

アセスメントを「視覚化」した学習支援の役割と課題の検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田村, 卓也 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028180

アセスメントを「視覚化」した学習支援の役割と課題の検討

田村 卓也

1 問題の所在と目的

文部科学省の調査（2020）によると、2019年度の中学校の不登校生徒数は、127,922人であり、前年度よりも6.9%増加しており、2013年から6年連続で増加している。日本財団の2018年の調査報告によると、文部科学省の不登校の定義に該当しない、いわゆる「不登校傾向」のある生徒の人数は推計で33万人であり、何らかの手立てを講じなければ、今後も不登校生徒数の増加が懸念される。また同調査より、それぞれの登校の状況から思う中学校に行きたくない理由の10位以内には、どの登校の状況でも「授業がよくわからない・ついていけない」や、「テストを受けたくない」といったような学習に関する理由が挙げられている。このような生徒に対し、何らかの学習支援の場を設けることは重要となるだろう。

また、特別支援教育の視点から、2012年の文部科学省が公表した「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」では、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割合が推定値で6.5%となっており、これに該当する児童生徒以外にも、通常学級には教育的支援を必要とする児童生徒がいる可能性を指摘している。さらに、発達障害教育関連調査では、6.5%の児童生徒のうち、通級による指導を受けていない児童生徒の割合が93.3%であるという結果が出ている。この結果に対し、伊藤ら（2015）は、該当するすべての児童生徒が通級による指導を受けることが適当とは言えないが、該当する子どものうち、9割以上が通級による指導を受けていない現状は、今後の指導・支援を考えていく際の大きな課題であると指摘している。このような困難を示しているにもかかわらず教育的支援を受けていない児童生徒に対し、学校としての支援体制を構築することは必要であると考えられる。

研究実践校においても不登校や特別な支援を必要とする生徒の割合は全校生徒の約1割を占めており、課題の一つとして挙げられている。本実践校では、糸魚川（2020）によって2019年度より放課後学習支援活動が導入された。本支援では学習的適応感の向上や二者関係による安心感が表出するという効果が見られた一方、支援を継続できなかった生徒の存在が課題として挙げられた。筆者は、アセスメントが不十分であったため、生徒に実態やニーズにそぐわない支援が行われたことによるものではないかと推測した。

そこで、本実践では、生徒の学習の困難さをグラフ化し「視覚的」にアセスメントを行い、生徒に対する支援の方向性を共有した。また、毎時間の支援者の関わりと生徒の反応を図式化し、学級担任と共有した。さらに、支援員一生徒間で「本時の目標」を視覚的に共有できるようにした。このように、アセスメントを「視覚化」した放課後学習支援を実践することによって、本支援がどのような役割を担っているのか、また、どのような課題が残されているのかについて、糸魚川の実践を踏まえながら検討することを目的とした。

2 方法

(1) 支援の期間と実践までの流れ

はじめに、糸魚川の実践をよく知る3年部の教員（以下、担当教員とする）に本年度の実践概要を説明し、初回実施日、支援の進め方、支援の許容人数などを協議した。この際、現段階の支援員の人数も含めて協議した。支援員は、筆者と、同様に研究実践校で実践を行っている大学院生（以下、支援員Iとする）の計2名であった。次に、学校長に対し、資料を用いて放課後学習支援活動の概要を説明し、実践の許諾を得た。その後、2年部の学年主任、3年部担当教員に対して資料を用いて実践概要を説明し、学年部会に話題を挙げて生徒の選定を依頼した。選定の際、学校適応感尺度「ASSESS」の結果も活用していた。選定の結果、3年生5名に対して本支援を行うことに決定した。期間について、2020年7月から2020年12月まで原則毎週水曜日、60分間別室にて小集団による学習支援を実施した。支援は原則、生徒が持ち込んだ学習課題やテキストの自習を見守りつつ、適宜生徒からの質問に答えるという形に加えて、生徒同士で疑問点を教え合ったり議論し合ったりなど、生徒同士の対話や教え合いを大切にしながら学習支援を行った。また、生徒から学習課題のニーズがあった場合には、学級担任に相談の上、教材を用意した。

また、月末には来月の放課後学習支援活動の予定表を生徒に配布し、事前の欠席連絡等を聞き取った。また、欠席者には学級担任を通じて予定表が確実に生徒の元へ行くようにした。

さらに、糸魚川の実践と同様に、生徒の各回への参加の強制は行わず、委員会、学習塾などの予定があるなどの理由がなくとも、気が乗らないなどの理由で欠席することに関しても認めることとした。また、昼休み等の時間を利用して、参加希望生徒への声掛けや当日の参加意思の確認を行った。

(2) アセスメント視覚化ツール

教員との情報共有の円滑化および支援の方法を「視覚化」するために、糸魚川の実践に改定を加えた。今回用いた視覚化ツールを以下に示す。

① 生徒の実態把握のためのアンケート

生徒の学習の困難さの背景を調べるために、埼玉県立総合教育センター特別支援担当（2005）が改良した「ほんとうのわたしを見つけて Ver.2（認知・行動評価表）」（以下、認知・行動評価表と記す）を使用した。こちらはLDが疑われる児童が示す、学習の困難さの状況を理解し、支援するために作成され、主に小学校において用いられてきた「ほんとうのわたしを見つけて（認知評価表）」の改訂版で、「LDの他、ADHD、高機能自閉症が疑われる児童生徒の実態把握にも使える」「学級担任が、すぐ使える」「必要な配慮や支援、指導の立案を短時間でできる」などを目指したものである。今回は、「学習面や行動面での困難さや不自由さの傾向を把握し、一人一人の教育的ニーズに応じた個別の指導・支援に役立てることを目的としたものであり、診断を目的としたものではない。」という本調査の誤解を防ぐために、「評価観点別傾向」および「認知・行動面の特性」

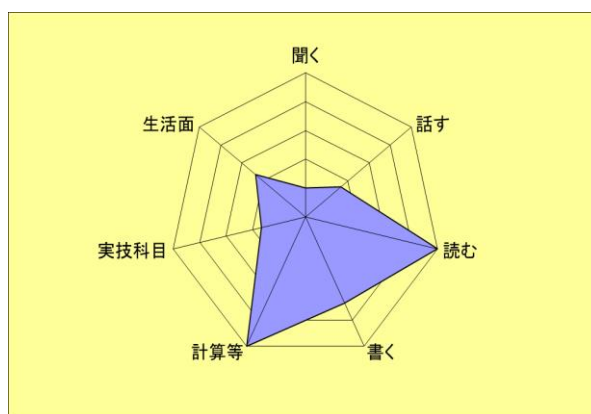


Fig.1 「評価観点別傾向」のグラフ

のみ学級担任と情報共有した (Fig. 1)。

②支援振り返りシートの改定

放課後学習支援活動で支援員が具体的にどのような支援を行っているのか視覚的に捉えやすくするために、糸魚川の実践で使用していた支援振り返りシートの改定を行った。本実践で用いた振り返りシートはFig. 2のような形式で、生徒の氏名と所属学級、支援実施日、支援を行った支援員の名前、生徒の支援参加回数、支援を行った教科とその学習内容を上段に記した。中段には、支援員が気になった場面について、支援員のアプローチ、生徒の反応を実際の流れが分かるように図式化し、そこから予測できる生徒の見立てを記入した。また、気になった発言や支援員と生徒間の関わりで共有したい内容があった場合に記入できるよう、「その他の特記事項・二者関係など」の記入欄を設けた。下部には、共有した情報を踏まえて、教員がコメントを記入するスペースを設けた。ここに記載された情報を支援員全員で共有し、支援方法の改善や、教員が気にかけている生徒の様子を観察し、情報共有することを目指した。

③本時の目標記入欄の追加

支援員および生徒が、本時の学習の目標を視覚的に認識できるように、糸魚川が用いた生徒自身の振り返りアンケートに、「今日の取り組みの目標」を記入する欄を追加した。本支援で用いた生徒自身の振り返りアンケートは、生徒が学習前に立てた目標を踏まえながら本時の学びの振り返りをできること、また、支援員が、生徒が学びたいことを把握し、支援の方向性がずれないようにすることを目指して目標記入欄を設けた。

(3) データ収集

①関与観察記録

本実践における主な分析資料は関与者が支援の事後に記録した関与観察記録であり、「支援振り返りシート」を中心として分析資料とした。記録日数は2020年7月から2020年12月までの計15回分である。

②ASSESS 実施結果

B中学校で実施したASSESS調査における調査結果を基に、参加生徒の結果の変容を分析した。ASSESSの実施は2020年7月および2020年11月であり、支援活動の実施前後に実施されているため、プレ、ポストテストとしての意味をもつと判断し、分析資料とした。

③教員への質問紙調査

教員から見た生徒の変容および支援の評価を把握するために、対象生徒の学級担任に対し、記

支援振り返りシート

生徒名 (クラス)	日付
支援者	回数
教科	学習内容
アプローチ (下立て)	
生徒の反応	
見立て	
その他の特記事項・二者関係など	
○各段の授業の様子や支援に関して、コメント等ありましたらコメント欄にご記入ください。	
コメント欄	

Fig. 2 本支援で用いた振り返りシート

述式の質問紙調査を行った。質問項目としては、生徒の参加動機に関する質問が2項目、生徒の変容に関する質問が6項目、支援の意義に関する質問が1項目、支援の課題に関する質問が2項目の計11項目から構成されている。また、記述された回答に対し、補足的な聞き取り調査も行った。その中で、支援の形式に関する質問3項目と、「視覚化」ツールに関する質問3項目について、説明を含めながら聞き取り調査を行った。その結果を調査材料に質的検討を行った。

④生徒へのインタビュー調査

学習支援に参加した生徒に対し、質問項目をあらかじめ用意し、追加で補足質問を行う半構造化インタビュー（1人10分）を行った。基本的質問項目をあらかじめ渡した上でインタビューを行い、その逐語録を調査材料に質的検討を行った。

（4）質的検討の手続き

教員への質問紙調査の結果および生徒へのインタビュー調査の結果から、参加動機に関する項目および本支援の効果に関する項目について、カテゴリを作成した。カテゴリ作成の手続きとして、まず、本教職大学院生（学部卒）1名とともに、教員の質問紙調査の結果から動機に関する意見を抽出し、カテゴリを作成した。次に、生徒へのインタビュー調査の結果から動機に関する意見を抽出し、教員の結果から作成したカテゴリに分類した。分類に当てはまらないものは、新しいカテゴリを作成して分類または分類不能として削除した。効果に関する意見も同様の手続きを行った。カテゴリ作成後、研究者1名に検討してもらい、その意見を基に同大学院生1名とともに、再分類した。最後に中学校での実務経験の長い大学教員1名にカテゴリを検討してもらい、最終決定した。

3 結果

（1）参加者の概要

本支援は支援員として、筆者及び支援員Iの計2名で、対象生徒は中学3年生5名である。対象生徒はそれぞれ学習に困難を抱えていることから選定された。それぞれの概要を以下のTable.1に記す。

Table.1 参加者の概要

立ち位置	対象	概要	支援者
生徒 (中3女子)	D	基本的に数学の支援。A市主催の学習支援にも参加している。	支援員 I
	E	基本的に数学の支援。Fと同学級。言語理解、WMが低い傾向有。	
	F	基本的に数学の支援。Eと同学級。個別学習支援にも参加している。	
	G	基本的に数学の支援。	筆者
	H	基本的に数学の支援。担任より授業でも分からないと言えるようにという願い。	
支援員 (大学院生)	筆者	教員免許取得済み。実践校で、特別支援教育支援員と同様の支援を行っている。	
	支援員 I	教員免許取得済み。実践校で、特別支援教育支援員と同様の支援を行っている。	

生徒へのインタビュー調査について、対象生徒5名のうち、3名に対して実施した。実施時期は、Dは第15回の間、GとHは第14回の間である。また、教員への質問紙調査および補足のインタビュー調査について、対象生徒の学級担任計4名に対して実施した。

（2）カテゴリの作成

Table.2は教員が生徒を放課後学習支援活動に参加させた動機を分類し、作成したカテゴリを示したものである。大カテゴリは「学力」「学習方法」「学習環境」「学習への意識」「アセスメント」の5つに分かれた。「学力」について、「基礎学力を身に付けさせるため。」や「基礎から学

びなおし、できることを増やす。」といった基礎学力に関する項目を「基礎学力の定着」、「数学を指導してほしい。」といった教科に関する項目を「苦手教科の克服」と分類した。「学習方法」について、「家で何をすればいいのかを教える。」や「勉強の仕方を学ぶこと。」といった学習の手法に関する項目を「具体的手法の獲得」、「分からないから教えてほしいと言えること。」といった学習する際誰かに頼るようになることに関する項目を「援助要請力の向上」と分類した。「学習環境」について、「学習に躓きがあり、自力で努力が難しいから。」や「塾に通っておらず、教えてもらう環境がなかった。」といった生徒が学習できる環境を整えることに関する項目を「環境の整備」と分類した。「学習への意識」について、「勉強面でも自信をつけさせたい。」や「諦めずにコツコツやって達成感を味わってほしい。」といった自信をつけるや達成感を味わうことに関する項目を「自信・達成感の獲得」、「学習不安が出ていた。」といったような学習に対する不安や苦手さに関する項目を「学習不安の解消」と分類した。「アセスメント」について、「個に合う学習レベルを探り、学ばせる。」といった生徒の学習の躓きに関する項目を「躓きの把握」と分類した。

以下、生徒の動機、教員および生徒が感じる本支援の効果について同様にカテゴリーを作成した。

Table. 2 教員が生徒を参加させた動機のカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	意見
学力	基礎学力の定着	D基礎学力を身に付けさせるため。 EF基礎から学び直し、できることを増やす。 G学力低位である。
	苦手科目の克服	G数学を指導してほしい。
学習方法	具体的手法の獲得	D家で何をすればいいのかを教える。 H勉強の仕方を学ぶこと。
	援助要請力の向上	H分からないから教えてほしいと言えること。
学習環境	環境の整備	EF学習に躓きがあり、自力で努力が難しいから。 G塾に通っておらず、教えてもらう環境がなかった。
学習への意識	自信・達成感の獲得	G勉強面でも自信をつけさせたい。 H諦めずにコツコツやって達成感を味わってほしい。
	学習不安の解消	H学習不安が出ていた。
アセスメント	躓きの把握	EF個に合う学習レベルを探り、学ばせる。

4 考察

糸魚川の実践と本実践の効果（役割）と課題を Table. 3 に示す。本実践では、糸魚川が明らかにした学習的適応の向上に寄与したとされる「学力と学習習慣の定着」の詳細について明らかにした。本実践では、二者関係に関する項目は見られなかった。それは、支援は生徒同士の対話を重視し、支援員の介入は必要最小限にとどめたことが作用していると考えられる。また、支援員 I と生徒 F の間には支援開始前からある程度関係構築がなされていたため、本支援を通して発展したということは見られなかった。また、生徒－教員間の仲介やアセスメントの役割といったような、支援員対生徒の構図よりも、教員対生徒の構図を重要視したことも、二者関係に関する項目が見られなかった要因として考えられる。

課題について、本支援ではどの生徒も全く来なくなる状況がなく、支援の継続が難しくなることがなくなった。これは、支援前にアセスメントをしっかりと行い、生徒の実態を把握し、ある程度実態に合った支援ができたことに起因すると考えられる。しかしながら、課題にも上げたように、学習に気が向かない生徒の支援に関してはまだ改善の余地がある。少なくとも支援の場に

参加しているため、支援員の働きかけによっては、役割に挙げたような学習に対する喜びにつなげることができる可能性を見いだせた。

本支援は事前に生徒のアセスメントを視覚化し、教員と支援の方向性を決定した上で支援を行った。「生徒の実態把握のためのアンケート」に対する意見として、「連携の視点で、実態のデータがあるのは助かる。」という意見が出た一方で、「活用するかどうかは個々の教員次第。」という意見も出た。「個々の教員次第。」という発言について、教員によって本ツールの価値をどのように捉えるかが異なっているのではないかと考える。この意見を踏まえて、アセスメントを視覚化したツールをどのようにすれば教員も教育活動に活かすことができるか考えていくことが重要であると考えられる。本支援においては、支援員が実際に支援の参考にするために生徒の実態を知るツールとして活用できた。今後は支援だけでなく実際の授業や学級担任の生徒理解につながるようなアプローチ方法について模索したい。

糸魚川の実践では教室不適應の生徒が多くみられ、本実践では教室不適應ではなく学習不適應の生徒が大半を占めた。実際の支援においては、参加生徒の背景をしっかりと把握し、支援員としてどのような関わりをしていく必要があるのか考えていく必要がある。

Table. 3 糸魚川の実践と本実践の効果（役割）と課題

	糸魚川 (2020)	本実践
効果 (役割)	①学習支援による学力と学習習慣の定着による、学習的適應感の向上 ②関与者との関わりによる二者関係の構築 ③構築された二者関係による安心感の表出 ④他者との関わりを得られる場としての効果	①学習に対する喜びの実感、自信・達成感の獲得 ②主体的に学びに向かう態度の醸成 ③学習方法の獲得・向上 ④学力の向上 ⑤精神面の安定、友人サポートの実感 ⑥生徒のニーズに応える学びの場の保障 ⑦アセスメントの役割 ⑧生徒—教員間の仲介
課題	①支援者の不足 ②支援活動の継続性 ③本支援活動での支援を継続できなかった生徒の存在	①学習に気が向かない生徒への関わり、手立ての困難さ ②早期実施の困難さ ③支援員の不足 ④支援の継続実施の困難さ

詳細化

支援継続×→とりあえず参加へ

【主要参考文献】

- ・糸魚川 康輝 (2020) 「学習支援を通した生徒の学校適應の向上支援」、静岡大学教職大学院令和元年度成果報告書
- ・国立特別支援教育総合研究所 (2014) 『「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」の補足調査』
- ・文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2020) 「令和元年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (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について」