

実践研究

授業参加行動に困難を示す生徒に対する支援

—— 病弱養護学校在籍児における「カリキュラム介入」技法の適用 ——

及 川 康*・宮 崎 眞**

病弱養護学校に在籍する心身症などの行動障害をもつ児童生徒は、学校場面や授業場面で多くの困難を抱えている。これらの行動問題に関しては、近年、知的障害教育や軽度発達障害教育の分野で行動論的立場からのアプローチが紹介され、その有効性が検証されている。しかし、病弱教育ではそのような実践は今のところ報告されていない。そこで、今回、病弱養護学校という場で、授業参加行動に困難を示す生徒を対象に、行動論的アプローチを実施した。具体的には、機能的アセスメントにより得られたデータをもとに「授業参加行動を促すカリキュラム介入計画」を立案し、実践した。その結果、対象生徒の行動が変容したことが明らかになった。以前は授業参加行動に困難を示していた生徒が、反抗的行動が低減し、課題従事行動も徐々に増えてきた。これらのことから、機能的アセスメントを通じたカリキュラム介入は一定の有効性を示したと考えられる。

キー・ワード：病弱養護学校 授業参加行動 カリキュラム介入 行動問題

I. 問題と目的

近年、病弱養護学校では全国的に、児童生徒の障害の多様化、質的变化が大きな問題になっている。すなわち、従来からの喘息など呼吸器系の疾患や腎炎などの腎臓疾患等の慢性疾患を超え、神経症、心身症等の精神および行動の障害が増加し、教育上の大きな課題になっている（武田, 2004）。

全国病類調査（全国病弱虚弱教育研究連盟, 2004）によると、病弱養護学校本校在籍者のうち、心身症など行動障害の児童生徒の数が686人と最も多い。心身症などの行動障害の中では、不登校が24.8%、神経症24.1%、これらで約半数を占める。病名のはっきりしないその他の精神・行動障害は32.2%である。以上のことから、現在の病弱養護学校においては、従来からの慢性疾患以外に、何らかの心理的・精神的原因で種々の行動障害を起こしている児童生徒が多く在籍している様子が見てとれる。このこと背景としては、軽度発達障害や被虐待を含めた心身症などの行動障害（以下、行動障害と一括して記述する）をもつ児

童生徒の増加と、それら児童生徒の通常学級での不適応が関係しており、その受け皿のひとつとして病弱養護学校が選択されていると考えられる。

行動障害の児童生徒の行動面に着目すると、西牧・篁・武田・海津（2004）の調査で次のようなことが明らかになっている。「対人関係に問題を抱えている」が80.7%と最も多いこと。「規則・ルールを守ることにおける問題」が44.1%、「リストカット等自傷行為の問題」が37.6%、「暴言・暴力」が23.7%、「男女間の性の問題」が19.4%、「破壊行動」が14.0%。学習場面において、これらの児童生徒の多くは、教室に入れず、授業に集中できない、離席、教室からの飛び出し、反抗的言動、課題拒否など、種々の困難を抱えている。また、指導に当たる教員もそれら児童生徒への対応に苦慮している。西牧ら（2004）は、「心身症などの行動障害という病類の下で在籍している児童生徒の実態は正しく把握されていないため、それぞれの児童生徒への教育的対応や指導についても教師や学校が参考にできる指針は提示されていない」と述べている。現在、病弱養護学校では、行動障害をもつ児童生徒に対して、正しい実態把握に基づいた具体的な教育的対応や指導が求められている。

* 岩手県立松園養護学校

** 岩手大学教育学部

これまでの研究において、病弱養護学校における行動障害をもつ児童生徒への対応が重要課題として取り上げられており(武田, 2004)、各校での実践が積み重ねられている。例えば、山梨県立富士見養護学校(深澤・棚田, 2001)や北九州市立門司養護学校(渡辺, 2003)などの実践である。これらは、学校レベルでの取り組みであり、教育課程編成上の工夫や児童生徒が学校に適應していくために必要な対応などを示しているが、学習場面における種々の行動問題への対応については具体的には述べられていない。行動障害をもつ生徒は学校に登校できたとしても、授業に集中できず離席したり、授業を妨害しようとしたりするなど、授業参加行動についての問題をもつ場合もある。

これら行動問題に関しては、近年、行動論的立場からのアプローチが紹介され、その有効性が検証されている。例えば、養護学校高等部での知的障害児の攻撃行動を改善した事例(平澤・藤原, 2000)や、機能的アセスメントを用いてADHD児の授業準備行動を改善した事例(野呂・藤村, 2002)等である。これらの研究に共通することは、先行事象と行動と後続事象の機能的関係を明らかにし、効果的に行動変容を目指そうとしていることである。行動論的アプローチでは機能的アセスメントに基づいて個に応じた支援を立案し、具体的な手だてのもとに実践を行っている。これら先行研究で蓄積された知見のもとに、病弱養護学校に在籍する生徒に適する事例を参考としながら、授業参加行動に困難を示す生徒に行動論的アプローチを適用していくことは意味のあることと考える。

本研究では、行動論的アプローチの中でも特に機能的アセスメント、カリキュラム介入の2つの方法に基づいた介入を行った。機能的アセスメントとは「行動的な支援の効果性と効率性を最大限にするために用いられる情報を収集する過程」(O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997)である。すなわち、機能的アセスメントを実施することによって問題行動が明確に記述され、問題行動が起こる出来事、時間、状況、結果事象が特定される。そのことで問題行動と環境との機能的関係が明らかになり、問題行動の指導、支援に対する仮説と支援計画の立案に結びつく。本研究では、O'Neill et al. (1997)の機能的アセスメントインタビュー(FAI)の様式を参考にした。

カリキュラム介入とは、Carr and Wilder (1998)によると、「問題行動の頻度を減らすために、課題や作業の内容や難度を変える方法。負の強化によって維持されている問題行動に用いられる」としている。多

田・加藤(2004)は、カリキュラム介入を「教示や課題の呈示など、課題場面に先行する刺激が問題行動を喚起すると分析され、介入手続きとしては、これらの刺激の嫌悪性を低減することが試みられている。その一手続がカリキュラム介入と呼ばれる技法」と紹介している。Kern and Dunlap (1998)はカリキュラム介入を、学校場面のみではなく、個人のさまざまな生活場面に関連する行動的支援として、かなり広い概念で規定している。本研究では、病弱養護学校に在籍する行動障害をもつ生徒の授業参加行動という観点から、カリキュラム介入の定義を「学習場面における刺激の嫌悪性を低減しながら、学習課題の内容、分量、提示方法等を操作する介入」とした。

本研究では、機能的アセスメントにより得られたデータをもとに、個々の生徒に応じた「授業参加行動を促すカリキュラム介入計画」を立案し、実践した。病弱養護学校に在籍する行動障害をもつ生徒は、心理的に不安定でわずかの刺激で行動が変化することが多い。機能的アセスメントにより問題行動のきっかけとなる嫌悪刺激を特定し、カリキュラム介入により課題の内容や提示方法を工夫することによって学習場面における問題行動を低減させ、授業参加行動を促すことができるのではないかと考えた。本研究の目的は、カリキュラム介入を病弱養護学校に在籍する行動障害をもつ生徒に適用し、その有効性を検討することである。

II. 方法

1. 指導事例 1

(1) 対象生徒: A君は、病弱養護学校中学部1年(指導開始時)に在籍する男子生徒である。A君は弟への暴力、多動傾向等の不適応行動により、児童相談所を通じて情緒障害児短期治療施設に入所し、隣接している病弱養護学校に在籍することになった。A病院の診断では、行動障害(多動症候群、他害行為)、精神発達境界域であった。また、B病院では、行為障害の疑いと報告がなされている。A君は、授業参加行動が十分にとれず、粗暴な言動もみられ、校内徘徊も頻回であった。

(2) 指導目標: 何とか本人なりに授業に参加できるようにしたいとの担任の意向があり、A君の行動目標を「好きな活動や休憩を入れながら、25分着席して、教師を見たり、話を聞いたり、課題に取り組む」として、本人の様子を観察し状況を確認しながら、課題の内容や分量、提示方法、時間の使い方等を

授業参加行動に困難を示す生徒に対する支援

工夫することによって、反抗的態度や粗暴な言動等の問題行動を起こさずに課題に取り組めるように考えた。

(3) 指導方法

① 期間： 介入の第1期は X 年8月から X+1 年2月までである。第2期は X+1 年4月から7月までである。

② 全般的手続き： A 君の社会科の授業を研究の場とした。第1期の介入は、A 君の社会科の教科担任がカリキュラム介入の計画に基づいて行った。筆者は観察者として、2週間に1回程度、授業中の A 君の行動について記録した。第2期は、筆者が A 君の社会科の教科担任になったことから、第1期の計画に基づいて筆者が直接介入を行った。

(4) 機能的アセスメントの手続き

① インタビュー： 授業参加行動に影響を及ぼしている諸要因についての情報を収集するために、学級担任と教科担任および A 君へのインタビューを実施した。様式は、O'Neill et al. (1997) の機能的アセスメント・インタビュー (FAI) の様式を参考に、実態に合わせて修正して用いた。

② 授業観察： インタビューに基づき、問題行動の機能を分析し、仮説を立案するために、対象生徒の授業参加行動の観察を行った。

(5) カリキュラム介入の手続き： インタビューと授業観察をもとに、授業参加行動を促す介入の方法について検討を行った。機能的アセスメントの結果、A 君の問題行動は、難しい課題や長い課題従事、指示的な言動等を直接的なきっかけとして起こり、それは課題従事を回避すること、自分の好きな活動をするものの機能をもっていると考えられた。そこで、学習場面における嫌悪刺激を低減しながら、問題行動を起こさずに課題従事ができるように配慮した介入とした。具体的な手続きは、Table 1 に示した。

(6) 介入効果測定の手続き： 授業観察を通して介入の効果を測定した。方法は、A 君の授業参加行動を6つのカテゴリーに分類し、授業時間45分を1分ずつ45単位に分け、それぞれのカテゴリーの行動の生起を記録し、生起インターバル率を算出した。授業観察の方法と各カテゴリーの定義を Table 2 に示した。第1期は筆者が観察者として授業を直接観察し、記録用紙に記入した。第2期は筆者が介入および観察を行った。その際、簡易記録表とストップウォッチを携帯し、行動が変化したときに記録し、その記録を授業後に記録用紙に整理するという方法をとった。

2. 指導事例 2

(1) 対象生徒： B 君は、病弱養護学校中学部1年(指導開始時)に在籍する男子生徒である。幼いころより家庭において虐待(ネグレクト、身体的虐待)を受け、小学校2年生より不登校、ひきこもり状態が続いていた。小学校6年生のとき、児童相談所の一時保護を経て児童養護施設に入所し、隣接している病弱養護学校に在籍することになった。B 君には、被虐待児によくみられる操作的言動、攻撃的言動があり、授業中においても周囲に対する威圧や嘲笑等の言動がある。X 年は授業参加行動がなかなかとれず、校内徘徊も頻回であった。X+1 年は徐々に落ち着き、教室から出ることはないが、離席、反抗的言動等で授業を拒否することがたびたびあった。

(2) 指導目標： X 年に比較して X+1 年は授業に参加できるようになってきているが、情緒的に不安定で、離席や立ち歩き、反抗的言動、嘲笑やからかい、机にふせて課題を拒否するなどの行動がみられる。本人の状況を確認しながら、嫌悪刺激をできるだけ低減し、題材の工夫を中心とした介入により、これらの問題行動を起こさずに課題に取り組めるように考えた。B 君の授業参加の行動目標を、「机にふせないで顔を上げている。発問を聞き、答えようとする」とした。

(3) 指導方法

① 期間： X+1 年6月から X+1 年12月までである。

② 全般的手続き： B 君の理科の授業を研究の場とした。理科の授業はティームティーチングで行っており、筆者が B 君の理科の教科担任になったことから、筆者がカリキュラム介入の計画に基づいて介入を行った。サブティーチャーが、観察者として授業中の B 君の行動について直接観察し、記録用紙に記入した。機能的アセスメントの手続き、介入効果測定の手続きは、指導事例1と同様である。

(4) カリキュラム介入の手続き： インタビューと授業観察をもとに、授業参加行動を促す介入の方法について検討を行った。機能的アセスメントの結果、B 君の問題行動は、指示的な言動や見通しがもてない課題等を直接的なきっかけとして起こり、それは課題従事の回避、自分がわからないことを知られることの回避、場の支配などの機能をもつと考えられた。そこで、学習場面における嫌悪刺激を低減しながら、外的強化および行動内在的強化をより高めることに配慮した介入とした。具体的手続きは、Table 3 に示した。

Table 1 A君のための授業参加行動を促すカリキュラム介入計画（社会）

1. 問題行動の機能的アセスメント

① 問題行動

課題を拒否し、やろうとしない。先生に反抗的な態度をとり、粗暴な言動になる

② アセスメント結果

インタビューや授業観察の結果から、基礎的な漢字の習得や読解力の不足により授業の内容理解に支障を来していることがうかがえる。また、学園や学校での友人や先輩とのトラブルによるイライラ感、同級生の存在も嫌悪刺激になっており、これらのことが授業に集中できない要因になっていると考えられる

問題行動については、難しい課題を出されたり、課題従事が長くなったりする状況、また、指導者の指示的な言動等をきっかけとして、課題を拒否し、反抗的な態度になり、プリントを投げたりするなどの行動がみられる

③ 目標

A君の短期目標を「好きな活動や休憩を入れながら、25分着席して、教師を見たり、話を聞いたり、課題に取り組む」として、本人の様子を観察し状況を確認しながら、課題の内容や分量、提示方法、時間の使い方等を工夫することによって、問題行動を起こさずに課題に取り組めるように考えた

当面、A君が取り組む学習時間の目標を25分とし、他は、休憩、好きな活動の時間とする

2. カリキュラム介入

① 課題の内容、分量、提示方法を次のように工夫する

- ・ドリル的な単純なもの（穴埋め問題等）を主にする
- ・無誤学習の手続きを用いる
- ・課題は短時間でできるものにする
- ・始まって15分ぐらいから集中力がきれる傾向にあるので、適宜課題の種類を変える
- ・課題を数種類用意し、本人にどれがやりたいか選択させる
- ・文章や漢字に対する抵抗感が強いので、できるだけ絵やイラスト、写真等を使ったビジュアルなものを用意する。難しい漢字にはふりがなをふる
- ・教科書は嫌悪刺激になりがちなので無理に読ませるようなことは避ける
- ・その場で○×をつける等、評価は即時提示する

② 好きな活動や休憩を入れながら指導する

- ・授業がはじまって15分ぐらいから本人の集中力がきれる傾向にあるので、本人の様子（顔の表情、態度、行動）を観察しながら、休憩や好きな活動を入れる
- ・休憩や好きな活動は徐々に時間を減らしていくようにする

3. その他の配慮

- ① 学校生活全般で基礎的な漢字の習得の機会を多くもつ
- ② 学園や学校での対人関係上のトラブルを把握し、担任と対処を検討する
- ③ 反抗的な言動は危険な行動以外、無視する
- ④ 本人の様子（顔の表情、態度、行動）を観察し、指示的、命令的な言動を避ける
- ⑤ 「よくできたね」「すごいね」等言語賞賛を随時入れ、課題従事に対する強化を図る

III. 結果

1. 指導事例 1

（1）授業観察の結果：授業観察のまとめをFig. 1に示した。●は課題従事行動と応答行動の生起数を合わせた値である。■は非了解課題外行動と反抗的行動の生起数を合わせた値である。介入以前の担任からの聴取による値は○、□と白抜きで示した。各行動カテゴリーの定義はTable 2に示した。

〈第1期〉1学期については教科担任からの聴取によると、「ほとんど授業参加行動がとれない状態であ

り、授業に参加できても5分程度、プリント1枚やるかやらないかという状態が続いていた」という状況であった。課題従事行動と応答行動を合わせた値の第1期の平均は5.5%（担任からの聴取による推定値）である。1回目はかなり高い値が出ているが、明らかな観察反応効果であると考えられる。第1期の前半2回目より5回目は、1学期の状態に比べ課題従事行動と応答行動の値がかなり高く出ていたが、3回目より下降した。第1期前半の課題従事行動と応答行動を合わせた値の平均は48.4%である。第1期後半は7回目

授業参加行動に困難を示す生徒に対する支援

Table 2 授業観察の方法

1. 目的

- ・授業参加行動のうち、課題従事、応答、課題外行動等の行動の割合を把握する
- ・課題の内容や生徒の言動等、授業参加行動の改善にかかわる情報を得る

2. 方法

- ・インターバル記録法で行う
- ・観察者が授業を直接観察し、記録用紙に記録する。または、介入者が授業後、記録用紙に記入する
- ・単位時間は1分間。観察単位 45
- ・授業中の生徒の行動を6つのカテゴリーに分け記録する
- ・観察単位内に複数の行動が生じた場合は、おもな行動を記録する
- ・課題の内容やその授業に特徴的なこと、生徒の行動や発言もできるだけ書き添える

3. カテゴリーと定義

カテゴリー	定 義
① 課題従事行動	先生の指示に従い、課題に取り組んでいる 〈例〉 課題プリント、ドリル等に取り組んでいる。指示された作業を行っている。先生の準備等を待っている。板書等を写している
② 応答的行動	先生や同級生と会話している 〈例〉 先生の質問に答えている。先生の話を受けている。同級生と話し合いをしている。問題を考えている
③ 了解課題外行動	先生の了解を得て、自由に行動している。自分の好きな行動を行っている 〈例〉 課題以外でパソコンを使用している。課題以外の本やマンガを読んでいる。休んでいる
④ 非了解課題外行動	先生の指示に従わず、自分勝手に行動している 〈例〉 指示されたことを拒否する。指示された以外のことをする。教室を飛び出す。先生や同級生に暴言を吐く、暴れる
⑤ その他の行動	① から ④ にあてはまらない状態 〈例〉 先生が遅れてきて、待っている状態。同級生にトラブルがあり、行動できない状態
⑥ 反抗的行動	課題従事行動、応答的行動をしているが、先生に反抗的な言動がみられる 〈例〉 先生を無視する。粗暴な言動。いらつく。表情が陰しくなる。荒々しい口調。やりとりの態度や言葉が悪くなる

に目標ラインに近づき、9回目には目標の55%を突破した。平均は50.6%である。

〈第2期〉課題従事行動と応答行動を合わせた値は上下はあるものの、目標を大きくクリアしている。平均は84%である。非了解課題外行動と反抗的行動も低い値で推移している。

(2) A君の授業参加行動の変化：担任、教科担任によると、1学期はプリントを渡しても拒否し、破いたり、教室からの飛び出しや粗暴な言動も激しく、授業参加行動がなかなかとれない状況であった。介入後、徐々に課題に取り組めるようになり、「今は、数学の次に社会が得意」「プリントをくれ。学園でやってくる」「このプリントなら俺もできるよね」等々前向きの言葉が出てくるようになった。夏休み後、不安定な状況になり、学習に取り組めなくなったが、テストでよい点数をとれたことが自信につながったようで、授業参加行動も改善に向かった。第2期に入って

からおおむね落ち着いた学習態度になっている。

介入した教科以外の場面では、特に国語において改善がみられた。国語の授業の様子を教科担任に聞くと、「ほぼ落ち着いて授業に参加し、学習プリントに取り組むようになってきた。授業は教科書にとらわれず、教材もA君の興味関心に合わせて自作している」とのこと、教材の工夫と改善が授業参加行動を促していると考えられる。A君は中学部卒業後、他校のA養護学校高等部に進学し、学習に意欲的に取り組んでいる。

2. 指導事例 2

(1) 授業観察の結果：B君の授業行動の変化をFig. 2に示した。前年度は授業参加行動はほとんどとれず、了解課題外行動が多かった。観察1回目は、非了解行動と反抗的行動を合わせた数値が課題従事行動と応答行動を合わせた数値を上回っている。2回目以降、増減はあるものの課題従事行動と応答行動が徐々

Table 3 B君のための授業参加行動を促すカリキュラム介入計画（理科）

1. 問題行動の機能的アセスメント

① 問題行動

- ・授業を受けようとしなない（気分がのらないと机にふせる、立ち歩く、まわりにちょっかいを出す、教科書や筆記用具を出さない、指示を聞こうとしなない等）
- ・粗暴な言動（「うぜー」「ばか、帰れ」「キレないのか」等）

② アセスメント結果

小さいころよりネグレクトを受けており、心理的に不安定になることが多い。操作性や攻撃性をもつ言動がみられ、人間関係も支配被支配でとらえがちである。学力については、不登校の期間が長く未学習部分があり、学力が十分に身に付いていない。教科書は嫌悪刺激になりがちである。課題の内容、特に難しい課題は行動に影響を与える。また、対人関係上のトラブルがあると、授業に集中できないことが多い

問題行動は、直接的には、難しい課題や興味をもてない内容、活動の中断、長い説明、指示的言動等をきっかけとして生起する。ただ、心理的に不安定になっているときやトラブルがあったときは、かなり弱い刺激でも起こることがある。それらの行動は、課題を回避すること、自分がわからないことを周囲に知られることを回避すること、場を支配することなどの機能をもつと考えられる

前年度は拒否の態度が続き、理科の授業に参加することは困難であった。そこで、比較的取り組みやすい木工作業をしながら、その中でかかわりを深める取り組みを行ってきた（前年度担当者からの聴取）。今年度は前年度に比べ徐々に落ち着いて取り組んでいるが、まだ不安定な面も多い。B君を理科の授業に参加させるためには、嫌悪刺激を低減しながら適切な支援を行う必要があると考えられる。そのためには、問題行動のきっかけとなる刺激を少なくすること、外的強化および行動内在的強化をより高めることが必要である。そのことで、回避する機能を無効とし、わかったことの喜びや、できたことの成就感、やったことの達成感を得ることができると考えられる

③ 目標

B君の短期目標を「机にふせないで顔を上げている。発問を聞き、答えようとする」とする

2. カリキュラム介入

① 課題の内容、分量、提示方法を次のように工夫する

- ・説明はできるだけ簡潔にする
- ・導入は学習内容にかかわって、興味をもてるような題材を提示する
- ・わかって確実にできる課題を中心にし、課題の難易度を適宜変える
- ・書かせる場合は、ドリル的な単純なものを主にする
- ・作業的な課題、実験などの活動を中心にする
- ・手がかりとなる具体物、絵、写真、イラストなどを多用した課題を準備する
- ・学習メディア（パソコンソフト）を使う。「アニメ中学理科」（アドウィン社）、アニメーション、CG、写真、音声等を用い、わかりやすく解説してある。難易レベル別の問題があり、○×、二者択一等で答えやすい
- ・学習メディア（ビデオ）を使う。NHK「プロジェクトX」「サイエンスゼロ」等の中から学習課題に応じて物語性のあるものを選択する。適宜、編集して用いる

3. その他の配慮

- ① 授業の前、導入時に本人の様子（表情、言葉遣い、態度、行動）を観察し、課題に入れるかどうか検討する。すぐには課題に入れない状況の場合、嫌悪状態にならないように次のような方法を試みる
 - ・指示的言動を避け、様子を観察しながら徐々に学習にむかえるように促す
 - ・学習内容を変える
- ② 社会的に認められる方法で応答できるように促す
- ③ 課題への取りかかり、途中、終了時と、随時言語賞賛し、課題従事に対する強化を図る
- ④ 学習が中断しないように用具の準備を万全にする
- ⑤ 粗暴な言動は危険がないかぎりかわらないようにするが、積極的な言動に関しては注目し、「よくできたね」「すごいね」等言語賞賛による強化を図る

授業参加行動に困難を示す生徒に対する支援

に増加し、非了解行動と反抗的行動は減少している。観察 10 回目までの課題従事行動と応答行動を合わせた数値の平均は、80.2% である。観察 11 回目以降は 45 分集中できることが多くなったが、その傾向は安定せず、急激な増減もみられる。これは、授業以外での何らかのトラブル等、場面事象の影響が大きいと考えられる。後半の平均は 87.3% である。

(2) B 君の授業参加行動の変化： 介入の前年度は、担任からの聴取によるとなかなか授業に参加することができず、教室からの飛び出しや課題拒否などが頻回であった。また、授業に参加しても机にふせたま

ま顔を上げようとしなかったり、まわりのものをいじって話を聞こうとしなかったり、教師や同級生に対する粗暴な言動もよくみられた。介入後、自分が興味のある話題、課題に対しては机に顔をふせることもなく、話を聞き、取り組もうとする態度が出てきた。実験の学習には、特に自分から積極的に取り組む態度もみられてきた。「理科、次の時間は何やるの?」というような、授業に対する期待感をもった発言も出てきた。ただ、学校外でのトラブル等で突然取り組みなくなることもあり、不安定さは残っている。

介入した教科以外の場面では、作業的な学習は 45

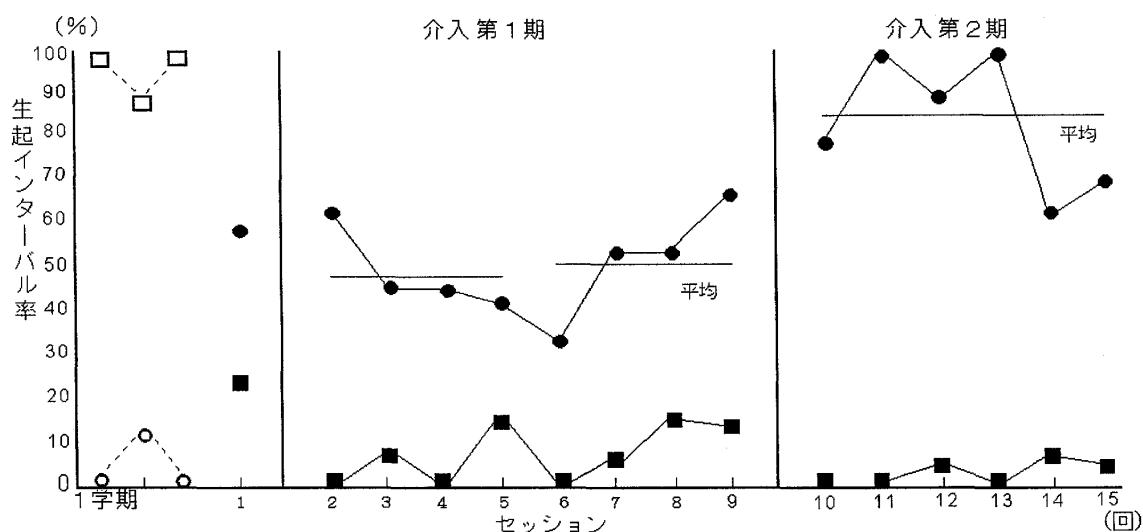


Fig. 1 授業参加行動の変化 (指導事例 1)

●：課題従事行動+応答行動，■：非了解課題外行動+反抗的行動，□○：担任からの聴取による推定値。

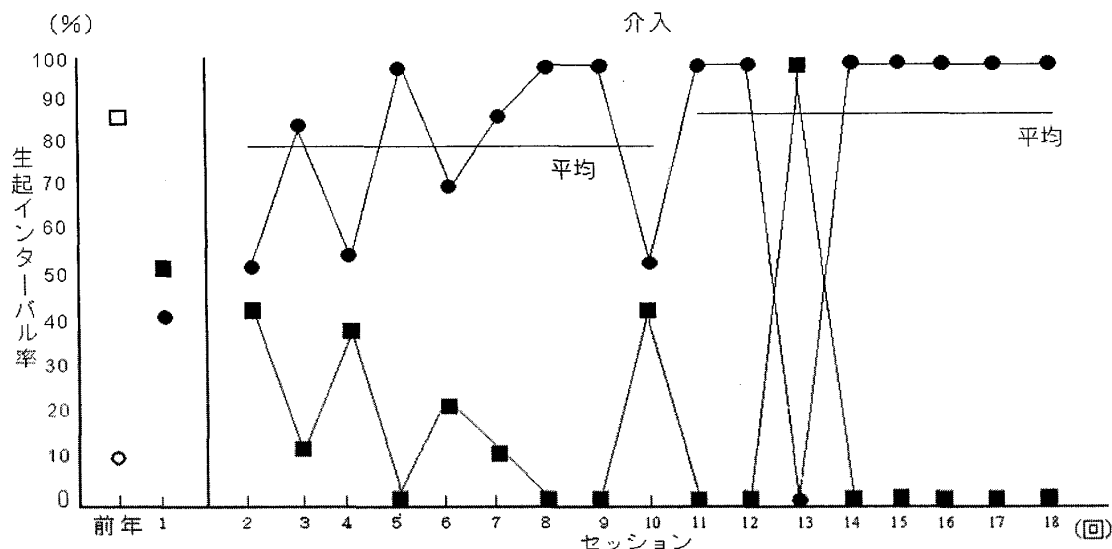


Fig. 2 授業参加行動の変化 (指導事例 2)

●：課題従事行動+応答行動，■：非了解課題外行動+反抗的行動，□○：担任からの聴取による推定値。

分取り組めるものの、教科的な学習になると集中は難しいようである。B君は中学部卒業後、自宅へ戻った。B君が社会適応していくための支援が課題として残されている。

IV. 考 察

1. 指導事例 1

A君の授業参加行動は大きく改善された。以前は授業参加行動に困難を示していた生徒が、反抗的行動が低減し、課題従事行動も徐々に増えてきた。特に2期においては、課題従事行動と応答行動の値が目標の55%を超える状態が続いている。これらのことから、カリキュラム介入は一定の有効性を示したと考えられる。この変化をもたらした要因については、次のように考えられる。

A君にとっては、課題の嫌悪性が大きく、それに配慮した介入を行った。具体的には、教科書を読むこと、板書を写すこと、長い説明等、A君にとっての嫌悪刺激をできるだけ排除した。そして、課題は単純なもの、簡単にできるもの、穴埋め式等を準備した。これらのことにより、問題行動のきっかけとなる刺激をある程度制御できたと考えられる。教科書を見ればできる簡単な穴埋め式の課題には、「教科書を見ればわかるじゃん。これ簡単だ」と言い、課題をこなすために教科書を見るようになった。当初嫌悪刺激であった教科書を見るようになったことは大きな変容であり、「課題をやる→わかる→強化される→また課題をやる」という、課題をやること自体で強化される行動内制的強化の連鎖が働いたものと考えられる。

2. 指導事例 2

B君の授業参加行動は急激な落ち込みもみられるものの、以前の状態に比べれば改善されている。前年度は授業参加行動がとれず校内徘徊も頻回で、理科の授業でありながら工作や作業等の了解課題外行動をとらざるをえなかったB君が、今年度は理科の授業に参加し45分間取り組むことも可能になっている。このような変化をもたらした要因については、種々の変数が関与していると考えられるが、カリキュラム介入に関しては次のようなことが考えられる。

まず、学習場面における刺激の嫌悪性を低減することに努めた。具体的には指示的、命令的言動を極力避けたこと、教科書等の嫌悪性のある刺激を使用しないこと等があげられる。そして、本人が取り組みやすい授業をめざし、徹底的に教材を工夫した。教科書に載っている実験をそのまま行うのではなく、より身近に

実際に体験できるようなアレンジを施して実施した。例えば、鉄の酸化による発熱実験では、ピーカーの中で実験することをホッカイロ作りとして実施した。その結果、身近でわかりやすい活動になり、B君の授業参加を促すことができた。また、パソコンソフトも活用した。教科書は嫌悪刺激になるため使用が難しく、アニメーションや音声で解説してくれるソフトは有効であった。このソフトは○×や二者択一で解答できる問題が提示できるので、書くことも嫌悪的になる生徒にとって効果的に使用できた。ビデオは単元の内容に関連のあるNHK等の番組を編集して提示した。その際、解説よりも物語性の強いものを準備した。これらのことによりB君の興味関心を高め、嫌悪的にならずに授業に参加できる環境を準備することができた。

ただ、不安定な傾向もみられる。課題従事行動と応答行動は全体としては増加傾向にあるものの、増減が激しい面もみられる。非了解行動と反抗的行動も、減少傾向にあるが同様の傾向を示している。このことは、B君の心理的不安定さからくるものと考えられる。それは、施設や学校での何らかのトラブルなど場面事象の影響が大きいと考えられる。

3. 総合考察

事例1、事例2とも、対象生徒の行動が変容したことが明らかになった。以前は、授業参加行動に困難を示していた生徒が、反抗的行動が低減し、課題従事行動も徐々に増えてきた。このことから、カリキュラム介入は一定の有効性を示したと考えられ、今回の実践を通して仮説はおおむね支持された。カリキュラム介入に関する先行研究においては、多田・加藤(2004)がClarke, Dunlap, Foster-Johnson, Childs, Wilson, White, and Vera(1995)やFlannery and Horner(1994)の実践を紹介し、「カリキュラム介入が課題場面における問題行動を低減するのに有効であるのが示されてきた」と述べている。本研究での実践も、その結果を支持していると考えられる。

病弱養護学校における行動障害の生徒には、不登校、神経症、被虐待児症候群など種々の疾病、病状を抱えている生徒が含まれている。それらの生徒は、行動的に不安定さを抱えている。例えば、楠(2002)は、被虐待児の抱える問題事象として「安定した大人との愛着関係を築いていくことの困難さ」「大人に対する迎合的な態度から反抗的、攻撃的な態度への急変」「力関係に対する過激さと力による支配」等を指摘している。それらは、授業場面においては、事例2でみ

授業参加行動に困難を示す生徒に対する支援

られたような課題従事行動の不安定さに現れているように思われる。担任のちょっとした指示的言動に敏感に反応し課題を拒否したり、力を誇示するために威圧的な態度に出て授業を妨害したり、わずかな嫌悪刺激によって授業参加行動がとれなくなったりする。そのような生徒に授業参加行動を促すためには、カリキュラム介入とともに、背景に関する介入の充実が望まれる。今回は、カリキュラム介入により問題行動の直接的なきっかけはある程度制御できたが、行動の不安定さは残った。そのことは、背景となる場面には、制御できない変数が多く介在しているためであると考えられる。したがって、安定的・継続的な授業参加行動のためには、背景となる人的・物的環境の適切な調整が必要なのであろう。

本研究では、それぞれの対象児に対して機能的アセスメントを実施し、それに応じたカリキュラム介入を実施した。その結果、不安定さは残るものの授業参加行動は明らかに改善された。したがって、授業参加行動に問題を抱える生徒に対しては、機能的アセスメントによるカリキュラム介入は、支援の選択肢のひとつとして重要であると考えられる。ただ、今回は、授業という限定された場面での介入であった。それは、学校における不適応行動を改善するためには、まず授業に参加でき、楽しいと感じることが必要であると考えたからである。しかし、学校生活全般や学園施設を含めた長期的で広範囲な支援にまでは至らなかった。そのような支援には、今回得た知見を個別の指導計画に具体的に組み入れ、各教科、学校生活全般に支援を広げていくことが必要である。さらにその実践結果を個別の教育支援計画に反映させ、引き継ぎ、共有化していくことで、長期的視野に立った生徒の育ちに資することができると思われる。

V. 今後の課題

データ測定方法については、通常の授業を観察対象とした場合、種々の変数が関与し、独立変数以外の影響を排除できない場合が多い。例えば、事例1のセッション1では課題従事行動が目標値に達している。これは、明らかに観察反応効果であると考えられる。また、現実の授業では、統制された条件がなかなか成立せず、ベースラインデータをとることが難しい。そのため、厳密に独立変数と従属変数の因果関係を立証することの難しさがある。それらを考えると、現場のデータ測定方法としてどのような方法が適するのか、実験計画法の検討が必要であろう。

また、今回の事例は2つとも、1事例1教科のみで実践を行った。他教科や他場面での般化の問題は、今後の検討課題である。今後は、今回得た知見をもとに、病弱養護学校において種々の困難を示す生徒の支援に向けて研究を継続していきたい。

文 献

- Carr, J. E. & Wilder, D. A. (1998) *Functional assessment and intervention: A guide to understanding problem behavior*. High Tide Press, Homewood, Illinois. 園山繁樹訳 (2002) 入門 問題行動の機能的アセスメントと介入. 二瓶社.
- Clarke, S., Dunlap, G., Foster-Johnson, L., Childs, K. E., Wilson, D., White, R., & Vera, A. (1995) Improving the conduct of students with behavioral disorders by incorporating student interests into curricular activities. *Behavioral Disorders*, 20, 221-237.
- 深澤 修・棚田京子 (2001) 個の思いや動きを核とした教育課程. 育療, 40, 279-285.
- Flannery, K. B. & Horner, R. H. (1994) The relationship between predictability and problem behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 4, 157-176.
- Kern, L. & Dunlap, G. (1998) Curricular modifications to promote desirable classroom behavior. In J. K. Luiselli & M. J. Cameron (Eds.), *Antecedent control: Innovative approaches to behavioral support*. Paul H. Brookes, Baltimore, Maryland, 289-307. 園山繁樹・野口幸弘・山根正夫・平澤紀子・北原 侑訳 (2001) 挑戦的行動の先行子操作. 第12章 教室での望ましい行動を増やすためのカリキュラムの変更. 二瓶社, 255-256.
- 平澤紀子・藤原義博 (2000) 養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導: Positive Behavioral Support における Contextual Fit の観点から. 行動分析学研究, 15(1), 4-24.
- 楠 凡之 (2002) いじめと児童虐待の臨床教育学. ミネルヴァ書房.
- 西牧謙吾・篁 倫子・武田鉄郎・海津亜希子 (2004) 病弱養護学校における心身症等の児童生徒の教育—「心身症などの行動障害」に括られる児童生徒の実態と教育・心理的対応—. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所.
- 野呂文行・藤村 愛 (2002) 機能的アセスメントを用

及川 康・宮崎 眞

- いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への
教室内介入. 行動療法研究, 28, 71-81.
- 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* (2nd ed.). Brooks/
Cole, Pacific Grove, California. 茨木俊夫監修, 三田
地昭典・三田地真実監訳 (2003) 問題行動解決支援
ハンドブック. 学苑社.
- 多田昌代・加藤元繁 (2004) 発達障害児の課題遂行行
動の促進—刺激の好みと結果事象の予期が及ぼす効
果—. 心身障害学研究, 28, 149-155.
- 武田鉄郎 (2004) 心身症・神経症等の児童生徒の実態
把握と教育的対応. 特殊教育学研究, 42, 159-165.
- 渡辺洋一 (2003) 心身症等不登校経験のある児童生徒
の自立へ向けた支援の在り方. 育療, 29, 49-59.
- 全国病弱虚弱教育研究連盟 (2004) 全国病弱虚弱教育
施設一覧・全国病類調査表.
—2006.9.7 受稿, 2008.4.26 受理—