

Individualized Support Combined with a Class-wide Intervention in an Elementary School Classroom : Fostering Academic Engagement

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 竹下, 雅美, 大塚, 玲 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027899

小学校におけるクラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた取組

—授業参加状況の改善を目指した2年間の実践—

竹下 雅美 大塚 玲
(三島市立中郷小学校) (静岡大学教育学研究科)

Individualized Support Combined with a Class-wide Intervention in an Elementary School Classroom Fostering Academic Engagement

Masami TAKESHITA Akira OTSUKA

Abstract

A two-year consultation was conducted for the regular classroom teachers of an elementary school where multiple children need special educational support. Class-wide support has improved the class group and individual class participation. This allowed classroom teachers to enhance support for other children and focus on individual support.

キーワード 特別な教育的支援を必要とする児童, クラスワイドな支援, 相互依存型集団随伴性

1 はじめに

2012(平成24)年に文部科学省が実施した全国実態調査では、公立小学校の通常の学級において、学習面あるいは行動面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒の割合は7.7%に及ぶと推定された(文部科学省,2012)。すなわち、35人程度の学級を想定すると、そこには2~3人の特別な教育的支援を必要とする児童が在籍している計算になる。しかし、小学校の通常の学級では、一斉指導の中で多くの児童の多様な学びのニーズに応える必要があるため、学級担任一人でこうした児童一人ひとりに対して十分な支援を行うことは容易ではない。

このような現状に対して近年、応用行動分析の技法を用いて、問題行動のある児童のみならず、学級全体を支援の対象とするクラスワイドな積極的行動支援

(positive behavioral support)の取組がみられるようになり、その有効性が報告されつつある(森・岡村,2018;長山・岡部・柘植,2020;大久保・高橋・野呂,2011;佐田東,2016;佐田東,2017;佐田東・加藤,2013;関戸・田中,2010;関戸・安田,2011)。たとえば、関戸・安田(2011)は、問題行動を示す児童が5名在籍している小学校4年の通常の学級に対して、当該児童の授業参加行動の改善を目的とした取組について報告している。そこでは、第一次介入としてクラスワイドな支援を行い、さらにそれだけでは授業参加行動に改善がみられなかった1名の児童に対して、第二次介入として個別支援を行った。その結果、対象児童全員の授業参加行動に改善が認められたことを報告している。

関戸・安田(2011)の実践は、Sugai and Honer(2002)による「階層的予防モデル」を、わが国の学

校教育のシステムに適合させた「クラスワイドな支援に基づいた2層モデル」(関戸,2017)の考えに基づく実践である。「クラスワイドな支援に基づいた2層モデル」は、通常の学級に問題行動を示す児童が複数存在する場合に、まずはクラスワイドな支援を実施し、それだけでは問題行動の低減がみられない児童に対して個別的支持を行う介入方法である。この方法は、担任に過度の負担をかけることなく、複数の児童の問題行動を改善できる効率的な支援方法であると考えられている(関戸・安田,2011)。

しかし、どのような支援方法であっても、それを実施する教員がその意義を理解し、主体的かつ適切に施行しようとしなければ十分な効果が得られることはない。そのため、学級担任によるクラスワイドな支援を有効なものとするためには、教師の動機づけを高めるとともに介入整合性の促進を図る必要性が指摘されている(野口・加藤,2010)。また、学級全体が常に落ち着かない状態であれば、児童の問題行動の生起頻度が容易に高まることが予想されるように、集団としての児童の関係性も支援効果に大きな影響を及ぼす。

しかしながら、小学校の通常の学級では、単年度でクラス替えが行われ、学級担任が変わることが多く、児童にとっては大きな環境の変化となる。前年度に、クラスワイドな支援や個別支援により改善された学級集団や個々の学習または行動の状況は、クラス替えや学級担任が変わってもそのまま維持されるのであろうか。維持されない場合は、どのような介入が有効なのか。クラス替えにより学級集団の半数以上が入れ替わり、学級担任の性別や年齢、経験年数もさまざまである小学校の通常の学級において、長期的で持続可能なクラスワイドな支援の方法や効果を探ることは、必要

不可欠な視点であるといえる。しかしながら、クラスワイドな支援の効果が環境の変化が伴った長期的な期間で検証した研究は報告されていない。

そこで本研究では、まず、授業中個別の配慮を必要とする児童が複数在籍する小学校の通常の学級でのクラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた取組が、学級集団や個の授業参加状況に及ぼす効果を検証する。さらに、進級に伴いクラスや学級担任が変わってもそれらの効果が維持されるか、2年間に渡ってその効果を検証する。

II 3年A組での取組（1年目）

1. 方法

1) 参加者

対象学級は、X市立Y小学校3年A組で、30名（男子14名、女子16名）が在籍する通常の学級であった。Y小学校の3年生は57名（男子26名、女子31名）で、2クラスである。授業中の個別の配慮を必要とする児童が複数在籍していること、それらの児童のうち2名が、授業中に頻繁に大きな声を出したり、離席したりすることで、学級全体に授業に関係のない言動が広がり、学級担任が集団として学習活動に集中することが難しいと感じていたため、対象学級とした。個別の配慮を必要とする児童として、次の2名を対象とした。

① 児童A

Aは、就学時に知的障害特別支援学級対象とされ入学してきた。授業中、奇声をあげたり、大声で騒いだりすることが多い。離席もあり、教室から出て行ってしまふことがしばしばあった。

② 児童B

Bは、医療機関から「ADHD、自閉スペクトラム症の疑い」とされ、3年生から通級指導教室で学んでいる。授業中、大声をあげたり、友達とのトラブルからの気持ちの切り替えが難しかったりして、授業に参加できなくなることがあった。

A・B以外にも、学級担任は、複数の児童に授業中の個別の配慮を行っていた。

教職大学院で特別支援教育を学ぶ第一筆者がコンサルタントとしてコンサルテーションを行った。コンサルティは、対象学級の担任である50歳代の女性教諭であった。コンサルティは、コンサルタントとともに具体的な支援方法を話し合い、実施した。コンサルタントは、コンサルティに対する学級集団および個別の配慮を必要とする児童への支援の提案、助言、授業における行動観察および記録を実施した。コンサルテーションは、201X年8月から201X+1年3月の間に計15回実施した。

2) 手続き

ベースライン期（201X年10月～11月）

学級担任の授業の直接観察を行い、児童の授業に関係のない行動の生起回数を1分間のタイムサンプリング法で記録した。授業記録については、毎回、学級担任が確認をした。授業に関係のない行動は、「授業に関係のない発言、離席、授業の活動や課題に取り組まないで別のことをしている状態」と定義した。

支援期（201X年11月～12月）

ベースライン期の記録を基に、学級担任とともに学級集団の標的行動・支援方法を検討し、相互依存型集団随伴性とトークンエコノミー法を取り入れた「3年A組 がんばろう大作戦！カード（以下カード）」を作成した。標的行動は、「①じゅぎょうのじゅんぴ・かたづけをしよう」「②チャイムをまもろう」「③かだい（ノート・プリントなど）をやろう」「④先生や友達のお話を『聴』こう」の4項目とした。標的行動をまだ獲得していない児童にはそれらの獲得を目的とした。すでに獲得している児童にはそれらを意識的に実行させ、また、学級担任から強化される機会を増やすようにした。標的行動④は学級集団とA・B等個別の配慮を行っている児童に、標的行動③はA・B等個別の配慮を行っている児童に獲得してほしいという学級担任の願いが強かった。この2つに加えて、どの児童もカードの得点が得られてカードに取り組む意欲が高まるように、ほとんどの児童がすでに獲得していると思われる標的行動②、ほとんどの児童が比較的容易に獲得できそうと思われる標的行動①の2つを選定した。

個人の得点が貯まると学級担任から賞状が与えられ、学級としての得点が貯まると児童たちが好きな図工のイベントを実施できることとした。これらの手続きについては、保護者にも伝え、児童たちが頑張っている項目について保護者からも称賛を得られるように協力を求めた。

カードの導入にあたって、カードの目的と手続きの説明をするプレゼンテーションの資料・台本を第一筆者が作成し、学級担任が児童に説明した。

なお、3年A組の授業中の行動における観察者効果を検証するため、支援期（201X年12月20日）に、筆者がいない状況で学級担任が授業を行っている様子をビデオで録画し、タイムサンプリング法で記録した。その結果、児童の授業に関係のない行動の生起率は、他の支援期におけるデータと比べて大きな変化は認められなかった。

プローブ期（201X+1年1月～3月）

カードの取組を終了し、授業の直接観察を行い、学級集団と個の適切な行動が維持されているかを検証した。また、学級担任と児童を対象に、カードの効果について質問紙調査を行った。併せて、支援方法および

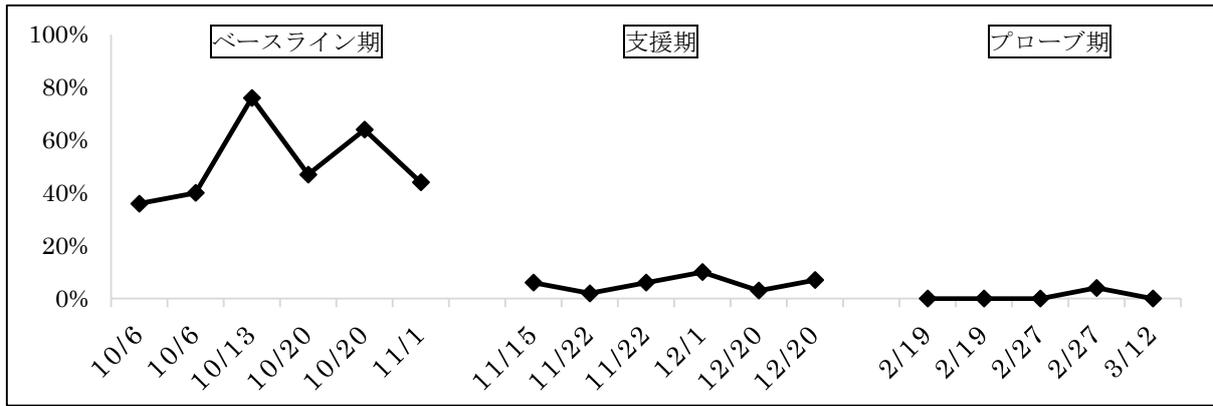


図1 3年A組 授業に関係のない行動の生起率 (A・B以外)

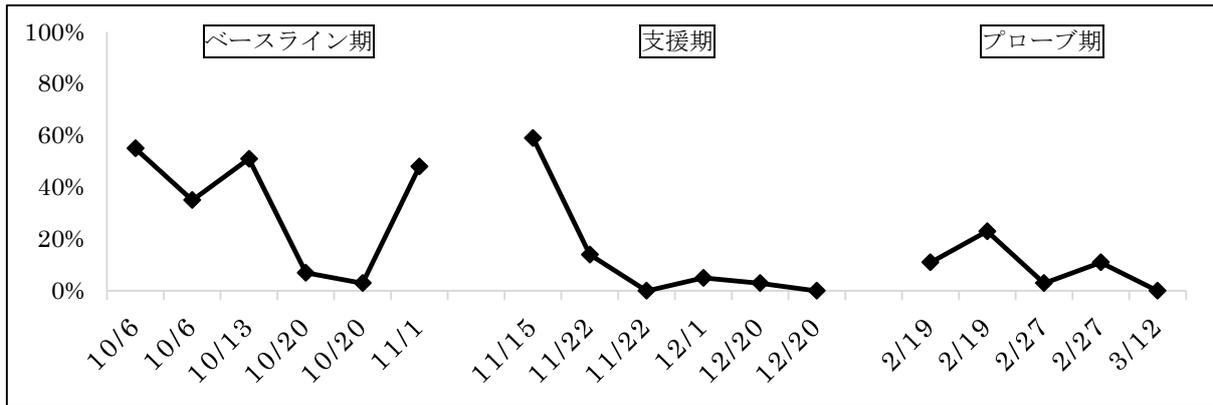


図2 Aの授業に関係のない行動の生起率

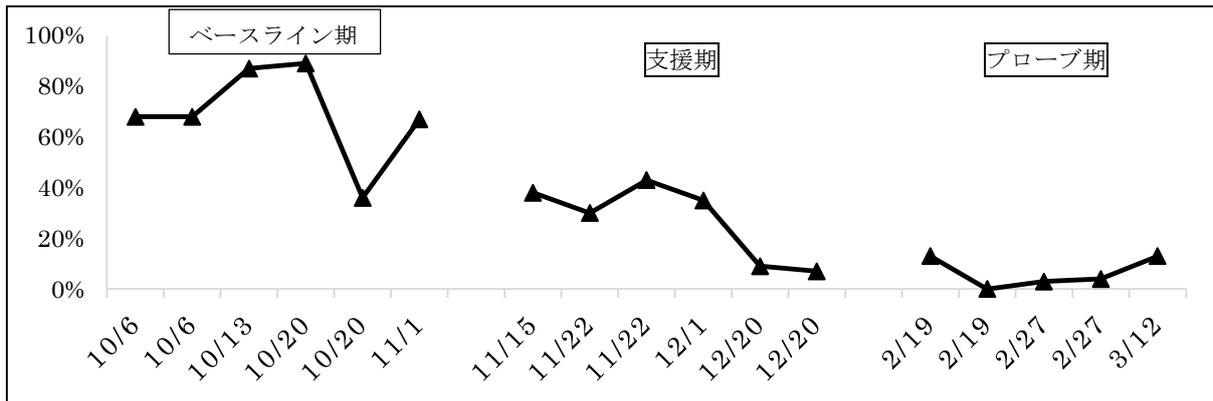


図3 Bの授業に関係のない行動の生起率

効果の妥当性を検討するために、学級担任及びこの学級の授業を担当している教員（3名）、校長の計5名を対象に質問紙調査を実施した。

2. 結果

1) クラスワイドな支援

3年A組におけるA・B以外の児童の授業に関係のない行動の生起率を図1に、A・Bそれぞれの授業に関係のない行動の生起率を図2・3に示す。

カードの導入により、ベースライン期に平均51.1%だったA・B以外の児童の授業に関係のない行動の

生起率が、支援期には平均5.6%に減少した。また、Aはベースライン期に平均33.1%だったが、支援期は平均13.5%に、Bはベースライン期に平均69.1%だったが、支援期は平均27.0%に減少した。カードの取組を終了したプローブ期において、A・B以外の児童の授業に関係のない行動の生起率は平均0.8%で、Aは平均9.6%、Bは平均5.5%と授業参加状況は改善したまま維持されていた。

カード介入終了後、児童がこの取組をどのように感じていたか検討するために質問紙調査を実施した。それぞれの質問項目について、「授業に集中できる」

「うれしい気分」「大事なことを聞き逃さなかった」「みんなが頑張っていたからぼくも頑張った」「自分もみんなもよくなる」「ハッピーなクラスになる」等の記述がみられた。

クラスワイドな支援により、学級集団及び児童A・Bの授業参加状況が改善したため、他の個別の配慮を行っている児童への支援をさらに充実させることが可能になった。

Ⅲ 4年B組での取組（2年目）

1. 方法

1) 参加者

対象学級は、X市立Y小学校4年B組で29名（男子13名、女子16名）が在籍する通常の学級であった。1年目の手続きを行った学年である。クラス替えがあり、2クラスとも学級担任が変わった。3年A組に在籍していた児童は14名（男子7名、女子7名）であった。学級担任は、4月初月から児童A・B（3年A組より進級）と児童Cの授業中の表れに負担感を感じていた。個別の配慮を必要とする児童として、次の3名を対象とした。

① 児童A：3年A組より進級

3年A組における支援期以降、授業中に大声をあげたり、教室から出て行ってしまったりすることはほとんどなくなっていたが、4年生に進級し、それらの表れがまた見られるようになった。

② 児童B：3年A組より進級

3年A組における支援期以降、授業中に大声をあげたり、授業に参加できなくなったりすることはほとんどなくなっていたが、4年生に進級し、それらの表れがまた見られるようになった。

③ 児童C

Cは校内委員会で、多動性・衝動性があるとして共通理解されていた。授業中、じっとしていることが難しく、授業に関係のない発言が多かった。

前年度と同様に、教職大学院で特別支援教育を学ぶ第一筆者がコンサルタントとしてコンサルテーションを行った。コンサルティは、対象学級の担任である20歳代の女性教諭であった。コンサルティは、コンサルタントとともに具体的な支援方法を話し合い、実施した。コンサルタントは、コンサルティに対する学級集団および個別の配慮を必要とする児童への支援の提案、助言、授業における行動観察および記録を実施した。コンサルテーションは、201X+1年4月から201X+1年11月の間に計21回実施した。

2) 手続き

ベースライン期（201X+1年5月～6月）

学級担任の授業の直接観察を行い、児童の授業に関係のない行動の生起回数を1分間のタイムサンプリング法で記録した。授業記録については、毎回、学級担

任が確認をした。

支援期（201X+1年6月～7月）

ベースライン期の記録を基に、学級担任とともに学級集団の標的行動・支援方法を検討し、相互依存型集団随伴性とトークンエコノミー法を取り入れた「ミッションノート（以下ノート①）」を作成した。ノートに、3つの標的行動（「手をあげた回数」「発表した回数」「発言のやくそく：じゅ業中はじゅ業の話をする、しつ問や意見があるときは手をあげて合図をする」）の遂行状況（守れた…○、守れなかった…△）を記録するシートを貼って使用する。○が10個で学級担任からもらえるシールや学級担任のコメント等の記録を可視化するためにノート形式とした。

標的行動については、学級担任と話し合い、授業中に問題となる授業に関係のない行動を減らすことのみ焦点を当てないようにした。授業に主体的に参加しようとする意欲や自分の考えや意見を積極的に発表し合うことで自分たちが授業をつくるという意識を向上させ、望ましい授業参加態度を促進していく目的で、挙手や発言の回数を記録することとした。ノート①に貼るシートは、児童が記録する負担を感じないようにできるだけ簡単な手続きとした。個人の得点が貯まると、シールや学級担任からのコメントが与えられ、学級としての得点が貯まると、学級の子どもたちが好きなイベント活動を実施できることとした。

ノート①の導入にあたって、児童にノート①の目的と手続きの説明をするプレゼンテーションの資料・台本を第一筆者が作成し、学級担任がプレゼンテーションを実施した。

プローブ期（201X+1年7月）

ノート①の取組を終了し、学級集団の授業参加状況の直接観察を行い、適切な行動が維持されているかを検証した。また、学級担任と児童を対象に、ノート①の効果について質問紙調査を行った。併せて、支援および効果の妥当性を検討するために、学級担任、この学級の授業を担当している教員（3名）計4名を対象に質問紙調査を実施した。

3) 信頼性の算出

対象学級と対象児童の授業参加状況について、201X+1年6月22日に、2名の記録者（第一筆者と第二筆者である大学教授）が独立して、その一致率を算出した。一致率は、「一致したインターバル数」/「全インターバル数」×100という数式によって算出した。その結果、一致率は95.1%であった。

4) 倫理的配慮

対象校校長と学級担任、対象児童（A・B・C）の保護者に対して、研究の目的、個人情報の保護について説明を行い、同意を得た。

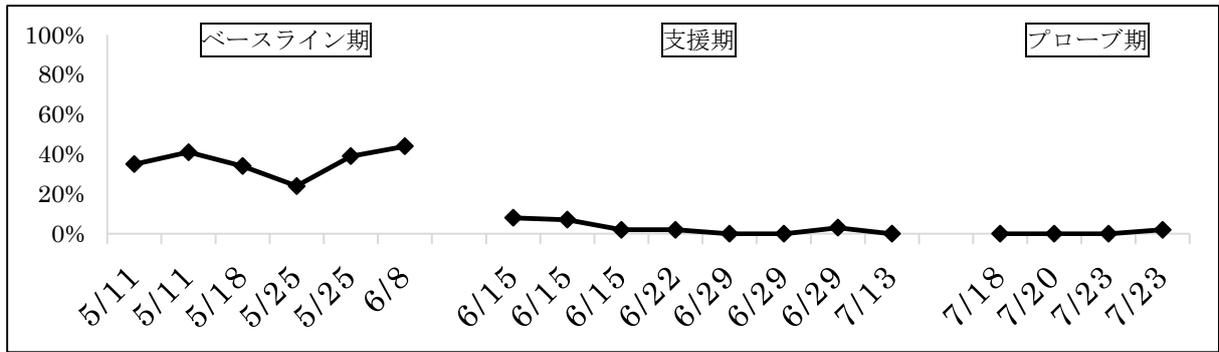


図4 4年B組 授業に関係のない行動の生起率 (A・B・C以外)

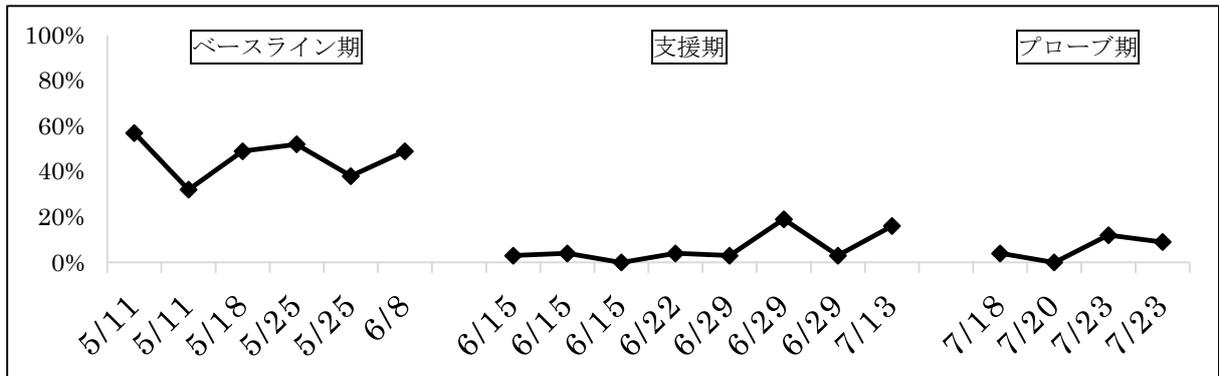


図5 Aの授業に関係のない行動の生起率

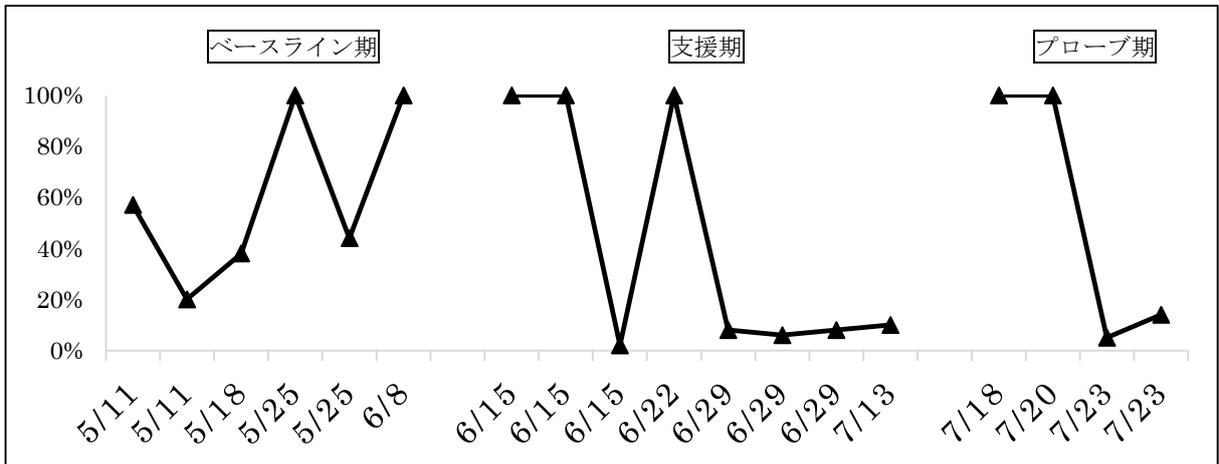


図6 Bの授業に関係のない行動の生起率

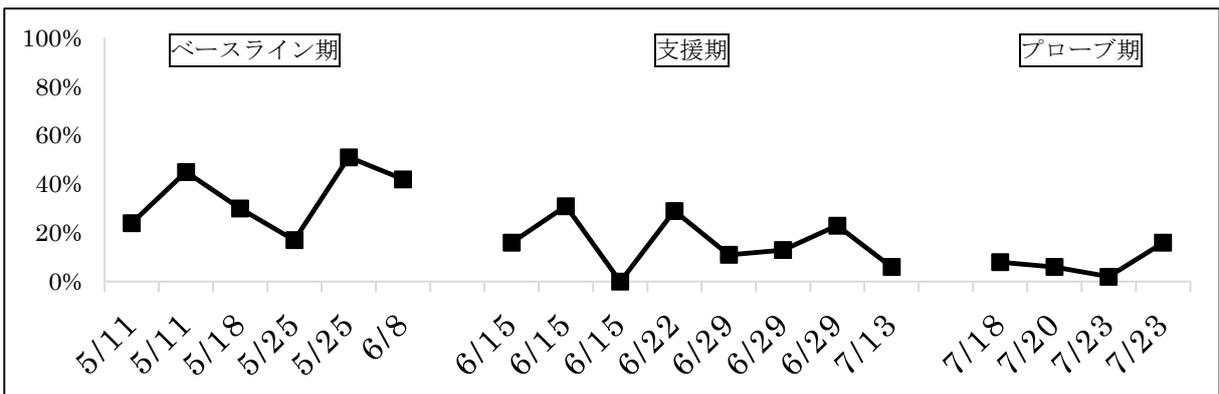


図7 Cの授業に関係のない行動の生起率

3. 結果

1) クラスワイドな支援

4年B組におけるA・B・C以外の児童の授業に関係のない行動の生起率を図4に、児童A・B・Cの授業に関係のない行動の生起率をそれぞれ図5、6、7に示す。

ベースライン期における児童A・B・C以外の児童の授業に関係のない行動の生起率は平均36.2%であった。AとBは3年A組に在籍していた児童で、支援期・プローブ期における授業に関係のない行動の平均生起率がAは11.7%、Bは17.7%であったのに対し、次年度の4年B組のベースライン期には、Aが46.2%、Bが59.8%と増加していた。

ノート①の導入により、B以外の児童の授業参加状況が改善した。A・B・C以外の児童の授業に関係のない行動の平均生起率は2.0%、Aは6.4%となり、Cはベースライン期の34.8%から13.4%に減少した。それに対してBは教室で授業に参加できず、決められたクールダウンスペースで過ごすことがしばしばあった(5/25, 6/8, 6/15, 6/22, 7/18, 7/20)が、支援期以降、授業に参加できる時には授業参加状況の改善がみられるようになった(授業に関係のない行動の平均生起率8.0%)。6月15日には、学級担任より、A・Cの授業参加状況が改善してきていること、特にAについてはノート①の効果が大きいと思われる、それにより、授業中のCへの支援を充実させることができているとの報告があった。7月末にノート①の取組を終了し、Bへの個別支援についてコンサルテーションを行っていくことを学級担任と確認した。学級集団と個別の配慮を行っている児童の改善された授業参加状況は、プローブ期においても維持されていた。

ノート①を終了したところ、学級担任より取組を継続していきたいとの申し出があったため、その後もノート②、ノート③と実践していった。ノート②・ノート③には、先行研究(大久保・高橋・野呂, 2011; Austin, Carr & Agnew, 1999)で効果的とされている視点を入れた。

児童がノート①による取組をどのようにとらえていたかを検討するために質問紙調査を実施した。それぞれの質問項目について、「自分の良さを伸ばそうと努力できる」「授業が楽しくなる」「スッキリして心が穏やかになった」「みんなの頑張りが見えている」

「答えがわからないとき発表するとみんながアドバイスしてくれる」「みんな頑張っている」等の記述がみられた。

2) 個別支援

201X+1年7月27日に学級担任、通級指導教室担当教員と今後のコンサルテーションについて話し合いをし、Bについては、「クラスワイドな支援」だけでは適切な行動を獲得できなかったため、個別支援を行っ

ていくことを確認した。

コンサルテーションで個別支援を実施していくことについて、Bの保護者に説明をし、同意を得た。また、学校長、校内委員会にも説明をし、同意を得た。

行動観察や動機づけアセスメント尺度(Durand and Crimmins, 1988)を用いてアセスメントを行い、行動支援計画を立てた。Bが授業に参加できなくなる時は、これから取り組む授業の活動や課題が理解できないのではないかと不安になる時、苦手な漢字や長い文章等を書く時が多かった。動機づけアセスメント尺度でも授業中の活動や課題をしないで済むという「逃避」が平均3.5点と一番高く、次いで「注目の要求」が2.8点であった。

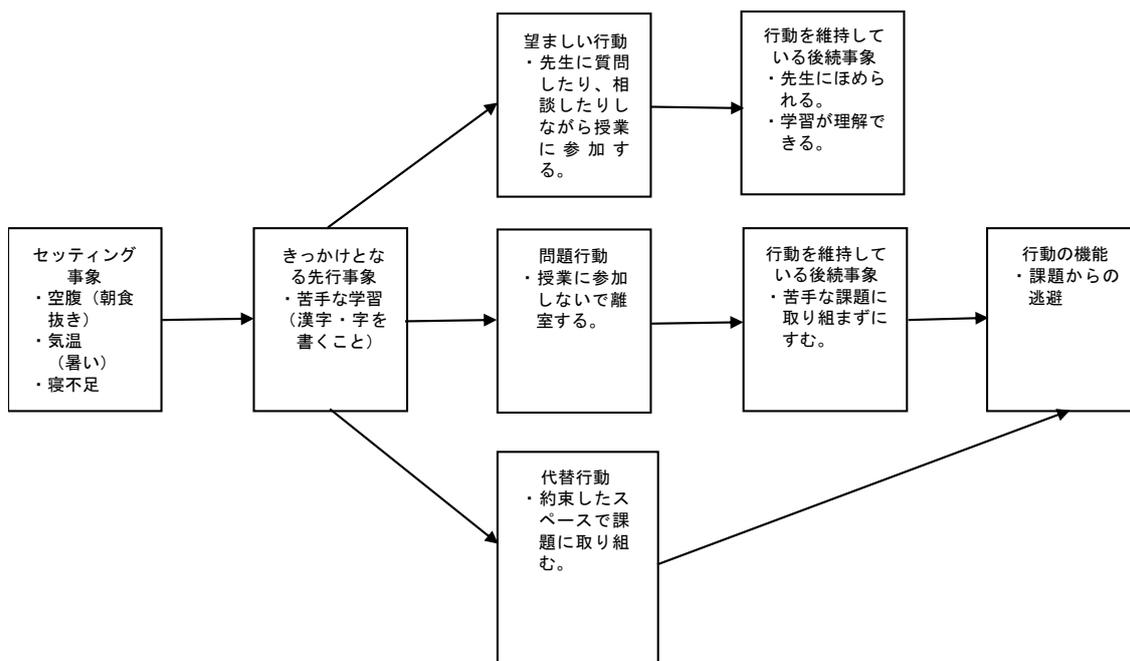
Bが教室にいられない時のきっかけとなる先行事象として、推測されていた特性としてのこだわりや切り替えの苦手さというよりも、授業に参加していないことによって「わからないかもしれない」、見通しがもてないという不安や、文字を読む・書くこと(特に漢字)への抵抗感が大きいことが考えられた。また、教室から出るという行動には、そういった不安な課題や苦手な課題に取り組みなくて済むという「逃避」の機能があるととらえ、「競合行動バイパスモデル(Crone and Horner, 2003)」(図8)を作成し、方略を実践していった。特に、離室したい時の約束を明確にするためのシートを導入してから、教室から急に出て行ったり、校内のどこにいるのか不明になったりすることがなくなった。

コンサルテーション終了後、201X+1年11月30日と12月7日に、効果の維持の観察記録を行った。A・B・C以外の児童の授業に関係のない行動の平均生起率は0.9%、Aは9.8%、Bは7.3%、Cは3.7%とプローブ期の授業参加状況は維持されていた。

また、学級担任にコンサルテーションによる介入の社会的妥当性に関する質問紙調査を行った。「合図を決めてノートに書き込むという内容なので、子どもや教師にとってシンプル(分かりやすい・指導しやすい)で取組やすかった」「自分の成長が分かるころやがんばった分だけ認められる(シール・教師からのコメント等)」というところで、子どもがとても前向きに取り組めた」「言葉ではなく◎○△の記号での記入なので、短い時間の中で記録がとれた。また、自分の行動の記録なので、どの子も難しく考えずに取り組むことができた」等、介入の結果・介入の受け入れやすさについて肯定的な評価を得た。

IV 考察

関戸(2017)は、「クラスワイドな支援を行うためには、まず、特定の児童生徒が示す問題行動を含め、学級の全児童生徒にとって課題となる行動をアセスメントする。次に、その行動を向社会的な行動(社会に



セッティング事象に対する方略	先行事象に対する方略	行動の指導に対する方略	後続事象に対する方略
<ul style="list-style-type: none"> 朝食を食べて登校したり、睡眠時間を確保したりすることができるように、保護者への働きかけを継続する。 朝登校したら、通級指導教室やパソコン室（担任外による個別学習支援の場）で体温調節をさせたり、話を聴いたりして気持ちを落ち着かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 授業に参加していないことにより、「わからないかもしれない」活動に不安や苦手意識があるので、通級指導教室で学習のフォローをする。 本時の見通しがもてるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 「授業中に質問したい時の約束」「離室したい時の約束（指ノカードノシート）」を明確にする。 なぜこれらの約束が必要か、本人が納得できるように説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> 授業に参加したり、授業中の課題に取り組んだりした時、称賛する（望ましい行動を強化する）。 代替行動ができた時称賛する（シールで可視化）。

図8 Bの「競合行動バイパスモデル」

受け入れられる行動)に置き換え、学級の全児童生徒に共通する目標として設定し、学級全体で支援を進めていく」と述べている。本研究では、1年目・2年目ともに、個と他の児童、個と学級集団との相互作用の視点での実態把握に基づく相互依存型集団随伴性とトークンエコノミー法によるクラスワイドな支援の手だてにより、学級集団の授業参加状況が改善した。どちらの学級にも、授業中、個別の配慮を必要とする児

童が複数在籍していたが、それらの児童の授業参加状況にも良い影響がみられた。3年A組においては、個別の配慮を必要とする複数の児童を含めた学級集団の状況が改善することで、授業を妨げることはないが授業の課題に取り組まない児童への支援を充実させることができた。4年B組においては、授業中に、広く個別の配慮を行うことが可能となり、クラスワイドな支援のみでは改善しなかったBの行動変容をもたらすこ

とができた。これらの成果は、関戸（2017）の「期待されるクラスワイドな支援の成果（学級内に問題行動を示す児童生徒が複数いた場合でも、同時に支援を行うことが可能なため、担任の負担を軽減できる。個別支援を必要とする児童生徒を、結果的にスクリーニングすることができる。このことは、取りも直さず個別支援に対する担任の負担の軽減にもつながる。）」を支持するものである。

学級の標的行動を自分自身の目標としてとらえるためには、相互依存型集団随伴性のシステムを理解していること、その標的行動に学級で取り組む意味を納得していることが不可欠である。このため、2つの学級の取組では、実施前に、手続きについてのプレゼンテーションを行った。実際に使用するカードやノートを示しながら、いつ、どのように行動するかを視覚的に理解できるようにし、プレゼンテーション実施後すぐに手だてが導入できるよう準備した。実施後、しばらくは、望ましい行動をしている児童を、標的行動やカード、ノートの手続きと関連づけて称賛し、強化するようにする。そうすることで、実際の学校生活や授業の中でどのように行動すれば良いのか他の児童のモデルにもなり、システムの理解が深まった。

小島（2000）は、集団随伴性によって、仲間同士の相互交渉が促進されることを指摘している。仲間への援助や励まし、友情を示すコメントやジェスチャーなどの適切な対人行動が高い頻度で出現し、集団随伴性のほとんどの研究が、直接標的とした行動のほかに、副次的に発生した行動についても検証を行っているとして述べている。また、宮木（2017）は、標的行動を一般化、維持させるためには、トークンエコノミーという付加的強化随伴性を行動内在的強化随伴性に移行させていくことを課題としてあげている。このように、他の児童との相互評価や、課題の遂行そのものが強化刺激として働くことは、標的行動の遂行状況を維持・一般化していくことに結び付くものと考えられる。

2つの学級の取組において、学級担任から「個別の配慮を行っている児童が安心できる居場所ができた」「このノートがあることで、自分自身を高めることにつながるという意識が子どもたちの中にある」「声をかけ合ったり、認め合ったりする姿から、クラスのまとまりを感じた」等の感想や、児童から「自分もみんなも良くなる」「集中できる」「授業が楽しくなる」「みんなの頑張りが見えている」「成績がアップするし、自分に役立つ」「カードがあるとみんなが約束やお話を聴けるようになる」等の感想を得た。これらの感想は、本研究において、児童の間に副次的な効果や「行動内在強化」が生じていたことを示すものである。

このように、学級集団や個別の配慮を必要とする児童の課題となっている行動の低減に留まるのではな

く、副次的な効果や「行動内在強化」が生じ、個と学級集団との相互交渉が促進するようなクラスワイドな支援を目指していくことが必要である。

進級による環境の変化により、前年度に改善し安定していた学級集団や個別の配慮を必要とする児童の状況は、部分的に集団としての成長はみられたものの、そのまま維持しているとはいえなかった。個別の配慮を行っていた児童についても、安定していた状況は維持されず、授業に関係のない行動が大幅に増加していた。しかしながら、環境を整えること、クラスワイドな支援を行うことで、学級集団の状況が再び安定し、それに伴い、個別の配慮を必要とする児童が、新しい学級担任が行う新しい学級集団での学習状況に適應できることが示された。

真城（2003）は、「『特別な教育的ニーズ』論は、単に『ニーズ』に応じた教育を構築しようとしているのではない。対症療法的に子どもの課題を発見して、それに対応するのではなく、『ニーズ』が生じている『環境要因』を明確に洗い出し、子どもの学習環境、とりわけ学校の環境を整えようとするための考え方である」と述べている。

2つの学級で確認された副次的な効果と、児童の間に生じた「行動内在強化」が、児童の相互交渉を活性化させるとともに学習に対する意欲や自己肯定感を高め、「特別な教育的ニーズ」をもつ児童を包含した集団として「良いクラス」「良い仲間」という認識となり、そのことがさらに副次的な効果や「行動内在強化」となって望ましい学習集団の維持に結び付いたと解釈することができる。

このことは、クラス替えや学級担任が変わる等、環境が変化した時には、まず、環境との相互作用の視点で学級集団と個の「特別な教育的ニーズ」の実態把握をする必要性を示している。困難さを抱えた児童に対する個別支援を進めようとする場合であっても、対象児童が所属する学級全体への支援という視点を切り離すことはできないのである。学級に所属するすべての児童一人一人の困難さやニーズ、学び方のちがいを把握した上で行うクラスワイドな支援は、個の支援として、あるいは、個別支援を要する児童に対する予防的な支援として機能することが期待されるものである。

文 献

- Austin, J., Carr, J.A., & Agnew, J.L. (1999) The need for assessment of maintaining variables in OBM. *Journal of Organizational Behavior Management*, 19, 56-69
- Crone, D.A. & Horner, R.H. (2003) *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. Guilford Press, New York. 野呂文行・大久保賢一・佐藤美幸・三田

- 地真実訳 (2013) スクールワイドPBS 学校全体で取り組むポジティブな行動支援. 二瓶社
- 道城裕貴・松見淳子 (2007) 通常学級において「めあて&フィードバックカード」による目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果. 行動分析学研究, 20(2), 118-128
- Durand, V.M. & Crimmins, D.B. (1988) Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 99-117
- 小島恵 (2000) 発達障害児・者における集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進に関する研究の動向. 特殊教育学研究, 38 (1), 79-84
- 宮木秀雄 (2017) 相互依存型集団随伴性が通常学級における授業中の離席行動に及ぼす効果—学級担任1人による介入の実施可能性の検討—. LD 研究, 26 (2), 221-232
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (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要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
- 長山慎太郎・岡部帆南・柘植雅義 (2020) 発達障害支援に基づいた通常の学級へのコンサルテーションの効果の検討. LD 研究, 28(4), 474-483
- 野口和也・加藤哲文 (2010) 教育場面における行動コンサルテーションの介入整合性の促進—フォローアップ方略の構成要素の検討—. 行動療法研究, 36(2), 147-158
- 大久保賢一・高橋奈千・野呂文行・井上雅彦 (2006) 通常学級における宿題提出行動の増加を標的とした学級規模介入—相互依存型集団随伴性の効果の検討—. 発達心理臨床研究, 12, 103-111
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011) 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討—. 特殊教育学研究, 48 (5), 383-394
- 佐田東彰 (2016) ティーム・ティーチング体制の導入による問題行動の減少について—クラスワイドな支援と個別支援の関連性の検討—. LD 研究, 25 (4), 463-475
- 佐田東彰 (2017) 強い反抗性を示す ADHD 児の問題行動と学級全体の問題行動に対する支援—クラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた支援過程の妥当性—. LD 研究, 26 (2), 253-269
- 佐田東彰・加藤哲文 (2013) 学級全体に対する支援が個人の問題行動の低減に及ぼす影響—School-Wide Positive Behavior Support の視点から—. LD 研究, 22 (3), 267-278
- 真城知己 (2003) 図説 特別な教育的ニーズ論 その基礎と応用. 文理閣
- 関戸英紀 (2017) 問題行動! クラスワイドな支援から個別支援へ—インクルーシブ教育システムの構築に向けて. 川島書店
- 関戸英紀・田中基 (2010) 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS(積極的行動支援)に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 特殊教育学研究, 48 (2), 135-146
- 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
- Sugai, G. & Honer, R. (2002) The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24, 23-50
- 山田達人・桂川泰典 (2015) 学級集団に対する随伴性操作の研究動向: 1995-2014. 学校メンタルヘルス, 18 (2), 112-122