

通常学級におけるインフォーマルアセスメントの有効性に関する一考察

A Study on the Concept of “Informal Assessment” in Usual Classes

中尾 繁樹*
Shigeki NAKAO

抄録

通常学級で特別なケアが必要な子どもたちを支援するためには3つの段階が必要である。1) 行動を観察する 2) 行動特性と認知特性を分析する 3) どう扱うか計画を立てること。しかしながら、現状では、ほとんどの学校は専門機関によるフォーマルアセスメントのきかいが無い。解決策の1つとして「インフォーマルアセスメント」を提案する。このアセスメントにより、学校教員は一次的なサポートの計画を立てることができ、これにより二次的障害を防ぐことが可能である。

Abstract

To support children who need special care in usual classes, three steps are necessary. That is, 1) to observe their behavior 2) to analyze their traits of behavior and cognitive traits 3) to plan how to treat them. However, in the status quo, most schools don't have chances to have a formal assessment by special agencies. As one of the solutions, “informal assessment” is proposed. By this assessment, school teachers can plan primary supports, and this can prevent secondary disorders.

1. はじめに

平成19年に特別支援教育が本格実施され3年が経過した。それぞれの地域や学校で発達障害のある子どもたちに対して、体制作りや具体的な指導の方策が考えられてきた。さらに研修や巡回相談、啓発活動により学校でのLD, ADHD, 高機能自閉症等の障害そのものの理解はかなり進んできた。しかし、「なぜそのような行動をとるのか」、「なぜひらがなが書けないのか」等、子どもの行動の背景にある特性がわからないために、学校での指導がちぐはぐになり、2次的な問題を引き起こし、自尊感情が低下したり、他の子どもとのトラブルが絶えなかったり、学級全体が不安定になったりするケースは以前より増えていると考えられる。そこで、本稿では子どもの特性を知る手立てとして、現在教育現場で行われているアセスメント、とりわけ教師が日常的に

* 関西国際大学教育学部

気づけるインフォーマルなアセスメントの方法を検証することで、発達障害のある子どもたちだけでなく、学級全員の子どもたちへのより有効な指導、援助の方策を求めていきたい。

2. アセスメントとは

アセスメントは「評価・査定」と訳され、臨床心理の場面でよくつかわれている。教育では、子どもを様々な角度から把握した情報をもとに、教育的な課題を明確にし、有効な指導の手だてを構築するためのプロセスであると考えられている。よく心理検査だけがアセスメントと考えられがちだが、あくまでも心理検査はアセスメントの一つのツールであることを確認しておく必要がある。

アセスメントの種類には、直接的アセスメントと間接的アセスメントに大きく分けられる。前者は実際に子どもたちに直接遂行してもらうものである。これは、環境設定、手順等を十分整える必要があるため、すぐに誰にでもできるものではない。例えば、WISC-Ⅲ、K-ABC、学力検査等があげられる。また、後者は、信憑性としては直接的アセスメントより低くなるのは否めないが、十分にトレーニングを積んだ教師の日ごろの子どもの状態把握によっては、高い信頼性や妥当性が得られるものとする。例えば、子どもの様子の観察やLDIのようなチェックリスト、臨床観察のようなものがあげられる。この直接、間接的に行うアセスメントを教育現場での使いやすさで考えるとフォーマルアセスメントとインフォーマルアセスメントに区分できる。

フォーマルアセスメントとは、外部に報告できる客観的事象を集積したものや(半)構造化面接、テスト、観察などで判断するものである。例えば教育専門機関ではWISC-Ⅲ、K-ABC等の検査や学力テストが判断材料としてよく用いられている。公の手続きを踏むため、学校で行なうことは、場所や個人情報、保護者の理解等もあり、かなりの制約があり、実施は難しいのが現状である。また、このアセスメントは短時間で、しかも限定された場所で検査を行ない、判断する事になるため、検査者によって違った所見が時々出てくることがある。さらに、アセスメントができる専門機関が少なく、何ヶ月も待たなければ診てもらえない状況であったり、保護者の理解不足から受診を拒否したりという様々な原因により、学校で配慮を要する子どもたちは特性を理解されずに苦しんでいるケースがよくある。ハード面での限界だけでなく、検査結果をもらった後に、中身を理解できずにそのまま机の中にしまっておくといった、教師の力量不足もそれに追い討ちをかけている。

インフォーマルアセスメントとは、経験の積み重ねからプロトタイプを集積し、直感、推測、共感力を武器に、経験例との重なりで判断しているものである。例えば、行動観察、以前担任した子どもとの比較論、書字、運動能力等で判断する事がよくある。この場合、特性より行動に目が奪われ、「走り回る」「字が書けない」等の行動特徴が目されやすくなる。そのため、背景の特性理解には、観察者のより高い専門性が望まれる。また、状態が変化、顕在化する時期には、発達障害なのか、環境因子なのか判断しにくい場合がよくある。例えば、幼児や小学校低学年の多動の場合、ADHDや高機能広汎性発達障害等の脳の機能障害がベースにあるコミュニケーション能力や社会性の問題から起因しているものなのか、虐待等の愛着障害による二次的な問題で発生しているのが学校現場では判断できないこともよくある。

こうした問題の解決に向けて、学校現場で、日常生活や授業で行動特性をある一定の基準で

観察できるようになれば、何らかの理由でフォーマルなアセスメントを受けることができない子どもたちの特性が理解でき、判断できるようになると考える。さらにその判断が教師の気づきにつながることでより適切な支援のための指導プロセスが考えられる。

3. インフォーマルアセスメント（行動観察とソフトサインチェックより）

（1）ベースになるソフトサイン

配慮のいる子どもたちはなんらかの神経学的なサインを発している。そこで、神経生理学的な診断の一部として用いられてきたソフトサイン（Soft Neurological Signs ; SNS）は、子どもたちの様々な学習上の特異な困難について判断するのに特に重要な役割を占めている。

ソフトサインは従来から、主として微細脳機能障害（minimal brain dysfunction ; MBD）などの診断に用いられてきた。最近では、学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）などの発達障害に留まらず、知的障害、精神障害、非行など精神的、社会病理的諸問題の予測的変数としての価値も付与されるようになり、ソフトサインの臨床的な意義は拡大傾向にあるといえる。次に萱村¹⁾（1993）がまとめたいくつかのテストバッテリーをもとに著者が普段行っているテスト及び方策をあげる。

- 1) 利き側の検査：利き手、利き足、利き眼、利き耳などの検査はより優位に使う側を観察する。利き目に関しては望遠鏡等をのぞかせるとわかりやすい。LD や ADHD では利き側が左であったり、crossed laterality（右手利きで左眼利きのように、利き側同士が交叉している現象）のことが少なくないといわれている。
- 2) 開口手指伸展現象：腕をまっすぐに前方に伸ばさせ、検者の腕の上に脱力して置かせる。そして、開口、閉眼、舌の挺出をさせる。この運動に誘発されて、弛緩していた手首や指が伸展し、指が開扇します。8歳以後に手首の伸展を伴った反応が観察される場合に発達の遅れ、または共同運動が表出する何らかの脳の機能不全があると考えられる。
- 3) diadochokinesis（上肢前腕の変換運動）及び連合運動：一側の上肢を肘で90度屈曲させ、前腕を前方へ突き出させます。対側の上肢は弛緩して体側に垂れさせる。この状態で前腕の回内（pronation）、回外（supination）運動を1秒間に4回程度（片道）のスピードで繰り返させます。観察点は、回内回外運動の速度、円滑さ、リズム、上腕の内転外転運動（腋の下が開く）と、体側上肢にみられる鏡像運動と肘部の屈曲です。片側だけの検査の他に、両側同時の検査もある。diadochokinesisの完成時期は7～8歳とされているが、対側の上肢にみられる鏡像運動や肘部の屈曲が消失するのは10～12歳以後であり、学童期にこれらの不随意運動が生起してもただちに異常とは言えない。
- 4) 指鼻試験：閉眼で示指を自分の鼻の上にもって来させる。両手で3回繰り返す。観察点は円滑さと正確さ（きちんと鼻の上を指せるか）を見る。ポティイメージの稚拙な子どもの場合にはポインティングが難しい場合もある。
- 5) 直線上を歩く：約20歩の距離をまっすぐに歩いて戻らせる。継ぎ足歩行ではない。直線から外れた回数を観察する。前庭機能や固有感覚に問題を生じている場合は外れる回数が増える。
- 6) 爪先で歩く：爪先だけを着けて20歩、歩いて戻らせる。歩き方の成熟度と上肢に出現する連合運動を観察する。バランス、協調運動や左右の分離運動の成熟度が分かる。

- 7) : 踵だけを着けて20歩、歩かせ、戻させます。歩き方の成熟度と上肢に出現する連合運動を観察する。バランス、協調運動や左右の分離運動の成熟度が分かる。
- 8) Fogs' test : 足裏の外側だけを着けて歩かせます。上肢の連合運動を観察する。12歳以後にこのような連合運動が見られる場合はソフトサイン陽性と考えられ、何らかの機能不全が考えられる。
- 9) 顔面部の運動検査 : 脳神経系に関するソフトサインの検査である。種々の眼球運動検査（固視、追視、眼球の側方偏倚、側方注視、追視時の頭部回旋の有無など）、頬を膨らませる、唇をとがらせたりひきつらせたりする交互運動、舌の左右への動きに伴う下顎の連合運動などが含まれる。
- 10) 手指認知検査 : 検者は兄の指を同時に2本触れて、間に指が何本あるかを閉眼で答えさせる（in between test）、あるいは1本ないし2本の指の2点を触れ、何本の指を触られているかを閉眼で返答させる（two point test）などがある。これらの検査は言語能力の介在をできるだけ抑える目的で Kinsbourne and Warrington（1963）によって開発されたものである。
- 11) 左右弁別検査 : 自分の身体の左右弁別、向かい合った他者の身体の左右弁別能力の検査である。自己の身体の左右弁別は6～8歳頃に完成するが、向かい合った他者の身体の左右弁別は10歳でもまだ完全とは言えない。

他にもたくさんのソフトサインがあるが、すべて個人に対して行われる直接的検査である。しかし、医療現場や専門家しかこれらのサインの兆候が読み取れないとせっかくフォーマルな検査結果がでて、その裏づけになる大切な神経学的な兆候を見落としてしまう可能性もある。また、教室で見られるさまざまな子どもたちが出しているソフトサインの兆候を観察する方法を知ること、子どもたちの不器用さやつまずきの原因を考え、改善のための方策を考えることはできる。

（2）教室等でできるソフトサインチェック

教室の中で配慮のいる子どもたちの運動企画能力や注意能力、発達全体を把握するためには、標準化された検査だけでは十分ではない。さらに、行動観察の評価も主観的になりやすく、より信頼性の置けるものにするためには、発達年齢も考慮し、教師に専門的な知識や訓練が必要である。しかし、学校現場で使いやすい観察法であり、観察ポイントを絞るだけでも発達全体の傾向は把握できる。前述の専門家の行うソフトサインをベースに、感覚統合法の中で使われている臨床観察の手法を取り入れ、教室の中で観察しやすいものに改善してみた。

<利き手>

利き手は、鉛筆を持つ手、ボールを投げる手、給食の配膳、おはじきなど机上の物を片付ける時などで観察する。

<利き目・正中線交差>

利き目は、万華鏡などの筒状のものや穴をあけた紙、手指で作った穴をのぞく様子を観察する。のぞいた側を利き目とする。

正中線交差は机の真ん中に置いたものをとるとき体のゆがみを見る。聴き手が正中を超えずに、必要以上に身体を歪めて取ろうとすると正中線が越えにくいと判断する。また、黒板を見ようとした時に、体が必要以上に歪んでいると正中線交差の問題と利き目の不均衡さがうかが

がえる。さらに、からだがゆがみやすい、掃除でほうきがうまく使えない、ラジオ体操が苦手などでもわかる。

<眼球運動>

眼球運動とは、眼球を動かして、見たい方向に眼を向ける能力のことである。眼球運動の種類には、固視（凝視）、追視、眼球の側方偏倚、側方注視、凝視、サッケード（早く動くものを目で追う）、輻輳（眼球を真ん中に寄せる）等がある。また、追視時の頭部回旋の有無、正中線交差ができない、頬を膨らませる、唇をとがらせたりひきつらせたりする共同運動、舌の左右への動きに伴う下顎の連合運動などが含まれる。

追視は、顔の前に50cmくらいのところで視標（人形のついているえんぴつなど）を縦、横、斜めに30cmの幅で動かして、顔を動かさずに追跡視ができるかどうかをチェックする。観察ポイントは、顔が動いてしまうか、眼が途中で止まるか、眼が行き過ぎないか、途中で追従ができなくなる等がある。他にもキャッチボールのときボールを見落としてしまう、行を飛ばして読む、人を追う時に必要以上に頭が動く、よく人とぶつかる等でもわかる。

注視は、一箇所をじっと見ることができるか観察する。黒板を写せない、目が合わないなどでもわかる。

サッケードは素早く動くものを注視できる能力である。顔の中心から50cmくらいのところで視標を手を持ち、素早く上下左右、斜めに動かす。顔を動かさずに指定した視標をすばやく見ることができるかを観察する。

不器用児といわれる子どもたちの中には、目で物を追いかけてやると必要以上の緊張感が加わり、ついていけなくなってしまふ。また、右から左へ（左から右も同様）目を移動させる際、正中線を越えにくく、もとの位置にもどってしまう等の様子も観察される。

<連合運動>

ひじから先を中や外へ回す運動で観察する。（写真1）30秒間で行なう。前述のdiadochokinesis（上肢前腕の変換運動）及び連合運動と同じだが、回内回外運動の速度、円滑さ、リズム、脇が挙がり肩の運動になっていないか、片側を動かしているときに反対側に運動が出ていないか等を観察する。右手、左手、両手、開眼、閉眼で観察する。学校でよく見られるのは、定規で線を引くときにどちらの手も動いてしまっすぐに引けない、雑巾が絞れない、リコーダーの指がスムーズに動かせないなどでわかる。



写真1 連合運動（回内回外運動）

<スローモーション>

ゆっくりとした動作の模倣をする。たとえば、両肩を90度外転し、指先が肩についた姿勢からゆっくりと肘を伸ばす。両手が水平になると、再び肘を曲げ、指先が肩につくまで、肘を曲げていく。(5～8秒で肘を伸ばし。5～8秒で肘を曲げる。)観察点は上肢の運動企画力である。肘が完全に伸展するかどうかを観察する。非対称性を見たり、肘を伸展せずに、肩を下げる傾向があったりするかどうかを観察する。低緊張や多動傾向のある子どもたちは、こういった動きが苦手になる傾向がある。

<指の対立運動>

拇指を人さし指から小指まで順番に対立させていく。そして、再度小指から人さし指まで対立させる。まず片手ずつ行い、そして両手を同時に行う。検査者の模倣をさせ、スピードや運動協調性を観察する。開眼、閉眼で行い、左右の差、非対称性、連合運動反応(口周辺も同時に観察する)、等子どもがどの程度、視覚がこの運動に必要なか観察する。また、子どもがどの程度、対立させる時に指先に力を入れているか観察する。これらは運筆時の不器用さや持ち方でも観察できる。

<舌運動>

検査者は子どもに口唇の横、上唇、下唇に触るように、実際に見せて模倣させる。観察点はこれらの運動ができるかどうか、及びその運動協調性を観察する。発語のスムーズさや給食を食べるときの食物のこぼし具合によっても観察できる。

<非対称性緊張性頸反射(ATNR)>

四つばい位の状態で、検査者は子どもの頭を左右に動かす。(肩の位置よりも上げないこと)観察点はATNRが未統合である場合には、顔が向いた反対側の肘が屈曲します。左右差も観察する。走り方のアンバランスさ、組み体操時の支持力の弱さによっても観察される。

<対称性緊張性頸反射(STNR)>

四つばい位の状態で、検査者は子どもの頭を上下に動かす。観察点は、STNRが未統合である場合には、頭を下に曲げると肩と肘が屈曲し、股関節と膝は伸展する。頭を上へ伸ばすと肘が伸展し、股関節は屈曲して座り込んでしまう。四つばい姿勢をとることに困難を示し、雑巾がけができない等でも観察できる。

<腹臥位伸展姿勢>

子どもに腹臥位で伸展姿勢をとるように指示する。必要なら実際にやって見せる必要がある。肩関節を外転させ肘を90度に曲げ、膝が床に抵触しないように伸展させる。6歳の児童で20～30秒保持できる。一定時間適切な姿勢を保持する能力を観察し、低緊張や非対称性を観察する。

<ホップ、スキップ、ジャンプ>

ホップ、スキップ、ジャンプを模倣させる。観察点は運動企画力、運動の協調性等を観察する。以上の臨床観察手法をもとに個別での観察はできるが、さらに集団の中でこれらの観点を生かして観察することで、インフォーマルアセスメントの有効性を検証してみたい。

(3) 集団でのインフォーマルアセスメント(集団行動観察)

教師は普段、授業の中で様々な気づきがあればいいのだが、授業進行に追われて、見落としてしまうこともよくある。筆者の巡回相談の場合、1クラス10～15分しか観察時間がないので、限

られた時間の中で子どもたち全員の認知特性や心的な背景の評価が求められる。普段見落としがちな子どもの特性を共有することで新たな発見につながり、配慮のいる子だけでなく、クラス全員の必要なニーズが見えてくる。巡回相談で学校を訪問したときに、ソフトサインの観点を生かしたポイントとなる見方のひとつをあげる。

①見るポイント

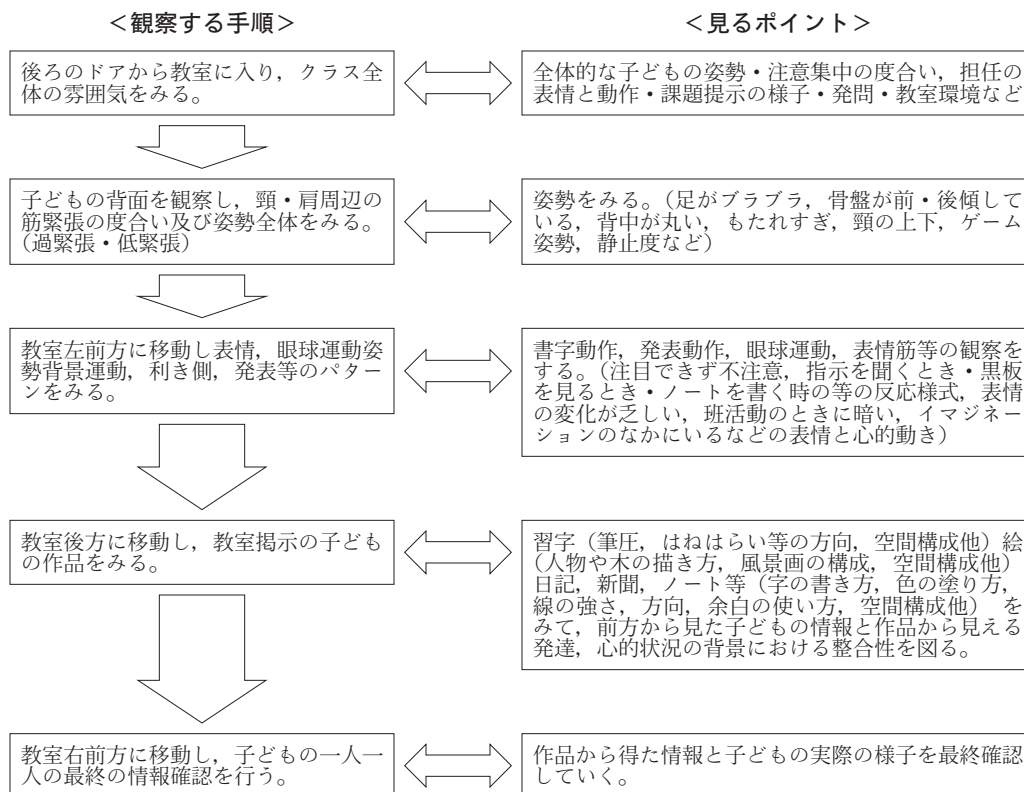
- ・静止静聴動作は、先生や友達の話をしているときの動作をみる。その際骨盤の傾き、姿勢を維持の状態、低緊張、注意の集中、多動性を見ることができる。姿勢緊張、環境音に対する反応、担任及び他児の話している最中の動作等を観察することで子どもたちの身体の維持機能、聴覚認知の特性を理解する。
- ・眼球運動、姿勢背景運動は、黒板や本を見たり、字を書いたりする時の目の動きや背景となる体の動きをみる。その際、利き側、眼球運動の状態、連合反応、緊張状態等を見ることができる。眼球運動、書字動作、形態知覚等の観察を通して視覚認知の特性を理解する。
- ・身体運動では、歩容、タイミング、不器用さ、緊張度、運動企画、反射反応他を見ることができる。身体全体の緊張、人物画、笛やコンパス等の道具の使用、体育時の様子を観察して不器用さやボディイメージ、失行、失認等の特性を理解することができる。
- ・表情筋の動きをみることで、心理的背景（自尊感情、母子関係、先生との関係等）を見ることができる。
- ・ことばの使い方、語用の問題は、友だちや先生との会話、発表の様子等の観察を通してコミュニケーションの特性を理解する。話のつじつまが合わない、友達と会話が成立しにくい、イントネーションが違う、声の大きさが調節できない等で観察できる。
- ・補助的判断資料として子どもたちの書いた作品にさまざまな情報が入っている。
例えば、習字（筆圧、はねはらい等の方向、空間構成他）絵（人物や木の描き方、風景画の構成、空間構成、色の使い方他）新聞、ノート等（字の書き方、色の塗り方、線の強さ、方向、余白の使い方、空間構成他）

4. 具体的観察方法

具体的な観察方法としては、以下の手順（図1）で行った。今回は小学校1年生～3年生各20クラスずつ1850人を事前情報なしで、座席表だけを持って観察した。その後、各担任と面接し、児童一人一人の情報と観察結果の照合を図って、本アセスメント方法の有効性を探った。

(1) 行動観察の方法

教室に入って観察する手順 (図1)



(2) チェックの仕方

- ・全体の姿勢緊張<過緊張(過) or 低緊張(低)>
 - ・書字動作<鉛筆の持ちかた, 不器用さ(不), 利き側(左右), 頭のゆれ他>
 - ・発表動作<手の挙げ方, タイミング, 読みの能力, 発問に対する答え方, 内容他>
 - ・視覚認知機能<眼球運動(眼球), 空間認知(空間), 利き目他>
 - ・聴覚認知機能<音の弁別, 傾聴能力(T)>
 - ・不器用さ<正中線交差(正中), 連合反応(連合), ボディイメージ(BD), 触覚認知, 巧緻性, 経験不足(経)他>
 - ・コミュニケーション<発話の意図理解(語用), 話題の一貫性, 知識, 類推, 言語化他>
 - ・話す・聞く<発音, リズム, 言い間違い, 聞き違い, 文法の誤り, 聴覚記憶(TM)他>
 - ・読む・書く<音読能力, 内容把握, 短期記憶(SM), 巧緻性, 視覚記憶(VM)他>
 - ・表情及び心的ストレス<表情筋(表情), 自尊感情(SE), 母子関係, 友達関係, 先生関係 対人関係, 家の課題設定(課題), 家庭の枠がきつい(枠), 家庭環境(環)他>
 - ・行動様式<多動, 不注意(AD), 衝動性, こたわり, ゲームのしすぎ(ゲーム)>
 - ・処理過程<同時処理, 継次処理, ワーキングメモリー(WM)>
 - ・運動発達, 知的発達(MR), 広汎性発達障害(PDD), ADHD, LD等
- * <> () 内の項目が座席表上に記入される表記例である。

5. 観察結果（一部紹介）

（1）＜1年生A組（30人）＞

①言語化・眼球・対人・不・低	⑥SE↓・母子・粹・不・低	⑪課題・経験・低	⑫環・虐待・ADD・T・SM・低	⑲不・低	⑳HFPDD・言語化・不・BD・低
②WM・眼球・不・BD・T・SM・低	⑦不・低	⑫BD・不・語用・肘と肩関節	⑬AD・低	⑳不・不安・低・BD	㉑課題・母きつい・自己主張
③不・粹・低	⑧企画・連合・不・BD・低	⑬表情なし・母不安・低・SE↓	⑭こだわり・ゲーム・不・BD・低	㉒SE↓・自信・低	㉓BD・不・低
④母子分離・自信・ゲーム・低	⑨低	⑭ADD・環・T	⑮SE↓・母不安・連合・不・BD・低	㉔T・低	㉕MR・低
⑤SE↓・不安・低	⑩左右・不・低	⑮母きつい・不・T・低	⑯不・BD・低	㉖表情なし・母きつい・AD・低	㉗AD・T・SM・算×・低

本学級の担任との懇談で、担任としてが一番困り感の強い子どもが⑫児である。

＜⑫児の場合＞

観察結果から注意の集中が悪く、聞き落としもあるため学習の遅れが目立ってくる。また、注視ができないため書き間違い、見落としも多くあると考えられる。また、環境の劣悪さのために十分な復習等の機会が保証できないことがある。さらに虐待特にネグレクトに近い状態があると考えられ、本人のストレスもかなり高い。また、言語化が十分できないために友だちとのトラブルも多く発生する。体力がなく、身体の維持機能も低いので、多動のように見えてしまうケースである。

担任からの日常の様子への報告は以下である。

「離席が多く、すぐに友だちに手を出してしまう。平仮名も書くのが苦手です。また、発表も単語で答えることが多い。算数も10を超えると混乱する。」

これらの結果から、日常の子どもの行動と今回の観察による分析は一致していると考えられる。さらに、他の児童についても意見交換をしたが、ほぼ全員のインフォーマルな行動分析と日常の担任の観察による情報、家庭背景が一致した。

＜1年生B組（30人）＞

①母きつい・低	⑥MR・BD不・PDDNOS・低	⑪環・表情なし・母不安・T・SM・不・算×・低	⑫BD・粹・不・低	⑲こだわり・眼球運動・不・語用・低	⑳不・BD・低
②左右・AD・環・ルール・低	⑦SE↓・低	⑫BD・低・不	⑬母不安・低・SE↓	㉑AD・母きつい・低	㉒自己主張・低
③母子分離・低	⑧BD・T・不・低	⑬表情なし・T・SM・不・母不安・低	⑭課題・創造性↓・母きつい・低	㉓SE↓・母不安・低	㉔不・連合・BD・低・T・SM
④MR・低	⑨低	⑭母子分離・低・不	⑮SE↓・自信・低	㉕T・AD・母きつい・低	㉖
⑤不安・低	⑩BD・低	⑮不・言語化・低	⑯不・低	㉗不安・低	㉘低

本学級の担任との懇談で、担任としてが一番困り感の強い子どもが①児である。

<①児の場合>

観察結果から、表情筋の動きが非常に乏しく、喜怒哀楽を上手に表したり、相手の表情を読み取ったりすることが難しい。これは乳幼児期の母親の精神的な不安定さに、起因するところが大きいかもしれない。また、聞いて覚える力が低いために、算数の遅れが生じる可能性がある。

担任からの日常の様子への報告は以下である。

「母親はうつ状態で、精神的に不安定な状態が続いている。算数に関しても5を超えると加減がわからなくなる。」

これらの結果から、日常の子どもの行動と今回の観察による分析は一致していると考えられる。さらに本クラスにおいても、他の児童についての意見交換をしたが、ほぼ全員のインフォーマルな行動分析と日常の担任の観察による情報、家庭背景が一致した。

(2) 2年生A組 (28人)

①SE↓・母子・低	⑥環・虐待・父子不安・T・ADD・作文・SM・低・対先生	⑪低	⑯SE↓・母不安・環・低	⑳アスペ・ADD・雰囲気・低	㉕環・WM・T・SM・左右・ルール・不・低・対先生
②	⑦T・SM・作文・低	⑫課題・不安・低	⑰環・母不安・SE↓・自信・こだわり	㉑BD・不・低・T・SM・遅・作文・眼球	㉖眼球・不・こだわり・低
③母不安・低	⑧眼球・不・自信・BD・T・SM・低	⑬T・SM・不・聴き落とし・低	⑱母子分離・低	㉒	㉗ADD・ゲーム・注視・不・低
④環・母きつい・SE↓・自信	⑨低	⑭MR・PDD・低	⑲言語化・低	㉓課題・低	㉘SE↓・自信・低
⑤低	⑩こだわり・ゲーム・低	⑮低	㉔低		

本学級の担任との懇談で、担任としてが一番困り感の強い子どもが⑥児である。しかし、表全体を見てみると、対先生に対しての不安を持っている児童が何人かみられ、その子どもたちが不適応行動を示している。学級経営の問題や授業のわかりにくさが原因にあると考えられる。⑥児に関しては背景的な様々な問題が考えられるが、二次的な不適応を起こしたものと考えられ、担任の改善によって変化が出てくると思われる。

<⑥児の場合>

本児はボディイメージが悪く、描画も4歳程度の人物画を書く。また、原始反射も残っている可能性が高く、不器用さもそこから起因しているものと思われる。また、聴覚記憶も低いと言葉を覚えている容量も少ない。眼球運動のまじりもあり、書字の困難さもきたしている。本児はじっとしていると手がかからないために、担任が配慮することが少なくなっている。そのために、二次的に不安感を持つようになっている。

(4) 3年生A組 (33人)

①	⑥環・虐待・SE↓・自信・T・SM・こだわり・低・企画	⑪低	⑬低	⑲AD・失敗・低	⑳低
②表情・母不安・過	⑦PDD・強迫性・目と手・不・低・触過敏	⑫BD・不・低	⑭	⑳正中・不・眼球・低	㉑BD・不・低・眼球
③SE↓・母子不安・低	⑧	⑬眼球・不・BD・低	⑮低	㉒環・T・SM・AD・言語化・SM・低・眼球左右	㉓T・SM・不・タイミング・企画・低・距離
④T・低	⑨SE↓・自信・不安・低	⑭無表情・対人・言語化・LD・不・こだわり・低	⑯低・T	㉔ゲーム・低	㉕SE↓・自信・低
⑤環・母きつい	⑩低	⑮環・母きつい・AD・低	⑰	㉖不・T・低	㉗SE↓・自信・低
		㉘ADD・低	㉙不・こだわり	㉚ADD・トゥレット？・チック・不安・吃音	

本学級の担任との懇談で、担任としてが一番困り感の強い子どもが⑦児である。

<⑦児の場合>

観察結果から、自閉的な特性を持つ児童でこだわりや触覚に関する過敏さを持っている。また、強迫的な行動もみられ、対人関係は取りづらい。聴覚保持が弱く、担任や友だちの話はほとんど聞いて覚えていない。

担任からの日常の様子報告は以下である。

「本児は休み時間いつも手を洗っている。また、友だちとの会話、集団行動を取ろうとしない。聞いているのか聞いていないのかわからない。」

これらの結果から、日常の子どもの行動と今回の観察による分析は一致していると考えられる。さらに、本クラスにおいても他の児童についての意見交換をしたが、ほぼ全員のインフォーマルな行動分析と日常の担任の観察による情報、家庭背景が一致した。

6. まとめに変えて

今回の観察結果を受けて、インフォーマルなアセスメントの観察ポイントと教師の日常の情報、家庭背景がほぼ90%以上の確率で一致した。これらの観察法が短時間で行う時に、より有効であることがうかがえた。

子どもたちは意識的に気づかず、言葉にできない辛さや心理的不調、認知上の特性などは身体が代わって表現してくれることがよく見られる。行動の表現とは、子どもの姿勢や表情のほかにも作文や絵などの作品にも含まれる。子どもたちへの適切な援助を行なうためには、行動観察だけでなく、作品に表現される状態も把握する必要がある。さらに詳しく観察の精度を上げるためには、より詳細なチェック項目を作成する必要がある。本稿はその第一次研究としての、観察調査の結果だけをまとめた。

(1) 子どもの顔を読む

ノンバーバルコミュニケーションのひとつとして、表情・しぐさは大きなウエイトを占めている。「言われなくても顔を見ればわかる」「目は口ほどにものを言う」等、人は相手の表情からその人の心や感情を読み取ろうとする。表情は、表情筋というたくさんの筋肉群によって形作られている。表情筋全てを意図的に動かすことは難しいので、心や感情が表情に表れやすくなるのは当然のことである。人の顔にはたくさんの筋肉があり、それらの収縮、弛緩によって無数の表情が作られる。特に、最初に筆者が教室の前方に回って子どもたちの表情を見るのも額領域（しゅう眉筋、前頭筋等）、目領域（上眼瞼挙筋、眼輪筋等）、頬領域（大頬骨筋、咬筋、笑筋、上唇鼻翼筋等）の動きを見て、心の動きの観察をしている。特に子どもたちは左側の表情に感情的な部分が現れやすく、人との関係の読み取りの一つになる。また、テレビゲームやテレビをたくさん見ている子どもの場合は、普段粒子状の細かい動きの画面を常時見ているため、止まった黒板や教科書を見ると眼球が微細にゆれることがよくある。

(2) 子どもの「姿勢」を読む

最近の子どもたちは適度な緊張感を持って、姿勢を維持することが難しくなっている。特に、今回の調査では、1年生ではほぼ100%の低緊張状態（姿勢維持ができない。骨盤が倒れている。後彎、側彎がみられる。体が常に動いている等）がみられた。理由としては、家庭での生活様式の変化が考えられる。身体の維持機能の低さから、勝手に体が動いてしまい、多動に見えるケースも少ない。また、姿勢の状態によって感情や興味関心の度合いも観察できる。例えば、身体の対称や非対称、上体の前傾、後傾、頭の上げ下げ等によって、授業中の興味関心が理解できる。また、自分に自信があるかないか、がんばっているか疲れているか、気分的な充実度等も見ることができる。

(3) 子ども作品を読む

子どもの描いた作品は、今まで獲得してきた様々な知識や概念を色や形を通して表現する創造的な行為である。また、描画における表現活動は、子どもたちのその時々感覚や感情を表出する素直な心の表現と言える。描画に関しては、「樹木画テスト」「投影描画法」「風景構成法」「グッドイナフ人物画知能検査」等の心理的な解析、発達的な解析の手法がたくさんある。教師がそれらを全て熟知するのは困難なことだが、日常的に描かせた絵と本人の行動様式、家庭背景を知ることによって絵の持つ意味を推測することはできる。また、書字動作では認知の特性、不器用さ、発達段階等も読み取ることができる。しかし、これらの作品を読むときには、今までの先行研究にそのままあてはめて判断してしまうと、間違った一方向からの見方になってしまうこともよくある。気をつけなければいけないことは、姿勢や動作、表情の動き、環境要因も必ず情報収集して総合的に判断する必要がある。

教師は常に、40人の子どもたちを指導している。一人ひとりの認知特性や様々なサインを見逃すことなく観察する事は、不可能に近いと思われる。しかし、見方を少し変えるだけで、今までと違う子どもの変化が見られることがある。いつもと違うなと感じたときが、子どもを理解したりサインを読み取ったりする大きな気づきにつながる。フォーマルなアセスメント資料がないから子どもたちが指導できないのではなく、教師としての気づきの目をいくつ持っているかが指導

のプロとして大切なことである。

<参考文献>

- 1) 萱村俊哉著 神経学的微細兆候研究の現状と課題 武庫川女子大学紀要 1993
- 2) 中尾繁樹編著 神戸発！特別な配慮の必要な子どもへの具体的指導内容と支援策 明治図書 2007
- 3) 神戸市教育委員会 特別な教育支援の必要な子どもたち 判断指導マニュアル 2003
- 4) 中尾繁樹著「発達障害の診かた―学校における支援―」「治療」The Journal of Therapy 南山堂 2008
- 5) P. エクマン他著 表情分析入門 誠信書房
- 6) 上野昌稔著 特別支援教育における巡回相談の推進に関する研究 障害児教育にかかる教員長期研修派遣事業報告書 2006
- 7) 坂本・花熊編著「新感覚統合法の理論と実践」学研 1998
- 8) 篁 倫子 学校で行かせるアセスメント 明治図書 2007
- 9) 中尾繁樹著「特別」ではない特別支援教育① 子ども特性を知るアセスメントと指導・支援 明治図書 2009