

通常学級における 落ち着きのない児童への支援に関する実践研究 ～包括的な支援を中心に～

瀬戸 梓（長崎大学大学院教育学研究科）

笹山 龍太郎（長崎大学教育学部）

1. はじめに

平成 19 年度から特別支援教育が本格的に始まり、学校現場では発達障害のある児童・生徒だけでなく、通常学級に在籍する、学習面、行動面、対人関係面、社会的スキル面において、気になる児童・生徒への支援も重要視されている。通常学級に在籍する、特別な教育的支援を必要とする児童は、教師からの注目を浴びやすく、また教師にとって手のかからない、いわゆる優等生の児童も目立ちやすい傾向にある。しかし、学級の中には上記のように教師にとって目が届きやすい児童と、中間層の目立ちにくい児童が在籍している。中間層の児童は、教師の目が届きにくいために、必要な時に支援を受ける機会を逃すため、後に特別な教育的支援が必要となる場合も推測される。このことから、学級児童への全体的な指導の重要性を感じた。図 1 には海津(2009)によって示された『通常学級における多層指導モデル』を基に、『通常学級における児童の実態』を表したものである。このモデルを基に、平成 22 年 9 月～12 月に長崎市内の X 小学校で実施した学校教育実践実習 I・II において、通常学級における落ち着きのない児童への包括的な支援をする方策を追求した。本文では、学校教育実践実習 I・II の内容と成果等について報告する。

2. 学校教育実践実習 I

本実習では、『休み時間における行動が学習意欲・態度に与える影響について』をテーマとし、以下の仮説を立て、検証を行った。

仮説：子どもが学習に意欲的に取り組む一要因として、

休み時間の過ごし方が授業時の学習意欲や態度に影響を与えるだろう。特に、落ち着きのない児童は、授業時に抑圧された感情や葛藤を休み時間に発散さ

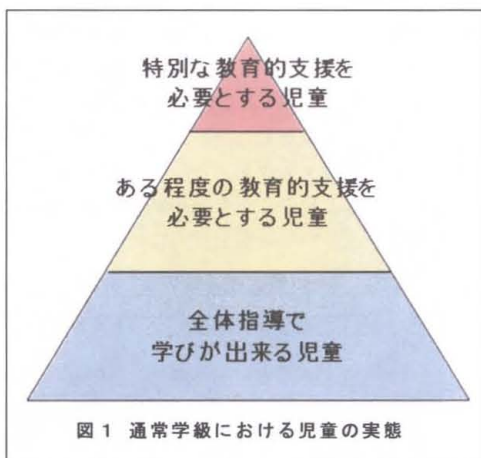


図 1 通常学級における児童の実態

せることで、直後の授業では落ち着きが見られるだろう。

(1) 方法

①対象児

第1学年の1学級(男児7名、女児13名)を対象とした。本学級は、授業時に数名の落ち着きのない児童から、その他の学級の児童に波及したように、全体が落ち着きのない雰囲気の学級であった。

②実践デザイン

2校時と3校時の間の休み時間、中休みに遊びを通じた介入を行った。休み時間の介入の内容については、表1に示した通りである。介入の効果を検証するため、分析場面を本学級児童が自由奔放になりやすい、3校時の授業開始から5分間とした。さらに介入効果を検証するために、休み時間の過ごし方を以下のABCの3つに分類し、意図的に実施した。介入前後で、落ち着きのある児童の数の変化を視覚的に分析し、介入後に落ち着きのない児童が減少していれば、介入の効果が見られたとして効果を検証した。

表1 実践実習Ⅰの休み時間における介入の内容

分類	手続き	内容	実施
A	ベースライン	何も指示を与えず、自由に時間を過ごす	3回
B	介入1	全身運動を伴う遊び	5回
C	介入2	指先運動を伴う遊び	5回

③データ収集

本研究では、3校時の授業開始から5分間の児童の様子を観察するため、ビデオの撮影を行った。表2には、「授業時の落ち着きのない姿勢・態度」として定めた視点を示した。3つの条件のうち1つでも当てはまった児童を、落ち着きのない児童として記録用紙にチェックをつけた。さらに、授業とは関係のない離席をする回数のデータも収集した。ビデオ分析は、3名の観察者で行った。観察者はそれぞれ座席と対応した記録用紙をもち、落ち着きのない姿勢・態度について、3つの条件に基づいた観察を行った。

表2 授業時の落ち着きのない姿勢・態度の条件

条件	落ち着きのない姿勢・態度
a	授業とは関係のない大きな物音(大声を含む)をたてる
b	じっと座ってられない
c	授業とは関係のない方々を向く(興味の変化)
	授業とは関係のない離席をする回数

(2) 結果および考察

表3には、ビデオ分析の結果、休み時間の3つの介入の内、『授業時の落ち着きのない姿勢・態度の条件』に当てはまった児童の人数をそれぞれ示した。

表3 実践実習Ⅰのビデオ分析結果 ①

手続き	A. ベースライン			B. 介入1					C. 介入2				
	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
実施回数	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
条件a (人)	0	1	2	0	1	2	3	2	2	2	1	2	1
条件b (人)	3	5	9	5	3	6	6	6	8	8	7	8	8
条件c (人)	7	5	6	5	6	3	11	6	5	7	5	4	3
落ち着きのない人数	9	7	11	8	8	6	11	8	8	10	9	9	9

条件別(表2)に、各手続き後の人数の平均を算出したところ、条件b以外では数値の上で大きな差は見られなかった。条件bにおいては、Aのベースラインでは5.66人、Bの介入1では5.2人、Cの介入2では7.8人、となった。ここから、介入2の指先運動を伴う遊びの後では、他の遊びと比べ、じっと座ることができない児童が増加傾向にあることが示された。表4には、授業とは関係のない離席をする回数分析の結果を示した。

表4 実践実習Ⅰのビデオ分析結果 ②

手続き	A. ベースライン			B. 介入1					C. 介入2				
	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
実施回数	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
離席回数	4	11	12	6	1	4	4	4	5	8	10	11	10

介入別に離席数の平均を算出すると、Aのベースラインでは9回、Bの介入1では3.8回、Cの介入2では8.8回であった。この結果から、介入1の全身運動を伴う遊びの後では、離席数の減少傾向にあることが捉えられた。また、指先運動を伴う遊びを取り入れた後の授業では、ベースラインとの間に大きな差が示されなかった。

ビデオ分析及び行動観察の結果、学級の落ち着かない雰囲気は、チェックがつけられた回数が多い児童から、同調する児童に広がっていたため、学級全体に波及していたことも確認された。

以上の結果を踏まえ、子どもは介入1の全身運動を伴う遊びを通して、体を動かしたい欲求を抑制させるために生じる葛藤やストレスを、ある程度発散させることができたと考えられる。さらに、カー杯遊んだことで、心地良い疲労感が生じ、じっと座ることが出来るようになり、離席数の減少につながったことが捉えられた。また、気持ちの切り替えができたことも要因の一つとして推測される。一方で、介入2の指先運動を伴う遊びでは、十分な効果が得られなかった。この要因として、休み時間の活動場所が授業時間とほとんど変わらない場所であり、気持ちの切り替えができていく状況であったことや、校舎内で過ごす際の、走ってはいけない等の禁止事項が多いため、欲求や葛藤を発散させることが出来なかったことが予想される。

3. 学校教育実践実習Ⅱ

本実習では実践実習Ⅰに引き続き、『授業場面において落ち着きのない児童

が、落ち着いて授業に臨める姿勢を習得するための実践』をテーマとして、以下の仮説を立て、検証を行った。

仮説：授業時間に大きな物音をたてたり、授業と関係のない方向を向くなど、良い姿勢で落ち着いて学習に取り組むことが難しい児童は、学習時の良い姿勢を習得していないことや、認識しているが運用困難であることが考えられる。良い姿勢とはどのようなものかを具体的に認識させ、意識的に取り組むことで、学習に対する意欲が向上するだろう。

(1) 方法

①対象児

実践実習Ⅰに引き続き、第1学年1学級の児童を対象とした。

②実践デザイン

本研究では、実践実習Ⅰの結果を受け、良い姿勢とはどのようなものかを具体的に認識させ、意識的に取り組める介入を行った。介入効果を検証するため、時期をAB(C)の3つに弁別した。Bの介入期を介入1と介入2で構成して行った。介入の内容については表5に示した通りである。介入1では、良い姿勢について学習するため、研究授業を行った。介入2では担任教師の協力のもと、トークンエコノミーシステムを実践した。介入効果の検証は、実践実習Ⅰと同様に行った。

表5 実践実習Ⅱの授業における介入の内容

時期	手続き	内容
A	《ベースライン》	何も教示を与えない
B	《介入1》	良い姿勢についての学習
	教示	○悪い姿勢による体の影響を考える ○良い姿勢の効果を教える ○正しい姿勢の3条件の紹介(ちよこ・べた・びん)
	モデリング	○T2が悪い姿勢をやってみせる
	リハーサル	○児童に3つの条件を言いながら良い姿勢で座る練習をさせる(言行一致訓練)
	強化	○教室を巡回し、個別に良い姿勢の児童を褒める
	フィードバック	○児童が隣同士で3つの条件をチェックし、「しせいめいじんカード」に記入して○がついたところを相手に教える
	(個別の支援)	
	リハーサル	○授業後の個別学習を実施 3つの条件を言いながら良い姿勢で座る言行一致訓練を行う
	強化	○「しせいめいじんカード」に○を記入し、できたことを実感させる
	《介入2》	学習した良い姿勢の活用
	強化	○担任が授業挨拶時に良い姿勢をしていたグループを評価し、良い姿勢のグループにシールを渡す
	モデリング	○良い姿勢をしている児童を見せる
	(個別の支援)	
	強化	○個別にシールをわたす ○個別に褒める
C	《フォローアップ》	全ての介入を取り除く(3学期に予定)

③データ収集

本研究では、実践実習Ⅰと同様に、3校時のビデオ撮影を行い、3名の観察者で、授業時に落ち着きのない姿勢・態度の条件(表2)に基づき分析を行った。

(2) 結果および考察

表6には、ビデオ分析の結果、それぞれの時期の内、『授業時に落ち着きのない姿勢・態度(表2)』に当てはまった児童の人数を示した。

表6 実践実習Ⅱのビデオ分析結果 ①

時期	A. ベースライン			B. 介入1・2						
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
実施回数	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
条件a(人)	0	1	2	0	2	1	1	1	1	0
条件b(人)	3	5	9	4	6	2	3	4	6	3
条件c(人)	7	5	6	3	5	5	3	6	7	4
落ち着きのない人数	9	7	11	5	9	5	5	8	9	6

条件別(表2)に、各手続き後の人数の平均を算出し、介入期とベースライン期を比較したところ、それぞれの条件で介入の効果として若干の差が見られた。特に、落ち着きのない児童数のベースラインにおける平均は9人、介入では6.71人で約2名の減少が見られた。また、落ち着きのない児童をチェックした内、常に2名の児童に関しては、毎回のようにチェックがつけられていた。表7には、授業とは関係のない離席をする回数の分析結果を示した。

表7 実践実習Ⅱのビデオ分析結果 ②

時期	A. ベースライン			B. 介入1・2						
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
実施回数	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
離席回数	0	1	2	6	6	3	2	4	7	2

時期別に離席数の平均を算出すると、Aのベースラインにおける平均は9回、Bの介入では4.28回であった。この数値から、介入による離席数の減少が見られた。

以上の結果を踏まえ、授業の実践とトークンエコノミーシステムによる介入の効果があつたと捉えることができた。さらに、分析以外の通常の観察の中で、子どもの学習に対する態度や姿勢に積極性や主体性が捉えられるようになった。具体的には、自ら姿勢を整える児童や、友だちに声を掛けるなどして働きかける児童が見られた。さらに学習時においても、話している人の方を向くことや、挙手の回数が増えたことなど、学習に意欲的に取り組んでいることを捉えることができた。このような変化が見られた理由として、児童が『いいしせい』の具体的な姿勢を知ったこと、トークンのシールが欲しかったこと、良い姿勢をしたいと思ったこと等が推測できる。一方で、姿勢の改善が見られなかった児童が2名であった。この2名の児童は、周りの友達から働きかけられても改善することなく、自由奔放な行動を取っていた。この理由として、良い姿勢をとるための気持ちが整っていなかったこと、良い姿勢をすることの意味

を理解していなかったことが推測できる。この2名の児童には学級児童全体での指導に加え、個別の支援が必要であることが示唆される。

4. 総合考察

2つの研究にわたる介入の結果、授業時に落ち着きのない児童が若干減少した。さらに、授業中に離席をせず、じっと座る児童が増加し、学習時の姿勢・態度に改善が見られた。本研究で介入の標的とした学習の構えの1つ、学習時の姿勢は、習慣行動であり、小学校入学後に指導されるものである。さらに、学校生活で日常的に使われる「いいしせい」は、子どもにとっては曖昧な教示であるため、良い姿勢に必要な3つの具体的行動を教え、強化する介入は、姿勢の改善という点で非常に効果的であったと考えられる。また、学級児童全員に行った介入は、個別に注意をすることに比べ、自己肯定の低下をまねく可能性も低く、担任教師にとっての負担が少なく実用的であり、実践で活かせるだろう。さらにグループ毎に実施したトークンエコノミーシステムは、グループ間で協力し合い、互いを高めようと意識化する点で有効だったと考えた。図

2は、介入による通常学級の児童の実態を表したものである。通常学級の児童は、図1に示すとおり、大きく3階層に分けられる。これらの児童全体に、教師の適切な学級集団の実態把握を基に、指導等の働きかけを行う。この一斉指導を基に、学級集団に適した介入をさらに加えたことで、児童同士で声を掛け合うことや、互いを評価

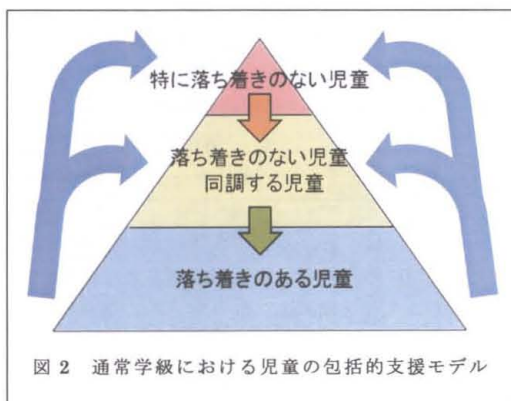


図2 通常学級における児童の包括的支援モデル

し合う等の働きかけが見られ、気がかりであった児童の行動が軽減されたことを示している。このように、児童同士が互いを高め合うような働きかけを行うことを児童の包括的支援と捉えることができる。また、介入による効果が得られなかった児童に対しては、学級の包括的支援に併せ、教師が適切な実態把握を行った上で、個に応じた効果的な支援の必要性が示唆される。

本研究を行うにあたり、介入の成果を検証してきた。しかし、介入の効果が全てではないことに留意しなければならない。ここで示された効果は、担任教師の日常的な言葉かけや、児童の気持ちが何らかの要因により変化したことなど、様々な可能性が考えられる。本研究の実践を1つの例として記したものである。

5. 研究の成果と課題

本研究の介入により、落ち着きのない児童の行動に減少傾向が見られたこと、学習に対する姿勢や態度に変化が見られたこと、さらに友達間で働きかけ、互いを高めようとしたことが成果としてあげられた。一方で、実践デザインの組み立てが不十分な点や、授業開始から5分間だけを調査対象とし、他の40分も重視するべきであった点等、反省点が挙げられる。さらに、好ましい行動形成のためには、トークンエコノミーシステムを外したフォローアップが最も重要であることが言われているため、3学期から予定されていたフォローアップの働きかけが特に大切になるだろう。実習期間内にデータを十分に取ることが出来なかったことは最大の反省点であった。第1学年の児童が学習時に落ち着いて取り組むために、有効な手立てであると考えられる、休み時間に全身運動を伴う遊びを取り入れることや、姿勢の指導を実施することを組み合わせると、大きな変容が見られることが期待される。今後は、これらを組み合わせた介入を行い、変容を捉える必要がある。さらに、他学級、他学年においてもこれらの介入を実施し、有効な方法であるかを、今後引き続き検討する必要がある。また本研究では、児童の落ち着きのない状態として、教師の視点から捉えた3つの条件を定め、分析を行ってきたが、他にも様々な状態があることや、児童が落ち着きのない行動をする背景にも目を向ける必要があるだろう。

今後さらに全ての児童を高めていくための支援として有効に機能するように、研究・実践を重ねていく必要がある。

付記

本研究をまとめるにあたり、当該校の校長の許可を得ております。

引用・参考文献

○飯田綾(2007):通常学級に在籍する自閉症スペクトラム障害児に対する支援の検討—学級で関わり合いのある周囲の子どもにも焦点をあてて—、人間科学研究、20
○梶正義・藤田継道(2006):通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援—通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善—、特殊教育学研究、44、243—252
○文部科学省(2003)初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)、中央教育審議会
○文部科学省(2005):特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)、中央教育審議会
○中村仁志・藤田久美・林隆・木戸久美子・芳原達也(2005):幼稚園及び保育園における落ち着きのない子どもの困難性に対応について、小児保健研究、64、26—32
○菅野純(2006):授業に集中できない子の心理と指導、児童心理、金子書房