

## 応用行動分析学に基づく支援における文脈適合性 (3)

### —学校環境への適合性を高めるための行動観察と専門家の活用の検討—

森川明子 埼玉県立和光南特別支援学校

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

行動問題への支援方法のひとつとして、応用行動分析学を用いた支援が有効であることは多数報告されている（例えば、林・井澤, 2012；富田・村本, 2013；末永・小笠原, 2015）。井上

（2019）は、応用行動分析学が学校教育に貢献することのメリットとして、行動上の問題を個人的要因、環境的要因のどちらかに還元するのではなく、個人と環境の相互作用にアプローチできることを挙げている。しかし一方で、応用行動分析学の要となる機能的アセスメント（機能分析）について、そのアプローチを推進している自治体や学校は日本ではまだ少ないことを指摘している。第一筆者が勤務してきた特別支援学校においても、強化子や罰などの一部の手法は取り入れられていることがあるものの、機能的アセスメントを含めた上で応用行動分析学に基づく支援を実践している例は少ない。

実践例が少ない理由として、従来の手続きの多くが応用行動分析学に精通した学校外部の専門家（以下、専門家とする）による使用を想定しており、高度な専門性のない一般的な教師が行うには課題が多いことが挙げられる（森川・名越, 2018）。専門家ではなく教師が中心となって応用行動分析学に基づく支援を実践することができれば、その支援がさらに拡充し、子どもたちの行動問題の低減に寄与できるのではないだろうか。学校でより多くの教師が応用行動分析学に基づく支援を取り入れやすくなることで、子どもたちが行動問題を示すことなく、あるいは示しても早期に解決できるようになり、子どもたちの発達や学習の促進につながることを期待される。

森川・名越（2017, 2018）はその考えの基に、教師が応用行動分析学に基づく支援を取り入れやすくなるよう、また、行動問題を示す子どもたちの強みや好みなどを十分に生かせるよう、多くの知識や時間を要する、従来の専門家向けの手続きやシートを改良した。そして、教師が活用するための計 16 ページの手引書「気になる行動への支援ガイドブック（以下、ガイドブックとする）」を作成した。このガイドブックには、応用行動分析学に基づいて行動問題を理解し、支援計画を立てる際の助けとなるシートが含まれている。①標的行動の選定や子どもの強みの把握等に使用する「子どもの情報シート」、②行動の頻度の観察に使用する「行動頻度観察シート」、③行動の前後を把握し行動の機能の仮説を立てるために使用する「行動前後観察シート」、④機能的アセスメントをまとめ支援計画の立案に使用する「行動支援計画シート」の 4 種類のシートを用い、ガイドブックに記載されたポイントを押さえながら定められた手続きを踏むことで、一般的な教師であっても応用行動分析学の原理に一致した支援を行いやすくなる。

#### 2. 問題の所在

森川・名越（2017, 2018）は、ガイドブックを作成する際、文脈適合性という概念を重視した。ここでいう文脈とは、対象児者、支援実施者、環境の特徴を指し、文脈適合性という概念は、計画がそれらの特徴に適合していなければならない、とするものである（Albin, Lucyshyn, Horner, & Flannery, 1996）。つまり、支援実施者にとって実施負荷が高く、成果が十分に得られない支援はそれを実行する行動が維持されず、結果的に行動問題の改善にはつながらない、ということである（岡本・神山, 2018）。学校で支援を行う場合は特に、支援計画の立案以外の場面においても、学校や教師に対する文脈適合性（以下、学校環境への適合性とする）を高める必要がある。

学校環境への適合性を考える上で、課題のひとつとして挙げられるのが、行動観察である。ここでは、その後の分析に必要な情報を保障しつつ、教師の負担をどのように、どこまで減らすのかがポイントとなる（森川・名越, 2018）。外部の専門家が児童の観察を行う場合には、専門家は常に対象事例に注目しながら観察し、逐一記録を取ることができる。しかし教師が観察を行うとなると、対象児童や他の児童も指導しながらの観察となることが予想され、対象児童に注目し続け、行動問題や代替行動が生じた際にその都度記録をとることが難しくなると考えられる。井上（2019）も、学校や施設等に応用行動分析学を導入する際に、行動記録が最初の壁となり得ることを指摘している。

もうひとつの課題としては、応用行動分析学に関する高度な専門性がない、一般的な教師が支援を行う場合に、妥当性をどのように保障するのか、という点があげられる。ここでいう妥当性とは、支援の手続きが応用行動分析学の原理に一致し、専門家が支援を行った際に期待される成果を得ることを指す。森川・名越（2017, 2018）は、ガイドブックに提示された手続きを踏むことで、応用行動分析学の原理を踏まえることができるように構成し、意図は変えずに専門用語をより分かりやすい文言に直すことで、教師による取り組みにおいても支援の効果を担保できるようにした。さらに妥当性を保障するためには、応用行動分析学の知識をもった専門家がスーパービジョンを行うことが有効と考えられるが、専門家が学校に入る機会は限られており、またそういった連携や協働、活用に関する研究はまだ十分ではないことも指摘されている（岡本・神山, 2018；須藤, 2018）。しかし、特別支援学校における外部専門家の活用は以前に比べれば増えており、十分に活用しうるものだと考える。

以上のことから、筆者らは、行動観察の点については教師間の連携や記録するシートそのものや記録方法等の工夫が、また妥当性の保障に関しては、専門家と具体的にどのように連携することが有効であるのかを明らかにし、研究を蓄積していく必要があると考えた。

### 3. 目的

筆者らは、「気になる行動への支援ガイドブック（森川・名越, 2017, 2018）」をより学校環境へ適合したものにすることを目指している。本稿では、開発者自身が、本ガイドブックの利用者として想定されている一学級担任として、日常の指導の中で手続きを実施し、より適合性を高めるための行動観察と専門家との連携のあり方について考察することを目的とした。

### 4. 方法

## 4-1 研究の方法

### (1) 行動観察

児童Aの行動観察の場面において、森川・名越（2017，2018）が作成した手続きおよびシートを用いて第一筆者が観察を実施した。その際に、教師の負担軽減を含め、学校環境への適合性を高めるために行ったシートのアレンジや記入方法の工夫を記録した。その記録を基に、第二筆者と、それらのアレンジや工夫が行動観察や後の支援計画にどのように作用したのかを分析するとともに、妥当性を損なわないアレンジの範囲はあるのかを検討し、より学校環境への適合性を高めるためのガイドブックの活用方法や留意点を考察した。

### (2) 専門家との連携

児童Aの支援において、教師と専門家が連携した時期と回数、具体的な相談内容と相談票、相談に際して教師が意図的に行った工夫、相談結果、それを踏まえた支援計画の変更点等を第一筆者が記録した。その記録を基に、筆者らで、専門家との相談が支援手続きにどう影響したのかを分析し、さらに、専門家との相談機会を生かすために必要となる活用方法の工夫についても検討を行い、より学校環境への適合性を高めるための活用方法や留意点を考察した。

## 4-2 分析対象としたガイドブックを適用した支援事例

### (1) 対象児童

第一筆者が勤務する特別支援学校（知的障害）の小学部低学年に在籍する、他害、自傷等の行動問題を示す児童Aに対して支援を行った。児童Aは、重度知的障害を伴う自閉症スペクトラム障害と診断され、睡眠障害も有しており、睡眠導入剤を服薬していた。エコラリアはあるものの、コミュニケーションツールとしての自発語は見られず、日常的な意思表出はクレーン動作、目線や表情、行動といった方法を用いていた。学校や家庭、放課後等デイサービスにおいて、他者を噛む、叩く、引っ掻く、つねる、自身の頭部を激しく叩くなどの行動問題を示していた。筆者らは、これらの行動も児童Aの意思表示の一つ、あるいは教師や指導者との相互作用の結果生じているものと捉えていた。

### (2) 支援実施者

支援実施者は、対象児童の学級担任である第一筆者、学級担任B、Cであった。第一筆者は教職年数が16年目であり、教職大学院において応用行動分析学について学んだ経験があった。学級担任Bは教職年数が2年目、学級担任Cは9年目の教師であった。いずれも応用行動分析学に精通した教師ではなく、その専門性においては一般的といえる教師であった。本支援においては、第一筆者が機能的アセスメントや行動支援計画の立案をおもに担い、学級担任BとCとは必要に応じて相談を行った。支援の実施に際しては、学級担任で行動支援計画を共有し、全員で支援を行った。

### (3) 期間

本稿で分析対象とした、ガイドブックを適用した支援の期間は、201X年8月～201X年12月の4カ月間であった。なお、この期間に行った支援は、機能的アセスメントから行動支援計画の評価までであった。

### (4) 支援の流れ

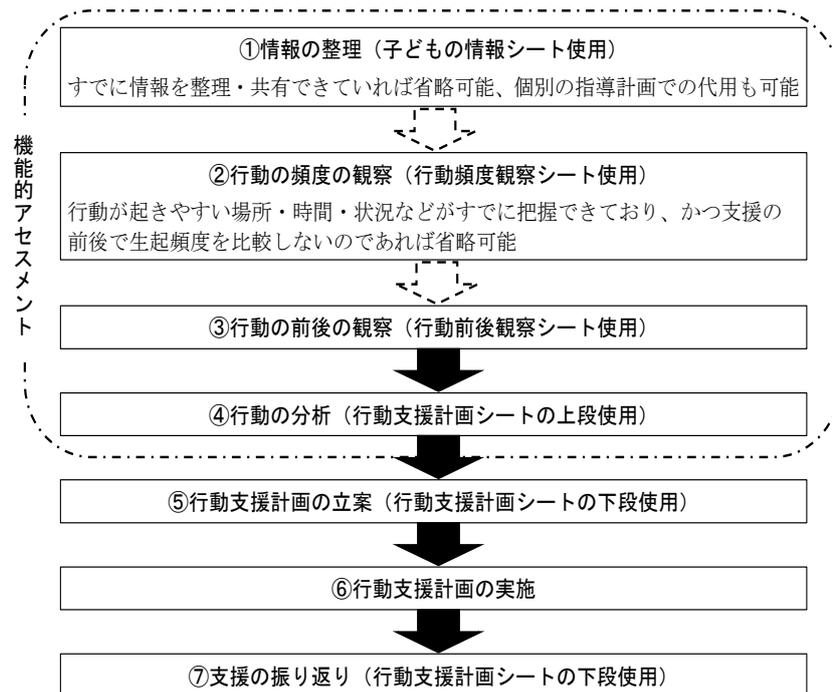


図1 学級担任が行うことを想定した行動問題への手続き(森川・名越, 2017, 2018)

支援では、森川・名越（2017, 2018）が作成したガイドブックの手続きおよびシート（図1）を使用し、以下の①～③の流れを進めた。

#### ①機能的アセスメント

8月に第一筆者が「子どもの情報シート」を記入し、行動問題をとりまく状況の整理、児童Aの強みや好み等の把握を行った。そのシートの情報をもとに行動観察の計画を立て、「行動頻度観察シート」および「行動前後観察シート」を用いて、8～9月に行動観察を行った。ほぼ同時期に第一筆者が行動の分析を行い、行動問題のきっかけや機能等について考えられることをまとめた。

#### ②行動支援計画の立案

9月に第一筆者が立案し、「行動支援計画シート」に記入した。10月に、学校が巡回相談を委嘱している心理士に観察記録やシートを見せながら相談、修正を行い、その後に保護者や学級担任B、Cと支援計画を共有した。

#### ③行動支援計画の実施と評価

10月より、第一筆者を含む3名の学級担任が支援を実施した。12月に再び行動観察を行い、支援計画を評価した。

### 4-3 倫理的配慮

まず、第一筆者の所属校長に口頭と書面で研究について説明を行い、実施への同意を得た。そして、児童Aの保護者には、口頭および文書にて本研究の内容を説明し、書面にて協力することの同意を得た。観察記録等は第一筆者の所属校のルールに従って、校内に保管した。研究発表に際し、学校や個人を特定しうる情報は記載しないようにした。

## 5. 結果

以下に、4-2(4)で示した支援の流れに即して、支援で行ったことを記した。その際、ガイドブックで定めた方法からのアレンジや工夫の有無、アレンジや工夫の内容と理由を明記した。

### 5-1 機能的アセスメント

#### (1) 情報の整理

第一筆者が、今ある情報の中から行動問題と関連するであろうこと、児童Aの強みや好みなどを書き出し、「子どもの情報シート」にまとめた。その際、迷う部分については、学級担任B、Cにアドバイスを求めた。その結果、複数ある行動問題の中から、もっとも社会参加の障壁になると考えられる「他者を噛む・叩く・引っ掻く・つねる」行動に標的を絞り、支援を行うこととした。また、行動問題があらゆる場面、あらゆる相手に対して起きている状況が明らかとなり、その後の行動観察の計画を立てることに役立った。この情報の整理は、ガイドブックの手続き通りであり、アレンジや工夫を個別に施す必要はなかった。

#### (2) 行動の頻度の観察

行動問題の生起頻度を記録する「行動頻度観察シート」は、森川・名越(2017, 2018)が作成したものをアレンジして使用することとなった。シートのアレンジは、①教師の負担軽減のため、②事例の特徴に応じるため、という大きく2つの理由に基づいて行った。まず、①の負担軽減に対して行ったのが、本来は1日に1枚使用するシートを、今回は1枚に1週間分(厳密には学校の稼業日である5日分)を記録できるようにしたことである。また、本事例の場合、行動問題の生起が授業の内容や時刻にはあまり関わりがなく、授業名や詳細な時間の記録は必要ないであろうと予測されたため、授業名や時間の記入も省くこととした。②の事例の特徴に対しては、児童Aの行動問題には睡眠が関連していると予測されたことから、家庭での睡眠時間や、スクールバス内や学校での午睡の時間を記入できるようにした。表1に、今回アレンジして使用した「行動頻度観察シート」の一部を示す。

次に記録の取り方であるが、「行動頻度観察シート」の記入は、第一筆者がおもに担当した。シートは教室内の教卓上や自身の衣服のポケット内等で管理し、授業の合間の休み時間の、少し手が空くタイミングで記入した。できるだけ対象事例に直接接して記録を行ったが、スクールバスへの送り迎え、課題別学習グループの時間(子どもの言語理解の発達段階に応じてグルーピングし、国語・算数の学習を行う授業)等は他の学級担任が児童Aを担当することも多いため、第一筆者が接していない時間に関しては、その後にその都度、学級担任B、Cから聞き取りを行うことで記録を補った。

#### (3) 行動の前後の観察

行動問題のきっかけや結果を明らかにする「行動前後観察シート」の記入に際して、森川・名越(2017, 2018)の手続きにおいては、ビデオ録画を活用することを推奨している。行動問題が起きる場面をビデオカメラで録画し、その映像を観ながら記入をすることで、行動問題が起きる前後の状況をより客観的に把握することができる、としている。しかし、本事例においては、行動問題が頻回ではなく、かついつ起きるのか予測が難しく録画が困難なこと、学級の他の児童がビデオカメラを気にして活動に集中できないであろうことを考慮し、ビデオ録画の手続きを省く

こととなった。そのため、第一筆者が行動問題の前後の場面を思い出したり、「行動頻度観察シート」にできる範囲で行動の前後の様子も併記したりしながら、シートを記入した。図2に、今回記入した「行動前後観察シート」を示す。

#### (4) 行動の分析

先述の「子どもの情報シート」、「行動頻度観察シート」、「行動前後観察シート」の情報をもとに、第一筆者が行動問題の分析を行った。児童Aの行動のきっかけとしては、眠気や空腹、嫌いな音などの生理的な不快、嫌な活動の要求や好きな活動の制限、友人との距離の近さなどが考えられた。また、行動の機能としては、好きな物や活動の獲得、苦手なことからの逃避、感覚刺激の獲得が考えられた。行動の分析の結果は、後述する「行動支援計画シート」の上段に記載した。この行動の分析は、ガイドブックの手続き通りであり、特にアレンジや工夫を行う必要はなかった。

### 5-2 行動支援計画の立案

行動支援計画の立案も、第一筆者が中心となって行った。行動問題の機能に対応した、行動問題の予防と望ましい行動の増加を重視した支援計画を立てた。記入に際して迷う部分について

表1 児童Aのためにアレンジした「行動頻度観察シート」の一部

日にち	9月〇日(月)	9月〇日(火)	9月〇日(水)	9月〇日(木)	9月〇日(金)
前日の就寝時間	21:15~	22:10~	23:15~	21:00~	21:30~
起床時間	~4:00 +8:10~9:30	~7:15	~2:00	~7:00	~7:10
夜中の中途覚醒	有 <input checked="" type="checkbox"/>	有 <input checked="" type="checkbox"/>	有 <input checked="" type="checkbox"/>	有 <input checked="" type="checkbox"/>	有 <input checked="" type="checkbox"/> 無 <input type="checkbox"/> 3:20~4:30
SB内の睡眠	眠 <input checked="" type="checkbox"/>	眠 <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 起 30分程度	眠 <input checked="" type="checkbox"/>	眠 <input checked="" type="checkbox"/>
SB下車~朝の準備		3	1	2	
朝の会					
休み時間			1		
1時間目				1	1
休み時間					1
2時間目			1	2	
休み時間			1		1
給食					
休み時間			1	1	
午後の活動					
下校の準備					
帰りの会~SB乗車					
備考	・11時頃に登校	・自傷が多い	・通学路を変更 ・2時間目に教員の手を激しく噛む ・13:40~14:40 昼寝 ・家でエビリファイの服用を開始 ・自傷が多い	・12:05~12:45 昼寝	・9:40~10:10 と12:00~12:30 昼寝 ・昨日の下校後に大荒れ、デイサービスで友だちを噛む

\*表中の「SB」は、スクールバスを省略して表記したものである。

\*「SB下車~朝の準備」から「帰りの会~SB乗車」の欄は、行動問題の回数を記録したものである。

**行動前後観察シート** 観察日 9月 ○日～ 9月 ○日

記入者名 担任（第一筆者） 児童生徒名 児童 A

観察する行動 他者を嘯む・叩く・引っ掻く・つねる

行動を起こす直前の状況(対象児者本人、教員や友人も含めた環境の様子など)を記入

行動を起こした直後の結果(何を待たか、何かから逃避したかなど)を記入

どんなときに	行動	どうなったか・どう対応したか
音絵本の音が出なかった	近くの友だちや担任をかもうとした	音が出るように設定してもらい、遊び始めた
給食で苦手な食べ物をすすめられた	担任をかもうとした	苦手なものを取り除かれた
口に入れたシールを口から出させた	担任をたたこうとした	担任がよけた、シールを隠された
友だちが走り回っていて近づいてきた	友だちの手をかもうとした	担任に止められた
遊びは終わりと声かけされた	担任をつねってたいた	なだめられて遊びを終えた
寝ていたところを起こされた	担任の手の甲を強くかんだ	なだめられた、声を荒げて怒り続けた
プールの前を通った(入りたがった)	担任をかもうとした	なだめられた、声を荒げて怒り続けた
担任に注意された	担任の顔を軽くたたいた	担任に静かに注意された
プールで、目の前に担任の手があった	担任の指を軽くかんだ	担任に静かに注意された
プール後、近くでドライヤーの音がしていた	担任の手を強くかんだ	なだめられた、声を荒げて怒り続けた
隣の友だちが持っていた絵本を見た	友だちをたたこうとした	担任に止められた
寝そうなところを起こされた	担任につかみかかろうとした	なだめられた、担任は起こすのをあきらめた
中庭で脱いだ靴を履かされた	担任をたたいた	担任は何度か履かせようとしたがあきらめた
クッションでくつろいでいるときに、トイレに行こうと声かけされた	担任をかもうとした	担任はしばらく見守ったがあきらめた
サーキット運動の順番待ちをしていた	担任の顔をたたいた、髪をつかんだ	なだめられた、声を荒げて怒り続けた

井上雅彦 HP (<http://www.edu.hvoozo-u.ac.in/mainou/vakudachi.htm>) を参考に森川が作成

図 2 児童 A の「行動前後観察シート」の記入結果

は、学級担任 B、C に相談を行った。今回記録を取った範囲では、行動問題を起こす相手に特筆すべき傾向は見られなかった。しかし、記録を取る前後の期間においては、児童 A が行動問題を起こした後に、すぐに自分の要求を取り下げる対応をしていた担任に対して、より多く行動問題を示している傾向が見られた。そのことを鑑みて、行動問題を強化していると推定される「要求をすぐに取り下げる」という担任の対応をあえて「やめる支援」とした。それとともに、「特に寝不足、気分不良のときは、児童 A にとって応じることが難しい要求はしない。」という文言も記載し、不適切な随伴性をなくし、より適切な随伴性をつくっていかうと考えた(図 3)。これらは、機能的アセスメントや行動支援計画の立案に十分関わることができない、他の学級担任と共通理解を図ることを意図して行った工夫であった。

ところで、支援計画を立てる際に、代替行動を何にするかという点で第一筆者に迷いがあった。行動支援計画の立案以前にも、行動問題に替わるより適切な表現方法を担任間で検討し、「教師の

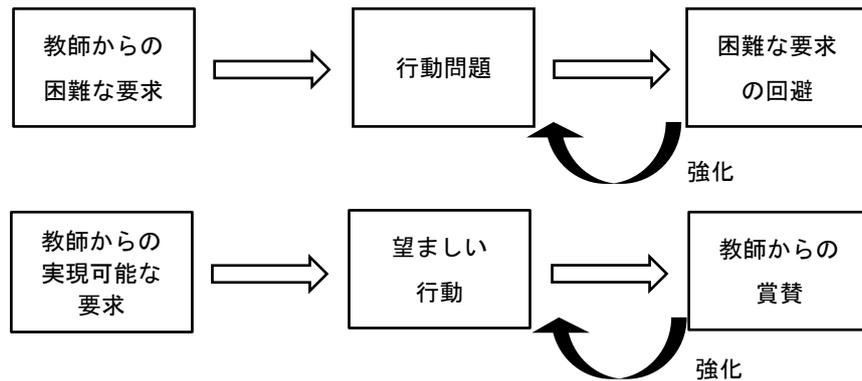


図3 児童Aの不適切な随伴性（上段）と適切な随伴性（下段）

相談票 10月 ○日 : ~ :

対象児童・生徒 名前 児童A	学年 小学部○学年 年齢 ○歳	男	女
相談者 担任（第一筆者）			

主となる相談内容

- ・他害行為（噛む、叩く、引っ掻く、つねる）と、自傷行為（こめかみを叩く）がある。
- ・他害、自傷を減らしたいが、きっかけがわからないときがある。観察記録（別紙資料）から、新たなきっかけが推測できるか。または、明らかにする方法を教えてください。
- ・他害・自傷という行動ではなく、他のよりよい表出方法に替えていきたいが、どれが適当か一緒に考えてほしい。
- ・今までに行っている支援の他に、よりよい方法があれば教えてください。
- ・家庭でもかなり支援が難しいとのことなので、家庭で過度の負担がなくてできることがあれば教えてください。

今までやってうまくいったことなど

- ・感覚刺激を満たすための布巾を用意し、噛んでよいことにしている。
- ・休憩時間は、クッションのある少し奥まったところで、のんびり過ごす。
- ・不快な音を軽減するため、イヤーマフの装着を練習中。
- ・本人にとって高すぎる要求はしない。それでも他害や自傷が出たときは、落ち着くまで待つから落ち着いたことを褒め、再びやりとりする（すぐに要求を取り下げない）。

利用できるリソース（得意なこと 好きなこと 関係のよい人 など）

- ・ブットイン教材等、やるのが分かりやすく、かつ好きな活動には、とても意欲的に取り組むことができる。
- ・音が出る絵本やおもちゃ、水遊びやプール、ブランコ、足や手のマッサージ、教員の二の腕を触る・匂いを嗅ぐ、家庭ではテレビやYoutube等が好き

その他（伝えたいこと 等）

- ・睡眠障害のため睡眠導入剤と睡眠を継続させる薬を服薬しているが、夜中に起きだし、数時間眠れないこともある。夜泣きや夜驚症のように、泣き叫んだり、家族に他害しようとかかってきたりすることがある。学校で眠くなったときは、30分だけ寝かせて起こす。

図4 心理士との相談に使用した相談票

手のひらをたたく」という行動を代替行動に設定して指導してきた。ただ、その叩き方が強く激しいことが多く、行動問題と大差がないように思われた。また、行動観察を経ても行動問題のきっかけが見出せない場面も複数あり、これらにどう対応すれば良いかがわからなかった。

そこで、心理士の巡回相談を活用することとした。心理士は年間3回の訪問で、1日に原則3事例を扱うこととなっていた。事例ごとに、対象となる児童生徒や学級の様子を1時間弱観察し、その後学級担任と30分面談するという流れであった。時間が限られていることを考慮し、相談内容の明確化と焦点化を図り、かつ見てもらう資料も厳選し簡潔にまとめ直して相談することとした。そして、本校の巡回相談で使用している「相談票(図4)」、第一筆者が作成した「行動支援計画シート」、行動観察の記録を簡潔にまとめ直したものをあらかじめ心理士に渡し、それらを基にアドバイスを仰いだ。その結果、①行動問題のきっかけがわからない部分についてはフラッシュバックである可能性があり観察から見極めることは困難なこと、②代替行動は児童Aがすでに獲得している「教師の手のひらをたたく」でよいこと、③アイコンタクトを重視した褒め方をするとよいこと、④家庭での支援についてなどのアドバイスをもらい、それに応じて「行動支援計画シート(図5)」を一部手直した(図5の下線部分)。また、睡眠時間と行動問題との正の相関関係についても、示唆を受けることができた。

改良した「行動支援計画シート」に第一筆者が補足説明を書き加えたものと、心理士との面談記録を保護者に配布し、電話連絡でも説明した。他の学級担任に対しては、同じく改良した「行動支援計画シート」と面談記録を回覧し、朝の打ち合わせの際に説明をして共有した。

### 5-3 行動支援計画の実施と評価

おもに学校において、行動支援計画に従って、第一筆者を含む3名の学級担任で支援を行った。学校では、学級担任Bの支援に変化が見られるようになった。それまで児童Aが行動問題を起こすとすぐに要求を取り下げていたが、その対応を変え、児童Aが落ち着くまで待つてから再び要求を受け入れるよう交渉する場面が増えた。児童Aもそれに応じられることが増え、給食の場面において学級担任Bに対して行動問題を示すことが減った。

家庭においては、服薬による睡眠のコントロールの支援を引き続き行い、それまでと同様に連絡帳を通して、児童Aの睡眠時間や家庭・放課後等デイサービスでの様子などを担任に連絡してもらった。また、心理士のアドバイスを受け、学校で着用を練習中だったイヤーマフを家庭でも用意し、家庭や放課後等デイサービス、スクールバス内においても使用する支援を新たに始めた。

今回は、行動問題の強度や持続時間、代替行動の生起率等を把握していなかったため、支援の効果について正確に述べることはできない。しかし、行動問題が未遂で済むことが増え、さらに強度が弱く継続時間が非常に短くなったという実感を、第一筆者を含む3名の学級担任は持っていた。この行動支援計画に基づく支援を行う前(9月)と支援開始の2か月後(12月)の各5日間の、児童Aの行動問題の生起数(図6)は、担任らの実感を裏付けるものであった。

2か月後の観察結果を見ながら支援の評価を行い、再び心理士に相談する予定であったが、児童Aの転居により、本校での支援は継続不可能となった。保護者の許可を得て、転校先の学校に資料を提示し、支援を引き継ぐこととなった。

## 6. 考察

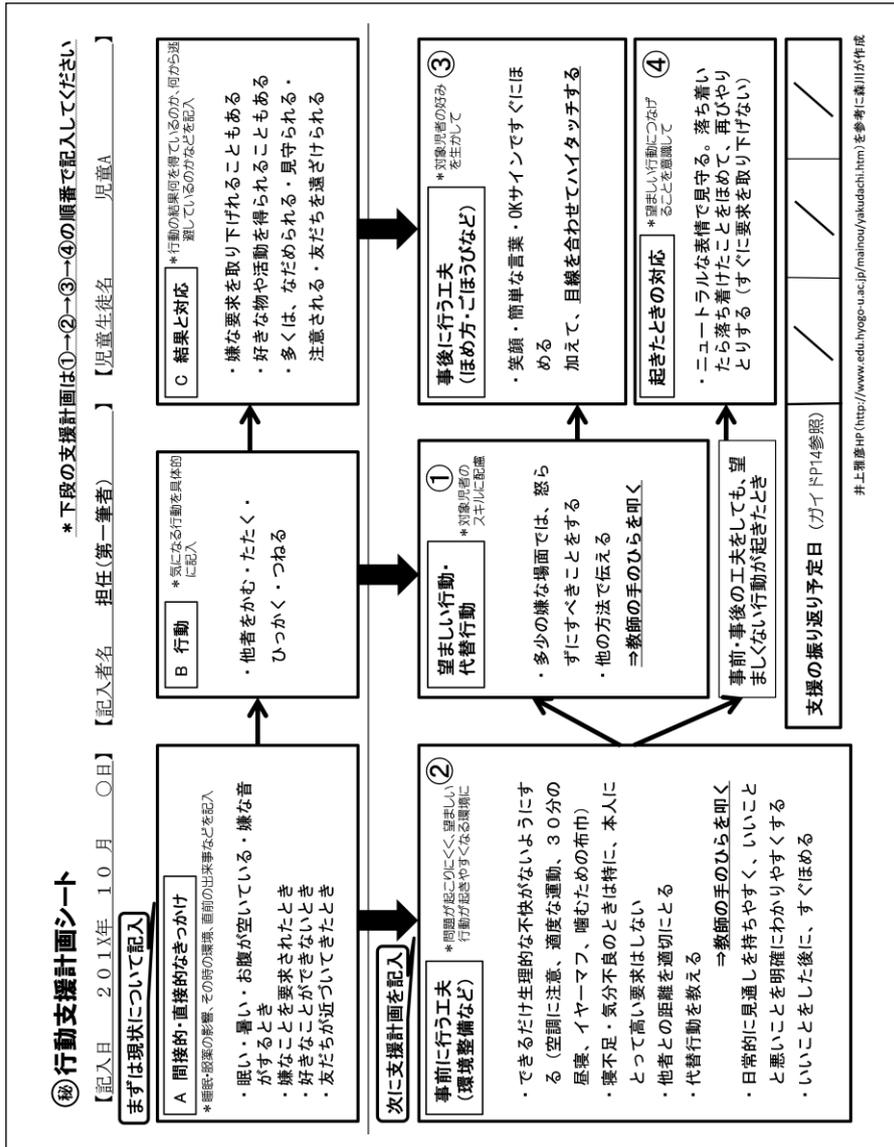


図 5 児童 A の改良版「行動支援計画シート」(下線部分は専門家の助言後に修正した)

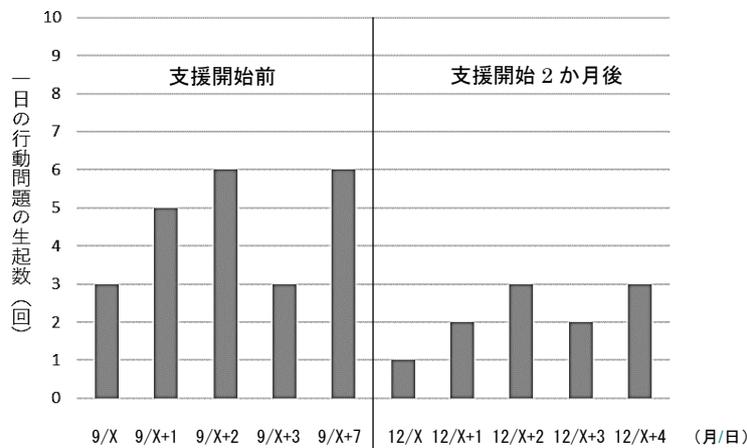


図 6 行動支援計画に基づく支援開始前後の行動問題の生起数

## 6-1 行動観察におけるアレンジ

### (1) アレンジの有効性

行動の頻度の観察に際しては、今回大幅にシートをアレンジすることとなった。児童 A の実情に応じた結果であるが、睡眠時間を記録する欄を設け、連絡帳に書かれている家庭からの情報を転記する形にしたことで、睡眠時間と行動問題との関係を明らかにすることができた。また、本事例においては日々の授業名や詳細な時間の記録は必要ないと判断し、それらの項目の記入を省き、記録用紙を 5 日間で 1 枚としたことで、教師の負担軽減を図ることができた。結果として、必要な情報を確実に記録することにつながったと言えるだろう。対象児童の実情や教師の負担軽減に向けて、森川・名越（2017, 2018）が作成したシートにアレンジを加えることの有効性が示唆された。

「行動頻度観察シート」は、教室移動や散歩学習がある日は折りたたんでポケット内で管理し、ほぼ 1 日教室で過ごす日は、バインダーに挟んで教室内の教卓上に裏返した状態で置くこととした。授業中は記入せず、休み時間になって少し手が空いたタイミングで記入をした。今回は行動問題が 1 時間に数十回も起きるほど頻回ではなかったため、日課に応じて管理方法を変えるだけで十分であった。対象児童生徒の行動問題の状況や所属学級・学校の日課に応じ、管理や記入の仕方を変えるとよいことが本実践で確認された。

今回は行動の頻度の観察、行動の前後の観察のいずれにおいても、学級担任間で連携をとることで記録を補うことができた。今回の具体的な連携方法は、第一筆者が対象事例に接していない時間の行動の頻度や前後の様子聞き取り、また学級担任 B、C のみが気づいた行動の前後の聞き取りであった。また学級担任 B、C は、第一筆者が教卓上に置いたシートに、自ら直接記入をすることもあった。

児童 A の行動観察を担った第一筆者は、教職大学院において応用行動分析学を学び、観察法をトレーニングしており、一定の専門性を有した教師であった。その点で、他の一般的な教師よりも応用行動分析学に馴染みがあり、負担感も小さかったと考えられる。そのため、第一筆者は、対象児童や他の児童を指導しながらの観察でも負担なく、継続して行うことができたが、筆者のような研修を積んでいない教師にとっては、負担になり得ることが予想される。また、他の担任の協力で、より正確な観察・記録になったことは前述の通りである。とりわけ多くの支援を要する児童が複数いる学級において、教師が指導をしながらひとりで対象児童の行動を正確に観察・記録することは容易ではないと考えられるため、複数担任制や支援員の配置によるチームティーチングを行っている場合、今回のような教師間の連携を積極的に取り入れることが推奨される。

### (2) アレンジにおける留意点と今後の課題

観察における教師間の連携に関しては、観察の実施者が変わることで生じうる問題を考慮しておく必要がある。つまり、どの教師が観察しても、同じように行動をカウント・記録できるようにしなければならない。そのためには、観察する行動をより具体的に定義し、記録の取り方について打ち合わせておくことが重要となってくるだろう。

また、今回の行動の前後の観察においては、行動問題が生起する時間の予測が難しいことや学級の実態等により、ビデオ録画が困難であると判断し録画を断念した。正しい判断であったと思われるが、観察者に委ねられた行動のきっかけや結果の把握が必ずしも正確ではなく、それが機能の分析に影響した可能性は否定できない。本事例のように、ビデオ録画の手続きを省くことになった際に、どのように機能分析の質を保障すればよいのかについては、十分に考察を深めるこ

とができなかったため、今後実践を重ねながら検討を続けていく必要があるだろう。

## 6-2 専門家との連携における工夫

### (1) 専門家との連携の工夫とその有効性

本事例においては、予め年間計画に設定されていた心理士による巡回相談を利用することができた。そして、相談内容を①児童 A の行動のきっかけが不明な場面について、②児童 A の適切な代替行動について、③家庭でも過度の負担がなくできる支援について、という 3 点に大きくしぼって相談し、資料も簡潔にまとめたものを予め手渡ししておいたことで、限られた時間の中でも効率よく相談を進めることができたと考えられる。児童 A が転校したことを受け、回数としては結果的に 1 回のみでの相談となったが、行動観察の結果と行動支援計画の妥当性について、心理士という専門家のスーパービジョンを受け、睡眠時間と行動問題との関係に気づきを得たり、行動支援計画の修正につながったりしたことは、大きな収穫であった。専門家と連携をすることで、支援の妥当性を高めることができたと言えるだろう。専門家との連携に際しては、教師はただ漠然と相談するのではなく、相談したいポイントをしぼり、ある程度予測や計画を立てた上で資料を提示し、より効率的で具体的な相談ができるようにするとよいのではないかと考える。

心理士、言語聴覚士、理学療法士などの外部専門家の活用は、どの特別支援学校でも進められている。これらの専門家は、子どもの行動や情緒等の発達について詳しく、応用行動分析学を専門としていない場合でも、基礎知識を有していることが多いため、応用行動分析学に馴染みのない教師によるガイドブックの活用を支え、質の担保に寄与することができると期待される。

### (2) 専門家との連携における留意点と今後の課題

今回は心理士という専門家に相談できたとはいえ、やはり回数や時間は非常に限られたものであった。学校により事情は異なるであろうが、どの学校も同じように、専門家に相談できる機会は限られていることが多いのではないだろうか。各学校や教師が専門家との連携の仕方を工夫するとともに、ハード面の整備を進めることも求められる。井上（2018）は、「応用行動分析学による治療は、専門書を読んだり講義を聴いたりしただけで効果を上げられるものではなく、専門知識に加えて臨床現場でのスーパービジョンが必要である。」と述べている。応用行動分析学の専門知識があまり高くない、一般的な教師だけによる支援に限界があることを理解した上で、たとえば、まずは応用行動分析学の基礎知識を持つ校内の教師をメンターとして活用し、それでは不十分な場合に、専門家のスーパービジョンを受けることのできるような体制整備が考えられる。ただし、外部専門家のサポートが十分に得られるとしても、実際に子どもを支援するのは教師であり、全ての指示を仰ぐような相談は好ましくないだろう。教師や対象児童の実態にもよるが、6-2(1)で述べたような相談事項の明確化や事前資料作成を行う努力は、教師に必要であろう。各学校への専門家派遣の仕組みの整備を進め、より効果的な専門家との連携の仕方を提示するための研究をさらに蓄積していく必要があるだろう。

## 6-3 今後の課題

今回は、森川・名越（2017, 2018）の手続きやシートを、対象児童や学級の実情に応じてアレンジして使用し、専門家のスーパービジョンを受けることで、一定の成果を得ることができた。行動観察の場面におけるシートや記録方法のアレンジや、教師間の連携について、また専門家との連携について、いくつかの留意点を提示し、より効果的な活用方法を示唆することができた。た

だし、あくまで一事例での結果であり、異なる行動問題がみられる子どもや学校にまで一般化することはできない。

また、本稿では、教師と心理士および教師間の連携に着目して研究を行ったが、行動問題を示す対象児者にかかわるすべての人たちが連携することで、より大きな成果が得られると考え、保護者や放課後等デイサービスの職員等を含めた、より包括的な支援体制を構築することも重要となってくる。応用行動分析学に基づく支援を適用した、包括的な支援に関する研究を蓄積していく必要がある。

#### 謝辞

本研究の実施にあたり、参加をご了承くださいました対象児童および保護者の方々、ご協力いただいた2名の学級担任をはじめとする当該校の先生方に、心より感謝申し上げます。

#### 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.
- 林周一郎・井澤信三 (2012). 活動移行時に激しい行動問題を示す自閉症児に対する先行子操作と結果操作による介入—行動問題と望ましい行動の随伴性の分析に基づく支援計画の立案— 特殊教育学研究, **50** (1), 45-54.
- 井上雅彦 (2018). 自閉症の治療・療育に関する応用行動分析学の貢献と今後の方向性 滝川一廣・杉山登志郎・田中康雄・村上伸治・土屋賢治 (編) そだちの科学 31号 日本評論社 pp. 70-76.
- 井上雅彦 (2019). 応用行動分析を教育に活かす—行動上の問題の解決のために学校がすべきことは何か— LD 研究, **28** (1), 39-45.
- 森川明子・名越斉子 (2017). 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— 埼玉大学紀要 教育学部, **66** (2), 269-278.
- 森川明子・名越斉子 (2018). 応用行動分析学に基づく支援における文脈適合性 (2) —特別支援学校で活用できる手続きやシートの検討— 埼玉大学紀要 教育学部, **67** (2), 71-82.
- 岡本邦広・神山努 (2018). 本邦における行動問題に対する機能的アセスメントに基づく支援の現状と課題—支援効果の高い研究に見られる専門家の関与— 行動分析学研究, **33** (1), 35-49.
- 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 Behavior 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** (2), 391-400.
- 須藤邦彦 (2018). わが国の自閉症スペクトラム障害における応用行動分析学をベースにした実践研究の展望—2012年から2017年— 教育心理学年報, **57**, 171-178.
- 富田雅裕・村本浄司 (2013). 入所施設における他害行動などの行動問題を示す自閉症利用者への包括的支援 特殊教育学研究, **51** (3), 301-310.

(2020年3月31日提出)  
(2020年4月10日受理)