

派遣者番号	R2K03	氏名	竹縄 光雄
研究主題 —副主題—	特別支援教育校内システム構築のプロセスとその効果 —学校心理学的アプローチと応用行動分析の手法を用いて—		
派遣先	創価大学教職大学院	担当教官	関田 一彦 田村 修一
所属	あきる野市立西秋留小学校	所属長	長谷川 真人

キーワード：特別支援教育校内体制 学校心理学 応用行動分析 環境要因 個人要因

## 1 研究の背景(目的)・主題設定の理由等

学校現場では、「学校教育法等の一部を改正する法律」(平成19年4月)によって特別支援教育が本格的に推進されるようになってから、現在までに様々な体制が整えられてきた。しかしながら、現在の教育現場を見てみると、既存の制度だけでは通常の学級における特別支援教育が十分に推進できているとは言えない状況がある。その問題点として以下の二点が挙げられる。

第一の問題点は、チーム学校としての校内体制が十分に機能していないことである。

通常の学級に在籍する配慮を要する児童の対応について、専門的知見に裏打ちされた効果的かつ実践的な支援を日常的にアドバイスしたり、実践したりできる教員が少ないことが原因として考えられる。また、特別支援教育コーディネーターであっても、現場での経験によって試行錯誤しながら対応しているといった現状がある。特別支援教育支援員を配置するなどの対処にも限界があり、悪循環に陥っている状況が散見される。

第二の問題点は、配慮を要する児童の増加である。

新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議「日本の特別支援教育の状況について」(文部科学省、令和元年)によると、義務教育段階の児童・生徒数が減少しているにもかかわらず、平成19年と比べて平成29年には、特別支援学級で指導を受けている児童・生徒は2.1倍の約23万6000人、通級による指導を受けている児童・生徒は2.4倍の約10万9000人となっており、配慮を要する児童は年々増加傾向にある。配慮を要する児童・生徒が通常の学級に在籍している場合、担任の指導に任せられていることが多い。しかしながら、通常の学級の担任で専門的な知見に基づき個別の配慮を行える例は少ない。配慮を要する児童は、集団の中で十分な支援を受けることができていない状況にあると考えられる。

以上の問題点を受け、本研究では、通常の学級において配慮を要する児童に効果的な支援を行うことができる校内体制を構築することを目的とする。

## 2 研究の方法

心理学や教育学の分野において、問題状況は環境と個人の相互作用によって起こるとされている。そこで、環境要因については、チーム援助の促進に有効な学校心理学の知見を用いて指導・援助を実践し、その効果を検証した。また、個人要因については、配慮を要する児童の支援として応用行動分析の手法を用いて指導・援助を行い、その効果を検証した。

### (1) 介入実験研究1

#### 特別支援教育に関する校内研修会

- ア 対象：都内公立小学校教員24名
- イ 介入時期：令和2年7月～9月
- ウ 介入の内容：月1回の校内研修会を開催
- エ 効果測定：筆者が作成した教員アンケート及び対応のあるt検定による前後比較

### (2) 介入実験研究2

#### プロジェクトアドベンチャー(以下、PA)を用いた学級介入

- ア 対象：都内公立小学校第2学年児童28名、第3学年児童26名
- イ 介入時期：令和2年10月
- ウ 介入の内容：抽出学級においてプロジェクトアドベンチャーの手法を用いた計四回の活動
- エ 効果測定：「アセス(学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト)」(以下、「アセス」)(栗原・井上、令和元年)を用いたアンケート及び対応のあるt検定による前後比較と介入後のワークシート(児童の感想文)の分析

### (3) ケース研究

#### 個別の援助チーム会議と応用行動分析の手法を用いた個別介入

- ア 対象：都内公立小学校第2学年A児、第3学年B児
- イ 介入時期：令和2年7月～11月
- ウ 介入の内容：個別の援助チーム会議によるアセスメントと支援方法の検討及び応用行動分析による個別介入
- エ 効果測定：筆者の直接観察法による学習参加時間の測定及び変化の分析

### 3 研究の結果

介入実験研究1で行ったアンケートでは、「本校は、保護者が相談しやすい体制が整っていると思う。」の質問項目では、 $t(23) = 3.12, p = .005$ となり、統計的有意差を示した。つまり、校内研修会を実施した場合、「保護者が相談しやすい体制が整っていると思う」と答えた教員のポイントが、校内研修会を行う前より行った後の方が統計的に有意に低下した。また、「特別支援教育における知識や技能について自信がある。」という質問項目では、 $t(23) = 2.02, p = .056$ となり、統計的有意傾向を示し、介入後のポイントが上昇した。さらに、「本校は、保護者に対して特別支援教育について理解啓発を促していると思う。」という質問項目では、 $t(23) = 1.78, p = .088$ で、統計的有意傾向を示し、介入後のポイントが低下した。

介入実験研究2については、「アセス」の適応年齢が第3学年以上だったため、第3学年のみ分析対象とした。「対人的適応のサポート面」のカテゴリーに含まれる「教師サポート」の項目では、 $t(26) = 2.41, p = .024$ となり、統計的有意差を示した。つまり、PAを行う前より行った後の方が「教師サポート」に関するポイントが上昇した。加えて、「対人的適応のスキル面」のカテゴリーに含まれる「向社会的スキル」の項目では、 $t(26) = 1.90, p = .069$ となり、統計的有意傾向を示し、介入後のポイントが上昇した。また、PA実施後のワークシートには、「心を一つに合わせることが大事だと分かった。」、「思いやりの心が大切だと気付いた。」などの記述が見られた。

ケース研究においては、A児はベースライン期の学習参加時間は0分であったが、第一次介入期には3分から5分、第二次介入期では10分から20分、第三次介入期では25分の学習参加時間となった。B児については、ベースライン期の学習参加時間は3分から5分であったが、第一次介入期には10分から15分、第二次介入期では20分から25分、第三次介入期では30分から35分の学習参加時間となった。A児、B児いずれも介入による効果を示され、学習に長い時間参加できるようになった。また、個別の援助チーム会議による支援法の検討が終わった後、保護者からは、「孤立感を緩和することができた。」、「勉強のことを楽しく話してくれるようになった。」などの感想が寄せられた。

### 4 研究の考察

以上の結果を総合的に考えると、介入実験研究1では、教員が専門的知識や技能を学んだことにより、特別支援教育への意識が向上し、自校の支援体制がまだ不十分であることに気付いたことが考えられる。また、教員が特別支援教育に関する専門性をもつことは、教員間の連携を高めるだけではなく、保護者や専門家・専門機関との連携を促進することにつながり、チーム学校としての関わりを向上させることができると考えられる。研修会を終えてから、筆者やスクールカウンセラーに児童、保護者又は関係機関との関わり方について質問する教員が増加し、校内の連携が強化されたと考えられる。

介入実験研究2では、PAの実施後、児童は教員からサポートされているという感覚がより高まり、「向社会的スキル」の自己評価が向上した。学級の友達への肯定的な言葉が多く聞かれ、配慮を要する児童を手助けする児童も現れた。このような変容から、PAのようなグループアプローチは、担任や学級の友達から向けられる、配慮を要する児童への見方を変化させ、友達同士で支え合う良好な学級づくりにつながる可能性が示された。

ケース研究においては、応用行動分析の知見に基づき、保護者を加えた個別の援助チームで支援を検討・実施すれば、配慮を要する児童が通常の学級においても、学習に参加できる時間を増やすことができる可能性が示された。

このことから、教員が具体的な知見に基づいて支援を行うこと、また、保護者を巻き込んでチーム支援を促進することができれば、通常の学級においても問題状況を改善できると考えられる。配慮を要する児童への支援体制は、個別の要因にのみ着目するのではなく、配慮を要する児童の取り巻く環境をいかに整備できるかが重要な視点であると考えられる。

### 5 今後の展望

本研究では、学校の援助（教員及び学級の友達）を活用することに重きを置いたが、配慮を要する児童の自助資源を活用することができれば、更に支援の効果は大きくなると考えられる。したがって、今後は自助資源の活用を視点に加えて、研究を継続していく。