

発達障害児の気になる・困った行動の理解と指導

—研修後の教育実践の評価から—

教職実践開発専攻 平澤紀子

1. はじめに

筆者は、12年目研修において、キャリアアップフィールド「特別支援教育」の「発達障害児の気になる・困った行動の理解と指導」を担当している。前報（平澤，2008）で紹介したように、本コースでは、発達障害児の「気になる・困った行動」を取り上げて、研修教員がもつ指導上の課題に対して、大学教員が探求の方法（指導の計画、実施、評価）を提供するタイプの研修を行っている。ここ数年の取り組みから、共通の枠組みを用いた担当事例の分析を基に、協議を通じて成果と課題を明確化することが、自己の課題探求において重要な要素になると考えている（平澤，2008）。しかしながら、こうした研修が教育実践の向上につながるかどうかは不明である。そこで、本報では、研修教員が研修を通じて作成した「気になる・困った行動」の指導計画について、研修後の評価結果を基に、よりよい研修の提供方法について検討する。

2. 分析資料

(1) 気になる・困った行動の指導計画

第1日目（7月29日）の大学における研修では、大学教員が発達障害児の気になる・困った行動の捉え方や指導計画の作成方法について、ワークシートを用いて解説した。第2～4日目の勤務校における研修では、1学期の指導をワークシートにより分析してもらった。第5日目（8月25日）の大学における研修では、分析した指導計画を発表し、協議を踏まえて、1学期の指導の成果と課題を明確化し、2学期の指導計画を作成してもらった。

(2) 分析資料

平成20年度の講座には、6名の研修教員（特別支援学校4名、小学校1名、中学校1名）が参加した。そのうち、2学期の評価結果が提出された特別支援学校の研修教員Hと小学校の研修教員Kの指導計画を分析資料とした。

(3) 分析方法

研修を通じて作成した2学期の指導計画が実施され、効果を得ることが、教育実践の見通しにつながると考えられる。そこで、2名の指導計画について、指導手続きの実施と効果に関する評価結果とともに、対象児童への指導に関する感想を検討した。これらの結果について、指導計画が実施され、効果を得るための条件である、①行動が生じる理由の理解、②その理由に基づいた指導計画の作成、③教育実践を行う場や人に即した具体化（Albin, Lucyshyn, Horner, & Falnery, 1996；平澤・藤原・山本・佐田東・織田，2003）という観点から、研修の提供方法における課題を考察した。

3. 分析結果

(1) 研修教員Hの支援計画

研修教員H（特別支援学校）は、特別支援学校小学部4年の知的障害と脳性麻痺のある女子への指導計画を実施し、評価した。対象児童の気になる・困った行動は、「ロッカーやオルガンなどの高い所に登る」であった。歩行の不安定さをもつ対象児童にとっては、怪我にもつながりかねないために、1学期には試行錯誤で対応してきたという。

当初、研修教員Hは、1学期の指導手続きが有効であるという認識はなく、2学期の見通しももてない状況であった。担当事例の分析結果を発表してもらると、1学期の指導手続きは、①行動が生じる理由は考えられているものの、②その理由と指導計画との対応にあいまいな点があった。そこで、②を課題解決の指針として、1学期の指導手続きを再構成してもらい、それを踏まえて2学期の指導計画を作成してもらった（表1）。

表1 研修教員Hの指導計画

4 気になる・困った行動が生じる理由				
①担任や副担任が他の児童とかかわってすることがない状況の中で、 <u>唸りながら高いところに上る</u> 行動が生じやすい。 ②その行動を起こすと、 <u>担任や副担任とのかかわり（独占）</u> が得られる。				
<pre> graph LR A["A 先行条件 ・教師が他の児童とかかわっている ・することがない"] --> B1["B 行動 望ましい行動 ・一人で遊ぶ ・友だちと遊ぶ"] A --> B2["B 行動 気になる・困った行動 ・高いところに上る"] A --> B3["B 行動 代替コミュニケーション行動 ・遊んでほしい時に「かあちゃん」と声をかける"] B1 --> C1["C 結果 ・楽しい"] B2 --> C2["C 結果 ・教師とのかかわり"] B3 --> C2 </pre>				
5 気になる・困った行動が生じる理由に基づく指導				
場面（休み時間）	指導手続き	上段：1学期 中段：2学期 下段：3学期	実行	効果
A その行動を回避するために、その行動を引き起こす働きかけや状況を取り除く	・かかわれるときには教師と一緒に遊ぶ。		△	△
	・かかわれるときには教師と一緒に遊ぶ。		○	○
	・かかわれるときにはどちらかの教師と一緒に遊ぶ。			
望ましい行動を引き出すために、働きかけを工夫し、参加できる状況をつくる	・教師がかかわれない時には「おりおりカード（好きな遊び）」を用意する。		○	○
	・教師がかかわれない時間帯に、友達との遊びタイムをつくり、毎日その時間帯には友達と一緒に遊ぶという見通しをもつことができるようにする。		○	△
	・教師がかかわれない時間帯に、友達との遊びタイムをつくる。気持ちが向かないときには、「かっちゃんベルト」を用意する。			

発達障害児の気になる・困った行動の理解と指導

A	注目、援助、要求のコミュニケーション行動を引き出すために、働きかけを工夫し状況をつくる	・サインを見逃さないように遠くから見守る。	○	△
		・サインを見逃さないように遠くから見守る。	○	○
		・サインに気付いたら、すぐに要求に応える。		
B	できること好きなことを基に望ましい行動を促す	・一人で「おりおりカード」で遊ぶように促し、「おりおりカード」を渡す。	○	○
		・友達と一緒にバスケット遊びをするように手をつないで誘う。	○	○
		・自分から「おりおりカード」を置いてある場所に向かうように促す。	○	○
		・友達がバスケット遊びを始めたら、自分からその友達に近寄り、一緒に遊べるようにする。	○	△
	できる手段を基に、注目、逃避、要求のコミュニケーション行動を教える	・教師の近くにきたら遊ぶ。	○	○
		・教師の手を引いたら遊ぶ。	○	○
		・教師に「かあちゃん」の呼びかけがあったら遊ぶ。	○	○
		・教師に「かあちゃん」の呼びかけがあったら、友達も誘って一緒に遊ぶ。	○	△
		・他の教師にも「かあちゃん」と呼びかけられるように促す。	○	○
		・バスケット遊びをする友達に近寄ったら、「いれてね。」と教師が代弁し、友達と一緒に遊べるようにする。	○	○
		・教師に「かあちゃん」の呼びかけがあったら、友達も誘って一緒に遊ぶ。		
		・他の友達にも自分の表出言語で呼びかけられるように促す。		
		・バスケット遊びをする友達に近寄ったら、教師と一緒に輪に入り、本児にボールを回すことで友達と一緒に遊べるようにする。		
		・教師に「かあちゃん」の呼びかけがあったら、友達も誘って一緒に遊ぶ。		
C	望ましい行動を強めるために、その行動をした時には認める、誉める、結果が見えるようにする	・集中して一人遊びをしているときは見守る。	○	○
		・友達との遊びに参加しようとした時には、教師と一緒に遊び、名前を呼びながらボールを対象児に回す。	○	○
		・友達とのバスケット遊びに参加しようとした時には、教師と一緒に遊び、名前を呼びながらボールを対象児に回す。	○	○
		・自分からバスケット遊びをする友達に近寄り、遊びの輪に入った時には、「じょうず」と褒める。	○	△
		・休み時間に「かっちゃんベルト」が欲しいという要求が出た時には、素早くにそれに対応し、「かっちゃんベルト」を手渡す。		
		・自分からバスケット遊びをする友達に近寄り、遊びの輪に入った時には、「じょうず」と褒める。		
	気になる・困った行動の代わりに行動を強めるために、その行動をした時には、機能に応じた対応をとる	・手を引いた時、「かあちゃん」と近づいてきた時はすぐに遊ぶ。	○	○
		・手を引いた時、「かあちゃん」と近づいてきた時で、遊べるときにはすぐに遊ぶ。遊べないときには、他の教師と遊ぶように促す。	○	○
		・手を引いた時、「かあちゃん」と近づいてきた時で、遊べるときにはすぐに遊ぶ。遊べないときには、友達と遊ぶように促す。		

C	気になる・困った行動を弱めるために、その行動をした時にはかかわらない	・高い所に上りかけた時には、「だめ」の言葉をかけ、足を下ろすのを見届けてからかかわりを無くす。	○	△
		・高い所に上りかけた時には、「だめ」の言葉をかけ、足を下ろすのを見届けてからかかわりを無くす。	○	○
		・高い所に上りかけた時には、あえて本児を見ない姿勢を示し、足を下ろす様子が視界に入る位置で見届ける。		
1学期の評価	気になる・困った行動 : <u>減少</u> —変化なし—悪化 望ましい行動 : <u>促進</u> —変化なし—悪化 代りのコミュニケーション行動 : <u>促進</u> —変化なし—悪化			
2学期の評価	気になる・困った行動 : <u>減少</u> —変化なし—悪化 望ましい行動 : <u>促進</u> —変化なし—悪化 代りのコミュニケーション行動 : <u>促進</u> —変化なし—悪化			

2学期の評価結果をみると、計画した指導手続きは実施され、効果もほぼ得られている。研修教員Hは、1学期の指導の意味が分かり、2学期には自信をもって実施することができたという。また、その評価を踏まえて、3学期の指導計画を作成し、指導を実施しているという。

この結果から、研修教員Hは、対象児童に対する指導の見通しを得ているといえる。研修の提供方法からみると、これまでの指導を分析・評価する機会を提供し、それがなぜうまくいくのか、あるいはいかないのかを①行動が生じる理由と②それに基づく指導計画という観点から、明確化することが重要であったと考えられる。一方、指導手続きの実施にかかわる③教育実践を行う場や人に即した具体化について、研修時にそれほど検討していなかった。それにもかかわらず、対象児童の実態に応じたステップが設定され、それも学級の状況を踏まえて実施できる指導手続きが計画されたことは、研修教員Hの力である。もし、筆者がこうした指導の成果を研修時にフィードバックしていれば、研修教員Hは自己の成果を認識したより見通しのある教育実践ができたものと考えられる。

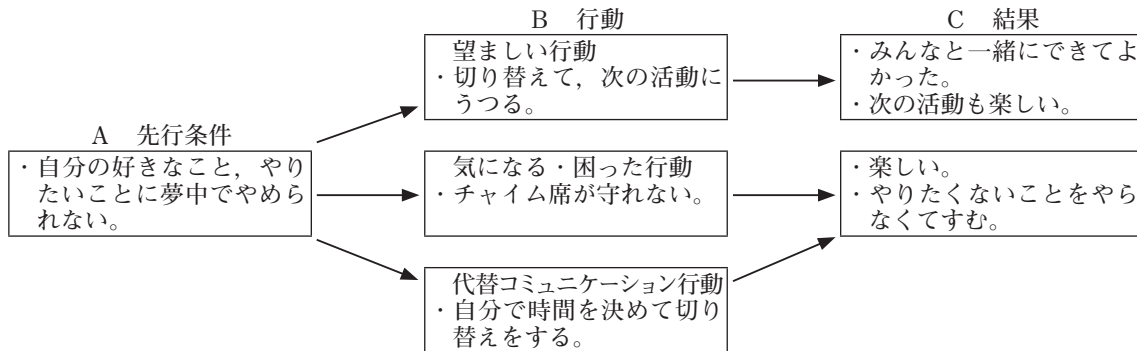
(2) 研修教員Kの支援計画

研修教員K（小学校の特別支援学級）は、特別支援学級3年の男子と通常学級5年の広汎性発達障害のある男子への2つの指導計画を実施し、評価した。3年男子の事例を取り上げると、対象児童の気になる・困った行動は、学校生活全般において生じる「チャイムがなくても席につくことができない（チャイム席が守れない）」であった。

当初、研修教員Kは、どう対応すればよいかかわらないと述べていた。担当事例の分析結果を公表してもらおうと、1学期の指導手続きは、当該の行動が起きたときに、どう止めさせるかが中心であり、①行動が生じる理由はいまいであった。そこで、①行動が生じる理由と②それに基づいた指導計画を課題解決の指針として、当該の行動が起きる状況と起きない状況の分析の仕方を助言した。また、指導手続きについても、行動が生じる理由に基づいて、事後的なものだけでなく、前もってできる指導手続きや、当該の行動を起こさなくても済むように、望ましい行動やコミュニケーションを促す指導手続きがあることを助言した。こうした研修を通じて、研修教員Kは、1学期の指導手続きを再構成し、それを踏まえて2学期の指導計画を作成した（表2）。

4 気になる・困った行動が生じる理由

- ①自分が好きなことに夢中になっている状態で、チャイム席を守れないが生じやすい。
 ②その行動を起こすと、自分の思い通りになることが得られる。
 (自分のやりたくないことを避けられる。)



5 気になる・困った行動が生じる理由に基づく指導

場面 (学校生活全般において)	指導手続き 上段：1 学期 下段：2 学期	実行	効果
A その行動を回避するために、その行動を引き起こす働きかけや状況を取り除く	・好きなことをやめさせる。	×	×
	・次の活動を楽しいものにし、より興味関心を持たせる。	○	○
	望ましい行動を引き出すために、働きかけを工夫し、参加できる状況をつくる	○	○
	・さらに、レベルアップした学習の準備の仕方を教える。	○	△
注目、援助、要求のコミュニケーション行動を引き出すために、働きかけを工夫し状況をつくる	・チャイムが鳴る前に声をかける。	○	○
	・朝、一日の見通しをもたせ、絶対守るチャイムを一つ、自分で決める。	△	△
B できること好きなことを基に望ましい行動を促す	・自分で、粘土遊びなどをやめる時間を決めさせる。	○	○
	・休み時間の活動に入る前 (前の授業が終わった段階) に、時計を見て、何時まで遊ぶか、自分で決めさせる。	○	△
できる手段を基に、注目、逃避、要求のコミュニケーション行動を教える	・一緒に休み時間を過ごし、次の授業の準備も一緒にする。	△	○
	・一緒に休み時間を過ごし、次の授業の準備も一緒にする。	△	○
	・休み時間の過ごし方を工夫する。	△	○
C 望ましい行動を強めるために、その行動をした時には認める、誉める、結果が見えるようにする	・チャイム席が進んで守れた時は、たからものシールゲット。	○	△
	・チャイム席が進んで守れた時は、たからものシールゲット。	○	△
	・次の授業の中で楽しい活動ができる。	△	○
気になる・困った行動の代わりに行動を強めるために、その行動をした時には、機能に応じた対応をとる	・時刻を知らせる。	○	×
	・時計を見るようにやさしく促す。	○	△
気になる・困った行動を弱めるために、その行動をした時にはかわらない	・目で合図する。	○	○
	・目で合図する。	○	○
	・チャイムのなる1分前だということを知らせる。	○	○
1 学期の評価	気になる・困った行動 : 減少— <input type="checkbox"/> 変化なし— <input type="checkbox"/> 悪化 望ましい行動 : 促進— <input type="checkbox"/> 変化なし— <input type="checkbox"/> 悪化 代替りのコミュニケーション行動 : 促進— <input type="checkbox"/> 変化なし— <input type="checkbox"/> 悪化		
2 学期の評価	気になる・困った行動 : 減少— <input type="checkbox"/> 変化なし— <input type="checkbox"/> 悪化 望ましい行動 : <input checked="" type="checkbox"/> 促進— <input type="checkbox"/> 変化なし— <input type="checkbox"/> 悪化 代替りのコミュニケーション行動 : 促進— <input type="checkbox"/> 変化なし— <input type="checkbox"/> 悪化		

2学期の評価結果をみると、1学期には実施できなかった、気になる・困った行動を回避する指導手続きは見直され、2学期には実施され、効果が得られている。他の指導手続きについても実施されている。しかしながら、「朝、一日の見通しをもたせ、絶対守るチャームを一つ、自分で決める」、「一緒に休み時間を過ごし、次の授業の準備も一緒にする」など、いくつか実施が安定しない指導手続きがみられた。また、全体評価では、望ましい行動の促進は認められたが、気になる・困った行動には変化がなかった。そして、研修教員Kからは、対象児童の体調に左右され、指導がうまくいったとは考えられないとの感想をいただいた。

この結果から、研修教員Kは、対象児童に対する指導の見通しが十分に得られなかったものといえる。実施されなかった指導手続きをみると、①行動が生じる理由において、チャーム席が守れない行動に代わるコミュニケーションの設定に課題がある。また、③教育実践を行う場や人に即した具体化についても、対象児童が取り組みやすく、研修教員が実際に実施できる手続きなのかを検討していなかった。したがって、研修時にこうした点を明確にしていれば、研修教員は、より効果を得やすく、実施されやすい指導手続きを特定することができ、それによって教育実践の見通しが得られたものと考えられる。

4. おわりに

本報では、自己の課題を探究するための研修を大学教員がどのように提供すればよいかについて、研修後の教育実践の評価を基に検討した。自己の課題探究につながる研修として、①研修教員の指導の成果と課題を明らかにすること、②それに基づいて、個々の研修教員が見通しをもって、2学期の教育実践を行えるように、協議の視点を提供し、必要な助言を行うことが重要であると考えられる（平澤，2008）。そのためには、前報で検討したように、共通の枠組みを用いて担当事例を分析し、それを協議することが効を奏すると思われる。しかしながら、2学期の評価結果からは、個々の研修教員に応じた大学教員の助言については必ずしも十分ではなかったといえる。

発達障害児の指導においては、対象児童の実態を把握し、それに応じた指導計画を立案する必要がある。とくに気になる・困った行動の指導については、それが生じる理由に基づいてその行動を起こさなくても済むように、望ましい参加が促進するような指導手続きが有効であり、また、そうした指導手続きが実施されるためには環境や人に即した具体化が必要である（Albinら，1996；平澤ら，2003）。

こうした根拠を踏まえるならば、大学教員は、担当事例の分析から2学期の指導計画を作成する際に、①行動が生じる理由、②それに基づく指導計画、③教育実践を行う場や人に即した具体化から、個々の研修教員の成果と課題を捉えて、必要な助言を行い、また協議の視点を提供する必要がある。今後、そうした改善を行い、その評価結果を基に、研修の提供方法を進化させていきたいと考えている。一方、今回評価結果を提出した2名の研修教員に対しては、本報で述べた点を助言したが、こうした評価と助言の繰り返しは、教育実践を向上させるために極めて重要と考えられる。勤務校の状況によっては、難しい場合もあるかもしれないが、年間の教育実践を視野において、少なくとも各学期1回の評価とそれに基づく助言を行うような継続的な研修の提供が望ましいと考えられる。

謝辞

本講座は、毎年、目的意識の高い研修教員が受講され、学びの多い時間となっています。今年度は、研修後の教育実践の評価を提出してくださった研修教員のおかげで、よりよい研修の提供方法について検討することができました。記して感謝申し上げます。

文献

- 1) Albin, R. W., Lucyshyn, J. M., Horner, R. H., & Flannery, K. B. (1996) Contextual fit for behavioral support plans: A model for "goodness of fit". In L. K. Koegel, R. L. Koegel, & G. Dunlap(Eds.), Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community, 81-98. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.
- 2) 平澤紀子 (2008) 発達障害児の気になる・困った行動の理解と指導. 岐阜大学教育学部教師教育研究, 4, 229-235.
- 3) 平澤紀子・藤原義博・山本淳一・佐田東彰・織田智志 (2003) 教育・福祉現場における積極的行動支援の確実な成果の実現に関する検討. 行動分析学研究, 18 (2), 108-119.