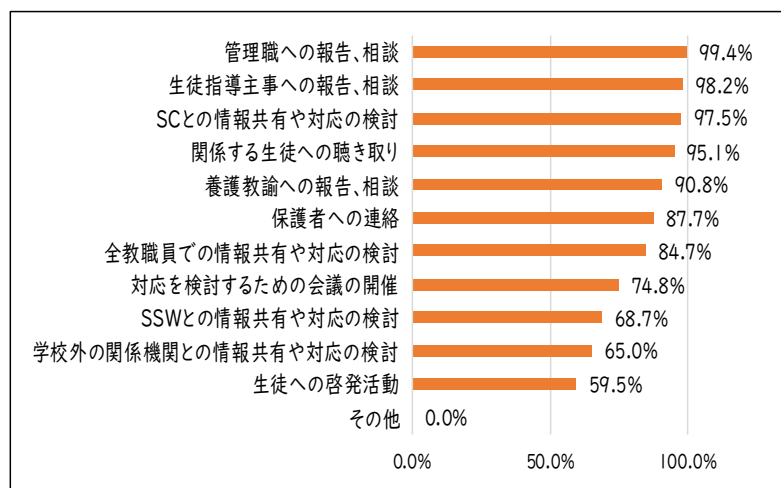


図4 援助要請を受け止め、その後どのように対応したか
(N=163)

と、また、S S W の配置状況による違いなど、様々な要因が考えられる。「学校外の関係機関との情報共有や対応の検討」についても、同じ要因が考えられる。

【問6】生徒から発信された援助要請を受け止める方法の中で、特に効果があったと感じるのはどの方法でしたか。該当するものを三つまで選択してください。

回答した 163 校のうち、「悩み等を聞き出すアンケート調査」は 151 校（92.6%）、「定期的な生徒との面接相談」は 147 校（90.2%）で、この二つが突出して多かった【図5】。

生徒から発信された援助要請を受け止める方法として真っ先

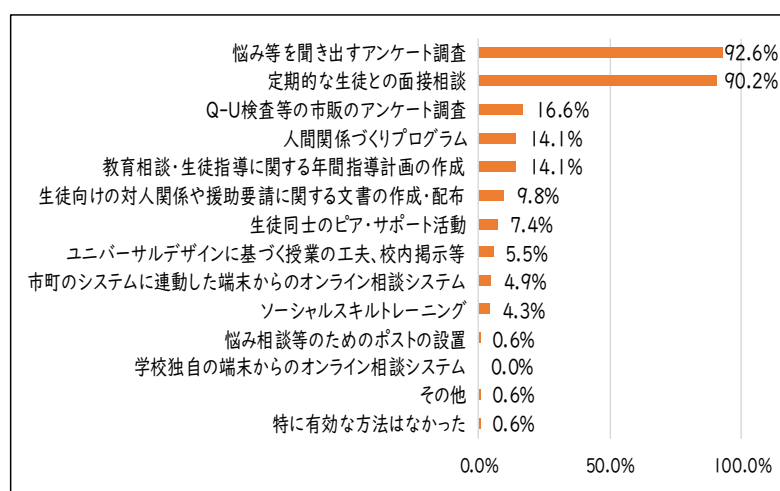


図5 効果があったと感じるもの (N=163)

に思いつくアンケート調査と面接相談は以前から各学校で取り組んでいるものであり、一人ひとりの生徒と直接関わることで変化が分かりやすく、すぐに効果を実感しやすいものだと考えられる。それ以外の項目については、援助要請を受け止める方法としての認知度が低く、どちらかと言えば未然防止や早期発見に役立つ方法として広まっていることが考えられる。

【問 7】学校全体で取り組んだ対人関係や援助要請に関する生徒へのスキル指導（人間関係づくりプログラム、ソーシャルスキルトレーニング、ピア・サポート活動）と指導した主な時間について、あてはまるものに○をしてください。

【問 8】問 7 で出てきた生徒へのスキル指導以外で実施した内容があれば記述をお願いします。

「人間関係づくりプログラム」は 124 校 (76.1%) が取り組んだと回答した。実施している学校の取組状況については、「学級活動」での実施が 101 校 (62.0%)、「朝や帰りのホームルーム」での実施が 11 校 (6.7%)、「道徳」での実施が 7 校 (4.3%)、「出前講座」での実施が 2 校 (1.2%)、「その他の時間」での実施が 3 校 (1.8%) であった。「取り組んでいない」と回答した学校は 39 校 (23.9%) であった【図 6】。

「ソーシャルスキルトレーニング」は 94 校 (57.7%) が取り組んだと回答した。実施している学校の取組状況については、「学級活動」での実施が 43 校 (26.4%)、「朝や帰りのホームルーム」での実施が 19 校 (11.7%)、「道徳」での実施が 16 校 (9.8%)、「出前講座」での実施が 6 校 (3.7%)、「その他の時間」での実施が 10 校 (6.1%) であった。

「取り組んでいない」と回答した学校は 69 校 (42.3%) だった【図 7】。

「ピア・サポート活動」は 53 校 (32.5%) が取り組んだと回答した。実施している学校の取組状況については、「学級活動」での実施が 18 校 (11.0%)、「朝や帰りのホームルーム」での実施が 14 校 (8.6%)、「道徳」での実施と「出前講座」での実施がそれぞれ 4 校 (2.5%)、「そ

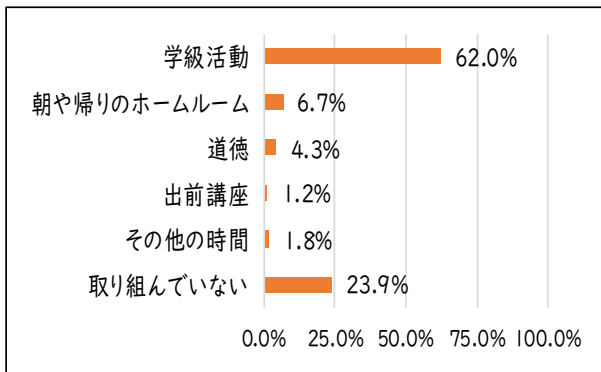


図 6 人間関係づくりプログラムの実施状況 (N=163)

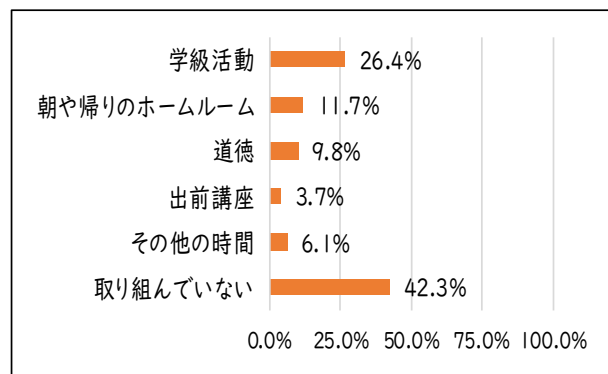


図 7 ソーシャルスキルトレーニングの実施状況 (N=163)

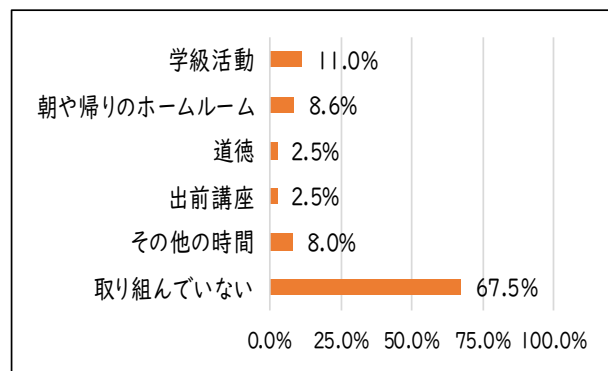


図 8 ピア・サポート活動の実施状況 (N=163)

の他の時間」での実施が 13 校（8.0％）という結果であった。「取り組んでいない」と回答した学校は 110 校（67.5％）だった【図 8】。

上記三つのスキル指導以外で実施したものについては、「レジリエンスに関すること」と「SOS の出し方に関すること」が 2 校ずつ挙げた。

「生徒指導提要（平成 22 年版）²¹」に記載されており、取り組んでいる学校が多いとされる三つのスキル指導について調査したが、取組状況については、違いが見られた。

人間関係づくりプログラムは、静岡県教育委員会が指導案やワークシートを含むマニュアル冊子を作成し、県内の小学校や中学校、高等学校に配布したことで、広く周知された。指導案やワークシートがあることで、教職員にとっては取り組みやすく、また、人間関係づくりプログラムに関する研修会が開催されていたこともあり、多くの教職員が人間関係づくりプログラムの活用を熟知しているものと考えられる。

ソーシャルスキルトレーニングとピア・サポート活動で普及が進んでいない要因については、人間関係づくりプログラムのようなマニュアル冊子が学校にないことが影響していると考えられる。また、人間関係づくりプログラムの内容にソーシャルスキルトレーニングやピア・サポート活動の要素が入っており、内容の重複を避けるため、単体での取組は行っていないことも影響していると考えられる。

(3) 学校と関係機関との連携（不登校について）に関わる内容

【問 1】令和 4 年度に、不登校に限定して学校外の関係機関と連携したケース数をご記入ください。

【問 2】連携したケースの不登校の背景として考えられるものについて、あてはまるものをすべて選択してください。（複数回答可）

不登校に限定して学校外の関係機関と連携した数は 824 ケースだった。そのうち、304 ケースについては、「学校と関係機関との連携（不登校について）に関わる内容」の問 2 から問 6 に対する回答を得ることができた。

背景としては、「家庭環境をめぐる問題」が全体の約半数を占め 155 ケース（51.0％）、次いで「無気力」が

107 ケース（35.2％）、「いじめ」が 102 ケース（33.6％）、「いじめを除く友人関係」が 83 ケース（27.3％）、「学業不振」が 74 ケース（24.3％）だった。その他としては、「適応障害」や「精神疾患」、「起立性調節障害」など、本人の病気や医学的な要因が背景にある回答が多かった【図 9】。

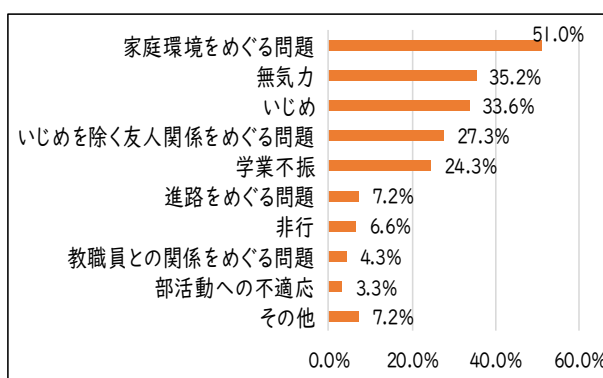


図 9 不登校の背景（N=304）

²¹ 文部科学省 『生徒指導提要（平成 22 年版）』 2010

【問3】学校が連携した関係機関について、あてはまるものを選択してください。
(複数回答可)

連携先として一番多かった機関は、「教育支援センター（適応指導教室）」で151 ケース（49.7%）、次いで「市町の関係各課」で125 ケース（41.1%）、「病院・クリニック」で96 ケース（31.6%）、「児童相談所」で67 ケース（22.0%）だった

【図10】。

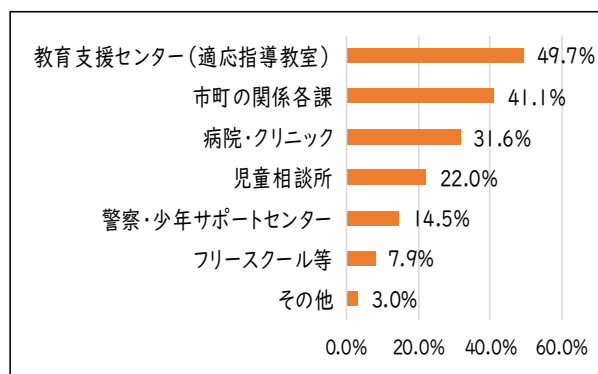


図10 連携した関係機関 (N=304)

不登校の生徒については、学校への登校は難しくても、教育支援センターやフリースクールなら行くことができる場合も多い。そこでの活動を学校が出席扱いとしてカウントすることもあるため、教育支援センターやフリースクール、教育委員会との連携は学校としても取りやすいことが考えられる。また、不登校の背景に家庭環境をめぐる問題が多いことから、市町の福祉課やこども家庭課（市町により名称は異なる）などの関係課との連携に結びついたことや、いじめや不登校背景による心身の健康状態が懸念されるケースで、医療機関との連携に結びついたことが考えられる。

【問4】学校がどのような連携をしたかについて、あてはまるものを選択してください。(複数回答可)

【問5】関係機関との連絡は主に誰が取ったかについて、あてはまるものを選択してください。

関係機関との共有方法については、「電話による情報共有」が258 ケース（84.9%）、次いで、「対面による情報共有」が218 ケース（71.7%）、「ケース会議の実施」が160 ケース（52.6%）となった。「書面による情報共有」は136 ケース（44.7%）だった。多くの学校が電話のみの共有やケース会議の実施のみを選択しているわけではなく、一つのケースで電話や対面、書面による情報共有、ケース会議の実施を複数選択していた

【図11】。

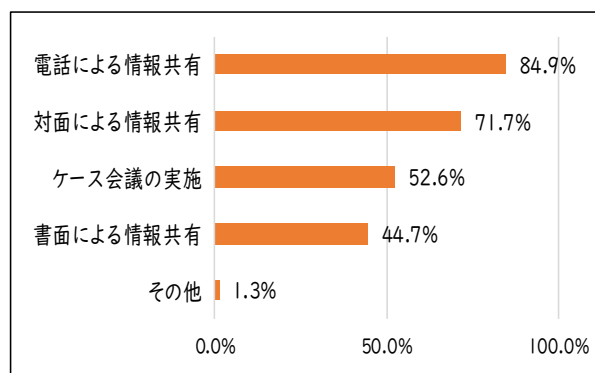


図11 共有方法 (N=304)

また、学校の連絡者としては、「管理職」が132 ケース（46.1%）と全体の半数近く

となった。次いで、「生徒指導担当」が 68 ケース（23.9%）、「学年主任」が 31 ケース（10.9%）、「特別支援教育コーディネーター」が 19 ケース（6.7%）であった。その他としては、「担任」や「相談員」など生徒に直接対応している教職員が挙げた【図 12】。

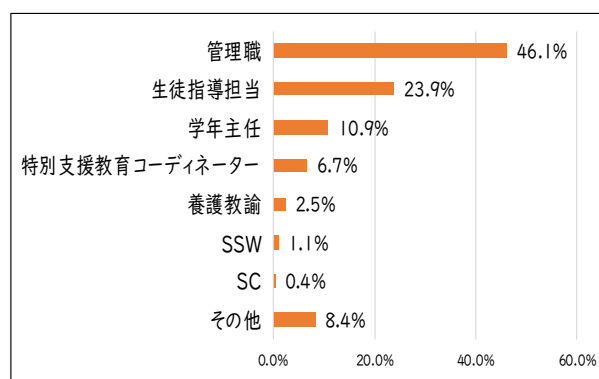


図 12 学校の連絡者 (N=285)

連絡系統として、管理職が半数近くを占めたことについては、教育委員会への連絡は管理職が行っていることや、関係機関との最初の連絡を管理職が取り、以降は担当という流れとなっている学校が多いからであると推察される。一方で、関係機関とのネットワークの構築、連携・調整が期待される S S W が窓口になったケースが少ないことから、S S W を学校組織の一員として有効に活用しきれていない現状が予想される。

【問 6】連携した結果について、あてはまるものを選択してください。

連携した結果について、「顕著に改善に向かった」が 33 ケース（11.0%）、「やや改善に向かった」が 189 ケース（63.0%）で、合わせると 222 ケース（74.0%）となった。一方で、「変化がなかった」が 76 ケース（25.3%）で、全体の 1 / 4 を占めた【図 13】。

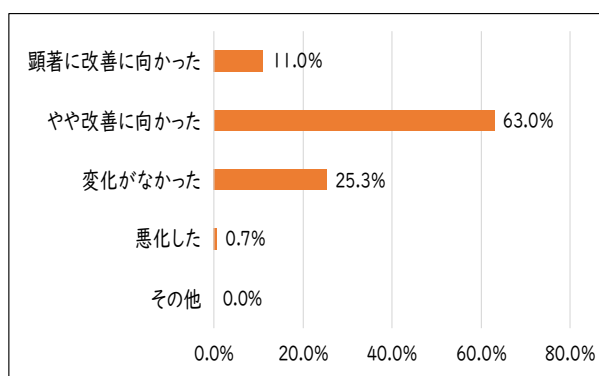


図 13 連携した結果 (N=300)

連携により改善傾向を示す割合が多いことから、連携して対応することは有効だと推察される。しかし、「変化がなかった」と「悪化した」という回答を合わせると全体の 1 / 4 を超えていることにも着目する必要がある。不登校状態からの改善には時間を要することが多く、必ずしも関係機関との連携に即効性があるとは限らないため、学校側が効果を実感できていないことも考えられる。また、関係機関との連携方法や連携内容への課題を感じている学校が多いことも推察される。

【問 7】生徒の進学先の学校との出欠席日数以外の情報提供・共有について、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

中学校 3 年生の進学先に出席日数以外の情報提供や共有をしたかについては、回答した 154 校のうち、「中学校側から依頼して情報提供をした」が 100 校（64.9%）、「進学先の学校から依頼されて情報提供した」が 88 校（57.1%）で、それぞれ半数以上の学

校が進学先の学校と生徒の情報を共有していることが分かった。「保護者に対して助言した」と回答した学校は45校（29.2％）だった。また、「特にしていない」と回答した学校は23校（15.6％）だった【図14】。

このことから、中学校と高等学校間における情報共有はできてきていると考えられる。しかしながら、学校間での情報共有ができていない生徒が3割に及んでいることにも着目する必要がある。

中学校時に不登校を経験した生徒が高等学校入学後に、再び学校に行きづらくなるケースも多いことから、高等学校側の早期発見・早期対応に結びつけるためにも中学校・高等学校間での確実な情報共有が求められる。

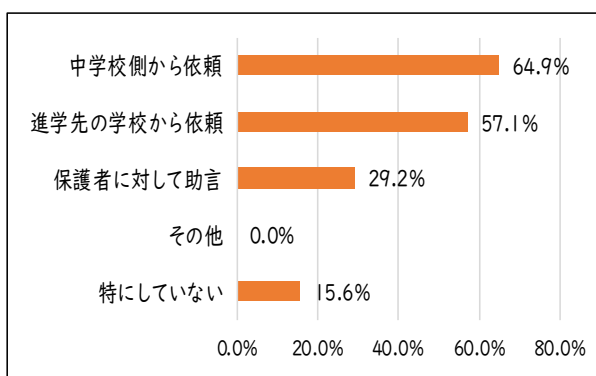


図14 進学先との情報共有 (N=154)

【問8】 不登校及び不登校傾向を経験した令和5年3月に卒業した生徒のうち、進学・就労をしなかった生徒（家庭療養含む）の人数をご記入ください。

【問9】 地域のひきこもり支援団体との情報提供・共有について、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

不登校及び不登校傾向を経験した令和5年3月に卒業した生徒のうち、進学・就労をしなかった生徒（家庭療養含む）の人数は、67校108人だった。「進学しない生徒について、地域のひきこもり支援団体と情報提供・共有した」と回答した学校は11校（7.1％）、「進学する生徒について、地域のひきこもり支援団体と情報提供・共有した」と回答した学校は、9校（5.8％）であった。

「地域のひきこもり支援団体の連絡先やパンフレットを保護者に提示した」と回答した学校は29校（18.8％）、「特にしていない」と回答した学校は108校（70.1％）だった【図15】。

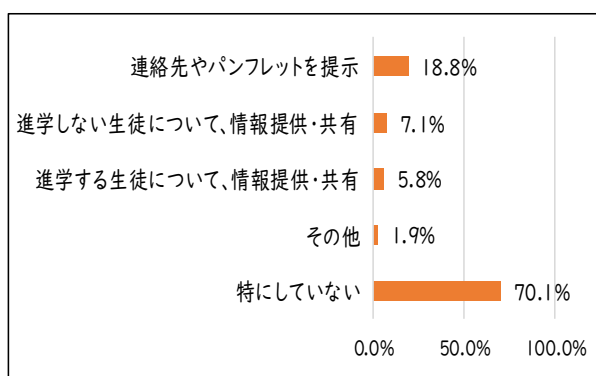


図15 ひきこもり支援団体との状況提供・共有 (N=154)

【問10】 特にしていない理由について、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

【問9】で「特にしていない」と回答した108校に、情報提供・共有しなかった理由

を尋ねたところ、「必要性を感じなかった」と回答した学校が 53 校（50.0%）で、半数にのぼった。今回の調査では、必要性を感じなかった要因について探ることができなかったが、ひきこもりに対する問題意識の違いが影響していることが推察される。また、「ひきこもり支援団体について分からなかった」と回答した学校は 46 校（43.4%）だった【図

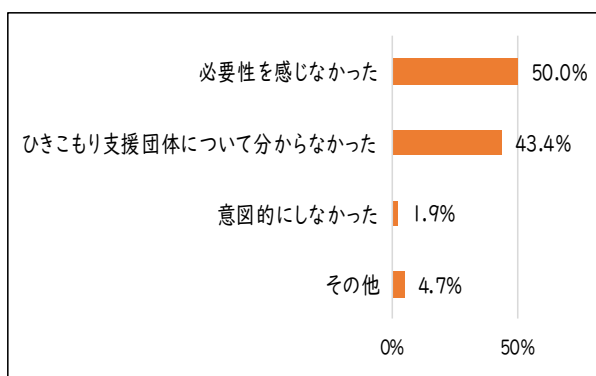


図 16 特にしていない理由（N=108）

16】。ひきこもり支援団体がない地域の学校が「分からなかった」と多く回答すると予想していたが、支援団体の有無に関係なく回答があり、市町による偏りはなかった。ひきこもり地域支援センターの設置主体が令和 4 年度から市町村に拡充されたばかりであり、学校としても情報が少なく、また、連携の取り方が分からない現状が考えられる。しかしながら、「令和元年度静岡県ひきこもり等に関する状況調査報告書²²」では、15 歳から 19 歳までのひきこもり状態の人数が全体把握数の約 5 %と一定数いることから、長期的な見通しを持つての連携した支援については今後の課題である。

「その他」については、「既に市町の関係課と連携をとっている」、「保護者の要望があった」という理由だった。

²² 静岡県健康福祉部障害者支援局障害福祉課 『令和元年度静岡県ひきこもり等に関する状況調査報告書』 2020

【問 11】 関係機関との連携で大切にしていることを教えてください。（自由記述）

表 5 関係機関との連携で大切にしていること

大カテゴリー	小カテゴリー	主な内容
事前の検討	アセスメントに基づく 相談内容の整理	・家庭や学校で起きている事案について、詳細を丁寧にまとめて報告できるようにする ・何に困っているかが伝わらないと、具体的な協力を得られないため相談内容を明確にする
	学校としての方針	・関係機関こそが知り得る専門的な情報の共有をする ・その生徒の状況や様子について知り、今後の学校側や関係機関と連携を深めていく ・家庭生活に起因していることについて関係機関の支援をいただく
	保護者に許可・説明 （守秘義務）	・保護者に丁寧に説明する ・子ども若者センター以外の病院などには、事前に保護者連絡をして情報提供の許可を得る
	関係機関の選定	・適切な関係機関を選ぶ ・生徒個々の課題に対してどの機関につなげるかを校内で検討した上で行う ・それぞれの機関の状況や事情を理解した上で相談する
	窓口の決定	・校内の窓口となる教職員において、情報を一本化する
情報共有	迅速でタイムリーな 情報共有	・タイムリーに情報を共有する ・情報共有が必要と判断した時には、迅速に連携する
	正確な情報共有	・情報を正確に具体的に伝える ・個人情報に配慮しつつも、なるべく生徒の実態を把握しやすいよう情報共有する
	こまめな情報共有	・些細なことでも情報を共有する ・心配なことがあれば、その都度情報共有をする ・電話や面接等で密に連絡を取る
	定期的な情報共有	・定期的に連絡を取り、いつでも話せる関係を築く ・情報を共有する場を定期的に設ける ・連絡が疎遠にならないことや現在の状況の情報共有（情報把握）をする
支援方針の共有	子ども、保護者の願いの 尊重	・子どもファーストの立場で協議、連携をしていく ・本人や保護者の希望と考えを大切にする
	支援目標の共有	・互いに同じ方向性、歩調で連携し対応していく ・生徒、保護者、関係機関、教員間で「ゴール」を常に共通認識していく
	関係機関との役割分担	・役割分担の確認をする ・各機関の役割を明確にする ・関係機関に全て任せず、学校も生徒との関わりや支援を続ける ・関係機関の役割を理解する
	校内での情報共有	・関係機関からの情報を学校全体や学年で共有する
	記録の保存	・文書による報告や相談、日々の様子については、日頃から記録を取っておくようにする ・記録を確実に残す

関係機関との連携で大切にしていることについて、カテゴリー化を行った。まず、調査から得られた内容について、教育相談課員が精査し、類似する内容について小カテゴリーに分類した。その後、小カテゴリーについても、類似する内容で分類し、大カテゴリーとしてまとめた。この結果、関係機関との連携で大切にしていることとして「事前の検討」「情報共有」「支援方針の共有」の三つの大カテゴリーにまとめた【表 5】。

これら三つの大カテゴリーについて、そこに内包される小カテゴリーと、主な内容をも示した。

「事前の検討」のカテゴリーは、「アセスメントに基づく相談内容の整理」「学校としての方針」「保護者に許可・説明（守秘義務）」「関係機関の選定」「窓口の決定」の五つの小カテゴリーにまとめた。「アセスメントに基づく相談内容の整理」と「学校としての方針」に関する記述数の割合が共に 9.2%と多かった【図 18】。「相談内容を明確にする」「どの機関につなげるかを校内で検討した上で行う」「校内の窓口となる教職員において、情報を一本化する」などの記述からも、学校は関係機関と連携するにあたり、まずは相談内容を整理したり、校内体制を構築したりすることが大切だと考えていると推察された。

「情報共有」のカテゴリーは、「迅速でタイムリーな情報共有」「正確な情報共有」「こまめな情報共有」「定期的な情報共有」の四つの小カテゴリーにまとめた。大カテゴリー別の記述数の割合に注目すると、全体の 51.1%が情報共有に関する内容となっていた【図 17】。小カテゴリー別の記述数の割合では、「こまめな情報共有」が 19.8%、「正確な情報共有」が 16.8%と多かった【図 18】。情報共有については、早さやタイミングなどの時間に関することや情報の正確さなどの内容に関することなど、実際に連携を行う際には、多くの視点が必要となる。また、学校はこうした視点を大切にしながら、「タイムリーに」「迅速に」「密に」「定期的に」などの記述からも分かるように、関係機関との距離感も大切にしながら連携を行っているという推察される。

「支援方針の共有」のカテゴリーは、「子ども、保護者の願いの尊重」「支援目標の共有」「関係機関との役割分担」「校内での情報共有」「記録の保存」の五つの小カテゴリーにまとめた。連携中に大切にしていることがまとめられているカテゴリーである。「支援目標の共有」「関係機関との役割分担」に関する記述数の割合が共に 6.9%と多かった【図 18】。関係機関との連携は、不安や悩みを抱える生徒や保護者の支援を目的に行われるものである。したがって、学校と関係機関の双方が生徒や保護者の願いや支援目標を共有することは効果的な連携の基本となる欠かせない視点である。また、学校と関係機関では、役割や強み、支援できる内容が異なるので、それらを互いに理解し、役割分担することで、効果的な支援を行うことができる。さらに、窓口となる教職員が校内での情報共有を行ったり、継続的な支援を行うために記録を残したりするなどについても、欠かせない視点である。学校は、こうしたことを大切にしながら連携を行っているという推察される。

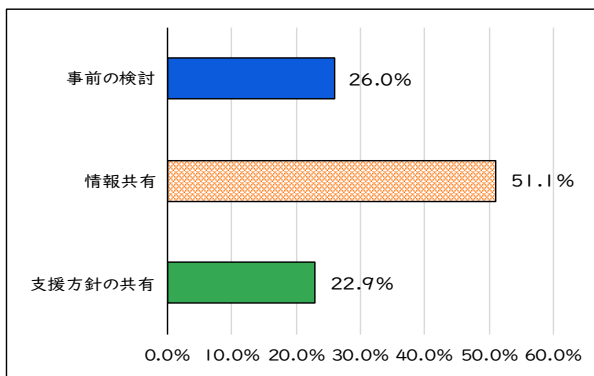


図 17 大カテゴリー別の記述数の割合 (N=131)

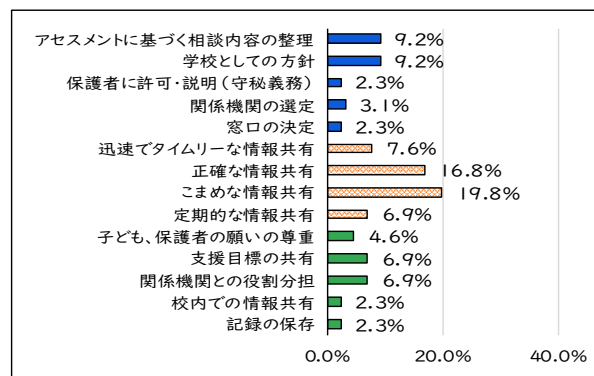


図 18 小カテゴリー別の記述数の割合 (N=131)

【問 12】 関係機関との連携で難しいと感じていることを教えてください。（自由記述）

表 6 関係機関との連携で難しいと感じること

大カテゴリー	小カテゴリー	主な内容
関係機関の選定	関係機関の有無	・関係機関が身近にない場合や保護者の考え方により関係機関とつなげることができない ・近隣にフリースクール等の支援施設がない
	関係機関の情報	・事案によって連携を取る関係機関が変わるが、どの機関に連絡するべきか判断が難しい時がある ・色々な関係機関はあるが、どうつながったらよいか、どんな支援をしてくれるのか理解することが難しい ・どの機関にどんなことをお願いできるのかははっきりわからない
	連携方法	・どのように連携すれば良いか悩む時がある ・不登校の原因は多様であるため、実態に応じた連携の取り方に難しさを感じている
校内体制		・大規模校のため、対応を誰がどのようにコントロールするか ・対象の生徒が増える傾向にあり、窓口となる職員の負担が大きいが、分担し複数対応することは対応の統一性を欠くことがある
時間	タイムリーな支援	・関係機関も忙しいので、早急に対応ができない場合がある ・リアルタイムでの対応 ・必要な支援がタイミング良く行われないうちがある。関係機関にお願いするとき遅れることが多い ・週に一度しか SC や SSW と関わることができず、対応できる範囲が限られている
	時間確保	・連携するための時間を確保する ・時間が合わず、連絡や連携が取れない時に難しさを感じる ・家庭、学校、関係機関が一堂に会することが難しい
情報	情報共有	・正しい情報の共有を迅速に行う ・生徒の実態を正確に伝える
	個人情報の保護	・個人情報をごとまで伝えられるか ・どこまで伝える必要があるのか分からない
支援の方向性の統一	意思統一	・学校側の思いと関係機関の動きが異なること ・関係者の意思統一 ・学校と関係機関の見立てや方針などが違い、スピード感のある対応をすることが難しくなる
	役割分担	・学校がすべきこと、関係機関がすべきこと（してくれること）を明らかにすること ・学校と関係機関または関係機関同士の役割分担が難しい
成果		・連携していくがなかなか改善が見られないこと ・解決策がなかなか見いだせないこと
本人・家族	本人・家族の協力	・保護者や生徒自身が必要だと感じていないケースがあり、状況の改善が困難になってしまうこと ・本人、保護者の願いが明確にならず、関係機関との連携だけでは方針を決めづらいこと
	学校と連携先での表れの違い	・学校で見られる生徒の様子と関係機関で見せる様子の違い ・関係機関での生徒の表れと、学校での生徒の表れに違いが見られること

関係機関との連携で難しいと感じていることについて、カテゴリー化を行った。この結果、「関係機関の選定」「校内体制」「時間」「情報」「支援の方向性の統一」「成果」「本人・家族」の七つの大カテゴリーにまとめた【表 6】。

これら七つの大カテゴリーについて、そこに内包される小カテゴリーと、主な内容をともに示していく。

「関係機関の選定」のカテゴリーは、「関係機関の有無」「関係機関の情報」「連携方法」の三つの小カテゴリーにまとめた。「関係機関の情報」に関する記述の割合が7.5%と多かった【図20】。「関係機関が身近にない」「近隣にフリースクール等の支援施設がない」などの内容から、学校側が関係機関との連携を望んでいても、地域の状況によって近隣に適切な関係機関がないことが連携を難しくしている要因と推察される。また、「どの機関に連絡するべきか」「どうつながったらよいか」「どんなことをお願いできるのか」「どのように連携すれば良いか」などの内容から、学校が実際に連携を図ろうとしたとき、その方法や手順などに課題を感じ、連携を難しいと感じている要因になっていると推察される。

「校内体制」のカテゴリーは、「大規模校のため、対応を誰がどのようにコントロールするのか」「窓口となる職員の負担が大きい」「分担し複数対応することは対応の統一性を欠くことがある」など、関係機関との連携の際の校内体制の在り方に関する記述があった。学校規模や校内組織の状況を考慮しつつ、連携対応の窓口や中心となる教職員などの校内体制がまだ整っておらず、最善の方法を模索中であるという現状が推察される。

「時間」のカテゴリーは、「タイムリーな支援」「時間確保」の二つの小カテゴリーにまとめた。「時間確保」に関する記述の割合が20.3%、「タイムリーな支援」に関する記述の割合が11.7%であった【図20】。七つの大カテゴリーの中でも、「時間」に関する記述の割合が32.0%で最も多く、学校が時間に関する課題を抱えていることが鮮明となった【図19】。「関係機関も忙しいので、早急に対応ができない場合がある」「必要な支援が良いタイミングで行われない」「連携するための時間を確保する」「家庭、学校、関係機関が一堂に会することが難しい」などの内容から、対象の生徒や保護者に関する情報を共有したり、支援の方向性を決定したりするための連携会議の時間を確保できないことや、連携後、関係機関の多忙さなどの原因から、学校が望むタイミングで支援が行われないことなど、時間的な制約が連携を難しくと感じさせる大きな要因と推察される。

「情報」のカテゴリーは、「情報共有」「個人情報の保護」の二つのカテゴリーにまとめた。「正しい情報の共有」「生徒の実態を正確に伝える」「個人情報をどこまで伝えられるか」などの内容や【問11】をカテゴリー化した結果から、関係機関との連携では情報共有することは大切だと学校は捉えているが、難しさも同時に感じていると推察される。ま

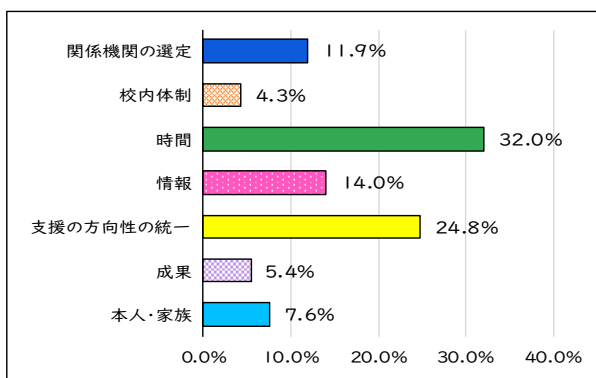


図19 大カテゴリー別の記述数の割合 (N=93)

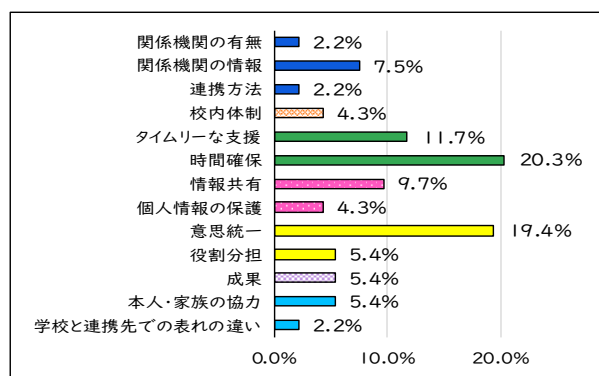


図20 小カテゴリー別の記述数の割合 (N=93)

た、個人情報の保護に留意しながら関係機関に対して正確な情報を伝えることに難しさを感じているとも推察される。

「支援の方向性の統一」の категорияは、「意思統一」「役割分担」の二つの小カテゴリーにまとめた。「意思統一」に関する記述の割合が 19.4%と多かった【図 20】。この小カテゴリーは、前述の関係機関との連携で大切にしていることの中にある「支援目標の共有」「関係機関との役割分担」の小カテゴリーと対立の関係になっている。大切だと感じながらも、「学校側の思いと関係機関の動きが異なる」「役割分担が難しい」などの内容から、実際には難しい現状があり、関係機関との連携を阻んでいる要因と推察される。

「成果」の категорияは、「連携していくがなかなか改善が見られない」「解決策がなかなか見いだせない」など、関係機関との連携を行ったが、目に見えるような状況の変化や改善が見られなかったという内容が含まれている。【図 13】にも示したとおり、連携後に改善に向かったと感じる割合が 74%であるのに対し、変化を感じていない割合が約 25%である。必ずしも連携を行えば改善に向かうとは言えない現状に対し、学校は連携の難しさを感じていると推察される。

「本人・家族」の категорияは、「本人・家族の協力」「学校と連携先での表れの違い」の二つの小カテゴリーにまとめた。「保護者や生徒自身が必要だと感じていないケースがあり、状況の改善が困難になってしまう」「学校で見られる生徒の様子と関係機関で見せる様子の違い」などの内容から、生徒や保護者の支援には関係機関の協力が不可欠だと学校が判断し、生徒や保護者に対して協力体制の構築を求めるも、連携に対して温度差があり実現しないことや本人が学校と関係機関で見せる姿に相違があり、支援の方向性が定まらないことなど、本人や家族の要因により難しさを感じていると推察される。

(4) 別室に関わる内容

【問 1】 令和 4 年度に不登校の生徒に対応するための「別室」を設置していたかについて、あてはまるものを選択してください。

回答した 164 校のうち、別室を「常に設置していた」のは 117 校 (71.3%)、「必要なときだけ設置していた」のは 37 校 (22.6%)、合わせて 154 校 (93.9%) であった。ほとんどの学校が別室を設置していることが分かる。「設置しなかった」学校は 9 校 (5.5%) のみであった

【図 21】。そのうち、6 校が人を配置できない、空き教室がないという理由であり、設置したくてもできない学校の状況がうかがえた。

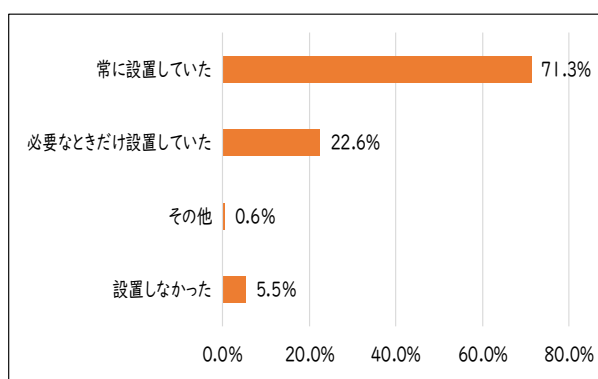


図 21 別室の設置状況 (N=164)

【問 2】令和 4 年度に「別室」を利用したことがある生徒数を入力してください。

各学年共に、不登校及び不登校傾向の生徒の約 32～34%が別室を利用していることが分かった【図 22】。校外の教育支援センター（適応指導教室）については約 12～15%【図 23】、フリースクールについては約 2～3%が利用している状況であった【図 24】。

上記の三つの場所について、総合的に見ると、2 年生は不登校及び不登校傾向の生徒の増加に伴い、どの場所も利用者数も増加しているが、利用割合は 1 年生に比べて低くなっている。これについては、「不登校の経過²³」が関わっていると推察される。「不登校の経過」には、「不登校準備段階」「不登校開始段階」「ひきこもり段階」「社会との再会段階」がある。不登校が長期化している生徒の場合、激しい情緒的混乱が伴う「不登校開始段階」を経て、混乱が収まり、静かに家庭で過ごしているという印象を受ける「ひきこもり段階」であることが多い。特に、中 1 ギャップによって、1 年生から不登校状態が続いているとすれば、2 年生時は「ひきこもり段階」であることが予想され、利用割合の低下に影響していると考えられる。その後、3 年生になると、社会に関心を示すようになる「社会との再会段階」に入ることによって、それぞれの利用割合は高くなることが予想されるが、調査結果では、別室の利用割合は高くなり、校外の教育支援センターの利用割合は低くなっている。3 年生については、進路について考える時期ということもあり、校外の教育支援センターの利用よりも学校への意識が高まったことにより、別室を利用する生徒が多くなったと推察される。

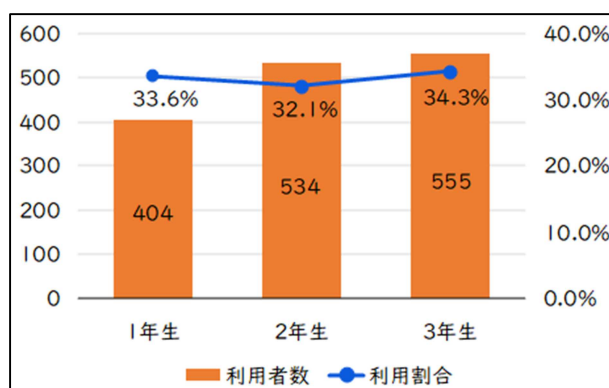


図 22 別室利用者数と割合

(1 年生 $N=1202$ 、2 年生 $N=1664$ 、3 年生 $N=1618$)

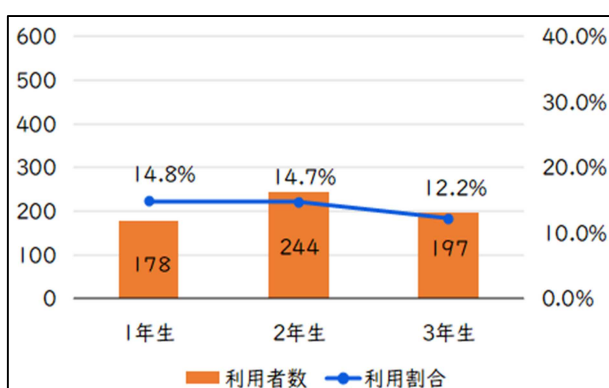


図 23 校外の教育支援センター（適応指導教室）の利用者数と割合

(1 年生 $N=1202$ 、2 年生 $N=1664$ 、3 年生 $N=1618$)

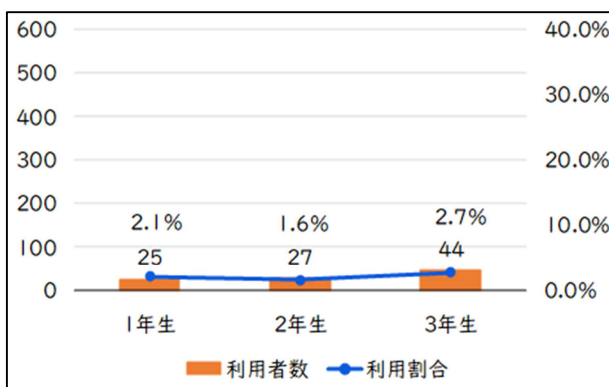


図 24 フリースクールの利用者数と割合

(1 年生 $N=1202$ 、2 年生 $N=1664$ 、3 年生 $N=1618$)

²³ 齊藤万比古 『不登校対応ガイドブック』 中山書店 2007

【問3】どこに「別室」を設置していたかについて、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

別室の設置場所については、「相談室内」と回答した学校が74校（48.1%）、「空き教室」が71校（46.1%）であった。次いで、「保健室内」が38校（24.7%）、「図書室内」が9校（5.8%）であった【図25】。保健室や図書室、会議室などのように、本来の使用目的がある場所を利用しているという回答が多くあった一方で、別室専用の場所を設置している学校や地域があることも分かった。

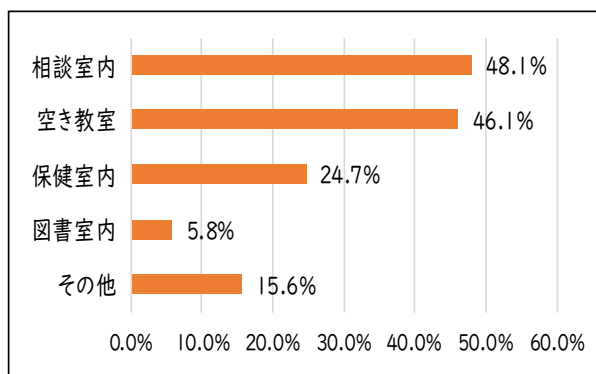


図25 設置場所（N=154）

上位三つの相談室、空き教室、保健室は「相談室と空き教室」「相談室と保健室」「空き教室と保健室」など、組合わせて設置している学校が多い。半数以上の学校が二部屋以上を別室として設置しており、生徒のニーズに対応するためだと考えられる。

【問4】「別室」で生徒と関わっているのはどのような教職員だったかについて、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

【問5】「別室」の運営を主に行う教職員の配置について、あてはまるものを選択してください。

【問6】「別室」で生徒と関わる教職員をどのように配置していたかについて、あてはまるものを選択してください。

別室で生徒と関わっている教職員については、利用している生徒の「担任」と回答した学校が122校（79.2%）、「学習支援員や生活支援員」が111校（72.1%）であった。次いで、「その時間授業を担当していない教職員」が99校（64.3%）、「生徒指導や教育相談に係る分掌の教職員」が96校（62.3%）、「管理職」59校（38.3%）であった。「その他」については、生徒の心理面を支援する役割を担う教職員である「養護教諭」や「SC」、「心の教室相談員」などが挙げられた【図26】。

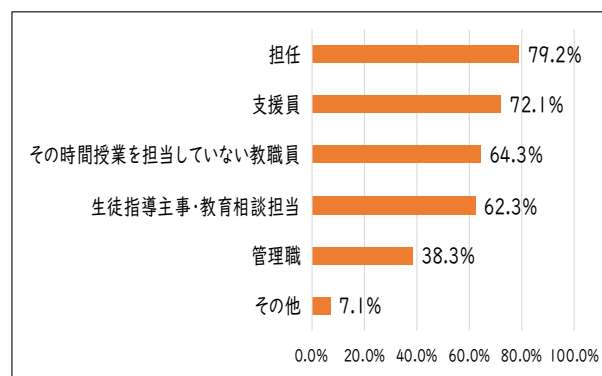


図26 関わっている教職員（N=154）

運営を主に行う教職員の配置の状況に関しては、「他の分掌と兼務して配置している」と回答した学校が 54 校（35.1%）と最も多く、「別室担当者を専属で配置している」学校が 39 校（25.3%）で全体の約 1 / 4 であった【図 27】。必要に応じて配置する学校は、その時間授業等がなく空いている教職員が入ることが多いようである。教職員で協力し合いながら運営していることが分かる。

また、配置に関しては、「別室を利用する生徒の有無に関係なく年度当初に作成した配置計画をもとに原則配置していた」と回答した学校が 75 校（48.7%）、「配置計画は作成せずに教職員の状況によって配置していた」学校が 68 校（44.2%）、「年度途中で必要に応じて作成した配置計画をもとに原則配置していた」学校が 10 校（6.5%）であった【図 28】。

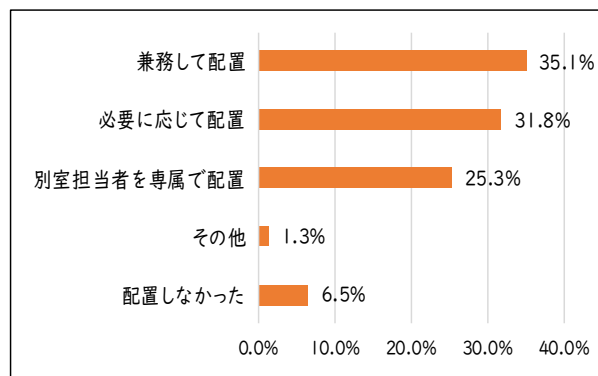


図 27 別室担当者の配置状況 (N=154)

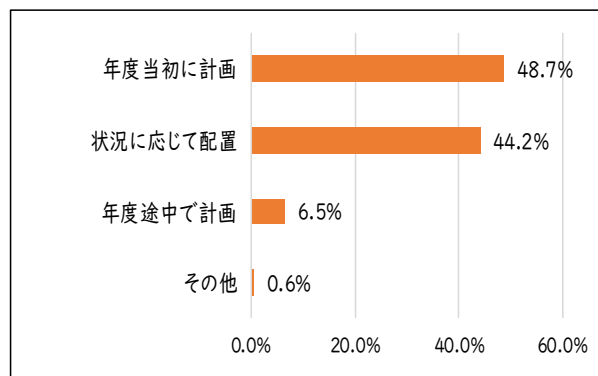


図 28 別室担当者の配置計画 (N=154)

【問 7】「別室」を利用する生徒向けのルールを作成について、あてはまるものを選択してください。

【問 8】「別室」を利用する生徒向けのルールを確認するなど、管理や運営に関することを教職員間で共通理解を図る時間を設定していたかについて、あてはまるものを選択してください。

【問 9】問 8 で“設定していた”、“必要なときにだけ設定していた”と回答した方にお聞きします。いつ共通理解を図っていたかについて、あてはまるものを選択してください。

別室を利用する生徒向けのルールを作成については、「別室を利用する生徒の有無に関係なく年度当初に作成していた」学校が 89 校（57.8%）、「利用する生徒がいる場合に作成していた」学校が 32 校（20.8%）、作成しなかった学校が 31 校（20.1%）であった【図 29】。

別室を利用する生徒向けのルールを確認するなど、管理や運営に関することを教職員間で共通理解を図る時間の設定については、「別室を利用する生徒の有無に関係なく年度当初に設定していた」と回答した学校が 82 校（53.6%）、「必要なときにだけ設定していた」が 54 校（35.3%）、「設定しなかった」が 17 校（11.1%）であった【図 30】。

さらに、いつ共通理解を図っていたかについては、「年度当初に図っていた」と回答した学校が80校（58.8%）、「年度途中で必要に応じて図っていた」が56校（41.2%）であった【図31】。

問6の回答と照らし合わせてみると、別室で生徒と関わる教職員を「年度当初に配置計画をしていた」と回答した75校（48.7%）のうち、「利用する生徒の有無に関係なくルールを作成」し、「年度当初に教職員間で共通理解を図る時間を設定した」学校は59校あった。別室について校内での制度化が進んでいることがうかがえる。

また、別室で生徒と関わる教職員を「状況に応じて配置していた」と回答した68校（44.2%）のうち、「利用する生徒の有無に関係なくルールを作成」し、「年度当初に教職員間で共通理解を図る時間を設定した」学校は19校（27.9%）あり、上記の学校と同じことが言える。約半数の学校で別室の運営が制度化されていた。また、別室で生徒と関わる教職員を「状況に応じて配置していた」と回答した68校のうち、21校（30.9%）は「利用する生徒がいた場合状況に応じてルールを作成」もしくは「教職員間で共通理解を図る時間を設定」していた。

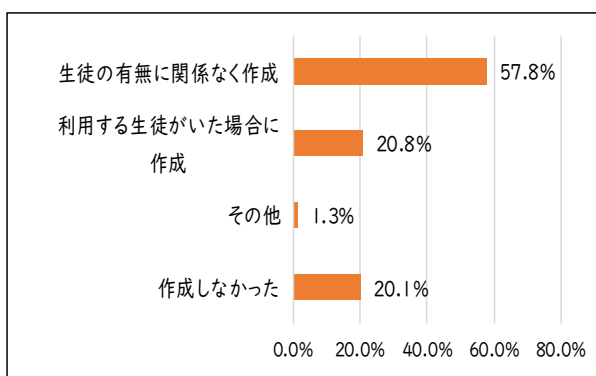


図29 別室のルールの作成 (N=154)

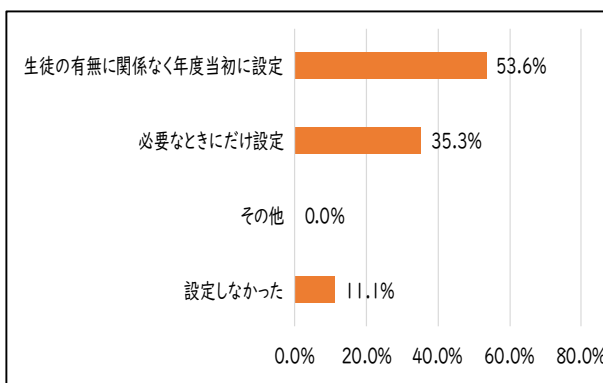


図30 共通理解を図る時間の設定 (N=154)

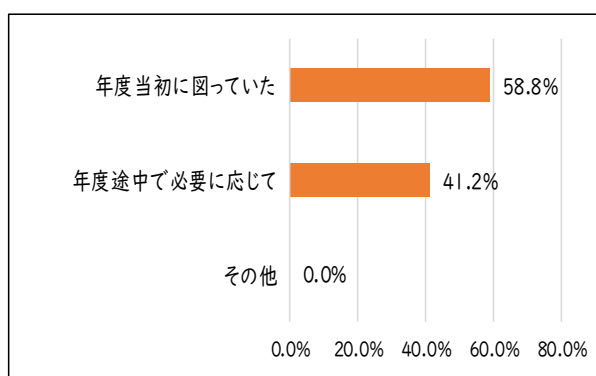


図31 共通理解を図る時間 (N=136)

【問10】「別室」を利用する生徒の活動の様子などをどのように共有していたかについて、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

別室を利用する生徒の活動の様子などをどのように共有していたかについては、「定期的な会議や打合せの場等で共有していた」と回答した学校が117校（76.0%）、「ノートやシートを活用し共有していた」が91校（59.1%）であった【図32】。ノートやシート以外の共有方法として、ホワイトボードやパソコン内のファイルの活用などの回答もあった。

会議や打ち合わせでの共有とノートやシートを活用した共有を併用している学校は 58 校（50.4%）あった。別室利用人数が多い学校も多く含まれており、丁寧な情報共有を心掛けていることがうかがえる。

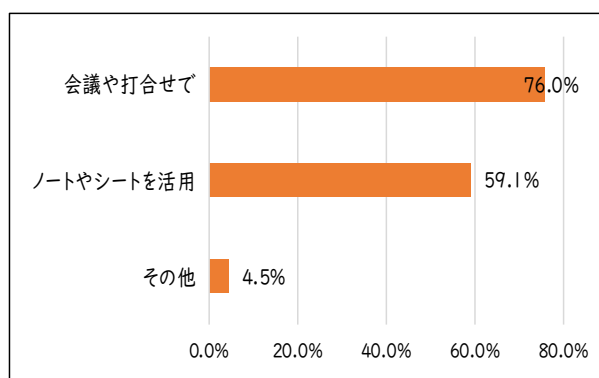


図 32 校内での共有方法 (N=154)

【問 11】「別室」の存在をどのように周知していたかについて、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

別室の存在をどのように周知していたかについては、「別室の利用を必要とする生徒や保護者に対して適宜周知していた」と回答した学校が 132 校（85.7%）で最も多かった。次いで、「全生徒や保護者に対して年度当初に周知していた」が 28 校（18.2%）となった【図 33】。

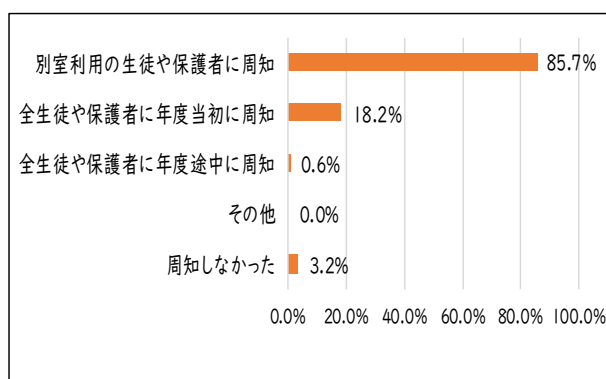


図 33 周知の仕方 (N=154)

90%以上の学校で別室を設置しているにもかかわらず、全校生徒や保護者に周知する割合は 20%未満と低く、周知の仕方に苦慮している実態がうかがえる。

【問 12】「別室」を利用する生徒は主にどのような活動をしていたかについて、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

別室を利用する生徒が主にどのような活動をしていたかについては、「自主学習中心の活動」が最も多く 152 校（98.7%）であった。「遊びや会話など人と関わる活動」が 90 校（58.4%）、「タブレット等を活用したオンライン授業」が 87 校（56.5%）、「教職員による個別指導」が 86 校（55.8%）、「教育相談などのカウンセリング」が 76 校（49.4%）という回答であった【図 34】。生徒の特性を考え、個のニーズに応じて活動していると考えられる。

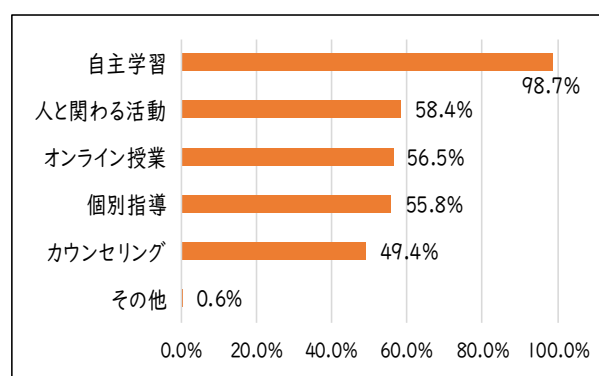


図 34 活動内容 (N=154)

【問 13】「別室」を運営していく上で成果のあった取組について、記述をお願いします。（自由記述）

表 7 別室運営で成果のあった取組

大カテゴリー	小カテゴリー	主な内容
校内体制の整備	別室に関わる人の配置	・支援員を配置したことで、生徒と担任とのやり取りがスムーズになったり、生徒にとって安心できる居場所になったりした ・専属の担当者を配置し、持ち授業時数を極力少なくすることで、生徒個々の特性や状況に応じて適切に対応できた
	チームでの対応	・担任だけではなく、全職員との関わりが生徒にとって様々な角度から話が聞けるチャンスとなっていた ・複数の教員が教育相談、日常会話をして関係を作ることで支援がしやすくなった
	SC・SSW との連携	・必要に応じて SC や SSW とつながることができた ・SC や支援員との定期的な打ち合わせを行った
	情報共有	・個に応じた支援を実施できるように、各生徒の状況や特性について関係教員で十分に共有し、チームとして対応した ・利用する生徒の所在を全職員が把握できるように、利用状況を明記したホワイトボードを職員室に設置した ・生徒の様子を記した通信を月に 1 度発行し、全教員で共有した
	環境づくり	・コミュニケーションを主の目的とする生徒と自主学習を主の目的とする生徒を分けた ・本やプリントを設置し、生徒がいつでも取り組める環境にした
居場所づくり	居場所の保証	・教室に入ることに難しさのある生徒、学校へ登校すること自体に難しさのある生徒に対して、居場所づくりや心を落ち着かせられる場として一定の効果があつた ・いつ登校しても、校内で安心して過ごせる場があることで、継続して登校できた生徒がいた ・別室に登校することで、学校に來ているという思いになるため、本人の自信につながつた
	ステップアップの場	・別室を教室復帰のステップアップの場とし、教室復帰に近づいた生徒がいた ・不登校生徒にとって、教室に行けるまでのワンクッションとして、別室に登校することで、その後教室に無理なく入ることができるようになった
指導・支援内容	定期的なカウンセリング	・定期的なカウンセリングを行った ・悩み相談や会話を行った
	個に応じた活動内容	・一人一人の特性に合った個別指導を行うことができた ・個々の生徒の特性や課題に応じて、担任や別室担当職員が、本人やその保護者とよく相談して、無理のない日課や学習内容を設定した ・人と関わるのが苦手な生徒が多かったので、コミュニケーション活動や共同活動を意図的に行った
	ICT の利用	・タブレットなどを活用したオンライン授業(教室と別室を繋ぐ)を行い、学習内容の把握や教室の雰囲気を感じられた ・オンライン授業により、積極的に学習に取り組む姿が見られるようになった
	スケジュール・目標・振り返り	・登校したら、一日の予定を生徒と共に立て、一日の終わりには振り返りを記入した ・生徒自ら一日の学校生活の計画を立て実行することを通して、学校生活や学習に対する意欲が向上した
	教職員・友人の関わり	・級友が誘いに來たり、担任が不安を緩和させたり授業に出られる環境を作つた ・担任、学年主任を中心に積極的に関わることで授業参加を促すことができた

別室運営で成果のあった取組について、カテゴリー化を行った。この結果、「校内体制の整備」「居場所づくり」「指導・支援内容」の三つの大カテゴリーにまとめた【表7】。

これら三つの大カテゴリーについて、そこに内包される小カテゴリーと、主な内容をともに示していく。

「校内体制の整備」のカテゴリーは、「別室に関わる人の配置」「チームでの対応」「SC・SSWとの連携」

「情報共有」「環境づくり」の五つの小カテゴリーにまとめた。「チームでの対応」に関する記述の割合が7.7%と多かった【図36】。学校によっては専属の教職員や支援員を配置したり、それが難しい場合はSCやSSWを含む複数の教職員がチームで対応したりするなど、別室にいる生徒との関わりをもつことで成果があったと感じた学校があった。また、一人ひとりに合った適切な支援を行うために、生徒の状態や変化などの情報について教職員間で共有したり、利用

する生徒のニーズに即した環境づくりをしたりすることで、成果を感じた学校があった。

「居場所づくり」のカテゴリーは、「居場所の保証」「ステップアップの場」の二つの小カテゴリーにまとめた。「居場所の保証」に関する記述の割合が18.5%と全小カテゴリーの中で最も多かった。「ステップアップの場」に関する記述の割合も13.1%と多かった【図36】。別室が「心を落ち着かせる場」「安心して過ごせる場」としての「居場所」として機能したこと、「教室復帰のステップアップの場」「教室に行けるまでのワンクッション」としての「ステップアップの場」として機能したことで、成果を感じた学校があった。

「指導・支援内容」のカテゴリーは、「定期的なカウンセリング」「個に応じた活動内容」「ICTの利用」「スケジュール・目標・振り返り」「教職員・友人の関わり」の五つの小カテゴリーにまとめた。大カテゴリー別の記述数の割合に注目すると、全体の45.4%が「指導・支援内容」に関する内容となっていた【図35】。ここに属する小カテゴリーでは、「個に応じた活動内容」に関する記述の割合が17.7%と多く、「ICTの利用」が10.8%と続いた【図36】。別室での活動内容を学習に限定せず、SCとのカウンセリングや教職員や友人との関わりの方場として運営することで成果を得ていた。また、教室での過ごし方のような決められた日課で生活するのではなく、生徒自身が別室での過ごし方やスケジュール、目標などを決めて生活することで、安定して学校に登校できるようになったなどの成果を得た学校もあった。さらに、タブレット端末を利用した別室でのオンライン授業も、生徒の学習意欲の向上につながったと感じ、成果として挙げた学校があった。

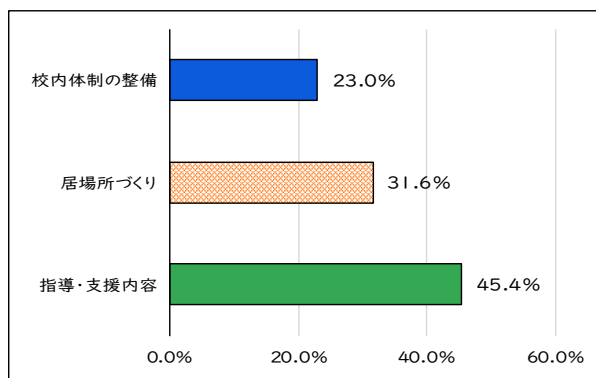


図35 大カテゴリー別の記述数の割合
(N=130)

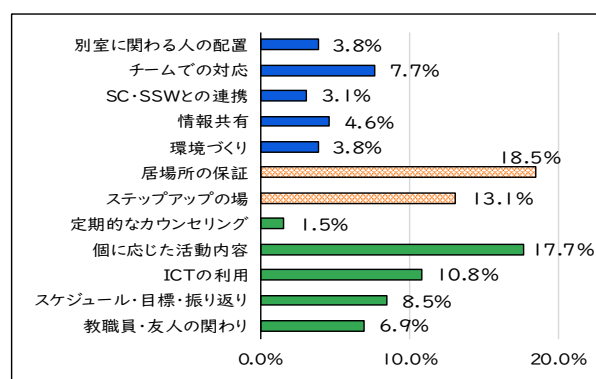


図36 小カテゴリー別の記述数の割合
(N=130)

【問 14】「別室」を利用していた生徒が教室復帰をしたケースがあったかについて、回答してください。

別室を利用した生徒が教室復帰をしたケースがあったと回答した学校は 101 校（65.6%）であった。一方、なかったと回答した学校は、53 校（34.4%）であった【図 37】。

別室を利用する一人ひとりの児童生徒の状況が様々であるように、教室復帰をした要因も様々であると考えられる。教室復帰がなかった場合でも、別室が居場所として機能していたことが考えられることから、必ずしも別室運営に問題があったという捉え方はできない。

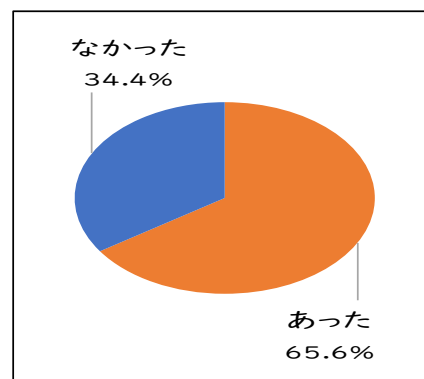


図 37 教室復帰の有無（N=154）

【問 15】 問 14 で “あった” と回答した方にお聞きします。教室復帰をした要因について記述をお願いします。（自由記述）

表 8 教室復帰の要因

大カテゴリー	小カテゴリー	主な内容
時機の到来	進級	・新年度のクラス替え（意図的な生徒配置） ・進級に伴う環境の変化 ・年度が変わり新たなスタートへ向け意欲が高まった
	進路	・3年生で進路のことが関係してきたことが大きかった ・受検に向けて心境の変化 ・進路が明確になり、目標ができた
	卒業	・卒業が近づいた ・入試や卒業式への参加がきっかけとなった
居場所としての機能	安心感	・安心感を持って段階的に学校へ来ることができた ・教室での生活に不安を感じたときの居場所としての「別室」に安心感があった ・教室で授業を受けているときでも、苦しくなったら安心して戻ることができる場所があるとがんばることができた
	エネルギーの蓄積	・生徒の居場所となり、生徒が活動のエネルギーを蓄えることができた ・相談室で過ごす時間の中で、（その期間の家庭生活も含め）生徒自身に復帰しようと思える心のエネルギーが補充された
	ステップアップの場	・段階を踏むことで、教室へ行くハードルが下がった ・別室登校を続けることで、登校へのハードルが低くなってきた
指導・支援	教職員のサポート	・学校の職員との交流を継続できた ・教職員との関わりの中で、自分の気持ちや今後のことを整理することができた ・生徒の思いを聴き、不安に寄り添い、安心して過ごせる環境を整えた
	友人のサポート	・級友が教室に誘ってくれたり、教室でサポートをしてくれたりした ・別室に給食を運びに来る友達の温かい声掛け ・会いに来てくれる友達の存在
原因の解消	不安の解消	・本人が抱えていた病気や特性が落ち着いた ・生徒自身がクラス内で感じていた不安が解消できたため、教室に復帰できた
	人間関係の改善	・トラブルのあった生徒と一時的に離れ、トラブルが解決した ・友人との関係修復が図られた

教室復帰の要因について、カテゴリー化を行った。この結果、「時機の到来」「居場所としての機能」「指導・支援」「原因の解消」の四つの大カテゴリーにまとめた【表 8】。

これら四つの大カテゴリーについて、そこに内包される小カテゴリーと、代表的な内容とともに示していく。

「時機の到来」のカテゴリーは、「進級」「進路」「卒業」の三つの小カテゴリーにまとめた。「進路」に関する記述の割合が 15.5%と多かった【図 39】。「進級に伴う環境の変化」「受検に向けて心境の変化」「卒業が近づいたため」などの内容から、年度替わりの進級のタイミングでの環境の変化、中学校卒業を控えたタイミングでの心境の変化などが、教室復帰を促したと推察される。

「居場所としての機能」のカテゴリーは、「安心感」「エネルギーの蓄積」「ステップアップの場」の三つの小カテゴリーにまとめた。「ステップアップの場」に関する記述の割

合が 13.1%と多かった【図 39】。生徒一人ひとりの状況や不登校の段階は様々なため、別室に求められる役割も様々である。「別室に安心感があつた」

「教室で授業を受けているときでも、安心して戻ることができる場所がある」などの内容から、別室で安心感を得ることが教室復帰につながった要因と推察される。また、「活動のエネルギーを蓄えることができた」「生徒自身に復帰しようと思える心のエネルギーが補充された」という内容から、別室でエネルギーを蓄えることも教室復帰につながった要因と推察される。さらに、「段階を踏むことで、教室へ行くハードルが下がった」「別室登校を続けることで、登校へのハードルが低くなってきた」などの内容から、別室が教室復帰のためのステップアップの場となり、教室復帰につながったと推察される。

「指導・支援」の категорияは、「教職員のサポート」「友人のサポート」の二つの小カテゴリーにまとめた。大カテゴリー別の記述数の割合に注目すると、全体の 31.1%が「指導・支援」に関する内容となっており、「時機の到来」と同じく多かった【図 38】。小カテゴリー別の記述の割合は、「教職員のサポート」が 16.3%と多く、「友人のサポート」も 14.8%と多かった【図 39】。「教職員との関わりの中で、自分の気持ちや今後のことを整理することができた」「生徒の思いを聴き、不安に寄り添い、安心して過ごせる環境を整えた」「級友が教室に誘ってくれたり、教室でサポートしてくれたりした」「友達の温かい声掛け」などの内容から、教職員や友人の温かな関わりが教室復帰につながった要因と推察される。

「原因の解消」の категорияは、「不安の解消」「人間関係の改善」の二つの小カテゴリーにまとめた。「クラス内で感じていた不安が解消できたため」「トラブルのあった生徒と一時的に離れ、トラブルが解決した」「友人との関係修復が図られた」などの内容から、別室登校しながら、「居場所としての機能」や「指導・支援」の категория内にある要因により、不安の解消や人間関係の改善が図られ、教室復帰へとつながったと推察される。

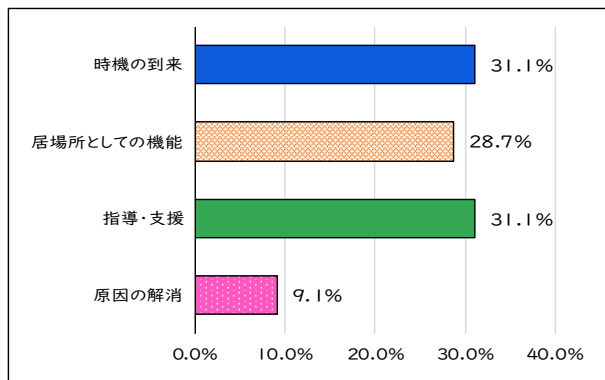


図 38 大カテゴリー別の記述数の割合
(N=122)

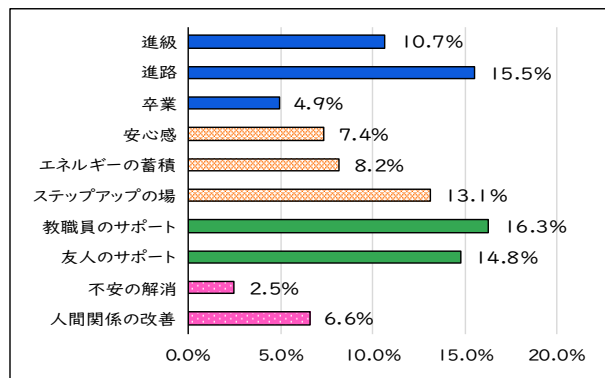


図 39 小カテゴリー別の記述数の割合
(N=122)

【問 16】 問 1 で“設置しなかった”と答えた方にお聞きします。校内に別室を設置しなかった理由について、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

【問 17】 問 16 で“不登校及び不登校傾向の生徒はいたが、何らかの理由で設置できなかった”と答えた方にお聞きします。何らかの理由について、あてはまるものを選択してください。（複数回答可）

別室を設置しなかった 7 校に対して、設置しなかった理由を尋ねたところ、4 校（44.4%）が、「不登校及び不登校傾向の生徒はいたが何らかの理由で設置できなかった」と回答した。また、2 校（22.2%）が「不登校及び不登校傾向の生徒はいたが県市町教育委員会が運営する教育支援センター（適応指導教室）を利用していた」と回答した【図 40】。

さらに、設置できなかった何らかの理由について尋ねると、4 校（100.0%）が、「人の配置に関する理由」と回答、2 校（50.0%）が「場所に関する理由」、1 校（25.0%）が「教職員間の共通理解に関する理由」と回答した【図 41】。

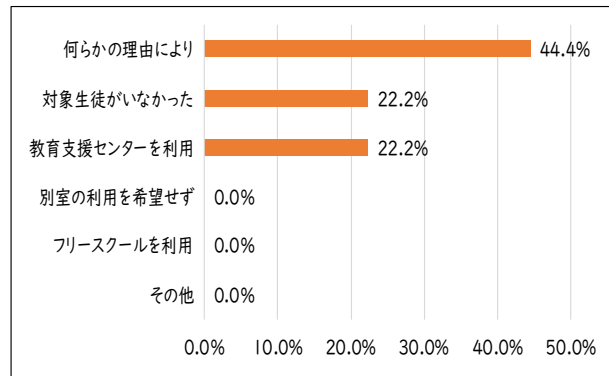


図 40 別室を設置しなかった理由（N＝7）

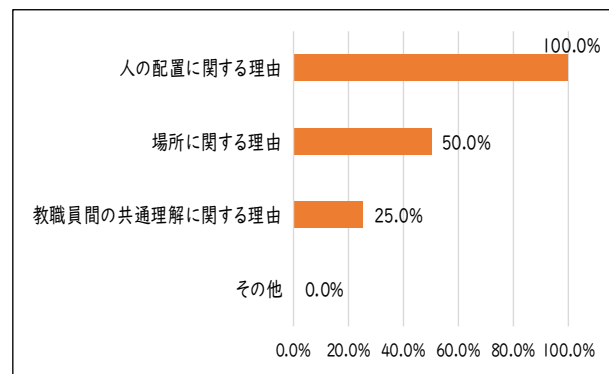


図 41 何らかの理由（N＝4）

【問 18】「別室」を運営していく上での課題について、記述をお願いします。（自由記述）

表 9 別室運営での課題要因

大カテゴリー	小カテゴリー	主な内容
校内体制の整備	教職員の配置	・ギリギリの人数なので、空いている教員がなかなかいない、また支援員も一人なので、学年ごとの別室対応が大変だった ・教職員が少ないため、丁寧な関わりが難しかった ・空き時間の教員が代わる代わる入り、常駐の教員がいない ・支援員に別室についてもらうと、サポートが必要な授業に支援員がつくことができなくなってしまう ・時間割や出張の関係で、必ず別室に教員が配置できるとは限らない時がある ・別室専属の教員を置くことが難しく、別室の運営が厳しい。対応できる教員への声掛けと協力を全職員で行っていたが、対応できない時も生じてしまった
	場所・環境整備	・空き教室利用の「別室」のため、教室配置や冷暖房などの空調、ネット環境が整わないなど、環境面や運営面で支障が多々あった ・人数が多くなった場合の部屋の確保 ・目的が違う生徒同士の空間は難しい
	共通理解	・教職員間の別室に対する共通理解の徹底 ・部屋についての職員同士の意思の統一 ・別室の使い方を全校で確認する
	教室復帰	・復帰を促すタイミングが難しい ・一度別室に入るとなかなか復帰できない ・良し悪しがあると思うが、別室へ登校することで、教室に入らなければならない不安が解消される。一方で、別室で安心感を持つことにより、ますます教室復帰しづらくなる ・別室でも授業をオンラインで受けることができ、複数人がその場にいて友達との関わりももてたので、教室へ復帰する必要性を感じられない生徒がいた
	情報共有	・別室を利用する生徒が、その日に来ているのか、来ないのか、誰がどのタイミングで確認するかが難しい ・全教員と情報共有する方法 ・担任と別室担当とのやりとりを行う時間がうまく設定できない
指導・支援内容	学習保障	・自主学習が中心となってしまう、教科の支援が十分にできていない ・学力保障、評価や評定のあり方 ・生徒によって学習意欲に差が見られ、別室で学習環境を整えることが難しかった
	個のニーズに応じた対応	・別室生徒が増えることによる個に応じた対応の難しさ ・正規教員が常時配置できないため、支援員による指導が中心になり、様々な課題を持つ生徒個々に適切な対応をするのが難しい ・教室復帰を目指す子と別室でも良いから登校することを目指す子がいて、目的が違う子が同じ部屋にいて対応が難しい

別室運営での課題要因について、カテゴリー化を行った。この結果、「校内体制の整備」「指導・支援内容」の二つの大カテゴリーにまとめた【表 9】。

これら二つの大カテゴリーについて、そこに内包される小カテゴリーと、代表的な内容とともに示していく。

記述の割合が78.6%と多かった「校内体制の整備」の 카테고리【図42】は、「教職員の配置」「場所・環境整備」「共通理解」「教室復帰」「情報共有」の五つの小カテゴリーにまとめた。その中でも「教職員の配置」に関する記述の割合が45.9%と圧倒的に多かった【図43】。「空きの教職員がいない」「常駐の教職員がいない」「必ず別室に教職員が配置できるとは限らないときがある」「別室専属の教職員を置くことが難しい」「部屋の確保」「冷暖房などの空調、ネット環境が整わない」などの内容から、学校としては別室が居場所となるように、人的配置や環境を整えようと考えているが、限られた人数や場所での運営をしなければならないことに苦慮していると推察される。また、「別室に対する共通理解」「別室についての職員同士の意思の統一」などの内容から、教職員一人ひとりの別室に対する

考え方の違いから、同一步調での支援や対応に難しさを感じていることが推察される。

「復帰を促すタイミングが難しい」「一度別室に入るとなかなか復帰できない」などの内容からも分かるように、教職員の中には、教室復帰のみを意識して支援や対応を行っていることも少なくない。教室復帰のみを前提とせず、生徒一人ひとりの状態に応じた別室運営を行っていくために、校内の教職員全員での共通理解が必要である。

「指導・支援内容」のカテゴリーは、「学習保障」「個のニーズに応じた対応」の二つの小カテゴリーにまとめた。「自主学習が中心となり、教科の支援が十分にできていない」

「学力保障」などの内容から、学習意欲の高い生徒のニーズへの対応が人的問題などにより難しいことが推察される。また、「評価・評定のあり方」については、中学校卒業後の進学を見据えて課題と感じていると推察される。「別室生徒が増えることによる個に応じた対応の難しさ」「様々な課題を持つ生徒個々に適切な対応をするのが難しい」などの内容から、学校は生徒一人ひとりのニーズに応えようとしているが、別室を利用する生徒が増加すればするほど、教職員の人的問題や場所などの環境面の問題が障壁となっていることが推察される。

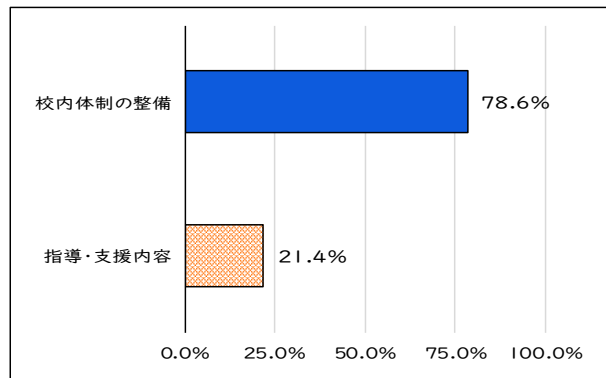


図42 大カテゴリー別の記述数の割合
(N=196)

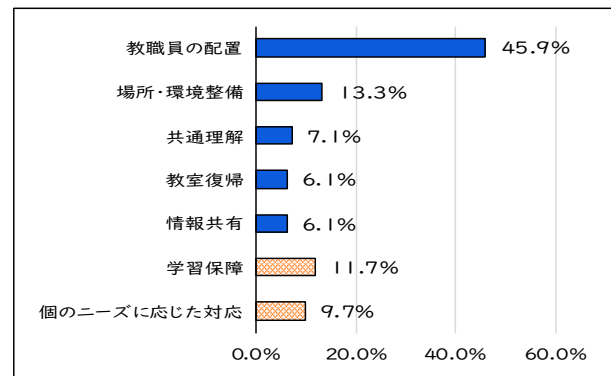


図43 小カテゴリー別の記述数の割合
(N=196)

4 検定による分析・考察

(1) 不登校率²⁴と援助要請・早期発見・早期対応の取組

各学校の「不登校率」と3(2)不登校の未然防止・援助要請に関わる内容の問1「令和4年度に、学校として、生徒が援助要請を出しやすいよう取り組んだことや問題の早期発見・早期対応のために実施したこと」において、相互の間に関連が見られるかどうかを確認するため、カイ二乗検定²⁵を行った【表10】。なお、期待度数が5以下を示した内容については、Fisherの正確確率検定²⁶を行った。

表10「不登校率」と「援助要請・早期発見・早期対応の取組」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	不登校率				有意差
			高い		低い		
			n	%	n	%	
悩み等を聞き出すアンケート調査	選 択	(160)	81	50.6	79	49.4	<i>n.s.</i>
	非選択	(3)	1	33.3	2	66.7	(<i>p</i> = .618) <i>f</i>
Q-U 検査等の市販のアンケート調査	選 択	(79)	44	55.7	35	44.3	<i>n.s.</i>
	非選択	(84)	38	45.2	46	54.8	(<i>p</i> = .182)
市町のシステムに連動した端末からのオンライン相談システム	選 択	(30)	13	43.3	17	56.7	<i>n.s.</i>
	非選択	(133)	69	51.9	64	48.1	(<i>p</i> = .398)
学校独自の端末からのオンライン相談システム	選 択	(11)	7	63.6	4	36.4	<i>n.s.</i>
	非選択	(152)	75	49.3	77	50.7	(<i>p</i> = .360)
悩み相談等のためのポストの設置	選 択	(9)	6	66.7	3	33.3	<i>n.s.</i>
	非選択	(154)	76	49.4	78	50.6	(<i>p</i> = .495) <i>f</i>
定期的な生徒との面接相談	選 択	(156)	80	51.3	76	48.7	<i>n.s.</i>
	非選択	(7)	2	28.6	5	71.4	(<i>p</i> = .274) <i>f</i>
教育相談・生徒指導に関する年間指導計画の作成	選 択	(120)	63	52.5	57	47.5	<i>n.s.</i>
	非選択	(43)	19	44.2	24	55.8	(<i>p</i> = .349)
ユニバーサルデザインによる授業の工夫、校内掲示等	選 択	(74)	39	52.7	35	47.3	<i>n.s.</i>
	非選択	(89)	43	48.3	46	51.7	(<i>p</i> = .577)
生徒向けの対人関係や援助要請に関する文書の作成	選 択	(85)	51	60.0	34	40.0	*
	非選択	(78)	31	39.7	47	60.3	(<i>p</i> = .010)

²⁴ 不登校率（全生徒数に占める不登校者数の割合）の高低に関しては本調査で算出された6.57%を基準とする。

²⁵ 二つのグループで比率に差異があるかどうかを判断する検定。観測度数のばらつきが偶然そうだったのか、あるいは理由があってそうだったのか判断の手がかりを得ることができる。*P*値が0.05を下回ると有意差があると判断される。

²⁶ 二つのカテゴリーに分類されたデータが有意な関連があるかどうかを検討するのに用いられる検定。期待度数が5以下のときに用いられることが多いと言われている。

項目	選択 状況	(n)	不登校率				有意差
			高い		低い		
			n	%	n	%	
人間関係づくりプログラムの実施	選 択	(99)	55	55.6	44	44.4	†
	非選択	(64)	27	42.2	37	57.8	(<i>p</i> = .096)
ソーシャルスキルトレーニング	選 択	(52)	28	53.8	24	46.2	<i>n.s.</i>
	非選択	(111)	54	48.6	57	51.4	(<i>p</i> = .536)
生徒同士のピア・サポート活動	選 択	(35)	16	45.7	19	54.3	<i>n.s.</i>
	非選択	(128)	66	51.7	62	48.4	(<i>p</i> = .540)

(* $p < .05$, † $p < .10$)

(「f」は Fisher の正確確率検定によることを示す)

「生徒向けの対人関係や援助要請に関する文書の作成」に関して、不登校率による有意な差が見られた。不登校率が高いからこそ生徒向けに対人関係や援助要請に関する文書を作成し、周知を図ろうとしていると推察できる。不登校率が低い学校については、これまでの早期発見・早期対応のための不登校対策が功を奏しており、対人関係や援助要請について改めて文書を作成することはしていないのではないかと考えられる。

「人間関係づくりプログラムの実施」については、有意な傾向が見られた。不登校率が高いからこそ早期発見・早期対応のために人間関係づくりプログラムを活用し、対人関係や援助要請に関するスキル指導を実施していると推察できる。

これら以外の項目は不登校率による有意な差が確認できなかった。「悩みを聞き出すアンケート調査」や「定期的な生徒との面接相談」は、実施している学校が 90%を超えており、不登校率に関係なく計画的に取り組んでいると推察される。

(2) 不登校率と援助要請への対応

各学校の「不登校率」と 3 (2) 不登校の未然防止・援助要請に関わる内容の間 5 「様々な生徒から発信された援助要請を受け止め、その後どのように対応したか」において、関連が見られるかカイ二乗検定を行った【表 11】。なお、期待度数が 5 以下を示した内容については、Fisher の正確確率検定を行った。

表 11 「不登校率」と「援助要請への対応」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	不登校率				有意差
			高い		低い		
			n	%	n	%	
管理職への報告・相談	選 択	(162)	82	50.6	80	49.4	<i>n.s.</i>
	非選択	(1)	0	0.0	1	100.0	(<i>p</i> = .497) <i>f</i>
生徒指導主事への報告、 相談	選 択	(160)	82	51.3	78	48.7	<i>n.s.</i>
	非選択	(3)	0	0.0	3	100.0	(<i>p</i> = .120) <i>f</i>
養護教諭への報告、相談	選 択	(148)	79	53.4	69	46.6	*
	非選択	(15)	3	20.0	12	80.0	(<i>p</i> = .014)
S Cとの情報共有や対応 の検討	選 択	(159)	81	50.9	78	49.1	<i>n.s.</i>
	非選択	(4)	1	25.0	3	75.0	(<i>p</i> = .367) <i>f</i>
S S Wとの情報共有や対 応の検討	選 択	(112)	62	55.4	50	44.6	†
	非選択	(51)	20	39.2	31	60.8	(<i>p</i> = .056)
全職員での情報共有や対 応の検討	選 択	(138)	66	47.8	72	52.2	<i>n.s.</i>
	非選択	(25)	16	64.0	9	36.0	(<i>p</i> = .137)
対応を検討するための会 議の開催	選 択	(122)	68	55.7	54	44.3	*
	非選択	(41)	14	34.1	27	65.9	(<i>p</i> = .017)
学校外の関係機関との情 報共有や対応の検討	選 択	(106)	59	55.7	47	44.3	†
	非選択	(57)	23	40.4	34	59.6	(<i>p</i> = .062)
関係する生徒への聴き取 り	選 択	(155)	79	51.0	76	49.0	<i>n.s.</i>
	非選択	(8)	3	37.5	5	62.5	(<i>p</i> = .495) <i>f</i>
保護者への連絡	選 択	(143)	76	53.1	67	46.9	†
	非選択	(20)	6	30.0	14	70.0	(<i>p</i> = .052)
生徒への啓発活動	選 択	(97)	53	54.6	44	45.4	<i>n.s.</i>
	非選択	(66)	29	43.9	37	56.1	(<i>p</i> = .180)

(* *p* < .05、† *p* < .10)

([f] は Fisher の正確確率検定によることを示す)

「養護教諭への報告、相談」と「対応を検討するための会議の開催」に関して、不登校率による有意な差が見られた。また、「保護者への連絡」「S S Wとの情報共有や対応の検討」「学校外の関係機関との情報共有や対応の検討」に関して、有意な傾向が見られた。不登校率が高い学校は、その分、多様で複雑な背景のある生徒が多くいることが予想され、学校内外での適切な支援や対応の必要性が高いため、これらの項目がより選択されていると推察される。

項目の選択率が高く、有意差がなかった「管理職への報告、相談」「生徒指導主事への報告、相談」「S Cとの情報共有や対応の検討」「関係する生徒への聴き取り」については、不登校率の高低に関係なく取り組んでいると推察される。

SCとSSWに注目すると、「SCとの情報共有や対応の検討」に有意差はなく、「SSWとの情報共有や対応の検討」に有意な傾向が見られた。SCは、不登校率の高低に関係なく活用されている一方で、SSWは、不登校率の高低によって活用に関連が見られ、不登校率が高い学校ほど活用がされていることが明らかとなった。これは、不登校率が高い学校は、家庭環境をめぐる問題を抱えた生徒の割合も多くなることが予想され、SSWの活用を積極的に行っていると推察される。

(3) 不登校率と効果があったと感じる援助要請・早期発見・早期対応の取組

各学校の「不登校率」と3(2)不登校の未然防止・援助要請に関わる内容の間6「生徒から発信された援助要請を受け止める方法の中で、特に効果があったと感じた方法」において、関連が見られるかクロス集計表を作成し、カイ二乗検定を行った【表12】。なお、期待度数が5以下を示した内容については、Fisherの正確確率検定を行った。

表12「不登校率」と「効果があったと感じる援助要請・早期発見・早期対応の取組」
(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	不登校率				有意差
			高い		低い		
			n	%	n	%	
悩み等を聞き出すアンケート調査	選 択	(151)	79	52.3	72	47.7	† (p = .069)
	非選択	(12)	3	25.0	9	75.0	
Q-U 検査等の市販のアンケート調査	選 択	(27)	16	59.3	11	40.7	n.s. (p = .308)
	非選択	(136)	66	48.5	70	51.4	
市町のシステムに連動した端末からのオンライン相談システム	選 択	(8)	5	62.5	3	37.5	n.s. (p = .720)f
	非選択	(155)	77	49.7	78	50.3	
学校独自の端末からのオンライン相談システム	選 択	(0)	0	0.0	0	0.0	n.s.
	非選択	(163)	82	50.3	81	49.7	
悩み相談等のためのポストの設置	選 択	(1)	1	100.0	0	0.0	n.s. (p = 1.000)f
	非選択	(162)	81	50.0	81	50.0	
定期的な生徒との面接相談	選 択	(147)	73	49.7	74	50.3	n.s. (p = .617)
	非選択	(16)	9	56.3	7	43.8	
教育相談・生徒指導に関する年間指導計画の作成	選 択	(23)	9	39.1	14	60.9	n.s. (p = .247)
	非選択	(140)	73	52.1	67	47.9	
ユニバーサルデザインによる授業の工夫、校内掲示等	選 択	(9)	3	33.3	6	66.7	n.s. (p = .325)f
	非選択	(154)	79	51.3	75	48.7	
生徒向けの対人関係や援助要請に関する文書の作成	選 択	(16)	8	50.0	8	50.0	n.s. (p = .979)
	非選択	(147)	74	50.3	73	49.7	

項目	選択 状況	(n)	不登校率				有意差
			高い		低い		
			n	%	n	%	
人間関係づくりプログラ ムの実施	選 択	(23)	9	39.1	14	60.9	<i>n.s.</i>
	非選択	(140)	73	52.1	67	47.9	(<i>p</i> = .247)
ソーシャルスキルトレ ニング	選 択	(7)	5	71.4	2	28.6	<i>n.s.</i>
	非選択	(156)	77	49.4	79	50.6	(<i>p</i> = .210) <i>f</i>
生徒同士のピア・サポー ト活動	選 択	(12)	7	58.3	5	41.7	<i>n.s.</i>
	非選択	(151)	75	49.7	76	50.3	(<i>p</i> = .563)

(* *p* < .05、† *p* < .10)

(「*f*」は Fisher の正確確率検定によることを示す)

「悩み等を聞き出すアンケート調査」に関して、不登校率による有意な傾向が見られた。効果を感じていない不登校率が低い学校が 9 校存在し、うち 7 校についてはアンケート調査を実施したと回答しており、アンケート調査以外に効果があったと感じる取組があったと考えられる。この 7 校の回答（複数回答）を見ると、「定期的な生徒との面接相談」を選択している学校が 7 校、「人間関係づくりプログラムの実施」を選択している学校が 3 校であった。生徒と直接関わる面接相談や人間関係づくりプログラムの実施に重きを置き、アンケート調査以上に効果を実感していることが推察される。

(4) 不登校率とスキル指導の実施時間

各学校の「不登校率」と 3 (2) 不登校の未然防止・援助要請に関わる内容の問 7 「人間関係づくりプログラム、ソーシャルスキルトレーニング、ピア・サポート活動の実施時間」において、関連が見られるかカイ二乗検定を行った【表 13】。なお、期待度数が 5 以下を示した内容については、Fisher の正確確率検定を行った。有意差もしくは有意な傾向が見られた場合は、残差分析²⁷を行った【表 14】。

²⁷ 統計的に有意な関連があると分かった二つのグループのどこに有意差があるのか分析する方法。P 値が 0.05 を下回ると有意差があると判断される。調整済標準残差が +1.96 以上なら期待度数より有意に多く、-1.96 以上なら期待度数より有意に少ないことを意味する。

表 13 「不登校率」と「スキル指導の実施時間」

(%は行に対する)

スキル名	実施時間	(n)	不登校率				有意差
			高い		低い		
			n	%	n	%	
人間関係	学級活動	(101)	59	58.4	42	41.6	* (p = .028)
づくりプ	朝や帰りのホームルーム	(11)	2	18.2	9	81.8	
ログラム	道徳	(7)	2	28.6	5	71.4	
	出前講座	(2)	0	0.0	2	100.0	
	その他の時間	(3)	2	66.7	1	33.3	
	取り組んでいない	(39)	17	43.6	22	56.4	
ソーシャ	学級活動	(43)	25	58.1	18	41.9	n.s. (p = .335)
ルスキル	朝や帰りのホームルーム	(19)	8	42.1	11	57.9	
トレーニ	道徳	(16)	8	50.0	8	50.0	
ング	出前講座	(6)	5	83.3	1	16.7	
	その他の時間	(10)	6	60.0	4	40.0	
	取り組んでいない	(69)	30	43.5	39	56.5	
ピア・サ	学級活動	(18)	10	55.6	8	44.4	n.s. (p = .543)
ポート活	朝や帰りのホームルーム	(14)	7	50.0	7	50.0	
動	道徳	(4)	1	25.0	3	75.0	
	出前講座	(4)	3	75.0	1	25.0	
	その他の時間	(13)	4	30.8	9	69.2	
	取り組んでいない	(110)	57	51.8	53	48.2	

(* $p < .05$)

表 14 「不登校率」と「スキル指導の実施時間」による残差分析

スキル 名	実施時間	(n)	不登校率				有意差
			高い		低い		
			調整済標準		調整済標準		
			n	残差	n	残差	
人間関係	学級活動	(101)	59	2.64	42	-2.64	** (p = .008)
づくりプ	朝や帰りのホームルーム	(11)	2	-2.21	9	2.21	* (p = .027)
ログラム	道徳	(7)	2	-1.18	5	1.18	n.s.(p = .240)
	出前講座	(2)	0	-1.43	2	1.43	n.s.(p = .152)
	その他の時間	(3)	2	0.57	1	-0.57	n.s. (p = .567)
	取り組んでいない	(39)	17	-0.96	22	0.96	n.s.(p = .336)

(** $p < .01$ * $p < .05$)

「人間関係づくりプログラム」の実施時間について残差分析を行った結果、「学級活動」と「朝や帰りのホームルーム」において、不登校率による有意な差が見られた。不登校率が高いからこそ学級活動の年間指導計画内に人間関係づくりプログラムの実施を位置付けていることが考えられる。「朝や帰りのホームルーム」に関しては、短時間の取組を年間を通して継続して実施していることで不登校率の低下に効果があったのでないかという見方と、不登校率が低いことで朝や帰りのホームルーム内の短時間の取組で済んでいるのではないかという見方ができる。

「ソーシャルスキルトレーニング」と「ピア・サポート活動」の実施時間については、いずれの時間も不登校率による有意な差は確認されなかった。「ソーシャルスキルトレーニング」を実施している学校数は69校、「ピア・サポート活動」を実施している学校は53校で、どちらも人間関係づくりプログラムの実施校に比べて少ない。今後、実施校が増加することで、有意差が見られる可能性がある。

(5) 教室復帰の有無と別室の設置状況

別室の効果的な在り方を知るため、「教室復帰の有無」と「別室に関する取組状況」において関連が見られるかクロス集計表を作成し、カイ二乗検定を行った【表 15～24】。なお、期待度数が5以下を示した内容については、Fisher の正確確率検定を行った。

表 15 「教室復帰の有無」と「別室の設置場所」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	教室復帰				有意差
			あった		なかった		
			n	%	n	%	
相談室	選 択	(74)	44	59.5	30	40.5	n.s.
	非選択	(80)	57	71.3	23	28.6	(p = .124)
空き教室	選 択	(71)	55	77.5	16	22.5	**
	非選択	(83)	46	55.4	37	44.6	(p = .004)
保健室	選 択	(38)	22	57.9	16	42.1	n.s.
	非選択	(116)	79	68.1	37	31.9	(p = .250)
図書室	選 択	(9)	6	66.7	3	33.3	n.s.
	非選択	(145)	95	65.5	50	34.5	(p= 1.000)f
(** p < .01)							

(「f」は Fisher の正確確率検定によることを示す)

「空き教室」に関して、教室復帰の有無による有意な差が見られた。空き教室以外の選択肢である保健室や相談室、図書室は、別室を利用する生徒以外の利用も考えられ、静かな環境で心を落ち着かせたり、集中して学習に取り組んだりすることが難しい。

【表 8】の「教室復帰の要因」として挙げた「居場所としての機能」を考慮すると、空

き教室がもつ環境が教室復帰を促した要因の一つになったことが推察される。また、空き教室を利用する場合、生徒の実態やニーズに合った活動を行いやすいと考えられ、教室復帰につながったのではないかと推察される。

表 16 「教室復帰の有無」と「別室で関わっている教職員」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	教室復帰				有意差
			あった		なかった		
			n	%	n	%	
担任	選 択	(122)	80	65.6	42	34.4	<i>n.s.</i>
	非選択	(32)	21	65.6	11	34.4	(<i>p</i> = .996)
支援員	選 択	(111)	78	70.3	33	29.7	*
	非選択	(43)	23	53.5	20	46.5	(<i>p</i> = .049)
その時間空いてい る教職員	選 択	(99)	66	66.7	33	33.3	<i>n.s.</i>
	非選択	(55)	35	63.6	20	36.4	(<i>p</i> = .704)
生徒指導主事	選 択	(96)	59	61.5	37	38.5	<i>n.s.</i>
	非選択	(58)	42	72.4	16	27.6	(<i>p</i> = .166)
管理職	選 択	(59)	38	64.4	21	35.6	<i>n.s.</i>
	非選択	(95)	63	66.3	32	33.7	(<i>p</i> = .808)

(* *p* < .05)

「支援員」に関して、教室復帰の有無による有意な差が見られた。教室復帰があった学校は、支援員が有意に多く関わっていた。本来、支援員は、生徒の学習や生活などに対して個別に対応し、学校生活全般を支える存在として、各学校に配置されている。日頃から生徒一人ひとりの困り感に寄り添うことが多いため、別室を利用する生徒にあった対応をすることが可能だと考えられる。こうした支援員の関わりが、教室復帰につながりやすかったのではないかと推察される。

表 17 「教室復帰の有無」と「別室の運営を主に行う教職員の配置」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	教室復帰				有意差
			あった		なかった		
			n	%	n	%	
兼務して配置	選 択	(54)	41	74.5	13	25.5	*
	非選択	(100)	60	60.0	40	40.0	(<i>p</i> = .047)
必要に応じて配置	選 択	(49)	32	65.3	17	34.7	<i>n.s.</i>
	非選択	(105)	69	65.7	36	34.3	(<i>p</i> = .960)
専属で配置	選 択	(39)	23	59.0	16	41.0	<i>n.s.</i>
	非選択	(115)	78	67.8	37	32.2	(<i>p</i> = .315)
配置しなかった	選 択	(10)	4	40.0	6	60.0	†
	非選択	(144)	97	67.4	47	32.6	(<i>p</i> = .094) <i>f</i>

(* $p < .05$, † $p < .10$)

([f] は Fisher の正確確率検定によることを示す)

「配置しなかった」に関して、教室復帰の有無に有意な傾向が見られた。教職員を配置しなかった場合、教室復帰があった学校数は有意に少なく、教室復帰がなかった学校数は有意に多かったことから、学校の実態に応じて教職員を配置した方が教室復帰に効果があると推察される。

配置状況については、「兼務して配置」に関して、教室復帰の有無による有意な差が見られた。別室の運営を他の分掌と兼務するメリットを考えたとき、担任や生徒指導主事などの立場によって得た知識や技能を別室の運営に生かすことができたり、別室の生徒の情報共有を教職員間でスムーズに行ったりすることができると考えられる。どの学校も人手不足により、教職員の配置については頭を悩ませている状況ではあるが、生徒をより理解している教職員が運営に携わることが教室復帰に効果があると推察される。

表 18 「教室復帰の有無」の「別室に関わる教職員の配置計画」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	教室復帰				有意差
			あった		なかった		
			n	%	n	%	
年度当初に計画	選 択	(75)	53	70.7	22	29.3	n.s.
	非選択	(79)	48	60.8	31	39.2	(p = .196)
状況に応じて配置	選 択	(68)	41	60.3	27	39.7	n.s.
	非選択	(86)	60	69.8	26	30.2	(p = .219)
年度途中に計画	選 択	(10)	6	60.0	4	40.0	n.s.
	非選択	(144)	95	66.0	49	34.0	(p = .737)f

([f] は Fisher の正確確率検定によることを示す)

「別室に関わる教職員の配置計画」については、いずれも教室復帰の有無による有意な差は確認されなかった。しかし、「別室を利用する生徒の有無に関係なく年度当初に計画」した場合は、「配置計画は作成せずに状況に応じて配置」した場合に比べ、教室復帰があった学校が多かった。別室の教職員の配置計画を年度当初に計画しておくことは、教育相談体制づくりの一環として考えることが必要だと推察される。

表 19「教室復帰の有無」と「別室のルール作成」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	教室復帰				有意差
			あった		なかった		
			n	%	n	%	
利用する生徒の有	選 択	(89)	60	67.4	29	32.6	n.s.
無に関係なく作成	非選択	(65)	41	63.1	24	36.9	(p = .576)
利用する生徒がい	選 択	(32)	25	78.1	7	21.9	†
た場合に作成	非選択	(122)	76	62.3	46	37.7	(p = .093)
作成していない	選 択	(31)	15	48.4	16	51.6	*
	非選択	(123)	86	69.9	37	30.1	(p = .024)

(* $p < .05$, † $p < .10$)

「作成していない」に関して、教室復帰の有無による有意な差が見られた。作成していない場合、教室復帰があった学校数は有意に少なく、教室復帰がなかった学校数は有意に多かったことから、学校の実態に応じてルールを作成した方が教室復帰に効果があると推察される。

また、「利用する生徒がいた場合に作成」に関しては、教室復帰の有無に有意な傾向が見られた。別室を利用する生徒の実態に応じて柔軟にルールを作成したことで、別室が生徒にとって居心地の良い場所となり、教室復帰へつながったと推察される。

表 20「教室復帰の有無」と「教職員間で共通理解を図る時間の設定」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	教室復帰				有意差
			あった		なかった		
			n	%	n	%	
利用する生徒の有無に関係なく年 度当初に設定	選 択	(82)	57	69.5	25	30.5	n.s.
	非選択	(72)	44	74.1	28	25.9	(p = .274)
利用する生徒がいた場合に 作成	選 択	(54)	40	74.1	14	25.9	n.s.
	非選択	(100)	61	61.0	39	39.0	(p = .103)
設定していない	選 択	(17)	3	17.6	14	82.4	**
	非選択	(137)	98	71.5	39	28.5	(p = .00001)

(** $p < .01$)

「設定していない」に関して、教室復帰の有無による有意な差が見られた。別室の管理や運営に関して教職員間で共通理解を図る時間を設定しなかった場合、教室復帰があった学校数は有意に少なく、また、教室復帰がなかった学校数は有意に多かった。以上のことから、教職員間で別室の管理や運営について共通理解を図る時間を設定した方が教室復帰に効果があると推察される。

表 21 「教室復帰の有無」と「教職員間で共通理解を図った時期」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	教室復帰				有意差
			あった		なかった		
			n	%	n	%	
年度当初に図っ ていた	選 択	(81)	59	72.8	22	27.2	<i>n.s.</i>
	非選択	(56)	39	69.6	17	30.4	(<i>p</i> = .684)
年度途中に図っ ていた	選 択	(56)	39	69.6	17	30.4	<i>n.s.</i>
	非選択	(81)	59	72.8	22	27.2	(<i>p</i> = .684)

「教職員間で共通理解を図った時期」については、いずれも有意な差が確認されなかった。時期による有意差はなかったが、教職員間で別室の管理や運営について共通理解を図る時間を設定しなかったことについては、有意差が確認されている。したがって、学校の実態に応じて、年度当初もしくは年度途中に共通理解を図ることが効果的だと考えられる。また、この質問は複数回答ではなく、年度当初もしくは年度途中のいずれかの回答を選択する形式だったので分からないが、年度当初と年度途中に共通理解を図ることで、有意差が生じ、より効果的に教室復帰につながる可能性も考えられる。

表 22 「教室復帰の有無」と「別室を利用する生徒の活動の様子についての共有方法」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	教室復帰				有意差
			あった		なかった		
			n	%	n	%	
会議や打合せで共有	選 択	(117)	80	68.4	37	31.6	<i>n.s.</i>
	非選択	(37)	21	56.8	16	43.2	(<i>p</i> = .195)
ノートやシートを活用し共有	選 択	(91)	64	70.3	27	29.7	<i>n.s.</i>
	非選択	(63)	37	58.7	26	41.3	(<i>p</i> = .136)

「別室を利用する生徒の活動の様子についての共有方法」については、いずれも有意な差が確認されなかった。教職員間での共有方法の違いによる教室復帰の有無への影響はここでは確認できなかったが、共有すること自体は教室復帰の有無への影響が確認されているので、学校の実態に応じた方法で共有することが望まれる。

表 23 「教室復帰の有無」と「別室の周知」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	教室復帰				有意差
			あった		なかった		
			n	%	n	%	
別室を利用する生徒 や保護者に周知	選 択	(132)	88	66.7	44	33.3	<i>n.s.</i>
	非選択	(22)	13	59.1	9	40.9	(<i>p</i> = .489)
全生徒や保護者に年 度当初に周知	選 択	(28)	17	60.7	11	39.3	<i>n.s.</i>
	非選択	(126)	84	66.7	42	33.3	(<i>p</i> = .549)
全生徒や保護者に年 度途中に周知	選 択	(1)	1	100.0	0	0.0	<i>n.s.</i>
	非選択	(153)	100	65.4	53	34.6	(<i>p</i> = 1.000)
周知していない	選 択	(5)	2	40.0	3	60.0	<i>n.s.</i>
	非選択	(149)	99	66.4	50	33.6	(<i>p</i> = .340) <i>f</i>

([f] は Fisher の正確確率検定によることを示す)

「別室の周知」については、いずれも有意な差が確認されなかった。別室の周知は、教室に行くことに対して不安や悩みのある生徒への早期対応については影響がありそうだが、教室復帰の段階には影響がないと思われるため有意差がなかったと考えられる。

表 24 「教室復帰の有無」と「活動内容」

(%は行に対する)

項目	選択 状況	(n)	教室復帰				有意差
			あった		なかった		
			n	%	n	%	
自主学習	選 択	(152)	100	65.8	52	34.2	<i>n.s.</i>
	非選択	(2)	1	50.0	1	50.0	(<i>p</i> = 1.000) <i>f</i>
人と関わる活動	選 択	(90)	56	62.2	34	37.8	<i>n.s.</i>
	非選択	(64)	45	70.3	19	29.7	(<i>p</i> = .298)
オンライン授業	選 択	(87)	62	71.3	25	28.7	†
	非選択	(67)	39	58.2	28	41.8	(<i>p</i> = .091)
個別指導	選 択	(86)	59	68.6	27	31.4	<i>n.s.</i>
	非選択	(68)	42	61.8	26	38.2	(<i>p</i> = .375)
カウンセリング	選 択	(76)	52	68.4	24	31.6	<i>n.s.</i>
	非選択	(78)	49	62.8	29	37.2	(<i>p</i> = .465)

(† *p* < .10)

([f] は Fisher の正確確率検定によることを示す)

「オンライン授業」に関して、教室復帰による有意な傾向が見られた。オンライン授業のみに有意な傾向が見られた要因としては、教室との双方向のつながりが考えられる。

別室と教室をオンラインでつなぐことで、タブレット等の画面越しに教室の雰囲気を感じたり、友人と関わったりすることができる。また、学習面でも、教室の授業進度と合わせることができるので、早期対応が可能になる。このような教室とのつながりが教室復帰に影響があると推察される。

5 総合考察

援助要請や早期発見・早期対応への取組、関係機関との連携、別室に関するアンケート調査の結果を分析・考察したところ、児童生徒一人ひとりの多様な課題を支え、援助資源につながるような教育相談体制にするには、以下のような要件や視点が必要だと考えられる。

(1) 援助要請に対する教職員の連携

児童生徒が援助要請を伝えやすい学校のあり方として、水野は「SOSを確実に拾うシステムをつくること」と「SOSへの支援にはチームで取り組むこと」²⁸を挙げている。

「SOSを拾うシステム」については、実施時期を考慮しながら、児童生徒からの援助要請を早期に発見する方法である悩み等を聞き出すアンケート調査や定期的な面接相談に多くの学校が取り組んでいる。これらの取組は児童生徒自らが援助要請を出したときには有効である。しかし、全ての児童生徒が自ら援助要請を出せるわけではない。教職員が受動的に児童生徒からの援助要請を待つだけではなく、能動的に児童生徒に接し、児童生徒の心身の小さな変化に気付いたり、児童生徒が内に秘めている不安や悩みを感じたりするなど、教職員自身が受信力を高めることもシステムの構築とともに求められる。しかし、受信力を高めることは一朝一夕には難しい。日々、児童生徒と接し、多くの経験の中で育まれていくものと考えられるからである。したがって、教職員一人ひとりに備わっている受信力には個人差があり、児童生徒の援助要請を見逃してしまう危険性もある。そうならないためにも、教職員一人の目ではなく、より多くの目で児童生徒を見守っていくこと、つまり、「チームでの支援」が重要となってくる。

「チームでの支援」については、【表 11】でも示したとおり、「養護教諭への報告、相談」「対応を検討するための会議の開催」で有意差が見られ、「学校外の関係機関との情報共有や対応の検討」「SSWとの情報共有や対応の検討」「保護者への連絡」で有意な傾向が見られた。特に、不登校率が高い学校においては、校内外における教職員の連携を意識した対応を心掛けていることが推察できる結果であった。児童生徒からの援助要請に対して、担任などが一人で抱え込まず、学年間で共有したり、生徒指導主事や管理職に報告や相談をしたりするなど、校内における横のつながり、縦のつながりを意識して早期対応することがチーム支援では求められる。また、援助要請の内容によっては、心理の専門家であるSCや福祉の専門家であるSSW、心身の健康や発育に関する専門家である養護教諭とも連携して早期対応することも求められる。一人ひとりの児童生徒の理解を深め、アセスメントを学校の教職員で共有し、一つのチームとして指導や支援

²⁸ 水野治久 「子どもの援助要請の理解と、SOSを伝えやすい学校のあり方」(『指導と評価 2023 年 12 月号』)、p. 34.

を行えるよう、日頃から横と縦の連携を意識して対応することが必要であると考える。

さらに、校内における教職員の連携を実現するためには、教職員自らが同僚に対して援助要請を出せるようにすることも必要となる。教職員の同僚性を高め、日頃から援助要請を出しやすい雰囲気づくりや風通しの良い職員室づくりをしておくことが、教職員同士の援助要請の出しやすさや児童生徒が出す援助要請の気付きやすさにつながるだろう。

教職員間の共通理解を図り、連携を確かなものにしていくために、生徒指導提要では、「児童生徒理解・支援シートの活用」や「必要に応じてSCやSSWも加えた多職種によるネットワークの構築」、「非公式なケース会議の開催」を挙げている。また、教育相談課では、平成29年度・30年度・令和元年度の研究の成果物として「不登校の兆しチェックシート」²⁹【資料2】を作成した。これは、生活面や対人面について、教職員が児童生徒を観察する視点がチェックリストで示され、気になる児童生徒がいないかを振り返る場面、例えば学年会議や学期途中の面接相談期間前での活用を想定して作成されたものである。こうしたものを補助的に利用することで、より児童生徒の援助要請を受け止めやすくなるだろう。

これまで、学校では、学級担任や教科担当が学習指導や生活指導を中心に行い、児童生徒の一番身近な存在とされてきた。しかしながら、児童生徒を取り巻く環境が大きく変化し、児童生徒は様々な困難や課題を抱えているため、教職員が個人で解決したり支援したりするには限界があり、難しい状況になってきている。したがって、前述した共通理解や連携を図るための方策などを取り入れ、学級担任や教科担当からの視点だけではなく、校内外にいる児童生徒を支える役割をもつ全ての教職員で、児童生徒を支えていくことが何より重要であると考える。

(2) 援助要請や不登校の未然防止を意識した「発達支持的生徒指導」「課題予防的生徒指導」、スキル指導の充実

生徒指導提要でも述べられているとおり、生徒指導や教育相談については、事後の個別対応にのみ重点を置くのではなく、これからは、未然防止、早期発見、早期支援・対応にも重点を置くことが求められている。全ての児童生徒の発達を支える「発達支持的生徒指導」や「課題予防的生徒指導」の充実が、新たな不登校の児童生徒を生み出さない鍵となるだろう。学校においては、「発達支持的生徒指導」の充実に向け、児童生徒にとって学校が安全・安心な居場所となるための「魅力ある学校づくり」と「分かりやすい授業づくり」が求められている。一人ひとりが活躍し、お互いを認め合える学校や学級づくり、一人ひとりの学びが保障される分かりやすい授業づくりが行われれば、学校や教室が児童生徒の居場所になり、毎日楽しく過ごすことができる。学校や授業に魅力を感じなければ、児童生徒と学校との距離が離れ、不登校の要因となる。このような事態に陥らないためにも、魅力ある学校づくりや分かりやすい授業づくりは欠かすことができない要件である。

その上で、アンケートの内容にもあった援助要請、未然防止・早期発見の取組を学校

²⁹ 静岡県総合教育センター 『研究紀要第24号』 2020

や児童生徒の実態に応じて行う必要があるが、「発達支持的生徒指導」「課題予防的生徒指導」を意識した「人間関係づくりプログラム」「ソーシャルスキルトレーニング」「ピア・サポート活動」については、【図6～8】に示したとおり実施状況に差が見られた。「人間関係づくりプログラム」が県内で広まった要因としては、教職員にとって取り組みやすく、研修会などを通じて内容の理解が図られたことが挙げられる。「ソーシャルスキルトレーニング」も「ピア・サポート活動」も、対人関係構築や援助要請に関して効果が期待できるスキル指導であるが、アンケート結果にもあるように、各学校での取組が進んでいない状況である。「人間関係づくりプログラム」が普及したように、教職員にとって取り組みやすく、内容の理解が図られることが今後必要になってくる。内容の理解については、担任や担当が個人的に取り組むよりも、校内全体で計画的に取り組む、学校生活の場面でそれらのスキルを定着させていくことで成果が上がり、効果を実感できるものである。したがって、生徒指導に関する研修会等の時間を利用し、スキル指導について教職員間で共通理解を図ることで、幅広いスキル指導が可能となり、児童生徒の援助要請や不登校の未然防止に役立つと考えられる。学校の実態に応じて、適宜、効果が期待できる活動を取り入れていくことを期待する。

(3) 効果的な関係機関との連携に向けた校内体制の構築と目的や目標の共有

不登校の児童生徒の背景要因が多様化し、学校内の支援だけでは対応が難しいケースが出てきている。実際、アンケート調査の結果からも、多くの学校が教育支援センターや市町の関係各課、病院や児童相談所などと連携を図って対応していることが分かった。それと同時に、連携しているからこそ、日頃から学校が連携時に大切にしている要件や抱えている課題があることも分かった。

関係機関の選定については、連携を図る必要が生じたときに、連携先の情報や連携方法などをゼロから模索しては、時間を浪費してしまい、タイムリーな支援に結びつけることは難しい。したがって、連携先としてどのような機関があり、どのような役割を期待できるのかなどの情報を事前にまとめておくことが効果的である。まとめたものについては、定期的な見直しや更新が必要となる。誰がどのタイミングで行うのかも併せて検討しておくことが大切である。

B P Sモデル³⁰に基づき、多面的なアセスメントを行い、その中で関係機関との連携の必要性が出てきた場合、学校は、関係機関との二者間による関係のことでなく、児童生徒や保護者を含めた三者間での関係構築の中心的役割を担うことが重要である。学校が児童生徒や保護者と信頼関係を築いた上で、関係機関との連携を図ることで、児童生徒や保護者と関係機関との信頼関係が構築しやすく、連携の効果を高めると考えられるからである。もし、学校と児童生徒や保護者との信頼関係が構築されずに関係機関との連携を進めると、学校は対応を諦めたと思われ、関係機関との連携も進展しない可能性が高い。したがって、実際に関係機関との連携を図る前に連携先や連携目的、役割、情報確認などを校内で検討しておくことは重要である。

実際の連携場面では、【表6】に示したとおり、学校と関係機関が同じ時間を共有す

³⁰ 1977年に精神科医であるGeorge Engelが提唱したモデル。アセスメント時に、身体・健康面（Biomedical）、心理面（Psychological）、社会・環境面（Social）に注目することで、多面的に児童生徒を理解することに寄与する。

ることの難しさがある。連携を行う際に「タイムリーな支援」や「時間確保」など、日頃の情報共有のタイミングや方法について、難しさを感じている学校が多い。これらについては、定期的に共有の場を設定しておくことに加え、オンライン会議の開催で対応するなど、限られた時間を最大限生かすことができるような手立てが必要である。また、実際に関係機関と連携する担当者の時間の確保についても、個人で時間を作り出すのではなく、学校というチームでその時間の確保に向けて動くことが必要である。

【表 6】にも示したとおり、「意思統一」や「役割分担」については、難しさを感じている学校が多い。連携しながら軌道修正することも可能であるが、関係機関との初回の会議などで、児童生徒や保護者の願いを基に、関係機関と支援の目的や目標を共有し、互いの機関の長所を生かし、協力や補完し合えるような役割分担を行うことが重要であると考ええる。

(4) 別室の存在と体制づくり

ア 多面的・多角的な視点で捉える別室の存在

別室の存在について、伊藤は「学校内外に不登校の子どものニーズに合った多様な居場所が確保できるという点からも、学級以外に『居場所』を準備する意義は大きい」³¹と述べている。また、COCOLOプランでも、不登校児童生徒の学びの場の確保に向け、別室（校内教育支援センター）の設置の促進が示されている。実際、多くの中学校が別室を設置していることがアンケート調査から判明したが、運営については、児童生徒や学校の実態に応じて行われるため、学校により様々で一律ではないことも判明した。運営面での難しさについては、【表 9】や【図 42】【図 43】に示したとおり、「教職員の配置」や「場所・環境整備」の課題が多く挙げられるが、教職員間の「共通理解」についても課題として挙げられている。この「共通理解」の課題を解決しない限り、効果的な別室運営をすることが難しくなる。【表 9】の「教室復帰」の主な内容欄にある「一度別室に入るとなかなか復帰できない」や「別室で安心感を持つことにより、ますます教室復帰しづらくなる」などに代表されるように、別室の役割を「教室復帰のための場」として捉えてしまうと、教室復帰の段階ではない児童生徒にとっては、別室にいること自体が苦しく、学校からも足が遠のくことが考えられる。したがって、別室を「教室復帰のための場」とだけ考えるのではなく、「居場所」や「ステップアップの場」の役割を重要視し、教職員で共通理解することで、教職員一人ひとりが多面的・多角的に別室を捉えることができ、効果的な運営につながると考える。

イ 事前の体制づくり

不登校の未然防止や早期発見の取組に力を入れていても、不登校になってしまったり、登校はしたものの教室に入れなかったりする児童生徒は少なからず存在する。それが、年度途中で急に起こる可能性もある。こうした状況で大切なのは、不登校になった児童生徒を受け入れる体制づくりが事前に準備されていることである。別室設置

³¹ 伊藤美奈子 「学級じゃない居場所が校内にある意味」(『教職研修 2023 年 11 月号』)、p. 89.

に関わる手順を次のように示していく。まず、教職員の配置については、別室の有無に関係なく、年度当初の時間割作成時に、別室も一つのクラスとして担当者の割り振りをしておくことが理想的である。教室復帰の有無と教職員の配置計画で検定を行った結果、有意差は確認できなかったが、年度当初に配置計画を立てていた方が、年度途中や状況に応じて配置していたときよりも、教室復帰につながった学校が多く存在した。臨機応変に対応することも場合によっては必要だが、事前に配置計画を作成しておけば、急に別室を利用する児童生徒がいても、対応することが可能である。

場所についても、同様なことが言える。別室を利用する児童生徒の有無に関わらず、年度当初に別室として使用する場所について検討しておくことが望まれる。その際、検定結果でも示したように、保健室や図書室などのような他の機能が存在する部屋ではなく、不登校の児童生徒が安心して過ごせる部屋となることが望ましい。また、別室を利用する児童生徒の中には、他の児童生徒の視線を気にしたり、普通教室と距離を置きたいと考えたりする児童生徒がいるため、校舎の入口からの動線なども考慮して配置することが大切である。

別室のルール作成に関しては、検定結果でも示したとおり、「作成していない」に関して教室復帰の有無による有意な差が見られ、「利用する生徒がいた場合に作成」に関して有意な傾向が見られた。基本的なルールは事前に作成しておき、利用する児童生徒の実態に応じてルールを加除修正していくことが望まれる。

最後に、別室の周知に関しては、教室復帰の有無に関して有意差は確認できなかったが、児童生徒の援助要請や不登校への早期対応の視点から考えると、すべての児童生徒や保護者に対して、別室の存在を年度当初のタイミングなどに周知することが望まれる。校内に教室以外の居場所があると知っていれば、教室に行くことに不安や悩みを抱えたときに、教室に行くのか家にいるのかの二択ではなく、別室の利用という第三の選択肢が生まれ、「別室を利用したい」という援助要請を出すことにつながる可能性がある。また、事前に体制づくりをしておけば、別室を利用したい児童生徒がスムーズに教室から別室へ移行することができ、早期対応につながる可能性もある。

教育相談課では、令和3年度・4年度の研究の成果物として「安心できる別室チェックシート」³²【資料3】を作成した。これは、教育相談課の希望研修を受講した研修員や中学校の養護教諭への聴き取り調査を基に作成したもので、別室を設置や運営をする際に、教職員が心掛ける視点が示されている。また、市町教育委員会が作成した別室運営の手引を基に、設置や運営を行っている学校もある。こうした先行研究や手引を活用し、事前に対応について検討や準備を進めることが必要であろう。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究の目的は、学校が児童生徒一人ひとりの多様な課題を支え、援助資源につなげる教育相談体制づくりを行うことができるよう、教育相談体制の充実に向けた要件や視点を示すことであった。そのために、静岡県内の公立中学校を対象に、教育相談体制に関する

³² 静岡県総合教育センター 『研究紀要第26号』 2023

質問紙調査によるアンケートを実施し、得られた回答を分析することで、総合考察に示したとおり、教育相談体制づくりに必要な要件や教職員の視点を明らかにすることができた。今後、総合教育センターで行われる教育相談課の各研修において、研修員が所属校において、より充実した教育相談体制づくりの推進に寄与できるよう、教育相談課内で内容を検討し、研修員に対して研究成果を周知・還元していきたい。

2 今後の課題

児童生徒からの援助要請を受け止め、早期発見・早期対応へとつなげる方法として、これまでは紙媒体での定期的なアンケート調査が主流であった。近年、1人1台端末の普及により、市町教育委員会や学校主導によるオンライン相談システムの導入が進んでいる。オンライン相談システムの利点としては、児童生徒が援助要請を出したいときにタイムリーに出せること、教職員に対して直接援助要請を出すよりもオンライン相談システムの方が援助要請を出すことへのハードルが低いことなどが考えられる。一方で、オンライン相談システムで援助要請が出されたときに、誰が最初にどう対応するのか、どのように援助要請を出した児童生徒を支援していくのかなど、システムの整備の進行と同時に、援助要請を受け止める側の教職員の体制づくりも進めていく必要がある。今後、先行研究や各自治体、各学校での取組に注視していきたい。

今後、さらに多様で複雑化する不登校支援については、学校のみで対応するのではなく、学校と関係機関との連携・協働によるシームレスな支援が図られることで、継続性のある効果的な支援体制の構築が可能になるものと考えられる。生徒指導提要にも、「心理や福祉の専門家、教育支援センター、医療機関、児童相談所など学校外の専門機関などとの『横』の連携を進めるとともに、子供の成長過程を見ながら継続的に一貫した支援を行う視点から、小学校、中学校、高等学校、高等専門学校及び高等専修学校等の『縦』の連携も重要」と述べられている。しかしながら、アンケート調査において、「どのように連携すれば良いか悩むときがある」「中学卒業を控える生徒について、どの支援団体と連携を取ればよいか分からない」などの意見が寄せられた。そこで、教育相談課としては、このような学校が抱えている課題に対し、今後、学校が関係機関との連携・協働によるシームレスな支援をするために必要な要件を明らかにしていきたいと考えている。そして、不登校の児童生徒への早期対応や困難課題対応へとつなげていきたい。

また、別室など、不登校児童生徒の居場所確保については、人の配置や場所の確保など、物理的な課題が生じている。特に、人の配置については、限られた国や県、市町の財政状況が原因で思うような配置をすることができていないのが現状である。文部科学省が示した不登校対策であるCOCOLOプランの確実な履行に向け、令和6年度予算（案）では、別室の設置促進や学習支援員等の配置の充実に向け、予算が確保される見通しである。今後は、児童生徒の居場所となる別室や不登校特例校の整備が加速しそうである。人の配置、場所の確保が進むことで、今後は別室の中身の充実が求められる。児童生徒一人ひとりを支えていく別室の在り方について、今後も模索していきたい。

本研究は、1年間という時間的制約のある中で、調査や分析を行った。時間的ゆとりがあったならば、小学校、高等学校、特別支援学校にも同様のアンケート調査を依頼し、分析を行うことで、校種による傾向を見ることができたであろう。また、学校・学級規模に

よる傾向の違いを分析することもできたであろう。さらに、不登校率の高低による未然防止や援助要請、早期発見・早期対応の取組に関する因果関係の解明やアンケート調査だけでは判明しない取組状況の把握などについても、課題が残る。しかしながら、今回のアンケートの結果や分析内容を、校種や学校規模の現状に合わせて活用・応用することも可能だと考える。本研究が、全ての学校にとって児童生徒を援助資源につなげる新たな教育相談体制の構築につながることを望みたい。

3 謝辞

アンケート調査に御協力いただいた県内の公立中学校及び義務教育学校に感謝申し上げます。

【参考文献】

- 河村茂雄・武蔵由佳 『ゆるみを突破！学級集団づくりエクササイズ 小学校』 図書文化社 2013
- 教育開発研究所 『教職研修 11月号』 2023
- 齊藤万比古 『ひきこもり・不登校から抜け出す！』 日東書院 2013
- 齊藤万比古 編 『不登校対応ガイドブック』 中山書店 2007
- 静岡県教育委員会 『人間関係づくりプログラム（改訂版）』 2015
- 静岡県教育委員会 『令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査（文部科学省）の結果〔静岡県の実態〕』 義務教育課 2023
- 静岡県健康福祉部障害者支援局障害福祉課 『令和元年度静岡県ひきこもり等に関する状況調査報告書』 2020
- 静岡県総合教育センター 『研究紀要 第24号』 2020
- 静岡県総合教育センター 『研究紀要 第26号』 2023
- 國分康孝監修 『スクールカウンセリング事典』 東京書籍 1997
- 内閣府 『こども・若者の意識と生活に関する調査』 2023
- 永井智 「援助要請スタイル尺度の作成」 教育心理学研究 2013
- 高野清純・國分康孝・西君子 編 『学校教育相談カウンセリング事典』 教育出版 1994
- 東京都教育委員会 『児童・生徒を支援するためのガイドブック～不登校への適切な対応に向けて～』 2018
- 図書文化社 『指導と評価 12月号』 2023
- 不登校に関する調査研究協力者会議 『不登校に関する調査研究協力者会議報告書～今後の不登校児童生徒への学習機会と支援の在り方について～』 2022
- 文部科学省 『生徒指導提要（改訂版）』 2022
- 文部科学省 『生徒指導提要（平成22年版）』 2010
- 文部科学省 『誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）』 2023
- 文部科学省 『不登校・いじめ緊急対策パッケージ』 2023
- 文部科学省 『不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）』 2019

文部科学省 『令和4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
結果について』 2023

山口権治 『中学校・高校 ピア・サポートを生かした学級づくりプログラム』 明治図書
2019

【研究組織】

研究顧問	静岡大学グローバル共創科学部	教授	江口昌克
研究担当所員	教育相談課 教育相談班	課長	木野かおり
		班長	宮木友香
		教育主査	藤山裕
		教育主査	菅尾智也（主担当）
		特任教官	高橋昭