

子どもの実態に合った支援方法を立案できる対話をめざして

—行動とその前後の出来事の観察から—

支援教育研究会議

高木 玲子¹

小林 佳子²

穂浪 俊江³

西村 霞⁴

要 約

令和4年12月「生徒指導提要」が12年ぶりに改訂され、社会の急激な変化とともに、児童生徒の発達上の多様性や家庭環境の複雑性も増していることが明記された。また、今起こっていることの意味を探り今後起こり得る展開を予測すること、共通理解に基づく組織的対応を行うことの必要性が述べられている。本市においては「かわさき教育プラン第2次川崎市教育振興基本計画第3期実施計画」にも、組織的な支援を進められるよう校内支援体制の構築を図ることが示されており、特別支援教育コーディネーターを「支援教育コーディネーター」として、令和4年度に全ての川崎市立学校に配置した。しかし「校内支援体制の枠組み」は整いつつあると考えられるものの、実際の支援に効果的に生かされているのか、という疑問をもった。そこでチーム支援の現状と課題を把握し、チーム支援がさらに機能していく方法を探ることを本研究の目的とした。

まずチーム支援の現状と課題を把握するために支援教育コーディネーターにアンケートを実施した。その結果、「学校全体で情報共有する体制」は整っている一方で、個別の指導計画を支援に活用することや、効果的なケース会議を行い支援の方向性を見いだすことができていない現状が見えてきた。

そこで本研究では、「行動前後の出来事に目を向けた観察に基づき、対話を重ねていくことが、実態に合った支援方法の立案につながる」と研究仮説を立てて実践を行った。効果の検証は、対象事例の支援経過の分析や支援にかかわった教員へのアンケート等で行った。

その結果、行動観察をすることにより対話の機会が増え、対話により行動前後の情報を集めたり、行動の理由や支援方法を検討したりすることができ、対話の質が向上した。また、実態に合った支援方法の立案には行動の理由の解明が必要であることが分かった。個別の指導計画については、ターゲット行動を絞り込むフォームを用いて目標を設定することや、対話において見直した支援方法を記述することで、支援に活用できるものになると考えた。ケース会議については、観察により情報を集めておくことや、長時間かけて一回ではなく短時間で継続的に行うことが効果的であると考えた。

キーワード：校内支援体制、チーム支援、観察、行動前後、対話、支援方法

目 次

I 主題設定の理由……………106	2 研究の方法……………110
1 はじめに……………106	3 研究の結果と考察……………112
2 本市の現状……………106	III 研究のまとめ……………122
3 研究の方向性……………107	1 研究の成果……………122
4 研究主題……………109	2 今後の課題……………124
II 研究の内容……………110	参考文献……………124
1 研究の対象……………110	指導助言者……………124

¹ 川崎市立小学校教諭（長期研究員）

² 川崎市立小学校総括教諭（研究員）

³ 川崎市立中学校総括教諭（研究員）

⁴ 川崎市立特別支援学校教諭（研究員）

※児童生徒の個人情報保護のため、学校名を記載しておりません。

I 主題設定の理由

1 はじめに

令和4年12月「生徒指導提要」が12年ぶりに改訂され、社会の急激な変化とともに、児童生徒の発達上の多様性や家庭環境の複雑性も増していることが明記された。「生徒指導提要」には、今起こっていることの意味を探り今後起こり得る展開を予測すること、共通理解に基づく組織的対応を行うことや、心理的・発達の理論に基づいて問題の見立てを行うアセスメント力などを備えることの必要性が述べられている¹。

本市においては、「かわさき教育プラン第2次川崎市教育振興基本計画第3期実施計画」に、「子どもたちを取り巻く環境の変化に伴い、課題が多様化・複雑化する中で、学校では、子どもが抱える課題に対して、組織的な支援を進められるよう校内支援体制の構築を図る」²と書かれている。背景が複雑化した子どもたちの支援をしていく学校が、チームとして組織的に対応していくこと、いわゆるチーム支援を重要視しているといえる。本市では、令和4年度に全ての川崎市立学校に、「支援教育コーディネーター」³を配置した。同年、全ての小学校に学校巡回カウンセラーを配置した。個別の指導計画⁴は通常の学級在籍の教育的ニーズのある児童生徒にも作成することが望ましいとされ、作成率は上がってきている⁵。

以上のことから、本市において「校内支援体制の枠組み」は整ってきていると考えられるが、それが実際の支援に効果的に活かされているのかという疑問をもった。そこで、チーム支援の現状と課題を把握し、チーム支援がさらに機能していく方法を探ることを本研究の目的とした。

2 本市の現状

チーム支援の核となる「支援教育コーディネーター」（以下、Co. とする）にアンケートを実施することで、本市のチーム支援の現状と課題を把握することにした。

表1 情報共有の範囲

令和5年度第2回支援教育コーディネーター連絡会議⁶においてCo. にアンケートを実施した。小学校・中学校・高等学校で159件の回答を得られた。回答率は90.8%であった。〔情報共有の範囲〕については、小学校・中学校・高等学校で83.0%が「学校全体で共有している」と答えた（表1）。この結果から、「学校が全体で情報共有する体制」は整ってきていると考えられる。

情報共有の範囲 n=159	
学校全体で共有している	約83.0%
学年で共有している	約16.4%
担当が抱え込んでいる	約0.6%

¹ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月 p.88 第3章 チーム学校による生徒指導体制

² 川崎市教育委員会「かわさき教育プラン第2次川崎市教育振興基本計画第3期実施計画」2022年 p.52

³ 従来の特別支援教育コーディネーターの機能を拡充し、小学校では児童支援活動の中核となる「児童支援コーディネーター」、中学校では生徒指導担当と協働しながら校内支援体制の中核を担う「支援教育コーディネーター」としていたが、令和4年度より全校種で「支援教育コーディネーター」という名称に統一したことが明記されている。同上 p.57

⁴ 「個別の指導計画は、個々の児童生徒の実態に応じた適切な指導を行うため、多様な学びの場で編成されている教育課程を具体化し、指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、適切かつきめ細かに指導することを目的として作成するものである。学習指導要領においては、(中略) 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の各教科等の指導に当たっても個別の指導計画を作成し活用することに努めることが示されている。」文部科学省「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」令和5年3月 p.6

⁵ 本市の通常の学級における支援が必要な児童生徒の個別の指導計画作成率は、小学校が82.3%（前年度より10.3ポイント上昇）中学校が70.4%（前年度より6.4ポイント上昇）と上がってきている。川崎市教育委員会事務局学校教育支援教育課 令和4年度「支援教育の充実にむけてのアンケート結果」

⁶ ①川崎市が推進する支援教育の理念を理解する②発達段階や校種の特性に応じた支援教育体制を推進する意欲を高める③支援教育に関する最新の情報を入手することを目的とし、年4回開催される会議である。

一方、「いま、学校で対応に苦慮していること」という質問に対して、多くの自由記述を得られた（表2）。テキストマイニングツール⁷を用いて、共起キーワード⁸から分析すると、個別の指導計画作成やケース会議⁹が児童生徒への支援と強いつながりを示していないこと、個別の指導計画とケース会議に強いつながりが示されていないことが分かった。本来であれば、個別の指導計画は支援をするための計画書であり、ケース会議は支援の方向性を決めるための話し合いの場である。ところが実際には、個別の指導計画の作成やケース会議の開催が、「しなければならぬこと」というタスクになって

表2 アンケート自由記述（1回目と2回目の抜粋）

<p>《個別の指導計画について》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別の指導計画を作成するという作業になっており、生かせていない。 ・作成をしても生かされることがなく、作成意欲がわからない現状もある。
<p>《ケース会議について》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ケース会議を開きたいが、先生方も忙しいため、10分くらいの打ち合わせで済ませてしまう。ケース会議の有効な開催の仕方が分からない。 ・教職員がケース会議の成果を実感できていないように思う。 ・情報共有だけで、具体的な支援について深く掘り下げるところまでいかない。 ・問題が悪化しないために、予め対応策を練るケース会議が計画できると良い。 ・誰かのせいにならなくなる雰囲気もあるので、ケース会議の捉え方から学ぶ必要性を感じる。

いて、効果的に支援に生かしていくものになっていないという懸念がある。

そこで、令和5年度第3回支援教育コーディネーター連絡会議において、Co.に個別の指導計画の活用とケース会議の実際について追加のアンケートを実施した。小学校・中学校・高等学校合わせて108件の回答を得られた。回答率は、61.7%であった。個別の指導計画の見直しについて、「評価記入時に見直す」と「見直さない」で93.5%であり（図1）、日常的に見直していない実態が見えてきた。文部科学省（2017）「発達障害を含む障害のある

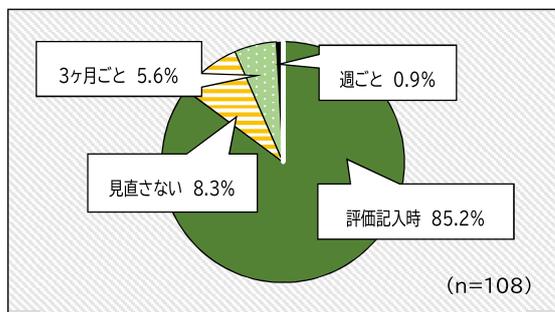


図1 個別の指導計画を見直す頻度

る幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」（以下、ガイドラインと略す）には「個別の指導計画はあくまで児童等の教育的ニーズに対する支援や指導に関する関係機関との連携のためのツールであり、作成すること自体が目的ではありません。計画と実施、評価、改善を繰り返すことが最も重要です。」¹⁰と示されており、ガイドラインと実態に差があることが分かった。ケース会議については、自由記述（表2）に「情報共有だけで、具体的な支援について深く掘り下げるところまでいかない。」とあるように、建設的な創造会議¹¹になっていない実態が見えてきた。

3 研究の方向性

（1）個別の指導計画の活用や効果的なケース会議の実施につなげるために、めざすチームの姿

ケース会議については、時間の確保が難しいなど日程調整の負担の大きさに対して、効果を実感できていない。中田（2013）は、「オン・ザ・フライ・ミーティングがケース会議レベルのものになる可能性も出てくる。こうした土壌なしには、様々なフォーマルなものは枯渇しやすくなる。」¹²と述べている。今はまさにフォーマルなものが枯渇している状態と考えられる。では、オン・ザ・フライ・ミーティン

⁷ ユーザーローカル AI テキストマイニング <https://textmining.userlocal.jp/>（参照日 2024年1月30日）

⁸ 共起キーワード：共起頻度が高いワードを線で結んだ図

⁹ ケース会議とは、本研究においては「支援を必要としている児童生徒の事例に対し、支援方針と役割分担を話し合う会議」とする。

¹⁰ 文部科学省「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～」2017年 p.35

¹¹ 創造会議とは、情報共有が主目的である定型会議に対して、アイデア・創造性を求める会議のことをいう。

¹² 中田正敏「支援ができる組織創りの可能性—『対話のフロントライン』の生成—」教育社会学研究 一般社団法人日本教育社会学会 2013年 p.42

グ¹³が、ケース会議レベルのものになるためには何が必要か。干川（2014）は、課題解決モデルを導入したケース会議の有効性を実証した。課題解決モデルの「課題の特定」において大切なことは、出てきた項目を大きな抽象的な概念でくくろうとせず具体的な項目のまま残しておくことであるとしている。

「たとえば、『これとこれはコミュニケーションの問題だから、コミュニケーションとしよう。』などである。抽象的な言葉をつけてしまうと、その言葉が一人歩きをしてしまい、具体的な解決策に結びつかなくなってしまう。」¹⁴と述べている。つまり、ケース会議においては、事実を客観的かつ具体的に話すことが大切ということになる。客観的かつ具体的に話すためには、子どもの行動に注目して観察する必要がある。観察から得た具体的な行動に基づき対話をする事で実態に合った支援方法を考えることができ、ケース会議の意味を成すようになると考えた（図2）。

個別の指導計画が活用されない理由としては、設定した目標や支援方法が実態に合っていないことが考えられる。図2のような対話により、実態に合った目標や支援方法を立案できれば、それを記述したものが実態に合った個別の指導計画になる。また、日々の観察から目標や支援方法を見直せば、ガイドラインにある「計画と実施、評価、改善を繰り返すこと」¹⁵につながると考えた。



図2 めざす対話の姿

三田地（2019）は、「大人の多くは『ありのままに現象を観る』訓練をほとんど受けてきていません。そのために自分の目の前でどのようなことが起きているのかということ、客観的に起きている事実を飛び越して『解釈だらけ』の見方で語ってしまいがちなのです。」¹⁶と述べ、観察の視点とその子に寄り添った指導をするためのステップを、応用行動分析の理論に則って示している。そこで、本研究では、応用行動分析の理論に則り観察をしていくことが有益であると考えた。

（2）研究の手立て

①応用行動分析の理論に則った観察

応用行動分析では、「行動とは、死人にはできないこと」と定義される。有川（2020）¹⁷によると、「言うことを聞かない」「課題をしない」「椅子に座らない」は、全て死人にもできてしまうので、「行動」とは言わない。それに加えて、三田地・岡村（2019）¹⁸は、「具体的な行動」の判定に、観察可能であること（出現した、しないかが誰が見てもはっきりわかる行動）、再現可能であること（その表現を聞いた人

¹³ オン・ザ・フライ・ミーティングとは「オン・ザ・シート・ミーティング」（座席に着席して行う会議）に対するものであり、フォーマルなミーティングの合間に行われる関係者同士の立ち話であり、即興的で短時間に行われるものである。中田正敏「支援ができる組織創りの可能性―対話のフロントラインの生成―」教育社会学研究 一般社団法人日本教育社会学会 2013年 p. 35

¹⁴ 干川隆「特別支援教育の校内支援体制の充実―課題解決モデルに基づくケース会議の進め方―」熊大教育実践研究 第31号 教育学部附属教育実践総合センター 2014年 p. 36

¹⁵ 文部科学省「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」2017年 p. 35

¹⁶ 三田地真実・岡村章司『保護者と先生のための応用行動分析入門ハンドブック』金剛出版 2019年 pp. 5-6

¹⁷ 有川宏幸『教室の中の応用行動分析学 その「行動」には理由（わけ）がある』明治図書 2020年 p. 21

¹⁸ 三田地真実・岡村章司『保護者と先生のための応用行動分析入門ハンドブック』金剛出版 2019年 p. 15

が同じように行動できること) という基準を設けている。例えば、「だらしない」行動をとってくださいますと言われたら、シャツの裾をズボンから出す人もいれば、靴のかかとを踏む人もいるしゴミを床に捨てる人もいるので、「だらしない」は具体的な行動とはいわない。

行動の直後の出来事によって、その行動は増えたり減ったりしている。また、行動の直前の出来事は行動を起こす、または起こさないきっかけとなっている。行動と、その直前直後の出来事の客観的記述が「基本的な分析の単位」となる¹⁹。応用行動分析では、行動前後の出来事から行動の機能を分析するにあたり、ABC フレーム²⁰が用いられる(図3)。ABC とは、それぞれ先行事象(A)、行動(B)、後続事象(C)を表している。また、行動を観察する上で、子どもの行動の何を見て何を指導の対象とするのかを決めることを、「ターゲット行動を決める」という²¹。

大石(2005)²²は、A-B-C フォーマット(=ABC フレーム)を用いて観察と記録を行い、行動の機能分析²³の結果に従って効果的な対応方法を整理し、実施した結果、生徒の行動上の問題が改善されたことを示している。



図3 ABCフレーム

②チームでの対話

「生徒指導提要」²⁴には、思い込みや独善を排するためには、常に自分たちの考えや行動を自己点検する必要があるが、一人で内省的に振り返りを行うことには限界があること、同僚の教職員間で継続的に振り返りを行うことで自身の認知や行動の特性を自覚することができ、幅広い他者との協働が可能になることが書かれている。このことから、対話をすることで、いろいろな角度から子どもを見ることができ、子どもの実態に合った支援方法の立案・見直しにつながると考えた。

また、チーム支援の核となる Co. 等が子どもへの直接支援を行う学級担任等と対話することにより、観察のスキルを伝えることができる。本研究における観察のスキルとは、「行動前後の出来事にも目を向けて、子どもの具体的な行動を観察すること」とする。多くの学級担任等と対話をすることで観察のスキルの伝播が期待できる。

4 研究主題

本研究の構想図を示した(図4)。行動前後の出来事に目を向けた観察が土台となり、その情報を基に対話が繰り返される。対話の中で、行動前後の出来事から行動の理由を探ることで子どもの実態に迫っていき、実態に合った支援にたどり着く。つまり、具体的な行動に基づいた対話は観察という土台に根付いているため、話が逸れることなく実態に合った支援に向かっていけると考えた。

¹⁹ 有川宏幸『教室の中の応用行動分析学 その「行動」には理由(わけ)がある』明治図書 2020年 p.77

²⁰ 三田地真実・岡村章司『保護者と先生のための応用行動分析入門ハンドブック』金剛出版 2019年 p.36

²¹ 同上 p.51

²² 大石幸二「特別な教育的ニーズのある中学生の学業適応促進を目指した校内支援体制の整備」行動分析学研究 20巻 1号 一般社団法人行動分析学研究 2005年 pp.53-65

²³ 行動をABCに分けてAとCがBに与える機能を考えることを「機能分析」という。吉野智富美『ABAスクールシャドー入門』学苑社 2012年 p.54

²⁴ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月 p.72 第3章 チーム学校による生徒指導体制



図4 研究構想図

以上の内容を踏まえて、「行動前後の出来事に目を向けた観察に基づき、対話を重ねていくことが、実態に合った支援方法の立案につながる」と仮説を立てた。この仮説により主題、副題を次のように設定した。

子どもの実態に合った支援方法を立案できる対話をめざして
—行動とその前後の出来事の観察から—

II 研究の内容

1 研究の対象

研究の対象は、通常の学級に在籍する児童生徒で、「生徒指導提要」の生徒指導の重層的支援構造²⁵ (図5) の課題早期発見対応に入る者を支援する教職員とし、研究員の学校の中学生3名、小学生2名の計5名のチーム支援を実践した。このうち、中学生2名、小学生1名の事例について詳しく記載する (表3)。

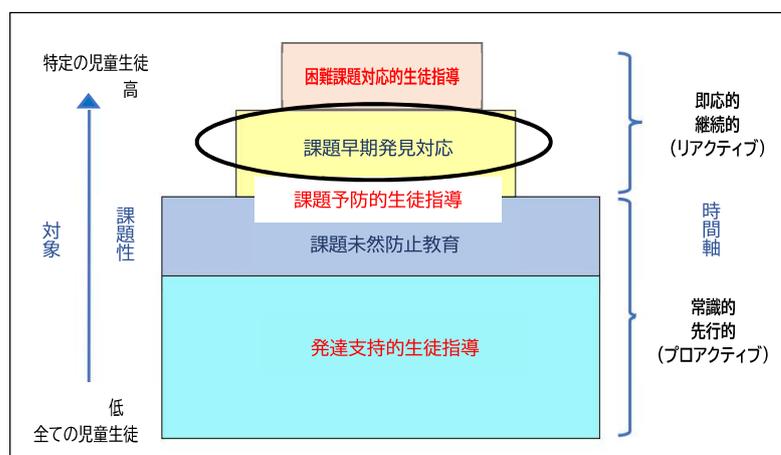


図5 生徒指導の重層的支援構造

表3 対象事例

事例	学年	ケースの特徴
A	中学生 男子	授業中に眠ってしまう
B	中学生 女子	「固まる」ことがあり、教室に入れなくなる
C	小学生 (低) 男子	教室で過ごせず、別室で過ごしている

2 研究の方法

(1) 観察

①ターゲット行動を絞り込む

担任や Co. からの情報と行動観察を基に、研究会議にてターゲット行動の検討を行った。検討の際には、ターゲット行動を絞り込むフォーム²⁶ (図6) を使用した。手順は、①気になる行動の具体的な内容

²⁵ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月 p.19 第1章生徒指導の基礎

²⁶ 三田地真実・岡村章司『保護者と先生のための応用行動分析入門ハンドブック』金剛出版 2019年 p.164

を思いつく限り挙げる、②指導のターゲットとなる適切な行動に変換する、③自分が指導したい行動(子どもにとっても周りの人にとっても意義のある行動)から順位をつける、④自分はそれに取り組みそうか(実行可能性)、⑤子どもにとっての負担度はどれくらいか、⑥最終的な優先順位をつける、の6つであり、手順に沿ってフォームに記入しながら整理した。

【できていること】					
③自分が一番指導したい行動から順位	①気になる行動の具体的な内容	②ターゲットにできそうな適切な行動	④自分はそれに取り組みそうか(実行可能性) ○:できそう △:ややできそう ✖:困難	⑤子どもにとっての負担度 ○:少ない △:やや少ない ✖:大きい	⑥最終的な優先順位
	例)靴を脱ぎ散らかす	例)靴をそろえる	○	✖	

図6 ターゲット行動を絞り込むフォーム(三田地ら(2019)を参考に研究会議作成)

②観察メモへの記録

教員が、日々観察したことを観察メモへ記入した(図7)。観察メモは応用行動分析のABCフレームを参考にして、行動の直前直後の出来事も記入できるようにした。また、子どもの「できていると

観察メモ ()さん

できているところ

日付 メンバー	ターゲット行動	直前 時刻・場面 相手・状況	行動 大きさ・回数 持続時間	直後 周りの反応 環境の変化	気付いたこと

図7 観察メモ(研究会議作成)

ころ」を見やすい位置にすることで、常に「できているところ」を意識できるようにした。山本・池田(2005)²⁷は、記録があることで担当者が変わった際の支援の継続につながるとしている。つまり観察メモは、切れ目のない支援にも役立つツールになると考えた。

(2)対話

本研究では、「生徒指導提要」の機動的連携型支援チーム²⁸に注目した(図8)。支援は機動的連携型支援チームから始まるので、支援の初動を見る上では適していると考えたからである。さらに支援チームの実態を詳しく見るため、機動的連携型支援チームのメンバーの中で、毎日のように対話をしているコアメンバーとそれ以外のサポートメンバーに分け、各事例の支援チームのメンバーを整理した(表4)。研究校では、オン・ザ・フライ・ミーティング等で対象事例について情報交換をしているという実態があるため、本研究では、オン・ザ・フライ・ミーティングを主な対話の場とした。

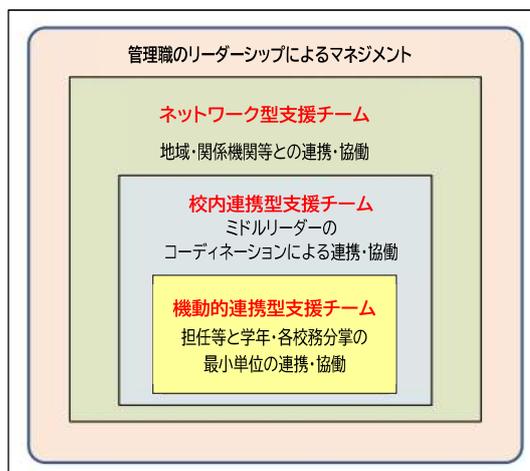


図8 支援チームの形態

表4 コアメンバーとサポートメンバー

事例	対話するメンバー	
A	コア	学級担任、学年主任
	サポート	学年の教科担任、部活の顧問
B	コア	学級担任、Co.
	サポート	学年の教科担任、部活の顧問
C	コア	Co.、学級担任、非常勤講師、サポーター、教頭
	サポート	学年の教員

²⁷ 山本淳一・池田聡子『応用行動分析で特別支援教育が変わる』図書文化 2005年 p.155

²⁸ 文部科学省「生徒指導提要」令和4年12月 pp.91-92 第3章チーム学校による生徒指導体制

(3) 効果の検証

①支援経過の分析

対象事例の支援の経過を、a ターゲット行動の絞り込み、b 介入計画と介入期の様子、c 分析の3つに分けて記述した。

②教職員へのアンケート

ア 教職員の意識や実践の変容

本研究の実践期間の毎月末にアンケートを実施し、教職員の意識や実践の変容を見た。アンケートは、「対象事例を思い浮かべて下さい。」とし、4件法で行った(表5)。

表5 教職員の意識や実践の変容

アンケート① 質問項目	回答 4件法
① その子への支援方法を常日頃意識している	4 : とても当てはまる
② 実際にその子への支援を行っている	3 : やや当てはまる
③ 支援を行った後のその子の変容を見ている	2 : あまり当てはまらない
④ 支援方法がその子に合っているかどうかを確認している	1 : 全く当てはまらない
⑤ 自分の見立て(実態把握)は合っていると思う	
⑥ 自分もその子も基本は同じという考えに基づき、その子の支援を考えると、自分が受けてきた支援(教育)をなぞっている	
⑦ その子を理解するために必要な知識をもっていると思う	
⑧ その子の支援について、相談しようと思う他者がいる	
⑨ 校内で、気軽にその子の話をしている	

イ 観察に基づいた対話の実践についての評価

観察に基づいた対話の実践に参加した教職員(コアメンバー)に対して、実践についての評価を得た。4件法とともに、一部自由記述を求めた(表6)。

表6 観察に基づいた対話の実践についての評価

アンケート② 質問項目	回答 4件法
① 行動の前後を観察することができた	4 : とても当てはまる
② 行動の前後を観察することが実態把握に役立った	3 : やや当てはまる
③ 行動の前後を観察することが支援方法の検討に役立った	2 : あまり当てはまらない
④ 行動の前後を観察することのメリットがあった ※具体的には…(自由記述)	1 : 全く当てはまらない
⑤ 行動の前後の観察で難しかったことがあった ※具体的には…(自由記述)	
⑥ 具体的な行動に基づいて対話することができた	
⑦ 対話により行動の前後に目を向けることができた	
⑧ 具体的な行動に基づいた対話により、これまでの対象事例の見方が変わることがあった	
⑨ 具体的な行動に基づいた対話によるメリットがあった ※具体的には…(自由記述)	
⑩ 具体的な行動に基づいた対話に難しさがあった ※具体的には…(自由記述)	

③研究員へのインタビュー

表7 研究員へのインタビュー項目

本研究において、支援の核となった研究員に対して、本研究の実践についてインタビューを行った(表7)。

インタビュー項目
① 観察のスキルを伝えることはできたか
② 対話する時に意識したことはあったか
③ 本実践は個別の指導計画に役立ちそうか
④ 本実践はケース会議に役立ちそうか
⑤ 校内支援に影響を与えたことがあったか

3 研究の結果と考察

(1) 事例A 《客観的な記録を土台として対話が始まった事例》

①事例概要

事例Aの概要を示した(表8)。

表8 事例Aの概要

対象事例	学校での様子
A 中学生 男子	<ul style="list-style-type: none"> ・眠りが深く、起こしても起きない。(給食や帰り学活に起きないこともある。) ・無理に起こすと暴力的になることがある。 ・学習はある程度できる。数学が得意でほぼ満点。 ・文科系の部活に所属し、活動に参加している。 ・遅刻や欠席はなく、登校している。

②支援経過の分析

ア 観察に基づいた対話の実践 開始前 期間：4月～8月

学級担任がAさんと「寝ずに授業参加するための約束」をしたが、Aさんの行動の変容は見られなかった。教員は、Aさんが課題を終えると机に突っ伏している姿を見て、「ずっと寝ている」と判断していた。Aさんの行動の情報は、客観的な記録によるものではなく教員の主観によるものであった。

イ 観察に基づいた対話の実践 開始後 期間：9月～11月

a ターゲット行動の絞り込み

Aさんのターゲット行動は「授業中に起きて活動に参加する」であることが明確であったため、ターゲット行動を絞り込むフォームの使用は省略した。

b 介入計画と介入期の様子

	○全部参加					△一部参加					×全部不参加				
	10月30日(月)	10月31日(火)	11月1日(水)	11月2日(木)	11月3日(金)	11月6日(月)	11月7日(火)	11月8日(水)	11月9日(木)	11月10日(金)	11月13日(月)	11月14日(火)	11月15日(水)	11月16日(木)	11月17日(金)
1校時	学 ×	国	美	国	理	学 ○	体 ○	保 ×	国 ×	英 ×	学 ○	体 ○	保 ×	国 △	理 ○
2校時	音 ○	社 ×	体 ○	数	国	美 ×	数 ×	数 ×	数	理 ×	美 ×	数 ○	英 ×	数 △	理 ○
3校時	理 △	理 ○	英 △	英 ×	社 ×	理 △	国 ×	国 ×	家 △	音 ×	理 ○	国 △	国 △	家 ○	音 △
4校時	社 ×	数 ○	国	技 ○		英 ×	道 ×	英 ×	技 ○	社 ×	英 ×	英 ×	数	技 ○	社 ×
5校時	国 ×		英 ×			国	社 ×	職業講話	体 ○	総 ×	国 ×	社 ×	英 ×	体 ○	総 ×
6校時	数 ○		M T	×		社	英 △	会議のみ	理 ○		社 ×	道 ×	総 ×	理 ○	

図9 Aさんの授業参加記録

どの授業で起きていたか、事実を把握するためにAさんの授業中の様子を記録することにした。記録は研究員が各教科担任に聞き取るという形で行い、全部参加したと判断した授業を○、一部参加した時間のある授業を△、全部不参加と判断した授業を×とした(図9)。全ての授業の聞き取りは難しかったものの、職員室で記録を付けていると自然と学年の教員が集

まってくるようになった。そこで記録を見ながら行動の理由を考える対話が始まった(表9)。記録を付けていくうちに「授業冒頭の小テストは起きていたが、暗唱が始まってから寝た」「号令のみ起きていた」「体育の時にフライを取りに走って行き、転んでいた」「音楽の鑑賞は寝ていたが、歌うときは起きていた」「座席表を見ながらプリントを配っていたから、人の顔を覚えていないようだ」など、観察も詳細になっていった。

c 分析

対話の中で行動の理由について候補は挙がってきた。「体を動かすもの」「興味のもてるもの」「役割があるもの」は起きて活動に参加していることから、活動的なもの(書字に苦手さがある可能性がある)、本人にとって必要感のあるもの(テストなど)、本人の興味のあるもの(計算など)、本人がやるべきことと認識していること(役割など)が「起きる」行動のきっかけとなっていると考えられる。しかし、行動の前(先行事象)には目を向けることができたが、行動の後(後続事象)にはまだ目を向けていないこともあり、十分な分析ができなかった。

表9 学年の教員の対話で出てきたこと

【学年の教員の対話で出てきたこと】
<ul style="list-style-type: none"> ・厳しく注意されたことのある授業だと起きている ・体を動かすものだと起きている ・計算があると起きている ・役割があるもの(プリント配り・ほうき)だと起きている ・小テストは起きている ・興味のもてる活動だと参加する ・寝ているようで聞いていることもある

③教職員へのアンケート

ア 教職員の意識や実践の変容

各回答の割合をグラフに示した（図10）。変容の見られた項目について考察した。

項目①「その子への支援方法を常日頃意識している」は9月末で急上昇し、やや変動しつつも維持していた。学年会でケース会議を行い、その後記録を付けつつ対話をしたことから、支援への意識が高まったと考えられる。

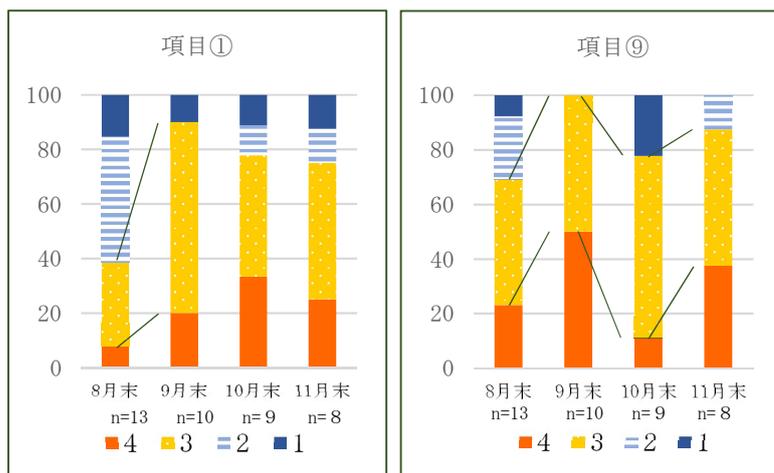


図10 事例A 教職員の意識や実践の変容

項目⑨「校内で、気軽にその子の話

をしている」は、9月末で上がったものが10月末に下がり、11月末に再度上がった。記録を付けるようになり、寝ている授業と起きている授業があることが明らかとなり、教科担任が責任を感じ、気軽に話せなくなったため、一時的に下がったと考えられる。その後、記録を付け続け理由を探る対話をしたことにより、自責的になりすぎず、客観的に理由を探ろうと思えるようになったため、また気軽に話せるようになってきたと考えられる。

イ 観察に基づいた対話の実践についての評価

結果を表に示した（表10）。具体的な行動に基づいて対話することはできたが、行動の後の観察や支援方法の立案には至らなかったため、このような結果になったと考えられる。

表10 事例A 観察に基づいた対話の実践についての評価

A (n=2)	4 とても当てはまる	3 やや当てはまる	2 あまり当てはまらない	1 全く当てはまらない
①行動の前後を観察することができた	0	1	1	0
②行動の前後を観察することが実態把握に役立った	0	0	1	1
③行動の前後を観察することが支援方法の検討に役立った	0	1	1	0
④行動の前後を観察することのメリットがあった	0	1	1	0
⑤行動の前後の観察で難しかったことがあった	2	0	0	0
⑥具体的な行動に基づいて対話することができた	0	2	0	0
⑦対話により行動の前後に目を向けることができた	0	1	1	0
⑧具体的な行動に基づいた対話により、これまでの対象事例の見方が変わることがあった	0	0	2	0
⑨具体的な行動に基づいた対話によるメリットがあった	0	0	2	0
⑩具体的な行動に基づいた対話に難しさがあった	1	1	0	0

④考察

教員が行動の記録を付けるようになり、学年の教員でAさんの行動の理由を探る対話が始まったことが大きな成果である。記録を付け続けるうちに「どんな場面で起きていたか」の情報が詳細になっていったのは、意識してAさんの行動を観察するようになったためと考えられる。一週間分の情報が集まった時よりも、二週間分、三週間分と情報が増えるにつれて、行動の理由が見えてきた。「教職員の意識や実践の変容を見るアンケート」からは、支援方法を意識するようになり、支援方法について悩み、葛藤しながら教員同士で相談をしている様子が見えてきた。今後、Aさんの気持ちを聞きながら支援方法を検討していくことや、実践した支援方法を振り返る対話が繰り返されることで、良い支援の展開が期待される事例となり得ると考えられる。

(2) 事例B <<対話の中で行動前後の出来事に目を向け、行動の理由を探っている事例>>

①事例概要

事例Bの概要を示した(表11)。

表11 事例Bの概要

対象事例	学校での様子
B 中学生 女子	<ul style="list-style-type: none"> ・英語を中心とした言語活動やコミュニケーションを必要とする授業で、話すことができない。 ・話し合いや体育などのときに「固まる」²⁹ことがあり、教室や集団に入ることができない。 ・教室や集団の中で食事や着替えができない。一人別室で行う。 ・文科系の部活に所属し、活動に参加している。

②支援経過の分析

ア 観察に基づいた対話の実践 開始前 期間：4月～8月

入学前に小学校より引継ぎがあり、保護者や本人とも面談を行い、具体的な支援方法について校内で検討することができた。Bさんが教室に入りやすいように、名前順のまま一番後ろの座席になるよう配慮した。また、通級指導教室のセンター的機能担当から、うなずきや首振りで答えられるような質問形式で聞くことや、着替えや食事用の別室を用意するなどの支援方法の助言を得て、実践した。

体育祭の練習が始まると大勢で活動する際に「固まる」ことがあった。体育祭への部分的な参加を学級担任が提案すると、Bさんは受け入れ、学級担任の提案よりも多くの活動に参加することができた。また、授業が始まってから授業内容を伝えると「固まる」ことが多かったので、休み時間のうちに教科担任が授業内容をBさんに伝える支援や、授業開始時にクラス全体で黙想を行い、教室に入るタイミングを作るという支援を行った。さらに、体育や言語活動のグループ編成の際には、Bさんが信頼している友達とBさんを同じグループにして、安心して活動できるよう配慮した。Bさんへの支援はその都度検討され、多くの支援が実践されていた。

イ 観察に基づいた対話の実践 開始後 期間：9月～12月

a ターゲット行動の絞り込み

これまでの支援の成果もあり、Bさんの状態は入学時とは大きく変わっていた。そこで、現状を整理し、ターゲット行動を絞り込むことにした(図11)。授業開始時にはチャイムが鳴ると黙想することがクラスメイトに身に付いており、Bさんがチャイムと同時に入室していた。また、美術の時間に美術室に入らずに教室にいるBさんに、長期研究員が理由を尋ねると「途中からは入りにくくて…筆の準備とかで黙想がなかったから」と答えた。教室で美術の作品を作ること

【できていること】					
<ul style="list-style-type: none"> ・部活帰りに先生と一緒に下駄箱の靴を揃える ・部活動での活動を楽しんでいる ・嫌なことははっきりと伝えられる(首をふる) ・英語でやり取り活動があるときも、事前に内容を伝えることで教室に入れるようになった 					
※斜体は、二回目のターゲット行動の絞り込みで追記したもの					
③自分が一番指導したい行動から順位	①気になる行動の具体的な内容	②ターゲットにできそうな適切な行動	④自分はそれに取り組めるか(実行可能性) ○:できそう △:ややできそう ✖:困難	⑤子どもにとっての負担度 ○:少ない △:やや少ない ✖:大きい	⑥最終的な優先順位
	体育のときは昇降口の下駄箱の陰から活動を見ている	体育の授業に部分的に参加する	✖	✖	
3	授業のはじめに黙想がないと教室に入れない	黙想がなくても教室に入る	○	△注目目が嫌というより、黙想中に入ることがルーティン化している	2
2	自分の気持ちを言葉にして伝えられない	教員からのオープンクエスチョンに答える	○→※実際に質問する機会が取れなかった	○	1→3
	給食を別室で食べている ※少しずつ食べられるようになっている	給食を教室で食べる	○	✖	
1	固まるときがある 動かない・話さない・首振りもしない※頻度は減っている	教室での授業に参加できないときに理由を答える(選択肢あり)	○	✖→△初めて会う長期研究員に理由を説明できた	3→1

図11 事例B ターゲット行動を絞り込むフォーム

については「絵を描くのは好きじゃないから(しない)」と答えた。このようなやり取りが成り立ったことや、授業に参加できないことがあることを踏まえて、何度か検討を行い、ターゲット行動を「教室での授業に参加できない時に、理由を答える」とした。

b 介入計画と介入期の様子

11月初旬にBさんが2～4校時の授業で教室に入れれないという出来事があった。その場でBさんに理

²⁹ Bさんの「固まる」とは、動かない、話さない、問いかけに対して首振りをしない状態を指す。

由を尋ねたが、反応がなかった。その日の出来事について、学級担任と学年主任が各教科担任から様子を聞いた。1校時の様子は普段と変わらなかった、1校時と2校時の間の休み時間は表情が暗かったという情報を得た。2校時の授業でBさんに負荷がかかる活動があったのかを確認したが、ないとのことだった。3校時は普段は参加している教科であったが、この日は参加できずに泣き出し、4校時は活動教室に入れなかった。給食からは普段通りに戻って、5校時の授業には参加した。

なぜ2～4校時に授業に参加できなかったのか、Bさんの行動の理由を探ることはできなかった。一方でBさんは、11月中旬には黙想のない特別教室での委員会活動に一人で参加したり、テスト前の学習計画表を書いて提出したり、11月下旬には授業中に行えていなかった技術の作品を、昼休みに友人と一緒に作るようになったり、できることが増えていった（表12）。

表12 事例B 観察メモ（一部抜粋 ※ターゲット行動は途中から変更した）

日付	ターゲット行動	直前 場面・相手・状況	行動	直後 周りの反応・環境の変化	気付いたこと
11月中旬	教室での授業に参加できないときに理由を答える	理科の授業の場所が、普段使っている第2理科室から第1理科室に変更になった	第1理科室に入れない	学級担任の言葉掛けにはうなずきや首振りでも、授業に参加しない	場所が変わったから？
		道徳の授業で、振り返りを記入して提出する場面	教室に入れない	学級担任の言葉掛けにはうなずきや首振りでも、振り返りを記入しない	記入して提出するものがあると難しい？
11月中旬	授業などの活動に参加する	テスト前に学習計画表を提出する場面	（これまでは廊下で過ごしていたが）記入してきた計画表を提出した	記入場面を見られずに提出できた	
		委員会の活動 各クラス男女一名の参加（友人は一緒ではない）	黙想なしで活動教室に入った	活動に参加した	黙想がなくても入室できた。活動内容に興味があった？
11月下旬		技術の授業中に作品づくりをしていなかった 友人の提案で昼休みに友人と一緒につくることになった	友人と一緒に作品をつくった	他クラスの生徒が入ってきても作品づくりを続けた	作品を大勢に見られるのは嫌だが、数人なら大丈夫？
12月上旬		技術の授業 仲の良い友達が欠席だった	活動教室に入り、作品づくりができた	活動に参加した	教科担任に慣れた？
		国語の暗唱テストの場面	（これまで話すテストはできなかったが）教員の力を借りずにできた	活動に参加した	本人に聞くと「なぜできたか、わからない」とのことだった

c 分析

黙想の有無が教室への入室に影響しているという視点で観察したことで、黙想がなくても入室できていることに気付いた。黙想の有無よりも、活動内容に対する興味や見通しのもちやすさが大きく影響している可能性が示唆された。友人が一緒にいることで活動できることが多かったが、友人がいなくても活動に参加できるようになってきた。教科担任に慣れたことや、活動内容が理解できるようになり、友人に聞く必要がなくなったためとも考えられる。行動の理由についての候補は挙がっているものの、絞り切れなかった。

③教職員へのアンケート

ア 教職員の意識や実践の変容

回答の割合をグラフに示した（図12）。変容の見られた項目について考察した。

項目⑨「校内で、気軽にその子の話をしている」は9月末で急上昇し、維持していた。行動前後の情報を集めるために対話するメンバーを広げたことにより、気軽に話せる雰囲気が高まり、維持されたと考えられる。

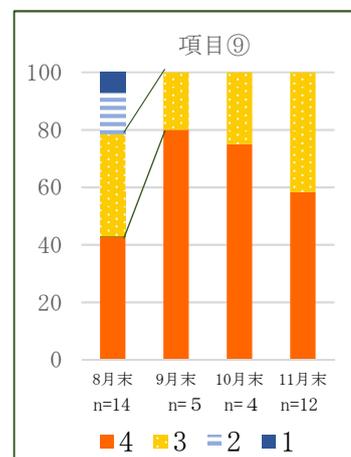


図12 事例B 教職員の意識や実践の変容

イ 観察に基づいた対話の実践についての評価

結果を表に示した（表 13）。行動前後の観察ができ、その効果を概ね実感できていた。自由記述には「指示や指導を行った後の状況を色々な教員で確認することで、本人の行動を理解することができる」との記述があった。

具体的な行動に基づいた対話ができ、その効果を概ね実感できていた。自由記述には、「対象生徒についてより多くの先生と話をして考えることが増えた」との記述があった。

表 13 事例 B 観察に基づいた対話の実践についての評価

B (n = 2)	4 とても当て はまる	3 やや当て はまる	2 あまり当て はまらない	1 全く当て はまらない
①行動の前後を観察することができた	1	1	0	0
②行動の前後を観察することが実態把握に役立った	0	2	0	0
③行動の前後を観察することが支援方法の検討に役立った	1	1	0	0
④行動の前後を観察することのメリットがあった	0	2	0	0
⑤行動の前後の観察で難しかったことがあった	0	1	1	0
⑥具体的な行動に基づいて対話することができた	1	1	0	0
⑦対話により行動の前後に目を向けることができた	1	1	0	0
⑧具体的な行動に基づいた対話により、これまでの対象事例の見方が変わることがあった	1	1	0	0
⑨具体的な行動に基づいた対話によるメリットがあった	0	2	0	0
⑩具体的な行動に基づいた対話に難しさがあった	0	1	0	1

④考察

ターゲット行動が起こる場面の想定ができなかったため、観察の難しさがあったが、その難しさを対話で補っていた。情報をより多く集めるために、教科担任、委員会の担当、部活の顧問など、対話するメンバーを広げていた。

学級担任は、行動の理由を予測しながら観察をしていた。例えば、「黙想の有無が、教室への入室、活動への参加に影響している」と予測し、「黙想のない委員会活動に参加できた」と予測に反したことを記録していた。観察を繰り返しながら、予測が合っていたかを確認するという大切なプロセスを踏んだ事例といえる。Bさんの場合、予測に反することが多かったため、行動の理由を解明することが難しかった。今後は、新たな視点から予測することにより、行動の理由の解明が期待される。

（3）事例 C <<記録を基に対話し、実態に合った支援方法を立案している事例>>

①事例概要

事例 C の概要を示した（表 14）。

表 14 事例 C の概要

対象事例	学校での様子
C 小学生（低学年）男子	<ul style="list-style-type: none"> 入学後の 2 週間は教室で過ごしていた。その後、行動調整の難しさがあり、授業に参加できなくなった。 学校を抜け出そうとし、止められて癇癇を起こすようになった。 行き渋るようになり、父親との登校になった。 教室離脱が増え、昇降口や校庭で遊ぶことが増えた。

②支援経過の分析

ア 観察に基づいた対話の実践 開始前 期間：4月～8月

5月から別室での学習を開始し、Co. や管理職、非常勤講師³⁰、サポーター³¹が個別対応することになった。一日の学習活動が書かれた予定表を掲示し、活動できたら花丸を付けて学習を進めた。Cさんは一日のほとんどを別室で過ごし、サポーターを中心として教職員が必ずCさんのそばに付き添った。Cさ

³⁰ 校内で教育的ニーズのある児童に対しての別室指導等の個別支援を行っている非常勤講師。

³¹ 川崎市では、大学生、教員経験者、地域の協力者の方々を教育活動サポーターや特別支援教育サポーターとして市内の小・中・高等学校に配置している。ここでは総称して「サポーター」とする。

んへの支援は、Cさんの気持ちに寄り添いつつ行われていたが、やや対症療法的であった。

イ 観察に基づいた対話の実践 開始後 期間：9月～12月

a-1 ターゲット行動の絞り込み

Cさんの課題は多岐に渡ることが分かったので、ターゲット行動の絞り込みから行った(図13)。将来的には教室での授業参加をめざしたいが、现阶段では子どもにとっての負担度が大きいことを踏まえ、Cさんがすでに何度かできていた「ランドセルの片づけと準備」をターゲット行動に設定した。Cさんの自立を促したいという思いと教室に入る機会を増やすというねらいがあった。

【できていること】					
・教室に入ることできる ・(別室で)プリントやスキルは自力でできる ・じっくり話すと理解できる					
・友達の手伝ってくれることは受け入れられる ・友達と虫探し(遊び)ができる ・ゲームで負けても怒らず続けられる					
③自分が一番指導したい行動から順位	①気になる行動の具体的な内容	②ターゲットにできそうな適切な行動	④自分はそれに取り組めそうか(実行可能性) ○:できそう △:ややできそう ✖:困難	⑤子どもにとっての負担度 ○:少ない △:やや少ない ✖:大きい	⑥最終的な優先順位
1	教室で授業参加できない 書くことを嫌がる	教室で授業を受ける 字を書けるようになる(アセスメント必要)	△ △?	✖ △?	
	うまくいかないとすぐにやめる 自分の要求が伝わらないと再度伝えることはしない	自分の要求を言葉で伝える	△	○	
2	行動の切り替えに苦手ががある	言葉掛けて行動を切り替える	△	✖	
4	物の準備や片づけなどを自分でしていない(自立を促していきたい)	ランドセルの準備や片づけを自分で行う	○	○	1
3	未経験なこと(プールなど)ができない	見通しをもって活動に参加する	○	△	

図13 事例C ターゲット行動を絞りこむフォーム

b-1 介入計画と介入期の様子

目標をCさんと確認し、一日の予定表にランドセルの朝の片づけと帰りの準備の項目を作り、できたら花丸を付けることにした(図14)。一日の予定表と観察メモの記録を基に、ランドセルの片づけと準備の両方ができた時を2点とし、どちらかができた時を1点、両方できなかった時を0点としてグラフにまとめた(図15)。どちらかができた時を見ると、全て帰りの準備ができていて、朝の片づけができていなかった。10月18日以降は言葉掛けがなくても自分から片づけや準備ができる日が増えていたが、10月24日以降、生起頻度が安定しなくなった。

図14 一日の予定表

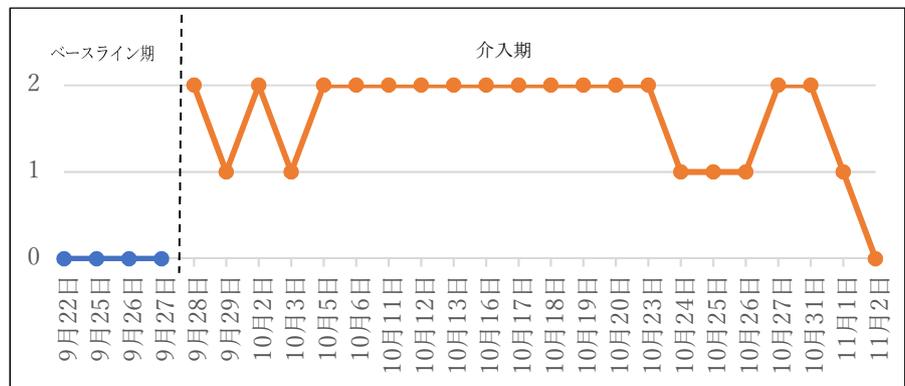


図15 ランドセルの片づけや準備 生起率の推移

c-1 分析

生起頻度が安定しなくなったことについて、行動前後の記録を基に分析をした。朝の送迎者による違いがあるのではと考え記録を見返したが、それほど違いはなかった。運動会の全校練習などの行事が関係しているか考えたが、行事がない日でもできない日があった。10月24日の朝、ランドセルを片付けずに中身だけを机にしまった。その後、二日間はランドセルを片付けず、中身だけをしまうようになった。そこでCさんに理由を尋ねると、「ここ(別室にランドセルを置いておくの)が便利だから」と答えた。その後は、何度も声をかけられて片付ける日もあったが、そのまま置いておく日もあった。

a-2 ターゲット行動の絞り込み

Cさんがランドセルを片付けることに必要性を感じなくなってきたことから、このターゲット行

動で継続することは難しいと判断した。Cさんはランドセルの片づけ等で教室に入る機会が増えたことでクラスメイトとのかかわりも増え、教室での活動に参加できるようになってきていた。将来的にめざしていた教室での授業参加に一步近づいたと捉え、新たなターゲット行動を「朝の会と帰りの会に参加する」とした。

b-2 介入計画と介入期の様子

記録を付け始めて二日経過したところで、朝の会は参加できず別室で過ごし、帰りの会は何度も声をかけられて少し教室に入るといった状況だった。この結果を見て、Co.と非常勤講師で再度対話し、Cさんはこれまでも、クラスメイトに何かを紹介する際にはスムーズに教室に入っていたことから「何か役割があると良いのかもかもしれない」と考えた。学級担任と相談をして、「忘れ物をゼロにしよう」という学級目標とも絡めて、帰りの会で忘れ物の紹介をするという役割を与えることにした。また、「朝の会と帰りの会に参加する」と目標が二つあることもハードルが高い理由と考え、まずは帰りの会に参加することから始めることにした。役割を与え、帰りの会に目標を絞った日から介入期として生起率の推移をグラフにした(図16)。教室に入らな

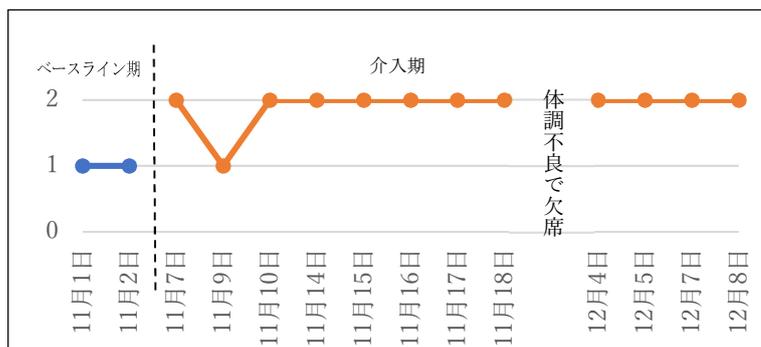


図16 帰りの会に参加する 生起率の推移

かったら0点、部分的な参加で1点、全部参加で2点とした。忘れ物の紹介は時間の関係で実施できない日もあったが、帰りの会に全部参加できる日が続いた。11月17日は日直であった。これまで日直の仕事をしたことはなかったが、日直の仕事をやり切ることができた。

c-2 分析

これまでの観察メモや一日の予定表から得られた情報から、行動の機能分析を行った(表15)。表中の「行動の機能」については、川村(2023)³²が「要求:モノや活動を得る」、「回避・逃避:目の前の状況を避ける」、「注目:他者の注目を得る」、「自己刺激:自分にとって好ましい感覚を得る」の四つに分類したものを参考にして記入した。

表15 事例C 行動前後の記録と行動の機能分析

直前	行動	直後	行動の機能
Co.から「あと2分でサポーターさんが来るよ」と声をかけられる	ランドセルを片付ける	サポーターにできている姿を見せることができる	注目を得る
Co.から「4階からサポーターさんを案内していくよ。次来た時には準備ができていないかな?」と声をかけられる	「ラジャー!」とすばやくランドセルを片づけ、着席して待っている	サポーターにできている姿を見せることができる	注目を得る
魚釣りの作品をつくりたくて「(作品づくりを手伝って)」とサポーターに伝えると「給食当番の仕事をやったらいいよ」と言われる	給食準備の時に、割烹着に着替えて食器を運ぶ	魚釣りの作品づくりをサポーターと一緒に行う 給食当番の仕方が分かる クラスメイトに仕事をしている姿を見せることができる	活動を得る 注目を得る
(次の日、サポーターに手伝ってもらう約束は特にない)	給食当番の仕事をする	クラスメイトに仕事をしている姿を見せることができる	注目を得る
体育の活動が鉄棒であることを知る	着替えない	鉄棒をしない	活動を避ける
学級担任から「帰りの会で、落とし物の紹介をする仕事してくれる?」と声をかけられる	教室に入り帰りの会で落とし物の紹介をする	クラスメイトに仕事をしている姿を見せることができる	注目を得る

Cさんは、「できている姿を見せたい」という思いがあるようであった。一方で「できない姿は見せたくない」という思いもあるため、経験のない活動やできそうな見通しがもてない活動を避けていた。入

³² 川村 仁『発達障害の子どもの「できる」を増やす ABAメソッド』幻冬舎 2023年 pp.47-48

学後2週間は教室にいたが、その後教室にいられなくなったのは、「自分が人よりできないことがあること」に気付いたためと考えられた。Cさん自身が入学後に、「やりたいんだけど、みんなはもうやっていて、やだ」と話していた。別室での個別対応の中で、はさみや書字などの練習をしたことにより、教室に入ることへの抵抗感が減ってきた。また、教室に入る機会が増え、クラスメイトの姿を見て日直の仕事など活動内容を理解できたことも、参加できる活動が増えてきた理由と考えられる。“秘密特訓をして、タイミングよく披露する場を作った”という支援が有効であったと推察された。

③教職員へのアンケート

ア 教職員の意識や実践の変容

回答の割合をグラフに示した(図17)。変容の見られた項目について考察した。

項目⑦「その子を理解するために必要な知識をもっていると思う」は9月末に急上昇し、その後維持していた。行動の記録を基に行動の理由を探ったことにより、Cさんへの理解が深まったと考えられる。

項目⑨「校内で、気軽にその子の話をしている」は順調に上昇した。ターゲット行動を絞ったことで観察する視点が定まり、

Cさんの行動や行動の理由について話す機会が増えたためと考えられる。

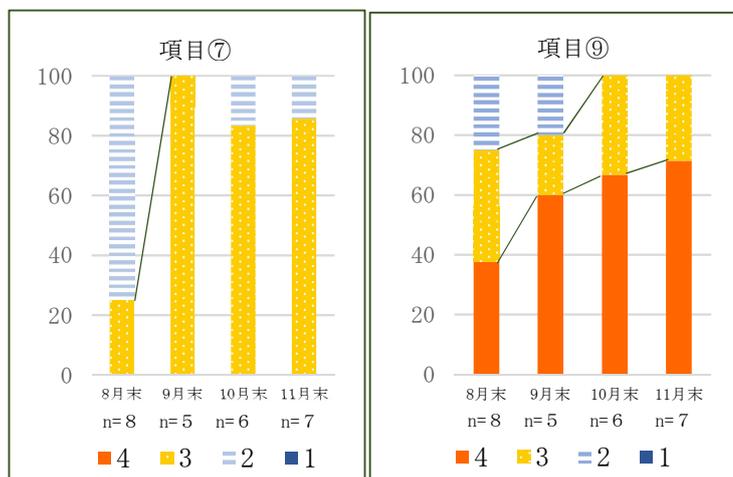


図17 事例C 教職員の意識や実践の変容

イ 観察に基づいた対話の実践についての評価

結果を表に示した(表16)。行動前後の観察ができ、その効果を概ね実感しつつ難しさも感じていた。自由記述には、メリットとして「表情や態度で次に何をするのか予想することができるようになり、不意をつかれることが少なくなった」との記述があった。後手の対応ではなく、先手の支援ができるようになってきたといえる。難しさとしては、「常に一緒にいるわけではないので、行動前後を十分観察できていないことも多く、関わっているメンバーと対話しながら、確認していった」との記述があった。

具体的な行動に基づいた対話ができ、その効果を概ね実感しつつ難しさも感じていた。自由記述には、「すぐに改善案を話し合う事ができた」というメリットと、「時間的な問題などですぐに対話ができないこともあった」という課題の記述があった。

表16 事例C 観察に基づいた対話の実践についての評価

C (n=5)	4 とても当てはまる	3 やや当てはまる	2 あまり当てはまらない	1 全く当てはまらない
①行動の前後を観察することができた	1	4	0	0
②行動の前後を観察することが実態把握に役立った	2	3	0	0
③行動の前後を観察することが支援方法の検討に役立った	2	3	0	0
④行動の前後を観察することのメリットがあった	2	3	0	0
⑤行動の前後の観察で難しかったことがあった	1	4	0	0
⑥具体的な行動に基づいて対話することができた	2	3	0	0
⑦対話により行動の前後に目を向けることができた	2	3	0	0
⑧具体的な行動に基づいた対話により、これまでの対象事例の見方が変わることがあった	1	4	0	0
⑨具体的な行動に基づいた対話によるメリットがあった	3	2	0	0
⑩具体的な行動に基づいた対話に難しさがあった	0	4	0	1

④考察

Cさんの課題は多岐に渡っていたが、同時に全ての課題に取り掛かるのではなく、ターゲット行動を絞り込み、できそうなことから取り組んだことで、成功体験を積むことができたと考えられる。「給食当

番を行う」は、ターゲット行動として掲げてはいなかったが、ランドセルの準備や帰りの会への参加に付随して、できるようになっていった。成功体験を積めたことでCさんが、自ら次のステップに進んでいったと考えられる。言葉掛けなどの効果的な支援やCさんができるようになったことの共有を教職員同士で頻繁に行っていた。そのため、Cさんができていることから、支援方法を検討することができていた。行動の機能分析の結果から分かった「できている姿を見せたい」というCさんの思いにも合致した支援方法であったため、効果を上げた事例であった。

(4) 観察に基づいた対話の実践についての評価 自由記述の分析

自由記述を項目ごとにまとめて示した(表17)。紙面の都合上載せられなかった2事例も含め、5事例の支援にかかわったコアメンバーの回答から分析をした。

表17 観察に基づいた対話の実践についての評価 自由記述

【行動前後の観察】		【具体的な行動に基づいた対話】	
メリット	難しさ	メリット	難しさ
①子どもを理解しようと思う ・対象児の気持ちや特性をより深く考えるきっかけとなった ・何がきっかけでその行動をしているのか、客観的に見て、理解しようと思えた	①常に観察ができない ・前後に全てかかわっていないので一人での観察は難しい ・常に一緒にいるわけではないので、特に前を観察できない	①同じ土台で対話できる ・生徒も支援する人も把握しやすい ・支援者同士で共通認識をもつことができた ・本人の行動という事実がベースになっているので対話しやすかった ・行動をベースに保護者に伝えたら保護者の理解が向上した	①自分で時間とタイミングを作り出す難しさがある ・時間的な問題で、すぐに対話ができない
②子どもを理解できる ・本人を理解できる ・表情や態度で次に何をするか予想できるようになり、不意をつかれることが少なくなった ・職員が本人の行動を理解することができる	②行動の理由が解明できないこともある	②支援のPDCAサイクルが回る	②全体で共有する場は別に設ける必要がある
③子どもの実態に合った支援ができる ・子どもが何を思ってやったことなのかがよく分かり、指導支援に生かせる ・その時の子どもの状態を考慮した上での言葉掛けや手立てを考えることができる ・言葉掛けを工夫することができる	・子どもの困り感がどこにあるのか、なぜそのような行動になるのか分からなかった	・対話により支援策を検証し、すぐに改善策を話し合うことができた ・できることが増え、それはなぜなのかと対話することで少し理由が分かってきた ・生徒への声かけの内容が具体的になり、支援が深まる ・子どもの次のステップにつながる	・個々での対話はしてきたが、支援に関わる人全体で対話する機会がなかった

行動前後の観察のメリットについては、①子どもを理解しようと思う、②子どもを理解できる、③子どもの実態に合った支援ができる、の3点にまとめられた。行動前後の観察は、結果的に子どもに寄り添うことになっていると考えられる。行動前後の観察の難しさについては、①常に観察ができない、②行動の理由が解明できないことがある、の2点にまとめられた。①については、一人で観察できなかった分は対話で補っていた実態があった。チームで支援することの良さと考えられる。②については、すぐに理由の解明ができない場合は観察を繰り返す必要があるが、繰り返す前に観察をやめてしまうことが危惧される。

具体的な行動に基づいた対話のメリットについては、①同じ土台で対話できる、②支援のPDCAサイクルが回る、の2点にまとめられた。①については支援者同士のみならず、保護者や本人との共通理解にも役立つことが分かった。②については、日々の対話の中で支援の評価や見直しを随時行えたためと考えられる。具体的な行動に基づいた対話の難しさについては、①自分で時間とタイミングを作り出す難しさがある、②全体で共有する場は別に設ける必要がある、の2点にまとめられた。必要な時にすぐに対話できる良さがある反面、時間やメンバーが確保されていないため、意識が薄れたり、他の用事が入ったりするとなくなってしまう恐れがある。そのため、全体で共有する場を計画的に確保しておくことが必要であるといえる。

(5) 研究員へのインタビュー

本研究の実践について、研究員の回答を表に示した（表 18）。

表 18 研究員へのインタビュー 回答

質問項目	回答
① 観察のスキルを伝えることはできたか	「どういう様子でした？どういう言葉掛けで動きました？」と聞いてやり取りすることで、かかわる人もこういうところを見ていけばよいのかなとか、意識したと思う。話途中で観察のスキルが少しずつ伝わっていったかなという感じがする。
② 対話する時に意識したことはあったか	“困った子”というより「何で困っているんだろうね」と、困り感を求めるように、寄り添っていけるように意識した。 先生方のプレッシャーにならないように、先生の支援が悪いからこうなっていると思われないように、逆に先生が困っていることとか、先生が行った支援でうまくいったこととかを聞き出すようにした。話しながら、(その場の) 近くにいる人も絡めて話していった。 みんなでその子の困り感をなくせるように、誰かのせいにならないように、 <u>その子が困っていることをどうにかしようとみんなで考えた。</u>
③ 本実践は個別の指導計画に役立ちそうか	学級担任は支援シート（＝個別の指導計画）に何を書けばよいか分からなくて負担だった。 <u>その子の行動からできることや苦手なことが見えてきて、実態に合った支援方法が分かれば書けるので負担が減る。うまくいったという情報が多く集まると有効な支援が見えてくる。</u> <u>観察の視点や、目標や行動を絞っていくことが（個別の指導計画の作成に）参考になった。</u>
④ 本実践はケース会議に役立ちそうか	何で今日ではできなかったんだろう？と、みんなで探った。 <u>ちょっとした立ち話もケース会議のようになる。</u> 日々の対話でまとまったことをケース会議に出せばよい。 <u>情報を集めてからのケース会議にする。</u> ケース会議では、同じケースを継続的に行うようにしている。 <u>長時間で一回より、小出しで継続的に見ていく方が良さそう。</u>
⑤ 校内支援に影響を与えたことがあったか	(Aさんの記録を書くときに) 聞きに行かなくても、言いに来れるようになった。 中学校は、関わっている人が多いので巻き込むのは大変だが、動き出したらすぐに広まる。 小学校は基本学級担任。事例に関わっている人には役立ったが、他の人にまで広げるのは難しい。
⑥ その他	(ちょこちょこ対話は負担だったか?) <u>負担になるほどやらない。負担になると嫌になってしまう。意識はするけど、無理はしない。</u>

①より、対話の中で行動前後の出来事を聞き出すことができ、聞かれた側が答えられなかった場合も「行動前後の出来事も見ておこう」という意識につながり、観察のスキルを伝えることができたといえる。②より、対話の中で、誰かの責任にするのではなく、困っていることをどうにかしようとみんなで考えたため、校内で気軽に話せる雰囲気も高まっていったと考えられる。③より、子どもの行動やその前後の出来事を観察することにより実態に合った支援方法が見えてくれば、個別の指導計画作成の負担が減ると考えられる。また、ターゲット行動を絞り込む作業が、個別の指導計画の目標設定に役立つと考えられる。④より、日々の対話がケース会議レベルになったといえる。ケース会議を行う前に情報を集めておくことや、短時間で継続的にケース会議を行うと良いことが見えてきた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 仮説の検証

「行動前後の出来事に目を向けた観察に基づき、対話を重ねていくことが、実態に合った支援方法の立案につながる」と仮説を立て、実践を行ってきた。

事例Aは、行動の記録を付けることにより、行動の観察が詳細になり、行動の理由を探る対話の機会が増えていった。事例Bは、対話により行動前後の情報を集め、行動の理由を予測しながら観察することを繰り返していた。事例Cは、ターゲット行動を絞り込み、できそうなことから取り組んだことや、行動の機能分析の結果を支援方法に生かしたことで、実態に合った支援方法を立案することができ、子どもが成功体験を積めた。

三つの事例から、行動観察をすることにより対話の機会が増え、対話により行動前後の情報を集めたり、行動の理由や支援方法を検討したりすることができ、対話の質が向上したといえる。支援方法立案のためには、行動の理由を解明する必要があることも分かった。また、行動の理由を解明するためには、行動の機能分析が役立つことが示唆された。

(2) 支援の段階

本研究において、支援の段階を明らかにすることができた（表19）。第一段階は、具体的な行動を観察することである。この段階についてはどの事例も達成することができた。具体的な行動の記述はシンプルであり、その子の状態が目に見えやすいため、状況把握がしやすかった。第二段階は、行動前後の出来事

の情報を集めることである。直接観察しきれない部分については、対話で補っていて、チームで支援することの良さが表れていた。第三段階は、集めた情報から行動の理由を探ることである。情報を集めても行動の理由がすぐに分からないこともあった。行動の理由を予測した上で観察を繰り返すことで理由が絞れてくるものだと考えられる。また、集めた情報を分析する際に行動の機能を考慮することで、行動の理由を解明しやすくなった。第四段階は、実態に合った支援方法の立案をすることである。行動の理由を念頭に置くこと、本人のできることや効果的な支援の情報を共有することで、実態に合った支援方法を立案することができた。

表 19 支援の段階

支援の段階	事例A	事例B	事例C
I 具体的な行動を観察する	行動の観察がより詳細になっていった	具体的な行動を観察し、対話により共有していた	具体的な行動を観察し、対話により共有していた
II 行動前後の出来事の情報を集める	その行動(起きる・寝る)の先行事象のみ扱っていた	対話により、行動前後の情報を集めていた	観察メモや一日の予定表に、記録して共有していた
III 行動の理由を探る	いくつかの候補は出たが、理由を絞り切れなかった	いくつかの候補は出たが、理由を絞り切れなかった	行動の機能分析を行い、行動の理由が分かってきた
IV 実態に合った支援方法を立案する	記録を基に、支援方法を検討し始めた	行動の理由が分からなかったため、新たな支援方法は立案できなかった	行動の機能分析の結果を取り入れた支援方法を立案していた

(3) 個別の指導計画を支援に活用するために

個別の指導計画が活用されない理由の一つ目は、作成時に設定した目標や支援方法が実態に合っていなかったことが考えられる。上述の支援の段階を経て実態に合った支援方法を立案することができれば、それを記述したものが実態に合った個別の指導計画となる。集めた情報を整理して、目標を設定する際には、本研究で使用したターゲット行動を絞り込むフォームが活用できると考えられる。

個別の指導計画が活用されない理由の二つ目は、作成した個別の指導計画を見直していないことであった。本研究の実践では、隙間時間に行った対話の中で、子どもの実態の見直しや行動の理由の検討、支援方法の立案や見直しが繰り返されていた。それは、まさにガイドラインに記されている「(個別の指導計画の)計画と実施、評価、改善を繰り返すこと」³³であった。このように個別の指導計画を随時見直し調整していくことで、支援に活用できるものになると考えられる。

(4) 効果的なケース会議にするために

日々の対話の質が向上したことにより、それが土壌となり、従来のケース会議の充実が期待される。さらに、本研究を通して、効果的なケース会議を行うためのポイントが見えてきた。一つ目は、情報(行動とその前後の出来事の記録)を揃えておくことである。情報が揃うことで初めて分析ができる。二つ目は、情報を表やグラフにして提示するなど、短時間で状況を把握できるよう工夫することである。三つ目は、ケース会議を長時間かけて一回行うよりも、短時間で継続的に行うことである。ケース会議で話し合われたことは仮説にすぎないので、仮説に沿って実践してみて、再度検討する必要があるからである。

(5) 校内への波及効果

研究員のインタビューより、対話をすることで、観察のスキルを伝えられることが分かった。実際、対話を重ねる中で教員の観察が詳細になっていった。「教職員の意識や実践の変容を見るアンケート」から、全ての事例で、項目⑨「校内で、気軽にその子の話をしている」が上昇しているという結果が得られた。観察やその記録を付けることにより、結果に関心が湧き、対話の機会を増やしたと考えられる。観察は、初めは負担感をもつかもしれないが、観察から得た情報が今後の支援にとっても役立つのである。

³³ 文部科学省「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」2017年 p.35

「観察に基づいた対話の実践についての評価アンケート」の自由記述からも、観察をすることで子どもに寄り添った支援につながる事が分かった。Co. の時間割に校内巡視の時間を確保し、観察をすることは、校内支援において重要な第一歩であると考えられる。

2 今後の課題

本研究の過程（ターゲット行動を絞り込む、観察、情報を集める、行動の理由を探る、支援方法の立案）で、2点の困難さが見られた。

1点目は、ターゲット行動の絞り込みである。事例Bでは、ターゲット行動がBさんの実態に合っていなかったため、何度も修正が重ねられた。事例Cは、「教室で授業に参加する」という長期的な展望があったが、今すぐには難しいという判断のもと、スモールステップでターゲット行動を設定した。次のターゲット行動や切り替えるタイミングは、総合的に判断する必要があった。本人の動機づけがされているか、現段階で価値あるターゲット行動になっているか、長期的な展望につながるものか、など判断に必要な要素はいくつかあると考えられるが、本研究の検証の対象ではないため明らかにはしていない。また、本研究を通して、本人の思いを聞くことや本人が支援計画に携わることの必要性を感じた。ターゲット行動を決める際に必要な要素や本人参加の効果については今後検証が必要であると考えられる。

2点目は、行動の理由を解明することである。事例AとBは、行動の理由を探ったが、理由の解明には至らなかった。今後、観察をして仮説検証を繰り返していく中で行動の理由を解明できるであろうが、応用行動分析等についての知識があると仮説検証の時間を短縮できる。また、本研究では検証することができなかったが、チーム支援が効果的に機能するための要因の一つに、知識がありガイドできる人の存在があると考えられる。今後は、ガイドできる人の育成や、教員一人一人が応用行動分析等の知識を増やし、実践に生かしていけるような仕組みが必要であると考えられる。

最後に、研究を進めるにあたり、ご支援、ご助言をくださいました今井正司先生をはじめとした講師の先生方、また、検証実践校の校長先生をはじめ学校教職員の皆様、アンケートにお答えいただいた市内の支援教育コーディネーターの皆様に、心より感謝し厚く御礼申し上げます。

【参考文献】

- | | |
|--|-------|
| レイモンド・G・ミルテンバーガー『行動変容法入門』二瓶社 | 2006年 |
| 吉野智富美『ABAスクールシャドー入門』学苑社 | 2012年 |
| 三田地真実・岡村章司『保護者と先生のための応用行動分析入門ハンドブック』金剛出版 | 2019年 |
| 有川宏幸『教室の中の応用行動分析学 その「行動」には理由（わけ）がある』明治図書 | 2020年 |

【指導助言者】

- | | |
|------------------------------------|-------|
| 川村学園女子大学文学部心理学科教授 | 今井 正司 |
| 川崎市立小学校特別支援教育研究会長（川崎市立井田小学校長） | 松原 晴美 |
| 川崎市立中学校教育研究会特別支援教育部会長（川崎市立南大師中学校長） | 熊木 節子 |
| 川崎市立中学校教育研究会支援教育部会長（川崎市立川崎中学校長） | 渡部 郁子 |
| 川崎市立特別支援学校長会長（川崎市立田島支援学校長） | 稲葉 武 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 中澤 英之 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 雨宮 薫 |