(調査資料)

通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向

—「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から—

司 城 紀代美

(東京大学大学院教育学研究科)

要旨：通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向—「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から—本稿の目的は、通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向を明らかにすることである。関連する国内外の研究を概観することにより、今後の研究課題についても検討を行った。近年、発達障害の子どもへの支援については、個別の支援に加えて、学級全体への支援も視野に入れ、幅広い観点からの研究が行われている。本稿では「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から通常の学級での支援をとらえ直し、個人と集団双方を包括的に扱うための手がかりとして、社会文化的アプローチの研究に着目した。社会文化的アプローチの研究については、日本の教室研究、および海外の特別支援教育研究を取り上げ整理した。これらの研究は、単に同じ場で学習することを目的とするのではなく、発達障害の子どもも含め、多様な子どもたちが対等に学習に参加するための支援につながるものである。今後の研究課題としては、教室のより複雑な関係を明らかにすること、多様な学習者による学びを深める方略を模索することが挙げられる。

見出し語：通常の学級、クラスワイドな支援、社会文化的アプローチ、相互作用、インクルーシブな教室

I. 問題と目的

本研究の目的は、通常の学級における発達障害のある子どもへの支援に関する国内外の研究を概観し、今後の研究課題を明らかにすることである。

日本の障害児教育における「特殊教育」から「特別支援教育」へという転換は、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う教育から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な支援を行う教育への移行を意味している。これは障害の種類や程度ではなく、その子ども独自の在り方に着目しようとする動きである。また、通常の学級に在籍し「特殊教育」においては対象とされてこなかった発達障害等の子どもたちのニーズに目を向けること

が、「特別支援教育」の新しい視点であるといえる。通常の学級における支援をどのように実現していくのかという問題は、今後の特別支援教育の推進のうえで重要な課題である。

通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関しては、国内の近年の研究を中心にしたレビューがいくつか見られる。

柘植(2010)は、発達障害に関する研究を概観し、従来から知見が蓄積されてきたアセスメントや個別の指導法等の研究に加え、近年増加してきた研究として、通常の学級での一斉指導、発達障害の子どもたちの自己理解の在り方等に関する研究を挙げている。

竹村(2011)は、通常の学級で発達障害児が示す「問題行動」の低減に焦点化し、行動理論に基づく

介入研究を児童と環境の相互作用という視点から概観している。ここでは「問題行動」の低減には、「問題行動」の機能に応じた児童と環境双方への介入が必要であることが示されている。さらに通常の学級における相互作用は複数の変数が複雑に絡み合っており簡便なアセスメントと介入の方略が求められていること、教師の行動が児童に及ぼす影響が大きいことが指摘されている。今後の研究については、事例研究による分析を重ねながら、通常の学級における「問題行動」をめぐる相互作用と諸要因との関連、改善のための方略が明確化されることが、児童の学級適応・学校適応を促進する対応につながっていくであろうと述べている。

浜谷（2012）は、特別支援教育に関する最近の研究動向に2つのベクトルがあることを指摘した。一方は個への支援に力点を置き、行動レベルでの支援の成果に着目したもの、もう一方は、関係性に着目し、今日的状況における学校や授業の在り方や教員の同僚関係の再構築などを志向するものである。浜谷（2012）は通常の学級における特別支援教育の研究においては、支援対象児への個別対応と集団・学級に関する研究の成果を踏まえたうえで、子ども同士の関係をダイナミックに捉え、授業や学級経営との関係の中で問題がどのように出現し改善するかといった問題に発展させることが必要だと述べている。

3つのレビューはいずれも、学級等の「集団」を視野に入れ、教師と子ども、子どもと環境、子ども同士等様々な「関係性」に着目した研究課題を提示しており、この「集団」や「関係性」は通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する今後の重要な課題を表すものといえる。

このように国内の研究を中心としたレビューに対し、海外の研究までを含んだ通常の学級における支援についての検討はあまり見られない。この一因として、各国の特別支援教育の制度の違いにより、通常の学級においてどのような障害の子どもをいかなる方法で支援するのが大きく異なっていることが挙げられよう。そのため、国内外の研究を併せて整理することが難しいと考えられる。しかし、「集団」や「関係性」に着目した海外の研究は、特別な支援

を必要とする発達障害の子どもを含む「多様な学習者」が学習に参加することができる教室の実現という視点において、制度の違いを越えて日本の特別支援教育に示唆を与えるものであると考えられる。

したがって、本稿では、通常の学級における発達障害の子どもへの支援を、「多様な学習者」による教室での「相互作用」の視点からとらえ、国内外の研究を概観し、今後の研究の課題について検討していく。本稿における「相互作用」は社会文化的アプローチの立場に立つものであり、個人が周囲とかわる中で、お互いの関係性が変化していく過程そのものを意味する。行動理論では、個人と環境との間でどのような影響を及ぼし合っているのかを相互作用としてとらえ、そのメカニズムを把握し介入することで行動変容を目指す。これに対し、社会文化的アプローチでは、相互作用が生じさせているのは行動そのものではなく、行動の意味づけであるととらえ、その意味づけを変化させることが支援につながると考える。

また、本稿では、通常の学級に在籍する発達障害の子どもへの支援に関する研究に焦点化して今後の課題を検討する。これは、通常の学級における特別支援教育研究の中で発達障害に関するものが多数を占めること、中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（文部科学省、2005）において、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への指導及び支援が喫緊の課題として挙げられていることによるものである。

II. 日本の研究動向

まず、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（文部科学省、2005）が出された2005年以降、通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究がどのように展開されてきたのかを概観し、「集団」、「関係性」といった視点が生じてきた背景を明らかにする。対象とするのは2005年以降に発刊された「特殊教育学研究」「LD研究」に掲載された論文、および大学、研究所等の報告書、紀要等に掲載された論文である。

通常の学級において、特に発達障害の子どもたちへの支援を充実させていくためには、まず通常の学級の教師たちが具体的にどのように支援を行えばよいのかを明らかにすることが必要だと考えられる。したがって、どのような子どもたちに、どのような支援方法を考えていけばよいのかという問いに対する具体的な手がかりとなるような研究が行われている。誰が支援の対象かという問題については発達障害のアセスメントについて（中井・宇野，2005）、また、支援方法については個別の学習支援の方略に関して（青木・勝二，2008；岡村・渡辺・大木，2009）研究が進められてきた。また具体的な支援方法に関して玉木・海津・佐藤・小林（2007）が、通常の学級の教師にとって学級全体に対する支援や多くの準備時間を要しない特別な支援（アダプテーション）は比較的容易であるが、多くの準備時間や指導形態の変更を必要とする個別の支援には困難を感じることを明らかにしている。これは、担任教師が十分な個別支援の準備を行う環境が整っていないことを意味していると考えられる。同時に教師たちはこれまでの経験で培ってきた学級全体に対する支援を利用しながら、通常の学級における支援体制を構築しようとしているともいえる。

個別の指導だけでなく学級全体を視野に入れた包括的な支援の必要性も強調されるようになっており（村田・松崎，2010）、その際に必要な視点として、例えば教師の教授行為（佐藤・平田・四宮・谷・太田，2004）、授業づくりや学級経営（佐藤・太田，2006）などが挙げられている。

つまり通常の学級での発達障害の子どもへの支援に関する研究は、幅広い課題を扱うようになっているといえる。それらは、より有効な支援を行うための体制やシステムの構築に関する研究と、具体的な学級全体への支援の実践に関する研究とに分けることができる。

体制やシステムの構築においては、担任教師だけでなく、外部の専門家やボランティア、学校全体の教職員でどのように連携していくのかという問題が研究の中心課題とされてきたといえる（河田・森・一門，2005；梶・藤田，2006；古田島・長澤・松岡，2006；大久保・福永・井上，2007；松岡，2007；関原，

2008）。また、幼小連携（尾崎・柘植，2012）、小中連携（赤塚・大石，2009）等の学校間の連携体制に関する研究もみられる。

実践的な研究の中では、まず、支援のためのアセスメントに関して、一斉指導や全体への働きかけの中でどのように子どもをアセスメントし、支援していくかという視点から検討がなされている（安藤，2008；原，2008，伊藤，2008，大石，2008；海津・田沼・平木，2009）。例えば、海津・田沼・平木（2009）は、通常の学級内で効果的な指導を行い、そこで伸びが十分でない子どもに補足的指導、そこでも伸びが乏しい子どもに個に特化した指導を行うことで、子どものつまずきが重篤化する前に支援することが可能になることを指摘している。

具体的な支援方法についてもいくつかの視点から提言がなされている。1つは、障害のある子どもを理解し支える学級づくりという視点であり、子ども同士の「関係性の構築」に関するものである。例えば、長谷川・倉光・松下・園山（2008）は、支援が必要な児童を理解し、サポートすることが他の児童生徒にとっても有益なものであり学級経営に役立つことであると指摘している。

また、教師が個別指導と学級全体への指導を複合的に用いることで、より効果的な支援が可能になることも明らかになっている。

学習面に関しては、特別な支援が必要な子どもにとってわかりやすい授業の構造が他の児童生徒にとっても役立つものであるという授業のユニバーサルデザインの導入がある（柘植，2008）。近年では授業のユニバーサルデザインに関する実践研究も増えてきており具体的な実践の成果が報告されている。高橋（2012）は、授業のユニバーサルデザインの視点として「可視化情報の活用」と「疑問や考えの共有化」を挙げ、この2点に着目して行った小学校5年生の算数の授業実践について報告している。その結果、算数が苦手な児童が安心して学習できただけでなく、算数が得意な児童も、可視化情報によって分数のしくみがわかりやすくなったり、グループ学習の場で自分の考えを説明する機会が生じたりするといった効果があり、両者に有効であることを指摘している。小林（2010）は、中学校におい

ても教師が「ねらいや流れを提示する」「教材を視覚化する」といった工夫を行うことによって、支援が必要な生徒の行動のみならず学級全体の行動変容が見られることを指摘し、中学校においても効果的な支援方法であり、導入が必要であると述べている。

また、行動面の支援として、個別支援と全体指導を組み合わせて行うという教室での実践に関する研究がみられ、特にクラスワイド・ソーシャルスキル・トレーニングの効果について検討されている(興津・関戸, 2007; 関戸・田中, 2010; 大久保・高橋・野呂, 2011; 小野寺, 2011; 関戸・安田, 2011; 佐伯・宮木・落合, 2012)。例えば、大久保・高橋・野呂(2011)は、小学校において通常の学級の2年生児童の問題行動に対し、まず個別支援を行い、その後学級全体に対して指導を行うという手法で介入を行っている。その結果、個別支援によって適切行動の増加と不適切行動の減少が見られ、さらに全体指導を行うことでその効果が安定したものになっている。また、同時に学級全体の児童の行動も改善されることが指摘されている。一方、関戸・田中(2010)、関戸・安田(2011)は、学級全体へのソーシャルスキル・トレーニングの導入などクラスワイドな支援を行ったうえで、個別指導を行うことの有効性を指摘している。先にクラスワイドな支援を行うことには、離席等の対象児に追従する行為を防ぐことができる、複数の児童の問題行動に対応できる、全体の支援で改善が見られない児童にのみ個別指導を行うというスクリーニングの機能をもつといった利点があるとされている。また、小野寺(2011)は、通常の学級に在籍する小学校5年生女児のかんしゃく行動に対し、対象児への対応の仕方を級友たちが学習することで、問題行動への接し方が変化し、対象児のかんしゃく行動も低減したという結果から、周りの子どもたちによる対象児への対応方法の学習が有効であることを指摘している。

個別支援と全体指導の組み合わせ方については、問題行動の現れ方や学級の状況により、いくつかの選択肢が考えられるが、いずれにしても個別支援・全体指導を併せて行うことで、対象児と学級の子どもたち双方に変容が見られることが明らかになった

といえる。近年では、個別の支援と学級全体への支援をどのように関係づけていくのが重要な研究の視点となっている。

日本の通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究では、個別支援をどのように充実させていくのかという課題に加えて、学級全体の中でどのような支援を行っていくべきかという課題が重要性を増してきていると考えられる。

個人と集団双方への支援を包括的にとらえ、今後の研究を進展させていくために必要な観点については、以下のような指摘がみられる。

吉田(2009)は通常の学級における特別支援教育を展開していくための研究課題として、特別な教育的ニーズをもつ子どもの視座から参加のあり方を問い直すこと、「できない」ことがあっても周囲に頼り助けを求めることができる集団作りを行うこと等を挙げている。また、特別な教育的ニーズをもつ子どもが通常の学級の中で、同一の単元や教材を共有しつつ、支援を工夫することでいかにして学習活動に取り組めるかについて検討することの必要性についても言及している。これらの研究課題に取り組むためには、通常の学級の中で様々な特徴をもった学習者としての子どもたちがともに学んでいく過程を詳細に検討していく必要があるといえよう。例えば、藤本(2011)は、小学校での国語の授業における具体的なやりとりから障害のある子どもの基礎的な言語力の育成を考慮した指導方法について検討しており、日常的な授業や活動を詳細に分析し、そこから個人と集団双方への支援の手がかりを得ることが今後さらに重要になってくるといえよう。

上述のような個人と集団双方の関連に着目して支援方法を考える研究を進展させるうえで有効な視点として、社会文化的アプローチが挙げられる。社会文化的アプローチは、「個人」や「社会および文化」を固定的なものとはとらえず、両者のダイナミックな関係を扱うものであり、その「相互作用」の過程は具体的な教室における事実から導き出される。日本の特別支援教育に関する研究では、保育園での「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程を分析した刑部(1998)や、コミュニケーションが苦手とされる児童の他児とのかかわりを検討した司城

(2012) 等があるが、まだ少ないといえよう。

したがって、国内の研究に関しては、直接特別支援教育を扱ってはいないが、教室の中の相互作用に焦点を当てている社会文化的アプローチの研究を取り上げ、通常の学級における発達障害の子どもに対する支援への示唆となる知見について整理することとする。それらは、教室の中で多様な学習者がどのように関係し合っているのかを解明する手がかりとなろう。また、国によって通常の学級にどのような障害の子どもがいかなる形で在籍しているのかに相違はあるが、子どもたち同士がどのようにかかわり合い、関係性を構築していくのかというプロセスをとらえるうえでは、海外の研究から示唆を得ることができよう。そのためには、社会文化的アプローチの視点に立つ海外の特別支援教育研究に着目することは有効と考えられる。

以下では、「多様な学習者が教室でどのようにかかわり合っているのか」という視点から国内の社会文化的アプローチの教室研究、および海外の社会文化的アプローチの特別支援教育研究を概観し、今後の研究課題を明らかにする。

Ⅲ. 社会文化的アプローチ

ここではまず社会文化的アプローチの視点から発達障害の子どもへの支援を考えることがどのような意味をもつのかについて整理する。社会文化的アプローチは、Werch (1991) によれば「人間の心的過程と文化的、歴史的さらには制度的な状況との本質的な関連性を説明していくこと」を目指すものであるとされる。

この視点から発達障害の子どもについてとらえた研究としてMcDermott (1993) による学習障害の児童の研究が挙げられる。McDermott (1993) は、Adamという学習障害と診断された少年の記録から、日常生活、放課後の料理クラブ、学校の授業、一对一のテストの4つの場面でAdam個人とその場の状況とがいかに関連し合うのかについて明らかにしている。Adamは日常生活や、料理クラブで特定の友達と一緒に行動している場面では適切な課題の遂行ができていいる。一緒に料理をする相手によって

は課題の遂行が困難になり、学校の授業や一对一のテストにおいては、Adamの学習の困難さが顕著になる。このように周囲との関係によって、障害のある子どもの困難さは変化するといえる。その困難さは、個人の特徴や課題の性質といった個々の問題にのみ依拠するものではなく、Adamと課題、周囲の人々が相互に関係し合って構築されるものだと考えられる。

また、Rogoff (2003) は、個人の発達文化・歴史的文脈から切り離すことができないもので、その文脈を通して理解されなければならないという立場から発達をとらえ直している。例えば、知能検査では、検査する側がすでに知っていること(例えば「あなたの耳はいくつありますか」など)を質問することが多いが、これは学校教育が中心的文化背景となっている国では特に問題なく受け入れられる。教師が生徒の理解を確認するために、自分は答えを知っている事柄について質問するということが学校の教室で日常的に行われており、幼いころからその文化に慣れ親しんでいるからである。しかし、そのようなやりとりが一般的でない文化環境においては、「なぜそのようなすでにわかっていることを質問するのか」「何か裏があるのではないか」と考えてしまい、どう答えればよいのか悩んでしまう。これらのことから、子どもの発達文化・歴史的文脈との関係の中でとらえられることで、より多角的に理解できるといえよう。

このように、社会文化的アプローチの視点に立つ研究によって、周囲との関係の中で発達障害の子どもの困難さが変化する複雑な過程をとらえることが可能になり、またどのような支援が有効であるかをきめ細かく検討することができると考えられる。これは、発達障害の子どもが多様な学習者の一人として学級集団に参加し、「インクルーシブな教室」を実現することにつながるものであるといえよう。「インクルーシブな教室」について、Nilholma & Alm (2010) は、多様な子どもたちの違いが価値あるものとして受け止められるような学習共同体としてとらえている。つまり、浜谷 (2010) も指摘しているように、インクルージョンとは「一人ひとりの子どもの意見が対等、平等に尊重される」状態

あり、「関係性」にかかわる問題であるといえる。これらを踏まえ、本稿では「インクルーシブな教室」を、特別な支援が必要な子どもも含めた多様な子どもたちが、お互いに尊重し合う関係が成立する教室としてとらえる。

次に、この社会文化的アプローチに着目して国内外の研究を概観し、「インクルーシブな教室」の実現に向けた特別支援教育の研究の展望について検討する。

IV. 尊重し合う関係の構築に向けて

1. 日本の社会文化的アプローチによる教室研究

ここでは、直接通常の学級における発達障害の子どもへの支援を扱ったものではないが、多様な学習者による相互作用という視点をもっていると考えられる。国内の社会文化的アプローチの教室研究について概観する。「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」が出された2005年から10年遡り、1995年以降の学術誌に掲載された論文を対象とする。

一柳（2008）は、教室で「聴くことが苦手」な児童の特徴を検討する中で、一斉授業での聴くという行為は、先行する他者の発言を自らの発言のうちに取り入れるだけでなく、話し合いの流れを考慮し、教師以外の複数の児童をも聴き手とし、自分の発言に対してどのような返答を行うかを考慮に入れて、自己の言葉を形成するという特徴をもつものであることを指摘している。これは、そのような一斉授業で求められる「聴く」という行為との関係の中で、その児童の困難さがとらえられているといえる。また、本山（2004）は、発表の際に声が小さいとされた児童に関して、周囲との関係の中で「声が小さい」ことが問題化されなくなる過程について検討している。これも周囲との相互作用の過程で「問題」が変化することを指摘するものである。これらの研究は、子どもの問題が、周囲との関係の中で複雑に変化することを示している。

教師の対応に着目した研究では、授業の進行からはずれていると考えられる子どもの発言を教師がどのように扱うのか（岸野・無藤，2005）、授業とは

関係のないように思われるインフォーマルな内容を含んだ両義的な発話を教師がどのように位置づけ直すのか（藤江，2000）といった問題が扱われている。これらは逸脱ともとらえられる子どもの発言を教師が教室の中でどう位置づけ、授業の中に取り込んでいるのかを示すものであり、直接介入して行動変容を生じさせる支援方法とは異なる視点の支援方法につながるものである。

また、児童自身が自分の特徴に合わせて、周囲との相互作用を調整することを指摘する研究もみられる。藤江（1999）は、児童がそれぞれ異なる発話スタイルをとることで安定した授業参加を目指していることを明らかにしている。例えば、自分の知的欲求を優先し、周囲との軋轢を避ける児童は、発話の相手や内容を柔軟に切り替えることで、どの集団にも属さず自分の課題を遂行できるような調整を行っていた。一方、ほかの児童との関係が築けないことで心理的に不安定である児童は、教師との一対一の対話を利用することで心理的安定を得ようとしていた。こういった子どもの側が行う調整も、教師の支援の手がかりとなると考えられる。

このように発達障害の子どもへの支援を直接扱っていない社会文化的アプローチの研究から、発達障害の子どもへの困難さがどのように変化し、それに対してどのような支援が必要であるかという重要な示唆が得られると考えられる。

2. 海外の社会文化的アプローチによる特別支援教育研究

海外の研究についても1995年以降のものを取り上げることとし、欧米の学術誌に掲載された論文を対象とした。制度の違いにより、扱われている障害は必ずしも発達障害のみではないが、社会文化的アプローチの視点を持ち、教室での相互作用に着目していると考えられる特別支援教育研究を取り上げ整理した。その結果、教室談話に着目した研究と、活動や課題に着目した研究がみられた。それぞれの研究について概観し、今後の研究に必要な視点を提示する。

(1) 教室談話に着目した研究

教室談話に着目した研究では、実際の教室でのやりとりの観察、分析が行われている (Kraker, 2000; Méndez, Licasa, & Matusov, 2008; Rex, 2000)。

教室でのコミュニケーションにおいては、例えば質問者である教師が自分の知っていることを子どもたちに問うという通常のコミュニケーションとは異なる様相がみられ、何を話すべきか、どのように話すべきかといった問題においても、その教室の成員で共有される特有の判断が生じる (Cazden, 2001)。そのことにより、望ましい行動や発言のしかたなどの規範がその教室の文化として存在し、コミュニケーションの在り方はそれらの文化と関係しながら変化するものと考えられる。社会文化的アプローチの研究からは、支援が必要とされる子どもたちがこういった教室談話の中でどのように位置づけられ、またどのようにしてその位置づけが変化するのかについてとらえることができる。

Kraker (2000) は、社会文化的視点から、学習障害の子どもと教師のやりとりを分析している。その結果、言語的・非言語的やりとりを重ねながら、教師はその子どものニーズを把握し、課題を構成し、子どもの思考を広げようとしていることが明らかになっている。つまり、教室の談話を利用して教師は子どもに働きかけを行うことができるのであり、それが支援の一つの方略となることが示されたといえる。

Méndez, Licasa, & Matusov (2008) は、知的な障害のある子どもと教師のやりとりに着目し、その関係性を変化させる教師の働きかけについて検討している。教師が知識を伝達するという伝統的な役割から、ともに共同体を構成する学習者という役割へと変化することで、教師と子どもは協働して問題を解決するという関係性を構築する。教師が必要な情報を与えるのではなく、教師と子どもがともに必要な情報を探索し、お互いに確認しながら課題解決に向かっている。教師の役割は、子どもが自分自身の生活の中の事柄と課題を結び付けて思考できるように足場かけをすることだといえる。そのことにより、支援が必要な子どもも学習の主体となって、能動的に活動することが可能になることが示されている。

Rex (2000) は、学習障害の子どもが通常の学級の学習に参加し、仲間たちと協働して学習するために、教師がその子どもの発言を教室の中で意味のある発言として位置づけ直すという働きかけを行う様子を示している。そのことにより、対象児の質問が学習にとって意味のある「真正な」問いとして受け止められ、その問いを探求する過程を級友たちも共有することができるのである。

このように、教師が教室の談話を利用して支援が必要な子どもたちの教室の活動への参加を保障することは「インクルーシブな教室」の実現につながると考えられる。実際の教室では子どもたち同士のやりとりの中でも、お互いの発言を位置づけて関係性が構築されていることが予想される。教師と子ども、子ども同士といった様々な教室の中での複雑なやりとりを分析することで、実践の場で役立つ研究成果が期待できるであろう。

(2) 課題や活動に着目した研究

課題や活動に着目した研究では、どんな課題や活動をどのような形で導入すれば「インクルーシブな教室」の実現が可能になるのかという視点に立つ分析が見られる (Dolva, Hemmingsson, Gustavsson, & Borell, 2010; Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004; Nilholma & Alm, 2010; Shamir & Lazerovitz, 2007; Vehkakoski, 2012)。

その中で、Shamir & Lazerovitz (2007) の研究は実験的手法のものであるが、学習障害の子どもが障害のない子どもに教えるというチュータリングの活動を行っている。そこでは、有効なチュータリングの方略が与えられることで、学習障害の子どもも教える側となって能動的に活動できることが示されている。

Dolva, Hemmingsson, Gustavsson, & Borell (2010) は、ノルウェーの通常の学級でダウン症の子どもたちが仲間たちとどのようなかかわりをもっているのかを事例研究から明らかにしている。かかわり方には、対等なかかわりと対等でないかかわりがあることが示された。対等なかかわりは、子どもたちの意思によって始められる遊びの場面で見られ、ダウン症の子どもたちが他の子どもたちと活動

の意味を共有し、何をすればよいかを理解しているために対等なかかわりが生じると述べられている。対等でないかかわりの中でもダウン症児が活動に参加することが可能な場面が観察されている。困難な課題を仲間たちで分配し、より簡単な課題をダウン症児が担当することでともにゴールを目指すことが可能になる場面、周りの子どもたちがダウン症児にとっても簡単な活動を選択したり、誰でも参加できるように活動の要求水準を調整したりして、一緒にやり遂げようとする場面である。一方でダウン症児が活動の意味を理解していない場合は、活動に一部かかわってはいるが、本来の意味での参加はしていないととらえられていた。これらのことから、活動の意味を理解し何をすべきかということが共有されていること、課題が子どもにとって適切なものであることが重要な意味をもっており、その両者の調整が障害のある子どもとない子どもとのかかわりを決定づけることが明らかになった。子どもたちのかかわりが促進される要因としては、子どもの側の興味や動機づけ、活動が構造化されたものや子どもたちになじみ深いものであるかどうかという活動の質などが挙げられている。したがって、子どもたちの興味関心に基づいた活動の選択も必要な視点であるといえる。

子どもたちが異なる課題に取り組む場面についての研究もみられる。Vehkakoski (2012) は、フィンランドの小学校で国語と算数の学習に困難があり支援が必要とされる子どもたちに、それぞれ異なる学習課題が与えられた実際の教室場面を観察し、他者と異なる扱いを受けることがどのような影響を与えるのかについて考察している。その結果、子どもたちが級友と比べて、より多くのより難しい課題を求めようとする様子が繰り返しみられた。個別の学習課題は一人ひとりの学習ニーズを満たすものであると同時に、自分の能力を級友と比較してとらえる契機となるものである。したがって、異なる課題に取り組むことを、子どもたちが教室の中での能力の階層としてとらえる状況を改善するための教師の働きかけが必要となる。異なる課題に取り組むことが価値あることだという意識が共有される教室をつくるのが肝要だといえる。そのためには、教室の中

で目的を共有し、個々で異なる課題に取り組みながらも共通のゴールに向かって貢献できる「協同的な」学習の方法を取り入れることも必要であると指摘されている。

活動や課題に着目した研究を通じて、発達障害の子どもが他の子どもたちとともに学習に参加できるための支援に加えて、違いがあることを生かして学習を深める方策の検討も可能になると考えられる。

V. 総括

本稿では、まず特殊教育から特別支援教育への転換に伴い、日本における通常の学級での発達障害の子どもへの支援に関する研究がどのように進められてきたのかを概観した。そのうえで、今後の研究に必要と考えられる「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から、国内の教室研究や、海外の特別支援教育研究より今後の研究課題についても検討した。

発達障害の子どもへの支援に関する研究においては、障害のある子ども個人への支援に加えて、学級集団も視野に入れ、より幅広い支援を目指す研究が進められてきた。本稿では、この個人、集団双方への支援を包括的にとらえる視点として、社会文化的アプローチに着目した。日本の研究では、直接発達障害の子どもへの支援を扱ってはいないが、教室での相互作用に着目していると考えられるものを取り上げた。それらの研究は教室の中での子どもの問題がどのように現れ、それに対し教師はどのような対応を行っているのかを扱うものであった。そこから、教室の中で、発達障害の子どもの困難さがどのように変化し、それに対してどのような支援が可能になるかという示唆が得られ、今後発達障害の子どもへの支援について社会文化的アプローチの研究を行うことの有効性が示された。

社会文化的アプローチから特別支援教育を扱った海外の研究では、教室談話に着目するもの、課題や活動に着目するものがみられた。これらはいずれも、障害のある子どもとない子どもが単に同じ場で学習することに着目するのではなく、子どもたちがお互いに対等な立場で学習に参加し、ともに活動す

ることがより意味のある学習につながるための特別支援教育の在り方を模索するものだといえる。この観点は、今後日本の通常の学級での発達障害の子どもへの支援を充実させていくために必要なものだといえよう。

今後、教室で障害のある子どもとない子どもがお互いを尊重し合うような関係性を構築するための支援の在り方について研究を進めていくうえで、前述の国内外の社会文化的アプローチの研究知見を踏まえながら、日本の特別支援教育の制度や学校・学級の文化に応じた研究課題を見定めることが重要であると考えられる。

したがって、特別支援教育においても教室での談話や相互作用の過程を詳細に分析する研究が必要とされる。このことにより、通常の学級で、発達障害の子どもと周りの子どもがどのようにかわり、関係性を構築しているのかを明らかにすることができると考えられる。また、通常の学級の中で支援が必要な発達障害の子どもを、「多様な学習者」の一人としてとらえ、彼らの独自性を授業の中に生かしていく方略を検討していくことも必要であろう。

このことは、特別支援教育の視点から通常の学級の教育の在り方を問い直す契機となるといえる。同時に特別支援学校等での集団を生かした学習方法の検討、さらに交流および共同学習の研究にもつながっていくものと考えられる。

引用文献

赤塚正一・大石幸二 (2009). 通常の学級に在籍するLDのある児童の小中学校間の引き継ぎに関する実践的研究. *特殊教育学研究*, 46 (5), 291-297.

安藤壽子 (2008). 通常の学級における読みのアセスメント—教師による単語・短文音読検査の試み—. *LD研究*, 17 (3), 282-289.

青木真純・勝二博亮 (2008). 聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援. *特殊教育学研究*, 46 (3), 193-200.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning (2nd ed.)*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Dolva, A., Hemmingsson, H., Gustavsson, A., &

Borell, L. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (3), 283-294.

Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 85-98.

藤江康彦 (1999). 一斉授業における子どもの発話スタイル—小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析. *発達心理学研究*, 10 (2), 125-135.

藤江康彦 (2000). 一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能—小学5年の社会科授業における教室談話の分析—. *教育心理学研究*, 48 (1), 21-31.

藤本裕人 (2011). 障害のある子どもの学習言語に関する基礎的研究—授業で使用される教科書及び指導者が使用する言語の把握. 平成21年度～平成22年度研究成果報告書. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

刑部育子 (1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. *発達心理学研究*, 9 (1), 1-11.

長谷川清美・倉光晃子・松下浩之・園山繁樹 (2008). 通常学級における「『やさしさキング』をめざそう!」の取り組み—「やさしい言葉かけ」の促進に向けた学級介入—. *障害科学研究* 32, 173-183.

浜谷直人 (2010). 指定討論：通常学級において、インクルージョンが実現されるために（通常学級における特別支援教育—集団の中での子どもの育ちを考える—研究委員会企画シンポジウム, I 日本教育心理学会第51回総会概要）. *教育心理学会年報*, 49, 39-40.

浜谷直人 (2012). 通常学級における特別支援教育の研究成果と課題. *教育心理学会年報*, 51, 85-94.

原恵子 (2008). 通常の学級・通級における音韻のアセスメント. *LD研究*, 17 (3), 290-294.

一柳智紀 (2008). 「聴くことが苦手」な児童の一斉授業における聴くという行為—「対話」に関するバフチンの考察を手がかりに—. *教育方法学研究*, 33, 1-12.

伊藤一美 (2008). 通常の学級における算数のアセスメントのあり方の検討. *LD研究*, 17 (3), 303-308.

海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ (2009). 特殊音節の読みに顕著なつまづきのある1年生への集中的指導—通常の学級での多層指導モデル (MIM) を通じて—. *特殊教育学研究*, 47 (1), 1-12.

- 梶正義・藤田継道 (2006). 通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援—通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善—. 特殊教育学研究, 44 (4), 243-252.
- 河田将一・森敦・一門恵子・緒方明 (2005). 通常学級における学生ボランティアによる反抗挑戦性障害を伴ったAD/HD児への支援. LD研究, (2), 133-140.
- 岸野麻衣・無藤隆 (2005). 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析—. 教育心理学研究, 53 (1), 86-97.
- 小林浩子 (2010). 中学校の通常学級における授業のユニバーサルデザイン化の有効性について—セルフマネジメントツールの活用を通して—. 上越教育大学学校教育実践研究センター教育実践研究 20, 247-252.
- 古田島恵津子・長澤正樹・松岡勝彦 (2006). 新たな行動コンサルテーションモデル—COMPASによる問題行動の支援—通常学級に在籍するADHDのある児童を対象に—. LD研究, 15 (2), 171-182.
- Kraker, M. J. (2000). Classroom discourse: teaching, learning, and learning disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 16, 295-313.
- 松岡勝彦 (2007). 通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果. 特殊教育学研究, 45 (2), 97-106.
- McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.) *Understanding practice: perspective on activity and context*. Cambridge University Press.
- Méndez, L., Pilar Lacasa, P., & Matusov, E. (2008). Transcending the zone of learning disability: learning in contexts for everyday life. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (1), 63-73.
- 文部科学省. 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)(平成17年12月8日中央教育審議会). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm (アクセス日, 2012-08-01).
- 本山方子 (2004). 小学校3年生の発表活動における発表者の自立過程—「声が小さい」ことの問題化と「その子らしさ」の発見を中心に—. 質的心理学研究, 3, 49-75.
- 村田朱音・松崎博文 (2010). 特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援 (3): 小学校における実践例の分析から. 福島大学総合教育研究センター紀要, 8, 65-72.
- 中井富貴子・宇野宏幸 (2005). 教師用の子どもの行動チェックリスト作成に関する調査研究—注意欠陥多動性障害と広汎性発達障害に焦点をあてて—. 特殊教育学研究, 43 (3), 183-192.
- Nilholma, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (3), 239-252.
- 岡村章司・渡部匡隆・大木信吾 (2009). アスペルガー障害児の算数テスト場面における課題従事行動の支援—自分で見いだした解答方略を活用した自己管理の効果の検討—. 特殊教育学研究, 47 (3), 155-162.
- 興津富成・関戸英紀 (2007). 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44 (5), 315-325.
- 大石敬子 (2008). 読み書きのアセスメントを支援に生かす—通常の学級の場合—. LD研究, 17 (3) 277-281.
- 大久保賢一・福永顕・井上雅彦 (2007). 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討—. 特殊教育学研究, 45 (1), 35-48.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011). 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討—. 特殊教育学研究, 48 (5), 383-394.
- 小野寺謙 (2011). かんしゃくを示す児童に対する通常学級の級友による支援—非随伴強化手続きの応用—. 特殊教育学研究, 49 (4), 387-394.
- 尾崎朱・柘植雅義 (2012). 幼稚園と小学校で連続して行うクラスワイドSSTによる移行の効果. LD研究, 21 (1), 102-115.
- Rex, L. A. (2000). Judy constructs a genuine question: a case for interactional inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 16, 315-333.
- Rogoff, B. (2006). 文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティ (當眞千賀子, 訳). 新曜社. (Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.)
- 佐伯昌史・宮木秀雄・落合俊郎 (2012). 特別支援対象児と学級それぞれの標的スキルを取り入れたCSSTの効果. LD研究, 21 (2), 285-296.
- 佐藤慎二・平田真姫・四宮和男・谷順子・太田俊己 (2004).

- 通常の学級の授業における軽度発達障害の子どもへの支援—教師の教授行為に着目して—. 千葉大学教育実践研究, 11, 195-205.
- 佐藤慎二・太田俊己 (2006). 特別支援教育と通常の学級経営・授業づくり. 千葉大学教育実践研究, 13, 11-18.
- 関戸英紀・田中基 (2010). 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS (積極的行動支援) に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 特殊教育学研究, 48 (2), 135-146.
- 関戸英紀・安田知枝子 (2011). 通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 特殊教育学研究, 49 (2), 145-156.
- 関原真紀 (2008). ADHD児の通常の学級での適切行動を増加させるための機能的アセスメントを用いたチーム支援の実践. LD研究, 17 (3), 323-331.
- Shamir, A., & Lazerovitz, T. (2007). Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (3), 255-273.
- 司城紀代美 (2012). 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわり—ヴィゴツキー障害学の視点から—. 特殊教育学研究, 50 (2), 171-180.
- 高橋文明 (2012). ユニバーサルデザインを活用した問題解決型指導の実践: 「わかる」算数科の授業づくりを目指して. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 254-257.
- 竹村洋子 (2011). 通常学級における「問題行動」をめぐる児童と環境との相互作用の分析と行動論的介入—わが国における発達障害児への教育的対応の現状と課題—. 特殊教育学研究, 49 (4), 415-424.
- 玉木宗久・海津亜希子・佐藤克敏・小林倫代 (2007). 通常学級におけるインストラクショナル・アダプテーションの実現可能性—小学校学級担任の見解—. LD研究, 16 (1), 62-72.
- 柘植雅義 (2008). まとめと提言 特別支援教育の視点なしで質の高い通常学級の授業を実現できるか? (通常学級における特別支援—「あると便利」ユニバーサルデザイン). 特別支援教育研究, 607, 39-41.
- 柘植雅義 (2010). 特別支援教育に関する教育心理学的研究の動向と展望—発達障害関係の研究を中心に—. 教育心理学年報, 49, 130-139.
- Vehkakoski, T. M. (2012). 'More homework for me, too'. Meanings of differentiation constructed by elementary-aged students in classroom interaction. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (2), 157-170.
- 吉田茂孝 (2009). 特別支援教育における授業論の研究課題—通常学級における授業を中心として—. 高松大学紀要, 51, 117-128.
- Wertsch, J.V. (2004). 心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ— (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳代子訳). 福村書店.
- (Wertsch, J.V. (1991). *Voices of Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.)

Review of Studies on Support for Children with Developmental Disabilities in Mainstream Classrooms

SHIJO Kiyomi

(Graduate School of Education, The University of Tokyo)

Research conducted in Japan and other countries regarding special needs education for children with developmental disabilities in mainstream classrooms was reviewed. In Japan, after the change from “special education” to “special needs education,” promoting special needs education in mainstream classrooms has become a focus of interest. Research topics related to this field have expanded from problems related to individual support to problems about class wide support. As a result, the perspective of “interactions in the classroom by diverse learners” has become important. Research undertaken from a socio-cultural perspective could be a key to comprehensively treating both the individual and

the classroom. Studies taking the socio-cultural approach have analyzed not only learning in the same place, but also the equal participation. Interactions that arise in the classroom can lead to more authentic and creative learning, and to the realization of an inclusive class. It is suggested that future directions for such research would include the classification of more complicated interactions in the classroom and identification of strategies to extend learning by diverse students.

Key Words: mainstream classroom, class wide support, socio-cultural approach, interaction, inclusive classroom