

令和 7 年度 研究報告書

中学校における不登校生徒の居場所づくり
一校内の別室運営を中心に一

指導教員 藤井 美保 准教授
古田 亮 シニア教授

令和 6 年度入学
熊本大学大学院 教育学研究科
教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース
241-A9702 岩佐 祐子

目次

第1章 研究の背景と目的	1
1-1 全国的な不登校児童生徒の現状	
1-2 国の不登校児童生徒政策(文部科学省通知・COCOLO プラン)	
1-3 熊本市における不登校児童生徒の現状と支援体制の課題	
1-4 研究の目的	
第2章 先行研究から得られる視点と知見	9
2-1 不登校の捉え方の変化と支援観の転換	
2-2 不登校生徒にとっての「居場所」の概念とその意味	
2-3 学校における居場所づくりの意義	
2-4 本研究の位置づけ	
第3章 熊本市の校内教育支援センターの取組の実際とその特徴	13
—21校へのインタビューから—	
3-1 本章の目的と方法	
3-2 校内教育支援センターの位置づけと目的の捉え方	
3-3 生徒の過ごし方と活動内容の特徴	
3-4 居場所としての環境づくりと配慮	
3-5 担任・学年・学級との連携	
3-6 生徒の変化として語られたこと	
3-7 成果として認識されている点と課題	
3-8 運営タイプ別の校内教育支援センターの運営事例	
3-9 本章のまとめ	
第4章 多目的室における不登校生徒の居場所づくり実践	22
4-1 多目的室設置の目的と背景	
4-2 多目的室の運営の概要	
4-3 実践の展開①【準備・立ち上げ段階】(5月～6月)	
4-3-1 準備・立ち上げ段階の取り組みと運営上の工夫	
4-3-2 親子での多目的室見学・体験と安心感の形成	
4-4 実践の展開②【運用定着段階】(7月～9月)	
4-4-1 個別利用を中心とした実践	
4-4-2 自己調整力の芽生え	
4-5 実践の展開③【活動展開段階】(10月)	
4-5-1 他者との関わりと複数の生徒との活動	

4-5-2 校外体験と社会的承認	
4-6 実践の展開④【運用安定・主体化段階】(11月～1月)	
4-6-1 主体的な選択	
4-6-2 保護者同士の交流(1月)	
4-7 多目的室における活動内容と生徒の変化(活動別の整理)	
4-7-1 「学習活動」を通じた変化	
4-7-2 「コミュニケーション活動」を通じた変化	
4-7-3 「運動活動」を通じた変化	
4-7-4 「創作活動・調理活動」を通じた変化	
4-7-5 「進路学習」を通じた変化	
4-8 本章のまとめ	
第5章 不登校生徒に対する担任の意識と支援の実際……………	33
—担任へのインタビューから—	
5-1 本章の目的と方法	
5-2 不登校生徒に対する担任の捉え方	
5-3 担任としての関わりの実際	
5-4 担任が感じている葛藤と支援上の難しさ	
5-5 校内支援体制と居場所活用	
第6章 多目的室の実践からみる校内の居場所づくり……………	38
6-1 本章の目的	
6-2 従来の別室との違いと多目的室の実践概要	
6-3 生徒の利用実態からみる多目的室の役割	
6-4 校内での受け止めと共有の課題	
6-5 制度動向と実践上の課題	
6-6 本章のまとめ	
第7章 研究のまとめと今後の課題……………	41
7-1 本研究のまとめ	
7-2 校内の居場所づくりを進める視点	
7-3 今後の課題	

中学校における不登校生徒の居場所づくり
—校内の別室運営を中心に—

熊本大学大学院 教育学研究科
教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース
241-A9702 岩佐 祐子

研究報告書要旨

本研究は、中学校における不登校生徒の校内における居場所づくりの現状を把握するとともに、生徒が安心して過ごすことのできる居場所の在り方について明らかにすることを目的とした。

近年、不登校児童生徒数は増加傾向にあり、文部科学省は、「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)」において、不登校児童生徒を一律に教室復帰へと導くのではなく、社会的自立を見据え、まずは安心して過ごせる居場所を確保した上で、多様な学びにつなぐことの重要性を示している。

こうした背景を踏まえ、本研究では、熊本市内の校内教育支援センターの実態把握と、熊本市立Y中学校における多様な活動を取り入れた新たな別室「多目的室」の運営実践を対象に、①不登校対策サポーターへのインタビュー調査、②多目的室の運営実践を通じた参与観察、③学級担任へのインタビュー調査を行った。

その結果、以下のような知見が得られた。

第一に、校内教育支援センターは「安心して過ごせる場」とであると同時に「学校とのつながりを保つ場」として位置づけられ、生徒が学校や教室との距離を調整しながら関わり続けることを支える中間的な場として機能していた。

第二に、多目的室における学習や運動・創作・調理・コミュニケーション活動等の多様な実践を通して、生徒の対人関係や活動経験が広がり、学校生活への関わり方の幅が拡張していく様子が確認された。

第三に、多目的室で展開された多様な活動は、従来の「静かに過ごす場」としての別室観とは異なる性質をもつため、その意義や成果が校内で十分に共有されにくい側面が示唆された。今後は、校内の居場所をどのような支援の視点や成果の捉え方のもとで位置づけ、教職員間で共有していくかが課題である。

以上より、本研究は、校内における不登校生徒支援の在り方を再考するための一つの視点を提示するものである。

第1章 研究の背景と目的

1-1 全国的な不登校児童生徒の現状

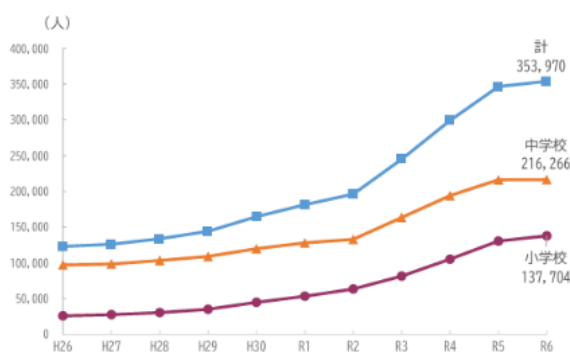
近年、不登校児童生徒数は増加傾向にある。文部科学省「令和6年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」(令和7年10月29日公表)によれば、特に平成30年度(2018年度)以降、その増加傾向が顕著である(図1-①)。令和2年度以降は、新型コロナウイルス感染症による生活や学校の環境変化が影響したこともあり、増加に拍車がかかった。令和6年度には、小中学校で年間30日以上欠席した不登校の児童生徒は12年連続で増加し、35万3,970人と過去最多であった。不登校の小学生は13万7,704人で44人に1人(2.30%)、中学生の不登校は21万6,266人で15人に1人(6.79%)に達している。不登校の現状は、人数の多さだけを見ても深刻な状況である。これらの数値から、不登校は生徒個々の問題にとどまらず、社会全体で向き合うべき課題であることが示唆される。

不登校児童生徒の増加は、単に「学校に行かない子どもが増えた」というのではなく、学校が子どもたちの多様なニーズや生きづらさを十分に受け止められなくなっているという課題に直面しているとも考えられる。学校生活における学習のつまずき、生活リズムの乱れ、心理的不安など、複数の要因が重なり、教室に適応しづらい生徒が増えているという現状がある。

小・中学校における不登校の状況について

- 小・中学校における不登校児童生徒数は353,970人(前年度346,482人)と過去最多となり、12年連続で増加したものの、増加率は小学校5.6%(前年度24.0%)、中学校0.1%(前年度11.4%)、小・中学校全体2.2%(前年度15.9%)であり、前年度から低下した。
- 児童生徒1,000人当たりの不登校児童生徒数は38.6人(前年度37.2人)であった。

不登校児童生徒数の推移



1,000人当たりの不登校児童生徒数の推移

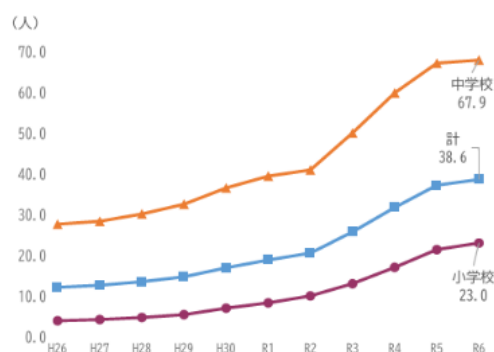


図1-①文部科学省「令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」

(令和7年10月29日公表)より転載

図1-②の「不登校児童生徒について把握した事実」では、「学校生活に対してやる気が出ない等の相談があった」とする回答が最も多く、「生活リズムの不調に関する相談があった」「不安・抑うつ等の相談があった」という回答も高い割合を占めている。このことから、不登校の背景には、心理的な不調や学校生活への不適應などがあり、登校意欲の低下につながっていることがうかがえる。

また、「学業の不振や頻繁な宿題の未提出が見られた」という回答も多い。中学校では、積み上げ型の教科によっては欠席が続くほど「分からないことへの不安」が増し、学習への負担が大きくなることで、登校が心理的に困難になる様子が見られる。学習への不安から登校への意欲が失われていくことで、結果として学ぶ機会を失っていくという悪循環に陥ることが大きな課題であると考えられる。このような状況を踏まえると、生徒が安心して学習や学校生活に関われる環境の在り方について検討する必要がある。

中学校時代は、人との関わりを広げ、様々な体験を通して自己形成が進む大切な時期である。しかし、登校できず家庭内で過ごす時間が長引き、不登校の状態が続くことで「自分は学校に行けない」という否定的な心理状態になり、自己肯定感の低下につながる懸念される。さらに、対人関係への不安が高まり、成功体験や挑戦する機会が減少するなど、成長に必要な社会経験が制限されてしまうという問題が指摘されている。

加えて、学校に登校しないことにより、進路情報など様々な情報が生徒に伝わらず、進路選択の幅が狭くなる懸念があるほか、基礎的な生活習慣やコミュニケーション能力などの社会的なスキルを獲得する機会が減るなど、不登校の状態が長期化することで社会参加や自立に影響することも危惧されている。

これらのことから、不登校の長期化は、心理面・対人関係・進路形成といった複数の側面に影響を及ぼし、生徒の社会的自立にも関わる課題であるといえる。

このような教育的・社会的影響を踏まえると、日本国憲法や教育基本法が保証する「教育を受ける権利」の観点からも、学級に入ることが困難な生徒が、学校との関わりをもちづらくなっている状況については、校内における支援や居場所の在り方を考える上で重要な視点の一つである。

ただし、現在の不登校の背景には、家庭環境の課題や、本人の特性、ソーシャル・ネットワークワーキング・サービス(SNS)等の社会環境など、多様で複雑な要因があることから、学校だけでは解決することが難しい。したがって、不登校は学校の課題であると同時に、家庭・地域社会全体で支えるべき問題であるといえる。

小・中学校における不登校の状況について

不登校児童生徒について把握した事実

	不登校児童生徒数	いじめの被害の情報や相談があった	いじめの被害を除く友人関係をめぐる問題の情報や相談があった	教職員との関係をめぐる問題の情報や相談があった	学業の不振や頻繁な宿題の未提出が見られた	学校のきまり等に関する相談があった	入学、転編入学、進級時の不適応による相談があった	家庭生活の変化に関する情報や相談があった	親子の関わり方に関する問題の情報や相談があった	生活リズムの不調に関する相談があった	あそび、非行に関する情報や相談があった	学校生活に対してやる気が出ない等の相談があった	不安・抑うつ等の相談があった	障害(疑い含む)に起因する特別な教育的支援の求めや相談があった	個別の配慮(障害(疑い含む)以外)についての求めや相談があった	左記に該当なし
小学校	137,704	2,533 1.8%	16,229 11.8%	6,090 4.4%	21,245 15.4%	2,753 2.0%	5,262 3.8%	14,137 10.3%	23,210 16.9%	36,053 26.2%	2,422 1.8%	41,411 30.1%	33,193 24.1%	13,279 9.6%	11,195 8.1%	8,251 6.0%
中学校	216,266	2,380 1.1%	30,395 14.1%	5,025 2.3%	33,907 15.7%	4,473 2.1%	11,319 5.2%	14,261 6.6%	21,347 9.9%	52,510 24.3%	8,139 3.8%	65,025 30.1%	52,661 24.4%	13,386 6.2%	11,322 5.2%	10,553 4.9%
合計	353,970	4,913 1.4%	46,624 13.2%	11,115 3.1%	55,152 15.6%	7,226 2.0%	16,581 4.7%	28,398 8.0%	44,557 12.6%	88,563 25.0%	10,561 3.0%	106,436 30.1%	85,854 24.3%	26,665 7.5%	22,517 6.4%	18,804 5.3%

※ 「長期欠席者の状況」で「不登校」と回答した不登校児童生徒全員につき、当てはまるものをすべて回答。(令和6年度以前に把握したものも含む。)

※ 下段は、不登校児童生徒数に対する割合。

※ 「個別の配慮(障害(疑い含む)以外)についての求めや相談があった。」は、障害(疑い含む)に起因する特別な教育的支援以外の個別の配慮を指す。

図 1-②文部科学省「令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」

(令和7年10月29日公表)より転載

1-2 国の不登校児童生徒政策(文部科学省通知・COCOLO プラン)

不登校児童生徒の増加が全国的な課題となる中で、文部科学省は、平成28年(2016年)に「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」を出し、不登校を「問題行動」として扱うのではなく「どの児童生徒にも起こり得る」こととして捉えることを示している。また、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーを効果的に活用するとともに、学校・家庭・地域社会が連携し、不登校児童生徒に寄り添った支援を行うことの重要性が指摘されている。これにより、児童生徒の自己肯定感を高め、周囲の大人との信頼関係を築く過程を通して社会的自立につなげることが期待されている。

さらに、同通知では、不登校児童生徒が登校してきた際には、保健室や相談室、学校図書館等を活用しながら、学校生活に無理なく適応できるように配慮することが求められている。特に「徐々に学校生活への適応を図っていけるような指導上の工夫が重要」であることが明示されており、段階的な支援の必要性を指摘している。

令和元年(2019年)の改定通知では、教育支援センターにおける学習や、フリースクールでの活動、自宅でICT等を活用した学習について、一定条件のもとで指導要録上の出席扱いをすることができることが整理された。また、児童生徒一人ひとりの状況に応じた支援体制を構築することが求められている。この段階では、「校内教育支援センター」という名称は用いられていないものの、教室以外の場所における学習や相談の必要性が示さ

れ、校内における柔軟な支援の必要性が示されたといえる。

令和5年(2023年)に文部科学省から公表された「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)」では、自分の学級に入りづらい児童生徒に対して、学校内に「落ち着いた空間の中で自分にあったペースで学習・生活できる環境」を整備することの重要性が明確に示された。同プランでは、このような環境が「学習の遅れやそれに基づく不安も解消され、早期に学習や進学に関する意欲を回復しやすい効果が期待される」と述べられている。さらに、空き教室等を活用して支援スタッフ等の活用や学校ボランティアと連携して校内教育支援センターを設置することが望ましいと明記されており、学校に対して意識の転換と校内支援体制の整備を求めている。

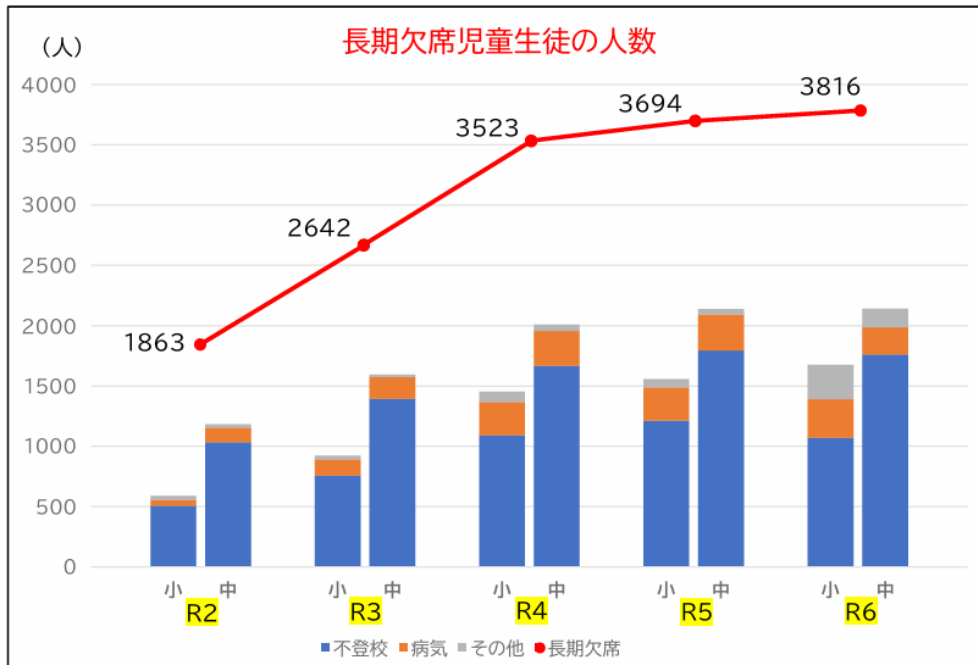
特にCOCOLOプランにおいては、校内における「安心できる居場所」の整備が不登校支援の重要な柱として位置づけられ、その具体的な方策として校内教育支援センターの設置が各自治体において望ましいものとして明記された。これにより、校内教育支援センターは、各自治体や学校において検討・整備を進めるべき支援体制として、国の方針として明確に位置付けられたといえる。

このように、国の不登校支援対策は、不登校児童生徒を一律に教室復帰へと導くことを目的とするものではなく、児童生徒の社会的な自立を見据えた支援へと転換している。まずは、学校内外において安心して過ごすことのできる居場所を確保し、児童生徒の一人ひとりの状態やニーズに応じて多様な学びの場を柔軟に選択できるようにする方向へと進んでいることがわかる。本研究での居場所づくりの実践は、こうした国の不登校施策の方向性を踏まえた取組の一つとして検討を進めてきたものである。

1-3 熊本市における不登校児童生徒の現状と支援体制の課題

熊本市においては、令和 6 年度の不登校・長期欠席児童生徒数は 3,816 人に達し、全国的な傾向と同様に増加傾向が続いている(図 1-③)。

3 長期欠席児童生徒の状況について



	R2		R3		R4		R5		R6	
	小	中	小	中	小	中	小	中	小	中
不登校	508	1034	757	1395	1092	1668	1213	1792	1072	1761
病気	49	121	136	179	274	287	275	301	319	226
その他	33	27	28	20	87	54	68	45	285	153
長期欠席	1863		2642		3523		3694		3816	

図 1-③熊本市教育委員会『令和 6 年度生徒指導状況報告』の結果報告について」

(令和 7 年 6 月 26 日公表)より抜粋(転載)

熊本市の中学校では、不登校生徒への対応として、校内の別室を活用した取組が進められてきた。教室に入れない生徒が過ごす場として各学校に設置されており、空き時間の教員が交代で見守りを行っていた。静かに自学自習を基本とする学校が多く、一時的に利用する場所としては一定の役割を果たしてきたといえる。しかし、従来の「静かに学習する場」を前提とした別室では、対応が難しいケースも見られるようになった。実際、過去には教室に入ることができず、別室の利用も希望せず、廊下や階段、トイレなどで長時間過ごす生徒もおり、生徒の安全面や心理面で課題があった。また、保健室の長時間利用は感染症が流行する時期や、学校の運営上の制約から、継続的な対応が難しい場合がある。さらに、個別の支援の必要性から、特別支援学級への転籍につなげる場合にも、転籍までには教育相談や発達検査、審議等を経る必要があり、支援体制が整うまでに数か月を要するこ

とがある。このように、生徒たちの支援の方向性を見いだすまでに時間を要することで、その間に不登校の状況が深刻化してしまうこともある。

本研究の実践校においても、不登校傾向が見られ始めた生徒の一部は、許可を得て校内の別室や図書室などで過ごすことがあった。しかし、別室で自習することができる生徒がいる一方で、「静かに自習することが苦手」といった理由から、こうした場所の利用に至らない生徒も存在していた。このことから、既存の学習中心の別室では、不登校傾向の生徒が抱える多様なニーズに応えることが難しい場合があり、教室に入ることができない生徒が安心して過ごせる新たな居場所を校内に設ける必要があるのではないかと考えた。

現在、熊本市では、不登校児童生徒に対して「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、「社会的な自立」を支援することを目的に支援体制の整備が進められている。教育委員会には教育相談室が設置されており、不登校児童生徒や保護者からの相談に対応している。また、学校サポート班が学校と連携し、スクールカウンセラー(SC)や、スクールソーシャルワーカー(SSW)を配置するなど、専門的な支援が行われている。さらに、熊本市内には教育支援センター「フレンドリー」が6教室設置されており、学習支援や様々な体験活動を通して「社会的な自立」を支援している。ICTを活用した「フレンドリーオンライン」も実施されており、自宅から学習や体験活動に取り組むことが可能となっている。その他、熊本大学教育学部の学生が、「ユア・フレンド」として不登校児童生徒の家庭や学校を訪問し、子どもたちと交流しながら「楽しく過ごす活動」を行っているほか、フリースクールと連携・情報共有し、出席扱いとする取組を行っている学校も見られる。

加えて、平成28年(2016年)からは、不登校児童生徒の多い学校に、不登校対策サポーターが配置され、徐々に人数が増加している。熊本市においては、校内教育支援センターが設置されている学校には不登校対策サポーターが配置され、サポーターを中心に校内教育支援センターの運営、および不登校生徒支援が行われている。令和7年度は中学校21校に21名が配置されており、校内教育支援センターの運営や不登校生徒支援の中心的役割を担うなど、校内支援体制の充実には不可欠な存在である。

このような取組が進められる中で、熊本市における校内教育支援センターの設置率は図1-④に示すとおり、令和7年6月時点で15.7%である。全国的に設置が進む中で、熊本市においても今後の整備・運用の検討が求められる状況にある。

このように、熊本市では教育支援センター「フレンドリー」やSCやSSWといった専門職の配置など、学校内外を含めた多様な支援体制が整備されている。一方で、児童生徒が日常的に過ごす学校内における居場所づくりについては、今後も継続的な検討が求められる状況にあると考えられる。

令和7年 公立小中学校の校内教育支援センター設置率（都道府県・政令市別）

参考資料2

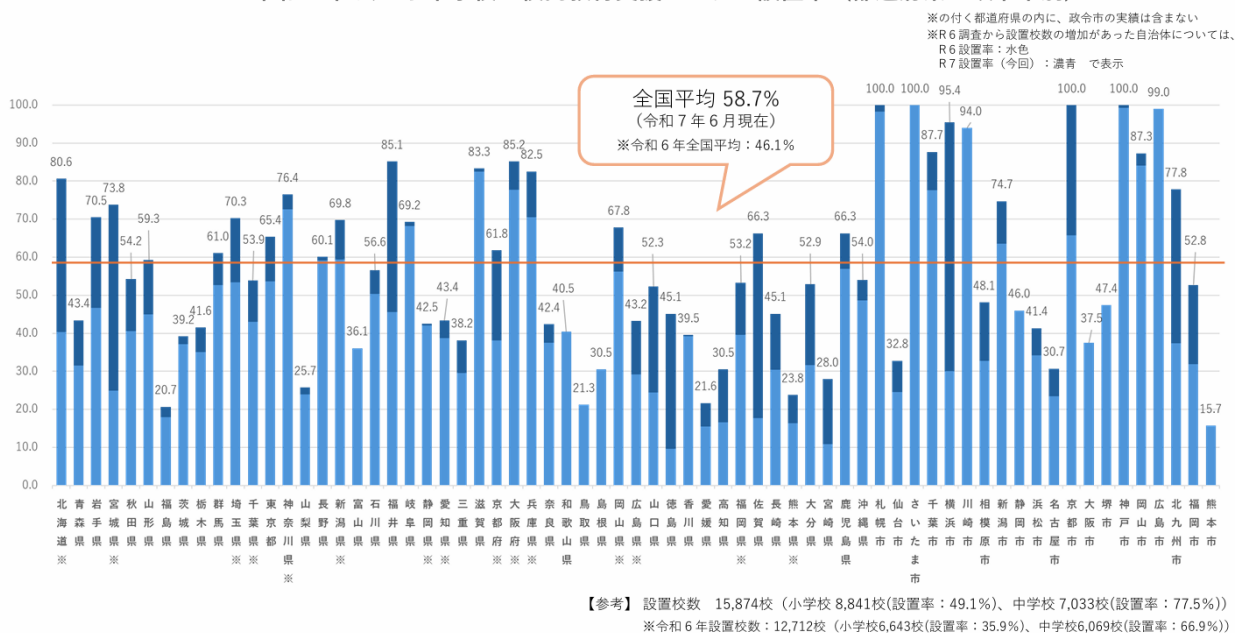


図1-④（文部科学省）誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策推進本部(第5回)配布資料

(参考資料2)「令和7年公立小中学校の校内教育支援センター設置率」より転載

1-4 研究の目的

本研究は、近年増加する不登校生徒の状況、国が示す不登校支援政策、ならびに熊本市における不登校児童生徒支援の現状を踏まえ、中学校における不登校生徒の校内における居場所づくりの現状を明らかにするとともに、生徒が安心して過ごすことのできる居場所の運営の在り方について検討することを目的とする。

国の不登校支援政策では、COCOLO プランに示されているように、不登校児童生徒を一律に教室復帰へと導くのではなく、社会的自立を見据えた支援が重視されている。まずは安心して過ごすことのできる居場所を確保した上で、生徒一人ひとりの状態に応じて多様な学びの場を選択できるようにすることが求められている。その具体的方策の一つとして、校内教育支援センターの設置が位置付けられている。

熊本市の中学校においても、校内教育支援センターや別室を活用するなど、各学校の実情に応じた取組が行われているものの、その運営の在り方や支援体制については、学校ごとに様々な実践が蓄積されつつある段階にある。また、校内教育支援センターの設置状況には全国的な動向との間に差が見られる。今後、熊本市でも校内教育支援センターの設置が広がっていくことが見込まれる中で、学校内の居場所が果たし得る役割や機能、運営上の条件について整理していく必要がある。とりわけ、教室に入りづらい生徒が心理的な安心感を得ながら、他者との関わりや学びへとつながっていく上で、校内教育支援センター

あるいは別室がどのような役割を果たし得るのかについては、重要な検討課題である。

本研究では、教室に入りづらい生徒が校内で過ごすために設けられた空間を総称して「別室」と呼ぶ。そのうち、実践校においては、不登校生徒の多様なニーズに対応するため、学習に加えて体験的な活動やコミュニケーション活動を取り入れた新たな別室として「多目的室」を設置し、運営実践を行った。

そこで本研究では、熊本市立 Y 中学校における新たな別室として「多目的室」の運営実践を通して、不登校生徒の状況や人との関わり、学習や活動への参加の様子などの変化を整理する。Y 中学校には従来から別室が設けられていたが、主として自習の場として位置付けられてきた。そこで、体験活動やコミュニケーション活動を取り入れた実践を行い、その運営の在り方を検討した。

加えて、担任や不登校対策サポーターへのインタビュー調査を通して、校内の別室である「多目的室」が不登校生徒にもたらす効果や、運営上の工夫、課題について検討する。さらに、熊本市内の中学校における校内教育支援センターの取組についても調査し、校内における不登校生徒の居場所づくりの現状を整理した上で、不登校生徒が安心して過ごすことのできる校内の居場所の在り方について考察する。

第2章 先行研究から得られる視点と知見

2-1 不登校の捉え方の変化と支援観の転換

不登校に関する捉え方は、これまでの研究や実践の積み重ねの中で変化してきている。従来は、不登校を児童生徒自身の性格や意欲の問題、あるいは家庭環境に起因するものとして理解する傾向が強く、対応も生徒個人への指導や、登校を促す働きかけが中心であった。しかし、このような捉え方では、不登校が増加し続ける現状を十分に説明できず、学校現場においても、従来の理解や対応では行き詰まりを感じる状況が広がっていったといわれている。

このような中で、森田洋司は『「不登校」現象の社会学』(1991)において、不登校を個人の問題として捉えるのではなく、学校生活における学習の進め方や人間関係、集団の中の居心地の悪さなど、学校環境との関係の中で理解する必要性を指摘している。

また、森田は、学校における教師の認知や判断、生徒指導上の分類、教室に内在する規範や秩序といった要素が、不登校という現象の理解や意味づけに深く関わっていることを明らかにしている。すなわち、不登校は単に「欠席している」という事実によって決められるのではなく、教師が生徒の行動や状態をどのように解釈し、どのような枠組みで理解するかによって意味づけられる社会的現象であるとされる。

森田の分析は、不登校を「なぜ登校できないのか」という生徒側の問題として問う視点に疑問を呈するとともに、学校や教師の不登校に対する認知の在り方そのものを問い直す必要性を示している。この視点は、不登校を個人の問題として指導の対象とみなす支援観から、生徒と学校との関係性や、学校環境の在り方を含めて支援を考える支援観への転換を促すものである。

こうした理論的な転換は、臨床心理学の立場からも支持されている。河合隼雄は『不登校』(1999)において、事例を通して、不登校の原因を探し、早急に説明や解決を図ろうとする関わりが、子どもを追い詰めてしまうことを指摘している。さらに、子どもの状態をじっくりと受け止め、待つという姿勢の重要性を強調している。

河合によれば、不登校には多くの要因が重なっており、子どもたちのあり様は多様である。不登校は、子ども一人ひとりが置かれている家庭や学校との関係、社会や文化の在り方とも関わっている現象であるという。そのため、不登校の理由を子どもに早急に言語化させたり、短期間で解決を目指したりするのではなく、一人ひとりの子どもが成長する過程を尊重しながら、支えていく立場に立つ必要があるとしている。

このような不登校の捉え方の変化は、登校や教室復帰を唯一の目標とするのではなく、生徒がどのような形で学校や社会とつながり続けられるのかを重視する支援観へとつながっている。近年の不登校支援において「居場所」や生徒との関係性、つながりが重視されるようになってきた背景には、こうした不登校理解の変化があると考えられる。

2-2 不登校生徒にとっての「居場所」の概念とその意味

不登校は、生徒個人の性格や意欲の問題としてのみ捉えられるものではなく、学校生活の中での経験や人間関係と結びついて生じることが多い。そのため、不登校生徒への支援を考える際には、不登校となった要因を把握した上で、生徒が学校の中で安心して過ごすことができる場をどのように確保するかという視点が重要となる。近年、こうした生徒たちが過ごす場を表す概念として、「居場所」という言葉が広く用いられるようになってきた。

萩原建次郎は『居場所 生の回復と充溢のトポス』(2018)において、「居場所」を単なる物理的な空間として捉えるのではなく、他者との関係性の中で見いだされるものとして捉えている。萩原は、「子どもにとって居場所とは、人生の方向性を生む場であり、心身ともに慣れ親しめる場であり、自己の存在感を充溢できる場」と定義している。この定義から、居場所とは、「そこにいてよい場所」とどまらず、他者との関わりの中で「安心して過ごすことができ」、「自分が受け止められていると実感できる場」であることが大切であるといえる。

また、阿比留久美は『孤独と居場所の社会学 なんでもないわたしで生きるには』(2022)において、居場所を大人や制度によってただ与えられるものとしてではなく、子どもや若者が他者との関わりの中で「居場所や文化を創りだしていく存在」とあるという視点を示している。この視点は、居場所を受動的に用意される場として捉えるのではなく、生徒が主体的に関わりながら意味づけしていく場として捉える重要性を示している。すなわち、生徒たちにとっての学校の居場所とは、「居させられている場」ではなく、自分なりの関わり方や役割を見出すことができる場であることが求められているといえる。

その一方で、居場所を失ったと感じる経験は、「落ち着かない」「居心地が悪い」といった感覚として表れ、不安や緊張を伴うことが多い。このような状態が続く中で、生徒は「自分は必要とされていない」「いても意味がない」と感じるようになることが指摘されている。特に、成績などの限られた側面で評価されていると感じる環境では、学校の中で安心感をもちにくくなることが考えられる。

以上の先行研究を踏まえると、不登校生徒にとっての居場所とは、静かに過ごすことができる場所や学習のための場にとどまるものではない。他者との関わりの中で安心して過ごすことができ、自分の存在が受け止められていると感じられる場であることが重要であるといえる。そのため、不登校生徒への支援においては、校内における居場所を学習の有無や時間調整を目的として一時的に過ごす場や単なる「別室」として捉えるのではなく、生徒が心理的に安心して過ごすことができ、自分らしく学校とのつながりを持つことができる場として位置づける必要があると考えられる。

2-3 学校における居場所づくりの意義

前節では、不登校生徒にとっての「居場所」が、単なる物理的な空間ではなく、他者との関係の中で安心感や自己の存在感を得られる場であることを整理した。では、このような居場所を学校の中に設けることには、どのような意義があるのか。本節では、不登校生徒にとって学校内に居場所をつくることの意味を検討する。

不登校生徒にとっての居場所とは、授業に参加できない時間を静かに過ごすための場所ではなく、安心して過ごし、自分の存在が受け止められていると感じられる場である。こうした居場所を学校の中に設けることは、生徒の心理的安定を支えるだけではなく、教育的な観点からも重要な意義をもつと考えられる。

阿比留久美(2022)は、「学校に所属し、通うことによって、単に学力をつけることにとどまらない様々な機会を得て」おり、「学校に所属し、通わないとあらゆる機会を失うことにつながる」と指摘している。学校は、授業による知識の獲得に限らず、スポーツや文化的活動、進路に関する情報、生活・健康面の指導など、生徒の成長に不可欠な体験や人との関わりの機会を提供する場である。このような機会を失ってしまうことは、生徒の成長や将来の選択肢に影響を及ぼす可能性がある。

不登校生徒の中には、教室という集団に心理的な負担を感じ、学校そのものに抵抗感を抱くような場合も少なくない。また、特定の教科への苦手意識や、人間関係のつまずきがきっかけとなり、学校そのものに来なくなるようなこともある。そのような場合に、校内に教室とは異なる居場所があることで、生徒は教室との距離を調整しながら、学校との関わりを持ち続けることが可能になると考えられる。

校内の別室や校内教育支援センターは、教室への復帰を急ぐ場ではなく、生徒の状態に応じて学校とのつながりを持ち続けるための「中間的な場」として機能する。生徒が「いてよい」と感じられる場が校内にあることは、不登校の長期化を防ぐ視点からも重要である。

さらに、不登校の状態が長期化すると、生徒本人だけではなく家庭の生活にも影響が及ぶ場合がある。日中の見守りや生活面での配慮が必要となり、保護者の就労の調整や、離職をせざるを得ない状況におかれることもある。学校内に生徒が安心して過ごすことができる居場所があることは、生徒本人の支えとなるだけではなく、保護者が安心して生活を送るための支えとなっているといえる。

このように、学校に居場所をつくることは、不登校生徒の心理的安定や学びの継続を支えられるだけでなく、生徒が他者と関わりながら様々な経験を積み重ねていく過程を支えるものであり、熊本市が掲げる社会的自立を見据えた支援の方向性とも合致する取組であると考えられる。

2-4 本研究の位置づけ

以上の先行研究から、不登校を生徒個人の問題としてのみ理解するのではなく、学校や他者との関係性の中で捉える視点の重要性が示されてきた。また、不登校生徒が学校とつながり続けるためには、学校内に安心して過ごせる居場所づくりが重要であることが指摘されている。

しかし、校内の別室や校内教育支援センターといった学校内の居場所が、実際の学校現場においてどのような目的意識のもとで運営され、生徒がどのように過ごし、どのような変化が見られるかについては、十分に教員間で共有・整理されているとは言い難い。また、これらの場の運営を支える教職員が、どのような思いや葛藤を抱えながら関わっているのかという点についても、十分に明らかにされていない。

そこで本研究では、学校内の居場所づくりに着目し、第3章において「熊本市内の中学校における校内教育支援センターの取組の実態と、運営上の工夫や課題」について整理する。第4章では「実践校における多目的室の運営実践と、生徒の過ごし方や活動の様子」を検討する。第5章では、校内の居場所づくりを実践的に支える担任に着目し、「不登校の捉え方や支援上の葛藤、校内の居場所づくりを支える役割」について明らかにする。

本研究は、教室復帰や不登校の減少そのものを直接的な評価とするのではなく、生徒が学校とつながり続けるための校内の居場所に着目し、その運営の在り方や、関わり方の視点を整理し特徴を論じる。本研究を通して得られた知見は、今後の学校内における不登校生徒支援を検討する際の一つの視点として位置づけられると考える。

第3章 熊本市の校内教育支援センターの取組の実際とその特徴

—21校へのインタビューから—

3-1 本章の目的と方法

本章では、熊本市内の中学校 21 校(A～U 校)に設置されている校内教育支援センターの取組について、不登校対策サポーターへのインタビューを通して、その実態と特徴を明らかにする。熊本市では、不登校児童生徒の増加を背景として、校内における不登校生徒支援の一環として校内教育支援センターの設置が進められている。しかし、各学校に設置されている校内教育支援センターは、設置年数、利用生徒数、運営体制などが学校の実情に応じて異なっており、統一された運営モデルがあるわけではないことが分かった。そのため、実際にどのように運営され、どのような役割を果たしているのかについては、学校ごとの実態に即して把握する必要がある。

本研究では、熊本市内の中学校 21 校において、校内教育支援センターの運営を担当している不登校対策サポーターを対象に半構造化インタビューを実施した。インタビューは 2025 年 9 月～11 月にかけて実施し、各校の不登校対策サポーター 1 名に対して、個別に実施した。所要時間は 1 回あたり約 1 時間程度であった。なお、インタビュー内容は実施中にメモを取り、実施直後に記録を補足・整理したうえで分析に用いた。インタビューでは、日々の運営の工夫や生徒との関わり、担任や学年との連携、成果として感じている点や運営上の課題などについて聞き取った。

インタビューからは「生徒が学校とどのようにつながり続けることができるか」「生徒を教室や級友とどのように関わらせることができるか」「担任や学年とどのように連携していくか」といった共通した課題を抱えながら、日々の運営が行われている実態が見られた。

そこで、21 校の取組を個別の事例として列挙するのではなく、インタビュー内容をもとに共通点と相違点を整理し、熊本市における校内教育支援センターの取組の特徴をいくつかの観点から整理・分析し、明らかにする。具体的には、校内教育支援センターの位置づけや目的の捉え方、生徒の過ごし方や活動内容、居場所としての環境づくり、担任・学年・教室との連携、生徒の変化、成果と課題などに着目して整理する。

なお、本章では、各学校の取組の実態を記述し、後半では、運営の特徴を踏まえてタイプ分けする構成とした。

3-2 校内教育支援センターの位置づけと目的の捉え方

インタビュー調査からは、校内教育支援センターの位置づけや目的について、学校ごとに多様な捉え方があることが明らかになった。その一方で、21 校中 19 校において共通していたのは、「教室に入りづらい生徒が安心して過ごすことのできる場」「学校とのつながりを持ち続けられる居場所」として位置づけている点であった。

多くの不登校対策サポーターは、校内教育支援センターを、教室復帰を前提とした「一

時的な避難所」としてではなく、「生徒が、今の状態でも安心して学校に関われる場所」として捉えていた。「まず学校に来られること」「短時間でも学校の中で過ごせること」を重視しており、教室への参加や復帰を一律の目標として掲げている学校は見られなかった。

このような捉え方は、A校のサポーターが「教室に戻すことを急ぐのではなく、ここだったら来られるという感覚を大切にしている」と述べている点にも示される。校内教育支援センターを、生徒が学校との関係を途切れさせないための関係維持の場として位置づけていることがうかがえる。

校内教育支援センターを、学校や教室との関係を調整する役割をもつ場として捉える学校も見られた。これらの学校では、安心して過ごせる居場所であることを前提としながら、担任や学年、教室との関係を意識した運営が行われていた。来室状況やその日の様子を共有することを通して学校全体での支援につなげようとする意図がうかがえた。

また、生徒の興味・関心や心理状態に応じた支援を通して、学校に登校するきっかけをつくる場として捉えている学校もあった。例えばG校では、体験的な活動を登校や参加のきっかけとして位置づけ、「生徒の希望に基づいた活動を認める」ことや、「コミュニケーションをとっていい環境をつくる」ことで「居場所があると感じられる」ことを重視した運営が行われていた。

学習面の不安軽減や生活リズムの回復を支援の目的として挙げる学校も見られた。しかしその場合でも、「無理に教室に戻すのではなく、本人の状態や意思を尊重する」という姿勢は共通しており、校内教育支援センターを教室復帰の訓練の場として捉えるサポーターはいなかった。

以上のことから、熊本市の校内教育支援センターは、「教室復帰を目指す場」か「教室に戻らなくてもよい場」という二項対立的な位置づけではなく、生徒が学校や教室とのつながりを調整しながら関わっていくための中間的な場として位置づけられていることが特徴である。

3-3 生徒の過ごし方と活動内容の特徴

校内教育支援センターでの生徒の過ごし方や活動内容は、学校ごとに多様であったが、21校へのインタビュー調査からは、いくつかの共通した傾向が見られた。学習活動を基盤としつつ、生徒の状態や希望に合わせてコミュニケーション活動、創作活動、運動活動、ICTを活用した活動などが組み合わされている点が特徴として挙げられる。

学習活動については、21校すべての学校で実施されていた。自学自習を基本としており、学習ワークや、学習プリント、タブレットの学習アプリを活用し、生徒が自分のペースで取り組めるように配慮していた。「学習は強制しない」「やりたいと言ったときに支援をする」という声も多く、学習は選択肢の一つとして位置づけられていた。電子黒板を利用して授業形式の学習を行っている学校も1校あったが、参加は任意であり、学習への参加を生徒の意思に委ねている点は共通していた。

コミュニケーション活動は、21校中20校で実施が確認された。日ごろの会話でのやり

取りを重視するだけではなく、カードゲームやボードゲームを取り入れた活動が行われている学校もあった。これらの活動は、会話が苦手な生徒でも周囲との自然な関わりにつながりやすく、「活動を通して徐々に対話ができる」「リラックスしてもらえる」といった効果が指摘されていた。また、時間割の中にコミュニケーション活動を入れたことで登校のきっかけになったという声もあった。

また、創作活動については 21 校中 20 校で実施されていた。内容や頻度はそれぞれであるが、イラスト、折り紙、ものづくりなどが挙げられた。生徒の作品を教室内や学校の廊下等に展示したり、他の職員にプレゼントしたりする経験が、他者との関わりや自己表現につながると捉えられていた。創作活動は学習や会話に抵抗感のある生徒にとっても取り組みやすい活動として位置づけられていた。

運動活動では、21 校中 4 校で、バドミントンや散歩を取り入れ、気分転換や生徒の体を動かしたいという希望に合わせて活動が行われていた。

ICT の活用についても 21 校中 18 校で実施されており、学習だけではなく、動画視聴、プログラミング、デジタルイラストなど、生徒の興味・関心に応じた活用が行われていた。紙での学習に抵抗はあるが、タブレットなら取り組めるといった生徒の実態に応じて利用する学校もあった。

さらに一部の学校では、地域資源や外部人材と連携した取組も行われていた。具体的には、熊本大学教育学部の学生が不登校支援として学校や家庭を訪問して、生徒の話し相手や遊び相手となる「ユア・フレンド」の活用や、地域のフリースクールとの連携である。21 校中 5 校が外部人材と連携しながら生徒の登校への意欲を高める取り組みが見られた。

以上のことから、熊本市の校内教育支援センターでは、学習活動を基盤としながらも、生徒の心理状態や興味・関心に合わせて、コミュニケーション活動や創作活動、運動活動等を柔軟に組み合わせて運営が行われていることが明らかとなった。活動内容は一律ではなく、生徒一人ひとりの状態に合わせて選択しており、「学校生活を過ごすことができる工夫」が各学校で行われている点が特徴であった。

3-4 居場所としての環境づくりと配慮

インタビュー調査からは、校内教育支援センターの運営において「安心して過ごせる環境づくり」を重視する姿勢が確認された。インタビューの記録を整理すると、21 校中 20 校において、居場所としての環境づくりや配慮について言及が見られ、校内教育支援センターの機能を支える基盤として位置づけられていることが明らかになった。

まず、物理的な教室環境の配慮として、個の空間をつくるための机の配置や、人目を避けられるための工夫が行われていた。例えば I 校では、「人に見られることが負担になる生徒が多い」ことを踏まえ、カーテンで視線を遮る工夫をしたり、トイレに行く時間などをずらしたりするなど、視線への配慮が落ち着いて過ごすための条件となっていることが示されていた。

居場所としての安心感は、このような物理的な環境だけではなく、対人的な関わりによ

っても支えられていた。インタビューでは、21 校中 19 校において、「話を聞いてもらえる」「受け止めてもらえる」と感じられる関係づくりを意識していることが確認された。具体的には、登校時の声掛けや、活動中の雑談、帰宅時の会話など、日常的なやり取りを大切にしている実践が見られた。

これらの関わりは、積極的な支援や指導を行うというよりも、「そばにいて見守る」といった姿勢を大切にしていたものであった。例えば L 校では、生徒が自分の存在を否定されずにいられることを大切にしており、N 校のように「関わりすぎない」「指示しすぎない」ことを意識した関わりが行われていることが確認された。このように過度な支援が生徒の負担にならないように配慮した関わりが行われていた。

さらに、過ごし方に関する配慮として「何もしなくてもよい時間を認める」ことや、「来てすぐ帰ってもよい」「無理に理由を聞き出さない」といった対応が、生徒の登校への心理的負担を軽減する上で重要であると認識されていた。実際に、21 校中 16 校において、生徒自身が活動内容や滞在時間を選択できるようにすることが、登校へのハードルを下げているとのことが確認された。生徒の選択を保障することが、生徒の安心感や継続的な登校につながっていると捉えられていた。

このように、校内教育支援センターにおける居場所づくりは、物理的・心理的な環境調整と、対人的な関わりの双方によって支えられており、生徒が安心して関わり続けるための基盤として重要な役割を果たしていることが明らかになった。

3-5 担任・学年・学級との連携

インタビュー調査からは、校内教育支援センターの運営において、担任や学年との連携が重要な役割を果たしていることが明らかになった。実際に 21 校中 18 校において、不登校対策サポーターは、担任や学年との連携を校内教育支援センターの運営を支える上で欠かせない要素であると捉えていた。

例えば、C 校では、来室状況を日常的に担任・学年と共有したり、毎週実施される不登校対策会議で情報を共有したりすることで、生徒の状況を学校全体で把握できる体制が整えられていた。これにより、担任が生徒の様子を把握しやすい状況がつけられていた。そのことが、来室時の声掛けや、学級とのつながりを意識した関わりにつながっていた。サポーターは、担任や学年、教科担任がチームとして関わることの重要性を指摘しており、校内教育支援センターと学級との関係を意識した運営がなされていた。

こうした取組の背景には、Microsoft Teams のチャット機能や連絡カードなどを活用し、生徒の来室状況や給食喫食の有無、授業参加の可否などについて、担任や学年との情報共有を行う実践があった。これにより、担任や学年が生徒の状況を把握しやすくなり、学級や学年から生徒への関わりが生まれやすくなる工夫がなされていた。

一方で、担任の関わり方には学校内でも差があることが課題として挙げられていた。来室する担任とそうでない担任がおり、「担任の関わり方の違いを生徒が敏感に感じ取っている」といった指摘も聞かれた。こうした状況を踏まえ、D 校などでは、生徒の来室状況を

可視化したり、担任に呼びかけたりするなど、担任が生徒に自ら関わるきっかけをもちやすくなるような工夫が試みられていた。

また、担任だけでなく、学年主任や他の教員、クラスメートとの関わりを意識した取組もみられた。例えばQ校では、クラスメートを校内教育支援センターに招き、一緒に給食を食べることを認めることで、学級との関係をつなぐ工夫が行われていた。このような取組からは、校内教育支援センターを学級と切り離れた場ではなく、学校生活の延長線上に位置づけようとする意識がうかがえる。

以上より、担任・学年・学級との連携は、校内教育支援センターを学校全体の支援の中に位置づけ、生徒が学級を含む学校とのつながりを持ち続けるための重要な役割を果たしているといえる。

3-6 生徒の変化

インタビュー調査では、校内教育支援センターの取組を通して見られた生徒の変化について、様々な状況が明らかになった。その中でも、多くの学校で共通して確認されたのは「校内教育支援センターがあることによって、登校できるようになった生徒がいる」という点であった。

具体的には、これまで全く登校できていなかった生徒が、短時間でも来室できるようになった事例や、来室頻度が月に数回から週数回、ほぼ毎日登校するようになったといった事例が報告されていた。また、給食を再開できた、授業に一部参加できるようになった、行事に参加できるようになったといった変化も複数の学校で確認された。

一方で、これらの変化は直線的に進むものではなく、行事や学年の変わり目などをきっかけに、行きつ戻りつしながら現れるものとして捉えられていた。多くの不登校対策サポーターは「良くなった」「前進した」といった単純な評価ではなく、生徒の一人ひとりの状況に応じた変化として慎重に把握していた点が特徴として挙げられる。

また、インタビューでは、教室復帰に至った事例とともに、成果や重要な変化として「教室に行けない状態でも学校とのつながりが保っている」(A校)、「学校との関係が途切れずにつながっている」(H校)、「自宅に引きこもらせない」(G校)といった認識が示されていた。これらの認識から、校内教育支援センターにおける生徒の変化は、登校日数や教室参加といった可視化しやすい指標のみによって把握されているのではなく、安心して過ごすことができていることや、学校とのつながりを持ち続けられていること自体も、重要な変化として捉えていると読み取ることができる。

さらに、P校では、校内教育支援センターを、生徒が教室や学校とのつながりを調整する場として位置づけており、来室の頻度より生徒と先生とのつながりが途切れないことを重視していた。

このように、生徒の変化は、登校日数や教室参加といった可視化しやすい数値だけではなく、安心感や学校とのつながりを持ち続ける点からも捉えられており、校内教育支援センターが不登校生徒の学校生活を支える基盤となっていることが明らかとなった。

3-7 成果として認識されている点と課題

校内教育支援センターの運営を通して成果として多くのサポーターがまず挙げているのは「学校に来ることができるようになった生徒が増えたこと」であった。完全に登校できていなかった生徒が、短時間であっても来室できるようになったことや、登校頻度が徐々に増えていったことなど、登校ができたことを成果として捉えている学校が多かった。

また、「生徒の表情が柔らかくなった」「笑顔が見られるようになった」「自分の意思を伝えることができるようになった」といった心理的な変化も成果として認識されていた。これらは学習成果や出席状況といった数値には表れにくいものであるが、生徒の学校適応を支える重要な変化として捉えられていた。

一方で、課題として多く挙げられていたのは、教職員間における不登校支援に対する理解や関わり方の差であった。21校中15校において、「担任によって関わり方に違いがある」「校内教育支援センターの役割が校内で共有されていない」といった課題が挙げられていた。校内で不登校支援会議等が定期的に行われており、生徒の情報共有のシステムがあるものの、校内教育支援センターの役割が教職員間で十分に理解されていないことや、サポーターだけに支援が集中してしまうことへの難しさを指摘する意見もあった。

さらに、生徒の課題が多様化し、複雑化していることや、完全不登校の生徒への関わり方、家庭との連携の難しさ、利用者が多い学校では人員の不足など、運営上の課題も挙げられていた。こうした状況に対して、不登校対策サポーターのみで対応することに限界があるという指摘もあった。学年・担任・管理職・不登校コーディネーター・特別支援コーディネーター・養護教諭・SC・SSW等との連携を含む、学校全体としての支援体制の必要性が示唆された。

以上より、校内教育支援センターの成果は、生徒の登校や参加の機会が広がった点に加え、担任や他の教職員との関わりをもつきっかけを得る場として位置づけられていた点にある。しかし、その機能を安定的に維持していくためには、校内全体での共通理解と支援体制づくりが今後の課題であることが明らかになった。

3-8 運営タイプ別の校内教育支援センターの運営事例

ここでは、熊本市内21校の校内教育支援センターを担当する不登校対策サポーターへのインタビュー調査をもとに、運営の特徴を三つのタイプに整理し、各タイプの特徴を代表的な学校の事例を挙げて示す。なお、21校の内訳は、タイプⅠが4校(A・B・L・R)、タイプⅡが6校(C・D・N・P・T・U)、タイプⅢが11校(E・F・G・H・I・J・K・M・O・Q・S)であった。

① タイプⅠ「学習中心・安静利用型」(21校中4校:A・B・L・R)

タイプⅠに分類した学校では、校内教育支援センターについて、落ち着いた環境の中で、自学を中心に過ごす場としている点が共通していた。インタビューでは、「まずは学校に来て、静かに過ごせること」を重視する姿勢が確認された。

A校では、校内教育支援センターを「生活リズムを整え、午前中に学校とつながる場」として位置づけており、午前中の利用を基本とした運営が行われていた。支援内容は、自学自習を中心としており、絵を描くことや読書、ICTを活用した学習など、静かに個別でする活動が認められていた。不登校対策サポーターは、「無理強いをせず、ここだったら来られるという環境をつくることを大切にしている」と述べており、課題プリント等を一律に渡すのではなく、「何かあったら声をかけてほしい」という姿勢で関わっているということが特徴であった。また、担任やクラスメートの声掛けが生徒にとって大切であるとの見解も示された。

B校においても、支援の中心は自学自習であり、ワークや漢字・計算プリントを用いた学習を行っているということであった。創作活動や生徒との会話、簡単なコミュニケーション活動はあるものの、サポーターは、「落ち着いて過ごせる場所であること」「静かに学習できる環境」を重視していると述べている。また、給食の喫食や授業参加についても「本人の意思を尊重する」方針が示されていた。

L校では、「静かな環境をつくること」が居場所づくりの中心に据えられていた。ICTの利用やイラスト制作は認められているが、利用者が多いこともあり、刺激の少ない環境が意図的につくられていた。また、不登校対策サポーターとの「雑談を通して、生徒を認める関わりを大切にする」といった配慮も見られ、学習の成果より、「安心して在室できること」を重視していることがうかがえた。

以上より、タイプⅠは、学習活動を中心としながらも、「安心して学校に来て過ごせる」ことを優先し、学校や担任とのつながりを維持するための基盤的な居場所として、一定の役割を果たしているといえる。

② タイプⅡ「居場所・関係形成型」(21校中6校:C・D・N・P・T・U)

タイプⅡに分類した学校では、校内教育支援センターを生徒が学校との距離を調整しながら、学校内での人との関係づくりをしていく場としている点が特徴として見られた。学習支援に加えて、生徒との対話や担任・学年とのつながりを意識した運営が行われていた。

C校では、来室した生徒に対して「その日の予定を書いてもらう」ことを基本として、予定が立てられない生徒については不登校対策サポーターが対話を通して一日の流れと一緒に整理していた。また、来室状況や授業・給食の喫食の有無については、チャット機能を用いて担任や学年と共有しており、支援センターが教室や学年とのつながりを維持する場となっていることがうかがえた。サポーターは、校内教育支援センターと担任・学年との情報共有を重視しており、生徒と担任や学年とのつながりを維持することを運営の中心に据えていた。

D校では、授業時間中は学習に取り組み、休み時間は自由に過ごすというメリハリをつけた運営が意識されていた。人間関係を重視し、会話やコミュニケーション活動を通して人との関わりを大切にする一方で、「担任が来室するかどうかには差があること」が課題とし

て挙げられていた。そのため、生徒の来室状況を「見える化」するなど、担任が関わるための工夫が行われていた。

N校では、静かな環境を好む生徒が多いことを踏まえ、過ごし方を生徒自身に委ねる運営がなされていた。切り絵などの創作活動が教員とのコミュニケーションのきっかけとして活用されており、「1時間だけ登校して帰る」といった生徒の選択や、「自分がやりたいことを自分で考えさせる」など自己決定が尊重されていた。サポーターは「指示を出しすぎないこと」を大切にしていると述べており、生徒が自分の意思を伝えられる関係形成を支援の軸に据えていた。

以上より、タイプⅡは、校内教育支援センターを、生徒が学校や教室との距離を調整するための居場所であり、周囲との関係づくりを支える中間的な場として役割を果たしているといえる。

③ タイプⅢ「体験活動・連携型」(21校中11校:E・F・G・H・I・J・K・M・O・Q・S)

タイプⅢに分類した学校では、生徒の興味・関心に合わせて、体験的な活動を取り入れながら運営が行われていた。

G校では、「生徒がしたいことをさせる」ことを重視しており、ものづくりや、カードゲームやボードゲームを使ったコミュニケーション活動、ソーシャルスキルトレーニングやICTを使った活動を積極的に取り入れていた。また、地域のフリースクールと連携して創作活動や調理活動を月に1回実施していた。サポーターは「その日だけは登校できる生徒がいる」「その日に向けて意欲的に登校する生徒が増えている」と述べており、体験活動が登校のきっかけとなっていることが示されていた。

Q校では、イラストや写真などの創作活動を通して、生徒が「自分の良さを表現する」機会を作っていた。制作した作品を教室に掲示して生徒たちが周囲から認めてもらう機会を作ったり、クラスメートを支援センターに招いて給食を共にしたり、生徒が人とつながる機会をつくることを重視していた。また、サポーターは「環境を整えば、個性を伸ばすことができるし、自分で変わっていく」と述べており、支援センターを生徒たちが動き出すきっかけを作る場として捉えていることがうかがえた。

E校やF校では、バドミントンなどの運動活動や調理活動、ボードゲームなどのコミュニケーション活動、創作活動やICTを活用した活動など、多様な活動を組み合わせて運営されており、生徒の希望に応じた活動を柔軟に取り入れていた。これらの学校では、「活動を通して他者と関わること」が支援の目的であると語られており、教室復帰を前提としない支援観が見られた。

タイプⅢの学校の取組からは、校内教育支援センターが、単なる居場所だけではなく、生徒の可能性や活動の幅を広げる学びの場であること、人との関係づくりをする場として運営していることが明らかとなった。

以上より、タイプⅢは、生徒の興味・関心のある体験活動を通じて、学校との関わりや学びの広がりを生み出す場としての役割を果たしているといえる。

3-9 本章のまとめ

本章では、熊本市の中学校 21 校に設置されている校内教育支援センターについて、不登校対策サポーターへのインタビューを通して、その取組の実態と特徴を整理した。インタビューからは、校内教育支援センターが「教室に入りづらい生徒にとって安心して過ごす場」とであると同時に、「学校とのつながりを保つための居場所」として捉えられていた。多くの学校において教室復帰を一律の目標とするのではなく、生徒一人ひとりの状態に応じて、学校や教室との関係を段階的に調整していくための中間的な場として位置づけられていた点が特徴であった。

また、生徒の過ごし方や活動内容は学校ごとに多様であったが、学習活動、コミュニケーション活動、創作活動、運動活動、ICTを活用した活動などが組み合わせられ、各学校の実情に合わせた取組が行われていた。学習を中心としている学校もあったが、生徒の興味・関心や心理状態に応じて活動を選択できるように工夫している学校も見られた。

さらに一部の学校では、学校全体の地域連携の取組の一環として、フリースクール等の地域資源と連携した活動を行っている事例も確認された。創作活動や調理活動といった体験的な取組を通して、生徒が学校に関わるきっかけを得ていることが明らかになり、校内教育支援センターが校内にとどまらず、地域とのつながりを活かした支援の場として機能している側面が示された。

生徒の変化としては、校内教育支援センターがあることで「学校に登校できるようになった」「来室の頻度が増えた」といった変化が多くの学校で報告された。また、教室や授業、行事への部分的な参加、給食の再開、生徒同士の関係づくりなど、学校生活の中で人との関わりが少しずつ広がっていく様子も見られた。これらの変化は一律に進むものではなく、生徒のペースに応じて現れるものであり「安心して過ごしていること」や「学校とのつながりが保たれていること」そのものを大切な変化として捉えている点が特徴として指摘できる。

さらに、インタビューからは、校内教育支援センターの取組が、不登校対策サポーターを中心としながら、担任や学年、関係職員との連携の中で工夫されている実態も明らかにされた。生徒の状況やニーズが多様化しているからこそ、各学校において、その学校なりの体制や関わり方を模索しながら支援が行われている様子が示されていた。

以上のことから、熊本市の校内教育支援センターは、各学校の実情に応じながら、生徒一人ひとりの状態に寄り添い、学校とのつながりを支える役割を果たしていることが明らかとなった。

その上で、次章で述べる熊本市立 Y 中学校における多目的室での実践は、熊本市における校内教育支援センターの支援の在り方を検討する際の一つの視点として、展開し得る実践の一例として位置づけることができる。

第4章 多目的室における不登校生徒の居場所づくり実践

第1章で述べたとおり、本研究では、教室に入りづらい生徒が校内で過ごすために設けられた空間を総称して「別室」と呼ぶ。実践校では不登校生徒の多様なニーズに対応するため、学習に加えて体験活動やコミュニケーション活動を取り入れた新たな別室(居場所)として「多目的室」を設置し、運営実践を行った。

4-1 多目的室設置の目的と背景

本章では、不登校状態にある生徒や、教室に入りづらさを感じている生徒に対し、校内における新たな別室として「多目的室」を活用した実践の目的と背景を整理する。本校では、別室(和室)を中心に不登校生徒の支援を行っていたが、静かに過ごすことや自学自習を主とした利用が前提であり、「体を動かしたい」「ものづくりをしたい」「誰かと関わりたい」といった生徒の多様なニーズに応えきれない可能性があると感じていた。

また、生徒や保護者からは「興味のある活動であれば登校できそう」「運動がしたい」といった声が寄せられていた。そこで、本実践では、体験活動やコミュニケーション活動を取り入れた新たな別室(居場所)として多目的室を開設し、生徒が安心して学校とのつながりを持ち続けることができる環境づくりを目指した。

4-2 多目的室の運営の概要

多目的室は、週に2回(火曜日・木曜日)開設した。生徒は朝の登校に心理的負担を感じており、10時30分頃に登校する傾向が見られたため、主に3時間目から6時間目にかけて利用する形とした。

活動場所は、多目的室を基本としつつ、活動内容に応じて体育館や調理室など校内の施設を柔軟に使用した。活動内容はあらかじめ固定せず、生徒の体調や気持ち、その日の希望を確認し調整しながら運営した。同年齢の生徒同士のコミュニケーションの機会を増やす目的や、特別支援学級にも不登校生徒が在籍していることから、自閉症・情緒障害特別支援学級と適宜合同での活動も実施した。

また外部人材を積極的に活用し、大学生や行政・地域の方と協力しながら、生徒が多様な体験活動に取り組む機会を増やした。

本実践では、教室復帰を目標とするのではなく、「安心して学校とつながり続けること」「自分で選択、調整しながら過ごす経験をすること」を基本的な考え方とした。

以下は、ある日の多目的室の一日の流れである。

10時30分 登校・来室(体調確認、当日の希望確認)

3時間目 活動①学習活動(学習プリント・学習カード)／コミュニケーション活動

4時間目 活動②創作活動(習字・折り紙・ブロック等)／調理活動(月1回)

昼(給食) 多目的室か学級で喫食(喫食場所は生徒の希望)

5時間目 活動③運動活動(体育館で卓球・バドミントン)／大学生との交流

6 時間目 活動④(運動活動継続 片付け・次回の確認・下校)
放課後 必要に応じて担任・保護者へ活動内容の共有

4-3 実践の展開【準備・立ち上げ段階】(5月～6月)

4-3-1 準備・立ち上げ段階の取り組みと運営上の工夫

5月当初は、従来の別室である「和室」での活動を予定していたが、校内の職員から、「和室は静かに学習する場所にしてほしい」との要望が出された。そこで、従来の別室とは別に、新たな別室(居場所)として「多目的室」を開設することとなった。

5月からは、熊本大学教育学部で藤井美保准教授の「学校社会学」を履修している大学2年生19名(うち留学生2名)が毎回2名ずつ交代で、多目的室を開設している日にボランティアとして来室し、コミュニケーション活動を行った。当時は、多目的室の利用者が少なかった時期であったことから、不登校生徒に加えて特別支援学級の生徒も参加し、大学生とともにカードゲーム(図4-1)やボードゲーム、フルーツバスケット(図4-2)などのコミュニケーション活動、卓球やバドミントンなどの運動活動に取り組んだ。中学3年生の不登校の生徒からは、「楽しかった」「リラックスできた」といった感想が聞かれた。



図4-1 大学生とカードゲームで交流



図4-2 大学生とフルーツバスケットで交流

また、お菓子作りが好きな生徒も多かったことから、熊本県職業能力開発協会の事業を活用し、和菓子職人の方を講師として招いた「練り切りづくり」体験(図4-3)を企画した。参加した生徒は初めての練り切りづくりに意欲的に取り組み、完成した和菓子を前に笑顔を見せるなど充実した様子がうかがえた。また、通常は午後から登校することが多い生徒が、この日は午前中から登校する姿が見られ、本活動が登校のきっかけの一つになった可能性がある。しかし、関わりの少ない他の生徒との交流があることが理由で参加できなかった不登校生徒もいた。登校のきっかけづくりを意図して企画したが、安心して参加できる環境を整える上では、日常的な関係形成を踏まえた段階的な交流の設定が重要であることが確認された。



図 4-3 和菓子職人の方を講師に迎え「練り切りづくり」体験

また、この時期、校内では外部人材活用に対して慎重な意見も見られたため、管理職と相談しながら運営方法を模索した。外部人材を活用する際には教員が同席すること、活動内容については事前に生徒と相談しながら進めることを基本とし、生徒が安心して活動に参加できるように配慮した。また、活動への参加は生徒の意思を尊重し、見学や途中で休憩も可能とした。加えて、他の教員に多目的室での活動内容が分かるように、2 学期からは、Teams の「多目的室チャンネル」で全職員が活動状況を確認できるようにした。

なお、多目的室の運営を進めるにあたり、校内における不登校生徒への理解や支援観を共有する必要があった。そこで 6 月には、熊本大学大学院教育学研究科の黒山竜太准教授を講師として招き、「生徒一人ひとりの多様なニーズに応じた支援の充実—不登校生徒とその保護者への理解を深める—」と題した校内研修を実施した。本研修は、不登校生徒および保護者への理解を深めることをねらいとして行った。

4-3-2 親子での多目的室見学・体験と安心感の形成

6 月下旬、長期の不登校状態にあった 2 年生の生徒が、親子で多目的室の見学・体験に訪れた。体験時は、抹茶を点てる活動を行いながら、多目的室の雰囲気を確認してもらった。「どのように利用するか」「無理をしないでよい」ことを丁寧に説明したことで、本人の緊張が徐々に和らぐ様子が見られた。

午後には、大学生のボランティアの来室予定があり、本人が以前から「運動がしたい」と希望していたことから、いったん帰宅後に親子で再度来室し、約 1 時間バドミントンを実施した。帰宅後、家庭で「楽しかった」と感想を語ったと保護者から連絡があり、多目的室が安心して過ごせる場所として認識してもらえた様子であった。

4-4 実践の展開②【運用定着段階】(7 月～9 月)

4-4-1 個別利用を中心とした実践

6 月までに 3 年生 1 名と、2 年生 1 名の計 2 名の利用登録があり、多目的室の利用が徐々に定着していった。2 年生は週に 2 回の来室が定着するようになり、学習活動、コミュニケーション活動、運動活動、創作活動などを自ら選択しながら取り組む姿が見られた。また、利用開始直後は弁当を持参し、多目的室で昼食をとるなど、午後からも学校で過ごす時間が長くなり、学校生活での過ごし方に広がり生まれた。その後、9 月からは

約1年ぶりに給食の喫食を再開することができるようになった。

さらに、7月には職場体験にも参加するなど、徐々に活動の幅を広げていった。職場体験では、学年の配慮もあり不登校の生徒が参加することを事業所側に説明していたことから、受け入れはスムーズであった。加えて、生徒の事前訪問に同行して活動内容を確認したことや、当日に30分程度一緒に活動することを約束したことで、本人は2日間、一人で活動に参加することができ、生徒の自信につながった。

学習については、定期テストを受験していない生徒も、定期テストの問題の一部と一緒に解く活動を行った。「解説があればできる」という感覚を大切にしながら、学習への苦手意識が軽減されるように配慮した。本人の気持ちに向いたときには学習に取り組むようになった。

4-4-2 自己調整力の芽生え

この時期には、利用している生徒たちが運営者との関係性に慣れてきたこともあり、徐々に自分で活動を選択することが増えていった。自主学习に取り組んでいる3年生の生徒から「少し休憩していいですか」「今日はここまでにします」といった意思表示が見られるなど、自分の思いを言葉で伝える場面が増えていった。活動内容については選択肢を提示して意思を確認するような働きかけを行いつつも、生徒自身が自分で活動量を調整することで、生徒が学校にいたることができる時間が延びていった。カードゲームやボードゲームなどのコミュニケーション活動や、創作活動(図4-4)に取り組むことを希望することが多かった。保護者に写真を交えて活動報告をすると、笑顔で過ごしていてよかったという声が聞かれた。



図4-4 立体ブロック(左)アイロンビーズ(右)を使った創作活動

4-5 実践の展開③【活動展開段階】(10月)

4-5-1 他者との関わりと複数の生徒との活動

1学期の大学生ボランティアとの活動が不登校生徒に好評だったことを受けて、2学期は、熊本市教育相談室の協力を得て、ユア・フレンドを多目的室に派遣してもらい、大学生との交流(図4-5)を継続した。カードゲームや運動活動を一緒に行うことで、大学生とも自然に交流できる様子が確認された。また、生徒同士でも学年を超えて会話でのやり取りができるようになった。10月からは2年生の新たな利用者が1名増えたが、初めて参加

した生徒もコミュニケーション活動を通して、比較的早い段階で活動に慣れる様子が見られた。



図 4-5 ユア・フレンドとの活動の様子

4-5-2 校外体験と社会的承認

熊本大学の学園祭見学、森林総合研究所での体験活動、くまもと花博でのボランティア活動などを実施した。森林総合研究所では森林の役割について研究員から説明を受け(図 4-6)、立田山の松ぼっくりを使った作品づくりを体験した。また、くまもと花博ではボランティアとして「花のトンネル」を製作し(図 4-7)、ボランティア証明書を受け取ることができた。これらの活動は社会の中に多様な人がいることを知り、様々な活動があることに触れる機会として行った。ボランティアとして制作に携わった「花のトンネル」については、報道やインターネットで繰り返し紹介されており、自分たちが制作した作品が形として残る喜びを経験すると共に、家庭の中でも会話の広がりにつながった。



図 4-6 森林総合研究所の研究員による「森林の役割」についての講話



図 4-7 くまもと花博でボランティア活動

また、私立高校や通信制高校の見学を行い、自分にあった選択肢を知る機会として進路を考えるきっかけとした。

さらに、熊本日日新聞の「わたしの一字」に生徒の習字作品を投稿し、新聞に掲載されるなど(図 4-8)、生徒の取り組みが学校外で評価される貴重な経験となった。こうした社会的承認の体験は生徒本人だけではなく家族にとっても励みとなり、家庭の中でも肯定的な会話につながる体験になった。



図 4-8 令和 8 年 1 月 熊本日日新聞の読者ひろば「私の一字」コーナーに 3 名の生徒の習字作品が掲載された

4-6 実践の展開④【運用安定・主体化段階】(11 月～1 月)

4-6-1 主体的な選択

11 月以降、生徒から活動内容の提案が多く聞かれるようになった。特に調理活動については「お菓子作りがしたい」という希望が示され、調理活動は月に 1 回実施することとし、生徒と相談しながら作るものを決めて進めた。作ったお菓子を教職員にプレゼントする場面(図 4-9)では、回数を重ねるごとに生徒たちが自ら声をかけたり配ったりするなど、主体的に行動する姿が見られるようになった。また、教職員に喜んでもらった経験について語る姿も見られ、達成感や充実感につながっていった。さらに、完成したお菓子を家族へのプレゼントとして持ち帰った際には、「おいしかったと言ってもらえた」と明るい表情で報告する姿が見られ、家庭においても肯定的な経験として共有されていたことが示されていた。



図 4-9 作ったお菓子を校長先生や学年の先生方にプレゼントする様子

3年生については多目的室と別室を、やりたい活動やその日の状態に応じて使い分けるなど、自身の状態を踏まえた上で居場所を選択する姿が見られた。進路選択の時期は勉強に集中するために別室を利用し、気分転換や人との関わりを求める際には多目的室を利用するなど、目的に応じた利用が行われていた。校内に複数の居場所の選択肢があることが、生徒自身による調整や選択を可能にしており、その効果がうかがえた。

4-6-2 保護者同士の交流(1月)

1月には、不登校生徒の保護者との連携や交流を目的として外部人材である食生活改善推進委員会の方の協力を得て、郷土料理作り「親子でいきなり団子&タイピーエンづくり」を実施した(図4-10)。本活動は、多目的室を利用している生徒やその保護者が、学校という場で無理のない形で関わる機会をもつことをねらいとして企画したものである。

活動当日は、生徒が調理活動に取り組む様子を保護者が共に活動しながら見守ったり、教職員やボランティアの方との会話を交わしたりする様子が見られた。日ごろ、授業参観等で子どもの様子を見る機会がない保護者にとっては、学校での子どもの様子や、教職員との関係性を直接感じる機会となり、生徒にとっても、保護者とともに安心して参加できる活動の場となっていたと考えられる。

このような取組は、不登校生徒本人への支援にとどまらず、保護者との関係づくりや、学校と家庭とのつながりを保つことができる実践として位置づけられるものであり、多目的室の活動の幅を広げる一つの試みであった。



図4-10 食生活改善推進委員会の方のアドバイスを受けながら親子で「いきなり団子&タイピーエン」づくりに挑戦

4-7 多目的室における活動内容と生徒の変化(活動別の整理)

多目的室では、生徒の状態や希望に応じて、学習活動、コミュニケーション活動、運動活動、創作活動、調理活動、進路学習といった複数の活動を組み合わせて活動を行ってきた。ここでは、5月から1月までの実践を振り返り、それぞれの活動で生徒にどのような変化が見られたのかを整理する。

4-7-1 「学習活動」を通じた変化

学習活動においては、不登校の時期が長かった生徒については取り組むこと自体に不安が見られた。そこで、生徒たちが「できる」と感じられる学習内容にすることが継続につながるを考え、まずは国語の漢字の学習や文法の学習を提案した。量を調節しながら調べる・覚えるといった活動を通して「少しずつなら取り組める」という感覚を大切にした。覚えた漢字を自宅で家族に披露したり、学習した内容を家庭で話したりしたと保護者から連絡があるなど、学習への抵抗感が軽減された様子が見られた。また、数学についてもテスト問題の一部と一緒に解きながら「解説があればできる」という感覚が生まれ、問題を次々に解き進める様子が見られた。

一方で、学習支援に関しては、生徒により差が見られ、自分で自習することを好む生徒や、教員が一对一の支援ができる時には学習に向かいやすいなど様々であった。そのため、学力向上を急ぐのではなく、学習に対する心理的な抵抗感を和らげる配慮と、その日の心理状態に合わせた調整により、学習につながる機会を増やすことができると考えられる。

また、様々な学びの機会を増やすという観点から、熊本市環境局脱炭素戦略課の方による「環境学習」(図 4-11)や熊本県立大学の学生を招いた「Sphero を使ったプログラミング講座」(図 4-12)も生徒たちに好評であった。環境問題や、プログラミング、動画作成などこれからの社会の中で求められる学びに触れる機会をつくることも学習の一つであると捉えている。



図 4-11 熊本市環境局脱炭素戦略課の方による「環境学習」 図 4-12 熊本県立大学の学生による「プログラミング講座」

4-7-2 「コミュニケーション活動」を通じた変化

コミュニケーション活動では、カードゲームやボードゲームを用いながら、会話をしなくても互いに関わりやすい状況にすることを意識した。対戦型の活動が苦手な生徒に対しては自己紹介カードやクイズ形式の活動を取り入れて、安心して参加できるよう工夫した。定期的に大学生のボランティアやユア・フレンドが交代で来室したこともあり、人との関わりにとっても積極的になる様子が見られた。来室人数が多い時にはフルーツバスケットなどにも取り組んだ。このような活動を継続した結果、生徒同士が自然な会話をしたり、大学

生に対してゲームのルールを説明したりする姿が見られるようになった。また、勝ち負けに対して感情の揺れが見られていた生徒も、大学生や他の生徒との対戦を重ねるうちに、気持ちを調整する姿が見られるようになった。これらの活動は生徒にとって、人との関わり方について学ぶ機会となったと考えられる。

4-7-3 「運動活動」を通じた変化

卓球やバドミントンなどの運動活動については、生徒の積極的な希望もあり、継続した活動として実施した。当初は、多目的室内で家庭用の卓球台、風船バレーボール、トランポリン等を用意し簡単な運動ができる環境を整えていた。しかし「もっと体を動かしたい」という生徒の希望が聞かれるようになり、次第に体育館での活動が増え、卓球やバドミントン(図 4-13)といった活動が定着していった。これらの運動活動は、回数を重ねることで上達を実感しやすく、上達した生徒が相手の打ちやすい球を返すなど、勝ち負けにこだわらず相手に配慮した関わりをする様子が見られた。また、複数名で行っても楽しみやすく、特別支援学級の生徒や教員、大学生と一緒に運動する機会も設けることで、他者と交流するきっかけにもなっていた。

運動活動は主に午後に行うことが多く、活動後はそのまま下校するという流れがルーティンとして定着していた。夏の暑い日や冬の寒い日であっても、卓球やバドミントンといった活動内容を提示すると、うなずいて参加の意思を示した。運動活動を目的として多目的室を利用するようになった生徒もあり、こうした活動が、継続した登校につながる一要素になっていたと考えられる。



図 4-13 交流や体力向上を目指した運動活動は定着した活動となった。バドミントン(左)、卓球(右)

4-7-4 「創作活動・調理活動」を通じた変化

創作活動や調理活動は、生徒が比較的参加しやすく、完成までの見通しをもちやすい活動であった。多目的室の環境に慣れる段階では、モデルのあるブロック(図 4-14)やビーズでの作品づくりに取り組み、慣れてきた後は、紙での彼岸花づくり(図 4-15)やハロウィン飾りづくりなど、工程の多い作品づくりにも挑戦するようになった。生徒のその日の状態に合わせて内容を工夫することで、生徒が無理なく活動に参加できるように配慮していた。また、図書室の司書や特別支援学級の担任などにも講師として参加してもらいながら活動を行うことで、生徒が関わる教職員の幅を広げる機会となっていた。活動を重ねる中で、「次はこれを作りたい」と希望を伝える様子も見られるようになった。



図 4-14 木のブロックを使った創作活動



図 4-15 図書室の先生に指導いただき制作した彼岸花

前述したとおり、調理活動では、生徒と相談しながらメニューを決めてお菓子づくりを行い、完成したものを校内の他の教員や家族にプレゼントする取組を行った。プレゼントを通して「おいしいね」「ありがとう」と声をかけてもらう経験を重ねる中で、自分から誰に渡すかを考えたり、渡した際の様子を振り返って話したりする姿も見られた。これらの様子から、創作活動や調理活動は、生徒にとって他者との関わりを経験する機会となり、学校内外とのつながりを広げる一助となっていたと考えられる。

4-7-5 「進路学習」を通じた変化

進路学習では、7月に通信制高校の先生に来校してもらい(図 4-16)、通信制高校における学び方について説明を受けた。体験授業も実施され、生徒は課題に取り組みながら、高校での学びを実際に体験した。説明を聞くだけでなく、複数の生徒と一緒に学ぶ経験を通して、高校生活を具体的にイメージする機会となっていた。

また、10月以降は、校外学習として、全日制の私立高校や通信制高校の見学を行った(図 4-17)。校舎の雰囲気や授業の様子を実際に見ることで、生徒が自分に合った学びの場や居場所について考える機会となっていた。早い段階から高校生活には複数の選択肢があることを知ることで、進路に対する不安が和らぎ、進路について考えるきっかけになったと捉えられる。これらのことから、進路学習は、生徒が将来に対して見通しを持つための機会となっていたと考えられる。



図 4-16 通信制高校の先生を招いて進路学習



図 4-17 通信制高校を実際に訪問し授業の様子を見学

4-8 本章のまとめ

本章では、5月から1月にかけて実施した多目的室における不登校生徒の居場所づくりの実践を【準備・立ち上げ段階】【運用定着段階】【活動展開段階】【運用安定・主体化段階】の4段階に分けて整理した。また、活動内容ごとに生徒の変化をまとめた。

多目的室は、教室復帰を目的とする場ではなく「安心して学校とつながり続けること」や「自分で選択し、調整しながら過ごす経験を積むこと」を大切に運営を行った。その結果、生徒は、学習活動、運動活動、コミュニケーション活動、創作活動といった多様な活動の中から、自分の状態にあったものを選び、調理活動や進路学習にも無理のない範囲で関わろうとする姿勢が確認された。

また、大学生のボランティアやユア・フレンド、地域・行政の方など、多様な人との関わりを通して、生徒の対人関係への不安が軽減され、人との関わりへの積極性が高まる様子が確認された。活動の成果が新聞や、報道等で紹介される経験は、生徒本人だけではなく、家族にとっても励みとなり、家庭内での肯定的な会話につながっていたと考えられる。

一方で、準備・立ち上げ段階には、不登校生徒への案内が進みにくい時期があり、不登校生徒にとっては「他者との交流」が登校への心理的ハードルとなる場面も見受けられた。また、活動内容や利用者が増えるほど人間関係のトラブルや心理的な疲労のリスクが高まる可能性があるため、生徒たちが安心して利用するために利用のルールの特明確化が必要であることも示唆された。さらに教員間の共通理解や外部人材活用時の体制づくり、役割分担や情報共有をしながら生徒たちを支援する仕組みを学校全体で整える必要性が確認された。

これらの実践から、多目的室は不登校生徒にとって、単なる別室や一時的な対応の場ではなく、学校や社会とのつながりを保つための場としての機能を果たす役割があると考えられる。

第5章 不登校生徒に対する担任の意識と支援の実際 —担任へのインタビューから—

5-1 本章の目的と方法

本章では、熊本市内の中学校に勤務する学級担任9名(A～I教諭)へのインタビューを通して、不登校生徒に対する担任の捉え方、および支援の実際を明らかにすることを目的とする。

校内教育支援センターや多目的室といった校内の居場所は、不登校生徒の支援において重要な役割を果たしているが、それらの場が実際にどのように活用されるかは、担任の判断や意識に大きく影響を受ける。

担任は、日常的に学級経営を担う立場として、不登校生徒と最も継続的に関わる存在であると同時に、校内外の支援資源へ生徒をつなぐ判断を行う立場にある。そのため、担任の不登校観は、校内教育支援センターや多目的室が機能するか否かを左右する重要な要因であると考えられる。

本研究では、担任の語りに着目することで、不登校支援における担任の役割と課題を捉えることを試みる。インタビューは半構造化形式で実施し、不登校生徒に対するイメージ、これまでの対応経験、校内支援体制への認識、今後必要だと感じている支援などについて聞き取った。

インタビューは2025年10月から2026年1月にかけて実施し、学級担任9名(A～I)を対象に、1名ずつ個別に行った。所要時間は40分～60分程度であった。なお、インタビュー内容は実施中にメモを取り、実施直後に記録を補足・整理したうえで分析に用いた。

分析にあたっては、担任の語りをもとに、

- ① 不登校生徒に対する捉え方、
- ② 支援実践と葛藤、
- ③ 校内の居場所の位置づけと活用、
- ④ 校内外の支援資源へつなぐ際の認識

の観点から整理した。

なお、本章では担任の語りに現れた校内の居場所を広く扱うが、分析では担任が実際の支援場面において生徒をつなぐ先として言及した別室・多目的室に関する語りを中心に整理した。

また、第3章では校内教育支援センターの取組を不登校対策サポーターへのインタビューから整理しており、担任や学年との連携の重要性が示されている。本章は、そうした校内の支援体制を担任の側から捉えなおす位置づけにある。

5-2 不登校生徒に対する担任の捉え方の多様性と変容

インタビューからは、不登校生徒に対する担任の捉え方が一様ではなく、経験年数や関わってきた生徒像によって多様であることが明らかになった。

A教諭(30代)は、不登校生徒について「対応が難しいことがある」「その子自身が何で来られないのかわからないこともある」と述べ、「子どもも保護者も難しさを抱えている印象」と語った。B教諭(40代)は要因として「対人・友人関係」「家庭環境」「集団への不適応」「生徒の特性」を挙げ、D教諭(20代)も「いろいろな事情がある」「人それぞれの事情がある」と述べている。ここから、不登校が担任にとって「一律に説明しにくい現象」として認識されていることが示唆される。

また、不登校観の変容を語る担任もいた。A教諭(30代)は「理由を突き詰めてもわからないことが多い。それよりも、どうしたら来られるようになるかを考えた方が建設的だと思うようになった」と述べ、原因追及から支援方法を探る方向へ視点が変化したことを語っていた。

B教諭(40代)も、「どうやったら来られるようになるかばかり考えて、来させようとしていた時期があった」と振り返る一方で、「今は、どこで頑張ってもいいと思うようになった」と語っている。この語りからは、学校復帰を唯一のゴールとしない捉え方へと変容してきた過程が読み取れる。

若手教諭においても同様の傾向が確認された。C教諭(20代)は、「学校に来させないといけないという思いが強かったが、来られなくても元気ならいいと思うようになった」と述べており「来ることだけが正解ではない」という認識に変わったことを語っている。

これらの語りから、不登校生徒に対する担任の捉え方は、固定的な価値観ではなく、生徒との関わりや経験の積み重ねを通して更新していくものであることが明らかとなった。

また、9名の担任の語りを整理すると、支援の目的の置き方に基づく次の3つの支援観が見られた。ここでは、担任が支援の目的をどこに置くか(登校回復・関係維持・社会的自立)に着目し、それぞれの語りを代表的な志向として整理した。

【登校回復志向】

まずは、どうやったら来られるようになるかを中心に考える志向である。B教諭の以前は「来させようと叱っていた」や、A教諭の「どうしたら来られるようになるかを考える」には、登校回復を意識していることが見られる。

【関係維持志向】

登校の有無にかかわらず、本人との関係づくりをしようとする志向である。D教諭の「来なかったことを責めない」「フランクに接する」、C教諭の「過剰においでというのは違う」という発言からは、生徒との関係性の維持を優先する姿勢が見られた。

【社会的自立志向】

学校外も含めた生活の中で力を獲得して、将来の見通しを本人がもつことを重視する志向である。B教諭の「どこで頑張ってもいい」、C教諭の「社会に必要な時に必要な力がつけばいい」、G教諭の「未来へのヒントを与えられるようにしたい」といった語り

当する。

5-3 担任の支援実践における葛藤と模索

担任は、不登校生徒との関係づくりにおいて、関われる回数の少なさや本人を理解する難しさを抱えていた。D教諭は「関係を築く時間が短く、本人の性格も分からないので対応の仕方がわからなかった」と述べ、「どんな風にコミュニケーションを取ったらよいか分からない場合がある」と語った。I教諭も「自分自身は学校が楽しいと感じてきたので、なぜ引っかかってしまうのか気づかないことがあるかもしれない」「自分の普通が普通じゃない」と述べ、担任自身の価値観が前提となり、生徒の困難に気づきにくい可能性を自覚していた。

また、H教諭は「不登校生徒は敏感な生徒が多いから、自分の言葉が生徒を傷つけたり、気にさせたりしないかと気を遣う。気を使っていることが生徒に伝わっていることも申し訳ない」と語っており、配慮の必要性と、その配慮が相互の緊張につながる可能性を抱えていることが示された。

こうした困難の中で、担任は対面での関わりに限らない手段を模索していた。熊本市では生徒一人に一台タブレット端末が整備されていることから、ロイロノート等のICTを用いたやり取りを行っている担任もいた。対面での関わりが難しい生徒に対して、「文章であればやり取りができる」「時間帯を選ばずにつなげる」といった利点が語られる一方で、「負担になっていないか」を常に意識しているという語りも見られた。ICTは有効な手段ではあるが、使い方次第では生徒へのプレッシャーにもなり得るため、生徒の反応を見ながら慎重に活用されている実態が確認された。

担任の不登校生徒支援に対する葛藤は、担任という役割とも結びついていて、G教諭の「クラス全員がそろってほしいという思いがあった」という語りは、学級全体に対する責任を担うという立場の重さを示す。また、G教諭は「不登校生徒の教科の成績評価・評定をどうするかについて迷う」と述べ、評価・評定をめぐる判断の難しさが、不登校支援の方向性への迷いにつながっている現状を指摘している。B教諭の「学び方が一律というのが課題（ワークを全員出す等）」という語りからは、個別最適な学びと学校の従来学び・評価との中で不登校生徒に対する支援への方向性に迷いを生じることが示された。

一方で、担任は、生徒との関係を保つために工夫を重ねていた。D教諭は、「フランクに接し、来なかったことを責めない」と述べ、「動画や音楽など生徒の趣味について話をするようにしたところ、生徒が話をしに登校してくれるようになった」と語っている。ここには、登校を直接の目標とするのではなく、本人の負担を下げた関係構築が、結果的に登校のきっかけになりうるという実践知が表れている。

また、A教諭の「電話連絡・家庭訪問・声をかける・周りの生徒にも声をかけるように働きかける」という関わりは、他の担任の語りにも共通して見られ、担任が複数の手段を組み合わせて支援をしようとしている姿が示されている。

5-4 校内の居場所(別室・多目的室)に対する担任の意識と慎重さ

担任の語りからは、校内の居場所として校内教育支援センターや別室、多目的室が不登校生徒の支援上の選択肢として認識されていることが確認できる。ここで注目されるのは、居場所が担任の支援を現実的に支える資源として評価されている点である。H教諭は、不登校生徒に対して「登校した時に自分が話を聞いたり、保健室につないだり、別室につないだり、多目的室につないだり」と複数の選択肢を用いている。すなわち別室や多目的室は単独で機能するのではなく、担任が支援する中での選択肢の一つとして位置づいている。さらにI教諭は多目的室について「学校が楽しいにつながればいいと思う。学校に来る足取りが軽くなる」と語っており、多目的室が「学校へ戻すための場」というより、「学校への心理的ハードルを下げる場」として理解されていることが示されている。これらの語りから、多目的室が担任にとって「本人の負担を下げつつ、学校との接点を確保する」ための現実的な手段として理解されていると整理できる。

一方で、居場所の活用に慎重な姿勢を示す語りも見られた。F教諭は「別室や多目的室を使いだしたときに、支援の目的をはっきりさせたほうがよい」と述べた。この発言は居場所の否定というより、利用が始まる段階で「何のための利用か」が曖昧なままだと担任として見通しがもてないという実感に根差していると考えられる。

H教諭も、別室運営について「別室は空き時間の教諭が交代で担当しているので、不登校生徒が登校した際、担当の先生にお願いするのは気を遣うこともある」と述べており、居場所の存在だけではなく、専任の担当者がいるという運営の安定性が活用の判断につながることを示している。

したがって、担任が居場所を利用することに対する慎重さは、本人の安定と、学級とのつながりを同時に考える担任特有の責任感に加え、居場所の運営条件(担当者・ルール)が十分に整っていないことによっても生じうる。

以上により、担任は居場所を活用する際に「生徒にとっての安心」と「学級・学校とのつながり」の中でバランスをとっていることが明らかになった。居場所は、学校とのつながりを保つ場になり得る。しかし、その目的や運営条件が校内で共有されなければ、担任が居場所を活用する際、慎重になる可能性があることがわかった。

このように、担任が居場所を活用するか否かは、生徒の状態だけでなく、居場所の目的や運営条件、情報共有の在り方といった校内の支援体制とも深く関係している。この点は、次章で検討する多目的室の実践条件を考察する上で重要な前提となる。

5-5 校内支援体制と居場所活用

本章では、担任へのインタビュー(A～I教諭)を通して、不登校生徒に対する担任の捉え方と支援の実際を整理してきた。担任の不登校観は、不登校を単一の要因では説明しにくい現象として捉える視点(5-2)とともに、経験を通して「学校に登校すること」だけを唯一の目標としない方向へ更新されることが示された。また、担任の支援実践には、生徒との関係形成の難しさや言葉かけへの慎重さに加え、学級経営や評価・評定に関する判断と

いった、担任や教科担任としての役割に起因する葛藤が重なっていることが明らかになった(5-3)。

そのような中で、別室や多目的室といった校内の居場所は、担任にとって不登校生徒を支えるための現実的な選択肢として一定の肯定的評価を得ている一方、利用開始の目的や運営条件が不明確な場合には、活用に慎重になることも明らかとなった(5-4)。すなわち、居場所は、「あること」自体よりも、「どのような位置づけで、どのように運営されているか」が、担任の判断に影響を及ぼしていると整理できる。

また、担任の語りからは、校内の支援体制そのものが担任を支える資源として認識されていることも確認された。例えば、不登校生徒に関する情報共有の場として、不登校生徒等に関する会議が定期的実施されており、そこで生徒の状況や対応方針が共有されていることが語られていた。こうした共有の仕組みは、担任が不登校生徒の状況を一人で抱え込まず、学年や校内全体で支援への理解を広げるための基盤として機能していると考えられる。

ユア・フレンドの活用についても、担任から肯定的な評価が語られていた。教員とは異なる立場の関わりが、生徒にとって心理的な負担が少なく、「話しやすい存在」で生徒が学校と無理なくつながると受け止められていた。このことから、校内に複数の支援の選択肢があることが、生徒だけではなく担任にとっても支えになっていることが示唆された。

以上を踏まえると、別室や多目的室といった居場所が担任にとって「使える支援資源」となるためには、単に場所が設置されているだけでは不十分である。具体的には、

- ① 居場所の目的や役割が校内で共有されていること、
- ② 担当者がおり、運営体制が安定していること、
- ③ 担任が生徒の様子や利用状況を把握できること、
- ④ 学級や担任とのつながりを見通せること

が重要な条件として挙げられることがわかった。

担任は、不登校生徒に対して「生徒にとっての安心」と「学級・学校とのつながり」を同時に成立させようとしながら支援を行っている。その判断が個人の力量や経験に依存しないためには、校内支援体制としての共通理解と支え合いの仕組みが不可欠である。インタビューを実施した学校では、こうした支援体制が一定程度整えられていたと、担任は認識していた。

本章の分析は、担任の意識や実感からみた校内支援体制の意義と課題を示すものであり、次章で検討する多目的室の実践条件を考察するための重要な視点を提供するものと考えられる。

第6章 多目的室の実践からみる校内の居場所づくり

6-1 本章の目的

本章では、本研究において運営者が実践した「多目的室」での取組を手がかりとして、校内における居場所づくりの条件と課題について考察することを目的とする。

第3章では、熊本市内の校内教育支援センターの取組を不登校対策サポーターへのインタビューから整理し、各校において生徒の状態に応じた多様な支援が展開されていることを明らかにした。また、第5章では、担任へのインタビューを通して、不登校生徒に対する担任の捉え方や支援、居場所活用に対する期待と慎重さを明らかにした。

これらの章から、校内に居場所が「存在すること」だけではなく、その目的や運営の在り方、担任や教職員との認識共有が、居場所が実際に機能するかどうか大きく影響していることが示された。

本章では、このことを踏まえ、運営者が実践してきた多目的室の取組を分析対象とし、①従来の別室との違い、②生徒の利用実態から見える意義、③校内での受け止めの難しさ、④制度や評価が追いつかない状況、の観点から整理する。これにより、校内における不登校生徒の居場所づくりの在り方について検討する。

6-2 従来の別室との違いと多目的室の実践概要

実践における多目的室は、従来から校内に設置されていた「別室」とは異なる性格をもつ場として位置づけられ、運営が行われていた。従来の別室は、静かに過ごすことや自学自習を主とした空間であり、「落ち着くこと」「刺激を減らすこと」を重視した運営が行われていた。

これに対して、多目的室では、体験活動や創作活動、コミュニケーション活動などを取り入れ、生徒が人と関わったり、活動を通して達成感を得たりすることを重視した運営を行った。必ずしも静かに過ごすことを前提とせず、生徒の興味・関心やその時の心理状態に応じて過ごし方を選択できる点を特徴としていた。

実際の利用場面では、生徒がその日の状態や目的に応じて、別室と多目的室を使い分ける様子も見られた。このように校内に異なる性質をもつ居場所が存在することが、生徒にとって選択肢を広げていることがうかがえた。

以上のことから、多目的室は「学級に戻るための場」や「静かに過ごすための場」にとどまらず、生徒が学校との関係を自分なりの距離感で保ちながら過ごすための場として機能していたと捉えられる。

6-3 生徒の利用実態からみる多目的室の役割

多目的室を利用していた生徒の様子からは、活動内容そのものよりも、「選択できること」「否定されずに過ごせること」が重要であることが見えてきた。

体験活動や創作活動、コミュニケーション活動等を通して、生徒が自然と会話をしたり、他者と協力したりする場面が見られたが、活動には参加をせず、同じ空間にいるだけの時間を過ごす生徒もいた。そのいずれも許容されており、「何かをしなければならない場」ではなかったことが、多目的室の特徴であった。

また、生徒自身が多目的室での時間を肯定的に受け止めていたことも重要である。生徒にとって多目的室は「頑張らされる場」ではなく「安心して過ごせる場」「自分のペースで過ごせる場」であった。これは、第4章で整理した校内教育支援センターにおける支援観とも重なる部分が多い。

こうした生徒の姿から、多目的室は、不登校生徒の気持ちが固定的なものではなく、日々揺れ動くものであることを前提に、その日の状態に応じた関わり方を可能にする居場所であったと考えられる。

これらの点から、多目的室における居場所づくりの条件として、活動参加を前提としないこと、および生徒がその日の状態に応じて関わり方を選択できることが重要であると考えられる。

6-4 校内での受け止めと共有の課題

多目的室の実践は、校内において一様に受け止められていたわけではなかった。従来の別室が「静かに過ごす場」として認識されてきた中で、体験活動やコミュニケーション活動を行う多目的室の在り方について、「どのような支援なのか」「妥当性をどのように評価すべきか」を判断しきれない状況が存在していた。

このことは、否定的に評価されたというよりも、評価の観点が校内で共有されておらず、新しい支援の在り方を評価する枠組みが十分に整っていない状態であったと捉えられる。第5章で示したように、担任においても居場所活用に対する慎重さが見られたが、その背景には、支援の目的や成果をどのように捉えるかについての共通理解の難しさがあった。

実際、担任とのインタビュー時に、他校における校内教育支援センターの取組や体験活動を取り入れた実践について情報を共有した際、「知らなかった」「そういう取組があるとは思っていなかった」という反応が見られた。このことから、多目的室の実践が特殊であったというよりも、教職員が他校の不登校支援の実践や制度の変化に触れる機会が限られていることが、受け止めの難しさにつながっている可能性がある。

6-5 制度動向と実践上の課題

近年、文部科学省において、「不登校児童生徒に対する特別の教育課程」の検討が進められている。特に、教育課程部会「不登校児童生徒に係る特別の教育課程ワーキンググループ」では、教室外での学習活動や体験活動を、学校教育の一部として柔軟に位置づける必要性が示されている。こうした議論は、不登校生徒の実態に応じた多様な学びを評価し、学校とのつながりを維持するための制度的な基盤を整えようとする動きであると捉えられる。

しかし、学校の現場では、こうした制度の方向性と、日常的な実践や評価の在り方との間に乖離が生じている可能性がある。多目的室の実践が「否定もされないが、積極的にも評価されない」という状況にあったことは、制度が目指す方向と、校内で共有されている評価の枠組みとの間に時間的なずれがあることを示していると考えられる。

第4章で示されたように、体験活動や創作活動を重視している校内教育支援センターほど、「不登校支援に対する教員の意識の更新が必要である」という語りが聞かれたこととも符合する。新しい居場所の在り方は、生徒にとっては有効に機能していても、教職員側の支援観や評価の観点が更新されなければ、十分に理解・活用されにくいという課題を抱えている。

6-6 本章のまとめ

本章では、多目的室の実践を通して、校内における居場所づくりの条件と課題について考察した。多目的室は、生徒にとって安心して過ごせる場であり、その日の状態に応じて関わり方を選択できる居場所として一定の意義をもって機能していた。

しかし、その実践は校内において必ずしも明確な評価を受けていたわけではなく、新しい支援の在り方を評価する枠組みや共通理解が十分に整っていない現状も明らかとなった。このことは、個々の実践の問題というよりも、制度や、実践を位置づけるための評価の枠組みの整備が実践に追いついていないという構造的な課題として捉える必要がある。

第5章で示した担任の語りとあわせて考えると、居場所づくりが学校全体で機能するためには、生徒の変化だけでなく、教職員の支援観や支援の成果をどのように捉えるかという評価の観点について相互に確認し、共有していく過程が重要である。一方で、本実践においては、そうした対話や情報共有の機会を十分に設けるには至らず、この点は今後の課題として残った。

以上のことから、多目的室の実践は、近年進められている不登校支援の制度的な方向性と親和的であり、学校内での不登校生徒支援の可能性を具体的に示す取組である。今後、校内における居場所づくりを検討する上での具体的な実践例として位置づけられる。

第7章 研究のまとめと今後の課題

7-1 本研究のまとめ

本研究は、不登校生徒に対する校内の居場所づくりに着目し、熊本市内の中学校における校内教育支援センターの取組、不登校対策サポーターおよび担任へのインタビュー、ならびに多目的室の運営実践を通して、不登校支援の実態とその意義を明らかにしてきた。あわせて、校内の居場所が機能するための条件と課題について検討した。

第3章の調査から、熊本市内の校内教育支援センターは、教室に入りづらい生徒にとって「安心して過ごせる場」とであると同時に、「学校とのつながりを保つ場」として位置づけられ、生徒の状態に応じた柔軟な支援が展開されている実態が明らかになった。教室復帰を一律の目標とするのではなく、生徒が学校や教室との距離を調整しながら関わり続けることを支える中間的な場として運営されていた。

第4章の実践では、従来の別室(静かに過ごす・自学を基本とする)とは別に、体験活動やコミュニケーション活動を取り入れた多目的室を運営し、生徒がその日の状態に合わせて活動や関わり方を選択しながら学校で過ごす経験を積み重ねていく様子を整理した。生徒は学習活動だけではなく、運動活動、創作活動、調理活動、校外体験などを通して、学校内外の人との関係を広げ、学校生活の幅を少しずつ広げていった。

第5章の担任へのインタビューから、担任が不登校を単一の要因では説明しきれない現象として捉え、生徒とのつながりを重視しながら支援を模索している一方で、学級経営や評価・評定との間で葛藤を抱えやすい実態が明らかになった。また、別室や多目的室などの校内の居場所は、担任にとって不登校生徒と学校をつなぐ支援の場として肯定的に受け止められる一方で、目的や運営条件が校内で共有されていない場合には、活用に慎重さが生じることが示された。

第6章では、多目的室の実践をもとに、校内における居場所づくりが機能する条件と課題を考察した。多目的室は、生徒にとって「その日の状態に応じて関わり方を選べる居場所」として一定の意義をもって機能していた一方で、従来の別室とは異なる運営形態であるがゆえに、校内での評価や理解が追いつかない側面も見られた。このことは、個々の実践の問題というよりも、新しい支援の在り方を従来の成果の捉え方に基づいて判断するのではなく、生徒の過ごし方や学校との関係の在り方をどのように受け止め、校内で共有していくのかという点について、今後も検討が求められる課題であると捉える必要がある。

以上により、本研究を通して得られた結論は、不登校生徒の支援において「登校できているか」「教室に戻れたか」といった結果のみで捉えるのではなく、生徒が学校とどのようにつながり続けているかという視点が重要であるという点である。校内の居場所は生徒が安心して過ごせる場ということに加えて、学校とのつながりを維持し、学びや人との関係を回復し広げていくための基盤となり得る。

7-2 校内の居場所づくりを進める視点

本研究を通して、校内教育支援センターや別室、多目的室といった校内の居場所について、単に「教室に代わる場所」として設置するのではなく、学校の支援資源としてどのように位置づけ、運営し、校内で共有していくかを検討してきた。以下では、その検討を通して見えてきた点をもとに、校内で居場所を活かしていくための視点を整理する。

第一に、居場所を「教室復帰のための一時的な場」として固定化しない支援観を共有することである。第3章のインタビューでは、教室復帰を急がず、生徒の状態に応じて学校との距離を調整する場として校内教育支援センターを位置づけていた。多目的室の実践からも、生徒が「何かをしなければならない」場ではなく、「選べる」「否定されずに過ごせる」場であることが、継続的な利用につながっていた。居場所の目的が「戻すための場」になると、生徒の心理的負担を増やし、利用がかえって難しくなる可能性がある。

第二に、校内での情報共有と役割分担を通して、居場所を「運営者の取組」に留めない体制を整えることである。担任へのインタビューでは、居場所が担任の支援を現実的に支える資源となるが、目的や運営条件が不明確な場合には活用に慎重にならざるを得ない状況が示された。また、不登校対策サポーターからも、居場所の運営がサポーターに委ねられてしまうことへの難しさや、校内全体での理解と連携の必要性が語られていた。

居場所の機能を安定させるためには、校内で、目的や利用の流れ、活動の位置づけ、配慮事項を共有し、運営者と共に学校全体で支援体制を整えていくことが求められる。

第三に、生徒の多様なニーズを踏まえ、「静かに過ごす場」と「活動を通して関係を築く場」のバランスを検討することである。多目的室の実践では、別室と多目的室を状況に応じて使い分ける生徒の姿が見られ、校内に性質の異なる居場所があることが、生徒の選択肢を広げることにつながっていた。校内に複数の居場所を物理的に確保することが難しい場合であっても、例えば午前中は静的な過ごし方を中心にし、午後は体験活動やコミュニケーション活動を取り入れるなど、時間帯や活動内容の工夫により、居場所の役割を分けることは可能である。重要なのは、生徒の状態に応じて「選べる」ことを意識することである。

第四に、外部人材や地域資源との協働を、居場所の機能を広げる選択肢として位置づけることである。第3章・第4章からは、大学生のボランティアやユア・フレンド等、教職員とは異なる立場の関わりが、生徒にとって人と関わる充実感や関係性の広がりを生み出し、登校のきっかけや活動の継続につながる場合があることが示された。また、教職員にとっても支援を抱え込まない体制づくりという点で有効である。見守りの体制や活動内容・配慮事項を確認しながら検討することが望まれる。

以上は、居場所づくりが「設置すれば機能する」ものではなく、支援観・運営・情報共有の三点を往還しながら整えていくことが必要であることを示している。居場所は、生徒のための場であると同時に、担任を含む教職員の支援を支える資源として、学校全体の中に位置づけることが必要である。

7-3 今後の課題

本研究には、いくつかの限界がある。

第一に、多目的室の実践は一校での取組であり、実施期間や利用した生徒数にも限りがある点である。

第二に、生徒本人の語りを十分に取り上げることができていない点である。本研究では、不登校対策サポーターや担任へのインタビューを通して居場所の意義や支援の実態を捉えてきた。今後は、生徒自身が校内の居場所をどのように経験し、どのような意味を見出しているかという視点を含めた検討が求められる。

第三に、進路選択後を含む長期的な経緯について追跡できていない点である。不登校支援を社会的自立の観点から捉えるのであれば、卒業後の進路や、学校とのつながりを含め、支援の連続性について検討していくことが今後の課題となる。

加えて、本研究で扱った多目的室の実践は、多目的室の運営者である筆者が、大学院生として週に2回、校内で多目的室の運営および活動の調整に関わる立場にあったという条件のもとで行われた点にも留意する必要がある。限られた関わりの中ではあるが、定期的に生徒の様子を把握し、活動内容や関わり方を見直す時間を確保できたことは、本実践を成立させる一因であった。専任の運営担当者を確保できない場合には、体験活動やコミュニケーション活動を継続的に行うことが難しくなる可能性もある。

このことから、今後、校内の居場所づくりを持続的に進めていくためには、校内教育支援センターの設置が拡充され、不登校対策サポーターのように、校内で不登校生徒の支援を主に担う担当者が配置されることが重要な条件となると考えられる。

また、校内教育支援センターの利用生徒数が多い学校においては、生徒のニーズが多様であることから、担当者一人で学習支援に加えて、体験活動やコミュニケーション活動を担うことには限界がある。今後は、不登校対策サポーター等の専任の支援員を中心としつつ、校内連携や外部人材の活用を含め、学校全体で支援を支える体制づくりについても検討していく必要がある。

これらの課題を踏まえつつ、本研究で得られた知見は、校内における居場所づくりを検討する際の一つの視点として位置づけることができる。今後は、制度の動向と学校現場の実践を往還させながら、不登校生徒が安心して学校や社会とつながり続けられる支援の在り方について、引き続き検討を重ねていくことが期待される。

引用・参考文献

○書籍

森田洋司(1991)『「不登校」現象の社会学』学文社

河合隼雄(1999)『不登校』金剛出版

萩原建次郎(2018)『居場所 生の回復と充溢のトポス』春風社

阿比留久美(2022)『孤独と居場所の社会学 なんでもない“わたし”で生きるには』
大和書房

森田洋司 松浦善満(1991)『教室からみた不登校(データが明かす実像と学校の
活性化)』東洋館出版社

阿部真大(2011)『居場所の社会学 生きづらさを超えて』日本経済新聞出版社

加藤美帆(2012)『不登校のポリティクス 社会統制と国家・学校・家族』勁草書房

校長ちゃん(2024)『それで、よかよか 86の愛のメッセージ』中村堂

立花高等学校(2019)『「いいんだよ」は魔法の言葉 君は君のままがいい』梓書院

佐藤明彦(2025)『風穴をあける学校 不登校生が通う特例校 草潤中が切り拓く
こどもたちの未来』時事通信社

公益社団法人社会教育協会 日野社会教育センター(2014)『ひとつつながる居場所
のつくり方 日野社会教育センターが実践したコミュニティデザインの成功』
WAVE 出版

高坂康雅編(2016)『思春期における不登校支援の理論と実践 適応支援室「いぐお～
る」の挑戦』ナカニシヤ出版

○行政資料

文部科学省(2025)「令和 6 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題
に関する調査結果の概要」

文部科学省(2025)「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策支援本部」
(第 5 回)配布資料

文部科学省(2025)「不登校児童生徒に係る特別の教育課程ワーキンググループ」
(第 5 回・令和 7 年 12 月 3 日)資料

熊本市教育委員会(2025)「令和 6 年度 生徒指導状況報告の結果報告」

あとがき

本研究では、中学校における不登校生徒の校内の居場所づくりについて、校内教育支援センターの取組や多目的室の運営実践、ならびに関係する教職員へのインタビューを通して検討してきました。研究を進める過程では、当初想定していたような運営ができない場面や、現場の様々な意見を受けて立ち止まることもあり、試行錯誤を重ねながら進めることとなりました。

校内教育支援センターが設置されている21校の中学校を訪問する中で、不登校生徒一人ひとりの状況や思いは多様であり、支援の在り方を一つの方向に定めることの難しさを感じる機会ともなりました。同時に、学校の中で日々生徒と向き合う教職員が、それぞれの立場で悩みながらも試行錯誤して生徒と関わっている姿に触れ、本研究は、多くの方々の実践や思いに支えられていることを強く実感しました。

本研究を通して得られた知見は、決して完成された結論ではなく、校内における居場所づくりを考える際の一つの視点に過ぎません。今後も、制度や現場の状況が変化し続ける中で、不登校生徒が安心して学校や社会とつながり続けるための支援の在り方について、現場に立つ一教員として学び、実践を続けていきたいと考えています。

本研究を進めるにあたっては、多くの方々から温かいご指導とご協力をいただきました。まず、本研究の全過程にわたり丁寧なご指導を賜りました、指導教員の藤井美保准教授、古田亮シニア教授に心より感謝申し上げます。研究について迷いや葛藤があった際にも、常に現場の実践を尊重する視点からご助言をいただき、研究を進める上での拠り所となりました。理論と実践を往還しながら考察する姿勢や、教育実践をどのように捉え、言葉にしていくかについても学ばせていただきました。お二人の温かく粘り強いご指導のおかげで本研究をまとめることができましたことに、深く感謝申し上げます。

また、インタビュー調査にご協力いただいた熊本市内の不登校対策サポーターの皆様、ならびに担任の先生方には、ご多忙の中にもかかわらず、日々の実践や率直なお考えを語っていただきましたことに深く感謝いたします。皆様の語りは、本研究の重要な基盤となりました。さらに実践校の管理職の先生方には、多目的室の運営についてご理解とご支援をいただきましたことに心より感謝の意を表します。

今後は、本研究で学んだ視点を日々の教育実践に生かしながら、学びと実践を積み重ねていきたいと考えています。