

国立特別支援教育総合研究所

# 研 究 紀 要

第 47 卷

令和 2 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

## 目 次

### 事例報告

李 熙馥・飯島 杏奈・村上 絵里佳・加藤 敦

ある自閉スペクトラム症児と教師との関係性形成の過程

－ 8 か月間の記録から－ ..... 1

### 調査資料

北川 貴章・吉川 知夫・生駒 良雄

小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導に関する担当教師の課題意識 ..... 11

### 研究展望

齊藤 由美子・小澤 至賢

我が国の小・中学校内における交流及び共同学習の展望についての一考察

～米国の最少制約環境（LRE: Least Restrictive Environment）施策の展開と多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tiered Systems of Supports）の取組から示唆されるもの ..... 21

(事例報告)

## ある自閉スペクトラム症児と教師との関係性形成の過程

－ 8 か月間の記録から－

李 熙 馥\*・飯 島 杏 奈\*\*・村 上 絵里佳\*\*・加 藤 敦\*\*

(\*インクルーシブ教育システム推進センター) (\*\*筑波大学附属久里浜特別支援学校)

**要旨：**本研究では、ある自閉スペクトラム症（以下 ASD）児（A児、生活年齢3：4）を対象に、8 か月間の行動観察記録を通して、教師との関係性の形成過程やA児の遊びの変容について検討を行った。その結果、A児は教師を「不特定の第3者」としてとらえていたが、教師がA児の注意を向けさせ、快の情動を引き出し、接点を探るためのかかわりやA児の言動を意味づけるかかわりを行うことを通して、A児の快の情動が引き起こされる経験が蓄積され、A児と教師との愛着関係が形成された。A児と教師との間で情動が共有される様子や、愛着対象以外の教師ともかかわる等、かかわる対象の広がりもみられた。A児の遊びは、おもちゃをぐるぐるする感覚遊びや教師からの身体遊びを楽しむといった様子だったが、教師との愛着関係が形成された後は、教師のおもちゃを介したやりとり遊びがみられる等の変容がみられた。教師との愛着関係の形成は、A児の遊びにおいて質的な変化をもたらしており、愛着形成が ASD 児の発達において基盤となることが確認された。

**見出し語：**自閉スペクトラム障害、関係性、愛着、発達

### I. 問題と目的

発達は個人の能力と環境との相互作用によって成し遂げられる。それは、障害のある人々においても例外ではなく、障害のある人への支援を考える際には、障害のある人の個人内の能力だけではなく、環境との関連性からとらえることが重要である。特に社会的コミュニケーションや対人的相互作用の質的な困難さを中核的な障害とする自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder, 以下 ASD）(DSM-5; APA, 2013) においては、障害特性を個人内のものとしてではなく、他者との間に存在するものとしてとらえる「関係障害<sup>1</sup>」（小林・鯨岡, 2005）という側面に焦点づけた研究がなされており、個人とその関係性を取り巻く関係全体を支援していく必要性が論じら

れている。

生後6, 7ヶ月頃になると、子どもは母親等の特定の親密な関係にいる人に対して後追いをする等、愛着 (attachment) 関係を形成するようになる (本郷, 2007)。愛着は、不安等のネガティブな情動を特定他者への接近を通して調整しようとする要求及び行動 (Bowlby, 1969) と定義されている。特定の人と愛着関係を形成することは、対人関係の形成や心の理解、身体発達を促進する基盤となる (遠藤, 2018)。

ASD 児の場合、Kanner (1943) の11の症例では、情動的接触を一切もたない孤立の特徴を示すとされ、しばらくの間、ASD 児は愛着形成が困難であるとの認識が広がっていた。しかし、その後 ASD 児においても養育者に対して愛着行動を示すこと (Capps,

<sup>1</sup> 小林・鯨岡 (2005) が用いた言葉を引用した。

Sigman & Mundy, 1994 等) が明らかになった。これまでの ASD 児の愛着に関する研究をメタ分析した Rutgers, Bakermans-Kranenburg, Ijzendoorn, Berckelaer-Onners (2004) は、これまでの先行研究から、知的障害を伴う ASD 児は、愛着形成において不安型を示すことはあるが、高機能の ASD 児は典型発達児や他の障害の統制群と比べて大きな困難さは示していないことを指摘している。このように、ASD 児と養育者との愛着形成の可否やその質については、一致した知見が得られている。では、養育者以外の大人、例えば教師等の支援者とはどのような関係性を形成するのだろうか。愛着が子どもの発達を促進する基盤となること (遠藤, 2018)、特に人とのかかわりにおいて困難さを示す ASD 児の場合、大人との関係発達が重要であること (小林・鯨岡, 2005) を考えると、療育や保育、教育を受ける際に出会う教師等の支援者と ASD 児がどのように関係性を形成するかは、ASD 児の支援や指導の在り方を考える上で重要な課題となる。

ASD 児と養育者以外の支援者との愛着形成の過程やその質について検討した別府 (2001) は、ASD 児が養育者以外の支援者を愛着対象として認識し、心的支えを求める安全基地としてとらえるようになったことを報告している。また、榊原 (2011) は、支援者と ASD 児との関係性の成立過程に注目しており、ASD 児と愛着関係を形成していく段階を細かく示している。このように、養育者以外の支援者とも愛着関係を形成することが可能であることが報告されている。その中で、榊原 (2011) はこれまで ASD 児における関係性に関する検討の中で支援者の在り方が取り上げられていないことを指摘し、ASD 児と支援者の様相を合わせてとらえることの重要性について指摘した。愛着関係の形成においても養育者のかかわりが愛着の質に影響を与えることが指摘されており (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978)、支援者がどのように ASD 児にかかわるかは、ASD 児との関係性形成において重要であることは言うまでもない。榊原 (2011) の報告以来、ASD 児と支援者のかかわりの相互作用に関する検討は、未だ数少ない。個々の障害特性が多様であり、発達によってその状態像が変化する ASD 児において、支援者との関係性形成の過程の道筋や質は、個々によって異なること

が予想される。そのため、これらに関する検討を蓄積していくことが求められる。

さらに、愛着形成と ASD 児の認知やコミュニケーション等における発達とどのような関連があるかについても、詳細な検討が求められる。従来の愛着研究において用いられた実験課題 (例えば、ストレンジシチュエーション法) (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) だけではなく、日常生活においてみられる様子に注目し、より自然な環境の中で ASD 児と支援者との関係性形成の過程や ASD 児の発達について検討を蓄積していくことが必要である。

そこで、本研究は、一名の ASD 児 (以下、A 児) を対象に、支援者との関係性形成の過程に注目し、A 児の様子や支援者のかかわりについて検討する。さらに、A 児の遊びの発達にも注目し、A 児と支援者との関係性の形成と A 児の遊びの発達との関連について検討することを目的とする。A 児の遊びの発達に注目する理由は、遊びは身体運動、認知、言語、社会性、情動等の子どもの全般的な発達と関連しており (斉藤, 1989)、A 児の発達した力を遊びの様子を通して分析することができると考えたためである。

## II. 方法

### 1. 対象児

B 特別支援学校幼稚部に在籍する自閉症と診断された A 児 (男児)。行動観察開始の生活年齢は、3 歳 4 ヶ月であった。主な生育歴として、予定より 1 ヶ月程早く生まれ、低出生体重であったため、保育器に入っていた。首の座りは 6 ヶ月頃で、歩行は 1 歳 8 ヶ月頃であった。3 歳 0 ヶ月に実施した日本版 PEP-3 自閉症・発達障害児教育診断検査三訂版の結果は、認知/前言語 12 ヶ月、表出/理解 12 ヶ月、運動 17 ヶ月であった。B 特別支援学校幼稚部に入学する前は、療育センターで週 1 回の療育を 2 歳の時から約 1 年間受けていた。母親との愛着関係は良好であり、母親を見かけるとうれしそうな笑顔で追いかける様子がみられていた。

行動観察開始時の A 児は、教師からの働きかけは拒否しないが、自分から教師に発信する働きかけがほとんどなく、何かを要求する際には教師の手を引っ張る行動がみられていた。隙間に入ったり好きな

絵本のシーンを繰り返して読んだり、ぐるぐる回る行動はあったが、強い固執行動や反復的な行動はみられなかった。発語はほとんどなく、有意味語はみられなかった。教師や友達等の他者への志向性がみられず、外界へ関心を広げることに関与性がみられなかったため、A児が教師等の他者とどのように関係性を形成し、他者への意識や理解を広げていくかに関する過程を調べるのに妥当であると考えた。

A児のクラス担任のC先生は、A児の観察開始当時、教職経験年数及びB特別支援学校勤務歴は4年で、幼稚部指導歴は2年であった。D先生は、教職経験年数及びB特別支援学校勤務歴、幼稚部指導歴ともに7年であった。

## 2. 観察期間

X年7月～X+1年3月（8ヶ月）であった。月に1～3回程度B特別支援学校を訪問し、行動観察を行った。1回の観察時間は、約3時間であった。

## 3. 観察・記録方法

第1著者がB特別支援学校に訪問し、A児の自然な様子や、教師や友達とのかかわりについてビデオで撮影した。ビデオ撮影後、ビデオ映像を振り返りながら、A児の様子及び教師や友達とのかかわりを中心に文字記録を起こした。

## 4. 分析資料

X年7月～X+1年3月までの15回の映像を書き起こした記録を分析資料とした。書き起こした文字数は48,804字（1日当たり約3,254字）であった。なお、本文中の文章表記のうち、（3：4：4）はA児の生活年齢が3歳4ヶ月4日の活動様子であることの略として用いた。

## 5. 分析方法

分析資料のうち、関係性の形成に関しては、①教師からA児への身体的・言語的なかかわり、②A児から教師へのかかわり（視線を向ける行動や要求行動、身体的働きかけ等）、③A児と教師との相互的なかかわりの3点の観点からエピソードを抽出し、分析した。また、A児の発達に関する様子として、遊びの行動を分析した。なお、分析方法や観点等につ

いては、別府（1994；2001）や榊原（2011；2013）の先行研究を参考にした。

分析の信頼性を確保するため、長期間の行動観察からエピソードを増やし、上記の分析観点到該当する場面の分類を複数回繰り返すことで客観性を高めた。また、データの分析の際は先行研究（別府，1994；2001；榊原，2011；2013）の分析方法と照らし合わせながら妥当性を高めた。

## 6. 倫理的配慮

第1著者の所属先の倫理審査委員会において研究実施に関する承認を得た。また、B特別支援学校の管理職に文書及び口頭で研究の概要と方法等について説明し、協力を得た。その後、B特別支援学校幼稚部の担任教員を通してA児の保護者に研究の概要と方法について文書及び口頭で説明し、保護者から研究協力の同意を得た。

# III. 結果及び考察

## 1. A児と教師との関係性の形成過程

教師からA児へのかかわりや、A児から教師へのかかわり、A児と教師との相互的なかかわりにおいて質的な変容がみられた観察期間を、表1のように4期に分けて分類した。ここでは、各期において上記の三つのかかわりにどのような変容がみられたか、その特徴について述べ、考察する。また各期の特徴を描写するために、その様子が端的に示されていると考えられるエピソードを抽出し、記述する。

### （1）第1期（3：4：4～3：6：1）の特徴

第1期のA児は、一人でおもちゃ等を眺めたりぐるぐるさせたりする感覚遊びが多くみられた。集団活動に参加することは少なく、教室から外へ出たい時には近くに居る教師の手を引っ張り、ドアにその教師の手をおく要求行動が多くみられていた。

このようなA児に対して教師は、A児が興味・関心を示すおもちゃを介してA児に働きかけるかかわりをしていった。例えば、A児が電車のおもちゃを手でぐるぐるしていると、そのおもちゃをA児の体の上で走らせたり、表2のようにブロックをもっているA児の手を教師の口に入れるふりをする等、A児の個人内に閉じた遊びを教師との遊びにつなげるか

表1 A児と教師との関係性形成の過程及びA児の遊びの変容

生活年齢		教師からA児へのかかわり	A児から教師へのかかわり	A児と教師の相互的なかかわり	A児の遊びの様子
3:4:4 3:4:12 3:6:1	第1期	・A児の注意を向けさせ、接点を探るためのかかわり ・A児の言動を意味づけるかかわり	・A児にとって教師は「不特定の第三者」 ・徐々に教師への接近行動が出現		・おもちゃをぐるぐるさせたりする感覚遊びがみられる ・教師からの身体遊びを楽しむ
3:6:7 3:6:21 3:7:6 3:7:18	第2期	・かかわりの質的な変化 ・A児の言動を意味づけるかかわり	・教師への接近行動が増加 ・愛着関係の形成 ・教師への関心や志向性の芽生え	・「抱っこするー抱っこされる」関係の中でA児と教師ともに快の情動を表出 ・A児の言動に対する教師の意味づけによるA児と教師との情動の交流	
3:8:3 3:8:9 3:8:24 3:9:8	第3期	・A児が安心して活動に参加できるように促すかかわり	・教師を安全基地としながら活動に参加	・「抱っこするー抱っこされる」関係の中で、視線を合わせて快の情動を共有	・教師の働きかけを楽しみにして待つ ・おもちゃを介した教師とのやりとり遊びがみられる
3:10:19 3:11:14 3:11:24 4:0:1	第4期	・A児との接点が少なかった教師からのかかわり	・かかわる対象の広がり	・引き続き、「抱っこするー抱っこされる」関係での情動の共有 ・A児の言動に対する教師の意味づけによる情動の共有	・引き続き、教師とおもちゃを介して遊ぶ様子がみられる

注) 生活年齢は、A児の行動観察を行った日のA児の生活年齢を記載した(○歳:○ヶ月:○日)。

かわりをしていて、また、表2のようにA児を抱っこしてくすぐりの身体遊びを行う等、A児の快の情動を引き出すかかわりを行っていた。このかかわりは、A児の注意を教師に向けさせ、A児との接点を探ろうとするかかわりであったといえる。A児はくすぐりの身体遊びを受けると大きな声で笑うが、教師に視線を向けることはなく、自分の要求が満たされるとすぐにその場から離れようとする行動がみられた。このように、第1期のA児は、教師のかかわりに反応せず、教師を意識することや必要としない行動を示していたことから、教師を「不特定の第三者」(榎原, 2011)としてとらえていたと考えられる。

しかし、第1期の後半(3:6:1)頃には、表3のように、教師に視線は合わせないが、体を寄せたりする接近行動がみられはじめた。教師も、A児の言動からA児の興味や関心を推測し、A児の言動を意味づけるかかわりをしていて、

## (2) 第2期(3:6:7~3:7:18)の特徴

第2期は、A児と教師との関係性が大きく変容した時期であった。A児においては、自ら教師を追いかける接近行動の増加と、不快な情動の時に特定の教師を求める行動の出現、教師への関心や志向性の

表2 A児と接点を探る教師のかかわり(3:6:1)

○場面:朝の自由遊び

朝からA児は一人でプレイルームを走ったりしていた。C先生がA児の近くに行き、A児が好きなブロックを渡すと受け取る。C先生がA児に渡したブロックに別のブロックをつけるとその様子をA児はじっとみる。ブロックが落ちるともう一回つけてほしいのか、ブロックを拾って先生に渡す。ブロックをもってまたA児が走り出すと、先生が追いかけて、ブロックを重ねて遊ぶとするが、A児は先生に注意を向けず、そのまま走っていく。しばらく一人で走り回った時、C先生がA児を抱っこして、「捕まえた!」と言い、ぎゅーと抱きしめた後、体をくすぐる。A児は大きな声で笑う。

くすぐり遊びが終わると、A児がC先生から離れようとする。その時、C先生がまたブロックをみせると、A児がそれを取ろうとする。先生がブロックを取ろうとするA児の手を口に入れるふりをする。A児が笑顔で先生の口元をみる。C先生が「はい、どうぞ」と渡すと、「シー」という声を出して笑顔になる。C先生が視線を合わせようとA児をのぞき込むが、A児は視線を合わせない。

表3 教師に体を寄せる接近行動を示すA児（3：6：1）

○場面：図書室での活動

A児が本棚に行くと、D先生がA児の好きな本を取ってあげる。A児はうれしそうな笑顔を見せる。D先生はA児の隣でA児の表情を伺いながら一緒にページをめくり、本のセリフを言ったりする。あるページでA児が「あ」と声を出して笑顔で飛び跳ねると、先生が「ここが好きなの？」と言う。A児は先生に視線を向けないが、先生のところに来て、先生の手を触ったり背中に自分の手を置いたり等、体を寄せる。

芽生えがみられた。具体的には、表4のように、A児が笑顔で教師を追いかけ、教師に抱っこされることで快の情動を表出する行動が多くみられるようになった。また表5のように、A児が不快な情動の時には、他の教師ではなく、C先生を求める行動がみられており、これらの行動からA児がC先生を愛着対象として認識するようになったと考えられる。

Bowlby (1969) は、ネガティブな情動の時に特定の他者から安心感を得ようとする行動として愛着を説明している。A児は、単に抱っこされることによる快の情動を得ようとしていただけではなく、自身の痛み等のネガティブな情動をC先生に抱っこしてもらうことを通して解消し、安心感を再び取り戻そうとしていたと考えられ、C先生を愛着対象として認識するようになったといえるだろう。

教師への関心や志向性の芽生えの行動は、D先生の顔を指で触り、D先生が口を動かすのをA児が指で触ったりする様子からうかがわれた（3：7：6の活動）。教師に注意や意識を向ける志向性がA児に芽生えてきており、先生の顔を触る様子はこの時期から時々みられるようになった。

教師のかかわりとしては、C先生がA児を抱っこする場面や抱っこする行為の意味が広がる変化がみられた。第1期の時には、A児を活動に参加させるために抱っこしたり、抱っこして身体遊びを行ったりすることが多かったが、第2期にはA児の行動に対して「できた！」と抱っこして賞賛するかかわりが増加した。また、A児に抱っこを求められ、「抱っこするー抱っこされる」関係の中で、A児のみが快

表4 C先生を追いかけるA児（3：6：7）

○場面：朝の集会

先生や友達がみんなが集まっているところから離れた場所にA児がいると、C先生が寄ってきて抱っこする。A児の表情は柔らかく、しばらく先生に抱っこされたまま活動に参加する。C先生がA児を降ろして他の子どものところへ行くと、A児が追いかける。C先生がA児が追いかけてくる様子を見ながら笑顔でA児から逃げると、A児も笑顔で先生を追いかけて両手を広げて抱っこを求める。

表5 不快の情動の時にC先生を求めるA児（3：7：18）

○場面：ホットケーキ作り活動

風邪のせい、朝から体調が優れないA児。ホットケーキ作りの時、A児の隣にいたC先生がちょっと席を外した時に、A児がプレートに触ってしまい、少しやけどをしてしまう。痛みが出たのか、手をバタバタしながら泣き始める。C先生が抱っこすると深く体を寄せる。しばらく先生に抱っこされると、泣き止み、少し落ち着く。その後、C先生が他の子どもの対応でA児を降ろすと、また泣き始めたため、隣にいた先生がA児を抱っこしようとするが、その先生から離れ、C先生のところへ行き、抱っこを求める。C先生もA児を抱っこしてなだめる。

の情動を表出するのではなく、C先生自身も快の情動を示し、A児とC先生との情動が交流される様子がみられた。

C先生とA児との愛着関係の形成が促進された背景には、教師からの働きかけと、その時に生じられたA児自身の快の情動との随伴性（別府，1994）の理解がA児に形成されたことが考えられる。別府（1994）も幼児期のASD児が特定の相手と愛着関係を形成する過程の中で、他者からの行動や場面とASD児自身の快の情動あるいは不快の情動の随伴性の理解が成立していたことを指摘している。第1期からの教師のA児の注意を向けさせ、快の情動を引き出すかかわりや、A児との接点を探るかかわりを通して、A児は「この先生は楽しいことをしてくれ

る」「先生に抱っこされると楽しくなる(安心する)」といった経験を蓄積したことが、C先生を愛着対象として認識することにつながったと考えられる。また、A児のC先生を追い求める行動は、C先生にとってもうれしいという快の情動を引き起こしていたと推察できる。榊原(2011)は、ASD児との遊びの中で、自身のかかわりによってASD児に笑顔がみられる場面が増えることで、子どもの理解や自分自身のかかわりに対する自信につながったことを報告している。C先生にとっても、A児に笑顔で抱っこを求められ、追いかける経験は、C先生自身のかかわりに対する強化となり、A児を理解し、A児との愛着関係を深めるきっかけになったと考えられる。

D先生とA児の間には、A児の気持ちをD先生が意味づけ、代弁することにより、A児の情動が交流される関係性がみられた。ホットケーキ作りの活動の時に、A児がD先生のホットケーキを焼いている様子を見ながら「ジャン！」と発声すると、D先生が「ジャン！A君、楽しみだね！」とA児の発声を意味づけ、代弁した。すると、A児も笑顔になり、活動に集中する様子が見られた(3:7:6)。このように、活動の中でA児の気持ちを代弁する声かけからでも、A児の情動が先生の意味づけにより交流される場面が見られた。このエピソードにおける情動の交流は、教師と子どもが視線を合わせたり笑い合ったりする双方向的な関係におけるものではないが、D先生が積極的にA児の言動を意味づけることにより、A児の情動が鮮明になり、それをD先生が共有する形での交流であったといえる。ASD児において自ら何かを発信する力が十分に発達していない時には、D先生のようなASD児の言動に対する積極的な意味づけや声かけは、ASD児とのかかわりにおいて有効であると考えられる。

### (3) 第3期(3:8:3~3:9:8)の特徴

第3期は、C先生との愛着関係の深まりや、情動の共有の深まりがみられる時期であった。表6のように、「抱っこする-抱っこされる」関係の中で、A児と教師が視線を合わせて一緒に笑う、快の情動が共有される場面が多くみられた。

教師との愛着の形成によってA児は、安心できる存在を見つめることができ、その安心できる教師を安全基地としながら少しずつ外界探求を広げていた。

表6 A児とC先生との情動の共有(3:8:3)

○場面：朝の自由遊び

A児がC先生に抱っこを求めると、C先生が「A君！」とぎゅーと抱きしめる。先生に抱っこされ、笑顔で気持ちよさそうに先生に寄りかかる。先生が離れると追いかけて抱っこを求めると、先生が笑顔でA児を抱っこしてちよこちよすると、先生に視線を合わせて笑う。先生もA児をみて一緒に笑う。その後、先生がA児を降ろして、「A君、おてて」と両手の平をA児に向けて出してみせると、A児も同じく両手の平を先生に向けて出す。先生がA児の両手にタッチすると、うれしそうな笑顔で、先生のタッチを受け止めてじっとしている。先生は、A児の反応を伺いながら、4回ほどタッチする。その間A児は期待を込めている笑顔を見せ、両手をずっとそのままにしている。先生が4回目のタッチをすると、先生のところへ行き、抱きつく。

その際、教師もA児との愛着関係を基盤とし、A児が安心して活動に挑めるようにかかわりを工夫していた。素材遊び活動(3:9:8)では、片栗粉で固めたジェルに絵の具を混ぜて触る素材遊びをしていたが、A児ははじめての経験のためか、固まっておらず、不安そうな表情をしてC先生に抱きついた。その時、C先生はA児を抱っこしたまま、A児がその頃よく手にもって遊んでいた電車の上にジェルをのせたり、電車の横にジェルを置いたりして、A児の不安を和らげ、活動への参加を促していた。このように新しいことに不安を感じるA児に対し、抱っこを通して安心させ、A児が好きなおもちゃを用いてA児の興味を引き出しながら少しずつ新しい経験や体験をさせるかかわりを行っていた。このエピソードは、教師を安全基地としながら外界探求を行う様子であり、愛着形成がASD児にとって未知の外界への探求を支える基盤となることを示していると考えられる。

### (4) 第4期(3:10:19~4:0:1)の特徴

この時期は、愛着対象以外の教師とのかかわりがみられる等、教師との関係性において広がりが見られたのが特徴であった。A児がプレイスペース一人で横になっていると、これまでA児とのかかわりがほとんどなかった教師がA児のところに来て、A

児に話しかけたり、くすぐり遊びをすると、教師に視線を向けて笑顔を見せる様子がみられた。

A 児と教師との間では、第2期からみられている抱っこされることや言動の意味づけによって快の情動が共有される相互的なかわりが第4期においても引き続きみられた。

## 2. A 児の遊びの変容

第1期から第2期におけるA児は、上述したようにブロックやおもちゃ等を手にもってぐるぐるさせたり口にくわえたりする感覚遊びを主に行っていた。第1期の特徴として述べたように、教師はA児が興味や関心を示すおもちゃをA児の体の上で走らせたたりブロックをつなげてみせたりするかわりをしたが、その教師のかわりを受けてさらに遊びが展開される様子はみられなかった。また、第1期からC先生がA児に対してくすぐりの身体遊びを行っており、A児は先生からの身体遊びを楽しむ様子を見せていた。この遊びは、教師からA児へ提示された一方向的なかわりによって成立されたものであり、自発的な遊びではなかった。

しかし、第3期では、表6のようにC先生の指示に従い、C先生の働きかけを受け入れ、待つ様子がみられた。表6のエピソード(後半部分)は、A児と教師が向き合い、A児と教師との二項関係の中で行われた遊びであったといえる。この様子は、第1期や第2期の教師による身体遊びのように、教師主導の遊びではあるが、A児が教師の指示に従って動いたことや、教師の働きかけを期待して待っていたことは、A児が能動的に教師との遊びに参加しようとしていたことがわかる。

さらには、おもちゃを介してA児と教師が交互に食べるふりをするやりとり遊びもみられるようになった(表7)。表7では、はじめてA児が自分のおもちゃをC先生にも提示するエピソードであり、A児の遊びにおける大きな質的な変容がみられた時期であった。おもちゃを介してA児と教師とのやりとり遊びがみられたことは、三項関係(やまだ, 1987)が形成されつつあることを示唆している。これまでの自分とおもちゃ、自分と教師という二項関係から、おもちゃと自分との間に教師を入れる、あるいは自分と教師との間におもちゃを取り入れる

## 表7 C先生とのやりとり遊び(3:8:24)

○場面：朝の自由遊び

A児が一人で寝転がっていると、C先生がきてちょちょちよと体をくすぐる。A児は笑顔を見せ、先生に注意を向ける。A児が持っていたアイスのおもちゃをC先生がとり、食べるふりをすると、A児が起き上がり笑顔でアイスをとろうとする。先生がアイスのおもちゃをとろうとするA児の手ごと食べるふりをすると、笑顔を見せる。先生からアイスのおもちゃを受け取ると、A児も自分の口に当てる。先生が「あ、おいしい、アムアム」と意味づける。すると、A児が先生の口にもアイス当てる。先生が「あ、おいしい」という。A児がアイスを落とし、先生が「あ、とれた!」という。A児が笑顔を見せる。

関係を形成し始めていることを示唆する。この遊びは、アイスのおもちゃを本物のアイスとして見立て、食べるふりをしたC先生の行動に誘発された遊びであり、模倣遊びや象徴遊びの発達につながる重要な変容であったと考えられる。

## IV. 総合考察

### 1. A児と教師との愛着形成と遊びの変容との関連

本研究は、A児と教師との関係性形成の過程やA児の遊びとの関連について検討することを目的とした。A児は教師を「不特定の第3者」としてとらえていたが、教師のA児の注意を向けさせ、快の情動を引き出し、A児との接点を探ろうとするかわりを受け、徐々に教師への接近行動がみられ、愛着関係が形成され、教師を安全基地としながら活動に参加する様子がみられた。A児は教師(特にC先生)に対して、快の情動を得るために教師を求めただけではなく、不快な情動の時に心理的安定を求めて教師に接近する行動を示していたことから、心理的安全基地の役割を果たす愛着を教師との間で形成することができたといえる。

A児と教師との愛着関係は、A児と教師との情動の共有を促進し、A児の遊びの質的な変容に影響を与えたと考えられる。その理由として2点考えられる。まず1点目は、愛着関係の形成時期とA児の遊

びに変容がみられた時期の関連である。C先生との愛着関係は第2期に形成され、その頃から教師と快の情動を共有する場面が多くみられていた。A児の遊びの変容がみられたのは、第3期であったことから、C先生との愛着関係が基盤となり、C先生とのやりとり遊びが促進されたと考えられる。

2点目は、第3期にみられたA児とC先生とのおもちゃを介したやりとり遊びの性質である。上述したように、やりとり遊びの成立には、三項関係の形成が関連している。三項関係は、誰(人)かに何か(もの)を伝える関係をつくることであると、やまだ(1987)は述べている。この関係における「誰」に対しては、当然ながらその人に伝えたい、一緒に遊びたいという情動が基盤となる。すなわち、A児がC先生を愛着対象として認識しているからこそ、促された遊びの変容であると推察できる。

本郷(2004)は、遊びには発達した力を遊びの中で発揮する結果としての側面と、遊びを通して発達が促進される手段としての側面があると指摘している。本研究では、教師との愛着関係の形成によって促進された結果としてのA児の遊びの様子について論じた。今後は、結果としての遊びの変容をより詳細に検討するとともに、手段としての遊びの様子についても検討していく必要があると考えられる。

## 2. A児の他者理解

A児と教師、とりわけC先生との愛着関係の形成においては、C先生がどのような存在であるかに関するA児の他者理解の変容と関連していると考えられる。ここでは、C先生に対するA児の他者理解の変容について、別府(2001)の事例と比較しながら考察する。

別府(2001)は愛着形成と他者理解の発達に密接な関連があることを指摘している。具体的には、愛着対象に具体的な行動を求めるレベルから心的支えを求めるレベルに愛着の質が変化したことと関連して、他者理解においても、行為者として他者の存在を理解する段階から、行動や場面と相対的に独立した情動や意図を有する存在として理解する段階へ変化したことを指摘している。行為者として他者の存在を理解する段階は、他者に具体的な行動を求めたり自分の要求を実現してくれる行為者として理解す

る段階であるという。本研究のA児は、C先生に対して抱っこを通して快の情動や安心感を得ていたこと、それは単なる快の情動を求めるためだけではなく、ケガによる不快感やはじめての活動への参加による不安といった不快な情動の解消のため、C先生に抱っこを求めている。このことから、A児は愛着対象であるC先生を、単に快の情動を生起してくれる存在ではなく、不快の情動を快の情動に転換してくれる存在(別府, 2001)として理解していたと考えられる。C先生の抱っこによりA児自身が嬉しくなる、安心感を得ることで終わるのではなく、C先生の抱っこが自分にとって意味のある行為であることを理解していたといえる。このことから、A児はC先生について自分が求めていることを実現してくれる行為者として理解していたと考えられる。

行為者としての他者理解は、意図や情動を有する存在として理解する段階に進むことが指摘されている(別府, 2001)が、まだA児においては、C先生の行動とそれとは相対的に独立したC先生の意図や情動を理解することを示す行動はみられていない。教師を心的世界を有する主体として理解する段階へどのように変容するかは、今後A児の発達を追っていく上で重要な観点となるだろう。

## 3. A児との愛着形成における教師のかかわり

A児と教師との愛着関係の形成を促進した要因の一つとして、教師のかかわり方をあげることができる。A児と愛着を形成したC先生は、A児が好きなことや興味を示しそうな物を媒介にA児が楽しめることを探ったり、身体的遊びを通して積極的に快の情動を引き起こすかかわりをしてきた。そして、単にA児の快の情動を引き出し、そのA児の情動を受け止めるだけではなく、教師自身がA児とのかかわりにおいて快の情動を示しており、その教師の快の情動はA児にとって良いフィードバックになったと考えられる。A児が見せてくる楽しさという情動に対して、教師も楽しくかかわることで、A児における教師の行動と自分の情動との随伴性の理解をより促したと考えられる。愛着は、子どもが大人に対して不安な気持ちを解消するために求める行動(Bowlby, 1969)と、子どもが大人を求める一方向的な関係の中で捉えられがちであるが、愛着の形成に

において重要な要因の一つは、養育者の敏感性といった反応、フィードバックである (Ainsworth, et al., 1978)。A児の愛着行動に対してC先生自身が快の情動を伴った反応を示し、かかわったことは、A児の愛着行動に対するフィードバックとなり、その相互作用を通して愛着がより深まる契機となったと考えられる。

D先生とはC先生のような明確な愛着関係の形成はみられなかったが、D先生のA児の気持ちを理解する声かけや意味づけにより、A児との情動の交流も可能になっていた。C先生を愛着対象としながらD先生にも気を許し、自ら求める特定二者 (榊原, 2011) としてD先生を認識していたと考えられる。これは、複数の教師がASD児にかかわることの意義について示唆していると考えられる。ASD児が複数の他者と様々な関係性を形成することで、多様なかかわり合いを積み重ねることができ、多様な随伴性を理解することにつながり、その過程の中で他者理解が促進される (別府, 2001)。C先生とD先生のそれぞれのかかわりがあったことで、第4期においてこれまでかかわりが少なかった教師ともかかわれるようになったとも考えられる。このことから、ASD児とかかわる教師等の支援者は、一律的なかかわりではなく、支援者としての自分の長所を活かした様々なかかわりを積極的に工夫することが大切である。そして、各支援者のかかわりをASD児の実態に合わせて融合させることで、ASD児との関係性の形成を豊かにし、ASD児の発達を様々な角度から促進することにつながると考えられる。

#### 付記

本研究にご協力いただきましたA児とご家族、B特別支援学校の先生方に深くお礼申し上げます。

### 引用文献

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- American Psychiatric Association (2015). *DSM-5 診断面接ポケットマニュアル* (高橋三郎, 監訳). 医学書院. (American Psychiatric Association (2013). *The Pocket Guide to the DSM-5 Diagnostic Exam*. Arlington, VA.)
- 別府 哲 (1994). 話し言葉をもたない自閉性障害幼児における特定の相手の形成の発達. *教育心理学研究*, 42 (2), 156-166.
- 別府 哲 (2001). 自閉症幼児の他者理解. ナカニシヤ出版.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1 Attachment*. New York: Basic Books.
- Capps, L., Sigman, M., & Mundy, P. (1994). Attachment security in children with autism. *Developmental Psychopathol*, 6(2), 249-261.
- 遠藤利彦 (2018). アタッチメントが拓く生涯発達. *発達*, 153, 2-9.
- 本郷一夫 (2004). 子どもにとっての遊びと成長・発達. *小児看護*, 27 (3), 298-302.
- 本郷一夫 (2007). 発達心理学. 親子関係. (pp. 101-112). 建帛社.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- 小林隆児・鯨岡 峻 (2005). 自閉症の関係発達臨床. 日本評論社.
- Rutgers, A.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., Ijzendoorn, M.H., & Berckelaer-Onners, I.A. (2004). Autism and attachment: A meta-analytic review. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1123-1134.
- 斉藤こずゑ (1989). 遊びが培うもの. 無藤陸・柴崎正行 (編), *児童心理学* (pp. 200-234). ミネルヴァ書房.
- 榊原久直 (2011). 自閉症児と特定の他者とのあいだにおける関係障害の発達の変容: 相互主体的な関係の発達とその様相. *発達心理学研究*, 22, 75-86.
- 榊原久直 (2013). 自閉症児と特定の他者とのあいだにおける関係障害の発達の変容 (2): 主体的能力・障害特性の変容と特定の他者との関連. *発達心理学研究*, 24, 273-283.
- やまだようこ (1987). *ことばの前のことば: ことばが生まれるすじみち* 1. 新曜社.

## Development of forming relationships with teachers in child with Autism Spectrum Disorder: from records made over eight months

LEE Heebok\*, IIJIMA Anna\*\*, MURAKAMI Erika\*\*, KATO Atsushi\*\*

(\*Center for Promoting Inclusive Education System)

(\*\*Special Needs Education School for Children with Autism, University of Tsukuba)

**Abstract** : The development of a child (A) with autism spectrum disorder (ASD) and the process of forming relationships between A and A's teachers was examined. This study mainly analyzed the following records made over eight months. The teacher attempted to identify the interests and focus of attention of A, that evoked pleasant emotions in A (happiness, and joy, among others). An attachment formed between A and the teacher as a result of accumulating these experiences. A regarded the teacher as a secure base and shared emotions with the teacher by

looking at the teacher and laughing together. Furthermore, A started to interact with the teachers in other classes, and as a result, the objects of A's interactions increased. The formation of attachment to the teacher changed the quality of A's play. A's play changed from a type of sensory play to a type of interactive play with the teacher. These findings indicated that attachment formation is the basis of the development of an ASD child.

**Keywords** : Autism spectrum disorder, relationship, attachment, development

(調査資料)

## 小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導に関する 担当教師の課題意識

北川 貴章\*・吉川 知夫\*\*・生駒 良雄\*\*\*

(\*情報・支援部) (\*\*研究企画部) (\*\*\*)インクルーシブ教育システム推進センター)

**要旨：**インクルーシブ教育システムの構築が推進される中、肢体不自由のある児童生徒が一層小学校や中学校を含めた多様な学びの場で学ぶ状況になった。そのような中、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の教育の充実が喫緊の課題である。本研究では、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の教科指導等を行う中で、通常の学級担任、特別支援学級担任及び教科担当教員が抱えている指導上の悩みや課題についてインタビュー調査を実施して明らかにし、特別支援学校のセンター的機能等を活用した小・中学校への支援に必要な基礎資料を得ることを目的とした。結果として、通常の学級教師群及び特別支援学級教師群の両群において、困難さの背景にある要因を把握するための実態把握に関することが課題であることが見出された。また今後は、肢体不自由のある児童生徒の身体面や認知面等の障害特性を踏まえた授業改善や自立活動の指導の充実を目指した研究が必要であることが見出された。

**見出し語：**小・中学校、通常の学級、特別支援学級、肢体不自由、指導上の課題

### I. 問題と目的

インクルーシブ教育システムの構築が推進される中、平成 25 年に学校教育法施行令が一部改正され(政令第 244 号)、障害のある児童生徒の就学先決定の仕組みが変更された。それにより、学校教育法施行令第 22 条の 3 に示される障害の程度の児童生徒も、特別支援学校への就学が原則であったことから、本人・保護者の意見を最大限尊重しながら就学先を決定していく仕組みへと変更され、肢体不自由のある児童生徒が一層小学校や中学校を含め多様な学びの場で学ぶ状況になった。

文部科学省の特別支援教育資料で、小学校及び中学校の肢体不自由特別支援学級数と在籍人数の推移を見ると、平成 19 年度(2007 年度)は 2,389 学級(3,991 人)、平成 26 年度(2014 年度)は 2,796 学級

(4,364 人)、平成 29 年度(2017 年度)は 3,034 学級(4,508 人)と増加傾向であることが分かる。小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の在籍状況については、特別支援教育資料(2017)によると、平成 28 年 5 月 1 日現在、小・中学校の通常の学級に在籍する学校教育法施行令第 22 条の 3 の程度に該当する肢体不自由のある児童生徒の在籍数は、小学校 359 人、中学校 216 人であった。さらに吉川・北川ら(2019)が、学校教育法施行令第 22 条の 3 の程度に該当しない児童生徒を含めて、小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の在籍状況を把握する調査を平成 28 年度に実施した。その結果、全国の 1,740 市区町村のうち 809 市区町村から回答があり(回収率 46.5%)、学校教育法施行令第 22 条の 3 の程度に該当しない児童生徒を含めて小学校 905 人、中学校 353 人の肢体不自由のある児童生徒が、小・中学校の通常の学級に在籍

していることを確認した。

肢体不自由のある子供の学びの場は多様化し、小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒の指導の充実が喫緊の課題であると考えられる。環境面や指導面などの課題について、小・中学校の校内資源だけで解決を図ることは難しく、特別支援学校のセンター的機能等を活用しながら改善を図ることが考えられる。

安藤・渡邊ら（2007）によると、2006年の肢体不自由養護学校の地域支援の現状として、通常の学級の教師に対する支援では、身体の不自由さに着目した支援が主として行われており、認知特性や学習の困難さを考慮した支援は少なかったことが示されている。

また、安藤・池田ら（2013）が行った調査では、特別支援学校（肢体不自由）における小・中学校への地域支援の実態について、特別支援教育制度施行以前に行われた安藤・渡邊ら（2007）の調査と比較すると、「進路・進学」や「認知特性を考慮した支援」が増加し、特別支援学校における地域支援は「1回で完結する事例」が減少しているなどの現状が示された。

三嶋・安藤（2015）は、小・中学校の通常の学級に在籍する肢体不自由児の担任教師の指導の現状を調査し、肢体不自由児を担任する通常の学級担任が、食事の自立の状況や保護者の要望などに対して負担感を感じている傾向が示唆された。

森山・名古屋（2018）は、国立特別支援教育総合研究所の『『合理的配慮』実践事例データベース』に掲載された事例を分析対象とし、小・中学校における肢体不自由児への合理的配慮に関わる実践的課題の構成要素について検討した。その結果、「校内支援体制の構築」、「肢体不自由に対応した施設・設備の整備」、「自立活動の導入・充実」、「困難に応じた学習支援の検討」、「交流及び共同学習の内容・方法の検討」、「体育・行事における配慮の在り方」、「円滑な移行支援の在り方」、「特別支援学校等の校外リソースの活用」という8つのカテゴリーが抽出された。

また、国立特別支援教育総合研究所が行った調査（2016）で、小・中学校の肢体不自由特別支援学級の担任の特別支援教育経験年数を見ると、5年未満が1,565人中1,006人（64.3%）と、経験の浅い教員が多いことが示されている。

以上のような研究が散見されるが、肢体不自由のある子供の指導に係る専門的な知識や指導経験を積んできている小・中学校の教員は少なく、特別支援学級も含めた小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の指導の充実を図るためには、特別支援学校のセンター的機能を活用した支援は、重要な役割を担っている。

そこで本研究では、小・中学校の通常の学級及び特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の教科指導等を行う中で、学級担任、教科指導を担当する教員が抱えている指導上の悩みや課題について明らかにし、肢体不自由のある児童生徒が在籍する小・中学校からの要請に基づいて特別支援学校等が行う支援の在り方について考究するための資料を得ることを目的とした。

## Ⅱ. 方法

### 1. 調査対象

小学校5校、中学校3校の教員13名を対象に行った。内訳は、肢体不自由のある児童生徒が在籍する小学校の通常の学級の担任2名、中学校の通常の学級の担任及び教科担当教員（数学・音楽・保健体育）5名、小学校肢体不自由特別支援学級担任5名、中学校肢体不自由特別支援学級担任1名であった。

### 2. 調査方法

30分程度の半構造化面接法で行った。

### 3. 調査期間

平成30年8月から平成30年11月

### 4. 調査内容

肢体不自由の児童生徒を受け持つ、小・中学校の通常の学級及び特別支援学級の学級担任及び教科担当教員に対して、個別の指導計画等の作成状況、学級経営や教科等の指導方法や内容について工夫している手立てや配慮、指導上の悩み等について聞き取った。

### 5. 倫理的配慮

国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会で審

査を受け、承認を得た。また、調査実施前に本研究の趣旨を説明し、同意が得られた者から回答を得た。

### 6. 分析方法

肢体不自由児の在籍する通常の学級担任及び教科担当教員の群（以下、通常の学級教師群）と特別支援学級の担任群（以下、特別支援学級教師群）に分けて分析を行い、比較した。語の抽出には KHCoder-3a16（樋口，2019）を用いて、計量テキスト分析を行った。指導上の課題に関する聞き取り結果からその会話文を特徴づける語の抽出を行い、特徴語同士の共起関係をネットワーク図にする、共起ネットワークを描いた。描かれる共起関係（edge）の数が60程度になるよう設定して分析を行った。

（註）共起とは任意の文において、ある語とある語が共に出現することをいう。共起関係とは、共に出現するある語とある語の関係があることをいう。

### Ⅲ. 結果

計量テキスト分析の結果、通常の学級教師群7人については、総抽出語数（分析対象ファイルに含まれる全ての語の延べ数）は18,807語、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを表す数）は1,756語であった。このうち、助詞や助動詞などの品詞を除き、分析に使用する語として6,126語、異なり語数1,422語が抽出された。

特別支援学級教師群6人については、18,168語、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを表す数）は1,686語であった。このうち、助詞や助動詞などの品詞を除き、分析に使用する語として6,151語、異なり語数1,347語が抽出された。

これらの抽出語のうちの上位150語とその出現頻度を表1及び表2に示した。

語と語のつながりを把握するために、共起の程度が強い語の共起ネットワークを作成した。描かれる

表1 頻出語の出現頻度【通常の学級教師群】

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子供	100	多い	17	来る	12	疲れる	9	特別	7
自分	65	一番	16	理解	12	いろいろ	8	年	7
部分	50	学校	16	エレベーター	11	プール	8	悩む	7
本人	48	形	16	クラッチ	11	一応	8	付く	7
見る	42	使う	16	階段	11	運動	8	別	7
車椅子	42	状態	16	去年	11	机	8	テスト	6
感じ	41	人	16	走る	11	今年	8	学期	6
一緒	37	入る	16	特に	11	出す	8	活動	6
行く	35	考える	15	分からない	11	乗る	8	希望	6
時間	30	種目	15	掛ける	10	他の子供	8	教科	6
体育	30	先生	15	厳しい	10	多少	8	月	6
今	29	立つ	15	好き	10	転ぶ	8	高い	6
体	26	トイレ	14	書く	10	怖い	8	最初	6
クラス	25	行う	14	前	10	分かる	8	指導	6
普通	25	困る	14	他	10	変わる	8	支援	6
聞く	25	足	14	動く	10	練習	8	肢体不自由	6
話	25	介助員	13	年間	10	A君	7	周囲	6
保護者	24	学年	13	B君	9	C君	7	終わる	6
難しい	23	基本	13	椅子	9	お願い	7	先	6
周り	22	座る	13	違う	9	回る	7	掃除	6
歩く	22	参加	13	音楽	9	学習	7	投げる	6
出る	21	支援員	13	技能	9	関係	7	特別支援学校	6
本当に	21	取る	13	手	9	危ない	7	入れる	6
教室	20	手伝う	13	少し	9	結局	7	普段	6
授業	20	大丈夫	13	場合	9	高校	7	問題	6
気	19	範囲	13	生活	9	実際	7	お話	5
持つ	19	評価	13	大きい	9	書ける	7	コミュニケーション	5
声	19	結構	12	担任	9	上がる	7	ダンス	5
教員	18	障害	12	伝える	9	全部	7	ノート	5
移動	17	読む	12	配慮	9	相談	7	ペース	5

表2 頻出語の出現頻度【特別支援学級教師群】

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子供	66	自立活動	19	違う	12	姿勢	9	前任	7
時間	61	特別支援学級	19	肢体不自由	12	昇降	9	大丈夫	7
書く	52	評価	19	場合	12	生活	9	知的	7
自分	50	一緒	18	相談	12	声	9	置く	7
行く	48	特に	18	他	12	入学	9	電動	7
保護者	48	勉強	18	本人	12	配慮	9	内容	7
今	45	多い	17	学習	11	文章	9	認識	7
見る	43	お願い	16	考える	11	様子	9	方法	7
形	41	だめ	16	障害	11	ある程度	8	話す	7
体育	40	一応	16	上がる	11	タブレット	8	クラス	6
使う	32	基本	16	分からない	11	音読	8	ノート	6
感じ	31	児童	16	トイレ	10	関係	8	椅子	6
交流	31	先生	16	飲む	10	机	8	横	6
授業	29	R先生	15	月	10	結構	8	音楽	6
難しい	28	書ける	15	座る	10	自体	8	関わる	6
学校	27	全部	15	指導	10	出す	8	頑張る	6
車椅子	26	他の子供	15	手	10	大変	8	帰る	6
分かる	25	体	15	人	10	歩く	8	苦手	6
本当に	25	学期	14	担当	10	あと	7	困る	6
乙級	24	国語	14	普通	10	お話し	7	在籍	6
受ける	22	支援	14	部分	10	テスト	7	参加	6
入る	22	前	14	抱える	10	外	7	取る	6
聞く	22	話	14	目標	10	関わり	7	初め	6
来る	22	厳しい	13	立つ	10	休み	7	女子	6
読む	21	交流学級	13	一番	9	牛乳	7	全員	6
持つ	20	行う	13	家	9	教科	7	全体	6
出る	20	担任	13	気	9	降りる	7	能力	6
お話	19	読める	13	教室	9	週	7	変	6
移動	19	入れる	13	個別	9	少ない	7	変わる	6
作る	19	必要	13	算数	9	食べる	7	歩行	6

共起関係 (edge) の数が 60 程度になるよう設定して分析を行った。図 1 及び図 2 に、その結果得られた共起ネットワークを示す。

通常の学級教師群の共起ネットワークは、「子供」「部分」「見る」「今」「行く」「教室」「気」「話・聞く」を出現数が多い単語とする 8 つのカテゴリに分かれる結果となった。特別支援学級教師群の共起ネットワークは、「時間」「書く」「保護者」「感じ」「交流」「聞く」「学校」「学期」「座る・立つ」を出現数が多い単語とする 9 のカテゴリに分かれる結果となった。

共起ネットワークは強い共起関係ほど太い線で表し、その強さを数値でも示している。また、出現数の多い語ほど大きな円で描かれており、語の出現数に応じて、それぞれの語を表す円の大きさが変わっている。通常の学級教師群の共起ネットワークからは、出現数が多い単語である「子供」を中心に「自分」「車椅子」の 2 つの単語が強い共起関係を表して

いた。また、特別支援学級教師群の共起ネットワークからは、出現数が多い単語である「時間」を中心に「体育」「自立活動」の 2 つの単語が強い共起関係を表していた。

## 1. 通常の学級教師群

### (1) 「子供」「難しい」などの語を中心とする語群から

図 1 の左側に「子供」「難しい」「車椅子」「自分」「周り」「クラス」という語を中心とする語群がある。

関連する原文を見てみると、「体育だとやはり同じルールで同じゲームをやるといのは難しいですね」「みんなと同じペースで全部読むということは難しく、言葉を発するにも最近、間があいてしまうというか、言葉を出すのにも時間がかかってきている状況なので。」「まず移動が難しいですね。」「こちらがうまく他の一般の生徒たちに理解をさせるのが

難しいなと今回もよく思ったのですけど。」「個人競技だと、去年から、器械運動などはできる範囲でということで、がんばって前転までやってみようとか、多少補助してもらったりしながら、後転はちょっと難しかった。」等の内容であった。

**(2) 「本人」「部分」「体育」などの語を中心とする語群から**

図1上部に「本人」「部分」を中心とした語のまとまりがあり、その下半分に「体育」「一番」「困る」という語を中心とする語群がある。

関連する原文を見ると、「体育祭が一番ネックなのですけど、去年は車椅子のまま10メートルぐらい走ってやってみてというのがあって、初めて体育祭に出られた。」「体育はやはり低い評価になってしまっ

ています。」「体育の授業が心配ですね。」「体育もダンスが必修になったので、やったりもするのですけども、ダンスなんかは車椅子ありきで、チームで車椅子の動きも考えながらやったりだとか。やれないところは出てしまいます。」等であった。

「体育」という語と強い共起関係のある「一番」という語に関する内容を見ると、「一番先頭にして私が手をつないで歩くとか。動く部分が一番困りますね。」「階段の昇り降りですね。やはり施設の、どの学校もエレベーターがあるというわけではないので、それが一番難しいですね。」「彼自身が一番困っているのは、腰回りの感覚がやはり鈍いので、トイレが一番困るんですね。彼自身が一番困っているのは、腰回りの感覚がやはり鈍いので、トイレが一番困るん

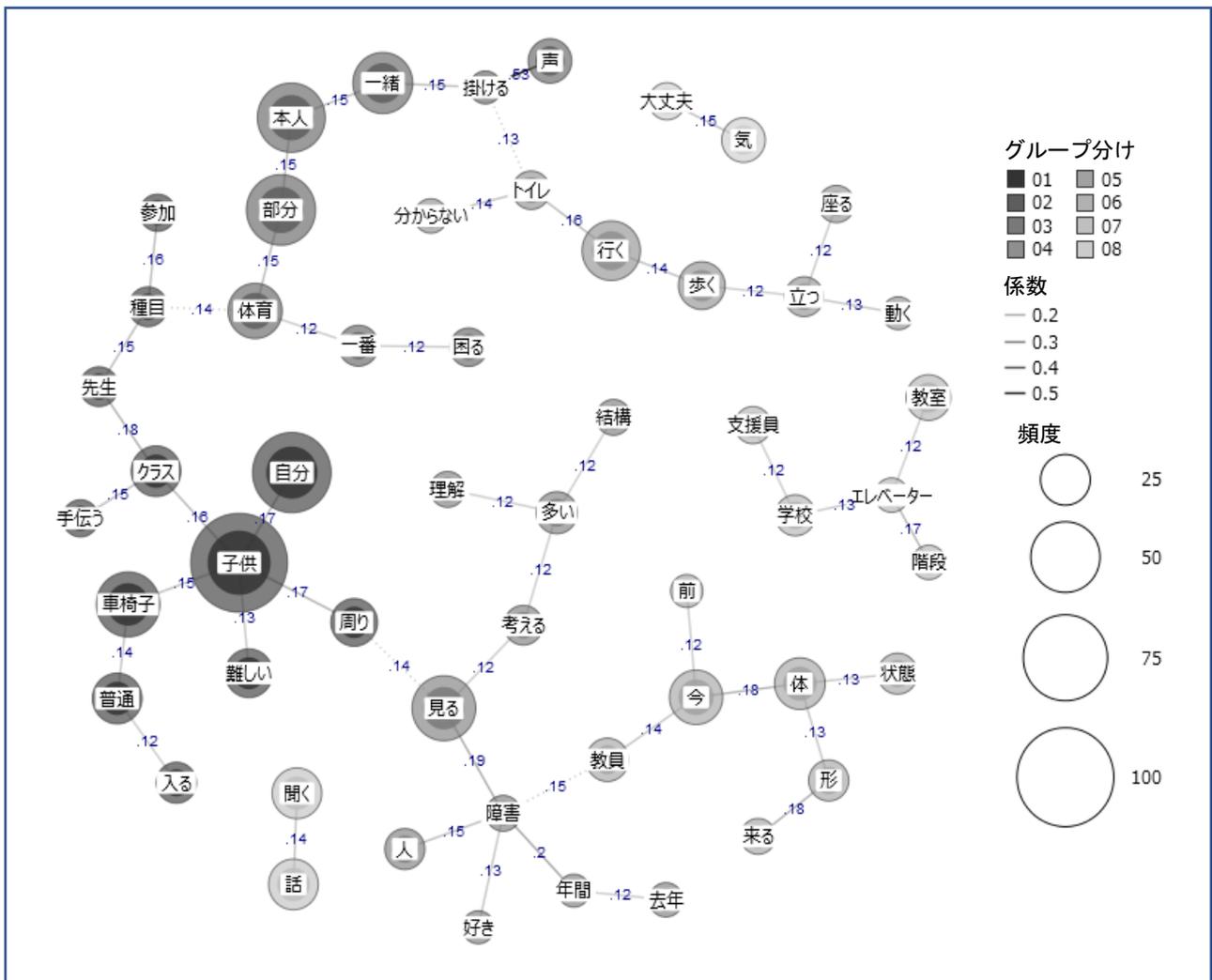


図1 共起ネットワーク結果【通常の学級教師群】

(註) 線上の係数は、語と語の関連性(共起)の強さを数値化したものである。

ですね。」等であった。

**(3) 「行く」「分からない」などの語を中心とする語群から**

図1右上側に「行く」「歩く」「立つ」「分からない」の語を中心とする語群がある。

関連する原文を見てみると、「デュシェンヌ型、よく分からない。」「どの程度知らせていいのかというのも保護者の方とお話ししなくてはいけないし。だから、急にということではないとは思いますが、でも、その先が分からないので、そのあたりはちょっと難しいなというのはあります。」「心配な部分がありますね。よくしゃべる子供ではないので、特に分からない部分はいっぱいあると思います。」「あと保護者の方と話していても、保護者の方もどの程度お

医者さんからお話を伺っているか分からないけど、やはり分からない状態で不安はたくさんあると思いますが、それでお話するから、余計なんだか分からない。」等の内容であった。

**2. 特別支援学級教師群**

**(1) 「書く」「厳しい」などの語を中心とする語群から**

図2の右部分に「書く」「書ける」「厳しい」「読む」「読める」「本当に」「勉強」の語を中心とする語群がある。関連する原文を見てみると、「学力的には落ちてきているのが現状で、ついていくのが厳しくなっています。」「文字を読むことはかなり厳しいです。」「やはり書く勉強が厳しい」「非常に厳しいと思

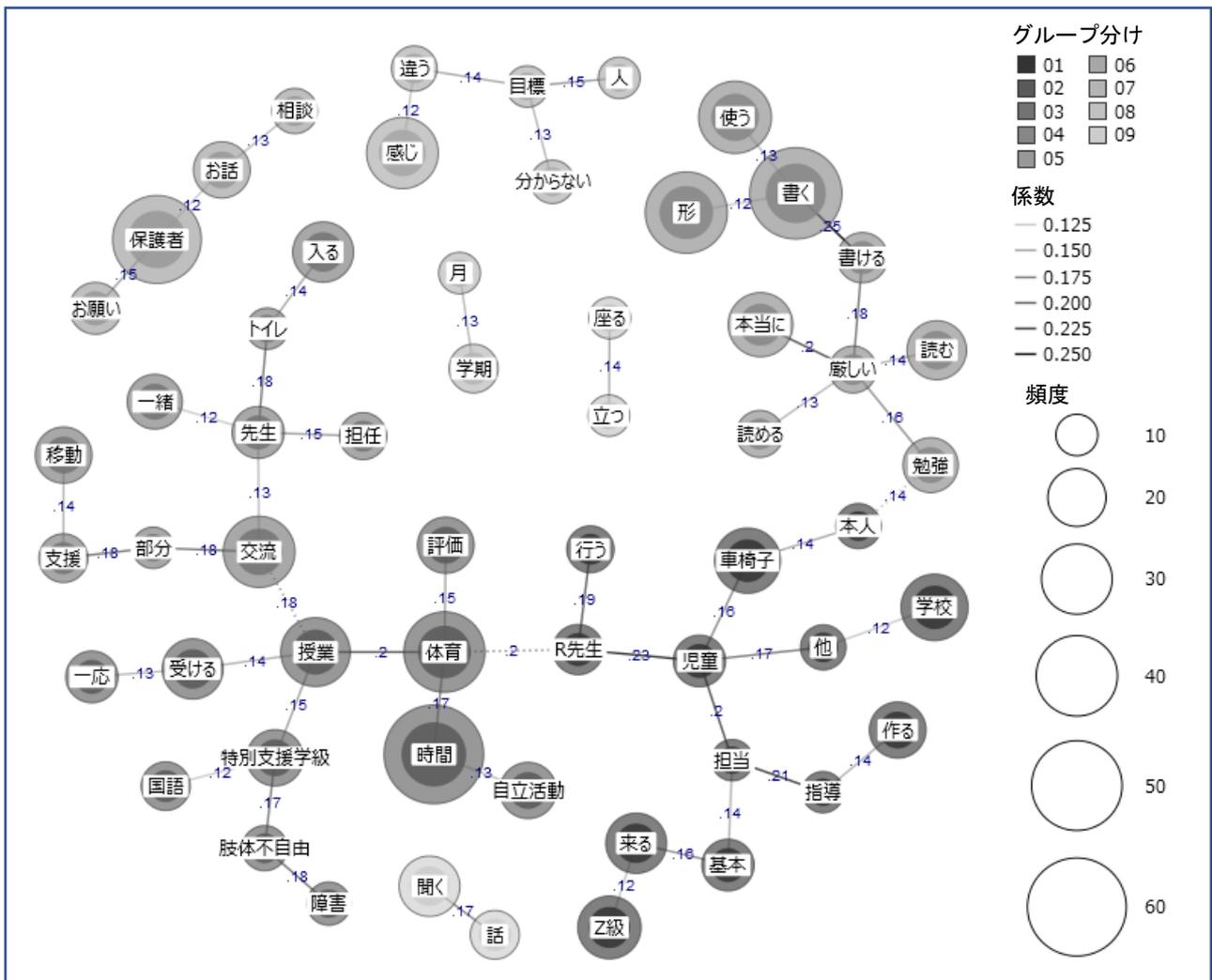


図2 共起ネットワーク結果【特別支援学級教師群】

(註) 線上の係数は、語と語の関連性(共起)の強さを数値化したものである。

っています。まず文章が書けません。」「身の回りのことがかなり厳しいです。」等の内容であった。

## (2) 「感じ」「目標」「分からない」「違う」などの語を中心とする語群から

図2の上部に「感じ」「目標」「分からない」「違う」という語を中心とした語群がある。関連する原文を見てみると、「話すことがどこまでできるのか、音読、どこまで読めているのかということがまだ分からない段階なので、目標を立てるのが難しいです。」「まだぼんやりとですけれども、進行がどのぐらいなのかということも分からないので。」「病名までは分からないのですが、車いすになっています。」といった内容があった。

## (3) 「時間」「体育」などの語を中心とする語群から

図2の左部に「時間」「体育」「評価」「自立活動」という語を中心とした語群がある。関連する原文を見てみると、「交流学級での体育は難しいので。」「月曜の2時間目だけは肢体不自由の2名だけが別室でR先生と体育を行っていて、他の児童たちはいつもの武道場というところで体育をしています。」「4年生の授業との兼ね合いもあってなかなか授業時間がとれないのですが、体育の時間だけストレッチを行うようにはしています。」「交流学級の体育はまったく参加していませんので。」「体育を2時間分ほど取って、自立活動として。」「自立活動を受けているときもあるのですが、例えば4年生の授業の関係で来られなくなったときにしか自立活動はできていない。」「自立活動の時間自体は、『何かを制作しましょう』みたいにみんなと一緒にやるときもあるのですが、それ以外は私のほうで『じゃあこの時間は自立活動』というふうにやっています(中略)もともと一緒にやるべきものでもなくて、個人別にやるものだと思いますので、ブロックなどを使ったり、そういうのでやっています。」等の内容であった。

## IV. 考察

### 1. 実態把握について

通常の学級教師群と特別支援学級教師群の両群で挙げた悩みとしては、障害特性を踏まえた実態把握や将来を展望した指導の計画・実施に悩みを抱え

ていることが看取された。特別支援学級教師のインタビューの原文の中には、「病名までは分からない」といった語りもあり、肢体不自由という障害があることは分かっているが、起因疾患が分からないと回答した教員もいる。起因疾患によって学習場面や生活場面で見られる困難の背景にある要因や指導面の手だて・配慮も異なる。起因疾患が分からない教員もいることから、肢体不自由の障害特性を踏まえた実態把握が行われているとは言い難い現状も看取された。

### 2. 体育や自立活動の指導について

通常の学級教師群と特別支援学級教師群の両群で、体育や運動・動作に関する語が挙がって共起ネットワークが描かれていた。肢体不自由のある児童生徒は、運動・動作に不自由があることから、身体を動かして学ぶ体育の授業の指導に教員が悩むことは十分に考えられる。

インタビューの原文を見てみると、通常の学級教師群では、肢体不自由のある児童生徒と周囲の児童生徒が体育等に一緒に取り組むことから生じる困難さであった。本人の運動・動作等の不自由さからくる困難さへの対応の他に、周囲の児童生徒と一緒に指導を行う学級経営に関する視点での悩みを抱えていることを看取することができた。

特別支援学級教師群では、交流及び共同学習で通常の学級において体育を行うことの難しさを挙げていた。そのため、特別支援学級だけで体育の授業を計画・実施したりすることで、個々の実態に合わせて体育の指導目標・指導内容を工夫したり、自立活動の授業時数を確保するために体育の授業時数を減じて自立活動の指導に替えたりする教育課程の編成に係ることなど、通常の学級での体育の指導の困難さとは異なる状況であることが推察される。また特別支援学級においては、体育に替えて自立活動の指導を設定していても、自立活動の指導が不定期だったり、指導内容の設定が不明確であったりといった自立活動の実践状況が看取された。

平成29年に告示された小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領には、特別支援学級の教育課程の編成において、自立活動の指導を取り扱うことが明記された。このような現状を踏まえると、特別支

援学級の教育課程の編成や自立活動の指導に係る学級担任の悩みをさらに把握し、自立活動の指導の充実が図られるための実践レベルの研究が必要であると考える。

### 3. 運動・動作以外の困難さについて

運動・動作に関する困難さに関する共起ネットワークは両群で描かれていた。しかし、学習場面で生じる読み書きに関する指導上の悩みについては、特別支援学級群では、共起ネットワークが描かれたが、通常の学級では共起ネットワークが描かれなかった。肢体不自由の読み書きの困難さには、上肢操作や姿勢以外にも視知覚や認知における困難さに起因する場面がある。特別支援学級群に読み書きに関する言葉が挙がっているが、安藤・丹野(2009)の先行研究の結果などを踏まえると、肢体不自由のある子供たちの視知覚や認知の困難さについて気づかれにくいことが影響しているとも考えられる。

本調査の対象教師が受け持つ児童生徒に、読み書きに関係する視知覚及び認知に関する困難さがあるかまでは、今回の調査で把握することができていないが、通常の学級教師群の教員が肢体不自由のある児童生徒の視知覚及び認知に困難さが生じる可能性について十分に理解していないことが推察される。

肢体不自由のある児童生徒の運動・動作以外の困難さについて、小・中学校教師の理解をどのように促していくかも今後の課題である。

## V. 今後の課題

本調査は、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒を受け持つ教師の悩みや課題について明らかにした。しかし、本調査の対象人数は13名であり、本調査の結果で明らかになった教員の悩みや課題はその一部に過ぎない。

安藤・丹野ら(2009)は、特別支援学校(肢体不自由)からの通常の学級教師支援にあたり、教師の気づきの状態や水準に応じた支援方略のモデルを示している。今後そのようなモデルを参考にしながら、さらに担当教師の悩みや課題を踏まえ、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学びを保障するためにも、多様な実態を担当教師が理解し、指

導の充実につながる研究に取り組む必要がある。

## 文献

- 安藤隆男・丹野傑史・佐々木佳奈子・城戸宏則・田丸秋穂・山田綾乃(2005). 通常学級に在籍する脳性まひ児の教科学習の困難さに対する教師の気づき. 障害科学研究, 33, 187-198.
- 安藤隆男・野戸谷睦・任龍在(2006). 通常学級における脳性まひ児の学習の特性に関する教師の理解. 心身障害学研究, 30, 139-151.
- 安藤隆男・渡邊憲幸・松本美穂子・任龍在・小山信博・丹野傑史(2007). 肢体不自由養護学校における地域支援の現状と課題. 障害科学研究, 31, 65-73. 樋口耕一(2019). KHCoder3 最新アルファ版. <https://kncoder.net/dl3.html> (2019年4月4日閲覧)
- 国立特別支援教育総合研究所(2016). 専門研究B: 小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究—小・中学校側のニーズを踏まえて—(平成26年度~27年度)研究成果報告書.
- 三嶋和也・安藤隆男(2015). 肢体不自由児を担任する通常学級教師の負担感と関連要因. 障害科学研究, 39, 113-124.
- 末吉美喜(2019). テキストマイニング入門—ExcelとKHCoderでわかるデータ分析—. オーム社.
- 文部科学省(2008). 特別支援教育資料(平成19年度).
- 文部科学省(2015). 特別支援教育資料(平成26年度).
- 文部科学省(2017). 特別支援教育資料(平成28年度).
- 文部科学省(2017). 小学校学習指導要領.
- 文部科学省(2017). 中学校学習指導要領.
- 森山貴史・名古屋恒彦(2018). 小・中学校における肢体不自由児への合理的配慮をめぐる実践的課題に関する研究—「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」掲載事例の検討から—. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17, 31-38.
- 吉川知夫・北川貴章・生駒良雄・杉浦徹(2019). 小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の指

導等に関する現状と課題. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 46, 29-42.

## Awareness of the problems of the teacher in charge of teaching children with physical disabilities who are enrolled in elementary and junior high schools

KITAGAWA Takaaki\*, YOSHIKAWA Tomoo\*\*, IKOMA Yoshio\*\*\*

(\*Department of Information and Support) (\*\*Department of Policy and Planning)

(\*\*\*Center for Promoting Inclusive Education System)

**Abstract** : Children with physical disabilities learn at diverse places, as the construction of an inclusive education system is currently being promoted. Given this situation, it is a pressing issue to improve the education for children with physical disabilities who are enrolled in elementary and lower secondary schools. Using face-to-face interviews, this study, aimed to reveal the teaching difficulties and issues facing the classroom teachers and the subject teachers in providing children with physical disabilities who are enrolled in elementary and lower secondary schools with courses and other types of instruction. At the same time, the study aimed to obtain basic data necessary to allow schools for special needs education, to support elementary

and lower secondary schools effectively as resource centers. As a result, it was found that understanding students' condition and having teachers grasp the background and factors of students' difficulties was an issue in both the regular class group and the group of classes for special needs education. In the future, it will be necessary to conduct research aimed at improving teaching and enhancing programs to promote independence based on disability characteristics such as the physical and cognitive aspects of students with physical disabilities.

**Keywords** : Elementary and lower secondary school, regular classes, class for special needs education, physical disabilities, issues with course instruction

(研究展望)

## 我が国の小・中学校内における交流及び共同学習の 展望についての一考察

～米国の最少制約環境 (LRE: Least Restrictive Environment) 施策の展開と  
多層的な支援システム (MTSS: Multi-Tiered Systems of Supports) の取組から  
示唆されるもの

齊 藤 由美子 ・ 小 澤 至 賢

(研修事業部)

**要旨:** 本論考の目的は、我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築・推進の核としての教育施策の一つである交流及び共同学習、その中でも特に、小学校・中学校において行われている、障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ取組について、新たな枠組みや今後の方向性を展望することにある。その示唆を得るため、米国の四十余年にわたる最少制約環境 (LRE: Least Restrictive Environment) 条項に基づく教育の歴史的な変遷を概観するとともに、現在の教育現場の姿としてカンザス州における多層的な支援システム (MTSS: Multi-Tiered System of Supports) の展開について、現地における調査結果を交えて報告した。

米国における最少制約環境の解釈及び取組の歴史的な変遷とその現在の到達点の姿から、我が国の小・中学校において「障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ」こと、さらには「学校のすべての多様な教育的ニーズのある子どもたちが共に学ぶ」ことを保障するための枠組みや、今後の方向性について展望を試みた。

**見出し語:** 交流及び共同学習、最少制約環境 (LRE)、カリキュラム、多層的な支援システム (MTSS)、インクルージョン

### I. はじめに：目的と背景

交流及び共同学習は、我が国がインクルーシブ教育システムを構築し推進する上で核となる教育施策の一つである。平成23年(2011年)3月に改正された障害者基本法において、教育に関する規定である第16条第3項には、「障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによる相互理解の促進」の必要性が改正前と同様に謳われている(注:改正前は「障

害のある」「障害のない」と表記されていた)。筆者らが注目するのはこの16条第1項の改正である。改正前は「国及び地方公共団体は、障害者が(中略)…十分な教育が受けられるようにするため、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。」とされていたところ、改正後は、「障害者が十分な教育が受けられるようにする」という同様の目的のために、「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ」必要な施策を講じなければならない、とされた。新規に加えられた

「共に学ぶ」ことを積極的に指向する規定は、改正前の「交流及び共同学習」の概念や教育現場の実践に影響を与えるものと考えられる。

本論考の目的は、我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築・推進の核としての教育施策の一つである交流及び共同学習、その中でも特に、小学校・中学校において行われている、障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ交流及び共同学習の取組について、新たな枠組みや目指すべき今後の方向性を展望することにある。そのためには、「可能な限り共に教育を受けられるよう配慮」された状態がどのようなものかについて議論が必要である。

この展望は、最終的には、多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びの場としての学校の在り方そのものに言及することとなる。その理由としては、まず、障害のある子どもの学びの場についての認識の変化が関係している。交流及び共同学習は「障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動する(文部科学省, 2019)」ことを指す。交流及び共同学習という用語が使用されることになった平成16年(2004年)においては、前提として、障害のある子どもの学びの場は障害のない子どもの学びの場と分けられていることが一般的であった。しかしながら、現在の小・中学校の現場では、障害のある子どもは特別支援学級のみならず通常の学級にも在籍していることが明らかにされており(文部科学省, 2017d)、スペクトラムとしての障害のある子どもが障害のない子どもと共に学ぶ教育活動は、様々な形で日常的に実践されているためである。さらに、子どもの「障害」ではなく「教育的ニーズ」で考えた時、学校には特別支援教育対象の子どものみならず、生徒指導上の課題がある子どもや外国につながる子ども等々、多様で複雑な教育的ニーズに対応することが求められている現状があること(中央教育審議会, 2016)も無視できない。本論考において行う「障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ」ことの新たな枠組みの提案にあたっては、通常の学級に在籍する子どもと特別支援学級に在籍する子ども間の取組に限定せず、その学校で学ぶすべての子どもたちの様々な教育的ニーズに対応すること、また、個々の学びの保障によって子どもたちが共に学び共に成長

するための方策を展望することとしたい。

この展望を行うにあたり、本論考では、米国において1975年から取り組まれている、最少制約環境(LRE: Least Restrictive Environment)(以後、LREと標記)という教育施策の展開から示唆を得ることとした。その理由について述べておきたい。

平成23年(2011年)の障害者基本法改正は、我が国が、国連の障害者の権利に関する条約を批准するための一連の法整備の先駆けとして行われたものである。その意味では、この改正法には障害者施策に関する国際水準の理念が反映されていると言える。この改正障害者基本法に基づき、日本のインクルーシブ教育システムや合理的配慮の提供を支える法律や制度が短期間の間に整備されていった。平成24年(2012年)、中央教育審議会初等中等教育分科会報告書「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」が提出された。これを受けた平成25年(2013年)の学校教育法施行令の一部改正によって就学先決定の仕組みが変更され、それまで特別支援学校の対象とされていた障害の程度が重い子どもについて、総合的な判断によって地域の小・中学校に就学するようになった。平成25年(2013年)には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が制定され、公立学校においては合理的配慮の提供が法的義務となった。さらに、平成29年から漸次に改訂された学習指導要領においても、この障害者基本法の理念が反映されている。例えば、小学校、中学校、高等学校の新学習指導要領(文部科学省, 2017ab; 文部科学省, 2018a)において、障害のある子どもや配慮を要する子どもが通常の学級に在籍していることを前提として、各教科等の学習の過程で考えられる困難さの状態に対する指導・支援の工夫の意図と手立ての例示がなされたことは、一連の法改正等の流れを受けた、画期的な内容改訂であると言える。

しかしながら、この一連の制度改革は、先行する国際水準の理念に照らして我が国の制度を整える必要性から行われたという一面をもっていたため、国内の教育現場における試行錯誤やエビデンスの検証を十分に経ているとは言い難い。そのため、教育現場においては、関係者がこれまで行ってきた取組を新たな価値観で捉えたり、新たな制度の下に行われ

るべき取組に関するイメージを共有したりすることが困難であることが懸念される。

古くは「交流教育」と呼ばれ、平成16年からは「交流及び共同学習」として実施されている、障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ取組についても、この大きな改革の流れの中で捉え直す必要がある。そのためには、改正障害者基本法第16条の「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮」された教育の在り方や目指すべき方向性を検討することが重要であると考えられる。

そこで本論考では、米国におけるLRE条項を取り上げ、これに基づく教育施策に展開に焦点をあてることとした。LRE条項が求めるのは「障害のある子どもが、居住地の学校の通常の学級で他の障害のない子どもと共に教育を受けることを原則として、様々な手立てを行っても通常の学級では満足のいく程度までに教育の成果が達成できないくらいに障害の性質や程度が重度である場合のみ、特別な学級、特別な学校、その他の場を選ぶ」というものである。米国教育省の統計(U.S. Department of Education, 2018)によると、2016年現在、6歳から21歳までの子ども全体の9%にあたる子どもが障害によって特別な教育の対象となっており、そのうちの94.9%は日常的に通常の学級における教育の機会を得ている。障害によって特別な教育の対象となっている子どものうち、8割以上の時間を通常の学級で学ぶ子どもは63.1%（6歳から21歳までの子ども全体の5.7%）、4割以上8割未満の時間を通常の学級で学ぶ子どもは18.3%（6歳から21歳までの子ども全体の1.6%）、4割未満の時間を通常の学級で学ぶ子どもは13.4%（6歳から21歳までの子ども全体の1.2%）である。特別な学校や家庭、病院、矯正施設など、通常の学級以外の「その他の環境」で教育を受ける子どもは、障害によって特別な教育の対象となっている子どもの5.1%（6歳から21歳までの子ども全体の0.5%）となっている。

米国におけるこのLRE条項に基づく教育施策の展開は、我が国の改正障害者基本法第16条が目指す、「可能な限り共に教育を受けられるよう配慮」する教育の在り方の参考となると考えられる。

さらに、米国のLRE条項に基づく教育実践の現在

の姿の一例として、州や学区レベルで各学校への導入が図られている「多層的な支援システム (MTSS: Multi-Tiered System of Supports)」のカンザス州における展開について、現地における調査結果を交えて報告する。

米国のLRE条項に基づく教育実践の四十余年にわたる歴史的な変遷と現在の教育現場の姿から得られる示唆は貴重である。そこから、我が国の小・中学校において「障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ」こと、さらには「すべての多様な教育的ニーズのある子どもたちが共に学ぶ」ことを保障する、新たな枠組みや今後の方向性を展望したい。

## II. 米国におけるLRE条項に基づく教育の変遷

ここでは、米国におけるLRE条項に基づく教育実践の変遷、及び、それに伴う障害のある子どものカリキュラムの在り方の変遷について概観する。

### 1. LRE条項の解釈と取組の変遷

米国において、「障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受ける」という方針は、公民権運動の一連の流れに位置づいている。この方針は1975年の全障害児教育法 (EHA: Education for All Handicapped Children Act, 1975) において、「最少制約環境 (LRE: Least Restrictive Environment)」という文言で規定された。全障害児教育法 (EHA) は、米国において障害のある子どもの教育に関して初めて制定された連邦法である。この全障害児教育法 (EHA) は、1990年の改正時に、障害のある個人の教育法 (IDEA: Individuals with Disabilities Education Act, 以後IDEAと表記) と名称が改められ、LRE条項はIDEAへと引き継がれた。その後、IDEAは1997年、2004年に改正を重ねたが、LRE条項は文言等の変更なく今日に至っている。

米国では、1975年以降、障害のある子どもの最少制約環境での学びをいかに保障するか、について試行錯誤してきた。その取組は、時代と共に、インテグレーション (integration)、メインストリーミング (mainstreaming)、インクルージョン (inclusion) 等という呼び方の変化とともに、理論的な解釈を変化さ

せながら、以下のように段階的な変遷を遂げてきたと言われる (Turnbull, Turnbull, Shank & Smith, 2004 ; 齊藤・藤井, 2009)。

第1の段階：障害のある子どもの教育プログラムと障害のない子どもの教育プログラムを統合して同じ場所で教育を行うこと、すなわち、障害のある子どもがどこで教育を受けるのか、という教育の場の統合を課題とする段階。

第2の段階：障害のない子どもの教育プログラムを主流とし、障害のある子どもの教育プログラムをそれに近づけ合流させること、すなわち、障害のある子どもの通常の学級への集団帰属や、個別教育プログラム (Individualized Education Program, 以降 IEP と表記) の目標に対する指導と学習が通常の学級において保障されることを課題とする段階。

第3の段階：障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし、通常の教育カリキュラムの中でその学びが保障されることを課題とする段階。

この三番目の段階については、IDEA の 1997 年改正において法的に規定されることとなった。さらに、2004 年改正で微修正され「通常の教育カリキュラムへのアクセスとその中での進捗」(Access to and progress in general education curriculum) という文言で規定されている。

この、「通常の教育カリキュラムへのアクセス」条項の具現化は、実質的には障害のある子どもの各自の IEP を通じて行われることになる。IDEA (2004) における IEP に関する規定では、障害のある子どもの IEP の目標は、通常の教育カリキュラムに関連付けて設定することとされている。そして、IEP には、障害のある子どもが通常の学級で学習を進めるために、どのようなプログラムの変更やサポート (program modifications or supports) が必要なのか、また、州の学力テストを受ける際にはどのような調整 (accommodation) が必要なかが記されることとなっている。さらに、その子どもが通常の学級で学習することが難しい場合は、なぜそれが困難なのか、その理由を IEP 上に説明することとされている。

加えて、IEP チームのメンバーにはその子どもの通常の学級の担任、及び、通常の教育カリキュラム

をよく知る教育事務所のスタッフを加えることが義務付けられているが、このことも、障害のある子どもの通常の教育カリキュラムへの参加を促す重要な条件づくりとなっている (Karger & Hitchcock, 2003)。

## 2. 障害のある子どもの教育カリキュラムの在り方の変遷

上述した LRE, すなわち最少制約環境のとらえ方の段階的な変遷は、障害のある子どもの教育カリキュラムの在り方の変遷と深く関わっている。齊藤 (2010) は、Hitchcock ら (2002) 及びその他の論考を引用しながら、障害のある子どもの教育カリキュラムが、時代背景とともに、特別なカリキュラムからユニバーサルデザインカリキュラムへと変遷を遂げていることを概観している。

### (1) 特別なカリキュラム

1975 年に全障害児教育法 (EHA) が施行された当時、通常の教育カリキュラムは、障害のある子どもたちが集団の中に存在することを想定せず、均質な力を持つ子どもの集団を仮定し、その集団をターゲットに、一つのもをすべての子どもにあてはめる目標、方法、教材、及び評価が用いられていた (Hitchcock, et al., 2002)。通常のカリキュラムに子どもの多様性を受け入れる柔軟性がなかったため、障害のある子どもたちの教育のために「特別なカリキュラム」を作成することになったのは、自然な流れであった。その当時の時代背景においては、全障害児教育法 (EHA) が義務付けた、子ども一人一人のニーズに応じて計画された特別な教育、及び、子どもが必要とする関連サービス (OT, PT, ST, 各種カウンセリング, 補助テクノロジー, 医療的サービス, 移動の手段など) を中心とする無償の適切な公教育 (Free Appropriate Public Education) が提供されるようになったことは大きな前進であった。この特別なカリキュラムの発展によって、多くの障害のある子どもが恩恵を受けることとなった。視覚障害、聴覚障害、重度の知的障害等の「低発生頻度」と呼ばれる障害のある子どもたちにとっては、学校への物理的アクセスが可能となり、学習を支援する教材が開発され、個々のニーズに焦点をあてた教育が受けられるようになった。学習障害や ADHD といった「高発生頻度」の障害のある子どもたちにとっては、それ

までは「怠けている」とか「やる気がない」と見られがちであったが、適切な評価によって個人の学習スタイルが理解されるようになり、彼らの学習ニーズを踏まえた指導法や教材が開発されていった(Hitchcock, et al., 2002)。

しかし、特別なカリキュラムは、時代とともに様々なマイナス面も生み出すこととなった。Hitchcockら(2002)は、「障害のある子どもの特別なカリキュラムは『両刃の剣』であった」と述べている。1990年代になると、障害のある子どもたちと障害のない子どもたちとの間の学業面等のギャップが広がる一方である、というマイナスの側面がクローズアップされるようになった(Krager & Hitchcock, 2003)。IEPの目標は個人の文脈だけで完結してしまい、障害のある子どもの学びは、同年代の障害のない子どもたちの学びと関連付けたり、実際の社会で機能するかどうかに関連付けたりして評価されている訳ではなかった。障害のある子どもの評価はIEPの個別目標に沿った進歩を測るものであって、特に教科学習等の評価については、「障害のある子どもが蚊帳の外にいる」ことが、特別なカリキュラムの課題として認識されてきたのである(Hitchcock, et al., 2002)。さらに、障害のある子どもが通常の学級で一緒に学習する教育実践が効果を上げているという研究報告が増加したこと(Sailor & Roger, 2005)、教師が障害のある子どもの本来の力を過小評価するケースが多く見られたこと(Turnbull, et al., 2004)、カリキュラムごとに高度な専門性をもつようになった特別な教育のコストが莫大になったこと(Hitchcock, et al., 2002)、子どもの障害や特性に合わせて高度に分化した特別なカリキュラムの根拠が治療モデルに基づくことへの批判(Sailor & Roger, 2002)等、障害のある子どもが特別なカリキュラムで教育を受ける上での様々な課題が認識されるようになったのである。

## (2) メインストリームカリキュラム

上記のような課題を解決するために、1997年改正のIDEAでは、障害のある子どもの通常の教育カリキュラムへの参加と通常の教育のスタンダード(基準)に基づいて評価することを義務付けた。存在する通常の教育カリキュラムそのものは、子どもたちの多様性を念頭に設計されたものではなかったため、教師は、カリキュラムそのものを変えることなく、

目的、教材、指導法、評価について、障害のある子どもたちの様々なニーズを満たすことができるように変更・調整する必要があった。これは「メインストリームカリキュラム」と呼ばれる(Hitchcock, et al., 2002)。

メインストリームカリキュラムでは、通常の教育の教師と特別教育の教師が緊密に連携して仕事を増えることとなった。文字を印刷した教科書の「代替バージョン」として、点字や拡大教科書、教科書を音声として吹き込んだテープ、子どもの読解力に合わせて内容を単純にした教科書などが用意され、さらに、子どもがわかるように教材の変更を工夫すること、補助機器を用いること、子どもの認知特性を考慮した様々なストラテジー(概念マップなど)を用いて教えること、ペア学習やグループ学習を行うことなど、障害のある子どもの学習の進捗を通常の教育カリキュラムにおいて支えるために、様々なアコモデーション(目標や内容は変わらない変更調整)やモディフィケーション(目標や内容について質的な変化を伴う変更調整)が工夫された(Hitchcock, et al., 2002)。

Hitchcockら(2002)は、このメインストリームカリキュラムにおいて一番重要な出来事は「教育者の間に、『変わることが必要なのは、子どもではなく、カリキュラムの側である』という考え方の転換が起こったことである」と述べている。

## (3) ユニバーサルデザインカリキュラム

メインストリームカリキュラムでは、障害のある子どもが学ぶための様々な変更調整が工夫されることとなった。しかし、その基となる通常の教育カリキュラムは、均一な集団を想定してつくられたものであり、内容を伝達する手段は依然として紙媒体が中心であった。そこで、中核となる集団以外の子どもたち、例えば、障害のある子ども、特別な才能のある子どもや、英語を母国語としない子ども等、多様なニーズのある子どもにも対応できるカリキュラムとはどのようなものなのか、について追求する研究がすすめられた。

学習のユニバーサルデザイン(Universal Design for Learning: 以下UDLと表記)という考え方は、従来建築分野で実践されていた概念を教育分野に応用したものである。教育に関する応用テクノロジーの研

究機関である CAST (Center for Applied Special Technology) は、UDL に関するナショナルセンターを設置し、UDL の普及に大きく貢献してきた (National Center on Universal Design for Learning, 2018)。UDL のアプローチは、人々の能力や学習スタイル及び好みなどの多様性を前提として、すべての人々に平等の学ぶ機会を提供することを目的に設計されている。

CAST が提唱する学習のユニバーサルデザインには三つの基本原則がある。それらは、教える側が情報や内容を提示するための多様な方法を用意すること、子どもの側が知っていることやわかっていることを表現できる多様な方法を用意すること、子どもがモチベーションをもって活動に取り組める多様な方法を用意すること、の三つである。UDL のナショナルセンターでは、これらの原則についてのガイドラインを作成しており (National Center on Universal Design for Learning, 2018)、日本語にも翻訳され紹介されている (UDL 情報センター, 2018)。UDL のガイドラインは、いわゆる処方箋やマニュアルではなく柔軟に活用できるものであり、「存在する多くのカリキュラムのバリアを克服するストラテジーのセット」として、使用するカリキュラムに合わせて適宜用いるよう提案されている。

障害のある子どもの教育についても、UDL を取り入れた通常の教育のカリキュラムに基づいて行われるが、それだけでは障害から生じる教育的ニーズに対応できない場合がある。その際に用いる、カリキュラムの拡大 (curriculum augmentation)、カリキュラムの変更 (curriculum alteration) という概念について、齊藤 (2010) が詳細を説明している。

障害のある子どもの個々のニーズに応じるためには、その子どもが通常のカリキュラムで学ぶために必要なストラテジーやスキルを学ぶ「カリキュラムの拡大」という概念を用いて、通常の教育カリキュラムに加えて検討する。さらに大きく複雑な教育的ニーズを有する子どもについては、コミュニティでの実際の生活に関する機能的な知識やスキルに関する内容を通常のカリキュラム内容に関連づけて学ぶ「カリキュラムの変更」という概念を用いて、通常の教育カリキュラム、カリキュラムの拡大に加えて検討する。このように、障害のある子ども一人一人に

についても、通常の教育カリキュラムと関連付けながら適切なカリキュラムを検討することとなる (Wehmeyer, Lattin, & Agran, 2001)。

以上、限られた論文からではあるが、米国における障害のある子どものカリキュラムの変遷を概観すると、UDL を通常の教育カリキュラムへ導入することによって、障害のある子どもだけでなく、特別な才能のある子どもや、英語を母国語としない子どもなど、多様なニーズのある子どもの学習の機会を最大限に広げようとしていることが理解できる。

このような、通常の教育カリキュラム全体の改革の背景にあるのは、米国の初等中等教育全体にかかる連邦法 No Child Left Behind Act (2001)、さらにその改正法である Every Students Succeeds Act (2015) が推進する教育施策である。この法律は、障害のある子どもや英語を母国語としない子どもを含む、すべての子どもの学力向上を目指しており、そのアカウンタビリティを重視することで、各州、各学区、各学校による、すべての子どもの学びを保障する取組の推進を大きく後押ししている。

### 3. 「共に学ぶ」ことによる教育の成果を高める方策

ここまで述べてきたようなLRE規定に基づく取組の変遷を踏まえ、Whemeyerら (2016) は、「インクルーシブな取組は第三世代に入った。」と述べる。障害のある子どもが「どこ (where)」で学ぶかに焦点をあてた第一世代、障害のある子どもの通常の学級における学びを「どのように (How)」保障をするかに焦点をあてた第二世代においては、障害のある子どもが通常の学級に「統合される」ことがそもそもの前提となっていた。現在の第三世代では、障害のある子どもが通常の学級に存在していることが前提である、という大きなパラダイム変化の上で、「なに (what)」を教えるのか (すなわち、通常の教育カリキュラム) を課題とし、教育全体の質や仕組みをよりよいものにしていくことが求められているという。

Whemeyerら (2016) は、米国の現状において、教育の質や仕組みを向上させ、インクルーシブな実践の中で重い障害のある子どもも含めすべての子どもの教育成果を高めることに貢献している6つの方策について述べている。これら6つの方策とは、IDEA

の「通常の教育カリキュラムへのアクセス」条項、指導の場 (placement) ではなく指導の手厚さの度合い (instructional intensity) を重視すること、学習のユニバーサルデザイン (UDL)、アシスティブテクノロジー、多層的な支援システム (multi-tiered systems of supports : 以下 MTSS と表記)、自己決定と自己調整的な学び (self-determination and self-regulated learning) である。

いうまでもなく、これらの6つの方策は相互に関連しあっている。前述した IDEA の「通常の教育カリキュラムへのアクセス」規定により、通常の教育カリキュラムにおいて障害のある子どもの学びを保障するためには、「指導の場」を問うのではなく、その子どもの学びにどの程度の通常のカリキュラムの変更調整が必要か、またどの程度手厚い指導や支援が必要か、に焦点をあてることとなる。また、教育の内容としては、通常の学級における学習のユニバーサルデザイン (UDL) を取り入れたカリキュラムを大前提として、その子どものニーズのうち通常の教育カリキュラムで対応できないものについては、通常の教育カリキュラムの拡大 (augmentation) や変更 (alteration) により、より手厚い指導・支援を行うこととなる。

多層的な支援システム (MTSS) とは、このような考え方をもとに、学校のすべての子どもたちが通常の教育カリキュラムに基づいて教育の成果を上げるために、学校全体で多層的に取り組む指導・支援の仕組みである。このモデルは以下に述べる3つの層で説明される (Whemeyer ら, 2016)。

第1層 (Tier 1) : すべての子どもたち (all) が、エビデンスに基づいた、質の高い、ユニバーサルにデザインされた指導・支援を受ける。その際には、子どもたちの言語的・文化的背景や障害、その他の学習ニーズが考慮される。

第2層 (Tier 2) : 第1層の指導・支援のみでは、学習面、また、行動・社会性の面で成果を出すことができない一部の子どもたち (some) については、第1層の指導・支援に加えて、追加的な焦点を絞った指導・支援を受ける。

第3層 (Tier 3) : 成果をあげるために最も手厚い支援が必要な少数の子ども (a few) については、第1層、第2層の指導・支援だけでなく、より

手厚い、しばしば個別化された指導・支援を受ける。

先に述べたように、Wehmeyer ら (2016) は、これらの異なるレベルの層が、教育の場 (placement) を意味するのではなく、あくまで指導・支援の手厚さの度合い (intensity) を示していることを強調している。アシスティブテクノロジーの活用や、子ども自身による自己決定や自己調整的な学習 (子どもが自らの目標を設定し、その目標を目指して自己フィードバックをしながら学習を進める) の重視は、指導・支援のレベルが異なる多様な教育的ニーズのある子どもたちが「共に学ぶ」ために、重要な方策として説明されている (Wehmeyer ら, 2016)。

近年、この多層的な支援システム (MTSS) の取組は米国の多くの学校で推進される傾向にある (Whemeyer ら, 2016)。この推進の背景には、前述した、No Child Left Behind Act (2001)、さらにその改正法の Every Students Succeeds Act (2015) が推進する、すべての子どもの学力向上を目指し、そのアカウンタビリティを各州、各学区、各学校に求める初等中等教育全体の教育施策、及び、IDEA (2004) が推進する障害のある子どもの学びを通常の教育カリキュラムにおいて推進する教育施策の双方が大きく影響している。

McIntosh & Goodman (2016) によると、多層的支援システム (MTSS) の枠組みは、学習面のニーズに焦点をあてた多層的なアプローチである RTI (Response to Intervention)、及び、行動面のニーズに焦点をあてた学校全体での予防的取組と個別介入のアプローチである PBIS (Positive Behavior Intervention and Support) の統合から生み出されている。RTI と PBIS は、どちらも 2004 年改正の IDEA に法的根拠を有するアプローチであるが、多層的な支援システム (MTSS) においては、この二つの統合が、学校組織としての効率性や効果を高めるよう、注意深く行われることが必要であるという (McIntosh & Goodman, 2016)。

現在、米国内においては、この多層的な支援システム (MTSS) のモデルが多数開発されている状況であると言われる。具体的には、大学の研究者や研究チームが独自の理論的背景や焦点化した課題の解決を図るために開発したモデル、さらに、各州がアカ

ウンタビリティの向上をめざし学区・学校における取組を推進するために開発したモデル等が存在する、と言われる。

次章では、この様々な多層的な支援システム(MTSS)のモデルが、具体的にどのように研究開発され、学校現場で実践されているのかについて、カンザス州における現地調査の結果を報告する。

### Ⅲ. カンザス州における多層的な支援システム(MTSS)の展開

筆者らは、米国における多層的な支援システム(MTSS, 以後はMTSSとのみ表記)の研究や学校現場における実践等に関する情報を収集することを目的に、2019年4月末の一週間、カンザス州ローレンス及びトピカへの訪問調査を行った。

訪問調査の対象は、MTSSに関する研究を行うカンザス大学(University of Kansas)の研究者及びその博士課程の学生、州独自のMTSSモデルを開発し州内の学区における推進を行うカンザス州教育省のMTSSチーム、トピカ学校区でMTSSモデルを取り入れて学校教育を実践する小学校・中学校・高等学校であった。以下、その概要である。

#### 1. カンザス大学において研究開発された多層的な支援システム(MTSS)のモデル

大学の研究者や研究チームは、それぞれの理論的背景や焦点化した課題の解決を図るためにMTSSモデルを開発している。カンザス州ローレンス市にあるカンザス大学における調査では、以下の3つのMTSSモデルについて情報を得ることができた。各モデルの特徴について概略を述べる。

##### (1) Ci3T (Comprehensive Integrated 3-Tiered Model of Prevention) モデル

Ci3Tモデルは、カンザス大学のLaneらの研究チームにより開発されたモデルである(Lane, Oakes, & Menzies, 2014)。このモデルは、カンザス大学のあるダグラス学校区、州都のトピカ学校区で採用されており、他にワシントン州、マサチューセッツ州、アラバマ州など10州の一部の学区において採用されているという(2019年4月現在)。

多くの多層的支援システム(MTSS)のモデルが子

どもの学習面の領域と行動面の領域という2つの領域に対応する中、このCi3Tモデルの特徴は、これらの2領域に加え、子どもの社会性・情緒面の領域にも焦点をあて、より包括的なモデルとしていることにある。また、すべての領域の取組において応用行動分析的な手法が色濃く採用されていることも、このモデルの特徴である。

他の多くのMTSSモデルと同様、Ci3Tモデルの導入は、学区レベルで行われる。学区内の各学校にリーダーシップチームが設けられ、大学の研究チームはこのリーダーシップチームに対する研修を定期的実施する。各学校は、Ci3Tモデルが掲げる基本指針を自校の文脈において理解・解釈したうえで、自校が目指す目標を明示した「ブループリント(青写真)」と、その実現に向け具体的な取組を記した「マニュアル」を作成する。各学校は、自校のマニュアルに沿った取組を進め、研究チームよりデータに基づくフィードバックを得て取組を改善していく。学校が自らの力で持続可能な学校運営を行えるようになるためには、3年間程度の期間を要するという(Lane博士との個人的会話、2019年4月25日)。また、第1層での予防的な取組が非常に重要であり、第2層、第3層の手厚い支援が必要な状況は、障害のある子どもだけではなく「誰にでも起こりうる」という認識が必要であるという(Lane博士との個人的会話、2019年4月25日)。

##### (2) SWIFT (Schoolwide Integrated Framework for Transformation) モデル

SWIFTモデルは、カンザス大学Sailorらの研究チームにより開発されたモデルである(Sailor, 2014)。SWIFTモデルの前身はSchoolwide Applications Model (SAM)と呼ばれたモデルであり、このSAMの実践により、カンザス州、ルイジアナ州、カリフォルニア州、ワシントン州の大都市近郊における労働者階級の多く居住する地域の学校区で大きな成果を上げた(齊藤・藤井, 2009)。その結果、現在は連邦政府から「インクルーシブな学校改革に関するナショナルセンター」資金を獲得し、SWIFTモデルの推進センターをカンザス大学内に設立している。2019年4月現在、5つの州における16学校区の64の学校をサポートしているという。

このモデルの特徴は、重度の障害をはじめ複雑な

教育的ニーズのある子どもたちについても、通常の学級から取り出す (pull out) ことなく共に学ぶ、というインクルージョン重視の姿勢を鮮明にしていることにある。Sailor (2009) は、子どもが手厚い支援レベルの層に移行する際においても「特定の子どもに個別化・焦点化した指導・支援は、通常の学級における学習活動の中に埋め込んで (embedded) 実施することが可能」とする強い立場をとっている。

### (3) Inclusive Preschool Curriculum モデル

インクルーシブな幼稚園カリキュラムモデルは、カンザス大学の Horn らの研究チームにより開発されたモデルである (Horn, Palmer, Butera, & Lieber, 2016)。幼稚園、保育所、キンダーガーデン等においては、障害からくるニーズやその他のニーズのある子どもも同じ場で一緒に遊んだり学んだりする等、よりインクルーシブな状況での教育・保育が展開されており、そのような現場において活用しやすいモデルが求められる。このインクルーシブな幼稚園カリキュラムモデルでは、一般的な多層的支援システム (MTSS) のように、子どもの指導・支援の手厚さを3つの層で示すのではなく、まず、カリキュラムが「学習のユニバーサルデザイン (UDL)」の3原則に則っていることを基本に置き、ニーズのある子どもについては具体的な変更調整を「差別化 (differentiation)」という概念でプラスし、さらに大きなニーズのある子どもには、指導・支援の「個別化 (individualization)」という概念をプラスする、という形で説明している。

Horn 博士との個人的会話 (2019年4月25日) では「米国においても、MTSSの第1層、第2層、第3層が教育の場を指すと勘違いしている教師は存在する。層で考えるのではなく、差別化と個別化で考えることは、MTSSの本質的な理解につながるのではないか。」ということであった。また、「幼児教育の領域では、この差別化と個別化という概念や言葉を用いることで、これまで使ってきた accommodation (調整)、modification (変更) という言葉があまり用られなくなっている」という情報もあった (Horn 博士の共同研究者である Palmer 博士との個人的会話、2019年4月25日)。

### 3. カンザス州教育省によるカンザス MTSS モデルの開発と普及の取組

カンザス州教育省は、アカウンタビリティの向上をめざし、州内の学区・学校における取組を推進するために、カンザス MTSS モデルを開発し、その導入をサポートするカンザス MTSS チームを設置している。ここでは、カンザス MTSS チームの共同ディレクターである Wilkerson 氏より情報提供された内容を中心に、カンザス MTSS モデルの開発と普及の取組について説明する。

カンザス州には、全部で250の学区があり、2019年4月現在、そのうちの45学区でカンザス MTSS モデルを導入している。州内には、大学等で開発された他の MTSS モデル (Lane 博士らによる Ci3T モデル等) を導入している学区もあるが、すべての学区にカンザス MTSS モデルの導入を計画している訳ではない。各学区の学校において MTSS の基本が実践され、州の基準と照らし合わせて子どもの学習面・行動面の成果が達成できていることが重要とのことであった。

カンザス MTSS チームは、州内で希望のあった学区について、その学区内にある各学校のリーダーシップチームに対するサポートを行っている。

#### (1) 州教育省によるイニシアチブの意義

カンザス州教育省は2007年から MTSS モデルの開発に着手した。これは、州の取組としては他州に比べてかなり早い時期であったという。大学の研究者ではなく教育省がイニシアチブをとってモデルを開発・実施することの意味として、州内の子どもや教師のニーズを考慮して幼稚園から高校まで使えるモデルを検討していること、モデルが教師に求める内容については州が定める教員の専門性と適合するよう確認済みであること、州教育省が毎年開催する MTSS カンファレンスとカンザス MTSS モデルを連動させ包括的な情報提供や普及に努めていること、等が挙げられた。

#### (2) カンザス MTSS モデルの特徴

カンザス MTSS モデルの概念図 (Kansas Technical Assistance System Network, 2019) を図1に挙げる。このモデルの特徴は、子どもたちの成果にインパクトを与える「カリキュラム」「アセスメント」「指導」といった直接的な要素のみでなく、その外側に、「専



Kansas Technical Assistance System Network (2019)  
 Kansas Multi-Tier System of Supports and Alignment  
 (<https://www.ksdetasn.org/mtss>) より

図1 カンザス MTSS モデル

門性の向上 (professional development)」「リーダーシップ (leadership)」「主体性を発揮し自己効力感をもつ文化 (empowering culture)」といった、MTSS を機能させるために学校として充実させるべき要素を掲げていることである。カンザス MTSS チームでは、学校が主体的に問題解決を図るためにはこれらの要素が非常に重要であると考えているという。各要素については、目指すべき実践の方向性の指標として 60 項目余りからなるマトリックス (Innovation Configuration Matrix) を作成し、学区や学校の主体的な取組をサポートしている (Kansas Technical Assistance System Network, 2018)。このマトリックスは、「implementation science (実践の科学)」(Fixsen ら, 2005) という研究体系に基づいて作成されている。この implementation science は、「エビデンス」と実際の現場の「実践」との間にあるギャップを埋めるために、「エビデンスにもとづく実践を、いかに実際の現場の組織の中で普及、維持、発展させていくのかを追求する」ことを目的としている。

### (3) 通常の教育カリキュラムにおける学びの重視

カンザス MTSS モデルでは、第1層、第2層、第3層を通常の教育カリキュラムの中の連続体で考えており、このトライアングルの中で学校のすべての子どもの指導・支援を考えることが大事であると強調している。特に、国語と算数の教科においては、学習が遅れがちな子どもについて、州の習熟基準と

の差が広がらないように、また、他の子どもたちとの学力差をできる限り縮めていけるように、データに基づきながら第2層の指導・支援を検討し実施している。具体的なスクリーニングの方法や、データに基づいた指導・支援の内容検討、学習の時間設定の工夫等の技術面に関する内容については、リーダーシップチームの研修を通じて各学校での導入を図っている。

特に手厚い指導・支援が必要となる第3層の子どもの教育についても、MTSS の三角形の外で行うのではなく、同じカリキュラムで学ぶことや他の子どもたちと一緒に学ぶことが非常に重要であり、研修ではこのことを学校現場の教師に理解してもらうために努力しているとのことであった。さらに、Wilkerson氏は、第1層・第2層が充実することで、第3層で対応が必要な子どもの数が減っていくことに言及し、「第3層にあたる子どもの数は、学校で思っているよりもずっと少なくてもよいはず、と考えている」と述べていた。

### (4) 教師や学校の主体的な取組の支援

カンザス MTSS モデルでは、前述したマトリックスにも取り上げているように、「教師が主体性を発揮し自己効力感をもつ文化」を醸成することを重視している。カンザス MTSS モデルを導入する各学校は、学校が主体的に、計画のフェーズ、実行するフェーズ、持続するフェーズの3つのフェーズを行っていくことが求められる。学校がこの3つのフェーズを段階的に習得し、自らの力で多層的な指導・支援、学校運営ができるようになるためには、3年から4年かかるとのことであった。Wilkerson氏は、「教師は、偉い人から言われたから、という理由では動かない。教師自身が、これが子どもにとってよいことだと信じ、主体的に動くことが必要である。」と述べる。カンザス MTSS チームは、リーダーシップチームを通じて、知識や技術的な内容についての教員への研修を行うと共に、教師が自らの課題を省察したり同僚と話し合いを深めたりした内容へのフィードバックを行うことを通じて、学校や教師のエンパワメントを図っている。Wilkerson氏は、「教師にとっては、取組によって子どもが良い方向に変化したというデータが、大きなエンパワメントとなる。」と述べていた。

#### 4. MTSS を実践する小学校の様子

訪問調査報告の最後に、MTSS を実践する教育現場の様子を紹介したい。見学したのは、トピカ学区で Ci3T モデルを取り入れた学校教育を実践する小学校・中学校・高等学校であった。ここでは特に、Jardine 小学校の様子を取り上げる。

Jardine 小学校では、幼稚園から5年生まで、約1000人の子どもたちが学んでいる。二年前に、近隣の三つの小学校を統合して新設された、この地域では比較的大規模な小学校である。子どもたちは6年生になると、同じ敷地内の中学校（6年生から8年生が対象）に進学するため、小・中連携にも力を入れている。校長の Pomeroy 氏は、統合する前の小学校の一つで Ci3T モデルを取り入れた実践を開始し、統合後の Jardine 小学校でも継続しているため、Ci3T モデルの実践に取り組んで4年目となる。力のある校長で、学区で行われるリーダーシップチーム対象の研修会では、最後に彼女が実践的な話をする事が多く、他の学校に具体的な実践を広める役割を果たしているという。Pomeroy 氏に説明を受けた Jardine 小学校の取組の中で、特に印象的だった4点について紹介する。

##### (1) 子どもに期待される行動の目標と達成の工夫

子どもたちは、赤と黒を基調とした、バリアフリーで美しく機能的な校舎で学んでいる。校内のいたるところには、子どもに期待される行動目標のポスターが掲示されている。ポスターには、「親切にしよう」「責任をもって行動しよう」「他の人を尊重しよう」という目標のそれぞれについて、教室、食堂、図書室、廊下、運動場等の場所で、具体的にどんな行動が求められるのかが記してある。

子どもたちは、ポスターにあるような行動やふるまいができると、教師からチケットをもらうことができる。もらったチケットについては、学校のフリースペースに設置された透明アクリル製のポストに、子どもたちが目標ごとに投函することになっている。著者らが学校を訪問したのは月末で、このポストに投函された全員分のチケットが積み上がって、大きなチケットタワーができていた。このチケットタワーは、今月は何んな目標について自分たちが頑張ることができたのかを、子どもたち自身が振り返ることができる場所となっている。

この取組は、行動面に関する第1層の支援として位置付けられる。タワーが高くなっていく様子を楽しみに眺めながら、自らの目標を掲げて主体的に動く子どもたちの様子が印象的であった。

##### (2) 様々なニーズのある子どもが共に学ぶ学習活動の様子

教室環境については、机を組み合わせた小グループを基本形としている教室が多い。4年生の reading (読み) の授業を見学したところ、子どもたちは自分が好きな椅子を選べるということで、木製の椅子の他、好みでクッションやバランスボールに座っている子どもも見受けられた。

Reading の授業の始まりの部分では、学級全体の子どもたちが教師の話を聞きながら教師の質問に答えたり、友だちと話し合ったり、という活動をしていったが、中盤から個々に行う学習活動の時間に展開していった。教室前の電子黒板には、全員が必ず行う学習活動と、それが終わってから個々の子どもが選択して行う学習活動が提示されていた。子どもたちは、必修の課題が終わると、自分自身が立てた学習計画に沿って主体的に学習を進めていた。また、教師が小グループの子どもたちに指導を行う場面も見られた。一つの教室の中で、子どもの好みやニーズに応じて様々な学習活動が展開されており、どの子どもも真剣に集中した表情で自分の課題に取り組んでいる様子が印象的であった。

この学区では、小学校1年生で iPad、小学校4年生で Chrome Book が一人一台ずつ支給され、教科書のデジタル化も進んでいるとのことであった。機器を用いた学習が当たり前になっていることも、様々なニーズのある子どもが共に学ぶ学習活動を支えている様子が伺えた。

##### (3) 子どもの社会性・情緒面への教育的対応

校長によると、二年前に三つの学校が一つになったことで学校規模が大きくなり、子どもがストレスを生じるケースもあったとのこと、子どもの社会性・情緒面に意識して働きかけを行う Ci3T のモデルはありがたいとのことであった。校内には「リラクゼーションルーム」と呼ばれる、居心地のよさそうな落ち着いた部屋も設置されていた。ここでは、呼吸法やヨガなど、子どもがストレスにうまく対処する方法を学ぶこともできるとのことであった。

小学校には、常勤のスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーが複数名ずついて、子どもの様々な社会性・情緒面の課題に対応している。Pomeroy氏によると、Ci3Tのモデルを導入し、子どもの社会性・情緒面に関する領域について通常の学級の教師が何を行うのが仕事として位置づいたことで、これらの専門職の仕事の内容に変化があったという。以前は、ちょっとした子どもの情緒面の課題でも、すぐに専門職に相談が来ていたが、Ci3T導入後は、通常の学級の教師が対応し解決できる内容が増え、軽微な問題での相談がなくなったという。その結果、専門職は、第2層や第3層の、より大きなニーズのある子どもに、じっくり時間をかけて支援することができるようになった、とのことであった。

#### (4) 様々なニーズのある子どもが通常の学級で学ぶための手立ての検討

ところで、この学校訪問調査をアレンジし案内してくださったのは、トピカ学区の Consulting Teacher を務める Kramer 氏であった。彼女の名刺の肩書きには、「Coordinator: Ci3T, GEI/504, and Gifted」と付記されており、この仕事の内容が大変興味深かったので紹介しておきたい。

GEIとは、「General Education Interventionist」の略である。IDEAでは、学習面や行動面で気になる子どもについて、短期間のアセスメント結果で特別教育の対象かどうかを決定するのではなく、通常の学級での様々な手立てを行い、その結果を踏まえて特別教育の対象かどうかを見極めていくプロセスを求めている。GEIであるKramer氏はこのプロセスの担当者であり、通常の学級の教師に学級内での手立てについてアドバイスを行ったり、視覚・聴覚・肢体不自由のある子どもの通常の学級での学びのために必要なアコモデーションの提供を行ったりしている。また、Giftedの子どものニーズに合わせた対応を検討することも重要な仕事である。加えて、英語を母国語としない子どもで特別教育が必要かどうかの見極めについても、同様のプロセスで行うという。

さらに、「504」とは、「Section 504 of Rehabilitation Act」を指す。この法令の対象となる子どもは、IDEAが対象とする障害の程度より範囲が広いため、IDEAの対象とは認定されないものの、何らかの困難さの

ある子どもに通常の学級に必要な支援を提供することができる。Kramer氏は、この規定に該当する子どもへの対応も行っているとのことであった。

様々なニーズのある子どもも適切な手立てがあることで、通常の学級において通常の教育カリキュラムの下で学ぶことが可能となっている。Jardine 小学校における MTSS の教育実践も、このような細やかな検討と対応の仕組みに支えられていることを改めて実感した。

## IV. 我が国における小・中学校内の交流及び共同学習の取組への示唆

以上、1975年より「最少制約環境(LRE)」条項に基づく教育施策を展開してきた米国における、「障害のある子どもが他の障害のない子どもと共に教育を受ける」取組の歴史的な変遷と、教育実践の現在の姿の一例として米国カンザス州における MTSS の取組を紹介してきた。この MTSS の取組は、LRE 条項の法的背景に支えられながら、障害のある子どもが他の障害のない子どもと共に学ぶことの価値を教育関係者が共有し、教育現場における試行錯誤やエビデンスの検証を経た結果としての教育実践の形であると言えるであろう。

この最終章では、我が国の小学校・中学校において行われている、障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ交流及び共同学習の取組について、米国の取組から示唆されるものを整理し、目指すべき今後の方向性を展望したい。

### 1. 日本の交流及び共同学習の現状と変化の兆し

文部科学省(2017e)が実施した「障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査」の結果によると、特別支援学級と通常の学級間の交流及び共同学習を行っている小学校及び中学校は80%を超えている。特別支援学級の設置がない小・中学校があることを考えると、現在、ほぼすべての特別支援学級設置校で校内の交流及び共同学習が行われていると考えられる。また、特別支援学級の児童生徒一人あたりの週の平均実施時間数は週1時間未満から週10時間以上と大きな幅があり、小・中学校とも週10時間以上と回答した学校が最も多い。さらに、

教育課程上の位置づけについては、教科、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動など様々であるが、小・中学校とも教科と回答した学校が3割程度と最も多いことが明らかにされている。

ところで、文部科学省(2019)は「交流及び共同学習ガイド」の中で、交流及び共同学習のねらいとして、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする「交流の側面」と、教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習の側面」があることを述べ、この二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進していく必要があると述べる。しかしながら、多くの教師や教育現場にとって、これまでの交流及び共同学習は前者の「交流の側面」の意味に捉えられることが多く、教科等のねらいに達成に関わる「共同学習の側面」にはあまり注目されてこなかった実情があるのではないだろうか。

この点について、心のバリアフリー学習推進会議報告書(2017)は、「交流及び共同学習においては、教育課程の連続性や学校生活との関連性に欠け、単発の交流機会にとどまってしまう場合や、障害について形式的に理解させる程度にとどまっている場合も多く見られる。」としたうえで、「交流及び共同学習によって児童生徒等のどのような資質・能力を育成するのかを明確にした上で、(中略)教育課程を編成する際に、各教科等において効果的に交流及び共同学習の機会を設ける必要がある。」と提言している。今後の交流及び共同学習の在り方を考える上で、教育課程の連続性は大変重要な課題である。

通常教育課程における改革も始まっている。「はじめに」で述べたように、障害者基本法の改正に始まる一連の法的整備を受け、小学校、中学校、高等学校の新学習指導要領(文部科学省, 2017ab; 文部科学省, 2018a)において、障害のある子どもや配慮を要する子どもが通常の学級に在籍していることを前提として、各教科等の学習の過程で考えられる困難さの状態に対する指導・支援の工夫の意図と手立ての例示がなされた。各教科等の学習におけるこのような指導・支援の工夫や手立ての恩恵を受けるのは、通常の学級に在籍する障害のある子どもだけではない。交流及び共同学習として通常の学級で学んでいる特別支援学級在籍の子どもについても、教科等のねらいに、より迫ることができるようになると考え

られる。

改正された障害者基本法第16条の「共に学ぶ」ことを積極的に指向する規定により、教育現場における交流及び共同学習の実践に上記のような変化の兆しが見えつつある。今後の、我が国の小・中学校内における障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ交流及び共同学習の取組はどこに向かうのだろうか。また、米国における取組から得られる示唆はどのようなものであろうか。

## 2. 米国のLRE条項に基づく取組の歴史の変遷とカンザス州におけるMTSSの実践からの示唆

### (1) 「どこで学ぶのか」の問いから「どのように学ぶのか」「何を学ぶのか」の問いへの展開

米国において、1975年に規定された最少制約環境(LRE)条項に基づく教育実践は、当初「どこで学ぶのか」に焦点があっていたが、その後、障害がある子どもが通常の学級で「どのように学ぶのか」「何を学ぶのか」という問いへと展開し、さらに学校教育全体の質の向上へとつながっていった。我が国はこの展開から何を学ぶことができるだろうか。

日本において、「交流及び共同学習」という言葉でその概念が確立したのは平成16年である。障害のある子どもの学びの場が障害のない子どもの学びの場と原則的に分けられていた時代の文脈においては、「どこで学ぶのか」の問いは自然であったと思われる。時代はインクルーシブ教育システムの時代へと変わった。その課題は「どこで学ぶのか」にとどまらず、「どのように学ぶのか」「何を学ぶのか」に焦点をあてていくことが必要であると考え。子ども一人一人の教育的ニーズに応じて、合理的配慮、教育課程の連続性について細やかに検討していくことが、その鍵となると考える。

また、「どこで学ぶのか」から、「どのように学ぶのか」「何を学ぶのか」の問いにシフトすることによって、小・中学校における「交流及び共同学習」という文言の意味するところがあいまいになってくることは否めない。特別支援学級の子どもが通常の学級で過ごす時間の長さについて子どもによって大きな幅があること、通常の学級にも障害のある子どもが在籍していること等から、スペクトラムとしての障害のある子どもが障害のない子どもと共に学ぶ教育

活動は、様々な形で日常的に実践されている現状がある。小・中学校内においては、在籍の場を超えた新たな「共に学ぶ」モデルの下に、子ども一人一人の学びを保障することが求められている。指導・支援の手厚さの度合いを重視する MTSS の考え方はその参考になると考える。

## (2) 通常の教育課程の柔軟性と障害のある子どもの教育課程の連続性

米国における障害のある子どもの教育課程の歴史の変遷を眺めたとき、日本においていまだに「どこで学ぶのか」が課題となっているのは、教育課程の在りように関連が深いと考える。通常の学級において通常の教育課程での学びが展開される一方で、特別支援学級において特別の教育課程での学びが独立して集団で展開されている場合には、特別支援学級在籍の子どもにとって通常の学級で学ぶことのハードルが高くなることが予想される。

上述したように新学習指導要領では、各教科等の学習の過程で考えられる困難さの状態に対する指導・支援の工夫の意図と手立てが例示され、特別支援学校の学習指導要領(文部科学省, 2017c)では、知的障害のある子どもの教科について通常の教育課程との連続性が検討され、自立活動を主とする教育課程で学ぶ子どもにとっても教科の視点を考慮することがより明確になった。これらの改革は、障害のある子どもが「どこで学ぶのか」から、「どのように学ぶのか」「何を学ぶのか」に焦点をあてた展開への鍵となっていくと考える。Whemeyerら(2016)が、すべての子どもの学びを保障する取組として整理した、学習のユニバーサルデザイン(UDL)、アシスティブテクノロジー、自己決定と自己調整的な学び等の概念は、日本の新学習指導要領においても言及されている。主体的・対話的で深い学びを進めるという通常の教育全体の改革が、「共に学ぶ」土台を形成しつつあると考える。齊藤(2019)は、学習のユニバーサルデザイン(UDL)と合理的配慮の概念を組み合わせ、通常の学級において障害のある子どもの学びを保障する交流及び共同学習の考え方を提案している。併せて、その考え方に基づき、特別支援学級の子どもが通常の学級で学ぶ際に同じ題材・違う目標で違いを認め合い共に学ぶことを実現する実践事例(遊佐, 2019)、通常の学級担任と特別支援学級

担任が共に進める指導案改善(西内, 2019)等の実践事例が紹介されており、参考になるとと思われる。

関連して、我が国の障害のある子どもやニーズのある子どもが通常の教育課程で学ぶために、米国の General Education Interventionist (GEI) の役割の重要性を認識する必要があると考える。現在、障害のある子どもについては合理的配慮が検討されることとなっているが、個々の障害のある子どもにとって「このような手立てがあればこのような力を発揮でき、通常の学級での学びを保障することができた」という結果を重視した、具体的な合理的配慮の実践例の積み上げが重要であろう。

米国の取組からの示唆として、日本においても、「子ども個々へのニーズに応じた手立て」と「柔軟性のある通常の教育課程」が双方向から検討されることによって、障害のある子どもだけでなく、外国につながる子ども、登校しぶりなど社会性や情緒的な課題への支援を必要とする子ども、家庭の状況等から支援を要する子どもなど、様々な子どもの学びを保障することにつながると思われる。

さらに、このことは、障害者の権利に関する条約を批准した我が国において、特別支援学級、特別支援学校に在籍する子どもが増加し続けている(文部科学省, 2018b)という現実にもどのように対応するか、という根本的な課題の解決につながるであろう。

## (3) 子どもの学びを保障し共生社会の担い手を育てる学校づくり

最後に、上述した取組を可能にする学校づくりの重要性について述べておきたい。カンザス MTSS モデルの概念図(図2)では、「専門性の向上」「リーダーシップ」「主体性を発揮し自己効力感をもつ文化」といった、MTSS を機能させるために学校として充実させるべき要素を掲げていた。学校には、「すべての子どもの学びを保障し、共生社会の担い手を育てる」という価値を実現する責任があるが、それは個人の方では困難である。学校に関わる関係者全体でこの価値観を共有し、実現に向けてチームとして機能する学校づくりを行うために、米国カンザス州で実践されている MTSS の取組は非常に参考になるとと思われる。

これまで述べてきたことを含め、米国の取組から示唆される、「共に学ぶ」教育実践の充実のために我

が国が目指すべき教育の方向性について表1に整理した。現段階では制度的に整わない項目もあるが、小・中学校において「障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ」こと、さらには「すべての多様な教育的ニーズのある子どもたちが共に学ぶ」ことを保障する仕組みの将来的なビジョンとして、参考になると思われる。

## V. おわりに：インクルージョンとは

UNESCO (2005) は、「インクルージョンは、すべての子どもの参加と学び等を高め、教育のエクスク

ルージョン（排除や障壁）を減らすための終わりのないプロセスである。」と述べる。この意味では、日本も、「共に学ぶ」取組では先進国と思われる米国も、更なるよりよいインクルージョンの展開を目指すプロセスの途上にあると言える。

BoothとAinscow (2002) によると、「インクルージョンとは、すべての子どもたちを受け入れるための考え方であり、このために新たに何かを加えて実施するものではなく、インクルーシブな教育の価値（すなわち、視点、考え方、見方）によって、これまで行ってきたことを行うこと」であると述べている。本論考では、我が国における交流及び共同学習の実

表1 「共に学ぶ」教育実践の充実のために目指すべき教育の方向性

視点	第1ステージ (インクルーシブ教育システム以前)	第2ステージ (目指す方向性)
学びの場	障害のある子どもは特別な場、 障害のない子どもは通常の学級で学ぶ	可能な限り通常の学級を基本とし、 子どものニーズに応じて 特別な場で学ぶ
教育課程	通常の教育課程と特別の教育課程が 独立して存在	通常の教育課程の柔軟性、 及び通常の教育課程を基本として 特別の教育課程の連続性を検討
支援の対象	障害のある子どものみ	学校の子ども全員
支援内容と決定変更	障害に応じた支援・固定的	様々な教育的ニーズに応じた階層的な 支援・柔軟に対応
支援者	担当となった教員	専門職を交えたチーム
支援の必要性の考え方	課題状況に対処	プロアクティブ・予防的
「共に学ぶ」場面での障害 のある子どもの学び	場の共有を重視する	合理的配慮の提供により 子どもの学びを保障する
通常の学級における 学習の目標・内容	教員による決定 全員が同じ目標・内容	教員及び子ども自身の自己決定 全員で取り組む内容と個々のニーズに 応じて異なる目標・内容
通常の学級における 学習活動	教員からの一方向的な指導	子ども同士の 主体的・対話的で深い学び
障害のある子どもの 特別な学習が目指すもの	障害状況の改善・克服	集団やコミュニティにおける 自己実現

践について、インクルーシブな価値や視点で見直すことで、これから目指す方向性を提案することを試みた。この展望を多くの教育関係者と共有できることを期待したい。

## 付記

本研究は科学研究費助成事業（基盤研究C）「教科等のねらいの達成を目指した交流及び共同学習の実践方法に関する開発研究」（課題番号 18K02807）の助成を受けて実施した。

## 謝辞

訪問調査に御協力いただいた皆様に心より御礼申し上げます。

## 文献

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. developing learning and participation in schools.
- CAST (2018). Universal designs for learning guidelines. [http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines\\_theorypractice](http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice) (アクセス日, 2019-08-05)
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blasé, K.A., Friendman, R.M., & Wallace, F. (2005). Implementation Research: A Synthesis of the Literature. Tampa, FL: The National Implementation Research Network.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jacson, R. (2002). Technical brief: Access, participation, and progress in the general curriculum. Peabody, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Horn, E.M., Palmer, S.B., Butera, G.D., & Lieber, J.A. (2016). Six steps to inclusive preschool curriculum: A UDL-based framework for Children's school success. Baltimore, MD: Paul H Brooks.
- Kansas Technical Assistance System Network (2019). Kansas Multi-Tier System of Supports and Alignment. <https://www.ksdetasn.org/mtss> (アクセス日, 2020-01-11)
- Kansas Technical Assistance System Network (2018). Kansas Multi-Tier System of Supports: Innovation Configuration Matrix. <https://ksdetasn.org/resources/553> (アクセス日, 2020-01-11)
- Karger, J. & Hitchcock, C (2003). Access to the general curriculum for students with disabilities: a brief for parents and teachers. Peabody, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- 心のバリアフリー学習推進会議 (2018). 学校における交流及び共同学習の推進について～「心のバリアフリー」の実現に向けて～ (報告).
- Lane, K.L, Oakes, W.P. & Menzies, H.M. (2014). Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Models of Prevention: Why does my school and district need an integrated approach to meet students' academic, behavioral, and social needs?, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 58:3, 121-128.
- McIntosh, K. & Goodman, S. (2016). Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS. New York, NY: The Guilford Press.
- 文部科学省 (2019). 交流及び共同学習ガイド.
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2017b). 中学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2018a). 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2018b). 特別支援教育資料.
- 文部科学省 (2017c). 特別支援学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2017d). 学習指導要領改正に関する通知.
- 文部科学省 (2017e). 障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査結果.
- 西内一裕 (2019). 学習のユニバーサルデザインと合理的配慮の観点から通常の学級と特別支援学級が共に進める指導案改善. 月刊実践障害児教育, 6月号, 18-22.
- 中央教育審議会答申 (2015). 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.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012). 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).
- Sailor, W. (2014). Advanced in schoolwide inclusive school reform. Remedial and Special Education, 36, 94-99.
- Sailor, W. (2009). Making RTI work: How smart schools are reforming education through school-wide response-

- to-intervention models. San Francisco, CA. Jossay-Bass. Sailor, W. & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: School-wide applications. *Phil Delta Kappan*, 86, 503-509.
- 齊藤由美子 (2019). 一人ひとりの学びを大切にすることで共生社会の担い手を育てる交流及び共同学習. *月刊実践障害児教育*, 6月号, 10-13.
- 齊藤由美子 (2010). 通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上—アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取組. *世界の特別支援教育*, 24, 53-62. 国立特別支援教育総合研究所.
- 齊藤由美子・藤井茂樹 (2009). 米国における教育のシステムチェンジの試み: カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル(School-wide Application Model:SAM)」の実践. *世界の特別支援教育*, 23, 57-70. 国立特別支援教育総合研究所.
- 齊藤由美子 (2006). アメリカ合衆国における重複障害のある児童・生徒のカリキュラム: 一般のカリキュラムへのアクセスと学習の保障をめざす試み. 平成16-17年度課題別研究報告書, 重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際研究, 115-135. 国立特殊教育総合研究所.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M.& Smith, S. (2004). *Exceptional Lives: Special education in today's school* (4<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- UDL情報センター (2018). UDLガイドライン (Version2.2) 日本語版. [http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-2\\_japanese.pdf](http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_japanese.pdf) (アクセス日, 2019-08-05)
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access for All*.
- U.S. Department of Education (2018). 40th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, Parts B and C. <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2018/parts-b-c/index.html> (アクセス日, 2020-01-07)
- Wehmeyer, M., Lattin, D., & Agran, M. (2001). Achieving Access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 327-342.
- Wehmeyer, M., Shogren, K., Kurth, J., Morningstar, M., Kozleski, E., Agran, M., Jackson, L., Jameson, J., McDonnell, J., & Ryndak, D. (2016). Including Students with Extensive and Pervasive Support Needs, General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Impact on Students with Disabilities (*Advances in Special Education*, Vol. 31), Emerald Group Publishing Limited, pp. 129-155.
- 遊佐理 (2019). 「同じ題材・違う目標」で違いを認め合い共に学ぶことを実現する. *月刊実践障害児教育*, 6月号, 14-17.

A deliberation on the future of joint activities and learning  
in elementary and junior-high schools in Japan:  
suggestions from the development of measures of  
Least Restrictive Environment (LRE) and  
practice of Multi-Tiered System of Supports (MTSS) in the U.S.

SAITO Yumiko, OZAWA Michimasa

(Department of Teacher Training)

**Abstract:** The purpose of this study is to have a view of a new framework or future direction of joint activities and learning in elementary and junior high schools, which is one of the core educational measures for developing and promoting an inclusive education system in Japan. In order to draw on the experience of the U.S., forty years' historical transition of education based on the provision of a Least Restrictive Environment (LRE) was reviewed, and as today's school practice, the development of the Multi-Tiered System of Supports (MTSS) in Kansas was discussed, including the results of a field investigation. Based

upon the historical transition of interpretation of the LRE and educational practice and the picture of today's schools in the U.S., this study attempts to obtain a view of the framework or future direction that will assure "joint learning of children with and without disabilities" in elementary and junior high schools, or even "joint learning of all children with various educational needs in schools" in Japan.

**Keywords:** Joint activities and learning, Least Restrictive Environment (LRE), curriculum, Multi-Tiered Systems of Supports (MTSS), inclusion

## 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要規程（抜粋）

（趣 旨）

第1条 この規程は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下「研究所」という。）における研究成果を中心とする特別支援教育に関する論文等を広く公開し、特別支援教育の発展に寄与することを目的として研究所が刊行する和文による研究紀要（以下「研究紀要」という。）に関し、必要な事項を定めるものとする。

（委員会の設置）

第2条 研究紀要の編集方針、掲載する論文等の審査、その他研究紀要の刊行に関し必要な事項を審議するため、研究紀要編集委員会（以下「委員会」という。）を置く。

（刊 行）

第5条 研究紀要は、原則として年1回刊行する。

（論文等の種類）

第6条 研究紀要に掲載する論文等は、特別支援教育に関する次に掲げるものとする。

- 一 原著論文（実証的・理論的で独創的な論文）
- 二 事例報告（事例を対象とした研究で具体的・実践的な報告）
- 三 研究展望（特別支援教育に関する内外の研究動向及び文献資料の紹介等）
- 四 調査資料（調査又は統計報告及び資料的価値のあるもの）
- 五 その他（第1号から第4号に掲げるもの以外で委員会において特に必要と認めるもの）

2 研究紀要には、委員会が企画した特集テーマに基づく論文等を掲載することができる。

（論文等の募集及び依頼）

第7条 研究紀要に掲載する論文等（前条第2項の規定に係るものを除く。）は、研究所の職員（以下「職員」という。）から、未発表の論文等を募集する。なお、研究所が実施する地域実践研究事業に基づき、地域実践研究員として教育委員会から派遣されている者、又は派遣されたことがある者が、地域実践研究の成果等を投稿しようとする場合については、職員が共同執筆者となることを条件として、応募を認める。

2 前条第2項の論文等の執筆については、委員会から依頼する。

（著作権）

第13条 研究紀要に掲載された論文等の財産権としての著作権は、研究所に帰属する。

### 編 集 委 員

\*審査員を兼ねる

*横 倉 久（委員長）	*金 子 健（副委員長）
*久保山 茂 樹	*笹 森 洋 樹
*澤 田 真 弓	*星 祐 子
*牧 野 泰 美	*棟 方 哲 弥
池 田 三喜男	

### 審 査 員

（五十音順）

伊 藤 由 美	大 崎 博 史
海 津 亜希子	横 尾 俊

## 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第47巻

令和2年3月30日発行

代 表 者 宍 戸 和 成

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

URL: <http://www.nise.go.jp/>

CASE REPORT

LEE Heebok, IJIMA Anna, MURAKAMI Erika, KATO Atsushi

Development of forming relationships with teachers in child with Autism Spectrum Disorder: from records made over eight months

..... 1

BRIEF REPORT

KITAGAWA Takaaki, YOSHIKAWA Tomoo, IKOMA Yoshio

Awareness of the problems of the teacher in charge of teaching children with physical disabilities who are enrolled in elementary and junior high schools

..... 11

CURRENT RESEARCH TREND

SAITO Yumiko, OZAWA Michimasa

A deliberation on the future of joint activities and learning in elementary and junior-high schools in Japan: suggestions from the development of measures of Least Restrictive Environment (LRE) and practice of Multi-Tiered System of Supports (MTSS) in the U.S.

..... 21