

アセスメントをフィードバックし 自己理解を促すことによる不登校改善

－関係機関と連携した「本人参加型不登校改善会議」の活用－

三 浦 光 哉
(理事・学長)

I. 問題と目的

近年、児童生徒を取り巻く社会情勢の急激な変化に伴い、不登校、いじめ、暴力行為、被虐待などの問題が教育上の大きな課題としてクローズアップされている。このような社会的背景には、児童生徒の心身の問題や発達上の課題等とともに、家庭や学校、友人関係、地域社会など、児童生徒が置かれている環境の問題も同時に存在している場合が少なくない。その中で、不登校（年間30日以上欠席で病気や経済的な理由を除く）については、この数年にわたって激増しており、令和5年度の統計によると、小・中学校で346,482人（前年度299,048人、15.9%増加）となっている（文部科学省、2024）。

不登校の要因（文部科学省、2022）は「無気力・不安」「生活リズムの乱れ、遊び、非行」「いじめを除く友人関係をめぐる問題」「親子の関わり方」「学業不振」「教職員との関係をめぐる問題」と多岐にわたっていて、それらが互いに複雑に絡み合いながら問題行動の原因や背景をさらに複雑化、多様化させているケースが多く見られる。学校の努力だけで解決することが困難なケースについては、関係諸機関等との連携を積極的に図りながら対応していくことが求められている。

また、不登校への対応策としては、これまで文部科学省（2003）が『今後の不登校への対応の在り方について（報告）』、国立教育政

策研究所（2004）が『不登校対策事例集』の報告書を示すなど、教育現場に具体的な対応を促してきている。このようなことから全国の各学校や関連施設では、不登校の対応に関して数々の取り組みを行って改善してきている（小林ら、2009；井上2011；佐藤、2011；平井、2011；三浦、2014など）。その改善状況も適応指導教室から学校へ、フリースクールから適応指導教室へ、家庭から学校へなど様々である。その結果、一時的には不登校の減少傾向が見られるものの、再度、増加傾向となっている。

最近の不登校児童生徒への対応としては、文部科学省（2022）が『生徒指導提要』において、「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、社会的に自立する方向を目指すように働きかけることが求められます。」と示しているように積極的に登校を促すものではない。そして、その支援の方向性としては、「どのような学校であれば行けるのか」という支援ニーズや、本人としてはどうありたいのかという主体的意思（希望や願い）、本人が持っている強み（リソース）や興味・関心も含め、不登校児童生徒の気持ちを理解し、思いに寄り添いつつ、アセスメントに基づく個に応じた具体的な支援を行うことが重要で

す。」とも示している。また、そのアセスメントの活用例としては、「WISC-IV・V」「KABC-

Ⅱ」「Vineland-Ⅱ」を挙げている。

このようなことから、不登校の改善策としては、『生徒指導提要』でも指摘しているように、不登校児童生徒へのアセスメントが重要であり、それに基づいた具体的で理論的な支援を行うとともに、関係機関と連携しながら取り組むことが重要と考える。

そこで、本研究では、不登校児童生徒に対してアセスメント（KABC-Ⅱ）を実施し、その結果を対象児・保護者にフィードバックし、関係諸機関との協力を得ながら不登校改善のための会議（『本人参加型不登校改善会議』）の中で具体策を示し、本人の自己理解を促すとともに、再登校できるような学習環境を整えていくことで不登校改善を図ることを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象児

対象児は、小学校6年生の男子で、通常の学級に在籍している。医療での診断名は「ADHD（注意欠如多動症）」、特別支援教育専門家チームの判断名は「自閉スペクトラム症の疑い+不登校で学習空白による学習の遅れの疑い（書き、算数）」である。

2. 生育歴と不登校に至る経緯

家族は、母、兄1人、対象児の3人である。幼児期の健診では特に指摘はなかった。小学2年生までは通常の学級に普通に登校していた。しかし、3年生の時に両親の離婚に伴い、転校することになった。その学級では、級友と馴染めず7月から不登校状態になった。そこで、夏休みに精神科病院を受診し、「ADHD」の診断を受け服薬（アトモキセチン）することになった。11月に母親は、「何とか登校させたい」という思いから、教育委員会にお願いして元の小学校に戻り学区外通学を始め

た。その後、登校できるようになったが、4年生から再度不登校状態になった。母親の印象としては、「対象児が学校に行っている間に、母までいなくなるのではないかと」という不安が登校を渋らせているのではないかと推測していた。

6年生になって、11月までの欠席数は72日であった。運動会やクラブ活動の行事等に参加することを目標にすることで登校することができた。学校側としては、欠席の日でもオンラインでの授業を試みたが難しかった。

学習面では、「漢字が苦手だけど、計算はある程度できる」「算数の答えが分かっているのに、その過程を話し合ったり考えたりするのがつまらない」と話していた。担任からの報告では、特に学習面の困り感はなかった。行動面では、修学旅行中、班の友達をにおいてどんどん先に進み友達から注意されたり、日常でも多弁で自分の興味あることを話し始めて止まらなくなったりすることがあるが、友達関係は良好であった。家庭内では、日中一人で過ごし、パソコンでゲームをしていることが多かった。

学校側は、中学校進学を目前にして不登校が改善されないことから、特別支援教育専門家チームの巡回相談を契機に、対象児へのアセスメントを実施し、本人・保護者へフィードバックすること、そして、不登校改善のための『本人参加型不登校改善会議』を実施して自己理解を促すことを提案した。

3. アセスメントの実施と解釈

対象児の実態を把握するために『KABC-Ⅱ』を実施することにした。このKABC-Ⅱは、「認知（知能指数）」と「習得（国語と算数の教科学習能力）」を詳細に把握することができ、結果の分析から具体的な指導へと結びつける最適な心理・発達検査である。

KABC-Ⅱの検査結果は、表1に示した通りである。認知総合尺度は125であり、知的水準が「平均の上～非常に高い」に位置した。また、習得尺度は102であり、「平均」に位置した。認知>習得となり、備わっている認知能力（知能）が高いものの習得能力（教科学習）を生かし切れていないと解釈した。これは、不登校による学習空白の影響が考えられた。

認知総合尺度を構成する4尺度では、学習尺度が129で「高い～非常に高い」、計画尺度が118、同時尺度が114、継次尺度が112で3尺度とも「平均の上」に位置し、いずれも高い能力であることが分かった。その中でも学習尺度はPS（個人内で強い）となり、記憶能力（短期・長期）が有意に強い能力であることが分かった。また、認知総合尺度を構成する10の下位検査では、[語の学習][物語の完成][数唱][語の学習遅延]の4つの下位検査が高く、特に[語の学習]がPS（個人内で強い）となり記憶力の高さが目立った。反して、[手の動作]がPW（個人内で弱い）となり、視覚的な連続提示が弱い能力であることが分かった。

一方、習得尺度を構成する4尺度では、語彙尺度が124で「平均の上～高い」、読み尺度が114で「平均～平均の上」、算数尺度が87で「平均の下～平均」、書き尺度が74で「非常に低い～平均の下」となり、能力にバラツキが見られた。特に、語彙尺度と読み尺度はPS（個人内で強い）で語彙力や読み能力の高さが見られ、書き尺度と算数尺度はNW（個人内で弱い）で“書き障害”や“算数障害”の疑いが推測された。また、習得尺度を構成する9の下位検査では、[表現語彙][文の理解][理解語彙]がNS・PS（同年齢よりも強い・個人内で強い）、[数的推論]がPS（個人内で強い）となり、言葉を理解したり言語

表現する能力が高いことが分かった。反して、[計算][ことばの書き]がNW・PW（同年齢よりも強い・個人内で弱い）、[文の構成]がPW（個人内で弱い）となり、漢字の書きや文章の構成、算数の計算能力が低いことが分かった。

4. アセスメントからの指導・支援方針

総合的な解釈から対象児は、全般的な知的水準は高く、学習能力（書き、算数）が低い結果となったことから“LD（学習障害）”が疑われたが、学校内で毎年実施している達成度テストNRTでは、平均以上の得点結果から、“不登校の学習空白による学習の遅れ”の疑いと推測された。

対象児に対する指導・支援方針としては、認知総合尺度において同時尺度＝継次尺度により両者の能力を活用できることから、継次型指導方略5原則の中で「言語の手がかり」を活用するとともに、同時型指導方略5原則の中で「全体から部分へ」と「視覚的・運動的手がかり」を中心とした学習が有効であると考えた。また、放課後などの時間を活用して、対象児の認知特性に配慮した教材教具で学年をさかのぼった指導・支援を行い、学習空白を少しずつ埋めることで、書きや計算の力がつき、教室での学習における困り感の軽減が期待できると推測される。さらに、『本人参加型不登校改善会議』を開き、対象児の困り感やおかれている状況の自覚を促すことが、不登校を改善するきっかけになると考えた。

一方、前述した検査中に見られたこだわりの強さやつぶやきの多さから、自閉スペクトラム症も疑われるため、中学校進学時には特別支援学級（自閉症・情緒障害）に在籍変更することで、対象児にあった学習が進められ当該学年の学習とともに学習空白の補充ができると考えた。

表1 KABC-IIの検査結果

カウフマン モデル尺度名	下位尺度	S/W	標準得点	90%信頼区間	評価点	パーセンタイル順位	CHCモデル 尺度名	S/W
認知 尺度	認知総合尺度		125	119 - 130		95.2		
	継次		114	107 - 120		82.5	短期記憶	
	数唱	NS			14	90.9		NS
	語の配列				13	84.1		
	手の動作	PW			10	50.0		
	同時		112	103 - 120		78.8		
			109	108 - 126		72.6	視覚処理	
	顔さがし						※ 絵の統合は含まない	
	絵の統合				12	74.8		
	近道さがし				13	84.1		
	模様の構成				10	50.0		
	計画		118	108 - 126		88.5	流動性推理	NS
	物語の完成	NS			14	90.9		NS
	パターン推理				12	74.8		
習得 尺度	学習		129	120 - 135		97.3	長期記憶と検索	NS PS
	語の学習	NS PS			16	97.7		NS PS
	語の学習遅延	NS			14	90.9		NS
	習得総合尺度		102	98 - 108		55.3		
	語彙	PS	124	117 - 129		94.5	結晶性能力	NS PS
	表現語彙	NS PS			16	97.7		NS PS
	なぞなぞ				10	50.0		
	理解語彙	NS PS			16	97.7		NS PS
	読み		91	86 - 97		27.4	読み書き	PW
		PS	114	107 - 120		82.5		
	ことばの読み				10	50.0		PW
	文の理解	NS PS			15	95.2		NS PS
	書き		74	67 - 83		4.2		
	ことばの書き	NW PW			4	2.3		NW PW
	文の構成	PW			7	15.9		PW
	算数		87	82 - 93		19.3	量的知識	PW
	数的推論	PS			12	74.8		
	計算	NW PW			4	2.3		NW PW
			114	109 - 118		82.5	CHC総合尺度	

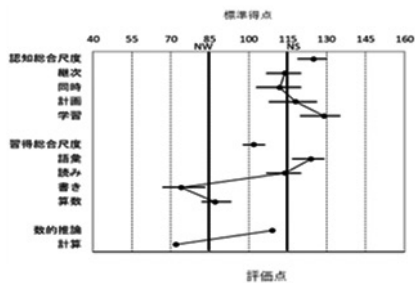


Fig.1 KABC-II 検査結果 (カウフマンモデル)

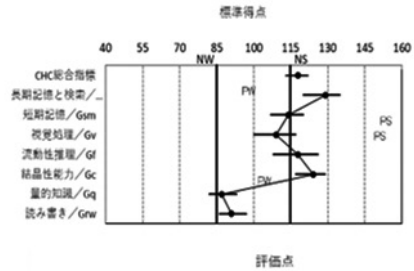


Fig.2 KABC-II 検査結果 (CHCモデル)

5. 具体的な指導・支援の方針

卒業まで4ヶ月(12月～3月)しかないため、特別支援教育専門家チームと学校側では、学習への意欲と授業や家庭の環境調整の改善について支援できるように、以下のような方針を確認した。

- ① 一斉指導における配慮
- ② 放課後等を使った学習空白の補充
- ③ 本人参加型不登校改善会議の実施
- ④ 母親との連携の強化
- ⑤ 中学校進学後の学習環境

① 一斉指導における配慮

対象児は、学習尺度や計画尺度が高いので、頭の中ですぐに答えにたどり着いてしまう。「答えが分かっているのにそのやり方を、順を追ってないに学習するのはつまらない」と不満になっているため、普段の授業では、「全体から部分へ」の同時処理型の指導方略を取り入れ、過程を考える必要性和楽しさを味わわせることを教科担任と確認した。その際、視覚に訴える絵や図を提示することで、根拠や手立て、漢字であればその成り立ちや文字の組み立てを関連付けられるように配慮すると、高い学習尺度と計画尺度を活用して、答えにたどり着くまでの過程を習得することができると思われることを確認した。

② 放課後等を使った学習空白の補充

対象児は[ことばの書き：4][計算：4]の基点がどちらも9歳で、0のかけ算で誤答になったり、わり算の筆算では商の立て方や商を立てる位で誤答になったりするものもあった。そのため一斉指導の中で学習空白に対する個別指導は困難であると考え、個別指導の機会を設けることを確認した。学校でできる支援方法を考え、登校できた日の放課後や夕方登校したときの取り組みとして、学年

をさかのぼった内容で学習する機会を作ることにした。

③ 『本人参加型不登校改善会議』の実施

KABC-IIより、対象児が認知総合尺度や語彙尺度が高いことを受けて、検査結果と不登校の現状を対象児に直接伝えれば理解できると思われるため、自覚を促し自己決定させることが効果的であることを確認した。そこで、検査結果を活用した『本人参加型不登校改善会議』を実施することを提案した。

表2に示す『本人参加型不登校改善会議』(以下、会議と称す)とは、三浦(2011, 2014)が提唱しているもので「本人が会議に参加し、その中で、本人が自己理解(不登校の要因、発達障害等の気質、学習能力の程度、得意不得意、性格など)し、その不登校(不登校傾向)を改善するためにスケジュールを自己決定していく趣旨の下に関係者が集まって本人支援を計画化していくこと」である。この会議の実施は、学校が保護者に会議を促し、保護者が本人に説明し、本人が同意して会議に参加するという流れとなる。

会議の手順は、(1)不登校改善会議の目的とルール、(2)不登校に至る経緯の確認、(3)能力および気質や障害等の自己理解と課題把握、(4)不登校の定義と不利益、(5)生活環境の改善と将来の展望、(6)不登校改善の自己決定とスケジュール、(7)居場所での学習内容と指導方法、(8)改善するためのテクニック、(9)不登校改善計画の作成と合意、の9項目にそって会議を行うことである。

④ 母親との連携の強化

母親に検査結果を報告するときに、対象児の認知特性や検査時の習得の状況を理解していただくことにした。特に、認知総合尺度が125、学習尺度が129でありながら、書き尺度が74、計算尺度が87という、備っている力を生かし切れてない現状を確認すること

で、対象児に適した特別な支援が必要なことを理解していただく。その後、同席した管理職（教頭）と担任からこれから学校で行う指導と支援の必要性を理解し協力を求めている。

⑤中学校進学後の学習環境

対象児の習得尺度から、これからの学習において漢字は小学3年生、計算は小学2年生後半の内容にさかのぼって取り組む必要があると推測された。そのため、個別の支援カリキュラムの下で学習できる環境が必要になってくる。このことと検査結果で自閉スペクトラム症の疑いがあるという判断が出たことを総合して考えると、中学進学に際して特別支

援学級（自閉症情緒障害）に在籍を変更して、個別学習を行うことが有効であることを提案していく。

6. 倫理的配慮

検査の実施にあたっては、保護者及び本人に対して事前に検査の目的と意義を説明し了承を得た。また、本研究会の発表での発表にあたって、その意図や情報の公開される範囲などについて事前に説明を行ったうえで了承を得た。そのため、関係者間での利益相反はない。なお、各所属機関には、規定により倫理審査会が設定されていないので審査を受けていない。

表2 『本人参加型不登校改善会議』における手順と具体的な内容

(1)不登校改善会議の目的とルール	○改善会議の目的や意義を説明して、全員で再確認する。 ○改善会議の進め方やルールを説明する。 ・不登校改善計画書の作成と実施、会議の時間や個人情報の保護など
(2)不登校に至る経緯の確認	○不登校（不登校傾向）に至った経緯を説明し、全員で再確認する。
(3)能力および気質や障害等の自己理解と課題把握 ＊保護者の同意が必要	○これまでの学習成績や個別検査（WISC、KABC等）における結果（IQや認知能力の偏り）を説明する。 ○本人の気質や障害等を認識させる。 ・自閉やADHDの気質、LD傾向などの特徴と障害特性など
(4)不登校の定義と不利益	○不登校の定義（年間30日以上）を説明する。 ・30日を超していない場合には、あと何日休めるかを確認するなど ○将来、進路や就職等で不利益が生じることを説明する。 ○保護者に対して、教育を受けさせる義務があることや教育保障をしなければならないことを説明する。
(5)生活環境の改善と将来の展望	○家庭生活の状況や生活リズムを確認し改善の方向性を示す。 ・起床や就寝の時間、学習時間の確保など ○高校やその後の進学先を確認する。 ・希望が叶うためには、ある程度の学力と「努力・継続・我慢」の忍耐力が必要なことを説明するなど
(6)不登校改善の自己決定とスケジュール	○改善していくための具体的な目標、日程、居場所などをカレンダーと学校行事日程を見ながら決定する。
(7)居場所での学習内容と指導方法	○居場所でのどのような重点指導をするのか決定する。 ・教科学習、ソーシャルスキル・トレーニング（SST）など
(8)改善のためのテクニック	○様々なテクニックを紹介する。 ・出席の扱い、偏食指導、家庭訪問、生活リズム改善など
(9)登校改善計画書の作成と合意	○「不登校改善計画書（個別的教育支援計画・個別の指導計画）」として作成していくことを説明する。 ○計画書は1週間以内に関係者全員に配布して確認し、合意を確認する。

Ⅲ. 結果

1. 『本人参加型不登校改善会議』について

会議は、12月末に実施した。参加者は、対象児、母親、大学教授、教育委員会指導主幹、校長、担任、特別支援教育コーディネーター、個別検査員の8名であった。司会は大学教授が務め、9つの手順で話し合いが進められた。

「(1)改善会議の目的とルール」では、最初に参加者全員で対象児の不登校改善を目指すといった目的を確認した。「(2)不登校に至る経緯の確認」では、これまでの転校の経緯、不登校の状況、欠席日数について確認した。「(3)能力及び気質の障害等の自己理解と課題把握」では、KABC-IIの検査結果をフィードバックするために、知能指数や認知能力の偏りについて説明した。最初に、知的能力が高いことを伝え、対象児の表情が明るくなった。自己課題については、自閉症スペクトラム障害の特徴である、対人関係の困難さ、言葉の発達の遅れに伴う学習の遅れ、こだわりや場面切り替えの難しさがあることを自己理解させた。「(4)不登校の定義と不利益」では、対象児に「学校は何をしたらいいか」という質問に「友だちと遊びながら人間関係を作っていくところ。勉強するところ。」と答えた。対象児にとっては、学校は勉強をするところという認識が2番目であった。そこで、司会者は、遊びと勉強の順番が逆であることを教えた。また、対象児と母親は、不登校の定義を知らなかった。そこで、年間30日以上欠席を、統計上不登校と認定していることや、不登校になると進路などで不利益を被る場合があることを説明した。また、義務教育とは保護者が子どもに教育を受けさせる義務であることも加えた。「(5)生活環境の改善と将来の展望」では、起床・就寝の時間や学習時間などの生活習慣が乱れていた、生活リズム

を整えるようアドバイスをした。また、今後進路について、「卒業したいか。将来何になりたいか。働きたいか。」という質問に、対象児は全く答えられなかった。司会者は、卒業はできるということと、将来の職業選択のために勉強をしておいた方がよいことを伝えた。「(6)不登校改善の自己決定とスケジュール」では、1月から卒業までできるだけ多く登校することを確認し、卒業式関連の記念誌、練習会などは必ず出席するようにカレンダーを使って確認していった。「(7)居場所での学習内容と指導方法」では、欠席した時には、担任連絡を取り、プリント学習をすることにした。また、登校した際には、ソーシャルスキル・トレーニングを受けることを確認した。「(8)改善するためのテクニック」では、遅刻や午後に登校しても「出席扱い」とすることを校長が認めた。「(9)不登校改善計画の作成と合意」では、卒業間近でもあり計画書を作らず、口頭で確認した。最後に、母親から司会者に対して、「発達障害のある子供は普通高校に入れるのですか」と質問が出された。そこで、司会者は、「知能が高い発達障害の子供は基本的に普通高校にしか入れない」「知能が高いことは、自己理解や自己決定ができるので強みである」「自己決定できる子どもには選択肢をいくつか与えてあげるとよい。」と返答した。会議は約1時間で終了した。

2. 学校指導について

学校の一斉指導で行う支援として、KABC-II検査結果から、継次処理型の方略に加えて同時処理型の指導方略も取り入れることを提案した。例えば、対象児の場合、「鳴く」ということは鳥が音を出しているからと、鳥に音という字を組み合わせ、漢字を作ったり、似ているけれども一画足りない漢字を書いたりすることが検査で見られた。そのため電子

黒板等を活用して見本の漢字を大きく提示してから部分を構成する要素が意味する内容と組み合わせる同時処理型の学習を取り入れることや、継次処理型で筆順を学ぶときにも、同時処理型が得意とする精緻化方法を取り入れて、リズムをつけたり自分が知っている文字やことばと結びつけて唱えたりすると覚えやすいことを伝えた。さらに検査時の計算においては、同時処理が得意な子どもに見られがちな「暗算で計算するために途中や細かいところがおろそかになり、計算ミスや勘違いをする」ことが多く見られたことから、答えを知らせてからその途中経過を考えさせる同時処理型の学習が有効であると伝えた。これらを基に、担任が同時処理型の授業実践を工夫した。

3. 放課後の指導について

放課後の指導では、担任や支援員が担当した。個別検査員からは、漢字の指導に関して、「語呂合わせ」で漢字を覚える方法（卯月，2022）、「漢字の間違い探し」で正しい漢字を覚える方法（三浦，2016）、かけ算やわり算に関して、「筆算の手順表」で正確に計算する方法（三浦，2016）が提案された（図1）。

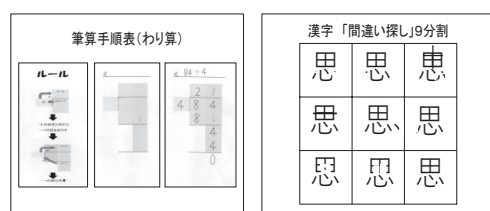


図1 対象児に提案された教材

そこで担任や支援員は、プリントを作成して指導することにした。プリントには、「継次処理能力」を活用して、つぶやきながら筆順を学べる工夫や、「同時処理能力」を活用

した文字全体を見て間違いを探せる工夫がされた。また、計算では色分けされた筆算手順表を用意して、暗算でやってきたことをメモすることで、間違いに気がつけるように工夫された。これらのプリントを活用した放課後の学習は、対象児にとっては取り組みやすかったようで、中学進学後の支援にもつなげることにした。

4. 母親との連携について

3年以上にわたる不登校状態の生活習慣はなかなか改善が難しく、朝の登校時刻に間に合うことは少なかった。しかし、母親の理解と協力もあり、会議終了後は、遅刻はするものの登校日数を確実に増やすことができた。

また、検査結果の報告により、認知能力の高さが学習成績に結び付いていない対象児の現状と、将来に向けて学力を高めていく必要性を理解した母親は、対象児に適した学習環境を考えるようになった。その結果、中学校進学後は、特別支援学級（自閉症・情緒障害）に在籍を変更することを決断した。また、そのためには医師による診断が必要なため、すぐにKABC-IIの分析結果を持参して対象児を連れて医療受診をした。その結果、「自閉スペクトラム症」の診断を受けた。

5. 不登校の改善について

①卒業までの変化について

会議終了後は、対象児が自身の障害特性、認知能力の程度（得意、不得意）を少しずつ理解するようになり、また、母親の理解と協力もあり、授業への抵抗感が少しずつ和らいでいった。年間の欠席日数は、図2の通りである。

12月は、週3～4日のペースの出席で欠席が6日（累計78日欠席）であった。その後、1月から3月までは、卒業式関連の授業や学

年行事があるために、ほぼ毎日出席できるようになり、欠席は2日(累計80日欠席)であった。そして、卒業式は、みんなと一緒に参加した。年間欠席数は81日であった。

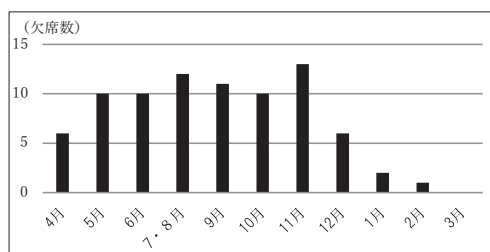


図2 対象児の欠席状況の変化

②中学進学後の支援と変化について

対象児は、中学校に進学後に「特別支援学級(自閉症・情緒障害)」に在籍し、個別的な指導を継続して受けられるようになった。この指導においては、KABC-IIの検査結果を踏まえ、教科担当の教員から「継次処理型」の順を追った指導と「同時処理型」の全体から部分への方向性の指導が適宜取り入れられるよう工夫された。これにより、対象児の学習への抵抗感は軽減し、加えて、6年生時に実施した『本人参加型不登校改善会議』での現状理解と自分が進むべき方向性の自覚から、中学に進学してからも毎日学校に通えるようになった。不登校は改善された。

Ⅳ. 考察

学校では、不登校・不登校傾向の対応として、保護者との教育相談や家庭訪問を実施するものの、本人や関係者を参加させての会議は多くない。このような中、三浦(2014)が指摘する『本人参加型不登校改善会議』の実施では、86%の不登校改善率を示し、不登校の原因や自分の能力・特性を自己理解し改善のための自己決定していくことが重要である

と述べている。また、対象児のように、発達障害も不登校の要因に関係することから特別支援教育の視点を踏まえた対応の必要性も重要視されている。(齊藤, 2011; 三浦, 2011)。

本研究は、長期にわたって欠席をしている対象児が『本人参加型不登校改善会議』の中で、アセスメントのKABC-IIを実施した内容を対象児にフィードバックすることで、対象児が認知能力や認知特性、さらには障害特性までも自己理解することができた。このことにより、卒業までに週2~4程度で登校でき、中学校に進学してからは、不登校が改善されるに至った。したがって、『生徒指導提要』(文部科学省, 2022)で指摘しているように、アセスメントを実施し、その結果をフィードバックして具体的な支援の方向性を見出していくといった手法が有効となった。

「本人参加型不登校改善会議」の手順では、本人が自己理解(不登校の要因、発達障害等の特性、学習能力の程度、得意不得意、気質など)し、不登校を改善するためにスケジュールを自己決定していくことが重要となる(三浦, 2009)。また、対象児は、自閉症スペクトラム症の診断を受けていたので、発達障害の理解と適切な対応を参加者全員で確認する必要があった。このことは、齊藤(2012)が指摘している通り、不登校の対応においては発達障害ということを念頭に置きながら対応をすることが必要であることを示唆している。また、自己決定することについては、長期欠席の対象児が自分の意見を持たず、保護者の決定で思考したり行動することがあるので、本人が意思を明確に持たせるようにするために、「自己決定力を高める指導」(三浦ら, 2024)も取り入れる必要があろう。

Ⅴ. まとめと今後の課題

本事例は、『生徒指導提要』(文部科学省,

2022)の不登校児童生徒への対応において、「アセスメントに基づく個に応じた具体的な支援を行うこと」を受けて、それを関係諸機関と連携した『本人参加型不登校改善会議』の中で実施し、対象児へのアセスメントフィードバックと自己理解を促した実践である。『本人参加型不登校改善会議』を経て、対象児は学校に登校する意義と自分の持っている本来の認知能力や習得状況を理解し、小学校や教育委員会の迅速な対応と母親の協力、中学校へのていねいな引き継ぎが機能したことで、不登校状態を改善することができた。

今後は、学習空白を埋める学習を継続しながら、「書き・計算」の定着を見守っていきたい。今回のように、進学や在籍変更を伴う場合は、特に迅速な対応が必要となる。そのためには、分析した内容をかみ砕いてていねいに説明し、提案した支援内容の必要性を理解していただくことが重要と考える。

Ⅵ. 引用文献

伊藤美奈子. (2009). 不登校－その心もようと支援の実際－. 金子書房.

井上雅彦. (2011). 解決の鍵を握る保護者との関係づくり.

卯月啓子. (2022). 小学生おもしろ学習シリーズ－まんがとゴロで楽しく覚えて忘れない－. 小学漢字 1026. 西東社.

小野純平・小林玄・原伸生・東原文子・星井純子. (2017). 日本版KABC-IIによる解釈の進め方と実践事例. 丸善出版.

国立教育政策研究所. (2004). 不登校対策事例集.

小林正幸・早坂恵子・大熊雅士・副島賢和. (2009). 学校しかできない不登校支援と未然防止. 東洋館出版社.

齋藤万比古編. (2011). 発達障害が引き起こすケアとサポート. 学研. 148-165.

齋藤万比古. (2011). なぜ、発達障害が不登校の原因となるのか. 学研. 実践障害児教育. Vol.451. 2-7.

佐藤さゆ里. (2011). 学校復帰に向けた居場所をつくる. 学研. 発達障害が引き起こす不登校へのケアサポート. 186-195.

藤田和弘. (2019). 「継次処理」と「同時処理」学び方の2つのタイプ－認知処理スタイルを活かして得意な学び方を身につける－. 図書文化.

三浦光哉. (2009). 障害が重複し欠席が長期化している不登校児に対する特別支援教育的アプローチ. 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要. 第5号. 31-39.

三浦光哉. (2011). 不登校を特別支援教育の対象と考える. 学研. 実践障害児教育. Vol.451. 22-25.

三浦光哉. (2014). 本人参加型会議で不登校は改善する～教室復帰に向けた特別支援教育からのアプローチ～. 学研.

三浦光哉. (2016). 知的障害・発達障害の教材・教具 117. ジアース教育新社.

三浦光哉・萩原真由美・山口明乙香・今井彩. (2024). 知的障害教育のある子供の自己決定力が身に付く授業. ジアース教育新社.

文部部科学省・不登校問題に関する調査研究協力者会議. (2003). 『今後の不登校への対応の在り方について (報告)』.

文部部科学省. (2022). 『生徒指導提要』.