

通常の学級における教育的ニーズのある児童に対する ポジティブな行動支援の効果

—学習規律の定着を目指して—

諸橋 ののか*・関原 真紀**・坂口 嘉菜***

(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、複数の教育的ニーズのある児童が在籍する通常の学級において、学習への参加が困難な1名の児童を対象に機能的アセスメントを実施し、その結果に基づいて学級全体へのポジティブな行動支援を行うことによる対象児への影響を検証した。具体的には、第1筆者が大学教員のスーパーバイズの下、学級担任への行動コンサルテーションを実施し、「学習参加の困難な状態」「指導上の工夫」「具体的な手立て」の共有を図った。介入においては環境調整や先行事象の操作による能動的アプローチを用いた学級全体へのポジティブな行動支援を行うことで対象児の適切な行動を強化した。また、通級指導教室で指導経験のある特別支援教育に関する専門教員による出前授業を実施し、学級担任の介入の整合性を保つための工夫をした。対象児への支援の効果について、児童の行動変容や学級担任の支援計画への評価によって検証した。

KEY WORDS

通常の学級 学習規律 行動コンサルテーション ポジティブな行動支援 出前授業

1 問題の所在と目的

国立特別支援教育総合研究所(2010)^①は、通常の学級における学級づくり・授業づくりに関して、「学級集団全体が落ち着いて学ぶことの難しい集団であれば、一人一人の児童にとっても学ぶことが難しい学習環境ということになる。学級集団全体への分かりやすい支援が発達障害のある児童にとってもわかりやすい支援になり、また、発達障害のある児童への個別的な支援が学級全体への丁寧な支援になると考えられることから、通常の学級における特別支援教育を推進していくに当たっては、授業づくりや学級づくりが基盤になる」と述べている。学級集団が落ち着いて学ぶということについて、栗原ら(2005)^②は、学習参加のためのルールやマナーを「学習規律」と呼んでおり、学級集団が落ち着いて学習するために必要な指導と言える。学習規律と教師の指導の関連について栗原らは、「学習規律の意義を教師自身が認識していなかったり指導の対象として位置付けていなかったりするゆえに、荒れる学級になってしまう事実や、学級崩壊を引き起こしてしまう学級は多い。」「教師が指導しなくてはならない対象の一つと位置付けることから始めなければならない。授業で児童の荒れや授業に対する妨害などは、自然現象ではないのである。」と述べている。

竹村(2009)^③は、問題行動を示す児童に対する教師の「減らしたい行動」の調査の中で、最も多かった項目は「授業や課題に取り組めない」であり、次いで「暴力・他児へのちょっかい」「集団行動ができない」を挙げ、「通常の学級では授業や課題、集団行動といった活動への参加を妨げる児童の行動が教師によって問題とされやすい」としている。また、同調査において「減らしたい行動」が生じた際の「教師の対応」として「個別的対応を行う」が8割に近い反面「教師の対応時における児童の反応」は好ましい場合だけでは無いと報告し、通常の学級においては個別対応を行うことのみが必ずしも得策であると言い切れないことが考えられる。

寺坂(2018)^④は、問題行動に対するアプローチとして能動的アプローチを挙げている。能動的アプローチとは行動理論に基づく方略であり問題行動を叱責等の事後指導で改善を促すのではなく、環境調整や先行事象の操作によって問題行動を減らしたり問題となる行動の代替となる行動を促進したりすることを目標とする方略である。寺坂は公立小学校1校において全学年を対象に教師の児童への働きかけを分析した。その結果、低学年のクラスでは不適切な行動への叱責等の反応的方略が用いられやすく、叱責を多く用いることは児童の学習への参加に必ずしも結びつかず、また教師の疲労感を高める可能性があるとして指摘している。その上で、行動の逸脱を起りにくくする能動的な方

*新潟市立山の下小学校 **学校教育学系 ***臨床・健康教育学系

略を用いることで適切な行動を強化する機会を作り出すことができると述べている。

文部科学省(2012)⁽⁵⁾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の中で、学習面または行動面で著しい困難を示すとされる児童は、小学校低学年において特に多いとしており、寺坂(2018)⁽⁶⁾の研究からも、低学年において学習規律を習得できるように教師が指導対象として位置付け、効果的な指導を実践することが児童の学習参加を促すために必要であると考えられる。

一方、発達障害のある児童を含む通常の学級における学習規律に関連する行動定着のための支援については、行動コンサルテーションの効果が複数報告されている。コンサルテーションについて加藤・大石(2004)⁽⁷⁾は、「役割や専門性、立場が異なるメンバーが、支援技術や方法、内容について提供し、それらを享受し合う関係」としている。また、加藤・大石(2011)⁽⁸⁾は、行動コンサルテーションでは、応用行動分析の理論を基本とするものが多く、応用行動分析では、人間のあらゆる行動を、その当事者とその周囲の環境を適用することによって、それらの行動が起こりやすい条件や持続しやすい条件を見出していきとし、実際の行動や環境に適用して検証するというきわめて実証的な方法をとると述べている。更に、介入に際して、実証的なアセスメントを行うため、学校現場においては児童生徒の適応行動増加のための支援行動を見出す際に取り入れやすいと考えられる。学校現場における行動コンサルテーションは、対象児(クライアント)に対して直接的な支援を行っている教師(コンサルティ)が間接的支援を行う外部専門家(コンサルタント)と相談協議しながら対象児の問題が解決する過程であると示している。教師が対象児への効果的な指導方法を正確に、また継続的に実施される介入整合性を重視しており、効果が見られない場合は介入案の複雑さや実効性の困難などを軽減したり、コンサルテーションの方法や続きを再検討したりする必要があるとしている。

学級担任を対象とした行動コンサルテーションについては、複数の報告が挙げられている。道城(2012)⁽⁹⁾は行動コンサルテーションを用いた研究で、「人の話がおわるまでかかってに話さない」や「はじめる時こくにせきにつく」といった行動の定着が必要な対象児に対する支援を学級担任と協働で学級全体に対して実施した。その結果、対象児のon-task行動の増加と、私語や大声などの問題行動の減少が見られたと述べている。また、中井・加藤(2019)⁽¹⁰⁾は、児童の不規則発言、離席行動の減少と授業準備行動の増加において、学級担任と通級指導教室の教師に対しての共働行動コンサルテーションの効果を示している。

今日、行動理論をベースにした行動分析的なアプローチとしてPBIS(Positive Behavior Interventions and Supports, ポジティブ行動介入および支援)の効果が報告されている。Sugai(2014)⁽¹¹⁾はPBISについて「行動分析学の考えに基づいた教育実践研究に基づいたプログラムで、学校の環境を整備し、児童の望ましい行動を増やしていき、望ましくない行動を減らすアプローチである。」と述べている。更に古市・西山(2015)⁽¹²⁾は、「PBISの考え方をを用いた学級集団への介入において、学習規律の構築に効果があった」と述べている。

そこで本研究では、行動理論に基づいた学習規律の定着に向けたアプローチとして、通常の学級において、教育的ニーズのある児童の学習規律の定着を目的とし、加藤・大石(2004)⁽¹³⁾の行動コンサルテーションの手法を参考にしその効果を明らかにしていく。その際、介入においては、学級集団を対象としたポジティブな行動支援を実施する。また、学級担任への支援として、介入整合性を保持するため、専門教員による出前授業を実施する。

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 クライアントは、公立小学校の通常の学級に在籍する低学年児童1名(以下、対象児)とした。医療機関の診断は受けておらず保護者の申し出により市町村教育委員会の就学相談を受け、その結果、通級による指導を開始することとなった。主に集団場面における学習に参加することや学習課題に従事することを目的として通級の小集団指導を受ける。

2. 2. 2 コンサルティは、対象児が在籍する通常学級の担任教師であり、教職経験20年程度を有する(以下、学級担任)。

2. 2. 3 コンサルタントは、本論文の第1筆者である大学院専門職課程に所属する大学院生で、大学院教員のスーパービジョンを毎週受けながら本研究を実施した。

2. 3 倫理的配慮

学校長、学級担任、専門教員、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。本研究の第2筆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、「問題の同定」「問題の分析」「介入の実施」「介入の評価」の4つの段階から構成された行動コンサルテーションを参考に実施した。

2. 4. 1 問題の同定

X年6月、学級担任に対して第1筆者と第2筆者が半構造化面接(表1)を実施した。また、第1筆者が対象児の在籍する学級の授業を直接観察して得た行動記録を第2筆者と共にABC分析記録として整理し、学級担任と共有した。

対象児の気になる行動として、学級担任からは「話を聞いておらず課題に取り掛かれないことがある。課題にすぐにとりかかってほしい。」「名前を呼んでもぼんやりして返答がない。」「マイペースで周りを待たせることが多い。」が挙げられた(表1)。

直接観察では、学級担任が「読んでみましょう。」「真似して。」「次のページ開いてごらん。」等の指示後、指示に沿った行動をとる場合もあるが、教科書の別のページを開いたり、手いたずらをしたり、ぼんやりと黒板を見たりし、指示に沿った行動をとらない場合が高頻度で見られた。その際の学級担任の反応としては、「〇〇さん、このページだよ。」と対象児を呼名する、対象児の近くに行き個別に指導する、何もしないなどであった。学級の他の児童の反応としては、周りの児童が対象児の課題を手伝う、「〇〇さん」と対象児を呼名し注意をするなどが見られた(表2)。これらのことから、対象児には学習参加のためのルールやマナーとて学習規律の定着が必要であること、そのための1歩として指示を聞いて課題や作業に取り組む行動の定着が必要であること、その行動のきっかけとして直前に指示が必要であることを学級担任と合意した。そこで、標的行動を「一斉指示後、指示とは違う行動(手いたずらをする、教材を見ている、黒板をぼんやりと見ている等)をしている」、目標行動を「一斉指示後、担任の指示に沿った行動ができる」とし、支援内容を検討することとした。

表1 学級担任面談の質問内容と結果の一部

| 質問内容 | 学級・対象児 |
|---|--|
| ○学級児童の全体的様子を教えてください。どんなクラスですか?クラスの良いところや伸ばしたいところを教えてください。 | ○元気で自分を出すことができるが、他者の話を聞かない。自分の考えを主張できる部分は大事にしていきたい。 |
| ○学習規律に関して、1年間で学級の児童に身に付けてほしい力について教えてください。 | ○よい話の聞き方。最後まで他者の話を聞くこと。 |
| ○対象となる児童の行動で気になることを、いくつでも挙げてください。 ○挙げられたものに優先順位をつけてください。 | ①話を聞いてほしい。 ②課題にすぐに取り掛かってほしい。 ③呼名に気づき、応答してほしい。 ④周りを待たせることが多いため、それが減ってほしい。 |
| ○上記の行動の後にはどのようなことが起きていますか。 | ○私が「〇〇さん。」と声をかけて個別に指導したり、周りの児童が作業を手伝ったり、注意したりする。 |
| ○問題行動が起きる前にはどのような状況や出来事があると考えられますか。 | ○対象児が他のことに気をとられている。ぼんやりしていることが多く、その状況や出来事は確認できていない。 |
| ○現在の問題行動がどの程度まで改善されることを望みますか。 | ○授業の時間内にやるべき課題ができること。「始めようね。」で始められるようになってほしい。一斉指示で取り掛かれない場合は個別に声をかけたら取り組めるようになってほしい。 |
| ○これまでに実践した支援方策があれば教えてください。 | ○時々、教材をスクリーンに投影している。 |

表 2 対象児のABC分析記録の一部

| 先行事象 (A) | 行動 (B) | 後続事象 (C) |
|--|---|---|
| 学級担任：「筆箱出ている？」 | 対象児：筆箱を出さずに鼻を触る。 対象児：周りを見て筆箱を出す。 | 学級の児童が筆箱を出し始める。 対象児に対する周囲からの反応はない。 |
| 学級担任：「(説明) ……この部分を、お・か・あ・さ・んと、手拍子でやってみましょう。」 | 対象児：手拍子をせずに教科書をめくる。 | 対象児に対する周囲からの反応はない。 |
| 学級担任：挨拶をするため「姿勢をよくしましょう。」 | 対象児：教科書を見ている。 | 学級担任：対象児に「○○さんそれ自分勝手だよ。」 |
| 学級担任：「困らせてしまったことは？」と発問する。 | 対象児：教科書の別のページを見ている。 対象児：学級担任を見て、該当ページに戻り、文を目で追う。 | 学級担任：教科書を対象児に見せながら範読する。 対象児に対する周囲からの反応はない。 |
| 学級担任：「机の上にある3枚を連絡袋に入れて。」 | 対象児：連絡袋に入れずにぼんやりと黒板を見ている。 対象児：ぼんやり黒板を見る。 対象児：2枚入れ、あと1枚出したまま、手いたずらをする。 | 学級担任：「○○さん入れるよ。」 学級担任：「○○さん頑張れ。」 学級担任：対象児には対応しない。 |

2. 4. 2 問題の分析

直接観察で得られたデータを元に、対象児の標的行動（一斉指示後、指示とは違う行動をする）について観察し、行動の機能分析を行った。分析結果は、学級担任、専門教員、第1筆者、第2筆者の四者で共有した。専門教員（通級による指導の担当経験がある教育委員会指導主事）は、介入期の出前授業を担当するため問題の分析段階から情報共有を行った。

対象児の学級担任の指示後に課題を行わない行動に随伴する後続事象として担任や友達からの注目がある場合もあれば、ない場合もあった。また、対応がなかった後に周りを見て活動の内容が分かると取り掛かることから、この行動の機能は「課題が分からない」という意味を含む「課題の逃避」であると推測した。対象児の行動の先行事象として、担任や学級の児童の話や説明が長く続いた後に出された指示、「困ったことは？」「○○しましょう・・・。」等の語尾が疑問形や誘導形の指示、対象児が学級担任に注目していない状況で口頭での指示が出た際であった。これらの先行事象、行動、後続事象の観察結果から、一斉指示については、「語尾を明確にした指示」「可視化された指示」を取り入れること、また、対象児にとって視覚的なモデルとなる児童を増やすため、「学級全体に対して適切な行動後に肯定的な即時フィードバック」を行うことを四者で共有し、具体的な方法を検討することとした。

2. 4. 3 介入の実施

介入1期：専門教員による出前授業の実施と学級担任の授業観察

行動分析の結果を踏まえ、学級担任の支援方策について介入の整合性を保つために、専門教員による出前授業を学級全体に対して実施し学級担任が参観した。出前授業では学習準備行動、傾聴行動、書字行動、援助要求行動を含む学習規律にかかわるスキル定着に向け、「語尾を明確にした指示」「可視化された指示」「適切な行動後の肯定的な即時フィードバック」を実施した。学習内容は、クイズや迷路の教材を使用し「発表を聞くこと」「書き写すこと」「聞いて書くこと」等とした。

導入で学習ルールの確認が行われた際、専門教員が「お話を聞く時、約束ありましたね。」と良い姿勢の絵カードを提示すると、口頭指示が無くても対象児を含む学級全員が姿勢を正した。専門教員はすぐに「よしよし！」と言い、オッケーサインとともに頷きながら姿勢を正す行動に対して称賛した。また「書き写すこと」の学習では、プリントが配られた後すぐに取り掛かろうとする児童に対し、「先生に注目してください。」「説明します。」「私がどうぞと言ったら書きます。」と指示し、注目行動、傾聴行動、課題への取り掛かり行動について指導した。更に「聞いて書くこと」の学習では、口頭指示に加え、ワークシートをプロジェクターで投影し説明すると、対象児は円滑に課題に取り組んだ。また、分からなかったら手をあげて聞くという援助要求行動を教え、「△△さん質問できましたね。」と援助ができた児童に対しては肯定的フィードバックを行った。

専門教員は、授業中に児童らの適切な行動を撮影し、授業の最後に投影して児童と共に視聴しながら、肯定的なフィードバックを行った。出前授業を参観し、学級担任は、「指示の出し方や指示の可視化等、自ら取り入れる際の

具体的なイメージをもつことができた。」と述べた。

介入2期 学級担任への台本化による支援方策の提示

介入2期では、出前授業における専門教員の発話と対象児の言動を記録した結果を学級担任に提示した。専門教員の学級に対する働きかけの中で、対象児が取り掛かりやすい働きかけは、①可視化された指示②明示的な指示③具体的な称賛④可視化された簡潔な称賛であった。取り掛かりにくい働きかけは、①口頭のみ指示②活動中の指示③語尾が曖昧な指示であった(表3)。この分析結果に基づき学級担任に「指示やルールの可視化・明確化」「具体的な言語称賛と可視化した簡潔な称賛」「個別の支援」の3つの支援方策を台本化して提示した。個別の支援に関しては行動記録から、対象児は指示後10秒以内に課題に取り掛からないと、その後手いたずら等の行動が生じ課題に取り掛からずに終わることが観察されたため、10秒以内に取り掛からない場合は、個別に支援を行うこととした。学級担任は支援方策の必要性和実行性を検討した上で、すべて実行すると回答した。さらに、「注目喚起については、『聞いてください』と呼びかけ、児童が『はい』と答える方法はどうか。」と、提案があった。それらを含めた支援方策を記載した台本を用意し、手続きを明確にした。

表3 専門教員の働きかけと対象児の行動

| 対象児にとって取り掛かりやすい働きかけ | 対象児にとって取り掛かりにくい働きかけ |
|--|---|
| ①可視化された指示 ・専門教員が「良い姿勢」のカードを出す ・「聞いて書く」の活動の際にプロジェクターに投影 ②明示的な指示 ・「はい、指を用意。」「はい、名前を書きます。」 ・「～してください、どうぞ。」「書きましょう、どうぞ。」 ③具体的な言語称賛 ・「分からなかったら聞く、マルだよ。」「待ち方オッケー。」 ④可視化された簡潔な称賛 ・指でオッケーサイン ・笑顔で目を合わせる ・活動のあと、ホワイトボードに花丸 | ①口頭のみ指示 ・「聞いて書く」の活動の際に黒板に投影しない ②活動中の指示 ・「筆箱を出してください…鉛筆を出してください。」 ③語尾が曖昧な指示 ・「～してくれる?」「～できる?」 |

2. 4. 4 介入の評価

評価1 対象児の行動変容

対象児の目標行動について、ベースライン期、介入1期、介入2期、フォローアップ期の4期について直接観察により「担任の一斉指示後10秒以内に課題に取り組む(以下、10秒以内に取り組む)」「担任の一斉指示後10秒以降に課題に取り組む(以下、10秒以降に取り組む)」「個別の指導で課題に取り組む(以下、個別指導で取り組む)」「課題に取り組まなかった(以下、取り組まない)」行動を直接観察とビデオ録画により記録し出現率を算出した。また、学級担任の指示の出し方と対象児の課題への取り組み行動との関連について、フォローアップ期2回の逐語記録から検証した。

介入の整合性については、介入2期において、台本化された支援項目について、第1筆者が口頭で授業後にフィードバックした。

評価2 学級担任による支援計画に対する評価

学級担任に、支援計画に対する評価として、「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5件法(5大変そう思う～1全く思わない)で実施し、その理由をインタビューで確認した。

3 結果

3. 1 児童の行動観察の結果

1単位時間45分の通常の学級における国語科、算数科の授業において直接観察により「10秒以内に取り組む」「10秒以降に取り組む」「個別指導で取り組む」「取り組まない」行動の出現率を算出した。ベースライン期(45分×3回)、介入1期(45分×6回)、介入2期(45分×6回)、フォローアップ期(45分×5回)の行動観察を実施し、各

行動の出現率をグラフ化した（図1）。

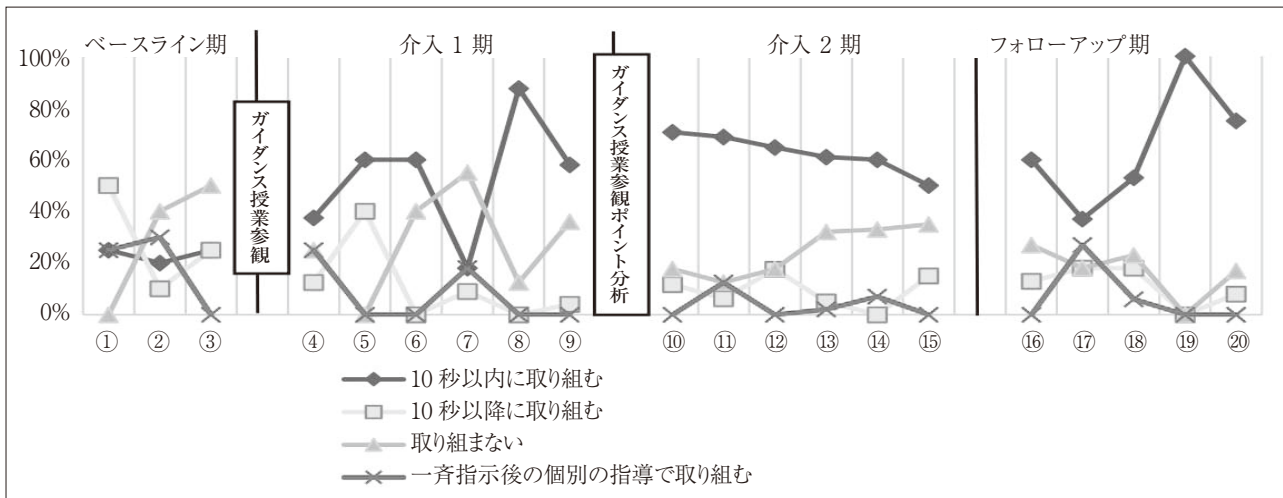


図1 対象児の指示後課題に取り掛かる行動の生起率

ベースライン期は、「反応しない」「10秒以降に反応」「個別指導で反応」行動が散見され、出現率にばらつきがあった。「反応しない」行動のきっかけとなる先行事象として、学級担任や他の児童の話の聞く時間が長いことが観察され、そのためぼんやりしてしまい、その間に指示が出され課題に取り組むことができなかったと考えられる。介入1期では、「10秒以内に反応」行動の割合は増加したが、授業によって行動にばらつきがあり、安定した結果が得られなかった。介入2期では「10秒以内に反応」行動が安定し、それに伴って「個別指導で反応」行動の出現率が低い割合で安定した。フォローアップ期では、やや出現率に差はあるものの、高い割合で「10秒以内に反応」行動が出現した。フォローアップ期には、学級担任が学級全体への支援として「教科書の〇ページを音読してください。」等の語尾の明確な指示を行い、対象児が課題に取り組むと、学級担任が「すぐ取り掛かること、丸ですね。」と肯定的フィードバックを行うといった行動の随伴が観察された。また学級担任が、プロジェクターを使用してスクリーンに児童の手元にあるプリントを拡大して投影すると、対象児はスクリーンに注目してプリントに必要な事項を記入した。対象児がすぐに取り組めなかった際に、「〇〇さん教科書だして。」と個別の指示があると対象児は課題に即時に取り組むことができた。称賛に関しては、「～～している人、マルだね。」といった具体的な言語称賛や、オッケーサイン、花丸などの可視化された簡潔な称賛が取り入れられていた。

3. 2 学級担任の指示の出し方と対象児の課題への取り組み行動との関連

介入2期後、学級担任の指示の出し方と対象児の課題への取り組み行動との関連を明らかにするために、フォローアップ期の観察⑯と⑰の行動記録を用いて分析した。学級担任の指示は大きく分けて、言語のみの指示と言語に加えて可視化された指示の二つがあり、言語のみの指示には、言い切りの形と言い切りではない形（疑問形や誘導系）に分けることができた。言語のみの言い切りの形は、「14ページを開いてください。」や、「一人でやっごらん、どうぞ。」等の指示、言語のみの言い切りではない形（疑問形や誘導系）は、「どっち？」や、「何枚多い？」「みんなで音読しましょうか・・・」等の指示であった。言語に加えて可視化された指示は、「鉛筆と消しゴムをここに置きます。」という言語指示に加え、鉛筆と消しゴムを机の上に置いているイラストを黒板に示す指示や、黒板を指し「ここに5と書いてください。」と言って書き入れる等の指示であった。対象児は、言語のみの言い切りの形で出された指示に対しては、観察⑯では高い割合で取り組むことができたが、観察⑰では半分以下の割合となり、言い切りの形が確実に取り組むにつなるとは言えない可能性があることが確認された。しかし、言語のみの言い切りではない形で出された指示に対しては、反応しない割合が高かった。これは、専門教員による授業の分析結果（表3）からも確認されており、対象児にとっては課題に取り組むのが難しい働きかけであることが示唆される。一方、言語に加えて可視化された指示では、個別の指導が無くとも100%の割合で課題に取り組むことができた。このことから、対象児は言語指示に加えて可視化された指示があることで、課題に取り組むやすくなることが分かった。学級担任の指示の出し方と対象児の課題への取り組み行動との随伴で行動分析をした結果、対象児の取り組み行動に効果があった方策は、「語尾が明確な指示」と「言語指示に加え可視化された指示」であった。言語による指示を聞いて取り組むことが出来なくても、可視化された情報がある場合は、その情報を手掛かりに課題に従事することができていた。

表4 学級担任の指示の出し方と対象児の取り掛かり行動の出現率

| 指示方法 | 指示の形 | 観察日 | 10秒以内に取り掛かった割合 (%) | 10秒以降に課題に取り掛かった割合 (%) | 課題に取り組まなかった割合 (%) |
|--------|------------|-----|--------------------|-----------------------|-------------------|
| 言語のみ | 言い切りの指示 | 観察⑩ | 75 | 17 | 8 |
| | | 観察⑪ | 43 | 28.5 | 28.5 |
| | 言い切りではない指示 | 観察⑩ | *なし | *なし | *なし |
| | | 観察⑪ | 40 | 0 | 60 |
| 言語と可視化 | | 観察⑩ | 80 | 20 | 0 |
| | | 観察⑪ | 43 | 57 | 0 |

3. 3 学級担任による支援計画に対する評価

学級担任に対して、「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」について評価を得た結果、学級担任は、支援計画への受入れ度が高く、対象児を含めた学級全体への指導効果があったと評価した。特に、対象児を除く他の児童に対して学習規律定着における効果があったと述べていた。

学級担任は、専門教員による出前授業を参観し、「視覚情報や、明確な言語指示を用いた支援の仕方や方法に効果があること知ることができ、役に立った。これから使っていきたい。」と述べた。実施した支援方策の中で対象児に効果があったものは、プロジェクター等を使用し、スクリーンに手元の資料を拡大して可視化する支援であり、「ワークシートに文字を書くときに対象児がスクリーンを手掛かりとしてよく見て書いていた。」と有効性を述べた。課題への取り掛かり行動に対して即座に称賛をすることについては、「称賛したその瞬間は効果があり、毎日繰り返すことにより行動の定着に効果があったと思う。」と述べた一方で、「対象児は疲れなどにより、否定的な感情になるときがある。他の児童を褒めると、自分はできないと落ち込むこともある。」と述べた。他の児童を称賛することで、取り組むべきモデルが提示され、取り組みやすくなる場合もあるが、児童の疲労の状態によっては、活動への参加をあきらめてしまう場合もあることが学級担任による対象児の観察から推測された。

学級担任は支援計画全体に対し、「負担や無理なく受け入れられた。自分が既に取り入れている方法に加え、取り入れたいと考えていたこととかけ離れることのない支援方策であった。低学年の児童には視覚支援が必要なのだということや、具体的にどういった場面でどのように取り入れると効果があるか分かった。」と評価をした(表5)。

表5 学級担任による支援計画への評価
(5:大変そう思う, 4:そう思う, 3:どちらでもない, 2:そう思わない, 1:全くそう思わない)

| 評価項目 | 評価 | |
|--|-----|------|
| | 対象児 | 他の児童 |
| ①支援計画の全体は効果があったと思いますか。 | 4 | 5 |
| ①-1 「注目喚起の呼びかけ」は、児童の指導に効果があったと思いますか。 | 4 | 4 |
| ①-2 「取り掛かりを明確に伝える」は、児童の指導に効果があったと思いますか。 | 4 | 4 |
| ①-3 「プロジェクター等で教科書や資料を可視化する」は、効果があったと思いますか。 | 5 | 5 |
| ①-4 「視覚情報を伴って指示内容を示す」は、効果があったと思いますか。 | 5 | 5 |
| ①-5 「個別指導」は、効果があったと思いますか。 | 4 | 4 |
| ①-6 「具体的な称賛」は児童の指導に効果があったと思いますか。 | 5 | 5 |
| ①-7 「いいね、マル」等の簡潔な称賛は児童の指導に効果があったと思いますか。 | 5 | 5 |
| ①-8 「可視化された称賛(花丸、オッケー)等は、児童の指導に効果があったと思いますか。 | 5 | 5 |
| ②支援目標(一斉指示による学級担任の指示に沿った活動ができる)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。 | 5 | |
| ③提案した支援方策は、支援目標に対して適切でしたか。 | 5 | |
| ④支援計画の実行により、児童に好ましくない影響(つらい表情・過度の負担など)はありませんでしたか。 | 5 | 5 |
| ⑤児童の実態把握の共有や専門教員との話し合いは児童の指導・支援に役立ちましたか。 | 5 | |
| ⑥出前授業を参観したことは児童の指導・支援に役立ちましたか。 | 5 | |
| ⑦出前授業の分析を画面にて確認(台本化)したことは役立ちましたか。 | 5 | |
| ⑧介入期後の児童の行動変容の共有や話し合いはこれからの指導・支援に有効でしたか。 | 5 | |
| ⑨第1筆者の説明や分析は妥当でしたか。 | 5 | |
| ⑩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なく受け入れやすかったですか。 | 5 | |
| ⑪これまでの放課後の打ち合わせは、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。 | 5 | |
| ⑫今回の支援を通して、児童の実態把握や児童の適切な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 | |

4 考察

4. 1 学級担任の支援行動の維持について

学級担任による支援計画への評価については、「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」ともにどの項目も高い評価を得た。行動コンサルテーションを用いた先行研究においては、介入の整合性（学級担任が支援方を正確に実行すること）の維持が重要であり、そのための工夫が必要である。宮本（2014）⁽¹⁴⁾は、「厳密に実行してもらうためには具体性が要求される。」「面接を定期的に行うことでコンサルティ（学級担任）の受容度を確認でき、支援計画の実行度について協議することで実行度を高め維持するために効果があることが示唆された。」と述べており、学級担任が支援方を具体的にイメージすることができ実行可能であるという見通しがもてること、実行度についてフィードバックを受けることが介入の整合性を維持するために有効であると言える。本研究においては、学級担任、専門教員、第1筆者、第2筆者の四者で対象児の行動分析の結果から、実態把握を行い、支援方を検討、共有した。その支援方について、専門教員が出前授業を実施し、学級担任が直接観察をすることで指示の出し方や肯定的な即時フィードバックの具体的なイメージをもつことができた。さらに、介入2期では、専門教員の授業を指示の出し方と対象児の課題や作業への取り組み行動の関連で分析し、効果的な支援方法を絞り込むことができた。その結果も加えて、四者で共有した支援方を台本にして学級担任に提示した。また台本に基づき第1筆者が授業後に口頭で実行度フィードバックを行った。学級担任の介入後のインタビューにおいては「実際に専門教員による出前授業を見て対象児や学級にとってどのような支援や働きかけが有効であるかを知ることができた。」「支援計画の台本化は支援を続けるにあたって役立った。」とコメントしており、介入の整合性を維持することや児童への対応について見通しをもつことができたのと考えられる。介入1期後、2期後において対象児の行動をグラフ化してフィードバックしたことや、学級担任の指示の出し方と対象児の課題や作業への取り組み行動の関連を可視化して提示したことは、支援計画の評価における「⑧介入期後の児童の行動変容の共有や話し合いはこれからの指導・支援に有効でしたか。」「⑨第1筆者の説明や分析は妥当でしたか。」「⑩今回の支援を通して、児童の実態把握や児童の適切な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。」等、支援を実践したことに対する肯定的な評価につながったと考えられる。

中川ら（2017）⁽¹⁵⁾は、わが国の行動コンサルテーションの研究動向を調べる研究の中で、多くの先行研究で述べられている教師による支援法の維持が困難であることについて、「コンサルティである教師がそのアプローチを維持できるかという観点が不十分であることを示している可能性がある。すなわち、学校教育現場において児童生徒の問題行動の減少、あるいは適応行動の増加を、担任教師等の働きかけによって促す際には、その働きかけがすでに担任教師の行動レパートリーにあるかどうかといった、担任教師を中心とした随伴性に焦点を当ててアセスメントする必要があることを示している。」と述べている。本研究では、出前授業を参観することによって学級担任の行動レパートリーが増加したことに加え、学級担任が支援方決定に参画し自らの提案が支援方に組み込まれていたこと、学級担任の日常の支援行動とかけ離れていなかったこと、つまり学級担任の支援行動のアセスメントも行ったことにより学級担任が負担感なく支援を実行できた理由であると考えられる。このことが、学級担任による支援計画の「⑩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なく受け入れやすかったですか。」の項目において高い評価につながったと考えられる。

4. 2 対象児の行動変容

対象児について、発達検査の解釈からワーキングメモリの弱さと視覚情報の理解のしやすさが確認できた。このことは、本研究の実態把握における、口頭による長い指示では課題や作業に取り組みにくく、可視化された指示が追加されることで取り組みやすくなるという分析と一致するところがある。具体的な場面においては、学級担任が口頭のみで「鉛筆、消しゴム、教科書を出してください。」と指示した際に、3つの内の1つも机に出すことができなかったが「鉛筆、消しゴム、教科書を出してください。」の口頭指示に加え、鉛筆と消しゴムのイラストだけ提示した場合は、鉛筆と消しゴムのみ机に出すことができた。更に「鉛筆、消しゴム、教科書を出してください。」の口頭指示に加え、全ての道具のイラストを提示した場合、対象児は全てを机に出すことができたというエピソードが観察されている。このように、対象児の視覚優位性にアプローチした視覚支援は、対象児にとって必須の支援であった。学級担任は、「可視化した情報提示は、対象児にはとても効果的な支援であったが、他の学級の児童にとっても、大変有効な支援であった。」とコメントしている。通常の学級においては、個への働きかけが周囲の児童に影響する。本研究では、対象児の実態把握から支援方を検討したが、個別の支援からスタートするのではなく、指示の出し方や肯定的なフィードバックといった学級全体への対応を中心に行い、個別指導は補助的な対応として行ってい

る。米沢、柘植(2020)⁽¹⁶⁾は、学級全体の児童から個別支援へ展開する手続きは、明確なルールやモデルの提示につながることで、学級担任の負担軽減に効果があることについて明らかにしている。通常の学級における教育的ニーズのある児童への支援において、対象児の実態把握に基づき学級全体へ支援からアプローチすることは、効果や教師の負担軽減から、学校現場において取り入れやすい方法であると考えられる。

フォローアップ期に、学級担任が「対象児が、自ら〇〇カードを貼ってくださいと、視覚支援を要求してきた。自分が理解しやすい方法が分かり、その支援があれば課題ができることが分かってきたのかもしれない。」と述べた。また帰りの支度をしている際に学級担任が「早く準備をしよう。」と促すと、自ら帰りの支度の手順カードを取り出し、「これを見れば分かる。」と言って自分で確認して支度をしている様子が観察された。学級担任が日々継続している支援が対象児の自己理解を促し、援助要求行動の獲得や自らできる方法の選択につながったと考えられる。

最後に本研究においては、行動コンサルテーションの手法を用いた学級全体へのポジティブな行動支援が、国立教育政策研究所が示すような「話を聞く」や「時間を守る」等の学習規律の定着に直接の効果があったとは検証できなかったものの、学習規律につながる、指示を聞いて、適切な行動をとることができる行動の定着には効果があったと考えられる。乗原ら(2005)⁽¹⁷⁾は学習規律に関して「授業参加のルールやマナーなどを、まずは教師が指導しなくてはならない対象の一つと位置付けることから始めなくてはならない。」と述べている。また「学習規律は上から(教師から)与えられる事柄ではなくて、学級の子どもたちの自主的な力によって創り出す事柄であるという教師の理解が大前提となってくるのである。」と示している。本研究の対象児は、行動分析から、課題への取りかかり方が分からないという意味を含む「逃避」行動を行っていたが、介入を経て学級担任からの対象児に適した指示により、分かる情報が与えられた際には学習に取り組むことができていた。また、学級全体に対するポジティブなフィードバックにより適切な行動をとる児童が増加し、対象児にとっては視覚的なモデルが増えたことが課題に取り組む行動の増加につながったと考えられる。これらのことから学習に参加するためのルールやマナーとしての学習規律は、すべての教師が指導しなくてはならないものではある。その際に児童の行動観察や包括的な実態把握により現在の状態に適合した行動支援を行うことで自己理解が促進され、学習参加に必要な個別のスキルが備わり、その段階を経て主体的な学習規律の定着につながるのではないかと考えられる。

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小学校の校長先生をはじめ、教職員・児童の皆様、携わっていただいた全ての皆様に、感謝申し上げます。

引用文献

- (1) 国立特別支援教育総合研究所(2010)：小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究
- (2) 乗原昭徳・渡部紀子・竹下真生(2005)：幼児の遊びと1年生の授業にみる学習規律指導の原点，山口大学研究論叢．芸術・体育・教育・心理55巻 265-280.
- (3) 竹村洋子(2009)：「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討－記述式アンケートによる「減らしたい行動」についての調査から－，障害科学研究．33．211-224.
- (4) 寺坂明子(2018)：小学校の通常学級における学級経営方略－教師による児童への働きかけの観察から－，大阪教育大学研究紀要 総合教育科学 第66巻 121-133.
- (5) 前掲(4)
- (6) 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」.
- (7) 加藤哲文・大石幸二(2004)：特別支援教育をさせる行動コンサルテーション 連携と協働を実現するためのシステムと技法，学苑社.
- (8) 加藤哲文・大石幸二(2011)：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－特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開，学苑社.
- (9) 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.
- (10) 中井良和・加藤哲文(2019)：授業妨害行動を示す児童を担当する教師に対する共働行動コンサルテーションの効果，上越教育大学研究紀要 第38巻第2号.
- (11) George Sugai(2014)：子どもたちが健やかに成長する学校環境 教育心理学年報 第53号，184-187
- (12) 古市貴弘・西山久子(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職実践専攻年報 第5号 159-166.

- (13) 前掲(7)
- (14) 宮本美奈子(2014)：中学校通常の学級における行動コンサルテーションを用いた発達障害のある生徒への学習指導，上越教育大学教育実践研究 第24巻 253-258.
- (15) 中川智晴・野中俊介・津田洋徳(2017)：わが国の通常学級における行動コンサルテーションに関する研究動向，早稲田大学臨床心理学研究 第17巻第1号 p115-125.
- (16) 米沢谷将・柘植雅義(2020)：小学校1年生通常の学級担任への授業コンサルテーション，LD研究 第29巻第3号 170-183.
- (17) 前掲(2)

For children with educational needs in mainstream classrooms: The Impact of positive behavioral support

Nonoka MOROHASHI* · Maki SEKIHARA** · Kana SAKAGUCHI***

ABSTRACT

In this study, we conducted a functional assessment of one child who had difficulty participating in learning in a mainstream class with children with multiple educational needs. We verified the effect on the target child by providing positive behavioral support. Specifically, under the supervision of a university teacher, the authors conducted behavioral consultations with the homeroom teacher and tried sharing “difficulty in learning participation,” “device teaching,” and “specific methods.” In the intervention, we reinforced the appropriate behavior of the target child by providing positive behavioral support to the whole class, using an active approach by adjusting the environment and manipulating antecedent events. Additionally, professional special needs teachers who have experience teaching in mainstream classrooms gave lessons on-site, and efforts were made to maintain the consistency of the interventions made by the homeroom teacher. The effect of the support for the target child is verified by evaluating the child’s behavior change and the continuing support plan of the homeroom teacher.

* Yamanoshita Elementary School, Niigata City ** School Education *** Clinical Psychology, Health and Special Needs Education