

11 知的障害特別支援学校における学級規模ポジティブ行動支援の効果

◎下岡 花子・○大河 竜介

共同研究 庭山 和貴（大阪教育大学 大学院連合教職実践研究科）

（要旨）

本研究は、知的障害特別支援学校小学部1・2年生学級において、学級規模ポジティブ行動支援を実践し、その効果を検証することをめざした。1学期に児童と定めた学級目標をもとにポジティブ行動マトリクスを作成し、目標行動を決定した。目標行動は手繋ぎ移動すること、「エイエイオー」を言うこと、給食準備を一人ですること、係活動に取り組むことの4つを選定し、2学期に介入を実施した。目標行動に対して、担任間でそれぞれの介入方法を定め、児童の行動を得点化したりエピソード記録を収集したりした。介入期間中も経過を確かめながら、介入方法を担任間で相談・修正した。その結果、個人間の差はあったものの4つの目標行動どれもが増加し、長期休み後にもその姿の継続が見られた。他の児童と同じ介入では行動の得点に変化が現れにくさが見られた児童には、個別に環境を見直すことで変化が生じた。学級規模ポジティブ行動支援の効果として、記録をもとに日々の指導を振り返り、方法やめざす姿について合意形成しながら取り組んだことでチームティーチングが円滑に遂行され、さらに児童の行動変容に繋がったことが示唆された。

（キーワード） 応用行動分析、知的障害、チームティーチング、ポジティブ行動支援（PBS）

I. 研究目的

1. 研究の背景

ポジティブ行動支援（PBS：Positive Behavior Support）とは、適切な行動を価値づけ支援する予防的なアプローチである。通常教育・特別支援教育にかかわらず、「全員」を対象とする多層支援モデルであり、米国において応用行動分析学に基づいて開発され、その成果が多く報告されている（栗原，2018；大久保・辻本・庭山，2020）。日本においては、2017年に国際学会 Association for Positive Behavior Support（APBS）の日本組織・日本ポジティブ行動支援ネットワークが承認され、その実践・研究・普及が進められているが、CiNiiにおいて「ポジティブ行動支援」をキーワードに論文検索を行うとその数は45件、特別支援学校での実践はうち1件であった。同義語の「積極的行動支援」でキーワード検索した場合には、特別支援学校での実践は4件であった（2022年6月27日現在）。

また「学級目標」についてキーワード検索したところ、小学校中学年を対象とした実践報告が多く、「知的障害」「特別支援」の枠における実践は0件であった。学級目標は、学習指導要領（平成29年告示）において特別活動の「学級活動」（1）「学校や学級における生活づくりへの参画」に位置づくものである。本校では学級目標を「スローガン」と呼び、毎年年度始めに学級目標を設定し、児童と掲示物を作成している。しかし、2017年度からの過去6年分の文集から小学部の「スローガン」の履歴をたどってみたところ、最短4フレーズ、最長8フレーズと比較的長文の傾向にあった。一つ一つのフレーズは分かりやすく、その学級の児童に馴染みのあるものではあったが、実際の学校生活を筆者が振り返る限り、児童がそれを意識して行動したり、教師が指導の際に意識づけたりする機会はあまり作れていない状況にあった。

以上のことから、学級目標を学級内に根付かせ、児童の生活づくりへの参画がすすむことが、ポジティブ行動支援のめざすQOLの向上にも繋がるのではないかと考えた。

2. 研究目的

本研究では、知的障害特別支援学校小学部1・2年生学級を対象に、学級目標を中心に据えた学級規模ポジティブ行動支援を実践し、その効果を検証することを目的とした。

II. 研究方法

1. 研究対象

研究開始時の対象児童の状況は、知的障害特別支援学校小学部1・2年生児童4名、そのうち自閉スペクトラム症と診断されている児童は3名であった。発達検査において、新版S-M社会生活能力検査（第3版）での社会生活年齢（SA）値は1歳2か月～2歳11か月、太田ステージにおける言語発達の段階はStage I～III-2であった。

学級集団の傾向として、入学したばかりのため学校生活経験が少ないこと、自分なりの見通しやパターンで動くことが多く、嫌なことや意に沿わないことがあると固まってしまったり、不適切な形で抵抗を示したりする（大声を出す、他害等）様子が見られた。

2. 方法

1) 介入準備

(1) 学級目標の決定

5月連休後の「くらす」の時間に、学級目標決め（1時間）、学級目標づくり（2時間）を実施した。学級目標は、4月から5月にかけて児童の実態把握を行い、一人ひとりの個別的教育支援計画の長期目標や中期目標を定めた上で、児童の普段の発言を踏まえ、担任2名によりこんなクラスになってほしいと考えた8フレーズの中から、投票を行い、決定することとした。投票時には、児童がそれぞれの言葉をイメージしやすいよう、イラストや写真を交えて提示した。投票の結果、「みんななかよし あったかい がんばる1くみ」という学級目標に決定した。

(2) ポジティブ行動マトリクスの作成

学級目標の実現をめざして、担任2名で児童の日常生活や授業における気になる行動（減らしたい行動）、こうなったらいいなと考える行動（増やしたい行動）について相談する時間を設定した。「みんななかよし」「あったかい」「がんばる」で区切り、それぞれに考える姿や指導場面を具体的に伝え合い、共有しあった。その上で、次の4つの行動目標を定めた。「みんななかよし」は、移動の際に先生や友だちと手を繋ぐこと、「あったかい」は帰りの会での挨拶で「エイエイオー」をみんなで言うこと、「がんばる」は給食準備を一人ですること、係活動に取り組むこととした。

2) 介入

(1) 目標行動を意識づける学級開きの実施

9月初めの「くらす」の時間に学級目標について思い出し、1学期中に見られた増やしたい行動の写真や具体的な姿について提示し、練習する学級開き（1時間）を設定した。また、児童が4つの目標行動をすることで、相手がどんな気持ちになるのかをイラストや言葉を用いて噛み砕いて伝え、お互いが嬉しい気持ちになることを確かめた。学級開きのスライド作成にあたっては、徳島県立総合教育センター特別支援・相談課のホームページに掲載されている研修資料・教材例を参考にした（特別支援まなびの広場【スライド】年度初めの全校朝会、<https://manabinohiroba.tokushima-ec.ed.jp/3ccf8abe555bf918ea912652b4aaa547/kennsyu>, 2022年7月28日参照）。

係活動に取り組むことに関しては、低学年であることを踏まえ、係体験（2時間）、係決め（1時間）を「くらす」の時間、係確認ボードの提示や使い方についてを「朝の会」「帰りの会」で説明する形をとった。

(2) 目標行動を引き出し強化するための手続き（AとCの工夫）

応用行動分析の枠組みに基づいて、児童の望ましい行動を引き出す状況（A）を積極的につくり、望ましい行動（B）ができたら、その行動が繰り返されやすくなる状況（C）が伴うようにする形をとることとした。具体的には、準備期間の事前観察を踏まえ、以下のような手続きを介入期間の9月後半～12月に実施した。

手繋ぎ移動については、4名全員に対して校外散歩に行く前にペアを伝える（A）、児童が自ら握っていることを称賛する（C）、手が離れた時には自ら繋ぎ直してくるのを待つ（C）、繋ぎ直せた際に称賛する（C）ようにした。

「エイエイオー」を言うことについては、4名全員に対して発声する場面がわかりやすいものとなるよう、挨拶前に全員が立ち上がって集まる（A）、挨拶係のセリフと他の児童のセリフを分ける（A）こととした。口元に教師の手マイクを持っていき、語頭を伝えて待つ（A）等し、少しでも口が動いたり発声が聞かれたりした時には「言えたね」と言葉をかけたりハイタッチしたりする等の称賛を行なった（C）。

給食準備を一人ですることについては、全児童に自分の準備は自分ですよう言葉をかけたが、事前観察において給食袋を自席まで持ってきて着席すると座ったままの様子が見られた児童Bに対し、個別に取り出したものを入れるトレイを用意する（A）こととした。また、物音や他児への言葉かけで注意が逸れやすいため、その都度、今していることに気持ちを引き戻せるように、教師の手で視線を遮ったり、「次のものをを出しましょう」と働きかけ（A）、行動が続くように見守ったりする（C）こととした。

係活動に取り組むことについては、係のシンボル（集まれを示す輪っか、掲示してほしいものを入れておくトレイ等）を用意（A）し、まずは教師と取り組んで係の流れを理解してから、具体的な言葉かけや指さしを少しずつ減らしていく（A）ようにした。そして取り組んだ後には「係確認ボード」上の係のシ

ンボルを裏返して花丸にする（C）（図1）等の一連の流れを設定した。

さらに学級目標や目標行動を目で見えて意識できるように、教室後方に児童の行動を写真で評価するコーナー（図2）を設け、「すてき」「がんばっているね」等写真に花丸やコメントをつけて伝え掲示する取り組みも行なった。

（3）観察・評価

4つの目標行動について、事前観察においてその遂行が難しかった児童を中心に、担任2名で観察・評価を行なった。

どの目標行動についても児童が行動した直後に評価し、記録することを基本としたが、「エイエイオー」を言うことについては、4名同時に評価することが難しかった日もあり、その都度、定点で動画記録し、評価を行なった。なお、この評価の信頼性は、動画記録10件を無作為抽出し、児童の目標行動について担任2名がそれぞれ評価し、その一致率を（評価が一致した数／全抽出動画数）×100の計算式で求めたところ、児童A B Dは「手を挙げる」「声を出す」80～100パーセント、児童Cは「手を挙げる」50パーセント、「声を出す」60パーセントであった。

3）介入期間終了後の行動観察

介入期間終了後に当たる長期休み明けの1月6日から13日の5日間、4つの目標行動に関して観察・評価を行い、児童の目標行動が定着しているかを確かめた。

Ⅲ. 結果

介入期間中の4つの目標行動の変化を評価した結果と、同期間中の目標行動以外の場面での児童の様子、介入期間後に当たる長期休み明けの4つの目標行動の様子の観察結果について、以下に記す。

1. 介入期間中の4つの目標行動の変化

1）手繋ぎ移動

週1回の校外散歩に出る際、下駄箱前から前庭門までの直線距離移動での手繋ぎの様子について、教師の指を握ったまま歩く（2点）、一時手が離れてしまうが握り直して歩く（1点）、指をはなしてしまう（0点）として評価した。その結果を表1に示した。9月中旬から10月中旬までの平均点が2点満点中1.6点だったのに対し、11月中旬から12月中旬にかけては1.85点と、0.25点（12.5パーセント）増加した。

今回得点評価した校外散歩以外にも、体育館までの移動、行事等でも目標行動ができるよう求め、その都度称賛し、児童が意識できるよう働きかけており、エピソード記録も計11件収集された。その内容は、体育館移動の行きは児童D・C・Bで手繋ぎして行ききり、帰りは児童AとC、BとDのペアでフープやカゴを間に持って移動できた（10月3日）。散歩の帰りに、学校前～校門の道を子ども同士のペアだけで歩くことができた（11月2日）。畑から前庭への移動時、児童AとDの手が離れてしまうと、お互いに手を伸ばしあっていた（11月8日）等であった。

2）「エイエイオー」を言う

帰りの会での終わりの挨拶から、みんなで立ち上がり「明日も元気にエイエイオー」のかけ声を言うまでを定点で動画撮影し、児童一人ひとりの様子を、手を挙げる（1点）、声を出す（1点）として評価した。

児童Bの結果を、図3に示した。児童Bは、1学期の観察期間は立ち上がったが、周囲に手繋ぎを求めたりすることはあっても意図的な発声に至らない様子があったが、全員で立ち上がって取り組む、少しでも声が出たら褒める等の環境調整をしたことで9月～10月前半にかけて、自ら手を挙げ始め、10月中旬以降は手を挙げた後、みんなの「エイエイオー」の後に続くように声が出始めた。さらに11月から12月にかけては「エイエイオー」の「オー」のタイミングに合わせて声が出るようになり、「さようなら」等の挨拶の他の言葉のタイミングでも声を出し始める変化が見られた。グラフ上でも2点満点が続いた。



図1 係確認ボード
（係のシンボルを裏返すと花丸になる）



図2 教室後方の写真によるフィードバック

表1 手繋ぎ移動の評価

	ペア		ペア	
	児童D	児童A	児童B	児童C
9月21日	2	1	2	2
9月28日	1	2	2	休み
10月4日	2	1	2	1
10月5日	1	1	2	休み
10月12日	2	2	2	1
	児童D	児童A	児童B	児童C
	児童D	児童A	児童B	児童C
11月9日	2	2	2	休み
11月16日	1	1	2	2
11月30日	2	2	2	2
12月2日	2	1	2	2
12月14日	2	2	2	休み

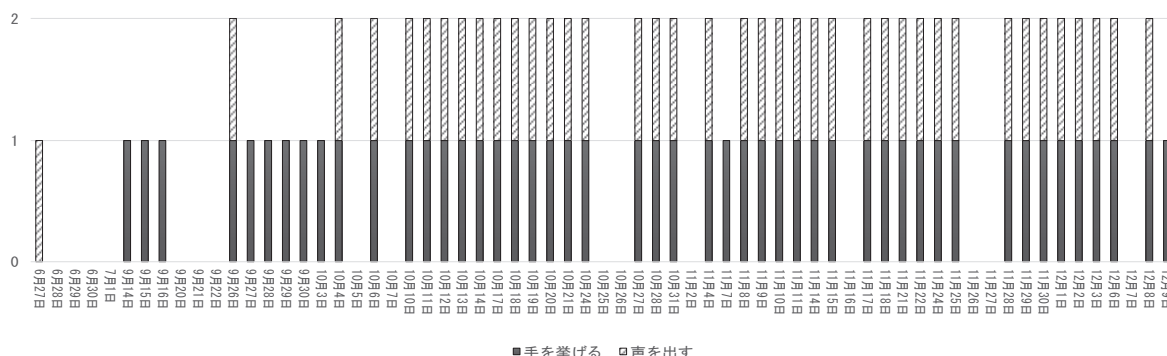


図3 児童Bの「エイエイオー」の得点の推移

3) 給食準備を一人でする

給食準備の様子を観察し、一人で全部取り出せた（2点）、言葉かけや取り出すものを指し示す等のプロンプト有りて取り出せた（1点）、教師と全と一緒に取り出した（0点）として評価を行なった。

その結果を図7に示した。取り組み開始直後の9月21日から28日までは「全部出しましょう」と教師が言葉をかけながら一緒に取り組んだため0点となった。9月29日以降は、ゴールとなるトレイに取り出したものを入れることは理解して取り組む様子があったものの、周囲の物音に気を取られてしまい袋から取り出す途中で手が止まってしまう様子や特定のアイテムを手にとっている時間が長い様子、袋の紐を引っ張って遊んだり、トレイの端を机に当てて音を出して遊んだりする様子が見られる等、1点の日が続いた。

そこで、11月15日からはトレイを用いることはそのまま継続し、自分で取り出すアイテムの数を7つから2つに減らし、袋の口を折って紐に気が取られないようにする環境調整を行なった(図4、図5)。これにより、アイテムを一つ取り出した後も、次のものを探す手の動きが見られるようになり、得点が2点になる日が出現し始めた。12月15日からは、取り出すものの数を3個に増やしたが、1個目、2個目を取り出した後も次のアイテムがあることを確かめて取り出し、袋の中が空になったことを見てから、机の横のフックにかける様子が見られた(図6)。少しずつ自分でものを取り出すという意識が見られ始めていることが伺えたが、12月20日に「給食準備をしましょう」とアイテム数を絞らず提示したところ、児童Bは介入前のように座ったまま手を動かさず、そばで見守っていた教師が全てを手伝った日もあった。



図4 アイテムが詰まった介入前の給食袋



図5 袋の口を折り、アイテム数を絞った状態の給食袋とトレイ



図6 袋が空になっていることを確かめる児童B

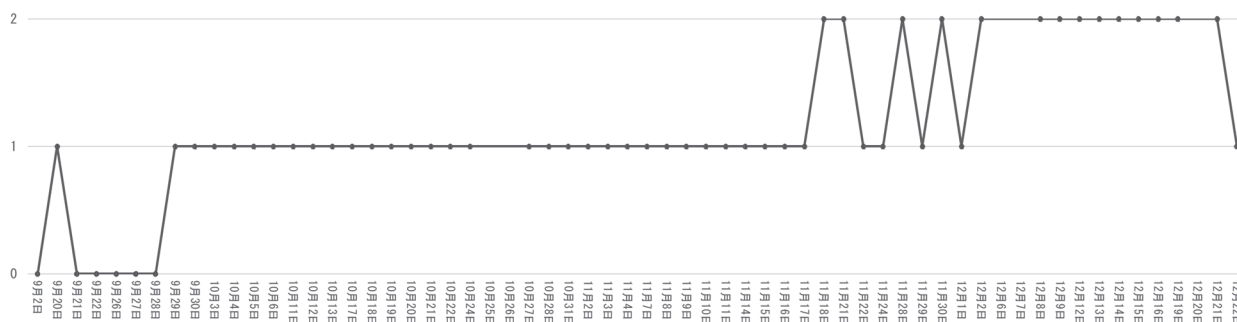


図7 児童Bの給食準備の得点の変化

4) 係活動に取り組む

係活動は、集まれ係（移動時に集合の合図を出す：児童B）、掲示係（廊下の掲示板に写真等を貼る：児童D）、挨拶係（給食と帰りの会で挨拶をする：児童A）、保健係（保健カードを養護教諭に渡す：児童C）を設定し、2学期より取り組み始めた。一人ずつ役割が異なるため、いつどこで行うのか、係確認ボードの確認を習慣づけるところからの模索が続いた。また、取り組み開始直後、その日の係確認ボード上の花丸の数を確認したところ、集まれ係と掲示係が毎日取り組むことができていないという課題が明らかとなった。

そこで、毎日取り組めていない2つの係について、担任間で相談し、習慣づけるための環境改善を図った。集まれ係が抜けていた日には、帰りの会の挨拶後、各々のペースでリュックサックを背負い、靴を履き替えていたという流れを変更し、リュックサックを背負った後にみんなが集まる形を取ることとし、①係の児童が「あ、つ、ま、れ」と1音ずつ発信する、②みんなが集まる、③集まりに遅れてしまった児童は「お待たせ」を言うという習慣を作った。また掲示係については、児童がトイレや移動教室の際によく使う教室後方の出入口に、その児童の顔写真と「はってください」と平仮名表記のカードを貼ったトレイを設置し、移動時に自ら気づいて取り組みやすくなるような環境を意図的に作った。これらにより、児童Bは「係お願いします」という言葉かけを聞いて集まれの輪っかを取りに向かい、集まれの表示を叩き発声しようとする姿が増えた。児童Dも「けいじすんの」と発言したり、掲示する写真や折り紙等につけている両面テープの剥離紙を剥がし始めたりするようになった。

保健係、挨拶係の2つについては、役割をする場面や内容が児童にとって明確であり、「係をする人はエプロンや帽子を着ておこうね」という言葉かけを聞いて、椅子に着席し着用を始める、保健カードを置いてある場所まで取りに向かい、手に持って教室を出発し保健室に向かう等、積極的な行動変容が見られた。

係活動に取り組んだ後にひっくり返す「係確認ボード」については、この介入期間中は、児童自ら裏返しに行く姿はあまり見られず、係活動を見届けた教師が提示する必要があった。

児童Aは自分の係に自分の花丸だけでなく他の児童の係シンボルの花丸をも集める様子や、大きな花丸の方を貼ろうとする様子が見られた。児童BCDについてはボードを提示されることで花丸に裏返す様子があった。このボードは、「できた」という自分の行動を振り返ることを意図して用意したが、低学年の児童にとってはその意味を理解し、自ら「ひっくり返さなくちゃ」と思うまでに至っていないことも見えてきた。ボードの持つ意味を理解していけるよう、3学期からは「帰りの会」の時間中に振り返る場面を位置付け、ひっくり返す習慣づけを行なっていくこととした。

2. 介入期間中の目標行動以外の場面における児童の変化

教室後方の写真掲示には4つの目標行動の写真以外にも、さまざまな場面での児童の「みんななかよし」「あったかい」「がんばる」様子が並んだ。具体的には雑巾かけをする様子、雑巾絞りをする様子、学校行事中の手繋ぎ（図8）や「あつまれ」を呼びかけ集合する様子、給食の様子（チャレンジできるようになった食材写真も含む）、パンをかじる様子等であった。

掲示する前に児童に写真を紹介すると、よく見ており、指さしたり、貼っている担任を目で追ったりする等の様子があった。



図8 学校行事中の様子

3. 長期休み明けの児童の行動観察による評価

1月6日始業式の日から1月13日までの5日間、4つの目標行動について児童の行動観察を行なったところ、13日間の長期休みを挟んだが、いずれの行動も児童が直前の環境設定（A）を手がかりにして思い出し、適切に行動する姿が見られた。中でも手繋ぎ移動に関しては、児童同士のペアを2学期と変えても落ち着いて教室移動でき、お互いに手を伸ばしあう、立ち止まった友だちの手を軽く引き「こっちだよ」というように促す様子があった。また係活動については、係をし終えた児童に「何するんだっかな」と言葉をかけるだけで、係確認ボードを探し始めたり、言葉をかけた担任の手を引いて教えてと要求したりする様子が見られた。

VI. 考察

1. 学級目標から定めた目標行動の推移から考えるポジティブ行動支援の効果

本研究では、知的障害特別支援学校小学部1・2年生学級において、学級目標を中心に据えた学級規模ポジティブ行動支援を実践し、その効果を検証することをめざした。これについて、児童の行動変容から考察したい。4つの目標行動を定め、その行動を引き出すために教師間で環境調整（AとCの工夫・改善）した結果、個人差はあるがいずれの目標行動も増加の傾向が見られ、ポジティブ行動支援アプローチの有効性が示された。

全体で同じ環境を設定しても変化が現れにくかった児童に対しては再度行動観察に基づいたアセスメントを行い、先行条件（A）を見直し個別設定することで、変化が見られ始めた。また長期休み明けにも目標行動の継続が見られ、行動が定着し始めていることが伺えた。

ただし、例えば給食準備を一人ですることについての児童Bの場合、アイテム数を調整せず給食袋の口も折らず「出しましょう」と言われた場面で、介入前と同じように給食袋を持ってきて着席して待っている様子があり、準備を促していた教師が全て手伝って取り出した日があった。このことから、状況が異なると自分が求められている行動に結びつきづらいことも見えてきた。1・2年生という低学年の段階においては、身近な存在である担任と確実にできるようにすること、環境設定を統一し、関わる教師間で共有することの大切さが明らかとなった。

4つの目標行動児童以外の様子から考察を行いたい。児童BCについては、学校生活内で指さしや発声等が増え、自分から伝えようとしていたり共感を求めたりする行動が見られるようになった。個人懇談において保護者からも「指さししてくれるから分かりやすくなった」等の発言も聞かれ、コミュニケーション面でも変化が見られている。児童Dについては、介入前はこける、つまずく、他児とぶつかりそうになる等の突然の出来事に対し、それを引きずって泣き続けたり、再現したりする行為が多かったが、「こけちゃった」「びっくりした」等気持ちを言語化して伝えたり、気持ちを切り替えるまでの時間が早くなってきたりしている。友だちが同じような状況になった時にも、言葉と結びつけて確かめる姿に変化してきている。

続いて、本研究を実践したことの効果として、教師の視点からの考察を述べる。それは、担任間で指導方法や方針を合意形成できたことにある。特別支援学校の場合、日常生活の指導や授業においてチームティーチングを行っており、複数の教師が児童に関わる。それぞれの経験や価値観で指導にあたることもあり、時に指導の手順がずれてしまい、求める行動が変わることで児童が混乱してしまうこともある。学級目標を活用し、時間や場面や手続きを具体的に設定した目標行動を定めたことで、児童のめざす姿を共有し、それを見据えた指導ができ、手順がずれることを防ぐことができた。日々の児童の様子について、目標行動の記録をもとに適宜相談することで、児童のせいにすることなく、どうすれば児童ができるのか自身の指導を振り返って環境設定を見直す機会にすることができた。また共同研究者がいることで、介入準備時に課題と捉えた児童の行動について、消去しようと固執してしまい、むしろ強化しているのではないかという点に気付かされ、指導を改めることにも繋がった。

以上のことから、学級規模ポジティブ行動支援を実践することは、児童、担任双方の立場から、それぞれに効果があることが示唆された。

2. 今後の課題

本研究の今後の課題は、継続することにある。学校という場合は、新年度に複数の教師の入れ替わりがある。年度末に保護者と個別の教育支援計画や指導計画をもとに確認した引継ぎ事項等をまとめ、新年度の新担任に申し送りを行っているが、学級集団に合わせ新担任による指導方針の変更も生じる。考察でも述べたが、小学部低学年児童の場合は、さまざまな活動において、身近な教師や特定の教師と、同じ環境設定の中でできるように指導していくことが多い。そのため、不用意な方針変更が与える児童への影響は大きい。教師が変わっても、同じ環境を設定することで「できる」状態が継続するために、本稿が活用されることを願う。

本実践では、児童の行動を数値化し得点評価を行なったが、担任間で評価したため、共同研究者による観察者間一致率を求める等、測定の信頼性を確かめる必要があった。また担任間の評価でも、児童のわずかな変化のみとりについては評価が分かれた。変化の見えにくい児童の行動観察に関しては、さらに細かな段階を設定し評価を行っていく必要があったと考える。

V. 引用・参考文献

- 石塚祐香・山本淳一（2016）：自閉症児に対する逆模倣・拡張逆模倣を用いた発話器官の運動トレーニングの効果に関する検討：事例研究、慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要, 81, 19-29
- 栗原慎二 eds.（2018）：ポジティブな行動が増え、問題行動が激減！PBIS 実践マニュアル&実践集. ほんの森出版
- 黒瀬圭一・野田航（2022）：小学校5年生学級における学級規模ポジティブ行動支援の効果—児童自身が主体的に参加することを通して—, LD 研究, 31, 1, 46-57
- 大久保賢一・辻本友紀子・庭山和貴（2020）：ポジティブ行動支援（PBS）とは何か？. 行動分析学研究, 第34巻, 第2号, 166-177
- 楯誠（2016）：無発語自閉症スペクトラム幼児の音声言語への介入の試み, 自閉症スペクトラム研究, 14, 1, 33-43