

学級担任による特別な教育的ニーズのある児童への個別支援

－ PBIS システムにおける第 2 層支援の実現を目指した取り組み－

池島 徳大* 松山 康成**

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻* 寝屋川市立東小学校**

A Case Study of Classroom Teachers Support to Children with Special Educational Needs

- Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) in Elementary School-

Tokuhiro Ikejima* Yasunari Matsuyama**

School of Professional Development in Education, Nara University of Education*
Neyagawa Higashi Elementary School**

<あらまし> 本研究は、PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) における第 2 層支援の CICO (Check-in/Check-out) を参考に、学級に在籍する複数の教育的ニーズのある児童に対して、同じ手順で行える支援モデルをカウンセリングで用いられるスケーリング・クエスチョン技法と応用行動分析で用いられるトークン・エコノミー技法を統合して試作し、学級に在籍する特別支援学級児童 1 名、特別な教育的ニーズのある児童 2 名に実施し、その効果を検討した。その結果、対象児童の学校適応感と行動変容、仲間からの受容度の向上が見られた。本研究は近年必要性が論じられつつある多層支援の実現の一助となることが示唆された。

<キーワード> 特別支援教育 生徒指導 PBIS (肯定的な行動介入と支援) 多層支援

1. 問題と目的

近年、小中学校においては、通常の学級で個別に配慮を必要とする児童生徒に対する特別支援教育が全国的に展開されてきている。現在、日本の小学校の 1 学級あたりの児童数の平均は 24.69 人 (文部科学省, 2013) と、欧米と比べて学級の人数が多く、また特別支援学級在籍ではない特別な教育的ニーズのある児童への対応など、円滑な教育的支援が行えているとは言い難い状況にある。

文部科学省 (2002) が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、学習障害 (LD)、注意欠陥/多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約 6.3 パーセント程度の割合で通常の学級に在籍している可能性があるとの結果を示した。また、

同調査結果には次のような留意事項も示された。それは、「(本調査は) 担任教師による回答に基づくもので、学習障害 (LD) の専門家チームによる判断ではなく、医師による診断によるものでもない。従って、本調査の結果は、学習障害 (LD)・ADHD・高機能自閉症の割合を示すものではない」というものである。このことは、逆に言えば前出の学習障害 (LD)・ADHD・高機能自閉症と明確に診断できない、ボーダーかあるいはそれに近い子どもたちが存在し、現在の学校教育が困難な状況であることを裏付けていると見てよいであろう。

このような状況から、文部科学省 (2010) は、集団指導と個別指導を進める指導原理として、「成長を促す指導 (第 1 次的支援)」、「予防的な指導 (第 2 次的支援)」、「課題解決的な指導 (第 3 次的支援)」の必要性を示している。そのような背景から、近年

行動問題に対する予防的観点として応用行動分析学 (Applied Behavior Analysis: 以下 ABA と記す、Link, S., 2008) に基づいた支援が学校教育現場で実施され、その成果が報告されてきている。例えば道城 (2012) は、外部支援員として行動コンサルテーションを行い、学級全体に対する離席行動の支援を、めあてカードと振り返りカードを用いた行動支援の取り組みを行っている。

行動コンサルテーションとは、外部支援員 (コンサルタント) と学級担任 (コンサルティ) が協働して、ABA 等で明らかになっている方法や技法を用いて児童生徒や学級全体 (クライアント) を支援していく取り組みである。学校や教員だけでは難しい適切な提言や支援が可能となる一方、外部支援員の定期的な訪問が必要で、その都度予算が必要となる。加えて、まだ具体的な実践例は少なく、学校現場での有効性や課題の検証がこれから必要であろう。

ところで、文部科学省 (2003) の「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」では、教師の専門性の強化が課題であると述べている。このような視点から筆者らは、学級担任が全体的支援をしつつ個別支援も行う多層支援に着目した。

池島・吉村 (2009) は、Demchak, M. A. & Bossert, K. W. (1996) が開発した「行動問題に対する機能的アセスメント」を実施し、特別な教育的ニーズのある児童に対して、学級担任が行動問題の改善を図る取り組みを行っている。また関戸・田中 (2010) は PBS (積極的行動支援) を学級に導入し、学級全体での支援を行った後に、個別支援を行うことにより、より円滑な支援が可能であったことを示唆している。

このように学級担任による個別支援は、我が国において近年着目されつつある取り組みである。米国ではこれを ABA の理論に基づく多層支援システムとして学校全体で行う PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) の手法が取り入れら

れている。PBIS は行動問題の減少、子ども本人の適応行動スキルの増加、そして子どもたちの QOL (Quality of Life) の向上を目指したもので、2002 年の「No Child Left Behind (落ちこぼれ防止法)」の施行以来、児童・生徒の行動面への支援として広く全米で普及しつつある生徒指導システムの一つである (バーズ, 2013)。

PBIS の実際については、筆者らが研究の一環として、米国イリノイ州シカゴ市 District 15 (第 15 学区) への視察を 2 度実施し (2013 年 11 月と 2014 年 9 月)、学校としての取り組み及び児童生徒の実際の活動を学ぶ、貴重な機会を得た。

PBIS システムにおける第 1 層支援では、すべての児童生徒を対象に、基礎となる力をつけるための支援を行う。誰にでも起こりうる問題や、課題に対するスキル・トレーニング、コミュニケーション・スキルなどのガイダンス授業を行い、主に規範意識の定着を目指している。

第 2 層支援では第 1 層支援では行動の改善が見られなかった児童生徒を対象とし、個別に CICO (Check-in/Check-out, Table 1) という用紙を使用し、授業時間で行動問題が見られたかどうかのチェックを受けるという取り組みが行われている。CICO による支援対象となった児童生徒は①登校時、校門にあるカウンターにてカードを受け取る (Check-in)。②授業時、カードを授業者 (学級担任) に提示し、チェックを受ける。③教室移動、専任教員等の授業の場合、児童生徒が直接各教室にカードを持っていき、チェックを受ける。④下校時、担任または校門にあるカウンターにて、カードを提出し、評価を受ける (Check-out)。

チェックは、すべての児童・生徒が同じ回数、同じスケールで行われ、点数化された後、そのデータは個別のアセスメントとして活用される。この取り組みの目的は、細やかに子どもの行動による問題をアセスメントすることにより、子どもの問題の特徴、

Table 1 CICO カード

CICO CARD (DAILY PROGRESS REPORT)

NAME: _____		DATE / / _____								
PERIOD	1st	2nd	3rd	4th	5th	6th	7th	8th	9th	Total Points
Be Respect	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/16
Be Responsible	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/16
Be Safe	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/16
Total Points And Teacher Signature										/48

DAILY GOAL: 38/48=80%

頻度、日時などの情報を把握し、速やかな児童生徒の行動の改善を図ることを目指している。

視察を踏まえて筆者らは第1層支援を試行的に日本の学級にて実践し、PBISの第1層支援が規範意識や学校適応の向上に影響することを示したが（池島・松山, 2014）、第2層支援の個別支援実践までは着手しなかった。

そこで本研究では、PBISの第2層支援で用いられるCICOのような学級担任が同時に複数の教育的ニーズのある児童に個別支援できる支援モデルを、ABAで行動変容の支援手法として用いられるトークン・エコノミー法と、解決志向アプローチ（Solution Focused Approach: 以下SFAと記す、De Shazer, 1987）で用いられるスケーリング・クエスチョン技法を統合し開発することを目的とした。トークン・エコノミー技法は、ABAにおいて、形成した行動を維持・一般化していく後続事象操作技法のひとつである。対象児童との同意形成を得やすく、個別の教育ニーズに合わせやすい支援モデルとして、通常学級や特別支援学級において規範の定着や行動の改善を目的として導入されている（例えば、古谷・島崎, 2007; 興津・関戸, 2007; 土井, 2013）。また、スケーリング・クエスチョン技法は①現状の具体化、②現状の明瞭化、③見通しの獲得、④長所の発見・強化が可能となる技法として（De Jong, P, 2008）、カウンセリング場面で用いられている（栗原, 2001）。

本研究ではそのモデルの開発と、そのモデルを用いた複数の教育的ニーズのある児童に対しての支援が、対象児童の学校適応感と仲間からの受容度に与える影響を検討する。

2. 方法

2.1. 対象学級

公立小学校の6年生1学級（31名）。学級では基盤的支援として池島・松山（2014）に基づき行動チャートを作成し、友人相互で行動を賞賛し合うHAND IN HANDシステムを行っている。

2.2. 学級アセスメントと行動観察による対象児童の選出

山田・米沢（2011）の学校適応感尺度を用いて、アセスメントを行った。また、学級担任と特別支援学級担任の2人で算数の時間を5時間、学級担任が5日間のお昼休みの行動観察を行い、対象児童を選出した。

2.3. 対象児童のプロフィール

(1) A児

A児は、父母と姉、兄の5人家族。広汎性発達障害

の診断を受けており、特別支援学級在籍である。学業面は支援を必要とする場面は少ないが、コミュニケーション面で支援が必要であり、友人との会話ではA児からの一方的な会話がよく見られる。感情抑制が苦手で、間違いを友人から指摘されると大きな声を出して暴れたり、しばしば暴力を振るってしまったりしてしまう。

(2) B児

B児は、父母と妹の4人家族。ADHD（注意欠陥多動性障害）の疑いがある。学業面は、授業中の挙手を積極的に行うなどし、学力も高い。しかし、授業中の態度では問題が見られ、授業者の発言を受けて私語を続けてしまったり、大きな声で突然歌い始めたりすることがある。また友人との関わりでは、暴力的な一面があり、友人が邪魔だからと倒してしまったり、突然理由もなく、友人に対して暴力を振るったりするなどし、友人とたびたびもめてしまうことがあった。

(3) C児

C児は、父母と弟の4人家族。学業面、コミュニケーション面では、問題は見られないが、日常的に指しゃぶりをやっている。周りの友人もこれを指摘することはないが、学級担任は中学校への進学にむけて、C児の指しゃぶりを治してあげたいという気持ちがあった。

2.4. 実施者

授業実践は教職経験7年目の教員が実施。本研究のスーパービジョン及び検討は第1筆者が行った。

2.5. 実施期間および手順

個別の行動支援は、A児が9月25日から11月19日までの全38回。B児10月23日から11月19日までの全19回。C児が10月24日から11月19日までの全18回、それぞれ行った。

2.6. 対象児童のアセスメント

(1) 仲間からの受容度

大対・松見（2010）は行動改善の効果の社会的妥当性を検討するための指標の一つとして、仲間からの受容度を測定している。それは行動問題の改善は学級児童との相互作用の中で進んでいくため、場面に応じた適切な行動が実行された場合には、仲間との相互作用が改善し、仲間からの受容度が高まるものと考えられているからである。本研究はこれを採用し、学級児童全員に対して同じ学級の中で一緒に遊びたいと思う友人をチェックシート実施前と実施後、実施から3ヶ月後に指名させた。一緒に遊びたい友人として何名に指名されたかという人数を「仲間からの受容度」とした。

Table2 支援の構成

手順	セッション	内容	実施者・参加者
#1	特別な教育的ニーズのある児童の選出	アセスメント資料と行動観察に基づいた対象児童の選出を行う。	学級担任教師
#2	行動改善の合意と行動の特定	対象児童とその保護者に対して、学級担任教師による面談を実施し、行動改善を提案する。	学級担任教師 児童 保護者
#3		対象児童との行動改善の合意形成を行う。	
#4	チェックシートの作成	問題行動の特定をする。	学級担任教師 児童
#5		問題行動に優先順位をつける。	
#6		チェックする項目(問題行動)を決める。	
#7		チェックシートに用いるスケールを決める。	学級担任教師 児童
#8		目標を決める。	
#9	目標に対するごほうびの設定	目標に対するごほうびを決める。	学級担任教師 児童 保護者

(2) 学校適応感

対象児童選出の際に用いた学校適応感尺度を用いる。学校適応感尺度も仲間からの受容度と同様にチェックシート実施前と実施後、実施から3ヶ月後に測定した。

2.7. 実施手順

チェックシートの作成にあたっては、個別にチェックシートを作成し、子どもとの合意形成を大切にしつつ目標と評価基準、それに対するごほうびを設定することとした。Table2の手順で進めた。

2.8. 留意事項

今回の取り組みでは、取り組みの合意の際に対象児童に対して以下の説明を行うこととした。

Table3 実施に際しての児童・保護者との説明事項

- ①この取り組みは、悪い行動をカウントするために行うわけではない。
- ②この取り組みは、どれだけがんばっているかを評価する。
- ③チェックする際は、教師からのネガティブな発言は避ける。
- ④この取り組みは、子どもにとっていいことしかないように配慮されている。
- ⑤学級担任は自己採点を尊重する。(明らかな問題行動がある場合は、学級担任が採点への助言を行う。)

3. 個別支援の実際

3.1. A児

(1) 行動改善支援への参加の合意

A児は非常に素直であり、自分自身の言動や行動で、周囲の友人に迷惑をかけていることを自覚していた。保護者、支援学級担任、学級担任もこれをA児の課題としていた。よってこの行動支援に対して保護者もA児もすぐに合意した。また、支援学級担任の希望により、この取り組みを行うということを、学級児童全体に周知しつつ行うこととした。これはA児が特別支援学級在籍であるということを全員が知っていること、そして多数の学級児童がA児に対して援助的関わりが多く見られたことを踏まえられた。

(2) チェックシートの作成

A児は特別支援学級在籍のため、保護者と学級担任との連絡ノートがあった。そのノートにチェックシートを作成し、保護者にも毎日チェックシートを確認してもらうこととした。

A児との面談において、以下の6つ行動問題が挙げられた。

Table4 A児との面談で挙げられた行動問題

- ①暴れてしまうこと
- ②大声を出して泣いてしまうこと
- ③「いやだ!いやだ!」とごねてしまうこと
- ④友人と体が当たってしまうと、「暴力を振るわれた」と言うこと
- ⑤困っているとき、友人が手伝ってくれたことを「いじわるされた」と言うこと
- ⑥学習時間に何もせずにボーっとしてしまう

これらを踏まえて、チェック項目を以下のようにすることとする事とした。

Table5 A児のチェック項目

- ①行動（暴れたりせず、場面に応じた行動ができたか）
- ②言動（友達や先生に、適切な言葉遣いができたか）
- ③学習（授業時間はがんばって学習に取り組めたか）
- ④友達（友人に対して思いやりを持って優しく接することができたか）

この4つの項目に対して、10点満点で学級担任とともに昼休みに評価をしていくこととした（Table6）。

（3）ごほうびの設定

ごほうびの設定はチェックシートを開始して、4日目に行った。これは同意を得て定めたスケールであったが、どの程度達成できるかがわからない状況でごほうびを決めることは、ごほうびが効果的なよい行動の強化因子とならないであろうと考えられたからである。

4日目にA児に対して、「どの項目を、どれだけがんばりたいか、目標はありますか。」と質問した。するとA児から設定した4つの項目をすべてがんばりたい、そして6日間すべての項目を満点になるようにがんばるとの意思が確認された。そしてごほうびは保護者と相談の上、家で決めるということであった。それに対して学級担任も同意した。保護者に連絡を取り、5日間を目標としてチェックシートに取り組みことを確認し、家庭でごほうびを決めてもらうよう連絡をした。次の日、A児に確認したところ、1日すべての項目が満点だったら、インターネットを30分していいということ（満点でない日は1回となる）。5日間すべて満点だったら、ごほうびをクッキーにするとのことであった。5日間満点を達成したA児は、その次の日数を保護者と相談し、10日間と設定した。

3.2. B児

（1）行動改善支援への参加の合意

B児は友人とのトラブルが多い児童であった。そのほとんどの場合でB児が加害者となっており、たびたび学級担任は被害児童の自宅へ保護者と謝罪に行くこともあった。今回の行動支援の取り組みを提示した場面も、B児が加害者となってしまう、学級担任が行動に対して説諭している際であった。学級担任はB児に対して「行動で自分が困ってしまうことは多くないか」と聞いた。するとB児から「困っている。治したいと思ってがんばってみるが、気がつくとも暴力を振るってしまっている。」という自己開

Table6 A児のチェックシートの実際

		友 達	学 習	態 度	言 葉	コ メ ン ト
9月25日	木	10	10	10	10	今日は素晴らしいです。
9月26日	金	10	10	9	9	友達から注意されてしまいました。
9月29日	月	10	10	10	10	今日は優しい姿がありました。
9月30日	火	10	10	10	10	今日は素晴らしい。
10月1日	水	10	10	10	10	しっかりと委員会活動をやっていました。
10月2日	木	8	7	6	9	算数の授業中、教科書を出さなかったことを友だちに注意され、注意をした友達ともめました。そこで言うてはいけぬ言葉言いました。
10月3日	金	10	10	10	10	がんばりました。
10月6日	月	10	10	10	10	
10月7日	火	10	10	10	10	goodです。
10月8日	水	10	10	10	10	係活動も頑張りました。
10月9日	木	10	10	10	10	
10月10日	金	10	10	10	10	分からないところを、先生に聞きました。ごほうびおめでとう！
10月14日	火	9	10	9	9	図工の授業の際、友だちともめてしまいました。
10月15日	水	9	10	9	10	友達とぶつかってしまい、当てられたと言っていました。
10月16日	木	10	10	10	10	
10月17日	金	10	10	10	10	
10月20日	月	10	10	10	10	
10月21日	火	10	10	10	10	
10月22日	水	10	10	10	10	低学年との交流会、楽しかったですね。
10月23日	木	10	10	10	10	
10月24日	金	10	10	10	10	
10月27日	月	10	10	10	10	
10月28日	火	10	10	10	10	今日は体調がすぐれません。
10月29日	水	10	10	10	10	ごほうびのケーキ、よかったですね！
10月30日	木	10	10	10	10	
10月31日	金	10	10	10	10	今週1週間、とてもすばらしいです。
11月4日	火	10	10	10	10	
11月5日	水	10	10	10	9	友達に「嫌い」と言っていました。
11月6日	木	10	10	10	10	
11月7日	金	10	10	10	10	
11月10日	月	10	10	10	10	とても優しい姿がたくさんありますね。
11月11日	火	9	10	10	10	
11月12日	水	10	10	10	10	
11月13日	木	10	10	10	10	
11月14日	金	10	10	10	10	1週間頑張ることができました。
11月17日	月	10	10	10	10	ごほうびが楽しみです。
11月18日	火	10	10	10	10	
11月19日	水	10	10	10	10	

示があった。その際に学級担任より、チェックシートの提案を行った。B児はこの取り組みに対して同意をした。その際B児からは、「A児が変わっているのを知っている。僕もやってみたい。」との発言があった。B児の希望もあり、B児の取り組みも学級児童に周知することとした。しかし、B児は保護者

への連絡を拒んだ。そのことに学級担任は同意した。よってごほうびは学級担任と決めることとした。

(2) チェックシートの作成

チェックシートは、保護者との連絡を行いたくないというB児の意向に沿って、学級担任が用意した用紙に作成することとした。

B児との面談において、以下の4つの行動問題が挙げられた。

Table7 B児の面談で挙げられた行動問題

- | |
|---------------------|
| ①すぐに暴力をしまうこと |
| ②大声を出してしまうこと |
| ③授業中に関係のない話をしてしまうこと |
| ④当番や係りの仕事を忘れてしまうこと |

これらを踏まえて、チェック項目を以下のようにすることとした。

Table8 B児のチェック項目

- | |
|--------------------------------------|
| ①行動（暴力をしなかったか） |
| ②学習態度（関係のない話をしたり、歌ったり、大声を出したりしなかったか） |
| ③生活（当番や係りの仕事はできたか） |

Table9 B児のチェックシートの実際

	声	学	行	コメント	
	習	動			
10月23日	木	5	4	5	
10月24日	金	5	5	0	そうじ中、友だちのぞうきんを蹴ってしまい、天井に当ててしまいました。授業の発表は頑張りました。
10月27日	月	5	4	4	
10月28日	火	5	5	5	がんばりました。
10月29日	水	5	5	5	大丈夫でしたよ。
10月30日	木	5	4	5	
10月31日	金	5	5	5	
11月4日	火	5	5	5	
11月5日	水	5	5	5	
11月6日	木	5	5	5	
11月7日	金	5	5	5	
11月10日	月	5	5	5	1週間がんばりました。
11月11日	火	5	5	4	理科のとき、パソコンを1人で見てしまい、周りの友達に困ってしまいました。
11月12日	水	5	5	5	友達をこかせてしまいました。
11月13日	木	5	5	4	
11月14日	金	5	5	5	
11月17日	月	5	5	5	
11月18日	火	5	5	5	友達に算数をていねいに教えていました。
11月19日	水	5	5	5	友達に体を寄せて算数を教えていました。

A児の場合と異なり、項目は否定的なものとなっ

た。これは担任とB児と協議の上、自分の行動を修正していきたいというB児の意向を尊重したものである。

この3つの項目に対して、5点満点で学級担任とともにお昼休みに評価していくこととした（Table9）。

(3) ごほうびの設定

B児とのごほうびについての話し合いは、チェックシートを開始して3日目に行った。

B児は保護者への連絡と連携を拒んだため、学級担任とともにごほうびを設定することとした。話し合いのはじめ、B児は「宿題なしがいい」、「席替えを自由にしてほしい」と無茶な要望をしてきたので、学級担任は、それらは難しいと話した。

話し合いの結果、1週間すべて満点となった場合、学級担任が持っているシールの好きなもの1枚を渡すこととした。

3.3. C児

(1) 行動改善支援への参加の合意

指しゃぶりの行動を学級担任として指摘することは、C児にとってはデリケートなことであったため、これまで学級担任はC児の指しゃぶりを学級児童の前では注意せず、個別に呼び出して話をするように配慮していた。これは注意することにより、周囲の友人からC児に対して問題を指摘することを避けたためである。

ある日、指しゃぶりが見られた日の放課後に学級担任はC児との個別の面談の時間を取り、「中学校に向けて、自分自身の行動などで治したいことはないか」と質問した。するとC児は「指しゃぶりを治したい」と発言した。それに対して学級担任は「先生もできれば直してあげたいと思う。がんばっていきましょう。」と話し、今回の取り組みの対象とした。保護者も指しゃぶりを直すためにどうすればいいか、と苦慮していることを学級担任も把握していたので、先述のような話し合いをしたことを保護者に電話で伝えた。保護者には週に1度、チェックシートを見てもらうようにした。

また、C児と保護者の希望もあり、学級児童には周知せずに行うこととした。

(2) チェックシートの作成

C児がチェックシートに取り組んでいることを、学級児童に知られないために、連絡ノートに小さく5×7マスの枠を手書きで記入し、そこに授業時間のどの時間に指しゃぶりをしなかったかをチェックする（○を記入する）こととした。チェックはC児が1日の終わりに、自分でチェックすることとし、不定期に学級担任がC児を呼び出し、チェックシートを確認することとした（Table10）。

Table10 C児のチェックシートの実際

授業時間	1	2	3	4	5	6
10月24日	金			○		
10月27日	月	○				
10月28日	火		○			
10月29日	水					
10月30日	木	○				○
10月31日	金		○		○	
11月4日	火			○		○
11月5日	水	○			○	
11月6日	木		○		○	
11月7日	金	○	○	○		
11月10日	月		○		○	○
11月11日	火	○				
11月12日	水	○	○	○		
11月13日	木		○	○		○
11月14日	金		○	○	○	
11月17日	月		○	○		○
11月18日	火	○			○	○
11月19日	水	○	○			

(3) ごほうびの設定

C児はこの取り組みに対して賛同したが、ごほうびの設定はしない、ということであった。

学級担任はC児の意思を確認し、ごほうびを設定しないことに同意した。

しかし、不定期に確認するチェックシートは、記入忘れが多く、あまりチェックシートがC児に定着していないことがわかった。よって学級担任は保護者に連絡し、C児と話し合っごほうびを決めてもらうこととした。

4. 結果

4.1. 学校適応感

学校適応感の結果を Table11 に示す。それぞれの結果は以下の通りである。

Table11 学校適応感尺度結果

	A児			B児			C児			学級全体			
	pre	post	follow	pre	post	follow	pre	post	follow	pre	post	follow	
生活満足感	66	60	62	51	83	83	48	46	50	56	54	55	
对人的適応	教師サポート	55	83	63	37	53	55	33	45	54	47	48	51
	友人サポート	52	48	55	83	83	83	43	43	43	55	55	56
	向社会的スキル	65	65	65	55	83	83	52	49	55	51	49	50
	非侵害的關係	47	44	53	62	83	83	33	49	52	54	58	55
学習的適応	49	47	51	57	83	83	59	65	83	50	52	52	

(1) A児の変化

A児は教師サポートが post より大きく向上していた。また友人サポート、非侵害的關係は follow にて向上していたが、それ以外の適応次元では向上は見られなかった。

(2) B児の変化

B児は非侵害的關係、教師サポート、生活満足感、学習的適応も向上が見られた。

(3) C児の変化

C児は教師サポート、非侵害的關係、学習的適応に向上が見られた。

(4) 学級全体の变化

大きな変化はなかったものの、教師サポート、学習的適応に向上がみられた。

4.2. 仲間からの受容度

仲間からの受容度はA児(2人→3→8人)、B児(3人→4人→7人)、C児(4人→4人→4人)と推移した(Fig1)。Postよりfollowが上昇傾向にあるのは、大対・松見(2010)の「行動問題の改善は学級児童との相互作用の中で進んでいくため、場面に応じた適切な行動が実行された場合には、仲間との相互作用が改善し、仲間からの受容度が高まるものと考えられる」という指摘にもあるように、他の児童との交流や関わりによって、対象児童が認められる機会を増やしていったことを、本結果は示して

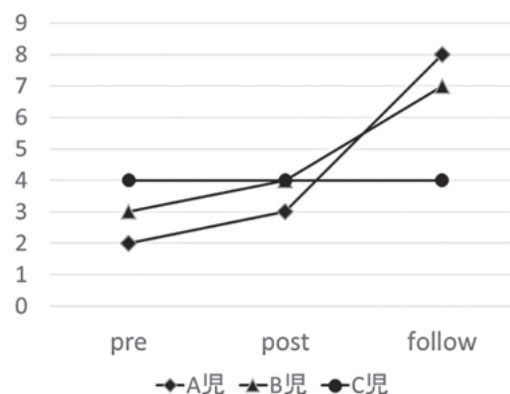


Fig.1 対象児童の仲間からの受容度の変化

いと推察している。

5. 考察

5.1. 対象児童それぞれの考察

(1) A児

学校適応感の向上と仲間からの受容の向上は、支援を行っていく過程で学級児童がA児に対して、声掛けや手伝いなどを行う姿がたびたび見られるようになったことが影響していると推察される。A児は一方的な会話が多かったため、会話の相手をする児童は少なかった。しかし支援の経過と同時に、A児の行動問題の減少に学級児童が気づき、「がんばっているね」「今日は目標達成できた?」と優しい声掛けをするようになり、周囲の児童が積極的に関わる姿が多くみられた。

(2) B児

これまで、B児は授業中の態度に対して学級担任から注意を受けることが多かった。それにより、たびたび授業が中断してしまうことが多かったことから、授業中における周囲の児童の評価は肯定的なものではなかった。特に声が大ききことにより、周囲の児童は困る場面が多かった。しかし、授業以外の場面では、周囲の児童と楽しみながら過ごす姿がみられ、休み時間や放課後では多くの児童と関わるが多かった。

支援を行っていくと同時に、まずB児の行動が大きく変わったように伺えた。これまであまり思いやり行動は見られなかったが、困っている子や、勉強でわからない様子の子に声をかける姿が見られるようになっていった。このような姿が学校適応感の向上と仲間からの受容度の向上という結果につながったのではないかと推察している。

(3) C児

C児は、仲間からの受容度に変化が見られなかった。それは、C児の問題行動であった指しゃぶりは、これまであまり他の児童にとって問題ととらえていないよう感じられたことが、影響しているように推察している。またこの支援を行っているということを知らせていなかったことも影響しているだろう。よって本研究における学校適応や受容度といったアセスメントでは、表れにくいものであったと考えている。またC児の指しゃぶりは、授業時間での行動回数ではやや減少傾向ではあったが、行動自体が改善されたという認識は、C児本人、学級担任も持っていなかった。そのような実際が結果に表れているのではないかと推察している。

5.2. 本実践全体の考察

視察の際、CICOに取り組む子どもの姿を見て、シートを用いた個別支援を日本の学級で行った場合、

周囲の児童の理解が課題となるということを危惧した。

A児やC児の事例の場合、支援実施前の状況では、問題行動がしばしば見られ、学級児童は問題を指摘したり、数人で注意するなどの対応が見られたりした。このように「できない人・できないこと」に目を向け過ぎる状況は、往々にして、一人の子どもに攻撃を向ける事につながり、池島(1997)がいうヴァルネラビリティ(vulnerability: 攻撃誘発性)を高めてしまうことにもなりかねない。

しかし、Carr et al. (2002) が示すように、米国で行われているPBISシステムは、行動問題の改善を子ども個人に求めるのではなく、指導スタッフも含めた環境の改善こそが、大切であるという視点を持った実践である。本研究の対象となった学級では、基盤的支援としてPBISの第1層支援(HAND IN HANDシステム)が学級全体で取り組まれており、学級担任と学級児童によって、問題着目による問題改善・問題行動の注意や指導ではなく、肯定的行動の強化と般化による問題改善・行動問題の支援が行われていた。

その子どもたちの姿を示す事例が、A児の評価時に起きた学級児童の学級担任への会話である。「先生! Aさんは机を動かす時に、私に後ろが危ないよ。と言ってくれました。だから1点プラスです。」

学級児童は、A児が10点でなければ、ごほうびの達成まで日が遠くなってしまったことを知っていた。そこで、学級担任に声をかけたようだ。このように、あと1点分のいい行動に目を向けることができること、それが子どもたちの自浄作用となり、子ども同士の肯定的行動の強化・般化につながっているのではないだろうか。

以上のことから、本研究で開発したモデルは、基盤的支援と同時に行いつつモデルを活用することによって、教育的ニーズのある児童に対する援助モデルの一つとして有効となるということが示唆された。今後はPBISの3層支援の実現に向けて、研究を進めていきたいと考えている。

謝辞

本論文では、子どものプライバシーに配慮するため、真意を損なわない範囲で若干脚色して記述しました。本実践に協力していただいた保護者の皆さま、実施校の先生方、校長先生に感謝申し上げます。

引用・参考文献

バーンズ 亀山静子 2013「アメリカの学校の現状から」臨床心理学, 金子書房, Vol13, No.5, 614-618

- Carr, E.G., Dunlop, G., Horner, R.H., Koegel, R.L., Turbull, A.P., Sailor, W., Anderson, J.L., Albin, R.W., Koegel, L.K., & Fox, L. 「Positive Behavior support: Evolution of an applied science」[Journal of Positive Behavior Interventions], 4, 4-16. 2002.)
- De Jong, P.& Berg, I.K. 2008 Interviewing for solutions 3 California Brooks/Cole.
- De Shazer, S. 1987 September-October. Minimal elegance. The Family Therapy Networker, 59.
- Demchak, M.A. & Bossert, K.W. 1996 Assessing Problem Behaviors American Association on Mental Retardation Research to Practice Series (デムチャック&ボサート著 三田地真実訳 2004 問題行動のアセスメント 学苑社)
- 道城裕貴 2012 通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果 行動療法研究38(2), 117-129
- 土井幸治 2013 校内不適応児への支援における行動変容アプローチの有効性と意義：トークン・エコノミー法を援用した事例を通して 九州社会福祉研究38, 85-95
- 古谷雄作・嶋崎まゆみ 2007 トークンエコノミー法を用いた通常学級全体の行動変容 日本行動療法学会大発表論文集33, 516-517
- 池島徳大 1997 クラス担任によるいじめ解決への教育的支援－いじめの心理理解と道徳・特別活動におけるロールプレイの活用－ 日本教育新聞社
- 池島徳大・吉村ふくよ 2009 個別支援を必要とする児童への学校教育的支援策の検討 奈良教育大学教育実践総合センター紀要「教育実践総合センター研究」18, 9-15
- 池島徳大・松山康成 2014 学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討－“PBISプログラム”を活用した開発的生徒指導実践－ 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」6, 21-29
- 栗原慎二 2001 ブリーフセラピーを生かした学校カウンセリングの実際－短期学校カウンセリング5段階モデルの提案 ほんの森出版
- 興津富成・関戸英紀 2007 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援 特殊教育学研究44, 5, 315-325
- Link, S. 2008 Applied Behavioral Analysis. Research Starters Education
- 文部科学省 2002 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査
- 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)
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 文部科学省 2013 学校基本調査
- 長江綾子・山崎茜・中村孝・枝廣和憲・エリクソンユキコ・栗原慎二 2013 米国における包括的アプローチに関する一考察：PBISの視察から 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター「学校教育実践学研究」19, 73-82
- 大対香奈子・松見淳子 2010 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル、仲間からの受容、主観的学校適応感に及ぼす効果 行動療法研究36(1), 43-55
- 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
- 山田洋平・米沢崇 2011 6領域学校適応感尺度(ASSESS)の開発 ピア・サポート研究8, 1-10