

応用行動分析学を用いた子どもへの支援方法 ～児童生徒の行動理解に向けて～

発達臨床支援高度化コース 18AD104

黒澤 あゆみ

【指導教員】名越 斉子 櫻井 康博 細瀬 富夫

【キーワード】特別支援学校 応用行動分析学 行動問題 機能的アセスメント 行動支援計画

1 問題の所在

(1) 特別支援教育の現状と課題

特別支援教育の対象となる児童生徒の増加に伴い、児童生徒の抱える障害が学校現場において、多く知られるようになってきた。それに伴い、障害がラベリングされ、「その障害名の生徒には、このような方法で支援を行うと有効である」というように考える教員もいる。また、その問題行動に対して、学習場面から離すという消極的な対応や、抑制することに重点をおいて支援・指導することも少なくない。このように問題行動を示す要因を、児童生徒に求め、児童生徒が置かれている環境に対して目を向けることができていない現状がある。障害特性をふまえて支援・指導方法を立案することは重要であるが、児童生徒の置かれている環境にも目を向けることで、児童生徒の行動の背景を正確に捉えることができ、一人ひとりの教育的ニーズに合った支援・指導方法を立案できるようにすることが求められている。

(2) 応用行動分析学について

山本 (2016) は、応用行動分析学のもとになっている行動分析学 (behavior analysis) は、「環境と個人との相互作用のあり方」である行動の法則性を明らかにしようとしている包括的な枠組みであると述べている。行動分析学では、行動の原因を「心の奥底の働き」にあるとは考えず、「個人とそれを囲む環境との相互作用にある」と考える。また、人の心を解釈するのではなく、環境に働きかけ、環境を整備することで、環境と個人の相互作用を安定させることができるとしている。

応用行動分析学では行動を「先行事象」と「行動」「結果事象」の3つの関係で捉えている。行動そのものだけに注目するのではなく、行動の起きる直前のきっかけにあたる「先行事象」と、行動を起こした結果どのような事が起こるのかという「結果事象」の3つの関係性で行動が、増加、減少、維持、消失していく様子を「三項随伴性」と呼ぶ (図1)。

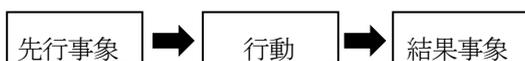


図1 三項随伴性

「行動」が「先行事象」や「結果事象」により規則的

に増減することを行動の法則と呼ぶ。この行動の法則には4つの法則がある (①強化の法則、②弱法の法則、③消去の法則、④弁別の法則)。この行動の法則に基づき、三項随伴性の枠組みを使用し、分析を行う。

(3) 応用行動分析学を用いる時の配慮すべき点

応用行動分析学とは、「行動」の前後を分析することでその「行動」の目的を明らかにし、前後の環境を操作し対象とされている人の表す「行動問題」を適切な行動へと変える分析方法とされている。また、先行研究を見ると自閉症児者や、発達障害児者への「行動問題」を改善するために用いられることが多い。

山本 (2016) は、応用行動分析学を用いて子どもへの支援・指導を行う際に配慮すべき4点を、以下のように述べている。

【個人と環境の相互作用】

子どもたちの心の働き (動機付け、意欲、指示理解、自尊心、達成感、感情) は子どもたちの心の奥底にあり、それが子どもたちの行動を引き起こしていると考えることが多いとしている。しかし、子どもの成長を支えより良い方向に向かってもらうためには、まず「個人と環境の相互作用」を知らなくてはならない。

【課題分析】

増やしたい、あるいは、減らしたい行動を応用行動分析学では「ターゲット行動」と呼ぶ。このターゲット行動は複数の行動の連なり (行動連鎖) から成り立っていることが多い。このような場合には、行動をいくつかのまとまり (行動要素) に切り分けて課題分析を行い、学習を進める必要がある。

【焦点を当てるべき行動】

応用行動分析学では子どもたちの表す「行動問題」を対象としているが、その際に「行動問題」そのものだけに注目するだけではなく、子どもたちの「できる行動」にも目を向ける必要がある。

このように子どもたちの「できない行動」「苦手な行動」だけに焦点を当てるのではなく、「できる行動」「得意な行動」に焦点を当て支援・指導を行うことが重要である。

【解決すべき行動問題】

応用行動分析学において解決すべき「行動問題」とし

て3つにまとめられている。「行動問題」とは、①他者や本人に危害や損害を及ぼす行動である。②他者を巻き込み、周囲の活動を制限する行動である。③本人の学習や社会参加への参加を妨げる行動である。

(4) 行動問題に対する応用行動分析学の有効性

学校現場でよく聞かれる「問題行動」との違いを明確にしておく必要がある。

小笠原(2016)は「問題行動」とは、子ども自身が見せる問題を有する行動そのものに注目し、「行動問題」とは、子ども自身が見せる行動そのものだけでなく、その行動を引き起こし維持させている環境も含めたものを指すとしている。応用行動分析学の「環境と個人の相互作用のあり方」に着目するという考え方で児童生徒の行動を捉えることは、児童生徒自身に注目するだけでなく、環境にも目を向けることである。

この「行動問題」に対して、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(小笠原・櫻井 2003; 平澤・小笠原 2010; 石山・小笠原 2013; 森川・名越 2017 など)。

デムチャックら(2004)は、人はある特定の目的のために行動していると示している。つまり、児童生徒の「行動問題」にもある特定の目的があり、その目的は何なのかを理解した上で、児童生徒の支援・指導方法の立案に繋げる必要

があると言える。行動の機能(表1)を理解し、行動がどのような目的を果たしているのかを確認する必要がある。行動が果たしている機能を理解することで、同じ機能を果たしている適切な代替行動を見つけ出すことができる。

表1 行動の機能分類

機能	定義
感覚(刺激)の獲得	行動を起こすことで、好きな感覚(刺激)を得ること。
逃避	行動を起こすことで、嫌な事や活動から逃げること。
注目の獲得	行動を起こすことで、周囲の人の注目を得ること。
モノや活動の要求	行動を起こすことで、モノや活動を要求すること。

「行動問題」が持つ機能と同じ機能を、望ましい行動・代替行動に持たせることで、その望ましい行動を増加・維持させることができるとされている。子ども自身の情報を整理し、行動だけでなく環境にも目を向け、行動支援計画を立案することでより効果的な結果が生じると示されている。

学校現場において応用行動分析学の考え方にに基づく支援・指導の実行には、手続きの複雑さや、記録に時間がかかるなどの問題も存在する。このような問題から、学校現場において応用行動分析学の考え方にに基づく支援・指導が広まっていないのではないだろうか。

森川・名越(2017)は、学校という文脈に応用行動分析学の考え方が適合するように「気になる行動への支援ガイ

ドブック」の作成を試みている。この「気になる行動への支援ガイドブック」は、学校現場において応用行動分析学の考え方をういた支援に取り掛かりやすくしている。具体的には、①機能的アセスメントでは、対象児童生徒のアセスメントを行う。その際に「子どもの情報シート」を使い、児童生徒の情報を整理し、着目する行動を決定する。その後、現在の児童生徒の行動を5日間程度観察し、頻度を記録する。同時に行動の前後の様子にも注目し行動のきっかけは何なのか、行動を起こしたことでどのようなことが起こったのかを記録する。この記録に基づき②行動支援計画の立案を行う。行動の機能に合わせ児童生徒の行動が持つ機能と同じ機能の行動に置き換えることができるような行動支援計画を立てる。③行動支援計画の実施を行った上で、④行動支援計画の評価・修正を行う。

筆者は、「気になる行動への支援ガイドブック」(森川 2018)を用いることで、手続きの複雑さを解消し、学校現場に応用行動分析学に基づく支援を広めることができるのではないかと考えた。

(5) 勤務校における現状と課題

勤務校では、児童生徒の抱える障害の多様化・重度重複化に伴い、様々な全体研修が行われてきた。その一つとして、応用行動分析学の考えに基づく支援・指導についての全体研修が繰り返し行われて、「行動問題」に対してどのように支援していくのが事例を通じて検討された。

このように全体研修において、応用行動分析学の考えや、事例研究を通じた支援・指導方法の立案・実施・評価・修正について理解する機会はあるが、応用行動分析学に基づく支援・指導をどのようにして行うかの理解が深まっていないことは問題である。その理由として、手続きの複雑さや記録の取り方などを細かく確認できず、活用することができていないのではないかと考えられた。

以上のような勤務校の、現状をふまえて、応用行動分析学に基づく支援方法の立案の手順や要領をまとめ、学校という文脈に適合するように作成された「気になる行動への支援ガイドブック」森川(2018)を実際に活用することで、学校現場で応用行動分析学に基づいた支援方法の立案に取り掛かりやすくなるのではないかと考えられた。また、手続きの手順や、記録の取り方を理解することで、全体研修で学んだ応用行動分析学に基づく考え方や、実際の活用方法を結び付けることができ、活用につなげることができるのではないかと考えた。

2 研究の目的

本研究では、応用行動分析学に基づく考え方を児童生徒の支援・指導へと繋げられるようにするための「気になる行動への支援ガイドブック」森川(2018)の活用の仕方を検討することを目的とした。

3 研究Ⅰの目的

研究Ⅰでは、勤務校における応用行動分析学についての

意識をふまえ、「気になる行動への支援ガイドブック」(森川 2018) を活用し、児童生徒への指導支援に繋げる際に有効な点と困難な点を把握し、勤務校に合わせた様式に改良することを目的とした。

4 研究 I (201X 年度)

(1) 応用行動分析学についての意識調査

1) 目的

筆者の勤務校の教員の応用行動分析学についての意識や、行動問題への対応の仕方を把握することを目的とした。

2) 方法

201X 年 10 月、A 特別支援学校の小学部・中学部・高等部の学級担任 72 名教員に任意記名式の質問紙調査を行った。本調査では、応用行動分析学の有効性、児童生徒の気になる様子の有無、気になる行動の要因をどのように考えているか、気になる様子に対する支援を行う際に参考になっているものについての回答を求めた。

応用行動分析学の有効性については全 7 項目 ①実態把握をすること、②子どもの行動を理解すること、③指導計画を立てること、④行動の起きた理由(背景)を考えること、⑤行動上の問題を減らすこと、⑥いい行動を増やすこと、⑦指導を見直すこと)について学校現場において有効であるかを聞いた。4 件法(1 大いに有効だと思う、2 わりと有効だと思う、3 少し有効だと思う、4 有効だと思わない)で選択してもらった。

その後、201X 年 12 月に、同意を得られた教員のうち、「応用行動分析学に基づく考え方を有効だと思い活用している」「応用行動分析学に基づく考え方を有効だと思わない」「応用行動分析学に基づく考え方は有効だと思うが活用できていない」3 グループに該当する 9 名にインタビュー調査を行い応用行動分析学の考えに基づく支援の活用状況について詳しく意見を聞いた。

3) 結果

質問紙調査の回答者数は 47 名で、回収率は 65%であった。ここでは、i) 学校現場における応用行動分析学の有効性、ii) 児童生徒の気になる様子の有無、iii) 気になる様子に対する支援を行う際に参考になっているもの、3 点に絞り報告する。

i) 応用行動分析学の有効性

7 つの項目に対する 47 名の教員が考える、応用行動分析学の有効性についての回答と割合を示す(表 2)。

ii) 気になる様子

日ごろ児童生徒と関わる上で、気になる様子が「ある」と回答した教員は 86%であり、大声、つば吐き、自傷、他害、集団への参加が困難であるなどが、学部問わず気になる様子として記載されていた。

iii) 気になる様子の支援の際に参考になっているもの

気になる様子に対する支援を行う際に参考になっているものとして、多かったもの上位 4 つは、今までの経験が 29 人、太田ステージが 20 人、NC プログラム 16 人、応用行

動分析学 16 人であった。全体の 56 回答が理論に基づくもの、その他が 16 人であった。

その他の意見の中には、学級担任間の話し合いで支援・指導方法が検討されていた。また、外部講師(PT・OT・ST)からの助言を参考にしているものもあった。

インタビュー調査は、9 名の教員に行った。その結果、応用行動分析学を「活用している」と回答した教員も、手続きを行い、記録を取り、支援計画の立案まで行っている人は少ないことがわかった。「活用できていない」教員からは、応用行動分析学という言葉は聞いたことはあるが、どのようなものが曖昧、記録を取るの難しそう、理論は理解できるがどのようなものを使ってどうやって活用していくのかが分からない、という意見が挙がった。

表 2 応用行動分析学の有効性についての教員の回答結果 (n=47)

項目	選択肢			
	大いに有効	有効である	わりと有効	有効ではない
実態把握	20 名(42%)	14 名(30%)	8 名(17%)	5 名(11%)
行動理解	30 名(64%)	10 名(21%)	1 名(2%)	6 名(13%)
指導計画立案	15 名(32%)	24 名(51%)	3 名(6%)	5 名(11%)
行動の背景	28 名(60%)	10 名(21%)	5 名(11%)	4 名(8%)
行動上の問題	20 名(30%)	18 名(10%)	5 名(10%)	4 名(50%)
いい行動を増やす	21 名(45%)	17 名(36%)	5 名(11%)	4 名(8%)
指導の見直し	25 名(53%)	14 名(30%)	2 名(4%)	6 名(13%)

4) 考察

勤務校において応用行動分析学という言葉を知る機会も多くあるが、実際の手続きの手順や、どのようなものを使用し進めていくものなのかが理解されていないことがわかった。また、「応用行動分析学は行動理解に有効」と考えている教員は 64%と多かったが、教員の半数は「背景を考える上では有効ではない」と半数が考えていることがわかった。このことから、多くの教員が、行動にだけ注目し、行動の背景には目を向けずに児童生徒の支援・指導方法を立案しているのではないかとと思われる。

これらをふまえると、手続きの手順や、記録の取り方を学校という文脈に合わせて作成された、「気になる行動への支援ガイドブック」(森川 2018) を活用することで、応用行動分析学の考え方にに基づく支援・指導が勤務校に広まるのではないかと考える。

(2) 「気になる行動への支援ガイドブック」(森川 2018)

(以下、支援ガイドブック) 活用事例研究

1) 目的

支援ガイドブックを活用し、有効な点や、困難な点を明らかにし、改良した。

2) 方法

支援ガイドブックを活用した。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・修正の仕方を筆者が担任に説明し、対象児

児童生徒への適用をサポートした。そして、担任の行動支援計画の立案までの行動問題や対象児童生徒の捉え方の変容を観察した。

3) 期間 201X年6月～201X+1年1月

4) 対象者

応用行動分析学の考え方に基づく支援・指導方法の立案経験が無い、A 特別支援学校の教員経験年数 2 年未満の小・中学部教員 3 名。

5) 結果と考察

3名の教員は、支援ガイドブックを活用する前まで、児童生徒の起こす行動に対してどのように対応すればいいのか分からず、児童生徒が行動を起こすとその場面から離すことや、抑制することを行っているという現状があったが、支援ガイドブックの適用を通して、行動だけに注目するのではなく、児童生徒の起こす行動にはどのような背景があるのかに注目し、行動の示す背景に注目することができるようになっていく様子を観察することができた。児童生徒の行動に対して、「問題行動」として捉えるのではなく、「行動問題」として捉えられるように変容したのではないかと考える。

支援ガイドブックを活用していく上で、困難な点として、記録の取り方の難しさと、行動支援計画の立案方法の難しさが挙げられた。記録の取り方に関しては、児童生徒の支援・指導していく中で、記録を書いている時間がかかってしまうことであった。支援・指導の中で記録に時間がかかってしまうことで、児童生徒から目が離れてしまう不安があるという意見が挙がった。行動支援計画の立案に関しては、3名ともに教員経験年数の少ない教員であったため、少人数での立案に不安を感じる様子があり、複数の教員からの意見を求めている様子が見られた。経験不足から、自身の意見に不安があり、複数の教員からの意見を聞き、支援方法の立案に繋げることを求めているのではないかと考える。今回挙げられた意見は、3名の教員だけを対象にしていたため、研究Ⅱでは複数の教員を対象にして再検討を行う必要があると思われた。

5 研究Ⅰ 総合考察

質問紙調査・インタビュー調査の結果から、勤務校において支援ガイドブックを活用することで、児童生徒に応用行動分析学の考え方に基づく支援・指導をより適切に行うことができるのではないかと考えた。質問紙・インタビュー調査では、勤務校における応用行動分析学への意識を把握することができた。勤務校では、児童生徒の支援・指導に対して応用行動分析学が有効であると考えられる教員が多く見られた。しかし、児童生徒の支援・指導にどのようにして応用行動分析学の考え方を結び付けるのかを理解できていない教員がいることもわかった。

このような結果から、応用行動分析学の考え方を児童生徒の支援・指導に結び付けるには、森川 (2018) が作成した、「気になる行動への支援ガイドブック」を活用するこ

とが有効なのではないかと考えた。

教員 3 名による「支援ガイドブック」の活用研究で明らかになった改良ポイントをふまえ、学級担任が児童生徒の支援・指導を行う際に、短時間で記録を取ることができるように様式を改良した。改良した様式を使用することで、児童生徒の支援・指導への影響を軽減させることができるのではないかと考える。

行動支援計画の立案に関しては、初任者や教員経験年数の少ない教員を対象としていたこともあり、より教員経験年数の多い教員と話し合いながら行うことが要望として挙げられた。

「支援ガイドブック」を勤務校において活用を広げていくためには、筆者が勤務校の教員に対して応用行動分析学に関する研修を行う必要があると思われる。勤務校における応用行動分析学の意識を把握することができたが、応用行動分析学の考え方を児童生徒の支援・指導に結び付けることができていることが示唆された。このような現状から、研究Ⅱでは、様々な教員経験年数の教員に支援ガイドブックを活用してもらった上で、意見を集約し、勤務校に合った行動支援計画の立案方法を見出したいと考えた。

また、「支援ガイドブック」活用事例においては、「個人と環境の相互作用」の重要性を 3 名の教員が気付くことができていた。「個人と環境の相互作用」を意識することで、児童生徒にとって、より適切な環境設定を行うことができるようになっていくことから、応用行動分析学に関する知識や情報提供を行うことで、児童生徒の支援・指導を見直すことにつながり、「支援ガイドブック」の活用について興味を持ってもらうことができると推測される。

6 研究Ⅱの目的

研究Ⅱでは、研究Ⅰで得た結果をふまえ、勤務校に合わせた「支援ガイドブック」の活用の仕方を検討することにした。まずは、応用行動分析学のグループ研修における参加教員の変容を追うことで、応用行動分析学に関する知識や、情報提供をどのように行うべきかを、把握し研修のあり方を考えることを目的とした。

また、「支援ガイドブック」活用事例に着目し、個々の教員に生じる変容を追うことで、「支援ガイドブック」を勤務校で活用していく際のポイントや工夫を検討することを目的とした。

7 研究Ⅱ (201X+1 年度)

(1) 応用行動分析学のグループ研修

1) 対象者

A 特別支援学校で月に 1 回程度、開催したグループ研修に任意参加した小学部・中学部・高等部教員 15 名

2) 期間 201X+1 年 4 月～12 月

3) 方法

【研究の流れ】

4 月の職員会議にて、全職員に研究内容の説明を行った

後、研究依頼文書と「支援ガイドブック」の抜粋を配布し、任意での参加を募った。

参加教員決定後、希望の研修内容をインタビュー調査において確認し、月に1回程度、表3のテーマでグループ研修を行った。参加教員のやりとりの様子を観察し、対象児童生徒への支援・指導の考え方の変容を発言から追った。

表3 グループ研修内容

回数	月	内容
1	7	・「応用行動分析学」の考え方 ・「行動問題」と「問題行動」の違い ・機能的アセスメント
2	8	・「支援ガイドブック」活用事例
3	9	・「行動問題」ビデオ鑑賞
4	10	・「代替行動」とは ・行動の機能分類
5	11	・行動支援計画について
6	12	・応用行動分析学に基づく児童生徒への支援・指導について

【記録・分析方法】

グループ研修時の話し合いの様子をボイスレコーダーでの記録を行った。また、筆者が教員同士の話し合いの様子を観察し、教員の発言をメモし、記録した。

その後、筆者が文字に起こし、メモと合わせて教員の発言内容の変容を分析した。

【グループ研修における配慮点】

教員同士で話し合いが進められるように、筆者は話し合いに参加せず、各回のテーマに合わせた知識や情報提供を行うことで、教員同士で話し合いができるようにした。

4) 結果

小学部・中学部・高等部の教員15名の教員の考え方の変容を観察することができた。

7月から12月までのグループ研修において以下のような変容が全体の教員から見られた。

7月は、筆者からの応用行動分析学に関する知識や情報提供のみであったが、「行動問題」と「問題行動」の違いの話をした際に、「個人と環境との相互作用」について伝えると、その際に、現在担任している児童の起こす行動を今まで、「環境が原因と考えることはなかったが、今回の話を聞いて今後そのような行動を起こした時には前後に注目して観察してみる」という発言をした教員がいた。

8月は、研究Ⅰにおいて「支援ガイドブック」を活用した2名の教員から、昨年度実際に活用した上での、児童生徒の行動の変容を聞くことで、今後の「支援ガイドブック」の活用に対して、グループ研修参加教員が見通しを持っている様子を観察することができた。また、研究Ⅰにおいて「支援ガイドブック」の活用を行った教員については、活用方法についての説明や、児童生徒への支援・指導方法、行動の変化の報告を行うことで、応用行動分析学の考え方に基づく支援・指導について理解している様子を見ること

9月は、教員同士で「行動問題」について話し合いを進

めることができていた様子を観察することができた。実際にビデオで行動を観ることで、前後の環境に着目し、行動について考え話し合いを進めることができていた。ビデオを繰り返し観ることで児童生徒だけに原因を求めるのではなく、環境に着目し、環境とどのような相互作用を起こしその行動が起きているのかを考えることができた。その一つとして、児童生徒が起こす「大声で泣く」という行動に対して、話し合いの前には「注目行動」というように発言していた教員が前後の環境に着目することで、「自分でやりたいことを先に教員が手を出したからではないだろうか」という具体的な発言に変容していった。

10月は、「代替行動」について教員同士で話し合いを進めている様子を観察することができた。筆者が情報提供した行動の機能分析について、教員同士で実際に担任している児童生徒の行動に当てはめ考えることができていた。児童生徒の表す行動にはどのような機能があるのかということについて話し合いを進め、その行動と同様の機能を持つ「代替行動」について学部の枠を超えてアドバイスをし合う様子を見ることができた。児童生徒の「代替行動」を考える際に、起こしている行動と同じ機能を持つ行動であるか教員同士で最終確認する姿を見ることもできた。

11月は、「支援ガイドブック」の行動支援計画を持ち寄り、担任する児童生徒の支援・指導について「個人と環境の相互作用」を意識しながら説明する様子を見ること

12月は、応用行動分析学の考え方に基づいて児童生徒の支援・指導を数ヶ月行うことで児童生徒の行動が変容していった様子を報告し合う様子を見ること

5) 考察

グループ研修において、教員同士で話し合いをすることで、筆者が情報提供するだけでなく、教員同士でテーマについて考え、得た知識を深めることができた。講義形式の研修では自分事として捉えることが難しいことが予想されるが、教員同士でそのテーマについて話し合いをすることで応用行動分析学に関する知識を深めることができ、児童生徒の支援・指導へつなぐことができると考える。

筆者が提供した情報を基に話し合いを進めている様子を観察していく中で、「行動問題」と「問題行動」の違いについて理解し、「個人と環境との相互作用」を意識して児童生徒の起こす行動を観察していることがわかった。このことから、児童生徒の支援・指導を考えていく上で重要である「個人と環境との相互作用」を教員に対して伝えることができた

また、「支援ガイドブック」活用方法についての話し合いの中から、児童生徒に行動分析学の考え方に基づく支援・指導を行うには「支援ガイドブック」を活用することが有効であるということがわかった。「支援ガイドブック」を活用することで児童生徒の行動を理解し、児童生徒にとってより良い支援・指導を行うことができるのではないかと考える。

(2) 「支援ガイドブック」活用事例

1) 対象者

グループ研修の参加教員である 15 名のうち、教員経験年数 1 年目～10 年目の教員 3 名 (X, Y, Z)。

2) 期間 201X+1 年 5 月～12 月

3) 方法

対象教員が「支援ガイドブック」を活用して、子どもの支援・指導に当たる際、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・修正をどのように行うかを対象教員へのインタビュー調査や対象教員の記入した行動支援計画立案シート(図 2)を見て、「個人と環境との相互作用」を意識して行動支援計画を立案することができているか、行動の機能を意識して同様の機能を持つ代替行動を考えることができていたかを確認した。

② 行動支援計画シート

※下段の支援計画は①-④-⑤-⑥の順番で記入してください

【記入日 年 月 日】 【記入者名】 【児童生徒名】

まずは現状について記入

A 間接的・直接的な声かけ

B 行動

C 結果と対応

次に支援計画を記入

D 事前に行う工夫 (環境調整等)

E 代替行動

F 事後に行う工夫 (ほめ方・ほづびなど)

G 起きたときの対応

支援の振り回し予定日 (ガイドブック参照)

図 2 行動支援計画立案シート (森川, 2018)

これらのデータから、3 名の教員の対象児童生徒の行動に対する支援・指導の仕方に対する考え方や実際の支援・指導の変容を分析した。

4) 結果と考察

i) 個々の変容

「支援ガイドブック」を活用していく中で教員 X・Y・Z、3 名の対象児童生徒の行動に対する考え方の変容や、3 名の教員が記入した「支援ガイドブック」を確認し、活用していく上で必要なことを検討することができた。

【教員 X (教員経験 1～3 年)】

子どもの「行動問題」として「自傷行為」を挙げており、「支援ガイドブック」活用以前は何が原因で自傷行為を始めているのかわからない状態であった。

「支援ガイドブック」の活用方法の説明を筆者から聞き、「支援ガイドブック」内に記載されている説明文を読み、わからないことに関しては筆者に質問し、活用を進めることができた。

インタビュー調査の結果から、以下のようなことが明らかになった。第 1 に、機能的アセスメントを行い、子どもの様子を観察すると、「朝と帰りの着替えの場面」で起こることが多く、さらに、その場面を注意深く観察すると「要求が通っていない」ということがわかった。

教員 X は、着替えより先にやりたいことがあり、その要求が通らないことでの自傷行為ということに気がつくことができた。事前に行う工夫として手順表を用いて本人に説明することや、事後に行う工夫として、機能的アセスメントで把握した児童生徒が好きな活動を提示することを考えられるようになった。

第 2 に、「同じクラスを担当する教員や同じ学部の教員に相談して自傷行為」が持つ「活動の獲得」と同じ機能を持つ行動を代替行動として決めることができた。記録用紙を基に子どもが起こす行動の機能分類を周囲の教員と話し合い、代替行動を考えることができていた。教員 A が一人で考えていくと、代替行動まで辿りつかなかったが、複数の教員で考えることで様々なアイデアが生まれ、子どもにとって負担がない代替行動を設定することができた。

教員 X は子どもの見立てに困っていたが、「支援ガイドブック」を活用することで、子どもの情報を整理し、起こす行動について環境に着目して考えることができるようになっていた。このような変容から、「支援ガイドブック」を活用することで、応用行動分析学の考え方に基づく支援・指導方法を立案することに取り掛かりやすくなること示唆された。

【教員 Y (教員経験 3～5 年)】

子どもの行動問題として「他傷」を挙げており、「支援ガイドブック」活用以前は直前のきっかけが掴めていない状態であった。

「支援ガイドブック」の活用方法の説明を筆者から聞き、一人で活用を進めることができた。

インタビュー調査の結果から、以下のようなことが明らかになった。機能的アセスメントを行い、子どもの行動を観察することで、教員から子どもに対しての行動指示の声かけ (学校ではごく自然な声かけ) に反応し、他傷行動をとることがわかった。子どもの行動をビデオ撮影し、教員からの一定の声かけに気がつくことができた。このことについて、教員 Y は子どもの行動を「三項随伴性」で考えることで、現在の支援・指導が子どもの行動を強化してしまっていることに気が付くことができた。そして、行動の起きる直前のきっかけが明らかになったことにより、環境設定の仕方や本人に対しての声かけの仕方を子どもに関わる教員に伝え、一貫した支援・指導を行うことができたことが良かったという意見もあった。

このように、些細な事がきっかけで子どもの行動問題に

繋がることに気がつくことができ、周囲の教員とも連携し、子どもの支援・指導方法の見直しにも繋ぐことができるようになった。

【教員 Z (教員経験 5～10 年)】

子どもの行動問題として「暴言」を挙げており、「支援ガイドブック」活用以前は、今までの生活経験が行動に繋がっているという考えであった。

「支援ガイドブック」の活用方法の説明を筆者から聞き、一人で活用を進めることができたが、記録の際に行動の回数や機能分類に迷い、筆者と共に記録を行った。インタビュー調査の結果や、共に記録を行う中で、以下のようなことがわかった。

機能的アセスメントを進めていく中で、子どもの起こす行動が「三項随伴性」に当てはめることができるのか疑問を持ち始めた。「暴言」という行動は特定の相手にだけでなくどの人に対しても起こる行動であり、特定の場面だけでなくどの場面でも起きている現状であった。このことから、直前のきっかけや、環境が作用し行動が引き起こされているわけではないという考えに至った。「三項随伴性」では分析できない行動があることに気が付き、応用行動分析学で分析できる行動と分析が難しい行動があることに筆者も理解することができた。応用行動分析学の考え方に基づく支援・指導方法がどの子どもにも当てはまる万能なものではないことがわかった。

ii) 3 事例の変容をふまえて

3 名の教員の子どもの行動に対する考え方の変容から、勤務校において「支援ガイドブック」の活用するために必要なこととして、以下のことがわかった。

機能的アセスメントを行う際には、子どもの行動を理解する上で、現在の状況を改めて整理することが必要である。子どもの情報を整理することで行動の前後に着目し、事前に行う工夫を考えることができていた様子が見られた。この時に、子どもの行動の様子をビデオ撮影しておくことで、子どもの行動だけでなく、環境設定の仕方や教員の声かけの仕方を振り返ることができていた。ビデオを繰り返し見ることによって、様々な気づきに繋がることから、ビデオ撮影を行うことが勤務校で行う機能的アセスメントにおいて重要であると感じた。

研究 I において改良した記録方法は機能しており、筆者からのサポートが無くても活用することができていた。行動を観察する際に、同時に行動の機能分類を行うことで、同様の機能を持つ代替行動を考えられていた。

3 名の教員は、「支援ガイドブック」活用と並行し、応用行動分析学の考え方に基づく児童生徒の支援・指導方法についてグループ研修にも参加していた。グループ研修において子どもの様子について周囲の教員と相談し、話し合いをすることができるようになっていた。そのため、行動支援計画の立案については、学級会や学年会、学部会を通じ、周囲の教員に相談しながら立案することができていた。教員同士で児童生徒について話し合いの場を持ち、行動支援

計画を立案することが求められる。

勤務校において今後、「支援ガイドブック」を活用していくためには、応用行動分析学の考え方の研修を通して、理解し、活用方法を適切に理解することが重要であると考ええる。本研究と同様のグループ研修を行う際には、筆者のように応用行動分析学に関する知識を伝え、教員同士で話し合いの場を設ける研修を行うことが求められる。また、「支援ガイドブック」の活用を進めていく上で、児童生徒にかかわる周囲の教員に協力を求め、支援・指導方法を検討していくことを意識することが重要である。しかし、学校現場において放課後は会議が多く設定されており、時間が足りないことが多く予想される。今回の研究において教員経験年数から「支援ガイドブック」の活用の仕方に変化が見られた。教員経験年数の少ない教員には「支援ガイドブック」の活用の仕方から、活用していく中での丁寧なサポートが必要であることがわかった。このことから、学校内で行われる校内初任者研修教員に組み込むことがポイントであると考ええる。教員経験年数の多い教員については、筆者からのサポートが無くても一人で活用を進められていることから、「支援ガイドブック」の活用方法を伝え、必要な場面において必要なサポートを行うことのできる体制を整えることが重要であると考ええる。

8 研究 II 総合考察

グループ研修において、応用行動分析学に関する知識や、情報提供を筆者が教員に対して行い、それに基づいて話し合う場を設定した。

グループ研修における参加教員の児童生徒の行動に対する考え方の変容を追うと、筆者の話聞くだけでなく教員同士で話し合うことを意識しながら進めることで、応用行動分析学の知識理解に繋げることができることが明らかになった。講義形式の研修ではなく、教員同士で話し合うことで知識を深め、児童生徒の行動理解に繋がり、より良い支援・指導方法を考えることができるような研修が必要である。しかし、応用行動分析学に関する知識を有する教員が周囲の教員にファシリテーションを行うことで、本研究のような形式のグループ研修が成り立つと考える。今回は、筆者が参加教員にファシリテーションを行うことができたが、今後グループ研修を本研究のように行うためには、現状に合わせ研修のあり方を検討していく必要がある。

「支援ガイドブック」活用事例においては、研究 I に比べ、教員経験年数に幅を持たせることにより、教員経験年数の差や行動の種類によって、「支援ガイドブック」どのように活用していくのかの示唆を得ることができた。教員経験年数の少ない教員は、「支援ガイドブック」を活用することで、児童生徒の見立てをすることができたと感じる。インタビュー調査から、担任している児童生徒の行動に対して困っている様子が多く見られたが、機能的アセスメントを行うことで、実態を見直し、行動理解に繋げることができていた。このことから、教員経験年数の少ない教員は、

児童生徒の見立てとして「支援ガイドブック」が役に立ち、応用行動分析学の考え方に基づく支援・指導方法を立案に取り掛かりやすいものになると思われる。一方、教員経験年数の多い教員は、応用行動分析学の考え方を理解しているが、考え方を整理し、記録しまとめるのかを理解できていないことがわかった。このように知識はあるが、活用方法がわからない教員にも手続きの順序がまとめられている「支援ガイドブック」は、有効であると考えられる。

さらに、応用行動分析学の考え方では分析することが難しい「行動」があることもわかった。この点に留意し、「支援ガイドブック」を勤務校に広げていく必要があるだろう。

9 総合考察

本研究を通じ、応用行動分析学の考え方が児童生徒の行動理解において有効であると考えている教員が勤務校において多く居る中で、その考え方を児童生徒の支援・指導にどのように繋げていくのかを理解できていない状況であることがわかった。このような状況を解決するためには「支援ガイドブック」を活用することで応用行動分析学の考え方に基づく支援・指導を児童生徒に繋げることができると考えた。

「支援ガイドブック」を活用する中で、応用行動分析学の限界に気がつくことができた。児童生徒の支援・指導を行う上で、応用行動分析学の考え方は万能ではなく、分析できる行動が限られていることに気が付くことができた。

実際に、筆者が担任する高等部の生徒では、応用行動分析学の考え方に基づく支援・指導を考えることが難しい事例があった。生徒の表す行動の中で筆者が「行動問題」として考えた「嘘をつく」や「忘れ物が多い」などに関しては、「三項随伴性」で考えることが難しく、このことから障害特性の一つなのではないかという考えになった。生徒の表す行動に対して「三項随伴性」に当てはまらないものは応用行動分析学の考え方では支援・指導方法を立案することには繋がらないと考える。児童生徒の行動を無理やり「三項随伴性」に当てはめることは児童生徒にとってより良い支援・指導を立案することには繋がらないと考える。筆者が担任する生徒の行動を「三項随伴性」に当てはめ、分析しようとしたところ、直前のきっかけを把握することだけでなく、その行動が持つ機能を分類することができないものばかりであった。「行動問題」として挙げられるものの中でも、応用行動分析学の考え方で扱うものはその行動が持つ機能を分類でき、直前のきっかけがはっきりしているもの、個人の要因だけでなく、環境との相互作用で起きているものであることが重要である。

研究Ⅱのグループ研究においても担任する児童生徒の行動を思い返し、「三項随伴性」に当てはめ、分析することができるのかと話し合う教員の姿を見ることができた。

学校現場に応用行動分析学の考え方を広めていく上で必要なこととして、応用行動分析学の考え方に基づく支援・指導は、どの児童生徒にも当てはまるものではなく、

児童生徒の起こす行動を「三項随伴性」に当てはめ、「個人と環境との相互作用」を意識して支援・指導方法を考えることである。そのためには、応用行動分析学に関する知識を適切に理解していることが重要である。また、このような応用行動分析学に関する知識や情報を、校内の教員に対してファシリテーションする役割の教員を見出すことが求められる。本研究では、筆者以外の教員が周囲の教員に対して応用行動分析学に関する知識や、「支援ガイドブック」の活用方法の話をする機会を設けることができなかった。どのようにしてグループ研修を進めていくことが可能であるかを学校現場に合わせて検討することが求められる。グループ研修において応用行動分析学に関する知識を深め、「支援ガイドブック」の活用をスムーズに行うことができていない様子から、グループ研修だけでなく、「支援ガイドブック」活用事例を同時に行うことでより良く、応用行動分析学の考え方を校内に広めることができるのではないかと。

本研究では、グループ研修を校内初任者研修に組み込み教員経験年数の少ない教員に対して、丁寧にサポートすることで応用行動分析学の考え方の理解に繋げることができた。このことから、教員経験年数の少ない教員に対しては丁寧なサポートを行うことが求められる。教員経験年数の多い教員は、児童生徒の支援・指導に対して応用行動分析学の考え方は有効であると考えている教員が多く居たが、活用まで至っていない現状から、教員経験年数の少ない教員と同様に多くの研修の機会を設けるのではなく、担任する児童生徒の校内における支援・指導計画の検討の場で「支援ガイドブック」を実際に活用する機会を設ける必要がある。実際に「支援ガイドブック」を活用することで、応用行動分析学の考え方が校内広まり、児童生徒の行動理解に繋がり、周囲の応用行動分析学の考え方の理解を促し、児童生徒の支援・指導に繋げていくことができるのかを検討していくことが今後の課題である。

【主な参考文献・引用文献】

- 山本淳一・池田聡子(2016) 応用行動分析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
- 井上雅彦・平澤紀子・小笠原恵(2015) 8つの視点でうまくいく!発達障害のある子のABA ケーススタディ アセスメントからアプローチへつなぐコツ, 中央法規
- 小笠原恵(2016) 段階別でわかる!発達が気になる子のやる気を引き出す指導方法 応用行動分析(ABA)にもとづく適応行動の身につけ方, 中央法規
- 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
- 森川明子(2018) 気になる行動への支援ガイドブック