

令和6年度

研究報告書

別室登校児童の自己決定を支える

教職員の効果的な関わり方への一考察

－関わりの「寄り添い機能」と「向き合い機能」に着目して－

兵庫県立総合教育センター 心の教育推進課

不登校対策推進に係る研修員 西村 岳三

目次

1	問題と目的	1
	(1) 不登校の現状	
	(2) 不登校対策の取組	
	(3) 不登校児童への支援	
	(4) 先行研究	
	(5) 本研究の目的と方法	
2	【分析Ⅰ】インタビュー調査結果の整理について	5
	(1) 目的	
	(2) 方法	
	(3) 結果	
	(4) 考察	
3	【分析Ⅱ】別室登校児童への関わりの事例について	14
	(1) 目的	
	(2) 方法	
	(3) 結果	
	(4) 考察	
4	総合考察	27
5	おわりに	28
	引用・参考文献	29
	別添資料	30

謝辞

1 問題と目的

(1) 不登校の現状

文部科学省（2024）が実施した「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」によると不登校児童の数は平成 24 年度以降 11 年連続で増加しており、令和 5 年度の全国の小学校における不登校児童数は 130,370 人であった。同調査では、不登校児童生徒数の増加の背景として、児童生徒の休養の必要性を明示した「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」の趣旨の浸透等による保護者の学校に対する意識の変化、コロナ禍の影響による登校意欲の低下、特別な配慮を必要とする児童生徒に対する早期からの適切な指導や必要な支援に課題があったことなどが考えられると分析されている。また、本県においても、不登校児童数の増加傾向は続いており、令和 5 年度の本県の公立小学校における不登校児童数は 5,912 人となっている（兵庫県教育委員会, 2024）。

(2) 不登校対策の取組

不登校児童生徒数が増加する中、文部科学省は令和 5 年 3 月に「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）を取りまとめた。そこで、「不登校により学びにつながるできない子どもをゼロにすることを目指し、行政・学校・民間で連携し、①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。②心の小さな SOS を見逃さず、『チーム学校』で支援する。③学校の風土の『見える化』を通じて、学校を『みんなが安心して学べる』場所にする。」と 3 つの方向性を示し、様々な対策を進めている（文部科学省, 2023）。

また、「不登校に関する調査研究協力者会議報告書」（文部科学省, 2022）では、今後重点的に実施すべき施策の方向性の中で、「魅力ある学校づくり」や「不登校特例校、教育支援センター、民間団体等の多様な場における支援」などを挙げている。その一つの「学校内の居場所づくり」において、「学校には行けるが教室には入りづらい児童生徒や一旦不登校になったものの学校に戻りたいと思っている児童生徒については、学校での居場所として、校内の別室を利用した指導支援が有効な場合がある」としている。

兵庫県でも、文部科学省の「COCOLO プラン」を踏まえて、令和 5 年度から、全県一丸となった「ひょうご不登校対策プロジェクト」を推進し、学校、地域、支援関係機関、教育行政が相互に連携しながら取り組んでいる。「ひょうご不登校対策プロジェクト」の令和 6 年度の主な取組の一つとしては、「学校内の安心できる居場所（校内サポートルーム）」の設置に取り組んでおり、公立小中学校の校内サポートルームにおいて、不登校児童生徒に対して個に応じた学習や生活の支援等を行うための「不登校児童生徒支援員」の配置をした（兵庫県教育委員会, 2024）。

このように、不登校対策の一つとして教室以外の場所で学ぶ不登校児童への支援の充実が進められている。

(3) 不登校児童への支援

「生徒指導提要」（2022）において、生徒指導の目的は「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えること」とされている。また、不登校児童生徒への支援目標は「将来、児童生徒が精神的にも経済的にも自立し、豊かな人生を送れるような、

社会的自立を果たすこと」、不登校児童生徒への支援においては、「学校に登校するという結果のみを目標とするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉え、社会的自立を目指せるように支援を行うこと」としており、不登校児童生徒の支援目標が「生徒指導の目的そのものと重なる」と指摘している（文部科学省，2022）。この「社会的自立」については、石川愛実（2010）が、「大人になるにつれて自己決定が求められることが増え、その中で自己決定力が育っていないと、社会的自立は困難である」とし、社会的自立のためには「自己決定」が必要だと述べている。

また、「生徒指導提要」（2022）には、生徒指導の目的達成に向けた実践上の視点として、「自己存在感の感受」「共感的な人間関係の育成」「自己決定の場の提供」「安心・安全な風土の醸成」の4つが示されており、この「自己決定の場の提供」については、井上浩史（2020）は、「決められたことを決められた通りにするのではなく、自分や自分たちで考えて決めて実行する場を与えること」としている。これらをもとに、本研究においては、不登校児童の「自己決定」に着目することとした。

（４）先行研究

田中俊秀（2001）は、『自己決定』されていくプロセスというのは、子ども本人と他者が織りなすコミュニケーションの中で行われている」とし、「純粋な自己決定というものはない。コミュニケーションの中で決定は導かれ、このとき（もしくは決定が導かれた以降）、子どもの意識内で『自分で決めた』という思いがあった場合、それを『自己決定』という」と論じている。他者からのコミュニケーション、つまり、教員からの関わりが不登校児童の「自己決定」に影響を与えていると考えた。

不登校児童と教員の関わりについて、小泉隆平・中川靖彦・奥澤嘉久・中垣ますみ・吉田晴美・本間友巳（2022）は、別室登校児童への支援に着目し、別室における教職員の機能として「寄り添い機能」と「向き合い機能」があると指摘している。小泉らの研究における「寄り添い機能」とは、児童が安心感・安全感を育めるように、児童を認め、共感し、否定しない態度をとることを指し、「向き合い機能」は、児童に前向きな気持ちが芽生えるようなきっかけを作り、励まし支えることと示しており、「別室で教職員が子どもたちの様子を観察しながら、『寄り添い機能』から『向き合い機能』に教職員の関わりの重みを変化させていくことが重要である」と述べている。

しかし、小泉らの研究では、「寄り添い機能」と「向き合い機能」とは具体的にどのような関わりなのかが示されておらず、「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりの重みをどのような場合に变化させるのかが明らかにされていない。それらを明らかにすることは、今後別室における不登校児童への支援においてより適切な指導・支援につながると考えられる。

（５）本研究の目的と方法

ア 本研究の目的

本研究では、小学校における別室登校児童の自己決定を支えるために、効果的な教職員の「寄り添い機能」と「向き合い機能」の具体的な関わりと、「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりの重みを変化させる具体的な時機について調査し、別室登校児童にどのような影響を及ぼしたかを明らかにすることを目的とした。なお、自己決定については、「社会的自立に向かう前向きな自己決定」に焦点化し、ここで言う「前向き」とは、「集団

の中で生活する」「他者と関わる」「自分で決めて学習する」「自宅以外の社会的な場所に行く」など、児童自身が考えて決めて実行したり、協力者とのコミュニケーションの中で決定して実行したりすることと定義する。

イ 調査方法

(7) 調査の概要

本研究では、別室登校児童への支援経験のある教職員に対して、具体的な関わりと関わりの重みを変化させた時機について、個別のインタビュー調査（半構造化面接）を実施した。自己決定という点で前向きな気持ちになった児童の事例と、前向きな気持ちにならなかった、または気持ちが変わらなかった児童の事例の2事例を取り上げてインタビュー調査を実施し、別室登校児童に対する教職員の具体的な関わりやその時の児童の様子を聞き取った。

(イ) 時期

調査は、令和6年7月及び8月に実施した。

(ウ) 協力者

調査は、別室での支援経験のある教職員12名に依頼した（表1）。別室登校児童の支援場所の内訳は、校内別室5名、保健室4名、適応教室3名であった。ここで言う校内別室とは、教室・保健室以外の場所で別室登校児童に対応したことを指す。

表1 調査協力者の一覧

	教職員	支援場所	年代	教員経験年数	支援児童数
1	A	校内別室	50代	21年以上	2人
2	B	校内別室	40代	20年以下	6人
3	C	校内別室	50代	21年以上	9人
4	D	校内別室	40代	15年以下	10人
5	E	校内別室	50代	21年以上	10人
6	F	保健室	30代	15年以下	4人
7	G	保健室	40代	20年以下	4人
8	H	保健室	60代	21年以上	10人
9	I	保健室	40代	20年以下	20人
10	J	適応教室	40代	21年以上	8人
11	K	適応教室	50代	21年以上	10人
12	L	適応教室	40代	21年以上	30人

(I) 方法

インタビュー調査は、インタビューガイドを作成し、それに従って行った。まず、「社会的自立に向かう前向きな自己決定」と「寄り添い機能」、「向き合い機能」について資料を提示して説明した。その上で、教職員が別室で支援した児童の中から、自己決定という点で前向きな気持ちになった児童の事例と、前向きな気持ちにならなかった児童の事例を協力者に想起させ、半構造化面接法を用いて実施した。なお、インタビュー調査にはライフライン法を用いた。

本研究におけるライフライン法を用いたインタビュー調査では、協力者が想起した児童と関わった時を基準として、支援の終結までの期間の児童の状態を協力者自身に線で描写させた。次に、協力者が描いた線が大きく変動した区間で区切り線を引き、区間ごとに協力者自身の関わりと児童の様子について詳しく聞き取りを行った。さらに、区間ごとの「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりの重みに対する協力者の意識を1から5段階で数値で聞き取り、記入した（寄り添い機能は○、向き合い機能は△で表記）。インタビュー調査は1人につき1時間程度で実施した。

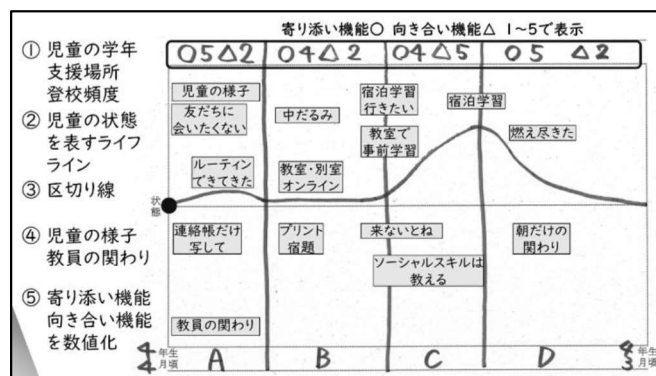


図1 ライフライン例

(a) 調査内容

インタビュー調査では、協力者に研究の趣旨を説明した上で実施した。想起された児童に関するライフラインを協力者が記入した後、以下の項目について聞き取り調査を行った。

- 想起した児童について（学年・登校頻度等）
- 児童の自己決定を意識して行った具体的な関わりについて（「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わり）
- 児童の様子や反応について
- 「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりの重みを変化させた時機について
- 別室において児童に関わる際の協力者自身の考えについて

(b) 倫理的配慮

本研究では、倫理的配慮として、以下の①から⑤を同意書に明記して示し、協力者から署名をいただいた上で実施した。①インタビュー内容をまとめる際には、協力者や想起した児童に関する情報はすべて記号化し、所属や個人が特定されることはない。②回答は任意であり、回答によって不利益を被ることはない。③回答の途中で中断しても構わない。④研究に参加しなくても不利益を被ることはない。⑤本研究の終了後は情報の取扱に留意し、録音された音声データは研究終了後に速やかに処分する。なお、年代を問う設問において「回答しない」の項目を設けた。

(c) 分析の過程

分析は、録音された音声データから作成した逐語録をもとに、①「寄り添い機能」の具体的な関わり、②「向き合い機能」の具体的な関わり、③「寄り添い機能」と「向き合い

機能」の関わりの重みを変化させたきっかけ、④関わりの重みを変化させる前後の児童の様子についての逐語を抽出して、カードに整理した。

次に、【分析Ⅰ】として、上述した①から④に関連するカードを抽出し、KJ法のグループ分けの手法を用いて整理した。さらに、【分析Ⅰ】で整理された内容を踏まえて、【分析Ⅱ】として協力者が作成したライフラインに沿って、事例ごとに考察をすることとした。

2 【分析Ⅰ】 インタビュー調査結果の整理について

(1) 目的

インタビュー調査で得られた逐語録から、①「寄り添い機能」の具体的な関わり、②「向き合い機能」の具体的な関わり、③「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりの重みを変化させたきっかけ、④関わりの重みを変化させる前後の児童の様子について整理する。

(2) 方法

インタビュー調査で得られた逐語録を、「寄り添い機能の具体的な関わり」「向き合い機能の具体的な関わり」「関わりの重みをかえたきっかけ」「関わりの重みを変えた前後の児童の様子」の4項目に分け、項目ごとにKJ法のグループ分けの手法を用いて分類して整理した。分類にあたっては、学校心理学を専門とする大学教員1名と、特別支援教育を専門とする大学教員1名、中学校教員経験のある指導主事1名、小学校教員経験のある著者の計4名で行った。

(3) 結果

上述した①から④に関する項目について、協力者12名の回答をまとめたところ、4つの項目に合計1,750の語りをカードとして抽出した(表2)。以下、質問項目ごとに結果を示す。

表2 質問ごとの抽出されたカード数

主な質問項目	カード数
①「寄り添い機能」の具体的な関わり	423枚
②「向き合い機能」の具体的な関わり	353枚
③関わりの重みを変化させたきっかけ	243枚
④関わりの重みを変化させる前後の児童の様子	731枚
合 計	1,750枚

ア ①「寄り添い機能」の具体的な関わり

質問項目①「寄り添い機能」の具体的な関わりについての記述を、意味のある短文ごとに区切ってカード化したところ、423の記述が抽出され、上述した4名でKJ法のグループ分けの手法を用いて分類を試みた。その結果、39個の中カテゴリが生成され、8個の大カテゴリ(【教員から話す】【無理をさせない】【居場所をつくる】【子どもの人間関係を広げる】【距離感を調整する】【尋ねる】【聞く】【認める】)にまとめられた(表3)。なお、本研究においては、大カテゴリを【 】、中カテゴリを〈 〉で区別して示し、「寄り添い機能」の具体的な関わりの一覧表(表3)、「向き合い機能」の具体的な関わりの一覧表(表4)、「寄り添い機能」から「向き合い機能」に重みを変えたきっかけの一覧表(表5-1)、「向き合い機能」から「寄り添い機能」に重みを変えたきっかけの一覧表(表5-2)、児童の様子の一覧表(表6)では協力者から語られた項目に●印を付す。

- i) 【教員から話す】: 教員からの会話等による働きかけのカテゴリを集約した。中カテゴリは〈次に来るための促し〉〈興味あることを話す〉〈苦手を知る〉〈来たことを労う〉〈認めるための声掛けをする〉〈教員が自己開示する〉〈日常的な会話を行う〉〈様子を伺う〉〈会話を促す言葉をかける〉〈あえて話しかけない〉の10カテゴリであった。

- ii) 【無理をさせない】：子どもの意思やペースを尊重しつつ、教員が配慮を行った関わりをまとめた。〈非言語的コミュニケーションを活用する〉〈子どものペースを尊重する〉〈意思表示を促す〉〈学校感を出さない〉〈選択肢の中に逃げ道を用意する〉〈否定しない〉〈待つ〉〈安心させる〉〈子どもの立場で関わる〉〈心理的な圧迫を与えない〉の10の中カテゴリが分類された。
- iii) 【居場所をつくる】：子どもが居心地が良いと感じられるような場所や役割の工夫のカテゴリを集約した。中カテゴリは〈環境調整する〉〈部屋を選択する〉〈役割を与える〉の3カテゴリであった。
- iv) 【子どもの人間関係を広げる】：子どもを周囲の大人や子どもとつなげて安心させるための関わりをまとめた。〈他教員と子どもをつなげる〉〈保護者と子どもをつなげる〉〈子ども同士をつなげる〉の3の中カテゴリに分類された。
- v) 【距離感を調整する】：子どもとの距離感を意識した関わりを集約した。中カテゴリは〈一緒にする〉〈距離をとる〉〈距離をはかる〉の3カテゴリであった。
- vi) 【尋ねる】：子どもの興味や不安、意向を知ろうとする関わりをまとめた。〈興味を知る〉〈悩み・不安を聞く〉〈選択させる〉の3の中カテゴリに分類された。
- vii) 【聞く】：子どもの話や気持ちを受容する等の働きかけのカテゴリを集約した。中カテゴリは〈傾聴する〉〈アドバイスする〉〈あえて聞かない〉〈共感する〉の4カテゴリであった。
- viii) 【認める】：子どもの考えや言動を受け入れる関わりをまとめた。〈来たことを認める〉〈本人そのものを認める〉〈行動を認める〉の3の中カテゴリに分類された。

表3 「寄り添い機能」の具体的な関わり

大カテゴリ	中カテゴリ	カード数	校内別室					保健室				適応教室			出現数	回答割合
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		
教員から話す	次に来るための促し	5											●	●	2	
	興味あることを話す	14	●			●			●		●			●	5	
	苦手を知る	9	●						●			●	●	●	5	
	来たことを労う	11	●		●								●	●	4	
	認めるための声かけをする	6											●	●	2	
	教員が自己開示する	10							●			●			2	
	日常的な会話を行う	24	●	●		●		●	●		●	●	●	●	9	◎
	様子を伺う	10		●		●					●		●	●	5	
	会話を促す言葉をかける	14	●	●		●			●		●	●		●	7	◎
	あえて話しかけない	6	●					●	●					●	4	
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	6				●			●	●					3	
	子どものペースを尊重する	8		●			●	●	●	●				●	6	◎
	意思表示を促す	3									●				1	
	学校感を出さない	5	●						●		●				3	
	選択肢の中に逃げ道を用意する	11		●					●	●		●		●	5	
	否定しない	9	●	●	●			●		●		●		●	7	◎
	待つ	19		●		●	●	●	●	●	●		●	●	9	◎
	安心させる	16	●					●	●		●	●	●	●	7	◎
	子どもの立場に関わる	6		●					●						2	
	心理的な圧迫を与えない	12		●				●	●	●		●		●	6	◎
居場所をつくる	環境調整する	16	●		●				●	●					4	
	部屋を選択する	4								●	●				2	
	役割を与える	7	●			●			●			●			4	
子どもの人間関係を広げる	他教員と子どもをつなげる	10				●		●	●		●		●		5	
	保護者と子どもをつなげる	8				●		●		●	●		●		5	
	子ども同士をつなげる	4							●						1	
距離感を調整する	一緒にする	7							●		●	●		●	4	
	距離をとる	10						●	●	●		●	●		5	
	距離をはかる	9						●	●			●			3	
尋ねる	興味を知る	24	●			●		●	●	●	●	●		●	8	◎
	悩み不安を聞く	27	●	●	●					●	●	●		●	7	◎
	選択させる	22	●	●		●	●		●	●	●			●	8	◎
聞く	傾聴する	20	●		●				●	●	●	●			6	◎
	アドバイスする	7								●	●				2	
	あえて聞かない	4	●		●				●				●		4	
	共感する	9		●		●	●		●		●				5	
認める	来たことを認める	9	●			●		●				●		●	5	
	本人そのものを認める	14		●	●				●		●			●	5	
	行動を認める	8	●						●			●		●	4	
計		423	18	13	7	13	4	13	28	15	19	17	12	22		
平均			11.0					18.8				17.0				

※回答割合が5割以上に◎

半数以上の協力者が語った関わりは、中カテゴリ〈日常的な会話を行う〉〈会話を促す言葉をかける〉〈子どものペースを尊重する〉〈否定しない〉〈待つ〉〈安心させる〉〈心理的な圧迫を与えない〉〈興味を知る〉〈悩み不安を聞く〉〈選択させる〉〈傾聴する〉で、大カテゴリの【教員から話す】【無理をさせない】【尋ねる】に集中していることが分かった。他には、【居場所をつくる】や【子どもの人間関係を広げる】といった教員と児童への直接的な関わり以外の関わりもあった。各支援場所の関わりの平均は校内別室が11.0、保健室が18.8、校外適応教室が17.0となり、校内別室よりも、保健室と校外適応教室の方が関わりが多様であった。保健室の協力者全員が語った関わりは〈待つ〉と〈興味を知る〉だった。また、適応教室の協力者全員が語った関わりは〈苦手を知る〉〈日常的な会話を行う〉〈安

心させる〉だった。

イ ②「向き合い機能」の具体的な関わり

質問項目②「向き合い機能」の具体的な関わりについての記述を、意味のある短文ごとに区切ってカード化したところ、353 の記述が抽出され、上述した4名でKJ法のグループ分けの手法を用いて分類を試みた。その結果、24個の中カテゴリが生成され、9個の大カテゴリ（【予定を立てる】【別室外で活動させる】【やりたいを強める】【役割を与える】【励ます】【必要な指導をする】【甘えさせない】【子どもの人間関係を広げる】）にまとめられた（表4）。

- i) 【予定を立てる】：長短期の予定を立てさせ見通しを持たせる働きかけをまとめた。〈短期予定を立てる〉〈長期予定を立てる〉の2の中カテゴリに分類された。
- ii) 【別室外で活動させる】：社会的な場での活動をさせようとする関わりを集約した。中カテゴリは〈集団の場に誘う〉〈行事参加を提案する〉〈節目での集団参加を提案する〉〈心の準備をさせる〉の4カテゴリであった。
- iii) 【学習させる】：学習に向かう意欲を育む働きかけをまとめた。〈学習につながりそうなことをさせる〉〈別室で教員と一緒に学習させる〉〈別室で1人学習させる〉〈集団での学習を提案する〉の4の中カテゴリに分類された。
- iv) 【やりたいを強める】：子どもの意欲や興味を引き出す関わりを集約した。中カテゴリは〈選択肢を用意する〉〈興味を引き出す〉の2カテゴリであった。
- v) 【役割を与える】：別室内外で子どもができる役割を与える働きかけをまとめた。〈1人でさせる〉〈教員と一緒にする〉の2の中カテゴリに分類された。
- vi) 【励ます】：子どもの行動に対して元気づける働きかけを集約した。〈行動前に励ます〉〈行動後に励ます〉の2の中カテゴリであった。
- vii) 【必要な指導をする】：社会生活で必要とされることを身に付けられるように支える働きかけをまとめた。〈克服を後押しする〉〈学校生活に必要なことを指導する〉〈ソーシャルスキルを練習させる〉の3の中カテゴリに分類された。
- viii) 【甘えさせない】：子どもが自分で行動できることに対してはあえて関わらない働きかけを取り上げた。〈関わりを減らす〉の1の中カテゴリであった。
- ix) 【子どもの人間関係を広げる】：子どもを周囲の大人や子どもとつなげて、集団の中で活動させたり他者と関わらせたりするための関わりをまとめた。〈教員間がつながる〉〈教員と子どもをつなげる〉〈保護者と子どもをつなげる〉〈子ども同士をつなげる〉の4の中カテゴリに分類された。

表4 「向き合い機能」の具体的な関わり

大カテゴリ	中カテゴリ	カード数	校内別室					保健室				適応教室			出現数	回答割合
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		
予定を立てる	短期予定を立てる	17		●	●	●	●	●		●	●			●	8	◎
	長期予定を立てる	11			●						●				2	
別室外で活動させる	集団の場に誘う	24		●	●	●		●		●	●			●	7	◎
	行事参加を提案する	17	●	●				●	●			●	●	●	7	◎
	節目での集団参加を提案する	3	●	●										●	3	
	心の準備をさせる	6	●							●				●	3	
学習させる	学習につながりそうなことをさせる	17				●							●	●	3	
	別室で教員と一緒に学習させる	8					●	●			●	●	●		5	
	別室で1人学習させる	30	●	●			●	●		●	●		●		7	◎
	集団での学習を提案する	15			●			●			●				3	
やりたいを強める	選択肢を用意する	23	●			●		●	●		●	●		●	7	◎
	興味を引き出す	11							●		●		●		3	
役割を与える	1人でさせる	10	●					●	●					●	4	
	教員と一緒にする	16	●				●			●	●	●		●	6	◎
励ます	行動前に励ます	11			●	●				●	●	●	●		6	◎
	行動後に励ます	15		●	●	●			●					●	5	
必要な指導をする	克服を後押しする	29		●	●					●	●	●	●	●	7	◎
	学校生活に必要なことを指導する	14	●	●	●						●				4	
	ソーシャルスキルを練習させる	26		●			●			●	●			●	5	
甘えさせない	関わりを減らす	17		●		●	●			●					4	
子どもの人間関係を広げる	教員間がつながる	5	●				●						●		3	
	教員と子どもをつなげる	3											●	●	2	
	保護者と子どもをつなげる	17								●			●		2	
	子ども同士をつなげる	8		●		●		●		●		●		●	6	◎
計		353	9	11	8	8	7	9	5	11	13	7	10	14		
平均			8.6					9.5				10.3				

※回答割合が5割以上に◎

半数以上の協力者が語った関わりは、〈短期予定を立てる〉〈集団の場に誘う〉〈行事参加を提案する〉〈別室で1人学習させる〉〈選択肢を用意する〉〈教員と一緒にする〉〈行動前に励ます〉〈克服を後押しする〉〈子ども同士をつなげる〉だった。大カテゴリとしては分散していた。適応教室の協力者全員が語っていた関わりは、〈行事参加を提案する〉〈克服を後押しする〉だった。「向き合い機能」の関わりの中で最も多くの協力者から語られた〈短期予定を立てる〉については、その日にする活動やする順番、帰る時間などを児童に決めさせていた。児童自身が集団参加を予定に入れることもあった。「向き合い機能」では、「寄り添い機能」に比べて、各支援場所による特徴や関わりの数の差は見られなかった。

ウ ③「寄り添い機能」と「向き合い機能」の重みを変えたきっかけ

質問項目③「寄り添い機能」と「向き合い機能」の重みを変えたきっかけについての記述を、意味のある短文ごとに区切ってカード化したところ243の記述が抽出され、上述した4名でKJ法のグループ分けの手法を用いて分類を試みた。その結果、19個の中カテゴリが生成され、4個の大カテゴリ（【本人の状態】【本人の行動】【外的要因】【距離感の調整】）にまとめられた（表5-1、5-2）。

- i) 【本人の状態】：本人自体の様子のカテゴリを集約した。中カテゴリは〈返事・返答〉〈発言〉〈表情〉〈態度（表情以外）〉〈興味あること〉〈自己申告のツール〉の6カテゴリであった。
- ii) 【本人の行動】：客観的事実として見ることが出来る本人の行動をまとめた。〈学校内の

行動〉〈友人とのやりとり〉〈登下校の様子〉〈学校外の行動〉〈過去〉の5の中カテゴリに分類された。

iii) 【外的要因】：学校や家庭の事情等の本人自身で決めることは難しいものの本人と関係あるカテゴリを集約した。中カテゴリは〈行事〉〈節目〉〈保護者と子どもの関係〉〈保護者の思いと言動〉〈家庭内の様子〉〈教員間のつながり〉の6カテゴリであった。

iv) 【距離感の調整】：関わる教員自身が感じた本人との関係性をまとめた。〈教員と本人の関係〉〈関係構築中〉の3の中カテゴリに分類された。

表5-1 「寄り添い機能」から「向き合い機能」に重みを変えたきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	カード数	校内別室					保健室				適応教室			出現数	回答割合
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		
本人の状態	返事・返答	13	●	●	●	●							●		5	○
	発言	24		●				●	●	●	●	●	●		7	◎
	表情	17	●	●		●						●		●	5	○
	態度（表情以外）	18		●	●			●		●		●		●	6	◎
	興味あること	5		●				●	●				●		4	
	自己申告のツール	5			●										1	
本人の行動	学校内の行動	7				●		●						●	3	
	友人とのやりとり	4		●	●									●	3	
	登下校の様子	4				●									1	
	学校外の行動	4							●						1	
	過去	5											●		1	
外的要因	行事	6											●	●	2	
	節目	6												●	1	
	保護者と子どもの関係	4				●		●							2	
	保護者の思いと言動	7	●	●		●							●		4	
	家庭内の様子	4								●					1	
	教員間のつながり	4												●	1	
距離感の調整	教員と本人の関係	9	●	●			●	●		●	●		●	●	8	◎
	関係構築中	8							●				●	●	3	
	計	154	4	8	4	6	1	6	4	4	2	3	8	9		
	平均		4.6					4.0				6.7				

※回答割合が5割以上に◎、4割以上に○

表 5-2 「向き合い機能」から「寄り添い機能」に重みを変えたきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	カード数	校内別室					保健室				適応教室			出現数	回答割合
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		
本人の状態	返事・返答	11	●	●		●			●	●					5	○
	発言	11									●		●		2	
	表情	18	●			●			●			●		●	5	○
	態度（表情以外）	14		●	●					●	●			●	5	○
	興味あること	0													0	
	自己申告のツール	1			●										1	
本人の行動	学校内の行動	6				●	●				●			●	4	
	友人とのやりとり	0													0	
	登下校の様子	5				●									1	
	学校外の行動	3							●						1	
	過去	4									●		●	●	3	
外的要因	行事	1	●												1	
	節目	1	●												1	
	保護者と子どもの関係	1								●					1	
	保護者の思いと言動	3	●	●		●									3	
	家庭内の様子	2									●				1	
	教員間のつながり	1									●				1	
距離感の調整	教員と本人の関係	4	●					●		●	●				4	
	関係構築中	3							●	●				●	3	
計		89	6	3	2	5	1	1	4	5	7	1	2	5		
平均			3.4					4.3				2.7				

※回答割合が4割以上に○

「寄り添い機能」から「向き合い機能」に重みを変えたきっかけ（表 5-1）では、半数以上の協力者が語った関わりは〈発言〉〈態度（表情以外）〉〈教員と本人の関係〉だった。大カテゴリ【本人の状態】は、他の大カテゴリと比べて多くの●印が付いており、多くの協力者から語られたことが分かる。その他は、本人の〈学校内の行動〉がきっかけになったり、不登校児童本人の様子ではなく、〈行事〉や〈保護者の思いと言動〉などの【外的要因】がきっかけになったりしていた。一方、「向き合い機能」から「寄り添い機能」に重みを変えたきっかけ（表 5-2）では、半数以上の協力者が語った項目はなかったが、ほぼ半数の協力者が語ったのは、表 5-1 と同様に〈返事・返答〉〈表情〉〈態度（表情以外）〉だった。【本人の状態】をきっかけにして関わりの重みを変えることが多いということが整理された。

エ ④児童の様子（関わりの重みを変える前後）

質問項目④「寄り添い機能」と「向き合い機能」の重みを変える前後の児童の様子についての記述を、意味のある短文ごとに区切ってカード化したところ 731 の記述が抽出された。ウ「③『寄り添い機能』と『向き合い機能』の重みを変えたきっかけ」で中カテゴリだった 19 の項目を大カテゴリとして、上述した 4 名で KJ 法のグループ分けの手法を用いて分類を試みた。その結果、53 個の中カテゴリが生成され、19 個の大カテゴリ（【返事・返答】【発言】【表情】【態度（表情以外）】【興味あること】【自己申告のツール】【学校内の行動】【友人とのやりとり】【登下校の様子】【学校外の行動】【過去】【行事】【節目】【保護者と子どもの関係】【保護者の思いと言動】【家庭内の様子】【教員間のつながり】【教員と

本人の関係】【関係構築中】）にまとめられた（表6）。

- i) 【返事・返答】：教員の声掛けに対する児童の応答をまとめた。〈反応しない〉〈単純回答〉〈付度〉〈自己選択〉〈意思表示〉の5の中カテゴリに分類された。
- ii) 【発言】：本人の自発的な発言を集約した。中カテゴリは〈無口〉〈ネガティブな感情表出〉〈関心事〉〈自己開示〉〈前向きな発信〉の5カテゴリであった。
- iii) 【表情】：本人の顔に見られる様子をまとめた。〈否定的〉〈不変〉〈肯定的〉の3の中カテゴリに分類された。
- iv) 【態度（表情以外）】：本人の表情以外のそぶりや動作を集約した。中カテゴリは〈受け身〉〈無気力〉〈緊張・不安〉〈うしろめたさ〉〈反発〉〈不安定〉〈前向き〉〈安心〉の8カテゴリであった。
- v) 【興味あること】：本人が物事に興味を示す様子をまとめた。中カテゴリは〈興味あること〉の1カテゴリであった。
- vi) 【学校内の行動】：集団参加や学習に向かう姿勢、役割遂行等についての様子を集約した。中カテゴリは〈学習が停滞〉〈集団に不参加〉〈仕方なく集団参加〉〈給食参加〉〈学習に前向き〉〈前向きに集団参加〉〈役割遂行〉の7カテゴリであった。
- vii) 【友人とのやりとり】：友人とのやりとりに対する本人の捉え方をまとめた。〈しんどさ〉〈最低限のやりとり〉〈交流の楽しみ〉の3の中カテゴリに分類された。
- viii) 【登下校の様子】：登下校時の様子を集約した。中カテゴリは〈保護者が無理やり〉〈消極的〉〈登校が不安定〉〈保護者と一緒なら登校〉〈保護者と分離の兆し〉〈登校が安定〉〈前向き〉の7カテゴリであった。
- ix) 【過去】：教員が関わる前の本人の様子をまとめた。中カテゴリは〈過去〉の1カテゴリであった。
- x) 【学校外の行動】：学校外の本人の行動の様子を集約した。中カテゴリは〈学校外の行動〉の1カテゴリであった。
- xi) 【行事】：本人が行事を通して受けた影響をまとめた。〈マイナスの影響〉〈プラスの影響〉の2の中カテゴリに分類された。
- xii) 【節目】：本人が節目で受けた影響を集約した。中カテゴリは〈マイナスの影響〉〈プラスの影響〉の2カテゴリであった。
- xiii) 【保護者と子どもの関係】：保護者と子どもの関係の様子をまとめた。〈過干渉〉〈保護者からの自立〉の2の中カテゴリに分類された。
- xiv) 【家庭内の様子】：本人に影響を与えた家庭内の様子を集約した。中カテゴリは〈不安〉〈きょうだいの影響〉の2カテゴリであった。
- xv) 【教員間のつながり】：教員間のつながりで得た児童の様子をまとめた。中カテゴリは〈教員間のつながり〉の1カテゴリであった。
- xvi) 【教員と本人の関係】：担任等の教員と子どもの関係の様子を集約した。中カテゴリは〈担任との関係の悪さ〉〈担任以外の教員との関係〉〈担任との関係の良さ〉の3カテゴリであった。

【自己申告のツール】【保護者の思いと言動】【関係構築中】については、該当するカードが見られなかった。

表6 児童の様子（関わりの重みを変える前後）

	大カテゴリ	中カテゴリ	トピ 数	関わりの重みの変化前												関わりの重みの変化時												関わりの重みの変化後												出現 数
				校内別室						保健室			適応教室			校内別室					保健室			適応教室				校内別室					保健室			適応教室				
				A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
本人の 状態	返事・返答	反応しない	7																																	3				
		単純応答	16	●				●			●	●			●									●	●											6				
		付度	1																																		1			
		自己選択	24	●	●		●					●			●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●						11				
		意思表明	21	●	●		●								●	●			●	●	●															7				
	発言	無口	7							●	●	●		●																						4				
		ネガティブな感情表出	15	●	●					●	●				●																					4				
		関心事	7												●	●								●												4				
		自己開示	12																●												●	●			3					
		前向きな発信	16													●								●							●					4				
	表情	否定的	3							●				●																						3				
		不変	3						●																											3				
		肯定的	9					●																	●									●		4				
		態度 (表情以外)	受け身	10								●			●																						2			
	無気力		10	●						●	●	●		●	●																					7				
	緊張・不安		14	●	●		●		●	●		●	●	●	●	●																				7				
	うしろめたさ		7	●					●					●																						3				
	反発		2											●	●																					2				
	不安定		12													●	●			●	●	●	●	●	●	●	●									7				
	前向き		19															●							●	●						●	●		8					
安心	5														●								●								●	●			2					
興味あること	興味あること	35	●			●			●		●	●	●	●	●	●																		6						
本人の 行動	学校内の行動	学習が停滞	16	●	●					●			●																						6					
		集団に不参加	47	●				●		●	●					●																			9					
		仕方なく集団参加	19	●			●	●			●					●																			7					
		給食参加	4	●							●																								4					
		学習に前向き	29				●	●		●	●		●											●											8					
		前向きに集団参加	54				●	●	●	●		●	●	●	●	●	●					●										●		11						
	友人とのやりとり	役割遂行	24	●										●				●					●												6					
		しんどさ	20	●			●				●			●				●														●			7					
		最低限のやりとり	9				●	●							●								●								●				5					
		交流の楽しみ	25	●						●																										7				
		保護者が無理やり	7	●	●		●				●	●		●	●																				6					
		消極的	27	●			●				●	●		●	●		●	●		●	●		●	●											10					
登下校の様子	登校が不安定	11																																5						
	保護者と一緒なら登校	16	●	●		●		●			●	●	●																					7						
	保護者と分離の兆し	2						●					●																					1						
	登校が安定	4																						●										4						
	前向き	7												●		●	●	●	●	●					●									5						
	過去	過去	38	●				●	●	●	●	●	●	●	●	●	●																	9						
外的 要因	学校外の行動	学校外の行動	8			●				●																								3						
		マイナスの影響	11								●					●								●											4					
	行事	プラスの影響	8												●									●	●								●	4						
		マイナスの影響	4					●								●																			3					
	節目	プラスの影響	15											●																					5					
		保護者と 子どもの関係	過干渉	14			●		●		●		●				●	●																	6					
	家庭内の様子	保護者からの自立	8						●				●																						4					
		不安	18										●				●	●	●	●	●	●	●											5						
の 距離 感	教員と本人の 関係	きょうだいの影響	3					●				●																						2						
		教員間のつながり	1																															1						
		担任との関係の悪さ	10	●			●		●			●																							5					
		担任以外の教員との関係	12	●	●				●																		●			●				4						
			5																								●	●						3						
		担任との関係の良さ																																						
			731	19	11	1	20	7	12	13	15	17	14	9	10	11	13	5	6	8	9	16	14	9	8	12	12	11	5	1	5	6	2	9	10	2	3	3	5	

関わりの重みの変化前は、どの支援場所もまばらに●印が付いており、児童の様子を多方面から捉えていることが分かる。しかし、変化時・変化後と時間が経過すると、●印が減っており、視点を絞って児童の様子を捉えていることが分かる。変化前・変化時・変化後を通して●印が付いている関わりが大カテゴリ【学校内の行動】である。その中でも多く●印が付いているのが〈集団に不参加〉〈学習に前向き〉〈前向きに集団参加〉であり、集団参加の姿や、学習に向かう姿勢を捉えていることが分かる。重みを変えるきっかけ（表5-1、5-2）として多く語られた【本人の状態】のグループに注目すると、変化前・変化時は【返事・返答】の〈反応しない〉と【表情】の〈肯定的〉など否定的な姿も肯定的な姿もどちらも捉えていることが分かる。一方、【発言】と【態度（表情以外）】に関しては、変化前は【発言】の〈ネガティブな感情表出〉や【表情】の〈緊張・不安〉などの否定的な姿を多く捉えているが、変化時では【発言】の〈関心事〉や【態度（表情以外）】の〈前向き〉などの肯定的な姿を捉えるようになっていくことが分かる。変化後では、【返事・返答】の〈自己選択〉、【発言】の〈自己開示〉、【態度（表情以外）】の〈前向き〉などに絞られていた。

(4) 考察

ア 「寄り添い機能」の具体的な関わり

半数以上の協力者から語られたのは、大カテゴリーの【教員から話す】や【尋ねる】などの「会話」による関わりだった。「会話」は、どのような場所や教員、児童であっても共通してできる関わりのため、多くの協力者から語られたと考えられた。「会話」による関わりが多かったのは、特に準備等も必要なく手軽にできることも理由として考えられる。他に、【居場所をつくる】や【子どもの人間関係を広げる】といった会話以外の関わりがあった。これは、児童一人ひとりに合わせた関わりが各協力者によってされてきたからだと思われる。また、保健室の協力者全員から〈待つ〉〈興味を知る〉が語られたのは、保健室が他の場所に比べて、子どもに関わる時間をかけやすいことによるとと思われる。一方、適応教室の協力者全員から〈安心させる〉〈日常的な会話を行う〉が語られたのは、適応教室が学校外のため、児童が安心感をもち、馴染めることが重視されていると考えられる。

イ 「向き合い機能」の具体的な関わり

最も多くの協力者が語った中カテゴリー〈短期予定を立てる〉については、児童自身がその日の予定を立てることで見通しをもたせ、小さなことから自己決定する体験をさせるためだと思われる。他にも、〈集団の場に誘う〉などの関わりが多様に見られたのは、児童に合わせて関わりを変えたり、選択肢として用意して児童に選ばせたりすることで、児童の前向きな気持ちを引き出したり支えたりするためだと考えられる。

ウ 「寄り添い機能」と「向き合い機能」の重みを変えたきっかけ

関わりの重みを変えるきっかけでは大カテゴリー【本人の状態】や中カテゴリー〈教員と本人の関係〉が多かった。「寄り添い機能」から「向き合い機能」に重みを変える際は、児童の〈発言〉や〈態度（表情以外）〉が前向きになってきたり、教員が児童と信頼関係を築けたりしたという実感をきっかけにしていると思われる。ただ、保護者の思いや行事などの【外的要因】がきっかけになることがあり、【本人の状態】が上向いていなくとも関わりの重みを変えている場合もあった。【本人の状態】の具体としては、〈返事・返答〉〈発言〉〈表情〉〈態度（表情以外）〉があり、重みを変える前は、教員の関わりに対する否定的な姿が語られていた。一方、関わりの重みを変えるタイミングでは、教員の関わりに対する肯定的な姿が多く語られていた。〈返事・返答〉〈発言〉〈表情〉〈態度（表情以外）〉に肯定的な姿が見られることが、関わりの重みを変えるきっかけの一つと考えられる。また、【本人の状態】だけでなく、集団参加や学習に向かう姿勢などの〈学校内の行動〉も関わりの重みを変えるきっかけの一つと考えられる。

3 【分析Ⅱ】 別室登校児童への関わり事例について

(1) 目的

インタビュー調査で協力者が記入したライフラインに沿って、教員の関わりの重みの変化や、児童の様子の変化を事例ごとに分析することを目的とする。

(2) 方法

協力者が別室で支援した児童の中から、自己決定という点で前向きな気持ちになった児童の事例と、前向きな気持ちにならなかった、または変わらなかった児童の事例の2事例について、協力者ごとに教員の関わりと児童の様子の変化について、詳細に検討する。

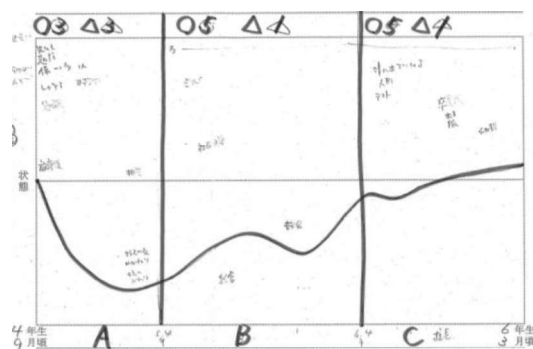
(3) 結果

ア 協力者A（校内別室）のライフライン

教職経験 21 年以上で校内別室での支援経験を持つ協力者Aの語りを一覧にまとめた。

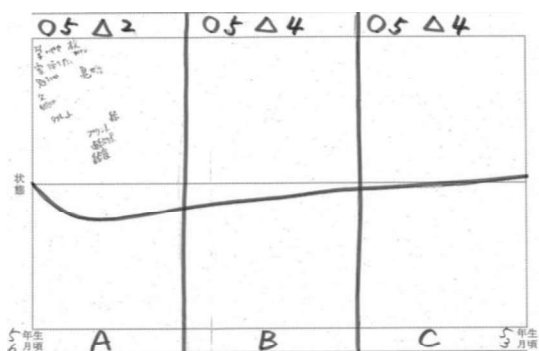
①前向きになった事例

(a 児 4 年生)



②前向きにならなかった、または、 変わらなかった事例

(b 児 5 年生)



③関わりの一覧

寄り添い機能		
大カテゴリ	中カテゴリ	A
教員から話す	次に来るための促し	
	興味あることを話す	●
	苦手を知る	●
	来たことを労う	●
	認めるための声かけをする	●
	教員が自己開示する	●
	日常的な会話を行う	●
	様子を伺う	●
	会話を促す言葉をかける	●
	あえて話しかけない	●
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	●
	子どものペースを尊重する	●
	意思表示を促す	●
	学校感を出さない	●
	選択肢の中に逃げ道を用意する	●
	否定しない	●
	待つ	●
	安心させる	●
	子どもの立場で関わる	●
	心理的な圧迫を与えない	●
居場所をつくる	環境調整する	●
	部屋を選択する	●
	役割を与える	●
子どもの人間関係を広げる	環境調整する	●
	部屋を選択する	●
	役割を与える	●
距離感を調整する	一緒にする	●
	距離をとる	●
	距離をはかる	●
尋ねる	興味を知る	●
	悩み不安を聞く	●
	選択させる	●
聞く	傾聴する	●
	アドバイスする	●
	あえて聞かない	●
認める	共感する	●
	来たことを認める	●
	本人そのものを認める	●
	行動を認める	●
		計 20

向き合い機能

大カテゴリ	中カテゴリ	A
予定を立てる	短期予定を立てる	
	長期予定を立てる	
別室外で活動させる	集団の場に誘う	●
	行事参加を提案する	●
	節目での集団参加を提案する	●
学習させる	心身の準備をさせる	●
	学習につながりそうなことをさせる	●
	別室で教員と一緒に学習させる	●
やりたいを強める	別室で1人学習させる	●
	集団での学習を提案する	●
役割を与える	選択肢を用意する	●
	興味を引き出す	●
励ます	1人でさせる	●
	教員と一緒にする	●
必要な指導をする	行動前に励ます	●
	行動後に励ます	●
甘えさせない	克服を後押しする	●
	学校生活に必要なことを指導する	●
子どもの人間関係を広げる	ソーシャルスキルを練習させる	●
	関わりを減らす	●
子どもの人間関係を広げる	教員間がつながる	●
	教員と子どもをつなげる	●
	保護者と子どもをつなげる	●
	子ども同士をつなげる	●
		計 9

関わり方の重みの変化のきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答	●	●
	発言	●	●
	表情	●	●
	態度 (表情以外)	●	●
	興味あること	●	●
本人の行動	自己申告のツール	●	●
	学校内の行動	●	●
	友人とのやりとり	●	●
	登下校の様子	●	●
	学校外の行動	●	●
外的要因	過去	●	●
	行事	●	●
	節目	●	●
	保護者と子どもの関係	●	●
	保護者の思いと行動	●	●
距離感の調整	家庭内の様子	●	●
	教員間のつながり	●	●
	教員と本人の関係	●	●
		計 4	6

図 1 協力者Aのライフラインと関わり

図1①②のライフライン上部にある「寄り添い機能 (○)」と「向き合い機能 (△)」の数値を見ると、a 児の3 区間とb 児の3 区間を合わせた6 区間で5 区間で「寄り添い機能」が5 になっている。このことから、協力者Aは多くの場面で「寄り添い機能」を重視していたことが分かる。図1③をみると、「寄り添い機能」の中でも〈傾聴する〉〈悩み不安を聞く〉などの関わりや、〈興味あることを話す〉〈会話を促す言葉をかける〉などの関わりに●印があり、会話による関わりが重視されている。

a 児に対しては、「寄り添い機能」では、「なんで教室に行かないの?」という【尋ねる】関わりや、「アニメが好きだからアニメの話をした」「家の様子はどう?家の猫はどんなの?」と【教員から話す】関わりが語られていた。a 児が別室に慣れてくると、「向き合い機能」を意識し、別室の掃除を〈1 人でさせる〉という【役割を与える】ことをしていた。

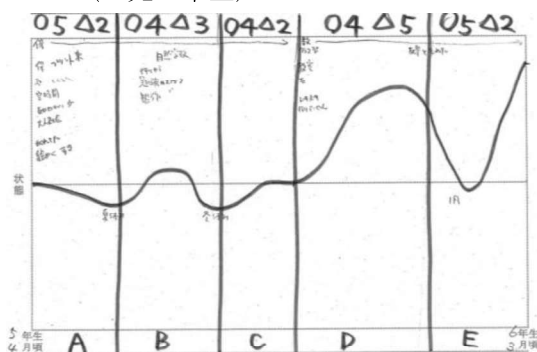
b 児に対しては、「はじめは内面が分からないので全面的に聞く感じ」という〈傾聴する〉関わりが語られていた。

イ 協力者B（校内別室）のライフライン

教職経験 20 年以下で校内別室での支援経験を持つ協力者Bの語りを一覧にまとめた。

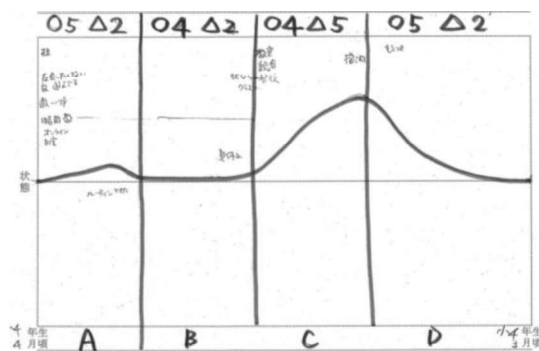
①前向きになった事例

（a 児 5 年生）



②前向きにならなかった、または、 変わらなかった事例

（b 児 4 年生）



③関わりの一覧

寄り添い機能		
大カテゴリ	中カテゴリ	B
教員から話す	次に来るための促し	
	興味あることを話す	
	苦手を知る	
	来たことを労う	
	認めるための声かけをする	
	教員が自己開示する	
	日常的な会話を行う	●
	様子を伺う	●
	会話を促す言葉をかける	●
	あえて話しかけない	
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	
	子どものペースを尊重する	●
	意思表示を促す	
	学校感を出さない	
	選択肢の中に逃げ道を用意する	●
	否定しない	●
	待つ	●
	安心させる	
	子どもの立場で関わる	●
	心理的な圧迫を与えない	●
居場所をつくる	環境調整する	
	部屋を選択する	
	役割を与える	
子どもの人間関係を広げる	他教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	
距離感を調整する	一緒にする	
	距離をとる	
	距離をはかる	
尋ねる	興味を知る	
	悩み不安を聞く	●
	選択させる	●
聞く	傾聴する	
	アドバイスする	
	あえて聞かない	●
認める	共感する	●
	来たことを認める	
	本人そのものを認める	●
	行動を認める	
		計 13

向き合い機能

大カテゴリ	中カテゴリ	B
予定を立てる	短期予定を立てる	●
	長期予定を立てる	
別室外で活動させる	集団の場に誘う	●
	行事参加を提案する	●
	節目での集団参加を提案する 心の準備をさせる	●
学習させる	学習につながりそうなことをさせる	
	別室で教員と一緒に学習させる	●
	別室で1人学習させる 集団での学習を提案する	●
やりたいを強める	選択肢を用意する	
	興味を引き出す	
役割を与える	1人でさせる	
	教員と一緒にする	
励ます	行動前に励ます	
	行動後に励ます	●
必要な指導をする	克服を後押しする	●
	学校生活に必要なことを指導する	●
	ソーシャルスキルを練習させる	●
甘えさせない	関わりを減らす	●
子どもの人間関係を広げる	教員間がつながる	
	教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	●
		計 11

関わりの中での重みの変化のきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答	●	●
	発言	●	
	表情	●	
	態度（表情以外）	●	●
	興味あること	●	
本人の行動	自己申告のツール		
	学校内の行動		
	友人とのやりとり	●	
	登下校の様子		
	学校外の行動		
外的要因	過去		
	行事		
	節目		
	保護者と子どもの関係	●	●
	保護者の思いと言動	●	●
距離感の調整	家庭内の様子		
	教員間のつながり		
	教員と本人の関係	●	
		関係構築中	
		計 8	3

図2 協力者Bのライフラインと関わり

図2①②のライフラインでは、関わり始めは「寄り添い機能」の数値が高く、状態が上向いてくると「寄り添い機能」の数値を継続したまま「向き合い機能」の数値を高めている。関わりの終盤は、「向き合い機能」の数値が下がり、「寄り添い機能」を再び高めていたことが分かる。図2③では、関わり始めは、〈子どものペースを尊重する〉や〈心理的な圧迫を与えない〉ように、声を掛け過ぎないことに気を付けて、「寄り添い機能」に重みをおいていた。

a 児について、少し慣れたら「今日の授業参加どうする？」と〈集団の場に誘う〉などの「向き合い機能」の関わりを意識しつつ、〈表情〉〈返事・返答〉などの【本人の状態】を見ながら、「寄り添い機能」の【無理をさせない】関わりをしていた。

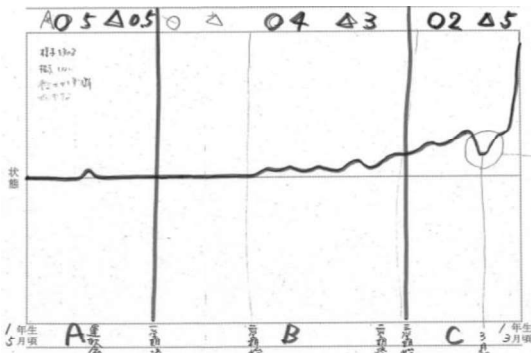
b 児は、行事に向けて参加したものの、友だちとのコミュニケーションが苦手だったため、「ありがとう」を言うなど〈ソーシャルスキルを練習させる〉「向き合い機能」を大切にしていた。最後の区間で「向き合い機能」の数値が低くなるのは、次年度に向けて、協力者Bとの関係が強くなり過ぎないように、〈関わりを減らす〉ようにしていたことによる。

ウ 協力者C（校内別室）のライフライン

教職経験 21 年以上で校内別室での支援経験を持つ協力者Cの語りを一覧にまとめた。

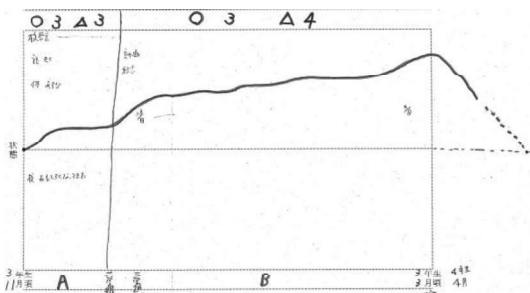
①前向きになった事例

(a 児 1 年生)



②前向きにならなかった、または、 変わらなかった事例

(b 児 3 年生)



③関わりの一覧

寄り添い機能		
大カテゴリ	中カテゴリ	C
教員から話す	次に来るための促し	
	興味あることを話す	
	苦手を知る	
	来たことを労う	●
	認めるための声かけをする	
	教員が自己開示する	
	日常的な会話を行う	
	様子を伺う	
	会話を促す言葉をかける	
	あえて話しかけない	
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	
	子どものペースを尊重する	
	意思表示を促す	
	学校感を出さない	
	選択肢の中から逃げ道を用意する	
	否定しない	●
	待つ	
	安心させる	
	子どもの立場で関わる	
	心理的な圧迫を与えない	
居場所をつくる	環境調整する	●
	部屋を選択する	
	役割を与える	
子どもの人間関係を広げる	他教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	
距離感を調整する	一緒にする	
	距離をとる	
	距離をはかる	
尋ねる	興味を知る	
	悩み不安を聞く	●
	選択させる	
聞く	傾聴する	●
	アドバイスする	
	あえて聞かない	●
認める	共感する	
	来たことを認める	
	本人そのものを認める	●
	行動を認める	
		計 7

向き合い機能

大カテゴリ	中カテゴリ	C
予定を立てる	短期予定を立てる	●
	長期予定を立てる	●
別室外で活動させる	集団の場に誘う	●
	行事参加を提案する	
	節目での集団参加を提案する	
学習させる	心身の準備をさせる	
	学習につながりそうなことをさせる	
	別室で教員と一緒に学習させる	
やりたいを強める	別室で1人学習させる	●
	集団での学習を提案する	
役割を与える	選択肢を用意する	
	興味を引き出す	
励ます	1人でさせる	
	教員と一緒にする	
必要な指導をする	行動前に励ます	●
	行動後に励ます	●
甘えさせない	克服を後押しする	●
	学校生活に必要なことを指導する	●
子どもの人間関係を広げる	ソーシャルスキルを練習させる	
	関わりを減らす	
	教員間がつながる	
子どもの人間関係を広げる	教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	
		計 8

関わりと重みの変化のきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答	●	
	発言		
	表情		
	態度（表情以外）	●	●
	興味あること		
本人の行動	自己申告のツール	●	●
	学校内の行動		
	友人とのやりとり	●	
	登下校の様子		
	学校外の行動		
外的要因	過去		
	行事		
	節目		
	保護者と子どもの関係		
	保護者の思いと言動		
距離感の調整	家庭内の様子		
	教員間のつながり		
	教員と本人の関係		
		関係構築中	
		計	4
			2

図3 協力者Cのライフラインと関わり

図3①②では、児童の状態が上向くことに比例して「向き合い機能」の関わりの数値が上がっている。はじめは〈来たことを労う〉声掛けなどして、本人の話をまずは〈傾聴する〉ことや〈悩み不安を聞く〉ことをして「寄り添い機能」に重みを置いていた。別室に慣れてくると、「ホワイトボードを使って、1日どこで何をして過ごすか」などの「向き合い機能」の〈短期予定を立てる〉ことをさせていた。また、本来の居場所は別室ではなく教室であると、教室に行くことを日頃から意識させ、〈長期予定を立てる〉ことをしていた。

a 児の最初の目標が学校で過ごすことで、別室でタブレットを自由に使いたいという a 児の要望も〈否定しない〉対応をしていた。感情が表に出やすいことがあったため、感情を表現する〈自己申告のツール〉を作り、感情を客観視できるようにして、少しでも〈悩み不安を聞く〉声掛けや〈克服を後押しする〉声掛けができるようにしていた。別室での〈態度〉が落ち着くと、〈集団の場に誘う〉〈集団での学習を提案する〉などをしていった。

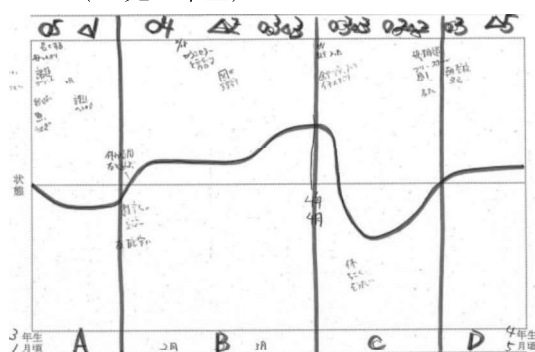
b 児に関しては、関わり始めた頃から学習に前向きだったため、早期に〈短期予定を立てる〉ことをし、〈集団での学習を提案する〉と自分で時間を決めていくようになった。

エ 協力者D（校内別室）のライフライン

教職経験 15 年以下で校内別室での支援経験を持つ協力者Dの語りを一覧にまとめた。

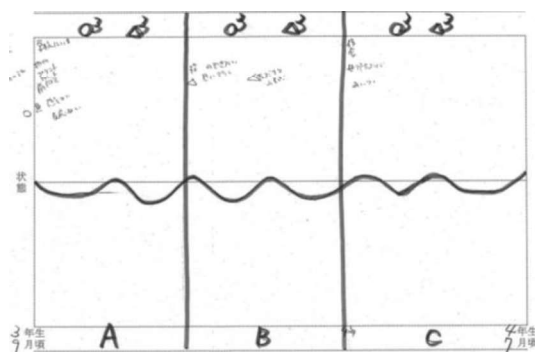
①前向きになった事例

（a 児 3 年生）



②前向きにならなかった、または、 変わらなかった事例

（b 児 3 年生）



③関わりの一覧

寄り添い機能		
大カテゴリ	中カテゴリ	D
教員から話す	次に来るための促し	
	興味あることを話す	●
	苦手を知る	
	来たことを労う	
	認めるための声かけをする	
	教員が自己開示する	
	日常的な会話を行う	●
	様子を伺う	●
	会話を促す言葉をかける	●
	あえて話しかけない	
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	●
	子どものペースを尊重する	
	意思表明を促す	
	学校感を出さない	
	選択肢の中に逃げ道を用意する	
	否定しない	
	待つ	●
	安心させる	
	子どもの立場で関わる	
	心理的な圧迫を与えない	
居場所をつくる	環境調整する	
	部屋を選択する	
	役割を与える	●
子どもの人間関係を広げる	他教員と子どもをつなげる	●
	保護者と子どもをつなげる	●
	子ども同士をつなげる	
距離感を調整する	一緒にする	
	距離をとる	
	距離をはかる	
尋ねる	興味を知る	●
	悩み不安を聞く	
	選択させる	●
聞く	傾聴する	
	アドバイスする	
	あえて聞かない	
	共感する	●
認める	来たことを認める	●
	本人そのものを認める	
	行動を認める	
		計 13

向き合い機能

大カテゴリ	中カテゴリ	D
予定を立てる	短期予定を立てる	●
	長期予定を立てる	
別室外で活動させる	集団の場に誘う	●
	行事参加を提案する	
	節目での集団参加を提案する	
	心の準備をさせる	
学習させる	学習につながりそうなことをさせる	●
	別室で教員と一緒に学習させる	
	別室で1人学習させる	
	集団での学習を提案する	
やりたいを強める	選択肢を用意する	●
	興味を引き出す	
役割を与える	1人でさせる	
	教員と一緒にする	
励ます	行動前に励ます	●
	行動後に励ます	●
必要な指導をする	克服を後押しする	
	学校生活に必要なことを指導する	
	ソーシャルスキルを練習させる	
甘えさせない	関わりを減らす	●
子どもの人間関係を広げる	教員間がつながる	
	教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	●
		計 8

関わりの中での重みの変化のきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答	●	●
	発言		
	表情	●	●
	態度（表情以外）		
	興味あること		
本人の行動	自己申告のツール		
	学校内の行動	●	●
	友人とのやりとり		
	登下校の様子	●	●
	学校外の行動		
外的要因	過去		
	行事		
	節目		
	保護者と子どもの関係	●	●
	保護者の思いと言動	●	●
距離感の調整	家庭内の様子		
	教員間のつながり		
	教員と本人の関係		
		計 6	5

図4 協力者Dのライフラインと関わり

協力者Dについては、図4①②で共通することは見られなかった。図4③を見ると「寄り添い機能」も「向き合い機能」も大カテゴリとしては分散していることが分かる。

a 児に対しては、区間Aは「興味あることを話したり、動物の世話に行こうと誘ったりしていた」と語られ、「寄り添い機能」に重みをおいて関わっていた。次第に、〈別室で1人学習させる〉際の学習態度が良くなったり、〈表情〉がやわらかくなったりして状態が上向いたのが区間Bだった。「向き合い機能」が徐々に数値を上がっているのは、〈子ども同士のつながり〉を作らせようと友だちに別室に来てもらい、話したり遊びに誘ってもらったからである。別室にいることに慣れてくると今日何をするか〈短期予定を立てる〉ことや、〈選択肢を用意する〉などの「向き合い機能」の関わりを増やした。最後の区間は、〈集団の場に誘う〉ことをしなくても、〈学校内の行動〉で教室での集団参加することが増えたため、子どもが学級生活で自立できるように〈関わりを減らす〉ことをしていた。

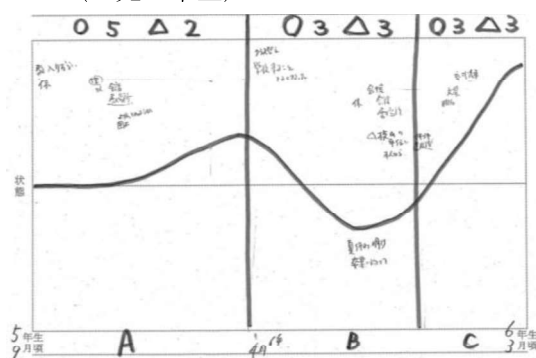
b 児に対しては、別室に来始めたころから〈日常的な会話を行う〉〈役割を与える〉など様々な「寄り添い機能」の関わりを試みたが、〈返事・返答〉や〈表情〉に変化が見られなかった。状態も継続的に上向かなかったため、関わりの中での重みも変えていない。

オ 協力者E（校内別室）のライフライン

教職経験 21 年以上で保健室での支援経験を持つ協力者Eの語りを一覧にまとめた。

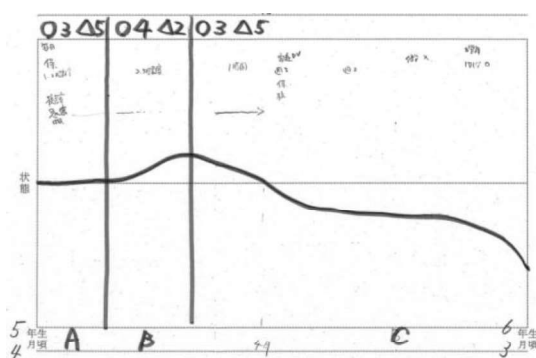
①前向きになった事例

（a 児 5 年生）



②前向きにならなかった、または、 変わらなかった事例

（b 児 5 年生）



③関わりの一覧

寄り添い機能		
大カテゴリー	中カテゴリー	E
教員から話す	次に来るための促し	
	興味あることを話す	
	苦手を知る	
	来たことを労う	
	認めるための声かけをする	
	教員が自己開示する	
	日常的な会話を行う	
	様子を伺う	
	会話を促す言葉をかける	
	あえて話しかけない	
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	
	子どものペースを尊重する	●
	意思表示を促す	
	学校感を出さない	
	選択肢の中に逃げ道を用意する	
	否定しない	●
	待つ	
	安心させる	
	子どもの立場で関わる	
	心理的な圧迫を与えない	
居場所をつくる	環境調整する	
	部屋を選択する	
	役割を与える	
子どもの人間関係を広げる	他教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	
距離感を調整する	一緒にする	
	距離をとる	
	距離をはかる	
尋ねる	興味を知る	
	悩み不安を聞く	
	選択させる	●
聞く	傾聴する	
	アドバイスする	
	あえて聞かない	●
認める	来たことを認める	
	本人そのものを認める	
	行動を認める	
		計 4

向き合い機能

大カテゴリー	中カテゴリー	E
予定を立てる	短期予定を立てる	●
	長期予定を立てる	
別室外で活動させる	集団の場に誘う	
	行事参加を提案する	
学習させる	節目での集団参加を提案する	
	心の準備をさせる	
	学習につながりそうなことをさせる	
	別室で教員と一緒に学習させる	●
やりたいを強める	別室で1人学習させる	●
	集団での学習を提案する	
	選択肢を用意する	
役割を与える	興味を引き出す	
	1人でさせる	
励ます	教員と一緒にする	●
	行動前に励ます	
必要な指導をする	行動後に励ます	
	克服を後押しする	
甘えさせない	学校生活に必要なことを指導する	
	ソーシャルスキルを練習させる	●
子どもの人間関係を広げる	関わりを減らす	●
	教員間がつながる	●
	教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	
		計 7

関わりの方の重みの変化のきっかけ

大カテゴリー	中カテゴリー	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答		
	発言		
	表情		
	態度（表情以外）		
	興味あること		
本人の行動	自己申告のツール		
	学校内の行動		●
	友人とのやりとり		
	登下校の様子		
	学校外の行動		
外的要因	過去		
	行事		
	節目		
	保護者と子どもの関係		
	保護者の思いと言動		
距離感の調整	家庭内の様子		
	教員間のつながり		
	教員と本人の関係	●	
	関係構築中		
		計 1	1

図5 協力者Eのライフラインと関わり

協力者Eは、a 児 b 児のどちらも関わり始めのころから、〈集団での学習を提案する〉ことをしなくても「1 日 1 ～ 3 時間は教室での学習に参加していた」「本人が自分で決めたことは、できるだけ口出しせずに見守ってあげたい」と語られた。図5③を見ると、「寄り添い機能」の関わりに付いている●印が少なく、関わり方が少なかったことが分かる。

a 児は、他の別室登校児童と会話することがあったが、「関わるという面ではよかった。学校に来て楽しいところがあるってところはプラスになった」と語られ、見守って〈待つ〉ことにしていた。植物や工作が好きという本人の興味に合わせて校務の手伝いという【役割を与える】という「向き合い機能」の関わりをすると、「a 児の楽しみの一つになっていた」。その後、〈関わりを減らす〉ことをしても、自ら集団参加したり教室での学習に参加したりした。

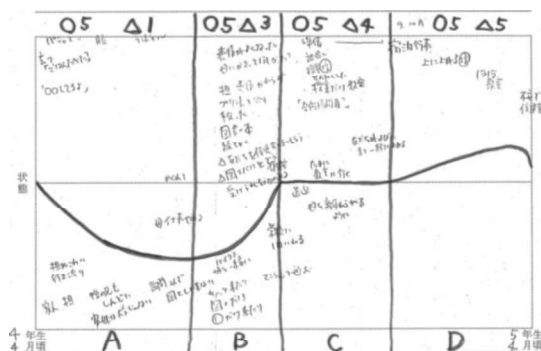
b 児に対しては、関わり始めに〈別室で教員と一緒に学習させる〉ことに誘ってみると、了承したため一緒に学習するようになった。そのため、「向き合い機能」が強くなっている。一時期、授業参加の時間が増えたが、状態が下向いて再び別室で学習をしていた。

カ 協力者F（保健室）のライフライン

教職経験 15 年以下で保健室での支援経験を持つ協力者Fの語りを一覧にまとめた。

①前向きになった事例

（a 児 4 年生）



②前向きにならなかった、または、

変わらなかった事例

聞き取る時間が十分に取れなくなったため記録なし

③関わりの一覧

寄り添い機能		
大カテゴリ	中カテゴリ	F
教員から話す	次に来るための促し	
	興味あることを話す	
	苦手を知る	
	来たことを労う	
	認めるための声かけをする	
	教員が自己開示する	
	日常的な会話をを行う	●
	様子を伺う	
	会話を促す言葉をかける	
	あえて話しかけない	●
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	
	子どものペースを尊重する	●
	意思表示を促す	
	学校感を出さない	
	選択肢の中に逃げ道を用意する	
	否定しない	●
	待つ	●
	安心させる	●
	子どもの立場で関わる	
	心理的な圧迫を与えない	●
居場所をつくる	環境調整する	
	部屋を選択する	
	役割を与える	
子どもの人間関係を広げる	他教員と子どもをつなげる	●
	保護者と子どもをつなげる	●
	子ども同士をつなげる	
距離感を調整する	一緒にする	
	距離をとる	●
	距離をはかる	●
尋ねる	興味を知る	●
	悩み不安を聞く	
	選択させる	
聞く	傾聴する	
	アドバイスする	
	あえて聞かない	
認める	共感する	
	来たことを認める	●
	本人そのものを認める	
	行動を認める	
計		13

向き合い機能

大カテゴリ	中カテゴリ	F
予定を立てる	短期予定を立てる	●
	長期予定を立てる	
別室外で活動させる	集団の場に誘う	●
	行事参加を提案する	●
	節目での集団参加を提案する	
	心の準備をさせる	
学習させる	学習につながりそうなことをさせる	
	別室で教員と一緒に学習させる	●
	別室で1人学習させる	●
	集団での学習を提案する	●
やりたいを強める	選択肢を用意する	●
	興味を引き出す	
役割を与える	1人でさせる	●
	教員と一緒にする	
励ます	行動前に励ます	
	行動後に励ます	
必要な指導をする	克服を後押しする	
	学校生活に必要なことを指導する	
	ソーシャルスキルを練習させる	
甘えさせない	関わりを減らす	
子どもの人間関係を広げる	教員間がつながる	
	教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	●
計		9

関わりの重みの変化のきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答		
	発言	●	
	表情		
	態度（表情以外）	●	
	興味あること	●	
本人の行動	自己申告のツール		
	学校内の行動	●	
	友人とのやりとり		
	登下校の様子		
	学校外の行動		
外的要因	過去		
	行事		
	節目		
	保護者と子どもの関係	●	
	保護者の思いと言動		
距離感の調整	家庭内の様子		
	教員間のつながり		
	教員と本人の関係	●	●
関係構築中			
計		6	1

図6 協力者Fのライフラインと関わり

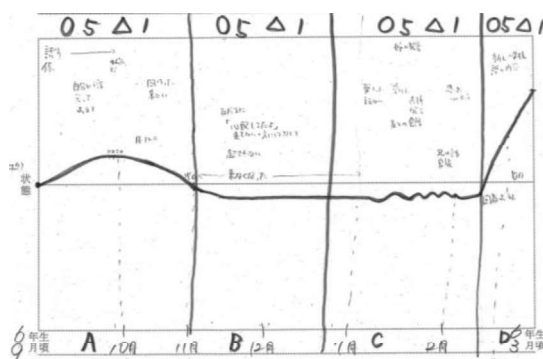
図6①を見ると「寄り添い機能」はどの区間も5になっており、「向き合い機能」の数値だけが徐々に上がっていることが分かる。関わり始めは、「寄り添い機能」で学校に〈来たことを認める〉ことから始めた。児童との〈距離をはかる〉ことをしながら〈安心させる〉ことや〈日常的な会話をする〉ことを大切にしていた。登校頻度が上がり〈表情〉が良くなってくると、「向き合い機能」の〈1人でさせる〉【役割を与える】ことや〈別室で1人学習させる〉ことをした。〈学校内の行動〉として集団参加できることが増えるなど状態が上向くにつれて「向き合い機能」の関わりの重みを強めている。教室で授業参加できる時間が増えても、保健室に来た際は〈日常的な会話をを行う〉ことや〈安心させる〉ことを意識し「寄り添い機能」の関わりをしていた。

キ 協力者G（保健室）のライフライン

教職経験 20 年以下で保健室での支援経験を持つ協力者Gの語りを一覧にまとめた。

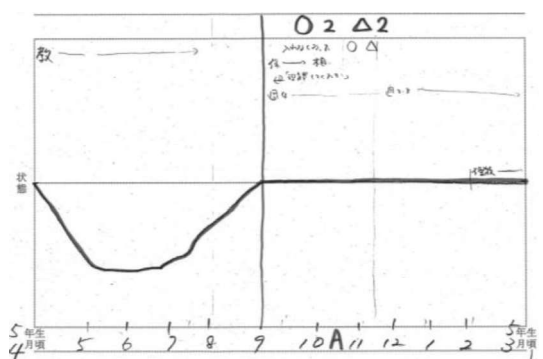
①前向きになった事例

（a 児 6 年生）



②前向きにならなかった、または、 変わらなかった事例

（b 児 5 年生）



③関わりの一覧

寄り添い機能		
大カテゴリ	中カテゴリ	G
教員から話す	次に来るための促し	●
	興味あることを話す	●
	苦手を知る	●
	来たことを労う	●
	認めるための声かけをする	●
	教員が自己開示する	●
	日常的な会話を行う	●
	様子を伺う	●
	会話を促す言葉をかける	●
	あえて話しかけない	●
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	●
	子どものペースを尊重する	●
	意思表明を促す	●
	学校感を出さない	●
	選択肢の中に逃げ道を用意する	●
	否定しない	●
	待つ	●
	安心させる	●
	子どもの立場で関わる	●
	心理的な圧迫を与えない	●
居場所をつくる	環境調整する	●
	部屋を選択する	●
子どもの人間関係を広げる	役割を与える	●
	他教員と子どもをつなげる	●
距離感を調整する	保護者と子どもをつなげる	●
	子ども同士をつなげる	●
尋ねる	一緒にいる	●
	距離をとる	●
聞く	表情	●
	距離をはかる	●
認める	興味を知る	●
	悩み不安を聞く	●
	選択させる	●
	傾聴する	●
	アドバイスする	●
	あえて聞かない	●
	共感する	●
	来たことを認める	●
	本人そのものを認める	●
	行動を認める	●
		計 28

向き合い機能

大カテゴリ	中カテゴリ	G
予定を立てる	短期予定を立てる	
	長期予定を立てる	
別室外で活動させる	集団の場に誘う	
	行事参加を提案する	●
学習させる	節目での集団参加を提案する	●
	心の準備をさせる	
やりたいを強める	学習につながりそうなことをさせる	
	別室で教員と一緒に学習させる	
役割を与える	別室で1人学習させる	●
	集団での学習を提案する	
励ます	選択肢を用意する	●
	興味を引き出す	●
必要な指導をする	1人でさせる	●
	教員と一緒にする	●
甘えさせない	行動前に励ます	
	行動後に励ます	●
子どもの人間関係を広げる	克服を後押しする	
	学校生活に必要なことを指導する	
	ソーシャルスキルを練習させる	
	関わりを減らす	
	教員間がつながる	
	教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	
		計 5

関わりの方の重みの変化のきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答		
	発言	●	
	表情		
	態度（表情以外）	●	
	興味あること	●	
本人の行動	自己申告のツール		
	学校内の行動	●	
	友人とのやりとり		
	登下校の様子		
	学校外の行動		
外的要因	過去		
	行事		
	節目		
	保護者と子どもの関係	●	
	保護者の思いと言動		
距離感の調整	家庭内の様子		
	教員間のつながり		
	教員と本人の関係	●	●
	関係構築中		
		計 6	1

図7 協力者Gのライフラインと関わり

図7①②では、共通してみられることはなかった。図7③の「寄り添い機能」の関わりでは、ほとんどのカテゴリに●印が入っており、多様な関わり方をしていたことが分かる。一方、「向き合い機能」の関わりのカテゴリには●印が少なく、「寄り添い機能」に重みをおいていたことが読み取れる。

a 児については、どの区間も「寄り添い機能」が5で高くなっている。インタビューでは、担任からの情報により、「隠してあげた方がいい」と〈環境調整する〉ためにパーテーションをしたことが語られた。また、「触れられてほしくないところだったら嫌だなと思ったので」、不安については〈あえて聞かない〉ことにした。「向き合い機能」の関わりは〈興味を引き出す〉〈選択肢を用意する〉にとどめ、【無理をさせない】関わりをし、姿勢を変えずに関わった。〈子ども同士のつながり〉を大切に、定期的に来室する友だちとの関わりも確保した。

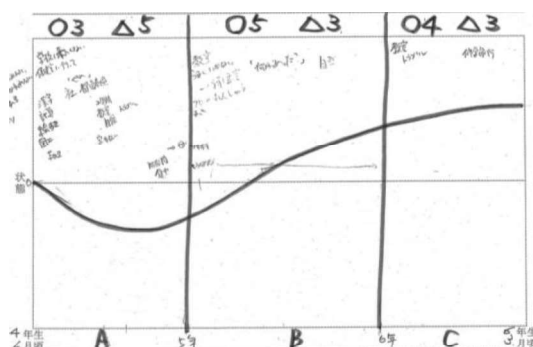
b 児については、別室登校していたものの、保護者が常に付き添っていたため、関わりが持ちにくかった。

ク 協力者H（保健室）のライフライン

教職経験 21 年以上で保健室での支援経験を持つ協力者Hの語りを一覧にまとめた。

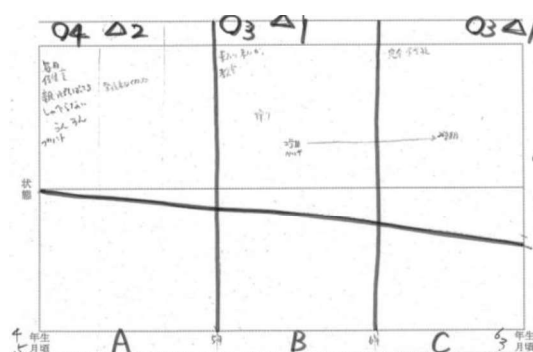
①前向きになった事例

(a 児 4 年生)



②前向きにならなかった、または、 変わらなかった事例

(b 児 4 年生)



③関わりの一覧

寄り添い機能		
大カテゴリ	中カテゴリ	H
教員から話す	次に来るための促し	
	興味あることを話す	
	苦手を知る	
	来たことを労う	
	認めるための声かけをする	
	教員が自己開示する	
	日常的な会話を行う	
	様子を伺う	
	会話を促す言葉をかける	
	あえて話しかけない	
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	●
	子どものペースを尊重する	●
	意思表明を促す	
	学校感を出さない	
	選択肢の中に逃げ道を用意する	●
	否定しない	●
	待つ	●
	安心させる	
	子どもの立場で関わる	
	心理的な圧迫を与えない	●
居場所をつくる	環境調整する	●
	部屋を選択する	●
	役割を与える	
子どもの人間関係を広げる	他教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	●
	子ども同士をつなげる	
距離感を調整する	一緒にする	
	距離をとる	●
	距離をはかる	
尋ねる	興味を知る	●
	悩み不安を聞く	●
	選択させる	●
	傾聴する	●
聞く	アドバイスする	●
	あえて聞かない	
	共感する	
認める	来たことを認める	
	本人そのものを認める	
	行動を認める	
		計 15

向き合い機能

大カテゴリ	中カテゴリ	H
予定を立てる	短期予定を立てる	●
	長期予定を立てる	
別室外で活動させる	集団の場に誘う	●
	行事参加を提案する	
	節目での集団参加を提案する	
	心の準備をさせる	●
学習させる	学習につながりそうなことをさせる	
	別室で教員と一緒に学習させる	
	別室で1人学習させる	●
	集団での学習を提案する	
やりたいを強める	選択肢を用意する	
	興味を引き出す	
役割を与える	1人でさせる	
	教員と一緒にする	●
励ます	行動前に励ます	●
	行動後に励ます	
必要な指導をする	克服を後押しする	●
	学校生活に必要なことを指導する	●
	ソーシャルスキルを練習させる	●
甘えさせない	関わりを減らす	●
	教員間がつながる	
子どもの人間関係を広げる	教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	●
	子ども同士をつなげる	●
	子ども同士をつなげる	●
		計 11

関わりの中での重みの変化のきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答		●
	発言	●	
	表情		
	態度（表情以外）	●	●
	興味あること		
本人の行動	自己申告のツール		
	学校内の行動		
	友人とのやりとり		
	登下校の様子		
	学校外の行動		
外的要因	過去		
	行事		
	節目		
	保護者と子どもの関係		●
	保護者の思いと言動		
距離感の調整	家庭内の様子	●	
	教員間のつながり		
	教員と本人の関係	●	●
関係構築中			
		計 4	5

図8 協力者Hのライフラインと関わり

図8①②では、共通してみられるものはなかった。図8③の「寄り添い機能」の関わりを見ると、【無理をさせない】【居場所をつくる】【尋ねる】【聞く】のカテゴリで複数●印が付いていることが分かる。インタビューでは、「私から話を振らない。子どもが話してくれるのを待つ」と語られ、児童の〈返事・返答〉や〈態度（表情以外）〉を観察することを大切にしていたと思われる。

a 児に関して、関わる以前からの情報があり、集団生活の中で〈ソーシャルスキルを練習させる〉方が良い

と考えたため、最初から〈集団の場に誘う〉など「向き合い機能」に重みをおいて関わっていた。教室で生活する時間が増え友人関係等で困った際には、保健室で〈悩み不安を聞く〉や〈傾聴する〉、〈アドバイスする〉などの「寄り添い機能」の関わりをしていた。

b 児に関しては、〈興味を知る〉ための声掛けをするなど〈否定しない〉関わりをしていたが、反応が少なく変化が見られなかった。次第に登校頻度が減っていった。

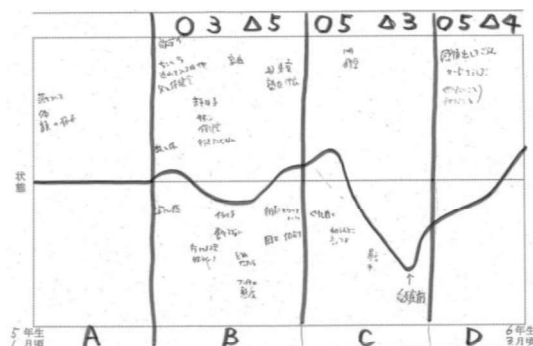
ケ 協力者 I（保健室）のライフライン

教職経験 20 年以下で保健室での支援経験を持つ協力者 I の語りを一覧にまとめた。

向き合い機能

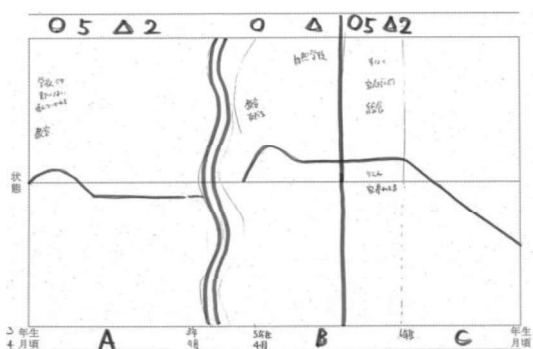
①前向きになった事例

(a 児 5 年生)



②前向きにならなかった、または、 変わらなかった事例

(b 児 3 年生)



③関わりの一覧

寄り添い機能		
大カテゴリ	中カテゴリ	I
教員から話す	次に来るための促し	
	興味あることを話す	●
	苦手を知る	
	来たことを労う	
	認めるための声かけをする	
	教員が自己開示する	
	日常的な会話を行う	●
	様子を伺う	●
	会話を促す言葉をかける	●
	あえて話しかけない	
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	
	子どものペースを尊重する	
	意思表示を促す	●
	学校感を出さない	●
	選択肢の中に逃げ道を用意する	
	否定しない	
	待つ	●
	安心させる	●
	子どもの立場で関わる	
	心理的な圧迫を与えない	
居場所をつくる	環境調整する	
	部屋を選択する	●
子どもの人間関係を広げる	役割を与える	
	他教員と子どもをつなげる	●
	保護者と子どもをつなげる	●
距離感を調整する	子ども同士をつなげる	
	一緒にする	●
尋ねる	距離をとる	
	距離をはかる	
聞く	興味を知る	●
	悩み不安を聞く	●
認める	選択させる	●
	傾聴する	●
	アドバイスする	●
	あえて聞かない	●
	共感する	●
	来たことを認める	
	本人そのものを認める	●
	行動を認める	
		計 19

大カテゴリ	中カテゴリ	I
予定を立てる	短期予定を立てる	●
	長期予定を立てる	●
別室外で活動させる	集団の場に誘う	●
	行事参加を提案する	
	節目での集団参加を提案する	
学習させる	心身の準備をさせる	
	学習につながりそうなことをさせる	
	別室で教員と一緒に学習させる	●
やりたいを強める	別室で1人学習させる	●
	集団での学習を提案する	●
	選択肢を用意する	●
役割を与える	興味を引き出す	●
	1人でさせる	
励ます	教員と一緒にする	●
	行動前に励ます	●
必要な指導をする	行動後に励ます	●
	克服を後押しする	●
	学校生活に必要なことを指導する	●
甘えさせない	ソーシャルスキルを練習させる	●
	関わりを減らす	
子どもの人間関係を広げる	教員間がつながる	
	教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	
		計 13

関わりの方の重みの変化のきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答		●
	発言	●	●
	表情		
	態度（表情以外）		●
	興味あること		
本人の行動	自己申告のツール		
	学校内の行動		●
	友人とのやりとり		
	登下校の様子		
	学校外の行動		●
外的要因	過去		
	行事		
	節目		
	保護者と子どもの関係		
	保護者の思いと言動		
距離感の調整	家庭内の様子		●
	教員間のつながり		●
	教員と本人の関係	●	●
		関係構築中	
		計	2 7

図9 協力者 I のライフラインと関わり

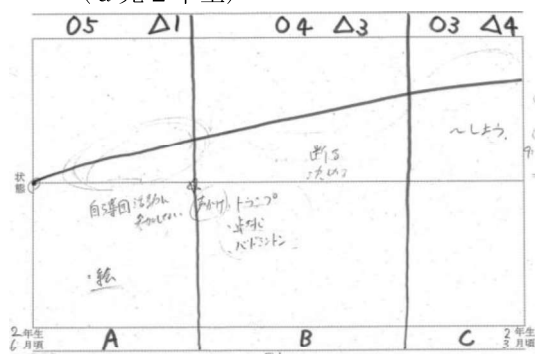
図9①②を見ると、ほとんどの区間で「寄り添い機能」5と重きをおいていることが分かる。図9③を「寄り添い機能」の関わりを見ると、【尋ねる】や【聞く】、〈会話を促す言葉をかける〉、〈待つ〉など子どもが〈発言〉しやすくなるような関わりを多くしていることが分かる。関わりの方の重みを変えるきっかけでも〈発言〉が出現しており、子どもの発言を大切にしていたことが分かる。

a 児について、最初の区間で「向き合い機能」に重みをおいていたのは、「以前は問題がなかったと感じていたから、保健室に長くいない方がいいと思った」と語られ、〈集団での学習を提案する〉という「向き合い機能」に重みをおいた関わりをしていた。その後、a 児が授業に参加しないという〈学校内の行動〉が見られ、〈教員間のつながり〉でa 児の〈家庭の様子〉が分かったことで、「寄り添い機能」に重みを変えると、a 児の態度が変わり状態が上向いていった。「寄り添い機能」の関わりを継続するものの、状態が下向いたのは、受験が近付き親の関わりが厳しくなり心理的圧迫を感じていたからだと推測される。

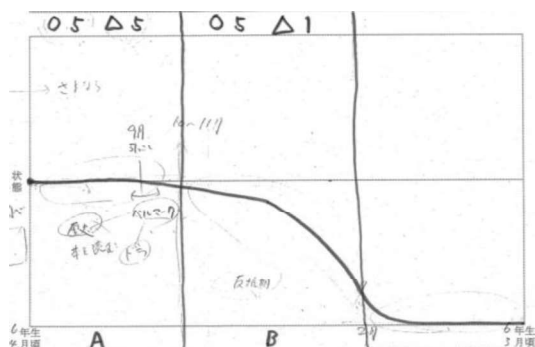
b 児については、教室に上がるのを強く嫌がり保健室にくるようになった。話を聞いていたが、しばらくすると登校しなくなった。

教職経験 21 年以上で校外適応教室の支援経験を持つ協力者 J の語りを一覽にまとめた。

(a 児 2 年生)



(b 児 6 年生)



寄り添い機能

大カテゴリー	中カテゴリー	J
教員から話す	次に来るための促し	
	興味あることを話す	
	苦手を知る	●
	来たことを労う	
	認めるための声かけをする	
	教員が自己開示する	●
	日常的な会話を行う	●
	様子を伺う	●
無理をさせない	会話を促す言葉かける	●
	あえて話しかけない	
	非言語的コミュニケーションを活用する	
	子どものペースを尊重する	
	意思表示を促す	
	学校感を出さない	
	選択肢の中に逃げ道を用意する	●
	否定しない	●
居場所をつくる	待つ	
	安心させる	●
	子どもの立場で関わる	
	心理的な圧迫を与えない	●
子どもの人間関係を広げる	環境調整する	
	部屋を選択する	
	役割を与える	●
	他教員と子どもをつなげる	
距離感を調整する	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	
	一緒にする	●
	距離をとる	●
尋ねる	距離をはかる	●
	興味を知る	●
	悩み不安を聞く	●
	選択させる	●
聞く	傾聴する	●
	アドバイスする	
	あえて聞かない	
認める	共感する	
	来たことを認める	●
	本人そのものを認める	●
	行動を認める	●
	計	17

大カテゴリー	中カテゴリー	J
予定を立てる	短期予定を立てる	
	長期予定を立てる	
別室外で活動させる	集団の場に誘う	
	行事参加を提案する	●
学習させる	節目での集団参加を提案する	
	心の準備をさせる	
	学習につながりそうなことをさせる	
	別室で教員と一緒に学習させる	●
やりたいを強める	別室で1人学習させる	
	集団での学習を提案する	
	選択肢を用意する	●
役割を与える	興味を引き出す	
	1人でさせる	
励ます	教員と一緒にする	●
	行動前に励ます	●
必要な指導をする	行動後に励ます	●
	克服を後押しする	●
	学校生活に必要なことを指導する	
甘えさせない	ソーシャルスキルの練習させる	
子どもの人間関係を広げる	関わりを減らす	
	教員間がつながる	
	教員と子どもをつなげる	
	保護者と子どもをつなげる	●
	子ども同士をつなげる	●
	計	7

大カテゴリー	中カテゴリー	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答		
	発言	●	
	表情	●	●
	態度（表情以外）	●	
	興味あること		
	自己申告のツール		
本人の行動	学校内の行動		
	友人とのやりとり		
	登下校の様子		
	学校外の行動		
	過去		
外的要因	行事		
	節目		
	保護者と子どもの関係		
	保護者の思いと言動		
	家庭内の様子		
	教員間のつながり		
距離感の調整	教員と本人の関係		
	関係構築中		
	計	3	1

図 10 協力者 J のライフラインと関わり

図10①②では、関わり始めは「寄り添い機能」5で関わっている。学校に通えなくて校外適応教室に来ているという経緯から、【距離感を調整する】を意識して関わっていた。子どもに〈心理的な圧迫を与えない〉よう〈安心させる〉ように心掛け、〈日常的な会話をを行う〉や〈自己開示〉などの関わりをしていた。

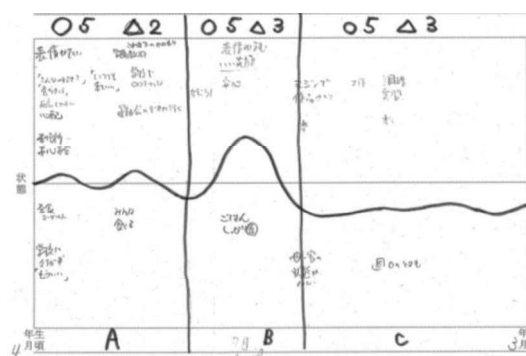
a 児は最初、場の空気を読んで自分の思いを〈表情〉や〈態度（表情以外）〉に出さなかったため、意思表示する練習として、活動の〈選択肢を用意する〉ことや、選ばないという〈選択肢の中に逃げ道を用意する〉ことを積み重ねた。ある時、a 児は誘いを断る〈発言〉をし始め、状態が上向いてきたと協力者 J は捉えた。その後、a 児に〈行事参加を提案する〉。また、行事の内容を話し合うグループを作って〈子ども同士をつなげる〉場を作り、準備等の〈役割を与える〉という「向き合い機能」の関わりを行っていた。a 児の状態はさらに上がり、「バドミントンしよう」と自分から集団活動に誘うようになった。

　b児については、関わり始め以前に校外適応教室を利用していたため、「向き合い機能」の関わりをしていたが、しばらくすると来なくなったため、関わりが難しくなった。

教職経験 21 年以上で校外適応教室の支援経験を持つ協力者 K の語りを一覽にまとめた。

(a 兎なし)

②前向きにならなかった、または、
変わらなかった事例
(b 児 6 年生)



寄り添い機能

大カテゴリー	中カテゴリー	K
教員から話す	次に来るための促し	●
	興味あることを話す	
	苦手を知る	●
	来たことを労う	●
	認めるための声かけをする	●
	教員が自己開示する	
	日常的な会話を行う	●
	様子を伺う	●
	会話を促す言葉をかける	
	あえて話かけない	
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	
	子どものペースを尊重する	
	意思表明を促す	
	学校感を出さない	
	選択肢の中に逃げ道を用意する	
	否定しない	
	待つ	●
居場所をつくる	安心させる	●
	子どもの立場で関わる	
	心理的な圧迫を与えない	
子どもの人間関係を広げる	環境調整する	
	部屋を選択する	
	役割を与える	
距離感を調整する	他教員と子どもをつなげる	●
	保護者と子どもをつなげる	●
	子ども同士をつなげる	
尋ねる	一緒にする	
	距離をとる	●
	距離をはかる	
聞く	興味を知る	
	傾聴する	
	アドバイスする	
認める	あえて聞かない	●
	共感する	
	来たことを認める	
	本人そのものを認める	
	行動を認める	
	計	12

大カテゴリー	中カテゴリー	K
予定を立てる	短期予定を立てる	
	長期予定を立てる	
別室外で 活動させる	集団の場に誘う	
	行事参加を提案する	●
学習させる	節目での集団参加を提案する	
	心の準備をさせる	
	学習につながりそうなことをさせる	●
	別室で教員と一緒に学習させる	●
やりたいを 強める	別室で1人学習させる	●
	集団での学習を提案する	
	選択肢を用意する	
役割を与える	興味を引き出す	●
	1人でさせる	
励ます	教員と一緒にする	
	行動前に励ます	●
必要な指導を する	行動後に励ます	●
	克服を後押しする	●
	学校生活に必要なことを指導する	
甘えさせない	ソーシャルスキルを練習させる	
	関わりを減らす	
子どもの 人間関係を 広げる	教員間がつながる	●
	教員と子どもをつなげる	●
	保護者と子どもをつなげる	●
	子ども同士をつなげる	
	計	10

大カテゴリ	中カテゴリ	寄から向	向から寄
本人の状態	返事・返答	●	
	発言	●	●
	表情		
	態度（表情以外）		
	興味あること	●	
	自己申告のツール		
本人の行動	学校内の行動		
	友人とのやりとり		
	登下校の様子		
	学校外の行動		
	過去	●	●
外的要因	行事	●	
	節目		
	保護者と子どもの関係		
	保護者の思いと言動	●	
	家庭内の様子 教員間のつながり		
距離感の調整	教員と本人の関係	●	
	関係構築中	●	
	計	8	2

図 11 協力者Kのライフラインと関わり

図11②では、関わり始めから関わりが終わるまで「寄り添い機能」5と意識が強くなっている。口数が少ないb児に対して、関わりは「寄り添い機能」の【教員から話す】に集中している。b児を〈安心させる〉ように無理に話させることもせず、〈あえて聞かない〉などの「寄り添い機能」の関わりが主だった。「向き合い機能」の関わりとしては、学校とのつながりをb児に意識させようと学校の学習進度を伝えて〈別室で1人学習させる〉ことをしていた。一方で、家庭環境が不安定で登校に付き添う家族がいなかったため登校できず、児童の状態が安定しなかったことがライフラインの状態が上向きにならなかった一因であったと思われる。兄が参加する行事への〈行事参加を提案する〉と、本人はあまり乗り気ではなかったが参加した。しかし、そこでこれまで見たことのない一面や良い表情が見られ、本人の状態は一時的に上がった。その後、調理や工作など〈学習につながりそうなことをさせる〉機会を作るなど「向き合い機能」の関わりを以前よりもするようになった。しかし、家庭環境の影響で登校できない日が増えはじめ、登校した際は関わるものの、児童の状態は上向かなかった。

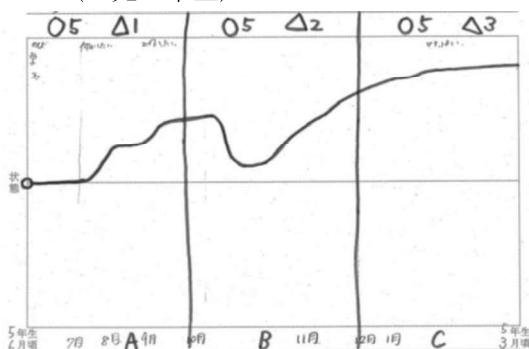
シ 協力者L（校外適応教室）のライフライン

教職経験 21 年以上で校外適応教室の支援経験を持つ協力者Lの語りを一覧にまとめた。

向き合い機能

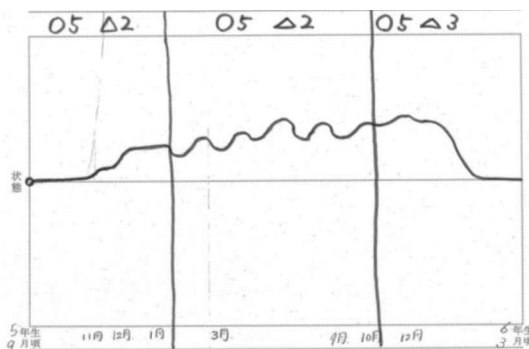
①前向きになった事例

（a 児 5 年生）



②前向きにならなかった、または、 変わらなかった事例

（b 児 5 年生）



③関わりの一覧

寄り添い機能

大カテゴリ	中カテゴリ	L
教員から話す	次に来るための促し	●
	興味あることを話す	●
	苦手を知る	●
	来たことを労う	●
	認めるための声かけをする	●
	教員が自己開示する	●
	日常的な会話を行う	●
	様子を伺う	●
	会話を促す言葉をかける	●
	おえて話しかけない	●
無理をさせない	非言語的コミュニケーションを活用する	●
	子どものペースを尊重する	●
	意思表示を促す	●
	学校感を出さない	●
	選択肢の中に逃げ道を用意する	●
	否定しない	●
	待つ	●
	安心させる	●
	子どもの立場で関わる	●
	心理的な圧迫を与えない	●
居場所をつくる	環境調整する	
	部屋を選択する	
子どもの人間関係を広げる	役割を与える	
	他教員と子どもをつなげる	
距離感を調整する	保護者と子どもをつなげる	
	子ども同士をつなげる	
尋ねる	一緒にする	●
	距離をとる	●
聞く	距離をはかる	●
	興味を知る	●
認める	悩み不安を聞く	●
	選択させる	●
	傾聴する	●
	アドバイスする	●
	あえて聞かない	●
	共感する	●
	来たことを認める	●
	本人そのものを認める	●
	行動を認める	●
	計	22

大カテゴリ	中カテゴリ	L
予定を立てる	短期予定を立てる	●
	長期予定を立てる	●
別室外で活動させる	集団の場に誘う	●
	行事参加を提案する	●
学習させる	節目での集団参加を提案する	●
	心の準備をさせる	●
やりたいを強める	学習につながりそうなことをさせる	●
	別室で教員と一緒に学習させる	●
役割を与える	別室で1人学習させる	●
	集団での学習を提案する	●
励ます	選択肢を用意する	●
	興味を引き出す	●
必要な指導をする	1人でさせる	●
	教員と一緒にする	●
甘えさせない	行動前に励ます	●
	行動後に励ます	●
子どもの人間関係を広げる	克服を後押しする	●
	学校生活に必要なことを指導する	●
	ソーシャルスキルを練習させる	●
	関わりを減らす	●
	教員間がつながる	●
	教員と子どもをつなげる	●
	保護者と子どもをつなげる	●
	子ども同士をつなげる	●
計		14

関わりの方の重みの変化のきっかけ

大カテゴリ	中カテゴリ	奇から向	向から奇
本人の状態	返事・返答		
	発言		
	表情	●	●
	態度（表情以外）	●	●
本人の行動	興味あること		
	自己申告のツール		
	学校内の行動	●	●
	友人とのやりとり	●	●
外的要因	登下校の様子		
	学校外の行動		
	過去		●
	行事	●	
距離感の調整	節目	●	
	保護者と子どもの関係	●	
	保護者の思いと言動		
	家庭内の様子		
	教員間のつながり	●	
	教員と本人の関係	●	
	関係構築中	●	●
	計	9	5

図 12 協力者Lのライフラインと関わり

図 12①②から、常に「寄り添い機能」5 と強く意識していることが分かる。最初は、〈子どものペースを尊重する〉〈来たことを労う〉などの「寄り添い機能」の関わりをしていた。次第に状態が安定してくると、絵が好きという子どもの興味に合わせてポスターを描くという「向き合い機能」の【役割を与える】ことや、工作が好きな子どもに「何を作りたい？」と〈選択肢を用意する〉ことなど、自己選択や自己決定の機会を作った。また、日ごろから「困ったことないか？」「今日の調子は？」と〈様子を伺う〉際や〈日常的な会話を行う〉際の本人の〈表情〉や〈態度（表情以外）〉で状態を把握していた。最初は「意思表示すること」、次に「集団参加すること」など段階的に目標を設定し、〈教員間のつながり〉で共通認識をもって児童に関わっていた。

b 児に関しては、様々な関わりをしても〈表情〉〈態度（表情以外）〉の変化が一時的で、目標の段階を上げられなかった。

(4) 考察

各協力者の事例から、不登校児童が別室に来始めたころや学校に行きづらくなるなどの児童の状態が下向いている時期には、「寄り添い機能」を重視していたことが確認された。関わり始めの時期や児童の状態が下向いている時期は、児童の不安感や緊張感が高いと予想され、関わる教員にとって、児童に安心感を与えることや児童との信頼関係を築くことを重視しているからだと思われる。一方、児童の状態が安定してきたり、上向き始めたりしても「寄り添い機能」は重視されていた。それは、関わる教員が【本人の状態】を注視し、「向き合い機能」の比重を高めても、「寄り添い機能」を通して、児童の状態や登校意欲を安定させることを意識しているからだと思われる。つまり、児童の状態が上向いていくのに反比例して、「寄り添い機能」の関わりがなくなるわけではなく、「寄り添い機能」を土台として「向き合い機能」の関わりを増やしていたと考えられる。「寄り添い機能」の関わりを通して児童の状態を上向かせ安定させていくことに留めず、「向き合い機能」の関わりに重みを変えていく理由は、別室で支援する教員にとって、別室登校そのものがゴールではなく、別室登校児童に教員が関わることで、児童に自己選択や自己決定のための小さな成功体験を積み、社会的自立を目指せるようにするという意識があるからだと考えた。

4 総合考察

本研究の目的は、インタビュー調査によって、小学校における別室登校児童の自己決定、特に社会的自立に向けた前向きな自己決定を支えるために効果的な「寄り添い機能」や「向き合い機能」の具体的な関わりと、「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりの重みを変化させる具体的な時機を考察することであった。調査結果より、「寄り添い機能」と「向き合い機能」の具体的な関わり、「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりの重みの変化、児童の様子等について、語られた事例と合わせて考察する。

ア 「寄り添い機能」の具体的な関わり

「寄り添い機能」の具体的な関わりとしては、【教員から話す】や【尋ねる】など、会話による関わりが多く、協力者から語られた。また、保健室で支援した教員からは〈待つ〉という時間をかけた関わりや、校外適応教室で支援した教員からは〈安心させる〉などの安心感を与える関わりなど、支援場所の特徴に合わせた関わりが語られた。

また、各支援場所における各事例のライフラインを見ても、多くの協力者は関わり始めの時期には「寄り添い機能」を特に重視しており、児童の状態が下向いている時期にも「寄り添い機能」を重視して関わっていた。これらのことから、「寄り添い機能」の関わりは、児童と信頼関係をつくるための関わりであると考えられる。この関わり始めの時期の「寄り添い機能」は不登校児童に居心地の良さを確認させる関わりであると考えられる。例えば、教室から別室へ、あるいは自宅から別室へ環境が変わる児童の多くは、別室での過ごし方や新しい人間関係等、新しい環境に適応する必要がある。しかしながら、そもそも別室登校児童は心のエネルギーが十分でない状態であると予想され、新しい環境に慣れるまでに不安感や緊張感が高い状態にあると思われる。その状態の児童に対して、【教員から話す】など教員主導で関わったり、【無理をさせない】など児童の様子を見極めながら関わったりすることで、別室登校児童が別室での居心地の良さを実感できるよう、居場所づくりをすることが大切であると思われる。

イ 「向き合い機能」の具体的な関わり

「向き合い機能」の具体的な関わりとは、〈短期予定を立てる〉ことで見通しをもたせたり、自己決定をさせたりすることと、児童によって実行しやすい〈選択肢を用意する〉ことが語られた。また、その他にも〈集団の場に誘う〉〈行事参加を提案する〉〈教員が一緒にする〉〈行動前に励ます〉〈別室で1人学習する〉〈克服の後押しをする〉〈子ども同士をつなげる〉などの項目が語られた。「向き合い機能」は各協力者、各支援場所によって、多様な関わりが挙げられ、各支援場所や想起された別室登校児童に合わせた関わりが行われていたと考える。ライフラインによって描かれた児童の状態についても、別室登校児童の状態だけでなく、学校行事や進級、進学のと時期に合わせて「向き合い機能」の意識が強められたり、保護者の意向によって「向き合い機能」の関わりがされたりしていた。

ウ 「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりの重みを変化させる時機

「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりの重みを変化させる時期に関して、最も重視されていたのは、〈返事・返答〉などの【本人の状態】であった。この【本人の状態】については、否定的な姿が見られる間は「寄り添い機能」の関わりを重視し、児童に安心感を与えたり児童との信頼関係を築いたりする関わりを行っていた。特に、関わりの重みを変える前の「児童の様子」に〈意思表示〉や〈関心事〉などの肯定的な発言や姿が見えてきたことをきっかけに、関わりの重みを変えていることが明らかになった。

このように、関わりの重みを変える際は、「寄り添い機能」を減らして「向き合い機能」を行うのではなく、「寄り添い機能」の関わりは継続しつつ、「向き合い機能」の関わりを少しずつ増やすことで、関わりの重みを変えていると考えられる。特に別室登校児童によっては、状態が上向いたり下がったりという不安定な姿を見せることがライフラインで描かれた事例からも分かる。そのような児童に対して、関わる教員が「寄り添い機能」の関わりを土台にした「向き合い機能」の関わりを意識し、小さな自己選択・自己決定の機会を創出することが、別室登校児童の社会的自立に向けた前向きな自己決定に肯定的な影響を与えると考えた。

5 おわりに

今回の研究で、別室登校児童の自己決定には、「寄り添い機能」の関わりを土台とした「向き合い機能」の関わりを行うことが肯定的な影響を与えるものであると考察された。一方で、ライフラインで描かれた事例の中には、「寄り添い機能」の関わりを継続しても、児童の状態に変化があまりみられない場合もあった。また、同じ関わりをしたとしても、前向きな気持ちになった事例と前向きな気持ちにならなかった事例があった。それは、友人関係や家庭環境、進級・進学のと時期等、様々な要因が別室登校児童に影響を与えたと考えられる。今回は、別室登校児童に対する支援に焦点化して研究を行ったが、教員の関わり以外の要因についても考慮する必要がある。

また、今回は別室登校児童に対して、「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりがどう影響しているかを調査したが、別室登校や不登校に至らずとも、学校に行きづらい等の学校不適応の児童に対しても「寄り添い機能」と「向き合い機能」の関わりが有効なのかどうかは今後の課題としたいと考え、引き続き研究を進めていきたいと考える。

引用・参考文献

- 石川愛美（2010）子どもの社会的自立についての一考察―義務教育段階までの範囲において―. 道北福祉, 1, 1-12.
- 井上浩史（2020）今、教師と学校に求められていること―生徒指導の観点で考える力のある教師・学校とは―. 同志社大学教職課程年報, 9, 78-90.
- 小泉隆平、中川靖彦、奥澤嘉久、中垣ますみ、吉田晴美、本間友巳（2022）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―別室登校に関与する教職員の役割分担と別室の機能について―. 近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要, 6, 1-11.
- 田中俊秀（2001）不登校と「決定」：自己決定と規範を考える. 臨床哲学, 3, 88-100.
- 兵庫県教育委員会（2024）令和5年度兵庫県下の公立学校児童生徒の問題行動不登校等の状況について
https://www2.hyogo-c.ed.jp/hpe/uploads/sites/8/2024/11/probe_r05.pdf（最終閲覧日：R7.2.21）
- 兵庫県教育委員会（2024）全県一丸となって進める「ひょうご不登校対策プロジェクト」の推進
<https://www2.hyogo-c.ed.jp/hpe/gimu/futoukou/futoukoutaisakuproject>（最終閲覧日：R7.2.21）
- 文部科学省（2022）不登校に関する調査研究協力者会議報告書
https://www.mext.go.jp/content/20220610-mxt_jidou02-000023324-03.pdf（最終閲覧日：R7.2.21）
- 文部科学省（2022）生徒指導提要（改訂版）
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf（最終閲覧日：R7.2.21）
- 文部科学省（2023）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）
https://www.mext.go.jp/content/20230418-mxt_jidou02-000028870-cc.pdf（最終閲覧日：R7.2.21）
- 文部科学省（2024）令和5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
https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf（最終閲覧日：R7.2.21）

別添資料

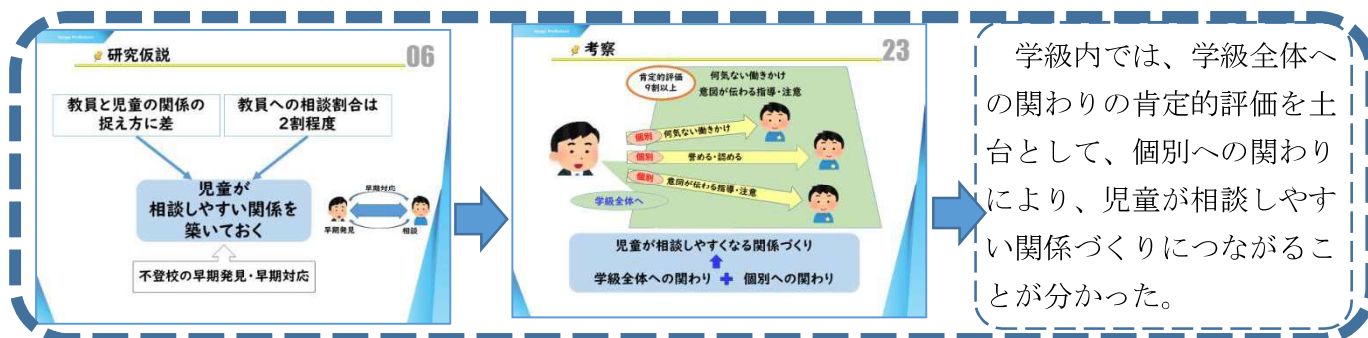
- 資料 1 研究概要
- 資料 2 研究概要（ポンチ絵）
- 資料 3 面接調査協力依頼状（学校長あて）
- 資料 4 インタビュー調査協力同意書（教職員あて）
- 資料 5 インタビューガイド
- 資料 6 インタビュー時提示資料
- 資料 7 児童の状態曲線シート

1, 研究テーマ

別室登校児童の自己決定を支える教職員の効果的な関わり方への一考察

ー関わりの「寄り添い機能」と「向き合い機能」に着目してー

2, 昨年度の研究



3, 今年度のテーマ設定の背景

不登校児童生徒への支援の目標(生徒指導提要, 2022)

- 「将来、児童生徒が精神的にも経済的にも自立し、豊かな人生を送れるような、社会的自立を果たすこと」と示している。(p. 224)
 - 不登校児童生徒の支援の目標は、『児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支える』という生徒指導の目的そのものと重なる」としている。(p. 225)
 - 「生徒指導の目的を達成するためには、児童生徒一人一人が自己指導能力を身に付けることが重要」とあり、自己指導能力とは「児童生徒が、深い自己理解に基づき、『何をしたいのか』、『何をすべきか』、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択・設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ、他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力」を指す。(p. 13)
 - 児童生徒の自己指導能力の獲得を支えるには、「自己存在感の感受」、「共感的な人間関係の育成」、「自己決定の場の提供」、「安全・安心な風土の醸成」に教員が留意することが重要である。(p. 14)
 - 不登校児童生徒への支援は、まず、「現在の生活の中で、『傷ついた自己肯定感を回復する』、『コミュニケーション力やソーシャルスキルを身に付ける』、『人に上手にSOSを出せる』ようになることを身近で支えること」であり、次に、「社会的自立に至る多様な過程を個々の状況に応じてたどることができるように支援すること」である。(p. 225)
 - 校内における支援では、「教室に居場所感が持てない児童生徒の避難場所として、また一旦不登校になったものの学校に戻りたいと思った際の通過点」としての別室登校が挙げられている。(p. 233)
 - 別室の支援では、「安全・安心な居場所の確保、丁寧な支援による自己肯定感の向上とともに、学習機会の保障」が重要であり、「本人の気持ちに合わせて、別室から徐々に教室に向かえるようにするための工夫、教室での自然な迎え入れや学級・ホームルーム担任による働きかけが必要」である。(p. 234)
- ⇒不登校児童生徒が、安心な居場所や自己肯定感を回復する別室において、学ぼうとしたり、教室に向かおうとしたりする自己決定を促す教職員の働きかけはどのようなものか。

先行研究・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（小泉隆平ら, 2021）

⇒別室における教職員の機能として、「寄り添い機能」と「向き合い機能」があり、子どもの様子を観察しながら、教職員の関わりの重みを変化させていくことが重要。

【寄り添い機能】—存在をまるごと認める中で安心感や安全感を育み、さらに萎んでいた自己愛を高めていくための働きかけ。

例）児童とじっくり話し合う機会をつくる。児童の意思を大切にして関わる。

【向き合い機能】—能動的な遂行を通して、自尊心の高揚へとつなげていくための働きかけ。

例）社会性を備えて「社会的自立」できる生活を目指して、学力やコミュニケーション能力を高める。学習支援や内面に迫る関わりをする。（小泉ら, 2021）

先行研究で明らかにされていないこと

・『寄り添い機能』と『向き合い機能』の比重を別室登校児童生徒の状態変化を見定めながら教職員が自在に変化させていくのが望ましいと思われる」と述べられている。

⇒具体的な関わりや比重の変化についての調査・考察がされていない。

- ① 「寄り添い機能」「向き合い機能」として、これまでの別室ではどのような関わりが具体的にされてきたのか。その反応や結果はどうだったのか。
- ② 児童生徒の状態変化を見定め、「寄り添い機能」と「向き合い機能」の比重を考える判断材料は何か。

研究の目的

別室等での支援経験がある教職員の「寄り添い機能」「向き合い機能」の具体的な働きかけを調査し、教員の見立てに応じた関わりが不登校児童の自己決定にどのような影響を及ぼしたかを明らかにすることで、不登校児童の社会的自立に向けた教員の効果的な関わりを考察する。

社会的自立について

○浜内彩乃(2012)

・「不登校支援の社会的自立を『児童生徒が自らの進路を自由に自分で考え、その進路に“社会的に生きる私”の存在意義を見出し、そして社会に参画していくこと』と定義している。

○石川愛美(2010)

- ・『社会的自立』について論じるときには、対人関係能力とキャリア観の育成という2本柱が必要不可欠であり、『自立』は他者との関係がなくては確立できないもの」と述べている。
- ・「大人になるにつれて自己決定が求められることが増え、その中で自己決定力が育っていないと、社会的自立は困難であるといえる」と言っている。

自己決定について

○田中俊秀(2001)

・『自己決定』されていくプロセスというのは、子ども本人と他者が織りなすコミュニケーションの中で行われている」とし、「純粋な自己決定というものはない。コミュニケーションの中で決定は導かれ、このとき（もしくは決定が導かれた以降）、子どもの意識内で『自分が決めた』という思いがあった場合、それを『自己決定』という」と示している。

○井上浩史(2020)

・「自己決定の場を与える」ことを、「決められたことを決められた通りにするのではなく、『自分や自分たちで考えて決めて実行する場を与える』ことである」としている。

研究の方法

・教職員等（別室登校児童に関わった養護教諭・管理職、適応教室担当経験者等を含む）へのインタビュー

→これまでの「寄り添い機能」「向き合い機能」の具体的な関わりを探る（どのように関わるのが「寄り添い機能」「向き合い機能」として働いたかを探る）。

→教職員の関わりを「寄り添い機能」から「向き合い機能」へ比重を変化させるタイミングは、どのように判断をしてきたか。その時の児童の反応やその後の児童の様子を（過去の別室児童の例から）探ることで、関わりの比重の変化のタイミングを分析する。

インタビューの項目例

○インタビュー協力教職員等の別室支援経験

○これまで別室支援に関わった児童の中から、児童の自己決定という点で協力者が手応えを感じた児童を想起してもらう。

- ・想起した児童の概略（個人情報等の取得は行わない）
- ・想起した児童への関わりの具体的なエピソード

○これまで関わった児童の中から、児童の自己決定という点で協力者が手応えを感じなかった児童を想起してもらう。

- ・想起した児童の概略（個人情報等の取得は行わない）
- ・想起した児童への関わりの具体的なエピソード

○過去の別室支援経験をもとに、「寄り添い機能」から「向き合い機能」へ変化させたタイミングに関するエピソード

○架空事例をもとに、「寄り添い機能」と「向き合い機能」の比重のおき方

4、研究の流れ

5月

研究協力依頼：インタビュー協力者の募集
芦屋市立宮川小学校、市内別小学校、市適応教室等

6月

インタビューガイドの作成
インタビュー協力者の調整と依頼

7月

8月

インタビュー：別室等での支援経験のある教職員等へのインタビュー

9月

10月

インタビュー文字起こし作業
県立但馬やまびこの郷 中間発表

11月

インタビュー分析

12月

1月

論文作成／発表資料作成

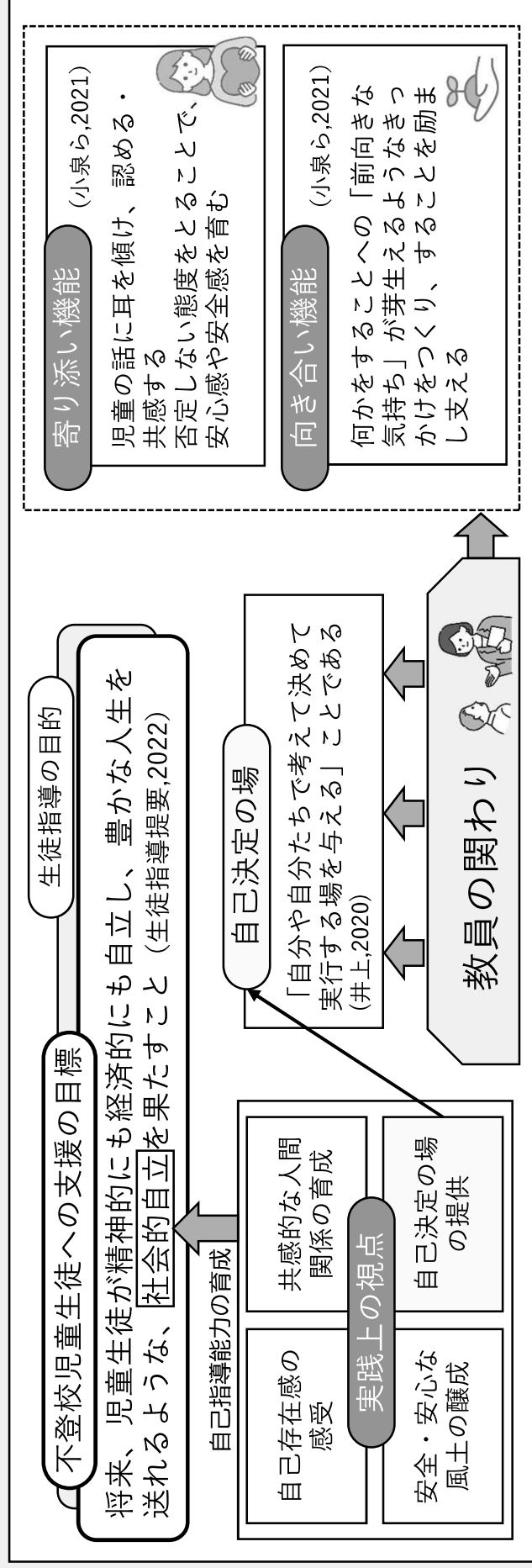
2月

県立但馬やまびこの郷 成果発表会

3月

県立総合教育センター 研究発表大会

別室登校児童の自己決定を支える教職員の効果的な関わり方への一考察 —関わり方の「寄り添い機能」と「向き合い機能」に着目して—



先行研究の課題

- 「寄り添い機能」「向き合い機能」には、具体的にどのような関わりがあるのか
- 児童のどのような状態をもって、「寄り添い機能」と「向き合い機能」の比重を変化させるのか



研究の目的・方法

不登校児童の社会的自立に向けた自己決定を支えるための、教員の効果的な関わりを探る

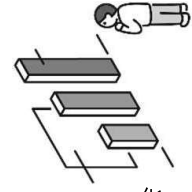
【方法】半構造化面接によるインタビュー
【対象】別室等での支援経験がある教職員
【項目】・別室登校児童への関わり
・関わり方の意識の変化

➡社会的自立に向けた自己決定という点で関わった児童を想起し、ライフライン法を用いてインタビューを行う



スケジュール

- 5・6月 協力依頼
インタビューガイド作成
- 7・8月 インタビュー調査
文字起こし
- 9・10月 文字起こし・分析作業
やまびこの郷 中間発表
- 11月 分析作業
- 12月以降 論文作成
成果発表会



芦屋市立〇〇小学校長 様

兵庫県立総合教育センター長

「別室登校児童に対する教職員の関わり」についてのインタビュー調査について（依頼）

平素は、当総合教育センターの事業について、御理解、御協力をいただきありがとうございます。

このたび、不登校対策推進に係る研修員の研究として、別室登校児童への効果的な関わりに関する研究を行うこととしました。本研究では、教員の関わりが不登校児童の自己決定にどのような影響を及ぼしたかを明らかにするため、別室等での支援経験がある方を対象にインタビュー調査を実施したいと考えております。

つきましては、貴校の先生を対象に下記のとおりインタビュー調査を実施させていただきたいので、御協力くださいますようお願いいたします。

記

1 日 時 令和 6 年 〇 月 〇 日 〇 時～

2 研究協力者	校長	〇〇	〇〇
	教頭	〇〇	〇〇
	養護教諭	〇〇	〇〇
	教諭	〇〇	〇〇

3 実施方法

校内の一室をお借りして、研究協力者との面接（所要時間は 1 人に付き約 1 時間）をお願いします。

4 倫理的配慮

本研究は、以下の研究倫理に沿って実施します。

- (1) 得られた情報は、この研究のみに使用します。
- (2) 個人情報や所属が特定できないようにします。
- (3) 研究への同意は不利益を被ることなくいつでも撤回できます。

問い合わせ先

兵庫県立総合教育センター

心の教育推進センター 西村 岳三

TEL:0795-42-6556 FAX:0795-42-5393

E-mail:Takamait-su_Nishimura@pref.hyogo.lg.jp

インタビュー調査協力同意書

このたびは、心の教育推進センターの不登校対策推進に係る研修員の研究に御協力くださり、ありがとうございます。現在、不登校児童の社会的自立に向けた自己決定のために効果的な教職員の関わりに関する研究を行っており、別室における教職員の関わりの事例を収集するため、インタビュー調査を実施します。

インタビュー調査の実施にあたり、以下の点を順守します。

- ① インタビューを通じて御提供いただいた情報に、研究者とセンター職員以外の第三者が触れることはありません。
- ② もし、質問に答えたくない場合は、答えなくても構いません。
- ③ インタビューを途中でやめたい場合は、その旨をお伝えいただければいつでも中止することができます。
- ④ 研究データに誤りがないように、インタビューの音声を録音させていただきます。音声データは慎重に扱い、研究者以外の第三者が聞くことはありません。また、調査結果がまとまった段階で、音声データは破棄します。
- ⑤ 研究成果については、個人情報保護してお名前等が出ないようにまとめます。

以上の条件で本インタビュー調査に協力することに同意いたします。

2024 年 月 日 ()

協力者

お名前 _____

研究者（インタビュー担当者）

兵庫県立総合教育センター

心の教育推進センター 西村 岳三

〒673-1421 兵庫県加東市山国 2006-107

0795-42-6556

本日はインタビューの御協力ありがとうございます。まずは同意書の御確認をお願いします。
※ **同意書**を渡し、倫理的配慮を説明。サインしてもらう。**同意書**を受け取る。
※ **児童の状態曲線シート**を渡し、基本項目を記入してもらう。そのまま机の上に置く。
では、インタビューを始めさせていただきます。

●変化を感じた児童（A児）について

☐ 協力教職員（以下、先生）がこれまでに別室で関わってきた児童の中で、出会って関わり始めた頃よりも関わりがなくなった時の方が、社会的自立に向けた自己決定という点で前向きな気持ちが大きくなったと思われる児童（A児）を思い出してください。

※ **言葉の説明シート**を提示する。

☐ 社会的自立に向けた自己決定とは、「集団の中で生活する（学級に戻る、登校頻度が増える）・他者と関わる（友達と遊ぶ、家族以外と関わる）・自分で決めて学習する（別室等でも）・自宅以外の社会的な場所（習い事、適応、フリースクール等）に行く。これら一つでも、自分で考えて決めて実行する（もしくは、協力者とのコミュニケーションの中で決定して実行する）などの前向きな決定」とします。

☐ A児のことをご記入ください。（性別・学年・種別・頻度・〇月頃から）

☐ A児に関わった当時の先生の状況をご記入ください。（職名・校務分掌・教員経験年数・別室支援経験〇人※A児以前の）

☐ 先生がA児に関わった期間の、A児の状態を曲線で表に記入してください。（例示）

☐ 児童への関わりを詳しく聞かせていただきます。まず便宜的に表をいくつかに分ける線を引かせていただきます。（A児分）

※ 表の、特徴的な節目で便宜的に分割線を引く。（表の下部に区間A、B、C～と追記）

☐ 表に沿って順に伺います。この区間の児童はどんな様子でしたか。自己決定に向けて意識して行われた関わりはどのようなものがありましたか。※表の初期から順に、各区間について聞いていく（記入いただいた表に関わりをメモする）

☐ 表の最後（先生に関わった最後）は、どのような経緯で関わりがなくなりましたか。また、その後の児童の様子を分かる範囲で教えてください。

☐ 先生が関わるより前の時期について伺います。A児は、どのような経緯で別室に来るようになりしましたか。（先生が関わる前に別室に来ていた場合、分かる範囲で経緯や関わる前の様子について教えてください。）

●変化を感じなかった児童（B児）について

☐ 協力教職員（以下、先生）がこれまでに別室で関わってきた児童の中で、出会って関わり始めた頃よりも関わりがなくなった方が、社会的自立に向けた自己決定という点で前向きな気持ちが変わらなかった・小さくなったと思われる児童（B児）を思い出してください。

☐ B児のことをご記入ください。（性別・学年・種別・頻度・〇月頃から）

☐ B児に関わった際の先生の状況をご記入ください。（職名・校務分掌・教員経験年数・別室支援経験〇人※B児以前の）

☐ 先生がB児に関わった期間の、B児の状態を曲線で表に記入してください。（例示）

○児童への関わりを詳しく聞かせていただきます。まず便宜的に表をいくつかに分ける線を引かせていただきます。(A児分)

※ 表の、特徴的な節目で便宜的に分割線を引く。(表の下部に区間A、B、C～と追記)

□表に沿って順に伺います。この区間の児童はどんな様子でしたか。自己決定に向けて意識して行われた関わりはどのようなものがありましたか。※表の初期から順に、各区間について聞いていく(記入いただいた表に関わりをメモする)

□表の最後(先生関わった最後)は、どのような経緯で関わりがなくなりましたか。また、その後の児童の様子を分かる範囲で教えてください。

□先生が関わるより前の時期について伺います。A児は、どのような経緯で別室に来るようになりましたか。(先生が関わる前に別室に来ていた場合、分かる範囲で経緯や関わる前の様子について教えてください。)

●「寄り添い機能」「向き合い機能」の説明と質問

○これらの区間の関わりについて聞かせていただく前に、関わりの機能の説明をします。

※ **言葉の説明シート**を提示する。

これまでの研究で教員の関わりには大きく2つの機能があると言われています。

1つ目は「寄り添い機能」

○「寄り添い機能」とは、関わりが「存在—自己愛の場」になるようにする教職員の機能。児童の話に耳を傾ける、認める・共感する。否定しない態度をとることで、安心感や安全感を育む。ことです。

2つ目は「向き合い機能」

○「向き合い機能」とは、関わりが「遂行—自尊心の場」になるようにする教職員の機能。何かをすることへの「前向きな気持ち」が芽生えるようなきっかけを作り、することを励まし支える。ことです。

○この2つに当てはまらない関わりがあるかもしれません。

□先ほどお聞きした関わりについて、寄り添い・向き合い・その他のどれに近いかを用紙(記入した関わりの横)にご記入をお願いします。(寄り添いには○・向き合いには△・その他には✓を付けてもらう)

□「その他」はどのような機能と言えますか。その時は、どんな状況でしたか。

□区間Xの頃(Aから順に各区間)の関わりは、「寄り添い機能」と「向き合い機能」(と「その他」)をどれくらい意識しておられたか、「寄り添い機能」と「向き合い機能」をそれぞれ1～5の5段階で教えてください。(表の上部に数字を追記)

□区間XからYになると比重が変わったのはどのようなことがきっかけですか。

□比重を変えたのは、先生がどのように考えられたからですか。

□比重を変えた結果、児童はどのような反応や様子でしたか。

○A児については以上です。続いてB児についても聞かせていただきます。(◎に戻る)

○A児B児については以上です。ありがとうございます。

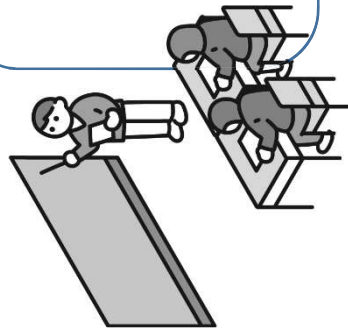
●別室で児童に関わるにあたって

□最後に別室で児童に関わる際に、教員が気を付けることや、寄り添いと向き合い(とその他)の関わりの使い分けや変えるタイミングについて、先生の考えを教えてください。

●本日はありがとうございました。

社会的自立に向けた自己決定

資料 6

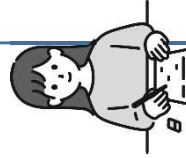


集団の中で生活する

(学級に戻る、登校頻度が増える)

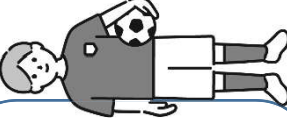
他者と関わる

(友だちと遊ぶ、家族以外と関わる)



自分で決めて学習する

(別室等でも)



自宅以外の

社会的な場所に行く

(習い事、適応、フリースクール等)

これらを、

児童自身で考えて決めて実行する

協力者とのコミュニケーションの中で決定して実行する 前向きな決定

教員の関わりの機能

寄り添い機能

関わりが「存在－自己愛の場」

になるようにする機能

児童の話に耳を傾け、認める・共感する
否定しない態度をとることで、安心感や安全感を育む

向き合い機能

関わりが「遂行－自尊心の場」

になるようにする機能

何かをすることへの「前向きな気持ち」が芽生えるような
きっかけをつくり、することを励まし支える

基本項目【R6. 4月 現在】			
年代	20代 50代	30代 60代	40代 回答しない
	教員 経験 年数	5 年以下 15 年以下 20 年以下 21 年以上	
別室での支援児童数			人
経験した別室種別			校外：適応 校内：サポ-ートルーム等、保健室、他

児童の状態曲線シート

当時の状況					
先生	職 名				
	校務分掌				
	教員経験年数	年目			
	別室支援経験	人目			
児童	児	男・女			
		学年	年生		
	種別	校外 適応	校内	室	
	頻度	月	回	毎日	

状 態

年生
月頃

年生
月頃

謝辞

この研修期間中、県立総合教育センターの西田健次郎センター長、荒木副センター長、杉谷かおり管理部長、近藤直樹教務部長、横山恵子課長をはじめ、総合教育センターの皆様大変お世話になりました。研究におきましても様々な御指導や御助言を賜り、心より感謝申し上げます。

心の教育推進センターの秋光恵子所長、井澤信三主任研究員、福田裕子指導主事、中西功指導主事からも、心の教育について専門的な御指導をいただきました。示唆に富む御指導や御助言により、研究や日々の業務を進めることができました。また、ひょうごっ子悩み相談の教育相談員、カウンセラーの皆様にも、電話相談業務の心構えや対応等について御指導や御助言をいただきました。本当にありがとうございました。

そして、この貴重な研修の機会を与えていただきました兵庫県教育委員会、芦屋市教育委員会、協力いただいた小学校の校長はじめ、面接調査に御協力いただいた職員の皆様に心より感謝申し上げます。

この報告書をもって、多くの皆様に支えられ無事に研修を終えられたことを報告し、感謝の意をお伝えいたします。

2025 年 3 月 31 日

芦屋市立宮川小学校 教諭
不登校対策推進に係る研修員
西村 岳三