

中学校における“気になる生徒”のチームによる見立てと支援のプロセス

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: 深谷, 陽平 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024856

中学校における“気になる生徒”のチームによる見立てと支援のプロセス

深谷 陽平

The Process of Assessment and Support for Students with Special Needs

:A Team-Based Approach for Junior High School

Yohei FUKAYA

1 問題の所在

平成 28 年 4 月から障害者差別解消法が施行され、学校教育現場においても、インクルーシブ教育システムや合理的配慮の提供が求められることとなった。文部科学省の『通常の学級に在籍する発達障害のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査(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児童生徒の割合が、6.5%であることが報告された。これは、どの学級でも 1 または 2 人の特別な支援が必要な児童生徒がいる計算になる。こうした状況にあって、学校教育現場では、一定数存在する特別な支援を必要とする児童生徒の学びを保証し、生き生きとした学校生活を送るための様々な配慮や手立てが求められている。

先行研究によると、不登校・いじめ・非行などの生徒指導上の諸問題の背景に、発達の偏りや脳科学上の特性といった困難さと、そのことに対する教師の気づき・理解の遅れが明らかに関わっていると思われる。その点を鑑みると、これからは通常学校でも、「特別」が取れた支援が必要、つまり通常学級での支援教育こそが大事であり、その支援に必要な児童生徒の適切な見立てと支援をどう進めていくのかが課題であると考えられる。

2 本研究の目的

これらの問題をもとに、本研究では、A 市立 B 中学校 2 年生と 2 年部の教師を対象として、「中学校における“気になる生徒”のチームによる見立てと支援のプロセス」を分析対象とすることにした。複数の教科担任が関わる中学校ならではの“気になる生徒”の適切な見立てや効果的な支援のプロセスを探る中で、本研究では以下の 3 点について検討することを目的とする。1 点目は、発達障害の可能性のある生徒を含む“気になる生徒”に対し、チームによる見立てと支援のプロセスが、将来的な不登校・問題行動のリスクを減らすこと（予防的な生徒指導）につながるのではないかとということである。2 点目は、“気になる生徒”に対するチームによる見立てと支援を通して、同僚との結びつきが強くなり、教師としての力量向上を図ることができるのではないかとということである。3 点目は、授業や環境整備での優れた取り組みや、特別支援教育に関する情報を紹介する『通信』を媒介にして、教師の協働体制の構築と若手・中堅教師の力量向上を図ることである。

3 生徒の見立てを助ける 2 種類のツール

問題行動の早期発見・早期対応は、問題行動を深刻化させることを防ぎ、問題の早期解決を行う上で重要である。本研究では生徒の見立てと支援を考える目的で 2 種類のツールを活用した。

(1) 学校環境適応感尺度「アセス」の概要

学校環境適応感尺度「アセス」は、図 1 で示したように、「生活満足感」「学習的適応」「対人的適応（教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的關係）」の 3 つの観点（6 下位尺度）から学校適応感を捉えることができるアセスメントツールである。学校適応

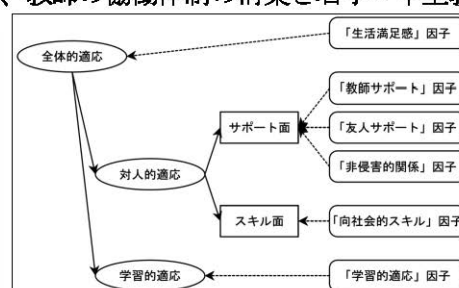


図 1 アセスの構造

感だけでなく生活満足感も測定するため、学校外での生活に関する満足感も間接的に知ることができる。生徒が 34 項目のアンケートに 5 件法で答えるので、10 分ほどで検査が可能である。また、ほとんど無料で実施でき、測定から結果処理まで短時間でできる。

アセスの特徴として、「①本人の主観的な適応感、とりわけ SOS のサインを出している児童生徒のピックアップに有効である。②児童生徒の適応感の全体を、包括的かつ多面的に判断できる。③家庭のことを聞かずに、学校以外の場での適応状態を推測できる。④教師側の関わりを児童生徒がどう受け止めているか、教師側の思いが空回りしていないかを確認できる。」が挙げられる。アセスは教師の目には明らかではない潜在的な学校不適応生徒をスクリーニングするのに適切な道具であると考えられる。

(2) SDQ の概要

SDQ(Strength and Difficulties Questionnaire)とは、幼児期から就学期(4~16歳)の行動スクリーニングのための質問紙法で、英国を中心にヨーロッパで広く用いられており、その信頼性と妥当性が確認されている。日本では、厚生労働省における軽度発達障害の気づきのためのツールに指定されている。

親、教師、本人のいずれかが答える質問は 25 問と少なく、5 分程度でチェックすることが可能である。「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、0 点、1 点、2 点の各項目得点の合計を分析に用いる。「情緒」「行為」「多動・不注意」「仲間関係」「向社会性」の 5 領域からなる。それぞれの合計点を出すことで、各領域における支援の必要性を「ほとんどない」「ややある」「大いにある」の 3 つに分類。さらに、向社会性の領域を除いたその他の 4 つの領域の合計点で、全体の支援の必要性(困難性総合得点)を把握することが可能である。小・中学生を対象とした教師評定フォームの標準化は野田ら(2013)によってなされ、先行研究から信頼性や構成概念的妥当性が明らかになっている。SDQ は、発達障害が疑われる生徒の認知面などの特徴を簡便に捉えることができ、教師があれこれ想像するよりも先に一定の見立てに関する情報を与える道具として有効であると考えられる。

4 研究 I “気になる生徒”の見立てと支援のプロセス

(1) 方法

①アセスを用いた“気になる生徒”のスクリーニング調査の実施

特別な支援の必要がある“気になる生徒”をスクリーニングするために、6 月に A 市立 B 中学校の 2 年生徒全員(3 学級、105 人)を対象に、学校環境適応感尺度「アセス」を実施した。また、学級担任には、各学級の生徒全員を対象として、学力面以外の生活面や、対人関係面で配慮が必要な生徒について、通常指導の生徒・要配慮生徒・要支援生徒の 3 件法を用いて教師評定を依頼した。

次に、学年部会でアセスの結果と教師評定の間の関連性について分析を行った結果を 2 年部教師に伝えた。その後、教師同士の情報交換を促し、生徒理解を深めた後、“気になる生徒”を抽出した。

②SDQを用いたチームによる見立ての実施

“気になる生徒”として抽出した生徒 6 人について、週 3 時間以上、授業で関わっている教科担任(国語・社会・数学・理科・英語・保健体育)に個別に SDQ 教師評定フォームを実施してもらった。これを SDQ プロファイルで集計し、得た回答の平均や一覧から、対象生徒のより客観的な特徴や各教科での表れを探った。6 人の対象生徒の SDQ 評定にかかった平均時間は、約 10 分であった。

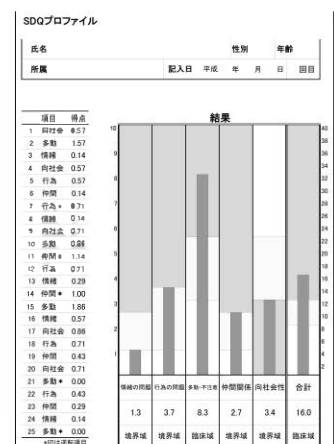


図 2 SDQ プロファイルの一例

③学年部教師の個別インタビュー

2年部の教師にアセスとSDQの結果をもとにそれぞれの見立てや生徒の情報を支援につなげることを目的に、2年部教師全員と個別インタビューを実施した。アセスとSDQの2種類の調査の結果を伝達し、対象生徒の特徴や周りの生徒との関係性についての各自の見立てを質問した。教科担任間で相違がみられたSDQの質問項目については、なぜそのように回答したのかも質問した。また、具体的なエピソードをあげてもらいながら、現在行っている教師の支援やこれからの課題だと感じていることなどを聞き取りした。

④集団検討

①～③のプロセスの資料をまとめたものを、静岡大学教職大学院の生徒指導支援領域の教員・院生で集団検討をした。妥当性や客観性に着目しながら対象生徒の見立てや支援の仕方について再検討を行い、図3のような「個人カルテ」として整理した。

⑤個人カルテを用いた支援計画策定と実施

9月初旬に学年部会を設定し、④で再検討した内容を伝達し、対象生徒について「個人カルテ」を提示した。学年部教師に再度「困った場面での表れ」と「活用できる資源(人的・物的・環境面)」をあげてもらい、対象生徒の情報を共有した後、「可能な支援(誰が、いつ、何を)」について検討した。教師の負担になりすぎないように支援の数を少数に絞ったり、学級担任ばかりが負担にならないよう環境面の支援は級外の教師が行ったりするなどの工夫をした。

⑥成果検証と修正のサイクル

10月中旬に学年部会を設定し、⑤で策定した支援策を1ヶ月程度実施した成果の検証と支援計画の修正を行った。まず、対象生徒の最近の様子を挙げてもらいながら、支援の効果を検証していった。9月に策定した支援を実施した後の最近の様子について、改善が見られた点など良い表れを○、継続して支援が必要な状態もしくは以前よりも支援の必要性が増したなどの心配な表れを●で「個人カルテ」に表記した。支援の効果を検証し、支援の効果が出れば継続し、効果が低いものは別の支援策を考えたり見立てから見直したりした。

(2) 結果

①アセスの結果と教師評定を比較した結果、「教師が“気になる生徒”であっても、生徒本人は学校生活に困り感を感じていないケース」や、逆に、「教師側は支援を必要としていないと感じても、生徒本人は学校生活に相当な困り感を感じているケース」があった。これにより、学年部の教師間での情報交換が活発に行われた。特に、教師側がノーマークだったがアセスでは要支援と評価された生徒については、学級や授業などの様子について、学年部の教師より様々な角度からの情報を得ることができた。これにより、生徒理解が深まり、生徒の情報を共有することができ、結果として“気になる生徒”を6人抽出した。他にも、発達障害が疑われる生徒や不登校傾向の生徒がいたが、現時点でまだ支援が入っていない生徒や支援の仕方に困っている生徒、生徒本人が学校生活に困り感を抱いている生徒を中心に抽出した。

②各教科担任のSDQ教師評定の回答結果を比較すると、教科担任が同じように答えている質問項目が多く、対象生徒に対する教師全体の捉えとしては一敷度が高いと言える。しかし、質問項目によっては、あ

個人カルテ No.1

HRNO	氏名						
<検査結果>							
アセス	生	教	友	向	非	学	生:生活満足感 教:教師サポート 友:友人サポート
	53	63	64	69	63	50	向:向社会的スキル 非:非強制的関係 学:学習的適応
SDQ	情	行	多	件	向	総	情:情緒の問題 行:行為の問題 多:多動・不注意 件:仲間関係
	1	1	1	1	1	1	向:向社会性 総:総合困難度 ●臨床域 △地域域
<見立てと支援のヒント>							
①A S D傾向がある							
②A D H傾向(不注意)がある							
③理科では、●、②が気にならない							
④周りの生徒が付き合い方を理解して、うまく対応している							
⑤環境調整が大事							
・置った教室環境(③がヒントに)							
教室前面の刺激を抑制 座席を並列にして刺激を抑制							
⑥叱る場面での教師の対応							
叱った後のフォローで、個別にどうしたら行けないかを指導							
・その子にわかりにくい気持や状況の面を説明する。							
・どうしていけばよかったのか							
<困った場面での表れ>							
特別へへの指示では、伝わらない 授業中、話運動には参加できない 忘れ物が非常に多い							
・字を読むことや書くことが苦手 高校の図と同じ図をノートに書けない							
・授業中、ポーンとしていて声をかけるとハッと気づく 人の嫌がることを平気で言ってしまう							
<活用できる資源(人的・物的・環境面)>							
・いつも〇〇くんが一緒にいるので、落ち込んでいる							
・理科室のように、教室前面に刺激がなければ落ち着いて授業を受けることができる							
・(人よりできていない意識はなく)自分に自信がある ・実験の手順が紙に書いてあればできる							

図3 個人カルテ

てはまらないと答えた教師とあてはまると答えた教師がいて、教科担任によって生徒を見る目に相違がある。たまたまそういう場面を目撃したり教科の特性があつたりするのも知れない。また、その特定教科の教科担任だけが行っている手立てによって、表れが違っている可能性もある。この違いが何なのか分析することで、多面的な理解が進み有効な手立てが見えてくるのではないかと考えた。

③の個別インタビューでは、今まで気になる表れがなくて、支援が必要だと思っていなかった生徒に対し、学年部の教師が注意して観察するようになって見立てが深まり、明確になってきたことがわかった。また、今まで情報として挙げづらかったことや、普段の職員室での会話ではなかなか言い出せない困り感もこの個別インタビューで聞き取ることができた。また、SDQの回答の相違について尋ねたことから、ADHD傾向の生徒が落ち着いて授業に取り組めるヒントが、理科室の視覚的な刺激が少ない教室環境にあるのではないかと考えた。

④の「個人カルテ」づくりでは、〈検査結果〉〈見立てと支援のヒント〉〈困った場面での表れ〉〈活用できる資源（人的・物的・環境面）〉の項目を設定してまとめた。生徒の具体的な事象から、学級担任又は教科担任の困り感を共有したり、うまくいっていることをヒントに活用できる資源に気づかせ支援につなげたりするねらいがある。

⑤では、ADHD傾向がある生徒の支援について、「指示の出し方の工夫（視覚情報やスモールステップの指示）」を学級生活や授業の面で行うことや、理科室の教室環境をヒントに、「黒板のまわりの刺激の抑制（棚の目隠しなど）」を行うこととした。他の生徒と人間関係を作るのが苦手な生徒の支援について、「教師と対象生徒の二者関係に、他の生徒を巻き込んで教師・本人・他の生徒の三角形の関係を作り、三角形の関係がうまく作れたら、教師がそっと抜けて、生徒同士でコミュニケーションがとれるようにする」という支援の方向性を確認した。また、他の生徒からの支援が期待できる状況がある生徒については、座席や小集団の編成にも配慮することも確認した。教室前面の黒板横の大きな棚については、学級担任の負担が大きくなるように、級外の教師で画用紙を貼り中身が見えないようにした。

⑥では、対象生徒に対し、教師の注意が集まり、適切な支援や声掛け、よい表れに対しての価値づけが行われ、多くの生徒で心配な表れが改善した。今までの支援が有効に働いていない生徒について、前回は、「頑張っているが、周りから認められる機会がなく自己肯定感が低い」という見立てだったが、それに加え「こだわりが強く、ASD傾向がある可能性」「プライドが高い（自信過剰）」との見立てをし、それに伴う新しい支援策を計画し実行した。

（４）考察

6月と11月に行ったアセスの個人特性票やSDQの結果を比較すると、学習面での適切な支援や、教室環境や人間関係づくりに配慮した学級経営により、学校適応感や支援の必要性が改善した生徒が多いことがわかった。アセスやSDQの結果やその後の情報交換により生徒の見立てがより明確になり、適切な支援に結び付いた結果であると考えられる。これらの支援策のほとんどが、それぞれの教師が既に支援していることや強みとしていることがベースとなっている。今までやっていたことを共有してどの教科でも実践していくことで、無理のない支援となったと言える。

また、アセスの結果や学年部会での情報共有を踏まえて、気になる生徒に踏み込んだ質問をして個別面談を充実させた学級担任もいた。学年部会での見立てを生かしながら面談を進めた結果、生徒の困り感を吐き出させることにつながった。学級担任からは、「アセスの結果や学年部での見立てがなければ、あそこまで突っ込んで話を聞くことはなかった。」という感想を得た。アセスの結果をもとにした学年部会が、生

徒理解の有効な手立てとなり、教師の自発的な変化につながったと言える。

5 研究Ⅱ 『通信』を媒介にした教師の協働体制の構築と若手・中堅教師の力量向上

(1) 方法

授業や学級の様子を参観して気づいたことや、教職大学院での授業や実習で学んだことをまとめて教職員向けに『通信』を発行した。実習校の全教職員 30 人に配布し、教頭が用意したファイルに通信を綴じて、誰でもいつでも通信を見返すことができるようにした。

通信の内容については、どの教師にも参考になるようなよい実践事例を、学年や教科が偏らないように紹介した。紹介する授業を担当する教師の年齢構成も、若手からベテランまで均等になるようにした。支援員が担当している別室登校の部屋の掲示の工夫や、スクールカウンセラーの生徒に対する配慮など全職員が知っていて欲しいことにも視点をあてた。また、生活部主導の「いじめを撲滅するための学級会」のタイミングに合わせて、いじめ認知について紹介するなど、教育計画と内容を合わせる工夫をした。内容によって、特別支援教育コーディネーターや研修主任が出している通信とも、協働する工夫を行った。また、読みやすい通信にするために、視覚的にわかりやすいよう写真を多用したり、文字数が増え過ぎないようにしたりする工夫をした。

(2) 結果と考察

教師アンケートの結果から、『通信』の発行によって、教育実践の振り返りや、教師のモチベーション向上、教師の力量向上に効果があったと答えている教師が多かった。その傾向はベテラン教師よりも若手教師の方が強かった。自他の授業実践を肯定的にとらえ、さらなる授業改善や教室環境を整えることへのモチベーションが高まったと言える。また、他者の実践から学ぶ姿勢や『通信』による生徒指導や特別支援教育の知識の提供により、教師としての力量向上にもつながったと考えられる。

さらに、『通信』を通して、同僚との会話が増加したと答えた教師の割合には年代別の差はなかった。「教室環境や板書の工夫についてもっと知りたいと思って、先輩方に話しかけて、アドバイスや実践について教えていただいた」や「若い職員と授業内容だけでなく、課題提示や板書など基本的なことを話題として自分自身の実践の振り返りにもなった」というアンケート記述から、同世代の教師間だけでなく、ベテランと若手の間で会話が増加したと考えられる。教員のいびつな年齢構成を考えるとこの傾向は推奨すべきであり、『通信』の発行は、ベテランのスキルやノウハウを若手に伝授する機会を作り出すことに有効であり、若手教師の力量向上にも大きく寄与する取り組みであったと考えられる。

6 総合的考察

(1) チームによる見立てと支援のプロセスについて

教師個人による独立した見立てと支援ではなく、学年部のチームによる見立てと支援のプロセスを行ったことについて、メリットをいくつか挙げる。

1 点目は、学年部の教師が、共通した見立てをもち共通した支援を実践することができたことである。また、“気になる生徒”を学年部で抽出し見立てを共有したことで、その対象生徒に対し観察の目や声掛けが充実した。2 点目は、チームによる支援を行うことで、教師が個々に考えるより、スピーディかつ適切



図4 通信「かけはし」の一例

な支援に結び付けることができたことである。既にうまくいっている支援や環境の情報を提供・共有していくことで、適切な支援を他の教科にも広げていくことができた。特に経験の少ない若手教師にとっては、ベテランの豊富な経験による見立てや支援は有効な情報源となったと言える。3点目は、チームで見立てたことや支援を計画したことにより、教師が自信をもって生徒に指導することができたことである。本研究のプロセスは、支援策をチームで立てていくので、生徒理解に自信をもつことができ、効果が高いであろう支援策を早期に実施することができたと言える。4点目は、今回作成した「個人カルテ」が、生徒に関する見立てや支援策についての情報を共有し記録するのに有効であったことである。アセスやSDQの結果をはじめ、実際の生徒の表れや共通して実践する支援についての項目にわけた記述が、後で確認する際にもわかりやすかった。

(2) アセスとSDQの2種類のツールの活用について

本研究では、“気になる生徒”のスクリーニングにアセスを活用した。このことにより、潜在的な問題生徒の早期発見・早期対応につながった。生徒が困り感をもっていてもそれに教師が気づく事ができなければ、その困り感はそのまま放置され、やがて不登校やいじめなどの問題行動となって表面化してくる可能性がある。そこからの支援や指導は生徒にとっても教師にとって大変な労力が必要となり、それを解決するには長い期間を必要とすることとなる。そういった潜在的な問題生徒を早期発見し、二次的・三次的援助サービスへつなげる早期対応を目的としたスクリーニングにアセスは有効なツールであると考えられる。

本研究のように、複数の教科担任によるSDQ教師評定を活用する事例は、中学校ならではのSDQの活用方法である。教科担任が回答した結果の平均値により、対象生徒の特徴をより客観的かつ鮮明に捉えることが可能となった。また、教科担任が独立に回答した結果を比較することで、多面的な見立てがあることに教師が気づいたり、特定教科で行っている有効な支援を発見することにつながったりした。したがって、複数の教師(教科担任)によるSDQ教師評定は、“気になる生徒”の見立てをより明確にし、その後の情報交換を行うことで効果の高い支援にも直接つなげることができるため、中学校での活用に大変有効なツールであると考えられる。

(3) 協働体制の構築について

研究Ⅰでは、アセスとSDQの2つのツールを活用し、生徒に関する客観的な見立てを数値で提供することによって、教師間に共通の話題を提供することになり学年部会での会話を促進した。お互いに違った視点での生徒の捉えを理解することで、それぞれの教育観の良さや指導の特徴に気づくことにつながったと言える。さらに、個人カルテを用いて見立てと支援をしていくことで、自分の経験に伴う気づきや自分が既に行ってきた支援が評価され、教師の自己肯定感・自己効力感も向上する結果となった。研究Ⅰのチームによる見立てと支援のプロセスは“気になる生徒”の支援をするための取り組みであったが、ほぼ同時進行で教師間の関係づくりや機能する教師集団づくりにも寄与することができていたと考えられる。

研究Ⅱで取り組んだ『通信』の発行について、教師インタビューからは「昨年度は、空き時間の職員室での会話がほとんどなく、職員室が静かだった。今年度は、職員室のいたるところで会話や笑顔が増えた。」「それぞれの仕事ののりしろの部分が厚くなった。」というコメントが得られた。このことは、協働体制の構築を如実に表しており、『通信』の発行による効果が呼び起こした変化であると考えられる。

7 主な参考・引用文献

栗原慎二・井上弥 2010 アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版
野田航・伊藤大幸・中島俊思・大嶽さと子・高柳伸哉・染木史緒 2013 小中学生を対象とした日本語版 Strengths and Difficulties Questionnaire 教師評定フォームの標準化と心理測定学的特徴の検討—市内全校調査を用いて— 臨床精神医学,42(2),247-255.