Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-08

特別な支援が必要な児童に対する通常学級での個別支援に関する研究動向

古村，真帆

(Citation)
神戸大学発達・臨床心理学研究,20:12-20

(Issue Date)
2021-02-28

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81013013

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81013013

神戸大学　発達・臨床心理学研究
第 20 巻　2021

研究論文

特別な支援が必要な児童に対する通常学級での個別支援に関する研究動向

Research trends investigating about individual support for children who need special support in regular classrooms

古村　真帆*
Maho　KOMURA*

要約：本論文の目的は，発達障害児やその疑いのある児童に対して，通常学級においてどのような個別支援が実施されているのかを概観し，これまでの研究における現状と課題および，今後求められる実践や研究の方向性について述べることである。CiNii を用いて，2007 年から 2020 年までの論文検索を行い，小学校通常学級における 21 事例について，個別支援の対象児童や実施者属性，個別支援の内容等の視点から分析を行った。その結果，（1）通常学級における個別支援は，発達障害の診断名がある児童に限定されるものではなく，発達障害の疑いのある児童や何らかの困難さを抱える児童に対しても実施されており，児童の個別のニーズに合わせて多様な個別支援がなされていること，(2)個別支援の内容によって実施のしやすさが異なり，一斉指導に追加される個別支援は実施しやすいことが明らかになった。実施されにくい個別支援は，教育内容の修正・変更を視野に入れて個別支援の内容を検討できていない現状がある，通常学級に在籍する他の児童の不満を引き起こしやすいために実施されにくい可能性を指摘した。今後の課題として，より多くの事例を対象にする方法を検討することや，発達障害児やその疑いのある児童だけではなく多様な教育的ニーズのある児童に関する検討の必要性を挙げた。

キーワード：個別支援，合理的配慮，通常学級，学齢期，発達障害

第１章　問題と目的

1.　はじめに

近年，学校現場でインクルーシブ教育や特別支援教育が推進され，通常学級における発達障害児童の教育的ニーズに合わせた個別支援の必要性の認識は高まっている。文部科学省（2012）による調査では，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示すとされた発達障害のある可能性のある児童は約 7.7%の割合で通常学級に在籍し，他にも教育的支援を必要としている児童がいる可能性が示されている。また，困難さを示す児童には各教員が授業時間内に教室内での個別の配慮・支援を行っている。しかし，どのような個別支援を実施するかどうかは，個々の教師の力量に任されているのが現状である。そのため，個別支援を行っている担任は，配慮・支援を行うことの負担は「きわめて大きい」と回答した者が 42%，「やや大きい」が 35%であったという報告（渥美，2003）や，発達障害児への支援として困ることは，個別の教育支援，対応の難しさをあげるものが全体の 87%と最も多いという報告（松本・須川，2013）が出されている。

にもかかわらず，これまでの先行研究では，発達障害児に対する通常学級での個別支援に関する研究は少ないことが指摘されている。例えば，菊池（2017）は過去 10 年間の通常学級に在籍する発達障害児を対象とした学習支援の研究動向をまとめている。33 編の論文が対象とされているが，通常学級内での学習支援の研究は 2 編しか報告されていない。他の論文は通級指導教室の事例や大学に附属する教育相談室等の学校外での指導であった。

さらに，発達障害の診断がある児童に加えて，発達障害の疑いのある児童も含めて検討を行う必要がある。なぜなら，発達障害の診断名がついていない児童にも個別支援は実施されているからである。例えば，渡邊・大久保・岡本・古川（2015）は，全国の公立小学校の通常学級の中で支援が必要な児童の 37.5%は医学的な診断を受けているが，過半数の 51.1%は医学的な診断は受けていないことを報告している。

以上のように，通常学級において発達障害やその疑いのある児童に対する個別支援を実施する機会は増え，教師が負担や対応の難しさを感じている現状は報告されている。しかし，どのような個別支援が実施されているのかを検討する研究は見当たらない。そこで，本稿では，通常学級において実施されている個別支援を検討し，実際に実施されている支援内容や方法に関する現状と課題を明らかにする。このことは，今後の通常学級における個別支援の方向性を示す重要な知見を示唆できると考えられ，意義がある。

本稿の目的は，2 つある。1 点目は，インクルーシブ教育や特別支援教育の観点から，通常学級において発達障害児やその疑いがある児童に対してどのような個別支援が行われているのかをレビューすることである。2 点目は，これまでの個別支援に関する

＊神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

2020 年 11 月 29 日　受付
2021 年 1 月 13 日　受理

内容を整理することで，現状と課題を明らかにするとともに，今後求められる研究および教育実践の方向性を探ることである。

なお，通常学級において教育的ニーズに応じた支援を指す用語としては「個別支援」，「合理的配慮」，「特別な配慮」など，研究により違いがあり統一されていない。そこで，用語の混乱を避けるために，まず，インクルーシブ教育や特別支援教育において，通常学級における教育的ニーズに応じた個別支援が注目されるようになった変遷を整理し，本稿における「個別支援」の定義を明らかにする。

2. インクルーシブ教育および特別支援教育の変遷

まず，世界的な変遷を整理する。「特別な教育的ニーズ」の契機となったのは英国の「ウォーノック報告」であることが知られている（清水，2019）。「ウォーノック報告」では，単純に「特殊教育」を必要とする障害児とそうではない非障害児とする 2 分法で子どもを把握するのではなく，障害の有無に関わらず，教育を受ける上でのニーズに着目する「特別な教育的ニーズ」児の概念を提起した。これは，障害児教育を通常学級に単に広げる「統合（Integration）」ではなく，全ての子どもを対象とする「インクルーシブ教育（Inclusion Education）」の概念に変遷することに繋がった。そして，1994 年の特別なニーズ教育に関する世界会議でのサラマンカ宣言において「インクルーシブ教育」という用語が初めて国際文書に使われた。さらに，2006 年には国連総会で障害者権利条約が採択され，第 24 条「教育」では，個人に必要な「合理的配慮（reasonable accommodation）」の提供が記された。

次に，日本の変遷を整理する。インクルーシブ教育が国際社会の主流となる中，文部科学省は特殊教育から特別支援教育への呼称の変更を行った。文部科学省（2007）の「特別支援教育の推進について（通知）」において，「特別支援教育は，障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち，幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し，その持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するため，適切な指導及び必要な支援を行うものである。また，特別支援教育は，これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく，知的な遅れのない発達障害も含めて，特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである」と記された。加えて，文部科学省は「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」を作成した。このように，特別支援教育の推進とともに，通常学級における発達障害児への支援の必要性は広く認められるようになったといえる。

さらに，インクルーシブ教育システムの構築を目指し，2012 年に中央教育審議会初等中等教育分科会は，「共生社会に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を報告した。本報告では，「共生社会とは，これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が，積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは，誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い，人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である」と定義された。さらに，共生社会の形成に向けて，障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり，その構築のため，特別支援教育を着実に進めていく必要があると記された。また，「合理的配慮」とは，「障害のある子どもが，他の子どもと平等に教育を受ける権利を享有・行使することを確保するために，学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり，障害のある子どもに対し，その状況に応じて，学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり，「学校の設置者及び学校に対して，体制面，財政面において，均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義された。以上のような変遷の中，「合理的配慮」は比較的最近になって使用され始めた用語であるといえる。しかし，文部科学省（2003）の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では，「これまでも，個々の教員の努力や学校の独自の工夫により教育的ニーズに対応させる努力は行われてきた」と指摘されているように，特別支援教育が始まる以前から，教育現場において教育的ニーズに合わせた支援は実施されてきたと考えられる。そこで次節では，合理的配慮と従来の教育的ニーズに合わせる支援には実質的な違いがあるのかどうかを確認し，本稿での「個別支援」の定義を行う。

3. 本稿における「個別支援」の定義

本節では「合理的配慮」と従来の教育的支援との関連を整理する。「合理的配慮」は法律（「障害者差別解消法」など）に規定された法令上の概念であり，本人（子どもの場合は代理人である保護者）が，学校生活に対等・平等に参加できるように，支援の「変更及び調整」を求める場合に，教師・学校側から多大な負担にならない範囲で提供される支援のことである。つまり，「合理的配慮」と「特別な措置（配慮）」の差異は，法的な手続きに則っているかどうかであり，両者間には実質的な違いはない（清水，2016；越野 2009）。本稿では，法的な手続きに則っているか否かは主要な問題ではなく，どのような個別支援が実施されているかを検討することが目的である。そのため，児童の教育的ニーズに対する特別な支援および合理的配慮を総称して「個別支援」と呼ぶ。なお，個別のニーズに応じて行われる支援を「個別支援」と呼ぶため，ニーズのある子どもに個別に向けられた 1 対 1 の支援（例：机間巡視のときに個別に声を掛ける）に加えて，ニーズのある子どもに向けた支援を通常学級全体の中で実施する場合（例：授業の流れを板書し視覚化する）も個別支援に含めて論ずる。

第 2 章　通常学級における発達障害児およびその疑いのある児童への個別支援に関する事例研究のレビュー

本章では，小学校通常学級における発達障害児やその疑いのある児童への事例研究を概観する。実際にどのような個別支援が実施されているのかを分析し，現在の到達点および今後の課題を検討する。なお，本稿では，通常学級に在籍する発達障害児やその疑いのある児童への個別支援の必要性が明記され，特別支援教育が開始された 2007 年以降の事例を対象とする。

1. 方法

(1) 論文の選定

以下の基準で論文を選定した。まず，国立情報学研究所の論文

データベース CiNii を用い，キーワードに“通常学級”および“個別支援”または“合理的配慮”または“教育的ニーズ”を，出版年に 2007-2020 年を指定して検索を行った。その後，本レビューの目的に従い，①通常学級で個別支援が実施されている，②個別支援の内容が具体的に記述されている研究論文を選定基準とした。なお，十分な情報が得られないため，学会発表原稿は除外した。検索によってあげられた題目・キーワード・要約を確認し，対象が中高生，特別支援学級に在籍する小学生の論文は除外した。また，①②の選定基準を満たす引用文献も含めた。最終的に，14 本の研究論文が選定された。1 本の論文の中に，複数の対象児童への個別支援が記載されている場合は，それぞれの児童への個別支援を独立して 1 事例と数えた。その結果，個別支援の事例数は 21 事例となった。

(2) 項目の分類

本目的に従って，レビュー対象論文を分類する項目を決定した。具体的には，(1) 個別支援を受ける児童の属性（「対象児童属性」），(2) 個別支援の実施者属性（「実施者属性」），(3) 通常学級の中で実施される「個別支援の内容や方法」，(4) 個別支援を受ける児童と他者との関わりに着目する「関係性」，(5) 学級全体へのルールの確認や基礎的環境整備等の「クラス全体への支援」であった。(1) ～ (4) の項目には次の下位項目を設けた。(1) 対象児童属性に対して，「学年」，「診断名もしくは児童の様子」，(2) 実施者属性に対して，「担任教師」，担任教師以外の教師や支援員・スクールカウンセラー等の「その他」，(3) 個別支援の内容に対して，座席配置の工夫や机上の整理などを含む「環境整備」，個別の声かけや無言での指さしでの指示・称賛などを含む「声かけ」，学習のキーワードの板書や喋り声の大きさを物差しで表すなどの「視覚的支援」，教材教具を対象児童の興味関心や特性に合わせて変更するなどの「変更」，目標を達成するとシールを貼るなどの「トークンエコノミー」，対象児童のソーシャルスキルを高める「SST」，通級指導教室など通常学級以外の場所で実施される「取り出し個別支援」，(4) 関係性に対して，担任教師等の個別支援の実施者との関係性に着目する「実施者」，同じ学級の児童との関係に着目する「他児童」であった。

2. 結果

該当した対象論文の概要を表 1 に示した。これらの論文を，「対象児童属性」，「実施者属性」，「個別支援の内容・方法」，「関係性」，「クラス全体への支援」の観点から分析した。

(1) 対象児童属性

個別支援が開始された学年については，低学年は 5 名，中学年は 11 名，高学年は 5 名であり，そのうち学年を超えた継続的な事例は 3 事例あった。全対象児童数 21 名のうち，医療機関での診断がついているものは 7 名（広汎性発達障害 2 名，アスペルガー障害 1 名，AD/HD2 名，ディスクレシア 1 名，アスペルガー障害と AD/HD の重複が 1 名）であった。また障害の疑いありの記述があった児童は 4 名（高機能自閉症疑いが 1 名，アスペルガー障害疑いが 1 名，AD/HD 疑いが 1 名，学習障害疑いが 1 名）であり，その他（行動面・対人面の弱さなど）は 10 名であった。

(2) 実施者属性

全個別支援の 21 事例のうち，担任教師のみが個別支援を実施しているものは 10 件，担任教師以外の者が個別支援を実施しているものは 1 件，担任教師とその他の教員の両者が個別支援を実施しているものは 10 件あった。

(3) 通常学級で実施される個別支援の内容・方法

一人の対象児童に対して，同じ項目に含まれるが違う種類の個別支援と考えられるものはそれぞれ 1 件として記載した。例えば，個別の指示と個別の称賛がある事例での「声かけ」の項目は 2 件となった。

通常学級で実施される 6 項目の個別支援の内容は，合計で 63 件が収集できた。実施された数が多い順に，「声かけ」は 21 件で，「視覚的支援」は 13 件，「環境整備」は 10 件，「トークンエコノミー」は 7 件，「SST」は 7 件，「変更」は 5 件であった。

事例ごとに実施された個別支援の数を比較すると，平均は 3.3 件であった。最も多く個別支援が実施された事例は関戸・田中（2010）であり，8 件が実施されていた。一方最も少ない事例は池島・松山（2015）で報告された 2 事例であり，どちらも 1 件の個別支援が実施されていた。次に，対象児童の診断名の有無で，実施された個別支援の数を比較すると，診断名がある児童（全 7 事例）の平均は 2.4 件，診断名がない児童（全 14 事例）の平均は 3.8 件であった。

また，全 21 事例のうち 7 事例では，通常学級の中での個別支援に加え，通級など通常学級以外の場所での「取り出し個別支援」も同時に行われていることが明らかになった。

(4) 関係性に着目した支援

担任教師等の支援者との関係性に着目した支援が実施された事例は，6 件あった。そのうちの 4 件では，個別支援を受ける児童と支援者･他児童の両方の関係性に着目した支援がなされており，村田・松崎（2010）は，担任教師は受容的な態度で対象児童 A と関わるようにしたり，A の苦手なことや成長を伝え，他児童の理解を促したりしている。残りの 3 事例が含まれる池川・是永（2020）は，担任教員や支援員との関係性の構築，対象児童と正しい関わりのできる女児を同じ学習班にすることで，その女児の声かけで対象児童が課題に取り組むことが増えたこと等を報告した。

残りの 2 事例では，総合の時間に障害理解を促す学習（下鳥・都築，2010）や，発達障害児本人への関わり方を他児童に「よくないことをしていたら注意をして欲しいが，無理に止めたりすると興奮してしまうため気を付けるよう注意を促した」事例（斎藤・新田・松田，2013）があった。

(5)クラス全体への支援

クラス全体へのルールの共有や基礎的環境整備等は 10 件あった。

表1　該当論文における対象児童属性，実施者属性，支援方法・内容，関係性，クラス全体への支援について

対象児童属性			実施者属性		個別支援の内容・方法							関係性		クラス全体への支援
対象論文	学年	障害名・児童の様子	担任教師	その他	環境整備	声かけ	視覚的支援	変更	トークンエコノミー	SST	取り出し個別支援	実施者	他児童	
松岡（2007）	小4	不適切な行動（授業中の手遊びなど）	○			2	1			1				
村田・松崎（2010）	中学年	高機能自閉症疑い	○		1	1	1	1				○	○	○
関戸・田中（2010）	小4	アスペルガー障害疑い	○	○		2	2		1	2	1			○
下鳥・都築（2010）	3・4年生	広汎性発達障害	○	○			1		1		1		○	○
斎藤・新田・松田（2012）	小3	アスペルガー障害・ADHD	○	○	2	1	1	1			1		○	
坂谷・都築（2012）	小3	知的発達、集中力の持続性、言語面に問題		○		1	1							
小林・村松（2013）	小2	ADHD疑い	○	○		1	1		1	2				
古市・西山（2015）	小3	アスペルガー	○			1	1							
芳倉・玉村（2015）	小2～小6の実践	ディスレクシア	○	○				1			1			
	小2～小3の実践	知的な遅れはないが、注意記憶が低い。	○	○				1			1			
池島・松山（2015）	小6	広汎性発達障害	○						1					
	小6	ADHD	○						1					
泉・西川・小原（2016）	小3	学習の遅れはない。行動面・対人面に課題	○			1	1							○
	小3	行動のスピードが遅く授業についていけない、手遊び多い、注意移りやすい	○		1	1								○
佐囲（2017）	小1	ADHD	○	○		1					1			○
池川・是永（2020）	小5	授業参加が難しい	○	○	1	1						○	○	○
	小5	授業参加が難しい	○	○	1	2						○	○	○
	小5	切り替えが難しい	○	○	1	1	1					○	○	○
鈴木・佐藤（2020）	小1	離席・手いたずら	○		1	1								
	小4	離席・授業不参加	○		1	2	1		1	1				
	小4	離席・授業不参加	○		1	2	1	1	1	1	1			○

そのうち5件は，個別支援の実施と同時にクラス全体の支援を実施していた。村田・松崎（2010）では，包括的な学級支援の視点から，「受容的な雰囲気」，「規律ある学級経営」，「学習・生活環境のユニバーサルデザイン化」等の支援を行っていた。下鳥・都築（2010）は，個別支援と学級経営の両面から支援することを目的に，総合的な学習の取り組みとして，障害についての理解を深める実践を行った。泉・西川・小原（2016）は，全ての児童の学びが充実するように，授業のユニバーサルデザインを取り入れた様々な視覚的な教材を実践で活用している。池川・是永（2020）は，「人的環境のユニバーサルデザイン」化を実施し，児童一人ひとりが安心できる学級づくりを実施していた。

また他の2件は，全体支援を実施してから個別支援を実施していた。関戸・田中（2010）では，学級の全児童に，「宿題を提出する」などの標的行動ができたかどうかをチェックするカードを導入し，できた場合には担任などから強化されることを目的としていた。さらに学級全児童への支援で行動の改善がみられなかった児童に対して個別支援を実施していた。鈴木・佐藤（2020）では，学級全体で離席を含む授業中のルールを確認した後，個別支援を実施していた。

さらに，佐囲（2017）は，AD/HD の児童をクラスから一時的に離して通級担当者等が個別支援を実施している間に，クラスワイドな支援を実施し学級経営を機能させた。その後，AD/HD の児童もクラスに戻り，クラスワイドな支援と個別支援を実施していた。

3. 考察

(1) 個別支援の対象児童属性

個別支援を受ける児童については，診断名がついている児童に対してよりも，診断名がない児童に対する個別支援の事例数の報告のほうが多かった。このことから，対象児童に診断があるから個別支援が実施されるのではなく，児童の困り感や教育的ニーズに合わせて個別支援が実施されていると考えられる。特別支援教育は，一人ひとりの教育的ニーズを把握し，適切な指導や支援を行うことが求められるものである。そのため，診断の有無に関わらず，教育的ニーズのある児童に個別支援を実施している事例が多いという知見は，特別支援教育の一つの成果と考えられる。

(2) 個別支援の実施者属性

事例の約半数は，担任教師による個別支援の実施を報告するものであり，残りの約半数は担任教師と通級指導教室担当の教員や支援員等の支援者によって個別支援は実施されていることが明らかになった。この知見は，個別支援を集団の中で同時に進めることは難しく，支援員の活用等の検討が必要であるとする指摘（平澤，2020）を裏付けるものといえる。加えて，通常学級における特別支援教育では，教師のキャパシティを超える状況があることが示され，通常学級における特別支援教育の構造的な問題としてとらえる必要があることを示唆する研究（笠井，2020）とも重なっているといえる。学級担任以外の支援者と連携して個別支援を実施することは必要であると考えられるが，未だ校内支援体制は整っていない学校がある可能性はある。例えば，特別支援学級の担任による通常学級在籍の児童への支援のきっかけは，通常学級の担任からの要請や個人的な判断であるという回答が多かったことを明らかにした研究がある（大久保・渡邊，2018）。必要な支援を全ての児童が受けられるように，教員間の個人的な判断で支援が実施されるのではなく，支援体制として確立されるべきである。本稿で学級担任が一人で個別支援をしていた事例では，学級担任一人でも十分な個別支援を実施できていたのか，それとも他の支援者との連携を必要としていたができなかったのかは検討できていない。この点に着目したさらなる検討を行う必要がある。

(3) 個別支援の内容・方法における実施しやすさ及び実施困難さ

本稿で分類した通常学級で実施される個別支援の内容6項目のうち，実施数が多かった項目は，「声かけ」，「視覚的支援」，「環境整備」であった。これらは，環境設定や予め工夫できる支援，一斉指導に追加される個別支援であり，多くの準備時間を必要としない支援に含まれると考えられる。一方，実施数が少なかった項目は，「トークンエコノミー」，「SST」，「変更」であった。これらは，対象児童にスキルを教えるなどの個別支援，課題や宿題の量を調整するなどの対象児童にのみ実施される個別支援や，多くの準備時間を必要とする支援に分類できると考えられる。実態調査研究でも本稿と同様に，個別支援の内容によって実施しやすさが異なることが明らかになっている（佐久間・吉井，2017；平澤，2020）。個別支援の内容による実施しやすさと実施困難さが生じる要因は次の2点が考えられる。

1点目は，通常学級における個別支援には環境調整や指導法の調整の範囲内に留まり，教育内容の修正・変更を視野に入れて考えられていない現状があることである。窪島（2019）は，環境調整を通して，他の児童と同じ課題やテストを達成できるようにするアコモデーションはなされているが，教育内容・教育目標の修正であるモディフィケーションは実施されていないと指摘している。例えば，読み書き障害の児童に対して，環境調整としての読み上げ，代筆，板書の代替などの個別支援による学年相当の教科内容の理解は可能な限り保障しつつ，学習内容と到達目標を一人ひとりの課題に応じて修正・変更し，個々の学習レベルに応じた文字学習等の必要性があることを指摘する。本稿において，実施数が多い個別の声かけや指示等は，あくまで全体の学習の流れにどうのせるかという，一斉指導では理解困難な点を補う個別支援である。ある集団の中に発達障害児を適応させるという視点からの個別支援は，本来のインクルーシブ教育とはいいきれない。多様な能力，資質，関心のある者が一緒に学ぶことを可能にするためには，一斉授業的なやり方では難しい（汐見，2020）という指摘があるように，児童に合わせた柔軟な支援方法も考えられるべきであろう。

2点目は，「特別扱い」問題が引き起こされやすい個別支援は，実施されにくい現状があることである。「特別扱い」問題とは，個別支援を受ける児童以外の児童が，個別支援に対して，不公平感や不満を感じている状態である（赤木，2018）。楠（2012）は，発達障害の診断を受けている子どもの場合であっても「その子だけ特別扱いできない」と言われ，特別なニーズに対する「合理的

配慮」の必要性を理解してもらえない場合も少なくないと指摘する。「特別扱い」に感じらやすいような内容・方法での個別支援の実施は容易ではない現状がある。村田・松崎（2010）の事例研究では，授業中離席をするAを許容すると，他児童が不満を抱いた様子が報告され，不満を解消するために他児童にも同じように離席を認めたり，Aが離席をする理由を言語化したりする全体への支援がなされている。他にも，本稿で分析した事例の中には，個別支援の実施と同時，もしくはその前後にクラス全体でのルールの確認や，クラス全体に向けた支援，基礎的環境整備が行われている事例があった。村田・松崎（2010）の事例研究のように，担任教師が全体支援や基礎的環境整備を実施した動機や意図については記述がなされていないため，検討できなかったが，不満を解消する意図が含まれている可能性はある。

さらに特別扱い問題の解消という視点だけではなく，発達障害児が在籍するクラスにおいて，クラスワイドな支援の有効性を示す研究は多い（伊藤・伊藤，2018；松久，2011；道城，2012；大久保・高橋・野呂，2011）。また，担任教師が感じる児童の個別のニーズに応える負担感や従来の個別支援の課題からも，個別支援の限界と共に全体指導が重要である（松岡・赤坂，2020）と指摘されている。本稿においても，個別支援の実施と同時，もしくはその前後にクラス全体でのルールの確認や，クラス全体に向けた支援，基礎的環境整備が行われている事例があった。初等中等教育部会（2012）は，「合理的配慮」の充実を図る上で，「基礎的環境整備」の充実は欠かせないことが論じられており，基礎的な環境整備を行った上で，それを基盤として対象の児童生徒に対して合理的配慮を行うという支援手順が示されている。このように，基礎的環境整備は重要であり特別支援教育の成果と考えられる。

以上のように，通常学級における個別支援を実施すると同時に，クラス全体に向けた支援を実施することの有効性は高いと考えられる。一方で，ある特定の子どもへの配慮がすべての子どもにとっても「便利」であるとは限らないという指摘や（伊藤，2015），クラスワイドな支援を実施したにも関わらず，特別なニーズのある児童には適切な支援とならなった場合に，後から個別支援を実施するという方法では，クラスワイドな支援に適応できない児童の困難さや異質さが際立つ危険性があることを知っておく必要がある。原田（2018）は，授業ユニバーサルデザインの現状として，子どもたちの多様性を著しく狭め，その多様性を排除する事態にさえなっていると批判している。

このように，クラス全体への支援は通常学級における個別支援を実施する際に有効な側面がある一方で，クラス全体への支援の検討だけでは，通常学級における発達障害児やその疑いのある児童の全てを支援することは難しい。そのため，個別支援の内容・方法において実施困難さがあるものをクラス全体への支援で補うという視点ではなく，実施困難さがどういう要因から生じるのかを検討し，児童に合わせた柔軟な支援方法の検討および，どのような個別支援が実施されたとしても，互いの違いを認め合える学級集団づくりを達成することが重要だと考えられる。

（4）事例により実施された個別支援の数の違い

本稿で分析した事例において，個別支援の実施数は最小が1件，最大が8件であった，また，発達障害の診断がある児童に実施される個別支援の平均数は，診断がない児童に比べて少ないことが明らかになった。このように事例によって実施される個別支援の数にばらつきがあることについて，研究方法が統一されていないために生じた可能性があり，研究方法を統一して検討することが望まれる。単なる研究方法の違いに過ぎない可能性もあるが，現時点で推測できる解釈を述べる。

1点目の解釈は，実施数のばらつきは，児童の困難さに応じた個別支援を柔軟に実施していると考えるものである。例えば，鈴木・佐藤（2020）では，同じ学年で同じ困難さを抱える児童に対して個別支援がなされているが，実施された個別支援の種類や数は異なっている。個々の教育的ニーズに合わせた支援が実施されているのであれば，特別支援教育の成果の一つと言えるだろう。

2つ目の解釈は，対象児童に診断がある事例数と診断がない事例数は異なり，単純に比較することはできないが，医学的な診断があると，実施される個別支援が少なくなる可能性があることである。渡邊ら（2015）は，担任教師が「障害があるから無理をさせない方がよい」と判断し，特別なニーズのある個々の児童に適した目標設定や個別支援がかえって軽視されやすくなる傾向がありうると指摘している。

（5）個別支援の実施場所

本稿で分析した全事例21個のうち7個の事例では，通常学級の中での個別支援に加え，通級など通常学級以外の場所での「取り出し個別支援」も同時に行われていることが明らかになった。具体的には，芳倉・玉村（2015）は，文章と画像を同時に再生できるDAISY（Digital Accessible Information System）教科書を活用し，通常学級での学習の内容理解に繋がりやすいよう支援していた。佐囲（2017）は通級指導教室において，トークンエコノミーを実施していた。斎藤・新田・松田（2012）は，対象児童が教室では落ち着かなくなった場合に，スクールカウンセラーが，刺激物の少ない空き教室で数学のドリル等の取り出し学習を実施していた。

このように，個別支援が通常学級だけではなく，他の場所でも実施されていた事例については，支援者の考え方により，特別支援教育の成果および今後の課題のどちらにも当てはまる可能性がある。三好（2009）は「インクルージョン」を支持する立場をとりつつ，一方では個別支援的な支援を認める「第三の立場」をとる人が増えつつあることを指摘する。さらに，インクルーシブ教育への変遷は，障害の有無によって分別する「二元論」から，全ての子どもたちは等しく異なっているとする「一元論」への転換であるが，無意識的に「第三の立場」をとっている人が多数であり，根本を「一元論」とするか「二元論」とするかによっては，実践が変わってくるという。本章で分類した全事例の児童に対する支援者の捉え方を把握することはできていないが，「一元論」を根本に，柔軟に学びの場所を選んで個別支援を実施する「第三の立場」であるかどうか，さらなる検討が必要である。

（6）関係性に着目した支援

本稿で分析した全事例 21 個のうち 6 個の事例では，支援者や他児童との関係性に着目した支援がなされていた。本稿の分析では，個別支援に関する事例を収集したため，関係性に着目した事例全てを分析対象にはできていない。このような制限はあるものの，個別支援には，対象児童に個別に実施されるものに加えて，関係性にも着目する支援方法があることが示唆されたといえる。発達障害児やその疑いのある児童への支援として，関係性に着目して支援を実施することの重要性を報告する実践がある。例えば，小学校教員である宮本（2007）は，広汎性発達障害のある翔太への個別支援に加えて，他児童一人ひとりが大切にされていると実感を持てるように関わり，通常学級の集団としての育ちを大切にする実践を行っている。集団として育つことで，周囲の児童が翔太への理解を徐々に深め，翔太も安心して学校生活を送ることができるようになったことを報告している。この実践報告のように，個別支援を実施する際には，対象児童と周囲の児童との関係性に着目する支援を行うことで，対象児童の困り感が変化するきっかけとなると考えられる。

第 3 章 まとめと今後の課題

本稿では，発達障害児やその疑いのある児童への通常学級における個別支援に関する研究を概観し，今後の課題について論じてきた。レビューをした結果，次の 3 点を明らかにすることができた。1 点目は，特別支援教育が推進され，通常学級における個別支援は，発達障害の診断名がある児童に限定されるものではなく，発達障害の疑いのある児童や何らかの困難さを抱える児童に対しても個別支援は実施されていると考えられることである。2 点目は，児童の個別のニーズに合わせて多様な個別支援がなされている可能性があることである。3 点目は，個別支援の内容によって実施のしやすさが異なり，必要な個別支援であってもあまり実施されていない現状があることである。特に，教育的ニーズのある児童の興味関心に合わせて教材を変更するなどの個別支援は少数であることが分かった。その理由としては，①通常学級における個別支援には環境調整や指導法の調整の範囲内に留まり，教育内容の修正・変更を視野に入れて考えられていない現状，②通常学級に在籍する他児童の不満を引き起こしやすい現状，の 2 点を指摘した。

今後の課題は以下が考えられる。まず，対象とする事例数を増やし，さらに詳細な検討を行うことである。本稿では，対象とする事例が少なかったため，学年差や障害種別等の詳細な検討はできなかった。今回，対象とする事例数が少なかった一つの要因には，教育実践の中では，教育的配慮の延長線上に個別支援にあたる「特別な措置（配慮）」が実施されることは考えられるため（清水，2016）。「個別支援」という用語を使わずに，特別な教育的配慮が行われている場合や，個別支援と教育的配慮とを明確に区別できないことから，「個別支援」を行う事例の選定の難しさが考えられる。今後，より多くの事例を選定できる方法を検討する必要がある。さらに，多くの事例を選定することに加えて，本稿で検討が不十分であった以下の3点を検討する必要がある。1点目は，連携がとれず学級担任が一人で個別支援を実施している現状がないかを明らかにすることである。2 点目は，通常学級とそれ以外の場所で個別支援が実施されているが，支援者の児童の捉え方を検討する必要がある点である。3 点目は，集団作りの観点から発達障害児を支援する事例研究の検討である。いずれも今後のインクルーシブ教育・特別支援教育を推進する上で，重要な視点である。

また，教育的ニーズは発達障害に限定されたものではなく，境界域知能，様々な障害，貧困・児童虐待などの福祉的問題，外国籍（日本語を母国語としない），不登校などの不適応，被災や被害の後の心理的援助，医療的ケアなどがある（鳥居，2020）。そのため，発達障害およびその疑いのある児童以外の特別な支援を必要とする児童に対する個別支援に関する研究も行う必要がある。

文献

赤木和重（2018）．目からウロコ！驚愕と共感の自閉症スペクトラム入門　全国障害者問題研究会出版部.

渥美義賢(2003)．通常の学級担任からみた特別支援教育―LD，ADHD，高機能自閉症のある児童生徒の支援に向けて―　特別新教育，11，58-61.

原田大介(2018)．国語科における「授業のユニバーサルデザイン」の検討―多様性を包摂する授業の構築に向けて―　臨床教育学研究，6，54-67.

平澤紀子(2020)．小学校通常学級における発達障害児の行動と有効な支援に関する分析　岐阜大学教育学部研究報告人文科学，68（2），121-128.

古市貴弘・西山久子(2015)．好ましい行動を引き出す指導（PBIS）導入期における学習環境づくりの探索的検討　福岡教育大学紀要，第六分冊，教育実践研究編，64，1-8.

石垣雅也(2011)．クラスの子どもたちや，教師集団の理解をどうつくっていくか―通常学級における特別支援―　障害者問題研究，39(1)，68-71.

池川真紀・是永かな子(2020)．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　高知大学学校教育研究，2，329-337.

池島徳大・松山康成(2015)．学級担任による特別な教育的ニーズのある児童への個別支援―PBIS システムにおける第 2 層支援の実現を目指した取り組み―　奈良教育大学教職大学院研究紀要，7，53-61.

伊藤良子(2015)．インクルーシブ教育におけるユニバーサルデザインとは？　東京学芸大学教職大学院年報，4，13-23.

伊藤大河・伊藤基晴(2018)．学級レクを活用した通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童への支援―通級指導教室における学習プログラムの活用―　共栄大学研究論集，16，29-40.

岩本佳世・野呂文行・園山繁樹(2018)．自閉スペクトラム症児童が在籍する小学校の通常学級の朝の準備場面における相互依存型集団随伴性に基づく支援の効果　障害科学研究，42，1-15.

泉　セシリア・西川　崇・小原達朗(2016)．通常学級担任と協働した個別の指導計画の作成と分かりやすい教材の活用　教育実践総合センター紀要，15，299-309.

笠井孝久(2020). 通常学級における特別支援教育の実情と課題 千葉大学教育学部研究紀要，68，229-233.
菊池尚美(2017). 通常の学級に在籍する発達障害児を対象とした学習支援の研究動向と課題 発達臨床研究，35，17-26.
小林裕子・村松京子(2013). 通常学級における多動児のワーキングメモリ支援による行動改善に関する実証的研究 教育実践学研究，14(2)，13-22.
越野和之(2019). 子どもに文化を教師にあこがれと自由を 全国障害者問題研究会 85-90.
窪島 務(2019). 発達障害の教育学「安心と自尊心」にもとづく学習障害理解と教育指導 文理閣 681-692.
楠 凡之(2012). 自閉症スペクトラム障害の子どもへの発達援助と学級づくり 高文研 13.
松久眞実(2011). 通常の学級における発達障害児の支援に関する実践的研究 プール学院大学研究紀要，51，243-255.
松本禎明・須川果歩(2013). 発達障害の子どもの支援に関する小学校教諭の意識に関する調査研究 九州女子大学紀要. 50(2)，169-185.
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)，97-106.
松岡 遼・赤坂真二(2020). 通常学級に在籍する特別な支援が必要な児童に対するクラス会議の効果 上越教育大学教職大学院研究紀要，7，31-41.
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)，117-129.
宮本郷子(2007). 通常学級でていねいなかかわりを求めているこどもたち 青木道忠･越野和之･大阪教育文化センター(編) 発達障害と向きあう 子どもたちの願いに寄り添う教育実践 クリエイツかもがわ 10-64.
三好正彦(2009). 特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探究―日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性― 人間・環境学，18，27-37.
文部科学省(2003). 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）
文部科学省(2007). 特別支援教育の推進について（通知）
文部科学省(2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育のための特別支援教育の推進（報告）
文部科学省(2012). 通常画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 中央教育審議会
村田朱音・松崎博文(2010). 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（3）―小学校における実践例の分析から― 福島大学総合教育センター紀要，8，65-72.
西舘有沙・徳田克己・水野智美(2015). 小学校における発達障害理解指導の現状と課題―教員は子どもたちに発達障害児のことをどのように伝えようとしているのか― 障害理解研究 16，1-10.
庭山和貴・松見淳子(2016). 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果―担任教師によるクラスワイドな“褒めること”の効果― 教育心理学研究，64，598-609.
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.
大久保賢一・渡邉健治(2018). 公立小学校における特別支援学級担任による通常学級支援を目的とした弾力的対応の実態 Journal of Inclusive Education 5(5)，34-52.
佐囲東彰(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)，253-269.
斎藤廣意・新田円佳・松田英子(2013). 発達障害児に対する学習生活支援―教師，他機関との連携を行った 3 事例より― 江戸川大学紀要，23，169-181.
坂谷千花・都築繁幸(2012). 発達障害が疑われる外国人児童に対する図画工作の学習における支援―学習支援員としての立場からの事例的考察― 障害者教育・福祉学研究，8，47-51.
佐久間大志・吉井勘人(2017). 小学校の通常学級で行われているインクルーシブ教育の取り組み ―担任教師への質問紙調査を通して― 教育実践学研究，22，23-34.
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.
清水貞夫(2016). 学校現場での「特別な措置（配慮）」としての「合理的配慮」 清水貞夫・西村修一（著） 「合理的配慮」とは何か？通常教育と特別支援教育の課題 クリエイツかもがわ 88-117.
清水貞夫(2019). 「特別なニーズ教育」とノンカテゴリーの教育システム SNE ジャーナル，25(1)，32-45.
汐見稔幸(2020). 多様な学び手の願いに応えて 教育，888，40-46.
下鳥和佳子・都築繋幸(2010). 通常の学級の広範性発達障害児の支援の在り方に関する考察（3）愛知教育大学教育実践センター紀要，13，83-90.
鈴木あやか・佐藤愼二(2020). 適切な行動を増やし，問題となる行動を減少させる支援について―ABC 分析の考え方を取り入れたリーフレットの作成・活用を通して― 植草学園短期大学紀要，21，81-88.
武井哲郎(2014). 特別支援教育支援員の存在が障害のある子どもに及ぼす両義的機能 SNE ジャーナル，20(1)，118-130.
鳥居深雪(2020). 学びの多様性をふまえたインクルーシブ教育 宇野宏幸・一般社団法人日本 LD 学会第 29 回大会実行委員会（編） 学びをめぐる多様性と授業・学校づくり 金子書房 28.
都築繁幸・長田洋一(2016). ASD の対人関係の向上を目指した小学校の実践研究の動向に関する一考察 障害学教育・福祉

学研究，12，131-143.
渡邊健治・大久保賢一・岡本啓子・古川恵美(2015). 特別な配慮を必要とする児童への小学校における取り組みに関する調査 畿央大学紀要，12 (2)，1-22.
芳倉優富子・玉村公二彦(2015). 読み書き障害児への支援としての DAISY の活用―通級指導教室の指導と通常学級での指導との連携を通して― 次世代教員養成センター研究紀要，1，303-309.