

通常学級の授業場面における逸脱行動を示す児童への支援

—教師による支援目標向上の観点から—

Support methods for children with behavior problems in ordinary class
: In the light of improving support targets by teachers

平 澤 紀 子
Noriko Hirasawa

教育学研究科教職実践開発専攻
Graduate School for Teaching Profession

要 旨

本研究では、大学スタッフによる授業場面で逸脱行動を示す児童を含む通常学級への支援経過を基に、教師による支援目標を向上させる条件を検討した。小3の対象児は、課題を促すと奇声や床に寝そべる行動を示した。対象児の参加と逸脱行動に関する機能的アセスメントに基づいて担任と支援を検討したところ、対象児の授業参加というよりも、他児童の学習を阻害しない「着席している」行動が選定された。そこで、担任に対象児の取り組みがみえれば、より積極的な支援が行えると考え、現在成立している行動に基づいた「授業予定を黒板に貼り、皆に伝える」行動の支援を実施してもらった。その結果、対象児の取り組みがみられ、担任はその支援目標に着手した。担任の記録を基に月1回の校内委員会で支援を検討した。結果、対象児の授業参加は促進し、担任による支援目標も向上した。本結果から、対象児とともに支援を実行する教師の行動随伴性を踏まえて、初期に達成される支援目標の選定や実証とその拡大に向けたフィードバックシステムの重要性を指摘した。

Key Words 通常学級, 授業場面, 行動問題, 機能的アセスメント, 支援目標

Abstract

This study examined support methods for children with behavior problems in ordinary class in the light of improving support targets by teachers. We discussed support targets based on the functional assessment. A classroom teacher selected a negative support target, "take seat" that did not obstruct other students learning rather than improved the child participation. If the teacher can see that the child participates in tasks, a positive support target will be taken. So, I had the teacher performed new support targets, "put a class plan on a blackboard and tell other students after greetings" based on possible behaviors now. And the child performed those behaviors. Support progress was monitored by the teacher and discussed in the school committee once a month. As a result, both of child's participation and teacher's target were improved. Thus, based on behavioral contingency, we should select support targets easy to perform. Also, a feedback system might be important condition for promoting these targets.

Key Words ordinary class, task engagement, behavior problem, functional assessment, support target

1 問題と目的

改正学校教育法に特別支援教育が位置づけられ、通常学級における特別な支援を要する児童生徒に対する支援体制の推進が求められている。とりわけ、通常学級の様々な教育活動において、行動上の問題を示す児童生徒への支援は急務な課題である。

行動問題に対しては、対象児の障害特性に帰属させるのではなく、周囲が改善できる環境条件を見いだすことが重要である。とりわけ、通常学級においては、対象児への視点だけでなく、周囲の児童や支援を行う教師、それを支える学校体制という環境条件を踏まえた包括的な支援が重要である（関戸, 2004）。

このような環境条件の改善に関して、応用行動分析学の研究からは、行動問題の生起や維持にかかわる環境条件を査定する機能的アセスメント（O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997）に基づいて、対象児の行動問題を防止し、望ましい行動を促進する支援の成果が蓄積されてきている（Crone, Hawken, & Bergstrom, 2007; 梶・藤田, 2006; 野呂・藤村, 2002; 興津・関戸, 2007; 大久保・福永・井上, 2007）。

一方、支援対象となる望ましい行動（以下、支援目標）に関して考慮すべき課題がある。行動問題を示す児童生徒に対しては、その行動問題を回避するために、その生起につながる課題や活動への参加が求められなくなる傾向がある（平澤, 2008）。とりわけ、集団での教育活動においては、対象児の授業参加よりも、他児童の学習を阻害しない消極的な支援目標が選定されてしまう可能性がある。そこで、教師が行動問題の回避にとどまらず、積極的な授業参加の支援を行うためには、どのような条件が必要かについて検討していく必要があると考えられるが、そのような検討はみあたらない。

そこで、本研究では、筆者がかかわった授業場面で逸脱行動を示す児童を含む通常学級への支援経過を基に、教師による支援目標を向上させる条件について検討することを目的とした。

2 方法

1) 学校・学級・対象児

研究は、G市の公立小学校において行われた。本小学校では、特別支援教育を推進すべく月1回の校内委員会（支援会議）が開催されていた。管理職や特別支援教育コーディネーターから、支援会議が児童の行動問題への対応に終始し、教育活動への参加を主題とした検討に至らない状況を解決したいとG大学教育学部附属特別支援教育センターに所属する筆者（以下、支援者）に助言が要請された。

当該学級は、3年生で32名の児童が在籍する通常学級であった。授業場面で逸脱行動を示す児童がいて、担任は授業が進められないとして、支援会議での検討を要望した。

対象児は診断を有さないが、LD判断のための調査票（LDI）からは学習面（聞く、話す、計算する）と行動面につまずきが認められた。対象児は、授業場面において課題に取り組みず、促すと奇声を挙げる、床に寝そべるなどの逸脱行動を示した。担任は対象児に対応しようとするものの、学級も騒然となり、授業が進められないとされた。また、学級の保護者からは授業が遅れることの不安もでていた。

2) 支援時期・支援者

平成X年6月から12月までとX+1年の3月、支援者が小学校を月1回ほど訪問し、支援会議への参加と学級観察、担任及び特別支援教育コーディネーターとの懇談を行った。また、同年5月からX+1年3月まで、学生支援員が週1回学級を訪問し、指導補助や記録を行った。

3) 対象児への支援

対象児が逸脱行動を起こさずに、授業に参加できるようにするために、支援者がインタビューや直接観察を通じたアセスメントを行い、その結果を基に担任や特別支援教育コーディネーターと協議し、対象児への支援を立案した。

①アセスメント

表1に、時間割を用いて担任に4月から6月までの対象児の逸脱行動の生起状況を記入してもらった結果を示した。

表1 時間割を用いた対象児の逸脱行動の生起状況

時間割	月	火	水	木	金
登校					
HR					
1限	理○	体	社◎	社◎	体
休み					
2限	算	算	国◎	社○	英
休み		○			
3限	国◎	道◎	音	社○	音
休み					
4限	体	国◎	算○	算	算
給食					
休み			○		
5限	学	理	算	国◎	国○
休み					
6限		総○		総	
清掃		○			
HR					
下校					

1回～10回までの生起○ 10回以上の生起◎

対象児の逸脱行動が生起しやすい問題場面は授業(国語, 社会, 道徳)であり, 参加しやすい場面はHR(ホームルーム), 給食, 授業(体, 音, 英)であった。支援者は, この参加場面と問題場面を直接観察し, 次の方法により評価した。

参加行動については, 当該場面の一連の活動を下位の単位に分けた課題分析表を用いて, 対象児の遂行について, 自分で取り組む(○), 促して取り組む(△), 取り組まない, 逸脱行動(×)を記録した。また, 対象児の参加と逸脱行動の生起要因を査定するために, その生起に先立つ先行条件(A), 行動(B), その後に生じる結果条件(C)を記録し, 分析する機能的アセスメントを行った。

参加場面(HR)では, あいさつ後に「予定を黒板に貼り, 皆に伝える」という役割があり, 対象児は一連の活動に取り組んでいた(表2)。問題場面

(国語の授業)では, 始めのあいさつはするものの, 先生の説明を聞く, 課題をする, 発表を聞くなど主要な活動に取り組んでいなかった(表3)。なお, 授業場面では, 逸脱行動は示さないが, 課題に取り組んでいない他児童も複数みられた。

表2 参加場面(HR)の課題分析結果

課題	遂行
・あいさつ	○
・予定を黒板に貼り, 皆に伝える	○
・先生の話聞く	○
・係の連絡を聞く	○
・あいさつ	○

表3 問題場面(国語の授業)の課題分析結果

課題	遂行
・チャイム後に席につく	○
・あいさつ	○
・準備する	△
・先生の説明を聞く	×
・課題をする	×
・発表を聞く	×
・先生のまとめを聞く	×
・あいさつ	○
・片付ける	△

図1に, 対象児の参加と逸脱行動に関する機能的アセスメントの結果を示した。参加場面(HR)では, 最初に明確な役割があり, 活動も短く, 同じ内容という状況(A)で, 対象児は一連の活動に参加し(B), それが遂行でき, 担任も誉めていた(C)。一方, 問題場面(国語の授業)では, 先生の説明や課題が提示される状況(A)で, 机に伏せる, 奇声を挙げる, 床に寝そべる(B)行動を示し, それに対して担任は促しを止め, そのままにさせていた(C)。すなわち, HRでは対象児が見通しをもって取り組みやすい状況と対応がある一方で, 授業場面では先生の説明や課題提示があり, その内容も変わるという対象児にとって困難な状況があり, 逸脱行動を起こすとそれらの状況から逃避できると推定された。

②支援方針

支援者は担任と特別支援教育コーディネーターに対して, 図1の参加場面と問題場面のアセスメン

ト結果を示し、HRの参加行動を成立させていると考えられる条件（AとC）を授業場面に取り入れれば、対象児の授業参加につながり、それは課題に取り組んでいない他児童にも有効であることを説明した。そして、対象児への支援目標（B）として、HRで成立している行動を基に「授業予定を黒板に貼り、皆に伝える」行動を支援できることや、担任が説明や課題提示を工夫すれば対象児は「説明を聞く」、「課題を1つする」行動などはできるのではないかと提案した。しかし、担任はいずれも対象児には無理であり、現状では「着席していれば」よしとするしかないとした。

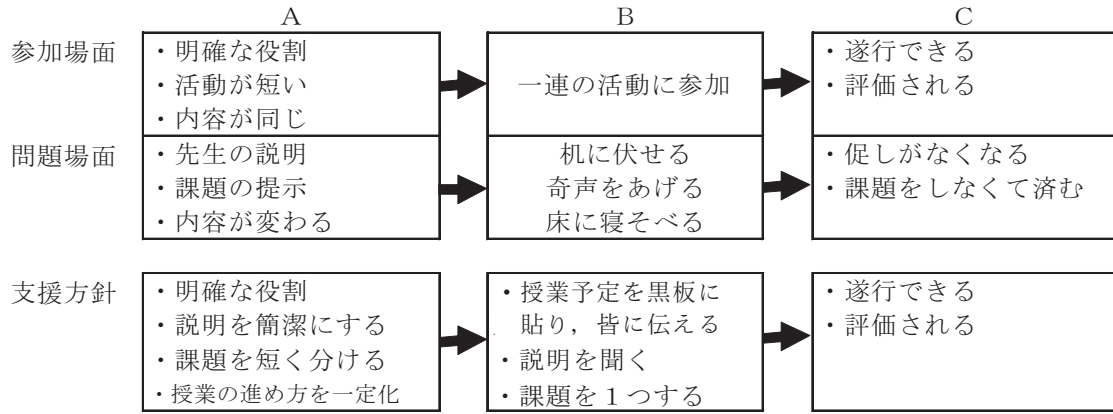


図1 対象児の参加と逸脱行動の機能的アセスメントに基づく支援方針

④支援目標の実証

担任が消極的な支援目標を取らざるを得ない事に関して、担任と支援者のもつ情報の違いから検討した（表4）。

表4 支援者と担任のもつ情報の違い

担任	支援者
<ul style="list-style-type: none"> ・対象児は課題を促すと逸脱し、促さないと逸脱しない (小3の課題は難しい) ・対象児に対応すると授業が進められず、対応しないと授業が進められる (授業中に個別の支援は難しい) 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象児はHRの予定の掲示、授業場面のあいさつ、着席に取り組んでいる (取り組んでいる行動から拡大していける) ・逸脱する場合は、特定の状況や対応がある (その状況や対応を改善すれば、逸脱しなくて済む) ・参加していない児童が複数いる (対象児をきっかけに、全体の参加促進を考えられる)

すなわち、担任が促しても対象児が取り組まず、授業も進められなくなる一方で、促さないと授業が進められた。このことが積極的な支援目標をとれない障壁となっていると考えられた。そこで、担任が促して対象児が取り組めれば、担任による支援目標は向上すると考え、HRで成立している行動に基づいた「授業予定を黒板に貼り、皆に伝える」行動を支援目標として担任に支援を実施してもらうことにした。

HRのカードと同じような授業の内容を示すカード（先生の説明を聞く、課題をする、発表するなど）を黒板に用意してもらい、支援者及び特別支援教育コーディネーターの同席の下、授業場面で成立している始めのあいさつ後に、対象児に「予定を黒板に貼り、皆に伝えて下さい」と教示してもらった。その結果、対象児の取り組みがみられた。授業後、担任は対象児への支援目標に取り組みそうであるとし、すぐに実施したいとした。以降、先の課題分析表を用いて、担任が支援経過を記録し、月

1回の校内委員会で検討した。

4) 評価方法

支援経過は、シングルケースリサーチデザイン (Kennedy, 2005) を用いて、支援前のベースライン期 (BL) (6月) と支援者が担任との懇談や校内委員会に参加し支援を検討した支援1期 (7-12月)、支援者が校内委員会に参加せず教師間で支援を検討した支援2期 (3月) における対象児の授業参加について比較検討した。

対象児の参加率については、担任や学生支援員による課題分析表の記録を基に次のように算定した。

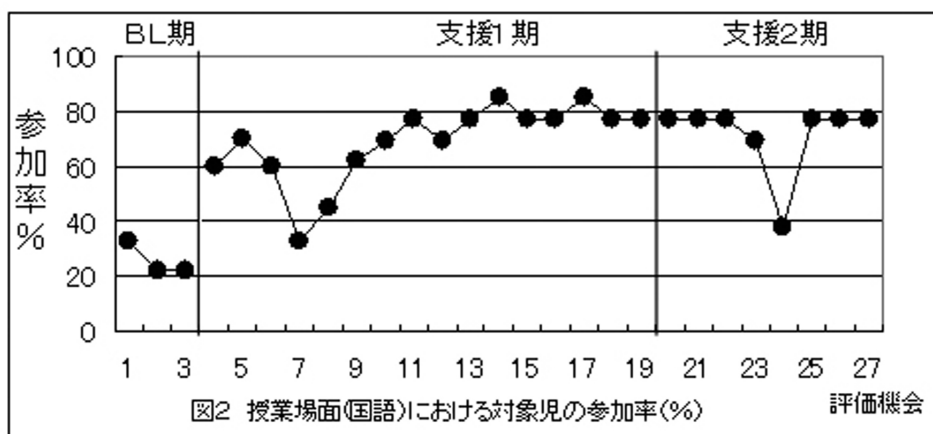
対象児の参加率 = 自分で取り組んだ課題分析単位数 / 課題分析単位数総数 × 100

担任による支援目標の変化については、担任が課題分析表に対象児に求めた支援目標と対象児の遂行に関する評価を記入した記録を分析した。

3 結果

1) 対象児の授業参加の変化

図2に、授業場面 (国語) における対象児の参加率の変化を示した。



支援前には、平均26%ほどの参加率であったが、支援1期には80%ほどに上昇し、支援2期にも一部を除いて維持された。なお、課題に取り組んでいなかった他児童についても、取り組みが促進した。

2) 担任による支援目標の変化

表5に、担任が対象児に求めた支援目標と対象児の遂行に関する記録 (抜粋) を示した。

表5 授業場面 (国語) における担任による支援目標と対象児の遂行の変化 (抜粋)

BL期		支援1期			支援2期		
6月	遂行	7月	遂行	11-12月	遂行	3月	遂行
・チャイム席	○	・チャイム席	○	・チャイム席	○	・チャイム席	○
・あいさつ	○	・あいさつ	○	・あいさつ	○	・あいさつ	○
・準備	△	◆黒板に予定を貼り、皆に伝える	○	◆当番の予定連絡に注目する	○	◆当番の予定連絡に注目する	○
・先生の説明を聞く	×	◆先生の確認までに準備する	○	◆当番の確認までに準備する	○	◆当番の確認までに準備する	○
・課題をする	×	◆説明を聞く (着席を誉める)	○	◆説明を聞く (課題を分ける)	△	◆説明を聞く (課題を分ける)	△
・発表を聞く	×	・課題をする	×	◆課題を複数する	○	◆課題を複数する	○
・先生のまとめを聞く	×	・発表を聞く	×	◆終わったら報告する	○	◆終わったら報告する	○
・あいさつ	○	・先生のまとめを聞く	×	◆友達に「やったね」○をもらう	○	◆友達に「やったね」○をもらう	○
・片付け	△	・あいさつ	○	◆個別の課題をする	○	◆個別の課題をする	○
		・片付け	△	・発表を聞く	△	・発表を聞く	△
				・先生のまとめを聞く	○	・先生のまとめを聞く	△
				・あいさつ	○	◆当番の確認までに片付ける	△
				◆片付け (先生が誉める)	△	・あいさつ	○

◆担任が工夫した対象児の支援目標、括弧内は担任の工夫表は各月最終週の内容と評価

支援前には、対象児は「チャイム後に席につく」や「あいさつ」を除いてほとんど取り組みず、担任も「着席していれば」よしとするしかないとした。しかしながら、「あいさつ後に授業予定を黒板

に貼り、皆に伝える」行動を支援目標として対象児の取り組みが生起し、担任はこの支援目標に着手した。以降は、校内委員会において、担任自らが新しい支援目標を提案するようになり、その数も増加した。担任が説明や課題提示を変えるなど対象児の授業参加を促す工夫や、対象児に考えた役割を当番に移行するなど学級全体を視野に入れた工夫がみられるようになった。それは、支援者が検討に加わらない支援2期においても継続された。

エピソードとして、担任は対象児が直ちに組み込んだことが支援目標を向上させるきっかけとなったと述べていた。また、授業予定のカードを使用することで授業の進め方が一定化し、課題分析表を用いた記録によって支援が把握しやすくなったと述べた。

5 考察

本研究では、授業場面で逸脱行動を示す児童を含む通常学級への支援において、当初は、着席していればよしとするしかなかった児童に対して、現在成立している行動に基づいた支援目標を実施してもらうことから支援を開始した。そして、以降の支援経過を校内委員会で検討した。その結果、対象児の授業参加は促進し、担任による支援目標も向上し、それは支援者が検討に加わらなくても維持された。これらの結果には、1) 支援を実行する教師の行動随伴性、2) 初期に達成されやすい支援目標の選定と実証、3) 支援の継続と拡大のためのフィードバックシステムが重要な条件であったと考えられる。

1) に関して、参加場面と問題場面のアセスメント結果を基に、支援者が担任に当初提案した支援目標は難しいとされた。このことには、支援を行う教師の行動随伴性の検討が不足していたものと考えられる。すなわち、これまで、担任が対象児に課題を促しても取り組まず、かえって逸脱行動の生起につながった。しかし、促さないと授業そのものは進めることができた。外部の支援者ならば可能な支援でも、対象児と担任との間にはこれまでの相互作用の歴史がある。そこで、本研究では、担任の促しにより対象児が取り組めることを実際に検証してもらうことによって、担任は取り組みが可能とし、支援の開始につながった。したがって、対象児とともに支援を実行する教師の行動随伴性を踏まえて、双方の取り組みが可能な支援目標を選定し(平澤・藤原・山本・佐田東・織田, 2003)、必要な場合は実証することが重要であるといえよう。

2) に関して、前述したように、担任が授業参加の支援目標に着手できたことには、当初の支援目標が直ちに達成されたことが不可欠であったと考えられる。本研究では、参加場面のアセスメント結果を基に、現在HRで成立している「予定を黒板に貼り、皆に伝える」行動を抽出した。そして、授業場面で成立しているあいさつ後にその行動を組み込んだ。これは、対象児が有している行動レポーターを活用し、現在ある行動随伴性の中にその生起機会を設定したものである。それによって、対象児に対する個別の行動形成を行わずとも、その遂行が成立したのと考えられる。このような通常学級の中で形成が可能な新たな行動随伴性についてはさらに検討していく必要がある。それも、授業予定を示す行動によって、授業の最初から対象児の参加が生起し、担任も授業を進めやすくなったものと考えられる。このことは、担任も述べているように、授業の進め方を一定化することにつながり、他児童にも見通しが得られ、それによって全体の参加が促進された可能性がある。

3) に関して、その支援が継続され、支援目標の向上が図られたことには、担任による記録とそれに基づいた校内委員会での検討が重要な役割を果たしたと考えられる。とりわけ、担任が述べているように、課題分析表の記録によって支援が把握しやすくなり、また、その記録に基づいた検討により実際に望ましい変容が実現した。すなわち、担任の取り組みは自己及び他教師からの評価を受け、強化されたものと思われる。支援者が検討会に加わらなくても、適切な支援が維持されたことには、このような担任の取り組みを強化する記録やチーム(織田・桂木・鶴飼・丹羽・不動・近藤・正井・小崎・小島, 2001)が重要な条件であったと思われる。本学校では、当初から学級を支える校内委員

会が機能していたが、こうした条件がない場合には、外部の支援者は校内体制の構築に関与し（大久保ら, 2007）、教師の取り組みが評価され、強化される仕組みをつくりだすことが重要であろう。

以上、本研究では、支援経過に基づいて教師による支援目標を向上させる条件について検討した。通常学級において担任が対象児に振り回されている状況では、図らずも消極的な支援目標を取らざるを得ない状況に陥ってしまうと考えられる。本結果から、対象児の行動随伴性ととともに支援を行う教師の行動随伴性を踏まえて、初期に達成される支援目標の選定や実証とその拡大に向けたフィードバックシステムの重要性を指摘する。

付記

本研究は日本特殊教育学会第47回大会の自主シンポジウム「発達障害児者の行動問題から教育・福祉の充実を目指すPBS(3)一見えない適応行動をどのように創出し、支援するか」において話題提供として発表した内容を基に作成した。

謝辞

研究を公表するにあたり、対象児の保護者及び研究実施校の承諾を得ました。関係の皆様のご協力に感謝いたします。

文献

- 1) Crone, D. A., Hawken, L. S., and Bergstrom, M. K. (2007) A demonstration of training, implementing, and using functional behavioral assessment in 10 elementary and middle school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 15-29.
- 2) 平澤紀子 (2008) 学校における行動問題への支援—活動参加に向けた効果的な環境の形成—. *発達障害研究*, 30, 330-337.
- 3) 平澤紀子・藤原義博・山本淳一・佐田東彰・織田智志(2003) 教育・福祉現場における積極的行動支援の確実な成果の実現に関する検討. *行動分析学研究*, 18, 108-119.
- 4) 梶正義・藤田継道 (2006) 通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援—通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善—. *特殊教育学研究*, 44, 243-252.
- 5) Kennedy, C. H. (2005) *Single-case designs for educational research*. Allyn and Bacon, New York, 150-162.
- 6) 野呂文行・藤村愛 (2002) 機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室内介入. *行動療法研究*, 28, 71-81.
- 7) 織田智志・桂木三恵・鶴飼和江・丹羽真記子・不動学・近藤加奈子・正井明子・小崎充子・小島なみ子 (2001) 福祉施設における行動的QOL向上のための実践と課題(1) —援助者のプロアクティブなサービスを提供する手段としてのコミュニケーション経路の確立—. *立命館人間科学研究*, 2, 85-102.
- 8) 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, 315-325.
- 9) O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997) *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical Handbook*. Brooks/Cole Publishing Co. Pacific Grove.
- 10) 大久保賢一・福永顕・井上雅彦 (2007) 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討—. *特殊教育学研究*, 45, 35-48.
- 11) 関戸英紀 (2004) 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援：有効な支援を行うための要件の検討. *特殊教育学研究*, 42, 35-45.