

論文

自閉症スペクトラム障害のある幼児の不規則発言の減少と適切行動の増加

佐田東 彰

幼稚園年長クラスに在籍し、自閉症スペクトラム障害のある対象児（以下、A児）は、朝の会において、不規則発言を頻回に起こさせていた。さらにA児の不規則発言に呼応するように複数園児が不規則発言を生じさせていた。本報告では、School-Wide Positive Behavior Support（以下、SWPBS）の視点を取り入れ、A児及びその他の園児の不規則発言の減少と適切行動の増加を目指し、以下の支援を実施した。①先行し、学級全体にクラスワイドな支援を、②その後、A児への個別支援を実施した。結果、まず学級全体の園児の不規則発言が減少し、その後、A児の不規則発言の減少があった。計画実施後の社会的妥当性のアンケートでは、一定の社会的妥当性が示された。以上のことから、幼稚園において複数の園児が問題行動を生じさせている場面への支援は、まずクラスワイドな支援を実施し、学級経営が安定した状況において、対象児への個別支援を実施するという支援の方向性が妥当であることが示唆された。

キーワード：幼稚園 問題行動 傾聴行動 発言行動

I 問題

文部科学省(2012)の調査によれば、小学校1学年において行動面、学習面で特別な支援を必要とする児童が各学級に9.8%の比率で在籍している。このことから、就学前の幼児が何らかの発達障害を有する可能性もある。このような状況の中、発達障害を有する幼児の問題行動に関する研究がいくつか報告されている(赤塚,2013;尾崎・柘植,2012;岡村・杉山,2006;野口・佐藤,2004)。さらに仲田(2002)は小学校入学後の「学級の荒れ」の要因のひとつとして、発達障害のある幼児児童生徒の存在を挙げている。発達障害を有する幼児の問題行動は幼稚園、保育園の現場で課題となっていると言えよう(岡村・杉山,2006)。

問題行動への対応として、School-Wide Positive Behavior Support(以下SWPBS)が提唱されている。SWPBSでは、組織の構成員全体に関係する適切な社会的行動の生起と、その行動(適切な社会的行動)に対する正の強化による維持をめざした手続きが検討されている(Horner & Sugai,2000)。SWPBSには問題行動に対する「階層的な予防的アプローチ」がある(Sugai & Horner,2002)。これは、問題行動に対して①全幼児児童生徒に対する園、学校全体で実行する支援、②リスクの高い行動を呈する幼児児童生徒に特化された小集団支援、③リスクの高い行動を呈する幼児児童生徒個人に特化された個別支援の3つの階層から支援を行うというものである。またCrone and Horner(2003)は、個別支援が機能するために、学級経営が機能することが前提条件となることを指摘している。これらのことから、学級内に問題行動を示す園児が複数いた場合、まずは学級全体にクラスワイドな支援を行い、それだけでは問題行動が改善されなかった園児に対して個別支援を行うことによって、担任に過度の負担をかけることなく、複数の園児の問題行動を改善できる可能性が考えられる。しかしながら、我が国においては、幼稚園、保育園に

において、個別支援(金・園山,2013;野口・佐藤,2004)やクラスワイドな支援(尾崎・柘植,2012)を単独で行った研究は報告されているが、クラスワイドな支援を基盤としたうえで個別支援を行った研究は報告されていない。

本報告における対象児は、幼稚園の年長クラスに在籍し、自閉症スペクトラム障害(Autism Spectrum Disorder:以下、ASD)の診断があった。対象児は、朝の会、制作活動、絵本の読み聞かせ場面等で、不規則発言等の問題行動を起こしていた。その問題行動に触発され、その他多数の園児も問題行動を頻繁に起こさせていた。そのため、学級全体の活動が停滞する場面がしばしばあった。本報告では、A児及び学級全体の問題行動に対して、クラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた積極的行動支援(Positive Behavior Support:以下、PBS)を実施し、以下の目的に記されていることについて、実践を通じて明らかにした。

II 目的

A児及びその他の園児の問題行動に対して、クラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた支援の有効性を検討する。そして、上記の支援を実施する園職員に対し、支援計画実施上の負担感や支援の社会的妥当性について事後アンケートを実施し、検討する。

III 方法

1.参加者

(1)対象児

対象児(以下、A児)は、データ集積時に幼稚園年長児クラスに在籍し、ASDの医療診断を受けている6歳の男児であった。園では、朝の会、制作活動時に、離席、不規則発言、大声を出す、床に寝転ぶ等を頻回に起こさせていた。文部科学省の調査表(2002)※1による評価では、行動面に課題がある項目が8ポイントで該当していた。心理検査は実施していないが、コミュ

ニケーションに課題がないこと、ほぼ身辺自立はしている等のことから、知的障害はないと推察された。また他の園児との関わりは、誘われると遊びの仲間に入ることはあるが、絵本や自分が家庭から持ってきたカタログを読むなど一人で遊ぶことが多かった。

(2) 対象となる学級在籍園児

A児を含む17名の園児が在籍していた（A児を除く園児を以下、学級園児）。A児の離席行動、不規則発言に触発され学級園児も活動に参加しない状況があった。担任が、A児らに個別に注意していると、まじめに活動に取り組んでいた園児も不規則発言や作業の中断、離席行動をはじめた。学級が騒然とし、活動が成立しないことも多々あった。担任を含め3名の職員で指導を行う場面もあった。

(3) 担任及び園組織

担任は幼稚園教諭経験7年であった。校内委員会は設置され適宜開かれていた。校内委員会の参加者は、担任1名、その学級に支援に入っている職員2名、園長1名であった。この4名は必ず校内委員会に参加していた。これ以外に1名から2名の職員が参加していた。

(4) 著者の立場

特別支援教育担当の指導主事の立場でA児の保護者、幼稚園の依頼に基づき、相談支援を行った。校内委員会に参加し、A児の在籍園の職員とともに、支援計画を立案し、支援方法を検討する立場であった。

(5) 支援場面

朝の会とした。朝の会は、①朝の挨拶、②今日の歌、③呼名及び健康観察、④今日の予定、⑤質問タイム、⑥当番のスピーチ、⑦先生の話という流れで実施していた。毎日の活動の流れは決まっていたが、A児及び学級園児の離席、不規則発言が多く、スムーズに進行することができなかった。朝の会は担任1名とA児の支援に入る職員の2人体制であった。

2. 標的行動

校内委員会で、A児及び学級全体の、どの問題行動を標的行動にするか検討した。その結果、不規則発言を標的行動にした。その理由は、以下の3点であった。①A児は、不規則発言を発生していると、園担任の指示の聞き取りができず、朝の会の活動に取り組むことが困難になっていた。②周囲の学級園児にとっても、A児の不規則発言は、活動の妨げとなる行動であった。③園担任は、A児らの不規則発言について、早く対応しないと学級全体が落ち着かない状況が長期化すると危機感を募らせていた。なお不規則発言の操作的定義は、①指名され発言する場面での勝手な発言、②学級園児が発言している最中に口をはさむ行動、③間違った発言に対するからかい、④活動、授業の流れと全く関係のない私語とした。

上記のように、学級全体として、不規則発言の低減を目指した。それと同時に、集団として、発言場面における園児の傾聴行動の増加を促進させることを目標とした。傾聴行動とは、①教師の指示、指名された園児の発言が終了するまで不規則発言をしない、②発言者に体を向ける行動と定義し、学級集団としての目標とした。

また、A児の不規則発言には、注目獲得機能が推定された。

それゆえ、不規則発言を制限するだけでは、問題行動の低減を図ることができないことが予測された。そのため、不規則発言ではなく、適切な発言行動により、担任、周囲の学級園児からの注目を獲得することの必要性を提言した。その結果、学級全体として、①担任の発問に対し、挙手し、指名されてから発言する行動、②担任の発問に対し、挙手せず、担任が指名した順番で発言する行動の2つの発言行動の形成を目指した。

これらのことから、本報告においては、減少させる標的行動として不規則発言とし、さらに増加させる標的行動として傾聴行動、発言行動とした。

3. 機能的アセスメントに基づく支援計画

(1) 問題行動の機能推定

朝の会では、発言に関するルールの不明確さがあった。そのため、多くの園児は、不規則発言を繰り返していた。触発されるように、A児は勝手に発言をしていた。担任は、A児の発言を求める行動に対して、時には指名し、時には無視していた。A児の発言を取り上げない場面では、不規則発言が激しくなった。そのため、担任は、A児の発言を取り上げることが多かった。A児の行動は、注目獲得機能が推定された。また、A児は、制作場面では、やり方が難しくなると、制作している物を投げたり、離席し学級園児の制作活動を妨害したりしていた。課題からの逃避機能も推定された。

A児の不規則発言に対し、担任1名と支援に入っている職員2名、計3名に聞き取りをし、動機付け評定尺度（Motivation Assessment Scale：以下、MAS; Durand, 1990）※2による問題行動の機能推定を実施した。4件法で評価した（「まったく当てはまらない」を1点、「良く当てはまる」を5点とした）。結果は、感覚の獲得1.50、逃避4.75、注目の獲得4.50、事物の獲得3.75であった。MASの結果からもA児の不規則発言は、注目の獲得、課題からの逃避機能が推定された。

以上の結果から、図1の機能的アセスメントに基づく支援計画（以下、支援計画）を立案した。学級全体を対象とし、傾聴行動、発言行動の形成を目標とし、その結果として、不規則発言の減少を目指した。主な支援方略は以下の通りである。

(2) クラスワイドな支援

実施した主なクラスワイドな支援は以下の通りである。第1は、クラスワイド・ソーシャルスキルトレーニング（Classwide Social Skills Training、以下、CSST）である。CSSTとは、学級単位でのソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training、以下、SST）である。CSSTは、対人的行動の障害やつまずきの原因を社会的スキルという客観的に観察可能な学習性の行動の欠如として捉え、問題行動を修正し、必要な社会的スキルを積極的に学習させながら、対人行動の障害やつまずきを改善しようとする技法である（上野・岡田,2006）。CSSTは、その有効性がいくつか報告されている（佐伯・宮木・落合,2012;小泉・若杉,2006;河村・品田・藤村,2007;水谷・岡田,2007;荒木・石川・佐藤,2007）。本報告では、表1に基づきCSSTを実施した。不規則発言と拮抗する傾聴行動、発言行動の形成を目指した。実施手続きは、①導入（担任がソーシャルスキルの内容を説明する）、②モデリング（実際のやり方を担任がモデルを示す）、③リハーサル（園児が実際にソーシャルスキルを行う）、④評

機能⇨ 注目の獲得・課題からの逃避

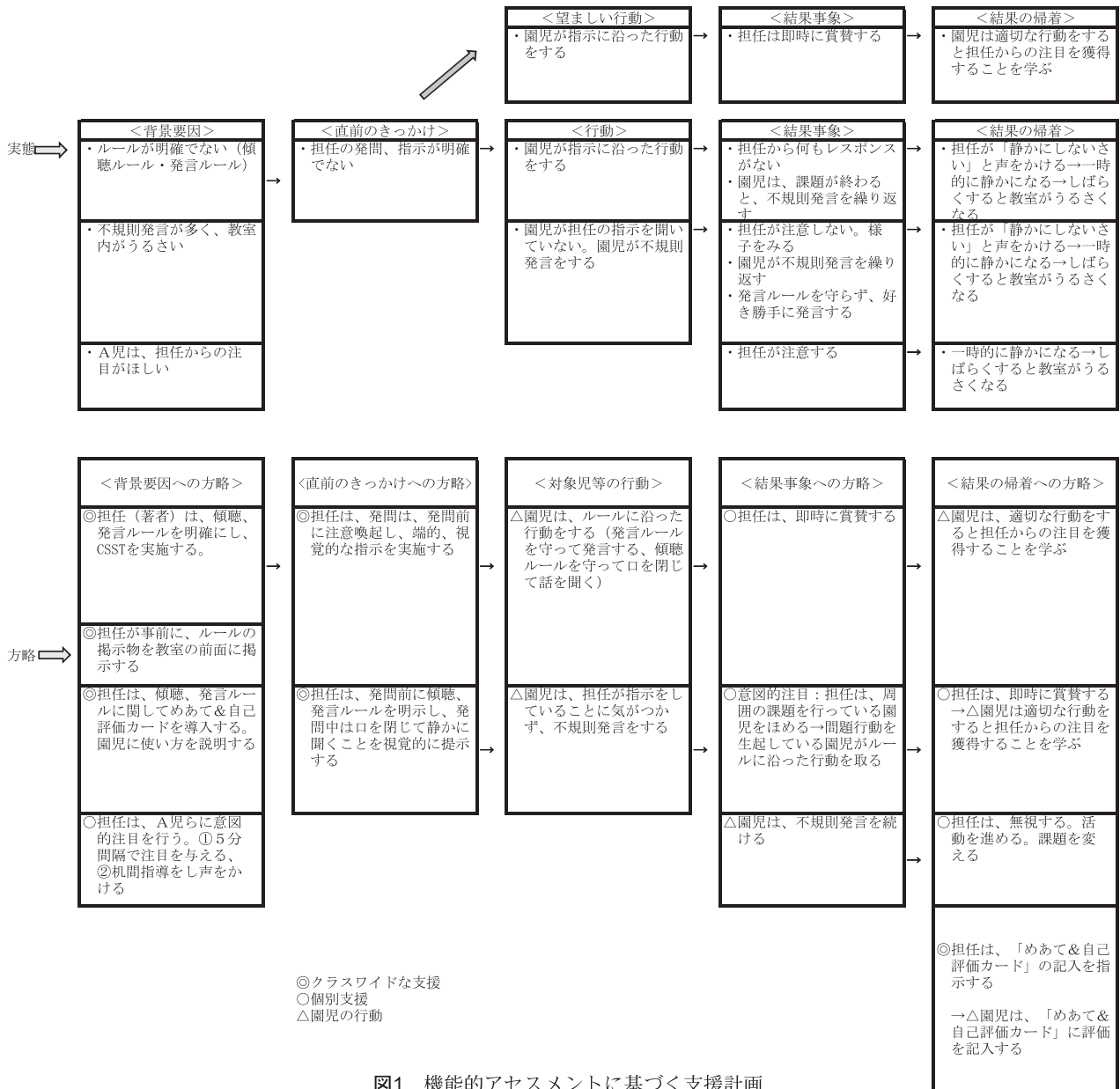


図1 機能的アセスメントに基づく支援計画

価（園児が授業終了時に自己評価を行う）という流れであった（上野・岡田,2006）。CSSTの実施は校内委員会の検討では、担任の実施は困難なことが予測された。そのため、著者が実施することになった。

第2は、めあて&自己評価カードである。全児童の机の上に、傾聴行動、発言行動に関する表2に示しためあて&自己評価カードを張り、活動終了時に自己評価する。

第3は、その他のクラスワイドな支援である。まず担任の発問、指示、説明の改善方略を示した。具体的には、①一定の場所で立ち止まって指示する、②視覚的なカードを提示し、注意喚起を促す、③1回にひとつの行動を指示する、④指示は板書する、絵カードなど視覚的に提示する、⑤指示の手順は一定にするという以上5点を提案した。また、活動の場面ごとに守るべきル

ールを事前提示することを提案した。

上記のCSST、めあて&自己評価カード及びその他の支援をまとめて、クラスワイドな支援とした。

(3) 個別支援

A児の問題行動は、注目の獲得機能が推定された。A児は、不規則発言をすることで、注目を得ることを誤学習した可能性が推察された。今までは、不規則発言を生起する度に、担任から注意を受けることが多かった。この文脈を変えるために、A児が不規則発言をしているときは、A児の周囲の園児で傾聴行動をとっている園児をほめ、A児が不規則発言を中止し、傾聴行動を行った直後にA児をほめるという支援方略を提案した。

また、A児への注目を増やすため、以下の支援方略を提案した。①携帯電話を活用し、5分間ごとと振動で知らせる設定をし、

そのたびに担任はA児に対し、視線を向ける、言語による賞賛を与える。②A児が授業文脈に即した行動をとっているときに、即時に声をかける。③机間指導を行い、声をかける。またA児の問題行動には、課題からの逃避機能が推定された。そのため、机間指導する際、A児の質問、または課題を理解していないと推測される場合は、課題内容の再説明を行うことも提案した。

4. 支援計画の実施過程

(1) 研究期間

A児が年長児の時、20XX年5月から20XX+1年3月まで(約11か月間)の期間であった。

(2) 各期の概要

第1期(4月11日~4月28日)をベースライン期とした。この期間は、A児、学級園児、環境等の情報収集期にあたり、保護

表1 CSSTの指導案

時間	場面	教師の指示、発問、説明(◎) 学習内容(・)	子どもの活動・反応(☆)	評価(●)	留意点(*)
1	本時のねらい	適切なやり方で傾聴行動、発言行動ができる。			
2	本時の流れ				
20分	インストラクション	◎「傾聴ルール」をスライド画像で説明する。 ・教えるスキル:口を閉じて最後まで聞く、うなずく、発表者に体を向ける	☆スライド画像を口を閉じて、見る	●口を閉じてスライド画像を見ることができたか。	※「めあて&自己評価カード」の使い方は事前に指導してある
	モデリング	◎著者と担任によるロールプレイ(よい例)を行う	☆「傾聴ルール」のロールプレイを口を閉じて、見る	●口を閉じてスライド画像を見ることができたか。	
	リハーサル	・「はらべこあおむし」を傾聴ルールを守りながら聞く。 ◎音読する前に「傾聴」ルールを事前提示する。 ◎「傾聴ルール」カードを黒板に貼る	☆口を閉じて、聞く	●口を閉じて、話を聞くことができたか	※スライド画像を提示しながら読み聞かせを行う。 ※視覚的なアニメーションを入れる ※1:ルールを守っている園児へ、視線を送る、言葉でほめる、サインなど、即時にほめる。A児が周囲の適切行動に気が付き、自分の行動を修正した場合は即時にほめる
	評価	・傾聴ルールについて守ることができたか児童に評価をさせる ◎「傾聴ルール」について、守ることができたか、カードに記入しなさい	☆「傾聴ルール」について自己評価を行う	●「めあて&自己評価カード」に自己評価を書くことができたか。	
20分	インストラクション	◎「発言ルール」をスライド画像で提示する	☆口を閉じて説明を聞く。スライド画像を見る	●口を閉じて、スライド画像を見ることができたか	
	モデリング	◎著者と担任による発言ルールについてロールプレイ(よい例)を行う	☆「発言ルール」のロールプレイを口を閉じて、見る	●口を閉じて、ロールプレイを見ることができたか	
	リハーサル	・「はらべこあおむし」に出てきた食べ物、あおむしは何になったか等の発問に対し、発言ルールを守りながら発言する ・「発言ルール」を守りながら発言する ◎「発言ルール」カードを黒板に貼る ◎「発言ルール」の事前提示を行う ◎「あおむしの食べたものはなんですか」	☆「発言ルール」を守りながら発言する。 ☆「傾聴ルール」を守りながら友達の発言を聞く ☆「傾聴ルール」「発言ルール」について自己評価を行う	●「発言ルール」「傾聴ルール」を守りながら、意見を出したか ●「めあて&自己評価カード」に自己評価を書くことができたか	※ヒントになる視覚的な手掛かりを提示する ※友達の発言を「傾聴ルール」を守っている児童に対して、※1を実施する
	評価	☆発言、傾聴ルールについて守ることができたか、カードに記入しなさい			
5分	まとめ	◎「がんばれる脳」の話を視覚提示を伴って行う。本時の学習をまとめる。 「毎日の学習スキルには脳を成長させるという意味がある。こつこつ頑張ることが脳を成長させる。」	☆「傾聴ルール」を守りながら、スライド画像を見る。説明を聞く	●「傾聴ルール」を守ることができたか	

表2 めあて&自己評価カード

あさのかいの きまり		が つ にち なま え < >									
番号	ルール	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	せんせい、ともだちがしゃべっているときは、くちを とじている										
2	しゃべるときは、しずかに てをあげる										

者、担任、A児に関わっている園職員に対し、機能的アセスメントインタビュー、園参観等を実施した。第Ⅱ期(5月9日～7月20日)をクラスワイドな支援実施期とした。クラスワイドな支援を主に実施し、この期ではA児に対する個別支援は実施しなかった。第Ⅲ期(9月5日～12月21日)をA児への個別支援の実施期とした。学級全体に対するクラスワイドな支援を実施しつつ、A児に対する個別支援を実施した。第Ⅳ期(1月17日～3月15日)をフォローアップ期とした。この時期は、校内委員会等は実施しなかった。担任により、支援計画が実行されているか、A児らの問題行動の低減が維持されているかを評価する時期とした。

5. 評価

(1) 不規則発言の生起数

朝の会をビデオ撮影し、A児及び学級園児が不規則発言をした回数を数えた。

(2) 適切行動の生起数

ビデオ撮影し、A児が適切行動(傾聴行動、発言行動)をした回数を1分間の部分インターバル記録法により評価した。朝の会は、最長45分かかかる時があった。そのため、45分間の朝の会を45インターバルに分け、インターバルの間に1回でも適切行動が生じたら1回と数えた。学級園児の適切行動もA児と同様の方法(1分間の部分インターバル記録法)により測定した。

(3) データの信頼性の評価

評価者は、著者、担任であった。A児及び学級園児の問題行動について、その一致率を算出した。不規則発言はベースライン期1回目、適切行動は6回目のビデオ記録を使用した。1分間のインターバル記録法によって評価を行った。一致率は「一致したインターバル数」/「全インターバル数」×100という数式で算出した。信頼性があると言えるのは、一致率が80%以上の場合とした。

A児及び学級園児の不規則発言の一致率は両方とも87%であった。A児の適切行動の一致率は79%であった。学級園児の適切行動の一致率は77%であった。適切行動の一致率は基準に到達しなかった。そのため、適切行動に関しての信頼性は上記の77%から79%程度の信頼性の範囲であった。

(4) 社会的妥当性の評価

支援の妥当性を検討するため、表3のアンケート調査を校内委員会のメンバーに実施した。評価時期は、Ⅳ期、3月中旬であった。評価方法は4件法によった(4とても良い、3良い、2悪い、1とても悪い)。記名式で実施した。「4とても良い」、「3良い」を肯定的評価とした。社会的妥当性は、「肯定的評価数」/「評価者数」×100の数式で求めた。肯定的評価の割合が80%以上の場合、社会的妥当性があるとした。

6. 倫理的配慮

本報告は、A児の保護者、幼稚園の依頼に基づき著者が相談支援に入った。その際、支援計画を作成するため園児らの様子を参観すること、それに加え、支援効果を客観的に評価するためにビデオ撮影する必要があることを、保護者、園に伝え承諾を得た。また、学級園児の保護者には、著者が相談支援に入ること、支援の効果を客観的に見るためビデオ撮影することに

関して、保護者会の際、同意をとった。また、依頼に基づく相談支援であったが、将来、論文として書面で発表する可能性をA児の保護者、幼稚園に伝えた。個人、園が特定されないことを条件に承諾を得た。

IV 結果

1. A児及び学級園児の不規則発言と適切行動

結果は、図2に示した。

(1) 第Ⅰ期(ベースライン期)

A児の不規則発言は1単位時間で平均21回、学級園児の不規則発言は平均20回であった。A児の適切行動は1単位時間で平均1.5回、学級園児の適切行動は平均3.3回であった。

(2) 第Ⅱ期(クラスワイドな支援期)

A児の不規則発言は1単位時間で平均20回、学級園児の不規則発言は平均9.5回であった。学級園児の不規則発言の減少があった。A児の不規則発言については顕著な減少は見られなかった。A児の適切行動は1単位時間で平均7回、学級園児の適切行動は平均18.8回であった。Ⅰ期と比較するとA児の適切行動はやや増加した。学級園児の適切行動はⅠ期と比較し明確に増加傾向が見られた。

(3) 第Ⅲ期(個別支援期)

A児の不規則発言は1単位時間で平均12回、学級園児は平均4.7回であった。学級園児の不規則発言の減少が見られた。また、A児の不規則発言も11回目以降減少した。A児の適切行動は1単位時間で平均18.3回、学級園児の適切行動は平均22回であった。Ⅱ期と比較するとA児の適切行動は増加した。学級園児の適切行動はⅡ期と比較するとやや増加した。

(4) 第Ⅳ期(フォローアップ期)

A児の不規則発言は1単位時間で平均9回、学級園児の不規則発言は平均3.7回であった。A児の不規則発言は第Ⅲ期から徐々に減少した。学級園児は第Ⅲ期と比較し、やや減少した。A児の適切行動は1単位時間で平均22.7回、学級園児の適切行動は平均21.6回であった。フォローアップ期においては、A児、学級園児の適切行動は維持されていた。

フォローアップ期において、担任がクラスワイドな支援として実施していたのは、発問、指示、説明の改善、めあて&自己評価カードによる指導パッケージ、ルールの事前提示であった。またA児への個別支援として、注目を多く与えることを意図的に実施していた。

A児は20回目の観察機会の際、不規則発言が15回と多かった。A児は、登園後、学級園児とトラブルを起こした。そのため、いらいらした状態で朝の会の活動が始まった。朝の会は担任の指名を待たずに、いきなり回答した。また、回答した内容も間違えてしまった。その後、不規則発言が多発した。そのことを担任から注意され、ますます興奮し不規則発言を多発した。一方、学級園児は、A児の不規則発言が増加しても、不規則発言が誘発されることはなかった。

2. 社会的妥当性の評価

結果は表3に示した。目標の妥当性、その学級園児及びA児の行動変容、支援方略の有効性について、校内委員会のメンバー全員が肯定的な評価をしていた。また支援計画の実施上の負

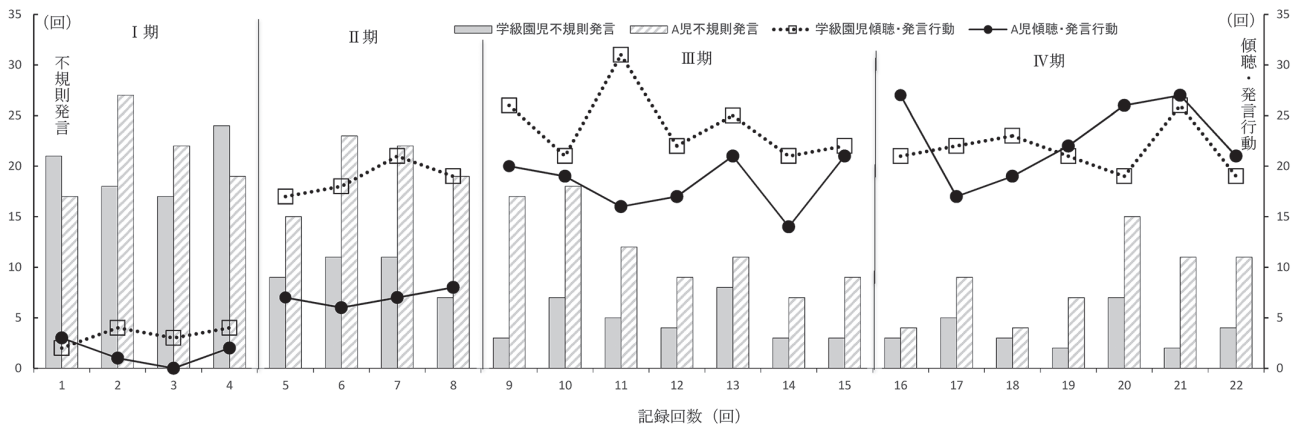


図2 A児・学級園児の不規則発言と傾聴・発言行動

担感度は全員が低いと評価していた。

V 考察

1. クラスワイドな支援の効果

本報告では、クラスワイドな支援として、CSST、めあて&自己評価カード、担任の指示の改善、事前ルール提示を提案し、実施した。II期において担任はクラスワイドな支援を集中的に実行し、学級園児の適切行動の増加、不規則発言の減少が見られた。

直接的には、どの方略が学級園児及びA児の不規則発言の減少、適切行動の増加に影響したか、評価できない面があったが、以下の効果があったと推察される。

まずCSSTの効果についてである。CSSTの実施は、問題行動と同時に出現し得ない向社会的スキル（傾聴、発言行動）を標的行動に選択し、指導することで、否定的な行動が減少する一方、肯定的な行動が増加したと推察される。岡部ら（2008）も同様な結果を報告していた。

次に、めあて&自己評価カードの効果についてである。傾聴・発言ルールを目標として明文化し、机上に掲示することは、園児が常に目標を視覚的に意識することにつながった可能性が示唆される。また活動後に園児が自己評価することは、園児自身がフィードバックを得る機会を確実に確保できた。道城・松見（2007）は、小学校において、めあて&自己評価カードの方略は、担任の負担が少なく、学級経営のアプローチの一つとして有効な方法であったと述べている。幼稚園における本報告も、道城・松見（2007）の結果を支持する。

最後に、その他の方略についてである。担任の指示の改善、事前ルール提示については、以下のことが示唆される。朝の会では、担任の発問、指示、説明が明確になった。さらに傾聴・発言ルールを守らせることを担任が意識したため、ルールの事前提示が多くなり、園児の適切行動の増加に効果があることが推察される。

以上のことから、クラスワイドな支援は、学級園児の不規則発言を減少させ、適切行動を増加させることに効果があることが示唆された。

一方で、II期において、A児の問題行動は減少しなかった。担任は、CSSTで示した傾聴ルール、発言ルールを学級全体で

遵守することを主目的にし、学級経営を整備することに主力をおいた。これにより、A児が適切行動をとっていても、A児に注目を与えることが少なかった。A児の不規則発言には注目を得る機能が推定された。A児は適切行動をとっても、注目を得ることができないため、不規則発言は減少しなかったと推察される。また、A児の不規則発言には、課題からの逃避機能が推定されていた。A児が課題を理解できないために不規則発言を生起させていても、課題に対するヒントや課題のやり方の説明等の個別支援が提供されなかった。II期のクラスワイドな支援は、A児の逃避機能に正対した対応になっていなかった。そのため、A児の不規則発言の減少が見られなかったと推測される。このことは、クラスワイドな支援の限界と考えられる。

2. 個別支援の効果

A児が授業文脈に即した行動をとっているときに、即時に声をかけること、机間指導時に声をかけること、5分間隔ごとに声をかけること、視線を向けるという個別支援を行うことで、明らかに担任のA児への注目は増加した。その結果として、A児の適切行動は増加し、問題行動の減少が見られた。A児への注目を増やすという個別支援は問題行動の減少に効果があったと推察される。また、机間指導を実施することで、A児の疑問に答えることもできていた。A児の課題からの逃避機能に対応する個別支援となっていた。さらに、担任は、A児が不規則発言をしているときは、A児の周囲の園児で傾聴行動をとっている園児をほめ、A児が不規則発言を中止した直後にほめる個別支援を多用していた。学級全体の園児の適切行動の増加が、A児の適切行動を促すモデルとして機能したとも推察される。大久保ら（2011）も同様なことを報告している。

また、担任はA児以外の不規則発言を多発する学級園児にも、A児と同様の個別支援を実施していた。先行し、クラスワイドな支援を実施することは、学級全体を安定させ、学級園児への個別支援の実施が容易になることが推察される。Crone and Horner(2003)は、個別支援が機能するために、学級経営が機能することが前提条件となることを指摘している。III期以降は、学級が騒然としていた状況から抜け出し、学級経営が安定し、A児及び学級園児への個別支援を容易に実施できる状況になったと推察される。

表3 社会的妥当性の評価

NO	校内委員会のメンバー（園担任を含む）への質問項目	4：とても良い	3：良い	2：悪い	1：とても悪い	合計	肯定的評価%	園担任の評価
1	傾聴行動、発言行動は目標として妥当でしたか	4	2	0	0	6	100.0	3
2	学級全体は4月にくらべて先生、友達の話をよく聞くようになりましたか	4	2	0	0	6	100.0	4
3	学級全体は4月にくらべて発言ルールを守って発言するようになりましたか	3	2	1	0	6	83.3	3
4	A児は4月にくらべて先生、友達の話をよく聞くようになりましたか	1	4	1	0	6	83.3	3
5	A児は4月にくらべて発言ルールを守って発言するようになりましたか	0	5	1	0	6	83.3	3
6	支援計画の方略は有効でしたか	3	3	0	0	6	100.0	3
7	支援計画の実施は、負担感がありましたか。 （負担感が高い場合は1、負担感が低い場合は4です）	3	3	0	0	6	100.0	4

<自由記述>

- ・問題行動の持つ意味に基づいて支援することが有効だとわかった。
- ・最初は、A児の問題行動に対応することばかりしていた。今回の支援では、まず集団全体に働きかけ、その後、A児へ対応することになった。とてもやりやすかった。
- ・不規則発言を減らすことより、聞く行動、適切な発言行動を教えることにより、問題行動が減ることがわかった。

3.まとめ

社会的妥当性についてのアンケート結果から、本報告において、支援計画の実施は、一定の社会的妥当性が示されたと考える。また、支援計画実施上の負担感が低いことも示されていた。本報告では、クラスワイドな支援を先行して実施し、その後、学級全体が落ち着いた状況でA児への個別支援を実施した。A児と学級園児の問題行動への支援を同時に実行しなかった。アンケートの自由記述から、この点が支援計画の実施上の負担感の低減に繋がったと推察される。

フォローアップ期において、校内委員会での支援がなくても、担任はクラスワイドな支援とA児に対する個別支援の両方が実施できていた。また事後アンケートでは、上記したように、一定の社会的妥当性も示された。支援計画及び支援過程の有効性が示唆される。幼稚園における支援は、小学校の通常の学級で報告されている報告（関戸・田中,2010;関戸・安田,2011;大久保ら,2011）と同様に、集団として学級経営が機能した状況において、個別支援を実施するという支援過程が有効であったと推察される。

今後の課題として、以下のことが考えられる。本報告では、定義した適切行動（傾聴行動、発言行動）の判断が難しい面があり、適切行動（傾聴行動、発言行動）の一致率が80%に届かず、信頼性が低かった。

また、本報告は年長クラスにおける一事例の報告である。今後、園場面において、多数の実践により、学級全体に対するクラスワイドな支援、小集団支援、個別支援をどのように組み合わせていくか、実際場面で検証を積み重ねる必要がある。

※1：この実践の時期は、文部科学省（2012）の「通常の学級に在籍する発達障害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」は出ていなかった。そのため、文部科学省（2002）の「通常の学級に在籍する発達障害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」の評価項目で実施した。

※2：MASは、問題行動の有する機能を感じ覚の獲得、逃避、注目、事物の獲得の4つに分類している。MASの実施は、16項目の質問に、問題行動を頻回に観察している周囲の大人に回答してもらう。評価基準は4件法による。その結果、評価得点の高い項目がその問題行動の機能に該当する。複数の機能を有する場合がある。

引用文献

- 赤塚正一（2013）統合保育場面における「埋め込まれた学習機会の活用」を用いた外部支援者による支援.特殊教育学研究, 51(3),311-319.
- 荒木秀一・石川信一・佐藤正二（2007）：維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練.行動療法研究,33(2),133-143.
- Crone, D. A. & Horner, R. H. (2003) *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. Guilford Press, New York.
- 道城裕貴・松見淳子（2007）通常学級において「めあて&自己評価カード」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(2),118-128.
- Durand, V. M. (1990) *Functional communication training: An intervention program for severe behavior problems*. Guilford Press, New York.
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2000) *School-wide behaviors support: an emerging initiative*. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 2. 231-232.
- 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫（2007）：学級ソーシャルスキル（小学校低学年）.図書文化社.
- 小泉令三・若杉大輔（2006）多動性のある児童の社会的スキル

- 教育一個別指導と学級集団の組み合わせを用いて一.教育心理学研究,54,546-557.
- 金珍熙・園山繁樹 (2013) 通常の学級に在籍する発達障害のある園児の保育所・小学校間の移行支援に関する実践的研究. 特殊教育学研究, 48(4),285-297.
- 水谷拓也・岡田守弘 (2007) 集団社会的スキル訓練が児童及び学級集団に及ぼす効果の検討一幼児の仲間との相互作用を促進する働きかけの検討一.横浜国立大学教育人間科学部紀要, I, 教育科学,9,1-22.
- 文部科学省 (2002) 通常の学級に在籍する発達障害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 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害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
- 仲田陽一 (2002) 学級崩壊問題と教育法的検討.日本教育法学会年報,31,124-132.
- 野口美幸・佐藤容子 (2004) 発達のリスクをもつ幼児に対するソーシャルスキルトレーニング.LD研究,13(2),163-171.
- 岡部良太・奥野誠一・染木史緒・芳川玲子・沢宮容子 (2008) 衝動性のコントロールに困難を示す小3男児へのソーシャルスキル指導一挙手行動に焦点を当てて一.LD研究,17(2),181-190.
- 岡村寿代・杉山雅彦 (2006) 仲間との相互作用が困難な幼児へのソーシャルスキルトレーニング.LD研究,15(2),207-215.
- 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一園児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一.特殊教育学研究, 48(5),383-394.
- 尾崎朱・柘植雅義 (2012) 幼稚園と小学校で連続して行うクラスワイドSSTによる移行の効果.LD研究,21(1),102-115.
- 佐伯昌史・宮木秀雄・落合俊郎 (2012) 特別支援対象児と学級それぞれの標的スキルを取り入れたCSSTの効果.LD研究,21(2), 285-296.
- 関戸英紀・田中基 (2010) 通常学級に在籍する問題行動を示す園児に対するPBS (積極的行動支援) に基づいた支援一クラスワイドな支援から個別支援へ一.特殊教育学研究,48,135-145.
- 関戸英紀・安田知枝子 (2011) 通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援一クラスワイドな支援から個別支援へ一.特殊教育学研究,49(2),145-156.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002) .*The evolution of discipline practices; Schol-wide positive behaviors supports. Child & Family Behavior Therapy, 24*,23-50.
- 上野一彦・岡田智 (2006) 実践ソーシャルスキルマニュアル. 明治図書,9-30.