

別室登校・保健室登校から教室復帰に至るプロセスの観察

Field Observations on the Process of Classroom Re-entry from Alternative Room and Health Room Attendance

2026年7月14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、別室登校や保健室登校の状態にある児童が教室に復帰していく過程を、4つの類型に整理して考察するものである。

対象とした8つの事例を横断的に分析した結果、教室復帰のプロセスは、①安心できる居場所の確保、②別室を拠点とした段階的な教室との再接続、③環境や目標の変化による転機、④人とのつながりによる後押し、という4つの経路に分類できることが示された。

これらの経路は相互に排他的ではなく、一人の児童の中に複数の要素が重なっている場合もあるが、主たる推進力となった要因に基づいて整理した。

本稿は、教室復帰を画一的なゴールとして設定するのではなく、児童一人ひとりにとっての「教室」の意味が異なることを前提とし、復帰に至る多様なプロセスを記述することを目的とする。

This paper examines the process by which children attending alternative rooms (betsu-shitsu) or health rooms (hokenshitsu) return to regular classrooms, organizing the observations into four typologies based on the author's 20 years of experience as an elementary school teacher in both regular classrooms and resource rooms.

Cross-sectional analysis of eight cases revealed that the process of classroom re-entry can be classified into four pathways: (1) finding a safe place of belonging while moving forward, (2) gradually rebuilding classroom connections from an alternative room base, (3) turning points triggered by changes in environment or goals, and (4) support through human connections. These pathways are not mutually exclusive, and multiple elements may overlap within a single child's experience, but cases were organized according to the primary driving factor.

This paper does not prescribe classroom re-entry as a uniform goal but aims to describe the diverse processes leading to re-entry, with the premise that the meaning of 'classroom' differs for each child.

第1章 はじめに

Introduction

前稿「不登校生徒の学習再開における現場観察」では、不登校状態にある児童が学習を再開し、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した。学習再開の鍵が「居場所」「役割」「連携」にあることを示し、成功事例と困難事例の双方から実践的な示唆を提供した。

本稿はその続編として、別室登校や保健室登校という中間的な支援段階に焦点を当てる。不登校から直接教室に復帰するのではなく、別室や保健室を経由しながら段階的に教室との関係を再構築していく児童の姿は、筆者の20年間の現場観察において繰り返し見られた光景である。

別室登校・保健室登校は、不登校と完全復帰の間にある重要な移行期間であるが、その具体的なプロセスについての実践的な知見は十分に共有されていない。「別室に来ているのだからもう少しで教室に戻れるはず」という期待と、実際には復帰までに長い時間を要するという現実の間にギャップが生じることも少なくない。

本稿は、筆者が実際に関わった8つの事例をもとに、教室復帰に至るプロセスを4つの類型に整理し、それぞれの事例における支援のあり方と児童の変容を記述することを目的とする。

The previous paper, 'Field Observations on Learning Re-engagement Among Students with School Refusal,' examined the process by which students experiencing school refusal re-engage with learning and rebuild connections with school. It demonstrated that the keys to learning re-engagement lie in 'belonging,' 'role,' and 'collaboration,' providing practical insights from both successful and difficult cases.

This paper serves as a sequel, focusing on the intermediate support stage of alternative room attendance and health room attendance. Rather than returning directly from school refusal to the classroom, many children gradually rebuild their relationship with the classroom via alternative rooms or health rooms — a pattern the author has repeatedly observed over 20 years.

Alternative room and health room attendance represent a critical transitional period between school refusal and full return, yet practical knowledge about the specific processes involved remains insufficiently shared. This paper aims to organize the classroom re-entry process into four typologies based on eight cases, describing the support approaches and children's transformations in each.

第2章 観察の枠組みと分類

Observational Framework and Classification

本稿で取り上げる8つの事例は、いずれも筆者が小学校教員として直接関わった児童の記録に基づいている。個人の特定を防ぐため、事例の本質を損なわない範囲で細部を変更している。

8つの事例を観察した結果、教室復帰のプロセスにおいて主たる推進力となった要因に基づき、以下の4つの類型に整理した。

類型①「安心できる居場所を見つけながら前へ進んだ子どもたち」は、別室や学校外の支援施設で安心感を得たことが、結果として次のステップへの原動力となったケースである。

類型②「別室を拠点に教室とのつながりを取り戻した子どもたち」は、別室を安全な拠点としながら、好きな教科や行事への参加、教員との相談を通じて段階的に教室での時間を増やしていったケースである。

類型③「環境や目標の変化が教室復帰の転機になった子どもたち」は、進学という目標の出現や学びの場の変更といった環境面の変化が、児童の行動に転換をもたらしたケースである。

類型④「人とのつながりが教室復帰を後押しした子ども」は、信頼できる友達との再会や地域の仲間との関係が、教室復帰への直接的な後押しとなったケースである。

これらの類型は相互に排他的なものではなく、一つの事例の中に複数の要素が含まれている場合もある。しかし、事例ごとに「何がこの子の復帰を最も大きく動かしたか」を特定し、それに基づいて分類することで、支援のあり方を検討する際の手がかりとなることを意図している。

The eight cases presented in this paper are based on the author's direct observations as an elementary school teacher. Details have been modified to prevent identification of individuals while preserving the essence of each case.

Based on the primary driving factor in the classroom re-entry process, the cases were organized into four typologies: (1) children who moved forward by finding a safe place of belonging, (2) children who gradually rebuilt classroom connections from an alternative room base, (3) children for whom changes in environment or goals became turning points, and (4) children whose re-entry was supported by human connections.

These typologies are not mutually exclusive, and multiple elements may coexist within a single case. However, by identifying the factor that most significantly drove each child's re-entry, this classification aims to provide guidance for considering support approaches.

第3章 安心できる居場所を見つけながら前へ進んだ子どもたち

Children Who Moved Forward by Finding a Safe Place of Belonging

本章では、別室や学校外の支援施設において安心できる居場所を得たことが、教室復帰あるいは次の進路への足がかりとなった2つの事例を取り上げる。いずれの事例においても、「教室に戻ることを」直接の目標とするのではなく、まず安心して過ごせる環境を確保したことが、結果として児童自身の前進につながっている。

This chapter presents two cases in which finding a safe place of belonging in an alternative room or external support facility served as a stepping stone toward classroom re-entry or the next stage. In both cases, rather than setting 'returning to the classroom' as the immediate goal, ensuring a secure environment first ultimately led to the child's own progress.

エピソードA: 別室で安心できる居場所を見つけた子

低学年から繊細さが強く、中学年になると友達との些細なやり取りや出来事のたびに欠席と登校を繰り返し、高学年で不登校となった。

市町にある別室へ登校するようになり、自分のペースで料理や工作、学習などに取り組み、異学年の子どもたちと少人数で関わる中で、安心して過ごせる居場所を得ていった。

一方、学校行事には無理のない範囲で参加し、学校とのつながりも維持していた。

中学校では部活動という新たな居場所を見つけ、毎日登校できるようになった。

A child who had been highly sensitive from the lower grades began alternating between absences and attendance in the middle grades due to minor interactions and incidents with classmates, eventually becoming fully school-refusing in the upper grades. The child began attending a community-based alternative room, engaging at their own pace in cooking,

crafts, and study, and gradually found a safe place of belonging through small-group interactions with children of different ages. Meanwhile, the child participated in school events to a manageable extent, maintaining connections with the school. In junior high school, the child found a new place of belonging through club activities and began attending school daily.

エピソードB: 母親との別室登校から自立へ向かった子

入学当初から母親の付き添いが必要で、次第に教室に入りにくくなったため、2年生から母子による別室登校となった。

無理に母子分離を進めることはせず、安心して学校生活を送れることを優先した結果、本人の不安は少しずつ軽減していった。

4年生になると、自ら「もう来なくてよい」と母親へ伝え、一人で学校生活を送れるようになった。

安心できる環境を十分に保障したことが、自立への一歩につながった。

From the time of enrollment, this child required the mother's accompaniment and gradually found it difficult to enter the classroom, leading to mother-child alternative room attendance from second grade. Rather than forcing mother-child separation, the priority was placed on ensuring the child could attend school life with a sense of security, and the child's anxiety gradually diminished. In fourth grade, the child told the mother, 'You don't need to come anymore,' and became able to manage school life independently. Sufficiently guaranteeing a secure environment led to the child's first step toward independence.

第4章 別室を拠点に教室とのつながりを取り戻した子どもたち

Children Who Rebuilt Classroom Connections from an Alternative Room Base

本章では、別室を安全な拠点としながら、好きな活動や教員との相談を通じて段階的に教室での時間を増やし、最終的に教室で学校生活を送るようになった2つの事例を取り上げる。いずれの事例も、教室復帰のペースは児童本人に委ねられており、別室と教室を行き来する期間が一定程度存在している。

This chapter presents two cases in which children used the alternative room as a safe base, gradually increasing their time in the classroom through preferred activities and consultation with teachers. In both cases, the pace of classroom re-entry was entrusted to the child, with a period of moving between the alternative room and classroom.

エピソードA: 別室を拠点に好きな活動から教室へ戻った子

ADHDの特性があり、興味のある活動には夢中になれる一方で、課題への取りかかりが難しく、やるべきことを後回しにしてしまうことが多かった。

中学年になると、終わらない課題が積み重なり、「自分だけでできていない」という負い目から教室で過ごすことに負担を感じ、不登校となった。

別室では周囲と比較することなく安心して学習に取り組み、図工や音楽など好きな教科や学校行事を通してクラスとの関わりを続けた。

高学年になると、年下の児童との関わりや自身の成長を通して、教室で学びたいという思いが少しずつ行動として表れるようになった。

学習の遅れは解消されなかったものの、教室で過ごす時間は徐々に増え、卒業前には時々欠席することはあったが、別室を利用することなく教室で学校生活を送るようになった。

A child with ADHD characteristics could become deeply engaged in activities of interest but had difficulty initiating tasks and frequently procrastinated. In the middle grades, as unfinished assignments accumulated, the child felt burdened by a sense of being 'the only one who can't keep up,' leading to school refusal. In the alternative room, the child was able to study with a sense of security without comparison to peers, maintaining connections with the class through preferred subjects such as art and music and through school events. In the upper grades, through interactions with younger students and personal growth, a desire to learn in the classroom gradually manifested in action. Although academic delays were not fully resolved, time spent in the classroom gradually increased, and before graduation — though occasional absences remained — the child was attending school life in the classroom without using the alternative room.

エピソードB: 別室を拠点に教室に入る時間を相談しながら教室へ戻った子

入学当初から家庭環境が複雑で、学習面の課題や持ち物の準備が十分にできないことに加え、友達とのトラブルも重なり、学校生活に楽しさを感じられなくなっていった。

家庭環境の変化をきっかけに登校しぶりが始まったが、一人で家にいることを避けるため、教員が迎えに行くなどして登校を支え、別室を拠点に学校生活を送った。

別室では少人数の環境の中で教員が一人一人に寄り添い、頑張りを認めながら安心して過ごせるよう支援した。

また、本人や担任、別室担当の教員と相談しながら、その時々で教室に入る時間を決め、クラスとの関わりを続けていった。

家庭環境が落ち着くにつれて教室で過ごす時間が増え、最終的には教室で学校生活を送るようになった。

From the time of enrollment, this child had a complex home environment, with insufficient academic preparation and supplies, compounded by trouble with friends, leading to a loss of enjoyment in school life. When changes in the home environment triggered reluctance to

attend school, teachers supported attendance through measures such as going to pick the child up, and the child attended school life based in the alternative room. In the alternative room, teachers in a small-group setting provided individualized support, acknowledging the child's efforts and ensuring a sense of security. The child, the homeroom teacher, and the alternative room teacher consulted together to determine the timing and duration of classroom attendance. As the home environment stabilized, time spent in the classroom increased, and the child ultimately returned to full classroom attendance.

第5章 環境や目標の変化が教室復帰の転機になった子どもたち

Children for Whom Changes in Environment or Goals Became Turning Points

本章では、高校進学という具体的な目標の出現や、学びの場の変更といった環境面の変化が、教室復帰あるいは安定した学校生活への転換点となった2つの事例を取り上げる。

This chapter presents two cases in which the emergence of a specific goal — such as high school entrance — or a change in the learning environment served as a turning point toward classroom re-entry or stable school life.

エピソードA: 高校進学という目標が教室復帰につながった子

小学生の頃から友達関係を築くことに難しさがあり、不登校の状態が続いていた。

中学生になると、高校進学を考える中で年上の友達から進路について話を聞き、このままでは進学先の選択肢が狭まることを実感し、教室で授業を受けることを決意した。

希望する高校への進学という目標を支えに教室での学習を継続し、その後は自分のペースで学ぶことのできる通信制高校へ進んだ。入学後も安定して学校生活を送っている。

A child who had difficulty building friendships from elementary school continued in a state of school refusal. Upon entering junior high school, the child heard about career paths from older friends while considering high school entrance, realized that the current situation would narrow future options, and resolved to attend classes in the classroom. Supported by the goal of entering a preferred high school, the child continued classroom learning and subsequently enrolled in a correspondence high school where learning could proceed at an individual pace. The child continues to attend school life stably after enrollment.

エピソードB: 支援級への移行が教室復帰につながった子

中学年から通級指導教室を利用していたが、見通しが持てない場面や曖昧な指示に不安を感じやすく、「これでよい」と柔軟に考えることが難しかったため、真面目に取り組むほど心身の負担が大きくなっていた。

また、多くの児童が過ごす教室のにぎやかな環境にも疲れやすく、学習面でも困難さを抱えていた。

高学年になると登校しぶりが増え、通級での支援に加えて別室登校を行うようになった。

本人や保護者の希望を踏まえて支援学級へ学びの場を変更したところ、落ち着いた少人数の環境で安心して過ごせるようになり、学習も個別に支援を受けながら、自分のペースで学校生活を送ることができるようになった。

From the middle grades, this child had been using a resource room but felt anxious in situations lacking clear expectations or when given ambiguous instructions, finding it difficult to think flexibly that 'this is good enough.' The more earnestly the child tried, the greater the physical and mental burden became. The child also tired easily in the lively environment of a classroom with many students and faced learning difficulties. In the upper grades, reluctance to attend increased, and the child began attending the alternative room in addition to the resource room. Based on the wishes of the child and parents, the learning environment was changed to a support class, where the child was able to feel secure in a calm, small-group setting and attend school life at an individual pace with personalized academic support.

第6章 人とのつながりが教室復帰を後押しした子ども

Children Whose Classroom Re-entry Was Supported by Human Connections

本章では、信頼できる友達との再会や地域の仲間との関係が、教室復帰への直接的な後押しとなった2つの事例を取り上げる。前章までの事例が環境や支援体制の整備を主軸としていたのに対し、本章の事例では、人と人とのつながりそのものが復帰の推進力として機能している。

This chapter presents two cases in which the reunion with a trusted friend or relationships with community peers provided direct support for classroom re-entry. While previous chapters focused primarily on environmental and support system factors, the cases in this chapter illustrate how human connections themselves served as the driving force for re-entry.

エピソードA: 信頼できる友達との再会が教室復帰につながった子

中学年から友達とのトラブルが続き、「自分ばかり責められる」という思いが強まり、不登校となった。

家庭訪問や放課後登校を経て別室登校を続ける中、進級後、幼い頃から付き合いがあり、本児が信頼を寄せていた友達と同じ学級になったことは、教室復帰への大きな転機であった。

その友達は休み時間や授業の前になると別室を訪れ、一緒に教室へ行ったり遊びに誘ったりするようになった。

また、その友達を通して他の友達とも外遊びを楽しむようになり、教室で過ごす時間が少しずつ増えていった。

宿泊学習を契機として教室で学校生活を送るようになった。

From the middle grades, this child experienced ongoing trouble with friends, and the feeling of 'always being the one blamed' intensified, leading to school refusal. While continuing alternative room attendance after home visits and after-school attendance, a major turning point came when, after advancing to the next grade, the child was placed in the same class as a trusted friend from early childhood. This friend began visiting the alternative room during breaks and before classes, inviting the child to come to the classroom together or to play. Through this friend, the child also began

enjoying outdoor play with other classmates, gradually increasing time spent in the classroom. An overnight school trip served as the catalyst for the child to begin attending school life in the classroom.

エピソードB: 仲間とのつながりが学校生活を支えた子

中学年頃から登校しぶりが見られるようになり、高学年では別室登校を始めた。

本児は友達との関係は良好であったが、自ら積極的に集団へ入っていくことは得意ではなく、学校生活にはなじみにくい様子が見られた。

一方、スポーツという共通の目的がある場では、学校の友達と自然に関わりながら活動することができた。

別室にも通えない日がある中でも、地域のスポーツチームでの活動は継続し、仲間とのつながりは途切れることがなかった。

卒業式には出席できなかったが、放課後に行った卒業式にはその仲間も駆けつけた。

中学校では同じ仲間と部活動に所属し、小学校時代に比べると欠席は大きく減り、安定して学校生活を送っている。

From around the middle grades, this child began showing reluctance to attend school and started alternative room attendance in the upper grades. While the child maintained good relationships with friends, entering groups proactively was not a strength, and the child appeared to have difficulty fitting into school life. However, in settings with a shared purpose through sports, the child could interact naturally with school friends. Even on days when the child could not attend the alternative room, participation in a community sports team continued, and connections with teammates remained unbroken. Although the child could not attend the formal graduation ceremony, teammates gathered for an alternative ceremony held after school hours. In junior high school, the child joined the same club as these teammates, absences decreased significantly compared to elementary school years, and the child now attends school life stably.

第7章 考察: 教室復帰を支える4つの視点

Discussion: Four Perspectives Supporting Classroom Re-entry

8つの事例を横断的に分析すると、別室登校・保健室登校から教室復帰に至るプロセスを支える視点は、以下の4点に集約される。

7.1 別室は「退避先」ではなく「回復の拠点」である

The Alternative Room Is Not a Refuge but a Base for Recovery

観察した事例に共通するのは、別室が単なる「教室に行けない子の退避先」としてではなく、安心感を土台とした学びや関係構築の拠点として機能していたことである。エピソード①Aでは市町の別室が自分のペースで活動できる居場所となり、②Aでは好きな教科や行事を通じたクラスとの接点を維持する拠点となった。

重要なのは、別室での時間が「教室復帰のための訓練期間」として設計されていたのではなく、児童が安心して過ごす中で自然と次のステップへの意欲が生まれていたという点である。別室を「通過点」ではなく「拠点」として位置づけることが、結果として復帰を後押ししている。

A common feature across the observed cases is that the alternative room functioned not merely as a refuge for children unable to attend the classroom, but as a base for learning and relationship-building grounded in a sense of security. In Episode 1A, the community alternative room served as a place of belonging where the child could work at their own pace; in Episode 2A, it served as a base for maintaining connections with the class through preferred subjects and events. Crucially, the time spent in the alternative room was not designed as a 'training period for classroom return' — rather, the child's motivation for the next step emerged naturally within a secure environment.

7.2 復帰のきっかけは多様であり、予測できない

Triggers for Re-entry Are Diverse and Unpredictable

教室復帰のきっかけは事例ごとに大きく異なる。部活動との出会い(①A)、母子分離への自発的な意思表示(①B)、好きな教科を通じた自信の回復(②A)、家庭環境の安定(②B)、高校進学という具体的目標(③A)、学びの場の変更(③B)、信頼できる友達との再会(④A)、地域の仲間とのつながり(④B)——いずれも、支援者が事前に設計できるものではなく、児童の内側から生まれたものや、偶発的な環境変化によるものであった。

このことは、支援者に求められる姿勢が「きっかけを作ること」よりも「きっかけが訪れたときにそれを逃さないこと」にあることを示唆している。

The triggers for classroom re-entry differed significantly across cases: encountering club activities (1A), voluntary expression of readiness for mother-child separation (1B), confidence recovery through preferred subjects (2A), stabilization of the home environment (2B), a concrete goal of high school entrance (3A), a change in learning environment (3B), reunion with a trusted friend (4A), and connections with community peers (4B). None of these could have been designed in advance by support providers; they emerged from within the child or from contingent environmental changes. This suggests that the posture required of support providers is not so much 'creating triggers' as 'not missing triggers when they arrive.'

7.3 「教室復帰」の形は一樣ではない

'Classroom Re-entry' Takes Many Forms

本稿の事例は、教室復帰が単一のゴールではないことを示している。通常学級への完全復帰(①A、②A、②B、④A)だけでなく、支援学級での安定した学校生活(③B)、通信制高校への進学(③A)、中学校での部活動を通じた再統合(④B)など、復帰の形態は多様である。

「教室復帰」を通常学級への復帰に限定して定義すると、③Bのように支援学級で安定して過ごしている児童や、③Aのように通信制高校で自分に合った学び方を見つけた生徒は、「復帰できなかった」と分類されかねない。しかし、これらの児童が安心して学校生活を送れるようになったという事実は、支援の成果として正当に評価されるべきである。

The cases in this paper demonstrate that classroom re-entry is not a single goal. Beyond full return to regular classrooms (1A, 2A, 2B, 4A), the forms of re-entry include stable school life in a support class (3B), progression to a correspondence high school (3A), and reintegration through club activities in junior high school (4B). If 'classroom re-entry' is defined narrowly as return to a regular classroom,

children like those in 3B and 3A risk being classified as 'not having returned.' Yet the fact that these children came to attend school life with a sense of security deserves recognition as a legitimate outcome of support.

7.4 学校外のつながりが教室復帰を支えることがある

Connections Outside School Can Support Classroom Re-entry

④Bの事例が示すように、教室復帰を支えたのは学校内の関係だけではなかった。地域のスポーツチームでの活動が学校に行けない期間も仲間とのつながりを維持し、中学校での部活動という形で学校生活への再統合につながった。また、③Aでは年上の友達からの情報が進路選択のきっかけとなっている。

不登校支援は学校内の環境整備に焦点が当たりがちであるが、学校外に存在するつながりが、児童の回復を静かに支えている場合がある。こうしたつながりを把握し、必要に応じて連携することも、支援者の重要な視点である。

As demonstrated by Case 4B, classroom re-entry was supported not only by relationships within the school. Community sports team activities maintained peer connections during periods when the child could not attend school, ultimately leading to reintegration into school life through club activities in junior high school. In Case 3A, information from older friends served as a catalyst for career path decisions. School refusal support tends to focus on improving the in-school environment, but connections existing outside school may quietly support a child's recovery. Recognizing these connections and collaborating with them as needed represents an important perspective for support providers.

第8章 おわりに

Conclusion

別室登校・保健室登校から教室復帰に至るプロセスは、一つとして同じものがなかった。居場所の確保を通じて自ら前に進んだ子、好きな活動から少しずつ教室との接点を増やした子、環境の変化をきっかけに新たな一歩を踏み出した子、人とのつながりに背中を押された子——8つの事例が示しているのは、教室復帰の道筋は児童の数だけ存在するという事実である。

前稿で示した「居場所」「役割」「連携」という学習再開の3つの鍵は、本稿の事例にも通底している。しかし、本稿の観察を通じて改めて感じたのは、これらの要素が「支援者が用意するもの」であると同時に、「児童自身が見つけるもの」でもあるということである。支援者にできるのは、児童が自分で見つけるための時間と安全な環境を保障することであり、見つけた瞬間にそれを支えることである。

別室登校・保健室登校は、不登校と教室復帰の間にある「あいまいな時間」として捉えられがちであるが、本稿の事例はそれが決して「あいまい」ではなく、児童が確実に前へ進んでいる時間であることを示している。その歩みの速さも方向も児童によって異なるが、安心できる環境の中で過ごす時間は、いずれ次のステップへとつながる。

本稿が、別室登校・保健室登校の状態にある児童に関わるすべての教育関係者と保護者にとって、「この子は今、どこに向かおうとしているのか」を見つめ直す手がかりとなれば幸いである。

No two processes of classroom re-entry from alternative room or health room attendance were the same. Children who moved forward by finding a place of belonging, children who gradually increased classroom time through preferred activities, children who took new steps triggered by environmental changes, and children supported by human connections — what the eight cases demonstrate is that the pathway to classroom re-entry exists in as many forms as there are children.

The three keys to learning re-engagement identified in the previous paper — 'belonging,' 'role,' and 'collaboration' — remain present throughout the cases in this paper. However, what the current observations have reinforced is that these elements are not only 'things support providers prepare' but also 'things children find for themselves.' What support providers can do is guarantee the time and safe environment for children to discover these on their own, and to support them at the moment of discovery.

Alternative room and health room attendance tends to be perceived as an 'ambiguous time' between school refusal and classroom return, but the cases in this paper demonstrate that this time is far from ambiguous — it is a period during which children are definitively moving forward. The pace and direction of that movement differ for each child, but time spent in a secure environment will eventually lead to the next step.

The author hopes that this paper will serve as a guide for all educators and parents involved with children in alternative room or health room attendance to reconsider: 'Where is this child trying to go 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

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

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

成田なり・渡辺直也「不登校生徒の学習再開における現場観察」Biz Writer Office(2026年)

<https://biz-writer.jp/report/2026-005/school-refusal-restart.pdf>

Biz Writer Office ©2026

Citation ID: <https://biz-writer.jp/report/2026-006>