

上越教育大学研究プロジェクト成果報告書（特別研究）

附属学校と連携した特別な教育的ニーズのある子の
学習支援プログラムの開発

2020年3月

研究代表者 池田吉史

上越教育大学大学院学校教育研究科

1. 研究区分

特別研究

2. 研究題目

附属学校と連携した特別な教育的ニーズのある子の学習支援プログラムの開発

3. 研究期間

平成 30 年度～平成 31 年度（令和元年度）

4. 研究組織

<研究代表者>

池田吉史（上越教育大学臨床・健康教育学系准教授）

<研究分担者>

笠原芳隆（上越教育大学臨床・健康教育学系教授）

藤井和子（上越教育大学臨床・健康教育学系教授）

岩崎 浩（上越教育大学自然・生活教育学系教授／上越教育大学附属小学校校長）

<研究協力者>

松岡博志（上越教育大学附属小学校副校長）

青木弘明（上越教育大学附属小学校教頭）*

石口 昇（上越教育大学附属小学校主幹教諭）*

中林直哉（上越教育大学附属小学校教諭）*

志田 晃（上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生）*

笹川美智（上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生）*

庄司智美（上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生）*

和田智秀（上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生）*

高木梨子（上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生）

佐藤昌史（上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生）

堀井優希（上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生）

* 平成 30 年度のみ担当

5. 研究成果の概要

(1) 問題の所在と本研究プロジェクトの目的

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。しかしながら、インクルーシブ教育システム構築に向けた取り組みは途に就いたばかりで、解決しなければならない課題も少なくない。特に、通常学級における特別支援教育の充実に向けて、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、包括的なアセスメントの実施と校内支援システムの構築が求められている。

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、従来の特種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である。特種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。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、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。

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-Psycho-Social 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。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元的に捉え、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。このモデルに基づいて、5つのステップが考えられる。第一に、子どもの行動を明らか

にすることである（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）。日常生活場面における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述する。その際、問題行動が現れる頻度について記述することも重要である。問題行動は、発達障害の場合はいつも見られるのに対して、愛着障害の場合はムラがあることが多いためである。さらに、自己肯定感や不安の状態についても記述することで支援の緊急性を測ることができる。第二に、個人特性を明らかにすることである（脳神経機能障害、認知機能障害）。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、社会的コミュニケーション等の認知機能特性を評価する。第三に、環境要因を明らかにすることである（家庭、地域、学校・園）。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。支援ニーズを明らかにするにあたって、子どものつまずきがなぜ起きているのかを、個人特性や環境要因を関連づけて分析することが重要である。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起し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）。その仮説に基づいて、課題や環境、関わり方の調整を行ったり、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を行う。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、あるいは目の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包括的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。

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（ST）、作業療法士（OT）、理学療法士（PT）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。

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感情が低下し、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包括的にアセスメントを実施すること、そして「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・協働を図ることが現代の特別支援教育には求められている。そこで、本研究プロジェクトは、これらの理念を踏まえつつ、附属小学校と協力して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。

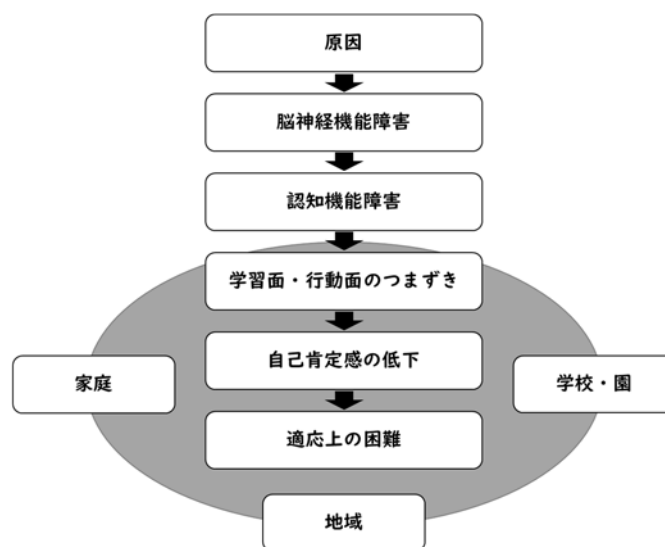


図1 発達障害の生物－心理－社会モデル（松田，2015）

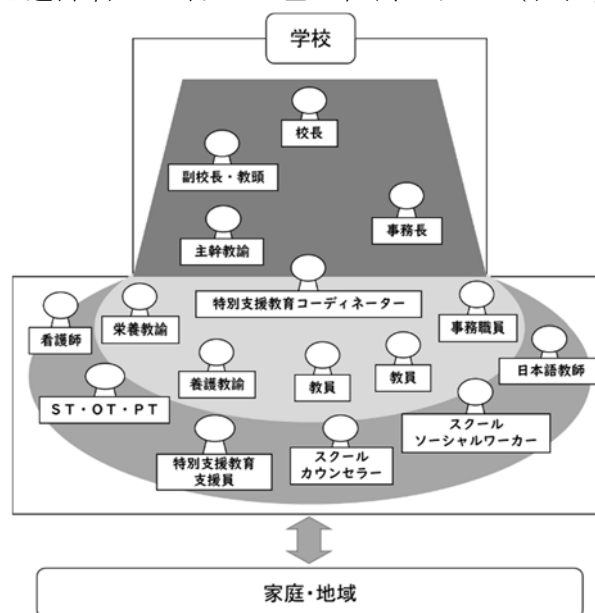


図2 「チームとしての学校」のイメージ

(2) 研究 I (平成 30 年度)

1) 目的

研究 I は、附属小学校と連携して、小学校の通常の学級に在籍している特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援プログラムを開発することを目的とした。

2) 方法

1 対象児

附属小学校に在籍する学習面、社会面、生活面に特別な教育的ニーズのある 1 年生から 6 年生の児童数名を対象とした。なお、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養護教諭、担任教諭との協議の上で、学習面、社会面、生活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。そのため、対象児は必ずしも発達障害等の診断がある児童とは限らない。図 3 に特別な教育的ニーズのイメージを示した。

2 支援方法

対象児の支援を、R P D C A サイクル (図 4) に基づいて実施した。

① R (ニーズの把握)

担任教諭、保護者、本人から情報を収集しながら、学習面、社会面、生活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。図 5 に日誌の記入例を示す。

② R (アセスメント)

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、種々のアセスメントを実施した。特に心理アセスメントは、図 6 に示した枠組みに基づいて、適応行動・不適応行動とそれを関連する知的機能・実行機能・社会機能の観点に基づいて、適応行動尺度や知能検査、実行機能課題、発達障害尺度等を実施した。

③ P (支援計画作成)

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、社会面、生活面の 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。図 7 に個別の指導計画の記入例を示す。

④ D (支援の実施)

個別の支援計画 (図 7) に基づいて、授業中の支援や放課後の支援を実施し、記録を日誌 (図 5) にまとめた。

⑤ C (支援の評価)

日誌 (図 5) の記録を活用しながら、ケース会議及び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。

支援内容には、国語、算数などの教科学習、コミュニケーション、ソーシャルスキル、自己管理が含まれた。研究代表者は、R P D C A サイクルの統括を担当した。大学院生 7 名は、R P D C A サイクルに参加し、対象児への支援を実施した。研究分担者及び附属小教諭は、R P D C A サイクルを円滑に回すため、補助及び助言を行った。



図3 特別な教育的ニーズのイメージ

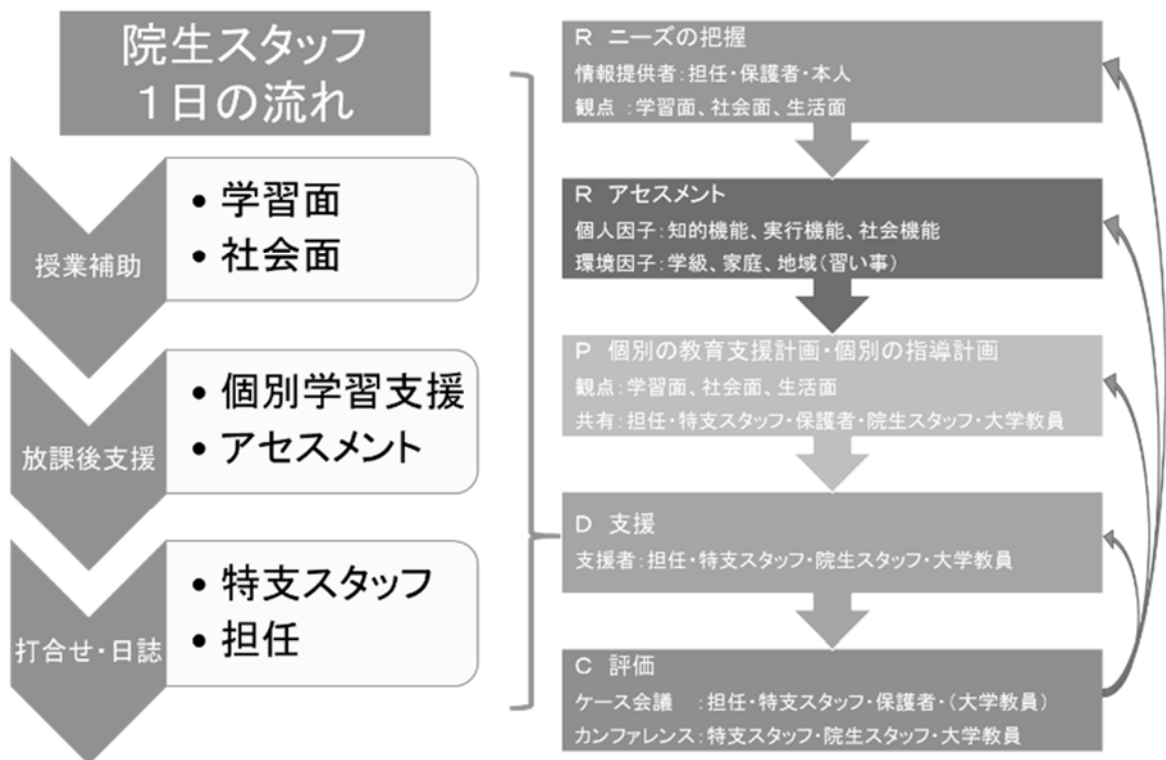


図4 支援のRPDCAサイクル

	児童の様子	支援内容	先生・他のスタッフへの提案
学習面	①（帰りの会）連絡帳を書くときに、「は」という字が分からない。	①連絡帳にペンで「は」を書き、なぞらせる。	①五十音表を用意し、「は」という字の確認。 音と文字が一致しているか見て、一致しているようであれば、続けて活用。他の字もわからなければ同様に。一致していないようであれば、文字を見せながら発音し、一致させていく。
生活面	①（授業前）道具が準備できずに教室移動がすぐになかった	①道具のリストを書き出して見せた	①リストを見ながらだと助けそう
社会面	①（休み時間）友だちとおしゃべりを楽しんでいた ②（算数）不安な気持ちが高まって泣いてしまった	①本人から見るところにいるようにした ②先生と相談し、保健室に移動した。しばらくしてから本人の気持ちを確認した。勉強についていけないためとのこと。	①安全基地になってあげると良さそう ②授業中に分からないことがあったらスタッフに聞けるようにすると良さそう

図5 日誌（例）



図6 心理アセスメントの観点

長期的な目標：自分に自信をもって前向きな気持ちで活動したり、生活したりすることができる。				
短期的な目標：①ブログを用いて、読み上げのある足し算のひっ算を、適切に実施することができる。 ②2年生で習う算学を適切に読むことが出来る。 ③授業中に、話をしている人を注視することができる。 ④〇時や〇時半など、まりのよい時間をアナログ時計で適切に知る事が出来る。				
指導目標	支援の内容	実達の道具	今後の方策	
学習面	①ブログを用いて、読み上げのある足し算のひっ算を、適切に実施することができる。 ②2年生で習う算学を適切に読むことが出来る。	①算数の課題に集中して取り組むことが出来る。 ②算数にも適切な読み上げの音声が共有。 ③アナログ時計を使った計算練習、読み上げの音声を「録音」して自分のペースで練習することが出来る。 ④「足し算のひっ算」の音声を録音して、自分のペースで練習することが出来る。 ⑤「足し算のひっ算」の音声を録音して、自分のペースで練習することが出来る。	①ブログを用いて、読み上げのある足し算のひっ算を、適切に実施することができる。 ②2年生で習う算学を適切に読むことが出来る。	①読み上げのある足し算のひっ算を、適切に実施することができる。 ②2年生で習う算学を適切に読むことが出来る。
対人面	③授業中に、話をしている人を注視することができる。	①授業中に話をしている人を注視することができる。 ②授業中に話をしている人を注視することができる。	①授業中に話をしている人を注視することができる。 ②授業中に話をしている人を注視することができる。	①授業中に話をしている人を注視することができる。 ②授業中に話をしている人を注視することができる。
生活面	④〇時や〇時半など、まりのよい時間をアナログ時計で適切に知ることが出来る。	①アナログ時計を用いて、まりのよい時間を適切に知る事が出来る。 ②アナログ時計を用いて、まりのよい時間を適切に知る事が出来る。	①アナログ時計を用いて、まりのよい時間を適切に知る事が出来る。 ②アナログ時計を用いて、まりのよい時間を適切に知る事が出来る。	①アナログ時計を用いて、まりのよい時間を適切に知る事が出来る。 ②アナログ時計を用いて、まりのよい時間を適切に知る事が出来る。
共通して				

図 7 個別の指導計画 (例)

3 手続き

2018年5月から2019年3月にかけて、大学院生7名が週に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、ケース会議・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。カンファレンスは、主に研究代表者、大学院生、特別支援教育コーディネーターが参加する形で計19回にわたって開催され、支援ニーズや支援方針の共有が図られた。ケース会議は、主に研究代表者、大学院生、特別支援教育コーディネーター、担任教諭、保護者が参加する形で、随時、開催された。また、必要に応じて、附属小学校における授業中の支援に加えて、放課後支援の実施や特別支援教育実践研究センターにおける教育相談を実施した。なお、個別の心理アセスメントが必要であった場合には、研究代表者が対象児童の保護者に説明を行い、保護者による同意を得た上で実施した。なお、大学院生7名は、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。

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について、個別の指導計画の評価欄に基づいて分析を行った。さらに、学習支援プログラムが大学院生における特別支援教育の専門性養成に及ぼした効果を検証するために、学習支援プログラムの実施前後でアンケート調査(図8及び図9)を実施した。

発達障害教育臨床実習・発達障害応用教育臨床実習 事前アンケート

氏名： _____

学籍番号： _____

記入日： _____ 年 _____ 月 _____ 日

① 下記の項目に関する実施方法について、受講前のあなたの理解度を回答してください。(実態把握)

1) R ニーズの把握	1	2	3	4
2) R アセスメント	1	2	3	4
3) P 個別の教育支援計画・個別の指導計画	1	2	3	4
4) D 支援	1	2	3	4
5) C 評価	1	2	3	4

1 まったく理解していない 2 あまり理解していない 3 やや理解している 4 よく理解している

② この授業を通して身につけたいスキルを具体的に説明してください。(目標設定)

図8 大学院生に対する事前アンケート

発達障害教育臨床実習・発達障害応用教育臨床実習 事後アンケート

氏 名： _____

学籍番号： _____

記入日： _____ 年 _____ 月 _____ 日

① 下記の項目に関する実施方法について、受講後のあなたの理解度を回答してください。(自己評価)

1) R ニーズの把握	1	2	3	4
2) R アセスメント	1	2	3	4
3) P 個別の教育支援計画・個別の指導計画	1	2	3	4
4) D 支援	1	2	3	4
5) C 評価	1	2	3	4

1 まったく理解していない 2 あまり理解していない 3 やや理解している 4 よく理解している

② この授業を通して身につけたスキルを具体的に説明してください。(自己評価)

③ 今後さらに身につけたいスキルを具体的に説明してください。(目標設定)

図9 大学院生に対する事後アンケート

3) 結果と考察

1 対象児への支援

学習面、社会面、生活面の支援内容は、下記の通りである。学習面では、読み書き計算などの学習スキルの習得や学習参加等に関して支援が行われた。社会面では、意思表示や相手の気持ちの理解、他者との共同活動等に関して支援が行われた。生活面では、自発的な身支度への取り組み、学級活動への取り組み、身の回りの物の整理整頓等に関して支援が行われた。いずれも一定の支援効果が観察されたが、特に読み書き計算等の教科学習支援については、支援者側の知識・経験の不足のために十分に支援が行えなかった部分があり、今後の課題として残された。

2 大学院生における特別支援教育の専門性養成

図 10 は、学習支援プログラム実施前後において、大学院生における RPDCA サイクルに基づいた特別支援教育の支援方法に対する理解度がどのように変化したかを示したものである。大学院生 6 名は、ニーズの把握、アセスメント、個別の教育支援計画・個別の指導計画、支援、評価の 5 項目について、4 件法（1：まったく理解していない、2：あまり理解していない、3 やや理解している、4：よく理解している）で自己の理解度を評価した。その結果、すべての項目で理解度が上昇していることが示された。とはいえ、項目間でばらつきが少なからず観察され、ニーズの把握が高い一方で、アセスメント以降のプロセスにおいてやや低いことから、ニーズの把握ができて、それをアセスメントや個別の教育支援計画・個別の指導計画に繋げる部分でいまだ専門性が不足していることが示唆された。

また、表 1 は学習支援プログラムにおける大学院生の目標設定（事前事後）及び自己評価（事後）の記述回答をまとめたものである。大学院生が学習支援に対する成果を見出して自信を深める一方で、不足するスキルや連携体制構築などに関する専門性をさらに高めるための課題も見出すことができていることが示唆された。

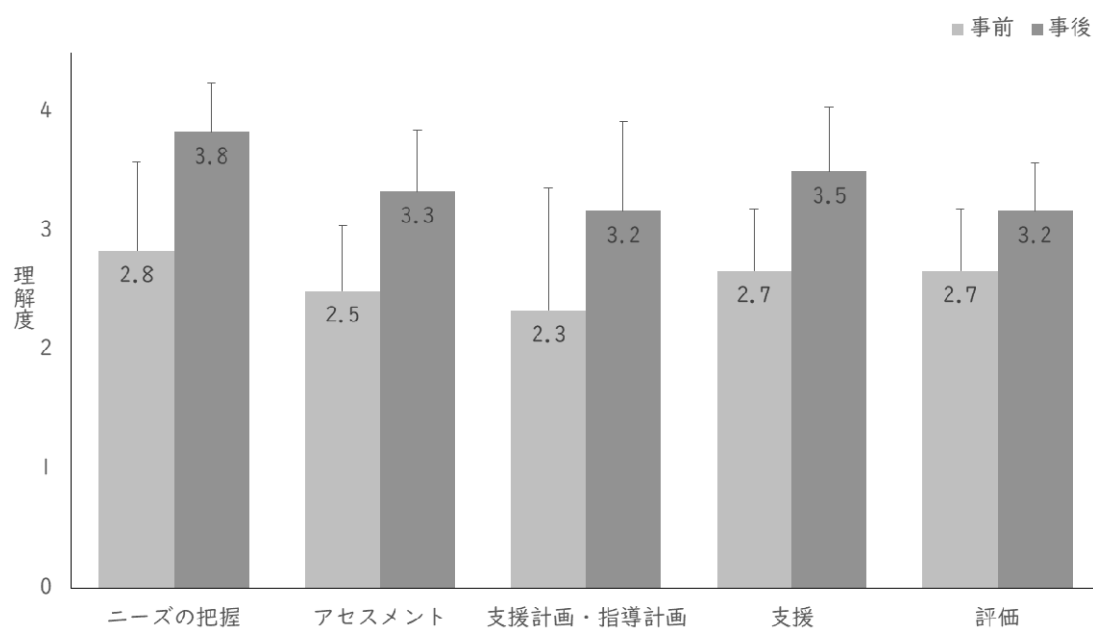


図 10 大学院生における特別支援教育に関する支援方法の理解度の変化

表1 学習支援プログラムにおける大学院生の目標設定及び自己評価

この授業を通して身につけたいスキルを具体的に説明してください。 (目標設定)	この授業を通して身につけたスキルを具体的に説明してください。 (自己評価)	今後さらに身につけたいスキルを具体的に説明してください。 (目標設定)
<p>A</p> <p>実際に学級の中に入って支援が必要な児童だけでなく、その周りの環境的な部分も含めて観察しながら臨床に携われる機会となるので、意識的に視野を広くもつことで、たくさんの気づきや学びを得たいと考えている。その中で、見取ったことをどう捉え、どのように分析し、学校や担任教師と情報を共有し、連携をはかっていくスキルや考え方を身に付けていければと考えている。</p>	<p>通常学級の中において支援ニーズのある児童を見出すだけでなく、教室の中でそれに対して具体的にどのような方略が考え得るか、またそれを担任教師と共に取り組んでいくかを実際の活動を通じて学ぶことができた。学級運営全体を考えたとしても、支援が必要な児童への対応に苦慮している担任の立場を踏まえた提案を行う必要があり、一方的にこちらで考えた方略を伝えるのではなく、日々の話し合いから、より学級内の状況や担任の指導方針に応じた方略の在り方を考えていく考え方を身につけることができた。</p>	<p>児童の様子から、必要なアセスメントを選択肢、それを指導や支援方略の中に具体的に落とし込んでいくことについては、さらにスキルアップが必要だと感じている。特に活用するアセスメントについてしっかり把握すること、そのアセスメントをとる際の技術については、何度も取り組む中で身につける部分だと感じたので、研究など他の大学院での取り組みも含めて、意識的に自らのアセスメントへの理解と解釈、技術を高めていければと考えている。</p>
<p>B</p> <p>R1：児童の実態を学習面・社会面・生活面の3つの視点から把握する。担任とのコミュニケーションをとる力。 R2：児童の実態の背景の1つとして、実行機能を考え、その観点から実態把握を行う。 P：R1、R2で集めた情報・実践をもとに個別の指導計画を作成する。 D：個別の指導計画に基づいた指導の実践。 C：特別支援コーディネーターと情報交換をし、支援の方向性を検討する。児童の目標に対する支援が計画・実行できているか確認する。</p>	<p>・児童の困難を特性だけで判断するのではなく、実態を観察した上で背景を考えて支援を考案・実践すること。 ・実態把握は学習面・生活面・社会面に分けて行い、それぞれのエピソードから児童の主たる困難を実行機能の観点を持って考えること。 ・アセスメントの内容と結果を解釈すること。 ・アセスメントの内容を踏まえた簡易的な検査を実施すること。 ・実態把握をもとに、個別の指導計画を書くこと。 ・コーディネーター、養護教諭との情報交換をすること。</p>	<p>・支援場面を個別、一斉や学習面、生活面、社会面に分けて、それぞれのRPDCAサイクルを実践できるスキル。 ・児童の困難の背景を他の認知機能、発達段階を考慮して考えるスキル。 ・LDへの支援スキル。 ・短期間で実態把握をし、児童の目標を立てることができるスキル。 ・個別の指導計画の「各教員が行うこと」の内容を教員が現実的に実行できるものを提案できるスキル。 ・特別支援教育に興味がない、興味があるがどうしていいかわからない教員に児童への支援をお願いするコミュニケーションスキル。</p>
<p>C</p> <p>・通常学級の授業内でできるユニバーサルデザインでの環境や支援の体制。 ・外部機関（大学）や外部スタッフ（院生）と担任との連携の仕方。 ・子どもたちの実態把握から、支援の方向の決定、具体的な支援の一連の流れの実践。</p>	<p>学級担任と学生とが時間が合わず共有が難しい時に特別支援教育コーディネーターが間に入り、連携をしてくださった。コーディネーターの重要性やあり方を学んだ。また、児童の実態だけでなく、現在の状態に合わせた支援の在り方を工夫していくという臨機応変な対応を見につけることができた。さらに、放課後やセンターという個別の時間だけでなく、学級に入っている支援中心であったため、児童の学級での様子から支援を工夫することもできた。個別の教育支援計画は、授業自体でたくさん内容などを聞いたり考えたりすることはあっても、実際に書くという経験は少なく、書いてみてわかることも多く支援をするうえでの自信につながった。</p>	<p>・学級担任との打ち合わせて、学級内での支援の在り方や方向性を決定することや、情報を共有することがあったので、お忙しいとは思いますが、学期末などの単位で時間をとれるようにしたい。 ・支援の方法の幅を広げていきたい。様々な方法や手法があるとと思うので、経験からたくさん引き出しをつくらせていきたい。</p>
<p>D</p> <p>1人1人に合わせた支援ができるように、まずは子どもの様子をよく見て、よく気付けるようになりたいです。支援が必要な子どもと接するにあたり、初めのうちは気付かなかったり、見落としてしまったりした子どもの困っている姿を、少しずつ見逃さないようになっていけたらと思います。そのために、現場の先生方や先輩方から、子どもを見る観点や支援の方法を学んでいきたいです。</p>	<p>・学習支援の具体的な方策 ・環境調整 ・全体指示（支援）と個別支援の使い分け ・担任との連携の重要性 ・学校外での支援との連携</p>	<p>・学校全体（担任・通級・支援者・その他の教師）と保護者、外部等の連携 ・より効果的な（個に応じた）学習支援</p>
<p>E</p> <p>・必要となるアセスメントについて理解するとともに、実際に心理アセスメント等を実施することで、今後現場に戻った時に活用できるようにしたいです。 ・アセスメントの解釈の仕方について理解を深めたいです。 ・個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成した経験があまりないので、支援を振り返って自分で作ってみたり、他の方々の作成したものについて意見交換をしたりすることで、支援・指導計画に関する経験値を積み重ねていきたいです。 ・カンファレンスにおいて他の方々の支援方法を検討していく中で、認知特性に応じた支援方法についての知識を深めていきたいです。</p>	<p>・対象となる児童に対するアセスメントの選定について理解が深まりました。 ・実際にアセスメントを実施した経験から、今後も必要に応じてアセスメントを進めていく自信ができました。 ・個別の指導計画についての理解が深まったことで、未だ不十分な部分はあるにせよ現場に戻った際に個別の指導計画を作成・活用していくことができると感じるようになりました。 ・他の方々の実践や先生の指導を通して、認知特性に応じた支援の仕方について理解を深めることができました。また、支援を確かなものにしていくために、MT等との連携（意見の交換・支援方針の共有）が欠かせないことを学びました。</p>	<p>・個別の支援計画の実効性を高めていくために、複数の視点から指導計画を作成できるようにしていきたいです。また、個別の教育支援計画についてはまだ理解が不十分なので、今後も経験や学習を通して学んでいきたいです。 ・実行機能に関するエビデンスに基づいた支援方法について理解を深めていきたいです。</p>
<p>F</p> <p>・実際に現場に入る中で、学習面・社会面・生活面を中心に、多角的な視点を持って子どもと関わっていききたい。 ・担任の先生および学校側にどのような方針があるのか、どんなニーズを抱えているかを把握したうえで、それに沿って自分には何ができているかを考えていきたい。また、同時に第三者的な立場で現場にはいるという貴重な機会を活かし、担任の先生と子ども、子どもと子どもがどう関わっているか等を見ていきたい。 ・ただ支援をするだけでなく、自分の支援がどうだったかをしっかりと振り返り、次はどうすればいいかを考えて次につなげていきたい。カンファレンスは情報共有だけでなく、様々な人の意見を聞ける貴重な機会なので大切にし、RPDCAサイクルを身につけていきたい。 ・個別の指導計画は、授業などで聞いたことはあっても実際に作成したことはない。現場に入る前に個別の指導計画を作成するという機会はなかなかないので、大切にしたい。そして、それを実際に自分の支援に活かしていきたい。</p>	<p>・担任の先生の学級経営方針なども踏まえながら、ニーズをくみ取って支援をしていくことができたのではないと思う。支援日誌やカンファレンスで細かに情報共有をし、今一番どこにニーズがあるのかを常に意識して支援を行った。 ・支援日誌やカンファレンスで得た情報や意見を活かし、支援に反映させることができた。同じ学級に入っている支援者や特別支援コーディネーターとは、一貫した支援ができるように、ニーズの確認から支援の検討を行うことができた。 ・基礎的なところであるが、定期的に学級に入ることによって、子どもたちとの接し方や話し方のスキルが向上したと思う。</p>	<p>・支援が行き当たりばったりになってしまったり、その場をしのぐための支援となり、継続できなかったりということがあった。教室に入っているということ、多少は仕方ない部分もあり臨機応変にやっていたらいいのではないかと思うが、その支援を次にどう活かしていくか、どう継続していくか、というところをもっと意識していきたい。 ・通級指導教室も始まるということ、情報共有がさらに求められる。一貫した支援をするためにも、情報共有やカンファレンス等の他の意見を聞く機会を大切に、支援につなげていきたい。 ・個別の指導計画は、試行錯誤しながらの作成になってしまい、支援につなげるという段階までできなかったり着けていなかった。来年度は、作成したものをその先しっかりとつなげていくということを目指していきたい。</p>

(3) 研究Ⅱ（平成31年度・令和元年度）

1) 目的

研究Ⅰより、読み書き計算等の教科学習支援に関する専門性向上が本学習支援プログラムにおける課題の一つであることが示された。そこで、研究Ⅱでは、読み書き計算等の教科学習において特別な教育的ニーズのある児童を対象として、包括的なアセスメントに基づく教科学習支援方法の考案とその検証を行うことを目的とした。

2) 方法

対象児は、公立小学校の特別支援学級に在籍する1年生の児童1名であった。

1 実態把握

適応行動（Vineland2 適応行動尺度）、知的機能（WISC-IV）、LD 特性（LDI-R）、ADHD 特性（ADHD-RS-IV）、ASD 特性（SRS2）の観点から心理アセスメントを実施したところ、中核的な困難として、読み書きの困難が指摘された。具体的には、ひらがなの直音と濁音の一部はいまだに誤って読んでしまう文字があること、特殊音節の読みは未定着のことが多いことが示された。そのため、音読にとっても多くのエネルギーを使ってしまい、苦手意識を感じて音読活動から目を背けやすくなってしまふことが考えられた。

2 目標設定

対象児は、書字にも困難を示していたが、まずは文字読みスキルの定着を図ることが学習の負担感を減らすために重要だと考えられたため、文字読みスキルの獲得を支援目標として設定した。具体的には、未定着な文字が観察された直音、清音、拗音の文字読みの正確性や所要時間の向上を支援目標とした。

3 支援方法

2019年10月から2019年12月の約2ヶ月間にわたって学習支援を実施した。学習支援として、対象児に1回10分程度の「ことば読みゲーム」に取り組ませた。「ことば読みゲーム」は、タブレット型多機能情報端末（iPad）にインストールしたパワーポイントを用いて作成したものであり、対象児は画面に次々に現れる絵文字カードに書かれた言葉をすばやく読むことが求められた。図11は、「ことば読みゲーム」の1コマを示したものである。絵文字カードは、特別支援教育デザイン研究会（http://sn1.e-kokoro.ne.jp/print/print_detail.php?kyozaino=P-013）が作成した「ひらがな2／拗音の絵カード」であり、清拗音21文字、濁拗音12文字、半濁拗音3文字を含む計36個の言葉を用いて作成されているものである。対象児には、家庭で保護者と一緒に「ことば読みゲーム」に取り組ませた。保護者には、対象児が誤って読んだ言葉がある場合や読み方が分からない言葉があった場合に正しい読み方を教えること、対象児が正しく読んだ場合には次のスライドに進むことを伝えた。対象児の動機づけを高めるため、画面左側にタイムバーを用意し、対象児に隕石から地球を守るためにすばやく言葉を読み上げる必要があることを伝え、さらにゲームを4つのステージに分けた。



図 11 「ことば読みゲーム」の一例

*背景は、Vadim Sadovski/Shutterstock (<https://www.businessinsider.jp/post-195493>) を使用した。

*BGM は、魔王魂 (<https://maoudamashii.jokersounds.com/>) を使用した。

学習支援の効果を評価するために、プレテスト1、プレテスト2、中間テスト1、中間テスト2、ポストテスト1、ポストテスト2を設定し、各時点において「かな配列読み課題」と「かな1文字読み課題」を実施した。かな配列読み課題は、ひらがな直音音読検査（小枝・関，2019）であり、清直音、濁直音、半濁清音を含む計150文字が配列されたひらがなシートに書かれた文字を順番に素早く読み上げることが求められる課題である（図12）。1分間で読み上げた文字数や読み飛ばし数、読み誤り数、自己修正数を記録し、それらを元に1分間で正しく読めた文字数を算出して文字読み流暢性の指標とした。かな1文字読み課題は、清直音46文字、濁直音20文字、半濁清音5文字、清拗音21文字、濁拗音9文字、半濁拗音3文字がそれぞれ書かれたカードを一枚ずつ見て、それを読み上げる課題であり、対象児の正誤反応をかな文字読みの正確性の指標とした（図13）。

わ	べ	ぶ	ゆ	る	お	は	ぺ	け	ぱ
す	み	む	で	ぼ	せ	め	や	ぜ	て
た	ざ	だ	あ	き	げ	び	ぎ	ろ	か
ふ	よ	ほ	が	の	ふ	つ	こ	ん	を
ち	ぞ	ら	く	ち	ど	づ	ひ	れ	う

図 12 かな配列読み課題の一例

あ	い	う	え	お
か	き	く	け	こ
さ	し	す	せ	そ

た	ち	つ	て	と
な	に	ぬ	ね	の
は	ひ	ふ	へ	ほ

ま	み	む	め	も
や	り <small>り</small> や	ゆ	り <small>り</small> ゆ	よ
ら	り	る	れ	ろ

わ	り <small>り</small> よ	を		ん
が	ぎ	ぐ	げ	ご
ざ	じ	ず	ぜ	ぞ

だ	ぢ	づ	で	ど
ば	び	ぶ	べ	ぼ
ぱ	ぴ	ぷ	ぺ	ぽ

ち <small>ち</small> ゃ	じ <small>じ</small> ゃ	し <small>し</small> ゃ	ぎ <small>ぎ</small> ゃ	き <small>き</small> ゃ
ち <small>ち</small> ゅ	じ <small>じ</small> ゅ	し <small>し</small> ゅ	ぎ <small>ぎ</small> ゅ	き <small>き</small> ゅ
ち <small>ち</small> ょ	じ <small>じ</small> ょ	し <small>し</small> ょ	ぎ <small>ぎ</small> ょ	き <small>き</small> ょ

み	び	び	ひ	に
ゃ	ゃ	ゃ	ゃ	ゃ
み	び	び	ひ	に
ゅ	ゅ	ゅ	ゅ	ゅ
み	び	び	ひ	に
ょ	ょ	ょ	ょ	ょ

図 13 かな 1 文字読み課題における刺激一覧

3) 結果と考察

63 日間の学習支援期間において、対象児が「ことば読みゲーム」に取り組んだ日数は 29 日間であり、1 回当たりに取り組んだステージ数は 3.4 であった。およそ 2 日に 1 回の割合で取り組んだことが分かる。

図 14 は、かな配列読み課題において正しく読んだ文字数の変化を示したものである。プレテスト 1 とプレテスト 2 の間で著しい変化がないことから、学習支援実施前のベースライン期では変化がないことが分かる。また、プレテスト 2 とポストテスト 1 の間で著しい変化がないことから、学習支援の効果がないことが分かる。さらに、ポストテスト 1 とポストテスト 2 の間で著しい変化がないことから、学習支援実施後における変化もないことが分かる。したがって、本研究における「ことば読みゲーム」を用いた学習支援は、清直音、濁直音、半濁清音の文字読み流暢性には効果がなかったと言える。

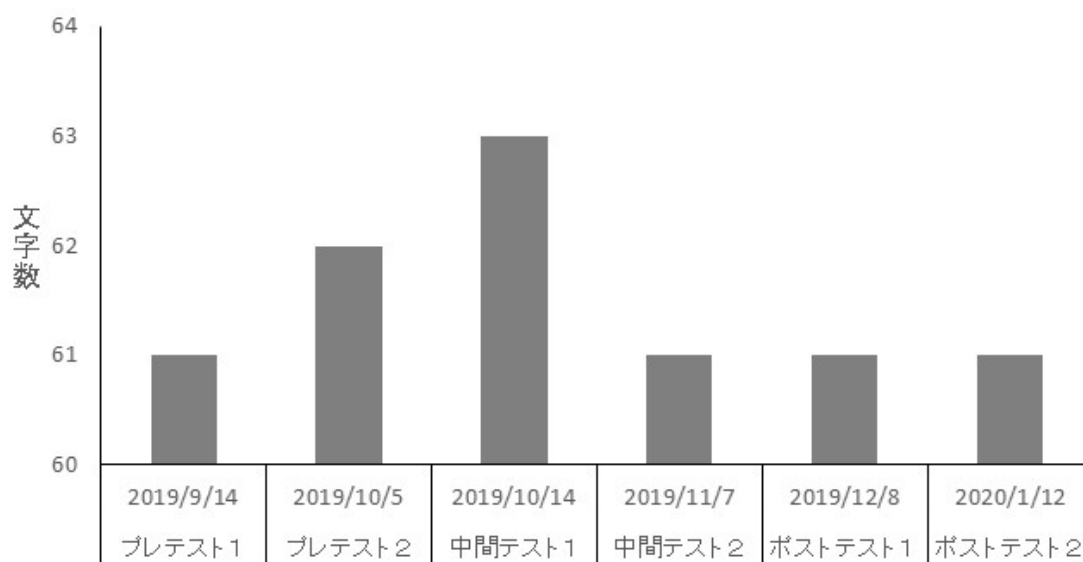


図 14 かな配列読み課題における文字数の変化

図 15 は、かな 1 文字読み課題における誤答数の変化を音種別に示したものである。直音と濁音において誤答数は、プレテスト 1 からポストテスト 2 にかけて極めて少ないことが分かる。一方で、拗音における誤答数は、プレテスト 1 及びプレテスト 2 において著しく多いことが分かる。拗音における誤答数は、プレテスト 1 とプレテスト 2 の間で著しい変化がないことから、学習支援実施前のベースライン期では変化がないことが分かる。これに対して、プレテスト 2 とポストテスト 1 の間では著しい減少が観察されたことから、学習支援の効果があったことが分かる。さらに、ポストテスト 1 とポストテスト 2 の間で著しい変化がないことから、学習支援の保持効果が観察された。対象児の行動観察では、プレテスト 1 では特に文字を読もうとしない姿が見られ、プレテスト 2 では文字を読んでも拗音を大きな文字として読んでしまう姿が見られた。学習支援実施後には、ほとんどの拗音を正しく読む姿が見られた。したがって、本研究における「ことば読みゲーム」を用いた学習支援は、拗音の文字読み正確性に効果があったと言える。学習支援効果の要因として、対象児が「ことば読みゲーム」に 2 ヶ月の間に高い頻度で取り組むことができたことが考えられる。文字読みに困難を抱える児童であっても、発達段階及び特性に応じた課題に継続的に取り組むことができると、確かに学習を積み重ねることができる可能性があることが示唆された。

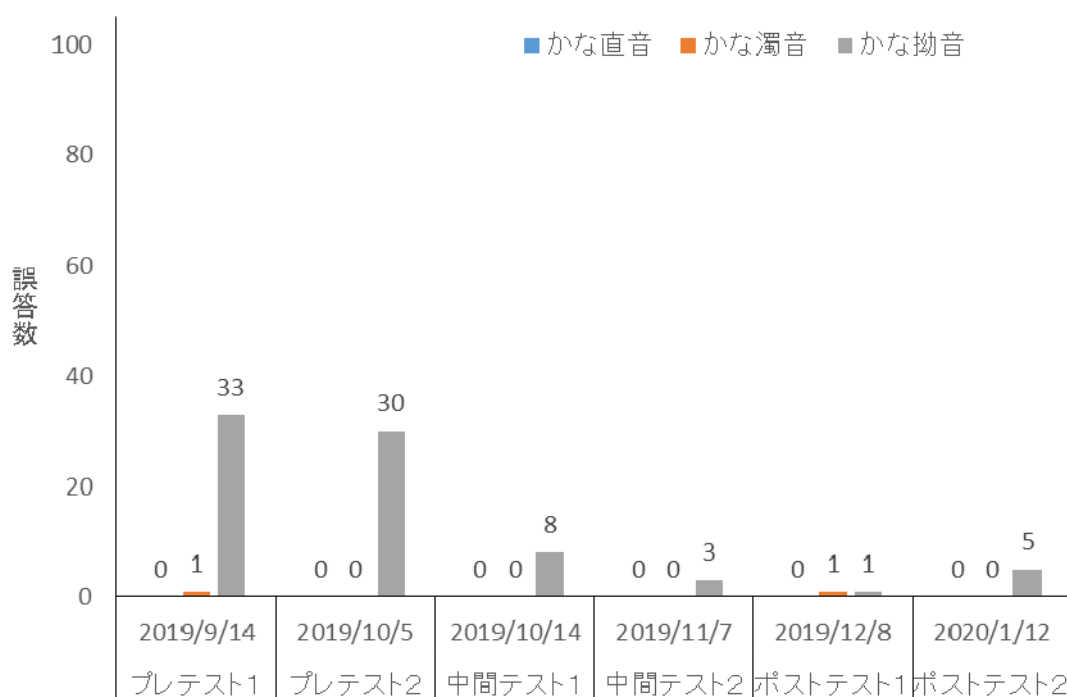


図 15 かな 1 文字読み課題における誤答数の変化

6 研究成果の発表状況

2018年12月16日に開催された第7回実践研究発表会において、下記1題に関する内容でポスター発表を行った。

【発表1】

発表題目：附属学校と連携した特別な教育的ニーズのある子の学習支援プログラムの開発（1）

発表者：池田吉史¹・笹川美智¹・庄司智美¹・高木梨子¹・和田智秀¹・佐藤昌史¹・堀井優希¹・笠原芳隆¹・藤井和子¹・岩崎浩^{1,2}・松岡博志²・青木弘明²・石口昇²・中林直哉²

所属：上越教育大学大学院¹・上越教育大学附属小学校²

発表要旨：附属小学校と連携して、小学校の通常の学級に在籍している特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援プログラムを開発することを目的とした研究の進捗について報告をする。附属小学校に在籍する学習面、社会面、生活面に特別な教育的ニーズのある児童数名を対象として、国語・算数などの教科学習、コミュニケーション、ソーシャルスキル、自己管理などの内容について支援を行っている。対象児の支援を、R) ニーズの把握、R) アセスメント、P) 支援計画作成、D) 支援の実施、C) 支援の評価というR P D C Aサイクルに基づいて実施している。本発表では、これまでの成果と今後の課題を整理することを目的とする。

7 学校現場や授業への研究成果の還元について

本研究プロジェクトは、附属小学校と連携して、小学校の通常の学級に在籍している特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援プログラムを開発することを目的とした。研究Ⅰでは、大学院生7名が週に1日ずつの頻度で各学級において学習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、ケース会議・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。また、必要に応じて、放課後学習支援の実施や特別支援教育実践研究センターにおける教育相談を実施した。研究Ⅱでは、研究Ⅰの課題として指摘された学習障害様症状のある子どもを対象とした学習支援方法のさらなる充実化を図るために、学習障害様症状のある子どもの心理アセスメントに基づく学習支援方法の考案とその効果の検証を行った。文字読みに困難のある子ども1名を対象として、ICT教材を用いた指導方法を考案して実施したところ、特殊音節（拗音）の読みが指導前後で著しく向上することが示された。

本研究プロジェクトの意義は、①特別な教育的ニーズのある児童に対して継続的な学習支援を提供できること、②通常学級と連携した「通級による指導」を想定した学習支援を実施できること、③大学院生が理論に基づいた高度な教育実践力を学修できることにあった。本研究を通して構築された特別な教育的ニーズのある子の学習支援プログラムは、①小学校における特別支援教育推進モデルの提案及び②大学院生の学校実習モデルの提案を通して、現代的教育課題の解決の一助になることが期待される。

引用文献

- 小枝達也・関あゆみ.(2019). T式ひらがな音読支援の理論と実践～ディスレクシアから読みの苦手な子まで～. 日本小児医事出版社.
- 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ー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.

謝辞

本研究の実施にあたり、上越教育大学附属小学校の先生方並びに前副校長中島秀晴氏により多大なるご協力ご支援を頂きました。ここに記して深く感謝申し上げます。