

応用行動分析にもとづく視点から 特別支援教育を考える

川西 舞*・米山 直樹**

抄録：本研究では、発達障害児の問題行動の理解と支援に関して、有効性が指摘されている応用行動分析にもとづく支援のあり方について考察した。特別支援教育に関心が高まり、インクルーシブ教育システムが推進されている中、特別なニーズをもつ児童生徒にとって本当に一人ひとりのニーズに合う、行き届いた支援をどのように拡大していくのが、現在課題となっている。そこで本研究では、まず特別支援教育の現状と問題点を述べた後、次に発達障害児への支援において有効と考えられる方略として応用行動分析を挙げ、教員が応用行動分析的視点から発達障害児の行動を考えることで適切な支援につながる可能性について筆者のかかわった事例から考察した。また、その応用行動分析的技法が学校現場に取り入れられる際の課題についても検討を行った。

キーワード：応用行動分析、特別支援教育、発達障害

1. はじめに

2007年に、特別支援教育が本格実施されたことに伴い、発達障害への関心が高まった。研究が進むにつれ、障害特性なども明らかになり、学校現場ではさまざまな対応が進められている。しかし、個々の障害特性は一樣ではなく、指導者は対応に困難を抱えているという現状がある。

そうした現状をふまえ、本研究では、発達障害児への応用行動分析的アプローチの有効性、特別支援教育への導入の現状や課題を発達障害児の支援に関する筆者の経験を含め論じる。

2. 発達障害の理解と支援の現状

2-1 発達障害とは

「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するものを政令で定めるものをいう（発達障害者支援法 第1章総則 第2条）。

発達障害はいずれも「中枢神経系の何らかの機能不全」が基本的要因とされている。つまり、本人の性格や気質、育て方に起因するものではないということである。また、これらの障害は重なり合っていることが多く、一人ひとりその特徴は異なるといえる。そのような発達上の問題についての発見に役立つものに乳幼児健診があるが、療育サービスの不足、保健師らの障害の見落

とし、保育園や療育施設などとの連携の取りづらさによって、健診から支援につながりにくいことが指摘されている（中島、2014）。知的に遅れない場合は障害に気づかれにくいことも多く、保育所や幼稚園に入園後、他児との集団行動を要求されるようになってくると社会性およびコミュニケーションの障害に気づかれるようになる。そして、就学後は、社会的ルールも増加し、さらに学習も加わることで、より発達に遅れのある子にとっての困難が増えてくる。特に知的に問題がない場合、教師からはわざとやっている、怠けているなどと誤解され、叱責されやすい（辻井2000）。文部科学省の「通常の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」（2012）では、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は6.5%となっており、2002年の調査よりも増加している。教員は上記のような困難を示す児童生徒を捉えており、支援のニーズが高いものと思われる。一方で、困っているのは発達障害児本人であることを念頭におき、支援の枠組みを決めていくことが重要である。では、どのような支援が行われているのか、その課題とは何かをみていく。

2-2 支援の現状とその問題点

特別支援教育の本格実施以降、自閉症、アスペルガー症候群、学習障害（Learning Disability；以下LD）、注意・欠如多動性障害（Attention Deficit Hyperactivity Disorder；以下ADHD）を含む障害のある児童生徒の自立や

*関西学院大学大学院文学研究科博士課程前期課程

**関西学院大学文学部教授

社会参加を目指し、その一人ひとりの教育的ニーズを把握してその持てる力を高め、生活や学習上の困難の改善または克服を念頭に、適切な教育や指導を通じた必要な支援の実施が求められてきた。

ここではまず、特別支援教育システムと学校における現状と課題を述べる。2007年の学校教育法改訂に伴い、学校内にさまざまなシステムを構築することになった。まず、校内での特別支援教育の中心となり、校外の専門機関との連絡調整の窓口や保護者との連携の窓口である特別支援コーディネーターが各学校に配置された。また、校内組織として、気になる児童生徒の実態把握を行い、その後の指導や支援のあり方を明らかにしていく校内委員会が設置された。さらに、校外の専門家が学校を訪問してさまざまな支援を行う巡回相談や、対象となった児童生徒に対して、LD、ADHD、自閉症などの判断を行い、学校に返す、専門家チームの仕組みができた。また、指導の計画を長期目標、短期目標を設定して一人ひとりに作成する個別の指導計画、学校に入学する前から卒業後、生涯にわたって教育、福祉、医療、労働等の各分野から総合的に策定していく個別の支援計画の作成も求められることとなった。

これらのシステムの導入により、発達障害児に対する支援は飛躍的に進むこととなったが、それに伴って教職員の仕事も増加することとなった。個別的な支援を要する児童生徒は多数存在するものの、支援のための教員が足りず、さらに、校内の教員の特別支援教育に対する認識に格差があることも指摘されている。教職員や支援員を増員する他、研修の機会を増やし、外部の専門家からの支援を積極的に取り入れることが求められている。そのためにも校内での支援体制の構築や、専門家とのコンサルテーションの機会が課題であると考えられる。これらが整備されなければ発達障害児に対する一貫した支援にはつながらない。また、特別支援学級の児童が通常学級の児童生徒と共に学ぶ機会である交流及び共同学習においても課題がある。遠藤・佐藤(2012)による通常学級担任と特別支援学級担任を対象とした質問紙調査によると、教員同士の「打ち合わせの不足」や通常学級担任においては「支援方法がわからず支援員に任せっきり」ということが課題として挙げられている。文部科学省(2012)によると、インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である、とされている。しかしながら、そうした子どもたちは他の児童生徒と共に授業等の同じ活動に参加してはいるものの、必ずしも適切な支援が受けられている訳ではない。教員同士の連携を深

めるとともに、授業内容や児童の特性を共通理解し、特別支援学級の児童の参加意義、目標などを明確にすることが求められる。

次に個別対応の現状と課題について述べる。発達障害児への対応が必要になってきた中でLD、ADHD、高機能自閉症などといった障害名が認知されるようになってきた。その反面、それが子どもを支援する際にラベルとして利用されてしまっている。「この子はADHDだ」などとラベリングすることで、その子の特性や問題行動をその障害のせいにし、障害タイプに当てはめて支援する。これは形だけの支援であって本当の支援にはならない。それぞれの障害には特性があり、さらに障害の程度や重なり具合も一人ひとり異なり、一人として同じものはない。重要なのは、一人ひとりを見つめ、子どもの行動の背景には何があるかを探ることである。しかし、武田・斎藤・新井・神(2011)の特別支援教育支援員へのアンケート調査によると、支援のあり方についてのカテゴリーでは、子どもへの直接の対応として「具体的な支援方法がわからない」「パニックや突発的行動への対処がわからない」という意見が多く挙げられている。ここから考えても一人ひとりの問題に対して教師は解決に困難を抱えていることがうかがえる。また、増田(2014)は特別支援学級の定員が8名に対して、教員1名という人的配置では、特別なニーズに応える教育を行うことは相当無理があると述べるなど、人的配置についての制度的な改善や他の教員の協力は不可欠なものと言える。

以上のことから、システム上や教職員の仕事量過多の問題から特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する支援が行き届いていないことや、その支援が障害のラベルに基づく場合、その子の支援につながらないことがわかる。そこで、そのような学校の実情に応じ、かつ一人ひとりに合った介入法を取り入れていく方法を検討していかなければならない。

学校現場が求めている介入法とは一般論ではなく、目の前の問題を解決する具体的な方法である。そうした方法として応用行動分析の考え方がその機能面も含め適していると主張されている(望月, 2008)。応用行動分析を用いた教育支援は、まず、さまざまな問題から中心となる問題を絞り込み、作業仮説を立て、その仮説を実行し、その成果について評価し、問題点を改善するという手順で行われる。これは学校の授業の進め方に類似している方法と言え、教員にも理解がしやすい。

応用行動分析にもとづく考え方を採用することで、発達障害児の一人ひとりの問題とされる行動に焦点を当てることができ、なぜそのような行動が起こっているのかが理解できる。そうした行動の理解が進むことで、系統立てた支援が可能となり、不適切な支援をして問題行動が悪化し、それによって教員が対応に困難を抱き、ます

ます対応が遅れるという悪循環を防ぐことができると考える。

発達障害児と関わる上で、褒める、環境整備をすることが大切であると言われているが、それを理論に基づいて実行されることが重要である。次章では、応用行動分析の基本的な考え方、それをういた支援について述べる。

3. 応用行動分析にもとづくアプローチとは

3-1 応用行動分析の基本的な考え方

3-1-1 応用行動分析とは

応用行動分析のもとになっているのは行動分析学である。行動分析学は、環境と個人との相互作用のあり方である行動の法則を明らかにしようとしている包括的な枠組みで B.F. Skinner が体系化した、心理学・行動科学に関する学問である。Skinner は行動をレスポナント行動とオペラント行動に分類した。レスポナント行動とは行動に先行する刺激によって誘発される行動である。オペラント行動とは行動に後続する刺激によって制御される行動である。これらの行動に関する研究は動物の行動を対象に実験が進められ、その後オペラント条件づけを人間にも適用し、動物の行動を支配している原理が人間にもあてはまるかどうかについても研究が進められるようになった。応用行動分析の「応用」とは、現実の場面や実際の問題に先に述べたような実験行動分析の原理や方法を応用し、基礎研究を現実の社会にどう貢献するかということである。

次に行動分析学では行動をどのように捉え分析するかについて述べる。

3-1-2 行動の捉え方

応用行動分析の立場は、行動や障害そのものを個体と環境との相互作用の側面から分析し、行動上の問題を未学習や誤学習、あるいは環境側の不備としてとらえ、その改善を試みようとするものである。その際、指導の標的となるのは能力ではなく個々の行動や技能である。その観察した行動、つまり標的行動を理解するために、標的行動をその行動の前後にある、先行刺激、結果の3項間に存在する関数関係を明らかにすることにより分析する。この関係を3項随伴性という。つまり、ある条件下で、ある行動をすると、ある環境の変化が起こるという行動と環境との関係のことである。この分析のことをABC分析と呼ぶ。Aは行動の直前に起こる出来事を意味する、先行刺激 (Antecedent) であり、Bは行動 (Behavior)、Cは行動に後続する結果 (Consequence) を表す。

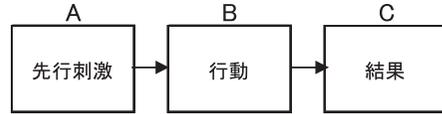


Fig. 1 行動の随伴性

このように整理することで行動と環境との相互作用が明らかになる。このABCの枠組みで行動を捉えられるようになると、その行動を操作することに役立つ。行動の増減はAやCを操作することで変わる。それによって行動が増加したり、維持されたりすれば行動を「強化」したといい、行動が減少すれば「弱化」という。強化と弱化はその刺激が出現するか、消失するかで、さらに分類することができる。

また行動が減るもう一つの原理として消去がある。消去とは強化していたものを取り去ることである。これを行うと、一時的に反応の生起頻度が増大するので注意が必要である。これらの原理を利用し、行動の理解を行う。一見なぜそうするのかわからない行動もこれらの原理を用いることで理解がしやすくなる。また、その行動を減らしたり、増やしたり、変容したいときその行動の機能を分析する方法がある。これを機能分析という。機能分析とは、その行動を起こしたことにより、どのような結果が得られているかを読み取ることで、その行動がもつ機能を同定することである。

以上のような原理、行動の捉え方は、発達障害児の問題とされる行動を理解、変容するために活用されている。次に発達障害児の問題行動に対しての応用行動分析にもとづくアプローチについて述べる。

3-2 発達障害児に対する応用行動分析にもとづくアプローチ

3-2-1 問題行動の機能分析

先に示した行動の機能は発達障害児の問題行動にも当てはまる。ここでは応用行動分析による支援方法について説明していく。まず、行動を観察し記述する際に注意することがある。「～しない」のような否定的表現を避け、「～する」のような肯定的表現を用いる。「先生の話を聞かない」「友だちと仲良くしない」などの表現であると何が問題であるのかが見えにくいからである。また、行動はできるだけ具体的に記述することが重要である。「ちゃんとする」「頑張る」などのあいまいな表現では、観察者によって見方が異なり、子どもそれぞれによってもその内容や基準は異なるからである。誰が見ても同じように理解できるように具体的に行動を記述する必要がある。こうして標的となる行動を選定していく。

山口 (2001) は、教師の役目は、子どもの発達段階に合った教育環境を準備し、必要に応じてプロンプトを加えた課題分析を行って子どもの反応を支援し子どもの行

動が生み出す結果に応じて、賞賛やその他適切な強化随伴を付け加えることにあるという。ただ褒めるということではなく、このような原理を理解した上で対応することで効果が得られるといえる。次に、このような応用行動分析にもとづく支援方法の特別支援教育への導入と、その課題についてみていく。

3-2-2 特別支援教育への応用行動分析の導入

応用行動分析の考え方に基づく介入による発達障害児の行動変容は多くの先行研究に示されている。ADHD や自閉症などの発達障害の子どもの場合、少なくとも一定期間は個別的に特別な指導を行う必要があり、応用行動分析の原理が最も効果を発揮すると期待されている。実際、応用行動分析を特別支援教育へ生かす取り組みも行われている。しかし、応用行動分析的介入を教員が行う上では課題もある。宮崎・霜田(2014)は関東地域の地区別支援学級のある小学校と関東・東北・北海道地域の知的障害特別支援学校の教員を対象に、応用行動分析にもとづく技法9つを含む10種類の専門的支援・指導法の使用状況や、導入に対して困っていることについて調査している。この結果、全般的に機能的コミュニケーション訓練や分化強化法、トークンエコノミー等の特に代替行動を形成するためのアプローチの導入率が低いという結果が出ており、学校現場や教師の現状に応じたより専門的な研修体制を弾力的に展開していくことが求められると指摘している。また、導入の困難さについての教員の回答で「教員同士の共通理解に関すること」、「研修に関すること」が多いという結果から、導入を妨げる要因として、教員同士の共通理解の困難さや、教師の専門性や既有知識・技術に応じた研修の不十分さ等が挙げられるという。このように、教員が応用行動分析にもとづく技法を研究者のいない状態でも実践かつ維持していくことや、そうした活動を実現化するための教員の研修が課題として挙げられる。望月(2008)は、特別支援教育と行動分析学の最も機能的な接点は個別的教育支援計画にあるとしている。個別的教育支援計画とは乳幼児から学校卒業後までを通じて一貫した教育的支援をするための総合的な教育支援計画である。この個別的教育支援計画について文部科学省(2003)は、適切な教育的支援を効果的・効率的に行うための教育上の指導や支援の具体的な内容、方法等を計画、実施、評価して、より良いものに改善していく仕組みであるとして特に重要なものと位置づけている。そこでは長期目標-短期目標-実行という階層下で、行動分析的な記述方法や技法が推奨されている。しかし、現状としては個別的教育支援計画の運用において、PDCA サイクルのPDのみが書かれる結果となっているという。つまり、行動分析的な記述方法や技法によって実践がなされていても、それを評価し改善するための、計画と子どもの行動変化の関係の記述

が残されていないということである。このように行動分析を実践する上での機能的な問題がある。

次章では、筆者が小学校でのボランティア活動で、発達の遅れが見られる児童に対して応用行動分析的な考え方に基づき関わった事例を通して、機能的アセスメントにより発達障害児の問題行動の理解と支援に有効であるということを示したい。なお、研究発表については校長から口頭での承諾を得ている。また、クライアントの属性については、プライバシー保護のため大幅に事実関係を損なわない程度に改変している。

4. 応用行動分析的なかわりの実際

筆者は201X年4月から201X+2年7月まで週1回、公立小学校の特別支援学級でのボランティア活動に参加し、発達に遅れの見られる児童と関わってきた。そして児童と関わる中で応用行動分析の視点に立った支援を試みた。ここでは対象児童であるA児、B児についての行動観察と支援の実際について述べる。以下、それぞれの児童の障害特性や普段の様子と、問題とされる行動のABC分析、行動の原因を予測し支援した内容を示す。

4-1 A児に対する行動観察と支援

4-1-1 A児の概要

A児は3年生男児である。学習についていけないということで2年生の4月から特別支援学級に在籍している。朝の会、終わりの会、専科の授業、給食、掃除は通常学級に戻って過ごしていた。知的発達の遅れが推察されており、算数が特に苦手で10までの数の足し算・引き算の学習を支援学級で行っていた。物音や友だちの声などに反応するため、先生の話に注意を向けるのが難しく、手先や体の動かし方にもぎこちなさが見られ、発音にも不明瞭なところが認められていた。親学級では特に女子児童がA児を気にかけて接してくれてはいたものの、2年生の最初は課題をし始めるとすぐに「僕にはできない」と言って取り組みを拒否することがあった。筆者が関わり始めた頃には支援学級で主に勉強するようになり、自分のペースでゆっくり先生に褒めてもらいながら取り組んでいるので、以前よりは落ち着いて取り組む様子が見られていた。

4-1-2 A児の支援前の状況

A児は5時間目の音楽の授業を通常学級で、他の児童と一緒に受けていた。歌は歌詞を追って遅れながらも所々歌えていたが、リコーダーを吹くときになると、リコーダーを振ったり、口の奥のほうに突っ込んだり、ほーっとしたりすることがあった。そのうちに授業時間が終了し、リコーダーを吹かずにすむという結果になってこの行動は強化されていた。したがってこの行動の機能は課題の回避・逃避にあたると考えられた。また、この

行動の先行刺激として、音楽の授業が一日の最後の5時間目であったということが挙げられる。それは観察の結果から、A児が朝は課題遂行に集中を示すが、その持続時間は一日が進むにつれて短くなる傾向にあるとわかったためである。また、A児には不器用さがあり指で穴を押さえるといったリコーダーの操作がごちないため、全員で合わせて吹くことが難しく、活動中も「僕は下手くそだから無理」と言って活動をやめてしまうこともあった。以上のことから Fig 2 のような行動の随伴性が考えられた。

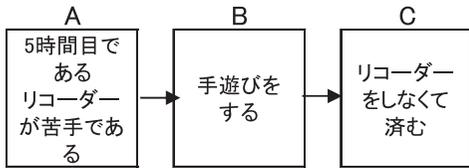


Fig. 2 A児の支援前の行動の随伴性

4-1-3 A児への支援

他の場面での観察から、A児は特別支援学級での学習では、課題に取り組んでいると先生から「頑張っているね」などの褒め言葉やうなずき、微笑みがすぐに与えられ、A児自身の課題への取り組みが強化されていることがわかった。このことからA児に対して「褒める」という二次性強化子は有効であると考えられた。一方、音楽の時間は個別ではなく集団全体に教師の注意が向けられる授業であったので、特別支援学級でされているような個別的即時強化が与えられないことが問題であると考えられた。そこでA児がリコーダーを両手で持っていたら「上手に持っているね」と褒めて、筆者もA児の隣でリコーダーを持ち、指使いのモデリングと言語プロンプトを示すこととした。個人で練習する時間には一音ずつ区切ってゆっくり練習すると、筆者の指をみて真似ることが出来ており、音も少しずつ出たのでその都度褒めるようにした。しかし、A児がやったことがうまくいかないことも多く、結果として、行動は維持されず、Fig 3のような行動の随伴性になっていた。

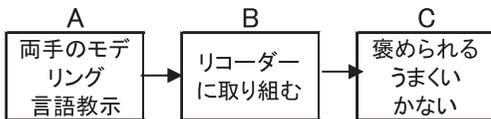


Fig. 3 A児の支援後の行動の随伴性①

これらの支援では、一時的にリコーダーに取り組むことができたが、いきなり両手で吹くということがA児にとって難しい目標設定であったことで、本人自身にとって成功体験をもたらす強化が少なかったことがこの行動が維持されなかった要因と考えた。そこで、A児に少しでも成功体験をもってもらうために、左手だけで吹

けるところを吹くことを目標にして、モデリングと言語指示を行った。また、正しく吹けたらノートに花丸をためていき、成功体験を視覚化した。その結果、リコーダーに取り組む行動が維持されるようになった。これを図示すると Fig 4 のようになる。

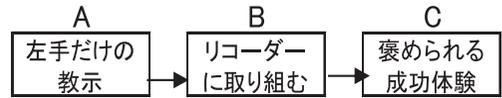


Fig. 4 A児の支援後の行動の随伴性②

4-2 B児に対する行動観察と支援

4-2-1 B児の概要

B児は1年生の男児である。こちらが聞き取れる意味のある言語はほとんどないが、要求するとき等に「あー」「うー」などの音を発することがあった。また、課題終了後や手持ち無沙汰な場面では動き回っていることが多くみられた。毎日決まった課題を順番に行い、特別支援学級で4時間目まで過ごしていた。バランスボールを揺らしてもらったといった身体感覚系の遊びを好んでいた。また、体育の授業中、体育館の倉庫や舞台に入っている行動がよく観察されていた。

4-2-2 B児支援前の状況

B児は、体育の授業には通常学級で他の児童とともに参加していたが、他のクラスメートと一緒に、教員に指示されることに取り組むことは難しく、体育倉庫に入って跳び箱などに登って遊んだり、舞台の上に乗って降りてこなかったりということがたびたび見られた。また、舞台の中には大きなマット、倉庫の中には跳び箱といったB児にとって好みの道具が置かれており、それに登って遊ぶ行動がたびたび見られていた。以上のことから、逸脱行動の結果、楽しく遊べるとともに筆者に追いつけられることも強化事態となっており、Fig 5のような行動の随伴性になっていると考えられた。



Fig. 5 B児の支援前の行動の随伴性

このような状況は危険であり、このままであるとB児が今後ますます体育の授業に参加しなくなることが考えられたため、授業参加の前段階として、適切な状況下で他者と関わって遊ぶという行動を目標に支援を行うこととした。

4-2-3 B児への支援

先のような危険な行動を減らし、支援者と関わる行動を増やすために先行条件を次のように変更した。まず、

舞台や倉庫に鍵をかけてもらい、物理的には入れない状況を作った。そして、マットとバランスボールを体育館に設置した。そうすると、最初はB児も舞台や倉庫が気になる様子であったが、マットでも遊べるので、ほとんどの時間を体育館で過ごすことができるようになった。マットの上では、筆者と一緒にバランスボールを使って遊ぶことができるようになった。これを図示するとFig. 6のようになる。

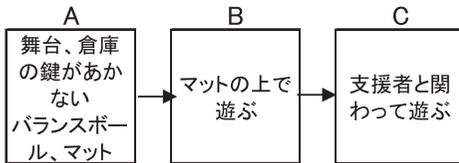


Fig. 6 B児の支援後の行動の随伴性

4-3 考察

A児の事例のうち最初の支援ではモデリングや言語プロンプトによって従事行動は一時的に増加したものの、A児にとって目標が高すぎたため、褒められる機会も少なく、成功体験が得られにくくなってしまったことが課題であった。A児は、他にも枠に合わせて文字の大きさを調節することへの困難さや工作の細かい作業が苦手といった不器用さが見られていた。そこで手先の不器用さという点を考慮して、次に行った支援では、左手だけで吹けるところを吹くことを目標に設定したことで、A児も無理なく取り組むことができるようになり、成功体験を得られるようになった。このことが、行動が維持できた要因であると考えられる。また、その行動は、最初は花丸ノートの導入により維持されていたが、A児の「○○吹けた」「ここ吹ける」などの発言から、本人が行ったことで得られる強化子が行動を維持するために最も有効であったことがわかった。

B児の事例では、「舞台上に登る」「倉庫に入る」という行動について環境を調整することで「体育館で筆者と一緒に遊ぶ」という行動に変えることができた。先行条件において指示が通りやすい環境を設定し、逸脱行動をしなくても本人が遊べるような状態に整え、適切な状況下で遊ぶということ、人と関わって遊ぶということを強化することで、B児と支援者の両方においてポジティブな関係性を築くことができた。これは、B児がもともと支援者に関わってもらいたい欲求があったことから標的行動の形成につながったと考える。

発達障害児は就学すると、学習やコミュニケーションなどの面においてさまざまな困難が顕著になってくる。特別支援教育が進められる中、教師はその対応を求められているが、具体的にどう対応すればよいか、困難を抱えている場合が多い。また、個別的教育支援計画の作成

が進められているにも関わらず、それが十分生かされず、適切な対応に結びついていないという現状もある。適切ではない対応では、子どもたち自身が苦しい思いをすることになる。発達障害児への支援においては、障害種に応じた一般的な対応ではなく、一人ひとりに合った方法を導入していかなければ効果は得られない。

その一人ひとりに応じた方法として、応用行動分析に基づくアプローチが発達障害児の行動の理解と支援に有効であることが先行研究において示されている。本論文では筆者がボランティア活動で関わった児童に対し、応用行動分析的支援を試みた事例を紹介した。実際の行動のデータがないという点で、本当に行動が変化したのかが、客観的な指標ではなく筆者の主観で論じている点で制約があることは確かであるが、2つの事例とも応用行動分析的な介入によって行動が改善されたのは間違いのない。今回紹介した事例のように、行動分析的視点をもつことで、子どもの行動を見る際に、問題とされる行動をその子の障害に原因を置かず考え、なぜその行動が起こっているのか整理することができ、こちらの支援方法や環境の整備をすることに重点を置くことができるようになるといえる。今後さらに、応用行動分析にもとづくアプローチによる支援が学校現場で行えるような整備が必要であるといえる。

以上のことから、応用行動分析にもとづくアプローチは発達障害児の支援に積極的に導入していくべきだと考える。それでは、学校現場に応用行動分析にもとづくアプローチを導入する上でどのような課題が残されているのだろうか。

学校現場では、発達障害児の問題行動について多くの教員が困難を抱えている。しかし、困難を抱えているのは子どもの方であるということ念頭に置かなければ、教員による不当な叱責、適切でない対応につながってしまい、二次的な障害に陥る危険性もある。多くの教員が発達障害や応用行動分析に関する研修を受けていないという現状があり、今後ますます教員への研修拡充が求められる。一方で、道城(2007)は、「行動分析学に基づいて運用されていない現在の学校システムにおいても、少し工夫を加えるだけで十分効果的であるものが多く存在している」とし、例として、教材などの環境設定や目標設定、フィードバックや強化子の与え方などを挙げている。重要であるのはそれを何となく用いるのではなく、応用行動分析にもとづいた視点をもって取り組むことである。しかし、専門的な技法を用いるには教員だけでは限界がある。教員の研修の充実はもちろんであるが、校内や専門家との連携を図ることが重要であろう。吉野(2012)は、スクールシャドーという、応用行動分析学の知識と技術をもった保護者や行動セラピスト、ボランティアなどが、特別に支援を必要とする子どもが通

う園や学校の教室やその他の学習場面に入り、その子どもが社会生活を送るのに必要となるスキルをその場で引き出し、伸ばし、その行動を定着させていく積極的な行動支援を挙げている。このような外部の介入や行動コンサルテーションによる専門的なサービスの提供は教員が応用行動分析にもとづいた視点をもって子どもたちと関わることを促進すると考える。そのために、学校側は積極的にこれら外部の支援を受け入れ、専門家はその子にとってよりよい支援方法を学校と協力して考えていくことが求められる。一方で応用行動分析がなかなか浸透しない理由としては、現場の教員の負担感や抵抗感があること、応用行動分析の専門的な用語の難しさ、それを継続させるためのシステムがないことなどが大きな壁になっているためだと考えられる。塩見・戸ヶ崎 (2012) によると、機能的アセスメントに基づく支援プログラムの効果を上げるためには、プログラムの内容が、支援環境の設備や資源、あるいは支援を実行する者の専門性や技量、価値観などの文脈適合性の問題を考慮したものになっている必要があるという。専門家は教員、指導者の実行できる条件に配慮した支援方法を提供する必要がある。専門家の介入による実践研究が今後さらに求められる。

一方、武藤 (2007) は、行動分析学の技術的な側面のみが社会に浸透していくことにより、その支援そのものが子どもの障害に対する評価を固定化させ、ラベリングさせてしまうことを危惧している。確かに、教員にとって効率的に問題を解決することは学級運営にあたって重要なことである。しかし、行動分析は教員側の都合で個々の問題行動に対処するだけに用いるのではなく、その問題行動がなくなることにより、児童生徒がよりよく学校生活を送ることができるのかというところに焦点をあてなければならない。技法だけではなく、発達障害をもつ児童生徒本人にとって何が一番必要かを考える視点が重要である。また、応用行動分析にもとづくアプローチは、発達障害児だけでなくすべての子どもたちに対して用いられるべきである。同誌で武藤は、行動分析学の寄与を普通教育にまで拡大することの必要性を論じる中で、Sugai & Horner (2002) の問題行動の階層的な予防的アプローチを挙げている。それは、全児童・生徒、全スタッフ、全場面に対する学校・クラスワイドなシステムの第一次予防的介入、リスクのある行動を示す児童・生徒に特化されたグループ・システムへの第二次予防的介入、リスクの高い行動を示す児童・生徒に特化された個別システムへの第三次予防的介入である。つまり、全体の場面で対応できる子どもに対しては集団の中で対応し、そこからあふれると考えられる子どもに対しては、グループ、個別での支援をしていくという考え方である。今後、グレーゾーンの子どもたちが学級内で対応できるような整備、連携が必要である。

引用文献

- 総務省 (2004). 発達障害者支援法 <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H16/H16HO167.html> 2015/01/18
- 中島俊思 (2014). 乳幼児健診において発達相談から療育にどうつなげていくのか. 臨床心理学, 14 (2), 181-185
- 辻井正次 (2000). 学習障害児のかかえる問題, 学習障害 発達の・精神医学的・教育的アプローチ. プレイン出版. 180-197
- 文部科学省 (2012). 「特別支援教育について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shoutou/tokubetu/004/008/001.htm 2015/01/18
- 武田篤・斎藤孝, 新井敏彦, 神常雄 (2011) 地区別支援教育支援員の現状と課題～特別支援教育支援員へのアンケート調査から～秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 33
- 増田健太郎 (2014). 学校・教育と発達障害 教育における特別支援教育の現状と課題. 臨床心理学, 14, 466-471
- 山口薫 (2001). 応用行動分析学の発展と特別支援教育. 行動分析学研究, 16(1), 57-63
- 宮崎義成・霜田浩信 (2014). 学校現場での発達障害児の問題行動に対する専門的支援・指導法の導入に関する調査研究. 発達障害支援システム学研究, 13, 1-7
- 望月昭 (2008). 特別支援教育と行動分析学 日本行動分析学会第 26 回年次大会特別講演
- 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)
- 道城裕貴 (2007). 特別支援教育における行動分析学の実践的検討. 行動分析学研究, 21(1), 24-29
- 山本淳一監修. 吉野智富美著. (2012). ABA スクールシャドー入門. 学苑社. 12
- 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
- 遠藤恵美子・佐藤慎二 (2012). 小学校における交流及び共同学習の現状と課題-A 市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して - . 植草学園短期大学研究紀要, 13, 59-64
- 武藤崇 (2007). 特別支援教育から普通教育へ: 行動分析学による寄与の拡大を目指して. 行動分析学研究, 21(1), 7-23
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. Child & Family Behavior Therapy, 24, 23-50