

## 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

Behavioral support program in classroom intervention to reduce  
challenging behavior for a student with ADHD

長澤 正樹・福田 規子\*  
Masaki NAGASAWA & Noriko FUKUDA

### I 問題

学習障害（以下LDと略す）や注意欠陥多動性障害（以下ADHD）、高機能自閉症など発達障害のある子どもは、障害特性に起因する社会適応の困難さや失敗経験による自己肯定感の低下から、さまざまな問題行動を示す場合が多い（長澤，2006）。学校教育現場では、授業中の問題行動（離席，他児への妨害行動，教師への暴言など）や対人関係の問題行動（暴力・暴言，けんかなど）が特に重大な問題である（文部科学省，2005）。授業妨害や教師への暴言や同級生への干渉など授業中に見られる問題行動は，授業そのものが成立しなくなり他の児童生徒の学習権を侵害し，クラス全体の学力低下を招き，教師の無力感につながる重大な問題である。そのため，ひとりの児童生徒の問題というより，クラス全体もしくは学校全体の問題に発展する可能性が高く，学校として最優先に取り組むべき課題といえる。

発達障害のある子どもの問題行動への有効な対応として，次のような取り組みが報告された。教師やスクールカウンセラー，学校心理士などの専門家などによるチームアプローチやコンサルテーション（Freeman, Eber, Anderson, Irvin, Horner, Bounds, & Dunlap, 2006；家近・石隈，2003），機能的アセスメント，機能的コミュニケーション訓

練，分化強化などの応用行動分析学に基づく対応（梶・藤田，2007；小笠原・櫻井，2003），問題行動に代わる社会的スキルの獲得訓練（Agaliotis & Goudiras, 2004；谷崎・長澤，2004），自分で行動管理したり問題解決するなどのセルフマネジメント訓練（DuPaul & Hoff, 1998；長澤，2005），学力向上のための学習支援（長澤，2006；Reid, Trout, & Schartz, 2005）であった。

最近では，問題行動の抑制や除去を優先する取り組みより，児童生徒の「発達や適応的で社会的に望ましい行動への援助を助け，問題となるような反応パターンを克服する幅広い取組を目指す」積極的行動支援（positive behavioral support, 以下PBS）が実施されてきた（Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996）。PBSは機能的アセスメントによる支援計画を作成し，問題行動に代わる社会的に望ましい行動をのばすために多様な介入を採用するとともに，日常生活のあらゆる場面で多くのメンバーによる支援による包括的な介入方法である。例えば Arter（2007）は，複数メンバーによる複数のアプローチによる取り組み，行動支援，学習支援，カウンセリング，ピアチューターなどさまざまな支援を包括的に実施する PALS（The Positive Alternative Learning Supports）プログラムを開発し，その有効性を報告した。

問題行動への包括的な対応として長澤・松岡（2003）は，「障害のある子どもとかかわる教師や親への支援を目的とした協働モデル」

2008.10. 3 受理

\*新潟県燕市立燕中学校

(Collaboration Model with Teachers and Parents to Support Children with Disabilities; 以下 COMPAS) を提案した。COMPAS の基本的な方法は、学校と家庭がチームを組み、機能的アセスメントと分化強化を中心に指導目標を設定し、さまざまなテクニックを積極的に取り入れる包括的な指導モデルである。COMPAS を学校などの教育現場に適用した実践により、その効果がいくつか報告された。古田島・長澤 (2006) は、ADHD のある2名の児童に対して、対人トラブルや授業中の不適切行動の改善を目的とし、校内委員会と支援チームにより指導体制を確立し、機能的アセスメント、教師用マニュアル、ソーシャルストーリー、トークンシステム、自己評価法などの技法を使用した。その結果、2名の児童とも対人トラブルなどの問題行動が改善し、さらに小学校職員により指導結果と指導方法にかんする高い評価を得ることができ、COMPAS の有効性が確認された。さらに、古田島・福原・長澤 (2006) は、COMPAS の理念と手続きに従い、複数教員によるコーディネーターチームを中心に校内委員会を組織し、校内委員会の下部組織として保護者を含む複数の支援チームを作り、9名の児童の問題行動や学習支援を実施した。その結果、支援に参加した担任全員から指導結果に対して「満足」の評価を得た。

しかし、COMPAS の手続きは具体性が十分ではなく、採用する教師の主観に左右されるなどの問題があり、具体的な手続きを明確にする必要があった。そこで、授業中の問題行動に対して、誰もが使用できる実践のための支援ツールの開発が必要である。

そこで本研究の目的は、COMPAS を手軽に実践できる支援ツールとして行動支援プログラム (COMPAS マニュアル) を開発し、授業中に問題行動を起こす ADHD の中学生を対象に、問題行動の軽減と課題への取り組みの有効性を検証することであった。

## II 方法

### 1 対象生徒の実態

#### (1) 診断名・検査結果

中学校通常の学級に在籍する中学2年A (男)。医療機関により ADHD と診断された。WISC-III の結果 (14歳時に実施) は、FIQ101, VIQ85, PIQ118であった。

### (2) 行動特性・問題行動の実態

小学校のときから集団生活が苦手で、授業中の私語・立ち歩き・注意に対する暴言と反抗などの問題行動があった。中学に入ってから、忘れ物、遅刻、服装の乱れや不要物の持ち込みなどの校則違反も見られた。さらに器物破損事件などを起こすなど、二次的な問題が発生するようになった。人間関係を築いたり維持することが苦手で、適切な自己表現ができないために、なかなか交友関係が築けなかった。他者の注意を引くためにわざと問題を起こしたり、関心を持ってもらいために相手の気に障ることばを言うことがたびたび観察された。

暴言や他者の気を引く発言が最も多く見られたのは数学の時間だった。そこで数学の時間を対象に、数学教師と助教師が機能的アセスメントを試みた。その結果は (表1) の通りであった。

### (3) 学力等

学力は学年で下位に位置し、定期テストの成績 (2年第2回) は、国語と数学が0点、社会6点、理科15点、英語30点 (合計51点) であった。暗算で四則計算ができない、数学用語の意味が理解できないなど、数学の学力は特に低かった。しかし、定期テストの成績が悪かったのは、テストを受ける意欲が無く回答しなかったためだと推測された。授業中は時間になっても学習の準備ができず、私語が多く、たびたび教師に注意された。課題に取り組んでも持続せずに周囲の生徒や教師に話しかけ、嫌がられることが多かった。

## 2 COMPAS マニュアルによる支援・指導方法の決定

長澤・松岡 (2003) の手続きに従い、以下の内容のマニュアルを作成した (表1)。

### (1) 問題行動の機能的アセスメント

数学の時間に補助教員がAの問題行動を観察し、結果を表1のようにまとめた。問題行動は離席と逸脱行動 (私語、授業に関係のない活動)、そして授業の準備をしないこととした。問題行動の機能は、サポートチームで検討し決定した。

### (2) 問題行動に代わる望ましい行動の設定と先行条件・結果事象の工夫

問題行動に代わる望ましい行動は、「授業の準備をする」「課題に取り組む (課題従事行動)」とした。そのための先行条件の工夫と結果への対応をサポートチームで検討し表1にまとめた。

表1 COMPAS マニュアルによる対応と評価

1 対象生徒氏名 中2 A(男)		
2 問題行動の分析 主たる問題行動：遅刻をする。教室に時間通りに入れない。授業に集中できない(忘れ物、離席、私語など)。教師や友達に対する暴言や物への暴力。		
問題行動が起こる条件 (教科、状況、指示など)	問題行動と機能 (問題行動の内容と意味)	今までの対応 (問題行動への対応と成果)
① ・ほとんどの教科の時間。特に数学の時間 ・一斉に説明を聞き、ノートをとる活動 ・活動の内容を口頭説明のみの時 ・数学など、苦手な学習	② ・私語 ・離席 ・ノートへの落書きや鼻歌 ・授業の準備をしない  ・注目、あるいは逃避	③ ・その都度注意をして、しなければならない活動を告げる ・教師への暴言 ・ほとんど効果が見られない
問題行動が起きない工夫 (上記の条件への対応)	問題行動にかわる別の行動 (社会的に妥当な行動)	妥当な行動への対応 (ほめる、認める方法)
④ ・授業の参加のしかたについて、本人と話し合い、約束をする ・学習スケジュール表の導入 ・長時間にわたる活動になるときは、活動を短く区切ったり、目標の時間まではきちんと参加するなど、本人と約束した	⑤ ・授業の準備をする ・与えられた数学の学習に取り組む	⑥ ・できたことは具体的に、すぐにほめる ・自己評価カードに従いポイントを与え、バックアップ強化子で強化する
3 授業の様子・学級の雰囲気 ・美術の絵画や国語の作文など、創作活動を得意としている ・活動に集中することができず、絶えず動き、周囲の生徒に話しかけている。プリントの保管など、身の周りの整理整頓ができない。提出物なども期限は守られていない ・学級では、小学校からのつながりの中で、本人の特性を理解している生徒もいる。そのため、表立って非難されるようなことはない。しかし、真の友達はず、本人も落ち込むことがある ・学校行事に対しては、一生懸命に取り組む。合唱コンクールなどでは、一人一人の目標を書いて壁にはるなどのアイデアを出し、学級の雰囲気が盛り上がるような工夫を率先して行っていた		
改善のための対応 ・得意なことがさらに伸ばしていけるように、学級通信において発表したり、コンクールなどへ出品したりして、自信につながるようにする。 ・できていない行動について、本人と話し合い、一つ一つについて評価をしていく。 ・学級では、本人の努力が認められ、周囲から受け入れられる機会を増やせるようにしていく。		
4 障害特性への配慮 ・視覚的な支援を導入する ・指示は具体的に ・できていることはその場でほめたり認めたりする ・良いところを伸ばせるようにし、本人の自信につながるようにする		
項 目	対 応 の 実 際	評 価 (指 導 結 果, 生 徒 の 変 化)
1 自己肯定感を高める ①本人の悩みへの対応	①悩みの内容は? ○友達同士の付き合い方がわからない ○周りから明るいキャラクターを期待され疲れる ○衝動が抑えられない。 ○高校に進学できない不安	①悩みに対応できたか ○気分が落ち込んでいる時は、自分から保健室に行くことができた。 ○保健室では、養護教諭に悩みを話し、気分転換すると次の活動に参加した ○将来の自分をイメージして学習に取り組もうとする姿が見られた。

<p>②できることを伸ばす</p> <p>③賞賛</p>	<p>②伸ばしたい能力・活動と指導方法?</p> <p>○積極的に発言したり, 周囲に気軽に声をかけたりする</p> <p>○表現力が豊かで, イラストや詩などに表わす</p> <p>③ほめる行動は何か?</p> <p>○授業への適切な参加態度 (自己評価カード参照)</p> <p>○授業に関係することを積極的に発言すること</p>	<p>②指導結果は?</p> <p>○行事の時, 学級をまとめようと, 同級生に声をかけた</p> <p>○学年通信や学校使りにイラストを掲載し励みになった</p> <p>③ほめることができたか</p> <p>○授業中や授業終了後にできたことを評価した</p> <p>○よい発言を認めたり, 積極的に発表したことを評価した</p>
<p>2 支援チーム</p>	<p>支援チームの設置の有無とメンバー?</p> <p>○設置した (学級担任, 学年主任, 特別支援コーディネーター, スクールカウンセラー)</p>	<p>支援会議開催の回数と内容は?</p> <p>○月1回開催した。学期一回程度, 保護者も交えて話し合った</p>
<p>3 対応マニュアルの作成</p>	<p>対応マニュアルを作成したか?</p> <p>○個別の指導計画を作成した</p>	<p>マニュアルの活用と成果は?</p> <p>○活用: 支援会議の際に評価した</p> <p>○成果: 記録をとることで, 問題行動を分析・対応できた</p>
<p>4 授業のルール決定</p> <p>①話し合いによるルール決定</p> <p>②対応の基本</p> <p>③学習スケジュール表の導入</p>	<p>①話し合いの状況ときめたルールは?</p> <p>○今までの行動を深刻に受け止め, 今後の目標をきめた (図2)</p> <p>②生徒への対応の仕方は?</p> <p>○定期的に相談し, 目標の確認や本人の努力を認めた</p> <p>③作成した教科と表の内容?</p> <p>○数学 (図1)</p>	<p>①どのようにルールを提示したか。そのルールは守れたか?</p> <p>○自己評価カードにまとめた (図2)</p> <p>○席について学習することが定着した (図4)</p> <p>②実施できたか?</p> <p>○必要に応じて実施した。数学では定期的に実施した</p> <p>③実施結果と効果?</p> <p>○自主的に課題に取り組み集中する時間が長くなった (図4)</p>
<p>5 自己解決法</p> <p>①問題の自己認識</p> <p>②自己解決</p> <p>③違反行為への説明と対応</p>	<p>①問題をどう認識したか?</p> <p>○衝動的に離席や私語があることには気づいていた</p> <p>②どのような目標をきめたか。必要とされる支援 (学習への支援) は何か?</p> <p>○補助プリント (図3)</p> <p>○自己評価表 (図2)</p> <p>③違反行為への対応の内容は (タイムアウトの内容, 担当者など)?</p> <p>○授業中3回注意をされ反抗的になったら家庭に連絡し迎えに来てもらう。</p>	<p>①自己認識の変化は?</p> <p>○自己評価カードにより自分自身で気づき, 改善していこうとした (図5)</p> <p>②目標の達成状況? 学習支援の成果は?</p> <p>○取り組む課題が明確になり, 課題従事行動が増加した (図4)</p> <p>③実施結果と効果 (タイムアウト, 保護者による指導など) は?</p> <p>○10月末までに3回実施した。その後, 違反行為は見られなかった</p>
<p>6 保護者による対応</p> <p>①学校の対応の説明</p> <p>②保護者による対応</p>	<p>①説明内容は?</p> <p>○授業妨害, 対人トラブルなど, 学校生活における問題行動について</p> <p>○生徒の特性について</p> <p>②保護者が同意した対応は?</p> <p>○自己評価カード, トークンエコーミー法, タイムアウト</p> <p>○学校と家庭が定期的に連絡をとり, 情報を共有する</p> <p>○パニックを起こしたときは迎えに来てもらう</p>	<p>①説明に対する保護者の認識と変化は?</p> <p>○父親は学校の説明内容を受け入れ協力した</p> <p>○母親は, 結果を即座に求める傾向が強く, 理解には時間がかかったが, 対応は受け入れた</p> <p>②対応の実施結果は?</p> <p>○目標を達成したときバックアップ強化子を与えた</p> <p>○保護者の協力により授業に必要な学用品がそろうようになった。学習意欲の向上に役立った</p> <p>○3回父親が迎えに来た</p>

## (3) 授業の様子の調査と工夫

担任と補助教師が、Aが所属する学級の雰囲気や授業中の様子を観察し、表1のようにまとめた。

## (4) 障害特性への配慮

ADHDの特性にあった支援(長澤, 2006)に基づき、表1のような一般的な配慮を選択した。

## (5) 自己肯定感を高めるための対応

まず、放課後約30分間担任が本人の悩みを十分に聞いた。次に、支援チームでAの伸ばしたい能力と誉める行動を具体的にきめた(表1)。Aの良さは積極的に発言したり同級生に気軽に声をかけることであり、状況にあったこのような行為はAにかかわるすべての教師が積極的に誉めることとした。

## (6) 支援チームの設置

Aの問題行動に対応するための支援チームのメンバーは、担任、数学教師(特別支援教育コーディネーター)、スクールカウンセラー(以下SC)、補助教師であった。支援チームの役割は、問題行動を含むAにかんする情報収集と分析、指導目標

の設定と支援計画の作成、指導実践(数学教師と補助教師)、保護者への対応(SC)、校内委員会への説明(担任)であった。SCは大学教員で応用行動分析の知識を有していた。補助教師は、大学で1年間の研修をしている現職教師(中学校)であった。

## (7) 指導計画の作成

表1の(2)望ましい行動とそのための工夫、(4)障害特性への配慮、(5)自己肯定感を高めるの3点を抽出し指導計画にまとめ、すべての教科担任が所有した。Aに対する対応について、学年部会で担任がくわしく説明した。

## (8) 授業のルールの決定

担任がA本人からの訴えと行動観察に基づき、支援チームで話し合いの結果、Aの自己管理の弱さが学習に集中できない要因の一つと判断し、自分で学習の自己管理と評価ができるよう、学習スケジュール表と自己評価カードを導入することとした。結果はAに伝え同意を得た。

月 日 ( ) 限

**数学の授業の流れ**

学習活動	学習内容	わからない時	評価
1 連立方程式の利用の説明	連立方程式の利用について、説明を聞く。		ABC
2 連立方程式	1 問題を読む。 2 問題の意味を考え、何をx, yで表すか決める。 3 連立方程式を立てる。 4 答えを求める。	補助プリントを使って、問題を解く。	ABC
3 答え合わせ	解答を見て○つけをする。		ABC

**数学の授業のルール**

- チャイムが鳴ったら、自分の席に着く。教科書、ワーク、ノート、筆記用具を机の上に準備する。授業中は勝手に席を離れない。
- 手をあげてから質問する。
- 問までは、最後まで問題を解く。(他のことをしたり、途中であきらめたりしない。)
- 静かに授業を受ける。(歌を歌ったり、私語をしたりしない。)

図1 学習スケジュール表

① 学習スケジュール表の導入 (図1)

Aが数学の授業の流れを理解し、授業中のルールを常に意識できるような視覚的支援として学習スケジュール表 (長澤, 2006) を毎時間導入した。補助教師が内容を簡単にAに説明し、Aはスケジュール表に従って学習し、授業中と学習終了後に評価欄のA・B・Cのいずれかに○をつけた。

② 自己評価カードの導入 (図2)

授業のルールが守れたかどうか、Aが評価するための自己評価カードを導入した。Aは活動ごとにできたかどうか印を付けた。できた項目を1ポイントとし、獲得できたポイントに応じてバックアップ強化子 (20ポイントで500円相当の衣料品, 上限は5,000円) を準備した。

(9) 問題行動の自己解決と学習支援

担任との話し合いの中で、Aは授業中の問題行動について気づいていること、わかっているけれどつい話をしてしまうこと、数学の学習内容がむずかしくてついていけないことなどがわかった。そこで、数学教師は学習内容の理解を促すために、单元ごとの補助プリント (図3) を作成した。補助プリントはA以外でも要求した生徒すべてに配付した。

学習への取組と問題行動の有無について、補助

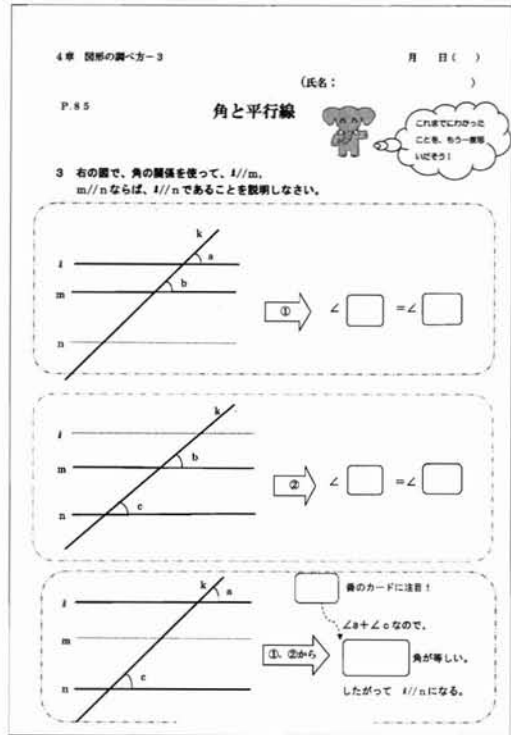


図3 補助プリントの例

目標: 集中して課題に取り組もう		氏名: A										
	数学の授業の約束	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	合計
1	チャームで着席することができた。											
2	教科書、ノート、ワークを机の上に準備した。											
3	筆記用具、消しゴム (コンパス、三角定規、分度器) を机の上に準備した。											
4	(質問したり発言したりして) 今日の授業のポイントがわかった!											
5	口を閉じて、静かに授業を受けた。											
6	約束したところまで、問題を解いた。											
7	授業中、席を離れなかった。											
8	補助プリントの空欄を全部埋めた。											
9	補助プリントを自分でファイルにとじた。											
10	始めと終わりのあいさつができた。											
	合計											/100

図2 自己評価カード

教員が自己評価カードで自己評価するよう支援した。さらに、問題行動（違反行為）を3回注意された場合は別室で指導を受けること、さらに反抗したときには家庭に連絡して保護者が迎えに来ることを説明した。

#### (i) 保護者への対応

SCがAの問題行動の実態とADHDの特性、自己評価カード、トークンシステムとバックアップ強化子、別室での指導と親の迎えなどの特別な支援について説明し、同意を得た。

### 3 記録と評価

Aに対する指導の結果は、COMPASマニュアルの評価の欄に数学教師と補助教師が記入した。授業中の課題従事行動と離席、逸脱行動は、補助教師が月1回から2回（隔週）、数学の時間（50分間）にそれぞれの行動を30秒のインターバル記録で記録した（100インターバル）。記録方法は、30秒間の中で離席と逸脱行動の生起が見られたときには持続時間の長い行動をそのインターバルで観察された行動として記録した。離席と逸脱行動が見られなかったときは課題従事行動と見なした。授業中の態度は、数

学の授業があった日にAが自己評価し、自己評価カードの得点を集計した（自己評価得点）。

### III 結果

指導期間は2007年9月から2008年1月までの5ヶ月であった。

#### 1. COMPAS マニュアルの項目ごとの達成状況

Aへのそれぞれの指導結果はチェックリストの評価の欄に示した（表1）。

#### 2. 授業中の課題従事行動と離席等問題行動の変化

数学の授業中における課題従事行動と離席、逸脱行動の変化を図4に示した。ベースライン期（9月）の課題従事行動の割合は24%から41%、離席が見られた割合は16%から22%、逸脱行動が43%から62%観察された。介入期にはいと課題従事行動の割合が増加、問題行動の割合が減少した。12月（10から15セッション）は課題従事行動の平均が91.0%、離席1.3%、逸脱行動7.5%であり、1月（16、17セッション）はそれぞれ93、0、7%であった。

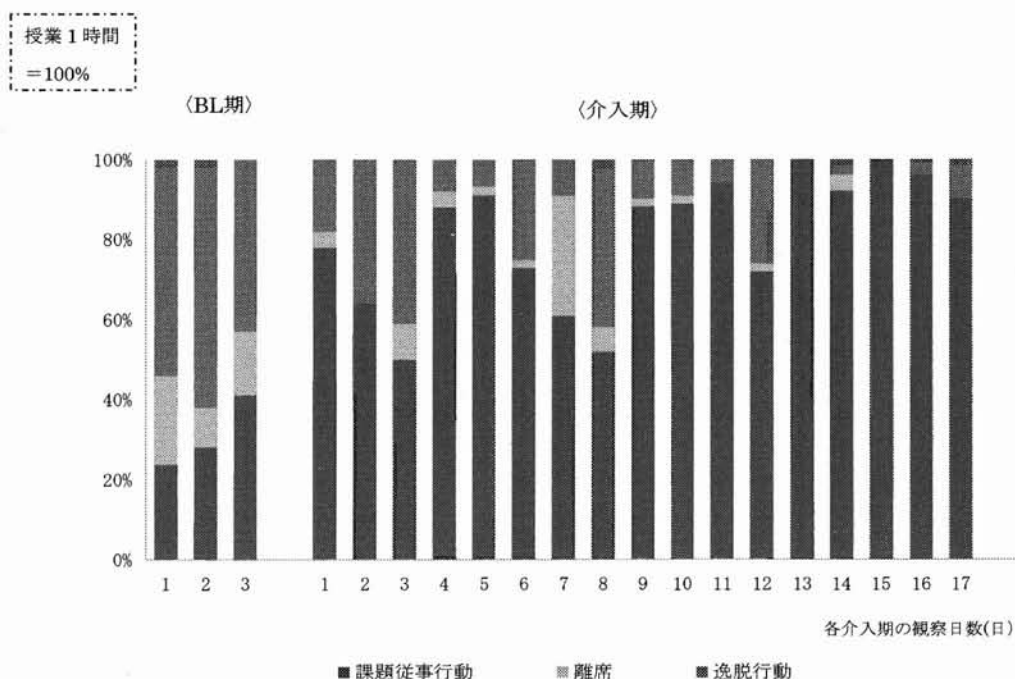


図4 課題従事行動、離席、逸脱行動の変化

### 3. 学習態度の結果

自己評価カードの自己評価得点の結果を図5に示した。10月から1月のそれぞれの平均は4.3, 5.7, 7, 9.5ポイントであった。

### 4. 学習態度や学校生活の変化

第4回定期テストの結果は、国語36点、社会38点、数学31点、理科31点、英語13点（合計149点）であった。「数学はついていけそうな気がする」と、自信を持つような発言が見られた。校内の研究授業でAが在籍するクラスの授業を参観した教師は、「授業にしっかり取り組んでおり別人のようであった」と感想を述べた。冬休みの課題を始業式にすべて提出するなど、他の活動についても意欲的な態度が見られた。

## IV 考察

### 1. COMPAS マニュアルによる指導の成果

#### (1) COMPAS マニュアルによる指導の結果

Aに対する基本的な介入方法は、支援チームがマニュアルに従って決定した。決定した内容に従い、担任と数学教師、補助教師が問題行動に代わる望ましい行動ができるような支援、自己肯定感を高める対応、授業ルールを実施した。また、教

学教師と補助教師が学習スケジュール表に従った学習の自己管理の指導と自己評価カードによる問題行動の自己解決を支援した。さらに、SCと担任が、保護者との協働作業を手続き通りに実行した。その結果、行動、学習、情緒面での好ましい行動が数多く観察されるようになった。保護者も、問題行動改善のために学校と連携し、バックアップ強化子の準備や別室で指導ができなくなったときの対応など、実施できるようになった。

#### (2) 授業中の問題行動

ベースライン期では、逸脱行為と離席の割合が高く、学習活動にほとんど参加していなかった。学習スケジュール表を導入して授業の展開を示し、課題理解のための補助プリントを準備し、授業が終わってからきまりに従って学習したかどうかの自己評価カードを使った自己評価を実施し、さらに数学教師の注意に従えないときの別室指導を導入したところ、介入してすぐに課題従事率が50%を超え、離席と逸脱行為が減少した。指導後期では離席はほとんど見られなくなり、逸脱行為も目立たなくなった。

#### (3) 授業中の学習態度

自己評価得点の推移（図5）を見るとかなりの波があるが、上昇傾向にあるといえる。低い得点の時は、離席はしていないが学習に集中せず（逸

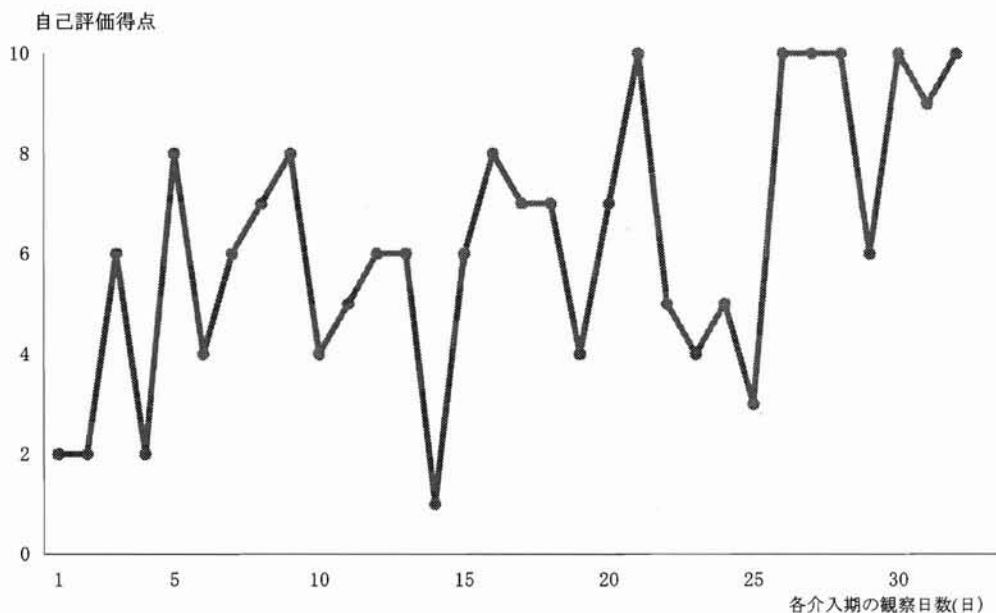


図5 自己評価カードによる自己評価得点



脱行為でもない)、学習成果が実感できなかったことによると思われた。指導後期では10点満点を取ることも多くなり、良好な態度で授業に参加していると評価していることがわかった。

以上のことから、COMPAS マニュアルを使用し、学習スケジュール表・自己評価カードによる自己管理、補助プリントによる学習支援、保護者の対応は、課題従事行動を増加させて問題行動を減少させることに効果があったといえた。

今回の指導で採用した指導法・指導技法は、非随伴性強化(問題の有無にかかわらず親しく声をかけるなど)、分化強化(好ましい行動・悪くない状態の評価)自己解決法(問題を認識させ、好ましい姿を考えられるよう支援する)、学習スケジュール表による行動契約、補助プリントによる学習支援、自己管理(自己管理カードによる自己評価)、チームアプローチ(支援チームによる対応)と個別の指導計画、保護者連携など多岐にわたる。これらを包括的・効率的に実施できるようにまとめた指導のためのツールが今回のようなマニュアルであった。今回の問題行動に対してCOMPAS マニュアルは有効に機能したといえる。

## 2. 発達障害の問題行動への取り組みについて

発達障害のある子どもへの問題行動の対応理念・方法論としてPBSやCOMPASなどがある。いずれも単独の指導技法ではなく、問題行動の改善とそれにかわる好ましい行動の獲得を目的とした包括的な指導モデルである。今回の結果や先行研究から、このようなモデルが問題行動の改善に有効であることが改めて確認された。しかし、このようなモデルの採用にはいくつか課題が残されている。

第一に、学校教育現場で新たな取り組みを導入するときに必要とされることは、コストの軽減である。複数の教師がチームを組んで複数の指導方法を計画に基づき、学習スケジュール表などの支援教材を作成し、客観的なデータを取ることは多くの教師にとって負担に感じる(古田島・長澤, 2006)。負担軽減の対応としてチェックリストやマニュアルが期待される。今回のCOMPAS マニュアルの項目や内容、作成手続きをさらに検討し、多くの教師が簡単に取り組める内容・書式のチェックリストやマニュアルの開発が必要であろう。

第二に、人的支援の必要性である。今回、長期研修の現職教師が学習補助として入ったことは、Aの学習支援や補助教材作成、行動記録などの役割を果

たし、数学教師の負担軽減につながった。財政上の問題のために教師の可配は容易ではないが、特別支援教育支援員などのボランティアを活用することで対応できるのではないか。その際には、ボランティアとして可能な役割を明確にし、研修会を開催するなどして、対応を周知徹底する必要がある。

第三に、発達障害の有無を問題にしない対応の必要性である。発達障害という診断がなければ特別な対応ができないと思っている教師も多くいるし、診断されていないのに特別な対応を実施されることに異議を唱える保護者も多い。Freemanら(2006)は、学校全体による積極的行動支援(School-Wide Positive Behavioral Support; 以下SWPBSと略す)を提案した。この取組は問題行動を未然に予防し、段階的な介入を目指す教育介入への応答性(Response to Intervention; 以下RTIと略す)による実践(Farmer, Farmer, Estell, & Hutchins, 2007; Fairbanks, Sugai, Guardino, & Lathrop, 2007; Lane, Wehby, Robinson, & Rogers, 2007)である。RTIは、すべての児童生徒を対象とした介入(Tier 1)、Tier 1で基準に達しなかった(no-response)児童生徒へのより集中的な介入(Tier 2)、Tier 2でno-responseだった児童生徒に対するさらに集中的な介入(Tier 3)により構成されている。RTIによる介入により、障害の有無にかかわらず段階的に問題行動に対応することが可能である。Arter(2007)のPALSプログラム、Freemanら(2006)やLaneら(2007)のSWPBSは、障害の有無にこだわらず、問題行動に対して段階的に取り組むモデルとして期待できる。またCOMPAS マニュアルは、Tier 3の児童生徒を対象としたより集中的介入方法として有効ではないかと思う。

## 文献

- Agaliotis, I. & Goudiras, D. (2004) A profile of interpersonal conflict resolution of children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2 (2), 15-29.
- Alter, P.S. (2007) The Positive Alternative Learning Supports. *TEACHING Exceptional Children*, 40 (2), 38-46.
- DuPaul, G., J. & Hoff, K., E. (1998) Reducing disruptive behavior in general education classrooms: The use of self-

- management strategies. *School Psychology Review*, **27** (2), 290-303.
- 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.
- Freeman, R., Eber, L., Anderson, C., Irvin, L., Horner, R., Bounds, M. & Dunlap, G. (2006) Building inclusive school cultures using School-Wide Positive Behavior Support: Designing effective individual support systems for students with significant disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, **31** (1), 4-17.
- 家近早苗・石隈利紀(2003) 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究。教育心理学研究, **51**, 230-238.
- 梶正義・藤田継道(2007) 通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援—通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善—。特殊教育学研究, **44** (4), 243-252.
- Koegel, L., K., Koegel, R., L., & Dunlap, G. (Eds.) (1996) Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community. Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD.
- 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.
- Lohrmann, s. & Bambara, L. (2006) Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, **31** (2), 157-173.
- 古田島恵津子・福原律子・長澤正樹(2006) 複数コーディネーターによる校内委員会の運営—行動面の問題から学力支援まで: COMPASによる保護者を含めた複数の支援チームによる効果的な支援— 第15回日本LD学会発表。
- 古田島恵津子・長澤正樹(2006) 新たな行動コンサルテーションモデル: COMPASによる問題行動の支援—通常学級に在籍するADHDのある児童を対象に—。LD研究, **15** (2), 171-182.
- 文部科学省(2005) PISA調査, TIMSS調査 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/siryou/05020801/024/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryou/05020801/024/001.htm)
- 長澤正樹・松岡勝彦(2003) 大学教員の行動コンサルテーションによる地域の障害児教育支援モデル: COMPAS—障害のある子どもを持つ保護者・担任教師・周辺市町村の教師を対象に—。新潟大学教育人間科学部紀要, **6** (1), 11-22.
- 長澤正樹(2005) 教師の指導を受け入れない児童に対して, 自己解決法とトークンエコノミーシステムを使った指導。長澤正樹・関戸英紀・松岡勝彦著) ころすればできる問題行動対応マニュアル。川島書店, pp148-159.
- 長澤正樹(2006) 教科学習への対応 長澤正樹(編) LD・ADHD<ひとりでもできる力>を育てる。川島書店, pp143-51.
- 小笠原恵・櫻井千夏(2003) 知的障害児の示す問題行動の機能アセスメントに関する研究—先行事象の操作場面におけるアセスメントの事例的検討—。特殊教育学研究, **41** (4), 377-386.
- Reid, R., Trout, A. L. & Schartz, M. (2005) Self-regulation interventions for children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children*, **71** (4), 361- 377.
- Rogevich, H. E. & Perin, D. (2008) Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, **74** (2), 135-154.
- 谷崎美菜・長澤正樹(2004) LDのある中学生男子生徒を対象とした接触行動の低減と社会的スキル獲得の支援。日本行動教育・実践研究, **24**, 23-33.