

Planning Individualized Educational Plan by Using SDQ in the Regular Class;
The Introduction of Multilateral Analysis Perspective by Teachers, Children, Parents

Yuina OSAKI and Kanako KORENAGA

通常学級におけるSDQを用いた個別の指導計画の作成
—教師、児童、保護者の多角的分析視点の導入—

尾崎有梨菜・是永かな子

論文

通常学級におけるSDQを用いた個別の指導計画の作成

—教師、児童、保護者の多角的分析視点の導入—

Planning Individualized Educational Plan by Using SDQ in the Regular Class:
The Introduction of Multilateral Analysis Perspective by Teachers, Children, Parents

尾崎 有梨菜 (高知大学大学院)¹

是永 かな子 (高知大学教育学部、高知発達障害研究プロジェクト)²

Yuina OSAKI¹ and Kanako KORENAGA²

1, Graduate School of Integrated Arts and Science Kochi University

2 Faculty of Education Kochi University, the Research Project on Kochi Developmental Disabilities

ABSTRACT

The purpose of this study is to find children with high support needs from the results of "The strengths and difficulties questionnaire". Then considering the support and writing the Individualized educational plan according to the children. By performing SDQ for children of regular school, and responses were received from teachers parents and children. It was possible to understand the multifaceted difficulties for children by using the perspective of three persons. We were decided to write Individualized Educational Plan for 6 children with the result of SDQ and teacher consultation. Children observation was done to understand the background and behavior of children. It was possible to consider individual ways of support in accordance with the consultation with classroom teachers further.

1. 問題の所在と研究の目的

1. 1 はじめに

2007年学校教育法の改正以降、障害のある幼児児童生徒への適切な指導や必要な支援を行うために、一人ひとりの教育的ニーズを把握することが重視されている。また、このことは障害の有無や特別な場のみならず、通常の学級においても同様に広がりを見せている。2012年文部科学省が小中学校の担任教師へ回答を求めた「通常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」の結果によると、通常学級において知的発達に遅れはないものの、学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒は全体の約6.5%²であり、通常学級においても個別の教育的ニーズへの対応と、必要な支援を行うことの重要性が認められている。

これらの教育的ニーズの把握に示唆を与えてくれるものの一つとして、「子どもの強さと困難さアンケート」(Strengths and Difficulties Questionnaire、以下SDQ)がある。SDQはGoodmanによって開発された幼児期から就学期の行動スクリーニングのための質問紙法である³。「行為面」「多動・不注意面」「情緒面」「仲間関係」「向社会性」の5つのサブスケールから構成されており、それぞれの合計得点を出すことで各領域における支援の必要性を「Low Need:ほとんどない」「Some Need:ややある」「High Need:おおいにある」の3つに分類する。さらに、向社会性のサブスケールを除いたその他の「行為面、多動・不注意面、情緒面、仲間関係」の4つのサブスケールの合計得点でTDS(Total Difficulties Score)が算出され、全体的な支援の必要度を把握することが可能である。また、質問項目数が全25項目と少なく、簡便に子どもの行動を記録し、支援に役立てることができる。質問紙には教師用、児童生徒本人用、保護者用の3種類がある。それらの項目内容は同じであり、三者の多角的視点から子どもを捉えることができるという特徴を持っている。

個々に応じて見出された教育的ニーズに対しては、適切な指導が行われることが望まれる。2007年3月告示「特別支援学校学習指導要領」によれば、すべての幼児児童生徒について、各教科等にわたって「個別の指導計画」を作成すること⁴を規定している。また、小中学校等においても必要に応じて「個別の指導計画」を作成する⁵としている。

1. 2 SDQに関する先行論文の検討

SDQはその特性により、しばしば発達障害との関連において用いられ、多くは就学前の幼児を対象としている。

西村らは「気になる」子を障害児と認定されて在籍している幼児以外で、「保育者にとって保育が難しいと考えられている子どもで、保育をすすめる上で『気になる』点が

あつたり特別な配慮を必要としている子ども」⁶と定義して発達障害との関連をみた。独自の「気になる」子質問紙と、SDQとの関連があることから、「気になる子」が発達障害と関わっていると考えた。また、玉井らも、「気になる子ども」⁷に着目し、その行動特性についてSDQと発達質問紙による分析の結果から明らかにした。そして、岩坂らの、SDQを用いたニーズ調査により、多動などの目立つ行動が問題⁸とされがちであることが明らかにされ、より活発な男児について支援が必要と判断されることに言及した。平澤らは、発達障害のある子への支援の効果を測定するものとしてSDQを用いた。幼児の困難を減少させるためには、その幼児の持つ困難さに応じた支援方法が重要⁹であることを指摘している。これらは、いずれもSDQが子どもの発達段階において早期に支援ニーズを把握することを可能にしていることを表しており、かつ支援効果の測定においても有用であることを示している。

学童期の子どもに焦点を当てたものでは、中島らの調査がある。発達障害児の保護者は子どもが幼い頃から、継続的に育てにくさを感じている¹⁰ことを示し、加えて子どもが小学校の低学年から高学年になるにつれて親との分離が進み、子どもの行動をコントロールすることが困難¹¹になることで対応に難しさが増すという養育スタイルの特徴をSDQ等との関連から明らかにした。このことからSDQは幼児期における介入だけではなく、義務教育や高等教育段階の子どもに対しても個の支援につなげるための指針を与えてくれるものであると言える。

以上のように、用途によって様々に使い分けられ、ニーズの把握や効果の測定等に用いられるSDQであるが、そのほとんどの回答が担任教師のみや保護者のみ、または担任教師と保護者による回答であって、担任教師、本人、保護者の三者が揃った視点による回答は管見の限りない。三者の視点を用いることによって、より多角的な見方が可能となり幅広い支援方法へとつながると思われる。

以上を踏まえて本研究は、SDQ質問紙調査を実施し、その結果支援の必要性が高いと思われる児童を見出し、児童観察の様子と担任教師からの聞き取り調査をふまえて個別の指導計画を作成し、具体的支援の方法を検討することを目的とする。

2. 研究の方法

2. 1 対象

対象は、高知県内のA小学校に在籍する3年生、5年生と6年生の児童、計132名(男子74名、女子58名)である。

2. 2 調査期間および手続き

2. 2. 1 SDQについて

SDQの調査期間は、2013年6月であり、担任教師、児

童本人、保護者へ回答を依頼した(3年生は担任教師のみ)。

調査依頼当初の予定では、SDQへの回答が三者(教師・本人・保護者)によって可能である年齢として設定された5年生以上を対象としていたが、A小学校側との協議により各学年の状況を考慮して、3年生についても学級の状況を分析するために教師回答のみでも調査を行うこととした。

保護者の質問紙に関しては、調査依頼文と質問紙を学校から保護者宛てに配布し、同意を得られた家庭からのみ個別の返信用封筒によって回収した。

2.2.2 Q-U (Questionnaire-Utilities) について

A学校は独自の取り組みとしてQ-Uを活用している。Q-Uは、学級集団全体をアセスメントすることができる質問紙法であり、「いごちのよいクラスにするためのアンケート」と「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」の二つの尺度からなっている。「いごちのよいクラスにするためのアンケート」では、被侵害得点と承認得点という二つの視点がある。この二つの視点を座標軸とし、児童生徒を4つのタイプ(学級生活満足群、非承認群、侵害行為認知群、学校生活不満足群)に分けて理解することができる。学校生活不満足群の中には支援が必要とされる要支援群が位置する。本調査においてはこの「いごちのよいクラスにするためのアンケート」を参照した。

SDQの結果でニーズが高いと示された児童については個別にQ-Uの結果を参照した。このQ-UもSDQと同様に2013年6月中旬に実施された。

2.2.3 児童観察と担任教師からの聞き取り

A小学校における児童観察を以下のように実施した。

表1 A小学校における児童観察の概要

観察期間：2013年9月17日～30日の間、計8日間 (水曜日、第4土曜日、日曜日、祝日を除く) 時間：始業から放課後 観察の対象：3、5、6年生の児童 観察内容：学校生活の様子(授業の様子や休み時間等の活動) 観察の視点：①生活・行動面 ②学習面 ③友達関係

また、児童観察に際して、担任教師から以下のような聞き取りを行った。

①学級全体の活動に関する事、②個別の児童についての学習面や生活面の状況、③友達関係、④家庭の様子、⑤担任教師の思い、⑥今困っていること等。

2.2.4 担任教師との協議

支援を必要とする児童に対して個別の指導計画を作成するにあたり、児童一人ひとりの特性や行動等を話し合い、長期・短期の指導目標や手立て、支援の方法について協議を行った。

3. 全体の結果

3.1 SDQの結果

今回の調査では、TDSやTDSに含まれる4つのサブスケールをもとにして支援ニーズの把握を行うため、TDSに含まれない向社会性については言及しない。

3.1.1 回答状況

担当教師132名分、児童103名分、保護者77名分の回答を得た。未記入等の不備のあるものを除いた結果、担任教師129名分(男子71名、女子58名)、児童96名分(男子56名、女子40名)、保護者73名分(女子42名、男子31名)が有効回答であり、これらを分析の対象とした(表2)。

表2 SDQ 回答数 (人)

学年	教師		児童		保護者		合計
	男	女	男	女	男	女	
3	15	13	/	/	/	/	28
5	28	24	26	20	25	23	146
6	28	21	30	20	17	8	124
合計	71	58	56	40	42	31	298

3.1.2 High Needの割合と人数

三者評価においてTDSがHigh Needと示された割合を表3に示す。

表3 SDQ 三者評価におけるTDS High Needの割合(%)

学年	教師評価	本人評価	親評価
3	28	/	/
5	19	23	14
6	10	8	14
全体	17	16	14

教師評価内では、High Needの児童は全体の17%であり、3学年が28%と最も高い。親評価では5学年と6学年の割合がどちらも14%と差がないのに対して、本人評価では5学年が23%、6学年が8%とその間に15%の違いが見られる。全体のHigh Needを三者で比較すると、教師評価では17%、本人評価では16%、親評価では14%となり、その違いはわずかである。しかしながら、仲間関

係においては教師と親の視点で違いがある。教師評価では全体の8%しか示さなかったのに対して、親評価では全体の22%が High Need であると示した。

教師評価における High Need の人数を表4に示す。

表4 SDQ 教師評価における High Need 者数 (人)

学年	TDS	行為	多動・不注意	情緒	仲間
3	7	9	5	4	2
5	10	12	13	2	4
6	3	1	3	0	1
合計	20	22	21	6	7

4つのサブカテゴリーを比べると、3学年は、支援の必要性のある児童が行為面で7名と他のサブスケールの人数に比べて最も多い。5学年では、多動・不注意面に支援が必要な児童が13名と最も多く、次いで行為面が12名と多い。6年生については比較的少ない人数となっている。

4. 個別の結果

SDQの結果と、担任教師との協議により6名の児童について取り上げる。

6名のうち5名はSDQの結果(表5)によって見出され、かつ担任教師との協議によって個別の指導計画作成を決定した児童であり、1名はSDQでTDSがHigh Needではないものの、担任教師との協議によって個別の指導計画が必要と思われた児童である。

4.1 B君(5年生 男児)について

4.1.1 B君のSDQについて

B君はTDSが教師評価、本人評価、親評価の全てにおいてHigh Needを示す。特に親評価のTDSが30と高く4つのサブスケール全てにおいてHigh Needである。教師評価においては仲間関係以外の行為面、多動・不注意面、情緒面において支援の必要度が高いとされ、本人評価では多動・不注意面に困り感が見られる。

4.1.2 B君のQ-Uについて

Q-Uでは被侵害得点が低く、承認得点が高い「学校生活満足群」に位置している。

4.1.3 B君の観察と聞き取り

以下の観察結果は、A小学校児童観察の概要(表1)における観察の視点に従って記す。

表5 B君の観察聞き取り表

①生活・行動面
・ 休み時間は外遊びが中心で活動的
・ 学習用具に忘れ物が見られる
・ 授業に集中できなくなると手遊びや鉛筆いじりをしている
・ 学校に遅刻してきた時、「熱があったのに父親に行けと言われた」と保健室に登校
②学習面
・ 漢字の覚え間違いが多い
③友達関係
・ 休み時間にサッカーをする仲のよい友達としばしば一緒に過ごしている
担任教師からの聞き取り
・ ADHDの診断あり
・ 投棄をしていたが中止
・ 父親との関係性について児童が悩んでおり、スクールバスで暴れるなど情緒的に不安定な様子
・ 自分が父親に嫌われていると思っているが、同時に褒められたいとも思っている

4.2 C君(5年生男児)について

4.2.1 C君のSDQについて

C君は教師評価においてTDS、行為面、多動・不注意面と、親評価における行為面のみがHigh Needである。本人評価では支援の必要性は見られない。

教師評価						本人評価						親評価					
氏名	TDS	行為	多動不注意	情緒	仲間	氏名	TDS	行為	多動不注意	情緒	仲間	氏名	TDS	行為	多動不注意	情緒	仲間
B	21	6	7	6	2	B	23	4	8	6	5	B	30	6	10	9	5
C	20	7	9	2	2	C	9	2	3	1	3	C	13	4	6	1	2
D1	23	4	9	5	5	D1	不備	不備	不備	不備	不備	D1	6	3	1	0	2
D2	26	5	9	7	5	D2	17	6	5	1	5	D2	4	1	0	1	2
E	16	1	6	2	7	E	18	2	8	5	3	E	未提出				
F	18	6	8	2	2	F	24	8	6	6	4	F	14	5	6	3	0
G	10	1	8	0	1	G	15	4	4	3	4	G	不備	不備	不備	不備	不備

表5 6名のSDQ得点

薄い灰色はTDSのHigh Need
濃い灰色はサブスケールのHigh Need

4. 2. 2 C君のQ-Uについて

C君は被侵害得点が低く、承認得点が高い「学校生活満足群」に位置している。

4. 2. 3 C君の観察と聞き取り

C君の観察と聞き取りの概要を以下の表6に示す。

表6 C君の観察と聞き取り表

<p>①生活・行動面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ふざけて大きな声を上げることがある <p>②学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業中の板書をノートに写すことが難しく、授業担当の先生によっては、全く書かないこともある ・漢字に対して特に苦手意識が高い ・字がノートのマスに収まらない ・長い文章を写す時にはすぐにあきらめてしまい、近くの友達に話かける <p>③友達関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特定の友達はいないが、自分から友達の輪に加わることはできる <p>担任教師からの聞き取り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・漢字や作文に苦手意識があり、ノートに板書を写すのも苦にしていたが、4年生のころよりは書けるようになってきた ・家庭の不安定さが情緒的にあらわれることがしばしばある ・友達とふざけて調子に乗りやすく、幼い面が見られる

4. 3 D1さんD2さん(5年生女児)について

4. 3. 1 D1さんD2さんのSDQについて

D1さんとD2さんは同じクラスに在籍する姉妹である。2人共に教師評価の得点が高くD2さんは全てのサブスケール、D1さんは情緒面を除いたその他のサブスケールにおいてHigh Needであるが、親評価ではどちらも低い得点となっている。本人評価ではD1さんはマークにミスが見られたため、正確な得点は不明である。

4. 3. 2 D1さんD2さんのQ-Uについて

D1さんは「学校生活満足群」に位置し、D2さんは、被侵害得点が高く、承認得点が低い「学生活不満足群」に位置する。

4. 3. 3 D1さんD2さんの観察と聞き取り

D1さんD2さんの観察と聞き取りの概要を以下の表7に示す。2人に共通することが多いため、まとめて記す。

表7 D1さんD2さんの観察と聞き取り表

<p>① 活・行動面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・机の上に紙等を置いて直接机に触れないようにする ・床や地面に落ちた自分の持ち物は拾わずそのままにする →観察者の視線を気にして拾うが、紙に包んで直接触らないようにして拾う ・人や物に接触した部分(特に腕)を誰かにはらってもらわないと気がすまない。 ・休み時間には毎時間保健室に行き、養護教諭にはらってもらう ・はらい方にもこだわりがある ・直したいと思っているが、思い通りにならない <p>②学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・算数の文章問題に苦手意識がある ・筆箱には鉛筆が入っていないことが度々ある (床に落ちていたり、落し物の箱の中に入っていたりする) <p>③友達関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今の自分では友達との関わりに影響があることに悩んでいる <p>担任教師からの聞き取り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・D1さんが遊びの中でタッチされた人が「おに」のルールを作ったことが始めて、D2さんがそれを真似する形で二人の間で触られることに対する拒否行動が広がった ・先生など自分が嫌だと思わない人やものには触ることができる ・D1さんは一日の内で不安にならなくて良かった場面などを紙切れに書いている ・母親はあまり関与しない ・2人は自分達で解決して母親に認めてもらいたいと思っている ・作業が遅い。特に苦手な算数や国語において顕著で、自分の答えに自信がない背景があるのかもしれない

4. 4 E君(6年生男児)について

4. 4. 1 E君のSDQについて

E君は教師評価のTDSと仲間関係、本人評価の多動・不注意面において支援の必要性が示された。保護者評価は回答を得られなかった。

4. 4. 2 E君のQ-Uについて

E君は被侵害得点と承認得点が共に高い「侵害行為認知群」である。

4. 4. 3 E君の観察と聞き取り

E君の観察と聞き取りの概要を以下の表8に示す。

表 8 E 君の観察と聞き取り表

<p>①生活・行動面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・こだわりが強く、習字の時間に半紙の端と端がしっかりそろうまでは次の行動に移ることができない ・落し物が多く、机の周りに赤白帽子や図書袋が落ちている、身の回りの整頓が難しい ・一人だけ周りとは違う行動をしていても気にならない <p>②学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宿題がそろわない <p>③友達関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・決まった友達はなく一人で読書をしていることが多い <p>担任教師からの聞き取り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知的能力は高い ・連絡帳に保護者のサインがほとんど無く、確認の作業を家庭に依頼するのは難しい
--

4. 5 F 君（6 年生男児）について

4. 5. 1 F 君の SDQ について

教師、本人、保護者の示す支援の必要性が行為面で共通している。さらに教師と本人評価で TDS が共通しており教師評価は多動不注意面についても支援の必要性が高い。

4. 5. 2 F 君の Q-U について

F 君は被侵害得点と承認得点が共に低い「非承認群」に位置する。

4. 5. 3 F 君の観察と聞き取り

F 君の観察と聞き取りの概要を以下の表 9 に示す。

表 9 F 君の観察と聞き取り表

<p>①生活・行動面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業中に保健室で休むことがある ・やりたくないことにはなかなか取りかかれない <p>②学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3 年生の算数に困難がある ・ノートをとりたがらない <p>③友達関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・進んでかかわろうとはしないが、自分の興味のあることの話をしたがる <p>担任教師からの聞き取り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・薬の服用をしている（コンサータ） ・5 年生の 1 学期にはほとんど登校できなかった ・授業に出ることはできるが理解に困難がある（算数は割り算に課題） ・目標にしている中学校があり、受験に向けての取り組みを行っている

- ・漢字の宿題は完成するのが難しい
- ・話をするのは好き
- ・対人関係のトラブルが以前に比べて減っている
- ・聴覚的な過敏さがみられる

4. 6 G 君（6 年男児）について

4. 6. 1 G 君の SDQ について

G 君は SDQ においては教師、本人のいずれの視点からも、支援の必要性の高さは認められない。保護者の回答は不備のため確認することはできない。

4. 6. 2 G 君の Q-U について

G 君は被侵害得点が高く、承認得点が低い「学校生活不満足群」に位置する。

4. 6. 3 G 君の観察と聞き取り

G 君の観察と聞き取りの概要を以下の表 10 に示す。

表 10 G 君の観察と聞き取り表

<p>①生活・行動面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちを大きな声で表現したがる ・授業中におしゃべりが続き、先生に叱られる ・注意をされても同じことを繰り返してしまう ・自分が喋ってはいけないうきに発言していることに気がつかない ・授業中に先生の話にすぐに反応して勝手に話し出す <p>②学習面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・簡単な問題でミスをする <p>③友達関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・仲の良い友達が多く、クラスの盛り上げ役である ・相手の気持ちが想像できずに嫌な思いをさせることがある ・よくトラブルになる相手がいる <p>担任教師からの聞き取り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・印象とは違ってマイナス思考をしがち ・親からも先生からも周りの友達からも注意されることが多いので自己肯定感が下がっている
--

5. SDQ の結果を踏まえた個別の指導計画の作成

5. 1 個別の指導計画の作成学級の選別

まず、SDQ の結果について、支援ニーズが高い児童の割合が全体の 27% と最も多かった 3 年生について述べたい。本来はここで個別の指導計画作成し、支援の方法について検討すべきところであるが、A 小学校との協議の結果、3 年生については学級の基盤を形成する段階であると判断し、学級経営方針の立て直しを優先させることとした。

したがって、今回は3年生児童に対しての個別の指導計画の作成は行わなかった。

5、6年生では、個別の支援が必要とされる児童が、SDQと担任教師との協議によって見出された。以下には5、6年生6名の児童観察と協議のもとで作成された個別の指導計画の内容とその支援の手立てを示す。指導計画の様式は、高知県教育センターの個別の指導計画通常学級の様式¹²に従った。ここでは紙幅の関係上、内容の概要を示す。

また支援開始は2013年11月1日とし、その後1ヶ月間は個別の指導計画に従って支援を実施する。12月には再度児童の変容や効果を協議して、次の指導計画の作成や指導の改善に繋げるといふPDCAサイクルを重視することを確認した。

5.2 B君の個別の指導計画の作成

B君は父親との関係が安定しないことが学校でのトラブルにもつながっていると捉え、長期目標を「父親との関係性が安定すること」、短期目標を「父親と共通点のある先生と話ができること」と設定した。具体的な指導方法としては①家庭でのお手伝いなど、役割を任せてできることを褒めてもらうようにする。②父親のことを知っているA学校の先生などから父親の幼少時の様子などを聞き、共通の話題が持てるようにする。B君と父親との接点を少しずつ増やすことができると同時に、担任教師以外の先生とのかわりも増やすことができることをねらう。

5.2 C君の個別の指導計画の内容

書くことへの困難性が見られたC君に対しては、長期目標を「授業中の板書の8割はノートに書けるようになること」、短期目標を「決められた範囲の板書を写すことができること。(8割)」とした。授業中の工夫としては、板書はここだけは必ず書くという先生とのきまりを作ることや、授業のめあてやまとめを見やすくする板書の工夫などに取り組むことが挙げられた。

5.3 D1さんD2さんの個別の指導計画の内容

強いこだわり行動がみられ、自身でも改善したいと強く望んでいた2人に対しては、長期目標を「おにを気にせず行動できるようになる」、短期目標を「よかったことノートを一日一回記すことができる」と設定した。D1さん自身がその一日のよかったと感じた自分の気持ちを紙切れに書いているという行動をヒントに目標と結びつけ、紙切れではなくしてしまおうので、専用のノートに書き溜めていく方法に転換した。このノートには安心できた行動やうれしかったことについて自分で振り返り、児童が安心とともに行動の変容に繋げることが狙いとしている。また、一日に腕をはらう回数を少しずつ減らす、又は一度に払う

回数を決めて減らすようにする、等の支援が考えられた。最後に、ソーシャルストーリーズの活用も有効ではないかと考えた。言葉と絵で順序的に説明することは、このような場合にはこのようにすればいいという児童の中での枠組みを形成することにつながるだろう。

5.4 E君の個別の指導計画の内容

落し物や整理整頓、宿題の遂行や確認に課題がみられたE君の目標は、長期目標を「毎日の宿題を8割は提出することができる」、短期目標として「連絡帳をチェックした時刻を全体の半分は記入することができるようになる」と、「筆箱の中のシールの場所に持ち物を入れることができる」の二つを設定した。筆箱の中身を構造化するため、持ち物を限定し(鉛筆2本、赤鉛筆1本、消しゴム、定規)、それぞれの筆記用具に色つきのシールを貼った。筆箱の収納する場所にも対応するシールを貼って、どこに何をしまうのかを視覚的に分かりやすくし、また無くした時にもすぐに気がつくように工夫した。

身の回りの整頓では、かごを机の横に用意し、落ちていた物は一旦かごに全て入れるようにする。そうすると、どこを片付ければいいのかを明確になり、整頓がしやすくなる。落ちた物は自分、担任、他の児童の誰が入れても良い。

予定帳の確認忘れや、宿題の遂行のための支援にはチェック項目を作る。「終わった」「入れた」が明確となり、さらに、チェックする時刻を決めて取り組むと、より定着をうながすことができると考え、予定帳に時刻を記入する欄を設けることにした。

5.5 F君の個別の指導計画の内容

書きの困難性が見られたF君には、受験に合格したいという大きな目標があった。そのため、長期目標としては「進学に必要な過去問題に取り組むことができる」、短期目標は「決められた板書を8割写すことができる」とした。受験の算数過去問題では、取り掛かりやすい最初の計算問題を中心に繰り返し練習し、慣れるようにすることを長期目標の第1段階として設定している。

授業時間の板書はC君と同様に板書を写す範囲を決めて少しずつ課題量を増やすことを積み重ね、目標の中学受験合格に照準を合わせていくこととした。

5.6 G君の個別の指導計画の内容

授業中におしゃべりが止まず、周りから注意されることで自信を失いつつあったG君であるが、担任教師の授業中のかかわりによって支援を行う。長期目標は「発言欲求をコントロールできるようになる」、短期目標は「不適切な場面で発言していることに8割は気付くことができる」と設定した。授業への参加意識を持続させるために、説明

場面では回数を多く、視線を合わせて指導するようにする。また、おしゃべりをしていても本人がそれに気付いていない場合は、あらかじめ先生とサインを決めて合図を出すことや、近くに寄って行ってスキンシップ(肩をたたくなど)を用いて、気づきを与えた上で適切な行動へと促しを求める。できないときの注意を最小限にして、できたことをすぐに褒めることも意識することとした。

6. 考察と今後の課題

6. 1 考察

本稿の目的は、SDQ 質問紙調査を用いて、教師・本人・保護者の多角的な視点から、支援の必要性が高いと思われる児童を見出し、児童観察の様子や聞き取りをもとに個別の指導計画を作成して、具体的支援の方法を検討することであった。

SDQ の結果では、全体として 17% の児童に支援ニーズの高さがあることが教師評価によって示された。これは冒頭で挙げた文部科学省の全国調査結果の 6.5% を大きく上回っている。他の評価については、本人評価では 16%、保護者評価では 14% と、一見すると三者の評価は大差無いように思われるが、その内の仲間関係について最も大きな見方の違いがあった。教師が評価した支援の高い児童の割合は 8% であるのに対して、保護者評価では 22% の割合で仲間関係に高い支援の必要性を感じている。言い換えれば、保護者は教師より子ども同士の仲間関係について困難や不安を抱えていると言える。これは、集団を見る教師の視点と個を見る保護者の視点の違いから生まれるものだと考えられる。日常的に学級としての集団の中で子ども達と向き合い、仲間関係の形成を促す教師は集団全体を見がちであり、子どもを個人として見た時の保護者の視点の方が仲間関係の状態像としてより問題視される傾向にある。逆に、教師は保護者が問題と感じる仲間関係において子ども達の関係性の安定を示すことができれば、保護者の不安は教師の信頼へと変わると言えよう。

また、一人の児童に対しても、評価のばらつきが見られることも多い。たとえば、個別に取り上げた D1 さんや D2 さんの場合、教師のみが高い困難性を認めているが、保護者の方は全く困難性を見出してはいない。かろうじて本人が行為面において困り感を抱いている程度である。このような場合、保護者の側が子どもの困り感に気付いていないか、若しくは保護者自身が困難性に直面するのを避けて、あえて気付かないようにしていることも考えられる。反対に教師が気付かなかった子どもの困り感が、本人や保護者によって示されることもあるだろう。本研究の SDQ 調査では教師・本人・保護者それぞれの視点から子どもを同定することができ、そのことが子どもに応じた個別の指導を作成することに繋がった。

Q-U と SDQ の比較では、支援の必要性があると思われる児童が Q-U の評価でも学校生活不満足群、非承認群や侵害行為認知群であったことに納得するとともに、学校生活満足群に位置したことについても、Q-U が自己評価法であることを考えるとうなずける。実際に「学校生活満足群」に位置した C 君と D1 さんは SDQ の本人評価においても高い支援の必要性は示されなかった。

個別の指導計画を立てるに当たっては児童観察と聞き取り、そして担任教師との協議が大変有用であった。子どもの特性に応じた支援を提案するためには、その子の行動パターンや認知的背景を理解することが重要であり、児童観察や聞き取り調査は、これらを可能とした。また、担任教師との協議は支援に有効な手立てを考える上で大変貴重なものであった。子どもをいつも傍で見ている教師の視点が加わったことで、ここまでは教室でできそうだった支援の可能性や現状を考慮して今は難しそうだという限界を判断して、その子にとってより良い支援方法の確立に結びつけることができたのではないかと考える。

6. 2 今後の課題

現在は、作成した個別の指導計画に基づいた支援の最中である。そのため次の課題は、支援終了後の児童の変容や学習状況をもとに新たな指導の計画を練り直し、改善を加えることである。さらに、支援の効果の測定として再度 SDQ 調査を実施し、統計的な分析の視点を用いて検討することが望まれる。新たな指導計画の作成については 2013 年 12 月に予定し、支援効果測定のための SDQ 調査についても 2014 年 1 月に実施を予定している。

謝辞

今回調査研究に協力して下さった A 小学校の校長先生をはじめ教職員の皆様、保護者の皆様、そして子ども達に厚く御礼申し上げます。

註・引用文献

¹中央教育審議会 (2007) 『特別支援教育の推進について』 (通知)。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2013 年 11 月 30 日参照)。

² 文部科学省 (2012) 『通常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』。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2013 年 11 月 30 日参照)。

³ Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire, A research note, *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 38, p.585.

⁴ 文部科学省 (2009) 『特別支援学校学習指導要領等』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/09/09/1284518_1.pdf

f (2013年11月30日参照).

⁵前掲1.

⁶西村智子,小泉令三(2011) 就学前の「気になる」子の行動特徴と発達障害の関係,『研究論文集—教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集—』第5巻,第1号,p.3.

⁷玉井ふみ,堀江真由美,寺脇希,村松文美(2011) 就学前における「気になる子ども」の行動特性に関する検討『人間と科学』県立広島大学保健福祉学部誌,第11巻,第1号,p.104.

⁸岩坂英巳,松浦直己,八木英治,前田由美子,根津智子(2010) 教師版SDQを用いた4-5歳児の特別な支援のニーズ調査—地域と連携した特別支援教育早期支援の取り組みの出発点として—『奈良教育大学特別支援教育センター』Vol.19,p.116.

⁹平澤紀子,小枝達也,坂本裕,池谷尚剛,藤原義博,藤井茂樹,石塚謙二(2011) 発達障害のある幼児に対する幼稚園等の支援教室の効果に関する研究—幼児のもつ困難さのタイプと園担任の評価の分析を中心として—『発達障害研究』第33巻,第3号,p.294.

¹⁰中島俊思,岡田涼,松岡弥玲,谷伊織,大西将史,辻井正次(2012) 発達障害児の保護者における養育スタイルの特徴『発達心理学研究』第23巻,第3号,p.270.

¹¹ 同上,p.271.

¹²高知県庁教育センターHP

<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310308/kobetu.html>.
(2013年11月30日参照).

