

研究課題 「小・中学校における発達障害児の支援方法に関する情報共有システムの構築」

研究期間 平成 20 年度～平成 21 年度

研究代表者 加藤哲文

研究組織	加藤哲文	臨床心理学コース教授	研究代表者
			研究の総括・全体の総括、研究計画の立案
	村中智彦	特別支援教育コース講師	研究分担者
			資料の収集、結果の分析
	高橋靖子	臨床心理学コース助教	研究分担者
			資料の収集、結果の分析
	道城裕貴	特別支援教育コース助教	研究分担者
			資料の収集、結果の分析

## 1 はじめに

現在、小・中学校の通常学級では、学習障害や注意欠陥多動障害などを示す多くの発達障害児が在籍している。彼らは教科など学習上のつまづきや問題行動など生徒指導上の課題を抱えることが少なくない。このような児童生徒に対する校内の教育支援体制の構築と通常学級における「個に応じた指導」を実現する効果的な支援の方法論が強く求められている。発達障害を示す児童生徒が抱える学習面や行動面のつまづきの実態は実に幅広い。個々の児童生徒の教育的ニーズに即した支援の手だてが必要不可欠である。しかし、日々の業務に追われる多忙な学校現場では、また通常学級という集団・一斉指導の場では、一人ひとりの児童生徒に対して、それぞれの担任教師が支援方法を考案し個別的な支援を行うことは難しい。また、そのような方法では、校内での効果的な支援の手だてに関わる情報の共有と蓄積ができない。そこで、早急な整備が求められる校内支援の仕組みとして、各学級での教育実践において効果的であった支援の手だてに関わる情報を校内の教師間で共有し、各学級での支援に役立てることのできる機能的・効率的な「情報共有システム」があると考えられる。本研究の目的は、校内における発達障害児の支援方法に関する情報共有システムを構築することである。そのために、大学教員が地域の公立小中学校での教育実践に積極的に関与する「学校コンサルテーション」を実施し、その成果をまとめるという協同的、実践的研究を実施する。

特色及び意義：本研究は、大学の地域貢献や社会的役割という視点に立ち、大学教員と地域の公立小・中学校教員が連携して実施する研究プロジェクトであり、大学近隣の公立小学校において、校内の情報共有システムを実証的に構築することで効果を検証する。

## 2. 中学校における「朝教室」の情報共有

大学教員と大学院生がチームとなり、地域の中学校と協同し、約1年に渡る実践研究を行った。教師間の情報共有システムについて検討した。校内に、3学年部の学習困難生徒を主な対象として、学習支援を行うオープン教室、朝教室を設置し、実践研究を行った。朝教室

で明らかとなった生徒への効果的な支援方法について「通信」にまとめた。通信を定期的に学年部や全教員に配布することで、校内における教師間の情報共有が促されるか否かを検討した。研究テーマは、「学習困難を示す中学生の学習参加を高める朝教室の設定—通信の効果を中心に—」であった。その要約を以下にまとめた。

## 2-1 中学校の現状

特別支援教育の対象は発達障害だけでなく広く学習困難を示す生徒(以下、学習困難生徒と略す)に向かっている(田中, 2008)。学習困難生徒への学習支援は通常の授業形態だけでは行いにくい(文部科学省, 2005)。文部科学省が特別支援教室の構想を示したことで、特別な場を活用した支援は今後注目を集めるであろう。しかし、通常学級に在籍する生徒を対象にした特別な場の実践報告は少なく、特別な場における効果的な支援手続きと生徒の変容の関係を示す実証的データが示されていない。

これまでの特別支援教育の実践研究には小学校をフィールドとしたものが多く、中学校の実践が少ない。中学校では特別な教育的ニーズがありながら適切な支援を受けていない生徒が二次的な問題を表出させ、学校を混乱させている事例も多い。彼らが抱える最も大きな課題は学習の遅れである。二次的な問題の重症化を防ぐために、学習困難生徒を対象にした学習支援の方法を検討することは中学校の教育現場の要請に応えることになろう。

比較的実行に移しやすい特別な場として、授業時間外の「オープン教室(文部科学省, 1999)」が考えられる。オープン教室とは、誰もが自由に参加できる学習の場である。本研究では、学習困難生徒を主たる支援対象としながらも、すべての生徒を受け入れるオープン教室を設置した。これによって、支援の必要な生徒が抵抗なく参加でき、より多くの生徒に支援の効果が還元されると予測した。

## 2-2 目的

本研究では校内にオープン教室の「朝教室」を設置し、学校現場と協働して学習困難生徒への学習支援を行う。朝教室を活用した効果的な支援方法を明らかにするため、(1)朝教室の設置手続きと支援者である教師の実行可能な支援方法、(2)朝教室での生徒の学習参加を高める手続き、(3)朝教室からの情報発信の方法の3点について検討し、その効果を検証する。

## 2-3 方法

### 2-3-1 対象校と対象場面

A市立B中学校3学年に設置された朝教室を対象とした。生徒は始業前に来室し、数学の基礎プリントに取り組んでいた。

### 2-3-2 研究の流れ

2 学年時のⅠ期、3 学年当初のⅡ期で実態把握が行われた。Ⅲ期から新体制の朝教室を発足させるため、Ⅱ期までの観察結果に基づいた支援計画が作成された。3 学年教師との協議で支援計画に修正を加えた後、Ⅲ期を発足させた。研究者と大学院生1名はチームとなって、Ⅲ期から教師とともに学習支援を行った。Ⅳ期とⅤ期の支援計画は、それぞれⅢ期とⅣ期の観察結果を踏まえて作成された。新たな手続きは、教師の承認を経た上で実行に移された。

### 2-3-3 朝教室の設定

生徒の来室機会を増やすため、開設時間が15分延長された。支援コストの軽減を目指し、開設日が週5日から3日に削減された。特定の教師に負担が集中しないように、学年教師全

員で支援する体制が整えられた。生徒が教科を選択できるように、数学に加えて社会科のプリントが導入された。教師がプリントを与え、教師が採点する形態から、生徒がプリントを選択し、自己採点するセルフ方式に変更された。

#### 2-3-4 出席を高める手続き

Ⅲ期発足時に各学級で朝教室のガイダンスが行われた(以下、全体告知と略す)。保護者には朝教室の開設を通知する文書が配布された(以下、保護者通知と略す)。学習困難生徒には個別に来室を促す声かけが行われた(以下、個別の声かけと略す)。個別の声かけの対象は、数学の成績が5段階中1、2の生徒を中心に学年協議でリストアップされた。Ⅳ期には保護者通知と個別の声かけが再度行われた。Ⅴ期には三者面談の場で個別の声かけが行われた。

#### 2-3-5 通信の発行及びアンケート

Ⅲ期以降に24号発行した。通信は、研究者が指導する大学院生1名が作成し、来室生徒と全校職員に配布された。生徒の望ましい行動を掲載することで生徒を賞賛するとともに、支援の様子を職員に伝えた。9月と11月に通信の効果について、11月に支援計画の妥当性について、それぞれ教師と生徒にアンケートを行った。

### 2-4 結果

朝教室で支援した教師の在室時間では、Ⅰ期には3名の教師が毎日25～50分の支援を行った。1週間の在室時間は多い教師で4時間を超えた。Ⅱ期には2名が1日交代で15～20分の支援を行った。1週間の在室時間は50分弱であった。Ⅲ期以降は6名がシフトを組み、自分の担当する曜日に15分ずつ支援を行った。Ⅲ期の教師の在室時間はⅡ期の1/3、Ⅰ期の1/16であった。

来室生徒数では、Ⅰ期には1日平均で9.3名が来室した。Ⅱ期には2名に限定した支援が行われた。Ⅲ期の来室数は平均8.3名であったが、Ⅳ～Ⅴ期は平均10.8名に増加した。学習困難生徒は、Ⅰ期に1日平均3.9名が来室した。Ⅱ期を挟んで、Ⅲ期には平均2.7名の学習困難生徒が来室した。その後、学習困難生徒の来室数は、Ⅳ期に平均3.5名、Ⅴ期には平均4.2名に増加した。

来室生徒の5割は全体告知または保護者通知によって来室した。そのうちの78%は新規の参加者であった。全体告知か保護者通知だけで来室した学習困難生徒は認められなかった。来室した全ての学習困難生徒には個別の声かけが行われていた。Ⅲ期には学習困難生徒10名に個別の声かけが行われ、5名が来室した。1学期末の三者面談では、英語と数学の成績が1、2の生徒47名に個別の声かけが行われ、24名が夏休みの補習に参加した。Ⅴ期には三者面談の場で個別の声かけが行われ、5名の学習困難生徒が来室した。

教師の支援位置と生徒の課題従事行動を観察した結果、学習困難生徒に対して個別支援を行える体制がとられた割合は、学習困難を示していない一般生徒の5倍であった。教師の支援位置と生徒の課題従事率の関係について、学習困難生徒の課題従事率は、教師が離れた場所にいる体制では66.8%であったが、マンツーマン体制では94.9%であった。一般生徒は、教師の支援位置に関係なく、高い課題従事率を示した。

Fig. 1は教師向け通信アンケートの結果である(6頁参照)。通信アンケートの結果では、

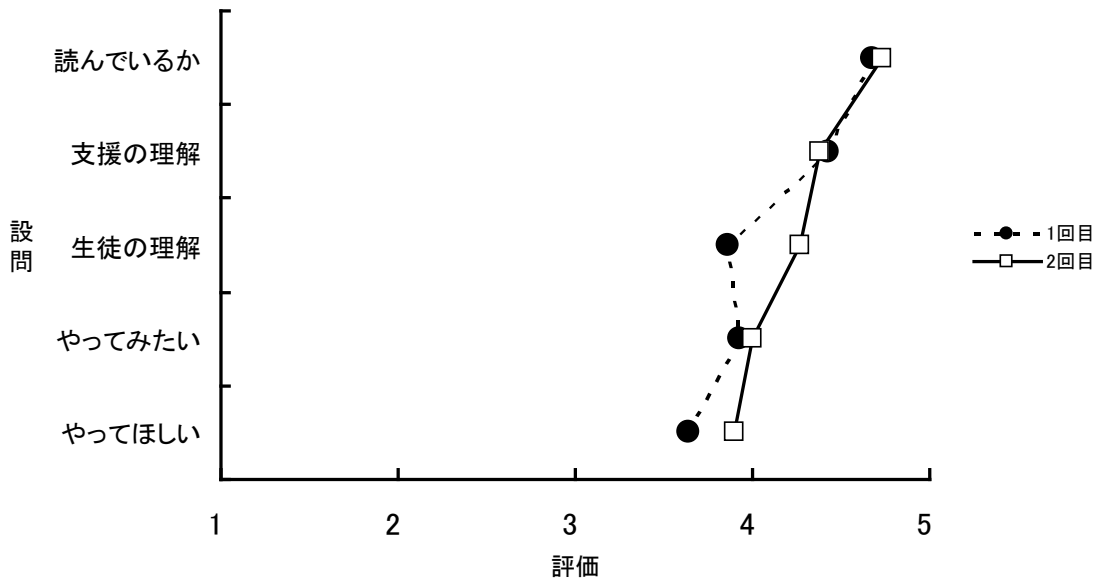


Fig.1. 教師向け通信アンケートの結果(平均評価点).

注. 1)評価は5を最高評価とした5段階評価, 2)「(朝教室を)やってみたい」は1、2学年教師が回答, 3)「(朝教室を)やってほしい」は3学年教師と学年外教師が回答.

「自学年で朝教室をやってみたい」という項目で1、2学年教師の平均評価点は5段階中4.0であった。2回目の結果をみると、「通信を読んでいるか」についての平均評価点は5段階中4.7を示し、ほとんどの教師が通信を読んでいることが確かめられた。「通信によって朝教室で行われている支援が理解できたか」についての平均評価点は5段階中4.4、「通信によってどの生徒がどんなことをしているのか理解できたか」については4.3であった。教師は通信を読むことで、支援内容や生徒の様子を理解を深めることができた。「自学年でも朝教室をやってみたいか」という項目では、1、2学年教師の平均評価点が5段階中4.0であった。実際に、11月には1学年で朝教室が開設された。通信は、朝教室の取組を拡大させる上でも有用であった。

事後アンケートでは、回答した生徒全員が「先生に質問しやすい」「丁寧に教えてくれる」「朝教室を続けて欲しい」と評価した。また、朝教室で支援にあたった6名の教師全てが「学年全員で分担する支援体制は実行しやすい」と評価した。

## 2-5 考察

学年全員で分担する支援体制を組むことで、教師一人あたりの支援時間が減少した。これによって支援コストの分散化が進んだ一方、支援を担当する教師数は増加した。支援を担当した全ての教師が「学年全員で分担する支援体制は実行しやすい」と回答したことから、週1回15分の支援は教師の許容範囲であったと推察される。支援コストを特定の教師に集中させず、学年全体に分散させたことで安定した支援が継続できたと考えられる。

全体告知と保護者通知で来室した一般生徒の約8割は新規の参加者であった。教師が朝教室への参加を学年全体に呼びかけたことで、学習機会を潜在的に求めていた一般生徒が朝教室を利用し始めたと推察される。一般生徒は支援がなくても高い課題従事率であったため、

教師は一般生徒の来室が増えても学習困難生徒に丁寧な指導を行うことができた。これによって、学習困難生徒の朝教室での課題従事を高めることができた。一般生徒の単独遂行を可能にした理由として、生徒自らがプリントを選択し、自己採点するセルフ方式の採用が挙げられる。セルフ方式は朝教室の支援効果を一般生徒に広げる上で有効であると考えられる。

朝教室の本来の支援対象である学習困難生徒は、全体告知や保護者通知によらず、個別の声かけによって来室した。学習困難生徒は、教師から個別に誘われ、激励されることで、参加を検討し始めたものと推察される。彼らの来室を高めるには、特に保護者を交えた面談の場で個別の声かけを行うことが有効であった。この結果は、保護者の援助力を活用することが重要であるという田村・石隈（2003）の知見を支持するものである。

11月には1学年に朝教室が開設された。通信アンケートで1学年教師の多くが、朝教室をやりたいと答えた。通信は、他学年に取組を拡大させる上で大きな役割を果たしたと考えられる。

来室生徒の中には、小学校中学年程度の学習内容でつまづいている生徒、発達障害や境界知能の疑いがある生徒が認められた。彼らはこれまで通常学級に在籍しながら、授業に参加できない状態を放置されてきたと考えられる。事後アンケートでは、全ての来室生徒が「朝教室では教師が丁寧に教えてくれる」と評価した。また、学習困難生徒の全てが「できなかった問題ができるようになった」と答えた。継続して来室した学習困難生徒は、教師から丁寧な支援を受けながら遂行行動の達成を重ねたことで、自分自身の学習行動を自己強化できたのかもしれない。学習困難生徒には、まず、継続して来室する行動を身につけさせることが重要であろう。今後はさらに彼らの学力を高める手立ての検討が期待される。朝教室の学習が学力向上につながれば、学習困難生徒の来室行動や授業参加を高めることができると推察される。本研究は教師の勤務時間前の時間帯を活用した実践であった。他校における応用可能性として、勤務時間内に行うことができる支援を見出すことで、より実行されやすいものになると考えられる。

### 3. 発達障害児に対する支援方法の情報共有

#### 3-1 School-wide Positive Behavior Support

School-wide Positive Behavior Support（以下、SWPBSとする）という学校における支援の全校生徒を対象としたモデルが提唱されている（Sugai & Horner, 2002）。SWPBSでは、支援の対象及び段階は3段階とされており、①全ての児童生徒に対するユニバーサルな第一次介入、②リスクのある行動を呈する児童生徒の集団を対象とした第二次介入、③リスクの高い行動を呈する児童生徒に特化された個別的な第三次介入がある。これは、まず学校全体に①の第一次介入を行い、それでも支援が必要とされた児童生徒に②の第二次介入、③の第三次介入を行うことで、順次サポートを厚くしていくという階層的な予防アプローチである（武藤, 2007a）。つまり、支援を考えるにおいて3段階のレベルを考える必要がある。現在、日本においても①の第一次介入に該当するような学級全体を対象とした学級支援が行われている。道城・松見（2007）は、1年生の学級において「チャイムがなったら席に座る」といった着席行動に対して「めあてカード」を用いた支援を行った。その他にも、小学1年生の3学級を対象として姿勢改善の取り組みを行った研究や（大対・野田・横山・松見, 2005）、小学4年生の宿題提出行動の増加を対象とした研究や（大久保・高橋・野呂・井上, 2006）、清掃行動を標的とした研究などがある（遠藤ら, 2008）。最近では、学級全体だけ、個別だけと

いう視点ではなく、2つを組み合わせた研究も行われている（大久保，印刷中）。

①のユニバーサルな第一次介入というのは、学校、学級を対象としたものであり、ユニバーサルデザイン（universal design）とも関係する。ユニバーサルデザインとは、元々は建築やデザインの分野から生まれた概念であり、すべての人々に利用可能な製品と環境のデザインを指す（The Center for Universal design, 1997; 武藤, 2007b）。つまり、バリアフリーのような「特殊解」を指向するものではなく、全ての人を対象としている（古瀬, 1998）。通常学級におけるユニバーサルデザインとは、特別な支援が必要な児童生徒だけでなく、どの子どもにも過ごしやすく学びやすい学校生活・授業を目指すことをいう（佐藤, 2007）。花熊（2002）は、授業の流れや作業の手順を視覚的に示すことは、ADHD 児だけでなく授業の分かりやすさという点で学級全体に役立つこともあるとした。問題行動を起こす児童生徒に対する個別支援ではなく、学級経営や授業づくりなどの全体への指導や指示を工夫することがユニバーサルデザインと言えるだろう。現在、発達障害児を含む通常学級の学級経営や授業づくりに関する現場の取り組みもまとめられている（小島・宇野・井澤, 2008）。廣瀬・桂・坪田（2009）も国語、算数の授業に特別支援教育の視点を取り入れた「わかる授業づくり」のマニュアル本をまとめている。つまり、多様な子ども達が在籍する通常学級に対するユニバーサルな視点による支援が求められているのである。

では、通常学級における教師はどのように感じているのだろうか。平澤（2007）は、小学校通常学級の担任に対して調査を実施したところ、特別な教育的ニーズのある児童 414 名における「最も気になる・困った行動」は、「不適切な会話」「取り組まない」「かかわり」「勝手な行動」の順に集団活動や対人関係を阻害する行動が挙げられた。また、そのような気になる困った行動が生じやすい授業場面の特徴として、「概念を説明したり、考える活動」「言葉の説明で行う行動」が上位に挙げられた。逆に、困った行動が生じにくい授業場面の特徴として「好きな活動」「自分のペースでする活動」が挙げられた。つまり、発達障害などの特別な教育的ニーズがある児童は、授業中の多少考える力が必要とされる活動において困った行動が生じやすく、そのような活動において分かりやすい教材や、指導の工夫が必要であると言える。また、平澤・藤原・山根（2005）が保育所を対象に行った調査によると、「気になる・困っている行動」を示す子どもの多くは専門機関による診断をされていない子どもであったことが明らかとなった。つまり、通常学級においても必ずしも診断がされていない児童らが在籍するようになり、個別支援ではなく、学級支援を考えていくべきなのである。

一方、通常学級は大きな変化をとげており、通常学級において学級担任以外の支援者が支援を行う機会も増えた。2007 年には、特別支援教育支援員の設置が決定した（文部科学省, 2007）。支援員は、日常生活上の補助や学習支援、学習活動上のサポートなど、学校や学級のニーズに従って支援などの役割を担う。「公立小中学校における特別支援教育支援員（介助員及び学習支援員等）活用状況」といった実態調査によると、全国の公立小中学校 35,155 校のうち、32,301 校が特別支援教育支援員を設置したと回答したことが明らかとなった（文部科学省, 2008）。また、国公立、私立の幼稚園、小中学校、高等学校を対象に行われた実態調査によって、特別支援教育支援員は約 2 万 8 千人配置されており、支援を受けている幼児児童生徒は約 7 万 7 千人であることが明らかとなった（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2007）。しかし、支援員やそれに準じた教員補助者、介助員、学習支援員などは、地域によって様々であり、採用条件（面接、免許状の有無）、勤務条件などにも大きな差がある。チームティーチングの必要性が叫ばれているように、通常学級に関わる支援者が連携して支援を行っていくことが必要となる。

### 3-2 A 小学校における支援の情報共有

#### 3-2-1 A 小学校の情報共有システム

上越市内にある全校 450 人規模の A 小学校においてインタビューを行った。A 小学校は、上越市の中でも情報共有システムが進んでいる学校である。2008 年 12 月 3 日の放課後に校長室において特別支援担当の教師 4 名にインタビューを行った。インタビューの目的は、A 小学校の情報共有システムの概要を把握することであった。

インタビューの結果、A 小学校は、上越市ホームページからログインできる JSIRC (SCHOOL OFFICE) というソフトを用い、情報管理を行っていることが明らかとなった。JSIRC には、児童の顔写真や出欠状況、学習の進捗状況、行動特徴などを記入できるページ (個人カルテ) や、個別の指導計画を作成できるページ、特別支援教育に関する様々な手だてが載っているヒント集のページなどがある。非常に先進的なシステムで、今後上越市のチェックリストとも連動する予定であり、将来的には年度毎の変化を見ることができるようになっていくなど、活用が検討されている。

A 小学校における JSIRC の使用状況としては、「児童を語る会」(学期の終わりや運動会前に全職員で児童の支援や実態把握について報告しあい、共通理解をはかる会) において、例えば顔写真を閲覧しながら協議を行っている。他は学習の記録を時々記入することで通知表の資料にできる、個別の指導計画を作成するのが簡単になったとの報告があった。しかし、どのような支援を行うべきかなど悩んだ時にはあまり使用しない、実際に、話した方が早いという意見もあった。パソコンをわざわざ立ち上げなければならないといった不便さもあるようだった。

#### 3-2-2 支援の共有

A 小学校では、2005 年から職員研修の一環で特別な支援を必要とする児童への効果的な手だて、支援を出し合い、ポストイットに書き込み、カテゴリに分類するといった取り組みを行ってきた。「ユニバーサルデザイン」と題し、特別な支援を必要とする児童を含めた学級で行った支援について共有することを目的としていた。その際、対象とした児童や活動など、先行状況 (antecedent) に当たる情報も合わせて出すこととした。各グループに分かれ、類似した支援を近くに貼り付け、支援方法をまとめていた。研修後、「パソコンで自由に見ることができるようになったらいい」という意見があり、校内のパソコンで見ることができるようホームページを作成した。2005 年以降、毎年どんどん手だては増えていくが、どこのカテゴリに加えたらいいのかなどが分からずそのままになっていた。また、実際にパソコンを開いて調べるよりも、職員室でお互いに話をした方が早いいため、使うのは個別の指導計画を作成する時ぐらいになっていた。そのため、本研究において 2008 年 12 月の研修で出てきた新たな手だてを含め、現在まで 4 年間に亘って出された支援の手だてをカテゴリ化することとなった。カテゴリ化した支援は、年度末に学校側にフィードバックすることとした。

#### 3-2-3 KJ 法を用いた分類

研修会で出てきた教師による良い支援数は、293 個であった。それらを心理学・教育学を専門とする研究者 2 名、大学院生 2 名の 4 名で KJ 法を行いカテゴリ化した。まず、類似した支援について小カテゴリ名をつけ、小カテゴリが複数あるものについては、さらに大カテゴリ名をつけた。さらに、研究者 2 名によって、具体的ではないものや正確に意図が読み取れないもの、家庭との連携など学校での生活場面と直接関係ないものなどは削除した。最終的に、支援数は 252 個となった。Table1 は、KJ 法の結果により分類したカテゴリ名及び支援の例を表している。結果として、「視覚支援」による支援が 98 と最も多く、教室内の環境

設定や座席も含めると 123 となり、呈示方法も多岐に亘っていたことが明らかとなった。言語教示は 37 と少なく、発達障害の特徴として視覚優位であることや、事前に準備が容易であり集団に用いやすいことなどが理由として考えられる。一方で、スキンシップや家庭との連携など、教室の支援とは直接関係ないものも含まれていた。「学習時間」「役割」「繰り返し練習」「友達の協力」など数は少ないが大切な支援であり、今後貴重な情報を共有する方法も検討しなければならない。

### 3-2-4 支援内容の分析

本来はユニバーサルな支援を共有することを目的としたが、特別な支援を必要とする児童への個別支援も多く含まれていた。そのため、支援の全体的な傾向を明らかにするため、支援内容に関する分析を行った。まず、Table2 のような 3 つの視点から支援内容について 1 から 2 あるいは 3 つに分類してコード化を行った。第 1 の視点は支援の対象であり、集団でも個別でも当てはまる支援、個別支援、特定できないものといった基準であった。2 点目は支援の呈示方法であり、視覚的な支援か、言語教示を用いたものか、いずれもであるかといったものであった。3 点目は支援の場面であり、授業中に行われる学習に関する支援か、学習以外の支援か、特に場면을特定しないものであった。2 名の間で評価が一致しなかったものは、協議を行い、どちらか一方の評価を採用した。

評価された支援について、SASW Statistics の多重コレスポネンシ分析（多重応答分析）のプログラムを使用して分析を実施した。データの分散は、第 1 次元で 54.7% が説明され、第 2 次元で 34.8% が説明された。また、判別測定のプロットより、「支援の呈示方法（視覚、言語教示、視覚＋言語教示）」の変数と「支援の対象（ユニバーサル、個別）」、「支援の場面（学習、学習以外、共通）」が第 1 次元及び 2 次元に関連していた。「支援の対象（ユニバーサル、個別）」についての値は、第 1 次元では比較的大きく、第 2 次元では小さくなった。第 1 あるいは第 2 次元によって全く判別が行われない変数はみられなかった。これらのことから、2 次元による解釈は一定の妥当性があると考えられた。

Table1

教師による支援のカテゴリ化

大カテゴリ	小カテゴリ	数
視覚支援 98	板書 例 板書は日付と日直のみの提示ですっきりと！	15
	カード 例 目・口のカードを出して注目させた	9
	ネームプレート・マグネット 例 板書したことをノートに写すタイミングをマグネットで示す	5
	手元教材 例 机上に机の上の置き方例を示した絵を出し、時々確認させる	7
	デジタル教材 例 スマートボードを用いて視覚的に授業を行った	10
	見本や例 例 例文をいくつか示し、作文を書かせる	13
	課題量の増減	4



	例 たくさんの問題を数問ずつに分ける	
	補助具	
	例 その子に合った道具 (はし・すべりどめ下敷き)	2
	視覚化教材	
	例 卵パック (10 個入り) にブロックを入れた	5
	教科書・ノート・プリント	
	例 ポストイットの活用 作文のふくらましに有効	8
	タイマー	
	例 目で見て残り時間が分かる視覚タイマーを導入	3
	色の活用	
	例 肌色のペンを使用すると本人の書いた字がわかりやすい	4
	マス目	
	例 マス目黒板を利用してノートの取り方を呈示する	3
	手順	
	例 ホワイトボードでその日や次の日の予定を示す	8
	指示棒	
	例 指示棒は注目点がはっきりする	2
環境設定	教室内	
25	例 整理ボックスを机の横につけ、本や落書き帳をしまうようにする	12
	座席	
	例 気が散る児童には、前方にする (窓際はよくない)	13
言語教示	賞賛	
37	例 机間指導の時に「いいね」と声をかける	18
	指示	(つづき)
	例 課題を行うための目標時間の指示は、短く、ゆっくり声のトーンを落とす	17
	指名	(つづく)
	例 分かりそうなところで指名する	2
ルール	例 教師「チョコ」→児童「ペタ、ピン」と唱えて、背筋を伸ばして足を正しくつかせ、正しい姿勢に座らせる	15
確認や評価	例 一斉指導の後、作業の確認に行く	13
ご褒美	例 連絡帳を丁寧に書けたら◎をつけ、◎が 10 個たまったらシールを貼る	10
学習時間	例 書く時間と聞く時間を分ける	9
個別指導	例 昼休みに個別指導をする	8
役割	例 集合整列が苦手な児童に列の先頭にさせて号令をかける役を与える	2
くり返し練習	例 毎日 5 問ずつ 5 日間の漢字テストを行う	3
友達の協力	例 ノートにちゃんと書いてあるのかをお隣さんチェックをする	6
自己選択	例 プリントの種類や枚数を子どもが選択して取り組める場を設ける	4
スキンシップ	例 「もうやる気がないのね」と困り感を共有する	7
日記	例 毎日連絡帳に日記を書かせることでやりとりに意欲を持たせる	4

---

家庭との連携 例 使いやすい文房具（柄のない鉛筆、すぐ見て確認できる筆箱、刺激  
にならない下敷き、よく消える消しゴム）の用意をお願いする

---

11

注. 点線以下3つは、保健室や家庭での支援も含めた。

Table 2

コレスポネンス分析における評定基準

---

1. 支援の対象

---

1点 ユニバーサルな支援（集団でも個別でも可能な支援）  
TT、グループ、班も含める。

---

2点 個別支援（特定の児童に対する支援であり、ニーズに応じている）

---

2. 支援の呈示方法

---

1点 視覚的な呈示  
学習環境、座席などの物理的環境設定、アイコンタクトの工夫を含める。

---

2点 言語教示（言葉のみを用いた呈示）

---

3点 視覚＋言語教示  
確認やチェック、評価、時間の工夫など、視覚（1点）や言語（2点）などの分類が  
できないものを含める。

---

3. 支援の場面

---

1点 学習場面（教科や学習、話し合い活動など授業中に行われる）。

---

2点 学習以外の場面（準備・片付け、用意、整理、連絡帳、係、給食、掃除、休み時間  
など）

---

3点 共通場面（学習（1点）、学習以外（2点）などの場面を特定しない）

---

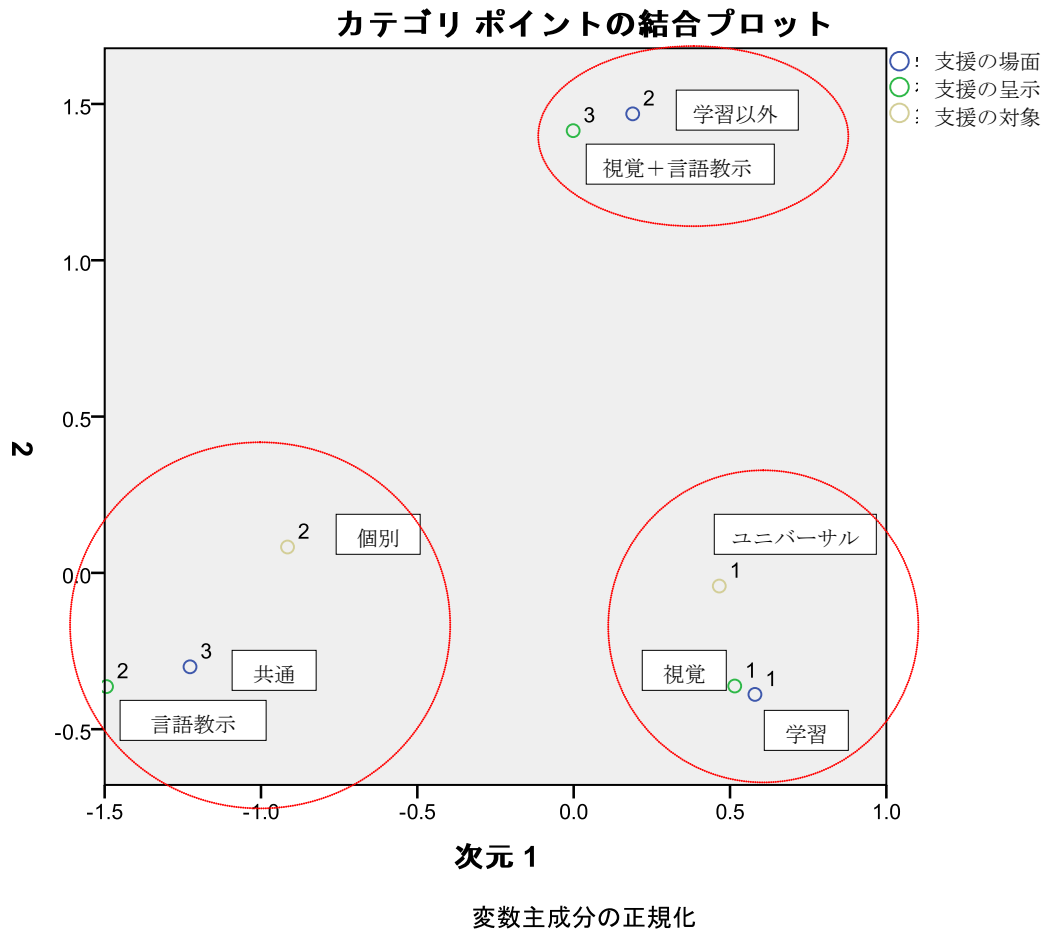


Fig.2. コレスポネンスマップ.

Fig.2 は、多重コレスポネンダンス分析の結果を示したコレスポネンスマップである。マップから、「ユニバーサルな支援」、「視覚的な呈示」及び「学習場面」が、また「視覚+言語教示」と「学習以外の場面」が近くにプロットされた。そして「個別支援」と「言語教示」、「共通場面」が近くにプロットされる傾向にあった。その結果より、次の3つの場面が想定された。まず、①ユニバーサルな支援は授業中の学習場面において多く、手段としては視覚的な呈示方法が用いられることが推測できた。さらに、②学習以外の朝の会や終わりの会、給食、休憩時間などでは視覚呈示と言語教示をあわせて用いることが多いこと、③特別な支援を必要とする児童には言語教示による個別支援が多く、場面としては特定されにくいことが示された。ユニバーサルな支援が授業中に視覚的な呈示方法で用いられる理由としては、授業の指導案作成や教材準備の際に準備されやすいことが考えられる。また、視覚的な支援は、児童らが席に座っている状況が用いやすいということもあるかもしれない。しかし児童らが机やイスに座っているとは限らない学習以外の場面では、視覚的な呈示だけでなく、言語教示も重要となる。また、特別な支援を必要とする児童には、場面は関係なく教師による個別の声かけ（言語教示）が必要であることが示唆された。これは、ユニバーサルな支援よりも個別支援が必要というわけではなく、上述の SWPBS にもあるようにユニバーサルな支援でも難しい場合に、個別支援を行うといった支援の段階と考えられる。

### 3-3 考察

通常学級での特別支援教育に関しては、マニュアルやガイドブックが数多く出版されているが、読みやすさを考慮して子どもの苦手な領域や問題行動、教科場面ごとに構成されている (e.g., 月森, 2005; 2006)。しかし、現場の教員の支援方略について系統的な分析は行われておらず、今後統計的手法を用いた分析が求められている。児童の問題行動に関する小学校教師の関わり対処行動評価について検討した研究 (竹村, 2008) もあるが、具体的な対処行動については分析対象としていない

以上のことより、本調査の意義として、KJ 法やコレスポネンス分析を用いて多くの教師による回答より学校場面や援助手段との関連について視覚的に図示したことが挙げられる。しかし、学校、主に教室場面での支援の分析にとどまっており、家族や他の教員、専門家との連携について取り上げなかったことがある。竹村 (2008) は小学校通常学級担任の問題解決志向性と支援希求性が関連することを指摘しており、特別支援に関わらず自分で問題解決を図ろうとする教員ほど、他者に援助を求める傾向があると述べている。今後、学習・生活指導における対応スキルだけでなく教師と学内外のリソースとの連携を考慮したより包括的な検討を行う必要がある。

そして、現場で児童と接する教師の認知による支援スキルの分類がデータベースに生かされることにより、より有効な支援スキルの共有化や情報の連携の円滑化が可能となるだろう。

#### 文献

- 道城裕貴・松見淳子(2007). 通常学級において「めあて&フィードバックカード」による目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果. 行動分析学研究, 20, 118-128.
- 遠藤祐一・大久保賢一・五味洋一・野口美幸・高橋尚美・竹井清香・高橋恵美・野呂文行(2008). 小学校の清掃場面における相互依存型随伴性の適用：学級規模介入の効果と社会的妥当性の検討. 行動分析学研究, 22, 18-30.
- 花熊暁(2002). ADHD の行動分析. 臨床心理学, 2, 590-593.
- 平澤紀子(2007). 通常学級における軽度発達障害児の気になる・困った行動の生起場面に関する調査研究. 平成 17 年度～平成 18 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)) 研究成果報告書.
- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫(2005). 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究：障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から. 発達障害研究, 26, 256-267.
- 廣瀬由美子・桂聖・坪田耕三(2009). 通常学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイナー—国語・算数授業に特別支援教育の視点を取り入れた「わかる授業づくり」—. 東洋館出版社.
- 小島道生・宇野宏幸・井澤信三(2008). 発達障害の子がいるクラスの授業・学級経営の工夫. 明治図書.
- 古瀬敏(1998). ユニバーサルデザインとは何か. 都市文化社.
- 武藤崇(2007a). 特別支援教育から普通教育へ：行動分析学による寄与の拡大を目指して. 行動分析学研究, 21(1), 7-23.
- 武藤崇(2007b). 特別支援教育における援助：ユニバーサルデザイン, エンリッチメント, そして自己決定 (I. 枠組みと今後の展望) 望月 昭 (編) 対人援助の心理学 朝倉書店 Pp.82-105.

- 文部科学省(1999). 学習障害児に対する指導について.
- 文部科学省(2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申).
- 文部科学省(2008). 公立小中学校における特別支援教育支援員(介助員及び学習支援員等)活用状況.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2007). 「特別支援教育支援員」の地方財政措置について.
- 大久保賢一・高橋奈千・野呂文行・井上雅彦(2006). 通常学級における宿題提出行動の増加を標的とした学級規模介入:相互依存型集団随伴性の効果の検討. 発達心理臨床研究, 12, 103-110.
- 大対香奈子・野田航・横山晃子・松見淳子(2006). 小学1年生児童に対する学習時の姿勢改善のための介入パッケージの効果:学級単位での行動的アプローチの応用. 行動分析学研究, 20, 28-39.
- 佐藤慎二(2007). 通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデザインー提言:ユニバーサルデザインの授業づくりのために. 特別支援教育研究, 596, 32-37.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- 竹村洋子(2008)「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討. 教育心理学研究, 56, 44-56.
- 月森久江編(2006). 教室でできる特別支援教育のアイデア集:中学校編 図書文化社
- 月森久江編(2005). 教室でできる特別支援教育のアイデア172集:小学校編 図書文化社
- 田村節子・石隈利紀(2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開:援助者としての保護者に焦点をあてて. 教育心理学研究, 51, 328-338.
- 田中良三(2008). 発達の困難を抱える子ども・青年への取り組みが「特別ニーズ教育」への道を拓く. *SNEジャーナル*, 14(1), 3-5.
- The Center of Universal Design (1997). *The principles of Universal Design (Version. 2.0)*. NC State University.