

# 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 —

押田 彩華\*・関原 真紀\*\*  
(令和4年9月9日受付；令和4年11月21日受理)

## 要 旨

本研究では、教育的支援を要する児童が複数名在籍する通常の学級において、対人面で支援を必要とする1名の児童を対象に行動分析を行い、その結果に基づいてポジティブな行動介入と支援（positive behavior interventions and support）の第1層の取組を実施し、その効果を検証することを目的とした。具体的には、第一筆者が第二著者である大学教員のスーパーバイズの下、対象児の問題行動について機能的アセスメントの情報を可視化し学級担任と行動の機能を共有した。その上で、毎月の生活目標に基づいて学級担任と学級児童でポジティブな行動のマトリクスを作成し、目標とする行動を明確化して実行し、学級児童らによる自己評価と相互評価、学級担任からのフィードバックを実施した。その結果、対象児のかかわり行動が増加した。かかわりの対象の広がりに伴うかかわり行動の増加により、支援目標としていた適切なかかわり行動の増加が確認された一方で不適切なかかわり行動も増加した。かかわり行動は周囲の児童の対象児への態度が大きく影響し、対象児を含めたクラス全体での取り組みを継続的に行う必要性が示唆された。

## KEY WORDS

PBIS 通常の学級 応用行動分析学 機能的アセスメント

## 1 問題の所在と目的

文部科学省（2012）<sup>(1)</sup>は、「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」において、小中学校の通常の学級に、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が6.5%在籍していると報告している。また、中央教育審議会（2021）<sup>(2)</sup>は、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」において、特別な支援を必要とする児童生徒への学びの場や指導体制の充実のため、通常の学級において合理的配慮の提供を前提とする学級経営を進めていく必要があると述べている。さらに、矢野・下條・権（2019）<sup>(3)</sup>は、ASD者の就労について、「仕事で求められるスキルは身に付けているにも関わらず、職場での対人関係が上手くいかないことで離職してしまうケースが多い」と報告した。これらのことから、義務教育段階において、通常の学級に在籍する支援を要する児童が、学級集団の中で他者と関わることができる機会を意図的に設定し、主体的なかかわり行動の増加を目的とした、学級環境づくりが必要であると考えられる。

その1つの効果的な方法として、長江ら（2013）<sup>(4)</sup>は、ポジティブな行動介入と支援（positive behavior interventions and support以下、PBIS）を挙げている。PBISは、不適切な行動に対する罰や叱責ではなく、期待される行動に対する肯定的なフィードバックを行い、その行動を維持させるという介入である。栗原（2018）<sup>(5)</sup>は、PBISについて、応用行動分析の考えに基づいており、行動は単体では起きず環境との関係により起きるという理論から、行動の前後にある事象を観察し、行動との不適合がある場合は、適合するように指導・支援、工夫や配慮を行うと説明している。また、これらの支援を対象とする児童生徒1人に対して行うのではなく、まずは学級又は学校の児童生徒全員を対象に行う第1層の支援からはじめ、次に、第1層支援ではポジティブな反応が見られなかった児童生徒に対して指導介入を行う第2層支援を行うとしている。さらに、必要に応じて、より専門的な第3層支援を用意し、組織的に予防的な介入を行う。第3層支援においては、第1、2層支援に加え、より専門的な支援を行うために、行動観察や、関係者からのインタビュー等からなる機能的アセスメントを行い、その分析結果に基づいた個別の行動介入プランを立てる。古市・西山（2015）<sup>(6)</sup>は、公立小学校3年生の通常の学級に対し、コンサルテーションを行いながら、PBISの3層構造に沿ったスクリーニングを基盤としたPBISを実施し、行動の改善が見られなかった児童に対し

\*富山市立堀川小学校 \*\*学校教育学系

て個別の支援を行った結果、学級全体の好ましい目標行動が増加し、問題行動が減少したことに加え、個別の支援の結果、対象児はほとんどの目標行動において、回数や時間の有意な減少が見られたと報告している。

機能的アセスメントについて、加藤ら(2004)<sup>7)</sup>は、行動問題を起こしやすくしている、状況や場面、出来事などの先行条件や、行動問題を強めたり、維持したりする結果条件を特定し、標的行動を制御している変数を明らかにする一連の情報収集方法であるとしている。この機能的アセスメントに基づいて、セッティング事象への方略(指示の際に視覚情報を同時に出す等)、行動後の対応(適切な行動の称賛等)、行動については、適切な行動を増やす練習や、不適切な行動と同じ意味を持ち、周囲に受け入れられる代替行動を教えることも検討する。機能的アセスメントとそこから考えられる介入計画を一緒に提示することで、関係者が情報を共有し、同意の下で支援を行うことができる。関戸・田中(2010)<sup>8)</sup>は、小学3年生の通常の学級における離席行動について、機能的アセスメントに基づいた対象児の機能分析によるクラスワイドPBSを実施した結果、対象児の問題行動に追従する児童がまったく見られなかったと報告し、対象児に対する機能的アセスメントから講じる支援が、学級全体に好ましい影響を及ぼすことを報告している。

本研究では、通常の学級に在籍する対人面において支援を要する高学年児童1名の問題行動について機能的アセスメントによる分析に基づき、かかわり行動の増加を目指したPBISの第1層支援を実施し、その効果を検証することを目的とする。効果の検証においては、対象児のかかわり行動の変容、学級担任による支援プログラムへの評価によって行う。

## 2 研究方法

### 2. 1 調査期間 X年6月～X年12月

### 2. 2 調査対象

- 2. 2. 1 公立小学校の通常の学級に在籍する高学年児童1名(対象児)。医療機関の診断は受けていない。
- 2. 2. 2 通常の学級を担任し、教職経験20年程度を有する教師。(以下、学級担任)

### 2. 3 倫理的配慮

学校長、学級担任、保護者に研究内容の説明を行い、関係者から書面にて研究協力の承諾を得た。書面内容は研究目的や観察記録の方法、個人情報守秘義務の遵守、研究発表の公表、研究協力の中断や辞退の自由等であった。第2著者が所属する大学の研究倫理審査委員会から承認を得た。

### 2. 4 本研究の手続き

本研究は、実態把握と機能的アセスメントによる支援計画に基づいてPBISの1ステージの支援を実行する。支援の効果を検証するために対象児の直接行動観察を実施する。また、学級担任に事後アンケートを実施する。

#### 2. 4. 1 実態把握

研究の目的を学級担任と共有し、学級担任が対人面において支援を要する児童の中から対象児を決定した。学級担任に対して対象児の気になる行動、気になる行動のきっかけ、行動後の周囲の反応等の項目からなる半構造化面接を実施した。学級担任が述べた複数の気になる行動について優先度を確認し、第一著者の直接観察の結果から支援目標を決定した。

学級担任は、対象児の気になる行動として、「周りの児童が受け入れにくい主張をする」「周りの児童に意見を言われると自分のことを否定されたと感じ、担任に訴えることが多い」「周囲の行動を否定的に捉えがちである」等を挙げた。通常の学級における第一著者の直接観察では、近くの座席の児童が対象児の書字の間違いを教えても反応しない等、何かしてもらった際に無言でいる行動が複数回見られた。また、サブティーチャーが学習中に個別指導を行おうとして声をかけると「うるさい、あっちに行け」と言い、サブティーチャーが離れる場面が観察された。このように他者からの働きかけに対して攻撃的な言動をする場面が複数回あった。更に、学級担任が丸付け作業を行っている際に、対象児が「先生、詩のテストをします。」と言って詩を暗唱し始めた。学級担任が丸付けの手を止めて、対象児に「はい、Aさんどうぞ。」と詩の暗唱を促すと「やらないです。」と自席で本を読み始める場面があった。このような相手の状況に合わせた行動をしたり、思い通りに行かない際に冷静に行動したりすることができない場面が数回あった。友達へのかかわりでは、タブレット端末を媒介として教え合う活動の際に、1人である児童に対して「誰か

やろう」と言ったり、算数の立式方法が分からず、「え、式分からない。」「やばい、式が分からない。」と何度も言ったりしていた。関わりたい児童や教えてほしい相手の名前を呼びかけないため、周囲の児童からの反応がない場合が複数回観察された。周囲の児童と関わろうとしているが、適切なかかわり行動のレパトリーが少ないため、不適切な行動となってしまう、周囲の児童や教員とかかわりの機会が得られていないと考えられた。そのため、学級担任と合意の上、支援目標を「適切なかかわり行動がとれる」とし、それぞれの場における支援内容を検討することとした。

行動記録のため、適切なかかわり行動を、感謝（「ありがとう」と発言する、手を合わせる等）・謝罪（「ごめんね」と発言する、頭を下げる等）・依頼（「お願い」と発言する等）と操作的定義をした。同様に、不適切行動を、①攻撃的な発言、②暴力的なかかわり、③お礼を言うべき場面で無言でいる、④集団から逸脱した行動、⑤ふざけると操作的定義をした。さらに、本人にとって不適切行動と同じ意味をもち、周囲に許される行動を代替行動とした。具体的には、「自分に非があると気づき、言い直したり、フォローしたりする行動」と操作的定義し、対象児の適切な行動レパトリーの増加を促すようにした。

表1 対象児の不適切な行動の行動記録（抜粋）

先行状況 (A)	行動 (B)	結果 (C)
①学級担任：「(筆算ができない児童に対して) 大丈夫?」	対象児：(筆算ができていない児童に) 「え、筆算できない?」	相手の児童は、黙って対象児を見る。
②他の児童：「キノコあるよー。」	対象児：「どこ?」と言う。 対象児：何も言わずに歩いて別の場所に行く。	他の児童：「そこにあるよ (指をさす)」 他の児童は、何も言わず対象児を見る。
③他の児童：対象児を見ながら近くに 来る。	対象児：「死にたくなければ後ろ通りな。」と言う。	他の児童：近くに来て、何も言わずに 対象児の後ろを通る。

#### 2. 4. 2 機能的アセスメントに基づく支援計画の作成

学級担任面談と直接観察で得られたデータを元に、対象児の不適切行動について、機能的アセスメントによる機能分析を実施した。対象児の不適切行動は、教員や他児からの課題の促しや間違いの指摘により誘発され、その行動は攻撃的な発言や無言が多かった。その結果、相手が対象児を睨んだり対象児の言い方を注意したりすることもあるが、対象児の言う通りに行動することもあり、課題の促しや間違いの指摘からは解放されていた。また、不適切行動の後には他者からの反応があることから、機能を「自分の失敗からの逃避」と「他者からの反応の獲得」と推測した。

機能的アセスメントに基づいて、学級全体に対する指導の中で対象児の適切な行動を生じやすくする支援を行い、更にその行動を強化する方法として、PBISの1ステージを取り入れた。具体的には、①毎月の生活目標に沿った行動目標設定、②教師からの肯定的なフィードバック、③クラス全体による自己評価のグラフ化、④児童同士の肯定的な相互フィードバックの機会づくりである。このことにより、対象児の「失敗からの逃避」機能に対しては、分かりやすい行動目標の提示と自己評価の時間の確保や失敗をフォローし合える集団づくりとし、「他者からの反応の獲得」機能に対しては、教員や友達からの肯定的なフィードバックの機会の確保とした(図1)。

#### 2. 4. 3 介入

##### 1) 学級全体での行動目標設定と目標の可視化

対象児への支援目標(適切なかかわり行動がとれる)にアプローチする支援を学級全体に対して講じることで、対象児と学級全体の児童の対人関係が向上することを目指し、通常の学級でPBISの1ステージの実践を実施した。必要に応じて第2層支援を検討することとした。

学級全体に対する指導では、生徒指導の一環として毎月全校で取り組む生活目標に沿って、横を場面、縦を価値としたマトリクス図による行動目標を設定した。学級担任と第一筆者で検討し、場面については、「友達・教室」「先生・教務室」「他学年・登下校」の3つ、価値については、「自分のことを頑張る(自分の成長)」「相手を大切にする(相手意識)」の2つとした。行動目標は、学級全員の意見を反映させ、話し合いによって児童が作成した。毎月の行動目標を可視化して教室に掲示し、毎日帰りの会で評価することとした。(表2)(表3)(表4)

##### 2) 学級担任からのポジティブな言葉かけ

対象児の適切な行動が増加することを目指して、適切な行動が見られた際に、学級担任からのフィードバックをすることとした。その際、学級担任の実行度を高めるため、フィードバックの場面と方法を記載した台本を渡し、自己



評価してもらうこととした。

3) 行動目標の振り返り(児童による中間評価)

1) で設定した行動目標に対する自己評価を行うための授業を学級担任が実施した。行動の達成度をグラフ化して教室に掲示し、それを見て自分達の行動はどうだったか話し合いの機会をとった。話し合い活動後の振り返りでは「もっと相手の気持ちを考えたり想像したりして、相手のことを理解して行動したい」「優しく注意したいけど、その勇気が出ないから、自分の悪いところをまず直しながら、行動していく」という記述が見られた。

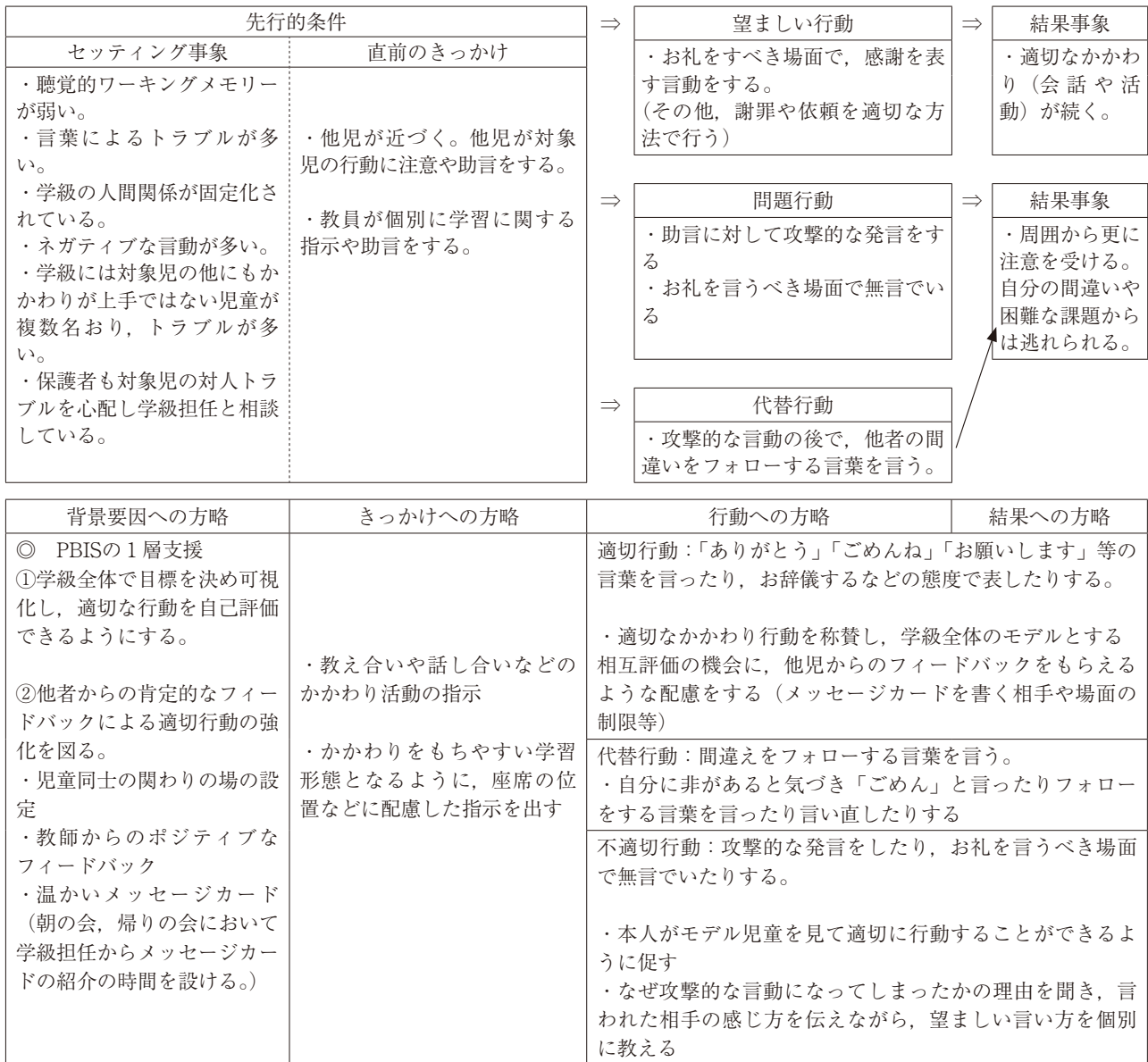


図1 対象児の機能的アセスメントに基づいた学級全体への支援計画(PBISの1ステージ)

4) 児童同士のかかわりの場の設定

対象児の対人関係における課題を解決するために、児童同士のかかわりの場を設定することとした。雰囲気や状況の理解に比べ言語による理解に強さがあるという発達検査からの分析を生かし、言葉を用いた児童同士のかかわりの増加のため、メッセージカード交換を行うこととした。メッセージカードは5種類用意し、「ありがとう」「ごめんね」「どういたしまして」「がんばれ」「いいね」のカードから選んでメッセージを書き、やり取りができるようにした。また、書かれたメッセージを帰りの会で学級全体に紹介し、学級内に掲示し、児童が日常的に互いに書き合ったメッセージを見て良い行動が強化できるようにした。

併せて、対象児が他児と関わる場面の増加を目的として、ペア・グループ活動を授業中に意図的に取り入れた。

表2 9月の行動目標（生活目標「場に応じた挨拶をする」）

	友達・教室	先生・教務室	他学年、地域・登下校
自分のことを頑張る (自分の成長)	〈返事をしっかりする〉 ・挨拶をされたら必ず返す。・呼びかけられたら返事をする。・朝は、教室に誰かが入ってくるかを気にかけ、挨拶をする。	〈丁寧な言葉で〉 ・「おはようございます。」と言う。 ・「失礼します。」「失礼しました。」と言う。・お辞儀をする。	〈手本になるように〉 ・率先して、自分からする。・お辞儀をする。・語尾を上げて挨拶する。・低学年にも挨拶をする。
相手を大切に する (相手意識)	〈気軽に挨拶〉 ・誰にでも気軽に挨拶をする（みんなにする）。・相手が元気になるような挨拶をする。・挨拶をされたら、すかさず返す。	〈あたたかい言葉で〉 ・相手を傷つけない言葉遣いをする。・気持ちが「ほわ〜ん」となるように挨拶する。・爽やかに挨拶する。	〈立ち止まって挨拶〉 ・相手の目を見る。・地域の人に丁寧に敬意を表す。・横断歩道で止まった車に挨拶する。・地域の人々が元気になるように挨拶する。

表3 10月の行動目標（生活目標「あたたかい言葉をかけ合おう『ありがとう』を広げよう」）

	友達・教室	先生・教務室	他学年・登下校
自分のことを頑張る (自分の成長)	・物を拾ってもらった時、「ありがとう」と言う。・図工で絵が上手い人に「上手だね」と言う。	・先生に何か貸してもらった時、「ありがとうございます」と言う。・先生に何か提出する時「お願いします」と言う。	・物を拾ってもらった時、「ありがとう」と言う。・上手にできたか心配な時、「どう思う？」と周りに声をかける。
相手を大切に する (相手を意識)	・教科書を見せてもらった時、「ありがとう」と言う。・誰かが困っている時、「どうしたの？」と声をかける。	・先生から「すごいね」と言われたら、「ありがとうございます」と言う。 ・先生に「ありがとう」と言われたら、「どういたしまして」と言う。	・何か貸してくれた人がいたら、「ありがとう」と言う。・運動している人を見つけたら、「頑張れ！」と言う。

表4 11月の行動目標（生活目標「しっかり聞いてはっきり話そう」）

	友達・教室	先生・教務室	他学年・登下校
自分のことを頑張る (自分の成長)	・小さすぎず大きすぎず相手が聞こえやすい声で話をする。 ・気軽に「〇〇なんだよ」など、かたくならないで話す。	・敬語を使って礼儀正しく話す。 ・「です」「ます」を最後につける。 ・はきはきと相手が聞きやすい話し方をする。	・ふわふわ言葉で恥ずかしがらずに元気よく話す。・どの学年にも分かる言葉で明るく相手が良い気持ちになるように話す。
相手を大切に する (相手を意識)	・相槌を打ったり頷いたりして反応する。・相手が話終わるまで相手を見て静かに聞く。	・ふざけないで、しっかり真剣に話を聞く。・相手の目を見て体を向けてしっかりと話を聞く。	・手いたずらせず聞く（ふわふわ行動になるからみんなが気持ちよくなる）。・目線を合わせる（低学年にもふわふわ行動になる）。

## 2. 4. 4 評価

### 1) 対象児の行動変化

操作的定義した「適切なかわり行動」「不適切行動」「代替行動」について、直接行動観察により1単位時間当たりの生起回数を算出した。

### 2) 支援プログラムへの評価

支援プログラムに対して、支援計画の受入れ度（社会的妥当性、負担感、指導効果）、特別支援教育に関する理解の向上について学級担任にアンケートとインタビューを実施した。なお、アンケートは「5：大変そう思う」から、「1：全く思わない」の5段階評価で実施した。

## 3 結果

### 3. 1 対象児の行動観察の結果

対象児のベースライン期（45分×5回）、介入Ⅰ期（45分×5回）、介入Ⅱ期（45分×5回）、フォローアップ期（45分×5回）の直接行動観察を実施し、適切なかわり行動の回数、不適切行動の回数、代替行動の生起、かわ

り行動の総数についてグラフ化した（図2）。

### 3. 1. 1 対象児の適切なかかわり行動の変化

ベースライン期は、適切なかかわり行動が平均3回以下であったが、介入Ⅰ期では、平均3.6回に増加し、介入Ⅱ期には4.8回に増加した。介入Ⅱ期は、他児に文房具を借りて返す際にお辞儀をしておき、感謝を伝えようとしていると考えられる行動が見られた。学級担任が設定したかかわり活動場面では、個人ワークで考えてから班活動でホワイトボードを活用して意見を交流するというパターン化された流れがあった。対象児は、パターン化された流れと役割の付与によって、積極的に班の児童と関わることができていた。さらに、かかわり活動設定場面において、ベースライン期では「近くの人と話し合おう」と指示していたことに対し、介入Ⅰ期以降は、「グループの中で話し合おう」「隣の人と話そう」等、誰と話し合うのか具体的な指示があり対象児のかかわりが増加したと考えられる。

### 3. 1. 2 対象児の不適切行動の変化

ベースライン期と介入Ⅰ期では、不適切行動が平均ほぼ変わらず3.8回程度であったが、介入Ⅱ期になり平均10回に増加した。介入Ⅰ期は不規則発言があっても周囲の児童からの働きかけに応じて暴言に発展することが少なかった。介入Ⅱ期では、学級担任の対象児の限定的な対人関係を広げるため、普段対象児と関わりの少ない児童らを近くの座席にした。周囲の児童に依頼する行動が増加した一方で、何も言わず他児の文房具を勝手に使う行動が2回見られた。また、対象児が近くの児童に「教えて」と援助要求をしたことに対し反応が無かったり、「ボードに書いてあるあるだろ」と反応されたりし、別の児童に「おい、教えろ」と乱暴な言い方になる場面があった。対象児からのかかわり行動自体は増加したが、人間関係の広がりに伴い、「お礼を言うべき場面でお礼を言わない行動」や「乱暴な言動」が増加した。これは、限定的な人間関係においては対象児の適切なかかわり行動が出現しやすいという学級担任のコメントと関連していた。

### 3. 1. 3 対象児のかかわり行動の総数

対象児は、ベースライン期、介入Ⅰ期では、授業場面において、他児からの働きかけに対する反応としての行動が多かったことに対し、介入Ⅱ期、フォローアップ期では、対象児から積極的に他児と関わろうとする行動が多くみられた。そのため、介入Ⅱ期では、ベースライン期と比較して、かかわり行動の総数が約3倍に増加した。かかわりの総数は、フォローアップ期も維持されていた。

### 3. 1. 4 対象児の代替行動の出現

代替行動について、ベースライン期、介入Ⅰ期においては見られなかったが、介入Ⅱ期において直接行動観察場面において見られた。ペアの児童とじゃんけんをして活動内容を決める場面で、対象児がじゃんけんに勝ち、「よっしゃー」と大きな声で言った後で、相手の様子を見て、「じゃんけんってそういうことあるよね」とフォローする行動が見られた。

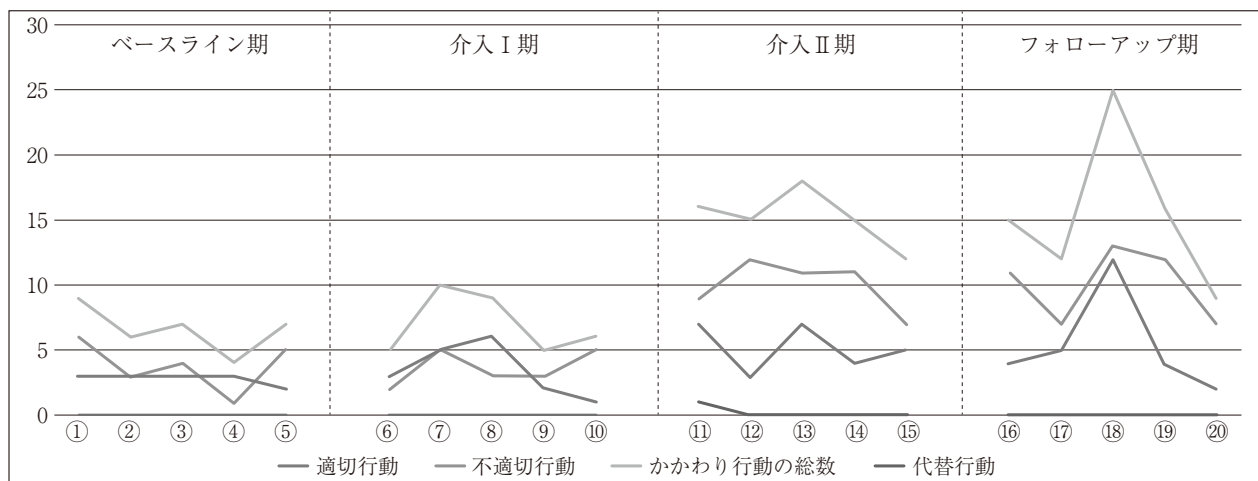


図2 対象児のかかわり行動の観察の結果

## 3. 2 学級担任の肯定的なフィードバックの自己評価

学級担任の対象児に対する肯定的なフィードバックの実行度を維持するために、肯定的なフィードバックを行う場面と内容を記載した表を渡し、5週間にわたって4件法（「4：とてもよくできている」から「1：全くできていない」）で学級担任の自己評価を行った。表5は、各週の金曜日の評価を抜粋したものである。実施後のインタビュー

で学級担任は、肯定的なフィードバックを行う際には、学級全体に聞こえるように、個人の適切な行動を広めるために声掛けを行っていたと述べた。さらに、対象児の様子として、第一筆者の直接観察以外の場面で代替行動の出現が数回見られたことや、不適切行動後、時間をおいて個別に話すと冷静に自分の行動を振り返ることができるようになったと述べた。

表5 学級担任の肯定的フィードバック自己評価

	項目	1	2	3	4	5
		週	週	週	週	週
適切行動後の対応	児童の適切なかかわり行動を称賛する。	2	3	3	3	2
	児童の適切なかかわり行動を学級全体に紹介する。	2	2	3	2	2
代替行動後の対応	フォローする言葉を言ったり、言い直したりしたことを認め、称賛する。	2	3	3	3	2
不適切行動後の対応	周囲の児童をモデルとして、適切に行動することができるように促す。	3	3	2	3	2
	個別に（別室で）、不適切なことを言われた相手の感じ方を伝えながら、望ましい言い方を教える。	3	2	2	2	2

### 3. 3 支援プログラムに対する評価

学級担任が、本研究の支援プログラムへの評価を行った（表6）。学級担任は、支援計画全体への受入れ度が高く、対象児を含めた学級全体の児童への指導効果があったと評価した。また、本研究における支援方策を共有するための協議については、「特別支援教育コーディネーターと連携することで、対象児の行動や障害の特性について以前より理解が深まった」と述べた。各支援方策については、「対象児の実態把握から対象児の実態に合った支援を講じたが、学級全体に効果があった。対象児の成長は、学級のかかわり行動の高まりによって今後さらに増加していくのではないかと述べた。支援方策の対象児への効果について、他児とのかかわりを増やすペア・グループ活動に効果があったとし、「対象児は、自分を素直に出せる児童がグループやペアに存在するとスムーズに活動が行え、関わりが増えるが、対象児のことを肯定的に受け入れられていない児童がまだ数名いる」と、学級全体の取り組みの重要性を述べた。教師からの肯定的なフィードバックについて、「自分自身、褒めるといことがあまりうまくできていないと思う」と話し、児童が教師からのフィードバックを喜ぶであろうと感じていながらも、なかなか行動に移すことができなかつたと語った。支援方策の実施については、実施による効果や自身の教育的支援を要する児童への理解について役立ったが、第一筆者との打ち合わせのための時間や準備の時間の捻出について課題があったと述べた。

表6 学級担任の支援プログラムへの評価

評価項目	評価	
	対象児	学級全体
支援計画の全体（PBISによる取組）は、児童の指導に効果があったと思いますか。	4	5
① 「生活目標に沿った行動目標設定」は、児童の指導に効果があったと思いますか。	3	5
② 「他児とのかかわりを増やすペア・グループ活動の実施」は、児童の指導に効果があったと思いますか。	4	5
③ 「教師からの肯定的なフィードバック」は、児童の指導に効果があったと思いますか。	4	3
④ 「メッセージカードによる可視化」は、児童の指導に効果があったと思いますか。	4	4
⑤ 「行動目標の振り返り」は、児童の指導に効果があったと思いますか。	4	5
⑥ 「グラフ作りによる可視化」は、児童の指導に効果があったと思いますか。	4	4
支援目標（適切なかかわり行動がとれる）は、現在の対象児の目標として適切であったと思いますか。	3	
支援計画の実行により、対象児に好ましくない影響（つらい表情・過度の負担）などはありましたか。	1	
支援計画の実行により、学級の他の児童に好ましくない影響（つらい表情・過度の負担）などはありましたか。	1	
本研究の実践を通して、児童の実態把握や児童の適切行動に向けての指導・対応について、以前より理解が深まりましたか。	5	
提案した支援方策の実施は、学級担任にとって負担や無理がなく受け入れやすかったですか。	4	



## 4 考察

学級担任の支援計画の受入れ度が高かった理由として、長山ら(2019)<sup>(9)</sup>は、複数のコンサルティ(学級担任)に介入案を提案した際に、それぞれのコンサルティが実施できるものを選択あるいは実施できる方法に変更して実施したことの効果を述べており、本研究でも学級担任自身が実施する支援内容を選択したり、実施方法の検討を行ったりしたことに受入れ度が高くなる要因があったと推測される。しかし、本研究では実行度を高めるための手立てとして、コンサルタント(第一筆者)からコンサルティ(学級担任)への実行度フィードバックが不十分であった。加藤ら(2011)<sup>(10)</sup>は、コンサルティの支援実践を強化するための手法について「①コンサルティの支援実践が、支援対象者の行動変容と関連している認識(実感)をサポートし、②支援実践の振り返りと自らの評価を簡単に行えるように整え、修正などを自己管理に置き、③実践することで生じる心理的な揺れ動きなども含めてフィードバックにより支え、④問題解決に必要な技術獲得や洗練化を増強させることが必要十分条件として含まれている」と述べている。この点に関して、本研究においては特に学級担任へのフィードバックによる心理面の安定や対象児の行動変容を実感できるようなデータの提示などの支援が不十分であった。小林(2008)<sup>(11)</sup>は、コンサルテーションの実践報告の中で、学級担任が「日々をやり繰り返すことに精一杯の為、客観的な見方やデータは心を少し広くして、子どもに自信をもって向き合うことに効果的であった。また、自分自身が心折れることなく、目標を見失ったり挫けることなく支えられた。」とコンサルテーションの評価において回答していると報告し、「コンサルティの考え方をコンサルタントや学術的な理想の枠に引っ張ったり押し込むのではなく、コンサルティの個性を尊重し、コンサルティ特有の教育活動に応じてアレンジしながら援助していくことが大事なのだろう。」と述べている。今回のような協働においては、学級担任のモチベーションを維持できるようなデータの示し方や、学級担任の個性や願いが活かされるような関係性を構築していく必要があると考えられる。

連携の在り方について、清水ら(2017)<sup>(12)</sup>の調査研究では、通級による指導と通常学級担任の担当者間連携の課題として『情報交換・情報共有の機会設定』が最も多くその理由として『十分な時間確保困難・業務多忙』が挙げられている。学級担任の支援プログラムへの評価時のコメントからもうかがえるように連携のための時間の確保が課題であった。担当者間のみで時間を確保することには困難があり、負担感や多忙感、心理面の影響(遠慮が生じる等)のデメリットが生じると考えられる。特別支援教育コーディネーターを中心とした校内体制の構築や多様な学びの場の連携体制を構築、通常の学級担任を支援するチーム体制等、今後も組織的な特別支援教育の充実のための検討が必要である。

対象児の行動分析の結果をPBISの第1層に活かす実践については、関戸・田中(2010)<sup>(13)</sup>は、クラスワイドな支援の結果、離席行動のある対象児に追従する複数の児童の離席行動が改善され、学級内に問題行動を示す児童が複数名いた場合でも同時に支援を行うことが可能であると報告している。本研究においても学級担任は、対象児のみならず他の複数の対人面に課題がある児童の行動改善に役立ったと述べている。かかわり行動は対象児自身だけでなく、かかわりの対象となる児童の態度や行動が影響するため、第1層の取り組みを十分に行い、個別指導を行うことにより効果が期待できると考えられる。

## 謝辞

本研究を行うにあたり、多大なるご理解とご協力をいただきました全ての皆様に、感謝申し上げます。

## 引用文献

- (1) 文部科学省：「通常の学級における発達障害の可能性のある児童生徒に関する調査結果」, 2012.
- (2) 中央教育審議会：「『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」, 2021.
- (3) 矢野夏樹・下條満代・権偕珍：「キャリア教育の観点に基づく発達障害者教育－自閉スペクトラム症者のキャリア教育を中心に－」, *Journal of Inclusive Education*, 6, pp.86-92, 2019.
- (4) 長江綾子・山崎茜・中村孝・枝廣和憲・エリクソンユキコ・栗原慎二：「米国における包括的アプローチに関する一考察－PBISの観点から－」, *学校教育実践学研究*, 19, pp.73-82, 2013.
- (5) 栗原慎二：『ポジティブな行動が増え、問題行動が激減！PBIS実践マニュアル&実践集』, ほんの森出版株式会社, 2018.
- (6) 古市貴弘・西山久子：「好ましい行動を引き出す指導(PBIS)導入期における学級環境づくりの探索的検討」, *福岡教育大学紀要*, 64(6), pp.1-8, 2015.



- (7) 加藤哲文・大石幸二：『特別支援教育を支える行動コンサルテーション』，学苑社，2004.
- (8) 関戸英紀・田中基：「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)，pp.135-146，2010.
- (9) 長山慎太郎・岡部帆南・柘植雅義：「発達障害支援に基づいた通常の学級へのコンサルテーションの効果の検討」，LD研究，28(4)，pp.474-483，2019.
- (10) 加藤哲文・大石幸二：『学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック』，学苑社，2011.
- (11) 小林直子・上村恵津子：「通常の学級担任への具体的で有効なコンサルテーションの在り方を求めて－通常学級に在籍し離席行動を繰り返す児童の事例を通して－」，信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』，9，pp.21-30，2008.
- (12) 清水潤・澤田真弓・笹森洋樹・江田良市・海津亜希子・北川貴章・武富博文・村井敬太郎・若林上総：「通常の学級と通級による指導の学びの連続性に関する研究」，LD研究，26(4)，pp.409-415，2017.
- (13) 前掲(8)

# Effects of class-wide positive behavioral interventions and support in regular classrooms

～Aiming to increase the involvement behavior of children who need educational support～

Ayaka OSHIDA\* · Maki SEKIHARA\*\*

## ABSTRACT

In this study, we first conducted a behavior analysis of one child who needs interpersonal support in a regular class that has several children who need educational support. Based on the result, we implemented the first layer of positive behavior interventions and support efforts and verify their effectiveness. Specifically, under the professional guidance of university faculty members, the authors visualized the information of the functional assessment of the problem behavior of the target child and shared the function of the behavior with the class teacher. In addition, the class teacher and the authors worked with the students in the class to create a matrix of positive behaviors based on their monthly goals. After using the matrix to clarify and implement the target actions, the children conducted self-evaluation and peer evaluation and accepted the evaluations from the class teacher. As a result, the child's degree of involvement increased. We have identified an increase in appropriate engagement actions that we had set as our support goals, but we have also identified an increase in the child's inappropriate involvement behavior. The pros and cons of the child's involvement in promoting behavior are greatly influenced by the attitudes of the children around the child. As a result, it was suggested that it is necessary to continue working with the entire class, as well as the target child.

---

\* Horikawa Elementary School, Toyama City \*\* School Education