

小学1年児童の学級規模介入における準備カードの設定が 授業準備行動に及ぼす効果

轟本 彩

I 問題と目的

通常学級の6.3%の児童生徒が学習面もしくは行動面に問題を抱えている(文部科学省, 2004)。通常学級において効果的な個別的支援を実現するためには、個別的支援と並行して集団を対象としたユニバーサルな方略が必要である(Crone & Horner, 2003)。近年、通常学級において、特別な教育的ニーズのある児童への個別的支援ではなく、クラスの児童全体に効果的な支援を先行して行う学級規模介入(class wide intervention)によるアプローチの効果が注目されている(道城, 2007)。

通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童への支援において、外部専門家がコンサルテーションを行う場合、多忙な教師にとって実行し易い手立てを提案する必要がある。支援者が支援実行し易い先行操作の一つとして物理的環境設定(physical environment)の効果が示唆されている(Alberto & Troutman, 2004; Miltenberger, 2001)。

学級全体の児童に求められる授業参加の査定方法では生態学的調査(ecological inventories)が考えられる。生態学的調査とは、指導を行う前に、対象となる児童が実際に生活している学習場面やその中での手がかり—行動—結果の三項随伴性(three-term contingency)についての調査である(加藤, 1997)。生態学的調査によって指導者が学級の児童全体に、どのような授業参加を求めていけばよいのかの標的行動の設定が見出せる。

本研究では、通常学級の学級規模介入の視点から、担任教師と協議を行い、対象児童と周りの児童の標的行動、現在実施されている教師の手立て、教室内の物の配置や手がかり教材などの物理的環境設定を中心に査定する。その結果に基づいて介入を行うことで、対象児童と学級児童全体の授業準備行動(以下、準備行動)が高まるか否かを検討することを目的とした。

II 方法

1. 対象児童

小学校1学年の児童16名であった。専門機関において発達障害などを診断された児童はいなかった。担任から、行動面・学習面において特別な教育的ニーズのある男児(以下、児童A)が挙げられた。知能検査などの諸検査は受けていなかった。

2. 手続き

事前アセスメントとして、児童の実態、担任の支援行動を把握するために聞き取り調査と直接観察を行った。支援する場面を選定し、授業準備場面における児童の詳細な情報を得るために、聞き取り調査、直接観察、補足的にビデオ記録を行った。支援計画を立案し、担任との協議を行い、支援計画を立案した。担任が支援を実行した。児童全員の準備行動についての記録、分析を行った。支援実行の状況や児童の変化に応じて、支援計画の修正を行った。最後に、事後アンケートにより、担任と介護員、児童全員に事後評価を依頼した。

3. 授業準備場面のアセスメント結果

1)担任から準備ができていると名前の挙がった児童3名の準備行動を分析した。3名の児童は、授業が終わってすぐに片付け、次の学習準備をした。また、他児に次の教科を教え準備を促したり、授業に必要な準備物を友達と確認したりする様子も認められた。

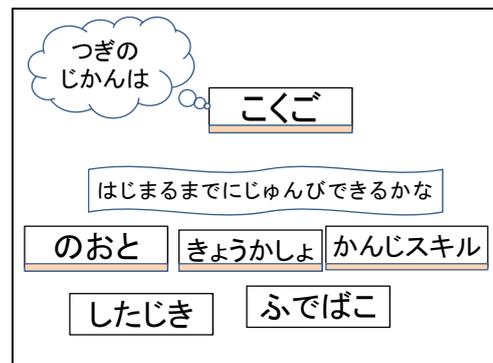


図1 準備カード提示の例

2) 準備行動にかかわる手がかり教材に、時間割表があった。準備行動ができていない児童は、時間割表で次の時間の教科を確かめて準備をしていた。この時間割表を活かして、次の教科と準備物をカードで提示することで、準備行動が生起し易くなると予想した。準備カードは、日直の児童(以下、日直)が行っていた翌日の日直の名前マグネットを黒板に提示する行動を参考に取り入れた。

3) 次の授業は日直の挨拶によって開始された。日直はその場に立ち、児童全体に対して「姿勢はいいですか」と呼びかけ、周りの児童は「はい」と応える次第であった。それに続けて日直は「これから〇時間目の授業をはじめます」と言い、周りの児童は「はじめます」と続けて挨拶をした。

4. 支援計画

準備場面のアセスメント結果から、支援計画①では、日直による準備カード(図1)の提示と準備確認の手続きを導入した。授業終了後に日直がホワイトボード上のカードを次の教科カードに取り換えた。授業開始時に日直は、「姿勢はいいですか」に続けて「準備はいいですか」と準備確認の号令をかけた。

支援計画②では準備カードの提示に加えて、日直が「準備はいいですか」と尋ねた際、準備ができたならば「はい」と言い挙手をする手続きを追加した。併せて、児童の挙手に対して担任が「できましたね」とフィードバックを与えた。

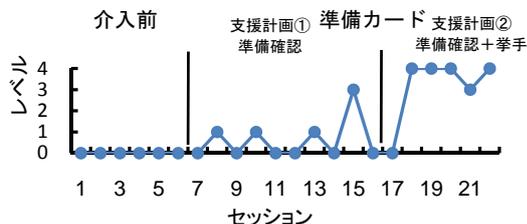


図2 児童Aの準備行動の生起

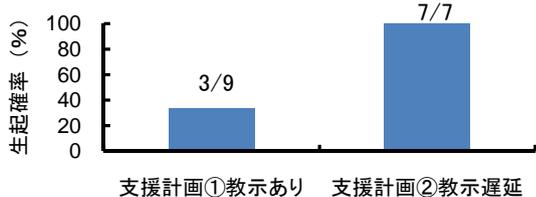


図3 日直児童の準備カード自発提示

注: 3/9は、9回中3回生起したことを示している。

7/7は、7回中7回生起したことを示している。

5. 分析

1) 児童Aの準備行動の生起

準備場面のアセスメント結果から、授業準備行動の標的行動は「学級担任が授業に関する最初の教示をするまでに、提示された準備カードの準備物を机の上に出しておく」とした。準備行動を5段階の遂行レベルを基に分析した。レベル4は休み時間中、3は授業開始のチャイムが鳴ってから、2は担任が教室に入室してから、1は準備行動に関する教示があつてからの準備とした。0は遂行が認められなかった時とした。

2) 日直の実行行動の生起

(1) 準備カード提示の遂行

休み時間開始後、日直が自発的にホワイトボードに準備カードを提示したら1、そうではない場合は0とした。

(2) 授業開始の挨拶

開始の挨拶は、「日直が席を立ってから、挨拶を言い終えてイスに座るまで」とした。平均値は、フェイズごとに各セッションに要した時間を足し、セッション数で割った数を求めた。

3) 児童全体の授業準備行動

生起率は「各セッションの準備行動遂行レベルの合計/準備行動遂行レベルの最大値である4に機会数をかけた数×100 (%)」の式で算出した。

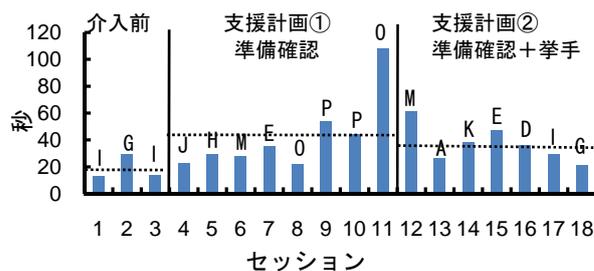


図4 日直児童が授業開始の挨拶に要した時間

注: アルファベットは号令をかけた児童を表している。

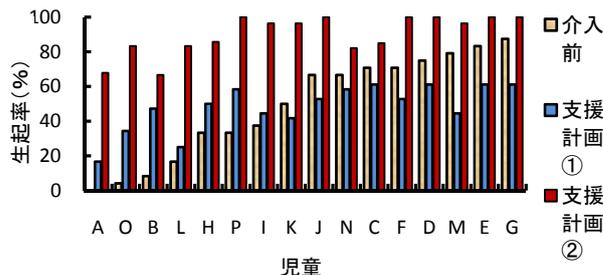


図5 支援前後による児童の準備行動生起率の比較

Ⅲ 結果

1. 児童 A の準備行動の生起

児童 A の準備行動の生起を図 2 に示した。縦軸は準備行動遂行レベルを、横軸はセッションを表している。支援計画①では、教師の準備行動に関する教示によって準備行動が生起した。支援計画②では、自発的な準備行動が認められた。

2. 日直児童の実行行動の生起

1) 準備カード提示の遂行

日直による準備カード提示の遂行を図 3 に示した。支援計画①と支援計画②ではセッション数が異なるため、自発的なカード提示生起数をセッション数で割り、棒グラフとして示した。縦軸はカード自発提示の生起率を、縦軸は支援計画を表している。支援計画②から、日直による自発的な準備カード提示の自発的な提示が求められた。日直以外の児童が日直に「〇〇くん、カード変えるんだよ」と準備行動を促す働きかけが認められた。

2) 授業開始の挨拶

日直が授業開始の挨拶に要した時間を図 4 に示した。縦軸は日直が授業開始の挨拶にかかった時間（秒）を、横軸はセッションを表している。縦軸のデータラベルには、日直児童のアルファベットを示した。介入の前後で、挨拶に要した時間の差が認められた。

3. 児童全体の授業準備行動

児童全体の授業準備行動を図 5 に示した。児童ごとに設定したアルファベットを横軸に示した。介入前には、学級の児童間に 0～87%の準備行動の生起率の差があった。支援計画①では、児童 A、学級の他児も同様に自発的な準備行動の生起は十分に高まらなかった。支援計画②では、児童 A の自発的な準備行動が休み時間中に生起した。児童全員の準備行動生起率が 60%を超え、生起率が 100%に近い児童も多く認められた。

Ⅳ 考察

支援計画②で明らかになったように、特別な教育的ニーズのある児童 A にとって、準備確認で挙手をする事が準備カードを機能させる手立てとして重要であった。支援計画①準備カードの設定

だけでは準備行動の十分な生起は認められなかった。準備カードは、単に設定するだけでは不十分で、児童の実態に応じて準備カードが機能し、準備が促されるように手だてを加える必要がある。

本研究では、担任が全ての支援実行行動をするのではなく、児童自身にも準備カードの操作や準備確認などの係活動を与えた。児童が学級の中で係活動を積極的に行うことは、学級の中での助け合いにもなり、他児とのやりとりの機会ともなる。準備の確認に挙手を加える手続きに変更することで、日直の他児の挙手を待つ行動が認められた。挙手をしていない児童がいると、他児からの「〇君」「〇ちゃん」などの準備後の挙手を促す声かけが認められた。また、準備確認の際には、児童が手を挙げながら、学級を見渡して他児の挙手を確認する行動が認められた。これらの結果は、挙手をする行動が、児童同士で準備確認をする相互評価になっていることを示している。児童同士が相互評価をすることで、児童 A と学級の児童全体の準備行動が促進され、児童間の準備行動の差が縮まったと考えられる。

文献

- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1999) *Applied behavior analysis for teachers/5th edition*. Prentice-Hall. Upper Saddle River : NJ. (佐久間徹・谷晋二・大野裕史 (監) (2004) はじめての応用行動分析 : 第 2 版. 二瓶社.)
- Crone, D. A. & Horner, R. H. (2003) *Building Positive Behavior Support Systems in Schools : Functional Behavioral Assessment*. The Guilford Press. New York : NY.
- 道城裕貴 (2007) 特別支援教育における行動分析学の実践的検討. 行動分析学研究, 21, 24-29.
- 加藤哲文 (1997) コミュニケーション行動を形成するための基礎的・応用的指導技法. 小林重雄 (監) 山本淳一・加藤哲文 (編) 応用行動分析学入門 : 障害児・者のコミュニケーション行動の実現を目指す. 学苑社. 97-120.
- Miltenberger, R. G. (2001) *Behavior modification : Principles and procedures/2nd edition*. Wadsworth Belmont : CA. (園山繁樹・野呂文行・渡辺匡隆・大石幸二 (訳) (2005) 行動変容法入門. 二瓶社.)
- 文部科学省 (2004) 小・中学校における LD (学習障害)、ADHD (注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案).