

通常学級における特別支援教育の在り方について： 専門家によるコンサルテーションと教師効力感に焦点をあてて

小野里 美 帆
(文教大学教育学部)

Ideal Way of Special Support Education in Regular Classes :
Focus on Consultation and Teacher Efficacy

ONOZATO MIHO
(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

専門家によるコンサルテーションにより、小学1年生のASD児に対する支援方法について、担任に支援を行った。対象児の支援ニーズであった離席は支援を通して減少し、担任は、自身のかかわりが対象児の変容に寄与したこと、すなわち教師効力感を得ることができた。このことから、通常学級における支援に際し、コンサルテーションを通じた教師効力感を高める支援の重要性が示唆された。

1. はじめに

文部科学省（2022）によると、知的発達に遅れをもつ子どもを除き、学習面または行動面で著しい困難を示す子どもは、通常学級に8.8%在籍していることが明らかになった。単純比較はできないものの、この結果は、2012年の調査より2.3ポイント増となっている。内訳をみると、小中学校において、「学習面で著しい困難を示す」子どもが6.5%、「行動面で著しい困難を示す」子どもが4.7%、「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」子どもが2.3%となっている。

学校において何らかの困難さを示している子ども（以後、「特別な支援ニーズのある子ども」と称する）が、全体の1割近く存在するというこの事実は、彼らへの支援は、既に「特別な支援」ではなくなっていることを表しているといえる。近年では、発達障害のある子どもの他に、貧困やマルトリートメント等の家族の問題、多文化、診断名のつかない

「気になる」子どもが増えており、すべて特別な支援ニーズのある子どもに含まれる。また、定型発達児におけるソーシャルスキルの低下も指摘されている（河村・武蔵，2017）。これらの事実は、通常学級においては、教師、子ども間の信頼関係の構築、深い子ども理解に基づく学級経営、わかる授業づくりが一層重要であることを示唆している。

一方、文部科学省（2022）の調査で、学習等に困難を抱えている可能性があると考えられた小中学生のうち、通級指導教室で支援を受けている小中学生は10.6%、高校生は5.6%にとどまり、支援が行き届いていない現状がうかがえる。特別な支援ニーズのある子どもの場合、必要な時期に適切な支援が行われない場合、著しい自尊心の低下、いじめや不登校など、二次的な障害を引き起こすリスクがあることが多くの研究で指摘されている（井上，2010）。河村・武蔵（2017）は、小学校の通常学級に在籍している特別な支援ニーズのあ

る子どもは、満足度や充実感を感じることや、自分の存在や行動を承認されることが有意に少なく、不適応感やいじめ、冷やかしの被害を有意に多く感じており、他の子どもと同様な学級生活が送れていないと指摘している。この点については、日々の学級生活全体における困難場面での個別支援や他の児童との関係性の調整などのトータルな支援の度合いが、特別な支援ニーズのある子どもの学級生活満足度等に反映するが、このようなトータルな支援をすべて満たすことは現状のシステムでは困難である（河村・武蔵，2017）。現状のシステムを変えていくために、また、現在ある資源を有効に利用する方法を模索するためにも、通常学級における支援の在り方について、具体的に検討していくことが必要である。

教員が特別支援教育を実施するうえでの困難さとして、①手間と時間がかかる、②児童生徒理解、指導・支援法の選定に関する難しさ、③他の児童生徒の認識、④教員の認識、葛藤の観点（笠井，2020）、教育観、授業観の変換の必要性（涌井，2016；小野里，2019）が指摘されている。

特別支援教育の推進方策の一つとして、専門職（心理士等）との連携がある。これは、前述の笠井（2020）における②児童生徒理解、指導・支援法の選定に関する難しさに寄与する支援の1つであり、専門職によるコンサルテーションは、多忙を極める教員においてとても有効な手段である（浜谷，2012）。前原・増田（2016）も、特別な支援ニーズのある子どもが抱える障害が多様であることから、高度な教育方法や教育理念が求められていることが窺われ、それが教師のストレスの増大に繋がっているとし、その一助となるのが、専門職であると指摘している。

コンサルテーションにおいて重要なのは、特別な支援ニーズのある子どもに対する適切な発達アセスメントと包括的な支援方針及び支援方法の提示、子どもの見方を変えること

（リフレーミング）についての支援であるが、その前提として重要なのは、教師をエンパワメントする姿勢である。教師と助言者間の信頼関係の基盤のもと、教師自身を支援の主体とし、教師自身のニーズや困り感を支援の起点とすること、具体的な行動、根拠を基に、支援方針立案過程を共有し、言語化すること、加えて、教師自身が大事にしている価値観や状態、強みを考慮し、目の前にいる教師が実践可能な支援方法を提案することが重要である。実践可能な支援方法の提案は、換言すると、教育場面において、子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができる、という教師効力感にかかわる支援といえる。保育者効力感が高い保育者は、インクルーシブ教育に困難を感じにくいことが指摘されている（富田・根本，2019）。森・細渕（2013）も、コンサルテーションにおいては、教育現場の課題解決への自己効力感を高めることが重要であることを指摘している。しかしながら、特別支援教育と教師効力感にかかわる実証的研究はほとんど見当たらないのが現状である。

本研究では、通常学級に在籍する、授業参加に困難さを示す対象児に対して、担任へのコンサルテーションを通じて支援を行った経過を報告する。対象児及び担任に対する支援を通して、担任における行動の変化や支援後の省察を分析し、教師効力感を中心としたコンサルテーションの効果についても検討する。

2. 事例研究

1) 対象児及び担任：公立小学校1年、広汎性発達障害の男児（以下A児）。家族構成は、父、母、A児。保護者は学校に対し、協力的であった。家族間の関係は良好。学習面において大きな遅れはなく、生活に必要な言葉は必要に応じて使用できる。不注意さや衝動性の高さがあり、注意の持続は困難であった。気分がむらがあり、情動調整が困難な傾向が

あった。自分から他者に話しかけようとする
ことができた。個別指導計画における目標は、
短期目標：「教室から出ない」、長期目標：
「教室で着席して授業を受ける」「集中力の持
続」「思い通りにいかないときにコントロール
する」であった。本研究では、「離席」に
焦点を当てて報告する。A児の在籍学級は、
男子13名、女子17名、計30名。学級の子ど
もたちは、A児に対し親和的かつ協力的であ
った。担任は着任5年目の女性。子どもに対
する強い指示、叱責は少ないが、褒める頻度
は少ない傾向にあった。

2) 支援手続き：特別支援教育を専攻する学
部4年生が学生支援員として参加し、A児の
授業参加及び学級全体に対する支援に際し、
担任の補佐を行った。訪問回数は20××年6
～12月の実質5か月、週1回、計17回。支援
初期に大学教員が学校を訪問。授業観察後、
A児における課題を担任及び学生支援員と共
有し、支援目標・方法の提示を行い、同意を
得た。担任は、支援に際し、非常に積極的に
取り組もうとする姿勢が強かったため、A児
だけではなく、学級全体に対する包括的な支
援も含め、様々な支援方法を提案した。学生
支援員は、毎回、A4 1枚の日記を記載し、
大学教員が支援内容について助言を行うと共
に、日記は担任及び管理職が確認を行った。
授業の様子は、許可を得た上で、ビデオ撮影
を行った（後半7回）。本研究に際しても学
校、保護者に理解と同意を得た。支援目標・
方法は以下の通りである。

目標1：学習への参加度を高める（担任が
注意をひく工夫を行う等、支援方法17項目）、
目標2：活動の手順を理解し、活動に参加で
きる（支援方法6項目）、目標3：苦手と思
う活動に対しては、活動時間や量に制限があ
れば参加できる（支援方法6項目）、目標4：
活動に参加しづらい時、他者に伝える（支援
方法5項目）、目標5：学級全体への支援

（クラス全体を褒める／皆の前で褒める等、
支援方法3項目）、目標6：ポジティブなか
わり（褒める、休み時間に関わる等、支援
方法3項目）。

離席の原因は、「担任への接近」「担任の
机・椅子の使用」「黒板の使用」が目立った。
A児が離席すると担任はその都度声をかけて
いた。このことから、担任への「注目要求」が、
離席の機能として考えられたため、担任に対
し、A児が離席した際への声かけは原則とし
て行わず、机間巡視を行うよう助言した。「担
任の机・椅子の使用」は、担任の机上にある
多数の物品が強い視覚的刺激になっていると
考え、机上の物品を最低限にすることを助言
した。また、授業中、社会的に認められる活
動（プリント配布等）を通して、意図的に着
席を維持させる方法についても提案した。

3) 分析方法：初期評価1回と、ビデオ撮影
ができた11月～12月の計7回を対象とした。

（1）離席頻度：離席が最も多かった1時間
目（国語）における離席頻度を支援前半、後
半に分けて算出した。

（2）離席理由：朝の会から2時間目までを
分析対象として、A児が離席した際の目的と
機能を、活動及び教科別（朝の会、国語、算
数、図工）に、「担任への接近」「担任の
机・椅子の使用」（教室前面にある担任の机
の上の物を触る）、「黒板の使用」（黒板、小
黒板に書こうとする）、「寝ころぶ」、「理由が
わからない／その他」に分類した。

（3）「担任のクラス全体に対する言葉かけの
変化」：朝の会から1時間目にかけて、A児
の活動参加を促す言葉かけを抽出し、支援前
後半別に示した。

（4）「担任の言葉かけの種類と頻度」：朝の
会から1時間目にかけて（3）の言葉かけの
中から、担任が、支援目標に沿った言葉かけ、
支援を行ったものを「褒める」「注意をひく」
「視覚的情報の提示」「仕切り直す」（授業を

一度中断し、姿勢を正すことや机上の整理を行うよう指示する)に分類し、頻度を算出、支援前後半別に示した。

(5) 担任へのアンケート: 支援終了後に、担任に対して、支援経過について書面で感想の記載を依頼した。

3. 結果

1) A児の変化

(1) 離席頻度 (Fig. 1): 支援前半の離席頻度は17回であったが、支援期後半では8回となり、離席頻度が約半分に減少した。

(2) 離席理由 (Fig. 2): 「担任への接近」

が計17回と最も多かった。「担任への接近」と「寝ころぶ」は、朝の会、図工では生じなかった。他の項目では、教科による大きな差は認められなかった。

2) 担任の変化

(1) 言葉かけの変化 (Fig. 3): 「注意をひく」は、支援前半では計7回であったが、支援後半には計16回と約2倍に増加した。また「褒める」も支援前半では計12回であったが、支援後半では計19回と増加した。「仕切り直す」は、前後半で変化はなく、「視覚的情報の提示」は、前半8回、後半6回と、後半のほうが減少した。

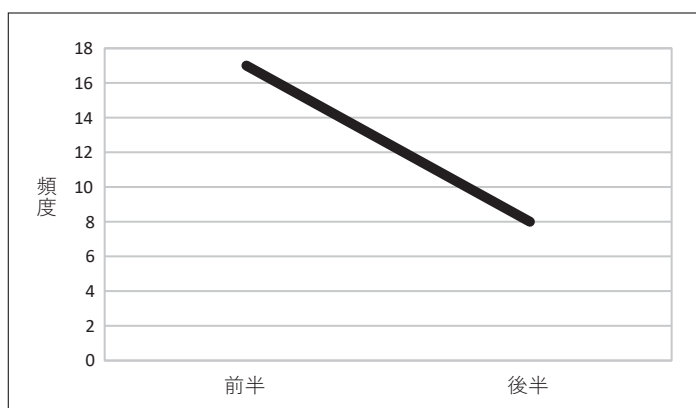


Fig. 1 A児における離席数の変化

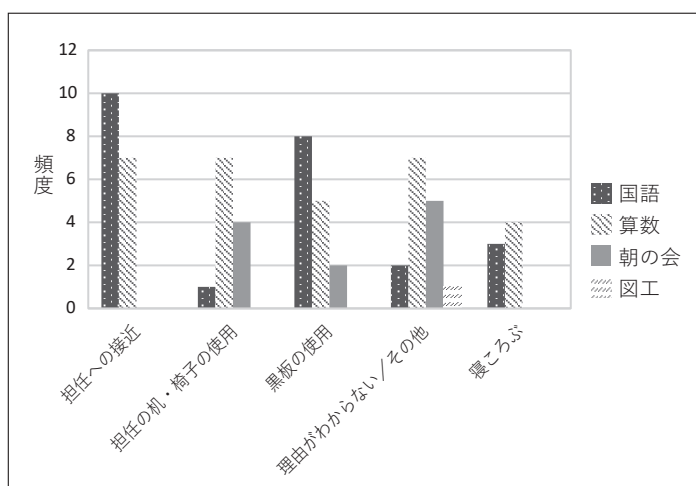


Fig. 2 A児における離席の理由

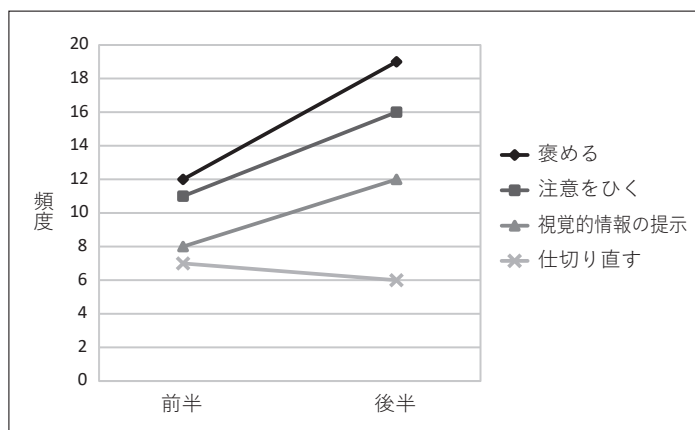


Fig. 3 担任の変化：支援方法として提示した言葉かけの実施頻度

(2) 支援後のアンケート：以下は、質問項目と担任による回答（原則として、原文ママ）である。

①支援上、気をつけていることは何ですか？：

○A児に2択の選択肢を提示し、自身で行動を決めさせるようにしたのは効果的だった。自分で決めたことについては実行できることが多かった。(例：漢字学習で集中できずにいた際、「漢字ドリル全部頑張る？それとも1つの漢字だけ頑張る？」と質問すると、A児が1つだけ頑張る方を選択し、取り組んだ。その後、花丸をつけるととても喜んだ。)

○急な予定変更はきかないので、特別なことがある日には朝のうちから個別で言い聞かすようにしてから全体に話し、行動した。

○初めての活動、慣れない活動には参加できないことが多いので、1回目のハードルは低く設定した(例：初めての運動会の練習は教室で見学できたらOK。初めてのプールは着替えられたらOK)。2回目からは、前日から保護者にも伝えておき、本人によく伝えておいてもらっている。着替えが苦手なので、「明日は体育があるから、着替えるよ」など、前からよく伝えておいてもらい、朝に再び「今日は体育があるから着替えるよと心の準備をさせておくと比較的

スムーズにいくことが多い。

○可能な限り、20分休みに一緒に遊ぶようにした(鬼ごっこが好き)。

②支援目標立案後、変化はありましたか？

○スモールステップで少しでも参加できることが増えてきた(例、体育着に着替えられなくても、上着だけは頑張って着替える、着替えなくても参加はするなど、全部は達成できなくても、少しは努力するよう求めた。そのスモールステップをクリアしたことで、褒める機会も得られるので良い)。アドバイスいただいた支援は、A児にとっても合っていた支援でした。それからずっと続けています。

○支援目標を具体的にいただいたことで、担任も、言葉や指示の出し方など意識することができて、より客観的にA児や本学級に合う支援を考えることができた。感謝しています。

③学級全体に対し、支援上、困難を感じる点がありますか？

○A児ばかりに個別支援してられない現状がある(A児より学習面で遅れている児童が学級にもう2人いる)。

○「A児だけずるい」とならないよう、A児

も頑張っていることを学級の人にも伝えるようにした。また、言われなくてもできている児童も偉いということも伝えた（まじめにやっている児童を認めた）。

○A児の小さな成功を学級みんなで喜ぶようにした（みんなで拍手をするなどして、A児童にとっても一所懸命な取り組みを応援）。また、他の児童の成功も同じように学級みんなで拍手をするなど、応援する気持ちを持たせるようにした（牛乳が苦手な子が全部飲めたとき、野菜が嫌いな子が食べきったとき、宿題をいつも忘れる子が全部やってきたとき等、各自の一所懸命をみんなで応援）。

4. 考察

A児は、支援前半から後半にかけて、離席数が減少した。国語や算数に比べ、朝の会や図工における離席頻度が少なかったのは、朝の会や図工では、着席維持を要請される時間が少ないことが影響している可能性がある。

担任の言葉かけや適切な支援も、支援後半にかけて増加していた。「仕切り直す」言葉かけの頻度が変化しなかったのは、少なくとも、子どもの行動を統制する指示は増加しなかったことの一端を表している可能性がある。「視覚的情報の提示」がやや減少したことは、A児において離席が減少したことが関与している可能性も考えられるが、担任にとって負担が大きかったことも考えられる。

A児の離席が減少した要因は、①離席の機能（注目要求、視覚的刺激）を考慮し、担任が対応を変更した、②A児を意図的に褒めたり、注意の持続を促す言葉かけが増加したことにより、A児の活動参加機会が増えたことが考えられる。担任のかかわりが変化した要因としては、①担任がA児の課題や支援方法を理解したこと、②A児に対し、「みんな一緒」の目標を課さず、A児に求める目標を調整できたこと、③自身のかかわりがA児にポジ

ティブな影響をもたらしているという教師効力感を得たこと、④コンサルテーションが、前述した「児童生徒理解、指導・支援法の選定に関する難しさ」の改善に寄与し、提示した支援方針がある程度妥当であったこと等が影響していると考えられる。今回の結果は、短期間であっても、子どものみならず、担任自身がかかわりを変化させることが可能であることを示唆している。支援後に実施した担任に対するアンケートからは、複数のエピソードにおいて、自身のかかわりが子どもの行動に効果的に作用していることが語られており、これは、教師効力感の一端を表しているといえる。教師効力感の一助になったのは、A児の問題についての共有と、「すぐに」「短時間で」「手軽に」行える支援方法を「可視化」したこと（中村・和田，2021）が効果的であった可能性がある。加えて、巡回相談等、一般的に行われている専門職との連携は、年に1回程度であるのに対し、本研究では、約半年、担任と学生支援員、専門職が協働できたことは、効果に大きく寄与した可能性がある。さらに、学生支援員による支援、学生支援員が記載する日誌を通した情報共有もA児及び担任に対する支援につながったと考えられる。

様々な困難を抱える学校現場において、今ある資源を利用して特別支援教育を推進するうえで、専門職との連携、教師効力感の向上が効果的である可能性が示唆された。教師効力感を支援するうえでは、専門職自身が適切かつ妥当なコンサルテーションを行うことが不可欠である。本研究は一事例が対象であり、一般化は困難であるため、コンサルテーションのプロセスについての検証を蓄積することが今後の課題である。

【謝辞】本研究は、千葉知美（三郷特別支援学校）との共同研究である。研究に協力してくださった関係者に深謝いたします。

引用文献

- 井上雅彦『二次障害を有する自閉症スペクトラム児に対する支援システム』脳と発達, 42, 2010, p209-212
- 笠井孝久『通常学級における特別支援教育の実情と課題』千葉大学教育学部研究紀要, 68, 2022, p229-233
- 河村茂雄・武蔵由佳『通常学級における特別支援の必要な児童の在籍状況と学級集団の状態との関連』教育カウンセリング研究, 8, 1, 2017, p25-31
- 前原葉子・増田健太郎『特別支援学校教師のストレスに関する探索的研究』九州大学心理学研究, 17, 2016, p19-28
- 森正樹・細渕富夫『臨床発達心理学的観点に基づく個別の指導計画作成プロセスへの支援：中学校教育相談部への学校コンサルテーションの実例』埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 11, 2012, p117-125
- 文部科学省『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（令和4年）について』2022, https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm（2023年9月25日閲覧）
- 中村浩子・和田充紀『小学校における通級指導担当者と通常学級担任との連携の現状および連携の充実につながる要因の検討：T県内の通級指導教室担当者を対象とした質問紙調査から』とやま発達福祉学年報, 12, 2021, p3-12
- 浜谷直人『通常学級における特別支援教育の研究成果と課題』教育心理学年報, 51, 2012, p85-94
- 小野里美帆『特別支援教育における「多様性」の理解と支援：ユニバーサルデザインと「多様性」を理解する教育観を中心に』教育研究所紀要, 28, 2019, p17-23
- 富田久枝・根本咲那『インクルーシブ保育に
対する保育者の意識：保育者効力感・人権意識に着目して』千葉大学教育学部研究紀要, 67, 2019, p89-96
- 涌井恵『通常の学級における特別支援教育の視点を含む授業実践』発達障害研究, 38, 1, 2016, p1-7
- 渡邊駿太・中西良文『日本における教師効力感に関する研究の動向と展望』三重大学教育学部研究紀要, 68, 2017, p245-254

