

通常学級での特別支援教育における「支援員」の活用 —授業参加とコミュニケーションに困難を示す児童への支援を通して—

小野里 美帆*・永田 俊太郎**

Sub-teachers' Support for Special Needs Education in Regular Classrooms in Elementary School: Providing Support for a Child Facing Difficulties Adapting to Group Setting and with Communication

Miho ONOZATO, Syuntarou NAGATA

要旨 通常学級に在籍する、授業参加とコミュニケーションに問題をもつ小学4年生を対象に支援を行った。学生が支援員として定期的に参加し、担任との役割分担によって支援を行った。対象児は、「ありがとう」「貸してください」等の機能的な言語使用が可能になると共に、授業中の逸脱行動も軽減し、活動への能動的な参加が可能になった。担任については、支援終盤にかけて、対象児の表出・選択機会を設定することや、存在感を強調するような働きかけが増加した。週1回、6カ月間という、短期間による支援員の参加にも関わらず、一定の成果をあげたことから、支援員活用の大きな可能性が示され、支援員の質の向上や、研修制度の確立について議論された。

キーワード：通常学級 特別支援教育 支援員 コミュニケーション支援

I 目的

通常学級に在籍する特別なニーズをもつ児童に対する支援方略については、様々な知見が蓄積されてきている（関戸，2002；関戸・信田，2004 梶・藤田，2006；興津・関戸，2007 他）。特別支援教育が本格的に始動して6年が経過するが、発達障害についての正しい知識や適切な対応方法を知る教員は必ずしも多いわけではなく、他の児童への指導を行いながら、要領よく支援を行うためには、一定のスキルや特別支援教育に関する知識、自分なりの人間観・教育観が必要である。そのため、担任だけで問題を抱えず、同僚、他機関の専門家等と協力する重要性が数多く指摘されて

いる（井上・高山，2005）。専門家チームによる巡回相談以外で、効果的な支援方法の1つとして、「支援員」が定期的に学級に訪問し、教員の補助を行うという形態がある。文科省が2012年度に示した報告によると、2011年度の配置状況は、幼稚園で4,460人、小・中学校で34,512名、高等学校では367名である。有償の支援員制度の他に、自治体が公的・私的に大学等専門機関と連携を結び、学生をボランティアとして派遣するといった方法も報告されている。特別なニーズをもつ児童・生徒の増加、多忙を極める教員・学校の負担軽減という点で、支援員制度は有効な方法であるが、臨床的知見として、様々な課題も報告されている。大きな課題としてあげられるのは、多忙を極める担任と話し合いの時間がとれないことや、担任の支援方針に即した支援ができないといった、担任との連携の問題である。この背景には、受け入れ側である学校現場の問題というより

*おのざと みほ 文教大学教育学部学校教育課程特別支援教育専修

**ながた しゅんたろう 埼玉県立越谷西特別支援学校

も、支援員の質向上の課題も大きく関与していると考えられる。支援員制度の効果をあげるためには、研修制度の充実等、支援員の質を一定レベルに保つ必要がある。特別支援教育における資源に限界がある中で、今後さらに支援員の役割は重要になってくると考える。

そこで本研究では、①通常学級における支援員による支援の経過と、②担任の変化についての分析を通して、支援員の活用の可能性について検討することとする。

具体的には以下のとおりである。

本研究の対象となった児童（小学4年生）は、自閉症スペクトラムの疑いがあり、授業参加と機能的な言語使用に問題を有していた。自閉症児は、言語獲得、特に、語用論的（pragmatic）側面に顕著な障害を抱えている（小野里、2005他）。要求や拒否を伝える明確な手段を獲得していることが、思春期以降の生活において特に重要であることが指摘されており、幼少期、学童期において意図的に支援を行うことが必要である。

これまでに、刺激を統制した実験室や、少人数の集団の中で、日常的場面を用いて機能的な言語使用を支援する方法は数多く報告されているが（長崎ら、1998；小野里、2000、2005；関戸、1998他）、通常学級の中での支援研究は少ない。通常学級という、定型的な場面が設定しにくい環境の場合、偶発的な機会を捉え、適切な言語使用を習得していくという方法が効果的であると考えられる。学級全体を対象として機会利用型社会的スキル訓練を実施した研究（多賀谷・佐々木、2008）はあるが、同様の方法で、個にアプローチした事例は見当たらない。支援員が定期的に学級に参加することが可能である場合、できるだけ自然な機会を捉え、個にアプローチすることが可能であると考えられる。そこで、本研究の1つめの目的として、支援員の活用により、機能的な言語使用の習得を促した経過を通して、支援員活用の可能性について検討することとする。

一方、学級において、教員のコミュニケーション

方略は、特別なニーズをもつ児童に大きな影響を与える（三島・宇野、2004他）。大人のコミュニケーション方略は、独自の文化的背景のもと、生涯発達を通して獲得されたものである。通常学級を担当する教員の多くは、自身のコミュニケーション方略を子どもに影響をもたらす変数の1つとして捉え、コミュニケーション方略を子どもに合わせて変化させるという知識や訓練を受けてきていないのが現状である。そのため、短期間で自身のコミュニケーション方略を意図的に変化させることは困難な作業であり、支援に際しては、多軸的にアプローチを行う必要がある。支援員が学級に参加することにより、担任と支援員との連携により、コミュニケーション方略そのものを対象化したり、一方がモデルを提示することも可能であると考えられる。そこで本研究の2つめの目的として、教員のコミュニケーション方略の変化に関わる要因と支援員配置の関連性について検討を行うこととする。

II 方法

1. A児

首都圏の公立小学校3学年に在籍する男児（以下A児）。就学前は、幼稚園及び療育機関に通っていたが、診断に関わる医師への受診は行っておらず、明確な診断名は付与されていなかった。就学前に通っていた療育機関及び前年までの担任から、「自閉的傾向がある」という引き継ぎがなされていた。

授業妨害や周囲を巻き込むような顕著な行動上の問題はみられなかったが、集団から外れることが多かった。生活リズムの問題ゆえか、学校には遅刻してくることが多かった。姿勢の維持及び注意の持続が困難であり、授業内容とは異なる活動（読書、机に伏せる等）が比較的多く観察された。一方で、活動の目的が明確で見通しがたやすい課題（ワーク等）を提示すると、最後まで取り組めることもあった。漢字の習得は困難で、書き順

の誤りも多かった。音読については、つまることが多く、ゆっくりと読む。運動は苦手であった。3年時までは、全般的に活動への能動的参加が乏しく、授業中、着席せずに床に寝そべることも多かった。4年になり、突然、着席維持が可能になり、以前よりは活動に参加するようになった。体育の着替え、専科教室への移動の準備等が極端に遅く、全般的に、見通しを持ちにくい場面や場面の切り替え、取りかかりに時間を要した。他児への関わり方が一方的なことがあり、トラブルが発生することがあったが、通常は、休み時間に友達の誘いに応じて遊ぶなど、他児との関係は比較的良好であった。他児とトラブルを起こしたり、先生に叱責されたりすると、しばらく落ち込み、なかなか切り替えられないことが多かった。担任との関係は良好であった。

単語から二語文の表出が可能であったが、自発的・機能的な言語使用が少なく、援助要請を出せず、黙って他児の文具を借りるといった行動が目立った。また、「話す」ことを求められる学級会等の活動では、他の教科に比べ、うつ伏せになるか、鉛筆などで遊ぶことが一層顕著であった。

家族は、父、母、本人の3人構成。母親は仕事をしている。宿題をみるといった家庭学習は困難であり、宿題はしてこないことが多かった。

2. 学級及び担任、学校

学級構成は、男子13名、女子12名、計25名である。担任（教員歴20年程度；女性）は、A児に対する主訴として、学習の遅れと無気力さをあげていた。A児を「かわいくて仕方がない」と表現し、A児の長所を認めることができていた。授業中に「頑張れ！」と言語により励ます様子が見られたが、具体的な支援方法を模索していた。担任のコミュニケーション方略は、叙述、共感、応答的な関わりが目立ち、学級の成員との信頼関係は良好であった。担任の学級運営は、児童の自発的行動や発言を尊重し、受容的な態度で接する傾向が強く、叱責は目立たなかった。学級の児童

は比較的落ち着いていた。A児に対しても親和的、好意的であり、A児の逸脱行動等については、「A！」などという口調で、注意することはあったが、ネガティブに関わることは少なかった。A児が何かをやり遂げたり、成功したりすると、学級の児童も共に喜ぶ様子も観察された。A児が困っている際（忘れ物をした等）に、担任が察して道具を渡すといった方法で援助を行っていた。

学校側は、教育センター主催の外部専門家による支援にエントリーし、今回の支援につながった。学校側は、A児の支援には協力的であり、学校内での情報共有も比較的なされていた。

3. アセスメント

姿勢制御、不注意の問題、ワーキングメモリ等の問題による学習面の困難さ、取り組みの遅さが認められる。見通しが持てる課題や視覚的に理解しやすい課題には取り組めるため、見通しを持たせる等の学習面、生活面での環境調整が必要である。本人のもつ特性に加え、援助行動の多い親和的な環境であることにより、行動全般が受け身であることが多い。特に、自発的・機能的な言語使用が少なく、それが他児とのトラブルにつながる1つの要因にもなっている。環境側も、発話機会を意図的に設定することは少なく、そのことがさらに言語使用の確立及び社会スキルの獲得を困難にしていると考えられる。無気力さへの支援としては、A児に合った学習支援のみならず、A児が自発的に活動及び表出できる機会を増やし、日常生活の中で他児・他者と相互交渉が確立できるような支援を行う必要があると考えられた。機能的な言語使用については、思春期を目前に控えた時期でもあり、思春期のサバイバルスキルとして機能するためにも、急務な課題であると考えられた。4年になり、着席維持や活動への参加が突然可能になった1つの背景には、担任との関係や学級環境の良好さが考えられる。現在の安定した状態において、自己を発揮するスキルを習得するこ

とは可能であると考えられた。

4. 支援員及び支援スタッフ

教育学部で特別支援教育を専攻する4年生（以下、支援員）が、学級に入り、一斉授業中のA児の学習支援を中心として、生活面、他児童との関わり等について支援を行った。支援員は、ボランティアや教育実習等で、典型発達児及び発達障害をもつ児童と関わった経験があった。初対面の児童と、短時間で信頼関係を形成することができ、児童の興味や心情に沿って遊びや会話を展開することが可能であった。支援員は、A児以外の児童とも、休み時間、給食の時間を中心に積極的に関わった。また、A児以外の児童に対しても、授業中での学習支援を行うことにより、他児がA児を特別視しないように配慮した。

5. 支援期間

20XX年6月～12月（夏休み期間を除く）。原則週1回、計18セッション。

6. 支援手続き

1) 支援目標

大学教員がS.Vとして関わり、7月に学校を訪問し、授業を観察した。行動観察及び生育暦等の情報から、アセスメントを行い、支援目標、支援方法を提示した。A児の状態についての整理と、支援目標及び支援方法については、担任、コーディネーター、算数専科、大学教員、支援員が同席した会議において大学教員が説明し、理解と同意を得た。会議では、A児の受動的な態度、機能的な言語使用の問題や、それを改善するための環境調整の必要性を強調した。また、支援開始時に、担任と支援員との役割分担についても話し合われた。

A児における支援目標は、以下の通りである。

①コミュニケーション能力の向上（表出機会の設定/選択肢の提示）、②授業参加と学習面の支援（A児がわかる明示的な言語指示/視覚的手がかり

りの提示/個別指示）、③活動への見通しを持たせる、④クラス内でのA児の存在感を高める。A児の有能感を高める。本研究では、①の経過を中心に報告する。

2) 支援方法及び支援員の役割

支援期間中、支援員は、毎回、A4用紙一枚の日誌を書き、大学教員（S.V）がコメントを記し、担任及び学校に提示した。学校と支援員及びS.Vの連絡調整を行うための日誌のコメントは、支援員の記述内容を受けた内容ではあったが、折に触れ、コミュニケーション支援の必要性やA児の課題を整理して伝えるようにした。

支援員は、上述の支援目標①と、学習面の個別対応を担当した。支援目標①については、具体的には、叙述：「ありがとう」、要求：「教えてください」「貸してください」の自発的表出を目標とした。学校生活のあらゆる文脈を捉え、自発的表出の機会を設定した。

支援方法は、初発の行動水準に応じて、①遅延→①間接的言語指示（「どうしようか?」と考える機会を作る）→②直接的言語指示（「何て言うの?」という段階的支援（プロンプト）を行った。

第1回目の支援をベースライン（BL）とし、直接介入は行わなかった。授業中の逸脱行動については、A児の体調や様子を見ながら、今、何を行うべきか、視覚的に理解できる手がかりを提示するなど、叱責以外の環境調整によって授業への参加を促した。

7. 分析方法

A児が登校してから下校するまでの一日を通して分析を行った。記録は、メモと録画を併用した。

1) A児について

(1) 言語表出

表出形態を、「自発」「間接的言語指示」（により表出）、「直接的言語指示」（により表出）、に分類し、セッションごとに頻度を算出すると共に、生起文脈を逐一筆記した。また、支援員以外の人

に対する使用，通常の場合と異なる文脈での使用等，般化的使用についても調査を行った。支援員不在時の様子については，担任に趣旨を伝え，観察及び記録してもらうよう依頼した。

(2) 支援目標以外の言語表出

直接指導していない自発的な言語使用が認められた場合，その表出をセッションごとに算出し，推移を分析した。

(3) 授業中の逸脱行動

授業内容と異なる行動を行っている頻度を算出した。具体的には，「読書：本を読む行為」，「うつ伏せ」である。「読書」については，A児が授業中に本を読む行為が1分以上続いた場合に，1回とカウントした。「うつ伏せ」については，授業中に机にうつ伏せになる状態が2分以上続いた場合を1回とみなした。

(4) その他

上述以外のその他のA児の変化や他の児童との関わりについて，エピソードを記述した。

2) 担任の関わりについて

担任のA児へのコミュニケーション支援機会の設定及び，声かけの変化について分析を行った。具体的には下記の通りである。

① A児の表現を引き出す関わり方

「どうした?」「どうする?」といった問いかけにより，A児に選択肢を提示する/A児が適切な表現で伝えられない時には「○○と言えばいいんだよ?」とモデルを提示する。

② A児の存在感を引き出す

A児を褒める，役割を与えるといった場面を設定する。

その他，担任の感想，学級の児童への関わり方に関する特筆すべき行動について，エピソード記録を行った。

Ⅲ 結果

1. A児について

1) 言語表出

(1) 「ありがとう」の表出形態の変化

Fig.1に，「ありがとう」の表出形態の変化を図示した。セッション2以降，1日1回は自発的表出が認められるようになった。自発的表出の頻度は，支援前期（BLからセッション9）14回に対し，後期（セッション10からセッション16）には24回と増加し，支援員以外への般化的使用もみられた。

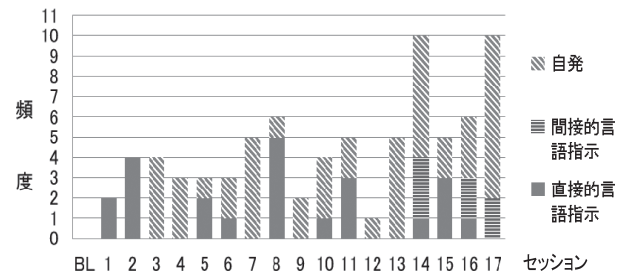


Fig.1 「ありがとう」の表出形態の変化

(2) 「教えてください」の表出形態の変化

Fig.2に，「教えてください」の表出形態の変化を図示した。機会設定が困難であったが，支援後期に，主に算数において内容の理解が困難な際に表出が可能になった。自発的な援助要請は少なかったが，漢字や平仮名が想起できない際に，「わからない」と自発的に表出することが観察された。その際，プロンプトを提示すると，「教えてください」という表現に高次化した。

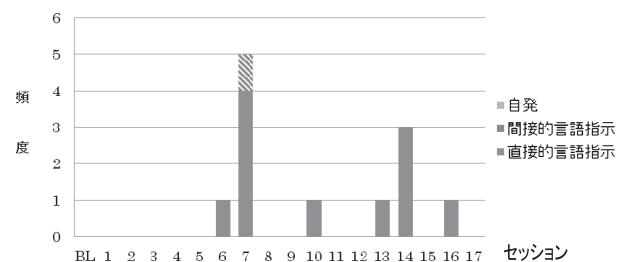


Fig.2 「教えてください」の表出形態の変化

(3) 「貸してください」の表出形態の変化

Fig.3に，「貸してください」の表出形態の変化を図示した。支援後期にかけて，自発的表出の頻度が増加した。「貸してください」が生起したの

は主に、他児に物（消しゴム・ペン）を借りるといふ文脈であった。しかし、自発的使用は増えたものの、逸話的に、他児から無言で物を借りる場面がみられた。

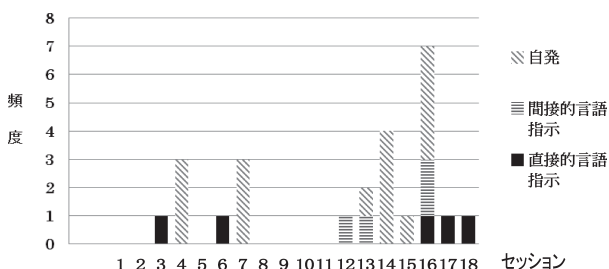


Fig.3 「貸してください」の表出形態の変化

「ありがとう」と「貸してください」という支援目標については、表出機会を安定的に設定できた。理由としては、授業中、A児が鉛筆や教科書を床に落とすことが多く、それを支援員が拾い、A児からの要求を待つ／道具をA児に手渡した後に、「ありがとう」という表出を引き出すために遅延するという文脈で表出を設定することができたためである。また、忘れ物も多く、他児に消しゴムやペンを借りる頻度が多かったため、道具を借りる時と返す時に機会を設定することが可能であった。

「ありがとう」、「貸してください」については、セッション13以降、支援終了後においても、支援員だけではなく、担任や他児に対しても自発的な表出、すなわち、般化が認められた。

2) 支援目標以外の言語表出

支援員が直接支援していない「待って」という要求が支援期間全体を通して表出されたため、推移を分析した (Fig.4)。セッション6に初めて生起し、これ以降は、ほぼ毎回「待って」という表出が認められた。A児が授業中に本を読んでいた際に、授業内容に興味を方向づけようと支援員が声かけを行った際に主に表出された。セッション7からセッション12については、表出が少なかった。セッション14は学級会の時間に、筆箱で遊ぶことがあり、注意した時に「待って」と表

出した。セッション16は、主に朝の会、算数の授業で支援員に対して表出されることが多かった。

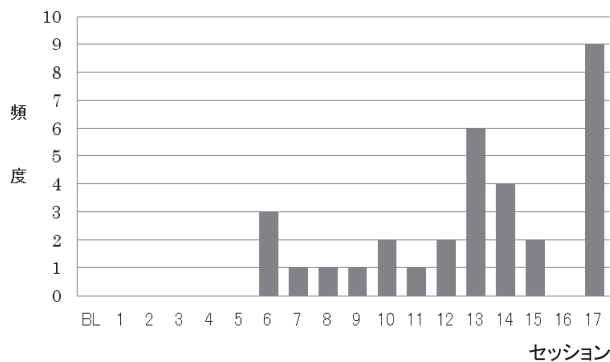


Fig.4 「待って」の自発的表出

3) 授業中の逸脱行動

(1) 読書

Fig.5に、授業中、授業内容とは関係のない「読書」行動の生起頻度を図示した。BLからセッション3は、朝の会、全ての教科において、頻繁に本を取り出し、眺めていた。支援員や他児から注意・指示を受けるとすぐに本を片付けるが、すぐに本を取り出して読んでいた。支援中盤では、本を読む頻度は減少しはじめ、支援終盤では、ほとんど生起しなくなった。セッション7頃からは、読書を行う時間が、朝の会・総合の時間・学級会と限られてきた。セッション11は、A児が読書中、他児が注意するとすぐに片付け、その後は本を取り出すことはなく、周囲と同じ作業を開始することができた。

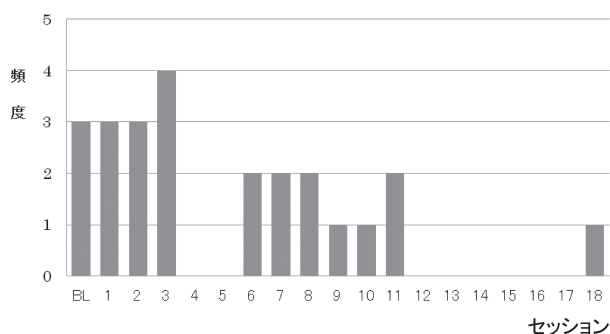


Fig.5 授業中の「読書」の変化

(2) うつ伏せ

Fig.6に、授業中における「うつ伏せ」が生じた頻度の変化を図示した。BL、セッション3は、それぞれの授業で「はー、疲れた」と表出しながらうつ伏せをすることが多かった。支援初期は、板書後、すぐにうつ伏せになることが多かった。また、A児にとって見通しが持てない授業では、本を取り出し、読み終わるとうつ伏せになることがあった。セッション5以降は、「はー、疲れた」と表出することはなくなり、うつ伏せをすることもなくなった。セッション9は、学級会活動において、うつ伏せがみられた。セッション11は、うつ伏せが生じたが、他児や支援員の声かけに応じて姿勢を正すことができた。セッション12以降、授業中に一度もうつ伏せになることはなくなり、活動に意欲的に参加しようとする様子がみられた。

以上のように、支援開始時に顕著であった授業中の逸脱行動は徐々に減少し、終盤はほとんど生起しなくなった。

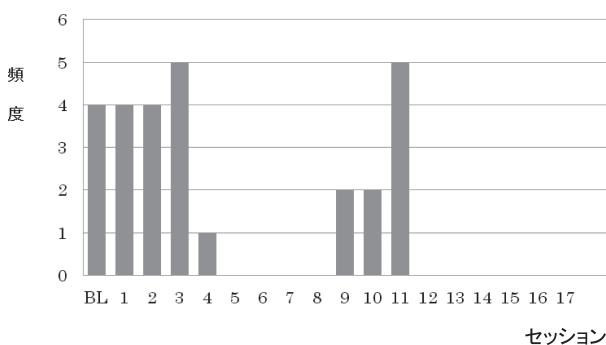


Fig.6 授業中の「うつ伏せ」の変化

4) その他

他児からA児への声かけについては、支援当初は叱責に近い表現が目立ったが、支援後半には、具体的な表現（「A、本しまうよ」等）が数多く観察された。

具体的なエピソードは以下の通りである。

- ・セッション6：「今は本を読んじゃだめだよ」

と他児が具体的な指示を行った。この時期から、A児への声かけ（注意・指示）がしばしば観察されるようになった。

・セッション7：国語の時間に、他児がローマ字を丁寧に教えている。A児が完遂したり、適切に遂行したりすると、複数の他児が「A、すごい」と賞賛した。

・セッション9以降、A児に対する声かけは、叱責ではなく、問いかけや指示が殆どとなり、婉曲的な表現が増加した。

例) A児が授業中に本を読んでいると「A、本しまうよ?」と声かけをする。

例) A児が椅子に足をあげていたり、足を組んで座っていたりすると、「A、姿勢が悪いよ」と穏やかな口調で、明確に指示していた。

・セッション14：学級会活動において、A児がコンパスで遊んでいたため、「A、コンパスをしまって?」と穏やかな口調で明確な指示をしていた。それに対してA児はすぐに応じていた。

他児は、A児以外の児童に対しても叱責ではなく、具体的な声かけ・指示をするようになった。

A児の様子について指導終盤に、担任以外の教員から「A児は明るくなった」とのコメントが聞かれた。

2. 担任について

1) A児に対する声かけの変化

担任の、A児に対する声かけの変化を Fig.7に

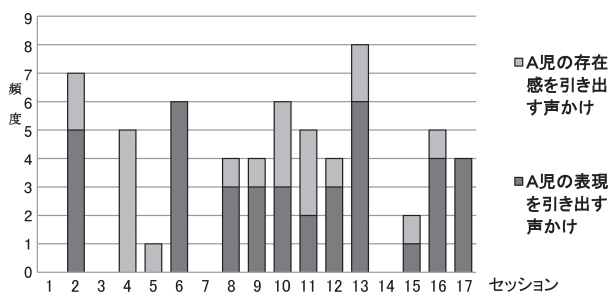


Fig.7 担任における声かけの内容

Table 1 担任のA児に対する働きかけ

| セッション | 内 容 |
|-------|--|
| 1 | 授業中、A児に対して「頑張れ」と応援した。移動教室の際、教室にA児の様子を見にくることがあった。 |
| 2 | A児に多く話しかけようとしていた。また他児の前でA児の頑張りを認める等の工夫がみられた。 |
| 3 | A児に作業のアドバイスをを行った。 |
| 4 | A児の板書を見て大いに褒めた。また算数の時間にA児が発表できる機会を作った。 |
| 5 | ・「頑張っているね」とA児の行動を認めようとしていた。 ・5分程度、A児に付きっきりで個別指導を行った。 |
| 6 | 外部者を招いた講習の時間、A児が疲れている様子だったので、声かけを多く行っていた。/体育の授業でのA児の様子を見て、「本当に成長した」と喜んで語っていた。 |
| 7 | A児が、学級会におけるクイズ問題の出し方が上達したことを、「発表も意欲的になってきた」と喜んで語っていた。 |
| 8 | 総合の時間に「できた?」と様子を見に来ることが数回あった。 |
| 9 | 学級会でA児に「こういう時は〇〇と云えばいいよ」「〇〇と云ってごらん?」と助言していた。またA児の板書に対して「きれいに書けているね」と褒めていた。 |
| 10 | A児に「がんばれ」「ファイト」と、何度も応援、励ましていた。 |
| 11 | ・言語指示ではなく、行動によって、A児の身の回りの支援を行っていた。(机の上を整理する等) ・朝の会で今月のめあてを発表する時に、A児がことばにつまっていたので、「僕のめあては・・・」とA児が発言しやすいように促した。 |
| 12 | 学級会において、司会者である児童に、「Aが手を挙げているよー」とA児が発表できるように手助けを行った。 |
| 13 | 国語の授業で「作文書くのと、絵文字発表するの、どっちがいい?」「がんばる?どうする?」と選択肢を出し、質問していた。また「こういう時は、お願いしますって云ってごらん?」と助言した。 |
| 14 | 言語指示ではなく、無言でA児の姿勢を正した。 |
| 15 | 言語指示ではなく、無言でA児の姿勢を正した。 |
| 16 | 個別指示を多く行っており、「どうする?」と、A児が次の行動の見通しがもちやすくなるようなことばがけを行っていた。 |
| 17 | 個別指示を多く行っており、「どうしたの?」「なんて言うの?」と、A児と個別のコミュニケーションが目立った。 |

図示した。また、分析対象としたA児に対する声かけが生起した文脈と具体的な関わり方、さらに、今回の分析対象からは除外しているが、A児に対する特筆すべき関わりや、A児へのコメントを、Table 1に示した。「A児の表現を引き出す」、「存在感を引き出す」声かけは、支援開始時においても生起していたが、セッション9以降、双方がいずれもほぼ毎回、生起するようになった。他にも、比較的得意な教科において、A児を意図的に指名することや、A児の努力を皆の前で認める働きかけが認められた。

2) その他

支援終了後、担任自身が、A児に対し、「声かけの工夫」(ありがとう、ごめんなさい等)、「問いかけ助言」(どうしたの? どうしようか?等)を自覚的に行うようになったと述べていた。また、支援員及び大学との連携を通じた成果として、A児の変化と共に、担任自身が「通常学級における特別支援教育を学ぶことができた」「担

任としてできる支援を考える機会となった」「学級への良い影響があった」と語っていた。

IV 考察

機能的な言語使用について継続的に支援を行った結果、「教えてください」以外は、安定的な表出及び般化が認められた。般化が可能になった要因は、1つには、偶発的に生起した機会を捉えたという支援プロセスの効果があげられる。A児にとって必然性のある場面であり、換言すると、A児の意図に沿って支援を行ったことが効果的であったと考えられる。

2つめは、上述の方法を採用したことによって、1つの場面だけではなく、複数の場面(時間帯、教科、前提)や、複数の他児を対象とすることが可能であったことが効果的に作用したと考えられる。

3つめは、今回の支援では、偶発的な機会を捉

える方法と、一定の文脈における支援を繰り返すという2つの方法が組み合わされていたことがあげられる。原則としては、偶発的な機会をとらえる方法を採用したが、結果的には、既に述べたように、「ありがとう」、「貸してください」は物の貸し借りや落とした物を拾った場面であり、「教えてください」は、算数が主な支援機会であった。機能的な言語使用を促す代表的な言語指導法の1つに、共同行為ルーティン法があり、長崎ら(1998)等で報告されている。構造化された共同行為ルーティン場面の繰り返しが、場面に関する知識や行為系列の獲得を促すと共に対象児の認知的負荷が軽減されることにより、文脈に埋め込まれた語彙の獲得や機能的使用が可能になるという理論的背景をもつ。今回の支援では、A児にとって必然性の高い場面が繰り返されたことにより、共同行為ルーティンに類似した効果が得られた可能性がある。

一方、直接支援していない「待つ」という要求が自発的かつ安定的に表出されるようになった。このことは、A児が言語を機能的に使用できる手段として活用し始めた可能性を表している。この背景としては、上述の支援目標を、本児が機械的にパターン学習したのではなく、機能的に獲得したことが影響していると考えられる。

一方、支援機会の設定が難しく、自発的表出の生起頻度も少なかったのは「教えてください」であった。自閉症スペクトラム児における教示要求の習得の困難さは、実験室という、刺激を統制したインテンシブな支援が可能な場においても指摘されているものの(佐竹・小林, 1994)、本研究では、通常学級という偶発的な機会を捉える方法によっても、自発的表出の萌芽が認められた。しかしながら他の表出に比べ、表出機会は少なかった。表出機会の設定が困難であったのは、A児が学習時に問題解決に困っていても、自力で解決する、あるいはしようとする力があつたことも1つの要因と考えられる。教示要求の獲得は、佐竹(1994)らの研究でも指摘があるように、自閉的

傾向のある児童において、獲得は容易ではない。その理由は、①獲得した行動を状況に応じて使い分けることに困難性を持つこと、②自閉症児は要求機能を早く獲得するものの、教示機能の獲得は困難性を持つこと(井上, 1998)等が考えられる。また、先行研究では、実験室において、表出が生起する場面を意図的に設定しているが、今回は、偶発的な機会を捉える方法を採用したため、場面設定が困難であり、そのことが表出の少なさに影響したといえる。さらに、A児については、「教えてください」という明確な援助要請表現ではなく、「わからない」という表現を自発的に使用することがしばしば観察された。A児にとっては、「わからない」という表現が援助要請であった可能性があり、「教えてください」という表現は、現時点ではやや困難であった可能性もある。「わからない」という表現に対し、即時に応じることによって、聞き手の解釈を必要とする表現ではあるものの、援助要請という機能自体の自発的使用を促す支援につながったと考えられる。実際、支援終盤に、「わからない」という表出直後にプロンプトを行うと、表現が高次化したことから、さらに支援を継続することによって、「教えてください」という自発的表出を習得した可能性もある。

学習場面において援助要請が表出されるためには、学習内容の理解や、学習に向かう動機付けも必要である。算数という教科で援助要請が生起したのは、A児にとって、算数が最も得意な教科だったことに起因している。通常学級での援助要請の習得については、学習面への支援と共に、援助要請を行う動機付けへの配慮が特に重要であろう。

一方、「貸してください」については、安定的な自発的使用が可能になったにも関わらず、支援終盤においても、無言で他者の道具を借りるという行為が生起した。このことは、A児における言語使用の必然性や、暗黙のルール理解の問題等が背景にあると考えられ、継続的な支援の必要性

を示唆している。

支援開始時に顕著であった授業中の逸脱行動が激減し、終盤はほとんど生起しなくなった。この背景としては、①担任との良好な関係が基盤となったこと、②授業中、担任が意図的にA児に質問したり、A児の存在感を強調するような働きかけが増加した、③②も影響し、自発的・機能的な言語使用や、全般的な活動への積極的な参加が認められるようになるなど、課題や活動への能動的参加が可能になったこと等が考えられる。機能的な言語使用は、自己効力感を得やすい(多賀谷ら、2008)ことも作用している可能性がある。

一方、担任は、支援開始前から児童と良好な関係を築けていたが、支援を通して、A児の表現を引き出したり、存在感を引き出したりする声かけが増加し、A児が授業に参加しやすい環境を整えていた。先に述べたA児の様々な変化の要因として、担任の働きかけが関与していた可能性を示唆するものである。担任のポジティブな声かけが安定的に生起した要因としては、①支援目標の意義を理解したこと、すなわち、表出機会を設定したり、自発的表出を促すことの意味を理解したこと、②支援員が学級に週に1回参加したことで負担が軽減し、A児の様子を観察できる機会が増えたこと、③支援員の働きかけが1つのモデルとして作用したことが考えられる。通常学級の中で「個」に焦点をあて、継続的に支援するためには、教員自身が、支援目標の意義と方法を熟知できていることが必要である。一般的には、支援目標の意義は理解できていても、口頭で提示されるだけであったり、具体的な方法が提示されなかったりした場合、継続的かつ効果的な関わり方は困難であることも少なくないと考えられる。支援員が定期的に学級に参加し、支援方法を具体的に提示したことに加え、A児の変化を目のあたりにすることにより、具体的な関わり方をイメージできた可能性がある。反対に、支援員自身も、担任の良好なコミュニケーション態度や他児との関わり方がモデルとなり、関わり方が変化して

いった可能性もあり、この点については今後検討していく必要がある。三島・宇野(2004)が指摘しているように、教員のもつ「受容」「親近」が児童の「意欲」「楽しさ」に影響するなど、学級全体の雰囲気及ぼす教員の影響力は、非常に高い。教員自身の技術や教育観の変容は、学級が変わっても適用できる汎用性が高い重要なスキルとなると考えられる。

A児の担任は、支援開始前からコミュニケーション態度が良好であり、A児の長所をよく理解していた。そのことが、短期間による成果の大きな背景となっていると考えられる。そのため、今回の事例が一般的事例とは言えないであろう。しかしながら、支援目標の意義理解、具体的な方法の提示、モデル提示は、多くの教員にとって汎用しやすい支援方略ではないかと考えられる。

他児の変化については、今回の分析だけでは要因を解明することは困難であるが、担任の関わり方の変化、支援員の関わり方の模倣、児童自身の発達の変化が背景として考えられる。

V まとめと今後の課題

本研究を通し、支援員の活用に関する可能性が改めて示唆された。担任と支援員が協力・連携し、支援目標を理解し、機会を捉えて意図的に関わったことが、構造化されていない授業場面、週に1回という頻度であっても、A児における言語使用をはじめとした様々な変化をもたらしたと考えられる。「ありがとう」等の機能的な言語使用については、担任よりも、1対1で頻繁に児童に関われる支援員が、意図的に関わったことが大きく関与しているといえる。今回の事例のみでは、支援員の効果を一般化することはできないが、今回の結果は、支援員活用の大きな可能性を示唆しているといえる。今後、複数の事例について検討していくことが課題である。一方で、A児に関しては、学習面の遅れについて、6カ月という期間だけで大きな成果を上げることは困難で

あった。この点についても、今後検討していく必要がある。

支援員の配置や T-T といった複数教員による教授活動において重要なのは、単なるマンパワーの増加ではなく、支援目標の共有や、明確な役割分担など、ミクロなレベルでの連携である。そのためには、支援員の質の向上が急務である。自治体によっては、研修制度を設けているところもあるが、知識・技術両面において定期的な研修を提供することや、支援員採用時の基準を定めるなど、何らかの改革が必要であろう。同時に、教員を養成する専門機関においても、教科教育のみならず、学級経営や特別支援教育に関する幅広い知識・技術、その基盤となる哲学等々について効果的に教授し、資質を向上させていく必要がある。

[謝辞]

本研究の実施に際し、多大なるご協力をいただいた小学校の校長先生、担任の先生をはじめとする諸先生方、A 君とご家族、ならびに、Z 教育センターの皆様にご心より感謝申し上げます。

引用文献

- 井上雅彦 自閉症児における他者への教示言語行動の獲得と般化 発達心理学研究, 9, 3, 1998, 179-190.
- 井上清一・高山佳子 通常の学級に在籍する「特別な教育的ニーズを持つ児童」の実現—支援体制に向けて— 横浜国立大学教育人間科学部紀要. I, 教育科学, 7, 2005, 69-82.
- 梶 正義・藤田継道 通常学級に在籍する 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, 2006, 243-252.
- 興津富成・関戸英紀 通常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, 2007, 315-325.
- 三島美砂・宇野宏幸 学校雰囲気及ぼす教員の影響力 教育心理学研究, 52, 2004, 414-425.
- 長崎勤・佐竹真次・宮崎眞・関戸英紀 スクリプトによるコミュニケーション指導—障害児の豊かな

- かかわりづくりをめざして— 川島書店, 1998.
- 小野里美帆・長崎勤・奥玲子 おやつ共同行為ルーティンによる 4, 5 歳ダウン症児への言語・コミュニケーション指導—おやつスクリプトと言語の獲得過程— 心身障害学研究, 24, 2000, 75-85.
- 小野里美帆 発達に問題をもつ幼児を対象とした親子支援プログラム開発の試み (1) 自閉症幼児に対する要求伝達の促進—事例報告を通して— 洗足論業, 34, 2005, 45-54.
- 佐竹真次・小林重雄 自閉症児における既得の表現とは異なる教示要求表現の形成とその機能的差異 特殊教育学研究 32, 1, 1994, 27-32.
- 関戸英紀 —自閉症児における応答的発話の習得— 共同行為ルーティンによる言語指導を通して— 特殊教育学研究, 36, 1, 1998, 29-37.
- 関戸英紀 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—有効な支援を行うための要件の検討— 特殊教育学研究, 42, 1, 2004, 35-45.
- 関戸英紀・信田恵美子 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—A 児のやりとりの形成を中心に— 特殊教育学研究, 4, 2002, 175-184.
- 多賀谷智子・佐々木和義 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, 2008, 426-439