

通常学級における合理的配慮のあり方

—通常学級内の個別支援に関するコンサルテーション—

池川 真妃¹⁾, 是永 かな子^{1), 2)}

1) 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

2) 高知ギルバーク発達神経精神医学センター

Reasonable Accommodations at Regular Classes

—Consolutions of Individual Support within the Regular Class—

IKEGAWA Maki¹⁾, KORENAGA Kanako²⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education,

2) Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要約

本研究の目的は、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個別支援をつなげる支援方法の在り方を検討することである。方法としては、校内体制を整えて人員配置を行い、チーム・ティーチング体制(以下、TT体制とする)として役割分担を明確にし、個別支援を行った。TT体制で個別支援を行うことで、徐々に問題行動のある児童と周りの児童との関係を改善できた。本介入の結果として、以下が明らかになった。第一に、学級に複数の問題行動を示す児童がいた場合に、担任一人で対応するよりもTT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。第二に、他の児童との関係性を考慮した小集団を形成することと、さらに教職員の意図的なかかわりを仕組むことで、問題行動が減少することが示された。

キーワード：通常学級 個別支援 合理的配慮 コンサルテーション

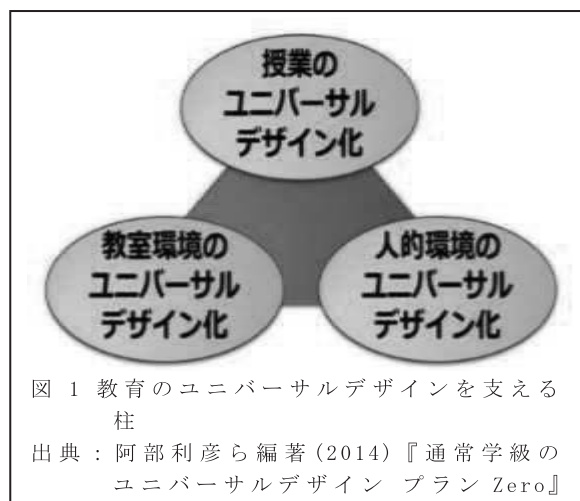
1. 問題の所在と研究の目的

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。現在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(「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」)が指摘されている。その上で、学級担任の問題意識が特別な支援を必要としている児童に偏ることは、他児の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¹⁾。そのため学級内で問題行動を示す可能性のある児童がいたとしても、全児童を対象とした集団支援を行うことで、集団と個別の同時に支援を行うことが重要であろう。こうした「クラスワイド」な支援を基盤として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、複数の児童が対象であっても問題行動の改善が可能になることが指摘されている²。結果として、個別指導の前に積極的行動支援（Positive Behavioral Support）などの集団支援が有効だということが指摘されているのである。

しかし、強い反抗を示す児童が在籍し、かつ複数の問題行動を起こす児童がいる場合では、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³。よって、学級経営の基盤が整備された状況の中で支援を行うことが重要だと考えられる。その際には、支援が必要な児童に対して個別支援ができるよう、校内体制を整えてTT体制を組んで支援にあたる必要がある。

阿部らは、「多様な児童がいる教室で、より多くの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図1に示すように、①授業のユニバーサルデザイン化、②教室環境のユニバーサルデザイン化、③人的環境のユニバーサルデザイン化の3つで提案している。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囲気をやわらかくし、子どもたち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⁴。また大須賀は、ユニバーサルデザイン教育とは、視覚や触覚に訴える教室環境が準備され、児童同士の関係が支持的で間違いが許容される学級風土のなか、すべての児童が学びに参加できる、多様な学び方への柔軟な対応や必要な学習活動に十分に取り組める授業デザインを目指す教育であると定義している⁵。つまり、安定した学級集団づくりはユニバーサルデザイン教育の土台となる。



平成28年度に施行された「障害者差別解消法」では、「合理的配慮の提供」を義務と課していることを踏まえ、すべての児童が学習に参加できる仕組みを作ることが求められている。その際に、教員、支援員の配置はかせない。加藤⁶は、学級担任へのコンサルテーションにおいて、クライアントの個人の問題の多くは、教職員と児童との相互作用によってもたらされるので、クライアント（学級担任）個人のアセスメントのみならず、所属する学級のアセスメントが必要であり、児童の示す行動問題への即効性のある解決策が求められることが多いと述べている。通常学級の担任を支援するコンサルテーションとしては、「問題行動」に視点をあてるよりも、彼らが示す行動によって見えてくる問題点の解決を重視することが求められるとも述べている。

以上をふまえて、問題行動が目立つ対象児とそれに追従する児童が在籍する通常学級における合理的配慮のあり方として、通常学級内の個別支援の保障が必要な1学年に注目してコンサルテーション的介入を行う。

以上をふまえて、問題行動が目立つ対象児とそれに追従する児童が在籍する通常学級における合理的配慮のあり方として、通常学級内の個別支援の保障が必要な1学年に注目してコンサルテーション的介入を行う。

2. 研究の方法

2.1 研究対象

4月当初より3名の男児（以下、A児、B児、C児とする）の問題行動が学級経営上の課題として挙げられていた。

A児は、授業中の離席、授業中に特定の児童に対して大声で話しかける、ちょっかいをかける、担任に対して強い反抗を示す等の問題行動が見られた。また、A児自身が苦手とする課題を提示されると大声で暴言を言い、その活動から逃れようとする行動が見られた。給食当番等の当番活動も行っておらず、担任の声掛けにも応じようとしなかった。さらに、A児は常時マスクをしているが、それを手放すことができず、お茶を飲む様子や食事をする様子を見られることを嫌っていた。

B児は、A児の問題行動に対して影響を大きく受けている。A児が離席すると同じように離席し、大声で話す様子が見られた。また、A児にちょっかいを出されると嫌とは言えず、腹を立てると教室から出ることもあった。ただし遠くに行くようなことはなく、廊下の隅で座り込んだり、壁やドアを蹴って大きな音を立てたりしていた。担任に対しても反抗を示していた。

C児は、A児には直接的に反応しないものの、A児の言動を付度する様子は見られる。C児の課題はこだわりが強く、取り組まないと決めた課題や授業では、練り消しづくりに集中しており、切り替えが難しいことであった。しかし他の児童に対しての影響は少なかった。

2.2 学級の様子

A児、B児、C児を含む公立小学校の第5学年23名（内、自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童2名）の学級を研究対象とした。3名の児童に影響を受けやすい児童もB児以外にも数名おり、その中には特別支援学級の児童も含まれていた。また、学力的に個別支援が必要な児童も多い。休憩時には男女が一緒に遊ぶ様子がよく見られ、その中には、A児、B児、C児の姿も含まれていた。A児、B児、C児は学級の中で良いモデルとなる児童ともつながっていた。

2.3 学級における個別支援の方法

前年度の引継ぎから支援が必要な児童が多く在籍しているという情報があったため、4月当初から支援員が1名配置されていた。

201X年4月～5月までの特に気になる児童について担任から相談を受けて、筆頭著者は支援者として介入することとなった。具体的には201X年6月～11月での期間に、TT体制を整えて、担任と支援員との調整を図りつつ支援内容を提案し、特に、B児とその周りの児童の様子の行動の記録および個別支援を行った。

3. 支援経過

3.1 直接介入前期(201X年4月～6月)

3.1.1 A児、B児、C児の様子を中心にした学級の様子

4月の学級開き以降、A児は教室にはいるものの気分の波があり、授業中に大声でB児に話しかけるなど授業妨害になる行動がたびたび見られていた。その際担任が課題と感じたことは、A児の行動について周りの児童が声をかけることができずにいること、学習のルールを活用できる状態ではないことであった。A児は担任に対しても反抗を示す様子があり、指示や課題の直し等、声掛けは支援員を通して行っていた。日直は周りの児童から声掛けがあるとできていた。

B児は、A児の影響を大きく受けやすく、話かけられれば授業中であろうと話を始めることがたびたび見られ、授業妨害になることもあった。また苦手な教科、特に国語、外国語での授業時

間に 5 秒程度の鉛筆等で机をたたく音出しと口笛を吹くことが見受けられた。算数は B 児が得意としている教科であったので、前向きに取り組む姿が見られていた。

C 児は、学習としては板書に着手していたが、座席が後ろであったため、課題の取り掛かりが全体からの遅れると活動ができないままの様子が見られていた。また、図工で取り組んだ作品がその時間内に終わらせることができずにそのまま机の上に置かれているなど、気になる課題を仕上げるまでは次の学習に取り組むことができないことが増えてきていた。

3.1.2 学級指導での重点項目

授業では、ICT 教材を活用した視覚支援を活用した授業を行っていた。この時期、担任としては全校遠足での企画運営が 5 年生であったことから、行事を通して成功体験を積ませたいとのことで、チームに分かれて全校ゲームの準備を行っていた。その際には A 児、B 児、C 児とも同じチームの児童とは正しくかかわれている様子が見られたことから、児童同士のかかわりを利用してつながる支援を行うようにした。また、支援員が A 児とかかわりの時間を持ってくれている間に、担任は A 児にかかわっている周りの児童とつながることを心がけていたということだった。その際、それぞれの児童と個別に時間を取って話を聞くようにしたことで、5 月末には周りの児童が取組むべき課題に向き合うように切り替えることができるようになってきた。

3.2 直接介入期 I 期 (201X 年 6 月～8 月)

3.2.1 校内支援会

参加者は、5 年担任 1 名、特別支援教育コーディネーター 1 名、管理職 2 名、筆頭著者の計 5 名であった。学級全体の課題に対して、複数人の人員配置が必要であることを協議し、役割の確認を行った上で、SC にもアドバイスを受けることとした。

以下に役割の表 1 を示す。

表 1 校内支援会において確認したそれぞれの役割

5 年関与可能教職員	対応児童と対応の仕方の確認
担任	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3 名の児童以外の児童とつながることの意識化を継続。 ・ A 児とは声掛けはするが、つかず離れずのかかわり方をする。 ・ B 児とはできるだけかかわり、つながりを持つようにする。 ・ C 児には、前もって声掛けを行う。
支援員	<ul style="list-style-type: none"> ・ A 児とのつながりができているので個別支援の継続。ただし、本人が学習に向かっているときは見守る。 ・ C 児には、担任が声掛けをした後の 2 回目の声掛けをする。
他の教職員(管理職含む)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学級担任が 1 人にならないように対応をする。
筆頭著者	<ul style="list-style-type: none"> ・ B 児へのかかわりを中心に、3 名の児童の周りにはいる児童への支援を行う。 ・ 週 1 回、外国語の時間を中心に T2 として入る。

このように、各人の対応児童と対応方法を確認することで、まずは支援の必要な児童が学習に参加できる体制を整えた。

また SC からは周りの児童は落ち着いて学習に向かうことができているので、そこには肯定的な評価を返して授業をしっかりと進める方がよいとのアドバイスを受けた。

3.2.2 校内支援会後の学級の様子

学級全体としては、支援体制と児童同士のつながりを見直し、意図的な座席配置にした。重点は、A 児と正しいかかわりを持つことのできる女兒と同じ学習班になるようにすること、C 児は担任が注意喚起しやすいように前の座席にすること、B 児は A 児と離れた席で、担任やそれ以外の教員がかかわることのできる座席の位置とした。また、A 児や B 児が苦手と感じており、問題行動が多く生起する外国語の授業では、ペアで取り組める活動も取り入れるようにした。1 学期終わりまでの 3 名の様子について表 2 に示す。

表 2 1 学期終わりまでの 3 名の様子

A 児	<ul style="list-style-type: none"> ・支援員とのつながりはできた。支援員も A 児の興味のある話をしながらその合間に課題を促していた。促しがあった際には、書く活動については取り組むことができた。 ・以前より特定の女子とはつながりがあり、かかわりもスムーズにできていた。意図的な座席配置にして、A 児と正しいかかわりができる女兒が近くになる。ペア活動やグループ活動になった時には、女兒に声をかけてもらい参加できるようになっていた。 ・課題としては苦手な課題に対しては、離席、大声を出す、周りの児童にちょっかいをかける、時にはベランダに出るなどの行動が出るようになった。
B 児	<ul style="list-style-type: none"> ・担任と朝、何気ない会話を短い時間できるようになってきた。 ・音を出す代わりにのかかわりとして教員が意図的にかかわり、ペア活動になった際には、活動の始まりに一緒にかかわり、不安感が少し取り除けたあたりから、児童同士のかかわりに移行できるように支援を減らしていった。 ・正しい行動の際にかかわることを続けていると、近くにいる際には視線を合わせることが良い評価であるという合図になっていった。 ・課題としては依然 A 児の影響を受けやすく、A 児が落ち着かないと、同じように落ち着かない様子が見られた。
C 児	<ul style="list-style-type: none"> ・担任、支援員が声掛けをするときよりも、同じ学習班の女兒の声掛けで取り組めている様子が見られるようになった。 ・映像等の視覚支援がある際には、その学習に取り組んでいる。 ・その日終わらなかった課題は、本人、家庭とも話をして、放課後等の時間を使って取り組めることから着手するようにした。 ・課題は、周りの児童の声掛けにも応じない時もあったり、練り消しがなかなか手放せなかったりする状態が続いていたことであった。

このように、教員ではなく学級の他の児童とつながりが持てる児童と、まだ教員とのつながりが必要な児童が明確になってきた。

その上で、支援体制の見直しとして、全校体制として理科担当教員が学級に支援に入るようにした。理科担当教員は A 児ともよい関係が形成されていたので、スムーズに支援に入ることができ、支援員が休暇を取った際にも支援員と同じような対応が可能であった。ただし、理科担当教員は 3 年生にも支援として入っているため、この時点では対応可能な時間の調整ができておらず、継続した支援とはならなかった。

3.2.3 1学期の成果と課題

校内体制を整えて、個別支援に対応できるように調整したことで、徐々に学級経営の安定につながったと考察した。また、全校体制として役割を確認したことで、担任も支援してもらいたいことを要請しやすくなり、1人ではない状態をつくり出すことができた。また、個別にはあるが、児童同士のつながりに目を向けて、A児、B児、C児とまわりの児童をつなぐようかかわることで、教職員を介して持っていたかかわりを、児童同士のかかわりに移行できる場面が見られるようになってきた。しかし、学級全体に対しての支援に繋がりきらないので、人員配置はまだ必要であると推察した。

3.2.4 2学期に向けて

1学期の実践をふまえて夏季休業中に担任が重点としたことを以下の表3に示す。

表3 担任が夏季休業中と2学期当初に重点にしたいこと

○学級全体
・学級のルールをもう一度確認し直す（当たり前のことを当たり前に行う、学習規律）。
・意図的な座席配置。
・運動会に向けて目標を持って取り組むことで、成功体験を積ませる。
○3名の児童
・A児：保護者との面談で本人の様子を共有し、夏季休業中の間、夏季休業中課題と一緒に取り組んでもらうことを確認した。それ以外の時間にもかかわりを多く持ちたいと保護者からも話してもらった。
・B児：A児と同じく、保護者との情報共有と、夏季休業中の様子を共有することを確認した。
・C児：これまでも保護者とは連絡を取り合っていたので、同じように保護者と情報共有を行う。

このように、2学期当初の学級全体への支援と、3名の児童の夏季休業中の家庭との情報共有を確認した。例えばA児は、夏季休業中に学校で開催する水泳教室に通ってきた。その際には中学1年生A児の兄と一緒に参加をしてくれたこと、理科担当教員も参加してくれたことで水泳教室に欠席なく参加することができたことが情報共有された。

3.3 直接介入Ⅱ期(201X年9月～11月)

3.3.1 運動会に向けて

学級全体で9月当初にルールについて確認を行った。また、運動会の成功を目標にして様々な活動に取り組むことを全体で確認した。3名の児童への運動会までの支援と様子について以下の表4に示す。

表4 運動会までの支援

A児	<ul style="list-style-type: none"> ・支援員が休暇の際には、担任と必要な話ができるようになっていた。担任が少し声掛けをしながら課題に取り組める時間が増えた。 ・運動会に向けての練習は、全体練習と5、6年合同の練習の一部に参加できた。 ・給食当番のエプロンを先回りして渡すと当番ができるようになった。
----	---

	<ul style="list-style-type: none"> ・授業中の離席がある際には、A児が興味ある話をしながら着席を促すと着席することが可能になった。
B児	<ul style="list-style-type: none"> ・代表リレーの選手に選ばれていたが、練習に参加をする際に後ろ向きな言葉が出ていた。そこで練習の前に声掛けをして、違う話をしながら一緒に練習に行くことで、遅れずに参加でき、取り掛かりでの躓きを減らすことにつながった。 ・学習は、始まりの際に声掛けをしつつ学習を促すと取り組むことができるようになった。
C児	<ul style="list-style-type: none"> ・応援団に立候補し、意欲的に練習に取り組んでいるため、認められる場面が保障された。 ・運動会に向けての「学級の旗」作りは本人の思うようにできず「もうやらん」とつぶやいて広げたままにしていたが、別の男児が「これって足のところに使うが？」と声をかけたことをきっかけに最後まで仕上げることができた。

このように、それぞれの子どもの取り掛かりの躓きを減らすための支援と、児童同士、他学年教員といった人とのつながりを活用した支援へと移行し始めていた。

3.3.2 運動会以降 11月までの支援

運動会終了後、席替えを行った。担任は、今まで試していなかったA児とB児を隣り合わせの席にした。学習班は別にして、それぞれの学習班で正しいかかわりのできる女児を同じ班にした。その結果、お互いに刺激しながらも、事前に授業の準備をしたり、板書を写したりと学習に取り組む姿勢が見られるようになった。学習に主体的に向かう様子が見られたことにより、支援員も学習面で支援が必要な他の児童にかかわる時間がとれるようになった。またA児とB児の頑張る姿を担当が肯定的に評価した事によって、A児も担任とかかわることができるようになってきた。10月の支援と様子について表5に示す。

表5 10月の支援の様子

A児	<ul style="list-style-type: none"> ・担任は意図的にB児と隣同士の席にした。その結果B児と影響はし合うものの、B児の様子をうかがいつつ、学習に取り組む様子が見られるようになった。離席はほとんどなくなった。 ・B児が関係のないおしゃべりをするとA児が制止することもあった。 ・A児とかかわれる女児がA児に声掛けをすることで学習に取り組むことができるようになり、課題も最後までできるようになってきた。
B児	<ul style="list-style-type: none"> ・影響を受けやすいA児と隣同士の席になった。A児がノートを開いたりすることに合わせて、同じようにノートを開くなどの行動ができるようになった。 ・授業の始めやペアやグループ活動の始め、集中力が切れそうなタイミングで担任や支援員等が少しかかわることで学習に取り組むことができるようになった。
C児	<ul style="list-style-type: none"> ・こだわりが以前より強くなっている様子が見られた。自分が取組んでいる課題が終わらないと次には進めなかった。1学期と同様、前もっての声掛けと保護者と密に連絡を取り合うこととした。

このように、A児とB児は教職員とのつながりができてきたことにより、教職員とのつながりを持ちつつ、学級の他の児童へのつながりを活用した支援を行うことができるようになってきた。

結果として教職員とのかかわりから、周りの児童とのかかわりへの移行を意識して個別支援にあたることが重要であることが示唆された。

3.3.3 11月の児童の様子

A児、B児、C児ともに日々に情緒的、行動的にむらはあるものの、教職員とのつながりと同時に学級の児童とのかかわりを持つことで、学習に向かう姿が見られるようになり、離席や授業妨害の行動は減少してきた。ただし今後も校内支援体制は継続していく必要はある。

4. 結果

6月の校内支援会から11月まで、できる限りの人員配置を検討した結果、3名の児童には少しずつ問題行動の減少が見られた。これまでの変容を以下の表6に示す。

表6 児童の変容

	4月・5月の様子	個別支援	11月の様子
A児	<ul style="list-style-type: none"> ・離席 ・大声で授業中に級友に話しかける ・板書や宿題の提出等課題に取り組めない ・学習に参加しない ・周りの児童をからかう ・担任に対して反抗する 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援員によるかかわり ・つながりのある女兒とのかかわり ・意図的な座席の配置 ・家庭との連携 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習への取り組みのムラはあるが、女兒とのかかわりによって学習に参加する様子が見られるようになった。特に、登校時間が早くなった。 ・当番活動に取り組むこと、全体の片付けや準備に取り組むことが徐々にできるようになった。 ・担任の声掛けに応じるようになってきた。
B児	<ul style="list-style-type: none"> ・離席 ・机をたたく、口笛等の音出し ・A児の影響を受ける ・嫌なことがあると廊下に出る 	<ul style="list-style-type: none"> ・担任によるかかわり ・他の教員によるかかわり ・意図的な座席の配置 	<ul style="list-style-type: none"> ・A児が落ち着いて学習に取り組んでいた時期には、意図的な配置でA児の隣の座席になり、A児とともに学習に取り組むことができた。また、正しいかかわりのできる女兒と同じ学習班になったことで、女兒の声掛けで課題に取り組めることが増えた。 ・口笛はあるが、それ以外の音出しはほとんど出ることがなくなった。
C児	<ul style="list-style-type: none"> ・切り替えが難しい 	<ul style="list-style-type: none"> ・担任が事前に声をかける ・意図的な座席配置 ・家庭との連携 	<ul style="list-style-type: none"> ・周りの児童からの声掛けで課題に取り組む様子が見られた。 ・特別な活動がある場合には事前に内容を知らせておくことでスムーズに取り組むことができた。 ・家庭と連携し、リコーダーなど連取が必要なものや仕上げるが必要な課題は家でも一緒にやってもらうことで提出につながった。学校でも課題に取り組む姿が少しずつ見られるようになった。

このように、A児は周りの児童とつながることで、依然むらはあるものの、学習に取り組むこ

とのできる時間が増えてきた。B児は他の教員とのつながりからまわりの児童とつながりを持つことで、学習に取り組むことのできる時間が増えてきた。C児は事前の説明と、注意喚起が次の活動に繋がることできていた。

5. 考察及び今後の課題

本実践によって見いだされた知見は以下である。第一に、学級に複数の問題行動を示す児童がいた場合に、担任一人で対応するよりも TT 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。第二に、教職員とのかかわりに加えて、他の児童との関係性を考慮した小集団を形成することにより、問題行動が減少する傾向が見られた。これは、阿部ら⁷が述べている、児童が学びあうための環境づくりや関係づくりをしていく「人的環境のユニバーサルデザイン」化であると考察した。今後の課題は、児童同士の対等な関係づくりへの移行を見据えて、意図的なかかわりを授業の中に確実に設定していくことであると考え。それは、例えば教材を通じてつながるなど話し合いを成立させるための環境設定である。ここで述べている環境設定とは、人的環境を整えることにある。

「人的環境のユニバーサルデザイン化で育みたい3つの感とは、安心感、共感、集団肯定感である」と阿部は述べている。座席の配慮、行事の活用による学級全体の中の役割分担、松久が述べている成功体験の保障（みんなで1つ、達成できる集団行動の目標設定）を行いながら、自分の思いを表現してもばかにされない関係づくりなど、児童一人ひとりが安心できる学級づくりを目指して、集団支援と個別支援の在り方を検討していく必要がある。

また筆頭著者は学級担任と協働して集団支援に参画している。担任に対して肯定的なフィードバックを行うことで担任自身の自己効力感が高まるよう留意することも大切であると松岡⁸も述べているため、より明確な支援方法の提案と量的及び質的データにもとづいた、肯定的な評価を担当にフィードバックしていくことが求められていると考える。

6. 謝辞

ご協力いただいた担任及び支援員、教職員の皆様、そして何よりも学級の子ども達に心より感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 18K02793 の助成を受けたものである。

註・引用文献

¹ 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.

² 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.

³ 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.

⁴ 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.

⁵ 大須賀隆子(2016)通常学級における軽度発達障がい児支援とユニバーサルデザイン教育の試み『帝京科学大学教職指導研究』1(1)pp. 143-150.

⁶ 加藤哲文(2019)特別支援教育に学校コンサルテーションを生かす『LD研究』28(1)pp. 2-7.

⁷ 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.

⁸ 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)pp. 97-106.

