

## 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—

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. 研究の背景

特別支援学校（知的障害）の児童生徒を対象とした調査では、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ている（小笠原・守屋, 2005）。行動問題の低減にとって、適切なアセスメントやそれに基づく支援は非常に重要である。しかし、学校現場において行われるアセスメントは、教師の主観に基づく判断が中心となっており、場合によっては偏った見方が含まれていることもあるのではないかと筆者らは考えている。また、問題が生じたときにその都度、行動問題を示す本人（以下、対象児者とする）に直接働きかける支援が多いが、それらは即時的な効果は認められるものの、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・朝倉・末永, 2004；小笠原・湯川・加藤・末永・原田・五十嵐, 2015）。

一方で、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が多数報告されている（例えば、平澤・藤原, 2000；小笠原・唐岩・近藤・櫻井, 2004；末永・小笠原, 2015）。それらの先行研究の中で、Albin, Lucyshyn, Horner, & Flannery. (1996) は、行動支援計画の立案において「文脈適合性」が重要である、と述べている。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。要するに、対象児者や支援者、環境の特徴に適合した行動支援計画であれば、支援者によって実行・維持されやすくなり、また、対象児者や支援者の強みなどを生かして合理的に成果を得ることにもつながる、ということである。

### 2. 問題の所在

応用行動分析学に基づく支援が有効であるとはいえ、第一筆者が勤務してきた特別支援学校においては、「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かった。強化子や罰など、一部の手法は取り入れられていることもあるが、応用行動分析学の理論を理解した上で実践している例は、第一筆者の身近なところでは非常に少ない。つまり、従来の手続きの多くは、応用行動分析学に精通した学校外部の専門家による使用を想定しており、応用行動分析学の高度な専門性がない、一般的な教師が行うには課題が多いのではないだろうか。

Albin et al. (1996) は行動支援計画の立案や実施に際して文脈適合性が重要である、と述べているが、仮に教師が手続きを行うのであれば、機能的アセスメントなどを含むすべての手続きに

において、文脈適合性が重要となってくるであろう。他の児童生徒も同時に指導しながら対象児者の行動観察をするために、あるいは応用行動分析学の高度な専門性がない教師が適切な分析を行うために、どのような工夫が必要なのか。こういった課題を解決することが、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）を高めることにつながり、ひいては学校現場において、教師による応用行動分析学を用いた支援を促進することにもつながると考えられる。そしてもちろん、学校環境への適合性だけではなく、対象児者に対する文脈適合性（以下、対象児者への適合性とする）も重要である。対象児者の強みや好みを生かし、スキルに配慮した行動支援計画を立案・実施することで、合理的に支援の成果を得られるようになるだろう。

森川・名越（2017）は、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、また対象児者の強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手続きやシートを改良した。そして、教師が読むための計16ページの手引書（以下、ガイドブックとする）を作成した。今回の研究においては、森川・名越（2017）が改良した手続きやシート、作成したガイドブックを特別支援学校で用いて課題を明らかにし、さらに対象児者および学校環境への適合性を高めるべく洗練したいと考えた。

### 3. 目的

特別支援学校（知的障害）において行動問題を示す知的障害児に対して、森川・名越（2017）が改良した応用行動分析学に基づくアセスメントや支援を導入し、その低減を試みた。その上で、各手続きやガイドブック・シートの文脈適合性について検討し、対象児者および学校環境への適合性をより高めることを目的とした。

### 4. 方法

#### 4-1 対象児者

第一筆者が所属する特別支援学校（知的障害）の小学部高学年の児童で、学校生活において行動問題を示す者2名：児童A、児童Bおよび、その対象児の学級担任4名：担任C、担任D、担任E、担任Fに対して行った。児童Aと担任C、担任Dを事例Ⅰとし、児童Bと担任E、担任Fを事例Ⅱとした。

#### 4-2 期間

201X年6月～201X年12月までであった。

#### 4-3 行動問題への支援の手続き

森川・名越（2017）の研究を参考にして選定した手続きを、図1に示す。今回は、この手続きに則って対象児者への支援を行った。すべての手続きを実行した際の教師の負担感などを把握したいと考え、図1において省略可と記載されている部分も省略せずに取り組むこととした。

##### (1) 機能的アセスメント

6月に、第一筆者と学級担任とで協議する場（協議1）をもち、「子どもの情報シート」を用い

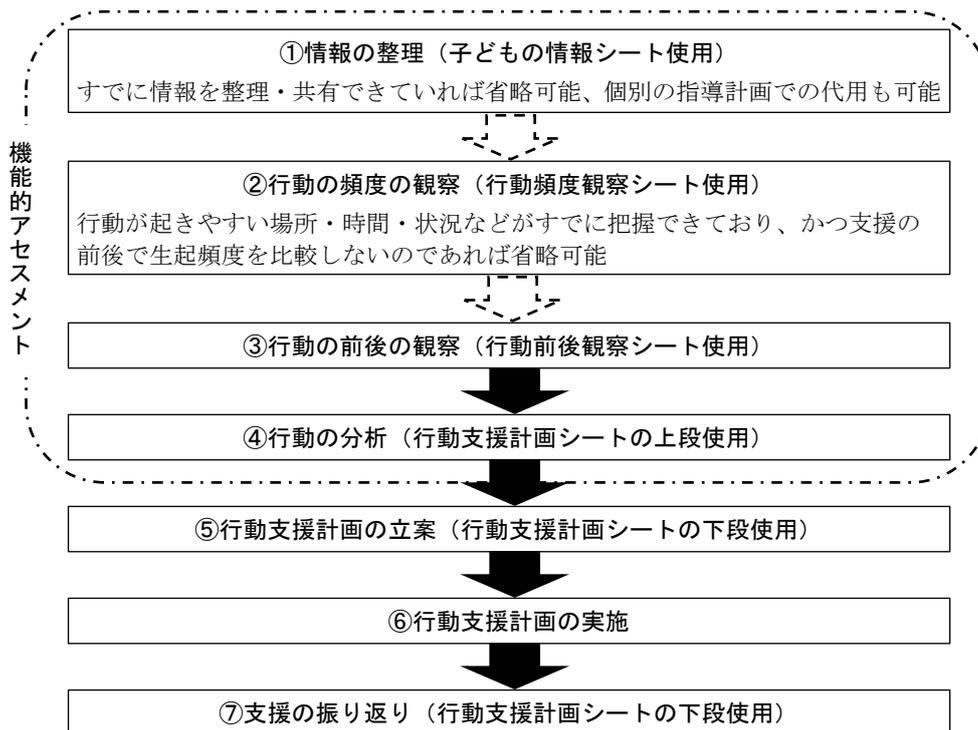


図1 学級担任が行うことを想定した行動問題への手続き

て情報の整理を行った。行動問題が起こりやすい、または起こりにくい状況、子どものコミュニケーションスキルや強みなどについてシートに記入した。7月に、上記で得た情報をもとに行動観察の具体的な計画を立て、実施した。学級担任の負担を考慮し、ここでは第一筆者が行動観察を行った。直接観察とビデオ録画を併用しながら、行動の生起数を「行動頻度観察シート」に、行動の直前・直後の状況などを「行動前後観察シート」に記録した。その後、再び協議の場（協議2）をもち、情報の整理と行動観察によって得られた情報をもとに、学級担任と第一筆者とで分析を行った。分析を通して、行動問題の先行条件と結果事象、行動問題の機能・意図などの仮説を立て、「行動支援計画シート」の上段部分に記入した。その後、その記入内容をもとに、第一筆者と第二筆者とで仮説の妥当性について検討した。

## (2) 行動支援計画の立案

上記と同じ協議2において、学級担任と第一筆者とで行動支援計画の立案を行った。計画を立案する際には、セッティング事象および先行条件へのアプローチ、行動レパトリーへのアプローチ、結果事象へのアプローチに分けて案を出し、複数出された案の中から、行動問題の機能、行動の法則、文脈に適合したものを選んで計画を立てた。それらを「行動支援計画シート」の下段に記入した。その後、その記入内容をもとに、計画が行動の原理に基づいているかなどの計画の妥当性について、第一筆者と第二筆者とで検討した。

## (3) 行動支援計画の実施・評価

9～12月にかけて、行動支援計画に基づく支援を実施した。支援を行うのはおもに学級担任であるが、第一筆者も支援の様子を観察し、第二筆者とも検討した上で適宜アドバイスを行った。

支援期間中に協議の場をもち（協議3）、支援の振り返りを行い、必要に応じて計画を修正した。

#### 4-4 文脈適合性および支援の成果に関する検討方法

学校環境への適合性を高める方策の中には、手続きの簡略化などにより教師の負担を減らすことも含まれるが、その結果応用行動分析学に基づかない手続きとなり、成果を得ることができなくなってしまうのは、本来的な意味をなさない。つまり、簡略化や負担の軽減をしつつ、適切に成果を得ることを両立させる必要があるといえる。そこでこの研究においては、各手続きやガイドブック・シートが、(1) 対象児者への適合性に配慮を促せたか、(2) 学校環境への適合性に配慮を促せたか、(3) 支援の成果を得られたか、の各側面から検討することとした。

##### (1) 対象児者への適合性についての検討方法

対象児者への適合性については、おもに行動支援計画の立案・実施、支援の振り返りの場面において、行動支援計画シートの検討過程・記入内容、学級担任による支援や振り返りの様子などから、対象児者の強みや好み、スキルを生かしているかを把握した。

##### (2) 学校環境への適合性についての検討方法

学校環境への適合性については、各手続きに伴う学級担任の負担や、ガイドブックやシートが学級担任にとってわかりやすく使いやすいものであるかといったことを、すべての手続きにおいて把握した。

行動の頻度の観察に関しては、まずは第一筆者が学級の指導に参加しながら観察を行い、学級担任が日常の指導を行いながらどこまで記録をとることができそうかといったことを把握した。その後1名の学級担任が行動の頻度の観察を試行し、その感想や意見を得た。また、それ以外の各手続きについても、学級担任の様子の観察や、12月に行った質問紙調査（5件法による計13問および自由記述）とインタビューにより、困難点や負担感などを把握した。

##### (3) 支援の成果についての検討方法

支援の前後で2名の対象児の行動問題および望ましい行動／代替行動がどう変化したかを、行動観察により明らかにした。また、担任へのインタビューも参考にして、支援の成果を検討した。

#### 4-5 インフォームドコンセント

2名の対象児の保護者には、第一筆者と第二筆者の連名による文書にて本研究の内容を伝え、書面にて参加することの同意を得た。学級担任および当該校には、同じく連名の文書と口頭説明により依頼をし、承諾を得た。

## 5. 結果

### 5-1 事例Ⅰ（対象児者：児童Aおよび担任C・D）の結果

観察の結果、他者との身体接触に関する行動問題が特に多く見られるのは、朝の会や帰りの会で並んで歌を歌う時間や、担任の注目を引きたい時などであった。また、観察する中で、同機能と思われる他者の「顔を触る」「お腹を触る」などの行動も見られたため、随時追加して取り上げ

ることとした。行動問題の機能としては、他者の身体に触れることによる感覚刺激の獲得や、他者の注目の獲得ではないか、という意見で一致した。学級担任2名と第一筆者とで検討したことを担任Dが整理し、行動支援計画シートにまとめたものを図2に示す。

行動支援計画に基づき、「クラス全員で他者との距離の取り方・注目の得方のルールを確認する」、「児童Aの呼びかけに対して必ず応じる」などの支援を行った結果、行動問題は減少した(図3)。「歌の時は友だちの身体を触るのではなく手をつなぐ」という行動は100%の生起率となり、「相手の注目を引きたい時には言葉で伝える」などの代替行動も増加した。

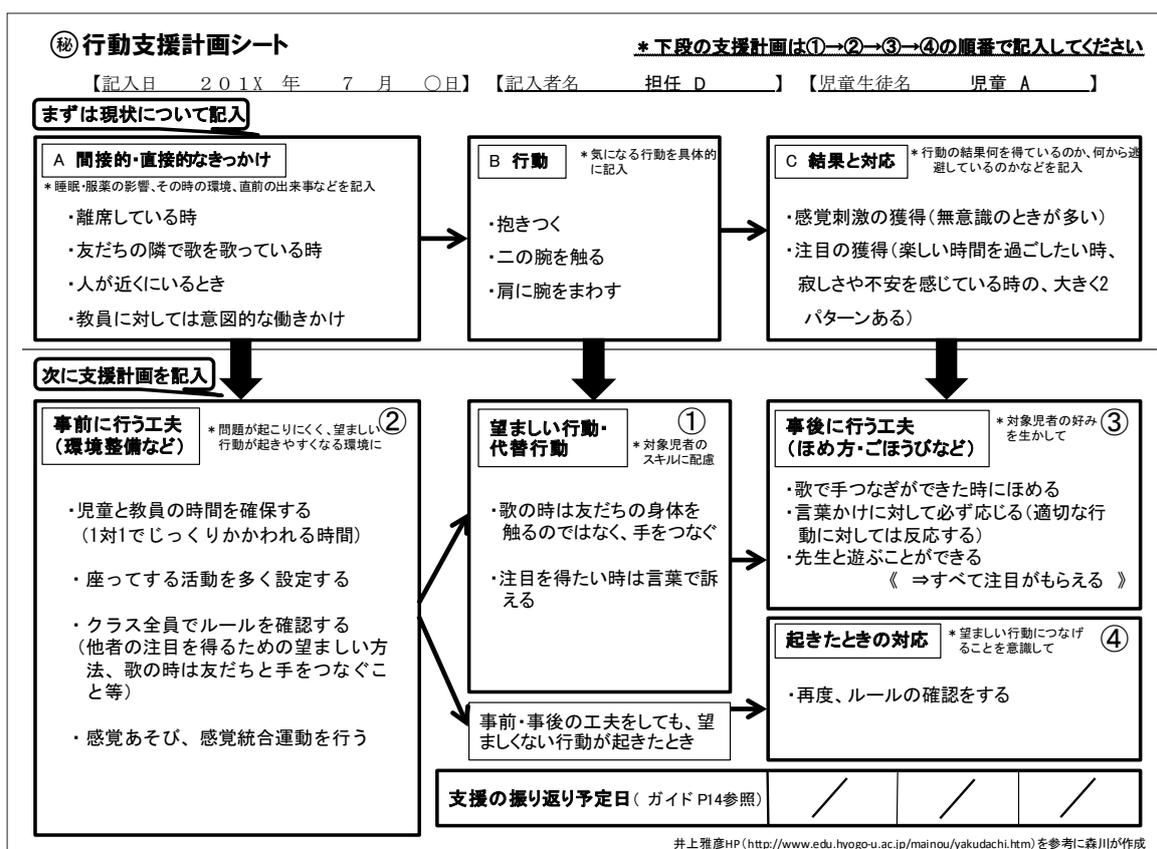


図2 事例1における行動支援計画シート

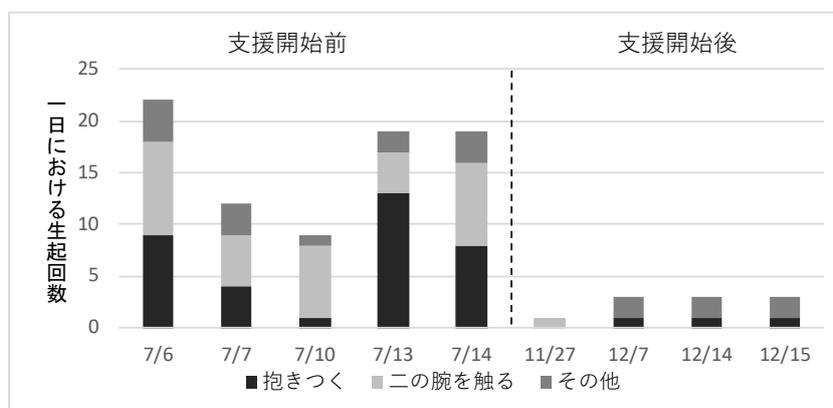


図3 事例1における支援開始前後の行動問題の生起数の変化

## 5-2 事例II（対象児者：児童Bおよび担任E・F）の結果

行動支援計画の立案段階では、計7種類の行動をターゲットとしたが、その後ある行動がすぐに消滅したり、新たに別の行動が表出したりしたため、最終的には同じ機能と思われる行動計8種類（椅子をガタガタ揺らす、頭部をたたく、食べるのに関係なく食べ物をかき混ぜる、牛乳パックなどに箸やストローを刺す、おしぼりをお盆の上で絞る、牛乳をわざとこぼす、食べ物をこねる／つぶす、皿や碗の中身をわざとこぼす）を取り上げることとした。行動の機能としては、苦手な食材からの逃避や、食べ物をこねたり潰したりすることによる感覚刺激の獲得ではないか、という意見で一致した。学級担任2名と第一筆者とで検討したことを担任Eが整理し、行動支援計画シートにまとめたものを図4に示す。

行動支援計画に基づき、「減らしてくださいカードを提示して意思表示を促す」、「言葉で伝えられたら給食の量を減らす」などの支援を行った結果、一部の行動問題は消失し、行動問題の総数も減少傾向を示し、「〇〇を減らしてくださいと言葉で伝える」という代替行動は増加した（図5）。9～10月の支援期①では、言葉で伝えるという行動を定着させるねらいで、頻繁に児童Bの意思確認を行っていたために、代替行動の生起数が大幅に増加していた。椅子を揺らす行動は、11月以降の支援期②当初に増加した。これは、支援を続ける中で代替行動が十分定着したため、「少しだけ苦手な食材は頑張って食べ切る（本当に苦手なものだけ残してもよい）」という目標に変更したことによるものであろう、と学級担任と共通理解を持った。つまり、「伝えられても、あえて給食の量を減らさない」という支援に変更したことで児童Bがストレスを感じ、椅子を揺らす行動が増加したということだが、学級担任が児童Bの様子を観察し、ストレスと目標達成のバランスを取

<b>秘 行動支援計画シート</b> <span style="float: right;">* 下段の支援計画は①→②→③→④の順番で記入してください</span>					
【記入日 201X年 7月 〇日】 【記入者名 担任 E】 【児童生徒名 児童 B】					
<b>まずは現状について記入</b>					
<b>A 間接的・直接的なきっかけ</b> <small>* 睡眠・服薬の影響、その時の環境、直前の出来事などを記入</small> ・苦手な食材がある時	<b>B 行動</b> <small>* 気になる行動を具体的に記入</small> ・いすをガタガタさせる ・声を出す ・頭をたたく ・顔をこする ・おしぼりをしぼる ・牛乳をこぼす ・教員の給食に手を出す	<b>C 結果と対応</b> <small>* 行動の結果何を待っているのか、何から逃避しているのかなどを記入</small> ・食べることに向かわせるための声かけ ・おしぼりなど遊んでしまうものを遠ざける ・好きなものを少し残した状態で苦手なものを食べさせる ・見ている場で小分けにして食べさせる ・目の前に一皿だけ置く(欲しいものを教員に伝えてお皿を替えてもらう)			
<b>次に支援計画を記入</b>					
<b>事前に行う工夫 (環境整備など)</b> <small>* 問題が起りにくく、望ましい行動が起きやすくなる環境に</small> ・「減らす」の意味がわかるような学習を続ける(「減らす」と「なくす」の違いがわかるように) ・言葉でのやりとりができる環境を日常的につくる ・おしぼり、袋、箸ケースなど、直接食べるときに必要のないものは片づけておく ・好きなものを最初にすべて食べないで、少しずつ食べるようにする ・「ごほうびカード」「減らすカード」を用意	<b>望ましい行動・代替行動</b> <small>* 対象児者のスキルに配慮</small> ・言葉で「〇〇を減らしてください」などの気持ちを伝える 事前・事後の工夫をしても、望ましくない行動が起きたとき	<b>事後に行う工夫 (ほめ方・ごほうびなど)</b> <small>* 対象児者の好みを生かして</small> ・本人がわかるように、苦手なものを減らす ・わかりやすく褒める(ごほうびカード) <b>起きたときの対応</b> <small>* 望ましい行動につなげることを意識して</small> ・言葉で伝えることを再確認 ・見てわかる「減らすカード」を用いて確認			
支援の振り返り予定日 (ガイド P14参照) <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; border: 1px solid black; text-align: center;">/</td> <td style="width: 33%; border: 1px solid black; text-align: center;">/</td> <td style="width: 33%; border: 1px solid black; text-align: center;">/</td> </tr> </table>			/	/	/
/	/	/			

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

図4 事例IIにおける行動支援計画シート

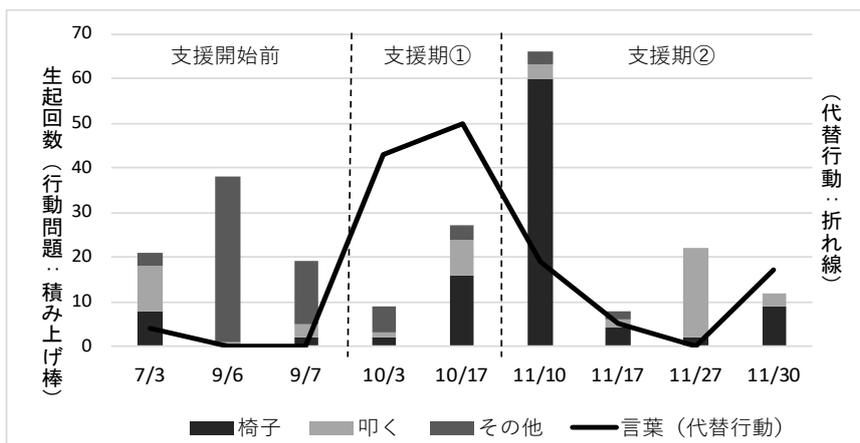


図5 事例IIにおける支援前後の行動問題および代替行動の生起数の変化

りながら慎重に支援を進めていた。

### 5-3 データの信頼性

児童A・Bの行動問題を記録したビデオをそれぞれ1シーンずつ用い、観察について一定の知識をもつ協力者2名に、生起場面のカウントおよび行動の種類の評価を依頼し、一致率を算出した。事例Iについては、場面数および種類の両方において、第一筆者と協力者2名との間で100%の一致率となった。事例IIの場面数については3者間で100%の一致率となったが、行動の種類においては、第一筆者と1名との間では100%、第一筆者ともう1名の間では90.9%の一致率であった。

### 5-4 質問紙調査およびインタビューの結果

質問紙のうち2問は、行動の頻度の観察に関するもので、頻度の観察・記録を試行した学級担任1名のみを対象とした質問であった。その回答は、「行動頻度観察シートの記録の仕方はわかりやすかった。」という問いに対しては「あてはまる」、「行動頻度観察シートに記録する時間を割くことは負担ではなかった。」に対しては「どちらともいえない」であった。その他の、学級担任4名を対象とした質問と回答を表1に示す。各シートのわかりやすさについては、「子どもの情報シート」を除いて「あてはまる」「とてもあてはまる」という結果となった。手続きに伴う負担や、今後もやってみたいかを問う質問に対しては、「あてはまる」「とてもあてはまる」という回答がある一方で「どちらともいえない」という回答も見られ、項目によっては「どちらともいえない」の数が上回る結果となった。

自由記述およびインタビューでは、「各シートに記入していくことで、応用行動分析の考え方がわかるように作られていると感じた。」、「専門的な知識がなくてもできた。」、「専門的な用語がないので、取りかかりやすくてよい。」、「行動支援計画シートを使用することで、自分の指導法の改善や目標の明確さにつながってよかった。」、「今回は物品の用意が必要ない指導法だったので、実施に関する負担は特になかった。」といった意見を得た。しかし、「子どものためとはわかっていても、その分仕事が増えるとなるとやらない教員が多いと思う。」、「どの児童にもできれば理想的だが、現実的には難しい。」、「クラス全体を見ながら一人についてじっくり観察したり、記録や振り返りをするのはどこまで可能かわからない。」、「今回は給食という短時間かつ座っての観察だったから

表1 学級担任への質問紙調査の結果

質問項目	回答数					
	よくあてはまる	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない	まったくあてはまらない	無回答
Q1 子どもの情報シートの記入の仕方はわかりやすかった。	1	2	1	0	0	0
Q2 子どもの情報シートに記入する時間を割くことは負担ではなかった。	0	2	2	0	0	0
Q3 子どもの情報シートを用いて情報を整理する作業を、今後もやってみたいと思う。	1	2	1	0	0	0
Q4 行動頻度観察シートを用いて、行動の生起数や生起頻度を明らかにする作業を、今後もやってみたいと思う。	1	1	1	0	0	1
Q5 行動前後観察シートを用いて、行動が起きるきっかけや行動の結果を明らかにする作業を、今後もやってみたいと思う。	0	1	1	0	0	2
Q6 行動支援計画シートの記入の仕方はわかりやすかった。	1	3	0	0	0	0
Q7 行動支援計画シートに記入する時間を割くことは負担ではなかった。	0	2	2	0	0	0
Q8 行動支援計画シートを用いて支援計画を立案する作業を、今後もやってみたいと思う。	1	1	2	0	0	0
Q9 支援計画の実施において、教材の準備や児童の指導に時間を割くことは、負担ではなかった。	1	1	2	0	0	0
Q10 計画した支援を実行できているか、支援の効果があらわれているかなどの振り返りに時間を割くことは、負担ではなかった。	0	2	1	0	0	1
Q11 支援計画の実施および振り返りを、今後もやってみたいと思う。	1	0	2	0	0	1

できたが、1日を通しての観察となると難しいのではないか。」といった課題点も示された。

## 6. 考察

### 6-1 対象児者への適合性に関する考察

「行動支援計画シート」の記入内容および検討過程・支援の様子から、学級担任が子どもの強みや好みを生かし、スキルに配慮しながら計画を立案していることがうかがえた。事例Ⅰの図2を例に具体的に述べると、児童Aの「友だちや先生が好き」という好みを生かして、「教員とじっくりかかわる時間の確保」、「歌のときは友だちと手つなぎ」といった計画を立案していた。同様に、「座って行う活動では気になる行動が起きない」という強み、「言語の受容・表出のレベルが高い」というスキルを生かした支援計画が練られていると思われる。また、「互いを意識して競い合う、仲が良い」という学級全体としての強みも生かすことができたと考えられる。支援の実施や振り返りに関して、事例Ⅱを例に述べると、児童Bのスキルの向上に応じて支援目標や方法を適宜変化させ、支援期①から②へと移行している。それはつまり、日々の支援中と振り返りの協議において、子どもの変容を的確に把握し、より子どもへの適合性に配慮した計画に修正したといえるだろう。

以上のことから、対象児者への適合性に配慮を促すガイドブックの文言や、記入することで改めて子どもの強みや好み、スキルへの注目を促す「子どもの情報シート」などが、それぞれ適切に作用したととらえることができるのではないだろうか。ただし、学級担任たちがもともと持っていた力量によるところも大きいであろうことを考慮する必要があるだろう。

### 6-2 学校環境への適合性に関する考察

各手続きにおける学級担任の様子や、質問紙調査およびインタビューの結果から、応用行動分析学に精通していない教師にとってもおおむね理解しやすい手続きやガイドブック・シートである、ということが出来るだろう。ただし、わかりやすさの点で課題となったのが、「子どもの情報シート」

である。質問項目の内容が似通っておりどちらに記入すればよいのか迷う様子や、項目の意味合いを間違えてとらえている様子が見られた。質問紙調査においても、「子どもの情報シート」に関して課題が示されていたことから、以下のように改良した。

- ①似通った内容の質問を整理し、12問から11問へと項目数を減らした。
  - ②質問の意図を読み取りやすくするため、また、支援計画の立案に生かしやすくするため、よりわかりやすい表現にした。
  - ③イメージのしやすさと負担の軽減をねらい、3項目の記述式だった問いを選択式に変更した。その他、もともと設けていた選択肢も見直し、精選した。
- 上記の②、③を受けて改良した部分の一例を、図6に示す。

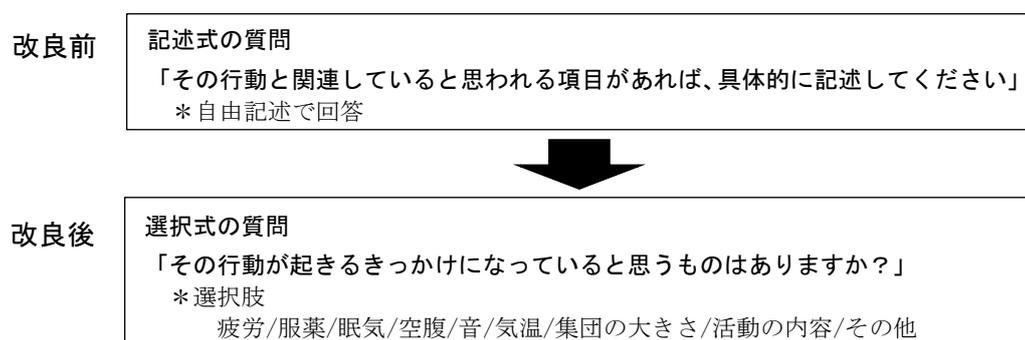


図6 「子どもの情報シート」の改良の一例

「行動支援計画シート」に関しては、質問紙調査の結果、学級担任4名ともが「あてはまる」または「とてもあてはまる」を選択していた。シートへの記入の際にも、両事例とも学級担任が観察結果とガイドブックを見ながら検討し、「注目の獲得」や「逃避」という行動の機能に気づくことができた。さらに事例Ⅰにおいては、「事前に行う工夫—望ましい行動／代替行動—事後に行う工夫」がきちんと対応しているかを学級担任自らが確認し、足りない部分を補うことができた。その一方で、どちらの事例においても、「感覚刺激の獲得」という機能に関しては、行動の前後の様子からは読み取りにくいようであった。「感覚刺激の獲得」という機能に対して教師の気づきを促すため、「気になる行動そのものが、対象児者にとって好ましい刺激になっている可能性がある」、という文言をガイドブックに記載することとした。

学校環境への適合性においてもっとも課題が残されたのが、各手続きにおける負担に関する部分である。質問紙調査およびインタビューの結果から、今回の手続きにおいて学級担任が負担を感じた可能性や、今後手続きを行う際にもその負担を不安に思っている様子がうかがえた。中でも特に不安の声が多かったのが、行動の頻度の観察に関する部分である。学級担任の指導体制や、児童生徒のグループ編成・活動内容などによっては、学級担任が観察し続けることが難しい状況があるだろう。そこで、ガイドブック内の行動の頻度の観察に関する説明に、さまざまな観察の方法があることを具体的に示すこととした。もともとガイドブックには、「シートを小さく印刷してポケットに入れて持ち運ぶ、厚紙に貼ったシートを教室に吊り下げる、記入する役割を担任間で分担する」などの表現で観察方法の例を紹介していた。その「分担する」という部分をより具体的に、「気づいた担任が随時記入する、観察中は担当を決めてその担任が1日対象事例とかかわりながら記入する、時間ごとに担当を替えて記入する」などの表現に変更した。また、「コーディネー

ターなどの担任外の教員の手を借りる」という、新たな方法も付け加えた。

より負担の軽減を図りたいところではあるが、観察の日数や回数についての具体的な示唆は得られなかったため、今回の研究においては、行動の頻度の観察は2～5日間、行動の前後の観察は15場面程度という、当初ガイドブックに記載した形を継続することとした。

### 6-3 支援の成果に関する考察

行動問題の低減に対して、個人差はあるが成果を得ることができた。今回の手続きやガイドブック・シートを使用することにより、今後も成果を得ることができるといえるだろう。しかし、修正の必要性が明らかになった部分もある。筆者らは当初、同時にいくつもの行動問題に介入することは難しく効果的でないと考え、ガイドブックに「取り上げる行動をひとつにしぼる」と明記し、「行動前後観察シート」も同様にひとつの行動のみを取り上げるような枠組みにしていた。しかし結果は、両事例ともに、同じ機能をもつと思われる複数の行動を同時に取り上げることとなった。同時に取り上げることによって児童の全体像を把握することができ、成果を高めることができると考えられるため、図7に示したように、ガイドブックの文言および「行動前後観察シート」の枠組みの修正を行った。

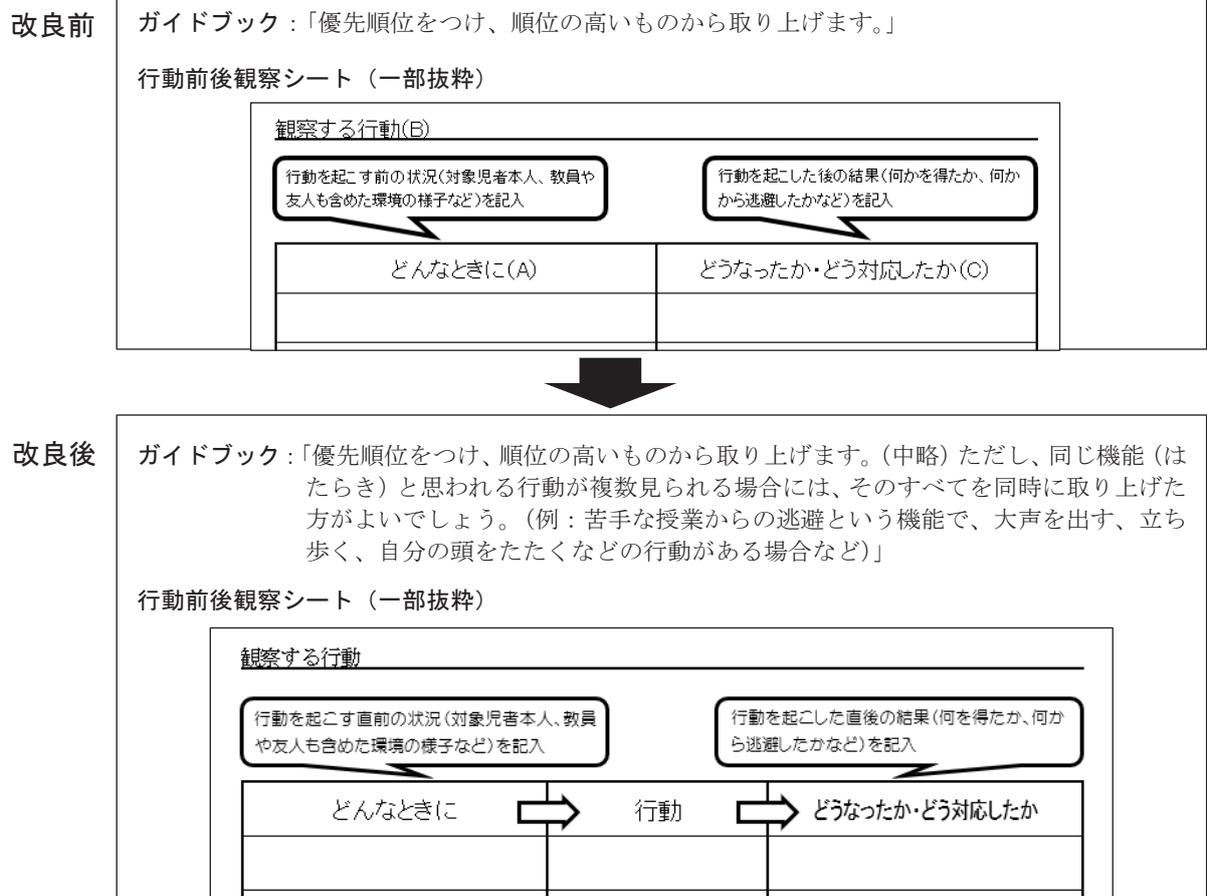


図7 ガイドブックおよび「行動前後観察シート」の改良の一例

#### 6-4 今後の課題

対象児者への適合性および支援の成果に関しては、事例によって差はあるものの、成果を得ることができたといえるだろう。しかし、今回の研究は限られた事例での試行であり、実施期間も短いため、一般化できるものではない。また、今回の研究で取り上げた両事例においては、他の場面への般化や、児童の生活の質を高めたといえるような変容は見られなかった。本来であれば、他の場面への般化、生活の質の向上につなげることが重要であろう。

学級担任の1名は、研究に参加する前に、応用行動分析学に関する書籍を複数冊読んでいたことが後にわかった。他の教員についても、応用行動分析学に関する知識や経験をどれほど持っているかということ調査しなかったため、それらのもともと個人が持っていた力が、どの程度今回の結果に影響を与えたのかは不明である。また、本来筆者らが考えた手続きは、外部専門家などの第三者ではなく、特別支援学校の学級担任が行うことを想定している。今回は第一筆者がアドバイザー的な役割を果たし、多くの手続きに参加する形をとったため、今後は学級担任のみで試行することも検討していきたい。

学校環境への適合性については、複数の課題が明らかとなった。しかし、今回の手続きやガイドブック・シートを使って実践した事例がまだ少なく、得られた情報の量も限られているため、今回は負担の軽減に対してあまり踏み込んだ改良ができなかった。今回改良した手続きやガイドブック・シートをさらに多くの事例に適用し、どこまで負担を軽減するのかと同時に、成果を得ることをどのように保障するのかといったことをさらに検討する必要があるだろう。特に、行動観察に関する負担を減らす方法や、観察の適切な日数や回数の検討などがあげられる。

最後に、参加した1名の学級担任から、「これらのシートで、応用行動分析学のすべてをわかったと勘違いしてしまうことが危惧される。」という意見があげられた。これらが有効なものであると同時に限界があり、適用する事例や使用方法によっては成果を得られない可能性もあるということ、一人ひとりの教師が認識する必要があるだろう。

#### 謝辞

本研究の実施にあたり、参加をご了承いただきました2名の対象児童および保護者の方々、ご協力いただいた4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。

#### 注

本稿は、第一筆者が埼玉大学大学院教育学研究科専門職学位課程において作成した、課題研究報告書をもとにまとめ直したものである。

#### 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・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.

森川明子(2018). 特別支援学校の学級担任が行う行動問題への対応—応用行動分析に基づく手続きやシートの効果と文脈適合性— 埼玉大学教育学研究科専門職学位課程, 2018, 課題研究報告書. [要旨は平

成29年度課題研究発表会資料『課題研究報告書』（教育学研究科・専門職学位課程）埼玉大学 pp.227-228に掲載]

- 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)**, 269-282.
- 小笠原恵(2003). 発達障害児・者における問題行動の研究動向 東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学, **54**, 173-181.
- 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.
- 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.

(2018年3月26日提出)

(2018年4月5日受理)