

(調査資料)

発達障害のある子どもへの心理的支援をめぐる課題

－インクルDBの事例の検討から－

伊藤 由美

(インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：国立特別支援教育総合研究所「合理的配慮」実践事例データベースに掲載された事例を活用し、通級による指導を受けている発達障害のある子どもへの心理的支援の現状について整理した。その結果、発達障害のある子ども（28事例）に対し、教師は（1）課題の調整・課題達成の方法設定（2）主体的な活動を促す機会の設定（3）努力を認める関わり（4）意欲を高める関わり（5）否定的な対応を避ける関わり、（6）通常の学級と連携した支援（7）周囲の子どもへの理解啓発という、いずれかの要素を含む心理的支援を行っていた。さらに、この7つの心理的支援の要素を働きかけ方によりまとめたところ、①課題に取り組みやすくする働きかけ、②教師の肯定的・直接的な働きかけ、③通常の学級と通級による指導の効果をつなぐ働きかけにまとめることができた。

これら3つの働きかけ（心理的支援）が効果的に作用することで、子どもは、課題に取り組んだ努力、課題を達成した自信、教師から受ける評価等を肯定的に体験することができる。そして、教師やクラスの子どもの期待に応えられたという自己有用感が、自己の評価を高め、自己肯定感の高まりに結びつくと考えた。

見出し語：発達障害、通級による指導、インクルDB、自己肯定感

I. 問題と目的

発達障害のある子どもの多くは通常の学級に在籍し、障害のない子どもと共に学んでいる。しかしながら、対人関係や学習面で教育的ニーズを持つ子どもたちが通常の学級で障害のない子どもたちと共に過ごすということは、他の子どもと違う特性を持っている自分を意識する機会にもなる。中山・田中（2008）はADHDのある子どもを対象とした調査から、ADHDのある子どもは、周囲との比較から生まれる自身への劣等感や他児への憧れにより、自尊心が傷つくことを指摘している。さらに、中山・田中（2008）と小島・納富（2013）の調査結果は、ADHDのある子どもも高機能広汎性発達障害のあ

る子どもも、障害特性に起因する行動が非難の対象となりやすく、これが自己評価を下げる要因となっていることを示している。自尊心をめぐっては様々な課題があり、発達障害のある子ども本人だけが考える問題ではなく、教師や周囲の子ども、さらに家族等と一緒に考えていかななくてはならない課題である。

こうした支援のニーズを持つ子どものうち、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする特別な指導が必要とされる場合は、通級による指導を受けることが可能である。通級による指導の制度は平成5年から始まり、平成18年度からはLD、ADHDのある子どもも通級による指導の対象となった。文部科学省（2016）が実施した平成27年度通級による指導実施状況調査によると、公立の小

学校・中学校で通級による指導を受けている子どもの数は過去3年間で15.9%増加しており、自閉症、LD、ADHDといった発達障害のある子どもが占める割合は、通級による指導を受けている子どものうち46.5%と約半分を占めている。こうした調査結果から、通常の学級に在籍する発達障害のある子どもにとって、通級による指導は必要な支援の1つとなっていることが分かる。

通級による指導では、障害の状態に応じ、特別支援学校における自立活動に相当する内容を有する指導が求められている（文部科学省，2012）。発達障害のある児童生徒を対象とした通級による指導では、自立活動の6区分の中でも「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「コミュニケーション」の指導が必要になることが考えられる。発達障害のある子どもは、障害特性による学習面、情緒面の困難さを体験するだけでなく、度重なる失敗の経験や注意・叱責を受けることにより、否定的な自己評価を形成したり（鈴木，2005）、自信の喪失や自己肯定感を低下させたり、さらに情緒が不安定になることにもつながりやすい。そのため、通級による指導では、通常の学級でもその力が発揮されるような心理的支援が期待されている。

自尊感情や自己肯定感等に関する支援については、東京都教職員研修センターが5年に渡り研究を積み重ね、自尊感情の測定尺度や指導の工夫等を示している。しかしながら、発達障害のある子どもと障害のない子どもとは異なるという指摘（小島・納富，2013）もあり、発達障害のある子どもの困難さを意識した支援についてさらに検討する必要があるのではないかと考える。

そこで、本稿では、まず発達障害のある子どもへの支援の状況を知ることが目的に、国立特別支援教育総合研究所「合理的配慮」実践事例データベース（以下、「インクルDB」と記す。）に掲載された事例を活用し、通級による指導を受けている発達障害のある子どもに対し、どのような活動が心理的支援として行なわれているのかを整理することとした。さらに、心理的支援と子どもの自己肯定感を高めることとの関係についても検討することとした。

なお、インクルDBとはインクルーシブ教育システム構築に関する情報を提供するもので、関連する法令・通知・用語等に関する情報提供と共に、文部科学省が平成25年度から始めた「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」で取り組んだ成果報告をデータベース化したものである。データは障害種、在籍状況、学年の他、事例ごとに取り組まれた基礎的環境整備の8項目と合理的配慮の11項目が整理されており、関心のある項目について検索し情報を収集できるシステムである。

II. 対象・方法

平成28年3月1日現在、国立特別支援教育総合研究所のインクルDBに掲載されていた事例のうち、小学校と中学校で通常の学級に在籍し、通級による指導を受けている事例を対象とした。その結果、検索条件に該当したのは表1に示した37事例であった。

本稿では発達障害のある子どもを対象としていることから、このうち聴覚障害5事例、病弱・身体虚弱1事例、知的障害1事例、情緒障害2事例を除いた28事例を分析の対象とした。対象とした記述内容は、通級による指導と通常の学級で行われた合理的配慮のうち、筆者が心理的支援に関する記述のみ抜

表1 インクルDB掲載事例のうち小学校・中学校（通常の学級・通級による指導）に該当した事例件数（37事例）

事例の障害		事例数	
対象事例	ADHD	6	28
	LD	7	
	自閉症	1	
	LD・ADHD	3	
	自閉症・ADHD	5	
	自閉症・LD	1	
	自閉症・情緒障害	1	
	自閉症・知的障害	1	
	自閉症・LD・ADHD	2	
	自閉症・LD・ADHD・情緒障害	1	
非対象事例	情緒障害	2	9
	知的障害	1	
	聴覚障害	5	
	病弱・身体虚弱	1	
全事例		37	

き出した。抜き出した心理的支援に該当する記述は、特別支援教育について専門性を有する研究員2名が記述に含まれる内容を分類した。分類の際、1つの事例の中に異なる支援が含まれている場合には記述に応じて内容を分けた。分類した心理的支援は、内容が類似するものをまとめ、ラベル付けをした。なお、指導の場を明確に判断することが難しい事例もあったことから、指導の場は分けず、子どもが受けている心理的支援の内容を整理することとした。

本稿で扱った事例は都道府県教育委員会が文部科学省に事業報告書を提出する際、事例提供者に許諾が取られたものである。また、文部科学省と国立特別支援教育総合研究所で個人情報の記載について精査された後、ウェブサイトに掲載されていることから、倫理上の問題はない。

Ⅲ. 結果

1. 対象とした発達障害のある児童生徒

対象とする28事例の学齢は小学生が27、中学生が1事例であった。また、障害種は、ADHDが6事例、LDが7事例、自閉症が1事例、LDとADHDの併存が3事例、自閉症とADHD、LD等の併存が11事例であった（表1参照）。

2. 心理的支援に関する記述

インクルDBの合理的配慮の観点のうち「災害時等の支援体制の整備」「校内環境のバリアフリー化」「施設設備の配慮」「災害時等への対応に必要な施設設備の配慮」を除く7つの観点について整理をしたところ、発達障害のある子どもの事例全てにおいて心理的支援を意識した取り組みの記述が確認できた。

表2に本稿で対象とした28事例の子どもの様子と心理的支援に関する記述の概要を示す。

表2 対象とした28事例の子どもの様子と心理的支援の内容

No	学年	障害種	子どもの様子	心理的支援の内容
1	小1	ADHD	行動面の課題が大きく、自身の好む活動以外は集中して課題に取り組める時間が短い。気持ちが不安定になったり、気になることがあったりすると教室を出てしまうことがある。1番になることのこだわりが強く、達成されないと気持ちを切り替えることが困難である。	活動のめあてを設定し、その評価をマグネットで張り付ける等したところ、望ましい行動が分かり、自己をコントロールする場面が見られるようになった。ゲーム等の場面でトラブルが多いため、事前に約束を視覚的に示して確認し、約束を守ってトラブルを回避できた時は即時評価した。
2	小2	ADHD	多動で集中力に欠けるため集団行動がとれず、一斉授業に参加して学習を行うことが困難である。	通常の学級での授業に自信をもって取り組むことができるよう、苦手とする九九の暗唱や文章題の読み取り等を予習した。通級による指導で学んだことを一斉指導の中で発表することで成就感を味わい、自信をもつことができた。通常の学級で他児から認められる機会が増えることで、心理的な安定が得られている。
3	小2	LD	目で見て理解することや聞いてすぐ覚えることが得意な一方で、言葉で理解することや、文字を素早く書くことが苦手。通常の学級では、注意散漫になったり、ゆっくりとしたペースになったりするので、一斉指導の中で課題を終えることができないことが多い。	学習内容が多すぎると意欲が低下してしまうため、漢字練習では書く量、計算練習では問題数を減らしてもよいことにした。
4	小2	自閉症・ADHD	得意なことと不得意なことの差が大きく、学習への取り組み方は教科の内容によって差がある。不得意なことや意に沿わないことに直面すると、大声を出しパニックになることがある。	落ち着いて学習に臨み、「課題ができた」という自己肯定感の醸成を目的として、スモールステップによる反復練習用の学習プリントに変更した。学習ルールが守られたり、苦手なことに取り組みだりした時はみんなの前で賞賛し、認められる機会を増やした。

No	学年	障害種	子どもの様子	心理的支援の内容
5	小2	自閉症・ADHD	筆記や作業に時間がかかる、物が散乱し学習準備が行えない。活動と活動の切り替えができず時間に間に合わないことがある。自分の意思が通らないと相手を傷つける言葉を発してしまうため、注意を受けることが多い。	通級指導教室で指導を受けた内容が在籍する学級でもできた時は即座に褒める。作業的な課題では仕上がりを確認し、その都度褒めて意欲を高める。不適切な行動を取った際には頭ごなしに叱らず、理由を尋ね、適切な行動を教える。
6	小2	自閉症・LD	手先の動きや力のコントロールができず、書き直すたびにプリントがぐちゃぐちゃになるため、投げ出してしまい、自己肯定感の低下につながっている。	褒められる経験を多くし、適切な行動ができた際は、評価を具体的かつ視覚的に提示するようにした。失敗経験が重なる場面を避けるため、学習量の調整、活動内容の焦点化等自己肯定感の更なる低下を防ぐことをねらった。
7	小3	LD	学年相応の一斉指導の中では、漢字が覚えられず、拗音や促音の習得も進まない。また、文章を読んで内容を理解することが苦手である。	言語理解等のトレーニング等、自己肯定感に配慮しながら困難さの改善に努めた。学級担任は、できたことをその場ですぐに認め、褒める関わりをした。友人からも認められるようになり、自己肯定感の高まりから、表情が明るくなった。
8	小3	LD	教科書の内容理解や黒板の視写等、学習上の困難がある。指示が理解できない時や、不安になった時に不適切な言動をとってしまうことがある。	活動の最初に「できるかもしれない」と思える課題設定をしたところ、その後の課題でも自ら行動調整をしようとする姿が見られた。
9	小3	LD・ADHD	情報が多いと何から取り組んでよいか分からなくなったり、文章の読み書きに時間がかかったり、すべきことを忘れていたりすることがある。	自ら間違いに気付いた時は褒める。絵カードやプリント等の教材を使用し、スモールステップで指導したところ、できることが増え自信につながった。不適切な行動を取った際は、理由を聞き、具体的に適切な行動を教える。
10	小3	自閉症	不安が強く、新しい活動や見通しのもちにくい活動への参加を拒否する。友人との会話の内容を被害的に捉えやすく、関わりが少ない。	苦手な場面ではカードを使って支援を求めよう指導したところ、安心感をもって活動に臨めるようになってきた。新しい活動には徐々に参加を促し、同じ活動を一定期間繰り返し行うことで、自信をもって参加できるようになった。
11	小3	自閉症・ADHD	自己肯定感が低く、困ったことや心配な気持ちを周囲の人に伝えることが苦手なため、その場から走り去ったり、物を蹴ったりしてしまうことがある。	通級でできそうな活動目標を立て、できたらポイントカードにシールを貼るようにした。通級以外でもポイントカードを利用し、励ましやねぎらいの言葉を掛けるようにしたところ、自己肯定感の向上につながった。友達の良いところを見つける活動を行ったところ、自分の良いところに気付く機会となり、クラスの子どもに知ってもらえる機会になった。
12	小3	自閉症・情緒障害	通常の学級の児童の言葉がきっかけで、学期の途中から登校に不安を見せるようになった。	連絡帳を活用し、担任に自分の気持ちを伝えることができるようにした。担任からの書き込みを何度も繰り返して読むことが励みになった。
13	小4	ADHD	興味のないことは最初から取り組もうとしない。予定変更が苦手である。一斉指導が困難で、一日のほとんどを保健室で過ごしている。	書字の苦手さ、納得するまで作業をしたいという欲求が強いため、取り組みやすい分量や内容になるよう調整をする。
14	小4	ADHD	不注意による忘れ物や落とし物が多い。学習面で問われている内容が理解できず、的外れな答を書いたり、うっかりミスがあったりする。自信がもてず、進んで考えを話すことに苦手意識がある。	大事なことをメモしたり、情報端末用のチェックシートで確認したりすることで、不注意による忘れ物や落とし物が少なくなってきた。

No	学年	障害種	子どもの様子	心理的支援の内容
15	小4	ADHD	こだわりが強く、気になったことが解決するまで先に進めなかったり、周囲の状況に関係なく自分の意見を主張しがたったりすることがある。	スモールステップで見通しをもたせ、できた部分を評価することで学習への興味を高め、少しずつでも長く集中できるようにした。注意をする際は可能な限り否定的な表現は使わないようにし、自己肯定感を高めるための配慮を行っている。
16	小4	LD	正確に書いたり、早く書いたりすることに苦手さがあり、作業課題では他の児童に比べて遅れがちになる。	タブレット型端末を使うことによって理解が進み、意欲や自信につなげていけるようにしている。通常の学級の授業でも積極的に発表するようになってきた。
17	小4	自閉症・LD・ADHD	友達に注意されると、泣いたり、怒ったりする。学年相応の学習は十分にできるが、聞き逃しや読み間違いがあり、作業に時間がかかる。	通級による指導で、学習準備、話の聞き方、発言の仕方等を具体的に確認し、課題を達成できたら言葉、表情、ジェスチャーを用いて褒めることで、自信をもたせるとともに、行動の定着化を図るようにする。
18	小5	ADHD	注意力が散漫で、衝動的に行動してしまう。友達が言ったことに敏感に反応して、思わぬトラブルになりやすい。注意は聞き入れるが、同じことを繰り返してしまう。	好ましくない行動を止めさせる時は、何がいけないかを具体的に示し、どうすることが良いかを焦点的に表す。好ましい行動をした直後には、すぐに認めて褒める。
19	小5	LD	漢字を正しく読んだり書いたりすることや、文章をスムーズに読んだりすることに困難がある。授業中に自分のやりたいことがやれないと感情のコントロールができなくなることがある。	ソーシャルスキルを身につけたり、意欲的に授業に取り組んだりすることができるよう、町内の交流学习でリーダーを担当させる。頑張りが見られたときは「頑張ったね」、的確な発言をしたことに対しては「よく気がついたね」等の声掛けを行い、自己肯定感を高められるように配慮する。
20	小5	LD	視覚的に課題があり、読み書きの困難さから学習に支障が生じている。学習において、他の児童と同じようにできないことから劣等感を感じ、学習への意欲の低下や自己肯定感の低さが見られる。	作業手順を細かなステップに分けたり、個別に説明したりする。また書いたものの評価は文字が整っているということではなく、思いや考えたことが表現されていることとした。
21	小5	自閉症・ADHD	興味あることに集中しすぎる余り、指示を聞き落とし、次の活動に移るのが遅れることがある。興味が持てないことには進んで取り組もうとしない。雰囲気を読み取れない。役割をやり抜くことはできるが「すべき」という思いが強いことからトラブルになりやすい。	指摘のみが多くならないよう心掛け、気付きを促せる言葉を掛けることや、望ましい行動を具体的に伝える。
22	小5	自閉症・LD・ADHD	自分の思いを率直に行動に表してしまい、友達とのトラブルにつながることもある。文字を読むことに苦手意識が強い。	得意な教科で成功体験を積ませる。間違いや場面に合わない発言であっても、発言の断片を生かしながら失敗体験につながらないように配慮する。机間指導を頻繁に行い、確実に正解できる場面を意図的に設定する。
23	小5	自閉症・LD・ADHD・情緒障害	触覚や聴覚の過敏さとこだわりの強さが見られ、周囲からの刺激に反応して不適応行動を起すため、トラブルになることが多い。不安や緊張が強く、1日1時間程度の授業参加さえ難しい。	通級指導教室の学習発表会で受付係を担当し、集団の中で自己有用感を味わえるような役割を設定した。できそうだと思う課題を盛り込んで題材を設定した。
24	小6	LD	文章の読みがたどたどしく、音読場面では自信のない様子が見える。相手に伝わるように話すことが難しく、分からないところがあってもどこがどう分からないのかが説明できずに「全部分からない」といった表現をしてしまう。	担任がこまめに言葉を掛け、読めない漢字や分からない部分をできるだけその場で解決できるようにした。通常の学級では、通級指導教室に通うことについて説明が行われており、他の児童は、本児に対して「勉強を頑張っている」という認識をもっている。

No	学年	障害種	子どもの様子	心理的支援の内容
25	小6	LD・ADHD	遊びのルールが理解できない時等不安やストレスを感じる場面ではチック症状が現れる。学習に対する意欲や自信をもちにくい。	運動会や秋の文化的な行事は、繰り返し練習する等個別におこなうことで要領をつかむことができ、自信をもって参加できた。
26	小6	自閉症・ADHD	集団活動に参加したり、相手の気持ちを理解・共感したりすることが苦手である。興味・関心の低い教科の授業には参加せず、好きな本を読んだり、絵を描いたりしていることが多い。	学級担任と通級指導教室の担当者が協力しながら、学習面や生活面の指導を行ったところ、「どうしたら頑張れるのか」、「自分には力がある」等前向きな発言をするようになってきた。グループ学習を取り入れ、支援をしながら成功体験を増やす機会を意図的に設けた。
27	小6	自閉症・知的障害	整理整頓や基本的な生活習慣が身に付いていない。言葉や数を覚えること、数の操作をすること、集中力を持続させることが苦手である。	清潔面を意識すると友達とのトラブル回避にもつながる可能性が高いことに気付けるようになったところ、学級内でのトラブルが少なくなり、心理面での安定が図られ、学級への帰属意識が高まった。
28	中2	LD・ADHD	思い通りにならない時に落ち着きをなくし、衝動的な行動が目立つ。書字につまずきが見られるが、落ち着いた状態であれば、論理的な思考力もあり、自分の意見を積極的に発表できる。	漢字や英単語の練習では、少ない回数で丁寧に書けるようにする。体調や心の状態に配慮して課題の量を調整する。

注) 事例の記載については、原文の意図を変えないよう考慮し、分かりやすくまとめた。

また、28事例について心理的支援に該当する内容を整理したものが表3である。心理的支援として取り組まれているものの中には次の7つの要素が含まれていることが確認できた。

(1) 課題の調整・課題達成の方法設定

子どもが達成感を感じられる、または自信を無くさないことを目的に、課題の調整をしたり、子どもに合った課題達成の方法を設定したりするというものである。「学習内容が多すぎると意欲が低下してしまうため、漢字練習では書く量、計算練習では問題数を減らしてもよいことにした(事例3)」、「活動の最初に「できるかもしれない」と思える課題設定をしたところ、その後の課題でも自ら行動調整しようとする姿が見られた(事例8)」等の25事例がこれに該当する内容を記述していた。

(2) 主体的な活動を促す機会の設定

子どもが達成感や有用感を感じられるよう、主体的に活動できる機会を設定するというものである。「ソーシャルスキルを身につけたり、意欲的に授業に取り組んだりすることができるよう、町内の交流学习でリーダーを担当させる(事例19)」、「通級指

導教室の学習発表会で受付係を担当し、集団の中で自己有用感を味わえるような役割を設定した(事例23)」等の3事例がこれに該当する内容を記述していた。

(3) 努力を認める関わり

子どもが努力をしたことに対して褒めたり、認めたりするというものである。「学習ルールが守れたり、苦手なことに取り組んだりした時はみんなの前で賞賛し、認められる機会を増やした(事例4)」、「頑張りが見られたときは『頑張ったね』、的確な発言をしたことに対しては『よく気がついたね』等の声掛けを行い、自己肯定感を高められるように配慮する(事例19)」等の10事例がこれに該当する内容を記述していた。

(4) 意欲を高める関わり

子どもが課題や苦手なことに取り組もうと意欲を高める関わり掛けをするというもので、「担任がこまめに言葉を掛け、読めない漢字や分からない部分をできるだけその場で解決できるようにした(事例24)」等の13事例がこれに該当する内容を記述していた。

表3 事例に含まれる心理的支援の要素

No	学年	障害種	(1)課題の調整方法の設定	(2)主体的な活動の機会づくり	(3)努力を認める関わり	(4)意欲を高める関わり	(5)否定的な対応を避ける関わり	(6)通常の学級との連携	(7)周囲の子どもへの理解啓発
1	小1	ADHD	1		1	1			
2	小2	ADHD	1					1	
3	小2	LD	1						
4	小2	自閉症・ADHD	1		1			1	1
5	小2	自閉症・ADHD			1	1	1	1	
6	小2	自閉症・LD	1		1				
7	小3	LD	1		1			1	
8	小3	LD	1						
9	小3	LD・ADHD	1		1		1		
10	小3	自閉症	1			1			
11	小3	自閉症・ADHD	1		1	1		1	1
12	小3	自閉症・情緒障害				1		1	
13	小4	ADHD	1						
14	小4	ADHD	1						
15	小4	ADHD	1			1	1		
16	小4	LD	1			1		1	
17	小4	自閉症・LD・ADHD	1		1				
18	小5	ADHD	1		1		1		
19	小5	LD	1	1	1	1			
20	小5	LD	1						
21	小5	自閉症・ADHD				1	1		
22	小5	自閉症・LD・ADHD	1	1			1		
23	小5	自閉症・LD・ADHD・情緒障害	1	1		1			
24	小6	LD	1			1		1	1
25	小6	LD・ADHD	1			1			
26	小6	自閉症・ADHD	1			1		1	
27	小6	自閉症・知的障害	1						
28	中2	LD・ADHD	1						
			25	3	10	13	6	9	3

(5) 否定的な対応を避ける関わり

子どもに対して否定的な対応を避けたり、適切な方法を伝えたりすることで、自己肯定感を低くしないよう支援するというものであり、6事例がこの要素を含んでいた。「不適切な行動を取った際には頭ごなしに叱らず、理由を尋ね、適切な行動を教える(事例5)」、「指摘のみが多くなならないよう心掛け、気付きを促せる言葉を掛けることや、望ましい行動を具体的に伝える(事例21)」がこれに該当する要素を含む内容を記述していた。

(6) 通常の学級と連携した支援

通常の学級と連携した支援を大切にするというもので9事例がこの要素を含んでいた。「通級による指導で学んだことを一斉指導の中で発表することで

成就感を味わい、自信をもつことができた。通常の学級で他児から認められる機会が増えることで、心理的な安定が得られている(事例2)」、「できそうな活動目標を立て、できたらポイントカードにシールを貼るようにした。効果が見られたので通級以外でもポイントカードを利用し、教師が励ましやねぎらいの言葉を掛けるようにしたところ自己肯定感の向上につながった(事例11)」という事例に、通常の学級との連携の大切さを含む内容が記されていた。

(7) 周囲の子どもへの理解啓発

主に通常の学級の子どもたちに理解を促すというもので「友達の良いところを見つける活動を行ったところ、自分自身の良いところに気付く機会とな

り、クラスの子どもにも知ってもらう機会になった(事例11)、「通常の学級では、通級指導教室に通うことについて、説明が行われており、他の児童は、本児に対して『勉強を頑張っている』という認識をもっている(事例24)」等の3事例がこれに該当する内容を記述していた。

全体的な傾向として、子どものニーズに応じて課題の内容や量を調整しようという支援は殆どの事例で取り組まれていた。また、子どもが課題を達成した際や努力をしたことに対して、褒めたり認めたりすることでフィードバックをしたり、課題に取り組む後押しになるような声掛けなどを行っている事例も多かった。

また、子どもに応じて評価の際に大切にしている観点を選択するという事例もあった。「書いたものの評価は、文字が整っているという観点ではなく、思いや考えたことが表現されていることとした(事例20)」と記述されており、子どもに合った評価をするということは、子どもにとって認めて欲しい力に目を向けてもらえるという点で心理的支援に該当すると言える。

IV. 考察

1. 心理的支援をめぐる難しさ

通級による指導では、障害の状態に応じ、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導が求められ、その中には心理的支援も含まれている。

国立特別支援教育総合研究所(2014b)が行なった通級による指導に関するインタビューでは「自分の特性を受け止めることにより自己肯定感をもつ等、心を育てることにつながる」、「できていることを伝えると生徒は笑顔で教室に戻っていくので、自己効力感を高める効果もある」と通級担当者が回答しており、指導の中でこのような心のサポートを受け、成長を体験をしている子どもたちがいることを通級担当者は確認している。

しかしながら、国立特別支援教育総合研究所(2014a)が通級による指導・支援の内容を8つに分類したところ、「小さなことでも認めていく」「達成

感を持たせる」等の指導は心理的支援における「自信や意欲」に該当するものであり、子どもの活動の基本となるとする一方、指導内容・方法としては表に出にくいものであることを指摘している。

さらに、先のインタビュー調査の回答から「自分の特性を受け止めることで自己肯定感が高まり、心が育つ」「笑顔で教室に戻っていくので、自己効力感が高まっている」というように、指導を受ける中で子どもに変化があることは認められるものの、効果があったと判断できる明確な根拠を示すには難しさもある。

このように、通級による指導において心理的な側面に働きかけることの必要性は認識されているものの曖昧な部分が多く、指導する中で付随的に変化するものとして捉えられることが多いようである。また、心理的支援の効果を判断することを難しくしている大きな理由として、支援を受ける子ども自身が感じたり、身につけたりするものであり、子どもの反応の仕方の違い、その反応を読み取る教員の感性の違い等が影響し、客観的に捉えづらくなることにもあると考える。

2. 心理的支援における3つの働きかけ

通級による指導を受けている発達障害のある子どもへの心理的支援について、結果に示した7つの要素が含まれていることが分かった。さらに、7つの要素は働きかけ方により、次の3つにまとめることができた。

要素1～2：課題に取り組みやすくする働きかけ

子どもが取り組む意欲を無くさないようにすることを意識した課題設定や量の調整、また子どもの状態に合わせて役割や係を担当させる等、主体的な活動を促すような機会作り等、子どもが課題に取り組みやすくなるような働きかけ。

要素3～5：教師からの肯定的・直接的な働きかけ

教師による「褒める」、「認める」といった肯定的な働きかけ。言葉だけでなく、表情、雰囲気といった非言語的なものも含み、子どもにとっては他者から直接肯定的なフィードバックを得る機会となるもの。また、不適切な行動や間違いに対して否定せず、正しい方法を伝えるといった、自信を育んだ

り、強化したりする教師の働きかけ。

要素6～7：通常の学級と通級による指導の効果を つなぐ働きかけ

通級による指導の中で得られた体験や気持ちの変化が通常の学級でもつながるための働きかけ。教師がクラスの子どもに働きかけることで発達障害のある子どもの特性や、通級による指導について周囲の子どもたちが理解をすることになり、発達障害のある子どもにとって学校が過ごしやすい場となるような働きかけ。

心理的支援にはこの3つの働きかけが適切に連動することが大切であり、これらを含む支援が行われることで、子どもが自信をつけたり、自己有用感を高めたりすることにつながると考えた。

3. 3つの働きかけに含まれる心理的支援の意味

先に述べた3つの働きかけについて、それぞれがどのような意味を含んでいるのかについて考える。

(1) 課題に取り組みやすくする働きかけについて

学校という学びの場では、子どもが意欲を無くさないことを意識して課題を設定したり、子どもの状態に合わせて役割分担を決めたりする等、教師が心理的支援の要素を取り入れながら指導をしていることは事例からも明らかである。

堀川（2008）が「最適な課題を選定することができれば意図したもの以上の言語的報酬を与えることができる」と述べているように、子どもができる課題を与えるのではなく、子どもが努力をして達成できる課題を選択したり調整したりすることで、子どもの意欲を高めることに繋がり、その課題が達成できた際には自信につながる可能性も高い。さらに、課題の調整や内容の検討をする際、その課題に取り組む意図を子どもにどう伝えるか、目標を子どもと一緒に考えるか等も合わせて考えておくことも必要だと考える。いずれの支援も、教師が子どもに対して効果的に指導に行い、指導の成果が子どもに伝わりやすくなるための準備となる。

指導前に十分な準備をしておくことにより、子どもが自信を持って課題に取り組む姿を見られるということは、教師にとって自らの指導に自信を感じられることとなる。小島（2012）は、教師自身が自尊

感情を適度に高く維持することが効果的な支援につながると述べており、心理的支援においては、子どもだけでなく、教師も自信を感じられるような相互の循環が大切であり、子どもの意欲に働きかける環境づくりをすることは、実は教師自身にとっても必要なものだと考える。

(2) 教師からの肯定的・直接的な働きかけについて

この働きかけは、子どもと教師の直接的なコミュニケーションが主であり、明確に記述が確認できない事例であっても、実際には少なからず取り組まれていることが推察される。

教師に褒められ、認められることは、苦手な課題や新しい課題に取り組もうとする子どもにとって最大のフィードバックとなる。そのために、まず子どもと教師が指導の中で目指す目標、子どもにとっては「自信をつけるためのゴール」となるものを共有していることが大切だと考える。努力をしたことと結果の因果関係が認識しやすい状況であることと、適切なフィードバックの重要性については宇野（2013）も指摘している通りである。その上で、努力をする姿に「頑張ったね」、課題に対して的確な発言をした時に「よく気がついたね」等、褒めたり、認めたりする働きかけをすることが大切だと考える。子どもが自信を持って課題に取り組めるようになるには、努力している姿に対して教師がきちんと目を向けてくれているという実感、達成できたことをきちんと認めてもらえたという体験が非常に重要である。子どもが他者という存在から肯定的なフィードバックを得られる機会を保障することは、指導において重要なことである。

また、こうした関わりをする以前に、子どもと教師の間に「先生は自分が努力することを期待してくれている人である」「この子は期待に応じて成長を見せてくれる人である」というお互いに向ける信頼関係が成り立っていることが必要である。

こうした関係が成り立っている上で、子どもは自分に向けられた教師の思いに応えることができたという「自己有用感」を感じるようになる。そして、その感情を強化するものが教師からの適切な「褒める」「認める」あるいは、アドバイスをするというフィードバックの繰り返しであると考えられる。

(3) 通常の学級と通級による指導の効果をつなぐ働きかけについて

通級による指導の最も大きな目的は、通常の学級で指導の効果が現れることにあるが、現実には「通級指導教室ではよく話をし、積極的な様子が見られるが、在籍する学級の様子を見に行くと固い表情をしている」という実態もある。通級による指導を受けている子どもにとって、在籍学級でも通級による指導の中で感じた自信を維持できることが重要であり、連続性が保たれなければ通級による指導で受けた心理的支援の効果があつたとはいえない。

インクルDBの事例の中に、在籍するクラスの子どもたちに、対象の子どもが通級指導教室に通うことについて説明を行うことにより、クラスの子どもたちが対象の子を「勉強を頑張っている」子だという認識をもつようになったという事例があつた。クラスの子どもに障害のある子どもが感じている困難さや、通級による指導を受けることで取り組んでいる課題を伝えることは、分からないことから生じる誤解や不安などを減らすこととなり、お互いに理解し肯定的な関係を作るための第一歩となる。

また、通常の学級の一員として活躍できる機会を設定することは、他の子どもに仲間として認められ、学級の中で役にたっていることを実感することにもなる。子どもの中で認められる機会を作るには、どのような設定をすればよいのかを想定することが必要であり、通級担当者と学級担任の情報共有は重要となる。

4. 心理的支援と自己肯定感の関係

ここまで発達障害のある子どもに対して行なわれている心理的支援について整理をしてきた。心理的支援により、子どもの様子に変化が見られるようになることは、いくつかの事例から確認された。しかし、子どもが心の中で何を感じ、何が変化に結び付いたのかという変容の過程を細かに確認することまではできなかった。そこで、心理的支援における3つの働きかけの考えを基に、「自己肯定感」が高まる過程について、次のような仮説を立てた。1つめは子どもと教師の間で行われる活動の流れと、その中で子どもに対して行われる心理的支援との関係で

- 心理的支援① 指導前【課題の準備】「課題に取り組みやすくする働きかけ」
(例)適切な課題の設定、課題実施の意図の説明
- 心理的支援② 指導中【指導】「教師からの肯定的・直接的な働きかけ」
(例)信頼関係の形成、子どもとの目標の共有、直接的なフィードバック
- 心理的支援③ 指導前～指導後「通常の学級と通級による指導の効果をつなぐ働きかけ」
(例)通常の学級での理解

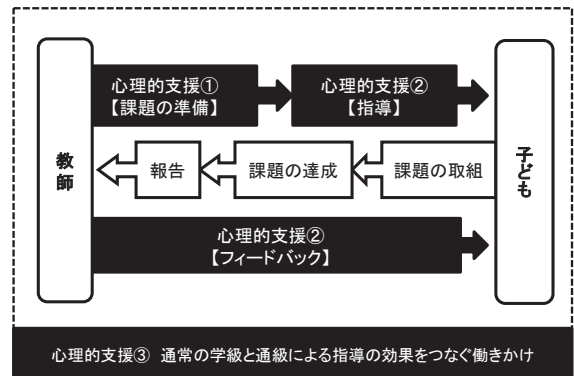


図1 子どもの取組と教師による心理的支援との関係

ある(図1)。教師は指導をするにあたり、事前に子どもの状態を把握し課題を準備する。そして、指導を受ける子どもは教師が設定した課題に取り組み、その取り組みの成果を教師に報告する。それに対し、教師は評価をしたり、次の課題に取り組むことを促したりといったフィードバックをすることにより、一連の指導の流れが行われている。この流れの中で、心理的支援は主に教師から子どもに対して行われており、3つの働きかけのうち「課題に取り組みやすくする働きかけ」は主に指導前の段階で、「教師の肯定的・直接的な働きかけ」は主に指導の中で、「通常の学級と通級による指導の効果をつなぐ働きかけ」は通級による指導の効果が維持されるため、教師同士で継続的に行なわれる。ここから、心理的支援は子どもへの直接的な指導の中だけでなく、子どもを取り巻く教師やクラスの子どもたちを巻き込みながら行われる支援だと考える。

そして、これら3つの心理的支援が効果的に作用することが、子どもにとって教師やクラスの子どもとの間で肯定的な体験をすることに結び付く。図2は、教師やクラスの子どもとの体験が、支援を受けている子どもの心の中でどのように自己肯定感の高まりに向かうのかを示したものである。子どもは、適切な心理的支援を受ける中で課題に取り組んだ自分の努力、課題を達成することで得られる自信、さらに、その姿勢に対して教師から受ける評価等を肯

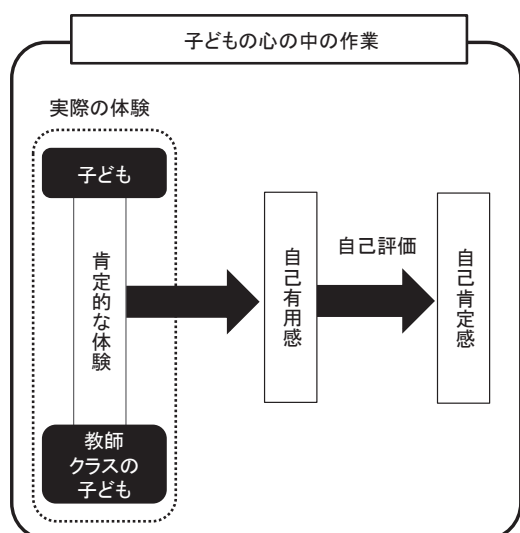


図2 自己肯定感の高まりに向けた子どもの体操と心の中の作業の関係

定的な体験とすることは先に述べた通りである。そして、教師やクラスの子どもの期待に応えられたという自己有用感が、自己の評価を高め、自己肯定感の高まりに結びつくのではないかと考えた。

子どもの自己肯定を高めることは、心理的支援の効果の1つであるが、図1、図2で示した流れからも分かるように、そこに行き着くには何段階かの過程がある。さらに、自己肯定感が高まることは教師が期待する目的であるが、その目的が達成できるかは、子どもがどのように体験するかによるという難しさもある。そのため、支援を考えるにあたり最も大切なのは、子どもの学習面、心理面の状態を十分に把握することだと考える。子どもの全体像を形づくっていない実態把握では自己肯定感を高める指導・支援の方法を考えることは難しい。子どもが取り組む意欲を持てるよう、そして、取り組んだ後に自信を感じられるよう、指導前の段階で十分な準備がおこなわれることが重要だと考える。

V. おわりに

インクルDBの事例を通して、指導の中で発達障害のある子どもへの心理的支援が行なわれていることを確認することができた。さらに、心理的支援として行われている教師からの働きかけを3つに分類すると共に、心理的支援から自己肯定感に結びつく

までの過程を整理することができた。

一方、本稿で示した仮説を指導の場で検証をしていくことは今後の課題であり、さらに、発達障害のある子どもの心理面の状態や、指導の効果を把握するための指標を作成し、支援や指導の場に提供していくことの必要性も高いと考える。

自分をありのまま肯定的に受け入れるには、自分以外の人との間で肯定的な体験をし、自分の存在が肯定的に評価されていると感じることが多くなければ難しい。その機会を増やすためにも発達障害のある子どもが専門的な指導を受けられる、通級による指導の場への期待は大きい。自己肯定感を高める支援が効果的に行われるため、子どもや教師の声をききながら研究を進めることが必要だと考える。

文献

- 深谷和子 (2014) レジリエンスと自尊感情. 教育と医学, 62 (1), 4-11.
- 堀川淳子 (2011) 関係性のなかで学習意欲をはぐくんだ事例. 川村秀忠 (編), 発達障害児の学習意欲をはぐくむ (66-105). 慶応義塾大学出版会.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014a) ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの指導の充実に関する研究-子どもの実態の整理と指導の効果の検討-.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014b) 「通常の学級に在席する発達障害の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」の補足調査.
- 国立特別支援教育総合研究所インクルDB <http://inclusive.nise.go.jp/> (2016/03/31確認)
- 小島道生 (2012) 発達障害児の自己概念と教育. 発達障害研究, 34 (1), 6-12.
- 小島道生・納富恵子 (2013) 高機能広汎性発達障害児の自尊感情, 自己評価, ソーシャルサポートに関する研究-通常学級に在籍する小学4年生から6年生の男児について-. LD研究, 22(3), 324-334.
- 文部科学省 (2016) 平成27年度通級による指導実施状況調査結果.
- 文部科学省 (2012) 通級による指導の手引. 佐伯印刷株式会社.
- 中山奈央・田中真理 (2008) 注意欠陥/多動性障害児の自己評価と自尊感情に関する調査研究. 特殊教育研究, 46(2), 103-113.

鈴木伸子（2005）ADHD児の孤立－事例にみる孤立と
援助－．現代のエスプリ別冊，至文堂，113-126.
田嶋賢侍・奥住秀之（2013）障害・疾病・不登校などの
ある児・者を対象にした自尊感情・自己肯定感の文献

検討．東京学芸大学紀要，65，283-302.
東京都教職員研修センター（2015）自尊感情や自己肯
定感に関する研究．東京都教職員センター紀要，12，
3-48.

Issues Surrounding the Psychological Support in School to Children with Developmental Disabilities: Using the Cases in Inclusive DB

ITO Yumi

(Center for Promoting Inclusive Education System)

Abstract: Using the National Institute of Special Education's (NISE) database (Inclusive Database) of practice cases of "reasonable accommodations," we summarized the current state of psychological support for children with developmental disabilities who enroll in a resource room program. The results showed that teachers were providing the following kinds of support in the twenty-eight cases of children with developmental disabilities studied: (1) adjusting the amount and method of tasks depending of the child's educational needs, (2) creating opportunities of children's active participation, (3) acknowledging children's effort, (4) improving the children's motivation, (5) trying not to respond negatively to the children, (6) maintaining continuity with regular classes and the resource room, (7) raising awareness to the classmates.

These seven kinds of psychological support can be further categorized into: (A) teachers' efforts to help children carry out tasks, (1) (2), (B) a positive and direct approach to the children by the teacher (3) (4) (5), (C) trying to connect the effects of teaching in regular classes and in the resource room.

Thanks to these three types of psychological support, the children were able to make an effort to complete their tasks, gain confidence upon completing tasks, and experience being evaluated positively by their teachers. By meeting the expectations of their teachers and classmates, the children felt own usefulness, and gained higher self-esteem.

Key Words: Developmental disability, resource room teaching, inclusive DB, self-esteem

