

通常学級における気になる子のアセスメントと 支援のあり方

—通常学級における特別支援教育を進めるために—

How to assess and support children of concern in regular classes :
For the advancement of special needs education in regular classes

渡 辺 実

通常学級における気になる子のアセスメントと支援のあり方

—通常学級における特別支援教育を進めるために—

渡辺 実

第1章 通常学級における学習面又は行動面で困難を示す子の現状と課題

(1) 通常の学級に在籍す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の概要

2007年に学校教育法が改正され、これまで障害児教育は法律用語としては「特殊教育」と呼ばれていたが、「特別支援教育」という文言に改定された。同時に、通常学級に在籍する発達障害児も特別支援教育の対象となった。その前年の2006年には、学校教育法施行規則の一部が改正され（第140条）、学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）、自閉スペクトラム症も新たに通級指導の対象となった。

本論文では、通常学級に在籍する学習面や行動面で困難を抱える児童生徒のアセスメントと有効な支援方法について提言することを目的としている。

文部科学省（2022a）は、特別支援教育への移行を進める中で、通常学級における学習面等で困難を有する児童生徒の実態把握のため、「通常の学級に在籍す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」を行い、結果を公表した。また、2002年と2012年にも同様の調査を行い、その時に示された困難を示す児童生徒の調査結果と、今回2022年の調査結果も加えて表1. に示す。

表1. 2022年報告の「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割合（小学校・中学校・高等学校（高等学校は2022年のみ））

| | 推定値 | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|-----------|
| | 2002年 | 2012年 | 2022年 | 高等学校2022年 |
| 学習面又は行動面で著しい困難を示す | 6.3% | 6.5% | 8.8% | 2.2% |
| 学習面で著しい困難を示す | 4.5% | 4.5% | 6.5% | 1.3% |
| 行動面で著しい困難を示す | 2.9% | 3.6% | 4.7% | 1.4% |
| 学習面と行動面で著しい困難を示す | 1.2% | 1.6% | 2.3% | 0.5% |

表1. における2002年の調査（文部科学省 2022a）では、「学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合」は、6.3%となり、通常学級の100人に6~7人は学習面又は行動面で困難を示すことが明らかとなる。この調査結果を受けて学校現場では、何らかの支援を行う必要があるという気運が高まった。一方で、先生方は、どのようにして困っている子を見いだし、どのような支援と学習内容が有効なのかという戸惑いもあった。

また、6.3%と言う数字は、小学校1年生から中学校3年生までの平均であることから、小学校1・2年生担当の先生は、支援の必要な子の割合はもっと多いのではないかという違和感を持っていた。2002年の調査結果では学年別の割合は示されていないが、2012年の調査結果（表3. 参照）では学年別の割合が公表され、この調査結果を見ると小学校1年生では、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は9.8%で、10人に1人は困難を有すると思われ、35人学級で考えると1年生の3～4人は困難を有する子となる。現実的には、調査結果では12点以上の得点の子を「学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒」と判定していることから、11点や10点というボーダーラインの子も多く存在し、先生方が、学習面や行動面で困難を有する子はもっと多いのではないかという違和感も納得できる。

また、この調査結果では、学習面と行動面で著しい困難を示す子の割合が2.3%あることを示しており、これは、対象児が学習面と行動面の双方に困難があることを示しており、多角的な支援が必要な子もいると言うことになる。

（2）2022年の調査結果における学習面等での困難な子の増加理由について

2002年の10年後の2012年の調査では、「学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合」は6.5%（表1. 参照）になり0.2%微増しているが、実際は小学校1年生から中学校3年生までの平均値であり、小学校1年生は9.8%、中学校3年生は3.2%である。

2022年の調査では、小中学校全体の平均として8.8%という調査結果が示され、10年前の2012年の6.5%から2.3%の増加となった。この増加について、調査を実施した有識者会議座長の宮崎（文部科学省 2022a）の考察によると、増加の原因は、「通級指導を受ける児童生徒の割合が約2.5倍に増えたことを踏まえると驚く数字ではない」と述べているが、支援を必要とする対象児がいるから通級指導教室へ通う児童生徒が増えたのであって、支援の必要な児童生徒が増えた理由にはなっていない。

また、「通常学級の担任や保護者の特別支援教育への理解が進み、今まで見過ごされてきた困難のある子供たちに、より目を向けるようになってきたことが理由の一つに考えられる」とあり、この考察には同意する。続けて、「1日1時間以上テレビゲームをする子が多い」や、「新聞を読んでいる児童生徒が減少し、ことばや文字に触れる機会が減少している」、「インターネットやスマホが身近になり、対面での会話が減少したり、体験活動が減ったことも影響している」と考察で述べていることから、この調査は、あくまでも学習面及び行動面での困難な児童生徒の調査という視点で考える必要があり、発達障害という視点とは少し異っていると捉える必要がある。

異なる視点と考える根拠として、発達障害の定義は、発達障害者支援法の第2条には「脳機能の障害である」と記され、1999年に当時の文部省（文部科学省1999）の協力者会議から出された学習障害の定義は、「…中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、…（中略）…環境的な要因が直接の原因となるものではない」と示されている。宮崎座長の考察は、困難な児童生徒の増加の理由として環境的要因をあげているが、生育環境は発達障害の要因とはならない。繰り返しになるが、文部科学省の調査が、学習面または行動面での困難さという視点の調査であることに注意する必要がある。反対に学習等に

困難を抱える子どもが増えた原因として、環境要因を中心に8.8%という増加の原因を考えるならば、子ども側の環境的要因や課題からの視点だけで考えることは、今後の具体的支援を行う上では問題となる。

また、学校での学習内容と学習方法の視点からも、児童生徒の学習面や行動面での困難さを考える必要がある。穂山（2014）によれば、1968年に改訂された小学校学習指導要領では、教科内容の増加による「詰め込み教育」が行われてきた。1970年代は学校が荒れ、「落ちこぼれ」という現象も生じた。その「詰め込み教育」は、指導内容が難しく学習量も多いことによる弊害も大きいことから、1977年の学習指導要領改訂では、指導内容を精選し、ゆとりある教育内容に変更する必要があるとされ、学習量を減らす「ゆとり教育」へと大きく舵を切ることになる。

それが、今度は子どもの学力が低下したと言われ、2011年に改訂された小学校の学習指導要領では「ゆとり脱却」の方向となり、「生きる力を育む」という名の下に授業時間数が増え、2020年の小学校学習指導要領では小学校に外国語が導入され、ICT活用の授業も実施されるようになった。このような、教育内容の質と量の増加は、学習面又は行動面での困難児を生み出すことにつながらないかという懸念がある。また、調査が実施された2021年はコロナ感染拡大の時期でもあり、児童生徒が学習内容を理解する時間と余裕がなかったことも、学習面や行動面で困難さを抱える児童生徒が増えた要因とも考えられる。

また、一クラスの児童数は35名と変わらないままに、家庭に課題を抱える子も増えてきた。先生が35人の学習指導と共に、課題のある子の生活に関する相談を行う実態も生じている。

なおかつ、2022年の調査報告では、学習面だけではなく、不注意や多動性・衝動性の問題、対人関係やこだわりを持つ小・中・高の児童生徒についても調べている（表2. 参照）。表2. で示された小中学校のA・B・Cの数値を合計すると12.2%となり、全体の8.8%を超えることから、各領域で問題となる子が重なっていると思われる。重複して問題を持つ子に対しては、多面的なニーズの把握と、より様々な視点からの細やかな支援が必要になると言える。

学習面や行動面で困難を示す子が増えている理由は、子どもたちの生活環境や読み書き文化の減少という学習環境の理由だけではなく、精神面や身体面の問題も含めて、学習面等で困難を示す子の増加原因を多角的に分析する必要がある。多角的な視点により様々な問題を抱える子どもに対して有効な支援が行えると考える。

表2. 2022年報告の「学習面、各行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合（小学校・中学校）

| | 推定値 | |
|-----------------------------|-------|------|
| | 小・中学校 | 高等学校 |
| A:学習面で著しい困難を示す | 6.5% | 1.3% |
| B:「不注意」又は「多動性・衝動性」の問題を著しく示す | 4.0% | 1.0% |
| C:「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す | 1.7% | 0.5% |

(3) 2022年12月公表の特別な支援を必要とする児童生徒の調査から見えてくる問題点

2022年に公表された調査結果（文部科学省 2022a）における小中学校の平均である8.8%という数値が意味することを精査することが、通常学級における学習面又は行動面に困難を示す児童生徒への支援のあり方を示唆すると考えられる。

2002年の初回調査から比べて、2022年の調査では、なぜ8.8%という2.5%も高い数値が出たのだろうか。一つは、先生を含め一般社会における発達障害児への意識の向上があると言える。以前なら見逃された子どもが、何かの特性を持っているかもしれないと先生や身近な大人が考えるようになったことが、今回の数値を高くした要因だと考えられる。

また、小学校での調査結果（文部科学省 2022a）（表3.「学習面、各行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の学校種、学年別集計参照）での数値の増減をみると、高学年では困難を示す児童の割合が減っている。高学年で割合が減った要因を検討することで、学習面や行動面で困難を抱える児童への支援のヒントがあると考えられる。

小学校における「学習面で著しい困難を示す」児童は、1年生では9.1%であるが、6年生では6.4%と2.7ポイント下がっている。1年生で、この学習面の数値が高いのは、幼稚園や保育園と小学校では、遊びが中心の保育園と、机に向かう学習が中心になる小学校で

表3. 2022年報告の「学習面、各行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の学校種、学年別集計（小学校）（下欄のA・B・C欄は、表2で示す、各困難の状況を表す）

| | 推定値 | | | | | | | |
|-----|-------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|
| | 学習面又は行動面で著しい困難を示す | | 学習面で困難 A | | 不注意・多動性 B | | 対人関係等 C | |
| | 2012年 | 2022年 | 2012年 | 2022年 | 2012年 | 2022年 | 2012年 | 2022年 |
| 小学校 | 7.7% | 10.4% | 5.7% | 7.8% | 3.5% | 4.7% | 1.3% | 2.0% |
| 1年生 | 9.8% | 12.0% | 7.3% | 9.1% | 4.5% | 5.6% | 1.5% | 2.0% |
| 2年生 | 8.2% | 12.4% | 6.3% | 9.0% | 3.8% | 5.8% | 1.5% | 2.4% |
| 3年生 | 7.5% | 11.0% | 5.5% | 8.2% | 3.3% | 5.1% | 1.0% | 2.1% |
| 4年生 | 7.8% | 9.8% | 5.8% | 7.3% | 3.5% | 4.5% | 1.2% | 1.5% |
| 5年生 | 6.7% | 8.6% | 4.9% | 6.8% | 3.1% | 3.7% | 1.1% | 1.9% |
| 6年生 | 6.3% | 8.9% | 4.4% | 6.4% | 2.7% | 3.8% | 1.3% | 1.9% |

(中学校)

| | 推定値 | | | | | | | |
|-----|-------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|
| | 学習面又は行動面で著しい困難を示す | | 学習面で困難 A | | 不注意・多動性 B | | 対人関係等 C | |
| | 2012年 | 2022年 | 2012年 | 2022年 | 2012年 | 2022年 | 2012年 | 2022年 |
| 中学校 | 4.0% | 5.6% | 2.0% | 3.7% | 2.5% | 2.6% | 0.9% | 1.1% |
| 1年生 | 4.8% | 6.2% | 2.7% | 4.1% | 2.9% | 3.0% | 0.8% | 1.3% |
| 2年生 | 4.1% | 6.3% | 1.9% | 4.1% | 2.7% | 3.3% | 1.0% | 1.2% |
| 3年生 | 3.2% | 4.2% | 1.4% | 2.9% | 1.8% | 1.6% | 0.9% | 0.8% |

は学習のスタイルが全く異なることも、低学年で数値が高くなる要因だと言える。

また、「学習面又は行動面の各領域で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合（表4.参照）（文部科学省 2022a）が、小・中学校では学年別に示されている。

表4. 「学習面又は行動面の各領域で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合
（小学校・中学校）

| | 推定値 |
|-------------------------|------|
| 「聞く」又は「話す」に著しい困難を示す | 2.5% |
| 「読む」又は「書く」に著しい困難を示す | 3.5% |
| 「計算する」又は「推論する」に著しい困難を示す | 3.4% |
| 「不注意」の問題を著しく示す | 3.6% |
| 「多動性・衝動性」の問題を著しく示す | 1.6% |
| 「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す | 1.7% |

その報告を見ると、「『読む』又は『書く』に著しい困難を示す」が3.5%で、「『計算する』又は『推論する』に著しい困難を示す」が3.4%となる。質問項目の中で困難を示している学習内容として、「読み書き」と「計算と推論」に困難を抱えている児童が多いと言え、学習困難の要因として読み書きと計算や推論に困難さがあると言える。

高学年において学習面での困難さが減少するのは、この読み書きと計算や推論の課題における学習方法や問題に対する回答方法に慣れてきたことや、児童自身や先生の読み書き障害や計算障害に対する対応や支援が効果を上げていると考えられる。つまり、学習障害児への学習支援によって、学習困難な児童の学習の困難さが軽減され、周囲も学習障害は学習の困難さはあっても、授業改善や適切な学習方法の提案で改善していくと先生方が考え直していると思われる。

このことから、学習面での困難さを持つ児童生徒においても、認知特性に応じた適切な指導や学習方法が適用されることにより、学習面や行動面の困難さが軽減されると言える。また、「『不注意』又は『多動性・衝動性』の問題を著しく示す」児童は、1年生では5.6%であるが、6年生では3.8%と1.8ポイント下がっている。「『対人関係やこだわり等』の問題を著しく示す」児童は、1年生では2.0%であるが、6年生では1.9%と0.1ポイント下がっている。A・B・Cの全ての項目で割合の数値は下がっているが、対人関係の数値の変化は0.1ポイントしかない。この数値から、Cの項目では本人を変えようとするよりも、本人に対する周囲の対応を変えることが、対人関係における問題解決のための最も必要な支援になる。

また、不注意及び多動性・衝動性の項目は、1.8ポイントの減少であることから、本人への周囲の対応を変えることも必要であると同時に、担任教員から見て改善したと思える言動があると言える。改善の理由として、一つはリタリン等の投薬の影響が考えられる。投薬によって落ち着いて学習ができたり、行動面での改善があると考えられる。また、投薬と同時に、その落ち着いた学習場面を「ほめる」といった認知・行動療法的な関わりに

よって、望ましい行動を強化することも必要となる。

もう一つは、メタ認知の発達と考えられる。小学校4年生頃から内言が育ち、「今は、授業中だから先生の話の聞かないといけない」等の行動制御も言語で自ら行えるようになる。こういった内面の成長も、外見からは落ち着いてきたと見える可能性はある。

(4) 2022年の調査で新たに行われた高等学校の調査結果について

今回の2022年の調査（文部科学省 2022a）では、高等学校の調査が新たに加わっている（表5. 参照）。高等学校を調査対象とした目的は、2018年度から高等学校の通級指導が制度化されたことから、高等学校における学習面又は行動面で著しい困難を示す生徒の実態把握が必要となった。

今回の高等学校の調査での特徴は、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた生徒の割合が、1年生から3年生までの平均で2.2%という結果である。小中学校の8.8%より6.6%も低く、中学校3年生の4.2%と比較しても2.0%少ない。2022年度の中学校卒業生の高等学校進学率（文部科学省 2022b）は98.8%である。中学生の約99%が高等学校に進学しているような状況の中で、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」高等学校の生徒が2.2%しかいないというは不思議な現象である。高等学校の先生方においては、現状では、学習面や行動面での困難さを持つ生徒や発達障害児のことが見えていないと思われる。2002年に行われた調査では、小中学校でも「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒は、6.3%だった。それが、2022年の調査では8.8%という結果になっている。これは、調査に回答した先生方の子どもを見る目が育ってきたからだと考えられる。高等学校の現状が、発達障害の理解が滲透していなかった2002年の調査での小中学校の状況と似ているように見え、今回の調査から、高等学校の特別支援教育にも力を注ぐ必要がある。

表5. 学習面又は行動面で著しい困難を示す（高等学校）
（下欄のA・B・C欄は、表2で示す、各困難の状況を表す）

| | 推定値 | | | |
|------|-------------------|------|------|------|
| | 学習面又は行動面で著しい困難を示す | A | B | C |
| 高等学校 | 2.2% | 1.3% | 1.0% | 0.5% |
| 1年生 | 2.3% | 1.3% | 1.0% | 0.6% |
| 2年生 | 2.2% | 1.4% | 1.1% | 0.5% |
| 3年生 | 2.1% | 1.1% | 0.9% | 0.4% |

第2章 支援を必要とする児童生徒に関わる先生のアセスメントから支援の手順

第1章では、学習面や行動面で支援が必要な児童生徒の実態について述べてきた。本章では、第1章で示した学習面や行動面で支援を必要とする児童生徒を先生が発見し、その後の支援につなげる手順と、その手順の意義や具体的方法について述べる。

支援を必要とする児童生徒への関わりは、支援の手順や方法と、その意味がわかれば難しいものではないと言える。大切なことは、その子の現状を掴むアセスメントと、その子に応じた支援を行うことであり、アセスメントと支援は一体のものとして考えることが必要である。

はじめに、アセスメントは、その子の問題の発見と支援の見通しをつけることである。手順としては、①子どもの困りの様子に気づく、②その困りの原因を探し出し実態を掴む（観察と記録、学力、家庭環境、生育歴等）、③主訴を明らかにして、主訴の改善のために支援の方向性を考える。知能検査等も必要に応じて実施する。以上の3点が支援の柱となる。

アセスメントによって、その子のニーズを明らかにしていくのだが、人間の内面は簡単にわかるものではないという認識も必要である。この時点では仮説を立て、その仮説に応じた支援を立案し、実施していくことになる。支援の実際は、支援をしながら支援内容を反省し、修正しながらより有効な支援を行っていくことになる。ここでは、「チーム学校」としての支援も重要で、クラスで気になる子がいたら、特別支援コーディネーターや校内委員会で相談することが求められる。

すでに支援を受けている子どもたちは、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を作成しているので、その個別の支援計画等を参照することも必要になる。しかし、子どもは日々成長することから、その各支援計画に現在の状況を加筆・修正していくことになる。

支援計画作成と実施の手順としては、アセスメントで得たその子の特性を掴んだ授業や関わりを行うことが主たる支援となる。具体的には、①授業改善として視覚支援や課題の分量や提示方法を考える、②通級指導教室や個別指導を実施する、③実施した支援を記録し、振り返ることでより有効な支援を考える。このような支援を実行しながら、子どもの様子に応じて点検し、繰り返し対応しながら支援を考えていくことになる。そして、アセスメントの手順と支援計画作成と実施の手順の双方を一体として実践することが求められる。

その一体となった支援を支えるには、「一人一人のニーズに応じた指導」がキーワードとなる。一人一人皆異なるニーズを発見して、そのニーズに応じた指導をすることが求められている。

(1) アセスメントについて

①子どもの困っている様子に気づくこと…子どもを観察する

支援は、先生が子どもの困っている様子に気づくことから始まる。子どもが落ち着かない、どこか困ってそうだという違和感の気づきには、子どもに関わる感性が求められる。感性を備えている人もいれば、そうでない人もいると言える。感性は、本を読んだり、子どもに関する理屈を学んでも、子どもの困りに気づく感性を鍛えるのは難しいと言える。子どもに関わる感性を育てるために、学生ボランティア制度などを利用して実際の教育現場で、数多くの子どもの関わることも感性を育てる方法である。感性を育てるには、人の様子を観察したり、人との関わり方の経験を日常的にしていくことが必要となる。

子どもの困りに気づく方法の一つに、子どもの観察記録を取る方法がある。その日の何

気ない出来事やエピソードをメモすることで、子どもたちの成長や変化、そして、クラス全体の様子を感じとることができる。ノート法（岡村1995）という観察記録の方法で、子どもの記録を取ることで、その子の好きなこと嫌いなことや特性が見えてくる。先生方だけではなく教育実習に行く学生にも、子どもの観察記録を取るように指導している。

記録は、気になる児童生徒に焦点を絞ったエピソード記録でもいいし、教科指導など子どもの困りを掴みたい教科の定点観測でもいい。筆者自身も巡回相談では、その授業で気づいた些細なことでもノートに記録している。対象児の記録を読み返し、認知特性や学習課題などについて、1ヶ月前や半年前と比べ、変わった点や変わらない点を吟味している。

一方、支援の始まりでもある「気づくこと」の問題点は、児童の「気になること」の内容や質が先生によって異なることである。子どもの様子が気になったら、躊躇なく同僚の先生に相談することが望ましいと言える。

また、特別支援教育と生徒指導上の双方の問題を抱える児童生徒は、問題が重なって生じることがある。授業がわからないことから、先生に対して不平を言ったり、教室を出て行く、授業中に常に友人に話しかけるなど、一見生徒指導上の問題に見えても、根底には発達障害や知的障害等が隠れていることもある。単に生徒指導上の問題としないで、認知特性や学習上の課題があるかもしれないと考え直すことも必要である。

逆に、生徒指導の視点からは、授業中騒いだりもせず、おとなしく座っているから問題はないとされるケースもある。ある学校の巡回相談をしていたときに、一番後ろの席でおとなしく座ってはいるが、ノートの書けていない子がいた。そこで、筆者が、「先生の話は、わかる？」と、その子に聞くと「わかる」とうなずいて返答してきた。

授業後に、声をかけた児童の様子を担当に聞いてみると、担任は、「気にはなっているが、おとなしく座って、先生の話を受けているようなので問題はない」と思っていたとのことであった。子どもによっては、自分は何がわかっていないのかということ自体も、わかっていないことがある。自分の困りを訴えられない子も見い出して、迷うことなく早期に支援を行う必要がある。

②子どもが、どこで困っているのかを見いだす

困っていると思われる子どもを発見した次の段階として、その子どもが何に困っているのかを見いだすアセスメントが必要になる。担任は、学習面において、教科書の音読が拾い読みだったり、算数の計算が難しいことなどの問題があることや、行動面においては、体育の授業で一緒に並ぶことができない、集団行動が苦手などの困難さに気づいている。その先生の違和感や気づきを、目に見える形での客観的なアセスメントの資料とするために、本人の観察記録や学習プリント等の資料を集約し、具体的に何に困っているのかを見出していくことになる。次に、その資料から、その子の能力や特性についての仮説を立て、具体的な支援について考えることになる。

担任だけでは、どこで困っているのか見通しがつかない場合は、特別支援教育コーディネーターと相談したり、校内委員会で子どもの状況を共有することが必要となる。現状では担任だけで対応が可能でも、学年が進むにつれ学習が難しくなったり、登校しぶりなど

別の状況が生まれることもある。低学年から対象児の情報共有を学校全体でしておくことによって、子どもが不適応状態に陥った時に、適切な対応が即時にできることにもつながる。

文部科学省（2022a）は、今回の「学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒」の調査で使われた質問紙を公開していることから、質問紙をチェックリストとして使用して、気になる子の課題を見だし、校内委員会での相談の資料に使うことも、子どもの特性理解のためには有効だと言える。また、このようなチェックリストを使うことは、先生が日常的に支援を必要とする子の学習面や行動面において、どのような気づきの視点が必要なのかという子どもの見方も育っていくと言える。支援の必要な子の特性や特徴を見いだす感性が備わることで、子どもの困りや違和感に早くから気づき、子どもへの対応も日常的に早期からできることになる。

③観察と記録の重要性…子どもの記録を取ることで、その子の特性が見えてくる

子どもが、どこで困っているのかを見いだす重要な手段は、日常の観察と記録である。観察記録を取ることは、子どもの成長発達を観察し、経過を考察する上で容易にできる方法である。岡村（1995）は、親が育児ノートを書くことで、子どもと同時に親も成長していくことを述べている。これは同様に、教師が子どもの観察記録を書き、その記録をあとから省察することで教師自身も成長していくと言える。具体的には2週間程度、対象となる子どもの記録をとることで、その子の嫌なことや好きなことなど、その子の能力や特性が見えてくる。記録の取り方には2つの方法がある。ひとつは、気になる言動を書く「エピソード記録」であり、もう一つは、標的となる行動や特定の教科に焦点をあてた「定点観測としての記録」を取る方法である。例えば、国語の授業の様子や、「教室を飛び出す」という行動に注目して、その行動が起きるときの前後の状況を記録しておく方法である。

観察記録は、子どもの行動や発言の奥にある見えない思いや、子ども自身では対処できない障害特性やその程度についての貴重な示唆を与えてくれる。そのためにも、客観的な視点からの観察と、その時の発言や行動の具体的事実の記録が必要となる。

観察記録は、「どのようなときに、どのような困難があるのか」を書くことによって、その子の支援の糸口を見いだそうとすることであり、困難さの状況を記述する中で、その出来事の前後の様子や、その時に「どのように働きかけて、その結果どうなったか」という関わり方や経過を記述することも、今後の支援を行う上で必要な記述となる。巡回相談での先生の困り事として、「教室をいつも出ていく」という訴えを聞くことがある。しかしながら、具体的に「どのような授業のときに出ていくのか」「授業時間中に何回ぐらい出ていくのか」という具体的事実になると不確かなことも多い。なぜ出て行くのかを、その子の視点に立って考えることが、支援を行う上で重要なヒントを与えてくれる。

「どのような授業のとき出ていくのか」という問題について、児童の視点から考えると、その教科がその子の不得意科目であったり、また、先生の側から見ると授業方法に問題はなかったのか、先生との関係はできているのかなど、その子の困難さの原因を検討するときに観察記録は有効な資料となる。「何回ぐらい、いつ出ていくのか」という問題でも、

観察記録が、その子が集中して教室で過ごせる時間や、その日の情緒面や体調を掴むための資料となる。

子どもの行動観察や観察記録によって、その子の得意なことや好きなことを掴み、その得意なこと好きなことを伸ばす視点からの支援計画を作成することが、特別支援教育では重要な視点となる。

記録を取らなくても、子どもの様子を冷静に観察することことが有効な支援につながることもある。小学校1年生の新入生が、5月の連休過ぎから、ある時間になると自分の机を蹴飛ばして、教室を出て廊下をうろうろするようになった。筆者が相談を受けたので、その子が、どのような状況で出て行くかを観察してもらおうと、国語の時間に音読練習を始めるとイライラして出て行くことがわかった。放課後、その子に残ってもらい国語の教科書を読んでもらおうと「わからへんわ」と言ってそっぽを向いて読もうとしない。その子には、読字障害があることが予想できたことにより、その後の支援につながっていった。

また、中学校一年生のある子は、先生が板書を書き写すことを指示すると、先生に対してしつこく質問したり、「なんでそんな、しなあかんのか」と意見を言ったりする。先生は丁寧な対応をするのだが、それで授業が進まないという相談があった。授業を観察すると、確かに、その子が先生に質問をしたり、先生の返答に「何でや」と言い返したりすることが何度か見受けられた。その子の国語のノートを見ると書字が乱雑で、漢字も字形が取れていないことに気がついた。授業後の担任との相談の中で、その子には、書字の困難さがあることが疑われた。その後、保護者を含めた面談が行われ、専門家の相談を受けることや発達検査を受けることにつながっていった。

これらの相談や検査の結果をふまえて、担任は、その子の特性に応じて課題の量を調節したり、板書においても書くべき要点を指示したり、放課後に個別指導を行うことなどにより、その子も落ち着いて学習をするようになり、先生との関係も良好なものになっていった。クラス全体が穏やかになることで、その子を含めてクラスの他の子とも楽しく円滑な授業が行われるようになり、授業進度の心配もすることがなくなった。子どもの日常の些細な言動に対しても、注意深く観察し対応していくことが支援の基本となっていく。

④ 「主訴」を見いだす…その子の困りの根底は何か

気になる子の支援を考える時に、何がこの子の主たる課題なのか、支援の中心となる「主訴」を見いだすこと求められる。その主訴に対して支援を行うことで、その子の抱える困りを解消していくことになる。課題を見いだせず闇雲に支援を行っても有効な成果は少ないと言える。その主訴を見いだすために、先生や保護者や子ども本人からも、何に困っているのかを聞きとり、観察記録や学習記録等と照らし合わせて支援の中心となる主訴を見いだしていく。

巡回相談では、先生方からの相談だけではなく保護者からの相談もある。「漢字が覚えられない」、「国語の文章を読むのが苦手で、音読の宿題をやらない」、「計算が苦手で、計算ドリルの宿題をやらない。やっても1時間ぐらしかかる」という学習上の相談も多い。

一方で、「勉強嫌いで、どこに問題があるかわからない」、「授業中、落ち着きがなく先

生の話聞いていない」、「集団行動が苦手で、授業の準備ができない」など、どこかに課題がありそうだが焦点が絞れず、本人の認知能力の問題や家庭環境などの問題が複合的にからみ合い子どもの課題が漠然としていることも多い。そのような時こそ、観察記録と子どもに話しを聞くことが大切になる。子どもと共に何に困っているのかを考えることが先生の役割でもあり、子ども自身も自分の困っている根本的な主訴に向き合うことになる。

また、主訴には、担任、保護者、本人の三者の観点があり、本人の主訴も子ども自身の思いを生かす支援を考える上で重要な視点となる。三者の主訴の例として、担任の主訴としては、「自分勝手な行動があり、友だちとのトラブルが多い」「授業中に離席したり、教師の話聞かず、ノートに落書きをしている」「漢字の読み書きが定着しない」などがあり、保護者の主訴としては、「友人とのけんかが多く、けんかの理由がはっきりしない」「落ち着いて勉強することが苦手で、学力がつくのか心配である」などがある。本人の主訴としては、「友だちと仲良くしたい」「勉強が難しい」「漢字の読み書きができるようになって教科書を読む」など切実な思いを持っていると言える。

次に、主訴やその子の認知特性や課題をより明確にするために、知能検査や認知発達検査を行うことも子どもの実態に応じて必要になる。学習課題や観察から認知発達の課題が見えれば、知能検査のWISC-Vや心理・教育アセスメント検査のKABC-II検査を実施して、その子の認知特性や学習の状況について調べることになる。検査は、支援に役立てるために知的発達と認知特性についての情報を得る目的で行うのであり、知的障害の判定に使うためではない。注目すべきことは、アメリカ精神医学会の診断基準であるDSM-5 (American Psychiatric Association 2013) では、知的障害の診断基準として標準化された知能検査を診断の参考にはするが、以前のように「IQ70以下は知的障害」といった、数値での診断は行わないと変更された点である。認知特性を掴み、支援を行うための検査である。

また、担当の先生自身がWISC-Vの検査の実施ができなくても、検査結果の読み取りはできることが、子どもの支援には役立つ。対象児の入転学のときには、知能検査の結果も引き継がれることも多く、入学児の発達の程度や認知特性を掴むことは必要な事項である。

アセスメントの一部として実施されることの多い知能検査である改訂されたWISC-Vである。改訂前のWISC-IVは「言語理解」「知覚推理」「ワーキングメモリー」「処理速度」の4つの指標だったが、WISC-Vでは、「知覚推理」の指標が「視空間」と「流動性推理」の2つに分かれ5つの指標となった。改訂前のWISC-IVに比べ認知特性がより詳細に分類されたと言える。その一方で指標が5つになり、指標間の組み合わせが増え、解釈のバリエーションも増えたと言える。このことから検査結果の解釈には、改定前以上に日常の観察記録の重要性が増したと考えられる。

WISC-Vに改訂されても、ワーキングメモリーと処理速度の指標は変わらない。筆者は、支援を行うときに、ワーキングメモリーと処理速度の指標の各合成得点に注目している。この2つの指標は、教室での学習を支えるのに必要な能力と考えられ (D. Wechsler 2003C日本版WISC-IV刊行委員会 2014)、たとえば、先生の話聞きながら板書を見てノートに写す行為は、先生の話短期記憶として記憶に留めながら、板書された文

字をノートに写す筆記速度も要求される作業である。この2つの得点が低いことは、教室での学習速度についていくのに困難があると推測できる。知能検査等の結果を適切に解釈することで、子どもへの有効な支援計画が立案できると言える。

(2) 支援計画の立案と実施

①主訴に応じた支援方法を考える

具体的な支援は、その子の主訴に応じて、その子の特性に合わせた指導を行うことになる。前述したように、先生の主訴として「漢字の読み書きが定着しない」という主訴の例を考えると、まずはじめに、この子は知的発達の遅れがないことを検証する必要がある。

そこで、知能検査であるWISC-VやWISC-IVを実施することになる。WISC-IVは2022年にWISC-Vに改訂されたが、現在も使われているWISC-IVでは、前述したように知能指数である全検査IQ (Intelligence Quotient, 知能指数) を算出するのに、「言語理解」「知覚推理」「ワーキングメモリー」「処理速度」の4つの指標から割り出す知能検査である(上野他2015)。

通常学級に在籍する支援を必要とする子がどのような認知特性を持つのか、たとえば学習障害だとすると、知的発達の遅れがないことが前提となることから、WISC-IVにおいて全検査IQの値が標準とされるIQ90以上であることを確認する必要がある。支援を必要とする子は、認知発達上の得意不得意の差が大きいため4つの指標得点の差の大小に注目し、この指標得点の差によって学習障害を発見しようとする方法がある。「ディスクレパンシーモデル」として、アメリカで1975年に成立した全障害者教育法の施行規則(1977)で示され、その後、学習障害の判定として使われてきた経過がある(村山 2017)。

しかしながら、このディスクレパンシーモデルは、①IQと学力の有意差を測定するのに妥当性がない。②学習障害は単なる学業不振ではなく、認知面や知覚面の障害でもあり、将来に渡って生活をする事になり、認知面と学習面の差がなくなったと言うことで特別支援教育を修了するには問題がある。③このディスクレパンシーモデルによる判定は、貧困層や文化・言語背景の異なる児童生徒には問題が多いとされた(村山 2017)。このような理由から2004年の障害者教育改革法 (IDEA:Individuals with Disabilities Education Improvement) により、従来のディスクレパンシーモデルによる学習障害の判定を改めることになった。川合 (2009) によれば、この改められた学習障害の判定方法は、Intervention-Based Approach (RTI) モデルと呼ばれ、学力や行動面や機能面、環境等の情報を標準知能検査だけではなく、日常の指導記録や学習結果等から学習障害など判定を行うとする方法である。つまり、通常学級の環境の中で児童生徒が最大限の力を発揮させようとする試みを行うことによって、子どもの能力や特性を判定していくことになってきたということである。

この考えは、RTI (Response to Intervention) という、「教育的介入と応答性」として支援行為を考えることで、学習障害の判定と支援を一体のものとして考えて行く方向へと変化した。RTI (Response to Intervention) 「教育的介入と応答性」を示す図(図1.)を示す。

RTI (ResponsetoIntervention)「教育的介入と応答性」を示す図

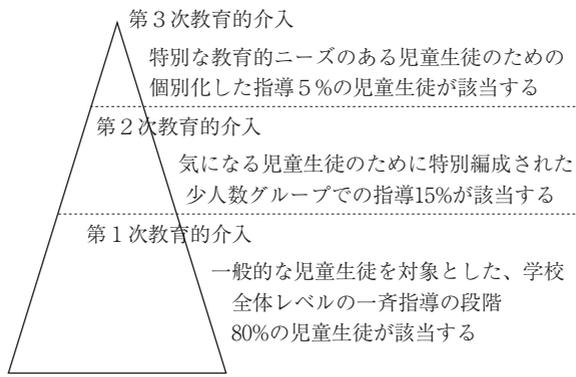


図1. 支援を必要とされる子どもへの教育的介入や支援体制における階層構造の連続体の模式図、川合2009を参考に筆者が再構成した)

つまり、通常学級で全ての子どもに適切な指導を行い、その中で学習に困難があると思える子どもについて特別な支援が必要だと判定し、その判定された子どもに対して支援を行っていく方法である。実際の学習指導の中で困難児を見いだしていこうとする方法である。

まとめると、WISCのような標準化された検査も参考とするが、大切なのは、通常学級における適切な指導と、その中で子どもの授業への応答性の確認が、学習障害や支援の必要な子どもの発見と具体的な支援内容には必要な要素になるということである。

「漢字の読み書きが定着しない」という主訴に対して、知能検査で知的な遅れがなく、日常の授業において学習の困難さが見られるようであれば、読み書き障害という学習障害の可能性を念頭に置き、個別の学習支援を考え、具体的な支援を実施していくことになる。

また、認知発達と学習習得の関係を調べる検査としては、KABC-II検査がある。KABC-IIは、子どもの認知機能を推定する認知総合尺度と、現在の学力を推定する習得総合尺度の二つの尺度があり、検査対象児の認知機能と基礎的学習能力をはかり、両者を比較することで、認知機能と学習習得の比較ができる。KABC-IIの認知総合尺度は、継次尺度、同時尺度、計画尺度、学習尺度の4つの下位尺度によって割り出す。支援を必要とする子どもたちの認知特性として、継次尺度と同時尺度の意味は知っておく必要がある。今までは、知的障害や肢体不自由と言った障害種別の認知発達の特徴が強調されてきたが、今後は、障害種別を超えたその子が固有に持つ認知特性に応じた支援を行うことが求められる。

A.S.Kaufman他(2013)によれば、継次処理とは、「情報をひとつずつ時間的、系列的に処理する様式で情報の順序性の処理に最大の特徴がある」とされ、物事を順番に考えたり遂行する能力であり、聴覚優位の情報処理能力と考えられている。同時処理は、「一度に複数の情報を統合して全体的なまとまりとして処理する様式で複数の情報間の関連性の処理が重要となる」とされる。同時処理は、絵や図版等の視覚情報を全体的なまとまりの

あるものとして処理する能力とされ、視覚優位としての情報処理能力と考えられている。

例えば、継次処理は、学校から最寄りの駅までに行く道りを尋ねた時に、道順を順番に「校門を出て、まっすぐ100mほど歩いたら、コンビニの角を左に曲がると電車の踏切があり、その右側に駅があります。」と、ことばで目印や方角を順番に教えてもらった方が分かりやすい人は、聴覚優位で継次処理が得意な人だと言える。一方、同時処理は、学校から駅までの地図などの視覚的資料を見せてもらった方がわかりやすい人は、同時処理が得意な人と言える。この二つの認知特性を知っておくことは、日常の授業改善にも役立ち、聴覚刺激としての先生の話だけでなく、必要事項は板書をしたり、絵や図版を使う視覚的支援もある方がわかりやすい授業になると言える。

②授業改善…子どもの認知特性に応じた指導及び指導方法の検討と改善

今まで述べてきたように、支援を必要とする子どもに限らず人には認知特性がある。その認知特性の中でも、特に、KABC-II検査でも示される継次処理能力と同時処理能力に着目した指導法について述べたい。この認知特性に応じた授業実践を行うのに「長所活用型指導（藤田他、1998）」がある。

この長所活用型指導は、同時処理が得意な児童においては、全体から部分を教えるという授業の方向性を意識して、はじめに、これから行う授業内容の全体像を示してから、具体的な授業内容のそれぞれの部分について話しを進めていく授業方法である。たとえば、工作では、完成した車のおもちゃを見せて、授業の行き着く先を意識させてから、車の部分の組み立てを指導する方法である。また、小学校低学年の子において、プールの授業での水着への着替えの指導では、水着に着替え終えた水着姿の全体図を示し、その図に水泳帽や水着、サンダル等の部品を矢印で示すと言う、絵や図版を利用した授業が考えられる。

一方で、継次処理が得意な子どもは、水着に着替えた全体像を示されても、どのように、どのような順番で着替えればいいのかわからない。そこで、部分から全体へという継次処理の認知特性の方向性を使って、「はじめに、水着を用意します。次に、シャツとズボンとパンツを脱ぎます。次に、水泳パンツをはきます。そして…」と言うように、着替える順番に沿ってイラストを示し、着替える服の順番に応じてことばとイラストを添えて示し、最後に着替え終わって水着になった図を示すという方法である。

はじめに、水着に着替えた全体姿の図があった方がわかりやすい同時処理優位の子どもと、着替えの順序を一つ一つ示してもらおう方がわかりやすい継次処理優位の子がいることを考えて、各々に応じた指導が、支援を必要な子どもたちにはわかりやすい指導であると言える。

また、同時処理が優位な子どもは、授業においては「視覚支援」が有効である。たとえば、板書でも、重要な語句を白チョークではなく赤や黄色の色チョークで示したり、重要語句を赤枠で囲ったり、注目して欲しい語句に矢印をつけたり等の視覚的な強調も視覚支援として有効である。一方、板書の量が多すぎると、支援の必要な子どもは、先生の話しを聞きながらノートに写すという二つのことを同時に行うことが難しいこともある。WISC-IVやWISC-Vなどの知能検査における処理速度の合成得点が低い子は、筆記する時間的な

制約が苦手、板書の内容を一時記憶する短期記憶の困難さもあることから、結果として授業についてこれられないことになる。筆記することが遅い子には、ノートに書く文章や文字の分量を減らすことも有効な支援となる。

しかしながら、学習内容を削ることはできないので、「ここが必要だから、ここだけは覚えてね」という学習の中心を教えることが重要になる。学習の中心を示す授業は、支援を必要としていない子どもたちにとっても、わかりやすい授業となる。

授業内容の核心を伝える授業にするには、先生がより深く教材研究を行い、習得してもらわなければならない学習内容を精選することが求められる。病弱教育では、治療の進行や病状によって指導時間数が5時間のところを3時間で行う必要があるなど、授業時間数を減らさざるを得ないことがある。それでも学習内容を維持するためには、指導内容を精選し、学習の核心は外さない指導が求められる。そのためにも教材研究を行い、この授業で伝えるべき内容は何か、この授業で何が育って欲しいのかを熟考し、授業の核心を伝えることが必要となる。

また、集団での授業において授業内容を理解するのが難しい子は、個別の指導が有効だと言える。そのための通級指導教室だが、現状では通級指導教室が足りていないと言え、待機児童生徒が多い実態がある。しかしながら、対象児の個別指導の必要度が高いときは、放課後に担任や教科担当教員の個別指導を行うことによって対象児の学習能力が向上することが期待でき、心理的な安定にもつながることから、個別指導は、最も重視される支援だと言える。

また、支援の必要な子たちは、ほめられる経験が少なく、逆に「こんなこともわからないのか」とできないことを指摘されることで自尊心や自己肯定感が低くなる傾向がある。自己肯定感の低さを払拭するためにも、ほめることが欠かせないが、ほめ方で大事なことは、努力やプロセスをほめることである。C.S.ドゥエック（今西訳、2008）は、知能検査の結果の分析から、「能力をほめると、生徒の知能が下がり、努力をほめると生徒の知能が上がったことになる」という結果から、「よくやったね」「がんばったね」と努力をほめることが子どもを認め、やる気を促すことにつながる。「よくできたね」「頭がいいね」と結果や性質をほめないことが、子どもの能力を伸ばすためには大切なポイントであるとされる。

③実施した支援の結果の検討から支援の見直しへ

実施した支援の記録をもとに、PDCA（Plan（計画）、Do（実行）、Check（測定評価）、Action（対策改善））のサイクルを考えながら、より効果的な支援方法の改良が求められる。子どもが学習障害であるという診断は、その子に変わることを要求することではなく、周囲や先生が、その子に対しての対応を変えていくことである。その意味でも、授業改善は重要な支援の一つで、より良い授業を行うには先生同士で授業を見せ合い、お互いの授業実践の検討や対象児の事例研究を行うことが、日々の授業をより良くするためには欠かせない。

一人一人の子どもの事実を受けとめ、その子に応じた授業を行うことは、他の子も困っ

たときは助けてもらえるという安心感が教室には生まれてくると言える。

第3章 結論

通常学級に在籍する学習上又は行動上の支援を必要とする子への対応は、「チーム学校」として行うことが必要である。筆者が巡回相談をしている学校の中で、先生方がチームとして動いていると思える学校は、支援の必要な子どもたちへの指導においても集団指導体制の強みを発揮しており、他の子どもたちも落ち着いて勉強や友人との遊びに励むことができていると言える。そのような学校の子どもの表情は総じて明るく見える。

また、保護者から見れば、気になる我が子が喜んで学校に行くことは、この上なく嬉しいことである。特別支援教育を、学校教育の要としたいという学校も増えてきた。

「チーム学校」作りの基本は、先生一人一人が「私たちが作り上げる自分たちの学校」という思いを持つことだと言える。支援を必要とする子をめぐって教職員が一つとなり、一人の子どもを支えるためには、日常的に教材研究や授業研究をしたり、レクリエーションも含めて、先生同士の仲が良く、一緒に学校を作ろうとする思いや行動が、学校作りや子ども育ての基礎になると改めて考えている。特別支援教育を推める関わりを通じて、子どもの心に残る学校作りをみざすお手伝いができればと思っている。

参考文献

- 穂山守夫 2014 教育改革 千葉商大論叢, 52, 1, p. 205-235, 千葉商科大学
- American Psychiatric Association 2013 DSM-5 ;Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 ; Amer Psychiatric Pub Inc ; 日本精神神経学会監修 2014 DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院
- Dweck Carol S. 2006 MINDSET ; a Division of Random House, Inc.,New York、今西康子訳 2008 「やればできる」の研究 草思社
- 川合紀宗 2009 IDEA2004の制定に伴う合衆国における障害判定・評価のあり方の変容について 広島大学特別支援教育実践センター研究紀要 第7号、59-68 広島大学
- Kaufman Alan S.・Kaufman Nadeen L.・日本版KABC-II制作委員会訳編 2013 日本版KABC-IIマニュアル 丸善出版
- 藤田和弘・熊谷恵子・青山真二 1998 長所活用型指導で子どもが変わる—認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略 図書文化
- 文部科学省 1999 学習障害児に対する指導について（報告）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm 最終閲覧日2023年9月20日
- 文部科学省 2003 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結果。（特別教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 2003年3月28日答申, 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）
- 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について

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/.pdf 最終閲覧日2023年8月30日

文部科学省 2022a 通常の学級に在籍す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

https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf
最終閲覧日2023年8月30日

文部科学省 2022b 令和4年度学校基本調査年次統計（高等学校）進学率（昭和22年～）

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001021812&tclass2val>最終閲覧日2023年8月30日

村山拓 2017 RTI（教育的介入に対する反応）モデルの可能性と課題 教職研究 第29号 立教大学教職課程

岡村桂子 1995 親子発達とノート法 幼児の教育 巻94,号8, p.50-56, 日本幼稚園協会

上野一彦・松田修・小林玄・木下智子 2015 日本版WISC-IVによる発達障害のアセスメント - 代表的な指標パターンの解釈と事例紹介 日本文化科学社

Wechsler David 2003a Technical and Interpretive Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition by David Wechsler NCS Pearson, Inc., U.S.A. ; 日本版WISC-IV刊行委員会訳編 2010a WISC-IV 理論・解釈マニュアル 日本文化科学社

Wechsler David 2003b Administration and Scoring Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition by David Wechsler NCS Pearson, Inc., U.S.A. ; 日本版WISC-IV刊行委員会訳編 2010b WISC-IV実施・採点マニュアル 日本文化科学社

Wechsler David 2003c Supplemental Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition Japanese version by David Wechsler Translated and adapted by permission. Copyright © 2003 by NCS Pearson, Inc., U.S.A. ; 日本版WISC-IV刊行委員会編 2014 日本版WISC-IV知能検査補助マニュアル 日本文化科学社