

情動調整に視点を当てることによる、教育的ニーズのある子どもたちのアクティブエンゲージメントに与える効果：SCERTSモデルの活用を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-06-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 深澤, 雄紀 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00010234">https://doi.org/10.14945/00010234</a>

# 情動調整に視点を当てることによる、教育的ニーズのある子どもたちのアクティブエンゲージメントに与える効果

—SCERTS モデルの活用を通して—

深澤雄紀

Enhancing the Active Engagement of Students with Special Needs through Emotional Regulation:  
The SCERTS Model in Special Needs School

Yuki FUKAZAWA

## 1. 問題と目的

子どもたちの学校生活や授業などの活動への参加には、単に活動場所を共にする参加から夢中になるといった参加の様々な参加の連続体と想定できる。たとえば、子どもにとってストレスフルな状況では、子どもたちが能動的に学びを深めることは困難となる。このような状況では、学びを深めることよりも学習活動に参加すること自体が目標となる。一方、夢中になるといった参加は、能動的な参加を促し子どもたちの学びが深まると考える。この学習への参加の基盤の一つとして「情動調整」という視点が挙げられる。

情動調整とは、心身の状態をその活動に適した覚醒状態に調整する力であり、子どもの学習の前提である学習可能性を支え、すべての活動において能動的に学んでいく基盤となる。しかし、自閉症スペクトラム症などの教育的ニーズをもつ子どもたちは、生理的な覚醒バイアスや感覚処理的な難題、認知的な特異性や知的発達水準等の様々な要因が関係して情動調整が苦手であると指摘されている。

情動調整の支援に関する実践研究は少なく、特に会話ができず、思考や記憶を使ったメタ認知を活用することが難しい教育的ニーズのある子どもたちへの具体的な実践研究は見られない。そこで、本研究は、一語文、二語文の言語発達の子どもたちを対象として情動調整の支援を検討し、情動調整を目指した支援を行った結果、教師の子ども理解と支援方法にどのような変容があったか、そして、子どもの学校生活における学びへの参加（アクティブエンゲージメント）にどのような変化があったかを検証することを目的とする。

## 2. 方法

協力校である特別支援学校（知的障害）をフィールドに事例研究を行った。事例生徒は、言語発達段階が一語文または二語文程度でかつ複雑な会話のやりとりが難しい高等部3年生に在籍する男子生徒3名とした。診断名は自閉症または知的障害である。また、事例生徒と担任との関係性と変容過程を対象とするため、それぞれのクラス担任も対象とした。

アクションリサーチでは、事例生徒と担任の行動観察、担任への聞き取り、SCERTS モデルのアセスメントの実施、担任の個別の指導計画作成の話し合いに参加、子ども理解の研修等を行った。

情動調整については、SCERTS モデルのアセスメントを活用した。そして、行動観察記録、担任へのアンケートを実施して総合的に考察した。アクティブエンゲージメントについては、行動観察記録、担任へのアンケート結果、授業場面を抽出してのビデオ分析を行い考察した。教師の子ども理解の変容については、担任への聞き取りの記録、アンケート結果を実施して考察した。

### 3. 実践事例

#### (1) 情動調整の支援とエンゲージメント～Bさんの事例～

##### ①実態とニーズ

Bさんの個別の指導計画の年間目標は、自分の要求を伝えることができることと、自分の気持ちを調整できる場面を増やすことである。卒業後は福祉事業所に通いながら作業を行い、関わる人たちの中で自分らしく生活していきたいと考えている。ニーズとして、自分の要求が伝わらないときや活動を促すように指示されると「いや」と言って興奮が高まり調整不全になることあった。そのため、支援方法について検討していきたいと考えていた。

##### ②調整不全について

学校生活全般においてBさんの行動観察を行ったところ調整不全になった状況は、要求が伝わらないとき、急な予定の変更があったとき、納得のいかないことを指示されたときと集約された。また、調整不全の状態は「いやー」と叫び教師を叩いたり、物に当たり叩いたり投げたりする。このときは教師の言葉掛けは変わらず、周囲の安全の確保を行うことが優先された。

##### ③具体的な情動調整の支援

SCERTSモデルのアセスメントであるSAP-0からBさんの情動調整と教師の支援目標である交流型支援の優先目標を選定し、具体的な目標に言い換えた。

##### ・相互調整の行動方略を活用した支援（学校生活全般）

具体的な目標	・不満や怒りなどのネガティブな情動を、「いやー」と言って教師に示し共有する ・不安や緊張のときに、安心を求めて教師に「〇〇さん」などと質問する
具体的な支援	・Bさんが「いやー」というネガティブな情動（怒り）を表したら、「いやー」とBさんの情動を反映する。 ・Bさんが事業所の職員の名前を繰り返し質問してくるときは、不安がありそれを調整するための行動であると理解して、Bさんの質問に応える

##### ・自己調整の言語方略を活用した支援（作業学習や生活単元学習など一連の活動を行うとき）

具体的な目標	一連の行動を声に出して言いながら作業を進める。
具体的な支援	Bさんの行動をBさん本人の視点の言葉で伝える。

##### ④情動調整とアクティブエンゲージメントの評価

SAP-0の評価を点数化し8月と12月の結果を比較した。情動調整について、相互調整は「パートナーが与える援助に応答する」が71.43%から85.7%になった。「状態を調整するために、パートナーの援助を要求する」は50%から71.4%となった。同時に、交流型支援である「問題行動をコミュニケーションまたは調整に関するものとして解釈する」が75%から100%となり、教師がBさんの行動を問題行動ではなく情動調整として理解する関わりが影響していると考えられる。自己調整は「身近な活動の中に覚醒水準を調整するために、言語方略を使用する」が30%から70%となった。教師の言葉など聞いた言葉やフレーズを口にすることで行動調整することと、交流型支援の「適切な行動モデルを示す」が40%から50%となったように、教師が本人視点の言語モデルを示すといった関わりが影響していると考えられた。また、エンゲージメントの評価は、12月の作業学習の一場面をビデオに撮影し分析した結果、71.2%の時間、調整された状態で、生産的に活動に取り組んでいる時間が86%と高い水準で活動に取り組んでいた。

## (2) エピソード～3事例より抜粋～

学習への参加（エンゲージメント）についてのエピソードを示す。

始めの頃は、着席して作業に取り組む時間は5分程度であった。床に座ったり、廊下に出たり、水道で水遊びをしたりしていた。しかし、まずは決められた席で作業に取り組むことを目標とすることから始まり、できるようになってきたら参加の質を上げるための支援を検討した。作業量が減って、エコリアが増えていくときに、どのような関わり方をしたらよいのかを考え、最終的に離席をすることなく、作業学習に取り組むようになった。

情動調整の視点を取り入れることによる教師の指導観や学校文化との葛藤のエピソードを示す。

- ・支援目標を検討する話し合いの場面で担任間、そして筆者との間で指導観の違いが生じていた。T1はCさんに身に付けてほしいこととして、身辺自立を含めた清潔感を挙げていた。また、Cさんは様々なことを分かっているようで実行しないという自由さが課題であると考えていた。そして、2学期の優先目標としてなぜ社会コミュニケーションや情動調整に焦点を当てるのかが理解できないと率直な意見をいただいた。もちろん、身辺自立を含めT1の考えはT2も筆者も学校生活と卒業後の社会生活を送る上で必要なことであると認識していた。しかし、Cさんの生活の質、学びの質を高めるために、社会コミュニケーションと情動調整の力を伸ばすことで身辺自立を含めた生活スキルの獲得につながると仮説を立てて実践研究していくことを確認した。
- ・筆者は情動調整と SCERTS モデルの理論的な視点から2名の担任へ子ども理解と支援の方向性についてコメントしている。しかし、筆者が観察実習を行う中で、担任の先生方に指導方針に迷いやジレンマがあるのではないかと感じていたので、その疑問を直接担任の先生方にぶつけてみた。すると、T3は、Aさんの「おじさん」「ホラーマン」などの大声を出す行動は問題行動ではなくて、情動調整の方略として捉えるという視点は理解できるが、現実問題、大声がなくなると職場実習先からの評価が低くなってしまうと語った。T4は、Aさんの集団活動に参加したいという気持ちは尊重したいが大声に過敏な友達のことでも尊重したい。Aさんだけを特別視したくないといった悩みがあった。Aさんを尊重したいと思うと同時に教師として集団を尊重することは当然のことである。しかし、このような教師個人の思いと学校文化との葛藤があり、その妥協点を見出すことが教師として悩ましいと意見が出た。

## (3) 教師の子ども理解の変容～3事例より抜粋～

事例生徒の担任が情動調整に視点を当てて実践を行ってきたことによる自身の考えの変化についてのアンケート結果を示す（一部抜粋）。

- ・SCERTS モデルを活用することで、これまでは大きな声＝問題行動と捉え、それをなくすことに意識が向いていたと思います。また、「上手く子どもをコントロールできる教師」＝「できる教師」という間違った思い込みがあり、Aさんをコントロールしようとしていたと思います。教師が主導権を握り、子どもを意図したとおりに動かそうとしていました。しかし、SCERTSに取り組む中で、相互変容することが大事だと知りました。教師が「主」で子どもが「従」という関係作りではなく、お互いに並列の関係で相互に変容していくというイメージをもつことができました。それからは、子どもの行動の意図を以前よりも深く考えるようになったり、クラス担任間で話題にしたりすることが増えました。そして、Aさんが安定した情動状態になるためにはどんな支援が必要かを考え、実行しようとするが増えたと思います。

- ・問題行動に対する「捉え方」が変わった。これまでは大声を出すという行動について原因を探し取り除こうとしていた。今は、大声を出さずに済む調整方法を一緒に探そうと思うようになった。
- ・学習形態や学習集団、時間や気温、湿度、場所などで対象生徒の様子を注意深く観察しようとする姿勢が身に付いた。

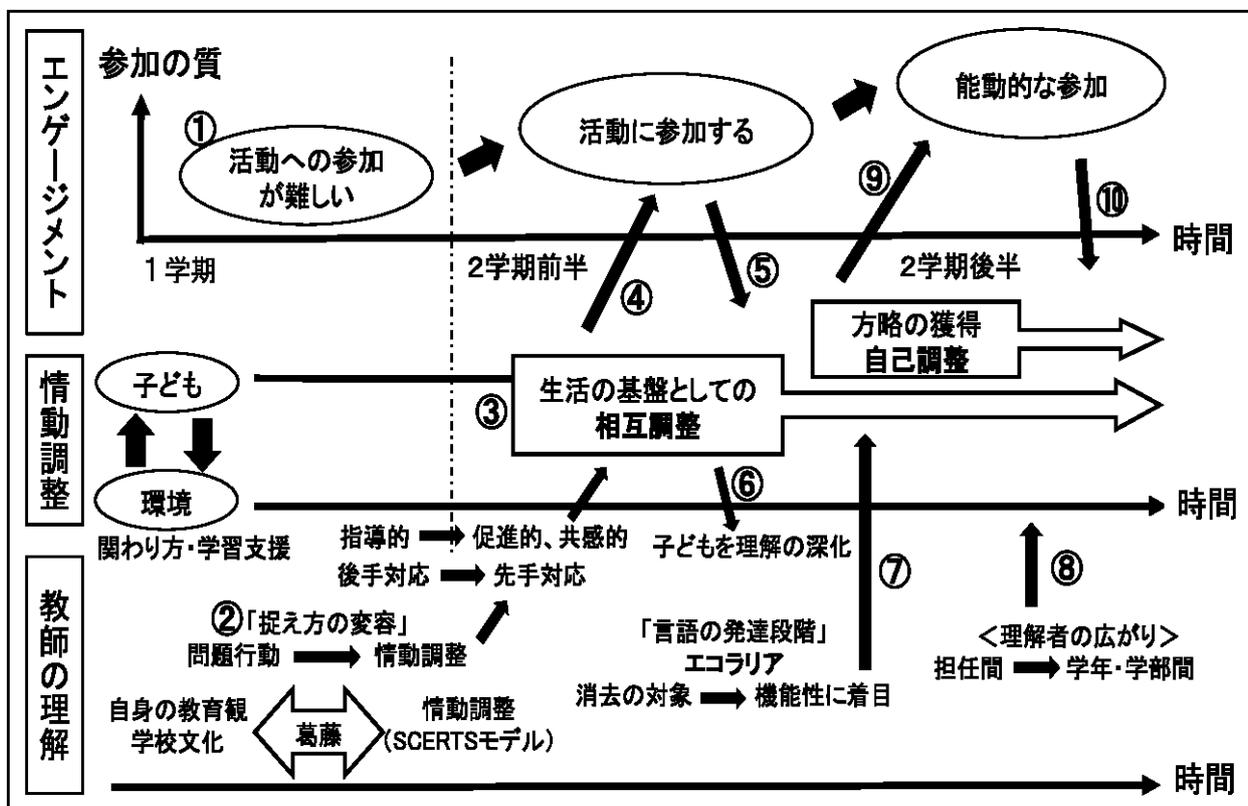
#### (4) 保護者の変容

保護者に情動調整に視点を当てて実践を行ってきたことによる自身の考えの変化についてのアンケート結果を示す（一部抜粋）。

小学部、中学部、高等部と学部が上がるにつれ、自分の中に息子に対してこうあってほしい、こうでなきゃいけないという形を作ってしまった自分がいました。社会に出て働く人とは…ということに親である私がプレッシャーを感じ、自分の思いで息子を転がそうとしていました。SCERTSの取り組みを通して、息子の気持ちに添ってという自分が忘れていた一番大切な部分に気付かされ、息子の気持ちや行動を尊重し温かく見守ることができたように思います。ただ問題行動を減らすようにやめさせようともがいていた時期はとても辛く苦しいものでした。そうではなく、なぜ問題行動が起きるのか？という SCERTS の取り組みに添って息子と向き合うことで気持ちがとても楽になりました。

#### 4. 総合考察

本研究の目的は、情動調整に視点を当てることで、教育的ニーズのある子どもたちのエンゲージメント（学びへの参加）に与える効果を検討してきた。ここでは、本研究における特別支援学校をフィールドとした「エンゲージメント」「情動調整」「教師の理解」の変容プロセスモデルを図1に示す。



<図1：「エンゲージメント」「情動調整」「教師の理解」の変容プロセスモデル>

エンゲージメントについて、活動への参加が難しいとき (①)、子どもの情動は調整されていない。このような状態のときの子どもたちは、大声を出す、離席を繰り返す、頻発質問をするなど調整不全の兆候を示したり、調整不全が生じたりして他害などの行動につながっていた。このときの教師の子どもの理解は、これらの行動を問題行動として捉え、問題行動を減らすための指導と支援を行っていた (②)。そこで、いわゆる子どもの問題行動を情動調整として捉えることで子ども理解が深まり支援につなげていこうと試みた。しかし、教師は問題行動を情動調整として捉える視点と必要性は理解できても、具体的に何を行ったらよいのか分かりにくかったり、目に見えない情動を扱うことに不安を感じたりしていた。同時に、教師は自身のこれまでの教職経験から、一人一人多様な子ども観や指導観、教育観をもっていた。また、事例生徒が高等部3年生ということから、卒業を踏まえた学年として期待されることと求められることがある。これは子どもだけでなく、担任としても期待と重圧がかかる。集団の中で一人一人の子どもが成長するように指導し支援を行っていくことが期待されるといった学校文化もある。個々の教師の中で、それぞれの教育観や学校文化と SCERTS モデルを活用して情動調整の視点を取り入れることへの葛藤が生じていた。しかし、この葛藤も実践を通して子どもたちが学習に参加する姿を見て、教師は情動調整の必要性を実感するようになったことと、教師間で対話を通して子どもの理解や支援について話し合っていくこと通して葛藤も変化していった。

まずは生活の基盤としての情動調整の支援を行うこと (③) で、子どもの調整不全の兆候を読み取り支援を提供し学習に取り組むことを促した (④)。活動に参加することが目標であるときは、情動調整における教師の支援の方向性としては相互調整によって達成される場面が多かった。このときの教師は、子どもに共感的であり促進的な言葉掛けを行う関わりを行っていた。活動に参加することが可能になることで、相互調整の支援が重要であるとの認識が高まってきた (⑤)。また、教師は子どもの行動をよく観察し理解しようとしていた (⑥)。子どもたちの行動を観察する中で、独り言やCMなどのフレーズや曲を口ずさむことが多いことに気づくようになった。エコラリアである。そして、エコラリアは言語発達においても重要な意味と機能があることに着目し始めた (⑦)。これまで、エコラリアは問題行動であり消去の対象であった。しかし、調整不全の兆候としてエコラリアが多いときは、安心を求めたり、自分を落ち着かせたりするために使用していたと推測した。つまり、これまで消去の対象であった指導と支援から、教師が情動調整の視点としてエコラリアを捉え直すことで、子どもの見方が変わり、それに応じて支援方法を検討することで、子どもたちの情動は調整され学習に参加することが促されたと推測した。また、情動調整の視点やエコラリアについて担任だけでなく、学年の職員へと理解者が広がることで、一層子どもの情動調整は達成され、多くの場面で活動に参加することができるようになってきた (⑧)。

生活の基盤としての相互調整が達成されてくると、子どもが活動に参加することが増える。そして、授業に参加することが目標の段階から、より能動的な参加が目標となっていった。情動調整の支援が相互調整から自己調整を支える支援に移行していった。自己調整の方略を子どもに合わせて検討していくことで、能動的な参加が可能になってきた (⑨)。能動的な参加をする子どもの姿を見て、改めて情動調整の視点の重要性に気づくようになっていった (⑩)。

このように、「エンゲージメント」「情動調整」「教師の理解」が実践経過の中で相互に絡み合い変容していくプロセスが見られた。しかし、それぞれの事例において、子どもたちの状況とニーズ、教師の経歴や価値観は異なり、独自のストーリーがあった。個々の教育的ニーズに向き合い指導と支援を行っていく重要性を改めて認識することができた。

## 5. 学校現場への示唆

### (1) 情動調整とアクティブエンゲージメント

本研究では情動調整の支援の方向性として相互調整から自己調整という変容プロセスを示した。しかし、この変容プロセスは子どもの情動調整が「相互調整」から「自己調整」という順序性をもっていることを示しているのではなく、学校という文脈において子どもと教師の関わり合いの中での支援の結果であった。学校現場においては自己調整の発達を促すことに比重が置かれている傾向があるが、その基盤は教師の関わり方と働きかけを含めた相互調整であった。情動調整を支える教師の視点が、子どもの情動調整を支え、能動的な学習への参加（アクティブエンゲージメント）を促すことにつながるだろう。

### (2) 「PDCA サイクル」と「チームづくり」を機能させる SCERTS モデル

日本の特別支援学校における SCERTS モデルの活用は主に二点であると考えられる。一つは、「PDCA サイクル」を生かせること、もう一つは、「チームづくり」を機能させることであろう。SCERTS モデルは、学習の様子や家庭生活環境等の情報の収集のみならず、SAP-0（行動観察によるアセスメント）により子どもの社会コミュニケーションと情動調整、交流型支援として教師の関わり方と学習環境のデザインについて詳細にアセスメントする。これらの情報は PDCA サイクルの「P（計画）」の充実につながる。また、学校現場では、教師間で子どもの捉え方や評価が教師によって異なること、何を重視して教えればよいのかを共有する際に、特別支援学校の領域・教科の枠を超えた自閉症児が生涯にわたって必要とされる中核的な能力である社会コミュニケーションと情動調整という発達の観点と、交流型支援である教師の関わり方と学習環境について、SAP-0 のアセスメント項目を参考にチームとしての視点を共有することが可能になる。

### (3) 次期学習指導要領と自立活動の視点から

次期学習指導要領改訂の方向性として、これまでの「何を学ぶか」から、「どのように学ぶか」に着目され、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続ける子どもを育てることが強調されている。障害の有無にかかわらず、すべての子どもたちは自分から学ぶ力をもっている。しかし、知的障害児や自閉症児のように教育的ニーズのある子どもたちは学び方に特性があり多様なため、単に「どのように学ぶか」だけでは前提である学習に参加すること自体ができないことがある。つまり、情動調整の視点を含めた知的障害や自閉症の特性を考慮した授業を行うことが求められる。情動調整の困難は、自立活動の「障害による学習上及び生活上の困難」として捉えることができる。情動は目に見えなく教師としても扱いにくい、調整不全に至るまでの事前のプロセスも指導範疇であり、自立活動においても重要な視点であると考えられる。

### (4) 教員の専門性向上の視点から

今後、予測困難な時代に一人一人が未来の創り手となるために、子どもたちのキーコンピテンシーを育てていくことが求められている。これは教育的ニーズのある子どもも同様である。キーコンピテンシーは心身の調和的発達の基盤がないと自分で学んでいくことが難しいが、その基盤としての情動調整は欠かせない視点である。本研究においては、自閉症児と知的障害児を事例としたが、情動調整の視点は肢体不自由はじめ他の障害種である教育的ニーズのある子どもにも必要な視点である。情動調整の視点をもつことは、これからの時代に必要とされるコンピテンシーの育成に貢献する。この情動調整の視点を指導と支援に生かすことは教師の専門性である。この専門性を高める一つの方法が校内における事例を通した学び合いであろう。事例を通して、一人一人の教員が子どもに学び、教師集団で学び合い、特別支援学校の教師としての専門性を高めていくことにつながると思う。

\*本研究は、協力校の校長及び事例児の保護者に対し研究の趣旨及び具体的な実施の方法について説明を行い、書面による同意を得た。