

通常の学級における特別支援教育プログラムの開発 —愛着の観点をふまえ「見方を変えて味方になる」指導を目指して—

発達臨床支援高度化コース

16AD102

金子美里

【指導教官】 長江 清和 山中 冴子 尾崎 啓子

【キーワード】 有能感・関係性・自律性 個別の指導計画 愛着の問題 内発的動機付け

1 はじめに

平成24年の文部科学省の「通常の学級に在籍する発達障害のある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」において、6.5%の児童生徒に学習面又は行動面に著しい困難を示すとされた。また、核家族化や貧困、単身家庭の孤立化等の問題も見られ、児童相談所における児童虐待の相談対応件数は12万人を超えた(2017,厚生労働省)。愛着に問題のある児童への指導も必要となっている。

一方、中教審からは平成24年にインクルーシブ教育システムの構築についての報告がされており、今後も通常の学級における発達障害のある児童への指導の充実が求められると考えられる。教師の大量退職に伴い年齢構成も大きく変わり、経験の少ない教師も多くなった学校現場において、多様化した問題を抱え、支援の必要な児童への指導方法に戸惑う教師も多いと考えられる。

しかし、現場の多忙化から、文部科学省も教師の負担軽減を目指していることもあり、資質向上の研修会に取れる時間も限られている。

以上のことから、通常の学級の教師が短時間で簡便に活用できるプログラムを開発し、児童への見方を変えることで指導方法の変容と、信頼関係の構築へとつながるよう、本研究題目を設定した。

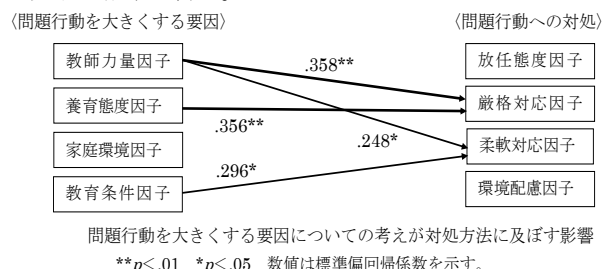
2 研究題目設定の理由

2.1 教師特有のビリーフ(信念・価値観)

近年、通常の学級の児童の問題行動への指導や支援が困難となっていることの要因は、教師の実態把握や指導の方法にも関係があると予想されたため、平成24年に以下のような調査を川島町で実施した。教師は「こうでなければならぬ」といった信念や価値観を持っていると言われ、それが高いと柔軟性を失った指導の傾向がある、という結果が出ている(河村1998)。教師はその信念の高さや価値観ゆえ、問題行動のある児童に対し有無を言わせぬ厳格な指導となり、それが二次障害にもつながる可能性があるのではないかと考えた。そこで発達障害のある児童の問題行動を大きくする要因についての教師の考えと、その対処方法となる指導行動の特徴を明らかにするため2.2の調査研究に進んだ。

2.2 調査研究から(平成24年 川島町にて実施)

- (1)目的 発達障害のある児童の問題行動を大きくする要因についての教師の考えと、その対処方法となる指導行動の特徴を明らかにする。
- (2)方法 川島町にある小学校6校に在籍する管理職を除く全ての教師を対象とし質問紙調査を実施した。質問紙は①フェイスシート②問題行動を大きくする要因についての教師の意識を測定する28項目③問題行動に対処する教師の指導行動を測定する17項目の3つの内容から構成した。②と③については因子分析(主因子法、Varimax回転)を行い、潜在因子を抽出した。さらに、問題行動を大きくする要因についての教師の意識が、その問題行動の対処となる指導行動に及ぼす影響について重回帰分析を行った。
- (3)結果 73名から回答を得て、回収率は76.3%であった。①については「教師力量因子」「養育態度因子」「家庭環境因子」「教育条件因子」の4つの因子が取り出せた。②については「放任対応因子」「厳格対応因子」「柔軟対応因子」「環境配慮因子」の4つの因子が取り出せた。問題行動を大きくする要因についての教師の意識が、問題行動の対処となる指導行動に及ぼす影響を明らかにするために、因果モデルを想定した重回帰分析を実施し以下の結果を得た。



- (4)考察 分析の結果から、『問題行動を大きくする要因を教師の力量や姿勢に問題があると捉える』という教師力量因子は、「厳格対応因子」と「柔軟対応因子」の両方に統計的に有意な正の影響を及ぼしていた。よって、児童の問題行動が激しくなった際、教師はその真面目さから自分の指導を省みるがゆえ「児童の良い面に目を向け活躍できる場を作る」といった項目に代表される柔軟な対応をする傾向がある一方、「問題行動には理由を問わず毅然とした態度で接する」といった厳格な対応をとる傾向も持ち合わせていると示唆される。また「家庭の

養育態度に問題がある」と考える際にも教師は厳格な対応をする傾向も見られたことから愛着に課題のある児童に対しても厳しく対応する傾向があると示唆される。

調査研究の結果からも、通常の学級の教師が児童の問題行動に対し、その表面だけでなく背景や要因（愛着の課題等も含む）について正しく把握し、指導方法の変容に結びつく手立てが必要であると考え、本プログラムを作成しようと考えた。

3 研究のねらいと期待する効果

通常の学級の教師が、児童の問題行動に際し、その背景要因等にも目を向け、見方を変えることで指導方法の変容、そして信頼関係の構築をねらい、本プログラムを開発する。全ての教師の資質向上につながるプログラムとなることを期待している。簡便に活用でき現場の研修会の時間を短縮し「60分で見方を変えて味方になれる」プログラムを目指している。以前作成したプログラム vol.1 (2012)での反省を生かし、内容やシステムをより使いやすくすることでより多くの教師に役立つものになると考える。

平成29年度、本プログラムは試作として川島町教育委員会の協力を得て、川島町6校の小中学校で実施しており、今後地域の教育課題に応えることも期待している。

4 研究について

4.1 研究の概要

本研究は以下の三つの内容で構成した。

(1) 課題研究と有能感・関係性・自律性との関連

調査研究から、教師は愛着に課題のある児童への指導に厳格な対応をする傾向がある。杉山(2009)によると「親や教師の厳しい叱責」や「いじめ等の迫害体験」により、二次障害へや非行へとつながる可能性が高まるという。また橋本(2007)によると非行と虐待についての研究から「問題を親と子という一元的に見るのではなく、様々な角度から多面的に見て支援することが必要である」としている。これらのことから愛着の問題に着目しながら、児童の問題行動の背景を多面的な視点で見ていくことが必要であると考えた。今まで学校現場では、学習や行動の表面上の課題について見るが多かったが、本研究ではこれに愛着の課題や、教師や子ども同士の関係性の課題等、見えづらい背景を多面的に考えられる視点が必要だと感じた。

そこでアドラーの3つのライフタスク(人生の課題)に出会った。和井田(2016)によると「アドラーの唱えるライフタスクは愛着、交友、仕事であり、子供の生活に置き換えると家族、学習、学級である」という。これは愛着の問題を含めながら児童の実態を多面的に見ることもなり有効な視点であると考えたことから本プログラムに取り入れた。

(2) 実地研究と有能感・関係性・自律性との関連

愛着の課題で、最も大きな心身の傷を負っているのは虐待であると考え、県内外の情緒障害短期治療施設や学会、研修会からその課題を乗り越えるための支援

に共通しているものは何かを考え学んだ。特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室や、高等学校等にもその支援に共通しているものを研究したものが「有能感・関係性・自律性」であり、この3つを支援の大きな柱としてプログラムに位置付けた。

(3) 通常の学級における特別支援教育プログラム開発 課題研究・実地研究から得た知見を生かした。

(1) 課題研究と有能感・関係性・自律性との関連 ア 内発的動機付けと自立 イ 3つの課題(タスク)と有能感・関係性・自律性 (ア) 愛着(家族)の課題について (イ) 交友(学級)の課題について (ウ) 仕事(学習)の課題について	(2) 実地研究と有能感・関係性・自律性との関連 ア 愛着(家族)の課題 情緒障害短期治療施設 イ 交友(学級)の課題 共栄大学(和井田教授) ウ 仕事(学習)の課題 学校見学(特別支援学校・特別支援学級・通級指導教室、通常学級等) エ 学会・研修会から
---	--

有能感・関係性・自律性

(3) 通常の学級における特別支援教育プログラムの開発
通常の学級の教師が児童の問題行動に際し、その背景や目的を考えることで見方が変わり、指導の変容につながる特別支援教育プログラムを開発する。

4.2 研究の内容

(1) 課題研究と有能感・関係性・自律性の関連について

ア 内発的動機付けと自立

特別支援教育とは「幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援する」ことである(2007,特別支援教育の推進について通知)。野田(1986)によると、「アドラーの教育の行動面の目標は①自立すること②社会と調和して暮らせること」であるとしており、特別支援教育の目標とも共通していると考え。また岸見(2016)は「自立」の定義として以下の3つを挙げている。

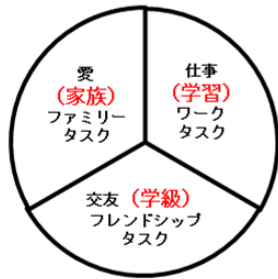
- ・自分に価値があると見ること (有能感)
→自分の価値は自分で決められること
- ・自分の居場所、貢献感 (関係性)
→自己中心性からの脱却
- ・自分で決められること (自律性) →自己決定性

またこの有能感・関係性・自律性はデシ(1999)の内発的動機付けとも関連している。鹿毛(1996)によると「①有能さへの欲求 (need for competence) ②関係性への欲求 (need for relatedness) ③自律性への欲求 (need for autonomy) の3つは、人が生得的にもっている心理的欲求」としており、これらの心理的欲求が「すべて成長に向けての生得的な傾向性」であり、これが満たされると人は「意欲的になりパーソナリティが統合的に発達する」としている。また岸見(2016)によると、有能感、関係性、自律性という「内発的動機付けは、人生の3つの課題(タスク)を解決できる力となる」としている。これらのことから有能感、関係性、自律性が課題への支援に大きく影響していると考えた。

イ 3つの課題(タスク)について

問題行動の背景要因を考えるには、児童がどんな課題に直面しているのかを多面的に見る必要があり、その際に愛着の課題もその視点の一つとして取り上げているアドラー

の人生の3つの課題と出会った。アドラーは人生には3つの課題（ライフタスク）があると、愛・仕事・交友の3つのタスク（課題）があると、和井田（2016）によると、この3つのタスクは児童の生活に置き換えることができ、**家族・学習・学級**となるという（2016,和井田）。問題



図I 人生の3つのタスク（課題）

行動のある児童に対し、表面化した行動の側面だけで捉えるのではなく、3つのタスク（課題）から多面的に見ることが見方を変えることに重要である。問題行動はこれらの課題を乗り越えようとする欲求でもともと、有能感、関係性、自律性をプログラムの柱とし、この3つタスク（家族・学級・学習）との関連を以下のように考えた。

(ア) 愛着（家族）の課題と有能感・関係性・自律性

問題行動の背景には、親子の関係という基盤となるはずの安全基地が不安定な状態となっている可能性がある。虐待を含めた愛着の課題があると、親子の関係は崩壊し、受け身を余儀なくされ、自分を卑下するような状況に陥ることもある。これは関係性も自律性も有能感も傷ついた状態である。高田ら（2016）によると、虐待を受けた児童生徒の支援に重要なのは「自己評価・自尊心を育てる」「安心できる居場所」「あなたは自分の人生を自分で決められる」という、有能感、関係性、自律性を着実に積み上げることが重要であると述べている。虐待においては医療や福祉との連携の必要性もあるが、学校としてできる支援や指導の柱は共通していた。

(イ) 交友（学級）の課題と有能感・関係性・自律性

ドライカース（1996）によると「人間の問題は、すべて対人関係上の問題である」と唱えておりアドラーは「これらの問題は他者に関心を持っている時にだけ解決できる」ともしている。このことから学級（交友）の関係性は児童にとって大きな課題でもあり、乗り越える原動力にもなりうると思った。野田（1986）によるとアドラーの心理面の目標は、「自分には能力がある」という有能感と共に、「人々は私の仲間だ」と思えるという関係性を挙げている。また、岸見（2016）は「人間は環境や過去の出来事の犠牲者ではなく、自らを創造する力がある」と自己決定性も述べている。

(ウ) 仕事（学習）の課題と内発的動機付け

児童にとって、学習は大きな課題である。次期指導要領の育成すべき資質に「学びに向かう力」が挙げられている。デシ（1999）らによる内発的動機付けにおいて「自分が有能であり」「自己決定できると実感しており」「関係性の欲求」があることでもあり「学びに向かう力」にも共通していると考えられる。そこで有能感・関係性・自律性から見た授業や指導とはいかなるものか、実地研究で授業を参観する中で見出したことを以下に述べていく。

(2) 実地研究と有能感・関係性・自律性の関連について

ア 家族（愛着）の課題 情緒障害短期治療施設等

愛着の課題を乗り越えるための具体的な指導方法も、有能感、関係性、自律性が共通しているのか。虐待を受けた児童生徒が多く入所している県内外の情緒障害児短期治療施設等を訪れ、その指導について学んだ。受け身で身を守るしかなかった子に「自分で選ぶ権利があること（自律性）」を実感として学べるよう自己決定、自己選択をさせる活動をしていた。また、自暴自棄になりがちな子に、学習の空白を埋める学び直しや、学年を問わない漢字検定等を取り入れ「やれば出来るんだ。」という**有能感**を積み重ねていた。また、集団の中に安心できる居場所を作ることや、味方となる信頼できる大人がいる、という**関係性**も大事にしていた。最終的には「また普通の学校に戻りたい」という集団の中での居場所であることも学んだ。

イ 交友（学級）の課題 共栄大学 和井田研究室訪問

ドライカース（1996）は「全ての行動には目的がある」という目的論を基に「人間関係悪化の4段階」を唱えている。その「人間関係悪化の4段階」について日本の児童生徒を対象にまとめた和井田節子教授の研究室を訪問した。特に交友（学級）のタスク（課題）につまずいた場合、4段階の悪化のプロセスをたどる（表I 和井田,2004）という。この段階は教師が児童や学級集団の実態を見る際に大切な視点であると考えた。また、この行動は集団に所属したいという強い欲求の裏返しでもある場合もあるととらえた。教師が普段から問題行動に注目することもより、児童への見方が固定化してしまうことから、見方を変えてその児童の行動の目的や背景を考え、その思いを汲むことが重要であると学んだ。

人間関係悪化の4段階	子どもの目的
注目・関心を集める	教師から特別扱いされたい
権力抗争をしかける	場を支配し所属感を得たい
復讐する	所属を拒否されたことへの仕返しをしたい
無気力・無能力を装う	所属を諦め何もしないことを決意

表I 人間関係悪化のプロセス 和井田（2004）

ウ 仕事（学習）の課題

～授業見学から考える有能感、関係性、自律性～

県内外の特別支援学校・特別支援学級・通級指導教室、通常の学級で授業を参観し、児童が生き生きと活動している魅力ある教室での指導は共通していた。「わかった」「できた」という**有能感**や「学級に自分の役割や居場所がある」という**関係性**を大切にしており、教師と児童の深い信頼関係が育まれていた。授業の中に自己選択できる場が自然と設定してあり、学び方を自分で選び、互いに尊重し合う**自律性**のある学級風土ができていた。

エ 学会と研修会から学んだ有能感・関係性・自律性

学会や研修会等において、有能感や自律性や関係性と関連づけながら整理しまとめた。ユニバーサルデザイン

については、主体的に学び方を選び学ぶということが有能感や自律性の観点からも共通点が多かった。

(1)課題研究(2)実地研究から人生の3つのタスク(課題)を乗り越えるには、有能感・関係性・自律性を柱にした指導が必要であるという知見を得ることができ、本プログラムに取り入れた。

(3) 通常の学級における特別支援教育プログラムの開発 ア プログラム vol. 1 (2012) の効果と課題

(ア) プログラム vol. 1 の効果

平成24年度に自身が作成したプログラム vol.1 (図II) を用いて平成25、26、27年度と年3回ずつ校内研修会を実施した。作成した冊子を基に通常の学級の担任が手書きで指導計画を作成した。以前の事例研修会等では児童の問題にのみに着目した話題が多かったが「問題行動の背景についてチェックリストを用いることで今までと違った見方で考えることができた。」という感想があった。

図II プログラム vol.1 指導

また長所や強みを見ることにも着目したことで、児童の良さに目が向くようになり冊子を再度読み直しながら、生かすという変化が見られた教師もいた。

(イ) プログラム vol. 1 から vol. 2 に向けての課題

- 3つのタスク(課題)に加え障害特性の分野があったため「この子はADHD」「自閉症なのかも」という「障害特性」の括りで捉えるようになってしまい、かえって固定的な見方になる傾向が見られた。
- 愛着の問題のある児童に対しては、教師が直接できる具体的な支援や指導方法が乏しく、学校で教師ができる指導には行き詰まりがあった。
- 冊子に限りがあり、必要な時に各自の手元にないため見ることができず、十分に活用しきれなかった。
- 手書きのため、指導計画を書くのに時間がかかる。

(ウ) 指導計画の作成についての現場の声

プログラム vol.1 の課題に加え、以前から現場では

- 自立活動の項目に沿ったものは、経験が少ない教師にとっては馴染みにくく書きにくい。
- 記述が中心の指導計画は完成までに時間がかかり、経験による個人差が大きい。

イ プログラム vol. 2 (特別支援教育プログラム) の開発

プログラム vol.1 (2012) での反省を生かし、パソコンを用いた短時間の研修会で簡便に取り組むことができ通常の学級の教師が、経験に関わらず活用できるプログラムを目指し開発した。

ウ 特別支援教育プログラム vol. 2 の特徴

- チェックリスト・指導計画・指導方法ガイドブックが一つのステップが一体となっており、一回の研修会(約60分)で指導計画まで作成できる
- 3つの課題(家族・学級・学習)に依拠している
- 有能感・関係性・自律性が指導の基本となっている
- プログラムをパソコンのデータで配布し、全員の手元に行きわたり、コピー&ペーストをすることもできる
- 障害特性という独立した項目を立てず、特性に関しては他の項目や「もっと味方になれる編」に入れている
- 愛着の課題への具体的な支援方法を記載している

エ プログラム vol. 2 の内容

本プログラムはチェックリスト・指導計画・ガイドブックが一体になったものである。パソコンのデータとして各自が持つことで、新たに追加で作ったり、ガイドブックを再度読み直したり、作成した指導計画を修正できる。一括してデータを管理することも可能である。

(ア) 指導計画(図III) の入力

①基本情報の入力

①-1 長所や強みを考えできるだけ多く記入をする

得意なことだけでなく、好きなこと、熱中したり没頭したり、夢中になれるりすることが、その児童の強みとなり、指導の手立てにつながることで、そして信頼関係の構築にも役立つことから、それらの情報を記入する欄を指導計画のに大きく設けた。教師は問題(マイナス)行動に着目しがちであることに気づくとともに、今後、児童の長所に一層目を向け、普段の会話やコミュニケーションから支援のヒントが生まれることを実感してほしいと考えている。

①-2 長期目標も書きやすくする

次の学年を見通し「〇年生になるまでに…こうなってほしい」という書き出しで記入する。

①-3 保護者の願い 児童への捉え方を確認する

②チェックリスト

問題行動に際し、表面上の一側面ではなく、3つのタスク(課題)(家族・学習・学級)という点から背景や要因等を見ていく。パソコン上でチェックした箇所をクリックすると背景要因が提示され、そこから選択し入力できるようにしている。背景要因には多くの可能性があり、その中から考えて選択することで教師の見方を変えることにつながると考えている。またパソコン上で選択でき、自動的に入力されることで時間の短縮にもつながった。

③問題(マイナス)行動の目的や要因を考える

野田(1998)によると、児童の不適切な行動には大きく、以下の4つの側面があるという。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 その行動が不適切であることを知らない 2 どうすれば適切な行動ができるか知らない 3 適切な行動をしても望む結果が得られないと信じている 4 不適切な行動で注目や、関心を得ている |
|--|

問題行動に際し「児童にはこういう目的や側面があるのか」と教師が考えることで、今まで理解しにくかった問題行動について、意識の転換となると考えた。勿論、この4つ以外にも可能性はあるが、経験の少ない教師も、この観点で考えることがヒントと

なることから、プログラムに取り入れることとした。

④プラスの側面 (※図IV 指導方法ガイドブック)

(表面には見えない児童の目的や思いを考える)

児童が、マイナスと思われる行動をするのには、その児童なりに適切だと思っているプラスの側面

通常の学級における特別支援教育プログラム

児童氏名	性別	長所 絵を描くのが好きなアニメは好きなゲームはマイクラは計算は好きで学年相応のものもできる自分の空想の話をいつまでもできる。想像力強い。 小さい頃はバレエを習っていたので体が柔らかい 学童に行っており年下からの人気が高い。(男子) 動物が好き(特に猫が好き) 「私はどうせだめなんだ」という気持ちが強いため将来のある。	①-1 長所や強みだと考えられることをできるだけ多く ①-2 長期目標を書きやすく ①-3 保護者の願い	5年生までに、こうなってほしいこと
○田 〇子	女			授業中に騒がず授業が受けられる自分の良さに気づき自信を持ってほしい
生年月日				本人の保護者の願い
平成19年8月7日				周りの人に迷惑をかけなくってほしい
前) 2010/12/31				べたべたするのをやめてほしい。
学校名	学校			
△町立〇〇小				
学年				
4年3組				

① 家族・愛着の課題

自己尊重	自己に否定的である	✓	1	3. 自分に自信がないため未来に期待感がなく現在のこともたのしむことができない	マイナス行動の要因は?	プラスの側面は?
執着	異常にべたべたする	✓	2	1. あまり関わりのない人にはべたべたと様子を探ろうとしている	① その行動が不適切だと知らない	心を許した人には積極的コミュニケーションをとろうとしている。
支配	友人のいじめ・悪事をけしかける		3		② どうすれば適切な行動ができるか知らない	むやみに期待感を持たず、自分のことを客観的に見ようとしている。
忍耐力	行動が短絡的である	✓	4	3. 考えずに行動してきたため、因果関係が分からない	③ 適切な行動をしてもどうせ駄目だと思っている	どうすれば注目をあびることができるか、自分なりの方法で実践している。
反抗的・挑戦的	大人に対し拒絶や反抗する	✓	5		④ 注目や関心が得られる	
責任転嫁・嘘	見え隠れした嘘をつく		6		明日からのいっぽ! 支援	
良心・倫理観	問題(破壊的)行動に歯止めがきかない		7		自分でも気づいていない長所をすこしでも多く見つける。一有能感 得意なことで自分の気持ちを表すやり取りをし、自分の方法で心を開けるようにしていく一自律性 距離の取り方を学ぶようにする(前ならえと一緒に) 思いを伝えるにはべたべたする以外にも方法があることを伝え出来たときはそれを認め伝える。一関係性・有能感 思ひの表裏の自分も表れるという自信をつける。毎日頑張る。勇気をかける、勇をばんと支える。一関係性 力を発揮できる場を作る。周りの子にも頑張っていることを伝える。一関係性 興味を持っていることに関心をもち、好きなこと(話題)と一緒に楽しむ。一関係性・有能感	
失敗不安	過度に失敗を恐れる		8		評価(点検)	
多動・衝動性	落ち着きがない・集中できない	✓	9	4. 状況や他者への不安が強く、落ち着いて取り組むことができない	不適切な行動をしている時に、注目して叱っていたら合計にエスカレートしてしまつた。むしろ良い行動に注目し、喜ぶ	

② チェックリスト
背景要因を選択肢の中から選ぶ

③ マイナス行動の
要因・目的

④ プラスの側面を考える
※指導方法ガイドブック参照

② 学習の課題

聞く	聞き取りが苦手	✓	10	1. 話を注意して聞くことが難しい	マイナス行動の要因は?	プラスの側面は?
話す	自分の考えをうまく伝えられない		11		① その行動が不適切だと知らない	計算問題はできるので取り組むことができる自分なりの考えを持っている
読む	読み方がたどたどしい		12		② どうすれば適切な行動ができるか知らない	注意が持続している間になら話すと聞く、理解することができる
	文章の読解ができない		13		③ 適切な行動をしてもどうせ駄目だと思っている	自分の好きな分野を日々種々めようとしている。
書く	平仮名やカタカナ・漢字が書けない		14		④ 注目や関心が得られる	
	文章を書きたがらない		15		明日からのいっぽ! 支援	
算数	計算が苦手である		16		見る能力や絵を描く力を生かして力を発揮できるような場を作る。一有能感 関係性が育まれるように集団に貢献したり、折り返しつたりできるようにする。一関係性	
	図形問題が苦手である		17		聞き取りのゲームをする。メモをとる練習をする。行儀で大切なことを伝える。 こだわりは悪いことではなく、自分の良さでもあることについて自信を持ってようする一有能感 他者のものに興味を向くようにする 問題量の調整することで注意の時間が短くてもできるようにする一自律性	
作業	計算は出来るが文章題ができない	✓	18	4. 筋道を立てて考えることが苦手である	評価(点検)	
	絵や工作などの作業が苦手		19		聞き取りすることが苦手だが、字を書くことはできるので付箋を書いたり、メモを取ったりする練習をしたことで聞き出しや忘れ物が減った。友達との伝言ゲームなどを取り入れることで、もっと話を聞きたいという気持ちが芽生えた。(関係性が育った) 来年度も最初は緊張しているので、一生懸命聞こうとしますが、緊張が緩和できるとうっかりミスが増えます。大人になっても役立つと思いますのでメモの練習は継続してできると自信につながると思います。	
運動	体の動きのぎこちなさ		21		⑥ 評価(自己点検)	
	方向感覚や時間の概念などの理解が苦手		22			
認知の偏り	絵や情報を取り入れることが苦手		23			
	見て情報を取り入れることが苦手		23			
こだわり	こだわりがある	✓	24	3. 自分の考えに固執してしまい、相手の意見を聞き入れることができない		
不注意	無気力・ぼんやりしている	✓	25	2. 注意の持続が難しい		

③ 学級 交友の課題

1・注目	「先生、見て見て」	ふざけたり、騒ぎ立てたりする	✓	26	4. 無視される(構ってもらえない)よりも怒られるほうがいい	マイナス行動の要因は?	プラスの側面は?
2・拒否	「いやだね」	指示を拒否する		27		① その行動が不適切だと知らない	友達に関係を持とうとしている思いがある
3・復讐	「自分を受け入れてくれなかったこの集団に復讐だ」	不道徳・破壊行動		28		② どうすれば適切な行動ができるか知らない	期待をもつという自己アピールをしている自分のオリジナルルールを作っていて周りをスルーすることができ
		学童外の仲間との関係行動		29		③ 適切な行動をしてもどうせ駄目だと思っている	
	「どうせぼくはダメ」	無気力・無能力を装う	✓	30	2. 心の交流を拒絶している(ように見える)	④ 注目や関心が得られる	
						明日からのいっぽ! 支援	
						ルールを守ることで学級の一人としての居場所ができる。一関係性 専門分野で自分の方法で力を発揮できることがある一有能感・自律性 安心できる場があり、相手の気を引かなくても自分のことを見てもらえる。一関係性 本人がよしとしていること、聞き出したことが見られた場合は、一緒に関わったり見守ったりしながら援助する、勇気づける。途中でうまくいかなかったでもそれで諦めない心を育てる。(大人の失望した顔に敏感であるため) (ルールや規範を確認した上で)タブレットなどICTを用いることで、興味関心を広げられるようにし、自信をつける。	
						評価(点検)	
						するよう言葉は言わなくなってきた。パソコンの操作など得意なこと仕事について具体的に考えることが出来るようになってきている。 ひまにならぬことについてよりけなく話をすると関係を維持。	

※チェックリストは ヘネシー澄子(2006)「子を受けない母 母を拒否する子」学研
埼玉県立総合教育センター(2004)認知行動評価表
「ほんとうのわたしを見つけて Ver.2」埼玉県立総合教育センター調査研究報告書第295号を基にオリジナルで作成

図III プログラム vol. 2 指導計画(記入例)

や目的があると考えられることから、プラスの側面を入力する。マイナスと照らし合わせながら指導方法ガイドブック(図Ⅳ)を見て記入することで、教師の見方を変えていく一助とする。

⑤「明日からのいっぽ! 支援」(※図Ⅳ 指導方法ガイドブックを見て具体的な指導方法を考える)

「明日からのいっぽ! 支援」として、明日からの指導が変わるような、指導方法を入力する。その際には有能感・関係性・自律性を柱として考え各項目のガイドブック(図Ⅲ)を見て記入する。

→※④「プラスの側面」と⑤「明日からのいっぽ! 支援」の内容は、指導方法ガイドブック(図Ⅲ)にチェックした項目番号に対応して具体的な内容が掲載されており、コピー&ペーストもできる。

4 行動が短絡的である		
4 行動が短絡的である		
見方をチェンジ!		
行動が短絡的である		決断力・行動力がある?
<ul style="list-style-type: none"> 忍耐力に欠ける 多動で集中することができない イライラを抑制することができない 結果ばかりを求め、プロセスを待てない 	<ul style="list-style-type: none"> 決断力がある 色々なことに興味を持ち、すぐ動き出すことができる 自分の感情をため込まず表現できる 成果を上げるための最良の方法を考えようとする 	
明日へのいっぽ! 支援のヒント		
有能感 「わたしはできる」	関係性 「先生は味方だ」	自律性 「自分のことは自分で決められる」
自分の行動や感情を客観的にセルフモニタリングできる力がある	結果だけを求めず、頑張っている過程を大切にしてくれる大人(教師、仲間)がいる	自分の行動、言動によりどのような結果になるかを考えどの行動を取ったらよいかを選択する。
<ul style="list-style-type: none"> 日常の場面を観察し、子どもの行動がどのような背景要因や目的でおきているかを分析する。要因を取り除けるようなことは取り除く。一つの事象に対してきつかけ・行動・結果の順に視覚的に示し状況理解について学習する。 セルフモニタリングの力・落ち着いた環境で、子どもと感情の高まりや行動を考える。「○○君は、わからない時に周りの子をきかしてしまおうだね。わからないときにお助けカードを出したら、わかるように説明するよ」「気持ちに応じて行動の前にレッドカード・イエローカードを出そう」行動の間に少しずつクッションを入れられるようにする。 例・担任が作ったHELPカード 次回は一回立ち止まって、相手の表情や、状況を見て、考えと良いことを伝える。 衝動的な行動を起こす前にどうしたらよいかをフローチャートなどで視覚化し学ぶ 冷静になった時に、再度振り返り、正しい対処の方法に仕方教える。子どもと一緒に結果をもたらすのかを考える。時には、自分で体験することも重要である。責任をとるとするのは「今、自分ができそうな行動」は何かを考え行動することである。 危険な行為に関しては具体的に状況に応じた方法を教える→窓から身を乗り出している 		

図Ⅳ 指導方法ガイドブック(抜粋)

⑥評価(自己点検)をする

指導計画を作成しながら『見方』を変え、『味方になる』には作成後の実践がスタートでもある。そのため有能感・関係性・自律性を頭に入れて日々指導ができていくか、繰り返し教師が自分の指導行動を自己点検できるのが評価である。よってこれは児童に対する評価ではない。また信頼関係を育む過程で新たに見つけた、児童の成長や強みと思われることも書き加えていき、次年度に引き継いでいく。「有効だった声掛けは…」や「この支援は本人の有能感にはかえってマイナスであった。」といった具体的な記述をしていくようにする。次の担任に伝わる生きたメッセージとなり新学期スタートからの児童理解の一步となる。

(イ) 指導方法ガイドブックについて

児童が直面している3つの課題(タスク)を乗り越

えるには、有能感、関係性、自律性を基にした指導が重要である、という今までの研究から得た知見からまとめたガイドブックとなっている。

- ・マイナスの行動に対し、見方を変えてプラスに見るヒントや隠れた児童の行動の目的が書かれている。
- ・各項目が有能感・関係性・自律性という観点で指導のヒントが書かれている。→これは支援の考え方の一例であり、そのままの児童にもあてはまるものではない。教師が読み、自分の指導行動を振り返りながら考えることが重要である。
- ・具体的な指導方法の例が記載されている。→実地研究や大学院の授業、各研修会や他校、自分の実践等から指導のヒントになりそうなものを挙げている。
- ・愛着の課題のある児童への支援についても、実地研究で学んだ有能感や、関係性、自律性をふまえた具体的な指導方法を記載している。

※『もっと味方になれる編』として、この項目に収まりきらなかった内容が3つの課題(タスク)ごとに収録されている(表Ⅱ)。→日々の特別支援教育コーディネーターの活動や研修会で、質問の挙がることの多かった項目をまとめたものである。

愛着の課題	学習の課題	学級・交友課題
A・保護者との連携	F・テストで力を発揮できない	Q・班やグループで力を発揮するには
B・教師はカリスマティックアダルトに	G・過敏が強い	R・居場所作りについて(高学年)
C・愛着を結びなおしたい保護者への提案	H・筆記用具を選択・管理する	S・自分の行動が周りにどううつるかわからない
D・地域のつながりを大切に	I・授業中のおしゃべりが止まらない	T・不安が強く教室に入れない
E・気持ちの切り替えができない	J・片付けができない	U・パニックになる
	K・準備が出来ない	
	L・座席の配慮	
	M・宿題などの家庭学習ができない	
	N・書道が苦手	
	O・理科の実験や調理実習などが苦手	
	P・授業中、多動・衝動的な行動を抑えきれない	

表Ⅱ 『もっと味方になれる編』(指導方法ガイドブック)

開発した試作プログラムを、実際に教師に使ってもらい、現場の声を聞くことで改善し、より良いプログラムの開発と完成につなげるため、平成29年度は川島町の小学校6校での実践を試みた。

5 川島町での実践

5.1 プログラム開発への実践研究

平成29年度、川島町教育委員会 中村正宏教育長のご協力を得ることができ、所属校である川島町立中山小学校を始め、伊草、三保谷、出丸、八ツ保、小見野小学校の計6校の小学校にて研修会を夏と秋の2回ずつ実施した。

そこで試作プログラムを実際に活用しながら、アンケート等で改善点、要望等の意見を挙げてもらった。

5.2 プログラムの実践研究について

特別支援教育プログラム研修会 (各校2回ずつ)

特別支援教育プログラム vol.2(試作版)を用いて、指導計画を作成した。また研修会の前後にはアンケートを実施した(1回目の全参加者78名に実施)。

研修会は、1回目は研究の説明やアンケートの時間を入れ90分程度で実施した。2回目は30分で実施した。

5.3 第1回 研修会の内容

(7・8月 小学校6校)

(1) 研究の目的を伝える

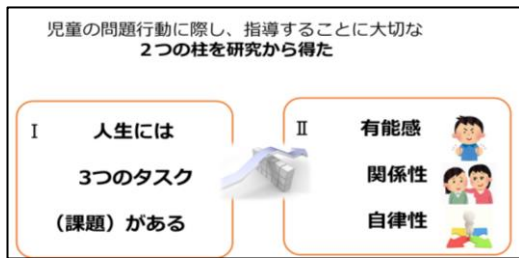
本プログラムは「60分で先生方の見方を変え児童の味方になれる」ことを目指している。

通常の学級で困っている先生が60分で児童の見方が変わり指導方法が変わり信頼関係が構築できるプログラムを実現したい!

(2) 研究の大きな2つの柱を伝える (約5分)

①3つのタスク (愛着・学習・交友の課題) の観点多面的に児童を見ることの重要性和共に3つのタスクを乗り越えるために必要な指導とは

→②有能感・関係性・自律性が重要である



(3) 架空の事例で指導計画を作る体験 (約25分)

説明をしながら操作する。内容の理解と共に、操作(エクセル)に慣れることを目的としている。

① 基本項目 (長所や強み・長期目標・保護者の願い等)

・長所や強みについて

対象児童に普段から関心を持ちコミュニケーションをしていないと書けない部分でもある。強みとうと『他より優れているもの』ととらえ考え込んでしまう教師もいたが、ここでは児童が熱中していること、没頭できること、自分から語りたがる話といった今後の指導や関係性の構築に生かせそうなことを自由に書くよう伝えた (目安として10個程度)。今後、教師が児童の長所や興味関心に目を向け見たり会話をしたりすることにもつながり、効果的である。

長所や強みや得意分野等を書く (目指すは10個)

- ・長期目標 (次年度までに…こうなしてほしい)
- ・保護者の思い (捉え方の共通点や違いを確認する)

②チェックリストであてはまるものを選ぶ

隣の表から背景要因を選択すると自動で入力される。

3-背景	てくれなかったこの原因に留意だ	学級外の仲間との問題行動	29	チェック	
4-無気力	「どうせぼくはダメ人間だ」	無気力・無能力を装う	30	チェック	
コミュニケーション	友達とのトラブル	不登校傾向			1. 学級に所属することを完全に諦め、何もしない人を選んでいる
社会性	仲間からの孤立がえられる	不登校 (ひきこもり)			2. 心の交流を拒絶している (よく見せられる)
		友達とのトラブル			3. 不登校 (ひきこもり) につながるものが多い
		仲間からの孤立がえられる			4. →学級のつまずき…学級内音声が聞けない

背景要因の中から最もあてはまるものを選択する

③マイナス行動の要因や目的を考える

マイナスの行動の目的や要因を考えることで、表面上には気づきにくい部分について考えることができる。

マイナス行動の要因・目的は?

- その行動が不適切だと知らない
- どうすれば適切な行動ができるか知らない
- 適切な行動をしてもどうせ駄目だと思っている
- 注目や関心が得られる

明日からのいっぽ!

行動の中で最も気になるマイナス行動について、要因や目的を考える

④プラスの側面 ⑤明日からのいっぽ! 支援を入力※

指導方法のガイドブック (図IV) を開き、「プラスの側面」や「明日からのいっぽ! 支援」を入力する。時間短縮のためコピー&ペーストも可能である。

マイナス行動の要因は? プラスの側面は?

明日からのいっぽ! 支援

大丈夫です! チェックした項目に対応して、ガイドブックがデータに入っています!

→※指導方法ガイドブックを開く

3つの課題ごとのフォルダに、チェックした項目順にまとめられている。



指導方法の内容をただ写し取るのではなく有能感・関係性・自律性を意識しながら入力することが見方が変わることに繋がると伝えている。

見え隠れした壁をつく

責任転嫁・他責

明日へのいっぽ! 支援のヒント

有能感 関係性 自律性

あてはまるものをコピー&ペーストしてOK! です。

⑥評価 (自己点検と引き継ぎ)

児童への評価ではなく、教師が有能感、関係性、自律性を意識して指導ができたかを繰り返し再点検する。引き継ぎの資料として「今、これを頑張っているので応援を」といった、現在進行形の「生きた」情報を次の担任へのメッセージとして伝えるようにする。

評価 (点検)

教師が自己の指導を点検をする
・有能感・関係性・自律性を育む指導ができているのか



(4) 実際の事例を基に指導計画を作成(約30分)

前半の作成体験を生かし、実際の事例で指導計画を作成した。個人ワークで作った学校と、数人のグループ(学年・ブロック)で作った学校があった。個人ワークはその場で指導計画が完成する良さがある。グループワークでは意見を出し合い、共通理解や違った視点を知ることでもできる良さがあり意見交換も活発であった。パソコン操作に慣れていない場合教え合うこともできた。



5.4 研修会の事前・事後アンケートから(78名回答)

- ・事前アンケートでは、「日々の指導で児童の行動上の問題や学力の問題で困ったことがあるか」という項目に対し、「ない」と答えた数は0人(78人中)であり日々の指導で行動上の問題に悩む教師は多いと示唆される。また「特別支援教育プログラムへの関心はあるか(10段階)」では87.1%(78人中68人)教師が7段階以上をつけており、関心の高さを感じた。
- ・事後アンケートプログラムの理解度では「難しい」と答えた教師は2名だったものの、感想からはエクセルの操作等、システムに扱いにくさを感じている教師が大半であった。「子どもへの見方が変わったかどうか」に対しては「変わらなかった」と答えたのは3.8%(3名)であった。パソコンの操作に戸惑った教師は、内容よりも操作の不便さでプログラム自体の活用に消極的になる傾向も見られた。今後より使いやすいシステムへと改善する重要な視点となる意見や要望であった。

5.5 第2回 プログラム研修会(11月・小学校6校)

各小学校を巡回し、30~40分程度での研修会を実施した。以前作成した指導計画を修正したり、新たに作成したりしながら、3つの課題(タスク)や、有能感・関係性・自律性についての振り返りをした。ここではグループ(2~3名)ずつで話し合いながら作成することで、以前よりも笑顔で児童のことを話せる場となり、「この時間の共有が貴重だった。」という意見も出た。

5.6 他県の先生方との意見交換(LD学会宇都宮大会)

学会でポスター発表をし、県内外の多くの方からの意見を頂いた。『県の公式な指導計画の書式とリンクできたら良い』という声も挙がり、現場では多忙化から会議や研修の時間の削減傾向であるため、「60分で指導計画ができる研修会」や、公式な文書とのリンクといったことに予想以上のニーズがあることを感じた。

6 研究の成果と課題

2年間、教職大学院で学ぶ機会を頂き、特に昨年度は所属校を離れ、外から学校を見つめ、反省と共に改めて実感したのは、一人のファシリテーターだけが専門的に学び、動き回るといえるのでは、真に特別支援教育が根付いたとは

いえないということである。児童を日々、教室で直接指導するのは個々の教師であり、その教師一人一人の専門性を高め、資質向上を目指すことが最も重要なのである。

平成24年度に教師向けに自身で作成したプログラム vol.1 では、指導計画完成まで、手書きによる煩雑さや、冊子の冊数に限りがあり、行き渡らなかったことから、地域に広めたり学校に根付かせたりすることが思うように出来なかった。今回の研究では川島町の全ての小学校にて研修会の協力を頂けたことで、試作版プログラムのデータを川島町の小学校6校の教師に配布することが出来た。プログラムをいつでも活用できることになり、活用する中で成果と共に課題も明確となったことで、プログラムの改善が大きく前進した。

今回、試作プログラムを活用後の事後アンケートで96%の先生方からこのプログラムにより見方が少しでも『変わった』と感じてもらえたことは大きな成果であると感じている。現場で教師に活用してもらおう中で、プログラムのブラッシュアップをしながら、成長を続ける『生きたプログラム』にしていきたいと考えている。

また今後は、パソコンの操作やシステム上の課題を改善し、平成30年度には、完成したプログラムを川島町全体で活用する予定である。現場の負担軽減も見据え、県の個別の指導計画や教育支援計画の書式とのリンクについては今後の課題としていきたい。

教職大学院での理論的な学びが、地域の教育力を向上させる実践的な研究となる、まさに教職大学院の目指す『理論と実践の往還』となる研究の機会を頂けたことを、心から感謝している。大きな期待も託されたと感じ、身の引き締まる思いがしている。このプログラムが「困っている児童」の味方になるとともに、現場で「困っている教師」の味方ともなるように、そして学校や地域に根付く成長し続ける研究となるように、今後も全力を尽くしていきたい。

主な引用・参考文献

- 厚生労働省(2017) 児童相談所での児童虐待相談対応件数
- 河村茂雄・田上不二夫(1997)「教師の教育実践に関するピロエフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係」教育心理学研究
- 和井田節子(2005)「教育相談係どう動きどう楽しむか」明治図書
- エドワード・L・デシ(1999)「人を伸ばす力」新曜社
- 鹿毛雅治(1996)「内発的動機づけと教育評価」風間書房
- 橋本和明(2004)「虐待と非行臨床」創元社
- ヘネシー澄子(2006)「子を受けない母を拒否する子」学研
- 埼玉県立総合教育センター(2004)認知行動評価表「ほんとうのわたしを見つけて Ver.2」埼玉県立総合教育センター
- 滝川一廣/高田治/谷村雅子・全国情緒障害児短期治療施設協議会(2016)「子どもの心をはぐくむ生活児童心理治療施設の総合環境療法」東京大学出版会
- R・ドライカース(1996)「アドラー心理学の基礎」一光社
- A・アドラー(1998)「子どもの教育」一光社
- 野田俊作(1998)「Passage」アドラー心理学研究会
- D・ディンクメイヤー/R・ドライカース(1986)「子どものやる気」創元社
- 岸見一郎(2016)「子どもをのばすアドラーの言葉」幻冬舎