

不適切行動を示す児童に対する硬筆書写教室での ポジティブな行動支援の効果

富永孝江*・戸ヶ崎泰子**

Effects of Positive Behavior Support for a Child with Problem Behavior in a Japanese Calligraphy Lesson

Takae TOMINAGA* & Yasuko TOGASAKI**

1. 問題と目的

児童期の子どもの教育には、主に学校教育と家庭教育があり、そのうちの学校教育は、小学校という公的領域での教育であると位置づけられる。小学校での教育の目的は、教育基本法第5条第2項において「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」と定められている。

そして、その目的を実現するために、学校教育法第21条において、「主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度」、「生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度」、「我が国と郷土を愛する態度」、「他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度」、「生活に必要な事項についての基礎的な理解と技能」、「言語的、数量的、科学的な事項の正しい理解と基礎的な能力」、「芸術についての基礎的な理解と技能」、「職業についての基礎的な知識と技能」を養い、「心身の調和的発達」を図ることを目標としている。

一方、家庭教育は、主に保護者が担う学校以外の私的領域での教育であり、生活のために必要な習慣を身につけさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図ることを目的としている（教育基本法第10条）。また、家庭教育支援の方策に関する検討委員会（2017）では「家庭教育は全ての教育の出発点であり、家庭に教育の基盤をしっかりと築くことがあらゆる教育の基盤として重要である」とされている。

また、学校教育と家庭教育の関係は、教育基本法第13条に「教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努める」とあるように、学校と学校外の教育がそれぞれオーバーラップしつつ、融合した形で行われる関係にある（国立青年の家・自然の家の在り方に関する調査研究協力者会議、1995）。また山谷（2001）は、学校、家庭、地域の学習機会の融合部分には「学校と家庭の融合」、「家庭と地域の融合」、「地域と学校の融合」、そして「学校、家庭、地域の三者の融合」の部分があり、それぞれの独自性を発揮しつつも融合の部分で具体的に連携・協力する関係にあると述べている。

つまり、子どもの教育は、学校、家庭、地域のそれぞれが独自に取り組むものであると同時に、

* 宮崎大学大学院教育学研究科院生, ** 宮崎大学大学院教育学研究科

連携・協力して取り組むものであると言える。しかし、核家族化や少子化の進行、共働き世帯数の大幅増加、地域の関係性の希薄化、学校週5日制の完全実施、いじめ・不登校など学校不応の深刻化など、社会情勢や家庭環境は時代とともに大きく変化している。したがって、子どもの教育を担う、学校、家庭、地域それぞれの役割や連携・協力の在り方も変わってきている。

例えば、以前は保護者が家庭教育の大部分を担っており、保護者が必要とする場合には、近隣住民といった地域の教育の担い手も家庭教育を支援していた。しかし、厚生労働省（2020）によると、児童のいる世帯のうち核家族の割合は2019年には82.5%であり、調査開始時である1986年の69.6%から12.9%増加している。また、児童のいる世帯における母が仕事をしている割合は2019年には72.4%であり、調査開始時の2004年の56.7%から15.7%増加している。このため、多くの家庭で保護者が家庭教育に関わることのできる時間が減少した（内閣府，2008）。加えて、近隣住民との関係性についても、町内会・自治会に「ほとんど参加していない」人の割合は1968年には町村部で4.5%、市部で19.9%であったのが、2007年には「参加していない」人の割合が51.5%と町内会・自治会への参加割合が大幅に低下している（総務省，2010）。荒巻・村田・吉澤（2019）も、近隣住民との望ましい関係性について「会ったときにあいさつする程度のつきあいを望んでいる」と回答した割合が1973年には15.0%であったのが、2018年には33.0%と18.0%増加し、この45年間で形式的なつきあいを望んでいる人が最多になったと報告しているように、近隣住民との関係性の希薄化が進み、保護者も家庭教育の支援者として近隣住民に期待しなくなってきている。このような家庭環境や地域の状況の変化に関して、家庭教育支援の推進に関する検討委員会（2012）は、子どもが家庭に生まれ、親と子の間で、また地域と社会の間で、様々な関わりを持ちながら成長発達していくことが、ごく自然に行われることが難しくなると同時に、親から子へと知恵や習慣を伝承していくことも困難になってきていると述べている。そのため現在では、保護者は家庭教育の担い手として、子育て支援センターなどの公共施設や、ピアノや習字、スポーツ活動などの民間の習い事に頼るようになっており、実際、小学生の約8割が何らかの習い事をしている（学研教育総合研究所，2019；ベネッセ教育総合研究所，2019）。

習い事とは、何らかの教育的効果を期待して、親と子が主体的に選び継続して行う活動のことであり（谷・齊藤・宮竹，2019；細川・桂・志澤，2016）、特別な知識や技術の習得、情操・認知面の発達、体力や精神面の鍛錬など、その機能は多岐にわたる（中山・栗原・森，2005）。

書道などが含まれる伝統芸術分野での習い事では、良い手本をより良く再生する型や様式の習得を目指している。また、その習得に付随して、礼儀作法や道具の扱い方などを身につけることも目的とされている（渡邊，2006）。例えば、書道では美しい文字を書く技術の習得を目指しているとともに、筆・硯・紙・墨といった道具の手入れや所作を身につけることも目的としている。

ところが、社会情勢や家庭環境の変化に伴って、保護者が習い事に期待することのうち、「技術の向上以外の内容」に対する期待が大きくなってきている。例えば、小学生保護者が書写教室への入会を希望した理由として、上位から順に「書字技術の向上」、「集中力、忍耐力を培わせたい」、「学校で困らないように」、「漢字がきちんと書けるように」が挙げられている（公文エルアイエル，2013）。このように、保護者は美しい文字を書く技術の習得はもちろん、そのほかの教育的効果についても期待するようになっており、多くの書道教室の指導者からも、文字指導の前に家庭のしつけに含まれるような「あいさつ」、「鉛筆の持ち方」、「着席」、「姿勢」

等の基本的な内容から指導する必要性が増えてきたとの声を聞くようになってきている。以上のことから、習い事教室でも行動形成に関わる指導・支援の必要性が高まっていると考えられる。

行動形成に関するアプローチの1つにポジティブ行動支援（Positive Behavior Support ; PBS）がある。PBSは、応用行動分析学を理論的背景とする支援の枠組みであり、問題行動を示す対象児者を取り巻く社会的・物理的環境を再構築することを通して、適切な行動レパートリーの形成や行動問題の減少を目指している。実際の支援にあたっては、①行動問題の生起要因に関する情報収集、②行動の生起に関する仮説の推定、③仮説に基づく支援計画の立案、④人々や環境に適合した標的行動と介入方法の決定という4つの段階を踏む（平澤，2003）。PBSを適用した研究は数多く行われており、問題行動の内容や具体的なアプローチは異なるものの、いずれもその有効性を報告している。例えば、平澤・藤沢（1995）は、困難課題からの逃避による問題行動を示す知的障害児を対象に、問題行動の代替行動として援助要求行動を促進するアプローチを行うことで、問題行動を低減させている。また、野呂・藤村（2002）は、通常の学級に在籍している注意欠如・多動症のある児童に対して、トークンエコノミー法を適用することで対象児の授業準備行動が改善したことを報告している。しかし、習い事教室をフィールドとする行動形成に関する指導・支援についての実践や報告は見当たらない。したがって、習い事教室でのPBSを適用した指導・支援の実践とその効果を検証する必要がある。

そこで本研究では、民間の硬筆書写教室に通う通常の学級に在籍する不適切行動を示す児童に対してPBSを用いた指導・支援を行い、その効果を検証することを目的とする。

2. 方法

（1）対象児

公立小学校の通常の学級に在籍する1年生男児を対象とした。幼稚園在籍時から突然の大声や教室内の徘徊（歩き回り・走り回り）が見られたため、小学校入学後のことを心配した保護者の希望で、年中時から他の硬筆教室に入会した。しかし、その教室の指導が対象児に合わなかったため退会し、小学1年生の4月（20XX年）に当教室へ入会した。その際、保護者は「落ち着いて席に座り、きちんとした文字（読める文字）が書けるようになってほしい」「文字を書くことが好きになってほしい」と希望を述べていた。入会当初、対象児は新しい教室や指導者に対する緊張があったためか、不適切な行動を示すことはほとんどなかった。また、ひらがなはほぼ習得していたが、筆圧が弱く、トメ・ハネが不十分であった。対象児に関する保護者からの聞き取り内容をふまえて、教室では対象児の学習席を指導者席横に配置し、来室時間を他の学習者が少ない時間帯に設定して個別指導を行った。このような配慮に基づいた個別指導の結果、対象児の学習は順調に進んだ。しかし、学校の授業でプールが始まり、暑さによる疲れも出やすくなってくる頃には、当教室に対象児が慣れてきたことも重なって、対象児の来室時間が遅れがちになってきた。そのため、個別指導ができにくい教室が混み合う時間帯での学習が増え、教室での歩き回りや走り回り、突然の大声、教材を破る、鉛筆をかじり続ける等の行動問題が目立つようになった。「教室の約束」を破って、ホワイトボードを倒すという危険な行動も発生した。

対象児の両親はともに硬筆書写学習に対して協力的で、父親はしっかりときれいな文字を書くことが難しい対象児の気持ちを理解し受容している。母親は対象児が周囲に迷惑をかけないようにとの思いがとて強く、対象児がホワイトボードを倒してしまっ

て対象児が学習する様子を見たり、指導者に学校や家庭での対象児の様子を伝えたりするようになった。

行動問題が目立つようになったため保護者と面談を行い、個別指導の可能な時間帯に来室することを確認した。しかし、約束の時間帯に来室することはできず、学校で運動会の練習が始まる頃には行動問題が激しくなった。この頃、対象児は「疲れる」、「みんなバカ」、「おれはがんばってる」と話す。稽古をよく頑張っていて、字が上手になっていると指導者が伝えても、「へたっって言われる」、「(学校、家、教室で)おれはいつも怒られる」、「ここ(指導者席横の席)は嫌だ。みんなが(自分の書いている様子)を見る」、「みんな、おれのことをバカにするのが嫌だ」と話した。一方で、漢字がおもしろいこと、教室でも早く漢字の学習をしたいという希望を述べた。そこで、対象児の希望や気持ちをふまえて、学習席を対象児の学習の様子が指導者から見やすい最前列の学習席に変更した。また、鉛筆かじりの防止のために鉛筆の先に消しゴムキャップをはめるようにし、学習日ごとに学習目標を書き、目標達成できたらシールを貼ったり、対象児の頑張りを記入したりするための学習手帳を始めた。記入した学習手帳は、母親に見せて賞賛してもらって確認済みのサインをもらうようにした。

その結果、鉛筆を変更することで鉛筆かじりは減少した。しかし、突然大声を出したり、教室内を走ったり、イスを使ってふざけたり、教材を丸めたりなどの不適切行動は、最前列の学習席に変更しても減少しなかった。そのため、不適切行動に対する指導について再検討し、指導・支援に取り組むことにした。

(2) 倫理的配慮

本実践を論文にまとめるにあたっては、対象児の保護者に論文として公表することの目的や論文にする際には個人情報を守ることを説明し、口頭にて同意を得た。

(3) 不適切行動のアセスメント

1) 標的行動の決定：まず教室で学習する際に生じる不適切行動をリストアップし、それぞれの不適切行動が生じる状況を確認した。その結果、対象児の不適切行動として、①教材を破ったり、くしゃくしゃにしたりする(教材破り行動)、②教室内を走って移動する(教室内走り)、③イスを使ってふざける(ふざけ)、④突然大きな声を出す(突然の大声)の4つがリストアップされた。

「教材破り行動」は、他の学習者から「へた」、「ちがうよ」等の言葉をかけられたときや教室で対象児が上手く書けなかったと感じる場面で生じていた。また、母親からは、小学校から持ち帰るプリントが破れていたり、宿題プリントを破ったりすることがあるとの報告があった。「教室内走り」は、混み合っている教室への入室や移動の際に見られ、指導者が名前を呼んで「ぶつかると危ないから、教室内では走りません」や「歩きます」と声をかけると、笑顔で返事をして走ることをやめることができていた。「ふざけ」は、混み合った教室で対象児が学習に飽きたり、指導者からの注目がそれたりすると生起し、指導者が対象児に声をかけ、イスに座らせると落ち着くことができていた。「突然の大声」も同様に、混み合った教室で、対象児が学習に飽きたり、指導者からの注目がそれたりすると生起しており、指導者が声をかけたり、会話を少し交わしたりすると再び教材へ取り組むことができていた。

この4種類の不適切行動のなかから標的行動を選定するにあたっては、当教室だけでなく小

学校や他の場面における対象児の適応促進につながるという視点から検討した。その結果、当教室だけでなく、学校場面や家庭場面でも生じている「教材破り行動」を標的行動とした。

2) 標的行動の機能的アセスメント：教室で生起する標的行動とその状況についての観察結果に基づいて機能的アセスメントを行った。その結果、標的行動の生起に関係する弁別刺激は、他の学習者から「へた」、「ちがうよ」等の対象児が嫌悪的な気持ちになるような言葉をかけられることや、対象児が上手く書けなかったと感じることであると考えられた。なお、他児が対象児に否定的な言葉をかけることについては、教室内が騒がしくなることが関係していると推定された。対象児が上手く書けないと感じることについては、対象児の低い自己評価が影響していると考えられた。また、教材を破るという標的行動が生起すると、上手に書けなかった教材を処分することができるため、結果的に他児から否定的な言葉をかけられることがなくなり、上手に書けなかった事実もなかったことにできるという標的行動への強化随伴が生じていると推定された。以上のことから、標的行動は、他児からの否定的な言葉かけや、対象児が上手く書けなかったと感じるといった弁別刺激がきっかけになって生じており、教材を処分することで「嫌悪事態からの逃避」が可能になっていることが標的行動を強化していると判断した。

そこで標的行動を低減するための指導方針を、①声の大きさなどの教室ルールの設定や教室レイアウトの変更などによって他児からの否定的な言葉かけが少なくなるような環境調整を行う、②対象児に「できる」、「できた」という経験を積ませることで対象児の低い自己評価を高めるという2つの方針を立てて、具体的な指導手続きを検討した。

(4) 指導手続き

上記の指導方針にしたがって、①他児からの否定的な言葉かけを減少させるための環境調整、②対象児の自己評価を高める工夫について、以下のような指導手続きを取ることにした。

1) 他児からの否定的な言葉かけを減少させるための環境調整

教室レイアウトの変更と工夫：教室内が騒がしくなることを予防し、他児からの否定的な言葉かけを減少させるために、Fig. 1のように教室レイアウトを2列から3列に変更し、対象児の学習席を指導者席右側1列目に移動した。また、添削を待つ列の並び方も対象児の学習席とは反対側に並ぶように変更した。

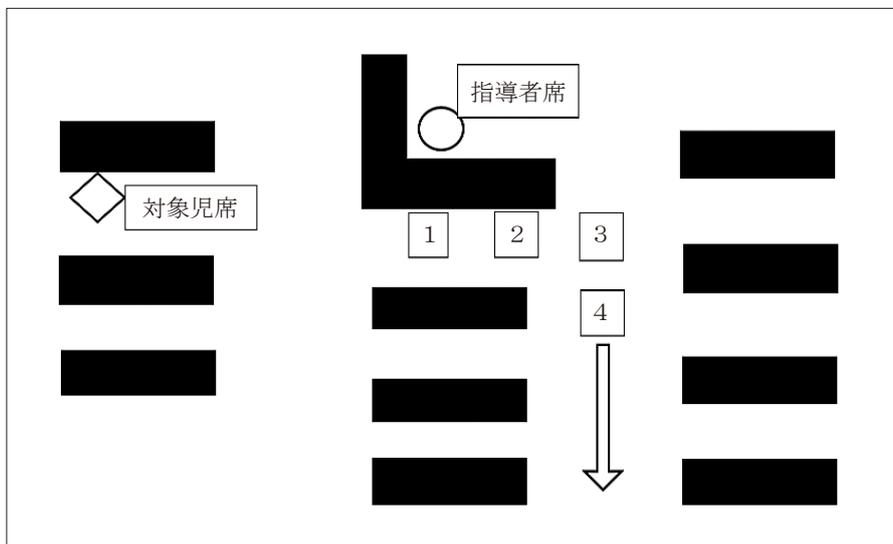


Fig. 1 教室レイアウトと対象児の学習席の位置

教室ルール追加設定：子ども同士の学習とは関係のないおしゃべりを抑制して、静かな教室環境を保つために、Table 1のような教室ルールを追加設定した。ルールは、子どもたちがルールの内容を理解しやすいように、具体的な行動レベルで示すことにした。そして、教室ルールをプリントにして全学習者に配付するとともに、学習者の行動の生起を促すために、教室の指導者席に配置した。また、学習者のルールに沿った行動を定着させるために、ルールに沿った行動が生起した場合には言語的賞賛を与え、ルールを守ることができなかった場合は、ルールを守るよう注意したり、ルールに沿った行動をとるよう促したりすることにした。

Table 1 教室の約束

| |
|--|
| (I) 教室での声の大きさのレベル |
| ・あいさつはレベル3 元氣よくします。 |
| ・近くの人に話すときはレベル2 |
| ・1人だけに伝えたいときはレベル1 |
| (II) 「先生、提案があります」 |
| ・教室で何か良いアイデアを思いついたときは、指導者席まで来て先生に声をかけます。 |
| ・声の大きさのレベルは2 |
| ・教室のみんなでまねをしたいような良いアイデアの場合は採用します。採用するしないは、先生が決めます。 |
| (III) 教材は宝物です |
| ・教材が破れてしまったときは、先生に声をかけます。 |
| ・見せたくないときは、たたくで「見せたくないです」と先生に声をかけます。(破ったり、くしゃくしゃにしません) |
| ・どんなところに気をつけて書いたか、うまくいったところなどを先生に話します。 |

(I) 教室での声の大きさのレベル：標的行動の弁別刺激である他児からの否定的な声かけが生じにくい静かな教室環境を構築するためのルールである。静かな教室環境を整えるためには、教室の全学習者がルールに則った行動を取る必要がある。そのため、全ての学習者が声の大きさを意識した適切な行動をとることができるように、学習者が理解しやすいように場と目的に応じた声の大きさを3段階で設定した。

(II) 「先生、提案があります」：静かに課題に取り組むことができるような教室環境にするためのルールであり、伝えたいことがあるときの方法を理解させるねらいがある。また、良いアイデアについては賞賛して採用することを全学習者に伝えることで、教室の環境は、自分たち自身で整えるものであるという自覚をもたせることにつながる。

(III) 教材は宝物です：教材を丁寧に扱う態度を促進することで静かな教室環境を構築するためのルールである。また、教材をわざと破ることと、誤って破ってしまうことを区別して、標的行動の「教材破り行動」が生起しそうな場面での対処行動を示すことで、対象児の標的行動の生起を抑制することもねらいとしている。

2) 対象児の自己評価を高める工夫：

対象児の自己評価を高めるために、賞賛される機会を増やす工夫をすることにした。具体的には、既存の教室内ルールである「玄関での靴のそろえ方」と「入退室時のあいさつ」に着目し、靴をそろえたり、あいさつしたりすることができたときは積極的に賞賛した。また、対象児には新たに追加した教室内ルールの説明を個別に行い、既存の教室内ルールと同様にルールを守ることができたときは賞賛した。なお、いずれのルールについても守ることができなかったときは適切な行動を促すための言葉かけを行った。硬筆の学習に関しても、学習日ごとに課題のポイントを決めてから学習に取り組ませ、ポイントを意識して取り組んでいることを大いに賞賛することにした。

「玄関での靴のそろえ方」については、教室玄関で指導者が対象児を出迎え、靴をそろえることができた際に、「きちんと揃えてくれていると、次に来た人もまねをして置けるね」、「お手本になってくれてありがとう」と賞賛することにした。そろえることができなかったときは、「靴の置き方はどうかな？」等の言葉かけをした。

「入退室時のあいさつ」については、あいさつ行動の弁別刺激として、Fig. 2のような手がかりを教室入り口そばの動線の邪魔にならない床面に貼った。手がかりには、立ち位置を示す大きな足型と「ごあいさつ」の文字を書き、「こんにちは！」「ありがとうございます！」というあいさつの言葉も記した。対象児がルールに沿ったあいさつができたときには、「きちんと立ち止まってしっかりとあいさつができたね」、「○くんのあいさつは聞いていて、先生はとても気持ちがいいです」と言語的賞賛を与え、できなかったときは、「教室に来たときは…？」等の言葉かけをして行動修正を促した。なお、入室時に賞賛されてよい気持ちになってから学習をスタートすることができることは、熱心な学習態度を誘発することになるため、結果として静かな教室環境の構築につながる。そこで、「玄関での靴のそろえ方」と「入退室時のあいさつ」に関する取組は対象児を含めた全学習者に対して行うことにした。

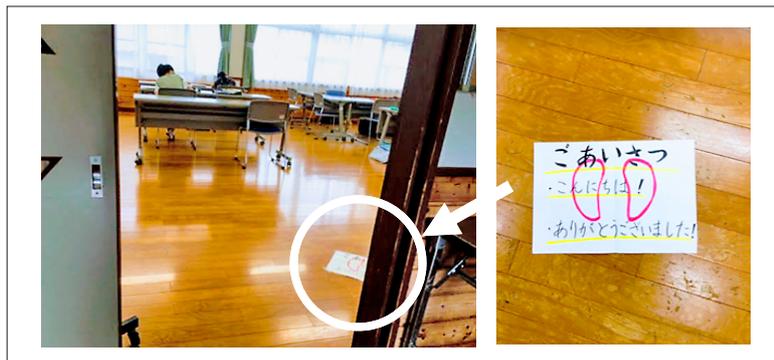


Fig. 2 床に貼った「あいさつ」の手がかり

教室内の追加ルールである声の大きさについては、指導者とともに実際に声を出して確認し、適切な声の大きさのときは、「今、ちょうど良いレベルの声の大きさが話されたね」と即時強化をした。大声を出したときは、指導者と一緒に適切な音量で声を出す練習をさせた。提案の仕方については、ルールを個別に説明する際に、教室のための良いアイデアを言いに来てくれることを期待していると伝えた。実際に指導者席までアイデアを伝えに来たときは賞賛した。指導者の近くに来ずに大声で発言したときは、声の大きさと指導者の近くに来て言わな

くてはいけないことを確認してからやり直しをさせた。教材を丁寧に扱うルールについては、標的行動の「教材破り行動」はしてはいけないことを確認した上で、「対象児が上手く書けなかったと感じる」という標的行動の弁別刺激が生起しないように、机間指導を行ってしっかり書いていることを頻繁に伝えることにした。標的行動が生起したときは、上手く書けなくて見せたくないときの対処の仕方を指導者と対象児とで再確認した。

硬筆の学習では、課題に取り組む前に課題のポイントを指導者と一緒に確認するようにした。また、指導者は机間指導を行いながら、ポイントを意識して書いてるときは花丸や言語的賞賛を与えた。指導者席で添削を行う際には、ポイントを再確認させてから、その場で実際に課題の文字を書かせることで即時強化ができるようにした。

3. 結果

(1) 他児からの否定的な言葉かけを減少させるための環境調整による効果

教室レイアウトについては、Fig. 1のように学習者席を縦長2列の奥行きのある配置から3列の横長の配置に変更した。その結果、学習者席と指導者席の物理的距離が近づき、指導者は学習者の取組に目が行き届くようになった。また、学習中の学習者と目が合う機会も増加し、学習と関係のないおしゃべりが減少した。教室内ルールの追加設定に関しては、学習者は適した声の大きさと話すようになり、指導者のそばまで来て提案したり、自身の取組の頑張ったところ等を指導者に伝えたりするようになった。

既存のルールである「玄関での靴のそろえ方」や「入退室時のあいさつ」に関しては、ルールが守れているときには積極的に賞賛するようにして以降、自発的にルールを守る学習者が増えた。Fig. 3は、学習者全体の「ルールに沿ったあいさつ（適切なあいさつ）」、「ルールに沿っていないあいさつ（不適切なあいさつ）」、「あいさつなし」の実施状況の割合の変化を示したものである。床の手がかりがない条件のもとで「適切なあいさつ」ができたときには賞賛し、それ以外のあいさつには働きかけないようにしたベースライン期における全学習者のあいさつ行動の割合は、それぞれ「適切なあいさつ」が平均63.4%、「不適切なあいさつ」が平均22.2%、「あいさつなし」が平均14.4%であった。床の手がかりがある条件のもとで「適切なあいさつ」ができたときには賞賛し、それ以外のあいさつにはルールの再確認と修正を促すようにした介入期では、「適切なあいさつ」は平均93.2%の高水準を維持し、「あいさつなし」は平均0.9%となり、教室のほぼ全員が学習開始時と学習終了時にルールどおりにあいさつするようになった。ベースライン期と同条件の3ヶ月フォローアップ期では、手がかりがなくても「適切なあいさつ」が平均94.2%と高水準を維持していた。以上のことから、教室来室時に学習者が自発的に玄関で靴をそろえてから、しっかりとあいさつし、そのような態度を褒めてもらって気分よく学習に取りかかるという教室の流れができ、全ての学習者が静かにかつ熱心に学習する教室環境が整ったと言える。

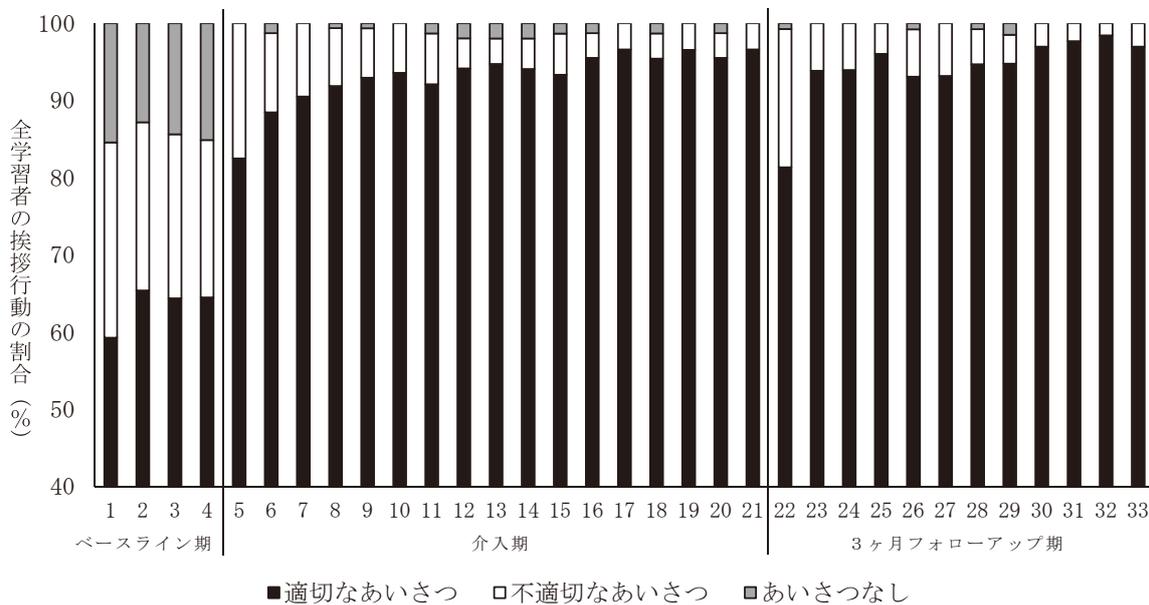


Fig. 3 学習者全体のあいさつ行動の推移

(2) 対象児の自己評価を高める工夫による効果

対象児の自己評価を高めるために賞賛の機会を増やす工夫をしたところ、対象児の自己評価が高まる様子が観察された。具体的には、介入前に対象児が話していた「みんながオレをバカにするのが嫌だ」、「へたって言われる」等の否定的な発言がなくなり、指導者のそばに来て適切な声の大きさと提案したり、学習時に頑張ったところや上手く書けたと思うところを伝えたりするようになった。なお、提案行動はベースライン期中に一度も生起していないが、17回の介入期中で4回生起した。また、Fig. 4に示すとおり、ベースライン期中の対象児の課題に要する時間は、平均36.6分であったが最短29分間～最長55分間と所要時間の幅が非常に大きかった。しかし、介入以降は徐々に時間が短くなり、介入前期8回の学習所要時間は、平均37.6分間であった。ただし、介入初日だけは、対象児が提案行動を多く表出したため、53分間と突出して長かった。そこで、介入初日を除いた7回の平均学習所要時間を算出したところ、平均35.4分間とベースライン期よりも短かった。介入後期の学習所要時間は、平均31.2分間であり、毎回30分間程度に安定した。以上のことから、賞賛の機会を増やす工夫をしたことが、対象児の自己評価を高め、学習に集中して取り組むことにつながったと判断できる。

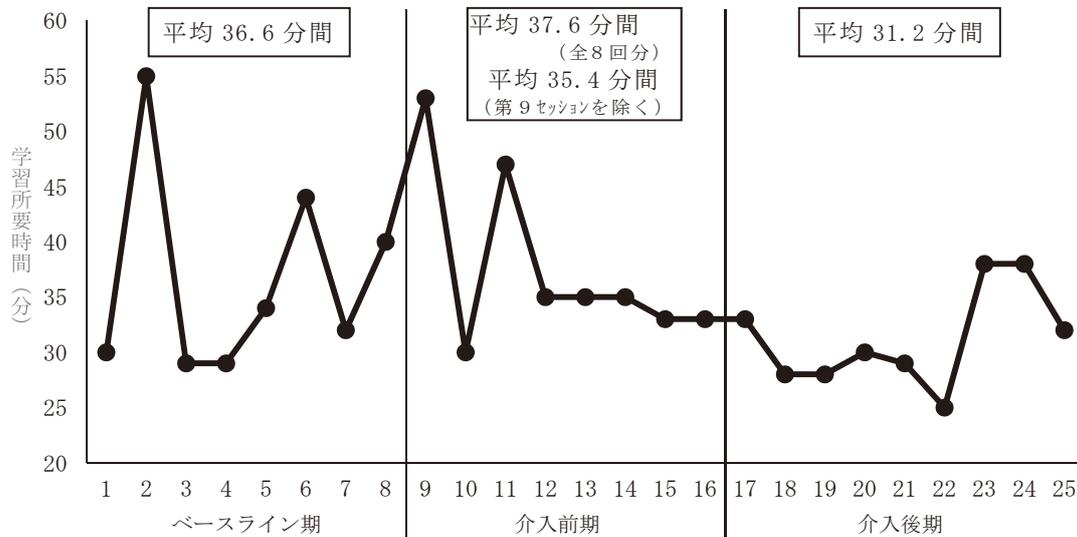


Fig. 4 対象児の学習所要時間

(3) 対象児の標的行動に対する指導・支援の効果

対象児の標的行動である「教材破り行動」を減少させる指導・支援を行った結果、標的行動が減少した。また、標的行動が生起しやすい状況での対処行動（教材をたたんで指導者のところまで持ってきて、見せたくありませんと言う）も見られるようになった。Fig. 5は、教室での標的行動及びその対処行動の生起の有無と、宿題プリントの状態をそれぞれ記録したものである。2カ月間のベースライン中に8回あった指導のうち、教室での標的行動は3回(37.5%)生起しており、宿題プリントが雑に扱われていることが2回(25.0%)あった。対処行動については、教室内で生起することはなく、宿題がたたまれていることもなかった。しかし、4カ月間の介入中に17回あった指導では、教室での標的行動が0回(0.0%)、宿題プリントが雑に扱われていることが1回(5.9%)に減少した。また、対処行動が教室で1回(5.9%)、宿題プリントがたたまれていることが3回(17.6%)生起した。なお、対象児が転居したため、フォローアップ期のアセスメントはできなかった。以上より、標的行動を減少させる指導・支援は、対象児の標的行動の減少と対処行動の生起を促したことから、効果的であったと判断できる。

| | ベースライン期 | | | | | | | | 介入期 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|---------|---|---|---|---|---|---|---|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | |
| 教材破り行動 (教室) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 教材破り行動 (宿題) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 対処行動 (教室) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 対処行動 (宿題) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fig. 5 対象児の標的行動と対処行動の生起の推移

4. 考察

本研究では、民間の書写教室に通う通常の学級に在籍する不適切行動を示す児童に対して、PBSを用いた指導・支援を行い、その効果を検証した。具体的には、標的行動とした「教材破り行動」を低減するために、①声の大きさなどの教室内ルールの設定や教室レイアウトの変更といった環境調整を行うことで他児からの否定的な言葉かけを少なくし、②対象児に「できる」「できた」という経験を積ませることで対象児の低い自己評価を高める指導を行った。その結果、対象児の標的行動の出現頻度は減少し、標的行動が生起しやすい状況での対処行動も見られるようになった。このことから、本研究で用いた介入手続きは、標的行動を減少させ、対処行動を生起させるための有効な手立てであったと言える。

本実践が効果的であった理由としては、以下の3点を挙げることができる。その1点目は、対象児の標的行動に関する機能のアセスメントが適切であったことである。塩見・戸ヶ崎(2012)は、機能的アセスメントは、行動問題を先行事象と結果事象との機能的関係から分析するための有効なアセスメント方法であると述べ、重度知的障害児を対象に機能的アセスメントに基づいた応用行動分析的介入が行動問題の改善に有効であることを明らかにした。本実践が効果的であったのも、対象児の標的行動の機能を理解するために必要な先行事象や結果事象に関する情報を得るためのアセスメントとして、行動観察や聞き取りなどを丁寧に行い、標的行動の動因や弁別刺激、強化刺激を明らかにしたことによって、適切な機能分析ができたためと考えられる。

2点目に、介入手続きに環境調整を取り入れたことが挙げられる。下山・園山(2005)は、行動障害の生起要因は個人にのみ帰属するものではなく、その行動が生じている場面や周囲の人の対応も含めた環境との関係性から見いだす必要性があるとの理由から、行動障害を示す人への援助は、個人へのアプローチと環境に対するアプローチの両方を行うことが重要であると強調している。本実践でも対象児個人にアプローチしただけでなく、環境へのアプローチという視点から、他児からの否定的な言葉かけが少なくなるような静かな教室環境を整えるといった、個人と環境との関係性をふまえた双方への介入手続きを用いた。このことが効果をもたらしたと言える。

3点目に、対象児の自己評価を上げるための工夫が的確であったことが挙げられる。子どもは自分が他人からどのように扱われているかということに基づいて、自分自身についての概念を発達させると言われている(例えば、Cooley, 1962; Mead, 1934)。さらに、自己概念が作られると、その自己概念と一致するような行動をとることが多くなり、そのことが周囲の人々の受け止め方を固定化したり、固定化されたイメージに基づいたフィードバックを強めたりするようになる(Pope, McHale, & Craighead, 1988)。つまり、周囲から否定的に捉えられている子どもは自分自身を否定的に捉え、不適切な行動を取ることが多くなり、それが周囲からの評価をさらに否定的にするという悪循環に陥っていると理解することができる。対象児も、幼い頃から落ち着きがなく、学校や家庭でも標的行動のような「教材破り行動」をはじめ、教室を走ったり、ふざけたり、大きな声を出したりなどの不適切行動を表出しており、そのたびに教師や保護者から叱責されるという経験を繰り返していた。そのような失敗経験の積み重ねや周囲からの否定的な評価が、対象児に「(学校・家庭・教室で)いつも怒られる」、「うまくできない」、「みんながバカにする」と言わせてしまう自己評価の低い状態に陥らせていると理解することができた。そこで、自己評価を高めるために成功体験を積ませる手続きを行うこ

とにした。具体的には、玄関で靴をそろえることができたときに「お手本になってくれてありがとう」と賞賛したり、教室のことを考えてくれているような提案行動に感謝を伝えたりした。このような手続きが奏功して対象児の自己評価が上がり、その結果、不適切行動が減少して熱心な学習態度が見られるようになったと考えられる。

しかしながら、本研究で追加設定した教室内ルールの提示の仕方については再検討の余地があると考えられる。追加設定したルールは、プリントにして全学習者に配付したり、教室内の指導者席に配置したりした。しかし、全学習者のルール遵守行動の生起を促す弁別刺激として教室内ルールを効果的に機能させるためには、教室内ルールを学習者の個人教材ファイルに貼り付けたり、学習席に配置したりした方が、全学習者の視界に入る機会が増えるため、弁別刺激としての機能がより一層高まったであろう。以上のことから、今後、指導・支援を実践するにあたっては、弁別刺激のより効果的な提示の仕方についても考えなければならない。

また、対象児に指導した「教材をたたんで指導者のところまで持ってきて、見せたくありませんと言う」という対処行動は、対象児の標的行動に替わる機能的に等価な行動であったかについては再検討が必要である。本研究で対象児に指導した対処行動は、対象児が上手く書けなかったと思った教材の添削を断るときの対処方法としては有効であったと考えられる。しかし、他児からの否定的な声かけに対する対処行動としては適切であったとは言い難い。他児からの否定的な声かけに反応して教材を破るという状況での適切な対処行動は、「教材をたたんで指導者のところまで持ってきて、見せたくありませんと言う」ではなく、自分の教材を見ようとする他児に対して「見ないでと言う」ことではなかったのではないだろうか。標的行動が生起しそうな場面での対処行動の一つとして、対象児に対処行動の獲得を促したことには、一定の効果があったと言えるが、今後、標的行動の代替行動を設定する際にはより丁寧な検討が必要であると言える。

ところで、学習者が書写教室に通う第一の理由は、書字技術力の向上である（公文エルアイエル、2013）。本研究では学習者の行動変容と行動形成の指導を行ったが、そういった取組が静かに学習に取り組むことのできる教室環境を整えることになり、そのことが結果的に全学習者のニーズを満たすことにつながったと言える。したがって、本研究の取組は、結果的に書字技術力の向上につながる実践であった可能性が高いと言えるだろう。しかし、本研究では、行動変容や行動形成に対するアプローチが書字技術力の向上に影響を与えるかについての検証を行っていない。したがって、今後はその検証を行っていく必要がある。また、書字技術そのものに対する効果的な指導法についても、先行研究の知見をふまえながら実践とその検証を積み重ねていく必要がある。

以上のように本研究の結果、民間の書写教室での行動変容や行動形成の指導において PBS を適用することが有効であることが明らかにされた。加えて、このような取組は書写教室に通う学習者の書字技術の向上というニーズを満たすことにもつながる可能性があることも示唆された。したがって、今後は民間の書写教室での効果的な PBS の適用に関する研究や、書字技術向上のための効果的な指導法についての研究を蓄積していかなければならない。

5. 文献

- 荒巻 央・村田ひろ子・吉澤千和子 (2019) 45年で日本人はどう変わったか (2): 第10回「日本人の意識」調査から. 放送研究と調査, 69(2), 62-82.
- ベネッセ教育総合研究所 (2019) ダイジェスト版子どもの生活と学びに関する親子調査2015-2018.
- Cooley, C. (1962) *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- 学研教育総合研究所 (2019) 小学生の日常生活・学習に関する調査. 小学生白書 Web 版.
- 平澤紀子 (2003) 積極的行動支援 (Positive Behavior 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, 37-43.
- 平澤紀子・藤原義博 (1995) 発達遅滞児の課題場面における問題行動の機能的コミュニケーション訓練: 置換条件のもつ伝達性の検討. 特殊教育学研究, 33, 11-19.
- 細川陸也・桂 敏樹・志澤美保 (2016) 就学前のスポーツ活動・文化芸術活動と社会的スキルの発達との関連. 小児保健研究, 75, 54-62.
- 家庭教育支援の方策に関する検討委員会 (2017) 家庭教育支援の具体的な推進方策について.
- 家庭教育支援の推進に関する検討委員会 (2012) つながりが創る豊かな家庭教育: 親子が元気になる家庭教育支援を目指して.
- 国立青年の家・少年自然の家の在り方に関する調査研究協力者会議 (1995) 国立青年の家・少年の家の在り方に関する調査研究協力者会議報告書.
- 厚生労働省 (2020) 2019年国民生活基礎調査の概況.
- 公文エルアイエル (2013) 子どもたちには「書写」が人気! プレスリリース2013年3月14日(木).
- Mead, G. (1934) *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- 内閣府 (2008) 特集: 家庭, 地域の変容と子どもへの影響 平成20年版青少年白書, 54-66.
- 中山南海子・栗原武志・森 博文 (2005) 習いごとへ子どもを通わせる親の意識に関する研究. 京都女子大学発達教育学部紀要, 1, 93-104.
- 野呂文行・藤村 愛 (2002) 機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室内介入. 行動療法研究, 28, 71-82.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1989) *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Oxford: Pergamon Press. 高山 巖監訳 (1992) 自尊心の発達と認知行動療法: 子どもの自信・自立・自主性をたかめる. 岩崎学術出版社.
- 下山真衣・園山繁樹 (2005) 行動障害に対する行動論的アプローチの発展と今後の課題: 行動障害の低減から生活全般の改善へ. 特殊教育学研究, 43, 9-20.
- 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, 55-64.
- 総務省 (2010) 地域のつながりの現状. 平成22年版情報通信白書, 34-36.
- 谷 芳恵・齊藤誠一・宮竹 優 (2019) 子どもの習い事と母親の育児不安および育児多幸感の関連: 母親の就労状態に着目して. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 13, 31-16.
- 渡邊洋子 (2006) 「男女共同参画」「異文化共生」を展望する「趣味・習い事」プログラムの研究. 平成16年度~平成17年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書.
- 山谷敬三郎 (2001) 生涯学習研究と実践. 北海道浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要, 1, 11-22.