

## 問題行動を示す児童生徒を対象としたユニバーサルプログラムによる 行動介入：学校全体を対象とした積極的行動支援

### Behavior intervention for students with externalizing behavior problems using Universal Program : School Wide Positive Behavior Supports

長 澤 正 樹

Masaki Nagasawa

#### I 問題

文部科学省(2012)は、通常の学級に在籍する発達障害特性を示す児童生徒の割合を6.5%と報告した。注意欠陥多動性障害(以下、ADHDと略す)や自閉症スペクトラム障害特性から学校適応がうまくいかず、授業中の問題行動や対人関係の問題につながるものが指摘されている。このような問題行動に対して応用行動分析に基づく対応が知られており、成果を上げている(長澤・福田, 2009)。長澤・福田(2009)は、ADHDのある中学生の授業中の問題行動に対し、校内支援チームを設置し、機能的アセスメントやトークンシステムなどの応用行動分析に基づいて組織的に対応した。その結果、離席や授業妨害行動を減少させ課題従事行動の増加を示した。しかし課題として、このようなシステムを教育現場に導入するコストが高いこと、必要な人的支援が必ずしも確保されないこと、発達障害という判断がなされないと対応がむずかしいことを指摘した。竹村(2011)も、応用行動分析による介入の必要性を認めながらも、環境操作のむずかしさから通常学級への適用の困難さを指摘している。

このような問題に対して期待されている対応が、学校全体を対象とした積極的行動支援(School Wide Positive Behavior Supports, 以下SWPBSと略す)や援助介入の反応(Response to Intervention, 以

下RTIと略す)である(Aigoozine,2012; Algozzine & Algozzine,2014; Farmer, Farmer, Estell, & Hutchins, 2007 ; Fairbanks, Sugai, Guardino, & Lathrop, 2007 ; Lane, Wehby, Robinson. & Rogers, 2007; Lechtenberger, Mullins, & Greenwood, 2008; Nelson, Hurley, Synhorst, Epstein, Stage & Buckley, 2009)。この両者が示す対応の共通点は次の通りである

1)問題行動を示す児童生徒を含むクラス(学年・学校)全員を対象として介入する(Universal Program, 以下UPと略す)

2)問題行動の禁止ではなく守るべきルール(望ましい行動)を示し強化する(自己評価カード、トークンシステムなどの導入)

3)全員を対象とした介入で改善が見られない児童生徒に対して段階的に介入を強化する(ソーシャルスキルトレーニング、機能的アセスメント、親支援プログラム、専門機関の介入など)

このような介入、とくにUP(Tier1の介入、初期の介入)により、対象児童生徒の問題行動の改善や減少が示された(Cheney, Flower & Templeton, 2008; Nelson, et al., 2009; 佐田東・加藤, 2013; Sumi, Woodbridge, Javitz, Thornton, Wagner, Rouspil, Yu, Seeley, Walker, Golly, Small, Feil, & Severson, 2013; 寺本,2011; Walker, Seeley, Small, Severson, Graham, Feil, Serna, Golly & Forness, 2009)。UPを導入するメリットは、問題行動を起こす児童生徒だけではなく起こす可能性のある児童生徒への予防的効果があること、当たり前のことをしている児童

生徒が評価されること、学級崩壊を防ぐこと、少ない人数で対応が可能であること、発達障害と判断されない児童生徒へも適用可能であることなどである(関戸, 2010)。

課題として、保護者と児童生徒が新たな指導方法を理解し受け入れるための説明責任をどう果たすか、望ましい行動の強化の具体的な提供方法、UPを実施しても続くと思われる授業中の問題行動への具体的な対応方法の検討が必要である。そこで本研究の目的は以下の通りとした。複数の問題行動を示す児童に対して、学級・学年全体を対象とした介入(UP実施した。その際、対応の必要性と具体的な手続きについて校長が説明責任を果たした。さらに、自己評価・教師評価に加え保護者評価による強化システムを取り入れた。そして問題行動にはタイムアウトを導入しマニュアルに従い学校全体で支えた。改善が見られない児童に対して保護者介入を実施した。

## II 方法

### 1. 参加者

#### (1) 対象児童

1年生の男児(以下、Aと略す)を対象とした。Aは就学前には発達上の問題は指摘されてこなかった。入学してしばらくは特に問題は見られなかったが、1学期終了後から、授業中に授業内容に関係しない発言を続ける、離席して教室内を徘徊する、離席して教師の指導を妨害したり他児童の学習を妨げる、教室のものを勝手に使って遊ぶ、教室から出て行って廊下や空き教室で遊ぶなどの行動が頻繁に見られた。2学期になると、このような問題行動を起こしている比率が90%を越える授業も見られるようになった。これらの問題行動に対して個別に口頭注意しても、全く従うことがなかった。

#### (2) 学級の様子

この学級の児童数は28名であった。Aの他にも同様の問題を起こす児童が2学期から見られるようになり、担任教師の見取りでは、授業に影響する問題行動を毎時間起こす児童は6名であった。これらの児童に対して口頭注意すると、一度は指示に従うがすぐに問題行動を起こすようになった。さらに、専門相談員による介入2週間前の授業参観によると、授業中教師の許可を得ずに離席したり私語をする児童がクラスの

半数に達し、学級崩壊状態となった。

#### (3) 担任

担任は30代の教師であった。Aの問題行動が授業に影響し始めた頃、特別支援教育コーディネーターに相談し、空き時間の教師や特別支援学級の介助員の支援を得て学級運営を続けた。しかし、学級が授業をする状態にならないことで管理職に相談し、専門相談員が介入することとなった。

#### (4) 専門相談員

専門相談員は50代の大学教員で、発達障害の問題行動を専門とし、小学校や中学校の問題に対応してきた経験があった。学校長からの依頼を受け、月2回程度学校訪問し、校内支援会議で意見を述べたり授業参観したり担任へのアドバイスをした。

#### (5) 校内支援会議

メンバーは、校長・教頭・学年主任・特別支援教育コーディネーター・担任・専門相談員であった。

## 2. 手続き

#### (1) 指導手続きの決定と保護者説明会

専門相談員に学校からの要請があつてすぐに支援会議を開催した。決定したことは、保護者説明会の開催、学年全体での取り組み(取り組みの内容)、問題行動への対応、今後の支援会議の継続実施であった。

支援会議実施から2週間後に1学年保護者会を開催した。保護者会では、校長が1学年の授業中の様子、今までの学校の対応と結果、新たな介入の必要性和その内容を書面に基づいて説明した。特に、今まで実施したことがなかった自己評価カードの導入と親の対応、問題行動へのタイムアウト、問題改善が見られない場合の保護者面談については、内容だけではなく必要性と期待される効果について説明し、質疑応答の時間を確保するなど、説明責任をしっかりと果たした。

また、児童全員に対しても、自己評価カード導入の目的と使い方を説明した。

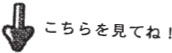
#### (2) 学年で実施した対応(UP)は以下の通りであった。

##### ① スクールスタンダードと自己評価の導入

支援会議で決定したスクールスタンダード(ルール)は次の3点であった。1)授業中は座つ

で勉強する，2)手をあげて指名されてから自分の話をする。3)先生が言ったことを守る(3回指示されるうちに指示に従う)。これらを1学年児童全員に伝達し，守るように指示した。これらのルールを選択した理由は，問題行動を示す児童も守れる内容であること，1日のうちで最低でも1回はできたと評価されると予測されること(必ず1度は強化されること)，授業成立に必要なルールであることなどであった。

これらのルールを自己評価カード(わくわくカード，Fig. 1)にまとめ，全員に配付した。児童は毎日1時間目から4時間目の授業終了後に自己評価し，教師は20分休みと昼休みに回収した。ルールが守れた児童にスタンプを押し，スタンプが10個集まったときにはシールを貼った。



ばん なまえ

- 3つの やくそくが まもれたときは、○をつける。  
1つでもまもれなかったときは、△をつける。
- ① きょうしつでのじゅぎょうのときは、いすにすわる。
  - ② てをあげて なまえを よばれてから じぶんのはなしをする。
  - ③ せんせいが いったことを まもる。



にち ようび	げつ	か	すい	もく	きん	げつ	か	すい	もく	きん	たせんせいからのポイントが十二 たもつ ルールがもらえます。				
1															
2															
せんせい															
3															
4															
せんせい															
お家の 方の印															

Fig. 1 自己評価カード

## ② 保護者による賞賛

児童は自己評価カードを毎日自宅に持ち帰り、親に提示した。親はできている項目をほめ、叱ったり注意したりすることはしなかった。このことは保護者会での対応の仕方(ほめ方)を具体的に説明した。

## ③ 問題行動への対応

問題行動への対応は次の手続きで実施した。1)活動していないときはしばらく観察する、2)他児童に影響のない軽微な問題はルールもしくはしなければならぬ活動を口頭で伝える、3)軽微な問題を繰り返したり他児童に影響を与える問題には警告(「いけません。これが○回目の注意です」)をし、3回警告しても従わない場合、タイムアウトを適用した。

## ④ タイムアウト

タイムアウトの手続きは、Benner, Nelson, Sanders & Ralston(2012)を参考にマニュアル化した。タイムアウトの宣告を受けた児童は教材室に移動させられた。教材室は1学年教室等であり、椅子と机のみを置き、危険が予想される教材は撤去するか目隠しをした。タイムアウト児童には、空き時間の教員か介助員が計画に従って対応した。児童に対しては注意や説教をせず、事情を聞いたり気持ちを言わせたりしてクールダウンを図った。5分間経過したときに教室に戻るか、今しばらく教材室にいるかを自己選択させた。教室

に戻ることを選択した場合は即座に戻し、授業者は何も言わずに座席に着かせた。

## ⑤ 補習

タイムアウトした時間が長かったり、決められた学習を最後までできなかった場合は、休み時間にその時間学ぶ教科の補習をした。

## ⑥ 保護者との連携

これらの手続きを実施して2週間経過しても改善が見られない、たびたびタイムアウトを実施しても改善が見られないと支援会議で判断された児童の保護者を学校に招いた。保護者に現状を説明し、家庭でも親が指導することを求めた。あわせて専門相談員が保護者と面談した。

## (3) 教師による行動評価

担任教師に課題従事行動と問題行動の発生状況について、A、周辺児童、学級全体それぞれの評価を5段階で実施することを依頼した。その内容は、5:大変良い、4:良い、3:普通、2:悪い、1:大変悪いであった。

# III 結果

## (1) 教師による行動評価

Fig. 2に教師の指導記録による行動評価の結果を示した。対象児童Aは指導開始5週目までの評価は「1」であったが、6週目からは「2」となり、そのまま維持した。周辺児童は指導開

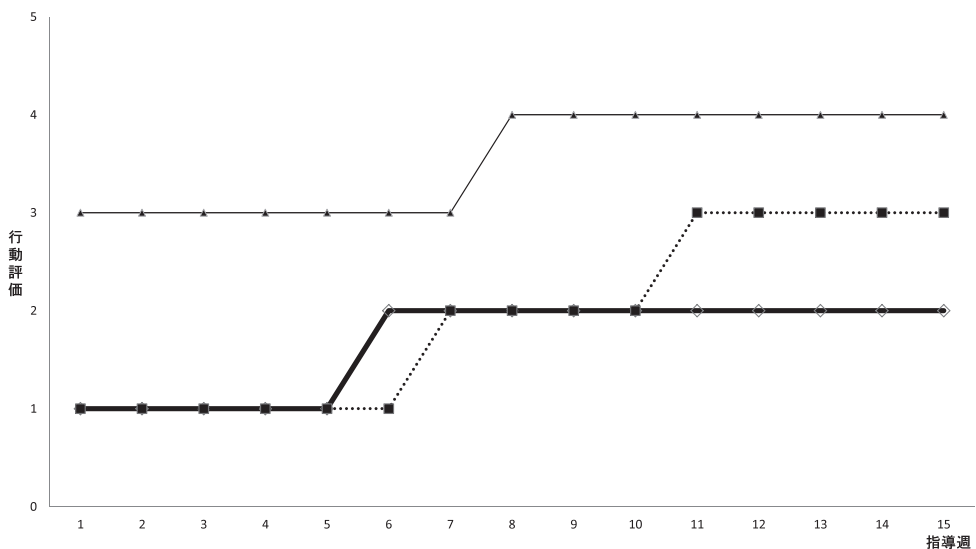


Fig. 2 教師による行動評価

—●— 対象児童    ...■... 周辺児童    —▲— 学級全体

始6週目まで「1」であったが7週目から「2」となり、11週目からは「3」の評価となりそのまま維持した。学級全体の様子は開始から7週目まで「3」であったが、8週目から「4」となりそのまま維持した。

## (2) エピソード

介入から2週間後に専門相談員とAの保護者が面談した。このとき、Aの保護者は問題行動の現状とさらなる介入の必要性を認識する発言をし、家庭での取り組みを約束した。

介入からおおよそ2ヶ月後に開催された支援会議で、参加者全員が学級の安定を認め、介入の終了を決定した。専門相談員は月3回1時間程度授業観察したが、この支援会議の席で介入が必要でないと判断した。なお、対象学年の複数の保護者が、学級全体の落ち着きと問題がほとんど発生していない授業時間帯があることを認める発言をしていた。

## IV 考察

エビデンスとなるデータが十分ではないという課題を抱えているが、教師による行動評価、専門相談員による直接の行動観察、支援会議の結果、そしてエピソードから、介入により対象児童と周辺児童の問題行動が改善し、さらに学級が落ち着いて授業が成立するようになったと言えた。よって、今回のUPによる介入が、問題行動の改善と学級崩壊防止に有効だったと言えた。このようなUPが実施できた理由は、やはり校長による説明責任を果たしたことが大きい。また、自己評価シートが有効に機能したのは、トークンシステムと保護者による賞賛(強化)があったからだと思われる。さらに、タイムアウトを組織的に実施できたことにより、タイムアウト対象児以外の児童が落ち着いて授業に参加できたと言える。

### 1. SWPBSの有効性

今回のUPでは、構成要素としての強化システムの在り方が具体化された。つまり、教師と保護者両者による強化システムが有効であり、学校と家庭との連携の具体像が明確になった。さらに、UP実施中の問題行動への対応についても、具体的な手続きによる対応が有効であることが確認された。ルールを守ることを強化することに加え、問題行動への有効な対応が確認されたことで、今後教育現場に今

回のUPがより採用されることが期待される。そして、実施に当たって校内体制の構築と校長のリーダーシップ、説明責任の重要性が確認された。つまり、学校組織として対応するための校内体制構築としつかりした対応システム、実施することに対する職員の強固な意志(Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan, 2008)、管理職と教職員の共通意識・ビジョンの共有、校長のリーダーシップとサポート(Coffey & Horner, 2012)など、先行研究を指示する結果が確認された。

### 2. UDLに基づく授業プログラムの適用

問題行動そのものを目的とした授業は実際には成立しにくく、改善を含めた授業の在り方を明確にする必要がある。山本・長澤(2013)は、学習活動と学習内容の自己評価を取り入れた授業モデルを提案しているが、このモデルの核となっているのが自己評価活動である。自己評価活動はUPでも採用されることが多く、このモデルがUPとして学校教育現場では受け入れられやすいのではないと思われる。

### 3. 段階的介入(RTI)の必要性

対象児童について問題がなくなったとはいいがたい。教師評価が5段階の2であり、けっして満足できる状態ではない。そこで、UPの次の介入としてTier2の実施が必要不可欠である。教師と生徒による毎日の自己評価(Check-in, Check-out)と教師によるフィードバックの実施(Cheney, et al., 2009)、UP実施中の問題行動への具体的な対応方法や技法の徹底化(Sayeski & Brown, 2011)等が必要となる。また、UPの実施だけでは学力の向上は難しく(Nelson, et al., 2009)、学力向上が見られないと将来新たな問題が発生する可能性があり、学力向上のための特別な介入が必要である。そこで、より強い介入をする場合には質の高い教師と専門家の介入、好ましい環境設定、応用行動分析による介入、問題行動だけではなく学習への支援、親と家族への支援が必要となる(Simpson, Peterson & Smith, 2011)。そして、専門家の介入が有効に機能し、専門家の介入が終了したあとの効果の維持には、教職員のチームによるデータの活用、実践を通じた職員の力量の向上が求められる(McIntosh, Mercer, Hume, Frank, Turri & Mathews, 2013)。

### 3. 記録の困難さへの対応

今回のふたつの事例のもっとも大きな問題は、問



題行動改善を示すエビデンスが少なかったこととエビデンスの信頼性も高くなかったことである。教育現場での実践、特に問題行動のように介入しにくく記録をとることが困難な研究の場合、エビデンスに基づく実践が思うようになされず、信頼性のある継続的な記録ができないことが多い。しかし、特別支援教育の領域でもエビデンスに基づく実践の必要性が訴えられており、UPの実施についてもデータに基づく評価と次の介入の判断が必要である（Wehby & Kern, 2014）。今後は授業中の問題行動の介入を目的とした実践について、課題従事行動の割合の記録等問題行動そのものの記録以外の方法を採用するなど、教育現場で受け入れられる記録方法を工夫することが求められる（Chafouleas, Sanetti, Kilgus & Maggin, 2012）。

## 文 献

- Algozzine, B., Wang, C., White, R., Cooke, N., Marr, M. B., Algozzine, K., Helf, S. S. & Duran, G. Z. (2012) Effects of Multi-Tier Academic and Behavior Instruction on Difficult-to-Teach Students. *Exceptional Children*, 79(1), 45-64.
- Algozzine, K. & Algozzine, B. (2014) Schoolwide Prevention and Proactive Behavior Interventions That Work. Garner, P., Kauffman, J. M. & Elliott, J. (Ed.) : The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties. SAGE.
- Benner, G. J., Nelson, J. R., Sanders, E. A. & Ralston, N. C. (2012) Behavior Intervention for Students With Externalizing Behavior Problems: Primary-Level Standard Protocol. *Exceptional Children*, 78, 181-198.
- Chafouleas, S. M., Sanetti, L. M. H., Kilgus, S. P. & Maggin, D. M. (2012) Evaluating Sensitivity to Behavioral Change Using Direct Behavior Rating Single-Item Scales. *Exceptional Children*, 78, 491-505.
- Cheney, D., Flower, A. & Templeton, T. (2008) Applying Response to Intervention Metrics in the Social Domain for Students at Risk of Developing Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Special Education*, 42(2), 108-126.
- Coffey, J. H. & Horner, R. H. (2012) The Sustainability of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports. *Exceptional Children*, 78, 407-422.
- Farmer, T. W., Farmer, E. M., Estell, D. B. & Hutchins, B. C. (2007) The developmental dynamics of aggression and the prevention of school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 15(4), 197-208.
- Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D. & Lathrop, M. (2007) Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Exceptional Children*, 73(3), 288-308.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., Robinson, E. J. & Rogers, L. A. (2007) How do different types of high school students respond to schoolwide positive behavior support program? Characteristics and responsiveness of teacher-identified students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 3-20.
- Lechtenberger, D., Mullins, F. E. & Greenwood, D. (2008) Achieving the Promise. *TEACHING Exceptional Children*, 40(4), 56-64.
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., Turri, M. G. & Mathews, S. (2013) Factors Related to Sustained Implementation of Schoolwide Positive Behavior Support. *Exceptional Children*, 79, 293-311.
- 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。http://www.mext.go.jp/a\_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
- 長澤正樹・福田規子(2009) ADHDのある生徒を対象とした行動支援プログラムによる授業中の問題行動の改善。新潟大学教育学部紀要, 1(2), 107-116.
- Nelson, J. R., Hurley, K. D., Synhorst, L., Epstein,

M. H., Stage, S. & Buckley, J. (2009) The Child Outcomes of a Behavior Model. *Exceptional Children*, 76(1), 7-30.

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目標とした行動支援－児童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－。特殊教育学研究, 48, 383-394.

佐田東彰・加藤哲文(2013) 学級全体に対する支援が個人の問題行動の低減に及ぼす効果。LD研究, 22(3), 267-278.

Sayeski, K. L. & Brown, M. R. (2011) Developing a Classroom Management Plan Using a Tiered Approach. *TEACHING Exceptional Children*, 44, 8-17.

関戸英紀・田中基(2010) 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS(積極的行動支援)の基づいた指導－クラスワイドな支援から個別支援へ－。特殊教育学研究, 48, 135-145.

Sumi, W. C., Woodbridge, M. W. Javitz, H. S., Thornton, S. P., Wagner, M., Rouspil, K., Yu, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., Golly, A., Small, J. W., Feil, E. G. & Severson, H. H. (2013): Assessing the effectiveness of first step to success: Are short-term results the first step to long-term behavioral improvements? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 21: 66-78.

Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P. L. (2008) Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Special Education*, 41, 223-233.

Simpson, R. L., Peterson, R. L. & Smith, C. S. (2011) Critical Educational Program Components for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Science, Policy, and Practice. *Remedial and Special Education*, 32, 230-242.

竹村洋子(2011) 通常学級における「問題行動」をめぐる児童と環境との相互作用の分析と行動論的介

入－わが国における発達障害児への教育的対応の現状と課題－。特殊教育学研究, 49, 415-423.

Walker, H. M., Seeley, J. R., Small, J., Severson, H. H., Graham, B. H., Feil, E. G., Serna, L., Golly, A. M. & Forness, S. R. (2009) A Randomized Controlled Trial of the First Step to Success Early Intervention: Demonstration of Program Efficacy Outcomes in a Diverse, Urban School District. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17, 197-212.

Wehby, J. H. & Kern, L. (2014): Intensive behavior Intervention- What is it, What is its evidence base, and Why do we need to implement now? *TEACHING Exceptional Children*, 46(4), 38-44.

山本満紀子・長澤正樹(2013): 社会科の学力向上を目的とした学習活動と内容理解の自己評価シートの導入－特別なニーズのある生徒が在籍する中学校通常学級の全生徒を対象に－。LD研究, 22, 302-311.