

## 小学校における困り感を持った児童への心理教育的 援助サービスの検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-03-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 萩原, 万葉 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00024855">https://doi.org/10.14945/00024855</a>

# 小学校における困り感を持った児童への 心理教育的援助サービスの検討

萩原 万葉

A Study on the Psycho-educational Services for Children  
with Difficulties in Elementary School  
Maho HAGIWARA

## 1 問題の所在

現在、学校で生徒指導上の問題とされる子どものあらわれは、非常に深刻なものとなっている。「平成 27 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』（確定値）について」（文部科学省，2017）では、いじめ、不登校、暴力行為、自殺についての深刻な調査結果が示されている。さらに、現在、様々な背景が子どもたちを取り巻いている。まず一つは、近年注目され始めた子どもの貧困に関わる問題である。子どもの相対的貧困率は 1990 年代半ば頃から増加傾向にあり、平成 24（2012）年には 16.3%と子どもの 6 人に 1 人が貧困という状況にある（内閣府，2015）。次に、虐待・ネグレクトや家庭養育機能の不充足も非常に深刻化している。虐待の通告件数は年々増加する一方であり、厚生労働省（2016）によれば、平成 27（2015）年には過去最多の 103,260 件という報告がされている。また、文部科学省（2012）によれば、通常学級に在籍する児童生徒のうち、知的発達に遅れはないものの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の割合は 6.5%とされる。その他にも、外国にルーツがある児童生徒や、LGBT など性的指向・性自認に関わる困難を抱える児童生徒などの存在にも着目する必要があるだろう。

以上に述べたように、子どもたちが抱える問題やその背景には、非常に多様な要素がある。このことから、その子の抱える問題やリスクを多軸的に捉えたアセスメントが必要であり、その援助ニーズに応じた支援が必要であると言えるだろう。そこで、本研究では、「学校教育の一環として、一人ひとりの子どもが発達し学校で生活するうえで出会う問題状況の解決を援助する（石隈，1999）」という心理教育的援助サービスの視点に立ち、小学校における困り感を持った児童への見立てと支援の在り方について検討する。

## 2 研究の方法

本研究では、様々な困難を抱える子どもが一人ひとり異なる多様なニーズをもっており、それぞれのケースに即した支援が必要であることをふまえ、集団ではなく個別の対象へのアプローチから研究を行った。具体的には、抽出した一名の児童を中心として、対象児童に対する筆者や教師の関わりに着目しながら、その認知・行動上の特徴や特性を理解することを通じて見立てと手立てを検討するプロセスを重ねていくことにした。対象児童は、A 市立 B 小学校中学年の通常学級に在籍する C さんとした。担任である D 教諭も C さんに対する支援の必要性を感じており、C さん自身も困り感を抱えている様子が見られた。

### （1）SDQ を用いた客観的評価

SDQ（Strength and Difficulties Questionnaire）は Goodman（1997）によって開発された行動スクリーニング質問紙である。開発されたイギリスだけでなく国際的に広く用いられており、

その信頼性や妥当性が確認されている。日本においても、厚生労働省（2007）の「軽度発達障害児に対する気づきと支援のマニュアル」で紹介されており、質問紙はホームページより自由にダウンロードすることができる。質問紙には、親評定フォーム・教師評定フォーム・自己評定フォームの3つの形式があり、本研究では教師による評定を行うこととした。25の質問項目について「あてはまらない」「まああてはまる」「あてはまる」の3件法で回答を求め、それぞれの項目得点の合計から分析を行うことが可能である。項目は「情緒」「行為」「多動・不注意」「仲間関係」「向社会性」の5つの領域に分かれており、領域ごとに対象児童への支援の必要性を“High Need” “Some Need” “Low Need”の3段階で判断できる。

## （2）参与観察による質的アプローチ

A市立B小学校の学級で、対象児童Cさんを中心とした参与観察を行う。実際に観察を行った期間や日数などに関しては、表1にまとめたとおりである。この参与観察をもとに、対象児童を中心としたフィールドノートを作成した。筆者の視点で、Cさんの気になるあらわれを中心に、周囲からCさんへの関わり、筆者自身がCさんとどのように関わったかなどについて記録を蓄積していった。さらに、フィールドノートをエピソードごとにまとめ、日付や校時、教科などとともに、表を作成して整理した。

表1 観察の期間や日数など

観察を行った期間	20XX年5月から12月
観察日数	48日間（一週間に1～2日程度）
観察を行った場面	授業時間を中心として、休み時間、始業前などを含む

## 3 結果

### （1）対象児童についてのSDQ

今回は、Cさんが在籍する学級の担任D教諭、週2.5時間この学級を受け持っているE教諭に回答を依頼した。実施時期は20XX年10月とし、20XX年4月から10月初旬までの期間を対象として回答してもらった。この得点結果をグラフ化し、支援の必要性について示される3段階を色分けで示した（図1、2）。

その結果、2名の教諭とも5つの領域すべてにおいて“High Need”にあたる結果となり、Cさんへの大きな支援の必要性を共通して認識していることが明らかになった。なお、野田ら（2013）によれば、各領域および合計点の“High Need”の比重は全体の約10%程度であり、このことから支援の必要性が高いことが指摘できる。

また、「向社会性」以外の4領域について得点の高い順に並べると、「多動・不注意」が最も高く、二番

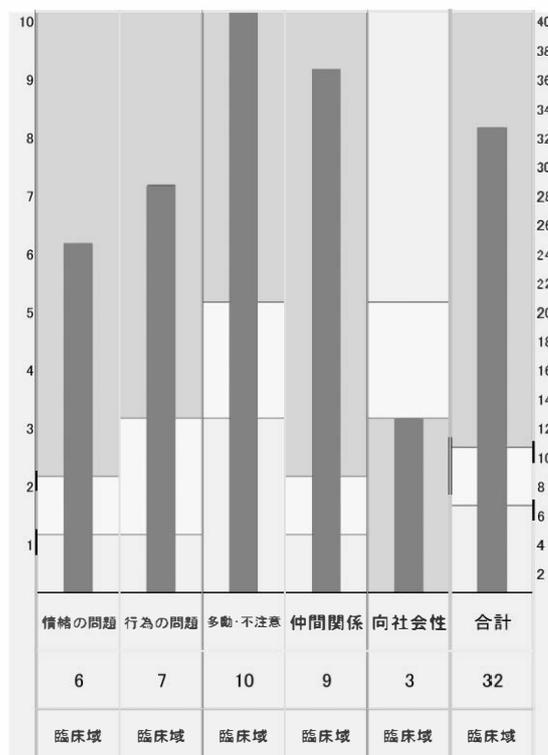


図1 担任D教諭のSDQ結果

目は「仲間関係」である点が両者で一致している。このことから、担任D教諭およびE教諭が見取ったCさんの抱える困難として、特に集中力の欠如や多動性、友人からの孤立などが大きいことがわかった。さらに、D教諭による得点の合計点はE教諭よりも10ポイント高くなっており、担任であるD教諭がCさんへの支援の必要性をより強く感じていると考えられる。

(2) 参与観察の結果

①各エピソードでのあらわれ

参与観察を通して得られた対象児童に関わるエピソードの総数は、106個であった。エピソードの中から、筆者の視点から特にCさんの特徴がよく表れていると思われるエピソードを抽出し、それぞれの月ごとに検討を行った。特徴的だと思われるエピソードをふまえて、参与観察者であった筆者の視点から、Cさんの特性について考察した。すると、Cさんの抱える困難については、【1】学習面に関わる困難、【2】生活面に関わる困難、【3】自己像に関わる困難という3つの観点から捉えることができた。

②対象児童のあらわれに関する記述のカテゴリー分類

参与観察から得られたエピソードには、そのひとつひとつに、対象児童に関わる様々なあらわれが含まれている。そこで、それぞれのエピソードにみられる要素を短い記述として抽出し、この記述を分類して分析を行うこととした。そして、各エピソードから対象児童が主語となる記述を抜き出した「対象児童のあらわれ」は、計239個あった。これらについて、共通性のあるものをまとめ、階層的なカテゴリーを作成した。なお、このカテゴリー化にあたっては、筆者だけでなく静岡大学教職大学院の院生に協力を依頼し、集団的な検討を経て行った。

表2に示した階層的カテゴリーについて、詳しく述べる。まず、「学習面」の「気になるあらわれ」としては、授業中の離席、授業中の意識散漫、学習自体の苦手さ、

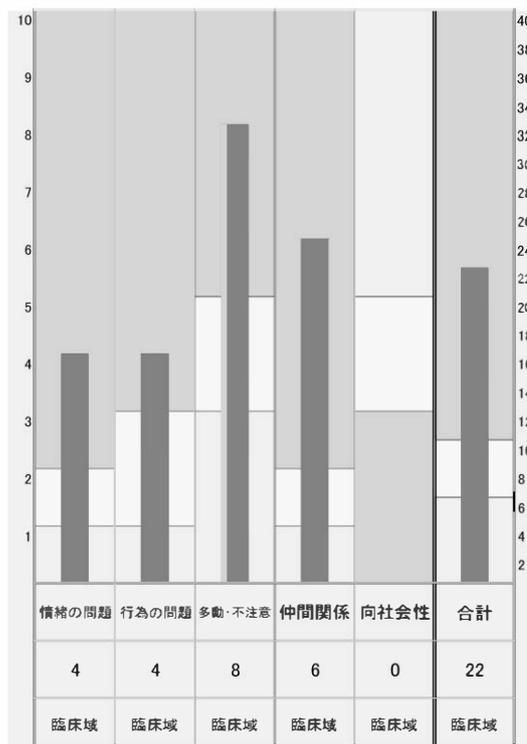


図2 E教諭のSDQ結果

表2 「対象児童のあらわれ」を抜き出した記述の階層的カテゴリー

大カテゴリ	数	中カテゴリ	数	小カテゴリ	数	
学習面	92	気になるあらわれ	53	授業中の離席	13	
				授業中の意識散漫	12	
				学習自体の苦手さ	11	
				学習への低意欲	10	
				忘れ物	7	
心理面	46	ない	よいあらわれ	板書をノートに書く	13	
				学習への前向きな姿勢	13	
				授業中の発表や発言	6	
				作業的活動への積極的取組	4	
				個別支援の効果	3	
				周囲からの否定的評価	8	
				「イライラする」という感情	7	
				できないという思い	7	
				体調不良や身体的不快感の訴	7	
				こだわりや固執	7	
人間関係	77	他児童との関わり	23	向社会的行動	5	
				家庭環境	5	
				他児童とのトラブル	14	
				他児童との友好的な関わり	9	
				援助要請	22	
				筆者へのその他の関わり	11	
その他	16	なし	教師や筆者との関わり	54	教師への個別の関わり	10
				職員室、保健室への立ち寄り	6	
				身体的接触	5	
				なし	16	

学習への低意欲、忘れ物といった小カテゴリーにまとめることができた。小カテゴリーの記述の個数としては、忘れ物がやや少ないものの、その他は平均して同数程度であった。一方で、「よいあらわれ」としては、板書をノートに書く、学習への前向きな姿勢の小カテゴリーが比較的目立っている。Cさんは、学習面での困難を抱えているもの、毎回取り組むことが難しいわけではなく、およそ半分は積極的に学習に取り組むことができると言えるだろう。

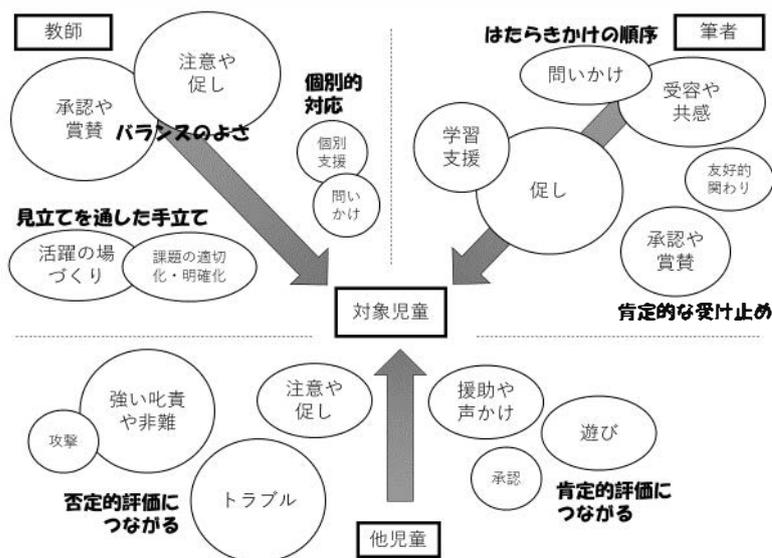


図3 他者からのほたらきかけ

次に、「心理面」については、周囲からの否定的評価、「イライラする」という感情、できないという思い、体調不良や身体的不快感の訴え、こだわりや固執といった小カテゴリーがほとんど同数分類されていることがわかる。特に、できないという思いは、学習面にも大きく関連するものだったが、学習以外の活動の取り組みに対しても同様のあらわれが見られたことから、心理的なものとして「心理面」に分類させた。

そして、「人間関係」は、Cさんからの他者に対するはたらきかけであるが、特に「教師や筆者との関わり」の中で、援助要請が目立って多く見られている。Cさんが自ら大人に困り感を伝えることができる点は、大きな自助資源だと言えるだろう。

### ③他者から対象児童へのはたらきかけ

他者からのはたらきかけについては、各エピソード内で対象児童以外が主語となっている記述を抜き出し、他児童・教師・筆者の3つに分けた。さらに、3つそれぞれにおいて記述の分類を行った。すると、図3のように図示化することができた。

第一に、他児童からのはたらきかけに分類された記述は、計37個であった。これらの記述は、「強い叱責や非難」「トラブル」「注意や促し」「援助や声かけ」「遊び」「攻撃」「承認」の7つに分類することができた。Cさんが他児童からの否定的評価を感じやすいと考えられるはたらきかけが半数以上を占めていた。このことは、Cさんの「できない」という自己評価や、「周りから嫌われている」といった思いに大きく影響していると言えるだろう。しかし、同時に、困っているCさんに声をかけたり、一緒に楽しく遊んだり、Cさんの良さや頑張りを認めたりするはたらきかけも行われている。このようなはたらきかけが増えることで、Cさんは、自分自身がクラスや学校といった集団の中で一人の仲間として受け入れられていると感じられ、自分自身の役割や良さを感じて楽しく過ごすことができると考える。

第二に、教師からのはたらきかけに分類された記述は、計46個であった。これらの記述は、「承認・賞賛」「注意や促し」「活躍の場づくり」「課題の適切化・明確化」「問いかけ」「個別支援」「その他」の7つに分類した。教師からCさんへのはたらきかけは、おもに「承認・賞賛」「注意や促

し」「活躍の場づくり」「課題の適切化・明確化」の4つであった。教師は公平な立場でありつつ、Cさんなりの良さや頑張りを認めるはたらきかけを行っていた。また、教師によるCさんの見立てを通して、Cさんの活躍の場を作ったり、Cさんが課題に取り組みやすくしたりするといった手立てを実践している。Cさんへの個別的な支援や対応を数多く行うことは、教師という立場からは難しいと考えられるが、教師は工夫して個別対応の時間や機会を確保していた。

第三に、筆者からののはたらきかけに分類された記述の総数は、計64個であった。これらの記述は、「促し」「共感や受容」「承認や賞賛」「学習支援」「問いかけ」「友好的関わり」「注意」「その他」の8つに分類することができた。筆者からの主なはたらきかけは、Cさんに対して適切な行動を促すものであった。ただし、この際には、Cさんの思いや状況について共感や受容したり、さらに深く理解しようと問いかけたりするはたらきかけが同時に行われたうえで、適切な行動を促しているものが多いと見られた。

#### 4 総合的考察

##### (1) 対象児童の困り感と発達・教育課題との関連

Cさん自身のあらわれとしては、エピソード記録から抜き出した記述の階層的カテゴリーから、特に「学習面」「心理面」「人間関係」に困難を抱えていると考えられた。これは、学校心理学において子どもが取り組むべき発達上、教育上の課題(task)とされているもののうち、特に表3に示す「学習面」と「心理・社会面」の課題との間に類似性を見出すことができる。これを本研究の結果と照らし合わせながら、Cさんについて改めて総合的な見立てを行うこととする。

表3 石隈(1999)に基づく子どもが取り組むべき発達上、教育上の課題

	発達課題	教育課題
学 習 面	I. 基本的な読み書き計算ができるようになる。	i. 小学校での学習に興味・関心を持つ。
	II. 日常生活で出会う概念について学ぶ。	ii. 学校や家庭で学習する習慣を獲得する。
	III. 社会の歴史や制度の在り方について学ぶ。	iii. 集団での学習生活に適応する。
	IV. 具体的な材料を対象として、論理的に思考できる。	iv. 45分、学級担任の教師の指導・援助に従って、授業に参加する。
心 理 ・ 社 会 面	I. 基本的な読み書き計算ができるようになる。	v. 宿題をきちんと行う。
	II. 日常生活で出会う概念について学ぶ。	vi. 授業の内容を理解する。
	III. 社会の歴史や制度の在り方について学ぶ。	i. 小学生として誇りを持つ。
	IV. 具体的な材料を対象として、論理的に思考できる。	ii. 親の以外学校で、情緒の安定を維持する。
		iii. 友だちを作り維持する。
		iv. 集団の学習や活動に適応する。
	v. 学級担任の教師と適切な人間関係をつくり維持する。	
	vi. 学級の友だちと適切な人間関係をつくり維持する。	

まず、学習面の発達課題、教育課題の観点から考察する。Cさんについて学習面の気になるあらわれとしては、授業中の離席、授業中の意識散漫、学習自体の苦手さ、学習への低意欲、忘れ物といった小カテゴリーが生成された。このうち、授業中の離席、授業中の意識散漫、忘れ物などに関しては、教育課題ii～ivと関わりがあると言えるだろう。また、これらは、SDQの結果から教師と筆者が最も支援の必要性を感じていた「多動・不注意」の項目との共通性があると考えられる。また、学習自体の苦手さは、教育課題vi「授業の内容を理解する。」、発達課題I「基本的な読み書き計算ができるようになる」、そのものだと言えるだろう。このあらわれは、各エピソードにおいても、読み書き、算数の遅れなどの点に具体的な特徴を見ることができる。さら

に、学習の低意欲は教育課題 i 「小学校での学習に興味・関心を持つ」と重なるものである。このように、Cさんは、学習面における発達・教育上の課題に非常に苦戦していることがわかる。

次に、心理・社会面における発達課題、教育課題は、「心理面」「人間関係」に大きく関連していると言えるだろう。まず、「心理面」の小カテゴリーであった周囲からの否定的評価の実感や、できないという思いは、発達課題 II 「自己に対しての肯定的で的確な態度を形成する」、教育課題 i 「小学生として誇りを持つ」に大きく関連するものである。これらは、各エピソードでのあらわれにおいて、自己像に関わる困難として捉えている。さらに、これに関連して、SDQにおける情緒の問題についても、支援の必要性が高いという結果であった。小カテゴリーの1つである体調不良や身体的不快感の訴えは、「頭が痛い、お腹がいたい、気持ちが悪いなどとよく訴える」というSDQの情緒面の質問項目にも関連している。そして、教育課題 iii 「友だちを作り維持する」、iv 「集団の学習や活動に適応する」、v 「学級の友だちと適切な人間関係をつくり維持する」と関わって、大カテゴリーの「人間関係」にみられる他児童とのトラブルのあらわれがみられ、時系列順に見たエピソードの中にも対人関係の言い合いになった場面があった。また、SDQにおいても「仲間関係」は、特に支援の必要性が高いとされていた。発達課題 I 「感情を統制し、深め、他者への共感と結び付けられる」、V 「友達関係を広げ、同年齢の集団の一員として行動できる」との関連性も高いと言えるだろう。

これらを踏まえたうえで、Cさんへの支援をさらに確かなものにし、よりよい支援のあり方を考えるにあたっては、Cさんがまず優先的に取り組む課題(task)を明確にするべきだと考える。先述した学校心理学にもとづく発達課題、教育課題を参考にしつつ、Cさんの発達や成長について長期的な視点を持ち、現段階でCさんにとって必要なことは何かについて検討することが必要である。一つひとつの授業で学習すべき内容、日々の学校生活の中で児童が取り組まなければならない活動などは、それぞれ意味があり重要なものである。しかし、子どもにとっては、学童期をかけて発達上の課題・教育上の課題へ取り組むことが最も大切だと考える。これに基づいて、Cさんは周囲の児童とは異なるペースで、Cさんなりにそれらの課題に取り組んでいると捉えて、その課題への取り組みを促すはたらきかけを優先的に行うことが必要ではないだろうか。

## (2) 本研究の成果と今後の課題

本研究では、ひとりの児童に着目することで、個人としての人間理解を深め、個人を取り巻く様々な要因や背景、他者との相互作用についても考えることができた。この実践的研究を通して、本来、児童一人ひとりにこのような奥深さがあることを改めて実感することができた。また、実際に教職についてから、一人の児童に関わってこのような形で時間をかけて理解を深めていくのは、非常に困難だと言える。参与観察での児童との関わりや、教師との情報交換、得られた結果についての検討など、この実践的研究のプロセスを通して、教師としての力量形成のための素地を養うことができたのではないだろうか。

今後の課題としては、見立てをもとにしたより具体的な支援について検討するとともに、実際にその支援を実践し省察することが必要である。また、実際の支援にあたっては、他の教師と見立てを共有し、それぞれの立場を協同的な支援に取り組んでいくべきである。筆者が今後関わる児童一人ひとりに対して、本研究でのプロセスを生かした見立てと支援を実践していきたい。