

論 文

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—

Support for Encouraging All Children to Participate in Classes at a Regular Class
; Trying to Relate Class-Wide Support and Individual Support

近藤 修史(高知大学教職大学院)¹

是永 かな子(高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門・高知ギルバーク発達神経精神医学センター)²

KONDO Nobufumi¹ and KORENAGA Kanako²

1 Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education

*2 Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit, Kochi
Gillberg Neuropsychiatry Centre*

ABSTRACT

In this study, we provided support for children with behavioral problems such as "talk too much" and "poor concentration". Class-wide support for regular classes in which children are enrolled is associated with individual support for one child who presents with behavioral problems such as "leaving from own seat" and "speak loudly". For class-wide and individual support, problems were identified and analyzed according to the behavioral consultation procedure, and a support plan was settled. In Intervention I, the target behavior was the occurrence of class preparation behavior. In Intervention II, the target behavior was to maintain the class participation time. The effect of support was examined from the viewpoint of the support behavior of the homeroom teacher and the behavior change of the child. The following shows what has become clear. First, identifying behavior leads to the implementation of support methods. Second, utilizing the strengths of individuals enhances the effectiveness of class-wide support. Third, children and homeroom teachers have a common awareness of challenges, and collaborative problem-solving leads to children's independent efforts.

I. 問題の所在

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」結果から、知的発達に遅れはないものの学習面及び行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が6.5%の割合で在籍していることが明らかになった。また、高知県教育委員会（2015）「すべての子どもが『分かる』『できる』授業づくりガイドブック（p.2）」には、「発達障害等のある子どもの学びの場や生活における適切な指導、必要な支援に際して、担任の先生方が難しさを感じている」といった教師の抱える課題が明記されている。教室内で顕在化する具体的な逸脱行動には、「離席」「居眠り」「大声・奇声」「反抗」等がある。関戸ら（2011）は、「授業中にこれらの行動問題が生起すれば、当該の児童生徒の学習に遅れが生じるだけでなく、学級全体の授業の進行にも支障を来すことが予測される」と指摘する。個の逸脱行動が全体に及ぼす影響を考慮したとき、学級の全児童に対して同時に支援を行うことができる「クラスワイド」の視点は、効率的な支援方法としての可能性が大きい。さらに、森ら（2018）は、「個別支援対象児に対する支援計画をもとに学級全体への支援を実施したところ、学級全体の児童が授業に参加する様子が確認された」とし、クラスワイドな支援の実施が、学級全体の活動への取り組みを促進したと述べる。また、大久保ら（2011）も、クラスワイドな支援の中に、個に応じた配慮を行うことが有効であると示唆する。これらから、クラスワイドな支援と個別支援の機能的な関連を図ることは、全ての児童に学習参加を促す有効な支援となり得ると考える。

II. 研究の目的

本研究では、授業中に「自由発言が頻発する」「他者の発言中にも私語が聞かれる」といった行動問題を示す通常の学級へのクラスワイドな支援を行った。同時に、「私語（他者への話しかけ）が続く」「離席する」「大声をあげる」といった行動問題を示す1名の児童（A児）への個別支援を行いつつ、クラスワイドな支援と個別支援の関連を図りながら、全ての児童の学習参加を促す支援の在り方について検討することを目的とした。

III. 研究の方法

1 学級の実態及びA児の実態

対象とした学級は、小学校3年生男子18名・女子17名が在籍する35名の学級であった。学級会では、学級のよさとして、「元気がある」「自分の意見が言える」「読書タイムが静かにできる」等と発言する一方で、「授業中のおしゃべりが多い」「チャイムで席につくことができない」「注意に従えない」等を課題として捉えていた。授業観察の際も、

教科書やノートの準備をせずに、授業がはじまっても友だちとおしゃべりに興じていたり、友だちの発言に対して何の反応も返さなかったり、言葉による説明が続くと突っ伏してしまったりといった状態が見られた。教師が注意すると一旦は私語が止まるが、時間の経過とともに騒がしくなることが繰り返された。

学級担任によるA児の実態把握結果を表1に示す。

表1 学級担任によるA児の実態把握結果

<p>【聞くことに関するもの】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・聞き漏らしがある ・個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい ・指示の理解が難しい ・話し合いが難しい（流れが理解できず、ついていけない） <p>【話すことに関するもの】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ことばにつまる <p>【読むことに関するもの】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・初めて出てきた語や、普段あまり使わない語を読み間違える ・文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする ・音読が遅い ・勝手読みがある（「いきました」を「いました」など） <p>【書くことに関するもの】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・該当なし <p>【計算することに関するもの】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・該当なし <p>【推論することに関するもの】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい ・早合点や、飛躍した考えをする <p>【対人関係やこだわり等に関するもの】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す（唇・喉を鳴らす・咳払い・叫ぶ） ・色々な事を話す、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない ・周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言ってしまう ・意図的でなく、顔や身体を動かすことがある ・ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の動作ができなくなることもある <p>【不注意に関するもの】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする ・議論や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい ・面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える ・指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げられない ・学習などの課題や活動を順序だてて行うことが難しい ・気持ちを集中して努力し続けなければならない課題を避ける ・学習や活動に必要なものをなくしてしまう ・気が散りやすい ・日々の活動で忘れっぽい <p>【衝動性に関するもの】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする <p>【多動性に関するもの】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手足をそわそわ動かしたり、着席してももじもじしたりする ・授業中や座っているべきときに席を離れてしまう ・きちんとしなければならないときに、過度に走り回ったりよじ登ったりする ・遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい ・じっとしていない又は何かに駆り立てられるように活動する ・過度にしゃべる
--

実態把握には、高知県教育委員会作成「気になる児童の行動チェックリスト」を活用した。学習障害の定義に関する「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に加えて、行動面の特性である「不注意」「多動・衝動性」「対関係やこだわり等」に関して該当するものを抽出した。

授業観察の結果からは、A児は機嫌がよいときには積極的に発言し、友だちに対して優しい声をかけることができた。一方で、忘れ物があったり、休み時間に友だちとのトラブルが解決していなかったりすると、自分のことを見てほしい・構ってほしいという思いから、離席して友だちにちょっかいをかけた。他者の発言の言葉の揚げ足を取って大声を出したりする行動が見られた。学習面では、短い文であれば板書を正確に且つ丁寧に写すことができたが、教科書を使った音読では、下学年の漢字が読めず、読むことをあきらめて図鑑を眺めたり、文房具を使って手遊びをしたりするなど不参加を示した。

2 担任と協力者

学級担任は教職歴が6年の教諭であった。前年度までの2年間は複式学級を担任しており、今年度は少人数での児童対応から多人数への児童対応へ指導観の転換が求められた。新学期早々、学級全体として、落ち着きを保つための対応が求められた。また、A児の行動問題への対応についても支援方法を具体化することが必要となった。担任は、学年団の教師、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー及び学習支援員のアドバイスをもとに学級経営に努めたが、大きな行動変容は見られなかった。

協力者は教職大学院において特別支援教育を専攻する、教職歴23年の第1筆者であった。教職大学院の実習期間を利用して対象学級及びA児の具体的支援に参画した。授業観察後には、A児の行動記録をもとに、担任と「個と全体」両面からの支援計画を共同で作成した。

3 支援期間

主に国語の授業時間に介入し、20XX年9月9日と11日の2日間をベースライン期（BL期）とした。その観察結果をもとに担任と標的行動を決定し、9月14日～9月18日までの5日間を介入Ⅰ期、11月2日～11月11日までの5日間を介入Ⅱ期とした。フォローアップ期（FU期）は12月末に2日間の観察を設定した。

4 行動コンサルテーション

担任と協力者で行動目標を検討した。本実践では、支援は行動コンサルテーションの手続きに準ずることとした。加藤ら（2004）は、「行動コンサルテーションとは、行動上の問題を示す児童生徒に対し、専門家と実際に子どもに関

わる支援者が行動論の原理や技法を用いて協議し、①問題の同定、②問題の分析、③介入の実施、④介入の評価という4段階を通して問題の解決を効果的に図る課題である」と指摘する。そこで、BL期にA児を中心とした学級内の行動問題を「先行条件」「行動」「結果条件」に着目して整理し、問題の同定並びに分析を行い、具体的な支援計画を作成した。そして、介入を実施し、その評価をもとに効果を検証した。介入にあたり、問題の同定・分析及び支援計画作成の流れを以下に示す（図1、図2、図3）。

授業準備段階におけるA児の行動問題要因として、「身辺整理の苦手さ」や「活動の見通しのなさ」等を確認した。学級全体の行動問題要因として、「ルール未徹底」「規範意識の弱さ」等を確認した。また、学習道具として何を準備すればよいのかが曖昧であるという共通点も明らかになった。

5 介入Ⅰ期の支援

5.1 個別支援

担任にはA児への対応に意識が強く、「授業の準備を自分のできるようになってほしい」「板書を自分で書くことができるようになってほしい」という願いが聞かれた。BL期の観察を通して、A児は承認の声かけに加えて、赤ペンでの花丸やトークンとしてのシールにより、適応行動の出現が認められた。そこで、介入Ⅰ期において、前時の学習道具の片づけに関する声かけを行い、遂行できればシールで評価することにした。また、自分で教科書やノートを準備ができた際には、日付に赤ペンで花丸を記し、そのポイントを貯めてシールで評価することを強化子としながら行動変容を促すことにした。忘れ物については家庭にも協力を得ることにした。

5.2 クラスワイドな支援

BL期の観察を通して、授業準備行動に関する課題は学級全体の課題であることが明らかになった。口頭指示を2、3回続けても準備が整わなければ担任からの注意が寄せら



写真1 ノート準備を終えた全児童に対する花丸評価

れ、それが要因となって意欲の低下が引き起こされた。
個別支援としてA児に対して赤ペンでの花丸評価を行っている際に、「私も花丸してほしい」という声が聞かれるな

ど、花丸評価は全ての児童が求めるものであった。そこで、個別に肯定的な言葉がけを付加しながら、児童がノートに書いた日付に花丸をする支援を重点化した（写真1）。

《介入I期》

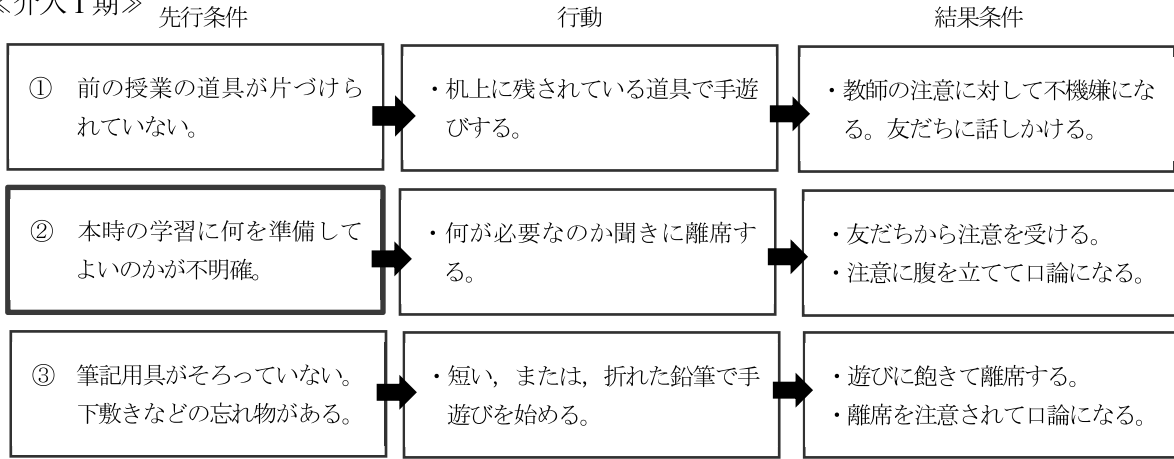


図1 BL期で観察したA児の授業準備段階の行動問題

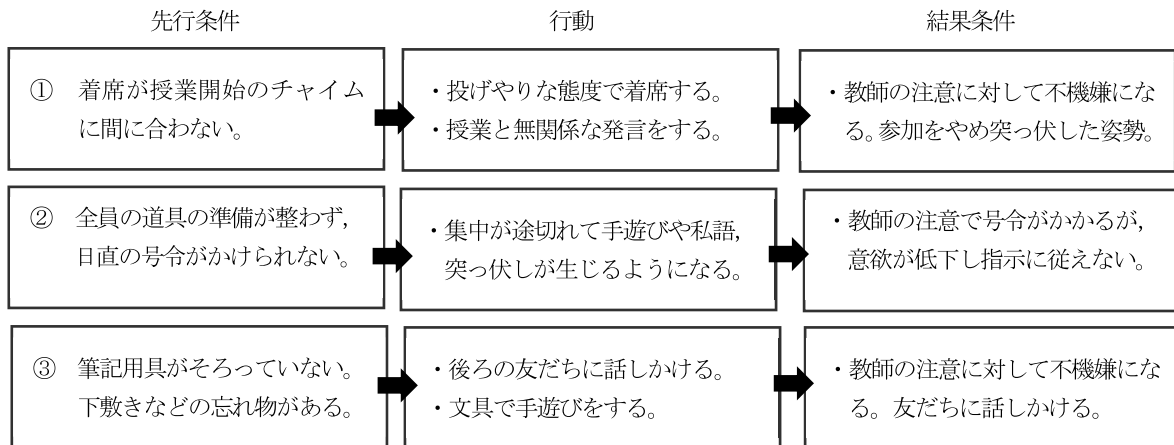


図2 BL期で観察したA児以外の児童に見られる授業準備段階の行動問題

《A児に対するの支援》

先行条件	具体的支援
①	・前時の終わりに片づけを促す声をかける ・休み時間の前に片づけることができればシールを渡す
②	・授業で使う道具の名称を板書する ・机の中から一緒に取り出して準備する ・ノートの日付に赤丸をする
③	・朝の段階で持ち物の確認をする ・持ち物がそろうように家庭に協力を願う

《クラスワイドな支援》

先行条件	具体的支援
①	・チャイムで着席できた行動に対して肯定的評価をする ・着席数を記録し、その伸びを価値づける
②	・1分間の準備時間を確保する ・授業で使う道具の名称を板書する ・ノートの日付に赤丸をする
③	・朝の段階で持ち物の確認をする ・持ち物がそろうように家庭に協力を願う

図3 支援計画

5.3 介入Ⅰ期の評価

協力者が作成した5日間の授業観察記録を用いて、A児及び学級全体としての授業準備行動の変容を検討した。数値化したA児の行動記録は、授業開始後10分間の「離席」「話しかけ」「奇声」「手遊び」「落書き」「その他」の出現回数であった。それらをもとに、学級担任と協力者で授業準備行動に対する支援の継続や標的行動の変更に関する協議を行った。

6 介入Ⅱ期の支援

6.1 個別支援

担任からのA児に対する直接的な働きかけが増加したため、A児の安心が保障され、自発的に授業準備に取りかかる回数が増えた。それに伴い、不必要な離席や大声を出すなどの行動も減少した。一方で、思考を伴う活動時では、話し合いに参加することが困難になり、凶鑑を眺めたり、突っ伏してしまったりすることが多くなった。そこで、介入Ⅰ期の評価段階で協議した内容をもとに、介入Ⅱ期では、授業準備行動に対する支援の継続に加え、授業への参加時間を少しでも長くすることを標的行動と再選定し、そのための手立てを次のように改善することにした。第一に、授業を15分程度で区切り前半、中盤、後半とし、それぞれの段階においてA児が確実に答えられる発問を用意した。第二に、ブロックや掲示物を操作することや、役割演技への参加を促すなど活躍の場を設けた。これらの手立てを授業の前半だけでなく、中盤や後半に講じることで、A児の学習参加時間の持続を目指した。

6.2 クラスワイドな支援

介入Ⅰ期の評価を通して、以下のことが明らかになった。成果として、A児の変容と同様、学級全体としても自発的な授業準備行動が見られるようになった。一方で課題として、授業が進むにつれ、友だちの発言の意味が捉えられなくなると参加意識が弱くなり、別の友だちに話しかけたり、机に突っ伏したりするなど集中が持続しなくなる様子が見られた。

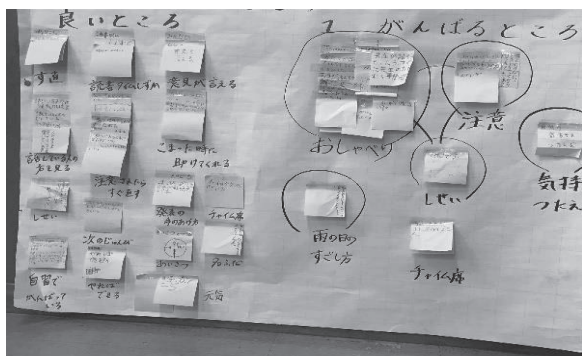


写真2 学級会で学級の良さと課題を確認

そこで、児童自らが「授業への集中」に関して客観的に捉えられるようにするために再び学級会を開き、学級の「良いところ探し」「これから頑張るところ探し」を行った(写真2)。

学級会での話し合いを通して、児童は「おしゃべり」に対する課題意識をもっていることが分かった。児童と担任の課題意識が一致したことから、介入Ⅱ期では、標的行動を「授業への集中」とした。そこで、児童自らが目標達成を「できた・できなかった」がはっきりと捉えられるように数値化できるようにしようとする話し合いを行い、「授業に集中していればおしゃべりはしていないと判断できる」と定義づけ、集中の姿は「挙手による反応回数」で捉えることにした。次に検討されたことは目標とする挙手の回数である。児童は、授業1時間あたり5回以上を選択し、一日6時間であることから個々が30回以上の挙手回数で目標達成とした。帰りの会でフィードバックし、目標を全員達成できたら花丸ポイントが1つ加算され、10個貯まれば学級レクを行うというトークンを強化子とした。

また、学級会の場で「おしゃべりが生じる時間帯やその理由」について話し合った。おしゃべりが生じる場面としてとして、「練習問題を解いているとき」「まとめや振り返りを書いているとき」が挙げられた。その理由として、「説明の時間の多さ」「活動量の少なさ」が明らかになった。そこで、その改善に向けて、暇にさせず活動量を確保するために、積極的に取り組める適用問題解決活動の設定を考え、自己採点方式を取り入れた(写真3)。



写真3 自己採点方式で活動量の保障

プリントやドリルを用いた自力解決活動の際には、事前に枚数や問題数についての目標を立てさせ、目標達成をシールで評価する強化子を付随させた。

6.3 介入Ⅱ期の評価

A児及び学級全体としての学習参加行動の変容を検討した。全ての児童がそれぞれノートに挙手回数を記録することを求め、1時間あたり5回以上の挙手及び反応回数30回以上の達成度を可視化した。それをもとに、帰りの会でフィードバックし、学級としての目標達成をおはじきの個数

で評価した。そうした結果をもとに、学級担任と協力者で今後の学級支援に向けて支援の継続や標的行動の変更に關する協議を行った。

IV 結果

1 行動コンサルテーションを通じた実態把握

本研究は行動コンサルテーションの手続きに準じた実践であった。問題の同定及び分析過程に先立って、学級担任はA児に対する実態把握、学級全体に対する実態把握を表2、表3のように具体化した。

表2 具体化された担任のA児の実態把握

- ・図鑑を読んでいるときは落ち着いている。
- ・自由発言の中には学習内容に關係しているものが多く、参加したいという思いで授業に臨んでいる。
- ・極端に離席が目立つ(行動機能としては「注目」⇒「要求」⇒「逃避」⇒「自己刺激」の順)。
- ・教師の促しや補助に対して素直に従うことができる。
- ・学習道具の準備ができない(筆箱の中身がそろわない・教科書・ノートはあるが、プリントは紛失)。
- ・集中の持続が困難。
- ・「書く」活動への抵抗が強い。
- ・注意散漫であり、他者の何気ない発言に引られて逸脱行動(離席等)を引き起こすことがある。

表3 具体化された担任の学級の実態把握

- ・知的好奇心が旺盛な児童が多数いる。
- ・自分の考えを隠せず常時発表できる児童が5名いる。
- ・友だちの発言に対して体を向けて聞くことができる児童が4名いる。
- ・挙手による発言ではなく、思いついたときに思いついたことを口々に発する自由発言が多い。
- ・教師の説明中に隣の友だちや後ろの友だちと私語をする姿が目立つ。
- ・自由発言の内容は学習内容に關係しているときもあれば、友だちへの暴言なども含まれる(友だちの逸脱行動を引き起こす原因をつくる発言が聞かれる)。
- ・教師の問いかけに対して反応が返ってこない。
- ・担任への言い上げを含めた離席が目立つ。
- ・教科書、ノート、筆箱、下敷きなどの学習用具が準備できていない児童が常時5~6名いる。
- ・授業中のトイレへの要求が目立つ。
- ・学級内が騒々しいということを訴え、登校しよりの状態にある児童が1名いる。

問題の同定及び分析は、BL期の協力者が作成した授業観察記録をもとにした。離席や大声、手遊びや話しかけといった行動問題を回数で数値化し、行動前後のエピソードから行動問題が生じた要因を共有した。協力者から得られた客観的な情報により、担任はA児や学級の強みと課題を納得して捉え、介入I期では、授業準備行動に焦点化した支援計画作成につなげることができた。

2 介入I期のA児の行動

授業開始からの10分間に焦点をあて、A児の「離席」「話しかけ」「奇声」「手遊び」「落書き」「その他(主として突っ伏し)」の行動の出現頻度を図4に示した。離席に関してはBL期に2桁あった出現回数が、介入I期には5回以下に減少し、介入II期では全く見られなくなった。離席に関してはBL期に2桁あった出現回数が、介入I期には5回以下に減少し、介入II期では全く見られなくなった。A児の離席は、学習参加に対する不安による「注目」の機能であった。そこで、授業開始時に学習用具が整った状況をつくる支援を行った。A児は、シールポイントや赤ペンによる花丸ポイントを好んだ。そうした強化子を付随させたことは、離席頻度の減少につながった。また、自発的な授業準備行動の生起に対する支援として、授業の終わりに道具の片づけについての声かけを継続したが、口頭指示だけでは行動変容にはつながらなかった。また、授業で使う道具の名称を板書したが、黒板の情報を見る行動が生起しなかった。

そこで、授業前に、担任と一緒に道具を片づける直接支援を行った。そして、机を整える際、授業で使う道具を最小限にとどめ、それらの準備を促す声かけを付加した。そうすることにより、手遊びにつながる道具を取り除くことができた。A児のBL期と介入I期終盤の机上の写真を示す(写真4)。

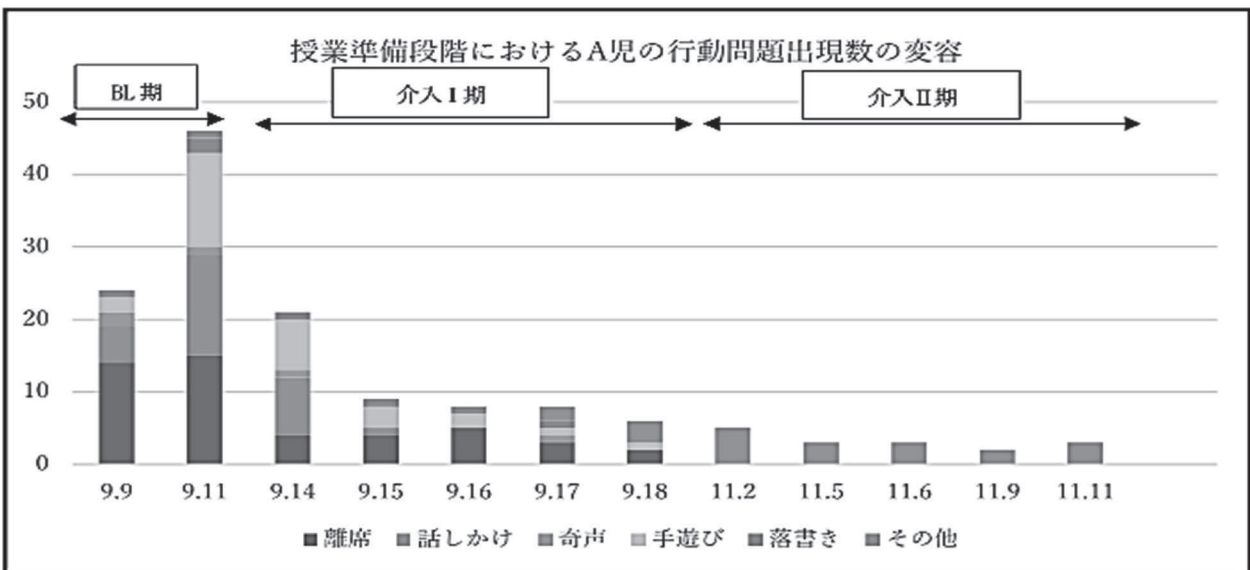


図4 授業準備段階におけるA児の行動問題出現数

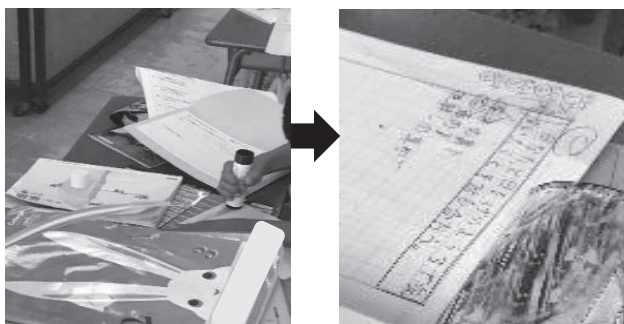


写真4 A児の机上的の様子 (左: BL期, 右: 介入I期終盤)

机上が整い注意がそれる要素がなくなったことから、授業開始10分までの「話しかけ」や「大声」等の行動も減少した。

一方で、離席行動の減少とともに増加した行動は「突っ伏し」や「読書」である。回数は5回未満ではあるが、それらは長時間に亘り、場合によっては授業終了まで続くことがあった。担任からの励ましにより関係性が向上し、期待に応えようと自発的に授業準備を行うことができるようになった一方で、授業参加に対する集中の持続が課題として顕在化した。また、道具の忘れ物は朝の会で確認はするが、「忘れものをしない」ことへの意識の高まりは見られなかった。

3 介入I期のクラスワイドな行動

まず、チャイムで着席することへの声かけを行い、従事行動に肯定的な声かけとチャイムが鳴り終わるまでに着席できた人数を数値化し、前時との比較を通して伸びを意識させた。「チャイムが鳴ったよ」「早く席につこう」「前の時間より守れた人が多くなった」等といった声かけが増し、全体的に素早い行動が見られるようになった一方で、チャイムで着席が習慣化されていない児童の行動変容にはつながらなかった。「チャイムで着席」を守ろうとする意識の変容を促す手立てが必要であることが明らかになった。また、授業準備行動についての支援として、学習に使用する道具を最小限とし、それを板書で示したことから、机上に不必要なものが見られなくなった (写真5)。

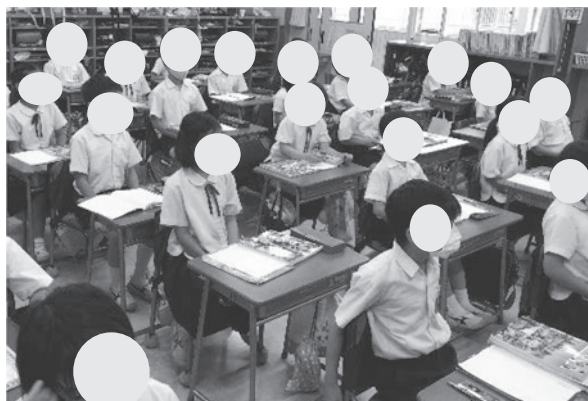


写真5 日直の号令前の机上の学習準備

A児に対する赤丸評価を見た児童から、「みんなに対してもしてほしい」という要望が聞かれ、中には自分で評価表を作成した児童も現れた (写真6)。

そこで、授業スタートと同時に「ノートを準備」と声をかけ、日付の書けた順に全ての児童のノートに花丸をしていった。個別の肯定的評価をかけることで、準備行動に取り組むスピードが増し、2分間あれば全員の机の上にノートの準備が完了できるようになった。BL期に日直の号令まで



写真6 自作の評価表

平均5分かかっていたことと比較すると大幅な改善が認められた。個別の支援内容及び支援方法がクラスワイドな支援の方法としても機能することが明らかになった。

また、適用問題解決場面での自己採点方式の導入は、全ての児童に「活動の見通し」が明らかになっていることに加え、シールで自己評価を付加したことでモチベーション高く取り組むことができた。こうした場では、担任には個別の学習支援を行う時間が生まれ、個々の学力保障の場としても有効に機能した。

一方で、学習が進むにつれ集中力が低下し、友だちに話しかける行動の減少には至らなかった。忘れものに対する意識の変容も見られず、忘れ物調べの活動に対して関心の低さが明らかになった。

4 介入I期の評価

介入I期の授業準備行動に関する記録をもとに、担任と協力者で協議した内容を以下に示す (表4)。

表4 介入I期の評価

対象	行動変容 (○) とその要因 (⇒)・課題 (●)
A児	○チャイムで着席できるようになった。 ⇒友だちが席まで連れていった。担任の声かけ。 ○担任の促しにより自発的に学習道具の準備ができるようになった。 ⇒担任と一緒に準備をした。 ⇒赤ペンでの花丸評価。 ○離席、話しかけ等の行動問題が減少した。 ⇒座っていても質問に答えてくれることが分かった。挙手による意識表示ができるようになった。 ●自発的な授業準備行動の生起。 ●授業参加時間の増加。
クラスワイド	○学習道具の準備が素早くなくなった (日直の号令までの時間が3分以上短縮)。 ⇒準備物の板書を確認した。 ⇒活動の予告を行った。

- ⇒赤ペンでの花丸評価。
 ●授業参加時間の増加。
 ●私語の減少。
 ●手遊びの減少。

介入Ⅰ期終了後の協議において、A児及び学級全体ともに授業準備行動に関する正の行動変容が認められた。その要因として赤ペンによる花丸評価の効果を確認した。一方で、授業が進むにつれ、A児や他の児童の中にも言葉による説明の不明瞭さやたどどしさ等が要因となって理解が曖昧になり、授業への集中が低下する様子が見られた。A児は、BL期に見せた「大声」や「奇声」を発することはなくなったが、その代わりに突っ伏したり、図鑑を読んだりする行動が見られた。また、他の児童の中には、集中が途切れることでおしゃべりに転じ、それにかかわる児童が増えることで私語の連鎖が生じていることを確認した。そこで、介入Ⅱ期は、授業参加行動の生起に向けた継続的な支援と授業参加行動への支援を計画し実践していくことにした(表5)。

表5 介入Ⅱ期の支援方法

《授業参加行動への支援》

- 45分を前半、中盤、後半に区切り、それぞれの段階で全ての児童が確実に答えられる発問を行う。
- ブロックや掲示物の操作、役割演技等、運動感覚を働かせる場を設定する。
- 1時間あたり5回以上の挙手や反応をカウントさせ、一日合計30回以上を目標とし、10回の全員達成で学級レクを行うトークンを強化子とする。

5 介入Ⅱ期のA児の行動

介入Ⅱ期のA児に対する標的行動は「学習参加時間の増加」であった。担任はA児との面談を通して、「なぜ机に突っ伏してしまうのか」について話し合った。A児からは、「授業が分からない」ことに関する発言が聞かれたことから、A児にとって「わかる」「できる」時間がある授業づくりを考えることにした。しかし、A児自身が取り組む行動が具体化できなかったことから、後の項で述べる「挙手」による参加度の向上(学級目標に準ずる)を標的行動として設定した。介入Ⅱ期の初日の1時間目は、挙手への意識が高かったこともあり、A児が確実に答えられる事柄についての発問に対して積極的に挙手することができた。1時間あたり10回を超える挙手回数がカウントされた。しかし、答えるのに困難な発問に反応できないことや、カウントを忘れてしまったこと等が要因となって2時間目以降、挙手回数が減少した。そこで、友だちの発言に「わかりました」「い

と思います」といった反応を返せたことも発言として認め、発言内容にかかわることへの意識を高めることにした。その結果、発言が一日30回を超えた日が3日間連続した。ブロック操作や演示等の運動感覚を働かせる役割を意図的に設定し、それをカウント対象行動と位置付けたことも学習参加時間の増加に有効であった(写真7)。

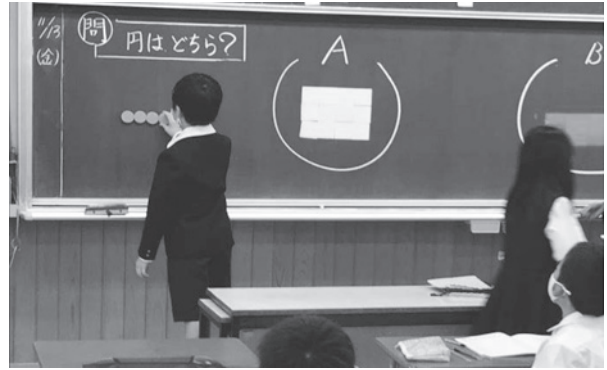


写真7 半具体物を操作する活動で参加を促す

一方で、自分の考えをノートに書く活動では、活動参加時間にむらが見られた。A児自らが、何をどのように書けばよいのか、解決の見通しをもつことができるような教師の働きかけを具体化することが求められる(写真8)。

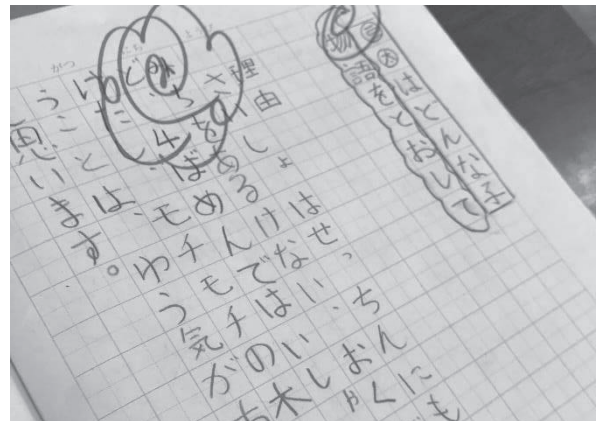


写真8 A児が見通しをもって取り組んだときのノート

6 介入Ⅱ期のクラスワイドな行動

介入Ⅰ期では、取り組みが進むにつれ、学習参加に対するA児の行動と同様に、他の児童においても集中力の欠如、私語の増加が見られた。介入Ⅱ期では、学級としての学習参加時間の増加に対する意思統一を優先した。そこで、学級会において、自分たちの学級の現状を振り返る活動に取り組んだ。児童の多くは「頑張るポイント」として「おしゃべりをしない」ことを焦点化した。担任からは、児童自ら確実に評価できるように、目に見えて、数えられて具体的な目標にしようと投げかけたが、児童自らが判断

した目標は「おしゃべりを見つけたらジェスチャーで注意する」ということであった。それを受け、担任と協力が「児童の自律性が発揮される目標になっているか」「目標達成に向けて前向きに取り組める内容になっているか」という観点から協議した。その際、「おしゃべりをしていることが前提になった目標であること」「注意が目的になり、頑張りを認め合える内容になっていないこと」等が話題となり、修正を図る必要があることを確認した。目標の修正にあたって、担任発信ではなく、児童発信の問題解決プロセスを具体化することを確認した。そこで、次の日に、「おしゃべりしない」というマイナスの見方をプラスの見方で表すことができないか問いかけるところからはじめることにした。児童は目標がおしゃべりをなくす方向に進んでいないことに納得し、前向きに話し合いが進んだ。その結果、「挙手」による授業参加行動の増加を学級の目標として設定した。目標設定に至るまでに、児童は「おしゃべりしない」という課題を、「授業に集中する」とリフレーミングし、数値化して自己評価できる具体的姿として「挙手」を選択した。担任からの指示ではなく、児童の思考の変容をもとにつくられた目標であったため、自分事として取り組む内容となった。

帰りの会では個々が30回以上の挙手ができたかどうかをフィードバックした。初日は全員のクリアには至らなかったが、達成できなかった児童に対する励ましの声が聞かれるなど、自治的に進めていこうとする言動が見られた。2日目以降、担任が意図的に反応を返しやすい状況をつくり、問いかけをしたりしながら成功体験を積み重ねられるように工夫した。その結果、3日目、4日目、5日目は連続で達成することができた。「授業に集中する（挙手回数30回以上）」といった目標とこれまでに貯めてきた生活目標達成ポイントを合わせて、達成ポイントが10個を超えたことから、トークンとして学級レクを行い、目標に向けた行動変容に対する評価の工夫を行うことができた。

7 介入Ⅱ期の評価

A児の挙手出現頻度を高めるために、授業の前半、中盤、後半と意図的に区切り、それぞれの場で確実に挙手ができる発問をしたことで、例え、集中が途切れ途切れになったとしても、A児は授業に再参加することができた。また、発問の工夫は全ての児童の反応率の向上に有効に働いた。反応を返すためには発問を聞かなければならない。3日目以降、担任の問いかけに対する聞き方に変容が見られ、私話に対する注意の回数が減少した。また、操作活動や演示の場面でA児に学習参加を促したことは、授業への再集中につながった。他の児童も活動場面へ参加できる回数が増え、活躍したいという思いから積極的に挙手する態度につながった。A児の参加を促すことを念頭に置いた支援は他の

児童にとっても有効に機能した。個別支援とクラスワイドな支援の関連を見いだすことができ、今後の支援の在り方の再考に重要な視点となり得た。

V 考察

本実践研究を通して得られた知見は以下である。

第一に、個別支援を行う上で、A児に対する行動コンサルテーションの手続きに準じた支援計画を作成するために、生じた行動問題を「先行条件」「行動」「結果条件」に着目して整理した結果、A児の行動の機能が「注目」にあることを特定できたことである。準備物がそろっていないことへの不安や、活動の見通しがもてないことへの不安を軽減するための直接支援を行ったことが、行動問題の減少につながったと考えられる。行動問題の要因を探る上で、行動の機能に応じた支援計画の作成の意義を再確認することができた。第二に、授業準備行動が生じた際、赤ペンによる花丸評価を即時に行ったことはA児だけではなく、クラスワイドな支援方法にも汎用できた。「認めてもらいたい」という思いは全ての児童も持っている。個々の強みを活かした支援は、他の児童にとっても有効に機能することが分かった。このことから、今後の支援を考える上で、個別支援内容をクラスワイドな支援と機能的に関連付けるといった視点からの働きかけを具体化していくことが求められる。第三に、児童の自治意識を向上させるためには、絶えず自分たちの生活をよりよくするといった視点からの働きかけが必要である。介入Ⅱでは、児童と担任の課題意識が一致したことが取り組みの自覚化につながったと考える。今後も、担任が常に課題を提示するのではなく、自分たちの力で見出し、解決方法を考えるといった学び方を獲得させる支援を考える必要がある。

一方で、本研究は介入Ⅱの評価を終えて間もない。A児を含むクラスワイドな授業準備行動や授業参加行動の持続を検証することができていない。また、新たな課題に対する支援の具体化が求められることも想定される。児童の行動変容を指標とした支援の継続が今後の課題となる。

謝辞

本研究は高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻実習の中で実践したものである。このたびの実践研究においては、当該小学校第3学年の先生方に多大な協力をいただいた。また、第3年◇組の児童の皆さんに心より感謝申し上げます。

本研究は科研費（18K02793）の助成を受けたものである。

《参考・引用文献》

- 高知県教育委員会 (2015) : すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック.
- 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.
- 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.
- 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—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 特殊教育学研究, 49, (2), 145-156.
- 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, 第28巻, 第2号, 71-81.