

教 育 資 料

平成11年度第2号

不登校や学習障害等を示す 児童生徒への援助・指導

- 事例研究のまとめ -

平成12年3月

京都府総合教育センター

刊行にあたって

改訂学習指導要領移行措置の実施を控え、各学校において、「生きる力の育成」「心の教育」「個に応じた指導」をはじめ多様な教育課題への対応が迫られています。

京都府総合教育センターでは、課題の一つである不登校を取り上げ、その一要因として推測される学習のつまずきと学習障害との関連を探り、不登校の予防と援助に学習障害への対応を生かす方法を見出すため、「不登校や学習障害等を示す児童生徒への援助・指導に関する研究」として、2年計画で取り組んできました。

この研究は、当センターにおける、平成6・7年度の「登校拒否の予防と援助・指導に関する研究」（トータルアドバイスセンター事業の一環）、及び平成8・9年度の「学習障害（LD）を含む学習困難な児童生徒の指導方法に関する研究」の研究を結合し、それらの成果を踏まえたものです。

昨年度は、児童生徒が、原則として400名以上在籍する府内の小・中学校の協力を得て、不登校等の児童生徒の学習や社会性についての調査を実施しました。その結果、不登校等の児童生徒の中に、学習障害等への対応を生かして援助・指導を行う必要のある児童生徒が存在することが分かりました。

その成果に基づき、今年度は、各教育局管内から1ないし2名の研究協力員（所属は小学校または中学校）を委嘱し、府内の状況を踏まえた事例研究を行いました。

本教育資料は、その研究成果としてまとめた援助・指導事例集です。

各学校で、この教育資料が有効に活用され、一人でも多くの児童生徒への援助・指導に役立てられることを期待いたします。

また、この研究成果は、研修・啓発及び相談事業にも生かしていきたいと考えています。

最後になりましたが、研究の推進に当たり、多大な御協力をいただきました関係教育委員会、各教育局、京都教育大学並びに研究協力員の先生方に厚くお礼を申し上げます。

平成12年3月

京都府総合教育センター
所長 村田 伯義

目 次

第1章 はじめに

1 研究の主題	1
2 研究の目的	1
3 研究の仮説	1
4 研究の方法	1
5 本研究の用語の概念	1
6 本書の構成	2

第2章 事例集

事例1 LDが疑われるA男(小学5年生)	5
事例2 突然教室の窓から渡り廊下に飛び移ったりするB男(小学4年生)	7
事例3 弟には姉、母には赤ちゃんのように振る舞うC子(小学5年生)	9
事例4 トイレを済ませた日は登校できるD男(小学5年生)	11
事例5 「です」「ます」調で会話することがあるE男(小学6年生)	13
事例6 ADHDと非言語性LDが疑われるF男(中学2年生)	15
事例7 娘の異質さを受け入れにくい母親をもつG子(中学3年生)	17
事例8 予定が変わると不安定になるH男(中学2年生)	19
事例9 別室登校で、かかわってもらった存在から、かかわる存在に成長したI男 (中学2年生)	21
事例10 障害児学級に入級して、不登校傾向を克服したJ男(中学3年生)	23

第3章 事例から学ぶ

Q1 学習不振のため不登校等になっている児童生徒で、その背景にLDまたはLDかもしれないことがある場合がありますが、その援助・指導においてそのことを踏まえる必要があるのはなぜですか。	25
Q2 「LDかもしれない」と推測できるのはどんな場合ですか。	26
Q3 不登校等の背景に学習不振があり、それがLDに起因すると推測される場合、その援助・指導における留意点は何ですか。	27
Q4 保護者との連携ではどのような工夫や留意点がありますか。	28
Q5 学級や学年の他の児童生徒への指導における留意点は何ですか。	29

第4章 研究のまとめと課題

1 研究のまとめ	30
2 課題	31

資料

1 事例に関するその他の資料	32
2 用語の解説	34

第1章 はじめに

1 研究の主題

不登校や学習障害等を示す児童生徒への援助・指導に関する研究(2年次)

2 研究の目的

生きる力をはぐくむ援助・指導において、不登校や学習障害(以下「LD」とする)等への対応は不可欠の重要な課題です。

平成8年度と10年度の調査によると、不登校等の児童生徒の中に、その援助と指導にLD等への対応を生かせる児童生徒が存在することが分かりました。今年度はその結果を踏まえ、事例研究によって、不登校等への援助・指導にLD等への対応を生かす方法を研究し、その成果を各学校での教育活動の充実に役立てることを目的とします。

3 研究の仮説

不登校等を主訴とする事例において、児童生徒がLD等かもしれないと推測される事例について

- (1) LD等が不登校等の背景の一要因になっている場合がある。
- (2) 不登校等の予防と援助・指導の手だてとして、LD等への対応を生かした方法が有効な場合がある。

4 研究の方法

(1) 事例研究

各教育局について1～2名、小学校または中学校に研究協力員を委嘱し、協力員会議で事例研究を行いました。

(2) 合同研究

平成10年度の調査研究に引き続き、2年次として障害児教育部と教育相談部が合同で研究を行いました。

5 本研究の用語の概念

不登校…………… 病気や経済的理由によらない欠席が年度間30日以上ある場合です。

(本研究1年次の平成10年度の調査もこの日数を基準としています。)

登校しぶり…………… 上記の不登校の基準に達しないが、遅刻または早退の状況から、不登校状態にほぼ等しいまたは不登校になるおそれがある、と判断される場合です。

不登校傾向…………… 登校しぶりと同義です。
不登校等…………… 不登校と登校しぶりを総称する場合に用いています。

LD…………… 一般的な知的発達の遅れがなく、聞く・話す・読む・書く・計算する・推論するなど特定能力の習得と使用に困難を示す状態です。また、生育歴、病歴、医学的・心理学的諸検査の結果等に中枢神経系の機能障害が推定される所見があります。

なお、その特徴のうち学校生活等で見られるものについては、下記の教育資料で紹介していますので参照してください。

教育資料平成7年度第3号「心身に障害のある児童生徒の指導方法-軽度障害児及び学習面に困難を示す児童生徒の状況とその指導-」p.4~6

教育資料平成9年度第3号「学習障害(LD)を含む学習困難な児童生徒の指導方法-事例研究のまとめ-」p.4~17

教育資料平成10年度第2号「不登校や学習障害等を示す児童生徒への援助・指導-調査研究のまとめ-」p.6~30

諸検査の結果等の特徴については、

同上教育資料平成10年度第2号p.40~43を参照してください。

また、本研究の各事例においては、相談機関等がLDであると判断していない場合でも、生育歴や教科学習での困難の偏り、センター調査項目の特徴等にLDにつながる情報がある場合は、LDへの援助・指導方法を活用する方がよいと考え、「LDかもしれない」「LDが疑われる」と表記しています。(センター調査とは、教育資料平成8年度第3号「学習障害(LD)を含む学習困難な児童生徒の指導方法-実態調査のまとめ-」記載の調査を指します。)

LD等…………… LDであると断定できないが、LDと類似の状態像を示す様々な場合を総称する場合に用いています。

学習困難…………… 記憶、注意集中、発語、計算、書字、推論等学習過程で必要なことに著しいつまづきがあることを表します。

学習不振…………… 学習困難があるために、学年に相応した学習の成果が現れていないことが著しい場合を示します。

6 本書の構成

この教育資料は、援助・指導に関する事例研究のまとめです。「児童生徒への援助・指導をできるだけ具体的に考えるための事例集」としての体裁を重視し、第2章以降については、次のような構成にしました。

すべての状態像を網羅することはできていませんが、援助・指導の方法やそのヒントが得られるのではないかと考えます。

第2章 事例集

事例一件につき見開き2ページとして、できるだけ簡潔にまとめています。

事例の標題は、児童生徒が示す状態像をイメージしやすいように、特徴的な側面を選んで用いました。

事例は、下記の観点で整理しています。

なお、紙幅に限りがあるので、家族の構成や年齢等補足が必要な情報、専門的または詳細な検査結果等は巻末の「事例に関するその他の資料」に記載しました。

欠席等の様子

欠席日数、遅刻・早退回数等で、不登校または不登校傾向の経過を特徴的に示すデータや情報です。

学習の様子

学習困難を示す教科やセンターの調査該当項目の偏り等、LD等への対応を生かす必要があることを示す特徴的なデータや情報をまとめました。

性格や行動の様子、エピソードなど

中枢神経系の機能障害を推定できる生育歴上のリスク情報、不登校等の背景理解につながると考えられる心理的特徴を示す状況及びエピソードなどを記載しています。

児童生徒の理解

不登校等の経過及び学習・性格・行動面の特徴やエピソードなどを踏まえて、援助・指導の方針の根拠となる児童生徒の主な課題を示しています。

援助・指導の方針

児童生徒の理解を踏まえ、不登校等や学習困難に対応する方針を表しています。

援助・指導例と経過と主な担当者

該当児童生徒の不登校等や生活・学習面での主な課題に具体的に対応したものに焦点化し、経過も含めて簡潔に表すように努めています。また、LD等への対応を生かした実践をできるだけ紹介しました。

主な担当者とは、担任等直接の援助・指導に当たった教師だけでなく、事例によっては、組織的な取組の調整者も表しています。

変化と課題

不登校等及び学習困難の改善の様子と残っている課題を示しました。なお、LD等への対応を生かす指導方法の有効性とその活用の必要性を示すことに留意しています。

考察

事例全体について、援助・指導の成果及び課題をまとめました。

該当児童生徒は今

事例の各取組の評価を行う上で参考にするため、現在の様子を示しています。

第3章 事例から学ぶ

Q & Aの体裁でまとめています。

第4章 研究のまとめと課題

資料

1 事例に関するその他の資料

児童生徒の家族、諸検査等の結果などに関する他のデータです。

2 用語の解説

児童生徒の様子とその理解及び援助・指導内容に関連する主な用語については、初出のページにおいて 番号を付け、その順に概括的な説明を(p.34～37)しています。

第2章 事例集

事例1 L Dが疑われるA男(小学5年生)

欠席等の様子

1年 17日、4年 40日
2年 35日、5年 68日(11月末現在)
3年 15日

5年の日数は、ほとんど1学期のもので、2学期は、担任による指導の結果、欠席は少なくなっている。

学習の様子

- ・集団行動が出来ず、離席が多い。
- ・読み書きや文章の内容理解が苦手である。
- ・計算は比較的得意としている。
- ・器械運動、縄跳び等の粗大運動や手先の巧緻性にも課題がある。

性格や行動の様子・エピソードなど

母親が妊娠時に、切迫流産等で薬を服用したことがあった。吸引分娩で出生した。

(2歳)始語が遅く、発達診断を受けた。言語発達の遅れが指摘された。

(3歳)父親が別居した。

(保育園)マイペースの行動が多く、集団に入るためには保母の介助を必要とした。

(1年)担任が参加する集団遊び以外は一人遊びが多かった。集団活動を嫌い、泣いて拒否した。

構音障害を主訴としてことばの教室へ通級した。幼児語が残る。(構音は2年で改善した。)

(1~3年)母親の生活リズムの乱れが影響し、欠席が多かった。

(3年)一音ずつ途切れる話し方になるのは、声帯が薄く、呼気と発話にずれがあるためである、と耳鼻科で診断された。

(4年)計算、理科は意欲的に学習したが、他の教科では他の児童との差が拡大した。

(同)周囲の者の気を引く行動が目立った。

(5年)かん高い声へのからかいのため、班活動でのトラブルや欠席が増加した。

児童の理解

生育歴上のリスク情報、言語発達の遅れ、構音障害、教科学習の偏りなど、L D的な中枢神経系の機能障害が推測される。また、幼年期からの集団適応の弱さに、母親の生活リズムの乱れの影響も加わり、低学年での不登校傾向の背景になっている。

学年が上がるにつれて、学習の遅れがさらに大きくなり、学級でのからかいなどから、一層欠席が目立つようになったと考えられ、A男の援助・指導だけでなく他の児童への指導にも留意する必要がある。

援助・指導の方針

- 1 自己マイナスイメージ及び学習困難の改善と克服のための個別指導を行う。
- 2 学級児童の理解を促し、集団適応を援助する。
- 3 家庭訪問等により母親を援助する。

母親の不規則な生活リズムの影響による不登校（1～3年）

集団への不適應が要因となった不登校（4～5年1学期）

学年の後半に登校が増えた時期（5年）

- ・担任が家庭訪問し、母親の生活リズムの改善について話し合った。
- ・起床し登校すれば、学校生活を楽しめた。
- ・構音及び身体活動(縄跳び、スキップなど)の個別指導を行った。発音とぎれを改善するため、腹式呼吸を指導した。(ことばの教室)
- ・他の児童と比較して自己にマイナスイメージをもち、そのことによる不登校が増える。
無理な登校刺激を控える。
ことばの教室での個別指導の回数を増やす。
手作りの計算ソフトによるパソコン、1、2年レベルの読解プリント、絵入りの手作りプリント等教材を工夫する。(計算ソフトや絵入りプリントに意欲を示し、個別指導に期待感をもつ。)
- ・学級でトラブルが発生した時は、A男が納得するまで話し合う。A男がわざとトラブルを起こすのではないことを説明し、学級児童の理解を促す。ただし、幼い傾向にある児童とはトラブルが続く。
- ・かん高い声へのからかいが不登校要因の一つと分析し、他の児童への指導を行う。A男の行動が迷惑な場合もあることを認めながらも、多様な声の人がいること、彼の声は個性であること、仲良くしたいというA男の願い等を説明する。からかいが減り、声をかける児童も現れ、欠席が減少する。
- ・漢字の読みも向上し、教科書の音読にも積極性が見られる。
- ・母親が心理的に安定するように、学級指導の成果を説明する。
また、A男の課題に特異性があることを説明し、家庭の協力も必要なことを話し合う。できるだけほめることを奨励した。

変化と課題

1 変化

対人関係
学習
家庭

学級児童とのトラブルが減り、行事や班活動への参加を嫌がらなくなった。個別指導により積極的な姿勢が見られ、計算、読解などがさらに向上した。登校日数が増えるとともに、母親の不安が減少し、かかわり方が安定した。

2 課題

学習
家庭

特に困難な教科の改善・克服のために個別指導を行う。
母親への援助を継続する。

考察

学習困難と構音障害の改善・克服のための個別指導を行うとともに、不登校の一因となっている母親の生活リズムの改善にも取り組んだ結果、不登校が改善した。また、学級指導で、A男についての他の児童の理解を図り、集団適應を支えた。トラブルや欠席日数も減り、学年レベルには達しないが、学習にも積極的に取り組むようになった事例である。

A男は今

中学3年生。時々欠席したが、登校しぶりには至らず、部活動(科学部)で活躍した。

事例 2

突然教室の窓から渡り廊下に飛び移ったりする B 男（小学 4 年）

欠席等の様子

- 1 年 5 日 集団登校ほとんどできず、車で送ってもらう。遅刻が多い。
- 2 年 10 日 始業に間に合わないことが多い。
- 3 年 4 日 週に数回遅刻した。
- 4 年 15 日（1 学期）担任の叱責をきっかけとして欠席が続く。
- 13 日（2 学期 11 月末現在）友達の注意をきっかけとして欠席が続く。

学習の様子

- 〔算数〕（1 年）20 までの加算はできる。
小 2 以降学習意欲が低下し、授業中他の本を見たり、落書きして過ごす。
- 〔国語〕（1 年）ひらがながようやく読めた。
（3 年）音読はできるがたどり読みで、視写を嫌がる。
（4 年）乱雑な文字が多い。語のニュアンスが理解しにくい。語の使い方が不的確である。
- 〔その他〕（2 年）発達検査は境界線レベル。
（4 年）1～2 年の学力である。

性格や行動の様子・エピソードなど

生後 3 ヶ月で保育園に入園した。母親はしつけをほとんどしなかった。

幼児期から、父親と兄にたびたび暴力を振るわれた。

（1 年）整理整頓が出来ず、消しゴムや鉛筆をいつも噛んでいた。

（2 年）トラブルで興奮すると、落書きをしたり、物を投げたり 2 階から落としたりした。

（4 年）教室の窓から渡り廊下へ飛び移るなど、危険な行為がしばしばある。

両親の帰宅が遅く不規則な生活で、子どもだけで深夜まで過ごすことが多い。

注意を受けても、指示・指導が入らず、暴言を吐いてけん制の態度をとる。

授業中、他の児童を巻き込んで校舎を徘徊する。

学校と児童相談所との連携の中で「ADHD²を含む LD が推測される」という所見を得る。

児童の理解

ADHD を含む LD が疑われる。幼児期の基本的な生活習慣形成も不十分で、集団適応が困難になっている。登校しぶりは、学習の遅れ、未熟な社会性、人間関係の希薄さなどによるものと考えられる。また、父親や兄の暴力的なかかわりを背景として、注意や叱責に対して過剰に反応し、暴言や暴力がしばしば見られることにも留意する必要がある。

保護者は、B 男の行動を「ADHD や LD かもしれないから」ではなく、学校の指導の不十分さ等によるものと考えており、見解の不一致がその行動を助長している。

援助・指導の方針

- 1 自己存在感の確立を促すための具体的な活動を設定する。
（成就経験が少ないので、達成感をもてるよう工夫する。）
- 2 受容的態度を示しながら、集団生活を送れるように、ルールを守ることを指導する。
（トラブル時は落ち着くのを待ち、気持ちを受け止めた上で、厳しさを示す。）
- 3 学習の個別指導及び家庭との連携により、信頼関係の修復と、指導の一致を図る。

援助・指導例と経過 ----- 主な担当者 教育相談部員、担任 -----

- | | |
|--------------------|---|
| 1 回目の不登校
4年 6月 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習用具の不備、授業中の手遊び、無断下校等について若干厳しく注意された。「暴力を振るわれた」と言って帰宅し、翌日から欠席が続く。 ・担任外教員が、たびたび家庭訪問と電話連絡を行う。保護者に協力してもらおうよう働きかけ、B男にも言葉をかける。学校への不信感が和らぐ。休み時間や放課後に、自転車に乗って学校へ来る。 |
| 再登校
7月
2学期 | <ul style="list-style-type: none"> ・2週間ぶりに、ザリガニを持って(自らきっかけを作って)朝から登校した。 ・校舎徘徊、無断下校、いたずらが増加し、男子児童の中心的存在になる。 ・学級全体としてもトラブルが多発する。 |
| 10月 | <ul style="list-style-type: none"> ・児童相談所と連携する。「ADHDを含むLDの疑いがある」との所見を得て、援助・指導の校内体制を再検討する。 |
| 組織的な取組の
開始 | <ul style="list-style-type: none"> ・箱庭³で遊ぶ。(スクールカウンセラーとの連携) ・ロールプレイングを含むプレイセラピーを実施する。(通級指導担当者との連携) B男がトランポリンなどで体を揺らすことが好きなことに着目し、トランポリン遊びをする中で、ロールプレイングを行う。
〔B男(正義の味方)が、大型ボール(悪人)を相手に、トランポリン上でタイミングよく蹴ったり体当たりしたりして遊ぶ。教師が、両者の状況を言語化することで、相手の状況を推し量り、行動を自己コントロールさせる。〕
自分を見つめる機会になる。「学級の人を、もう蹴らないよ」 |
| 2 回目の不登校
4年 11月 | <ul style="list-style-type: none"> ・担任からの注意に反抗していた時、今まで行動を共にしていた友達から強く注意された。大きなショックを受ける。直後に上履きを持って帰宅する。以後、欠席が続いている。 |
| 組織的な取組の
進展 | <ul style="list-style-type: none"> ・保護者やB男との意志疎通を継続するため、家庭訪問・電話連絡・連絡帳等のやり取りを、学校体制として組織的に分担して行う。また、定期的な保護者面談を継続する。学校への信頼感が少しずつ形成される。
欠席期間中、放課後に学校へ来た。
保護者の協力もあり、その支えで図工展の作品を完成させ出品できた。 |

変化と課題

1 変化

- | | |
|------|---|
| 対人関係 | 行動を共にしていた友だちから注意を受けて、何でも思い通りにしていたことを振り返ることや、ロールプレイングによって相手の気持ちを考えることができた。また、孤立することが多かったが、集団の中に入る場面が増えてきた。 |
| 家庭 | 保護者の思いを受け止めながら連携を図り、B男の援助・指導について共通理解が進んだ。 |

2 課題

行動を共にしていた児童が、B男の欠席中は安定することなど、雰囲気に変化した学級や学校に、彼が心の居場所や存在感をもてる場を残す工夫をする。

学習困難の改善と克服のための個別指導を専門機関と連携しながら進める。

考 察

ADHDを含むLDという共通認識を基盤にした組織的な取組により、トラブルの処理に迫られる指導ではなく、児童が興味・関心をもつものを糸口として、自己存在感や社会性の育ちを大切にす援助・指導で、改善が見られた事例である。

なお、周囲の変化に敏感な反応を示すB男の社会性の弱さに留意しながら、別室登校等無理のない登校環境に配慮することが必要である。

B男は今 訪問した教師との会話もでき、相談室への登校を考え始めている。

事例 3

弟には姉、母には赤ちゃんのように振る舞うC子（小学5生）

欠席等の様子

保育園の頃 登園しぶりがあった。
1年～2年 登校しぶりがあった。
3年1学期 身体症状が出て、登校しにくくなる。
2学期 12日(ことばの教室に登校した。)
3学期 56日(全欠)
4年 36日
5年 34日

学習の様子

[図工] 描画は上手にできる。
[体育] 苦手意識が強い。
[家庭] 包丁を使つての細かな作業が苦手である。
[理科] 得意だが、好きではない。
[国語] 表現読みができる。

学力は中程度で、教科によって差がある。
学習課題を完成するのに時間がかかる。

性格や行動の様子・エピソードなど

帝王切開で出生した。

3歳の時、弟が生まれ、退行現象⁶が現れ、強く母を求めた。

弟には姉としてかわかり、母には赤ちゃんのように振る舞った。

(3年)母の膝からなかなか離れられなかった。

(5年)授業参観に母親が来なかったので、ことばの教室で大声で泣く。

性格的に依存傾向が強い。対人恐怖的な傾向もあり、友達との遊びを嫌がった。

肥満ではないが長身のがっちりした体格で、話し方がゆっくりだったり、よく転んだりするので「どんくさい」と悪口を言われることがある。土手の散歩でも、一緒に歩いている児童を巻き込んで田んぼへ落ちることがある。

音読が上手であるが、聞いている他の児童にとっては表現がややオーバーに感じられることもある。

母親は体格も良く、常に冷静で感情の昂ぶりを示すようなこともなく、カウンセラーのようにC子に接する。

児童の理解

母親依存が強く友達とのかかわりがうまくできず、社会的な場である学校に登校できなくなった。

援助・指導の方針

- 1 安定して、継続的にかかわれるC子の居場所を確保する。
- 2 プロジェクトチームで対応する。(学級担任、教育相談部員、スクールカウンセラー)
- 3 自己決定による行動を促す。
- 4 スクールカウンセラーによる本人及び両親へのカウンセリングを行う。
- 5 友達との関係の充実を図る。
- 6 プレイセラピーにより遊びの充実を図る。

援助・指導例と経過

----- 主な担当者 プロジェクトチーム -----

登校の楽しさを知ることを目指す時期(4年 1学期)
ことばの教室での人間関係や居場所づくり
プレイセラピー

- ・ C子が安心して受け止められるかわり方に配慮しながら、春休み中から、教育相談部員が登校を促す。
- ・ 他の不登校児童と共に、遊びを通じて人間関係づくりを行う。
- ・ 他の不登校児童と距離を保ちながら、居場所をつくる。
- ・ 身体を動かすことを中心にしたプレイセラピーを実施する。
C子がコースを決定して、散歩に出かける。
指導者が入る遊びから、子ども3人で作り出す遊びへ。

友達関係の安定化を図る時期(4年 2学期)
スクールカウンセラー等とのカウンセリング
学級担任との遊びなど

- ・ C子、親を対象としたカウンセリングを並行して行う。
(子どもにとって両親は「安全の基地」(スクールカウンセラーの言葉)であることを親に伝える。)
- ・ 自学級の友達とかかわる機会を不定期にもてるよう配慮する。
休み時間に友達が遊びに来る。給食を仲の良い友達と食べる。
ことばの教室の掃除を友達とする。
- ・ 授業時間外の学級担任と遊ぶ。

友達との遊びの充実の時期(5年)

- ・ 一斉授業形態をモデルにして、ロールプレイングを行う。
(生徒役や先生役を代わり合って演じる。)
- ・ 平行遊びからの脱却を図る。(友達と対等な関係で遊ぶ。)
- ・ 放課後いっしょに遊んだ友だちと、帰宅後も遊ぶ。

ことばの教室から特定の授業への参加

- ・ 教育相談部員が声をかける。「体育見学に行ってみたら」
- ・ 自学級の友達が誘う。「理科室へ行こ」
- ・ C子と担任が相談して決めた教科(体育、理科等)の授業に参加する。
- ・ 自学級での学習に、自己決定して参加する。
- ・ 自学級で遊ぶ。

別室登校から学級登校へ(5年 3学期)

- ・ 自己決定により、ことばの教室から自学級へ帰る。(「行ってくるね」から「さいなら」へ変わる。以後、学級へ全面的に入る。)
- ・ 担任は、他の児童と同じかわり方を基本として指導を行う。

変化と課題

1 変化

対人関係 カウンセリング等により、母親のイメージが理想像から現実のものに近づき、人への恐怖感や緊張等も緩和し、友達との関係が広がった。

学習 時間ごとに、できたことが評価されることで、自信がもてるようになり、学習に気持ちを注げるようになった。

2 課題

学習 話し方や行動がゆっくりで、極端に不器用なところがある。

家庭 C子は、母親と心を通わせるまでには至っていない。

考 察

母親を理想化するあまり、年齢相応の分離が果たせず、友達とのかかわりがうまくできなかった児童に、プロジェクトチームを組み、各担当者がそれぞれの役割を担い、援助していったことで心理的に成長させることができた事例である。

なお、C子は、全授業に出席し、自発的な発言もするようになっているが、教科によっては個別指導が必要である。

C子は今 中学校では安定して登校している。

事例 4

トイレを済ませた日は登校できる D 男 (小学 5 年生)

欠席等の様子

- 1 年 18 日 入学時より不登校傾向があり、母親が学校まで送る。
- 2 年 9 日
- 3 年 6 日
- 4 年 2 日 欠席日数は、学年を上げるにつれて減ったが、朝起きにくい状態が継続した。
- 5 年 29 日 (遅刻 78 日)
2 学期当初から、起きづらく、頭痛などの身体症状で欠席や遅刻が増加した。

学習の様子

- [図形・数] 計算の理解に時間がかかる。
見取り図・展開図の理解が難しくコンパスなどでの作図が苦手である。空間概念の把握が不十分である。文章題の場面理解が難しい。
- [言語] 話し合いについていけないことがある。言葉が不正確なことも多い。読み間違いが多く、文章の理解が難しい。文字が乱雑になりがちで文章表記が困難である。
- [体育] 運動は得意である。

性格や行動の様子・エピソードなど

保育園年長時に、語彙が大変少ないため発達相談を受ける。発達に大きな遅れはないが、言葉のやりとりの面に気がかりな点があると指摘された。母親のかかわり方について助言があった。

(1 年)いつもニコニコしているが、読み、書き、計算の理解等に時間がかかる。

(2 年)気に入らないとすねる。

(3 年)表現することに抵抗が見られた。他の児童にとがめられるとすぐに泣き、自分の思いを言えない。

(4 年)言葉での自己主張がほとんどなく、周囲の動きについていだけで一人で行動できなかった。

(5 年)思いを言葉で表す力が徐々につく。

(同 1 学期)大便を教室で失敗した。

状況判断がつきにくく、考え方が幼い。困っても黙ったままで解決できない。

気の合う友達といても、やりとりがほとんどなく、言われたとおりに行動する。

苦手なこと、やりたくないことはほとんどしない。

家庭では自己中心的で、極端に少食・偏食である。

児童の理解

自分から要求することが少なく、一人遊びも多い D 男に対して、母親もまたかかわりをあまりもたない母子関係が幼少時から形成された。表現や社会性の未熟さは、それが背景にあり、学齢期に至って低学年時からの不登校傾向として現れたと考えられる。

援助・指導の方針

- 1 自己存在感をもたせ、社会性の育成を図る。
- 2 D 男へのかかわり方について、両親との連携を図る。

不登校当初 (5年2学期)	・起床しにくいことや頭痛などの身体症状(午後には回復)で欠席が続いた。 保護者面談を実施した。
母親との連携	・母親が安定してかかわれるように、ともに考えるという受容的な態度で話し合い励ます。(D男の思いを受け止めること、強い登校刺激を控えること、遅刻してもよいことなど) 1週間後母親と登校。母親へのスキンシップ要求が現れる。トイレを済ませた日は登校できる。 数か月間、中間休みや昼休み後に登校した。土曜日は、給食がなく、排便を気にせずすむためか、朝から登校することが多かった。
(同3学期)	・遅刻しても、放課後は元気なD男へのいたずらや批判が増える。
学級指導	遅刻登校の理解について学級指導を行う。
個別指導	・一斉授業の中で、個別指導の時間をもち、苦手な部分の習熟を図る。 ・良いところや頑張りを認め、自己存在感をもたせる。
父親の協力	・母親だけでなく、父親にもかかわり方について話し合い、協力を求めた。 母親任せだった父親もD男を起こしてから出勤するようになった。
卒業生を送る会をめざして	・仲の良い児童とともに卒業生を送る会のスタッフとして、当日まで頑張ろうという目標をもたせることにより、朝から登校できるようになってきた。 表情も明るくなり、他の児童とのかかわりも改善し始め、少しずつ思いが言えるようになってきた。

変化と課題

1 変化

対人関係	気持ちがりラックスしていると、他の児童と会話ができるようになった。
学習	個別課題の学習にも意欲的に取り組む場面が増えた。
家庭	父親がかかわり始めてから、ほぼ毎日、朝から登校できるようになった。 両親が協力しあうことの必要性が理解され、母親だけでなく父親とのふれあいも増えた。

2 課題

仲の良い児童の間では比較的表情も明るいですが、他の児童とのやりとりには硬さがある。

考察

母親のかかわり方を改善し、父親の協力も得て、緩やかな登校刺激を積み重ね不登校傾向を脱した事例である。学級指導による周囲の理解も含め、自己有能感に留意した個別的援助・指導も進められた。しかし、D男が確固とした自己存在感をもつに至っていないとはいえず、社会性の育成について長期的な見通しも踏まえて取り組む必要がある。

D男は今 中学1年生。時々休んだり遅刻や早退を繰り返し、登校しぶりを克服できてはいない。

事例5 「です」「ます」調で会話することがあるE男(小学6生)

欠席等の様子

1年 20日
2年 9日
3年 11日
4年 18日
5年 24日 2学期末から保健室に登校した。
6年 28日 4月から、ほぼ毎日保健室に登校した。

学習の様子

[実技教科]

体育 器械運動、跳ぶ運動、ボール操作、スキップ等が苦手で、特にゲーム参加に消極的である。

音楽 リコーダーの演奏、特に他のパートと協調した合奏や合唱に参加しにくい。

[その他] 実技教科以外の学習は、一斉指導では困難だが、個別指導では課題に向かおうとする。

性格や行動の様子・エピソードなど

(1年)4月、母親恋しさから毎日泣いた。一人で席にすることが多く、友達とのかかわりを拒んだ。ルールのある遊びができなかった。

(2年)手、指、体の動きがぎこちなく、指示に従いゆっくり活動した。

(3年)課題を仕上げるのに時間がかかった。給食当番で、最後まで役割を果たせることもあった。パターン化された行動には迷わないが、判断が求められる場面は回避した。

(4年)特定の友だちがなく、集団とはかかわりにくかった。

(5年)自分の世界にすることが多く、独り言や一人笑いも見られた。

自他が未分化で、他人が叱責されているのに泣いたり、他人が話しかけられているのに応答したりした。

(6年)会話が、学校だけでなく家庭でも「です」「ます」調である。

児童の理解

自他の未分化によるコミュニケーション能力の低さや、集団とのかかわりが困難であることから、幼児期の二者関係の形成が不十分であると考えられるが、独り言や一人笑い、「です」「ます」調の会話等から、情緒障害も推測される。

低学年から集団不適応傾向にあったが、5年生という前思春期になって他の児童とのギャップの拡大とともにそれがさらに強まり、保健室登校に至ったと考えられる。

援助・指導の方針

- 1 保健室で個別指導を実施し、学習困難の改善・克服を図る。自己表現力を育成し、対人関係能力を促進する。
- 2 小集団で、関心・意欲のある題材を扱った実習を行い、自信と達成感をもたせる。参加可能な学級活動を通して、社会性を育成する。
- 3 E男の課題の理解を促すため、家庭との連携を図る。

援助・指導例と経過 ----- 主な担当者 担任、養護教諭 -----

保健室登校開始(5年12月)	・担任の叱責が級友に対するものであったにもかかわらず腹痛を訴え、保健室へ行く。翌日から保健室に登校した。
保護者面談	・保健室での学習を認めつつ可能な限り学級の授業へ行かせた。(保護者の成績に関する不安の軽減を図る。) ・授業には入れなかったが、給食と終わりの会は、学級に参加した。 ・2カ月後、保健室来室者に「どうしました?」と声かけができた。
6年当初	・登校後、一旦学級へ行き、学習用具を持って保健室へ来た。クラスメート全員が下校した後、カバンを教室へ取りに行き、一人で下校した。 ・来室児童にはかかわろうとするが、休み時間は、来室するクラスメートを避け、運動場をぶらついた。
個別的な援助・指導	・翌日の学習計画を教師と一緒に立案する。(スケジュールの自己決定) ・運動不得手なE男の抵抗感が少ない風船バレーで遊ぶ。準備や片付け等でも一対一のコミュニケーションを図った。(運動促進とコミュニケーション能力の育成) ・E男が興味をもって主体的に参加できそうなホットケーキづくりや、ゲームを、保健室登校の同学年児童を交えて実施した。(社会性の育成)
家庭との連携	・パターン化された行動以外の体験の場を家庭で積極的につくっていくことを話し合う。 買い物等、両親との外出機会を増やす。(具体的内容の提示) ・E男への家庭での具体的なかかわり方を話し合い、保護者のE男理解が深まる。
E男の活動の広がり	・体育大会団体演技の練習に参加し、当日は部分的に参加した。 ・活動をともにした保健室登校の同年齢女子児童の登校を心待ちにする。 ・卒業式(練習も)、学級お別れ会等の行事や活動にも嫌がらずに参加した。

変化と課題

1 変化

学習 個別指導の積み重ねにより、計算、家庭や図工の実技に興味を示すようになり、学習に対する意欲と自信が見られるようになってきた。また、自分の世界にいる時間も減少し、自分のしたいことを意思表示できるようになった。

対人関係 コミュニケーションが、同学年の別室登校女子児童とのかかわりによって少し広がった。また、大きな集団活動への参加も、行事を節に可能になってきた。

家庭 保健室登校開始時の保護者の不安は和らいだ。また、休日には、外に出たがらなかったE男と、買い物に出かけたりするようになった。

2 課題

対人関係が未成熟なE男に対する、他の生徒の理解を促進する。

長期的な見通しと中学校との連携を踏まえた援助・指導を図る。

考 察

前思春期に集団不適応を強めたE男に対する、保健室を中心とした早期の個別的なかかわりと小集団活動へのゆるやかな参加で、家庭への引きこもりを防いだ事例である。

E男は今 中学校では登校しぶりにはなっていないが、学習課題への個別的な対応が、さらに必要になったため、2年生から障害児学級に入級している。

事例6 ADHDと非言語性LDが疑われるF男（中学2年生）

欠席等の様子

小1	3日	中1	9日
小2	4日	中2	3日
小3	10日		
小4	12日		
小5	20日		
小6	15日		

学習の様子

- ・感想など自分の思いを書けない。
- ・計算は普通に出来る。
- ・論理的思考を要するものは苦手である。
- ・体格・健康面では問題はないが、運動面はほとんどの面で劣っている。
- ・認知において、¹⁰継次処理は強いが、¹¹同時処理に相対的な弱さがある。

性格や行動の様子・エピソードなど

幼少期から落ち着きが無く、外出時には必ず手をつなぐなど目を離せなかった。

(3歳)4カ月間プレイセラピー(病院療育相談ルーム)を受け、刺激が多くなければ落ち着いて行動できた。

(小・低学年)トラブルが続いた。職員室で寝そべり、「～を殺したる」などと言った。

(小・中学年)多動抑制薬¹²を投薬されたが変化なく、だんだん服用しなくなり中断した。

(小・高学年)学級児童へのちょっかいが増加し、そのことからいじめの対象となり登校しづりになった。いじめた児童や他の児童に障害理解を指導し、いじめは止められたが、抑えが利かなくなり、暴れ出すと授業が成立しなくなった。奇行(気に入らない児童に唾をかけた、鼻くそをついたりすることなど)が目立った。

(小6 2学期)病院療育相談ルームへの通院を再開した。

興奮状態での発言は、ほとんど意味が解らない。言葉を常に発していることや、授業中突然奇声を発し、無関係な生徒の名前を叫んだりすることがある。気になることがあると、それ以外のことは頭に入らない。

人とのコミュニケーションがとりにくく、相手の欠点を指摘する言葉かけや嫌がることをして、かかわりをもととすることが多い。整理、後片づけ、掃除ができない。

生徒の理解

関係機関の検査結果及び情報から、F男はADHDを含む非言語性LD¹³と推測される。課題である情緒的な不安反応は、社会的な関係(場の意味や言葉のニュアンスなど)を認知することがうまくいかないことから不適応感が大きくなり、二次的な障害として出現していると考えられる。

援助・指導の方針

- 1 社会性の成熟を図るため、自己存在感を含めた自己像の再構成への援助を組織的に進める。
 - (1) 対人関係 本人の不登校状態再発防止もふまえ、学校での居場所と信頼関係の形成を進める。間違った行為には厳しく対応し、きちんと整理して本人に返す。学級・学年の他生徒に対し理解を求める。
 - (2) 学習面 ほめる機会を意図的に増やし、自信の回復を図る。学習に対する非常に高い自己到達目標を下げさせ、達成感を体験させる。
- 2 保護者、特に心理的距離が近い母親の精神的な安定を図る。

中学校入学を控えて	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校・中学校・関係機関合同の連絡会を実施する。 ・全教職員でF男の理解と方針(学年会及び教育相談部案)を確認する。表面的な問題行動のみを焦点化せず、粘り強く成長を支援する。父性と母性の両面を組織的に役割分担する。関係機関との連携を続ける。
トラブル続出 < F男に対して >	<ul style="list-style-type: none"> ・授業中に大声を出す、物を投げる、蹴るなどの行動が目立つ。また、女子生徒へのちょっかいや暴行で怪我を負わせる。間違った行為に対しては曖昧な対応をせず、どの行為が間違いだったのかを認識させる。言い分を聞いた後に、振り返らせ、今後の行動を約束させる。興奮状態の時は、指導の展開を急がず、まず落ち着かせる。些細なことでも、よい変化を認め、ほめることを多くするよう心がける。
< 保護者に対して >	保護者が滅入らないように、家庭訪問や夜間懇談を定期的にもつ。保護者の養育姿勢を認め(しつけの問題だけではない)、自立に向けた取組を共通確認する。
< 周囲生徒に対して >	F男の不安定さについて、「周囲が気になって自分をコントロールしにくいこと」「成長しようと努力していること」「挑発を掛けるようなかかわり方は、F男がこれに乗り悪循環すること」などを説明し、理解を求める。
休み時間には職員室に	<ul style="list-style-type: none"> ・一目散に職員室に来て、様々な教師に話しかけるとともに、他生徒との会話も出来るようになる。F男なりに悩んでいることをうかがわせる内容の話をするように、会話の内容も、内面的なものへと変化していった。個別に学習課題を設定する。

変化と課題

1 変化

対人関係 行動を自己制御する場面が徐々に増え、攻撃性やトラブルを起こす頻度は減少した。友人と遊ぶこともでき始め、集団行動ができる場面が増えた。また、悩みを教師(主として担任)に相談する機会が増え、行動を改善する姿勢が強まった。

学習 分からないことを素直に表すことができるようになり、地道に取り組む姿勢が現れてきた。また、授業中に興奮状態になることが減ってきた。

家庭 F男の成長を気長に見守ろうとする姿勢が強まった。

2 課題

未だコミュニケーションにおける課題は山積しており、F男に対して細やかな理解が行われない場では、対人関係のトラブルは続出すると思われる。

考察

関係機関との連携により、F男の行為を理解し見通しをもって取り組めたこと、F男だけでなく周囲の生徒と丁寧に関係を作っていたことが、彼にとって疎外感を受けなくともよい居場所として学校生活が送れ、彼の成長につながったと考えられる。また、しつけに対する自責感を和らげる視点に基づく援助が、保護者の安定に寄与した事例である。

F男は今

周囲の生徒の成長と、自己のそれとの差を自覚し始めている。そこから生じる不安と、自己コントロールの力を一歩ずつ身に付けていくこととの間で、気持ち揺れている。

事例7 娘の異質さを受け入れにくい母親をもつG子(中学3年生)

欠席等の様子

小学校 風邪等で欠席する以外、目立った欠席はなかった。

中学校 入学後5月頃から、身体症状を訴えて遅刻する日が多くなる。

1年5月から2年1学期末まで保健室に登校した。

学習の様子

[図形・数]

立体の見取り図や展開図の作図が難しい。

空間概念の理解が難しい。

多操作計算問題に誤答が多い。

表やグラフ作成が苦手である。

文章題の立式に手間取る。

[言語]

ニュアンスを受け止めたり、話し合いについていけないことがある。

表現力も乏しい。

性格や行動の様子・エピソードなど

(乳幼児期)兄や姉に比べて、周囲にかかわりを求めることが少なく、親にとっては「手のかからない子」であった。

(小学校)言葉が不明瞭で動作が遅いために、仲間はずれやいじめにあう場面が見られた。

中学入学後も大きな体と緩慢な動作はよく目立ち、他の小学校から入学してきた生徒からからかわれることもあった。

自分の思いを言葉で表せなかったり、強い口調で迫られると返事に詰まってしまって泣き出すことが多い。

リラックスできる対人関係であれば、調子よく一方的に話す場面もあるが、同級生の会話の中に加わることができない。

生徒の理解

聴覚記憶の弱さ、図形記憶、言語での表現力の弱さなど、中枢神経系の機能障害が推測される。このことがG子の認知や行動に特異性をもたらし、それは兄や姉に比べて母親にとって受け入れにくいものであったとも考えられる。これらを背景とする幼児期からの希薄な母子関係が、思春期を迎えた中学校での新たな人間関係や学習場面での不適応につながっていると推測される。

援助・指導の方針

- 1 養護教諭との信頼関係をもとに保健室登校から始めて、徐々に人間関係の拡大を。
(G子を理解し励ましてくれる仲間作りと、安心してコミュニケーションがとれる学校生活や学習環境の設定を図る。)
- 2 学習の遅れの改善に向けた個別指導を行う。(具体的な課題に根気よく取り組めるように援助する。)
- 3 障害児学級(以下障級)で国語と数学の基礎的な学習を行い、コミュニケーション能力を育成する。
- 4 家庭と連携し、保護者のG子理解を深め、母子関係を築き直せるよう援助する。

保健室登校 中1 5月	<ul style="list-style-type: none"> ・微熱・腹痛等の身体症状の訴えや遅刻が増加した。自分の思いを話せず泣き出すため、養護教諭と交換日記を始めた。（卒業まで15冊。登校したくない気持ち、母親との触れあいが少なく寂しい家庭環境等が記述される。） ・母子関係の不足を補うような退行（養護教諭にべったり甘える等）が現れるが、甘え、依存できる人間関係を経験させ、「学校には自分を待っている人がいる」という安心感をもたせた。
障級の活用 中2	<ul style="list-style-type: none"> ・障級での国語と数学の学習について、母親と面談を行う。 ・G子も教室以外の場での学習に意欲を示す。母親も了解し、障級での国語と数学の指導を開始した。 ・障級では、聴覚認知と記憶力を高めるため、漢字書取り、単語暗記や基礎的な計算等を中心に継続的に援助する。 ・清掃、学級活動、行事等は、自学級の女子生徒に迎えに来てもらって参加した。 ・「母親が依然として自分に関心を寄せてくれない」と感じ、自分の思いが解ってもらえないときには、母親へ物を投げつけたり叩いたりする。その気持ちを受けとめながら、母親への暴力をはたらかないことを約束させる。 ・人間関係を広げるため、学年や教科の教師からも声をかけることを依頼し、コミュニケーションをとる力と心の安定を図る。
個別指導をしながら教室登校へ 中3	<ul style="list-style-type: none"> ・保健室に来室する同級生の女子生徒達との交流を図る。 ・学級での授業を受けるようになるが、放課後を利用した個別指導は継続した。

変化と課題

1 変化

- 対人関係 人の優しさや思いやりを受けとめられるようになった。また、べったり甘えていた養護教諭との距離がとれるようになり、対人関係が他の教師へも拡大された。
- 学習面 達成感や周囲の大人に認めてもらえる喜びを知るようになるとともに、他の教師からの励ましや援助を受けて学習意欲の向上が見られた。

2 課題 母親との心の交流が少ない家庭状況は、大きくは変化していない。

考 察

養護教諭に受け入れられた体験が、彼女のその後の人間関係の広がり大きく寄与したと考えられる。学校において、母親との依存関係の体験を補うことは困難なことであるが、G子の強い依存を、養護教諭がしっかりとかつ適切に受けとめたことで、彼女が自ら距離を測って対人関係がもてるようになった事例である。

また、学習面でのつまずきを個別指導で援助したことにより、自己有能感を高めることもでき、意欲の向上につながった。

G子は今 高等学校卒業後、専門学校に入学。未だ母親に言えないことが多く、病院（内科）に通院し、話を聞いてもらっている。

事例 8

予定が変わると不安定になる H 男(中学 2 年生)

欠席等の様子

- 中 1 20日
遅刻76回【1校時途中の登校が多かった。】
- 中 2 7日
遅刻86回【1校時直前に登校できるようになる。】

学習の様子

- [数学] 計算問題は自分の解き方に固執し、停滞する。
基本的な計算問題を少し理解する。
- [英語] アルファベットと単語は、少し記憶する。
- [その他] ノート等への書字や、視写が困難で覚えることも苦手である。

性格や行動の様子・エピソードなど

- (幼児期) 家業が忙しく、親のかかわりがもてなかった分、暇ができると溺愛された。
- (小学校) 集団で行動することを嫌がり、集団登校せず、遅刻が多かった。
- (同) 友達がいなことを全く気にかけない様子だった。
- 遅刻すると、他の生徒の目をはばかり、隠れながら教室に向かう。
- 何事にも無頓着に見え、時々だっ子のような行動をとるが、プライドは高い。
- 自分の思い通りにならなかつたり、予定が変わると不安定になり、解決できないと先に進めない。
- 興奮すると、落ち着くのに時間がかかる。興奮時に話を聴こうとするとさらに感情が高ぶることもあり、H男の非をはっきり指摘し、厳しく対応するほうが落ち着きやすい。
- 両親は養育の不安から専門機関への相談も考えているが、実現していない。

生徒の理解

集団への不適應は、幼児期における二者関係形成の課題を、思春期になっても残しているためと推測される。H男の自己イメージが実際のH男よりも肥大し、他者からそのずれを指摘されると、自己イメージが脅かされ興奮状態に陥ると考えられる。

援助・指導の方針

- 1 興奮状態に陥ったときには、時間をかけて自分を振り返らせる。
(自己のイメージを再構成させる。)
- 2 クラスメートのH男への理解と支援的なかかわりを促す。
(周囲から単なる「だっ子」に見られないように、学級での存在感をもたせる。)
- 3 授業場面における個別的な配慮
(学習ペースに合わせた課題を設定する。)
- 4 家庭との連携
(両親の心理的ストレスを和らげる。)

保護者の困惑
(中1 1学期)

- ・遅刻が多く、登校しぶりの改善を促すため、家庭訪問を実施した。
- ・朝ぐずるH男への対応に両親は手を焼く。母親はH男へのかかわりの自信のなさに涙を流す。
- ・早朝のテレビ番組を見るため起床し、その間、遅刻は減少した。
- ・教室に入れず、階段下で隠れたり、校門や職員室前でうろうろする。

他生徒の理解
(中1 2～3学期)

- ・対人関係がうまくいかず、トラブルがたびたび起こる。
- ・トラブル時に、学級に対してH男理解を促す指導を行う。
- ・学級で温かく支援する雰囲気がつくられる。
(別室移動時の声かけや所在不明時の対応などにおいて、学級の一人として支えようとする。)

担任との信頼関係
(中2 1～2学期)

- ・興奮時の指導には手を焼くが、厳しい指導にも担任との関係は悪化せず。
- ・周囲のからかいは減少した。
- ・班の仕事分担で、朝の活動の役割を担うと、遅刻せずに頑張る場合もある。

学習意欲と存在感の芽生え

- ・宿題や基礎学力の回復を図る。(家庭学習への保護者の支援)
- ・文化祭におけるクラスメートの評価:「H君は意外に頑張っていた」「分からないことをH君が親切に教えてくれた」(存在感の芽生え)
- ・長時間の遅刻が減った。(1校時途中の遅刻 1校時開始時の駆け込み)
- ・ためらわずに教室に向かえるようになった。

変化と課題

1 変化

対人関係 トラブル時に少しずつ客観的に自分の言動を振り返るようになった。

また、他人に自分がどう見られているかを気にかけるようにもなった。

学習 基礎学力に課題を残しつつも、学習意欲が芽生えてきている。

家庭 学校での指導によってH男が成長した部分を家庭に知らせていくことで、学校との協力的な関係が作れた。

2 課題

朝の生活リズムを定着させ、行動の自己調整力を高める。

基礎学力の回復を図る。

考察

生活リズムの定着には未だ課題が残るが、興奮時の時間をかけた指導と、H男の理解と支援的なかかわりを促す学級指導によって、彼が学級における存在感を少しずつ獲得しつつ、自己イメージの再構成を始めた事例である。なお、H男の思いを受け止め、ともにそれを整理しながら、彼自身が取り組むべき課題を自ら見いだす援助の在り方を探る必要がある。

H男は今

3学期になり、不安定な日もあるが、卒業生を送る会のスタッフの一員として活躍している。

事例 9 別室登校で、かかわってもらった存在から、かかわる存在に成長した I 男 (中学 2 年生)

欠席等の様子

小 5 67日 2 学期以降は、放課後に登校した。
 小 6 115日 2 学期以降は、ことばの教室に登校した。
 1 学期 8 日 } 保健室・相談室登校
 2 学期 9 日 }
 3 学期 10 日 }
 中 1 27日 1 学期 3 日 相談室登校
 2 学期 0 日 "
 中 2 3 日
 (11 月末現在 教室登校 1 日 (始業式))

学習の様子

〔言語〕特定音が不明瞭で、基本的な漢字が未習得である。不的確な言葉遣い、話題の偏り、漢字の点画の間違ひも多い。
 〔図形・数〕図形作図、合同・対称の理解が困難である。日常生活に必要な量の推測することや、公式を利用することが難しい。
 〔実技〕リコーダーの指使い、はさみやカッターナイフなどの操作がかなりぎこちない。絵の表現が苦手である。

性格や行動の様子・エピソードなど

父母が不和な状況のもとで、二人目の男の子として生まれた。
 父親の転勤で短期間にたびたび転居した。幼稚園も次々に変わる。
 幼稚園年長時に父親が別居した。
 (幼児期)母親の立ち話が 1 時間になっても、片時も離れずに側にいる。
 (同)決めた足から踏み出さないと外出できない。汚れた手を執拗に洗う。
 (小 1)入学当初強く緊張する。給食にこだわり、登校をしづる。
 (同)構音障害があり、ことばの教室で指導を受ける。
 (小 2)苦手な作業等を強いると「学校を辞める」と荷物をまとめて帰ろうとする。
 (小 3)自分の思いを出せないため仲間に入れたい。2 学期ころから攻撃的になる。
 (小 5)「宿題ができていないから学校へ行かない」と言って欠席することがあった。

生徒の理解

不安定な幼児期を過ごしたことなどによる社会性の未熟さが不登校の背景にあると考えられる。構音障害の既往歴もあり、自分の考えや思いを伝える表現が乏しく、集団適応に配慮を必要とする。そのため学習にも遅れがみられる。

保護者は、不登校の原因はいじめであると考えており、学校の対応に不信感をもっている。このことが I 男の登校しづりを助長していることにも留意が必要である。

援助・指導の方針

- 1 円滑な対人関係をもてるように受容的態度を示しながら指導する。
 (相談室登校での人間関係を糸口とした自己存在感の育成)
- 2 好きな教科または嫌いな教科に応じた適切な方法や形態で、学習の援助・指導を行う。
 (自己有能感を生かす工夫)
- 3 家庭との連携により信頼関係の修復を図る。(母親の心の安定)

援助・指導例と経過 ----- 主な担当者 教育相談部、養護教諭 -----

入学式前日の家庭訪問	・養護教諭・相談担当教諭が入学式の参加方法について、母親とI男とに面談を行う。入学式終了後に登校し、教室には入らず、廊下から担任の話を聞いた。
保健室登校	・翌日から保健室へ登校した。教科の学習活動はほとんどできなかった。気に入らないと「帰る」を連発した。 ・養護教諭だけでなく相談担当や担任へ、教師との人間関係を広げた。3校時目登校のリズムが確立した。
相談室登校	・保健室登校から相談室登校に変え、同室の同学年男子1名と出会った。かかわってもらっただけの存在から対等にぶつかり合う関係へ変化した。
不安定な関係	・毎日のように喧嘩する。ひどく攻撃的になり不安定になった。 受容的態度で接し、気分を変えられるように、I男が安定して取り組める活動を中心に指導を行った。
安定した関係	・生徒1名が増えたが、その関係は安定し、I男も小集団への適応を見せる。わがままや不適応行動に対して同世代の仲間から注意や指摘を受け、自分をコントロールする力が少しずつ育つ。 ・(相談室でも)教科担任制にしたので、多様な教師と人間関係が拡大した。 ・漢字の読みでは一目置かれる力を生かし、「小先生」としてさらに意欲づけた。集団での学習を苦手にしてきたが克服させる。(自己有能感の活用)
適応指導教室への参加 教室登校	・適応指導教室(社会見学、スキー教室、陶芸教室、料理教室等)に参加することで、楽しさを共有する経験をもつ。(他機関との連携) ・相談室の仲間が教室の授業を受けに行く姿を見たり、その経験を交流したりする中で、「僕も行ってみようかな」と心を動かし始める。 文化祭・体育祭に仲間と一緒に参加した。(4年ぶりの行事参加)
母親の感動	・行事参加ができたことに母親は感激し、次第に学校不信が払拭され、相談室登校生徒の保護者会にも初めて参加した。(学校への信頼感)
かかわる存在へ	・相談室内の女子の関係がもつれ、ひとりぼっちになった生徒の相談役として、その子の「居場所」として活躍することもあった。 かかわってもらっただけの存在からかかわる存在に成長した。

変化と課題

1 変化

徐々に人間関係を広げ、相談室で、孤立することから集団の中に入っていきることができた。その中でも、かかわってもらっただけの存在からかかわる存在に成長した。

相談室仲間のかかわりが、素直に受け入れられ、教室登校に向けた活動が少しずつできるようになってきた。

2 課題

所属学級に、I男を受け入れ、居場所や存在感のある雰囲気をつくる。

校内連携(相談担当と担任)を強化し、保護者との連携を深める。

考 察

小学校との適切な連携と、その情報を活かした取組(入学式前の家庭訪問)で個に応じた配慮が機能している。保健室から相談室へ、また相談室内でも徐々に集団適応の機会が多様に設定され、次第に対人関係が広がった事例である。

かかわってもらっただけの存在からかかわる存在へと成長できたことは、I男の興味・関心に基づき、自己有能感を大切に活動を中心とした指導が行われたからであろう。

I男は今

苦手な作業的な学習にも取り組めるようになり、一部の教科については教室で授業を受けている。

事例10 障害児学級に入級して、不登校傾向を克服したJ男(中学3年生)

欠席等の様子

中1 2学期まで 18日
(前籍校11日(転入11月))
3学期 5日(遅刻3早退1)
【学級に入れず、2月中旬から相談室に登校した。】
中2 1学期 4日
【5月障害児学級(以下障級)の見学を始めた。】
2学期 2日
【10月障級に入級した。】
中3 1・2学期 0日

学習の様子

〔数学〕九九は覚えており、かけ算・割り算はできるが、文章題の場面理解が難しい。時間の計算、小数の割り算、図形の理解も苦手である。
〔国語〕音読では勝手な読替えがある。読解も他生徒の反応を見ながらそれなりに答える。作文での脱字、長音促音の誤表記が多い。漢字は、小2～3年程度である。
〔その他〕記憶の定着が弱い。

性格や行動の様子・エピソードなど

身辺自立はできている。

幼稚園と小学校で発達検査を受け、軽度の知的障害を指摘されたが、保護者は認めたくなかった。小学校卒業まで通常の学級に在籍したが、いじめも受けた。

(中1)被害者的な意識が強い反面、承認欲求も高く、攻撃的言動もあった。

(中2)コンプレックスのため自己を粉飾するうそやごまかしも多い。

友達と遊べず、家庭ではテレビ、ゲーム漬けの生活である。

生徒の理解

幼児期から発達の遅れを指摘され、検査を受けても、保護者の障害受容が、教育の場についての適切な選択ができる段階までには至らなかった。そのため、学習困難が積み重なり、思春期を迎えて、他生徒との差やコンプレックスの自覚が強まり、登校しぶりにつながった。

周囲への適応がより必要とされる転校が、登校しぶりをさらに強めた。小さなトラブルでも学校に不信感をもつ被害者的な意識や、プライド維持のための強がりやうそもある。

援助・指導の方針

- 1 被害者的な意識に配慮した、相談室登校を行う。
(不登校傾向を改善するため、登校環境に配慮する。)
- 2 障級への入級を見据えた相談室での個別指導を行う。
(入級を拒否しているプライドに配慮し、個別指導の中でつまずきの自己理解を図り、納得の上で発達検査を実施する。)
- 3 定期的な母親面談及びトラブル時のきめ細かな連絡を行う。
(J男の障害を受容し、適切な援助の場についての理解を図る。)

援助・指導例と経過 ----- 主な担当者 教育相談部、障級担任

- | | |
|---|---|
| 相談室登校へ
中 1 3 学期
2 月中旬 | <ul style="list-style-type: none"> ・遅刻や早退が続き、ついに教室に入れなくなった。
教育相談部員が、相談室への来室を勧めた。 ・相談室登校を開始した。その一週間後、母親面談も実施した。
国語・数学 小 1 程度の内容にもつまずく。
運動・動作面 比較的能力があり、卓球は楽しんだ。
トランプ遊び ルールや残り札の理解を援助すれば、周囲を気にしな
がらも楽しめる。同室の 2 年女子ともうち解けられた。 |
| 入級への取組
中 2 1 学期

5 月

6 月
同月下旬
7 月 | <ul style="list-style-type: none"> ・定期家庭訪問 父親が家庭学習の面倒を見始め、「J 男の学習困難の厳しさに驚き、LD を疑う。 ・保護者の了解を得て、スクールカウンセラーが発達検査を実施した。 ・父親の「無理なく入級させてください」との言葉を受けて、入級の方向を校内組織で確認した。 ・障級の数学授業を見学し、参加する。 ・入級することへの不安のためか、登校しづりが見られた。無理をさせないように配慮し、授業に数回参加させる。
その後、「数学の授業が楽しい」の感想をもつ。 ・数学だけ障級で授業を受けることを開始した。 ・ほぼ全授業を障級で受ける。 ・全日(朝学活から終学活まで)障級で過ごす。この間障級の地域行事にも参加した。 |
| 入級
中 2 9 月 | <ul style="list-style-type: none"> ・両親が授業を参観する。母親：「こんな生き生きしている J 男は初めて見た。世間体より子どものことを考えないと・・・」 一週間後に入級した。 |

変化と課題

1 変化

対人関係 障級の温かい人間関係の中で、徐々に人との付き合い方を学び、攻撃的な言動が減って、前向きで素直な面を取り戻しつつある。

学習 分からない時のごまかしや知ってるふりが減り、積極的な姿勢が見られ、国語では小 4 の漢字、数学では多位数のかけ算・割り算、小数、分数の理解も進んでいる。

家庭 母親は世間体を気にすることもあるが、「J 男の成長を見て多面的な見方ができるようになった。

2 課題

学習 記憶したことの定着や、抽象的な概念の理解に弱さがある。

考 察

障級入級を見通し、別室登校指導など教育相談の機能を生かしながら、教育相談部と入級にかかわる組織との連携が行われている。軽度の知的障害に起因する学習困難と、対人関係でのつまずきへの援助を、スモールステップで積み上げ登校しづりの改善につなげた事例である。

J 男は今

3 年生になり、養護学校高等部への進学に向けて登校も安定し、学習に取り組んでいる。学級のリーダー的存在である。

第3章 事例から学ぶ

Q1 学習不振のため不登校等になっている児童生徒で、その背景にLDまたはLDかもしれないことがある場合がありますが、その援助・指導において、そのことを踏まえる必要があるのはなぜですか。

A1 LDによる学習不振が不登校等の理由になっている場合、その障害による学習困難それ自体の改善・克服のための援助・指導が必要だからです。

学習不振による学校生活への心理的不安が、不登校等の理由である場合、その学習不振が障害によるものではない（例えば、神経症的な不登校）

障害による

の違いにより、必要な対応が異なってきます。

の場合は、心理的なアプローチが主となります。

の場合は、受容と共感(例えば「今は学校で勉強したくないのだね……」など)を主とする心理的アプローチだけでは不十分です。LDすなわち中枢神経系の軽度の機能障害があると、そのために学習でつまずき、心理的な不安からトラブルを起こしがちだったり、不登校等の状態になる場合もあるようです。この場合、学習困難そのものの改善や克服のための援助・指導がまず必要なのです。障害による児童生徒それぞれの認知の特徴(いわば学習や行動のスタイル)及び特異性に応じた援助・指導に留意することも大切です。

～ LDかもしれない児童生徒の学習・行動等の課題の改善・克服のための援助・指導～

特徴的な学習・行動スタイル	その理由・背景	援助・指導例
<p>予定が突然変更された場合や、友達の何気ないかわりを誤解したりすると情緒が不安定になりやすい。</p> <p>事例6 F男 事例8 H男</p>	<p>場や人間関係の認知に弱さがあるため、次の行動に見通しがもてず、失敗経験も気になり、「うまくやらなければいけない…」と不安になってしまう。</p>	<p>できるだけ事前に変更を知らせる。興奮時の不適切な行動を整理して返し、不安定になることを克服する柔軟さを少しずつ指導する。</p>
<p>友達と遊べない。トラブルが多い。</p> <p>事例1 A男 事例3 C子 事例5 E男 事例8 H男</p>	<p>聴覚認知の弱さのため、言葉を聞き違えたり意味を取り違えたりして、他者との間合いや気持ちの読み取りがうまくいかない。</p>	<p>別室登校を活用し、ロールプレイングによるコミュニケーション理解と、そのトレーニングを行う。</p>
<p>言語よりも数量に関する学習の方が比較的意欲がある。</p> <p>事例1 A男</p>	<p>言語発達の遅れ(軽度の構音未熟)</p>	<p>別室登校を活用し、計算ソフトを使ったゲーム的学習により意欲を強める。絵の入ったプリントを使う。</p>

Q 2 「LDかもしれない」と推測できるのはどんな場合ですか。

A 2 全般的な知的発達に遅れがないのに、生育歴、病歴等に中枢神経系の機能障害につながりそうな所見がある場合や、教科学習の結果に特異な偏りがある場合に限られます。

LDに限らず、障害の種類や状態は、心理検査、医学検査、生育歴、既往歴、学習困難の偏りの状況や、性格・行動の特徴的なエピソードなど、複数かつ多面的で総合的な情報をもとに判断しなければなりません。

学校においては、下表のような条件(できるだけ複数の条件)に該当する場合に限って、「LDかもしれない」と推測できます。(あくまでも推測であり断定ではないことに留意する必要があります。)

推測できる条件の例	具 体 例	事 例
生育歴、既往歴等に、中枢神経系の機能障害につながる可能性を示すリスク所見がある。	妊娠期・出産時の異常	事例1 A男 事例3 C子
	低年齢時、高熱を出し、けいれんなどを起こした病気に罹患した。	事例4 D男
	特に育てにくさ、育てやすさがあった。(他の兄弟姉妹との大きな差異)	事例6 F男 事例7 G子
全般的な知的障害はないが、認知や心理に関する検査結果に特異的で部分的な弱さがある。	短期記憶の弱さ	事例1 A男
	言語発達の遅れ	事例2 B男
	ADHDに該当する所見	事例6 F男
	聴覚記憶・図形記憶・言語表現の弱さ	事例7 G子
ある教科が、他の教科と比べて著しく学習困難である。または、その教科内のある分野が、その教科内の他の分野と比べて著しく学習困難である。(センター調査で指摘された項目に偏りがある。)	算数に比べて国語の学習困難が著しい。 数量に比べて図形の学習困難が著しい。	事例1 A男

なお、不登校等やLD等に限らず、児童生徒への援助・指導は、組織的な取組が原則ですが、それは複数の情報に基づく客観的な生徒理解を踏まえた方針のもとでなければ成り立ちません。

本研究の事例は、いずれも該当児童生徒に対して、別室指導や個別指導を行っています。次ページのQ3にも紹介したように、それらを実施する上で、担任、担任外教員、教育相談部員、養護教諭、スクールカウンセラー等が、それぞれの分掌の役割を生かして援助・指導を分担し組織的に行うことで成果をあげています。

Q3 不登校等の背景に学習不振があり、それがLDに起因すると推測される場合、その援助・指導における留意点は何ですか。

A3 心理面への対応に加えて、学習困難それ自体の改善・克服のための個別的な援助・指導を、きめ細かな段階に分けて工夫することや、多様な分掌担当者が協力して行うことです。

不登校等の背景にある学習困難が、LDによるものかも知れないと推測される場合、別室登校等での小集団や個別の指導形態は、単に学校への心理的適応を段階的に図る意味に加えて、学習困難それ自体の改善や克服のための援助・指導としての位置づけをもつ必要があります。

各事例からも、該当児童生徒の心理 学習 の両面の援助・指導に、組織的に多様な分掌担当者のかかわりの工夫が行われていることが分かります。

～事例の別室登校指導での、心理的不適応と学習困難との改善・克服の手だて～

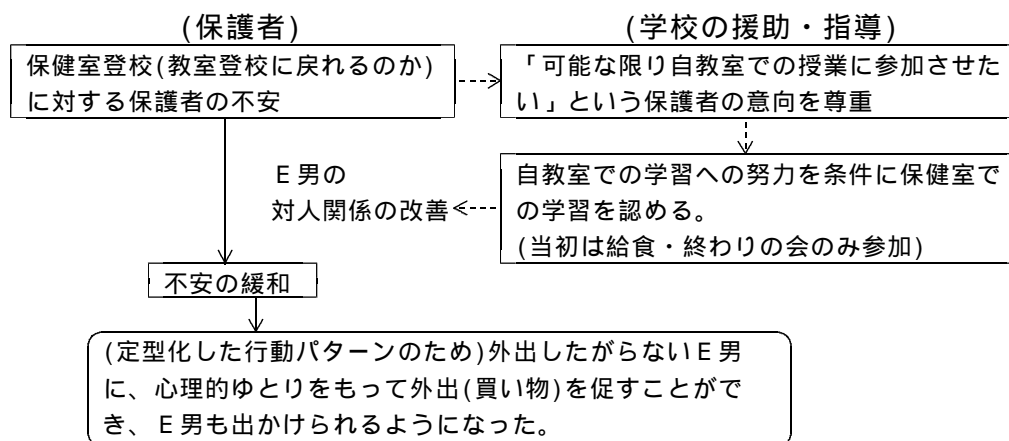
(表中の 心理 は主に適応の手だて 学習 は主に学習困難の改善や克服の手だて 下線部は担当者)

	事 例	不適応や学習困難	手 立 て の 例
相 談 室	事例2 B男	ADHDによるトラブルの多発	学習 <u>別室指導は、プライドから拒否するので、担任外教員が、授業の援助に入る。</u> 心理 放課後や昼休みに相談室を開放し、少々乱暴な遊びでも、B男が好むことに留意して、ロールプレイングに取り入れ、他人の気持ちを酌み取り、トラブルを克服する体験をさせる。教師との信頼関係維持や心の安定も図る。
	事例9 I男	社会性の未熟、自己中心的な対人関係	心理 教科担任制の授業により多様な教師と交流。 心理・学習 得意なパソコンや漢字読みでは「小先生」にしたり、検定方式を取り入れ、意欲をさらに喚起する。苦手分野はきめ細かなプリント使用。
	事例10 J男	学習不振についての自己粉飾	学習 個別指導により、つまずきを自覚させる。 心理 適切な評価により自信をもたせる。 学習・心理 発達検査を行う。(スクールカウンセラー)
保 健 室	事例5 E男	特異な言葉使いで集団不適応	心理 <u>別室指導での学習計画を、担任やかかわる教師とともに、本人が立案する。自己決定による居場所づくりを図る。</u>
	事例7 G子	G子の特異性を受け入れにくい母親との希薄な母子関係による社会性の未熟	心理 <u>養護教諭が交換日記により、G子の思いを受け止め、心の開放を図る。</u> 学習 一部教科の個別指導を障害児学級で(障級担任が)行う。
通級指導教室	事例1 A男	軽度の構音障害と言語性LDの疑い	心理・学習 言葉に関する学習よりも意欲的な数に関する学習(計算ソフトによるゲーム的学習)で達成感をもたせる。 学習 <u>通級指導担当者による口腔器官の機能改善</u>
	事例3 C子	身体活動のぎこちなさ等による遊び体験の不足	心理 登校時刻や散歩コースを自分で決めさせる。 プレイセラピーでの平行遊びから3人以上での遊びへと発展させる。

Q 4 保護者との連携ではどのような工夫や留意点がありますか。

A 4 援助・指導への協力を求めることに終始するのではなく、養育の難しさの思いを受け止め、ともに考えるという姿勢が大切です。

事例 5 (「です」「ます」調で会話することがある E 男) は、問題(定型化した行動パターン)解消への協力を保護者に求めるだけでなく、保護者の不安や要望を受け止め、それに配慮した援助・指導を経て、E 男自身の行動の改善という成果によって保護者が変化した事例です。(下図)



事例 5 と同様に、各事例では保護者との連携を進める上で、下記のような工夫や、保護者の思いへの配慮が行われています。

家庭の現状を否定せず、受容的な態度で話し合い励ます。学校の指導で変わった部分を見せることで、指導や援助の工夫を求める。	事例 8 H 男 事例 2 B 男
母親の心理的安定のため、受容的な態度で話し合い励ます。D 男へのかかわりを母親だけでなく、父親が朝、D 男を起こしてから出勤することなど協力を求める。	事例 4 D 男
相談室登校生徒の親の会への参加を促し、同じ悩みをもつ親として不安や嘆きをこぼしあったり、相談しあったりすることで、保護者の心理的安定を図る。	事例 9 I 男
養育に関する保護者の悩みや不安を聞くなど、その思いを受容する場としての家庭訪問や夜間懇談を定期的を設定する。トラブルの多さは、第一義的には、推測される LD 等によるものであって、保護者の考える「しつけの失敗」だけが原因ではないことを基本とする。 「しつけの失敗」と考え過ぎて、保護者が不安定になるよりも、本人の障害を受け止め、トラブルを起こした時の本人の心理的不安に配慮しながら、LD 等に起因する間違っただ行動を振り返らせ、正しい行動を再学習させていく姿勢を保護者に失わないようにしてもらう。	事例 6 F 男

LD が推測されることを知らせる際の配慮について

なお、「学習困難が LD によると推測される」と保護者に知らせることが有効なのは、次のような場合などに限られます。

保護者が、養育の不十分さが原因だ、と考え過ぎてかかわり方に見通しがもてない場合で、その考え方にバランスをもたせる必要がある、と見極められる。

保護者がその推測を受け止めることができる心理的状态にある、と見極められる。

また、「LD」「障害」という言葉を使用することについても、保護者の理解や気持ちに十分配慮し、それに代わる表現を工夫する必要があります。

Q 5 学級や学年の他の児童生徒への指導における留意点は何ですか。

A 5 不登校等の児童生徒のトラブルや学習困難は、本人自身の課題への取組だけでなく、学級や学年の他の児童生徒の理解を促す指導や、同様な課題のある児童生徒との関係への配慮を踏まえた指導も大切な取組です。

トラブルやからかいの問題での学級指導(1) 事例1 A男

(低学年) 学級児童に対して、学習不振やトラブルの背景として、LDかもしれないことも踏まえて(LDである、と説明するのではなく)、
A男がわざとトラブルを起こすのではないこと
みんなと仲良くしたい気持ちをもっていること
を説明し、理解を促す。しかし、幼い傾向のある児童とはトラブルが続く。
(高学年) A男のかん高い声へのからかいの問題で、担任による学級指導実施。
いろいろな声の人がいること、彼の声は個性であること
彼の行動が迷惑なこともあるが、仲良くしたい願いをもっていること
を説明する。その後、欠席が減少した。

トラブルやからかいの問題での学級指導(2) 事例6 F男

学級全体またはトラブルの相手生徒に、タイミングに留意しながら、次のようなことについて理解を求めることを続けた。
周囲のことが気になりやすいので、自分をコントロールしにくいこと
挑発やちょっかいをかけるようなかわり方をすると、F男を乗せてしまい悪循環になること
F男も成長しようと努力していること

同調する他の児童への指導 事例2 B男

B男の欠席が続き、同調してトラブルを起こしていた児童が少し安定した。時々登校するB男と、彼らが距離を置くようになったので、B男が疎外感をもったり、学級での居場所を失った感じをもたないように、双方への指導を実施した。

他の別室登校児童との関係にも配慮 事例3 C子

他の不登校児童の性格や課題にも留意し、プレイセラピーにおいても児童どうしのかかわりを無理に設定せず、教師との遊びや別の場所での遊びなど、居場所づくりを柔軟に考えた。

相談部と担任、学年主任、養護教諭等他の分掌との連携 事例9 I男

教室登校を目指し、学級の受け入れ基盤を固めるため、J男の様子を説明したり、授業・行事への誘いかけを計画的に行う。そのために相談部が担任、学年主任、養護教諭等と十分な連携を図った。

教室登校実現後、担任が特別視しないかかわり 事例3 C子

教室登校ができるようになっても、心理的不安が残っていると考え、いわゆる「腫れ物」にさわるとかかわると、かえって心理的負担になる。また、幼い傾向にある児童生徒の反発を招くおそれもあるので、特別視しないかかわりに留意した。

第4章 研究のまとめと課題

1 研究のまとめ

事例研究と事例集作成の過程で、不登校やLD等を示す児童生徒への援助・指導の視点として、次のことが基本になることを確かめました。

「学校に適応させたい」「学習させたい」という教師の思いは大切であるが、受容と共感を踏まえ、指導だけになることを避ける。

「不登校等、学習不振、トラブルなどをどう考え、どうしたいのか」という該当児童生徒及びその保護者の思いと、その歩みに寄り添いながら、ともに改善と克服の手だてを探る姿勢を大切にす。

また、具体的な手だてを講じる観点は、次の4項目にまとめられます。

(1) 学習不振への対応について

欠席による学習空白の補充としての意味だけではなく、LD等が推測される場合は、学習困難の特徴に応じた、その改善と克服のための手だてを工夫する必要があります。

(2) 保護者へのかかわり方について

保護者は、子どもの特異性(手がかからなさすぎる、逆に手がかかりすぎる、認知やコミュニケーションに個性というレベルを超えた特徴があるなど)を、どう受け止め理解したらよいのかが分からなくなりがちです。そのため、叱ることに傾きすぎたり、逆に放任的になったり、また、しつけの失敗かもしれないと自分を責めたり、学校の指導の誤りが原因だと考えたりします。

保護者の子どもへの対応に課題があり、その改善を図る場合でも、まず保護者とともに考えるという姿勢で悩みなどを受け止めることが大切です。たとえば、かかわり方を変えることを求めるばかりでなく、学校の取組によって改善した様子を知らせることなどにより理解を一步步深めてもらうことが必要です。

(3) 他の児童生徒への指導について

不登校やLD等を示す児童生徒への援助・指導は、個別の形態が中心になりますが、どちらも社会適応の側面への取組も欠かすことはできません。別室指導など登校環境や学習環境を整えていく上で、他の児童生徒による理解やかかわりも、援助・指導の内容として大切な要素です。

(4) 組織的な取組について

不登校やLD等を示す児童生徒の課題は、心理面と学習面の多岐にわたるので、多様な援助・指導の手だてや形態が必要です。学級担任や教育相談担当者に限らず、学校にある様々な分掌担当者が、電話連絡や家庭訪問をはじめ、保護者面談、別室登校、個別指導、一斉指導での配慮、学級指導等、それぞれの手だてや形態に応じて役割を分担遂行する組織的な取組にすることが大切です。

2 課題

本研究で取り上げたいいくつかの事例は、該当児童生徒について、中枢神経系の軽い機能障害が推定される状態像が共通して記述されていますが、それを裏付ける生育歴上のリスク等に関する情報があまり見当たりません。

平成9年度のLD等の事例研究では、ほとんどの事例で通級による指導が活用されていました。多くの場合、言葉の遅れにまず気づき、それが主訴となって、精査するために発達検査や心理検査が行われています。それらの結果を補完する情報として、保護者から妊娠中や出生時、乳幼児期の様子を聞き取ることができたので、生育歴に関する情報がかなりあり、LD等を推定する根拠になっていました。

本研究では、不登校または登校しぶりを主訴とする児童生徒をまず抽出し、その中でLD等が疑われる事例を取り上げています。この場合、不登校等の症状だけでは、保護者から生育歴上の詳細情報を得られることが少なかったと考えられます。そのため、生育歴における中枢神経系の機能障害につながるリスクの有無がわからないので、その障害を推定するための情報が不十分になったのです。

また、対象児童生徒は、不登校等でまず抽出したので欠席や別室指導が多く、学習に関する情報が少ないため、教科学習面での特徴も分かりにくくなっています。その上、援助・指導における学習への対応があまり具体的でない事例が多くなっています。それは、不適応に対する心理面でのケアがまず優先する必要があったからだと考えられます。

不登校やLD等を示す児童生徒の援助・指導の手だてを講じる場合、中枢神経系の機能障害を推定する根拠となる、認知や学習困難の特異性を確かめる検査結果、生育歴や既往歴に関するデータ等の情報を得るための工夫が必要です。

研究の深化を図り、より実践に生かせるものにするための課題として次のことが挙げられます。

不登校等のため把握しにくい認知や学習困難の特異性を確かめる方法を探究する。
保護者や医療機関との連携を深め、その在り方と留意事項を探究する。

資 料

1 事例に関するその他の資料

事例 1 L Dが疑われるA男(小学5年生)	
生育歴や家族の状況	<p>妊娠時 腎疾患で母親1か月入院。貧血あり。 新生児期 5日間保育器使用 初期運動発達 首座り4か月 お座り8か月 始歩1歳5か月</p> <p>家族構成</p> <pre> (別居)父 ———— 母 ┌──────────┴──────────┐ A男 妹(小3) 弟(小1) </pre>
センター調査該当項目数	
言語 12 / 20 図形・数等 5 / 20 実技教科 12 / 20 社会性・行動 11 / 20	

事例 2 突然教室の窓から渡り廊下に飛び移ったりするB男(小学4年生)	
生育歴や家族の状況	<p>家族構成 祖母 父 帰宅遅い。兄には厳しかったが、B男には甘い。 母 スーパーでパート勤務。感情の起伏が大きい。 兄(中3) 小学生時多動傾向、中1時反社会的問題行動あり</p> <pre> 祖母 父 ———— 母 ┌──────────┴──────────┐ 兄(中3) B男 </pre>
センター調査該当項目数	
言語 6 / 20 図形・数等 20 / 20 実技教科 4 / 20 社会性・行動 15 / 20	

事例 3 弟には姉、母には赤ちゃんのように振る舞うC子(小学5年生)	
家族の状況	<p>家族構成</p> <pre> 父 ———— 母 ┌──────────┴──────────┐ C子 弟(小2) </pre>

事例 4 トイレを済ませた日は登校できるD男(小学5年生)	
家族の状況	<p>家族構成</p> <pre> 父 ———— 母 ┌──────────┴──────────┐ D男 妹(小4) </pre>
センター調査該当項目数	
言語 11 / 20 図形・数等 4 / 20 実技教科 5 / 20 社会性・行動 6 / 20	

事例 5 「です」「ます」調で会話することがあるE男(小学6年生)	
家族の状況	<p>家族構成</p> <pre> 父 ———— 母 ┌──────────┴──────────┐ E男 弟(小4) </pre>
センター調査該当項目数	
実技教科 8 / 20 社会性・行動 5 / 20 他は一對一で説明すると課題に向かえる。	

事例 6 ADHDと非言語性L Dが疑われるF男(中学2年生)	
家族の状況	<p>家族構成</p> <pre> 父 ———— 母 └──────────┬──────────┘ F男 </pre> <p>父 子育てに熱心である。 母 F男の自立への思い極めて強く、学校への理解もある。</p>
病院療育相談ルームで実施された検査	
・K - A B C検査 ・ロールシャッハテスト ・P F - スタディ ・パウムテスト ・人物画テスト ・W I S C - R知能検査	

事例 7 娘の異質さを受け入れにくい母親をもつG子(中学3年生)	
家族の状況	<p>家族構成</p> <pre> graph TD A[父(自営)] --- B[母] A --- C[兄(大学生)] B --- C B --- D[G子] </pre>
センター調査該当項目数 言語 12 / 20 図形・数等 5 / 20 実技教科 4 / 20 社会性・行動 4 / 20	

事例 8 予定が変わると不安定になるH男(中学2年生)	
家族の状況	<p>家族構成</p> <pre> graph TD A[祖父] --- B[祖母] A --- C[父] B --- C C --- D[母] C --- E[兄(高2)] D --- E D --- F[H男] </pre> <p>父 自営 母 夫の家業手伝い</p>

事例 9 別室登校を積み重ね、かかわってもらった存在からかかわる存在に成長したI男(中学2年生)	
家族の状況	<p>家族構成</p> <pre> graph TD A[祖母] --- B[母] B --- C[(別居)父] B --- D[I男] </pre>
センター調査該当項目数 言語 5 / 20 図形・数等 12 / 20 実技教科 11 / 20 社会性・行動 11 / 20	

事例 10 障害児学級に入級して、不登校傾向を克服したJ男(中学3年生)	
家族の状況	<p>家族構成</p> <pre> graph TD A[父] --- B[母] A --- C[J男] B --- C B --- D[弟(小5)] </pre>
発達検査の結果	<p>発達年齢 9歳2か月(生活年齢13歳11か月) 5～6歳程度や平均以上の力を示す部分もある。6～7歳レベルの課題が適していると思われる。</p> <p>(1) 運動性 平均7歳レベル(項目ごとにかかなりの差がある。) 図形の模倣や構成は9歳程度、図形記憶や記銘力は極端に困難になる。見本のない描画は苦手。 重さの比較の困難もうかがわれる。</p> <p>(2) 言語性 運動性に比べて全体的に高い(11歳レベル)が不安定 左右の弁別(4～5歳)が未定着 知識・理解は6～7歳程度だが、概念的な把握、応用に難しさがあり、文字は読めても内容理解に至りにくい。 5以下の加算は可能だが、文章題は難しい。 5桁の数や単文の復唱は可能</p>

2 用語の解説

番号	ページ	用語	
1	5	構音障害	<p>語（例「とけい」）は、音節（「と」「け」「い」）から成り、各音節を構成する語音（「と」の〔t〕と〔o〕「け」の〔k〕と〔e〕「い」の〔i〕）から成る。この語音を発声器官を通じて作り出すことを構音という。構音障害は、下記～のように、この構音がうまく出来ず、その結果誤って語が発音されてしまうことをいう。</p> <p>音の省略（例 風船 ウーセン） 音の置換（例 コップ トップ） 音の歪み（文字で表記できないが、聞いた感じに歪みがある） 音の添加（例 じどうしゃ じんどうしゃ）</p>
2	7	A D H D	<p>Attention-Deficit/Hyperactivity Disorderという米国精神医学会の診断名。注意欠陥／多動性障害と訳されている。WHOでは多動性障害という診断名。中枢神経系の機能障害が推定される。</p> <p>落ち着きのなさが小学校高学年になっても解消されず、周囲の児童との関係がうまくとれず、多動、衝動性、注意集中困難が強まる症候群。</p>
3	8	箱庭	<p>内法57×72×7 (cm)の砂箱に人間、動植物、建造物、乗り物等のミニチュアを自由に配置させ、ある風景、場面を構成させる。</p> <p>構成された場面に投影されている心理の査定法である。また、心を癒す治療的な心理療法としても実施される。この事例では、後者の位置づけが主となっている。</p>
4	8	ロールプレイング	<p>役割演技法。他者と適応的な社会的相互作用をもつためには、他者や社会から期待される役割を認知し、それに応じた行動が必要である。そのような役割行動を、社会的に規定されたものとしてではなく、自発的、想像的に演ずることを役割演技という。役割を演ずることにより、個人はその役割を改めて意識し、深い理解が可能になる。また、役割交換により他者の立場や感情を、身をもって理解し、他者によって演じられる自己を見ることが出来る。この技法は、社会的適応の教育や訓練、習慣や態度の改善、心理療法等に用いられている。</p>

5	8	プレイセラピー	<p>児童生徒を対象とした遊びを用いる心理療法。児童は、たいてい自らは治療意欲をもたず、自己について言語的に表現する能力や、自己を内省する能力が十分発達していないので、成人の治療における形式や方法をとることが困難である。</p> <p>しかし、児童生徒は、その主な活動である遊びの中で、行動によって自己を表現している。しかも、児童生徒にとって最も他者と関係をつなぎやすいのは遊びにおいてである。それゆえ遊ぶことが、心理査定だけでなく、治療手段にもなる。</p>
6	9	退行現象	<p>欲求が満たされなかつたり阻止されるとき、心的機能が、年齢に相応した発達段階から以前の段階にもどること。幼時的傾向、現実を受けとめ検討する力の低下、耐性や自己統制力の低下等が見られる。</p>
7	10	平行遊び	<p>他の子どもの遊びを見て、そばで同じ遊びをするが、子ども同士の相互のかかわりがない状態。2～5歳の幼児に見られ、一人遊びから集団遊び、ルールのない遊びからルールのある遊びへと発達的に変化する子どもの遊びの過渡期に現れる。</p>
8	12	自己有能感	<p>肯定的な自己像。失敗体験が積み重なると「自分には能力がない」と自己について否定的なイメージを持ちやすい。生活・遊び・学習・役割活動の全部の面で成功体験を持てなくても、どれかにおける成功体験での成就感を通じて形成する「得意とは言えないが、自分にもできる」という自信の基盤。「自信」は「得意とする」ニュアンスもあるので、この研究では「自己有能感」とした。</p>
9	13	二者関係の形成	<p>子どもの発達における対人関係は、母親との二者関係に始まり、父親や兄弟姉妹との三者関係、身近な保母や教師との関係、他の子どもとの関係に広がっていく。幼児は、母親から分離しきれていないので、愛情を独占しようとして、第三者たとえば兄弟を排斥しようとし、そこに葛藤が生じる。その葛藤をコントロールしようとしていく中で三者関係すなわち社会性が形成される。二者関係の形成は三者関係形成の基盤であり、それが不十分な場合、子どもの社会性の形成において課題が生じることがある。</p>
10	15	継次処理	<p>学習過程を情報処理過程とみなし、情報(広義の学習における外部からの刺激)を連続的かつ逐次的に分析し、認知する情報処理である。順序立てて理解することが比較的得意なやり方とも言える。</p>
11	15	同時処理	<p>情報を概観可能な全体に統合し、全体から、各部分とそれら同</p>

12	15	多動抑制薬	<p>土の関係を認知する情報処理である。たとえば、ことばでの指示よりも、絵カードやシンボル表示での理解を得意とする場合、同時処理が比較的優位であるとされる。</p>
13	15	<p>非言語性 L D</p> <p>(言語性 L D)</p>	<p>主として視覚・空間認知に弱点がある。日常的な言語能力は比較的高いが、具体的な行動面で思いがけないつまずきがある。運動能力に弱点がある場合が多く、不器用さや協応動作の悪さにつながる。漢字の習得や読みが苦手な例もある。しかし、注意・記憶に弱さがなければ、得意な機械的学習の結果として読み能力・言語能力は平均水準にあることが多い。状況認知が悪く、周囲が理解しにくい行動もあるため、対人関係に問題をもちやすい。言葉による援助や再言語化による行動調整を図る。</p> <p>主として言語能力に弱点がある。聴覚認知の弱さのため、一斉指導の中で言葉による指示を理解しにくい。読み書きなど国語の基礎能力が低い。全般的に低く評価されやすいが、具体的な行動面では潜在能力の高さを示す。注意・記憶の弱さが重ならなければ、計算能力は平均的水準であることが多い。注意・記憶の弱さが重なる場合を、重複言語性 L D とする。</p> <p>言語理解を助けるために、具体物を使った視覚的援助が有効である。</p>
14	17	認知	<p>心理学で、人の能動的な情報収集・処理活動（知覚、判断、決定、記憶、推論、課題の発見と解決、シンボルや言葉の理解と使用など）を総称する用語。能動的な情報収集・処理活動とは、人が生まれつきもっている情報または経験から得た情報に基づいて、外界の事物に関する情報を選択的にとり入れ、それによって事物の相互関係などに関する新しい情報を作ったり蓄積したり、他者に伝達したり、あるいはその情報を用いて適切な行動をすることである。</p> <p>たとえば、音声が聞こえているだけでなく、その音声を意味づけながら聞くことは聴覚認知であり、物が見えているだけでなく、位置、形、色、大小、相互関係など対象を意味づけながら見ることを視覚認知という。また、自分の体の向き、体と周囲の事物との位置関係や、事物相互の位置関係、方向、大小などを意味づけて、視覚や平衡感覚などを通じて理解することを空間認知という。</p>

用語の解説の作成にあたって参考にした文献

平凡社(昭和58年刊)「心理学事典」

学文社(昭和59年刊)「教育心理学用語辞典」

福村出版(昭和62年刊)「心身障害辞典」

日本文化科学社(平成6年刊)「学習障害児の教育」

有斐閣(平成7年刊)「心理学小辞典」

培風館(平成8年刊)「心理臨床大事典」

丸善メイツ(平成9年刊)「K - A B C アセスメントと指導」

東京都教育研究所相談部心身障害教育研究室(平成11年刊)「教育じほう」

お わ り に

不登校やLD等を示す児童生徒への援助・指導は、「生きる力」をはぐくむ個に応じた指導の具現化の一つですが、当センターでは調査研究(昨年度)と事例研究(本年度)を行ってきました。

本教育資料は、その援助・指導事例集としてまとめました。

事例も少なく、考察もまだまだ深め方が足りない面もありますが、各学校で児童生徒の援助・指導に活用していただける資料になったのではないかと自負しています。

さらに研究を進めていくために、各方面の御意見、御指導及び情報提供への御協力をお願いいたします。

なお、事例研究にあたりまして、指導助言者、研究協力員として下記の各先生方にお世話になりました。御協力に対し厚くお礼申し上げます。

指導助言者

京 都 教 育 大 学 教 授 友 久 久 雄

研究協力員

向日市立向陽小学校	教 諭	菅 沼 世 江
大山崎町立大山崎中学校	教 諭	池 田 穂 高
八幡市立中央小学校	教 諭	藤 澤 和 子
宇治市立東宇治中学校	教 諭	平 本 喜美代
京北町立周山中学校	教 諭	松 本 史 郎
亀岡市立城西小学校	教 諭	山 脇 真由美
園部町立園部中学校	養護教諭	清 水 知江美
舞鶴市立余内小学校	教 諭	田 中 和 子
舞鶴市立白糸中学校	教 諭	波多野 琢
宮津市立宮津中学校	教 諭	井 上 秀 子
網野町立網野南小学校	教 諭	野 村 佳 弘

京都府総合教育センター

障害児教育部
教育相談部

《学校教育情報データベース入力情報》

- 主 題 名 : 不登校や学習障害等を示す児童生徒への援助・指導
副 題 名 : - 事例研究のまとめ -
著 者 名 : 村 田 伯 義
掲 載 誌 名 : 京都府総合教育センター - 教育資料平成11年度第2号
刊 行 年 月 : 2000年03月
掲 載 ペ ー ジ : 00001 ~ 00038
キ ー ワ ー ド : 不登校、登校しぶり、不登校傾向、学習障害、LD、教育相談、援助・指導、ADHD、個別指導、別室指導、保健室登校、相談室登校、学級指導、自己有能感、自己存在感、保護者との連携
研 究 対 象 : 小学校第4、5、6学年児童、中学校2、3学年生徒
研 究 方 法 : 事例研究
文 献 種 類 : 指導資料
内 容 要 約 : 不登校やLD等を示す児童生徒への援助・指導の実践について、京都府内の小・中学校の状況を踏まえ、先行研究の成果も生かして事例集を作成した。組織的な取組における児童生徒の理解に基づいた方針、援助・指導の内容例、主な担当者、児童生徒の変化と課題、及び考察を記載し、実践への活用を図った。また、他の児童生徒への指導や保護者との連携における留意点等をQ & Aの体裁で整理した。
要約作成者 : 赤 木 弘 文 木 守 正 幸
保 存 機 関 名 : 京都府総合教育センター

教育資料 平成11年度第2号

不登校や学習障害等を示す 児童生徒への援助・指導 - 事例研究のまとめ -

発 行 平成12年3月
京都府総合教育センター
〒612 - 0064 京都市伏見区桃山毛利長門西町
T E L 075-612-3266
F A X 075-612-3267
ホ ー ム ペ ー ジ URL <http://www1.kyoto-be.ne.jp/ed-center/>
E-mail ed-center@kyoto-be.ne.jp