

通常学級における合理的配慮のあり方

ークラスワイドな支援と個別支援の視点からのコンサルテーションー

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

; Consultation from The Perspective of Class-Wide Support and Individual Support

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

本研究では、多様な教育的ニーズのある児童が在籍する小学6年生の通常学級において、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。結果として以下が明らかになった。第一に、学級担任のニーズを取り入れながら、肯定的評価をフィードバックしつつ協議を行うことが重要であった。具体的にはクラスワイドな支援を実施する際には、授業場面の録画を活用した協議を行い、まずは学級担任に対して肯定的な評価を行った。その上で、学級の児童の活動への参加増加など児童の良い変化も伝えつつ、更なる改善案を提示した。その結果、学級担任自ら支援行動を計画するようになり、継続して支援が実施できたなど積極的な取組みが促された。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むことで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：通常学級 クラスワイドな支援 個別支援 コンサルテーション

1. 問題と目的

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。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。関戸・田中(2010)は個別支援を導入する前に、対象児に追随する児童が見られる児童が所属する学級に対してPBSによるクラスワイドな支援を行っている。さらに、関戸、

安田(2011)は、特別な支援を必要とする児童が在籍する通常学級において、対象児童と児童全員の授業準備行動を促すための学級介入を行っている。具体的にはクラスワイドソーシャルスキルトレーニング(CSST)を行い、その後、トークンエコノミーシステムを適用した自己評価カードを導入した。学級全体の「話を聞く」の遂行率が上昇すると、対象児の授業参加が見られた。全児童に対しての行動目標とそれに関連した随伴性を設定して支援することによって、問題行動が改善される可能性が示されたのである。その後、改善が見られなかった1名に対して個別の支援を行うことが可能になった。さらに、学級全体が落ち着くと個別の支援が本当に必要な児童をスクリーニングすることが可能になると関戸(2011)らも述べている。また、関戸(2018)はクラスワイドな(学級の全児童生徒を対象とした)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と述べている。結果として、個別指導の前にPBSなどの集団支援が有効だということが指摘されている。このように、学級経営において、特別な支援が必要な児童に行う支援を、全児童を対象とした集団支援として行うことで、集団と個別の支援が可能になると考えられる(関戸ら、2011)。

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。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。

阿部ら(2019)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、児童全体の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。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活かされるため、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と道城(2012)は考察している。また、森ら(2018)も、協議におけるコンサルタントや他の教員からの助言や強化、モニタリングの実施は担任自身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な実施や拡大を促したと述べている。

以上をふまえて、特別な教育的ニーズの高い一学級にコンサルテーション介入を行い、学習参加できるための指導方法を担任と協働で学級経営に参画することで、クラスワイドな支援と個別支援の両面から検討していくことを本研究の目的とする。

2. 方法

2.1 対象学級および児童

本研究では公立小学校の第6学年23名を対象とした。23名には、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している児童2名も含まれている。昨年度から問題行動が見られる児童が4名(以下、A児、B児、C児、D児)、学力面での支援が必要な児童が複数いることから「学級全体として支援が必要であろう」と引継ぎを受けている学級であった。学級集団としては支援が必要な児童は小集団でならかかわる姿が見られるようになっていた。以下に年度当初の個別の実態の概略を示す。

対象児A児は、昨年度より教室から出る、離席するなどの行動が見られていた。学習に参加する様子も見られず、課題に取り組むことも難しく、当番活動もできてない状態が続いていた。

B児は、休み時間と授業との切り替えが難しく、学習への参加が遅れることが多くあり、作業が遅れがちであった。また、A児の影響を受けやすく、A児の離席に伴った私語の増加、教室から出るなどの行動が見られた。委員会や給食当番などの当番活動は行うことができていた。

C児は、教室から出ることはないが、徐々に学習に参加する時間が少なくなり、授業時間にもノートやプリントに絵を描いて過ごすことが多くなった。委員会活動や給食当番など決まった活動がある際には参加することができていた。

D児は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している。学習には参加ができていた。苦手なことになると支援も拒否する様子が見られる。D児もA児の影響を受けやすく、A児の離席に合わせて私語の増加がある。また、無意識に机をたたいて音を出すといった行動も見られた。

表1 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
<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・前時までの学習内容を教室横に掲示する。 ・1時間の授業の流れを視覚的に掲示する。 ・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。 ・指示は一時一事になるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・特になし。 ・特になし。 ・掲示あり。 ・動作がすべて同時でメリハリがない。 ・全てを盛り込むため長くなる。
<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・視覚支援を意識した掲示を工夫する。 ・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。 ・時間の見通しが立つようにタイマーを活用する。 ・適切な話し方、聞き方をしたときには、ほめる。 ・机間指導を行いノートへの評価をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・担任がすべて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。 ・ICTを活用する。 ・特になし。 ・指示はあるが、特になし。 ・特になし。 ・赤ペンで丸をつける。

2.2 担任

本研究の協力教員となる担任は20歳代の教員経験4年目の男性教員であり、前担任との引継ぎにより、多様なニーズのある児童が多くいることは承知していた。しかし、第6学年を担当するのは初めてであったため、担任と協議した結果、まずは、研究協力校の研究教科でもある算数科で、クラスワイドな支援を実施していくこととした。

2.3 支援者

多様なニーズが必要とされる学級になることが昨年度からの引継ぎで明らかであったため、介入した学級には支援員が1名配属されていた。支援員は研究協力校勤務が7年目の特別支援教育支援員であった。

2.4 支援期間

20XX年5月～20XX年10月まで介入を行った。5月をベースライン期(以下、BL期)、6月～7月までを介入Ⅰ期、夏休み明けの9月～10月までを介入Ⅱ期とした。

2.5 具体的な介入方法

介入Ⅰ期では、協議に基づいて支援方法を具体化した。その後担任が支援方法を実施した様子を算数の授業におい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。また、算数科以外の教科や授業以外で実施された支援に関してもその効果の振り返りを行った。

介入Ⅱ期では、担任と協議した上で支援行動の中から、

机間指導の際における声掛けについてバリエーションを増やすこととした。

他にも介入Ⅰ期、Ⅱ期ともに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することとした。

2.6 倫理的配慮

本研究にあたって、当該校の校長及び保護者に書面にて研究の目的と個人情報の管理、個人が特定されない形での研究結果の公表について承諾を得た。

3. 結果

3.1 介入Ⅰ期

3.1.1 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1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。録画による振り返りでは、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。その後、担任本人から自身の支援について気になることを発言してもらったところ担任からは、「児童の表情など見ることができていなかった」、「しゃべる分量が多い」という意見が出た。そこで「児童を見る」、「話を聞く、板書を写す、指示をする、発表する等場面を分けて授業を構成する」、「教員が話す分量を減らし、児童が話す分量を増やす」の3つを支援の際の目標とした。

その背景的根拠は以下である。

学級の状態を把握するために 20XX 年 6 月に i-check (総合質問紙調査, 東京書籍) を行った。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、学級でほめ合う活動や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」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 2 に示す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。

3.1.4 個別の支援

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、学級内支援としてまずは支援が必要な児童の近くに比較的にかかわれている児童の座席を配置した。その結果 4 名ともグループ活動等への参加が増えた。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。机間指導の工夫によって、B 児は授業参加する様子が増えた。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 児はクラスワイドな支援の段階から自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。その上で、肯定的評価としての介入を行ったことで、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。

表 3 算数の授業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"> 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。 前時までの学習内容を教室横に掲示する。 1 時間の授業の流れを視覚的に掲示する。 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。 指示は一時一事になるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> できている児童を賞賛する。 単元ごとに掲示。 具体的に掲示。 意識して活動を区切る。 指示は 1 つずつを意識, 黒板に掲示することもある。 児童と目線と体の向きを合わせる。 つぶやきを拾うことを意識する。 1 時間のうち 1 回は意識して活動を設定する。 ICT を活用, ワークシートと同じものを掲示する。 	<ul style="list-style-type: none"> 継続して実施。 継続して実施。 継続して実施。 継続して実施。 指示を黒板に板書として残す。 継続して実施。 継続して実施。 合法的離席の活用でペア学習を設定する。 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。 他の授業においても, ワークシートの内容が 1 時間の授業の流れに即したものを準備。 継続して実施。
<ul style="list-style-type: none"> 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。 視覚支援を意識した掲示を工夫する。 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。 時間の見通しが立つようにタイマーを活用する。 適切な話し方, 聞き方をしたときには, ほめる。 机間指導を行いノートへの評価をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 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。 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。 適切な行動について, 名前を呼んでほめる。 赤ペンで丸をつけて, 発表の予約をする。 どの順番で机間指導するのか順番を意識する。 	<ul style="list-style-type: none"> 継続して実施。 合法的離席の活用でペア学習を設定する。 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。 他の授業においても, ワークシートの内容が 1 時間の授業の流れに即したものを準備。 継続して実施。 児童と設定した学習での具体的な適切行動を評価する。 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。

7 月には個人面談の時間を設定し、担任が個別に記載された 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。

3.2 介入Ⅱ期

3.2.1 クラスワイドな支援

算数科におけるクラスワイドな支援について表 3 に示す。これらの内容はほぼ継続実施ができるようになってきた。特に、「児童を見る」行動については意識して行うことができるようになった。そこから、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。具体的には掲示物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。具体的に担任から示された言葉は「確かに」「なるほど」「それは考えつかなかった」などが出された。協議後は机間指導をする際に、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、介入Ⅱ期でも児童の「聞く」行動の遂行率については図 1 に示すように約 60% 程度を維持するようになった。

その他の時間におけるクラスワイドな支援についても表 4 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わかる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。

3.2.2 児童の達成感を促す取組

9 月からは行事を活用して児童の達成感を促すことに取組んだ。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。

3.2.3 児童同士のつながりを増やす取組

介入Ⅰ期での内容を受けて、i-check の内容項目の「自己肯定感」にかかわる項目の向上にかかわるような活動内容に特化して内容整理を行い、9 月からも週 1 回 1 時間を目安に表 5 に示すような内容に取り組んだ。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

表 4 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"> かごを活用して提出物の場所を指定する。 授業開始 1 分前に声をかける、タイマーを活用する。 	<ul style="list-style-type: none"> 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。 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。 	<ul style="list-style-type: none"> 継続して実施。 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。 適切な行動ができたときにほめる。
<ul style="list-style-type: none"> その時間にすることを掲示し、ルールを示す。 立つ位置の配慮を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 黒板に掲示、ルールも明記する。 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。 	<ul style="list-style-type: none"> 継続して実施。 体の向きにも気を付けることを意識するようになった。
<ul style="list-style-type: none"> 意図的な座席の配置を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童同士のつながりを考慮して配置する。 	<ul style="list-style-type: none"> 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。

たが、B児、D児も参加することができた。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。一方で、自己を見つめる活動に取り組むことで、自分自身を素直に表現することに抵抗を感じる児童もいることがわかったため、自分の良さについて考える時間も設定した。

学習内容においても、特にA児が参加できるものを意識して、体育ではソフトバレーに取組んだ。チームについては、担任が児童同士のつながりを意識して編成を行い、授業以外にも練習できるように児童とルールを確認して休み時間に体育館を開放した。休み時間、放課後にもチームで練習に参加する児童が増えた。その活動にはA児、B児、D児も参加していた。

3.2.4 個別の支援

4名の児童の様子について表6に示す。

表6 個別の配慮が必要と考えられる児童4名の介入I期、II期の様子

	手立て	介入I期	介入II期
A児	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートなど書く量の調整。 担任の机間指導の順番をはじめの方にしておく。 つながりのある他児の近くの座席とグループにする。 保護者との面談(手立て) 取組みやすい単元(体育)にする。 	<ul style="list-style-type: none"> 授業中、教室から出ることもある。 課題に取り組めるときと取り組めない時のムラが大きい。 担任の声掛けに応じて取り組めることもある。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートと担任と他児からの声掛けで課題とまとめは書くようになった。内容によっては一緒にできることもある。 宿題について保護者とやり取りすることで放課後は残って取組めるようになった。 体育の学習で積極的に参加。 一人で切り替えて学習に取り組めることが多くなった。 他児からの声掛けによって、グループ活動に参加できるようになってきた。
B児	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートなど書く量の調整。 担任の机間指導の順番を最初にして切り替える軽い声掛け。 つながりのある他児とグループ活動ができるように座席を配慮。 	<ul style="list-style-type: none"> 何度かの声かけで切り替えて学習に参加できる様子が多くなる。 A児の離席に合わせて私語が増えるが、支援員が声をかけることで課題を終わらせることが増えた。 	<ul style="list-style-type: none"> 担任の声かけに応じて課題とまとめを書く教科、板書をすべてうつつ教科が増えた。 家庭で行った課題について、担任には提出する様子がうかがえるようになった。 他児からの声かけに応じて委員会活動にも取組めるようになった。
C児	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートなどを活用して書く量の調整。 視覚支援の活用と注意喚起を行いやすい座席の位置にする。 保護者と連携して学校での様子、これから取組むべき課題等について共有。常に連絡帳等で連絡を取り合う。 	<ul style="list-style-type: none"> 担任が授業の始まりと途中で2度ほど声掛けを行って課題とまとめを書く教科が増える。 仕上がらなかった課題等については家庭で取組み預かる。 視覚支援が多い学習では、顔を上げてみている様子もあった。 	<ul style="list-style-type: none"> 担任の声かけに応じて課題とまとめを書く教科、板書をすべてうつつ教科が増えた。 家庭で行った課題について、担任には提出する様子がうかがえるようになった。 他児からの声かけに応じて委員会活動にも取組めるようになった。
D児	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートなど書く量の調整。 授業開始時に支援員から声掛けをする。 苦手な課題については見本を示す。 即時評価でできている過程を何度も評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> 最初の声かけで切り替えて取組むことができるようになった。 苦手な課題については、教員と一緒に取組むことでできることが増えた。 	<ul style="list-style-type: none"> 声掛けがなくとも切り替えて学習に取り組める場面が増えた。 取組みにくい課題について、最終的にできる方法を選んで取組めるようになった。

表5 介入II期での特活で取組んだ授業

授業名	めあて
わたし発見 あなた発見	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> 友達を肯定的に見ることで思いやりの心を育てる。 学級のみんな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?	<ul style="list-style-type: none"> 自分を困らせている自分の一部分を「〇〇虫」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 けび	<ul style="list-style-type: none"> 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。

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科、社会と増えてきた。また、保護者との連絡を密に取り合うことにより、学校や家庭の様子を共有することで、提出物を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 児は情緒的変動があるものの、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る場面がいつそう増え、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. 考察

介入Ⅰ期Ⅱ期と担任と学級の様子や必要な支援が何かを協議をしてきた結果を踏まえて、担任自身の行動変容を中心に考察する。

担任の経験年数が4年次であったことを考えると、教員としての経験の少なさとコンサルタントとして主に介入した第一筆者の経験年数が20年以上あったことが功を奏した。担任の行動変容を促すことに関しては、差異を前提とした協議であったため、担任自身にとっても着手容易な方向に作用したのではないかと考察した。

また、ビデオを用いた振り返り際には、先にコンサルタントとしての筆者がコンサルティとしての担任が行った支援を肯定的に評価したことも重要であった。それは担任がそれまでの自身の支援が有効であったという前向きな認識のもと振り返りを行ったことで、主体的な発言かつ継続的な支援行動の思考につながったと考えたためである。

担任の学級全体への支援増加に伴って、児童全体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推察した。

また、「挨拶貯金」や「Good Word Bank」, 「Good Action Bank」など、学級の目標設定に児童自身がかかわることは、児童の意欲的な取組みにつながり、個別に支援が必

要な児童も巻き込むことができることもわかってきた。目標の達成については、具体的な数を数えられるようにすることで、折れ線グラフに表すことができ、児童の頑張りが視覚化されたことも、児童の参加意欲につながったと考察した。これは、松久(2019)が指摘する、みんなで一つ達成できる集団行動の目標設定などの成功体験の保障を行いながら児童一人ひとりが安心できる学級づくりにつながると考える。

個別の支援においては、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個別の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られる。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、学習に参加しようとする姿勢が徐々に増えてきた。これは阿部ら(2019)が述べている人的環境のユニバーサルデザインの活用と考えられる。

以上のことから、支援が必要な児童が多く在籍し学級経営の困難さが予想される学級であっても、個別に対応するのみならず、学級の全児童を対象としたクラスワイドな支援を同時に行ったことは、授業参加に対する適切な行動を促す支援方法として有効であったと考えられる。あわせて、担任が支援行動を一定期間継続し、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替える肯定的な評価に加えて、効果があった支援について他者とともに分析的に振り返ることが重要であると考えられる。それは、道城(2012)らの指摘するコンサルティのリソースを豊かにし、継続した支援につながるとして、学級経営に対する自己効力感を高める可能性につながると考えられるためである。

今後は、クラスワイドな支援を基盤とした上で、個別支援を導入した支援方法の実践を積み重ねていくことと、一学級単位の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、支援体制の在り方についても検討していく必要がある。

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

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。

文献

- 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)ー雑誌及びアンケート調査にみる実践例の分析からー『福島大学総合教育研究センター紀要』6, pp. 25-32.
- 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ークラスワイドな支援から個別支援へー『特殊教育学研究』49(2)pp. 145-156.
- 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)に基づいた支援ークラスワイドな支援から個別支援へー『特殊教育学研究』48(2)pp. 135-146.
- 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ー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ー『LD研究』26(2)pp. 253-269.
- 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ー子どもたちが安心して学級づくりー』東洋館出版.
- 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.
- 森一晃・岡村章司(2018)通常の学級担任に対するクラスワイドな支援を用いた行動コンサルテーションの効果の検討ー教師の支援行動の評価を含めてー『特殊教育学研究』56(3)pp. 169-182.

