

通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある 児童における指示従事行動の生起条件

安富正人*・松岡勝彦

Conditions for Compliance to a Child with Special Educational Needs in a Regular Classroom

YASUTOMI Masato and MATSUOKA Katsuhiko

(Received September 30, 2011)

I. はじめに

文部科学省(2002)による「通級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」の結果によると、学習面や行動面で著しい困難がある児童生徒の割合は約6.3%であった。この数値から、どの学級にも2~3名程度のLD等の児童生徒が在籍していると推測されるが、それらの児童生徒への支援を行うことに対しては、担任に相当な負担があること推測される。

わが国では、平成19年度から特別支援教育が本格的に開始され、通常の学級においても特別な教育的ニーズのある児童生徒への支援が展開されている。その支援形態の1つとして、チーム・ティーチングが試みられており、授業担当外の教師や非常勤職員を当てる等の対応が行われている(河田・森・一門・緒方, 2005)。しかし、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」において、「近年の国・地方公共団体の厳しい財政事情等を踏まえ、既存の特殊教育のための人的・物的資源の配分の在り方について見直しを行い…(文部科学省, 2003)」と述べられているように、これらの取り組みに対し、人的・物的資源が十分に確保されているとは言いがたい。

これに関連して、小・中学校等と地域の大学が連携して特別支援教育に当たる試みが報告されるようになってきた(大久保・福永・井上, 2007など)。その1つとして、大学スタッフ(大学教員や大学院生)による「行動コンサルテーション」を用いた教育支援がある(例えば、野口・加藤, 2004; 野呂・藤村, 2002; 松岡, 2007など)。これらの研究では、大学教員やその指導下の大学院生がコンサルタントとして担任教師への提言・助言を行い、特別な教育的ニーズのある児童生徒やその担任教師への効果的支援を行っている。

一方、大学スタッフを「コンサルタント」としてではなく、児童生徒への「直接的な支援を行うスタッフ」として通常の学級に派遣した実践研究も存在する。例えば、金山・望月(2005)は、通常の学級に学生スタッフを派遣し、「ADHDの疑い」のある児童1名を対象に、教室在籍行動が生起するための条件について検討した。金山・望月(2005)をはじめ、学生スタッフを直接支援者として派遣する研究(例えば河田・森・一門・緒方, 2005など)において対象となった児童生徒の標的行動は他児への暴力や授業妨害など、いわゆる「目立つ行動」であったが、

*山口大学教育学部附属特別支援学校

徳田・松岡（2007）はこのような「目立つ行動」ではなく、目立たないながらも参加児童にとって極めて重要な「教師の指示に従う行動」を標的とし、この行動が安定して生起するための条件についての検討を行った。その結果、「担任からクラス全体への指示に先立ち、不要物を予め撤去しておくこと」、「個別指示を行うこと」、「指示従事行動に対して好子出現による強化の手続きを行うこと」が必要な条件であることが明らかとなった。

しかし、この研究では「学生スタッフの個別指示」と「好子出現による強化の手続き」を同時に行っており、どの程度「好子出現による強化の手続き」を行うことが児童の指示従事行動の生起に影響を与えるのかについて言及されていない。また、参加児童が「教師の指示に従う行動」を生起させた後の強化随伴性（強化スケジュール）についても、連続強化スケジュールのみを使用しており、今後は「自然な強化随伴性による日常への般化」を視野に入れた指導プログラムについて検討する必要があるだろう。

そこで本研究では、「教師の指示に従う行動」が生起しないために、学習上の困難が生じている児童1名に対し、学生スタッフを派遣し、「教師の指示に従う行動」が生起する条件、個別指示と「好子出現による強化の手続き」の効果、さらには「自然な強化随伴性」を視野に入れた支援のあり方について検討することを目標とした。

Ⅱ. 方法

1. 参加者

本研究には、特別な教育的ニーズのある児童1名及びその担任教師、学生スタッフ2名、大学教員1名の計5名が参加した。

1) 参加児童

参加児童は、公立小学校通常学級に在籍する2年生の男児1名であった（以下、N君とする）。N君は、専門機関による診断（および知能検査）は受けていないものの、以下に示すような特別な教育的ニーズのある児童であった。例えば、担任教師から「授業中に勝手に席を離れる」という点が指摘された。また、学生スタッフや大学教員が観察したところ、「授業中に他の児童と私語をする」「担任教師の説明・指示を聞いていないため、学習について行けないことが多い」「机の上に脚を上げたり、椅子の上に立つことがある」ということが指摘され、本人の学習課題遂行に関して不利益が生じていた。教科学習に関しては、例えば、「計算問題などは得意だが、国語の作文などは苦手である」とのことであった。学力は教科によって差はあるものの、担任によれば「中程度」とのことであった。

2) 担任

担任は、教職員歴14年の女性教諭であった。

3) 大学スタッフ

(1) 学生スタッフ

教員養成系学部で特別支援教育を専攻する4年生男子学生1名（支援者）、女子学生1名（記録者）が本研究に参加した。これらの学生スタッフは後述する大学教員の指導を受けており、特別支援教育に加え、応用行動分析学に関する基本的な知識を有していた。

(2) 大学教員

大学教員は、発達障害心理学、応用行動分析学、行動コンサルテーションを専門とする大学教員1名であった。

2. インフォームド・コンセント（説明と同意）

研究開始前に学生スタッフ及び大学教員は、学校長と特別支援教育コーディネーターに対して口頭で本研究の説明を行った。ここでは、主に学生スタッフ及び大学教員はプライバシーの厳守に努めながら、本研究に取り組み、そしてその成果を公表することがあると伝えた。その後、保護者と担任に対して、文書に基づいて個別に、本研究に関するインフォームド・コンセントを行った。ここで使用した文書には、①特別な教育ニーズをもつ子どもの現状、②本研究の目的は児童への支援プログラムの検討である、③したがって、教師（保護者）の指導を批判することはない、④教師や保護者には本研究を中断する権利がある、⑤研究の成果を公表することがある、⑥その際にはプライバシーの厳守に努める、主として以上のことが記載した。

3. 標的行動

担任との協議の結果、本研究では、「担任からのクラス全体への指示やN君に対しての個別の指示が出されてから5秒以内に行動を開始する」ことを標的行動とした（5秒以内に行動を開始すれば、N君にとって不利益が生じないであろうという学生スタッフの観察結果から導き出されたものである。また、標的行動を「担任からのクラス全体への指示やN君に対しての個別の指示が出されてから5秒以内に行動を開始する」とすることで、非両立行動である「授業中に勝手に席を離れる」行動が生起しないであろうことも考慮した）。

4. セッティング

N君の在籍教室を使用した。学生スタッフは、N君の斜め後30cm程度の場所に位置した。なお、後述するベースラインにおいては、N君の視界に入らない場所（教室の後ろにある棚付近）に位置した。

5. 研究デザイン

本研究では、ベースライン期、支援1期（連続強化スケジュール）、支援2期（部分強化スケジュール）からなった。

6. データの記録・処理方法

学生スタッフはN君の直接観察を行い、記録用紙に記入した。記録用紙には「先行条件」「N君の行動」「後続条件」からなるABCフォーマット、「逸脱時間」の記入欄があり、「教師からの全体指示及び個別指示の内容」「プロンプトの種類」等を記入した。なお、女子学生1名での直接観察によるデータ収集を行ったため、一致率の算出は不可能であった。

7. 学校訪問期間

本研究は、X年11月～X+1年2月まで行われた。学生スタッフは原則として週に2回、1回につき1時間の授業と中間休みの間学校を訪問した。また、大学教員は10回程度訪問し、学生スタッフに助言・指導を行った。

8. 手続き

1) ベースライン期

ここでは、担任からクラス全体に対して呈示される指示及び担任からN君に対して個別に呈示される指示に対して、標的行動が生起するかを測定した。ベースライン期は2日間測定したが、この間の担任からの全体指示は22回、個別指示は10回提示された。学生スタッフはN君から離れたところに位置し、プロンプトやフィードバック等は行わなかった。

2) 支援期

支援期は、以下に示すように支援1期（連続強化スケジュール）と支援2期（部分強化スケジュール）から構成された。

(1) 支援1期（連続強化スケジュール：担任の全体指示+担任もしくは学生スタッフの個別

指示+学生スタッフの連続強化)

ここでは、担任の全体指示の後、担任もしくは学生スタッフから提示された個別指示に対してN君が従事した場合にのみ、学生スタッフは個別に「そうそう」「よくできたね」「いいねえ」などの言語賞賛による好子出現の強化を行った。なお、この間の担任の全体指示は24回、担任の全体指示+個別指示は4回、担任の全体指示+学生スタッフの個別指示は9回であった。

(2) 支援2期(部分強化スケジュール:担任の全体指示+学生スタッフの個別指示+学生スタッフの部分強化)

ここでは、支援1期(連続強化スケジュール)と同様、担任の全体指示に続いて学生スタッフが個別に指示を呈示した。しかしながら、標的行動が生じた場合、FR2スケジュールで好子出現の強化を行った。

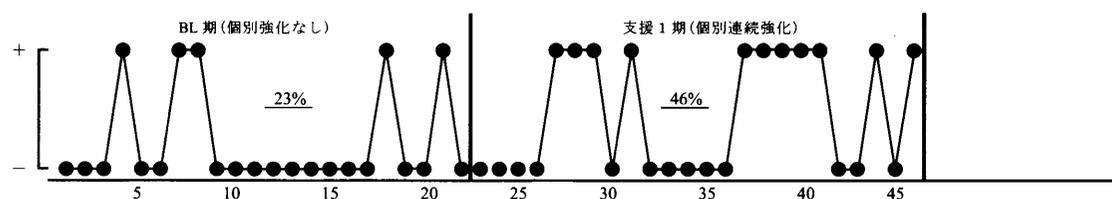


Fig.1 担任教師による全体指示に対する指示従事行動の推移.

ベースラインにおいては指示従事行動に対して個別的強化は行われなかったが、支援期においてはそれが行われた。

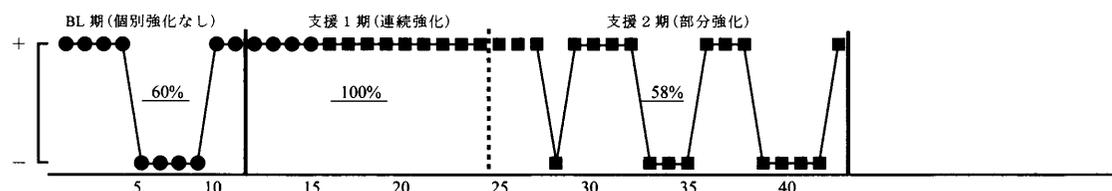


Fig.2 担任教師による全体指示+個別指示に対する指示従事行動の推移.

ベースラインにおいては指示従事行動に対して個別的強化は行われなかったが、支援期においてはそれが行われた。

なお、Fig.2中の●は教師による個別指示、■は学生スタッフによる個別指示を示す。

Ⅲ. 結果

本研究の結果をFig. 1とFig. 2に示した。N君は担任の全体指示のみで標的行動が生起することは稀であり、担任の全体指示に続いて(担任か学生スタッフが)個別指示を行い、標的行動に対して連続強化を行うと標的行動が安定して生起した。

Fig. 1のベースライン期において23%、支援期では46%の正反応率を示した。Fig. 2のベースライン期においては60%、支援1期(連続強化スケジュール)においては、担任の全体指示+個別指示に対しては100%、担任の全体指示+学生スタッフの個別指示に対しては100%であった。また、支援2期(部分強化スケジュール)において、担任の全体指示+学生スタッフの個別指示に対しての正反応率は58%であった。ベースラインよりも連続強化スケジュールにおける正反応の方が高く、部分強化スケジュールに移行すると正反応率は連続強化スケジュー

ルよりも下降した。なお各フェイズの結果について以下に示した。

まず、ベースライン期においては、担任からの全体指示の機会は22回あり正反応は5回観察された（正反応率23%）、担任の全体指示+個別指示の機会数は10回あり正反応は6回（正反応率60%）であった。ベースライン期において離席行動は観察されなかった。しかし、担任の指示が呈示された際、注意が学習課題とは別のもの（黒板横の掲示物など）に向いている様子が観察され、学習教材の準備や学習課題の遂行そのものに遅れが生じていた。また、「教科書の他のページを開いている」、「後ろの友人と話をする」、「のりを手に塗る・投げる」、「後ろにまわすように指示を受けたプリントをまわさない」等も観察された。

支援1期（連続強化スケジュール）においては、担任の全体指示の機会は24回あり正反応は11回（正反応率46%）、担任の全体指示+個別指示の機会は4回あり全て正反応であった（正反応率100%）。このフェイズでも全体指示だけでは授業のはじめに学習教材の準備ができずにいた。また、授業の後半は、机にふせて休んでいる様子が観察された。なお、このフェイズでは教科書を音読するという学習課題が多かった。N君は教科書の持ち方や姿勢などは決して良いとは言えないが、学生スタッフは教科書を音読している行動に対して好子出現による強化を行ったところ、正しいページを開き音読をしていた（Fig. 1の44機会目）。また、担任の全体指示+学生スタッフの個別指示の機会は9回あり全て正反応であった（正反応率100%）。ここではN君は学生スタッフの個別指示に従事しており、担任の板書を学生スタッフとやりとりを行いながらプリントに写すなど、学習課題においての不利益はあまりみられなかった。また劇の発表の授業では、友人の一人にちょっかいを出される場面（Fig. 2の63、64機会目）があったが、そのことにかまわずに静かに順番を待つ行動に対して好子出現による強化を行ったところ、課題に取り組んでいる様子が観察された。

支援2期（部分強化スケジュール）では、担任の全体指示+学生スタッフの個別指示の機会は19回あり、そのうち標的行動は11回生起した（正反応率58%）。標的行動が生起しなかった8回については、授業に集中できない様子で鉛筆の芯を折り、その際についた線を消しゴムを使って消していたり（Fig. 2の27機会目）、休み時間に書くように促された漢字ドリルを書き続けていたため（Fig. 2の32～34機会目）、指示に従うことができずにいた。また、プリントに記入することに対して拒否を示すような行動が観察された（Fig. 2の38～41機会目）。

IV. 考察

1. 指示従事行動の生起条件

本研究では、教師の指示に従う行動が生起しないために学習上の困難が生じていたN君に対しての支援のあり方について検討した。担任教師は他の児童に対しても目を向ける必要があるため、N君に対して十分に個別指示や好子出現による強化を行う余裕がなかった。そこで、学生スタッフが直接的支援を行ったところ、①担任教師による全体指示に続いて学生スタッフまたは担任が個別の指示を行うこと、②好ましい行動が生起した際には、好子出現による強化を行うこと、以上2点が標的行動の生起条件であることが示された。

本研究の結果から、担任の全体指示に対する正反応率23%、担任の全体指示+個別指示に対する正反応率60%から、個別指示の呈示を行うことでより標的行動が生起することが示された。担任教師は経験的に個別指示の有効性を理解し、実践していた。しかし、先述したように、毎回担任教師が個別に指示を行うことは相当な負担であると想像される。また、標的行動が生起した際に連続強化を行うことで全体指示に対する正反応率は23%から46%に、全体指示+個

別指示に対しては正反応率が60%から100%に上昇した。全体指示に対する標的行動の生起においても好子出現による強化を行うことで正反応率は46%と上昇したが、学習課題の遂行にあたってはまだ不十分であり、個別指示を呈示する必要があると考えられる。また、連続強化スケジュールにおいて、担任の個別指示と学生スタッフの個別指示では両者とも正反応率100%であり、差は見られなかった。この結果より、学生スタッフが担任に代わって個別指示を行うことができると考えられる。担任は授業の進行上、N君に必ずしも個別指示を提示できるわけではない。学生スタッフが個別に指示を呈示できることで、担任はクラス全体により目を配ることができ、負担もそれほどないであろうと考えられた。何より担任の全体指示の際に必要なときは必ず学生スタッフが個別指示を呈示するため、N君は担任の指示に従うことができ、より学習課題に取り組むことができると考えられる。

ところで、強化スケジュールを部分強化スケジュール（FR2）にし、通常学級においての「より自然な形の強化」に近づけようと試みたが、正反応率はベースライン期とほぼ同じレベルであった。このことから、部分強化スケジュールの強化率をより連続強化に近い形で行う必要性が推測される。またこのフェイズにおいて、N君は、プリントに記入する学習課題に対し「嫌だ」という字を書くことに嫌悪感を表していた。この拒否を示す行動は支援1期（連続強化スケジュール）では生起していなかった。その拒否を示す行動の後、紙に絵やひらがなを書いて学生スタッフとやりとりをしていた際に学生スタッフが、「漢字（で）、書いてみる？」と尋ねると首を横に振る様子が見られた。このエピソードから、自分の（漢）字に対して自信を持っていないのではないかと想像される。また、せっかく書いた自分の（漢）字に対し、「もっと丁寧に書きなさい」などと指導され、（漢）字を書く行動そのものに嫌悪感を抱いている可能性もある。今後の課題として、支援者はそのような書字行動に対して連続強化スケジュールに近い形で好子出現による強化を行い、少しずつ「丁寧に書く行動」を分化強化し、自分の書く（漢）字に対して自身が持てるように支援していくことが挙げられる。

2. 通常の学級において直接的支援を行う学生スタッフの役割

これまで述べたように、通常の学級における学生スタッフの役割として、「担任の全体指示に対して必要に応じ個別の指示を提示する」、「生起した指示従事行動に対して好子出現による強化を行う」ことが挙げられる。

文部科学省（2007）は、学生支援員という名で特別な教育的ニーズのある児童に対する支援に教員志望の学生を派遣することの必要性を挙げている。このなかでは、通常の学級において想像される支援内容の例として「ノートを取るときの板書の読み上げ」、「教員の指示の繰り返し」が示されており、個別に指示を提示することを支援の内容として想定している。本研究の結果からもこのような具体的支援の有効性が支持された。また、このような「先行条件」における支援手続き以外にも、標的行動生起後の「好子出現による強化」等、強化随伴性の整備についても強調しておきたい。

ところで、教育現場に他機関の者が入ることに対する「抵抗感」は（かなり減少していると思われるが）、現在もなお存在すると思われる。通常の学級に大学スタッフ派遣されることも例外ではないであろう。そこで本研究では、インフォームド・コンセントを行い、学校と研究機関（大学）双方の「予想されるメリット」について説明がなされた。学生スタッフにおいては「自分が行った支援によってN君の笑顔が見られたり、授業にがんばって取り組んでいる姿を見ることができる」というメリットが存在した。担任に対して文書によるインタビューな

どは行ってないが、「学生（スタッフ）がN君についてくれるので安心して授業を行える」というコメントを得ている。また、授業の終わりには担任教師に対して、支援の経過やN君の様子を、短い時間の中での確に報告し、学生スタッフが通常の学級に存在することへの「抵抗感」に対して配慮した。加えて、N君以外の児童とも休み時間等の時間で交流し、学生スタッフが通常の学級に存在することの「抵抗感」にも配慮した。このように、参加者全員が強化されるようなシステムや、「抵抗感」を最小限に抑える配慮が必要であると考えられる（加藤，2004；松岡，2007参照）。

謝 辞

本研究の実施にあたり、滑川民美氏の協力を得た。

文 献

- P.A.アルバートマン・A.C.トルートマン、佐久間 徹・谷 晋二・大野裕史（監訳）（2007）
はじめての応用行動分析。二瓶社。
- 市川芳恵・松岡勝彦（2007）ADHDとアスペルガー症候群を有する児童への支援。小野昌彦・奥田健次・柘植雅義（編著），発達障害・不登校の事例に学ぶ行動療法を生かした支援の実際。東京：東洋館出版社，78-91。
- 大久保賢一・福永 顕・井上雅彦（2007）通常学級に在籍発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別支援と校内支援体制の構築に関する検討—，特殊学研究室，45（1），35-48。
- 加藤哲文（2004）特別支援教育における「行動コンサルテーション」の必要性。加藤哲文・大石幸二（編著）特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と共同を実現するためのシステムと技法—。学苑社，2-15。
- 金山好美・望月 昭（2005）通常学級に通うADHD児のための選択機会を伴う受容的環境の検討—逸脱行動に対する「行ってきますカード」手続きの効果—，日本行動分析学会第23回年次大会発表論文集，87。
- 河田将一・森 敦・一門恵子・緒方 明（2005）通常学級における学生ボランティアによる反抗挑戦性発達障害を伴ったAD/HD児への支援。LD研究，12（2），133-140
- 杉山尚子・島宗 理・佐藤方哉・R.W.マロット・M.E.マロット（2006）行動分析学入門。産業図書。
- 佐藤和彦・島宗 理・橋本俊顕（2003）重度発達障害児におけるカードによる援助要求行動の形成・般化・維持。行動分析学研究，18（2），83-98
- 徳田拓也・松岡勝彦（2007）通常学級に在籍する広汎性発達障害児における指示従事行動の生起条件。
- 野口和也・加藤哲文（2004）通常学級への支援（2）。加藤哲文・大石幸二（編著），特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法—。学苑社，85-102。
- 野呂文行・藤村 愛（2002）機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室内介入。行動療法研究，28，71-82。
- 松岡勝彦（2007）通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果。特殊教育学研究，45（2），97-106。
- 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）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301c.htm