

発達障害児のインクルーシブ教育に取り組む教師の専門性支援 —応用行動分析の知識と技法を基盤として—

臨床心理学コース 一柳貴博

臨床心理学コース 石川千春

指導教員 下山晴彦

問題

本研究では、インクルーシブ教育の推進に向けて、小学校の通常の学級に在籍する自閉スペクトラム症が疑われる児童（以下、ASD 特性児と表記）とその周囲の児童（以下、周囲児と表記）との関係形成に向けた支援の検討を行う。応用行動分析の知識と技法を基盤とした検討を行うことで、インクルーシブ教育に取り組む教師の専門性支援に資する研究としたいと考える。

インクルーシブ教育の推進に向けて、小学校の通常の学級における発達障害児とクラスメートの関係形成は極めて重要である。しかし現状では、ASD 傾向がいじめ被害に影響を与えること（田中他, 2015）や、発達障害児と周囲児との関わりが量的に少ないこと（Attwood, Frith, & Hermelin, 1988; Hall & Strickett, 2002; 金・西永・細川, 2004; Solish, Minnes, & Kupferschmidt, 2003）が示されており、発達障害児と周囲児が必ずしも良好な関係を築いているとは言い難い。

発達障害児への支援は、これまで個に焦点を当てた研究・実践が多く行われており、特に発達障害児本人への SST（ソーシャル・スキル・トレーニング）に関する研究・実践が蓄積されている（浜谷, 2012; 岡田, 2010）。その一方で、「周囲児」に焦点をあてた研究・実践については、周囲児の受け入れが両者の関係形成において重要であることを示す研究（岩永・小田・川崎・土田, 1999）に加えて、周囲児に発達障害児との関わり方を伝えたり、ASD 児と周囲児が興味を共有できるような介入を行い、両者の相互作用が増加したことを示す研究（Brock, Dueker, & Barczak, 2018; Koegel, Vernon, Koegel, Koegel, & Paullin, 2012; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008; Sivaraman & Fahmie, 2018）がみられる。これらの研究から発達障害児本人のみならず「周囲児」にも焦点をあてて支援を行うことが、両者の関係形成において重要であると考えられるが、前述した介入はいずれも多くの手続きや時間を要する。学校現場では実施時間確保の難しさ等から日常的に取り組むやすい働きかけが求められており（曾山・堅田, 2012）、本研究では「周囲児」に焦点をあてた日常的に活用しやすい支援を検討したいと考える。

本研究では「周囲児」に焦点をあてた日常的に活用しやすい支援を提案するために、以下の二点の検討を行う。一点目が、発達障害児に対する「周囲児の行動メカニズム」の検討で

ある。具体的には発達障害児に対して周囲児が日常的にどのように関わっており、その関わりがどのように生じているのかという「周囲児の行動メカニズム」の検討を行う。本研究では、周囲児の行動メカニズムの検討にあたって、応用行動分析（ABC 分析）の枠組みを参考にする。ABC 分析とは、対象となる子どもの行動（B）が出現した時の、先行刺激（A）と後続刺激（C）を捉え、どのような状況の中で問題行動の悪循環が起こっているかを明らかにする方法である（山本・池田, 2005）。発達障害児に心身の苦痛を与える可能性があり支援が必要と考えられる周囲児の「要支援行動」と、要支援行動が生じていない時の周囲児の「代替行動」を対象として、その行動メカニズムの検討を行う。

二点目が、教師が周囲児への支援を検討する際に活用できるアプリケーションの開発である。教師が応用行動分析を活用して、実際に生じている「周囲児の行動」に対する支援を検討できるアプリケーションとする。本研究で検討を行う「周囲児の行動メカニズム」に関する知見を基盤とすることで実証的なデータに基づいた支援の検討を可能にしたいと考える。周囲児の日常的な行動に対する個別かつ専門的な支援を検討できるアプリケーションを開発することで、多忙な教師が活用しやすい支援の提案につなげるとともに、インクルーシブ教育に取り組む教師の専門性支援の一助としたいと考える。

なお本研究では、発達障害の中でも、社会的コミュニケーションや対人的相互作用の困難さを持つことが多く、関係形成を丁寧に支援していく必要があると考えられる ASD を対象とする。また ASD のいじめ被害への影響が、診断の有無だけでなく、障害傾向という連続的な形でも生じる可能性が示されている（田中他, 2015）ことから、本研究でも診断の有無に関わらず、広く ASD が疑われる児童を対象として、検討を行う。

研究 1

目的

研究 1 では、小学校の通常の学級に在籍する ASD 特性児に対する「周囲児」の「要支援行動」および「代替行動」のメカニズムを検討することを目的とする。

方法

調査協力者 X 県および Y 県の国立・公立小学校計 14 校の小学校教諭 95 名を調査協力者とした。

調査時期 調査は 2019 年 5 月から 9 月に行われた。

調査方法 無記名式質問紙調査を実施した。調査協力者は、自閉スペクトラム症について書面にて説明を受けた後に、通常の学級に在籍する ASD が疑われる児童 1 名を選び、以下の項目に回答した。

ASSQ ASD 特性児のスクリーニングとして、ASSQ (Autism Spectrum Screening Questionnaire) 日本語版 (井伊・林・廣瀬・東條, 2003) の短縮版 (伊藤他, 2014) を使用した。ASSQ 短縮版は自閉症に典型的にみられる特徴が当てはまるか否かを問う 11 項目か

ら構成されており、「いいえ (0 点)」「多少 (1 点)」「はい (2 点)」の 3 段階で評定を求めらる。一般児童を対象とした一次的なスクリーニングでは 5 点のカットオフ値が望ましいとされており、本研究でも 5 点以上の回答を得た児童を ASD 特性児と定義した。

ASD 特性児のフェイス項目 対象となる ASD 特性児の性別および学年、ASD 特性児が在籍する学級の児童数、ASD 特性児が在籍する学年のクラス数について回答を求めた。

周囲児の要支援行動の有無 対象となる ASD 特性児に対してつらい思いをさせってしまうかもしれない周囲児の行動 (要支援行動) が、過去 3 年程度の間にあったかどうかについて、「ある」または「ない」で回答を求めた。「ある」と回答した調査協力者に対して、ASD 特性児と周囲児の関係性を尋ねた。

周囲児の要支援行動・代替行動の内容および状況 周囲児の要支援行動が「ある」と回答した調査協力者に対して、要支援行動・代替行動の内容およびそのきっかけ・結果について自由記述で回答を求めた。きっかけについては「時」「場所」「状況」について尋ねた。また要支援行動については、調査協力者が考える改善の必要性について「全くない (1 点)」から「非常にある (5 点)」、対応の苦勞について「苦勞していない (1 点)」から「非常に苦勞している (5 点)」の 5 段階でそれぞれ評定を求めた。

調査協力者のフェイス項目 調査協力者の職種、年齢、勤務歴、発達障害に関する知識の有無について回答を求めた。

分析方法 周囲児の要支援行動と代替行動について、それぞれの行動の内容・きっかけ・結果の項目ごとに類似した回答をグループ化した。きっかけについては、時・場所・状況で分けてグループ化を行った。グループ化にあたっては、KJ 法 (川喜田, 1986) を参考にした。なお一部の回答において、行動の内容・きっかけ・結果が混合している回答がみられたため、違う項目の回答であることが明確であると著者が判断した場合には、回答の内容を適切な項目に移動しグループ化を行った。また一人の調査協力者が複数のエピソードを回答している場合には、それぞれのエピソードを分けて分類を行った。

倫理的配慮 調査協力者の在籍する学校長または教育委員会の承認を得て実施した。各調査協力者には、書面にて倫理上の配慮 (個人情報保護、調査への参加は任意であり途中で調査への参加をやめることによって不利益が生じることがないことなど) について説明を行った。なお実施に際しては著者の所属機関の倫理審査専門委員会の承認を得た。

要支援行動と代替行動の定義 本研究における要支援行動とは、何らかの支援が必要であると考えられる周囲児の行動を指し、具体的に以下の 2 点を満たす行動を指す。一点目が、調査協力者から見て ASD 特性児に対してつらい思いをさせってしまうかもしれない行動であること。二点目が、田中他 (2015) がいじめ加害に関する項目として示した関係的いじめ (「他の子を仲間はずれにしたり、無視したり、陰で悪口を言ったりする」)、言語的いじめ (「他の子をからかったり、悪口やおどし文句、イヤなことを言ったりする」)、身体的いじめ (「他の子に、一方的にぶつかったり、叩いたり、蹴ったりする」) のいずれかに該当する、もしくは類似していると考えられる行動であることである。また、本研

究における代替行動とは、ASD 特性児と周囲児が一緒にいるにもかかわらず、要支援行動が生じていない時の周囲児の行動を指す。

結果と考察

周囲児の要支援行動の有無および基本統計量 調査協力者 95 名のうち、周囲児の要支援行動が「ある」と回答した調査協力者は 36 名であった。周囲児の要支援行動が「ある」と回答した調査協力者 36 名が挙げた ASD 特性児の ASSQ 短縮版の得点、属性、ASD 特性児と周囲児との関係について Table 1 に示した。以下では、周囲児の要支援行動が「ある」と回答した調査協力者 36 名のうち、回答に不備がみられた 1 名を除き、35 名の回答を用いた。

Table 1 ASD特性児のASSQ短縮版の得点、属性、ASD特性児と周囲児の関係

番号	ASD特性児			ASD特性児と周囲児 の関係	番号	ASD特性児			ASD特性児と周囲児 の関係
	ASSQ	性別	学年			ASSQ	性別	学年	
1	13	男	5年生	同じ学級	20	14	女	2年生	同じ学級
2	20	男	3年生	同じ学級	21	19	男	2年生	同じ学級
3	11	男	6年生	同じ学級	22	16	男	4年生	同じ学級
4	17	男	6年生	同じ学級	23	19	男	3年生	同じ学級
5	10	男	6年生	同じ学級	24	18	男	3年生	同じ学級
6	9	男	5年生	同じ学級	25	12	男	2年生	同じ学級
7	16	男	6年生	同じ学年で異なる学級	26	17	男	5年生	同じ学級
8	7	男	6年生	同じ学級	27	13	女	5年生	同じ学級
9	8	男	3年生	同じ学級	28	17	男	6年生	同じ学級、同じ学年で異なる学級、異なる学年
10	15	男	2年生	同じ学級	29	15	男	3年生	同じ学年で異なる学級
11	12	男	6年生	同じ学級	30	13	男	3年生	同じ学級
12	12	男	6年生	同じ学級	31	16	男	6年生	同じ学級、同じ学年で異なる学級
13	17	男	4年生	異なる学年(5年生)	32	17	男	1年生	同じ学級
14	6	女	5年生	同じ学級	33	8	男	5年生	同じ学級、同じ学年で異なる学級
15	10	男	4年生	同じ学級	34	18	男	2年生	同じ学級、同じ学年で異なる学級
16	14	男	4年生	同じ学級	35	11	男	5年生	同じ学級
17	15	男	4年生	同じ学級	36	11	男	6年生	(未記入)
18	5	男	2年生	同じ学級					
19	6	男	1年生	同じ学級					

周囲児の要支援行動のメカニズム 本研究で抽出されたカテゴリおよびサブカテゴリについて、周囲児の要支援行動の内容を Table 2, 要支援行動のきっかけの「状況」を Table 3, 要支援行動の結果を Table 4 に示した。各表では、カテゴリ、サブカテゴリ、定義、エピソードの具体例、ASD 特性児の学年、エピソード数を示した。また要支援行動のきっかけと結果については、表の右端に対応する要支援行動のカテゴリを記載し、きっかけ・要支援行動・結果の関連を示した。要支援行動の内容・きっかけ・結果の関連を踏まえ、要支援行動のメカニズムについて以下に考察する。なおカテゴリを【 】, サブカテゴリを< >, エピソードを“ ”で表記する。また、表中および文中に記載される「A (さん)」は ASD 特性児を、「B (さんたち)」は要支援行動をする周囲児を表す。

Table 2 周囲児の要支援行動の内容

カテゴリー	定義	具体例	ASD特性児の学年
からかい・悪口 (14) ・改善の必要性 4.6 ・対応の苦労度 3.7	ASD特性児をからかたり、ばかにしたりすること	同じクラスのBさんたち3人(男子)がAさんをからかう [1] Aさんをばかにする [28]	3年生 (1), 4年生 (2) 5年生 (2), 6年生 (9)
行き過ぎた注意 (11) ・改善の必要性 3.9 ・対応の苦労度 2.8	ASD特性児に対する注意が過度に強くなったり、非難や否定的な表現となること	強くAに注意をする [24] 集団行動ができない時、みんなにせめられる [9]	1年生 (1), 2年生 (2) 3年生 (4), 5年生 (1) 6年生 (3)
除け者・回避 (12) ・改善の必要性 4.3 ・対応の苦労度 3.3	ASD特性児を除け者や仲間はずれにしたり、回避したりすること	同じクラスのBさんたちがAさんを遊びに入れない [25] 避ける [4] 声をかけない・無視する [14]	2年生 (2), 3年生 (1) 4年生 (4), 5年生 (2) 6年生 (3)
身体的攻撃 (3) ・改善の必要性 4.7 ・対応の苦労度 4.7	ASD特性児に対して身体的な攻撃(蹴る等)をすること	Aさんの無自覚の行動に対し、きつくあたる(ける等) [26]	3年生 (1), 5年生 (2)

注)カテゴリーおよびASD特性児の学年の()はエピソード数を表し、具体例の[]は具体例を回答した調査協力者の番号を指す。また、カテゴリー欄に「改善の必要性」と「対応の苦労度」についての評定の平均値を示した。

Table 3 周囲児の要支援行動のきっかけの「状況」

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	具体例	ASD特性児の学年	要支援行動
ASD特性児に関わる状況	ASD特性児が周囲とずれた行動や発言をする時 (14)	ASD特性児が、周囲とずれていたり、状況に合わない行動や発言をする時	Aさんが場面にそぐわない発言をするとき [8] 好きなこと(おさいほう、読書)を始める [27] Aさんがルールを守らず自分勝手にしている時 [33]	1年生 (1), 2年生 (4) 3年生 (2), 4年生 (1) 5年生 (4), 6年生 (2)	1 (4), 2 (6) 3 (5), 4 (1)
	ASD特性児が一人で夢中で遊んでいる時 (1)	ASD特性児が一人で夢中で遊んでいる時	Aさんが一人で夢中で遊んでいるとき [16]	4年生 (1)	1 (1)
B(周囲児)自身に関わる状況	B(周囲児)自身が落ち着かない時 (3)	B(周囲児)自身が落ち着かない時	Bさんが何かをがましているとき [26] Bさん自身が落ち着かないとき [30]	3年生 (1), 5年生 (2)	1 (1) 4 (2)
	全体に関わる状況	集団やグループで活動する時 (8)	集団やグループで活動する時	集団でいる時 [14] グループでの活動 [15]	1年生 (1), 3年生 (3) 4年生 (1), 5年生 (2) 6年生 (1)
学級全体が落ち着かない時 (2)		学級全体が落ち着かない時	全体が落ち着かない時 [9] 隙間の時間で周囲がバタバタしている状況 [23]	3年生 (2)	1 (1) 2 (1)
教諭に関わる状況	教諭が不在の時 (5)	教師の不在の時	教師がいない場面 [4]	3年生 (1), 5年生 (2) 6年生 (2)	1 (3), 2 (1) 3 (2), 4 (1)
	教諭がASD特性児に対して注意をする時 (1)	教諭がASD特性児に対して注意をする時	Aさんが教員から注意されるとき [8]	6年生 (1)	1 (1)

注)サブカテゴリー、ASD特性児の学年、要支援行動の()はエピソード数を表し、具体例の[]は具体例を回答した調査協力者の番号を指す。また、要支援行動の数字は、対応する要支援行動のカテゴリー(1.からかい・悪口, 2.行き過ぎた注意, 3.除け者・回避, 4.身体的攻撃)を表す。

Table 4 周囲児の要支援行動の結果

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	具体例	ASD特性児の学年	要支援行動
不快体験の生起・維持	ASD特性児と周囲児の間でけんかや言い争いが生じる(6)	ASD特性児と周囲児の間でけんかや言い争いが生じること	けんかが起きる [9] AくんとBくんたちの間でトラブル、言い争いになる。 [23]	3年生 (3), 4年生 (1) 5年生 (1), 6年生 (1)	1 (3) 2 (2) 3 (2)
	不満や苛立ちの未解消 (2)	周囲児の不満や苛立ちが解消されないこと	Bさん達をはじめ、多くの児童が、なぜみんなと同じことができないのか? といういらだたしさをもつ。 [35]	5年生 (2)	2 (1) 3 (1)
楽しさを得る	周囲児だけで楽しむ (3)	周囲児だけで遊んだり話したりして楽しむこと	A以外で楽しくなる [15] Aさん以外で遊んでいる。 [21]	2年生 (2), 4年生 (1)	3 (3)
	攻撃行動による楽しさを得る (1)	馬鹿にしたりからかう行為自体が楽しく快感を得ること	馬鹿にしたように笑う [8]	6年生 (1)	1 (1)

注) サブカテゴリー、ASD特性児の学年、要支援行動の () はエピソード数を表し、具体例の [] は具体例を回答した調査協力者の番号を指す。また、要支援行動の数字は、対応する要支援行動のカテゴリー (1. からかい・悪口, 2. 行き過ぎた注意, 3. 除け者・回避, 4. 身体的攻撃) を表す。

周囲児の要支援行動として、【からかい・悪口】【行き過ぎた注意】【除け者・回避】【身体的攻撃】の4つのカテゴリーが抽出された。要支援行動のメカニズムとしては、【からかい・悪口】【行き過ぎた注意】【除け者・回避】が生じるメカニズムと【身体的攻撃】が生じるメカニズムに大別されると考えられる。

まず【からかい・悪口】【行き過ぎた注意】【除け者・回避】については、そのきっかけとして<ASD特性児が周囲とずれた行動や発言をする時>や<集団やグループで活動する時>が多く挙げられ、結果として【不快体験の生起・維持】や【楽しさを得る】という結果に至っていることが多いことが示された。

これらの要支援行動のきっかけについて、<ASD特性児が周囲とずれた行動や発言をする時>の背景にはASD特性児の空気を読むことの苦手さやこだわりといった特性が影響している可能性が考えられるが、特に集団やグループ活動時にはASD特性児と周囲児の間でこうした「ずれ」が生じやすく、要支援行動につながりやすいことが示唆されたといえる。

また、要支援行動の結果については、要支援行動が周囲児にとって<周囲児だけで楽しむ>や<攻撃行動による楽しさを得る>といった【楽しさを得る】という結果につながると維持されやすくなることが示唆された。その一方で、【不快体験の生起・維持】については、要支援行動が周囲児の不快な体験につながっていることを示しており、行動の生起・維持についてより複雑なメカニズムが生じていると考えられる。この点について、まず周囲児の要支援行動が調査協力者から見るとけんかや周囲児の不満の未解消といった結果に至っているが、周囲児自身の体験としては【楽しさを得る】という結果となっている可能性が考えられる。また、森田・清永 (1994) は、いじめ集団の四層構造として加害者・被害者以外にいじめをはやしたてる「観衆」と見てみぬふりをする「傍観者」がいることを指摘しているが、本研究でも、要支援行動を行うことで「観衆」や「傍観者」から注目を得ることができ、それが調査協力者である教職員から見えにくい形で、要支援行動の生起・維持に関与している可能性も考えられる。しかしいずれの可能性も本研究の結果から特定することは難しく、要

支援行動に対する周囲児自身の主観的体験を丁寧に検討していくことが必要であると考えられる。

次に、周囲児の要支援行動の【身体的攻撃】について、本研究ではエピソード数こそ少なかったものの、改善の必要性や対応の苦勞の度合いは最も高く、対応の検討は急務であると考えられる。【身体的攻撃】につながるきっかけとしての一つとして、<B(周囲児)自身が落ち着かない時>が挙げられた。発達障害児への支援については、個に焦点を当てた研究・実践が多く行われている(浜谷, 2012; 岡田, 2010)ように、発達障害児本人への支援に目が向きやすいと思われる。しかし<B(周囲児)自身が落ち着かない時>が【身体的攻撃】のきっかけとして挙げられたことから、ASD 特性児本人のみならず周囲児にも目を向けて、周囲児の話や気持ちを丁寧に聞いていく支援も重要となると考えられる。

周囲児の代替行動のメカニズム 本研究で抽出されたカテゴリおよびサブカテゴリについて、周囲児の代替行動の内容を Table 5, 代替行動のきっかけの「状況」を Table 6, 代替行動の結果を Table 7 に示した。代替行動の内容・きっかけ・結果の関連を踏まえ、要支援行動のメカニズムについて以下に考察する。

Table 5 周囲児の代替行動の内容

カテゴリ	サブカテゴリ	定義	具体例	ASD特性児の学年
友好的な 関わり	一緒に遊んだり、話したりする (13)	ASD特性児と周囲児と一緒に遊んだり、話したりすること	一緒に楽しく遊ぶ。持ち物で手あそびしたりしていた。 [9] 楽しそうにゲームの話をしていた。 [11]	2年生 (2), 3年生 (1) 4年生 (3), 5年生 (3) 6年生 (4)
	ASD特性児に合わせた関わりをする (5)	周囲児がASD特性児に合わせた関わり(遊びや声かけなど)をすること	BさんたちがAさんにもわかるあそびをし、一緒にあそぶ。 [25] Bさんを待つてあげようとする態度や、声かけが柔らかくなった。 [32]	1年生(1), 2年生(2) 6年生(2)
ASD特性児に 対して 何もしない	ASD特性児に対して何もしない (12)	周囲児がASD特性児に関わらなかったり、各々が別のことをしていること	BさんがAさんに何もしなかった。 [30] 自分たちのことに集中している。 [29]	3年生 (5), 4年生 (2) 5年生 (3), 6年生 (2)
ASD特性児に 対する不満 を担任教諭 に伝える	ASD特性児に対する不満を担任教諭に伝える (1)	周囲児がASD特性児に対する不満を担任教諭に伝えること	Aには何もせず、Bさんたちは担任に話をきいてもらっている。 [27]	5年生 (1)

注) サブカテゴリおよびASD特性児の学年の () はエピソード数を表し、具体例の [] は具体例を回答した調査協力者の番号を指す。

Table 6 周囲児の代替行動のきっかけの「状況」

カテゴリー	サブカテゴリー	定義	具体例	ASD特性児の学年	代替行動
ASD特性児と周囲児の双方に関わる状況	ASD特性児も周囲児も共に楽しめる遊びや話題がある時 (7)	ASD特性児も周囲児も共に楽しめる遊びや話題がある時	好きな遊びをしている [1] 共通の趣味が話題になったとき [8]	2年生 (3), 4年生 (1) 5年生 (1), 6年生 (2)	1 (5)
	各々の興味をひくものがある時 (2)	ASD特性児・周囲児の各々の興味をひくものがある時	どちらかが、又は互いに他に何か興味をひくものがあったとき [23]	3年生 (2)	2 (2)
ASD特性児に関わる状況	ASD特性児が周囲と同じような行動をとれている、またはとろうとしている時 (7)	ASD特性児が周囲と同じような行動をとれている、またはとろうとしている時	Aさんが周りと同じ行動をとっている場面 [35] Bさんたちに応じようとするAさんが見えるとき [32]	1年生 (1), 3年生 (1) 5年生 (4), 6年生 (1)	1 (5) 2 (2)
	ASD特性児の趣味や特技が活かされる場面 (3)	ASD特性児の趣味や特技が活かされる場面	Aさんの趣味が活かされた時 [9] Aさんが得意の工作をしたり、絵を描いている時。 [20]	2年生 (1), 3年生 (1) 4年生 (1)	1 (3) 2 (1)
B (周囲児) 自身に関わる状況	B (周囲児) 自身が落ち着いている時 (2)	B (周囲児) 自身が落ち着いている時	Bさんが落ち着いているとき。 [30] Bたちのことを大人が認めている時。 [31]	3年生 (1), 6年生 (1)	1 (1) 2 (1)
全体に関わる状況	学級全体が落ち着いている時 (1)	学級全体が落ち着いている時	クラスが落ちついている時 [31]	6年生 (1)	1 (1)
教諭や当事者以外の児童に関わる状況	教諭や支援員がいる時 (2)	教諭や支援員がいる時	教員や支援員と一緒に遊びに入る (ルールを教える) [25]	2年生 (1), 6年生 (1)	1 (1) 2 (1)
	当事者以外の児童がいる時 (1)	ASD特性児と周囲児のさらに周りに当事者以外の児童がいる時	みんなが周りにいる時 [3]	6年生 (1)	1 (1)

注) サブカテゴリー、ASD特性児の学年、代替行動の () はエピソード数を表し、具体例の [] は具体例を回答した調査協力者の番号を指す。また、代替行動の数字は、対応する代替行動のカテゴリー (1. 友好的な関わり, 2. ASD特性児に何もしない, 3. ASD特性児に対する不満を担任教諭に伝える) を表す。

Table 7 周囲児の代替行動の結果

カテゴリー	定義	具体例	ASD特性児の学年	代替行動
ASD特性児と周囲児が共に楽しい (11)	ASD特性児と周囲児が共に楽しさを得ることができること	AさんもBさんも楽しい [6] お互いに楽しんで遊べた [21]	1年生 (1), 2年生 (3) 3年生 (1), 4年生 (1) 5年生 (1), 6年生 (4)	1 (10)
各々の活動に集中できる (2)	ASD特性児と周囲児が各々の活動に集中できること	それぞれが興味をひかれていものに集中している [23]	3年生 (2)	2 (2)
不満やトラブルが生じない (1)	不満やトラブルが生じないこと	AもBも特に何も感じていない [27]	5年生 (1)	3 (1)

注) カテゴリー、ASD特性児の学年、代替行動の () はエピソード数を表し、具体例の [] は具体例を回答した調査協力者の番号を指す。また、代替行動の数字は、対応する代替行動のカテゴリー (1. 友好的な関わり, 2. ASD特性児に何もしない, 3. ASD特性児に対する不満を担任教諭に伝える) を表す。

本研究では代替行動として、【友好的な関わり】と【ASD特性児に対して何もしない】が多く挙げられた。この中で【友好的な関わり】については、<ASD特性児も周囲児も共に楽しめる遊びや話題がある時>と<ASD特性児の趣味や特技が活かされる場面>がきっかけとして多く挙げられ、【ASD特性児と周囲児が共に楽しい】が結果として多く挙げられた。このことから、ASD特性児と周囲児の間で遊びや話題、ASD特性児の趣味や特技といった「共有」できる事物がある時に、【友好的な関わり】が生じ、それが両者にとって楽しいものであると維持されやすくなると考えられる。一方で、【ASD特性児に対して何もしない】

については、＜各々の興味をひくものがある時＞がきっかけとして多く挙げられ、【各々の活動に集中できる】が結果として多く挙げられた。このことから、各々が自分のことに取り組めるような環境がある時に、【ASD 特性児に対して何もしない】という代替行動が生じ、その結果各々の活動に集中できることで代替行動が維持されやすくなることが示唆されたといえる。以上より、【友好的な関わり】と【ASD 特性児に対して何もしない】についてはそのメカニズムも含めて内容が大きく異なり、支援の方向性という点でも対照的であると考えられる。前述したように、本研究では ASD 特性児と周囲児がともに活動する場において、両者の間に「ずれ」が生じると周囲児の要支援行動が生じやすくなることが示唆されており、両者が単に同じ場にいることを支援することはリスクが伴うと考えられる。支援においては、両者の間に「共有」できる事物がある時には両者の関わりを促し、逆に各々の興味をひくものがある時には各自が自分のことに取り組めるような環境を整えるといったように、状況に合わせて支援の方向性を調整していくことで、周囲児の代替行動が生じやすくなり、両者の関係形成にもつながると考えられる。

また、本研究では、休み時間に周囲児の代替行動が多く生じていることが示された。休み時間は教師の目が届きづらい時間でもあると考えられるが、本研究の結果からは、休み時間に児童の中で代替行動が生起し広がっている可能性が示され、既に生じている周囲児の代替行動を支援者が見つけていくことが有効な支援となることが示唆された。こうした支援は新たな代替行動の生起を促す支援に比べて時間や労力のコストが小さいと考えられ、学校教職員が日常的に活用しやすい支援にもなると考えられる。

研究 2

目的

研究 2 では、教師が学校現場で周囲児への支援を検討する際に活用できるアプリケーションを開発することを目的とする。具体的には、以下の機能を持つアプリケーションとする。

1. 応用行動分析の知見を用いて、発達障害児に対する「周囲児の行動」への支援を検討できること
2. 実際に生じている「周囲児の行動」に合った個別の支援を検討できること
3. 研究 1 の「周囲児の行動メカニズム」に関する知見を活用することで、実証的なデータに基づいた支援が検討できること
4. 学校教職員間の情報共有や、データの蓄積ができること

また、学校現場で活用しやすい支援とするために、アプリケーションの活用方法を示すパンフレットの作成も研究 2 の目的とする。

方法

2019 年 4 月から 2020 年 3 月にかけて、アプリケーションの開発およびパンフレットの作成を行った。アプリケーションの名称は「教員ナビ」とし、Web 上でユーザー ID・パス

ワードにてログイン可能な無料アプリケーションとした。また、グループ機能を設け、同じグループ内でのみ入力内容や情報を確認でき、グループ外の利用者からは情報が確認できないようにした。さらに、研究1の結果に基づき、下記の機能「支援を見つける」に記載される選択肢の項目（「行動」「きっかけ」「結果」に関する文言）を選定した。

結果

前述した4点の目的を満たすため、「教員ナビ」は「支援を見つける」「共有された支援を見る」「情報共有」「お役立ち支援集」の4つの機能を有するアプリケーションとした。以下に各機能について記述する。

支援を見つける 「支援を見つける」では、学校教職員が応用行動分析の知見を用いて、「周囲児の行動」に対する支援を検討できる構成とした。具体的には応用行動分析の心理教育のセクションを設けた後に、応用行動分析の枠組みに基づいて、実際に生じている周囲児の行動の「内容」「きっかけ」「結果」の入力を行うセクションを設けた (Figure1, Figure2, Figure3)。この際、研究1で見出された周囲児の行動の「内容」「きっかけ」「結果」を選択肢として用意することで、実証的なデータに基づいた支援を短時間で検討できるように工夫を行った。また、周囲児の要支援行動（アプリケーションの中では「困った行動」と表示）と代替行動（アプリケーションの中では「できている行動」と表示）のそれぞれについて、行動の「内容」「きっかけ」「結果」の入力を行うようにした。

【ステップ④】
クラスメートの
「困った行動のメカニズム」
を知る！

気になる子どもに対してクラスメートは
どんな「困った行動」をしますか？

からかい・悪口

過剰な注意

排除（仲間はずれや避けたりする）

身体的な攻撃（叩く・蹴るなど）

すれ違い（周りは良かれと思ってやっているが本人はつらい）

その他

戻る 具体的に きっかけへ

Figure 1 周囲児（クラスメート）の行動の「内容」の選択画面

【ステップ①】
クラスメートの
「困った行動のメカニズム」
を知る！

その困った行動は
どんな「きっかけ」で
起こりやすいですか？

気になる子が周囲とずれた言動をした時

集団やグループで活動するとき

クラスメート自身が落ち着かない時

学級全体が落ち着かない時

教諭が不在の時

休み時間

その他

戻る 具体的に 結果へ

Figure 2 周囲児（クラスメート）の行動の「きっかけ」の選択画面

【ステップ①】
クラスメートの
「困った行動のメカニズム」
を知る！

その困った行動によって
どんな「結果」が生じますか？

気になる子とクラスメートがけんかをする

クラスメートの不満や苛立ちが解消されない

クラスメートが楽しさを得る

その他

戻る 具体的に メカニズムへ

Figure 3 周囲児（クラスメート）の行動の「結果」の選択画面

次に、周囲児の要支援行動と、代替行動について入力された情報をもとに、行動のメカニ

ズムが表示されるセクションを設けた (Figure 4)。

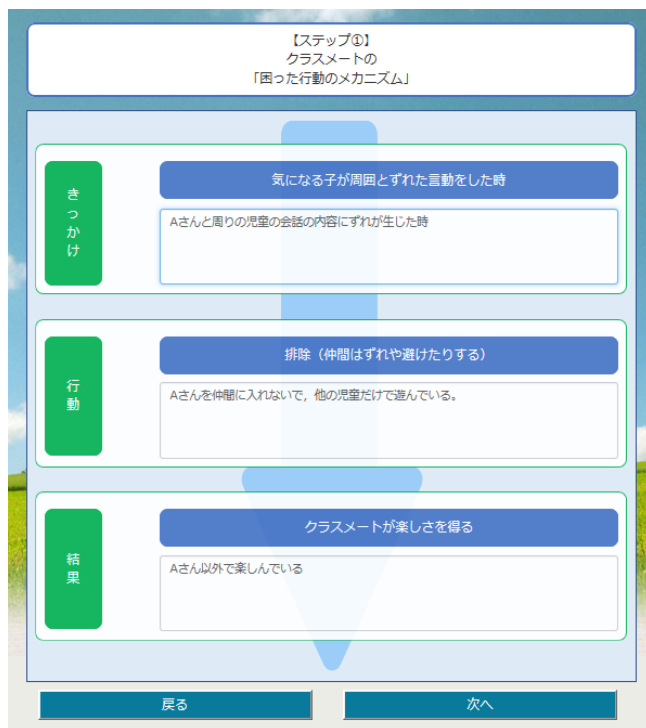


Figure 4 周囲児（クラスメート）の行動のメカニズムの表示画面

さらに、周囲児の行動に対する支援として、周囲児の代替行動の「内容」「きっかけ」「結果」の入力情報をもとに、代替行動の「きっかけ」と「結果」を増やす支援が提示されるセクションを設けた (Figure 5)。以上のセクションを通して、周囲児の行動メカニズムの理解を深め、周囲児の代替行動を増やす支援を検討できるようにした。

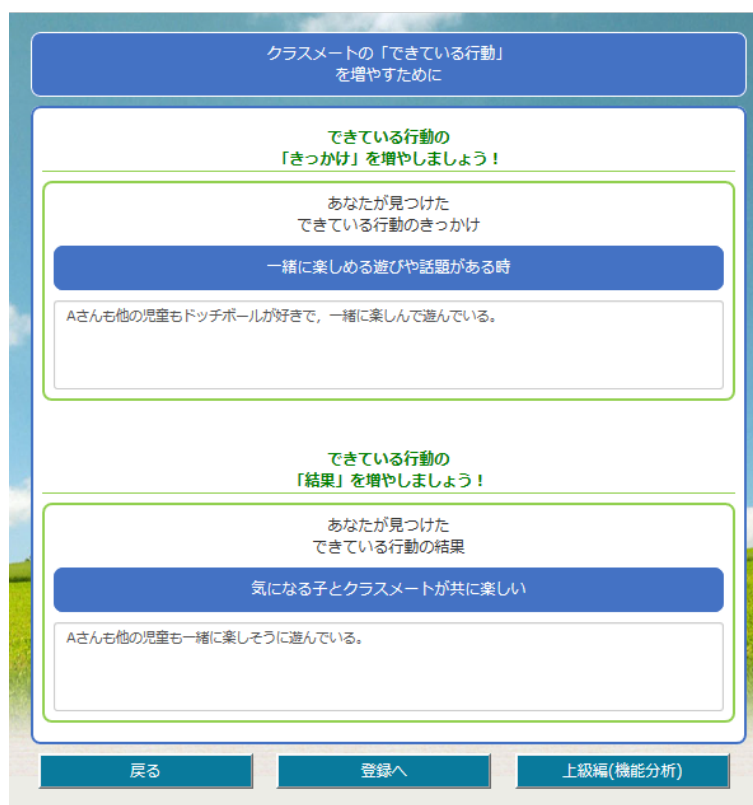


Figure 5 周囲児（クラスメート）の代替行動を増やす支援の表示画面

また、上級編として、周囲児の要支援行動の機能分析を行うセクションを設けた。「機能」とは、気になる行動を維持している要因（三田地・岡村, 2019）を指す。このセクションでは周囲児の要支援行動の「機能」を捉え、その機能に基づいた支援を検討することができる（Figure 6, Figure 7）。



Figure 6 周囲児（クラスメート）の要支援行動の機能の選択画面

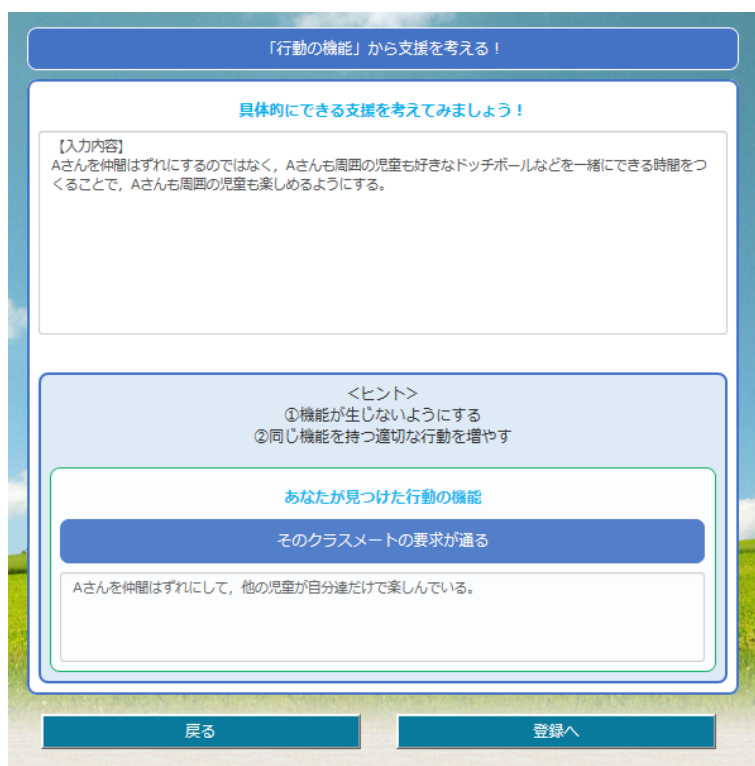


Figure 7 「行動の機能」に基づく支援を考える画面

最後に入力内容を登録することで、「共有された支援を見る」において同じグループ内の教職員が閲覧できるようになる。

共有された支援を見る 「共有された支援を見る」では、「支援を見つける」で見出された「周囲児の要支援行動のメカニズム」「周囲児の代替行動のメカニズム」「周囲児の代替行動を増やす支援」「要支援行動の機能に基づく支援」について、グループ内の教職員が自由に閲覧することができる。

「共有された支援を見る」を活用することで、複数の教職員による様々な場面の周囲児の行動の情報を集約することができる。さらにその情報を学校内の教職員が共有することで、周囲児に対する情報共有や共通認識の構築が可能となり、周囲児に対するより有効な支援の検討につながると考えられる。

情報共有 「情報共有」では、同じグループ内の教職員が自由に情報を入力したり共有することができる (Figure 8)。自由に情報を共有できるため、「支援を見つける」で見出された支援に関するコメントだけでなく、日常的な児童の様子の変化や、検査結果の共有など、必要な情報を迅速に共有することが可能となる。さらに、同じグループに専門家が入ることで、専門的な助言や相談をすることも可能となる。

情報共有
1-1 鈴木太郎 さん

月曜朝は調子が悪いことが多いです
(2019/9/18 18:52 · 管理者)

検査結果の共有
(2019/9/18 18:53 · 管理者)

情報の入力

【専門家の先生からのアドバイス】
周囲児の行動について、より具体的な行動に着目してみてください。例えば「衝動的な行動」ではなく「他児を叩く」といったように具体的な行動に着目すると、他の先生と情報が共有しやすくなり、支援も具体的になります。

登録

戻る

Figure 8 「情報共有」の入力・表示画面

お役立ち支援集 「お役立ち支援集」は、有効な支援の方法を蓄積できるセクションとなる。応用行動分析をはじめとする専門的な知見を用いた支援や、学校教職員が学校現場で実践している有効な支援などを、整理して蓄積することが可能となる。「お役立ち支援集」を活用することによって、各学校現場で取り組んでいる有効な支援が集約して蓄積され、多く

の学校教職員が活用することが可能となると考えられる。

パンフレットの作成 「教員ナビ」を利用した支援が学校現場で活用しやすいものとなるように、「学校ナビ」の活用方法を記載したパンフレットの作成に取り組んだ。パンフレットでは、「教員ナビ」の4つの機能について概要を示すとともに、具体的な活用方法を記載した。パンフレットを活用することで、「教員ナビ」の学校現場への導入や学校教職員の活用の一助となると考えられる。

今後の展望

研究1では、発達障害児に対する「周囲児の行動メカニズム」の検討を行った。本研究で見出された周囲児の行動メカニズムに関する知見は、今後の周囲児支援の発展につながる基礎的資料となると考えられるが、実際の学校現場での支援にあたっては、こうした基礎的資料を基盤としつつ、個々の事例に合った支援を丁寧に検討することが必要であると考えられる。そこで研究2では、学校教職員が応用行動分析の知見を活用して、実際に生じている「周囲児の行動」への支援を検討できる「教員ナビ」の開発と、活用方法を記載したパンフレットの作成を行った。教員ナビ・パンフレットともに開発・作成作業を継続しており、学校現場でより活用しやすい支援の提示につなげたいと考える。さらに、学校で「教員ナビ」を活用した支援を実施し、支援の効果や改善点を検討していくことも必要となると考えられる。本研究をさらに発展させ、インクルーシブ教育に取り組む教師の専門性支援に資する研究としていきたいと考える。

引用文献

- Attwood, A., Frith, U., & Hermelin, B. (1988). The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and down's syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*, 241-258. doi: 10.1007/BF02211950
- Brock, M. E., Dueker, S. A., & Barczak, M. A. (2018). Improving social outcomes for students with autism at recess through peer-mediated pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 2224-2230. doi: 10.1007/s10803-017-3435-3
- Hall, L. J., & Strickett, T. (2002). Peer relationships of preadolescent students with disabilities who attend a separate school. *Educatuon and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 399-409.
- 浜谷直人 (2012). 通常学級における特別支援教育の研究成果と課題 教育心理学年報, 51, 85-94. doi: 10.5926/arepj.51.85
- 井伊智子・林 恵津子・廣瀬由美子・東條吉邦 (2003). 高機能自閉症スペクトラム・スクリーニング質問紙 (ASSQ) について 東條吉邦 (編) 平成 14 年度科学研究費補助金“自閉症児・ADHD 児における社会的障害の特徴と教育的支援に関する研究”報告書 pp.39-45.
- 伊藤大幸・松本かおり・高柳伸哉・原田 新・大嶽さと子・望月直人…辻井正次 (2014). ASSQ 日本語版の心理測定学的特性の検証と短縮版の開発 心理学研究, 85, 304-312.
- 岩永竜一郎・小田みちえ・川崎千里・土田玲子 (1999). 発達障害児の小学校普通学級適応

- 状況の考察—発達指数および障害受容環境の観点から 小児保健研究, 58(3), 405-410.
- 川喜田二郎 (1986). KJ 法—混沌をして語らしめる 中央公論社
- 金 彦志・西永 堅・細川 徹 (2004). 通常学級における健常児と軽度障害児との相互作用に関する研究 (1) —ポケット PC を用いた観察方法 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 53(1), 357-370.
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L., & Paullin, A. W. (2012). Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14, 220-227. doi: 10.1177/1098300712437042
- 三田地真実・岡村章司 (2019). 保護者と先生のための応用行動分析入門ハンドブッケー—子どもの行動を「ありのまま観る」ために 金剛出版
- 森田洋司・清永賢二 (1994). いじめ—教室の病い 新訂版 金子書房
- 岡田 智 (2010). 発達障害へのソーシャルスキル・トレーニング 小野次郎・上野一彦・藤田継道 (編) よくわかる発達障害 [第2版] —LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー—症候群 (pp.152-155) ミネルヴァ書房
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 15-28. doi: 10.1177/1088357608314370
- Sivaraman, M., & Fahmie, T. A. (2018). Using common interests to increase socialization between children with autism and their peers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 51, 1-8. doi: 10.1016/j.rasd.2018.03.007
- Solish, A., Minnes, P., & Kupferschmidt, A. (2003). Integration of children with developmental disabilities in social activities. *Journal on Developmental Disabilities*, 10(1), 115-122.
- 曾山和彦・堅田明義 (2012). 発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究—ルール, リレーション, 友だちからの受容, 教師支援の視点から 特殊教育学研究, 50, 373-382. doi: <https://doi.org/10.6033/tokkyou.50.373>
- 田中善大・伊藤大幸・村山恭朗・野田 航・中島俊思・浜田 恵…辻井正次 (2015). 保育所・小中学校における ASD 傾向及び ADHD 傾向といじめ被害及び加害との関連 発達心理学研究, 26, 332-343. doi: <https://doi.org/10.11201/jjdp.26.332>
- 山本淳一・池田聡子 (2005). 応用行動分析で特別支援教育が変わる—子どもへの指導方略を見つける方程式 図書文化社