

心理専門家が関わる校内学習支援モデル形成の検討

—心理教育的アセスメントを活用した迅速な個別ニーズの把握による効果—

岩谷由起

問題と目的

本研究では学校現場での組織的な教育相談体制づくりを推進する上で、学習に困難を抱える児童生徒への支援に焦点化した。そして、学習支援の中で心理専門家が子どものアセスメントとコンサルテーションの役割として教員と連携し三次的援助サービスを実施することを想定した実践モデルを提案し、心理専門家が学習支援に関わるチーム支援の有用性について考察することを目的とする。

我が国の学校教育相談体制への心理専門家の関わり

我が国の学校教育現場では、教育相談体制を充実させるためにスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーと連携した組織的な教育相談体制づくりが進められている。そのような中で、心理専門家としてのスクールカウンセラーに求められるニーズも多様化し、また、公認心理師という新たな資格の導入により、改めてスクールカウンセラーの専門性を踏まえた役割について検討される必要が求められている（文部科学省，2017）。

文部科学省「スクールカウンセラー等活用事業（2013）」においては、スクールカウンセラーの活用場面として、いじめ対策・不登校支援・被災した児童生徒等の心のケア・教職員・保護者等への助言、援助が挙げられている。特に不登校支援については、不登校の要因として「学業不振」が家庭状況や友人関係に続き多くなっており、不登校が最も多くなる中学校においては要因の24%、小学校においては15%を占めている（文部科学省，2019）。しかし、スクールカウンセラーが行う不登校支援としては個別カウンセリングという形が最も多く、学業不振に対する介入についての事例の報告は少ない。しかし、教師間でも学習指導は教師の専門性であり、スクールカウンセラーの専門性ではないとの認識があり、通常、教師の業務として認知されることが多い一方で、学習面で難しさを抱えている生徒に対する分析や発達障害を抱える生徒に対する支援などはスクールカウンセラーにしてほしいという意見も報告されている（荒木・中澤，2007）。

公認心理師とスクールカウンセラーの役割

スクールカウンセラーの業務については、各地方自治体において予算状況や実態に合わせて設定されている。表1を見ると、カウンセラーの業務としてはカウンセリングを主とし、要請に応じてコン

表1 公認心理師とスクールカウンセラー（東京都）の業務比較

| 公認心理師 | 東京都スクールカウンセラー |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • 心理に関する支援を要するものの心理状態を観察し、その結果を分析すること。（アセスメント） • 心理に関する支援を要するものに対し、その心理に関する相談に応じ、助言、指導その他の援助を行う。（カウンセリング） • 心理に関する支援を要するものの関係者に対し、その相談に応じ、助言、指導その他の援助を行うこと。（コンサルテーション） • 心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供を行うこと。 「公認心理師法」(2017)より引用に筆者一部加筆 | <ul style="list-style-type: none"> • 児童及び生徒へのカウンセリング • カウンセリング等に関する教職員及び保護者に対する助言及び援助 • 児童及び生徒のカウンセリング等に関する情報収集 • 児童及び生徒のカウンセリング等に関し、配置校の校長及び配置校を所管する教育委員会が必要と認める事項 <p>「東京都公立学校スクールカウンセラー設置要項」(2017)より引用</p> |

コンサルテーションを行うこととなっている。それに対し、公認心理師の業務としてはまずアセスメントが挙げられており、実際に心理検査を実施して分析結果を本人、保護者へフィードバックし、教員に対してもコンサルテーションを行うことが想定されている。

インクルーシブ教育における学習支援の実際

2012年に文部科学省が行った調査では、発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症）の可能性がある児童生徒は6.5%程度の在籍率であり、本研究で対象とする学習面で著しい困難がある児童生徒は4.5%、学習面・行動面の両面で著しい困難がある児童は1.6%在籍しているという実態数も報告されている。その内、2019年の文部科学省の調査では1.1%にあたる約10万9千人の児童生徒が通常の学級に在籍しながら通級による指導を受けており、その数は約10年前に比べ、2.4倍となっていると報告された。そのような現状の中で、通級での指導にあたる教室や教員の数が不足し、それに伴い教員の専門性の確保も課題となっている。現在は、そのような実情を補うシステムとして「特別支援教室」を設置し校内で通級ができるシステムも構築されている。特別支援教室についても、スクールカウンセラーと同様に各自治体によって運用が様々であるが、教育支援体制の1つとして校内で弾力的なシステム構築ができるという点で活用が期待される。

また、障害者差別解消法や改正発達障害者支援法が施行される中で、インクルーシブ教育の実施が法的にも位置付けられた。これにより、個別的教育支援計画の作成及び、個別の指導に関する計画の作成について学習指導要領にも記載されるようになっていく。以上のような流れの中で、心理専門家が果たす「アセスメント」の役割は学校現場において、よりニーズが高まると考えられる。

米国でのスクールサイコロジストと日本のスクールカウンセラー

子どもの学習支援に心理の専門家が関わっている例として、アメリカでのスクールサイコロジストの事例がある。米国では school counselor と school psychologist という異なる職業分野があり、学校内で果たす役割も異なる。counselor は生活や進路の guidance が重要な役目であるのに対し、

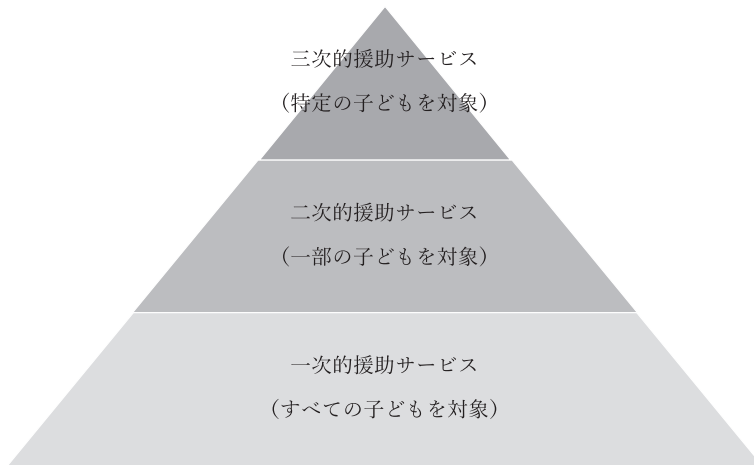


図1 学校心理学における3段階の心理教育的援助サービス
(石隈・水野, 2009) より筆者が作成

psychologist は「アセスメント」, 「コンサルテーション」, 「介入」という領域に関わる広い業務を主に行なっている。米国における school psychologist は, 40～50年の歴史を経て現在ではマルチ構造の職種へと進化し, 特別支援教育の法的義務を全うする校内チームのなくてはならない存在であると言われている (Emma, 2018)。そして, 日本では counselor の役割のほとんどは教員が行なっており, スクールカウンセラーに求められている役割としては, 主に一部の児童生徒のいじめや不登校などの問題への対応や, 障害をもつ子どもの学業についての問題について解決をすることであり, 役割については米国の school counselor よりも school psychologist に比重を置いて参考にしてきた (藤平, 2009) と言われている。

実際に, 「学校心理学」の領域では, 心理教育的援助サービスはすべての子どもを対象とし, 子どもの援助ニーズに応じて「一次的援助サービス (すべての子どもを対象に行う発達促進的あるいは予防的な援助サービス)」, 「二次的援助サービス (問題をもつ危険性の高い一部の子どもに対する援助サービス)」, 「三次的援助サービス (特別な援助を個別に提供する必要がある特定の子どもへの援助サービス)」とを教師, 保護者, スクールカウンセラーらがチームで子どもを援助すること (石隈・水野, 2009) とされている。

よって, 日本のスクールカウンセラーも相談室で特定の児童生徒の相談に対応するだけでなく, 学校のニーズに合わせたより柔軟な対応を組織的に行うことが求められていると言える。しかし, 心理専門職が実際の学習支援に介入するモデルについての国内での実践報告は少ない状況である。

方法

コンサルテーションの概要について

本研究では, 小学校通常学級の担任教師2名を対象に個別の指導計画を立案する目的でコンサル

表2 コンサルテーションの手順と過程

| | 相談員（コンサルタント） | A 教諭（コンサルティ：実験群） | B 教諭（コンサルティ：統制群） |
|------|---|--|------------------|
| 事前準備 | ASSESS 結果のフィードバック 支援ニーズの高い児童の抽出 | ASSESS の実施 ↓ 支援ニーズまとめ 支援対象児童の選出 領域別つまずきチェックシートの実施 ↓ | |
| 相談開始 | コンサルテーション実施 1) アセスメント 2) 長期目標の設定 3) 短期目標の設定 4) 指導計画の作成 5) 指導の展開 6) 総合評価 | 1) つまずきの背景要因の特定 2) 支援領域の特定 1年間の長期的目標の設定 3) 短期目標の設定 評価方法の検討 4) 個別の指導計画の作成 5) 介入方法の検討 6) 子どもの評価 | |
| 評価 | | コンサルテーションの評価 | |

ーションを実施した。コンサルテーションの過程については海津（2012）「個別の指導計画作成ハンドブック」をもとに進めていった。コンサルテーションの過程は表2に示した通りである。筆者は相談員としてコンサルテーション実施日にそれぞれの学級の中に入り、授業・休み時間・給食などの場面で行動観察を行った。

A 教諭には全6回のコンサルテーションを実施し、B 教諭に対しては、コンサルテーションの実施過程による子どもの変化を比較するために2回目までの実施とした。

分析の方法

授業記録 参与観察法によるフィールドノーツと IC レコーダーによる録音

「A S S E S S（Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres）」の実施 子どもの変化を測るために学校環境適応感尺度「アセス（ASSESS）」（栗原・井上，2014）を A 教諭，B 教諭のクラスでコンサルテーションの事前事後で実施し，クラス全体の結果について担任にフィードバックを行った。

結果

担任の相談主訴

A 教諭 支援ニーズについては家族のニーズについては面談等で把握できているが，本人のニーズがわからない。実際のテストでは「知識・理解」で得点ができないことは把握できているが，本人のつまずき課題が何なのかが知りたい。一方で，本人のやる気による部分が原因ではないかという思い

もある。

B教諭 対象児の強い力やつまずき領域、課題についてはある程度把握できているが、実際の習得状況や具体的なつまずき要因の把握については不十分だと感じている。また、保護者のニーズについては把握しているが、本人のニーズについての把握はできていないと感じている。

コンサルテーションの経過

アセスメント 事前準備段階で対象児童の抽出を行う際には、担任の指導上の困り感とともに、ASSESSの結果を見て普段の様子と結果とにギャップがあると感じた児童について話し合いを行った。その上で、それぞれの教諭とともに1名の対象児童を決定し、領域別つまずきチェックシート（海津，2012）を用いて各児童の実態把握を行った。

その結果、A教諭のクラスの対象児童は、学力としては「聞く」「話す」、認知能力として「論理的思考」に苦手さがあることがわかった。特に、聞き間違いが多く、その上で指示や学習した内容の意味を理解することに難しさがある点、注意集中の難しさや聞いたことをすぐに忘れてしまうなどの実態が明らかになった。よって、「話す」場面では、周りの話し合いのペースに追いつくことは難しくなっていることがわかった。一方で、「読む」場面では、文章の内容を理解しながら読み取ることは難しいものの、音読はできていることから、情報の入力段階において視覚的な支援を実施することが児童の意味理解へのハードルを下げる可能性があるとの仮説を設定した。

一方で、B教諭のクラスの対象児童は、学力としては「読む」「書く」、認知能力として「記憶」に苦手さがあることがわかった。特に、音読の場面であっても漢字やカナの読み間違いがあったり、助詞が抜けたり、違う助詞に置き換わってしまうなどの様子も観察されていた。また、記憶の弱さから、書く場面でも、文字を正しく書いたり、文章の構成をしながら作文をしたりすることも難しい状況があることがチェックシートを通して明らかになった。B教諭は、本児の周りの児童とのコミュニケーション能力の未熟さを心配していたが、その前提として学習や認知の難しさが背景にあることを説明し、まずは学習において本人が教室で安心して学べる環境を設定することで落ち着きを取り戻せるのではないかという仮説を設定した。

長期目標の設定 2回目のコンサルテーションでは、個別の指導計画の長期目標の設定を行った。

ここでは1年間という長いスパンでの目標設定となるため、本人が日常生活で特に困っていることを解決していくために目標の優先順位を決めることからスタートした。そして、基本的なつまずきからアプローチをしていくという支援の流れと、目標は子どもの視点に立って「誰が?」「いつまでに?」「何（のスキルまたは能力）を?」「どのくらい（数値的な目標）」「どうする?」という形で設定することについても助言を行った。

A教諭は「Cさんは、D年生に進級する前に、算数の思考の必要な問題を、7割（現状4割）、解答できるようになる。」という長期目標の設定を行い、B教諭は「Eさんは、F年生に進級する前に、漢字テストの、3割を、得点できるようになる。」という長期目標の設定を行った。

また、コンサルテーションの経過による効果の違いを測定するため、B教諭については第2回までの実施とし、残りの4回分は実践終了後に改めてコンサルテーションを実施した。第2回目までと設定した理由としては、実践当時に校内で使用していた個別の支援計画の内容として、通常学級の担任が行っているのが長期目標の設定までだったためである。

短期目標の設定と指導計画の作成から評価まで 短期目標については、校内での決まった書式がなかったため「IEP 個別の教育計画（バーンズ、2013）」を利用し、長期目標をスモールステップにする形で短期目標を設定した。そして、それぞれの短期目標について「条件」「行動」「達成基準」「評価実施日」を設定する形を助言した。A教諭と低学年で使用している算数の教科書を見ながら、子どもの情報入力や操作の過程が「具体物→半具体物→アレイ図→文字化」というように段階を踏んでいることをイメージしてもらい、対象児の理解に必要な情報提示を少しずつレベルアップしていくような短期目標を設定した。また、実際の支援計画についても、短期目標の設定が想定される時期に予定されているカリキュラムを考慮し、該当単元においてどのような情報提示の支援が行えるかも併せてコンサルテーションを行った。この頃から、A教諭からは「一人の子に役立つことは、他の子にも役に立つんですよ」「C（対象児）への支援を考えるついでに他の児童のためにも……と一人に関して考えたことを一般化できるといいなと考えるようになった。」というコメントがみられるようになっていた。また、学力と認知能力を分けてアセスメントをしたことで、「認知がうまくできていないという視点が自分の中にできたことで、今までは学力の低い子どもには学習の系統を戻ると意識があったが、認知がしやすい提示をする方法が有効であることがわかった。他の子どもでもわからない子が減っているといいなと思う。」など、A教諭と行ってきた三次的援助サービスが二次的援助サービスにまで波及していることが伺える発言がコンサルテーションの中でみられるようになった。

児童の変化

A教諭の対象児であったCさんは、個別の指導計画を作成していた算数において、1ヶ月後には当初3割程度だったテストでの得点がどの単元においても5～6割程度まで得点ができるようになった。そして、2ヶ月後には具体物ではなく半具体物の操作によって学習内容の理解ができるまでになり、教員や支援員の介入がなくても自力解決に取り組めるようになっていた。

ASSESSの学習的適応の変化としては、Cさんは31から35へプラス4ポイントの向上だったのに対し、B教諭が対象としていたEさんは39→83とプラス44ポイントの向上となっていた。

また、学級全体のアセスメントとしてコンサルテーションの前後でASSESSを実施し、A教諭とB教諭のクラスの児童の生活満足感の変化について検討を行った。

その結果、表3に示した通りA教諭のクラスでは「学習的適応： $t(28)=2.72$, $p<.01$ 」と「非侵害的関係： $t(28)=3.03$, $p<.01$ 」の平均値が有意に向上していた。さらに、事前調査時に学習的適応が要支援群にプロットされていた児童（ <40 ）を抽出し、分析を行ったところ、A教諭のクラス児童の学習的適応が $t(10)=3.36$, $p<.01$ とより高く向上していることがわかった。そのことから、A

表3 ASSESSによる児童の変化

| | 事前（7月） | | 事後（11月） | | t 値 | 事前（7月） | | 事後（11月） | | t 値 |
|----------------------|--------|-------|---------|-------|--------|-------------------|-------|---------|-------|-------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 全体 | | | | | | | | | | |
| 実験群：A 教諭の学級（n=29） | | | | | | 統制群：B 教諭の学級（n=35） | | | | |
| 生活満足感 | 54.31 | 14.68 | 56.55 | 14.31 | 0.91 | 58.69 | 14.65 | 60.60 | 16.46 | 0.88 |
| 教師サポート | 53.41 | 16.34 | 54.48 | 18.80 | 0.36 | 68.29 | 15.60 | 61.43 | 18.25 | 2.54* |
| 友人サポート | 53.97 | 12.99 | 55.72 | 14.24 | 0.76 | 57.66 | 14.95 | 57.69 | 12.85 | 0.01 |
| 向社会的スキル | 51.38 | 12.97 | 51.69 | 14.82 | 0.13 | 60.69 | 15.02 | 59.09 | 15.47 | 0.71 |
| 非侵害的關係 | 45.55 | 10.56 | 52.83 | 12.13 | 3.03** | 53.80 | 12.49 | 55.97 | 14.26 | 1.00 |
| 学習の適応 | 44.03 | 11.29 | 50.59 | 15.61 | 2.72** | 58.43 | 14.72 | 59.09 | 15.74 | 0.27 |
| 対人的適応 | 51.08 | 9.33 | 53.68 | 11.56 | 1.92 | 60.11 | 9.17 | 58.54 | 10.46 | 1.04 |
| 学習の適応が要支援群にプロットされた児童 | | | | | | | | | | |
| 実験群（n=11） | | | | | | 統制群（n=7） | | | | |
| 生活満足感 | 53.18 | 16.86 | 53.18 | 13.62 | 0.00 | 62.71 | 20.44 | 57.57 | 19.15 | 0.89 |
| 教師サポート | 52.18 | 16.33 | 46.91 | 14.12 | 1.37 | 64.71 | 17.20 | 67.71 | 19.72 | 0.36 |
| 友人サポート | 54.64 | 15.08 | 55.09 | 15.27 | 0.15 | 51.86 | 17.53 | 54.14 | 13.90 | 0.99 |
| 向社会的スキル | 52.64 | 16.45 | 44.09 | 6.94 | 2.70* | 57.14 | 14.38 | 64.43 | 17.70 | 1.20 |
| 非侵害的關係 | 41.09 | 9.86 | 51.91 | 11.93 | 2.15 | 39.71 | 8.36 | 44.29 | 8.44 | 1.22 |
| 学習の適応 | 34.18 | 3.37 | 43.18 | 8.99 | 3.36** | 35.43 | 2.37 | 46.57 | 18.07 | 1.82 |
| 対人的適応 | 50.14 | 10.28 | 49.50 | 9.15 | 0.36 | 53.36 | 9.97 | 57.64 | 11.40 | 1.18 |

* p<.05 ** p<.01

教諭のコンサルテーション中での発言から考えられた、三次的援助サービスが他の児童にも効果として波及しているだろうという仮説が児童の回答からも実証される結果となった。

考察

心理専門家が子どものアセスメント情報を提供することの有効性

本研究では、心理専門家が子どもの学習面での困難さについての分析を行う「アセスメント」の役割として支援チームと協働する実践モデルを検討した。本実践モデルでは、子どもの認知や発達臨床を専門とする心理専門家が、対象児の「学力」以外にも「認知面」「心理面」「社会性」と多面的な視点で情報を共有することを心がけた。

その結果、多面的な視点で子どもの実態を捉えることが、子どもの学力だけでなく認知面の困難さに寄り添った個別ニーズを把握するのに有効であることが行動観察や対象児童のASSESSの回答結果から明らかになった。これは、子どもの個別ニーズを把握するために、教員が作成したチェックリストや、実際の学校生活場面や学習場面の行動観察のデータという実際の支援が必要な場面で起こっている具体的なデータに基づいて検討したことが影響したと考えられる。よって、教員にとっても自身の指導の困難さに寄り添ったニーズアセスメントとなったのだと言える。子どもの実態把握は日頃から

教員も行っていることであるが、今回のように学習に困難を抱える子どもの支援という場面においては、子どもの困難の背景に対する分析の客観性や専門性を高めるという点で、心理専門家が介入することで得られる効果は荒木・中澤（2007）が教員向けのアンケートを実施した結果として述べていた通りであったと言える。

本実践では、海津・佐藤（2004）が教師を対象に行った個別の指導計画作成のための実践研究のように標準化された心理検査の結果をアセスメントの解釈には利用していない。しかし、実際の学校での支援場面では子どもから標準化された心理検査の結果を提示されるケースは少なく、子どもの行動観察や教員がチェックできるような情報シートを活用しながら支援計画を策定することが多い。そのような実態に合わせ、本実践では教員がチェックをしたシートの情報をもとに学校心理士の資格をもった筆者がアセスメント結果の解釈についてコンサルテーションを行った。子どものアセスメントのために利用した情報には先行研究とは相違があるものの、コンサルテーションの経過の中で、コンサルティである担任教諭にも対象児の個別ニーズが次第に明らかになっていったことが観察された。このことは、海津・佐藤（2004）が行った「個別の指導計画」の作成のための教師支援プログラムによる心理専門家の介入効果を支持する結果となったと言える。

心理専門家が学習支援に関わる援助モデルの構築について

本研究では、教諭2名に対して目標設定プロセスに差異を設定したコンサルテーションを実施した。その結果、短期目標の設定までのプログラムを実施したA教諭のクラスでは対象児以外の児童についても学習的適応について有意な向上が見られる結果となった。

個別の指導計画において、短期目標は長期目標を達成するために細分化された下位目標で、学期ごとに設定されることが多い。しかし本来は、短期目標は、子どもの能力の変化を明確かつ詳細に定義づけなければならない（海津・佐藤，2004）とされている。そのため、本研究では対象児の学習の様子について、定期的に心理専門家と担任教諭とのコンサルテーションの中で評価を行なっていった。そのことで、単なる時間枠だけでなく、対象児の実態に合わせて記述できる指導計画の書式が効果的に機能した結果と考えられる。

さらに、アセスメントから児童の評価までの一連のコンサルテーションを実施していく中で、1つの単元をどう組み立てていくかについても一緒に考えていくこととなった。その結果、学習成果を評価する視点が担任の中で明確化され、担任の支援に対する考え方が「学力をつける」という考えから、「本人が理解しやすい環境を用意する」という考え方にシフトチェンジしていった。担任が用意した「本人が理解しやすい環境」は自然と「他の児童にとっても理解がしやすい環境」となったのである。よって、本研究で行なった支援モデルは、学習に困難をもつ児童のみを支援する三次的援助サービスから周りの子どもも対象とした二次的、一次的支援サービスとなりうる可能性が示唆されたのである。

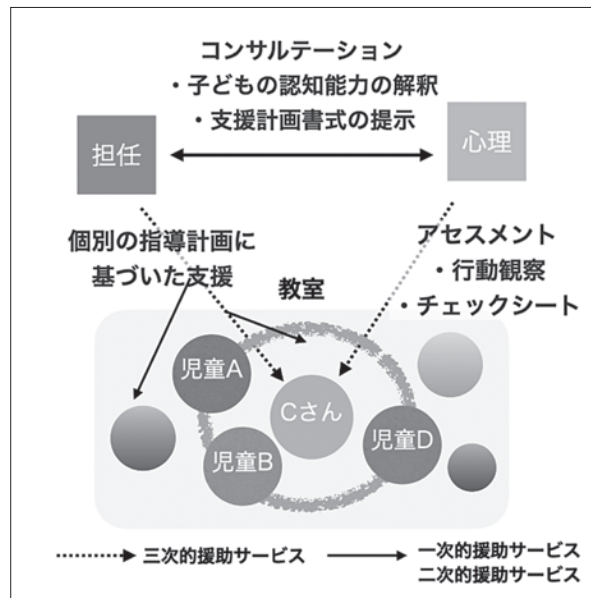


図2 Cさんに対して行われた支援モデルの概要

研究の限界

本研究では、支援モデルや心理専門家が果たす役割の検討から、学校心理学における3段階の心理教育的サービスが機能する可能性が示唆されたが、1事例のみの検討であった。このことに加え、本事例で相談員の役割を担った筆者は小学校での教職経験を有していることから、この役割を同様に担うことは多くの心理専門職には専門領域的な面で困難な可能性があると考えられる。その意味でも本事例は教育相談チームの理論やモデルを提示するまでの一般性を有していない。その点が本研究の主な限界点である。しかし、今後、アセスメントと教育領域についての知見をもった公認心理師が心理専門職であるスクールカウンセラーとして活躍することを期待し、本稿を執筆している。

引用文献

- 荒木史代・中澤 潤. (2007). スクールカウンセラーに対する教師のニーズ. 千葉大学教育学部研究紀要.
- Emma Leah Hettrich, バーンズ 亀山 静子 [訳]. (2018). 海外スポットライト The Role of the School Psychologists in American Schools. LD 研究, 27 (2), 245-251.
- 藤平 敦. (2009). 初等中等教育現場に配置されている心理専門家の役割, 養成課程等の日米比較における考察—我が国のスクールカウンセラー養成課程における課題. 国立教育政策研究所.
- 石隈利紀・水野治久. (2009). 学校での効果的な援助をめざして—学校心理学の最前線. ナカニシヤ出版.
- 海津亜希子・佐藤克敏. (2004). LD 児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性—通常の学級の教師の変容を通じて. 教育心理学研究, 52, 458-471.
- 海津亜希子. (2012). 個別の指導計画作成ハンドブック—LD 等, 学習のつまずきへのハイクオリティーな支援. 日本文化科学社.

- 栗原慎二・井上 弥. (2014). アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方. ほんの森出版.
- 文部科学省. (2017). 児童生徒の教育相談の充実について（報告）—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり.
- 文部科学省. (2019). 平成 30 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.