

# 不登校生徒の学習再開における現場観察

Field Observations on Learning Re-engagement Among Students with School Refusal

2026年7月5日

著者: 成田なり (Nari Narita)

編集者: 渡辺直也 (Naoya Watanabe) ORCID: 0009-0002-0996-1070

所属: Biz Writer Office

## 要旨

### Abstract

本稿は、小学校教員として20年にわたり通常学級および通級指導教室で児童の支援に携わってきた筆者の観察に基づき、不登校状態にある児童・生徒が学習を再開し、学校とのつながりを取り戻していく過程と、その成否を左右する要因を考察するものである。

学習再開の成否は、児童が学校の中に「自分の居場所」と「役割」を見出せるかどうか、そして保護者と学校が支援の方針を共有し、児童の状態に合わせた環境を柔軟に整えられるかどうかによって大きく規定されるという立場をとる。

This paper examines the process by which students experiencing school refusal re-engage with learning and rebuild connections with school, and investigates the factors that determine the success or failure of this process, drawing on the author's 20 years of observational experience as an elementary school teacher in both regular classrooms and resource rooms (tsukyu).

The central argument is that learning re-engagement is largely determined by two factors: whether the child can find a 'sense of belonging' and 'meaningful role' within the school, and whether the school and parents can share a common support strategy and flexibly adapt the learning environment to the child's needs.

## 第1章 はじめに

### Introduction

不登校の児童生徒数は年々増加している。文部科学省が2023年に公表した調査によれば、2022年度の小中学校における不登校児童生徒数は約29万9千人に達し、過去最多を更新した。この数字は10年連続で増加しており、不登校はもはや「一部の子どもの問題」ではなく、すべての教育関係者が向き合うべき構造的な課題となっている。

しかし、不登校児童生徒の数が注目される一方で、「不登校の状態からどのようにして学習を再開するのか」という回復過程についての実践的な知見は、依然として十分に共有されているとは言いがたい。復帰のきっかけや方法は児童ごとに異なり、画一的なプログラムでは対応しきれない現実がある。

筆者は20年間の小学校教員経験を通じ、通常学級および通級指導教室において、不登校やその前兆としての行き渋りを示す児童への支援に携わってきた。その中で繰り返し感じてきたの

は、学習再開の鍵が「学校に来させること」ではなく、「その子が安心して過ごせる居場所と役割を校内に見出すこと」、そして「保護者と学校が同じ方向を向いて支援を進めること」にあるという構造である。

本稿は、筆者が実際に関わった複数の事例をもとに、学習再開に成功したケースと困難が長期化したケースを整理し、不登校児童生徒の学習再開を支える実践的な示唆を提供することを目的とする。

The number of students refusing to attend school has been increasing year after year. According to a survey published by Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) in 2023, the number of elementary and junior high school students experiencing school refusal reached approximately 299,000 in the 2022 academic year — a record high. This figure has risen for ten consecutive years, indicating that school refusal is no longer an issue affecting only a handful of students but a structural challenge that all educators must confront.

However, while the growing numbers attract attention, practical knowledge about how students actually re-engage with learning after a period of refusal remains insufficiently shared. The triggers and pathways to recovery differ for each child, and standardized programs alone cannot address this reality.

Over 20 years as an elementary school teacher, the author has supported children showing signs of school refusal or reluctance to attend in both regular classrooms and resource rooms. What has repeatedly emerged is that the key to learning re-engagement lies not in 'getting the child to come to school' but in 'helping the child find a place of belonging and a meaningful role within the school' and 'ensuring that parents and school move in the same direction.' This paper aims to provide practical insights by organizing cases of successful re-engagement alongside cases where difficulties persisted.

## 第2章 学習再開の成否を分ける2つの軸

Two Axes That Determine the Success or Failure of Learning Re-engagement

### 2.1 軸①: 学校における居場所と役割の確保

Axis 1: Establishing a Sense of Belonging and Role Within the School

不登校からの学習再開において、最初の分岐点は、児童が学校の中に「自分がいてもいい場所」を見出せるかどうかである。教室という空間そのものが苦痛の原因になっている場合、「教室に戻ることを目標に据えても、児童にとっては負担が増すだけである。

筆者の観察では、学習再開に成功した児童に共通するのは、登校の動機が「勉強するため」ではなく、「自分の役割がある」「自分を必要としてくれる場面がある」という実感から生まれていたことである。タイマー係や飾り係といった小さな役割、飼育活動への参加、通級指導教室での個別の対話など、その形態はさまざまであるが、共通しているのは「自分らしくいられる場所がある」という安心感が、登校への第一歩になっているという点である。

The first fork in the road of learning re-engagement is whether a child can find a 'place where it is okay to be' within the school. When the classroom itself is a source of distress, setting 'returning to the classroom' as the goal only increases the child's burden. In the author's observations, children who successfully re-engaged with learning shared a common trait: their motivation to attend school arose not from 'needing to study' but from a sense that 'I have a role here' and 'there are moments when I am needed.' The specific forms varied — serving as a timer monitor, participating in animal care,

engaging in individual dialogue at a resource room — but the common thread was that a sense of safety in having 'a place where I can be myself' served as the first step toward attendance.

## 2.2 軸②: 保護者との連携と支援方針の共有

### Axis 2: Collaboration with Parents and Shared Support Strategy

学校がどれほど丁寧な支援を行っても、保護者との方針が一致していなければ、支援の効果は限定的になる。特に不登校の場合、保護者自身も不安や焦りを抱えていることが多く、「何としても登校させたい」という思いと「無理をさせたくない」という思いの間で揺れていることが少なくない。

筆者の経験では、学習再開が順調に進んだケースに共通するのは、学校と保護者が「今この子に何が必要か」を定期的に話し合い、共通の支援方針を持っていたことである。一方、学校と保護者の間で支援の方向性にずれがあったケースや、家庭内で子どもの特性に対する認識が一致しなかったケースでは、不登校が長期化する傾向が観察された。

No matter how carefully a school provides support, if the approach is not aligned with the parents, its effectiveness is limited. In cases of school refusal, parents themselves are often caught between the desire to 'get the child to attend at all costs' and the wish to 'not push too hard.' In the author's experience, cases where re-engagement progressed smoothly shared a common feature: the school and parents regularly discussed 'what this child needs now' and maintained a shared support strategy. Conversely, when there was a gap between the school's and parents' direction, or when family members disagreed about the child's characteristics, school refusal tended to become prolonged.

## 第3章 不登校に至る過程の観察

### Observations of Pathways to School Refusal

#### 事例A: 小さな学習のつまずきが自信を失わせるケース

##### Case A: When Small Learning Stumbles Erode Confidence

1年生のある児童には、ひらがながほとんど書けず、筆圧も弱いなど、文字を書くことへの苦手さが見られた。保護者に話を聞くと、入学前から文字への興味が薄く、入学後も音読や文字練習を避けることが多かった。算数でも問題文を読むことに苦勞し、「自分にはできない」と学習への自信を失い始めていた。

そこで、学校と家庭で音読を繰り返し行い、作文では分からない文字はすぐに聞いてよいことを伝えるとともに、考え方を生かせる算数の活動やゲームを取り入れ、「できた」と感じられる場面を意識して増やした。文字の習得には1年近くかかったが、次第にひらがな表を見ながら自分で文字を探す姿が見られるようになり、少しずつ学習への抵抗感も和らいでいった。

このケースは不登校には至らなかったものの、入学直後の学習のつまずきが自己肯定感の低下につながり、支援が遅れば行き渋りや不登校に発展し得る典型的な経路を示している。

A first-grade student showed difficulty with writing: the child could barely write hiragana and had weak pencil pressure. According to the parents, the child had shown little interest in letters before enrollment and frequently avoided reading aloud and writing practice after entering school. The child also struggled to read math problem sentences, and was beginning to lose confidence in learning, saying 'I can't do it.' Through repeated reading practice at home and school, reassurance that it was

acceptable to ask about unfamiliar characters when writing, and the introduction of math activities and games that leveraged the child's reasoning ability, the child gradually began to experience moments of success. While it took nearly a year to master hiragana, the child eventually began looking up characters independently using a hiragana chart, and resistance to learning slowly diminished. Although this child did not reach full school refusal, the case illustrates a typical pathway in which early learning stumbles erode self-esteem and, without timely support, can escalate to reluctance or refusal to attend school.

#### 事例B: 中学年で対人関係の困難が表面化するケース

##### Case B: When Social Difficulties Surface in the Middle Grades

児童Bは、低学年の頃から保護者が子どもの特性を気にしていたが、学習面は家庭で丁寧に支え、学校生活でも教師との関わりが中心だったため、大きな困り感は表面化していなかった。しかし、中学年になると友達同士で活動する機会が増え、相手の気持ちや状況を読み取ることが難しく、友達とのトラブルを繰り返すようになった。

例えば、教師から頼まれたことがあっても、その必要性や優先順位を十分に理解できず自分の行動を続けてしまい、注意を受けても「自分は悪いことをしていないのに責められた」と受け止め、感情的になる場面も見られた。こうした経験が積み重なることで学校生活への不安や居づらさが強まり、教室を飛び出したり、次第に学校へ通うことが難しくなった。

その後は保護者と連携しながらオンラインスクールや公的な支援も活用し、高学年では行事への参加など小さな成功体験を積み重ねながら、少しずつ学校とのつながりを取り戻していった。低学年のうちに対人関係のスキルを学ぶ機会があれば、中学年での困難を軽減できた可能性がある。

Student B's parents had been concerned about the child's characteristics from the lower grades, but because the family provided careful academic support at home and school interactions were primarily with teachers, significant difficulties had not surfaced. In the middle grades, however, as opportunities for peer-to-peer activities increased, the child repeatedly experienced trouble with friends due to difficulty reading others' feelings and responding appropriately. For instance, even when given instructions by a teacher, the child could not fully grasp the necessity or priority, continued with their own actions, and when corrected, interpreted the feedback as 'being blamed for no reason,' becoming emotional. As these experiences accumulated, anxiety about school life intensified, leading to fleeing the classroom and eventually difficulty attending school. With parental cooperation, the child utilized online schooling and public support services, and in the upper grades gradually rebuilt connections with school through small successes such as event participation. Had there been opportunities to develop social skills in the lower grades, the difficulties in the middle grades might have been mitigated.

## 第4章 学習再開の成功事例の観察

### Observations of Successful Learning Re-engagement Cases

#### 事例C: 得意を生かした役割づくりによる行き渋りの改善

##### Case C: Reducing Reluctance Through Role Assignment Based on Strengths

学習の遅れが見られ、友達づくりも苦手な2年生の児童は、次第に遅刻や欠席が増えるようになった。登校した日には休み時間の手伝いや授業中のタイマー係、黒板掲示物の貼り替えなどを任せ、「ありがとう」と感謝を伝えることを意識した。

また、絵を描くことが好きだったため、飾り係を提案し、初めは教師と一緒に活動しながら、次第に係の子たちと休み時間に制作するようになった。その結果、学校での居場所や友達とのつながりが生まれ、遅刻や欠席が少しずつ減っていった。

このケースでは、学習の遅れを直接補うのではなく、児童の得意なことを通じて学校内に居場所を作ることが、結果的に登校の動機につながった。

A second-grade student who showed academic delays and difficulty making friends began arriving late and missing school with increasing frequency. On days the child did attend, small roles were assigned: helping during break time, operating the class timer during lessons, and replacing bulletin board displays. The teacher made a conscious effort to express gratitude by saying 'thank you.' Noticing the child's love of drawing, the teacher proposed the child join the decoration committee. Initially working alongside the teacher, the child gradually began creating artwork with committee members during break time. As a result, a sense of belonging and friendships emerged, and tardiness and absences gradually decreased. Rather than directly addressing academic delays, creating a place of belonging through the child's strengths ultimately provided motivation to attend school.

#### 事例D: 好きなことが学校での居場所になったケース

##### Case D: When a Passion Became a Place of Belonging at School

こだわりが強く友達関係の構築が難しい4年生の児童は、学校へ行く意味を見失いかけ、欠席が見られるようになった。生き物への強い興味と豊富な知識に着目し、自宅で飼育していた昆虫を学校へ持ってきてもらおうと、休み時間の世話を楽しみに登校するようになった。

また、昆虫に興味をもつ友達が集まり、理科の授業では知識を生かして活躍する場面も増えた。親しい友達が多くできたわけではないが、自分らしく過ごせる居場所や役割が生まれたことで、安心して学校生活を送れるようになった。

A fourth-grade student with strong particular interests and difficulty building friendships was beginning to lose the sense of purpose in attending school, and absences started to appear. Recognizing the child's intense interest in living creatures and extensive knowledge, the teacher arranged for the child to bring insects kept at home to school. The child began attending school in anticipation of caring for the insects during break time. Other children interested in insects gathered around, and the student found more opportunities to showcase knowledge in science classes. While the child did not develop many close friendships, a place of belonging and a meaningful role emerged, enabling the child to attend school with a sense of security.

#### 事例E: 通級指導教室を活用した段階的な教室復帰

##### Case E: Gradual Classroom Re-entry Through a Resource Room

もともと繊細な一面がある3年生の児童は、友達から嫌なことを言われたことをきっかけに登校が難しくなり、不登校となった。保護者との定期的な面談を重ねる中で家庭での様子や学校での困り感を共有し、その後、発達検査を受けた上で通級指導教室を利用することとなった。

「まずは通級に来ること」を目標に据え、学習の遅れを焦らず学校とのつながりを保つことを保護者と共通の支援方針としたことで、通級に通えるようになると、少しずつ通常の教室でも過ごせる時間が増え、やがて普段どおり登校できるようになった。

6年生になった現在も不安定さは見られるものの、通級は今でも教師とゆっくり対話し、自分の気持ちを整理できる大切な居場所となっている。「3年生の時に一日休んだら、次の日も行きづらくなって、そのまま行けなくなった」と当時の気持ちを振り返って話せるようになったほか、その繊細さは周囲を気に掛けて声を掛ける優しさとして生かされる場面も見られるようになっている。

A sensitive third-grade student found it difficult to attend school after being told something hurtful by a classmate, and eventually stopped attending entirely. Through regular meetings with the parents, the school shared observations about the child's difficulties and home behavior. Following a developmental assessment, the child began attending a resource room. With a shared support strategy of 'first, just come to the resource room' — prioritizing the school connection over academic catch-up — the child gradually became able to spend increasing time in the regular classroom as well, eventually returning to normal attendance. Now in sixth grade, some instability remains, but the resource room continues to serve as an important space where the child can engage in unhurried dialogue with the teacher and organize personal feelings. The child has become able to reflect on that period, saying, 'When I missed one day in third grade, the next day was even harder, and then I just couldn't go anymore.' The child's sensitivity has also come to manifest positively — in the form of noticing and reaching out to others who may be struggling.

#### 事例F: 学びを止めない環境を保護者と整えたケース

##### Case F: Maintaining Learning Continuity in Collaboration with Parents

こだわりが強く学校生活のルールになじめなかった5年生の児童は、不登校となった。学校も当初は登校につながるようさまざまな働きかけを行ったが、本人の意思は変わらなかった。一方で、「勉強は続けたい」という思いは強く、オンライン学習を活用しながら家庭で学習を継続していた。

保護者との面談では「無理に登校を促すのではなく、学びを止めないこと」を共通の支援方針とし、学校も必要以上に登校を促さず、本人の気持ちを尊重しながら見守る姿勢を続けた。その結果、本人は将来を見据えて「高校には進学したい」と考え、自ら通信制高校を選択した。

現在は自分に合った環境の中で継続して登校しており、本人の「学びたい」という思いを大切にしながら環境を整えたことが、その後の進路につながったと感じている。

A fifth-grade student with strong particular preferences who could not adapt to school rules stopped attending school. The school initially attempted various approaches to encourage attendance, but the student's decision did not change. However, the student had a strong desire to 'continue studying' and maintained learning at home using online resources. In meetings with the parents, the shared support strategy became 'do not force attendance, but ensure learning does not stop.' The school refrained from pushing for attendance and continued to watch over the child while respecting their feelings. As a result, the student, looking toward the future, decided 'I want to go to high school' and independently chose a correspondence high school. The student now attends consistently in an environment suited to their needs. Respecting the child's desire to learn and building an appropriate environment proved to be the bridge to the child's subsequent educational path.

## 第5章 支援が困難だった事例の観察

### Observations of Cases Where Support Proved Difficult

### 事例G: 支援の方向性を共有できなかったケース

#### Case G: When the Direction of Support Could Not Be Shared

4年生の児童は、学力は高かったものの、対人関係を築くことが苦手で、自分の興味の世界に没頭しやすく、相手の気持ちを理解することにも難しさが見られた。低学年の頃から登校しぶりが続き、保護者に付き添われて登校する日も多かった。

学校では保護者との面談を重ねながら支援の方向性を協議してきたが、発達検査や専門的な支援につながることは難しかった。教師としては、学校という集団生活だけにこだわらず、本人の得意なことを生かしながら学べる環境も一つの選択肢ではないかと感じていたが、そのような提案には限界もあった。

保護者も何とか登校させようと懸命に関わる一方で、親子ともに苦しさが増し、結果として中学年から不登校が長期化することとなった。学校と保護者の間で「この子にとって最善の環境は何か」という問いを共有できなかったことが、支援の行き詰まりにつながった事例である。

A fourth-grade student had high academic ability but struggled with interpersonal relationships, tended to become absorbed in personal interests, and had difficulty understanding others' feelings. From the lower grades onward, reluctance to attend persisted, and the child was often accompanied by a parent to school. The school held repeated meetings with the parents to discuss support strategies, but connecting the child to developmental assessment or specialized support proved difficult. The teacher felt that environments allowing the child to learn through strengths, rather than insisting solely on regular classroom attendance, could be a viable option, but there were limits to what could be proposed. As the parents worked hard to get the child to attend, the distress grew for both parent and child, and school refusal became prolonged from the middle grades onward. This case illustrates how the inability to share the question 'What is the best environment for this child?' between school and parents led to an impasse in support.

### 事例H: 家庭への支援も視野に入れた関わりの必要性

#### Case H: The Need for Support That Extends to the Family

中学2年生の生徒は、小学校から不登校が続いていた。折り鶴やビーズ通し、ルービックキューブなど、繰り返し同じ結果になる活動に安心感を示す一方、会話は自分の興味のある話題が中心になりやすく、新しいことや見通しの立たないことには強い不安を感じる様子が見られた。

家庭では、本人が自分の思いを話すよりも保護者が話す場面が多く、本人の気持ちが十分に受け止められたり、言葉にしたりする機会は少ないように感じられた。学校では放課後登校の時間に本人が安心できる活動と一緒にいき、折り紙やビーズ作品を見せてもらったり、その活動をきっかけに少しずつ進路について話したりしながら信頼関係を築いている。

しかし振り返ると、本人への支援だけでなく、早い段階からスクールカウンセラーなどの専門機関と連携し、家庭への支援も含めた関わりを提案できていれば、本人や保護者の負担を軽減できた可能性があったと感じている。不登校支援は児童生徒本人への働きかけだけでは完結せず、家庭全体を視野に入れた支援体制の構築が求められる。

A second-year junior high school student had been experiencing school refusal since elementary school. The student found comfort in repetitive activities with predictable outcomes — folding paper cranes, threading beads, solving Rubik's cubes — while conversations tended to center on topics of personal interest, and the student showed strong anxiety about new things and situations without

clear expectations. At home, it appeared that the parent spoke more than the student, and there seemed to be few opportunities for the student's own feelings to be fully heard or articulated. At school, the teacher built a relationship through after-school visits where they engaged in activities the student found comforting, viewing origami and bead creations, and gradually discussing future plans. In retrospect, however, the author feels that if collaboration with school counselors and other professionals had been initiated earlier — with support extending to the family, not just the student — some of the burden on both the student and parents could have been alleviated. School refusal support cannot be completed through intervention with the student alone; building a support structure that encompasses the entire family is essential.

## 第6章 考察:学習再開を支える3つの要素

Discussion: Three Elements Supporting Learning Re-engagement

観察した事例を横断的に分析すると、学習再開の成否を左右する要素は3点に集約される。

### ①居場所と役割の保障

成功事例に共通するのは、児童が学校の中に「自分がいてもいい場所」と「自分にできること」を見出していたことである。事例Cのタイマー係や飾り係、事例Dの昆虫の世話、事例Eの通級指導教室での対話——形態はさまざまであるが、いずれも「学校に自分の場所がある」という実感が登校への動機を生み出していた。

重要なのは、これらの役割が「教室に戻るための手段」として設計されたのではなく、児童の特性や興味に基づいて自然に生まれたものであるという点である。目的的な役割の付与は児童にとってプレッシャーになり得るが、本人の得意なことから出発した役割は、内発的な動機につながりやすい。

What the successful cases shared was that the child had found both 'a place where it is acceptable to exist' and 'something I can do' within the school. The timer and decoration roles in Case C, the insect care in Case D, the dialogue in the resource room in Case E — the forms varied, but in each case, the feeling of 'having my own place at school' generated motivation to attend. Critically, these roles were not designed as 'means to return to the classroom' but emerged naturally from the child's characteristics and interests.

### ②支援方針の共有と段階的な目標設定

事例Eでは「まずは通級に来ること」、事例Fでは「学びを止めないこと」という、教室復帰よりも手前に設定された目標が、結果として長期的な学習再開につながった。一方、事例Gでは学校と保護者の間で支援の方向性を共有できず、不登校が長期化した。

保護者との連携において重要なのは、「登校させる」という最終目標から逆算するのではなく、今の子どもの状態から出発し、次の一步として何が可能かを一緒に考えることである。段階的な目標設定は、児童だけでなく保護者の焦りや負担も軽減する効果がある。

In Case E, the goal of 'first, just come to the resource room,' and in Case F, the goal of 'ensure learning does not stop' — both set below the threshold of returning to the regular classroom — ultimately led to long-term re-engagement. In contrast, in Case G, the inability to share a support direction between school and parents resulted in prolonged school refusal. The key in collaborating with parents is not to work backward from the ultimate goal of 'getting the child to attend' but to start from the child's current state and jointly consider what the next possible step might be.

### ③早期の気づきと専門機関との連携

事例Aが示すように、不登校に至る前段階として、学習のつまずきや対人関係の困難が存在していることが多い。これらの兆候に早い段階で気づき、必要に応じて発達検査やスクールカウンセラーなどの専門機関につなぐことが、不登校の予防および早期対応において重要である。

事例Hが示すように、支援が児童本人への働きかけだけにとどまっている場合、家庭環境に起因する課題が見見過されるリスクがある。不登校支援は、児童・保護者・専門機関を含めたチームとしてのアプローチが求められる。

As Case A illustrates, learning stumbles and social difficulties often exist as precursors to school refusal. Noticing these signs early and connecting the child to developmental assessments or school counselors as needed is crucial for prevention and early response. As Case H demonstrates, when support is limited to the student alone, challenges rooted in the home environment risk being overlooked. School refusal support requires a team approach encompassing the student, parents, and specialized professionals.

## 第7章 教育関係者・保護者への提言

### Recommendations for Educators and Parents

観察から得られた知見をもとに、不登校児童生徒の学習再開を支える上で確認すべき4つの問いを提示する。

#### 問い① この子にとっての「居場所」はどこか

教室に戻ることだけが目標ではない。通級指導教室、保健室、特定の係活動、あるいはオンライン学習など、その子が「安心して過ごせる場所」がどこにあるかを探ることが出発点である。居場所は一つとは限らず、時期によって変わることもある。

#### 問い② 登校の動機は何か

「勉強するため」ではなく、「あの活動があるから」「あの先生と話せるから」「自分の役割があるから」という小さな動機が、学校との再接続の第一歩になることが多い。その動機を見つけ、守ることが支援者の役割である。

#### 問い③ 保護者と同じ方向を向けているか

保護者が感じている不安や焦りは、子どもの状態に大きく影響する。「登校させなければ」というプレッシャーが保護者自身を追い詰め、それが子どもに伝わることも少なくない。学校と保護者が「今この子に何が必要か」を共有し、段階的な目標を一緒に設定することが、支援の持続性を左右する。

#### 問い④ 専門的な支援につながっているか

教員だけで対応しきれないケースは少なくない。スクールカウンセラー、発達検査、外部の学習支援機関など、早い段階で専門機関と連携することが、児童にとっても保護者にとっても負担の軽減につながる。「まだ大丈夫」「うちの子に限って」という思い込みが、支援の開始を遅らせる最大の要因であることを、筆者は繰り返し観察してきた。

Based on these observations, four questions are proposed for educators and parents supporting students' learning re-engagement. Question 1: Where is this child's 'place of belonging'? Returning to the classroom is not the only goal. Question 2: What is the motivation for attending? Small motivations — 'because of that activity,' 'because I can talk to that teacher,' 'because I have a role' — often serve as the first step in reconnecting with school. Question 3: Are we aligned with the parents? Anxiety and pressure felt by parents directly affect the child. Question 4: Is the child connected to professional

support? Cases beyond what teachers alone can handle are not uncommon, and the assumption that 'it is not yet serious' or 'not my child' is the greatest factor delaying the start of support.

## 第8章 おわりに

### Conclusion

不登校児童生徒の学習再開は、「学校に来させること」ではなく、「その子が安心して学びに向かえる環境を整えること」から始まる。本稿で示した事例が繰り返し示しているのは、学習再開の鍵が「居場所」と「役割」と「連携」にあるという、極めてシンプルな原則である。

20年間の現場観察を通じて筆者が繰り返し感じてきたのは、不登校が長期化するケースのほとんどは「方法が見つからなかった」のではなく「子どもの声に耳を傾けるタイミングが遅れた」という事実である。そして、耳を傾けるのが遅れる最大の要因は、「この子は大丈夫」という周囲の思い込みと、「とにかく学校に行かせなければ」という焦りであることが多い。

不登校は児童生徒だけの問題ではなく、学校・家庭・地域が連携して支える課題である。本稿が、不登校児童生徒に関わるすべての教育関係者と保護者にとって、「この子に今、何が必要か」を問い直す契機となれば幸いである。

Learning re-engagement for students experiencing school refusal begins not with 'getting the child to come to school' but with 'creating an environment where the child can feel safe and turn toward learning.' What the cases in this paper repeatedly demonstrate is an extremely simple principle: the key to re-engagement lies in 'belonging,' 'role,' and 'collaboration.'

What the author has felt repeatedly through 20 years of field observation is this: most cases where school refusal became prolonged were not because 'the right method could not be found' but because 'the timing of listening to the child's voice was delayed.' And the greatest factors causing this delay are often the assumption that 'this child is fine' and the pressure of 'we must get them to school at all costs.'

School refusal is not a problem belonging to the student alone but a challenge that requires the cooperation of schools, families, and communities. The author hopes that this paper will serve as an opportunity for all educators and parents involved with students experiencing school refusal to re-examine the question: 'What does this child need right now?'

## 参考文献

### References

文部科学省「令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」(2023年)

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm)

文部科学省「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」(2019年)

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm)

文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」(2022年)

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/2022/1421569\\_00005.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm)

