

児童の授業中の不適切な行動の指導に及ぼす同僚による

行動コンサルテーション

佐久間由希（教育実践コース）

1 課題意識

筆者は教育相談の校務分掌担当が長く、同僚教員から相談を受けることが多い。その中で強く感じるのは、一般に「学級担任が通常の指導の範囲で対応すべき」とみなされるレベルの児童の不適切行動への対応こそ、多くの小学校教員にとって悩みとなっている事実である。これらは、教師個人の学級経営の力量と関連付けて評価されがちでもある。もちろん、深刻な授業妨害やいじめなど重大事態にも強い警戒はあるが、その場合はチーム体制が期待できる。しかし、学級で見られる不適切行動については、各担任が一人で対応し、悩みが校内でも明らかにされていないことが多い。

児童の不適切行動の把握と共有について、「落ち着きがない」等、言葉にすると同じ表現でも、実際の捉えは教師によって異なる。そして、教師と児童の間の無意識的な行動レベルの相互作用が児童の不適切行動として現れることもある。その解消には、普段からそれらの事例を現場で共有できている同僚からの助言が持つ価値は大であろう。そこで、どの学級にも認められるような児童の授業中の不適切行動に対して、各教師の資質を生かし効果的な対応を生み出す工夫について実践的研究を行うこととした。

2 気になる児童への指導と教師の捉え

教師はどのような児童を「気になる児童」と捉えるのだろうか。教師が児童の活動やパーソナリティを認知する時、近藤(1984)は、教師によって重視する基準あるいは認知的な枠組みが異なるために、児童の行動の捉え方に違いが生じることを明らかにしている。さらに嶋野(1989)は、「受容的態度が高い教師は問題行動を他類型の教師に比べ低く問題性を認知する傾向にあり、要求的態度が高い教師は問題行動を他類型の教師に比べ、高く問題性を認知する傾向にある」としている。これらの先行研究から、「気になる児童」は、教師の認知的な枠組みや教師の受容度などに影響を受けやすいことが分かる。そこで、教師の価値観に左右されず個々の児童に合った対応を行うには、客観的な視点で児童を捉えることが必要と考えた。なお、本研究の対象の「気になる行動」と似た言葉に、問題行動や不適切行動等がある。生徒指導提

要(文部科学省, 2010)の定義を基に、本論では児童による暴力行為やいじめを「問題行動」、それらを伴わず本人が課題に従事しない行動を「課題非従事行動」とし、区別することとする。

学校生活では、問題行動や課題非従事行動が同時期に生じた際、問題行動は他害を防ぐため緊急度が高く即座の対応や多職種連携が行われる。だが、課題非従事行動への対応は優先順位が低くなり、担任教師のみで対応し、長引いたり状況が悪化したりする事例も少なくない。

3 応用行動分析学に基づく介入

(1) 応用行動分析とは

行動を個人と環境の相互作用から捉える学問に、応用行動分析学(Applied Behavior Analysis)がある。応用行動分析学は、米国の心理学者スキナー(B. F. Skinner)が創設した体系である。行動理論に基づく支援では、行動の機能を明らかにするために、標的行動が生じた文脈や前後を注視する。行動を「先行条件」(A: どういった状況で)と「行動」(B: どのような行動が起こり)、その「結果」(C: 何が伴ったか、どのように環境が変化したか)の3つの枠組みで捉えることを三項随伴性と言い、それを用いて行動の機能を整理することを機能分析と呼ぶ(図1)。

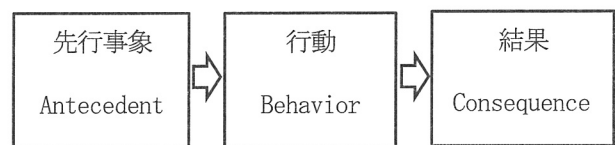


図1 三項随伴性

問題とする行動だけに直接アプローチをするのではなく、その行動の機能を踏まえて介入方法を計画実践する。そして、観察可能な行動と環境操作の関数として効果を評価し、支援を展開していく。よって、教師の先入観主導になりにくいと言える。この点で、同僚という対等な関係でのコンサルテーションにふさわしいと考えた。

(2) 同僚による行動コンサルテーション

① 行動コンサルテーションを行うよさ

これまで学校現場では、支援が必要な児童対応について校内でコンサルテーションが行われて

きたが、教師の記憶や印象的なエピソードを基に児童を捉えていることが多かった。そこで、環境条件を含めた客観的な材料を収集した記録を基に問題解決を図り、介入の評価をエビデンスに基づいた数値データによって示す行動コンサルテーションに着目した。中でも、バーガン(J. B. Bergan)によるモデルは明確な問題解決モデルであり、実証的な根拠に富んでいることや、整合性や受容性のような概念を取り扱っていること等のよさがあり、国内でも検討が続けられているとされている。そこで、本研究も本モデルに則ることとした。

② 同僚と行動コンサルテーションを行うよさ

昨今の複雑を極める児童の対応について、文部科学省(2004)は、臨床系有資格者が主とした外部専門家との連携の重要性を示している。確かに、外部講師の専門的で先進的な対応の知見を得ることは重要だが、その場合、課題非従事行動を支援対象とすることは稀であろう。そこで、本研究で扱う対象を担任教師による対応と一般にみなされる課題非従事行動とし、応用行動分析の学習歴のある同僚教員の筆者がコンサルタント役を行う。まず、コンサルティに介入の合意をとり、次にコンサルタントによる授業の観察や三項随伴モデルに基づく担任教師の介入をする。その際、コンサルタントは同僚職員のため、コンサルティは介入の実行可能性について負の側面を含め本音を言いやすく、抵抗感や負担感が少ないと考えた。そこで決定された代替の指導行動を実践し、特定の児童の課題非従事行動の出現とそれに随伴する結果の記述の蓄積を振り返る。その際、機能分析結果だけを参考にするのではなく、コンサルティの気付きも聞き、機能の暫定的な仮説を立てる。仮説から推察した教師による随伴性や確立操作介入のプランを考え、授業での介入効果を評価する。それにより、応用行動分析をベースとする意義や授業中の不適切行動を対象とすることの有効性、同僚によるコンサルテーションのメリットやデメリットを考察する。本研究では4事例の実践を行ったが、本稿では2事例について紹介する。

4 同僚による行動コンサルテーション①

(1) 目的

担任教師が行動上の課題を感じ、指導を必要とした児童について、担任教師への行動コンサルテーションを通して授業での教師の指導行動の変容を明らかとする。

(2) 支援対象の教師と児童

低学年の担任教諭、Y2 をコンサルティとする。Y2 は通常学級担任歴は1年で、応用行動分析の学習歴はない。初回のコンサルテーションの際、名前が挙がった児童(以後、X2)を対象とした。

(3) コンサルテーションと教師の指導行動の変容の過程

① 問題の同定

X2 は、鉛筆などで「授業中に音を出す行動」をしており、今後も継続すると X2 や周りの児童に不利益になると考え、標的行動とした。Y2 は標的行動の具体的な回数や状況は把握していなかった。そこで事前に標的行動を観察すると、算数で最も多く生起しており、算数の授業に絞って観察した。

② 問題の分析

機能分析の結果から、標的行動の直後に Y2 による X2 への指導や声掛けの随伴が認められた。X2 は無意識に標的行動をすることで Y2 の支援を得ている可能性がある。そこで、機能分析の記録を見ながら以下の代替の指導行動を決定した。

a. 代替行動を提案し、強化する

通常は教師に質問がある時は、挙手したり教師に声を掛けたりするが、それらの行動は X2 にこれまで生起しておらず、X2 にとって負担であろうと考えた。そこで、複数の代替行動の中で「赤白帽子を机の上に置く」代替行動は、X2 にとって取り組みやすく、かつ Y2 が気付きやすく実行可能と判断した。

b. トークンシステムの導入

X2 の代替行動の生起を高め、強化したいと考えた。X2 が自由帳に漢字を書き、休み時間に見せにくるという Y2 の観察から、漢字は X2 の強化子になる可能性が高いと判断した。そこで、筆者がシールに漢字を書いたものを準備した。事前に、代替行動(赤白帽子を置く行動)をした時か、標的行動が1回までに抑えられた時の授業直後の休み時間にシールがもらえることを X2 に口頭で説明し、承諾を得た。なお、本支援について Y2 は日常の対応の範囲内であり、負担はないとした。

③ 介入の実施

介入初日、X2 は標的行動を2回、赤白帽子を机の上に置く行動を1回生起させた。Y2 は赤白帽子での代替行動が見られた直後に X2 に接近し、学習支援をした。数日実践をしていると、X2 は代替行動を生起させた後に、X2 が挙手をして質問をすることもあり、Y2 は即時賞賛した。不適切な行動が低減した直後の休み時間に X2 にシールを選ばせた。シールが貯まっても X2 が望んで継続し、標的行動の低減が継続されたことから、漢字シールは強化子として機能したと思われる。

④ 介入の結果

介入後の X2 の標的行動の生起回数の推移は、以下の通りである(図 2)。ベースライン時は、45 分の授業あたり平均 4 回見られた標的行動が、介入後は 0.78 回に減少し、低減され維持された。

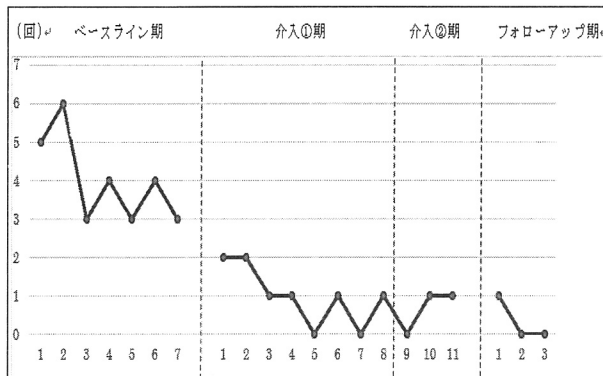


図 2 X2 の標的行動の変容

行動コンサルテーションの初期と後期の授業での教師の支援行動を比較した(図 3)。

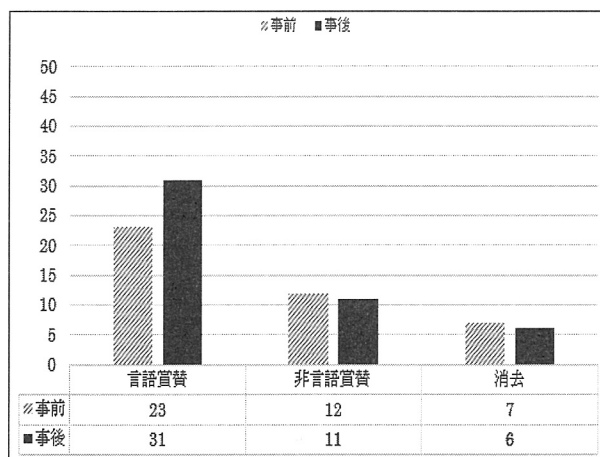


図 3 Y2 の指導行動の変容

応用行動分析の研修歴のある者が別室でカウントし、一致しなかった項目の録画を見直しディスカッションした。この結果について、Y2 は適切な言動は即時賞賛して強化しよう意識していたと話した。なお、介入手続きに対する受容性や介入の妥当性をコンサルティにアンケート調査を行い、双方とも高い結果が得られた。受容性を高く評価した要因として、筆者が強化子やプロンプトの準備をしたことも挙げられた。研究の課題として、実践前後の変容把握に終始し、教師の指導行動の具体を明らかにできなかったため、次章では教師行動の変容の具体を明らかにする。

5 同僚による行動コンサルテーション② 授業中の逃避行動の事例

(1) 目的

担任教師が行動上の課題を感じ指導を必要とした児童について行動コンサルテーションを行い、教師の指導行動の変容の具体を明らかにする。

(2) 支援対象の教師と児童

参加者の同僚コンサルティ(以降、Y4)は、教職経験が 10 年以上である。Y4 には応用行動分析学での児童理解と対応に特化した研修歴はない。Y4 が気になる児童(以後、X4)を対象とする。

(3) コンサルテーションと教師の指導行動の変容の過程

① 問題の同定

X4 は授業中にノートをとらず、かつ、発言や反応がほぼなく、授業参加行動が見られなかった。これまで Y4 が個別指導で学習を教えたり、賞賛したりして対応したが、改善が見られなかった。継続すると X4 に不利益があるとし、増やしたい標的行動を「ノートをとる行動」とした。

② 問題の分析

機能分析の結果を Y4 と確認すると、Y4 が発問後に指名をする際、教室を見回した直後に X4 のノートをとる行動が生起していた。機能分析の結果、Y4 の発問後や指名直前に生起する標的行動は、「指名からの逃避」の機能が推測された。そこで、ノートをとることにこだわらず、X4 にとって実行可能であろうと判断し、新たな標的行動を「学習に関する発話をする」に変更した。

a. 友達との交流の機会を設ける

友達との交流をする時間を設けると、学習に関する発話をしていたことから、友達との交流を設けることで新たな標的行動の生起を促す。

b. 難易度を下げた発問で弾みを付ける

X4 は他教科で難易度の低い問題について発言があることから、算数の授業の導入時も難易度の低い問題を出すことで行動に弾みを付け、標的行動を生起させることとした。

③ 介入の実施

Y4 は、授業導入時の復習問題をチャンス問題と名付け、筆者の観察がない時にも行った。X4 は難易度の低い問題に挙手して答え、直後に賞賛されると、後の問題でも挙手を続けた。手を低く挙げることもあったが、Y4 は一貫して X4 が高く上げた際に指名した。

④ 介入の結果

以下はコンサルテーション継続後の授業の機能分析の一部である(表 1)。上記②の a や b の指導の代替行動を繰り返し行うことで、目標とした「授業の内容について発言」やノートをとる行動が生起した。

表1 授業の機能分析

文脈状況等	弁別刺激	X4の行動	教師等の随伴 +機能分析	他児童の随伴 +機能分析	
1	倍数について前時に学んでいる	「(ノート)横って15マス使えるかな?」(確認をして板書する)	ノートのマスを数える。板書を書く。	特になし	他児童のマス作業早く数え「書けます」と返事をする。
2	チャンス問題	「さあ、解答チャンス!」	発問直後に、右手を真つすぐに伸ばして挙手。	「はい、X4さん」(3秒程度ですぐに指名する)	他児童も手を挙げる
3	他の児童も手を挙げている。	②でY4がX4児を指名する。	「3の倍数です」(はっきり言う)	Y4即時賞賛「素晴らしい、その通り」	友達の注目あり
4		前の席の児童が振り返り話しかける	X4が頷く、すぐにY4の方を向く。	前の席の子は前を見る。	友達の注目あり
5		「じゃあ、Bグループはどうしたかと言うと…」板書の続きを書く	黒板を見る 板書をノートに書く		
6	チャンス問題	Y4 「またチャンス!」	挙手する 発問されていないが「チャンス」の言葉の直後に挙手	Y4は全体の児童を見る。X4を見る。(注目)	Y4の発問を聞き、学級の半数程度が挙手する

なお、Y4が説明を促した直後は、X4のあくびなどの課題非従事行動が生起したが、それらは場面に限定され、生起回数は低く抑えられた。

6 2年間の成果の総括と提言

(1) 事例から得られた知見

筆者は、課題非従事行動をターゲットとし、応用行動分析学を基礎とした同僚による行動コンサルテーションによって得られる成果、独自のメリットやデメリットを明らかにするために検証を行ったことで、以下の3点が明らかとなった。

① 応用行動分析をベースとする意義

4事例とも、応用行動分析をベースとした機能分析の結果をコンサルティに示すことで、教師の経験だけに頼らず、実際の行動を基にして協議することができた。機能分析を示すことで、Y4はX4の標的行動直後に自身の支援が随伴していることに気付いた。そこで、X4に代替行動を教えることで標的行動の出現を抑制し、機能的に等価で望ましい行動を増やした。Y4は、授業の記録から「ノートをとる」ことを標的行動として挙げたが、機能分析の結果、教師の指名からの回避行動として機能していることが推測され、標的行動を「授業に関する話を話す」に変更した。それにより、X4の学習習得に適合したものに再調整することができた。担任教師として勇気が要る判断だったが、Y4は記録を基に柔軟な対応をすることができた。また、他の教科では難易度の低い問題を挙手して発言していた観察を生かし、導入時には難易度の低い問題を出すことで行動に弾みを付ける手立てを実施した。結果、X4の授業参加行動が明らかに増加する結果となり、最初にねらったノートをとる行動も結果的に生起していた。応用行動分析をベースとしたことで、行動の機能を考え、環境にアプローチすることができたと言える。

② 授業中の不適切な行動をターゲットにする

本研究では、一般に担任教師が中心となって通常の指導の範囲で対応する行動を標的としたことで、児童の行動変容が比較的早かったと思われる。また、授業導入時に難易度の低い発問をすることで、どの児童でも答えやすく、多くの児童にも有効だったことをコンサルティが話しており、実際に挙手は明らかに増加した。どの学級にも見られる課題非従事行動を標的とすることで、教師自身の指導行動の変容につながった。

③ 同僚によるコンサルテーションのメリットとデメリット

メリットとして、同僚教師がコンサルタントをすることで、校内で児童の観察がしやすく、日常的にコンサルテーションを行うことができることが挙げられる。コンサルティへのアンケート結果から特別な負担がなく実施することができたと分かる。一方で、教師が授業を機能分析することは行動コストが大きいというデメリットもあった。本研究では、応用行動分析の学習歴のある筆者が分析を行った。同僚職員と日常的に行動コンサルテーションを行うには、記録の簡略化は課題である。これについて、授業の導入時など時間や場面を限定した機能分析を行うことができるか検討が必要である。

(2) 今後の展望

児童について教師が日常的に、「互いに対等な同僚集団として」語り合う機会を持つだけでは、しばしば、不適切行動に対して直接関わる教師なりの捉え、価値観を良くも悪くも強化してしまうだけにとどまる。本実践が有効であった要因のひとつに、客観性や実証性を重視する「応用行動分析学」の導入があげられる。児童の行動の具体に注目し、不適切行動が生起した際の前後の環境要因、文脈を捉える視点があったからこそ、個々に応じた指導行動の検討を、対等な関係である同僚間でも緊張感なく進められた。授業の場面を限定した機能分析を基にした行動コンサルテーションでも、不適切行動の低減や教師の行動変容が見られるか検証し、実践を広げていくことが求められる。

引用文献

- 近藤邦夫(1984). 児童・生徒に対する教師の見方をとらえる試み, 千葉大教育工学研究, 5, 3-21.
 生徒指導提要(2010). 文部科学省.
 嶋野重行(1989). 小学校教師の指導行動と「問題行動」認知の関連(1) 日本教育心理学会総会 発表論文集 31, 257.
 文部科学省(2004). 小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案).