

[研究論文]

特別な教育的支援を要する児童へのクラスワイドな支援に関する文献レビュー：
小学校の通常の学級における実践に焦点を当てて

Literature Review on Class-wide Intervention for Children with Special Educational Needs:
Focusing on Practices in Regular Elementary School Classes

矢内 遥平

Yohei YANAI

中山 健

Takeshi NAKAYAMA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻
スクールリーダーシップ開発コース
特別支援教育推進コーディネータープログラム/
宗像市立河東小学校

福岡教育大学大学院教育学研究科
教職実践研究ユニット

(2024年1月31日受理)

本研究では、通常の学級に在籍し特別な教育的支援を要する小学生児童への支援に関する示唆を得ることを目的として、小学校の通常の学級におけるクラスワイドな支援の実践に関する文献レビューを行った。対象となった18文献を対象学級、対象児童、支援・指導者、期間、主な実態把握の手続き、主な支援の手続き、主な評価方法、の7つのカテゴリで整理しレビューシートを作成した。そして、クラスワイドな支援のみ、クラスワイドな支援・個別の支援を併せた支援の2つに分類した。その結果、クラスワイドな支援は学級全体の児童が適切な行動を獲得するために効果があること、個別の支援が必要な児童のスクリーニングが可能になることなどが明らかになった。しかし、クラスワイドな支援を効果的に実施するためには、特別支援教育コーディネーターや校内委員会などによる協力体制を校内に構築することが必要となる可能性が示された。

キーワード：クラスワイドな支援、個別の支援、小学校、通常の学級、応用行動分析、集団随伴性

1 問題と目的

文部科学省(2022)によると、小中学校の通常の学級において、知的発達に遅れはないものの学習面または行動面において著しい困難を示す児童生徒の割合は8.8%であることが明らかになった。このような現状に対し、「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」(文部科学省, 2023a)では、全ての学級に特別な教育的支援を要する児童が在籍している可能性があるとした上で「通常の学級担任等が、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一人一人の実態を適切に把握し、集団における授業の工夫や合理的配慮の提供を行うことが重要となる」と指摘している。中山(2017)が児

童の実態把握の重要性について「特別支援教育の対象に学習障害(LD)、注意欠陥・多動性障害(ADHD)等、発達障害のある児童生徒が含まれたことによって、実態把握が子ども理解を助けたり支援を進めたりする上で重要な役割を果たすようになった」と述べているように、児童の実態把握に基づいた支援を行うことの重要性は以前より指摘されてきている。2022年の文部科学省の報告は、その重要性について改めて言及された形となった。

文部科学省(2023a)では、校内委員会の在り方について「学びの場の検討や個別の支援を中心に検討している傾向が見受けられる」とした上で「まずは通常の学級において、学級全体に対してわかりやすい授業の工夫を行うことが重要である」と述べ、児童生徒の教育的ニーズに応じて段階的な支援策を検討するプロセスの必要性があると指摘し

ている。まず学級全体の児童を対象にした効果的な指導・支援を実践する、という考え方は、多層指導モデルMIM(海津, 2010)や、学校心理学における3段階の心理教育的援助サービス(石隈, 1999)と共通している。今後は、通常の学級でできる支援策を検討した上で、個々の児童生徒への個別の支援の必要性や学びの場について検討する、といった考え方が重要になるであろう。

知的発達に遅れはないものの学習面または行動面において著しい困難を示す児童生徒の割合を学校種別にみると、小学校では10.4%、中学校では5.6%となっており、中学校に比べて小学校の方がその割合は高かった(文部科学省, 2022)。宮本(2023)は2012年と2022年の調査結果を比較し、詳細に分析を行った。小学校と中学校を比較すると、学習面・行動面において著しい困難を示す児童生徒の割合の増加率は小学校と中学校で大きな違いはみられないが(小:35%, 中:40%),行動面に限定してしてみるとその増加率は「不注意・多動等(小:34%, 中:4%)」「対人関係・こだわり等(小:54%, 中:22%)」ともに中学校と比べて小学校の方が大きかった。小学校の通常の学級においては、行動面において困難を示す児童を学級の中でいかに支援していくかが今後の大きな課題であると考えられる。

近年、通常の学級に在籍し、特に行動面において特別な教育的支援を必要とする児童生徒への支援方法の一つとして、クラスワイドな支援の実践と成果が多く報告されている。クラスワイドな支援とは学級の全児童生徒を対象とした支援であり(関戸, 2017)、関戸・安田(2011)は「学級の全児童生徒に対して同時に支援を行うことが可能なことから、担任の負担を軽減できる点で、効率的な支援方法であると考えられる」と述べている。また、関戸(2017)は、クラスワイドな支援だけでは十分な効果が得られなかった児童生徒には個別の支援を行う、という「クラスワイドな支援に基づいた2層モデル」を提唱している。そして、クラスワイドな支援を実践することによって個別の支援が必要な児童生徒をスクリーニングする効果が期待できるとしている。さらに「まず、特定の児童生徒が示す問題行動を含め、学級の全児童生徒にとって課題となる行動をアセスメントする。次に、その行動を向社会的な行動(社会に受け入れられる行動)に置き換え、学級の全児童生徒に共通する目標として設定し、学級全体で支援を進めていく」とし、実態把握に基づいてクラスワイドな支援を実践することの重要性についても述べている。

以上のように、クラスワイドな支援は①児童生徒一人一人の実態を把握して適切な指導・支援を行う②学級全体への適切な指導・支援を実践する、という近年の教育課題に対応しうる支援方法の一つである、と考えられる。特に行動面において困難さを示す児童が多く在籍していると推測される小学校の通常の学級においては、クラスワイドな支援は有効な手立てとなり得る。これまで小学校の通常の学級におけるクラスワイドな支援の実践とは多く報告されている。それらの実践がどのような学級や児童を対象とし、どのような手続きで行われてきたのかを整理・分析することは、小学校の通常の学級に在籍し特別な教育的支援を要する児童を支援するうえでの一助となると考える。

そこで本研究では、小学校の通常の学級におけるクラスワイドな支援の実践に関する文献レビューを行い、対象学級や対象児童の実態把握、支援の手続き等について整理することを通して、通常の学級に在籍し特別な教育的支援を要する児童への支援に関する示唆を得ることを目的とした。

2 方法

(1) 文献検索

2023年10月13日にCiNii Research(以下、CiNii)を用いて検索キーワードを「クラスワイド」として検索を行った。採択基準は①全文入手が可能なこと②小学校の通常の学級が対象となっていること③対象学級又は対象児童の実態についての記述があること④クラスワイドな支援を実施しており、支援内容についての記述があること、とした。

除外基準は①重複した文献②ポスター発表や科研費報告書、シンポジウム報告等の研究論文に該当しない文献③書籍とした。

(2) 分析方法

ア カテゴリ及び小カテゴリの決定と文献レビューシートの作成

レビュー対象文献を精読し、第一筆者と第二筆者で対象文献の記述内容を整理するための7つのカテゴリを決定した。カテゴリは①対象学級②対象児童③支援・指導者④期間⑤主な実態把握の手続き⑥主な支援の手続き⑦主な評価方法とし、対象文献の情報をカテゴリごとに抽出・要約して文献レビューシートを作成した。

抽出・要約にあたってはカテゴリごとに必要に応じて第一筆者と第二筆者とで小カテゴリを決定した。対象文献の記述内容がどの小カテゴリに該当するかを第一筆者と第二筆者で検討した上で合

意したものを採用した。どの小カテゴリにも属しないと判断されたものは「その他」として分類した。なお、小カテゴリを作成しなかったカテゴリについては「その他」は用いずに対象文献の内容を抽出・要約して記述した。

①の対象学級は、学年、児童数、実態を整理した。学年、児童数は対象文献の記述内容のまま整理し、実態については小カテゴリを作成した。小カテゴリは「授業不成立」「授業不参加」「授業への集中困難」「離席」「大声や奇声」「不規則発言」「私語」「他児童への追従」「暴言」「暴力」「要学習支援」とした。

②の対象児童は、実態を「授業不参加」「授業への集中困難」「離席」「大声や奇声」「不規則発言」「私語」「他児童への追従」「暴言」「暴力」「要学習支援」の小カテゴリで整理した。医療機関の診断がある場合には「診断有り」とし、対象文献の記述から診断名を整理した。

③の支援・指導者は、小カテゴリを作成せず対象文献の記述を要約・整理した。担任の経験年数や担任外の支援・指導者の立場を整理した。担任外の支援・指導者には著者も含めたが、文献内で著者の立場が明確に記述されていないものについては「協力者（記述無し）」として整理した。

④の期間は、対象文献の記述内容を月単位で整理した。介入期・支援期だけでなく、ベースライン期やプローブ期等も合わせた期間とした。

⑤の実態把握の手続きは、対象学級と対象児童それぞれに対して用いられた手続きを整理した。小カテゴリは「行動観察」「担任からの聞き取り」「機能的アセスメント」「ベースライン期における標的行動の生起数等の測定」とした。行動観察と担任からの聞き取りについては、全ての対象文献において行ったものと推察されたが、記述があった場合のみを取り上げた。

⑥の支援の手続きは、対象学級と対象児童それぞれに対して用いられた手続きについて小カテゴリを作成せず対象文献の記述を要約・整理した。

⑦の評価方法は、対象学級、対象児童の2つに分けて整理した。小カテゴリを作成せず対象文献の記述を要約・整理し、対象の変容を測定するためにそれぞれに対し用いられた手続きを記述した。

①～⑦において、対象文献内に記述がみられなかった場合は「記述無し」とした。

イ 分類

関戸(2017)の2層モデルに基づき、対象文献を①クラスワイドな支援のみ②クラスワイドな支援・個別の支援を併せた支援、に分類した。また、

②については、クラスワイドな支援と個別の支援を支援開始時から同時に行ったものと、クラスワイドな支援を行った後に個別の支援を行ったものに分類した。

(3) 倫理的配慮

文献は著作権法を順守し、引用・参考文献は出典を明記した。

3 結果

(1) 対象文献数

検索の結果、67件が該当した。うち、採択基準に該当した文献は23件だった。採択基準に該当した文献のうち、除外基準に該当した文献5件(重複1件・抄録2件・書籍2件)を除き、18文献に絞られた。

(2) 分析結果

ア 文献レビューシート

対象文献を要約・整理したレビューシートを表1に示した。以下にカテゴリごとの主要な点を述べる。

①対象学級

研究対象となった学級を学年別にみると、1年生が4件、2年生が1件、3年生が6件、4年生が4件、5年生が1件、6年生が2件、記述無し(高学年)が1件だった。3年生を対象とした研究が最も多く、次いで1年生・4年生が多かった。

15文献に対象学級の実態が記述されており、そのほとんどが学級全体または数名の児童の行動面の課題について示されていた。小カテゴリごとにみると、授業不成立が2件、授業不参加が2件、授業への集中困難が2件、離席が4件、不規則発言が3件、私語が4件、他児童への追従が3件、暴言が3件、暴力が3件、要学習支援が3件だった。突出して多い小カテゴリはなかったが、記述内容の多くが児童の行動面に関するものであった。また、単一の学級内で複数の問題行動が示されていた。

②対象児童

学級のみを対象とした文献は2件であり、16件で1名以上の対象児童とその実態が記述されていた。16件中、対象児童が1名だった文献は10件、対象児童が2名以上だった文献は6件だった。

小カテゴリごとにみると、授業不参加が12件、授業への集中困難が1件、離席が23件、大声や奇声が10件、不規則発言が11件、私語が8件、他児童への追従が6件、暴言が4件、暴力が1件、要学習支援が8件だった(1文献内で複数の対象児童がいる場合は該当児童数分の件数を計上)。離席

表1-1(1) 対象文献のレビューシート

No	著者	年	対象児童			対象学級			対象児童			対象学級			対象児童			対象学級				
			対象児童	対象学級	期間	支援・指導者	対象児童	対象学級	期間	支援・指導者	対象児童	対象学級	期間	支援・指導者	対象児童	対象学級	期間	支援・指導者	対象児童	対象学級	期間	支援・指導者
1	興津 富成 関戸 英紀	2007	公立小学校3年:33名 ・暴言 ・暴力	AV児 ・大声や奇声・離席 ・その他(唾吐き、黒板や他児のノートへの落書き等)	5月～翌年2月 (10ヶ月間)	担任(教員歴20年以上) ・アシスタント ・ティーチヤー (第一筆者)	記述無し	・行動観察 ・機能的アセスメント ・ベースライン期における標的行動の生起 ・その他の(MAS)	・CSST	・機能的アセスメントに基づく先行条件、行動、結果条件への支援 ・個別のトークンエコノミーシステム	対象児童 ・記述無し	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	対象児童 ・機能的アセスメント ・ベースライン期における標的行動の生起 ・その他の(MAS)	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	対象児童 ・機能的アセスメント ・ベースライン期における標的行動の生起 ・その他の(MAS)	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	対象児童 ・機能的アセスメント ・ベースライン期における標的行動の生起 ・その他の(MAS)	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定
2	竹中 若菜 関戸 英紀	2010	公立小学校6年:32名 ・暴言 ・暴力	AV児 ・要学習支援(週に数時間個別指導) ・暴言・暴力 ・その他(興奮が収まるまでに時間がかかる)	4月～翌年2月 (11ヶ月間)	担任(教員歴10年) ・アシスタント ・ティーチヤー (第一筆者)	記述無し	・ベースライン期における標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・行動観察 ・機能的アセスメント ・ベースライン期における標的行動の生起 ・その他の(MAS)	・記述無し	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	
3	関戸 英紀 田中 基	2010	公立小学校3年:31名 ・離席 ・他児童への追従	AV児 ・離席 ・その他(ドアや机を叩いて音を出す)	9月～翌年2月 (6ヶ月間)	担任(20代初任) ・アシスタント ・ティーチヤー (第二筆者)	・その他(行動の機能の推定)	・行動観察 ・機能的アセスメント ・ベースライン期における標的行動の生起 ・その他の(MAS)	・CSST	・機能的アセスメントに基づく先行条件、行動、結果条件への支援 ・個別のトークンエコノミーシステム	・記述無し	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	
4	関戸 英紀 安田 知枝子	2011	公立小学校4年:39名 ・記述無し	AV児 ・授業不参加・離席・要学習支援 ・その他(消しゴムをちぎって敵女に投げる等) B児 ・授業不参加・離席・不規則発言・私語 C児 ・授業不参加・離席・不規則発言 D児 ・授業不参加 E児 ・授業不参加・離席 ・他児童への追従・要学習支援	4月～11月 (8ヶ月間)	担任(教員歴20年、特別支援学校と特別支援学級の経験無し) ・アシスタント ・ティーチヤー (第二筆者) ・研修講師、コンカルタント(第一筆者)	・ベースライン期における標的行動の生起数等の測定	・行動観察 ・機能的アセスメント ・ベースライン期における標的行動の生起 ・その他の(MAS)	・個別のトークンエコノミーシステム	・記述無し	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定
5	井口 貴道 大久保 賢一	2013	公立小学校5年:31名 ・要学習支援 ・その他(発達障害等の医学的診断有の児童が数名、教師に依存的)	AV児 ・診断有り(高機能自閉症) B児 ・診断有り(アスペルガー症候群) C児 ・その他(トラブルが多い) D児 ・その他(不登校気味)	4月～12月 (9ヶ月間)	担任(40代) ・学生ボランティア(第一筆者) ・スーパードバイザー(第二筆者)	・行動観察 ・担任からの聞き取り ・ベースライン期における標的行動の生起数等の測定	・行動観察 ・機能的アセスメント ・ベースライン期における標的行動の生起 ・その他の(MAS)	・記述無し	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	
6	古川 順次 内野 成美	2013	小学校4年:38名 ・記述無し	AV児 ・診断有り(高機能自閉症) B児 ・診断有り(アスペルガー症候群) C児 ・その他(トラブルが多い) D児 ・その他(不登校気味)	【研究Ⅰ】 5月～6月 (2か月間) 【研究Ⅱ】 9～10月 (2か月間)	担任 ・教育実習生、SST実践者(第一筆者)	・行動観察 ・担任からの聞き取り ・ベースライン期における標的行動の生起数等の測定	・行動観察 ・機能的アセスメント ・ベースライン期における標的行動の生起 ・その他の(MAS)	・記述無し	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	・記述無し	・児童自己評価 ・尺度 ・標的行動の生起数等の測定	

注釈)アセス=6領域学校適応感尺度(栗原・井上, 2010) CSST=クラスノイズ/ソーシャルスキルトレーニング MAS=動機付けアセスメント尺度(Motivation Assessment Scale; Durand, 1990) SGT=ソーシャルスキルトレーニング SST=ソーシャルスキルトレーニング

表 1-2 対象文献のレビューシート

No	著者	年	対象学級	対象児童	支援・指導者	期間	主な支援の手段		主な評価方法				
							対象学級	対象児童					
7	八田 佳子 笹山 龍太郎 内野 成美	2014	小学校1年:18名 ・授業への集中困難 ・その他(児童同士のト ラブル多, 自己中心的 な発言)	A児 ・その他(自信がない, 級友との関りが 少ない) B児 ・その他(友達が自分のことを認めること は少ないと感じている) C児 ・離席 ・大声や奇声・暴言 D児 ・その他(自分から遊びに誘われたい) E児 ・暴言 F児 ・その他(他児童とのトラブル多) ・その他(家族との分離不安)	・担任 ・SGE, SSE実 践者(第一筆 者)	6月~11月 (6ヶ月間)	・行動観察 ・その他(ソーシャル スキルアンケート(佐 賀県教育センター, 2011)を修正したも の, Q-U)	・行動目標の設定 ・自己評価機会の設定 ・SGE ・SSE	・ノンチャル ・キルアンケート ・Q-U	・ノンチャル ・キルアンケート ・Q-U			
8	古市 貴弘	2015	公立小学校3年:27名 ・離席 ・私語 ・他児童への追従	A児 ・その他(話を最後まで聞かず, しやべ り出す)	・担任(20代, 講師) ・コンサルタント (第一筆者)	【クラスワイドな支援】 11月~翌年1月 (9週間) 【個別の支援】 12月~翌年1月 (5週間)	・行動観察 ・担任からの聞き取り ・機能的アセスメント ・ポートフォリオ(福 岡県教育委員会, 2011)を参照し作成 したもの)	・行動目標の設定 ・自己評価機会の設定 ・自己評価に対する教師 からの肯定的フィード バック	・意図的な声掛け ・行動目標の掲示 ・机元テストの 結果 ・アセス	・ノンチャル ・キルアンケート ・Q-U	・アセス		
9	佐開東 彰	2016	小学校2年:27名 ・離席 ・不規則発言 ・他児童への追従	A児 ・授業不参加・離席 ・診断有り(アセスナルガ ー) ・離席・不規則発言	・担任(教員経 験11年) ・特支Co. ・校内委員会 ・A児の学校に 設置されている 通級の担当者 (筆者)	4月~翌年3月 (12ヶ月間)	・行動観察 ・担任からの聞き取り ・機能的アセスメント ・ベースライン期にお ける機能的アセスメント の測定 ・その他(校内委員会 での検討)	・機能的アセスメントに基 づく先行条件, 行動, 結 果条件への支援 ・チームティーチング体 制の具体化 ・称賞する行動, 叱責す る行動の定義	・機能的アセスメント に基づく先行条件, 結果条件への 支援	・記述無し	・機能的アセスメント に基づく先行条件, 結果条件への 支援 ・取り出し授業 ・SST(通級) ・個別のトークエコ ノミーシステム	・記述無し	・機能的アセスメント に基づく先行条件, 結果条件への 支援 ・取り出し授業 ・SST(通級) ・個別のトークエコ ノミーシステム
10	佐開東 彰	2017	小学校1年:21名 ・授業不参加 ・離席 ・私語 ・他児童への追従	A児 ・授業不参加・離席 ・その他(反抗的な態度, 黒板に落書き をする等) ・離席・不規則発言 めた児童 ・離席・大声や奇声・私語 ・他児童への追従 ・その他(授業妨害等)	・担任(教員経 験11年) ・特支Co. ・校内委員会 ・校外職員 ・A児の学校に 設置されている 通級の担当者, 通級のSST 実践者(筆者)	4月~翌年3月 (12ヶ月間)	・ベースライン期にお ける機能的アセスメント の測定 ・その他(校内委員会 での検討)	・行動目標の設定 ・自己評価機会の設定 ・発問, 指示, 説明の仕 方の改善と規範的な提 示 ・ルールへの事前提示 ・CSST	・機能的アセスメント に基づく先行条件, 結果条件への 支援	・機能的アセスメント に基づく先行条件, 結果条件への 支援 ・取り出し授業 ・SST(通級) ・個別のトークエコ ノミーシステム	・記述無し	・機能的アセスメント に基づく先行条件, 結果条件への 支援 ・取り出し授業 ・SST(通級) ・個別のトークエコ ノミーシステム	・機能的アセスメント に基づく先行条件, 結果条件への 支援 ・取り出し授業 ・SST(通級) ・個別のトークエコ ノミーシステム
11	森 一見 岡村 章司	2018	公立小学校3年:25名 ・授業不参加 ・その他(姿勢の乱れ)	A児 ・授業への集中困難 ・私語・暴言 ・その他(遊びのルールを守れない等)	・担任(教員経 験4年) ・コンサルタント (第一筆者)	6月~翌年2月 (9ヶ月間)	・行動観察 ・担任からの聞き取り	・行動目標の設定 ・機能的アセスメントに基 づく先行条件, 行動, 結 果条件への改善	・意図的な指名 ・称賞の仕方の改善	・記述無し	・機能的アセスメント に基づく先行条件, 結果条件への改善	・記述無し	・機能的アセスメント に基づく先行条件, 結果条件への改善
12	野田 輝 吉田 雅幸	2018	公立小学校4年:23名 ・要学習支援 e児 の字方診断テストの字 級平均が市平均以下)	a~d児 ・要学習支援 e児 ・診断有り(注意欠如・多動性障害)	・担任 ・授業実践者 (第二筆者)	11月第2週~5週 (4週間)	・ベースライン期にお ける機能的アセスメント の測定 ・その他(市作成の字 力診断テストの結果)	・行動観察 ・担任からの聞き取り ・機能的アセスメントに基 づく先行条件, 行動, 結 果条件への支援 ・自己評価機会の設定 ・CSST	・意図的な声掛け ・意図的な称賞	・記述無し	・行動観察 ・担任からの聞き取り ・機能的アセスメントに基 づく先行条件, 行動, 結 果条件への支援 ・自己評価機会の設定 ・CSST	・記述無し	・行動観察 ・担任からの聞き取り ・機能的アセスメントに基 づく先行条件, 行動, 結 果条件への支援 ・自己評価機会の設定 ・CSST
13	佐開東 彰	2019	小学校1年:21名 ・授業不参加 ・不規則発言	A児 ・授業不参加 ・離席 ・不規則発言	・担任(初任, 講師経験無し) ・特支Co. ・校内委員会 ・A児の学校に 設置されている 通級の担当 者, CSST実践 者(筆者)	4月~翌年3月 (12ヶ月間)	・行動観察 ・担任からの聞き取り ・機能的アセスメント の測定 ・その他(校内委員会 での検討)	・機能的アセスメントに基 づく先行条件, 行動, 結 果条件への支援 ・自己評価機会の設定 ・CSST	・意図的な声掛け ・意図的な称賞	・記述無し	・機能的アセスメントに基 づく先行条件, 行動, 結 果条件への支援 ・自己評価機会の設定 ・CSST	・記述無し	・機能的アセスメントに基 づく先行条件, 行動, 結 果条件への支援 ・自己評価機会の設定 ・CSST

社説)アセス=6領域学校適応感尺度(栗原・井上, 2010) CSST=クラスワイドソーシャルスキルトレーニング SST=ソーシャルスキルトレーニング
SSE=ソーシャルスキル教育 特支Co.=特別支援教育コーディネーター MAS=動機付けアセスメント尺度(Motivation Assessment Scale; Durand,1990) SGE=構造的グループエンカウンター

表1-3 対象文献のレビューシート

No	著者	年	対象学級	対象児童	支援・指導者	期間	主な実態把握の手続き		主な支援の手続き		主な評価方法
							対象学級	対象児童	対象学級	対象児童	
14	宮本 秀雄 内田 依見	2020	公立小学校1年:27名	・記述無し	・担任 ・ボランティア (第二筆者)	10~12月 (3ヶ月間)	・対象学級 ・記述無し	・対象児童 ・記述無し	・対象学級 ・対象児童 ・起数等の測定	・対象児童 ・記述無し	
15	近藤 修史 是水かな子	2021	公立小学校3年:35名	A児 ・授業不参加 ・私語 ・その他(チャイムで席につくことができない、注意に従えない)	・担任(教員歴6年) ・ボランティア(第二筆者) ・協力者(第一筆者)	9月~12月 (4ヶ月間)	・行動観察 ・ベースライン期における標準的行動の生起数等の測定	・行動観察 ・ベースライン期における標準的行動の生起数等の測定 ・その他(気になる児童の子エグザンプル(高知東教育委員会, 2015))	・個別のトークンエコノミーシステム ・自己評価機会の設定 ・トークンエコノミーシステム ・相互依存型集団随伴性の適用 ・CSST	・記述無し ・標準的行動の生起数等の測定	
16	池川 真紀 是水かな子	2021	公立小学校6年:23名 (自閉症・情緒学級児童2名含む)	A児 ・授業不参加 ・離席 ・私語 ・その他(休み時間と授業の切り替えが困難) C児 ・授業不参加 D児※自閉症情緒学級 ・私語 ・その他(机を叩いて音を出す)	・担任(教員歴4年, 6年生の担任は当初) ・特別支援教育支援員(研究協力勤務7年目) ・コンサルタント(第一筆者)	5月~10月 (6ヶ月間)	・ベースライン期における標準的行動の生起数等の測定 ・その他(i-check(東京書籍))	・行動目標の設定 ・SGE ・自己評価機会の設定 ・トークンエコノミーシステムの適用 ・相互依存型集団随伴性の適用	・書く量の調整 ・座席位置の配慮 ・意図的な声掛け	・標準的行動の生起数等の測定 ・記述無し	
17	竹下 雅美 大塚 希	2021	※2年間の研究 【1年目】 A児※知的学級判定 公立小学校3年:30名 ・離席 ・私語 ・授業への集中困難 【2年目】 公立小学校4年:29名 ・記述無し	A児 ・知的学級判定 ・大音量や奇声 ・授業不参加 ・その他(気持ちの切り替えが困難) 診断有り(AD/ID, 自閉スペクトラム症の疑い) 【2年目】 A児 ・離席 ・大音量や奇声 ・授業不参加 ・大音量や奇声 C児 ・不規則発言 ・その他(多動性, 衝動性あり)	【1年目】 担任(50代教諭) ・コンサルタント(第一筆者) 【2年目】 担任(20代教諭) ・コンサルタント(第一筆者)	【1年目】 10月~翌年3月 (6ヶ月間) 【2年目】 5月~7月 (3ヶ月間)	・行動観察 ・ベースライン期における標準的行動の生起数等の測定 ・その他(MAS)	・行動目標の設定 ・自己評価機会の設定 ・トークンエコノミーシステムの適用 ・相互依存型集団随伴性の適用	・機能的アセスメントに基づく先行条件, 行動, 結果条件への支援	・標準的行動の生起数等の測定 ・標準的行動の生起数等の測定	
18	押田 彩華 関原 真紀	2023	公立小学校高学年児童 ・その他(周りの児童が受け入れにくい主張, 周囲の行動を否定的に捉えながら等)	公立小学校高学年児童 ・その他(周りの児童が受け入れにくい主張, 周囲の行動を否定的に捉えながら等)	・担任(教員歴20年程度) ・協力者(記述無し)(第一筆者)	6月~12月 (7ヶ月間)	・行動観察 ・担任からの聞き取り ・機能的アセスメント ・ベースライン期における標準的行動の生起数等の測定	・行動目標の設定 ・機能的アセスメントに基づく先行条件, 行動, 結果条件への支援 ・自己評価機会の設定 ・自己評価への教師からの肯定的フィードバック ・児童相互の肯定的フィードバック	・記述無し	・標準的行動の生起数等の測定	

注(代)アセスメント=6領域学校適応尺度(栗原・井上, 2010) CSST=ワタスライオンソーシャルスキルトレーニング SSGE=構造的グループエンカウンター SST=ソーシャルスキルトレーニング

が最も多く、次いで多かった不規則発言の約2倍の件数だった。一人の児童について2つ以上の小カテゴリが記述されていた文献は14件で、一人の児童が複数の行動上の課題を抱えているケースが多くみられた。また、医療機関による診断があったのは5件だった。

③支援・指導者

筆者の立場が記述されていた文献は17件だった。コンサルタントやアシスタントティーチャー等その立場は様々であったが、全ての文献において担任と協働して児童の実態把握や支援方策の検討等を行っていた。

多くの文献で筆者は助言者や授業場面における補助者としての立場だったが、筆者が主な指導者として授業実践を行った文献は5件みられた。対象文献No.6(以下、No.(数)のみ表記)では第一筆者が指導者となり特別活動の時間を活用して学級全体を対象としたソーシャルスキルトレーニング(クラスワイドソーシャルスキルトレーニング、以下、CSST)を行った。No.7では第一筆者が指導者となり特別活動の時間を活用して学級全体を対象としたソーシャルスキル教育(以下、SSE)と構成的グループエンカウンター(以下、SGE)を組み合わせた実践を行った。No.10では対象児童の通級指導担当者であった筆者が、通級でのソーシャルスキルトレーニング(以下、SST)を行った。No.12では第二筆者が指導者となり、朝学習の時間を活用してクラスワイドの刺激ペアリング手続きを用いた漢字の読み書きの指導を毎日5分ずつ、4週間実施した。No.13ではCSSTの実施が困難であった担任に代わり、筆者がCSSTを実施した。

④期間

最も長いもので12ヵ月間、最も短いもので4週間であり、平均すると約7ヵ月間だった(週で記述されていた文献は月に換算して概算)。

そのほとんどは同一年度内に行われた研究だったが、2年間を通じた研究が1件みられた。No.17では、1年目に3年生の2名の児童を対象とした支援を行った。翌年、消失していた問題行動が再度見られるようになった対象児童へ再度支援を行い、2年間で計9ヶ月間の実践を行った。

⑤主な実態把握の手続き

行動観察と担任への聞き取りは、対象学級・対象児童ともに手続きとして記述のない文献が多くみられたが、全ての文献で実施されていたことがうかがえた。

まず、対象学級の実態把握のために用いられた行動観察と担任への聞き取り以外の手続きについ

て述べる。小カテゴリごとにみると、機能的アセスメントが2件、ベースライン期における標的行動の生起数等の測定が10件だった。

標的行動の生起数等の測定は、対象文献の半数以上で手続きとして用いられていた。測定された標的行動は大きく次の3種類に分けられた。No.4・5・8・14・16では身に付けさせたい行動を標的行動とし、No.2・12・13・17では減少させたい行動を標的行動として測定を行った。No.10では身に付けさせたい行動・減少させたい行動の両方を標的行動として測定を行った。

それ以外の手続きとして、自治体の作成したアンケートやチェックシート、Q-Uや6領域学校適応感尺度(以下、アセス)(栗原・井上, 2010)等の質問紙調査が活用されていた。

次に、対象児童の実態把握のために用いられた行動観察・担任への聞き取り以外の手続きについて述べる。小カテゴリごとにみると、機能的アセスメントが9件、ベースライン期における標的行動の生起数等の測定が11件だった。

機能的アセスメントは、対象文献の半数で手続きとして用いられていた。9件中8件で、先行条件・行動・結果のそれぞれの分析だけでなくそれぞれに対する方略の立案がなされていた。

標的行動の生起数等の測定は対象文献の半数以上で手続きとして用いられており、対象学級と同様に測定された標的行動は大きく次の3種類に分けられた。No.4・12・18では身に付けさせたい行動を標的行動とし、No.1・9・13・15・17では減少させたい行動を標的行動として測定を行った。No.3・10・11では身に付けさせたい行動・減少させたい行動の両方を標的行動として測定を行った。

その他の手続きとして動機付けアセスメント尺度 Motivation Assessment Scale(以下、MAS; Durand, 1990)が多く用いられており、対象文献の3分の1にあたる6件で活用されていた。

⑥主な支援の手続き

まず、対象学級の支援に用いられた手続きについて述べる。学級全体の行動目標を決定するという手続きが15件であり、うち14件では行動目標に対する児童の自己評価の機会が設定されていた。また、児童の自己評価に対してトークンエコノミーシステムを活用した文献が7件みられた。うち、相互依存型集団随伴性を適用したものは6件で、学級の児童全員の累積得点に応じてNo.4では金メダルを、No.6ではビー玉を、No.14では紙で作成した花を、No.15では学級レクの時間を、No.16ではお楽しみ会の時間を、No.17では児童の好む図工のイ

ベントの時間を学級の全児童に与える、という手立てが用いられていた。

授業時間を利用した学級全体への支援として、CSSTが7件行われていた。うち、CSSTの指導内容と関連させて学級の行動目標を設定した文献は6件だった。なお、文献中でSSTと表記されていた場合でも学級の全児童を対象としてSSTが行われていた場合はCSSTとして整理した。No.2では標的行動をホワホワ言葉と名付け、適切な言動の習得を目的とした授業を計5回、道徳の時間に実施した。児童はホワホワ言葉を自分や級友が使ったかどうかを定期的に振り返った。No.4では「話を聞く」をテーマとした授業を計3回、道徳の時間に実施した。3つの具体的な行動目標を設定し、児童は◎・○・△で定期的に自己評価を行った。No.6では標的行動をふわふわ言葉と名付け、特別活動の時間を使ってふわふわ言葉の使用を学級のルールとして設定した。児童はふわふわ言葉を使った数と自分に対して使われた数を記録し、毎日学級全体での累計を数えた。No.10では筆者が対象児童に対して傾聴行動、発言行動、質問行動についての指導を通級で行い、それを参観した担任が同一の教材・同一の流れの指導を学級の全児童に実施した。また、学級の全児童の机の上にめあてと振り返りを記入するためのシートを貼り、児童は毎回の授業後にシートに自己評価を記入した。No.13では傾聴行動と発言行動についての指導を行い、学級の全児童の机の上にめあてと振り返りを記入するためのシートを貼った。児童は、毎回の授業後にシートに自己評価を記入した。No.14では標的行動をやさしい言葉かけと名付け、やさしい言葉かけのよさに関する指導を行った。児童は級友から自分に対してやさしい言葉かけが使われた際に第二筆者に報告し、葉っぱ型の紙を受け取り、使われた言葉を紙に記入した。

No.1では学級全体の行動目標を設定するという手続きは用いなかったが、CSST直後の授業にCSSTで学んだ行動を活かせる内容の授業を設定した。例えば、CSSTで「整列」について学んだ次の時間に並ぶ場面が多く含まれる体育の授業を設定するなどの工夫がなされていた。CSSTは道徳の時間を活用し、計6時間実施された。

No.7では標的行動をあたたかい言葉かけと名付け、SSEとSGEを組み合わせた指導を特別活動で3回、短学活で8回行った。児童一人一人にめあてを立てさせるとともにチャレンジ週間と称して授業後の1週間を実践期間として設定し、児童は自分の取組を毎日記録した。

次に、対象児童の支援に用いられた手続きについて述べる。機能的アセスメントに基づく先行条件、行動、結果条件への支援が6件みられた。うち、No.9・10・13の3件では機能的アセスメントに基づく支援方略を筆者が校内委員会で提案し、検討を行っていた。

対象児童のみを対象とした個別のトークンエコノミーシステムの手続きが4件で用いられていた。No.1では望ましい行動が見られた際に担任がシートにスタンプを押し、スタンプの数に応じて家庭でおもちゃやゲームソフト等を買ってもらえるようにした。No.3では宿題が提出される度に担任がシールを与え、設定された枚数に達すると家庭で児童の好きな恐竜のキャラクターカードを買ってもらえるようにした。No.10では4段階の手続きを導入し①通級担当者が適切な行動に対しポイントを付与②担任がポイントを集計し、規定数到達でシールを付与③管理職がシールを集計し規定数到達でスタンプを押印④家庭で保護者がスタンプを集計し規定数到達で好きな献立や外食などのイベントを設定、という流れで支援を行った。No.15では学習用具が準備できた際にノートに担任が赤ペンで丸印をつけ、規定数到達でシールを与えた。

⑦主な評価方法

標的行動の生起数等の測定は対象学級で11件、対象児童で12件だった。対象学級・対象児童ともに、No.6を除いた全ての対象文献で⑤主な実態把握の手続きで測定したベースライン期における標的行動の生起数等と比較し、その変容を評価していた。No.6はCSST実施後に標的行動の生起回数等の測定を開始し、その推移を評価に用いていた。

その他の手続きとして、自治体の作成したアンケートやチェックシート、Q-Uやアセス等の質問紙調査が用いられていた。No.7では行動を振り返るアンケート(佐賀県教育センター, 2011)を筆者が修正した質問紙を使用し、標的行動に関する質問項目をターゲットスキルとして実践前後の得点を比較した。No.6・7では対象学級・対象児童の両方に対してQ-Uを用いて得点の変容を測定した。対象児童の測定については複数の対象児童を一つの群として取り扱い、群の平均得点を測定の対象とした。

イ 分類

関戸(2017)の2層モデルに基づき対象文献を表2のように分類し、概要を示した。クラスワイドな支援のみを行った文献が6件、クラスワイドな支援と個別の支援を支援開始時から同時に行った文献が5件、クラスワイドな支援の後に個別の支援

表2 関戸（2017）の2層モデルに基づいた対象文献の分類

分類	No	著者	年	概要
クラスワイドな支援のみ				
	2	竹中・関戸	2010	対象児童1名を含む学級の全児童を対象にCSSTなどのクラスワイドな支援を行った。目的は対象児童に対する級友からの不適切な言動を減少させることだった。結果、級友からの不適切な言動は減少した。
	5	井口・大久保	2013	学級の全児童を対象に児童間の相互作用の増加を目的として発表の仕方を指導し児童は自己評価を行った。結果、児童同士の発話の連鎖が増加し付け足しや質問、同意などの発話形態が出現することが多くなった。
	7	八田・笹山 ・内野	2014	対象児童6名を含む学級の全児童を対象にSGEとSSEを実践した。目的は「あたたかい言葉かけ」行動の獲得だった。アンケートの結果、対象学級・対象児童ともに目的としたスキルに関する項目の得点が上昇した。
	12	野田・吉田	2018	対象児童5名を含む学級の全児童を対象にクラスワイドの刺激ペアリング手続きを用いた漢字の読み書き指導を行った。結果、学級全体のテストの平均正答数が増加した。対象児童のうち3名は書きテストの正答数の増加はみられなかった。
	14	宮木・内田	2020	学級の全児童を対象に適切な言葉かけ行動の獲得を目的としたCSSTを行った。結果、学級全体の適切な言葉かけを行った児童数が増加した。
	18	押田・関原	2023	対象児童1名を含む学級の全児童を対象にPBISの第一層支援を行った。目的は対象児童のかかわり行動の増加させることだった。結果、対象児童のかかわり行動が増加した。適切なかかわり行動と不適切なかかわり行動の両方が増加した。
クラスワイドな支援・個別の支援を併せた支援				
支援開始時から同時				
	1	興津・関戸	2007	対象児童1名を含む学級の全児童を対象にCSSTを行った。対象児童には機能的アセスメントに基づく支援方略を立て、CSSTで学習した望ましい行動に対しての支援を行った。結果、対象児童の問題行動の生起回数は減少した。
	9	佐囲東	2016	対象児童6名を含む学級の全児童を対象に問題行動の減少を目的としてチームティーチング体制の整備を行った。対象児童の行動機能を推定し、代替行動の教示などの支援を行った。結果、対象児童の問題行動の生起回数は減少した。
	10	佐囲東	2017	対象児童4名を含む学級の全児童を対象に問題行動の減少を目的としてSSTを行い、対象児童のうち通級での指導を受ける児童には通級でSST等の支援を行った。結果、対象児童の問題行動の生起回数は減少し学級全体の適切行動は増加した。
	15	近藤・是永	2021	対象児童1名を含む学級の全児童を対象に学習参加行動の獲得を目的としてトークンエコノミーシステムを用いた支援を行った。対象児童には個別のトークンを与える等の支援を行った。結果、対象児童の問題行動は減少した。
	16	池川・是永	2021	対象児童4名を含む学級の全児童を対象に聞く行動の獲得を目的としてSGEを行い、対象児童には座席位置の配慮や声掛けのタイミングや内容の工夫等の支援を行った。結果、学級全体の聞く行動の遂行率が上昇した。
クラスワイドな支援後に個別の支援				
	3	関戸・田中	2010	対象児童1名を含む学級の全児童を対象に行動目標の設定や自己評価カードの導入を行った。対象児童の問題行動の改善が見られなかったため個別のトークンを与える等の個別の支援を行った。結果、対象児童の問題行動の生起回数は減少した。
	4	関戸・安田	2011	対象児童5名を含む学級の全児童を対象に話を聞く行動の獲得を目的としたCSSTを行った。問題行動の改善が見られなかった児童数名を対象に個別の支援を行った。結果、対象児童の話を聞く行動の遂行率が上昇した。
	6	古川・内野	2013	対象児童4名を含む学級の全児童を対象にSSTを行った。1回目の実践後のQ-Uにおいて学級生活不満足群に位置していた4名を対象に、遊びを通したSST等の個別の支援を行った。結果、対象児童のQ-Uの結果が上昇した。
	8	古市	2015	対象児童1名を含む学級の全児童を対象に行動目標の設定や自己評価カードの導入を行った。対象児童の行動変容が見られなかったため、意図的な声掛け等の支援を行った。結果、対象児童の行動目標の達成回数が増加した。
	11	森・岡村	2018	学級の全児童の私語の減少と対象児童1名の挙手行動の獲得を目的として対象児童の機能分析に基づいた学級全体への支援を行った。対象児童の行動の改善がみられなかったため個別の支援を実施し、結果、対象児童の挙手回数が増加した。
	13	佐囲東	2019	対象児童1名を含む学級の全児童を対象に傾聴行動の獲得を目的としたCSSTを行った。学級全体の不規則発言が減少した後、対象児童への個別の支援が実行されるようになり、対象児童の不規則発言の生起回数は減少した。
	17	竹下・大塚	2021	研究1年目に対象児童を含む学級の全児童を対象とした支援を行い、対象児童を含めた全児童の問題行動の生起率が減少した。進級後、再び問題行動が表れた児童に対して個別の支援を行い、問題行動の生起率の減少につながった。

を行った文献が7件だった。以下に各分類の主要な点を述べる。

まず、クラスワイドな支援のみを行った文献について述べる。No.5・14は特定の児童を抽出せず、学級の全児童の適切な行動の獲得を目的としたクラスワイドな支援を行った。両文献ともに学習面や行動面において特別な教育的支援を要する児童が対象学級に在籍していたが、特定の児童の行動変容ではなく学級全体の行動変容を研究の目的としたものであった。両文献とも、学級全体の標的行動の生起数や生起率等は上昇したが、No.5では「詳細な個々の児童についての分析には至らなかった」と述べられていた。

No.7・12では対象学級の変容と対象児童の変容の両方が測定されていた。No.7では実践前後の質問紙調査の結果を気になる児童群・他児童群に分けて比較し、両方の群に得点の向上がみられた。一方で多くの児童が適切な行動を身に付けたことで適切な行動が十分に身に付かなかった児童の言動が目立ってきたことを指摘し、個別の支援を検討することの必要性について述べていた。No.12では漢字の読み書き指導を行い、対象児童のうちの数名は書きテストの得点が増えなかったものの学級全体の正答数の増えがみられた。多層指導モデルの考え方にに基づき、クラスワイドな支援によって第2層・第3層の対象者（小集団や個別の支援などの対象となる児童生徒）が減少する可能性について述べられていた。

次に、クラスワイドな支援と個別の支援を支援開始時から同時に行った文献について述べる。全ての文献において対象児童は離席や授業不参加などの問題行動が顕著に表れており、No.1には「A児に対する早急な行動の改善が求められていた」との記述もあった。No.16では、クラスワイドな支援によって学級全体の適切な行動を促すことで個別の支援が必要な児童と担任とがかかわる時間が確保できたことが述べられていた。

最後に、クラスワイドな支援の後に個別の支援を行った文献について述べる。全ての文献がクラスワイドな支援だけでは適切な行動を獲得できなかった児童に対して個別の支援を行ったものであった。いずれも、個別の支援によって対象児童の問題行動の改善が見られた。No.13では支援初期から対象児童への個別の支援を計画していたが実行に移すことが難しく、クラスワイドな支援によって学級全体の児童の適切な行動が形成されたことで個別の支援の実施が可能になった。No.17は2年間にわたる研究であり、1年目にはクラスワイドな

支援のみを実施した。その結果対象児童を含む対象学級の全児童について授業中の不適切行動の減少がみられたが、進級後に対象児童の離席や大声などの問題行動が再びみられるようになったため、再びクラスワイドな支援を行った。対象児童のうち1名がクラスワイドな支援だけでは適切な行動が獲得できなかったため、個別の支援を行った。

4 考察

本研究では、通常の学級に在籍し特別な教育的支援を要する児童への支援に関する示唆を得ることを目的として小学校の通常の学級におけるクラスワイドな支援の実践に関する文献レビューを行った。ここでは、文献レビューシートと関戸(2017)の2層モデルに基づく分類を通して得られた知見と今後の課題を、関戸(2017)がクラスワイドな支援に期待される成果として挙げる以下の5点と照らし合わせながら述べる。その5点とは、

- (1) 「注目の要求」の機能をもつ問題行動が起きることを予防できる
 - (2) 学級内に問題行動を示す児童生徒が複数名いた場合でも、同時に支援を行うことが可能なため、担任の負担を軽減できる
 - (3) 個別支援を必要とする児童生徒を、結果的にスクリーニングすることができる
 - (4) 目標とした行動を未獲得の児童生徒はそれを獲得することができる。すでに目標とした行動を獲得している児童生徒はそれを意識的に実行することによって担任からの強化を受けることができる
 - (5) 学級のマネジメントが機能していれば個別支援よりも効果的に作用する
- である。

(1) 「注目の要求」機能をもつ問題行動の予防

本研究の対象文献には注目の要求の機能をもつ問題行動の予防を目的として行われた研究はなかった。しかし、いずれの文献においても研究期間中に新たに問題行動を示す児童が出現したという記述はみられなかった。特にNo.3・4・8・10・16では対象学級内に他児童への追従と考えられる問題行動を示す児童が在籍していたが、クラスワイドな支援として具体的な行動目標を設定し、児童一人一人が自己評価を行う機会を設けることで児童は適切な行動を身に付けることができた。大対・田中・庭山・松山(2022)は児童の望ましい行動を明確にしてその行動が発揮しやすい環境を整えることで教師の視点が問題行動ではなく望ましい行動

に向くようになる可能性を指摘している。上記の5件では児童が望ましい行動を意識して行動し自己評価を行ったが、行動目標の設定は児童自身だけでなく教師も児童の望ましい行動に着目するきっかけとなりうる。教師が児童の行動を称賛することで学級全体の児童の注目の要求が満たされ、注目要求の機能による問題行動を示す児童の増加を予防できた可能性が考えられる。

しかし、本研究では問題行動の予防としての効果を具体的に明らかにすることはできなかった。対象文献の検索の幅を広げ、学校や学級全体を対象としたポジティブ行動支援(PBIS/PBS)など、予防的な取組を実践した文献についても整理する必要があったらう。

(2) 問題行動を示す児童への同時支援と担任の負担軽減

対象文献における対象児童の人数は1～6名と幅広かったが、多くの文献においてクラスワイドな支援によって望ましい行動の獲得や問題行動の減少などの結果が報告された。問題行動を示す児童が同学級内に複数在籍していた場合でも、学級全体へ同時に支援を行うことで児童の行動変容を促すことのできる可能性が示された。No.9・10では対象児童以外に問題行動がみられる児童複数名をグレーゾーン児と定義したうえで、対象児童・グレーゾーン児を含む学級の全児童にとって課題となる行動をアセスメントした。その結果、学級の多くの児童が適切な行動を獲得し、適切な行動を獲得した児童をモデルとして、対象児童も適切な行動を獲得することができた。大久保・高橋・野呂(2011)は学級全体への支援が個別支援を必要とする児童の適切な行動の形成に高い効果があることを指摘し、その要因の一つとして他の児童が個別支援を必要とする児童のモデルとなる可能性を述べているが、No.9・10はそれを支持する結果であった。また、No.7・11・13・17においても他の児童が対象児童のモデルとなった可能性について述べられていた。これらのことから、クラスワイドな支援を用いて学級共通の行動目標を定めることによってモデルとなる行動が学級内で多く生起し、複数の児童の行動変容を同時に促していくことが可能になると考えられる。しかし、行動目標を設定しただけで必ずモデルとなる児童が表れるとは限らない。行動目標の設定にあたっては学級や児童の実態把握や表出している問題行動の機能の推定などを適切に行い、目標とする行動を多く生起させるためにどのような支援が有効なのかを十分に検討する必要があるらう。

また、No.4・6・14・15・17で用いられていた相互依存型集団随伴性を適用した支援も、同時に複数の児童を支援するうえで有効な手段だったと考えられる。集団随伴性とは、集団全員、またはある特定のメンバーの目標の達成の度合い(遂行結果)に応じて、集団のメンバーに強化が与えられることをいい、相互依存型集団随伴性の場合には集団の全員に対して同じ強化が適用され、集団全体の遂行結果によって全員の強化が決定される(関戸, 2017)。No.15では行動目標を達成できなかった児童に対して他の児童が励ましの言葉をかけるなど、児童相互の肯定的なかかわりがうまれたことが報告された。また、No.17では児童同士が声をかけ合ったり認め合ったりする姿がみられたことが対象学級の担任から報告された。小島(2000)は集団随伴性には仲間への援助行動などの副次的な効果が発生することを指摘している。集団随伴性を適用したクラスワイドな支援は児童相互のかかわりや強化を出現させ、複数の児童が適切な行動を獲得することにつながるらう。

本研究では、担任の負担については対象文献の整理を行わなかった。対象文献の中には支援の社会的妥当性について担任や管理職、特別支援教育コーディネーター(以下、特支Co.)に対して質問紙調査を行ったものもみられた。クラスワイドな支援が実際に児童を指導・支援をする学校現場の教員の負担軽減につながっているかについての検証は今後の課題としたい。

(3) 個別支援が必要な児童のスクリーニング

No.3・4・6・8・13・14・17は、クラスワイドな支援だけでは効果が見られなかった児童を対象に個別の支援を行い、対象児童の適切な行動の獲得に効果があった。また、No.7・12はクラスワイドな支援のみを行った研究であったが、学級の多くの児童が標的行動を獲得し、数名の児童は標的行動の確実な獲得にはいたらなかった。以上のことから、クラスワイドな支援は個別の支援が必要な児童をスクリーニングする機能を有することが明らかになった。

関戸(2017)はクラスワイドな支援によるスクリーニングの課題として「クラスワイドな支援から個別支援への移行をどのような要件に基づいて行うことが適切であるかについては、明らかにされていない」と指摘している。本研究ではこの指摘に対する明確な回答は得られなかったが、だからこそ、クラスワイドな支援をいかに計画的に実施するかが求められると考える。文献レビューにより、クラスワイドな支援の実践の多くは数ヵ月に及ぶ

長期間で実施されていることがわかった。長期目標や短期目標を設定したり、目標に対する支援の実施期間や評価時期を事前に決めておいたりすることで「個別の支援が必要である」と判断するための基準を設定することができる、と考える。エビデンスに基づいた確かな基準とは言えないものの、学級や児童の実態に応じてクラスワイドな支援を計画的に実施することが解決方法の一つとなるのではないだろうか。また、支援計画の立案やそのための児童の実態把握は担任一人だけでは困難な場合があることが予想される。支援方略について校内委員会で検討を行っていたNo.9・10・13のように、担任一人だけではなく特支Co.や校内委員会と協働しながら多様な視点から児童を見取り、支援計画の検討を行うことなどが重要になるだろう。校内委員会の機能の見直しや強化についての重要性は文部科学省（2023a）でも指摘されている。

(4) 目標行動の獲得とすでにその行動を獲得している児童の強化

多くの文献で、学級の全児童共通の行動目標を設定することによって、対象児童だけでなく学級全体の適切な行動の形成が促されたことが報告されていた。また、No.4・5・8・14・16では身に付けさせたい行動を標的行動としていたが、5つの文献の全てでベースライン期における学級全体の標的行動の生起率は0ではなく、一定数の児童はすでに獲得している行動を標的行動としたものであった。例えばNo.16では聞く行動の生起率がベースライン期には20%前後だったものがクラスワイドな支援によって約70%まで上昇した。竹綱（2019）は児童の行動に対する賞賛について「その行動が望ましいことを伝える情動的機能も備えている」と述べており、教師による賞賛は単に児童に「褒められて嬉しい」と感じさせるだけでなく、獲得した行動の価値を実感させることにもつながっていると考えられる。実際に、No.4ではプローブ期においてトークンによる支援を中止したが、獲得した行動が維持されたことが報告された。クラスワイドな支援は、標的行動をすでに獲得している児童にとっても、行動の強化と維持に効果のある手立てであると言えよう。

(5) 個別支援との効果の比較

本研究の対象文献にはクラスワイドな支援と個別の支援の効果を比較したものはなかった。しかし、No.3・4・6・8・11・13・17では最終的に特定の児童に対して個別の支援を行う必要が生じたものの、クラスワイドな支援によって学級の多くの児童が適切な行動を獲得することができた。

このことは、学級全体を対象とした支援の方が効果的である児童が多く存在する可能性を示している。また、No.3・4・6・14・15・16・17では学級の全児童を対象としてトークンエコノミーシステムを支援の手立てとして用いた。杉本（2017）は児童生徒に生活のルールや学習規律を身に付けさせることの重要性を説いたうえで、通常の学級にトークンエコノミーシステムを導入することで学級全体の社会的関係性の向上が期待できると述べている。関戸（2017）は「学級のマネジメントが機能していれば」という前提のうえでクラスワイドな支援は個別支援よりも効果的に作用する、としているが、クラスワイドな支援そのものが学級をマネジメントする機能を向上させる効果が期待できる、と考えることもできるのではないだろうか。

一方で、クラスワイドな支援だけでは適切な行動を獲得できず、個別の支援の方が効果的であった児童についてNo.3・4・6・8・11・13・17で報告された。他の児童が適切な行動を獲得できていることから、決して学級のマネジメントが機能していなかった、とは言い切れない。児童によってどのような支援が有効であるかをいかに適切に判断するかは検討課題の一つであると考えられる。

5 総合考察

対象文献を整理した結果、クラスワイドな支援を行うことによって上記(1)～(5)のいずれもその成果を期待できるということがわかった。特別な教育的支援を要する児童が通常の学級に一定数在籍する可能性が示されている現在において、特に問題行動を示す児童に対してクラスワイドな支援は有効な手立てとなりうるだろう。

しかし、本研究の対象文献における実践の多くは、筆者がアシスタントティーチャーやボランティアとして支援計画を立案したり、児童の行動を記録したりするといった手続きが用いられていた。関戸（2017）が今後の課題として「学生等の支援のない状態で、担任がデータ収集にも負担を感じることなく実践を遂行していくためには、どのような工夫が求められるかについても、検討を行っていく必要がある」と述べているように、担任一人で支援計画を立案し、児童の変容を記録し、分析していくことは非常に困難である。今後、クラスワイドな支援を推進していくためには、例えば特支Co.や校内委員会が中心となって支援方針を検討したり役割分担を行ったりするなど、学校全体での協力体制を築いていくことが重要になるだろう。一つ

の学級・一人の児童を支えることのできる校内支援体制の確立は今後の大きな課題である。

文部科学省(2023a)は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への具体的な支援の在り方についての具体的な方向性として、校内委員会の機能強化や専門家との連携の重要性などを示した。校内委員会については「児童生徒の教育的ニーズを踏まえ、どのような支援を必要としているのかを把握し対応策を検討することが重要である」とし、一人一人の児童生徒の支援の在り方を考える場としての機能の必要性を指摘した。さらに「校内の支援体制を構築し、通常の学級担任等を支えることができるよう、校内支援体制の更なる充実を図ることが必要である」とも述べており、今後、校内委員会は特別な教育的支援を必要とする児童とその担任を支える重要な立場を担うことが期待される。同報告では特支 Co. がその役割を校内で十分に果たせるよう校内体制を整えることの必要性についても言及された。また、文部科学省(2023b)の調査によると小学校での特支 Co. の専任指名率は17.5%であり決して高くはないが、前回の調査結果(文部科学省, 2019)の12.9%と比較するとその増加率は約36%であり、特支 Co. の専任指名率は増加傾向にある。このことから、学校現場も特支 Co. の果たす役割の重要性に対する認識が高まってきていることが推察される。今後、特支 Co. の専任指名の推進や複数指名など、学校の実情に合わせて特支 Co. が一人一人の児童の支援のために力を発揮できる校内体制の整備が求められるだろう。さらに文部科学省(2023a)は外部の専門家や関係機関との連携強化の重要性を指摘した。特別な教育的支援を要する児童への支援を検討する場合、専門的な知識や技能、広い視点からの実態把握が必要になる場合がある。児童を支えるための資源を校内だけでなく外部まで広げて把握し、それらの資源を有効に活用していくことも必要になってくるだろう。

文部科学省(2023b)の調査では令和4年度の小学校における校内委員会の設置率は99.6%、特支 Co. の指名率は99.3%であり、ほぼ全ての小学校に校内委員会が設置され、特支 Co. が指名されていることが報告された。校内の特別支援教育を推進したり、児童のニーズに応じた支援を行ったりするための基盤は着実に整ってきている。今後は、校内委員会や特支 Co. が通常の学級に在籍し特別な教育的支援を要する児童をどのように支えていくか、また、支えるための仕組みを校内にどのように築いていくかが問われてくる。クラスワイドな支援

の実践を学校現場でより効果的に実践していくには、校内委員会や特支 Co. の担う役割を再検討し、場合によっては外部の専門家と協力するなど、学校がチームとして児童を支援していくための仕組みを考えていく必要があるだろう。

引用・参考文献

- 古市貴弘(2015)好ましい行動を引き出す指導(PBIS)段階的導入における学習環境づくりの探索的検討. 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報, 5, 159-166.
- 古川順次・内野成美(2013)支援を要する児童が居心地のよさを感じる学級づくりの研究:継続的な児童相互のふわふわ言葉の交流を通して. 教育実践総合センター紀要, 12, 277-286.
- 八田佳子・笹山龍太郎・内野成美(2014)望ましい人間関係を育むためのクラスワイドな支援の実践. 教育実践総合センター紀要, 13, 271-280.
- 井口貴道・大久保賢一(2013)通常学級における児童の「協同的な学び」を促進させるためのクラスワイド・アプローチの試み. 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 63(2), 297-305.
- 池川真妃・是永かな子(2021)通常学級における合理的配慮のあり方—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—. 高知大学学校教育研究, 3, 47-55.
- 小島恵(2000)発達障害児・者における集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進に関する研究の動向. 特殊教育研究, 38(1), 79-84.
- 近藤修史・是永かな子(2021)通常の学級において全ての児童に授業参加を促す支援—クラスワイドな支援と個別支援の関連を図りながら—. 高知大学教育学部研究報告, 81, 189-198.
- 宮木秀雄・内田依見(2020)小学校通常学級におけるクラスワイドなポジティブ行動支援:「やさしい言葉かけ」の増加を目指した集団随伴性の適用. 山口大学教育学部研究論叢, 69, 73-79.
- 宮本信也(2023)8.8%の結果が示唆するもの.LD研究, 32(3), 118-127.
- 文部科学省(2012)通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf(最終閲覧日 2024年1月13日).
- 文部科学省(2019)平成30年度 特別支援教育に関する調査結果について, <https://www.mext.go.jp/content/2019>

- 1220-mxt_tokubetu01-000003414-01.pdf(最終閲覧日 2024年1月21日).
- 文部科学省(2022)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調査結果(令和4年)について, https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext_tokubetu01-000026255_01.pdf(最終閲覧日 2024年1月21日).
- 文部科学省(2023a)通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告, https://www.mext.go.jp/content/20230313-mxt_tokubetu02_000028093_01.pdf(最終閲覧日 2024年1月21日).
- 文部科学省(2023b)令和4年度 特別支援教育に関する調査結果について, https://www.mext.go.jp/content/20231031-mxt_tokubetu02-000032436-3r.pdf(最終閲覧日 2024年1月21日).
- 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—教師の支援行動の評価を含めて—. 特殊教育学研究, 56(3), 169-182.
- 中山健(2017)DN-CASの結果を解釈する手順. 前川久男・中山健・岡崎慎治(編)日本版 DN-CASの解釈と事例. 日本文化科学社, 19-51.
- 野田航・吉田雅幸(2018)小学4年生の漢字の読み書き指導におけるクラスワイドの刺激ペアリング手続きの効果. LD研究, 27(3), 331-339.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行(2011)通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援: 児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討. 特殊教育学研究, 48(5), 383-394.
- 興津富成・関戸英紀(2007)通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44(5), 315-325.
- 押田彩華・関原真紀(2023)通常の学級におけるクラスワイドのポジティブな行動介入と支援の効果—教育的支援を要する児童のかかわり行動の増加を目指して—. 上越教育大学教職大学院研究紀要, 10, 109-118.
- 大対香奈子・田中善大・庭山和貴・松山康成(2022)小学校における学校規模ポジティブ行動支援の第1層支援が児童および教師に及ぼす効果. LD研究, 31(4), 310-322.
- 佐田東彰(2016)ティーム・ティーチング体制の導入による問題行動の減少について—クラスワイドな支援と個別支援の関連性の検討—. LD研究, 25(4), 463-475.
- 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. LD研究, 26(2), 253-269.
- 佐田東彰(2019)通常の学級におけるクラスワイドな支援の効果と持ち込み授業による支援計画の文脈適合性(contextual fit)の検討. 金沢学院大学紀要, 17, 101-112.
- 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: クラスワイドな支援から個別支援へ. 特殊教育学研究, 48(2), 135-146.
- 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. 特殊教育学研究, 49(2), 145-156.
- 関戸英紀(2017)なぜクラスワイドな支援が必要なのか. 関戸英紀(編)問題行動! クラスワイドな支援から個別支援へ: インクルーシブ教育システムの構築に向けて. 川島書店, 1-9.
- 関戸英紀(2017)まとめと今後の課題. 関戸英紀(編)問題行動! クラスワイドな支援から個別支援へ: インクルーシブ教育システムの構築に向けて. 川島書店, 115-116.
- 竹中若菜・関戸英紀(2010)トラブルが多発する通常学級に対する CSST と自己評価表を用いたクラスワイドな支援. 横浜国立大学大学院教育学研究科教育相談・支援総合センター研究論集, 10, 5-18.
- 竹下雅美・大塚玲(2021)小学校におけるクラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた取組: 授業参加状況の改善を目指した2年間の実践. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 31, 1-9.
- 竹綱誠一郎(2019)ほめることの大切さ. 鎌原雅彦・竹綱誠一郎(著)やさしい教育心理学第5版. 有斐閣アルマ, 45-73.