

適切な行動を増やし、問題となる行動を減少させる支援について

— A B C 分析の考え方を取り入れたリーフレットの作成・活用を通して —

鈴木あやか¹ 佐藤 慎二²

Interventions and Supports for Students with Disabilities to Increase Appropriate Behavior Reducing Problem Behaviors

SUZUKI Ayaka SATOH Shinji

発達障害等の特別な教育的支援を必要とする児童に対して、適切な行動を増やし問題となる行動を減少させることを目的とし実践研究を行った。その際、応用行動分析で用いられる A B C 分析の考えを取り入れた教師向けのリーフレットを作成・活用し、通常の学級在籍児童 3 名、特別支援学級在籍児童 2 名を対象に実践的な検証を行った。その結果、個に応じた適切な支援の検討・支援が図られ、いずれの事例でも、不適切な行動の減少と適切な行動の増加が見られた。

キーワード：適切な行動、応用行動分析、A B C 分析、発達障害、リーフレット

I 問題と目的

平成19年に「特別支援教育」が学校教育に正式に位置付けられて以降、平成24年には中教審報告による「合理的配慮の観点」が示されるなど、障害のある児童生徒の支援の充実が求められている。その背景には「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」(文部科学省、2012)が指摘するように、小学校には7.7%もの児童が特別な教育的支援を必要とする現実がある。

しかし、若手教員層の増加や多忙感もあり、特別支援教育へ意識は十分ではなく、一人一人のニーズに対応した指導や支援には課題も見られる。特に、問題となる行動については適切な支援が提供できないことにより、児童の不適切な行動が増えてしまい授業に参加できないこともある。

一方、近年、特別支援の方法として、応用行動分析で用いられる機能的アセスメントの A B C 分析が注目されている。一人一人の問題とされる行動とその前後の状況に焦点を当て、なぜそのような行動が起こっているのかを分析する試みである。すなわ

ち、問題となる行動の前後の要因を把握し、適切な行動を増やすためのより具体的な支援を見いだす方法論である。しかし、三田地(2017)によると、日本の公立学校教員において応用行動分析はほとんど認知されていないことが明らかにされている。

そこで、A B C 分析を用いた支援についての理解を促進し、児童の適切な行動を増やすための支援の手立てとなるリーフレットを作成する。それにより、教師の意識の変容が図られることで A B C 分析の基づく個に応じたよりよい支援を検討することができるであろう。それにより、児童の適切な行動が増え、学校生活の安定や意欲の向上を図ることができると考える。

II 研究 I

1. 目的と方法

A B C 分析の理解を促す教員向けのリーフレットを作成する。A B C 分析での行動の捉え方、支援検討の流れについて簡潔に分かりやすく伝えるため、先行研究に加え筆者らの知見を加味して、検討する。なお、妥当性を高めるために、教育センターの

1 茂原市立西小学校

2 植草学園短期大学

指導主事による評価を依頼した。

2. 結果

図1-1. 2. 3にあるような『困った行動の中に

こそ支援のヒントは隠されている!』というカラー刷りのリーフレットを作成した。

図1-1 リーフレット (表面)

図1-2 リーフレット (裏面)

図1-3 リーフレット (中面)

Ⅲ 研究Ⅱ

1. 事例Ⅰ

- (1) 対象—通常学級 1学年 A児
- (2) 標的行動—授業中の手いたずら、離席
- (3) 手続き—リーフレットの考え方を担任に説明。筆者と下記のような手立てを検討した。

(4) 倫理的配慮

対象校の管理職、学級担任及び本人に十分な説明をし、同意の上で本研究は実施された。なお、事例Ⅱ、Ⅲについても同様の手続きを経ている。

(5) 分析方法—1日2単位時間、筆者による行動

観察（事象記録法）によりベースラインを測定（10月15日から5日間の標的行動生起回数を記録）

(6) 行動の分析と支援の検討（図2）

児童の学習に集中する時間を増やすことで手いたずらが減ると考えた。そこで、教師の声が届きやすく、個別の支援をしやすくするために、座席の移動をした。また、A児は板書をノートに写す際には、隣の友達のノートを覗く、「見えない」と声を発する、立ち上がるなどの行動が見られたため、この行動に対しても座席の移動は有効ではないかと考えられた。

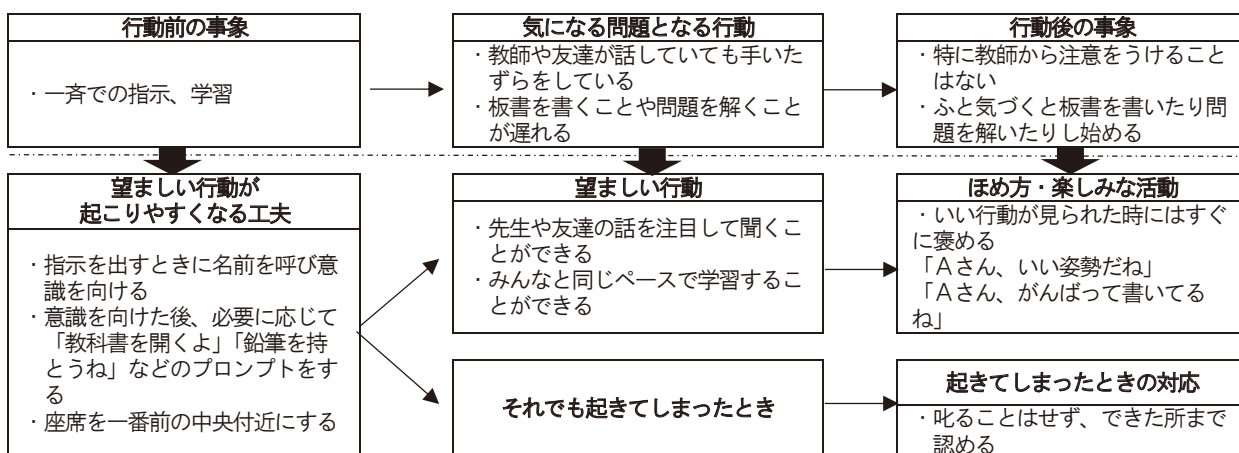


図2 A児の行動分析シート

(7) 支援介入

支援検討後、支援介入をした5日間の標的行動生起回数を記録

(8) 考察

図3の通り、支援介入後は授業に集中する時間や、黒板や教師を注視することが増えるとともに周りと同じペースで活動に向かう時間が増え、結果として手いたずらの回数や離席が減少した。A児の行

動を分析し検討した行動前の支援や手立てが有効に機能したと考えられる。

2. 事例Ⅱ

- (1) 対象—通常学級 4学年 B児
- (2) 標的行動—離席・授業不参加（学習用具も出さない。授業への不参加）
- (3) 手続き—事例Ⅰと同様
- (4) 分析方法—1日2単位（計90分）筆者による行動観察（事象記録法・継続時間記録法）によりベースラインを測定（9月5日から5日間の標的行動生起回数を記録）
- (5) 行動の分析と支援の検討（図4）

B児の実態・観察から、B児には社会的スキルや学校生活スキルの不足が見られるため、個別支援として授業中の正しい発言の仕方や声の大きさ、ルールを具体的に示した。また、児童は周囲の友達からの目を気にするため、がんばりカードの記入やできたことを褒める際はできるだけ個別の対応とした。

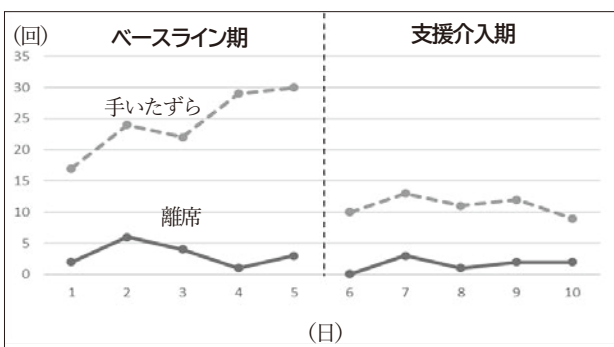


図3 A児の標的行動回数

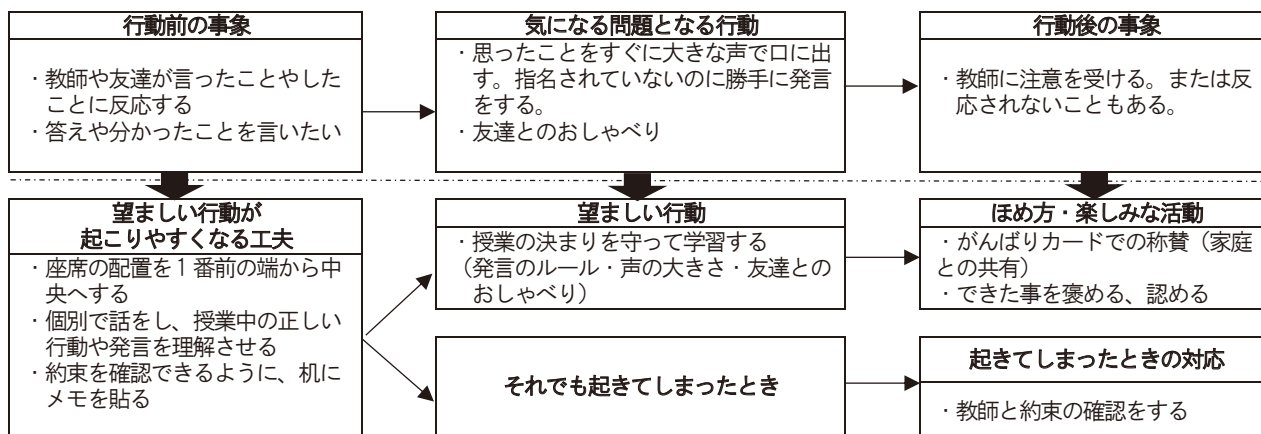


図4 B児の行動分析シート

がんばりカードは1週間で1シートとした。B児の保護者はB児の学校での様子を日頃から気にかけているため、がんばりカードには保護者からの励ましのコメント欄を設けた。

(6) 支援介入

支援検討後、支援介入をした5日間の標的行動生起回数を記録

(7) 考察

支援介入後は不適切発言の大幅な減少が見られた(図5)。不適切な発言が減少することで刺激し合っていた周囲の友だちとのおしゃべりも減るといのように相乗的に働いた。また、約束を守れたらシールを貼るといいうがんばりカードでの賞賛も児童には効果的であった。B児の行動を分析し検討した行動前の支援や手立てが有効に機能したと考える。

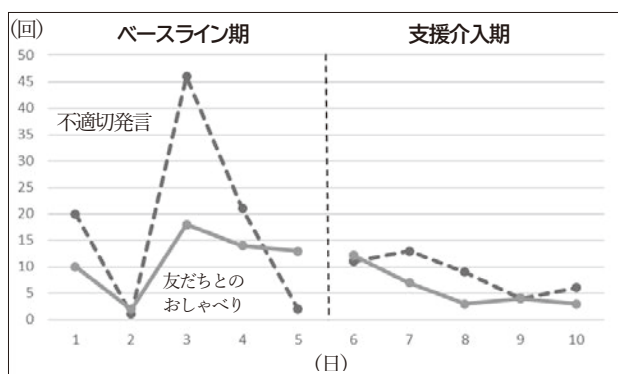


図5 B児の標的行動回数

3. 事例Ⅲ

(1) 対象—通常学級 4学年 C児

(2) 標的行動—離席・授業不参加(学習用具も出さない。授業への不参加)

(3) 手続き—事例Ⅰと同様

(4) 分析方法—1日2単位(計90分)筆者による行動観察(事象記録法・継続時間記録法)によりベースラインを測定(9月5日から5日間の標的行動生起回数を記録)

(5) 行動の分析と支援の検討(図6)

まず、学級全体で離席を含む授業中のルールを確認した後、C児とは個別で話をし、今後の学習について話し合った。C児は自分の考えや思いを言葉で表現することが難しい為、教師側から選択肢を提案し、本人に決定させるようにした。C児は興味のあること、自分がやれそうなことには取り組む姿が見られたため、C児が取り組めそうな課題を用意することとした。また、がんばりカードでは、児童の興味のあるキャラクターのイラストを10ピース(児童の意欲が続く程度の量)のパズル状にし、決めた課題ができた際に一つずつ貼るようにした。

(6) 支援介入

支援検討後、支援介入をした5日間の標的行動生起回数を記録

(7) 考察

支援介入後、C児の授業不参加行動は減少し、学習に参加することができるようになった。(図7)授業の前に学習内容を伝え、その時間に自分ができることを自己選択・決定させたことが有効であったと考える。それに伴い、離席の減少も見られた。(図8)C児の行動を分析し検討した行動前の支援や手立てが有効に機能したと言える。またC児には行動後のがんばりカードが意欲付けにつながった。

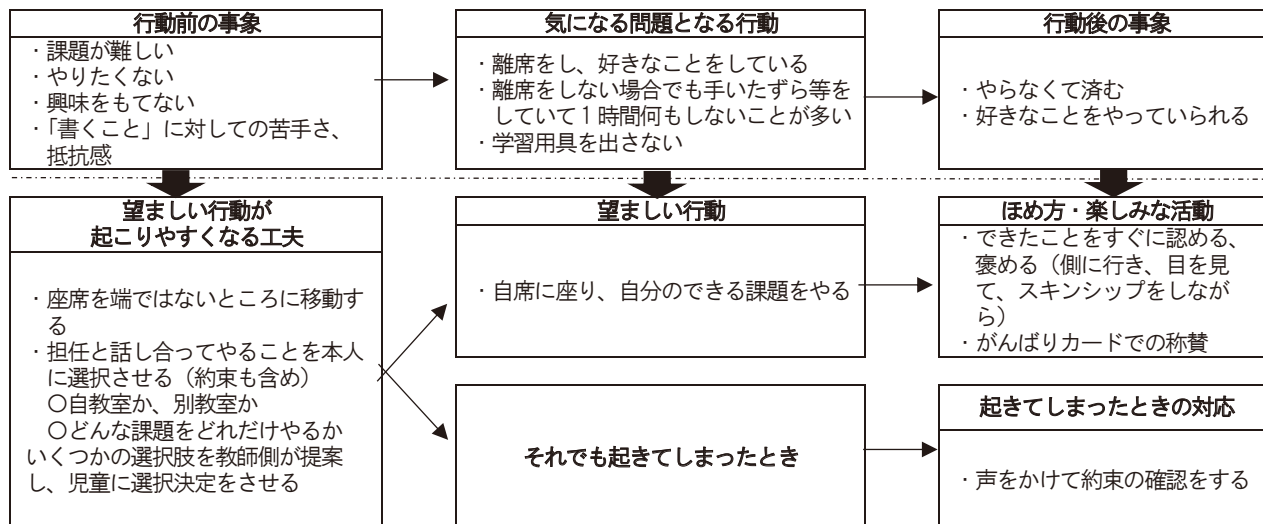


図6 C児の行動分析シート

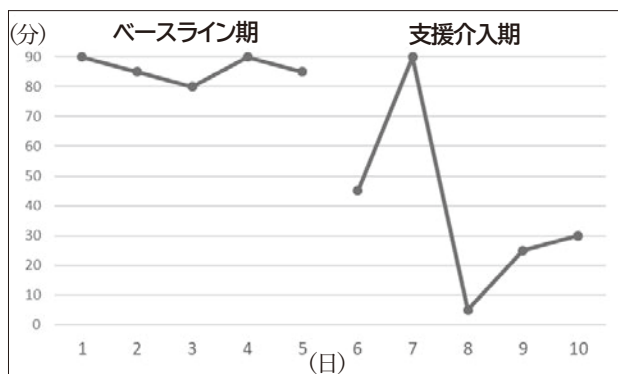


図7 C児標的行動 (学習不参加について)

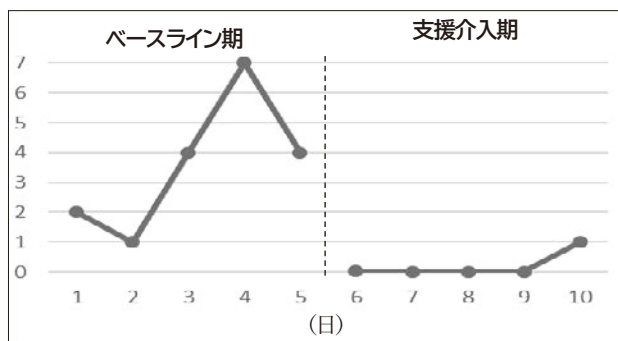


図8 C児の標的行動回数 (離席)

4. 事例Ⅳ

- (1) 対象—知的障害特別支援学級 4学年 D児
- (2) 標的行動—朝の支度・活動に時間を要する
- (3) 手続き—事例Ⅰと同様
- (4) 倫理的配慮

ビデオ録画を含む本研究について、管理職、学級担任及び本人、保護者に十分な説明をし、同意の上で実施された。

- (5) 分析方法—ビデオ録画を6月18日から5日間

実施。標的行動継続時間を記録(持続時間記録法)によりベースラインを測定。

(6) 行動の分析と支援の検討 (図9)

これまでも朝の活動の手順のカードは用意されていたが、観察によりD児は全く見ていないことが分かった。そこで、手順カードをこれまでよりも大きく分かりやすいものにし、一つ一つはがしていくと児童の好きなキャラクターの絵が現れる工夫をした。行動後のがんばりカードはD児の実態から、意欲が続くように5日分で1シートのものとした。また、称賛については、これまでも教師は行っていたが、児童には伝わっていなかったり耳に入らなかったりする様子が見られた。D児の名前を呼んで、目を見てなど、D児に確実に伝わる称賛を心掛けることにした。

(7) 支援介入

支援検討後、支援介入をした5日間の標的行動継続時間を記録

(8) 考察

図10の通り、支援介入後は朝の支度や活動にかかる時間が減少した。必要なものを座席の近くに置いたことで、教室内を行ったり来たりし、やることを忘れてしまうということが大幅に減った。また、手順カードを工夫し目の届く所へ置いたことで活用することができ手際よく活動を進めることにつながった。D児の行動を分析し検討した行動前の支援や手立てが有効に機能した。またD児には行動後のがんばりカードや称賛もとても有効であったと考える。

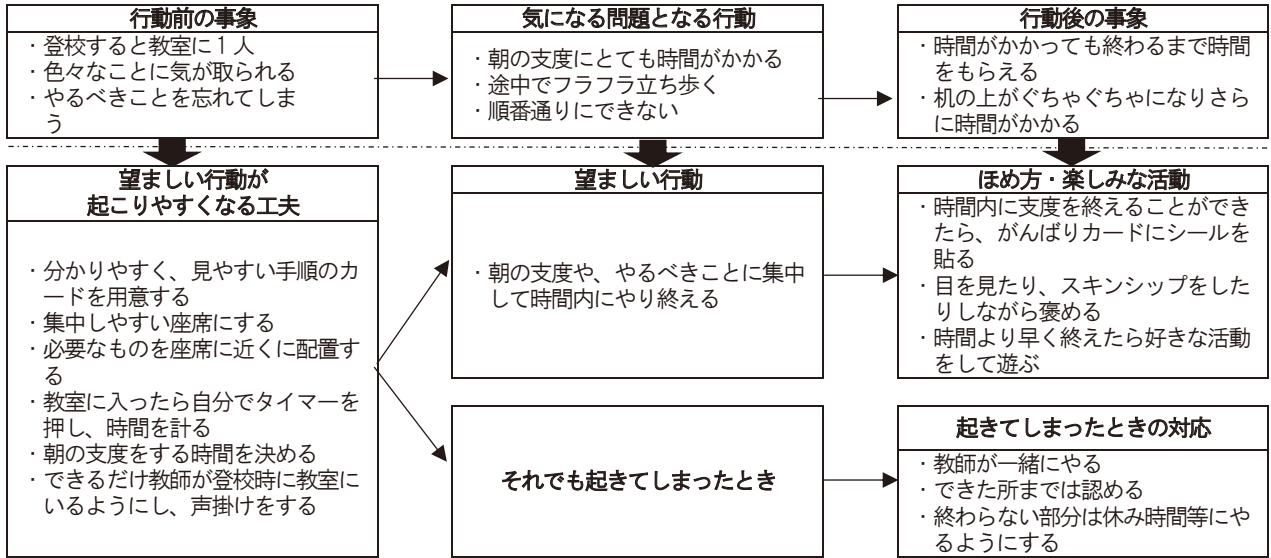


図9 D児の行動分析シート

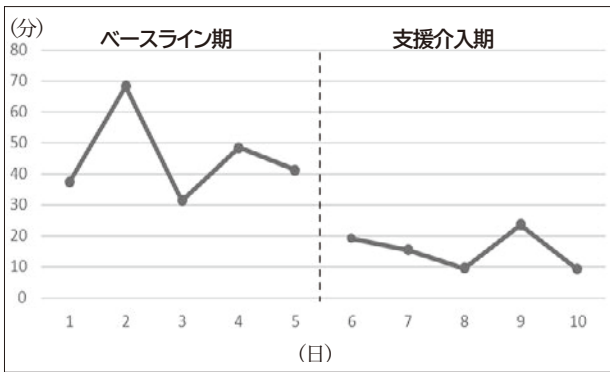


図10 D児の標的行動継続時間

5. 事例V

- (1) 対象—自閉症・情緒障害特別支援学級
2学年 E児
- (2) 標的行動—授業への不参加
- (3) 手続き—事例Iと同様
- (4) 分析方法—1日2単位(計90分)ビデオによる行動観察(持続時間記録法)により、ベースラインを測定(6月19日から5日間)
- (5) 行動の分析と支援の検討(図11)

分析により、E児は休み時間や授業内でのごほうびタイムから学習に戻る気持ちの切り替えが苦手であり、なかなか着席できないことが分かった。また、その行動に教師が注意をするとE児は癩癩を起こしたり、泣き叫んだりするため、教師はE児が自ら気持ちを切り替えて着席するまで見守ることが多いことも分かった。支援として、まず、授業の終了後すぐに次時の授業準備をすること、チャイムで着

席すること、それらができたらがんばりカードにシールを貼ることを確認した。また、ごほうびタイムはこれまでも教師の口頭により時間を決めていたが、タイマーを使うことで、視覚化と気持ちの切り替えを図った。ごほうびタイムの活動は自席でできるE児の好きな活動に限定をすることで、気持ちと行動の切り替えがしやすくなるようにした。

(6) 支援介入

支援検討後、支援介入をした5日間の標的行動持続時間を記録

(7) 考察

図12の通り、E児の授業時の不適切な行動時間は大幅に減少した。E児にとっては、がんばりカードがとても有効に働き、授業開始時の着席を自らすることが増えた。ごほうびタイムでタイマーを使用し時間を明確にしたことと活動内容を限定したことで、次の学習活動にスムーズに移ることができた。E児の行動の理由を考え、支援を検討し、改めて教師がE児に働きかけたことで、変容が見られた。

IV 研究Ⅲ

1. 目的と方法

研究Ⅲで活用したリーフレットの有用性と活用性を評価する。事例I～Vの担任にはインタビューを実施した。あわせて、当該校の全学級担任に配布し、妥当性評価を依頼した。なお、アンケートへの回答及びインタビューについては、任意であること

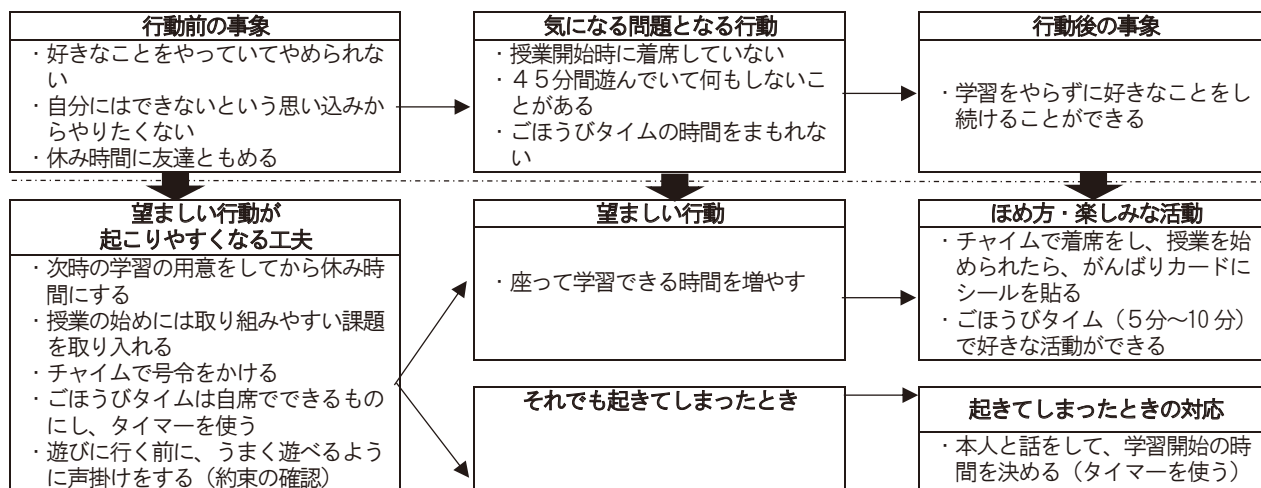


図11 E児の行動分析シート

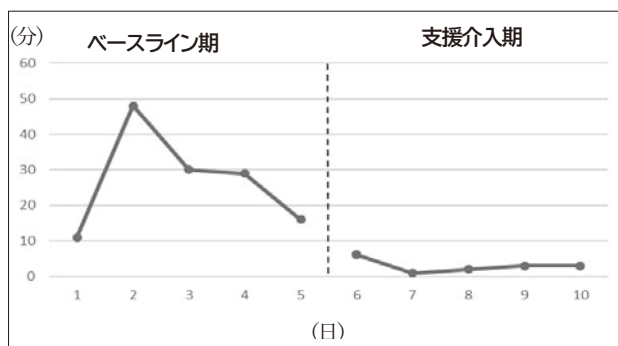


図12 E児の標的行動継続時間

- ・問題となる行動を指導するだけでなく、行動の理由を考えるようになった。
- ・これまで問題となる行動（B）に注目しがちであったが、その事前（A）事後（C）に目を向けるように変わった。事前の手立てや支援の工夫を意識するようになった。
- ・困っている児童に対してどのアプローチが有効なのかを多方面から考えるようになった。
- ・児童に対する支援の一つとして有効である。

を説明の上、同意を得て実施した。

2. 結果と考察

インタビューからは以下が指摘された。

- ・ABCの枠組みで考えた支援を実際に行ってみて児童の望ましくない行動の理由をはっきりさせることができた。支援の有効性がすぐ分かった。
- ・行動分析シートで支援を検討したことは、原因や対策が整理されて分かりやすくなり、支援をしやすくなる。教師が事前の手立てを考えたり工夫をしたりすることがとてもよいと思った。

リーフレットにより、ABC分析という検討の枠組みが見える化された。それにより、ABC分析に詳しくない教員でも、活用できることが示唆された。また、それに基づく支援の効果を事例担当教師が手応えとして実感したことでリーフレットの評価も大変高いものになった。

また、その他の学級担任からは以下が指摘された。

行動の見方の変化や教師の意識の変容が見られ、ABC分析の考えを取り入れた支援を「これからの支援に使いたい、使っていけそう」との回答が多かった。

対象となった教師は事例対象児の担任とは違い、本リーフレットの意義や活用方法について具体的な説明の機会を設定していない。その対象者より上記のような評価があったことは、本リーフレットの分かりやすさ及び活用性や有用性が評価されたと考えられる。

V 総合考察

1. 支援観の転換への効果

通常の学級担任でも理解しやすい簡便なリーフレットを作成したことで、ABC分析の考え方が深まり、行動の捉え方や支援の考え方など、教師側の意識の変容が見られた。

特に、通常の教育分野では、望ましくない行動があれば叱責するという対応が一般的である。しか

し、発達障害等の配慮を要する児童の場合には、単なる叱責は効果がないばかりか二次障害のきっかけになることも指摘されている。

それまでは、叱責をしたり、有効な手立てを講じることができなかつたりしていたが、ABC分析により支援観の転換が図られたともいえよう。すなわち、Bの行動を変えるためには、AとCというその前後の要因に目を向けるといふ時系列の支援の枠組みが提示されることで、個に応じたより効果的な支援の検討がなされ、児童の適切な行動の増加と問題行動の減少につながったと思われる。

2. 支援の具体化への効果

具体的には、適切な行動を引き出すためのアプローチとして、Aでは環境の整備や代替え行動の提示、Cでは個に応じた称賛やがんばりカードの活用など、それぞれの児童に応じた支援を整理して考えることができた。ABCの枠組みをリーフレットにより見える化することで、支援の具体化が図りやすくなったといえる。

3. 今後に向けて

ABC分析は個に応じた支援の検討としては十分活用性がある。しかし、学級担任が一人で分析から支援の検討を行うことは現時点では限界があるだろう。校内委員会や学年会で組織的にリーフレットの活用する支援の検討が求められるだろう。

また、ABC分析に多少の知見がある校内外のア

ドバイザー的存在の活用も含め、事例を積み上げていくことで適切な支援や更なる支援の多様性を図れるようになるであろう。

さらには、通常の学級の大人数の中でも無理なく活用していくためには、学級の全児童に対して同時に支援を行うクラスワイドな支援を考えていく必要がある。それにより、個別的な支援もより効果が発揮されるだろう。

あわせて、各事例については、時間的な制約もあり、十分なフォローアップ期を設定してない。ABC分析の通常の学級や特別支援学級での展開にあたっては、支援介入後の経緯も含めて十分な実践的な検証が求められよう。

ABC分析は、支援を検討するための1つの方法として、とても有効である。今後、通常の学校でも認知が進み、教師が児童の適切な行動を引き出す指導や支援を行うための一助になればと考える。

参考文献

- 三田地真実他（2019）：『保護者と先生のための応用行動分析入門ハンドブック—子どもの行動を「ありのまま観る」ために』。金剛出版
- 三田地真実他（2017）：「問題行動に対応できる教員養成プログラムの開発—ビデオ学習教材の効果測定—」2016年度『科学研究費助成事業 研究成果報告書』
- ポール・A. アルバート他（2004）：『はじめての応用行動分析 日本語版』。佐久間徹他（翻訳）。二弊社