

# 博士論文

知的障害特別支援学校における「行動支援計画」の  
作成と実行を促進する教員支援プログラム  
-行動問題を示す児童生徒への支援の検討-

令和4年度

筑波大学大学院 人間総合科学研究科

障害科学専攻 博士後期課程

高津 梓

## 目次

### 第Ⅰ部 序論

#### 第1章 知的障害特別支援学校における行動問題支援の現状と課題

- 第1節 学校現場で行動問題を示す児童生徒の現状・・・・・・5
- 第2節 行動問題に対する応用行動分析学に基づくアプローチ・・・・・・8
- 第3節 特別支援学校における行動問題に対する支援計画・・・・・・11
- 第4節 Positive Behavior Support の動向・・・・・・15

#### 第2章 日本における応用行動分析学に基づく教員支援の現状と課題

- 第1節 行動問題に関する教員支援の必要性・・・・・・17
- 第2節 行動問題に対する教員支援プログラムの実際と課題・・・・・・19
- 第3節 行動問題に対する教員支援プログラムの課題・・・・・・23

#### 第3章 本研究の目的

- 第1節 研究目的・・・・・・25
- 第2節 研究の構成・・・・・・27
- 第3節 倫理的配慮・・・・・・31

### 第Ⅱ部 本論

#### 第4章 特別支援学校における行動支援計画の作成手続きの検討

- 第1節 研究 1-1 不適切な行動を示す児童に対する支援の検討・・・・・・33
- 第2節 研究 1-2 望ましい行動の獲得に困難を示す児童とその保護者に対する支援の検討・・・50
- 第3節 研究 1-3 児童のコミュニケーション行動の獲得と次年度の継続的な支援の検討・・・70
- 第4節 まとめ・・・・・・89

#### 第5章 特別支援学校における行動問題への支援の実態調査

- 第1節 研究 2 行動問題への対応および支援計画の作成・実行に関する実態調査・・・・・・93

第2節	研究 3-1	行動支援計画作成に関する単発的な研修の効果についての予備調査	109
第3節	研究 3-2	行動支援計画作成に関する単発的な校内研修の効果と課題	119
第4節		まとめ	129
<b>第6章 特別支援学校における行動支援計画の作成・実行を促進する支援プログラムの検討</b>			
第1節	研究 4	校内研修と報告会を合わせた支援プログラムの効果と課題	131
第2節	研究 5-1	教員チームを対象とした支援プログラムの検討 -教員による行動支援計画の作成と実行について-	144
第3節	研究 5-2	教員チームを対象とした支援プログラムの検討 -支援の実行による児童生徒の変化について-	166
第4節	研究 6	行動支援計画の引継ぎによる継続的な支援について	203
第5節		まとめ	215
<b>第Ⅲ部 総合考察</b>			
<b>第7章 総合考察</b>			
第1節		行動支援計画の作成と実行を促進する支援プログラム	219
第2節		知的障害特別支援学校における教員支援	223
第3節		今後の課題および展望	234
引用文献			237
謝辞			252

# 第 I 部 序論

## 第1章 知的障害特別支援学校における行動問題支援の現状と課題

### 第1節 学校現場で行動問題を示す児童生徒の現状

文部科学省（2019）によれば、少子化により義務教育段階の児童生徒数は減少傾向にあるのに対して、特別支援学校の在籍者数は平成19年度の1.3倍と近年増加の一途を辿っており、それに伴い特別支援学校数の増加も示されている。また、「特別支援学校学習指導要領（小学部・中学部）」では、指導計画の作成と内容の取扱いに当たって、的確な意思の相互伝達などが行われるよう指導方法を工夫するなど、児童生徒の障害に応じた指導を一層推進することが求められている（文部科学省，2017）。

一方で、知的障害特別支援学校（以下、特別支援学校と略す）では、自傷や他害、破壊行為といった行動問題を示す児童生徒の数は少ない。現在、文部科学省（2019）の問題行動等の調査では、特別支援学校はいじめのみの調査にとどまり、暴力行為等の項目は対象となっていない。しかしながら、東京都立特別支援学校11校に在籍する児童生徒602名を対象として教員にアンケート調査を行った小笠原・守屋（2005）では55.4%の児童生徒に何らかの行動問題があるとし、東日本地域の特別支援学校中学部に在籍する生徒について調査を行った清水・橋本・霜田・菅野（2006）は、何らかの行動問題を示す生徒は45.2%であったと報告した。さらに東京都立19校に在籍する児童生徒2585名を対象とした小笠原・湯川・加藤・末永・原田・五十嵐（2015）では、71.6%の児童生徒が行動問題を示していると報告された。

知的障害者が示す行動問題は、その行動により活動参加や学習活動が阻害され、本人だけでなく他者への影響を及ぼし、教員の困りが生じている（霜田・清水・橋本・菅野，2006）。また、行動問題の頻度が高く強度が強くなると、強度行動障害と呼ばれる状態になる。行動障害児（者）研究会（1989）は、噛み付きや頭突き等の直接的他害や、睡眠の乱れや同一性の保持、多動、うなり、飛び出し、器物破壊などの間接的他害、自傷行為等

が通常考えられない頻度と形式で出現し、その養育環境では著しく処遇の困難なものであると行動的に定義される群を、強度行動障害と定義した。1993年になり、「強度行動障害特別処遇事業」が開始され、本格的な行政的取り組みが行われるようになった。

強度行動障害という状態像は生まれながらにして生じるのではなく、その多くは学齢期に深刻化し、特に中学高校の時期に行動が激しくなってくるケースが多い（全日本手をつなぐ育成会，2012）。井上・岡田・野村・上田・安達・辻井・大塚・市川（2011）によると、行動上の問題は思春期に突然現れるのではなく、1歳半、3歳児検診時から何らかの行動異常が示されており、これが思春期に重篤化するという共通点がみられ、診断を含め発達の遅れや偏りを指摘された後の保護者への支援や、子どもの特性に応じた早期からの教育の実施について大きな課題があることが指摘されている。

強度行動障害を予防するためには、学齢期における行動問題に対し、適切に対応をしていくことが求められる。しかしながら、上述の調査からも、その支援方法に関しては、対症的な対応が多く、根本的な解決に至っていないことが多いことが指摘されている（小笠原・守屋，2005）。特に自閉スペクトラム症を有する児童生徒の中には、自傷や他害などの行動問題をもつ者がおり、成長につれて重症化し強度行動障害を引き起こすほか、学校や地域社会への参加を妨げることがある（佐々木，1993；小林，1982）。井上雅彦・岡田涼・野村和代・安達潤・辻井正次・大塚晃・市川宏伸（2012）は、知的障害者入所更生施設の利用者及び知的障害特別支援学校の児童生徒あわせて618名を対象に調査を行い、自傷や他害等の行動問題をもつ強度行動障害の評価について、自閉スペクトラム症が重篤であるほど行動障害のリスクが高まり、行動問題の強度が高くなる傾向があることを指摘した。平澤・藤原（2012）の調査では、要求の表現手段が限定的である生徒や、明確な表現手段のない生徒に行動問題が多く生起しており、適切なコミュニケーション手段の指導が重要であると述べている。

児童生徒の生活の質を向上させ将来の社会参加へとつなぐために、行動問題の低減とそれに代わるコミュニケーション手段の獲得のための方法の検討、そして学校における効果のある支援の実施は緊急の課題であると考ええる。

尚、本研究では、児童生徒が示す行動上の問題について、対象児者の属性としての問題ではなく、その背景となる環境要因を含んで検討する「行動問題」という用語（加藤，2000）を使用する。

## 第2節 行動問題に対する応用行動分析学に基づくアプローチ

特別支援学校における行動問題の支援について、応用行動分析学によるアプローチの有効性が広く認められている（岡本・神山，2013；道城裕貴・野田航・山王丸誠，2008）。

応用行動分析学とは、人の行動についてその原因をその人自身の内的なものに求めるのではなく、原因は個と環境の相互作用にあると考え、その人をとりまく環境を操作することで問題となっている状況の解決を図っていく理論と実践の枠組みである。①応用的 (Applied)、②行動的 (Behavioral)、③分析的 (Analytic)、④技術的 (Technological)、⑤概念的な諸システム (Conceptual Systems)、⑥効果的 (Effective)、⑦一般性 (Generality) という7つの次元で明確にされており (Baer, Wolf, & Risley, 1968)、行動分析的な枠組みや専門用語を使用しながら、再現性を保障するような手続きの記述として理論的に整理すること、さらに新たな概念を導入して有用かどうかを検討することが求められる。また、望ましい標的行動が般化し、広範囲かつ永続的な生起を促進すること、その効果が人や社会にとって重要であるか否かという社会的妥当性を重視している。学校現場における効果的で持続可能な方略であると考えられる。

応用行動分析学では、関係者や本人に対するインタビューや直接観察による記述的分析、環境条件の操作による実験的分析の3つのすべてあるいはいずれかにより情報収集をする。児童生徒の行動問題を先行条件 (A: Antecedent)、行動 (B: Behavior)、結果 (C: Consequence) という3つの枠組みからなる三項随伴性で整理し、行動問題の機能を明らかにする Functional Behavior Assessment (FBA: 機能的アセスメント) に基づいて支援計画を立案する (O' Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997)。その手続きは、①情報収集と機能的アセスメント、②支援計画の立案 (標的行動の設定、支援方法の選択、文脈における適合性の考慮)、③支援計画の実行 (支援手続きの実施、行動の記録の収集)、④支援計画の評価と改善 (記録による評価、計画の修正) のプロセスで行われ (O' Neill,



Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997)、この作成と実行の繰り返しはいわゆる PDCA サイクルとなっている。

特別支援学校において機能的アセスメントに基づく行動問題への支援計画を作成し、行動問題の低減に成果が見られた研究の多くは、対象児童生徒を担当する教員が直接介入を行っている（末永・小笠原, 2015; 塩見・戸ヶ崎, 2012; 伊藤・青山, 2021; 向井・半田, 2020; 岡本・武, 2019; 平澤・藤原, 2000)。このうち、知的障害と自閉的傾向のある高等部生徒の攻撃行動を標的とした平澤・藤原 (2000) は、大学院で専門的に学んだ担任教員が機能的アセスメントから計画立案、直接支援をすべて行った実践であったが、その他では、機能的アセスメントの実施者と直接介入を行った担任教員の 2 つの立場の者が関わっていた。

知的障害と自閉傾向との診断のある小学部児童の自傷や噛みつき行動を標的とした支援を行った末永・小笠原 (2015) では、大学院生である研究者が機能的アセスメントの実施から支援計画の立案、行動観察を行い、担任教員が直接支援を行った。重度知的障害のある中学部生徒の教師や友だちの服を引っ張る行動と授業中に離席する行動を標的とした支援を行った塩見・戸ヶ崎 (2012) は、大学へ派遣中の教員研究者が機能的アセスメントの実施から支援計画の立案、行動観察を行い、担任教員が直接支援を行った。これらは、大学において応用行動分析学について専門的に学んだ外部支援者が、特別支援学校に介入した実践であった。重度知的障害と自閉症スペクトラムを有する高等部生徒の奇声や机をたたく行動、立ち歩き、廊下に飛び出す行動を標的とした伊藤・青山 (2021) では、大学院に所属する学年付教員が機能的アセスメントの実施から支援計画の立案、行動観察を行い、担任とともに支援を行った。知的障害とダウン症を有する中学部生徒の座り込み行動を標的とした向井・半田 (2020) は、対象校に所属し大学へ派遣中の教員が大学教員のスーパーバイズをうけて、機能的アセスメントを実施し、直接支援を行った担任とともに支援計画の作成を行った。知的障害と自閉スペクトラム症を有する中学部生徒の、人叩きや物壊しなどの危険な行動と

その兆候行動を標的とした岡本・武内（2019）では、大学院で博士を取得した副担任が機能的アセスメントと支援方針の提案を行い、担任とともに支援計画を立て支援を実施した。これらは、大学において応用行動分析学について専門的に学んだ者が、自身の所属する特別支援学校で担任教員を支援した実践であった。

以上から、日本の特別支援学校において機能的アセスメントに基づいた支援計画を作成し支援を行った実践の多くは、外部支援者としてまたは学校内部で児童生徒に直接支援を行う担任教員を支援する実践が多くあった。また、理論を大学で専門的に学んだ者が機能的アセスメントから支援計画の作成までを担っていた。これについて、学校現場において問題提起や児童・生徒の分析などに応用行動分析学の専門家が主体性を発揮して直接携わることの課題として、専門家が不在時の問題解決が困難となったり、学校システムの変更などの介入成果が維持されにくかったりする場合があることなどが挙げられている（Witt, Gresham, and Noell, 1996; 大石, 2000）。また、大学などで専門的に応用行動分析学を学ぶ教員の数はまだ多いとは言えず、霜田・清水・橋本・菅野（2006）の調査によると、知的障害特別支援学校における行動問題の支援方法として、機能的アセスメントの実施がわずか33%であることが指摘されているように、普及しているとは言い難い。

文部科学省（2021）では、特別支援教育に関する専門性として、個に応じた分かりやすい指導内容や指導方法の工夫について全ての教員に求めている。児童生徒が示す行動問題に対して、より効果的で再現性の高い方法である機能的アセスメントに基づく支援計画の作成と実行を特別支援学校教員に対して促進するには、その専門的な学びを得られるシステムづくりが必要となる。また、校内において支援の計画を作成するにあたっては、学校としてすでにある個別の教育支援計画や個別の指導計画との関連を検討しなければならない。

### 第3節 特別支援学校における行動問題に対する支援計画

米国では、IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) の1997年改訂の際、行動問題を示す児童生徒に対する機能的アセスメントが推奨された (Crone & Horner, 2003)。児童生徒の行動問題をその先行条件と結果条件との機能的な関係から分析し、環境調整や適応行動の獲得のための多様な支援を行う、行動分析学に基づく支援計画である Behavior Support Plan (BSP: 行動支援計画)、または、Behavior Intervention Plan (BIP: 行動介入計画) の有効性が示され、Individualized Educational Program (IEP: 個別教育計画) を作成する IEP チームを教育行政担当者が招集し、その立案と実行が求められた (Gage, Lewis, & Sticher, 2012; Bambara, L., & Knoster, T, 1998)。さらに、IDEA の2004年改正において、その資金が行動支援や組織的な学校介入に関連する専門性の向上に使用されることが明記され、学校には行動支援計画に基づく支援を実行することが求められ、さらに、国や州が学校をサポートすることが求められるようになった。また、行動支援計画・行動介入計画の作成および実行に関するトレーニングを行うことが定められ、(Wright, Wright, & O'Connor, 2010)、短期間の研修プログラムが開発されている (McCahill, Healy, Lydon, & Ramey, 2014; Kraemer, Cook, Browning-Wright, Mayer, & Wallace, 2008)。(本研究では、以降、機能的アセスメントに基づいて作成された支援計画について、「行動支援計画」の用語を用いる)。

日本の特別支援学校では、児童生徒への個別の教育支援計画および個別の指導計画が作成されている (文部科学省, 2009)。個別の教育支援計画は、障害のある児童生徒の一人一人のニーズを把握し、乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫した教育的支援を行うことを目的とし、就学段階では担任や校内および他機関とのコーディネーター的役割を担う者が中心となって作成し、保護者の同意を得ながら関係機関と連携して具体化を図るものである。また、個別の指導計画は、個別の教育支援計画や学習指導要領などを踏まえ、児

児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて、指導目標や指導内容などをより具体的に明記した計画であり、主に担任によって年間または学期ごとに作成されるものである。個別の教育支援計画は、関係機関や関係者、保護者などが、児童生徒の生涯にわたって連携協力して支援するためのツールとして、長期的な視点で作成された計画であり、個別の指導計画は、学校において教育課程を具体化し個々の児童生徒の実態に応じた適切な指導を行うために作成される。ともに、作成と実行のプロセスとしては、①児童生徒の実態把握、②実態に即した指導目標の設定、③具体的な教育的支援内容の明確化、④評価となっており、PDCA サイクルを繰り返しながら、支援と評価、改善を行うよう示されている。

しかしながら、個別の指導計画については、指導担当者間で指導の根拠を明らかし共有しやすくするために、実態把握から目標設定までの過程に指導すべき課題を整理する手続きを導入し、目標設定の根拠を残すこととしている（文部科学省，2018）が、各学校において作成する場合に、実態把握の内容や範囲をどのように明確にすればよいのか、実態把握を通して得られた多様な情報をどう整理して指導目標を導き出せばよいのかについては示されていない（長野・川間，2018）。また、教育課程やライフスキルの習得を目指した指導形態に応じた目標が設定される傾向にあり、その設定スケジュールについても年度初めに作成、各学期に見直しをすることが多く、児童生徒の課題や手立ての見極めの困難さや、複数の教員で検討する時間がとりにくいと指摘されている（八木，2015）。そのため、行動問題などの重篤かつ緊急な対応が求められる事態に対し、即時に計画に組み込み対応することが困難であるのではないかと考える。

一方、近年日本でも、個別の指導計画等とは別に、機能的アセスメントを適用した行動支援計画を作成して行動問題の改善をした実践や、教員等を対象とした応用行動分析学に関する研修プログラムの開発・実施に関する報告がみられている（岡本，2017）が、法的な定めや予算などはなく、学校現場では個々の教員の裁量に任されているのが現状である。

Fig. 1-1 に米国における IEP と行動支援計画、日本における個別の教育支援計画及び個別の指導計画と行動支援計画について示した。米国では学業成績や機能的遂行能力といった客観的指標による実態把握を行い、本人を含む保護者や専門家、教育長関係者など、外部専門機関と一体となり作成しているが、日本では担任の観察や保護者の情報を基に実態把握を行い、作成の担当は学校関係者のみである（中尾・村田，2019）。さらに教員人事については、米国は組織内で作られた職務に求められる責任と適用条件をジョブ・ディスクリプションによって明確に定められ、個々の専門性や行動分析学に関する資格によって配置されている。一方で、日本では3～10年程度での人事異動があり、米国のように各自が特化した専門的役割を継続することはほぼない。このように、個別の指導計画や行動支援計画の作成、作成をする担当者やその人事の実態において、米国と日本では法的義務の存在や学校現場の文脈が大きく異なっている。そのため、学校現場において行動問題を示す児童生徒に対応するための支援の計画の作成や、その作成方法に関する教員研修については、諸外国の方法を参考にしつつも、日本の学校現場に即した在り方が求められる。

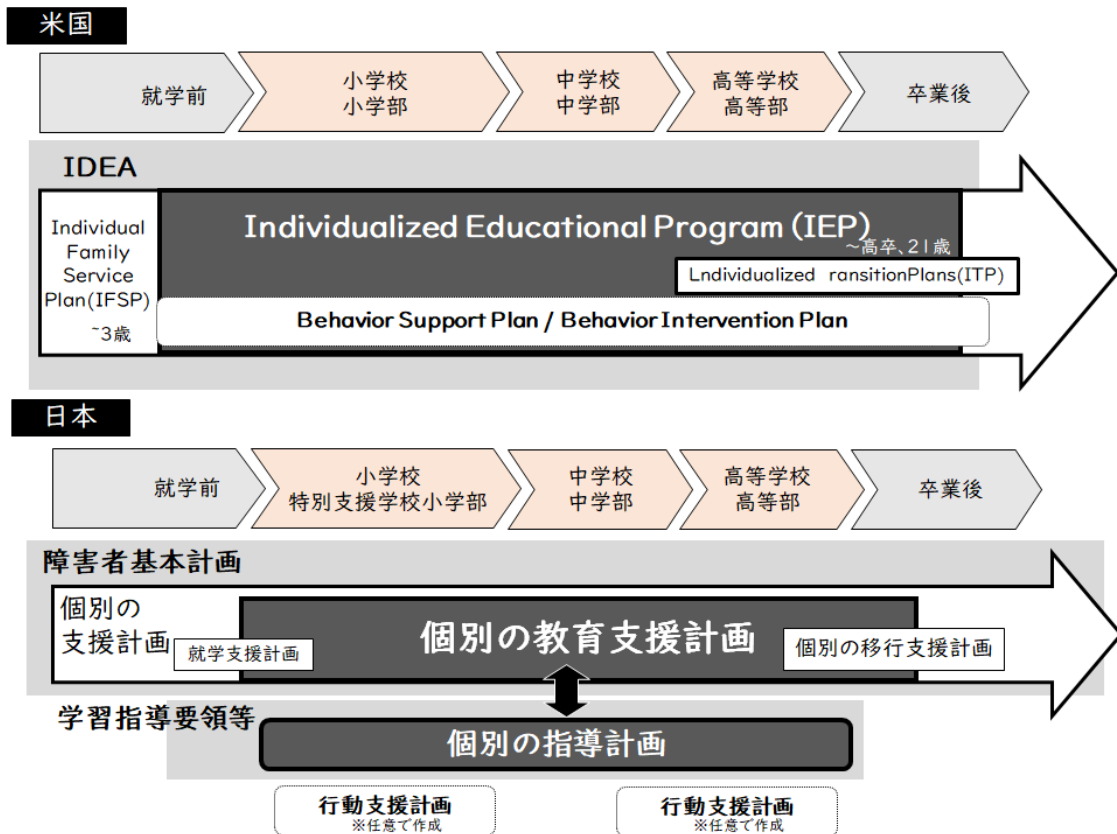


Fig. 1-1 米国と日本における個別教育計画

## 第4節 Positive Behavior Supportの動向

行動問題への応用行動分析的なアプローチは、ただ問題となっている不適切な行動を減らすことのみ重点を置いたり、嫌悪的な技法を用いたりしたものではなく、対象となる人やその周囲にとってのQOL（生活の質）の向上を目的とした、非嫌悪的な（nonaversive）行動マネジメント方法が求められるようになってきた（Horner, Dunlap, Koegel, Carr, Sailor, Anderson, Albin, & O'Neill, 1990; 平澤, 2003）。その中心的な方法が、Positive Behavior Support または（ポジティブ行動支援）（以下、PBS と呼称する）である（Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996）。

PBS の特徴は、機能的アセスメントに基づき、代替スキルや環境調整を含む支援を行い、行動問題の低減と望ましい行動や代替スキルの増加を目指す（Bambara, & Knoster, 1998）ことであり、視点として①行動問題の低減から、QOLの向上、②「なぜ」そのように行動するのか、③予防への焦点、④前向きな支援の重視、⑤包括的な支援の計画、⑥嫌悪的な方法の最小化、⑦環境や人々に適した支援、⑧生活全般・ライフステージへの視点（Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel, & FOX, 2002; 平澤, 2015）が挙げられる。応用行動分析学が土台となり、ノーマライゼーションやインクルージョン、本人中心の価値観が加わって概念化されていった（Carr et al., 2002）もので、組織マネジメントなどの多様な専門分野を包括することが推奨されている（Carr, 2007）。

PBS の方法論の特徴として、行動支援計画が効果的に実施されるために、本質的に2つの基準から示されている（Horner, 1994）。1つは、支援計画が機能的アセスメントと応用行動分析学の基礎原理に論理的に一致しているかという技術的基準（technically sound）であり、もう1つは、行動支援計画が対象者や支援を行う関係者の価値観や技能やその適用場面の操作可能な資源に適合しているかという文脈的基準（contextually sound）である。文脈的基準については、文脈適合性（contextual fit）という概念で示されている（Albin,

Lucyshyn, Horner, & Flannery, 1996)。文脈とは、①行動支援計画の対象者、②行動支援計画の実行者、③行動支援計画が適用される環境がそれぞれ持つ特徴であり、文脈適合性を示すための条件として、①行動支援計画がその人の好みや強さ (strength) やニーズを考慮していること、②行動支援計画が実行者の価値観や技能や知識に一致し、支援の実行に関連するストレスを考慮していること、③行動支援計画が適用される現状の体制に無理なく埋め込まれており、利用できる資源やサポートを考慮していること、とされている (Albin et al., 1996) 支援計画が機能的アセスメントに基づいていることを前提として、文脈適合性が実現された行動支援計画は実行されやすく、効果が実現されることが期待される。

日本では、学校や施設等において PBS という用語を用いられた行動問題支援が報告されて約 20 年程度である (平澤・藤原, 2000、武蔵, 2004; 関戸・田中, 2010; 末永・小笠原, 2015)。行動問題を示す児童生徒個人に対する支援が主であったが、近年では、行動分析学と組織行動マネジメントの原理を基に学校組織全体で効果的な行動支援を実施する SWPBS (School-wide Positive Behavior Support) (Sugai & Horner, 2002) が注目されており、学級経営や生徒指導 (松山, 2018; 松山・三田地, 2020) において実施されている。大久保・辻本・庭山 (2020) は、PBS はこれまで日本において応用行動分析を専門とする研究者や実践家があまり進出してこなかった領域において、関心が向けられており、何らかの学習履歴によって応用行動分析学 (ABA) という言語刺激に対して拒否的な反応を示すようになってしまった人々にとって、「PBS」というラベルは応用行動分析学に対し適切な関心を向けるきっかけとなるかもしれないと述べている。学校現場においては、PBS という用語とその理念を前面に出すことで、学校現場における機能的アセスメントに基づく支援計画の作成・実行をより促進する可能性が考えられる。



## 第2章 日本における応用行動分析学に基づく教員支援の現状と課題

### 第1節 行動問題に関する教員支援の必要性

1章1節で述べたように、特別支援学校に在籍する多くの児童生徒が何らかの行動問題を示しており、教員はその指導を行うこととなる。特別支援学校における特別支援教育等免許状の保有率は、令和3年度時点で89.3%、知的障害教育は89.5%であり（文部科学省，2022）、各教員は一定の専門性を有しているが、行動問題に対しては苦慮しているのが現状である。

また、教員のメンタルヘルスに関する研究としては、ストレスやバーンアウトを中心とした研究が多く見られる（小橋，2013；安藤きよみ・中島望・鄭英祚・中嶋和夫，2013）。バーンアウトとは、長期間にわたり人を援助する過程で、心的エネルギーが絶えず過剰に要求された結果、極度の心身の疲労と感情の枯渇を主とする症候群と定義されており（Freudenberger, 1974）、このバーンアウトを起こし離職や休職をしてしまう教員も少なくない（小橋，2013）。文部科学省が発表している学校教員の精神疾患による病気休職者数は、令和2年度は5,180人（全教育職員数の0.56%）であり、平成19年度から毎年5千人前後で推移し高止まり傾向である。教員のストレスの要因となるものとして、多忙な業務、学級崩壊等の学級経営上の問題、いじめ・不登校・暴力行為等の問題行動への対応、特別な教育的支援を要する児童生徒の増加、保護者への対応の困難などが挙げられている（安藤他，2013）。特別支援学校教員に対して調査を行った齋藤・江原（2018）では、多忙感や児童生徒の指導等や教員によって指導方法が異なることなどが課題として挙げられ、専門性の向上、教師の力量、教員の連携等のニーズが挙げられた。

このことから、行動問題を示す児童生徒への対応は、教員にとって負荷の大きい状況となっており、教員同士が専門的な知識を元に連携し合って指導にあたるための方法が必

要であると考え。しかしながら、1章2節で述べたように、機能的アセスメントに基づく行動支援計画は児童生徒が示す行動問題の解決に対して有効であると考えられるが、知的障害特別支援学校において機能的アセスメントを実施している教員は33%（霜田・清水・橋本・菅野，2006）である。児童生徒の抱える多様な課題に対し、教員一人一人が対応できる力を高め、チームとして組織的に対応することが求められる（文部科学省，2018）とされ、教員研修のニーズが高まっていることから、教員が専門的な学びを得るための支援体制づくりが必要となる。

## 第2節 行動問題に対する教員支援プログラムの実際

米国では、1997年の改訂に伴って行動支援計画の作成と実行と、そのための教員の専門性の向上が求められたことから、教員向けの研修が多く研究されている（Zentall & Javorsky, 2007; Lane, Barton-Arwood, Spencer, Kalberg, 2007; Crone, Hawken, & Bergstrom, 2007; Renshaw, Christensen, Marchant, Anderson, 2008; Christensen, Renshaw, Caldarella, Young, 2012; Loman, & Horner, 2014; Strickland-Cohen, & Horner, 2015）。期間は単発的なものや年単位のものもあり、対象人数も1名から70名までさまざまであった。Zentall & Javorsky (2007) は、小学校9校、中学校3校の教員49人に約4～5時間の単発的な研修を行った。Lane et al. (2007) による、小学校4校の各校4名ずつの教員チーム16名に対して、6時間の講義3回と2週間に1回の外部支援者とのミーティング、事後のポスターセッションで構成された7か月間の研修プログラムを行った研究では、対象となった教員は行動支援計画を作成・実行することができ、行動問題が改善した生徒もいた。また、Christensen et al. (2012) は、3年間の段階的なプログラムを行い、3年目には対象者である小学校教員1名が一人で行動支援計画を作成・実行でき、対象の生徒いずれにも行動の変容が見られた。

教員や支援者を対象とした、行動支援計画作成に関する研修は、日本においても実施され始めている（岡本, 2017）。国内ではこれまでに、教員養成大学に在籍する大学生や大学等の研修講座における行動支援計画の作成スキルに関する検討（平澤, 2008; 大久保・井口・野呂, 2011; 大久保・井口・石塚, 2015; 加藤・小笠原, 2017）や、保育士や幼稚園などの支援教室担当者、学校現場を対象にした行動支援計画の作成および実行に関する検討（田中・馬場・鈴木・松見, 2014; 平澤・坂本・大久保・藤原, 2016; 半田・平嶋・野呂, 2017; 平澤, 2017; 平澤, 2018; 松下, 2020）などが研究され、作成された行

動支援計画や応用行動分析学に関する知識などの評価から、その有効性が報告されている。

また、特別支援学校の教員を対象とした研修については、大学等での研修講座での試み（平澤，2008；加藤・小笠原，2017）が一定の成果を上げている。平澤（2008）は、教員を対象に 60 分の講義と 120 分の演習からなる研修を行い、参加者はそれぞれの受け持ちの児童生徒の行動問題についての行動支援計画を立てた。研修前後の調査から、短い研修であっても、教員の技術的な工夫が可能であることが示唆されたが、アセスメントや観察・記録、計画立案、実行の段階でそれぞれ躓きが起り、実行に結び付かない場合もあった（平澤，2008）。加藤・小笠原（2017）は、行動問題支援の過程において教員が直面する困難の調査を行い、行動支援計画を実行し一定の効果が見られた場合であっても、学校体制や協働といった側面の困難さがあり、チームとしての支援実行の在り方が課題となっていると示唆した。研修を受けた教員がそれぞれの学校現場で行動支援計画を作成し実行に繋がった成果と、行動の記録、記録による計画の見直しや修正、また、具体的な計画の立案や、他の教員の理解や協力体制での困難さという課題が報告されている。成果のある研修を実施するには、PDCA サイクルを回せる仕組み作りが必要となる。

また、半田・加藤（2021）は、特別支援学校教員を対象に行動支援計画の作成研修を実施した。行動問題の定義や記録方法、ABC 分析、機能の推定、適応行動の選定、適応行動を増やす先行子操作と結果操作、行動問題を減らす結果操作に関する説明と演習からなる講義と、勤務校での実践によるホームワークを実施した結果、作成した架空事例に対する行動支援計画において、参加者の適応行動の指導や結果操作に関する知識の獲得が促され、対象児の行動問題の減少がみられた。また、途中で分析対象から除外した 2 名を除く 4 名の参加者すべてが行動問題の定義、機能の推定、適応行動への先行子操作と結果操作といった行動支援計画を作成・実行できたことや、標的行動の生起回数や行動レパトリーに応じて、行動支援計画を修正できたこと、一部の教員について同僚との共同が可能となったことが示

された（半田・加藤，2021）。先行研究から効果的な研修内容を検討し、同じ学校の教員チームが同様の研修を受けることで、他の教員との連携に繋げることが可能となるのではないかと考えた。また、その際には、加藤・小笠原（2017）の挙げた課題である、記録の実行と、記録による計画の見直しや修正、他の教員の理解や協力体制の困難さについて、教員が実際に校内で行動支援計画を作成・実行をする過程で、困難が生じうる場面の調査と解決方法を検討することも必要であると考ええる。

一方、一定の効果が報告された特別支援学校教員を対象にした研修プログラムは、2時間のセッション6回とホームワークからなる研修プログラムを実施し3か月をフォローアップ期間とした（加藤・小笠原，2017）ものや、平日の夜に2時間15分の研修を4回とホームワークを実施した（半田・加藤，2021）ものなど、複数回の中長期研修プログラムであった。しかしながら、実際の教育現場においては教員が長期間に渡る連続研修に参加し続けることが困難である（大久保・井口・石塚，2015）ことや、校外での研修は、教員の自発的な参加によるものが多く、時間的・金銭的な負担も個々に生じる。校内で行うことにより全教員に共通の知識を得る機会を提供することが可能となると考えるが、特別支援学校では校務の多忙化や予算などによる研修機会の設定の困難（左藤・池田・山中・四日市，2016）が指摘されている。また、OECD（2018）（2019）の「国際教員指導環境調査」（TALIS: Teaching and Learning International Survey）は、国際的に見て日本の教員は業務量が多いことや、授業の内容の決定や学習教材の選択等について自律性が低いこと、多忙のため職能開発や研修に費やす時間が世界最低であることなどが報告されている。TALISでは、特別支援学校については調査対象外であったが、大きな違いはないと考える。

現在の特別支援学校の研修の形式の多くは、複数回の長期研修よりも、年に数回2～3時間程度で行う、専門家講師を招いた単発的な校内研修である。Zentall & Javorsky（2007）や平澤（2008）による単発的な研修の効果は検討されているが、日本の特別支援

学校の単発的な校内研修がもたらす、行動問題への支援計画の作成・実行に関する効果と課題についての調査は見当たらない。教員の置かれている実態と学校現場の文脈に沿いながら研修を実施し教員を支援するためには、学校現場で行われている単発的な研修についてその効果と課題を再検討し、さらにそれをもとに研修プログラムを再検討することが必要である。また、日本において教員を対象とした行動支援計画作成の研修については年間での検証が主であり、同じ組織内での年度を跨いだ成果について検討した研究は見られない。外部支援者による研修や支援を受けて行動支援計画の作成や実行が可能であった教員の、スキルの維持についても検討していく必要があると考える。

### 第3節 行動問題に対する教員支援プログラムの課題

以上から、特別支援学校における行動問題を示す児童生徒に対応するための、教員支援についての課題を整理する。

特別支援学校では行動問題を示す児童生徒が一定以上みられるが、その対応は対症療法的なものが多いという課題が挙げられるなか、児童生徒の抱える多様な課題に対して、教員の教育・研修機能の充実、教員の資質・能力の向上、チームとしての学校として組織的な対応（文部科学省中央教育審議会，2018）が求められている。

行動問題を示す児童生徒への対応方法として、対する機能的アセスメントによる行動支援計画の有効性が示されており、日本の特別支援学校では、既に作成されている個別の教育支援計画および個別の指導計画（文部科学省，2009）と合わせて作成・実行することが考えられる。しかしながら、日本では、法や予算、教員体制などが米国とは異なるため、諸外国の研究を参照しながらも、日本の学校現場に即した教員支援の実施が求められる。

特別支援学校の教員が機能的アセスメントに基づく行動支援計画作成・実行するためには、学校の文脈や教員の状況に沿った教員支援を検討する必要がある。しかしながら、特別支援学校において、同校の教員複数を対象にした研究は、日本ではまだ見られない。教員と児童生徒に対して効果的かつ効率的な教員支援プログラムを実現していくためには、①検討された研修や支援をうけた教員が、行動支援計画を作成・実行することができるか、②研修を受けて行動支援計画を作成した教員が、新たな対象児童生徒に対して同様に行動支援計画を作成することが可能か、③作成された行動支援計画は、児童生徒の行動の変容に効果があるか、④行動支援計画を作成し実行されていた児童生徒に対し、担当者が変わっても継続的で一貫した支援がなされるかという4点について検討する必要がある。そのために、まずは、特別支援学校で児童生徒を担当する教員が行動支援計画を作成し実行するための、PDCAサイクルの繰り返しを可能とする手続きを検討し、困難が生じやすい

部分や解決の方法を明らかにすることが必要である。また、教員支援プログラムを実施する特別支援学校の実態として、教員による行動問題への支援がどの程度行われているか、また、単発的な研修をした場合の効果と残存する課題は何であるかを、十分に検討したうえで実施していく必要があると考える。



## 第3章 本研究の目的

### 第1節 研究目的

本研究では、知的障害特別支援学校において行動問題を示す児童生徒に対する、教員による行動支援計画の作成と実行を可能とする教員支援プログラムについて検討し、学校現場における効果的なプログラムを提案することを目的とする。

そのために以下の検討を行う。

(1) 行動分析学を専門とする教員が、特別支援学校において児童生徒の行動問題に対する行動支援計画を作成・実行し、効果のある計画の作成手続きと実施上の課題、次年度への継続的な支援が可能な移行方法について検討する【研究1】。

(2) 児童生徒が示す行動問題への、教員の意識と対応、支援計画の作成と実行について調査を行い、その実態と課題について検討する【研究2】。

(3) 行動問題に対する支援計画の作成・実行に関する単発的な校内研修会と事後調査を行い、単発的な研修を実施しても残る作成実行上の課題について検討する【研究3】。

(4) 教員に対する校内研修と個別支援および報告機会を合わせた行動支援計画作成支援プログラムを実施し、①支援プログラムへの参加状況および参加教員に与える有効性と残る課題について【研究4】、②教員による行動支援計画作成および実行と2年目における新規作成について【研究5-1】、③作成された行動支援計画による児童生徒の変化について

【研究 5-2】、④児童の次担任による継続的な支援について【研究 6】 の 4 点について検討する。

## 第2節 研究の構成

本研究の目的に沿って、本論は大きく6つの研究で構成されている (Fig. 3-1)。

第4章では、研究1として、特別支援学校において研究者が担任教員の立場で児童に対する行動支援計画を作成・実行を行った。行動支援計画の作成手順を明らかにし、生起している行動問題を低減するための計画の立案と、生起していない望ましい行動を促進するための計画の立案について検討した。さらに行動支援計画を作成・実行し、行動の変容があった児童に関する継続的な支援を可能とする引継ぎについて検討した。

第5章では、研究2として、特別支援学校において児童生徒が示す行動問題への、教員の意識と対応、支援計画の作成と実行についての調査を行い、その実態と課題を明らかにした。さらに、研究3として、行動問題に対する支援計画の作成実行に関する単発的な校内研修会と事後調査を行い、単発的な研修を実施しても残る作成実行上の課題を明らかにし、より効果的な研修内容を考察した。

第6章では、研究4、研究5、研究6として、知的特別支援学校の教員が、児童生徒の示す行動問題についての行動支援計画の作成と実行を促進する教員支援プログラムを構築し、支援プログラムによる教員と児童生徒への効果、児童生徒への継続的な支援の可能性について考察した。研究4では、校内研修に合わせて、作成・実行ツールの導入と支援実行に関する報告機会、個別支援を設定した支援プログラムを、特別支援学校の教員を対象として実施し、教員による行動支援計画の作成と実行および生じる困難さについて考察した。さらに、研究5として、研究4で実施したプログラムを、管理職等から構成された内部支援教員と対象教員とを合わせた教員チームに対して実施し、研究5-1では教員による行動支援計画の作成と実行について、研究5-2では行動支援計画の実行による児童生徒の変容について考察した。研究6では、研究5-2で対象となった児童生徒の支援情報の引継ぎ状況について調査し、行動支援計画が次の担任に引き継がれる状況と、その後の活用や支援効果につな

がる情報になり得るかを考察した。

研究 2 から研究 6 までは、Fig. 3-2 に示すように、特別支援学校の教員に対する必要な支援と機会設定について検討するために、対象校を限定して段階的に実践と調査を行った。

なお、本研究では、行動問題の解決を目指した支援手続きを記載した計画について、「行動支援計画」のほか、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」において行動問題に対する支援手立てを記載した計画を総称する際は、「支援計画」と略す。

また、行動支援計画の作成・実行に取り組む対象教員と、校内においてそれを支援する管理職等の内部支援教員、対象教員と支援を実行する学級担任団等を合わせて、「教員チーム」という呼称を用いる。

さらに、各学校における学校目標や教育方針、教育課程や年間予定、学校の物理的または人的な資源、児童生徒や教員の本来の教育活動等を総じて「学校文脈」と称し、そこで児童生徒に対する有効性・継続性をより担保した支援計画の作成実行を検討することを「学校現場の文脈に沿う」と考える。

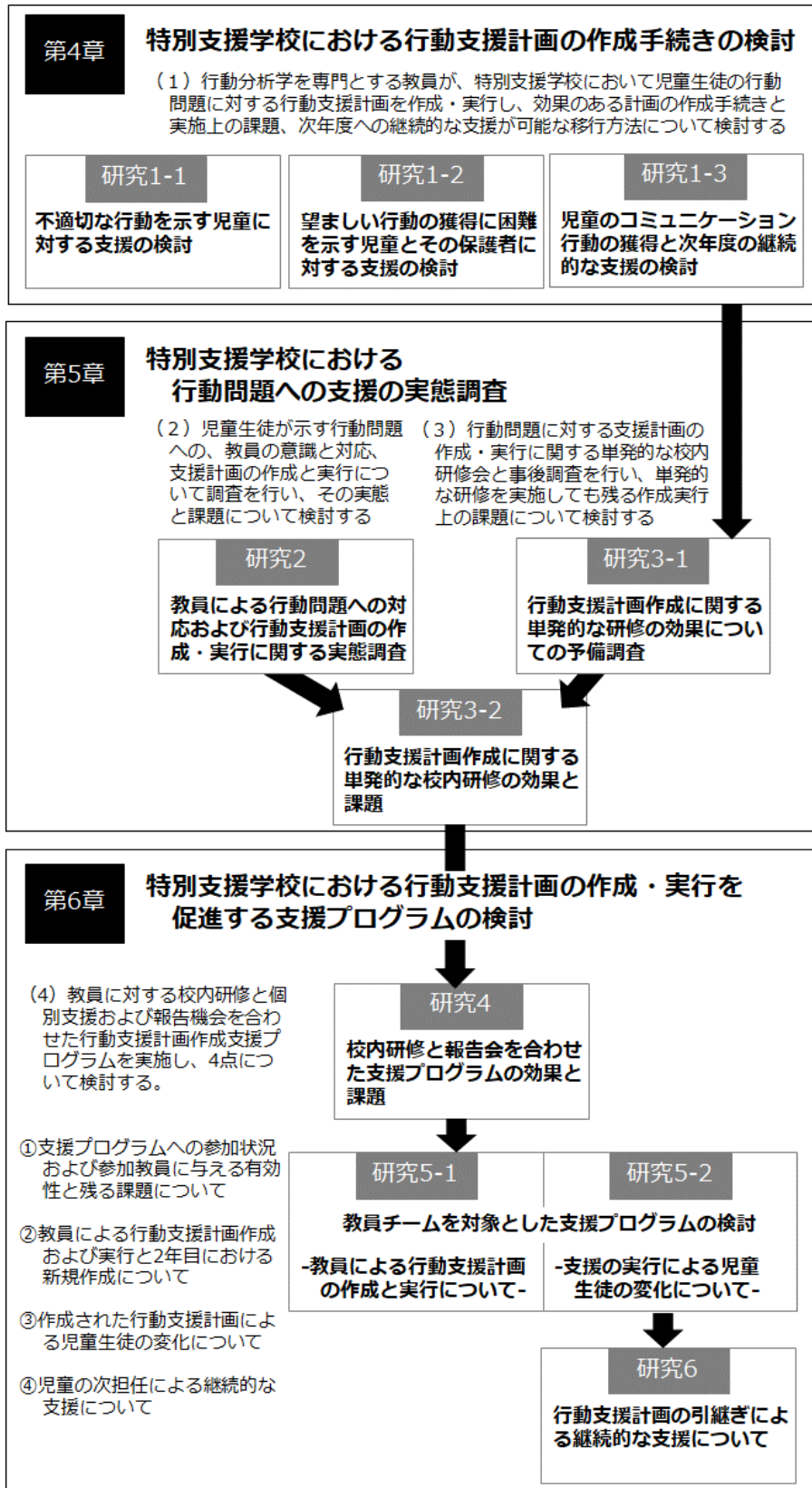


Fig. 3-1 研究の構成

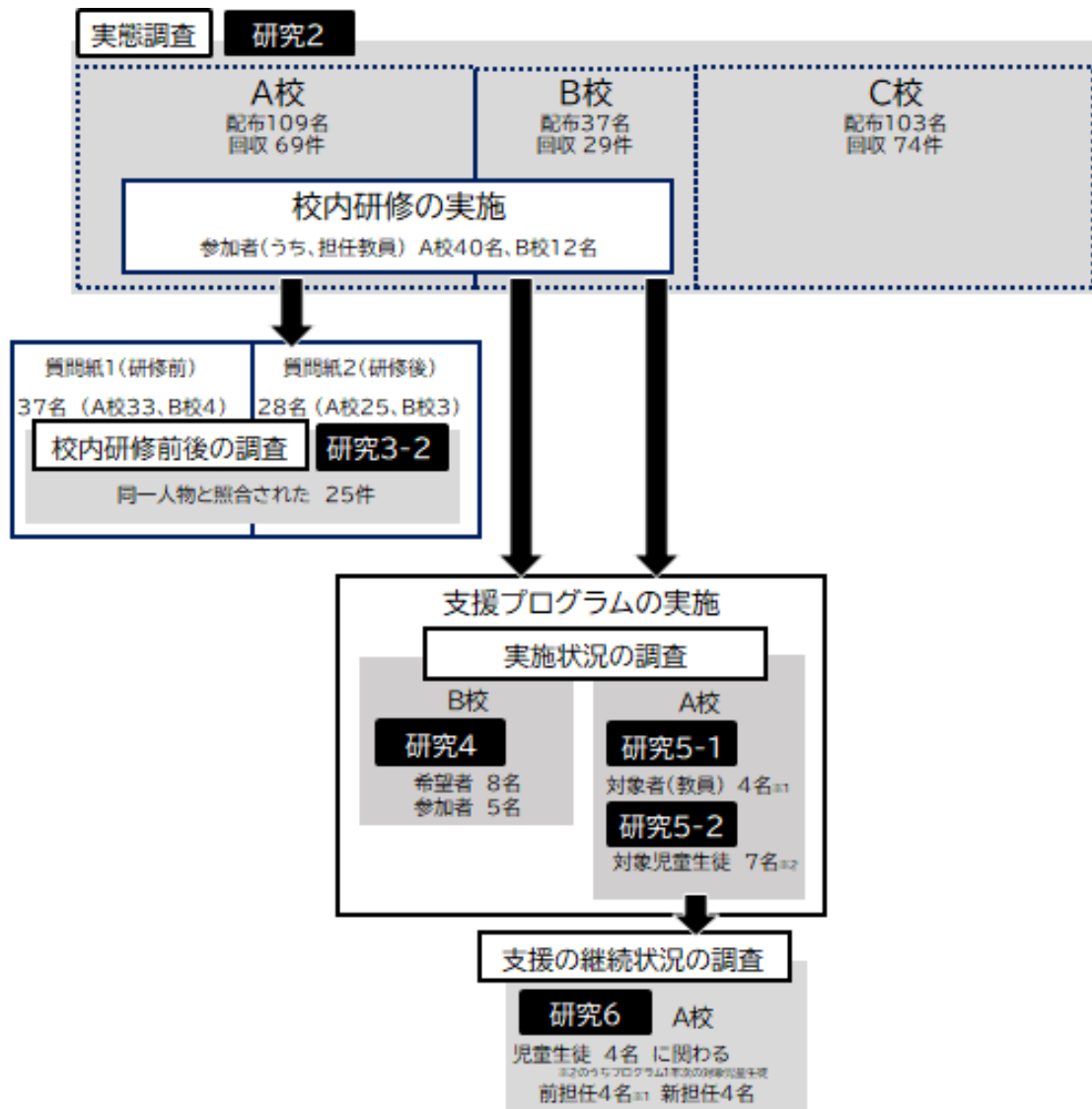


Fig. 3-2 研究 2~6 における実施内容と対象

### 第3節 倫理的配慮

研究 1-1、研究 1-2、研究 1-3、研究 3-1 の実施については、筑波大学附属大塚特別支援学校の学校長および研究倫理委員会の承認を得ておこなった。事例研究では、研究の意図や手続きの詳細について、文書と口頭により保護者に十分な説明を行った上で同意を得、対象者に不利益がないように実施した。調査研究では、情報の保護に関して、データの取り扱いや撤回などに関する説明をアンケートと合わせて送付し、回答をもって同意とする旨を明記した。

研究 2 および研究 3-1 は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した（課題番号 筑 2019-81 A 号；2019.7.1 承認）。協力校の校長に対し書面と口頭で本研究の意図と実施内容を説明して承諾を得た上で、質問紙の回答者に対しては、情報の保護に関して、データの取り扱いや撤回などに関する説明を質問紙と合わせて配布し、回答をもって同意とする旨を明記した。

研究 4 および研究 5-1、研究 5-2 は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した（課題番号 筑 2019-80 A 号；2019.7.1 承認）。協力校の校長および各参加者に対し書面と口頭で本研究の意図と実施内容を説明し、書面で承諾を得た。対象児童生徒については、対象教員を通して保護者に書面で説明と依頼を行い、書面で承諾を得た。

研究 6 は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した（課題番号 筑 2019-216 A 号；2020.2.27 承認）。協力校の校長に対し書面と口頭で本研究の意図と実施内容を説明して承諾を得た上で、質問紙の回答者に対しては、情報の保護に関して、データの取り扱いや撤回などに関する説明を質問紙と合わせて配布し、回答をもって同意とする旨を明記した。

## 第Ⅱ部 本論



## 第4章 特別支援学校における行動支援計画の作成手続きの検討

### 第1節 研究 1-1 不適切な行動を示す児童に対する支援の検討

#### 1. 目的

知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題に対し、機能的アセスメントに基づく行動支援計画を作成した先行研究では、平澤・藤原（2000）による高等部生徒の他害行動への支援、塩見・戸ヶ崎（2012）による中学部生徒による、友達の服を引っ張る行動や離席行動への支援、末永・小笠原（2012）による中学部生徒の自傷や破壊、悪口、食事拒否などの行動問題への支援、岡本・竹内（2019）による中学部生徒への他害や奇声、破壊行動などへの支援など、他害行動や自傷行動、破壊行動などの他者や本人に危害を及ぼす行動が多く取り上げられている。

その他にも特別支援学校では、行動問題が生起することにより教育活動への活動参加や学習経験の機会が著しく阻害され、適切なスキルの学習機会を得られないという問題もある。例えば給食指導では一般に、正しい食事のあり方を体得することや、食事を通じた好ましい人間関係の育成を図ることなどが目的とされているが、児童一人一人の障害の状態や発達段階等が多様化している特別支援学校では、正しい摂食行動がとれなかったり、拒食・偏食が多く見られたりするなど様々な課題がある。知的障害児の場合は、発達の遅れや偏りにより、食事マナーや偏食などの他、摂食機能面にも課題がみられ、摂食スキルの欠如やさまざまな問題行動が報告されている（Sisson & Van Hasselt, 1989 ; Matson & Kuhn, 2001）。知的障害児が食事中に示す問題行動により、食具の使い方や咀嚼嚥下の仕方などの摂食スキルの獲得にさらに困難さが生じ、ADLの確立や栄養摂取をはじめとした児童の発達に影響すると考える。

児童の摂食指導についての研究として、食事中のつば吐きおよび泣きなどの問題行動を示す、重度の知的障害および脳性麻痺のある13歳の女子生徒を対象とした研究

（Sprague, Flannery, & Szidon, 1998）や、自閉症スペクトラム児の過敏さから生じる

摂食拒否の課題およびそれに伴う問題行動に対する行動論的な介入についての研究

(Cosbey & Muldoon, 2017; Allison, Wilder, Chong, Lugo, Pike, & Rudy, 2012; Gale, Eikeseth, and Rudrud, 2011; Galensky, Miltenberger, Stricker, & Garlinghouse, 2001)、ダウン症候群児の口腔機能や摂食に関する実態把握を目的とした研究(水上・田村・松山・菊谷, 2015)、給食場面において小学校児童が騒ぐ問題行動への支援の検討(坂本, 2008)などが見られる。しかしながら、給食場面で問題行動を示す児童に対する摂食指導のニーズは高いにもかかわらず、指導効果を検討した研究は少ない。

以上から本研究では、知的障害特別支援学校において、知的障害児が示す行動問題により適切な行動の学習が阻害されている状況のアセスメントを行い、担任教員が行動支援計画を作成し実行する。作成した行動支援計画の効果および、教員が行動支援計画を作成・実行するための手続きについて、以下の2点から検討する。

1点目として、特別支援学校の給食場面で、飲食物を飛ばしたり吐き出したりする行動の見られるダウン症候群の児童を対象とし、対象児および教室環境のアセスメントを基に行動支援計画を作成し支援を行い、不適切な行動の低減と適切な摂食行動への影響を検討する。

2点目として、特別支援学校の教員が対象児の行動支援計画を作成し実行するにあたり、実施した作成手続きや課題、その対応方法について整理し考察する。

## 2. 方法

### 1) 参加者

#### (1) 対象児

知的障害特別支援学校小学部に在籍する、知的障害(手帳判定では重度)のあるダウン症候群女児1名を対象とした。対象児の研究開始時の生活年齢は9歳11か月であった。7歳9か月時点で実施した田中ビネー知能検査VではMA2歳3か月(IQ28)であり、研究開始時に実施したSM社会生活能力検査では、SAが2歳5ヶ月(SQ:24)であった。

実態として、日常生活における身の回りの物の名称がわかり、簡単な言語指示に応じることができ、発語はなく、いくつかのサインや、近くにいる大人を引っ張ったり具体物を渡したりすることでの要求が見られた。一方、他者への不適切な関わりが多く、給食時には食べ物や牛乳を前方に飛ばす、口に入れたものを吐き出す、皿をひっくり返して振るなどの行動が見られた。保護者に聞き取りを行ったところ、これらの行動は幼児期より家庭でもみられていたことがわかった。幼児期は咀嚼の力が弱く、歯科および療育のため通所していた児童発達支援センターから、誤嚥を防ぐため全介助での摂食を勧められていたことから、並行通園先の保育園では全介助で摂食し、所属校の幼稚部と家では4年前より量を調整しつつスプーンでの掬い食べに移行していた。本研究開始時、摂食スキルについては、粗く刻んだものを自助食器に入れてスプーンで食べたり、1年前より補助箸の練習をしたりしていた。

## **(2) 対象児の担任教員**

支援の実行者として、対象児の担任教員3名が参加した。研究者はその内の1名であり、対象児のアセスメントおよび行動支援計画の作成を行い、担任教員間での共有や調整を行った。

## **(3) 助言者**

行動分析学を専門とするコンサルタント1名が外部専門家として参加し、支援方法の選定や具体的な手続きの実施についての助言を行った。

## **2) 実施期間・場面**

X年4月からX+1年3月まで実施した。

4月に対象児のアセスメントを行い、同時にベースライン記録を収集した。アセスメント情報をもとに5月初旬に行動支援計画を作成し、中旬から支援を開始し(支援期)、11月下

旬以降をプローブとした。支援は、対象児の所属学級の給食場面において担任教員が行った。また、5月、7月、11月に担任教員が所属するカンファレンスにおいて報告を行い、助言者の助言を受け、作成した行動支援計画や実行による支援の評価と改善を行った。

### 3) 行動支援計画の作成

#### (1) アセスメントと支援方針

給食場面において行動観察を行った。給食は、学級（児童7名、教員3名）において5人2列で向かい合うよう机を合わせて食べていた。対象児の席は左隅にあり、右側に教員、向かいに他児童が着席していた。対象児に偏食はなく給食を好んで食べる様子がうかがえたが、ごはんやおかずをスプーン等で掬って口に入れ、歯で軽く噛んで反動をつけてその一部を前方に飛ばしたり、牛乳びんを口につけて一口飲んだ後、びんの口を噛んで反動をつけてびんの中の牛乳を前方に飛ばしたりする行動が見られた。スプーンや箸については、口に含んだ際に教員が前で手をかざすと、ゆっくり口から引き抜いていた。牛乳については、おかずを食べている間は飛ばさずに飲み、おかずを全て食べ終えた後、分量になった際に飛ばし始めていた。教員が身体ガイダンスで一口飲んで置く行動を支援しようとしたところ、より強い力で前方にびんを振ろうとすることがあったため、支援を中止した。また、下を向いて咀嚼した物を口から出したり、食べ終わった後の皿をひっくり返して振り、残った汁等を飛ばしたりする行動があった。行動の後には対象児は笑いながら周りを見回しており、教員からの「こぼれたよ」などの状態を伝える言葉かけや、他児童が驚きの声を上げて顔を向けるなど対象児に対する注目が集まること、教員がこぼれた物を拭いたりする結果事象が毎回伴っていること、繰り返し生起していることから、教員や他児童の反応により強化されていると考えられた。教員は適切に食べることができた際やおかずを渡す際に言葉かけや注目をおこなってはいたが、不適切な行動の方が高頻度で注目されやすく、教員が注目をしないようにしても他児童が注目をしたり、こぼれたものを拭いたりすることで結果的に反応

をしている状態であった。そこで、不適切な行動を起こさずに適切な摂食行動のみが生起するよう、エラーレス指導をしていくことを方針とし、行動支援計画を作成した。

## (2) 支援手続きの設定および共有

行動支援計画の作成では、標的行動の設定とアセスメントの結果に基づく支援計画に合わせて、物理的な環境調整および教員が行う具体的な支援手続きを記載した。また、記録については、支援を行う教員の支援手続きを妨げることなく、負担なく正確に行える方法として、支援中ではなく後から記録可能な方法を選定した。その後、作成された行動支援計画をもとに、対象児に支援を行う担任3名で共有を行い、意見の調整や支援方法の細かい確認を行った。

アセスメントと支援方針から、標的行動として「給食をこぼす行動」をなくしたい行動問題、「牛乳を飲んだ後にびんを置く行動」「おかずを食べた後にスプーンを置く行動」を増やしたい望ましい行動とした支援方法を立案した (Fig. 4-1)。また、行動問題の代替となる行動として「サインや声を出す」ことを設定し、行動問題によって得られていた注目を得られるようにした。また、具体的な環境設定と支援手続きとして以下を設定した。

児童の配置と右手側の教員の配置はそのまま、他児や直接指導をしない他教員の姿が目に入らないよう、対象児の前に高さ 1.4メートル幅 1メートルの衝立を設置し、不適切な行動である牛乳やおかずを飛ばす行動に対して注目が得られやすい先行条件を変更した。さらに、食べられるごはんやおかずがあることが、牛乳を飛ばさず飲んで瓶をトレイに置く行動を起こしやすいことから、食べ物に関する先行条件と結果条件の設定を行った。対象児の机上のトレイには牛乳のみを置き、右手側にいる教員の机上にごはん・おかずを置き、ごはん・おかずは皿の中であらかじめ小分けにした。教員が牛乳を指さして飲むように促し、対象児が牛乳を一口飲み込んだときに、少量の食べ物を補助食器に入れたものを対象児のトレイに置いた。アセスメントでは、食べ物を口に入れたところで前方に手をかざすことに

より、食べ物を飛ばす行動が生じなかったため、手をかざすことを介入として実施した。小分けにしたごはん・おかずを食べきったところで、牛乳がまだ残っていても食事を終了し、残った牛乳を飛ばし始めることのないようにした。また、ごはん・おかずを飛ばさずにゆっくりと箸やスプーンを口から抜いたり、牛乳をこぼさず飲んでびんを置いたりすることができたら「いいね」と賞賛した。以上の手続きで行動問題が生起しない支援を目指す一方、牛乳や食べ物を飛ばす行動が生起した場合には、教員は注目しないよう、食べ物が入った皿を渡さずに動作を10秒止め、その後に対象児の食事を終了することとした。

#### 4) 支援および記録の実行

##### (1) ベースライン

標的行動の観察・記録をおこなった。あらかじめ「上手に食べようね」等の言葉がけを行い、おかずを飛ばさずに口から箸を引き抜いたり牛乳を飛ばさずに飲んで瓶を置けたりした場合には「いいね」と賞賛した。対象児の不適切な行動に対しては注意するなどの反応はせず、おかずや牛乳がこぼれた場合に拭きとるのみの対応とした。

##### (2) 支援期

行動支援計画の手続きを実施し、観察・記録を行った。

##### (3) プローブ

ベースラインと同様の環境に戻し、観察・記録を行った。

##### (4) 記録

給食場面における「食べ物や牛乳を前方に飛ばす」、「口に入れたものを吐き出す」、「皿をひっくり返して振る」行動を行動問題となる不適切な行動として定義し、給食時間中に不適

切な行動が一回でも生じた場合に記録し、一週間分の記録を合算したものから生じた割合を算出した（生起率＝行動が生じた日数 / 週の登校日数×100）。ごはん・おかずは毎日完食のため、牛乳の摂取量を記録し週単位の平均で示した。牛乳については、牛乳瓶の容量 20 ml ごとに目盛りをつけたスケールと対照させ、上位線に満たない場合は切り捨てとして記録した。また、牛乳を飛ばした場合も未摂取量として記録した。

### 3. 倫理的配慮

本研究の実施と公表にあたっては、実施前に保護者への説明をおこない承諾を得た上で、所属校の学校長および研究倫理委員会へ書面で提出し承認を得た。支援手続きである衝立の設置や牛乳を完食しないことについて、人権保障の観点から、保護者に対して意図と指導内容を事前に説明し了承を得ておこなった。

### 4. 結果

#### 1) 行動支援計画による対象児の変容

対象児の給食中の不適切な行動の生起率を Fig. 4-2 に示し、摂取した牛乳の量を Fig. 4-3 に示した。介入を開始した翌週（7 週目）から不適切行動がゼロになり、10 週目に牛乳をすべて飲み干すことができたが、11 週目初日に牛乳をこぼす行動が生じた。これについては、教員が食べ物を提示する対応が遅れ、対象児が一回牛乳を飲んで置いた後にもう一度牛乳を飲み、そのときにこぼしていた。この日はそこで食事を中止し、この週については翌日から飛ばしたりこぼしたりする行動が出ないように、初日にこぼしたときの量で牛乳を終了するように食べ物の提示量を操作した。その後、不適切な行動は 12 週目より再度ゼロになり、夏季の長期休み後も全く生起しなくなったため、介入を 25 週目に終了したところ、その後も不適切行動がゼロのまま維持した。おかずが終わった後に牛乳が残っていても、支援なしで飲み干すことができるようになり、口に入れたものを飛ばしたり吐き出したりすることや、皿をひっくり返す行動もみられなくなった。

保護者からの聴き取りでは、家庭においても以前は食べ物や飲み物を飛ばしたりこぼしたりする行動があったが、介入後は見られなくなったとの報告が15週目にあった。

さらに本研究後の対象児の摂食スキルの改善面として、補助箸を使うことができるようになり、おかずなどをつまむ力が向上したため、自助食器から普通食器に移行した。また、パンなどの柔らかい物の噛みちぎりや、固い物の咀嚼ができるようになった。汁物については、以前は飲む際に細かい具が口に入ることでもせてしまうことや、そこからこぼしたり吐き出したりしてしまいうこともあったため、具と汁を分けて摂取していたが、お椀を傾けて具を上唇で押さえながら汁を飲むことができるようになった。学校医（歯科）からも食べ方、姿勢ともによくなってきたと評価された。

コミュニケーションにおける改善面としては、教員や他児童の様子を見たり話にあわせて笑ったり、サインや指さしなどを用いておかわりを要求したりといったやりとりも見られるようになった。

## 2) 行動支援計画の作成・実行について

行動支援計画については、標的行動、ABC分析に基づく支援方針、具体的な支援手続き、記録方法について記述していく形で作成しながら、その項目をTable 4-1に整理した。作成の際に助言者による助言を受けることで、行動問題が生起している3場面から標的行動および場면을絞り込んだほか、支援手続きを具体化することができた。

担任間での共有については、具体的な手続きを書面で示して確認を行った際に、担任の一人から、衝立の設置について抵抗感があるという意見が挙げられた。学級の児童や教員が向かい合って互いの顔を見て食事をする場面を、コミュニケーションの機会として設定しているため、それを妨げることになるのではないかという懸念であった。これについては、対象児が食事の方法や教員や他児とのコミュニケーションのための適切な方法を身につけるために一時的に他者と距離を置くことが必要であると説明し、衝立の設置は期間を限定し



ておこなうこと、また、1か月を期限として効果が見られない場合に元に戻すことを条件に実施することの同意を得た。

また、支援の実行については、6週目と11週目におかずや牛乳をこぼす行動を生起させてしまい、エラーレス指導ができなかった場面はあったが、その他は確実に支援手続き通りに実施することができた。また、記録についても継続してとることができた。

さらに、助言者のカンファレンスで設定された報告機会では、5月はアセスメント結果の報告をした後に、行動支援計画の作成に関しての助言を受け、7月と11月は支援経過の報告を行った。報告機会を前に記録に基づいた評価およびエピソードの整理を行い、助言を踏まえ支援手続きを改善した。

## 5. 考察

### 1) 行動支援計画に基づく支援について

特別支援学校の給食場面で、飲食物を飛ばしたり吐き出したりする行動の見られる知的障害のあるダウン症候群児童を対象とし、対象児および教室環境のアセスメントを基に行動支援計画を作成し支援を行ったところ、不適切な行動の出現阻止と適切な摂食行動の促進につながった。

知的障害児者の問題行動に対する介入として、問題行動自体を強化せずその行動を強化している物と同じ強化子でより適切な行動を強化する代替行動分化強化 (differential reinforcement of alternative behavior : DRA) (Worsdell, Iwata, Hanley, Thompson, & Kahng, 2000) や、問題行動よりも高い強化率や即時性の高い強化を行って代替行動を促進させる介入が挙げられる。しかしながら、特別支援学校では指導を必要とする多様な児童がいる中で、他児童の反応などを含め、問題行動が起こってしまった後の結果事象を統制することに困難さがあり、問題行動への短期間での解決が難しい。本研究においても、介入開始前の対象児の牛乳や食べ物を飛ばすといった行動については、それを強化している他者からの注目を伴わないようにしようとしても、こぼれたものを拭いたりすることが必要とな

り、注目となるすべての結果を除去することが不可能であった。したがって、誤学習の機会そのものが発生しない介入の効果を検討することが必要となる。

そこで、不適切な行動そのものの生起を阻止するエラーレス指導 (Errorless Learning、Errorless Teaching) をおこなった。エラーレス指導は、Terrace (1963) によって効果が検証され、知的障害や自閉症スペクトラムのある人々に広く応用されている、弁別刺激やプロンプトを用いて、正しい反応だけが生じるようにする指導手続きである。さまざまな行動やスキルを学習させる場合に、試行錯誤を繰り返して次第に標的行動を形成していく方法ではなく、誤反応を生起させないで標的行動をすみやかに形成していく方法で、指導の対象となる児童にとって負荷も少なく効果的であるとされている。従来のエラーレス指導の手続きは、新しい行動を学習する際に取り入れられていることが多いが、すでに起こっている問題行動に対しても、児童の現在の状況から環境調整を行い、標的行動の生起を阻止するエラーレス指導 (奥田, 2018) を行うことで、児童が問題行動を起こしたり強化されたりすることなく、適切な行動のみを繰り返し学ぶことができるため、短期間での解決をはかることが可能となると考えられる。

まず、不適切な行動が起きやすい弁別刺激であった他児童や教員が視界に入らないようにし、手をかざすプロンプトを行うことで不適切な行動が生起しないようにした。さらに不適切な行動が起きにくい弁別刺激であるごはんやおかずを小分けにして提示し、適切な行動をしたときにそれを食べられるようにしたことで適切な行動を強化した。結果、不適切な行動の生起を阻止し、不適切な行動と競合する適切な行動を生じさせて強化することで、短期間で対象児の誤学習を修正し適切な行動を形成することが可能となった。給食を適切に食べる方法を獲得し、そのことに対する教員や他児からの注目や賞賛が得られることになったことで、衝立等の除去や教員による介入をなくし食事環境を元に戻しても、適切な摂食行動が維持されたと考える。また、不適切な行動がなくなった後、その場で指導していなかったサインや指差し、発声等の自発的なコミュニケーション行動が見られるようになった。

さらに食具の扱いや咀嚼嚥下の技能にも向上が見られた。エラーレス指導によって不適切な行動が起らないように設定することで、これまで不適切な行動によって得られていなかった、食事の技能やコミュニケーションについての学習機会が増え、学習が促進されたと考える。

## 2) 行動支援計画の作成・実行の手続きについて

担任教員が児童の行動問題のアセスメントを行い、行動支援計画の作成・実行をおこなった。標的行動、ABC分析に基づく支援方針、具体的な支援手続き、記録方法について記述していく形で作成することで、計画通りに支援を実行することが可能となった。また、支援後に確認するという負担の少ない記録方法を選定したことで、記録を継続することが可能となった。

行動支援計画に基づく支援をおこなうにあたって、学校給食場面で衝立を設置し他児と距離を置いて食事をすることや、あらかじめ提供された量の牛乳を全量飲まないようにするなどの方法をとった。このことについて保護者に対しては、対象児が現在、食事の方法や教員や他児とのコミュニケーション方法を誤って学習していることを伝え、互いが安心して一緒に食事をできる状態になるように、一時的に距離を置いて適切な方法を身につけることを優先すること、また、そのために食事量も健康上問題のない限りで調整することを伝えたところ、承諾が得られた。知的障害のある児童の不適切な注目行動については、適切なコミュニケーション行動を指導するという考え方もあるが、ADLの目標の達成のため食事の問題の解決を優先すべき課題とし、コミュニケーション指導と分けて考えたほうが目標の達成が明確になる。不適切な行動をすみやかに解決しないと強度行動障害に繋がる恐れがあるという認識を学校と家庭で認識を共有し、保護者には行動が改善するまで一時的に集団から離れた支援を行うことを十分に説明して理解を得ることも重要である。

担任間での共有の際には、給食場面で衝立を設置し他児と距離を置くことに抵抗のある

教員がみられたが、期間を限定しておこなうことや効果が見られない場合に元に戻すことを条件に実施することができた。実際に対象児の不適切行動がなくなることで、教員の衝立に対する抵抗も減り、他児の他場面での問題にも有効でないかという意見も上がるようになった。また、学校ではとかく「みんなで一緒に」活動することがよしとされ、集団から離して活動することに対しては「差別」と考え忌避されがちである。これについては、児童一人一人の障害の状態や発達段階等が多様な特別支援学校では、食に関する指導についても学校教育全体にわたる個別の指導計画に盛り込み、個に応じた指導を一層展開することが考えられる（文部科学省, 2010）とあるように、食に関する指導において「みんなで向かい合って食事をする」という学校独自の画一的な慣習を見直し、児童の実態に応じて摂食行動の学習機会と他児とのコミュニケーションの機会を分けて考えていくことも必要なのではないかと考える。

結果から、対象児が適切な行動を個別に学習してから集団参加することで、対象児も他児も穏やかに食事をすることが可能となり、他教員や対象児の保護者からも高い評価を得られたことから、介入は社会的に妥当であったと考えられる。同僚教員との支援の価値観の相違があった場合には、その支援の意図と見通しを丁寧に伝えるほか、期間を定めて実施することを提案し、支援実行中は支援継続の根拠となる成果を分かる形で伝えること、期間内に成果がなかった場合には支援方法の修正を行うことも、同意や協力を得るための方法として示唆された。

また、本研究では、外部の専門家が作成・実行についての助言を行ったことで、標的行動の選定や支援手続きの整理が可能となり、より効果的な支援に結びつく行動支援計画となったと考える。さらに、カンファレンスにおける報告機会が設定されていたことで、作成した行動支援計画や実行による支援の評価と改善の機会となり、行動支援計画による支援や記録の継続に結びついていた。このように行動支援計画の作成・実行への助言的立場の存在や、定期的な報告機会の設定が、より効果的な支援手続きの設定や支援の実行と記録の継続

に結びつく要因となると考える。

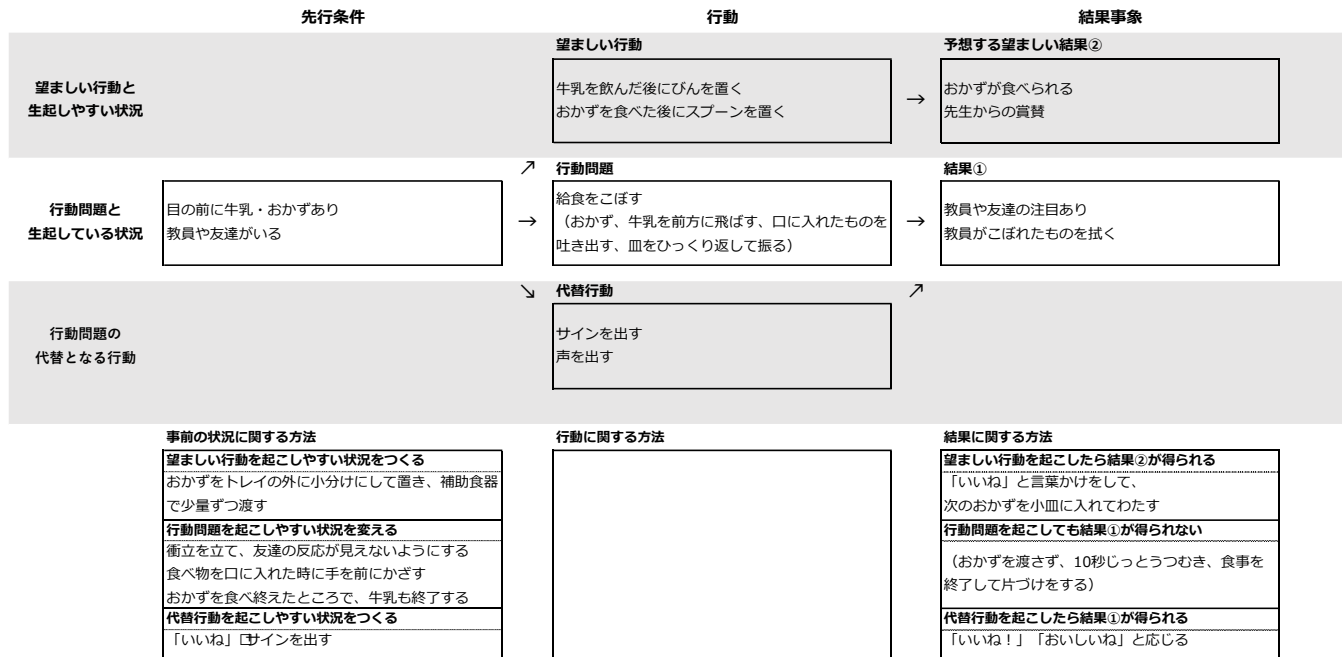


Fig. 4-1 アセスメント結果に基づく支援方法

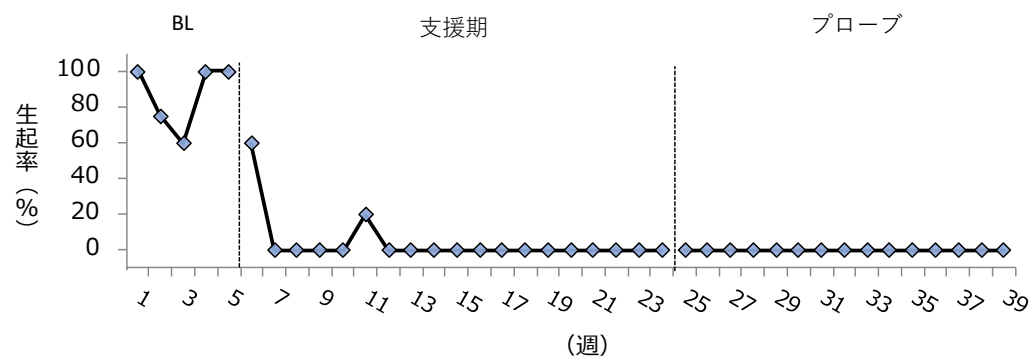


Fig. 4-2 不適切な行動の生起率

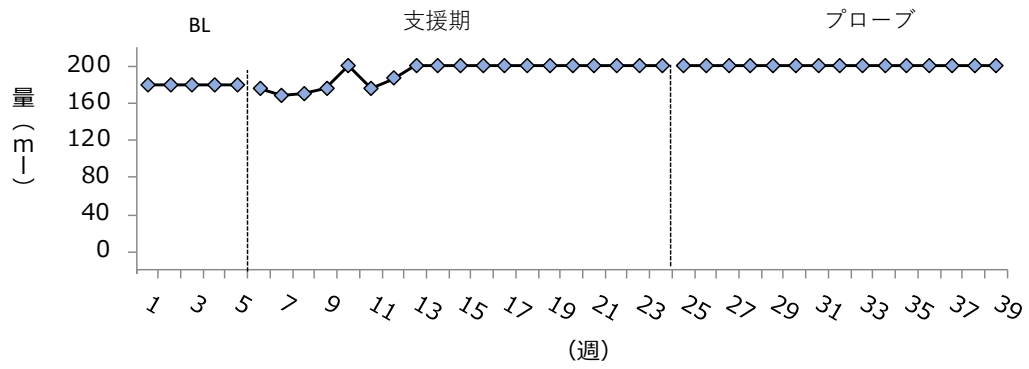


Fig. 4-3 摂取した牛乳の量



Table 4-1 行動支援計画の作成手続き

項目	記載する情報
実態・教育的ニーズ・願いの把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学年・性別・障害種・身辺自立・コミュニケーション</li> <li>・将来の願い・教育的ニーズ・課題となっていること など</li> </ul>
標的行動の選定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目標となる行動の具体化</li> <li>不適切な行動（減らしたい行動） 望ましい行動（増やしたい行動）</li> <li>・行動を選定した理由（対象者の将来にどのようなメリットがあるか）</li> </ul>
情報収集・ABC分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>・標的行動の先行条件と結果条件</li> <li>・不適切な行動 ・望ましい行動 ・代替行動</li> </ul>
原因(機能)の推定と解決策	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先行条件への方略（事前の状況を変える）</li> <li>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</li> <li>行動問題を起こしやすい状況を変える</li> <li>代替行動を起こしやすい状況をつくる</li> <li>・行動への方略（行動を変える）</li> <li>課題分析と段階的な支援</li> <li>・結果への方略（事後の対応を変える）</li> <li>望ましい行動を起こしたら達成や満足が得られる</li> <li>行動問題を起こしても得られていた結果が生じない</li> <li>代替行動を起こしたら行動問題で得られていた結果が得られる</li> </ul>
支援の手立て	<ul style="list-style-type: none"> <li>・準備物（物理的環境設定・教材・ツール等）</li> <li>・具体的な支援手続き（動線・教員の動き方）</li> </ul>
記録方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いつ行うか</li> <li>・どうやって行うか</li> <li>・記録表の作成</li> </ul>
支援期間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ベースライン</li> <li>・支援期間</li> <li>・評価日（継続・改善）の目安</li> </ul>
同僚の理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・観察・記録についての理解</li> <li>・支援手続きについての理解</li> <li>・支援の実行への理解</li> <li>・連携した支援</li> </ul>
支援の評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・記録の分析（標的行動の変容）</li> <li>・エピソード記録の整理</li> <li>・教員の実行についての評価（実行度）</li> </ul>
計画の見直し	<ul style="list-style-type: none"> <li>・評価に基づく見直し□ 再アセスメント、支援手続きの見直し、標的行動の見直し</li> <li>・実行度に基づく支援手続きの見直し</li> </ul>

## 第2節 研究 1-2 望ましい行動の獲得に困難を示す児童とその保護者に対する支援の検討

### 1. 目的

研究 1-1 では、不適切な行動を示す行動問題のある児童に対して行動支援計画を作成し、その支援手続きの効果を検討した。その結果、特別支援学校の教員が校内で行動支援計画を作成・実行することの意義と、その手続きおよび同僚教員との意見の調整についての一例が示された。しかしながら、行動問題に関しては「他害や自傷、破壊行動などの不適切な行動が生起する」という問題のほかに、学校現場においては「身に着けてほしい望ましい行動や適切な行動が生起しない」という問題も存在する。これについて、学校現場で教員が行動支援計画を作成するにあたって、望ましい行動の獲得についても、研究 1-1 と同様の手続きが可能であるか、課題となる点は何かについて検証する必要がある。

学校現場において児童に身に着けてほしい課題の一つとして、排泄の確立が挙げられる。知的障害や自閉スペクトラム症（以下、ASD）がある人々の多くが排泄の自立に困難を示すことが指摘されており (Dalrymple & Ruble, 1992)、排尿及び排便の課題に対する研究が進められてきた。行動理論に基づくアプローチは Ellis (1963) によって始められ、その後、包括的な短期集中トレーニング・パッケージが開発され (Foxy & Azrin, 1973)、多く実施された。さらに、排泄に対する課題について、参加者の生態学的調査に基づく課題分析を行い、嫌悪的手続きを使用せずに適切な排泄行動の確立手続きを導入していくという方法による効果が示された (奥田, 2001)。こうした施設などでの集中的なトレーニング (奥田, 2001) の研究成果が示される中、次第に家庭でのホーム・デリバリー型の支援が検討され (武藤・唐岩・岡田・小林, 2000)、家庭において保護者が参加する方法が取り入れられてきた (神山・野呂, 2010; 伊藤, 2019)。支援を受けた保護者がトレーニングに参加することで、日常的な環境の中で、現在の状況のアセスメントに基づいた支援を行うことができると考える。

そのため排泄の確立については、学校におけるトレーニングのみではなく、家庭において保護者が行う支援も重要である。神山・野呂（2010）は、これまでの保護者支援の課題として、指導手続きによっては保護者が実施し続けることが困難であることが指摘されていることに触れ、参加児のアセスメントから立案した手続きを保護者が実行する際には、保護者の実行可能性を可能な限り考慮して修正することや、保護者が支援方法を選択することで、手続きを実行しやすくなると述べた。排尿・排便の確立に困難を示す児童に対する行動支援計画の作成には、児童自身の行動や環境に関するアセスメントから児童がトイレでの排尿及び排便をしやすい条件を整えることに合わせ、支援の実行者である保護者に対して聞き取り等を行いながら、保護者が支援方法を選択する機会を設けたり、支援手続きを負担なく実行可能なものとして修正したりすることで、家庭において保護者が実行でき、かつ効果の得られる支援に繋がるのではないかと考える。

そこで研究 1-2 では、未獲得な望ましい行動を獲得することを目的とした行動支援計画を作成し、保護者との連携のもと実行する。知的障害特別支援学校教員が作成・実行を行い、必要な手続きとその効果および実施上の課題について、以下の 2 点から検討する。

1 点目として、自閉スペクトラム症と知的障害を有する児童について、排尿及び排便の確立を目的とした行動支援計画を作成し、保護者による実行と効果について検討する。

2 点目として、特別支援学校の教員が対象児の望ましい行動の獲得のための行動支援計画を作成し実行するにあたり、実施した作成手続きや課題、その対応方法について考察する。

## 2. 方法

### 1) 参加者

#### (1) 対象児

知的障害特別支援学校小学部3年に在籍する、自閉スペクトラム症と知的障害（手帳判定では重度）を有する男児1名を対象とした。研究開始時の生活年齢は8歳7か月であり、S-M社会生活能力検査では、社会生活年齢(SA)2歳9月、社会生活指数(SQ)32であった。

着替えはボタンの留め外しや服の表裏の確認、食事は補助箸の使用などのわずかな支援で行え、日常の活動について音声言語での簡単な指示に応じることができた。発語はなく、ICT機器や発声、サインで簡単な要求や援助依頼を行っていた。また、器質的な問題はないが、新規場面や失敗を指摘されるなどの場面で呼吸が荒くなり頻繁に嘔吐することがあった。また、排泄に関する医学的な疾患は指摘されていなかったが、家庭においてトイレでの排泄が確立していなかった。

## （2）対象児の保護者

支援の実行者として、対象児の保護者(母親)が参加した。担任との面談や連絡帳では、対象児の成長について心配し、活動の際に過呼吸や嘔吐をするのではないかと不安を訴えることが多かったが、対象児の育ちに対しては「排泄などの身辺自立」「言葉を話す」「嘔吐や過呼吸になる行動をなくす」を願いとして挙げていた。X年9月に行った担任との面談で、排尿及び排便の自立についての相談があったため、優先的な課題として担任と保護者で支援計画を検討し取り組むこととした。保護者は平日も自宅におり観察や記録が可能であったため、日常場面における記録や支援は保護者が行った。また、保護者とのやり取りは主に日々の連絡帳と個別面談(実施期間中2回)にて行った。

## （3）対象児の担任教員

研究者である対象児の担任教員が、支援者として参加した。保護者からの情報を聞き取り、記録を整理し、支援方法及び支援手続きの提案と調整を行い、行動支援計画の作成を行った。

## 2) 実施期間・場面

X年9月からX+1年3月まで、学校及び家庭にて記録を取り、支援を実施した。

## 3) アセスメント

対象児について、排尿・排便についての実態と、トイレで排泄できる時とできない時の状況の把握を目的としたアセスメントを行った。15分ごとを1マスとし、一日一行で1週間分を記入できるA4サイズの記録表に、起床から就寝までの排尿と排便及び水分や食物の摂取時間と状況を時系列で記入し、家庭と学校とで2週間交換した。対象児がトイレでの排尿及び排便をしたときに「ト小」「ト大」とし、自らトイレに行くことやサイン等で伝えることがあった場合にはそこに○印を付加すること、尿失禁及び便失禁をした際には「パ小」「パ大」、水分摂取を「水」、食事を「食」と、それぞれの行動が確認された時間に保護者と担任が記入することとした。また、必要に応じて詳細な状況や、対象児の好みについて、保護者から聞き取った。保護者に対しては、対象児の排泄時の対応や、対応の際に困難であった点などについて聞き取ることで、状況を把握した。

アセスメント結果から、排尿と排便についてはそれぞれ異なった要因が考えられた。そのため、排尿については尿失禁せずに登下校することを、排便についてはトイレで排便することを標的行動とした。また、保護者や教員に促されず、自らトイレに行き排便したり保護者や教員にサインで伝えたりした場合を自発と定義し、排便を自発することも合わせて標的行動とした。

望ましい行動の獲得を目的とした行動支援計画を作成するにあたっては、標的行動の先行条件と結果条件の分析のみでは、情報が不足していたため、標的行動が生起していない状況の分析も合わせて行った。排尿については尿失禁が生起している場面と生起していない場面の状況を整理した。また、排便については、一度も生起していないトイレでの排便を標的としているため、トイレで排便する代わりに何が起きているかについての分析を行い、その先行条件と結果条件を記述し、望ましい行動については生起した際の予想される結果条件について記述した。

アセスメントに基づく支援方針から支援方法を提案し、保護者による選択と協議による調整を行い、具体的な支援手続きを決定した。

#### 4) 排尿に関する行動支援計画の作成と実行

##### (1) アセスメントに基づく支援方針

アセスメント前の段階では、学校での尿失禁はなくサイン等で自発的にトイレに行くことを伝えていたが、家庭では尿失禁が生じていた。学校では布パンツを使用していたが、家庭では紙おむつを使用していたので、排尿頻度を調べるために家庭でも布パンツにして記録したところ、それまでは生じていた家庭場面における尿失禁が徐々に減り、生じなくなった。一方で、登下校時には尿失禁が頻繁に起こっていた。そのことから、登下校時に場面を限定し、尿失禁せずに登下校することを標的とした。

観察と聴き取りから、登下校時は吸水性のある布パンツを履いていることが判明した。紙おむつや吸水性のある布パンツを履いている場合は、失禁した場合も尿が留まり、活動が中断されることはなかったが、布パンツに変えることで、失禁したら尿が漏れ活動が中断されることや不快感を伴う結果が生じ、家の中での尿失禁が減少したと推測された。このことから、布パンツに変更することでトイレでの排尿が促進されると考えられたが、登下校時に利用している移動支援のヘルパーが、通学中の公共施設や交通機関での尿失禁の

可能性に不安を訴え、布パンツへの変更に難色を示していた。そのため、排尿については、登下校時にも布パンツを使用できるようになることを目標として、ヘルパーへの対応と提案を検討した。

## (2) 登下校時の排尿に関する支援

アセスメントに基づく支援方法を Fig. 4-4 に示した。

トイレでの排尿に関して、吸水性のある布パンツから布パンツへの変更を検討し、ヘルパーに対して対象児が尿失禁した場合に負担の少ない対応を提案した。①保護者がサブバッグに用意し、バスタオルと大きめのビニール袋を毎日持って登校すること、②ヘルパーに「尿失禁があった場合はその場をバスタオルで大きく拭き取り袋に入れて、そのまま学校に来てください。処理や着替えは学校で行います」と伝えることの2点と、登下校中のみ尿失禁があることや、自立に向けたトレーニングを行いたい旨について、保護者がヘルパー事業所に伝える機会を設けるように提案した。保護者の同意が得られ、保護者から事業所に伝えたところ、事業所からも承諾が得られた。

## (3) 支援手続き

### ① ベースライン (BL)

アセスメント期間の2週間を BL とした。学校と家庭では布パンツ、登下校時は吸水性のある布パンツを使用した。サインでの意思表示が見られたら促したりトイレへ誘導したりした。トイレでの排尿後には賞賛等は行わなかった。

### ② 支援期

学校と家庭と同様に登下校時も布パンツに変更し、バスタオルと大きなビニール袋を入れたサブバッグを持った登校を実施した。尿失禁があった場合は、その場でヘルパーが床

面をふき取り、登校後は学校で下校後は家庭で着替えることとした。トイレの意思表示やトイレでの排尿があった際は、BLと同様の対応をした。

## 5) 排便についての行動支援計画の作成と実行

### (1) アセスメントに基づく支援方針

排便は家庭でのみ生起しており、夕食の1時間後から就寝までの間にあった。また、布パンツ変更後も便失禁が続いた。保護者によると、普段から便秘傾向で排便の回数が2、3日に一度であり、また、トイレでの排便経験がこれまでに一度もなかった。排尿は立ってできるが、様式トイレの便座に座ること、和式トイレでしゃがむことができなかった。保護者が便座に座るよう促すと、大声を出して泣き、嘔吐することがあり、促し続けることが困難であった。家庭でタブレットや絵本、玩具で遊んでいる際に便失禁をすることが多く、保護者が気づいて着替えを手伝い片づけをしていた。

このことから、排便については、便座に座ることを促された際に大声や泣き、嘔吐などの行動(以下、拒否行動とする)を起こすことで、座ることを常に回避しており、便座に座って排便をする行動は、未学習であった。

保護者は、対象児のトイレでの排便について、「一生このままなのかと思っている」と諦めているような発言もあった。また、日々の発言から、対象児が呼吸を荒げたり嘔吐をしたりすることに対し強い不安をもっている様子が窺えた。保護者が対象児をトイレに誘導し排便や便座に座ることを促すと、常に対象児の拒否行動が生じていた。対象児が大声を出しても、保護者が促しを続けた時に対象児が嘔吐をしたことがあり、それ以降は嘔吐されないように促しを控えていた。このことから、保護者によるトイレで排便を促す行動は、対象児による拒否行動の出現により弱化されていると考えた。



以上のことから、保護者および対象児にとって負担が少なく実行しやすい方法と、トイレで排便をした際に、排便後の結果操作として好子が得られる方法を検討した。保護者から対象児の好みのキャラクターとチョコレートが挙げられたため、好子として検討した。

## (2) トイレでの排便に関する支援

アセスメントに基づき、対象児が排便する頻度の高い夕食の1時間後にトイレに促し、拒否行動をしなくて済む先行条件の設定と、排便後に結果条件として好みのものと賞賛が得られる方法を2つ検討し、保護者に提案した。一つ目は、夕食の1時間後に便座に座り、好みの活動をしながら2時間程度過ごすという提案で、対象児の好きなタブレットや玩具、絵本で遊ぶ場所をトイレ内にし、遊んでいる間に排便の経験をするというものであった。二つ目は、夕食の1時間後にトイレに誘い、浣腸を使用して排泄を促すという提案で、奥田・小林(2009)によって提案された、浣腸を用いてトイレでの排便を即時に経験するものであった。また、どちらも、結果条件として排便後に対象児の好みのキャラクターのチョコレートを渡すことを提案した。提案した上で、前者の方法は身体への影響はないが時間がかかること、後者は短期間での成果が見込めるが、浣腸は原則として医療行為ではないとされているものの、使用に際し体を傷つける恐れや時に腹痛などを伴うこともある処置であるため、医療者ではない教員が要求や決定をすることはできない方法であり、保護者の判断や医師に相談して実施することが必要であることを伝えた。その結果、保護者からはすぐに後者が選択されたため、具体的な支援手続きを計画した (Fig. 4-5)。支援は排尿への支援と同時期に行い、保護者は支援期間中に主治医に報告を行った。

## (3) 支援手続き

### ① ベースライン (BL)

アセスメント期間の2週間をBLとした。浣腸やチョコレートは設定せず、トイレサインによる意思表示が見られたら、促したりトイレへ誘導したりした。便失禁をした場合は、保護者が着替えを手伝い、片づけをした。

## ②支援期

トイレまたは失禁による排便がなかった日の夕食1時間後に、保護者が対象児をトイレに誘い、トイレに近い部屋で浣腸(小児用、20g 中グリセリン 10.00g)を行った。その後すぐにトイレに行き便座に座るように促し、便が出るまで対象児が座り続けられるよう、立ち上がろうとした場合にのみ保護者が体を保持した。自発や保護者による促しで便座に座った場合は、浣腸は使用しなかった。また、浣腸の使用の有無に関係なく、トイレで排便を行うことができたなら、トイレから出てすぐに居間へ行きチョコレートを渡して賞賛した。サインによる意思表示があった際はBLと同様の促しと誘導をし、排便があった場合には、チョコレートを渡す際に「教えて偉いね」などと、意思表示に関する賞賛を合わせて行った。また、便失禁をした場合は、保護者が否定も肯定もせず、着替えを渡して片づけを行った。

また、排便の自発の増加に伴い、夕食後の浣腸を段階的に終了することとした。その際、保護者によるトイレへの促しについては特に統制しなかったが、排便がなかった日には言葉をかけた。また、チョコレートについても浣腸の使用を中止してから(22週目以降)は統制をしなかったため、保護者の判断で、対象児の要求があった場合に渡していた。

## 6) 記録と評価

アセスメントと同様の記録表と方法で、排尿と排便について、トイレ(ト小、ト大)か布パンツでの失禁(パ小、パ大)か、自発したか(○印)に加え、浣腸の使用について(☆印)、生じた時間に記録をした。記録は、担任と保護者が行き、登下校中については担任か保護者が聞き取り記入した。登下校時の排尿については1週間分の尿失禁の頻度を

合算し、その推移から評価した。トイレでの排便については、1週間分の頻度を合算し、失禁も含めた総頻度のうちの割合(%) (トイレでの排便の頻度/排便の総頻度×100) と、その内、排便を自発した割合(%) (自発した頻度/排便の総頻度×100) を算出し、その推移から評価した。さらに、浣腸の週当たりの使用頻度も算出した。また、保護者の連絡帳から、エピソードを収集した。

### 7) 保護者との情報共有

保護者と担任は、平日に記録表と連絡帳を介してやり取りをし、保護者の報告に対して共感的なコメントや対象児の変化を一緒に喜ぶやり取りを行った。具体的には、排便の成功などの前向きな記述に関しては、対象児への賞賛と併せて「お母さんが上手に支援されていますね」と保護者への賞賛を返し、便失禁が起きてしまったときの記述に関しては、「ドンマイです」「今後のタイミングを知るいい機会ですね」など励ましを返した。

### 8) 社会的妥当性に関する調査

支援実施後に、保護者に対して事後アンケートを実施した。排尿・排便に関する支援ごとに「支援方法が妥当だったか」「課題の解決に効果があったか」「支援方法は負担であったか」の項目を設け、「とてもそう思う」「そう思う」「どちらでもない」「思わない」「全く思わない」の5件法で回答を得た。

## 3. 倫理的配慮

本研究の実施と結果の公表にあたっては、所属校の学校長及び研究倫理委員会へ研究計画を書面で提出し承認を得た上で、保護者へ説明し承諾と同意書への署名を得た。また、支援方法については、人権保障の観点から、意図と内容、考えられる効果や影響を事前に

保護者に説明した。保護者の選択のもとで行う支援であること、本人の拒否や保護者の申し出によりいつでも中止することができることを口頭で説明し、承諾を得て実施した。

#### 4. 結果

##### 1) 行動支援計画による対象児の変容

###### (1) 登下校時の排尿の変化

登下校時の尿失禁の推移を Fig. 4-6 に示した。支援開始から一度、家庭で尿失禁があったが、布パンツにして以降は登下校時に尿失禁をすることは一度もなかった。保護者が用意することで、サブバッグを欠かさず持って登下校をしたが、使用はしなかった。

登下校時の尿失禁が0で継続したため、9週目以降にはサブバッグの持参を取りやめ、排尿に関する支援と記録を終了した。サインによる排尿の意思表示は学校や家庭では支援開始前から生起していたが、これまで生起していなかった登下校時にも生起するようになった。

###### (2) トイレでの排便の変化

トイレでの排便、排便の自発の生起率と、浣腸の使用頻度の推移を Fig. 4-7 に示した。BL中は排便の自発はなく、サインによる意思表示も排尿に関してのみであり、保護者による排便の促しは行われなかった。支援開始の週である3週目は毎日トイレでの排便はできたが、その内3日は、浣腸をしてトイレで排便をした後に時間をおいて少量の便失禁があり、割合が70%となった。支援初日、浣腸実施後に着座を促すと、声を上げて立ち上がるうとしたため体を保持したが、すぐに便が出て不思議そうに見ていたという報告があった。5日目以降は浣腸後に自ら便座に座り、10週目からは自ら臀部を指さし排便の意思表示をしてトイレに行くようになった。

トイレでの排便の自発が増えるにつれて、浣腸の使用も減少し12週目からは3週間使用しなかった。しかしながら、13週目に排便回数が平均1.7回、多い日は3回あり、トイ

レに間に合わずに便失禁することが3回あった。また、翌14週目は3日連続して排便がなく、頻度が少ない中で便失禁が1度あった。トイレでの排便の割合が2週下がったことと、さらに15週目の初日に排便がなかったこともあり、保護者が浣腸を再開した。そして、20週目と21週目に浣腸の使用頻度が増加傾向を示し、対象児本人がトイレに行って保護者に浣腸を促す様子が報告された。記録では19週目以降はトイレでの排便や自発が100%であったため、22週目の前に「1週間後の面談で一緒に確認させていただきたいので、まず試しに翌週1週間使わない状態の様子を教えてください」と伝え、浣腸の使用を1週間やめることを勧めた。使用を中止したところ、トイレでの排便と自発が100%であったため、記録をもとに保護者と話し合い、引き続き浣腸を用いた支援を終了することとした。

23週目、外出中に排便の意思表示があったが、トイレを探している間に失敗することが1回あった。その週の排便頻度3回のうちの1回だったため、割合は大きく下がったが、その後はトイレでの排便及び排便の自発が100%で継続した。

### (3) 社会的妥当性

保護者への事後アンケートでは、排尿・排便に関する支援どちらにも、「支援方法が妥当だったか」「課題の解決に効果があったか」の問いに「とてもそう思う」、「負担はあったか」の問いに「そう思わない」と回答を得た。さらに、「当たり前のように布パンツで外出できるようになったことに親子で喜びを感じている」などのコメントが得られた。

## 3. 考察

### 1) 行動支援計画に基づく支援について

本研究では、排尿及び排便に困難を示すASDと知的障害を有する児童に対し、対象児と保護者の状況のアセスメントから、保護者の実行可能な行動支援計画を作成し、支援の実行と効果について検討した。

排尿に関しては、アセスメントから場面を絞り込み登下校時の支援を行った。紙おむつや吸水性のある布パンツを履いている場合は尿失禁があり、布パンツを履いている場合は尿失禁がないことから、登下校時についても布パンツに変更することが考えられたが、そのためには対応するヘルパーの協力を得られる方法を提案することが必要となった。保護者を通してヘルパーが支援可能となる条件を提案することで、同意が得られ成果につながった。ヘルパーからも、その後「〇〇(場所)のトイレに寄ってきました」「自分で行って言ったんです」と頻繁に報告があり、支援の手ごたえを感じている様子が伺えた。

トイレでの排便に関しては、対象児は拒否行動をすることによってトイレで座ることを常に回避できており、座って排便をする行動が強化される状況は得られていなかった。また、保護者はその拒否行動の出現により、トイレでの排便を促す行動が弱化されていた。浣腸を使用し即時に便が出るようにすることで、拒否行動を起こすことで回避できるという状況をなくし、排便後に好みのキャラクターのチョコレートを提示し座って排便をする行動を強化したことで、トイレでの排便が定着した。保護者については、先行条件として拒否行動が短時間で済む方法と、対象児のトイレでの排便という結果条件により、支援行動が促進され維持された。これにより、対象児のトイレにおける排便を早期に確立させ、排便の意思表示を促進したと考える。

支援実行時は連絡帳での保護者からの報告が連日続き、連絡帳用紙に追加の紙が貼り付けられるほどであった。排便をした状況や、便失禁をしてしまったときの対象児の様子が細かく前向きにつづられ、便が出る度に手を叩いて喜ぶようになった対象児の変化や、便失禁があった場合にも「惜しかったです。ドンマイです」という発言をする保護者の変化が見られた。また、トイレの成功についての記述から、徐々に学習面や手伝いなどの生活面など、対象児の成長について評価する記述が増加した。同時に対象児も学校の活動への積極的な参加が増加し、過呼吸のような荒い呼吸や嘔吐が減少した。また、これらの対象児や保護者の前向きな姿は、排泄の確立による影響が非常に大きいのではないかと推測す

る。知的障害のある児童の日常生活動作の確立は、将来の本人と保護者の社会参加に関わる大きな要因となるため、早期に解決する必要がある。

支援の方法や対象児の排泄の確立について、他教員からも効果的であったとの評価が得られ、保護者へのアンケートにおいても肯定的な評価が得られたことから、支援は社会的に妥当であったと考えられる。また、対象児の主治医からも短期間での解決が評価されたこと、保護者から報告があった。しかしながら、医薬品である浣腸を使用した排泄支援については、それによる本人や保護者の身体的・精神的な負担について十分に考え、医療従事者と相談しながら慎重に検討することが大切である。

## 2) 行動支援計画の作成・実行の手続きについて

### (1) 行動支援計画の作成について

本研究では、未獲得な望ましい行動の獲得のための行動支援計画を作成することを目的とし、対象児のトイレでの排尿・排便を標的としてアセスメントから支援手続きを決定し、支援を実行した。

研究 1-1 と同様の手続きで作成する際、まだ生起していない行動や、生起しているが頻度が少ない行動を標的行動にした場合に、アセスメント段階で先行条件と結果条件を記述することに困難が生じた。これについて、本研究では、排尿については、標的場面で尿失禁が生起している状況と、他場面で尿失禁が生起せずトイレでの排尿が行えている状況を整理することにより、後者の先行条件を支援方略に組み込んだ手続きを検討することが可能となった。また、一度も生起していないトイレでの排便については、その代わりに何が起きているかについての分析を行うことで、その先行条件と結果条件への方略を記述し、支援方針を検討することが可能となった。これらにより、アセスメントをもとに行動支援計画を作成することが可能となり、効果的な支援に結びついたと考える。以上から、標的行動である望ましい行動の先行条件と結果条件の分析のみではなく、その行動が生起

しているその他の場面の状況や、標的行動が生起しない代わりに生起している行動の分析を行うことで、未獲得である望ましい行動が生起するための先行条件および結果条件を仮説として導き出すことが可能となると考える。

## (2) 支援の実行者との調整について

本研究では、行動支援計画を教員が作成し保護者が実行したため、支援の実行者である母親と支援手続きの共有を丁寧に行った。排便の支援については、奥田・小林（2009）が提案した、端座位の状態で便をする行動を教えるために浣腸を使用するという方法で支援を行った。この方法は、トイレの中で長時間着座して過ごす必要がなく、トイレで便座に座ることに抵抗を示す対象児と、その拒否行動に困難さを感じていた保護者にとって負担なく行える方法であったが、浣腸を用いた手続きは保護者が抵抗を示す場合もある（伊藤，2019）ほか、使用に際し体を傷つけたり血圧変動や腹痛などを伴ったりする可能性のある処置であるため、手続きを進める際に慎重に伝える必要があった。また、本研究の保護者は不安が強く、排泄の自立を諦めるような発言もあった。そのため、今解決しておくことの利点と、学校と家庭が協働することで早期の解決に結びつくことを伝え、保護者自身に方法の選択を促すという手続きをとった。神山・野呂（2010）は、これまでの保護者支援の課題として、指導手続きによっては保護者が実施し続けることが困難であることが指摘されていることに触れ、対象児のアセスメントから立案した手続きを保護者が実行する際には、保護者の実行可能性を可能な限り考慮して修正することや、保護者が支援方法を選択することで、手続きを実行しやすくなると述べている。本研究においては、記録に基づき場面を絞って実施し、保護者と対象児にとって負担なく実行できる支援方法を採用したことで、保護者による確実な支援の実行が得られ、早期の改善に繋がったのではないかと考える。



また、日々の連絡帳や記録などによる保護者、教員の相互のやり取りが支援を強化する（高畑・武蔵・安達，1999）と示唆されるように、本研究においても、記録表や連絡帳を通したやり取りを行い、担任が保護者の支援や前向きな記述を賞賛したり励ましたりしたことも、対象児への支援の維持に繋がったと考える。McConachie & Diggie(2006)は、ASD児の支援計画の実施に保護者が関与し直接支援することや、児童の行動が改善できるようになることは、児童の適切な行動の増加や、保護者のスキルの向上や抑うつ症状の軽減に繋がることを示唆している。本研究においても、支援実行時は連絡帳での保護者からのポジティブな報告が続き、本人の積極的な活動参加につながった。保護者を巻き込んだ支援を行う際には、負担なく成果の得られる計画を立てることに併せ、結果をポジティブにフィードバックしていくことが重要であると考えられる。

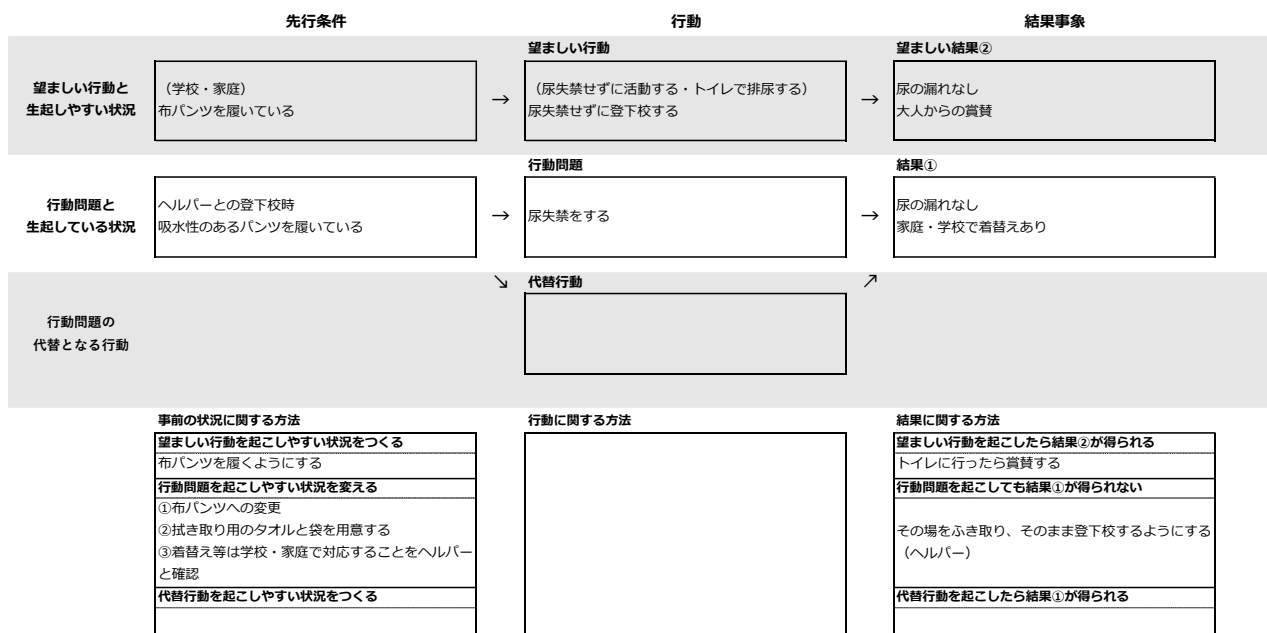


Fig. 4-4 排尿に関するアセスメント結果に基づく支援方法



Fig. 4-5 排便に関するアセスメント結果に基づく支援方法

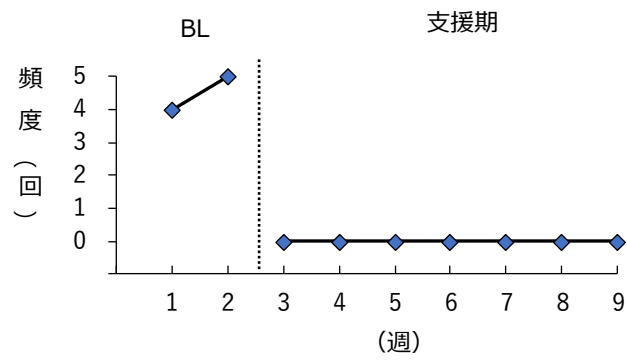


Fig. 4-6 登下校時の尿失禁の推移

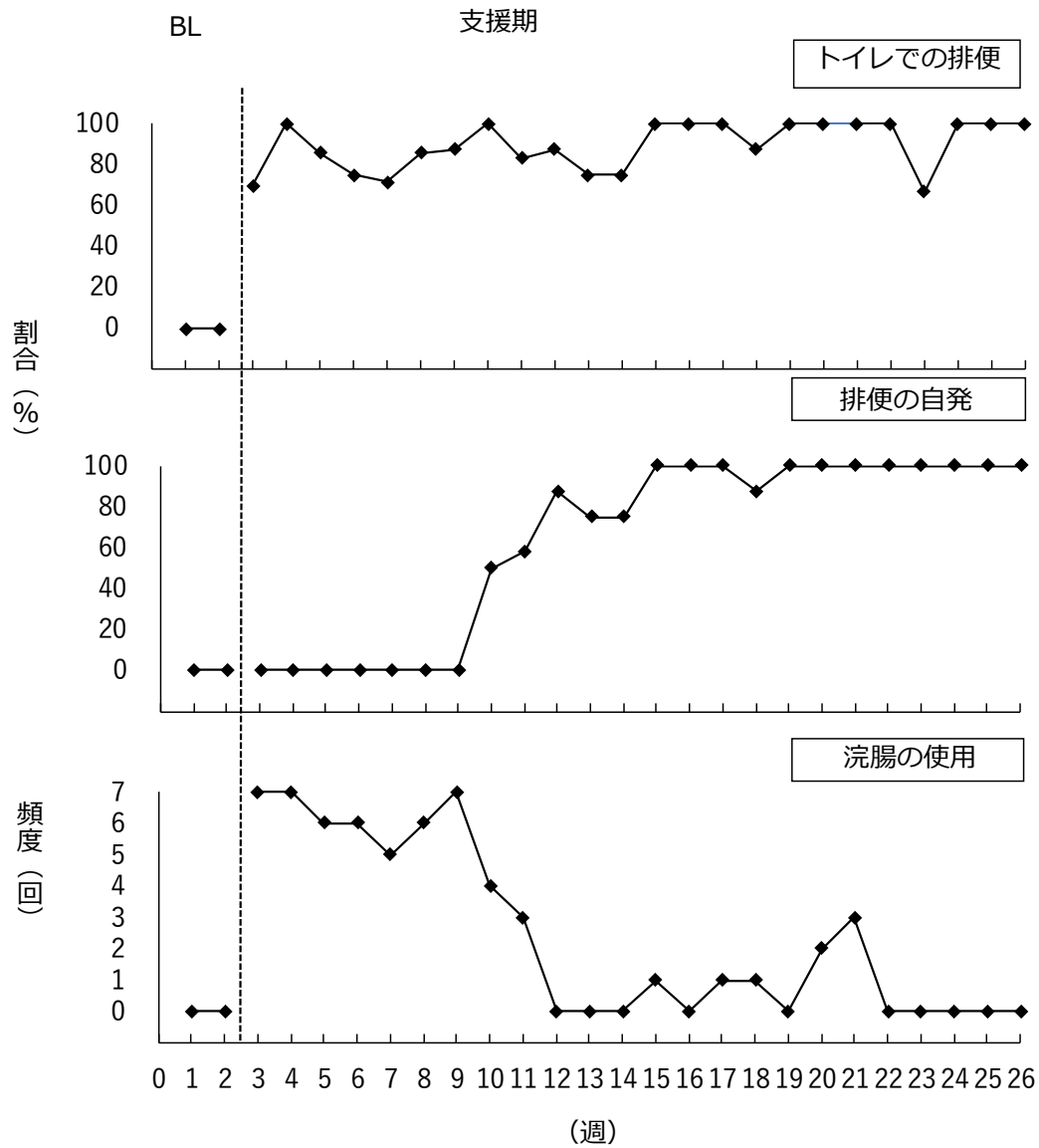


Fig. 4-7 トイレでの排便の推移

### 第3節 研究 1-3 児童のコミュニケーション行動の獲得と次年度の継続的な支援の検討

#### 1. 目的

研究 1-1、研究 1-2 では、児童の示す行動問題へのアプローチとして、不適切な行動の低減または望ましい行動の獲得に関する行動支援計画を作成・実行し、その有効性を確認した。

特別支援学校においては、年度ごとに担任が変わることが頻繁にあり、行われていた支援は次担任へと引継がれることとなる。個別の教育支援計画、個別の指導計画に基づいた引継ぎが行われているが、行動支援計画において設定された支援の引継ぎに関して言及された研究は少ない。研究 1-1、研究 1-2 で取り上げた行動問題については、年度末の段階で不適切な行動の消失と適切な行動の獲得がなされており、行動支援計画を作成した支援が行われたという情報の引継ぎが行われた。しかしながら、児童の状況や実態によっては、時として年度を跨いだ継続した支援の実行が必要となることもある。

その一つとして、児童のコミュニケーション行動の獲得や拡大を目的とした支援が挙げられる。知的障害児の発達の特徴にことばの遅れがあり、言語表出の困難さを抱える児童は、コミュニケーションの成立が難しく、正当な評価を受けられずに意欲を失ったり、それにより様々な知的発達に遅れが生じたりすることがある(中邑, 2015)。他者への誤った関わり方を学習している場合もあり、適切なコミュニケーション方法を獲得し他者とのやりとりの経験を重ねることが必要となる。知的障害児の意思表出は、文字よりもシンボルなどの方が容易と考えられており、聴覚情報を併せることが効果的であるとされ、意思表出支援に併せて意思決定支援が必要となることが多い(佐藤, 2017)。これについて、サインや絵カード等の AAC(拡大代替コミュニケーション)を用いた実践(青木, 2011; 坂井・大

井, 2008)、サインやシンボルと VOCA(音声出力コミュニケーションエイド)を併用した実践(青木・林, 2014)も報告されている。

近年、学校現場における ICT(Information and Communication Technology:情報通信技術)活用が求められており、ICT 機器の活用が注目され、文部科学省や国立特別支援教育総合研究所による事例の収集および報告がなされている。しかしながら、限定された機器や場面での検証が多く、児童生徒の日常的な使用や、年度をまたいだ異なった担任による継続した使用についての研究は少ない。年度をまたいだ継続の課題として、特別支援学校における ICT の普及状況の調査(金森・小林, 2005) では、教員の異動によって機器が使えなくなったり、教員の個人的な力量に左右されたりする等の課題が挙げられた。このように、児童生徒に対し ICT 機器を導入し児童生徒が使用したとしても、翌年に継続されなかったり、また異なるツールが導入されたりと、引き継ぎの面で課題があると考えられる。野尻・川崎(2015)は、個別の指導計画に支援機器の利用を明記している学校は少なく、担当者や活動内容によって支援機器の活用が流動的に用いられている状況であることを示し、個々のニーズに合わせた機器の整備などに合わせて、個別の指導計画等による計画的な支援機器の利活用が、AAC および ICT の促進のための課題となると述べている。

そこで研究 1-3 では、AAC ツールを活用した児童のコミュニケーション行動の獲得と拡大を目指した行動支援計画の作成・実行を知的障害特別支援学校教員が行い、その効果および次年度への継続した支援実行について、以下の 2 点から検討する。1 点目として、発語のない知的障害児に対し、ICT 機器を活用したコミュニケーション行動の獲得のための行動支援計画の作成・実行を行い、他者への関わりの促進とレパトリーの広がりの変化について検討する。2 点目として、行動支援計画を作成し実行した支援について個別の指導計画に記載し次担任に引き継ぐことによって、機器の利活用や支援が継続されるかについて検討する。

## 2. 方法

### 1) 参加者

#### (1) 対象児

知的障害特別支援学校小学部に在籍する、重度知的障害およびダウン症候群のある女児1名を対象とした。対象児の研究開始時の生活年齢は9歳11か月、7歳9か月時点で実施した田中ビネー知能検査Vでは精神年齢(MA)が2歳3か月(IQ28)であった。

全体的にゆっくりとした動作で、物を握ったり離したりはできるが、小さなものをつまんだりスムーズに紙をめくったりすることは困難であった。日常生活における身の回りの物の名称がわかり、簡単な言語指示に応じることができた。発語はないが、「アー」と声をあげて挨拶や返事をしたり、笑い声をあげたりすることがあった。また、左胸をたたく「トイレ」や両手を合わせる「ください」のサインのほか、近くにいる大人の手を引っ張ったり具体物を渡したりすることによる要求が見られた。前年度より、AACツールとして音声ペン(小さな黒い点からなるドットコードを被せた写真やイラストをタッチすると、ドットコードにリンクした音声を再生することができるペン状の機器: Gridmark Inc.)を使用し、朝の会や発表場面での司会をしたり、日直等の役割で写真カードをペンでタッチすることで他児の名前を呼んだりすることができた。一方、他者への関わりの面では、通りすがりに教員や他児を叩く、押す、蹴る等の不適切な行動があった。

#### (2) 対象児の担任教員

支援の実行者として、対象児の担任教員3名が参加した。研究者はその内の1名であり、対象児のアセスメントおよび行動支援計画の作成を行い、担任教員間での共有や調整を行った。また、次年度には別の教員2名が担任となり、支援の引継ぎを行った。

### 2) 実施期間と場所



AAC ツールの導入と活用に関する評価は、X 年度(X 年 4 月から X+1 年 2 月まで)の約 11 か月行った。対象児の所属する学級の教室での活動を主とした場面で、観察およびツールや機器の導入を実施した。また、X+1 年 3 月に次年度担任への引継ぎを行い、X+2 年 3 月に翌々年のツールの活用と継続について、担任や保護者へ聴取を行った。さらに X+2 年 4 月から 8 月までの使用状況のエピソードを収集した。

### 3) アセスメントおよび支援方針

対象児は、特定の授業場面では音声ペンを用いることで司会等に従事していたが、日常場面では教員に対し「トイレ」「ください」サインを用いて要求をしていた。またその頻度は 1 日に 1~5 回生起する程度であった。他児への発声やサインなどによる自発的な関わりはなく、周りの教員や他児童に対して、叩く、押す、服をつかんで引っ張る、集団活動中に隣の児童を蹴るといった不適切な行動が見られた。それらの行動に対し教員からの制止や注意が伴うことで行動の頻度が上がっていることから、注目の機能があると推定された。また、他者への関わりの適切な手段とレパトリーが少なく、不適切な行動での他者への関わりが生起していると考えられた。したがって、本研究では、対象児が他者へ関わる手段を獲得し、関わりのレパトリーを広げることを目的とし、AAC 活用に関する行動支援計画を立案し実施した (Fig. 4-8)。

### 4) AAC ツールの選定と支援の実行

対象児について①教員や他児童に対して名前を呼びかける「呼名」、②教員に要求や報告を伝える「要求・報告」の 2 つを標的行動として支援計画を立案し、ツールを選定した。3 種類のツールを設定し、教員は対象児から関わりがあった際は即時に反応し、返事や対応をすることとした。また、③ツールを使用して呼名をした後に要求・報告をする「相手を指定した関わり」と、④他者への不適切な関わりについての記録も収集した。選定した 3 種類の

ツールは、次のように段階的に使用した。

### (1) ベースライン(BL)

ツールを導入せず、サインによる標的行動の観察・記録を行った。

### (2) 音声ペンの導入

確実に使用することができるツールとして、前年度より対象児が使用している音声ペンを設定した。1.2センチ角のドットコードを左上に被せた3センチ角の写真やシンボル(以下「Drops(Droplet Project)」を使用)を机上に貼り付け、午前の休み時間や帰りの支度後の休み時間に音声ペンでタッチして、録音されている音声を再生し、教員や他児童の名前を呼んだり要求・報告を行ったりするようにした。シンボルは教員名と学級の児童名の9種に加え、「手伝ってください」「できました」など、必要に応じて使用する選択肢のほか、「いいね」「呼んだだけ」の相手の反応を期待しながら要求・報告を選択できる選択肢を取り入れた。教員・児童の写真は机の奥側に横二列で配置し、シンボルは左手側に縦二列で配置し、音声ペンは登校後に教員が渡し対象児の机の中で1日保管した。対象児が音声を再生した際には、教員はすぐに近くに寄り応答をするようにした。また、「呼んだだけ」には「えーっ」と大きさがっかりする様子を見せたりした。6登校日目より使用した。

### (3) シンボルカードの導入

日常的に要求機会のある「べんきょう」「おちゃ」「おんせいペン」「トイレ」「はみがき」の5種のシンボルとひらがな文字とを合わせた3センチ角の画像を合わせて印刷し、ラミネート加工をしたツールを作成した。リールキーホルダーで対象児のズボンのポケットに付け、左手で引っ張り右手人差し指でシンボルを指して伝えるように設定した。各シンボルについては、「トイレはどれ？」などと尋ねて選択できるかを確認し、対象児が選択できる

ものを採用した。対象児がカードを指し示した際には、教員はすぐにプリント課題や音声ペンを渡したり、トイレに行くことや歯磨きの仕上げに応じたりするようにした。19 登校日目より使用し、24 登校日目までの期間、初日は教員と一緒に指し、翌日から「なに？」と尋ね、カードを指すことを促すプロンプトを行った。

#### (4) 小型タブレットおよびアプリの導入

小型タブレット「iPod touch(Apple Inc.)」 および、複数のシンボルやそれに付随する音声を選択肢としてキャンパス上に配置することができる「DropTalk (HDMT Co. Ltd.)」と呼ばれる AAC アプリを使用した。シンボルに触れることで録音されている教員の音声が出力されるボタンを設定したキャンパスを作成し、肩掛けポーチに入れて対象児が携帯した。キャンパスの各ボタンには、音声ペンで使用していたシンボル画像のうち、使用頻度の高い4種(音声ペンの導入説明に記載)とシンボルカードで使用していた5種の計9種を3×3の配置で設定し、97 登校日目より使用した。また、113 登校日目から音声ペンツールで使用していた教員および児童の写真9種(以下、名前ボタン)を追加し、シンボル画像を6×3の配置で設定した。

#### 5) 個別の指導計画による引継ぎの実施

ツールの導入に際して、個別の教育支援計画に合理的配慮としてツールの使用を明記し、個別の指導計画に「シンボルカードや ICT 機器を用いて発表したり、コミュニケーションをとったりする」「ICT 機器を用いて、依頼をする対象の教員名と要求を組み合わせる」の2点を記載した。次年度への引継ぎの際、新担任に対し個別の指導計画をもとに支援方針を説明し、実際のツールと合わせて引き継いだ。

#### 6) 評価方法

### (1) 対象児のコミュニケーション行動に関する評価

他者への意思の表出について以下の定義のもと分類し、1 登校日ごとの生起頻度を記録した。サインや音声ペン、シンボルカードを使った意思表出の頻度、不適切な関わりの頻度は、担任が携帯するタブレットのカウンターアプリを用いて、生起する都度入力を行った。小型タブレットでの意思表出の頻度については、AAC アプリに搭載されている、どのボタンがどの時間帯に押されたかが記録されるログ機能を設定し、対象児下校後にログを確認し頻度や時間を抽出した。

具体的には、次のような課題について評価を行った。①呼名：教員 3 名や他児童 6 名の名前を呼ぶことを「呼名」と定義し、音声ペンや小型タブレットを使用して頻度を算出した。②要求・報告：「トイレにいてもいいですか」や「お茶ください」、「できました」、「いいね」などの意思表出をすることを「要求・報告」と定義し、音声ペンやシンボルカード、小型タブレットを使用した頻度を算出した。③相手を指定した関わり：「呼名」に続けて 10 秒以内に「要求・報告」をすることを「相手を指定した関わり」と定義し、頻度を算出した。④他者への不適切な関わり：教員や他児童に対し、叩く、押す、服をつかんで引っ張る、蹴る行動を「不適切な関わり」と定義した。不適切な関わりが継続して見られ、記録機会が毎日ある場面として、「朝の会」「休み時間」を抽出し観察場面とした。「朝の会」は、開始前の着席から終わりの挨拶までとし、「休み時間」は朝の会終了の挨拶後から次の授業開始前の着席までの場面とした。各場面中に不適切な行動が一回でも生起した場合に記録し、一週間分の記録を合算したものから生起率を算出した(生起率=行動が生起した日数 / 週の登校日数×100)。

### (2) AAC ツールの次年度への継続についての評価

支援計画を実施した翌年度の対象児のツールの活用について、翌年(X+1年度)の担任と保護者に対し聴取を行いエピソードを収集した。また、翌々年(X+2年度)も、継続してエピソードを収集した。

### 3. 倫理的配慮

実施前に、ICT機器を含むツールの導入について、意図と支援内容を保護者に説明し了承を得た。また、本研究の実施と公表にあたっては、実施前に保護者へ説明し承諾を得た上で、所属校の学校長および研究倫理委員会へ書面で提出し承認を得た。

### 4. 結果

#### 1) 対象児のコミュニケーション行動の変化

ツールを使用した対象児から他者への関わりの頻度を、関わりの定義ごとに Fig. 4-9 に示した。

##### (1) 呼名

教員や他児童の名前を呼んだ頻度については、音声ペンを導入した後に教員や他児への呼名が生起し、多い時は22回、平均は7.9回であった。しかしながら、机上で使用するツールのため、使用機会がなく0回の時もあった。小型タブレットを導入したところ、頻度が大幅に増加し平均して61回生起した。日常的に使用するほか、朝の会の出席確認で自発的に他児を呼んだり、係活動で他児を呼名で指名したりと、自分から使い方を工夫する場面も見られた。

##### (2) 要求・報告

教員や他児童への要求・報告の頻度は、サインのみの使用時は平均3.2回であった。音声

ペンを導入すると、教員や他児童を呼名して、注意をひいてから要求・報告する姿が見られるようになった。その頻度は平均で 5.2 回であったが、これについても机上で使用するツールのため、使用機会が 1 回のみの日があった。シンボルカードは、初めに 6 日間プロンプトを行うことで自発的に使用することができた。導入後は意志表出の頻度も増加し、平均 13 回であった。小型タブレットを導入したところ、頻度がさらに増加し平均 20 回生起した。113 日目に教員や他児の名前ボタンを追加したところ、平均 44 回と、頻度は大幅に増加した。「手伝ってください」の使用頻度が倍になったほか、「いいね」が多く使用された。

### (3) 相手を指定した関わり

教員や他児童に対する呼名に続く報告・要求の頻度については、音声ペンの使用を始めた 5 日後から生起し、徐々に増加した。113 日目に小型タブレットに名前ボタンを導入したところ、休み時間以外にも場面に応じて教員や他児を呼名してから要求・報告をする姿が見られるようになり、頻度もさらに増加した。教員を呼名し、「手伝ってください」と依頼したり、教員や他児童を呼名し「いいね」ボタンの使用に合わせて親指と人差し指中指を立てた独自の「いいねサイン」を示して、相手とやりとりをしようとしたりする姿が見られた。また、教員を呼名し、返事や駆け付けた相手に「呼んだだけ」と伝える頻度も多くなり、「えー」と言う反応に声を上げて笑う様子が見られた。さらに、呼名した相手が振り向かないときや、期待する反応をしなかったときに、繰り返し呼びかけて要求・報告する姿も見られた。

### (4) 他者への不適切な関わり

「朝の会」および「休み時間」場面における他者への不適切な関わりの生起率を Fig. 4-10 に示した。「朝の会」「休み時間」共にツール導入後不適切な関わりは減少した。朝の会では 113 登校日、休み時間は 80 登校日以降ゼロが続いたが、ツール導入後も時折生起した。

## (5) エピソード等における対象児の変化

本実践では、「〇先生、できました」「〇先生、歯磨きチェックをお願いします」「〇さん、いいね」など、相手を指定した関わりに広がりが見られた。また、要求に合わせて相手を選んだり、その場にいる相手を見てボタンを使い分けたりする様子も見られた。また、対象児に呼び掛けられた他児が、「はい」「なに？」と応えたり、近くに行って音声で話しかけたりすることも増えた。対象児も教員や他児の反応があると笑顔になり、続けてほかの相手に対し呼びかけようとする様子が見られた。さらに、「まー」「ららら」などの発声をするなど、声を出すことも増えた。家庭では、笑顔も増え行動もスムーズになっていることや、母親に対し「ママ、ママ」と音声で呼びかけることがみられるようになったとの報告があった。

## 2) ツールの次年度以降への継続

ツールを活用した学習の目標と手だてを合理的配慮の一つとして個別の教育計画に記載し、次年度(X+1年度)の担任に引き継いだところ、進級後、担任や学級の児童の構成が変わっても校内での活用が続いた。また、X年度末に、学校での使用状況を保護者に直接または動画で見せ詳細に伝え、家庭での使用を勧めたところ、家庭でもタブレットを購入し使用を始めた。最初は担任が操作方法を伝えキャンパスの作成支援を行ったが、次第に保護者が設定し使うボタンを増やすことができるようになった。家庭用は学校用とは別にし、主に登下校時に、近所の学校や所属校の教員に対する挨拶に使用した。

居住地学校との交流においても、タブレットを肩掛けポーチに入れて携帯し、自己紹介や活動の感想を問われて「楽しい」「いいね」と表出をするなど、交流校の児童とのやり取りに使用した。毎朝の登校時に対象児が交流校の前を通ると、交流先の児童が話しかけ、それに対し笑顔でツールを使って「おはよう」と応じる姿が見られるようになったという保護者からの報告があった。

さらにその翌年度(X+2年度)の担任に対しても個別の指導計画への目標の記載と、ツールの活用の引継ぎが行われ、対象児は実践開始2年後以降もツールを継続して使用した。X+2年度では、小型タブレットで小さなボタンを弁別してタッチできるかを確認したところ、「トイレはどれ？」などと問いかけて、対応するボタンを選択できたため、キャンバスに表示される選択肢の数をさらに増やし、教員・児童、挨拶などを追加した6×4のボタンを1枚に表示して使用した。2枚目以降のキャンバスに、対象児も含めて学級全体で日常的に使用している、気持ちを表すシンボルのボタンや、「あー」「まま」などという対象児自身の声を録音したボタンを設定したところ、場面に応じてスライドさせて使ったり、自分の声に合わせて発声したりする姿が見られた。

また、前年度に引き続き、居住地学校との交流においても携帯し、自己紹介や交流校の教員や児童とのやりとりに使用した。自己紹介の内容は、担任が絵カードや文言の選択を促し、対象児自身がキャンバスに配置するボタンを決定した。また、キャンバスに、好きな食べ物や遊びなどを録音した8つのボタンを新たに追加した。自己紹介場面では、一つ一つのボタンを押して音声を再生しながら、周りの児童を見回し、頷きや笑いなどの相手からの反応があった後に次のボタンを押すという姿が見られ、一方的な伝達ではなく相互のやりとりを行おうとする様子が観察された。また、高等部や保護者主催の校内カフェにおいても小型タブレットを使用した。店員役の高等部生徒の「注文をどうぞ」の促しに対し、予め作成された飲み物やお菓子の選択肢から一つずつボタンを選んで押すことで、飲み物とお菓子を一人で注文し購入することができるようになった。

日常的に使用する小型タブレットに合わせ、音声ペンについても行事や授業等の設定場で引き続き使用した。イラストと文字に合わせてドットコードを被せた「めくりカード」を用いることで、場面に合わせて一人で司会等を行うことができ、5月には全校行事である運動会で開会式の司会を務めた。



## 5. 考察

そこで研究 1-3 では、AAC ツールを活用した児童のコミュニケーション行動の獲得と拡大を目指した行動支援計画の作成・実行を知的障害特別支援学校教員が行い、その効果および次年度への継続した支援実行について、検討した。

### 1) 行動支援計画に基づく支援について

本研究では、音声による言語表出に困難がある知的障害児に対し、行動支援計画を作成し、AAC ツールを活用した対象児のコミュニケーション行動の変化について検討した。

音声ペンを導入したところ、サインのみを使用していた頃と比較し、一方的な呼名や要求・報告が増えただけでなく、教員や他児との相互のやりとりが生じた。音の伴った意思表出が他児にも伝わりやすく、他児からの反応が返ってくるため、特に他児への呼名という形で関わりが増加していったと考える。一方で、音声ペンの使用にはペン型の機器とドットコードの添付されたカードの 2 つが必要となり、手指の不器用さのある対象児にとっては、複数を持ち運んで使うことが難しく、机上での使用となった。そのため、使用機会が休み時間などに限定され、日常的な使用としての広がり難さがあった。

シンボルカードについては、携帯することができ、教員に対しての要求の頻度も増え、日常的に使え、即時に相手に伝えることができるツールとなっていたと考える。しかしながら、本実践では、シンボルの選定において、音声ペンで使用したものとは異なるシンボルを新たに選定したため、使用できる選択肢が増えたことによる頻度の増加の可能性も考えられ、ツール自体の効果の測定としては課題が残った。シンボルカードの使用に関しては、携帯しやすい一方で、複数のシンボルを使う場合はカードが複数枚になり、一枚目にあるシンボルは即時にタッチして伝えられ使用頻度が多いのに対し、二枚目にあるシンボルは、カードをめくる動作に時間がかかるために敬遠され、使用の頻度が少なかった。語彙の増加に伴いシンボル量が増えた場合、即時のコミュニケーションの成立や持ち運びの困難さが生じると考

えた。

これらの欠点を克服するために、DropTalk を搭載した小型タブレットを導入した。その結果、要求・報告の頻度が増え、多様な場面での活用が可能となった。さらに、対象児が使用する際に、キャンパスを指でスライドさせ、複数枚のキャンパスを表示させることができるようになり、より多くの語彙を使用できる可能性が広がった。小型タブレット導入後では、要求・報告の選択肢のみの場合と比較し、呼名のボタンを選択肢に組み込んだ後に、意思表示の頻度が大幅に増えたことが特徴的であった。要求・報告のみを伝えるよりも、呼名をして相手の注意を引いてから要求・報告を伝えた方が、対象児にとって相手の反応を引き出しやすく、また、特定の相手の反応を得ることができることなど、対象児にとってより望ましいコミュニケーションが可能となったために、頻度も増加したのではないかと考える。

以上から、行動支援計画の作成・実行により、AAC ツールを活用した児童のコミュニケーション行動の獲得と拡大につながった。また、他者と関わる際に対象児が自らの意思を表明する方法の一つとして AAC ツールの効果が示唆された。知的障害のある児童本人に最適なツールを探し当てるためには、複数の AAC 手段を日頃の教育活動の中で段階的に提供し、コミュニケーションの成否とその質の変化を追うことが求められるであろう。その際、すでにある行動の中から日常で使用する機会の高い要求や報告、呼名などの語彙を推定し選定することが、ツールの日常的な使用を促進すると考えられる。

一方教員や他児童への不適切な関わりについては、ツール導入後に減少するという副次的な効果は見られたが、結果としてはゼロにはならなかった。不適切な関わりについては、適切な関わり的手段を提供する支援のみでは不十分で、不適切な行動に対するアセスメントから行動支援計画を修正する必要がある。

また、本研究では、3種類のツールを段階的に提示し、対象児の意思表示の変化を記録することで、各ツールの使用による効果を検討した。結果として、音声ペンの使用により、他者への関わりが促進し、さらに、シンボルカードの使用、小型タブレットの使用を段階的に

行うことで、対象児の意思表出は増加した。本事例においては、各 AAC ツールの段階的な使用が対象児の意思表出の促進に繋がることを示すことができた。一方で、ツールを段階的に導入していることもあり、先に導入したツールの学習効果が残っていることや、ツール同士を組み合わせ使用をしている時期もあり、各ツール単独の効果の検証は困難であった。それぞれのツール単独での効果の測定や、他の児童一人ひとりの最適なツールの検討にあたっては、今後複数の児童に対する実践事例を収集し検討していく必要がある。

知的障害により音声言語によるコミュニケーションが困難な児童に対する音声言語の代替として、サインや絵カード、ICT 機器等の様々な利活用が挙げられるなか、児童一人ひとりが自分の意思を表出する手段を早いうちに獲得し、人間関係を広げることで、生活の質を高めていくことが可能となると考える。児童が自分自身で自分の生活に合う「ことば」を自ら選んで使用できるように、教員は一人ひとりの児童に対し様々な意思表出の手段を提供することが必要であり、児童の意思表明の権利を保障することが大切である。

## 2) 教員による行動支援計画の作成・実行の手続きについて

本研究では、行動支援計画の作成および共有についての困難さは生じず、記録や支援についても継続が可能となった。

ツール使用の頻度の測定については、音声ペンおよびシンボルカードでは、教員が携帯しているタブレットに都度記録する方法をとった。対象の児童は1名であり、使用頻度も少なく場面も限られている中での記録だったため、実施することが可能であった。一方で、場面や意志表出のレポーターが広がるにつれ、多忙な学校現場を考えると記録をとることは困難となると考える。また、記録の正確性についての検討も、本研究においては不十分である。一方で、小型タブレット導入後の記録方法については、アプリが自動的にログを残していくため、記録の解析が可能となり、より明確なものとなった。対象児の行動の記録方法についても、今後 ICT 機器やツールやソフトウェアの発展により、より簡便

で正確なデータの収集が可能になるものと期待される。実践を行う研究者や教員自身が使用する機器やツールの最適な選択を含め、一人一人の児童に相応しい多様な方法を検討していくことが求められる。

### 3) 支援の引継ぎと年度を跨いだ支援の実行について

本研究では、行動支援計画として作成した支援手続きおよび導入したツールについて、個別の指導計画の目標と手立て欄に記載し、実際のツールとともに引継ぐことで、2年後への使用継続が可能となった。口頭での引継ぎではなく、対象児の個別の指導計画に目標と手立てを具体的に明記したことに併せて、対象児が個人的に使用をしているツールをそのまま渡して引き継ぐことも、長期の継続につながった要因であると考えられる。

シンボルカードは、実践中も約2か月程度で破損しその都度作り変える必要があった。カードはラミネート加工をしたとしても破損しやすく、作成に手間がかかるため、担任が変わると引き継がれなかったり新たなものが作成されなかったりすることがある。一方で、小型タブレットは壊れにくくそのまま継続して使えることや、児童が携帯し自分で操作できている場合は新たな機材の設定や指導の必要がなく、担任が変わっても引き続き使用することが可能になると考える。しかしながら、児童の成長に伴って新しいボタンを追加することが必要となる。その場合は、本研究のように、対象児の好みや学校の教育活動などから、必要とする言葉とそれに合わせたシンボルを選定することや、児童にボタンを押すことを促し、選択したボタンに対応する具体物や他者による応答を即時に伴わせる支援を繰り返す行うことで、そのシンボルの意味を体験から学習することが可能になると考える。

対象児の所属校の個別の指導計画は、前担任(X年度)が3月に作成し、新担任(X+1年度)がそれを保護者と調整して使用するというシステムとなっていた。このように、前担任が作成した目標を新担任が取り組むという流れができていたことも、引継ぎが叶った要因の一つと考えられる。さらに、対象児がツールを使いこなしていたこと、家庭での使用に広がり

が見られたことなどにより、X+1年度担任もツール使用の目標を新たに立てることで、X+2年度担任に引き継ぐことが可能になったと考える。

日頃の教育活動で使用しているシステムを活用することで、引継ぎが行われやすい環境となったが、学校現場により個別の指導計画の書式や引継ぎのタイミングなどについても様々である。個別の指導計画については、ライフスキルの習得を目指した目標が教育課程に応じて設定される傾向にあり、各学校で作成の基準や時期が設定されている。自立活動の「心理的な安定」や「コミュニケーション」などの指導内容と関連付けて設定することや、個別の教育支援計画に記載し、学校と保護者とが連携をしながら合理的配慮として設定、継続していくことが必要であるが、場合によっては引継ぎ時に加筆をすることが認められていなかったり、適当な項目がなく書式として記入が困難であったりする場合も想定される。その場合は、作成実行した行動支援計画を使用した引継ぎを行い、次年度の個別の指導計画等における目標や支援手続きの設定につなぐことも検討する必要がある。

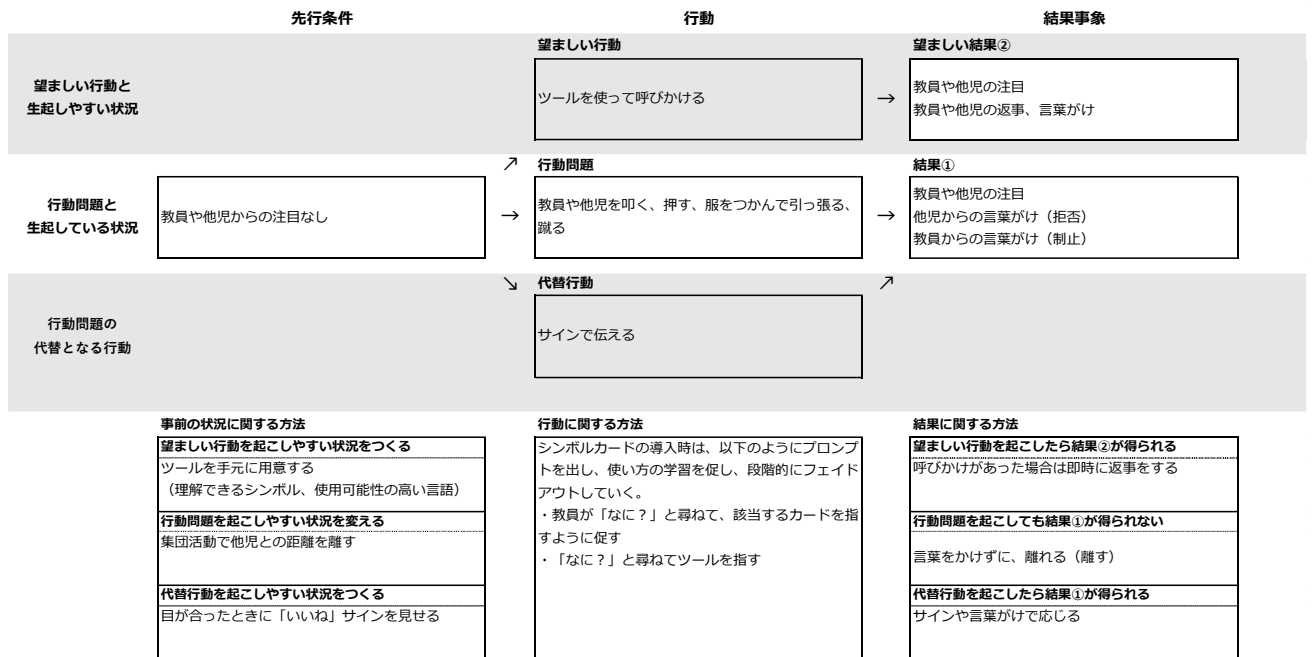


Fig. 4-8 コミュニケーション行動のアセスメント結果に基づく支援方法

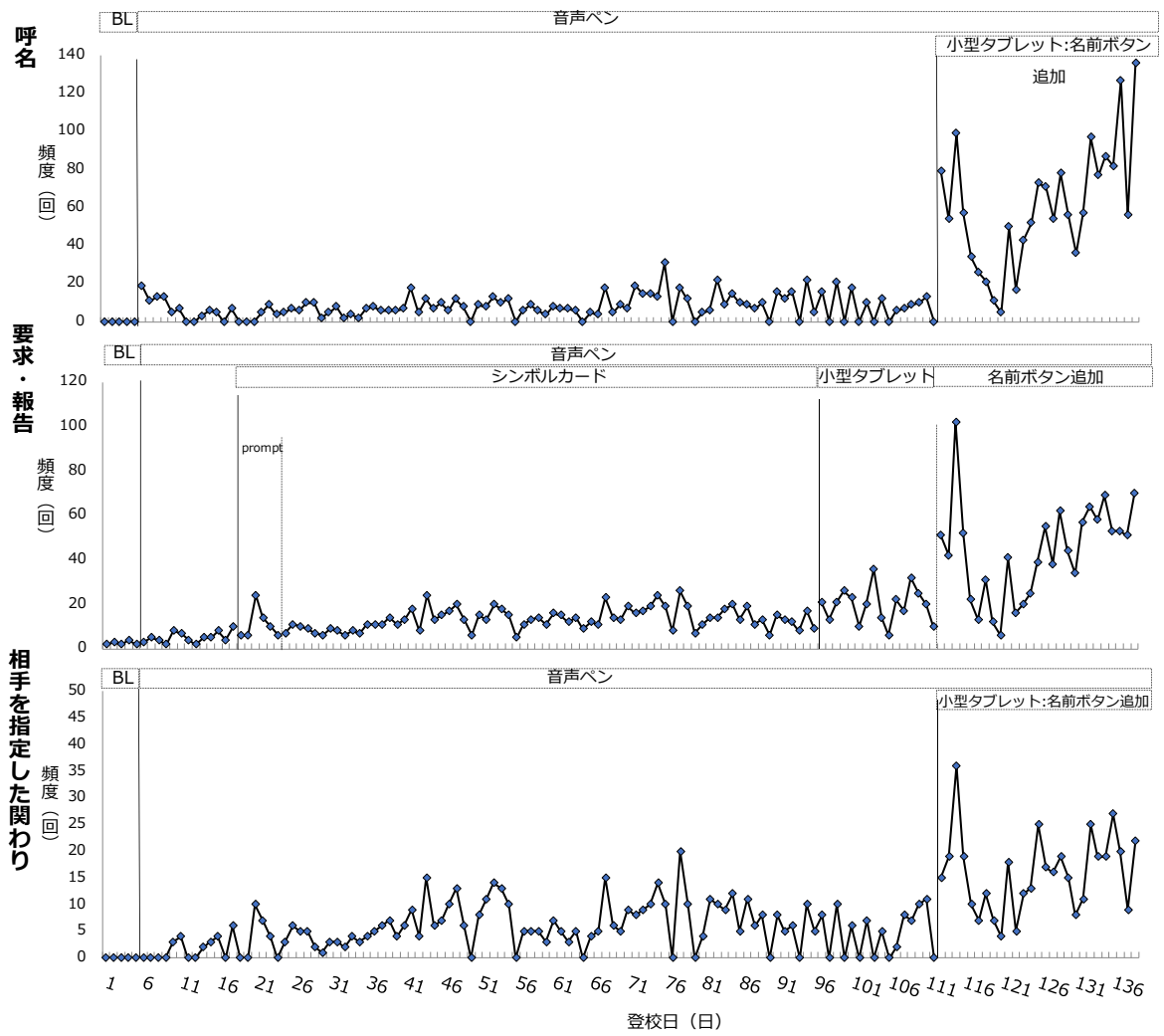


Fig. 4-9 コミュニケーション行動の生起頻度の推移

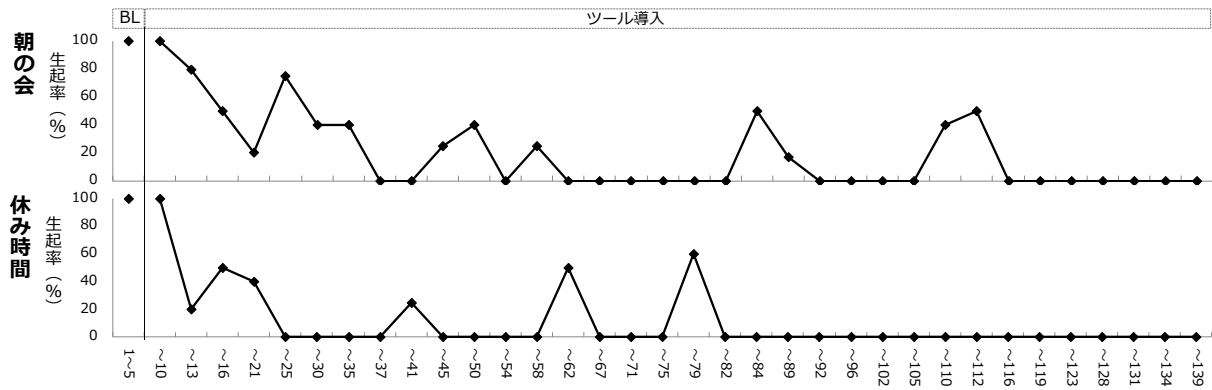


Fig. 4-10 他者への不適切な関わりの生起率の推移



## 第4節 まとめ

研究 1-1 では、知的障害特別支援学校において知的障害児による不適切な行動を示す行動問題に対し、教員が行動支援計画を作成し実行した。その結果、特別支援学校の給食場で、飲食物を飛ばしたり吐き出したりする行動の見られる知的障害のあるダウン症候群児童を対象とし、対象児および教室環境のアセスメントを基に行動支援計画を作成し支援を行ったところ、不適切な行動の出現阻止と適切な摂食行動の促進につながった。

また、担任教員が児童の行動問題のアセスメントを行い、行動支援計画の作成・実行を行う過程では、標的行動、ABC 分析に基づく支援方針、具体的な支援手続き、記録方法について記述していく形で作成することで、計画通りに支援を実行することが可能となった。記録方法については、支援後に確認するという負担の少ない記録方法を選定したことで、記録を継続することが可能となった。

支援の実行者間での共有において、同僚教員との支援の価値観の相違があったが、その意図と支援の見通しを丁寧に伝えるほか、実施期間の提案と、期間内に成果がなかった場合には支援方法の修正を行うことをあらかじめ確認することや、継続の根拠となる支援成果を報告することで、支援手続きについての同意を得、支援を継続することができた。

さらに、外部の専門家による助言があったことやカンファレンスにおける報告機会が設定されていたことなど、行動支援計画の作成・実行への助言的立場の存在や、定期的な報告機会の設定が、より効果的な支援手続きの設定や支援の実行と記録の継続に結びつく要因となると考えられた。

研究 1-2 では、研究 1-1 の手順に基づき、未獲得な望ましい行動を獲得することを目的とした行動支援計画を作成し、保護者との連携のもと実行した。その結果、保護者による支援が実行され、対象児の排尿及び排便の確立についての効果が示された。

研究 1-1 の手続きと同様に行動支援計画を作成する際、まだ生起していない行動や、生起しているが頻度が少ない行動を標的行動にした場合には、標的行動である望ましい行動の先行条件と結果条件の分析のみではなく、その行動が生起しているその他の場面の状況や、標的行動が生起しない代わりに生起している行動の分析を行った。これにより、未獲得である望ましい行動が生起するための先行条件および結果条件を仮説として導き出すことが可能となり、効果的な支援計画の作成に結びついた。

また、支援の実行者が保護者であった場合、保護者と対象児にとって負担なく実行できる支援方法を採用することや、支援方法を保護者自身が選択することで、確実な実行が得られた。また、定期的なフィードバックの機会を設け、ポジティブな言葉がけを行っていくことも有効であった。定期的なフィードバックという視点では、研究 1-1 において外部専門家による助言や報告会による支援の実行が促されることが示唆されたように、支援の実行者が教員やヘルパーなどの外部機関の職員である場合にも、継続した支援の実行を可能とする要素であると考えられる。

研究 1-3 では、音声による言語表出に困難がある知的障害児に対する行動支援計画を作成し実行した。その結果、児童の AAC ツールを活用したコミュニケーション行動の獲得と拡大につながった。行動支援計画として作成した支援手続きおよび導入したツールについて、個別の指導計画の目標と手立て欄に具体的に記載し、実際のツールとともに引継ぐことで、2年後への使用継続が可能となった。しかしながら、学校現場により個別の指導計画の書式や引継ぎのタイミングなどについても様々であり、場合によっては引継ぎ時に加筆をすることが認められていなかったり、適当な項目がなく書式として記入が困難であったりする場合も想定される。その場合は、作成実行した行動支援計画を使用した引継ぎを行い、次年度の個別の指導計画等における目標や支援手続きの設定につなげることも検討する必要がある。

本項では、知的障害特別支援学校の教員が学校内で行動支援計画を作成し実行することによる効果を検討し、各研究で作成した行動支援計画の作成の手続きおよび作成・実行に関して有効だと考えられる方法について整理した (Fig. 4-11)。今後、本研究において明らかになった知見をもとに、知的障害特別支援学校の教員を対象とした研修内容を構築する。行動支援計画の作成手続きや、その過程で必要となる標的行動の選定や ABC 分析を実施するための応用行動分析学の基礎情報、簡易的な記録方法および実行者と共有方法を講義内容に含め、さらに研究 1-1 を演習事例として設定した教員研修を研究 3 で実施し、その効果とさらに必要な条件を検討する。また、整理した行動支援計画の作成手順に沿った項目を示した、「事例検討ツール」を作成し、研究 4 において使用する。さらに、研究 1-3 で得られた知見から、作成した行動支援計画をもとに児童生徒の支援に関する引き継ぎを行い、次年度の継続的な支援の実行や、個別の指導計画等における支援手続きの設定について検討する。

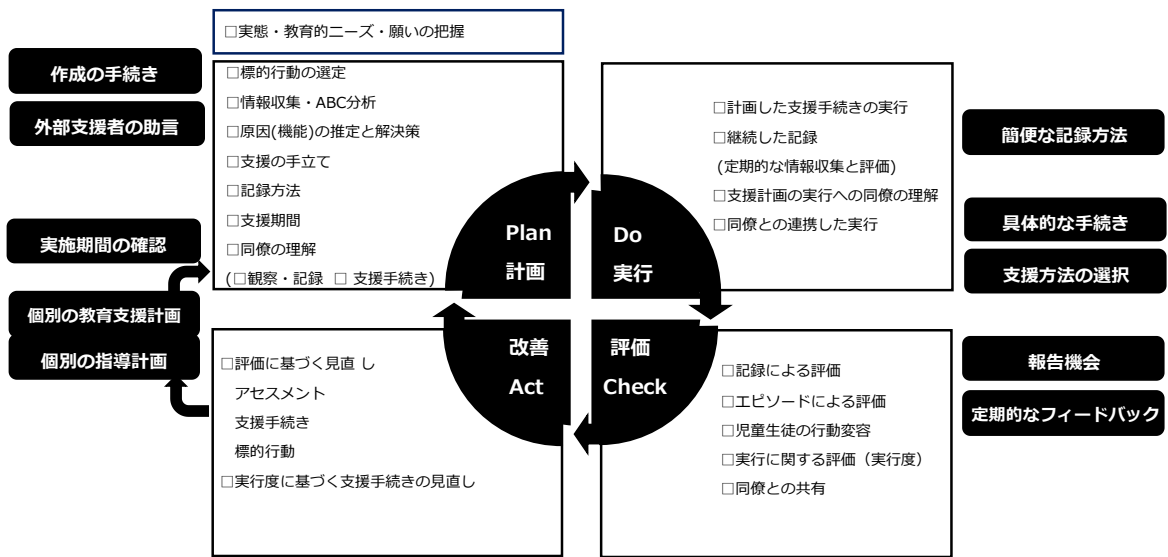


Fig. 4-11 行動支援計画の作成・実行プロセス

## 第5章 特別支援学校における行動問題への支援の実態調査

### 第1節 **研究2** 行動問題への対応および支援計画の作成・実行に関する実態調査

#### 1. 目的

研究1では、知的障害特別支援学校において、機能的アセスメントに基づく行動支援計画を作成しその支援効果と教員による作成実行の手続きについて検討した。その結果、知的障害特別支援学校において行動問題を示す児童に対する行動支援計画作成の意義と、作成・実行に関する手続きについて示された。

知的障害特別支援学校では、自傷や他害、破壊行為といった行動問題を示す児童生徒の数は少なくない。現在、文部科学省(2019)の問題行動等の調査では、特別支援学校はいじめのみの調査にとどまり、暴力行為等の項目は対象となっていないが、過去の調査によれば、東京都立特別支援学校11校の児童生徒602名を対象とした小笠原・守屋(2005)では55.4%、都立19校の児童生徒2585名を対象とした小笠原ら(2015)では71.6%の児童生徒が行動問題を示していると報告された。それらにより学習活動が阻害されており、支援方法の多くは対症療法的な対応であるという課題があった(霜田ら, 2006)。霜田ら(2006)の調査では、96.5%の学校で個別の指導計画が作成され、自立活動等における支援の設定が示されたが、具体的な支援方法の記載については明らかにされておらず、また、特別支援学校における行動支援計画の作成割合についての調査は見当たらない。

そこで、研究2では実態調査として、特別支援学校において児童生徒が示す行動問題への、教員の意識と対応、支援計画の作成と実行について調査を行い、その実態と課題を明らかにすることを目的とした。

## 2. 方法

### 1) 調査対象及び手続き

X年7月、特別支援学校における児童生徒が示す行動問題への教員の支援の意識と対応の実態に関する質問紙調査を実施した。回答は無記名とし、個人の特定ができないようにした。対象校は、特別支援教育に関する研修会で協力を依頼し、表明のあった公立学校から、東海地方 a 県の A 校、関東地方 b 県の B 校と c 県の C 校を選定した。A、C 校は小・中学部・高等部、B 校は小・中学部が設置されている。A 校 109 名、B 校 37 名、C 校 103 名の計 249 名の教員に配布し、A 校 64 件(回収率 58.7%)、B 校 29 件(回収率 78.4%)、C 校 74 件(回収率 71.8%)の、計 167 件(回収率 67%)の回答を得た。

### 2) 質問紙の作成

質問項目は、回答する教員のプロフィール、前年度または現在担当している児童生徒の行動問題の実態とその指導について、行動問題に対する個別の教育支援計画や個別の指導計画への具体的な支援計画の記載または行動支援計画の作成と実行（以下、本章では、行動支援計画のほか、個別の教育支援計画や個別の指導計画のうち行動問題に対する支援の計画を総称し「支援計画」と略す。また、支援計画への記載および作成を「支援計画の作成」、その実行を「支援計画の実行」と略す）、作成と実行の困難要因についての質問項目で構成した。質問項目は、「教員が感じる困難さ」と「指導方法」「特別・専門的な指導技法」については霜田ら(2006)の項目を用い、「支援計画の実行状況」については研修の項目に合わせて案を作成した。その上で、予備調査及び妥当性の検討として特別支援学校教員 4 名から質問紙への回答方法や項目の追加や修正等の助言を受けて修正し、特別支援教育を専門とする大学教員と特別支援学校の現職教諭である博士課程の学生の 2 名で質問項目や調査方法等について再度検討した。

### 3) 質問項目と分析方法

#### (1) 児童生徒の行動問題についての教員の意識

質問紙調査への回答があった者に、担当した児童生徒の行動問題の有無を尋ね、「あり」の場合は該当する児童生徒を一人挙げてもらい、学年、障害種、行動の種類と生起頻度、その行動問題により教員が感じる困難さについて質問した。行動の種類については、自傷(頭や頬等自分の体を叩く・つねる、抜毛、爪はがし等)、他害(他者を叩く・蹴る・つねる・髪引きする、ものを投げつける、暴言等)、破壊行為(物を壊す等、物を叩く・蹴る・投げる・倒す等も含める)、その他(奇声、飛び出し等)に分けて回答を得た。

これらの行動問題の有無に関する回答をA、B、C校ごとに分けた上で、「あり」として挙げられた児童生徒の割合(%)を算出した。また、行動問題の種類及び生起頻度の割合(%)を算出した。行動の種類に関しては、複数回答があったため、回答度数を回答者数で除した割合とした。また、行動問題の生起頻度についての回答を「毎日」「週1回以上」「週1回以下」「測定不能・未回答」の4段階に分けて集計し、行動問題の種類とのクロス集計を行い、各行動の生起と頻度を算出した。さらに、知的障害の程度と併せ持つ障害とのクロス集計を行った。

また、行動問題により教員が感じる困難さについて、児童生徒の障害種の回答をもとに自閉スペクトラム症の有無で分け、各項目の回答度数の割合(%)を算出した。さらに、自閉スペクトラム症の有無との間で有意差の検定を行った( $\chi^2$ 検定)。

#### (2) 児童生徒の抱える行動問題への指導の工夫

上記の「あり」と回答した者の内、行動問題の改善に向けた支援を検討していると回答した143名を対象に、自立活動内容27項目から学習内容として設定しているもの(複数回答)、その他を含む12の選択肢から最も指導効果があったと感じられる指導方法(3つまでの制限回答)、その他を含む22の選択肢から特別・専門的な指導技法の実施状況(複数回答)を尋

ねた。各校ごとの割合 (%) を算出し、さらに自閉スペクトラム症の有無との間でクロス集計、 $\chi^2$ 検定による有意差の検定を行った。

### (3) 行動問題に対する支援計画の作成と実行

先の②で行動問題への支援を検討していると回答した教員 143 名を対象に、支援計画の作成状況として、②の指導方法や指導技法を、個別の教育支援計画または個別の指導計画の手だてに具体的に記載したか、応用行動分析学に基づく問題行動の事前事後の環境の変化の分析から立案する行動支援計画を作成したかについて質問し、各回答の割合 (%) を算出した。

さらに、「作成している」と回答した 72 名 (50.3%) を対象に、支援計画の実行状況についての 17 項目に 5 件法で回答を得た後、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」の回答を合算したものを全回答数で除し 100 を乗じることで、「実行できた」と評価された回答の割合 (%) を算出した。同様に、「ややあてはまらない」「あてはまらない」を合算した回答数を用いて、「実行できなかった」と評価された回答の割合 (%) を算出した。

### (4) 実行に困難があった場合の原因

「支援計画の実行において困難があった」の設問に「あてはまる」と回答した 20 名を対象に、その原因として考えられるものとして、「他教員との意見の食い違い」「集団指導のプログラムとの調整」等の 6 項目へ、同じく 5 件法と、自由記述で回答を得た。「とてもあてはまる」「ややあてはまる」を合算した回答数を用いて「困難があった」と評価した回答の割合 (%) を算出した。

## 3. 結果

### 1) 児童生徒の行動問題についての教員の意識



本調査の2年間で行動問題のある児童生徒を担当した経験について、86.8%(A校89.0%、B校79.3%、C校87.8%)が「あり」と回答した(Table 5-1)。併せ有する障害種では「自閉スペクトラム症」(64.6%)、知的障害の程度では「重度」(51.0%)の回答が最も多く、重度の知的障害を伴う自閉スペクトラム症の児童生徒は全体の33.3%を占めていた。行動問題の種類は、「他害」(82.8%)が最も多く、「自傷」は58.6%、「破壊行為」は48.3%であり、複数回答した者が多かった。生起頻度は、毎日が50.7%、週一回以上が32.3%、週一回以下が7.8%と、半数以上が毎日生起していたと回答した。

教員が感じる対応の困難さは多岐にわたっていたが、「人手がとられる」「他人の体に傷をつける」(共に64.1%)が最も高く、「周囲の者に動揺や恐怖を与える」( $p < .05$ )、「周囲の生徒が落ちつかなくなる」( $p < .01$ )は、自閉スペクトラム症のある児童生徒の方がそうでないものに比べ、困難差は有意に高かった(Table 5-2)。

## 2) 児童生徒の抱える行動問題への指導

自立活動等において設定している学習内容では、自閉スペクトラム症のあるなしにかかわらず、「情緒の安定」「他者とのかかわりの基礎」「コミュニケーションの基礎的能力」について設定すると回答する教員が多かった(Table 5-3)。一番高い項目は「情緒の安定」の76.2%(A校71.4%、B校87.0%、C校76.7%)であった。次に「他者とのかかわりの基礎」が65.0%(A校66.1%、B校47.8%、C校70.3%)、「コミュニケーションの基礎的能力」が53.8%(A校50.0%、B校52.2%、C校57.8%)であった。また、B校では、「状況の理解と変化への対応」が60.9%と高かった。

効果があったと感じられる指導方法についてTable 5-4に示した。自閉スペクトラム症の有無との間に有意差は認められず、「教員による個別対応」「興味関心に基づく教材の準備」「スケジュールの固定や視覚化」の3項目の割合(%)が高く、学校間や自閉スペクトラム症のあるなしでの大きな違いはなかった。「教員による個別対応」が62.9%で最も高い

が、その内、前述の対応の困難さの質問に「教員の人手がとられる」と回答した教員は64.4%を占めた。

特別・専門的な指導技法の実施状況について Table 5-5 に示した。全体では「なし」が31.5%と最も高く、次が「AAC」(21.7%)であった。「応用行動分析」の割合は自閉スペクトラム症のある児童生徒の22.5%にすぎないが、そうでないものに比べると有意に高い結果になった( $p < .01$ )。この設問では、一番高い項目が各校で異なり、A校は「J-sKepアプローチ」(37.5%)が高く、B校は「太田ステージ」(56.5%)が高く、どちらの学校の教員からも研修が開催され用いられていると伺った。一方、C校は42.2%が「なし」と回答した。特に「なし」と回答した教員の70.0%は、効果があったと感じられる指導方法の設問で「教員による個別対応」を選択していた。

### 3) 行動問題に対する支援計画の作成と実行

行動問題に対する支援計画の作成の割合(%)では、個別の教育支援計画または個別の指導計画への具体的な支援方法の記載は49%、行動支援計画の別途作成は10%であった。全体で、50%が何らかの支援計画を作成し、50%はいずれも作成していなかった(Fig. 5-1)。

また、支援計画を作成したという回答の内、その実行状況の評価を Fig. 5-2 に示した。「実行できた」と評価された割合が最も高かったのは、「児童生徒の課題場面から指導目標を見つけた」(85.7%)、次に「周囲の教員と連携して実行できた」(79.4%)、「計画した支援を実行するときに周囲の理解が得られた」(70.2%)であった。以降、「行動の観察・記録から行動問題のアセスメントを行なった」(68.1%)、「行動の観察・記録をするときに周囲の理解が得られた」(67.1%)、「問題となる行動の原因推定と解決策を立案した」(67.1%)が比較的高い一方、「実行できなかった」と評価された割合が最も高いのは、「記録をもとに行動支援計画を見直した」(55.9%)、次に「記録表を作成した」(50.8%)、「継続して記録をした」(47.1%)であった。

支援計画の引継ぎについては、「計画を次年度の担当に引き継ぐことができた」について、「実行できた」と回答したのは46%であったが、行動支援計画を作成したと回答した教員のうち「引継ぎができた」と回答したのは75%であり、行動支援計画を作成せず、個別の教育支援計画または個別の指導計画に記載したと回答したうち、「実行できた」と回答したのは、33.3%であった。

#### 4) 実行に困難があった場合の原因

困難があったと評価された割合が高いのは、「記録の継続が困難」(68.0%)、「望ましい変容がない」(44.0%)、「手続きが明確でない」(36.0%)であった。

#### 4. 考察

本研究では、知的障害特別支援学校において児童生徒が示す行動問題への、教員の意識と対応、支援計画の作成と実行についての実態調査を行った。3校共に8割前後が行動問題のある児童生徒を最近担任したと回答した。このうち、他害(82.8%)や自傷(58.6%)などの行動について、半数が毎日あると回答し、激しい動きを伴う問題が多く生起していた。

特別支援学校は、知的障害と併せて多様な障害を有する児童生徒が通っている。このうち、自閉スペクトラム症を有する児童生徒の中には、自傷や他害などの行動問題をもつ者がおり、成長につれて重症化し強度行動障害を引き起こすほか、学校や地域社会への参加を妨げることがある(佐々木, 1993; 小林, 1982)が、本調査においても、行動問題「あり」と挙げられたのは、自閉スペクトラム症を有する児童生徒が圧倒的に多く、知的障害の程度の重度の者が多かった。平澤・藤原(2012)の調査では、要求の表現手段が限定的である生徒や、明確な表現手段のない生徒に行動問題が多く生起しており、適切なコミュニケーション手段の指導が重要であると述べている。多様な特性の児童生徒が在籍する特別支援学校についても、未だ自閉スペクトラム症のある児童生徒にとって適切な方法によるコミュニケーション

ョンが取り難いことがうかがえる。そのため、一律の教育活動ではなく、特性に応じた指導内容や方法の選定をする必要があると考えられる。

このような中で、教員の感じる困難さについては複数の項目に回答した教員が多く、平均として一人3.7項目の回答があった。具体的には、「人手がとられる」といった教員自身が制限を感じる状況や、安全面についての困難さであった。自閉スペクトラム症のある児童生徒については、「周囲の者に動揺や恐怖を与える」「周囲が落ちつかなくなる」という回答の割合が有意に高かった。井上ら(2012)によれば、自傷や他害等の行動問題をもつ強度行動障害の評価について、自閉スペクトラム症が重篤であるほど行動障害のリスクが高まり、行動問題の強度が高くなる傾向がある。そのため、本研究の回答からも、他児への影響が大きいと推察された(Table 5-2)。

自立活動等で学習内容として挙げている項目は、多くの教員が「心理的な安定(情緒の安定)」「人間関係の形成(他者とのかかわりの基礎)」「コミュニケーション(コミュニケーションの基礎的能力)」を設定していた。前述した適切なコミュニケーション手段の指導の重要性という過去の研究にも符合する。しかしながら、複数回答という本調査の課題でもあるが、27項目の内10項目以上回答した教員が21.7%、20項目以上が3.5%と、多数選択した者も少なくなかった。行動問題に対する支援計画を個別の指導計画に反映したと回答した教員は44.8%であることも合わせ、実際の個別の指導計画にどのように反映されているかの調査が必要であると考えられる(Table 5-3)。

専門的な指導技法の実施状況については、各校の地域性が出た項目とみられるが、実施していないとの回答も31.5%あった(Table 5-5)。指導効果を感じる方法として「教員による個別対応」の回答の割合が大きいことと関連して(Table 5-4)、専門的な技法を持たずに個別対応を行う教員も少なくなく、効果を感じる反面で人手の課題と感じている様子が推測できる。行動問題に対する指導方法や指導技法に関する回答はあっても、支援計画に具体的に記述しているとの回答が半数に満たず(Fig. 5-1)、行動問題に対する支援計画の作成や文

書での共有化ができていない。また、作成した場合でも、課題を挙げられても目標が具体的にでない、手だての記述や記録ができていないという評価が多かった(Fig. 5-2)。このことから、現在においても、行動問題に対する教員の対応の困難さが顕在化している中で、その対応について様々な方法を検討はしているものの、支援計画として具体的に記述するスキルは定着しておらず、その場での経験的な対応に終始してしまう傾向があると考えられる。

わが国の特別支援学校における「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」は、前年度の担任から引き継ぎを受けながら年度の初めに作成し、3 学期または学期ごとに評価・見直しをするというスケジュールで実施されることが多く、個々の児童生徒の課題や手立ての見極めの困難さや、その都度複数の教員で検討する時間がとりにくいという課題がある(八木, 2015)。そのため、学期途中に出現した行動問題については、即時に計画を作成し反映することが困難であると考えられる。その場合には、別途「行動支援計画」を作成することで、行動問題の対応に特化した支援計画を教員間で共有することが可能となると考えられる。また、本調査では、支援計画の引継ぎができたと評価したのは作成の半数であったが、行動支援計画を作成し引継ぎができたと回答したのは 75%、個別の教育支援計画または個別の指導計画に記載し引継ぎができたと回答したのは 33.3%であり、行動支援計画は支援の引継ぎの面でも有効であると考えられる。近年、個別の指導計画等とは別に FBA を適用した行動支援計画を作成した実践や関する報告がみられる(岡本, 2017)が、本調査において、その数はまだ少ない。教員が専門的な指導技法についての知識を身に着け、負担なく取り組めるようにしていくことが必要であると考えられる。

Table 5-1 行動問題があると答えた教員数

	A校		B校		C校		計	
あり	57	(89.0)	23	(79.3)	65	(87.8)	145	(86.8)
なし	7	(10.9)	6	(20.7)	9	(12.2)	22	(13.2)
計	64	(100.0)	29	(100.0)	74	(100.0)	167	(100.0)

※ ( ) は縦%

Table 5-2 教員が感じる対応の困難さ

	計		ASDの有無		$\chi^2$ 値			
	(n=145)		あり(n=93)	なし(n=52)				
教員の人手がその児童生徒のためにとられる	93	(64.1)	61	(65.6)	32	(61.5)	0.24	n.s.
他人の身体を傷つける	93	(64.1)	58	(62.4)	35	(67.3)	0.35	n.s.
周囲の者に動揺や恐怖を与える	73	(50.3)	53	(57.0)	20	(38.5)	4.58	*
活動への参加が制限される	72	(49.7)	51	(54.8)	21	(40.4)	2.79	n.s.
自らの身体を傷つける (健康を害する)	65	(44.8)	43	(46.2)	22	(42.3)	0.21	n.s.
周囲の生徒が落ち着かなくなる	62	(42.8)	49	(52.7)	13	(25.0)	10.45	**
物を破壊する (物を叩く、蹴る、投げる、倒す等も含め)	57	(39.3)	35	(37.6)	22	(42.3)	0.31	n.s.
周囲の者が同じような行動をする	15	(10.3)	9	(9.7)	6	(11.5)	0.12	n.s.
その他	4	(2.8)	4	(4.3)	0	(0.0)	2.30	n.s.

n.s.: 非有意 \* : P&lt;.05 \*\* : P&lt;.01

( ) は回答人数による割合 (回答度数/回答人数\*100).

Table 5-3 自立活動で設定している学習内容

区分	自立活動内容 項目	計		学校別			ASDの有無		χ <sup>2</sup>
		(n=143)		A校(n=56)	B校(n=23)	C校(n=64)	あり(n=92)	なし(n=51)	
健康の保持	生活のリズムや生活習慣の形成	45 (31.5)		18 (32.1)	7 (30.4)	20 (31.3)	28 (30.4)	17 (33.3)	
	病気の状態の理解と生活管理	8 (5.6)		2 (3.6)	1 (4.3)	5 (7.8)	7 (7.6)	1 (2.0)	
	身体各部の状態の理解と養護	12 (8.4)		1 (1.8)	3 (13.0)	8 (12.5)	7 (7.6)	5 (9.8)	
	障害の特性の理解と生活環境の調整	31 (21.7)		18 (32.1)	1 (4.3)	12 (18.8)	19 (20.7)	12 (23.5)	
	健康状態の維持・改善	18 (12.6)		6 (10.7)	4 (17.4)	8 (12.5)	12 (13.0)	6 (11.8)	
心理的な安定	情緒の安定	109 (76.2)		40 (71.4)	20 (87.0)	49 (76.6)	72 (78.3)	37 (72.5)	
	状況の理解と変化への対応	58 (40.6)		16 (28.6)	14 (60.9)	28 (43.8)	37 (40.2)	21 (41.2)	
	障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲	26 (18.2)		9 (16.1)	4 (17.4)	13 (20.3)	16 (17.4)	10 (19.6)	
人間関係の形成	他者とのかかわりの基礎	93 (65.0)		37 (66.1)	11 (47.8)	45 (70.3)	56 (60.9)	37 (72.5)	
	他者の意図や感情の理解	25 (17.5)		9 (16.1)	3 (13.0)	13 (20.3)	17 (18.5)	8 (15.7)	
	自己の理解と行動の調整	37 (25.9)		13 (23.2)	11 (47.8)	13 (20.3)	24 (26.1)	13 (25.5)	
	集団への参加の基礎	43 (30.1)		13 (23.2)	7 (30.4)	23 (35.9)	31 (33.7)	12 (23.5)	
環境の把握	保有する感覚の活用	23 (16.1)		9 (16.1)	6 (26.1)	8 (12.5)	14 (15.2)	9 (17.6)	
	感覚や認知の特性についての理解と対応	24 (16.8)		7 (12.5)	4 (17.4)	13 (20.3)	16 (17.4)	8 (15.7)	
	感覚の補助及び代行手段の活用	19 (13.3)		6 (10.7)	4 (17.4)	9 (14.1)	15 (16.3)	4 (7.8)	
	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動	15 (10.5)		4 (7.1)	5 (21.7)	6 (9.4)	11 (12.0)	4 (7.8)	
	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	29 (20.3)		6 (10.7)	8 (34.8)	15 (23.4)	18 (19.6)	11 (21.6)	
身体の動き	姿勢と運動・動作の基本的技術	33 (23.1)		10 (17.9)	7 (30.4)	16 (25.0)	15 (16.3)	18 (35.3)	**
	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	20 (14.0)		9 (16.1)	3 (13.0)	8 (12.5)	7 (7.6)	13 (25.5)	**
	日常生活に必要な基本動作	34 (23.8)		13 (23.2)	6 (26.1)	15 (23.4)	22 (23.9)	12 (23.5)	
	身体の移動能力	12 (8.4)		3 (5.4)	4 (17.4)	5 (7.8)	4 (4.3)	8 (15.7)	*
	作業に必要な動作と円滑な遂行	19 (13.3)		7 (12.5)	2 (8.7)	10 (15.6)	10 (10.9)	9 (17.6)	
コミュニケーション	コミュニケーションの基礎的能力	77 (53.8)		28 (50.0)	12 (52.2)	37 (57.8)	52 (56.5)	25 (49.0)	
	言語の受容と表出	48 (33.6)		22 (39.3)	7 (30.4)	19 (29.7)	32 (34.8)	16 (31.4)	
	言語の形成と活用	15 (10.5)		3 (5.4)	5 (21.7)	7 (10.9)	11 (12.0)	4 (7.8)	
	コミュニケーション手段の選択と活用	52 (36.4)		18 (32.1)	10 (43.5)	24 (37.5)	32 (34.8)	20 (39.2)	
状況に応じたコミュニケーション	47 (32.9)		15 (26.8)	7 (30.4)	25 (39.1)	32 (34.8)	15 (29.4)		
回答なし	6 (4.2)		2 (3.6)	1 (4.3)	3 (4.7)	4 (4.3)	2 (3.9)		

( ) は回答人数による割合 (回答度数/回答人数\*100)。下線は最も高い値から3番目までを示す。

n.s.: 非有意 \* : P<0.05 \*\* : P<0.01 \*\*\* : P<0.001



Table 5-4 最も指導効果があったと感じられる指導方法

	計		学校別			ASDの有無		$\chi^2$ 値	
	(n=143)	A校(n=56)	B校(n=23)	C校(n=64)	あり(n=92)	なし(n=51)			
興味関心に基づく教材の準備	65 (45.5)	20 (35.7)	13 (56.5)	32 (50.0)	37 (40.2)	28 (54.9)	2.85	n.s.	
教員による個別対応	90 (62.9)	34 (60.7)	11 (47.8)	45 (70.3)	54 (58.7)	36 (70.6)	1.99	n.s.	
スケジュールの固定や視覚化	57 (39.9)	20 (35.7)	7 (30.4)	30 (46.9)	33 (35.9)	24 (47.1)	1.71	n.s.	
学習課題・作業課題の構造化	15 (10.5)	9 (16.1)	1 (4.3)	5 (7.8)	11 (12.0)	4 (7.8)	0.59	n.s.	
学習環境の物理的な構造化	24 (16.8)	11 (19.6)	5 (21.7)	8 (12.5)	15 (16.3)	9 (17.6)	0.04	n.s.	
個別スケジュールの提示	19 (13.3)	10 (17.9)	3 (13.0)	6 (9.4)	13 (14.1)	6 (11.8)	0.16	n.s.	
機能分析の実施 (行動の原因探求)	18 (12.6)	4 (7.1)	7 (30.4)	7 (10.9)	15 (16.3)	3 (5.9)	3.24	n.s.	
AAC (VOCA、写真、絵、シンボル等) の利用	14 (9.8)	5 (8.9)	4 (17.4)	5 (7.8)	11 (12.0)	3 (5.9)	1.37	n.s.	
ICT教材の利用	15 (10.5)	7 (12.5)	3 (13.0)	5 (7.8)	11 (12.0)	4 (7.8)	0.59	n.s.	
サイン言語の使用	13 (9.1)	1 (1.8)	2 (8.7)	10 (15.6)	8 (8.7)	5 (9.8)	0.05	n.s.	
聴覚や視覚などの過敏性への配慮	15 (10.5)	9 (16.1)	3 (13.0)	3 (4.7)	11 (12.0)	4 (7.8)	0.59	n.s.	
障害種に合わせたクラス編成	3 (2.1)	2 (3.6)	0 (0.0)	1 (1.6)	1 (1.1)	2 (3.9)	1.28	n.s.	
その他	6 (4.2)	2 (3.6)	2 (8.7)	2 (3.1)	6 (6.5)	0 (0.0)	3.47	n.s.	
なし	3 (2.1)	1 (1.8)	1 (4.3)	1 (1.6)	2 (2.2)	1 (2.0)	0.01	n.s.	

( ) は回答人数による割合(回答度数/回答人数\*100). 下線は最も高い値から3番目までを示す.

n.s.: 非有意 \* : P<.05 \*\* : P<.01

Table 5-5 特別・専門的な指導技法の実施状況

	計		学校別			ASDの有無		χ <sup>2</sup>				
	(n=143)		A校(n=56)	B校(n=23)	C校(n=64)	あり(n=92)	なし(n=51)					
TEACCHプログラム	24	(16.8)	13	<u>(23.2)</u>	3	(13.0)	8	(12.5)	18	(19.6)	6	(11.8)
マカトン法	15	(10.5)	2	(3.6)	1	(4.3)	12	<u>(18.8)</u>	10	(10.9)	5	(9.8)
太田ステージ	16	(11.2)	0	(0.0)	13	<u>(56.5)</u>	3	(4.7)	12	(13.0)	4	(7.8)
AAC	31	<u>(21.7)</u>	12	(21.4)	6	(26.1)	13	<u>(20.3)</u>	23	<u>(25.0)</u>	8	<u>(15.7)</u>
ICT	26	<u>(18.2)</u>	9	(16.1)	7	<u>(30.4)</u>	10	(15.6)	16	(17.4)	10	<u>(19.6)</u>
動作法	10	(7.0)	5	(8.9)	0	(0.0)	5	(7.8)	5	(5.4)	5	(9.8)
PECS	16	(11.2)	7	(12.5)	7	<u>(30.4)</u>	2	(3.1)	14	(15.2)	2	(3.9) *
NCプログラム	1	(0.7)	0	(0.0)	1	(4.3)	0	(0.0)	1	(1.1)	0	(0.0)
音楽療法	16	(11.2)	5	(8.9)	3	(13.0)	8	(12.5)	9	(9.8)	7	(13.7)
ムーブメント教育	4	(2.8)	1	(1.8)	0	(0.0)	3	(4.7)	3	(3.3)	1	(2.0)
感覚統合法	6	(4.2)	3	(5.4)	1	(4.3)	2	(3.1)	5	(5.4)	1	(2.0)
応用行動分析	24	(16.8)	13	<u>(23.2)</u>	4	(17.4)	7	(10.9)	21	<u>(22.8)</u>	3	(5.9) **
作業療法・理学療法	10	(7.0)	3	(5.4)	3	(13.0)	4	(6.3)	2	(2.2)	8	<u>(15.7)</u> **
インリアル・アプローチ	3	(2.1)		(0.0)	2	(8.7)	1	(1.6)	3	(3.3)		(0.0)
フロスティック視知覚能力促進法	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)
SST	8	(5.6)	5	(8.9)	0	(0.0)	3	(4.7)	7	(7.6)	1	(2.0)
ビジョン・トレーニング	2	(1.4)	2	(3.6)	0	(0.0)	0	(0.0)	2	(2.2)	0	(0.0)
モンテッソーリ教育法	3	(2.1)	2	(3.6)	0	(0.0)	1	(1.6)	3	(3.3)	0	(0.0)
ポーターズプログラム	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)
遊戯療法	4	(2.8)	1	(1.8)	2	(8.7)	1	(1.6)	2	(2.2)	2	(3.9)
J-sKepアプローチ	21	(14.7)	21	<u>(37.5)</u>	0	(0.0)	0	(0.0)	17	(18.5)	4	(7.8)
その他	1	(0.7)	1	(1.8)	0	(0.0)	0	(0.0)	1	(1.1)	0	(0.0)
なし	45	<u>(31.5)</u>	14	<u>(25.0)</u>	3	(13.0)	27	<u>(42.2)</u>	25	<u>(27.2)</u>	20	<u>(39.2)</u>

( ) は回答人数による割合(回答度数/回答人数\*100). 下線は最も高い値から3番目までを示す.

n.s.: 非有意 \* : P<.05 \*\* : P<.01

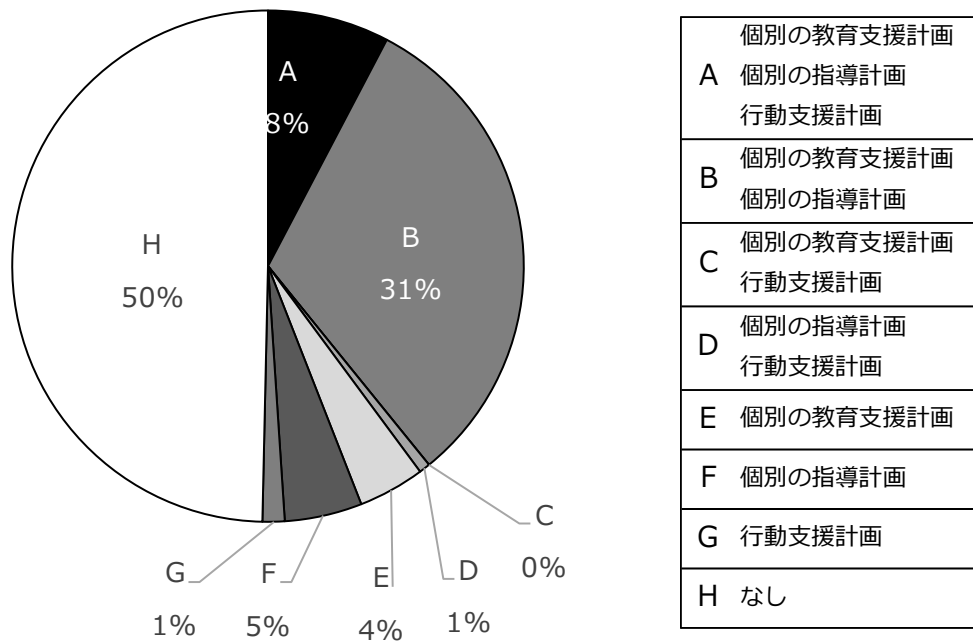


Fig. 5-1 行動問題に対する支援計画の作成状況

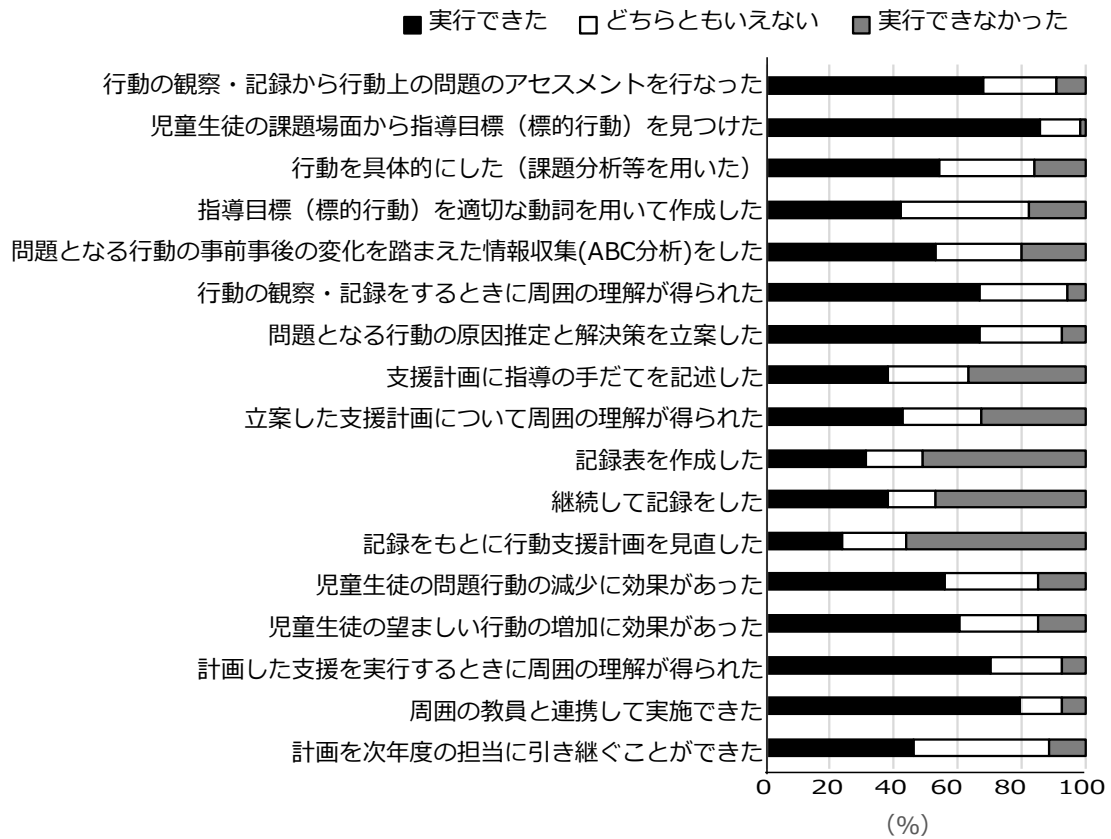


Fig. 5-2 支援計画の作成及び実行状況に関する評価の割合

## 第2節 **研究 3-1** 行動支援計画作成に関する単発的な研修の効果についての 予備調査

### 1. 目的

近年、行動支援計画作成と実行に関する、特別支援学校の教員を対象とした研修プログラムの開発・実施に関する報告がみられている（岡本，2017）。平澤（2008）は、行動問題を示す発達障害児への行動支援計画作成に関する研修会に参加した教員への質問紙調査を基に、研修前後における教員の対応と効果、計画した支援の実行・継続の理由について検討した。教員の対応として、行動問題の結果操作から先行子操作への変化が見られ行動問題が減少したが、教員および対象児が実行できる支援手続きなど、文脈適合性を検討するための指針が必要であることが示唆された。

行動問題を示す児童生徒への対応に関する研修を検討するにあたり、教員や対象児の実行しやすさや教育活動に即しているかなどの文脈適合性の検討に関する内容を含め、同一の研修後における複数の地域の教員の、支援の変化や支援実行にあたって生じる困難さについて情報収集し評価することが必要だと考える。

以上から研究 3-1 では、今後実施する研修内容の検討にむけた予備調査として、行動問題を示す児童生徒への行動支援計画作成に関する研修会に参加した教員への質問紙調査を実施する。参加者の研修後における行動支援計画作成および実行の実態、それに伴って生じる困難さについての調査を基に、行動支援計画の作成・実行を促す研修手続きについて検討する。

### 2. 方法

#### 1) 対象者

対象者は、D 大学で開催された行動問題に関する公開講座の受講者のなかで知的障害特別

支援教育に関わる教員のうち、研究協力の承諾を得られた 9 名であった。受講者の勤務先は、知的障害特別支援学校 8 名、小・中学校の特別支援学級 1 名であった。教員経験は 5 年未満 2 名、6～10 年 5 名、11～20 年 1 名、30 年以上 1 名であった。なお、本研究では、研修後の個々の教員の支援計画作成・実行に関しての予備的な調査という性質から、特別支援学校と特別支援学級の教員を分けずに、合わせて分析することとする。

## 2) 研修の概要

研修は X 年 7 月下旬に実施し、受講者は教育や福祉、医療に関わる 27 名であった。大学院において応用行動分析学を専門に学んだ特別支援学校教員 1 名が講師となり、講義や演習の際の進行、参加者に対する助言を行った。また、特別支援学校教員 2 名が事例紹介を行った。

研修は、演習及び事例紹介を含む講義 85 分、演習 120 分、質疑 5 分で構成された (Table 5-5)。講義では、発達障害や知的障害のある児童生徒の行動問題のとらえ方、機能的アセスメントに基づく支援の概要、文脈適合性の検討、記録方法と記録に基づく支援の見直しについて解説した。小演習では、行動の定義や具体的な記述、標的行動の選定、課題分析や抽象的な課題設定を具体化する演習を取り入れた講義を行った。演習では、事例児童の行動支援計画を立てることを目的とし、児童の動画を見ながら、標的行動の ABC 分析を行った。ABC 分析をもとに、行動問題を減らし、望ましい行動を増やすための先行条件の操作、行動形成のための指導、結果条件の操作から支援計画を作成した。また、その際に平澤(2010)の支援シートを活用した。小演習と演習は 5～6 名程度の小グループに分かれ、話し合いながら進めていく設定で実施し、講師は机間巡視しながら、個々の記入状況について確認したり質問に応じたりした。

## 3) 質問紙調査の概要

質問紙調査は、研修 5 か月後の X 年 12 月上旬に実施し、Google フォームを使用して回答を回収した。回答は無記名とし、個人の特特定ができないようにした。

質問項目は、「行動問題への支援への取り組み」と、「行動支援計画の実施の困難」の有無について回答を得た。支援に取り組んだと回答した場合は、行動支援計画の作成および実行状況についての 15 項目の質問項目に対して「とてもあてはまる」「ややあてはまる」「どちらとも言えない」「ややあてはまらない」「あてはまらない」の 5 件法で回答を得た（項目は Fig. 5-3 参照）。

また、行動支援計画の実施の困難があったと回答した場合は、どの段階で困難が起こったかについて「望ましい変容が得られなかった」「支援手続きが明確でなかった」「記録の継続が困難であった」「他教員との意見の食い違いがあった」「集団指導や学校のプログラムとの調整ができなかった」「標的にした行動以外の新たな行動問題が生じた」の選択肢に対し、上記と同様の 5 件法で回答を得た。自由記述の項目も設けたが、記載はなかった。そのほか「実践に関して感じたこと」について自由記述で回答を得た。

#### 4) 分析方法

「行動問題への支援への取り組み」と、「行動支援計画の実施の困難」の有無について比率を算出した。「行動支援計画の作成および実行状況」に関する 15 項目については、「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」の回答を合算したものを「実行できた」と評価したものとし、同様に、「ややあてはまらない」と「あてはまらない」の合計回答数を用いて、「実行できなかった」と評価したものとした。

「行動支援計画の実施の困難」に関する 5 項目についても同様に、「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」の合計回答数を用いて「困難があった」と評価したものととして算出し、「ややあてはまらない」と「あてはまらない」の合計回答数を用いて、「困難ではない」と評価したものととして算出した。

### 3. 結果

研修後、行動問題への支援に取り組んだと回答したのは全体の7人であり、取り組んだ行動問題の対象と内容については Table5-6 に示した。生活年齢が様々な児童生徒について、他害や自傷などの危険を伴う行動についての取り組みが見られた。

行動支援計画の作成および実行状況についての結果を Fig. 5-3 に示した。行動問題への支援について取り組んだ参加者は、問題行動の減少または望ましい行動の増加に効果があったと評価している。「児童生徒の課題場面から指導目標を見つけた」「具体分析および課題分析を用いた」「指導目標を適切な動詞を用いて作成した」「事前事後の変化を踏まえた情報収集（ABC 分析）をした」「行動の観察・記録をするときに周囲の教員の理解が得られた」

「課題となる行動の原因推定と解決策を立案した」「立案した行動支援計画について周囲の教員の理解が得られた」「児童生徒の問題行動の減少に効果があった」「児童生徒の望ましい行動の増加に効果があった」「行動支援計画を実行するときに周囲の教員の理解が得られた」の項目については、「実行できた」という回答が多く得られ、「実行できなかった」という回答はなかった。一方で、「実行できなかった」と回答したのは、「記録表を作成した」が2人、「継続して記録をした」が3人、「指導の手だてを記述した」「記録をもとに行動支援計画を見直した」「周囲の教員と連携して実施できた」については1人いた。また、「記録表を作成した」「継続して記録をした」「周囲の教員と連携して実施できた」については、「実行できた」と回答した割合が低かった。

取り組みにおいて困難があったと回答したのは、全体の3人であり、全員が「記録の継続が困難であった」「集団指導や学校のプログラムとの調整ができなかった」に困難があったと回答したほか、「支援手続きが明確でなかった」「標的にした行動以外の新たな問題行動が生じた」と回答があった。

さらに、自由記述で挙げられた回答を Table5-7 で示した。行動支援計画を作成・実行す



ることにより、児童生徒への対応に変化があったことが窺えた一方で、行動問題の種類によっては、計画を立案する時点での困難さがみられた。他教員との取り組みについての記述も多く、一緒に話し合いができたというポジティブな回答がある一方、考え方の共有の難しさについて挙げる回答も見られた。

#### 4. 考察

研究 3-1 では、行動問題を示す児童生徒への機能的アセスメントに基づく行動支援計画作成に関する研修会に参加した教員への調査を基に、参加者の研修後における行動支援計画作成および実行の実態、それに伴って生じる困難さについての調査を基に、行動支援計画の作成・実行を促す研修手続きについて検討した。

少人数への質問紙調査という制限はあるものの、行動支援計画の作成に関しては、回答者の過半数が研修後半年以内に各所属校で実施し効果を得たことから、短期的な研修であっても行動問題に対する効果的な情報提供ができることを示すと考える。アセスメントから計画の立案まで困難なく実施できたとの回答が多かったが、実行の段階で記録についての課題が生じていた。これについては、多様な学校現場で、より負担なく簡便に行える記録方法についての情報提供や、記録用紙の作成支援を行うことが必要であると考えられる。

また、実施の困難さについては、各項目への回答と自由記述において、学校の集団活動との調整と、他教員とのチームでの協働について挙げられた。個々の教員による行動支援計画の作成及び実行については、短期的な研修で行える部分も多かったが、学校等の文脈に沿った計画の立案については教員の専門性や校内の支援体制、利用可能な教育資源等についてなど学校環境を十分にアセスメントしながら支援することが必要ではないかと考える。さらに、教員チームでの協働を支援するためには、チームとして知識を共有しながら問題解決の手順を経験していく機会の必要性が考えられ、これについては自由記述にも複数挙げられていた。本研究の実践のような大学や地域で主催される研修では、開催情報に触れること

ができた教員が自主的に参加することが多く、意欲的な教員が同様の研修に繰り返し参加する様子が見られることもあり、情報に触れることの難しい教員とでは知識を共有する機会そのものが異なっている実情がある。学校体制及びチームでの共有という課題に対しては、教員チームが同じように知識を共有でき、学校環境を把握したうえで問題解決について話し合うための手段として、校内研修としての実施が考えられる。

Table 5-5 研修内容

研修内容	形式
1 児童生徒の行動上の問題のとらえ方	講義
2 行動分析学の概要	講義
3 行動の定義	小演習
4 目標となる行動（標的行動）の選定	講義
・課題分析	小演習
・抽象的な課題設定の具体化	小演習
5 ABC分析と行動のしくみの捉え方	講義
6 児童の行動のABC分析	演習
・行動観察と記録	
・行動の前後の状況の記録	
7 機能的アセスメントに基づく支援の概要	講義
8 記録方法と記録に基づく支援の見直し	講義
9 支援の妥当性、文脈適合性の検討	講義
10 支援事例の紹介	講義
11 事例児童の行動支援計画の作成	演習
・標的行動の選定	
・行動バイパスモデルの検討	
・先行条件の操作	
・行動形成のための指導	
・結果条件の操作	
・具体的な手続きの設定	
12 支援事例の紹介（演習事例について）	講義
13 質疑	

Table 5-6 取り組んだ行動問題の対象と内容

対象	取り組んだ行動
小1 児童	他害行動
小2 児童	唾吐き行動
小3 児童	急に怒りだし頬や耳をひっかいたり頭を叩いたりする行動
小3 児童	他害行動
小4 児童	手の甲を噛んだり頭を叩いたりする行動
中1 生徒	教師や他の生徒への噛みつき行動
高1 生徒	ものを投げる行動

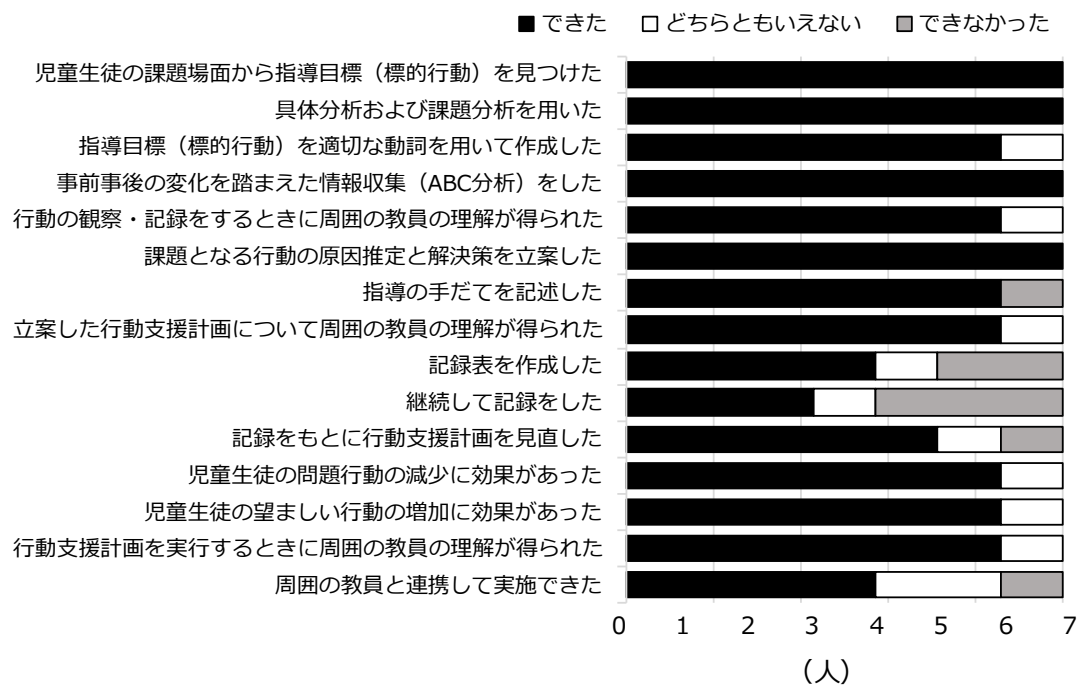


Fig. 5-3 行動支援計画の作成および実行状況

Table 5-7 取り組んだ行動問題の対象と内容

---

子どもの姿から指導内容を見直すことができて良かった。

---

ABCで分析し、視野を広げて問題を見えることで理由の特定(予想)が出来、好子出現による強化、好子消失による弱化を行うことができた。課題解決に大いに役立った。

---

とても大切な考え方を教えてもらった。指導チームで共通認識のもと指導していくにはこのような考え方を理解している人が複数いれば実践は可能かと感じた。

---

どのように支援するとよいか、考える手立てを得たような感じだった。その後、その他の生徒の行動問題についても、話し合いながら支援できるようになったように思う。

---

代替行動を考えることに課題があると感じた。また、TTで行なっていることで、徹底した対応を取りきれないことに課題があった。自分自身の勉強不足の部分で、感覚刺激に対してどのように対応すべきか悩みました。

---

代替の行動を指導することができたが、消去に向けた支援が難しかったり、感覚刺激としての問題行動をどう変えていってよいのか、教員間でもいろんな意見が出ていた。直接標的行動へのアプローチよりも、他の感覚遊びをたくさんやるなど指導の方法の幅を広げたが、効果が今一步だった。

---

A B C分析ができるような記録を作成するように、研修の内容を紹介した。先生方はそれまではどうしたらよいのか困っている様子だったが、記録を作成することで、行動の背景を理解し、どのように支援するとよいか考えられたようだった。

---

課題意識をもって相談された先生方にはうまく伝えられたが、一般論的な話では、先生方の実践になかなか伝わらないと感じた。来年度は、具体的に個別の行動問題の支援を考えるように、全校研究のテーマに据えようかと、研修部の先生に働きかけている。

---

### 第3節 **研究 3-2** 行動支援計画作成に関する単発的な研修の効果と課題

#### 1. 目的

研究 3-1 では、今後実施する研修内容の検討にむけた予備調査として、行動問題を示す児童生徒への行動支援計画作成に関する研修会に参加した教員への質問紙調査を実施した。行動支援計画の作成に関しては、回答者の過半数が研修後半年以内に各所属校で実施し効果を得たことから、短期的な研修であっても行動問題に対する効果的な情報提供ができることが示唆された。一方で、実行について、学校の集団活動との調整と、他教員とのチームでの協働についての困難さが挙げられた。

行動支援計画の作成と実行に関する特別支援学校の教員を対象とした研修の成果についての先行研究でも、大学等での研修講座での試みが一定の成果を上げているが、教員が研修を受けたのちに学校現場に戻り実行するにあたって、作成や実行の段階でそれぞれ躓きが起こったり、同僚との協働に困難があったりすることが挙げられている(加藤・小笠原, 2017; 平澤, 2008)。学校体制及びチームでの共有という課題に対しては、教員チームが同じように知識を共有でき、学校環境を把握したうえで問題解決について話し合うための手段として、校内研修としての実施が考えられる。

しかしながら、学校現場における特別支援教育に関する研修については、予算や校務の多忙化等の課題から研修機会の提供が困難になりつつあり(左藤ら, 2016)、専門家講師を招いた校内研修は、年に数回、2～3 時間程度で行う単発的なものが多い。また、その単発的な研修について、行動問題への支援計画(行動支援計画のほか、個別の教育支援計画や個別の指導計画の内行動問題に対する支援の計画を総称し「支援計画」と略す)の、作成や実行にどの程度効果があり、どのような課題が残るのか、その効果測定についての調査は見当たらない。

そこで、研究 3-2 では、今後に向けた効果的な研修プログラムの構築のための実態調査と

して、行動問題に対する支援計画の作成実行に関する単発的な校内研修会と事後調査を行い、単発的な研修を実施しても残る作成実行上の課題を明らかにし、より効果的な研修内容を考察する。

## 2. 方法

### 1) 調査対象

研究 2 の実態調査を行った内、A、B 校を対象とした。対象校は、特別支援教育に関する研修会で協力を依頼し表明のあった公立学校であり、A 校は小・中学部・高等部、B 校は小・中学部が設置されている。行動支援計画の作成に関する 3 時間の研修の後、参加者の内担任として指導を行っている A 校 36 名、B 校 4 名に質問紙調査を行った。

### 2) 手続き

研修実施前の調査データとして、研究 2 の実態調査の回答を使用し、A 校 33 件、B 校 4 件の計 37 件(回収率 97%)の回答を得た。本調査の対象となる教員分の回答は、予め研修会の開始前に回収し、参加者以外の教員分と区別しておいた。研修後の調査として質問紙 2 を作成し、研修 5 か月後となる X 年 12 月(A 校)、X+1 年 1 月(B 校)に実施し、A 校 25 件、B 校 3 件の計 28 件(回収率 70%)の回答を得た。研修前後の二種類の質問紙を、教員経験、年齢で照合し、照合できなかった先の実態調査の 9 件と質問紙 2 の 3 件を除いた各 25 件(有効回答率 62.5%)を分析対象とした。

### 3) 研修プログラムの概要

研修は X 年 7 月下旬(A 校)、8 月中旬(B 校)に、任意参加の校内研修として実施した。大学院において応用行動分析学を専門に学んだ特別支援学校教員 1 名が講師となり、講義、演習の際の進行、参加者への助言を行った。研究 3-1 から事例紹介を除き、小演習及び事例紹



介を含む講義 85 分、演習 90 分、質疑 5 分で構成し、同じ内容と方法で進行した。

#### 4) 質問紙 2 の作成と質問項目

質問紙 2 は、研究 2 の実態調査から「教員のプロフィール」「担当している知的障害のある児童生徒の行動問題」「行動問題に対する支援計画の作成と実行」「実行に困難があった場合の原因」を抜粋し構成したものである。また、研究 2 の実態調査と同様の手続きで予備調査及び妥当性の検討を行った。

##### (1) 担当している知的障害のある児童生徒の行動問題

担当した児童生徒の行動問題の有無を尋ね、「あり」の場合は該当する児童生徒を一人挙げてもらい、学年、障害種、行動の種類と生起頻度、その行動問題により教員が感じる困難さについて質問した。行動の種類については、自傷(頭や頬等自分の体を叩く・つねる、抜毛、爪はがし等)、他害(他者を叩く・蹴る・つねる・髪引きする、ものを投げつける、暴言等)、破壊行為(物を壊す等、物を叩く・蹴る・投げる・倒す等も含める)、その他(奇声、飛び出し等)に分けて回答を得た。

##### (2) 行動問題に対する支援計画の作成と実行

行動問題への支援を検討していると回答した教員を対象に、個別の教育支援計画または個別の指導計画の手だてに具体的に記載したか、応用行動分析学に基づく問題行動の事前事後の環境の変化の分析から立案する行動支援計画を作成したかについて質問した。さらに、「作成している」と回答した教員を対象に、支援計画の実行状況について「計画を次年度の担当に引き継ぐことができた」を除く 16 項目に 5 件法で回答を得た。

##### (3) 実行に困難があった場合の原因

「支援計画の実行において困難があった」の設問に「あてはまる」と回答した教員を対象に、その原因として考えられるものとして、「他教員との意見の食い違い」「集団指導のプログラムとの調整」等の6項目へ、同じく5件法と、自由記述で回答を得た。

## 5) 分析方法

有効回答25名の回答を研修前後で対照した後、行動問題を示す児童生徒を担当した経験があると回答した教員(研修前23名、研修後19名)を対象に、支援計画の作成に関する回答を集計し、研修前後の変化を分析し、 $\chi^2$ 検定による有意差の検討を行った(Fig. 5-4)。つぎに、支援計画を作成していると回答した教員(研修前11名、研修後14名)を対象に、支援計画の実行状況の16項目について、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」の回答を合算したものを「実行できた」、「ややあてはまらない」「あてはまらない」の合計を「実行できなかった」と評価された回答とし、研修前後の実行状況を比較した(Fig. 5-5)。さらに、研修前後ともに「作成した」と回答した9名の研修前後の実行状況を対照し比較した。

## 3. 結果

行動問題を示す児童生徒を担当した経験が「あり」と回答した内、研修前後の支援計画の作成割合(%)をFig. 5-4に示した。いずれかの支援計画を作成したと回答した割合は研修後に31.1%増加し、 $\chi^2$ 検定で有意差が認められた( $p < .05$ )。それぞれ、個別の教育支援計画が20.6%、個別の指導計画が19.7%、行動支援計画が11.4%上昇したが、有意差は認められなかった。

支援計画を作成したという回答の内、その実行状況について、研修前後の回答数の変化をFig. 5-5に示した。「実行できた」の回答数は、「立案した支援計画について周囲の理解が得られた」が1番大きく増加し、次に「支援計画に指導の手だてを記述した」となった。この2項目は「実行できなかった」の回答も減少している。しかしながら、「記録表

を作成した」「継続して記録をした」については「実行できた」の回答が減少し、「実行できなかった」の回答が増加した。また、「行動の観察・記録をするときに周囲の理解が得られた」「計画した支援を実行するときに周囲の理解が得られた」「望ましい行動の増加に効果があった」は「実行できた」の回答が減少し、「行動問題の減少に効果があった」は変化がなかった。

さらに、研修前後のどちらも作成したと回答した9名の回答を対照したところ、全員が同じ児童生徒を対象として挙げていた。「支援計画に指導の手だてを記述した」「立案した支援計画について周囲の理解が得られた」は、研修前に「どちらでもない」「実行できなかった」と選択した内の4名が「実行できた」と選択した。一方で、研修前に「実行できた」と選択した項目について、全員が3項目以上、研修後に「どちらでもない」「実行できなかった」と選択し、内3名は8項目以上選択した。最も多かった項目は、各5名が回答した「指導目標を見つけた」「行動を具体的にした」「観察・記録をするときに周囲の理解が得られた」「支援を実行するときに周囲の理解が得られた」であった。

実行が困難であったと回答したのは2名であったが、選択肢として設定した6項目についての「とてもあてはまる」「あてはまる」という回答はなく、自由記述から「教員の年齢差」「共有する時間の不足」「家庭との共有が難しい」が原因として挙げられた。

#### 4. 考察

研究 3-2 では、行動問題に対する支援計画の作成実行に関する単発的な校内研修会と事後調査を行い、単発的な研修を実施しても残る作成実行上の課題を明らかにし、より効果的な研修内容を考察することを目的として実施した。

本研究における単発的な校内研修会では、参加者が数人のグループ討議を行い、標的行動の ABC 分析から望ましい行動と代替行動を設定し、それをもとに先行条件の操作や行動形成のための指導、結果条件の操作の視点で順を追ってワークシートに記入していくことに

より、各グループが事例児童の行動支援計画を作成できた。しかしながら研修後の調査では、支援計画の作成は増加したが、この内「行動支援計画」についてはわずかに増加したのみであった。

支援計画の作成と実行状況についての研修前後の評価では、研究2の事前調査 (Fig5-2) においては低かった「手だての記述」「支援計画についての周囲の理解」は大きく上昇した (Fig. 5-5)。また、「アセスメント」「行動の具体化」「ABC分析」等に若干の上昇が見られた。一方で「記録」に関する3項目は事前の調査でも「実行できなかった」の割合が多く (Fig5-2)、研修後も「実行できなかった」の回答が多い (Fig. 5-5)。本研究の単発的な研修プログラムでは、アセスメントから手だての記述に関する演習を重点に置き実施したことで、支援計画の作成や手だての記述に関する効果が得られたが、記録や記録に基づく見直しに対しては簡単な講義のみであったため、実行に関する評価は低いままであったと考える。また、支援計画の作成は増加した一方で、児童生徒の行動改善に結び付いていないという結果となった。これについて、手だてを記述したものの、記録や記録に基づく見直しを実行できず、支援計画自体の評価やそれに基づく改善に至らなかったためではないかと考える。

特別支援学校教員を対象とした行動支援計画の研修に関する過去の調査 (加藤・小笠原, 2017) では、行動の記録や計画の見直しや修正、具体的な計画の立案、他の教員の理解や協力体制での困難さが挙げられ、本研究においても類似した結果となった。他教員との協力体制については、研修前後の調査共に「周囲の教員との連携」についての評価が高く (Fig. 5-2、Fig. 5-5)、実行が困難であった理由に学校体制や協働面を挙げる教員がいなかったことから、既に教員同士が連携しやすい学校であったといえよう。しかしながら、観察・記録や支援実行時の「周囲の理解」については、事前調査 (Fig. 5-2) では評価が高かったが、研修後にやや低くなり (Fig. 5-5)、その多くは研修前から支援計画を作成していた教員であった。一方で立案した支援計画についての「周囲の理解」の評価は、研修前から作成していた教員も含めて高くなった。研修後の他教員との連携において、作成した支援計画への理解は得ら

れる一方、詳細な情報収集や記録、支援計画に記載された手だてに沿った支援を、実際に共有し行う段階で困難さがあったと考えられる。実際の場面で他教員と共に行える記録や情報収集の方法や、具体的な支援手続きの設定とその伝え方についても、研修プログラムとして重視する必要がある。

加藤・小笠原(2017)は、大学が行った研修プログラムに自主的に参加した教員を対象としており、無作為抽出された対象による調査が課題として挙げられていた。本研究は校内研修として実施したため、単発的な研修での、より多様な参加者の回答が得られた。しかしながら、研修前は実行に関して高く評価をしていた教員が、研修後に評価が低くなった例も少なからずみられた。これについては、研修後に教員の自己評価の基準が変わった可能性も考えられたが、一方で、研修前に作成した支援計画は、実行が不十分なままに評価を行っていたり、実行するには手続きの記載が不十分であったりした可能性や、研修前の記録は、援効果を明らかにする記録ではなかった可能性も推測される。教員の自己評価に基づく調査であるため、作成された支援計画における目標や手だての質や、実行度の正確さについての情報収集には課題が残った。

以上のことから、本研究で実施した単発的な研修プログラムは、支援計画の作成についての成果がある程度認められたものの、行動分析学の理論、支援計画の作成や介入方法の知識の教授だけでは、その後の支援計画の実行の促進について、記録の実施、行動改善に結び付く評価と改善、周囲の理解を得られる実行の3点で困難さが残った。教員間での経験年数や専門分野により、知識や経験に差があることや、教員の配置等の環境の違いによる影響も考えられる。実行と行動改善に結び付く支援計画の作成には、個々に応じたさらなる方略の工夫が必要となると考えられる。

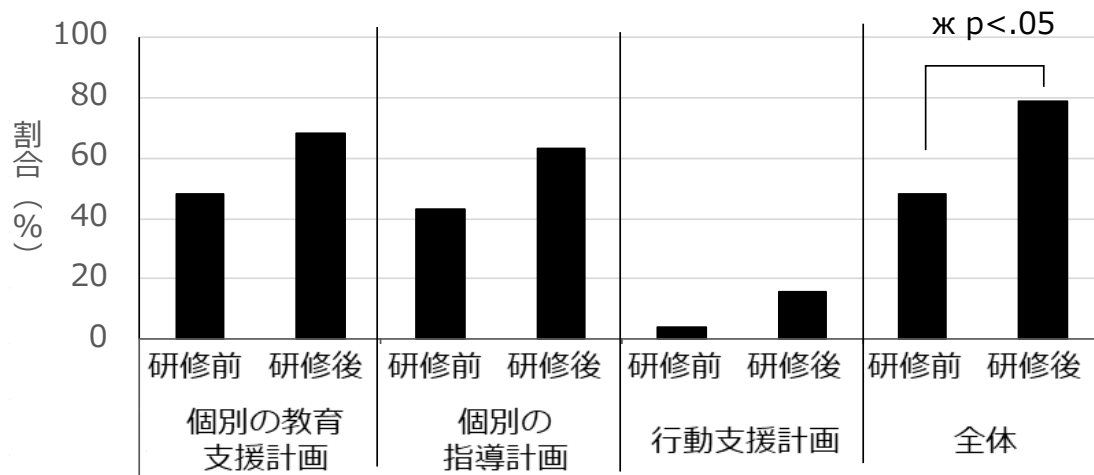


Fig. 5-4 行動問題に関する支援計画の作成についての研修前後の比較

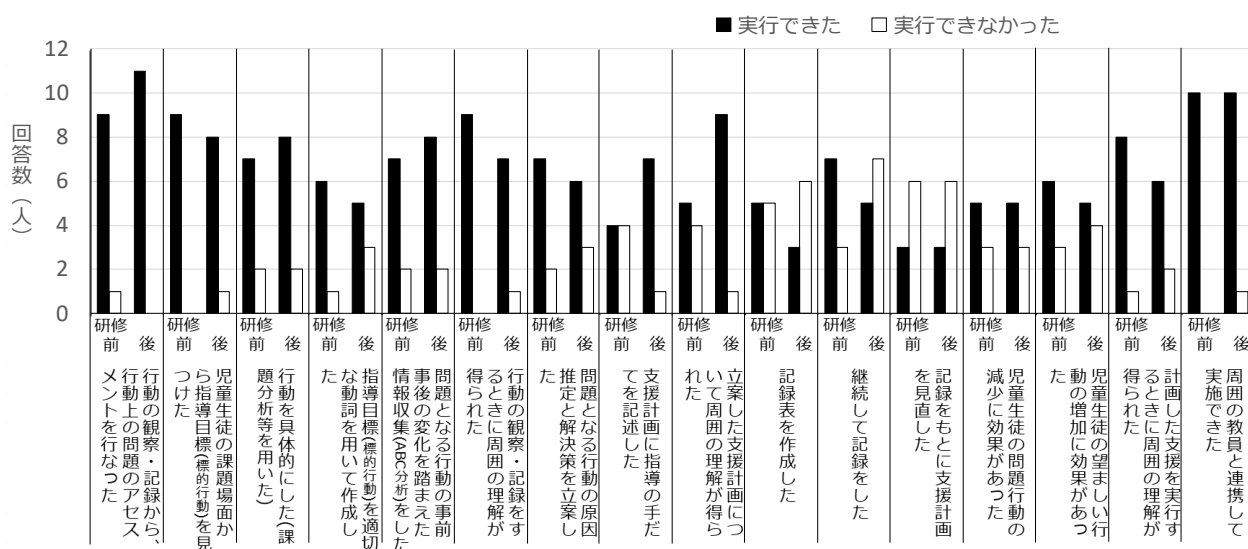


Fig. 5-5 支援計画の作成及び実行状況についての研修前後の変化

## 第4節 まとめ

研究2.3では、今後に向けた効果的な研修プログラムの構築のための実態調査を行った。

研究2では、知的障害特別支援学校において児童生徒が示す行動問題への、教員の意識と対応、支援計画の作成と実行についての実態調査を行った。ここから、特別支援学校では、児童生徒の行動問題が多く生起し、各教員が困難さを感じ支援を検討する中、支援計画としては作成していなかったり、作成をしても実行や記録に困難さがあつたりするという実態が明らかになった。

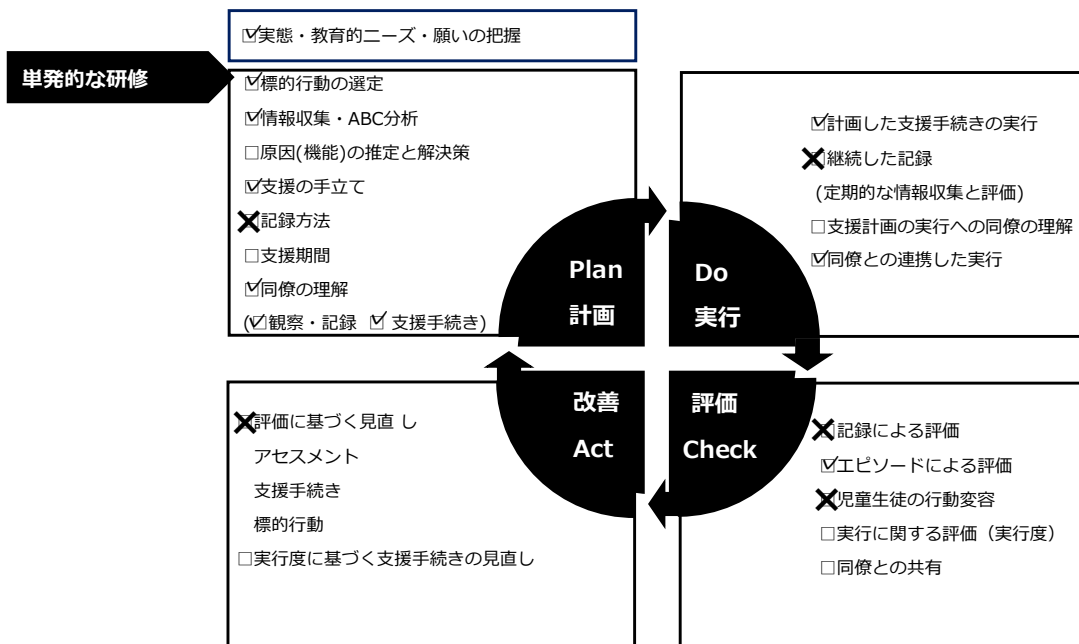
研究3では、行動問題に対する行動支援計画の作成実行に関する単発的な研修会と事後調査を行い、単発的な研修を実施しても残る作成実行上の課題を明らかにし、より効果的な研修内容を考察するため、研究3-1では大学公開講座において、研究3-2では知的障害特別支援学校の校内研修会において、研修の実施と調査を行った。ここから、単発的な研修を行うことで、個々の教員による支援計画の作成と実行が可能となる部分もあるが、記録の実行に困難が残り、重大な変化が見えにくいことや、支援計画の評価と改善に結びつかないという課題、実行し一定の効果が見られた場合であっても、他の教員との具体的な支援手続きの共有不足が生じるという課題が明らかになった。(Fig.5-6)。

児童生徒の行動改善につながる質の高い支援計画の作成に結びつけるためには、記録に基づく支援の評価と改善につなげられるよう継続した記録が必要となる。そのために、まず計画の段階で具体的かつ継続可能な記録方法記録方法を設定することが求められる。さらに、計画段階で実行に困難さが残った「原因の推定と解決策」に関する手立てが必要である。また、他教員との支援手続きの具体的な共有についても、計画段階でロールプレイなどを通して実行可能か検討しながら詳細な支援手続きを設定し共有することも方法の一つである。これについては、研究3で実施した単発的な研修に加え、さらに教員のニーズに応じて、計画の手順が書かれた作成支援ツールの提供や一人一人の実情に応じた個別の支援を行うこ



とが考えられる。また、作成した支援計画の継続した実行には、前述の実行可能な支援手続きと記録方法に加えて、児童生徒の行動改善等の支援の効果を実感できる機会設定が必要となると考える。これについては、支援の実行について職員間で報告や評価をする強化機会を設定することが重要であることが指摘されている(平澤ら, 2003)ように、児童生徒の行動改善等の支援実行の効果を教員自身が確認し共有できる機会が必要となると考える。

以上から、研究4では、教員の行動支援計画作成を促進する先行条件としての研修の実施とツールの提供、教員の作成と実行を支援する個別支援、実行を強化する手立てとしての報告機会の設定を行い、その効果について検討する。



支援計画の作成及び実行状況についての研修前後の変化 (Fig.5-5) において、研修後の「実行できた」が半数を超えたものに✓、「実行できなかった」が半数以上のもの、「実行できた」と「実行できなかった」が2人以内の差であるものを×とした。

Fig. 5-6 行動支援計画の作成・実行プロセスにおける単発的な研修の効果と課題

## 第6章 特別支援学校における行動支援計画の作成・実行を促進する支援プログラムの検討

### 第1節 **研究4** 校内研修と報告会を合わせた支援プログラムの効果と課題

#### 1. 目的

研究2では、知的障害特別支援学校において児童生徒が示す行動問題への、教員の意識と対応、支援計画の作成と実行についての調査を行った。児童生徒の行動問題が多く生じ各教員が困難さを感じ支援を検討するなか、支援計画としては作成していなかったり、作成をしても実行や記録に困難さがあつたりするという実態が明らかになった。

研究3では、行動問題に対する行動支援計画の作成実行に関する単発的な研修会と事後調査を行い、単発的な研修を実施しても残る作成実行上の課題を明らかにし、より効果的な研修内容を考察するため、研究3-1では大学公開講座において、研究3-2では知的障害特別支援学校の校内研修会において、研修の実施と調査を行った。単発的な校内研修を行うことで行動問題に対する支援計画の作成や具体的な手立ての記載がある程度増加したものの、行動分析学の理論や支援計画の作成、介入方法の講義と演習だけでは、その後の支援計画の実行について、記録の実行と継続、行動改善に結び付く支援計画の評価と改善、周囲の理解を得られる支援手続きの実行の3点で困難さが残った。

研究4では、知的障害特別支援学校において行動問題を示す児童生徒に対する行動支援計画を作成し実行することを目的とした支援プログラムを実施した。研究3-2と同様の、全校教員を対象とした行動支援計画の作成に関する校内研修を実施し、同僚教員との共通の知識を得る機会を設定した。その上で、対象教員に対し、作成・実行の手続きを示したツールの提供や作成支援を行い、実行可能な支援方法と、同僚教員と共有しやすい支援手続きの設定や記録方法の選定について、外部支援者と教員と一緒に検討した。また、作成した行動支援計画の実行と記録の継続や計画の改善のための手立てとして、各教員のペースで相談や報告をする個別支援を設定した。さらに、記録から児童生徒の行動変容を定期的に評価し、

行動支援計画を継続して実行するために、同僚教員と支援成果を共有する機会を設定した。以上の内容の支援プログラムを、研究 2 で対象とした特別支援学校において任意参加の教員に対して実施し、各機会への参加や活用について検討した。また参加および活用により、教員が行動支援計画を作成することができるか、継続した実行や記録が可能か調査した。支援プログラムが参加教員に与える有効性と残る課題を検討し、より効果的な支援プログラムについて考察する。

## 2. 方法

### 1) 参加者

#### (1) 対象教員

公立 B 知的障害特別支援学校（研究 2 の対象校）に勤める、これまでに行動支援計画の作成経験のない教員を対象とした。B 校は、特別支援教育に関する研修会で協力を依頼し表明のあった公立学校であり、小・中学部が設置されている。B 校内の地域支援部の教員 1 名がコーディネーターとなり、参加を呼び掛けたところ、初任から 7 年目の教員経験を有する 8 名が手を挙げた。支援プログラムへの参加・継続は任意とし、手続きを説明して同意を得た。辞退した 3 名を除いた教員（T1～T5）を、本研究における支援プログラムの参加者とした。日程等の連絡調整はコーディネーターが行った。コーディネーターおよび参加者は、ともに行動支援計画の作成経験はなかった。

#### (2) 外部支援者

行動分析学に基づく教育研究経験を有する特別支援学校教員 1 名（研究者）が外部支援者として、研修講師および行動支援計画の作成支援等を行った。校内研修と 1 年次の作成支援、報告会は B 校に訪問し、作成や実行に関する個別支援は、メールやグループウェアを使用し、遠隔で随時行えるよう設定した。

## 2) 支援プログラムの概要

X年8月から12月まで、「行動支援計画作成支援プログラム」（以下、支援プログラム）として、実施した（Fig.6-1）。年間での実施を予定していたが、様々な事由によりデータ収集が困難となったため、期間を4か月とした。

行動支援計画の作成を促進する手立てとして「行動支援計画の作成に関する校内研修」、実行を促進する手立てとして「作成支援」「作成・実行ツールの提供」、実行を支援する手立てとして「個別支援」、作成・実行を強化する手立てとして「実践の報告機会の設定」を設定した。

### (1) 行動支援計画の作成に関する校内研修

X年8月に、任意参加の校内研修を3時間実施した。参加者は児童生徒を直接担当する教員37名中8名（21%）とコーディネーター、栄養士、介護員の12名であった。研修は研究3-2と同内容の3時間の講義と演習を設定した。

### (2) 行動支援計画の作成支援

校内研修後、対象教員につき1時間程度で個別の作成支援を実施した。その際、生起している行動問題の状況を含む対象児童生徒の実態や標的行動、行動問題のABC分析と支援方法、記録方法を項目とし、可能な限り記入し持参するようにした。聴き取りを行い、ABC分析の確認や支援方法の選定について確認しながら進め、計画作成までの手順の確認を行った。

### (3) 作成・実行ツールの提供

その後、行動問題の状況を含む対象児童生徒の実態や標的行動、行動問題の ABC 分析と支援方法、記録方法を項目としたものに、支援期間と支援結果およびエピソードを記入する項目をさらに追加した「事例検討ツール」を作成・実行ツールとして提示した。事例検討ツールは各項目を PowerPoint で 1 スライドずつ分けて表示し、それぞれ書き方や例を赤字で示したものであり、これらを記入していけば、行動支援計画が完成することを説明した。また、記録に関して、①記録表の例、②表とグラフの作成方法の説明、③数値を入力することで頻度のグラフや比率のグラフが自動的に作成されるようにした表を添えたものを Excel ファイルで提供した。

#### **(4) 行動支援計画の実行への個別支援**

作成した行動支援計画をもとに、各対象教員が対象児童生徒に支援を行うようアナウンスをした。作成や実行の段階で困難が生じた場合などは、メールやグループウェアで随時相談が可能であることを伝えた。

#### **(5) 実践の報告機会の設定**

作成した行動支援計画および実行した支援の成果と課題を報告する報告会を、12 月に設けた。報告会への参加者は対象教員 4 名と他 1 名、コーディネーター 1 名、外部支援者であった。対象教員のうち発表が可能であった 2 名が 15 分程度報告し、その他の対象教員の実践状況の共有など、意見交換を行った。

### **3) 評価**

支援プログラムで設定した各機会への参加と個別支援のやり取り、聴き取りから、対象教員による支援プログラムへの参加状況について分析した。また、報告会での各教員からの報告や提出された行動支援計画にあわせ、簡単なアンケートおよび聴き取りを行い、支

援を行った児童生徒への支援方法と実行およびその効果、生じた困難さについて、教員自身の評価とエピソードを収集した。

### 3. 結果

支援プログラムへの参加に手を挙げた教員の概略と参加状況を Table6-1 に示した。校内研修のみ参加しその後の参加を見合わせた2名のほか、支援計画の作成時点で学級担任団の教員からの同意を得られず1名が参加を見合わせた。3名ともに初任または2年次と教員経験が少なく、同僚への説明や学級でのイニシアチブが取りにくい立場にあった。その後、継続の意思を示した参加者5名は、行動支援計画の作成と実行が可能となった。しかしながら、3名が自己都合または教員体制の変更により継続が困難となったため、データの収集が最後までできなかった。支援の実行に関する個別支援について、相談等の連絡があったのは2名で、それぞれ2回、1回であった。コーディネーターが声をかけ、状況を聞き取っていたものの、その場で完結し相談には至らないことが多かった。作成・実行シートについては、T3からの提出はなかったが、記入は行っていたとの報告があった。

報告会に発表をしたT1とT2、および途中で中断したT3とT4の取り組んだ4事例(S1～S4)について、児童のプロフィールと行動支援計画で設定された支援の概略、支援の実行についての教員の評価を加えたものを一覧にした(Table 6-2)。どの教員も支援計画を作成し、記録を取ることができたと回答した。記録をグラフ化したのはS1のみであったが、S2は○×式の表を作成しそれを見ることで視覚的に変化を追っていた。周囲の教員の実行への理解が得られた教員は3名、連携して実行できた教員は1名であり、連携の困難さが窺えた。児童生徒の行動変容については、3名が行動問題の減少と望ましい行動の増加が見られたと回答した。T3は、行動変容があまりなかったと回答したが、当初標的行動として設定した廊下を歩く行動については、変更した支援手続きにより定着しつつあることが、報告会にて報告された。

周囲の教員の理解や連携について、T4 から「取り組みに関してクラスの理解は得られたが、自分が一日中その児童を担当していることが多く、取り組みの結果や難しさなどを共有することができなくて苦しかった」、T3 から「支援方法についてクラスで連携を取るのが難しく、やりたいことがあってもできないことがあった」「教員同士の連携ができるようになれば、子どもも変わることができるのにと葛藤があった。教員同士、情報共有して連携できる人が増えるといいと思う」、T1 から「チームで行う際の情報共有と目的についての他の教員の理解を得るのが難しいと感じた。クラス内まではうまくできるが、学年の規模になると意見が合わずうまくいかないことがある」と意見が挙げられた。一方で、T1からは、「気持ちが1つの方向を向いたチームは動きやすく、このような支援の共有や介入もやりやすかった。記録がうまく取れなかったが、『なぜ問題行動が減ったのか?』『その時どんな支援してたっけ?』『次はここで他害が出そうだから、こうしよう!』とチームで話し合いができ、標的行動を減らす支援を「見える」化して、共有し、継続できた」との感想も寄せられた。

また、その他の意見として、「対象の児童にもよるのかもしれないが、標的としている行動や強化子、弁別刺激の質が変わることが多く、その度に支援計画を改訂するのは負担に感じた。ある程度経験や専門性が高ければ、最初から変更の可能性の少ない支援計画を立てられるのかもしれないが、初心者には難しく感じた。専門家が側にいたり、専門家にすぐに相談できたりする環境があるなどして、負担を感じる前に実践の成果が得られるようになると、継続して取り組む意欲がわくと思った」「今回集まった教員は予備知識がある方だったかと思うが、予備知識がない方には少し内容が難しいかもしれません。かなり噛み砕いた内容にさせていただいたかとおもいますが、初めて聞く理論にはみなさん疑り深いので」と、行動分析学の理論や計画作成の難しさ、相談できる環境の必要性について意見が寄せられた。



#### 4. 考察

本研究では、校内研修に合わせて、作成・実行ツールの導入と支援実行に関する報告機会、個別支援を設定した支援プログラムを、特別支援学校の教員を対象として実施することで、教員が行動支援計画を作成することができるか、継続した実行や記録が可能か調査し検討した。Fig. 4-11 で示した行動支援計画の作成・実行プロセスについて、本研究において成果のあったと考えられる項目と課題が残った項目について記したものを Fig. 6-2 に示す。

研究 3-2 同様、校内研修会では参加者が数人のグループ討議を行い、標的行動の ABC 分析から望ましい行動と代替行動を設定し、それをもとに先行条件の操作や行動形成のための指導、結果条件の操作の視点で順を追ってワークシートに記入していくことにより、各グループが事例児童の行動支援計画を作成できた。また、その後支援プログラムに参加した 6 名の教員については、作成・実行ツールに記入しながら個別の作成支援を受けることで、自身の担当する児童の行動支援計画を作成でき、実行と記録につながった。さらに、継続困難となった T5 を除いた T1 から T4 が報告会に参加し、発表または現状の報告を行うことができ、児童生徒の行動問題の低減と望ましい行動の増加について報告をした。このことから、本支援プログラムは、行動支援計画の作成と実行を促すものとして妥当であったと考える。報告会でデータをもとに発表を行った教員は、支援について学級内で共有し実行したり、記録を変化がわかりやすいグラフや表に表したりすることができ、生徒の望ましい行動変容につながった。ともに教員経験が 7 年目であり、学級内で支援の提案がしやすく、グラフや表にした成果を学級内で共有したりすることが可能であった。また、回数は少ないものの、T1 は個別支援を活用し、支援の手立てについて外部支援者へ細かく質問を行っており、支援プログラムの機会を積極的に活用することができた。

一方で、実行段階において、同僚との情報共有や連携の困難さも多く挙げられた。当初、支援プログラムへの参加は任意とし、コーディネーターも各教員に対し「できるとこ

ろまででよいから参加してみないか」と参加を促した。その結果、関心をもった8名が手を挙げ、実際に支援プログラムに参加した教員は5名であった。3名の教員は、経験年数が少なく、他教員との調整が難しいという理由でその後の参加を見合わせた。そのうち2名は行動支援計画に基づく支援に関心をもち、個人的に外部支援者とやりとりをしたり、報告会へ参加したりすることがあった。他教員との調整の困難さについては、応用行動分析学の理論の難しさや馴染みのなさがその要因と考えられる。研究2のB校の回答（回収率78.4%）では、最も指導効果があったと感じられる指導方法について「機能分析の実施」が7名（30.4%）、特別・専門的な指導技法の実施状況について「応用行動分析」は4名（17.4%）であり、活用していると回答する教員はいたが多くはなかった。また、校内研修は任意参加であり、担任をもつ教員は37名中8名の参加であったため、応用行動分析学や行動支援計画の名称や基礎知識、支援の検討方法についての校内での共有の機会には至らなかったと考える。この点については、校内での教員の専門性を共有する機会や、多くの教員の参加が可能となる研修機会を設定し、検討する必要がある。

また、B校の学級経営の形態としては、学級の複数の教員がそれぞれ児童を担当し、支援計画の作成や指導を担当していた。小規模の学校であることから、学級で複数の教室が使用でき、児童によっては1人で1つの教室を使って活動することも可能であった。また、研究2の調査で、最も指導のあったと感じられる指導法として、約半数の教員が「教員による個別対応」を挙げたように、S3のような他害やS4のように多動さがある児童については、教員が個別に支援しながら活動することが多くあった。作成した行動支援計画において支援をする際は、児童一人一人に応じた支援のしやすさがあったが、その一方で経験年数の少ない教員にとっては、その支援を一人で行うことが多く、他教員がその状況を見たり、相談したり、連携して支援を行ったりすることが困難な状況となっていたと考える。

この点について、本支援プログラムでは、支援実行の効果を教員自身が確認し他教員と共有することで強化機会となることをねらって報告機会を設けたが、上記のように一人で支援を行っている教員にとっては、報告会までの期間が長く、支援実行の強化機会として機能していなかったと考える。また、個別支援の利用は合計で3回に満たず、日々の支援実行に対するフィードバックや支援計画の修正に関する支援は十分に行えなかったことから、実行を促進する手立てとしては機能していなかった。さらに、コーディネーターが各教員と外部支援者との連絡調整を行っていたが、地域支援という校務上の立場から校内にいないことも多く、個々の事例に関わることは難しかった。外部支援者に連絡するようコーディネーターから各教員への促しもあったが、実際の相談や個別支援につながることはなかった。以上から、経験年数の少ない教員など、自ら支援を求めたり相談をしたりすることが難しい教員に対して、校内の教員がサポートを行える体制や、外部支援者に相談しやすい仕組みを組み込むなど、支援プログラムの改善が必要である。

また、本研究においては、行動支援計画の作成と実行による児童生徒への影響について、教員への聴き取りから検討を行ったが、さらに支援プログラムの妥当性を検証するためには、対象教員によって作成された行動支援計画そのものの妥当性や支援の実行度、児童生徒の標的行動にどのような変化をもたらしたのかについて、詳細に検討する必要がある。

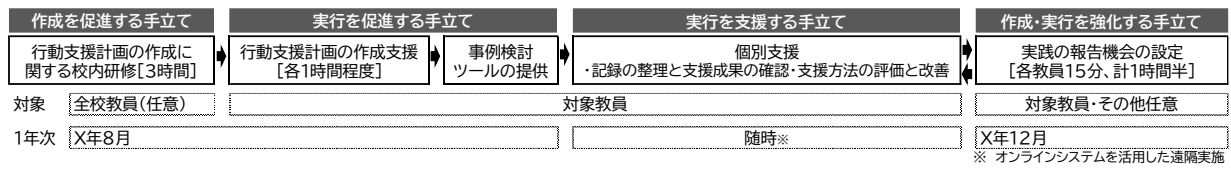


Fig. 6-1 支援プログラムの概要

Table 6-1 支援プログラムへの教員の参加状況

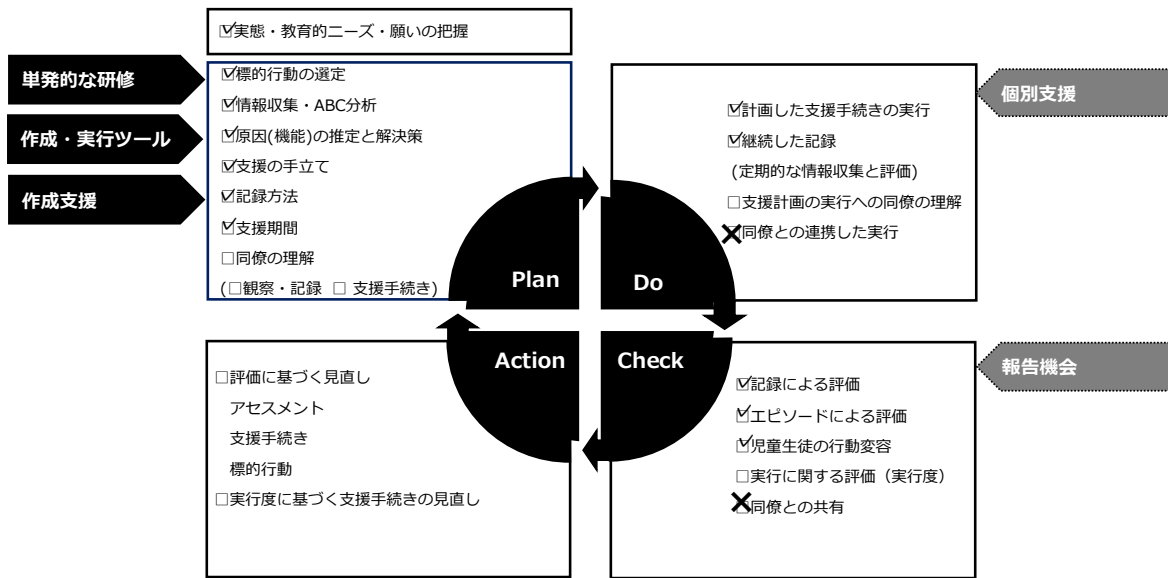
性別	教員 経験 (年目)	校内研修	作成支援	行動支援 計画 の作成	作成・実行 ツールの 使用	支援 の実行	記録 の実行	個別支援	中間 報告会 (発表)	備考
T1	女 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ 2回	✓	
T2	男 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
T3	男 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ 1回	簡易報告	休職により継続困難 報告会への参加あり
T4	女 3	✓	✓	✓		✓	✓		簡易報告	校内の教員体制の変更により継続困難 報告会（中間・年度末）への参加あり
T5	男 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓			教員体制の変更等により継続困難
	男 1	✓	✓							同僚の同意が得られず中止 以降、事例相談の継続、報告会への参加
	男 1	✓								事例相談のみ
	女 2	✓								事例相談のみ

※ ✓ は、支援プログラムで設定した機会（箇所）への参加および、下記の実行の状態を示す  
「行動支援計画の作成」は支援手続きまで書かれていたもの、「作成・実行ツールの使用」は提出があったものを、「支援の実行」「記録の実行」については記録表またはデータの提出があったものとした。  
備考として中止の理由を記した。

Table 6-2 支援の概略および支援の実行についての教員の評価

	S1 (T1)	S2 (T2)	S3 (T3)	S4 (T4)
性別	男	女	女	女
学年	中2	中1	小3	小2
知的障害の程度	重度	中度	重度	中度
併せ有する障害	1番染色体トリソミー 13番染色体モノソミー	ASD	脳性麻痺 (ブラジルから転入)	自閉スペクトラム症
行動問題の状態	サーキット場面での他害(他 児や教員への噛みつき、あざ になる程度をつねり) ・噛みつき・つねりを減らす ・友達の名前を呼んだり効果 音を鳴らす役割をする	自発的な行動が少ない 移動教室の指示待ち ・自発的に活動を切り替えて 教室移動をする	活動の切り替えが困難、他害 (教員や友達への噛みつき、 ひっかき)、服を脱ぐ ・他害・服脱ぎを減らす ・個別の課題に取り組む	移動教室の際に廊下を走る (ぶつかったり転んだりして けがをする) ・廊下を歩いて移動する
支援の概略	体育場面で支援を行う。待つ 間、他者との距離を離し、す ぐに接近できないようにす る。次に活動する人を呼ぶ役 割を担い、他者から必ず注目 が得られるようにする。友達 の名前を呼んだら、「ありが とう」と言葉をかける。	タイマーが鳴ったら止めるこ とで、好みの活動ができるよ うに設定する。自発的に止め ることができるようになった ら、隣にある「行先カード」 を手に取って移動する手続き とし、他の教室への異動に広 げる。	帰りの支度場面で支援を行 う。好んで取り組む自立課題 を複数用意し、スケジュール で「きがえ」「かだい」「む かえ」と提示する。帰りの支 度が終わったら課題に組み 込むようにし、送迎が来たとこ ろで終了するようにする。	「歩いていくよ」と伝えて好 みの玩具を見せ、教員と手つ なぎで移動先の教室まで歩 き、最後まで歩いたら「歩け たね」と言って好みの玩具を 渡す。
記録の実行	○	○	○	○
記録のグラフ化	○			
手続きの変更	○	○	○	○
周囲の教員の 実行への理解 周囲の教員との 連携した実行	○	○		○
行動の姿容	支援場面での他害がなくな り、全体的に教員に対する他 害が減少した。噛みつきやつ ねりがあった場合も、軽いも のが増えている。	タイマーが鳴ると自分で教室 移動ができることが増えた が、移動中に他の教室に移動 する生徒について行ってしま うこともあった。	課題に取り組み、給食から帰 りの支度、下校までがスムー ズになった。	手つなぎの支援は実施できな かったが、ロボタン(三角 コーンにキャスターのついた もの)と一緒に歩くことがで きるようになった。 その他に他害行動が生じるよ うになり、対応に苦慮した。
行動問題の減少	○	○	○	
望ましい行動の増加	○	○	○	

○…教員から「できた」「行えた」と回答があったもの



研究4-1の結果から考察し、Fig.5-6の図に合わせて加筆した。  
 Fig.6-1とFig.6-2の結果をもとに、できたと推測されるものを✓、困難が生じたものを×とした。

Fig. 6-2 行動支援計画の作成・実行プロセスにおける支援プログラムの効果と課題

## 第2節 研究 5-1 教員チームを対象とした支援プログラムの検討

### -教員による行動支援計画の作成と実行について-

#### 1. 目的

研究4では、知的障害特別支援学校において支援プログラムを実施し、校内研修にあわせて作成・実行ツールの提示と個別の作成支援を行うことで、各教員が自身の担当する児童の行動支援計画を作成でき、実行と記録、児童生徒の行動問題の低減と望ましい行動の増加へとつながった。一方で、実行段階において、同僚との情報共有や連携の困難さも多く挙げられたことから、経験年数の少ない教員などの自ら支援を求めたり相談をしたりすることが生じ難い教員に対して、校内の教員がサポートを行える体制や外部支援者に相談しやすい仕組みを組み込むなど、支援プログラムの改善が必要であった。

また、行動支援計画の作成と実行による児童生徒への影響について、教員への聴き取りから検討を行ったが、支援プログラムの妥当性を検証するためには、対象教員によって作成された行動支援計画そのものの妥当性や支援の実行度についても検討する必要がある。

以上から研究5-1では、知的障害特別支援学校において教員が行動支援計画を作成し実行するための支援プログラムとして、研究4と同様の「校内研修」「作成・実行ツールの提供」「作成支援」「実行に関する個別支援」「報告機会の設定」を、研究2の対象校（研究4の対象校とは別）において実施した。さらに、児童生徒への行動支援計画を作成・実行する対象教員とは別に、対象教員をサポートする管理職等の内部支援教員を設定し、プログラムに参加するようにした。2年間を通して支援プログラムを実施し、行動支援計画の作成・実行状況と作成された計画の妥当性、支援の実行度や児童生徒の変容から、その効果を検証する。

#### 2. 方法



## 1) 参加者

### (1) 対象者

公立 A 知的障害特別支援学校（研究 2 の対象校）に勤める 2～10 年目の教員 4 名（T6～T9）を対象教員とした。A 校は、特別支援教育に関する研修会で協力を依頼し表明のあった公立学校であり、小・中学部・高等部が設置されていた。4 名の教員の選出は、これまで行動支援計画の作成経験のない教員であり、教員経験 10 年程度までの若手であること、人事異動の可能性が低く 2 年間のプログラムに継続して協力できると考えられることを基準に、A 校内の高等部主事が選出した。また、選出を行った高等部主事は、行動分析学に関する単発的な研修を受けたことがあるが、行動支援計画の作成実行に関しては未経験であった。

対象児童生徒は、対象教員が担任する児童生徒の中で、行動問題に対する支援が必要な 1 名ずつを選定した。X 年度は S6～S9、X+1 年度は S7、S10～S12 とした（Table 6-3）。このうち、S7 については、X 年度に T7 が対象とし、T6 が引き継いで対象とした。

### (2) 内部支援教員

内部支援教員として、小・中学部・高等部主事と研修主任の 4 名が 1 年次に参加した。4 名は行動支援計画の作成経験はなかったが、これまでの校内研修において行動分析学に関する研修を受けていた。2 年次は各学部主事が他校へ異動となり、研修主任 1 名が引き続き参加した。内部支援教員は、校内研修、報告会の参加の他、学級サポートとして児童生徒へ直接支援を行うこともあった。

### (3) 外部支援者

行動分析学に基づく教育研究経験を有する特別支援学校教員 1 名（研究者）が外部支援者として、研修講師および行動支援計画の作成支援等を行った。校内研修と 1 年次の作成支援、中間報告会は A 校に訪問し、以降の作成支援と報告会は Web 会議システム（Zoom）を使

用した。作成や実行に関する個別支援は、メールやグループウェアを使用し、遠隔で行った。

## 2) 支援プログラムの概要

X年7月からX+2年3月まで、「行動支援計画作成支援プログラム」(以下、支援プログラム)として、協力校において実施した (Fig. 6-3)。なお、1年次はX年7月からX+1年3月、2年次は感染症流行による予防措置としての休校が生じたことにより、X+1年7月からX+2年2月であった。

### (1) 行動支援計画の作成に関する校内研修

X年7月に、全校教員を対象に任意参加の校内研修を3時間実施した。参加者は児童生徒を直接担当する教員109名中40名(36.7%)と、校長および内部支援教員の5名であった。研修は研究3-1、研究3-2、研究4と同内容の3時間の講義と演習を設定した。

### (2) 行動支援計画の作成支援

校内研修後、対象教員につき1時間程度で作成支援を実施した。その際、生起している行動問題の実際を含む対象児童生徒の実態や標的行動、行動問題のABC分析と支援方法、記録方法を項目とした「支援シート」を、可能な限り記入し持参するようにした。聴き取りを行い、ABC分析の確認や支援方法の選定について確認しながら進め、計画作成までの手順の確認を行った。また、支援の準備物や手続き、支援の評価時期を具体的に記述することを促し、同僚教員と共有し動きや動線を確認してから実行することを推奨した。

### (3) 作成・実行ツールの提供

その後、「支援シート」と同様の項目に支援期間と支援結果およびエピソードを記入する項目を追加した「事例検討ツール」を、作成・実行ツールとして提示した。事例検討ツール

の内容は研究4と同様のものであり、各項目をPowerPointで1スライドずつ分けて表示し、それぞれ書き方や例を赤字で示したものであり、これらを記入していけば、行動支援計画が完成することを説明した。また、記録に関しては、参考として記録表の例のほか、表とグラフの作成方法と作成例を添えたものをExcelファイルで提供した。

#### **(4) 行動支援計画の実行への個別支援**

作成した行動支援計画をもとに、各対象教員が対象児童生徒に支援を行った。行動支援計画やベースライン記録、支援期間の記録は、メール等でその都度提出を求めた。作成や実行の段階で困難が生じた場合なども、同様の方法で随時相談が可能であることを伝えた。また、行動支援計画の大枠が作成された段階で、内部支援教員にデータを送り情報を共有した。

#### **(5) 実践の報告機会の設定**

作成した行動支援計画および実行した支援の成果と課題を報告する機会を、中間・年度末報告会として2回設けた。参加者は対象教員4名と内部支援教員4名、実践に関わった教員、外部支援者の計10名であった。4名の対象教員が15分報告し、意見交換を15分ずつ行った。

#### **(6) 支援プログラム2年次の機会設定**

各対象教員に対してX+1年度に新たに担当した児童生徒について、行動支援計画を作成し支援を実行するようアナウンスをした。X年度と同様に実践の報告機会を2回設定し、対象教員4人と実践に関わった同僚教員、その他の同僚教員、外部支援者の計9名が参加した。作成支援および実行に関する個別支援は希望があった場合にのみ行い、作成支援はWeb会議システム、個別支援はメールおよびグループウェアを使用した。2年次はオンラインシステムを活用し、外部支援者はすべて遠隔で対応した。

### 3) 支援プログラムの評価

#### (1) 支援プログラム1年次における教員の変化

支援プログラム実施による対象教員の変化を評価するため、実施前(X年7月)と1年次の年度末報告会后(X+1年3月)に、調査を実施した。

##### ① 行動分析学に関する知識

支援プログラム前後の対象教員の行動分析学に関する知識の変化を把握するために、支援プログラム実施前(X年7月)と、一年次の年度末報告会后(X+1年3月)に、ABA基礎知識テスト(TK-ABA:谷・大尾, 2011)を実施した。正解を1点として採点し(全41問あり、最高得点は41点)前後の得点を算出し検討した。

##### ② 行動支援計画の作成と実行

行動問題に対する支援計画の作成と実行状況の変化を評価するための質問紙調査を実施した。支援プログラム実施前の調査は、行動問題の支援方法について、個別の教育支援計画や個別の指導計画へ具体的に記載、または行動支援計画の作成をしたかを問い、記載または作成した場合の実行状況について16項目の問いに5件法で回答を得た(項目はFig. 6-5参照)。1年次終了後についても実行状況への16項目の問いに対し、同様に回答を得た。各項目について「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」の回答を合算したものを「実行できた」とし、「ややあてはまらない」と「あてはまらない」の合計を「実行できなかった」とし、各回答割合を算出し、支援プログラム前と1年次終了後の変化を比較した。

#### (2) 作成した行動支援計画の妥当性

各教員の情報収集と行動支援計画の妥当性の評価をおこなった。研修前の調査として、研修当日に教員が持参した支援シートと、個別支援後から中間報告会(1年次はX年12月、2年次はX+2年1月)前に提出された事例検討セットの同項目の記載内容を対象とした。

評価は、平澤(2018)、大久保・井口・石塚(2015)を参考に作成し、情報収集に関する6項目(行動問題の記載、行動問題の先行条件、行動問題の結果条件、行動問題の機能、望ましい行動の先行条件、望ましい行動の結果条件)と、支援計画に関する7項目(行動問題が起こりにくくする先行操作、問題行動が起きた時に強化をしない結果操作、代替行動を促す方略、望ましい行動を促す方略、文脈への配慮、般化を促進する方法、維持を促進する方法)について、本研究に関与していない評価者3名が独立して評価を行った。評価者は、いずれも応用行動分析学と特別支援教育を専門とする、大学教員1名、修士課程修了後10年以上の学校教育相談経験を持つ心理職1名および学校教員1名であった。各項目を「記載なし(0点)」「記載あり・具体的でない(1点)」「記載あり・具体的(2点)」で評価し、評価者の合計点数を算出し100点を満点として換算したものを、各教員の行動支援計画の得点とした。

### (3) 行動支援計画の実行と効果についての自己評価

作成・実行した行動支援計画に関する対象教員の自己評価を、中間・年度末報告会後に調査した(項目は表2の①～⑪を参照)。支援の実行に関して(①③⑦)は、「実行しなかった」「30%」「50%」「80%」「100%」の5段階から回答を得た。手続きの変更(②⑥)や記録に関して(④⑤)は「はい」「いいえ」の2択で回答を得、はいを○、いいえを×と表した。支援の効果(⑧⑨)と他教員からの理解と連携(⑩⑪)は5件法で回答を得、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」を○、「どちらともいえない」を△、「ややあてはまらない」「あてはまらない」を×として表した。

### (4) 教員による個別支援の活用について

教員が活用した個別支援の機会について、メールやグループウェアのやりとりから、回数及び内容の変化を検討した。

### (5) 支援プログラムの社会的妥当性の評価

社会的妥当性の評価として、対象教員に対するアンケート調査を X+1 年 3 月、X+2 年 3 月に実施した。「プログラムの内容が理解できた」「知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役立つ」「参加は負担だった」「他の教員にも役立つ」「他の教員にも勧めたい」の 5 項目について 5 件法で回答を得た。

## 3. 結果

### 1) 支援プログラム 1 年次における教員の変化

教員の行動分析学に関する知識の変化として、支援プログラム実施前 (Pre) と 1 年次終了後 (Post) の対象教員の TK-ABA の得点の平均を Fig. 6-4 に示した。4 名の教員の支援プログラム実施前の得点は 26 点から 31 点の間であったが、1 年次終了後も同様に 26 点から 31 点の間であった。T6 が 2 点下がり、T8 が 1 点上昇したのみで、全体的に大きな変化はなかった。プロンプトや課題分析の手続きについては全員ほぼ正答であったが、専門用語を用いた設問への誤答が多かった。

行動支援計画を含む行動問題に対する支援計画の作成・実行状況の変化について、Fig. 6-5 に示した。対象教員は、支援プログラム実施前 (pre) は個別の教育支援計画と個別の指導計画へ行動問題への支援方法を記述したが、行動支援計画については作成していないと回答していた。1 年次終了後 (post) は、それぞれへの記述と作成を行っているとは回答した。すでに全員が実行できたと回答していた「児童生徒の課題場面から指導目標を見つけた」を除き、アセスメントから記録までの 11 項目で、「実行できた」が増加または「実行できなかった」が減少した。特に「支援の手だてを記述した」の項目は、研修前は実行できたとの評価がなかったが、研修後は全員が実行できたと評価した。「記録をもとに計画を見直した」については、実行できたと評価したのは 1 名であったが、それ以外の項目では、4 名中 3 名が実行できたと回答した。

## 2) 作成された行動支援計画の妥当性の評価

各対象教員が情報収集および作成した行動支援計画についての妥当性の評価を Fig. 6-6 に示した。全ての教員において、「情報収集」「支援計画」のいずれも、支援プログラム実施前と比較して校内研修および個別支援後に評価得点が上昇した。また、2年次の新規計画を個別支援後と比較したところ、「情報収集」は T6 の得点が上昇したが、T7、T8、T9 の得点は低下した。T6 については、T7 の引継ぎにより情報が多く得られていた可能性もある。「支援計画」は、T6 の得点が低下したが、T7、T8 の得点は上昇し、T9 は同じであった。

また、項目ごとの評価を Fig. 6-7 に示した。「情報収集」については、個別支援後および2年次ともに「困った行動」と困った行動に関する「先行条件」「結果条件」の記述の得点が高くなった。一方で望ましい行動の「先行条件」「結果条件」の記載については、個別支援後に50%以上になっているが、2年次に減少した。さらに行動の機能の記載は徐々に高くなっているが、50%に満たない。「支援計画」については、「問題行動への予防的な方法」と「望ましい行動を促進する方法」において、個別支援後及び2年次ともに得点の比率が80%以上であり、「問題となる行動を強化しない方略」「代替行動を促進するための方略」も上昇した。一方で、「文脈への配慮」「般化を促進するための方法」「維持を促進するための方法」については、上昇は見られるものの50%に満たなかった。

## 3) 行動支援計画の実行と効果についての自己評価

教員による行動支援計画の実行および実践の効果の自己評価を Table 6-4 に示した。支援プログラム1年次(中間・年度末)の評価では、9月から12月にかけてアセスメントを行い、1月から支援を開始した T7 以外の3名は、作成した計画に基づいて支援を行った後、教員の支援のしやすさや児童の行動の記録に基づき手続きの変更を行った。T6 と T7、T9

は、80%以上手続き通りに実行できたと回答し、行動問題の減少または望ましい行動の増加に効果があったと評価した。T8は1月以降の実行度が50%とやや低くなったが、行動問題または望ましい行動への効果があったと評価した。2年次の評価では、4名全員が作成した計画に基づき支援を行った後、支援のしやすさや児童の行動の記録に基づき手続きの変更を行った。その結果、3学期に支援をフェイドアウトしていたT7以外は、全教員が80%以上手続き通りに実行できたと回答し、行動問題の減少または望ましい行動の増加に効果があったと評価した。

#### 4) 教員の個別支援の活用について

X年8月～X+1年3月に実施した個別支援では、支援手続きや記録の整理の仕方の相談（T5:3回、T6:3回、T7:2回）と児童生徒の様子についての報告（T5:4回、T6:2回、T7:4回、T8:3回）、その他定期的なデータの提出や業務連絡があった。2年次は、4名全員が作成支援を希望し、X+1年8月にオンライン会議システムを活用し実施した。内容は新規事例の情報の報告と、支援方法の整理の仕方であった。その後、X+2年3月までに実施した個別支援は、支援手続きの相談（T5:1回、T7:1回）のほか、支援の実行や児童生徒の様子の報告、定期的なデータの提出があった。1年次よりも行動支援計画に関する相談が減少し、支援成果や児童の行動変容に関する報告が増加した。

#### 5) 社会的妥当性の評価

対象教員に実施したプログラムに関する妥当性の評価アンケートの結果をFig. 6-8に示した。「参加が負担だった」に対して「あてはまる」との回答が1年次に1名、2年次に2名いた他は、全ての項目で「あてはまる」「とてもあてはまる」との肯定的な回答が得られた。



#### 4. 考察

本研究では、知的障害特別支援学校教員の行動支援計画の作成・実行を目的とした支援プログラムを実施し、その効果について検討した。その結果、1年次の行動支援計画の作成と実行について「実行できた」という評価が上昇した。対象教員の自己評価では、支援および記録の実行と児童生徒の行動変容への効果、周囲の教員との連携について前向きな評価が得られたほか、実行や記録をもとにした計画の改善が可能となった。作成された行動支援計画の妥当性の評価では、作成支援実施後に得点が増加し、若干の増減はあるが2年次の新規作成においても維持された。さらに、実行による児童生徒の行動問題の減少および望ましい行動の増加に一定の効果が見られ、教員の自己評価とも一致した。社会的妥当性の調査では、負担を感じたと回答した教員がいたが、その他は肯定的な評価が得られた。以上から、本支援プログラムは、特別支援学校の教員による行動支援計画の作成と実行、記録の継続と効果的な計画への改善、他教員との支援手続きの共有と協働について妥当であると示唆された (Fig. 6-9)。

行動支援計画作成研修に関する先行研究 (加藤・小笠原, 2017) および研究 3-2 では、残存する課題として、①同僚教員との支援手続きの共有、②記録の継続、③行動変容に結びつく支援の改善の3点が挙げられていた。それらに対し、本研究の支援プログラムでは、「校内研修」後に、「作成支援」「作成・実行ツール」「個別支援」「報告機会」を設定した。

「①同僚教員との支援手続きの共有」について、本研究では、支援手続きを詳細に文書で記載し、予め同僚教員と共有し試行すること、計画の評価・改善または中止時期を設定し共有するなど、同僚の方針を汲みながら実行可能な計画を立てることを、作成・実行ツールと作成支援を通して推奨した。行動支援計画を作成するにあたっては、教員が実行しやすい支援手続きなどの文脈適合性を検討することが必要である (平澤, 2008) とされる。技術的基準や適切性を満たしながらも、教員が日常の業務や他の児童生徒への支援を行いながら負担を少なく実行できるように、学校に既にある活動の流れや教育資源を活用しながら実行

できる計画や記録方法を選定することが求められる。併せて、報告機会で支援成果を共有することで、支援計画へのポジティブな評価が得られた。次の支援の検討にもつながり、同僚教員との継続的な協働に効果的であったと考える。

「②記録の継続」についても同様に、文脈適合性の視点から実行可能な記録方法を検討し、作成・実行ツールに沿って予め記録表を作成するようにした。長時間の行動観察や頻度等の細かな測定を必要とする記録方法ではなく、行動の生起の有無のみの記録や児童のツールに貼られたシールを下校後に数えるなど、教育活動や支援を阻害せずに変化を測定する方法を、各教員が事前に設定した。これにより、すべての教員が記録を続け、記録から支援の成果を振り返ることができたと考える。さらに、個別支援でのやりとりと報告機会の設定が、継続した記録に繋がった。

個別支援では、各教員のペースで支援の評価や相談が外部支援者に連絡され、支援手続きについて共に検討することが可能となった。一方で、報告会は時期を定めて設定し、対象教員と内部支援教員、同僚教員が一斉に参加した。報告会前に対象教員から「報告会があったから続けられた」「実践をまとめる機会となった」と発言があり、報告機会が予め設定され告知されていたことが計画の実行や記録を促進する弁別刺激ともなり、定期的な報告機会が支援計画実行のペースメーカー的な役割を担っていたことが示唆された。記録による客観的な評価と定期的な支援の振り返り、それに基づく支援の改善を行ったことが全員から報告され、それにより、「③行動変容に結びつく支援の改善」に繋がったと考える。

さらに、「継続した支援の実行」が可能となった背景には、外部支援者が行動支援計画の作成と実行、記録についての助言を行うだけでなく、内部支援教員が校内で対象教員へのサポートを行ったことが大きな要因となったと考える。1年次は外部支援者による個別支援が多く活用され、支援手続きの検討と改善に大きな影響を及ぼしたことが推測される。「支援に悩んだときにすぐに連絡できるところがよかった」という感想もあり、手軽に相談できる状況であったと考える。各教員からは詳細な相談から簡単な確認まで多様なやりとりがあ

ったが、1年次の中間報告会以降相談回数は減り、各教員の支援による児童生徒のポジティブな行動変容が報告されるようになった。個々のペースでの相談・報告の機会を設定することで、長期的な研修を一律に設けなくとも作成と実行、改善に結び付けることが可能となると考える。一方で内部支援教員は各対象教員の実践の概要を把握し、報告会以外の場でも対象教員に言葉をかけ相談に応じた。外部支援者の助言では得られにくい、校内の文脈に沿った助言や承認を即時に得られたことが、報告会までの期間をつなぎ実行を支える機会となったと考える。支援行動の維持を促進する具体的な方法は、支援に取り組む体制の確立や報告や相談の機会の設定や、成果に対する組織としての評価である(平澤・小笠原, 2010)と示唆されるように、本研究でも校内における同僚教員との取り組みと報告機会の設定、個に応じた相談体制が行動支援計画の継続した実行に繋がったと考える。

しかしながら、支援効果のある行動支援計画の作成・実行が可能となった一方で、支援プログラム前後のTK-ABAの得点は、全ての対象教員においてほぼ変化が見られなかった。要因として、校内研修において三項随伴性や行動の機能について説明する際、専門用語を重視しなかったことが考えられる。行動分析学に関する専門知識の向上には、用語を正確にとらえ活用できるための重点的な研修が求められる。しかしながら、教員が通常の教室のタスクを行いながら機能的アセスメントの手順を正確に効率的に実行できるかどうかを疑問視する声もあるように (Scott, Bucalos, Liaupsin, Nelson, Jolivette, & DeShea, 2004)、学校現場において教員が問題解決に当たる際に、難解な用語や理論に関する専門的知識がどこまで必要かについては議論していく必要がある。平澤(2020)は行動分析学の専門家ではない支援者の場合、三項随伴性の把握や機能推定が難しく、機能に応じた支援に繋がりにくいことを指摘し、その課題に対し分析と支援をつなぐガイド教材を作成した予備的研究を行った。本研究では、作成支援とあわせて作成・実行ツールを提示し、手続きを確認しツールに沿って作成することで、行動の事前事後の事象の分析から、一定の妥当性を有した計画を作成し、支援効果を得ることが可能となった。手続きに沿ってABC分析に基づく支援方針

や方法を検討し、同様に研修を受けた同僚教員との間で共有し改善することができれば、行動分析学の用語・理論に通暁していなくても、技術的な基準を満たした行動支援計画を作成できる可能性がある。本研究では、その検証には限界があるため、今後さらに検討する必要があると考える。あわせて、行動支援計画の妥当性の評価を項目別に分類すると、「文脈への配慮」「般化を促進するための方法」「維持を促進するための方法」の得点が低いままであったことから、行動支援計画に文脈への配慮や標的行動の維持と般化を促す方略を記載できるように、作成・実行ツールを改善することも今後の課題である。

また、本研究で実施した支援プログラムは、1校において複数の機会を一斉に設定したものであったため、全体としての効果は示されたものの、個々の機会がどれだけの効果を生じさせたかについての厳密な検討はできていない。また、外部支援者のフェイドアウトや、校内での波及効果についての検討についての課題が残った。現在、学校現場において実施されている行動支援計画作成に関する研修の多くは、大学スタッフが関与しており、本研究では他校の教員である筆者が外部支援者として参加した。今後、校内の教員や特別支援教育コーディネーターなどを活用し校内支援体制を充実させていくことが必要である(岡本, 2017)とあるように、外部の専門家が定期的に介入しなくとも校内や自治体内で支援プログラムを実施していくことができるようなシステムづくりを、検討していくことも必要となる。その一方で、Web会議システム等を活用することにより、外部支援者は遠隔地から参加することが可能となった。現在、学校現場においては、ICT環境の整備が急速に進められていることから、教員研修についてもオンライン環境を活用し、外部支援者が遠隔地から継続して参加することも可能となる。上述の校内システムの構築に合わせ、専門家が参入しやすい研修の在り方も同時に検討していく必要がある。

また、本研究における児童生徒の行動変容の評価は、教員による当事者評価のみであったため、この後の研究 5-2 において行動支援計画の作成・実行が児童生徒の行動にどう影響したのかについて具体的に分析を進めていく。

Table 6-3 対象教員が選定した児童生徒の概要

	教員	児童生徒	性別	学年	知的障害の程度	併せ有する障害	行動問題
X年度	T6	S6	男	小2	重度	自閉スペクトラム症	活動(朝の支度)への不参加、高い所(ロッカー、窓)に上る、大声で泣く、物投げ
	T7	S7	女	小3	重度		物投げ、靴脱ぎ、他者を叩く、蹴る、髪引き、大声で泣く
	T8	S8	女	中2	軽度	自閉スペクトラム症	指示への拒否、大声で泣く、暴言
	T9	S9	女	中1	重度	自閉スペクトラム症 ウエスト症候群	他者の腕を握る、引っ張る(他者の行動に対する強い力での制止)
X+1年度	T6	S7	女	小4	重度	※T2の引継ぎ事例	物投げ、靴脱ぎ、他者を叩く、蹴る、髪引き、大声で泣く
	T7	S10	男	小1	重度	自閉スペクトラム症	自傷(顔をひっかく)、他害(教員の腕に爪を立てる、噛む、叩く、蹴る)
	T8	S11	女	中2	重度	自閉スペクトラム症	自傷(頭や顔を叩いたり床や壁にぶつける)、他害(近くにいる教員を叩く)、机を叩く
	T9	S12	男	中2	中度	自閉スペクトラム症	注意や指摘を受けた時に、走ってその場からいなくなる

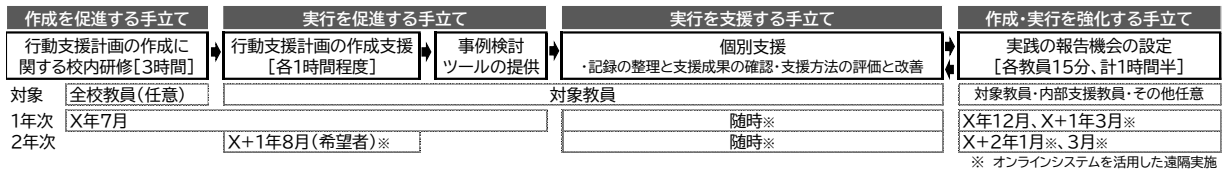


Fig. 6-3 支援プログラムの概要

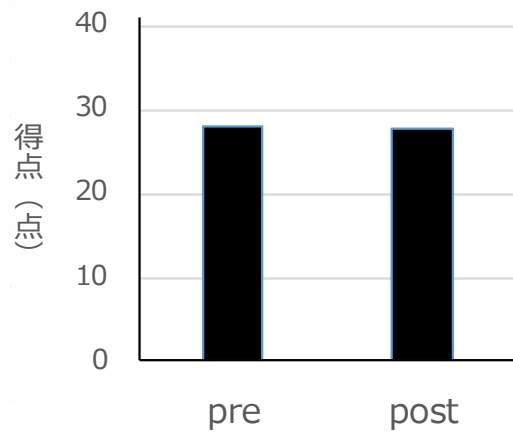


Fig. 6-4 TK-ABA の得点の平均

■ 実行できた □ どちらともいえない ■ 実行できなかった



Fig. 6-5 支援計画の作成と実施状況の変化



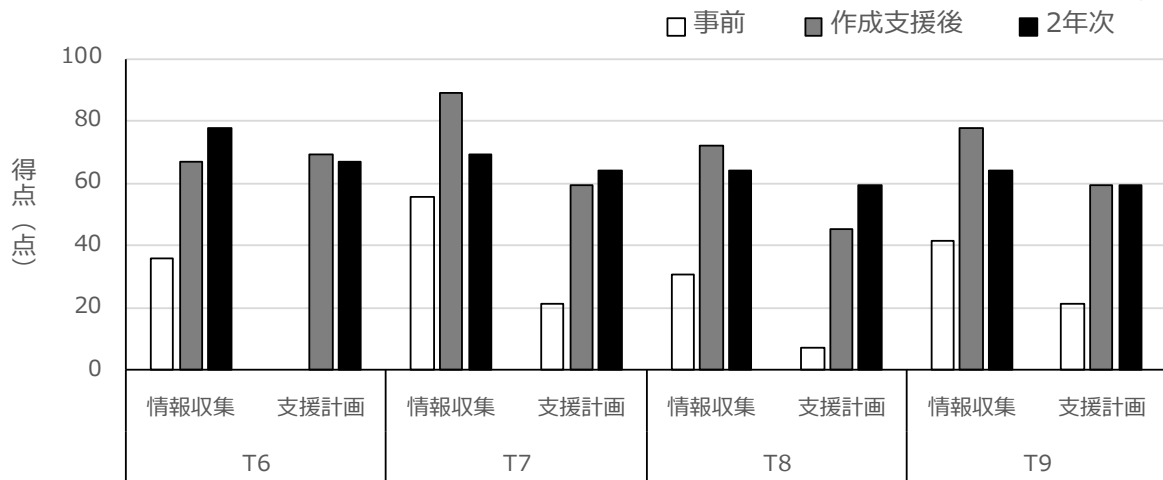


Fig. 6-6 作成された行動支援計画の妥当性の評価

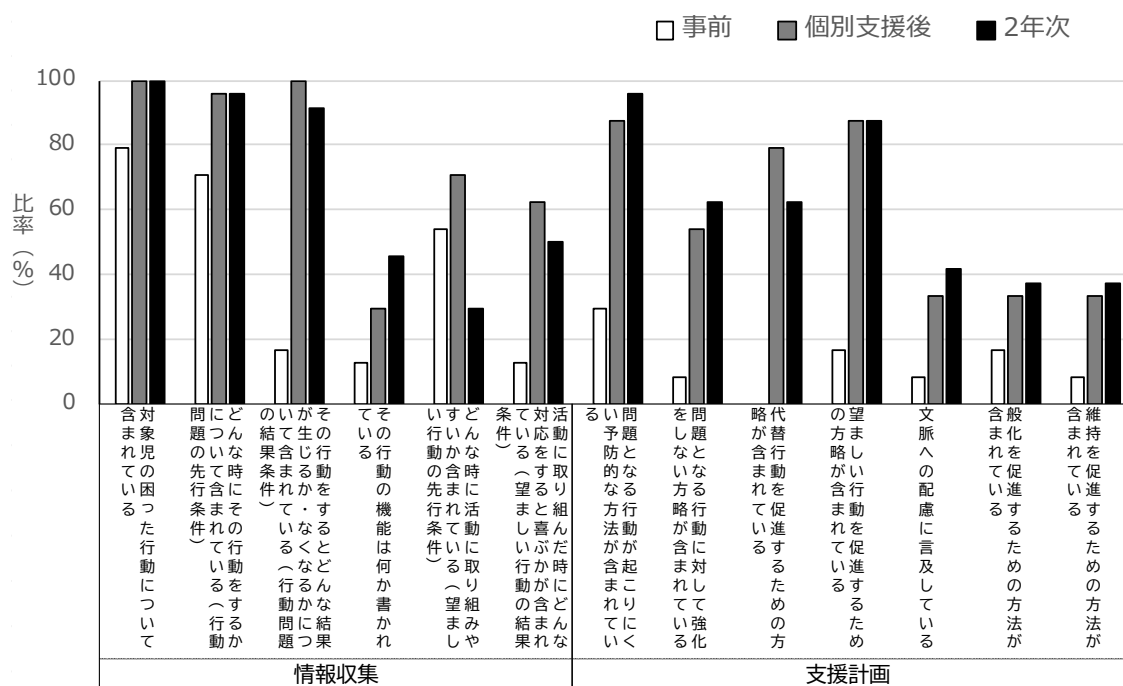


Fig. 6-7 作成された行動支援計画の質に関する項目ごとの評価

Table6-4 行動支援計画の実行および実践の効果の自己評価

	T6				T7				T8				T9			
	1年次		2年次		1年次		2年次		1年次		2年次		1年次		2年次	
	中間	年度末	中間	年度末	中間	年度末	2年次	年度末	中間	年度末	2年次	年度末	中間	年度末	2年次	年度末
① 最初に計画した手続きの通りに支援を実行した	80%	2	80%	80%	実行なし	80%	50%	30%	80%	80%	50%	80%	80%	80%	100%	80%
② 支援を実行した後に、手続きを変更した	○	学	○	○		×	○	×	○	○	○	×	○	○	○	○
③ 変更した手続きの通りに支援を実行した	100%	3	100%	80%			100%		100%	50%	80%		80%	80%	100%	80%
④ 記録をつけた	○	期	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑤ 記録をグラフ化した	○	学に	○	○	×	○	○	×	○	○	○	○	×	○	○	○
⑥ 記録をもとに、支援方法・手続きを変更した	○	期成	×	○	×	×	○	×	○	○	○	×	×	○	×	○
⑦ 変更した手続きの通りに支援を実行した	100%	果が		80%			80%		100%	50%	80%		100%		80%	
⑧ 児童生徒の行動問題の減少に効果があった	○	実が			△	○	×	○	○	△	○		○	○	○	○
⑨ 児童生徒の望ましい行動の増加に効果があった	○	施出	○	○	△	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○
⑩ 実行するときに周囲の教員の理解が得られた	○	せ	○	○	△	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○
⑪ 周囲の教員と連携して実施できた	○	た	○	○	△	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○

支援の実行に関して(①③⑦)は、5段階(実行しなかった、30%、50%、80%、100%)で回答を得た。手続きの変更(②⑥)や記録に関して(④⑤)は「はい」「いいえ」の2択で回答を得、はいを○、いいえを×と表した。支援効果(⑧⑨)と他教員からの理解と連携(⑩⑪)は5件法で回答を得、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」を○、「どちらともいえない」を△、「ややあてはまらない」「あてはまらない」を×として表した。

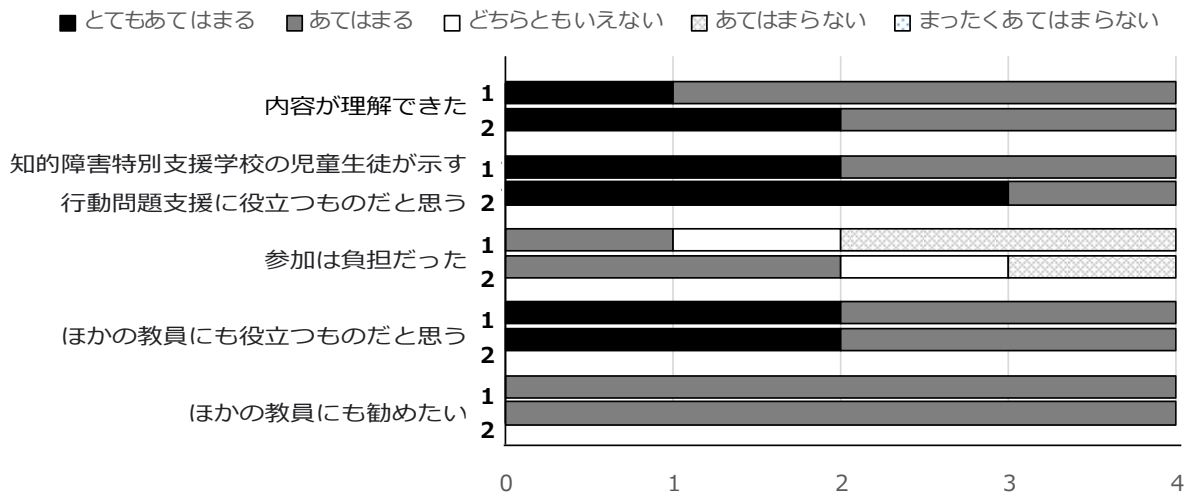
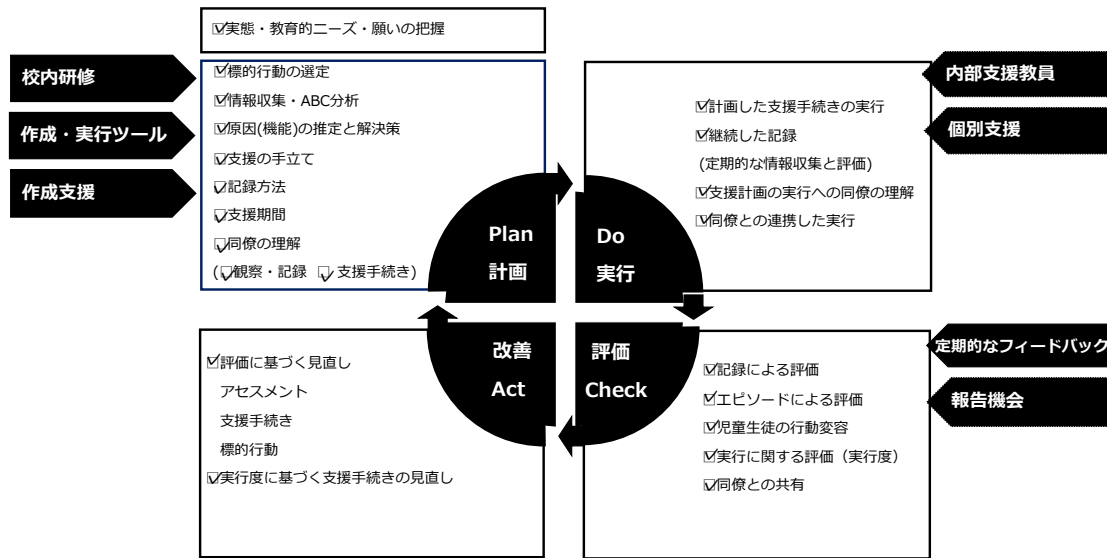


Fig. 6-8 支援プログラムに関する妥当性の評価



研究5-1の結果から考察し、Fig6-2の図に加筆した。  
 Fig.6-5、Table5-4の結果をもとにできたと推測されるものを✓とした。

Fig. 6-9 行動支援計画の作成・実行プロセスにおける支援プログラムの効果

### 第3節 **研究 5-2** 教員チームを対象とした支援プログラムの検討 -支援の実行による児童生徒の変化について-

#### 1. 目的

研究 5-1 で実施した「行動支援計画作成支援プログラム」の参加者が、自らが担任する行動問題を示す児童生徒 1 名について、行動支援計画を作成し実行した。研究 5-1 では、教員の自己評価において行動支援計画の有効性が認められたが、実際の児童生徒の行動変容から効果と課題を検討することも重要であると考えた。

そこで本研究では、研究 5-1 で行った教員支援プログラムが、対象の児童生徒に対してどのような効果をもたらすのか検討することを目的とした。

#### 2. 方法

##### 1) 行動支援計画作成支援プログラム

研究 5-1 のとおり実施し、公立 A 知的障害特別支援学校の教員 4 名 (T6~T9) が参加した。対象教員が担任する児童生徒 1 名ずつを対象児童生徒とし (Fig. 6-3)、行動支援計画を作成し実行した。ここでは、ローデータの提出がなされた、S6 と S7、S9、S11 の詳細な結果と、その他の児童の支援と支援結果の概略を報告する。なお、図に示した行動支援計画は、事例検討シートに記載されていたものを研究者がそのまま転載し一覧にしたものである。

##### 2) 朝の支度に困難を示す児童への支援 (S6)

###### (1) S6 の実態

小学部 2 年生の自閉スペクトラム症を併せ有する知的障害 (手帳は重度判定) の男児であった。身辺自立はほぼ確立しており、コミュニケーション面では、カードや物を指差したり、単語の一部分を発音したりして伝えることができた。

登校時に玩具で遊んだり床に転がったりすることで、荷物整理や着替え、課題に取り組めず、授業への参加が遅れていた。教員が事前にご褒美や遊びを約束すると、できる時があっ

たが、結果的に遊び始めて取り組めていないことが多かった。また、ロッカーや窓枠など、高いところに上る危険な行動も見られた。教員が関わっている間はなくなるが、離れると再度上っていた。朝の支度等の後に遊ぶ時間がないことや、教員からの言葉がけに苛々した様子を見せ、大声を出したり泣いたり、物投げをしたりすることが、ほぼ毎日あった。S6 の声で学級の他児童が落ち着かない様子になることも多かった。

## (2) 実施期間・場面

X年7月にアセスメントをおこない、同時にベースライン記録を収集した。対象児童の教室における朝の登校時から朝の会までの活動を対象とした行動支援計画を作成し、9月から11月末まで支援と記録をおこなった。

## (3) 行動支援計画の作成

S6の担任であるT6が、支援プログラム1年次に行動支援計画を作成し実行した。

活動からの逸脱が起りやすい朝の活動場面の状況をABC分析で整理し、減らしたい行動である「朝の活動からの逸脱（ロッカーに上る、床で寝転ぶ、大声で泣く）」、増やしたい望ましい行動である「朝の活動をする（荷物整理、着替え、課題をする）」を標的行動として、支援を検討した。ロッカーに上ることや大声を出し泣くことで、朝の支度等の活動を取り組まないで済んでいる状況や、ロッカーに上る感覚が快となっているという推測から、朝の活動から逃れることを事前に防ぎ、活動に取り組むことで好みのものが得られるよう支援方法を選定した。また、大声を出し泣く行動はロッカーに上るなどの活動からの逸脱があった際に、教員から注意や指示を受けた後に起りやすいことから、ロッカーに上る行動への対応を優先して検討した。

## (4) 行動支援計画の実行

ベースライン(BL)については、行動支援計画を作成していない状況で、S6 の観察および記録を行った。

支援期 1 では、登校後、教室に入室した際に教員が入り口で出迎えて遊びスペースへ行くことを防ぎ、スケジュールを示して活動後の遊びや報酬を自分で選択するように設定した。荷物整理や着替え、課題への取り組みをその場で見守り、逸脱する前に支援し、全ての活動後に選んだ遊びや報酬を提供するようにした。ロッカーに上る行動は、上ろうとする動作の発生前に止めることが難しい状況から、ロッカー上に三角形のガードをつけ、すぐには上ることができないようにした (Fig. 6-10)。

支援開始後ロッカーに上る行動は減ったが、教員が支援をフェイドアウトしようとする際に、活動から逸脱し床に転がり、大声を出すなど、結果として活動から回避できているという状況であったことから、支援を再検討した。

支援期 2 では、朝の活動のうち主に荷物整理で教員から離れた時や教員の注意がそれた時に活動からの逸脱等が起こっており、それによって活動からの回避や教員や他児童からの注目が生起していることや、床で寝転ぶことの快が生じているという推測から、逸脱を起こしにくい状況を設定し、朝の活動に逸脱せずに取り組むことで報酬や好きな遊びが必ず得られるように支援方法を再検討した。支援期 1 に行った、スケジュール提示と活動後の遊びや報酬の選択および活動後の提供は継続し、荷物整理については教員が身体ガイダンスによる全支援で最後まで行うこととした (Fig. 6-11)。

支援期 3 は、支援期 2 の手続きから教員の全支援のみを終了するようにし、支援期 2 において児童の朝の活動への参加が続き逸脱がなくなったところで実行した。

## (5) 記録と評価

記録シート (1 週間分) とペンを教室に常設し、T6 が記録をした。ロッカーに上る行動については、登校から朝の会までの時間帯で、ロッカーに上ったまたは上がろうとした場合に



印をつけた。また、朝の活動への参加について、「荷物整理」「着替え」「課題」に項目を分け、教員が支援を行った場合に印をつけた。印のあった日を週で合算し登校日で除したものに100を乗じ、週当たりの生起率を算出した。また、朝の活動にかかった時間として、登校から課題の完了までを5分単位で記録したものを週で合算し登校日で除したものを、週当たりの平均時間として算出した。実践時には記録に基づきT6が日単位でグラフ化したが、本稿では研究者が改めて週単位で算出しグラフに表した。

## 2) 人との関わりに困難さを示す生徒への支援 (S9)

### (1) S9の実態

中学部1年生の自閉スペクトラム症とウエスト症候群を併せ有する、知的障害(手帳は軽度判定)の女子生徒であった。身辺自立は確立しており、言葉で意思を伝えることはできるが、会話は一方的になる傾向があった。

人との距離の近さがありぶつかったり物をぶつけてしまったりすること、話を最後まで聞かずに活動を始めてしまうこと、また、学級の他児童の行動を気にすることが多く強い力で腕をつかんで止めようとする行動が課題となっていた。

### (2) 実施期間・場面

X年7月にアセスメントをおこない行動支援計画を作成し、9月よりベースライン記録を収集した。その後、標的行動を変更し、9月末から10月初旬にアセスメントおよびベースライン記録の収集をし、10月末まで対象生徒の教室において支援と記録をおこなった。

### (3) 行動支援計画の作成

S9の担任であるT9が、支援プログラム1年次に行動支援計画を作成し実行した。

T9が7月に作成した行動支援計画をFig.6-12に示した。減らしたい行動である「腕をつ

かんで友達の行動を止める行動」を標的行動とし、状況を整理した。学級の他生徒が教室の本棚の本を出し入れして並べ替え続けたり、教室からの急な飛び出しをしたりする行動に対し、腕をつかんで止めようとする行動が1日に複数回生起していた。他生徒の行動が目に入った時に腕をつかむことでその生徒の行動が止まる結果が生じていることから、腕をつかむ以外の行動で気になる行動が起こっている状況を解決することや、友達のよい行動を報告することを目指した支援を計画した。

他生徒との関わりのルールとして、腕をつかまないことや、気になることがあったら教員を呼ぶことを視覚的に提示した。腕つかみが生起した場合は教員が間に入って他生徒との距離を取るようにし、腕をつかまず教員に伝えた時はS9を賞賛し教員が他生徒の行動に対応するようにした。また、教室に「いいことポイント表」を掲示し、学級の生徒一人一人に目指したい望ましい行動を設定し、その行動が見られたらポイントシールを貼るようにした。S9については「友達のよい行動を報告する行動」を望ましい行動とし、その行動が見られたら賞賛をしながら、S9と相手の生徒にポイントシールを渡すようにした。

しかしながら、ベースライン記録を取りはじめたところ、腕をつかむ行動は9月1週目に0回、2週目に1回と頻度が大きく減少したため、この後、頻度が多くなった際に支援手続きを実行することとし、新たに行動支援計画を作成した。

他者との距離の近さや衝動的に行動することについて課題が残っていたことから、具体的な場面と行動を選定し、9月に行動支援計画を作成した (Fig. 6-13)。給食時に横で給食を食べている他者の前やお盆の上を横切るようにごみ捨てを行ったり、教員や他生徒のお盆を何も言わずに下げたりする行動が見られ、教員が都度注意をしても毎回のよう为生起していたことから、対象場面とした。

減らしたい行動である「他者の前やお盆の上を横切ってごみ捨てをする行動」を標的行動として設定し、状況を整理した。給食途中や食べ終わった際にゴミがある状況で、そこから手を伸ばして捨てると、すぐにゴミが片付くという結果によって行動が維持されていると

考えた。そのため、不適切な片付けと適切な片付け方法のルールの提示と、不適切な片付けを制止し、適切な片付け方法を促し賞賛することを支援の方針とした。さらに、先の計画でも設定した「いいことポイント表」を教室に掲示し、学級の生徒一人一人に目指したい望ましい行動を設定し、その行動が見られたらポイントシールを貼るようにした。S9 については「友達や教員の片づけを（許可を得て）手伝う」ことを望ましい行動として設定した。

#### **（４）行動支援計画の実行**

ベースライン(BL)については、支援手続きを実行せず、S9 の観察および記録を行った。

支援期では、片付けの際に人やお盆の上を横切ることや、何も言わずにお盆を下げることは不適切であること、適切な方法として捨てる前に「失礼します」と言ったりゴミ箱を取ってもらったりする方法があることを伝え、予めルールとして視覚的に示した。不適切な片付けをしそうになった際は、行動を制止してルールを伝え、適切な方法で伝えた場合は賞賛しポイントスタンプをスタンプカードに押すようにした。また、望ましい行動が見られた場合は、賞賛をしながらポイントシールを渡し、教室にある「いいことポイント表」に貼るよう促した。

#### **（５）記録と評価**

記録シート（1 週間分）を T9 が持ち、不適切な片付け行動として人の前やお盆の上を通過してごみを捨てた回数と、適切な片付け行動として失礼しますと言った回数とゴミ箱を取ってもらった回数をその場で記録をした。不適切な片付け行動と適切な片付け行動を日ごとに示し評価した。

### **4) 他害・自傷行為を示す生徒への支援 (S11)**

#### **（１）S11 の実態**

中学部2年生の自閉スペクトラム症を併せ有する知的障害（手帳は重度判定）の女子生徒であった。身辺自立はほぼ確立しており、発語は少ないが、「ください」など決まった言葉は言えた。物の位置へのこだわりの強さや、大きな音や友達の不機嫌な声に対し、不快感を示すため聴覚の過敏さがあると推測された。朝の掃除の時間や授業中などの見通しがもちにくく周囲が騒がしい状況や、トイレでの排泄時に気温の暑さなどに不快感を表し、自分の頭や顔を叩いたり床や壁に頭をぶついたりする自傷や、近くにいる教員を叩く他害、机を叩くなどの危険な行動が見られた。教員が声をかけずに見守ると次第に行動が落ち着いてくるが、声をかけるタイミングによって自傷他害が起きていた。また、手を繋いで「叩いたら痛いよ」「〇〇だったね（S11が嫌だっただろうなと思うことを想像して伝える）」「ここまで、がんばろう」と言葉がけをしたり見守ったりすることで、徐々に泣き止み自傷や他害が落ち着いていた。

## （2）実施期間・場面

X+1年7月にアセスメントをおこない、同時にベースライン記録を収集した。行動支援計画を作成し、主に対象児童の教室において、7月下旬からX+2年2月末まで支援および記録をおこなった。

## （3）行動支援計画の作成

S11の担任であるT8が、支援プログラム2年次に行動支援計画を作成し（Fig. 6-14）、実行した。

自傷・他害が多く生じている日常生活指導の掃除場面を支援場面として設定した。状況をABC分析で整理し、減らしたい行動である「自傷・他害行動」と、増やしたい望ましい行動である「授業への参加（掃除場面での雑巾がけ）」を標的行動として支援を検討した。周囲の音や他生徒の声、掃除の見通しの持ちにくさ、教員の指示があった時に自傷や他害が起き

やすく、その行動の結果、他生徒が距離を置く、教員の指示がなくなる、掃除量が減る、休憩が得られるなど、事前の状況から回避することが可能となっていたほか、教員による優しい言葉がけが得られていた。また、騒がしい状況に不快感を示した際、教員がイヤーマフ（耳全体を覆うタイプのヘッドホン型の防音保護具）をつけることを勧めたところ、拒否を示した。

以上から、事前の状況への方略として、活動の内容を示すスケジュールと、活動の終わりを示すツールを提示し、教員の言葉がけによる指示をなくすよう設定し、結果への方略として、掃除が終わったら好みの活動ができるように設定した。事前のアセスメントから、自傷・他害が起きない程度の低活動量から始め、エラーレスを目指した支援を行うこととし、もしも自傷・他害が生じた場合は教員が支援して活動を終わらせてから休憩することとした。

さらに、不快な音のある状況を回避したり休憩できたりするという、他害・自傷と同様の結果が得られる代替行動として、イヤーマフをつけることを設定した。イヤーマフをつける行動はまだ獲得できていなかったため、休み時間にイヤーマフをつけるための支援を行った。

#### （４）行動支援計画の実行

ベースライン(BL)については、行動支援計画を作成していない状況で、S11の観察および記録を行った。雑巾がけは往復4回を設定していた。

支援期では、掃除の時間に活動内容を示すスケジュールと、雑巾がけを往復するごとに洗濯ばさみを一つ一つ外していくことで残り回数を視覚的に示すツールを提示した。雑巾がけを終了したら教員がほめて、S11の好みの机を運び自分のペースで行うようにし、全て終了したところで、お茶を飲みながらS11の好みの歌を聞くことができるようにした。雑巾がけの量は、3週目より2往復から開始し、10週目に4往復、14週目に5往復と距離を増やし、提示する洗濯ばさみも2個、4個、5個と増やしていった。

また、イヤーマフを S11 の近くに置き、騒がしい時につけるよう教員が促しをした。また、支援期初期に、休み時間にイヤーマフをつける支援を行った。教員がイヤーマフを提示し S11 につけ、つけている間のみ好みの曲を流すようにした。S11 が外したところで曲を止め、再びつけて曲を流し、それを繰り返しながら 1 曲終わったところで終了した。

## (5) 記録と評価

記録シート (1 か月分) とペンを教室に常設し、T8 とその場にいた教員が記録をした。掃除の時間に自傷または他害が生じた場合にそれぞれ印をつけた。また、掃除以外の場面について、1 日の活動を活動時間ごと 1~6 コマと給食の、合わせて 7 コマに割ったものを活動インターバルとし、その時間に自傷または他害が起こった場合にそれぞれ印をした。

掃除場面で生じた自傷・他害について、週ごとの印の数を総数で除して 100 を乗じたものを、週当たりの生起率として算出した。また、その他の場面については、印のあったコマ数を週で合算し、総コマ数で除したものに 100 を乗じ、自傷・他害の週当たりの生起率を算出した。実践時には記録に基づき T8 が他害・自傷に分けてグラフ化したが、本稿では研究者が改めて他害・自傷いずれかが生じたコマ数の合計とし、総コマ数で除したものに 100 を乗じて算出しグラフに表した。

## 5) 強い感情を伴う不適切な注目要求行動を示す児童への支援 (S7)

### (1) S7 の実態

小学部 3 年生の知的障害 (手帳は重度判定) のある女兒であった。身辺自立はほぼ確立しているが、肥満により着替えや靴の着脱の際に支援を要していた。着替えや荷物整理など支援が必要な場面では「やって」「手伝って」など教員に依頼できるが、思うようにできないことがあったり、教員の注目がなかつたりするときに、靴脱ぎや物投げ、教員を叩いたり蹴ったり髪引きをする、床に横になって大声で泣き叫ぶなどの激しい行動が見られた。

## (2) 実施期間・場面

X年9月から12月にアセスメントをおこない、同時にベースライン記録を収集し行動支援計画を作成した。X年1月から1+2年3月に、対象児童の教室において支援と記録を行った。

## (3) 行動支援計画の作成

靴脱ぎ、物投げ、教員を叩く・蹴る・髪引きをする、床に横になって大声で泣き叫ぶなどの行動を不適切な行動とし、その低減を目指した支援を行うこととした。しかしながら、激しい行動が高い頻度で生起している状態であったことや、その場で対応している複数の教員の対応や、事前事後の状況も様々であったため、9月～12月は詳細なアセスメントを行う期間とし、場面の絞り込みと支援方法の検討を行った。T7が居合わせた場面、または他教員が記述できる限りで、「日時」「活動内容」「直前のきっかけ」「誰といるとき・誰に対して」「生起した行動」「教員の対応」「結果（S7の行動）」「落ち着くまでの時間」「備考」に情報を分類して記述する記録表を使用し、上記の不適切な行動が生起した時と、教員の名前を呼んだり適切に依頼したりした時の状況を記録した。整理した記録から、教員が近くにいない時や注目がそれた時、教員が他児童に関わっているときに、不適切な行動が生起することが多いことが明らかになった。また、その行動のあとに、教員が近くに来て、「なあに?」「誰に来てほしかったの?」と言葉がけをしたり、抱きしめたり、投げたものを拾うなどの結果が伴っていた。この結果から、S7の行動は、注目要求の機能があると考えられた。また、教員が近くにいるときに、教員を呼んだり「やって」と要求したりする行動が生起し、教員が「なあに」と応じたり支援をするとそれを受け入れ、不適切な行動は生起しなかった。以下、S7の不適切な行動を「不適切な注目要求行動」と定義する。

これらのことから、減らしたい行動として「不適切な注目要求行動」と、増やしたい行動

として「教員の名前を呼ぶ行動」を標的行動とし、不適切な注目要求行動の生起頻度が多く毎日機会がある「朝の会」「歯みがき場面」「帰りの会」を、支援機会として選定した。教員がS7の視線や手の届く範囲にいて、一緒にいたい教員の名前を呼ぶことができるように支援し、呼ばれた教員が応じるように設定した。また、不適切な注目要求行動が生じた場合は他児や教員と距離を離して、なるべく対応しないようにした。

S7の行動支援計画は、1年次に担任であったT7が作成し、支援期1として実行し(Fig. 6-15)、次年度に担任となったT6がそれを引き継いで状況に合わせて修正し(Fig. 6-16)、支援期2以降実行した。

#### (4) 行動支援計画の実行

支援期1では、活動前にどの先生と座りたいか、どの先生と歯みがきをしたいかなどをあらかじめ尋ね、教員と一緒に呼び、呼べたら賞賛し呼ばれた教員が横で一緒に活動することとした。また、声を出したり、教員を見る様子が見られたりしたら「なあに」と目を合わせて言葉をかけ、呼ぶきっかけをつくるようにした。「朝の会」「歯みがき」「帰りの会」の3場面で実施する予定であったが、教員体制や活動内容により困難が生じ「朝の会」は中止し、「歯みがき」「帰りの会」場面より支援を行った。支援期1はFig. 6-23からFig. 6-26の1週目から11週目をとし、7週目までをT7が担当し、8週目からT6が担当した。また、7週目から8週目の間は長期休暇および休校が生じており、4か月の期間が空いている。

支援期2では、「帰りの会」場面で支援を行った。教員の写真をラミネートして貼り付けた「教員一覧表」を作成し、それを見て「どの先生と座りたい？」と教員の名前を呼ぶことを促すようにした。その他は支援期1と同様とした。

支援期3では、特定の教員を自分から呼べるようになったことから、教員から「誰を呼ぶ？」などと促すことを中止した。

支援期4では、支援期3において不適切な注目要求行動が生起したり、「うー」と声を出



し靴を脱ごうとしたりするようなそぶりが見られるようになったほか、月・水・金は教員を呼び、火・木曜日は呼ぶことがなかったため、火・木のみ教員一覧表を渡すようにした。

また、その他の場面で個別課題を行う時間を設定し、衝立で囲った個人スペースで一人で操作課題に取り組むようにした。

### (5) 記録と評価

支援期1の「歯みがき」場面で教員を呼ぶ行動について、自発的に呼べたか、支援を受けて呼べたかを記録し、週ごとの生起率を算出した。

「帰りの会」場面では、「不適切な注目要求行動」「自発的に教員を呼ぶ行動」「支援を受けて教員を呼ぶ行動」の3点について、それぞれ生起した場合に印をつける記録表を用いて2年次の8週目より収集した記録をもとに評価した。各行動について、1週間ごとの印の合計を、帰りの会を行った日数で除したものに100を乗じ、週当たりの生起率を算出した。また、その他の場面も合わせて、一日の中で不適切な注目要求行動があった場合に記録をし、1週間ごとに生起した日数の合計を、登校日数で除したものに100を乗じ、週当たりの生起率を算出した。日中の不適切な注目要求行動については、実践時には記録に基づきT6が週当たりの頻度としてグラフ化したが、本稿では研究者が生起率として算出しグラフに表した。

### 6) その他の対象児童生徒の支援 (S8、S10、S12)

T8が1年次に担当したS8、T7が2年次に担当したS10、T9が2年次に担当したS12については、各教員が提出した行動支援計画から支援の概略を整理し、実行した際の児童生徒の行動の変化について児童の行動記録およびエピソード記録から評価した。

## 3. 結果

## 1) 朝の支度に困難を示す児童への支援 (S6)

T6 が、作成した行動支援計画をもとに、S6 への支援を行った。

S6 のロッカーに上る行動の週当たりの生起率の推移を Fig. 6-17 に示した。支援期 1 にロッカーガードを設置したところ生起しなくなった。朝の活動について、荷物整理、着替え、課題のそれぞれに対する、教員の支援の生起率の推移を Fig. 6-18 に示した。また、朝の活動にかかった時間の推移を Fig. 6-19 に示した。支援期 1 では、教員が支援をしたりしなかったりすることがあったが、次第に支援の生起率が増加し、朝の活動にかかる時間も長くなっていった。支援期 2 で教員が荷物整理への全支援を行ったところ、着替えの支援の比率が減り、かかる時間も 10～15 分とばらつきがなくなった。支援期 3 で荷物整理の支援を行わなくしたところ、2 週間ほど朝の支度の時間が増加したが、次第に時間も 10～15 分となった。また、教員による支援がなくなったが、一人で活動できるようになり、その後も続した。

その他、エピソードとして、3 学期も継続して朝の活動に取り組めており、課題内容を変更しても戸惑う様子もなく取り組んでいる。朝の活動後の遊び等についても、登校時に自分からカードを選択してスケジュールに貼ることができていた。さらに、活動後に新たに教員との個別学習に取り組むようになり、プリント課題に取り組むことができるようになったほか、スケジュールに個別学習のカードが貼ってある場合は朝の活動後も遊びに行かず、教員を待つことができるようになった。

## 2) 人との関わりに困難さを示す生徒への支援 (S9)

T9 が、作成した行動支援計画をもとに、S9 への支援おこなった。

当初取り組む予定であった「腕をつかんで友達の行動を止める行動」については、その後 3 学期まで生起しなかった。

人の前やお盆の上を通過してごみを捨てる行動を不適切な片付け行動、「失礼します」と

言ったりゴミ箱を取ってもらったりする行動を適切な片付け行動として、その推移を Fig. 6-20 に示した。支援開始日の翌日から不適切な片付け行動が減少し、4 日目にゼロになった。また、適切な片付け行動も翌日から生起し、毎日 1.2 回生起した。

エピソードとして、給食を食べ終わったあとに教員や、運動制限で下膳に行けない他生徒の片付けの手伝いをするという望ましい行動がすぐに見られ、部内の教員の協力もあり、全体の食缶の片付けなども行うようになった。その状況を伝えたところ保護者も喜んでおり、学校や家庭でほめられることが増えた。一方で、話を最後まで聞かずに物事を始めてしまう、教員の話の途中で割り込んで話し出す、教員の話し方を真似して友達と接するという行動など、標的としていない行動は残っている。

その他、対象生徒以外の他生徒も「とってください」「失礼します」と言えるようになったり、各生徒に設定した望ましい行動に増加が見られたりと、ポイント表による学級全体での取り組みの影響も窺えた。

### 3) 他害・自傷行為を示す生徒への支援 (S11)

T8 と同僚教員が、作成した行動支援計画をもとに、S11 への支援をおこなった。

S11 の掃除場面における自傷・他害の生起率を Fig. 6-21 に示した。BL では自傷または他害が週の半分以上生起していた。雑巾がけを BL と同様の 4 往復にしたところ、11 週目に他害・自傷が同時に 1 日生起したが、その後は生起しない日が続いた。さらに 14 週目から雑巾がけを 5 往復に増やしたところ、14 週目に自傷・他害が 1 日、20 週目の掃除後に自傷・他害が 1 日、他害のみが 1 日生起し、それ以外は生起しなかった。支援開始後に、ばらつきはあるものの自傷・他害の減少がみられた。また、BL では、掃除を最後までできずに終わっていたが、支援開始後は最後まで参加できていた。

対象場面以外の、登校後から下校前の学校場面における自傷・他害の生起率を Fig. 6-22 に示した。BL では続けて 60% 生起しており、特に 1 コマ目は登校時やトイレでの排泄時な

どで毎日生起していた。支援期以降減少し 13 週以降は多いときで 19 週目に 11% 生起したが、それ以外は 10% 以下となり、全く生起しない週もあった。全体的に BL からは大きく減少したが、まだ数回生起していた。T8 が他害・自傷の生起した日を改めて整理したところ、生理前になると生起する傾向があった。

エピソードとして、イヤーマフを自分から付けられるようになり、登下校に利用しているバス内でもつけることができるようになった。授業中などにイヤーマフをつけることで、耳を塞がなくなったため、朝の課題や授業等で両手を使った活動が増えたと報告があった。

#### 4) 強い感情を伴う不適切な要求行動を示す児童への支援 (S7)

T7 が 1 年次に作成した行動支援計画をもとに S7 への支援をおこない (1~7 週)、T6 がそれを引き継いで行動支援計画を修正しつつ支援をおこなった (8~36 週)。

歯みがき場面で教員を呼ぶ行動の生起率の推移を Fig. 6-23 に示した。支援期 1 の 1 週目は支援を受けて呼んでいたが、2 週目の 2 日目より、「〇〇先生」と T7 に伝えて自ら「お願いします」と言いに行く姿が見られ、3 週目より教員の名前を呼ぶことが定着した。毎回同じ教員を呼ぶことが続いていたが、その教員がいない時にほかの教員を呼ぶことができたことや、歯みがき場面で「うーうー」と声を上げることがなくなったとのエピソードが挙げられた。

帰りの会場で教員を呼ぶ行動の生起率の推移を Fig. 6-24 に、不適切な注目要求行動の生起率の推移を Fig. 6-25 に示した。なお、1 年次とは記録方法が異なっていたため、2 年次に実施した 8 週目より図に示した。支援期 1 では、9 週目に支援ありで 1 日、自発で 1 日、教員を呼ぶ行動が生じたのみであったが、支援期 2 で「教員一覧表」を使用した支援を開始したところ、支援ありで呼ぶ行動の生起率が増加し 18 週目には毎日呼ぶことができていた。さらに 21 週目より自発的に呼ぶ行動の生起率が増加し、支援期 3 以降で教員の支援をなくす、または減らしたところ、さらに自発的に呼ぶ行動の生起率が増加した。不適切な注目要

求行動については、BL では減少傾向ではあったものの毎週生起していた。支援期 1 では、12 週目と 23 週目に 1 日ずつ生起したのみで、そのほかは 0%が続いた。支援期 3 で支援を終了したところ 27 週目 28 週目に不適切な注目要求行動が生起したり、「うー」と声を出し靴を脱ごうとしたりするようなそぶりが見られるようになったため、支援期 4 で自ら呼ぶ頻度の高い教員のいない火・木曜日のみ支援を行ったところ、0%が続いた。

一日を通した不適切な注目要求行動の生起率の推移を Fig. 6-26 に示した。支援期 1、2 では生起率に変化はなかったが、帰りの会場面も含め一日に 2~4 回生起していた支援期 1 と比較し、支援期 2 では帰りの会に生起しなくなったため、頻度としては若干の減少傾向が見られた。また、支援期 3、4 では生起率にも減少傾向が見られた。全く生起しない日が続く一週間で全く生起しないこともあったほか、生起した場合も一日に 1 回程度であった。さらに、支援期 4 から個別課題を開始したところ一人で取り組むようになった。課題の量を 3 個から 6 個に徐々に増やし、内容を難しくしても取り組むことができ、終了したら笑顔で「できました」と報告する姿が見られるようになった。課題後のご褒美を期待して取り組み、教員の賞賛を受けると嬉しそうにする様子が見られた。

その他、エピソードとして、帰りの会以外の場面でも教員を呼んだり、「見て」と伝えたりすることが増えたことや、教員を呼んだ後も、すぐ隣ではなく離れた場所から言葉をかけるだけで満足そうにする様子が見られるようになった。また、好きな教員がいても呼ばないことも増え、帰りの会に参加することを楽しんでいる様子も見られたことや、教員が常にそばにいる状態でなくても、一人で授業を受けられるようになってきた。

##### 5) その他の対象児童生徒の支援 (S8、S10、S12)

S8、S10、S12 への支援方法と記録方法の概略と支援後の行動の変容について、各教員から提出された行動支援計画および記録データをもとに整理し、Table6-5 に示した。全ての児童生徒に対し、支援の実行と記録が継続され、その結果行動問題の減少または望ましい行

動の増加が示された。

#### 4. 考察

本研究では、研究 5-1 で実施した支援プログラムが、対象の児童生徒に対してどのような効果をもたらすのか、作成された行動支援計画に基づく支援の効果を検討した。

S6 の行動支援計画は、行動問題が出た後の対応ではなく行動問題が起こる状況を予防するという先行子操作が支援の主軸に置かれていた。ロッカーに上る行動を起こさないために、三角形のガードをつけて物理的に上がれないようにすることや、教員の全支援により床への寝転びを阻止するという方法であった。エラーレスの指導で行動問題を生起させない状況をつくり、望ましい行動への支援を行うことにより、早期の問題解決と適切な行動の獲得につながったと考える。また、好みの遊びや玩具を自ら選んでスケジュールに設定し、活動後に必ずその機会を提供する手続きがスケジュールの学習を促進し、その後の個別課題へのスケジュールの活用につながった。ターゲットとしていた朝の活動から、その他の学習参加へと拡大した。

S9 については、当初作成した行動支援計画の実施前に行動が生起しなくなることが起こった。行動がモニタリングによって影響を受け変化するリアクティヴィティとよばれる効果により、記録表自体が記録者の支援行動の弁別刺激となることが示されている (Nelson and Hayes, 1981)。前田・佐々木・朝岡・野呂 (2017) は母親が子どもの行動に対する ABC 記録を行うことで行動改善を促進したことから、記録の実施が記録者にとって対応方法に関する適切な自己ルールを生成し、または不適切なルールを修正することが可能となると示唆した。本事例においても同様に、T9 が S9 の行動を観察し記録を行うことで、S9 および S9 が腕をつかむ行動を示す他生徒への注目が増加するなど、先行条件が変化することで、行動問題の低減につながった可能性が考えられる。

また、その後に作成した行動支援計画については、先に作成した方法を応用した手続きが見られた。生徒の不適切な行動に変わる代替行動を増加させるようにルール提示という先

行条件を設定し、望ましい行動を促進する先行条件として評価表の設定と、評価表へのポイント付与を行ったところ、不適切な行動が消失した。また、望ましい行動の評価表の活用を学級全体で行ったところ、ポイントを得られた際に教員だけでなく他生徒から注目や賞賛が得られるなどの結果が生じた。同時に、集団で取り組むことにより、他生徒の望ましい行動の増加にもつながった。

S11の行動支援計画についても、自傷・他害が生起した後の対応ではなく起こりやすい状況を予防するという先行子操作が支援の軸に置かれた。アセスメントに基づいて、自傷・他害の頻度が多い掃除場面で、自傷・他害を起こさずにできている量の活動を提供し、S11が活動や活動量を見通すことのできるツールと、活動が終わった際の休憩や好みの活動を保障する設定を行った。これにより、自傷・他害を起こさずに雑巾がけを行える日が増加し、活動量を増やしても持続した。

また、聴覚的な過敏さへの対応として、イヤーマフを使用する行動の支援を行った。休み時間において好みの活動を通してイヤーマフをつける学習をし、様々な場面で使用を促すことで使用できる場面が増加した。掃除場面での支援と同時期に学習を始めたため、この場面での代替行動としては生起しづらいものであったが、その他の場面においてイヤーマフの使用が見られ、その他の学習活動への参加の増加につながったという成果が得られた。

行動支援計画による掃除場面への支援やイヤーマフの使用に伴い、1日を通した自傷・他害も減少した。この成果は、支援プログラムで作成し報告された行動支援計画の支援手続きのみでなく、掃除場面でのS11の変化も踏まえ、T8がその他の場面で同様に支援を計画し実行したことから生じたものであると考える。これは、T8の「他の場面の支援も考えていきます」との報告からも推測する。S11の自傷・他害行動はまだ完全に消失はしていないが、「生理前に生起する」との報告がされていることから、今後新たな行動支援計画の作成が必要であると考えられる。

S7については、年度を挟んでT7からT6に支援が引き継がれた事例であった。S7の不適

切な注目要求行動は頻度も多く激しさを伴うものであったことや、様々な場面で起こっておりその機能も限定しづらいものであった。T7 が時間をかけて情報収集し、生起頻度が高く支援機会の多い場面を選定し、その状況を分析した。実行可能性から計画の見直しを行い、歯みがき場面と帰りの会に限定して支援したことで、歯みがき場面において教員を呼ぶという望ましい行動の促進に繋がった。また、T6 が行動支援計画をそのまま引き継ぎ、修正しながら実行することで、帰りの会においても教員を呼ぶ行動が生起するようになった。

S7 は入学時より激しい行動を示しており、担任教員が苦慮している状況があった。学校現場では、行動問題に関する支援を計画し実行していても、次年度へ正確に引き継がれなかったり、再度の情報収集やアセスメントが必要となったりすることがある。今回の T7 のように担任が詳細なアセスメントから始めるが、支援計画を作成しても、年度末で担任や教室等の環境が変わる学校現場では、重篤な行動問題を抱えた児童生徒への支援では支援期間が短く解決まで至らないこともある。本事例では、行動支援計画そのものを、同じ枠組みで作成経験のある T6 に引き継ぐことで、支援をそのまま引き継いで実行し記録をもとに改善していくことが可能となった。1 日を通した S7 の不適切な注目要求行動は減少傾向にあるもののゼロにはなっていないため、さらに翌年度の担任への引継ぎについても検討する必要がある。

以上から、1 年次及び 2 年次に作成・実行された行動支援計画は児童生徒の行動変容に結びつくものであり、実施した支援プログラムは妥当なものであったと示唆された。また、どの児童生徒についても教員による実行と記録が継続され、実行度や記録の分析から、支援計画を修正することが可能となった。行動支援計画の立案時に記録表を作成することや、記録を簡便にすることにより、記録の継続が可能となり、評価時期の目安をあらかじめ設定しておくことで記録による支援の見直しに結びついたのではないかと考える。

本検討では、S7 の支援において、チームとして支援プログラムに参加した T7 と T6 の間で行動支援計画が引き継がれることで、途切れのない継続した支援が可能となった。合わせ



て、その他の児童生徒についても、作成された行動支援計画および支援を次年度の担任に引き継ぐにあたって、どのように引継ぎを行うか、継続した活用がなされるかについて、研究6において検討する。



Fig. 6-10 S6の行動支援計画 [支援期1]

<b>実態</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援期①に記載</li> <li>・ロッカーに上る行動はゼロになったが、朝の支度に取り組みずにごろごろしたり遊んだりする。</li> <li>・教員の指示に反発して大声を出して泣く。</li> </ul>		
<b>標的行動の設定</b>		
行動問題の低減	朝の活動に取り組みずにごろごろしたり遊んだりする行動を減らす	
望ましい行動の増加	自主的に朝の活動（荷物整理、着替え、課題）に取り組む行動を増やす	
<b>行動問題のABC分析とABC分析に基づく支援方法の立案</b>		
<b>A（事前の状況）</b>	<b>B（行動）</b>	<b>C（結果）</b>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員がほかの児童の対応をしている</li> <li>・教員が荷物整理など「やって」と指示する</li> </ul> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>望ましい行動</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自主的に朝の活動（荷物整理、着替え、課題）に取り組む</li> </ul> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>結果</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・好きな遊びや報酬が得られる</li> </ul> </div>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>行動問題</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・床でごろごろする</li> <li>・教室を出て遊ぶ</li> <li>・教員の指示に反発して、大声で泣く</li> </ul> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>・床で寝転んで気持ちがいい</li> <li>・教員や友達が注目する</li> <li>・朝の活動をやらなくてすむ</li> </ul> </div>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>代替行動</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「あー」などと言って教員を呼ぶ</li> </ul> </div>	
<p><b>事前の状況に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・朝の活動を終えたときの遊びや報酬を自分で選択するよう設定する</li> <li>・最初に教員と一緒に楽しみながら荷物整理や着替えに取り組む</li> </ul> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>行動問題を起こしやすい状況を変える</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・登校後、できるだけ教員がそばにつくようにして、一緒に活動に取り組む</li> </ul> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>代替行動を起こしやすい状況をつくる</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師がそばで見守る</li> </ul> </div>	<p><b>行動に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>望ましい行動をスモールステップで支援する</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 荷物整理、着替えを教師と一緒に取り組む。</li> <li>2 荷物整理を教師と一緒に取り組む。</li> <li>3 教師の支援なしで荷物整理、着替え、課題に取り組む。</li> </ol> </div>	<p><b>結果に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・好きな遊びや報酬が得られるようにする</li> </ul> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>行動問題を起こしても結果①が得られない</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員が机まで連れ戻して一緒に活動に取り組む</li> </ul> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>代替行動を起こしたら結果①が得られる</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師が注目して、「どうしたの」と答える</li> </ul> </div>
<b>支援の手だてと手続きの設定</b>		
事前の準備	支援期①と同じ	
支援手続き (支援期②)	<ol style="list-style-type: none"> <li>① 朝教室に来たら、笑顔で抱きしめて楽しい雰囲気をつくりながら、机のそばに誘導する</li> <li>② 「今日は何して遊ぶ？」と尋ねながら、複数のカードの中から好きな活動を選び、スケジュールに貼るよう促す</li> <li>③ 「全部終わったら〇〇しようね」と伝え、支度を促す</li> <li>④ 荷物整理などを一緒にやりたそうなおそぶりを見せたら「一緒にやる？」と尋ねる</li> <li>⑤ 返事をしたら身体援助で荷物整理をしたり、服の着脱を手伝ったりする。一人でもできそうなら、見守る。</li> <li>⑥ 課題まで終わり「できました」カードを渡したら、「頑張ったね」と褒め、最初に選択したカードを見せながら「～しようか」と誘う</li> </ol>	
支援手続き (支援期③④)	上記④⑤ 荷物整理等の支援を行わないようにする	
<b>記録表の作成と記録方法の設定</b>		
記録の内容	支援期①と同じ	
記録方法		

Fig. 6-11 S6の行動支援計画 [支援期 2.3]

<b>実態</b>										
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中学部 1 年 女子 知的障害（軽度）ウエスト症候群 広汎性発達障害</li> <li>・ 着替え、トイレ、排せつ等概ね一人で行える。</li> <li>・ 言葉でのコミュニケーションができるが、一方的な会話になりがち。</li> <li>・ 話を最後まで聞かずに物事を始めてしまう。</li> <li>・ 友達の行動を止めるために腕をつかむ。</li> <li>・ 注意散漫で人や物にぶつかったり、持っている物をぶつけたりしてしまう。</li> <li>・ 人と関わることが好きだが、接する時の距離が近い。</li> </ul>										
<b>標的行動の設定</b>										
行動問題の低減	友達の行動をとめようとする行動（腕つかみ）をなくす									
望ましい行動の増加	友達のよい行動を報告する行動を増やす									
<b>行動問題のABC分析とABC分析に基づく支援方法の立案</b>										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">A（事前の状況）</th> <th style="width: 33%;">B（行動）</th> <th style="width: 33%;">C（結果）</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">           休み時間や教室移動の時 友達の気になる行動（こだわり行動）を見かけた時         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>望ましい行動</b> 友達のよい行動を周囲の人に伝える         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>行動問題</b> 友達の行動を止めるために腕などをつかむ         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>代替行動</b> 友達の気になる行動を周囲の教員に伝える         </div> </td> <td style="vertical-align: top; text-align: center;">           → → →         </td> <td style="vertical-align: top;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>結果②</b> よい行動に対する、ポイントが友達と本人にたまる         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>結果①</b> その友達の行動がとまる         </div> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <b>事前の状況に関する方法</b>  <b>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</b> 望ましい行動に対してポイントをつける 表にシールを貼る（学級全体で取り組む）   <b>行動問題を起こしやすい状況を変える</b> 友達の腕をつかまないなどのルールを本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）   <b>代替行動を起こしやすい状況をつくる</b> 友達の気になる行動を見かけたら先生に伝えるなどのルールを本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）         </td> <td style="vertical-align: top;"> <b>行動に関する方法</b>  <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> </td> <td style="vertical-align: top;"> <b>結果に関する方法</b>  <b>望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</b> シールを渡し、表にシール（ポイント）がたまるようにする 周囲の教員に称賛されるようにする <b>行動問題を起こしても結果①が得られない</b> 友達の行動を止めるために腕などをつかんだ時には教員が間に入り、静かに本人と友達の距離を置くようにする <b>代替行動を起こしたら結果①が得られる</b> 教員が友達の行動に対応し、伝えられたことを称賛する         </td> </tr> </tbody> </table>		A（事前の状況）	B（行動）	C（結果）	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">           休み時間や教室移動の時 友達の気になる行動（こだわり行動）を見かけた時         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>望ましい行動</b> 友達のよい行動を周囲の人に伝える         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>行動問題</b> 友達の行動を止めるために腕などをつかむ         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>代替行動</b> 友達の気になる行動を周囲の教員に伝える         </div>	→ → →	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>結果②</b> よい行動に対する、ポイントが友達と本人にたまる         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>結果①</b> その友達の行動がとまる         </div>	<b>事前の状況に関する方法</b> <b>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</b> 望ましい行動に対してポイントをつける 表にシールを貼る（学級全体で取り組む）  <b>行動問題を起こしやすい状況を変える</b> 友達の腕をつかまないなどのルールを本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）  <b>代替行動を起こしやすい状況をつくる</b> 友達の気になる行動を見かけたら先生に伝えるなどのルールを本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）	<b>行動に関する方法</b> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>	<b>結果に関する方法</b> <b>望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</b> シールを渡し、表にシール（ポイント）がたまるようにする 周囲の教員に称賛されるようにする <b>行動問題を起こしても結果①が得られない</b> 友達の行動を止めるために腕などをつかんだ時には教員が間に入り、静かに本人と友達の距離を置くようにする <b>代替行動を起こしたら結果①が得られる</b> 教員が友達の行動に対応し、伝えられたことを称賛する
A（事前の状況）	B（行動）	C（結果）								
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">           休み時間や教室移動の時 友達の気になる行動（こだわり行動）を見かけた時         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>望ましい行動</b> 友達のよい行動を周囲の人に伝える         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>行動問題</b> 友達の行動を止めるために腕などをつかむ         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>代替行動</b> 友達の気になる行動を周囲の教員に伝える         </div>	→ → →	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>結果②</b> よい行動に対する、ポイントが友達と本人にたまる         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>結果①</b> その友達の行動がとまる         </div>								
<b>事前の状況に関する方法</b> <b>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</b> 望ましい行動に対してポイントをつける 表にシールを貼る（学級全体で取り組む）  <b>行動問題を起こしやすい状況を変える</b> 友達の腕をつかまないなどのルールを本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）  <b>代替行動を起こしやすい状況をつくる</b> 友達の気になる行動を見かけたら先生に伝えるなどのルールを本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）	<b>行動に関する方法</b> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>	<b>結果に関する方法</b> <b>望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</b> シールを渡し、表にシール（ポイント）がたまるようにする 周囲の教員に称賛されるようにする <b>行動問題を起こしても結果①が得られない</b> 友達の行動を止めるために腕などをつかんだ時には教員が間に入り、静かに本人と友達の距離を置くようにする <b>代替行動を起こしたら結果①が得られる</b> 教員が友達の行動に対応し、伝えられたことを称賛する								
<b>支援の手だてと手続きの設定</b>										
事前の準備	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友達と接する時のルールを伝える</li> <li>・ 本人の確認しやすい場所にルールを示した視覚支援を掲示する</li> <li>・ いいことポイント表を教室内に掲示する</li> <li>・ ポイントシールを準備する</li> </ul>									
支援手続き	<ol style="list-style-type: none"> <li>① 登校後に「友達となかよくするためのルールを確認しようね」と一緒に確認する</li> <li>② 朝の会などで、クラス全員で再度ルールを確認する</li> <li>③ 友達の気になる行動を見かけたら「先生に言ってね」と伝える</li> <li>④ 本人が気に入りそうな友達が同じ空間にいるときにはなるべく教員が間に立つようにする。 もし腕などをつかむ行動が見られたら、「先生に言ってね」と伝え、友達と本人をその場から離す。</li> <li>⑤ 友達の気になる行動を先生に伝えられたら「しっかり言えてえらいね」とその場で大いに称賛し 「先生が○○さんに言うから大丈夫だよ」と伝える</li> <li>⑥ 友達のいい行動を教えるなどの行動が見られたらポイント表にシールを貼る</li> </ol>									
<b>記録表の作成と記録方法の設定</b>										
記録の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友達の気になる行動に対して腕などをつかんだ回数</li> <li>・ 教員に伝えられた回数</li> <li>・ 友達のよい行動を見つけた回数</li> <li>・ 教員の支援の有無（視覚支援の提示・言葉かけ）</li> </ul>									
記録方法	・ 記録表（1週間分）を教員が持ちその場でチェックする									

Fig. 6-12 S9 の行動支援計画 [7 月作成]

<b>実態</b>										
<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援①に記載</li> <li>・友達の腕をつかむ行動は見られなくなった。</li> <li>・給食時、ゴミ箱（机上）にゴミを捨てようとして友達や教員のお盆の上を通過してゴミを捨てることもある。</li> </ul>										
<b>標的行動の設定</b>										
行動問題の低減	友達や教員のお盆の上を通過してゴミを捨てる行動をなくす。									
望ましい行動の増加	ゴミ捨てなど、友達や教員の手伝いをする行動を増やす。									
<b>行動問題のABC分析とABC分析に基づく支援方法の立案</b>										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">A (事前の状況)</th> <th style="width: 33%;">B (行動)</th> <th style="width: 33%;">C (結果)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">給食時 食べ終わり片付けを始めたとき</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>望ましい行動</b> 友達や教員の片付けの手伝いをする         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>行動問題</b> ゴミを捨てる時に、他者のお盆の上を通過する（ゴミが落ちる可能性）         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>代替行動</b> 「失礼します」と言ったり、ゴミ箱をとってもらったりする         </div> </td> <td style="vertical-align: top;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>結果②</b> よい行動に対する、ポイントがたまる         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>結果①</b> 片付けができる         </div> </td> <td></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <b>事前の状況に関する方法</b>  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</div>           望ましい行動に対してポイントをつける 表にシールを貼る（学級全体で取り組む）   <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">行動問題を起こしやすい状況を変える</div>           片付けのルールを本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）   <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">代替行動を起こしやすい状況をつくる</div>           「失礼します」と言ったりゴミ箱を取ってもらおうなどの方法を本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）         </td> <td style="vertical-align: top;"> <b>行動に関する方法</b>  <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> </td> <td style="vertical-align: top;"> <b>結果に関する方法</b>  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</div>           シールを渡し、表にシール（ポイント）がたまるようにする 周囲の教員に称賛されるようにする  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">行動問題を起こしても結果①が得られない</div>           静かに行動を止めて、ルールを本人に伝える   <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">代替行動を起こしたら結果①が得られる</div>           伝えられたことを称賛し、片付けができるようにする 表にスタンプを押す         </td> </tr> </tbody> </table>		A (事前の状況)	B (行動)	C (結果)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">給食時 食べ終わり片付けを始めたとき</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>望ましい行動</b> 友達や教員の片付けの手伝いをする         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>行動問題</b> ゴミを捨てる時に、他者のお盆の上を通過する（ゴミが落ちる可能性）         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>代替行動</b> 「失礼します」と言ったり、ゴミ箱をとってもらったりする         </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>結果②</b> よい行動に対する、ポイントがたまる         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>結果①</b> 片付けができる         </div>		<b>事前の状況に関する方法</b> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</div> 望ましい行動に対してポイントをつける 表にシールを貼る（学級全体で取り組む）  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">行動問題を起こしやすい状況を変える</div> 片付けのルールを本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">代替行動を起こしやすい状況をつくる</div> 「失礼します」と言ったりゴミ箱を取ってもらおうなどの方法を本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）	<b>行動に関する方法</b> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>	<b>結果に関する方法</b> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</div> シールを渡し、表にシール（ポイント）がたまるようにする 周囲の教員に称賛されるようにする <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">行動問題を起こしても結果①が得られない</div> 静かに行動を止めて、ルールを本人に伝える  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">代替行動を起こしたら結果①が得られる</div> 伝えられたことを称賛し、片付けができるようにする 表にスタンプを押す
A (事前の状況)	B (行動)	C (結果)								
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">給食時 食べ終わり片付けを始めたとき</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>望ましい行動</b> 友達や教員の片付けの手伝いをする         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>行動問題</b> ゴミを捨てる時に、他者のお盆の上を通過する（ゴミが落ちる可能性）         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>代替行動</b> 「失礼します」と言ったり、ゴミ箱をとってもらったりする         </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>結果②</b> よい行動に対する、ポイントがたまる         </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>結果①</b> 片付けができる         </div>									
<b>事前の状況に関する方法</b> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</div> 望ましい行動に対してポイントをつける 表にシールを貼る（学級全体で取り組む）  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">行動問題を起こしやすい状況を変える</div> 片付けのルールを本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">代替行動を起こしやすい状況をつくる</div> 「失礼します」と言ったりゴミ箱を取ってもらおうなどの方法を本人の理解しやすい方法で伝える（視覚支援）	<b>行動に関する方法</b> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>	<b>結果に関する方法</b> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</div> シールを渡し、表にシール（ポイント）がたまるようにする 周囲の教員に称賛されるようにする <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">行動問題を起こしても結果①が得られない</div> 静かに行動を止めて、ルールを本人に伝える  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">代替行動を起こしたら結果①が得られる</div> 伝えられたことを称賛し、片付けができるようにする 表にスタンプを押す								
<b>支援の手だてと手続きの設定</b>										
事前の準備	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食べている人のお盆の上に無言で手を伸ばすは失礼な事であると伝える。</li> <li>・ルールをホワイトボードに書いて本人から見える所に置く</li> <li>・ゴミ箱を取ってもらい、「失礼します」と言うなどの代わりに方法を伝える。</li> <li>・教員や自分で下膳できない友達の手伝いを依頼する。</li> </ul>									
支援手続き	①人のお盆の上を横切ろうとしたら、静かに止めて、ルールを伝える ②ゴミ箱を取ってもらったり「失礼します」と言えたりしたらカードにスタンプを押す ③教員や友達の片付けの手伝いが出来たら、ポイントを渡す									
<b>記録表の作成と記録方法の設定</b>										
記録の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お盆の上を通過してごみを捨てた回数</li> <li>・失礼しますと言った回数</li> <li>・ゴミ箱を取ってもらった回数</li> <li>・教員の支援の有無（視覚支援の提示・言葉かけ）</li> </ul>									
記録方法	・記録表（1週間分）を教員が持ちその場でチェックする									

Fig. 6-13 S9の行動支援計画 [9月作成]

<b>実態</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中学部 2年 ・ 女 ・ 自閉症 知的障害 (重度)</li> <li>・ 発語は少ないが、「ください」など決まった言葉は言える。好きなアーティストの「きゃりーぱみゅぱみゅ」も上手に言える。</li> <li>・ きゃりーぱみゅぱみゅの歌と保険の窓口のCMが好き。</li> <li>・ イライラすると自分の頭や顔を叩いたり、床や壁に頭をぶつけたりなどの自傷や近くにいる教師を叩く。アピールで机を叩くときもある。 朝の掃除の時間 (見通しがもてない)、排せつ時 (暑い)、授業中 (見通しがもてない、周りが騒がしい)</li> <li>・ 声をかけずに見守ると落ち着いてくる。声をかけるタイミングが早いと、自傷他害が起きる。</li> <li>・ 落ち着くまで手を繋いで「叩いたら痛いよ」「〇〇だったね (生徒が嫌だったろうなと思うことを考えて)」「ここまで、がんばろう」となだめたり、見守ると自傷や他害を減らせられる。だんだんと泣き止み、落ち着いてくる</li> <li>・ 物の位置のこだわりが強い。</li> <li>・ 聴覚過敏で、大きな音や友達の不機嫌な声が苦手。しかし、イヤーマフを付けるのが苦手。</li> </ul>							
<b>標的行動の設定</b>							
行動問題の低減	苦手な場面や不安定なときの自傷他害行為を減らす						
望ましい行動の増加	落ち着いて活動する。雑巾がけ、授業への参加を増やす。						
<b>行動問題のABC分析とABC分析に基づく支援方法の立案</b>							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 33%;">A (事前の状況)</th> <th style="width: 33%;">B (行動)</th> <th style="width: 33%;">C (結果)</th> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">友達の声、物を運ぶ音、教師の指導する声 先生、友達 ざわざわしている、終わりが分かりづらい 教師の指導 (修正をする)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">望ましい行動を起こしやすい状況をつくる 活動の内容を伝える (スケジュール) 「終わり」を示す (洗濯ばさみのツール) 回数や距離を短くする</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">行動問題を起こしやすい状況を変える スケジュールを示す (短めのミッション) 「しっかりしゃべって」という指導をなくす (よかつた時だけほめる)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">代替行動を起こしやすい状況をつくる イヤーマフを置いておく</div> </td> <td style="vertical-align: top;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">望ましい行動 活動への参加 (日生: 雑巾がけ)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">行動問題 自傷 (顔を叩く、床や壁に頭をぶつける) 他害 (近くにいる教師を殴る)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">イヤーマフをつける</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">行動に関する方法 イヤーマフをつける練習をする</div> </td> <td style="vertical-align: top;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">結果② (机を片付けて・手洗いで) 休憩できる きゃりーぱみゅぱみゅの曲が聞ける</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">結果① 教師が声をかける、なだめる、止める 他児が見る、不安定になる、離れる 回数を減らしたり、休憩することもある</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">結果に関する方法 望ましい行動を起こしたら結果②が得られる 休憩、活動後の楽しみを用意する (きゃりーぱみゅぱみゅの曲が聞ける)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">行動問題を起こしても結果①が得られない</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">代替行動を起こしたら結果①が得られる 休憩ができるようにする</div> </td> </tr> </table>		A (事前の状況)	B (行動)	C (結果)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">友達の声、物を運ぶ音、教師の指導する声 先生、友達 ざわざわしている、終わりが分かりづらい 教師の指導 (修正をする)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">望ましい行動を起こしやすい状況をつくる 活動の内容を伝える (スケジュール) 「終わり」を示す (洗濯ばさみのツール) 回数や距離を短くする</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">行動問題を起こしやすい状況を変える スケジュールを示す (短めのミッション) 「しっかりしゃべって」という指導をなくす (よかつた時だけほめる)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">代替行動を起こしやすい状況をつくる イヤーマフを置いておく</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">望ましい行動 活動への参加 (日生: 雑巾がけ)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">行動問題 自傷 (顔を叩く、床や壁に頭をぶつける) 他害 (近くにいる教師を殴る)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">イヤーマフをつける</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">行動に関する方法 イヤーマフをつける練習をする</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">結果② (机を片付けて・手洗いで) 休憩できる きゃりーぱみゅぱみゅの曲が聞ける</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">結果① 教師が声をかける、なだめる、止める 他児が見る、不安定になる、離れる 回数を減らしたり、休憩することもある</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">結果に関する方法 望ましい行動を起こしたら結果②が得られる 休憩、活動後の楽しみを用意する (きゃりーぱみゅぱみゅの曲が聞ける)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">行動問題を起こしても結果①が得られない</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">代替行動を起こしたら結果①が得られる 休憩ができるようにする</div>
A (事前の状況)	B (行動)	C (結果)					
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">友達の声、物を運ぶ音、教師の指導する声 先生、友達 ざわざわしている、終わりが分かりづらい 教師の指導 (修正をする)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">望ましい行動を起こしやすい状況をつくる 活動の内容を伝える (スケジュール) 「終わり」を示す (洗濯ばさみのツール) 回数や距離を短くする</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">行動問題を起こしやすい状況を変える スケジュールを示す (短めのミッション) 「しっかりしゃべって」という指導をなくす (よかつた時だけほめる)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">代替行動を起こしやすい状況をつくる イヤーマフを置いておく</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">望ましい行動 活動への参加 (日生: 雑巾がけ)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">行動問題 自傷 (顔を叩く、床や壁に頭をぶつける) 他害 (近くにいる教師を殴る)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">イヤーマフをつける</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">行動に関する方法 イヤーマフをつける練習をする</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">結果② (机を片付けて・手洗いで) 休憩できる きゃりーぱみゅぱみゅの曲が聞ける</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">結果① 教師が声をかける、なだめる、止める 他児が見る、不安定になる、離れる 回数を減らしたり、休憩することもある</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">結果に関する方法 望ましい行動を起こしたら結果②が得られる 休憩、活動後の楽しみを用意する (きゃりーぱみゅぱみゅの曲が聞ける)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">行動問題を起こしても結果①が得られない</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">代替行動を起こしたら結果①が得られる 休憩ができるようにする</div>					
<b>支援の手だてと手続きの設定</b>							
準備物	洗濯ばさみ、かご、雑巾、イヤーマフ、iPhone						
支援手続き (日生)	①雑巾がけを行う回数を、洗濯ばさみを使って提示する。 ②短い距離 (短い距離を2往復) から、始める。(段階的に4個→5個と増やす) ③できたらほめる!! ④ここまで、落ち着いてできたら、あとは、マイペースに机運びをする。(本来なら、長机、ごみ箱、課題棚など運ぶ) ⑤お茶休憩、きゃりーぱみゅぱみゅタイム ※ 10/1 距離をのぼし、洗濯ばさみの数を増やす (2個→4個) 11/1 距離をのぼし、洗濯ばさみの数を増やす (4個→5個)						
支援手続き (代替行動の獲得)	①イヤーマフを見せて「イヤーマフチャレンジするよー」と予告 ②きゃりーの曲を流す (20秒くらいサービス) ③イヤーマフ付ける ④イヤーマフ外したら音楽とまる ⑤イヤーマフを付ける 音楽流す ⑥一曲終わったらおしまい ※曲は、生徒が1番好きな「にんじやりぼんぼん」						
<b>記録表の作成と記録方法の設定</b>							
記録の内容	いつ : 1時間目~6時間目 どこで : 教室、特別教室 何を : 自傷他害の回数 (1~6時間+給食の枠でありの場合印) イヤーマフを付けられた時間						
記録方法	・ 教室に置いてある記録シート (1か月) に、その都度つける ・ 学年職員と共通理解を図り、記録をつけてもらう						

	7月13日	7月14日	7月15日	7月16日	7月17日
1限	×	×	×	×	×
2限		○	○*	○	○*
3限					*
4限	×		×		
給食	○		×	○*	○
5限	×	×			
6限	○	×		×	×

○ : 自傷  
× : 他害

Fig. 6-14 S11 の行動支援計画

<b>実態</b>																																																																																																																																
<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学部3年生 女子 知的障害（中度）</li> <li>・身近な教師の名前を呼ぶことができる</li> <li>・着替えや荷物整理など日常よくある場面では「やって」、「手伝って」など教師に依頼できる</li> <li>・思うようにできないことや不安なことがあると怒る</li> <li>・教師が自分をみていないと感じると、眼鏡や靴を投げることもある</li> </ul>																																																																																																																																
<b>標的行動の設定</b>																																																																																																																																
行動問題の低減	物を投げる、靴を脱ぐ行動を減らす																																																																																																																															
望ましい行動の増加	適切な方法で教師を呼ぶ行動を増やす																																																																																																																															
<b>行動問題のABC分析とABC分析に基づく支援方法の立案</b>																																																																																																																																
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; vertical-align: top;"> <p>教師が近くにいない、自分を見ていない 教師を呼べない</p> </td> <td style="width: 40%; text-align: center;"> <p><b>望ましい行動</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">「来て」、「やって」などの言葉で伝える</div> <p>→ <b>行動問題</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">身近な物を投げる、靴を脱ぐ、怒る（教師を叩いたり蹴ったりする、寝転んで大声で泣き叫ぶ）</div> <p>↘ <b>代替行動</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">教師の肩をトントンする 「先生」と呼ぶ</div> </td> <td style="width: 30%; vertical-align: top;"> <p><b>結果②</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">褒めてもらえる 隣に来てもらえる、話を聞いてもらえる 手伝ってもらえる</div> <p>→ <b>結果①</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">教師が投げたものを拾う 注目する 教師に来てもらえる</div> </td> </tr> <tr> <td> <p><b>事前の状況に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</b></p> <p>周囲を見渡しているとき、目を合わせたり、名前を呼んだりする</p> <p><b>行動問題を起こしやすい状況を変える</b></p> <p>本児の声の届く範囲に教師がいる</p> </div> <p><b>代替行動を起こしやすい状況をつくる</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>教師が本児の手の届く範囲にいる</p> <p>一緒にいたい先生の名前を呼ぶように促す</p> </div> </td> <td> <p><b>行動に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> </td> <td> <p><b>結果に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</b></p> <p>具体的に褒める、隣に行く</p> <p><b>行動問題を起こしても結果①が得られない</b></p> <p> </p> <p><b>代替行動を起こしたら結果①が得られる</b></p> <p>「なあに」と言葉をかける</p> </div> </td> </tr> </table>		<p>教師が近くにいない、自分を見ていない 教師を呼べない</p>	<p><b>望ましい行動</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">「来て」、「やって」などの言葉で伝える</div> <p>→ <b>行動問題</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">身近な物を投げる、靴を脱ぐ、怒る（教師を叩いたり蹴ったりする、寝転んで大声で泣き叫ぶ）</div> <p>↘ <b>代替行動</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">教師の肩をトントンする 「先生」と呼ぶ</div>	<p><b>結果②</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">褒めてもらえる 隣に来てもらえる、話を聞いてもらえる 手伝ってもらえる</div> <p>→ <b>結果①</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">教師が投げたものを拾う 注目する 教師に来てもらえる</div>	<p><b>事前の状況に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</b></p> <p>周囲を見渡しているとき、目を合わせたり、名前を呼んだりする</p> <p><b>行動問題を起こしやすい状況を変える</b></p> <p>本児の声の届く範囲に教師がいる</p> </div> <p><b>代替行動を起こしやすい状況をつくる</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>教師が本児の手の届く範囲にいる</p> <p>一緒にいたい先生の名前を呼ぶように促す</p> </div>	<p><b>行動に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>	<p><b>結果に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</b></p> <p>具体的に褒める、隣に行く</p> <p><b>行動問題を起こしても結果①が得られない</b></p> <p> </p> <p><b>代替行動を起こしたら結果①が得られる</b></p> <p>「なあに」と言葉をかける</p> </div>																																																																																																																									
<p>教師が近くにいない、自分を見ていない 教師を呼べない</p>	<p><b>望ましい行動</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">「来て」、「やって」などの言葉で伝える</div> <p>→ <b>行動問題</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">身近な物を投げる、靴を脱ぐ、怒る（教師を叩いたり蹴ったりする、寝転んで大声で泣き叫ぶ）</div> <p>↘ <b>代替行動</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">教師の肩をトントンする 「先生」と呼ぶ</div>	<p><b>結果②</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">褒めてもらえる 隣に来てもらえる、話を聞いてもらえる 手伝ってもらえる</div> <p>→ <b>結果①</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">教師が投げたものを拾う 注目する 教師に来てもらえる</div>																																																																																																																														
<p><b>事前の状況に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</b></p> <p>周囲を見渡しているとき、目を合わせたり、名前を呼んだりする</p> <p><b>行動問題を起こしやすい状況を変える</b></p> <p>本児の声の届く範囲に教師がいる</p> </div> <p><b>代替行動を起こしやすい状況をつくる</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>教師が本児の手の届く範囲にいる</p> <p>一緒にいたい先生の名前を呼ぶように促す</p> </div>	<p><b>行動に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>	<p><b>結果に関する方法</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p><b>望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</b></p> <p>具体的に褒める、隣に行く</p> <p><b>行動問題を起こしても結果①が得られない</b></p> <p> </p> <p><b>代替行動を起こしたら結果①が得られる</b></p> <p>「なあに」と言葉をかける</p> </div>																																																																																																																														
<b>支援の手だてと手続きの設定</b>																																																																																																																																
支援手続き	<p>&lt;朝の会、帰りの会、歯磨き&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・どの先生と座りたいか「○○先生？△△先生？」と聞き、選択させる</li> <li>・一緒に依頼する練習をする（「○○先生、お願いします」「△△先生、来て」など）</li> <li>・「うー」と声を出したり、こちらを見て靴を脱ごうとするなど、何かを伝えたい素振りがあるときは、「なあに」と言葉をかけ、教師を呼ぶきっかけを作る</li> <li>・自分から呼べたらひたすら褒める！！「○○先生、来て」と言えたら特に！！</li> </ul>																																																																																																																															
<b>記録表の作成と記録方法の設定</b>																																																																																																																																
記録の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・朝の会、歯磨き、帰りの会で教師を自分から呼べたか、素振りがあり教師の補助を受けて呼んだか</li> <li>・何か変わったこと、変化があれば記録に残す（エピソード）</li> </ul>																																																																																																																															
記録方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1日の終わりに振り返る。</li> </ul>																																																																																																																															
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="3">( / ) 月</th> <th colspan="3">( / ) 火</th> <th colspan="3">( / ) 水</th> <th colspan="3">( / ) 木</th> <th colspan="3">( / ) 金</th> </tr> <tr> <th>自分</th><th>素振</th><th>怒</th> <th>自分</th><th>素振</th><th>怒</th> <th>自分</th><th>素振</th><th>怒</th> <th>自分</th><th>素振</th><th>怒</th> <th>自分</th><th>素振</th><th>怒</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>朝の会</td> <td></td><td>✓</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>靴のテープに手をかけ、こちらを見た</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>歯磨き</td> <td>✓</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>「○○先生」と呼べた</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>帰りの会</td> <td></td><td></td><td>✓</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>服が濡れたと言っ て涙を参加でき ず</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>		( / ) 月			( / ) 火			( / ) 水			( / ) 木			( / ) 金			自分	素振	怒	自分	素振	怒	自分	素振	怒	自分	素振	怒	自分	素振	怒	朝の会		✓														靴のテープに手をかけ、こちらを見た																歯磨き	✓															「○○先生」と呼べた																帰りの会			✓													服が濡れたと言っ て涙を参加でき ず															
	( / ) 月			( / ) 火			( / ) 水			( / ) 木			( / ) 金																																																																																																																			
	自分	素振	怒	自分	素振	怒	自分	素振	怒	自分	素振	怒	自分	素振	怒																																																																																																																	
朝の会		✓																																																																																																																														
靴のテープに手をかけ、こちらを見た																																																																																																																																
歯磨き	✓																																																																																																																															
「○○先生」と呼べた																																																																																																																																
帰りの会			✓																																																																																																																													
服が濡れたと言っ て涙を参加でき ず																																																																																																																																

Fig. 6-15 S7の行動支援計画 [支援期1]

<b>実態</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学部 4 年生・女子 ・知的障害 重度</li> <li>・思うようにできないことや不安なことがあると怒る。</li> <li>・教師が自分をみていないと感じると、身近なものを投げたり横になって怒ったりする。（注目要求と推測）</li> <li>・身近な教師の名前を呼ぶことが増えてきた。</li> <li>・着替えや荷物整理など日常よくある場面では「やって」、「手伝って」など教師に依頼できる。</li> </ul>							
<b>標的行動の設定</b>							
行動問題の低減	物を投げる、靴を脱ぐ、怒る（教師を叩いたり蹴ったりする、寝転んで大声で泣き叫ぶ）行動						
望ましい行動の増加	適切な方法で教師を呼ぶ行動						
<b>行動問題のABC分析とABC分析に基づく支援方法の立案</b>							
<table border="1"> <thead> <tr> <th>A (事前の状況)</th> <th>B (行動)</th> <th>C (結果)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>教師が近くにいない、自分を見ていない 教師を呼べない</p> <p><b>事前の状況に関する方法</b></p> <p><b>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</b> 本児が何かを伝えたいような素振りを見せたら、「なあに？」と言葉をかける 教師一覧表を見せて、来てほしい教師を選んで呼ぶようにする</p> <p><b>行動問題を起こしやすい状況を変える</b> 教師が本児の手の届く範囲にいる 教師一覧表を常に携帯する</p> <p><b>代替行動を起こしやすい状況をつくる</b> 教師が本児の手の届く範囲にいる</p> </td> <td> <p><b>望ましい行動</b></p> <p>教員を呼ぶ 「来て」、「やって」などの言葉で伝える</p> <p><b>行動問題</b></p> <p>身近な物を投げる、靴を脱ぐ、怒る（教師を叩いたり蹴ったりする、寝転んで大声で泣き叫ぶ）</p> <p><b>代替行動</b></p> <p>教師の肩をトントンする 「先生」と呼ぶ</p> <p><b>行動に関する方法</b></p> <p>①教師と一緒に教師一覧表を見て、来てほしい教師を選んで呼ぶ ②教師の言葉かけを聞いて、一覧表を見て、来て欲しい教師を選んで呼ぶ ③自分から一覧表を見て、来てほしい教師を選んで呼ぶ</p> </td> <td> <p><b>結果②</b></p> <p>注目してもらえる、褒めてもらえる 隣に来てもらえる、話を聞いてもらえる 手伝ってもらえる</p> <p><b>結果①</b></p> <p>教師が投げたものを拾ってくれる 教師が注目してくれる、来てくれる （怒れば来てもらえるという誤学習）</p> <p><b>結果に関する方法</b></p> <p><b>望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</b> 具体的に褒める 隣に行く 依頼されたことを手伝う</p> <p><b>行動問題を起こしても結果①が得られない</b></p> <p><b>代替行動を起こしたら結果①が得られる</b> 本児に注目する 「なあに」と言葉をかける</p> </td> </tr> </tbody> </table>		A (事前の状況)	B (行動)	C (結果)	<p>教師が近くにいない、自分を見ていない 教師を呼べない</p> <p><b>事前の状況に関する方法</b></p> <p><b>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</b> 本児が何かを伝えたいような素振りを見せたら、「なあに？」と言葉をかける 教師一覧表を見せて、来てほしい教師を選んで呼ぶようにする</p> <p><b>行動問題を起こしやすい状況を変える</b> 教師が本児の手の届く範囲にいる 教師一覧表を常に携帯する</p> <p><b>代替行動を起こしやすい状況をつくる</b> 教師が本児の手の届く範囲にいる</p>	<p><b>望ましい行動</b></p> <p>教員を呼ぶ 「来て」、「やって」などの言葉で伝える</p> <p><b>行動問題</b></p> <p>身近な物を投げる、靴を脱ぐ、怒る（教師を叩いたり蹴ったりする、寝転んで大声で泣き叫ぶ）</p> <p><b>代替行動</b></p> <p>教師の肩をトントンする 「先生」と呼ぶ</p> <p><b>行動に関する方法</b></p> <p>①教師と一緒に教師一覧表を見て、来てほしい教師を選んで呼ぶ ②教師の言葉かけを聞いて、一覧表を見て、来て欲しい教師を選んで呼ぶ ③自分から一覧表を見て、来てほしい教師を選んで呼ぶ</p>	<p><b>結果②</b></p> <p>注目してもらえる、褒めてもらえる 隣に来てもらえる、話を聞いてもらえる 手伝ってもらえる</p> <p><b>結果①</b></p> <p>教師が投げたものを拾ってくれる 教師が注目してくれる、来てくれる （怒れば来てもらえるという誤学習）</p> <p><b>結果に関する方法</b></p> <p><b>望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</b> 具体的に褒める 隣に行く 依頼されたことを手伝う</p> <p><b>行動問題を起こしても結果①が得られない</b></p> <p><b>代替行動を起こしたら結果①が得られる</b> 本児に注目する 「なあに」と言葉をかける</p>
A (事前の状況)	B (行動)	C (結果)					
<p>教師が近くにいない、自分を見ていない 教師を呼べない</p> <p><b>事前の状況に関する方法</b></p> <p><b>望ましい行動を起こしやすい状況をつくる</b> 本児が何かを伝えたいような素振りを見せたら、「なあに？」と言葉をかける 教師一覧表を見せて、来てほしい教師を選んで呼ぶようにする</p> <p><b>行動問題を起こしやすい状況を変える</b> 教師が本児の手の届く範囲にいる 教師一覧表を常に携帯する</p> <p><b>代替行動を起こしやすい状況をつくる</b> 教師が本児の手の届く範囲にいる</p>	<p><b>望ましい行動</b></p> <p>教員を呼ぶ 「来て」、「やって」などの言葉で伝える</p> <p><b>行動問題</b></p> <p>身近な物を投げる、靴を脱ぐ、怒る（教師を叩いたり蹴ったりする、寝転んで大声で泣き叫ぶ）</p> <p><b>代替行動</b></p> <p>教師の肩をトントンする 「先生」と呼ぶ</p> <p><b>行動に関する方法</b></p> <p>①教師と一緒に教師一覧表を見て、来てほしい教師を選んで呼ぶ ②教師の言葉かけを聞いて、一覧表を見て、来て欲しい教師を選んで呼ぶ ③自分から一覧表を見て、来てほしい教師を選んで呼ぶ</p>	<p><b>結果②</b></p> <p>注目してもらえる、褒めてもらえる 隣に来てもらえる、話を聞いてもらえる 手伝ってもらえる</p> <p><b>結果①</b></p> <p>教師が投げたものを拾ってくれる 教師が注目してくれる、来てくれる （怒れば来てもらえるという誤学習）</p> <p><b>結果に関する方法</b></p> <p><b>望ましい行動を起こしたら結果②が得られる</b> 具体的に褒める 隣に行く 依頼されたことを手伝う</p> <p><b>行動問題を起こしても結果①が得られない</b></p> <p><b>代替行動を起こしたら結果①が得られる</b> 本児に注目する 「なあに」と言葉をかける</p>					
<b>支援の手だてと手続きの設定</b>							
事前の準備	・教師一覧表を用意する						
支援手続き ＜朝の会、帰りの会＞	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師が「教師一覧表」を見せ、どの先生と座りたいか「○○先生？△△先生？」と聞き、選択するよう促す。</li> <li>・一緒に依頼する練習をする。（「○○先生、お願いします」「△△先生、来て」など）</li> <li>・慣れてきたら、教師の言葉かけで一覧表を見て選んだり、一人で依頼するよう促したりしていけるとよい。</li> <li>・「うー」と声を出したり、こちらを見て靴を脱ごうとするなど、何かを伝えたい素振りがあるときは、「なあに」と言葉をかけ、伝えるきっかけを作る。</li> <li>・自分から呼べたらひたすら褒める！！「○○先生、来て」と言えたら特に！！</li> </ul>						
							
<b>記録表の作成と記録方法の設定</b>							
記録の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・帰りの会で教師を自分から呼べたか、一覧表を見て呼びたい教師を選べたかなどを記録する。</li> <li>・登校から下校までの間に、怒る行動があったら記録する。</li> <li>・1日の終わりに振り返る。何か変わったこと、変化があれば記録に残す。</li> </ul>						
記録方法	・記録シート（1週間分）とペンを教室に常設し、その都度記録をつける						
							

Fig. 6-16 S7 の行動支援計画 [支援期 2.3.4]



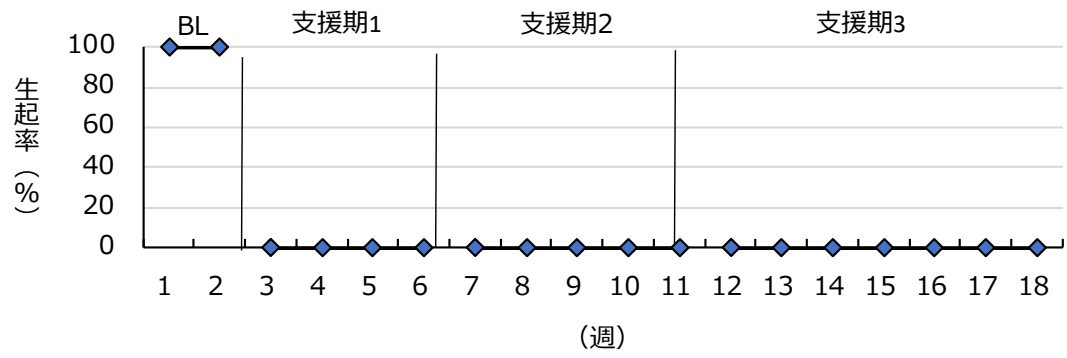


Fig. 6-17 ロッカーに上る行動の生起率の推移 (S6)

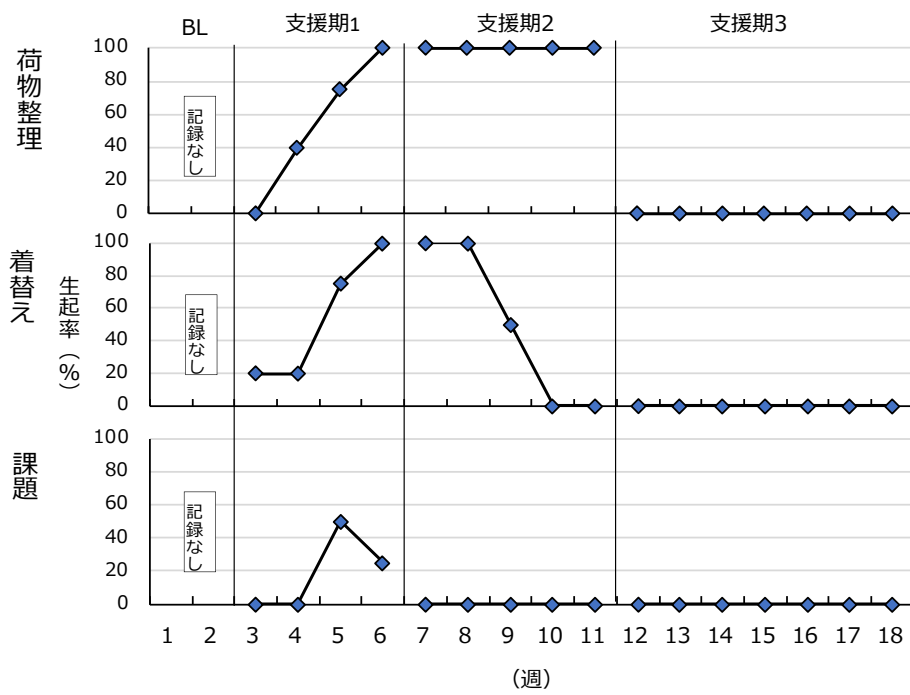


Fig. 6-18 朝の活動への教員による支援の推移 (S6)

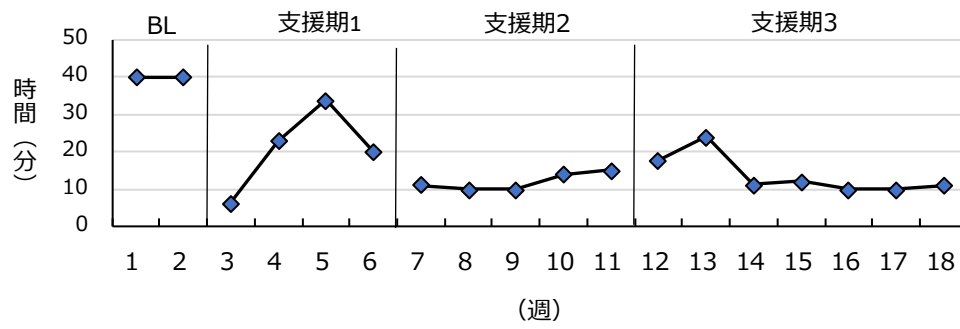


Fig. 6-19 朝の活動にかかった時間の推移 (S6)

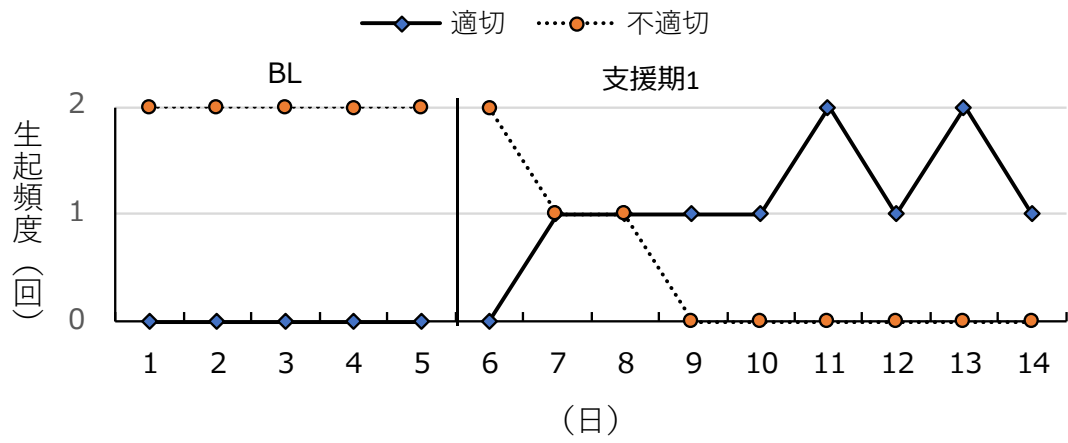


Fig. 6-20 片付け行動の推移 (S9)

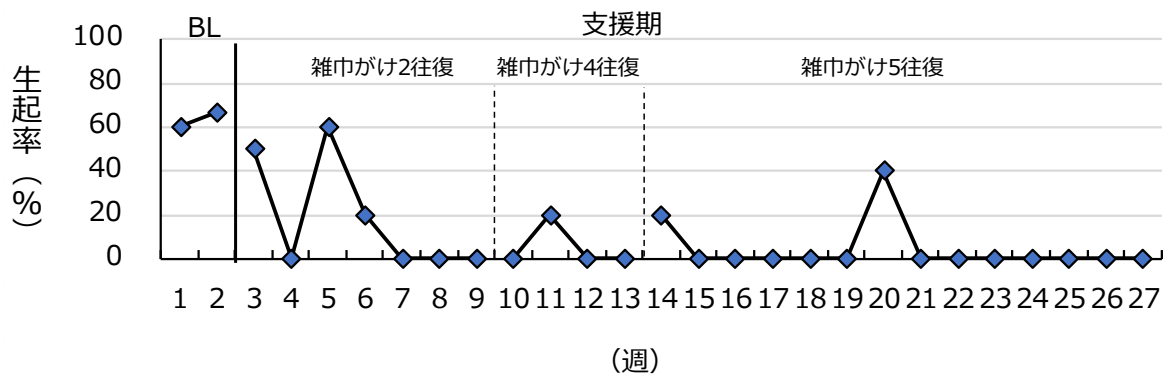


Fig. 6-21 掃除場面における自傷・他害の生起率の推移 (S11)

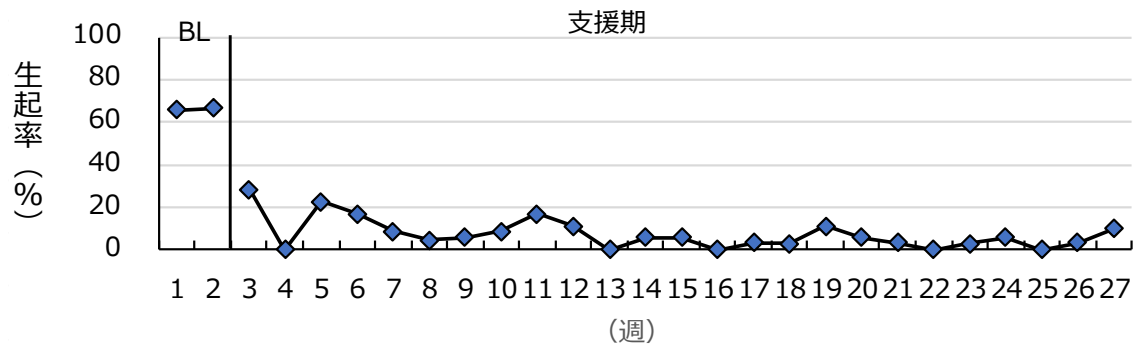


Fig. 6-22 登校後から下校前の学校場面における自傷・他害の生起率の推移 (S11)

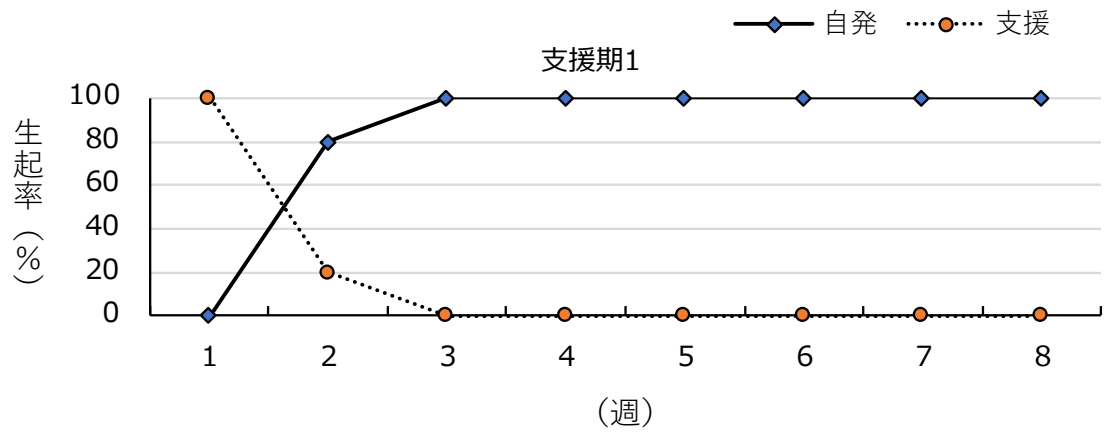


Fig. 6-23 歯みがき場面で教員を呼ぶ行動の生起率の推移 (S7)

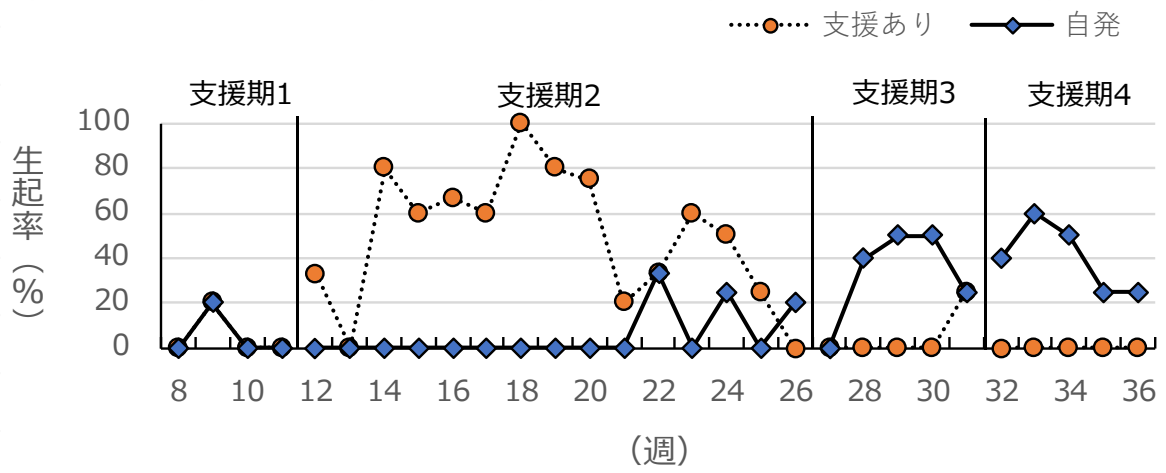


Fig. 6-24 帰りの会場で教員を呼ぶ行動の生起率の推移 (S7)



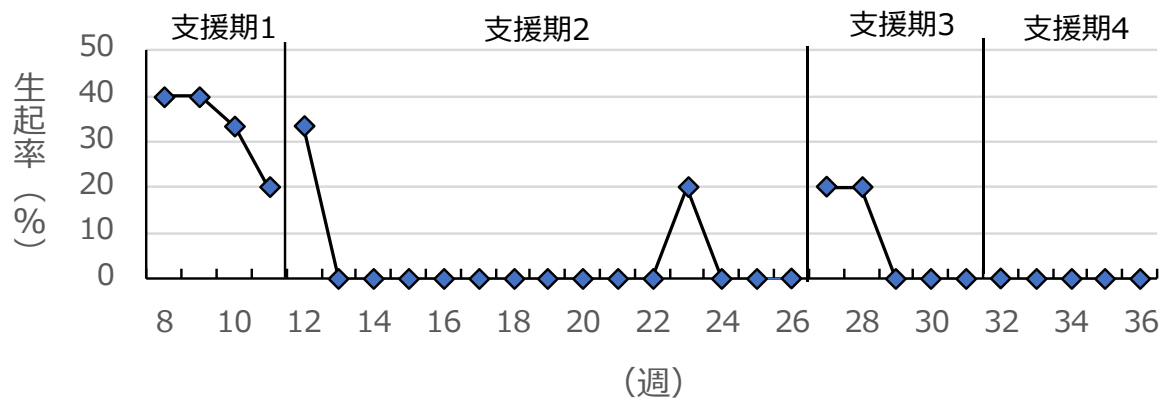


Fig. 6-25 帰りの会場面での不適切な注目要求行動の生起率の推移 (S7)

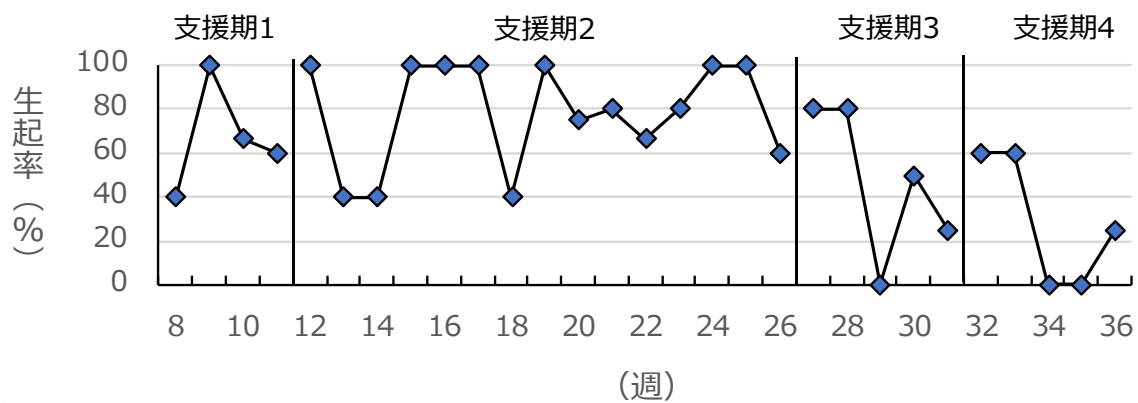


Fig. 6-26 一日を通じた不適切な注目要求行動の生起率の推移 (S7)

Table6-5 支援方法の概略と児童生徒の変容 (S8、S10、S12)

児童生徒	標的行動(目標)	支援の概略	記録	行動の変容
S3	<p>・泣き叫ぶ、暴言をばく行動を減らす</p> <p>・落ち着いて過ごし、望ましい言葉で伝える行動を増やす</p>	<p>・望ましい言葉を「○の言葉」、暴言を「×の言葉」とした言葉リストとポイントシール表を生徒の机の上に置き、毎朝確認する機会を設ける。</p> <p>・○の言葉を言ったらポイントシールを渡し、×の言葉を言った際にはポイントシールをはがすようにする。</p> <p>・ポイントシールが4枚たまったら、生徒の好みのご褒美シールを渡し、ご褒美シール帳に貼れるようにする。ご褒美シール帳は、イライラしたときに見てもいいことを約束する。</p>	<p>【内容】①朝学級活動(清掃、朝の会)、給食、帰りの学級活動の時間に、泣き叫ぶ暴言をばく回数 ②望ましい言葉を使う回数 ③教員の支援の有無などのエピソード</p> <p>【方法】一日の終わりに、シール表を見て記録をつける</p>	<p>・泣き叫んだり暴言を吐いたりする行動は減少が見られたが、3学期になり再び生じることがなくなったため、翌年へと引き継ぎを行った。</p> <p>・「手伝ってください」「食器をかたづけます」「休憩します」などの望ましい行動が増加した。</p>
S5	<p>・自傷・他害をする行動を減らす</p> <p>・遊びを終わらせて着席をする行動を増やす</p>	<p>・遊びの終了時に自傷や他害が多く起こるため、休み時間に介入を行う。遊び終了のカウントダウン後、朝の会に使うスケジュールボードを提示し、次の活動に見通しを持てるようにし、朝の会の準備を一緒にする。</p> <p>・切り替えが難しいイブズルをしている場合、8割以上で完了した状態で終了のカウントダウンを行う。遊びを完了したら、好みのシールを渡し、朝の会の役割をできるようにする。</p>	<p>【内容】遊び終了の合図をしたあとに、①遊びを終え着席できたか(支援あり・なし) ②自傷や他害があったか(ありの場合にチェックする)</p> <p>【方法】一週間分のシートを持ち、朝と帰りの自由時間にその場で記録する</p>	<p>・自傷・他害がなくなった。</p> <p>・週1回程度であるが、終了の合図を聞いて自分から片付けを行い、着席できることが増えた(特に朝の会開始前)。また、合図をする前から朝の会の準備をすることがあった。</p>
S7	<p>・注意や指摘を受けてその場から離れる行動を減らす</p> <p>・意欲的に課題に取り組む(注意や指摘を受け入れて活動に参加する)行動を増やす</p>	<p>・課題を行う場所を教室の出入り口から遠い場所に設定し、朝の課題と好みの活動をスケジュールに入れ、課題が終わったら好きな活動ができることを伝える。</p> <p>・注意や指摘をする際には穏やかな口調で伝える。</p> <p>・スタンプカードを用意し、望ましい行動(注意や指摘を聞いて活動に参加する)に対しスタンプを押す。</p>	<p>【内容】①その場から離れた回数(教室から出た回数) ②受け入れて活動に取り組んだ回数</p> <p>【方法】記録シート(1週間分)をポケットに入れて、その都度つける</p>	<p>・その場から離れる行動は0にはなっていないが、注意や指摘を受け入れられる回数が増えた。本人が受け入れることができるようになり、支援の後半は教員も伝えたいことを伝えられる機会が増えた。</p> <p>・望ましい行動が出た時のスタンプカードは、あまり有効ではなかったが、「グータッチ」などの軽いスキンシップは結果につながった印象がある。また、スタンプカードはクラスの他の生徒の支援で効果が見られた。</p>

## 第4節 研究6 行動支援計画の引継ぎによる継続的な支援について

### 1. 目的

研究5-2では、研究5-1で実施した「行動支援計画作成支援プログラム」が、対象の児童生徒に対してどのような効果をもたらすのか検討することを目的とした。1年次及び2年次に作成・実行された行動支援計画は、児童生徒についても教員による実行と記録が継続され、実行度や記録の分析から、支援計画を修正することが可能となった。その結果、児童生徒の行動問題の改善や望ましい行動の促進に結びついた。また、チームとして支援プログラムに参加した教員の間で行動支援計画が引き継がれることで、継続的な支援実行が可能となった。しかしながら、支援プログラムへ参加した教員以外への引き継ぎについても検討する必要がある。

教員や支援者を対象とした行動支援計画作成の研修についての過去の研究は、年間での検証が主であった。幼稚園の支援教室が就学前に作成した行動支援計画の就学後の小学校における活用報告（平澤・坂本・大久保・藤原，2017）はあるが、同じ組織内での年度を跨いだ長期的な継続を検討した研究は見られない。年度ごとに担任や教室等の環境が変わる特別支援学校では、アセスメントから妥当性の高い支援計画を担任が作成しても、重篤な行動問題やその行動の強化歴によって、研究5-2のT7のように単年の支援期間では解決まで至らないこともあり、継続的な支援につながる詳細な支援情報の引継ぎが必要となる。

現在の特別支援学校では、主に児童の引継ぎは個別の教育支援計画や個別の指導計画を用いて行われており、研究1-3では支援の手続きを自立活動の個別の指導計画に記載して引継ぎを行うことで、継続的な支援が可能となった。しかしながら、各学校の個別の指導計画は、内容として教育課程や指導形態に応じた目標が設定されることや、スケジュールとして年度初めでの計画作成と各学期の見直し時期が決まっている傾向があり、児童生徒の課題や手立ての見極めの困難さや、複数の教員で検討する時間がとりにくい（八木，

2015)。個別の指導計画における自立活動の指導内容と関連付けた設定や、個別の教育支援計画に合理的配慮として設定、継続していくことが想定されるが、場合によっては引継ぎ時に加筆をすることが認められないことや、定められた書式と分量の制限から適当な項目がなく書式として記入が困難であったり、詳細な支援手続きを書ききれなかったりする場合もある。そのような場合を想定し、作成・実行した行動支援計画を使用した引継ぎを行うことで、次年度の個別の指導計画等における目標や支援手続きの設定につなぐことが可能と考えられる。

研究6では、児童生徒に対して作成・実行された行動支援計画が次担任に引き継がれる状況と、その後の活用につながる情報となり得るかを明らかにすることを目的とした。

## 2. 方法

### 1) 調査対象

対象者は、研究5-1の1年次において支援が実行された児童生徒の前担任4名（T6～T9）と新担任4名であった。このうち、S7の新担任としては、T6が対象となった。各事例をア～エとし、作成された行動支援計画の概略をTable6-6に示した。

### 2) 手続き

X+1年6月、児童生徒が示す行動問題に関する支援情報の引継ぎについての質問紙調査を実施した。回答は無記名とし、前担任・新担任用の2種類の質問紙がペアになるように記号（ア～エ）で分け、A校のコーディネーター教員が対応する教員に配布した。各4名の教員に配布し、前担任4名、新担任4名から回答を得た（回収率100%）。

質問紙は、回答する教員のプロフィール、対象児の様子、引継ぎ方法、支援情報の活用と有効性についての質問で構成した。前担任が回答するものについては「理解された」などの受動態で質問し、新担任が回答するものについては「理解した」などの能動態で質問

し、文言を分けて作成した。各項目や調査方法については、特別支援教育を専門とする大学教員と特別支援学校の現職教諭である博士課程の学生の2名で検討した。

### 3) 質問項目と分析方法

#### (1) 対象児童生徒の様子について

X年度に生じた行動問題について、自傷(頭や頬等自分の体を叩く・つねる、抜毛、爪はがし等)、他害(他者を叩く・蹴る・つねる・髪引きする、ものを投げつける、暴言等)、破壊行為(物を壊す等、物を叩く・蹴る・投げる・倒す等も含める)、その他(奇声、飛び出し等)に分けて回答を得た。また、新担任に対しては、現在の問題行動の有無を尋ねた。得られた回答は(3)支援情報の活用と有効性ととも整理した。

#### (2) 支援の引継ぎについて

上記の行動問題への支援方法について、新担任へ引継ぎを行ったか、前担任から引き継ぎがあったかについて、「あった」「引継ぎがあった行動となかった行動がある」「なかった」の選択肢から回答を得た。「あった」「引継ぎがあった行動となかった行動がある」と回答した教員に対し、引継ぎ方法について以下の「質問」(選択肢)から回答を得た。「引継ぎは誰と行いましたか」(主担任・副担任・現学部主事・前学部主事・コーディネーター・その他)、「引継ぎに用いられた書式はどれですか」(個別の教育支援計画・個別の指導計画・行動支援計画・その他)、「引継ぎに使用されたツールなどがあればお答えください」(自由回答)、「引継ぎはどんな方法で行われましたか」(書面・直接口頭・その他)

「引継ぎにかけた時間はどのくらいですか」(自由記述)、「引継ぎ後、支援方法や支援計画の立て方について担任に相談がありましたか/相談しましたか」(あり・なし)。得られた回答について前担任と新担任の回答を対照させながら検討を行った。

### (3) 支援情報の活用と有効性について

以下の質問（質問項目のうち前担任と新担任で異なるものは「前担任/新担任」で表記）について、5件法（5:とてもあてはまる・4:ややあてはまる・3:どちらともいえない・2:ややあてはまらない・1:全くあてはまらない）での回答を得た。①支援内容:「支援計画の内容を理解してもらえた/理解した」、「支援計画の内容に納得してもらえた/納得した」。②活用:「支援計画がそのまま使用された/使用した」、「新たに計画を作成する際の参考にされた/参考にした」、「引継ぎとは異なった計画が新たに作成された/計画を新たに作成した」とその理由、「支援計画の実施について周囲の理解が得られた」、「支援手続きの実施に困難があった」。③有用性:「児童生徒の望ましい行動の増加に効果があった」「児童生徒の行動問題の減少に効果があった」。前担任と新担任の回答を対照させながら、支援情報の活用と有用性についての捉え方について分析を行った。

## 3. 結果

### 1) 対象児童生徒と支援計画の概要

回答から、児童生徒が有している行動問題と現在の有無について Table6-6 に示した。新担任の回答は、「あり」が3名、「なし」が1名であった。行動問題への支援方法の引継ぎについては前担任4名が「あった」と回答したが、新担任は「あった」が3名であった。ウの新担任は、「引継ぎがあった行動となかった行動がある」と回答し、今年度生起している行動問題として自傷を挙げた。

### 2) 支援の引継ぎについて

引継ぎを行った相手については、前・新担任全員が「主担任」「学年の教員」と2つ回答し、一致した。引継ぎに用いられた書式については、「個別の教育支援計画」がア・イの前担任2名、ウの新担任1名、同様に「個別の指導計画」がア・イの前担任2名、ウの

新担任1名、「行動支援計画」が前担任4名、新担任4名、「その他」ではウの前・新担任が「引継ぎ事項の資料」「担任のメモ・レジュメ」と回答した。行動支援計画については全員が引継ぎを行った資料として回答したが、個別の教育支援計画と個別の指導計画については前・新担任の認識に差が見られた。その他引継ぎに使用したものとして、エの前・新担任ともに専用ノート、シール、カードなどの支援グッズを挙げた。引継ぎ方法については、前・新担任全員が「書面」「口頭」と回答し、一致した。引継ぎにかけた時間についてはアの1時間とエの10分については、前・新担任で一致したが、イは前担任が1時間、新担任が10分、ウは前担任が1時間、新担任が30分と、引継ぎを行った前担任の方が時間を長く回答した。引継ぎ後の相談については、アの前担任が「7月上旬に記録の取り方などについて」、イの前担任が「6月頃に効果的な言葉かけ方のしかたなどについて」相談を受けたと回答した。また、ウの新担任が相談をしたと回答したが、内容の記載はなかった。回答にばらつきがあり、前・新担任の認識の違いが見られるが、アイウについては相談のやりとりが生じており、エについては前・新担任ともに「なし」と回答した。

### 3) 支援情報の活用と有効性について

対象児童生徒の行動問題、引継ぎ時間と相談の有無、引継いだ支援情報の活用と有効性についての各項目について、前担任の回答を上段、新担任の回答を下段に記載し、Table6-6に示した。「支援計画の内容を理解してもらえた/理解した」、「支援計画の内容に納得してもらえた/納得した」についてはすべての前・新担任ともに「あてはまる」と回答した。以下、行動支援計画の活用と有効性について、事例ごとに前・新担任の回答を整理した。

アの前担任は、実施の困難に「あてはまらない」と回答した以外は、「どちらともいえない」と回答した。新担任は、実施の困難に「あてはまらない」と回答し、その他の項目は「あてはまる」と回答した。また、計画を新たに作成した理由としては、「異なる方法



も、より効果的ではないかと考えたため」と記述した。行動問題の減少については「どちらともいえない」、望ましい行動の増加については「あてはまる」と回答した。前・新担任間の回答に大きな相違はなく、行動支援計画の引継ぎ情報が周囲の理解を得られた上で困難なく活用され、望ましい行動の増加につながったと評価された。また、アの新担任は支援プログラムの対象教員であり、前担任からは自由記述で「昨年度、支援プログラムに参加した教員が新担任のため、様子を知っていることもあり、きちんとした引き継ぎをしていない。口頭で様子を伝えていたり、聞かれたりが多かった」と回答があった。

イの前担任は、新たな計画作成と実施の困難に「どちらともいえない」と回答し、その他の項目は「あてはまる」と回答した。新担任は、そのままの使用は「あてはまらない」、新しく作成は「あてはまる」であり、理由として「引継ぎのあった行動問題が起きなかった」と記載した。実施の困難は「あてはまらない」、その他の項目は「あてはまる」であった。前・新担任間で計画の活用についての回答にはずれがあるが、行動支援計画の引継ぎ情報が周囲の理解を得られた上で困難なく活用され、望ましい行動の増加と行動問題の減少につながったと評価された。また、イの新担任は支援プログラムの対象教員ではないものの報告会に自主的に参加しており、自由記述で「昨年度報告会で話を聞いていたので、スムーズに引継ぎができた」と回答があった。

ウは、前・新担任ともにそのままの使用と新計画への参考について「あてはまる」、新たな計画の作成は「あてはまらない」、周囲の理解は「あてはまる」と、回答が一致した。実施の困難は、前担任が「あてはまらない」、新担任が「どちらでもない」であり、望ましい行動の増加と行動問題の減少は、前担任が「どちらでもない」、新担任が「あてはまる」であった。前・新担任間の回答に大きな相違はなく、行動支援計画の引継ぎ情報が周囲の理解を得られた上で困難なく活用され、望ましい行動の増加と行動問題の減少につながったと評価された。新担任から自由記述で、「その児童にとって良いことは継続し、少しずつ新しい学年や教員のやり方を取り入れていくのが良い。新年度当初は、環境

の変化が激しく、本児には教員が変わっても『やること』『スケジュール』『やり方』を前学年のものでいくのが、混乱がなくてよかった」と回答があった。

エの前担任は、実施の困難、望ましい行動の増加、問題行動の減少に「どちらともいえない」と回答し、その他の項目は「あてはまる」と回答した。新担任は、新計画の参考に「あてはまる」、実施の困難に「あてはまらない」と回答したほかは「どちらともいえない」と回答した。前・新担任間の回答に大きな相違はなく、行動支援計画の引継ぎ情報が周囲の理解を得られた上で困難なく活用されたが、望ましい行動と行動問題の減少にはつながらなかったと評価された。

#### 4. 考察

研究6では、児童生徒に対して作成・実行された行動支援計画が次担任に引き継がれる状況と、その後の活用や支援効果につながる情報であったかについて、児童生徒の新担任と前担任に調査した。

その結果、全事例で児童生徒の示す行動問題についての行動支援計画を用いた引継ぎが行われ、全事例で支援内容への理解と納得が得られ、全事例で引継ぎ情報が活用され、4事例中3事例から行動問題の減少や望ましい行動の増加に効果があったと評価された。しかしながら、本研究では教員に対する当事者評価という特性から、新担任が引き継がれた支援手続きを正確に実行しているかについて詳細に評価できていない。この課題を補うため、新担任・前担任にそれぞれ調査を行い、回答にずれがないかを確認しながら分析を行った。活用に関する設問について前・新担任からの否定的な評価はなく、行動支援計画を合わせた引継ぎは、児童に対する継続的で一貫性のある支援につながったことが示唆された。

新担任が行動問題の減少と望ましい行動に効果があったと評価した事例ア、イ、ウでは、引継ぎ時間の回答にはばらつきがあるが、前・新担任の両方またはどちらかが1時間

と回答し、その後の相談もあった。アは支援計画をそのまま使用し、さらに参考にした上で新たな計画を作成した。イは、そのままの使用はせず、参考にした上で新たな計画を作成した。ウは、そのまま使用し、新計画の作成の参考にしている。一方で、行動問題や望ましい行動への効果について、前・新担任両方がどちらでもないと回答した事例エでは、引継ぎ時間が10分であり、相談がなく、新担任からは、指導計画を新しい計画の参考にしたが新たに作成したとの回答はなかった。引き継いだ支援計画の使用や参考にした新たな作成をし、その過程で相談などの情報の共有を行っていた事例は、児童生徒の行動の変容に効果があったと回答した。さらに、事例アの新担任は、支援プログラムに参加し行動支援計画の作成経験を有しており、事例イの新担任は、支援プログラムには参加していなかったものの報告会に参加していたため、この2事例については、支援経過の情報を事前に得ていたこともあり、支援情報の活用がしやすい状況にあった。一方で、行動変容につながらなかった事例エでは、通例的な引継ぎのみでは支援情報が実際の支援に活用されにくかったと考える。この場合には、活用結びつための支援情報の共有機会の設定について検討する必要がある。

引継ぎをした支援手続きについては、事例ア、イ、ウでは、個別の言葉かけやルールの提示、スケジュールの提示の先行子操作による、行動問題の生起を予防するための手続きが主であった。平澤・坂本・大久保・藤原（2017）で、就学前に作成された行動支援計画のうち小学校入学後に実行された支援は、集団の中であらかじめ工夫できる支援が多かったと報告されているように、行動問題が起こる前に行える支援が、実行のしやすさと支援効果に結びついたのでないかと考える。一方で、結果操作に重点を置いた支援は、環境との相互作用である行動問題は新しい教員や教室環境によって生じ方や機能が異なるため、そのままの活用はしにくいといえる。このような、新たな環境での分析に基づく支援方法の再検討については、今後検討していく必要がある。

本研究における引継ぎ方法については、支援プログラムで作成した行動支援計画があったため、全員が行動支援計画を用いたと回答した。個別の教育支援計画と個別の指導計画と回答した教員はいたが、その認識にはばらつきがあった。研究2の調査では、行動問題に関する支援計画を作成したと回答し、さらに計画を次年度の担当に引き継ぐことができたという回答した教員のうち、行動支援計画を作成した上で引継ぎができたのは75%、行動支援計画を作成せず個別の教育支援計画または個別の指導計画に記載したものを引継ぐことができたのが33%であった。本調査では4事例すべてについて引継ぎが行えたと回答されたが、前担任が個別の教育支援計画や個別の指導計画に行動問題に関する情報を含めて引継ぎをしても、新担任がそれを認識していない状況が半数あり、行動問題の支援情報の確実な引継ぎの面でも、行動問題に特化した書式である行動支援計画を付属して引き継ぐことは有効であると考えられる。

本研究では6月に調査を実施した。通常であれば、3月末または4月初めに前担任と新担任が支援情報の引継ぎを行い、4月から新しい環境での教育活動が開始されていたが、本調査を実施した年は感染症の拡大に伴う措置により、前年度の3月から5月まで全国一斉休校となり、6月は分散登校と、例年とは全く異なった状況であった。教員も在宅勤務が推奨される中で担任間での引継ぎを行い、児童生徒への学校での直接支援を開始したのは6月であった。引継ぎ情報の共有や活用が困難な状況下で、例年通り4月に個別の指導計画を作成することになると、教員は児童生徒の実態把握をできないままに個別の指導計画を作成し、支援を行わなくてはならない。本研究では、新しい環境でツールを継続することにより児童の安定につながったことや、新たに個別の指導計画を作成する際に参考にしたという意見もあり、引継ぎ情報が年度初めの支援計画の作成および更新の間を繋ぐ資料としても受け入れやすいものであったことから、今回のような有事の際にも重要なものとなるのではないかと考える。

以上から、児童生徒に対して作成・実行された行動支援計画を新担任に引き継ぐことにより、その後の児童生徒への支援や支援計画の作成、児童生徒の行動の変容に結びつく有用な情報となることが示された。今後の課題として、支援手続きを引き継ぐことのできる機会設定、新たな環境での行動問題の分析について検討する必要がある。また、当事者評価のみでなく、観察データ等を含めたより客観的な評価や、より多くの事例を集めた調査も必要である。

Table 6-6 行動支援計画の概要

事例	行動問題	機能	支援（抜粋）
ア	物を投げる、教員への他害、 大声で泣く	注目	教員を呼ぶきっかけをつくる
イ	友達の腕をつかむ、人を遮っ て行動する	要求	ルールの視覚的な提示と学級でのポイント評価
ウ	活動からの逸脱、危険行為	逃避・ 注目	スケジュールを提示し好みの遊びを用意しておく
エ	暴言を吐いて泣き叫ぶ	注目	ルールの提示とポイントシール、ご褒美シール帳での評価

Table 6-7 行動支援計画の引継ぎについて

事例	対象児の様子		引継ぎ		支援内容		活用					有用性	
	行動問題	行動問題	時間(分)	相談	理解	納得	そのまま使用	新計画の参考	新たに作成	実施困難※	周囲の理解	望ましい行動の増加	行動問題の減少
ア	他害・破壊行為・奇声		60	あり	4	4	3	3	3	1	3	3	3
		あり	60	なし	5	5	5	5	4	1	5	4	3
イ	他害・その他		60	あり	5	5	5	4	3	3	4	5	5
		なし	10	なし	4	4	1	4	5	2	4	4	4
ウ	自傷・他害・破壊行為・奇声		60	なし	4	4	4	4	2	2	4	3	3
		あり	30	あり	5	5	4	5	1	3	5	4	5
エ	破壊行為・奇声・逸脱		10	なし	4	4	4	4	4	3	4	3	3
		あり	10	なし	5	4	3	5	3	2	3	3	3

5:とてもあてはまる 4:ややあてはまる 3:どちらともいえない 2:ややあてはまらない 1:まったくあてはまらない

上段は前担任、下段は新担任による評価 ※ 逆転項目

## 第5節 まとめ

研究4、研究5、研究6では、知的特別支援学校の教員が、児童生徒の示す行動問題についての行動支援計画の作成と実行を促進する教員支援プログラムを構築し、支援プログラムによる教員と児童生徒への効果、児童生徒への継続的な支援の可能性について検討した。

研究4では、校内研修に合わせて、作成・実行ツールの導入と支援実行に関する報告機会、個別支援を設定した支援プログラムを、特別支援学校の教員を対象として実施した。支援プログラムに参加した教員は、作成・実行ツールに記入しながら個別の作成支援を受けることで、自身の担当する児童の行動支援計画を作成し、計画と記録を実行できた。そのうち4名が報告会に参加し、児童生徒の行動問題の低減と望ましい行動への増加について報告をした。このことから、本支援プログラムは、行動支援計画の作成と実行を促すものとして妥当であったと考える。しかしながら、同僚との情報共有や連携の困難さが多く挙げられたほか、個別支援や報告会が支援実行の促進・強化機会として機能していないなどの課題が残り、校内の教員がサポートを行える体制や、外部支援者に相談しやすい仕組みを組み込むなど、支援プログラムの改善が必要であった。

研究5-1では、研究4で実施したプログラムについて、管理職等による内部支援教員と対象教員とを合わせた教員チームに対して実施した。行動支援計画の作成と実行、記録の継続が可能となり、実行や記録に基づいた計画の見直しが可能となった。また、支援プログラム2年次には、各教員が新しく担当した児童生徒への行動支援計画を作成し実行した。作成された行動支援計画の妥当性評価の得点が上昇したほか、教員の自己評価による、支援および記録の実行と児童生徒の行動変容への効果、周囲の教員との連携について前向きな評価が得られた。以上から、研究5-1で行った支援プログラムは、特別支援学校の教員による、行動支援計画の作成と継続した実行、記録による効果的な支援計画への改



善を促す機会として妥当であると示唆された。また、内部支援教員を含めたチームとしての取組と報告機会の設定、個に応じた相談体制が行動支援計画の実行と継続に繋がったと考える。

研究 5-2 では、研究 5-1 で実施した支援プログラムが、対象の児童生徒に対してどのような影響をもたらすのか、作成された行動支援計画に基づいた支援の効果を検討した。1 年次および 2 年次に作成した行動支援計画について、教員による実行と記録が継続され、実行度や記録の分析から支援計画を修正することが可能となった。また、実行により、児童生徒の標的行動として設定された行動問題の減少または望ましい行動の増加に結びついた。また、チームとして支援プログラムに参加した教員の間で、前・新担任として行動支援計画が引き継がれることで、切れ目のない継続した支援が可能となった。3 月で年度が切り替わる学校現場では、行動支援計画に基づく支援を実行しその行動の変容が見られた場合でも、完全な解決に至る前に担任や教室環境が変わることがあるため、継続的な支援を可能とする引継ぎについても検討する必要がある。

研究 6 では、行動支援計画が次の担任に引き継がれる状況と、その後の活用や支援効果につながる情報になり得るかを調査した。児童生徒の新担任と前担任に質問紙調査を行ったところ、行動支援計画を用いた引継ぎは支援内容への理解と納得が得られ、引継ぎ情報の活用がされたと評価された。そのうち、行動問題の減少や望ましい行動の増加に効果があったと評価された事例は、引継ぎ後に新担任から前担任への相談が生じているほか、行動問題の予防的な対応を主とした支援手続きが主であった。行動支援計画を合わせた引継ぎは、年度初めの個別の指導計画や個別の教育支援計画の更新の間を繋ぎ、検討のための資料として受け入れやすいものであり、児童に対する継続的で一貫性のある支援に効果的であったことが示唆された。今後の課題として、引き継ぎ内容について相談できる機会設定、新たな環境での分析や支援の改善方法の引継ぎについても、今後検討していく必要がある。

以上から、校内研修に合わせて、作成・実行ツールの導入と支援実行に関する報告機会、個別支援を設定した支援プログラムを、複数の立場からなる教員チームに対して実施することで、児童生徒の行動問題の変容に結び付く行動支援計画の作成と実行を促進し、さらに二年目の行動支援計画作成につながることが可能となった。また、作成された行動支援計画を引き継ぐことにより、次年度の児童生徒の継続的で一貫性のある支援に有用であった。一方で、本研究で実施した支援プログラムは、複数の機会設定を一斉に実施したものであったため、全体としての効果は示されたものの、個々の機会設定がどれだけの効果を生じさせたかについての検討はできていない。また、本研究では外部支援者が行動支援計画の作成支援を行い、2年次についても相談は減少したものの作成段階での教員のニーズは高く、完全なフェイドアウトについては課題が残った。

現在、学校現場において実施されている行動支援計画作成に関する研修の多くは、特別支援教育を専門としている大学スタッフが関与しており、本研究でも研究者が専門的知識を有する外部支援者として参加した。専門家を交えたシステムづくりを行っている地域もあるが、全国の特別支援学校すべてに専門家が訪問することは難しい状況である。教員の専門性の向上のために、校内の教員や特別支援教育コーディネーターを活用し校内支援体制を充実させていくことが必要である(岡本, 2017)とあるように、外部の専門家が定期的介入しなくとも校内で支援プログラムを実施していくことができるようなシステムづくりも、今後検討していくことが必要となる。しかしながら、本研究では報告会や希望者への個別支援を Web 会議システムで実施し、外部支援者は遠隔地から短時間で負荷なく参加することが可能となった。現在、学校現場においては、ICT 環境の整備が急速に進められていることから、教員研修についてもオンライン環境を活用し、専門家が遠隔地から参加し継続的な支援をする状況を設定することが可能となる。上述の校内システムの構築に合わせ、専門家が参入しやすい研修の在り方も同時に検討していく必要があると考える。

## 第Ⅲ部 総合考察

## 第7章 総合考察

### 第1節 行動支援計画の作成と実行を促進する支援プログラム

本研究の目的は、知的障害特別支援学校において行動問題を示す児童生徒に対する、教員による行動支援計画の作成と実行を可能とする教員支援プログラムについて検討し、学校現場における効果的なプログラムを提案することであった。研究1から6の結果から、教員チームに対する①校内研修、②作成・実行ツールの導入、③行動支援計画の作成支援、④実行に関する個別の支援、⑤報告機会、を設定した支援プログラムの実施により、知的障害特別支援学校の教員による、行動支援計画の作成・実行と、記録の継続、支援の評価に基づく改善が促進され、さらに児童生徒の望ましい行動変容の促進と次年度移行後の継続的な支援が可能となった。また、知的障害特別支援学校の教員チームを対象とした支援プログラムの実施は、一律の長期的な研修を行わなくても、教員一人一人のペースに合わせた教員支援が可能となり、確実な作成と実行に繋がった。以上から、本研究で提案した行動支援計画作成支援プログラムは、学校現場における教員支援プログラムとして妥当であると示唆された。

#### 1. 特別支援学校における行動支援計画の作成手続きの検討

研究1では、行動分析学を専門とする知的障害特別支援学校の教員が、学校内において児童生徒の行動問題に対する行動支援計画を作成・実行し、効果のある計画の作成手続きと実施上の課題、次年度への継続的な支援が可能な移行方法について検討した。結果、担任教員が(1) 標的行動、(2) ABC分析に基づく支援方針、(3) 具体的な支援手続き、(4) 記録方法について記述していく形で行動支援計画を作成し、計画通りの実行をすることで、児童の行動変容に効果があった。また、生起していないまたは頻度の低い望ましい行

動の分析には、起こっていない状況の整理が有効であった。負担のない記録方法の選定や外部専門家による助言、報告機会の設定が実行のための弁別刺激となり、外部専門家などによる定期的なフィードバックが強化刺激となると示唆された。同僚教員との意見調整については、支援手続きや期間の具体的な提示が有効であった。さらに、実行した支援についての引継ぎについては、次年度の個別の指導計画や個別の指導計画の目標や支援手続きとして設定することが効果的であった。

## 2. 特別支援学校における行動問題に対する支援の実態調査

研究2では、知的障害特別支援学校における児童生徒が示す行動問題への、教員の意識と対応、支援計画の作成と実行について調査を行い、その実態と課題について検討した。結果、知的障害特別支援学校では、児童生徒の行動問題が8割以上生起し、行動問題への教員の対応の困難さが顕在化している中で、各教員が困難さを感じていた。各教員が自立活動の目標や専門的な支援方法を活用しているが、その半数は支援計画として作成されず、作成をしても具体的な手立ての記述がなく、実行や記録に困難さがあった。その場での人的な支援や経験的な対応に終始してしまう傾向から、具体的な支援手立ての含まれた支援計画の作成が必要であると考えられた。

## 3. 行動問題に対する単発的な校内研修の効果と課題

研究3では、行動問題に対する支援計画の作成・実行に関する単発的な校内研修会と事後調査を行い、単発的な研修を実施しても残る作成実行上の課題について検討した。単発的な研修会を行い、5か月後の事後調査から、支援計画の作成と実行の状況、実行上の困難さについて検討した結果、支援計画の作成は増加し、具体的な支援手立ての記述に繋がった。しかしながら、その後の実行について、(1)記録の実施、(2)行動改善に結び付く評価と改善、(3)周囲の理解を得られる実行についての困難さが残った。一部の教員によ

る支援計画の作成と実行が可能となった一方で、記録ができないことにより児童生徒の変化が見えにくく、支援計画の評価と改善に結びつかないという課題や、実行し一定の効果が見られた場合であっても、他の教員との具体的な支援手続きの共有不足が生じるという課題が明らかになった。

#### 4. 校内研修と個別支援および報告機会を合わせた行動支援計画作成支援プログラム

研究4から研究6では、教員に対する校内研修と個別支援および報告機会を合わせた行動支援計画作成支援プログラムを実施し、(1) 支援プログラムへの参加状況および参加教員に与える有効性と残る課題について、(2) 教員による行動支援計画作成および実行と2年目における新規作成について、(3) 作成された行動支援計画による児童生徒の変化について、(4) 児童の次担任による継続的な支援についての4点について検討した。

研究4では、行動支援計画の作成・実行を促すことを目的とした、①校内研修、②作成・実行ツールの導入、③行動支援計画の作成支援、④実行に関する個別の支援、⑤報告機会を設定した支援プログラムを構築し、知的障害特別支援学校において実施した。任意参加の教員に対して支援プログラムを実施し、支援プログラムへの参加状況および参加教員に与える有効性と残る課題を検討した。結果、支援プログラムに参加した教員のうち児童の行動支援計画を作成し、計画と記録の実行まで可能となった教員がいた一方で、支援の継続に困難があり記録による支援計画の改善や児童生徒の行動変容に結びつかない教員もいた。同僚との情報共有や連携の困難さについて課題が挙げられたほか、設定した個別支援や報告会が支援実行の促進・強化機会として機能するための改善が必要であった。

研究5では、研究4と同様の支援プログラムを、その過程で同僚や外部支援者との情報共有ができるよう、対象教員と管理職などの内部支援教員を合わせた教員チームに対して実施した。それにより、行動支援計画の作成と実行、記録の継続、実行や記録に基づいた計画の見直し、支援プログラム2年次の新規児童生徒への作成・実行が可能となるか検討

した。結果、参加教員全員の1年次2年次の作成・実行、記録に基づく改善が可能となった。また、行動支援計画の妥当性の評価も向上し、対象教員からは周囲の教員との連携した実行が可能となったと評価された。さらに、作成された行動支援計画の実行が、児童生徒の標的行動の改善に効果的であったことが示唆された。

研究6では、行動支援計画が次の担任に引き継がれる状況と、その後の活用や支援効果につながる情報になり得るかを調査した。行動支援計画を用いた引継ぎは、支援内容への理解と納得が得られ、引継ぎ情報が活用された。また、行動問題に対する予防的な対応手続きや、新担任から前担任への相談のあった事例は、児童の行動変容に繋がったと評価された。年度初めの個別の指導計画や個別の教育支援計画の更新の間を繋ぐ、検討のための資料として受け入れやすく、児童に対する継続的で一貫性のある支援に効果的であったことが示唆された。

## 第2節 特別支援学校における教員支援

本研究の結果から得られた、行動問題を示す児童生徒への行動支援計画の作成と実行に関する、知的障害特別支援学校の教員に対する支援についての示唆は、(1) 学校文脈に沿ったPDCAサイクルに基づく機会の設定、(2) 教員全体に対する基礎的な研修と教員一人一人の作成・実行に応じた支援の提供、(3) 外部専門家と内部支援教員によるチーム支援が挙げられる。

### 1. 学校文脈に沿ったPDCAサイクルに基づく機会の設定

文部科学省(2021)は、個別の教育支援計画や個別の指導計画において、計画(Plan)、実行(Do)、評価(Check)、改善(Act)のサイクルで学習状況や結果を適宜かつ適切に確認して評価を行い、それを踏まえた必要な改善を行うことが大切であると述べている。行動支援計画においても、機能的アセスメントに基づく仮説から標的行動と手立てを設定する「計画立案」、支援の「実行」、数値化された記録に基づく「評価」、評価に基づく計画の「改善」のサイクルを重要視している。行動支援計画を個別の教育支援計画や個別の指導計画と同様に、または合わせて、計画から実行、評価、改善を繰り返すことが必要である。PDCAサイクルを学校現場で確実に繰り返し、児童生徒にとって効果のある計画として改善していくための機会設定について考察する。

研究2で行った調査では、8割の教員が児童生徒の行動問題に直面していたが、行動問題を支援するための計画の作成や手だての記述は、その5割に満たなかった。個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成はされていたものの、行動問題に対しては計画(Plan)そのものが作成されていなかった。

「校内研修」として応用行動分析学の基礎知識と行動支援計画の作成についての単発的な研修を行った研究3では、行動問題に関する支援計画の作成に成果は見られたが、実行(Do)段階において、その計画と記録の実行と、支援計画の実行への同僚の理解に課題が



残り、評価（Check）段階での記録に基づく客観的な評価と、改善（Act）段階には至らなかった。これについては、計画（Plan）の段階でより実行可能性のある計画を作成し継続可能な記録の取り方を設定すること、同僚から支援計画そのものに対する理解を得ること、評価（Check）を行うために支援期間と評価機会を暫定的に定めておくことが必要であると考えられた。

研究3の校内研修に合わせて、行動支援計画の作成支援と実行に関する個別支援、評価の機会として報告機会の設定を行った研究4では、支援プログラムに参加した教員の中で支援計画の作成と記録の実行、記録に基づく支援の評価に結びついた者もあり、支援プログラムが行動問題に対する支援における、計画（Plan）、実行（Do）、評価（Check）、改善（Act）のサイクルを可能とすることが示唆された。しかしながら、実行や評価、改善へ至らない教員もあり、同僚の理解や連携した実行について課題が残った。研究4の支援プログラムに合わせて、管理職等の内部支援教員を設定した研究5-1では、同僚との実行と記録に基づく評価、評価からの改善が可能となり、PDCAサイクルの循環が可能となった。

つまり、計画（Plan）段階では、支援計画の作成に関する校内研修にあわせて、実行可能な計画を作成するための支援、実行（Do）段階では、評価を可能とする実行と記録の支援、評価（Check）および改善（Act）段階では、評価機会の設定と外部支援者や同僚からのフィードバックが、PDCAサイクルを繰り返すための要素として重要であるとする。

さらに、研究5-2および研究6では、行動支援計画の評価と改善の具体と引き継がれた支援の活用について明らかにした。本研究が行った支援プログラムにより、PDCAサイクルの循環を可能とすることで、児童生徒の行動改善を促すための成果のある計画作成と実行が可能となった。また、学校現場においては年度により担任教員が変わることが多く、児童生徒の育ちを支えるためには、実行・評価・改善をしてきた支援の計画を正確かつ継続可能な状態で引き継ぐことが求められる。その際に、作成し書面化した行動支援計画をそのまま活用したり、個別の指導計画や個別の教育支援計画を修正する際に組み込んだりす

ることで、児童生徒の課題を解決するための支援を継続することが可能となることが示唆された。

日本の特別支援学校における個別の指導計画の作成プロセスは、前担任から引きつがれた個別の教育支援計画や前年度の個別の指導計画を頼りに、新担任が年度初めに作成、各学期に見直しという傾向があり、児童生徒の課題や手立ての見極めの困難さや、複数の教員で検討する時間がとりにくいという課題がある（八木，2015）。また、見直し時期が決まっているために、行動問題などの重篤かつ緊急な対応が求められる事態に対し、即時に作成や評価改善できる仕組みにはなっておらず、結果として行動問題に対する支援手続きが個別の指導計画等に載せられないままとなったり、支援が正確に引き継がれにかけたりすると考える。学校文脈に沿った児童生徒への効果的・継続的な支援の実行という視点では、担任が変わった4月から5月、個別の指導計画が作成される間の空白となりやすい期間において、4月初日から支援を可能とするために、年度が替わる前に支援計画を作成していくことが要となる。現在の個別の指導計画においてサポートしきれていない、児童生徒の急速に表れた行動問題に対する支援についても、行動支援計画を作成することで共有し引き継ぐことが可能となる。PDCA サイクルを繰り返しながら改善し、個別の指導計画や個別の教育支援計画の見直し時や引継ぎ時に組み込んでいくことで、児童生徒の行動問題について教員同士で共有しやすいシステムができるのではないかと考える。

## 2. 教員全体に対する基礎的な研修と教員一人一人の作成・実行に応じた支援の提供

文部科学省（2021）では、「全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性」として、障害の特性等に関する理解や、個に応じた分かりやすい指導内容や指導方法の工夫の検討が必要であると挙げている。研究2で行った調査では、専門的な方法を用いて支援を行っていると回答した教員はいるものの、その手法も多様であり、各教員独自の実施で

あった。教員が根拠のある指導・支援を行い、さらにそれを同僚間で共通して行うためには、その知識を共有する場が必要である。

各特別支援学校では、校内での研究および研修が実施されているが、内容は児童生徒への支援方法に関する研修もあれば、ICT教育、学習指導要領等、保護者との協働についてなど多岐に渡り、各校の教員の裁量に任されている。また、予算や校務の多忙化等による研修機会の提供が困難である(左藤ら, 2016)ことから、専門家講師を招いた校内研修は単発的なものが多い。

大久保・井口・石塚(2015)は、行動分析学の基礎的な知識に関する講義と、チェックリストとフィードバックを用いた演習によって構成される18時間の研修が、参加者が行う機能的アセスメントと立案される支援計画を改善させることを示した。また、松下(2020)は、大久保ら(2015)の研修内容から障害特性や技法を除いた6時間の研修を行い、行動問題の原因推定とそれに基づく行動支援計画の立案、具体策の検討に結びついたことを示した。「校内研修」として応用行動分析学の基礎知識と行動支援計画の作成についての単発的な研修を行った研究3では、行動問題に対する支援計画の作成が増加し、同僚教員からの理解も得られたとの結果が得られた。しかしながら研究3で行った単発的な研修では、作成した計画や記録の実行、効果のある計画への改善、同僚との支援手続きの共有について課題が残った。先行研究からも、研修を受けるのみでは支援の実行にはつながらない(Fixen, Naoom, Blasé, Friedman, & Wallace, 2005)ことが示されており、本研究においても、研究4および研究5において校内研修後に作成や実行のための個別の支援や報告機会、外部支援者と内部支援者によるフィードバックの機会を設定することにより、支援の実行や同僚との協働、記録に基づく計画の改善に結びつくことが示唆された。

岡本(2017)は、日本における障害のある児童生徒の支援者を対象にした指導・支援技術の向上を目的とした研修の論文を整理し、PDCAサイクルを踏まえた研修には、研修プログラム型・コンサルテーション型の研修タイプがあることを報告した。研修プログラム型

の特徴は、計画（Plan）段階において実態把握や行動問題の生起要因、機能的アセスメントなどについての指導・支援が行われ、実行（Do）段階は参加教員が各所属機関で作成した行動支援計画に基づく実践を行い、評価（Check）および改善（Act）段階では、記録や動画データをもとに評価改善を行うものであり、コンサルテーション型の特徴は、参加者が普段関わりのある児童生徒を対象とし、計画（Plan）段階で外部支援者の助言をもとに実態把握から計画を立て、実行（Do）段階で計画を実施し、評価（Check）および改善（Act）段階で評価機会の設定や記録等をもとに助言をうけて見直しをするというものであった（岡本, 2017）。

加藤（2016）は各教員に個別的に支援を行うコンサルテーションは、コストが大きくなるため、効率的に教員の支援スキルを向上させるという観点からはデメリットであることを挙げた。支援を実施しながら段階的に研修プログラムを実施していく研修プログラムは、複数の参加者を対象としながらも、参加者の支援実行に影響を与えることができることを実証し、必ずしも学校現場での教員支援を必要としないため、外部の専門家が学校現場に出向くコンサルテーションに比べてコストが低いことを示唆した（加藤, 2016）。一方で、海外での先行研究においては、教員が通常の業務を行いながら行動分析学の理論に基づいて機能的アセスメントを正確に行うためのトレーニングをすることは困難であり（Christensen, Renshaw, Caldarella, & Young, 2012）、学校の中で実施できる範囲や容易さなどの効率と有効性のバランスが重要である（Scott, Bucalos, Liaupsin, Nelson, Jolivette, & DeShea, 2004）と指摘されているように、日本においても教育現場の多忙化（OECD, 2019）のなかで教員の専門性と仕事量とのバランスが課題となる。大久保・井口・石塚（2015）は、実際の教育現場においては教員が長期間に渡る連続研修に参加し続けることが困難であると指摘し、短期研修に行動コンサルテーションや現場コーチングを組み合わせたシステムを採用することを選択肢の一つとして提案した。

本研究は、研修プログラム型とコンサルテーション型を合わせた性質を持ち、計画（Plan）段階の一部として、実態把握や機能的アセスメント等の支援計画の作成の基礎研修を校内の教員全員を対象にして行い、その後の計画（Plan）、実行（Do）、評価（Check）、改善（Act）段階については、対象となる教員を複数名同時進行で個別に支援した。研修プログラムにコンサルテーションを併用し、行動問題のアセスメントや記録、行動支援計画の作成と実行についてのグループ支援を行った過去の研究では（Christensen, Renshaw, Caldarella, & Young, 2012; Lane, Barton-Arwood, Spencer, & Kalberg, 2007; Renshaw, Christensen, Marchant, Anderson, 2008）、行動支援計画の正確な実行を促すには現場での専門家からの支援が有効であると指摘されているように、講義や演習などの研修に加え、実際の教員の実行に対する何らかのフィードバックが必要だとされ、研究 5-1 においても同様にフィードバックが計画の実行に効果的であった。

研究 4 および研究 5-1 では、研究者が外部支援者として対象となった教員に各 1 時間の作成支援を行い、その後はメールやオンライン会議システム等を使い、遠隔で個別支援を実施した。また、校内研修や報告機会では複数の教員に対し一斉に機会を設定したため、実際に都度学校まで出向くコンサルテーションとは異なり、加藤（2016）の指摘する外部支援者の時間的なコストは少なかったといえる。しかしながら、一人 1 時間の作成支援は 4 人の教員のみ抽出であったため可能となったが、全校教員に同様に行うことは困難であると考えられる。学校現場で実装するために考えられることとしては、1 年に 4～10 名ずつ、各学部で 2 名ずつを対象教員として抽出し、1 年目は重点的に個別支援を行い、2 年目以降はフォローアップ期間として外部支援者による支援を行うことが考えられる。研究 5-1 においては、2 年次は 1 年次よりも少ない支援で、個々の対象教員が妥当性を保った行動支援計画を作成し、実行し成果を出すことが可能となった。毎年数名ずつを対象として、行動支援計画の作成のための支援プログラムを繰り返すよう、校内システムとして構

築することができれば、外部支援者のコストも下がりポイントを押さえた支援を行うことができると思う。

文部科学省（2021）では、「困難さに対する配慮等が明確にならない場合などは、専門的な助言または援助を要請したりする」ことや、「全ての教師が日々の勤務の中で必要な助言や支援を受けられる体制の構築を管理職やコーディネーターが中心となり進めること」、「都道府県において特別支援教育に係る資質を教員育成指標全般に位置づけるとともに、体系的な研修を実施すること」を具体的に述べており、現状では各学校の状況や所属している教員の専門性に合わせた機会設定を工夫していくことが必要である。

### 3. 外部専門家と内部支援教員によるチーム支援

コンサルテーションは問題に関する分析等を外部支援者が行っていることが多いため、外部支援者の関与度が高くなり、外部支援者不在時における問題解決が困難になる可能性も指摘されている（大石，2000）が、研究 5-1 においては、外部支援者が徐々にフェイドアウトした状態で、教員が効果のある行動支援計画を作成し実行することが可能となった。

しかしながら研究 4 では、行動支援計画の作成や支援や記録の実行に繋がらなかった教員もいた。特に経験年数の少ない教員に起こった状況として、外部支援者へ自発的に相談したり同僚教員に相談したりしながら進めることが難しかったこと、同僚教員から行動支援計画の作成や行動分析学に基づく支援の同意を得ることが難しかったことがあった。支援プログラムにおいては、支援実行の効果を教員自身が確認し、他教員と共有することで強化機会となることをねらって報告機会を設けたが、その前の実行そのものに困難が生じ、強化機会として機能するまでに至らなかった例が生じた。

研究 5-1 では、外部支援者と対象教員のほかに、学部主事と研究部員で構成された内部支援教員が設定された。内部支援教員は学部主事と研究主任で構成され、各対象教員の実

践の概要を把握し、日々のなかで対象教員に言葉をかけることができ、校内の文脈に沿った助言や承認を即時に行うことが可能となった。それにより、行動支援計画の実行が促進され、また、外部支援者への連絡が促進されたと考える。結果として、日々の支援や記録の実行による成果が生じ、報告機会での報告に繋がり、支援プログラムにおける報告会も実践報告に対する同僚教員のフィードバックや称賛が得られる場となり、強化機会としての機能を持つことになった。行動支援計画の作成と実行、記録と評価についての専門的な助言を行う外部支援者と、校内で対象教員のサポートや外部支援者とのコーディネートを行う内部支援員の2つの立場の存在が、知的障害特別支援学校における教員支援のための重要な要素となると考える。

SWPBS が広く普及してきている米国では、SWPBS 推進チームとして、管理職や内部コーチ（または推進リーダー）と呼ばれるコーディネーターと、専門性を持ち学校外部からの導入や定着を支える外部コーチを設定し、戦略的に養成をしている（Algozzine, Barrett, Eber, George, Horner, Lewis, Putnam, Swain-Bradway, McIntosh, Sugai, G., 2014）。内部コーチは推進会議のファシリテーションや、教員に対する指導および支援行動の支援や強化の役割を持つとされている。日本においても同様に、高い専門性を持つ外部支援者と、学校内部において外部支援者とのコーディネートを行いながら、実践の支援を行う内部支援者の育成が必要であると考え

また、奥田（2018）は、学校コンサルテーションを妨害する要因として、新規事業への警戒心や、すでに行っている実践を否定されることの警戒心、研修としての優先度の低さ、予算を挙げている。研究4でも見られたように、外部支援者の関与や、行動分析学そのものに抵抗のある教員も未だ少なくない。大石（2004）は、外部の専門家が現場で教員支援を行う際、教員の負担感や抵抗感が大きな障壁となることが多くあると述べ、教員の労力や負担感を最小化するために、教員の希望に全面的に応えることや短期間で成果のある活動を重点的に行うなどの工夫が必要であると指摘している。松岡（2007）は、外部支

援者と教員双方にとってメリットが予測できるよう文書による説明を行うことや、教員が自身の効力感を得られるような肯定的なフィードバックを行うことを挙げている。本研究でも、対象校への介入を行う際には文書で説明を行ったことで、対象校からの積極的な協力を得ることができた。また介入に関しても全般的に肯定的なフィードバックを行うことで、対象の教員からも受け入れられることができたと考える。また、その他の同僚教員に関しては、研究 5-1 で設定した内部支援教員が対象教員と同僚との仲介となり、実践が肯定的に受け入れられていた。奥田（2018）も外部支援者を支える学校リーダーの存在や担任教員以外の事例研究推進のリーダー、事例研究の実施を支えるチームの必要性を述べているように、ここでも内部支援教員の役割は大きいと考える。

以上から、内部支援教員と外部支援者の役割と求められる専門性について整理する。

内部支援者の役割として、①外部支援者との連絡調整、②校内研修と報告会の機会を設定する、③各教員の実践のサポートや定期的な称賛、④実践に抵抗を示す教員とのやりとり、などが考えられ、主にマネジメントの部分を担当することが求められる。そのため、学校内の立場としては、学部主事などの管理職や、自立活動専任、特別支援教育コーディネーター、などの分掌に当たる教員、さらにスクールカウンセラーなどが適当であると考えられる。さらに、行動分析学についての基礎知識や行動支援計画の作成経験があることにより、実践のサポートなどを適切に行うことができることが期待できるため、本プログラムのような教員支援や研修を受けた経験のある教員であることが望ましい。

外部支援者の役割としては、①専門知識の教授、②支援計画の作成・改善に関する支援、③定期的なフィードバックと助言、などが考えられる。短時間の訪問や聴取からより適切な助言を行うことが求められることから、行動分析学について大学院等で学んだ者や、大学教員等の専門家がそれを担うことが考えられる。しかしながら、現在学校現場において実施されている行動支援計画作成に関する研修の多くは、大学教員などの専門家が関与している（岡本，2017）が、全ての学校に専門家が同様に関わることは不可能である。



研究3、研究4、研究5で外部支援者として参加した研究者は、対象校外の特別支援学校の教員であり、大学には所属していたものの通常の勤務を行いながらの関与であった。そのように、大学院等で専門的に学んだ外部または内部の教員や特別支援教育コーディネーターなどを活用して学校支援体制を充実させていくほか、教育委員会と連携した研修システムを確立し自治体で養成していくことも必要だと考えられる。さらに、日本の特別支援学校では経験豊富な教員や一定の専門性を有した教員の人事異動や定年退職により、学校としての専門性が蓄積されにくい特徴があり、個々の教員の専門性の向上だけでなく、学校全体として高い専門性を担保・共有するための仕組みづくりが必要である（文部科学省，2021）。管理職の交代や人事異動によってシステムが瓦解することのないように、人事計画を考えていくことも必要である。

### 第3節 今後の課題および展望

本研究の限界と、今後の課題について述べる。

1つ目に、研究5-1でも述べた課題でもあるが、支援プログラムの個々の機会の検証と異なる複数の学校での検証、校内での全教員を対象とした研修の実施が挙げられる。実施した支援プログラムは、1校のみにおいて複数の機会を一斉に設定したものであった。全体としての効果は示されたものの、個々の機会がどれだけの効果を生じさせたかについての検討はできていない。感染症流行下という従来とは異なった状況も踏まえて、複数の学校において効果検証をすることや、学校教員全員が参加する研修を設定することが困難な状況であった。研究4と研究5では異なった地域の学校に介入を行っているが、条件が異なるため、研究5と同条件の支援プログラムを他の学校でも実施し、効果を検証する必要がある。さらに、対象となる教員や児童のサンプリングや継続的な支援効果のデータ収集についても、今後検討すべき課題である。

2つ目に、外部支援者のフェイドアウトについて挙げられる。日本の教員を対象とした行動支援計画の作成に関する研修では、同じ組織内での年度を跨いだ成果について検討した研究は見られず、年間での検証が主であった。行動コンサルテーションに関する先行研究でも、長期的な維持や般化についての検証は課題として挙げられているものの、測定をした研究はまだ見られない(大石, 2017)。これについて研究5-1では、1年次に支援プログラムを受けた教員の2年次の取り組みについて検討することができ、外部支援者の活用は減少し、フェイドアウトすることが可能となっていった。しかしながら、完全に不在となった状態での維持や、その際の行動支援計画の厳密性については検討できていない。今後、外部の専門家が定期的に介入しなくても、校内の教員や特別支援教育コーディネーターなどを活用して支援プログラムを実施していくことができるよう、校内システムを構築することも考えられる。

しかしながら、本研究では外部の専門家と内部支援教員の二者がいることが、支援計画の

作成と継続的な実行に有効であったことが示唆されていることから、外部支援者がフェイアウトすることが本当に必要であるのかについては、改めて検討すべきであると考え。本研究では、現在の制度や学校体制という今ある資源の中で、行動支援計画作成のための教員チームを設定しプログラムを実施したが、それを各校で行うには、人的予算的な資源の面で限界がある。今後、国や都道府県の制度として全ての学校に専門家が同様に関わることが可能な仕組みを構築したり、各学校に内部支援教員としてチームを構築しリードできるような教員の人員を増やしたりすることを検討していくことが必要であると考え。

3つ目に、校内での波及効果についての検討が課題として残った。本研究のデータとしては含めていないが、研究 5-1 で対象教員と一緒に実践を行った教員が、2 年次に支援プログラムへの参加を希望し、対象教員らと並行して行動支援計画を作成し実行した。それ以外の同僚教員の行動支援計画の作成や支援の様子について、どれだけの影響を及ぼせたかについては検討できていないため、今後の研究においては最後に全校へアンケートをとるなど設定し、検討していく必要がある。

4つ目に、教員による記録の信頼性が挙げられる。研究 4、研究 5-1 では、教員が行動支援計画と記録表に基づき記録をとり、児童生徒の行動変容について自己評価をした。また、研究 5-2 については、各教員がとった記録データをもとに児童の行動を分析し、支援の評価を行った。これらの記録は、行動支援計画を実行した教員と一緒に支援に取り組んだ同僚教員が行ったものであり、研究者や他の教員による評価の一致率をとるなどの、正確さの検討を行っていない。介入整合性という観点から、検討が不十分であったと考える。したがって、今後の研究では、支援を行っている場面をランダムに抜き出して観察または動画をとり、研究者や第三者によるチェック一致率を求めるなど、教員による記録が児童生徒の行動を正確にとらえたものであるかという、信頼性の評価をすることが課題である。

また、本研究では、特別支援学校に既に存在する「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」とは別に、「行動支援計画」を作成し運用した。その結果、行動問題への対応が書面と

して引き継がれ、個別の指導計画や個別の教育支援計画に参照されることで、学校の従来のシステムに組み込むことが可能となると考えられた。ただし、支援計画として記載されて引き継がれるのは、行動問題が残存している場合や、望ましい行動に関する支援についてが主であり、支援により行動問題が生起しなくなった場合や、わずかに生起するのみになった場合には、個別の指導計画や個別の教育支援計画には入り辛い。しかしながら、児童生徒の環境によっては、翌年以降に同様または類似した行動問題が生起する場合もある。その場合に即時に適切な支援を実行するためには、行動問題があったという履歴と支援計画の具体または所在を、個別の教育支援計画などに欄を設けて記載していくことが必要ではないかと考える。もしくは、決まった書式の中で運用していかなければならない教育現場の現状では、行動支援計画の内容をそのまま個別の指導計画に転載していくのではなく、行動支援計画を別途引継ぎ資料として残していくことも重要であると考ええる。

最後に、本研究は知的障害特別支援学校における教員支援について検討した。国際的に見て、日本の教員は事務的な業務や学校運営に関する業務が多く、世界最長の仕事時間につながっていることや、多忙のため研修に費やす時間が世界最低である（OECD, 2019）。また、これまでの児童生徒と保護者対応に合わせて、学習指導要領への対応や、ギガスクール構想による ICT 機器の活用およびプログラミング教育、道徳や外国語教育などの新しい業務も増えている。このような中で、教員が専門性を身につけながら問題解決にあたるために、いかに負担感なく前向きに取り組むことができるかを、今後さらに検討していかななくてはならないと考える。

# 引用文献

- Albin, R. W., Lucyshyn, J. M., Horner, R. H., Flannery, K. B. (1996). Contextual fit for behavior support plans. In Koegel, L. K., Koegel, R. L., Dunlap, G. (Eds.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* (pp. 81–98). Paul H. Brookes.
- Algozzine, B., Barrett, S., Eber, L., George, H., Horner, R., Lewis, T., Putnam, B., Swain-Bradway, J., McIntosh, K., & Sugai, G (2014). School-wide PBIS Tiered Fidelity Inventory. OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. <https://www.pbis.org/resource/tfi> (2019年11月4日閲覧)
- Allison, J., Wilder, D. A., Chong, I., Lugo, A., Pike, J., & Rudy, N. (2012). A comparison of differential reinforcement and noncontingent reinforcement to treat food selectivity in a child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*, 613–617.
- 安藤きよみ・中島望・鄭英祚・中嶋和夫 (2013) .小学校学級担任の学級運営等に関連するストレス・コーピングに関する研究 川崎医療福祉学会誌, 22, 148-157.
- 青木さつき・林豊彦(2014) 機能変更できる VOCA の開発と言語発達障害児の新たな指導. コミュニケーション障害学, 31, 61-71.
- 青木高光(2011) コミュニケーションシンボルライブラリ「ドロップス」と高機能 VOCA 「ドロップトーク」の開発と活用. コミュニケーション障害学, 28, 202-206.
- Bambara, L., & Knoster, T. (1998). *Designing positive behavior support plans*. American Association on Mental Retardation.
- Carr, E. G. (2007) . The expanding vision of positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*, 3–14.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W.,

- Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002) Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavioral Intervention*, 4, 4-16.
- Carr, J. E., & Sidener, T. M. (2002) . On the relation between applied behavior analysis and positive behavioral support. *The Behavior Analyst*, 25, 245–253.
- Christensen, L., Renshaw, T. L., Caldarella, P., Young, J. R. (2012). Training a general educator to use function-based support for students at risk for behavior disorders. *Education*, 133(2), 313–335.
- Cosbey, J., & Muldoon, D. (2017). EAT-UP™ Family-Centered Feeding Intervention to Promote Food Acceptance and Decrease Challenging Behaviors: A Single-Case Experimental Design Replicated Across Three Families of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 564-578.
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Bergstrom, M. K. (2007). A demonstration of training, implementing, and using functional behavioral assessment in 10 elementary and middle school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(1), 15-29.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003) *Building positive behavior support system in schools: Functional behavioral assessment*. New York: Guilford Press.
- Dalrymple, N. J., & Ruble, L. A. (1992). Toilet training and behaviors of people with autism: Parent views. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 265–275.
- 道城裕貴・野田航・山王丸誠 (2008) 学校場面における発達障害児に対する応用行動分析を用いた介入研究のレビュー: 1990-2005. *行動分析学研究*, 22(1), 4-16.
- Ellis, N. R. (1963). Toilet training the severely defective patient: An S-R reinforcement analysis. *American Journal of Mental Deficiency*, 68, 98–103.
- Fixen, D. L , Naoom, S. F , Blasé, K. A. , Friedman, R. M. , & Wallace, F. (2005).

*Implementation research: A synthesis of the literature* (FMHI Publication No.231).

Tampa: University of Southern Florida, Louise de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.

Foxx, R. M., & Azrin, N. H. (1973). *Toilet training the retarded: A rapid program for day and night time independence toileting*. Champaign, IL: Research Press. フォックス, R. M., アズリン, N. H. 東正(監訳) (1976) トイレットトレーニング : 自立指導の実践プログラム. 川島書店.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn - out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.

Gage, N. A., Lewis, T. J., & Sticher, J. P.(2012): Functional behavior assessment-based intervention for students with or at risk for emotional and/or behavioral disorders in school : A hierarchical linear modeling meta-analysis. *Behavioral Disorders*, 37, 55-77.

Gale, C, M., Eikeseth, S., and Rudrud, E. (2011). Functional Assessment and Behavioural Intervention for Eating Difficulties in Children with Autism: A study Conducted in the Natural Environment Using Parents and ABA Tutors as Therapists. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1383–1396.

Galensky, T. L., Miltenberger, R. G., Stricker, J. M., & Garlinghouse, M. A. (2001). Functional assessment and treatment of mealtime problem behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 211–244.

半田健・加藤哲文 (2021) 機能的アセスメントに基づく行動支援計画の立案に関する知識獲得を標的とした研修が知的障害特別支援学校教員にもたらす効果. 障害科学研究, 45, 199–210.

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 (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(2008)教員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, 167-174.

平澤紀子 (2010) 応用行動分析から学ぶ子ども観察力&支援力養成ガイド. 学研プラス.

平澤紀子・藤原義博(2012) 知的障害特別支援学校における自閉症生徒のコミュニケーション手段と問題行動に関する調査研究. 発達障害研究, 34(4), 417-426.

平澤紀子・藤原義博・山本淳一・佐田東彰・織田智志 (2003) 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 (2015) 体罰をなくすために, ポジティブな行動支援から 行動分析学研究, 29, 119-126.

平澤紀子 (2020) 発達障害児の行動支援計画作成のための機能的アセスメントガイド教材に関する予備的検討. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 69(1) 139-145.

平澤紀子・坂本裕・大久保賢一・藤原義博 (2017) 行動問題を示した発達障害児の小学校担任に対する入学当初における有効な支援情報に関する検討ー就学前の行動支援計画の実行評価からー. 発達障害研究, 39,209-213.

Horner, R. H. (1994) Functional assessment ; Contributions and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 401-404.

Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., & O'Neill, R. E. (1990) . Toward a technology of “nonaversive” behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 125-132.

井上雅彦 (2010) 強度行動障害の評価尺度と支援手法に関する研究. 厚生労働科学研究費補助金 (障害保健福祉総合研究事業) 平成 21 年度報告書.

井上雅彦・岡田涼・野村和代・安達潤・辻井正次・大塚晃・市川宏伸(2012) 強度行動障害における自閉性障害との関連性-日本自閉症協会評定尺度(PARS)短縮版による分析-. 精神医学, 54, 473-481.

井上雅彦・岡田涼・野村和代・上田暁史・安達潤・辻井正次・大塚晃・市川宏伸 (2011) 知的障害者入所更正施設利用者における強度行動障害とその問題行動の特性に関する分析. 精神医学, 53 (7) , 639-645.

伊藤功・青山眞二 (2021) 給食場面における自閉症スペクトラム生徒の激しい行動問題の改善. 自閉症スペクトラム研究, 18(2), 5-13.

伊藤久志(2019). 自閉症児のトイレトレーニング- 排便行動の形成を標的とした保護者支援の事例. 自閉症スペクトラム研究, 17, 63-67.

神山努・野呂文行(2010). 自閉性障害児の排泄行動に対する保護者支援の検討: 機能的アセスメントに基づいた指導手続きの検討. 行動分析学研究, 25, 153-164.

金森克浩・小林巖 (2005) 肢体不自由養護学校におけるアシスティブ・テクノロジーの普及状況に関する調査. 日本教育工学会論文誌, 29, 9-12.

加藤慎吾・小笠原恵(2017)知的障害特別支援学校の教師が行動問題支援過程において直面する困難の検討. 特殊教育学研究, 54, 283-291.

加藤哲文 (2000) 行動問題. 小出進 (編集代表), 発達障害指導事典第二版. 学習研究社, 184-185.

小林重雄(1982)自閉症と集団適応 実践自閉症の集団適応. -社会的自立をめざす治療教育-. 学研, 11-38.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (Eds.) (1996) . *Positive behavior support: Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

小橋繁男 (2013). 小中学校教師のストレスとバーンアウト,離職意思との関係.日本保健

科学学会誌, 15(4), 240-259.

行動障害児（者）研究会（1989） 強度行動障害児（者）の行動改善および処遇のあり方に関する研究. 財団法人キリン記念財団.

Kraemer, B. R., Cook, C. R., Browning-Wright, D., Mayer, G. R., & Wallace, M. D.

(2008): Effects of training on the use of the Behavior Support Plan Quality

Evaluation Guide with autism educators. *Journal of Positive Behavior*

*Interventions*, 10, 179-189.

Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Spencer, J. L., Kalberg, J. R., (2007) Teaching

elementary school educators to design, implement, and evaluate functional

assessment-based interventions: Successes and challenges. *Preventing School*

*Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(4), 35-46.

Loman, L. S., & Horner, R. H., (2014) Examining the Efficacy of a Basic Functional

Behavioral Assessment Training Package for School Personnel. *Journal of Positive*

*Behavior Interventions*, 16(1), 18-30.

前田久美子・佐々木銀河・朝岡篤史・野呂文行（2017）行動問題を示す自閉スペクトラム

症児の母親に対する行動記録を用いたコンサルテーション—効果的な記録様式と変容過程

の分析—. 特殊教育学会, 55(2),95-104.

Matson, J. L., & Kuhn, D. E. (2001). Identifying feeding problems in mentally retarded

persons: Development and reliability of the screening tool of feeding problems (STEP).

*Research in Developmental Disabilities*, 21, 165–172.

松岡勝彦（2010）特別支援学校に在籍する自閉症児の唾吐き行動に対する行動コンサルテ

ーションの効果. 山口大学研究論叢（第3部：芸術・体育・教育・心理）, 60, 301-307.

松下浩之（2020）小学校教師を対象とした機能的アセスメントにもとづく行動支援計画立

案の研修効果の検討. 障害科学研究, 44(1), 75-86.

松山康成（2018）児童会活動による学校全体のポジティブな行動支援—ビジュアル版行動指導計画シートの開発と活用—.学校カウンセリング研究, 19, 25–31.

松山康成・三田地真実（2020）高等学校における学校規模ポジティブ行動支援

（SWPBS）第 1 層支援の実践—Good Behavior Ticket（GBT）と Positive Peer Reporting（PPR）の付加効果—.行動分析研究, 34, 258–273.

McCahill, J., Healy, O., Lydon, S., & Ramey, D. (2014) Training educational staff in functional behavioral assessment: A systematic review. *Journal of Developmental And Physical Disabilities*, 26, 479-505.

McConachie, H., & Diggle, T. (2006). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13, 120-129.

水上美樹・田村文誉・松山美和・菊谷武(2015). ダウン症候群児の粗大運動能と摂食に関わる口腔異常習癖との関連. 日本障害者歯科学会雑誌, 36, 17-24.

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）.

文部科学省（2010）食に関する指導の手引—第 1 次改訂版—. 東山書房.

文部科学省（2010）教育の情報化に関する手引き.文部科学省ホームページ, 2010 年 10 月 29 日, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm) (2019 年 11 月 4 日閲覧)

文部科学省（2017）平成 30 年度以降の学校における ICT 環境の整備方針について. 文部科学省ホームページ, 2017 年 12 月 26 日, [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/26/1399908\\_01\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/12/26/1399908_01_3.pdf)(2019 年 11 月 15 日閲覧).

文部科学省（2017）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.

文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）。

文部科学省（2018）中央教育審議会 第3期教育振興基本計画について(答申). 文部科学省ホームページ, 2018年3月8日,

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/08/1402213\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/03/08/1402213_01_1.pdf) (2018年3月10日閲覧)

文部科学省（2019）平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果. 文部科学省ホームページ, 2019年10月17日,

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-30.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-30.pdf) (2020年5月13日閲覧)

文部科学省（2019）平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果. 文部科学省ホームページ, 2019年10月17日,

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-30.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-30.pdf) (2020年5月13日閲覧)

文部科学省（2019）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会：日本の特別支援教育の状況について. 文部科学省ホームページ, 2019年9月25日,

[https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554\\_3\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf) (2020年1月19日閲覧)

文部科学省（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告. 文部科学省ホームページ, 2021年1月4日. [https://www.mext.go.jp/content/20210208-](https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf)

[mxt\\_tokubetu02-000012615\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf) (2021.2.12 閲覧)

文部科学省（2021）障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～. 文部科学省ホームページ, 2021年6月29日,

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1340250\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00001.htm) (2021

年10月13日閲覧)

文部科学省(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)。文部科学省ホームページ, 2021年1月26日, [https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) (2021.2.12 閲覧)

文部科学省(2022)特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要(令和3年度)。文部科学省ホームページ, 2022年3月28日

[https://www.mext.go.jp/content/20220328-mxt\\_tokubetu01-000021585\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220328-mxt_tokubetu01-000021585_02.pdf)

(2022年4月4日閲覧)

文部科学省(2022)令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について。文部科学省ホームページ, 2022年3月31日。

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1411820\\_00005.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00005.htm) (2022年4月2日閲覧)。

向井由紀子・半田健(2020)特別支援学校における行動問題を示す知的障害児への機能的アセスメントに基づく支援-学校文脈への適用を考慮して-。宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要, 28, 231-244.

武蔵博文(2004)。積極的行動支援モデルによる障害児の親支援教室の試み。富山大学教育学部紀要, 58, 93-108.

武藤崇・唐岩正典・岡田崇宏・小林重雄(2000)。トイレット・マネイジメント手続きによる広汎性発達障害児の排尿行動の形成: 短期集中ホーム・デリバリー型の支援形態における機能アセスメントとその援助。特殊教育学研究, 38, 31-42.

長野実和・川間健之介(2018)重度・重複障害児教育において対象児の実態把握のためにツールを使用することの課題と可能性-教育実践論文の文献調査から-。障害科学研究, 42, 173-183.

- 中邑賢龍(2015)ICT を活用した知的障害のエンハンスメントの可能性. 発達障害研究, 37, 226-232.
- 中尾繁樹・村田健治 (2019) 日本の個別の指導計画とニューヨーク市の IEP についての比較. 教育総合研究叢書, 12,11-20.
- Nelson, R. O. & Hayes, S. C. (1981) Theoretical explanations for reactivity in self-monitoring. *Behavior Modification*, 5, 3-14.
- 野尻智之・川崎聡大(2015)学校現場における支援機器の導入ならびに適切な利用と選定のための実態調査.教育情報, 30, 11-22.
- OECD (2019) TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. <https://read.oecd.org/10.1787/1d0bc92a-en?format=pdf> (2022 年 1 月 12 日閲覧)
- OECD (2020) TALIS 2018 Results (Volume II) : Teachers and School Leaders as Valued Professionals. <https://read.oecd.org/10.1787/19cf08df-en?format=pdf> (2022 年 1 月 12 日閲覧)
- 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員への質問紙調査を通して.発達障害研究 , 27, 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.
- 大石幸二 (2004) 外部専門家による全学校規模の介入“準備”段階の重要性—教師の学生受け入れ度を指標とした導入過程の評価—. 特殊教育学研究, 42 (1), 57-68.
- 大石幸二 (2000) 知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ. 特殊教育学研究, 38, 53-63.
- 大石幸二 (2016). 行動コンサルテーションに関するわが国の研究動向—学校における発達

障害児の支援に関する研究と実践―. 特殊教育学研究, 54(1), 47-56.

岡本邦広(2017)障害のある子どもの指導・支援に関する研修の研究動向. 特殊教育学研究, 55, 233-243.

岡本邦広・神山努 (2013) 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. 行動分析学研究, 33(1), 35-49.

岡本邦広・武内清恵 (2019) 行動問題を示す自閉スペクトラム症児の兆候行動に対する機能的アセスメントの効果:教師 2 名による指導を通して. LD 研究, Vol.28 No.4, 459-473.

奥田健次 (2018) 学校コンサルテーションを成功に導くために. 柘植雅義 (監修) 奥田健次 (編著) 教師と学校が変わる学校コンサルテーション, 60-69.

奥田健次(2018). 阻止の随伴性としてのエラーレス指導. 行動分析学研究, 33, 52-54.

奥田健次(2001). 強度行動障害をもつ重度知的障害を伴う自閉症成人におけるトイレット・トレーニング. 特殊教育学研究, 39, 23-31.

奥田健次・小林重雄(2009). 自閉症児のための明るい療育相談室 親と教師のための楽しいABA講座 学苑社

大久保賢一・辻本友紀子・庭山和貴 (2020) ポジティブ行動支援 (PBS) とは何か? 行動分析学研究, 34(2), 166-177.

大久保賢一・井口貴道・石塚誠之 (2015) 機能的アセスメントの実施を標的とした研修プログラムの効果―参加者が行う「情報収集」と「支援計画の立案」における変容の分析―.行動分析学研究, 29(2), 68-85.

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* ( 2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. 茨木俊夫 (監修)・三田地昭典・三田地真実 (監訳) (2009). 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.

Renshaw, T. L., Christensen, L., Marchant, M., Anderson, T. (2008). Training elementary school general educators to implement function-based support. *Education and Treatment of Children*, 31, 495–521.

Renshaw, T. L., Christensen, L., Marchant, M., Anderson, T. (2008). Training elementary school general educators to implement function-based support. *Education and Treatment of Children*, 31, 495–521.

坂井聡・大井学(2008) 身振りサインを用いていた知的障害を持つ子どもへの INREAL を契機とする VOCA の導入. コミュニケーション障害学, 25, 11-18.

坂本洋子(2008). 小学校特別支援学級在籍児の全校給食場面における困った行動への支援. 発達障害研究, 30, 338-342.

齋藤菜那・江原寛昭 (2018) 特別支援学校の教員の教育的ニーズ. 滋賀大学教育学部紀要 教育科学, 68, 47-61.

佐々木正美(1993) 自閉症療育ハンドブックーTEACCH プログラムに学ぶー. 学研.

左藤敦子・池田彩乃・山中健二・四日市章(2016)特別支援教育における現職教員の研修ニーズー特別支援教育制度施行7年後の特別支援学校の現状と展望ー. 筑波大学特別支援教育研究, 10, 53-63.

佐藤洋子(2017)意思疎通が困難な者への障害種別に求められる支援手法に関する文献レビュー. 保健医療科学, 66, 502-511.

Scott, T. M., Bucalos, A., Liaupsin, C., Nelson, C. M., Jolivette, K., DeShea, L. (2004). Using functional behavior assessment in general education settings: Making a case for effectiveness and efficiency. *Behavioral Disorders*, 29, 189–201.

関戸英紀・田中基 (2010). 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対する PBS (積極的行動支援) に基づいた支援-クラスワイドな支援から個別支援へ-. 特殊教育学研

究, 48, 135-146.

清水直輝・橋本創一・霜田浩信・菅野敦(2006) 思春期知的障害者の思春期における教育支援と行動上の問題に関する調査研究—養護学校中学部実態調査による検討—. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 57, 495-504.

霜田浩信・清水直輝・橋本創一・菅野敦(2006)知的障害養護学校中学部における教育支援に関する基礎研究:行動上の問題を示す生徒の実態調査による検討. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 57, 505-513.

塩見憲司・戸ヶ崎泰子(2012) 特別支援学校における行動問題を示す重度知的障害児への機能的アセスメントに基づく介入. 特殊教育学研究, 50(1), 55-64.

Sheridan, S. M., Welch, M., & Orme, S. F. (1996) Is consultation effective? A review of outcome research. *Remedial and Special Education*, 17, 341-354.

Sisson, K. A., & Van Hasselt, V. B. (1989). *Feeding disorders*. In J. K. Luiselli (Ed.), *Behavioural medicine and developmental disabilities*, 45-73. New York Springer.

Sprague, J., Flannery, B., & Szidon, K. (1998). Functional analysis and treatment of mealtime problem behaviour for a person with developmental disabilities. *Journal of Behavioural Education*, 8, 381-392.

Strickland-Cohen, M. K., & Horner, R. H., (2015) Typical School Personnel Developing and Implementing Basic Behavior Support Plans. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 17(2), 83-94.

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, 391-400.

高畑庄蔵・武蔵博文・安達勇作(1999). 生活技能支援ツールによるゴミ出し行動の自発と長期的維持 -家庭での生活充実をめざした教育的支援- 特殊教育学研究, 36, 9-16.

谷晋二・大尾弥生 (2011) ABA 基礎知識理解到達度テスト(TK-ABA)の作成と妥当性の検討. 行動療法研究, 37, 171-182.

Terrace, H. S. (1963). Discrimination learning with and without "errors". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 1-27.

Worsdell, A. S., Iwata, B. A., Hanley, G. P., Thompson, R. H., & Kahng, S. W.(2000). Effects of continuous and intermittent reinforcement for problem behavior during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33,167-179.

Wright, P. W., Wright, P. D., & O'Connor, S. W. (2010). *All about IEPs: Answers to frequently asked questions about IEPs*. Hartfield, Virginia : Harbor House Law Press, Inc. 柘植雅義・緒方明子・佐藤克敏訳 (2012) アメリカの IEP(個別の教育プログラム)—障害のある子ども・親・学校・行政をつなぐツール. 中央法規.

八木成和 (2015) 現職教員の「個別の指導計画」の作成に関する現状と課題. 四天王寺大学紀要, 第 60 号, 233-243.

全日本手をつなぐ育成会 (2012) 強度行動障害の評価基準等に関する調査について報告書.

## 謝辞

博士論文の執筆にあたり、多くの方からご支援・ご助言をいただきました。ここに謝意を表します。

指導教員の柘植雅義先生には、研究計画から論文執筆までの細かなスケジュールや、研究に対する考え方についてご指導をいただきました。新型コロナウイルス感染症下という前例のない状況で、研究計画の変更や遠隔でのご指導など、その都度臨機応変にご対応いただきましたおかげで、ここまで辿り着くことができました。

また、副指導教員の野呂文行先生、米田宏樹先生には、専門的な見地からのご指摘や学校現場での実践における考え方を始めとし、大学生活についてのアドバイスなど、多岐に渡り丁寧にご支援いただきました。さらに論文審査においては、渡部匡隆先生に、研究に重要な視点や研究の意義など、貴重なご意見をいただきました。ご指導いただきました先生方に、心より感謝申し上げます。

研究および実践を進めるにあたって、奥田健次先生、平澤紀子先生、佐藤義竹先生、前川圭一郎先生、漆畑千帆先生、そして柘植研究室の田尻由起さん、岡部帆南さん、末吉彩香さんには、研究を行う姿勢からデータの分析、論文の執筆に至るまで、様々な場面でご助言およびご支援をいただきました。また、職場である筑波大学附属大塚特別支援学校の先生方の暖かいご支援のおかげで、学校現場で学級担任を継続しながら3年半の研究生活をするという、贅沢な時間を過ごすことができました。みなさまの優しい言葉かけや励まし、フィードバックが、私の実践や論文執筆行動を生起させる先行条件そして強化機会となっておりました。

最後に、協力校である各特別支援学校の先生方および児童生徒、保護者のみなさまには、まだまだ学び途中である私を外部専門家として受け入れてくださり、調査や研修、長期的なプログラムの実施にご協力いただきましたこと、感謝の念に堪えません。先生方の

子どもたちに対する想いの強さ、行動の変化をポジティブに捉える姿勢に、教員としての在り方を学ばせていただきました。先生方のすてきなご報告をたくさん伺うことができ、本当に楽しく幸せな時間を過ごさせていただきました。

その他、本研究を支えてくださった多くの方に、感謝をいたします。みなさまに対して、本研究および今後の研究や実践を通してご恩返しができるよう、今後も一層励んでまいります。そして、多くの子どもたちの幸せな社会参加を応援できるよう、研鑽を積んでいきます。

改めて、みなさまに、感謝の気持ちとお礼を申し上げて、謝辞とさせていただきます。

筑波大学大学院人間総合科学科

障害科学専攻

高津 梓