

衝動的行動により困りを抱える児童に対して 通級の担当教員が行う教育的アプローチの検討

村上真司*・佐藤克敏**

(*京都市立南太秦小学校, **京都教育大学)

Resource Room Teachers' Educational Approaches to Children with Impulsive Behavior

Murakami Shinji, Sato Katsutoshi

抄 録：本研究では、通級指導教室担当の教員に対して、衝動的行動で困りを抱える児童に対しての指導実践や結果、経験からの有効性、指導についての考えを調査し、分析することで、通級指導教室担当の教員が、衝動的行動で困りを抱える児童に対し通級による指導における教育的アプローチとして、どのようなものが有効だと捉えているかを検討することを目的とした。質問紙調査の自由回答と担当者へのインタビュー調査の分析することで、次のことが明らかとなった。指導への考え方としては、「本人中心」、対象児の「自己理解」と担当の児童理解、「共感・信頼」、「得意を生かす」こと及び「思考・行動の言語化」を重視していることが示唆された。また、通級での指導時間以外での通級による指導の担当教員の役割については「担任・家庭との連携」「環境の把握・調整」「通級指導時間外での働きかけ」に関する意識が抽出された。以上の結果から、通級による指導の担当教員は、衝動的行動で困りを抱える児童に対して、児童との間に共感・信頼の関係を築くこと、本人の願いを知ったり、行動を制御したりするために「思考・行動の言語化」を行うこと、また「本人の強み」を生かし活躍できるよう「先行事象への働きかけ」を行うこと、そして、担任・家庭と連携して行動改善のための「環境調整」をすることが有効だと捉えていると考えられた。

キーワード：通級による指導、衝動的行動、教育的アプローチ、共起ネットワーク分析

Key Word：Resource Room, Impulsive Behavior, Educational Approaches, Co-occurrence Network Analysis

I. 問題と目的

通級による指導のニーズは、近年ますます増加の傾向が見られ、ニーズに合わせた通級指導教室の設置数も増加の一途が見られる（初等中等教育局特別支援教育課, 2018）。通級指導教室の増加に伴い、通級による指導の担当教員も増やす必要があるが、現在、通級による指導の経験が浅い教員が多く、今後も同様の状況が続くものだと予想される。さらに、多くの自治体において、学校単位でみた場合、通級による指導の担当教員は「一人」配置であり、指導方法などの検討、教材の開発などは担当教員、個々にゆだねられている状況が多くみられる。

一方、通級による指導の対象については、自閉症の次に注意欠陥多動性障害の疑いのある児童が多いという現状が文科省によって示されており（初等中等教育局特別支援教育課, 2018）、学校生活においては、児童が自身の困りを衝動的な行動として現してしまう児童も多い。そのため、通級による指導を通して、衝動的な行動に関する困りや行動の改善が期待されていると考える。

衝動的行動に対するアプローチとしては、先行研究も多く存在しているが、多くは学級担任によるものであり（馬場・佐・松見, 2013）、通級による指導での先行研究は数が少ない。また、その先行研究において取り扱っている事例数も少ないものが多い。また、文部科学省の学習指導要領などでも、衝動的行動の困りに対する通級による指導は1例しか扱っておらず（初等中等教育局特別支援教育課, 2018）、参考とすべきものが少ないのが現状である。以上のことから、通級による指導の担当教員は、衝動的行動に対して、どのような教育的ア

アプローチを行うことが有効なのかを検討することは有益であると考ええる。

本研究は、通級による指導の経験が豊かな担当教員に、児童の困りからの衝動的行動に対しての指導の実践内容や結果、有効性、指導方法に対しての考えを調査し、どのようなものが有効だと捉えているかを分析することで、衝動的行動に対して、通級による指導の担当教員が行うべき教育的アプローチについて検討することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象者および時期

(1) 調査紙による調査

A市立小学校LD等通級指導教室を担当している教職員44名であった。調査は201X年Y月からY+4月において実施した。

(2) インタビューによる調査

A市立小学校LD等通級指導教室を担当している教職員2名であった。調査は201X年Y+2からY+月において実施した。なお、インタビュー調査の対象は、質問紙調査において、以下の条件を満たした回答者である。

- 1) 通級指導の担当経験で5年以上と回答した。
- 2) 行動の困りについて通級での指導を行い、その結果、対象児の行動が在籍学級でも改善したと回答した。
- 3) 質問紙にてインタビューでの調査に協力してよいと回答した。

2. 手続き

A市教育委員会を通して、調査紙及びインタビューを依頼するLD等通級指導教室が設置されている学校の校長に対して調査依頼を行い、承諾が得られた学校のみに質問紙を送付した。調査用紙はY月に各校に送付し、通級による指導を担当している教員に回答を依頼した。調査用紙の回収は、調査実施者が担当教員の研修の場へ赴き、直接回収を行った。その際、調査紙に対する質問についても受け付け、再度協力を依頼した。

質問紙は、LD等通級指導の担当教員としての経験年数、衝動的行動に対しての通級での指導内容、衝動的行動に対しての通級での指導以外での取り組みなどについて評定に関する項目から構成した。質問項目の最後には、自由回答欄を設け、衝動的行動への指導に対する考えを記入できるようにした。また、インタビューへの協力依頼が可能かどうかの回答、可能な場合には氏名、所属学校名、Eメールアドレスを記入していただく欄を設けた。

調査用紙の回答を元に、再度A市教育委員会を通して、インタビュー調査の条件を満たしたLD等通級の担当教員が在籍している学校の校長に事前にインタビューでの調査について依頼した。インタビューは、半構造化面接で行った。質問内容は、衝動的行動への指導に対する考えであり、指導内容、課題、指導を行い際に大切にしていることなどであった。内容については録音を行い、音声データをもとに逐語録を作成した。

3. 分析方法

自由回答及び逐語録をテキストデータとしてKH Coderを利用し計量テキスト分析およびテキストマイニングを利用して内容の分析を行った(樋口, 2017)。なお、分析に際しては、武田・渡邊(2012)を参考にし、以下の手順で分析を行った。まず、分析を行う前にテキストデータについて、質問者からの問いに対して肯定・否定のみの返事の場合は、a) 肯定の返事の場合は質問の肯定表現、否定の場合は否定表現に置き換えb) 文の前後を確認し、同義としてとることができる単語や広義として含むことができる単語について、コーディングルール(表1)をもとに概念名へと変換するという処理を行った。その後、処理を行ったテキストデータをKH

Coderを用いて内容分析を行った。その結果について、単語頻度分析で出現回数を分析した。この際、回答者にかかる動詞については除外する作業（～と思う・～と考える）を行った。さらに単語および概念間の結びつきを探るため、最小出現数5回、最小文書数2回の条件で共起ネットワークを作成し、通級指導の担当教員が行っている衝動的行動の困りに対しての教育的アプローチに関連する因子を抽出し、その様相を明らかにした。

表1 テキストデータのコーディングルール

NO.	概念名	定義	具体的単語
1	対象児	通級指導を行った児童	本人、自分、児童、彼、彼女、子ども、お子さん、対象児童、俺、子
2	学級	児童の在籍学級・教室	学級、教室、クラス、在籍学級
3	担任	児童の在籍学級の担任	担任、学級担任、担任の先生
4	通級	通級教室および担当教員	通級、通級担当、通級の先生、通級教室
5	家庭	対象の児童の家庭環境	家庭、保護者、お母さん、お父さん、家
6	教科学習	学級での学習活動	国語、社会、算数、理科
7	周りの子	対象児の周りの児童	友だち、他の子、クラスメイト、隣の子、周りの子、学級の子、子
8	問題行動	問題となる行動	暴力、離席、手が出る、トラブル、学級から出る、攻撃行動

4. 倫理的配慮

A市教育委員会を通して、調査紙及びインタビューを依頼するLD等通級指導教室が設置されている学校の校長に対して、事前に質問紙での調査について口頭及び書面で説明を行い、調査用紙を配布することについて承諾を得た。質問紙は学校宛に送付し、通級による指導を担当する教員に書面で調査協力について依頼した。依頼内容には、研究目的及び調査項目、収集したデータに関する扱い、個人が特定されないことに対する配慮等を記載した。なお質問紙の提出を持って、本調査に同意したと判断した。インタビューは質問紙調査の際に、協力を申し出たもののみを対象とし、調査実施前には、質問し調査と同様に、校長の承諾及び通級による指導を担当する教員に対する研究目的及び調査項目、収集したデータに関する扱い、個人が特定されないことに対する配慮等の説明と同意を得た。

Ⅲ. 結果

質問紙調査の自由回答及びインタビュー調査の逐語録について、どのような単語が何回出現するのかを把握するために、出現回数5回以上の単語を一覧にした(表2)。

テキストデータより抽出された単語の総数は2150単語であった。出現回数5回以上の特徴語としては、「対象児」「担任」「通級」などの名詞が16語、「座る」「考える」「言う」などの動詞が14語、「学習」「改善」「指導」などサ変名詞が15語、「得意」「大切」「多い」などの形容詞・形容動詞が4語であった。

次に共起ネットワークにおいて表した図を示した(図1)。「衝動的行動に対する教育的アプローチ」に対する抽出語のうち共起関係にあるものについては、8つのカテゴリーによって構成された。01は「行動自体への通級のアプローチ」、02は「担任との連携」、03は「家庭との連携」、04は「学級での立場」、05は「環境要因」、06は「学習のルール」、07は「学習理解と行動」、08は「他の人的資源の活用」に関するカテゴリーとなった。

01のグループには「自身」「行動」「考える」などの語が見られる。原文では【問題行動について、自己の振り返りや気持ちの切り替えなどの方法を一緒に考えた。】や【どうしてしてしまうのか、対象児の想いを聴き、共感することで指導者と解決策を考えていこうという意味が見られるようになる。】と「通級での教育的アプローチ」に関することが挙げられていた。また【対象児自身も直そうとする、こうしたいという想いがあったので、そことうまく合致したのかなと】や【対象児は困ってないのに、実は周りの大人、例えば担任や親の想いの方

が強すぎて、本人は改善するまでの素地ができてないと…」と行動改善のためのアプローチには本人の改善したい思いが必要なことが分かった。

02のグループには、「通級」「担任」「連携」などの語が見られる。原文では【指導というわけではないが、担任との連携。先行学習したところは、必ず指名してもらったり、ほめてあげたりをお願いして…】、【担任と連携し、数少ない成功体験を記録し、通級の時間にフィードバックする。】と通級と担任の双方向の連携が改善につながったことが示されていた。また、【様子をちょこちょこ見に行くようにした。そこで、私からも褒めるようにした。】や【休み時間おきに問題行動を起こしていたので、実際に遊んでいる様子を見に行った。】と通級での指導以外でも対象児の様子を見に行くことの大切が読み取れた。さらに01の「見る」の部分で「行動」や「環境」というところと繋がりがあがる。01の【まわりとの中でできることは何かあるかということを考えて…】というところからも担当教員が対象児の行動や環境を実際に見に行くことが通級での指導での教育的アプローチにも生かされることが分かった。

03のグループには、「家庭」「言う」「理解」などの語が見られる。原文では【支援の話もあったが、家庭はこだわりもあって拒否されて、結局手が回らず…】、【忘れ物や宿題をしないについて家庭と連携をして、できたらもらえるご褒美を用意してもらった】と「家庭との連携」に関する内容が挙げられており、対象児の家庭によってできる内容が変化することが読み取れた。また、【1週間に一回でいいから、ソーシャルスキルとかやらせてくださいと言って…】、【家庭も理解してくれて検査を進めた際には、すぐに検査が受けられるような感じに…】と学校側からの働きかけもあることが分かった。

04のグループには、「教科学習」「得意」などの語が見られた。原文では、【得意な教科学習だけは最後の砦だったので、これ行き詰まったら対象児は自信を無くすだろうと…】、【対象児が前向きに取り組める活動を設定することは対象児の得意なことを学校で発揮できることにつながる】と「学級での立場」として得意教科を生かすことが自信につながり、学級での存在価値を高めることが読み取れた。また、【苦手なことをフォローしていこうという気持ちよりも、得意なところを自信つけていく方がこっちもやりやすいし、対象児もやりやすいのではないかな…】との意見もあり、対象児の強みを生かす取り組みを重視している回答も見られた。

05のグループには、「対象児」「学級」「周りの子」などの語が見られた。原文では、【学級の居場所がないことで衝動的な行動を行ってしまい、対象児自身がマイナスのストレスをもらうことになった…】や【周りの子に難癖をつけて問題行動になるということが多かった】と行動に関しての「環境要因」に関することが挙げられていた。また、01の「困る」と「周りの子」との間で繋がりがあがる。これは【周りの子をケガさせても困るので…】と大人がより困り感を抱えるのは、対象児の行動が他者との関係の中で悪影響を及ぼすことだということが読み取れる。02の「担任」「連携」「改善」と「問題行動」との間でも繋がりがあがる。【材料を通級で下準備して学級で発揮できるようにすることで対象児が問題行動することが少なくなる】と環境要因が行動改善につながることも示された。

06のグループには、「授業」「聞く」の語が見られた。【学校でのルール、例えば授業中は立ち歩かないとか、話を聞くときは聞く…】と「学習のルール」自体に関することと、【あなたは授業聞いてないしできないのは当たり前…】とルールをもとにした指導に関することが挙がっていた。

07のグループには、「学習」「先行」「分かる」などの語が見られた。原文では、【学習が分からないから出るというのがあったので、先行学習を先にいれていこう…】や【社会は单元ごとに割と予習とかできるので、学習に自信をもたせるために…】と「学習理解と行動」に関することが挙げられていた。02のグループとのつながりでは、【その先生だったら先行学習が有効と提案した】と先行学習が有効に働くかどうかは、通級担当や担任などの要因が関わってくることが読み取れた。また、【最初は成果が出やすい教科学習の予習をして、学級に戻った時、対象児が知っている…】とあるように04のグループとのつながりも見られた。

08のグループには、「支援」「来る」の語が見られた。原文で【支援員さんがほぼフルタイムで入っていただいて、学級でも支援員さんを通じて行った】と「他の人的資源の活用」に関することが挙がっていた。

表2 インタビューおよび自由回答に出てくる単語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
対象児	75	思う	14	多い	9	気持ち	6	起こす	5
学級	33	時間	14	大切	9	行う	6	自己	5
担任	28	言う	13	学校	8	自身	6	実際	5
問題行動	26	行動	13	困る	8	授業	6	出る	5
通級	21	関係	12	支援	8	振り返る	6	先生	5
周りの子	20	考える	11	分かる	8	声	6	知る	5
学習	18	指導	11	環境	7	先行	6	認める	5
教科学習	17	自信	11	最初	7	変わる	6	遊ぶ	5
家庭	16	連携	11	衝動	7	来る	6	落ち着く	5
改善	16	見る	10	思い	7	理解	6	理由	5
得意	15	聞く	10	大変	7	ルール	5	話	5
座る	14	行く	9	入る	7	一緒	5		

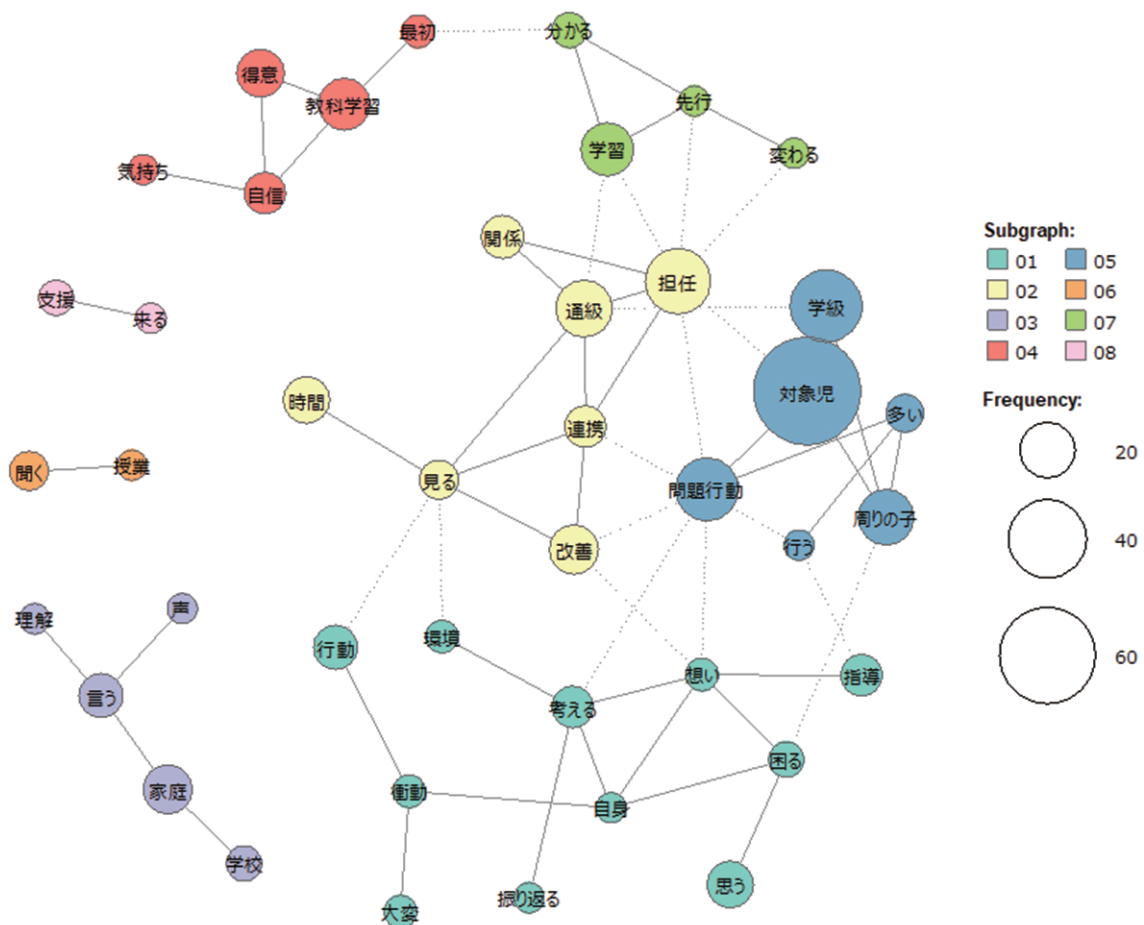


図1 共起ネットワーク「衝動的行動に対する教育的アプローチ」

IV. 考察

本研究では、質問紙調査で得られた自由回答とインタビュー調査で得られた逐語録を分析し、通級による指導を担当する教員の指導の考え方や通級での指導時間以外での通級指導教室担当の役割について調査し、内容

を分析することで、通級の担当教員は通級での教育的アプローチとしてどのようなものが有効だと捉えているか検討した。

指導への考え方としては、「本人中心」、対象児の「自己理解」と担当の児童理解、「共感・信頼」、「得意を生かす」ことが重要であると考えていることが示された。「本人中心」では本人の願いのもとでないと改善への積極的姿勢が生まれないこと、本人の願いになっていない場合は、自分にとっても困りになることを把握できるような素地を作ることの重要性が述べられていた。「共感・信頼」では、自己肯定感の低下が見られる児童に対して、共感してもらえる関係が重要であることが分かる。そのような関係になるためにも、対象児の「自己理解」と担当の児童理解を行う活動が大切だということが示された。「得意を生かす」では、本人の強みを生かし、活躍の場を作ることで行動改善につながることが示唆された。このように衝動的行動自体への直接的なアプローチだけではなく部分が行動改善に重要だと考えていることが示された。また、本人の行動を振り返り、一緒に考えて言語化するなどのアプローチが示されており、衝動的行動に対して児童自身に「思考・行動の言語化」を行わせる活動が有効だと捉えていると考えられた。中野・山下(1988)は、言語行動による非言語行動の制御に関する研究では時間的關係によって2つに分類できることを示した。1つは自己教示手続きであり、自分が今行っている非言語行動に言語行動を同時的あるいは先行的に自発させることによって、非言語行動を制御させるものである。もう一つは言行一致訓練手続きであり、言語行動と非言語行動の生起間にかなりの時間差がある場合の制御を扱い、これから遂行しようとすることや過去に遂行したことを事前または事後に当人に言語で語らせることによって、以後の非言語行動の生起を自己制御させようとするものである。具体的には、過去の自分の行動について真実か否かは問わず事後報告させ、次いで言行が一致する真実の報告だけを選択的に強化することによって、言行一致という行動のクラスを形成し、その後は「しゃべること」を修正することで「すること」を遠隔制御しようとするものである。つまり、本研究で得られた「思考・行動の言語化」は有効なアプローチの一つとなると考えられる。

通級での指導時間以外での通級による指導の担当教員の役割については「担任・家庭との連携」「環境の把握・調整」「通級指導時間外での働きかけ」が重要であると捉えられていた。「担任・家庭との連携」では、担任と対象児との関係を把握し、担任との積極的な連携を図ることが、学級での対象児の行動の変化につながることを示唆された。また、衝動的行動がおこる場の人との連携は行動の改善につながることも示唆された。「環境の把握・調整」「通級指導時間外での働きかけ」では、通級が学級や休み時間での姿を見て、その場で支援をしたり、通級での指導の際の方略に生かしたりすることで行動改善につながる可能性が示された。大城(2011)は、質問紙調査でLD等通級を担当する教員が、通級による指導で得られた効果的な指導内容・方法、あるいは児童生徒の障害特性の理解等を学級担任や保護者と密に連携をはかる姿勢が示されていることを指摘している。同様の結果は本研究でも見出しており、重要な通級による指導の担当教員の姿勢であり、役割でありと考えられる。

V. 結論

1. まとめ

まず、通級による指導の担当教員は、衝動的行動に対して児童自身に「思考・行動の言語化」を行わせる活動を有効だと捉えていると考えられた。「思考・行動の言語化」の際には、行動に対して対象児自身の言葉で説明させる「言行一致訓練」の手法の一部や、客観的状況と児童自身の自己理解・意識との差異を明確にするという側面以外に、本人の願いのもとでの行動改善への取り組みなのかを知ること、児童の行動への想いを共感することでの信頼関係づくりを重視されていることが読み取れた。平山・武藤・小林(1996)は対象児の言語行動が標的となる非言語行動を制御するためには、言行一致訓練の手続き中の言語行動に選択性を設定するだけでは充分ではなく、それに加えて反応と結果の随伴関係を成立し、査定する手続きを設定する必要性を指摘している。つまり、言行の一致だけでなく、行動に対する随伴性の関係についても検討しておく必要があり、

さらに効果を高めるためには言語によって行動が制御できたことがしっかりと強化される関係を成立させる必要があると考えられる。それに加えて、本人の願いのもとで本人の願いのもとでの行動改善への取り組みなのかを知ること、児童の行動への想いを共感することで信頼関係づくりを重視されていることが読み取れた。

一方で、「先行事象への働きかけ」として本人の強みを生かし、活躍の場を作ることで行動改善につながることを示されている。先行事象への働きかけとして、衝動的行動がおきる要因への事前の働きかけだけでなく、児童の得意教科など活躍できる部分への働きかけが行動の改善につながる可能性が見出せた。このことより学校・学級における児童の自己有用感が行動の改善には大切となると考えられる。得意教科の先行学習や手続きのロールプレイ、環境調整などを的確な「先行事象への働きかけ」による成功は児童が自信をもつきっかけとなり、自信から気持ちや行動の変容につながることで調査からも示されている。また、結果事象への働きかけについても効果的だとの意見が見られることから、行動の改善があれば通級でも本人へ伝わるような正の評価を十分に行うことで、改善した行動への強化を図ることにつながり、教育的アプローチとして有効だと示唆された。

前述の教育的アプローチを「担任・家庭との連携」のもと行っていくことで行動改善の正のサイクルができ、衝動的行動に対して効果があると捉えていることが読み取れた。通級での指導時間外でも対象児の様子を観察したり、衝動的な行動が見られたとき支援をしたりすることで、児童や児童を取り巻く環境を正しく理解することができ、どう支援したり、環境調整をしたりしたらよいか分かり、行動改善につながることも示された。正しい情報の把握と児童自身の認識の両方を知ること、衝動的行動に対して、どこに困りがあるのかを正しく把握することができ、より効果的な教育的アプローチの選択につながるのではないかと考える。

結論として、通級の担当教員は衝動的行動で困りを抱える児童に対して、共感・信頼の関係を築くこと、どこに困りがあるのかを正しく把握すること、「思考・行動の言語化」で本人の願いを知ること、学級での活躍のため「本人の強み」を生かし「先行事象への働きかけ」を行うこと、そして、担任・家庭と連携して行動改善のための「環境調整」をすることが有効だと捉えていると考えられた。

2. 今後の課題

今後の課題は、時間的な制限もあり、経験年数5年以上の担当教員のみを対象としたインタビューを行った点にある。経験年数5年未満の担当教員についてもインタビュー調査を行うことができれば、質問紙の自由記述とより一貫性が持たせられ、かつ経験年数5年以上の担当教員の回答を比較することも可能であると考えられる。通級での指導に対して、経験による考え方の変容をより深く知ることができるであろう。

通級指導教室の実態は、自治体によって異なり、その中には通級指導教室の担当教員が複数配置されている学校もある。実態の違いを越えて、実態の異なる通級指導教室の担当教員が有効だと捉えている教育的アプローチは、言い換えると担当者が実施しやすいアプローチである可能性がある。担当者の指導の実行可能性も含め、有効な教育的アプローチを抽出できれば、実効性が高く有効な「衝動的行動により困りを抱える児童に対して通級による指導での効果的な教育的アプローチの方法」を示すことができると考えられる。2つの側面を切り分けた検討が必要であると考えられる。

参考文献

- 馬場ちはる・佐藤美幸・松見淳子（2013）通常学級における機能的アセスメントと支援の現状と今後の課題。行動分析学研究，28（1），26-42。
- 樋口耕一（2017）計量テキスト分析およびKH Coderの利用状況と展望。社会学評論，68（3），334-350。
- 平山純子・武藤 崇・小林重雄（1996）言行一致訓練手続きの構成要素の分析。心身障害学研究，20，57-66。
- 初等中等教育局特別支援教育課（2018）“平成 29 年度通級による指導実施状況調査結果について（別紙 2）”文部科学省。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845

_03. pdf. (参照 2020-1-11)

初等中等教育局特別支援教育課 (2018) “特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編” 文部科学省.

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf. (参照 2020-1-11)

大城政之 (2011) 発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携の在り方に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所専門研究, B-268, <https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/5221/seika10.pdf>. (参照 2020-1-11)

武田啓子・渡邊順子 (2012) 女性看護師の腰痛の有無と身体・心理・社会的姿勢に関する因子とその様相. 日本看護研究学会雑誌, 35 (2), 113-122