

通常学級における「気になる子ども」のアセスメントの視点

瀬戸 美奈子*

Assessment of a “Difficult” child in a regular class

Minako SETO

要 約

インシデントプロセス法を用いて事例検討を行なった実践をもとに、教員を志望する学生、および現職教員が気になる子どもをとらえるアセスメントの観点について検討を行った。その結果、学生の質問は授業中の子どもの活動と学習能力、保護者の生活に関するものが多かった。教師から出された質問は、両親の関わりや両親の生活、学級の雰囲気や友だちの中での対象児の位置づけ、担任の関わりといった環境に関する情報、本人の生活のリズムや学習に対する本人の意欲に着目した質問が特徴的であった。学生と教師では事例をとらえる視点が異なること、環境、授業場面での活動、個人の背景要因といった3つの観点のどこに着目し、情報を集めればよいかを考えることは子どもの援助ニーズに気づききっかけになることが示唆された。

1 問題と目的

特別支援教育の実施にともない、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、生活や学習上の困難さを支援することが教師に求められている。寺田(2006)は教師が特別支援教育に必要と感じている情報について調査した結果、「特別な支援を必要とする児童を発見した際の学級担任の対応の仕方」「特別な支援を必要とする児童の発見の仕方」「特別な支援を必要とする児童の実態把握の仕方」といった学級レベルでの初期的な対応に関する情報、学級レベルでの日常的な対応に関する情報、学校レベルでの組織的な対応に関する情報、特別支援教育の質の向上に必要な情報の4種類があることを明らかにしている。同様の結果は川口・江田(2006)においても報告されており、教師のニーズは組織的な支援体制や校内研修や連携に加え、①子どもの問題への気づきと理解、②子どもの問題に応じた具体的な対応にあるといえる。石原(2008)は公市立小中学校308校に対して、軽度発達障害をもつ子どもに関わる教員の意識調査を行なった。その結果、通常学級で関わる多くの教師が指導法に悩み、指導の人員不足や校内での協力を困難を感じていることが報告されている。「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に

関する調査結果」(文部科学省, 2012)では、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の推定値は6.5%であり、そうした困難を抱える児童生徒は通級指導や校内委員会での検討、個別の指導計画の作成などの手立てがとられていないことが明らかとなった。

支援が必要と思われる子どもの理解と対応について関心を寄せながらも、現状としては悩みながら単独で援助せざるを得ない教師の姿が調査結果から浮き彫りになっている。通常学級に在籍し、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す子どもは、多くの教師にとって「気になる子ども」であり、こうした子どもの学びや発達への支援を行う力を持つことは現代の教育現場における重要かつ必須の課題であるといえるであろう。

また「気になる子ども」の対応について関心をもち支援力を身につけたいと考えているのは現場の教員だけではない。三重大学では教育学部1年次学生の必修科目として「特別支援教育入門」を実施しているが、受講後に実施した学生へのアンケート結果から「教室で気になる子どもの理解・アセスメント」について、より詳しく学びたいという希望が多く寄せられていた(滝口, 2013)。通常学級における気になる子どもへの支援に関して、学生自身の関心が高いことがうかがえ

* 三重大学教育学部

る。大学における教員養成の段階から、「気になる子ども」をどのように理解するかというアセスメントの問題、その子どもの状態像や問題に応じてどのように具体的に支援をするかについて考えていくことが求められているといえる。

先行研究を概観すると、気になる子どものアセスメントや効果的な支援の問題については、発達上の何らかの遅れが懸念される幼児・児童を中心に研究や実践が展開されてきた。丹葉・大西・尾藤（2011）は「気になる子ども」を担当する保育士に対して、子どもの行動の捉え方や関わり方について、助言や指導を行う間接的支援を実施した。支援の過程で記録方法の工夫や気になる行動に対する分析の視点を提示していくことで、保育士は子ども側の視点から気になる行動を捉え、関わり方にも変化が見られたことを報告している。また通常学級の軽度発達障害児等の教育実践を支援する巡回相談のあり方を検討し、支援モデルを提示（浜谷、2006）、保育園や幼稚園での事例研究をもとに「気になる子ども」への保護者への支援の在り方と効果の検討（磯野・井上、2012）など教師や保育者、保護者への援助実践がこれまで積み重ねられてきている。

アセスメントに焦点をあてた研究については、山口・松壽・柴田・根本・磯川・佐々木・鈴木（2013）は幼児を対象とした包括的スクリーニング尺度を作成し、就学前の気になる子どもに対して活用することを検討している。中尾（2011）は診断はないが行動や社会性に関して「気になる子ども」の姿勢に着目し、その原因や発達の詳細との関連を検討し、支援にあたってはインフォーマルなアセスメントの必要性について指摘している。効果的な支援のためには適切なアセスメントが必要であり、生活の場に根差した包括的なアセスメント（加藤、2006）が求められていることがこれらの研究から示唆される。子どもの生活の場は学校と家庭であり、特に学校でどのように子どもの問題に気づき、理解していくかは子どもの学校生活の質を左右するといえる。しかし、実際に教師がどのような枠組みをもって子どものアセスメントを行っているか、その枠組みに焦点をあてた研究や実践はまだ少ない。

そこで本研究ではインシデントプロセス法を用いて事例検討を行なった実践をもとに、教員を志望する学生、および現職教員が気になる子どもをとらえるアセスメントの観点を明らかにすることを目的にする。

2 方法

学生 20 名と教職 10 年以上の教師 30 名をそれぞれ対象に小学校 4 年生の架空の事例（Table 1：字と計算ドリルの宿題をやってこない、授業中のおしゃべり、

宿題への家庭の協力がいない）をもとにインシデントプロセス法による事例検討を行った。インシデントプロセス法は発表者の短い象徴的な出来事をもとにして、参加者が質問によって事例の概要を明らかにし、原因と対策を考えていく方法である（小林、2002）。

Table 1 事例検討に用いた仮想事例

A 君：小学校 4 年、男子。家族は父、母、A 君の 3 人家族

父親はコンビニ経営、母親はコンビニを手伝っている。授業中に先生の話をお聞きせずに他の子とおしゃべりをしている。計算ドリルと漢字の宿題を出しているが、やってこない。お母さんにも協力をお願いして、家庭で宿題を見てもらうように頼んだが、「本人には注意しました。でも勉強は本人がやるものですから」と言われた。友達は多くて、休み時間はサッカーをしている。

- 1 どのような情報を集めれば、A 君について理解できるか
- 2 A 君のアセスメント（情報の整理と解釈）と援助案

今回実施したインシデントプロセス法を用いた事例検討の手順は以下の通りである。

- ①教師による事例エピソードの提示
- ②個人で質問を考える（5 分）
- ③グループで質問を整理（10 分）
- ④グループからの質問と答え（10 分）
- ⑤グループによるアセスメント（10 分）
- ⑥グループによる援助案の検討（10 分）

上記の作業を全て付箋紙に記入させ、分析した。

3 結果

事例に対する質問をカテゴリーに分類して整理した（Table 2）。カテゴリーについては土田・仁科（2007）の実践を参考にした。土田・仁科（2007）は軽度発達障害児には、個人的要因と環境要因が複雑に関係した生活課題が大きく存在していることに着目し、軽度発達障害児の生活課題を明らかにすることを目的として、国際生活機能分類（International Classification of Functioning, Disability and Health: 以下 ICF）を用いてアセスメントを行っている。この枠組みをもとに事例に関する質問をカテゴリーに分類し、アセスメントの視点についてまとめた。

なお一人あたりの平均質問数は学生 6.35、教員 4.56 であった。

(1) アセスメントのための情報収集

学生の質問は授業中の子どもの活動と学習能力、保

Table 2 質問のカテゴリー分類

	活 動		背 景									
			環 境		個 人							
	S	T	S	T	現 在	S	T	過 去	T	S		
家 庭	家での過ごし方 家族との会話	7	17	両親の忙しさ	12	17	性格	2	小さい頃の様子	2		
		5	4	子どもへの関わり		10	ルール感覚		1			
			夫婦関係		1	本人が困っていること		1				
			両親の子どもへの期待		2	本人のコミュニケーションの問題		1				
			両親の教育観		1	障害の有無		2				
			両親の宿題への対応		4	家族への不満		5				
			母親の日頃の学校への協力		1							
			経済状況		1							
			両親の性格		1							
		母親の困り感		1								
学 習	どの科目でもおしゃべりしてるか	2		先生の対応	8	4	成績やテストの点数	14	11	小3までの担任の関わり	1	2
	どのくらい集中できるか	2		学級の雰囲気		1	宿題のやり方の理解		1	これまでの成績		1
	特定の子とおしゃべりか	2	1	先生とクラスの子供の関係		1	本人の宿題や授業への考えかた	4	10	これまでの授業態度	3	7
	注意された時の反応	4		先生の困り感		2	教科の好き嫌い得意不得意	9	1	過去の宿題の取り組み	5	5
	先生への接し方	3					算数国語、読み書きの力	7				
	計算と漢字以外の宿題はやるか	4					字はきれいか、漢字は苦手か	3				
							写すのは遅いか	1				
							計算は早いか	1				
							計算はどこまでできるか	1				
							漢字以外の書くことは苦手か	1				
							好きなことや得意なこと	5	2			
						先生への不満		2				
友 人	友だちとの会話	3		友だちのA君への評価	3	7						
	友だちとの遊び	2		友だちの宿題状況		1						
	友だちとのトラブル	1										

S：学生 T：教師

護者の生活に関するものが多かった。具体的には「授業中どの科目でも騒いでいるのか」「どのくらい集中しているのか」「ほかの子どもとおしゃべりの様子」など17の質問が現在の授業での子どもの実態把握のためにあげられた。また学習能力に関してはテストの点数などの成績情報に加え、得意不得意教科などのバランス、字体や計算能力やつまずきの把握など46の質問があげられた。学習や授業場面での実態把握について家庭に着目した質問が多かったが、家庭での子どもの生活の様子よりも親の養育態度や親の教育観、親の生活時間など環境としての親の存在に目をむけていることが示唆された。

教師の質問は家庭、学習能力、担任の指導に注目した質問が多かった。家庭については親の態度よりも本人の過ごし方に目を向けていることが示唆された。学習においては成績や得意不得意教科に加えて、本人自身が学習についてどう取り組もうと考えているか、意欲を知ろうとする質問が10あげられたことが学生にはない特徴であった。また担任の先生の指導方法についての把握、担任と児童との関係など担任を中心として問題を理解する枠組みをもつことが示唆された。学生で多かった授業場面での子どもの情報については質

問が1つのみであった。

このことから今回提示した事例については学生は①家庭環境、②授業場面での様子、③学習能力に着目し、教師は①家庭環境、②本人の意欲、③教師の指導の問題に着目してアセスメントを行っていたと考えられる。

(2) 事例に対する支援

事例に対する支援についてはアセスメントに応じて、何が効果的な支援かを考えていることが示唆された。

学生は、①「母親と勉強する」「親が根気強くよりそう」といった親の関わりや態度、②「字を丁寧に書く練習をする」「マス目の大きいノートに変える」「マス目に文字を揃えるように意識させる」といったその子どもに応じた学習方法の改善、③「先生と一緒に復習をする」「注意の仕方を変えてほめる」といった担任の関わりや支援の3つが事例検討の結果、効果的な支援として取り上げられた。特に多く提案されたものは②その子どもに応じた学習方法の改善であった。このことは事例検討の中で、授業中の子どもの様子や、学習のつまずきに着目しアセスメントを行っていたことと対応する。

それに対し、現職教員が効果的な取り組みとして提

案したものは①「母親がもう一步踏み込む」「母親と一緒に宿題をし、確認できるようにする」「家の手伝いをさせる」といった親の関わりや態度、②「学年の先生が宿題を見てあげる」といった周囲の協力、③担任の関わりや支援の3つがあげられ、中でも圧倒的に担任教師の指導法の改善を指摘する意見が多かった。「担任が子どもの学力をきちんと把握する」「担任が変わればよい方向に変わる」「担任がどこでつまずいたか発見する」「担任が宿題をやらないことを許さないで、徹底的にやる習慣をつける」「担任と一緒に宿題をやる」「担任がA君ばかり注意せずにはめる」「担任が友達を巻き込んで、A君に勉強の習慣をつけさせる」「本人が達成感を抱けるような補充学習を行う」といった具体的な担任の指導に踏み込んだ対応案が報告された。このことはアセスメントの段階でA君と担任との関係や、担任のこれまでの指導、指導方法についての前担任との比較など、多くの質問が担任に関して寄せられたことと対応している。

4 考察

(1) アセスメントの視点

事例のアセスメントとアセスメントに基づく対応については以下のような調査結果であった。

事例が漢字と計算の宿題の問題を抱える子どもであったために、板書、音読、漢字以外の書きの力、字のバランス、計算のスピード、計算のつまずきといった具体的な質問も見られた。教師から出された質問は、両親の関わりや両親の生活、学級の雰囲気や友だちの中での対象児の位置づけ、担任の関わりといった環境に関する情報、本人の生活のリズムや学習に対する本人の意欲に着目した質問が特徴的であった。

事例の援助案について学生は宿題に保護者が一緒に取り組むことに加えて、ノートのマス目を大きくする、丁寧にゆっくり書くように書き方を指導するといった具体的な書きの指導をあげた。それに対し教師は子どものモチベーションをあげる担任の関わりを中心にした援助、保護者に宿題に関わってもらうためのチェックリスト作りなどの援助案がだされた。

環境、授業場面での活動、個人の背景要因といった3つの観点のどこに着目し、情報を集めればよいかを考えることは子どもの援助ニーズに気づききっかけになることが示唆された。またアセスメントを行うプロセスを共有することで、より多角的な視点で子どもの問題をとらえることができることが示唆された。

(2) 教師と学生の視点の違い

①環境、②授業場面での活動、③個人の背景要因と

いった3つの観点のどこに着目し、通常学級における気になる子どもに対する支援に関して情報を集めればよいかを考えることが子どもの援助ニーズに気づくことにつながることに、着目する視点が学生と現職教師で異なることが示唆された。

瀬戸(2012)は教師、および教職希望学生が事例をアセスメントする際の視点の違いを教職大学院での授業実践で取り上げている。大学院生の教職経験の差異や学校種の相違、抱える問題行動等の差異などから、事例のリアリティや実践方法を的確に判断し共有することは、ときには困難を伴う。子どもの社会的・情緒的発達についての理解も個々の教師の人間観・教育観によって左右され、生徒指導・教育相談における「子どもの理解の内容と方法」「指導や援助の内容と方法」など、限られた用語の表現だけでは実践イメージは共有されにくいことを報告している。つまり教師の場合、実践での個々の体験に基づいた枠組みで事例を理解しがちであり、そのことが的確な判断を難しくする場合もあるといえる。

今回の調査においては学生は授業場面での子どもの様子に着目し、子どもの要因の中でも認知の問題を中心にアセスメントを行っていた。学生においては直接気になる子どもの支援にかかわった経験が乏しいことによって、体験による影響が少なく、そのことが既習事項である発達障害の知識を活用したアセスメントにつながったと考えられ、教師との視点の違いを生んだのではないかと推察される。

(3) 事例検討の効果

若菜・後藤・加藤・奥山(2005)は個別の障害についての説明、軽度発達障害という概念の説明、および特別支援教育という体制についての説明からなる教材を準備し、これを用いて教育大学の学生に対する実験的な授業を行った。そしてその前後に、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症、アスペルガー症候群、特別支援教育コーディネーター、および個別的教育支援計画という6つのキーワードに対する認知、ならびに関心の程度を測定した。その結果、授業後の認知、ならびに関心の程度は、授業前のそれらと比べて肯定的に変化したことが確認された。別に実施した現職教員に対する質問紙調査の結果と比べると、授業前の学生は全般的に認知や関心の程度で教員より劣っていたが、授業後はいくつかの項目で向上が見られ、特別な支援を必要とする子どもについて考える経験が、認知や関心の内容に影響することを報告している。今回の調査では事例検討を実施することが学生、および教師の認知や関心にどのような影響を与えたかについては検討していないが、事例検討実施後に書か

れた感想からは認知の変化や関心の喚起につながったことが示唆された。

また事例検討についてインシデントプロセス法を用いたが、そのことによって「事例のどこに着目するかを考えることができた」「自分ならどう対応するかを考えながら質問できた」といった感想が多くあげられた。インシデントプロセス法の効果については藤城・林（2001）、小林（2002）がそれぞれ研修会での実践をもとに一定の成果をあげていることを報告している。参加者一人ひとりが当事者の立場で考えられる、参加者が共有体験を通して解決できるという成果（小林、2002）に加えて、参加者が自分のアセスメントの視点に気づくことができるという効果があることが示唆された。

4 今後の課題

今後、仮想事例ではなく現実事例の検討との比較、他の問題行動事例との比較、数量的調査による検討が必要である。

引用文献

- 滝口圭子 2013 学生は「特別支援教育入門」をどのように評価しているのか 日本LO学会第22回大会発表論文集, 210.
- 丹葉寛之・大西満・尾藤祥子 2011 「気になる子ども」を捉える思考プロセスの形成—保育士に行った間接的支援の実践報告— 藍野学院紀要 25, 29-36.
- 寺田容子 2006 特別支援教育の情報源としてのハンドブックに教員の需要を反映させるためのチェックリストの作成 広島大学大学院教育学研究科紀要, 55, 91-97.
- 土田耕司・仁科美希 2007 軽度発達障害を持つ児童へのアセスメントに関する事例研究：ICFを用いたアセスメント 川崎医療短期大学紀要 27, 41-46.
- 若菜 順・後藤 守・加藤敏之・奥山 洸 2005 「特別支援教育」の授業に関する実践的研究 釧路論集・北海道教育大学釧路分校研究報告 37, 7-22.
- 川口恭子・江田裕介 2006 教員の意識調査にみる特別支援教育現状と課題 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 16, 17-25.
- 山口豊一・松崎くみ子・柴田玲子・根本芳子・磯川かなえ・佐々木円・鈴木和実 2013 就学前の「気になる子ども」支援のための包括的スクリーニング尺度作成の試み—日本におけるKiddy-KINDLR Questionnaire「幼児版QOL尺度親用」を用いて— 跡見学園女子大学文学部紀要 48, A 173-A 183.
- 藤城 光好・林 真寿美 2001 インシデント・プロセス法による事例研修会の効果 日本教育心理学会総会発表論文集 (43), 93.
- 浜谷直人 2006 小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル（実践研究）教育心理学研究 54 (3), 395-407.
- 石原廣人 2008 軽度発達障害に関わる教員の意識調査：Y県小中学校の状況 健康科学大学紀要 (4), 29-41.
- 磯野真紀子・井上厚子 2012 「気になる子ども」の保護者への支援について：保育園・幼稚園における事例研究 平安女学院大学研究年報 (12-2), 1-11.
- 加藤哲文 2006 軽度発達障害のある子どもに対する生活の場に根ざした包括的アセスメント（1.特別支援教育における発達テストとアセスメント, 準備委員会企画シンポジウム1, I 日本教育心理学会第47回総会概要）教育心理学年報 45, 7.
- 小林朋子 2002 インシデント・プロセス法を参考にした障害児に関するケース検討会の試み：参加者が自ら考え・元気になるケース検討会を求めて 日本保育学会大会発表論文集 (55), 120-121.
- 文部科学省 2012 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果
- 中尾繁樹 2011 通常学級におけるインフォーマルアセスメントの有効性に関する考察2—描画と姿勢の観察から— 研究紀要 12, 13-24.
- 瀬戸健一 2012 省察力を高めるための実践テキスト—生徒指導のあり方を問う— 風間書房