

知的障害特別支援学校における校内LANを活用した 全校体制でのポジティブな行動支援に関する研究

School-wide positive behavior support through School LAN system
in Special Needs Education School for Mental Handicaps

原純一郎¹⁾・平澤紀子²⁾・坂本 裕²⁾・沖中紀男³⁾

Junichiro Hara, Noriko Hirasawa, Yutaka Sakamoto, & Norio Okinaka

岐阜県立揖斐特別支援学校¹⁾・岐阜大学大学院教育学研究科²⁾・岐阜大学教育学部³⁾

Ibi Special Needs Education School in Gifu Prefecture

Gifu University, Graduate School of Education

Gifu University, Faculty of Education

要 旨

本研究は、知的障害特別支援学校において、行動問題を示す生徒への支援を全校体制で推進するための方法について検討した。支援部教師が学級担任とともに機能的アセスメントに基づく支援を計画・実行・評価し、その支援情報を校内LANにより集約し、職員会で全校教師に提供した。その結果、対象生徒の行動問題は減少した。また、支援を実施した学級担任の事後評価では、行動問題の捉え方が変わり、支援の見通しが促進した。さらに、全校教師の評価では、事前と比べて事後で、対象生徒や支援の理解が促進し、また管理職等による支援の必要な生徒の把握人数も増加した。本結果から、全校体制で支援を推進するためには、生徒の支援情報を集約し、全校教師に提供し、その成果をモニターするシステムが重要であり、校内LANはそのための有効な方法であることが示唆された。

Key words: 知的障害特別支援学校, 行動問題, 全校体制, 校内LAN

Special Needs Education School for Mental Handicaps, behavior problem, school-wide positive behavior support, School LAN system

I. 問題と目的

特別支援学校では複数教師による指導体制が多いために、関係する教師で生徒の状態や支援方法に関する情報（以下、支援情報）を共有する必要がある。とくに知的障害のある生徒は、自ら困難や不調を伝えることが難しいために、支援が適切でないと行動問題につながり、授業参加に支障が生じる。しかしながら、このような行動問題は、障害特性と捉えられたり、支援の必要性に気づかれなかったりする場合がある。それも生徒の支援情報は担当教師が個々に有しているために、それらを集約し、提供する効率的な方法を工夫しなければ、学校全体で共有することは難しい。

行動問題に対しては、行動問題をその先行条件と結果条件との機能的な関係から分析する機能的アセスメントに基づいて、環境の修正や適応行動の教授という多様な支援を計画するポジティブな行動支援（positive behavior support）の有効性が示されている（Gage, Lewis, & Stichter, 2012）。その中心的な方法である機能的アセスメントについては、行動原理に基づいて情報を整理し、支援を計画するための実践的なガイドも報告されている（平澤, 2010; O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997）。そこで、これらの知見を基に、支援部教師が学級担任とともに、機能

的アセスメントに基づいて行動問題を示す生徒への支援を計画し、それを実行・評価すれば、対象生徒の行動変容につながると考えられる。

一方、全校体制での支援においては、全校教師が支援情報を共有するためのシステムが必要である(Horner, Sugai, Todd, and Lewis-Palmer, 2005)。これに関して、校内LANを活用して生徒の支援情報を共有する取組が報告されている(滝川・西牧, 2010)。ここでは、校内LANを活用することにより、教師は時間に左右されることなく、個々の端末PCから支援情報の入力やアクセスができるという利点が報告されている。そこで、校内LANを活用して、学級担任のもつ支援情報を集約し、全校教師に提供するシステムを開発すれば、行動問題を示す生徒への支援を全校教師で共有できるようになると考えられるが、これまでにそのような検討は行われていない。

そこで、本研究では、知的障害特別支援学校において支援部教師が行動問題を示す生徒への支援を全校体制で推進するための方法について、学級担任とともに機能的アセスメントに基づく支援を検討しながら、校内LANを活用して、その支援情報を全校教師に提供する取組について検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象者

研究協力の同意を得た知的障害特別支援学校の管理職・部主事を含む全校教師39名を対象とした。そのうち支援を実施した学級担任は23名であった。対象生徒は、4月当初に、激しい他害や自傷行為、パニック等を示した生徒7名(小学部1名, 中学部3名, 高等部3名)(表1)と、授業参加の困難を把握する行動観察項目(西脇, 2013)によって、学級担任が支援の必要性に気づいた16名(小学部2名, 中学部4名, 高等部10名)(表2)であった。

2. 対象生徒への支援

支援部教師と当該の学級担任が週1回、行動観察支援シートを用いて支援を検討した。行動観察支援シートは、平澤(2010)とO'Neillら(1997)を基に、行動問題を特定し、時間割に記録し、行動原理に基づく支援方法を計画する様式を作成した(資料)。まず、学級担任は、時間割に行動問題の生起頻度を記録した。次に、その記録を基に、行動問題の生起要因を推定し、3つの支援方針(①行動問題を起こしやすくしている状況を変え、行動問題を強化している結果が生じないようにする, ②望ましい行動を起こしやすくし、その行動を強化する結果が生じるようにする, ③代わりの行動を起こしやすくし、行動問題を強化していた結果が生じるようにする)に沿って、具体的な支援を計画した。

3. 校内LANを活用した支援情報提供システム

各教師が端末PCからアクセスし、対象生徒の支援情報を入力すると、一覧表として表示され、全校教師がアクセスできるシステムを開発した。そして、毎週月曜日の職員会で、大型モニターに対象生徒の支援情報や支援の成功的な取組を提供し、報告した。4月当初から激しい行動問題を示した7名は5月下旬から10月中旬までの計15回実施した。行動観察項目により支援の必要性に気づかれた16名は7月中旬から10月中旬までの計9回実施した。

4. 評価方法

1) 対象生徒の行動問題

学級担任が、行動観察支援シートの時間割に行動問題を記録し、週ごとの生起頻度を集計した。

2) 学級担任による事後評価

支援終了後の11月に、対象生徒の学級担任23名に対して、行動問題の理解や支援に関する7項目の

事後評価を実施した。「行動問題の生起理由がわかるようになった」「環境が授業参加に影響していると考えようになった」「今までにない視点から支援を検討するようになった」「支援の見通しがもてるようになった」「児童生徒に望ましい変化がみられた」「支援部に対象児童生徒の様子を伝えやすくなった」「記録をとることについての負担感はなかった」について、5段階評価（1：当てはまらない～5：当てはまる）で回答を得た。「当てはまる」「やや当てはまる」の回答の割合（肯定率）を算定した。

3) 全校教師による評価

支援開始前の4月と終了後の11月に、全校教師39名に対して、校内LANを活用した支援情報の効果に関する4項目の評価を実施した。「生徒の困難の把握」「支援生徒の把握」「支援内容の把握」「主任担任に沿った支援の実施」について、5段階評価（1：当てはまらない～5：当てはまる）で回答を得た。事前と事後で「当てはまる」「やや当てはまる」の回答の割合（肯定率）の変化を分析した。

また、管理職・部主事5名に対して、支援開始前の4月と終了後の11月に、全校の中で授業参加に支障が生じている生徒数の回答を得た。事前と事後で、生徒数の変化を分析した。

Ⅲ. 結果

1. 対象生徒の行動問題

表1に、4月当初から激しい行動問題を示した7名の生起頻度を示した。

表1 4月当初から激しい行動問題を示した7名の生起頻度

事例	行動問題	記 録 週															
		事前	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	壁を蹴る 物を投げる	8	10	9	3	0	4	3	1	0	4	15	10	4	6	2	0
2	その場から急に走り出す	7	0	2	3	7	6	0	3	1	1	0	6	9	3	0	0
3	物を投げる	10	13	10	23	12	5	2	6	2	8	8	0	1	2	5	0
4	自分の頭を叩く	13	3	9	3	8	7	6	5	4	4	1	0	1	6	5	4
5	友達に暴言をいう	10	18	24	6	1	11	7	6	7	1	1	0	0	3	4	1
6	自分の頭を叩く	4	5	2	0	7	4	4	1	5	0	3	1	0	2	0	0
7	他者を叩く	4	7	2	6	6	4	8	0	0	4	0	0	1	3	0	0

4月当初から激しい行動問題を示した7名について、いずれの生徒も事前と比べて、行動問題が減少し、事例4と事例5の2名を除いて生起しなくなった。

表2に、支援の必要性に気づかれた16名の行動問題の生起頻度を示した。

表2 支援の必要性に気づかれた16名の行動問題の生起頻度

事例	行動問題	記 録 週									
		事前	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	独り言	30	24	21	19	14	4	1	1	0	0
9	牛乳瓶を打ち鳴らす	7	6	15	17	9	5	3	1	0	0
10	体調不良	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	暴言	5	0	0	0	1	3	4	0	0	3
12	奇声	58	70	47	71	44	33	37	28	24	18
13	暴言	5	4	0	2	4	1	2	4	3	0
14	不安定になる	0	0	0	0	1	2	2	0	1	0
15	暴言	6	13	4	7	3	4	0	4	6	0
16	奇声	4	18	3	6	6	1	0	2	0	0
17	不安定になる	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
18	作業学習に参加しにくい	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0
19	遅刻	3	3	2	3	0	0	0	0	1	0
20	体調不良	4	4	3	3	0	0	0	0	1	0
21	体調不良	8	0	0	4	1	2	3	0	0	0
22	授業に参加しにくい	0	0	2	6	2	0	8	2	5	0
23	指示を受け入れない	3	6	3	5	10	8	3	0	0	0

いずれの生徒も事前と比べて、行動問題が減少し、事例11と事例12の2名を除いて生起しなくなった。

2. 学級担任による事後評価

図1に、支援を実施した学級担任による事後評価結果を示した。

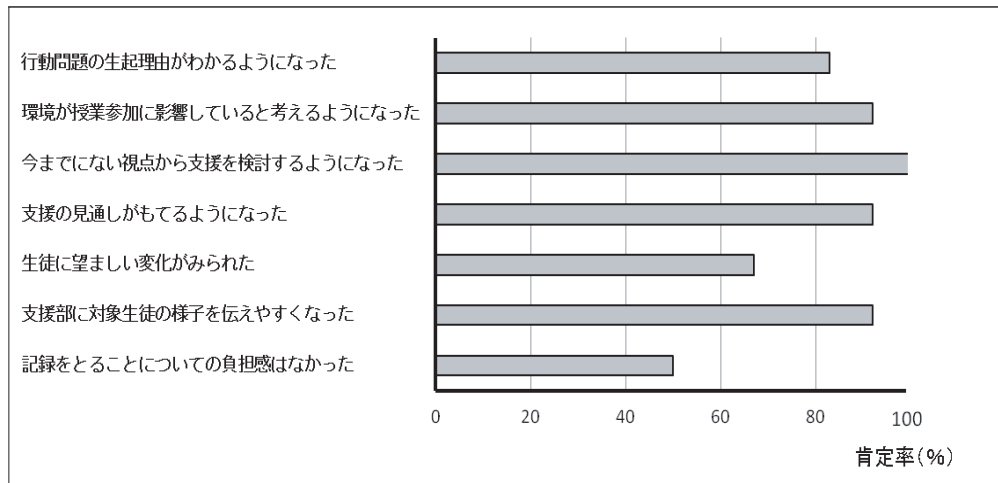


図1 支援を実施した学級担任による事後評価

「行動問題の生起理由がわかるようになった」や「環境が授業参加に影響していると考えようになった」「今までにない視点から支援を検討するようになった」「支援の見通しがもてるようになった」「支援部に対象生徒の様子を伝えやすくなった」は80%以上の肯定率が得られた。一方、「生徒に望ましい変化がみられた」は67%、「記録をとることについての負担感はなかった」は50%であった。エピソードとして、学級担任から、「成功的取り組み」を全校教師に提供することで、自らの支援に見通しがもてたとの報告を得た。

3. 全校教師による評価

図2に、全校教師による評価結果を示した。

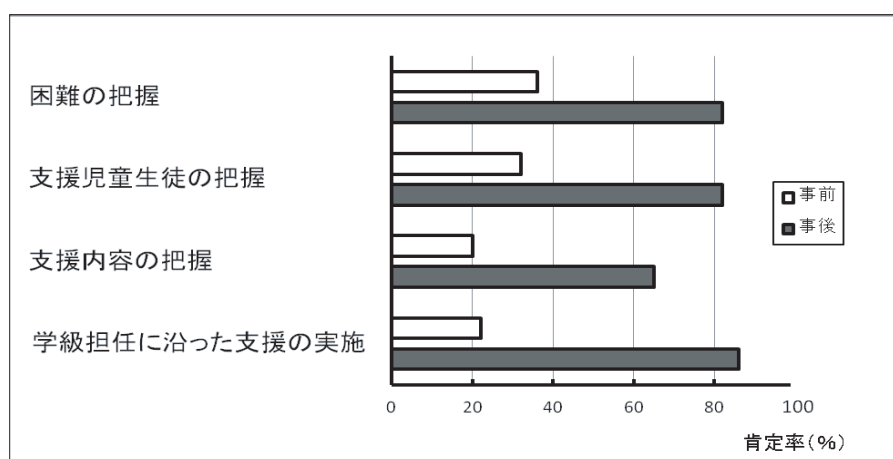


図2 全校教師による評価

事前と比べて事後で、全体的に肯定率が増加した。個々の項目を比較すると、「困難の把握」「支援児童生徒の把握」「学級担任に沿った支援の実施」は事後で80%以上になった。一方、「支援内容の把握」については65%に留まった。

図3に、管理職・部主事が回答した全校の中で授業参加に支障が生じている生徒数を示した。

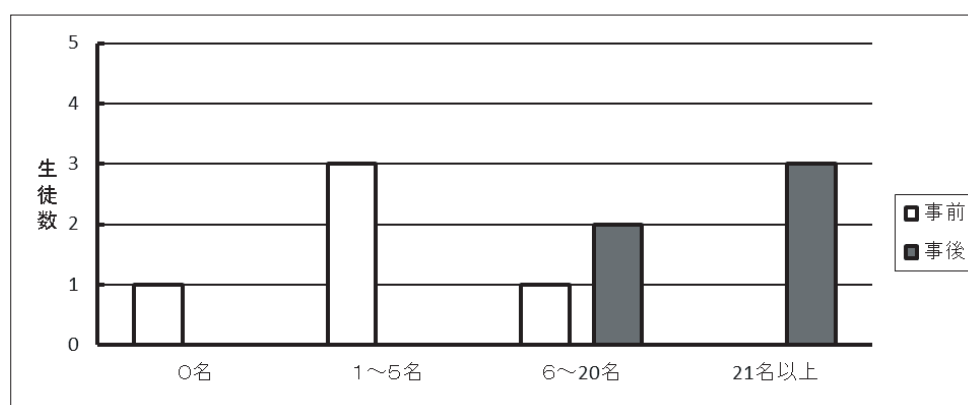


図3 管理職・部主事が回答した全校の中で授業参加に支障が生じている生徒数

事前では1～5名が最も多かったが、事後には21名以上に増加した。

IV. 考察

本研究では、知的障害特別支援学校の支援部教師が学級担任と支援を検討した。その結果、対象生徒の行動問題は減少し、また学級担任の行動問題の捉え方が変わり、支援の見通しが促進した。この結果は、行動観察支援シートによる機能的アセスメントの有効性を示すものと考えられる。行動支援の要は、行動問題の生起に関係する状況やかかわりを見だし、それを改善するところにある(O'Neill et al., 1997)。本研究では、学級担任が行動観察記録を行うことによって、行動問題の生起に関係している状況やかかわりが見いだされ、それを改善することで、実際に生徒の行動が変化した。それが、学級担任による「行動問題の生起理由がわかるようになった」や「環境が授業参加に影響していると考えられるようになった」等の評価につながったと推察される。

このような支援情報について、本研究では、校内LANを活用して集約し、職員会で全校教師に提

供した。その結果、全校教師の評価から、児童生徒の実態や支援内容の把握、学級担任に沿った支援が促進したことが示された。さらに、管理職や部主事による支援の必要な生徒の把握人数も増加した。全校体制の支援においては、支援情報を共有するシステムの確立が不可欠とされている (Horner et al., 2005)。本研究の結果からは、校内LANにより、支援情報の集約と提供のシステムが構築できたものといえよう。

とくに、学級担任の事後エピソードから、「成功的取り組み」を全校教師に提供することで、自らの支援に見通しがもてたとの報告が得られた。このことについて、福祉施設における行動問題への支援に関する実践研究からは、報告機会の設定が、職員の支援の実行を強化し、その継続につながるということが指摘されている (織田・桂木・鶴飼・丹羽・不動・近藤・正井・小崎・小嶋, 2001)。本研究における職員会での成功的な取組の報告によっても、学級担任の支援の実行を強化した可能性がある。

以上から、全校体制で行動問題を示す生徒への支援を推進するためには、支援部教師が支援の必要な生徒に関する情報を集約し、全校教師に提供し、その成果をモニターするシステムが重要であり、校内LANはそのための有効な方法であることが示唆される。そうしたシステムの下で、対象生徒にかかわる教師と機能的アセスメントを行うことで、個別の検討に留まらない、全校体制での支援につながったといえる。ただし、支援内容の把握は6割程に留まったことから、詳細情報の提供方法は改善する必要がある。

付記

本研究は、平成25年度岐阜大学教職大学院教職実践開発報告としてまとめたものである。日本発達障害学会第49回大会で発表した内容を基に作成した。

文献

- 1) Gage, N. A., Lewis, T. J., & Stichter, J. P. (2012): Functional behavioral assessment-based interventions for students with or at risk for emotional and/or behavioral disorders in school: A hierarchical linear modeling meta-analysis. *Behavioral Disorders*, 37, 55-77.
- 2) 平澤紀子 (2010): 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. 学研教育出版.
- 3) Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005): Schoolwide positive behavior support. In L. M. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. Guilford Press, pp. 359-390.
- 4) 西脇熱士 (2013): 知的障害特別支援学校における児童生徒の健康問題への気づきと支援に関する研究. 平成24年度岐阜大学教職大学院開発実践報告. (未刊行)
- 5) 織田智志・桂木三恵・鶴飼和江・丹羽真記子・不動学・近藤加奈子・正井明子・小崎充子・小嶋なみ子 (2001): 福祉施設における行動的QOL向上のための実践と課題 (1)―援助者のプロアクティブなサービスを維持する手段としてのコミュニケーション経路の確立―. *立命館人間科学研究*, 2, 85-102.
- 6) O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997): *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Brooks/Cole Publishing Co.
- 7) 滝川国芳・西牧謙吾 (2010): 病気のある子どもを担当する教師間における情報共有手段の開発に関する研究. *川崎医療福祉学会誌*, 20, 147-157.

資料 行動観察支援シート

問題となる行動(具体的にどのような行動をするか)

問題となる行動があった時間帯に○(1回)、◎(2~3回)、●(それ以上)を記録。

日にち	X月XX日~X月XX日までのX週間				
	月	火	水	木	金
曜日					
登校前					
登校時					
朝の準備					
朝の会					
1時間目(科目名)					
休み時間					
2時間目(科目名)					
休み時間					
3時間目(科目名)					
休み時間					
4時間目(科目名)					
給食					
休み時間					
掃除時間					
5時間目(科目名)					
休み時間					
6時間目(科目名)					
下校準備					
下校時					
下校後					

① 問題となる行動が起きやすい場面

活動場面	
時間帯	
人との関わり・環境	

② 問題となる行動が起きない場面

活動場面	
時間帯	
人との関わり・環境	

③ 問題となる行動が起きない対応、うまくいきそうな支援(いつ、どこで、誰が、何をする)

うまくいった支援には○を付ける。

問題が起きやすい状況を変え、問題を起こしてもその行動を強化する結果が生じないようにする。

問題が起きにくい状況を使って望ましい行動を起こしやすくし、達成感が得られるようにする。

代替りの行動を起こしやすい状況をつくり、問題を強化していた結果が生じるようにする。

現在の支援の段階

観察の段階	一時的な対処の段階	授業等への参加をしやすくするための支援の段階	自分から参加できるようにするための支援の段階
-------	-----------	------------------------	------------------------

