

学習困難児の特別支援学級における教師の支援実行を促進させる要因 ：個別の指導計画の改善を通して

西山 麻子

I 問題と目的

LD 等の児童らは一人一人の発達や学習のつまずきの状態像が幅広く、個々のニーズに基づく個別の指導計画の作成が有効であることが示唆されている。海津・佐藤（2004）は事例研究から個別の指導計画の作成が教師の支援実行に効果的であったことを報告した。海津・佐藤から、対象児にかかわる全ての支援者の下に個別の指導計画を観察可能な指導目標、指導目標と手立ての妥当性の二つの条件を備えたものに修正することで、教師の支援実行が促進され、児童の学習参加が高まると予測される。

本研究では、特別支援学級において学習困難を示す児童についての個別の指導計画を①児童の指導目標と教師の手立ての評価、②指導目標の明確化や、指導と内容の妥当性の観点から修正する。その結果、教師の支援実行が促進され、児童の学習参加が高まるか否かを明らかにすることを目的とする。

II 方法

1. 対象学級：知的障害の診断はないが、特別な教育的ニーズを有し学習困難を示す児童の特別支援学級 S1 学級、S2 学級を対象とした。S1 学級は 1～3 学年、S2 学級は 4～6 学年の児童が在籍した。S 学級では国語と算数の教科指導を通級のような形態で実施し、それ以外の教科や活動は全て通常学級で行われていた。

2. 対象児者

1) 児童：S1 学級の 2 年生 T 児、S2 学級の 4 年生 R 児であった。T 児は集中力が続かずに姿勢が崩れやすく、読み書きに困難があった。R 児は教師の指示の理解や文章の読み取り、漢字の習得に困難があった。

2) 教師：対象学級の担任 2 名（以下、T1 及び T2）を対象とした。どちらも対象学級の担任は

20 年度が初めてであった。

3. 手続き

1) 事前アセスメント：校内委員会、個別の指導計画等に関する聞き取り調査を実施した。

2) 対象児の決定：T1、T2 が特に教育的ニーズを感じている児童各 2 名に LDI（Learning Disabilities Inventory：LD 判断のための調査票）（上野・篁・海津，2005）を実施し、その結果を基に決定した。

3) 協議の場の設定：個別の指導計画を協議する場を提案し設定した。

4) 個別の指導計画のアセスメント

(1) 目標及び内容の記述の具体化：個別の指導計画の記述における児童に期待する行動や教師の支援についての具体的な内容を担任から聞き取り、観察可能な記述とした。

(2) 観察及び記録を行う場面の決定：ほぼ毎日の授業で設定され、個別の指導計画の指導目標が達成できる機会のある場面を観察した。S1 学級では音読、連絡帳、漢字、挨拶の 4 つの活動で計 10 場面、S2 学級では挨拶、漢字テスト、学習の導入の 3 つの活動で計 4 場面であった。

(3) 観察及び記録を行う場面の行動の確認：各場面における、児童の指導目標に即して教師が児童に期待する行動（以下、児童の標的行動）と児童の標的行動を生起させるために行う教師の手立て（以下、教師の標的行動）について T1、T2 に確認した。

5) 行動観察（ベースライン：平成 20 年 7 月～10 月、ステップ 1：平成 20 年 11 月～12 月）：児童と教師の標的行動について VTR 記録を行った。

6) 記録方法の決定：場面毎に VTR を視聴し、記録方法を決定した。

7) 結果の処理：VTR 記録に基づき標的行動の生起を分析した。

III 結果

ベースラインの児童の指導目標と教師の手立ての評価では、児童も教師も共に標的行動の生起が高い場面（以下、Aパターン）、児童の標的行動の生起は高く教師では低い場面（以下、Bパターン）、児童の標的行動の生起は低く教師では高い場面（以下、Cパターン）、児童も教師も共に標的行動の生起が低い場面（以下、Dパターン）の4つのパターンに分類できた（図1）。

1) S1学級：ベースラインでは児童と教師の標的行動の生起のパターンのうち、Dパターンが最も多く認められた（表2）。Dパターンの多くは姿勢に関する挨拶等の場面であった（図2）。これらの場面では姿勢に関する複数の行動が標的行動に含まれていた。ベースラインにおける児童と教師の標的行動の評価に即し、指標（図1）の修正の手続きに基づいて標的行動を修正した。挨拶場面（図2）では、児童では複数あった行動を教師が最も求める一つの標的行動に焦点化した。教師の手立てでは、事後に行っていた教示を事前若しくは必要な時に実施することとした。T1との協議を通して修正案についての確認を行いステップ1として実施した結果、挨拶場面の姿勢に関する標的行動の結果はDからAパターンとなった。

音読場面では児童の標的行動の生起は低く教師では高いCパターンが確認された（図4）。ここでは教師の支援実行は高かったが、児童の標的行動の生起が伴わなかったことから教師の手立てを見直した。その結果、ステップ1では児童の標的行動は高く生起した。児童の指導目標に対する教師の手立てがより妥当なものになったことで、児童の標的行動も高まった。ステップ1の他場面では

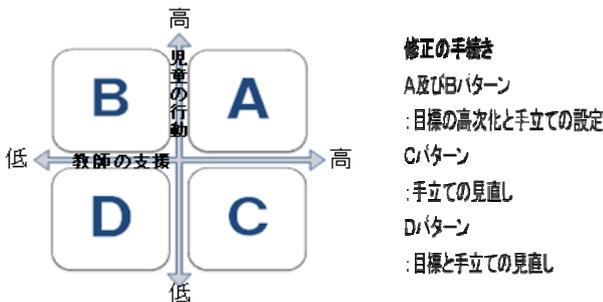


図1 行動観察の結果を分析する際の指標

表1 児童と教師の標的行動

標的行動	観察期	児童	教師
S1学級 挨拶場面：挨拶行動に関する標的行動の生起数 (Fig.2)	BL	見の届かぬついで音中を俵びし教師を見てありがとうございましたと言う	うまくできなかった時はその点を伝えやり直します
	ステップ1	教師を見てありがとうございましたと言う	事前に（必要に応じて）音紙やカードで意識づける
S1学級 全員音読場面：読むことに関する標的行動の生起率 (Fig.3)	BL	リズムとスピードを揃えて音読する	教師が一緒に音読しリズムやスピードを示す
	ステップ1	変更なし	教師が音紙の工夫を行いながらも一緒に音読しリズムやスピードを示す
S2学級 学習導入場面：聞くことに関する標的行動の生起 (Fig.4)	BL	漢字テスト後に教師が行う学習の説明や指示について聞き取り理解している（その後自分で取っている）	うまくできなかった時はその点を伝えやり直します
	ステップ1	漢字テスト後に教師が行う学習の説明や指示について聞き取り正確に行事する	視覚提示の場合は理解内容を明確に伝える（集団の場合は具体的な答えが得られる問題と出題する）

注：標的行動は図2、3、4のものを示す

は、A、Bパターンの増加が認められ、Aパターンで顕著であった（表2）。

2) S2学級：ベースラインではBパターンが最も多く認められた（表2）。S2学級のBパターンの多くは聞くことに関する学習場面や挨拶場面であった（図3）。これらの場面では、ベースラインから既に児童の標的行動が高く生起していたことから教師の標的行動の生起は低かった。S1学級と同様に図1の手続きに基づき標的行動を修正した。学習導入場面では、児童の標的行動を高次化し、児童の行動に正確さを求めた。教師では、児童の標的行動が正確に生起するよう教示を具体的

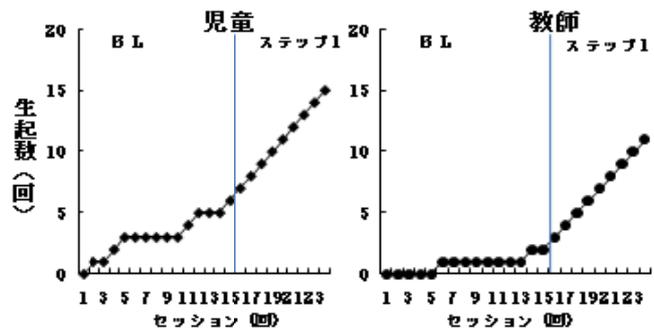


図2 挨拶場面：姿勢に関する標的行動の生起数（累積グラフ）

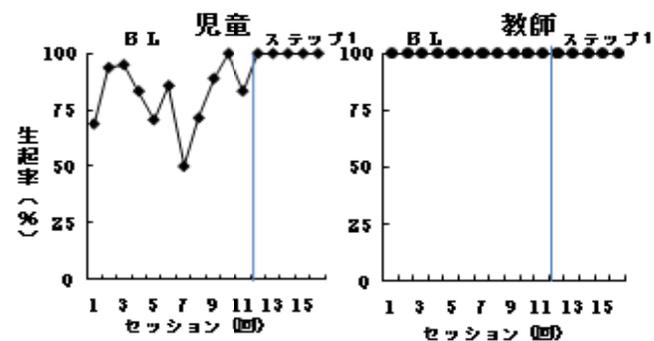


図3 音読場面：読むことに関する標的行動の生起率

表2 S学級のBLとステップ1における指標

学級	指導期間	A	B	C	D
S1	BL	1	2	1	5
	ステップ1	6	3	0	0
S2	BL	0	3	1	0
	ステップ1	3	1	0	0

注：数字は場面数

に行うこととした。T2との協議を通して修正案についての確認を行いステップ1として実施した。その結果、児童と教師の標的行動の生起はBからAパターンとなった。他場面でもAパターンが最も多く認められた(表2)。

S1、S2学級の結果から、個別の指導計画の修正を通してステップ1では殆どの場面でA、Bパターンとなり、教師の標的行動の生起が促進されたことが確認された(表2)。

IV 考察

1. 評価に即した指導目標の設定と手立ての妥当性：ベースラインの児童の指導目標と教師の手立ての評価に即して個別の指導計画の修正を実施した。これにより教師の手立てが児童の標的行動を高める妥当なものとなった。教師の支援実行による児童の標的行動の生起が、教師の支援実行を高める強化機能を生じさせたと考えられる。評価ではビデオ記録による客観的評価を実施した。客観的評価では実際の行動の確認ができ、指導目標や手立ての見直しや設定の手続きが妥当で確かなものとなったと考えられる。

2. 児童の指導目標の焦点化：海津・佐藤(2004)は個別の指導計画の作成において、指導目標が一つに絞られていることが重要なポイントであるこ

とを示唆している。Dパターンの挨拶場面において児童の標的行動に含まれていた複数の行動を一つに焦点化したことで教師の児童に求める標的行動が明確になり、手立てがぶれなくなった。児童では、教示の理解が容易になり実行しやすくなった。さらに、指導目標を絞ることで教師の支援実行が容易になった。手立てがぶれにくく児童の理解を促す教示や、実行が容易で労力の低い手立ては、教師の支援実行を促すと考えられる。

3. 協議の場の設定：Albin, Lucyshyn, Horner, & Flannery (1996)は支援計画の実行にかかわる対象者、実行者、環境の特徴についての文脈適合性の指摘の中で実行者の価値観や技能、知識に一致し支援の実行に関するストレスを考慮することが重要であると示唆している。個別の指導計画について実行者である教師の考えを反映するような内容への修正や実行の可否について協議した。協議によって実行者が手立ての確認をただけでなく、支援を実施する教師や支援環境に適合した指導計画に近付けることができたと考えられる。

4. 児童の標的行動の生起を促す事前教示：挨拶場面では、教師の手立てをやり直しによる事後の教示から、事前に意識づける教示へと修正した結果、児童の理解が促され児童の標的行動の生起が高まったと考えられる。事後の教示場面では、他児に待ち時間が生じ不適切な行動につながるがあった。事前教示の実施は、児童の不適切な行動の生起を予防し、適切な標的行動を生起する手立てとして有効であると考えられる。

文献

Albin, R.W., Lucyshyn, J.M., Horner, R.H., & Flannery, K.B. (1996) Contextual fit for behavioral support plans: A model for "goodness of fit". In L.K. Koegel, R.L. Koegel, & G. Dunlap (Eds), *Positive behavioral support: including people with difficult behavior in the community*. Paul H. Brookes, Baltimore, 81-98.

海津亜希子・佐藤克敏 (2004) LD児の個別の指導計画に対する教師支援プログラムの有効性：通常の学級の教師の変容を通じて。教育心理学研究, 52, 458-471.

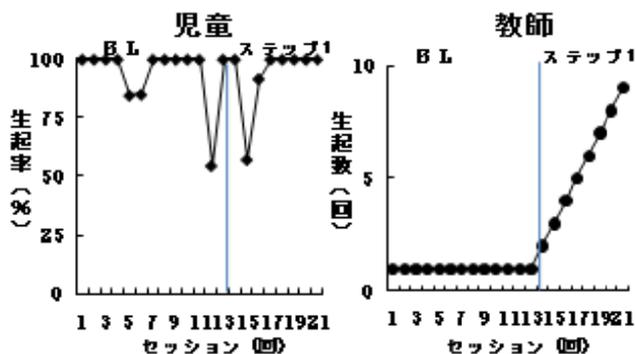


図4 学習導入場面：聞くことに関する標的行動の生起率(右は生起数：累積グラフ)