

# 通常学級における特別な支援を必要とする児童への学級全体支援の効果

—ユニバーサルデザインの視点に立った実践を通して—

小川 直仁（長崎大学大学院教育学研究科）

笹山 龍太郎（長崎大学教育学部） 内野 成美（長崎大学教育学部）

## 1. 研究の目的

近年、日本における、なんらかの特別支援教育を受けている児童生徒数の推移を見ると増加傾向である<sup>1)</sup>。さらに、公立小学校・中学校における「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っている。」と感じられている児童生徒の割合は 6.3%, 約 68 万人にのぼることが文部科学省の調査によって明らかになっている<sup>2)</sup>。ただし、医師の判断によるものではない。

吉岡（2009）は、「被虐待児や、経済的に不安定な家庭の子ども、一人親家庭、家族成員の変化（家族の死亡、疾病、兄弟姉妹児の誕生、親の再婚など）など、子どもの生活の基盤であり、精神的安定の基盤である家庭や保護者が不安定であることは、学校においては十分に支援を受ける対象、支援が必要な児童であると認識することができる」<sup>3)</sup>と述べている。このことから考えても、特別な支援を必要とする子どもは、年々増え続け、さらにそのニーズは多様化していくことが予想される。

そこで、筆者は、通常学級における児童への支援が「特別支援児童」か「学級全体」、「他児童」へのいずれかに行われているのかという傾向をつかむために、長崎市内公立小学校 3 校の通常学級の担任に対して、アンケート紙法による調査を行った。アンケートは、村田ら（2008）の先行研究<sup>4)</sup>をもとに作成した。調査期間：2010 年 11 月 18 日から 11 月 29 日、回収率：94.4%, 内訳：回収 34 人／依頼 36 人。その結果は、学級全体への支援 47.9%, 特別支援児童への支援 42.3%, 他児童への支援 9.8%であった（図 1, 図 2）。

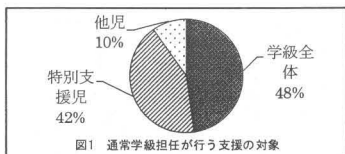
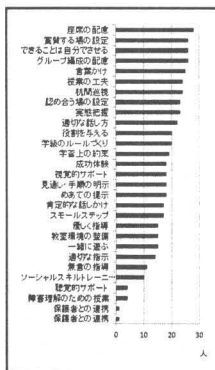
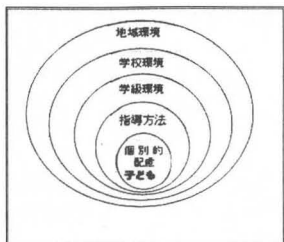


図1 通常学級担任が行う支援の対象



村田ら（2008）は、包括的な学級支援のポイントとして「①受容的な雰囲気づくり。②規律ある学級環境。③学習・生活環境のユニバーサルデザイン化。④特別支援児童への個別的な支援。⑤他児童への具体的な支援」<sup>4)</sup>と述べている。つまり、通常学級における特別支援教育は、通常学級の特別な支援を必要とする児童への個別的な支援とともに、学級のすべ



ての児童への全体的な支援の中で進められる「ユニバーサルデザイン」の考え方が求められているといえる。また、小貫ら（2010）は、ユニバーサルデザインという視点で通常学級での特別支援教育を達成していくために、児童を取り巻く環境を「包み込むモデル」<sup>5)</sup>として提示している（図3）。

本研究は、特別支援児童が在籍する学級をターゲットに、学級担任に対してのコンサルテーションの手法による、ユニバーサルデザインの視点に立った学級すべての児童への全体的な支援の教育的効果をとらえるために、①特別支援児童の行動 ②学級児童の全員の満足度 がどのように変化するかについて検証することを目的とする。

ここであくまで「コンサルテーション的手法」としたのは、完全にコンサルテーションというもののままでに至っているかどうか、疑問が残るためである。

## 2. 研究方法

### 1) 階層的な児童の実態把握

X小学校2年a組19名（内訳：男子9名、女子10名）の児童について、学級担任であるA教諭（教職歴26年、女性）と話し合いを持ち、在籍全児童を三つの層（特別支援児童、気になる児童、自立児童）に分け、主に特別支援児童4名（S1児～S4児）と気になる児童6名（C1児～C4児）、計10名を研究対象児童とする（図4）。

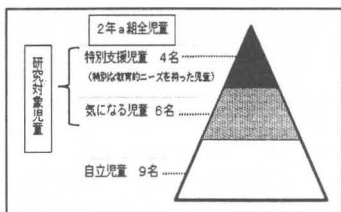


図4 在籍児童の階層性

#### (1) 特別支援児童の実態

4名の特別支援児童は、いずれも、発達障害を持つなどの診断名はついていない。どの子も、児童チェックリスト<sup>6)</sup>の結果から、自己調整や対人関係に問題があり、教師から見て特別な教育的ニーズを持った子どもたちである。

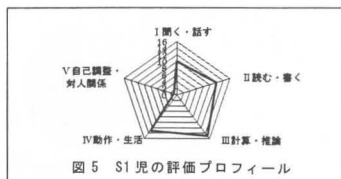


図5 S1児の評価プロフィール

4名の特別支援児童の中でも、S1児は、行動問題（担任や友達への暴言、離席、奇声をあげての妨害）があり、対人関係に困難がある（図5）。

## （2）気になる児童の実態

本学級児童の、学級への満足感を測定するために用いた「Q-Uたのしい学校生活を送るためのアンケート」<sup>7)</sup>の結果及び学級担任からの聞き取りを総合し、6名を「気になる児童」の研究対象児童とした。その子どもたちの中には、学習に苦手がある子、友達関係に心配がある子が含まれる。

## 2）ユバーサルデザイン化の実施

児童の実態から、態度や行動を三つの側面（学習面、対人関係・社会性面、生活行動面）で考え、児童の変容とともに学級づくりの改善を期待し、具体的な支援内容を実践した。

### （1）学習面

「始めと終わりのあいさつを全員で行わせる」「学習の妨げになるものは、机の中に入れて取り組ませる」

### （2）対人関係・社会性面

「ていねい語で話させる」「係の仕事に熱心に取り組ませる」

### （3）生活行動面

「棚箱を用意し、整理して提出させる」「トークンエコノミー法で励ます」

## 3）調査

### （1）調査1「授業中における行動観察」

学習場面における児童の行動の変容や良い効果をとらえるために、授業中における、言動や態度について観察及び測定を行う。調査対象；研究対象児童 計10名（男子7名、女子3名）。調査項目；離席数、不用意発言数、挙手回数、集中度（必要な所に視線を向ける時間を割合で表したもの）について計測する。手続き；算数科の授業1時限（45分間）を教室の前面からVTR撮影し、後日、再生し分析を行う。

### （2）調査2「Q-U たのしい学校生活を送るためのアンケート」<sup>7)</sup>

児童の学級への満足の変化を測るために「Q-Uたのしい学校生活を送るためのアンケート—1～3年用—」を実施した。調査対象；長崎市の公立小学校X小学校の2年a組児童 男子9名、女子10名、計19名を対象とした。手続き；2010年9月下旬（Pre-Test）、11月下旬（Post-Test）に、記名方式で行った。

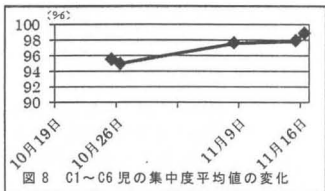
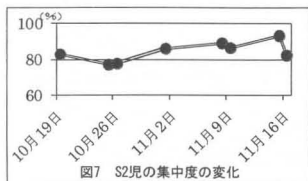
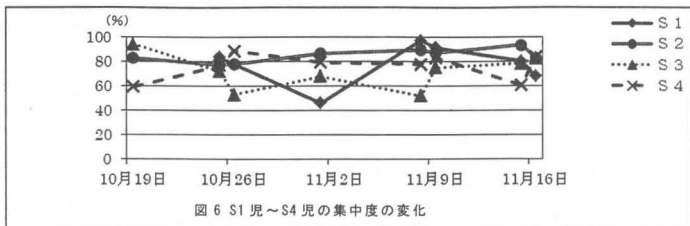
## 3. 結果

### 1）授業中における行動観察指数

#### （1）研究対象児童の集中度

特別支援児童の集中度の変化をみると、4名の集中度の変化には、ほとんど同一性がなく、一人一人が個別に波を打つように変化しながら、わずかに高まることが分かる（図6）。特に、S2児は、日を追うごとに集中度の高まりが見られる（図7）。一方、気になる児童の集中度の変化は、平均値は常に高い値で推移し、少し

ずつ高まることがとらえられた（図 8）。

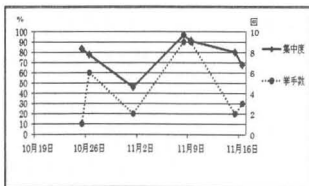
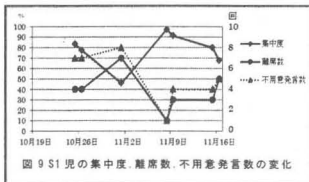


## （２）離席数，不用意発言数，挙手回数の変化

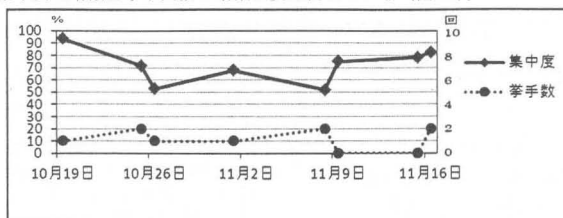
離席数は，学習を放棄して座席を離れた回数である。不用意発言数とは，学習の内容とは全く関係のない発言や発声をした回数である。挙手回数とは，学習に積極的に参加し全体に発言をしようとする，または，教師の発問に答えようとして挙手をした回数である。

S1 児の集中度と離席数及び不用意発言数の変化をみると，離席数と不用意発言数は同じように増減する。集中度が高くなると，離席数と不用意発言数は共に減り，逆に集中度が下がると，離席数と不用意発言数は共に多くなる反比例の関係がとらえられる（図 9）。また，11 月 16 日には，集中度が測定開始時期より低下し，離席数や不用意発言数が上昇している。11 月 10 日前後に行われた，座席替えが影響し，行動が低下した可能性がある。

S1 児の集中度と挙手回数の変化をみると，集中度が増すと挙手回数も増え，反対に集中度が低くなると挙手回数も同じように減る正比例の関係がとらえられる（図 10）。



対照的に、S3 児の集中度と挙手回数の変化をみると、はっきりとはしていないが、集中度の増減と挙手回数の増減は反比例している（図 11）。

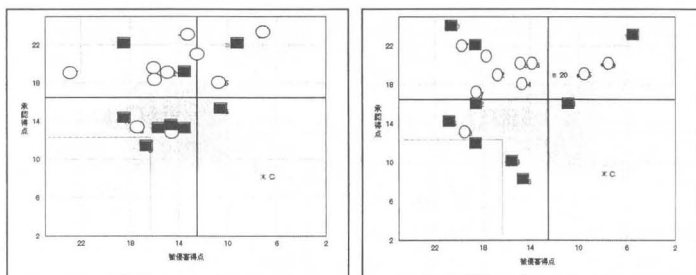


## 2) 児童の学級への満足感（Q-U たのしい学校生活を送るためのアンケート）

### （1）学級集団の変化

学級集団の学級生活満足度は、以下のようなプロットを示した（図 12 及び図 13）。なお、プロットは、男子；□，女子；○とする。

この結果、Pre-Test と Post-Test のどちらも、ルールとリレーションの確立がともに低い状態で、基本的な学級のルールが確立されてはおらず、人間関係が希薄な状況であるととらえられる。<sup>8)</sup>



さらに、ユニバーサル支援の導入前後の差について検定するために、下位尺度及び学校生活意欲総合点の平均値の差について  $t$  検定を行った（表 1）。

この結果、「友人関係」においてのみ有意に増加した傾向がみられ、ほかの項目においては、差はみられなかった。

$t$  検定

		前後の差	Mean	SD	$t$ 値	相関係数
友人関係	Pre	1.05	9.32	1.84	$-2.16^*$	.20
	Post		10.37			
学習意欲	Pre	$-0.10$	9.84	1.63	0.25	.64**
	Post		9.74			
学級雰囲気	Pre	0	10.37	1.42	0	.06

	Post		10.37			
学校生活意欲 総合点	Pre	0.94	29.53	3.75	-0.92	.36
	Post		30.47			
承認得点	Pre	0.26	17.32	3.88	-0.28	.54*
	Post		17.58			
被侵害得点	Pre	0.99	14.95	3.44	-1.19	.60**
	Post		15.94			

\*\*  $p < .01$     \*  $p < .05$

## 2) 研究対象児童の変化

研究対象児童の学級生活満足度プロットの移動の変化は、以下のように示された(図14)。なお、プロット内は、特別支援児童；□，気になる児童；○で表し、変移を矢印で示す。

研究対象児童の満足度は、承認得点の結果から、70%の児童がほぼ横ばいか高まり、残りの30%の児童が低下していた。被侵害得点の結果からは、80%の児童が低下し、20%の児童が高まっていたことが分かる。

## 3) 階層的な集団の変化

本学級在籍児童における階層性の実態から、学級集団内の三つの層(自立児童，気になる児童，特別支援児童)の差について検定するために、3要因の分散分析による学校生活意欲総合点の平均値の差についてF検定を行った(表2)。

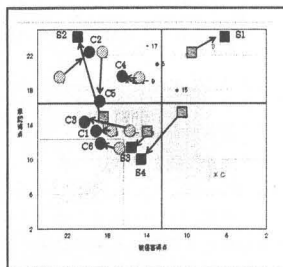


図14 学級生活満足度の変化 (Pre→ Post)

		児童の階層	Mean	SD	標準誤差	F値	有意確率
学校生活意欲 総合点	Pre	自立児童	31.56	3.17	1.06	4.10	.04*
		気になる児童	28.67	2.50	1.02		
		特別支援児童	26.25	4.35	2.16		
	Post	自立児童	31.67	2.78	0.93	0.92	.42
		気になる児童	28.67	3.98	1.63		
		特別支援児童	30.50	6.86	3.43		

\*  $p < .05$

この結果、「学校生活意欲総合」について、Pre-Test では、特別支援児童・気になる児童・自立児童の三つの層について有意な差がある傾向が見られた。また、Post-Test では、三つの層について有意な差がある傾向は見られなかった。

さらに、学級集団内の三つの層(自立児童，気になる児童，特別支援児童)の中で、二つの層の差について検定するために、2要因の多重比較検定による学校生活意欲総合点の平均値の差について調べた(表3)。

この結果、「学校生活意欲総合」について、Pre-Test では、自立児童と特別支援児童の間に有意な差がある傾向が見られ、自立児童と気になる児童，気になる

児童と特別支援児童の間では、それぞれに有意な差がある傾向は見られなかった。また、Post-Test では、全ての層間において有意な差がある傾向は見られなかった。このことから、Post-Test において特別支援児童は、学校生活意欲が上昇したと考えられる。

	児童の階層	差	Mean	統計量	有意確率
学校生活意欲	Pre 自立児童	5.31	31.56	2.72	.02*
	特別支援児童		26.25		
	総合点				
	Post 自立児童	1.17	31.67	0.46	.65
	特別支援児童		30.50		

\* $p < .05$

次に、学級集団内の三つの層（自立児童、気になる児童、特別支援児童）の中で二つの層の差について検定するために、2要因の多重比較検定による学校生活満足度尺度の4群の変移の差について調べた。ここでは、学級生活満足度尺度の4群は、学級生活満足群を1、非承認群を2、侵害行為認知群を3、学級生活不満足群を4、と数値化して分析するものとする（表4）。

この結果、「Q-U群属性」について、Pre-Test では、気になる児童と自立児童の間について有意な差がある傾向は見られなかった。しかし、Post-Test では、気になる児童と自立児童の間について有意な差がある傾向が見られた。このことから、Post-Test において気になる児童は、学級生活満足度が下降していると考えられる。

	児童の階層	差	Mean	統計量	有意確率
Q-U群	Pre 自立児童	0.72	2.78	1.30	.21
	気になる児童		3.50		
属性点	Post 自立児童	1.34	2.33	2.77	.01*
	気になる児童		3.67		

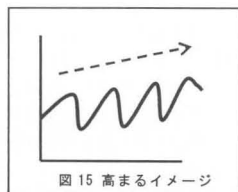
\* $p < .05$

#### 4. 考察

##### 1) プラス効果

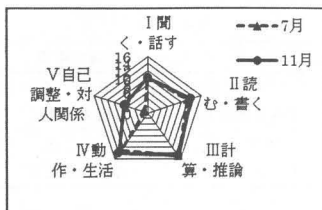
##### (1) 特別支援児童に対して

特別支援児童について、授業中における行動観察指数の変化では、それぞれ集中度指数と挙手回数が増加が見られる。さらに、Q-U 学校生活意欲について、上昇した可能性があることが分かった。これらのことから、ユニバーサルデザインの視点

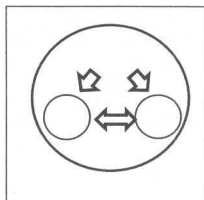


に立った学級全体支援は、学習場面で良い効果をもたらすということができる。しかし、特別支援児童の行動観察値の変化の特徴として、計測値は常にプラスに向き続けるものではなく、波打ちながら、わずかずつ高まりが見られるととらえられる（図 15）。

特別支援児童の中でも、S1 児の Q-U 学校生活満足度の変化を見ると、満足値が高まり、学級内で満足度トップの位置にまで変化した。また、7 月と 11 月の評価プロフィールの変化を示す（図 16）。学級全体支援を通して、自己調整・対人関係領域について高まっていることが分かる。



また、Q-U 学校生活意欲尺度による、学級全体の友人関係の高まりを合わせて考えると、一人一人が居心地の良さを感じ出し、互いが良い相乗効果となり、学級の友人関係や人間関係が良くなってきたととらえられる。このことから、児童は、互いに影響し合い、直接的に教師からの支援で高まる場面と、間接的に他の児童から良い影響を受け高まる場面があると考えられる。つまり、児童にとっての「学級全体支援」とは、直接的にまたは、間接的に支援を受ける、あるいは、与えるといったそれぞれの方向性の中で、互いに支え合い成長を目指す支援であると言え直すこともできる。（図 17）。



## （２）学級集団全体に対して

ユニバーサル支援の導入前後の差について、Q-U 学校生活意欲を表す下位尺度について検定した結果、「友人関係」についての高まりがとらえられた。このことから、ユニバーサルデザインの視点に立った学級全体支援は、学級内の児童の人間関係を深めさせる支援として、学級づくりや児童の心の成長にとって、教育的効果をもたらした支援であったととらえることができる。

### 2) マイナス効果を生み出す危険性への留意

本研究で実践した、ユニバーサルデザインの視点に立った学級全体支援には、マイナス効果を生み出す危険性があることに留意する必要性が示される。

特別支援児童の中で、S3 児は、落ち着きを計る集中度と積極性を計る挙手回数は、反比例して変化しているように読み取れた。S3 児は、書くことのつまずきや対人関係に困難さがある児童である。今回の実践結果から、この児童の特性として、集中力の持続に困難さがあり、一見授業と無関係なことと思われる行為がプラス効果に働き、教師の発問に応答することができるようになったと予想される。また、S4 児は、Pre-Test と Post-Test での Q-U 学級生活満足度尺度のプロットを



見比べてみると、非承認群から学校生活不満足群へ値が低下している。S4 児は、周囲が落ち着いてきたことで、自分がよく見えるようになり、周りから承認されていないと不安を持った可能性も考えられる。

つまり、学習面での何らかのつまずきを持つ児童にとっては、全体支援による情緒的な安定が図られ学習に取り組んだとしても、個別の支援による実態把握や、それに応じた意図的な学習支援がなければ、落ち着きや積極性という学習効果は上がらないということが分かった。

学級集団全体としてみたとき、Q-U 学級生活満足度プロットの Post-Test における気になる児童と自立児童の関係をみると、自立児童は満足度が上昇しているのに比べて、気になる児童は満足度が低下している可能性があることが分かった。このことから、学級全体支援の中で、自立児童は支援が直接受けられなくても、自身の力で満足度を上昇させることができるが、気になる児童は満足度を上昇させることができなかった。今回の実践では、気になる児童も、適度な個別的な支援が必要であったことが予想される。

これらのことから、学級づくりの視点で考えると、より良い学級づくりとは、学級全体への支援と個別的な支援を同時にバランス良く行うことが、児童への教育的効果を高めることになるとともに、児童一人一人の特性や思いに応じていくための児童の実態把握やアセスメントが何よりも大切であることが明確になった。

## 5. まとめと今後の課題

今回の実践を通して得られた、ユニバーサルデザインの視点に立った学級全体への支援の効果についてまとめてみる。①学級全体への支援には、プラス効果があり、マイナス効果を生み出す危険性に留意する必要がある。②特別支援児童の生活行動に、良い変化をもたらす。③特別支援児童及びその他の児童の落ち着きや授業への積極性を高めることができる。④学級児童の、友人関係を高めることができる。⑤学習面でのつまずきがある児童にとっては、情緒的な安定が図られても学習面での個別の支援がなされなければ学習効果は上がらない。⑥学級全体支援には、教師からの直接的な支援と児童間相互の間接的な支援がある。⑦児童一人一人の特性や思いに応じていくための実態把握やアセスメントが大切である。⑧学級全体への支援と個別的な支援を同時にバランス良く行うことが重要である。⑨ユニバーサルデザインの視点に立った支援は、学級づくりに生かせる。

このようなことから、包括的な学級支援とは、学習・生活環境のユニバーサルデザイン化や受容的な雰囲気づくり、規律ある学習環境が意図的に整えられた学級環境の中で、学級全体への支援と個別的な支援、他児童への支援が指導方法の中にバランス良く取り入れられ構成されたものである。そのような、通常学級における「包括的な学級支援構造」そのものが、これからの時代に求められる通常学級の「学級づくり構造」ではないかと考え、モデルを作成した（図 18）。

今後の課題としては、以下の  
ようなことがあげられた。

・長期間にわたるユニバーサル  
デザイン化による学級支援  
の効果。

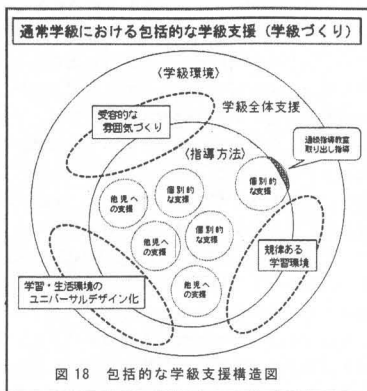
・個別支援と全体支援のバラ  
ンスの良い取り組みを具体的  
にどのように行っていくか。

・学級担任の学級づくり、授  
業づくりを自らがチェックし  
改善していくための在り方。

・特別支援教育コーディネ  
ーターによる、学級づくりに対  
して介入し助言やアドバイ  
スを行うコンサルテーションの  
在り方。

・学校全体における、学級づくりのための学級担任への支援体制組織づくり。

さらに、今後、学校教育現場においては、本実践研究で述べたことを含め、  
良い学級づくりのための効果的な様々な手法が実践されることが望まれる。



## 6. 引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省 特別支援教育の推進に関する調査協力者会議 審議経過報告 2010年3月.
- 2) 文部科学省 今後の特別支援教育の在り方について (参考2) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査 2003年.
- 3) 吉岡奈緒 特別支援対象児童在籍クラスにおける居心地のよい学級づくり—協同学習の手法を用いたグループ学習の実施— 創価大学文系大学院紀要 2009年度 241-270.
- 4) 村田朱音・松崎博文 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— 2009年1月 福島大学総合研究センター紀要第6号.
- 5) 小貫悟・東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 通常学級での特別支援教育のスタンダード—自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方— 2010年8月 東京書籍.
- 6) 長崎県教育委員会 特別な教育的支援を必要とする子どものサポートマニュアル 2005年10月.
- 7) 田上不二夫・河村茂雄 Q-U楽しい学校生活を送るためのアンケート 1997年 図書文化社.
- 8) 河村茂雄 学級づくりのためのQ-U入門「楽しい学校をつくるためのアンケート」活用ガイド(第2版) 図書文化社.