

2014 年度

関西学院大学 博士（心理学）学位論文

通常学級における児童・生徒の授業参加行動の
機能的アセスメントに基づく支援

関西学院大学大学院文学研究科

馬場ちはる

要旨

日本の通常教育においても、子どもの多様性に目を向け特別な個々のニーズに応える教育が求められており、特別支援教育の果たす役割が期待されている。応用行動分析学 (ABA) や積極的行動支援 (PBS) において、機能的アセスメントとそれに基づく支援が重要視されている。そして、通常教育においても機能的アセスメントに基づく支援が始まっており、それらの研究の分析 (レビュー研究) より、その有効性や汎用性が確認され、「静かな」問題行動への応用や支援の普及における課題が明らかになった。これらの背景を受け、本博士論文研究における主要な目的は、1) 授業参加行動に焦点を当て通常学級における実態やその支援意義を明らかにすること、および 2) 発達障がいの有無やその年齢において多様な参加者を含め、通常学級場面を中心に機能的アセスメントに基づく授業参加行動の支援を実施し、その効果を検討することであった。以下に各研究の概要を述べる。

研究 1 では、課題の難易度や強化子の質やスケジュールによって、子どもの課題参加行動の生じる度合いが異なることが示された。自閉症を有する幼児 1 名の家庭療育場面における離席行動と課題参加行動の機能的アセスメントを実施し、習得済みの課題問題を多く混ぜる「散在手続き」と、正答ごとに一次性強化子を随伴させた「連続強化スケジュール」を取り入れた支援を実施した。このような工夫を施すことで、参加児が難しく苦手な課題にも取り組み、練習を積めることが明らかになった。

研究 2 では、注目喚起の声掛け支援によって、通常学級で「ボーっと」してしまう低学年児童の授業参加行動が高まることが示された。低学年児童 1 名に関して、「ボーっと」する行動と授業参加行動の機能的アセスメントを行った結果、本参加児は聴覚的情報を主とした教示に対して「ボーっと」する行動が生じやすいことが明らかになり、学力における大きな遅れはなかった。担任教師が学級全体への教示を出す前に、全体もしくは個別への注目喚起の声掛け支援を行うようにすると、参加児の通常学級における授業参加行動が高まった。

また、学級全体への注目喚起の声掛け支援は、学級の他児童の授業参加行動も高めた。

研究 3 では、学業達成と学校肯定感・回避感や自尊感情、授業参加行動との関連を調べた。学業達成は学校肯定感と弱い正の相関、学校回避感と弱い負の相関、そして自尊感情と弱い正の相関が見られた。また、授業参加行動と学業達成に強い正の相関が見られ、授業参加行動と学校肯定感に弱い正の相関、学校回避感に弱い負の相関が見られた。学業関連の指標が相互に関連し合っていることが明らかになり、授業参加行動の高まりや学業達成の高まりが、学校肯定感や自尊感情の高まりに影響する可能性が考えられた。

研究 4 では、授業における児童・生徒の授業参加行動以外の行動、すなわち授業逸脱行動の具体的な内容を調べた。その結果、通常学級に在籍する児童・生徒ともに「指示・課題非従事」、「よそ見・ボーっと」、および「手遊び」が授業逸脱行動として高い割合を占め、中学生においては「伏せる・寝る」や「ラクガキ・手紙」といった行動も授業逸脱行動として高い割合を占めた。つまり通常学級における行動問題として静かな授業逸脱行動が明らかになった。

研究 5 では、中学校における一つの学年の全生徒約 180 名を対象に、授業参加率と学業達成の関連を調べ、授業参加率が中程度の生徒 22 名（中群）および授業参加率が低い生徒 10 名（低群）を支援対象生徒とした。支援対象生徒の中でも中群の生徒に焦点を当てた機能的アセスメントを実施した。その結果、1) 授業参加行動に対して認める/褒める等の十分な強化子が随伴していないこと、や 2) 学力的困難さのある生徒にとって学級全体への教示が難しく授業逸脱行動が生じやすいことが推定された。教師による指導と合わせて、支援者 2 名が 1) 授業参加行動を認める/褒める言葉かけ支援、と 2) 易しい個別指示を出してできたことを認める/褒める言葉かけ支援、を実施したところ 2 学期から 3 学期にかけて、中群の生徒 22 名中の 18 名、低群の生徒 10 名中の 6 名の授業参加率が上昇した。

本博士論文研究では、通常学級において学級集団への一斉指導に特別支援教育の視点を取り入れ、静かな授業逸脱行動に対して ABA と PBS における機能的アセスメントに基づく支援を実施し、授業参加行動の促進という成果を挙げる事ができた。一方で、通常の授

業カリキュラム内における支援には限界のある生徒も通常学級に在籍していることが示され、授業参加行動を促し新たなスキルを身に付ける上でより個別化された集中的な支援の必要性も明らかになった。研究の成果や貢献、課題に加え、多様な個々の子どもに向けた効果が望めるアプローチについて論議した。

目次

要旨

	頁
第1章 序論	1
第1節 研究の背景と主題、およびアプローチ方法	1
1. 1. はじめに	1
1. 2. 通常学級における多様性と授業参加行動	1
1. 3. 特別支援教育の定義、体制整備状況、および今後の動向	6
1. 4. 応用行動分析的アプローチ	10
第2節 通常学級における機能的アセスメントに基づく支援の到達点と課題 —レビュー研究—	23
2. 1. レビュー研究 序	23
2. 2. レビュー研究 方法	25
2. 3. レビュー研究 結果	28
2. 4. レビュー研究 考察	31
第3節 本博士論文研究の目的	33
3. 1. 研究の目的および構成	33
第2章 機能的アセスメントに基づく課題/授業参加行動の支援事例	35
第1節 研究1 自閉症幼児の個別家庭療育における課題参加行動の 機能的アセスメントに基づく支援	35
1. 1. 研究1 序	35
1. 2. 研究1 方法	36
1. 3. 研究1 結果	41
1. 4. 研究1 考察	43
第2節 研究2 低学年通常学級在籍児の授業参加行動の機能的アセスメントに基づく 支援 —静かな行動問題への着目および担任教師による支援—	46
2. 1. 研究2 序	46
2. 2. 研究2 方法	46
2. 3. 研究2 結果	50
2. 4. 研究2 考察	54

第3章	通常学級における授業参加行動と集団への支援	56
第1節	研究3 通常学級在籍児童・生徒の授業参加行動と学業達成の関連	56
1. 1.	研究3 序	56
1. 2.	研究3 方法	61
1. 3.	研究3 結果	65
1. 4.	研究3 考察	72
第2節	研究4 通常学級在籍児童・生徒の授業逸脱行動の実態	75
2. 1.	研究4 序	75
2. 2.	研究4 方法	76
2. 3.	研究4 結果	79
2. 4.	研究4 考察	81
第3節	研究5 通常学級在籍生徒の授業参加行動の機能的アセスメント に基づく支援 —PBSにおける第二次アプローチ—	82
3. 1.	研究5 序	82
3. 2.	研究5 方法	82
3. 3.	研究5 結果	88
3. 4.	研究5 考察	106
第4節	中学校支援の過程と経過 —生徒支援と学校支援—	113
4. 1.	一年目における一つの学年の生徒支援に関する成果	113
4. 2.	二年目における支援の拡大および学校支援に関する成果	114
第4章	総合論議	122
第1節	本博士論文研究の成果	122
1. 1.	本博士論文研究のまとめ	122
1. 2.	研究1から研究4の成果とその意味するところ	123
1. 3.	研究5の成果とその意味するところ	126
1. 4.	本博士論文研究の貢献	130
第2節	今後の課題と展望	133
2. 1.	新たな研究課題	133
2. 2.	本博士論文研究における結論	135

第1章 序論

第1節 研究の背景と主題、およびアプローチ方法

1.1. はじめに

近年、日本では特殊教育から特別支援教育へと大きな転換を迎え、これまで以上に一人一人の多様性を認め、必要な配慮や支援を施した教育が求められている。発達障がいや有する子どもの教育はその一面であり、彼らの持つ強みを伸ばす教育や苦手な場面を克服するための支援が注目されている。

また今日、日本の社会は様々な変化を迎えている。例えば、国際化や情報化、少子高齢化、就業形態の変化、および家族形態の多様化（高橋，2013）が進んでいる。このように多様化し変動している社会の中でこれらの影響を受けながら人々は生活し、子どもたちは育まれている。学校においては、通常学級にも多様な背景や状況にある子どもおよび多様な行動的特徴を示す子どもが在籍している。ときに厳しい環境や状況にありながらも、学校で過ごす時間を子どもたちにとって最大限に良い学びの場とするためには何ができるのだろうか。

新しいことを学ぶにあたり練習を重ねること、つまり標的の課題に取り組むことが必須となる。家庭療育場面および授業場面においては、課題/授業参加行動と呼ぶことができる。本博士論文研究は、多様な子どもの多様な行動の中でも課題/授業参加行動に焦点を当て、その促進を目指したアセスメントに基づく支援の研究である。

1.2. 通常学級における多様性と授業参加行動

1) 子どもの多様性とは

世界の中で、特に先進諸国において、子どもの多様性に目を向け、尊重し、それに応える教育が必要とされており、その実現および普及が目指されている。日本においても、子ども

一人一人の多様性に応える教育が必要となってきた。

では、子どもの多様性とはどのようなものだろうか。世界に目を向けると殊に、文化的背景に関連した多様性が顕著であり、民族や人種、宗教、国籍、使用する言語、衣服や食べ物、慣習における多様性がある。また多様性を想起させるもう一つの代表的な言葉として「障がい」があり、種々の障がいの特徴やそれにより生じる身体的な多様性および外的刺激のインプットやアウトプットにおける手段や内容の多様性がある。さらに、多様性とはこのような文化的背景や障がいから生じるものに限らず、その延長線上には持って生まれた種々の特徴や能力、および社会や家庭環境や経験に影響を受けて生じる多様性、つまり全ての子どもを持つ多様性がある。例えば、性別やジェンダー、性格や気質、考え方や価値観、様々な能力やスキル、好き嫌い、習慣、などが挙げられる。究極的には、一人一人の子どもが他と異なるユニークな特徴を併せ持っている状態を「子どもの多様性」と表すことができる。

日本の子どもの多様性に影響するものには、どのようなものがあるだろうか。現在の日本の教育においては、特に障がいに関連する多様性が顕著であり、生得的な特徴に加え、社会や家庭における経験のもたらすであろう多様性もあるだろう。また、今後はより一層のこと文化的背景や、全ての子どもの多様性に対応した教育が実践されていくであろう。

2) 日本の通常学級における多様性：発達障がい

日本では約 98%の児童・生徒が通常学級で教育を受けている（文部科学省，2013a）。その中には、障がいを有する児童・生徒やその疑いのある児童・生徒も在籍している。中でも LD（学習障害）や ADHD（注意欠陥/多動性障害）、ASD（自閉症スペクトラム障害）（American Psychiatric Association, 2000/2003, 2013）といった発達障がいの可能性のある児童・生徒が 2002 年の全国実態調査において 6.3%、2012 年の全国実態調査において 6.5%、在籍している（文部科学省，2003a, 2012b）。つまり、発達障がいを有する児童・生徒が、1 学級に 1 人以上、学級規模によっては 3 人程度が在籍しているのが一般的なのである。そしてそれら発達障がいに特有の行動特性が通常の学級における学びにくさや困難な状況を生み出すことがあり、教師もまた上手に対応することに困難さを感じていることが

ある。

したがって、LD や ADHD、ASD の行動特徴を有する児童・生徒が通常学級で円滑に学ぶことを促進し、行動問題の出現や二次的な問題の予防および改善を目指した具体的な支援の実施と普及が求められている。

3) 日本の通常学級における多様性：社会経済的背景および学習時間の影響

「生徒の学習到達度調査」(PISA2012)における日本の子どもの学業達成

OECD（経済協力開発機構）が3年ごとに世界的に実施している15歳児を対象とした「生徒の学習到達度調査」（PISA<ピザ>：Programme for International Student Assessment）が2012年に実施され、その結果が公表されている。2012年に実施された調査の結果では、日本の生徒は数学的リテラシー、読解力、科学的リテラシーの3分野ともOECDの加盟国34カ国中の上位2位以内に入っており、国際比較を通して日本の生徒が高い学力を有していることが明らかとなっている（国立教育政策研究所，2013）。上位へのランクインは2006年の結果や2009年の結果をさらに超えるものであった。また2012年の結果では、習熟度レベルにおいて1以下の下位層の生徒の割合が減少し、5以上の上位層の割合が増加するという学習到達における促進傾向が顕著であった（国立教育政策研究所，2013）。さらに、生徒の学習意欲の上昇や授業雰囲気への肯定的な評価、および生徒と教師の関係における評価の改善も報告されており（国立教育政策研究所，2013）、充実した学習環境が提供されていることも明らかとなっている。

日本の子どもの学業達成に影響する社会経済的背景および学習時間

日本でも学校地域や家庭における社会経済的背景に関する格差や貧困の連鎖（厚生労働省，2012）が課題となっており、子どもにおいては良好な学校生活および十分な学業達成への影響が危惧されている。PISA2012の結果における国際比較では、日本における学校間格差は中程度から小程度であった（国立教育政策研究所，2014）。また、「保護者の職業」「保護者の教育歴」「家庭の所有物」に関する質問項目から構成された「生徒の社会経済文化的背景」の指標を用いた国際比較においても、日本の生徒の学業達成への影響度は5～

10%と OECD 平均よりも大幅に低かった。つまり国際的に見れば、社会経済文化的背景によらず一定の質の教育を受けられるという平等性の高い教育システムが構築されていると言える（国立教育政策研究所，2014）。

一方で、日本全国における小学校 391 校の保護者 14,383 名と中学校 387 校の保護者 25,598 名を対象とした詳細な調査（耳塚ら，2014）では、社会経済的背景（「家庭の所得」「父親学歴」「母親学歴」の三つの変数を合成して得点化）の子どもの学業達成への影響が色濃く現れていた。つまり、社会経済的背景において有利な保護者の子どもほど、直接的および間接的に学業達成が高かった。具体的には、社会経済的背景の有利な保護者ほど学校外教育支出が多く、また生活習慣に関する働きかけ（例えば、「子どもを決まった時刻に起きるよう（起こすよう）にしている」）、親子間のコミュニケーション（例えば、「子どもから学校での出来事について話を聞いている」）、親子で行う文化的活動（例えば、「子どもと一緒に図書館に行く」）を積極的に行っており、子どもの学業達成が高かった。また社会経済的背景の有利な保護者の子どもの読書活動が多く、学業達成が高かった。さらに、社会経済的背景の有利さは、保護者による子どもの学歴に対する期待といった様々な教育期待や、学習時間を媒介して子どもの学業達成に貢献していた。つまり、社会経済的背景の有利な保護者ほど、学業達成に影響する活動や行動を推進しており、社会経済的背景において不利な保護者は、それらの活動や行動を推進していないもしくは推進できない状況にあることが窺われた。その中で、学習時間は、社会経済的背景と独立して学業達成に貢献する要因であり、社会経済的背景の不利な家庭の子どもにおいても学習時間が長ければ学業達成が高まるという関連が見られた。

4) なぜ授業参加行動に着目するのか

学外における「学習時間」が学業達成と関連のあることが明らかにされている（耳塚ら，2014）。これは、学外で課題参加行動に従事した時間と捉えることができ、課題参加行動の重要性が窺える。同様に、学校内における課題参加行動である授業参加行動もまた重要であると考えられる。児童・生徒が学校で過ごす時間の長さおよびその一日に占める割合の大き

さを考えると明白であろう。

学校内で課題に従事することは当然のことと捉えられているかもしれない。しかし、特性や能力、過去における学習体験といった様々な背景や状況が影響して十分に授業や課題に参加できていない児童・生徒も在籍している。彼らにとって良好な学習のサイクルを生み出し、できる限り多くの成功体験を積むことを通して学業的向上をもたらすことや自ら新しい学びに挑戦できる力をつけることが必要である。小さな成功体験や達成感の積み重ねは、「おもしろい」「もっと知りたい」「もっとやってみたい」といった自律性の高い動機づけ(西村・櫻井, 2013)にもつながると考えられ、読み書きや計算等の学業達成はもちろんのこと、生きていくにあたり必要な就労スキル、対人スキル、生活スキル等の多様なスキルの獲得に向けても良好に作用すると考えられる。

学校内での学業における小さな成功体験は、授業課題への参加から始まると捉えることができる。授業内容に適切に応えること、「分った/できた」といった達成感を経験すること、そして上達していくことは、望ましい成長や学びを促すとともに問題の予防にもつながる。学校で十分に学ぶことができ、充実感が得られ、授業を楽しむことができれば、授業逸脱行動に従事するきっかけや必要性も少なくなり、また、ドロップアウトや非行といった重篤な問題行動にも至りにくいと考えられる。したがって、学業達成をはじめとする多くの望ましい結果へとつながる小さな成功経験を生み出し増やすために、授業参加行動が十分でない際にはその支援を行うことが重要である。

5) 多様な子どもの課題/授業参加行動の支援

欧米では 1970 年代から On-task 行動、すなわち課題参加行動あるいは授業参加行動への支援研究が報告されている。1970 年代には通常学級の児童を対象とした研究も報告されている。セルフ・マネジメントや教師の生徒への関わり、課題難易度等を操作した研究が見られる。1980 年代以降では特に、知的障がいおよび LD や ADHD、ASD といった発達障がいをもつ幼児・児童・生徒を対象とした個別教育場面での支援研究が多く報告されている。通常学級でも発達障がいをもつ幼児・児童・生徒を対象とした支援研究が多く、攻撃

行動や反抗的言動、離席行動等の授業妨害行動の低減と授業参加行動の促進を標的としているものが多い。そして主に2010年以降に、通常学級において定型発達の幼児・児童・生徒を対象とした支援研究の報告が増えている。これらの研究でも標的行動は授業妨害行動の低減と授業参加行動の促進の支援であることが多い。支援技法としては、賞賛による強化、トークン・エコノミー、セルフ・マネジメント、集団随伴性、モデリングなどを用いた個別支援や学級支援が実施されている（例えば、Chafouleas, Sanetti, Jaffery, & Fallon, 2012; King, Radley, Jenson, Clark, & O'Neill, 2014; Kraemer, Davies, Arndt, & Hunley, 2012; Pisacreta, Tincani, Connell, & Axelrod, 2011）。

日本においても課題/授業参加行動の支援研究が報告されており（例えば、平澤, 2010a）、特別支援学級場面や個別場面、通常学級場面で一人の対象児を支援した事例研究が報告されている。国内外ともに通常学級における今後の研究として、どのような児童・生徒の授業参加行動に対してどのような支援技法が効果を発揮するのかを明確にしていくことや、複数の児童・生徒を一度に支援することができる更なる支援パッケージの開発が挙げられる。さらに、授業参加行動の増大にとどまらず、それがもたらす学業達成や自尊心の向上等の他の望ましい結果についても探求されることが期待される。

1. 3. 特別支援教育の定義、体制整備状況、および今後の動向

1) 日本における特別支援教育とは

子どもの多様性に応えるにあたり、特別支援教育の視点を持つことが考えられる。特別支援教育とは、「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人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を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うもの」（文部科学省, 2003b）とされている。従来の特殊教育は、視覚障がい、聴覚障がい、知的障がい、肢体不自由、病弱、その他の障がいとして情緒障がいと言語障がいを対象に、その障がいの種類や程度に焦

点を当てた教育であった。それに対し特別支援教育では、LD や ADHD、ASD（自閉症スペクトラム）といった発達障がいをもつ幼児・児童・生徒も対象となり、一人一人の教育的ニーズを把握し、より多角的・総合的に見ていこうとする考え方へと移行している（柘植，2013）。それはまた、障がいのある幼児・児童・生徒だけに限った教育ではなく、障がいの有無に関わらず様々なスキルや性質で特徴の異なる全ての幼児・児童・生徒の教育にもつながるものであることが含意されている。

2) 日本における特別支援教育に関する法律制定と体制整備、およびインクルーシブ教育システムの構築に向けた動向

ここ十年の間に発達障がいを含め、障がいをもつ人への教育に関する法律が新たに制定もしくは改正され、特別支援教育の体制の整備が進められている。例えば 2005 年に施行された発達障害者支援法では、日本で初めて発達障がいの定義がなされ、発達障がいをもつ幼児・児童・生徒がその状態に応じて十分な教育を受けられるように、国や地方公共団体が適切な教育的支援および支援体制の整備等を行うことを明記している。また 2006 年に施行の教育基本法や 2007 年に改正後に施行された学校教育法では、障がいのある者がその状態に応じて、あるいはその障がいによる学習上・生活上の困難を克服するために、十分な教育や支援が行われることが定められている（柘植，2013）。

2007 年の「特別支援教育の推進について（通知）」では、特別支援教育を行うための体制の整備や必要な取り組みとして、(1) 校内委員会の設置、(2) 実態把握、(3) 特別支援教育コーディネーターの指名、(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用、(5) 「個別の指導計画」（IEP: Individualized education program）の作成、(6) 教員の専門性の向上、の 6 点が挙げられている。文部科学省は、これら特別支援教育体制の整備状況を年々公表しており、公立の小・中学校における校内委員会の設置、実態把握、コーディネーターの指名においては、2004 年に約 50～75%であった整備率が 2008 年にはほぼ 100%に達し、2013 年まで維持されている（文部科学省，2008，2013b）。「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」においては、2004 年に約 9～18%であった整備率が 2013 年には

75～91%にまで伸びている（文部科学省，2013b）。つまり、体制の整備が進められている。

なお、近年では世界の動向に沿い、日本においても「インクルーシブ教育システム」の構築に向けた動きがある。「インクルーシブ教育システム」とは2006年の国際連合において提唱された「障がい者の権利に関する条約」（第24条）における、1) 人間の多様性の尊重、2) 障がいがあることによって一般的な教育制度から排除されることなく、障がいのある者とない者が可能な限り同じ場で共に学ぶ仕組み、3) 様々な能力を発達させるための教育の機会が与えられ、そのために必要な「合理的配慮」の提供、という3点を主な特徴とするものである（文部科学省，2012a）。2006年の「障がい者の権利に関する条約」は1994年のユネスコ国際会議での「サラマンカ声明」におけるすべての子どものユニークな特性、関心、能力および学習のニーズ、そして教育へのアクセスの改善や教育を受ける権利を強調した内容を受けての流れであると解釈できる。なお、日本は「障がい者の権利に関する条約」に2014年の1月に批准している。そうした流れを受け、文部科学省（2013c）はインクルーシブ教育システムの構築を目指し、以下の3つの事業に13億円以上を当て、その取り組みについての実践研究を実施し、その成果を普及させることを公表している。3つの事業とは、「早期からの教育相談・支援体制構築支援事業」、「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」（障がいのある子どもやその状況に応じた‘合理的配慮’の実践事例の収集を含む）、および「特別支援学校機能強化モデル事業」である。

3) 自治体における取り組み：A市特別支援教育支援員配置事業「通常の学級におけるLD等への特別支援」

特別支援教育の推進と実現は、国が策定した法律や指針に基づきながらも具体的な整備や取り組みの内容はそれぞれの地方自治体の案や実行力に委ねられている（柘植，2013）。そのような中で、主に2001年以降に各地の自治体はそれぞれに工夫を施した独自の特別支援教育の取り組みを打ち出し、実行している。A市はその一つであり、特色のある代表的な取り組みとして2004年におけるアセスメント・センターの設置や2002年に開始された近隣の大学と連携した支援が挙げられる（柘植・中尾，2008）。アセスメント・センターは、

LD や ADHD、ASD 等の特別な教育的ニーズを有する児童・生徒のアセスメントや教育相談を実施し、学校と保護者とアセスメント・センターの三者が連携して教育的支援を行うものである。

大学と連携した支援は、A 市特別支援教育支援員配置事業「通常の学級における LD 等への特別支援」（以下、A 市 LD 事業）という名称のもと、教育委員会が仲介して小・中学校と大学とを結び、以下の支援を実施している（松見・道城，2004）。まず、心理学や教育学を専攻する大学院生が「教員補助者」として実際に教室に入って行動的アセスメントや支援を実施している。大学院生は大学教員による専門分野の指導および教室における具体的活動に関する指導を受けながら学校の教師と連携して支援を行う。大学教員は担当校における「巡回相談員」として、学校におけるコンサルテーションや教員研修の実施を通じた支援も合わせて行う。本事業は小・中学校でのアセスメントや支援等の研究も奨励しており、実践活動や研究活動を行う大学と、大学からの支援が得られ学術的知見が還元される小・中学校の双方にとって利点があるものとなっている。実際に、本事業を通じた学級指導の効果（例えば、「学級に落ち着き」・「子どもの見方」など）の調査では、参加小中学校の教員より「よくなった」・「どちらかといえばよくなった」との解答が 90%以上を占める高評価が得られており、事業の成果が確認されている（柘植・中尾，2008）。なお 2002 年における事業の開始から最も多い年度で 69 校の小・中学校および 19 大学が参加しており、2014 年度現在においては実践研究を重視したプロジェクトとして継続されている。また、これまでに学術誌に発表された支援研究だけでも以下のものがある。すなわち、学習時の姿勢における支援研究（Noda & Tanaka-Matsumi, 2009 ; 大対・野田・横山・松見，2005）や着席行動の支援研究（道城・松見，2007）、課題従事行動の支援研究（Baba & Tanaka-Matsumi, 2011 ; 本博士論文における研究 2）、授業妨害行動の低減における支援研究（田中・鈴木・嶋崎・松見，2010）、社会的スキルの支援研究（大対・松見，2010）、および漢字や九九の習得における支援研究（野田・松見，2010 ; Noda & Tanaka-Matsumi, 2014）がある。また、修士論文研究や博士論文研究も奨励している。

4) 日本の特別支援教育における今後の課題

以上より日本の特別支援教育は、その内容や理念の明文化がなされ、また法律や体制が整備されつつある。そして、各自治体を中心に特色のある支援策が各地で実行され始めている。今後は明文化された理念や整備された体制の具体的な実現を増やすことや、客観的に見える形で示すこと、そして良い支援策や支援法を全国に向けて普及させていくことが課題と言える。そのためには、多様なニーズの具体化、具体的ニーズへの根拠（エビデンス）に基づくアセスメントや支援の応用と効果の検討、および効果的な支援の更なる開発やエビデンスの蓄積が進むことが望まれる。これらの実践を叶えるにあたりこれまでの貢献が評価でき、今後も更なる貢献が期待できる実践的学問の一つとして、次に挙げる応用行動分析学がある。

1.4. 応用行動分析学的アプローチ

1) 多様性に応える特別支援教育に向けた一アプローチ

応用行動分析学の特徴と強み

子どもの多様性に応える特別支援教育の実践とその客観的表出と評価に貢献できる一つの学術的アプローチに応用行動分析学がある。応用行動分析学の特徴として、1) 具体的、2) 学術的かつ実践的、3) 「個」を大切にできる/できる、の3点を挙げるができる。そして、これらの特徴を持つことから次のような強みを発揮する。まず具体的である点に関して、多様な教育的ニーズを行動として捉え明確化することが挙げられ、共通理解に基づく予防・改善・促進に向けた取り組みを可能にする。また、客観的な観察と評価を可能にする。次に学術的かつ実践的である点に関して、確固とした学術的な理論と応用の背景を持ち、そのエビデンスが蓄積されている。つまり、エビデンスに基づき効果の期待できる技法によって支援を行うことができる。「個」を大切にできる点に関して、個々のケースに特有の仮説や支援においてシングルケースデザインを用い、その妥当性や効果について検討することができる。つまり、平均的な人々もしくは特定の特徴を併せ持った人々に限らず、全てのユニーク

な「個人」やその個人にユニークな「環境」を考慮したアセスメントや支援を行うことができるといふ強みがある。

応用行動分析学研究の代表的なステップ

応用行動分析学の研究におけるアプローチは以下の 6 つに代表されるステップによって説明できる (Alberto & Troutman, 1999/2004; Miltenberger, 2001/2006 ; 杉山・島宗・佐藤・マロット・マロット, 1998)。

ステップ①：標的行動の定義

誰のどのような教育的ニーズを対象とするのかを客観的に観察のできる行動形態として記述し、定義する。

ステップ②：アセスメント

アセスメントには主に二種を挙げることができる。一つ目は、支援前の現状の行動水準（頻度・量・強度・潜時など）や行動形態（完成形の行動に対する現在の行動）の把握であり、ベースライン期（BL 期）におけるベースライン・データと呼ばれる。二つ目は、ある行動の形成・維持のしくみ/理由の推定であり、「弁別刺激（先行刺激）—反応—強化する結果」という三項随伴性 (Skinner, 1953/2003) に基づき、どのような刺激が先行あるいは後続することでその行動が維持されているかの仮説を立てる。

ステップ③：支援計画の立案

アセスメントの結果およびエビデンスの示されている具体的技法に基づいて支援計画を立てる。この際、文脈適合性として以下の 3 点を考慮することが望ましい。それらは、1) 支援対象者の好みや強み、ニーズの考慮、2) 支援者の価値観や技能、および支援におけるストレスへの配慮、3) 現状の体制に無理なく埋め込む環境づくり、および利用可能な資源やサポートの考慮、である (平澤, 2003)。

ステップ④：支援の実施

応用行動分析学における個々の技法（強化・消去・弱化・シェイピング・フェイディング・チェイニング・プロンプティングなど, Alberto & Troutman, 1999/2004) やそ

の組み合わせを用いて、支援を実施する。このとき、計画された通りに確かに支援が実施されているかという支援の厳密性を確保することが大切である。

ステップ⑤：経過のモニタリングおよび支援効果の検討

ベースライン期に引き続き標的行動のデータを収集し続け、モニタリングする。また、標的行動における望ましい方向への変化の有無から支援の効果について検討する。合わせて、アセスメントにおける仮説が支持されたか否かも検討する。そして支援効果の評価にあたっては、長期に亘る「維持」や他の場面および指導者等への「般化」も合わせて行うことが望ましい。

ステップ⑥：修正や改善

望ましい方向への行動変化が見られなかった際、つまり支援仮説が支持されなかった際には、なぜそのような結果がもたらされたかを検討し、支援計画を修正・改善する。また、望ましい結果が得られた際にも、その支援を継続するのか、新たな支援目標を立てるのかを判断する必要がある。また、このステップでは社会的妥当性（客観的効果・主観的効果・実践しやすさ・望ましさなど、Carr et al., 2002）の評価も行うことが重要である。

以上の6つのステップは、応用行動分析的アプローチに特徴的であるが、他のアプローチにも同様のステップを含むものがあるだろう。特にステップ③～⑥は、事業活動における品質管理のシステムから生まれ、現在では幅広い分野で応用されている「P (Plan) D (Do) C (Check) A (Act) サイクル」と重複するステップである。以上のステップを踏むことが一般的な応用行動分析学のアプローチは、これまでも多様な人々の行動の改善や向上に貢献してきた歴史があり、今後の日本における多様性に応える特別支援教育の実現にも大きく貢献できるだろう。

米国における応用行動分析学 (ABA) の位置づけと日本における展望

発達障がい者の行動問題に対する応用行動分析学 (applied behavior analysis: ABA) の支援方法は、米国では保健福祉省 (Department of Health and Human Services) の国立保

健機構 (National Institutes of Health, NIH) といった公的機関および関係団体 (例えば、American Association on Mental Retardation や American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) によって、最も有効な支援方法の一つとして推奨されており、障がい者を有する子どもの教育制度にも反映されている (平澤, 2009)。それには、ABA の支援効果についてのエビデンスがあることが大きな理由となっており、背景には人権擁護を基盤とした障がい者を有する人の教育制度改革がある。支援効果のエビデンスに関して平澤 (2009) は、発達障がい者を有する人の行動問題の低減を目的としたシングルケース研究のメタ分析を行ったレビュー研究 5 件を分析し、強化に基づく支援が多く用いられたこと、PND (percentage of non-overlapping data) や PZD (percentage of zero data) の検討より一定の支援効果すなわちエビデンスがあること、および機能的アセスメントがその効果に貢献していたことを明らかにしている。教育制度改革に関しては次の一連の流れがある。1975 年「全障害児教育法」(Education of All Handicapped Children Act; EAHCA)、それを基に名称を変えて進展した 1990 年「障害のある個人教育法」(Individuals with Disabilities Education Act; IDEA)、1997 年 IDEA の改正 (積極的行動支援 'positive behavior support: PBS' や機能的アセスメント 'functional behavior assessment: FBA' が明記される)、2001 年には連邦政府の教育改革「子どもを一人も落ちこぼれにしないための 2001 年法」(No Child Left Behind Act of 2001)、そして 2004 年に IDEA の見直し、である。つまり米国では、人権擁護に基づく教育制度改革の流れがある中で ABA のエビデンスが評価され、対象者の権利を保障すること、すなわち有効な支援・教育によるスキルの促進を通じた制約の最小限化や生活の向上をもたらすことにおいて、ABA によるアプローチ法が用いられていた (平澤, 2009)。

日本においては、2005 年の発達障害者支援法 (第十二条)、2006 年施行の教育基本法、2007 年施行の学校教育法 (改正版) 等に障がい者を有する人への教育や支援について明記されているが、米国と異なり行政当局や関係者が行う詳細な手続きや義務までは規定されていない。そのため、支援提供側の都合で教育や支援の内容・程度が左右されかねず、教育や

福祉の制約に直結し得る（平澤，2009）。また、支援提供者の支援スキルの習得や促進を遅らせる危険性にもつながる。平澤（2009）は、行動問題の改善を目的とした国内の ABA に基づく研究論文が一定の情報源となっていることを示し、日本において教育・福祉現場や行政当局と協働した ABA のエビデンスの更なる開発が支援体制の構築に寄与することを強調している。

シングルケースデザインにおけるエビデンスの確立

応用行動分析学に基づく支援効果を検討するに当たって、支援の対象となった一人一人の行動データに基づくシングルケースデザインを用いることが通例となっている（Alberto & Troutman, 1999/2004）。ある不適切な行動が多すぎる、もしくはある望ましい行動が少なすぎる特定の個人の行動改善や行動変容を標的に支援を行う際に、個人内における行動レベルの比較を行うことが最適の方法となる。また、個人ごとに行動のレベルが大きく異なり、行動的指標を平均値化して扱うことが不適切な場合にも用いることができる。エビデンスの有無の判定には無作為化比較試験（randomized control trial: RCT）が最適で十分な標準とされてきたが、近年ではシングルケースデザインにおいても複数項目における基準を満たせば十分なエビデンスとすることの提案もなされ（Horner et al., 2005）、シングルケースデザイン研究の重要性と影響力が一層高まっている。

いずれのシングルケースデザインを用いた実験的検討においても、共通する枠組みがある。それは、実際の先行事象や結果事象の操作である支援（独立変数）が、参加している幼児・児童・生徒の行動的指標（従属変数）に及ぼした影響を検討する点である。本博士論文研究の事例研究においては、横軸に日にちやセッション数による期間を、縦軸に参加者の授業参加行動（率）を示したグラフに表し、支援前もしくは支援が行われていない期間（ベースライン期）と比較して支援が行われた期間における授業参加行動の増大をもって支援効果とした。つまり、ベースライン期における参加者の行動データを収集し行動レベルを把握することが、後の支援期における行動レベルとの比較を行うために必須となる。そして支援効果の検討においては、単に各期間の行動量を検討するだけでなく、各期間における一連の

データポイントが示す行動の上昇傾向や下降傾向も合わせて検討することが重要である。

本博士論文における支援研究においては、反転 (ABAB) デザインを基本としたシングルケースデザインを用いた。A 期が支援を行う前もしくは支援効果との比較のために支援を行わないベースライン期にあたり、B 期が支援を実施する支援期である。二度目のベースライン期を設けることで、行動の改善がその期間と偶然に重なった他の要因による効果ではなく、支援そのものによる効果であることが確認できる。

2) 応用行動分析学 (ABA) : 発達障がいへの多大な貢献と通常教育への応用

発達障がいを有する人々のニーズへの貢献

応用行動分析学 (Applied Behavior Analysis; ABA) は、B. F. スキナー (Skinner, 1953/2003) による創設から 60 余年に亘り、発達障がい (Developmental Disabilities)、中でも特に自閉症スペクトラム (ASD) を有する人々のニーズに応じてきたという歴史がある。ABA に基づく支援を通して、発達障がいを有する子どもや成人、およびその家族の生活の質の向上、生産的で望ましい行動の増大、および危険な行動問題の除去や削減において多大な貢献をしてきた (Axelrod, McElrath, & Wine, 2012)。ABA における支援技法は、無作為化比較試験 (randomized control trial: RCT) を用いた研究やメタ分析を用いた系統的レビュー研究においてその効果が証明されており、自閉症スペクトラムを有する子どものニーズに応えることができる最も効果的な技法の一つであることが証明されている (Friman, 2010)。

自閉症スペクトラムを有する幼児への教育効果を初めて証明した研究に O. I. ロヴァースの研究 (Lovaas, 1987) がある。Lovaas (1987) は自閉症を有する幼児に対して、ディスクリート試行トレーニング (discrete trial training: DTT) と呼ばれる ABA の技法から成る Early Intensive Behavioral Education (EIBI) を週に 40 時間、実施した。その結果、参加者のほぼ半数が就学時に IQ100 以上を達成し、社会的発達にも改善が見られ、通常教育に参加できるまでになった。この研究は、RCT を使用していない点 (Schopler, Short, & Mesibov, 1989) と Skinner (1957) における「言語行動の分析」(analysis of verbal behavior)

を有効に活用していない点 (Sundberg & Michael, 2001) では批判を受けた。しかし、RCTを用いたレプリケーション研究でその成果は再確認されており (Smith, Groen, & Wynn, 2000)、言語行動に関しては代替コミュニケーションとして Picture Exchange Communication System (PECS)の開発 (Bondy & Frost, 1994) や Applied Verbal Behavior という ABA の介入パッケージの開発 (Carr & Firth, 2005; Partington & Sundberg, 1998) に至っている (Axelrod et al., 2012)。何より、これらのアプローチを含め自閉症スペクトラムを有する人々のスキルアップを達成した支援研究や行動問題の除去・削減に成功した支援研究の報告は莫大な数に至っている。

応用行動分析学 (ABA) の通常教育への応用

Skinner (1938, 1953/2003) は、すべての人間の行動を対象にその複雑なメカニズムの解明がなされることを究極の目的とし、またすべての人間の行動の改善や行動の促進に応用行動分析学 (ABA) が用いられ、人類および社会全体に貢献できることを期待していた。その一部は実現されているものの、近年における応用行動分析学は発達障がいや自閉症スペクトラム (ASD) を有する人々への教育の代名詞となりつつある。それは、出版されている論文数にも反映されており、ABA の専門誌である *Journal of Applied Behavior Analysis* (*JABA*) の初期 (1968-1972 年) には発達障がい/ASD を有する人々を対象とした論文が 24.7%であったのに対し、近年 (2000-2004 年) では 61.8%に及んでいる (O'Donohue & Fryling, 2007)。一方、“general”もしくは“general education”をキーワードに含む論文数は初期 (1968-1972 年) で 0 本、近年 (2004-2008 年) で 1 本であった。つまり ABA の専門誌である *JABA* を見る限りでは、スキナーが意図していた全人類への ABA の貢献と掲げた究極の目的は、発達障がい/ASD を有する人々に対しては大きく繁栄されているが、逆にそれらの人々に大きく制限されており、社会全般には十分に還元されていないという現状がある。Axelrod et al. (2012) は通常教育全般に向けて、中でも貧困層にありドロップアウトのリスクが高い人々に対して ABA が果たせるであろう役割について強調している。そのために、効果的な教育ストラテジーの同定と、通常教育の教師がそれらを使用する/できるた

めの方法の同定を課題に挙げている。それを受け、ABA が通常教育でもその役割を果たすことによって、国家の経済の向上、非雇用者の削減、および犯罪件数の削減にもつながるであろうことを述べている。通常教育を受けている人々が直面している問題の改善や良好な教育の促進に対して、今後の ABA の貢献が期待される。

効果的で貢献できる側面を持つにもかかわらず ABA が通常教育において十分に応用されていないとの指摘は長くなされており（例えば、Lindsley, 1992）、日本においても一般的な通常学級への普及は継続的な課題とされている（武藤, 2007 ; 島宗, 2007）。一方で、通常学級で実施された ABA に基づく個別支援や学級支援、および学校支援の研究は欧米のいくつかの専門誌で報告が進められており、日本においてもその実施と報告がなされている。例えば、着席行動（道城・松見, 2007）や授業準備行動（野呂・藤村, 2002）、課題従事行動（Baba & Tanaka-Matsumi, 2011; 道城, 2012）、学習時の姿勢（Noda & Tanaka-Matsumi, 2009; 大対・野田・横山・松見, 2005）、給食や掃除等の日課活動（大久保・高橋・野呂, 2011）、授業妨害行動（田中・鈴木・嶋崎・松見, 2010）、攻撃行動（竹村・杉山, 2003）、社会的スキル等の対人行動（大対・松見, 2010）、漢字や九九の習得等の学業行動（野田・松見, 2010 ; Noda & Tanaka-Matsumi, 2014）等に対して通常学級内で ABA の技法を応用した研究が実施され報告されている。また、次に挙げる積極的行動支援（PBS）は ABA をその中核の一つとしており、ABA の技法が活かされている。

3) 応用行動分析学の積極的行動支援（PBS）への発展

応用行動分析学（ABA）を実践的基盤とする積極的行動支援（PBS）

応用行動分析学（ABA）は、積極的行動支援（positive behavior support: PBS ; 平澤, 2003）と呼ばれる応用科学への発展を遂げている。PBS は、「個人の行動レパトリーを拡大するために教育的な技法を用い、個人の生活環境を再構築するためにシステム変更の技法を用いる応用科学であり、個人の QOL の向上・強化を第一の目的とし、問題行動の最小限化を第二の目的とする」（Carr et al., 2002）とされている。1980 年代半ばに創設された PBS（Dunlap, Sailor, Horner, & Sugai, 2009）は、1) ABA（1950 年代創設）、2) ノーマ

ライゼーション/インクルージョン理念、3) 人中心（尊厳重視）の価値観、の3つを基本的基盤としている。ABAは、その中でも唯一の実践的基盤としてPBSの開発に影響し、アセスメントや支援技法の提供という形で組み込まれている。

PBSは問題行動の低減以上に適応的な（ポジティブな）行動の拡大に焦点を当てること、および非嫌悪的な（ポジティブな）技法（Horner et al., 1990）を用いることの2点を含むものである（Dunlap, Kincaid, Horner, Knostrer, & Bradshaw, 2014）。また、次の9つの特徴を満たすことが望ましいとされている。それらはすなわち、1) ライフスタイルの改善とQOLの向上、2) 短期的な視点による支援効果の「維持」から生涯という長期的な視点への拡大、3) 生態学的妥当性（内的妥当性のみならず外的妥当性を重視し、現実生活場面における支援の重要性）、4) 日常的に関わる人々（親・教師・施設スタッフなど）の積極的参加と協働、5) 社会的妥当性（客観的な効果だけでなく主観的な効果、実践しやすさ、望ましさ、文脈適合性）、6) 文脈やシステムの改善（例えば、支援者の支援行動が維持されるような支援者の行動の随伴性の整備）と（効果の拡大のために）複数の技法を用いた支援、7) 予防の重視（と強み/スキルの向上に焦点）、8) 科学的な実践における柔軟性（実践しやすい方法を採用するなど、厳密性のみを重視ではなく実践性も重視する）、9) (ABAを主として開発されながらも) 関連する複数の理論の採用（例えば、生態学的心理学やコミュニティー心理学など）、である（Carr et al., 2002）。また、スキルの習得度合や支援への反応性を基準に、全ての児童・生徒、少数の児童・生徒、および個別の児童・生徒の三層に主となる対象者を分け、各層を標的とした支援を実施するという階層的なアプローチも特徴に挙げることができる（武藤, 2007; Sugai & Horner, 2002）。したがって、このようなアプローチ法を取るPBSは、エビデンスに基づく効果的な支援を広く一般に実施し、普及させることを目指して生まれ発展してきたと言えるだろう。

PBSにおける第一次アプローチとその効果

階層的なアプローチをとるPBSの第一次アプローチでは、通常教育におけるすべての児童・生徒の適切行動の拡大・促進、および望ましくない行動の予防・改善を目指す。そのよ

うな第一次アプローチの代表例がスクールワイド PBS (school-wide positive behavior support: SWPBS, Horner, Sugai, & Anderson, 2010) であり、SWPBS とは、すべての児童・生徒の学業面における達成と社会面における成功を目的に、行動的支援および社会的文脈の整備を実現していく支援手順と組織システム構築の組み合わせとされている (Horner et al., 2010)。高い支援の厳密性を確保しながら効果的で予防的な行動的支援を採用・実施し、データに基づき支援やその継続を判断する。また、専門家育成やコーチングも含み、地域/学校の予防力や支援力の伸長を目指すものである (Horner et al., 2010)。強調される具体的な手順には、1) 行動的目標設定における操作的定義、2) 目標行動の明文化および積極的な教示、3) 学校の教育者全員による一貫した正の強化 (および問題行動を強化する結果の最小限化)、がある。

米国では、2009年の時点で 10,000 校を超える学校が SWPBS を採用している (Horner et al., 2010)。また、SWPBS の支援効果についての大規模な研究も実施されており、そのエビデンスが整いつつある。例えば、Horner et al. (2009) は、63 の小学校を対象に無作為化比較試験 (randomized control trial: RCT) を用いて、1) 評価ツールによる支援の厳密性の確認、2) 問題行動の削減および安全な学校であるとの認識改善において統計的に有意な支援効果の確認、3) 学業達成の向上との関連の確認、に成功している。

なお SWPBS は、Response-to-Intervention (RtI)における社会的行動問題の予防・改善を標的とした第一次アプローチの具体的な成功例と捉えることができる (Sugai & Horner, 2009)。PBS と RtI は階層的アプローチをとるという共通点に加え、早期発見・早期支援という予防の重視、エビデンスに基づく支援・指導、成果のモニタリングや効果の検討、データに基づく教示/支援の判断 (Groche & Volpe, 2013)、という共通の特徴を持つ。異なる点はそのルーツにあり、PBS が前述した 3 つの基盤を持って生まれたのに対し、RtI の起源は LD の児童・生徒の特別支援教育にあり、LD の早期発見と早期支援を通して学習を促進することを主要な目的として生まれた (Sugai & Horner, 2009)。その流れを汲み、現在も RtI と称される取り組みを記した研究論文は、学業面の向上を目指した支援・指導の研究、

中でも読みスキルの改善を標的としたものが最も多く、算数スキルがそれに続き、社会的・行動的領域を標的とした報告は少ない (Groshe & Volpe, 2013)。

PBS における第三次アプローチとその効果

階層的アプローチの中で最も集中的で個別化された第三次アプローチは、ABA における三項随伴性を基に開発された機能分析 (functional analysis; Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, & Richman, 1982/1994) や機能的アセスメントの実施とそれに基づく支援を中心とする。これらは、シングルケースデザインによって検討されることが通例である。また、機能的アセスメントの厳密な定義と詳細は次節で扱うものとするが、簡潔に述べると「行動を強化し、行動の生起に影響している刺激/事象を同定するためのアセスメント」である。問題行動の機能的アセスメントの実施においては、その行動が果たしている役割 (Carr & Wilder, 1998 園山訳 2002)、すなわち行動の「機能」の推定を重視する。つまり機能的アセスメントでは、行動がどのような状況で生起し維持されているのかを「個人」をベースに詳細に査定し、「個人」および「個々の状況」を考慮した最適な支援の立案に繋げる。

平澤・小笠原 (2010) は、PBS の研究論文を専門として掲載している米国の学術誌である *Journal of Positive Behavior Interventions* (JPBI) における 1999~2008 年の 10 年間において、行動問題の改善・予防を目的に適応行動 (ポジティブ行動) の支援を行った研究 55 件の分析を行っている。その結果、31 件を超える研究が「個人」を対象に機能的アセスメントに基づく支援を実施していた。つまり、これらの支援研究は PBS における第三次アプローチと捉えることができ、その 8 割が機能的アセスメントに基づくアプローチであった (平澤・小笠原, 2010)。機能的アセスメントに基づく支援の効果については、PBS による支援効果を調べるためにメタ分析を行った Carr et al. (1999) より、機能的アセスメントに基づかない支援と比べて適応行動の増加と行動問題の低減において 2 倍も効果的であったことが示されている (平澤, 2003)。なお、階層的アプローチにおける第三層に属する児童・生徒の割合は標的行動等によって異なるものの、5%前後であるとされている (Sugai & Horner, 2002)。

PBS における第二次アプローチとその効果、および課題

PBS における第三次アプローチは ABA に直結した厳密なアプローチである。また第一次アプローチは、第三次アプローチのエビデンスの蓄積に基づき、効果的であり主要な支援要素を全ての児童・生徒に実施し支援を普及させることを念頭に置いたアプローチと捉えることができる。これら二つのアプローチにおける研究が進んでいる一方で、PBS における第二次アプローチ、すなわち、通常学級における授業逸脱行動等の予防・改善を目的とした少人数および少人数グループの児童・生徒（約 15～20%）に焦点を当てたアプローチは始まって間もなく、その開発と実施、より一層の充実が期待されているアプローチである (Stormont & Reinke, 2013)。第二次アプローチの一つである Check-in/Check-out (CICO) という支援では、各授業の開始前に担当教師と対象児童/生徒が授業中の行動目標について確認し、授業終了時に担当教師がその達成度についてのフィードバックを対象児童/生徒のカードに記す。CICO は、教師等の注目が得られることで授業逸脱行動が維持されている（つまり、「注目」の行動機能を持つ）児童・生徒に対して高い効果があるとの報告がなされている一方で、「課題からの回避/逃避」の行動機能を持つ授業逸脱行動を示す児童・生徒には有意な効果が見られないとの報告 (McIntosh, Campbell, Carter, & Dicky, 2009) がある。したがって、幅広い児童・生徒の授業逸脱行動に対して的確かつ効果的に対応できるように、行動機能に焦点を当てた第二次アプローチの開発や実施、およびその効果検討が課題とされている (Reinke, Stormont, Clare, Latimore, & Herman, 2013; Stormont & Reinke, 2013)。中でも、「回避/逃避」の行動機能に対応した支援研究の実施は遅れている (Anderson, Turtura, & Parry, 2013)。そこで、Turtura, Anderson, and Boyd (2014) はこのような研究動向を受け、「回避/逃避」の行動機能を持つ授業逸脱行動を示す 3 名の中学生に対して CICO に改訂を加えた（新たにトークン・エコノミーを加え、貯めたポイントを「休憩カード」等と交換できるように工夫）Academic Behavior Check-in/Check-out を実施し、その効果を報告している。このように、第三次アプローチのみならず第二次アプローチにおいても「行動機能」を重視する視点が求められている。

次節では、「行動機能」の推定を含む機能的アセスメントに着目し、通常学級で機能的アセスメントを実施した研究をレビューする。通常学級における多様な行動問題に対する機能的アセスメントの到達点と課題を明らかにすることが目的であった。さらに、通常学級における授業参加行動の促進や授業参加行動に代わって生じてしまうことのある授業逸脱行動の低減を目指した ABA/PBS の第三次アプローチおよび第二次アプローチの開発や実施に向けて、先行研究の知見を得ることを目指した。

第2節 通常学級における機能的アセスメントに基づく支援の到達点と課題

—レビュー研究—¹

2.1. レビュー研究 序

1) 機能的アセスメントとは

機能的アセスメントとは、行動の獲得や維持、消失に影響する先行事象や結果を同定するために行うアセスメント方法の総称である (Ervin et al., 2001; Sugai et al., 2000)。具体的には、実験的検討を行う機能分析をはじめ、インタビュー法、質問紙法、および直接行動観察を行い「先行事象 (A: Antecedent) — 行動 (B: Behavior) — 結果事象 (C: Consequence)」の3つのコラムに記入する記述的分析 (Bijou, Peterson, & Ault, 1968) がある。

機能的アセスメントの中でも、行動の前後の刺激や事象を実験的に操作し行動への影響を調べる機能分析は、Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, & Richman (1982/1994) によって障がい児者の自傷行動を対象に用いられたことをして創始されたとされている。機能分析は、幅広い情報収集方法を含めた機能的アセスメントの中でも行動とその前後の事象の因果関係について結論づけることができる唯一の方法である。

機能分析の開発当初は、統制の効いた場面で特定の先行事象と結果事象の組み合わせが問題行動に及ぼす影響を検討することが多かった。それらの代表的な組み合わせは、「注目の少ない状況—注目が得られる結果」、「欲しい物・したい活動がある状況—欲しい物・したい活動が得られる結果」、「課題が提示される状況—その課題が取り払われる結果」、「従事可能な活動や注目の少ない状況—感覚刺激が得られる結果」が挙げられる。これらは、問題行動の自発をもたらしやすい先行事象と、問題行動が強化され維持されやすい結果事象の組み合わせであり、最も該当する組み合わせは参加者ごとに異なる。しかし、いずれの組み

¹ 本レビューは学会および学術誌にて発表している (馬場・野口・松見, 2011; Baba, Noguchi, & Tanaka-Matsumi, 2011; 馬場・佐藤・松見, 2013)。

わせにおいても問題行動が強化されており、その行動が特定の結果事象を得るための役割 (Carr & Wilder, 1998 園山訳 2002) や「機能」を果たしていると解釈することができる。現在でも、上述の組み合わせに対応した行動の「機能」として順に「注目の獲得 (注目)」、「物/活動の要求 (要求)」、「課題等からの回避/逃避 (逃避)」、「感覚の獲得 (感覚)」(Durand & Crimmins, 1988; Horner, 1994) が挙げられる。

近年では、機能分析はさらに広く用いられるようになっており、例えば日常の教室場面でのより詳細な先行事象や結果事象の検討が実施されている。教室場面での先行事象として、課題の難易度 (Roberts, Marshall, Nelson, & Albers, 2001) や課題にかかる時間の長さ、課題の種類 (机上課題か運動課題、書く課題か口頭/コンピュータで答える課題)、課題への興味の高低や課題選択機会の有無、囲いのある個別席の使用と不使用 (Dunlap, Kern-Dunlap, Clarke, & Robbins, 1991; Kern, Childs, Dunlap, Clarke, & Falk, 1994) などが挙げられる。結果事象に関しては、単に「注目」の行動機能の推定に加え、誰による「注目」(例えば、教師・他児) であるかなども検討されている (Northup et al., 1995)。

2) 機能的アセスメントに基づく支援とその効果や利点

機能的アセスメントによって望ましい行動の生起や問題行動の非生起に影響すると推定された先行事象や結果事象を基に、機能的アセスメントに基づく支援として主に次の 4 つの方法が挙げられる。それらは、(1) 望ましい行動を自発させやすい状況を設定する (先行事象操作)、(2) 問題行動と同等の機能を果たす代替行動を教える、(3) 望ましい行動に伴って問題行動を維持させていた結果を提示する (強化)、(4) 問題行動で得られていた結果が起きないようにする (消去)、ことである。これらの支援を組み合わせることで効果的に望ましい行動を増大させ、問題行動を減少させることが可能となり、問題行動の低減および望ましい行動の増大において機能的アセスメントに基づく支援の効果が実証されている (Ervin et al., 2001; Hanley, Iwata, & McCord, 2003; Lane, Umbreit, & Beebe-Frankenberger, 1999)。

機能的アセスメントに基づく支援の利点も明らかにされている。それらは、(1) 根拠のあ

る仮説に基づいているために望ましい結果を生む可能性が増大すること、(2) 行動の機能に着目しているために効果の維持や般化の可能性が増大すること (Blakeslee, Sugai, & Gruba, 1994; Lane et al., 1999)、(3) 機能に基づいた支援が基づかない支援と比較してより大きな効果を挙げていること (Filter & Horner, 2009; Ingram, Lewis-Palmer, & Sugai, 2005)、および (4) スキルを増やすことや適切な行動に焦点を当て、嫌悪的な弱体化をほとんど使わないこと (下山・園山, 2005)、が報告されている。

3) レビュー研究の目的

通常学級には多様な児童・生徒が在籍しており、彼らの示すさまざまな行動への支援が必要とされている。それに対する有効な解決策の一つとして、問題行動への支援効果が報告されている機能的アセスメントに基づく支援がある。ところが、機能的アセスメント研究においてこれまで十分な効果が報告されている対象は、障がい児者の自傷・攻撃・破壊行動であり、個別指導の場面、結果事象を重視したアセスメントと支援、および研究者による支援の実施という偏りがあり、これらの知見を通常学級にそのまま当てはめて理解することはできない。そこで本レビュー研究では、通常学級で機能的アセスメントを実施した研究に焦点を当て、以下の点について検討することを第一の目的とした。すなわち、(1) 結果事象だけでなく先行事象のアセスメントを実施しているか、(2) 通常学級に在籍している定型発達や多様な診断を有する参加者を対象としているか、(3) 問題行動だけでなく活動の従事などを標的としているか、(4) 統合場面でアセスメントや支援を実施しているか、および (5) 教師が支援の実施に参加しているか、の 5 点であった。また、通常学級で実施された機能的アセスメントに基づく支援が効果的であったか否かという有効性について検討することを第二の目的とした。

2.2. レビュー研究 方法

1) 対象論文の選出

通常学級で機能的アセスメントを実施した国内外の研究論文をレビューの対象とした。

海外の学術雑誌に掲載されている海外論文に関しては、PsycARTICLES、Psychology and Behavioral Sciences Collection、および PsycINFO の検索エンジンを用い、journal article で Iwata et al. (1982/1994) 以降が対象となるよう 1982-2010 年を出版年に指定し、“functional assessment”(タイトル)AND “regular classroom” OR “general education” (指定なし) で検索を行った。タイトルには他にも “functional behavior assessment”、“functional behavioral assessment”、“functional analysis”、“function-based” のキーワードに置き換えた検索も行った。このようにして検出された 17 本のアセスメントおよび支援の研究論文と、①「機能的アセスメントもしくはそれに基づく支援」を②「通常学級で実施した」との選定基準を満たす研究論文の 5 本も加えた計 22 本の論文をレビューの対象とした。

日本の学術雑誌に掲載されている国内論文に関しては、国立情報学研究所の論文データベース CiNii を用い、キーワードに“機能的アセスメント”または“機能アセスメント”を、出版年に 1982-2010 年を指定して検索を行った。このようにして 15 本の研究論文が検出され、海外論文と同様に①および②の選定基準を満たした研究論文 2 本も加えた計 17 本をレビューの対象とした。

2) 分類項目

上述の方法により選出された研究論文について分類するにあたり、まず以下の 7 つの項目を決定した。すなわち、(1) 対象論文の「出版年」、(2) アセスメントおよび支援に参加した幼児・児童・生徒の属性(「参加者属性」)、(3) 参加者の「標的行動」、(4) アセスメントおよび支援が実施された「場面」((1) から (4) は Table 1-1 を参照)、(5) 機能的アセスメントの具体的方法と仮説に関する「アセスメント」、(6) 支援の実施・種類・実施者に関する「支援」、および (7) 支援の社会的妥当性や厳密性、効果に関する「評価」((5) から (7) は Table 1-2 を参照) であった。いくつかの項目には次の下位項目を設けた。(2) 「参加者属性」に対して「学年」・「診断名」、(3) 「標的行動」に対して「望ましい行動」・「問題行動」、(4) 「場面」に対して「統合」・「個別」(前者を参加者が通常の教室内で他児

に混ざり他児と同様の教示・課題を遂行する集団学習場面とし、後者を参加者が別室あるいはパーティション等で区切られた教室の一角で教示・課題を遂行する個別学習場面とした)、(5)「アセスメント」に対して「インタビュー」・「質問紙」・「直接観察」・「機能分析」・「仮説」、(6)「支援」に対して支援の「実施」・「支援の種類」・「実施者」、そして(7)「評価」に対して「社会的妥当性」・「維持」・「般化」・「支援の厳密性」・「効果」であった。各項目において該当する内容を記述する、もしくは該当する項目に丸印を付すことで示した。さらに、「参加者属性」は参加者数を、「標的行動」「場面」は標的行動の記述数を、「アセスメント」「支援」「評価」に関しては論文数を母数として各該当項目の割合を算出し、百分率で示した。

下位項目「効果」の指標としては、Percentage of Non-overlapping Data (PND) を用いた (Miller, 2005 ; 高橋・山田, 2008)。PND は一事例実験デザインを用いた支援の効果を検討する際に用いられる指標の一つで、問題行動等の減少効果 (あるいは望ましい行動の増大効果) を調べる際には、ベースライン期の最低 (あるいは最高) データポイントよりも低い (あるいは高い) 支援期のデータポイント数を支援期のすべてのデータポイント数で除し、100 を乗じて求める。つまり、支援期のデータポイントがベースライン期のデータポイントの範囲と重複せずとその範囲よりも突出している数が多いほど、支援の効果が高いと判断する方法である。本レビューにおける対象論文の PND を算出するにあたり、多くの論文で複数のシングルケースデザインのグラフが含まれていたことから、各対象論文の平均 PND を算出した。

3) 分類の信頼性

複数の分類項目および下位項目について 2 名が独立して分類を行い、その一致率を求めた。すなわち、22 本の海外論文の 32% にあたる 7 本および 17 本の国内論文の 24% にあたる 4 本について、本博士論文の著者と機能的アセスメントに精通した研究者の 2 名による分類の評定者間一致率を求めた。評定者間一致率は、一致した項目数を一致した項目数と不一致の項目数の和で除した値に 100 を乗じて求めた (生起信頼性 ; Alberto & Troutman,

1999 佐久間・谷・大野訳 2004, p. 103)。それらは、「標的行動 - 問題行動、70%」「場面、100%」「アセスメント - 機能推定以外、88%」「機能推定、93%」「支援の実施、91%」「支援の種類、77%」「支援の評価（社会的妥当性・維持・般化・支援の厳密性）、86%」「支援の実施者、100%」であり、各項目の分類における信頼性が確認された。

2.3. レビュー研究 結果

各対象論文の出版年、参加者属性、標的行動、および場面に関する特徴について Table 1-1 に示した。対象論文の出版年は、海外論文 22 本中 20 本、および国内論文の 17 本全てが 2001 年以降に出版されていた。参加者は、定型発達の幼児・児童・生徒や発達障がいおよびその疑いを有する幼児・児童・生徒であり、その多様性が確認された。標的行動については、望ましい行動の記述率が海外で 63%、国内で 41%の割合であり、問題行動については授業内に表出された複数の具体的行動から成っていた。高い割合で標的となった具体的行動は、離席（特に海外論文）、私語（特に海外論文）、攻撃行動、指示・課題への非従事、および叫ぶ・泣く（特に国内論文）であった。場面については、統合場面における研究（海外と国内ともに 100%）が主であり、個別場面と統合場面の双方を対象場面とした研究（海外：9%、国内：29%）はあったものの、個別場面のみを対象場面とした研究はなかった。

アセスメントの種類、支援、および評価に関する結果を Table 1-2 に示した。アセスメントには、教師への「インタビュー」と「直接観察」が 75%以上の高い割合で行われていたことが明らかとなった。また「機能分析」は、海外論文においては先行事象操作の機能分析が 41%、結果事象操作の機能分析が 36%の割合で行われており、何らかの機能分析を行った研究が 64%存在したが、国内論文において機能分析をアセスメントに含めたものは 0%であった。国内外の研究ともに「仮説生成」と問題行動の「機能推定」は 85%以上の割合で記されていた。推定された問題行動の機能の内訳は、「注目」（海外論文と国内論文、34%と 22%）、「逃避」（海外と国内、29%と 11%）、および「複数」（海外と国内、26%と 61%）が多かった。機能的アセスメントに基づく支援の種類に関しては、「先行事象操作」を含む論文が 83%

Table 1-1
海外および国内の通常学級で機能的アセスメントあるいはそれに基づく支援を行った研究論文 (1982-2010) における参加者属性、標的行動、および場面

論文	参加者属性		標的行動											場面						
	学年	診断名	望ましい行動	離席	私語	反社会的行動	叱責を受ける	攻撃的行動	指示に従う	課題完了	表情/ジェスチャー	材料の不備/手直し	他児の物を取る/触る		よそ見	社会的孤立	常同行動/チェック	その他	統合	個別
Doggett, Edwards, Moore, Tingstrom, Kinch, Lewis-Palmer, Hagan-Burke, & Sugai (2001)	1年生 1年生 6~8年生 1年生 4年生 2-3年生 1&4年生	記述なし 記述なし 記述なし(7名), LD(1名) 記述なし ADHD 記述なし(1+2名)	適切な行動 適切な行動 課題従事行動 課題従事行動 課題従事行動 記述なし 適切な行動 適切な行動 適切な行動 従事 記述なし 課題従事&指示従事 参加	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Roberts, Marshall, Nelson, & Albers (2001)	幼稚園 幼稚園 幼稚園	重度の知的障害 重度の知的障害 重度の知的障害	適切な行動 適切な行動 適切な行動	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Blair, Liausnis, Umbreit, & Kweon (2006)	幼稚園 幼稚園 幼稚園	自閉症スペクトラム ADHD&ODD EBDのリスク(2名)	適切な行動 適切な行動 適切な行動	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Conroy, Asmus, Sellers, & Ladwig (2005)	6年生	LD	指示従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Hoff, Ervin, & Friman (2005)	幼稚園	定型発達	課題従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Kamps, Wendland, & Cuipepper (2006)	2年生	定型発達	課題従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lane, Rogers, Parks, Weisenbach, Mau, Merwin, & Bergman (2007)	7年生 5年生 5年生	定型発達 EBD	課題完了 課題従事行動 記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lane, Smith, Huseman, Guffey, & Fox (2007)	幼稚園	LD	指示従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lane, Weisenbach, Little, Phillips, & Wehby (2006)	2年生 2年生	定型発達 定型発達	課題従事 課題従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liausnis, Umbreit, Ferro, Urso, & Upreti (2006)	7年生 5年生	定型発達 EBD	課題完了 課題従事行動 記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Maag & Larson (2004)	5年生	LD	指示従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
March & Horner (2002)	6~7年生	記述なし(3名)	学業従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Moore, Anderson, & Kumar (2005)	1年生	記述なし	学業従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mueller, Sterling-Turner, & Scattone (2001)	幼稚園	定型発達	学業従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Preciado, Horner, & Baker (2009)	2~4年生	定型発達	学業従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Skinner, Veerkamp, & Andra (2009)	1年生	ADHD	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Stage, Jackson, Moscovitz, Erickson, Thurman, Jessee, & Olson (2006)	幼稚園	発達障害	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Umbreit (1995)	9年生	ADHD	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Umbreit, Lane, & Deind (2004)	3年生	ADHD	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Watson, Dufrene, Weaver, Butler, & Meeks (2005)	4年生	ADHD	適切な行動	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
バーゼンフェーゼ	1&1歳	定型発達	課題従事行動	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
福原・古田島・加藤 (2008)	2年生	高機能自閉症	記述なし	55	58	29	23	19	35	32	13	19	10	10	6	10	23	100	9	9
Gomi & Noro (2010)	6年生	アスペルガー障害	参加	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
五味・大久保・野呂 (2009)	5年生	アスペルガー障害&ADHD	課題従事	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
平澤 (2010)	3年生	学習面と行動面につまづき	授業参加	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
平澤・藤原 (2001)	幼稚園	知的障害	活動参加	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
池島・吉村 (2009)	4年生	知的障害	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
梶・藤田 (2006)	2年生	ADHDの疑い, PDDの疑い, 自閉傾向とLDの疑い	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
隈田・西田・木原・戸ヶ崎・池川・重山 (2010)	中2年生	検査未実施	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
真鍋 (2009)	幼稚園	PDD	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
野口・飯島・野呂 (2008)	1年生	特定不能のPDD	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
野口・野呂 (2006)	3年生	ADHD	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
野呂・藤村 (2002)	4年生	ADHD	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
野呂・吉村・秋元・小松 (2005)	幼稚園	ADHD	授業準備行動	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
興津・関戸 (2007)	3年生	PDDの疑い	日常生活活動	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
佐竹 (2001)	4年生	ADHDの疑い	記述なし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
佐藤・井上 (2009)	2年生	ADHDの疑い	課題従事行動	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
関原 (2008)	1年生	認知のアンバランス	課題従事行動	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
バーゼンフェーゼ	1年生	ADHD	記述なし	35	24	6	29	6	29	24	6	12	12	0	0	41	100	9	9	29

バーゼンフェーゼの算出にあたり、母数を論文数や参加者数ではなく、標的行動の記述数とした。複数の参加者の標的行動が記述された論文と参加者ごとに記述された論文があったためである。Kinch et al. (2001)の問題行動の定義は、インタビューのみを通して得た8名の生徒と彼らを担当している各2名ずつの教師の計24名によるそれぞれの自己報告であったため、「二」と表記し分類の対象としなかった。

Table 1-2
 海外および国内の通常学級で機能的海外および国内の通常学級で機能的アセスメントあるいはそれに基づく支援を行った研究論文 (1982-2010)
 におけるアセスメント、支援、および評価

論文	アセスメント					支援					評価															
	インタビュー		質問紙		直接	機能分析		仮説		実施	先行事象操作		適応行動の指導		結果操作		実施者		社会的妥当性		維持一般化		支援の厳密性		効果	
	教師	本人	親	教師	本人	観察	事象	結果	生成	機能	仮説	検証	検証	実施	先行事象操作	適応行動の指導	結果操作	強化	消去	教師	研究者	社会的妥当性	維持	一般化	支援の厳密性	平均PND
Doggett et al. (2001)				○			○				○															100
Kinch et al. (2001)		○																								44
Lewis & Sugai (1996)						○																				100
Roberts et al. (2001)						○																				100
Blair et al. (2006)						○																				94
Conroy et al. (2005)						○																				90
Hoff et al. (2005)						○																				58
Kamps et al. (2006)						○																				100
Lane, Rogers, et al. (2007)						○																				100
Lane, Smither, et al. (2007)						○																				100
Lane et al. (2006)						○																				100
Liaupusis et al. (2006)						○																				100
Maag & Larson (2004)						○*																				49
March & Horner (2002)						○																				22
Moore et al. (2005)						○																				100
Mueller et al. (2001)						○																				32
Preciado et al. (2009)						○																				100
Skinner et al. (2009)						○																				69
Stage et al. (2006)						○																				100
Umbreit (1995)						○																				100
Umbreit et al. (2004)						○																				100
Watson et al. (2005)						○																				70
パーセンテージ	95	45	14	32	5	95	41	36	91	86	68	82	83	33	56	50	94	22	72	17	22	72	79	79	79	79(論文間平均)
福原他(2008)		○				○																				63
Gomi & Noro (2010)		○				○																				99
五味他(2009)						○																				18
平澤(2010a)						○																				96
平澤・藤原(2001)						○																				69
池島・吉村(2009)						○																				***
梶・藤田(2006)						○																				89
隈・藤田(2010)						○																				100
隈田原他(2010)						○																				100
真鍋(2009)						○																				55
野口他(2008)						○																				100
野口・野呂(2006)						○																				***
野呂・藤村(2002)						○																				67
野呂・藤村(2005)						○																				37
野呂他(2005)						○																				97
興津・関戸(2007)						○																				92
佐竹(2001)						○																				***
佐藤・井上(2009)						○																				***
関原(2008)						○																				***
パーセンテージ	76	12	29	18	0	100	0	0	88	12	100	76	41	88	41	100	59	47	35	0	29	76	76	76	76	76(論文間平均)

(海外論文)と76%(国内論文)と過半数を占めた。海外論文では、先行事象操作が「強化」(56%)や「消去」(50%)の結果事象操作を上回る割合で、国内論文においても「消去」(41%)を上回り「強化」(88%)に近い割合で用いられていた。また、支援の実施者として研究者との協働実施(海外:22%,国内:59%)を含めると、1本を除く全ての研究で教師が参加していた(海外:94%,国内:100%)。最後に、支援効果の指標であるPNDは、約半数の論文で80%以上の高い値が確認された。PNDのパーセント値が低い研究もあったが、それらはベースライン期における行動の変動が大きく、ベースライン期に問題行動が0%あるいは望ましい行動が100%のデータポイントを含んでいることに起因していた。そのような研究では、データポイントの上昇/下降傾向等を含めた視覚的判断(Miller, 2005; 高橋・山田, 2008)による評価が行われていた。

2.4. レビュー研究 考察

本レビュー研究の第一の目的であった5点についての結果をまとめると、(1)結果事象だけでなく、「先行事象」のアセスメントが実施されており、(2)通常学級に在籍している定型発達や多様な診断を有する参加者を対象としており、(3)活動の従事なども標的としていたが、攻撃行動や妨害行動を伴う問題行動が主であった。また、(4)統合場面でアセスメントや支援を実施しており、(5)教師が支援の実施に参加していた。第二の目的であった支援効果に関しては、約半数の論文でPNDが80%以上という高い値を示し、通常学級においても機能的アセスメントに基づく支援が効果的であり、汎用性のあることが明らかであった。なお、2011-2014年においても本レビュー研究と同様の論文検索と選出を行ったところ、3本の海外論文を1本の国内論文が新たに出版されていた。

通常学級における機能的アセスメント研究の到達点が明らかになるとともに、主に二つの課題が挙げられる。本レビューにおける主要な標的行動は、目立ちやすく他者にも迷惑となる妨害行動(離席、私語、叫ぶ・泣く)および他者に危険が及ぶ攻撃行動であった。したがって、「手遊び」「ポーっと・よそ見」といった授業場面における静かな問題行動を代表例

に、より多様な行動への機能的アセスメントおよびそれに基づく支援への応用と効果の検討が挙げられる。もう一つの課題は、機能的アセスメントの枠組みに基づく支援の更なる普及である。日本の通常学級においても機能的アセスメントに基づく支援の報告がなされ、多くの実践・研究者がその普及に向けて書籍の出版や研修活動を進めている（例えば、平澤，2010b；井上・平澤・小笠原，2013；田中・三田村・野田・馬場・嶋崎・松見，2011；山本・池田，2007）。より多くの児童・生徒に対して、そしてより多くの学校・地域において、必要とされている有効な支援が十分に行き渡るよう、これらの活動を継続し普及させていくことが挙げられる。

第3節 本博士論文研究の目的

3.1. 研究の目的および構成

第1章の第1節では研究の背景や主題、およびそのアプローチ方法について述べた。そして第2節では、ABAやPBSにおける通常学級での機能的アセスメントに基づく支援の到達点や課題についてレビュー研究を通して明らかにした。これより以降は、これらの背景や課題に対して実際にアプローチした研究を報告する。

第2章は、2件の機能的アセスメントに基づく支援の事例研究から成る。1件目(研究1)は発達障がいをもつ幼児の家庭療育場面での苦手課題への練習機会の増大を目指し、課題参加行動の機能的アセスメントに基づく支援の実施とその効果検討が目的であった。2件目(研究2)は、通常学級での支援の事例研究であり、これまで十分に注目されてこなかった静かな問題行動を対象に先行事象に焦点を当て、担任教師による支援の実施が特徴である。授業中に「ボーっと」してしまう児童の授業参加行動の機能的アセスメントに基づく支援の実施とその効果検討が目的であった。

第3章における研究3では、授業参加行動の支援意義について授業参加行動と学業達成、学校肯定感・回避感、および自尊感情の関連から探求することを目的とした。さらに、研究4では、実際の通常学級における授業参加行動/授業逸脱行動の実態について明らかにすることを目的とした。研究5は、学年全体の生徒を対象としたアセスメントをはじめに、授業参加行動が中から低程度の生徒に焦点を当てた機能的アセスメントを実施し、それに基づく支援とその効果検討が目的であった。PBSにおける第二次アプローチの支援を実施し、生徒の授業参加行動の増大を目指した。生徒の特徴別に支援効果について検討し、1年後の生徒、教師、および学校という広い視点での支援のフォローアップも行った。

第4章では、本博士論文研究における成果や貢献、および今後望ましいと思われる更なる支援課題等について考察し、展望した。

なお、研究 2 から研究 5 は A 市 LD 事業において、本博士論文の著者が配置校の教室内で 7 年間に亘って行った支援活動の中で実施した研究である。

第2章 機能的アセスメントに基づく課題/授業参加行動の支援事例

第1節 研究1 自閉症幼児の個別家庭療育における課題参加行動の

機能的アセスメントに基づく支援²

1.1. 研究1 序

自閉症を有する幼児に対して、応用行動分析学においてロヴァースの開発した指導法であるディスクリート試行トレーニング (DTT; Discrete Trial Training) を用いた療育の効果が示されている (Lovaas, 1987; Smith et al., 2000)。研究1は、自閉症を有する幼児への DTT に基づく家庭療育場面において、療育参加幼児の苦手な課題における課題参加行動の増大を目的とした機能的アセスメントに基づく支援の研究である。家庭療育では、参加幼児の社会的適応に向けて重要なスキルの習得に焦点を当てた課題を行う。しかしその標的課題は、いつも得意で易しい課題ばかりでなく、そのスキルを獲得することの重要性から、苦手で難しい課題も含まれてくる。そのような課題場面で自傷行動や攻撃行動、あるいは静かで見逃されやすいが、離席や姿勢の崩れといった行動が生じることがある。

研究1では、そのような苦手課題における離席行動とその代わりとなる課題参加行動に焦点を当て、機能的アセスメントを実施した。そして、機能的アセスメントの結果に基づき、二つの支援を実施した。それらはすなわち、未習得スキルである標的課題問題と習得済みスキルである維持課題問題とを混ぜて練習を行う手続きのことを指す「散在手続き」(阿相・高橋・高浜・野呂, 2009; 高浜・野呂, 2009; 高浜・高橋・野呂, 2008) (interspersal procedure, task interspersal) (Dunlap, 1984; Volkert, Lerman, Trosclair, Addison, & Kodak, 2008) と、正答への一次性強化子による強化スケジュールを密にすること (連続強化) であった。散在手続きの程度 (高・低) と強化スケジュールの密度 (連続・間欠) を組み合わせた計四

² 研究1は学会にて発表している (馬場・松見, 2012)。

つの支援条件が参加幼児の課題参加行動に及ぼす影響を検討した。

1.2. 研究1 方法

1) 参加児とセラピスト、および研究実施期間

参加児は本研究開始（20VV年7月）に4歳10か月の男児であり、自閉症の診断を有していた。また、3歳1か月時（20VV-2年10月）より月に3回のペースで家庭でのディスクリート試行トレーニング（DTT）による療育セッションを実施しており、3歳半時（20VV-1年4月）より保育園にも通っていた。保育園では加配の先生がつくことが多かった。3歳2か月時に実施した新版K式発達検査2001のDQはそれぞれ、全領域50、姿勢運動97、認知適応50、言語社会27であり、興味のある物を見て行動できる一方で、発語の少なさが顕著であった。本博士論文の著者が参加児の家庭療育の担当セラピストであり、応用行動分析学を専攻する大学院生であった。本研究は家庭療育における複数の課題のうちの一つの課題を対象に行い、実施期間は20VV年7月から20VV+1年5月であった。本児の家庭療育自体は、20VV+2年2月まで継続された。なお、研究の内容やその発表について保護者に説明を行い、書面です承を得た。

2) 家庭療育開始の経緯と家庭療育場面、および1回の家庭療育における課題例

応用行動分析学を専門とする大学教員の下に、参加児の保護者より相談依頼が寄せられ、大学院生であった著者が参加児の家庭療育の担当セラピストとなった。ロヴァースの開発したDTTに基づく家庭療育をおよそ1年半実施後、本研究を開始するに至った。家庭療育場面は参加児の自宅のリビングルームであり、その一角に幼児用の机を挟んで本児とセラピストが向かい合って課題を行う形式であった。

1回の療育は「挨拶や短い遊び」に始まり、「課題（約3-6分）と休憩（約2分）」を4～6種類の課題に関して繰り返し、最後に「参加児との自由遊びおよび保護者との情報交換」という構成であった。研究を開始する前の家庭療育開始時より、Lovaas (1981) や井上 (2008) を参考に様々な課題を標的に、それらの習得が進んでいた。例えば、「指示に従って座る」、

「指示に従って見る」、「ちょうだい」という要求（参加児による手のサイン→参加児によるサインと発声の試み→「ちょうだい」の発語）、「動作模倣」、「マッチング」、「音声模倣」、「〇〇取って」、「塗り絵」、「簡単な指示」、「絵カードのラベリング」、「色の命名」、「線に沿ってはさみで切る」等の課題であった。正しい反応や反応への試みに対する強化子には、言語賞賛と合わせて一次性強化子である好みのお菓子や二次性強化子として好きな活動を行えるようにした。例えば、ブロックを一つ積む、おもちゃのピアノを一音鳴らす、ゲームやパズルのピースを一つ進める等であった。

3) 研究開始時の家庭療育場面

研究開始時の家庭療育における主要な課題の組み合わせは、「1（または 2）（を示したカードを）取って」、「鉛筆で線をなぞる」、「簡単な指示（例えば、「〇〇をママにどうぞして）」、「はさみで線を切る」、および「絵カードのラベリング」（以下、「絵カード課題」とする）であった。各課題にかける時間を短くする、合間に短い休憩を入れる、多様なタイプ（体を動かす形態、好み、得意さ、習熟度）の課題を取り入れる、参加しやすいよう課題の順番を組むといった工夫を行っていた。全ての課題における強化子として毎回の言語賞賛は維持しながら、一次性強化子であるお菓子の手渡し回数を減らし、間欠強化に移行している途中であった。

参加児が得意で好みの「はさみ」課題においては、長く着席しての課題参加が見られた。工作関連の課題は、保育園においても 20 分間、座って取り組めるとの母親からの報告があった。また、家庭療育における「1（または 2）を取って」や「簡単な指示」の課題においても、課題に参加できていた。その中で、本児が苦手とする発語が含まれる「絵カード課題」の際に離席し、しばらく席に戻ってこないことが目立ち始めた。離席の際の表情は変わらず、しばらくすると自ら席に戻り、次の絵カード問題に取り組んだ。なお、参加児の自発できる単語数（母親の報告より）は、家庭療育開始時の 0 語から、その半年後に +6 語、一年後には +61 語（累計 67 語）、一年半後には +69 語（累計 136 語、この時期に研究を開始）と順調に伸びており、家庭や園での関わりや成長と合わせて、練習を繰り返してきた成果も現れ

ていた。

4) 機能的アセスメントの方法

「絵カード課題」における離席が目立ち始めたことから、療育場面における「絵カード課題」中のビデオの詳細を見返した。具体的には、「セラピストによる発問 (A: 先行事象)」、「参加児の反応 (B: 行動)」、そして「プロンプトや強化子の提示 (C: 結果事象)」というディスクリート試行トレーニングの各試行における一連の流れを観察し書き出した。離席行動が生じやすい状況や課題参加行動の強化に関わる結果事象を明らかにし、離席行動の果たす行動機能を推定するためであった。

5) 手続き

「絵カード課題」とその実施手順

参加児に「車」や「コップ」といった身近な物の絵カードを見せてその命名を求める「絵カード課題」が標的課題であった。絵カード1枚に付き一つの絵が載っており、9枚のカード問題から成った。カード問題は、7枚は前のセッションと同様であり、毎セッション2枚ずつ入れ替えた。入れ替える2枚は3セッション連続してプロンプト無しで正答できたカード問題であった。

「絵カード課題」の流れは以下のようであった。家庭療育における各課題間には短い休憩を挟んでいたため、まず、セラピストが「座って」と指示し参加児が席についた。そしてセラピストが手元に伏せて持っていた1枚目のカードを上げて参加児に見せ、「これ何？」と尋ねた。参加児の約3秒以内の反応で正答か誤答かを判断した。正答の際には、必ずすぐに「上手～」と褒め、それと同時に予め決めておいた頻度でお菓子を手渡した。一方で、誤答もしくは無反応であった際には、セラピストが単語の一文字目をプロンプトとして発し、参加児に再度反応する機会を設けた。プロンプト提示後の正答に対しても言語賞賛を行い、予め決めておいた頻度においてお菓子を手渡した。一回目のプロンプト提示後にも正答できなかった際には、セラピストが正しい答えである単語をお手本として発話し、参加児はそれを模倣した。参加児が離席した際には、「座って」と中性的な声のトーンで指示を出し、着

席するのを待った。

家庭療育は毎回ビデオ撮影をしており、参加児とセラピストの行動観察や記録はビデオ画像を基に行った。

各支援条件とシングルケースデザイン

習得済みカードの多い・少ないによる散在手続きと一次性強化子を用いた連続強化・間欠強化による強化スケジュールを組み合わせ、以下の四つの条件期間を設けた。すなわち、ベースライン (BL) 期、支援期、連続強化期、および散在手続き期であった。シングルケースデザインにおける反転デザインを応用し、BL1 期 (A)、支援期 (C)、BL2 期 (A)、連続強化期 (B)、支援期 (C)、散在手続き期 (D) の順に各条件を実施する ACABCD デザインを用いて参加児の課題参加行動を検討した。

BL1 期は、問題状況の分析を行った時期であった。習得済みの絵カード問題が低い割合で提示され (以下、低散在率とする)、一次性強化子であるお菓子が数試行に 1 回手渡される間欠強化スケジュール (以下、低強化率とする) であった。具体的には、絵カード問題 9 枚中の約 3 枚がプロンプト無しに一人で正答できる習得済み問題であった。また、実際にカードを提示した際のプロンプト無し正答率は平均 38%、プロンプト有り正答率は 100% であった。そして、好みのお菓子を手渡す頻度はおおよそ 4 回に 1 回であり、実際に平均 23%の試行においてお菓子を手渡していた。なお、言語賞賛は 100%の試行で行われた。

支援期は、習得済み絵カード問題が高い割合で提示され (以下、高散在率とする)、一次性強化子であるお菓子が毎試行において手渡される連続強化スケジュール (以下、高強化率とする) であった。具体的には、カード問題 9 枚中の約 6 枚がプロンプト無しに一人で正答できる習得済み問題であった。実際にプロンプト無しでの正答率は平均 67%であった。また、好みのお菓子を手渡す頻度はほぼ毎回であり、実際に平均 97%の試行においてお菓子を手渡していた。支援期における二つの条件は、参加児の療育で最も望ましい支援の条件と理解できる。

BL2 期は、BL1 期と同様であった。

連続強化期は、低散在率・高強化率であった。カード問題 9 枚中の約 3 枚がプロンプト無しで正答できる習得済み問題であり、お菓子の手渡し頻度は、ほぼ毎回であった。

散在手続き期は、高散在率・低強化率であった。9 枚中の約 6 枚がプロンプト無しで正答できる習得済み問題であり、お菓子の手渡し頻度は約 4 回につき 1 回であった。なお、連続強化期と散在手続き期は、課題参加行動の増大に向けて望ましい二つの条件のうち的一方のみにおける効果を実験的に検討するために設けた。

課題参加行動の指標

課題参加行動の指標を「着席時間」と「着席時の注目・応答行動」とした。「着席時間」は、課題時間中に参加児が椅子に着席していた時間 (s) と定義した。ストップウォッチを使用して測定し、全課題時間における着席時間の割合 (%) を算出した。

「着席時の注目・応答行動」は、参加児が着席しているときに提示されるカード問題に対して、絵カードを見る、答えようと発声する、または実際に答える行動と定義した。ビデオを参照しながら参加児の各言語反応や動作を書き起こし、着席中の全試行のうちの注目・応答行動を示した試行の割合 (%) を算出した。

なお、家庭療育中の 9 枚の絵カード問題から成る絵カード課題の実施を 1 セッションとし、一つの絵カード問題の提示から言語賞賛や一次性強化子の手渡し、プロンプトといった結果の提示までを 1 試行とした。

観察者間一致率

全観察データの 31%にあたる 8 回のセッションにおいて、第 2 観察者 (大学院生) が第 1 観察者 (著者、セラピスト) と独立して「着席時間」を計測し、短い方の時間 (s) を長い方の時間 (s) で除し 100 を乗じることで観察者間一致率を求めた。「着席時間」の観察者間一致率は 95%であった。また、「着席時の注目・応答行動」に関しては、第 1 観察者が書き起こした参加児とセラピストの言語反応を第 2 観察者がビデオと照らし合わせ、一致していることを確認した。

1. 3. 研究 1 結果

1) 機能的アセスメントの結果

一つのセッションにおける参加児の機能的アセスメントの結果を Fig. 2-1 に示した。まず、離席行動の機能的アセスメント (①) より、一人で正答できない絵カードやプロンプトの提示がきっかけとなって離席行動が生じていることが推定された。そして、離席行動が課題から逃避できる機能を果たしていることが推定された。これは、「絵カード課題」の後半にかけて離席行動が生じやすくなっていた点からも支持された。また、絵カードの示す単語の最初の一文字を言い示すプロンプトがあれば、ほぼ 100%正答できたが、プロンプト無しでの正答率は約 40%であった。つまり、提示される課題が難しく参加幼児一人の力では正答できないことが離席につながっていると考えられ、一人で正答できる絵カード問題を増やすことで課題参加行動が生じやすくなると考えられた。また、課題参加行動の機能的アセスメント (②) より、課題参加行動に対して、正答であれば直後に言語賞賛 (とお菓子) が得られたが、誤答の際にはプロンプトが提示された。プロンプトの嫌悪性が高まった可能性と併せて、課題参加行動に対する強化が十分でないことが考えられた。一人で正答できる絵カード問題を増やせば、言語賞賛 (とお菓子) および自然強化子である「達成感」の獲得に

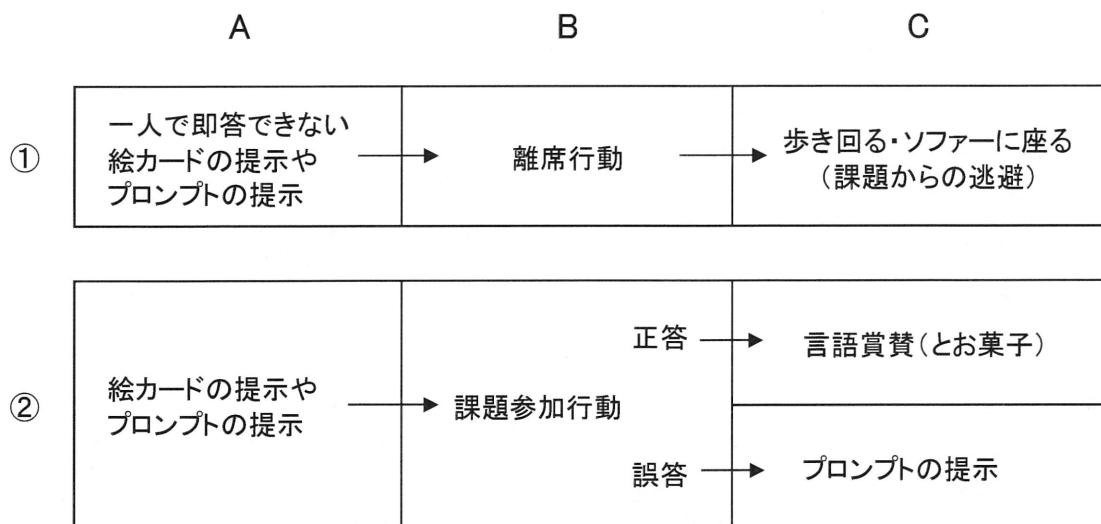


Fig. 2-1. 参加幼児の離席行動および課題参加行動の機能的アセスメント結果。

もつながると考えられた。さらに、正答ごとに言語賞賛を行っていたが、一次性強化子であるお菓子の手渡し頻度は3・4回に1回であったため、一次性強化子による強化スケジュールをより密にすることで課題参加行動を増やせると考えられた。

別のセッションでは、次のパターンが明らかとなった。すなわち、発問に対して課題参加行動を示し、賞賛と同時に一次性強化子であるお菓子が手渡された直後に離席行動を起こすパターンであった。それは、Fig. 2-2のように模式化できた。黒丸は各試行とそれに対する課題参加行動（注目・応答行動）を示しており、矢印の時点でお菓子が手渡され、水平線は離席行動の時間を示している。これは、参加幼児が強力な強化子であるお菓子が得られるまで課題参加行動を示し、お菓子が得られると一旦離席行動を起こし課題から離れ、休憩していると考えることができた。固定比率（FR）スケジュールにおける強化後反応休止のようであった。課題が難しいものでなければ、幅広い反応回数ごとに強化子を手渡し変動比率

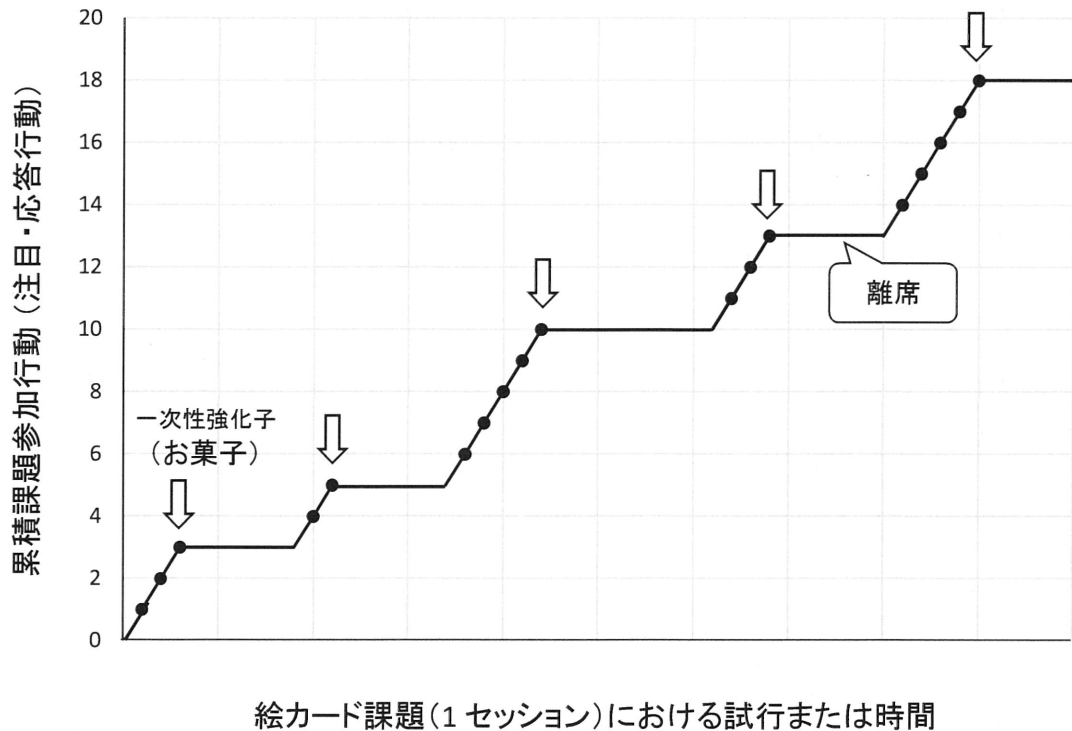


Fig. 2-2. 参加幼児の各試行における課題参加行動と一次性強化子獲得後の離席行動。

(VR) スケジュールに変えることの効果が期待できたが、難しい課題に対して参加行動を示すのに大きな労力を要していることがうかがえたため、毎正答試行につき一次性強化子を手渡す連続強化スケジュールに変更することで離席行動を減らし、課題参加行動を促進できると考えられた。以上より、1) 一人で正答できる絵カード問題をより多く混ぜる「散在手続き」と、2) 正答ごとに一次性強化子を随伴させた「連続強化」が参加幼児の課題参加行動を促すにあたり有効であると考えられた。

2) 参加児の各条件期間別の課題参加率

参加児の各条件期間別の課題参加率(%)、すなわち「着席時間」(%) および「着席時の注目・応答行動」(%) を Fig. 2-3 に示した。支援期と散在手続き期において、「着席時間」がそれぞれ 94%と 95%と高く、「着席時の注目・応答行動」もそれぞれ 93%と 100%と高く良好であった。それに対して連続強化期では、「着席時の注目・応答行動」は支援期や散在手続き期と同様に高かった(97%)が、そもそもの「着席時間」はBL期(47%)よりは高かった(73%)ものの、支援期(94%)や散在手続き期(95%)には及ばなかった。つまり、一次性強化子を用いた連続強化を遂行していても、提示される問題の多くが難しい際には離席行動が生じており、一人で正答できる問題が本参加児のケースにおいては約 70%含まれることが課題参加行動を示すに当たり重要であった。また、一人で正答できる問題が多い支援条件において参加児は多くの笑顔を浮かべ、課題を楽しんでいることがうかがえた。

1.4. 研究1 考察

「支援期」および「散在手続き期」において参加児の課題参加率は最も高く良好であり、次に「連続強化期」が続き、「BL期」で最も低かった。二つの支援を組み合わせさせた「支援期」において課題参加率が最も高く、支援を行わなかった「BL期」において最も低くなったことは予想される結果であったが、「連続強化期」よりも「散在手続き期」においてより良い結果となったことは興味深い。散在手続きが効果的である機序については、行動モメンタム理論、すなわち「反応が高頻度で強化されるほど、提示される刺激や強化スケジュールなど

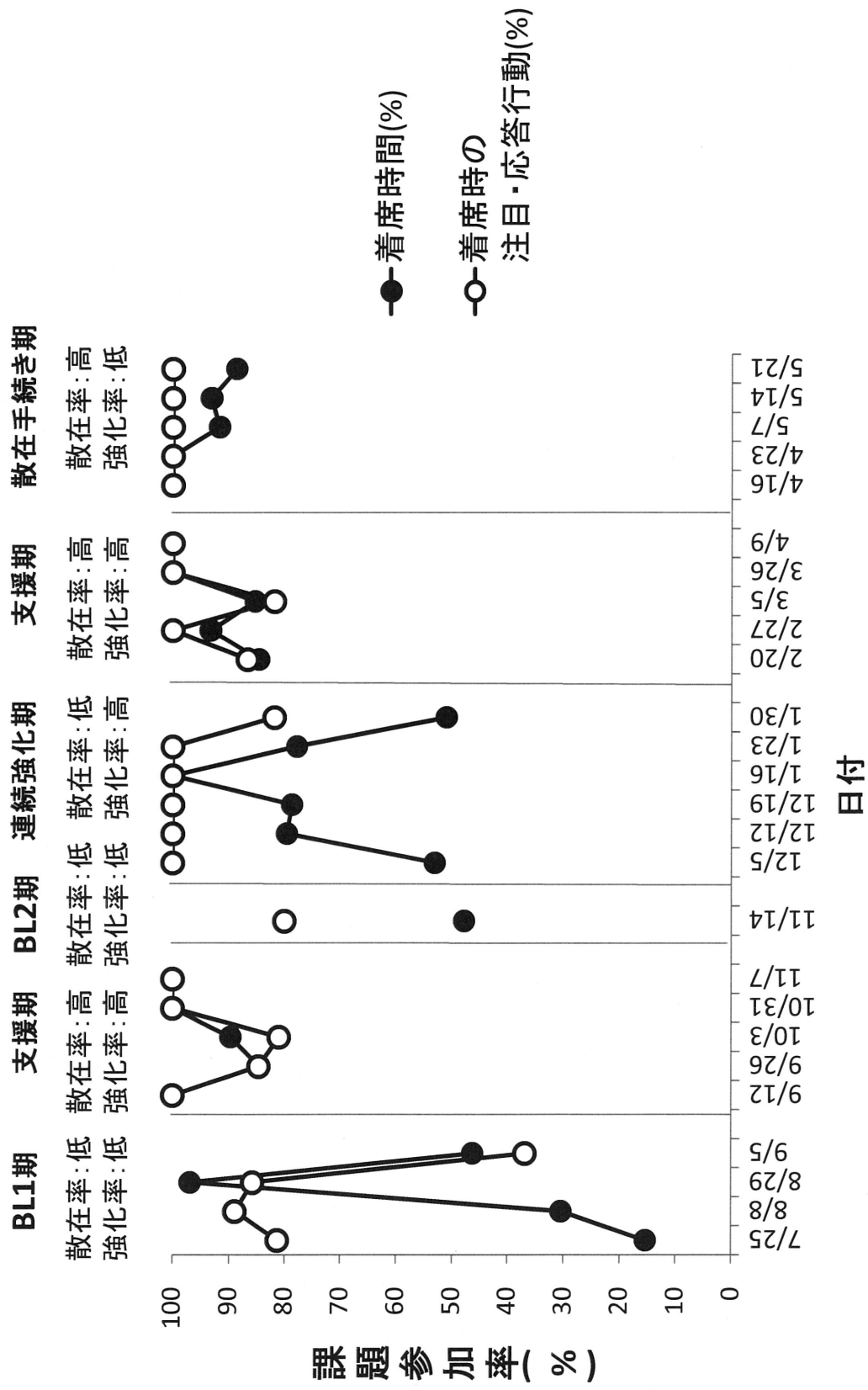


Fig. 2-3. 自閉症幼児の家庭療育における苦手課題での各条件間別の課題参加率.

が変化した状況においても、反応の生起頻度が維持しやすいことを示した法則」(Nevin, 1992; Nevin & Grace, 2000; 高橋・野呂, 2008)による理解や、強化回数の多さおよび強化率(単位時間当たりの強化回数)の高さが部分的に説明し得ること(Neef, Iwata, & Page, 1980)が指摘されている。それらと並んで、課題問題一つ一つの達成(つまり、自力での正答)が条件性強化子として作用しているためとの見解がある(Skinner, Fletcher, Wildmon, & Belfiore, 1996; Skinner, Hurst, Teeple, & Meadows, 2002)。本研究1においても、言語賞賛やお菓子という強化子の呈示頻度である強化率の高低における条件を統制して高散在率条件と低散在率条件を比較すると、自力での正答数のみにおいて連続強化期よりも支援期が、またBL期よりも散在手続き期が多い条件となっている。つまり、この自力での正答数の大小という条件差が連続強化期と比べた支援期の、またBL期と比べた散在手続き期の課題参加率の高さに寄与していると考えられることから、自力で正答することが条件性強化子となっていることが示唆される。さらには、自力で正答することが条件性強化子であると仮定して、二つの条件(散在率と強化率)のどちらか一条件のみを適用した条件期間である散在手続き期と連続強化期を比較すると、課題参加率に寄与すると思われる条件差として、参加児の自力での正答数と得られるお菓子の数が1セッションにつき散在手続き期において順に約6個と平均2.2個であるのに対し、連続強化期においては順に約3個と9個である。つまり、自力での正答数とお菓子の数を強化子の数として単純に合計すると、連続強化期における強化子の数が散在手続き期よりも多い。それにもかかわらず、参加児の課題参加率は連続強化期よりも散在手続き期において高いため、自力で正答することが参加児にとってお菓子以上に強い強化子となっていることが示唆される。散在手続きが効果的である機序の探求を今後の研究課題として挙げることができる。本研究1における結論としては、苦手な課題であっても散在手続きや一次性強化子による連続強化といった工夫を施すことで、参加児が積極的に課題に取り組み練習を重ねられることが明らかになった点を特に強調し、課題参加が困難な子どもをはじめとした学習や教育への応用に期待したい。

第 2 節 研究 2 低学年通常学級在籍児の授業参加行動の機能的アセスメントに基づく支援—静かな行動問題への着目および担任教師による支援—³

2. 1. 研究 2 序

研究 2 は、通常学級に在籍する小学一年生男児 1 名の授業参加行動の機能的アセスメントに基づく支援の研究である。参加児は「ボーっとする」等の静かな授業逸脱行動を示すことが多かったため、授業参加行動の増大を目的に機能的アセスメントとそれに基づく支援を実施し、その効果を検討した。なお、先行事象に着目した機能的アセスメントと支援を行った点、および担任教師と協働し教師が通常学級の授業内で支援を行った点を特徴とする。

2. 2. 研究 2 方法

1) 参加児、教師、支援者、および対照児

参加児

参加児は、通常学級に在籍する小学一年生の男児 1 名であった。本児に対して、担任教師より「指示が通らない」、「授業中ボーっとしている」との指摘があった。また、参加児の学力に関して、担任教師よりテスト得点はおよそクラス平均であることが報告された。

教師

参加児の担任教師は、20 歳代の女性であった。

支援者

支援者は大学院に所属していた本博士論文の著者であり、A 市の LD 事業において教員補助者として参加児の学校で行動面や学習面で気になる児童の支援を行っていた。本研究を開始した 9 月（2 学期）より前の 5 月（1 学期）の時期から週に 1 回の 1～2 時間におい

³ 研究 2 は著者の修士論文に基づくものであり、学会および学術誌にて発表している（馬場，2009；馬場・松見，2009；Baba & Tanaka-Matsumi, 2009; Baba & Tanaka-Matsumi, 2011）。

て、参加児の所属するクラスの児童への支援を行っていた。支援者は本研究における機能的アセスメントを実施し、それに基づく支援計画の立案と一つ目の支援を行い、さらに全てのデータ収集を行った。

対照児

担任教師によって何等かの気になる児童として名前の挙がっていなかった男児 1 名を比較の目的で対照児とした。

2) 通常学級場面および支援研究期間

通常学級場面

参加児は、A 市の公立小学校の 1 年生通常学級に在籍しており、本クラスには 36 名の児童が在籍していた。本研究は、通常の算数授業において実施した。参加児の「ボーっとする」行動を主とした静かな授業逸脱行動が最も多く観察された教科であったためである。

支援研究期間

本研究は、20TT 年の 9 月から 20TT+1 年の 3 月にかけて行った。

3) 授業参加行動の定義と観察方法

授業参加行動の定義

授業参加行動を以下のように定義した。

- a) 指示に従う、質問に答えるために挙手する、説明を聞く、および課題に取り組む。
- b) 教師の顔を見る、黒板や教材を見る、発表している他児を見る。

また、授業における授業参加行動以外の行動である、ボーっとする、よそ見をする、手遊びをするに代表される行動を授業逸脱行動とした。

(研究全体) 教示ごとの授業参加行動の観察記録法

本研究全体を通して、参加児を対象に教示ごとの授業参加行動の観察記録を行った。すなわち、教師の各教示に対して参加児が授業参加行動を示していたか否かを対応させた観察と記録を行った。

(アセスメント) インターバル記録法

5回の授業において、クラスの全児童の授業参加行動の観察記録をインターバル記録法によって行った。原（2006）を参考に、クラスの隣り合った2名ずつを5秒間で観察し、次の5秒間で授業参加行動か否かを記録した。1回の授業において各児童につき8回の観察記録を行い、5回の授業で一人当たり計約40回の観察記録を行った。

授業参加率の算出

本研究全体を通して実施した参加児の教示ごとの観察記録においては、次の手順で授業参加率を算出した。すなわち、参加児が授業参加行動を示した教示数を全教示数で除し、100を乗じて求めた。

一方、インターバル記録法による観察記録においては参加児のクラスの各児童につき、授業参加行動が確認されたインターバル数を全インターバル数で除し、100を乗じて求めた。

4) 機能的アセスメントの手順

「教師による教示（A） - 参加児の行動（B） - 結果事象（C）」の記述的分析

機能的アセスメントにおける記述的分析を行った。直接行動観察を通して、「教師による教示」、それに対する「参加児の行動」、それに続く「結果事象」の3点を授業中に教師が出した全教示に関して記述した。

教示の種類と定義

先行事象であった教師の「教示」は、Table 2-1 に示した4種類を定義し、後の分析に用

Table 2-1

教示の種類と定義

教示	定義
指示	「～を出しましょう」、「○ページを開きましょう」、「～して下さい」、 「読みましょう」等の活動を促す言葉がけ
質問	「～ですか?」「～してくれる人?」のような疑問文の投げかけ
説明	問題の解き方やその理由についての1分以上持続する講義
課題	プリントや教科書における問題の提示、およびクラスでの答え合わせの実施

いた。

5) シングルケースデザインと各支援内容

シングルケースデザインにおける反転デザインの応用形である ABAC デザインにフォローアップ期を加えたデザインに沿って機能的アセスメントと二つの支援を行った。各期間における支援内容は以下の通りであった。

BL1 期 直接行動観察に基づき機能的アセスメントの記述的分析を実施した。つまり支援は行わず、観察と記録のみを行った。

付添教示期 支援者が次の支援を行った。参加児が教師の教示に対して授業逸脱行動を示した際に教室の後ろに待機していた支援者が参加児の隣に付き添い、教師の教示を「繰り返す」、「言い換える」、もしくは「説明する」という支援を行った。またその際には、教材への「指差し」、注目を促すために「肩にトントンする」、あるいは「名前を呼びかける」という支援も合わせて行った。そして支援を通して参加児の授業逸脱行動が授業参加行動へと変わった際には、言語賞賛を行った。

BL2 期 支援を行わず、BL1 期と同様に観察と記録のみを行った。

注目喚起期 教師が次の支援を行った。クラス全体への教示を行う前に、学級全体への注目喚起の「全体声掛け」、もしくは参加児への注目喚起の「個別声掛け」や指差しの支援を行った。具体的な全体声掛けとしては、「はい、全員前を見ましょう。」、具体的な個別声掛けとしては、「〇〇さん、今ここよ（指差し）。」といった声掛けであった。なお、これらの支援内容については、支援者と教師が参加児の BL2 期までの授業参加行動のグラフデータを共有し、話し合いを通して決定した。そして、この期間における授業開始前には、支援者が教師に対して注目喚起支援の実施についてのリマインダーを提示した。

フォローアップ期 注目喚起期と同様であった。但し、教師に対して注目喚起支援についてのリマインダーは提示しなかった。

6) 支援の厳密性

注目喚起期における支援の厳密性として、教師による「全体声掛け」と「個別声掛け」の

数を支援者が数えた。この期間の1授業当たりの「全体声掛け」は平均2.0回、そして「個別声掛け」は平均2.4回、実施されていた。

7) 観察の信頼性

研究全体を通じた教示ごとの授業参加行動の観察では、BL1期の13%において第2観察者（大学院生）も第1観察者（支援者）と同様の観察記録を実施した。そして次の方法で参加児の授業参加行動における観察者間一致率を算出した。二人の観察者間で一致した観察記録数を全観察記録数で除し、100を乗じて求めた。観察者間一致率は、90.5%であった。

アセスメントの一部として実施したインターバル記録法によるクラスの全児童の授業参加行動の観察では、その20%において第2観察者（大学院生）が第1観察者（支援者）と同様の観察記録を行った。そして、全児童の授業参加行動における観察者間一致率を次の方法で算出した。二人の観察者間で一致したインターバル数を全インターバル数で除し、100を乗じて求めた。観察者間一致率は89.5%であった。

2.3. 研究2 結果

1) 機能的アセスメントの結果

結果事象の分析

記述的分析より、参加児の「ボーっとする」という授業逸脱行動には、授業の教示に取り組みずじまいという結果事象が後続しており、受身的な「回避・逃避」の行動機能を果たしていることが推定された。教師からの注意・促しや他児からの注目、および参加児が他の積極的な行動・活動に従事するといった結果事象は伴われなかった。

教示別の授業参加率

記述的分析より、先行事象である教師の教示別の参加児の授業参加率を算出した。その結果、「指示」における授業参加率は28%、「質問」においては50%、「説明」において40%、「課題」において76%であった。対照児の「指示」、「質問」、「説明」、「課題」における授業参加率はそれぞれ67%、92%、100%、100%であったため、対照児と比較して参加児の授業

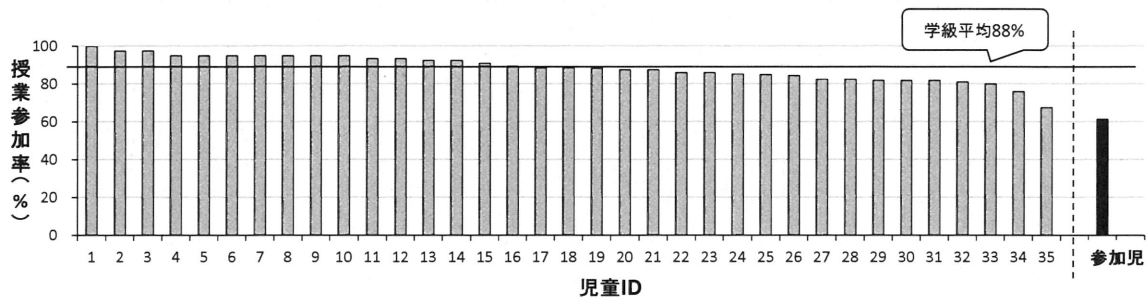


Fig. 2-4. 支援前の参加児および学級の児童の授業参加率.

参加率は低かった。教師の教示別に見ると、参加児は「課題」における参加率が比較的高く、「指示」「質問」「説明」における参加率が低かった。したがって、視覚的刺激には注目しやすい一方で、聴覚的刺激には注目しにくいことが考えられた。また、授業の後半における授業参加率（平均 38%）と比べて、授業の前半における授業参加率（平均 46%）が高かった。視覚的刺激を伴った「課題」には参加できることや、担任教師より参加児のテスト得点が平均程度であるとの報告から、授業を理解できる学力を備えていると考えられ、聴覚的刺激を主とした授業の教示に注目する力に困難さのあることが考えられた。

アセスメント：参加児の授業参加率—学級との比較より—

参加児が所属する学級における全児童の授業参加行動のインターバル記録法を用いた観察記録に基づき、支援前における参加児と学級の他児童の授業参加率を Fig. 2-4 に示した。授業参加率の学級平均が 88%であったのに対し、参加児の授業参加率は 62%であり、他児童と比較して低かった。対照児は Fig. 2-4 における ID18 の児童であり、授業参加率が 89%の平均的な児童であった。なお、Fig. 2-4 における ID35 の児童の授業参加率が 68%とやや低い、これは授業参加率が 0%という 1 回の授業が影響したものであり、残りの 4 回の授業における授業参加率は 84%であった。つまり、0%であった 1 回の授業では何等かの不調や出来事が単発的に影響した可能性が高かった。

2) 参加児への各支援の効果

参加児の各期間別の授業参加率を Fig. 2-5 に示した。BL1 期、付添教示期、BL2 期、注目喚起期、およびフォローアップ期の各期間における平均授業参加率はそれぞれ 40%、70%、

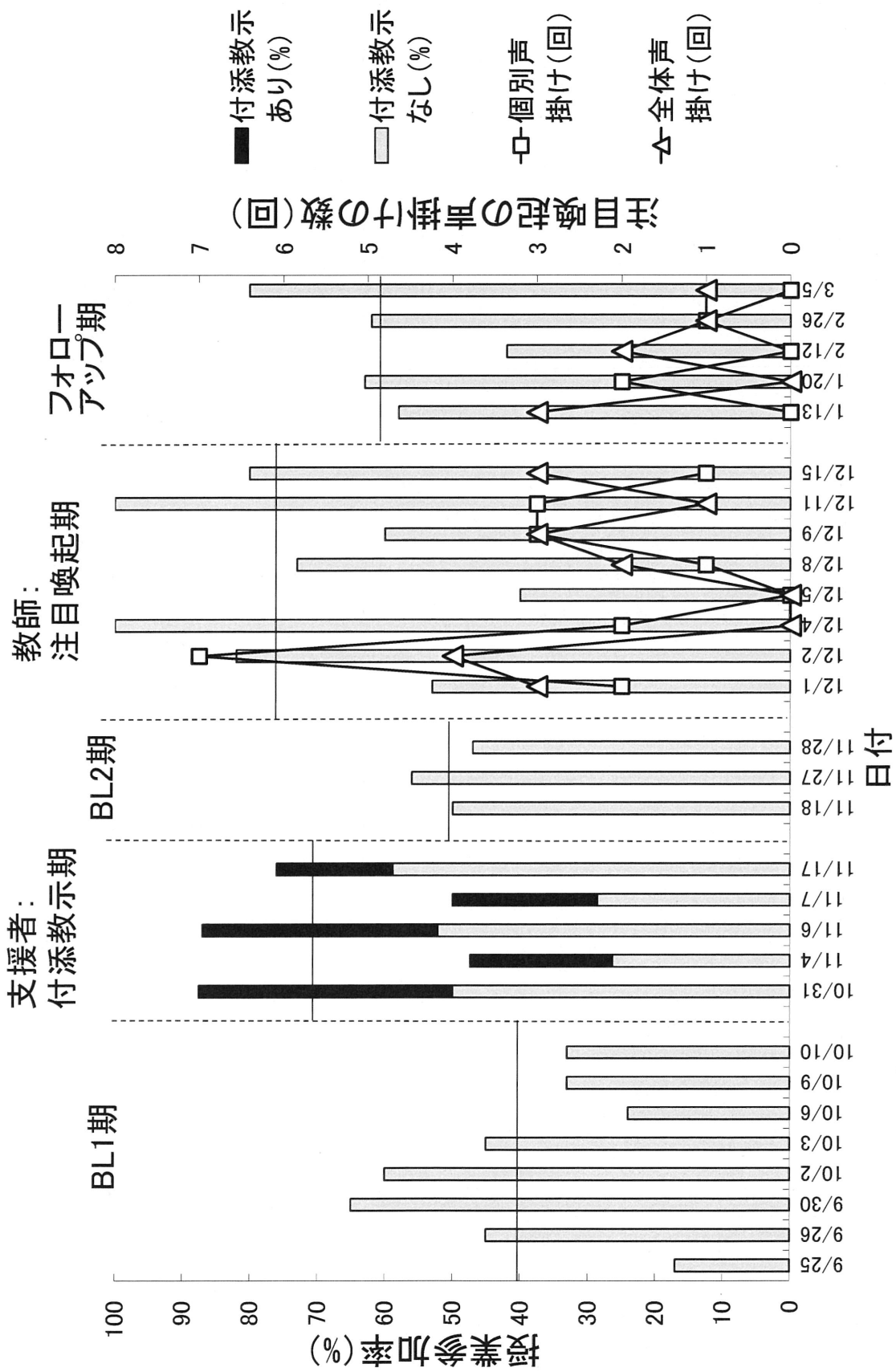


Fig. 2-5. 小1 通常学級在籍児の期間別の授業参加率および教師による声掛け支援の回数.

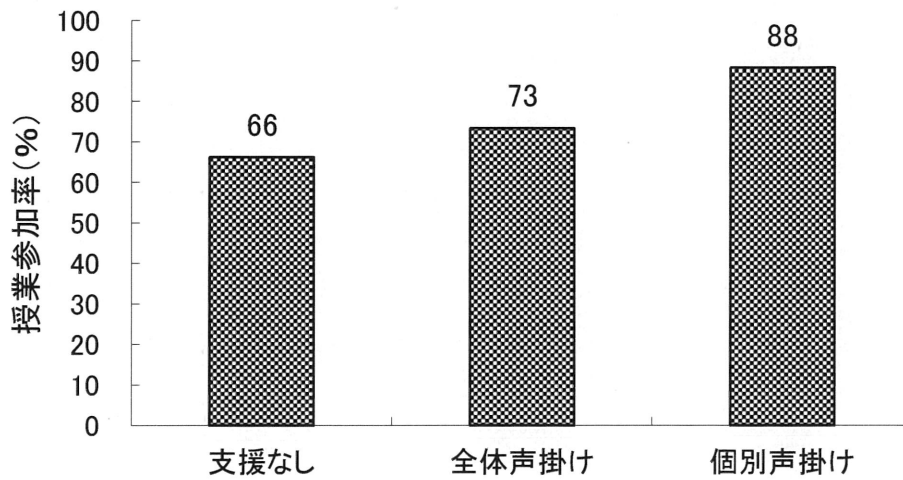


Fig. 2-6. 参加児の授業参加行動への「全体声掛け」と「個別声掛け」支援の影響.

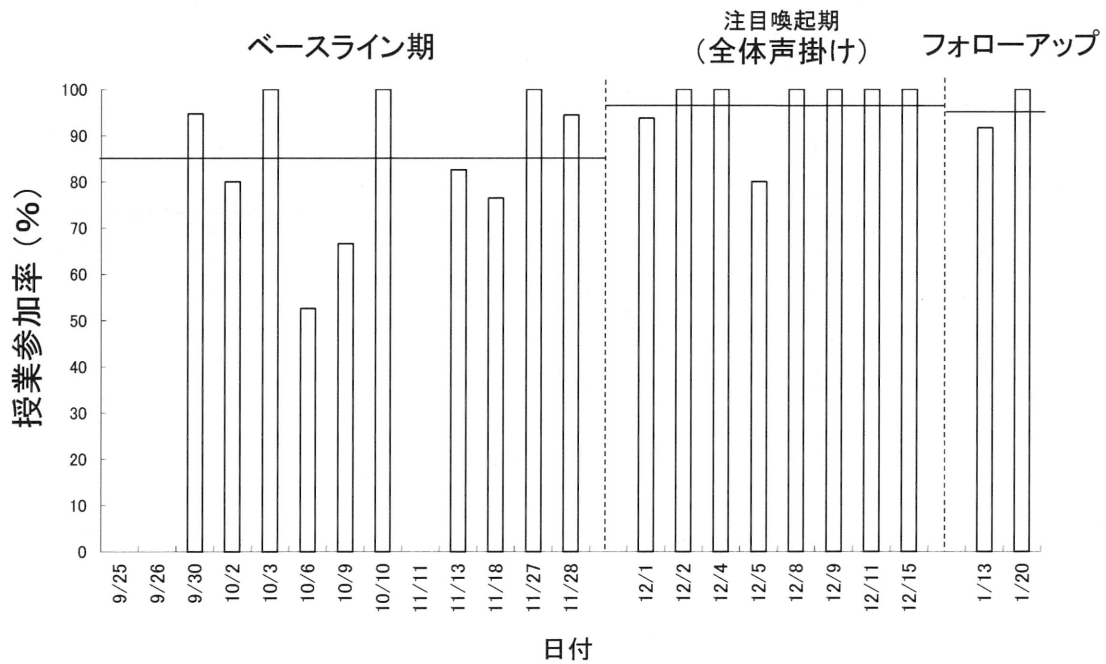


Fig. 2-7. 対照児の授業参加行動への「全体声掛け」支援の影響.

51%、74%、および 61%であった。BL1 期と比べて支援者が支援を行った付添教示期で参加児の授業参加率が上昇した。さらに、担任教師による注目喚起期においても、BL1 期や BL2 期と比べて参加児の授業参加率が上昇した。

注目喚起期において、「全体声掛け」や「個別声掛け」が提示された直後の教示に対する参加児の授業参加率と、注目喚起の声掛け支援を伴わなかった教示に対する参加児の授業参加率を Fig. 2-6 に示した。Fig. 2-6 より、支援がないときと比べて「全体声掛け」支援で参加児の授業参加率が 7% 上昇し、また、「個別声掛け」支援で参加児の授業参加率が 22% 上昇した。「個別声掛け」支援時における参加児の授業参加率は 88% であり、これは学級における平均授業参加率と同じであった。

3) 対照児への「全体声掛け」支援の効果

注目喚起期における「全体声掛け」支援は参加児を主な対象としたが、学級その他児童における効果も期待された。対照児のベースライン期、注目喚起期、およびフォローアップ期における授業参加率を Fig. 2-7 に示した。ベースライン期 (85%) と比較して「全体声掛け」が行われた注目喚起期 (97%) において対照児の授業参加率が上昇しており、フォローアップ期 (96%) まで維持されていた。

4) 注目喚起支援の社会的妥当性

注目喚起支援の社会的妥当性を担任教師による質問紙評定を通して検討した。各項目における 6 段階評定の結果は以下の通りであった。「今回の取り組みは受け入れやすいものでした」: 4、「今回の取り組みは効果的でした」: 5、「今回の取り組みを他の先生にも推薦したいです」: 4、「今回の取り組みを学校でこれからも実施したいです」: 5、「今回の取り組みは好ましいものでした」: 5、「今回の取り組みは児童にとってためになるものでした」: 5。平均評定値は 4.7 (範囲 4-5) であった。

2.4. 研究 2 考察

参加児の授業逸脱行動および授業参加行動の機能的アセスメントより、授業逸脱行動が授業からの回避・逃避の行動機能を持つこと、および学力的な困難ではなく「指示」「質問」「説明」といった聴覚的情報を主とした教示に注意を向けることの困難であることが推定された。付添教示期における参加児の授業参加率が上昇したことから、教示を「繰り返す」

「言い換える」「説明する」といった支援の効果が確認され、参加児が学力的に授業に従事できることが確認された。また、注目喚起期における参加児の授業参加率が上昇したことから、担任教師による注目喚起の声掛けが「これから大事な教示が出る」という合図、つまり弁別刺激として機能したことが考えられた。さらに、学級全体への注目喚起の声掛けは、対照児の授業参加率の上昇にもつながったことから、学級の他児童にとっても効果的であることが示唆された。本事例研究では、「ボーっとする」という静かな授業逸脱行動に対して、機能的アセスメントの実施とそれに基づく支援が効果的であった。

第3章 通常学級における授業参加行動と集団への支援

第1節 研究3 通常学級在籍児童・生徒の授業参加行動と学業達成の関連⁴

1.1. 研究3 序

1) 授業参加時間と学業達成に関する先行研究の知見

授業や学習課題にかけた時間および試行数と学業達成との間には $r = .30$ から $r = .60$ の正の相関があることが報告されている (Bloom, 1976; Gettinger, 1985; Rosenshine & Berliner, 1978; Stallings & Kaskowitz, 1974)。そしてそれは他の変数、すなわち教師による特定の教示行動や児童・生徒の行動には見られない有意な強い正の相関であることから (Stallings & Kaskowitz, 1974)、その重要性が注目されてきた。Fredrick (1977) の研究では、高校の授業において学業達成の高い生徒は授業の 75%の時間を学業行動に従事していたのに対し、学業達成の低い生徒は授業の 51%の時間しか学業行動に従事していなかった。また、通常学級生徒4名の授業参加行動を支援した研究において、授業参加行動の増大に伴い、緩やかではあるが学業的パフォーマンスも上昇したとの報告もある (Wood, Murdock, Cronin, Dawson, & Kirby, 1998)。つまり、授業参加時間と学業達成との関連が探究されており、授業参加行動を支援する重要性が指摘されている (Ducharme & Shecter, 2011)。

米国における「伝統的な学校」では特に、授業参加時間と学業達成 (California Achievement Test) とに強い正の相関 ($n = 8, r = .92$) が確認されており、また回帰分析の結果、知能 (Peabody Picture Vocabulary Test と Iowa Achievement Test の得点) に加えて、学業課題への従事時間も学業達成を予測する変数であることが確認されている (Curry, 1984)。なお「伝統的な学校」とは、1) 児童・生徒の一人一人の主体性よりもト

⁴ 本研究の一部 (小学四年生を対象に授業参加率と学力の関連を検討した研究) は学会で発表している (馬場・松見, 2013; Baba & Tanaka-Matsumi, 2013)。

ップダウン形式のルールで運営されている、2) 一人一人の児童・生徒よりも学習課題に焦点が当てられている、3) 教員と児童・生徒の対等性よりも教員の効率性を重視した学校を指し、日本の多くの学校も該当する。

十分な時間を授業に参加するにあたり、リスクを有する児童・生徒の特徴も指摘されている。例えば、発達障がいや知的障がいを有する児童・生徒、および社会経済的背景において不利な家庭の児童・生徒が挙げられる。Kemp and Carter (2006) は、オーストラリアの通常学級に在籍する知的障がいを有する小1から小5の対象児19名と、教師が選出した平均的なピア19名の比較を行った結果、対象児の授業参加率がピアのそれよりも有意に低かったことを報告している。また、対象児はピアと比べて、私語・離席・攻撃行動・不適切な言語的/身体的反応から成る授業逸脱行動を示す度合いが有意に高かったことを明らかにしている。さらに重要なことに、これらの差は学級全体への教示および小グループへの教示の際に見られ、個別課題においては参加児とピアとに有意な差は見られなかったという。つまり、前述した「伝統的な学校」での一斉指導が多い授業で、対象児とピアとの授業参加率の差がより顕著であると言えるだろう。

Stanley and Greenwood (1983) では、社会経済的背景において有利な家庭の児童は社会経済的背景において不利な家庭の児童と比べて一日に11から15分、もしくは5%の時間を多く学業活動に従事しており、社会経済的背景において不利な家庭の児童は1年にして1ヶ月半もの時間的遅れに相当することを明らかにしている。また、小学1年生から小学3年生の6期に亘る縦断研究において、小学2年生の時点で既に家庭の社会経済的背景の有利・不利によって学業従事時間に差があることを明らかにしている (Greenwood, 1991)。さらに、プレテストによって学力を統計的に統制して家庭の社会経済的背景の有利・不利による児童の学業テストによる達成度を比較したところ、小学2年生の終盤には、社会経済的背景において有利な家庭の児童における学業達成が社会経済的背景において不利な家庭の児童よりも高いことが報告されている (Greenwood, 1991)。

以上より、授業参加時間と学業達成とに相関が見られ、多くの日本の学校も含む「伝統的

な学校」においてその相関がより顕著であること、そして、十分な時間を授業参加するにあたり発達障がいや知的障がいを有する児童・生徒および社会経済的背景において不利な家庭の児童・生徒がリスクを有することが明らかにされている。研究3では、様々な社会経済的背景の家庭の児童・生徒が在籍し、発達障がいの可能性を有する児童・生徒が6.5%在籍している（文部科学省，2012）日本の公立学校の通常学級に在籍する児童・生徒を対象に、授業参加時間に代わり「授業参加率」と学業達成との関連を検討することを第一の目的とした。

2) 学校肯定感・回避感に関する先行研究の知見

児童・生徒の学校での学業行動や友人・教師への発言といった多様な行動は、それらが学校環境の中での学業的フィードバック（例えば、プリント課題に丸をもらうこと）や教師・ピアの言語的反応といった多様な刺激と相互に作用し合っている。その中で児童・生徒が学校環境からポジティブなフィードバックを感じられるほど、学校に対する満足度や学校が楽しいという気持ちが強まることが予想できる。大対・大竹・松見（2007）はこのような枠組みを発展させて詳細に検討し、包括的な学校適応のアセスメントとして「学校適応アセスメントの三水準モデル」を提唱している。このモデルの水準1においては、行動的機能に焦点を当て、児童・生徒の行動（例えば、授業参加行動）や認知、感情におけるスキルに着目した行動特徴のアセスメントを行う。水準2においては、個々の行動の積み重ねを学業的機能（学業達成や学習意欲など）と社会的機能（友情の質や教師との関係など）という二つの観点で捉え、学業行動や対人行動が学校環境においてポジティブな結果が得られ強化されているか否かのアセスメントを行う。そして水準3において、それら強化の結果として感じられる学校適応感、すなわち学校肯定感（学校が楽しい・好きという気持ち）と学校回避感（学校を避けたいと思う気持ち）のアセスメントを行う。つまり、具体的な行動自体（水準1）やその行動がもたらした産物や結果（水準2）、そしてその行動が環境との相互作用によって強化され、児童・生徒の学校への肯定的な感情に至っているか否か（水準3）を各水準によって包括的にアセスメントすることを挙げている。

大対ら（2007）は、「学校適応アセスメントの三水準モデル」における各水準に該当する具体的な変数間の関連についての一層の探求が望まれることについて言及している。それに対し、既にいくつかの知見が得られている。特に、社会的機能や対人行動、社会的スキルに焦点を当てた研究が顕著であり、学校適応において友人や教師との良好な関係がもたらす影響が大きいことが明らかとなっている（古市，1991；大対・堀田・竹島・松見，2014）。学業的機能や学業行動に焦点を当て学校適応との関連を探求した研究も行われている。学校肯定感や学校回避感を目的変数とし、河村（1999）のスクール・モラル尺度の下位尺度である「学習意欲」（「学校の勉強には自分から自主的に取り組んでいる」「学校の勉強の中で、得意な教科や好きな教科がある」「授業の内容は理解できている」「学習内容をより理解するための、自分なりの学習の仕方がある」）の得点を説明変数とした重回帰分析を小学4・5・6年生の男女において行った結果、小学5年生男子において「学習意欲」の高さと学校肯定感の高さに関連があり、小学4・5年生男子の「学習意欲」が低いことと学校回避感の高さに関連があったことを明らかにしている（大対ら，2014）。これは、古市（1991）の重回帰分析を用いた研究で、小学生男子において「学業適応」の低さが学校ざらい感情と関連していた点と同様の結果と言える。さらに学業行動に関連して大対ら（2007）の「学校適応アセスメントの三水準モデル」とは説明変数や目的変数とする変数は異なるものの、Ladd, Buhs, and Seid (2000) の研究では、アメリカのキンダーガーデンに所属する幼児を対象に、前期と後期の二期における学校肯定感（質問紙）、授業参加行動（教師評定）、学業達成（テスト）の三つの指標の関係について検討している。それらの指標についてパス解析を行い、学校肯定感が授業参加行動を高め、その結果として学業達成を予測することを報告している。そしてその関係は、学業達成と関連のある代表的な変数である家庭および学校の社会経済的背景という変数を含めた拡張的な分析においても顕著であった。

学校適応に対して良好な社会的行動の果たす役割の大きさについてのエビデンスは多く確立されてきた。一方で、良好な学業的行動の果たす役割について、質問紙項目などを用いた検討を行っている研究はまだ限られているのが現状である。したがって研究3では、質

問紙項目に代わり行動観察を用いた「授業参加行動」および定期テスト得点に代表される「学業達成」と「学校肯定感・回避感」との関連を検討することを第二の目的とした。

3) 自尊感情に関する先行研究の知見

自尊感情および肯定的な自己評価（自身の具体的な能力や適性に関する評価；Harter, 1999）は、健全な自己を保つ上で重要であることは長く指摘されていることである（Mann, Hosman, Schaalma, & de Vries, 2004）。人は様々な環境刺激との相互作用を持ち、影響を及ぼしたり及ぼされたりしながら生活している。したがって児童・生徒においても、置かれている状況や状態によって自尊感情の高低が規定され、またその状況・状態の変化によって自尊感情は変動するものである。例えば、中学生において、不登校群と学校生活不満足群の自尊感情が一般群に比べて低いことが報告されている（粕谷・河村, 2004）。また、試験結果の上昇・下降が自尊感情の変動に影響するとの縦断的研究も報告されている（瀧野・斎藤, 1991）。つまり、友人との関係や家族との関係、そして学業成績や学業への態度および満足度が自尊感情と関連があること（岩井・小田, 1986；松岡・押澤, 2001）を示している。

学業への態度や満足度および学業成績と自尊感情の関連が検討されてきた。研究3では、新たに授業参加行動と自尊感情との関連を含め、これらと学業達成および学校肯定感・回避感との関連を検討することを第三の目的とした。

なお、自尊感情において、性差があることが報告されている。例えば、木田・辰巳（1999）では、小学5年生、中学2年生、および高校2年生の参加者において、自尊感情得点を男女別に比較したところ、いずれの学年においても女子より男子の自尊感情が高かったことを報告している。この傾向は、中学2年生 869名（48.9%男子、51.1%女子）を対象とした研究（松岡・押澤, 2001）および中学1・2年生 259名（男子 129名、女子 130名）を対象に性差を検討している研究（須崎・兄井, 2013）においても同様の結果が得られている。これは西洋文化においても報告されてきた傾向であるが、一方で、ジェンダー・イクオリティが進んでいる文化においては、自尊感情における性差が見られなくなりつつあるとの見解もある。例えば、DeMello and Imms (1999)は、オーストラリアの中学生と高校生を対象

とした調査結果において、自尊感情得点に性差が見られなかったと報告している（松岡・押澤，2001）。

4) 研究 3 の目的

研究 3 の目的は以下の三つであった。

【目的 1】 小学四年生（ $N=59$ ）と中学一年生（ $N=178$ ）の授業参加率を調べ、授業参加率と学業達成の関連を検討することを目的とした。なお、小学四年生の学業達成の指標には教師による評定を、中学一年生の学業達成の指標には定期テスト得点を用いた。

【目的 2】 中学一年生（ $N=178$ ）を対象に、授業参加率や定期テスト得点と学校肯定感・回避感の関連について検討することを目的とした。

【目的 3】 中学一年生（ $N=178$ ）を対象に、授業参加率や定期テスト得点、学校肯定感・回避感といった学業に関連する指標と自尊感情との関連について検討することを目的とした。

1. 2. 研究 3 方法

1) 参加者および観察者

通常学級に在籍する小学四年生 59 名（2 学級）、および通常学級に在籍する中学一年生 178 名（5 学級）を対象とした。これらの参加者は、20WW 年度および 20XX 年度の A 市 LD 事業の参加校のうちの 2 校に所属する通常学級在籍の児童・生徒であった。本事業における教員補助者であった著者が学校側の要望に沿って支援に入っていた学年・学級の児童・生徒であった。

2) 研究期間

小学四年生に関しては、20WW 年の 2 学期、すなわち 9 月から 12 月にかけての週に 1 日もしくは 2 日において研究を実施した。中学一年生に関しては、20XX 年の 9 月（2 学期）から 20XX+1 年の 2 月（3 学期）にかけて、週に 1 日において研究を実施した。なお、中

学一年生における学校肯定感・回避感および自尊感情に関する質問紙は2月（3学期）に実施した。

3) 授業参加行動と授業逸脱行動の定義と観察記録方法、および授業参加率の算出方法

小学四年生における、授業参加行動、授業逸脱行動、およびそのどちらにもあてはまらないニュートラル行動の定義を Table 3-1 に示す。中学一年生における、同様の行動の定義を Table 3-2 に示す。

小学四年生の授業参加行動について、原（2006）を参考に以下の方法で観察し記録した。授業開始の挨拶を終えて1分後に観察を開始し、隣り合った児童のペア一組につき5秒間観察し、次の10秒間でその二人分の行動の記録（授業参加行動、授業逸脱行動、ニュートラル行動）を行った。これを1回分の観察記録とした。部分インターバル記録法を用い、観察対象の5秒間のうち常に授業参加行動を示していた際に「授業参加行動」と記録し、少しでも授業逸脱行動が見られた際には「授業逸脱行動」と記録した。また、観察対象の5秒間のうち、特定の教示や課題が定まっていない隙間の時間（例えば、教材の配布・回収の時間）における児童の行動は「ニュートラル行動」として記録した。各児童の観察記録は、国語と算数の各教科につき2授業に亘る計約14回（但し、1つの学級の国語授業のみ3授業に亘る計約21回）実施した。なお、国語授業は各学級の担任が担当し、算数授業はいずれの学級も算数教科専任の教師が担当した。

中学一年生の2学期および3学期の授業参加行動を以下の方法で観察し記録した。中学生においては、各授業の開始から約10分後と、終了の約10分前の2回において観察記録を行った。小学生の観察記録と異なり、座席の各列の約6名ずつをおよそ30秒かけて観察し記録した。座席は6列の配置であり、学級の生徒全員を1回観察するにあたり、およそ3分を要した。小学生と比べ、中学生は見られていることや記録されていることに気づきやすく敏感であると思われたためこのように観察を行い、教室の後ろで記録を行った。学級間に差はあったものの、各学期につき各学級およそ4教科による約9回の授業における計約18回の観察を実施した。なお、各学級を担当した教師は教科担当の教師であった。

Table 3-1
小学四年生の授業参加行動、授業逸脱行動、およびニュートララル行動の定義

分類	定義
授業参加行動	1) 教材・先生・発表者を見ている。(聞いたり考えたりしている様子がかがわれる。授業に注意が向いている。) もしくは 2) 教科書を音読・黙読する、問題に回答する、プリントやノートに書き込む、グループで回答するといった活動に参加している。 教師が説明や質問をしている、他児が答えている、あるいは取り組むべき課題が指定されているときの以下の行動。
授業逸脱行動	<ul style="list-style-type: none"> ・手遊び行動： 筆記用具等を見て触っている。(ただし触りながら教材や先生、発表者を見ているときは授業参加行動とする。) ・私語行動： 発言内容にかかわらず挙手なしの発言。(ただし、クラス全体への質問に対する自由な発言が求められている場合は除く。) ・よそ見行動： ぼーっとしている/取り組まない、違うページを見ている、横や後ろを向いている。 ・離席行動： 提出や物を拾う目的以外で座席から離れている行動。 ・うつ伏せ行動： 机に顔や体を寝かせている。 授業内だけなど、特定の学業活動が定まっていないときの行動。 Ex) 教材を配布しているとき、教師が黒板に資料を貼っているとき、課題を終えて待っているとき、教師が雑談をしているとき等の行動、および、提出やグループを組むための離席行動

Table 3-2
中学一年生の授業参加行動、授業逸脱行動、およびニュートララル行動の定義

分類	定義
授業参加行動	1) 教材・先生・発表者を見ている。(聞いたり考えたりしている様子がかがられる。授業に注意が向いている。) もしくは 2) 教科書を音読・黙読する、問題に回答する、プリントやノートに書き込む、グループで回答するといった活動に参加している。 教師が説明や質問をしている、他生徒が答えている、あるいは取り組むべき課題が指定されているときの以下の行動。
授業逸脱行動	<ul style="list-style-type: none"> ・伏せる/寝る： 机に伏せている、寝ている。 ・よそ見・ぼーっと： 横や後ろを向いている、違うページを見ている、違うページを向いている、ぼーっとしている/取り組まない。 ・手遊び行動： 筆記具等を見て触っている。(ただし触りながら教材や先生、発表者を見ているときは授業参加行動とする。) ・ラクガキ/手紙： ノートなどにお絵かき/ラクガキをしている、もしくは友達に手紙を書いている。 ・私語行動： 発言内容にかかわらず挙手なしの発言。(ただし、クラス全体への質問に対する自由な発言が求められている場合は除く。) ・その他： 離席、物を投げる、など。 授業内だけなど、特定の学業活動が定まっていないときの行動。但し、非常に稀であった。 Ex) 教材を配布・回収しているとき、教師が黒板に資料を貼っているとき、課題を終えて待っているとき、教師が雑談をしているとき等の行動

小学四年生、中学一年生ともに、以下の手順で授業参加率を算出した。まず、「ニュートラル行動」と記録された観察機会を除外した。小学四年生では、授業によって約 3%から 10%の割合で観察され、中学一年生では、ほぼ観察されなかった。各児童・生徒につき、授業参加行動が記録された観察機会数を全観察機会数で除し、100 を乗じて授業参加率を算出した。

4) 観察者間一致率

観察記録の信頼性を調べるために観察者間一致率を算出した。第 1 観察者は、本博士論文の著者であり、第 2 観察者はいずれも応用行動分析学を専攻する大学院生であった。小学四年生においては全観察機会の 33%を、中学一年生においては全観察機会の 21%を、2 名の観察者が独立して観察と記録を行った。第 1 観察者と第 2 観察者の各観察記録において、一致した観察記録数を全観察記録数で除し、100 を乗じて観察者一致率を求めたところ、小学四年生と中学一年生でそれぞれ 84%と 88%であった。

5) 学業達成（小学四年生における教師評定と中学一年生における定期テスト得点）

学業達成の指標として、小学四年生においては国語と算数の 2 教科における担任教師の 5 段階による評定値を用いた。担任教師は各児童の学業達成（学力）について、1：低い、2：やや低い、3：ふつう、4：やや高い、5：高い、のいずれかの数値で評定した。

中学一年生における学業達成の指標には、定期テストにおける国語、数学、英語、理科、社会の 5 教科における合計得点およびその Z 得点（学年偏差値）を用いた。各生徒の 2 学期中間テスト得点、2 学期期末テスト得点、および 3 学期学年末テスト得点のそれぞれの 5 教科合計得点に基づき Z 得点（学年偏差値）を算出した。

6) 宿題提出数（小学四年生）

小学四年生において、家庭における学習参加行動の行動的産物である宿題提出数を調べた。これは、2 学級における 59 名の児童の算数教科を担当していた算数教科専任の教師の記録より得られた。2 学期の算数教科授業において課された宿題の合計提出数であった。

7) 学校肯定感・回避感（中学一年生）

中学一年生において、大対・堀田・竹島・松見（2014）の「日本語版 SLAQ」質問紙尺度を用いた学校肯定感および学校回避感の自己評定得点を求めた。学校肯定感に関する 9 項目および学校回避感に関する 5 項目についての 5 件法による回答をそれぞれにつき 1 点から 5 点と得点化し、学校肯定感と学校回避感のそれぞれにおける平均得点を算出した。本尺度は、Ladd and Price（1987）によって開発された School Liking and Avoidance Questionnaire (SLAQ) の日本語版であり、日本においても原版と同様の因子構造、信頼性、および妥当性が確認されている（大対ら，2014）。

8) 自尊感情尺度（中学一年生）

中学一年生において、Rosenberg（1965）の自尊感情尺度の日本語版（山本・松井・山成，1982）および 2 項目自尊感情尺度（箕浦・成田，2013）を用いて自尊感情の自己評定値を求めた。Rosenberg の自尊感情尺度は 10 項目から成り、5 件法での回答を求めるものであり、自尊感情の自己評定値は各項目得点を合計することにより算出する。2 項目自尊感情尺度は 2 項目から成り、5 件法での回答を求めるものであり、2 項目の合計を自尊感情の自己評定値とする。Rosenberg の自尊感情尺度は、その信頼性と妥当性が確認されており（櫻井，2000；内田・上埜，2010；山本ら，1982）、2 項目自尊感情尺度もその信頼性と妥当性が確認されている（箕浦・成田，2013）。

1. 3. 研究 3 結果

1) 小学四年生における授業参加率

小学四年生の 2 学級（ $N=59$ ）における児童の国語教科および算数教科における授業参加率を Fig. 3-1 および Fig. 3-2 に示した。算数教科における平均授業参加率は 79%（範囲 29-100%）であり、標準偏差は 16%であった。国語教科における平均授業参加率は 86%（範囲 42-100%）であり、標準偏差は 13%であった。

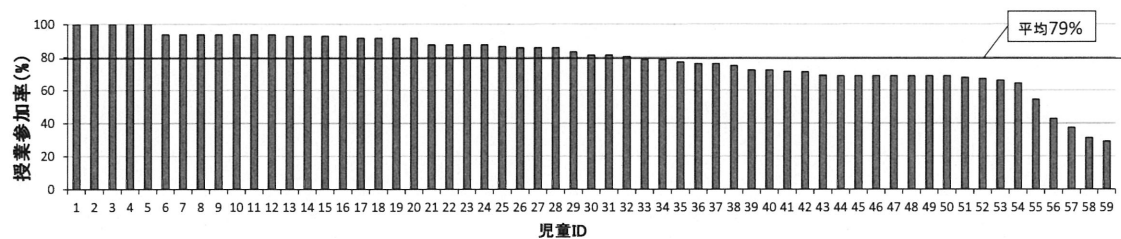


Fig. 3-1. 小学四年生 (N=59) の算数教科における授業参加率 (%) .

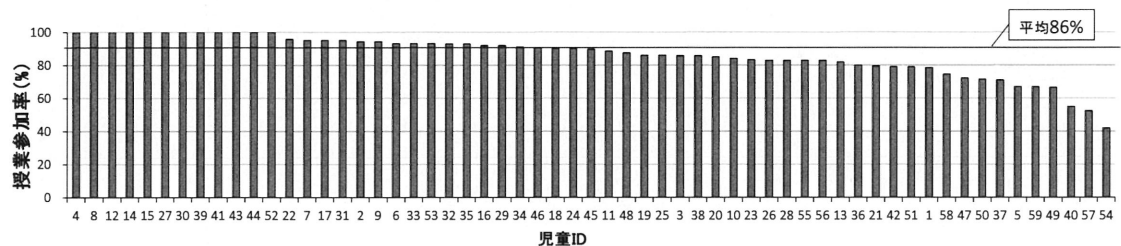


Fig. 3-2. 小学四年生 (N=59) の国語教科における授業参加率 (%) .

2) 小学四年生における学力評定値

小学四年生 2 学級の各児童 (N=59) の学級担任による算数教科および国語教科における 5 段階の学力評定値の分布を Fig. 3-3 および Fig. 3-4 に示す。算数教科における平均学力評定値は 3.2 であり、標準偏差は 1.22 であった。国語教科における平均学力評定値は 3.3 であり、標準偏差は 1.16 であった。算数教科、国語教科ともに学力評定値「3」と評価された児童数が最も多く、学力評定値「4」や「2」と評価された児童数が少なく、学力評定値「5」や「1」と評価された児童数はさらに少ない分布であった。

3) 小学四年生における授業参加率、算数宿題提出数、および学力評定値の相関

小学四年生 2 学級の児童 (N=59) の国語教科と算数教科における授業参加率、算数宿題提出数、および教師による算数教科と国語教科における学力評定値の相関を Table 3-3 に示した。算数教科に関して、授業参加率と学力評定値との間に有意な中程度の正の相関が見られ ($r = .30, p < .05$)、国語教科に関しては、2 学級のうちの 1 学級 ($n = 29$) において授業参加率と学力評定値との間に有意な中程度の正の相関が見られた ($r = .43, p < .05$)。また 2 学級において、算数の宿題提出数と学力評定値との間に有意な正の相関が見られた ($r = .41, p < .01$)。

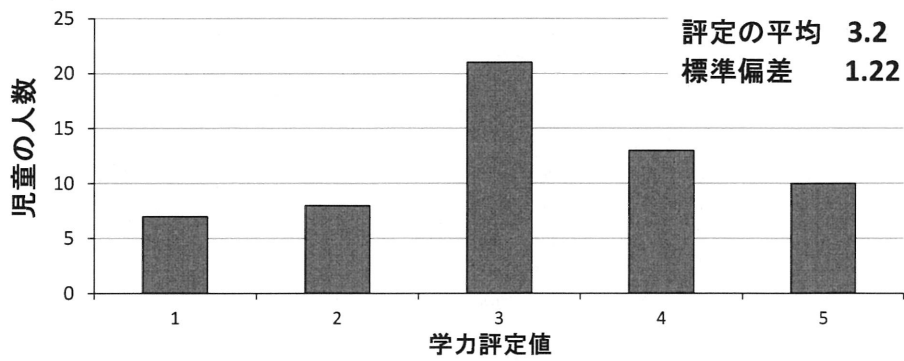


Fig. 3-3. 小学四年生 (N= 59) の教師による算数教科における学力評定値の分布.

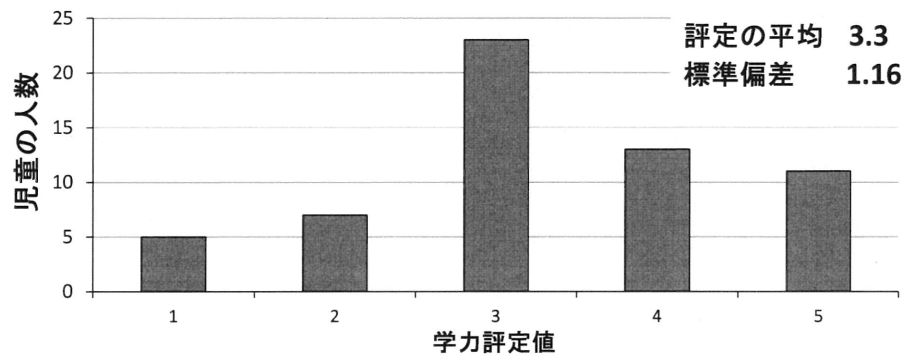


Fig. 3-4.小学四年生 (N= 59) の教師による国語教科における学力評定値の分布.

Table 3-3

小学四年生 (N= 59) における授業参加率と学力評定値との相関

	授業参加率 (算数)	学力評定 (算数)	授業参加率 (国語)	学力評定 (国語)	宿題提出数 (算数)
授業参加率(算数)	—	.30*	.42**	.37**	.19
学力評定(算数)		—	.13	.82**	.41**
授業参加率(国語)			—	.21 (.43*)	.02
学力評定(国語)				—	.35**
宿題提出数(算数)					—

Note. ** $p < .01$, * $p < .05$. 括弧内の数値は、2学級のうちの1学級 ($n = 29$) における相関を示している。

4) 中学一年生における授業参加率

中学一年生の5学級に所属する生徒 ($N = 178$) の2学期 (9~11月) の複数教科における授業参加率を Fig. 3-5 に示した。平均授業参加率は79% (範囲 0-100%) であり、標準偏差は24%であった。

5) 中学一年生における定期テスト得点およびそのZ得点 (学年偏差値)

中学一年生における2学期の中間テスト、2学期の期末テスト、および3学期の学年末テストの5教科における合計得点を基に、5教科におけるZ得点、すなわち学年偏差値を求めた。また、2学期の中間テスト得点のヒストグラムを Fig. 3-6 に示した。

6) 中学一年生における学校肯定感・回避感

中学一年生の学校肯定感・回避感における自己評定値を基に男女別の平均得点と標準偏差を求め、Table 3-4 に示した。学校肯定感と学校回避感において男女差についてのt検定を行ったところ、統計的に有意な差は見られなかった。なお、学校肯定感・回避感の測定に用いた日本語版 SLAQ 質問紙尺度の本調査における信頼性は学校肯定感が $\alpha = .88$ であり、学校回避感が $\alpha = .79$ であった。

7) 中学一年生における自尊感情

中学一年生の二種の自尊感情尺度における自己評定値を基に男女別の平均得点と標準偏差を求め、Table 3-5 に示した。二つの自尊感情尺度における男女間のt検定において、統計的に有意な差は見られなかった。Rosenberg の自尊感情尺度の本調査における信頼性は、 $\alpha = .77$ であり、2項目自尊感情尺度の本調査における信頼性は、 $\alpha = .67$ であった。

8) 中学一年生における授業参加率、定期テスト得点、学校肯定感・回避感、および自尊感情の相関

授業参加率と定期テスト得点に $r = .58$ から $r = .63$ ($p < .01$) の正の相関が確認された (散布図は71頁の Table 3-6 を参照)。学校肯定感・回避感は、2月 (3学期) に測定しており、同時期 (3学期) の「授業参加率」との間に低から中程度の相関が見られた (学校肯定感と学校回避感の順に、 $r = .29, p < .01$ および $r = -.28, p < .01$)。また、学校肯定感・

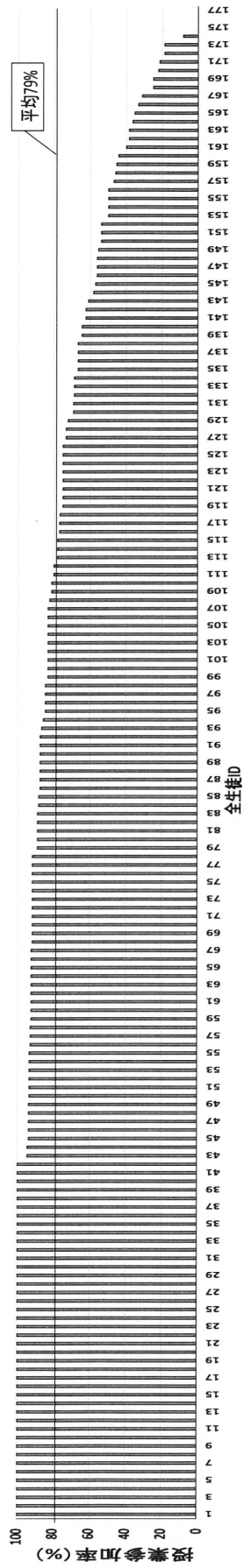


Fig. 3-5. 中学一年生 (N=178) の授業参加率 (%) .

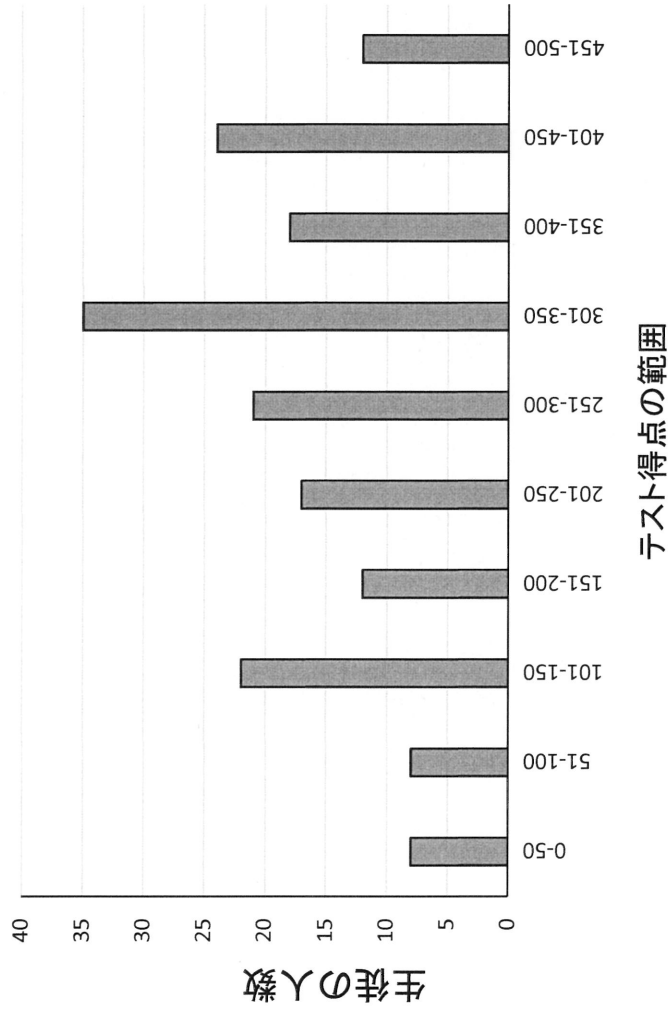


Fig. 3-6. 2 学期中間テストの得点範囲別の人数 (ヒストグラム) .

Table 3-4

中学一年生の学校肯定感・回避感における得点と標準偏差

中学一年生	学校肯定感	学校回避感
合計($N = 167$)	3.43(.82)	3.06(.93)
男子($n = 87$)	3.37(.69)	3.11(.87)
女子($n = 80$)	3.48(.93)	3.06(.99)

Note. いずれの得点においても男女差は*n. s.*

Table 3-5

中学一年生の自尊感情尺度における得点と標準偏差

中学一年生	Rosenberg 自尊感情尺度	2項目 自尊感情尺度
合計($N = 167$)	29.3(6.6)	5.5(1.8)
男子($n = 87$)	28.6(6.7)	5.5(1.8)
女子($n = 80$)	30.0(6.3)	5.5(1.8)

Note. いずれの自尊感情尺度においても男女差は*n. s.*

回避感と「テストの Z 得点」(3 学期学年末)との間に低から中程度の相関が見られた(学校肯定感と学校回避感の順に、 $r = .26, p < .01$ および $r = -.31, p < .01$)。

自尊感情得点と授業参加率との間に相関は見られなかった。自尊感情得点とテストの Z 得点(特に 3 学期学年末)の間には、弱い正の相関が見られた(Rosenberg 自尊感情尺度と 2 項目自尊感情尺度の順に、 $r = .20, p < .05$ および $r = .16, p < .05$)。そして、自尊感情得点と学校肯定感得点には弱い正の相関が見られたが(Rosenberg 自尊感情尺度と 2 項目自尊感情尺度の順に、 $r = .20, p < .05$ および $r = .17, p < .05$)、自尊感情得点と学校回避感得点には相関が見られなかった。これらの各変数間の相関関係を大対ら(2007)の「学校

Table 3-6

中学一年生 (N = 177) における授業参加率、テスト得点、学校肯定感・回避感、および自尊感情の相関

	授業参加率				テストのZ得点(5教科計)				学校肯定感・回避感 (3学期)			自尊感情 (3学期)	
	2学期	3学期	2学期 中間	2学期 期末	3学期 学年末	2学期 中間	2学期 期末	3学期 学年末	学校肯定感	学校回避感	Rosenberg 自尊感情尺度	2項目 自尊感情尺度	
授業参加率	—	.79**	.61**	.62**	.58**	.61**	.62**	.58**	.14	-.20*	.06	.01	
授業参加率(2学期)	—	.79**	.61**	.62**	.58**	.61**	.62**	.58**	.14	-.20*	.06	.01	
授業参加率(3学期)	—	—	.63**	.63**	.60**	.63**	.63**	.60**	.29**	-.28**	.07	.01	
テストのZ得点 (5教科計)													
テストのZ得点:2学期中間	—	—	—	.97**	.96**	—	.97**	.96**	.20*	-.28**	.18*	.15	
テストのZ得点:2学期期末	—	—	—	—	.97**	—	.97**	.97**	.19*	-.28**	.20*	.15	
テストのZ得点:3学期学年末	—	—	—	—	—	—	—	—	.26**	-.31**	.20*	.16*	
学校肯定感・回避感													
学校肯定感	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.66**	.20*	.17*	
学校回避感	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-.07	.04	
自尊感情尺度													
Rosenberg自尊感情尺度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.68**	
2項目自尊感情尺度	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	

Note. **p < .01, *p < .05.

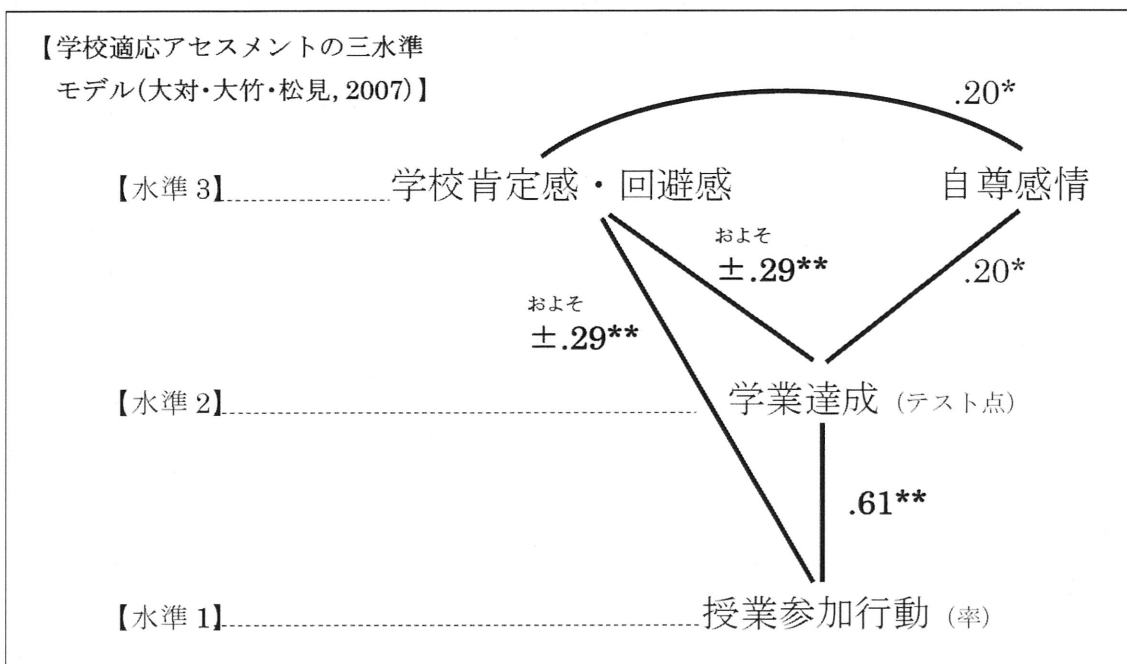


Fig. 3-7. 授業参加行動と学業達成等との関連図.

「学校適応アセスメントの三水準モデル」に照らし合わせ、Fig. 3-7 に図示した。

1.4. 研究3 考察

1) 授業参加率、学業達成、およびその関連

小学四年生の平均授業参加率は算数教科で 79%、国語教科で 86%であった。学校や地域によって家庭の社会経済的背景等も異なり一概には言えないが、馬場 (2009) では小学一年生の算数教科における平均授業参加率は 89%であり、学年が上がるに連れて教科内容も難しくなり、授業に参加することが難しい児童数が増えることが考えられた。中学一年生の複数教科における平均授業参加率は 79%であった。これは、辻本 (2013) における中学二年生の 5 教科における平均授業参加率が 57%であったことと大きく異なる結果であった。地域の事情や学校の人員の事情、家庭における事情等が影響していることが考えられた。小学四年生と中学一年生の双方において、授業参加率と学業達成の間に正の相関が確認された。特に中学一年生における授業参加率と学業達成の相関の程度 ($r = .58$ から $r = .63$)

は、辻本（2013）の中学二年生を対象とした相関（ $r = .62$ ）と同程度であり、授業参加率の低い生徒ほど学業達成も低く、授業参加率の高い生徒ほど学業達成も高いという傾向が見られた。授業参加行動が学業達成に影響していること、学業達成が授業参加行動に影響していること、およびその双方が考えられた。ADHD等を有する児童においては、授業に十分に集中し参加することが難しく、聞き逃しや練習不足等が積み重なって学業達成に影響していることが考えられた。一方で、学力が学年相応よりも一年以上低い児童・生徒においては、授業内容が理解できないことから授業参加行動を取れないということが考えられた。そして、授業参加行動と学力のどちらかが低いと相互に影響し合っただ方も低下することが考えられた。一定程度の学力を有しながらも授業参加行動が低い場合は、授業参加行動を高めることを通して学業達成を高められる可能性が考えられた。

2) 学校肯定感・回避感と授業参加率や学業達成との関連

授業参加率と学校肯定感の間に $r = .29$ ($p < .01$) の正の相関が見られ、授業参加率と学校回避感の間に $r = -.28$ ($p < .01$) の負の相関が見られた。これは辻本（2013）において、on-task率と学校が好きで楽しいという学校享受感（「学校享受感測定尺度」；古市，2004）に相関が見られなかった結果と異なった。一方で、「学習意欲」に関する自己評定値が高いほど学校肯定感が高い傾向や「学習意欲」の自己評定値が低いほど学校回避感が高い傾向（大対ら，2014）と同様の結果を示した。つまり、「学習意欲」に代わり、教室内における客観的な観察を通して得られた授業参加率を学業の指標とした際にも、本研究では学校肯定感・回避感との関連が見られた。

定期テスト得点と学校肯定感の間に $r = .26$ ($p < .01$) の弱い正の相関が見られ、定期テスト得点と学校回避感の間に $r = -.31$ ($p < .01$) の弱い負の相関が見られた。これは、辻本（2013）において定期テスト得点と学校享受感に $r = .35$ ($p < .01$) の相関が確認された結果とおおよそ一致した。学業達成の高い生徒ほど学校が好きであり、学業達成の低い生徒ほど学校を避けたいと感じていることを示している。

学校が好きであり学校内で楽しく過ごすという学校適応において、良好な学業的行動の

果たす役割について「授業参加率」と定期テスト得点という「学業達成」の二つの指標によって確認された。つまり、自ら進んで授業参加することや学校の定期テストで高い得点を得ることと、学校が楽しいと感じられることは相互に関連し合っていることが明らかとなった。

3) 自尊感情と学業指標との関連、および結論

授業参加率と自尊感情には相関は見られなかったが、定期テスト得点と自尊感情には弱い正の相関が見られた。また、学校肯定感と自尊感情に弱い正の相関が見られた。つまり、自尊感情は学校肯定感・回避感ほど学業達成や授業参加率との関連は強くないものの、学業達成や学校肯定感と関連のあることが明らかとなった。

授業参加ができること、多くの「分かった」「できた」という経験や学業達成が得られること、そして学校が好きで楽しいという学校肯定感および自尊感情には関連のあることが示された。中でも、学業達成は学校肯定感・回避感や自尊感情と関連しており、授業参加率は学業達成や学校肯定感・回避感と関連していた。そこで、関連変数の一つである授業参加行動を高めることを通して学業達成や学校肯定感、および自尊感情を高められる可能性が考えられた。

第2節 研究4 通常学級在籍児童・生徒の授業逸脱行動の実態⁵

2.1. 研究4 序

通常学級における機能的アセスメント研究のレビューより、国内外を問わず、支援の標的となった主な行動は攻撃行動および授業妨害行動であった（馬場・佐藤・松見，2013）。問題行動の形態等に関するアメリカ合衆国の1510校の小・中・高校における全国実態調査でも、けんか（32%）、反抗（29%）、妨害行動（11%）が上位を占めている（Spaulding et al., 2010）。また、Algozzine, Christian, Marr, McClannahan, and White (2008)の小学校における問題行動の形態についての調査でも同様の傾向が見られ、約85%はけんか、妨害行動、反抗、言葉遣いであったことが報告されている。つまり、多くの研究では攻撃行動や授業妨害行動といった危険な行動や即時に改善が必要とされる激しい行動に焦点が当てられている。

日本の学校における問題行動の形態についての調査としては、平澤・神野・廣嶋（2006）による696名の通常学級担任への調査が挙げられる。発達障がいをもつ児童の気になる・困った行動の形態を調べ、「不適切な会話」、「取り組まない」、「かかわり」を初めとした14種類の行動を明らかにしている。学校の多様な場面において発達障がいをもつ児童に生じやすい問題行動の形態と解釈することができる。またそれらは、攻撃行動や授業妨害行動に限らない多様な行動であることが明らかにされている。

実際の通常学級場面、中でも授業場面における児童・生徒の問題行動とはどのようなものであり、どの程度の割合で生じているものなのであろうか。研究4では、通常学級の授業場面に着目し、実際の教室における行動観察に基づいて授業逸脱行動の形態と割合を明らかにすることを目的とした。

⁵ 研究4の一部は学会および学術誌にて発表している（馬場・松見，2011；Baba, & Tanaka-Matsumi, 2012）。

2.2. 研究4 方法

1) 参加者および観察者（小学校低学年、小学四年生、中学一年生）

小学校低学年

A市のLD事業の参加校であった2つの小学校の2年度における1年生通常学級4学級および2年生通常学級3学級において支援を要した児童を対象とした。観察者は、本博士論文の著者を含め各校2名の大学院生であり、A市LD事業における教員補助者として担当校で週に1日の頻度で支援活動を行っていた。

小学四年生

A市LD事業の参加校であった小学校1校における第四学年の通常学級2学級に在籍する児童59名を対象とした。観察者は本博士論文の著者であり、週に約1~2日の頻度で教員補助者として各学級内で支援を行っていた。

中学一年生

A市LD事業の参加校であった中学校1校における第一学年の通常学級5学級に在籍する生徒178名を対象とした。観察者は本博士論文の著者であり、週に約1日の頻度で教員補助者として各学級内で支援を行っていた。

2) 研究期間および研究対象の報告書または場面（小学校低学年、小学四年生、中学一年生）

小学校低学年

20UU年度と20UU+1年度の2年度における教員補助者による週に約1日の支援の報告書10日分を研究対象とした。報告書は、教員補助者によって記述された各支援日に行った支援の内容、すなわち「対象児」、「支援を要した状況」、「支援対象行動」、そして「教員補助者の支援行動」についてであった。

小学四年生

20WW年の2学期における10月の4日間を研究期間とした。研究対象場面は、小学四

年生の通常学級 2 学級における授業場面であった。各学級とも算数教科における 2 回の授業を対象場面とした。

中学一年生

20XX 年の 2 学期における 9 月から 11 月の 3 ヶ月間を研究期間とした。研究対象場面は、中学一年生の通常学級 5 学級における授業場面であった。各学級において多様な教科を含めたおよそ 10 回の授業であった。

3) 授業逸脱行動の観察/分類方法、定義、およびその割合の算出

小学校低学年

教員補助者の実際の観察/支援活動に基づいて支援報告書が作成された。そして、対象となった支援報告書に記された児童の行動を Table 3-7 に示した。14 種類の行動の定義にしたがって児童の行動を分類した。さらに、全授業逸脱行動に対する各授業逸脱行動の占めた割合を算出した。

小学四年生

各学級において、並んで着席していた児童 2 名ずつを 5 秒間で観察し、次の 10 秒間で記録を行った。1 授業につき各児童を約 8 回観察し、記録を行った。記録は、授業に参加しているか否か、および授業逸脱行動を示している際には研究 3 における Table 3-1 (62 頁参照) の定義に従いその内容を記録した。後に、全授業逸脱行動に占めた各授業逸脱行動の割合を算出した。

中学一年生

各学級において、約 6 名の列ごとに生徒を観察し記録を行った。各列約 20~30 秒かけて計 6 列を観察し、記録を行った。1 回の授業につき各生徒を 2 回観察し、記録を行った。記録は、授業に参加しているか否か、および授業逸脱行動を示していた際には研究 3 の Table 3-2 (62 頁参照) の定義に従い、その内容を記した。後に、全授業逸脱行動に占めた各授業逸脱行動の割合を算出した。

Table 3-7

小学校低学年児童の授業逸脱行動の定義

授業逸脱行動		定義
指示・課題非従事	指示や課題に取り組まない。(例、ボーっとする、途中で活動が止まっている、指示に対して無反応である)	
手遊び	物や手で遊んでいる。	
よそ見	横や後ろを向いている、あるいは違うページを見ている。	
準備・片づけ	必要な教材が出ていない。前の授業の物が机に載っている。(例、授業開始時にほうきを直せていない)	
行動の遅れ	クラス集団の活動に遅れている。他児が次の活動に移っているときにまだ教室内で持ち物や物を準備している。 他児が廊下に整列済みなのにまだ教室内で持ち物を準備している)	
間違った行動	間違って行動している。(例、指示内容を間違って理解し活動、写し間違ひ、間違った場所に本を返却)	
私語・大声	授業に関係の無い発言や挙手無しでの発言をしている。あるいは、叫ぶ等の大声行動。	
立ち歩き	座っているべきときに立っている、あるいは自分の席を離れている。いるべき位置にいない。(例、整列時にウロウロ)	
別行動	クラス集団の活動と異なった活動に従事している。(例、授業中に絵を描く、集団遊び時に動物を見に行っている)	
姿勢	両足が前に無い、椅子を傾かせる等の不適切な座り方および机に伏せる等の姿勢。	
他児へのちよつかい	他児への不適切な働きかけ。(例、他児をつつく、他児に抱きつく、他児に当たるとるよう机を押しつける)	
暴言・攻撃行動	強い口調の言葉や乱暴な言葉を吐く。人に危害を加える。物に当たる。	
援助の要請	教員補助者に支援を要請する行動。(例、言語で「分からない」「教えて」、近くで咳払い、プリントを近づける、袖を引っ張る)	
その他の行動	他に分類できない行動。(例、ゲーム活動には加わらずに所属チームの得点版を操作して加点する、自分の課題ができていない状態で他児を手伝おうとする、他児童と目の合図や動作で遊んでいる)	

4) 授業逸脱行動の分類における信頼性

小学校低学年

研究対象となった報告書全体の 43%に当たる報告書においては、教員補助者の活動経験を有する第 2 分類者が第 1 分類者（著者）と独立して授業逸脱行動の分類を行った。2 名による児童の 14 種類の授業逸脱行動の分類における評定者間一致率は平均 82%（範囲 40-100%）であり、分類の信頼性が確認された。

小学四年生

1 名の観察者（著者）のみが観察を実施した。

中学一年生

14%に当たる観察記録では、2 名の観察者が生徒の授業逸脱行動が 6 種類のいずれであったかを記録した。観察者間一致率は 90%であり、授業逸脱行動の観察記録の信頼性が確認された。

2. 3. 研究 4 結果

1) 小学校低学年における授業逸脱行動

実際の教室内で児童の観察/支援活動を行っていた大学院生の教員補助者による支援報告書に基づき児童の授業逸脱行動を分類し、それぞれの割合を算出した結果を Fig. 3-8 に示した。主な授業逸脱行動として、「指示・課題非従事」、「手遊び」、「よそ見」といった静かな授業逸脱行動が高い割合で報告された。

2) 小学四年生における授業逸脱行動

授業における学級内の全ての児童の行動観察を通して明らかになった授業逸脱行動をその形態ごとに分類し、各授業逸脱行動の全体に占める割合を算出した結果を Fig. 3-9 に示した。「よそ見・ボーっと」や「手遊び」といった静かな授業逸脱行動の割合が高かった。

3) 中学一年生における授業逸脱行動

授業における学級内の全ての生徒の行動観察を通して明らかになった授業逸脱行動をそ

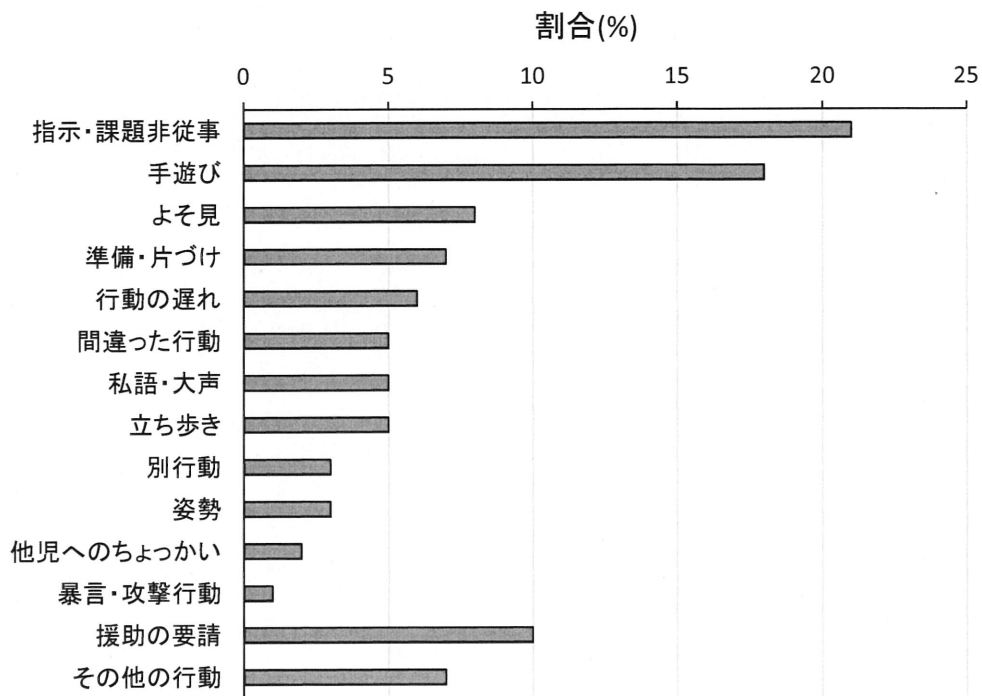


Fig. 3-8. 小学校低学年における授業逸脱行動.

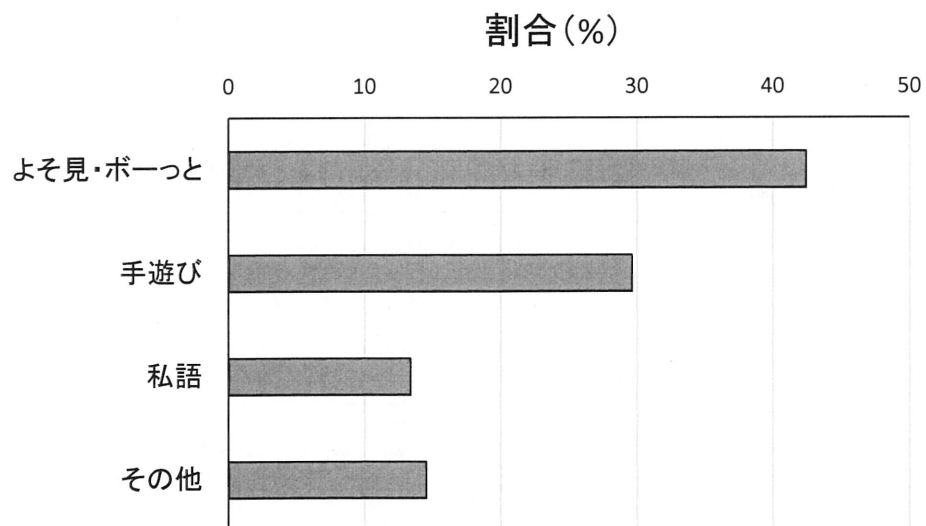


Fig. 3-9. 小学校四年生における授業逸脱行動.

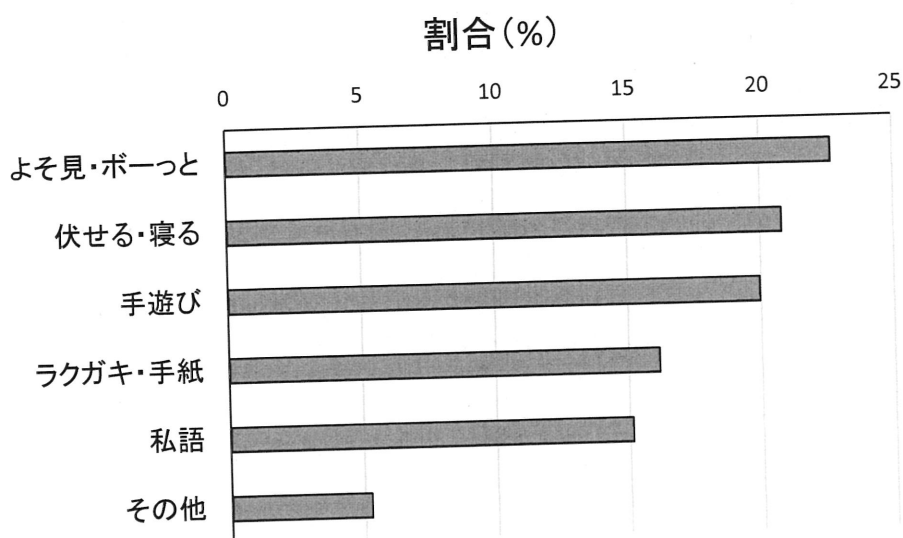


Fig. 3-10. 中学一年生における授業逸脱行動.

の形態ごとに分類し、各授業逸脱行動の全体に占める割合を算出した結果を Fig. 3-10 に示した。「よそ見・ボーっと」、「伏せる・寝る」、「手遊び」、「ラクガキ・手紙」といった静かな授業逸脱行動の割合が高かった。

2.4. 研究4 考察

小学校低学年児童、小学四年生児童、および中学一年生生徒において共通する傾向が見られた。それは、どの学年の児童・生徒においても、「指示・課題非従事」「よそ見・ボーっと」「手遊び」に代表される静かな授業逸脱行動が高い割合を占めたことである。中学生に高い割合で観察された「伏せる・寝る」「ラクガキ・手紙」も同様の性質を持つ行動であった。静かな授業逸脱行動を低減させ、授業参加行動を促進し高める支援のニーズがあることが明らかとなった。竹村（2009）によると、「授業や課題に取り組めない」ことへの教師自身の対応として「個別的対応を行う」と「声かけをする」が高頻度に挙げられるものの、「改善しない」「悪化」「一貫しない」等で十分な効果が報告されないケースが4割以上を占めることを明らかにしている。そこで次節では、児童の行動をその前後の事象から分析し具体的な支援の手立てを見つけていく機能的アセスメントに基づく支援研究について報告する。

第 3 節 研究 5 通常学級在籍生徒の授業参加行動の機能的アセスメントに基づく支援—PBS における第二次アプローチ—⁶

3.1. 研究 5 序

研究 5 では、通常学級での授業逸脱行動を低減し授業参加行動を増大するための機能的アセスメントとそれに基づく支援を実施し、支援の授業参加行動および学業達成への影響を検討した。まず、公立中学校 1 校の通常学級に在籍する中学 1 年生の全生徒を対象に授業参加行動を学業達成との関連よりアセスメントし、それに基づき生徒を群に分類した。その後、授業参加率が中程度の生徒群（中群）を対象により詳細な機能的アセスメントを行った。さらに、中群と低群の支援対象生徒への PBS における第二次アプローチとして機能的アセスメントに基づく言葉かけ支援を実施した。これらを通して以下の点を検討することが研究 5 の主な目的であった。すなわち、1) 授業参加行動と学業達成に基づく群分けの妥当性の検討、2) 言葉かけ支援が授業参加行動の増大にもたらす影響の検討、および 3) 授業参加行動の増大が学業達成にもたらす影響の検討、であった。また、機能的アセスメントの妥当性について考察する。なお、研究 5 は早急な生徒支援を要するとの理由で A 市 LD 事業に参加を希望した中学校における支援研究であり、随時支援が求められる通常の授業進行内で実施した点を大きな特徴とした。

3.2. 研究 5 方法

1) 参加生徒、支援対象生徒（中群と低群）、および支援者

参加生徒と所属中学校

A 市の公立中学校 1 校における第 1 学年通常学級の 5 クラスに在籍する 178 名（男子 95 名、女子 83 名）が参加生徒であった。参加生徒の所属する中学校は、都市部に位置する全

⁶ 研究 5 の一部は学会にて発表している（馬場，2014）。

校生徒数が約 550 名の中規模校であった。地域や家庭の社会経済的背景に関連して、就学援助を受けている家庭が約 4 割弱、ひとり親家庭が約 4 割、そして生活保護を受けている家庭が約 1 割を占めた。

支援対象生徒（中群と低群）

2 学期（9～11 月）における授業参加行動の観察に基づいて算出した授業参加率が中程度もしくは低い生徒を支援対象生徒とした。授業参加率が中程度（約 30～60%）の生徒 22 名（男子 12 名、女子 10 名）を中群、授業参加率が低い（約 0～30%）生徒 10 名（男子 7 名、女子 3 名）を低群とした。

支援者

大学院で心理科学領域における応用行動分析学を専攻する女性 2 名が支援者であった。そのうちの 1 名は本博士論文の著者（大学院研究員）であり、A 市の LD 事業における教員補助者を務めて 6 年目であった。著者は、本研究における機能的アセスメントとそれに基づく支援の立案、生徒への言葉かけ支援の実施、およびデータの収集を行った。他の 1 名は博士課程前期課程に所属し、A 市の LD 事業における教員補助者を務めるのは 1 年目であった。生徒への言葉かけ支援の実施、および生徒の授業参加行動の第 2 観察者としてデータの収集に携わった。支援者 2 名は、週に 1 日のペースで中学 1 年生の 5 クラスそれぞれに約 1 授業ずつ入り、授業内に支援を行った。また両名の指導教員であり LD 事業における巡回相談員を務める大学教員が、年に 2 度の巡回相談を行い、学校へのコンサルテーションを実施した。

2) 通常学級場面および支援研究期間

通常学級場面

支援は通常の授業場面であった。生徒は所属クラスの教室に留まり、所属クラスのメンバーと共に各教科の授業を受けるクラス固定制であった。授業を実施する教師は、各教科の担当教師であり、教科ごとに異なる教師が授業を担当した。また、支援者が支援に入るクラスや教科は、中学校における特別支援教育コーディネーターが主となって決定した。

支援研究期間

20XX年7月から20XX+1年2月に亘る、週に約1日において実施された。機能的アセスメントおよび易課題のアセスメント期間、授業参加行動のモニタリング期間（2学期と3学期）、支援期間、および定期テスト時期を Fig. 3-11 に示した。

3) 授業参加行動と授業逸脱行動の定義と観察記録方法、および授業参加率の算出方法

授業参加行動と授業逸脱行動の定義と観察記録方法、および学期ごとの授業参加率の算出方法は本章第1節：研究3における1.2.・3)「授業参加行動の定義と観察記録方法、および授業参加率の算出方法」（61頁参照）に同じであった。

4) 定期テストにおける5教科得点と5教科Z得点

2学期中間テストと3学期学年末テストにおける国語・数学・英語・理科・社会の5教科の合計得点を「5教科得点」とした。また、平均値や標準偏差の異なる定期テスト間での比較を行うために、全参加生徒の5教科得点を基に学年の平均が50、標準偏差が10である「5教科Z得点」を算出した。

5) 機能的アセスメントの手順

教室観察に基づき生徒の授業参加行動と授業逸脱行動の機能的アセスメントを実施し

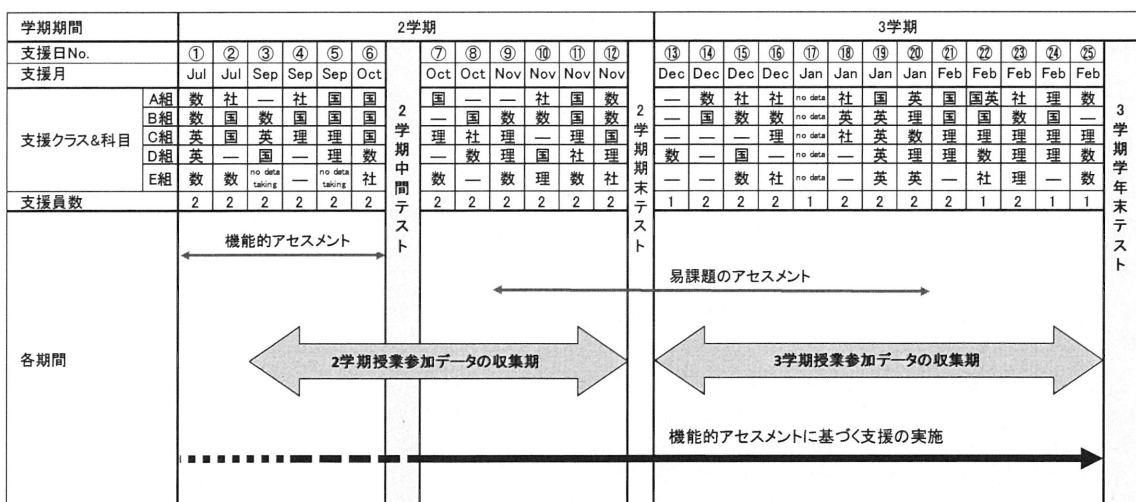


Fig. 3-11. アセスメント、支援、および定期テストの時期.

た。具体的には、生徒の授業参加行動と授業逸脱行動について、「先行事象 (A) - 生徒の行動 (B) - 結果事象 (C)」による記述的分析を実施した。中でも、中群の生徒に焦点を当て、一つ一つの A・B・C エピソードに基づく代表的な A・B・C のパターンを機能的アセスメントの結果とした。

6) 易しい課題における参加行動のアセスメント手順

易しい課題における参加行動のアセスメントの目的

2 学期授業参加率と 2 学期中間テスト得点の散布図およびその相関関係より、授業参加行動が学力に影響している可能性や学力が授業参加行動に影響している可能性、およびその双方が考えられた。そこで支援対象生徒 (中群と低群) について、易しい課題ならば参加できるか否かをアセスメントし、学年相応の学習内容を主に扱う通常授業時の参加率と易しい課題時の参加率とを比較することを目的とした。

易しい課題の定義

易しい課題を、朝の基礎学習時間もしくはホームルーム時間における課題とした。朝の基礎学習時間の課題は、英語復習プリントや計算復習プリント等であり、通常授業時よりも易しい課題であった。またホームルーム時間の課題は、学期目標や振り返りを文章や絵で表現する、防災等についての特別学習について発表する、特別学習の内容をプリント問題で復習する、あるいは感想文を書く等の課題であった。課題はバラエティーに富むものであったが、いずれも通常授業と比較して取り組みやすい易しい内容であった。

易しい課題時の参加行動の観察手順

易しい課題時の参加行動の観察手順は、通常授業時の観察手順と異なった。まず、全生徒ではなく、中群と低群の支援対象生徒に対して観察を実施した。そして、朝の基礎学習時間とホームルーム時間をそれぞれ 1 課題時間として扱い、1 課題時間に各支援対象生徒を 1 回もしくは 2 回ずつ観察した。朝の基礎学習時間とホームルーム時間にはどのクラスでも同じ課題が実施されており、各クラスを巡って 5 クラスに分かれた支援対象生徒の観察を行った。支援対象生徒の欠席/遅刻/早退が多いことや、1 課題時間が短い等の制約で、特定の

支援対象生徒しか観察できない日もあったが、一人を除く全ての支援対象生徒を 5 回以上観察した。

比較対照生徒の参加行動の観察手順

支援対象生徒の観察を行った同じ課題時間中に、比較のために各クラスより 1 名ずつの比較対照生徒の参加行動の観察も実施した。比較対照生徒は、教師より「行動・学習・対人」のいずれの領域においても支援のノミネートを受けていない生徒であり、観察機会ごとにランダムに選出した。1 課題時間に 5 クラスの支援対象生徒の参加行動を 1 回ずつ観察する度に、5 クラスそれぞれから選出された 5 名の比較対照生徒の参加行動も 1 回ずつ観察した。

易しい課題時の参加率の算出方法

支援対象生徒の易課題時における参加率は、参加行動を示していた観察機会数を全ての観察機会数で除し 100 を乗じて算出した。比較対照生徒の易課題時における参加率は 1 課題時間ごとに、参加行動を示していた比較対照生徒数を全比較対照生徒数（5）で除し 100 を乗じて算出した。複数の課題時間における比較対照生徒の易課題への参加率の平均値を「全体平均」として扱った。

7) 研究デザインと支援内容

研究デザイン

本研究では AB デザインを基に、言葉かけ支援の授業参加行動および学業達成への影響について検討した。しかし、常時支援が求められる現実通常授業場面においてベースライン期（BL 期）と支援期を明確に統制することは不適切であったため、「BL 期・支援期」ではなく、支援の継続的实施を前提に「2 学期・3 学期」という区分を用いた。

支援内容

機能的アセスメント結果（92 頁の Fig. 3-14 を参照）に基づき、2 つの「言葉かけ支援」を立案し実施した。それらはすなわち、①授業参加行動に対して認める/褒める言葉かけ支援、および②易しい個別指示を出してできたことを認める/褒める言葉かけ支援、であった

(詳細は 93 頁の Fig. 3-15、例は 93 頁の Fig. 3-16 を参照)。なお、進行中の授業の妨げとならないよう、また他生徒にも言葉かけを行うよう配慮しながら、支援対象生徒を主とした授業参加行動の「強化」を目的とした言葉かけ支援を行った。

8) データの分析に用いた変数の定義

データを分析しグラフ化するにあたり、以下の変数名と定義を用いた。

多支援科目と少支援科目

各クラスにおいて最も多く支援に入った 1 科目を「多支援科目」とした。多支援科目は、観察支援記録を行った全授業回数が 2～3 学期の計 13～20 回であったうちの 5～11 回 (約 30～60%) を占めた。それに対して、各クラスにおいて支援に入った回数の少なかった 2～3 科目を合わせて「少支援科目」として扱った。

多支援科目の Z 得点

多支援科目における各生徒の定期テストの得点、学年の平均点、および学年の標準偏差を基に、各生徒の多支援科目における Z 得点を算出した。

多支援科目と少支援科目における授業参加率

1 授業における授業参加行動の観察機会は生徒一人につき最多 2 回であった。各クラスにおいて、多支援科目における授業参加行動の観察記録に基づき算出した授業参加率を多支援科目における授業参加率とした。各学期とも、分母となる全観察機会数は約 7 回であった。それに対して各クラスにおいて、少支援科目 2～3 科目における授業参加行動の観察記録に基づき算出した授業参加率を少支援科目における授業参加率とした。各学期とも、分母となる全観察機会数は約 5 回であった。

多数回支援生徒と少数回支援生徒

各支援対象生徒につき、実際に行った言葉かけ支援の回数の記録に基づき、学期ごとの 1 授業当たりの平均支援回数を算出した。支援対象生徒 (群別) の 3 学期における平均支援回数の中央値を基準に各群の生徒を二分化した。そして、平均支援回数の多かった生徒を「多数回支援生徒」、少なかった生徒を「少数回支援生徒」とした。なお、各支援対象生徒の 3

学期における平均支援回数と 2 学期における平均支援回数は概ね一致するものであった。

授業参加率変化量の大小

3 学期授業参加率と 2 学期授業参加率の差を授業参加率変化量とし、その中央値を基準に中群の生徒を二分化した。

9) 観察者間一致率

授業参加行動の観察記録の信頼性を調べるために観察者間一致率を算出した。1 クラスの生徒全員を 1 度ずつ観察記録することを 1 回の観察記録機会とした。2 学期と 3 学期に亘る全観察記録機会 168 回中の 35 回 (21%) においては、2 名の支援者 (観察者) が独立して観察記録を行った。一致した観察記録数を全観察記録数で除し、100 を乗じて観察者間一致率を求めたところ、平均 88% (範囲 74-100%) であった。不一致機会については、生徒や授業に配慮して列ごとに授業参加行動を観察したために観察に時間差が生じたことが原因の一つであった。また、観察者が 2 名そろって生徒の机上や手元を十分に観察することは困難であり、中学生で多い「ラクガキ・手紙」といった判別の難しい授業逸脱行動で不一致が生じていた。

3.3. 研究 5 結果

1) 参加生徒の授業参加率と定期テスト得点、およびそれに基づく群分け

授業参加率と定期テスト得点の散布図、およびそれに基づく群分け

中学校第 1 学年の通常学級 5 クラスに在籍する計 176 名 (欠席のため欠損値のあった 2 名を除外した) の生徒の 2 学期授業参加率と 2 学期中間テスト得点の散布図が Fig. 3-11 である。研究 3 の Table 3-6 (71 頁参照) にも示した通り、2 学期授業参加率と 2 学期中間テスト得点 (5 教科計) には $r = .61$ ($p < .001$) の正の相関がみられた。

Fig. 3-11 における各生徒のデータポイントの位置および各データポイントに示された生徒の授業内の様子から、4 つの丸で囲まれた 4 群に生徒を分類し、各群を次のように名付けた。すなわち、Fig. 3-12 の右上にプロットされた高授業参加率の生徒 144 名 (全体の 81.8%)

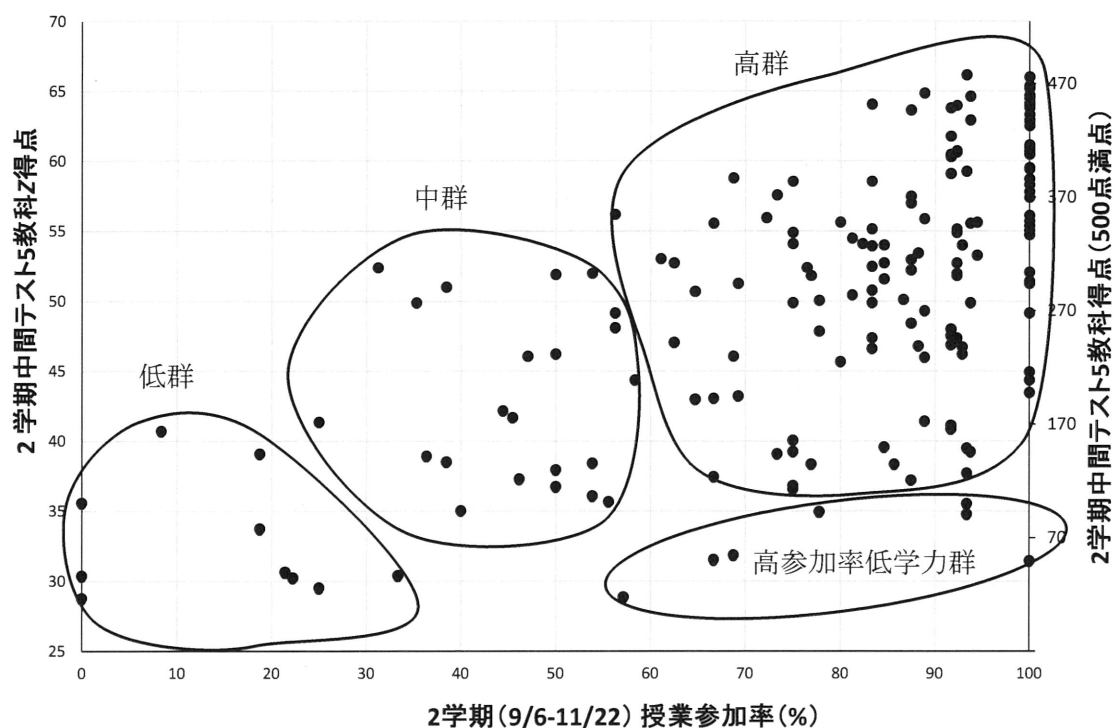


Fig. 3-12. 参加生徒の2学期授業参加率と2学期中間テスト得点、および群分け.

を高群、中央にプロットされた中程度の授業参加率の生徒 22 名（全体の 12.5%）を中群、左下にプロットされた低授業参加率の生徒 10 名（全体の 5.7%）を低群、右下にプロットされた高授業参加率・低学力の生徒 7 名（全体の 4.0%）を高参加率低学力群とした。通常の授業内で支援を行うために授業参加行動に焦点を当て、中群と低群の生徒を詳細なアセスメントおよび支援の対象生徒とした。

群分けの妥当性：クラスタ分析を用いて

Fig. 3-12 の散布図の 2 学期授業参加率および 2 学期中間テスト 5 教科 Z 得点という 2 つの変数において参加者を分類するため、Ward 法によるクラスタ分析を行った。その結果、Fig. 3-13 のような 3 つのグループに分類することができた。右上の灰色のデータポイントに表された生徒は、授業参加率と中間テストの Z 得点の双方が高いという特徴を持っており、前述の「高群」とおおよそ一致した。右下の黒色のデータポイントに表された生徒は、授業参加率が高く中間テストの Z 得点が低いことが特徴であり、前述の「高参加率低学力

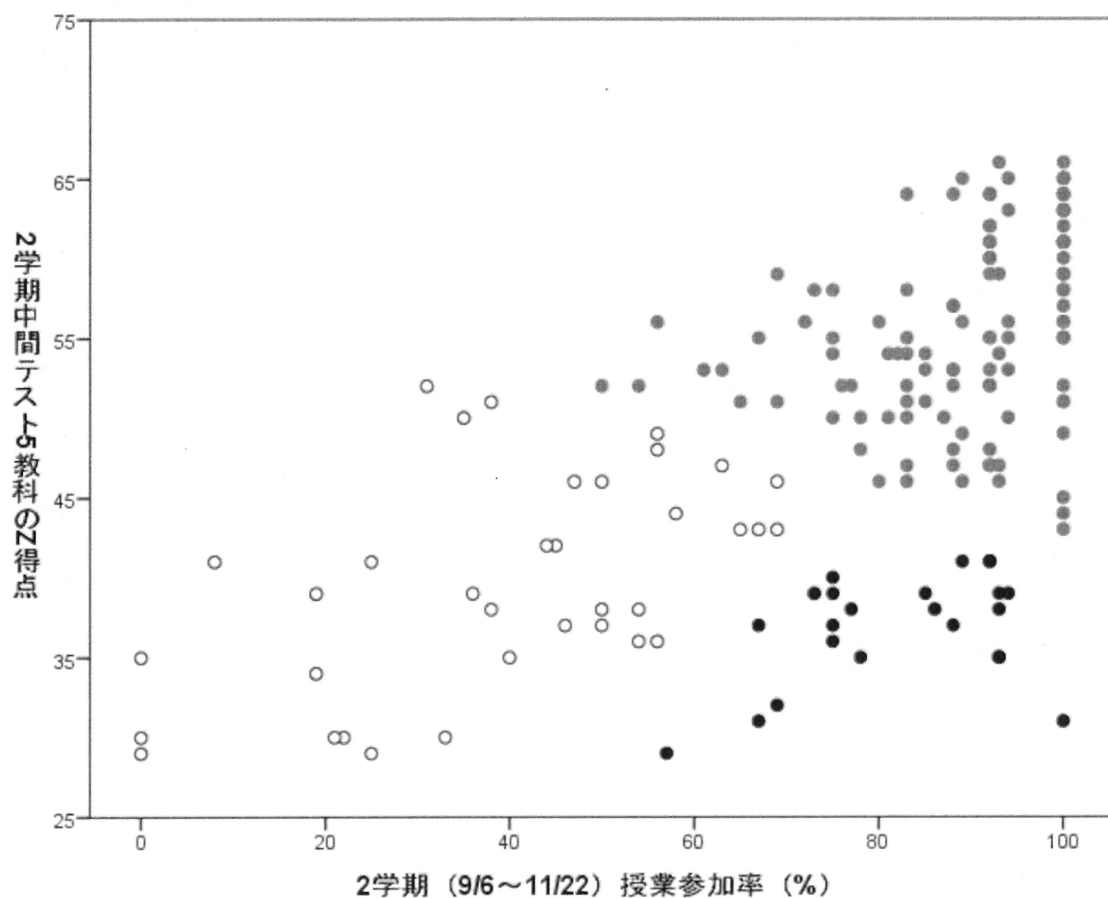


Fig. 3-13. 2 学期授業参加率および 2 学期中間テスト 5 教科 Z 得点におけるクラスタ分析.

群」と概ね一致した。中央から左下にかけてプロットされた白色のデータポイントに表された生徒は、授業参加率と中間テストの Z 得点の双方が中程度から低程度の生徒であり、前述の「中群」と「低群」を合わせた生徒とほぼ一致した。Fig. 3-12 の散布図において目視を主とした群分けと、客観的なクラスタ分析によって生じたグループ分けの類似性より、高群、高参加率低学力群、および中低群の群分けの妥当性が支持された。

支援対象生徒（中群と低群）における教師ノミネートと欠席/遅刻/早退数

中群 22 名 (12.5%) と低群 10 名 (5.7%) を合わせた 32 名の支援対象生徒は全体の 18.2% に相当し、標準正規分布における -1SD 以下に該当する者の割合 (15.87%) とおおよそ一致するものであった。Table 3-8 に支援対象生徒の ID、群、所属クラス、2 学期における教師による要支援のノミネート領域とその数、および 2 学期の欠席/遅刻/早退の多かった領域

Table 3-8

支援対象生徒の ID、群、所属クラス、および 2 学期の教師ノミネートと欠席/遅刻/早退の多かった領域数

生徒ID	群	クラス	教師ノミネート領域数(領域名)	欠席/遅刻/早退の多い領域数(領域名)
M01	中群	A組	2 (行動・学習・—)	0 (—・—・—)
M02	中群	A組	2 (行動・学習・—)	1 (—・遅刻・—)
M03	中群	A組	1 (—・学習・—)	0 (—・—・—)
M04	中群	A組	0 (—・—・—)	0 (—・—・—)
M05	中群	A組	2 (行動・—・対人)	0 (—・—・—)
M06	中群	A組	1 (—・学習・—)	0 (—・—・—)
M07	中群	A組	3 (行動・学習・対人)	2 (欠席・遅刻・—)
M08	中群	A組	2 (行動・学習・—)	0 (—・—・—)
M09	中群	A組	2 (行動・学習・—)	0 (—・—・—)
M10	中群	B組	1 (行動・—・—)	1 (—・—・早退)
M11	中群	B組	2 (行動・学習・—)	0 (—・—・—)
M12	中群	B組	0 (—・—・—)	0 (—・—・—)
M13	中群	B組	2 (—・学習・対人)	1 (欠席・—・—)
M14	中群	B組	2 (—・学習・対人)	0 (—・—・—)
M15	中群	C組	1 (—・学習・—)	2 (欠席・—・早退)
M16	中群	C組	0 (—・—・—)	1 (—・—・早退)
M17	中群	C組	2 (行動・学習・—)	0 (—・—・—)
M18	中群	C組	0 (—・—・—)	0 (—・—・—)
M19	中群	C組	0 (—・—・—)	0 (—・—・—)
M20	中群	C組	3 (行動・学習・対人)	2 (欠席・遅刻・—)
M21	中群	D組	3 (行動・学習・対人)	0 (—・—・—)
M22	中群	E組	3 (行動・学習・対人)	0 (—・—・—)
L01	低群	A組	3 (行動・学習・対人)	3 (欠席・遅刻・早退)
L02	低群	B組	2 (行動・学習・—)	2 (—・遅刻・早退)
L03	低群	C組	3 (行動・学習・対人)	2 (欠席・—・早退)
L04	低群	C組	3 (行動・学習・対人)	0 (—・—・—)
L05	低群	C組	2 (行動・—・対人)	3 (欠席・遅刻・早退)
L06	低群	D組	2 (行動・—・対人)	3 (欠席・遅刻・早退)
L07	低群	D組	2 (—・学習・対人)	1 (—・遅刻・—)
L08	低群	D組	3 (行動・学習・対人)	2 (欠席・遅刻・—)
L09	低群	D組	3 (行動・学習・対人)	0 (—・—・—)
L10	低群	E組	3 (行動・学習・対人)	1 (—・—・早退)

数を示した。

支援対象生徒とした中群 22 名のうちの 13 名 (59%) と低群 10 名全員 (100%) は教師からも 2 領域以上で要支援のノミネートを受けていた。それに対し、高群で 2 領域以上におけるノミネートを受けていた生徒はわずか 5%であった。また、2 学期における欠席数・遅刻数・早退数のそれぞれについて学年平均値の 3 倍以上と多かった領域名と領域数を示したところ、中群のうちの 7 名 (32%) と低群のうちの 8 名 (80%) が 1 つ以上の領域に該当していた。それに対し、高群における該当者はわずか 6%であった。つまり、中群と比べて低群の生徒において教師によるノミネート領域数と欠席/遅刻/早退における領域数が多

かった。以上より、授業参加率と中間テスト Z 得点のみならず、教師ノミネートおよび欠席・遅刻・早退の多かった領域数においても低群の問題が中群よりも重篤であるとの傾向が顕著であり、中群と低群の群分けにおける妥当性が支持された。

2) 中群生徒の機能的アセスメント結果（回避/逃避の機能推定）、および支援内容

中群の生徒個々の A・B・C エピソードを集め、代表的な A・B・C パターンにまとめた機能的アセスメントの結果を Fig.3-14 に示した。Fig. 3-14 の①に示されているように、授業参加行動が約 30～60%の中群生徒が授業参加行動を示しているときに認める/褒める等のフィードバック（強化子）は伴われず、自然強化子である充実感や達成感も低学力を考慮すると十分でないことが考えられた。また、Fig. 3-14 の②に示されているように、中群生徒の 2 学期中間テスト得点が平均点以下であったことを考慮すると、学年相応の難易度である学級全体への教示に対して授業逸脱行動が生じることがあり、授業逸脱行動をとることによって授業の内容に直面することや取り組むことから逃れられるという結果になっていることがうかがわれた。つまり、授業逸脱行動が授業課題からの回避・逃避の行動機能を持ち、負の強化によって形成・維持されていることが推定された。

上述の機能的アセスメント結果に基づき、以下の支援仮説と支援内容を立案した (Fig. 3-

① 授業参加行動に対して認める/褒める言葉かけが伴わない



② 難しい全体教示時に授業逸脱行動が生じやすく、難しい教示/質問/説明/課題から逃れられる

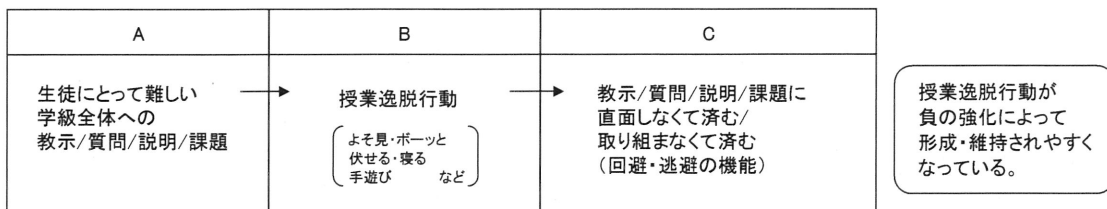
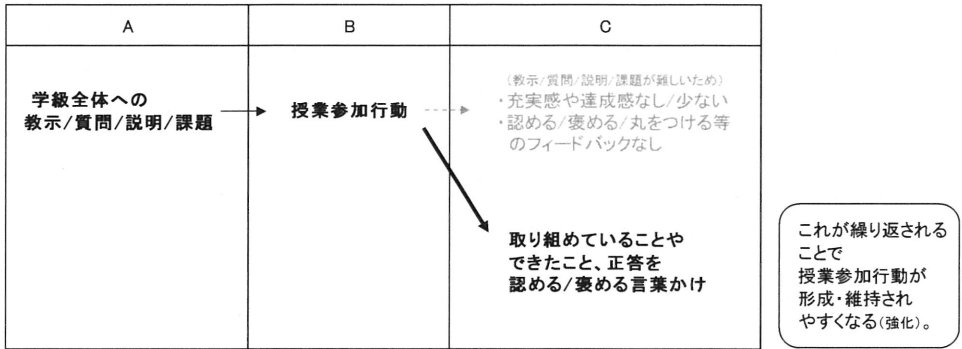


Fig. 3-14. 中群生徒の機能的アセスメント結果.

① 授業参加行動に対して、認める/褒める言葉かけ支援



② 易しい個別指示を出して、できたことを認める/褒める言葉かけ支援

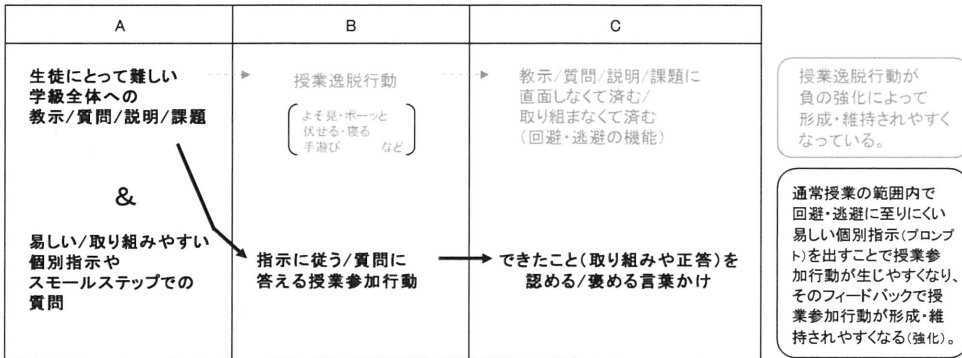


Fig. 3-15. 中群生徒の機能的アセスメント結果に基づく支援仮説および支援内容.

Note. 黒色の太字が支援実施時の A・B・C を示し、灰色の文字がアセスメント時における A・B・C を示している。

① 「授業参加行動に対して、認める/褒める言葉かけ支援」 の具体例

状況 (A)	生徒の行動 (B)	行動の結果・支援 (C)
国) 板書中。	→ ノートを写している。	→ 「うん、書いているね。」

② 「易しい個別指示を出して、できたことを認める/褒める言葉かけ支援」 の具体例

状況 (A)	生徒の行動 (B)	行動の結果・支援 (C)
英) 各曜日のつづりを練習する時間	→ ボーっと座っている。	→ 「Tuesday 書いてみよう。」
	→ 正しく書く。	→ 「おお、難しいの書けたね」

Fig. 3-16. 中群生徒の機能的アセスメント結果に基づく支援の具体例.

15 参照)。すなわち、Fig. 3-15 の①授業参加行動に対して認める/褒める言葉かけ支援を行うこと、および②易しい個別指示を出してできたことを認める/褒める言葉かけ支援を行うこと、であった。①は、授業参加行動が生じているときに、生徒に取り組んでいることを認める/褒めるフィードバックを出すことで、生徒の授業参加行動を強化することができるという支援仮説に基づいていた。②は、授業逸脱行動が生じている際に、授業内容に沿った具体的な易しい個別指示（プロンプト）を出すことで、授業参加行動が生じやすくなり、生じた授業参加行動に対して認める/褒めるフィードバックを出すことで、その行動が形成・維持されやすくなる（強化）との支援仮説に基づいていた。なお、①と②に該当する支援の具体例を Fig. 3-16 に示した。

3) 中群と低群生徒の授業参加行動に対する課題難易度の影響（通常学級における低学力の影響のアセスメント）

支援対象生徒（中群と低群）の 2 学期中間テスト（学力）が平均よりも低い傾向や、中群と比べて低群において顕著に低い傾向は散布図より明らかであった。ここでは、通常授業時と比較して「取り組みやすい、易しい」課題であれば参加率が高いか否か、すなわち授業参加率に対する課題難易度の影響を調べた。その結果が Fig. 3-17 である。学年相応の難易度の課題を主としている通常授業時における授業参加率が中群で平均 46%であり低群で平均

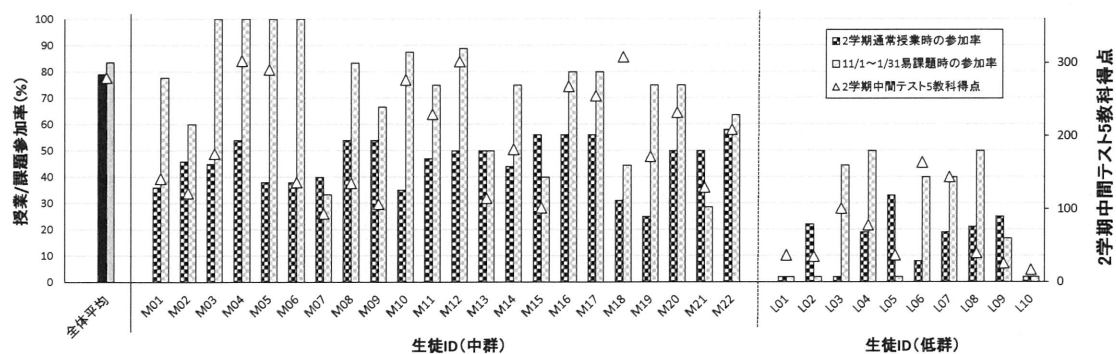


Fig. 3-17. 中群と低群生徒の通常授業時と易課題時における参加率。

Note. 二種の棒グラフは参加率（左軸）を表し、△印は 2 学期中間テスト 5 教科得点（右軸）を表している。

15%であったのに対し、朝の基礎学習時間やホームルーム時間における基礎学力プリント（復習問題や特別学習への感想文など）を主としていた易課題時における参加率は中群で平均 72%であり（全体平均は 84%）、低群で平均 25%であった。つまり、中群の生徒は易しい課題であれば、取り組み参加する/できる割合が平均 26%高まることが明らかとなった。それに対し低群は、通常授業時と比べて易課題時の参加率が平均 10%高まるものの、約半数の生徒において易課題時の参加率が 40~50%と限界があること、また残りの約半数の生徒は 0%に留まっていることが明らかとなった。

4) 2 学期から 3 学期にかけての中群と低群生徒の授業参加率の変化

支援対象生徒の 2 学期と 3 学期の授業参加率を比較した。中群 22 名中の 18 名において上昇が見られ、低群 10 名中の 6 名において上昇が見られた。中群の生徒の方が低群の生徒よりも授業参加率が上昇した人数が多かったことに加え、中群における授業参加率の上昇度合いは低群における上昇度合いよりも大きい傾向がみられた (Fig. 3-18 参照)。

5) 群と時期の授業参加率と定期テスト得点への影響

群や時期、支援量の授業参加率および定期テスト得点への影響を平均値に基づいて検討した。また、様々な変数を統制することが現実的ではない自然場面における支援であったため、実験的統制においては不十分であったが、支援効果の統計的な検定も試みた。

群と時期の授業参加率への影響

群と時期の授業参加率への影響を Fig. 3-19 に示した。Fig. 3-19 より、中群の授業参加率が低群の授業参加率よりも高かった。そして両群とも、2 学期の授業参加率よりも 3 学期の授業参加率が高かった。中群においては特に、2 学期から 3 学期にかけて授業参加率が平均 17%上昇しており、低群においては平均 6%上昇していた。両群とも、標準偏差が 9~17%であり個人差が大きかった。

授業参加率について、群 (2) × 時期 (2) の分散分析を行った。群の主効果と時期の主効果が有意であった (順に、 $F(1, 30) = 82.83, p < .001$ および $F(1, 30) = 12.57, p < .01$)。群と時期の交互作用は $F(1, 30) = 2.43, p = .13 (n.s.)$ であり、統計的に有意ではなかった。

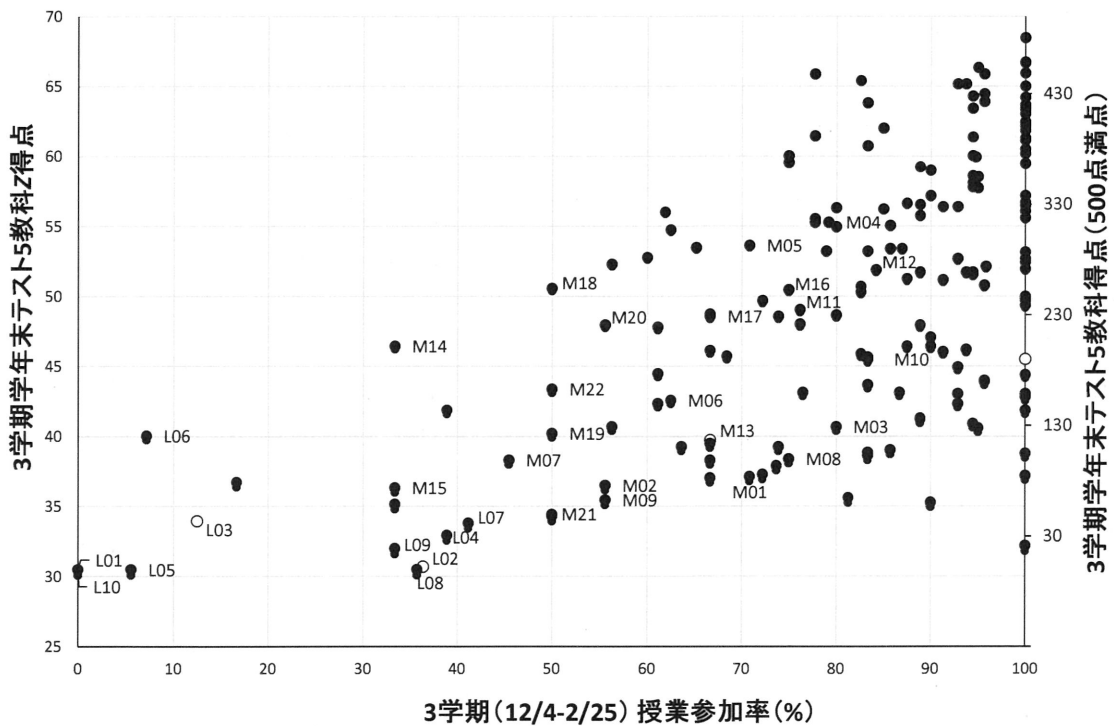
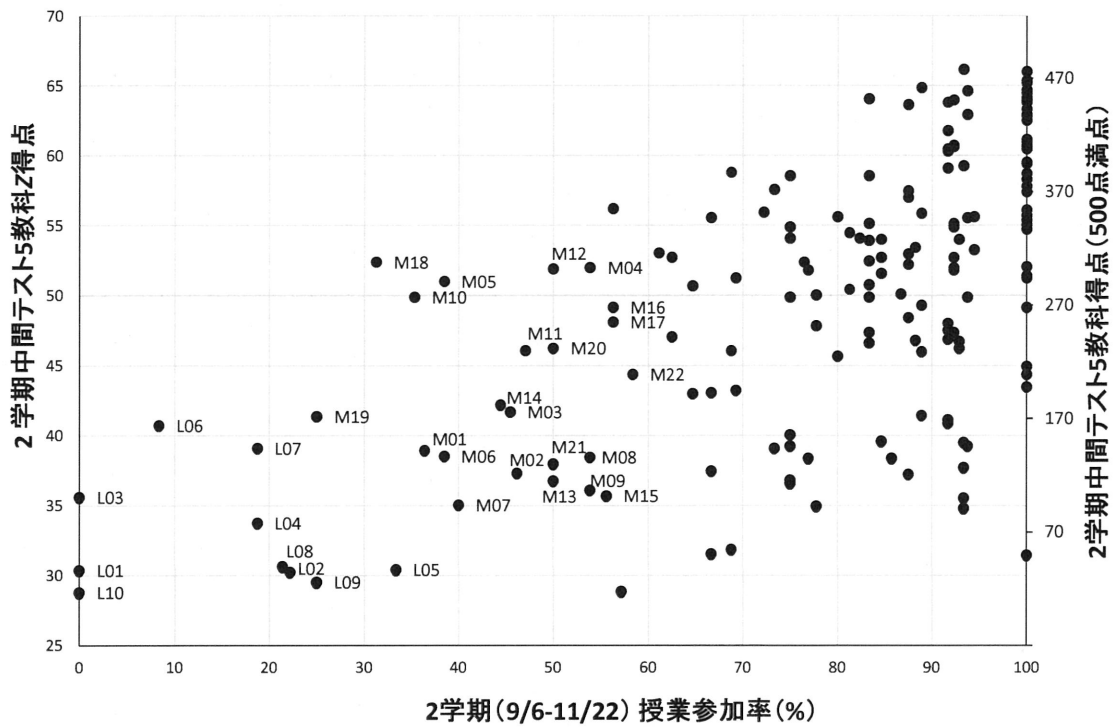


Fig. 3-18. 2 学期（上図）から 3 学期（下図）にかけての支援対象生徒の授業参加率の変遷。

Note. 欠席により欠損値のあった 2 名を除いた $N = 176$ 。白丸の生徒はテスト欠席のため、Z 得点は参考点をプロットした。参考点は、2 学期中間テストと 2 学期期末テストの平均 5 教科 Z 得点であった。

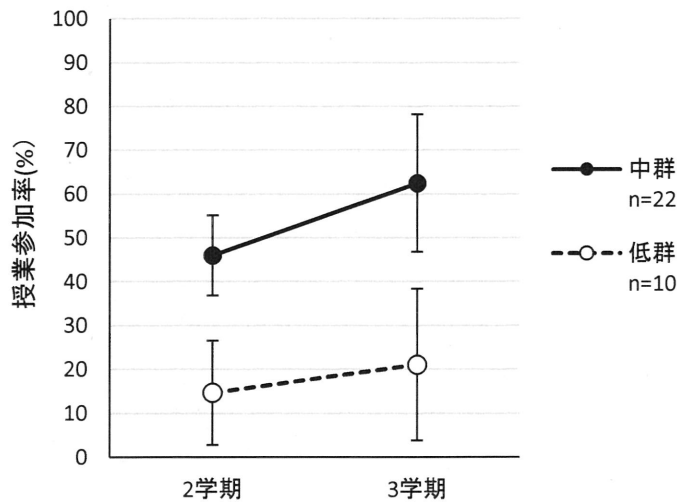


Fig. 3-19. 群別・時期別の授業参加率（平均値±SD）。

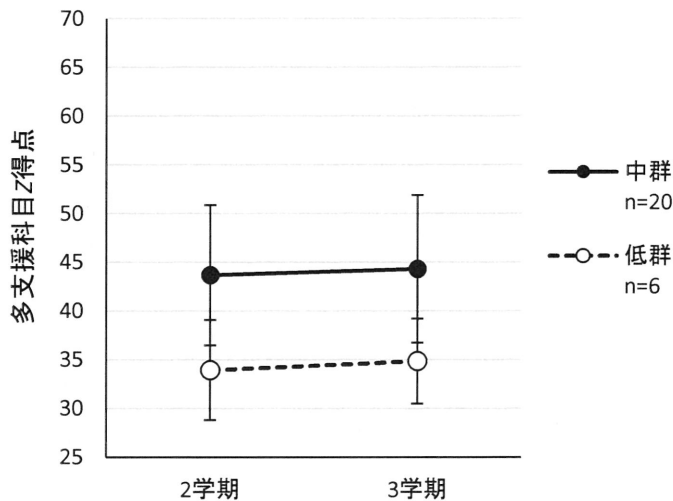


Fig. 3-20. 群別・時期別の多支援科目 Z得点（平均値±SD）。

群と時期の多支援科目 Z得点への影響

群と時期の多支援科目 Z得点への影響を Fig. 3-20 に示した。Fig. 3-20 より、中群の多支援科目 Z得点が低群の多支援科目 Z得点よりも高かった。両群とも、2 学期の多支援科目 Z得点と比較して 3 学期の多支援科目 Z得点がわずかに高かった。2 学期から 3 学期にかけて多支援科目 Z得点の平均値が中群において 0.65 点、低群において 0.91 点の上昇で

あった。多支援科目 Z 得点の標準偏差は約 4.5～7.5 点であり、個人差が大きかった。

多支援科目 Z 得点について、群 (2) × 時期 (2) の分散分析を行った。群の主効果が有意であった ($F(1, 24) = 9.44, p < .01$)。時期の主効果および群と時期の交互作用は有意ではなかった (順に、 $F(1, 24) = 1.00, p = .33 (n.s.)$ および $F(1, 24) = .03, p = .87 (n.s.)$)。

6) 支援の授業参加行動への影響

中群と低群の生徒は、授業参加率および多支援科目 Z 得点の程度において異なる 2 群であったことから、下記以降の分析は群別に行った。

中群における支援の授業参加行動への影響：多支援科目と少支援科目の比較より

中群の生徒 $n = 19$ (欠損値のあった 3 名を除外した) において、学期別に多支援科目と少支援科目における平均授業参加率を Fig. 3-21 に示した。自然場面で求められた支援であり、生徒の授業参加率がより低い科目において支援が求められ、支援に入るクラス・科目として指定されたことが考えられた。そのような状況を念頭に Fig. 3-21 を見ていきたい。まず、多支援科目と少支援科目の両方において 2 学期よりも 3 学期の平均授業参加率が高かった。さらに、2 学期時点で少支援科目の授業参加率よりも低かった多支援科目の授業参加率が、3 学期時点では少支援科目の授業参加率を上回って高かった。つまり多支援科目にお

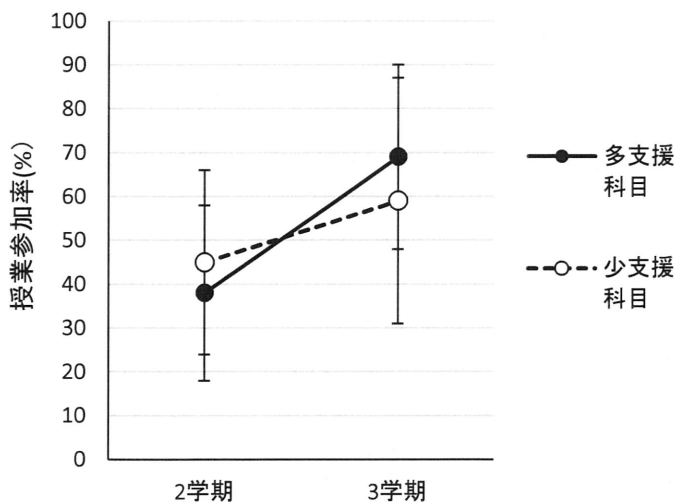


Fig. 3-21. 中群 $n = 19$ の時期別・支援量別の授業参加率 (平均値±SD) : 参加者内要因.

ける上昇率がより大きく、平均 31%の上昇が見られ、少支援科目では平均 14%の上昇が見られた。なお、授業参加率の標準偏差は 20~28%であり、個人差が大きかった。

中群生徒（参加者内要因）の授業参加率について、支援量（2）×時期（2）の分散分析を行った。その結果、時期の主効果のみが有意（ $F(1, 18) = 29.79, p < .001$ ）であり、支援量の主効果および支援量と時期の交互作用は有意ではなかった（それぞれ $F(1, 18) = .08, p = .78$ (*n.s.*)および $F(1, 18) = 2.86, p = .11$ (*n.s.*)）。

中群における支援の授業参加行動への影響：多数回支援生徒と少数回支援生徒の比較より

中群の生徒 $n = 22$ において、支援回数多/少別生徒の学期別の平均授業参加率を Fig. 3-22 に示した。多/少支援生徒のグループ分けは無作為ではなく、自然場面での自然な支援の記録結果に基づいて行った。したがって、同じ中群の生徒でも授業参加率のより低い生徒の方が目立ちやすく、彼らへの支援回数が多くなったことが考えられた。このような状況を加味して Fig. 3-22 を見ていきたい。まず、多数回支援生徒と少数回支援生徒の両グループにおいて 2 学期よりも 3 学期の平均授業参加率が高かった。さらに、多数回支援生徒の平均授業参加率は 2 学期から 3 学期にかけて 20%の上昇がみられ、少数回支援生徒の平均授業参加率の上昇率 13%を上回っていた。2 学期時点では、多数回支援生徒の授業参加率が少

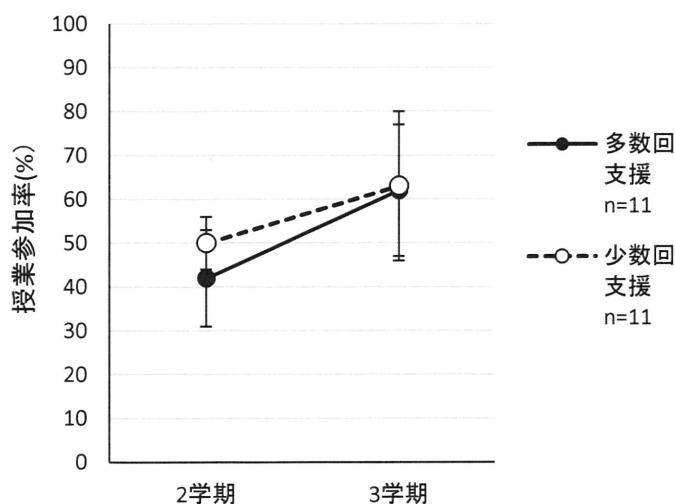


Fig. 3-22. 中群 $n = 22$ の時期別・支援量別の授業参加率（平均値±SD）：参加者間要因。

数回支援生徒の授業参加率よりも 8%低かったのに対し、3 学期時点では 1%低いのみでありほぼ同等になっていた。つまり、多支援生徒と少支援生徒双方の授業参加率に上昇が見られたが、多支援生徒における授業参加率の上昇率が少支援生徒における上昇率よりも大きかった。なお、授業参加率の標準偏差は 6~17%であり、個人差が大きかった。

中群生徒（参加者間要因）の授業参加率について、支援量（2）×時期（2）の分散分析を行った。その結果、時期の主効果が有意で（ $F(1, 20) = 18.31, p < .001$ ）、支援量の主効果は有意ではなかった（ $F(1, 20) = 1.09, p = .31 (n.s.)$ ）。また、支援量と時期の交互作用も有意ではなかった（ $F(1, 20) = .65, p = .43 (n.s.)$ ）。

低群における支援の授業参加行動への影響：多支援科目と少支援科目の比較より

低群 $n=8$ （欠損値のあった 2 名を除外した）において、学期別に多支援科目と少支援科目における平均授業参加率を Fig. 3-23 に示した。中群と同様に自然場面で求められた支援であり、生徒の授業参加率がより低い科目において支援が求められ、支援に入るクラス・科目として指定されたことが考えられた。Fig. 3-23 より、多支援科目と少支援科目の両方において 2 学期よりも 3 学期の平均授業参加率が高かった（それぞれ順に 8%と 10%の上昇）。しかし 2 学期から 3 学期にかけての授業参加率の上昇率に大きな差はなく、少支援科目が多

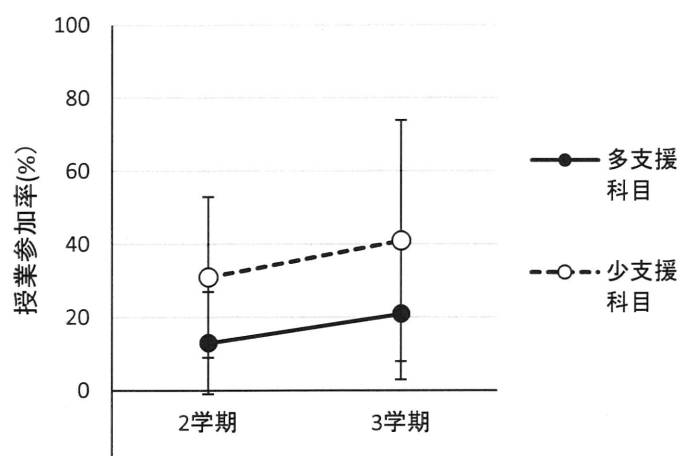


Fig. 3-23. 低群 $n=8$ の時期別・参加量別の授業参加率（平均値±SD）：参加者内要因。

支援科目よりも約 20%高いという関係が学期間で維持されていた。なお、授業参加率の標準偏差は 14~33%であり、個人差が大きかった。

低群生徒（参加者内要因）の授業参加率について、支援量（2）×時期（2）の分散分析を行った。その結果、少支援科目における授業参加率が多支援科目における授業参加率よりも高いという方向で支援の主効果が有意傾向（ $F(1, 7) = 3.95, p < .10$ ）を示したことを除くと、時期の主効果および支援量と時期の交互作用は有意ではなかった（それぞれ $F(1, 7) = 1.17, p = .32$ (*n.s.*)および $F(1, 7) = .03, p = .86$ (*n.s.*)）。

低群における支援の授業参加行動への影響：多数回支援生徒と少数回支援生徒の比較より

低群の生徒 $n = 10$ において、支援回数多/少別生徒の学期別の平均授業参加率を Fig. 3-24 に示した。中群と同様に低群においても多/少支援生徒のグループ分けは無作為ではなく、自然場面での自然な支援の記録結果に基づいて行った。低群においては、支援者に対して何等かの反応を示す生徒や授業中に伏せることなく活動している生徒が多数回支援に至りやすく、高い割合で「伏せる・寝る」および「ラクガキ・手紙」行動をとっている生徒は計画された授業内支援の実施が難しかったために少数回支援になりやすかった。Fig. 3-24 からその傾向が読み取れるように、多数回支援生徒の平均授業参加率は 2 学期から 3 学

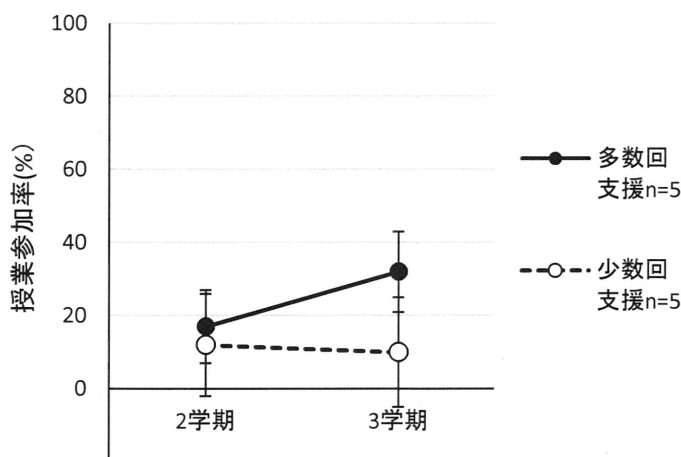


Fig. 3-24. 低群 $n = 10$ の時期別・参加量別の授業参加率（平均値±SD）：参加者間要因。

期にかけて平均 15%上昇していたのに対し、少数回支援生徒の平均授業参加率は 2 学期から 3 学期にかけて平均 2%下降していた。つまり、授業内支援が少しでも可能な授業内行動を示し、支援回数が多かった生徒の授業参加率はその上限に限界（約 30%）はあったものの上昇する傾向が見られた。それに対し同じ低群生徒であっても、計画された授業内支援の実施が困難な行動を示す生徒は授業内支援に至りにくく、授業参加率の上昇は見られなかった。なお、授業参加率の標準偏差は 10~15%であり、個人差が大きかった。

低群生徒（参加者間要因）の授業参加率について、支援量（2）×時期（2）の分散分析を行った。その結果、支援量の主効果が有意傾向（ $F(1, 8) = 3.53, p < .10$ ）であり、支援量と時期の交互作用が有意であった（ $F(1, 8) = 6.18, p < .05$ ）。時期の主効果は有意ではなかった（ $F(1, 8) = 3.13, p = .12 (n.s.)$ ）。

7) 授業参加率の上昇が定期テスト得点に及ぼす影響

中群における授業参加率変化量が多支援科目 Z 得点に及ぼす影響

中群生徒 $n = 20$ を対象に、授業参加率変化量（3 学期授業参加率 - 2 学期授業参加率）の中央値を基準に、その大小によって 2 グループに分類した。参加率変化量大のグループにおける授業参加率変化量の平均は 32%（ $SD: 9.1\%$ ）であり、参加率変化量小のグループにお

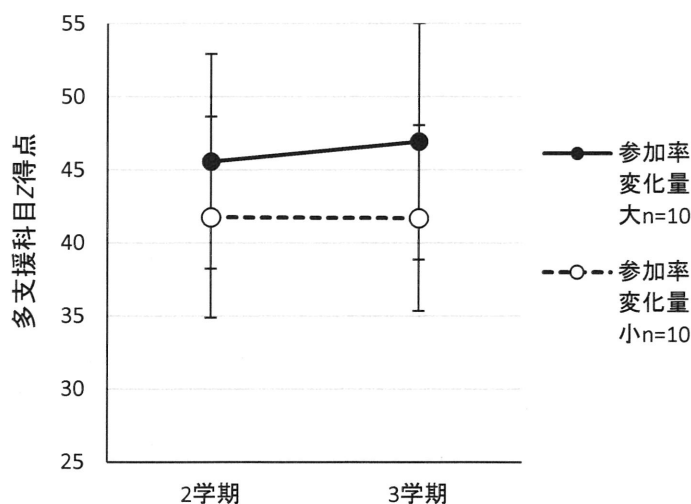


Fig. 3-25. 中群 $n = 20$ の学期別・授業参加率変化量別の多支援科目 Z 得点（平均値±SD）。

ける授業参加率変化量の平均は4% ($SD: 12.9\%$) であった。Fig. 3-25 より、参加率変化量大のグループの多支援科目 Z 得点が参加率変化量小のグループの多支援科目 Z 得点よりも4点ほど高いことが読み取れる。また、参加率変化量大のグループの多支援科目 Z 得点が2学期から3学期にかけて1.36点の上昇が見られたのに対し、参加率変化量小のグループの多支援科目 Z 得点は2学期から3学期にかけて0.07点の下降が見られた。なお、多支援科目 Z 得点の標準偏差は6.35~8.08点であり、個人差が大きかった。

中群生徒の多支援科目 Z 得点に関して、参加率変化量 (2) × 時期 (2) の分散分析を行った。その結果、参加率変化量の主効果、時期の主効果、参加率変化量と時期の交互作用のいずれも有意ではなかった (それぞれ順に、 $F(1, 18) = 2.11, p = .16 (n.s.)$ 、 $F(1, 18) = .73, p = .41 (n.s.)$ 、および $F(1, 18) = .90, p = .36 (n.s.)$)。

低群における授業参加率変化量が多支援科目 Z 得点に及ぼす影響

低群生徒 $n = 6$ を対象に、授業参加率変化量 (3 学期授業参加率 - 2 学期授業参加率) の中央値を基準に、その大小によって 2 グループに分類した。参加率変化量大のグループにおける授業参加率変化量の平均は17% ($SD: 4.0\%$) であり、参加率変化量小のグループの授業参加率変化量の平均は-4% ($SD: 13.4\%$) であった。Fig. 3-26 より、参加率変化量小のグ

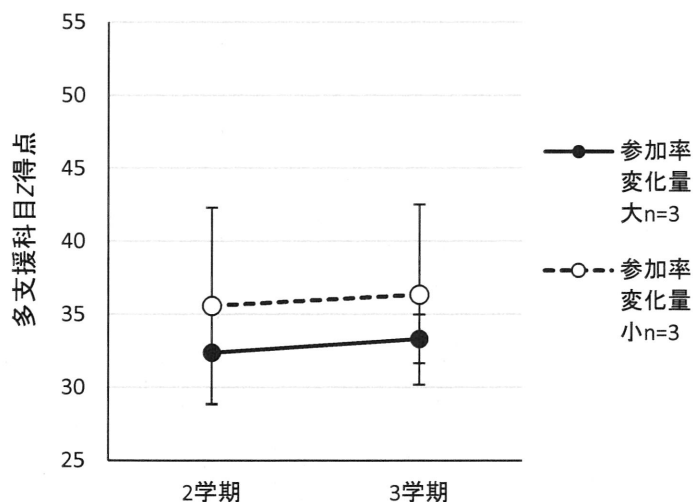


Fig. 3-26. 低群 $n = 6$ の学期別・授業参加率変化量別の多支援科目 Z 得点 (平均値 ± SD) .

ループの多支援科目 Z 得点が参加率変化量大のグループの多支援科目 Z 得点よりも 3 点ほど高いが、これは参加率変化量小のグループにおける一人の生徒の Z 得点が両学期とも 43 点代と高かったことが影響していた。参加率変化量大のグループの多支援科目 Z 得点は 2 学期から 3 学期にかけて 0.95 点の上昇が見られ、参加率変化量小のグループの多支援科目 Z 得点は 2 学期から 3 学期にかけて 0.77 点の上昇が見られた。しかし、多支援科目の得点（100 点満点）の 2 学期から 3 学期にかけた変化点（3 学期素点－2 学期素点）は、参加率変化量大の 3 名において +6, -16, ±0 であり、参加率変化量小の 3 名において +4, -1, -9 であり、下降傾向が見られた。つまり、より高い得点を獲得したために Z 得点が上昇したのではなく、テスト得点における全生徒の分布形式等によって生じた上昇であった。なお、多支援科目 Z 得点の標準偏差は 1.67～6.72 点であり、個人差が大きかった。また、低群生徒の人数が少なく統計的検定は不適切であったため、低群の多支援科目 Z 得点に関する参加率変化量（2）×時期（2）の分散分析は行っていない。

8) 生徒支援の社会的妥当性および言葉かけ支援の実施回数

支援の社会的妥当性

支援者による生徒の授業参加行動の機能的アセスメントに基づく言葉かけ支援の社会的妥当性を検討した。6 つの評価項目に関して、支援対象生徒を担当した 6 名の教師と学校長 1 名の計 7 名が 5 件法（1：そう思わない、2：ややそう思わない、3：どちらともいえない、4：ややそう思う、5：そう思う）を用いて評定した。無記名のアンケート形式で実施した。Table 3-9 に各項目に対する平均評定値を示した。いずれの項目の平均評定値も最高点である 5.0 点もしくは 4.9 点と高かった。つまり、支援の主観的な効果や受け入れやすさが評価されていた。

また、アンケートには 6 つの評価項目に続けて 3 つの自由記述欄を設け、1) 支援の良かった点や改善点、2) 教師を対象とした巡回相談会や情報共有会の感想、および 3) 新年度に期待する支援、について尋ねた。その結果、「支援内容や方法について理解しやすかった」「支援があって助かった」「支援があってありがたかった」といった上記の評価項目と同様

Table 3-9

支援者の生徒支援についての7名の教師による評価

評価項目	平均評定値
支援があつて良かった。	5.0
支援は生徒にとって役立った。	5.0
支援は効果的であった。	5.0
支援は受け入れやすかった。	5.0
他の学年や学校にも支援を薦めたい。	5.0
支援に満足している。	4.9

Table 3-10

各学期における群別生徒の1授業当たりの平均支援回数

中群			低群					
生徒ID	2学期	3学期	生徒ID	2学期	3学期	生徒ID	2学期	3学期
M22	1.0	1.5	M11	0.4	0.7	L03	0.3	1.3
M07	0.5	1.4	M20	1.0	0.7	L07	1.2	1.1
M09	0.8	1.4	M02	0.1	0.6	L09	0.3	1.0
M13	1.0	1.3	M15	0.3	0.6	L02	0.4	0.9
M01	0.3	1.2	M14	1.0	0.6	L04	0.1	0.8
M10	0.5	1.1	M06	0.3	0.5	L06	0.3	0.3
M18	0.6	1.1	M17	0.3	0.4	L08	0.7	0.3
M05	0.7	1.0	M03	0.1	0.3	L05	0.5	0.1
M12	0.5	1.0	M08	0.3	0.3	L01	0.3	0.0
M19	0.6	0.8	M16	0.3	0.3	L10	0.0	0.0
M21	1.0	0.8	M04	0.4	0.2			

Note. 群ごとに3学期の支援回数が多い生徒順に並べ、各群・各学期ごとに中央値よりも大きい数を太字で示した。支援回数が0.0の生徒には、常に離席している・常に伏せている等の理由により、計画された授業内支援は実施できなかった。

の回答が得られた。また、「生徒の行動ややる気における変化や成果」「客観的な数値化や記録の重要性」に関する記述も見られた。さらに、生徒への影響のみでなく、「教師もやる気を維持できた」「(巡回相談会で)指導方法が間違っていないことを客観的に評価されて、ありがたかった」といった記述もあった。今後の課題としては、「学力向上や受験に向けた支援」、および「教科担当教師とのより密な支援情報の共有」「学校組織における生徒支援の定着化」などが挙げられた。

言葉かけ支援の実施回数

2名の支援者は、実施した支援内容の「A（先行事象）－B（生徒の行動）－C（支援/行動の結果）」形式による記述的記録を基に、支援日ごとに各支援対象生徒に行った言葉かけ支援の回数を数えた。但し、支援者ごとに1授業における生徒一人当たりへの支援回数の上限を2回として数え、特定の日/授業の影響が極力排除されるようにした。支援者2名が各学期に各支援対象生徒に対して行った1授業当たりの平均支援回数をTable 3-10に示した。中群と低群生徒への1授業当たりの平均支援回数の範囲は0.0～1.5回であり、3学期の中群と低群生徒における支援回数の平均は0.7回であった。つまり、生徒間で幅はあったものの、生徒一人につき2授業に1回強のペースで言葉かけ支援が実施されていた。

3.4. 研究5 考察

1) 授業参加率と定期テスト得点に基づく群分けの妥当性

主に、2学期授業参加率と2学期中間テスト5教科Z得点（および5教科得点）の散布図における各生徒のデータポイントの位置に基づき、さらに各生徒の授業内の声かけへの反応性を考慮し、生徒を「高群」、「高参加率低学力群」、「中群」、および「低群」の4群に分類した。これらの各群が似た特性を示す生徒によって構成されているか否かという群分けの妥当性を、1) クラスタ分析、2) 教師による要支援生徒のノミネート数や欠席/遅刻/早退の多かった領域数、3) 易課題時の参加率、および4) 学期別の授業参加率や多支援科目Z得点における群の主効果の点から検討した。その結果、1) クラスタ分析で「高群」「高参加率低学力群」「中群と低群」に類似したクラスタが生じたことから、「高群」と「高参加率低学力群」、「中群と低群」の3つのグループへの分類の妥当性が支持された。また、2) 「中群」と「低群」の生徒に対する教師ノミネート数や欠席/遅刻/早退の多かった領域数において「中群」は中程度該当し、「低群」は高い水準で該当した。さらに、3) 易課題時の参加率が「中群」では平均72%であったのに対して「低群」では平均25%であったこと、および4) 授業参加率と多支援科目Z得点のそれぞれに関する群（中群，低群）×時期（2学期，

3 学期) の分散分析において群の主効果が有意であったことから、中群と低群の分類の妥当性が支持された。なお、2 学期末に、散布図に基づいたこのような群分けと各群の特徴について学年の教科担当教師約 10 名に情報を伝えた。その際に、教師も各群の生徒について同様の認識を持っているとの報告が得られ、日々生徒に接し指導を行っている教師の視点にも適った群分けであったと言える。

4 群の中でもとりわけ、中群と低群について推定された詳細な特徴について述べたい。「中群」の生徒は、通常授業時の授業参加率(約 30~60%)や中間テスト Z 得点(平均よりやや低い)においてリスクを有し、教師からも支援のあることが望ましいと認識されていた。学校や授業の回避傾向を持つ生徒も在籍していながらも、通常授業に比べ易しく取り組める課題であれば取り組もうとする力や意欲を保持していると解釈できた。そして、学力的な困難さが授業参加行動の妨げとなっていること、すなわち低学力が影響した回避/逃避機能を持つ授業逸脱行動に至ってしまいやすいことが考えられた。したがって、課題内容の工夫や取り組みを認める等の個別支援があれば授業参加行動が高まった。一方で「低群」の生徒は、中間テスト Z 得点(平均より大幅に低い)や通常授業時の授業参加率(約 0~30%)における問題が重篤であり、教師からも多領域に関する支援が求められており、学校や授業への興味を持ちにくく避ける傾向が見られ、通常授業時に比べて易しく取り組み易い課題であっても学力的な困難さがある、あるいは取り組む意欲を持ってないでいると解釈することができた。能力やこれまでの学習への取り組みの積み重ねによって、授業内容がほとんど理解できないために授業参加行動をとることが困難である状況、また、多様に困難な事情が合わさって十分な学習の意欲を持ってないでいる、あるいは失ってしまっている状況が考えられた。

2) 言葉かけ支援が授業参加行動に及ぼす影響および機能的アセスメントの妥当性

授業参加率の上昇

支援対象生徒であった中群と低群ともに、2 学期から 3 学期にかけて授業参加率が大幅に上昇し、授業参加率における個人差が大きかったにも関わらず時期の主効果が統計的に有

意であった。生徒の成長やそれを促した教師の日々の指導、および支援者の言葉かけ支援が合わさり、授業参加率の上昇という望ましい結果に至ったと考えられる。特に教師による毎日の指導の積み重ねの影響は大きく、多数の生徒の授業参加率が高く落ち着いた教室において支援の効果がより高い傾向があった。現実自然場面での支援であったため、個々の要因を厳密に検討することは不可能であり、またそれを主要な目的としないが、中群と低群への言葉かけ支援の影響について可能な範囲で結論づけ、考察したい。

中群における言葉かけ支援の影響

中群について、授業参加率の上昇において言葉かけ支援の効果が支持された。授業参加率と定期テスト Z 得点の散布図比較 (96 頁の Fig. 3-18 を参照) における多数の生徒のプロット位置が 2 学期から 3 学期で授業参加率の高さを示す右方向へ大きく移行した。そして、中群生徒の多支援科目と少支援科目における 2 学期と 3 学期における平均授業参加率のグラフ (98 頁の Fig. 3-21 を参照) より、多支援科目における授業参加率の上昇度合い (平均 31%) が少支援科目における授業参加率の上昇度合い (平均 14%) を 2 倍で上回った。また、多数回支援を行った生徒と少数回支援を行った生徒の 2 学期と 3 学期における平均授業参加率のグラフ (99 頁の Fig. 3-22 を参照) においても、多数回支援生徒の授業参加率の上昇度合い (平均 20%) が、少数回支援生徒の授業参加率の上昇度合い (平均 13%) よりも大きかった。このように、一人一人の生徒における授業参加率の上昇度合いを検討し、また支援量の影響について複数の視点から検討したところ、支援量の多い方が少ない方よりも授業参加率における上昇度合いがより大きいという一貫した結果が得られた。さらに、「支援なし条件 (BL 期)」と「支援あり条件 (支援期)」といった明確に統制の取れない、2 学期から 3 学期にかけての継続的な支援であった点を加味すると、支援量によって授業参加率の上昇度合いが異なったのは大きな傾向であったと解釈できる。

中群生徒に対して言葉かけ支援が影響したことは、機能的アセスメントが妥当であったことが考えられる。つまり、自力で学級全体への教示に従事し続けることに学力的な困難さを有する生徒にとって、取り組みが認められることによって授業参加を続けやすくなっ

たことが考えられた。また、易しい個別指示のプロンプトで授業参加が促され、それを認める/褒める言葉かけがなされたことで、一旦中断してしまった授業参加行動に戻る機会が設けられ、取り組む行動の強化がなされたことが考えられた。カリキュラム等に大きな変更なくして通常授業内で実施しやすい支援が生徒の授業参加行動に影響したことは、今後、似た特徴および状況下にある生徒への支援にも応用し得る点である。

低群における言葉かけ支援の影響

低群については、授業参加率の上昇における言葉かけ支援の効果を支持する一貫した結果は得られなかった。授業参加率と定期テスト Z 得点の散布図比較（96 頁の Fig. 3-18 を参照）における各生徒のプロット位置を参照すると、授業参加率が約 10% 上昇している生徒が約半数であった一方で、ほとんど変化していない生徒が約半数であった。また、低群生徒の多支援科目と少支援科目における 2 学期と 3 学期における平均授業参加率のグラフ（100 頁の Fig. 3-23 を参照）より、多支援科目における授業参加率の上昇度合い（平均 8%）と少支援科目における授業参加率の上昇度合い（平均 10%）は、ほぼ同じであった。グループ分けが無作為でなかった点に配慮する必要があるが、多数回支援を行った生徒と少数回支援を行った生徒の 2 学期と 3 学期における平均授業参加率のグラフ（101 頁の Fig. 3-24 を参照）では、多数回支援生徒の授業参加率が平均 15% 上昇したのに対し、少数回支援生徒の授業参加率は平均 2% 下降した。つまり同じ低群の生徒でも、計画された授業内支援の実施が可能な状態にある生徒に対して、言葉かけ支援が影響力を持つことが Fig. 3-24（101 頁参照）で読み取れ、Fig. 3-18（96 頁参照）における個々の低群生徒より検討されたが、Fig. 3-23（100 頁参照）における言葉かけ支援量別の際立った傾向は見られなかった。

低群生徒における言葉かけ支援の影響が顕著でなかった理由としては、次のことが考えられた。つまり、易しい課題における参加行動のアセスメントでも明らかであったように、低群生徒の学力は学年相応の水準より大幅に低く、授業に耳を傾け、理解し、取り組むことができないことが考えられた。もともとの授業参加行動の生起が少なかったために認める/褒める機会が生じにくかった上に、易しい個別指示も幾学年か下のものが必要なことが多

く、進行中の授業内容に自身の力で沿うことは困難であった。また、学習の積み重ねや様々な事情が原因と考えられたが、授業内容に全く興味を向けられずに、教室に不在である生徒や在室していてもほとんどの時間を伏せている、もしくはラクガキ/手紙行動をとっているといった生徒も含まれていた。これらの生徒には、まず学校内で少しでも楽しめる活動や物（強化子）を探すアセスメントから始め、小さなステップと目標を設定し、小さな成功経験を一つ一つ増やしていく個別支援が必要であり有効だろう。

高参加率低学力群への支援と高群への支援

本研究では、高参加率低学力群の生徒を主な支援対象としなかった。しかし実際には、授業中に可能な範囲で、横について教師の説明を繰り返す、スモールステップで個別に質問をする等の支援を行った。彼らには学業における直接的な支援、つまり、より易しい内容を提示してその理解を促すといった個別の支援あるいは少人数対象の支援が望ましいと考えられる。理解が難しいところがありながらも授業を聞き、ノートを取り、学ぼうとしている生徒に応えられる支援が必要と言える。

また高群の生徒に対しても、教室を巡り支援対象生徒への言葉かけ支援をしながら、1授業においてクラスの数名に良い点についての具体的なフィードバックを行った。「うん、これ合っているよ。」や「暗算でこの答えを出せたのね（すごい!）」、「ここも（教師の口頭のみによる説明箇所）自分でメモしているね。」といったフィードバックであった。彼らは、「できた/分かった」といった自然強化子が多く得られやすいと考えられるが、授業参加や取り組み、正答についてのフィードバックが得られると嬉しそうにしていた。多くの支援を必要としている生徒に加え、既に取り組んでいる生徒や理解ができている生徒においても、更なる学びの促進に向けて、たとえ少ない頻度であってもフィードバックがなされることが望ましい。

3) 授業参加率の上昇が定期テスト得点に及ぼす影響

中群において、授業参加率が高まれば定期テスト得点も高まるか否かを検討した。具体的には、授業参加率変化量の大小別の2学期と3学期の定期テスト得点を調べた。授業参加

率変化量大のグループでは、多支援科目 Z 得点が 2 学期から 3 学期にかけて平均 1.36 点上昇し、授業参加率変化量小のグループでは、多支援科目 Z 得点は平均 0.07 点下降した。つまり、授業参加率の上昇度合いが大きいと多支援科目 Z 得点が若干上昇する傾向が見られた。しかし、多支援科目 Z 得点およびその上昇/下降率における個人差が大きく、各グループの平均値における上昇や下降の程度が小さいため、顕著な傾向とは言い難かった。それよりも、同じ中群においても、授業参加率変化量が大きかったグループの生徒の多支援科目 Z 得点が、両学期とも授業参加率変化量が小さかったグループの生徒の多支援科目 Z 得点よりも平均で約 4 点高かった点で、授業参加行動への支援における生徒の学力の要因の大きさが再確認された。なお、検討できる生徒数が少なかったが、低群の授業参加率変化量の大小別の各学期の定期テスト得点も調べたが、多支援科目 Z 得点や多支援科目得点における十分な上昇傾向は見られなかった。

中群生徒の多支援科目 Z 得点において顕著な上昇が確認されなかった理由について考察したい。一つには、授業参加率の上昇が支援者の在室していた授業に限られていた可能性が挙げられる。支援者が在室していた多支援科目の授業数は生徒が出席した全授業数のうちの 7~14%ほどであり、支援者が在室していない授業において授業参加率が低いままであれば、授業内容が出題される定期テスト得点の獲得に結びつかない。その際には、どの授業場面でも同様に高い授業参加率が得られるよう、毎日指導を行っている学校の教師との一層の協働が必要となると言えるだろう。もう一つは、生徒は授業を聞く、ノートを取る、課題に取り組む等の授業参加行動を示していたけれども、テスト得点の獲得に至るだけの授業内容の理解へとつながらなかった可能性が挙げられる。その際には、行動的支援に加えて授業内容についての練習問題を提示して学業的フィードバックを行うといった個別の学業的支援が必要であると言えるだろう。なお、低群生徒の多支援科目 Z 得点や多支援科目得点において十分な上昇が見られなかった点については、学年相応より大幅に低い学力や授業参加率における限界が大きく影響していたと考えられる。

4) 言葉かけ支援や巡回相談会の社会的妥当性

支援者による言葉かけ支援の社会的妥当性が、6つの質問項目に対する教師による高評価より確認された。また、自由記述形式の回答においても同様の内容の記述が得られた。そして、生徒の行動変化や支援/指導の成果を客観的にデータ化し見える形で示すことが、日々生徒と向き合い指導を行っている教師にとっての指導意欲につながることも明らかになった。さらに、巡回相談会や情報共有会における生徒の支援/指導方法についての説明やそれを既に実行している教師へのフィードバックは、日々生徒と向き合う中で自身の指導方法の正しさに確信を持ってないことのある教師にとっての自信につながることもうかがえた。LD事業における初年度を終えての今後についての記述では、生徒の学力向上、教師とのより密な支援情報の共有、および学校全体への支援の定着化が課題として挙げられた。

第4節 中学校支援の過程と経過 ―生徒支援と学校支援―

4.1. 一年目における一つの学年の生徒支援に関する成果

研究5の学年支援は、A市のLD事業の参加中学校における一年目の支援であった。教育委員会による仲介のもと、大学教員が中学校の巡回相談を実施し、大学院研究員および大学院生が中学校の教室内で生徒の支援を行った。研究5から明らかなように、生徒の授業参加率の上昇という生徒支援における成果が得られた。初めて外部の支援員を受け入れる学校と、生徒のアセスメント・支援を実施し学校の教員に分かりやすく説明や報告を行うことが求められる大学との相互理解と協力がそれを促進したと思われる。

Table 3-11 に一年目における各種支援のスケジュールを示した。まず、6月下旬に大学教員による一回目の巡回相談会を行った。生徒や学級の実態を把握し、教師が実施していた望ましい指導を奨励し、中学校の管理職や教員が抱える生徒に関する課題を的確に把握し、具体的な提案を通して今後の方向性や指針を示すことが重要であった。7月から2名の支援者（大学院研究員および大学院生）による教室内での生徒支援を実施した。これに関しては、授業開始前の朝の時間や休憩時間も含めた生徒の観察や教室内での関わり、授業内における一つ一つの支援、そしてそれらの支援を行った際の生徒の反応や変化の報告を通して、教員による支援への理解が深まったと思われる。さらに、教科担当教師と授業の合間に行っていた生徒についての情報交換に加えて、中学校における管理職教員の提案により12月下旬には情報共有会を実施した。生徒の授業参加率と定期テスト得点の散布図を通して生徒の群別の特徴や望ましい支援の内容について、および毎時の言葉かけ支援が特に良好であった2名に対する具体的な支援エピソードの記述（ABC支援の報告）を共有した。支援者がどのような支援をどのような見通しをもって実施し、どのような成果が現れているのかを系統立てて説明することができ、また教師の生徒理解と照らし合わせることで生徒についての共通理解につながった。二回目の巡回相談会では、教室の巡回後に教師から個々の生徒

Table 3-11

一年目における各種支援実施のスケジュール

内容	時期
一回目の巡回相談会	6月下旬
週に一日の支援者による一つの学年を対象にした生徒支援と特別支援教育コーディネーター・学年主任への支援報告	7月から3月
支援学年の教師14名との生徒支援についての情報共有会	12月下旬
二回目の巡回相談会	3月下旬

や学級における相談を受け、また生徒の授業参加行動における望ましい変化についてのデータを教師に示すことができた。日々生徒を指導している教師にとって、徐々に生じる生徒の行動変化の実感や確信につながったと思われる。また学校の管理職にとっても、一年の成果を実感し、新たな課題について考え相談する機会となった。

一年目の成果をまとめると、生徒の授業参加行動の増大と学年の教師との協働の二つを挙げることができる。中学校教師の日に亘る良好な指導のもと、生徒への個別支援を加えることで、生徒の行動改善をもたらすことができた。

4.2. 二年目における支援の拡大および学校支援に関する成果

二つの学年における支援の拡大と校内・校区研修会の実施

一年目における生徒支援の成果を受け、二年目にはその支援範囲が拡大した（Table 3-12 参照）。すなわち、二つの学年を対象とした支援の実施と、校内研修会および校区研修会が実施された。二年目における一回目の巡回相談会では、支援学年の「生徒の教室内外における行動が急速に落ち着きを見せている」また、「学校全体の落ち着きが増している」との報告が学校長より得られた。そして、6月下旬に教室内での生徒支援を開始する際には、特別支援教育コーディネーターより二つの学年を見て欲しいとの依頼を受けた。前年度の支援

Table 3-12

二年目における各種支援実施のスケジュール

内容	時期
二つの学年を対象とした一回目の巡回相談会と 全学年の教師約40名を対象とした校内研修会	6月下旬
<ul style="list-style-type: none"> ・ 支援者による週に一日の生徒支援(二つの学年へと支援を拡大) ・ 特別支援教育コーディネーター・学年主任への支援報告 ・ 新たにABC支援報告書の記入と学年教師への回覧 	6月下旬から 3月までの予定
三校の全教師110名を対象にした校区研修会	7月下旬
二回目の巡回相談会	2月実施予定

学年における生徒の行動が望ましい方向に安定していたことが理由の一つであった。また前年度より学校の管理職や特別支援教育コーディネーターから依頼のあった学校内の全学年の教科担当教師を対象とした校内研修会が一回目の巡回相談会と合わせて実施された。支援の内容や方法、特別支援教育に関して学校全体で理解を深めたいとのことであった。夏休み(7月下旬)には、同じ地域に隣接する小・中学校3校の教師110名を対象とした校区研修会(3校合同研修会)の依頼を受け、実施される運びとなった。3校間には交流があり、そのうちの2校は20XX年度よりA市のLD事業参加校であり、大学教員の指導のもとで学ぶ大学院研究員および大学院生が教員補助者として教室内の支援に参加していた。校区研修会ではA市教育委員会および各校における教員の発表と並び、大学教員と教員補助者の支援チームが講演を行った。特別支援教育、実際の支援事例、および支援の効果(図示)が主なテーマであった。講演に関するアンケートでは、参加した教師のうち各校約20名ずつの計63名から回答が得られ、Table 3-13に示した評価が得られた。3校における各項目への5件法による評価の平均値は、いずれの項目も4.1から4.5の範囲内にあり、高評価であった。また、講演内容について最も印象に残った点を自由記述形式で尋ねた結果、以下の内容の回答が得られた。すなわち、ABC支援における具体的指示や褒めるフィードバ

Table 3-13

校区研修会に対する 3 校の教師 63 名による 5 件法を用いた評価の平均値と標準偏差

項目	P校	Q校	R校	3校平均
講演会のテーマに満足している。	4.5 (0.60)	4.4 (0.88)	4.5 (0.62)	4.5 (0.69)
講演会は分かりやすかった。	4.5 (0.60)	4.3 (0.66)	4.4 (0.61)	4.4 (0.61)
講演会を通して新しい知識が得られた。	4.3 (0.57)	4.0 (0.86)	4.5 (0.72)	4.3 (0.73)
ABC支援は指導に使えるようだ。	4.5 (0.60)	4.1 (0.66)	4.4 (0.70)	4.3 (0.67)
ABC支援を指導に取り入れたい。	4.5 (0.60)	4.2 (0.76)	4.4 (0.62)	4.3 (0.68)
今後も関連した内容の講演会に参加したい。	4.2 (0.69)	3.9 (0.59)	4.1 (0.99)	4.1 (0.76)

ックの大切さ、具体的な支援事例やデータを用いた説明が分かりやすかったこと、および 6 名の教師においては自身の指導法の有効性の再確認や今後の指導意欲に関してであった。これはつまり、日々工夫を重ねながら児童・生徒を指導している教師にとって、効果の期待できる指導法の新たな実践や自身の指導法の有効性の確認において役立つ内容であったと解釈できる。

教師の望ましいフィードバック行動と生徒との関係

20XX 年度 9 月から 10 月における中学一年生学級に対する各教科担当教師の授業開始 10 分内における生徒との関わり行動を Fig. 3-27 に示した。そして、次年度における中学二年生（同じ生徒集団、教師の入れ替わり有り）学級に対する各教科担当教師の関わり行動を Fig. 3-28 に示した。各関わり行動の定義は Table 3-14 に示した。特定の生徒の行動や学級全体としての行動に対して教師が生徒の良かった点を「認める/褒める」はたらきかけがあったか否かをチェックマークで記した。「気持ちのいい号令でした。」や「自分の言葉で表現できたところが良かったです。」といった言葉かけであった。「正答へのフィードバック」は、教師の授業に関する発問に生徒が正答した際の教師による「はい、そうでしたね。」や「はい、ありがとう。」といったフィードバックのことであった。「取り掛かりの話」は、授業への導入の話（数学で歯車に関する文章問題を説明する前に実際の歯車を見せる）や様々な話（例えば、音楽コンクールに関する各学級の取り組み等）を指し、これらの話の後に主要な

	教師						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
認める/褒める	—	—	—	—	—	—	—
取り掛かりの話	—	—	—	✓	—	✓	—
注意/叱責	✓	✓	—	✓	—	—	—
学級の授業参加率(開始10分後)	平均81%						
学級の授業参加率(終了10分前)	平均76%						

Fig. 3-27. 20XX年9月の授業開始10分内における教科担当教師の生徒との関わり行動.

	教師						
	A	B	C	D	E	F	G
認める/褒める	✓	—	—	✓	—	—	—
正答へのフィードバック	✓	✓	✓	—	✓	✓	✓
取り掛かりの話	—	—	—	—	✓	✓	—
注意/叱責	—	—	—	✓	—	—	—
学級の授業参加率(開始10分後)	平均87%						
机間巡視(1授業時間中の有無)	—	✓	—	✓	✓	✓	✓
学級の授業参加率(終了10分前)	平均85%						

Fig. 3-28. 20XX+1年9月の授業開始10分内における教科担当教師の生徒との関わり行動.

学習テーマに入ったときに生徒の積極的な授業参加が高まることがあった。「注意/叱責」は「ちゃんと前向き。」や「勝手にしゃべるな。」といった発言であった。そして、「机間巡視」は教師が生徒の机の間を巡回する行動を指し、多くの場合において個別の質問に答える、丸をつけるといった行動も伴った。なお、教師の生徒との関わり行動の記録は、各教科担当教師一人につき一回の授業で行った。

教師と生徒の関係は 20XX 年度から良好であった。授業中は、生徒にとって分かりやすい例え話を含めながら丁寧に説明する、テンポよく発問し回答を得る、中学生が喜ぶ内容の話も含めることで注目を集め集中を高める、および休憩時間も生徒の遊びに教師が加わるといった行動が見られた。そのような学年において 20XX+1 年度は、教師から生徒へのはたらきかけの内容が一層前向きになった。学年の生徒の授業参加行動が増大し、教師にとっても前向きな言葉かけをしやすくなったことや、校内および校区研修会における「認める/褒める」言葉かけや「フィードバック」を実践していることが考えられた。

Fig. 3-27 と Fig. 3-28 を比較しながら具体的に見ていくと、教師と生徒の関係がより良くなったことがうかがえる。まず、授業開始 10 分内に「認める/褒める」言葉かけを発した教師が 0 名から 2 名に増えた。支援者（兼、観察者）が生徒の支援活動に従事するために、授業開始から 10 分内の観察に留まったが、50 分の授業時間全体を通すとより多くの教師が「認める/褒める」言葉かけを行っていた。そして、20XX+1 年における生徒の「正答へのフィードバック」は 8 名中の 7 名の教師が実施していた。「取り掛かりの話」は両年度とも 2 名の教師が実施していた。これらの行動は同じ教師においても、各授業によって変動があったが、どの教師も「認める/褒める」、「正答へのフィードバック」、および「取り掛かりの話」のうちの一つ以上は必ず実施していた。そして、「注意/叱責」を行った教師は 3 名から 1 名へと減少した。「叱責」（に代表される「正の弱化」）はすぐに効果が出るけれども、（望ましい行動の「強化」をせずに）何度も繰り返されると馴れが生じて効果が薄まるという性質を持っており、生徒は‘よく怒られる’、そして教師にとっては‘（生徒を）注意しても聞かない’という悪循環に陥ることがある。また、そのような状況が続けば、教師のバーンアウトや無力感につながることもあるだろう。20XX 年度における「注意/叱責」は、個々の生徒への小さな「注意」が多く、一度の注意で効くことが多かった。20XX+1 年度には「注意」の数が減ったことに加え（「叱責」は無かった）、同じ「注意」行動であっても、「足を机の中に入れてみましょう」といった前向きな言い回しが多く用いられており、生徒もすぐに従うことができていた。さらに、20XX+1 年度における観察記録では、8 名中の 6 名の教師が「机間

Table 3-14

教師の生徒との関わり行動の定義および具体例

教師の関わり行動	定義	例
認める/褒める	生徒の望ましい行動に関するポジティブなコメント。	・「自分の言葉で表現できたのが良かったです。」
正答へのフィードバック	質問に対する生徒の正答へのフィードバック。	・正答に対して、「はい、そうですね。」
取り掛かりの話	授業への導入の話および様々な話。	・数学で歯車の文章題に入る前に 実際に歯車を見せて説明する。 ・学校行事に対する各クラスの取り組みについて。
注意/叱責	生徒の望ましくない行動を注意するコメントや叱責。	・「前を向きなさい。」
机間巡視	生徒の机の間を巡回する行動。	(個別の質問に答える行動や丸をつける行動を含む。)

巡視」を行っていた。教師が傍を通ることで生徒が授業参加に向かう場面や教師の言葉かけで一層がんばって取り組む場面、またヒントをもらえるあるいは質問しやすくなる等で教師と生徒との授業内容についてのやり取りがなされる場面が見られた。授業参加が非常に困難な生徒も含めた学級の授業参加率に関して、20XX 年度も 76～81%と高かったが、20XX+1 年度には 85～87%と一層高まった。授業開始時に前回授業の復習問題をテンポよく発問しそれぞれの正答に対してフィードバックを出すことや、授業の合間に生徒の様子を見ながら「できてるな、かしこい」や「そう、素晴らしい」といった言葉かけが多かった。つまり、教師と生徒の関わり行動が共に良好で、学習が進みやすい良い循環が形成・維持されていた。

支援学年の生徒の授業参加率の 20XX+1 年度（次年度）におけるフォローアップ

20XX+1 年度における研究 5 における参加学年生徒の授業参加率と定期テスト得点の散布図を Fig. 3-29 に示した。授業参加率の観察記録の時期は、1 学期末 (6/19) から 2 学期半ば (10/3) にかけてであった。そして定期テスト得点は 1 学期の期末テストにおける 5 教科の得点であった。Fig. 3-29 の一年後のフォローアップに明らかなように、研究 5 における中群 (M) (授業参加率 60%未満であった) の生徒 22 名中の 15 名は授業参加率 60%以上、そして 7 名は授業参加率 80%以上に位置しており、中群の平均授業参加率は 68%まで

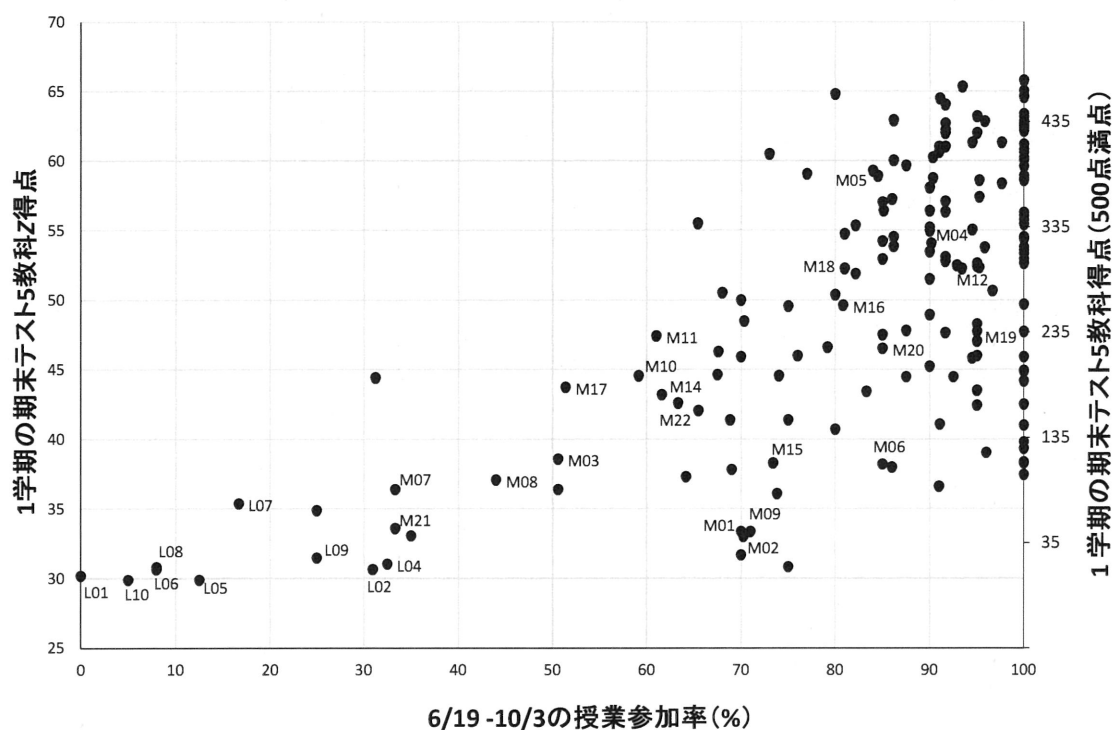


Fig. 3-29. 研究5のフォローアップ：20XX+1年度における授業参加率と定期テスト得点。
Note. 中群1名（M13）と低群1名（L03）は事情があり継続して学校に出席できなくなったため、除外した。また、L01とL06の生徒は観察を行った授業を全て欠席していたため、授業参加率は参考値である。参考値は、20XX年度の2学期授業参加率と3学期授業参加率の平均値とした。なお、18%に当たる授業における観察者間一致率は93%であった。

向上していた。教室内に支援に入っている際も、学級の多くの生徒が授業参加できており、中群の生徒においては、授業課題の従事に関する支援はほとんど必要なかった。教科担当教師に積極的に「ここまでできた」と発言をしている姿や、支援者に対しても「この和訳はこれでいいの？」といった質問をする姿が見られた。自ら進んで学ぶことができ、学業達成にもつながっていくだろうことがうかがえた。学力（定期テスト得点）が平均より低い中群の生徒に関しては、学年相応のカリキュラム内では、基本レベルに相当する内容に焦点を当てた指導や練習を行うことで学業達成が促進されるだろう。

一方で、低群（L）の生徒の授業参加率や定期テスト得点はいずれも非常に低い状態が続

いた。持てる能力やこれまでの学習の積み重ねの不足等、様々な影響があるものと思われ、通常学級内で授業参加するための学力面や意欲面の限界が感じられた。その中でも、個別に単発の質問や課題を出してその場で回答を求める等のはたらきかけ支援は行ったが、授業進行の妨げとならないよう配慮の必要な通常学級内で支援することに限界があった。より早い段階からこのような状況に陥ってしまうことを予防することが大切であり、より早い段階から少人数や個別に対応することが大切である。また、一旦難しい状況に陥ってしまったとしても、少人数や個別対応での支援や指導を通して、生徒が学べる状況を設け、生徒の学びを最大限に促進できるようにすることが非常に望ましい。低群に近い位置にプロットされている中群の生徒に関して、自習時間に教科担当の教師がタイミング良く上手にはたらきかけることで、私語行動を止めて問題を解き始め、教師に一問ずつ丸やコメントをもらいながら楽しそうに勉強している様子が見られた。生徒に合ったレベルの支援・指導（特別支援教育）を早い段階から設けることは、教科内容にほとんど興味・意欲を示さなくなる前に児童・生徒個々のペースでの学びを積み重ねることにつながり、将来に向けても建設的だろう。

第4章 総合論議

第1節 本博士論文研究の成果

1. 1. 本博士論文研究のまとめ

日本の通常教育においても、子どもの多様性に目を向け特別な個々のニーズに応える教育が求められており、特別支援教育の果たす役割が期待されている。それに貢献できるアプローチの一つに応用行動分析学（ABA）や積極的行動支援（PBS）があり、行動の機能的アセスメントとそれに基づく支援が重要視されている。エビデンスが豊富である、発達障がいを持つ子どもへの特別な個別支援場面に加え、通常教育においても ABA に基づくアプローチが再認識され PBS に基づくアプローチが成果を挙げている。通常学級において機能的アセスメントに基づく支援が始まっており、それらの研究の分析（レビュー研究）より、その有効性や汎用性が確認され、「静かな」問題行動への応用や支援の普及が課題として明らかになった。これらの背景を受け、本博士論文研究における主要な目的は、1) 授業参加行動に焦点を当て通常学級における実態やその支援意義を明らかにすること、および 2) 発達障がいの有無やその年齢において多様な参加者を対象に機能的アセスメントに基づく課題/授業参加行動の支援を実施し、その効果を検討することであった。これらに対し、1) 通常学級において静かな授業逸脱行動が主要な問題行動であることが明らかになり（研究 4）、学業達成や学校肯定感・回避感との関連より授業参加行動を支援する重要性が示唆された（研究 3）。また支援研究においては、2) 自閉症を有する幼児（研究 1）、通常学級でリスクを有する小 1 児童（研究 2）、および通常学級で授業逸脱行動を示すことの多い中学生の生徒たちに対して（研究 5）、機能的アセスメントに基づくそれぞれの支援が効果的であった。つまり幅広い対象者に対して、一貫して ABA/PBS における機能的アセスメントに基づく支援の効果が確認された。以下には、個々の研究に焦点を当て、その成果とその意味すると

ころについて詳細に述べたい。

1. 2. 研究 1 から研究 4 における成果とその意味するところ

1) 発達障がいをもつ幼児の個別療育への応用行動分析的アプローチの有効性

研究 1 では、自閉症をもつ幼児の家庭療育場面における離席行動の機能的アセスメントを行った。その結果、難しい課題問題が続くときおよびプロンプトの提示をきっかけに離席行動が生じているパターンと、難しい課題問題に従事し続け、一次性強化子であるお菓子が得られたことをきっかけに離席をして小休憩をとっているパターンが明らかとなった。習得済みの課題問題を多く混ぜる「散在手続き」や課題参加行動を示し正答するごとに言語賞賛と合わせて一次性強化子を随伴させた「連続強化スケジュール」を取り入れることで、難しく苦手な課題にも取り組み、練習を積むことができた。

自閉症という発達障がいをもつ、通常の養育や教育のみを通して社会に適応していくスキルを身につけていくことが難しい特徴をもつ幼児に対して、有効な個別療育の方法があることを再確認できた。つまり、自閉症幼児の教育において、ロヴァースが応用行動分析学に沿って開発した「教示 (A) - 幼児の応答 (B) - お菓子や賞賛といった強化子 (C)」という個々のディスクリーナな試行を繰り返すトレーニング (DTT) の方法が家庭療育における標的スキルの習得において成果があった。この各試行の繰り返しはすなわち、一つ一つの成功経験の積み重ねそのものであると言える。さらに研究 1 においては、「先行事象 (A) - 行動 (B) - 結果事象 (C)」の関係をアセスメントし (機能的アセスメント)、散在手続きによって難易度を調整するという先行事象 (A) の工夫や、お菓子という一次性強化子を賞賛と合わせて密なスケジュールで提示するという結果事象 (C) の工夫を加えることで難しく苦手な、しかし重要なスキルを参加児の負担を減らして楽しく円滑に練習できることが明らかになった。このような先行事象 (A) や結果事象 (C) の工夫は個別療育場面だけでなく、様々な教育場面にも応用できるものである。

2) 通常学級での早期支援における応用行動分析学的アプローチの有効性

研究 2 では、通常学級に在籍する低学年児童の算数授業時において「ボーっと」する行動の機能的アセスメントを行った。その結果、聴覚的情報を主とした学級全体への教示に対して「ボーっと」する行動が生じやすいことが明らかになった。また、学力における大きな遅れはなかった。学級担任が学級全体への教示を出す前に、全体もしくは個別への注目喚起の声掛け支援を行うことで、参加児は通常学級で授業参加をすることができた。また、学級担任にも実施しやすかった学級全体への注目喚起の声掛け支援は、学級内で高い授業参加率を示す他児童の授業参加率を一層高めることにもつながった。参加児の機能的アセスメントに基づく個別の注目喚起の声掛け支援は PBS における最も個別化されたアプローチである第三次アプローチ、そして学級全体への注目喚起の声掛け支援は PBS において全ての児童を対象とした第一次アプローチの具体例と言える。

研究 2 の参加児（小 1）は発達障がい疑いを有する児童であると考えられた。しかし、発達障がいやその診断、およびその発達障がいの特徴に注目するのではなく、授業中に「ボーっと」するという具体的な‘行動’に着目し、機能的アセスメントを実施することで支援の手立てを見つけることができた。つまり、学級全体および個別への注目喚起の声掛けという先行事象（A）の工夫を加えることであった。その支援を通して参加児は通常学級のカリキュラム内で授業参加をすることができた。また、授業参加を通して「分かった/できた」という自然強化子が得られる結果事象（C）につながったと考えられ、多くの成功経験を積めるに至った。これは、小学 1 年生時点での早期支援と捉えることができ、「ボーっと」する授業逸脱行動が継続すれば陥る可能性の高い学業不振の予防に貢献したと考えられる。

3) 授業参加行動を支援する意義

研究 3 では、授業参加行動と学業達成や学校肯定感・回避感、自尊感情との関連、および学業達成と学校肯定感・回避感、そして自尊感情との関連を調べた。その結果、授業参加行動と学業達成に強い正の相関が見られ、授業参加行動と学校肯定感に弱い正の相関、授業参加行動と学校回避感に弱い負の相関が見られた。また、学業達成は学校肯定感と弱い正の相

関、学校回避感と弱い負の相関、そして自尊感情と弱い正の相関が見られた。これら学業関連の指標が相互に関連し合っていることが明らかになり、授業参加行動の高まりや学業達成の高まりが、学校肯定感や自尊感情の高まりに影響する可能性が考えられた。また、学校において授業参加行動をとることや学業達成を得ること、つまり一つ一つの成功経験を繰り返すこと、それは‘認められた’、‘できた/分かった’という結果(C)の繰り返しも含むものであり、それら小さな成功経験の蓄積が学校肯定感やより包括的で持続的な自尊感情の育成にも関連していると考えられる。学校社会における授業参加行動や学業達成といった学業的充実、そして学校肯定感や自尊感情は、就業場面をはじめとした別の大きな社会グループにも一般化することが期待でき、就業スキルの獲得や経済的自立をもたらし、一人一人の幸福に貢献できると考えられる。そのようにして自立した幸福な人々が増えることはすなわち、Axelrod et al. (2012) の言うところの国家の経済の向上や非雇用者の削減、および犯罪件数の削減にまで拡大していくものだろう。

4) 日本の通常学級における支援ニーズの一つとして「静かな」授業逸脱行動

研究 4 では、小学生と中学生が授業に参加していないときの授業逸脱行動の具体的な行動を調べた。その結果、通常学級に在籍する児童・生徒ともに「指示・課題非従事」、「よそ見・ボーっと」、および「手遊び」が授業逸脱行動として高い割合を占めた。さらに、中学生においては、「伏せる・寝る」や「ラクガキ・手紙」といった行動も授業逸脱行動において高い割合を占めた。このように小・中学生ともに、通常学級の授業では、静かな授業逸脱行動が主な行動問題であることが明らかになった。

静かな授業逸脱行動は、日本の学校における主要な指導法である一斉指導の恩恵を十分に受けられない子どもが教室内で示している行動の現状と捉えることができる。つまり彼らは、「分からない」・「助けがいる」と声を挙げることなく、目立つ行動をとって注目を引くことなく（例えば、反抗や妨害行動）、あるいは危険やリスクを伴う他の問題行動（例えば、暴力、けんか、飲酒やドラッグ）に走ることなく、周囲の迷惑とならずに自身においては新しいスキルを学べないでいる現状を表している。全国実態調査における発達障がい

特徴的な行動傾向を有する児童・生徒が 6.3～6.5%在籍していたとの結果（文部科学省，2003，2012）と照らし合わせると、彼らの中にも静かな授業逸脱行動を示す児童・生徒が含まれていること、さらには、現在十分に目が向けられていないけれども発達障がいやその可能性を有する児童・生徒以外にも支援ニーズがあることとして理解できる。

米国における具体的問題行動（例えば、Spaulding et al., 2010）に静かな授業逸脱行動は挙げられていない。日本の学校や文化に顕著な傾向とも理解できる。つまり、一斉指導は集団を重視した教育と捉えることができ、相互協力スキルや他者配慮スキルの獲得といった利点を多くもたらすであろう一方で、‘個’への視点が不足するという欠点を合わせ持っているかもしれない。個人の権利を重視する米国においては、障がいを持った子どもを含め一人一人の‘学ぶ’権利が早くから推し進められてきた歴史があった（平澤，2009）。日本においては、集団への視点と合わせて‘個’の視点を組み込み、個々の多様な子どもに目を向け、彼らに合った教育サービスの主張と提供がなされることが必要となっていると言えるだろう。

1. 3. 研究 5 における成果とその意味するところ

1) 研究 5 における成果

研究 5 では、中学校における一つの学年の全生徒を対象に、授業参加率と学業達成の関連を調べ、授業参加率が中程度の生徒および授業参加率が低い生徒を支援対象生徒とした。支援対象生徒（中群 22 名と低群 10 名）に関しては、課題難易度別の参加行動のアセスメントを実施し、中群の生徒集団の授業逸脱行動や授業参加行動に対して機能的アセスメントを実施した。その結果、中群の生徒の学力が平均よりも低いことと低群の学力が平均よりも大幅に低いことが明らかになった。また、1) 授業参加行動に対して十分な強化子が随伴していないこと、や 2) 学力的困難さのある生徒にとって学級全体への教示が難しく、授業逸脱行動が生じやすいこと、つまり授業逸脱行動が授業課題からの回避・逃避の行動機能を果たしていることが推定された。教師による指導と合わせて、支援者 2 名が 1) 授業参加行

動を認める/褒める言葉かけ支援、と 2) 易しい個別指示を出してできたことを認める/褒める言葉かけ支援、を実施したところ、2 学期から 3 学期にかけて、中群の生徒 22 名中の 18 名、低群の生徒 10 名中の 6 名の授業参加率が上昇した。その際、中群の生徒の授業参加率の上昇度合いが低群の授業参加率の上昇度合いよりも大きかった。また、授業参加率が大きく上昇した中群の生徒において、授業内の能動的な授業参加行動が観察され学業スキルの促進が期待された。しかし、定期テスト得点における上昇は見られなかった。なお、二つの言葉かけ支援に関する教師の評定より、社会的妥当性が確認された。

2) 中群生徒への機能的アセスメントと支援効果の意味するところ

研究 5 における中群生徒の授業参加行動の機能的アセスメントより、生徒の授業参加行動に対して「認める/褒める」言葉かけが伴われることが少なく、彼らにとってそのようなフィードバックが十分でないことが挙げられた。また、中群生徒の定期テスト得点は平均よりも低い傾向が顕著であり、学力的な困難さが授業参加行動の生起に影響していることが考えられた。授業参加行動を 1) 認める/褒める言葉かけ (C) 支援と、2) 易しい個別指示 (A) を出してできたことを認める/褒める言葉かけ (C) 支援は、このようなアセスメント結果に基づくものであり、それが成果を挙げたことは十分に納得できるものである。これはまた、行動に影響する前後の事象を考慮した支援/指導を通して大きく伸びることのできる生徒が在籍していたことや、授業行動を良い方向に変えていく上で中学一年生であっても決して遅くない生徒が多数在籍していたことも示している。

3) 中群生徒に対する通常学級で効果的な支援および全ての子どもへの支援に向けて

研究 5 の中群生徒への支援では、生徒が頑張っている授業に取り組んでいる行動、つまりできている具体的な行動に随伴して「認める/褒める」言葉かけを行うことが大きな役割を果たした。授業参加行動 (B) の頻度がたとえ低くても、それが生じているときに見逃さずに「認める/褒める」(C) ことでその頻度を高め、強化することができたのである。しかも、それは通常学級のカリキュラム内で実施しやすいものであった。通常学級におけるこのように行動を強化する支援は 1970 年代には既に報告されており (例えば、"good behavior

game”； Barrish, Saunders, & Wolf, 1969)、近年におけるスクールワイド PBS も同じ強化の仕組みによるものである。一斉指導を中心とする日本の通常教育において、集団全体を認め褒める言葉かけは見られることがある。一方で、個別に認め褒める言葉かけは、実行している教師はいるものの決して多くは見られない。しかし、望ましい行動に対して認め褒める言葉かけは、より多くの支援を必要とする特別なニーズを有する子どもをはじめ、全ての子どもにとってポジティブに作用するものであることが一貫して証明されている。

望ましい行動を認め褒めることで強化することに加え、効果が期待できる先行事象 (A) や結果事象 (C) の支援は他にも数多く存在し、通常学級のカリキュラム内で実施可能なものも多い。通常教育においても多様な個々の子どもの行動に作用している先行事象 (A) や結果事象 (C) をアセスメントし操作すること、つまり通常教育に特別支援教育の視点を取り入れることで、発達障がいや有する子どもや様々な状況が影響して行動問題が生じている子どもだけでなく、全ての子どもがその恩恵を受けられる。それは、顕著な支援ニーズのある子どもに焦点を当て施した環境事象の工夫が全ての子どもにとっても良く作用することがあるからだけでなく、個々の子どもの性格や得意/不得意に対しても配慮した工夫を施すことにつながるからである。例えば、絵が得意だけれどもクラスの前で発表することを苦手とする子どもに対して、得意な絵の発表課題をまず促すことや少人数の班内における発表を促すことで、発表しやすい状況を作り、上手に発表でき周囲に認められる経験を生み出すことができる。徐々に他の課題における発表へと拡大する、あるいは徐々に聞く人数を増やしていくことで失敗経験を多く重ねることなくスムーズに学ぶことや学校を楽しむことにつながるだろう。また、成功経験の繰り返しによって新たな意欲や自信が得られることも期待でき、異なる新たな行動目標に向けても自ら進んで取り組むようになることが期待できる。どの行動を標的にどのような教示や状況、手順によって成功経験を生み出しスキルを伸ばすことができるか、その先行事象や結果事象は多種多様に考えられるのである。

4) 低群生徒のアセスメントと結果が意味するところ

研究 5 における低群の生徒は、授業参加行動や学業達成、要支援の教師ノミネート領域、

および遅刻/欠席/早退の多かった領域数において問題の重篤さが顕著であり、通常の授業カリキュラム内における中群を主な対象とした低頻度における二種の言葉かけ支援に限界があった。このような生徒が在籍していることを教師は十分に把握しており、データにおいても示すことができた。そして、彼らは同じ括りであっても個人差の大きい生徒たちであった。これまでの学習の積み重ね、スキルレベル、他の特別な事情、およびその程度や組み合わせにおいて大きく異なることが推察された。このような低群の生徒において、通常学級のカリキュラム内では新たなスキルや十分な学びを得られるような効果的な支援は期待できず、個別の支援が必要であると言える。しかし、個々の生徒の詳細なアセスメントに基づく個別化された集中的な支援を実施すれば、彼らの行動の改善と学習の促進につながる支援手立てはあると考えられる。

5) 低群生徒に対する教育や支援の提言

低群の生徒がその行動を改善し向上していくためには、個別の支援が必要である。低群生徒の中には、学習への興味や意欲を維持している生徒も含まれていた。特に学業達成における大幅な遅れが主要な課題である際には、本人の学業レベルに合った学年相応よりも易しい課題問題を提示することで応答し取り組む様子が観察された。つまり、「適切なレベルの課題や教示 (A) - 参加行動や応答行動 (B) - 正誤のフィードバックや認める/褒める言葉かけ (C)」が生じるように工夫し成功経験を積み重ねることで、本人のペースで学び伸びていくことができる。また、学習への興味や意欲を失っていると思われる授業参加率がほぼ0%の生徒においては、さらに一つ前の段階としてまず学校内で少しでも楽しめる活動や物(強化子)を探すことと取り掛かりやすい目標行動を設定することから始めると良いだろう。その後スモールステップを踏み、より基本的で易しい行動 (B) の強化 (C) を繰り返すこと、および行動的な達成に合わせて徐々に段階を上げていくことが考えられる。つまり、まず標的行動 (B) を生徒における現行動レベルや興味・関心を参考に‘登校すること’や‘〇〇の教室に来ること’、‘一日に一言、先生に話をすること’、といった基本的で易しくほぼ確実に達成できる行動 (B) に設定し、その強化 (C) を通して行動を育てていく方法

である。登校した教室に生徒の楽しめる物や活動を準備しそれがあること・できることを前もって伝えておく工夫 (A)、実際に教室に来た際 (B) に、楽しい活動等を通して生徒にとって嬉しい、良い結果 (C) となるように環境事象を設定するのである。また、行動の結果事象 (C) には密なスケジュールを用いることから始め、温かい言葉かけと合わせて、本人の興味や好みにあったより強化力の強い物 (例えば、好みのシール等。また、徐々にポイントを貯めて好みの賞品と交換できるようにするトークン・エコノミーの仕組みを採用する) や好みの活動 (短い時間ゲームができる等) を用いることが考えられる。どのように支援を組むにしても、「きっかけの言葉かけや事象 (A) - 生徒がとることのできる望ましい行動 (B) - 生徒にとって嬉しい良い結果事象 (C)」という小さな成功経験が生じるようにすることが効果的である。即時に大きな成果が得られないために十分に評価されないことがあるかもしれないが、適切な環境事象を設定・調整し成功経験を積み重ねることは、個々のレベルとペースにおける進歩をもたらす着実な方法である。

なお、研究 5 の参加校には、社会経済的背景の不利さが窺われる家庭の生徒も多く在籍していた。したがって、中群や低群の生徒の中には、就学における早い時期から学業行動の形成・維持においてリスクを有した生徒も含まれていたと思われる。研究 5 は、現教室内の生徒の行動随伴性に着目したアセスメントと支援であったが、そのような現教室以前における早い時期からの行動随伴性の積み重ねが強く影響していると思われる生徒も在籍していた。したがって、自身で取り組むべき行動を判断して実際に行動を起こす自律スキルが未熟な早い時期から、重要な他者に十分に認められる関わりが積み重ねられることが重要であることと合わせて、問題の出現に伴った早期支援もまた重要である。

1. 4. 本博士論文研究の貢献

本博士論文研究は、児童・生徒の授業参加行動やその支援において以下の点で学術分野に貢献しており、得られた知見が学校現場に還元されることが期待できる。まず、小学校低学年の通常学級在籍児の授業参加行動を支援した事例である研究 2 では、授業中に教示に取

り組めず「ボーっとする」という静かな問題行動を対象に機能的アセスメントに基づく支援の効果が示された。通常学級における静かな授業逸脱行動は、通常学級における機能的アセスメントと支援の研究のレビューより明らかとなったように、これまでには機能的アセスメントの対象として十分に検討されてこなかった行動である。研究 2 の事例を通して、機能的アセスメントに基づく支援の新しい対象への汎用性を示し、より幅広い対象への応用可能性を示した。

通常学級に在籍する児童・生徒の授業中の逸脱行動の具体的内容を調べた研究 4 では、通常学級に在籍する児童・生徒において「指示・課題非従事」や「よそ見・ボーっと」、「手遊び」、および中学生においては「伏せる・寝る」や「ラクガキ・手紙」といった静かな問題行動が高い割合を占めることが明らかとなった。すなわち、通常学級における具体的な支援ニーズの一つとして授業参加行動への支援を明らかにし、通常学級における多様な支援ニーズの具体化という点で貢献している。

授業参加行動と学業達成等の関連を検討した研究 3 では、学業達成が学校肯定感や自尊感情という適応関連の指標と正の相関があること（学校回避感とは負の相関がある）、そして学業達成と授業参加行動に強い正の相関があることが明らかになり、授業参加行動を支援する重要性が示唆された。授業参加行動が高まるに連れて学業達成および学校肯定感や自尊感情が相互に関連し合いながら高まる可能性が考えられた。

本博士論文研究において最も重要である研究 5 においても、学術面への貢献と学校場面という実践面への貢献が挙げられる。まず学術面に関して、複数の通常学級（5 学級）に在籍する多数名（32 名）の生徒を一度に支援する PBS の第二次アプローチに機能的アセスメントの視点を取り入れ、「回避・逃避」の行動機能が推定された中学生の静かな授業逸脱行動への支援が成果をあげたことである。またその際に、質問紙等を用いた評価ではなく、学年の生徒一人一人の直接行動観察に基づく客観的な授業参加行動を指標に支援成果が示された。つまり、1) 「回避・逃避」の行動機能の推定される、2) 静かな授業逸脱行動に対して、3) 第二次アプローチの支援を実施し成果を挙げた研究は新しく、その成果のモニタリ

ングと評価において生徒一人一人を直接行動観察して得た客観的な授業参加率を用いた点も大きな特徴とする。また、通常学級での ABA/PBS における機能的アセスメントに基づく支援の応用が成功した例を一つ増やしたことで、エビデンスの蓄積にも貢献している。

日本の通常学級には静かな授業逸脱行動を示す児童・生徒が在籍しており（研究 4）、研究 5 のように中学校においては 1 学級に約 6 名が在籍していることもあるため、一度に複数名を支援できる効果的な第二次アプローチは、実践場面で求められている。研究 5 では、通常学級に在籍し学力が平均より低い生徒で、授業参加行動に対する「強化」が少なく、「回避・逃避」の行動機能を持った授業逸脱行動を示す、授業参加率が中程度の生徒に対して、二種の言葉かけ支援が授業参加行動の増大に効果的であった。これらの生徒の学業達成に関しては、「定期テスト得点」の十分な上昇という形では表れなかったが、複数名の生徒において積極的で能動的な授業参加が見られるようになり、学業達成に直結することが期待できた。研究 5 と同様の特徴とアセスメント結果を示す生徒が多く在籍する他の学校においても、授業参加行動の増大において効果的に応用できると考えられる。

第2節 今後の課題と展望

2.1. 新たな課題—研究と実践において—

本博士論文研究、中でも研究5に関してはその限界が三点挙げられた。一つ目は、中群の生徒の授業参加率に上昇が見られたが、学業達成に十分な上昇が見られなかったことが挙げられる。中群の生徒で授業参加率の上昇が大きかった生徒（中群内の他生徒と比較して学力の高い生徒）においても、定期テストを指標とした十分な学業達成は確認されなかった。しかし授業内の行動観察より、中群内の他生徒と比較して学力の高い中群生徒を中心に、‘教師の発問に答える’や‘和訳の内容を考えて確認する’といった積極的で能動的な授業参加が見られ、学業達成の促進が期待できた。今後の研究では、定期テストよりも細かくなだらかな達成をも測定できる指標を併せて用いることによって、授業参加率の上昇が学業達成にもたらす影響について検討することが課題に挙げられる。なお、退学経験があり学業的リスクを有する通常学級在籍生徒4名（授業参加率が20・50%で、学力が低から平均）を支援した Wood, Murdock, Cronin, Dawson, and Kirby (1998) の研究では、授業参加率が上昇（60・100%へと上昇）するにつれて初めはゆっくりであるが促進的に学業達成が高まったことを報告している。つまり、授業参加行動の増大が学業達成に影響していることが少数対象の研究では示されている。

二つ目の限界は、中群を主な対象とした通常授業内における言葉かけ支援では、低群における授業参加率の上昇が高くても約40%に留まったこと、中群内においても学力が低い生徒ほど授業参加率の上昇度合いが小さかったこと、および彼らの学業達成に上昇が見られなかったことが挙げられる。学力が非常に限られている際には、授業内容の多くを理解できないために、授業参加行動を継続すること自体が困難となる。また、通常学級の授業内で授業参加行動を示しても理解が伴われなければ（例えば板書をノートに書き写しているのみであれば）、学業達成に至らない。このように低学力が作用し、授業参加行動を示し授業を

理解しようとしているけれども一斉指導内で十分な理解を得ることが難しい生徒(研究5における高参加率低学力群の生徒も含む)には、学業を重視した少人数/個別対応の適切な難易度の課題における細やかな教示(A)と応答(B)への頻繁なフィードバック(C)による支援/指導が必要だろう。このような生徒に焦点を当てたアセスメントに基づく支援の実施およびその効果検討が課題と言える。

三つ目の限界は、通常学級における通常授業内という現実自然場面において複数の生徒に対する支援が常時求められた場面であったことから、実験的検討に向けては統制が不十分な面があった。例えば、厳密なBL期や支援期、支援対象となった授業科目、および支援対象生徒別の支援条件を統制することが困難であった。そのため、一貫して現れた授業参加行動の促進結果においても、不確実さが残った。

新たな研究課題としては、次の二点が挙げられる。一つ目は、授業参加率の高まりもしくは学業達成の高まりが、学校肯定感や自尊感情の高まりに貢献するか否かを検討することである。学校における児童・生徒の授業参加行動の支援が、学業達成に加え学校肯定感や自尊感情の向上といった他のポジティブな指標にも影響し、良い教育的循環に貢献できるならば、静かな授業逸脱行動を減らし授業参加行動を促す支援の意義はさらに高まるものである。

二つ目は、認める/褒める言葉かけ支援/指導(を始めとした先行事象や結果事象の工夫、つまり特別支援教育的視点による支援/指導)の通常教育における増大と普及に向けて、児童・生徒を日々指導している教師による認める/褒める言葉かけの実践とその効果の検討が挙げられる。研究5におけるフォローアップデータからも、教師による認める/褒める言葉かけの実践が促進される傾向が見られ、教師の質問項目への回答より、言葉かけ支援や幅広い先行事象・結果事象の工夫(校内研修会および校区研修会における内容)が受け入れられるものであることが確かめられた。今後はより明確なデータを通して教師による認める/褒める言葉かけ指導/支援(や他の先行事象、結果事象における工夫を施した指導/支援)の効果を示すことが挙げられる。

2.2. 本博士論文研究における結論

日本の通常学級において学級集団への一斉指導に特別支援教育の視点を取り入れ、ABAとPBSにおける機能的アセスメントに基づく支援を実施し、授業参加行動の促進という成果を挙げることができた。通常学級に在籍する児童・生徒が示す「静かな」授業逸脱行動に対して、「先行事象(A) - 児童・生徒の行動(B) - 結果事象(C)」を記述的に分析する機能的アセスメントによって、注目を喚起する声掛け(A)や、授業参加行動を認める・褒める言葉かけ(C)といった工夫を施した支援を立案することができた。これらの支援は効果的であり、それを導き出した機能的アセスメントの結果も妥当で的確なものであったと言える。また、授業参加行動の促進という教育的ニーズを標的に、それをABAに基づき具体的に定義し観察を通して数値化したことは、児童・生徒の行動レベルの把握と共有を可能にし、日々少しずつ変化していく児童・生徒の授業参加行動の増大を客観的かつ正確に捉え、評価することにつながった。さらに、通常学級における通常授業という現実自然場面において、日常的に生徒を指導する教師と情報を共有しながら行った本支援は、長期に持続する行動変化をもたらすことができたと考える。つまり、PBSが重視する生態学的妥当性(現実生活場面における支援)、日常的に参加者を指導している教師等の積極的参加と協働、および文脈やシステムの改善を通じた支援効果の長期的維持(Carr et al., 2002)という特徴に合った支援研究であった。そして、ABAやPBSに基づくアプローチを通常教育においても効果的に使えること、およびその方法を「授業参加行動の支援」を軸に示すことができた。

このように機能的アセスメントに基づき、先行事象(A)や結果事象(C)を工夫する行動的支援は、通常学級における授業参加行動以外の具体的行動においても、今後も幅広く応用が可能なものである。「A - B - C」の関係を把握し、自然な形で教室内の児童・生徒の指導を行っている教師は多く、今後もこのような枠組みに基づく工夫を施した指導や支援の普及が十分に期待できる。また、特別支援教育や心理学における専門職が「A - B - C」の枠組みの普及や、必要に応じた個別支援の実施に携わることが望ましい。

特性や能力、病気や災害、家庭事情といった様々な背景や状況、理由が学業的困難さや静かな授業逸脱行動を含めた行動問題をもたらすことがある。また、個々の性格や性質が影響して、一斉指導における能力の開花が限られてしまうこともある。それらの状態を当人の行動と環境事象との不一致から理解し、機能的アセスメントまたは「先行事象(A) - 行動(B) - 結果事象(C)」の関係を見出し操作する ABA や PBS に基づくアプローチは、発達障がいの有無や特定の年齢層に限らず全ての人に対して具体的かつ効果的な学びの方法を提供できるアプローチである。個別支援においても通常教育においても、持てる能力を最大限に発揮することに向けて全ての子どもがその恩恵を受けられるアプローチなのである。

References

* は機能的アセスメントのレビュー研究における対象論文

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers*. 5th ed.

New Jersey: Prentice-Hall. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史 (訳) (2004). 初めての
応用行動分析第2版. 東京: 二瓶社.

Algozzine, K., Christian, C., Marr, M. B., McClannahan, T., & White, R. (2008).

Demography of problem behavior in elementary schools. *Exceptionality*, 16, 93-104.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental*

disorders (4th ed., Text Revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.

高橋三郎・大野裕・染矢俊幸 (訳) (2003). アメリカ精神医学会 DSM-IV-TR 精神疾
患の診断・統計マニュアル (新訂版). 東京: 医学書院.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental*

disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Anderson, C. M., Turtura, J., & Parry, M. (2013). Addressing instructional avoidance

with tier II supports. *Journal of Applied School Psychology*, 29, 167-182.

阿相幸範・高橋甲介・高浜浩二・野呂文行 (2009). 自閉性障害児における見本合わせ課題

の促進: 分化結果手続きと散在手続きの効果の検討. *障害科学研究*, 33, 103-112.

Axelrod, S., McElrath, K. K., & Wine, B. (2012). Applied behavior analysis: Autism and

beyond. *Behavioral Interventions*, 27, 1-15.

馬場ちはる (2009). 通常学級における教示非従事行動を示す児童の機能的アセスメントお

よび介入. 関西学院大学大学院文学研究科心理学専攻 2008 年度修士論文.

馬場ちはる (2014). 通常学級での課題従事行動支援と PBS・RTI モデル. 井上雅彦 (企画・

指定討論)・平澤紀子 (指定討論)・大久保賢一 (話題提供)・野口晃菜 (話題提供)・馬場ち

- はる (話題提供), インクルーシブ教育システムの構築: PBS・RTI モデルの応用と課題.
日本行動分析学会第 32 回年次大会 社会貢献委員会企画公開シンポジウム, 弘前大学.
- 馬場ちはる・松見淳子 (2009). 通常学級における教示非従事行動を示す児童への機能的アセスメントに基づく介入. 第 35 回日本行動療法学会, 幕張メッセ.
- 馬場ちはる・松見淳子 (2011). 応用行動分析学に基づく通常学級における支援についての実践的検討. 関西学院大学人文論究, 61, 100-114.
- 馬場ちはる・野口美幸・松見淳子 (2011). 機能的アセスメントを通常学級場面に活かせるか: 国内論文のレビューより. 日本行動分析学会第 29 回年次大会, 早稲田大学.
- Baba, C., Noguchi, M., & Tanaka-Matsumi, J. (2011). An analysis of functional behavioral assessment studies conducted in regular classrooms. Association for Behavior Analysis International 6th International Conference. Granada, Spain.
- 馬場ちはる・松見淳子 (2012). 課題の難易度と一次性強化子が自閉症幼児の苦手課題への参加に及ぼす影響: ディスクリート試行トレーニングによる療育場面における検討. 日本行動分析学会第 30 回年次大会, 高知城ホール.
- 馬場ちはる・松見淳子 (2013). 通常学級における児童の授業参加行動と学力の関係—行動観察と教師評定を用いて—. 日本心理学会第 77 回大会, 札幌コンベンションセンター・札幌市産業振興センター.
- 馬場ちはる・佐藤美幸・松見淳子 (2013). 通常学級における機能的アセスメントと支援の現状と今後の課題. 行動分析学研究, 28, 26-42.
- Baba, C., & Tanaka-Matsumi, J. (2009). Antecedent-based functional assessment and intervention of off-task behavior of a child in the regular classroom. Association for Behavioral and Cognitive Therapies 43rd Annual Convention. New York, USA.
- Baba, C., & Tanaka-Matsumi, J. (2011). Positive behavior support for a child with inattentive behavior in a Japanese regular classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13, 250-253.

- Baba, C., & Tanaka-Matsumi, J. (2012). Broadening the scope of functional behavioral assessment in regular classrooms. Association for Behavior Analysis International 38th Annual Convention. Seattle, USA.
- Baba, C., & Tanaka-Matsumi, J. (2013). Behavioral observation of children's on-task behaviors in the classroom and their associations with teacher ratings of academic achievement. 4th World Conference on Psychology, Counselling, and Guidance. Istanbul, Turkey.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*, 119-124.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F., & Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 175-191.
- *Blair, K. C., Liaupsin, C. J., Umbreit, J., & Kweon, G. (2006). Function-based intervention to support the inclusive placements of young children in Korea. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*, 48-57.
- Blakeslee, T., Sugai, G., & Gruba, J. (1994). A review of functional assessment use in data-based intervention studies. *Journal of Behavioral Education, 4*, 397-413.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior, 9*, 1-19.
- 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 Behavior Interventions, 4*, 4-16.

- Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., Magito-McLaughlin, D., McAtee, M. L., Smith, C. E., Ryan, K. A., Ruef, M. B., & Doolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439580.pdf> (2014年9月2日)
- Carr, J. E., & Firth, A. M. (2005). The verbal behavior approach to early and intensive behavioral intervention for autism: A call for additional empirical support. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 2*, 18-27.
- Carr, J. E., & Wilder, D. A. (1998). *Functional assessment and intervention: A guide to understanding problem behavior*. New Lenox, IL: High Tide Press. 園山繁樹 (訳) (2002). 入門・問題行動の機能的アセスメントと支援. 東京: 二瓶社.
- Chafouleas, S. M., Sanetti, L. M. H., Jaffery, R., & Fallon, L. M. (2012). An evaluation of a classwide intervention package involving self-management and a group contingency on classroom behavior of middle school students. *Journal of Behavioral Education, 21*, 34-57.
- *Conroy, M. A., Asmus, J. M., Sellers, J. A., & Ladwig, C. N. (2005). The use of an antecedent-based intervention to decrease stereotypic behavior in a general education classroom: A case study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*, 223-230.
- Curry, L. (1984). Student commitment and school organization in relation to on-task behavior and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 9*, 171-184.
- DeMello, L. R., & Imms, T. (1999). Self-esteem, locus of control and coping styles and their relationship to school attitudes of adolescents. *Psychological Studies, 44*, 24-34.
- *Doggett, R. A., Edwards, R. P., Moore, J. W., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M.

- (2001). An approach to functional assessment in general education classroom settings. *School Psychology Review, 30*, 313-328.
- 道城裕貴 (2012). 通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果. *行動療法研究, 38*, 117 - 129.
- 道城裕貴・松見淳子 (2007). 通常学級において「めあて&フィードバックカード」による目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果. *行動分析学研究, 20*, 118-128.
- Ducharme, J. M., & Shecter, C. (2011). Bridging the gap between clinical and classroom intervention: Keystone approaches for students with challenging behavior. *School Psychology Review, 40*, 257-274.
- Dunlap, G. (1984). The influence of task variation and maintenance tasks on the learning and affect of autistic children. *Journal of Experimental Child Psychology, 37*, 41-64.
- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S., & Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 387-397.
- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T., & Bradshaw, C. P. (2014). A comment on the term “positive behavior support”. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*, 133-136.
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). Overview and history of positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 3-16). New York: Springer.
- Durand, V. M., & Crimmins, D. B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*, 99-117.
- Ervin, R. A., Radford, P. M., Bertsch, K., Piper, A. L., Ehrhardt, K. E., & Poling, A. (2001). A descriptive analysis and critique of the empirical literature on school-based functional assessment. *School Psychology Review, 30*, 193-210.

- Filter, K. J., & Horner, R. H. (2009). Function-based academic interventions for problem behavior. *Education and Treatment of Children, 32*, 1-19.
- Fredrick, W. C. (1977). The use of classroom time in high schools above or below the median reading score. *Urban Education, 11*, 459-464.
- Friman, P. C. (2010). Come on in, the water is fine: Achieving mainstream relevance through integration with primary care. *Behavior Analyst, 33*, 19-36.
- *福原律子・古田島恵津子・加藤哲文 (2008). 高機能自閉症児のセルフ・マネージメント手続きによる問題行動低減の試み. *LD 研究, 17*, 332-340.
- 古市裕一 (1991). 小・中学生の学校ぎらい感情とその規定要因. *カウンセリング研究, 24*, 123-127.
- 古市裕一 (2004). 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因. *岡山大学教育学部研究集録, 126*, 29-34.
- Gettinger, M. (1985). Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*, 3-11.
- *Gomi, Y., & Noro, F. (2010). Function-based interventions for behavior problems of a student with a developmental disability: School-based treatment implementation. *Japanese Journal of Special Education, 47*, 457-469.
- *五味洋一・大久保賢一・野呂文行 (2009). アスペルガー障がい児童の授業参加行動への自己管理手続きを用いた学級内支援. *行動療法研究, 35*, 97-115.
- Greenwood, C. R. (1991). Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement in at-risk versus non-risk students. *Exceptional Children, 57*, 521-535.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education, 28*, 254-269.
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem

behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 147-185.

原説子 (2006). 通常学級に在籍する低学年の児童を対象とした on-task 行動および off-task 行動の行動的アセスメント. 関西学院大学大学院文学研究科心理学専攻 2005 年度修士論文.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

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 (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 (2010a). 通常学級の授業場面における逸脱行動を示す児童への支援—教師による支援目標向上の観点から. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 58, 123-129.

平澤紀子 (2010b). 応用行動分析学から学ぶ子ども観察力&支援力養成ガイド—発達障害のある子の行動問題を読み解く! 東京: 学研教育出版.

*平澤紀子・藤原義博 (2001). 統合保育場面の発達障がい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支援手続きの特定化の観点から. 特殊教育学研究, 39, 5-19.

平澤紀子・神野幸雄・廣瀨忍 (2006). 小学校通常学級に在籍する軽度発達障がい児の行動面の調査: 学年・診断からみた最も気になる・困った行動の特徴について. 岐阜大学教育学部研究報告: 人文科学, 55, 227-232.

平澤紀子・小笠原恵 (2010). 生活の向上を目指した積極的行動支援の進展と課題. 特殊教育学研究, 48, 157-166.

*Hoff, K. E., Ervin, R. A., & Friman, P. C. (2005). Refining functional behavioral assessment: Analyzing the separate and combined effects of hypothesized controlling variables during ongoing classroom routines. *School Psychology*

Review, 34, 45-57.

Horner, R. H. (1994). Functional assessment: Contributions and future directions.

Journal of Applied Behavior Analysis, 27, 401-404.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education.

Exceptional Children, 71, 165-179.

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 "non-aversive" behavioral support.

Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15, 125-132.

Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 42, 1-14.*

Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools.

Journal of Positive Behavior Interventions, 11, 133-144.

*池島徳大・吉村ふくよ (2009). 個別支援を必要とする児童への学校教育的支援策の検討.

教育実践総合センター研究紀要, *18, 9-15.*

Ingram, K., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (2005). Function-based intervention

planning: Comparing the effectiveness of FBA function-based and

non-function-based intervention plans. *Journal of Positive Behavior Interventions,*

7, 224-236.

井上雅彦 (2008). 自閉症の子どものための ABA 基本プログラム: 家庭で無理なく楽しくできる生活・学習課題 46. 東京: 学研教育出版.

井上雅彦・平澤紀子・小笠原恵 (編著) (2013). 8つの視点でうまくいく! 発達障害のある

子の ABA ケーススタディ—アセスメントからアプローチへつなぐコツ. 東京: 中央法

規.

岩井勇児・小田昌世 (1986). 中学生の自尊心と学業成績の評定. 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), 35, 85-97.

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994).

Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 197-209. (Reprinted from *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3-20, 1982)

*梶正義・藤田継道 (2006). 通常学級に在籍する LD・ADHD 等が疑われる児童への教育的支援—通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善. 特殊教育研究, 44, 243-252.

*Kamps, D., Wendland, M., & Culpepper, M. (2006). Active teacher participation in

functional behavior assessment for students with emotional and behavioral disorders risks in general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 31, 128-146.

粕谷貴志・河村茂雄 (2004). 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連—不登校と一般群との比較—. カウンセリング研究, 37, 107-114.

河村茂雄 (1999). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発 (2): スクール・モラール尺度 (中学生用) の作成. カウンセリング研究, 32, 283-291.

Kemp, C., & Carter, M. (2006). Active and passive task related behavior, direction following and the inclusion of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 14-27.

Kern, L., Childs, K. E., Dunlap, G., Clarke, S., & Falk, G. D. (1994). Using

assessment-based curricular intervention to improve the classroom behavior of a student with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 7-19.

木田淳子・辰巳理恵子 (1999). 豊かな人間性を育む家庭生活—子どもの共感性、個別性、

セルフ・エスティームに焦点をあててー。大阪教育文化センター「家庭調査」研究会,
176-189.

*Kinch, C., Lewis-Palmer, T., Hagan-Burke, S., & Sugai, G. (2001). A comparison of
teacher and student functional behavior assessment interview information from
low-risk and high-risk classrooms. *Education and Treatment of Children, 24*,
480-494.

King, B., Radley, K. C., Jenson, W. R., Clark, E., & O'Neill, R. E. (2014). Utilization of
video modeling combined with self-monitoring to increase rates of on-task
behavior. *Behavioral Interventions, 29*, 125-144.

国立教育政策研究所 (2013). OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2012) のポイント.
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_point.pdf
(2014年8月8日)

国立教育政策研究所 (2014). PISA2012年問題解決能力調査ー国際結果の概要ー.
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_ps.pdf (2014年8月8日)

厚生労働省 (2012). 「生活支援戦略」中間まとめ参考資料.
<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000002fjpt-att/2r9852000002fjuw.pdf>
(2014年8月11日)

Kraemer, E. E., Davies, S. C., Arndt, K. J., & Hunley, S. (2012). A comparison of the
mystery motivator and the *get'em on task* interventions for off-task behaviors.
Psychology in the Schools, 49, 163-175.

*隈田原聡・西田奈美・木原伸幸・戸ヶ崎泰子・池川由美・重山孝雄 (2010). 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。宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合セ
ンター研究紀要, *18*, 31-42.

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about

kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, *46*, 255-279.

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, *58*, 1168-1189.

*Lane, K. L., Rogers, L. A., Parks, R. J., Weisenbach, J. L., Mau, A. C., Merwin, M. T., & Bergman, W. A. (2007). Function-based interventions for students who are nonresponsive to primary and secondary prevention efforts: Illustrations at the elementary and middle school levels. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *15*, 169-183.

*Lane, K. L., Smither, R., Huseman, R., Guffey, J., & Fox, J. (2007). A function-based intervention to decrease disruptive behavior and increase academic engagement. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, *3*, 348-364.

Lane, K. L., Umbreit, J., & Beebe-Frankenberger, M. E. (1999). Functional assessment research on students with or at risk for EBD: 1990 to the present. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *1*, 101-109.

*Lane, K. L., Weisenbach, J. L., Little, M. A., Phillips, A., & Wehby, J. (2006). Illustrations of function-based interventions implemented by general education teachers: Building capacity at the school site. *Education and Treatment of Children*, *29*, 549-571.

*Lewis, T. J., & Sugai, G. (1996). Functional assessment of problem behavior: A pilot investigation of the comparative and interactive effects of teacher and peer social attention on students in general education settings. *School Psychology Review*, *11*, 1-19.

*Liaupsin, C. J., Umbreit, J., Ferro, J. B., Urso, A., & Upreti, G. (2006). Improving

- academic engagement through systematic, function-based intervention. *Education and Treatment of Children*, 29, 573-591.
- Lindsley, O. R. (1992). Why aren't effective teaching tools widely adopted? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 21-26.
- Lovaas, O. I. (1981). *Teaching developmentally disabled children: The me book*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- *Maag, J. W., & Larson, P. J. (2004). Training a general education teacher to apply functional assessment. *Education and Treatment of Children*, 27, 26-36.
- *真鍋健 (2009). 幼稚園における機能的アセスメントの実施に関する実践的研究. 幼年教育研究年報, 31, 37-45.
- Mann, M. M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P., & de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19, 357-372.
- *March, R. E., & Horner, R. H. (2002). Feasibility and contributions of functional behavioral assessment in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 158-170.
- 松見淳子・道城裕貴 (2004). LD等への特別支援事業の実態と大学との連携. 神戸市小学校長会 (編). 続変容する子どもたち (pp. 47-67). 神戸: みるめ書房.
- 松岡英子・押澤由記 (2001). 中学生の自尊感情を規定する要因. 信州大学教育学部紀要, 104, 133-143.
- McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R., & Dickey, C. R. (2009). Differential effects of a tier two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal*

of Positive Behavior Interventions, 11, 82-93.

Miller, L. K. (2005). *Principles of everyday behavior analysis*. 4th ed. Beverly, MA: Wadsworth Publishing.

Miltenberger, R. G. (2001). *Behavior modification: Principles and procedures*. 2nd ed.

Belmont, CA: Wadsworth. 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二 (訳)

(2006). 行動変容法入門. 東京: 二瓶社.

耳塚寛明・浜野隆・垂見裕子・山田哲也・中島ゆり・中西啓喜・富士原紀絵・土屋隆裕

(2014). 平成 25 年度全国学力・学習状況調査 (きめ細かい調査) の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究 国立大学法人お茶の水女子大学.

http://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/hogosha_factorial_experiment.pdf (2014 年 8 月 8 日)

箕浦有希久・成田健一 (2013). 2 項目自尊感情尺度の開発および信頼性・妥当性の検討. 感情心理学研究, 21, 37-45.

文部科学省 (2003a). 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結果.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm
(2014 年 8 月 11 日)

文部科学省 (2003b). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) のポイント.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301a.htm
(2015 年 3 月 25 日)

文部科学省 (2008). 平成 20 年度特別支援教育体制整備状況調査結果主要グラフ.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afieldfile/2009/04/28/1260964_1.pdf (2014 年 8 月 14 日)

文部科学省 (2012a). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) 概要. 2012 年 7 月 23 日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

(2014年8月14日)

文部科学省 (2012b). 通常の学級に在籍する発達障がい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結果について 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2012年12月5日

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2014年8月11日)

文部科学省 (2013a). 特別支援教育の対象の概念図 (義務教育段階).

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002/_icsFiles/afieldfile/2014/06/27/1329076_01.pdf (2015年3月27日)

文部科学省 (2013b). 平成25年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/03/14/1345100_1.pdf (2014年8月14日)

文部科学省 (2013c). 特別支援教育について—インクルーシブ教育システム構築事業 (13億8,497万円) — 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2013年9月

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1339947.htm
(2014年8月25日)

*Moore, D. W., Anderson, A., & Kumar, K. (2005). Instructional adaptation in the management of escape-maintained behavior in a classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 216-223.

*Mueller, M. M., Sterling-Turner, H. E., & Scattone, D. (2001). Functional assessment of hand flapping in a general education classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 233-236.

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, 7-23.

- Neef, N. A., Iwata, B. A., & Page, T. J. (1980). The effects of interspersal training versus high-density reinforcement on spelling acquisition and retention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*, 153-158.
- Nevin, J. A. (1992). An integrative model for the study of behavioral momentum. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 57*, 301-316.
- Nevin, J. A., & Grace, R. C. (2000). Behavioral momentum and the law of effect. *Behavioral and Brain Sciences, 23*, 73-130.
- 西村多久磨・櫻井茂男 (2013). 中学生における自律的学習動機づけと学業適応との関連. *心理学研究, 84*, 365-375.
- 野田航・松見淳子 (2010). 児童の漢字の読みスキルの保持・耐久性・応用に及ぼす流暢性指導の効果の実験的検討. *行動分析学研究, 24*, 13-25.
- Noda, W., & Tanaka-Matsumi, J. (2009). Effect of a classroom-based behavioral intervention package on the improvement of children's sitting posture in Japan. *Behavior Modification, 33*, 263-273.
- Noda, W., & Tanaka-Matsumi, J. (2014). Application of a three-tiered instruction model for Japanese second-grade students to improve accuracy and fluency of multiplication facts. *Journal of Special Education Research, 2*, 71-79.
- *野口美幸・飯島啓太・野呂文行 (2008). 攻撃的行動を示す特定不能の広汎性発達障がいの子供に対する機能的アセスメントを用いた支援. *行動療法研究, 34*, 163-173.
- *野口美幸・野呂文行 (2006). 注意欠陥／多動性障がい (ADHD) 児に対する機能的アセスメントを用いた支援—けんか低減の試み. *LD 研究, 15*, 339-345.
- *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・多動性障がい児童の授業準備行動への教室内支援. *行動療法研究, 28*, 71-82.
- *野呂文行・吉村亜希子・秋元久美江・小松玉英 (2005). 幼稚園における機能的アセスメントの適用—攻撃的行動を示す注意欠陥・多動性障がい幼児に関する事例研究. *心身*

障害学研究, 29, 219-236.

Northup, J., Broussard, C., Jones, K., George, T., Vollmer, T. R., & Herring, M. (1995).

The differential effects of teacher and peer attention on the disruptive classroom behavior of three children with a diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 227-228.

O'Donohue, W., & Fryling, M. (2007). How has applied behavior analysis and behavior therapy changed? An historical analysis of journals. *Behavior Analyst Today*, 8, 52-62.

大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011). 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援 : 児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討. 特殊教育学研究, 48, 383-394.

*興津富成・関戸英紀 (2007). 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44, 315-325.

大対香奈子・堀田美佐緒・竹島克典・松見淳子 (2014). 日本語版 SLAQ の作成 : 学校適応の規定要因および抑うつとの関連の検討. 日本学校心理士会年報, 第 6 号 (2013 年度), 59-69.

大対香奈子・松見淳子 (2010). 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル, 仲間からの受容, 主観的学校適応感に及ぼす効果. 行動療法研究, 36, 43-55.

大対香奈子・野田航・横山晃子・松見淳子 (2006). 小学 1 年生児童に対する学習時の姿勢改善のための介入パッケージの効果 : 学級単位での行動的アプローチの応用. 行動分析学研究, 20, 28-39.

大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み. 教育心理学研究, 55, 135-151.

Partington, J. W., & Sundberg, M. L. (1998). *The assessment of basic language and learning skills: An assessment, curriculum guide, and tracking system for children*

with autism or other developmental disabilities. Danville, CA: Behavior Analysts, Inc.

Pisacreta, J., Tincani, M., Connell, J. E., & Axelrod, S. (2011). Increasing teachers' use of a 1:1 praise-to-behavior correction ratio to decrease student disruption in general education classrooms. *Behavioral Interventions, 26*, 243-260.

*Preciado, J. A., Horner, R. H., & Baker, S. K. (2009). Using a function-based approach to decrease problem behaviors and increase academic engagement for Latino English language learners. *The Journal of Special Education, 42*, 227-240.

Reinke, W. M., Stormont, M., Clare, A., Latimore, T., & Herman, K. C. (2013). Differentiating tier 2 social behavioral interventions according to function of behavior. *Journal of Applied School Psychology, 29*, 148-166.

*Roberts, M. L., Marshall, J., Nelson, J. R., & Albers, C. A. (2001). Curriculum-based assessment procedures embedded within functional behavioral assessments: Identifying escape-motivated behaviors in a general education classroom. *School Psychology Review, 30*, 264-277.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenshine, B. V., & Berliner, D. C. (1978). Academic engaged time. *British Journal of Teacher Education, 4*, 3-15.

櫻井茂男 (2000). ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討. 筑波大学発達臨床心理学研究, *12*, 65-71.

*佐竹真次 (2001). 小学校普通学級における ADHD と疑われる児童への機能アセスメントによるアプローチ. 山形保健医療研究, *4*, 43-50.

*佐藤公子・井上とも子 (2009). 通常学級の集団学習への参加を目指す個別の支援. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, *24*, 37-46.

Schopler, E., Short, A., & Mesibov, G. (1989). Relation of behavioral treatment to “normal functioning”: Comment on Lovaas. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 162-164.

島宗理 (2007). ハウツーではなくホワイとしての行動分析学を学校教育のスタンダードに. *行動分析学研究, 21*, 35-40.

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.

*関原真紀 (2008). ADHD 児の通常の学級での適切行動を増加させるための機能的アセスメントを用いたチーム支援の実践. *LD 研究, 17*, 323-331.

Skinner, B. F. (1938). *Behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan. 河合伊六・長谷川芳典・高山巖・藤田継道・園田順一・平川忠敏・杉若弘子・藤本光孝・望月昭・大河内浩人・関口由香 (訳) (2003). *科学と人間行動*. 東京: 二瓶社.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Skinner, C. H., Fletcher, P. A., Wildmon, M., & Belfiore, P. J. (1996). Improving assignment preference through interspersal: Problem completion rates versus easy problems. *Journal of Behavioral Education, 6*, 427-437.

Skinner, C. H., Hurst, K. L., Teeple, D. F., & Meadows, S. O. (2002). Increasing on-task behavior during mathematics independent seat-work in students with emotional disturbance by interspersing additional brief problems. *Psychology in the Schools, 39*, 647-659.

*Skinner, J. N., Veerkamp, M. B., & Andra, P. R. (2009). Teacher and peer participation in functional analysis and intervention for a first grade student with attention deficit hyperactivity disorder. *Education and Treatment of Children, 32*, 243-266.

- Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105*, 269-285.
- Spaulding, S. A., Irvin, L. K., Horner, R. H., May, S. L., Emeldi, M., Tobin, T. J., & Sugai, G. (2010). Schoolwide social-behavioral climate, student problem behavior, and related administrative decisions: Empirical patterns from 1510 schools nationwide. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*, 69-85.
- *Stage, S. A., Jackson, H. G., Moscovitz, K., Erickson, M. J., Thurman, S. O., Jessee, W., & Olson, E. M. (2006). Using multimethod-multisource functional behavioral assessment for students with behavioral disabilities. *School Psychology Review, 35*, 451-471.
- Stallings, J. A., & Kaskowitz, D. (1974). *Follow-through classroom observation evaluation, 1972-73*. Menlo Park, California: Stanford Research Institute.
- Stanley, S. O., & Greenwood, C. R. (1983). How much 'opportunity to respond' does the minority disadvantaged student receive in school? *Exceptional Children, 49*, 370-373.
- Stormont, M., & Reinke, W. M. (2013). Implementing tier 2 social behavioral interventions: Current issues, challenges, and promising approaches. *Journal of Applied School Psychology, 29*, 121-125.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy, 24*, 23-50.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports. *Exceptionality, 17*, 223-237.
- Sugai, G., Horner, R., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T., Nelson, C. M., Scott, T. M., Liaupsin, C. J., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R. III, Wickham, D., Wilcox,

- B., & Ruef, M., (2000). Applying positive behavior support and functional behavior assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・リチャード.W. マロット・マリア.E. マロット (1998). 行動分析学入門. 東京：産業図書.
- Sundberg, M. L., & Michael, J. (2001). The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behavior Modification*, 25, 698-724.
- 須崎康臣・兄井彰 (2013). 小学生と中学生を対象にした Rosenberg における自尊感情尺度の妥当性、信頼性及び因子構造の検討. 日本生活体験学習学会誌, 13, 93-98.
- 高浜浩二・野呂文行 (2009). 広汎性発達障害児における既学習課題の挿入が標的課題の獲得に与える効果：標的課題と既学習課題における反応型についての検討. 特殊教育学研究, 47, 103-112.
- 高浜浩二・高橋学・野呂文行 (2008). 自閉性障害児の同一見本合わせ課題における維持課題挿入の効果. 障害科学研究, 32, 117-127.
- 高橋恵子 (2013). 絆の構造—依存と自立の心理学—. 東京：講談社.
- 高橋智子・山田剛史 (2008). 一事例実験データの処遇効果検討のための記述統計的指標について—行動分析学研究の一事例実験データの分析に基づいて—. 行動分析学研究, 22, 49-67.
- 竹村洋子 (2009). 「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討—記述式アンケートによる「減らしたい行動」についての調査から—. 障害科学研究, 33, 211-224.
- 竹村洋子・杉山雅彦 (2003). 通常学級において攻撃行動を示す児童への介入—児童の行動変化が教師の行動および児童とのかかわりに対する評価に及ぼす影響—. 行動療法研究, 29, 73-84.
- 瀧野揚三・斎藤誠一 (1991). 青少年の self-esteem の特質とその規定要因—学業成績との関連の検討—. 大阪教育大学紀要 (第IV部門), 40, 13-19.

- 田中善大・三田村仰・野田航・馬場ちはる・嶋崎恒雄・松見淳子 (2011). 応用行動分析の研修プログラムが主任保育士の発達障害児への支援行動に及ぼす効果の検討. 行動科学, 49, 107-113.
- 田中善大・鈴木康啓・嶋崎恒雄・松見淳子 (2010). 通常学級における集団随伴性を用いた介入パッケージが授業妨害行動に及ぼす効果の検討：介入パッケージの構成要素分析を通して. 行動分析学研究, 24, 30-42.
- 柘植雅義 (2013). 特別支援教育—多様なニーズへの挑戦—. 東京：中央公論新社.
- 柘植雅義・中尾繁樹 (2008). <先進事例集>地域の特色ある特別支援教育 神戸市発！特別な配慮の必要な子どもへの具体的指導内容と支援策. 東京：明治図書.
- 辻本友紀子 (2013). 公立中学2年生を対象とした on-task 行動および off-task 行動のアセスメント. 関西学院大学大学院文学研究科総合心理科学専攻 2012 年度修士論文.
- Turtura, J. E., Anderson, C. M., & Boyd, R. J. (2014). Addressing task avoidance in middle school students: Academic behavior check-in/check-out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 159-167.
- 内田知宏・上埜高志 (2010). Rosenberg 自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討—Mimura & Griffiths 訳の日本語版を用いて—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58 (2), 257-266.
- *Umbreit, J. (1995). Functional assessment and intervention in a regular classroom setting for the disruptive behavior of a student with attention deficit hyperactivity disorder. *Behavioral Disorders*, 20, 267-278.
- *Umbreit, J., Lane, K. L., & Dejud, C. (2004). Improving classroom behavior by modifying task difficulty: Effects of increasing the difficulty of too-easy tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 13-20.
- Volkert, V. M., Lerman, D. C., Trosclair, N., Addison, L., & Kodak, T. (2008). An exploratory analysis of task-interspersal procedures while teaching object labels to

children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 335-350.

*Watson, T. S., Dufrene, B., Weaver, A., Butler, T., & Meeks, C. (2005). Brief antecedent assessment and treatment of tics in the general education classroom: A preliminary investigation. *Behavior Modification*, 29, 839-857.

Wood, S. J., Murdock, J. Y., Cronin, M. E., Dawson, N. M., & Kirby, P. C. (1998). Effects of self-monitoring on on-task behaviors of at-risk middle school students. *Journal of Behavioral Education*, 8, 263-279.

山本淳一・池田聡子 (2007). できる！をのばす行動と学習の支援—応用行動分析によるポジティブ思考の特別支援教育—. 東京：日本標準.

山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982). 自尊感情尺度. 堀洋道 (監)・山本真理子 (編) (2001). 心理測定尺度集 I 人間の内面を探る<自己・個人内過程>. 東京：サイエンス社.

謝辞

教育場面に7年間に亘り携わり、子どもの学びに向けた学業/授業/課題への参加行動の観察、アセスメント、および支援に関する一連の研究を一本の博士論文にまとめることができ、心より嬉しく感じております。興味を抱いてきた分野のテーマに携われたこと、学術的・実践的背景を学べたこと、そして子どものポジティブな変化を目の当たりにできたことは、私自身にとって大きな糧となりました。

学校内で活動をする機会をいただけたことで非常に貴重な経験を数多くさせていただきました。そのような場をLD事業の設立を通して設けて下さり、一連の支援や研究活動を可能にして下さいました関西国際大学の中尾繁樹教授に心より感謝申し上げます。

専門分野、関連領域、および研究生活におきましては、関西学院大学における指導教員であり恩師の松見淳子教授に、学部学生の頃を含めまして14年間にも亘り、たいへん深く、懇切丁寧な指導を賜りました。研究に限らず多くの面で成長させていただけたことで、大きな達成や充実を経験することにつながり、私自身もポジティブな方向に伸長することができました。いつも優しく、良い方向へ導いて下さいましたことに厚く心より感謝申し上げます。

また、関西学院大学の中島定彦教授にも、学部学生の頃より関連領域における授業科目や大学院における研究発表会等でお世話になりました。お声かけ下さり、的確で丁寧なコメントを下さいました。深く感謝申し上げます。

さらに、関西学院大学総合心理科学科およびその研究室におきまして、多くの先生方、先輩方、同期生や後輩のメンバー方にお世話になりました。先生方には心理学の基本的知識や研究方法についての指導を賜りました。研究室のメンバー方には、研究に関する多くの刺激やアドバイスをいただき、楽しみや充実感を共有させていただきました。また、実践活動や研究活動がうまくいかずに辛い時期には、研究室のメンバーのおかげで研究生生活を続けることができました。たいへん感謝しております。

主な実践・支援の場面となりました学校におきましては、参加して下さいました全体的なお子さん方と、いつも快く迎え入れて下さいました学校の校長先生、教頭先生、特別支援教育コーディネーターの先生、学年主任の先生方、そして教室内で多くの工夫を施し日々丁寧に子どもたちを指導しておられました全ての先生方に心より感謝申し上げます。

最後に、長年に亘り見守り、支え続けていただきました家族に深い感謝の意を表したいと思います。ありがとうございました。

馬場ちはる