

# 通常の学級におけるセルフモニタリングが 児童の授業準備行動に及ぼす影響

河野 宏輝\*<sup>1</sup>・宮木 秀雄

Effects of Self-monitoring on Children's Class Preparation in the Regular Classroom

KAWANO Hiroki \*<sup>1</sup>, MIYAKI Hideo

(Received May 31, 2022)

キーワード：小学校、通常の学級、目標設定、セルフモニタリング、授業準備行動

## はじめに

文部科学省（2012）の調査では、学習面または行動面に著しい困難があると判断される児童生徒が小・中学校の通常の学級に6.5%在籍していることが示されている。そうした中、近年では全ての子どもを対象とした社会的能力、学業達成、安全の向上を目指す予防的な多層支援モデルの重要性が示され（平澤，2019）、困難のある児童生徒を含むすべての児童生徒への支援の充実が求められている。しかし、学級の多様な児童生徒に対し、教師主導で支援を行っていくことには限界もある。例えば、Briesch & Chafouleas（2009）は、教師主導での支援について、①時間や資源が限られていること、②教師一人ですべての児童生徒の行動を観察し、強化することは困難であること、③教師の行動が弁別刺激となるため、児童生徒の行動の般化や維持の可能性が減少すること、④児童生徒の自立の促進が妨げられること等の課題を指摘している。

こうした課題に対応する手続きのひとつとして自己管理（セルフ・マネジメント）が挙げられる。自己管理とは、自分自身の行動を変えるまたは維持するために自ら特定の手続きを使うことを意味し、自己教示、自己観察、自己記録、セルフモニタリング、自己評価、自己強化等の下位手続きがある（竹内，2019）。こうした手続きは、障害の有無にかかわらず多様な児童生徒の行動改善に適用されており、特にセルフモニタリングは通常の学級における課題従事行動や学業成績に効果が示されている（Moore, Anderson, Glassenbury, Lang, & Didden, 2013）。セルフモニタリングには、自分の行動を「観察」すること、そして「記録」することという2つの過程が含まれ、「観察」の過程では、制御すべき標的行動の生起に気づいて弁別すること（自己観察）、「記録」の過程では、標的行動の頻度や時間等について記録すること（自己記録）が求められる（竹内・山本，2004）。

通常の学級全体でセルフモニタリングを適用した研究として、例えば、道城・松見（2007）は、小学校1年生の通常の学級（29名）を対象に「めあて&フィードバックカード」を用いた実践を行っている。具体的には、「チャイムが鳴ったらすぐに帰ってきて座る」という目標（めあて）が書かれたカードを各児童の机に貼り、達成できたかどうかを同カードに○×で記入させた。その結果、チャイム後2分以内に着席できた児童の割合は増加し、授業開始までにかかる時間も短縮された。また、道城（2014）は、同じく小学校1年生の通常の学級（37名）を対象に、「先生の顔を見て話を聴く」という目標（めあて）が書かれたカードに○×で目標の達成状況を記入する「めあて&セルフモニタリングカード」を用いた実践を行った。その結果、児童の聴く行動や課題従事行動が増加した。

このように先行研究においては、セルフモニタリングを学級全体で実施することにより児童の着席行動や課題従事行動が改善することが示されている。しかし、道城・松見（2007）や道城（2014）では小学校1年生を対象としており、例えば小学校高学年など、他の学年でも同様の効果が示されるかについては検討の余

\* 1 大分県玖珠町立八幡小学校（令和3年度 山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻特別支援教育コース）

地が残されている。また、そもそも通常の学級全体にセルフモニタリングを適用した研究は少なく、通常の学級全体でセルフモニタリングを効果的に適用する手続きについてはさらなる実践の蓄積が必要である。

以上より、本研究では小学校通常の学級、特に高学年の学級を対象にセルフモニタリングが児童の行動に及ぼす影響について検討することを目的とする。

## 1. 方法

### 1-1 対象学級

公立小学校6年生の通常の学級の児童（30名）を対象とした。学級担任は、教職経験3年目の20代女性であった。対象学級では、授業中に一部の児童による私語が発生しやすく、休み時間と授業の切り替えがスムーズにできていない状態であった。そうした中、学級担任から「授業開始時刻に落ち着いて学習が始められるようにしたい」とのニーズが示されたため、後述する児童の授業準備行動を標的とした学級規模介入を実施することとなった。

### 1-2 倫理的配慮

本研究の実施と公表にあたっては校長および学級担任に研究の目的や方法、個人情報保護の徹底等について事前に口頭と書面で説明し、同意を得た。また、著者の所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た。

### 1-3 研究期間

研究期間はX年9月～11月であった。

### 1-4 標的行動と測定方法

標的行動は、児童の授業準備行動であり、「授業開始時刻までに必要なものを机の上に準備し、着席すること」と定義した。第1著者が週に2日程度対象学級を訪問し、学級担任が担当する授業のうち教室で行われる授業（国語、算数、社会、道徳）において、教室後方から児童の授業準備行動の様子を観察した。観察では、授業開始時刻に①必要なものが机の上に準備されており、着席もできている児童、②必要なものが机の上に準備されていないが、着席はできている児童、③必要なものが机の上に準備されているが、着席はできていない児童、④必要なものが机の上に準備されておらず、着席もできていない児童の①～④の人数をそれぞれ記録し、その日の出席人数で除して割合を求めた。なお、観察者である第1著者は、教育実習生として日常的に対象学級に出入りしており、授業等も行っていたため、児童とは顔見知りであった。また、観察や記録の内容については、児童には伝えず、何を記入しているのかも分からないようにした。

### 1-5 手続き

本研究は、シングルケースデザイン法におけるAB＋フォローアップデザインにより行われた。詳細を以下に示す。

#### 1-5-1 ベースライン

第1著者が教室後方で観察や記録を行うこと以外は、学級担任による従来通りの指導が行われた。

#### 1-5-2 介入

介入に先立ち、行動目標を設定するための学級活動の授業を1時間、学級担任と第1著者が共同で行った。授業では、まず児童に現在の学級の課題について考えさせた。その中で、騒がしいなどの理由により授業がスムーズに開始されないことについても児童から意見が出た。その後、行動目標を具体化するため、対象学級の児童の多くが進学する公立中学校の授業準備に関するルール「3分前着席、1分前黙想」について伝えるとともに、当該中学校の1年生の授業準備の様子をビデオ撮影した映像を児童に見せた。そして、中学校進学に向け授業準備についての目標を児童に話し合わせ、最終的に「次の準備をして、1分前着席、30秒間黙想」という学級全体の目標が立てられた。また、児童の授業準備行動のプロンプトとして、大型のデジタル時計（dretec社・T-581）を黒板隅に提示した。

同日の帰りの会において、授業準備行動について各自がセルフモニタリングするための振り返りシート（図1）を配付し、机上に貼らせた。振り返りシートには、先述した学級全体の目標が印刷されており、学級担任が担当する授業のうち教室で行われる授業（国語、算数、社会、道徳）において、目標を達成できたら日付の横の欄に「正」の字をその都度書いていくよう指示した。

### 1-5-3 フォローアップ

介入開始約1カ月後に、授業準備行動について振り返りを行う学級活動の授業を1時間、学級担任と第1著者が共同で行った。その中で、行動目標の内容や振り返りシートの必要性について児童に話し合わせた。その結果、目標は変更せず、振り返りシートは撤去することとなった。

名前		全体目標 次の準備をして、 着席30秒間黙想 1分前
9/22	9/30	
9/24	10/1	
9/27	10/4	
9/28	10/5	
9/29	10/6	

図1 振り返りシート

### 1-6 社会的妥当性の評価

手続きの社会的妥当性を評価するため、介入終了後、学級担任と児童に質問紙調査を行った。児童に対しては、実践の効果や負担感等に関する全5項目について「とてもそう思う」「まあまあそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の5件法で回答を求めた。加えて、行動目標の難易度について「難しかった」「ちょうど良かった」「簡単だった」の3件法で尋ねた。なお、調査は無記名で行った。学級担任に対しては、実施のしやすさ、負担感、効果等に関する全5項目について「とてもそう思う」「まあまあそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の5件法で回答を求めた。

## 2. 結果

### 2-1 児童の授業準備行動について

児童の授業準備行動の推移を図2に示す。①必要なものが机上に準備されており、着席もできている児童、②必要なものが机上に準備されていないが、着席はできている児童、③必要なものが机上に準備されているが、着席はできていない児童、④必要なものが机上に準備されておらず、着席もできていない児童のそれぞれについて割合を算出した結果、まずベースラインでは、①が平均59.6%、②が平均39.3%、③と④がいずれも平均0.5%であったのに対し、介入では、①が平均86.2%、②が平均13.0%、③が平均0.8%、④が0%であった。そして、フォローアップでは、①が88.7%、②が11.3%、③と④が0%であった。

### 2-2 社会的妥当性について

児童に対する質問紙調査の回答の分布を表1に示す。欠席等の児童を除く26名の児童から回答があり、回収率は86.7%であった。児童に対する質問紙調査の結果、「授業が始まるまでに準備をして着席することは大切だと思う」という項目に対して9割以上の児童が肯定的に回答した。また、「振り返りシート（机に貼った）を始めてから、準備や着席ができるようになった（自分自身）」「振り返りシート（机に貼った）を始めてから、準備や着席ができるようになった（みんな）」「これからも授業の準備や着席を頑張りたい」という項目に対して約7割の児童が肯定的に回答した。さらに、「学級内で決めた目標はどうでしたか」という項目に対し、7割の児童が「ちょうどよかった」と回答をした一方で、「難しかった」と回答した児童が7名いた。そして、「振り返りシートをするのはつらかった」という項目では、約3割の児童が「とてもそう思う」または「まあまあそう思う」と回答をした。

学級担任に対する質問紙調査の結果を表2に示す。学級担任に対する質問紙調査の結果、「授業準備と着席は、児童の学校生活において重要なことだと思いますか」「中学生の様子を見せることは、児童の授業準備や着席を促すうえで、効果的であったと思いますか」「振り返りシートは、児童にとって取り組みやすかったと思いますか」「児童の授業準備や着席に良い変化があったと思いますか」という項目に対していずれも「とてもそう思う」という回答であった。また、「先生にとって振り返りシートを記入させるのは負担でしたか」という項目には、「あまりそう思わない」という回答であった。

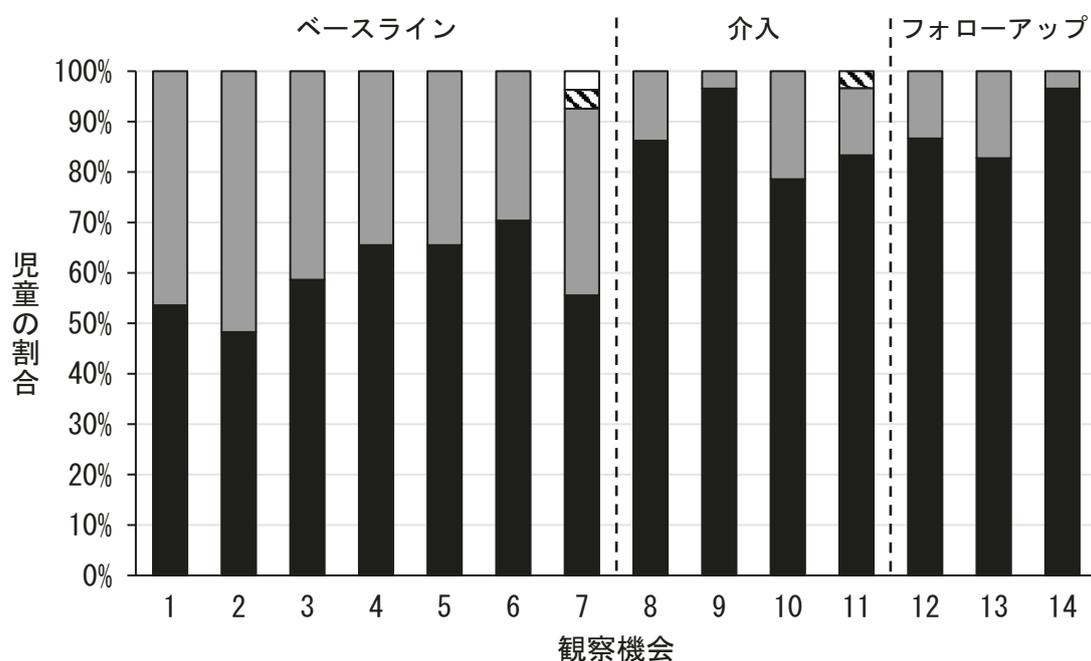
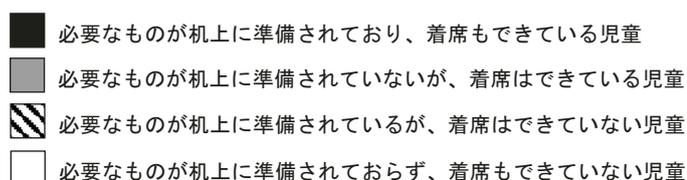


図2 児童の授業準備行動の推移

表1 児童への質問紙調査の結果 (N = 26)

項目	とても そう思う	まあまあ そう思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	全くそう 思わない
1 授業が始まるまでに準備をして着席することは大切だと思う	12 (46.2)	12 (46.2)	2 (7.7)	0 (0.0)	0 (0.0)
2 振り返りシート（机に貼った）を始めてから、準備や着席ができるようになった（自分自身）	4 (15.4)	15 (57.7)	3 (11.5)	3 (11.5)	1 (3.8)
3 振り返りシート（机に貼った）を始めてから、準備や着席ができるようになった（みんな）	3 (11.5)	15 (57.7)	6 (23.1)	2 (7.7)	0 (0.0)
4 振り返りシートをするのはつらかった	3 (11.5)	5 (19.2)	6 (23.1)	5 (19.2)	7 (26.9)
5 これからも授業の準備や着席をがんばりたい	8 (30.8)	12 (46.2)	5 (19.2)	0 (0.0)	1 (3.8)
6 学級内で決めた目標はどうでしたか	7 (26.9)	難しかった	18 (69.2)	ちょうど良かった	1 (3.8)

上段：人数（人）、下段：割合（%）

表2 学級担任への質問紙調査の結果

項目	回答
1 授業準備と着席は、児童の学校生活において重要なことであったと思いますか	とてもそう思う
2 中学生の様子を見せることは、児童の授業準備や着席を促すうえで、効果的であったと思いますか	とてもそう思う
3 振り返りシートは、児童にとって取り組みやすかったと思いますか	とてもそう思う
4 先生にとって振り返りシートを記入させるのは負担でしたか	あまりそう思わない
5 児童の授業準備や着席に良い変化があったと思いますか	とてもそう思う

### 3. 考察

本研究の目的は、小学校通常の学級、特に高学年の学級を対象にセルフモニタリングが児童の行動に及ぼす影響について検討することであった。振り返りシートを用いたセルフモニタリングを学級全体で実施した結果、児童の授業準備行動が改善し、フォローアップにおいても効果の維持が確認された。

まず介入に先立ち行った学級活動について、中学校1年生のビデオ映像の提示は、児童の授業準備行動を促すためのビデオモデリング (Video Modeling) (Hume, Loftin, & Lantz, 2009) であるが、Schunk & Hanson (1985) は、小学生を対象とした実験により、教師によるビデオモデリングに比べて同年齢の児童によるビデオモデリングの方が課題成績が高まることを報告している。本研究においては、教師によるモデリングと比較していないため断定はできないが、自らの進学先でもある中学校の1年生という年齢も近く、身近な他者のモデリングが有効に機能した可能性がある。加えて、中学校1年生のビデオ映像により、「自分たちも先輩のようになりたい」という欲求が喚起され、授業準備行動に対する動機づけが高まったとも考えられる。すなわち、確立操作により授業準備行動を遂行すること自体に随伴する強化子（達成感や満足感）が確立されたのかもしれない。また、学級活動では学級全体の目標が児童の話し合いにより決定されたが、道城・松見・井上 (2004) も指摘するように、こうした目標は児童の行動の弁別刺激として機能する一方で、目標を達成できないことに対する学級担任や他の児童からの注意や叱責を回避する行動を生じさせる可能性がある。したがって、こうした嫌子出現阻止の随伴性により授業準備行動が強化されていた児童もいたと考えられる。

次に、振り返りシートについて、セルフモニタリングにおいては、しばしば自己記録の結果に応じて他者が付加的な強化子を随伴させる指導手続きが用いられるが (半田・野呂, 2016)、本研究においては、付加的な強化子を用いることなく行動改善が見られた。これは、振り返りシートに正の字を書くこと自体が強化子として機能した、すなわちセルフモニタリングにおける反応効果 (reactivity) (Nelson & Hayes, 1981) が生じたと考えられる。加えて、机上に貼られた振り返りシート及び大型のデジタル時計は、児童の授業準備行動の視覚プロンプトとして有効に機能したと言える。

以上のように、本研究では、ビデオ映像による中学校1年生のモデル提示、話し合いによる目標設定、振り返りシートの貼り付けと記入、デジタル時計の提示といった手続きのパッケージとしての効果が示されたと言える。ただし、介入及びフォローアップにおいては授業準備行動が十分に遂行できない児童が1～2割程度いた。したがって、こうした児童に対しては、付加的な強化子を追加したり、高頻度のフィードバックを与えたりするなどのより個別的な支援が必要であったと考えられる。

社会的妥当性について、児童に対する質問紙調査の結果、「授業が始まるまでに準備をして着席することは大切だと思う」「振り返りシート（机に貼った）を始めてから、準備や着席ができるようになった（自分自身）」「振り返りシート（机に貼った）を始めてから、準備や着席ができるようになった（みんな）」「こ

れからも授業の準備や着席を頑張りたい」という項目に対して多くの児童が肯定的に回答した。また、学級担任に対する質問紙調査の結果、いずれの項目に対しても肯定的な回答であった。こうした結果からは、本研究で実施した介入について一定の社会的妥当性が示されたと言える。ただし、「振り返りシートをするのはつらかった」という項目では、約3割の児童が「とてもそう思う」または「まあまあそう思う」と回答しており、「学級内で決めた目標はどうでしたか」という項目に対しては、7名の児童が「難しかった」と回答していることから、目標の難易度が高く、負担を感じていた児童がいたことが示唆される。また、先にも述べたように、学級担任や他の児童からの注意や叱責を回避する嫌子出現阻止の随伴性により授業準備行動が強化されていた児童もいた可能性がある。こうした児童にとって授業準備行動は「したいこと」ではなく「しなければならないこと」であり（長谷川，2008）、負担を感じていたと考えることもできる。したがって、嫌子出現阻止ではなく、好子出現により行動が強化されるように、例えば、学級担任だけでなく児童同士でも授業準備行動について称賛し合える環境設定や ICT 機器を活用したセルフモニタリングによる即時のパフォーマンス・フィードバックなど、学級の実態に応じた手続きの工夫が必要であろう。

## おわりに

本研究では、児童の授業準備行動を促すためのモデリングとして、対象学級の児童の多くが進学する公立中学校の1年生の授業準備の様子をビデオ撮影した映像を使用した。こうした取り組みは、児童の行動改善のみならず、現在推進されている小中連携にも寄与するものである。小学校の児童が進学する中学校の様子を知ることで見通しをもって小学校生活を送ることができ、いわゆる中1ギャップの予防にもつながると考えられる。今後は、こうした小中連携の視点を踏まえた実践研究の蓄積も期待される。

## 謝辞

本研究に快くご協力くださった校長先生、学級担任の先生、並びに児童のみなさんに心より感謝申し上げます。また、貴重なご助言を頂きました松岡勝彦先生、須藤邦彦先生、相山慎也先生にお礼申し上げます。

## 付記

本論文の内容は、令和3年度山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻の実践研究報告書に加筆・修正を加えたものである。

## 引用文献

- Briesch, A. M., & Chafouleas, A. M. (2009) Review and Analysis of Literature on Self-Management Interventions to Promote Appropriate Classroom Behaviors (1988-2008). *School Psychology Quarterly*, 24(2), 106-118.
- 道城裕貴 (2014) : 通常学級において目標設定とセルフモニタリングが児童の聴く行動に及ぼす影響 人間文化 H&S, 34, 13-20.
- 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.
- 道城裕貴・松見淳子・井上紀子 (2004) : 通常学級において「めあてカード」による目標設定が授業準備行動に及ぼす効果 行動分析学研究, 19(2), 148-160.
- 半田健・野呂文行 (2016) : 通常の学級における時間内での連絡帳の書字行動に困難を呈する児童へのセルフモニタリングの適用 障害科学研究, 40, 173-183.
- 長谷川芳典 (2008) : スキナー以後の心理学 (18) 「したいことをする」と「しなければならないことをする」 岡山大学文学部紀要, 49, 13-29.
- 平澤紀子 (2019) : 支援者の実行を支えるサポート—スクールワイドPBS から— 行動分析学研究, 33(2), 118-127.

- Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009) Increasing Independence in Autism Spectrum Disorders: A Review of Three Focused Interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1329-1338.
- 文部科学省 (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必要とする児童生徒に関する調査結果について
- Moore, D. W., Anderson, A., Glassenbury, M., Lang, R., & Didden, R. (2013) Increasing On-Task Behavior in Students in a Regular Classroom: Effectiveness of a Self-Management Procedure Using a Tactile Prompt. *Journal of Behavioral Education*, 22, 302-311.
- Nelson, R. O., & Hayes, S. C. (1981) Theoretical Explanations for Reactivity in Self-Monitoring. *Behavior Modification*, 5(1), 3-14.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985) Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- 竹内康二 (2019) : セルフ・マネジメント (自己管理) 日本行動分析学会 (編) 行動分析学事典 (pp. 544-547) 丸善出版
- 竹内康二・山本淳一 (2004) : 発達障害児の教科学習を支えるセルフモニタリング 特殊教育学研究, 41(5), 513-520.