

応用行動分析学に基づく支援における文脈適合性(1)

—特別支援学校で活用できる手続きやシートの検討—

森 川 明 子 埼玉大学大学院教育学研究科発達臨床支援高度化コース
名 越 斉 子 埼玉大学教育学部特別支援教育講座・大学院教育学研究科

キーワード：特別支援学校、行動問題、応用行動分析学、文脈適合性

1. はじめに

特別支援学校（知的障害）の児童生徒を対象とした調査結果では、奇声、他傷、自傷、物壊し、逸脱などの行動問題の出現率が全体で55.4%という高い値を示したと報告され、その低減が重要な課題となっている（小笠原・守屋, 2005）。それらの行動問題への支援方法のひとつとして、応用行動分析学の理論を用いた支援が有効であることが報告されている（たとえば、平澤・藤原, 2000；小笠原・唐岩・近藤・櫻井, 2004；末永・小笠原, 2015）。応用行動分析学に基づく支援では、おもに①機能的アセスメント、②行動支援計画の立案、③行動支援計画の実施、④行動支援計画の評価および修正、という手続きをとる（オニール・ホーナー・アルビン・スプラグュー・ストーレイ・ニュートン, 2003）。山本・池田（2005）は、学校現場において、この応用行動分析学の理論に基づく支援を行うことの重要性を述べている。すなわち、子どものさまざまな行動を「個人と環境の相互作用」としてとらえ、適切な行動レパトリーを増やし（個人への支援）、適切な行動が起こりやすい環境をつくること（環境整備）で、結果として行動問題を減らす・起こす必要をなくすような支援が行われるべきである、ということである。

しかし、いくら応用行動分析学に基づく支援が有効であろうと、対象児者や支援者が実際に実行できる条件が揃っていなければ、それらの支援は実行されずに終わるか、実行されたとしてもほんの一時期で終わり、継続して実施されることはない。そして、対象児者や支援者の実態に即した行動支援計画でなければ、合理的に成果を得ることができない。Albin, Lucyshyn, Horner, & Flannery. (1996) は、これらを「文脈適合性」という用語を用いて説明している。ここでいう文脈とは行動支援計画の実行にかかわる対象児者、支援者、環境の特徴のことを指し、計画がそれらの特徴に適合していなければならない、としている。

2. 問題の所在

知的障害を主たる対象とする特別支援学校において現在行われている行動問題に対する支援方法に目を向けてみると、問題が生じたときにその都度直接対象児者に働きかける支援、たとえば注意や叱責、制止、気持ちを落ち着かせる支援（タイムアウトやスキップなど）が多い（小笠原・守屋, 2003；小笠原・守屋, 2005）。それらの中には、行動問題の機能に応じたものではなく、場当たりの指導を繰り返すなど、結果的に行動問題を強化するような不適切な支援も含まれているのではないだろうか。また、他の直接的な支援として、レスポンスコスト、過剰修正、

嫌悪刺激の提示など、対象児者にいわゆる罰を用いる方法が多いことも報告されている（小笠原・守屋，2005；小笠原他，2015）。つまり、対象児者の好みを生かすのではなく、罰として好きなことを排除する傾向があるととらえることができる。上記のような直接的な支援は、即時的な効果は認められるものの、他の場面への般化が起りにくく、根本的な解決にはなりにくいことが指摘されている（小笠原，2003；小笠原他，2004；小笠原他，2015）。機能的アセスメントに関しても、行動問題の定義を明確にして生起数や生起頻度、行動の前後などをデータとして客観的に把握するような行動観察は、教育現場ではあまり一般的ではない。教育現場において観察はよく用いられる実態把握の方法だが、教師の主観に基づく判断が多く、それらは非常にあいまいで、場合によっては偏った見方が含まれていることもある。また、筆者のまわりの教師たちからは、「応用行動分析学の理論や使用されている用語は難解である」、「手続きが多く手間がかかる」といった否定的な意見が聞かれることが多く、身近なところでは実践例が非常に少ないのが現状である。

以上のことから、特別支援学校において行われる行動問題への支援の問題点は、応用行動分析学に基づく支援のように系統立てられた方法ではなく、日々教師が試行錯誤する中で何とか解決に導こうとするような必ずしも妥当性や信頼性が高いとはいえない方法を用いていることが多い、ということができるのではないだろうか。

筆者は、応用行動分析学の理論を用いることで、行動観察などのデータに基づいた客観的な把握や分析をすることができ、それによって根拠に基づいた支援が可能となると考える。また、教育現場での応用行動分析学に基づく支援実践は、そのほとんどが応用行動分析学に基づく臨床経験が豊富な外部の専門家（以下「外部専門家」とする）、もしくは応用行動分析学に精通している教師の協力を得て行われていると思われるが、そのような協力体制を整えられる学校は稀であろう。これからのことから、外部専門家らの支援を受けることがなくとも、すべての教師が応用行動分析学の理論に基づく適切な支援を行えるようになることが、行動問題の低減の一助になるのではないかと考えた。そして、教師によるそれらの支援を促進するためには、学校や教師という文脈に十分適合した方法が必要となってくるのではないだろうか。

これらの仮説に基づき、本研究では、先行研究の概観および、特別支援学校での行動問題への支援の試行を通して、特別支援学校における文脈適合性についての検討を行った。そして、その検討を通して、特別支援学校の学級担任が行う行動問題への支援において活用できるような、より文脈適合性の高い手続きやシートに改善し、手順や要領などをまとめたガイドの作成に関する示唆を得ることにした。

3. 研究Ⅰ

3-1 目的

研究Ⅰにおいては、文献研究を通して、文脈適合性に関する研究の現在の到達点、今後の課題などを把握した。その中でも特に、外部専門家ではなく教師が中心となって手続きを進める際に必要となるであろう文脈適合性や、学校という文脈における適合性に注目し、研究Ⅱへ生かすことを目的とした。

3-2 方法

応用行動分析学に関する海外の書籍2冊、および、論文検索サイト CiNii で「行動問題」や「応

用行動分析学」のキーワードで検出された2017年3月までに出版されている論文12本を用いて、文脈適合性がどのように扱われているかについて概観した。

3-3 結果

(1) 書籍で扱われている文脈適合性

Albin et al. (1996) は、文脈適合性に関する検討が、行動問題を有する児童とその家族への早期介入アプローチから始まったと紹介している。そして、外部専門家は、機能的アセスメントの結果や行動の原理と一貫した、技術的に優れた支援計画を設計することができるが、文脈適合性が低いとそれらの計画が適切に実行・維持されない可能性が高くなることを指摘している。また、文脈適合性の高い行動支援計画の条件として次の3つを挙げている；①機能的アセスメントに基づき、対象児者や支援者の好みや強み、ニーズを考慮している、②支援者や関係者の価値観や技能や知識に一致しており、負担やストレスを考慮している、③支援が実施される環境内の体制や資源に一致しており、日課に無理なく組み込まれている。行動支援計画がこれらの条件を満たすことで、包括的かつ長期的な支援を行うことができるとし、この文脈適合性を十分に満たすことが重要であると述べている。さらに、これらの条件を平易な言葉を用い、「対象児者や支援者が、支援の手続きに慣れていて、それを実行する技能と資源があることを自認しており、計画が成功する可能性が高いと考えている場合に、計画が適切に実行されて環境が改善される。」「一般的には、既存の日課や目標、日常生活の構造について、できるだけ少ない変更で済むように計画されるべきである。」などと言い換えている。

オニール他 (2003) も Albin et al. (1996) と同様の見解を示している。まず、行動支援計画の立案に際しては効果的な強化子を特定することが非常に重要であると述べるとともに、機能的アセスメントにおいて、対象児者のコミュニケーション場面における表出や受容のスキルを把握することを重視している。これは、先述した Albin et al. (1996) の①の条件に該当する考えである。次に、支援者が計画を実施するのにとても費用がかかったり、労力を要したり、嫌悪的であったりするならば、支援者が計画で求められていることを実行しなくなるであろうことを指摘し、行動支援計画が支援者の価値観や使える資源、また持っている技能に十分対応したものでなければならないと強調している。目的は「100%完璧な」計画をひとつ作り上げることではなく、効果的で実行可能な計画を立案することであると述べている。これらは、Albin et al. (1996) の②および③の条件に当たるものととらえることができる。オニール他 (2003) はさらに、計画立案の前に、外部専門家が支援にかかわる複数の人たちと協力し合い、「競合バイパスモデル」を作成する手続きを経ることを推奨している。この協働によって、計画を実行する人たちの価値観や技能、使える資源および日課の流れなどと、実施すべき手続きとを対応させやすくなるとし、計画が最終的に計画通りに実施されるという実現性が高まることを期待している。

(2) 論文で扱われている文脈適合性

日本の論文においても、「文脈適合性」や「文脈における適合」、あるいは「環境への適合」、「実行できる条件」といった用語が使用されているものはいくつか見られた。以下に、それらの論文を発表年の昇順に並べ、その中で述べられている文脈適合性に関連する部分を概観した。

平澤・藤原 (2000) は、攻撃行動を示す特別支援学校（当時は養護学校）の生徒に対する支援の研究において、行動支援計画が実施される場面の体制や条件に即していることの重要性を述べ、

学校体制と指導条件を明確にするアセスメントが必要不可欠であると指摘している。それらのアセスメントをもとに手続きを修正し、指導記録や連絡帳などの既存の情報を活用することで機能的アセスメントに要する手間を少なくできる可能性を示唆している。今後の課題としては、学級担任が指導を確実に進めるための条件や支援の成果などをどのように他の教師に伝え、広めることができるのか、などの点をあげている。

平澤・藤原（2001）の研究においては、専門機関の支援の在り方について、対象児や担任保育士が確実に実行できる条件を明確にし、それに基づく標的行動と介入手続きの特定化をする必要性があることを示した。

平澤（2003）は、積極的行動支援に関する説明の中で、その特徴を「技術的基準」と「文脈的基準」であると紹介し、今後の方向性として、技術的基準に精通する外部専門家と文脈をよく知る家族や教師や施設職員とがどのように協働すればよいのか検討する必要があると述べている。

平澤・藤原・山本・佐田・織田（2003）は、上記の平澤（2003）と同じく技術的基準と文脈的基準に言及し、2つの事例を検討することでどのように支援を進めるのかを考察している。その結果、さまざまな組織の中で支援を維持・拡大するためには、対コスト効果を高めること、つまり、支援に要する労力が低くとも成果が得られるようにすることや、学会で報告する機会の設定などにより、支援者の「支援する」という行動を強化することが重要であるとの示唆を示した。一方で、支援の成果をどのように組織内で共有しやすくするかは課題であるとしている。

小笠原・唐岩・近藤・櫻井（2004）は、福祉施設における支援に関する研究の中で、日常生活場面において支援が成功するかは、立案した行動支援計画の文脈適合性が関係していると述べている。また、この研究では外部専門家ではなく施設職員が計画を立案したために、必然的に職員の価値観やスキル、実施する環境や体制や条件が反映されたものとなっていた。この方法は時間的な効率性が高く、実際性も高いことが推測されるが、一方で適切性が保たれるかどうかには注意を払う必要があると指摘されている。この適切性という用語は、上記で述べた「技術的基準」と同義と考えられるだろう。

小笠原・朝倉・末永（2004）は、行動問題に対する介入効果のメタ分析を行い、文脈における適合性を備えた支援方法であるためには、対象児者が日常生活を過ごす場面で、対象児者と直接かかわることの多い人が支援を行うことが効率的な方法であるとしている。

平澤（2008a）は、学校における応用行動分析学の研究から、行動問題を示している個人への視点だけではなく、周囲の児童生徒や教師を含む学校環境に適合したあり方や課題を検討している。そして、教師に対する、支援の効果的な提供方法や、学校環境を踏まえた効果的な協働を実現する条件について検討する必要があると述べている。後者に関しては、教師の実行条件を検討し、確実に実行できることから成果をあげる方向性が示されつつあるとしている。

平澤（2008b）は、教師を対象とした研修に関する研究において、教師が行動支援計画を立案する際には、計画を文脈に適合させるための基準を「教師が実行しやすい」、「対象児が実行しやすい」、「教育活動に即している」、「1週間実行できる」などのように、より具体的な言葉で提示することが必要であると指摘している。

藤原（2008）は、家庭における行動問題への支援の研究の中で、徹底した対象児者や家族の視点に立った家庭文脈のアセスメントが重要であるとし、支援を効果的にする環境アプローチの検討や、社会資源や支援体制のネットワーク化の検討が課題であることを指摘している。

小笠原（2008）は、成人施設における行動問題への支援の研究において、環境条件を行動支援

計画に組み込む手続きを、外部専門家と支援者の役割の観点から4つに分類した。また、支援者が支援に向かう動機づけを高め、維持するために、関係者が全員で支援に取り組む体制を確立すること、関係者が互いに報告や相談をし合うこと、支援者自らが記録を取るなどのセルフマネジメントの手続きを取り入れることなどが有効なのではないかということを示唆している。

平澤・小笠原(2010)は、行動問題の支援に関する研究65件の概観を通して、生活場面の文脈に基づいた支援は2割にとどまったこと、それらはおもに家庭における家族と協働した研究であることを報告している。さらに、組織的な行動随伴性に着目して、学校においては学習指導要領や当該校の教育目標、カリキュラムなどに即した支援のあり方を開発し、その成果を学校組織として評価する仕組みに関する研究が必要であるとしている。

末永・小笠原(2015)の研究では、特別支援学校において行動問題を示す対象児に行動支援計画を導入し、支援計画の実行度について評価を行い、実行にかかわる要因について検討している。その結果、「対象児の特性や好み」や「資源(教材)」などを生かしたアプローチ、「支援者(担任)の負担」が少ないアプローチ、「構成員(他の児童生徒や担任以外の教師)への影響」が良好なアプローチの実行度が高いことを示唆した。

3-4 考察

(1) 教師という文脈に対する適合性

Albin et al. (1996)をはじめとして、先行研究においては文脈適合性を手続きの一場面限定して論じているものが多く、そのほとんどが行動支援計画の立案や実施の場面を中心に述べられたものであった。その理由としては、機能的アセスメントまでを外部専門家が行い、次の行動支援計画の立案以降を教師や家族らとの協働で行っている研究が多いからであろうことが考えられる。つまり、機能的アセスメントはそれに精通している外部専門家が行うため、インタビューや観察などの情報収集が対象児者や支援者の活動の妨げにならないようにする以外には、学校や家庭という文脈にそれほど配慮する必要がなかったということであろう。しかし、もし外部専門家の協力を受けずに教師が機能的アセスメントを行うのであれば、手続きの最初の段階から教師という文脈に対する適合性を十分に高める必要があるのではないだろうか。当然個人差はあるものの、一般的な教師は、①応用行動分析学の専門性が不足している(応用行動分析学の理論やそこで使用される用語などに馴染みがなく、理論を実践に生かすことが難しい)、②複数の職務をかかえる多忙な中、対象児者以外の児童生徒も同時に指導しながら応用行動分析学の手続きに取り組むことは容易ではない、といった特徴があると思われる。これらの特徴に応じた手立てを、すべての手続きにおいて講じることが重要であると考えた。

今回概観した論文の中で、それらの手立ての具体例といえそうなものがいくつか見られた。たとえば、上記①で述べた専門性の不足を補う方法として、「教師が実行しやすい」、「対象児が実行しやすい」などのより具体的な指針を明示すること(平澤, 2008b)があげられる。このように、応用行動分析学に基づく支援において必要な観点をわかりやすい具体的な表現で示されることで、専門性がそう高くない教師であっても、文脈に配慮した行動支援計画を立案しやすくなるのではないだろうか。つまり、手続きやシートで示された手順や方法に従うことで、応用行動分析学に精通していなくてもその理論に基づく支援が可能となり、先行研究で述べられている技術的基準・適切性を満たすことができるような工夫が重要であろうと考えた。その際、使用する言葉は専門用語ではなく、誰にでもわかりやすくイメージしやすいものであるべきだと考えられる。②で述べ

た多忙さなどに対する手立てとしては、指導記録や連絡帳などの既存の情報を活用することで、機能的アセスメントに要する手間を減らす方法（平澤・藤原，2000）があげられる。多数の質問紙やインタビューへの回答や連日にわたる長時間の行動観察など、一般的な応用行動分析学の手続きに含まれていることのすべてを教師が日常の業務に加えて行うことは、あまり現実的ではないだろう。そこで、教師に新たな負荷をかけるのではなく、できるだけ今ある情報をもとにして手続きを行うことは、有益であると思われる。また、教師が日常の業務に携わりながら実行できるようにするために、手続きを簡略化するなどの工夫をする必要があるであろう。以上のように、外部専門家ではなく教師が中心となって手続きを進める場合には、教師の文脈を十分考慮し、高度な専門性を必要とせず、かつ多大な労力を新たに強いることのないよう手続きやシートの修正を行う必要があると考えた。

その際課題となると思われるのが、文脈適合性を高めて教師の負担を抑えつつ、かつ簡略化した手続きの中でも技術的基準や適切性を満たす必要性があるということであろう。また、教師が行う手続きには、場合によっては限界があることも予想される。支援を行っても行動問題が悪化し、高い専門性が必要とされる場面においては、学校の判断で外部資源を活用することも含めて対応することを考える必要があるだろう。

（2）学校という文脈に対する適合性

前項においては、手続きを行う教師個人に対する適合性について述べた。次に、その教師を含めた、学校全体の環境に対する適合性についてまとめる。

学校における研究に目を向けてみると、周囲の児童生徒や教師を含む学校環境に適合した支援のあり方であること（平澤，2008a）、学習指導要領や当該校の教育目標、カリキュラムなどに即した支援のあり方であること（平澤・小笠原，2010）が重要であると報告されている。Albin et al. (1996) の考えに基づき、学校という文脈を十分アセスメントしたうえで、教育全体や学校の方針に相反することなく、学校の自助資源を生かし、かつ対象児のみならずすべての児童生徒・教師にとって過度の負担にならず実行可能であるような、手続きおよび行動支援計画にすることが重要であると考えられる。

また、教師による支援の維持について述べている論文も複数見られる。それらに共通するのは、やはり上述したような学校文脈に適合性しているものが維持されるという点である。さらに、維持を促進する具体的な方法としては、全員で支援に取り組む体制の確立、報告や相談の機会の設定、セルフマネジメント手続きの導入（小笠原，2008）、成果に対する学校組織としての評価（平澤・小笠原，2010）、といった報告がなされている。さらに、学校ではなく障害者施設における研究ではあるが、対コスト効果を高めることや、学会で報告する機会の設定などが維持に寄与した、とされた研究もある（平澤・藤原・山本・佐田東・織田，2003）。要するに、支援に要する労力が低く、かつ、成果が得られるようにすること、教師が支援を振り返り自己評価すること、報告・相談・発表をすることで他者評価を受けたり、協力者が増え支援が拡大したりすることなどを通して、教師が動機づけを高め、「支援する」という行動を強化することが重要であるということができる。ひとりの教師、あるいはごく一部の教師たちだけで支援を行うのではなく、学校全体で協力することが支援の維持、さらには包括的な支援にもつながり、対象児者のよい変容を促すことができるのではないだろうか。

4. 研究Ⅱ

4-1 目的

研究Ⅱでは、応用行動分析学に基づく支援を教育現場で試行し、その過程で生じる課題を洗い出し、研究Ⅰで得られた知見を踏まえて、特別支援学校の一般的な教師（学級担任）が行う行動問題への支援において、より文脈適合性の高い手続きやシートへ改良すること、および、手順や要領などをまとめたガイドの作成に関する示唆を得ることを目的とした。

4-2 方法

A特別支援学校（知的障害）において、行動問題を有する小学部児童1名に対し、おもに第一筆者が、アセスメントから支援計画の評価までの応用行動分析学に基づく一連の支援を試行し、協力を得た学級担任からの意見も踏まえ、第二筆者とともに検討を行った。実施期間は、X年10月～X年+1年3月までであった。

(1) 機能的アセスメント

機能的アセスメントの段階では、まず学級担任Bへのインタビューを行った。なお、今回のインタビューは学校体制への負担を考慮し、学級担任B1名のみを対象とした。

その際、「問題行動の動機づけアセスメント尺度」(MAS ; Motivation Assessment Scal : Durand,1990) と、「ワークシート3 行動問題の特徴」(東京学芸大学・小笠原のホームページ)を用いた。行動観察は、計5日間行った。「ワークシート5 スキャッタープロット」(東京学芸大学・小笠原のホームページ)を用い、非参加型の直接観察とビデオ録画とを併用して行動問題の生起数をカウントし、そこから生起頻度を導き出した。行動問題の分析においては、「行動観察シート」と「ストラテジーシート」(ともに鳥取大学・井上のホームページ)を使用し、非参加型の直接観察とビデオ録画とを併用して、行動問題の先行事象や結果事象、機能などの仮説を立てた。

(2) 行動支援計画の立案

行動支援計画の立案においては、機能的アセスメントによって得られた仮説をもとに、第一筆者が行動の原理や法則と一貫した行動支援計画を立てた。上記同様「ストラテジーシート」を使用し、先行事象に対する支援、望ましい行動に対する支援、結果事象に対する支援などについて具体的な計画を記入した。その後、学級担任3名（以下学級担任団）との協議の場で行動支援計画に関する説明を行い、それをもとに学級担任団が検討の末、計画の修正を行った。

(3) 行動支援計画の実施・評価

行動支援計画の実施と評価においては、学校生活の中で学級担任団が計画に基づく支援を行い、第一筆者が支援の成果や学級担任団の実行度などを評価した。成果の評価の際には、機能的アセスメント時と同様「ワークシート5 スキャッタープロット」を用い、対象児の行動問題および望ましい行動の生起頻度をカウントした。また、学級担任Bへの聞き取りをもとに、対象児の生活の質の変化などを把握した。学級担任団の実行度の評価においては、対象児の行動の前後の学級担任団を直接観察し、自由記述で記録した。

4-3 結果

(1) 機能的アセスメントにおける課題

「ワークシート3 行動問題の特徴」を用いたインタビューにおいては、「他の教師に聞いてみないとわからない。」と回答したり、すぐに答えが思いつかなかったりする様子が見られた。また、「動機づけアセスメント尺度」を用いて学級担任Bにインタビューをした際は、いくつかの質問事項への回答が難しかった。たとえば、「その行動は長い時間（たとえば何時間も）、誰も対応せずに放っておくと、いつまでも繰り返し起こりますか？」という質問に対しては、「学校においてそのような状況になりえないためわからない。」との回答であった。また、「その行動は、好きな食べ物、おもちゃ、教材を取り上げたときや、好きな活動を中止されると起こりますか？」という質問や、「その行動は、欲しがっていたおもちゃ、教材、食べ物が与えられたり、やりたがっていた活動をするのを許可されると、すぐに起こらなくなりますか？」という質問に対しては、教材を取り上げたその時の反応といった即時的な因果関係について答えるのではなく、数ヶ月の関わりを経て把握している傾向として「好きなことをしていればそちらに集中するので、結果的に行動は起こらない。」と回答し、質問の意図をどう捉えるかについての迷いを口にしていった。

一方、インタビュー後に学級担任Bが、「いつも行動問題を起こしている印象であったが、起こしていない時間もあることに気づくことができた。」という感想を述べていたことから、行動問題が生じると教師はその対応に気をとられ、対象児の強みに注目したり、客観的に児童を把握したりすることが難しくなる傾向があることがうかがえた。

第一筆者による行動観察においては、「ワークシート5 スキャッタープロット」(図1)が、そのままの形ではA特別支援学校においては使いにくいのではないかと思われた。その理由としては、表の左に活動名と時間を記入して10日間連続して書き足していく形式になっているが、毎日時間割が異なるため1枚に数日間を書くことができない、ということがあげられる。回数を記号であらわす方法や、「スキャッタープロット」という名称も、教師にとってはあまりなじみがないであろうと思われた。また、行動問題が数秒のうちに連続して起きた場合、それをすべて数えるのか1回とするのかといったことや、教師が止めに入って未遂で終わった場合は数えるのか、といったことをあらかじめ決めておく必要があると考えた。

第一筆者が、ビデオ録画を観ながら「行動観察シート」に行動の前後を記入する分析作業を通じて、行動問題が複数の機能をもっていることが判明した。また、行動問題の直近の状況だけではなく、観察場面における一連の流れを意識したことで記録される出来事が複雑化し、その行動問題の先行事象や結果事象の把握がかえって困難になることが示唆された。同時に、①感覚刺激の獲得、②逃避、③注目の獲得、④物や活動の要求といった行動問題の機能に関する知識を教師があらかじめ持っていることが、分析に不可欠であろうことが確認された。

第一筆者による「ストラテジーシート」を用いた分析のまとめの手続きに際しては、支援を行っても行動問題が起きてしまったときの教師の行動をあらかじめ記入しておくことで、冷静に対応することが可能になると思われた。一方で、「ストラテジーシート」という書式名や、「A:事前」「C:事後」といった簡易な見出しなどが、応用行動分析学に不慣れな教師にとってはなじみにくいものであることが予測された。

(2) 行動支援計画の立案における課題

今回は、第一筆者が「ストラテジーシート」を用いて計画の原案を作成し、応用行動分析学に

基づく理論に言及しながら、学級担任団に計画案の説明を行った。学級担任団が実行可能かどうか、対象児の好みや強みを生かしているか、などの文脈適合性の概念に触れながら、学級担任団に具体的な検討と決定を依頼した。そして、学級担任団の意向を受け、「事前の対応の工夫」について実行が難しいものを実行しやすいものに変更し、対象児のスキルに合わせて「望ましい行動」の変更を行うという修正を加えた。

これらのことから「ストラテジーシート」を用いた行動支援計画立案の手続きに際しては、分析結果と行動支援計画とを併記できるため、機能的アセスメントの結果に照らし合わせた計画が立てやすくなることが推測された。また、教師が応用行動分析学の理論に基づいた立案をするためには、行動の法則などに関するわかりやすい他者の説明や、それに代わる、平易な言葉で簡潔に書かれた説明文などが必要であろうとの示唆を得た。

(3) 行動支援計画の実施・評価における課題

行動支援計画の実施に関しては、日常的に対象児と接する学級担任団が行った。支援開始の約2か月後に、支援の成果を把握するため、「ワークシート5 スキャッタープロット」を用いて第一筆者が対象児の行動観察を行った。結果として、行動問題の生起数に減少が見られ、望ましい行動のひとつであった「学級担任の手伝いをする」という行動が増加していた。一方で、計画されていたもうひとつの望ましい行動「発語で要求する」は生起しておらず、代わりに予定していなかったサインの表出が数回見られた。また、行動問題の対象が変化し、以前の友人から別の友人へとかわっていた。これらのことから、行動支援計画の修正が必要であることが推測された。

観察場面以外での対象児の変容については、学級担任団に対する反抗的な態度が減少したことや、家庭において学校に関する話題が増えたことなどのよい変化が学級担任Bより報告された。

対象児の変容と同時に、学級担任団の支援の実行度に関して直接観察を行った。「事前の対応の工夫」に関しては実行度が高かったが、「望ましい行動」、「ほめ方・楽しみな活動」、「起こってしまったときの対応」のアプローチは実行度が低かった。学級の都合や実施時期の関係により、評価は1日しか行うことができなかったが、年度末であったため、さらなる評価と行動支援計画の修正は、次年度に持ち越すこととなった。

4-4 考察

研究Ⅰの考察で述べたように、手続きやシートで示された手順や方法に従うことで、応用行動分析学に精通していなくてもその理論に基づく支援が可能となり、先行研究で述べられている技術的基準・適切性を満たすことができるように工夫することが重要であることを研究Ⅱにおいても確認した。また、教師が日常の業務に携わりながら、過度の負担にならずに実行できるよう、手続きの簡略化などの新たな負荷を減らす工夫をする必要があるであろう。それらの観点に基づき、手続きやシートの改良および、ガイド作成上の留意点に関して以下に考察した。

(1) 手続きの改良

手続きに関しては、応用行動分析学に基づきながらも柔軟性をもたせ、行動問題や教師の実情に応じて手続きを省略したり、逆により丁寧に手続きに取り組んだりできるような手立てを講じることが有効ではないかと考えた。たとえば、行動問題の機能についてある程度適切な仮説が立てられているのであれば、「動機づけアセスメント尺度」を実施する必要がないことも考えられる。

また、行動問題が生起しやすい場面の特定がすでにできているのであれば、1日を通した生起頻度の記録は省いて、その場面の行動の前後を観察するだけでもよいであろう（表1）。同様に、今回筆者が分析で行ったような、生起頻度のグラフ化による比較などは必ずしも必要ではなく、複数回の観察記録をそのまま見比べることでよいと考えられる。これらの簡略化案は、1対象事例と1学級担任への試行に基づくものであるため、今後の研究において妥当性を吟味したい。

一方、教師による主観の影響を少なくすることがこの理論を取り入れる目的でもあるため、行動の前後の観察は省略するべきではないと考えた。今回の試行においても、行動の前後を観察することにより、これまで明らかになってこなかった行動問題の機能に気づくことができたからである。また、「ワークシート3 行動問題の特徴」への記入も、タイトルや枠などは修正を加えるが、手続きとしては省略しないこととしたい。なぜなら、複数の教師が話し合う際に、その土台となる基礎資料として活用できると考えたためである。さらに研究Ⅰの考察も生かし、教師が動機づけを高めて支援の維持や拡大が促進されるようにするため、教師が自分の支援を振り返る手続き、複数の教師で話し合う手続きを取り入れたいと考えた。以下に、今回の考察をもとに改良した機能的アセスメントにおける手続きを示した（表1）。

表1 機能的アセスメントにおける手続きの改良前後の比較

改良前（今回行った手続き）	改良後（簡略化した場合を中心に）
①「ワークシート3 行動問題の特徴」を用いた対象児者や行動問題の基礎情報の整理 ②「問題行動の動機づけアセスメント尺度」を用いた行動問題の機能の仮説立て ③「ワークシート5 スキャッタープロット」を用いた各時間における生起頻度の観察 ④「行動観察シート」を用いた行動の前後の観察 ⑤「ストラテジーシート」を用いた行動問題の先行事象・結果事象・機能などの仮説の整理	①「ワークシート3 行動問題の特徴」を用いた対象児者や行動問題の基礎情報の整理 ②「行動観察シート」を用いた、行動の前後の観察 ③「ストラテジーシート」を用いた、行動問題の先行事象・結果事象・機能などの仮説の整理 *上記①～③は、できれば関係する複数の教師で行えるとよい *「問題行動の動機づけアセスメント尺度」と「ワークシート5 スキャッタープロット」への記入の手続きは、必要に応じて行う

（2）シートの改良

今回使用したシート類は学校用に限定されたものではなく、さまざまな場所で汎用できるように作られたものであったため、学校現場に合わせて修正するとさらに使いやすくなるのではないかと考えられた。たとえば、「ワークシート5 スキャッタープロット」（図1）については、活動名を「1時間目」、「2時間目」として10日間連続して1枚に記入することも考えられるが、行動問題がどちらかという活動時間よりもその活動内容に左右されることが多いと予想できるため、連続使用ではなく1日ごとに教科名・授業名を記載して使用した方がよいのではないかと考えた。指導の合間に慌ただしく記入することや、シートを縮小して衣服のポケットに入れて使用することなども考えれば、1日1枚にすることでひとマスを大きくとることができるのも利点となるだろう。井上のホームページ上のシートを参考にし、名称も同じく「行動頻度観察シート」として、記入の方法や、連続して複数起る行動問題や未遂に関する注意事項などを記載した（図2）。

シート全般にいえることだが、なじみにくい専門用語はできるだけ使わず、記入する際の要領などを欄外に簡潔に記しておくことで、必要に応じてガイドにあるより詳細な説明を読めば済むようになり、効率性を高めて新たな負荷を減らすことができるのではないかと考えた。

1日1列で記入します。1行目に観察を行った月日を記入してください。それぞれの記号の意味は観察する行動の状態に応じて決めてください。時間は必ずしも1時間ごと30分ごとなど等分する必要はありません。

觀察開始日： 月 日() 觀察終了日： 月 日()

■ =

[illegible]

・1日に1枚使用 ・左側の空欄に教科・授業名を記入
・行動の生起ごとに記入してもよいし、手の空いた時にまとめて記入してもよい

觀察日 月 日

児童生徒名 (アルファベット・イニシャル可)

・時間は必要に応じて記入
(時間単位の生起頻度を計算したい場合は記入)

- ・乱打は1回と数える
- ・教師が止めて未遂に終わった場合も1回と数える

教科名・授業名	時間	行動の生起回数（正の字、または数字などで記入）
荷物整理など	: ~	
朝の会	: ~	
休憩	: ~	
	: ~	
休憩	: ~	
	: ~	

(3) ガイド作成上の留意点

今後作成予定であるガイドに関しては、今回の第一筆者の役割に代わる機能を持つことが望ましい。教師がガイドを読むことで、手続きの意義、手順や要領について理解することができるとよいであろう。そのためにも、ガイドは応用行動分析学の理論を踏まえて設計され、かつ学校や教師という文脈に十分適合した、読みやすくわかりやすい内容である必要がある。特に、「4-3 結果」のインタビューに関する部分で述べたように、行動問題が生じると教師はその対応に気をとられ、対象児の強みに注目することが難しくなる傾向があると考えられる。その課題に対応するために、たとえば、行動支援計画立案の際に対象児の強みについて考える機会を促す記載をし、「ポイント」や「注意事項」としてその部分を視覚的に目立たせるなどの工夫を行う必要があるだろう。同様に要領を明示することで、「4-3 結果」でふれた各手続きにおける課題に対応させていきたいと考えた。また、研究Ⅰで得た知見を生かして、教師が限界を感じた際は外部資源の活用を検討するということがガイドに記載するようにしたい。

今回の研究Ⅱにおいては、筆者が主導する形で応用行動分析学に基づく支援を試行し、特別支援学校の教師が取り組む際の課題を洗い出すことを目的とした。今後、今回の研究を踏まえて改良した手続きとシート、および作成したガイドを一般的な教師が用いて行う実践研究を通じて、外部専門家の協力を受けずに教師が行う際の成果と課題について検討する必要があるだろう。

5. おわりに

今回の研究においては、応用行動分析学において必要とされる文脈適合性についての検討を行うことを目的とし、特に特別支援学校の教師が行動問題への各手続きを行うことを仮定して、手続きやシートなどの改良を行った。教師や学校全体のアセスメントを行い、それらの文脈に十分適合した手続きやシートへの改良およびガイドの作成の必要性が示唆された。

具体的には、手続きを担う教師に対する適合性については、①手続きやシートで示された手順や方法に従うことで、応用行動分析学に精通していなくてもその理論に基づく支援が可能となり、先行研究で述べられている技術的基準・適切性を満たすことができること、②教師が日常の業務に携わりながら、過度の負担にならずに実行できるよう、手続きの簡略化などの新たな負荷を減らす手立てを講じることなどが必要であろうことが明らかとなった。学校環境に対する適合性については、教育全体や学校の方針に相反することなく、学校の自助資源を生かし、かつ対象児のみならずすべての児童生徒・教師にとって過度の負担にならず実行可能であるような手立てが必要であろうことが示された。それらの考察を生かして、各手続きやシートの改良を行い、ガイド作成の示唆を得た。

しかし、今回の研究は文献研究と限られた事例への支援の試行であり、その結果を踏まえての改良あるいは作成した手続きやシート、ガイドなどを実際に用いて、どのような成果や課題が生じるのかということを検討することが今後必要である。まず、今回の研究Ⅰにおいて概観したのは、ごく一部の文献に限られているため、今後さらに多くの先行研究を検討する必要もあろう。また、研究Ⅱにおいても、A特別支援学校の1事例の検討にとどまっているため、その課題に対応させて修正した手続きなどは、A特別支援学校・特定事例という文脈におけるものであったため、一般化できるものではないだろう。応用行動分析学の理論を用いた根拠に基づく支援がより広く教育現場で活用されるために、他の学校にも適合するようにさらに実践と改良を重ねていくことが必要で

ある。

引用文献

- Albin, R. W., Lucyshyn, J. W., Horner, R. H., & Flannery, K. B. (1996). Contextual fit for behavioral support plans A model for “goodness of fit”. In L. K. Koegel, R. L. Koegel, & G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*, Paul H. Brookes, Maryland, 81-98.
- 平澤紀子 (2003). 積極的行動支援 (Positive Behavioral Support) の最近の動向—日常場面の効果的な支援の観点から— 特殊教育学研究, 41(1), 37-43.
- 平澤紀子 (2008a). 学校における行動問題への支援—活動参加に向けた効果的な環境の形成— 発達障害研究, 30(5), 330-337.
- 平澤紀子 (2008b). 教師に対する機能的アセスメントに基づく行動問題解決支援の研修に関する評価 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 56(2), 167-174.
- 平澤紀子・藤原義博 (2000). 養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導: Positive Behavioral Supportにおける Contextual Fitの観点から 行動分析学研究, 15, 4-24.
- 平澤紀子・藤原義博 (2001). 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援—機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から— 特殊教育学研究, 39(2), 5-19.
- 平澤紀子・藤原義博・山本淳一・佐田東彰・織田智志 (2004). 教育・福祉現場における積極的行動支援の確実な成果の実現に関する検討 行動分析学研究, 18(2), 108-119.
- 平澤紀子・小笠原恵 (2010). 生活の向上を目指した積極的行動支援の進展と課題 特殊教育学研究, 48(2), 157-166.
- 藤原義博 (2008). 家庭における行動問題への支援—家庭文脈に適合した包括的支援の在り方— 発達障害研究, 30(5), 317-321.
- 井上雅彦. <http://www.edu.hyogo-u.ac.jp/mainou/yakudachi.htm> (2017年3月20日閲覧)
- 小笠原恵 (2008). 成人施設における行動問題への支援—地域に根ざした生活を目指して— 発達障害研究, 30(5), 344-351.
- 小笠原恵. <http://www.kei-ogasahara.com/support/assessment/> (2017年3月19日閲覧)
- 小笠原恵・朝倉知香・末永統 (2004). 発達障害児者の示す行動問題に対する介入効果におけるメタ分析 東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学, 55, 301-312.
- 小笠原恵・唐岩正典・近藤伸一郎・櫻井千夏 (2004). 福祉施設における儀式的行動を示す自閉症者への支援法に関する研究 特殊教育学研究, 42(2), 145-157.
- 小笠原恵・守屋光輝 (2005). 知的障害児の問題行動に関する調査研究—知的障害養護学校教師への質問紙調査を通して— 発達障害研究, 27(2), 137-146.
- 小笠原恵・湯川英高・加藤慎吾・末永統・原田晋吾・五十嵐一徳 (2015). 知的障害特別支援学校における行動問題の実態と教員の意識調査 発達障害研究, 37(2), 160-173.
- ロバート・E・オニール, ロバート・H・ホーナー, リチャード・W・アルビン, ジェフリー・R・スプラグュー, キース・ストーレイ, J・ステファン・ニュートン, 茨木俊夫 (監修), 三田地昭典・三田地真実 (監訳) (2003). 子どもの視点で考える 問題行動解決支援ハンドブック 学苑社
- 末永統・小笠原恵 (2015). 行動問題を示す知的障害児に対する Positive Behavioral Support—支援計画の実行に係る要因に関する分析— 特殊教育学研究, 52(5), 391-400.
- 山本淳一・池田 (2005). 応用行動分析学で特別支援教育が変わる 子どもへの指導方略を見つける方程式 図書文化社

(2017年3月24日提出)

(2017年4月17日受理)