

# 通常の学級における合理的配慮の在り方

## —通常の学級における集団指導と個別指導の調整および 複数指導者でのチーム支援の在り方の検討—

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教官 是永かな子  
南国市立後免野田小学校 教諭 池川真妃

### 【研究の概要】

本研究では、多様な教育的ニーズのある児童が在籍する通常学級において、全員が学習に参加できるためのクラスワイドな支援と特別な支援を必要としている児童と周りの児童をつなぐ個別支援を念頭に置いた介入方法の立案、実施を行い、学級担任とともに学級経営に参画するコンサルテーションを実施した。結果として、第一に、担任の学級全体への支援行動増加に伴って児童も学習に参加できる場面が増えてきた。併せて担任のニーズを取入れながら肯定的評価をフィードバックしつつ協議を行うことで、担任自ら支援行動を計画することや継続して支援を実施するなどの取り組みが促された。第二に、学級に複数の支援が必要な児童がいた場合には、全ての児童が関与する活動を意識的に仕組み達成感を視覚化することと、支援が必要な児童と教職員、また他の児童との意図的なかわりを設定することで、徐々に支援が必要な児童も学級活動に参加できることが示唆された。

【キーワード】 通常の学級 クラスワイドな支援 コンサルテーション 個別支援

### 1. はじめに

特別な支援を必要としている児童生徒が在籍する通常学級で適切な支援を実施するためには「学級全体」「特別支援児」「他児」の実態に配慮した包括的な学級支援が重要である。村田ら(2009)は、包括的な学級支援の具体的な内容とそれを構成する5つの要素として「受容的な雰囲気づくり」、「規律ある学級環境」、「学習・生活環境のユニバーサルデザイン化」、「特別支援児への個別的な支援」、「他児への具体的な支援」を指摘している。その上で、学級担任(以下、担任)の問題意識が特別支援児に偏ることは、他児が潜在的な不満を抱くことや、学級全体の規律を乱すことにもつながる可能性があるとも指摘している。

学級への段階的支援の一つとして、積極的行動支援(Positive Behavioral Support, 以下 PBS)がある。学級経営において、特別な支援が必要な児童への指導を包括し、全児童を対象とした集団支援を行うことで集団と個別双方の支援ができる(関戸ら, 2011)。こうした「クラスワイド」な支援を基盤に個別支援を導入した支援方法は、担任に負担をかけることなく複数の特別支援児を対象としても問題行動の改善が可能になることが関戸ら(2011)によって示されている。このように、個別指導の前にPBSなどの集団支援が有効であることが検証されつつある。一方で、強い反抗を示す児童や、複数の問題行動を起こす児童がいる場合には、担任は、学級におけるクラスワイドな支援を実施することが困難であることも指摘されている(佐田東, 2017)。

阿部ら(2019)は、「多様な児童がいる教室で、より多く子ども達にとってわかりやすく、学びやすいように教育をデザインしていくこと、児童全体が学びやすいように教育をデザインしていくこと、児童全体の学びに主眼を置いた取り組みが教育のユニバーサルデザインである」として、学級経営の視点から、教育のユニバーサルデザインを支える柱を、「授業のユニバーサルデザイン化」、「教室環境のユニバーサルデザイン化」、「人的環境のユニバーサルデザイン化」の3つの柱として提案している。教室環境のユニバーサルデザイン化とは、提示物の工夫、「暗黙のルール」の視覚化等である。人的環境のユニバーサルデザイン化とは、子どもたちの心にアプローチしてクラスの雰

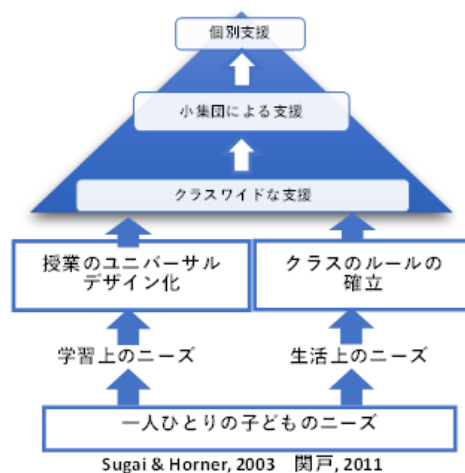


図1 クラスワイドな支援から個別支援へ

困気をやわらかくし、子どもが学びあうための環境づくりや関係づくりをしていくことである。人的環境のユニバーサルデザインには2つの視点があると松久(2019)は指摘している。1つは支援の必要な児童とその周りの児童を含む学級集団、もう一つは担任自身である。この2つの視点から、学級経営の「集団指導」を基盤として個別の指導が生かされるため、教職員が行った集団指導の効果をふり返る機会を与えることが、担任のリソースを豊かにし、継続した支援につながることも指摘されている(道城, 2012)。また、森ら(2018)も、協議でのコンサルテーションや他教員からの助言や強化、モニタリングの実施は担任の支援行動の振り返りを促し、クラスワイドな支援の継続的実施や拡大を促したと述べている。

## 2. 研究の目的

本研究では障害の有無にかかわらず特別な教育的ニーズのある児童が在籍する小学校通常学級においてコンサルテーション介入を行い、学習参加のための指導方法を検討し、担任と協働で学級経営に参画することで、集団支援と個別支援の両面から検討することとした。

## 3. 研究の方法

本研究では、集団支援としての1stステージコンサルテーションを第2学年31名と第6学年23名を対象として実施した。第2学年は情緒障害特別支援学級児童1名と病弱児学級児童2名を含む31名、指導者は担任と支援員であった。第2学年での具体的な手続きは以下である。第一に担任と協議し担任自身の行動目標を、各時間におけるルールを提示する、肯定的な声掛けを行う、教室や座席の配置などの環境の構造化を図る、教師の話し方や内容を構造化する、担任の立ち位置を決めるとした5項目を設定し実施した。実施後にはインタビューを行った。第二に「評価の見える化」として担任と協議して児童の行動目標を設定しトークンエコノミー法として「がんばりカード」を使用した。介入前のベースライン期(以下、BL期)を20XX年4月、介入I期を20XX年6月～7月、介入II期を9月～11月とした。第6学年は情緒障害特別支援学級児童2名を含む23名、指導者は担任と支援員であった。第6学年での具体的な手続きは以下である。担任との協議を通して提案したクラスワイドな支援方法を、担任が学級全体の児童に対して実施した。担任が支援方法を実施した様子は、教科を算数科に限定して直接観察と録画を行い、支援行動の効果について協議する機会を設けた。他にも、児童と学級目標を設定し学級全体で学級目標を達成する様子をグラフで表す「見える化」で評価した。あわせて、児童同士のつながりを増やす取組を意図的に特活の時間に設定した。BL期を20XX+1年5月、介入I期を20XX+1年6月～7月、介入II期を9月～10月とした。担任による支援方法の評価にはアンケートを依頼して3段階評定で回答を求めた。

個別指導を重視した集団指導として2ndステージコンサルテーションを実施した。第6学年は個別指導が必要な児童を4名特定し、個別介入を行った。具体的には、4名の児童の行動と担任とのかかわり方、周りの児童のかかわり方などを記録し、支援を担任と協議して実施した。

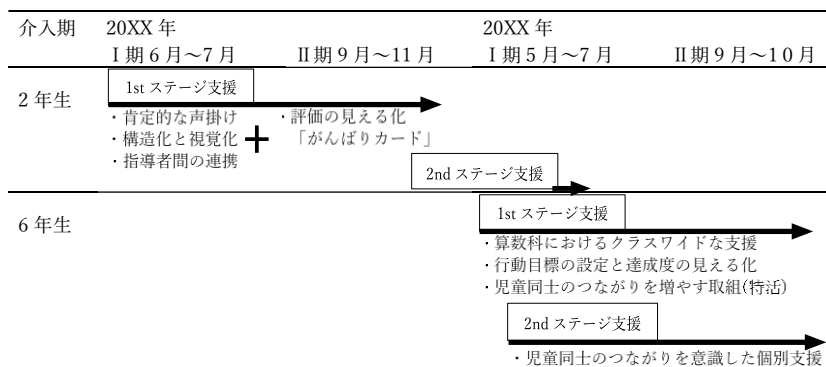


図2 コンサルテーションの概要

## 4. 結果

### 4.1.1 2年担任によるクラスワイドな支援

担任の行動変容を表1に示す。担任と協議した結果、授業における担任の行動観察と合わせて担任自身が取り組みやすいものから実施した。BL期には意識して取り組めていなかったことも介入I期以降からは継続して支援が実施された。

担任が問題行動として懸念していた授業中の立ち歩き、列に並ぶ際の邪魔をする行動などはほとんど見られなくなった。介入I期後の担任からの聞き取りでは「前向きに児童とかかわることができるようになった」との発言があった。指導員の聞き取りでは「担任が全体の場で指導できるよう、

できる限りサポートをすることを考えて動いている」との発言があった。

表1 2年担任によるクラスワイドな支援

クラスワイドな支援	介入前(4月)	介入後(6月以降)
(1)ルールの提示 (伝わりやすい手段)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールの提示なし</li> <li>・途中でルール確認</li> <li>・チャイム着席について支援なし</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全体で前もって確認</li> <li>・その時間のルールについて掲示する</li> <li>・1分前の声かけ、タイマーの活用</li> </ul>
(2)肯定的な声かけ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できていないことへの注意と個別対応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・周囲の児童のできている姿を具体的にほめる「〇〇さんの聞き方がいいね、友達の方をしっかりとみて聞けていますね」「時間より前に座って準備してくれているね。すごい」「口を閉じて並んでくれたら、すぐに移動ができるね」等</li> </ul>
(3)教室環境の構造化(集中しやすい環境づくり)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任の机の上はものがのっている状態</li> <li>・給食台の下がごちゃごちゃしたままだ</li> <li>・日付が束になってぶら下がっている</li> <li>・準備物が黒板に貼られたままの状態</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任の机の上は何も無い</li> <li>・整理整頓されている</li> <li>・その日のカードだけ張り付ける</li> <li>・ホワイトボードにまとめて貼る</li> <li>・座席を前向き、意図的な座席に</li> </ul>
(4)教師の立ち位置	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特に意識なし</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意喚起が必要な児童のそばに立ち、全体を見ながらの指示</li> <li>・発表する児童の対角線上に立つ「ここまで届く声で」</li> </ul>
(5)話し方の構造化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特に意識なし</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1つずつ指示をする、児童を動かす「〇〇をします」「できたら立ちましょう」</li> <li>・何について話すのか、いくつ話すのかを意識する「〇〇について、3つ話します」</li> <li>・声の抑揚に気を付けるようになった</li> </ul>

#### 4.1.2 2年:「評価の見える化」における取組

担任からは、気になる児童A児を含め学級児童の現状で必要だと感じた行動目標を設定したいという要望があった。検討した結果、標的行動として、忘れ物をしない、宿題を提出する、友達の方をみて話が聞けた、の3項目を設定した。3項目の内容選定について、標的行動が未獲得の児童はそれらの行動の獲得を、すでに標的行動を獲得している児童には、それらの行動を意識的に行動させて、担任などから評価をうけて強化されることを目的として、学級の全児童を対象に「がんばりカード」を導入した。「がんばりカード」については資料1に示す。

☆2年生がんばりカード7☆

2年【 】

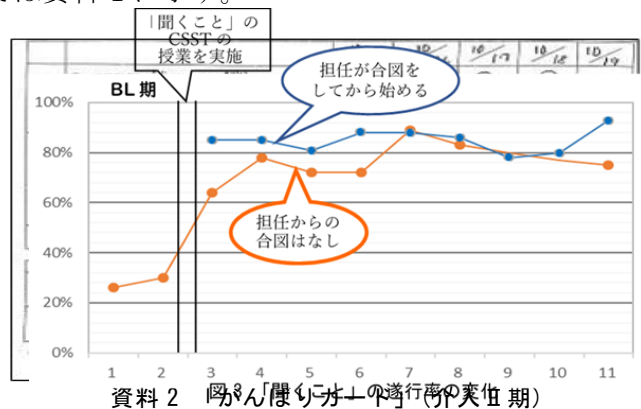
3点 先生や友だちに褒められる前にできた 2点 (褒められた回数が1回でできた) 1点 (褒められた回数が3回より多くなった)

	月 日 (月)	月 日 (火)	月 日 (水)	月 日 (木)	月 日 (金)
① 友達の方をみて話を聞けた					
② じゅぎょう中 ぐう、べた、びんのしきいで ノートが書けた					
③ わずれものがなかった					
ぜんぶで なん点かな?					
先生から					

☆7点クリアできたら、シールがもらえるよ! ☆シールが5つたまったら、パズルのピースがもらえるよ!

〇シール

資料1 「がんばりカード」(介入I期)



介入II期では、関戸・安田(2011)を参考に標的行動の内容を見直し、手に持っているものを置いて、話している人の方を見る(以下、「話を聞く」とする)への介入を行った。「話を聞く」行動を標的行動として「がんばりカード」の内容を改訂し、「話を聞く」に焦点を絞り自己評価した。「がんばりカード」導入の際には「話を聞く」をテーマにしたCSSTを担当が実施した。指導目標は、話を聞くときには「手に持っているものを置く」「相手を見る」とした。CSST終了後から、「話を聞く」を行動目標とした「がんばりカード」を導入した。介入II期の「がんばりカード」を資料2に示す。

「がんばりカード」には、担任からの賞賛コメントを記入した。加えて、保護者にもコメント加筆を依頼した。保護者には学級通信を通じて協力を呼びかけ、協力に対してのお礼も学級通信に掲載した。授業実施前のBL期では「聞く」行動は約25%の遂行率（「聞くこと」を遂行していた児童数の合計÷計測回数÷出席児童数×100で算出）であったが授業実施直後は約78%の遂行率、授業後から11月までの間は約65%～70%の遂行率を維持した。担任から「書くよ」や「今から～の話をします」の合図や声掛けがある場合には遂行率が約80%に上がった。「聞くこと」の遂行率を図3に示す。

#### 4.2.1 6年担任によるクラスワイドな支援

算数の授業における担任のクラスワイドな支援の状況を表2に示す。BL期に実施されていた「1時間の流れを視覚的に掲示する」、「机間指導を行いノートへの評価をする」の項目は、介入I期にも実施が継続された。直接観察と録画を行い支援行動の効果について協議する機会を設け、これまで継続して実施している支援について担任に肯定的評価をフィードバックした。

介入I期・II期での算数の授業における担任のクラスワイドな支援の状況を表2に示す。

表2 算数科における担任のクラスワイドな支援

クラスワイドな支援	BL期	介入I期	介入II期	
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業で使用するノート、教科書、文房具など必要なものを用意させる。</li> <li>前時までの学習内容を教室横に掲示する。</li> <li>1時間の授業の流れを視覚的に掲示する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>特になし。</li> <li>特になし。</li> <li>掲示あり。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>できている児童を賞賛する。</li> <li>単元ごとに掲示。</li> <li>具体的に掲示。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>継続して実施。</li> <li>継続して実施。</li> <li>継続して実施。</li> </ul>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>話を聞く、板書を写す、指示をする、発表するなど、場面を分けて授業を構成する。</li> <li>指示は一時一事になるようにする。</li> <li>視覚支援を意識した掲示を工夫する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>動作がすべて同時でメリハリがない。</li> <li>全てを盛り込むため長くなる。</li> <li>特になし。</li> <li>ICTを活用する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>意識して活動を区切る。</li> <li>指示は1つずつを意識、黒板に掲示することもある。</li> <li>児童と目線と体の向きを合わせる。</li> <li>ICTを活用、ワークシートと同じものを掲示する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>継続して実施。</li> <li>指示を黒板に板書として残す。</li> <li>継続して実施。</li> <li>掲示物の大きさを意識してさらに拡大したものを用意する。</li> </ul>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>ペア学習、グループ学習の場面を設定し、児童同士がかかわり合う場面を設定する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>担任が話してしまうことが多く、児童同士がかかわり合う場面がない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>つぶやきを拾うことを意識する。</li> <li>1時間のうち1回は意識して活動を設定する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自由に離席させ、ペア学習を設定する。</li> </ul>
IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業内容に合わせたワークシートやヒントカードを用意して、書く量を調整する。</li> <li>時間の見通しが立つようにタイマーを活用する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>特になし。</li> <li>指示はあるが、特になし。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業の流れがわかるようなワークシートの工夫をする、ヒントカードの用意。</li> <li>タイマーを活用し、担任自身が持つことで音の長さをコントロールする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートの工夫を他授業にも応用。</li> <li>継続して実施。</li> </ul>
V	<ul style="list-style-type: none"> <li>適切な話し方、聞き方をしたときには、ほめる。</li> <li>机間指導を行いノートへの評価をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>特になし。</li> <li>赤ペンで丸をつける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>適切な行動について、名前を呼んでほめる。</li> <li>赤ペンで丸つけし発表の予約をする。</li> <li>どの順番で机間指導するのか順番を意識する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童と設定した学習での具体的な適切行動を評価する。</li> <li>丸を付ける際に、認めるコメントを一言付け加えることを意識する。</li> </ul>

特に、「児童を見る」項目については意識して行うことができるようになった。さらに、「掲示の工夫」と「机間指導の声掛け」について、振り返りを行った際に、担任からも認める言葉のバリエーションが少ないことが指摘された。具体的には掲示については児童からどのように見えているのかを考え、さらに大きくしたものを用意すること、児童が前に出て書くことも許容するようにした。机間指導中の声掛けについては、「いいね」「すばらしい」以外にも増やすことにした。協議後は机間

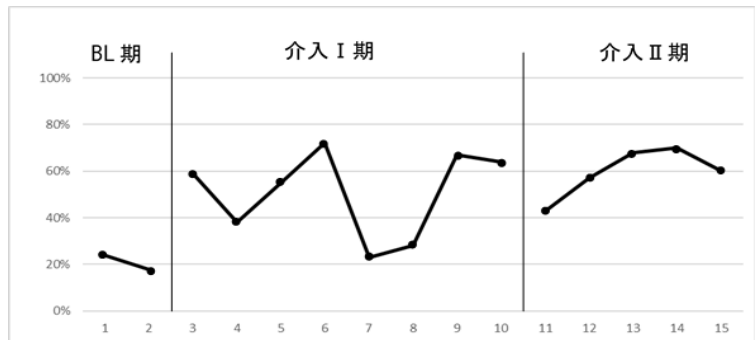


図4 「聞くこと」の遂行率の変化

指導をする際に、丸付けを行いながら何か必ず一言認める声掛けが見られるようになった。担任の支援行動の継続にあわせて「担任が発問や指示をしたとき、担任の顔を見る」行動を「聞く」と定義し、 $(担任が発問や指示をしたときに顔を上げている児童数 \div 観察機会数) \div 出席人数 \div 100$  で遂行率を算出した。その結果、これら3つの支援を意識して授業を行うことで、児童が「担任の話を聞く」遂行率が、介入Ⅰ期後半に約65%になった。その後児童の「聞く」行動の遂行率は図4に示すように約60%程度を維持するようになった。

その他の授業におけるクラスワイドな支援についても、表3に示すようにほぼすべての項目で支援行動が継続された。特に、「意図的な座席の配置を行う」項目について、小集団グループを決める際にも、支援が必要な児童がどの児童とかかわるのが良いかを考えて意図的に編成するようになった。

表3 その他の時間におけるクラスワイドな支援

クラスワイドな支援	介入Ⅰ期	介入Ⅱ期
<ul style="list-style-type: none"> <li>かごを活用して提出物の場所を指定する。</li> <li>授業開始1分前に声をかける、タイマーを活用する。</li> <li>その時間にすることを掲示し、ルールを示す。</li> <li>立つ位置の配慮を行う。</li> <li>意図的な座席の配置を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5月より継続して実施、支援が必要な児童用にもかごを用意。</li> <li>チャイム1分前にタイマーが鳴るようにセット、声かけもする。</li> <li>黒板に掲示、ルールも明記する。</li> <li>端の座席の児童の見え方を考慮して立つ、気になる児童のそばに意識して立つ。</li> <li>児童同士のつながりを考慮して配置する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>継続して実施。</li> <li>チャイム1分前にタイマーが鳴るようにセット、声かけもする。</li> <li>適切な行動ができたときにほめる。</li> <li>継続して実施。</li> <li>体の向きにも気を付けることを意識するようになった。</li> <li>児童同士のつながりを考慮して配置し、グループを作る際にもつながりを意識して意図的に作る。</li> </ul>

#### 4.2.2 6年:児童の達成感を促す取組

集団行動の目標を設定するために児童との協議の時間を設けた。児童からは「自分から挨拶をすることが少ない」という意見が出されたため「挨拶」に学級全体で取り組むこととした。挨拶運動開始直後は挨拶ができたかどうかを「80%以上できた◎」「50%~79%できた○」「49%以下できた△」で振り返りカードを記入して、1週間意識して挨拶活動に取り組んだ。しかし記入忘れがあったり、支援が必要な児童は遂行する様子が見られなかったりした。そこで、挨拶をした回数を数えて累計していく「挨拶貯金」に評価活動を変更して期間を限定し2週間挨拶運動



写真1 「あいさつ貯金」のグラフ

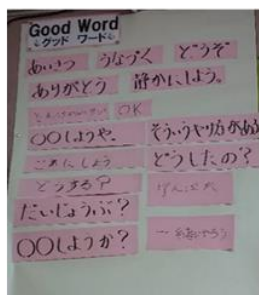


写真2 「Good Word」と「Good Word Bank」のグラフ



写真3 「ペーパータワー」「団結くずし」の活動の様子

に取り組むこととした。

当初は全員で挨拶をした回数を目標を 1000 回にしていたが、7000 回以上の回数となった。支援が必要な児童も含めて、7000 回突破記念として、お楽しみ会も実施された。お楽しみ会には、学級児童全員が参加できた。挨拶貯金の次には、児童同士の肯定的な声かけを増やしていきたいとの担任からの提案で、前向きな言葉や声かけを増やすための「Good Word Bank」に取り組んだ。どのような言葉が「Good Word」になるかも教室に掲示した。「Good Word」もすぐには回数が増加しなかったが、グループワークである「ペーパータワー」活動と、構成的グループエンカウターの「団結くずし」活動などに意識的に取り組んだことで「Good Word」が増えた。

介入Ⅱ期からは行事を活用して児童の達成感を促すことに取り組んだ。運動会の表現運動では、昨年度の表現運動の6年生のパートに取り組んだことで、練習では細かい動きを確認し合う姿や、5年生に教える姿も見られた。運動会後の振り返りで書いた作文では、ほとんどの児童が表現運動に積極的に取り組めたことを書いていた。行動目標についても児童との話し合いから、生活面と学習面の両方についての目標を設定することとなった。生活面では「あしみを守ろう」(注:「あしみ」とは研究協力校児童が委員会活動の一環として全校児童に提案した廊下を通るときに守ってもらいたいルールの頭文字をとったもの。「あ」は歩く、「し」は静かに、「み」は右側を表している)、学習面では「相手に聞こえる声」を目標として2週間を期限として取り組んだ。内容が2項目になったことで1000回を目標としていたが、1000回を超える回数となった。また集計を行うことを楽しみにしている児童の様子も見られるようになってきた。また、学習面での目標に取り組んだことで、担任自身から、授業の内容に児童同士で話し合う場面をできるだけ設定するようになったとの発言があった。



写真4「Good Action Bank」のグラフ

#### 4.2.3 6年:児童同士のつながりを増やす取組

学級の状態を把握するために20XX+1年6月に1回目のi-check(総合質問紙, 東京書籍)を行った。結果を図5に示す。この実態を踏まえて、7月から週1回1時間を目安に表4に示すような児童がかかわり合う特別活動の授業に取り組んだ。

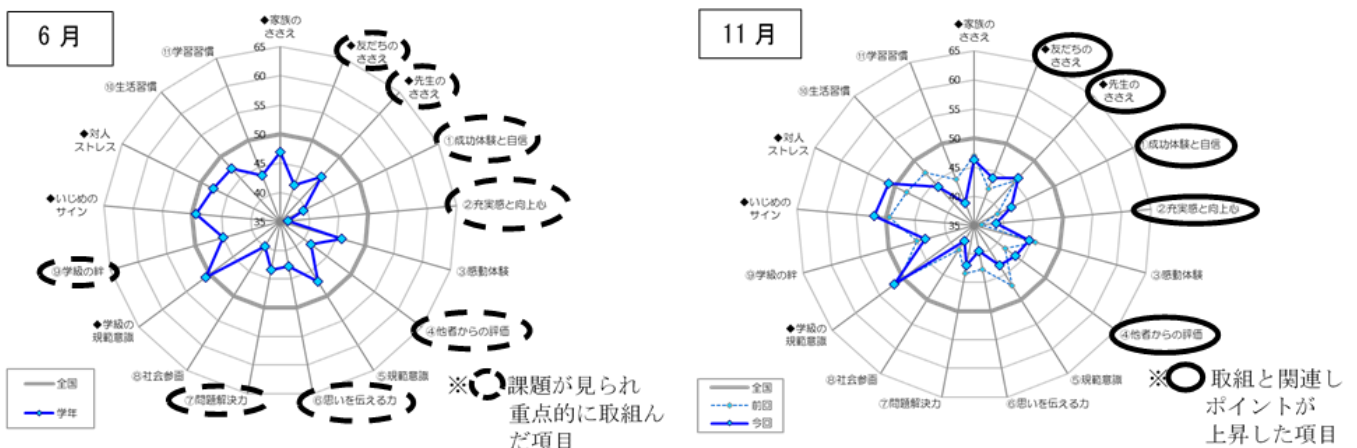


図5 i-check レーダーチャート図

特に「自分にはいいところがある」に関連する項目、「友達からほめてもらったり、認められたりする」に関連する項目の肯定率が低く学級でほめ合う、認め合う活動の場の設定が課題であった。また、「思いを伝える力」の中でも、「自分の思いを何かで表現する」質問項目と、「自分の意見を言う」ことに関連する質問項目の肯定率も低いことから、自己表現に課題があり、その方法がわからない、うまく表現できない可能性も示唆された。この実態を踏まえて、7月から週1回1時間を目安に表4に示すような児童がかかわり合う特別活動の授業に取り組んだ。この活動には当初から支援が必要な児童も参加していた。

「話し方名人」の授業に取り組んだ後の算数科授業のグループ活動では、多くの児童同士がかか

わり合う場面が見られた。9月からも週1回1時間を目安に取り組んだ。特に、「友達からほめてもらったり、認められたりする」項目にかかわった活動では、学級内の児童同士で手紙を送りあったが、当初設定していた枚数よりも多くの枚数を書いて届ける児童も見られた。お互いをほめ合う活動を何度か設定したことで、取り組み始めたときには取り掛かりに時間がかかった児童も、すぐに取り掛かれる様子が見られるようになった。

2回目の i-check を 20XX+1 年 11 月に実施した。結果を図 5 に示す。特に「自分にはいいところがある」に関連する項目は+13 ポイント、「友達からほめてもらったり、認められたりする」に関連する項目は+26.1 ポイントの上昇が見られた。

表 4 介入Ⅰ期・Ⅱ期において特活で取組んだ授業

	授業名	めあて
介入Ⅰ期	心を一つに	・自分が能動的になったり、受動的になったりした時の気持ちに気づく。 ・お互いの気持ちを通わせながらともに動くことの心地よさを味わう。
	無人島 SOS	・自分の考えを知り、伝えあう表現力を養う。 ・多様な考え方に気づき、お互いを認め合える人間関係を築く。
	話し合い名人	・話し方の3つのコツを知る。 ・友達の新しい一面を知る。
	サイコロトーク	・話し方のコツを使いながら話をする ・友達の新たな一面を知る。
介入Ⅱ期	わたし発見 あなた発見	・決められた文型を使って楽しく自己を語ることで、自分や友達のよい側面に気づく。
	X からの手紙	・自分の行動が友達にどのような影響を与えているかに気づき、集団の中の自分の存在の大切さを再認識する。
	ほめあげ大会	・友達を肯定的に見ることで思いやりの心を育てる。 ・学級のみんがお互いに認め合う体験を通して自己肯定感を培う。
	どんな「こころの虫」が住んでいる？	・自分を困らせている自分の一部分を「○○虫」と呼ぶことで、自分自身との「間」をつくること、その部分とうまくつき合えるようになる。
	こころの中の小さなさげ	・自分への問いかけを聞くことで、自分のからだやこころがどんな反応をするのかを感じ、それを表現し自分のこころの声を聞くようにする。

参考文献：國分康孝監修・岡田弘編集(1996)『エンカウンターで学級が変わる・小学校編—グループ体験を生かした楽しい学級づくり』図書文化社より A 小学校が「人間関係づくりプログラム」の活動として抜粋してまとめたもの、諸富祥彦監修・大竹直子著(2005)『自己表現ワークシート』図書文化社。

#### 4.2.4 6年：個別指導

6年生での個別支援が必要な児童4名(A児、B児、C児、D児)には授業参観や i-check 等の実態把握をふまえ、学級内支援として意図的に介入を行った。まずはつながりのある児童を近くの座席に配置することで、4名ともグループ活動等に参加することが増えた。次に授業中は、机間指導する際に A 児に声をかけた後、できるだけ早い段階で B 児にかかわる等順番を決めて支援した。結果、B 児は授業に参加できることが増えた。C 児は注意喚起と併せて短い声掛けを行うことで、本人が参加可能と判断した活動では遅れずに活動していた。D 児は自分から課題着手するようになり、困った時には支援員を呼ぶことができていたため、肯定的評価としての介入を行った。その結果、授業に参加できる時間が増えた。7月には個別支援が必要な児童に対して担任から「今日は課題のことだけでなく何気ない話をして少しでもかかわる時間をとることができた」との前向きな意見が示された。7月には個人面談の時間を設定し、担任が i-check の結果に「頑張れたこと」メッセージを加筆して送る機会も設定した。介入Ⅱ期以降、A 児は波があるものの、担任ともよくかかわることができる様子が増え、教室から出る回数が少なくなってきた。また、学習への参加についても波はあるものの、課題に取り組む姿も見られるようになってきた。さらに、周りの児童が声をかけてくれる様子も増えてきた。B 児は自分自身で切り替えて学習に取り組むことができることが増えてきた。同時に授業開始での声掛けによって切り替えることも増えてきた。C 児は板書をノートに写す教科が理

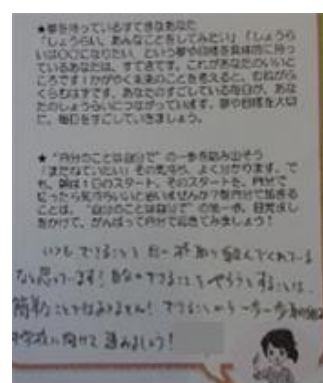


写真5 i-checkの結果とメッセージ

科、社会と増えてきた。また、保護者との連絡を密に取り合い学校や家庭の様子を共有することで、担任が本人と個別にやり取りすることができるようになってきた。不安が高い活動については、担任に尋ねる場面もたびたび見られるようになった。D 児は情緒の変動があるものの、学習に常に参加する様子が見られるようになってきた。また、わからないことを担任や支援員に尋ねることができ、場面がますます増え、外国語での活動に最初から参加することができたり、課題を時間内に仕上げたりすることができるようになってきた。

### 4.3 担任による支援方法の評価

2年担任と6年担任による支援評価についてのアンケート結果を表5に示す。

表5 2年担任と6年担任による支援評価アンケートの結果

2年担任によるクラスワイドな支援の評価		6年担任によるクラスワイドな支援の評価	
・「がんばりカード」は支援方法として有効だったでしょうか。	そう思う	・算数科においての支援方法は妥当でしたか。	そう思う
・「話を聞く」は目標として妥当でしたか。	そう思う	・算数科においてのクラスワイドな支援を実施することに負担を感じましたか。	そう思う
・「がんばりカード」を使った方法は、先生にとって負担を感じましたか。	そう思う	・学級全体の児童の算数の授業での様子はよくなったと思いますか。	そう思う
・学級全体の児童の授業での「聞く」様子はよくなったと思いますか。	そう思う	・行動目標の達成率を折れ線グラフで表したことは妥当でしたか。	そう思う
・「がんばりカード」の保護者欄を設けたことで児童の「聞く」様子はよくなったと思いますか。	そう思う	・行動目標を設定することに負担を感じましたか。	そう思う
・学級担任として学級経営を行っていく上での意識に何か変化がありましたか。	そう思う	・学級担任として学級経営を行っていく上での意識に何か変化がありましたか。	そう思う

2年担任からは、特に「評価の見える化」について「がんばりカード」を使った方法は負担を感じなかったとの回答を得られた。「支援が必要な児童に時間をかけることができるようになった」と振り返っていた。6年担任からは、算数科において実施したクラスワイドな支援について負担は感じなかったとの回答を得た。その理由について「準備をすることによって自分自身が児童を見る時間が増えたと実感している」と述べていた。

## 5. 考察

実践研究の結果、担任の学級全体への支援行動増加に伴って児童も学習に参加できる場面が増えてきた。これはクラスワイドな支援の実施が学級全体の学習参加活動を促進したと考察した。あわせて、担任が支援行動を一定期間継続して積極的に支援を行うには、コンサルテーションを実施する際に担任が行った支援についての効果を振り返る肯定的な評価に加えて、効果があった支援についてコンサルタントとともに分析的に振り返ることが重要であったと考えられる。それは道城ら(2012)の指摘する、コンサルティのリソースを豊かにして継続した支援につながることであり、学級経営に対する自己効力感を高めることであろう。個別支援は、担任一人で対応するよりも支援員も含めて複数の教職員体制で対応することで、問題行動が減少することが示唆された。加えて、担任自身がクラスワイドな支援を実施したことにより、個別にかかわる時間を確保できたことも特別な支援が必要な児童が学習に参加できた要因の一つだと考える。さらに、教員とのかかわりのみならず、他の児童との関係性を考慮して座席の配慮や小集団の編成を行うことにより、学習に参加する姿勢が徐々に増えた。これは阿部ら(2019)が指摘する人的環境のユニバーサルデザインの活用になろう。今後は、クラスワイドな支援を基盤とした上で、個別支援を行う方法の実践を積み重ねていくことと一学級単位の介入によるクラスワイドな支援からスクールワイドな支援へと拡充した、学校支援体制の在り方について検討していく必要がある。

### 【引用・参考文献】

- 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久眞実(2019)『人的環境のユニバーサルデザイン—子どもたちが安心できる学級づくり—』東洋館出版。
- 佐田東彰(2017)強い反抗性を示す ADHD 児の問題行動と学級全体の問題行動に対する支援—クラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた支援過程の妥当性—『LD 研究』26(2)pp. 253-269。
- 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)pp. 145-156。
- 道城裕貴(2012)通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果『行動療法研究』38(2)pp. 117-129。
- 村田朱音・松崎博文(2009)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(2)—雑誌及びアンケート調査にみ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』6, pp. 25-32。