

特別論文

通常学級における特別な教育的ニーズのある子どもの 教育上の困難に対する包括的アプローチ

池田 吉 史*

インクルーシブ教育システム構築に向けて、通常学級における特別支援教育の充実が求められている。特に、特別な教育的ニーズのある子どもの実態の多様化と複雑化を踏まえ、理論に基づいた高度な支援方法の考案が期待されている。本研究では、小学校の通常学級における特別な教育的ニーズのある児童の学習支援プログラムの開発とその効果の検証を行うことを目的とし、特別な教育的ニーズのある小学校1年生児童を対象として大学院生を含む支援チームで支援を実施した。その結果、発達障害の生物-心理-社会モデルや学習面・生活面・社会面の3観点に基づく広範なアセスメントを用いること、個別の指導計画や日誌、カンファレンスを通じた教職員と専門スタッフとの連携・協働を図ること、そしてそれらの要素を取り入れてR-PDCAサイクルで支援を行うことによって、教育上の困難に対して包括的にアプローチすることが有用であることが示唆された。

キー・ワード：インクルーシブ教育, 合理的配慮, 発達障害, チームとしての学校, 児童

問題と目的

1. 特別な教育的ニーズ

共生社会の形成に向けて、子ども一人一人の特別な教育的ニーズに応じた特別支援教育の推進が求められている。文部科学省(2012)の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」において、共生社会の形成に向けて、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムを構築することが教育の重要な課題であると示されている。さらに、インクルーシブ教育システムにおいて障害のある子どもの学習の質を保障するために、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある多様な学びの場を用意し、子ども一人一人の特別な教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行う特別支援教育の推進が重要な役割を果たすと考えられている。一方で、インクルーシブ教育システムにおいては、障害のある子どもの社会的受容(social acceptance)あるいは所属意識(sense of belonging)を促すことも重要である(Garrote, Felder, Krähenmann, Schnepel, Sermier Dessemontet, & Moser Opitz, 2020; Rose & Shevlin, 2017)。障害のある子どもの健やかな発達を保障するためには、学習面だけでなく、生活面や社会面にも着目した指導・支援を行うことが重要である。しかし、インクルーシブ教育システム構築に向けた取り組みはいまだ道半ばであり、解決しなければならない課題も少なくない。

通常学級における特別な教育的ニーズのある子どもの実態は、多様化・複雑化している。特別支援教育が対象とする障害は、従来の特殊教育の対象であった視覚障害(弱視)、聴覚障害(難聴)、知的障害、肢体不自由、病弱(身体虚弱を含む)、言語障害、自閉症、情緒障害と、2007年の特別支援教育の開

始とともに新たに追加された学習障害、注意欠陥多動性障害(ADHD)である。特殊教育から特別支援教育への移行に伴い、通常学級における特別支援教育により高い関心が向けられるようになったが、特に学習障害、注意欠陥多動性障害、自閉症等のいわゆる発達障害に基づく特別な教育的ニーズへの対応が課題となっている。一方で、通常学級においては、特別支援教育の対象以外の障害のある子どもの特別な教育的ニーズも重要である。特に、協調運動技能の低さや不器用さに特徴づけられる発達障害の一つである発達性協調運動障害や、気持ちをコントロールすることの弱さや不快な感情に起因する多動傾向、他の子どもとの交流の乏しさなどを特徴とするいわゆる愛着障害への対応が課題となっている。また、障害以外の要因に基づく特別な教育的ニーズへの対応も重要である。特に、母国語や貧困の問題等のように言語・文化的な背景や経済的な背景に基づく特別な教育的ニーズへの対応が課題となっている(池田, 2019)。したがって、障害に基づく特別な教育的ニーズだけではなく、言語・文化的な背景や経済的な背景に基づく特別な教育的ニーズにも目を向けて、包括的な視点から特別支援教育を推進することが共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築において重要である。

2. 広範なアセスメント

特別な教育的ニーズのある子どもの多様で複雑な実態を適切に把握するために、生物-心理-社会モデル(Bio-Psychosocial Model)に基づいてアセスメントを実施することが重要である(池田, 2020a)。子どもの実態を生物システムと心理システム、社会システムの視点から多角的に捉え、それらの相互作用について考察することで問題の所在や支援方法を見出すことが容易になる。図1は、発達障害の生物-心理-社会モデルである(松田, 2015)。このモデルに基づいて、5つのステップが考えられる。

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

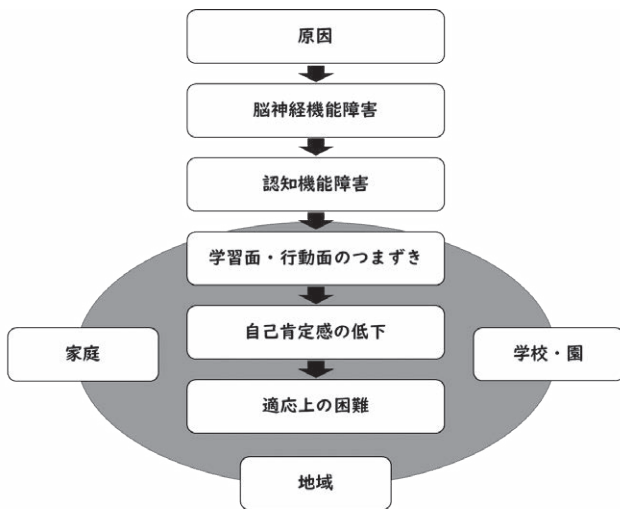


図1 発達障害の生物-心理-社会モデル (松田, 2015)

第一に、子どもの行動を明らかにすることである。モデルの学習面・行動面のつまずき、自己肯定感の低下、適応上の困難に関するアセスメントである。キーワードとして、適応行動、不適応行動、問題行動、発達障害症状、自尊感情などが含まれる。ここでは、自らの観察によるものだけではなく、他の教師や支援者、保護者、子ども本人からも情報を集めながら、学校や家庭などにおける子どもの日々のエピソードを記録する。その際、子どものエピソードを学習面、生活面、社会面などの観点から多面的に記録すると、子どもの行動の全体像を捉えやすくなる。

適応行動のアセスメントは、子どもの行動の発達水準を幅広く捉えるのに有用である。適応行動は、知的障害の定義に含まれる概念であり、日常生活において人々が学習し発揮する概念的、社会的及び実用的なスキルの集合と定義される。概念的スキルには、言語、読み書き、お金の概念などに関するスキルが含まれる。社会的スキルには、対人関係、責任、自尊心などに関するスキルが含まれる。実用的スキルには、日常生活活動、職業的スキル、お金の使用などに関するスキルが含まれる。適応行動は、知的機能だけでは十分に評価することのできない知的障害者の困難を捉えるために多くの議論を通して概念化されたアセスメントの視点である (池田, 2019a)。適応行動を評価するアセスメントとして、Vineland-II適応行動尺度 (日本文化科学社発行) がある。この尺度では、検査者は、対象者の様子をよく知っている保護者や介護者に対して半構造化面接を行う。聞き取る内容は、コミュニケーション、日常生活スキル、社会性、運動スキルの適応行動4領域と不適応行動1領域の計5領域である。各領域で示されたさまざまな活動を対象者が支援なしにどの程度の頻度で行うかを評価する。例えば、小学校1年生になって、教師の話をずっと聞き続けられるようになったか、言われなくても自分の身の回りの物を片づけられるようになったか、自分から友だちを遊びに誘うことができるようになったかなどを評価する。当該の活動を支援なしに高い頻度で行っていると得点が高くなる。したがって、Vineland-II適応行動尺度を用いると、ある意味で対象者における自立した行動の

発達水準を測ることができると言える。適応行動の観点からアセスメントを行うことで対象児の生活全般の様子を把握しやすくなるとともに対象児が自分一人では何ができ何ができないかを把握することができ、指導・支援が必要な領域を見だしやすくなることが期待される。適応行動を評価するアセスメントは、他にもS-M社会生活能力検査第3版 (日本文化科学社発行) やASA旭出式社会適応スキル検査 (日本文化科学社発行) がある。

問題行動を明らかにすることも重要である。例えば、教師の言うことを聞かなかつたり、他の人を避けたりするといった問題行動があると、目の前の活動に取り組めず、結果として適応行動の発達が妨げられてしまうことがある。その場合には、問題行動の背景にもしっかりとアプローチしなければ、適応行動の支援が難しくなる。問題行動については、その影響を明らかにするために、現れる場面や頻度を明らかにすることも重要である。さらに、自己肯定感や不安などの精神状態についても明らかにすることで支援の緊急性を知ることができる。問題行動の代表的な検査として、子どもの行動チェックリスト (スペクトラム出版社発行) がある。また、問題行動とは反対に、子どもの得意なことについて把握することで支援につなげやすくなることもある。

第二に、個人特性を明らかにすることである。モデルの脳神経機能障害と認知機能障害に関するアセスメントである。医療機関への受診や知能検査等の心理アセスメントを通して、どのような障害特性があるかに加え、知的機能、実行機能、社会的認知等の認知機能特性を評価する。また、粗大運動や微細運動などの身体運動についても評価する。通常学級に在籍する児童の障害特性については、いわゆる発達障害だけではなく、知的障害についてもその存在を疑って評価を行うことが重要である。知的機能は、知能検査を用いて評価できる。知的機能に関する代表的なアセスメントはWISC-V知能検査 (日本文化科学社発行) である。この検査では、10個の主要下位検査と6個の二次下位検査の計16個の検査を通して、全般的な知能の発達水準を表す全検査IQや特定の認知領域の知的機能を表す5つの主要指標得点と、子どもの認知能力やWISC-V知能検査の成績について付加的な情報を提供する5つの補助指標得点を算出する。主要指標には、言語理解指標、視空間指標、流動性推理指標、ワーキングメモリ指標、処理速度指標が含まれる。補助指標には、量的推理指標、聴覚ワーキングメモリ指標、非言語性能力指標、一般知的能力指標、認知熟達度指標が含まれる。WISC-V知能検査では、個人の全般的な知的発達水準を明らかにするだけではなく、全部で10の指標得点から個人の認知的な強みと弱みを描き出すことができる。知的機能を評価するアセスメントは、他にも日本版KABC-II (丸善出版発行)、田中ビネー式知能検査V (田研出版発行)、DN-CAS (日本文化科学社発行) などがある。

知的機能以外の認知特性を評価することも重要である。知能検査の結果だけで子どもの行動のすべてを説明することはできないからである。IQがいくら高くても、学校や家庭などの生活場面において行動上の問題を示したり、適応行動の発達水準が低くなったりすることがある。子どもの行動を支えている他の要因として、社会的認知がある。表情を読んで相手の気持ち

を察したり、相手の立場から物事を考えたりすることができな
いと、社会的に期待される行動をとることができなかつたり、
円滑な人間関係を築くことが難しくなる。実行機能もまた、子
どもの行動を支える要因の一つである。実行機能は、自分の
思考や行動を意識的にコントロールする脳機能である（池田、
2013, 2018）。実行機能は、目の前の活動に効率良く取り組ん
だり粘り強く最後まで取り組んだりするために必要である。実
行機能は、脳の前頭葉を中心とした神経ネットワークに支えら
れているが、前頭葉を損傷した患者の症例報告が広く知られる
ようになってから、その働きに注目が集まり始めた。前頭葉を
損傷した患者は、損傷する前と後とで比べたときに、会話をし
たり、物事を見たり、聞いたり、記憶したりといったいわゆる
知的機能には大きな変化がないことが知られている。知能検査
の成績には変化が見られないということである。それに対し
て、行動面に2つの困難が見られるようになることが知られて
いる。1つ目は、目標志向的行動に関する困難である。いま何
をしなければならぬのかについて自ら考えて目標を立て、そ
の目標にたどり着くために必要な流れや手順を考えそれに沿
って行動し、自分の行動を客観的に振り返りながら、うまく進
んでいるかどうか確認し手応えを感じたり必要に応じて目標や手
順を変更したりするという一連のプロセスに困難を示す。例え
ば、何をどのようにするか決められない、手順を覚えておけな
くてその通りに動けない、うまくいかないのに方法を変えられ
ずに柔軟に行動できないといった困難が現れる。2つ目は、社
会的行動に関する困難である。自分の欲求を満たす行動をと
ることと社会的に受け入れられる行動をとることとの間でバラ
ンスをとることに困難を示す。例えば、自分の思ったことをスト
レートに表現して教師や周りの子どもから非難を受けたり、我
慢しすぎて自分の気持ちを表現する行動を起こせなくなつたり
する。このように私たちが目標志向的行動や社会的行動をと
るために実行機能が重要な役割を果たしている。実行機能の弱
さは、発達障害や知的障害のある子どもだけではなく（池田、
2013）、母国語や貧困等の問題のある子ども（池田、2019b）
や超・極早産や超・極低出生体重の子どもにもしばしば現れ
ることが示唆されている（池田・小林・八島・葉石・奥住、
2021）。実行機能の視点によるアセスメントは、知的機能だけ
では見えてこない子どもの弱い部分に気づくことができるだけ
ではなく、子どもの活動への取り組みを促す視点に立つことで
環境づくりや関わり方などの具体的な支援方法が見えることに
意義がある（池田、2020b, 2021）。

第三に、環境要因を明らかにすることである。モデルの家庭
や地域、学校・園に関するアセスメントである。家庭環境や言
語環境、生育歴等の発達に影響を与える要因を把握するととも
に、放課後等デイサービス等の地域で利用できるサービスなど
についても情報を集めることが必要である。

第四に、支援ニーズを明らかにすることである。これまでの
アセスメント結果を踏まえ、子どもの困難が学習面や生活面、
社会面のどこでどのように起こっているのか、発達障害などの
障害特性や知的機能、実行機能、社会的認知などの認知特性が
子どもにどのような強み弱みをもたらしているのか、それらの
強み弱みが子どもの困難の背景としてどのように関わっている
のか、介入できる環境要因は何かなどについて明らかにする。

第五に、支援の仮説をつくり出すことである。アセスメント
は、子どもの困難がどのようなメカニズムによって生じている
のかをさまざまな情報を基に推論し、仮説をつくり出す過程
である（前川、2013）。子どもの困難がどのようなメカニズム
によって生じているのかを考え、どのような支援を行えば、困
難を克服するとともに、適応行動の発達を促すことができるか
について仮説を立てる。仮説に基づいて、課題や環境、関わり
方の工夫を行ったり、子どもに必要なスキルを身につけさせ
たりといった支援方法を具体的に考案したり、支援を実施して
その効果の検証を行ったりする。子どもが問題行動の代わり
にとるべき適切な行動をとることができたときに、あるいは目
前の活動に適切に取り組むことができるようになったときに、
仮説が証明されたことになる。これらのステップを踏みながら
広範なアセスメントを実施することで、特別な教育的ニーズ
に対する適切かつ効果的な支援方法を見出しやすくなると考
えられる。

3. 支援体制

特別な教育的ニーズのある子どもの多様で複雑な実態を踏
まえて適切に支援を行うために、支援者間による連携・協働が
重要である。文部科学省（2015）の「チームとしての学校の在
り方と今後の改善方策について（答申）」において、「これからの
学校が教育課程の改善等を実現し、複雑化・多様化した課題を
解決していくためには、学校の組織としての在り方や、学校
の組織文化に基づく業務の在り方などを見直し、『チームと
しての学校』を作り上げていくことが大切である」と指摘され、
「多様な専門性を持つ職員の配置を進め、チームとして連携・
協働を進める学校づくりを提言するとともに、そのなかで管理
職のリーダーシップや校務の在り方、教職員の働き方の見直し
を行うことが必要である」ことが示されている。さらに同答申
では、「チームとしての学校」の実現のために、「専門性に基づ
くチーム体制の構築」、「学校のマネジメント機能の強化」、「
教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」の3つの視点
から整備を進めていく必要があることが示されている。具体的
な改善方策の一つとして、教員以外の専門スタッフの参画が挙
げられている。心理や福祉に関する専門スタッフ（スクールカ
ウンセラー、スクールソーシャルワーカー）、特別支援教育に
関する専門スタッフ（医療的ケアを行う看護師等、特別支援
教育支援員、言語聴覚士、作業療法士、理学療法士等の外部
専門家、就職支援コーディネーター）などである。子どもの
多様で複雑な特別な教育的ニーズに応じた支援を行うために、
個別の教育支援計画や個別の指導計画を軸とした教職員と
専門スタッフとの連携・協働が求められている。特に個別の
教育支援計画や個別の指導計画を軸とすることで、指導及び
支援に、乳幼児期から学校卒業後までの縦のつながりと、
教育、医療、福祉、労働等の関係機関がまたがる横のつな
がりを持たせることが期待されている。

特別な教育的ニーズのある子どもの多様で複雑な実態を踏
まえて適切に支援を行うために、指導・支援の大きな枠組み
を持つことも重要である。枠組みの一つとして、指導・支
援のR-PDCAサイクルがある。R-PDCAとは、Research, Plan,
Do, Check, Actのそれぞれの頭文字をつなげたものである。

つまり、調査、計画、実行、評価、改善の一連の流れを表している。指導・支援のR-PDCAサイクルを特別支援教育に当てはめると以下のような流れが考えられる。まず、ニーズの把握である。担任教諭、保護者、本人などから情報を収集しながら学習面、生活面、社会面などの観点に基づいて対象児の日々のエピソードを記録する。次に、アセスメントである。記録したエピソードを整理して見いだされた対象児の困難の背景要因を探るために、さまざまなアセスメントを実施する。そして、指導・支援計画の作成である。アセスメント結果を踏まえて対象児の特別な教育的ニーズを学習面、生活面、社会面などの観点から分析し、適切な行動を促すために必要な指導・支援方法を考案し、個別の教育支援計画や個別の指導計画にまとめる。4つ目に、指導・支援の実施である。作成した計画に基づいて学校内外における指導・支援を実施し、その効果を記録する。最後に、指導・支援の評価と改善である。記録した効果を踏まえて校内委員会やケース会議を通して、指導・支援の効果の検証や改善を行う。このサイクルを円滑に回すことが、子どもの特別な教育的ニーズに的確に応えるために重要である。

4. 目的

支援は、子どもの問題行動を減らすためだけに行うのではない。問題行動をとってしまうこと自体が問題なのではなく、結果として目の前の活動に適切に取り組むことができないことが本質的な問題だと考えられる。そのために、学習を積み重ねられず、自立や社会参加に必要なスキルを身につけることができないばかりか、失敗経験を重ねた結果として自尊心が低下し、さまざまな二次障害が生じてしまうのである。したがって、特別な教育的ニーズのある子どもが活動に適切に取り組むことができるように支援をすることが重要である。それに当たり、特別な教育的ニーズのある子どもが示す問題の多様化と複雑化を踏まえ、生物-心理-社会モデルの観点から広範なアセスメントを実施すること、「チームとしての学校」の理念に基づいて教職員と専門スタッフとの連携・協働を図ること、そしてR-PDCAのサイクルに則って支援を進めることが有用であると考えられる。そこで、本研究では、これらの理念を踏まえ、小学校の通常学級における特別な教育的ニーズのある児童の学習支援プログラムの開発とその効果の検証を行うことを目的とした。

方法

1. 対象児

公立小学校の通常学級に在籍する学習面、生活面、社会面に特別な教育的ニーズのある1年生の児童複数名を対象とした。支援に当たって対象児の診断の有無は問い合わせておらず、特別支援教育コーディネーターや担任教諭との協議の上で、学習面、生活面、社会面のいずれかあるいは複数の領域で特別な教育的ニーズがあると判断された児童を対象児として選定した。

2. 支援方法

対象児の支援を、R-PDCAサイクル（図2）に基づいて実施した。Researchとして、「ニーズの把握」と「アセスメント」

の2つを実施した。「ニーズの把握」では、担任教諭、保護者、本人から情報を収集しながら、学習面、生活面、社会面の観点に基づいて、対象児の日々のエピソードを日誌に記録した。日誌では、各観点について「児童の様子」、「支援内容」、「先生・他のスタッフへの提案」の記入欄が設けられていた。「アセスメント」では、記録したエピソードを整理して見出された対象児の困難の背景要因を探るために、知能検査と発達障害尺度等のアセスメントを実施した。Planとして、「支援計画作成」を行った。アセスメント結果を踏まえて、対象児の特別な教育的ニーズを学習面、生活面、社会面の3つの観点から分析し、適切な行動を促すために必要な支援方法を考案し、個別の指導計画にまとめた。個別の指導計画では、①支援目標、②支援内容、③支援の成果、④今後の課題の記入欄が設けられていた。Doとして、「支援の実施」を行った。個別の支援計画の①支援目標と②支援内容に基づいて、授業中や休み時間における支援を実施し、記録を日誌にまとめた。なお、日誌は支援者間で日常的に共有し、支援内容や支援方針の統一を図った。Checkとして、「支援の評価」を行った。個別の指導計画の③支援の成果と④今後の課題に記入をするとともに、日誌の記録を活用しながらカンファレンスを通して支援の効果の検証及び改善を行った。

3. 手続き

筆者は、R-PDCAサイクルの統括を担当した。大学院生9名が、R-PDCAサイクルに基づき、特別支援教育支援員に準じて対象児への支援を実施した。対象児の特別支援教育コーディネーター及び担任教諭は、R-PDCAサイクルを円滑に回すため、補助及び助言を行った。20XX年9月上旬から20XX+1年2月上旬にかけて、大学院生は、週に1日程度の頻度で、各学級において支援を必要とする児童を対象として、ニーズの把握、アセスメント、個別の指導計画の作成、支援の実施、カンファレンスの開催に取り組み、学習面・生活面・社会面の支援を実施した。支援は、大学院生だけではなく、他の特別支援教育支援員も携わった。カンファレンスは、主に筆者、大学院生、特別支援教育コーディネーター、担任教諭が参加する形で、随時、開催され、支援ニーズや支援方針の共有が図られた。なお、大学院生は、大学院授業科目「発達障害教育臨床実習」及び「発達障害応用教育臨床実習」の受講生であり、学校実習の一種として取り組んだ。



図2 支援のR-PDCAサイクル

4. 分析

考案した学習支援プログラムの対象児への支援効果を検証するために、個別の指導計画と日誌の記述内容に基づいて分析を行った。その際、支援の対象となった複数の児童のうち、児童1名を分析対象とした（以下では、この児童を対象児と呼ぶ）。個別の指導計画の記述内容に基づいて、支援目標、支援内容、支援の成果、今後の課題を整理した。さらに、日誌の記述内容に基づいて、自由記述されたテキストを計量的に分析する手法であるテキストマイニングを行った。テキストマイニングでは、日誌の「児童の様子」、「支援内容」、「先生、他のスタッフへの提案」のそれぞれについて、実習時期（前半、後半）と支援内容（学習面、生活面、社会面）を要因とした対応分析を行った。なお、分析に当たっては、KH Coder 3（樋口・中村・周, 2022）を利用した。

結果

1. 支援前の実態

対象児は、通常学級に在籍する小学校1年生の男児1名であった。支援前の本児の様子は、以下の通りであった。学習面では、自席に着くことがなく教室内外を動き回ることが多いこと、やる事が明確でないと活動への参加が難しいこと、授業妨害をすること（例：黒板への落書き、教師用学習道具や教室の電気のいたずら）などが観察された。生活面では、登校後の朝の支度ができないこと、体操着や給食着に着替えないこと、室内履きを履かないこと、整理整頓ができないこと、マスクをつけないことなどが観察された。社会面では、友だちや教師との適切なコミュニケーションに困難さがあること、感情コントロールに弱さがあること、自分の要求を言葉で伝えることができないこと（例：自分の気に入らないことがあると暴言や暴力をふるう）が観察された。一方で、本児の得意なことや好きなこととして、折り紙や将棋、あやとり、ドラゴンボール（アニメ）、漢字の書き、計算が観察された。心理アセスメントとして、本児に知能検査と発達障害尺度を実施した。知能検査として、WISC-IV知能検査を実施した。その結果、全検査IQが平均の水準（90～109の間）であった。指標得点は、言語理解と知覚推理、処理速度が平均の上の水準（110～119）であり、ワーキングメモリが平均の下（80～89）であった。発達障害尺度として、ADHD評価スケール学校版（DuPal, Power, Anastopoulos, & Reid, 1998）及び高機能自閉症に関するスクリーニング質問紙ASSQ（井伊・林・廣瀬・東條, 2003）を実施した。その結果、本児は、不注意と多動性衝動性のそれぞれの傾向が見られること、自閉症の傾向は見られないことが明らかとなった。

2. 個別の指導計画の記述内容

1) 支援目標

アセスメント結果に基づいてカンファレンスで協議を行い、学習面、生活面、社会面のそれぞれにおいて長期目標と短期目標を立てた。学習面では、長期目標は「やるべき課題や活動に取り組む」とし、短期目標は「担任の指示に従い、5割以上課題に取り組む」とした。生活面では、長期目標は「片付けや準

備などの身辺自立の力を身につける」とし、短期目標は「支度や片付けに半分取り組む」とした。社会面では、長期目標は「友だちとの適切なかかわり方を身につける」とし、短期目標は「友だちとのコミュニケーションや援助要求に必要な言葉を使う」とした。

2) 支援内容

長期目標と短期目標に基づいて、学習面、生活面、社会面の支援内容を考案した（図3）。支援は、大きく4段階に分けて考案し、段階を経て本児の授業への参加率が高まることを意図した。第1段階は、20XX年9月から20XX年11月にかけてであり、「院生とマンツーマン」による指導を行った。学習面では、①授業前に大学院生と手順や約束を確認すること、②苦手な課題は量を減らしたり、大学院生と一緒に取り組んだりすること、③発展的なプリントを用意して暇な時間をつくらないこと、④1時間ごとに具体的な姿を評価することを行った。生活面では、①朝の支度の手順表を確認しながら大学院生と一緒に支度をする、②使い終わった学習用具やプリントは机の横の整理ボックスの中に入れておき、時間のある時に大学院生と一緒に片付けることを行った。社会面では、①落ち着かないときに担任教諭の許可を得てクールダウンすること、②休み時間に大学院生が遊び方の手本になり、友だちとのコミュニケーションを促すことを行った。第2段階は、20XX年12月から20XX+1年2月上旬にかけてであり、「担任と本人の橋渡し支援」を行った。学習面では、①授業前に本児と担任教諭、大学院生の3人で課題を確認すること、②大学院生は本児と確認した上で課題の量や内容を調整すること、③トークンエコノミーを用いることを行った。生活面では、①朝の支度を大学院生と手順表を用いて確認すること、②給食当番や掃除について本児と担任教諭、大学院生の3人で相談し、できそうな仕事を大学院生と一緒に取り組むことを行った。社会面では、①友だちや教師に対するお願いの仕方や遊びの誘い方などを教えること、②体育や音楽などの集団活動ができないときは、担任教諭の許可を得て別室で大学院生と代替の課題に取り組むことを行った。第3段階は、20XX+1年2月から20XX+1年3月にかけてであり、「担任と本人で課題の確認」を行うことをテーマとし、支援内容として大学院生の役割を特別支援教育支援員に引き継ぎ、支援がとぎれないようにすることを想定した。第4段階は、次年度以降であり、「周りと同じ課題に取り組む」ことをテーマとし、支援内容として通常学級の他児と同じ課題に取り組むことが難しいときは担任教諭が個別に声を掛けて課題を調整することを想定した。第3段階と第4段階については、本研究の範囲ではないが、支援方針を定め、支援内容に連続性をもたせるために設定した。

具体的な支援方法には、以下の内容が含まれた。学習面では、本児は、まず担任教諭から国語や算数の時間に行う一斉授業の流れと同様の流れが記載されたプリントを受け取り、プリントの番号に沿って課題に取り組む。そして、授業が終わったら、プリントをもって担任教諭のもとに行き、ドラゴンボールのシールをもらう。最後に、ステップアップシートと呼ぶプリントにシールを貼る。事前に本児とは、ステップアップシートにシールが40個たまると、ドラゴンボールのメダルが1つ貰えるという約束をした。また、体育の時間に、得意な計算問題を

途中ではさみながら行わせることや運動カードを作って褒めるポイントを増やせるような工夫も行った。生活面では、朝の支度のために、ドラゴンボールをテーマに個別の手順表を作成した。支援者と一つ一つ確認しながら進め、一つの手順が終わる度にドラゴンボールのシールをもらうことができ、すべてのドラゴンボールを集めることを目標に取り組みさせた。社会面では、全体活動に参加できなかったときに、クールダウンカードを用いて担任教諭と約束した上で支援者と個別学習に取り組んだり、別室でクールダウンしたりした。

3) 支援の成果

支援を通して、本児の様子に変化が観察された。学習面では、個別の課題に取り組むことや他児と同じ課題に取り組むことができるようになったり、挙手して発言することができるような姿が観察されるようになったりした。結果として、教室から飛び出すことや離席の回数が減少した。支援終盤(20XX+1年1~2月頃)では、5割と設定していた目標を大幅に超え、授業の始めから終わりまで着席して授業に参加する姿も観察された。生活面では、手順表を使うことで朝の支度に取り組めるようになったり、給食当番の仕事に取り組めるようになったりした。また、時間意識を持って切り替えができるようになったり、約束事をしっかり守り行動できるようになったりした。さらに、ロッカーや台など高いところに上がることが減少し、授業に参加するために室内履きを履くようになった。社会面では、担任教諭と信頼関係を築くことができ、以前では目立っていた暴言暴力が減少した。さらに、感情の切り替えがスムーズにできるようになったり、気持ちを言葉で伝えることができるようになったりした。

4) 今後の課題

支援を通して、今後の課題も見出された。学習面では、席に座って一人で課題に取り組めるようになること、授業参加率をより増やすこと、集団活動への参加率をより増やすこと、一斉指導に合わせて学習を進められるようにすることである。生活面では、手順表を使わなくても朝の支度に取り組めるようにすること、体操服や給食着に着替えること、マスクや室内履きを継続的に着用すること、鉛筆などをかまないこと、整理整頓を行うことである。社会面では、暴言暴力をさらに減らすこと、ルールを守って友達と遊ぶこと、気持ちを言葉で表現できるようになること、順番を守ることである。

3. 日誌の記述内容

日誌における自由記述について、KH Coder 3 (樋口ら, 2022) を用いて対応分析を行った。対応分析とは、クロス集計の結果を用いて、行の要素と列の要素の相関関係が最大になるように数量化して、行の要素と列の要素を多次元空間に表現するもので、語の相関関係が高いほど近くにプロットされる特性を持つ(阿濱, 2020)。分析では、まず前処理により形態素解析を行い、その後で分析に使用する語の取捨選択を行った。代名詞、組織名、人名、地名、その他、HTMLタグ、名詞B、動詞B、形容詞B、否定助動詞、形容詞(非自立)を除外するとともに、使用しない語として日誌に記載された児童の氏名のイニシャルを指定した。分析対象としたのは、名詞、サ変名詞、形容動詞、固有名詞、ナイ形容、副詞可能、未知語、タグ、感動詞、動詞、形容詞、副詞、名詞Cであった。出現回数10回以上の単語を抽出し、実習時期(前半、後半)と支援内容(学習

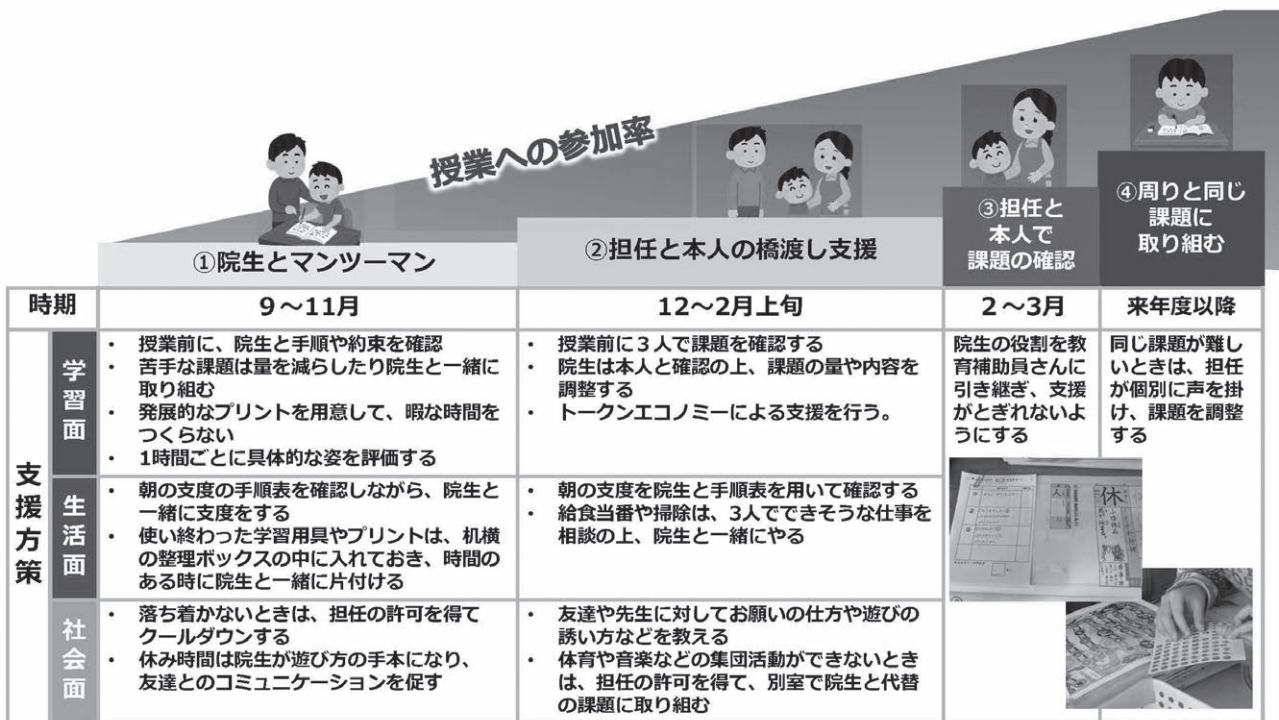


図3 支援内容

面、生活面、社会面)を要因とした対応分析を行った。具体的には、「学習面前半」、「学習面後半」、「生活面前半」、「生活面後半」、「社会面前半」、「社会面後半」の6つを外部変数として使用した。実習時期の前半は20XX年9月から20XX年10月ま

での記述内容とし、後半は20XX年12月から20XX+1年2月までの記述内容とした。前半と後半の相違を明確にするため、20XX年11月の記述内容は分析に含めなかった。なお、差異が顕著な上位60語を分析に使用した。また、適宜、KWICコン

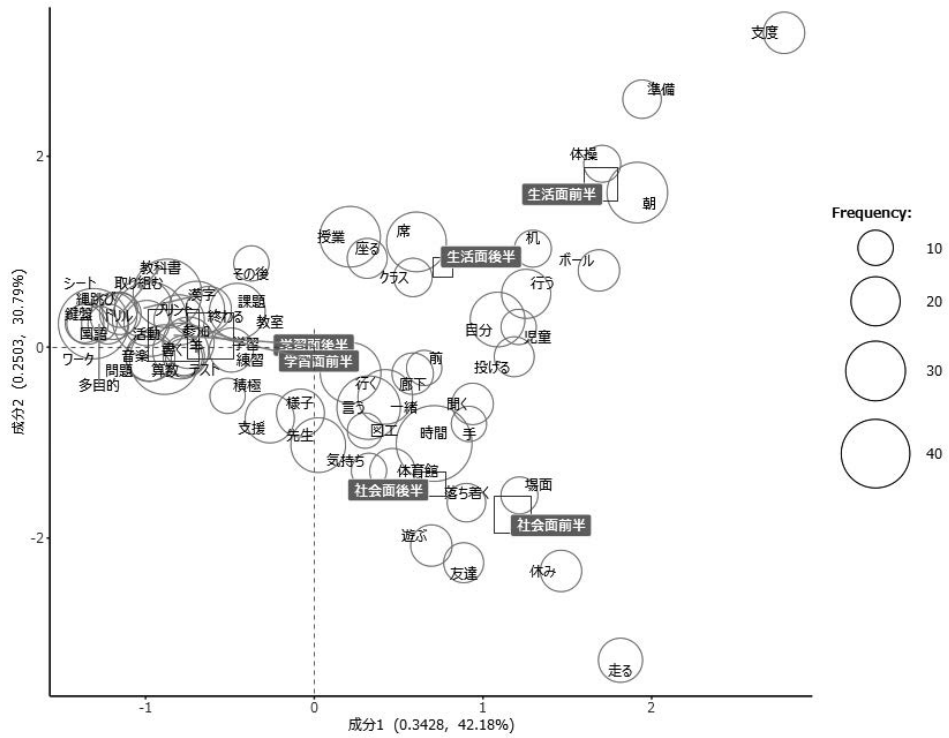


図4 「児童の様子」における対応分析結果

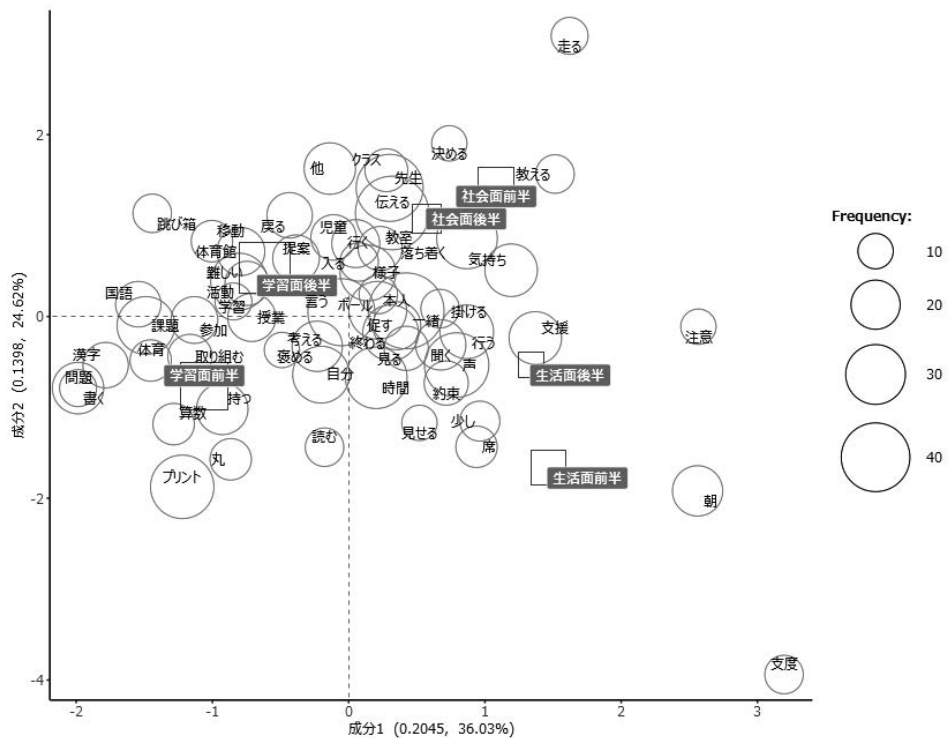


図5 「支援内容」における対応分析結果

コーダンスを用いて、抽出語の使われ方を確認した。

日誌の「児童の様子」では、総抽出語数（使用）は10,537（3,873）語であり、異なり語数（使用）は1,322（1,036）語であった。図4は、「児童の様子」に関する対応分析の結果を示したものである。学習面前半の周囲には、「教室」や「参加」、「書く」などの語彙の表出が見られ、教室に入らないことや教室から出たり入ったりすること、学習への参加が難しいこと、書くことに苦手意識があることなどの様子が見られたことが示唆された。一方で、学習面後半の周囲には、「プリント」や「ワーク」「シート」、「多目的」、「縄跳び」、「取り組む」などの語彙の表出が見られ、プリントを選択して取り組むこと、ワークシートを用いて取り組むこと、多目的室で縄跳びに取り組むことなどの様子が見られたことが示唆された。生活面前半の周囲には、「朝」や「支度」、「体操」などの語彙の表出が見られ、朝の支度に取り組まないこと、体操着に着替えないことなどの様子が見られたことが示唆された。生活面後半の周囲には、「授業」や「席」、「座る」などの語彙の表出が見られ、授業中に席に座っていられるようになったことなどの様子が見られたことが示唆された。社会面前半の周囲には、「友達」や「休み」などの語彙の表出が見られ、休み時間に友達と遊ぶことなどの様子が見られたことが示唆された。社会面後半の周囲には、「体育館」や「気持ち」、「落ち着く」、「手」などの語彙の表出が見られ、体育館で遊ぶこと、気持ちが落ち着かないこと、支援者と手をつないで甘えることなどの様子が見られたことが示唆された。

日誌の「支援内容」では、総抽出語数（使用）は10,327（3,747）語であり、異なり語数（使用）は1,255（982）語であった。図5は、「支援内容」に関する対応分析の結果を示し

たものである。学習面前半の周囲には、「丸」や「持つ」などの語彙の表出が見られ、プリントの丸付けを行うこと、見通しを持たせることなどの支援を行ったことが示唆された。一方で、学習面後半の周囲には、「提案」などの語彙の表出が見られ、別の課題や選択肢を提案することなどの支援を行ったことが示唆された。生活面前半の周囲には、「席」などの語彙の表出が見られ、席に着かせるなどの支援を行ったことが示唆された。生活面後半の周囲には、「約束」や「声」などの語彙の表出が見られ、本児との約束を通して行動を確認すること、声かけを行うことなどの支援を行ったことが示唆された。社会面前半の周囲には、「教える」などの語彙の表出が見られ、ルールを教えることなどの支援を行ったことが示唆された。社会面後半の周囲には、「先生」などの語彙の表出が見られ、先生との橋渡し支援などを行ったことが示唆された。

日誌の「先生、他のスタッフへの提案」では、総抽出語数（使用）は10,979（3,887）語であり、異なり語数（使用）は1,316（1,047）語であった。図6は、「先生、他のスタッフへの提案」に関する対応分析の結果を示したものである。学習面前半の周囲には、「授業」や「一緒」、「行う」、「目標」などの語彙の表出が見られ、授業中に他児と一緒に活動を行わなくても良いようにすること、目標を明確にして提示することなどが提案されたことが示唆された。一方で、学習面後半の周囲には、「シール」などの語彙の表出が見られ、ごほうびとしてのシールの使用を継続することなどが提案されたことが示唆された。生活面前半の周囲には、「確認」や「聞く」などの語彙の表出が見られ、必要なことを確認したり、本児の話を聞いたりすることなどが提案されたことが示唆された。生活面後半の周囲には、「約束」や「褒める」などの語彙の表出が見られ、事前に

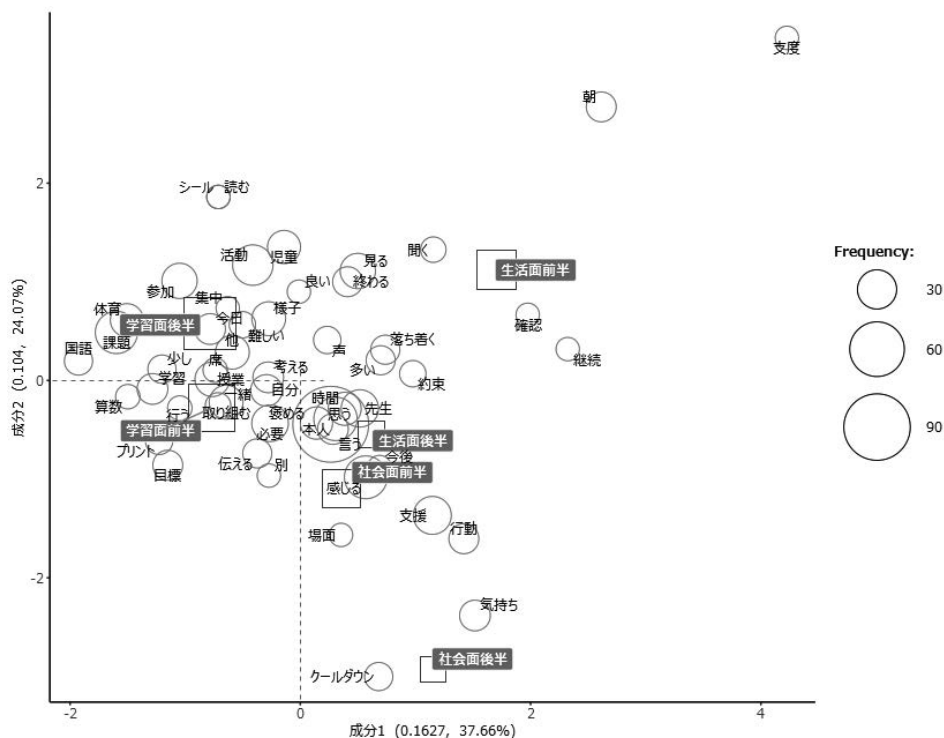


図6 「先生、他のスタッフへの提案」における対応分析結果

本児と約束をすること、褒めることなどが提案されたことが示唆された。社会面前半の周囲には、「別」などの語彙の表出が見られ、別の場所や別の活動を提案することなどが提案されたことが示唆された。社会面後半の周囲には、「クールダウン」などの語彙の表出が見られ、落ち着かないときにクールダウンを行うことなどが提案されたことが示唆された。

考察

本研究では、小学校の通常学級における特別な教育的ニーズのある児童の学習支援プログラムの開発とその効果の検証を行うことを目的として、通常学級に在籍する小学校1年生の児童を対象に包括的アプローチによる支援を実施した。対象児の個別の指導計画及び日誌の記述内容の分析から、対象児は、支援前には授業参加に著しい困難を示していたが、支援を通して授業への参加率が高まったことが明らかとなった。したがって、本研究が用いた学習支援プログラムには一定の効果があると考えられる。以下では、学習支援プログラムによる支援効果の要因について考察する。

対象児への具体的な支援内容は、活動への主体的な取り組みをいかに促すかをテーマに一貫していたと考えられる。池田(2021)は、活動への主体的な取り組みを促すために、実行機能の観点から支援を行うことが重要であると指摘している。特に、発達障害等のある子どもに対しては、目標志向的行動や社会的行動を支えることに主眼を置くアプローチである、実行機能を補う支援が効果的である可能性を示唆している。実行機能を補う支援は、目標志向的行動や社会的行動を適切にとることができるように、実行機能の弱さに対して支援を行うものである。さまざまな研究者によって、環境調整や大人の働きかけで実行機能の弱さを補うプログラムが提唱されている。例えば、Dawson and Guare (2018)が提唱するプログラムの基本的なステップは、以下のようにまとめられる。1つ目は、目標設定である。問題行動を特定し、それを解消するために必要な目標行動を設定する。2つ目は、環境レベルでの支援である。環境を調整して活動が個人に要求する実行機能の負荷を発達段階に合わせる。3つ目は、実行機能の弱さを補うスキルを教えることである。例えば、いつ、どこで、何を、どのように取り組むかを確認させるチェックリストなどの外的な補助ツールを使いながら活動に取り組むことを覚えさせる。補助ツールを使いながら取り組み続けているうちに、補助ツールに埋め込まれた認知プロセスが個人に内化し、次第に補助ツールを使わなくても行動できるようになることを長期的には期待する。本研究においても、適切な行動を増やすことを支援目標として設定すること、課題の質や量を対象児の発達水準に合わせる、手順表やクールダウンカードなどの補助ツールを用いることなど実行機能を補う支援に則った支援を行っていたと考えられる。実行機能はADHDの子どもがしばしば著しい弱さを示すが(池田, 2013)、本研究の対象児もADHDの症状を示すことから実行機能を補う支援が効果を発揮した可能性があると考えられる。

本研究で開発した学習支援プログラムの要素の一つは、広範なアセスメントであった。広範なアセスメントの要件として、まず発達障害の生物-心理-社会モデル(松田, 2015)を用い

たことが挙げられる。生物-心理-社会モデルは、従来の医学モデルとは異なる障害観である。医学モデルでは、障害は機能障害のみで構成されており、支援は個人の機能障害をいかに克服するかという視点に偏らざるを得ない。それに対して、生物-心理-社会モデルでは、障害は機能障害と社会的障壁で構成されている。そのため、機能障害に対して大きな改善を図ることができなくても、社会的障壁を減らして、機能障害が生活に及ぼす影響を小さくすることができれば、全体としての障害は改善されると考えられている。このモデルに基づき、個人要因だけでなく、環境要因にも着目したことで、対象児が示す困難の背景を理解し、適切な支援方法を考案することにつながったと考えられる。また、他の要件として学習面・生活面・社会面の3観点をを用いたことも挙げられる。インクルーシブ教育システム構築に向けて、とりわけ子どもの学習面に注目されることが少なくない。本研究でも、対象児は学習参加に困難を示していたため、学習活動にいかに取り組ませるかが支援の焦点となった。一方で、対象児は、学校生活の見通しを持ちにくいことに加え、教室の電気を付けたり消したりして、教師や他の児童の注目を集めるためとも思われる行動を示すなど、生活面や社会面の困難も示していた。そのため本研究では、学習活動の流れを示して見通しを持たせる支援や、活動後に教師に称賛される機会を設けたり、他児との遊びを仲介したりするなどの支援を行った。これらの支援を通して対象児の見通しをもてないことによる不安や教師や他の児童から否定的に評価される恐怖が軽減され、対象児が教室の中で安心して学習活動に取り組むことができたと考えられる。このように、学習面・生活面・社会面の3観点から捉えたことで支援効果が高められたのではないかと考えられる。

そして、教職員と専門スタッフとの連携・協働も要素の一つであった。通常学級における特別支援教育の推進に当たって、「チームとしての学校」の理念の重要性は理解されていても、支援者間の連携・協働が課題となることが少なくない。特に、職務の多忙化や教職員と専門スタッフとの間の勤務体系の相違などにより、情報共有や意見交換のための機会を設けることすら困難な状況もしばしば報告される。本研究では、大学院生が日誌を作成し、それを日常的に共有する形式で情報共有の機会を保障した。また、カンファレンスを決して過度な負担を来さない頻度で開催し、意見交換の機会を保障した。さらに、意見交換の内容を踏まえて、支援方針や支援方策を個別の指導計画にまとめ、それを共有することで、指導及び支援に学校卒業後までの縦のつながりと、担任教諭、特別支援教育コーディネーター、特別支援教育支援員、大学院生といった支援者がまたがる横のつながりを持たせることを図った。これらのことを通して、対象児に対して一貫した支援を行うことができたと考えられる。

さらに、R-PDCAサイクルの活用も要素の一つであった。本研究で用いたR-PDCAサイクルは、「ニーズの把握」、「アセスメント」、「指導・支援計画の作成」、「指導・支援の実施」、「指導・支援の評価と改善」で構成された。このサイクルに、発達障害の生物-心理-社会モデルや学習面・生活面・社会面の3観点に基づくアセスメントと、個別の指導計画や日誌、カンファレンスを通じた教職員と専門スタッフとの連携・協働を明

確に位置付けたことで、サイクルを構成するステップの一つ一つが強化されるとともに、ステップ間の相互作用も強化され、結果として総合的な支援効果が高められたのではないかと考えられる。

結論

本研究では、小学校の通常学級における特別な教育的ニーズのある児童の学習支援プログラムの開発とその効果の検証を行うことを目的とし、特別な教育的ニーズのある小学校1年生児童を対象として大学院生を含む支援チームで支援を実施した。その結果、発達障害の生物-心理-社会モデルや学習面・生活面・社会面の3観点に基づく広範なアセスメントを用いること、個別の指導計画や日誌、カンファレンスを通じた教職員と専門スタッフとの連携・協働を図ること、そしてそれらの要素を取り入れてR-PDCAサイクルで支援を行うことによって、教育上の困難に対して包括的にアプローチすることが有用であることが示唆された。

付記

本研究にご協力頂いた小学校の職員の皆様及び支援に携わった大学院生に深く感謝申し上げます。また、本研究は、令和4・5年度上越教育大学研究プロジェクト「小学校と連携した特別な教育的ニーズのある子のチーム支援プログラムの開発」の研究助成を受けて行われた。なお、本研究の一部は、上越教育大学特別支援教育実践研究センター第10回特別支援教育実践研究発表会で発表された内容を再分析し、加筆・修正したものである。連名発表者であった岩下史弥氏、岡田由希子氏、片原ちなみ氏、佐藤絢美氏、西山賢氏に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 阿濱志保里 (2020). 知的財産学習における過去の学習経験が与える影響に関する探索的研究-対応分析にもとづいて-. 産学連携学, 16(2), 69-76.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive Skills in Children and Adolescents: A Practical Guide to Assessment and Intervention*. New York: Guilford Press.
- DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A., & Reid, R. (1998). *ADHD Rating Scale-IV: Checklists, Norms, and Clinical Interpretation*. New York: Guilford Press. (デュポール, G. J., パワー, T. J., アナストポウロス, A., リード, R. 市川宏伸・田中康雄 (監修) 坂本律 (訳) (2008). 診断・対応のためのADHD評価スケールADHD-RS (DSM準拠): チェックリスト, 標準値とその臨床的解釈. 明石書店.)
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education, 5*: 582873.
- 樋口耕一・中村康則・周景龍 (2022). 動かして学ぶ! はじめてのテキストマイニングフリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析-. ナカニシヤ出版.
- 井伊智子・林恵律子・廣瀬由美子・東條吉邦 (2003). 高機能自閉症スペクトラム・スクリーニング質問紙 (ASSQ) について. 東條吉邦 (編), 平成14年度科学研究費補助金「自閉症児・ADHD児における社会的障害の特徴と教育的支援に関する研究」報告書 (pp.39-45). 国立特殊教育総合研究所.
- 池田吉史 (2013). 発達障害及び知的障害と実行機能. *SNEジャーナル*, 19, 21-36.
- 池田吉史 (2018). 知的障害児の自己制御の支援. 森口佑介 (編著), 自己制御の発達と支援 (pp.66-77). 金子書房.
- 池田吉史 (2019a). 知的発達障害の心理学研究. 北洋輔・平田正吾 (編著) 発達障害の心理学: 特別支援教育を支えるエビデンス (pp.42-56). 福村出版.
- 池田吉史 (2019b). 特別な教育的ニーズのある子どもの実行機能: 母国語や貧困等の問題との関連. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 25, 1-5.
- 池田吉史 (2020a). 知的障害児の特別な教育的ニーズと心理教育的介入. *SNEジャーナル*, 26, 33-47.
- 池田吉史 (2020b). 知的障害児・者における実行機能の発達支援. 國分充・平田正吾 (編著) 知的障害・発達障害における「行為」の心理学: ソヴィエト心理学の視座と特別支援教育 (pp.87-97). 福村出版.
- 池田吉史 (2021). 実行機能を高める支援と補う支援. 明星大学発達支援研究センター紀要MISSION, 6, 27-29.
- 池田吉史・小林優子・八島猛・葉石光一・奥住秀之 (2020). 超・極早産児及び超・極低出生体重児の実行機能と脳病理. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 26, 7-12.
- 前川久男 (2013). 発達障害のアセスメントとその目的. 前川久男・梅永雄二・中山健 (編) 発達障害の理解と支援のためのアセスメント (pp.1-17). 日本文化科学社.
- 松田修 (2015). WISC-IVによるアセスメントの手順. 上野一彦・松田修・小林玄・木下智子 (著) 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 (pp.51-92). 日本文化科学社.
- 文部科学省 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- 文部科学省 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申).
- Rose, R., & Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: Children's views of acceptance in "inclusive" mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling, 13*(1), 65-80.