

特別な教育的ニーズの気づきに関する研究 ～児童の様子に関する教師の気づきチェックシートの試作～

矢野 清美* 安藤 隆男** 松原 豊** 城戸 宏則***

本研究では、通常学級の中で特別な教育的支援を必要としながらも支援ニーズに気づかれにくいいため、支援が十分に行き届かない事例について、児童の様子に関する教師の気づきチェックシートを試作、活用すること、および学籍簿の情報・校内コーディネーター・前担任・担任・保護者・本人・転出先の担任へのインタビューなどを通して現場で必要な視点を整理し、十分な支援につなげていけなかった理由について検討し、校内支援体制を活性化していくための今後の課題を検討した。

キー・ワード：小学校通常学級支援 特別な教育的ニーズ 気づきに関するチェックシート

1. 対象児の支援の経過と問題の所在

対象児は、小学4年生。これまでも校内委員会の中で気になる児童として名前はあがっていたが、具体的な支援はまだ行われていなかった児童である。4月当初クラスが新学期でまだ落ち着ききらない雰囲気の中、クラスの友達の言葉に心理的な負担を感じ、登校しぶりがあった。

対象児に関しては次のような様子がエピソードとしてあった。「指示されたことを理解し行動に移すまでに時間がかかる。」「手先を使う時の力加減が難しく、学校生活の中で予期せぬ失敗がある。」「字を書くのが苦手で、国語・算数のつまずきもあり、友達からの指摘や注意を受けやすい。」「頭に浮かんできたことをそのまま言葉にしてしまうことや、いわれた言葉をそのまま受け取ってしまう傾向もあり、友達関係でずれが生じやすい。」このような日常生活面・学習面・対人関係などで、うまくいかないことが影響して、いじめのターゲットになりやすい状況があった。クラスが3年生からの持ち上がりということもあり、人間関係が固定化しつつあった中で、対象児は悩みつづけていたようだ。4月末に、夜になっても帰宅しないことがあり、この直後から「学校へ行きたくない。」「男の子が怖い。」と訴え始め、保健室登校が表面化した。保護者が学校や担任に相談をしたり、付き添って登校するなどをしてしばらく様子を見ていたが5月に入り、ますます男子が怖くなり、教室に入ることができなくなった。保護者、スクールカウンセラー・校内コーディネーターとの面談によって、初めての場面や人に対する怯えや不安・警戒の度合いが強いことと、学習面のつまずきについては、勉強がわかりたいのにうまく理解

できないことが心理的な負担に大きく影響していることから、つらい授業のときは、保健室で過ごすことを決定した。保護者は、対象児の学習面の問題についても、気にされていたようで、特別支援教育の必要性について、情報を求めておられた。スクールカウンセラーから、認知の特性を知るための検査として心理アセスメントの紹介があり、WISC-ⅢとK-ABCを実施することとした。その結果、認知特性として、同時処理優位、視覚優位の傾向が見られた。対象児への支援は、視覚情報を補うこと、全体から部分を捉えていく順番性を重視すること、具体物の操作によって繰り返し学習が可能なおこと、できるだけゲーム的な要素があって気楽に取り組める活動であることが重要になると解釈をした。

支援を開始して1ヶ月後、対象児は転校することになった。支援にかかわったコーディネーター、担任など支援チームからは「やっと支援のきっかけがつかめたのに、十分に支援できなくて残念だ。」という気持ちと、「もう少し早く気が付いて、もう少し長く取り組めれば良かったのに。」という反省が寄せられた。対象児の支援の経過は表1を参照して欲しい。

すでに、校内支援体制があったにもかかわらず結果的に対象児に対する取り組みが遅れたのはどうしてだろうか。その背景として第1に、この小学校では、早急な対応を必要とする児童が多く、取り組みに優先順位がある。対象児の順位はその中でも低いところにあった。そのため、目立つ子の陰にいる、目立たないが支援を必要としている対象児の教育的ニーズを校内委員会が把握できていなかったことが考えられる。第2に、校内支援体制づくりの研修を通して、発達障害児への理解と問題行動へ

*広島県立廿日市養護学校

**筑波大学特別支援教育研究センター

***筑波大学附属桐が丘養護学校

の対応のあり方については、少しずつ理解も広がってきたが、軽度な発達遅れ（境界域知能）のある児童の学習のしにくさについては、まだ理解が進んでいない現状がある。目立たないが教育的ニーズがある児童がいることに気づけなかったことも背景のひとつではないかと推測される。

2. 関係者の気づきについて

児童の教育的ニーズに気づけなかったことが、支援を遅らせた要因のひとつと考えたとき、児童を取り巻く関係者は対象児に関する情報をどの程度把握できていたのだろうか。この状況を明らかにするために、対象児にかかわった人にインタビューを行い、誰が、いつの時点で、どのような気づきを、どう把握し、どのように理解していたのか、その実態を整理してみることにした。インタビューは、対象児にかかわる人たちの中から、前担任・現担任・校内コーディネーター・本人・保護者・転校先の担任を選び、直接話を聞く形で行った。

エピソードを集めてみると、関係者はいずれも、対象児のことを出会った直後から鮮明な印象を持って記憶していた。エピソードの数もひとつふたつではない。それらを組み合わせてみると、学校生活全般にわたる対象児の様態が明らかにきらかになってきた。しかし、それぞれの様態が様々な場面に散らばっていたことと、時間の経過とともに気になる様子が解消されたものもあり、気づきの中には薄まっていったものもあった。また、対象児の担任は毎年変わってきており、それぞれのかかわり手が持つ断片的な情報が対象児の状態像としてひとつの形に統合できてなかった。校内委員会が持っている情報収集機能が十分機能していなかったことが推測された。

3. 気づきを共有するための情報整理

対象児の転校にかかわる書類や連携資料を校内コーディネーターと準備する中で、学籍簿の情報の中にも、対象児の現状につながる情報があることに気がついた。今あらためて、見直してみると、学習のしにくさがあったために、理解が進まなかった対象児の様子が一連の評価の中にも浮かび上がっている。これは、対象児の学習のしにくさをアセスメントに基づいて教育的ニーズとして整理しとらえ直したから、把握できたことであった。学力が十分伸びていない背景に、「学習のしにくさが影響している可能性があること」に気づいていなかった時点では、この学籍簿の情報は「学力的な課題がある児童である」という、ごく一般的なものでしかなかった。今

に至っては、学籍簿は対象児の教育的ニーズが十分伺える情報源のひとつであると考えている。しかしながら、学籍簿は総括的な評価であり、気づきのための情報源とは成り得ない。

そこで、通常学級に在籍している、目立たないけれども、支援を必要としている児童の教育的ニーズをできるだけ早く把握し、適切な支援を積極的に展開していくためにスクリーニングができるチェックシートを試作し、実施した。

4. 「児童の様子に関する教師の気づきチェックシート」の試作

通常学級に在籍している、目立たないけれども、支援を必要としている児童の教育的ニーズをできるだけ早く把握するには、児童のどのような様子にまなざしを向けていく必要があったのだろうか。そのポイントを対象児のエピソードで気になる様子としてあげられた場面で整理し、チェックシートを試作した。項目は、日常生活場面にすること、学習に関すること、対人関係に関すること、担任として感じる印象の4つのカテゴリーにわけ、具体的な気づきの内容をチェックできるようになっている。また、学習のしにくさが認知特性の影響を受けやすいと思われる場面の有無を、大まかに把握することや、気づきに関する項目が、似たような場面であっても見方によって異なった印象を受けることに配慮して、表現を変え、できるだけ見落としが少なくなるようにした。このチェックシートは、児童の教育的ニーズを把握し、その後の支援を積極的に展開していくことをねらうもので、児童の様態については、支援によって変化していくことを念頭に置き、断定的な表現は避け、担任が気づきとして受け止めている事実注目できるよう「～のように見える」「～のように感じる」「～という印象がある」などの表現を多用している。（表2）

5. チェックシート試行の結果について

チェックシートのモニタリングは、対象児の小学校において目立たないが支援ニーズのある児童4名を対象に各担任の先生に実施していただいた。担任によるチェックは、どのケースもほぼ10分程度で終了し、比較的短時間で児童の様子に関する教師の気づきをチェックできた。その様子と内容から担任は多くの気づきを、様々なエピソードとともに把握していることが明らかになった。対象児を含めた5名のモニタリングの結果は図1—1・2・3・4の通りである。

チェック項目の重なり具合を見ると、5人全員が

該当する項目として

- ・指示した言葉の理解に時間がかかる（日常）
 - ・取り掛かりに遅れを感じる（日常）
 - ・授業中は静かにしている（学習）
 - ・計算が苦手である（学習）
 - ・教科学力の伸びが小さく留まっている（学習）
 - ・学籍簿の知識・理解に関する評価が低い傾向がある（学習）
 - ・学籍簿の国語と算数の評価が低い傾向がある（学習）
- また、5人中4人が該当する項目として、
- ・予測して行動することが苦手なように見える（日常）
 - ・黒板を写すのに時間がかかる（学習）
 - ・漢字を覚えるのが苦手である（学習）
 - ・授業中問題を解くのに時間がかかる（学習）

など、共通する項目の多くが学習面に関する気づきであることがわかった。このような学習面の教育的ニーズに関して、担任は個別に声をかけたり、プリントや漢字練習をそばで一緒にやるなど、取り組みを行っているが、児童の状況はあまり変化がなく、効果的な指導のあり方についてどの担任も悩んでいる現状がある。

6. 考察

対象児の事例に見られる学習の困難さが支援の気づきにならなかった理由として以下のような要因が考えられる。

児童の学力が伸び悩んでいくのは、授業者が設定する学習環境や学習量と学びの質(授業の教材や授業の構成)に要因があると考えることが大前提であり、そこに向けた取り組みは一般的にどの授業においてもなされている。例えば授業者の授業改善や伸び悩む部分を繰り返し学習する計算ドリルや漢字練習などによる対応である。対象児の場合、学習面での課題については、どの学年の担任も気づいていたし、それなりの手立てをしてきた。しかしその状況はなかなか改善できなかった。次第に対象児は生活面や対人関係や行動面でも問題が表面化し、保健室登校にまでなった。そのような状態になってから、対象児への支援が早急な課題として取り上げられ、支援が具体化した。この事例のように、学習面の気づきだけでは支援に至らない現状が通常学級の中にはある。その要因の一つとして、学習面の困難さの背景に脳の情報処理様式の一つである認知特性とのかかわりがあることが見落とされていることが考えられる。

実際に、本事例の支援も学習面での困難さが、認知特性の偏りに影響を受けたものではないかと判断されたこ

とで、支援が進められた。アセスメントにもとづく支援が実施されたことで対象児の状態はどんどん変化してきた。現在は転校をしているが、A小学校での支援がB小学校でもいい形で受け継がれ、対象児の保健室登校はなくなり、これまでなかなか覚えられなかった漢字についても、3・4年生のところまで読めるようになってきている。漢字学習や算数学習に興味と意欲を持って楽しみながら取り組もうとする様子も見られるようになった。

対象児の場合、視覚情報の入力や、全体から部分をみる同時処理的な方法が大変得意であるという認知特性を持っていた。それ故に、聴覚情報である音声言語だけの情報で、指示を理解し行動に移すことは苦手であった。このような特性は学習場面だけでなく、日常の生活場面でも大きく影響を及ぼしていることがチェックシートの分析からも伺えた。

指示されたことを理解し行動に移すには、十分な情報が把握できることが前提である。学校は、私たちが思う以上に音声言語による指示が多い場所であり、授業も音声言語によった継次処理的な指示が多い。そのために対象児のような認知特性の児童にとっては、わかりにくい環境になっていたと思われる。

しかし、このことに気づき、具体的な提案や手立てが行えるような支援は、現実的にはまだまだ少ないのだと思われる。対象児にとってわかりにくい環境は、自分のわかりにくさの原因については理解できないが、周りと比べて自分がうまく理解できていないことや行動できていないことに気がついていたり、そのことを担任や周囲の子どもたちから指摘されることが多い。その中で次第に自信を失い、「わかりません。教えてください。」という言葉さえ使えず、静かに座っていることも少なくない。このような環境のもとであっても、様々な体験の繰り返しによって、少しずつ吸収していけることもある。そういう場合、教師からは「時間をかければできるようになる」と見えてしまい、児童に対し「怠けているように見える」「さぼっているように見える」といった、誤った印象を持つことになってしまうことを、本研究の事例は示している。

このような状態を改善し総合的な判断をしていくためには、担任が総合的な気づきを整理するための簡便なチェックシートを利用することが有効であることが示された。また、そのチェックシートを解釈していくためには、発達障害に関する専門的知識を持ったコーディネーター等の存在も重要になる。あわせて、それぞれの校内

委員会が発達障害に関する研修を重ねて理解を深めていくことが望まれる。このことは、気づきを支援に結び付けていく今後の中心的な課題と考えられる。

今回作成した「児童の様子に関する教師の気づきチェックシート」について、モニタリングに参加していただいた先生方とコーディネーターの感想をまとめると以下ようになる。

- ①教育的ニーズにつながる気づきを、短時間でチェックできる
- ②部分的エピソードを集約することにおいて、児童の全体像を整理できる
- ③校内コーディネーターと気づきに関する内容の情報共有がスムーズである
- ④短時間で、次の手立ての焦点化が検討できる
- ⑤外部支援のコーディネーターへの相談内容の焦点化ができる
- ⑥気づきやまなざしが共有される中で、支援の在り方を考え直すことができる

このことから、通常学級での支援を必要としている目立たない児童の教育的ニーズを把握し、支援を積極的に行っていくためにシートを活用して情報共有化をはかることは、校内支援体制を活性化させ支援のためのヒントを得る可能性が示唆された。

謝辞

短い研修期間にもかかわらず、事例に出逢える場を与えて頂いた、小学校の校長先生および特別支援教育コーディネーターの先生方、インタビューや情報収集に協力頂いた対象児の保護者や先生方、そして、支援をこころよく受け取ってくれた対象児に心からお礼申し上げます。また、チェックシートの項目作成に当たっては、気づく主体は教員自身であり、そのことを支援につなげていくのも教員であること。その支援の内容によって児童の様態は大きく変化していくことなどを念頭におきその時点の印象が絶対的なものではないことを、項目の文章表現に明確にしておくことの重要性を、大妻女子大学の高橋ゆう子先生にご助言ご指導頂きました。ありがとうございました。この研修で学んだことを今後の実践に活用していきたいと思います。

最後になりましたが、この半年にわたる研修を全面的に支援して下さった広島県教育委員会の格別のご配慮に深く感謝し、御礼申し上げます。

参考文献

- 青山真二 藤田和弘（1998）
長所活用型指導で子どもが変わる 図書文化
- 熊谷恵子 青山真二（2000）
長所活用型指導で子どもが変わる 図書文化
- 上野一彦（2005）
軽度発達障害のアセスメント～WISC-Ⅲの上手な利用と事例～
日本文化科学社

表1 対象児の支援経過

日時	対象児の状況	支援の概要
4月末 5月中旬	保護者よりいじめに関する相談が管理職へ 児童の苦戦さが保健室登校として表出 保護者から担任へ相談 欠席や保護者と登校・保護者による見守り	校内委員会で対応を検討 担任とコーディネーターが連携し、スクール カウンセラーとの面談を提案
5月29日	スクールカウンセラーと 保護者・本人が面談 主訴の整理 → レポート作成	カウンセラーのレポートを、校内コーディネ ーターと地域型コーディネーターと検討し、 アセスメントに基づく本人支援と担任支援 をする方向性を検討。役割分担をする。
5月下旬	対象児保健室登校を部分的に開始 音楽・図工・プールはクラスへ参加	校内コーディネーターは保護者・担任支援 担任は教室と対象児をつなぐ 地域型コーディネーターは本人支援（学習） スクールカウンセラーは本人支援（気持ち）
6月7日	保健室で活動（切り絵,工作を中心に）	ケース担当としていっしょに活動 支援に関する対象児の情報収集
7月4日 7月6・12日	K-ABCに挑戦 WISC-IIIに挑戦	アセスメントを通じた実態把握 ・ 漢字はかせ準備・練習
7月14日	教室への部分参加を拒否 終日保健室へ	アセスメントに基づく支援計画の検討 保護者説明のアセスメント資料の作成 学習支援のきっかけとなる教材探し 学習教材づくりなど
7月18日 19日	相談室で学習 漢字はかせで、漢字ゲーム（かるた）	
8月末	夏休み 転居による転出決定	保護者へのアセスメント解釈の説明 学習支援教材などの提案
9月19日	保護者による 連携資料・内容の確認・承認	転出先への連携資料の作成・検討・修正 個別の指導計画 個別の教育支援計画フェイスシート
9月19日	ケース連携会 本人・保護者・校長・校内コーディネーター・地域型コーディネーター・ケース担当 転出先校長・副校長・新担任 本人の特性や支援方略について経過を連携	
9月21日 9月27日		転出先での授業観察と連携（校長・担任・ 養護教諭） 観察レポートをまとめ新担任と連携

表2 児童の様子に関する気づきチェックシート

目立たないけど気になることのある児童の教育的ニーズを考える視点としてのみご活用ください。

年 組		さん	記入日	記入者
一番最初の気づきの状況 (何をしているときの どんな様子を どう感じて どうしたか)				
気づいた時期		出会ってからどのくらいして？		
きっかけ		本人の様子から	友だちの訴えから	事前連携の情報から
気づきの具体的内容		頻 度	今している対応や声かけ	児童の変化
日常生活に関する こと	指示した言葉の理解に時間がかかると感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	指示したことと行動にズレを感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	取り掛かりに遅れを感じることもある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	説明した手順をよく間違えと感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	説明したことをすぐに聞き返す印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	話を聞かないという印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	不器用な様子を感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	予期せぬ失敗をする印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	掃除をサボっている印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	机の上いろいろなものが出ていると感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	夢中になると周りが見えていない印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	予測して行動するのが苦手なように見える	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	ちょっと変わった子だという印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	学習に 関する こと	授業中は比較的静かにしている印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に	
黒板を写すのに時間がかかると感じる		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
よくノートを書き直している印象がある		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
同じ教科でも学習意欲にムラがあると感じる		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
気分的に勉強しているように見える		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
字を書くのが苦手そうな印象がある		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
プリントをやりたがらないときがある		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
テストに記入が少ないときがある		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
教科書を読むのが苦手という印象がある		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
授業への参加度が低いと感じる		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
授業中よく寝ている印象がある		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
好きな教科なのに、成績がよくないと感じる		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
漢字を覚えるのが苦手と感じる		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
計算が苦手だと感じる		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
教科学力の伸びが小さく、留まっているように思われる		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
教科間に、極端な学力差があるように思われる		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
学籍簿の技能評価が低い傾向があるように見える	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×	

	学籍簿の知識・理解評価が低い傾向があるように見える	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	学籍簿の国・算の評価が低い傾向があるように見える	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	授業で問題を解くのに時間がかかる印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	九九が覚えられないように見える	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	予想外のつまずきがある印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
対人関係に関する こと	自分から集団に入っていくにくい様子がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	話かけられても反応がうすい印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	会話が成立しにくいと感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	会話がずれていくと感じることがある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	話をするのは苦手そうな印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	自分のことをあまり言わない子と感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	友だちから指摘や注意を受けやすい印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	〇〇さんが～をしないとよく言われている印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	一人でいることが多い印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	思ったことをあまり考えずに話すと感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	結構厳しい指摘をする印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	対人関係でいざこざがあると感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
その他	同じ注意を何度も受けている印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	厳しく言ってやらせればできると感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	時間をかければできるようになる印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	なまけているようにみえる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	やる気がないようにみえる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	何回も言えばできると感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	気分的に行動しているように感じる	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	怒られているのに、笑っている印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
	自分が発表するときは意欲的だが、それが終わると、授業の関心度がめっきり低下してしまう印象がある	ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×
		ごくまれに ・時々 ・頻繁に		● △ ×

気になることの要因を誰かと一緒に考えてみよう。

* できなさや難しさはどうして生起しているのか。

* 認知特性やこれまでに経験してきた学習歴から探ってみてはどうでしょう。

* 生起している状況は、本人の性格や生育環境のせいではなく、

経験から学習した結果と捉えてみる、未学習、誤学習の結果ととらえてみる。

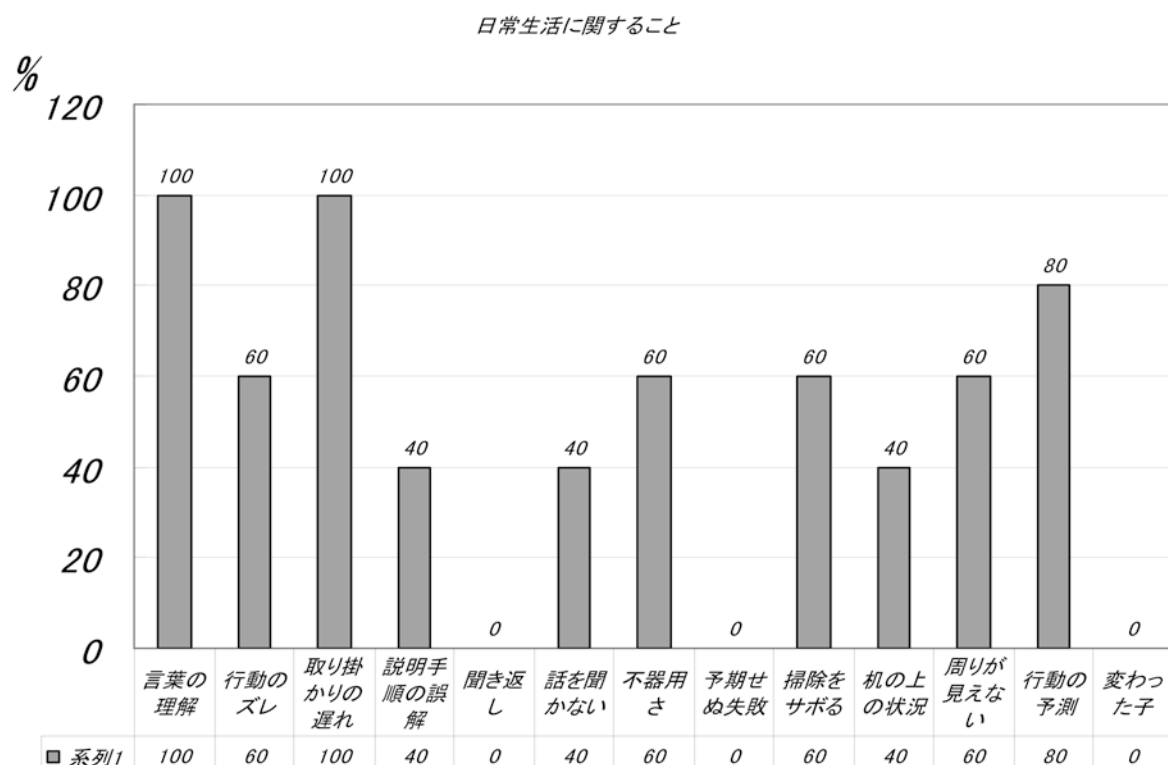


図1 日常生活に関するチェック項目 (%)

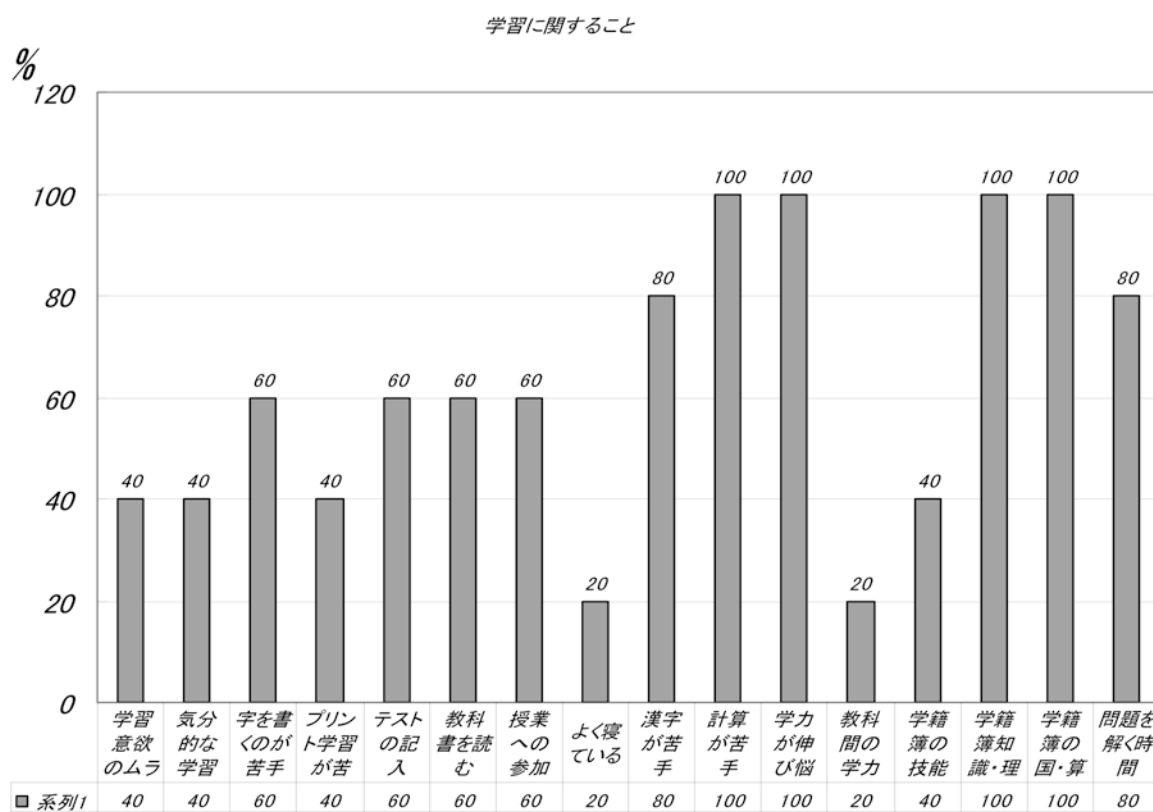


図2 学習に関するチェック項目 (%)

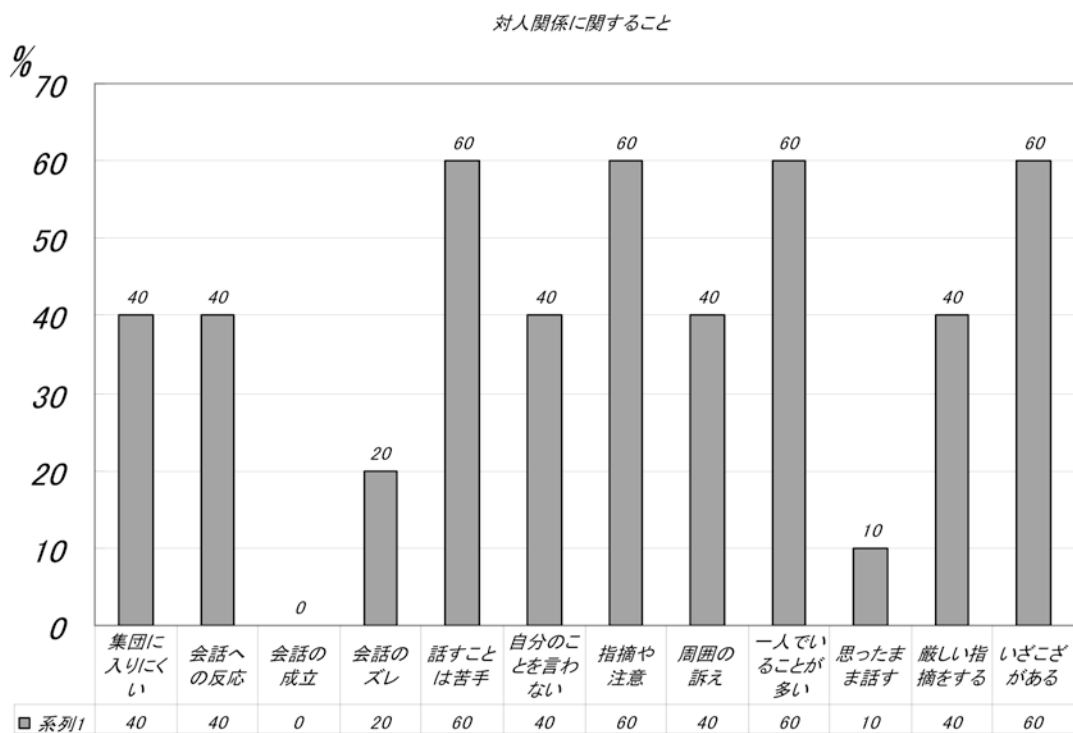


図3 対人関係に関するチェック項目 (%)

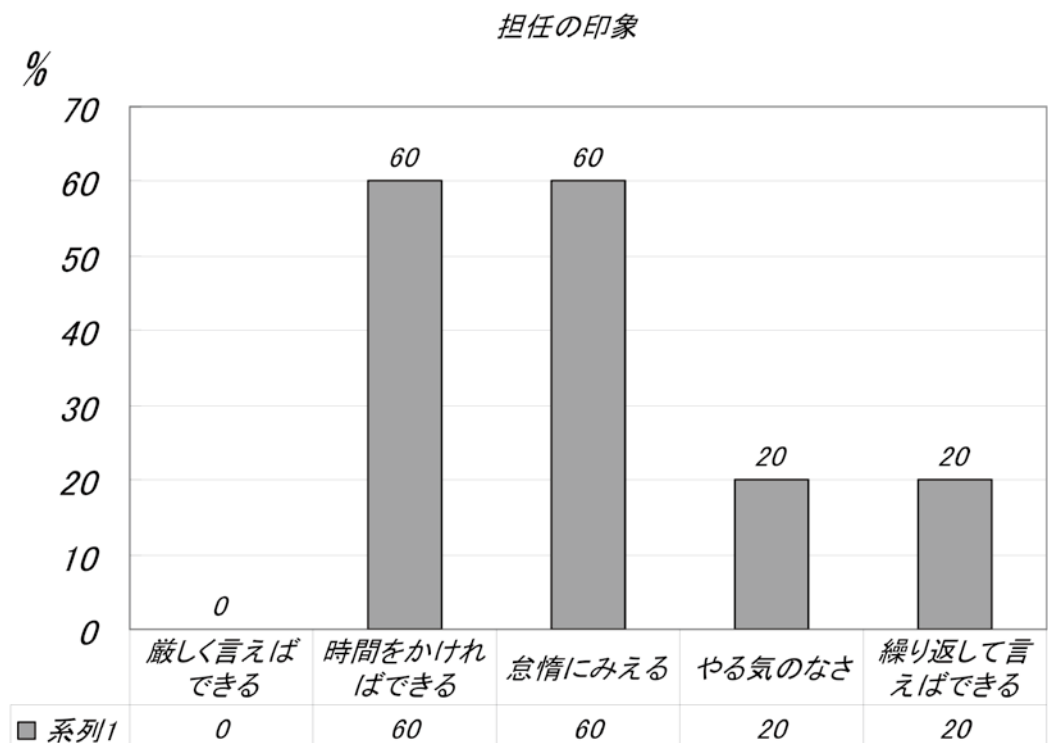


図4 担任の印象 (%)