

小学校特殊学級に在籍する知的障害児と健常児に対する 包括的アセスメントに基づく交流促進方法の検討

佐藤 剛

．問題

近年のノーマライゼーションの進展により、現在は特殊教育と通常教育の双方のニーズから特殊学級児童の交流学习が積極的に推進され、特殊学級による指導については、教師間の連携や効果的な指導を行うことが求められている(文部科学省, 2003)。しかし、特殊学級児童の交流学习への参加と、通常学級児童とのかかわりという2つの課題が残されている(位頭, 1997)。

これまでの交流学习場面における先行研究から、対象児の好み・技能等のアセスメント内容や交流学級児童へのアンケート調査や話し合い等のアセスメント方法と、特殊学級での技能形成により通常学級での適応を促進させる連携の有効性が示されている(廣瀬・加藤・小林, 2001)。しかし、特殊学級児童の参加を促進させるための対象児への一方的な支援や評価が行われてきただけで、かかわりを促進させるための相互交流という視点からの支援・評価は行われていない。

近年、O'Neill et al.(1997)の不適切行動に対する機能的アセスメントに基づく支援が一定の成果を示している。平澤・藤原(2000)は、仲間同士のかかわりの改善には仲間相互へのかかわり方の修正・形成が必要と考え、機能的アセスメントの様式を修正してかかわりに関する分析を加えたことで、対象生徒と相手生徒の双方に具体的な支援方略が選定されたと報告している。かかわりの促進を目的とする交流学习場面においても双方の児童への支援が必要であり、平澤ら(2000)の方法は有効であると考え。さらに、文脈における適合性を高めるために、学校体制に関するアセスメントが必要不可欠である(平澤ら, 2000)。

以上より、特殊学級児童・通常学級児童について、双方の児童のかかわり、学校体制や特殊学級担任・通常学級担任の実行条件等を包括的にアセスメントし、特殊学級と交流学級が連携して支援

することで、相互交流という視点からの交流促進がなされるのではないかと考える。

．目的

小学校特殊学級と通常学級との交流学习場面における包括的アセスメントに基づく交流促進方法について、以下の点から検討した。

1. 交流促進を支援するための特殊学級と通常学級との連携の在り方の検討。
2. 交流促進をねらいとした包括的アセスメントに基づく介入方法の在り方と、その有効性と妥当性の検討。
3. 交流促進のために必要なアセスメント内容と方法の検討。

．方法

1. 研究者の位置づけ

情報収集及び支援計画の立案者であった。

2. 研究の参加者

特殊学級担任 1 名、第 4 学年の通常学級担任 1 名、対象児:知的障害児学級に在籍する第 4 学年の男児 2 名(A 児、B 児)と、交流学級の第 4 学年の通常学級児童 37 名(男子 19 名・女子 18 名)

3. 手続き

1)事前アセスメント

学校資料の収集、直接観察、担任教師への聞き取りという流れで、学校体制、A・B 児の実行に関するアセスメントを行った。

2)支援場面の選定

1)の結果より、A・B 児共に「朝の会」を支援場面として選定した。

3)支援する交流学习場面の詳細な分析

(1)不適切行動の機能的アセスメント

直接観察・VTR 撮影による特殊学級と通常学級での活動や行動の比較分析を、O'Neill et al.(1997)の様式に基づき整理した。A・B 児共に活動に見通しがないことが直前のきっかけで、A 児の不適切な挙手しない行動は課題からの逃避機能、B 児

の不適切な挙手行動は他者からの注目機能であることが推定された。さらに、通常学級児童が A・B 児の行動を無視したりするなど、双方の児童のかかわりの質に問題があることが明らかになった。

(2) 全体のかかわり・活動状況

通常学級児童の日直や係の実行や、全体の発表内容に関してアセスメントを行った。

4) 支援計画の立案・作成・実施

機能的アセスメントの様式を修正し、双方の学級の児童の支援方略を立案し、担任教師と協議を行った。A・B 児に対しては、特殊学級の朝の会に交流学級の朝の会の活動(名札・ハンカチ忘れ物調べ、めあて発表・採決)を同様の手続きで取り入れ、活動に対する見通しを持たせ、挙手・発表(カード提示)の技能形成を行う、挙手・発表内容が確認できるツールで特殊学級で事前・事後指導を行う(B 児は支援期 2 から使用)、挙手・発表の代替手段としてコミュニケーションカードを使用する(通常学級場面では、A 児はめあてカードを支援期 1・3 で、B 児は支援期を通して健康観察や忘れ物調べで挙手機会がある時とめあてカードを毎回)等の方略が選定された。通常学級児童に対しては、前に出る日直や係は中央に立ち、文字・絵・写真カードを提示する、A・B 児が掲げたカードを読んで内容を全体に伝える、B 児のめあての採決を行う場合は、B 児にカードを挙げるように促す等の方略が選定された。以上について、道徳の時間に通常学級担任が通常学級児童に説明し、特殊学級・通常学級場面ともに直接観察・VTR 撮影で結果を評価した。

5) かかわりの拡大の評価

BL 期と支援期に「給食場面」で VTR 撮影・直接観察を行い、A 児と通常学級児童のかかわりの量や質に変化が見られたかを評価した。

6) 事後アセスメント

A 児・通常学級児童・特殊学級担任・通常学級担任へのアンケート調査を実施した。

・結果

1. 特殊学級場面

A 児は、言葉でのめあて発表の技能形成の機会

が支援期 1・2 合わせて 3 回、支援期 3 で 6 回、支援期 4 で 5 回あった(自発遂行率 100%)。B 児は、交流学习場面と手続きが異なる健康観察場面でのカード提示の自発遂行は見られなかった。

2. 通常学級場面

A 児は、支援期 1・3 ではめあてカードを掲げて発表したが、言葉でのめあての発表を標的行動とした支援期 2・4 では、支援期 2 では生起しなかったのに対して支援期 4 では最初のセッションから生起し続けた。B 児は活動参加が増加しただけでなく、離席生起率や離席回数も減少した。

A・B 児から通常学級児童への望ましいかかわりが増加し、不適切なかかわりが減少したが(図 1・3 参照)、めあて採決場面での B 児の挙手・カード提示しない不適切なかかわりは変化がなかった。また、通常学級児童から A・B 児への肯定的かかわりが増加し、行動を無視する等の否定的かかわりが減少した(図 2・4 参照)。さらに、日直・係のカード提示の実行率が 83.3%と高く、通常学級児童間でのカード提示や呼名についての援助等が支援期を通して生起した(図 5 参照)。

通常学級児童から A・B 児へのかかわりの質的变化では、日直・係の役割の応答行動が増加しただけでなく、挙手・発表(カード提示)を援助する主体・応答行動が新たに生起した。また、A・B 児が掲げたカードを読む実行率や、B 児がカードを持ち込んだ時の記入率は 100 %だった。しかし、B 児のめあての採決を行う場面に関しては、具体的なかかわりは生起しなかった。

3. かかわりの拡大の評価

双方の児童に身体的接触遊びによるかかわりが新たに生起する等のかかわりの質的变化が見られたが、量的変化は見られなかった(図 6 参照)。

4. 事後アセスメント

A 児と通常学級児童へのアンケートから、日直や係の提示するカードや A・B 児のカードが、双方の児童にとって役立っているという肯定的回答を得た。担任教師へのアンケート結果でも、支援場面の選定・支援計画・支援の成果について、ほぼ肯定的回答を得た。

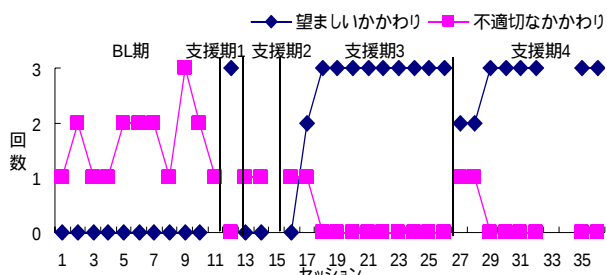


図1 A児から通常学級児童へのかかわり生起量

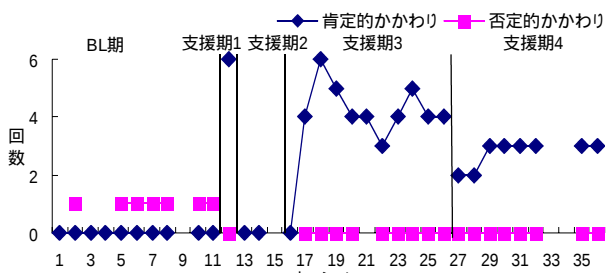


図2 通常学級児童からA児へのかかわり生起量

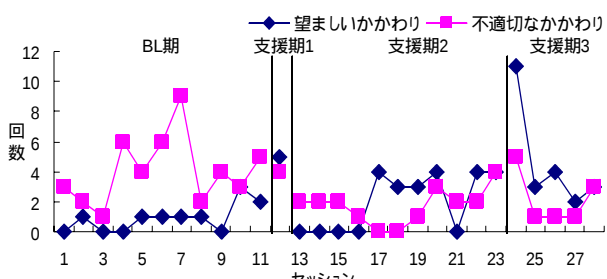


図3 B児から通常学級児童へのかかわり生起量

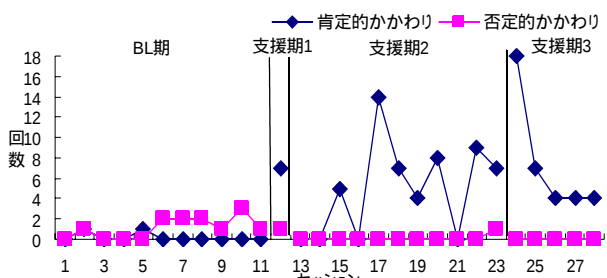


図4 通常学級児童からB児へのかかわり生起量

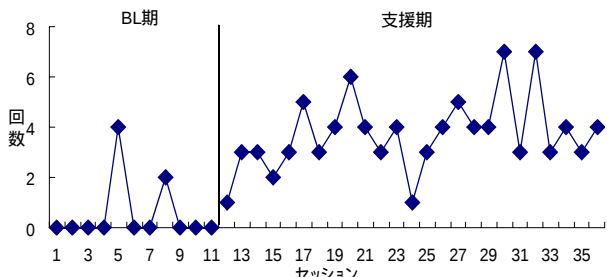


図5 通常学級児童間のかかわり生起量

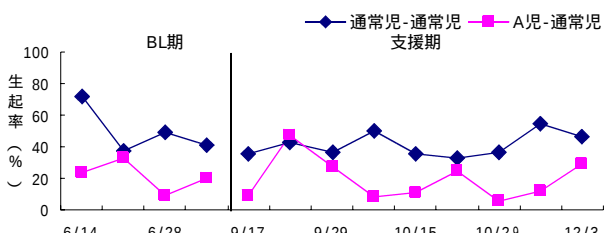


図6 「給食」場面におけるA児と通常学級児童、通常学級児童間のかかわり生起率

・考察

特殊学級場面での指導が通常学級場面に般化・維持するための特殊学級場面での指導方法は、1)通常学級場面と同様の手続きで特殊学級場面に取り入れ、2)通常学級で期待される標的行動に必要な技能を形成し、3)標的行動に関して特殊学級場面での自発遂行率を十分に高め、4)通常学級で般化が見られてもその指導を継続することであった。

交流促進のために必要なアセスメント内容は、1)特殊学級担任・通常学級担任の実行条件、2)特殊学級担任・通常学級担任の指導方針、3)特殊学級児童・通常学級児童の実行条件、4)活動全体への効果であった。

また、コミュニケーションカードなどの視覚的に確認できる具体物は、双方の児童の実行を高め、かかわりを促進させるツールとして機能することが示唆された。

支援場面を特定化するまでのアセスメント方法は、1)学校資料の収集、2)直接観察、3)不足している情報の聞き取りによる調査という流れが、担任教師への負担を最小限に留める方法であり、直接観察による詳細な分析方法は、通常学級場面と特殊学級場面での活動や行動の比較分析を含む機能的アセスメントであった。

さらに、特殊学級児童が持つ行動レパトリーから標的行動を選定し、双方の児童が実行可能な活動から支援して成果を挙げることで、特殊学級児童の活動全体への参加の質的な向上も見られた。

また、相互交流の視点からの交流促進効果が高い場面として、活動頻度が高く、活動内容が毎回同様で、かつ、活動参加が直接的にかかわりを生む場面である朝の会場面の有効性が示唆された。

文献

平澤紀子・藤原義博(2000)養護学校高等部生徒の他児童への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導:Positive Behavioral SupportにおけるContextual Fitの観点から. 行動分析学研究, 15(1), 4-24.
廣瀬由美子・加藤哲文・小林重雄(2001)自閉症児における通常の学級児童との交流を促進するための教育プログラム-役割活動が及ぼす効果について-. 特殊教育研究, 38(5), 61-70.
位頭義仁(1997)交流教育における授業分析の研究. 鳴門教育大学学校教育研究センター紀要, 11, 67-79.
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). O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S.(1997)FunctionalAssessment and Program Development for Problem Behavior:A Pratical Handbook. Brooks/cole, Belmont, CA.

