

特別支援学級在籍児童に対する交流学級での一斉授業下における指導

— 交流学習担当教員との授業中のルール設定の効果検討 —

○仲本 義規

岡村 章司

（相生市立青葉台小学校）

（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS : 特別支援学級 交流学習 交流学習担当教員

I 問題と目的

特別支援学級担任は、交流学級の支援において、実際の支援を交流学級担当教員に任せざるを得ない側面を強く感じている（星野・佐藤, 2011）。その要因として、通常学級と特別支援学級との打ち合わせの時間の不足による連携不足（遠藤・佐藤, 2012）や、人的不足によって交流学習が十分に実施できない（細谷, 2011）ことが指摘されている。また、交流学級担任は、特別支援学級在籍児童に対して、適切な支援ができていないのか不安を抱えている現状があることが報告されている（遠藤・佐藤, 2012）。交流学習担当教員の交流学習に参加する特別支援学級在籍児童への指導の具体的なプロセス及び効果を示すことは、交流学習での特別支援学級在籍児童への指導の充実につながることを期待される。本研究では、交流学習担当教員が特別支援学級在籍児童に対し、交流学習での課題を見出し指導を行った。対象児童の課題に対する指導の効果を明らかにするとともに、周りの児童の交流学習における行動の変化について検討することを目的とする。

II 方法

1. 対象児及び指導者：A 市 B 小学校の知的障害特別支援学級在籍の小学 4 年生児童 G を対象とした。児童 G は、軽度知的障害と自閉症と診断されており、こだわりがあり、場面や気持ちの切り替えが難しかった。不安が強く、「わからない」「できない」と感じた時には、交流学習での授業中であっても、立ち上がり、教師に話しかけに行き、授業を中断させてしまうことがあった。理科の教科担当の男性教諭 C（筆者）、4 年学級担任の男性教諭 D、書写の教科担当の男性教諭 E、特別支援学級担任の女性教諭 F が児童 G の指導を行った。教師 D は、特別支援学級での担任経験があるが、通常学級の担任は初めてで、交流学習における対象児童への指導に困難を感じていた。なお、本研究及び、発表に関しては対象教員、児童、保護者の承認を得た。

2. 全体的な介入方針：教師 F との情報交換より、児童 G は視覚優位であり、不安が強く、評価を気にする傾向が高かった。そのため、ルール等を文字にして確認できるようにし、適切な行動に対して即時に褒めることとした。

3. 標的行動：児童 G は授業中に学習内容について分からないことがあると、席を立ち、教師に話しかけていた。この行動は交流学習のみでみられる行動であった。そこで、分からないことがある時は、手を挙げて教師を呼ぶことを標的とした。

4. 手続き

X 年 11 月を BL 期、X 年 11 月～X+1 年 2 月を介入期、X+1 年 2 月を FU 期とした。

（1）BL 期：児童 G の交流学習での教師に話しかけに行く行動について教師 C、D、E がそれぞれの授業で記録した。教師 C と D は、放課後に行動の記録をもとに、立ち上がる場面の状況を確認した。また、教師 F に児童 G の特性などの助言を求めた。

（2）介入期：教師 C は、立ち歩く場面をもとに、授業中に分からないことがあるときに立ち上がることを児童 G から聞き取り、紙に書き出した。その後、立ち歩く行動は適切な行動ではないことを確認し、対処行動を表出するように促すと、児童 G は「手を挙げて、先生を呼ぶ」と答えたため、その行動を標的行動として決定した。授業中には標的行動が書かれたカードを作成し、机の上に置き、いつでも確認できるようにした。交流学習では、適切な行動が生じた場合は即時に称賛し、授業後にトークンを渡した。介入期を通して教師 F は、特別支援学級において、教師 C や児童 G からの報告をもとに、標的行動が生じたことに対して称賛した。また、トークンを一定数獲得すると、

特別支援学級で児童 G の好きな遊びができる時間を設定した。1 月 25 日に教師 C と D、児童 G が標的行動のルール、ご褒美と一緒に確認し、カード化した。また、授業後に渡していたトークンを、一日の学習終了後に渡すように変更した。なお、教師 E は、児童 G とのルールの確認や、適切な行動を行った際に褒めるなどの指導は行わなかった。教師 C と D は、放課後に標的行動の確認を行い、児童 G の変容や、周りの友だちの児童 G への関わり方の変化の情報を交換した。また、教師 C は、教師 F に標的行動の結果や変容を適宜伝えた。

III. 結果

1. 対象児童の標的行動の結果：標的行動の結果を Fig. 1 に示す。BL 期は、席を離れて話しかける行動が見られたが、教師 C とのルール設定後は、理科の授業で標的行動が毎回生じた。ルール設定をしていない教師 D の授業でも、総合の授業では標的行動が生じる日がみられた。教師 D とのルールの確認後は、総合だけでなく、社会の授業でも標的行動が生じるようになった。さらに、ルールの確認を行わなかった教師 E の授業でも標的行動がみられるようになった。これらの結果は、FU 期においても安定して生じていた。

2. 児童 G と周りの児童の変容：教師 D は、手を挙げる行動が生じ始めてから、（児童 G の）不安が減ったのか、集中して学習する時間が増えたと感じると語った。また、児童 G が手を挙げる行動を行うことで、周りの児童が、児童 G が困っていることに気づき、自然とアドバイスや助けを行うことが増え、教師 D が児童 G に関わる時間も減っているようだと言った。教師 F は、特別支援学級でも手を挙げる行動が少しずつ増えたと語り、特別支援学級の他の児童への指導にも参考にしたいと語った。

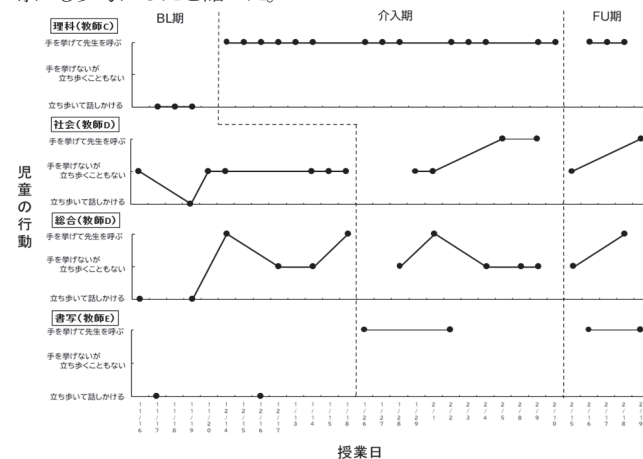


Fig. 1 授業中に分からないことがあった時の児童の行動の変化

IV. 考察

交流学習担当の教師が対象児童と交流学習における課題について話し合い、標的行動を共有し、強化した結果、対象児童の標的行動が達成された。特別支援学級在籍の児童は、交流学級、特別支援学級と環境の違う場での学習を行っている。交流学習における課題に対して、特別支援学級担任によるアセスメント情報をもとに、交流学習担当が指導を行ったことが行動の般化を促したのではないかと考えられる。また、対象児が挙手することで、周りの児童が対象児にアドバイスや助けをするようになったと示唆され、標的行動がさらに強化されたと考えられる。さらに、教師間で交流学習での課題を共有し、交流学習担当教員による指導の成果を示すことは、特別支援学級での指導の充実にもつながると期待できるだろう。

(Nakamoto Yoshiki, Okamura Shoji)