

[生徒指導]

不登校の傾向がみられる児童の適応を促進するための取組 - 個別支援・学級づくり・学校体制の取組を統合的に行った実践を通して -

石川 大智*

1 問題の所在

平成29年度小中学校における長期欠席の児童生徒はおよそ21万人に及んでおり、そのうち、文部科学省が示す不登校の定義に該当する児童生徒は前年度より7.7%増の144,031人であった(文部科学省調査, 2018)。新潟県においては、小学校で前年度より86人増加の560人、中学校で42人増加の1,759人となり、平成24年度から増加の一途をたどっている。この状況を受け、義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律(2017)が制定され、教育機会の確保等に関する基本指針が定められた。そこには、不登校はどの児童生徒にも起こり得るものとして捉えることや、登校という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒の社会的自立を目指すことが示されている。これらのことを踏まえ、不登校の兆候の見られる児童への支援や不登校児童の社会的な自立の実現が急務であり、全ての学校で取り組むべき課題となっている。

筆者は201X年度から不適応を起し、不登校傾向を示すA児とB児の2人が在籍する2年生の学級を担任することとなった。2人は1年生時から登校しても教室に入ることを拒み、A児は全く教室に入ることができず別室での登校が続いた。B児は保護者に連れられて泣きながら登校し、教室に入ってもすぐに早退することを繰り返していた。2人とも1年生時に医療機関でWISC-IV検査を受け、A児は自閉症スペクトラムの疑い、B児は自閉症スペクトラムと診断された。このことを受け、A、B児それぞれに支援会議を開き、具体的な支援について保護者や医療機関との連携を取って対応してきたが改善が見られず、2人は教室に入ることに強い抵抗を示したまま進級することとなった。201X+1年度のスタートにあたり、それぞれの特性や課題に応じた個別の支援を検討し、取り組む必要があった。

A、B児は1年生時から保護者に車で送迎してもらっているが、A児は人混みを嫌がり玄関になかなか入ることができなかった。B児は教室に向かうのを嫌がって泣きじゃくることが続いていた。2人とも家を出てから校門までは比較的スムーズに来ることはできていたが、教室へ行くことに抵抗している様子から、教室内に何らかの課題があると考えた。

また、A児は1年生時の5月から教室に入ることができず、支援員と別室で学習していた。機会を見て担任が教室に入るよう促したが、抵抗感を示し入ることができなかった。B児は登校渋りによる遅刻や欠席があり、教室に入るまで時間がかかっていた。一度教室に入ってもすぐに早退をしたがることが多く、年間で35回の早退があった。2人は集団での活動が苦手であり、全校集会や行事など大勢の人が集まる場を非常に嫌がり、別室で待機したり、早退したりして参加できずにいた。学級に入っていた時でも雰囲気落ち着かずざわついたり、トラブルが起きたりした時に不安を感じ教室から逃げようとするがあった。榊原(2017)は、自閉症スペクトラムを抱えた子どもは感覚過敏をもっていることが多いという実態について述べている。2人は音に対する感覚過敏から集団の中での騒々しさに抵抗感があり、それを避ける傾向があることが推測された。そこで、教室に入って落ち着いて過ごすことができるよう、2人が集団に適応するための学級集団づくりや環境づくりが必要だと考えた。これらのことから、新学期を迎え、2人が教室に入るまでと教室に入ってから課題を解決するための具体的な取組が必要であると考えた。

河村(2018)は、通常学級で個別の援助ニーズが高い子どもへの個別の支援を行う際、特別な支援を必要とする子どもの在籍を前提とし、計画的な個別対応を内包した学級集団づくりの重要性について述べている。つまり、個別対応を今までと同じやり方の学級集団づくりに付け加えるのではなく、個別支援と学級づくりを統合的に行うことが必要だと考えられる。さらに、不登校児童への対応について藤亀(2003)は、担任一人に任せるのではなく、学校体制で組織的かつ具体的な対応を行うことの必要性について提唱している。これらのことから、不登校傾向のある児童に対して新学期から行う個別支援の効果を高めるために、学級集団が落ち着いて生活し、安定した人間関係を築くための学級づくりと、学校体制での環境づくりを関係させながら統合的に進めることによって、個別支援の有効性が増すのではないかと考えた。しかしながら、個の適応を促し、不登校の改善と未然防止のためにこれらを統合的に行った実践報告はほとん

*魚沼市立湯之谷小学校

どみられない。

そこで本研究では、不登校の傾向がみられる児童の登校を促すために、教室に入るまでと教室で過ごすことを維持することに焦点を当て、個別支援・学級づくり・学校体制の取組の3つを統合的に行った実践について、A、B児の変容を通してその効果を明らかにするものである。

2 研究の目的

不登校の傾向がみられる児童に対して、個別支援・学級づくり・学校体制の取組の3つを統合的に行った実践により、対象児の変容を通してその効果を明らかにする。

3 研究の内容・方法

(1) 実践の構想

A、B児は音に対して過敏に反応してしまうことから、静かで落ち着いた雰囲気を醸成することが学級だけでなく学校全体でも必要だと考えた。不安やストレスを感じる要素を少しでも取り除くことで、2人が抵抗感を示すことなく教室に向かうことにつなげるためである。また、2人が安心して学校生活を送るために、それぞれの特性に合った個別の支援と2人を迎え入れる学級集団づくりと環境づくりが必要だと考えた。そこで、①スムーズに教室に入ること、②安心して学級で過ごすことを維持することの2つの課題を解決するために、以下のような個別支援・学級づくり・学校体制の取組を統合的に行う取組を構想した。

① スムーズに教室に入るための取組

- ・学級担任による児童玄関での出迎え（個別支援）
- ・学級の全員への「登校してからやるべきこと」の提示と、それによる落ち着いた雰囲気の醸成（学級づくり）
- ・朝の全校活動（清掃や朝会など）の廃止と、学級担任と学級で過ごす時間の確保（学校体制の取組）

② 安心して学級で過ごすことを維持するための取組

- ・それぞれに合った予定表の活用と、1日の見通しの提示（個別支援）
- ・学級のルールを定着させるためのソーシャルスキル・トレーニング（学級づくり）
- ・A、B児への配慮や声掛けについての全職員による共有と対応（学校体制の取組）

(2) 児童の変容の確認方法

【A児】 A児の年間の欠席日数と教室に1度も入ることができなかった日数を201X年度4月～3月（1年生時）と201X+1年度4月～3月（2年生時）の結果で比較する。

【B児】 B児の年間の遅刻、早退数と欠席日数を201X年度4月～3月（1年生時）と201X+1年度4月～3月（2年生時）の結果で比較する。

【共通】 A、B児の学級満足度尺度と学校生活意欲下位尺度別得点の変化を201X年度（1年生時）2月と201X+1年度（2年生時）2月のhyperQ-Uの結果をもとに比較、検討する。また、A、B児の学級への適応感の変化について、教室に行くまでの様子や学級で過ごす様子を観察する。

4 実践の内容

(1) スムーズに教室に入るための取組

① 学級担任による児童玄関での出迎え（個別支援）

＜A児＞ 本来はバス通学だが、人が多いところを好まないため、1年生時の5月から保護者に送迎してもらうことが続いていた。すっきり目覚めることができなかつたり、家を出る前に家族と喧嘩をしたりして不機嫌な表情で学校に来ることも多かった。朝のスタートがうまくいかないと、その後の学習活動にも気持ちが向かず、落ち着いて会話することも難しくなる。そこで、朝のスタートを担当と一緒に楽しく過ごすことで、学級へ向かう第一歩となると考え、A児が落ち着いた気持ちになれるよう、担任が児童玄関で迎え入れ、何気ない会話や楽しい話をしながら一緒に教室に向かい、気分を高めるようにした。

＜B児＞ A児と同様にバス通学だが、人混みを避けるために、保護者が送迎をしていた。1年生時は学校に着いて他の児童を見ると不安になり泣き出す様子が見られたので、誰も登校していない早い時刻に学校に入ることがスムーズに教室に向かうことに有効だと考えた。そこで、早い時刻に学校に入ることをB児と保護者に提案した。B児の安心感を高めるために、最初は保護者にも連れ添ってもらい、児童玄関で待ち受けている担任と気分が高まるような話をしなが

ら教室へ向かうことにした。教室には誰もいないが、事前に電気を付けたり、今日の予定を示したりして、不安なく教室に入れるよう配慮をした。また、B児は朝の支度に時間がかかり、時間内に間に合わないことに不安を感じる様子が見られた。そこで、時間的余裕がB児の不安感を取り除くことにつながると考えた。他の児童が登校するまで時間を活用し、担任も付き添いながらB児のペースでゆったりと支度をする時間を設定し、提出物や予定の確認をする時間を確保した。

② 学級の全員への「登校してからやるべきこと」の提示と、それによる落ち着いた雰囲気醸成（学級づくり）

＜A児＞ A児は家を出るまでに時間がかかるため、比較的遅い時刻に登校することが多い。したがって、学級に入ろうとする時はほとんどの児童が教室にいる状態である。1年生時の学級の様子はトラブルが頻発し、担任の指示がないと落ち着かない状態であった。この課題を解決するために、朝から学級を落ち着いた状態にすることで、A児が教室に入りやすくなると考えた。そこで、学級の児童に朝の支度と課題を段階的に示すことで取り組むことを明確にし、落ち着いた状態で課題に取り組めるようにした。そこで生まれた時間を活かし、担任はA児に個別で支援にあたるようにした。

＜B児＞ B児は理解力が高く、学力も高い。1年生時から、周りが落ち着いて学習していればB児も集中して学習できることが分かっていた。そこで、学級の児童が落ち着いて学習できるような課題を与え、静かな雰囲気をつくる必要があると考えた。また、B児は誰よりも早く教室に来て課題に取り組むことができるので、B児の課題への取組の様子が他の児童の手本となり、B児の自己肯定感や学級所属意識の向上にもつなげることができると考えた。

③ 朝の全校活動（清掃や朝会など）の廃止と、学級担任と学級で過ごす時間の確保（学校体制の取組）

＜A児＞ 当校は今まで朝清掃を週1～2回、全校児童が集まる朝会を週1回実施していた。どちらの日も、児童が登校してすぐに移動や準備をする必要があった。朝清掃時は開始5分前に全校中に音楽が流れ、児童は準備のためにそれぞれの掃除場所に移動していた。A児が登校する時間がその時間に重なると、児童玄関に入ることができない様子が度々見られ、放送の音楽や人混みがA児の不安感につながったと考えられる。また、朝会があると担任が学級の児童全員を体育館へ連れていく都合上、早めに朝の支度を指示したり、並ばせたりしなければならぬため、慌ただしい様子であった。この状況はA児だけでなく、他の学級の不適応児童や登校渋りのある児童にも影響を与えていると考えられた。前年度の職員から、朝は担任が教室で児童を迎え、落ち着いた雰囲気を醸成するべきだという意見が寄せられていたことから、管理職が中心となって年度初めに校時表の見直しが行われた。A児のような不適応を起こした児童に対しての支援や、その未然防止を学校全体の課題として捉えたうえで、管理職は職員の意見を取り入れながら検討を行い、朝から全校で活動することを廃止することとした。全ての担任が学級で児童を迎えることで、落ち着いて学校生活を始めることにつながると考えたためである。これにより、毎朝同じ生活リズムで外部からの刺激が少ない状態から学校生活を始めることで、A児の不安を軽減し、A児に対する支援の時間を確保した。

＜B児＞ 1年生時のB児は全校朝会に参加することができず、別室で待機したり、体育館の端にいたりしていた。また、朝清掃では自分の清掃場所に移動せず、B児の教室の教卓に顔を伏せながら小さくなって時間が過ぎるのを待っていた。学校生活がこのような状態から始まるとその後の活動への意欲が下がり、早退にもつながってしまう。B児は見通しの見えない活動に不安感を強く示すことが分かっていた。朝会の内容は週によって変わることで、全校児童が体育館に集まってざわつく様子がB児の不安感を募らせていたと考えられた。さらに、B児は物の整理が苦手であり、忘れ物があると不安になることがあった。これらの課題を解決するために、B児の不安感を軽減し、B児に寄って支援を行う時間を確保する必要があった。そこで、B児が落ち着いて学校生活をスタートできるように、朝は担任と学級で過ごすこととし、担任が手助けをしながら支度を行う時間を確保した。朝の支度に時間がかかっている時には担任が支援したり、忘れ物がある時には、代わりに物を用意したりして安心させるようにした。

(2) 安心して学級で過ごすことを維持するための取組

① それぞれに合った予定表の活用と、1日の見通しの提示（個別支援）

＜A児＞ A児が朝から自分の教室に入ることができても、体育や移動教室のある音楽など苦手な活動には参加できないことが予想された。さらに、学級集団の中で生活した経験が浅いことから、始めから校時表通りに最後まで教室にいることができるとは考えにくい。苦手な活動を強要すれば、A児は不快感を示し、教室を飛び出したり、隠れたりするおそれがあった。この課題を解決するためには、無理に教室に戻そうとはせず、できる活動から段階的に慣らししていく必要があった。そこで、予定表を作成し、事前に週の流れを確認することで、活動への見通しをもつことにつながり、A児の不安を軽減することができると考えた。そのために、週末に来週の予定について相談し、予め参加できない活動をj確認して、別の待機場所や代替りの学習を決めて予定表に書き込んでおくことにした。万が一急な変更があった場合には、当日の朝までに変更を伝え、予定表を書き替えるとともに、変更のあった時間には不安そうな様子がないかをよく観察し、A児の気持ちに寄り添って対応することを心掛けた。

<B児> B児は学級での活動よりも運動会や避難訓練といった全校で活動することや行事に特に不安を示し、避けようすることが多かった。この課題を解決するために、参加できない時にはどこに行けばよいかを本人と事前に確認し、それを書き込んだ予定表を当日も持たせておくことで、活動の見通しをもち、B児の不安感を減らすことが必要だと考えた。そこで、行事の前にはタイムテーブルや内容を示し、本人と相談しながら参加できることとできないことを決めた。また、急な予定の変更や予定外のことが起きた時のことを考え、担任の所在やクールダウンの場所を予め示し、伝えておくようにした。

② 学級のルールを定着させるためのソーシャルスキル・トレーニング（学級づくり）

<A児> A児が学級の友達と良好な人間関係を築き、安心して友達と関わることができればA児の学級への参加も加速度的に増えると考えられる。しかし、学級の児童は集団への所属意識が低く、学級のルールもあまり定着していないため、トラブルが頻発していた。河村（2007）は、始めにルールがなければいくら関わりの場を設定しても児童は安心して友達と関わることができないため、まずは学級ルールを確立することが必要であり、そのための方法としてソーシャルスキル・トレーニングが有効であると述べている。そこで、朝の会と学級活動の時間を活用し、学級の実態に合わせて集団生活のスキルトレーニングを取り入れた。時間割りに沿って活動することや、授業を受ける際の取り決めを守ることなど、集団生活に必要なスキルの指導を行うことでルールを定着させ、A児が安心して過ごすことができる学級を目指した。

<B児> A児と同様に、B児が安心して学級で過ごすために学級内の居心地を良くすることが必要であった。B児は学級の友達とトラブルになることがあり、その原因として、B児が他者の視点や気持ちの推測ができていないことがあった。WISC-IV検査の結果からB児は相手の気持ちを推測することが苦手であることが分かっていた。この課題を解決し、B児に学級での居心地の良さを感じさせるために、友達と関わることは楽しいという体験を積み重ねることが必要であった。そこで、学級の友達と関わるルールについてのソーシャルスキル・トレーニングを学級内で取り入れ、友達を褒めることや上手な頼み方や断り方など、対人関係の基本となる行動をB児も含めた学級全員に身に付けさせるようにした。

③ A, B児への配慮や声掛けについての全職員による共有と対応（学校体制の取組）

<A児> A児は強要されたり、命令されたりすることを嫌がる傾向があった。教室に入らず、担任との約束なしに廊下や別の場所で自由に過ごしているような状態があった場合、「教室に入ろう」というメッセージを伝えることは逆効果であり、A児をさらに教室から遠ざけてしまう。そこで、年度初めに開かれる児童理解の場で全職員にA児への声掛けや対応について共通理解を図った。具体的には、A児への指示は信頼関係のある担任が行うこととした。他の職員が廊下等で自由にしているA児を見かけた場合には、教室に戻ることにについては触れずに明るく話し掛け、担任にA児の所在を伝えるようにするよう周知した。また、A児の様子を週1回行われる生徒指導終会において全職員で共有した。生徒指導終会は、各学級の支援が必要な児童や生徒指導上で気になる児童について理解し、職員間で同一の対応ができるよう共有理解を図る場である。A児の様子は日によって異なることが多く、その様子から少しずつ対応を修正する必要がある。定期的に共通理解を図ることで、A児への適切な対応を全職員で統一し、担任による個別支援と学校体制による取組を統合的に進めるようにした。

<B児> B児は苦手な活動があったり、嫌なことがあったりすると泣きじゃくってすぐに早退したがることが多いという課題があった。早退をする前にB児の気持ちに寄り添いながら理由を聞き取り、落ち着かせることができれば、学校で生活する時間を延ばすことにつながると考えた。そこで、一時的に教室外に出てクールダウンすることを容認し、場所も確保した。それにより、早退をしなくても学校の中で落ち着くことができるようにした。また、B児は一度泣き始めると興奮状態になることが多いため、他の職員が対応する際には、活動に戻そうとするのではなく、気分が良くなるような話をしたり、トラブルによって泣いているときには理由を尋ねず、B児をとにかく落ち着かせる対応をとったりすることを職員間で共有した。

5 結果と考察

(1) A児の変容

2年生時の年間の欠席回数が減少し、教室に1度も入らない日がほぼなくなった（表1）。新学期の初日は教室に入ることを躊躇し、廊下から教室の様子を見ていることがあったが、タイミングを計って教室内に入ることができた。翌日以降も、1年生時まで使っていた別室に向かうことなく、児童玄関から教室までスムーズに向かうことができた。このことから、担任による児童玄関での出迎えが、教室までの道のりの中で不安を和らげ、気分を高めることにつながったと思われる。また、学級の児童が集中して課題に取り組み、落ち着いた雰囲気のあるときほどスムーズに教室に入ることが多く、学級の雰囲気が落ち着かない状態だと教室に入ることに躊躇したり、不安な表情になったりすることから、落

ち着いた雰囲気を醸成するために、段階的な課題を示すことも効果的であったと思われる。さらに、朝から全校で活動することがなくなったことで、朝の学校内が落ち着いた様子になり、1年生時のような児童玄関に入りたがらない様子は見られなかったことから、余計な不安を抱えることなく学級に向かうことに専念することができたと思われる。気分が優れなかったり苦手な活動があったりしたときには参加できないこともあったが、4月末には別の場所で落ち着いてから再び教室に戻ることができるようになり、徐々に学級の中で過ごす時間を増やすことができた。これは、A児と面談をしながら作成した予定表が効果的であったと推測される。どこに不安を感じているのか、何が苦手なのか明瞭になったことで、対処法を検討することができ、活動の見通しをもつことにつなげることができたので、活動への参加を促すことにつながったと思われる。また、予定表には参加できる活動とできない活動が可視化されるので、「全部参加してみたい」とA児自ら参加できなかった活動に挑戦しようとする意欲が見られるようになり、苦手な活動にも参加できるようになった。

1年生時2月のhyperQ-Uの学級満足度の結果では、図1のように侵害行為認知群に属していたが、2年生時2月の結果は学級生活満足群に属していることから、学級での生活や活動に満足して学校生活を過ごしていることが分かる。1年生時の結果と比較すると、被侵害得点が下がっており、学級のルールが定着してきたことにより、A児の抵抗感が和らいできたと考えられる。学級ルールの確立のためにソーシャルスキル・トレーニングに取り組むことで、新学期の4月よりも学級内のトラブルが減り、それに同調するようにA児が学級で過ごす時間も増えていった。このことから、安心して学級で過ごすことにソーシャルスキル・トレーニングが効果的であったと言える。さらに、学校生活意欲下位尺度別得点では表3が示すように、3つの下位尺度得点が高まっており、特に友人関係の得点が伸びた。このことから、学級の友達と親和的な関係を築くことへの意欲が増していることが分かり、A児が学級へ入ることへの意欲にもつながったと考えられる。また、質問項目「クラスの中に仲の良い友達はいますか」では、1年生時2月は「あまりいない」と回答したが、2年生時2月は「たくさんいる」と回答した。学級集団の中で生活することで、学級の友達との関わりが増え、友人関係が広がり、休み時間楽しく遊ぶようになったことが学級へ入ることへの抵抗感を軽減したと思われる。6月には、安定して学級で1日を過ごすことができるようになり、全校での活動にも参加できるようになった。A児への配慮を職員で共有したことで、多くの職員と関わり、温かく接してもらったことも全校での活動への前向きな参加につながったと考えられる。

表1 A児の年間の欠席日数と教室に1度も入ることができなかった日数

	欠席日数	教室に1度も入ることができなかった日数
201X年度（1年生時）	12日	153日
201X+1年度（2年生時）	8日	5日

(2) B児の変容

1年生時と比べ、遅刻、欠席数が減り、学級で過ごすことへの抵抗感を軽減させることができたと考えられる（表2）。新学期の初日から登校時に泣くことはなく、笑顔で教室に向かうことができた。このことから、担任による出迎えがB児の不安を和らげるにつながったと考えられる。朝早くから登校するため、朝の支度もB児のペースに合わせて、余裕をもって取り組むことができた。また、学級の全員への「登校してからやるべきこと」を提示したことで、学級の児童が落ち着いて朝の活動に取り組むようになったことが、B児への支援にあたる時間を確保することにつながった。さらに、朝から不安な表情になることなく、落ち着いた状態で学校生活をスタートすることができるようになったことから、B児が苦手とする朝の全校活動を廃止したことが、B児の不安感の軽減に有効であったと思われる。4月は全校児童が集まる活動や気分が優れないことがあると早退することが続いたが、徐々に下校まで学級で過ごすことができる日が増え、5月からは1学期終了まで一度も早退をせずに教室で過ごすことができた。その要因として、予定表の作成が考えられる。B児は4月当初から、5月に行われる運動会を心配しており、学年や全校での運動会練習を嫌がり、早退することが続いた。B児やB児の保護者に話を聞くと、運動会に参加してみたいという気持ちはあるが、苦手な種目や集団での動きで失敗してしまうことを考えてしまい、不安な気持ちを募らせてしまうということであった。そこで、運動会当日に何とか参加できるよう、種目ごとに出場の可否をB児に確かめ、気持ちを酌みながら予定表を作成し、タイムテーブルや隊形の移動なども書き込んだ。B児は家で何度もシミュレーションを行い、当日は予定していた種目にすべて参加しただけでなく、出る予定ではなかった種目にも挑戦する姿が見られた。このことに自信を付け、徐々に全校での活動にも参加できるようになり、5月以降は自分から進んで全校集会や縦割り班活動に向かうようになり、早退することがなくなった。

1年生時2月のhyperQ-Uの学級満足度尺度の結果では、非承認群に属していたが、2年生時2月の結果で学級生活満足群に属していることから、B児も学級での生活や活動に満足して学校生活を過ごしていることが分かった（図1）。

昨年度の結果と比較すると承認得点が向上していることから、ソーシャルスキル・トレーニングによって、褒めたり認めたりするスキルを学習したことにより、B児が友達に認められる場面が増えてきたことが、B児の学級で過ごすことの意欲につながったと考えられる。さらに、学校生活意欲下位尺度別得点は表3に示すように、学級の雰囲気得点が大きく伸びた。質問項目「クラスのみならずいろいろなことをするのは楽しいですか」では1年生時2月には「全く楽しくない」と回答したが、2年生時2月では「とても楽しい」と回答した。このことから、B児は学級で活動することを肯定的に捉えていることが分かる。

表2 B児の年間の遅刻、早退、欠席日数

	遅刻数	早退数	欠席日数
201X年度（1年生時）	13回	35回	7日
201X+1年度（2年生時）	1回	11回	0日

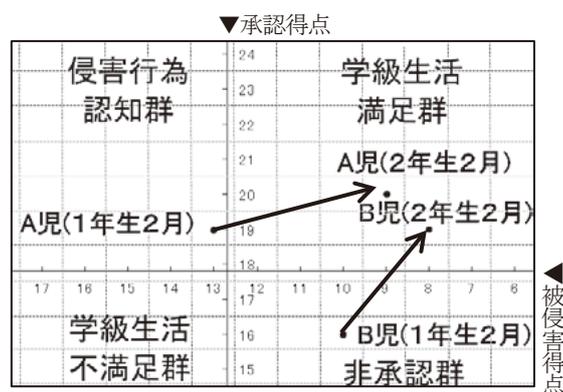


図1 学級満足度尺度の変化

表3 学校生活意欲下位尺度別得点の結果

児童	hyperQ-U 実施時期	友人関係	学習意欲	学級の 雰囲気
A児	1年生時2月	6	7	8
	2年生時2月	11	10	12
B児	1年生時2月	8	9	6
	2年生時2月	11	11	12

6 まとめと課題

個別支援・学級づくり・学校体制の取組の3つを統合的に行った実践により、2人は学校で過ごす時間が増え、学習の機会の向上や集団生活への適応も高まった。日々の実践の過程で、2人が学級に入ることに抵抗を示した時には、個別支援・学級づくり・学校体制の取組の3つの内いずれかが機能していなかったことが多かった。このことから、個別支援・学級づくり・学校体制の取組は有機的に関係し合っていることが明らかであり、統合的に取り組むことが不登校傾向のある児童に有効であると考えられる。

今回の実践では、学級担任と2人の信頼関係があることを前提として様々な取組を構想し実践を行った。学級担任による日々の2人に対する個別支援や配慮をさらに一般化することで、次年度以降も2人への適切な支援が継続できるようにすることが課題である。

引用・参考文献

- 河村茂雄 『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル 小学校低学年』 図書文化, 2007年, pp.32~37.
- 河村茂雄 『主体的な学びを促すインクルーシブ型学級集団づくり』 図書文化, 2018年, pp.29~32.
- 榊原洋一 『自閉症スペクトラムの子どもたちをサポートする本』 ナツメ社, 2017年, pp.56~57.
- 新潟県教育委員会 『新潟県の教育2018』 <https://www.pref.niigata.lg.jp/uploaded/attachment/66970.pdf>
- 藤亀美紀 「不登校支援における学校体制の組織化に関する研究」 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要第2巻, 2003年, pp.70~73.
- 文部科学省 「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本方針」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2017/04/17/1384371_1.pdf
- 文部科学省 「平成29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」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-29.pdf