

# 公立小学校における特別な教育的ニーズのある児童を含む 全ての児童へのスクールワイドの多層支援モデルの開発

堀部 要子 (2019 年度修了)

## 1. 研究の背景

公立小学校には、障害に起因する教育的ニーズのある児童だけでなく、学習困難、不登校、いじめ、虐待、非行等の諸問題が深刻化し(高橋, 2007), さらに貧困やニューカマー等を背景にした児童も在籍しており(志水, 2003), 多種多様な教育的ニーズへの対応が迫られている。「障害なのか障害でないのか」という二分法には意味はなく、実際に学校にいる児童は多様である(井澤, 2019) という現状を見据えた支援が必要不可欠なのである。

しかし現行の特別支援教育は、障害に起因する教育的ニーズのある「個」に対して適切な指導及び必要な支援が行われることを前提としており、それ以外に起因する教育的ニーズのある「個」や、特別な教育的ニーズのある児童を含む「集団」への支援を想定したものではない。制度面においても通級指導教室が不足し(伊藤ら, 2015; 大久保ら, 2018), 多様な困難・ニーズを有する子どもの急増に対して、特別支援教育の枠では収まらないことは明らかである(高橋, 2007)。障害があると思われる子どもだけを対象にするのではなく、障害のない子どもを含む「学級全体」(学校全体)を対象に指導を浸透させる必要がある(安彦, 2013), 多様な教育的ニーズのある「個」への支援とともに、彼らを含む「集団」全体への支援が求められる。そしてそれを具現化するためにも、学校規模(スクールワイド)の支援モデルが必要なのである。

小学校における特別な教育的ニーズのある児童への指導・支援に関する研究動向をみると、対象が1, 2名のものが多く、特殊教育の時代から引き続き「個」への指導・支援

に力点が置かれており、通常の学級に在籍する発達障害あるいは発達障害の疑われる児童への指導・支援に関する研究が多い(堀部, 2019) という状況にある。その一方で、発達障害児を主の対象としながらもその周辺にいる幅広い対象児への支援が必要とされる状況があり(浜谷, 2012), 「個」だけではなく学級という「集団」を指導・支援の対象としている研究が少なからず存在することが認められた(大久保ら, 2011; 関戸ら, 2011)。

「学習面」「行動面」の困難さへの指導・支援に関する研究動向に視点を移すと、学習に関しては、読み書きが最も多く、その内容としては、音読や作文、特殊音節表記、漢字、語彙指導、仮名文字等において、対象児の認知処理の特性に応じた指導・支援や、先行研究の理論を適用した研究が多くみられる。行動に関しては、応用行動分析の手法や相互依存型随伴性、機能的アセスメント、非随伴強化手続き、階層的な予防アプローチ PBS(Positive Behavior Support: 以後, PBS), 認知行動療法, 社会的スキル訓練(Social Skills Training: 以後, SST), CSST(Class-wide SST), 機会利用型 SST, 個別・小集団の SST, 標的行動や学級適応のためのコンサルテーション等がみられる(堀部, 2019)。

「学習面」も「行動面」も、研究の内容は多岐にわたっており、理論や技法の多様化が進み教育実践の選択肢と可能性が広がったともいえるが、「学習面」と「行動面」の両面の指導・支援を行っているものは認められなかった。公立小学校には、多種多様な教育的ニーズのある児童が在籍しており、そのニーズが学習面にある場合、行動面にある場合、さらに両面にある場合が考えられる。つまり「学習面」「行動面」のいずれかへの支援だけでなく、両面への支援方略が

必要なのである。特別支援教育の枠を超えたスクールワイドな視点での「個」と「集団」, 「学習面」と「行動面」への包括的な支援が求められる。

一方米国では、階層的なアプローチである学習支援モデルの RTI (Response to Intervention : 以後, RTI) (Fuchs, D. et al., 2006), 行動支援モデルの SWPBS (School-Wide PBS) (Crone, D. A. et al., 2003) という「集団」から「個」へと対象を絞り込んでいく支援モデルがある。RTI も SWPBS も, 学級 (学校) という集団への支援から, 対象を絞り込みながら個別支援に移行するプロセスでスクリーニングやアセスメントが必要であり, 専門性や人材の確保, 土台となるシステムの構築が前提条件として必要になる。

また齊藤ら (2009) は, 米国の「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: 以後, SAM)」を紹介した。SAM は前出の RTI を基盤にしたモデルで, 教育的取り組みを「学習面」と「行動面」の 2 つのシステムに分け, 教育的取り組みを 1 次的な取り組み, 2 次的な取り組み, 3 次的な取り組みの 3 層構造に分けて検討することを特徴としている (五十嵐, 2016)。SAM からは, 公立小学校に在籍する全ての児童への支援が実現できる方法として有用な示唆を得たが, 課題があった。2 次的な取り組みに進まなかった多数の児童へは, その後どのように指導・支援がなされるのかという点, 早期から明らかに著しい困難さを示している「個」(児童) には, 段階を経ずに早急にアセスメントに基づく支援を開始すべきであるという点, 米国のモデルが学校体制や組織が異なる日本の公立小学校で実施可能かという点である。SAM から得た示唆を参考にするとともに, 本邦の実情に合う「学校全体で取り組むモデル」を検討する必要がある。効果が実証された学校教育の実践をモデル化する研究が必要である。

なお, スクールワイドの包括的な支援の実現のためには, 校内支援システムを構築し運用させることが必要である。従前の校内支援体制に関する実践課題をふまえ, 実効性のある校内支援システムの在り方を検討するとともに, 教職員の役割についても検討したい。日々の教育活動全般を掌握している校内の教職員による具体的な手続きや, 実践に基づく支援の内容や方法, 支援システムの構築・運用プロセスの詳細を示すことで, 再現性の高い, 各学校が実際に活用できる支援モデルを提案できるのではないかと考える。

## 2. 研究の目的と方法

本研究の目的は, 公立小学校に在籍する特別な教育的ニーズのある児童を含む全ての児童を対象とする, 包括的な支援のためのスクールワイドの多層支援モデルを開発することである。なお, 包括的な支援とは, 「個」と「集団」への支援, 「学習面」の困難さと「行動面」の困難さへの支援を包括的に行うことを示す。

筆者が勤務した公立小学校 2 校において, 学校にある教育課題改善のためにスクールワイドの実践 (包括的な支援) を行い, 評定結果の解析による定量的な分析と観察及び対象者の記述等による質的な分析から, その効果を検証する。全校児童を対象としたアクション・リサーチ (action research) を取り入れた実践的研究である。

本研究において開発する支援モデルは, スクールワイドで行った包括的な支援の内容と方法の検討, 校内支援システムの構築・運用プロセスの検討を経て, かつ効果が実証された実践的研究をモデル化したものである。

## 3. 各章の概要

第 1 章「校内支援システムの構築と運用」では, 多様な教育的ニーズのある児童への支援のための仕組み (システム) を構築・運用し, その有用性を検討した。実践課題を検討した上で, 特別支援教育コーディネーター, 校内委員会, 支援者 (保護者・教職員) への支援, 教職員間の共通理解と連携に着目して, 校内支援システムを構築した。システムの運用の結果, 効果的な支援を具現化できるようになるとともに, 3 名のコーディネーターシステムの有用性, 3 つの校内委員会の意義, 保護者への支援としての相談システムの効果, 教職員への支援システムと担任教師へのサポート体制の意義, 教職員間の共通理解と連携の促進等が認められ, 第 1 章における校内支援システムの有用性が示された。しかしながら, 時間及び人的リソースの制約から, 校内委員会全体会の対象となった児童全員に対して, 校内支援システムを運用した「個」への支援を実施することができなかった。公立小学校に在籍している特別な教育的ニーズのある児童の人数は多く, より多くの児童への支援の実施が課題として示された。

出し学習支援」の内容と方法及び学習支援システムについて検討し効果を検証した。

全校スクリーニング検査（3月，11月）と観察の結果から，取り出し学習支援（第2層）が必要と考えられた児童を対象に，保護者・本人への参加確認をした上で，毎週1回朝15分間という継続的で短時間の取り出し学習支援を実施した。その結果，スクリーニング検査結果の比較では，特殊音節平仮名单語聴写とカタカナ文字聴写に有意な正の変容が認められた。さらに3群間（通常群，取り出し群，通級群）の検査結果の比較では，「取り出し群」の得点の上昇が最も大きく，第2層の学習支援の効果が明らかになった。また，学習支援システム構築・運用に際し，特に有効に機能したのは，コーディネーター会議と保護者・本人への相談システムであった。

「取り出し学習支援」は，スクールワイドであるために「より多くの児童」を対象にすることが可能となり，学習面での困難さを示す児童の基礎的な学力を保障し，学習面の教育的ニーズの早期発見や後続学習へのマイナス影響の減少に貢献できる効果的な方法であると考えられる。

**第4章「スクールワイドの行動支援Ⅰ：スクールワイドSSTの導入方法の検討」**では，通常の学級には「学習面」だけでなく「行動面」の困難さを示す児童も在籍していることから，行動支援方略としてSSTを取り入れ，スクールワイドSSTの導入方法を検討した。具体的には，コミュニケーションに関するSS(Social Skills：以後，SS)の「聞き方，話し方，あいさつ」に焦点化した短時間（15分間）の学級単位の集団SSTを16回（5か月間）全学級で実施した。その結果，特に3年生，次に6年生においてより顕著な効果が示され，児童だけでなく，担任教師にも自身のSSを意識したかわり方をするようになるという，ポジティブな変容が認められた。最終的にスクールワイドSSTの導入方法を，①朝短学活枠での継続的な時間の確保，②担任教師によるSST，③学級集団へのSST，④全校SSTの土台となる校内システムの整備，と整理した。

なお，すでに適応の問題が顕在化している児童については集団SSTのみではポジティブな変容が期待できない。行動支援の継続と，「集団」への支援だけでは効果がみられない児童への支援方法の検討が，課題として示された。

**第2章「クラスワイドの学習支援：「書き」の効果に着目した多層の読み書き指導モデルの検討」**では，読み書き障害周辺群を含む通常の学級「集団」を対象に，多層（3層）の指導モデルを用いた特殊音節表記の読み書き指導を実施し，その効果を検討した。指導の結果，「読み」「書き」ともに指導実施群の得点が比較対照群の得点を上回り，さらに「書き」においては指導実施群の低得点者がいなくなり，指導の効果が明らかになった。学級「集団」への対象を絞り込みながらの3層の指導による，学習面の困難さを抱えた児童の早期発見と，より早い段階での困難さの改善の可能性が示された。中でも，補足的な指導で児童の誤りを修正した2層目と，集中的な指導で児童の重篤な困難さを改善した3層目の重要性が示された。さらに，「読み」よりも「書き」に，特別な指導の効果が早く現れたことから，「書き」の習得で得られた効果が，「読み」の習得に影響を与える可能性が示唆された。

通常の学級「集団」を対象とした多層の指導は，担任教師にもう一人加わり，二者が連携を図れば実現可能である。二者間での時間の調整と，取り出しに向けての説明方法が課題であり，それが解決できればどの学級でも実施可能であり，有効に機能する支援システムになり得る。

**第3章「スクールワイドの学習支援：学校全体で取り組む継続的な短時間取り出し学習支援の効果」**では，対象とする「集団」を学校規模（スクールワイド）へと拡大し，第1層では全校児童を対象とした「授業のユニバーサルデザイン化」，第2層では抽出された児童を対象に補足的な学習支援を行う「取り出し学習支援」，第3層では通級指導教室等でのアセスメントに基づいた「個に特化した学習支援」という3層の学習支援実践を分析した。前章の課題をふまえ，第1層は1年間を通して実施するとともに，当初より学習面の著しい困難が認められた児童については第2層を経ずに第3層の学習支援に進んだ。

公立小学校では第1層にあたる全員への指導（通常教育）はすでに各学級で行われており，第3層にあたる集中的な指導（個に特化した指導）は特別支援学級または通級指導教室で行われているが，第2層にあたる介入指導はどの学校現場でも実施されていないというのが実情であろうことから，第2層に焦点化し学習面の困難さを示す児童への「取り

第5章「スクールワイドの行動支援Ⅱ：学校全体で取り組む継続的な短時間 SST 実践の有用性」では、前章までの課題をふまえて、第1層では全校児童を対象にした「スクールワイド SST」、第2層では抽出された児童を対象にした「取り出し小集団 SST」、第3層では特に学校適応の問題が顕在化している児童を対象にした通級指導教室等での「個に特化した SST」という3層の行動支援を行った。そのうちのスクールワイド SST (第1層) と取り出し小集団 SST (第2層) に焦点化し、前章で得た導入方法に基づいた継続的な短時間 SST 実践を行った。具体的には、前年度末検討と共通理解、スタッフトレーニングと保護者周知を経て、担任教師による短時間 SST を計25回(1年間)全学級で実施した(第1層：スクールワイド SST)。その後コーディネーター会議で取り出す児童を検討し、保護者・本人への参加確認をした上で、12月末より短時間 SST を計9回実施した(第2層：取り出し小集団 SST)。

実践の結果、スクールワイド SST (第1層) では、児童のスキルの向上と般化、児童間の関係の改善が認められ、その効果が明らかになった。中でも児童の自己評定において、低学年より高学年、自己評定の高い群より低い群に、より大きい有意な正の変容が認められ、正の変容が起きにくいと考えられる群に有効な行動支援方法であることが示唆された。毎週1回のSSTの時間が教室で他児とかかわる機会であり、長期間にわたる継続的なSSTを体験することで、児童は相手とのかかわり方を習得していったと推察される。取り出し小集団 SST (第2層) では、回数を重ねるうちに笑顔が増え、学級のような固定的あるいは多人数の集団ではコミュニケーションがとりにくい児童にとっても、楽しく活動できる場となった。このように、第1層、第2層の効果は明らかであり、継続的な短時間 SST 実践の有用性が示された。中でも、全校児童を対象に行うスクールワイド SST (第1層) は、特別な教育的ニーズのある児童を含む全ての児童への行動支援方法として有意義であったと考える。

#### 4. 結論：スクールワイドの多層支援モデルの開発

本研究においては、校内支援システムを構築・運用し、特別な教育的ニーズのある「個」への効果的な支援を具現化した。しかしニーズのある児童全員への支援は時間及び人的リソースの制約から難しく、そこで学校に在籍する全ての

児童「集団」への支援に着目した。そして、「集団」への支援として、学校に在籍する全ての児童を視野に入れた包括的な支援を実施した。その結果、各章の概要で述べたような効果が示された。ただし「集団」への支援だけでは、ポジティブな変容がみられない児童には「個」への支援も併せて行う必要が生じた。つまり、「個」と「集団」の両方への支援は、それぞれのメリットとデメリットを補完し合い、特別な教育的ニーズのある児童だけでなく、全ての児童の発達を保障する方略であるという結論に至った。そして、実施した支援の内容と方法及び校内支援システムの検討、効果の検証で得られた結果より、支援モデルを開発した。

「スクールワイドの多層支援モデル」は、「個」への支援モデルと「集団」への支援モデルを融合させ、「集団」への支援モデルの中央部分に、「個」への支援モデルを軸として貫く形で導き出した。軸にある対象児童を、支援者である保護者と教職員が囲み、中心軸からみると2層で構成されている。さらにその外側に、「集団」への支援が入れ子の形で、第1層のユニバーサルな支援、第2層の補足的な支援、第3層の集中的な支援へと、内側に向かって3層で構成されている。併せて5層で構成された円柱形の支援モデルの、左側には学習支援、右側には行動支援に関する各層の内容・週時程・対象児童・指導者・スクリーニングや評定尺度等の詳細を示し、その下に校内支援システム構築・運用の要件を示した。

「個」への支援は、上から下に向かって対象児童と支援者への支援が行われる。「集団」への支援も、基本的に上から下に向かって進むが、第1層、第2層、第3層と順に支援を進めるだけでなく、早い段階から第2層の取り出しでの補足的な支援を行う場合や、年度当初から第3層での通級指導教室等での集中的な支援を行う場合がある。「個」への支援の対象児童(中央軸)は、手順に沿った支援を受けると同時に、「集団」への支援も受ける。「集団」への支援では、年度末まで同じ層の場合もあれば、層を移動する場合もある。いずれにしても、「個」と「集団」への同時並行的な支援を行うことで、特別な教育的ニーズを含む全ての児童への支援が成立するのである。

発達障害児等への対応やいじめ、不登校など、現在の学校現場が抱える教育課題は多い。本研究で提起した「スクールワイドの多層支援モデル」に基づく実践は、公立小学校にある教育諸課題の改善につながる可能性がある。