

ASDの対人関係の向上を目指した小学校の実践研究の動向に関する一考察

都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)

長 田 洋 一 (愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程)

要約 過去10年間で学会誌や大学の研究紀要等で掲載された論文のうち、小学校で行われた対人関係の向上に向けた支援という観点から限定的に分析した。27編を分析対象とし、通常の学級、通級指導教室、特別支援学級のそれぞれの場所でどのような介入が行われたかを検討した。その結果、次のような傾向が認められた。通常の学級全体の場合では、第一次的な介入が多く見られた。クラスワイドな支援を行う利点としては、同じ学級の中に似たような行動上の問題を抱えた児童が複数人いる場合に有効であり、対象児以外の児童にとっても有益であることが示された。第二次的な介入や第三次的な介入を行っていく場所が通級指導教室や特別支援学級であるが、第二次的な介入として小集団SST指導を実施していることが多く、個別システムによる第三次的な介入はほとんど行われていなかった。効果の面から見ると「クラスワイドな支援」は他の児童や学級全体の改善および対象児童の集団参加や他児との環境調整に有効であり、「機能的アセスメント」、「コンサルテーション」、「校内支援体制」は対象児童の不適切行動の減少と適切行動の増加に有効であり、「認知行動療法」は対象児童の自尊心の高揚に有効であった。通級指導教室の小集団SST指導は小集団内での仲間関係の形成に有効であり、特別支援学級における小集団SST指導は、自発性の促進に有効であることが示された。今後、介入を効果的に行っていくためには、対象児童の行動問題の種類や改善の目標によって効果が上がると思われる技法を採択していくことが示唆された。

キーワード：通常の学級、通級指導教室、特別支援学級、ASD、対人関係

I. はじめに

現在、我が国の小・中学校の通常の学級に、行動面で著しい困難を抱えていると教師が評価した児童生徒が3.6%存在している(文部科学省, 2012)。これは、教師の観察に基づく調査結果であるが、この3.6%の中に医学的に発達障害の診断が下っている、あるいはその可能性のある児童生徒が、かなり高い割合で含まれていることは容易に考えられることである。発達障害児が生じた行動上の問題が、学級全体の問題に発展していく場合もある。そうした場合には、発達障害児に支援者が介入して問題行動の改善に向けた行動支援をする一方、学級全体の支援も考えていく必要がある。問題行動に関する介入の方法として、1) 学校や学級全体に対する予防的な第一次的な介入、2) リスクのある児童・生徒に特化されたグループ・システムへの第二次的な介入、3) リスクの高い児童・生徒個人に特化された個別システムへの第三次的な介入、という三つの階層がある(武藤, 2007)。

我が国の教育現場では、従来から学級集団から子どもを取り出して個別的に介入していくことに馴染みが薄く、できるだけ学級集団内で指導しようとする傾向が強い(小泉・若杉, 2006)。そうしたこともあって現在では、担任だけで指導が十分に行き届かない子どもにスクールアシスタントを配置し、担任以外の教師がティームティーチャーとしてその学級に入り込み、学級全体で支援していくことが多い。これは、武藤(2007)の分類に基づけば、全体の場合での支援であ

り、予防的ではないが第一次的な介入とみなせる。通級指導教室や特別支援学級で指導を行う場合には、集団あるいは個人を対象とした介入であるために二次的な介入や第三次的な介入と言える。稲本・熊谷(2008)は、ソーシャルスキルトレーニング(SST)の介入方法に関する文献研究を行ったところ、個別的介入は引っ込み思案や不適應の子どもに用いられ、小集団的介入は通級指導教室などで発達障害児らに適用され、学級への介入はCSST(Classwide Social Skill Training)と称される維持促進を目指したSSTなどが行われていると報告している。

通級指導教室では発達障害児への行動支援として小集団SSTがよく用いられている。藤井(2015)は、通級の指導に関する研究動向を自立活動の観点から概観し、自立活動の指導において学級担任(以下、担任)と通級指導教室の担当者(以下、担当者)との連携に関する研究はごく僅かであったとする。このことは、通級指導教室で発達障害児に行われた指導が学級全体で活かされるように工夫や配慮が十分でないことを物語っている。藤井(2015)は、担当者がチームアプローチなどの連携の関係性を構築して行くことが特別支援教育体制の整備に貢献すると述べている。

特別支援教育体制を学校組織として構築していくには、一教員が単独で対象児に介入していくだけでなく、立場の異なる者がそれぞれの立場からチームアプローチができる環境を整備し、対象児になされる支援が全体的に整合性をもち、より効果が促進されるものとする。そのためには、校内の支援の場でどのよう

な支援がなされているかを把握する必要があるが、こうした観点で支援の在り方を論及している研究はみられない。

本研究では、対人関係の向上を目標に実践された従来の研究において発達障害児への行動支援が、小学校の通常の学級、通級指導教室、特別支援教室の三つの場所においてどのような考え方で、どのような内容・方法で行われているかを分析する。このことは、行動上に問題があるとされる発達障害児への校内支援体制を構築していく上で基礎的な資料を得ることができ、意義あるものと考ええる。

II. 方法

1. 対象論文の選定

今回の分析の対象は、対人関係上の問題行動を示す発達障害児に小学校で介入を行った実践論文とした。給食の準備・片づけの遅れ、授業中の離席や私語、衝動的な行動などを取り上げた論文は、他児に及ぼす影響が大きいことから今回は対象とした。食事作法や学習支援に関する論文は対象外とした。また、大学や施設などで行われた実践も対象外とした。

過去10年間（2005年以降）に発行された「LD研究」, 「特殊教育学研究」, 「行動療法研究」, 「臨床発達心理実践研究」, 「教育心理学研究」, 「学校心理学会年報」および大学や研究所の紀要（CiNiiより検索）を調べたところ、27編が選定された。

2. 支援場所による分類

通常の学級で行われた実践と学級全体で行われた実践はどちらも通常の学級の場で行われた実践であるが、今回は、通常の学級で行われた実践は一人あるいは数人の特定児童を対象とし、その児童に対して在籍する学級の場で指導した実践とみなし、学級全体の実践は特定の本児がいるのではなく、学級全体あるいは学校全体で取り組んだ実践とみなした。一つの論文で複数の場所で支援した場合（通級指導教室と通常の学級の両方の場合など）は、論文内容から最も中心的な支援が行われたと思われる場所に分類した。

27編の論文を支援が行われた場所ごとに「通常の学級で行われた実践」（16編）, 「通級指導教室で行われた実践」（6編）, 「特別支援学級で行われた実践」（2編）, 「学級全体で行われた実践」（3編）に分類した。

これを次のように下位分類をした。通常の学級で行われた実践は、「学級ワイドな支援」, 「機能的アセスメントを用いた支援」, 「コンサルテーションを用いた支援」, 「校内支援体制」, 「認知行動療法」の五つのカテゴリーに分類した。通級指導教室で行われた実践は、「ソーシャルスキル関連」, 「友だちと遊ぶことを標的としたもの」, 「集団参加を標的としたもの」の三つのカテゴリーに分類した。学級全体で行われた実践

は、「機会利用型SSTを取り入れた実践」, 「SEL-8Sプログラムを取り入れた実践」の二つのカテゴリーに分類した。

III. 結果

通常の学級、通級指導教室、特別支援教室の順に行動支援がどのようにおこなわれてきたのかを示す。

1. 通常の学級で行われた実践

(1) 学級ワイドな支援

小泉・若杉（2006）は、個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて多動傾向のある児童の社会的スキル教育を行った。衝動的な行動や授業妨害をする2年男児の行動を改善するため、学習支援ボランティアが学級対象の社会的スキルトレーニング（CSST）の授業を週1度、計5回実施した。目標スキルを、挨拶のしかた、上手な聞き方、質問の仕方、仲間の入り方、あたたかい言葉かけに設定した。本児には授業前の休み時間に個別指導を行い、CSSTでは教室、多目的ホール、体育館で紙芝居やゲーム形式を取り入れ、本児に役割や賞賛を意図的に増やした。その結果、級友から承認を得られるようになり、友だちといっしょに遊ぶなど、適応的な行動パターンを身につけることができるようになった。このことから多動傾向児の支援は、個別対応のみならず、学級集団内での介入を行うなどのチームアプローチが有効であり、ここで行った介入方法が、どのような問題傾向に有効かを検討するかが課題であるとした。

森脇・藤野（2009）は、アスペルガー障害児に生態学視点に基づく学級ベースのソーシャル/コミュニケーション支援を行った。社会的相互作用と言語使用の困難さを示す4年生のアスペルガー障害である女児に学習支援員が週1回、半年間（全18回）にわたって支援した。その内の9回の個別指導ではソーシャルナラティブなどの1対1のSSTを研修室で実施し、残り9回は個別指導で獲得したスキルを学級や友人場面で活かすため、チーム・ティーチングの形式で通常の学級で支援した。その結果、対象児は学級で適応できるようになり、学級活動に参加することが促進されたとする。このことから生態学的アプローチは有効であり、適切な支援をするために教室の環境や特性をアセスメントすることが課題であるとする。

大久保・高橋・野呂（2011）は、通常の学級における日課活動への参加を標的とした行動支援を行い、個別的支援と学級全体に対する支援の効果を検討した。給食準備、片づけ場面、掃除場面において他児を叩く、蹴る、抱きつく等の不適切行動を示す2年生に学級集団内での個別的支援（従事行動の提示など）を行い、その後、学級全体に対する支援（達成できた児童

にシールなど)を実施し、両支援の効果を比較した。その結果、本児の行動は改善され、学級全体に対する支援を実施した期間の方が個別的支援を実施した期間よりも安定した効果が得られ、他の児童の行動にも改善が見られた。このことから通常の学級における行動支援は、個別支援よりも学級全体に対する支援を優先的に実施することを強調した。しかし、研究方法論上、両者の効果を厳密に比較検討したわけではないために、個別的支援と学級全体に対する支援の比較検討を行う際は、厳密に統制されるべきであるとし、今後は学級全体に対するアプローチに含まれる「個別的な配慮」を積極的に検討すべきであるとしている。

関戸・安田(2011)は、通常の学級に在籍する4年生、5名の授業参加に困難を示す児童に学級ワイドな支援と個別支援を行った。授業中に離席する、板書をノートに写さない等の問題行動を示す児童5名が在籍する学級において、本児の授業参加行動の改善を目指して介入を行った。第一次介入として「話を聞く」、 「ノートに写す・プリントに記入する」に関する学級ワイドな支援を自己評価カードや担任からの賞賛コメントを用いて行った。その後、第一次介入では授業参加行動に改善が見られなかった1名に対して、第二次介入として取り出しによる国語・算数の個別支援を専用の教室で行った。その結果、本児5名の授業参加行動に改善がみられ、1年半後も4名の授業参加行動が維持されていた。また、他の児童の話の聞き方においても改善がみられた。これらのことから学級ワイドな支援を基盤としたうえで個別支援を導入した支援方法は、複数の児童が対象であっても問題行動の改善を可能にし、他の児童に対しても適切な行動の増大をもたらすと結論づけている。今後、担任に負担をかけることなく複数の本児の問題行動が改善でき、他の児童の適切な行動の増大をもたらす支援体制のあり方を全校で検討していく必要があるとした。

曾山・堅田(2012)は、発達障害児4名が在籍する4年生の通常の学級での支援を報告している。その支援は、ルール、リレーション、友だちからの受容、教師支援という環境調整の視点から、学級全体を教育力のある親和的な集団に育てるための集団遊びと授業づくりからなるものである。集団遊びでは、20分休みに遊び係が中心になって計画し、学級児童みんなでかかわり合う遊びを実施した。授業づくりでは、発達障害児を含め、どの子も参加できる授業を目指し、授業3原則(学習規律、リズムとテンポ、1指示1動作)による授業を担当が実施した。その結果、学級全体の満足度が高まると同時に、発達障害児4名の中、2名が学級生活不満足群から学級生活満足群に変化した。この変化の要因は、担任による日常的な配慮と工夫であると考察している。発達障害児がうまく集団に溶け込んでいる学級はどのように作られ、工夫がなされてい

るかが客観的なデータや行動観察等のエビデンスに基づいて整理していくことが今後の課題であるとした。

佐 田 東・加藤(2013)は、School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) の視点から学級全体に対する支援が個人の問題行動の低減に及ぼす影響を検討した。SWPBSは、学校の構成員全体に係る適切な社会的行動の生起とその行動に対する正の強化での維持をめざした手続きである。集団行動が苦手な1年生のADHD男児の授業中における不規則発言を学級全体の問題として捉え、約11ヶ月にわたって支援を行った。機能的アセスメントに基づく支援計画を作成し、学級全体として不規則発言の低減と傾聴行動の増加を目標に学級ワイドな支援(ロールプレイ、視覚情報カードの使用、賞賛、シールなど)を実施した。学級全体の不規則発言の減少、傾聴行動の増加が最初にみられ、その後に本児の不規則発言も低減したことから、第一次的予防的アプローチを実施することが発達障害児の問題行動の減少に効果があるとした。しかし、一事例の研究であり、今後は多数の実践により、学級に対する学級ワイドなシステムによる第一次的予防的アプローチの効果を検証する必要があると述べている。

(2) 機能的アセスメントに基づいた支援

興津・関戸(2007)は、通常の学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援を行った。授業中に声を出す、立ち歩くなどの行動を示す広汎性発達障害が疑われる3年児童に機能的アセスメントを行い、かかわりを求めていることと教示を求めていることが得られた。そこで、トークンエコノミーシステムとCSSTを介入パッケージとして用いた実践を学級担任が週に1度、9カ月間行った。CSSTでは「言葉のかけ方」や「あたたかい言葉かけ」の指導を行った。その結果、行動問題は一斉学習では減少したが、見通しを持ちづらい場面(グループ学習や行事)では十分な改善が見られなかった。このことから本児自身で自己の行動を管理できるようなスキルを習得させていく必要があるとしている。

関原(2008)は、ADHDの1年生男児の通常の学級での適切行動を増加させるための機能的アセスメントを用いたチーム支援を行った。他児へのちょっかいや抱きつき等の行動の改善や適切な行動の獲得を目指し、通級指導教室の担当者が行動コンサルテーションを実施し、学級担任や保護者からの情報収集、心理検査、機能的アセスメントから支援計画(視覚的にルールを示す、評価カードに○など)を立案した。担任には、支援手続きチェックシートにより支援の自己評定を依頼した。その結果、本児の行動変容だけでなく、他の児童への好影響も見られ、行動コンサルテーションの有効性が示された。学校現場では、機能的アセス

メントのために必要な行動観察に十分時間がかけられないために児童の実態を正確に捉える方法に関する研究を積んでいくことが課題であると述べている。

福原・古田島・加藤(2008)は、高機能自閉症児の2年男児にセルフ・マネジメント手続きによる問題行動の低減を試みた。「女の子への不適切な関わり」を標的行動とし、機能的アセスメントを行い、支援計画を立案した。本人参加型の「支援会議」場面で不適切な行動を図示しながら説明し、「チェックカード」によって毎時間ごとの自分の行動を記録させ、通級指導教室ではコミュニケーションスキル訓練を個別指導とグループ指導によって行った。その結果、3か月後には不適切行動はほぼなくなり、自発的な言語行動が増加した。対象児は自分の行動を正確に記憶し、記録することができたのでセルフ・マネジメント手続きがうまく機能した。小学校の現場では担任を専門的にサポートする資源が限られているため、定期的な観察や評価が難しいことが課題であるとする。

五味・大久保・野呂(2009)は、5年生のアスペルガー障害である男児に授業参加行動への自己管理手続きを用いた学級内介入を行った。離席や床に寝転ぶなど授業参加が困難な行動に対して機能的アセスメントに基づく学級内での支援計画を立案した。機能的アセスメントから問題行動には嫌悪的な活動からの逃避の機能と教師への注目要求の機能があることが推定された。そこで、支援計画を1) 個別プリントの提示, 2) 代替行動として読書を許可, 3) 自己モニタリングを導入し、学習参加には2点, 読書に1点, 離席は0点として自己記録の合計を算出させた。その結果、離席は顕著に減少したが、課題従事には改善が見られなかった。そこで自己記録の対象をプリントの正答数に変更し、正答数を自己記録の対象とした。このことから正答数だけでなく、正答にいたるための課題従事率も増加した。これらの結果から自己管理手続きは発達障害児の通常の学級における授業参加を促す効果的な支援方法であると結論づけ、本児への配慮や補助手段を段階的に撤去する方法の検討を今後の課題とした。

(3) コンサルテーションを取り入れた支援

梶・藤田(2006)は、通常の学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援として学級担任にコンサルテーションを行い、授業逸脱行動の改善を試みた。コンサルタントは養護学校教師、コンサルティは2年生の担任である。学級で行動問題を抱えた児童3名への支援を目的として5ヶ月にわたって14回のコンサルテーションが行われた。機能的アセスメントを試みたところ、本児の行動問題に注目要求と活動逃避の機能が含まれていたことから、望ましい行動に注意し、褒める・微笑む等の行動を担当が介入に

取り入れたところ、3名とも授業逸脱行動が減少した。このように行動問題に対して機能的アセスメントを行い、その結果に基づいて教師にコンサルテーションを行い、行動問題の改善を図る取り組みは一定の成果があったとし、養護学校教師が通常の学校の教師にコンサルテーションを行う研究が積み重ねられる必要があるとする。

小関(2015)は、不適応行動を示す3年生児童に行動コンサルテーションを適用した。通常の学級に在籍し、女子更衣室をのぞく、女子の胸を触る等の行動を示す3年男児をクライアント(CI)、その学級担任をコンサルティとし、約半年間に12回実施した。まず、コンサルタントが情報を基に間接的な機能的アセスメントを行ったところ、CIの問題行動には注目獲得の機能と興奮獲得の機能があると推定された。次にコンサルティ自身が自発的にCIに対する機能的アセスメントを行い、教職員が更衣室の前で立つ、休み時間に積極的に外で遊ぶなどの工夫をしたところ、問題行動のほとんどが消失か大きく減少した。この結果から限られた情報や状況の中で仮説検証的に機能的アセスメントを行い、対応方針を立案していくことが意義あることだと結論づけた。更に行動コンサルテーションにおけるコンサルティとCIの相互作用を客観的にデータ収集していく必要があると述べている。

今津・宇野(2009)は、通常の学級の学級経営と高機能広汎性発達障害児の認知特性を踏まえ、リーダーシップタイプを考慮した担任コンサルテーションを行った。通常の学級に在籍する高機能広汎性発達障害児2名(3年生と4年生)の学級担任に週1回、計20回のコンサルテーションを実施した。一方的・圧力的タイプの教師には援助機能の補充をねらいとして生活指導員による同室複数指導を行ったが、学級満足度の平均得点は大きくは変わらなかった。バランスの取れたリーダーシップタイプの教師は対象児の「できていることをほめる」ことを意図的に行い、他の児童の良いモデルとするようにしたところ、他の児童は対象児を肯定的に評価するようになった。これらの結果から発達障害児が通常の学級に在籍する場合、1) 得意な認知特性を活かす指導, 2) 実態に合った適切な課題, 3) 学級状況等を考慮に入れた個別対応を考える、ことが効果的であるとする。教師の指導行動や態度を変容させるためには教師自身の自己変容の意識が必要であり、背景にある教師の信念にまで言及することは難しいと報告し、発達障害児のいる学級では、学級経営のあらゆる場面をとらえて、的確な実態把握に基づく支援を行うことが必要であると述べている。

(4) 校内支援体制

大久保・福永・井上(2007)は、通常の学級に在籍する発達障害の2年男児に他害的行動に対する行動支

援を行い、個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討を行っている。2年男児に大学と小学校が連携し、約1年半にわたって支援を行った。通常の学級の中での個別的支援として、1) 個別活動か学級活動のいずれかを選択する、2) 課題従事行動に対してトークンを随伴させる、3) 問題行動をイラスト化したレスポンスコストシートを提示して減らすべき行動を明確に示すことを行った。校内支援体制では、1) 校内研修の実施、2) 支援メンバー間における情報の共有、3) 全職員への情報の伝達を行った。その結果、対象児の適切な授業参加や課題従事行動が増加し、問題行動が減少した。特別支援教育の知見は、通常の教育の質を高め、質の高い通常の教育はすべての児童に有用であるとし、特別支援教育と通常の教育の双方向的な連携が必要であると述べている。

長田(2015)は、反応性愛着障害のある広汎性発達障害の1年生男児の通常の学級への適応を目指して校内支援体制を構築し、専門医との連携を図った事例を報告している。本児は、入学後、通常の学級で級友に一方的に暴力を振るう行為を頻繁に表出した。そこで学校側から小児神経科に受診するように保護者に勧めたところ、保護者もこれを受け入れた。診断名が確定し、不適切行動を調整するための投薬が処方された。校内では、学級担任以外の職員(スクールアシスタント、養護教諭、通級担当教諭)による多角的な支援をしながら、学級担任は学級全員の前で本児のよいところを褒め、本児が認められるよう働きかけた。その結果、不適切行動は消滅し、適応的な学校生活を送れるようになった。これを維持していくためには卒業するまで複数指導者による支援体制を堅持していく必要があるとしている。

(5) 認知行動療法を用いた支援

松浦・橋本・竹田(2007)は、高機能自閉症である6年男児に認知行動療法とパッケージングを用いて、認知の歪みにアプローチした事例を報告している。パッケージングとは、有効な技法をいくつか組み合わせることで大きな効果を得ようとする治療法である。認知の歪みを是正するために本児の自己に対する否定的な見方に役割を与えて成功体験を増やし、被害的自動思考に対して聴くスキルを改善することを集団指導で実施した。上手くいかなかった原因を自分の問題に帰属する、誤った原因帰属に対しては、個別指導により固定的な見方から脱却するように試みた。その結果、情動や行動をセルフコントロールするスキルが磨かれ、自尊心の高揚が認められ、学級内で中心的な存在になっていった。今後、ここで試みた認知行動療法のような実証に基づいた教育が推進され、それに対する教育効果の評価研究を行うことによって説明責任が果たされると述べている。

2. 通級指導教室で行われた実践

(1) ソーシャルスキル関連

高島・武藏(2013)は、広汎性発達障害である2～4年生の広汎性発達障害児5名に1年7ヶ月間、隔週で小集団SSTおよびチャレンジ日記とその発表を行った。小集団SSTでの学習内容は担任へのアンケート結果を参考に計画を立て、チャレンジ日記は本児の実態などから1人ひとりに応じたものを作成した。その結果、全員がSSTでは意欲的に取り組めるようになり、チャレンジ日記では記録枚数の増加とともにコミュニケーションに変容が見られた。これは、チャレンジ日記を記録することに加えて、発表活動や多様な評価を継続したことが自己肯定感・自信や積極的なコミュニケーションにつながったとする。今後、担任が負担感を持たずに書いたり、賞賛したりできる日記の実践方法やチャレンジ発表の機会を広げていく方法が課題だとする。

菊池・伊津野・江川ら(2014)は、大学と連携して発達障害児のためのグループ・プレイ・セラピーに取り組んだ。情緒障害通級指導教室に通う10～15名の児童を一同に集め、学生と通級指導教室の担当者が共同して年7回のソーシャル・ゲームを行った。その内容は、衝動性のコントロールを狙いとした「キャタピラ・リレー」、他者への興味関心を深めることを目標とした「インタビューゲーム」、他者視点の獲得を目標とした「ジェスチャーリレー」などである。その結果、他者への関心の芽生え、自身の行動についての気づき、協調性のある行動といった変容がセッション中の発言や振り返りシートの記述から見られるようになった。今後は、こうしたグループ・プレイ・セラピーの効果が信頼性・妥当性のあるものかどうかを検証していくことが課題であるとする。

岡田・三好・桜田ら(2014)は、自閉症スペクトラム障害児に小集団でのソーシャルスキルの指導を行い、仲間交流及び話し合いスキルプログラムの効果を検討している。5名による小集団SSTを週1回、計21回実施した。この活動には、4名のスタッフ(通級担当教員2名、第一筆者、大学生)が指導した。内容は、Pre-program(#1～#6)が仲間交流プログラム、SS-program(#7～#14)が話し合いスキルの獲得を目的としたソーシャルスキルプログラム、Post-program(#15～#21)が事後評価期間として直接関係しないプログラムを行った。その結果、6年生の3名が仲間とかかわることが多くなったことが示された。このことからこのプログラムが児童の相互交渉の増加とソーシャルスキルの獲得に肯定的な影響を及ぼしたと述べている。今後、障害特性に応じたSST介入の効果を一般化することが望まれるとする。

(2) 友だちと遊ぶことを標的としたもの

青山(2007)は、友だちと遊べない、過ごせない広汎性発達障害の2年生と1年生の女兒に通級指導教室で月1回のグループ指導を6回実施した。最初に自己紹介カード作り、二人の共通話題であるお絵描きを中心にして安心できる状況を作った。そして、劇やおしゃべりを通して次第に会話へと発展させていった。二人が親密な関係になっていったことから、広汎性発達障害児が仲良しになるために共通話題、冗談トーク、共通の関心事が重要であるとする。これは、一事例に限ったことであり、一般化は今後の課題であると述べている。

戸田(2007)は、「友だちがほしい、一緒に遊びたい」という高機能自閉症の3年生、男児に週1回、4人(3年生と4年生の通級児)による小集団指導を27回、約1年にわたって行った。その内容は、タイミングを合わせる運動調整(布くぐり等)、情動調整を行うゲーム(カルタ、トランプ等)、台本を使った自主的な遊びなどであるが、運動調整機能や情動調整機能が発達し、安定的な仲間関係が形成できた。通級指導教室で仲間関係が安定した時期と学級担任が環境調整(大声への予防的な支援等)を行った時期が重なっていたことから通級指導教室と学級との連携が重要であるとし、通級指導教室での適切な集団の規模、学年、構成メンバーの相性、在籍学級との連携のあり方などを検討していくことが必要であると述べている。

(3) 集団参加を標的としたもの

高橋・下平・井上ら(2014)は、自閉的傾向のある4年生の男子に運動会に集団参加する抵抗感を減らすためのリハーサルの指導を1か月間、13回ほど行った。この指導は、次の活動の理解と安定した参加を標的行動にしたものである。まず、最初の段階は、通級指導教室で写真カードを提示し、競技内容を説明した後に行事の事前学習をペアで行い、励ましの言葉かけをした。次の段階は体育館や校庭で通級指導教室の担当者が介入して学年練習に取り組みさせた。その結果、運動会当日、競技を全てやり遂げた。今回の指導は自立活動として実施されたものである。自立活動は時間による指導だけでなく、学校生活全体を通して指導されることになっていることから個別の指導計画を立案し、指導目標を設定することにより学校のどの場面でも一人ひとりのニーズに対応した指導を行う必要があるとする。

3. 特別支援学級で行われた実践

遠藤(2009)は、通常の学級に在籍する広汎性発達障害児の教育支援体制の試みとして、校内リソースを活かした小集団指導を行っている。通常の学級に在籍し、友達とうまくかかわれない3年生に社会性の獲得を目指して特別支援学級において3～4名の教員が

6人の子どもからなる小集団にSST指導を週1回、10ヶ月にわたって行った。指導項目は、1) 集団行動(いすとりゲーム等)、2) セルフコントロール(負けてもドンマイ等)、3) 仲間関係(二人組みで手遊び等)、4) コミュニケー・ション(買い物ごっこ等)である。本児は、初めの頃は平行遊びであったり、側に近づくことができずに眺めていたりしたが、活動を通して小集団の友達と接近した距離で活動し、相手を意識するようになった。そして友達と考えるようになり、一緒に活動することに慣れていった。このことから校内リソースを活用した小集団指導は発達障害児にとって精神的にも時間的にもロスの少ない指導体制であり、小規模校においても実施可能なものであるとした。これを行うには、主指導者とサブ指導者との役割分担やサブ指導者の支援の在り方を検討していく必要があるとする。

大久保・加藤(2012)は、機械利用型SSTを発達障害児に適用し、交流学級場面に般化するかどうかを検討している。3年男児4名(1名は通常の学級に在籍)を対象に「仲間に入る」、「仲間の誘いに応じる」、「仲間を誘う」、「暖かい言葉かけ」、「仲間に頼む」の五つの標的スキルを特別支援学級の小集団で従来のSSTを行った場合と機会利用型SSTを行った場合を比較した。いずれのSSTも国語の授業時間に2回行った。従来のSSTは、標的スキルの教示・説明、絵カードによる場面の提示、モデリング、行動リハーサル、フィードバック、スキル使用の奨励という手順で行うものである。機会利用型SSTは、日常生活に近い場面設定、標的スキルの自発を待つ、自発されない場合はプロンプトやモデルを提示、自発したスキルをロールプレイ、指導者から賞賛、スキルの使用を促すという手順で行うものである。二つのSSTを終了した後に、交流学級場面での直接行動観察を行い、標的スキルの般化を検討した。その結果、従来のSSTよりも機会利用型SSTの方が標的スキルの自発が増加していたことから機会利用型SSTが効果的であったとする。仲間に頼むスキル(「手伝って」)は般化が見られなかったが、その要因として、スキルの習得が不十分、スキルを生起する場面設定の問題などが推測されたとする。

4. 学級全体で取り入れた実践

(1) 機会利用型SSTを取り入れた実践

多賀谷・佐々木(2008)は、機会利用型SSTを4年生の学級集団に学級担任とティーム・ティーチング担当の両者で実施した。標的スキルを「あたたかい言葉かけ」、「積極的な聞き方」、「自己コントロール」とし、授業中に生じた適切な標的行動を題材にし、その場で学級全体のSSTに移行させた。手続きは、1) 適切な標的行動を見つけ、個別にフィードバック、

2) 学級全体に提示, 3) モデリング, 4) 他児に標的行動を見つけさせる, 5) 行為者に気持ちの確認, 6) 他児による行動リハーサル, 7) フィードバック, 8) 気持ちの確認, 9) 学級全体に奨励, という順で行われた。その結果, 仲間への認知が肯定的に変化し, 児童相互の関わりが深まりが認められた。この取組がチーム・ティーチング形式で行われたために担任の指導態度の影響を調べるのが課題とされた。

多賀谷(2014)は, 4年生と5年生の107名にセルフモニタリング手続きを利用した機会利用型SSTを各担任が学級単位で実施した指導事例を報告している。4月に「あいさつ」, 5月に「時間」, 6月に「準備」, 7月に「注目」というように毎月, 一つずつの目標スキルを設定した。手続きは, 1) 目標行動を出現させた児童に社会的強化をする, 2) 当該児童に目標行動を再現させ, 学級全員で目標スキルを再学習させる(モデリング), 3) 目標行動を実際にやらせる(行動リハーサル), 4) 目標スキルの使用を促進する, という順で行われた。その結果, 目標スキルが向上し, 進級後も維持されていることを示唆する資料が得られたとする。19名の低スキル群は向社会的行動を向上させ, 攻撃行動および引っ込み思案行動を低下させたが, 高スキル群と比べて社会的スキルが低いので, 低スキル群にユニバーサルな支援に加えて, 小集団や個別のアプローチなど二次的な介入が必要であると述べている。

(2) SEL-8Sプログラムを取り入れた実践

香川・小泉(2014)は, SEL-8Sプログラムを導入して社会的能力の向上と学習定着の効果を検討した。SEL-8Sプログラムとは, Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the Schoolの略であり, この中の8 Abilitiesは「自己への気づき」, 「他者への気づき」, 「自己のコントロール」, 「対人関係」, 「責任ある意思決定」, 「問題防止」, 「重要事態に対処する能力」, 「ボランティア」を指している。

1年から6年までの全校児童を対象に, 社会性と情動の学習プログラムを導入した授業を他の学習と関連づけながら学級活動や総合的な学習の時間に約3ヶ月間(8~9回)にわたって行った。学習領域は, 基本的な生活習慣, 自己・他者への気づき, 聞く, 伝える, 関係づくり, ストレスマネジメント, 問題防止, 環境変化への対応, ボランティアである。プログラムを導入していない学校と比較したところ, ほとんどの学年で社会的能力(教師評定)の得点が上昇し, 国語の学習定着度においても得点の上昇が見られた。このことより社会性と情動の学習プログラムは, 児童の社会的能力を向上させる効果があったとし, 気になる児童についてはコンサルテーションを行いながらサポートする必要があると述べている。

IV. 考察

以上, 支援が行われた場所ごとに概要を述べたが, それらを踏まえて支援の特徴と課題等について考察する。

1. 通常の学級

(1) 介入の方法

通常の学級で行われる支援は, 主に一次的な介入の支援が多いと言える。その代表的なものは, クラスワイドな支援である。クラスワイドな支援では, 支援の対象が行動問題を示す児童だけでなく, 学級全員を対象に支援が行われるものであり, 対象児童だけでなく, 他の児童らにとっても有益であることが示唆された。(関戸・安田, 2011; 曾山・堅田, 2012; 関戸・安田, 2011; 佐田東・加藤, 2013; 小泉・若杉, 2006)。有益な効果を生じさせるには, 学級の環境や特性を適切にアセスメントし(森脇・藤野, 2009), その学級の状態に応じたクラスワイドな支援を実施する必要がある。

二次的な介入と三次的な介入にどのような個別支援が行われたのか見てみる。大久保・高橋・野呂(2011)は学級集団の中で, 小泉・若杉(2006)は授業前の休み時間に, 関戸・安田(2011)は取り出し授業で, 森脇・藤野(2009)は1対1で個別支援を行っている。三次的な介入は, 森脇・藤野(2009)と関戸・安田(2011)である。小泉・若杉(2006)が授業前の休み時間に行っているのは在籍学級で短時間に行われたことと推察される。通級指導教室を併用したものとして関原(2008)はグループ指導, 福原ら(2008)は個別指導とグループ指導, 長田(2015)は個別指導とグループ指導を通級指導教室で実施している。これらのことから三次的な介入が行われた事例は少なかったと言える。

通級指導教室における支援は, すべて小集団指導で行われていたので, 介入の階層では二次的な介入が中心であったと言える。通常の学級で行われる支援は, 学級全体に対する第一次的な介入が中心であり, 特別な場で行う通級指導教室や特別支援学級では二次的な介入や三次的な介入が中心になってくる。特別支援学級では, 複数の児童がいるため, 三次的な介入を行うことは困難である。教育現場で三次的な介入を行う場所は, 通級指導教室が適していると言える。他害行為や他傷行為などの深刻な問題を示す児童に積極的に三次的な介入が行える通級指導教室で支援していくことが期待される。長田(2015)は, 他害行為を頻繁に繰り返す反応性愛着障害児に通級指導教室において小集団SSTを実施した。対象児童はリスクが高く, その学級および担任が危機的な状況であったことを考え, 通級指導教室では, まず個別支援によ

って心理的な安定を図り、落ち着きが見られるようになった後に小集団SSTを実施した。このように、通級指導教室で第三次的な介入を行うことによって改善が見込まれる場合には積極的に活用していくことが考えられる。

(2) 学級全体の支援と個別支援の組み合わせ

大久保・高橋・野呂(2011)は、個別の支援を行ったが改善傾向が維持されなかったため、学級全体にアプローチする手続きに修正している。森脇・藤野(2009)は、まず1対1でSSTを実施し、そこで獲得したスキルが学級の実際の状態の中で活用できるように支援している。これらは、個別支援で獲得したスキルを全体支援の場で般化させることを試みたものと言える。

小泉・若杉(2006)は、本児に事前に個別指導を行い、CSSTでは役割や賞賛を意図的に増やしたことから全体支援の場で活躍できるように事前学習として行われたものと言える。関戸・安田(2011)は、第一次介入として学級ワイドな支援を行い、改善が見られなかった1名に第二次介入として個別支援を行っている。このことから全体支援を補完する手段として個別支援が行われたものと言える。

まず先に個別支援を行い、その後全体支援が行われた例は、大久保・高橋・野呂(2011)、森脇・藤野(2009)、小泉・若杉(2006)である。それに対し、先に全体支援を行い、その後個別支援が行われた例は、関戸・安田(2011)である。大久保・高橋・野呂(2011)、関戸・安田(2011)のように、一方の支援を実施してみても期待されるだけの改善がみられなかった場合は、その方法に固執することなく、他方の支援方法に切り替えている。

多賀谷(2014)は、低スキル群の児童に小集団や個別のアプローチなど二次的な介入が必要であるとし、学級全体の支援に付加して個別支援も必要な児童もいることを示している。これらのことから一次的な介入の全体指導だけでは不十分な児童に二次的な介入として小集団指導、さらには三次的な介入として個人指導を行っているものとみなせる。

(3) 全体支援のみで行われた支援

梶・藤田(2006)、小関(2015)、今津・宇野(2009)があげられるが、担任がコンサルテーションを受けたことによって、「対象児童の肯定的な面に着目するようになった」、「自ら対応策について考案するようになった」、「障害について理解を深めるようになった」ことが示されている。コンサルテーションを担当に行うことにより、広い視野で対象児童を理解するようになり、その結果、担任自身の手で対象児童の指導方針を立案できるようになれば、コンサルテーションの意義

は果たしたものとみなされる。そのためには、担任の積極性と柔軟性が必要である。対象児童に対する指導方針を立案する時にすべてコンサルタント任せ、受け身の姿勢ではなく、担任自らが指導案を提案し、コンサルタントに意見をうかがう積極性(小関, 2015)が求められ、コンサルタントの指導を謙虚に受け止め、新しい考えを取り入れていく柔軟性が必要であると言える。教師の指導行動や態度を変容させるためには教師自身の自己変容の意識が必要であり(今津・宇野, 2009)、コンサルテーションを有意義なものにしていくためには、担任が自分を変えようという意識を持っているか否かにかかっていると言ってもよい。気になる児童についてはコンサルテーションを行いながらサポートする必要がある(香川・小泉, 2014)とされ、コンサルテーションは間接的な手法ではあるが、発達障害児の支援に重要な役割を果たしている。

(4) 支援の効果

支援を行った結果、対象児童がどのように変容したか、支援の効果について検討する。

クラスワイドな支援を行った実践(小泉・若杉, 2006; 森脇・藤野, 2009; 大久保・高橋ら, 2011; 関戸・安田, 2011; 曾山・堅田, 2012; 佐田東・加藤, 2013)では、他の児童や学級全体の改善および対象児童の集団参加や他児との環境調整に有効であるとされる。

機能的アセスメントに基づいた支援を行った実践(関原, 2008; 福原・古田島ら, 2008; 五味・大久保, 2009)やコンサルテーションを取り入れた支援を行った実践(小関, 2015; 今津・宇野, 2009)、校内支援体制を構築した実践(大久保・福永ら, 2007; 長田, 2015)でも対象児童の不適切行動の減少と適切行動の増加に有効であるとされる。

認知行動療法を用いた支援を行った実践(松浦・橋本ら, 2007)では、対象児童の自尊心の高揚に有効であるとし、学級全体の場において支援を行う際には、支援の目的が対象児童の問題行動の減少なのか、自尊心の高揚なのか、あるいは集団参加なのかという標的が何かを十分に検討した上で目的に応じた手法を取り入れることが重要だと言える。

応用行動分析を通常の学級に在籍する発達障害児に適用する場合には、クラスワイドな支援をすることは同じクラスに複数の対象児童がいても低コストで実施でき、対象児童以外の児童にとっても有益であり、児童によってはクラスワイドな支援だけでなく、個別支援を組み合わせることで高い効果が期待できることも示されている。

2. 通級指導教室で行われた支援

通常の学級で行われた支援に対し、通級指導教室や

特別支援学級で行われた支援は特別の場において行われた支援とみなせる。

(1) 支援の内容

通級指導教室において行われた支援は、SSTやソーシャルゲーム（単なるゲームも含む）のソーシャルスキル関係の取り組みが多い（高島・武蔵, 2013; 岡田・三好ら, 2014; 戸田, 2007）。ソーシャルスキルで取り上げた内容は、在籍学級の担任の願い、対象児童の願い、対象児童に身につけさせたいことから決められていた。特に、通常の学級で集団生活を営んでいくために必要なスキルを特別な場において身につけさせることが意図されていたものと考えられる。通級指導教室では、担当する教師が対象児童の様子から独自に指導方針や指導内容を決定するのではなく、在籍学級でその児童に何が不足しているかを学級担任に確かめた上で、その児童に対する指導方針や指導内容を学級担任と相談して決めていることが伺える。今後、学級担任との連携がとても重要になってくる所以がここにある。

(2) 集団のサイズ

通級指導教室の実践の特徴は、指導の方法が小集団指導で行われ、対象児童がASD傾向であったことである。文部科学省（2012）は、通級による指導の方法は個別指導を中心とし、必要に応じてグループ指導を組み合わせたことが適当であると述べているが、報告されたものの支援はすべて小集団指導であった。主にASD児を対象としていたために個別指導では教師と対象児童が一对一で授業が展開され、ASD児が教師との対人関係を形成することにより、児童同士の対等な立場での対人関係を形成することを目標としているからではないかと考えられる。

ローナ・ウィング（1998）は、自閉症スペクトルの子どもは家族以外の同年代の子どもを相手にするのは困難で、それよりも大人の方がやりやすく、小児期には同年齢の子どもたちに対して無視したり、さもなくば攻撃的になったりすることもあるとする。ASDの小学生に同年代の子どもとのかかわり方を学ばせる必要があると言える。通級指導教室におけるASD児の指導では、その多くが小集団で自立活動が行われている（長田・都築, 2015）。通級指導教室で同年代の児童2名で意図的に小集団を形成し、そこで児童同士のかわり方を深めさせる活動をいっしょに行うこと（青山, 2007）は、対人関係の向上に有効である。遠藤（2009）は、対人関係や行動上の課題示す児童にとっては、個別指導と通常の学級での一斉指導という二つの側面からの指導だけでは、学校生活に必要なスキルを身に付けることが不十分であり、小集団指導が必要であると述べている。菊池ら（2014）の実践

では10～15名の児童を対象としており、小集団指導と言うよりもむしろ中集団指導と言えるが、対人関係上に困難を持つASD児に対する指導はまずはペア学習から開始し、慣れてきたら次第に人数を増やし、中集団指導をすることによって在籍学級の人数に近づけていくことが考えられる。

通級指導教室において中集団指導を実施するためには、指導者が一人だけでなく複数の指導者による連携が必要になってくる。これまで通級指導教室の連携では、対象児童の学級担任や保護者との連携が図られてきたが、菊池ら（2014）は通級指導教室と大学が連携して授業に取り組んでいる。今後、通級指導教室と地域とが連携を図り、支援の質を向上させていくことも一つの方途である。

(3) 支援の効果

支援の効果としてコミュニケーションの変容（高島・武蔵, 2013）、他者への関心の芽生え、自身の行動についての気づき、協調性のある行動（菊池・伊津野ら, 2014）、小集団内での仲間とのかかわりの増加（岡田・三好ら, 2014）、対象児童2人の関係が親密になる（青山, 2007）、小集団内で仲間関係が安定（戸田, 2007）、運動会で競技に参加（高橋・下平ら, 2014）が示されている。通級指導教室の支援では、特に小集団内の仲間関係の形成に有効であると言える。学級集団で仲間に入れなかったり、話すことができなかつたりする児童に通級指導教室で少人数による人間関係を形成していく指導を行うことが期待できる。

3. 特別支援学級で行われた実践

通常の学級に在籍する児童が特別な支援を受ける場所としては通級指導教室があるが、通級指導教室でなく特別支援学級でSSTを受けた事例が報告されている（大久保・加藤, 2012; 遠藤, 2009）。

遠藤（2009）は、「市内には通級指導教室が設置されているが、希望者が多いため、多くの児童が順番を待っている」と記されており、通級指導教室が不足している状態であることから特別支援学級で支援したものと推測される。指導を希望する児童が順番を待たずに即座に指導が受けられるように通級指導教室の増設が望まれるところである。

大久保ら（2012）は、日常的に近い場面を設定し、標的スキルを自発するための訓練を行い、遠藤（2009）は、対人関係や行動上の問題を具体的な場面での対処の仕方を中心に指導している。特別支援学級における介入の仕方は、日常生活に近い具体的な場面を意図的に設定してSSTが行われており、機会利用型SSTが適していると言える。

支援の効果では、「小集団の友だちと接近し、一緒に活動することに慣れた」（遠藤, 2009）、「標的スキ

ルの自発が増加した」(大久保・加藤, 2012)とされている。特別支援学級での支援は、対象児童の自発性が促進されやすく、通常の学級で消極的で、自発性の見られない児童は特別支援学級において交流学習を行うことも考えられる。

4. 今後の検討課題

今回、分析した論文が指摘している課題を整理すると大きく、「アセスメントに関する課題」、「指導に関する課題」、「評価に関する課題」、「効果の検証・一般化に関する課題」、「担任の負担に関する課題」、「コンサルテーションに関する課題」に分けられると考えた。以下、これらについて述べる。

(1) アセスメントに関する課題

森脇・藤野(2009)、今津・宇野(2009)、関原(2008)と高橋・下平・井上ら(2014)が述べているが、その内容から学級全体のアセスメントと個人に対するアセスメントの2つに分けられる。前者は森脇・藤野(2009)と今津・宇野(2009)であり、後者は関原(2008)と高橋・下平・井上ら(2014)である。これまでアセスメントは主に個人を対象に行われてきたが、今後は学級全体のアセスメントが必要になってきつつあると言える。このことは、行動問題を示す児童がいても、それを個人だけの問題として捉えるのではなく、学級全体の問題として捉えようとしていると考えられる。行動問題を示す児童が学級に在籍している場合、その学級に何らかの原因があるため、個人的な介入を行うことによってその児童の問題が収まったとしても、また別の児童の行動問題が起きる可能性もあることから学級全体に対するアセスメントを行い、学級自体を改善していく必要があるからであろう。

(2) 指導に関する課題

個別的な支援や一部の児童に対する支援に関する課題を大久保・高橋・野呂(2011)、興津・関戸(2007)、多賀谷(2014)らが指摘しており、個別支援や小集団支援の重要性がうかがえる。このことは、行動支援は第一次的な介入で学級全体場面において行われることが多いが、それだけでは十分とは言えず、必要な児童には二次的な介入や三次的な介入が必要であることを示している。また、支援を提供するだけでなく、撤去の方法も課題として挙げられていた。支援を提供したことにより対象児童に改善が見られた時、支援なしでも維持していけるよう、徐々に支援を減らしていくことも重要な課題であると言える。

(3) 評価に関する課題

佐田東・加藤(2013)、福原・古田島・加藤(2008)、小関(2015)、松浦・橋本・竹田(2007)、曾山・堅田

(2012)、菊池・伊津野・江川ら(2014)、大久保・加藤(2012)が指摘しており、行動支援に関する評価方法が多くの課題を含んでいると言える。客観的な評価を課題としているものとして小関(2015)、曾山・堅田(2012)、菊池・伊津野・江川ら(2014)があり、行動支援に関する客観的な評価法が望まれていることがうかがえる。評価法の開発は、行動支援を研究する上で最重要課題であると言っても過言ではない。

(4) 効果の検証・一般化に関する課題

青山(2007)、小泉・若杉(2006)、岡田・三好・桜田ら(2014)らが指摘している。一事例だけで効果が表れても、その方法がどのような対象児に、どのような行動問題に効果があるのかという効果の一般化の問題を述べているが、これは、これらの実践だけにあてはまることなく、臨床研究の全体的な課題だと言える。

(5) 担任の負担に関する問題

関戸・安田(2011)、高島・武藏(2013)が担任の負担の軽減を述べている。ある支援を新たに学級に取り入れれば、必ず担任の負担が増えるため、いくら効果が期待できる支援方法でも負担が大きければ、担任にとっては苦痛であり、実施したとしても長続きしないであろう。担任が無理なく、長期間実施するには、なるべく負担がかからないよう配慮する必要がある。複数教員で支援を行うことも1つの方途であろう。教師間の役割分担(遠藤, 2009)や連携(大久保・福永・井上, 2007)が指摘されているが、今後、実践的に検証していく必要がある。

(6) コンサルテーションに関する課題

梶・藤田(2006)は、養護学校教師によるコンサルテーションが軽度発達障害のある児童生徒の支援に有効に機能することに触れている。行動問題を機能的アセスメントし、その結果に基づく教師に対するコンサルテーションにより行動問題の改善を図るという取り組みは一定の成果をおさめたが、養護学校教師と通常の教育の教師とのコンサルテーションは始まったばかりであり、今後さらに軽度発達障害のある児童生徒の支援に有効に機能するように研究が重ねられる必要があるとする。香川・小泉(2014)も気になる児童にはコンサルテーションを行いながらサポートする必要があると述べている。

小関(2015)は、限られた情報や状況の中で、仮説検証的に機能的アセスメントを行い、対応方針を立案しているが、行動コンサルテーションにおけるコンサルティとCIの相互作用について客観的なデータを収集していく必要があると述べている。

今津・宇野(2009)は、発達障害児がいる場合、

1) 得意な認知特性を生かす指導, 2) 実態に合った適切な課題, 3) 学級状況等を考慮に入れた個別対応を考えることが効果的であるとし, 教師の指導行動や態度を変容させるためには教師自身の自己変容の意識が必要であり, 背景にある教師の信念にまで言及することは難しいと述べている。今後は, 発達障害児が在籍している学級では, 学級経営のあらゆる場面をとらえて, 的確な実態把握に基づく支援を行うことが必要であるとする。

V. おわりに

特別支援教育体制を学校組織として構築していくには, チームアプローチができる環境を整備し, 校内の支援の場でどのような支援がなされているかを把握する必要がある。通常の学級での支援は, 全体の場合での支援であり, 予防的ではないが第一次的な介入とみなせる。通級指導教室や特別支援学級で指導を行う場合には, 集団あるいは個人を対象とした介入であるために二次的な介入や第三次的な介入と言える。

特別支援教育体制への移行は, 何よりも通常の学級で気になる子どもたち, 特に発達障害児への支援を担当が行っていくことを教育界で共通理解した点に意義がある。今回の分析により, 通常の学級担任を支えていくためには, コンサルテーションの重要性が益々, 大きくなると言える。コンサルテーションを有意義なものにしていくためには, 担任自ら指導案を提案し, コンサルタントに意見をうかがう積極性とコンサルタントの指導を謙虚に受け止め, 新しい考えを取り入れていく柔軟性が必要であることが示された。教師の指導行動や態度を変容させるためのモデルカリキュラムの開発や教師自身の自己変容を扱う講習会のあり方が問われるものと思われる。気になる児童へのコンサルテーションは, サポートの面からみれば間接的な手法ではあるが, 発達障害児の支援に重要な役割を果たしていると言える。

特別支援学級や通級指導教室では, 担当する教師が本児の様子から独自に指導方針や指導内容を決定するのでなく, 在籍学級でその児童に何が不足しているかを学級担任に確かめた上で, その児童に対する指導方針や指導内容を学級担任と相談して決めていかねばならないことが示され, 今後, 益々, 学級担任との連携の在り方が問われる。「チーム学校」が提唱されているが, 発達障害児の支援においては, 担任と通級指導教室担当者や特別支援学級の担任との効果的な連携の在り方を探ることが急務である。

通級指導教室が地域と連携していくことの必要性が示されたが, 地域には保護者をも会員とする親の会等の当事者団体があり, 連携を図っていくことが「チーム学校」にとっても有効だと言える。

今後, 検討すべき課題として「アセスメントに関する課題」, 「指導に関する課題」, 「評価に関する課題」, 「効果の検証・一般化に関する課題」, 「教師に関する課題」, 「コンサルテーションに関する課題」が挙げられた。通常の学級に, ある支援を取り入れたとすると担任の負担が増えるために長続きする配慮が学校側に求められる。なるべく負担がかからないように複数教員で支援を行うことや教師間の役割分担や連携を検討していくことが示されたが, 早急に検討すべき事項である。通級指導教室における適切な集団の規模, 学年, 構成メンバーの相性, 在籍学級との連携のあり方などの教室運営に関する課題と問題行動が消滅した後も何らかの形で支援を継続していくための校内支援体制づくりが依然として課題である。今後, 介入を効果的に行っていくためには, 対象児童の行動問題の種類や改善の目標によって効果が上がるとされる技法を採択していくことが示唆される。

VI. 引用文献

- 1) 青山新吾 (2007) 通級指導教室におけるグループ指導の検討—発達障害のある二人の女の子の関係変化— 国立特殊教育総合研究所研究紀要 34, 51-66.
- 2) 遠藤昌代 (2009) 小学校における発達障害のある児童の教育支援体制に関する研究 (1) 通常の学級に在籍する広汎性発達障害のある児童の教育支援体制の試み—校内リソースを活かした小集団指導を通して— くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要 42 (1), 13-26.
- 3) 藤井和子 (2015) 通級による指導に関する研究の動向と今後の課題—自立活動の観点から— 特殊学級学研究 53 (1), 57-66.
- 4) 福原律子・古田島恵津子・加藤哲文 (2008) 高機能自閉症児のセルフ・マネジメント手続きによる問題行動低減の試み. LD研究17 (3), 332-340.
- 5) 五味洋一・大久保賢一・野呂文行 (2009) アスペルガー障害児童の授業参加行動への自己管理手続きを用いた学級内介入 行動療法研究35 (1), 97-115.
- 6) 今津恵・宇野宏幸 (2009) リーダーシップタイプを考慮した担任コンサルテーション—通常の学級の学級経営と高機能広汎性発達障害児の認知特性をふまえて— LD研究18 (1), 52-65.
- 7) 稲本純子・熊谷恵子 (2008) ソーシャルスキルトレーニングの介入方法についての文献研究—軽度発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングを中心に— 筑波大学学校教育論集 (30), 55-63.
- 8) 香川尚代・小泉令三 (2014) 小学校でのSEL-8S

- プログラムの導入による社会的能力の向上と学習定着の効果 日本学校心理士会年報7, 97-109.
- 9) 梶正義・藤田継道 (2006) 通常の学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援—通常の学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善— 特殊教育学研究44 (4), 243-252.
 - 10) 関原真紀 (2008) ADHDの通常の学級での適切行動を増加させるための機能的アセスメントを用いたチーム支援の実践 LD研究, 17 (3), 323-331.
 - 11) 菊池哲平・伊津野史・江川めぐみ・林田亜砂美 (2014) 発達障害児のためのグループ・プレイ・セラピーの取組 (1) ~大学と情緒障害通級指導教室の連携~ 熊本大学実践研究 31, 137-146.
 - 12) 小泉令三・若杉大輔 (2006) 多動傾向のある児童の社会的スキル教育—個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて— 教育心理学研究54, 546-557.
 - 13) 小関俊祐 (2015) 不適応行動を示す小学校3年生児童への行動コンサルテーションの適用 行動療法研究 41 (1), 67-77.
 - 14) 興津富成・関戸英紀 (2007) 通常の学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援 特殊教育学研究, 44 (5), 315-325.
 - 15) 松浦直己・橋本俊顯・竹田契一 (2007) 高機能自閉症児に対する認知の歪みへのアプローチ—認知行動療法の応用とパッケージング— LD研究16 (2), 126-135.
 - 16) 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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.
 - 17) 文部科学省 (2012) 通級による指導の手引き (改訂第2版). 67.
 - 18) 森脇愛子・藤野博 (2009) アスペルガー障害児に対するソーシャル/コミュニケーション支援—生態学視点に基づく学級ルームベースのアプローチ 臨床発達心理実践研究, 4, 67-77.
 - 19) 武藤 崇 (2007) 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, 7-23.
 - 20) 岡田智・三好身知子・桜田晴美・横山佳世 (2014) 通級指導教室における自閉症スペクトラム障害のある子どもへの小集団でのソーシャルスキルの指導—仲間交流及び話し合いスキルプログラムの効果について— LD研究, 23 (1), 82-92.
 - 21) 大久保賢一・福永顕・井上雅彦 (2007) 通常の学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討— 特殊教育学研究, 45 (1), 35-48.
 - 22) 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011) 通常の学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討— 特殊教育学研究, 48 (5), 383-394.
 - 23) 大久保美里・加藤哲文 (2012) 発達障害児の機会利用型SSTが交流学級場面における般化促進に及ぼす効果 上越教育大学心理教育相談研究, 11, 107-115.
 - 24) 長田洋一・都築繁幸 (2015) 小学校通級指導教室における発達障害児の指導内容と指導形態の検討 障害者教育・福祉学研究 (愛知教育大学障害児教育講座) 11, 67-76.
 - 25) 長田洋一 (2015) 反応性愛着障害のある広汎性発達障害児の通常の学級における適応を目指して—校内支援体制の構築及び専門医との連携を通して 臨床発達心理実践研究 10, 68-77.
 - 26) 佐田東彰・加藤哲文 (2013) 学級全体に対する支援が個人の問題行動の低減に及ぼす影響—School-Wide Positive Behavior Supportの視点から— LD研究 22 (3), 267-278.
 - 27) 関戸英紀・安田知枝子 (2011) 通常の学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—学級ワイドな支援から個別支援へ— 特殊教育学研究 49 (2), 145-156.
 - 28) 曾山和彦・堅田明良 (2012) 発達障害児の在籍する通常の学級における児童の学級適応に関する研究—ルール, リレーション, 友だちからの受容, 教師支援の視点から— 特殊学級学研究, 50 (4), 373-382.
 - 29) 多賀谷智子・佐々木和義 (2008) 小学4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 教育心理学研究 56, 426-439.
 - 30) 多賀谷智子 (2014) 小学4, 5年生の社会的スキル向上のためのセルフモニタリング効果 日本学校心理士会年報 7, 135-143.
 - 31) 高島佳江・武藤博文 (2013) 広汎性発達障害児の積極的コミュニケーションを図る支援—通級指導教室でのソーシャルスキルトレーニングとチャレンジ日記・発表を通して— LD研究, 22 (3), 254-266.
 - 32) 高橋晃・下平弥生・井上美由紀他 (2014) 自閉症児に対するコミュニケーション・会話指導などの実践研究3-教育現場における行動問題に対する応用行動分析学的アプローチ 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要13, 165-177.
 - 33) 戸田叔子 (2007) 高機能自閉症児の仲間関係を育てる「遊び」の指導 臨床発達心理実践研究2, 51-

56.

- 34) ウィング, L. (1998) 久保紘章・佐々木正美・清水康夫監訳: 自閉スペクトル-親と専門家のためのガイドブック- 東京書籍 (原著1996) 6, 125.