

## 当初の実態把握の不適切さから支援が混乱した不登校事例 ：教育的ニーズのある児童に対する通級指導教室の活用

多賀谷 智子<sup>1)</sup>

### Inappropriate Instructional Behaviors of Teacher and School Refusal : Shaping Classroom Attendance Behavior in Tsukyu Class

Tomoko TAGAYA

#### Abstract

This paper reports a case study of a 4th grade girl who had been refusing to attend school. Initially, when the girl started being chronically absent from school, her homeroom teacher offered support via increased verbal directions, but ultimately the girl refused to attend school. A behavioral assessment revealed that such verbal support acted as an aversive stimulus that caused the girl's absenteeism. As a result of investigation on adversity that made it difficult for her to adjust in the classroom, it was surmised that her inappropriate response to the stimulation of those around her caused her inadequate social interactions in the classroom, although she had some social skills.

In the course of instructing the girl to attend school, the factors that were causing her absenteeism were identified and an individualized support plan was developed to indicate a clear support policy. Then, a step-by-step approach was adopted according to the girl's condition, including guidance for acquiring social skills and support for making plans and preparing for class. In addition, collaborative relationships with the school and her family were strengthened.

After 3 weeks of this support, the girl's behavior improved and absenteeism gradually disappeared. She restarted studying in the classroom and successfully graduated from the school.

Key words : school refusal, children with special needs, Tsukyu Class (resource room for children with developmental disorders), shaping classroom attendance behavior, elementary school child

キーワード：不登校，教育的ニーズのある児童，通級指導教室，教室登校支援，小学生

---

1) スポーツ学部

## I. はじめに

文部科学省(「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-用語の解説」)によると、不登校とは、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること(ただし、病気や経済的理由によるものを除く。)」と定義されている。「平成30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」(文部科学省, 2019)によると年度間に連続または継続して30日以上欠席した小・中学校における不登校児童生徒数は164,528人(前年度144,031人)であり、不登校児童生徒の割合は1.7%(前年度1.5%)である。不登校の要因を「本人に係る要因」で見ると、『「学校における人間関係」に課題を抱えている」では、「いじめを除く友人関係をめぐる問題(72.4%)」が突出している。

また、「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」(文部科学省, 2016)において不登校児童生徒への支援は、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があること。また、児童生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある一方で、学業の遅れや進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクが存在することに留意する必要がある。不登校児童生徒が、主体的に社会的自立や学校復帰に向かうよう、生徒自身を見守りつつ、不登校のきっかけや継続理由に応じて、その環境づくりのために適切な支援や働き掛けを行う必要がある、と述べられている。

本事例は、登校渋りが始まったとき、ケース会議を経て行われた支援が結果的に不適切であったため、不登校状態となった小学4年女児に対し、Z町発達障害通級指導教室(以

下、「通級教室」とする)において、登校支援および通常学級への教室移行支援を行った事例である。当初、担任は言語的プロンプトを増やす支援を行い、その支援が結果的に嫌悪刺激として働き、不登校状態となったため、緊急的な対応として通級教室をリソースとして活用することになり、筆者が再アセスメントを行った。そして、不登校状態を引き起こしていた要因を明らかにした上で、支援方針を明確化し、本人の状態にあわせた段階的なアプローチを行った。その結果、通級教室への別室登校を経て、支援開始後3週間で学級への再登校ができるようになり、卒業まで登校行動が維持した。

その指導の経過、および当該児童の変化を論述し、リソースルームを使用した特別なニーズのある児童生徒のための不登校支援のあり方について検討を行う。なお、事例に関しては、個人の特定を避けるべく、適宜情報の加工修正を施したことを付記する。

## II. 事例の概要

### 1. 通級教室についての概要及び筆者の立場

通級教室は、Z町小学校の通常学級に在籍する児童の中で特別の支援を必要とする児童を対象に、社会への適応力や社会性を身につけさせることを目標に、個に応じた指導プログラムを作成し、一人ひとりの状態に合わせて指導を行う教室である。筆者は、その通級教室の担当であり、Z町の特別支援教育を推進し、教職員に対して特別支援教育に関する指導・助言を行う立場にあった。また、教育相談、巡回指導、校内支援、町内支援、町内にある関係機関との連携、担任や特別支援コーディネーター(以下、「Co.」とする)とのケース会議等を定期的に実施していた。

通級教室に在籍している児童には、通級教室のある学校の自校通級児童と通級教室のない周辺の学校から通ってくる他校通級児童の2通りがある。年度により多少の違いはあるが年間30~40名の児童が在籍していた。指導

頻度、指導時間、内容は個に応じて違うが、標準的なケースでは、週1時間月3回の個別指導、月1回1時間のグループ指導、月1回の保護者面談を実施していた。在籍児童の多くは、社会性・コミュニケーションに課題がある児童であり、小学校生活のさまざまな場面で不適応の状態を有する発達障害児童およびその傾向のある児童であった。

## 2. 対象

対象児童は、小学4年生女児Aである。家族構成は、両親、妹2人(小学1年生・1歳)の5人家族であった。

## 3. 主訴(母親からの訴え)

今まで通り、学校へ元気に行ってほしい。

## 4. 問題の経過(ケース会議の内容)

### (1) ケース会議の参加者

学校長、Co., 担任、養護教諭、1年時担任、2年時担任、3年時担任

### (2) 学級の状況

3年生までは、1学級26人のゆとりのある学級編成であり、受容的な対応がなされていた。しかし、4年生になると1クラス減となり、40人学級となった。担任は、学級を担任することが初めての20代後半の講師であった。学年当初から児童は落ち着かず、イライラし、物や人に当たることでケンカや器物破損が増加した。5月には、授業中に一部の児童(B, C, D, E, F, いずれも男子)が立ち歩き、授業とは関係ない話題で盛りあがるなど不適切な行動を頻繁に行い、学級全体がコントロール不全の状態になった。規律の低下や他人への責任転嫁が見られるようになった。担任は指導を強化し、大声でしかることが増え、必然的に集団の規律を重視した指導に変化していった。一方で、児童の担任への注目欲求も増し、些細なことでも担任に訴え、その欲求を十分に受け止めてもらえないことから担任への不満、不信感を他の教師に

訴えるようになった。

### (3) Aの様子

1年時担任：宿題をほとんどやってこなかった。左右の靴下が違ったり、シャツが出ていたりしていることが多かった。落し物が多く、Aちゃん箱をAの座席の横に置いてあり、拾った人はその箱に入れるようになっていた。ボーとしていることが多く、取り掛かりが遅く、何事にも時間がかかっていた。また、不器用でもあった。

2年時担任：周りの児童がいろいろ手を貸してくれたりする際に、その友だちに対しても、ぞんざいな物言いをしていた。

養護教諭：入学当初から不適応気味で、よく保健室に来室していた。今もよく来ている。

Co. (3年時担任)：掃除中、Aはただ立っただけで、掃除をしているようではなかった。授業中はマイペース。行動がゆっくりでまわりとペースが合っていない。

### (4) 登校渋りのきっかけとなるできごと

X年6月中旬：掃除中、Aが同じ班の男児B, C, Dから「そうじをしろ」と注意され、「うるさい」と叫びながらB, C, Dに対してほうきを振り回し、B, C, Dは逃げ回るといふ出来事が起こった。B, C, Dの言い分は「Aが掃除をせず、ぼーと立っていたから注意した」であり、本人の言い分は「ちゃんと掃除をしていたのに、文句を言ってきた」で、双方のとらえ方には食い違いがあった。また、B, C, Dが、いつも授業中に不適切な行動をする児童たちであり、彼らもいつもは掃除をしていなかったというAなりの言い分もあった。しかし、その言い分を担任に受け入れてもらえず、相手に対して「うるさい」と叫びながらほうきを振り回したことに関して謝罪させられた。担任によると、両者に対して指導を行ったということであったが、Aの一連の出来事に対する理解は、一方的に叱られ、納得していないのに強制的に謝罪させられたと考えていた。そのため、担任の事後指導への不満を母親に訴え、この出来

事を境に登校しづりが始まり、ほぼ毎日遅刻をするようになった。

#### (5) 実態把握と支援方針

今までの様子からAは教育的ニーズの高い児童であり、現在、学級が荒れているため、攻撃の対象になり、学級に居づらくなっているのではないかと考えた。また、母親からも「B、C、Dからいじめられているのではないかと心配している。Aを守ってほしい。」との連絡が入ったため、Aへの個別的な配慮の必要性が検討され、結果的に次の3つを行うことになった。

- ①Aへの対応として、担任が掃除中は個別対応を行い、なるべくAのそばにいて援助する。
  - ②学級への対応として、Co.や学年教師が学級の正常化へ向けて、指導・支援を行う。
  - ③母親への支援として、スクールカウンセラー（以下、「SC」とする）との面談を勧める。
- (6) 学校による支援の開始（X年7月）

支援方針に基づき、担任は、Aへの頻繁な声かけを行ったが、予想に反して、Aの登校しづりが一段とひどくなった。毎朝、母親が強引に校門まで連れてきて、Aの抵抗の末、連れ帰るということを繰り返した。学級の荒れも拡大し、担任は、事後指導に追われるようになった。母親は、SCとの面談について「うちの子の問題ではない。担任の問題である。」と拒否した。学校長は担任の指導の未熟さが原因であり、学級が落ち着けばAの登校しづりが解決すると考えるようになった。

事態への対応を巡り、保護者との話し合いが平行線となってしまったため、学校長と母親の双方から、筆者による母子面談の依頼を受けた。

#### (7) 倫理的配慮

本研究では、個人の情報の保護について、対象の特定ができないように配慮することで発表について了承を得ている。

### Ⅲ. 通級教室における支援の経過

#### 1. 支援0期（混乱期）1学期夏休み前（表

#### 1 参照）

X年7月14日：放課後母親と来室した。Aは話さず、母親がAの気持ちを代弁する形で話をし、時折「それは違う」とAが母親の話を小声で訂正していた。担任に関して、Aのペースに合わせると言いながら、次から次へとすべきことを指示するなどの例を挙げて、急がされていると感じ、「言っていることとやっていることが違う」と、担任への不満を訴えた。良かれと思って行っていた担任の声かけがAにとっては嫌悪刺激となっていた実態が伺えた。ケース会議記録におけるAの様子と、自分の考えをもち、論理的に自説を主張する目の前のAとのギャップを感じた。通級教室への抵抗感は全くなかったので、1学期の残り3日間、2時間ずつ通級教室への別室登校を提案すると、Aは了解した。翌日kら登校をしづることなく、約束通り来室し、納得して決めたことはすべて達成できた。

終業式（7/18）：終業式には、時間をずらして教室に行き、担任から成績表と夏休みの宿題をもらうことができた。

2学期始業式1週間前（8月後半）：登校へのプレッシャーから発するAの言葉に保護者が反応し、不登校の原因をいじめによるものとして訴え、担任変更を強固に要求した。その混乱の最中、担任が体調を崩し、退職した。いじめに関しては、母親の思い込みであり、Aが後日、明確に否定したが、Aは「学校には行かない」と不登校を宣言した。母親

表1 支援0期（混乱期）の登校状況

	7月14日	7月15日	7月16日	7月17日	7月18日
朝学習					
1					
2					
3					
4					
給食					
そうじ					
5					
6					
放課後					

通級  教室 



の不安は増大し、SC面談を受諾した。

2学期始業式（9/1）：2学期から不登校を実行し、適応指導教室への登校を開始した。しかし、Aの登校は安定せず、徐々に登校回数が減り、2週間ほどで登校しなくなった。

学級では担任の退職に伴い、Co.が担任の代行となった。担任代行のCo.は学級の環境調整を行い、Aへの登校に向けた働きかけを始めた。クラスの児童から運動会や遠足への参加を促す手紙を届け、運動会（9/27）には、保護者観覧席で観覧し、遠足（10/6）には参加できた。しかし、母親や学校長が考えていた不登校の要因がなくなったのに不登校状態が継続したため、両者からの依頼を受け、筆者がこの事例を担当することになり、通級教室への別室登校が開始された（10/22）。

## 2. Aについてのアセスメント

関係者からの聞き取りおよび行動観察から、Aは発達段階レベル以上の言語理解力は有しているが、他者との適切なコミュニケーション能力、指示を聞いて活動する力、目の前の状況を正しく把握する力、注意の集中等に弱さがあると推測された。苦手なことで得意なこととの差が著しく、不器用さもあることから能力以下に見くびられやすかった。今までAを担当した先生たちも、Aの知的水準はボーダーライン程度であると考えていた。そのため、知的に高い面を持ちながらも、学級集団の中でその力を発揮することはなかったと考えられた。また、Aの認知の偏りも著しく、物事への考え方は極端で、0か100（全か無か）といった考え方をしやすく、一部の評価を全体の評価へ拡大して考える傾向も伺えた。

さらに、Aのソーシャルスキルは未熟であり、他者への関わりは不適切なことが多く、他人からどう思われるかという他者視点に疎く、まわりの感情を理解しにくい面があった。そのため、周りの女子からも浮きやすく、一人で過ごすことも多く、友だちは学級

の女子児童X・Yのみであった。Aにとって学校は制約が多く、「つまらない」「行く価値のないところ」と考え、軽い登校しぶりは以前からもあり、保健室への来室も多かった。

学校で楽しいことは何かと問うと「ない」と答え、「今までで、学校で楽しかったことは何？」と問うと、「〇〇先生（2年時担任）の雑談」とすぐさま返答した。そして、とうとう雑談の面白さについて説明してくれた。その内容は、普通の2年生の児童が興味を持つものではなく、非常にマニアックなものであった。登校を維持していた要因は知的好奇心であり、授業の合間に話される知的な雑談であったと推測された。

## 3. 仮説および支援方針

アセスメントの結果、Aが教育的ニーズのある児童であることが明らかであった。今までの担任たちにその認識はなかったが、どの担任も経験豊富であり、必要に応じてAへの配慮がなされていた。一方、現担任は授業をこなすだけで精一杯で不適切な行動への対処にも不慣れであった。そして、本事例のきっかけとなった出来事に関しても、「自分の視点を移動させて、他者視点で物事をとらえることが苦手である」というAの特性を理解せずに強引に解決にもっていった指導が大きな要因の1つであると推測された。Aが両極端の考えを持ちやすい特性のため、この出来事が引き金となって、担任への見方がポジティブからネガティブへと大転換してしまった。そのため、ケース会議での方針に従って行った「Aへの頻繁な声かけ」は、Aにとっては急がされていると感じ、何度も同じことを声かけされたりすることは「わかっているのに、うっとおしい」と嫌悪的に働いた。この出来事から後の担任の指導は、適切であっても全てAにとっては「一貫性がなく、表面を繕っているだけ」と、ことごとくネガティブにとられてしまった。




その結果、Aにとって、登校行動への強化

表2 支援Ⅰ期・Ⅱ期の登校状況および課題とその結果

日	Ⅰ期（登校の定着）			Ⅱ期（教室登校のための準備期）						
	10月22日	10月23日	10月24日	10月27日	10月28日	10月29日	10月30日	10月31日	11月4日	
校内在籍時間	9：00から13：00			9：00から最後まで						
朝学習										
1	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
給食	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
そうじ				○	○	○	○	○	○	○
5				○	○	○	○	○	○	○
6				○	○	○	○	○	○	○
終わりの会										

*1 通級見学				*2 筆者の授業						
1時まで給食を終える				○	○	○	○	○	○	○
そうじする				○	○	○	○	○	○	○

課題 ○できた、○ほとんどできた、△少しできた、×できなかった  
 通級  その他  教室 

子は激減し、嫌悪的なできごとだけが增加していった。そして、登校を回避することにより、学校での担任からの嫌悪刺激を回避することとなった。さらに、家庭では、自由な時間（読書三昧）、両親の注目等を獲得し、この状態は維持されていったと考えられた。

そこで、①学校・学級環境を調整する、②家庭で得られる不登校維持への強化子を減らすために、通級への別室登校を促す、③本人の状態を見ながら段階的に学級での授業参加行動を形成する、④一連の出来事に起因する負の感情への心理的サポート（心理教育、セルフモニタリング、リラクセーション等）、友だちとの適切なかわりを増やすためのソーシャルスキル学習、および学習の遅れを取り戻す手だてを実施する、という支援方針を支援者全員が共有し、役割を分担し、再登校への働きかけを行うこととした。それぞれの役割は、筆者を中心に養護教諭と教頭がAへの支援を、Co（担任代行）を中心に他児童への支援を、SCを中心に母親への支援を担った。

また、本事例は緊急的な支援のため、本人の特性（認知的なアンバランスなど）への直接的なアプローチ、および母親のAへの対応に関する行動パターン（Aのネガティブな言動→母親はその回避を容認、または積極的に困難を取り除く方向へ動く）に対して、気づ

きや修正を促すような働きかけはあえてしない方針とした。

#### 4. 介入経過

（1）支援Ⅰ期（登校の定着）（10月22日～24日）（表2参照）

スケジュール・自己評価を導入。オセロや読書、Aの興味のある寺や仏像の話をして過ごした。時折、今までの出来事に対する不快な感情を淡々と言葉にして吐き出していった。ネガティブな感情を否定せず、されど必要以上に反応せず、ポジティブな言葉に反応するようにし、毎日登校できていることを確認し、引き続き登校を継続することを促した。

（2）支援Ⅱ期（教室登校のための準備期）（10月27日～11月4日）（表2参照）

通級が空いていないときは、その他の居場所として職員室横の小会議室や保健室などを活用することとなった。その他の場所への抵抗感それほど高くないようであった。

業間の長休みに学級の友だちX・Yが通級教室へ来室し、それ以降、休み時間を一緒に過ごすこととなった。この時間をソーシャルスキル訓練の場として位置づけ、Aの不適切な行動への介入を実施した。取り上げたスキルは、ありがとうスキル、物の借り方、ヘルプスキル、いっしょに遊ぶスキル、上手な断

り方等であった。また、自分の感情に目を向けさせ、セルフモニタリングを導入した。不快な感情を数値化し、自己の状態の理解促進に努め、リラクセーションの方法を教え一緒に行った。

継続して登校するようになり、情緒も安定してきたので、①学級の時間割通りに過ごす(午前)、②午後の授業時間の追加、③13:00までに給食を終える、④掃除をするなど、本人の理解を得ながら、段階的に学校の枠組みを導入していった。

時間割通りに沿って学習を行い、友だちX・Yと下校できるようになり(10/28)、自発で「はさみ貸して下さい」と言えた(10/30)。学習課題を行うことが可能となると、欠席中の学習の補充を計画的に行い、教室との学習進度の差を埋めていった。一方で、友だち関係の拡大を目的に「ありがとう」の構成要素を提示し、給食を運んでくれた給食当番に対して、使用を促した。トラブルのあったBが給食当番として給食を運んできてくれた。そのBへも適切に「ありがとう」と感謝の気持ちを伝えることができた。Bは嬉しそうに微笑み、「じゃあまたな」と帰っていった。ソーシャルスキルが適切であると、相手から好意的な反応が返ってくること

の経験を積み重ね、関わり方を変えると関係が良好になることを理解させていった。この体験によって、人と関わることへの自信を深めていったようである。

筆者が行う学級でのストレスマネジメント学習への参加(10/31)をきっかけに少しずつ、学級の授業への参加が増加していった。

(3) 支援Ⅲ期(教室への移行期)(11月5日～19日)(表3参照)

教室への接近・友だち関係の構築がテーマとなっていた。自分の教室における授業参加時間が順調に増えていったが、途中から一進一退を繰り返した。母親からも電話が頻繁にかかるようになった。その都度、Aのネガティブな感情に巻き込まれないように、対処の方法を伝えたり、励ましたりした。

～ある朝～(支援Ⅲ期・11月10日)

母親「この前からしんどがっています。昨日は、ずっと、吐き気がすると言っていた。今も言っています。様子を見てから連れて行きます。3時間目から行けそうです。」

筆者「『月曜日はしんどいと思うけど、がんばっておいでや』と言っていたんです。勝負どころです。とにかく、毎日来ることが大事です。3時間目からでもOKです。」

表3 Ⅲ期(教室への移行期)の登校状況および課題の結果

日	11月5日	11月6日	11月7日	11月8日	11月10日	11月11日	11月12日	11月13日	11月14日	11月18日	11月19日
朝学習			○	○		○	○				○
1	○	○	○	○		○	○		○	○	○
2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
給食	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
そうじ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
終わりの会				○	○	○	○	○	○	○	○

\*3 児童不在の教室

教室に給食を取りに行く					○	○	○	○	○	○	○
1時までに給食を終える	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
そうじする	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
配膳室のワゴンに返却	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
宿題をする	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

課題 ○できた、○ほとんどできた、△少しできた、×できなかった

通級

その他

教室

遅れても、来させてくださいね。今週大変と思いますが、毎日、来られるようにサポートしてやってくださいね。」

～別の日～（支援Ⅲ期・11月18日）

母親「先週あたりからしんどがってます。『適応指導教室に戻りたい』と言ってます。先生に気を使って『行かないと悪い』と言ってます。」

筆者「一番しんどい時期です。それはわかっています。でもあえて、今、徐々に枠を与えています。社会化の道です。先生に気を使おうが何でも、とにかく、毎日学校に登校することが大切。何か言っても、その部分は、流してもらって、『大変やね。がんばってるやん。』と気持ちに寄り添い、受け止めてやってください。来たら、そんなに無理させていません。最初だけ出で、保健室に行ってもOKです。通級で1時間過ごすこともあります。いやなことも、やり過ごすことが大事です。とにかく、今は病気以外は、継続して登校させてほしいです。」

母親「本人が『9時ごろには行けそうとっています』」

筆者「それなら、その通りに（家を）出してください。よろしくお願いします。」

一方で、人権週間のポスター作りにおいて、Aは「先生をえらぶけんりをこどもにも」という標語および涙を流し包帯をまいた痛々しい「心」の絵を描いた。Aの心の叫びを垣間見ることとなりAの傷つきの深さを改めて理解した。

（4）支援Ⅳ期（教室登校定着期）（通級という安全基地を使いながら）（11月20日～28日）（表4参照）

11月下旬には、ほぼ全時間を自分の学級で過ごすことが可能となった。Aの表情も明るくなり、友だちとのかかわりも拡大していった。12月以降、通級への来室はなくなった。三学期になって、新担任のもとにおいても、その状態は継続した。

（5）その後（小学校卒業まで）

X+1年（5年生）4月、Co.がそのまま担任となった。Aへの配慮は引き継がれ、学級への適応はスムーズであり、卒業まで登校行動は維持された。

表4 IV期（教室登校定着期）の登校状況および課題の結果

	11月20日	11月21日	11月25日	11月26日	11月27日	11月28日
朝学習	◎	◎	◎	◎	◎	◎
1	◎	◎	◎	◎	◎	◎
2	◎	◎	◎	◎	◎	◎
3	◎	◎	◎	◎	◎	◎
4	◎	◎	◎	◎	◎	◎
給食	◎	◎	◎	◎	◎	◎
そうじ	◎	◎	◎	◎	◎	◎
5	◎	◎	◎	◎	◎	◎
6	◎	◎	◎	◎	◎	◎
終わりの会	◎	◎	◎	◎	◎	◎

◎学級に参加、○ほとんど参加、△少し参加、□学級と別のところ

通級

教室

教室で給食を食べる	◎	×	×	◎	◎	◎
1時までに給食を終える	◎	◎	◎	◎	◎	◎
そうじする	◎	◎	◎	◎	◎	◎
配膳室のワゴンに返却	◎	◎	◎	◎	◎	◎
宿題をする	◎	◎	◎	◎	◎	◎

課題 ◎できた、○ほとんどできた、△少しできた、×できなかった



## Ⅳ. 考察

本研究では、通級教室担当の筆者が、不登校状態を引き起こしていた要因（学級の荒れ、ソーシャルスキルの未熟さ、友だち関係の希薄さ、担任との関係）をアセスメントし、支援方針を明確化し、通級教室において本人の状態にあわせた段階的なアプローチを行った。そして、Co.である担任代行および母親支援のSCと連携し、情報共有を密にすることで登校行動を形成していった。さらに、そのアプローチ方法や配慮事項を新担任に引き継ぐことで、卒業まで登校行動を維持することができた。

本事例における支援の目的は、「新たな環境への適応」であった。不登校問題に関して学校や学級への不適応は大きな比重を占める。担任だけの力では問題が解決せず、学校や地域のリソースをうまく活用し、「チーム学校」として包括的な支援を行うことで問題を解決することが可能となることが明らかとなった。

こじれてしまった事例が短期間で解決に至った理由として、以下のことが考えられる。

### 1. 再登校に向けたレディネスの形成

一連の出来事に起因する負の感情への心理的サポートとして、自分の感情に気づくためのセルフモニタリングを導入し、リラクセーションの方法を紹介し、自分にとって効果のある、ネガティブな感情への対処方法を一緒に考えていった。

また、友だちとの適切ななかかわりを増やすためのソーシャルスキル学習について、さまざまな機会を利用して行った。

さらに、学習の遅れを取り戻すための補講を行い、学級の学習の進度に合わせた学習を行うことで、いつでも学級に入ることができるようになされた。

### 2. 回避したい事物に対するエクスポージャーの適用

Aは自分が納得したことに対しては、やりきる力を持っていた。逆に、納得しないことは頑としてやろうとしなかった。その特性を活かして、課題を導入する際には、必要性を具体的に、わかりやすく説明し、本人の納得を得るようにした。そして、負担が少なく、できそうなことからスモールステップを踏みながら導入していった。また、環境を調整するといった工夫も行った。そうすることで、①登校の定着、②教室登校のための準備、③教室への移行、④教室登校の定着という段階をスムーズに進めることができた。

さらに、スケジュール表と自己評価を導入し、登校行動、授業参加をセルフモニタリングして記録することで、自分の進歩を視覚的にとらえやすくする工夫を行った。そのフィードバックが自己強化につながったと考えられる。

### 3. 環境調整

#### (1) 保護者支援

保護者は、子どものネガティブな感情を直接受け取ってしまう立場にある。そして、その感情の渦に巻き込まれ、保護者自身も大きく動揺することとなる。ちょうど、移行期に起こりやすい。そして、保護者の心にさまざまなネガティブな感情が生起することとなる。その感情がそのまま子どもに伝わり、子どもの気持ちを追いつめていたり、逆に頑張ろうと思っている子どもの気持ちにストップをかけたりしてしまう。そうならないためにも、本人の気持ちを受容しながら本人に問題を返し、本人に自ら考えさせるように伝え、協力を仰いだ。そして、不登校につながる不適切な行動（例えば、学校に関する人・物事へのネガティブな感情の激しい表出）よりも、適応的な行動（例えば、時間通り起きて学校に行く支度をする等）に対して注目するように伝え、実行を促した。また、いつでも気軽に

相談に応じられるような体制をとった。

保護者の心にゆとりが生じ、さらに教師への信頼感が高まるように、保護者支援を行うことは重要である。本事例でも、SC等と連携し、保護者支援を行うことで、間接的に子どもの問題の解決につながっていったと考える。

#### (2) 重要な他者（友だちX・Y）

学級では、Aに対する理解と受け入れ体制をつくり、Aが気を許して話せる友だちX・Yには、遊び相手およびソーシャルスキルの相手として協力を求めた。同時に本人と学級を結ぶパイプ役として、学級の様子やいろいろな情報の伝達を依頼した。このことは、Aにとって学級に復帰後のイメージがつきやすく、有効であった。

#### (3) 教師の共通理解と協力

通級教室におけるAの様子や変化、友人とのかかわりの状態等の情報を提供することにより共通理解を持ち、Co.（担任代行）を中心にそれぞれの教師がそれぞれの役割を担った。そして、関係者がもつ情報を共有し、学校一体となって問題解決に取り組むことができた。

#### 4. 最後に

教育的ニーズのある児童への対応においては、子どもの実態に応じた長期的・継続的な一貫した援助を行うために、人生の段階を見通して、次の段階へ引き継がれる支援の移行や連携を行うことになっている。しかし、本事例では、その年度で担任が行ってきた配慮が新担任へ引き継がれることはなかった。しかも、学級定員増になるなどの環境の悪化による影響が考慮されずに担任が決定されていた。このことは学校全体において教育的ニーズのある児童への対応に関する問題意識の希薄さおよび教師間の連携の弱さがあったように推測される。

また、問題が表面化した後の対応として、元担任を中心にケース会議が設定されたが、

「起こっていることを丹念に観察すること」なしに担任の口頭説明から推測した経験重視の対応が提案され、その支援計画を実施することで、事態を悪化させることになってしまった。客観的なデータ、事実の積み重ね、複数の観察者による多角的・多面的による情報収集、およびそのデータを基にした検討が必要であったと思われる。

さらに、本事例では、残念ながら担任が退職する事態となってしまい、担任への支援に課題を残すこととなった。担任は、本人・保護者とのかかわり以外に、学級の様子や学習の進捗状況、行事等を把握し、教職員への協力体制や学級への指導、不登校の要因となる問題の除去や改善等に直接携わる立場にある。特に、子どもが学級に復帰当初の気配りおよびその後の環境づくりにおいて重要な役割を担う。また、担任以外にも学年や教科指導等で本人にかかわっている教師は多い。

今後は、そういった学校に所属する教師というリソースをうまく活用して、不適応を起こしやすい教育的ニーズのある児童へのための校内教職員の協力・支援体制を構築するとともに、関係機関との連携ネットワークによる情報共有がますます重要になってくると思われる。

#### 謝 辞

本事例の公表に際し、承諾してくださいましたAさんと保護者に心より感謝申し上げます。

#### 引用文献

文部科学省 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-用語の解説。

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/shidou/yougo/1267642.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/yougo/1267642.htm)（2020年1月31日閲覧）

文部科学省（2016）不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）。

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1375981.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1375981.htm)（2020年1月31日閲覧）

覧)

文部科学省（2019）平成30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。

文部科学省初等中等教育局児童生徒課

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/10/1422020.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm)（2020年1月31日閲覧）