

授業中の離席行動に対する機能的アセスメントに基づく支援の有効性

— 通常の学級の教科担任の特別支援教育の理解促進に関する一考察 —

隈田原聡¹⁾ 西田奈美¹⁾ 木原伸幸¹⁾ 戸ヶ崎泰子²⁾ 池川由美³⁾ 重山孝雄³⁾

Efficacy of the Intervention based on Functional Assessment to the Seating Behavior in a Class

- Facilitate to Understand the Special Support Education for a Regular Class Teacher -

Satoshi KUMATABARA, Nami NISHIDA, Nobuyuki KIHARA,
Yasuko TOGASAKI, Yumi IKEGAWA, & Takao SHIGEYAMA

I 問題と目的

文部科学省 (2003) の全国調査の結果によると、小・中学校の通常の学級に在籍する学習面や行動面に著しい困難を示す児童生徒の割合は6.3%であり、これは、発達障害のリスクがある可能性が高く、さまざまな困難を抱える子どもが多数存在していることを表している。このような学校教育の実態をふまえて、2007年4月から「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実することとなった (文部科学省, 2007)。その中で、個々の教育的ニーズに応じた支援の必要性が言及され、これまでの特殊教育で対象となっていた障害のみならず、LD (Learning Disabilities) やADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) 等の発達障害のある児童生徒に対しても、彼ら一人ひとりの実態やつまずきに応じた支援が必要であり、その支援には、すべての学校教員が携わらねばならないという方針が示された。また、「授業中の離席」や「勝手な発言」などの不適切行動を示す、学校のルールを守ることができない、友だちとのトラブルが絶えない等のさまざまな課題を「指導する」という対応方法だけでなく、児童生徒の抱える困難ととらえ、「支援する」という対応方法も取り入れる考え方が広がってきている。しかし、こうした児童生徒に関わる学級担任や教科担任の発達障害に対する理解や、具体的な支援方法の知識や技術は十分とはいえない状況にある。また、支援が必要な児童生徒の存在に気づいていても、学校内外の資源を有効に活用して、より効果的な支援実践を可能にする支援システムが十分に機能していないために、一人で悩み、対応に苦慮している教員もまだ多くいるであろう。

幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び中等教育学校の平成20年度特別支援教育体制整備状況 (文部科学省, 2009) を見ると、小・中学校においては、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名、実態把握の実施等の体制整備はかなり進み、個別の指導計画や教育

¹⁾ 宮崎大学教育文化学部附属中学校

²⁾ 宮崎大学教育文化学部

³⁾ 宮崎大学教育文化学部附属小学校

支援計画の作成、巡回相談や専門家チームの活用、研修の受講等についても、大きな進捗を示しているものの、更なる充実が必要であると言える。すなわち、特別支援教育の体制は整ってきたが、実効性を高めるための更なる工夫や努力が必要であると言えるのである。

特別支援教育の実効性を高めるための方策として、特別支援教育に関する知識や技量を高める研修機会の提供が考えられるが、いくら多くの研修を受講しても、それが教育実践に生かされなければ本来の意味は薄れてしまう。宮崎大学教育文化学部附属小・中学校特別支援学級(2009)は、特別支援教育の研修を受けた教員の中には、「問題行動の機能に対する仮説の立て方が難しい」、「行動を分析できるかが不安である」等、実際に支援の計画を立てたり、実践することに対して不安や難しさを感じている者や「研修内容を意識していなかった」等の特別支援教育に対する意識があまり高くない者がおり、研修の受講経験が実際の特別支援教育の実践に結びつかないケースがあることを指摘している。すなわち、小・中学校の通常の学級において直接支援にあたる教員の特別支援教育に関する知識や技術不足から生じる不安感や実践経験の不足から生じる負担感に対して、専門的な知識や経験に基づいた情報提供や学校内のコンサルテーション機能の向上、支援実践者が安心して実践にあたることのできるための迅速な相談・援助の実行を保証することなどが、特別支援教育の実効性を高める鍵になると考えることができる。

そこで本研究では、中学校の通常の学級において特別な教育的ニーズを有する生徒への教科指導に携わる教科担任に対して、機能的アセスメントに関する情報や資料提供を行い、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当教員との話し合いに基づいて支援計画を立て、支援実践段階では、支援計画に関わった特別支援教育関係の教員が適宜相談にのり、支援成果に関するフィードバックを行った。そして、これらの教員サポートにより、教科担任の支援対象生徒やその生徒が示す問題行動に対するとらえ方がどのように変化し、自分自身が特別支援教育を実践することに対するとらえ方がどのように変化するのかについて検証することを第1の研究目的とする。そして、特別支援教育の考え方に基づく教育実践や支援実践が小中学校の通常の学級において定着し、特別支援教育の実効性が高まるためには、どのような工夫や取り組みが必要であるかについて考察する。

ところで本研究の特別支援教育の対象となった生徒は、行動上のつまづきが顕著な生徒である。平澤(2006)は、行動上の問題を示す子どもに対する支援は、表出している行動に左右されるのではなく、「なぜ、そのような行動をするのか」という問題行動の背景にある子どもの教育的ニーズに応じたものでなければいけないと指摘している。このような問題行動の背景にある要因をとらえ、支援につなげていく方法の1つに機能的アセスメントがある。藤原(1999)は、機能的アセスメントは、問題行動を確実に予測し、維持している事象を同定し、対象者の好みやコミュニケーション方略に関する情報などを把握するためのプロセスであると説明している。また、平澤(2009)は、行動的介入が発達障害者の自傷や攻撃等の行動問題の低減に一定の効果をもち、機能的アセスメントがその効果に貢献しているとも述べている。たとえば、平澤と藤原(2001)は、パニックや人を叩く行動を示す幼児に対して、機能的アセスメントの結果に基づいて、保育園の環境調整と専門機関でのスキル形成に取り組んだ結果、支援の標的となっていた問題行動が減少し、保育園での活動への参加が促進されたと報告している。また、野口と野呂(2006)は、攻撃行動を示すADHDの小学生男児に対して、機能的アセスメントに基づいた学級内での介入を行い、けんかの頻度を減少させるという成果を上げてい

る。

そこで本研究は第2の研究目的として、通常の学級に在籍する行動面において教育的ニーズを有する生徒を対象に、機能的アセスメントを用いて問題行動の発生機序を明確にし、問題行動の減少及び適切行動の増加をめざした介入を行い、その介入効果について検証する。

II 対象生徒の実態把握

1 対象生徒の概要

対象生徒Lは、通常の学級に在籍する中学2年生男子である。中学校1年生時に学級担任や教科担任から授業中の離席や配布プリントを破く等の行動面のつまずきについて指摘がなされ、校内支援システムの支援プロセスに沿って協議が進められ、2年生になってから学校全体で支援を実施することになった。特別支援教育コーディネーターや学級担任、学年主任、保護者を交えての協議の中で、対象生徒Lは落ち着きがなく、周囲が気になり授業中よそ見をすることが多く、不注意や多動の傾向が見られることが確認された。また、言語発達の遅れはなく、学力は高い。しかし、英語や国語等の授業でコミュニケーション活動を伴う学習をすることに対して著しい意欲の低下が見られる。また、登下校時に、ある種の儀式的行動が見られる。

各種心理検査については、1年生終了時に実施する予定であったが、本人の拒否により未実施である。2年生になってから選択授業中に行動観察を行った結果、「忘れ物が多く授業に参加できずに違う課題を行う」、「教科担任が説明している間に他の生徒に対してちょっかいを出して煙たがられるが、気にせず何度もそれを繰り返す」等の行動が観察された。

2 ターゲット行動及び支援実践の授業場面の決定

対象生徒Lの授業時間中の様子について、教科担任から聴き取りをし、不適切行動が多く出現する授業場面を特定した。その結果、Table 1に示すように、すべての授業時間において不適切行動が観察されたが、特に英語の授業において高頻度で出現していることが明らかになった。また、英語の教科担任は、特別支援教育に関する研修を受けた経験が少なく、異動してきたばかりで対象生徒Lについての理解もまだ不十分であることから、対象生徒Lへの指導に苦労を感じていた。そこで、本研究における支援・指導場面を英語の授業とした。

次に、対象生徒Lが英語の授業時間に示す不適切行動をリストアップし、特に改善を期待するものを特定するために、英語の教科担任に聴き取りを行った。まず、不適切行動をすべて挙げてもらい、それぞれの行動に対する早急な解決を期待する程度を確認し、それぞれの行動が頻繁に出現する場面とそうでない場面をあげてもらった。その結果、Table 2に示すように、教科担任は、対象生徒Lの不適切行動のうち「授業中の離席」に対して早急な解決が必要であると考えていることから、「英語の授業時間中の離席行動」を本研究での支援・指導のターゲット行動とし、さらに詳細なアセスメントを行った。

なお、他の教科の授業場面については、個別の指導計画に沿って支援を行った。

Table 1 各教科における授業時間中の不適切行動

教科	様子
国語	忘れ物が多い。読み取る活動に参加しようとししない。
数学	課題の提出状況がよくない。数と式領域についての興味関心が強い。
理科	実験がうまくいかないと、それにこだわり席を離れようとししない。 衝動的に後ろを振り向いたり、発言する場面がある。
社会	班活動の際、班員の意見を最後まで聞くことができない場合がある。
英語	忘れ物が多く見られる。離席が毎回の授業で見られる。配付プリントを破る。 周りのことが気になり、落ち着いて座ってられない。
音楽	特に見当たらない。
美術	制作のとき、何をしたいか分からないときに離席する。
体育	次のことがやりたくて落ち着きがない。 自分本位の考え方で行動する場合がある。
技術・家庭	忘れ物がよく見られる。教師の話を見聞かずに、班の仲間に教科書に載っていない雑学を話したがる。 製作のとき、組立ての見通しを持つことが難しい。 ペア活動や班活動において、コミュニケーションの苦手さが見られる。

Table 2 英語の授業時間中の不適切行動の出現場面

問題行動	優先順位	よく見られる場面	見られない場面
授業中の離席	1	教科担任が気づいたら離席していた	好きなことをしている場面
配布（返却）プリントを破る	2	プリント配布直後 返却されたテストプリントの点数が悪かったとき	そのプリントが重要だと強調されたとき 返却されたテストプリントの点数が良かったとき。
授業中よそ見をする	3	授業中まんべんなく	なし
授業に取り組まない	4	話し合いの場面	内容が重要だと強調されたとき

3 ターゲット行動に関するアセスメント

① 動機づけアセスメント尺度（MAS: Motivation Assessment Scale; Durand, 1990）
ターゲット行動である「英語の授業時間中の離席」について、教科担任に動機づけアセスメント尺度への回答を求めた。本尺度は、感覚、逃避、注目、要求の4つの機能に対し、それぞれ4項目計16項目が設定され、必ずする（6点）～まったくしない（0点）の7段階で回答を求める。

本尺度への回答を集計したところ、Table 3に示すように、感覚機能の平均点が0.75点、逃

避機能が2.25点，注目機能が2.00点，物や活動要求機能が2.25点という結果が得られ，対象生徒Lのターゲット行動は，「逃避」及び「物や活動要求」の機能を有している可能性が高いことが明らかにされた。

Table 3 動機づけアセスメント尺度の平均点

機能	感覚	逃避	注目	物や活動要求
平均点	0.75	2.25	2.00	2.25

② 機能的アセスメントによる行動観察

対象生徒Lのターゲット行動に関するアセスメントシートを作成し，ターゲット行動の観察を行った。観察はTable 4のように，いつ（授業のどの時間），どの学習内容，起因する要因，周りの反応の観点から行い，その後観察結果を，時間帯別（Table 5），学習形態別（Table 6），原因別（Table 7）といったように要因別に整理した。

その結果，ターゲット行動は，「一斉授業の始めの時間帯に，教室後ろのロッカーに忘れ物を取りに行くために離席している」と考えられた。

Table 4 問題行動出現場面の記録

日にち	原因	問題行動後の動き	周囲の生徒の反応	教師の反応
6月15日	後ろのロッカーに忘れ物を取りに行く	すぐに席に戻る	「またか」という目で見える	すわるように注意する
6月19日	後ろのロッカーに忘れ物を取りに行く	教室の後ろに立っている	「またか」という目で見える	すわるように注意する
6月23日	後ろのロッカーに忘れ物を取りに行く	すぐに席に戻る	「またか」という目で見える	すわるように注意する
7月3日	他の生徒のテストの成績を見に行く（テスト用紙返却）	他の生徒の席にも行き，点数を見よつとする。	つられて他の生徒も離席をしようとする	すわるように注意する

Table 5 ターゲット行動の時間帯別出現頻度

授業時間	6月15日	6月19日	6月23日	7月3日
0～10分		1		1
11～20分	1			
21～30分			1	
31～40分				
41～50分				
合計	1	1	1	1

Table 6 ターゲット行動の授業形態別出現頻度

授業形態	6月15日	6月19日	6月23日	7月3日
一斉	1		1	1
班別				
ペア		1		
個人				
合計	1	1	1	1

Table 7 ターゲット行動の原因別出現頻度

原因	6月15日	6月19日	6月23日	7月3日
忘れ物	1	1	1	
興味関心				
友達				
授業内容				1
合計	1	1	1	1

4 アセスメント及び支援の期間

アセスメントは、X年6月中旬から7月上旬に行い、内容としては対象生徒Lの実態把握及びターゲット行動の評価を行った。その後、アセスメント結果に基づき支援計画を立て、同年9月上旬から支援を開始した。支援後のアセスメントは、10月中旬から11月末に実施した。

III 実態把握に基づいた支援計画

支援計画を立てる前に、まず教科担任と対象生徒Lに関する情報交換を行い、支援・指導の方向性を確認した。それと並行して「教科担任は、どのような点で対象生徒Lに対する指導に苦慮しているのか」についても聴き取りを行った。また、今後の支援計画の立案や具体的な支援方法の検討は、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当の教員と共に行っていくこと、アセスメントや支援に必要な準備について、特別支援教育関係教員からの協力が得られること、具体的な対応に疑問が生じた際にはすぐに相談ができ、今後の支援・指導についてどのような工夫や変更が必要かの検討には、特別支援教育関係教員も加わる、といったことを確認・保証し、「対象生徒Lに対する指導について、自分1人だけで取り組むわけではない」という安心感を高め、不安感を低減できるようにした。

1 ABC分析 (Antecedents-Behavior-Consequences Analysis)

教科担任と共にABC分析を行って具体的な支援方法を検討し、Fig. 1に示すようにまとめた。すなわち、不適切行動が生じている現在の状況は、「一斉授業の始めの時間帯に、準備物

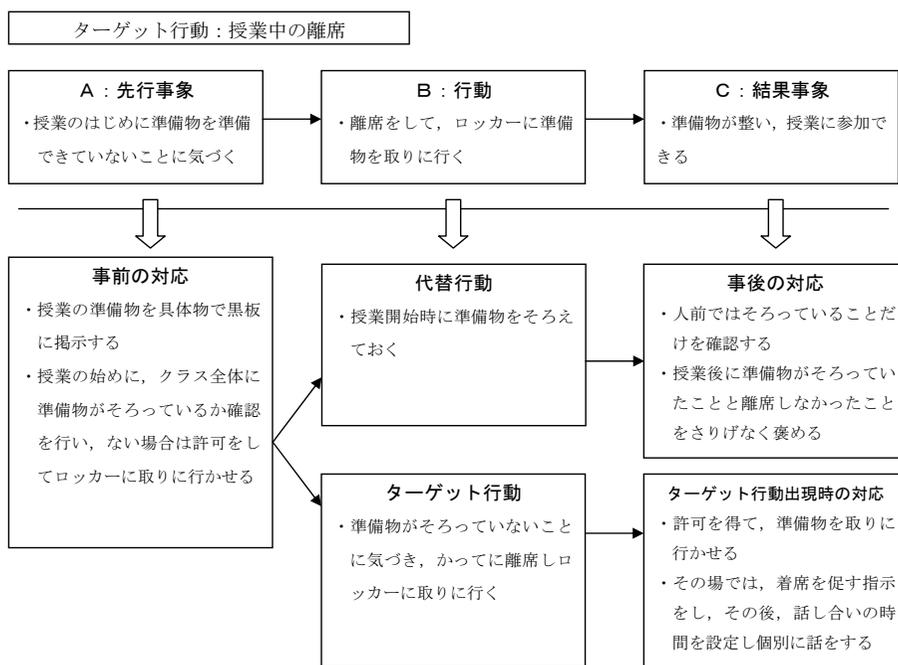


Fig. 1 ABC分析と支援ストラテジー

の準備ができていない」という先行事象 (A) によって「教室後ろのロッカーに準備物を取りに行くために離席する」というターゲット行動 (B) が生じ、その行動が、「準備物が整い、授業に参加できる」という結果事象 (C) に結びついていると理解できる。また、この結果事象は、離席行動の生起頻度を高めるような強化子になっていると判断できた。

そこでターゲット行動の出現頻度を減少させるために、「授業開始時までに準備物をそろえる」ことを代替行動とし、代替行動の出現を促進するためにどのような工夫が必要であるかを検討した。また、望ましい行動 (代替行動) の出現頻度を高めるためには、成功体験を積み上げるような手立てが非常に有効であることを確認した。

2 先行事象の工夫

代替行動の出現を促進する先行事象として、「授業終了時に次回の授業に必要な物を口頭で指示し、且つ黒板に文字や具体物で掲示する」「授業の始めに、クラス全体で準備物がそろっているか確認し、そろっていない場合はロッカーに取りに行くように指示を出す」という働きかけを行うことにした。なお、黒板に準備物を掲示することには、口頭による聴覚刺激と掲示による視覚刺激という2つのタイプの刺激を併用することで、適切に注意を向け、事前に準備物を用意するという行動の出現頻度を高めようという意図がある。

3 代替行動が出現した場合の対応

代替行動である「授業開始時までに準備物をそろえる」ことができていた場合、教科担任は、その機会を逃さず、その都度言語的称賛をすることとした。具体的にどのように称賛するかについては、対象生徒Lのプライドが高いという性格や思春期という発達段階にあることを鑑み、人前で称賛されることをネガティブにとらえる可能性が高かったため、人前で大げさに褒めることはせず、授業後等に対象生徒とコミュニケーションを図りながら称賛することにした。また、称賛する際には「授業開始時までに授業の準備できたから、褒められているのだ」ということを対象生徒Lが意識できるような言葉づかいをするようにした。

4 不適切行動 (ターゲット行動) が出現した場合の対応

これまででは不適切行動が出現するたびに、強く注意をし、着席した後にさらに離席した理由を問いただしたり、授業の準備を事前に行うように強く念を押したりしていた。しかし、支援計画を検討した結果、代替行動の獲得段階で不適切行動が出現した場合の対応として、その場では着席を促す程度の注意をし、その後、時間を設けて、個別に離席行動や授業の準備の必要性、準備物がそろっていないときには教科担任に許可を得てから離席すればよいことについて確認するための話し合いをすることにした。

5 その他の対応

なるべく対象生徒Lと話す機会を設けることで、対象生徒Lとの信頼関係作りを行った。

IV 支援の効果

1 ターゲット行動の変化

支援実施前後のターゲット行動の出現頻度を示したものがFig. 2である。それによると、支援後、ターゲット行動は全く見られなくなった。教科担任への聞き取りによると、支援開始直後は、支援が定着しておらず、準備物がそろっていないために離席が見られた。このような支援開始直後に出現したターゲット行動に対しては、支援計画で検討したとおり、準備物がそろっていない場合は、どうすればよいのかを問いかけたり、授業時間外に個別に授業中に注意を受けた理由を説明したりした。その結果、ターゲット行動の出現は徐々に減少し、支援実施後のアセスメントでは、ターゲット行動が消失した。なお、X+1年1月の時点においても、ターゲット行動は見られていない。

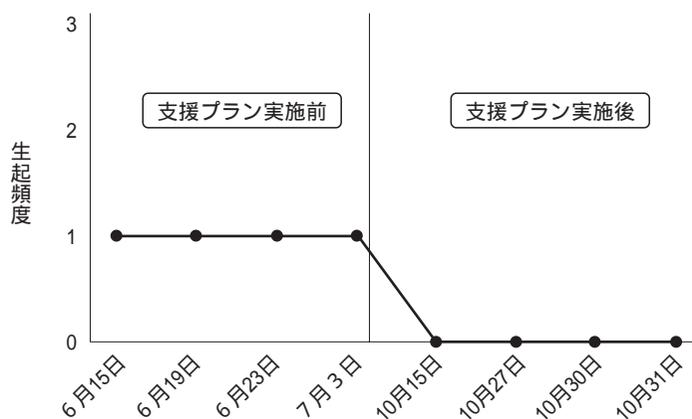


Fig. 2 ターゲット行動の出現回数の変化

2 教科担任の指導の成果及び特別支援教育に対するとらえ方

支援にあたった教科担任は、支援後、対象生徒Lが授業の準備物を用意することができるようになったことで、授業中の離席が見られなくなった、と述べた。さらに、支援の効果があつたことから、支援前は教室に行くのが億劫になっていたが、支援開始と同時に問題行動が減少したことで、心理的負担が減り、気持ちよく教室に行くことができるようになった、との感想も得られた。

これらの支援前の対象生徒Lの問題行動や特別支援教育に対するとらえ方が支援後どのように変化したかをまとめたものが、Table 8である。それによると、支援開始前、教科担任は、対象生徒Lの不適切行動への具体的な対応方法が分からず、不適切行動に対して叱責による指導のみを行っていた。また、対象生徒Lのクラスで授業をすることに対して、かなり強いストレスを感じており、対象生徒Lの不適切行動が出現するかもしれないという不安や自分の指導力に対する挫折感を味わっていたことが明らかになった。しかし、支援後に同じ質問への回答を求めたところ、対象生徒Lの不適切行動が減少するにつれて、教科担任が支援開始前に感じていた不安や挫折感、ストレスが低下したことが明らかにされた。

Table 8 教科担任の支援前後の対象生徒や授業に対するとらえ方

質問項目	支援開始前	支援後
不適切行動をみてどのように感じたか	イライラ 驚き クラス全体を「嫌なクラス」と考えるようになった	
不適切行動に対する対応	離席 ・席に着くように厳しく注意をする 配布プリントを破る ・やめるよう厳しく注意する 授業中よそ見をする ・その都度注意する	
対象生徒のいるクラスに授業に行く時の心境	嫌な気持ち また不適切行動がおこるのではないかという不安感 不適切行動がおこったときにどのように対応すればいいのかという不安感 自分の指導力不足から不適切行動が起きているのではないかという挫折感	特に何も感じていない
対象生徒のクラスで授業をする時のストレス(5段階評価)	おおいにストレスを感じる (5)	特にストレスを感じない(1)
特別支援教育に対するとらえ方	面倒くさい 自分にはあまり関係ない	通常の学級でも必要な考え方である
アセスメントに対するとらえ方	重要だと思うが、自分にできるかどうか分からない 面倒くさそう	とても重要だと思う 便利なツールの一つであると思う はじめは面倒くさいと思っていたが、とってみると特にそのようなことは感じなかった。 むしろ、生徒の実態把握がより正確にできて今後も活用したいと思った。

また、特別支援教育やアセスメントに対するとらえ方について、支援開始前は、重要だと思いが自分にできるかどうか分からないといった心配や面倒だといった抵抗感があったが、実際にアセスメントや支援を行ってみると、アセスメントは、短時間且つ比較的容易に記録が可能であり、その重要性を理解すると同時に、今後も利用したいという意欲が高まったことが分かった。

さらに、支援実践にあたっては、教科担任が中心となり、それを特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当教員がサポートする体制ですすめてきたが、そのことについては、「アドバイスが得られたり、話を聞いてもらえたりして、自分1人で支援実践をしているのではないと思えた」といった感想が得られた。

V 考察

本研究では、離席行動を繰り返す生徒についてのインタビューや行動観察によるアセスメントを実施し、問題状況を具体的に特定した。その結果に基づいて支援プランを検討し、教科担任が中心となって支援を行った。また、特別支援教育に不慣れな教科担任が支援の中核を担っていることから、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級の教員が教科担任の支援実践についてコンサルテーションを行った。支援開始前の教科担任は、不適切行動に対してどのように対応すればよいのかが具体的に分からず、対症療法的な指導を行っていた。また、対象生徒Lがいるクラスの授業に行くときは、教科担任はかなり強いストレスを感じており、対象生徒Lの不適切行動に対する不安感や自分の指導力に対する挫折感も味わっていた。しかし支援を通して、対象生徒Lの不適切行動が減少することで、教科担任のストレスや困り感が軽減された。また、アセスメントを継続して取り続けることで、生徒の行動の意味や機能、他の生徒との関わり方、周りの生徒の反応等を理解することができるようになった。それにより生徒の実態把握をより正確に行うことができ、ターゲット行動以外の不適切行動への支援もスムーズに取り組むことが可能になった。以上のことより、機能的アセスメントや教師へのコンサルテーションは、問題行動を示す生徒への効果的な支援を実施し、支援実践を担う教師の特別支援教育に対する意識をプラスに変容させることに有益であったことが示唆された。また、問題行動を正しくとらえ、適切な支援を行うことの重要性を認識し、支援実践への自信を高めるきっかけになったと言える。

今後の課題の1つとして、問題行動に対する適切な支援を継続するために、情報の共有化と引き継ぎが挙げられる。最近では進級する毎に学級担任や教科担任が変わる場合が多くなってきている。学年が変わるごとに、児童生徒に対し、実態把握や支援を初めから検討するのではなく、新旧の学級担任や関係者の間で情報が適切に引き継がれるような仕組みを各学校で構築することが重要である。そのためにも「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成し、それらを適切に利用していかなければならない。また、小学校から中学校への移行時にも、保護者と連携し、引き継ぎ資料を送付したり、保護者や新旧担任等を交えた面談をしたりするなど情報の引き継ぎや共有化を図っていかなければならない。

2つ目の課題として、アセスメントの効率化が挙げられる。児童生徒の実態を正確に把握するためには、アセスメントは必須である。しかし、学校現場の職務内容は年々多岐にわたり、仕事量も増加している。職務の多忙さがアセスメントを行わない理由にはなり得ないが、その

ような現状の中でアセスメントを実施してもらうためには、提案したアセスメント方法が効率的なものである必要がある。もし、提供したアセスメント方法が非効率的なものであったならば、各教員への負担を増やす結果を招くことになると考えられ、そういった非効率的なアセスメント方法を通常の学級の教員が積極的に活用することは期待できない。

本研究では、教科担任の負担にならないように配慮したアセスメントシートを用いた。教科担任の「はじめは面倒だと思ったが、実際やってみると特にそのようなことはなかった。むしろ生徒の実態把握がより正確にできて今後も活用したいと思った」という感想から、アセスメントに対する負担感が軽減されたと推測でき、本研究で行ったアセスメント方法の工夫は有効であったと言える。

3つ目の課題としては、すべての教員が客観的な実態把握の重要性を認識することが挙げられる。児童生徒の実態把握の必要性は、多くの教員に認識されていることではあるが、実際の実態把握では、児童生徒の様子から教師が判断するといった教師の主観が大きく影響する方法がしばしば用いられている。正確な児童生徒の実態把握には、教師の印象から得られる情報も必要ではあるが、教師の主観に影響されない客観的なデータを収集することがさらに重要となる。本研究では、対象生徒の様子を教師から聴き取るだけでなく、行動観察によってターゲット行動の生起頻度を数量化することも行った。その結果、有効な支援方法を立案し、ターゲット行動を減少させることができた。以上のことから、児童生徒の実態把握にあたっては、通常の教育活動で得られるノートや作品、提出物、テスト等からの情報だけでなく、行動の定義や判断基準を明確にした客観的な行動観察や心理検査を用いた多面的で客観的な実態把握が必要であり、そのことについて、すべての教員から理解が得られるように働きかけていくことが大切であると言える。

最後に、通常の学級における特別支援教育は、発達障害のある児童生徒だけを対象にするのではなく、すべての児童生徒の学習法略は、一人ひとり異なっているという視点に立って展開されるのが望ましい。そのためにも通常の学級の教科担任が果たす役割は大きいと言える。そして児童生徒一人ひとりの多様な学習方法を意識した授業を展開することは、すべての児童生徒の支援につながる通常の学級ならではの特別支援教育になると考える。今後より一層、特別支援学校や特別支援学級と通常の学級との連携を密にし、児童生徒一人ひとりの特性に応じた細やかな支援を展開していかなければならない。

文 献

- Durand, V. M. (1990) *Sever behavior problems : A functional communication training approach*. Guilford Press, New York.
- 藤原義博 (1999) 機能的コミュニケーション訓練の臨床的意義 小林重夫 (監修) 発達障害の理解と援助. コレール社, Pp.83-90.
- 平澤紀子 (2006) 行動問題のある発達障害者のQOLの向上を目指した積極的行動支援 (7) : 日常場面で確実な成果を生むためのPBSの課題 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集, 94.
- 平澤紀子 (2009) 発達障害者の行動問題に対する支援方法における応用行動分析学の貢献 : エビデンスに基づく権利保障を目指して 行動分析学研究, 23, 33-45.
- 平澤紀子・藤原義博 (2001) 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援 : 機能的ア

セスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から 特殊教育学研究, 39, 5-19.

宮崎大学教育文化学部附属小中学校特別支援教育部 (2009) すべての個が生きる特別支援教育：交流及び共同学習の推進とアセスメントを生かした支援の実践 研究紀要.

文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議.

文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知) 文部科学省初等中等局長通知.

文部科学省 (2009) 平成20年度特別支援教育体制整備等状況調査.

野口美幸・野呂文行 (2006) 注意欠陥/多動性障害 (ADHD) 児に対する機能的アセスメントを用いた介入：けんか低減の試み LD研究, 15, 339-345.