

不登校の未然防止につながる手だての研究

川上 美由紀*・栢森 和重**

A Practical Research on the Prevention of Truancy at Elementary School
-An Approach from Enhancing Fluency and Accuracy of Student's "reading" skills-

Miyuki Kawakami* and Kazushige Kayamori**

要 旨

文部科学省の調査(2018)によると、全国の中学1年時の不登校者数は、小学校6年時のその数の約2.2倍である。不登校という社会的な問題には、小学校や中学校の独立した問題としてではなく、中学校区単位で未然防止に向けて連携を進めていく必要がある。不登校と読み書き障害の関連の研究が、多数発表されていることから、不登校を中学校区の問題と捉え、継続的に「読む」「書く」力をつけることが、不登校未然防止につながるのではないかと。本研究では、小学校のうちから、「読む」「書く」力についての効果的な手だてとアセスメントを行い、不登校リスクと考えられる児童の意識の変化を比較する。

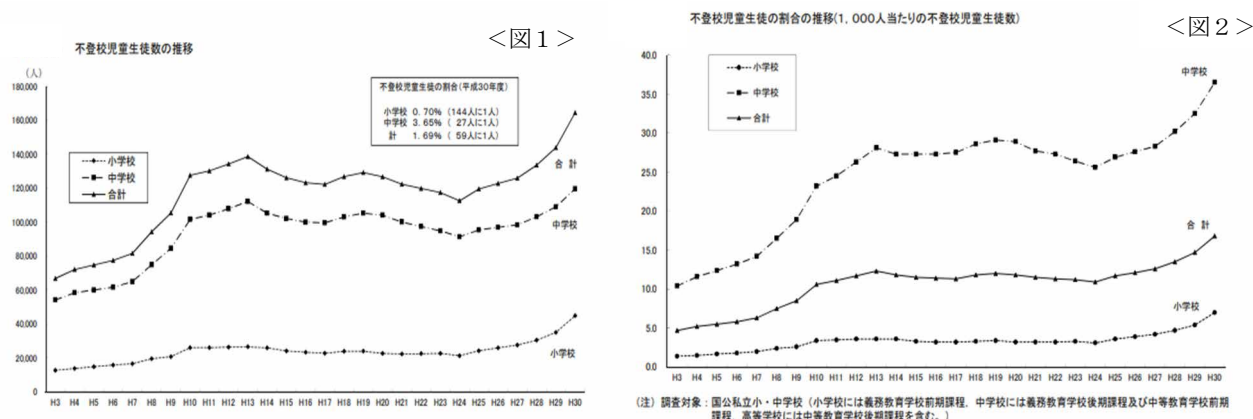
キーワード：新規数、「読む」、システム思考、MIM

1. 問題の所在

1-1 社会的背景

＜図1＞不登校児童生徒数の推移(文部科学省ホームページより)は、全国の不登校者数の推移である。中学校に入ってからの不登校者数が増えている。三重県の不登校の状況も、平成26年度から増えてきており、平成30年度の不登校児童生徒数は、小学校672人、中学校1,599人である。小学校の約2.3倍という数字は、全国的な数字とあまり変わらない。

＜図2＞不登校児童生徒数の割合の推移は、不登校者数の1,000人当たりの割合の推移を表している。更に＜図3＞学年別不登校数の内訳千人率は、「魅力ある学校づくり調査研究事業」が行った調査である。全



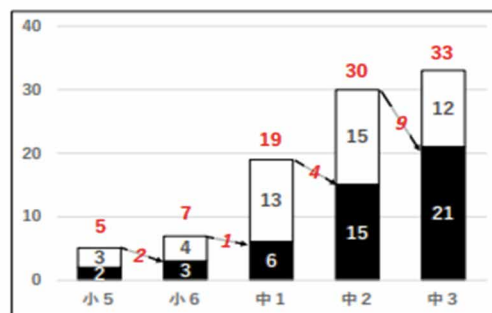
*三重大学大学院教育研究科教職実践高度化専攻

**三重大学大学院教育学研究科

国の「魅力ある学校づくり」に取り組んでいる18校を対象にしており、平成20～26年度の学年別不登校者数の平均を千人率で表している。これらの数字を見ても、魅力ある学校づくりを行っている学校の数字と、全国的な数字の有意差は見られない。

＜図3＞では、棒の下部■を継続数、上部□を新規数としている。各棒の上には全体の数が記してあり、その右側の学年の継続数を引くと、不登校状態が解消した人数がわかる。この数が→の数字である。このグラフから、「不登校児童生徒の何人かは、翌年度不登校状態が解消している。」「中学校ではどの学年でも同じ程度の新規数が出現する。」という結果が出ている。

筆者が勤務している校区の児童も、学年が上がるにつれて、新規の不登校者数が増えているように感じている。しかし、ひたすら増えていっているわけではなく、毎年継続数は減るが、減った数以上に新規数が増えているという可能性が考えられる。また、全国の不登校者数の割合が、魅力ある学校づくりに取り組んだ学校の千人率とほぼ等しいことから、新規数の出現の割合も近いと考える。



＜図3＞ 学年別不登校数の内訳 千人率
「生徒指導リーフ」Leaf. 22 (国立教育政策研究所) 2018

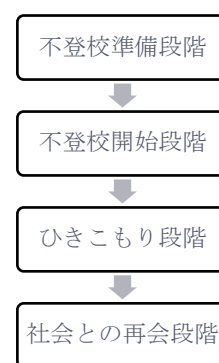
齊藤 (2002) は、＜図4＞不登校経過の諸段階を作成している。

臨床経過は、準備段階から社会との再会段階にかけて、4つの段階を経て、社会的な自立に至る。準備段階は、実際にそれと認知できない段階とし、開始段階は、激しい葛藤の顕在化による不安定さが際立つ段階としている。退行と外界の回避、回復していくひきこもり段階を経て、社会との再会段階に入っていく。

小学校や中学校での不登校や登校しぶりの多くが、齊藤の段階では不登校準備段階と不登校開始段階に該当することが多い。登校は続けているものの、朝がすんなり起き上がれなかったり、遅刻が多くなったりすることも実際に起こっている。開始段階が、このような状態であり、準備段階は、これ以前に周囲の大人が察することができない状態であると考える。齊藤の諸段階を具体的に捉えると、中学校での不登校者数の増加は、小学校やそれ以前からも関係してくるということをイメージできる。

三重県の不登校の要因は、家庭に係る状況、人間関係、学業の不振などに区分されている。調査項目には入っていないが、読み書き障害と不登校に関しての研究も多数発表されている。河野 (2012) は、「読み書き障害のある子どもが不登校になる割合は高くなっています。」と述べている。「読む」「書く」力をつけることで、学業の不振が解消され、不登校の新規数を増やさないことは期待できるかもしれないが、これで不登校が全て解消されるとは考えにくい。しかし、学校の状況の中で、

「読む」「書く」指導をより充実させることは、学校でできる効果的なアプローチと考えた。「読む」「書く」指導を充実させることにより、学習に対する意欲が高まるだけでなく、人とのコミュニケーションの力をつけることもできる。「読む」「書く」力をつけることで、語彙が増え、自分の気持ちを他者に言葉や文章で伝えることができる。また、他者の伝えたいことを理解することがわかれば、共感する経験を味わうことができる。共感する経験が増えると、学校という場所が居心地よくなるのではないだろうか。このことから、「読む」「書く」ことの指導が、不登校の要因である学業の不振や、人間関係にも影響を与えると考える。



＜図4＞不登校経過の諸段階
(齊藤万比古著「不登校の児童・思春期精神医学」より筆者が作成)

1-2 問題意識

筆者は、これまで、小学校と中学校の教員が、互いの指導を理解していないことを感じてきた。指導についての考え方を知らないことや、校種での文化の違いが、児童生徒の不安となっているのではないかと。そのことが不登校という形で表れるのではないかと。さらには、中学校教員が不登校となっている生徒の傾向などを小学校の教員に伝えられたら、同じ観点で年齢の低いうちから取り組みができるのではないかと。

このような問題意識を持ちながら資料を探していくと、不登校の問題が中学校だけの問題ではないと随分前から言われていることがわかってきた。国立教育政策研究所は、生徒指導リーフ『「中1ギャップ」の真実』で、『中1ギャップ』という用語の問題点について、「その語感から、中1になる段階で突然何かが起きるかのようなイメージや、学校制度の違いという外的要因が種々の問題の主原因であるかのようなイメージを抱くと、問題の本質や所在を見誤り、間違った対応をしかねません。」としている。また、不登校を含む中学校での課題について、「小学校段階で予兆が見えていたり顕在化し始めていたりする問題であっても、対応できなかったり解決できなかったりという「積み残し」や「先送り」が増えています。一方、中学校でも、そうした小学校の状況を十分に把握しないまま、あたかも中1をスタートラインにできるかのような昔のイメージを脱し切れていない学校が多いのではないのでしょうか。中学校区単位で連携を進めていかなければ、中学校の課題が解消することはありません。」と中学校区での取り組みの必要性が書かれている。

これに関連する取り組みをしているのがA市である。A市では、中学校区での一貫性・連続性のある指導を充実させるための取り組みが、随分前から行われている。「就学前・小学校・中学校において、教職員がつながりを意識した取り組みを設定することで、一貫性・連続性のある指導を実現します。」(A市, 2020)と、取り組みのねらいが明記されている。この取り組みの一つとして、「小中不登校連携シート」がある。このシートを活用して小学校と中学校の情報交換を行うよう、教育委員会から市の小学校と中学校に指示がされている。小中不登校連携シートを活用するねらいは、長期欠席や不登校傾向、不登校のリスクがあると思われる児童を小学校のうちから把握し、その情報を中学校へ引き継ぐことである。また、中学校では、入学時から一人ひとりに応じた支援を行うことにより、中学1年時における、新規の不登校防止に役立てることである。

<表1>は、小中不登校連携シートの対象とされる児童である。あくまでも、今後、リスクが高いと小学校教員が予測する範囲である。しかし、校区の話し合いが組織化されていたり、連携シートを用いたりしていても、実際に不登校者数は減っていない。これは、A市だけでなく、全国的な課題であると感じている。

<表1> A市の「小中不登校連携シートの活用について」を参考に筆者が作成

【A市の小中連携シート作成の対象】

- ① 6年生の児童で、4年生～6年生の3年間でいずれかの学年時に一度でも、A市の「長期欠席（年間30日以上）」「不登校リスク群（年間10日以上）」の基準にあてはまる。
- ② 学力（読み・書き・計算）に2学年以上の遅れがある。
- ③ Q-U調査において、学級生活不満足群（要支援群）にある。

2. 先行研究の概観

筆者は、特別支援学級を担任した経験から、これまでよりも児童の発達や一人ひとりの特性に適した学習や授業の仕方を考えるようになった。学校では日々、登校を渋る子たちをめぐる保護者や教員の苦しみにも直面している。それと共に、不登校の児童にも発達の課題があるのではないかと疑問を持ち始めた。そこで、発達の課題と不登校の関係性をたどっていくと、発達障害特性が背景にある児童が不登校や集団不適応となるケースが少なくないことを指摘している研究が多いことがわかってきた。

発達障害の一つである学習障害（LD）の文科省による定義は、「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に

著しい困難を示す様々な状態を指すものである。」となっている。これらの能力の順番は、人間の発達で獲得していく順であり、「読む」「書く」は小学校入学あたりから獲得する力であると考えられる。この力は、筆者もこれまで意識して指導してきたが、発達段階に深く関係していると考ええる。そこで、様々な不登校の要因がある中で、「読む」「書く」ことの困難さが関係している研究や、書籍等をあたることにした。

2-1 学業上の困難さによる不登校の研究

文科省が挙げている不登校の要因として、小学校・中学校共に「家庭に係る状況」の割合が最も高い。次いで「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が共に続く。その次も共に「学業の不振」である。「家庭に係る状況」以外の2つの要因については、学校で取り組みやすい。それは、「学業の不振」だけでなく、友人関係を含む「対人関係」を円滑にするためのコミュニケーション力を学習活動の中で高めていくことをねらえるからである。そこで、学力に係る発達課題に着目した石崎と市川の研究を取り上げた。

2-1-1 石崎の研究より

石崎優子(2017)は子どもの不登校と発達障害について、「不登校を文字通り、『学校に行かない(行けない)』ことと考えると、その原因は、大別して①学校側の問題、②子ども側(家族も含む)の問題、③学校と子どもとの相性の問題がある。したがってその対応は、①学校側の問題を解決する、②子ども側の問題を解決する、③学校と子どもとの相性をよくすることになる。」と示している。石崎のこの文章から筆者は、教員が子どもと保護者を深く理解し、適切な指導や支援を行うことで、学校生活への不安が和らぐと仮定する。

＜表2＞は、石崎が「発達障害児が不登校・不適応をきたしやすい理由」として、ADHDやLD、ASDの特性から不登校に至る例を挙げている。＜表3＞高機能自閉症スペクトラム障害児が不登校になりやすい理由を更に詳しく示し、「知的水準にそぐわない学習上の困難さを合併することがある。」ことも挙げている。これは、「読む」「書く」ことの困難にも起因する視覚や聴覚、協調運動などの問題も考えられる。

＜表2＞「子どもの心身症・不登校・集団不適応と背景にある発達障害特性」P40を元に筆者が作成

	ADHD	LD	ASD
特性	衝動性、不注意	読み書き障害	ルールへの固執、感覚過敏など
困り感	被害的な感情	困難が全教科に 孤独感	トラブル、いじめ、
不登校に至る状態	集団不適応、不登校、 反社会行動など	身体症状の訴え、 不登校など	不登校が長期化しやすい

＜表3＞高機能自閉症スペクトラム障害児が不登校になりやすい理由(石崎優子「子どもの心身症・不登校・集団不適応と背景にある発達障害特性」2017より筆者が作成)

- ・同年代の他の児と興味対象が異なる。
- ・教室のルールに合わせるのが難しい。
感覚過敏のため、教室に入りづらい。
- ・「行くのが当たり前」という常識が通じない。
- ・行動が目立っていじめの対象になりやすい。
- ・知的水準にそぐわない学業上の困難さを合併することがある。
- ・記憶が鮮明で不快感・不安が反復しやすい。

2-1-2 市川の研究より

筆者は、「読む」「書く」指導をしているうちに、読み書きの困難さを抱えている児童が、想像以上に多いの

*ひらがな単語聴写テスト…聞き取った単語をひらがなで、一ますに一字ずつ書いていく。(村井, 2010)

ではないか、と感ずるようになった。例えば、ひらがな単語聴写テスト*である。これは聞いた単語をひらがなでマスに書き、特殊音節の間違いをアセスメントする。しかし、マスに収まらなかったり、斜め線が反対になっていたりしていることが大変多く、書字の困難さを知ることができた。この間違い分析により、書いた字形の特徴もわかるのだが、この観点で字形を観察していくと、特殊音節の誤りがなくとも、書字に困難さを抱えている子は少なくない。

市川奈緒子 (2016) は、読み書き障害の出現率について、日本では調査の文言が調査によって違っているため、その数値の差がでてくることを指摘している。例えば、意欲がないように見える児童生徒が調査によって除外されているものもあり、そして、教員がこの困難さに気づきにくい現実問題にも切り込んでいる。

また、読み書き障害に焦点を絞り、小学校で気づかれにくい「読み書きの困難」を①読み書きの困難自体のわかりにくさ、②他の発達障害が重複・併存する、③容易に二次障害が起こりやすい、④早期発見・早期対応の試みとその課題、と4つの観点で述べている。②では、発達障害の特性による困難さを踏まえた上で、「つまり、ADHDやPDDの陰に隠れて、読み書きの困難は問題に挙がってこない。そして支援もされないということが起こりうるのである。」としている。障害の重複があった場合、①読み書きの困難自体のわかりにくさにも関係してくるのである。③では、＜表2＞のような困り感による二次障害などに発展する。「不登校や非行の背景にも読み書きの困難があるということも最近よく指摘されることである。」と、発達障害と不登校の関係にも触れている。

教員が児童の行動観察などからアセスメントすることができるのだが、その方法は筆者も含め、自己流になりがちである。WISC-IVなどのフォーマルなアセスメントは専門性を要するため、簡単に行うことができない。市川は、「教員が学ぶことの多いものではあるが、使いこなすまでには発達・障害系に関するかなりの専門性が必要である。」という。そして、文科省が個別の指導計画、教育支援計画を推進しているが、その作成のために必要なアセスメントを現場の教員がほとんどできていないのが現実である。

このように、教員が読み書きのつまずきをアセスメントすることの難しさは深刻であり、更に市川 (2014) は、不登校支援が担任教員による孤独な作業になりがちであることも指摘している。

2-2 「学習する組織」におけるシステム思考

市川 (2014) は、不登校の子どもが特別支援委員会の支援システムに組み入れられることの必要性和、担任教員が孤独な作業に陥らない可能性をいくつか挙げている。校内委員会のバックアップが受けられること、家庭や関係機関との連携を重層的に行えること、アセスメントの視点を共有できることなどである。

小田 (2017) は、著書で、ピーター・センゲの「学習する組織」を日本語で分かりやすく著している。チームの中核的な学習能力を3本脚のテーブルと見立て、1本目の脚を「共創的に対話する力」、2本目を「複雑性を理解する力」、3本目を「志を育成する力」とし、それらが台の部分「チームの中核的な学習能力」を支えている。

本研究で注目したいのは、2本目の「複雑性を理解する力」である。この力は、システム思考と言われるもので、小田 (2017) は「自らの理解とほかの人の理解を重ね合わせて、さまざまなつながりでつくられるシステムの全体像とその作用を理解する意識と能力」と著している。このシステム思考を実践していくためには、構造がパターンに影響を与えるということが重要である。「できごと」を起こしやすくしている「構造」に目を向けなければならない。この「構造」を生み出す根底には関わる人々の「メンタル・モデル」が影響している。このことを、センゲは氷山モデルで説明している。会社の組織などでは、試みられることも多いようだが、学校という組織でも意識をしていきたい部分である。そして、学校と保護者においても、このシステム思考は必要であると考えられる。他者理解は、尊重や協力へとつながり、筆者の考える不登校の未然防止という「できごと」

につながると仮定する。

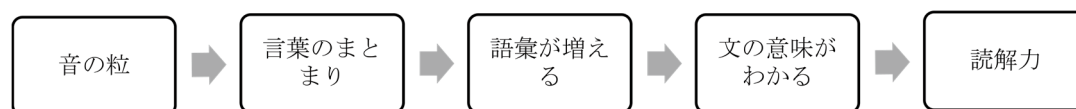
3. 昨年度の視察から

3-1 「読む」「書く」力と不登校の関係

「読む」「書く」力と不登校の関連の先行研究について述べたが、筆者も、「読む」「書く」力と不登校の関係性はあるように感じている。それは、昨年度の視察で、不登校となっていた児童生徒が、「読む」「書く」力に困難を抱えていたことを知ったからである。かといって、「読む」「書く」力を全ての児童生徒が身につけることで、不登校がゼロになるとは思っていない。不登校の要因は様々だからである。

A市では、「読む」力の指導とアセスメントができる多層指導モデルMIM(Multilayer Instruction Model)*をサポートルーム**のある小学校に配布し、「読む」指導を勧めている。「読む」力を把握するのに、特殊音節の指導は必要である。B小学校では、特殊音節の間違いを把握するアセスメントはMIMだけでなく、ひらがな単語聴写テストを行っていた。これらは一斉授業で行うことができる。これらを実施することにより、「読む」ことだけでなく、「書く」ことの困難さもわかってきた。このようにアセスメントを行っていくと、「読む」力と「書く」力が影響しあう力であると感じられる。

＜図5＞ 言葉や文章を理解し、読解力につながるまでのイメージ



＜図5＞は、言葉や文章を理解し、読解力につながるまでのイメージを表したものである。音の粒（モーラ）がわかることにより、言葉のまとまりがわかるようになる。MIMでの視覚化と動作化は、モーラが目と体で感じられる仕組みである。言葉のまとまりがわかると語彙が増え、それらがつながることで文章を理解できる。結果として、読解力につながると言えよう。読解力は、国語だけに扱われるものではない。国語以外の教科でも、文章の意味がわからずに内容を理解することは難しい。教科学習にとどまらず、対人関係においても、話し言葉を理解できていないと、相手に自分の思いを伝えたり、相手の意図を汲んだりすることは困難である。不登校の要因として、「学業上の不振」「対人関係」という項目が挙げられる。このことが事実だとするなら、「読む」「書く」力を身に着けることで、「学業上の不振」「対人関係」の問題は、かなり和らぐのではないか。

3-2 中学生の不登校(一部内容を修正して解説する)

＜表4＞は、昨年度視察を行ったA中学校とA市教育支援センターで知った中学生の様子と「読む」「書く」について取り上げた。次に、表の背景を詳しく記した。

＜表4＞ 不登校の中学生について（2019年度）

	登校について	診断	「読む」「書く」
E (中1)	中1で不登校	有	漢字
F (中3)	小5、中3で不登校 適応指導教室	不明	板書をうつすことができない。

*多層指導モデルMIM (Multilayer Instruction Model) …読みのアセスメントができ、特殊音節の視覚化・動作化を取り入れた指導を行うためのパッケージ教材。

**サポートルーム…A市が独自で行っている自校通級指導教室のような場所。

3-2-1 A市D中学校

A市B小学校とC小学校のほとんどの児童が進学するD中学校に赴き、中学校の教員の一日を通して、中学校の生活や生徒の様子などを観察させてもらった。この機会により、小学校の時には不登校であった児童が毎日登校していたり、登校渋りが続いていた児童が全く登校できなくなったりしていることを知った。更に、新規の不登校となっている生徒がいることもわかった。中1だけでなく、中2で登校できなくなったり、中3になってから登校渋りをしたりする生徒もいることも知ることができた。

《事例. 1》

中1で不登校になったEは、小学校の頃より、漢字を書くことがとても苦手であった。理解力は高く、漢字以外の教科であれば、テストで高得点を出していた。中学校へ入学してから欠席が続いていたが、放課後登校をし、3学期は放課後登校の日数が増えた。

3-2-2 教育支援センター（適応指導教室）

中学校の教員も、小学校の教員も、不登校の児童生徒や、不登校傾向にある児童生徒への支援をおこなっているが、果たして、学校以外に行っている児童生徒はどのようなことをしているのかと思い、学校以外の登校を認められる教育支援センターの視察をお願いすることにした。ここは、A市内の不登校になった児童生徒の学校以外で学べる場所である。市内の小中学校関係者が携わっている。ここでは、小学生と中学生の施設が別の建物であり、小学生は小集団で行うSST（ソーシャルスキルトレーニング）を中心に行っていた。中学生は個別で学習を進める時間や、集団で運動をする時間があつた。

《事例. 2》

Fは、小学校で登校できなくなり、その後、転出した児童である。他の小学校へ転出してからは登校していたらしいが、中学生になってから再不登校となった。転出する前は、学級が荒れていたのも、そのことへの不安で来られないのではないかと言われていたようだ。しかし、Fは、見ることや書くことの困難さを持っていたということを教育支援センターの担当者から聞いた。当時の教員たちは、学級の荒れに気を取られ、このFの困難さに気づけず送り出していたのである。

このように、中学校と、適応指導教室への視察から、教員がその子の困難さに気付いていないことや、困難さに気づきながらも効果的な学習の手だてを見つけられないことがあると実感した。そこで、小学校の段階において、どのような取り組みが効果的であるかを考えた。先行研究より、「読む」「書く」力を育てること、学校と家庭が連携をすることで、将来的な不登校者数の軽減につながると仮定し、取り組みを進めていく。

4. 実践報告（一部内容を修正して解説する）

B小学校低学年での取り組みでは、MIMを使った指導とアセスメントを進めていく。また、小学校高学年を対象とし、読み書きの困難な児童に対して読む指導を行い、Q-Uにおける意識の変化を見る。

B小学校で行っているMIMや、ひらがな単語聴写テストの結果から、読み書きが困難な児童を抽出する。ひらがな単語聴写テストを行ったY学年では、標準からかけ離れた児童で、取り出しの指導について保護者の了解を得られた児童が対象である。個別指導や少人数指導を行う。定期的なアセスメントを通して、効果的な指導を教員間で話し合う。また、指導の改善やユニバーサルデザインについて共有する。指導対象児童のQ-Uの結果から、前期と後期の自己肯定感や学校・学級での居心地に関する項目を比較する。

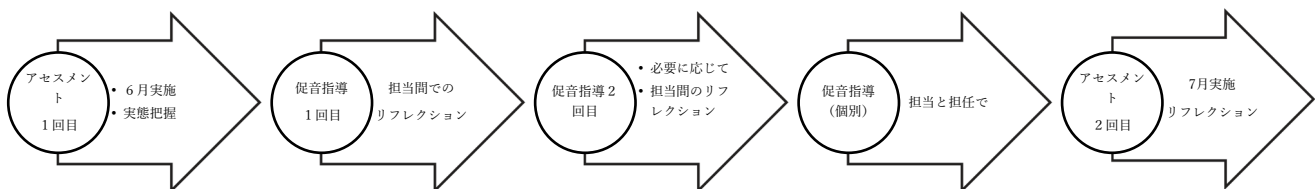
4-1 低学年におけるMIMを使った指導とアセスメント

A市のサポートルーム設置校には、この教材が教育委員会から配布され、その活用が勧められている。読みの「正確性」と「流暢性」を習得することにより、言葉が増え、意味がわかり、結果的に読解力が上がることを狙っている。これらは、学力の向上だけでなく、他者とのコミュニケーションにも必要であると筆者は考える。MIMの指導は、特に小学校1、2年生の指導が有効であるとされており、今年度から1年生の教科書において、MIMの指導方法である視覚化と動作化が掲載された。

4-1-1 活動内容

B小学校では、1年生から3年生全員に、MIMアセスメントと特殊音節の指導を行う。1学期は、下のようMIMアセスメント2回と、促音指導を行った。

＜図6＞ B小学校1学期のMIMの指導とアセスメントの流れ



ある学年では、＜表5＞のような結果が見られた。ある学年の2名の担任と2回目のアセスメント実施後に振り返りを行った。アセスメント1回目、個別指導を必要とする子がX-1学級は10名、X-2学級は8名だった。どちらも同じ指導を行ってから2回目のアセスメントを実施したところ、X-2学級は2名と、大幅に減ったが、X-1学級は8名と、少し減っただけという結果になった。

＜表5＞アセスメント結果で個別指導を必要とする子の人数（人）

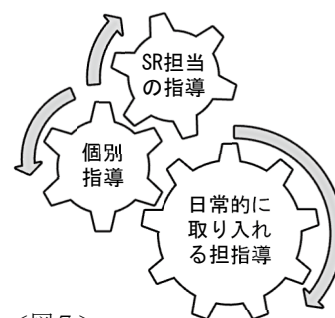
	1回目	2回目
X-1学級	10	8
X-2学級	8	2

同じ指導を行ったが結果が大きく違ったことに疑問を感じたので、学級の普段の様子や家庭背景等を分析した。その中で、X-1学級は、反応が普段から弱く、児童同士の会話がとても少ないということがわかってきた。X-1学級は静かな学級だが、この反応の弱さ、人とのやりとりの少なさが不登校へつながるのではないかと推測できる。

1年生では、特殊音節の指導が教科書に掲載されているので、それぞれの進度に合わせて、授業の後に筆者らサポートルーム担当が指導を入れる。さらに、MIMアセスメントに慣れるよう、ひらがなの羅列された状態から、単語を区切るプリントにも学年で取り組んでいる。指導についても、国語の授業での指導と、サポートルーム担当の指導と変わらないよう、打ち合わせをしてから行う。

4-1-2 MIMの取り組み方について

MIMの指導は、サポートルーム担当の時間だけで行うのではなく、指導方法を知った教員が様々な場面に使うことが効果的である。例えば、ノートやプリントの文章に促音や長音が正しく書けていない児童がいるとする。これまで赤ペンで添削指導をしていたところに、動作化をさせて促音や長音を体感させる。そのためには、教室の中でも、言葉遊びをさせ、動作化を取り入れたり、動作化が難しい児童には視覚化をして見せたりすることが重要である。＜図7＞は、MIMを効果的に行う筆者のイメージである。これらが継続されて、効果的な指導となると考える。しかし、これまでの取り組みの中で、担当の指導時間だけで終わっている学級もある。積極的に個別指導を行い、動作化を取り入れている担任もいる。児童の特性や家庭背景だけでなく、担任の指導への温度差もアセスメントの結果にもつながっている。



＜図7＞

【MIMを効果的に行うイメージ】

4-2 ひらがな単語聴写テストによる特殊音節の記述が厳しい児童への指導

1学期に、ひらがな単語聴写テストで、Y学年全員に特殊音節の表記の誤りを確認した。その結果、標準から大きくかけ離れて間違いのあった児童が、各学級に数名いることがわかってきた。連携シートは、新規の不登校防止に役立てることをねらいとしているため、市としても、学力の遅れは、不登校リスクとして捉えているといえよう。なめらかに読めることや正しく書けることは、不登校リスクに対応するだけでなく、全ての児童生徒の自信につながる。

特殊音節の表記誤りの多かった子とその保護者に学級担任から説明をし、了解を得られたら、個別または少人数での指導を行うことになった。指導の対象となる児童は、ひらがな単語聴写テストで特殊音節の間違いが多かっただけでなく、2学年下の国語教科書の音読がたどたどしい児童が多い。これらのアセスメントは、読み書きの学力に2学年以上の遅れがあるので、「不登校連携シート対象となる児童」の②に該当する。

4-2-1 指導を行うことになった経緯と学年での話し合い

Y学年のある児童の学習状況を一つでも把握したい担任が、筆者に相談を持ち掛けたことからである。新型コロナウイルス感染防止に係る臨時休校期間中で、まだ保護者への了解を得られないことから、取り出してアセスメントができなかった。そこで、学級全体でできる聴写テストを行うことにした。他の学級担任からも実施してほしいとの声上がり、学年で実施することになった。

思った以上に表記の間違いが多く、この現実を学年に伝えると同時に、取り出して基本的な指導をしたいと提案した。この提案に対して、取り出して指導することは、「児童のプライドを傷つけるのではないか」「保護者はこれまでの指導に対して、学校へ不信感を抱くのではないか」「これまでの一般的な指導では入らなかったからこそ、指導をすることがいいのではないか」など、様々な意見が出た。この話し合いにより、切実に悩んでいる家庭には、取り出しのことを保護者と児童本人に伝えることになった。

4-2-2 活動内容

MIMを使った指導を中心として、週1回休み時間に10～15分程度の指導をする。アセスメントは、MIMアセスメント、視写（1分間）、音読（1分間）を行う。指導については、基本的にMIMによる促音、長音、拗音、拗長音の指導を行う。児童の実態に応じて、MIM以外の指導も行う。

5. 分析と考察

5-1 MIMを活用したB小学校の取り組み

5-1-1 低学年での取り組み

低学年でのMIMの指導は、定期的にあセスメントを行い、特殊音節の指導も行ってきた。あセスメントの回数を重ねるにつれ、児童はその取り組みに慣れ、間違いも少なくなってきた。2年生や3年生では、3回目のあセスメントで、満点に近い高得点を出す子も現れた。また、個別指導が必要な児童の数が回を重ねるごとに減っていったことも成果である。

ほとんどの児童の力が伸びていていることはわかったが、反対に個別指導が必要であるところから、一向に抜け出せない児童もいる。また、あセスメントでの間違いは多くなかったが、あセスメント以外のプリントをさせた時に間違いが多い児童も見られた。このプリントについて担任に話し、普段の学習状況を訊ねてみると、担任も学習で困ったことがないとの言葉が返ってきた。このことから、MIMのあセスメントは客観性を持ちながら、言葉の獲得をしているかを判断することができる。しかし、あセスメント以外のプリント学習で言葉につまづきが見られたことから、パターンの違う言葉のプリントをさせることの必要性も感じた。パターンの違う問題をするこで、言葉の表記が確実に理解できているかを考え直すことができる。一つのパターンのプリントだけのデータでは、児童の力を測ることは難しいのかもしれない。

5-1-2 Y学年における取り出し指導

Y学年の少人数指導を行った児童たちについても、MIMの指導を取り入れたが、大きな変化が見られた。学年が上がるほど日本語の規則性について理解ができ、そのことに納得できると「わかった！」という声聞かれる。ひらがな単語聴写テストで特殊音節の間違いの多かった児童も、興味を持って聞くことができていた。そこで、低学年だけで終わってしまいそうな特殊音節の視覚化・動作化を、どの学年でも教員がその都度指導できれば、言葉の学習は積み上がり、語彙数が増えるのではないかと考えるようになった。

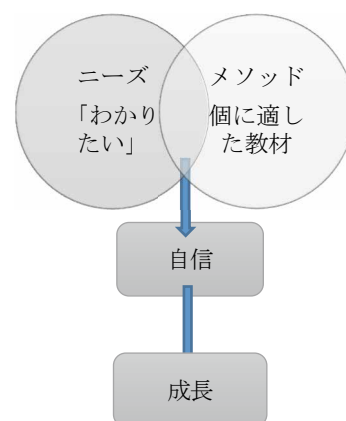
＜表6＞音読の間違い分析とQ-Uの結果

	音読の間違い		Q-U（前期）	Q-U（後期）
G	逐次読み	3	非承認群	学級生活満足群
	繰り返し	3		
	勝手読み	6		
	読みとばし	6		
H	繰り返し	5	学級生活満足群	学級生活満足群
I	勝手読み	4	学級生活満足群	学級生活満足群

Iは、ケンケンパのリズムが取りにくく、促音と長音の記述が難しい。ケンケンパのリズムと、つまる音（促音）や、のばす音（長音）の感覚は通じている。そこで、ケンケンパを指導の前に行い、特殊音節の視覚化と共に、児童が自ら動作化ができるよう指導した。Iがプリントで間違えた文字「かけっこ」について、言葉を発しながら、促音部分のタイミングで手を握るよう促すと、「あっ！」と小さい声を上げて書き直す様子が見られた。このような児童の様子は、低学年で個別指導をおこなった担任からも報告を受けている。

この時間は休み時間なので、ほとんどの児童にとっては遊びたい時間である。しかし、どの児童も意欲的に取り組んでいる。普段は授業では見られない姿だと担任や他の教員が言う。やはり取り出して行う学習は、これからも必要な指導方法だと感じている。これは、児童の「わかりたい」という気持ちと、「わかった」という納得、いわゆる児童のニーズに応えられているのではないか。加えて、MIMという教材の指導方法（メソッド）が、児童にとって、受け入れやすく、またわかりやすいものであったことを表している。数か月後に行ったMIMあセスメントの得点は、どの児童もかなり上がっていた。

児童たちは、これまで漢字を読むことにも苦戦しており、宿題の音読もやってこないと担任から聞いていた。児童の教科書に筆者が①ルビを振る、②文節に区切る、③読む範囲と読む日を指定することを行い、保護者に音読を聞いてもらうよう担任から話をしてもらった。3週間ほど続けた結果、ルビや文節の区切りがなくても、教科書の本文を滑らかに読めるようになっていた。児童自ら「もっと先の本文までルビを振ってほしい。」と願い出てきた。更に、授業の進度が早い時は、自分で教科書にルビを振るようになった。また、教室での一斉授業では、国語の時間に積極的な発言をする場面が見られた。テスト等の得点が上がることは喜ばしいことだが、教科書をスラスラ読めたり、自ら課題に向き合ったりする姿こそ、＜図8＞のように、ニーズとメソッドが重なり、成長へと繋がっている。



＜図8＞ニーズとメソッドの重なるイメージ

5-2 不登校との関係性

Q-U学級満足度尺度の結果では、Gが「非承認群」から「学級生活満足群」に上昇した。しかし、積極的に音読に取り組んでいると感じていたHの学習意欲についての結果が意外であった。質問項目「よい成績をとったり、もっと勉強ができるようになろうと努力していますか。」に対して、一番低い評価をしていたのである。Hは、音読に積極的に取り組み、週1回の学習も集中してプリント学習に打ち込んでいる。学習意欲に関する質問項目「学校で勉強していて、できなかったことができるようになるとうれしいと思いますか。」「授業中に、先生の質問に答えたり、自分の考えや意見を言うのは好きですか。」は、一番高い評価をしている。できるようになると嬉しいが、努力はしていない、という感覚なのだろうか。筆者はHが努力していると感じているが、児童と指導者の感覚のズレがあるのかもしれない。しかし、あの満足そうな表情は、「できるようになるとうれしい」という気持ちの表れだと思いたい。数か月ではあるが、G、H、Iのように、アセスメントの結果、保護者の理解と協力が得られ、基礎的な「読む」「書く」指導をすることで学習意欲が高まったと考えられる。

取り出し指導に至らないが前期の結果が要支援群の児童で、後期の結果が要支援群のままであったり、欠席が増え後期のQ-Uを受けなかったりした児童がいる。誤り分析の点数では指導対象とならなかったがとはいえ「読む」「書く」ことに課題のある児童が、適切な支援を受けることなく欠席が増えていったとすれば、将来的に不登校となったとしても、この結果は、中学校入学以前の未解決の課題であり、校区の課題であるともいえる。

6. 成果と課題

6-1 小学校における取組について

特殊音節の視覚化と動作化は、教員が意識をして取り入れないと習得が難しい。そのため、学級担任制の小学校において、担任の意識で取り組み方に違いが見られた。児童の言葉について課題を感じている担任は、積極的に、視覚化・動作化を取り入れている様子がうかがえた。しかし、「読む」ことの重要性を感じていない担任は、取り組みにも積極的ではない。筆者もそうであったが、学年が上がるほど、特殊音節の規則性を上げたり、「読む」ことを丁寧に指導したりすることは少ない。大きくなるにつれ、特殊音節の表記は自然に身に着くことが多く、また、なめらかに読めることがほとんどの児童ができるからである。学年が上がるほど、教科が増え、進度が速くなる。そうすると、特殊音節の表記や音読を丁寧に指導する時間

が確保できない。学習進度が速くなること、時間がないことが、教員を忙しくさせるだけでなく、ゆっくり学ぶ必要のある児童の自己肯定感を低下させているように思う。中学校へ進学すると、更に忙しくなる。これまでの基礎学力が安定しないままに進められることが、児童にとって苦痛であり、不登校へと繋がるのではないかと感じている。MIMを積極的に取り入れているB小学校を取り上げたが、同じD中学校の校区であるC小学校でも、今後、MIMを取り入れていこうとする動きがある。MIMという教材を通じ、同じ校区の小一小連携をすることにより、将来的にD中学校での足並みがそろうことを期待する。

6-2 児童を取り巻く状況について

6-2-1 担任と保護者との協力体制について

ある日、Iの保護者が、取り出し学習を参観する機会があった。ちょうどカタカナの指導をしていたので、保護者は「カタカナが思い出せないんです。」と筆者に話してくれた。しかし、カタカナだけでなく、ひらがなでも特殊音節の間違ひが多いことを伝え、MIMの指導について説明をした。動作化のパターンを目の前でやってみると、保護者は、とても納得した様子だった。家庭でも意識して取り組んでみたいと動作化の方法を聞いて教室を後にした。

校内特別支援委員会でのIの報告について、担任は、「取り出し学習のがんばりや家庭での支援もあり、学力がだいぶ定着してきている。」と書いていた。どういふことなのかを聞いたところ、昨年度もIを担当しており、Iはどの教科でもテストで、50%ほどの得点しかとることができなかった。しかし、この頃は満点に近い得点をとることが増えてきたという。Iの担任は、普段から保護者へコンタクトを取り、積極的に取り出し学習の時間を保護者へ知らせている。取り出しの時間だけでなく、保護者の協力、学校と家庭の連携があったからこそその積み上げの成果であると感じている。

前期のQ-Uの結果で、要支援群に位置し、取り出し学習まで至らなかった児童がいることは、前述した通りである。Q-Uの要支援群は、連携シート対象③に該当する。また、学力が全般的に低く、特別支援学級への転籍の必要性を感じられる児童もいるが、転籍への保護者の反対が強いため、指導や支援ができない状態となっている。これまで担任は必死に指導を行ってきた。しかし、保護者との気持ちの方向性がそろわないことが多々ある。これにより、本当に支援を必要とする児童の将来に、少なからず影響を与える心配がある。

6-2-2 Q-Uへの疑問と家庭支援について

前述の転籍を必要とする児童は、「ひらがな単語聴写テスト」で、非常に間違ひが多かった。あらゆる授業で、顔を伏せて寝ており、学力がかなり厳しく、数年に渡り学校が保護者に支援学級への転籍を勧めていた。しかし、保護者の理解は得られていない。この児童のQ-Uの学級満足度尺度は、前期も後期も学級生活満足群であった。しかし、学校生活意欲を個別に見てみると、友人も学習も、共に低い得点であった。担任や専科に聞き取りをしてみると、授業中は寝ていたり、暴言を吐いたりしている。それでも学級生活満足群に位置している。学級の友達とはそれなりに仲良くしているのかもしれないが、授業中の態度は満足しているようには見えない。このように保護者の思いが我々と同じ方向を向いていなかったり、家庭の状況で登校が難しいことがあったりすると、児童の学習意欲にまで繋げることが難しいこともある。

＜表7＞は、セングの氷山モデルを元に筆者が家庭と学校の連携をあてはめたものである。「ニーズとメソッド」「学校と家庭の連携」を効果的に行えば、積極的な登校に向かうと仮定している。問題は、学校と家庭が協力し合えない状況になっている児童が、将来的に支援されにくいのではないかとということである。家庭の状況や保護者の気持ちを理解し、具体的な提案をしていくことが必要である。保護者との理解を得られる指導が可能になれば、学校生活がよりいきいきとしたものになるのではないかと、結果、積極的な登校となるのではないかと考える。

＜表7＞氷山モデルをあてはめた登校に向けてのイメージ

	不登校に陥るパターン	積極的な登校
できごと	不登校	積極的な登校
時系列パターン	適切な支援を受けられない児童生徒	適切な支援を受けられる児童生徒
構造	ニーズとメソッドの不一致、学校と家庭の連携のなさ	ニーズとメソッドの一致、学校と家庭の連携
メンタル・モデル	学校と家庭の意識の違い	共通の目標

学校教育において、客観的なアセスメントと適切な支援を行っていても、不登校が完全になくなるかと考えると難しい問題である。また、一人ひとりの人生において、不登校が必要な時期もあることも忘れてはならない。それでも、一定の期間における客観的なアセスメントと、「読む」「書く」を中心に据えた指導は、児童の表情を明るくできたように思う。B小学校での継続的な取り組みが、D中学校区としての取り組みとして展開できることで、校区の課題解決につながることを期待する。

参考・引用文献

- ・A市(2020) 小中不登校連携シートの活用について
- ・A市(2020) 新教育プログラム
- ・市川奈緒子 不登校に関する一考察～発達障害との関連から見えてくるもの～(2014, P95)
- ・市川奈緒子 読み書き障害のある子どもに対する支援—学校における「今すべき」支援とは—(2016, P78—80, P82)
- ・石崎優子 子どもの心身症・不登校・集団不適応と背景にある発達障害特性 (Vol. 57 No. 1. 2017, |心身医, P40—41)
- ・海津亜希子 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 多層指導モデルM I M(2010) 学研
- ・国立教育政策研究所「生徒指導リーフ」Leaf. 15「中1ギャップの真実」(2014)
- ・国立教育政策研究所「生徒指導リーフ」Leaf. 22「不登校の数を「継続数」と「新規数」とで考える」(2018)
- ・河野俊寛「読み書き障害のある子どもへのサポートQ&A」(2012, P51) 読書工房
- ・三重県教育委員会 不登校児童生徒への支援について
- ・文部科学省平成30年不登校児童生徒数の推移(2018)
- ・文部科学省平成30年不登校児童生徒数の割合の推移(2018)
- ・村井敏宏 読み書きが苦手な子どもへの〈つまずき〉支援ワーク (2010) 竹田契一監修 明治図書
- ・小田理一郎 「学習する組織」入門 (2017, P46, P120—121) 英治出版
- ・小田理一郎 マンガでやさしくわかる学習する組織(2017) 日本能率協会マネジメントセンター
- ・斎藤万比古 増補不登校の児童・思春期精神医学(2016, P21) 金剛出版