

教育関係者に対する行動分析と行動コンサルテーションの 指導に関する研究

肥 後 祥 治

A Study on Teaching Methods and Contents of Behavior Analysis and Behavior Consultation for Persons Involved in Education

Shoji Higo

(Received October 1, 2007)

There is no doubt about the importance and effectiveness of behavior analysis in the area of special education in Japan. On the other hand we are being faced with the system reform of education for people with educational needs from “Tokushu-kyouiku: special education” to “Tokubetu-sien-kyouiku: special support education”. It is very important to discuss about methodology and contents of teaching behavior analysis for persons involved in education under the situation of the system change. In my opinion, programs about teaching behavior analysis should include contents about how to establish a school committee for students with special educational needs and how to maintain it. This means that these types of programs should change from teaching behavior analysis to teaching behavior consultation. The purpose of this study was to discuss appropriate teaching methods and contents of teaching behavior analysis by comparing of two programs, the first one was teaching behavior analysis program using the case method and the other was consultation oriented program based on lecture method.

Participants of two programs were required to answer to the same questionnaire. Over 80% of both programs participants gave the highest rate about “satisfaction of attendance” as well as “getting expected information and experiences”. Judging from the result of the questionnaire, two programs were very useful and meaningful for the participants. The difference of contents, behavior analysis or behavior analysis and behavior consultation, and amount of information did not have influence to response of the Participants. When we discuss this result, it is very important that we have to pay attention to adopted teaching methods. In these two programs, contents about behavior analysis were well considered and sophisticated. This condition and adopted teaching method of the first program, the case method, helped getting high rate of questionnaire. In spite of using lecture method, the evaluation of the second program was high. This result meant that the contents included in the program have a great influence to get high evaluation from Participants.

key words : Behavior Consultation, Teaching Method, Behavior Analysis, the case method

1. はじめに

行動分析が子どもの指導において有効であることは、これまで豊富な実証的なデータが示される中で広く認められていることである。特殊教育から特別支援教育へシステムの移行がはかられる中においても、行動分析の貢献は、疑いのないものであると著者は考えている。しかし、同様にシステムの移行の影響で、行動分析が果たす役割や期待される役割が変化してくるとも著者は、予測している。難解との評価のある行動分析

の理論や方法論をこれまで以上に多くの教師に対してどのように伝えていくのかといった問題や、実際の学校に介入していく際の介入モデルをどのようにするかといった問題などが、今後解決しなければならない問題の例であろう。これらの問題への取り組みの方向性には、以下の取り組みが考えられる。前者の問題に対しては、教師に理解しやすい行動分析の内容や伝達方法を検討することで取り組むことが可能であろう。また、後者の学校への介入モデルの問題に対しては、専門家がセラピストあるいはスーパーバイザーとして子どもや教師の指導を現地で行うといった医学や個別心

理臨床のモデルを元にした介入法ではなく、より上位のシステムに介入をするコンサルテーションのモデルへの転換が必要であると考えられる。

筆者は、特別支援教育時代の行動分析を用いたサービスの展開を可能にするためには行動分析を伝える側に以下の点の検討が必要であると考えている。

- ①教師に提供する行動分析の用語や知識を検討・精選し、身近な言葉で表現すること
- ②基本的な原理に基づいて、指導方法の立案ができるように関連づけること
- ③行動分析の伝え方について検討を進めること
- ④学校介入モデルとしてコンサルテーションを位置づけし、教育の場における行動コンサルテーションの取り組み方について整理を行うこと
- ⑤校内における支援体制作りへの具体的な行動コンサルテーションの方向性を検討すること

ここにあげた①、②に対しては、肥後（2006a, 2006b）がその概要を示しており、その要点は、表1、表2のように整理することができる。

③の行動分析の教授に関しては、講義形式で行うか、事例検討を行う演習形式かといった議論が行われてきたが、講義形式単独よりも、事例検討を併用した方法がよいことは、肥後（2003a）の結果から明らかになっている。理論の枠組みの講義と事例検討の2つの行うことは、多くの時間がかかると一般的には考えられ、肥後（2003a）で行われたような時間をかけられる場合は有効であるが、一般的な教員研修を考えると、長くて1日、多くの場合は半日程度の時間しか行動分析の教授にさけないであろう。したがって短時間（3時間程度）のうちにある一定の成果を上げるためにどのようなプログラムを検討するのかということへの解答が求められているといえよう。

先にも述べたが、これまで行動分析が学校現場において導入される場合、医学や伝統的な個別心理臨床のモデルを背景とし、子どもへの具体的な指導を前提とする場合が多かった。しかし、対象の子どもが爆発的に増加していることや、子どもの直面している問題が、教師の指導法や教室環境といった問題から誘発されることが少なくない現状を考えると、教師-子供間の関係だけでなく学級経営や学校経営の視点からのアプローチを検討していくといった取り組みが必要となる。

それに対する一つの方向性として行動分析から行動コンサルテーションへの移行があると考えられる。今後の特別支援教育の展開を考えると、一人の子どもや教師の行動を変容させるにとどまらず、学校における特別支援体制や複数の学校からなる地域の特別支援体制作りへの行動分析からの取り組みが必要となる。この点においては、現時点で研究や実践の蓄積が十分な

状況ではないが、行動分析もその守備範囲を広げて行動コンサルテーションへの移行が可能になるよう研究を進めなければならない。行動分析が行動コンサルテーションに移行する際に新たに提供をしなければならない情報として校内委員会の運営の在り方に関するものがある。著者は、校内委員会を学校の特別支援体制作りの要と位置づけその運営方法について提案を行ってきた（肥後、2003b；2005a；2005b；2007）。

そこで本研究では、精選した行動分析の内容を用いた行動コンサルテーションの教育を教育関係者に実際に行い、その内容と方法の妥当性について検討することを目的とした。実際には、Table1、Table2にあげた行動分析の内容をケースメソッド（バーンズ・クリステンセン・ハンセン、1997）を用いて提供する場合と、同様の行動分析の内容と行動コンサルテーションの概要と実際の支援体制作りの方法に関する内容を講義中心の方法で提供する場合を実際に行いそれらを比較検討することで、時間制限のあるなかでの行動コンサルテーションの内容と教育の方法の在り方について検討することが、本研究の具体的な目的であった。

2. 方法

1) 対象者

熊本大学生涯学習教育研究センターにおいて平成17年度、平成18年度に実施された公開講座「教員のためのキャリアアップ講座」のなかの「特別支援教育実践講座」参加者。この「特別支援教育実践講座」は、それぞれ6回（各3時間）を一つのシリーズとする講座であり、参加者は9,900円を支払い受講した。登録者は、それぞれの年度において37名、35名であり、本研究が実施された回の受講者はそれぞれ33名、31名であった。

2) 手続き1（平成17年度のプログラム）

平成17年度は、表1、表2に示した行動分析の内容をケースメソッドを用いて学習することを中心とした。実際には、以下の手順で行った。

- ①コンサルテーションと行動分析に関する10分程度の講義
- ②4人程度の小グループを編成した後に、シミュレーションワークシート（資料1）を用いて一人での記載とグループでの討議（シート1ページ）
- ③行動分析の講義
- ④シートの2ページの記載（一人）とシート3ページのプログラム立案をグループで行う
- ⑤結果のプレゼンテーション
時間は途中15分程度の休みも含めて3時間で行われ

表1 行動分析の「イロハ」+ α

(行動分析のイロハ)	
イ.	<p>気になる行動の前と後の出来事を記録する。</p> <p>どんなとき—何をして—どうなった(どんな働きかけ)</p> <p>(先行刺激) — (行動) — (後続刺激)</p> <p>この3つ項目が時間的に連続していることを「三項随伴性」とよぶ</p>
ロ.	<p>行動に対する働きかけの役割(機能)を推測する。</p> <p>「何をして」(行動)に対する働きかけは(どうなった)の役割は2つある。</p> <p>(1) 行動を増やす役割(機能) / 強化刺激</p> <p>(2) 行動を減らす役割(機能) / 嫌悪刺激</p>
ハ.	<p>行動の学習パターンを見分ける。</p> <p>行動の学習のパターンは、2つある。</p> <p>(1) 行動を行うことで、その後に好きなことができたり、ほしい物が手に入るなどしてその行動が続く場合。</p> <p>(2) 行動を行うことで、嫌な状況が終わったり、逃げられたりすることで行動が続く場合。</p>
(+α)	
	<p>行動の役割に注目する。</p> <p>行動には、型と役割(機能)があり、その役割に注目していく。</p>

表2 行動分析の基礎から導かれる取り組みの方略

1. 「どうなった(後続刺激)」へのアプローチ
(1) 強化刺激の撤去 / 消去 (正の強化と負の強化)
(2) 嫌悪刺激の提示
2. 「どんなとき(先行刺激)」へのアプローチ
(3) 行動を引き起こす場面に子どもをさらさない
(4) 場面の嫌悪性を大胆さげる
(5) 理解しやすい指示やわかりやすい環境の工夫
3. 「なにをして(行動)」へのアプローチ
1) 行動の過多の問題
(6) 他の適切な行動を増やす / 他行動分化強化
・ 特定の適切な行動を増やす方法
・ 標的行動が出ない状況を増やす方法
(7) 同じ役割を持つ行動への置換 / 機能的コミュニケーション訓練
2) 行動の過少の問題
(8) 頻度の低いまたは持続時間が短い適切な行動を徐々に増やす
(9) 行動型が不完全な場合は、行動型の再学習
3) 文脈やタイミングの問題
(10) 場面と行ってよい行動型を一致させる (機能的コミュニケーション訓練も考慮)

た。プログラム終了後アンケートを記入してもらい提出してもらった。

3) 手続き2(平成18年度のプログラム)

平成18年度は、行動コンサルテーションを行うために必要な知識として、特別支援教育に移行する背景、コンサルテーションの理解とコンサルテーションの次元と目的、学校で使える行動上の問題への行動分析的取り組み(内容は平成17年度の講義と同じ内容)に約3分の2、チームアプローチの具体的方法(校内委

員会の実施)、広域レベルにおけるアプローチに3分の1の時間を割いた。ただ、行動分析の内容の部分では、平成17年度のケースメソッドで用いた例を用いて各人考える時間をとったが、周囲との協議は行わなかった。時間は途中15分程度の休みも含めて3時間で行われた。プログラム終了後アンケートを記入してもらい提出してもらった。プログラム終了後は、受講者にアンケートを記入してもらい提出してもらった。

4) プログラムの評価

プログラム終了後、プログラム開始時に配布済みのアンケートを回収した。アンケートの内容は、回答者の属性に関する項目とプログラムの評価に関するものから構成された。プログラムの評価のために、「参加してよかったか」「期待していた情報や体験が得られたか」に関して「非常にそう思う」から「全く思わない」の5段階のリッカート尺度で構成された質問とそれぞれの回答に対する具体的な理由（自由記述）を尋ねる質問項目が用意された。さらにプログラムに参加した事への感想や今後聞きたい内容についてたずねる質問が用意された。本研究においては、「参加してよかったか」「期待していた情報や体験が得られたか」に関する質問とその理由に関する自由記述を分析することでプログラムの評価を検討した。

自由記述は、記述が意味すると思われる内容を抽出しグルーピングを通してチェック表を作成し、そのチェック表に基づいて、各記述の内容がどの項目に該当するかについて分析を行った。

3. 結果

1) 対象者の属性

アンケートへの回答は平成17年度が33名の参加者中32名、平成18年度は参加者31名全員がアンケートの記載に応じてくれた。各年度の参加者の属性と立場に関する結果は、図1に示すとおりであった。学校種に関して言えば2回とも義務教育の教員が約半分をしめた。平成18年度に入ってから、高校教諭、行政官といったこれまで参加のなかった立場の参加者があった。

2) 参加に関する満足度とその理由

「今日の講座に参加してよかったですか」の問いに対する回答の結果を図2に示した。参加の満足度の点では平成17・18年ともに、高い評価を得ることができた。平成17年度は、32名中31名がプログラムへの参加を肯定的にとらえており、平成18年度は、回答者全てがプログラムへの参加を肯定的に評価した。

評価の理由に関しては、平成17年度は、27人から回答があり、それらの回答を「分かりやすい説明」、「理論を学べ、理解できた」、「具体的な行い方がわかった」、「考え方の転換」、「エンパワメント（使えそう・取り組みが見えた）」、「演習の利点」、「否定的評価」、「その他」の8つのチェック項目で、27人の記述を分析した。結果は、図3に示した通りであった。「分かりやすい説明」をあげた者が3名、「理論を学べ、理解できた」をあげた者が8名、「具体的な行い方がわかった」をあげた者が3名、「考え方の転換」を

あげた者が3名、「エンパワメント（使えそう・取り組みが見えた）」をあげた者が2名、「演習の利点」をあげた者が14名、「否定的評価」及び「その他」は一人もいなかった。平成17年の参加者の肯定的な評価に大きな影響を与えていたのは、プログラム参加によって「理論を学べ、理解できた」と、「演習の利点」を参加することによって実感できたことであると考えられた。

平成18年度のプログラムへの参加者で自由記述の記載を行った者は、29名であった。この記載を平成17年度と同様のチェック項目を用いて分析した結果は図3に併記してある。「分かりやすい説明」をあげた者が3名、「理論を学べ、理解できた」をあげた者が17名、「具体的な行い方がわかった」をあげた者が6名、「考え方の転換」をあげた者が3名、「エンパワメント（使えそう・取り組みが見えた）」をあげた者が7名、「演習の利点」をあげた者はなく、「否定的評価」、「その他」はそれぞれ1名ずつであった。「理論を学べ、理解できた」ことをあげる回答者が6割近くに及び、「エンパワメント」をされたといった内容のものがそれに続いて多かった。「否定的評価」と分類された記載は「学校での支援の仕方を講義の内容と重ねて考えることができた。でも現実にはこんなに簡単な事例ではありません」というものであった。

3) 知識や技能の習得に関する評価とその理由

「今日の講座に参加して期待していた情報や体験が得られましたか」との質問には、平成17年度・18年度それぞれ32名、31名から回答があり、結果は図4に示した。平成17年度に無回答がある以外は、情報や経験を得られたと評価をしており、2つのプログラムともに80%の回答者が非常にそう思うと回答しており、きわめて高い評価を得ることができた。

どのような情報や体験を得られたと考えているかに関する自由記述は、平成17年度・18年度とも24名から記載がありそれらを、「行動分析の仕方」、「校内委員会・支援体制の構築の仕方」、「関係性の大切さ」、「分かりやすかった」、「エンパワメント（使えそう・取り組みが見えた）」、「演習の利点」、「否定的評価」、「その他」の8つのチェック項目をもちいて整理した結果を図5に示した。

平成17年度と平成18年度のプログラムの共通点は、精選した行動分析の内容を用いた点であり、相違点は、平成18年度の内容には、校内委員会や特別支援体制づくりに関する内容に、3分の1の時間を割いた事である。教育方法は、前者が討議をふんだんに用いるケースメソッドを使用し、後者は基本的には講義であった。平成17・18年度とも「行動分析の仕方」に関する項目をあげる記載が一番多かった。平成17年度において

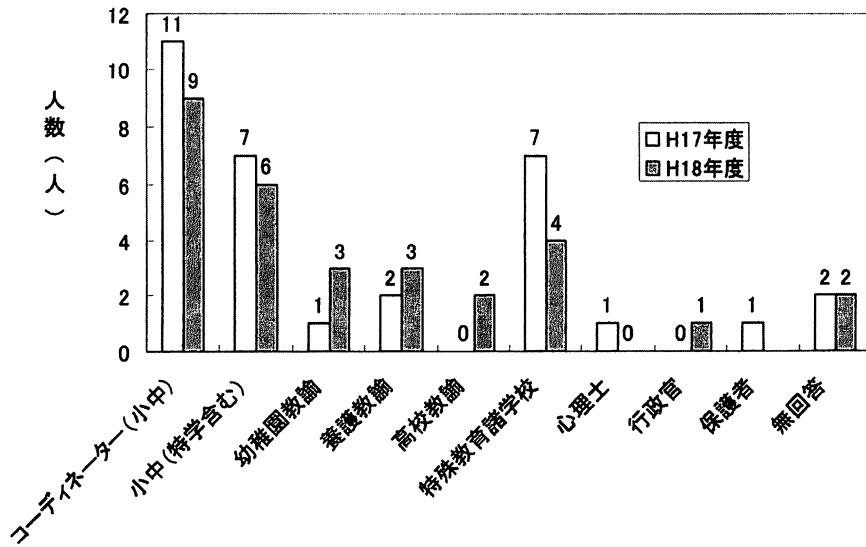


図1 参加者の所属・立場

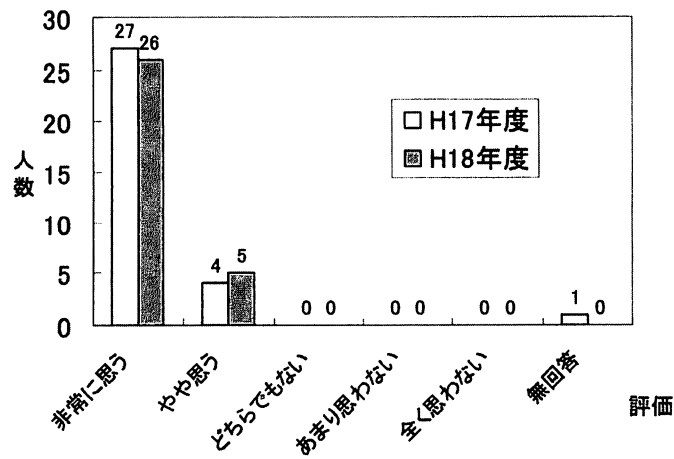


図2 参加に対する満足度

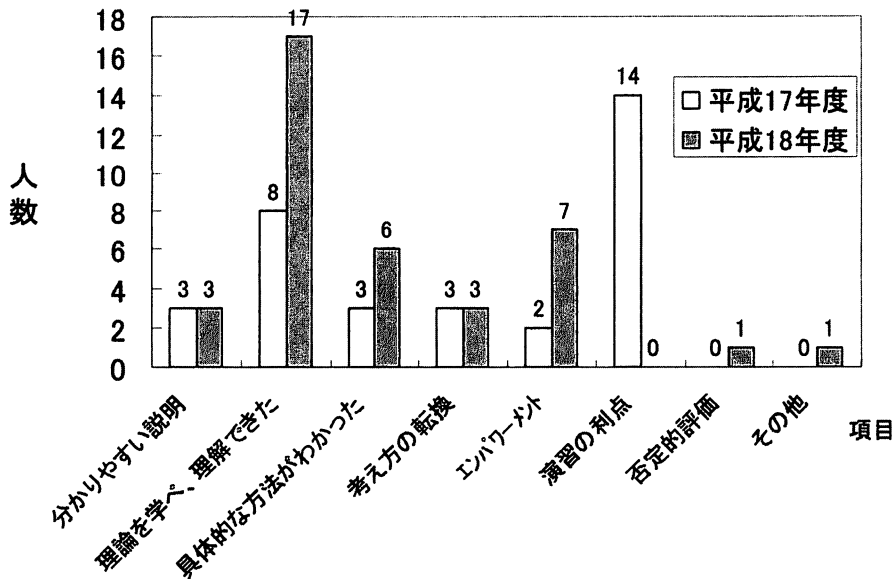


図3 評価の理由

は、「エンパワーメント（使えそう・取り組みが見えた）」、「演習の利点」が次いで多かったが、いずれも「行動分析の仕方」の3分の1であった。平成18年度は、「校内委員会・支援体制の構築の仕方」、「エンパワーメント（使えそう・取り組みが見えた）」に関する項目をあげる記載が「行動分析の仕方」について多かった。平成17年度と平成18年度の結果の差異は、前者で「演習の利点」があげられていることと、後者で「校内委員会・支援体制の構築の仕方」について記載する者が多かった事があげられる。「否定的評価」と分類された記載は「今ひとつ行動分析がわからなかった（H17）」というものであった。平成18年度の「その他」に分類されたものは、講義に対する積極的な評価や、行動分析の他の方法との比較に関するコメント等であった。

4. 考察

1) 行動コンサルテーション教育プログラムの全体的評価と教授法

今回は、教員向けのコンサルテーションの2つのプログラムを実際に提供し、その効果を見ることでコンサルテーションプログラムの内容および教育方法の在り方を検討することが目的であった。平成17年度に実施したプログラムは、討議を多用するケースメソッド（ワークショップ形式）を用いて行動分析の知識を学習することを中心としており、平成18年度のプログラムは、講義の手法を用いて行動分析、校内委員会および特別支援教育体制作りについて教授を行った。また、行動コンサルテーションの中核となる教授内容

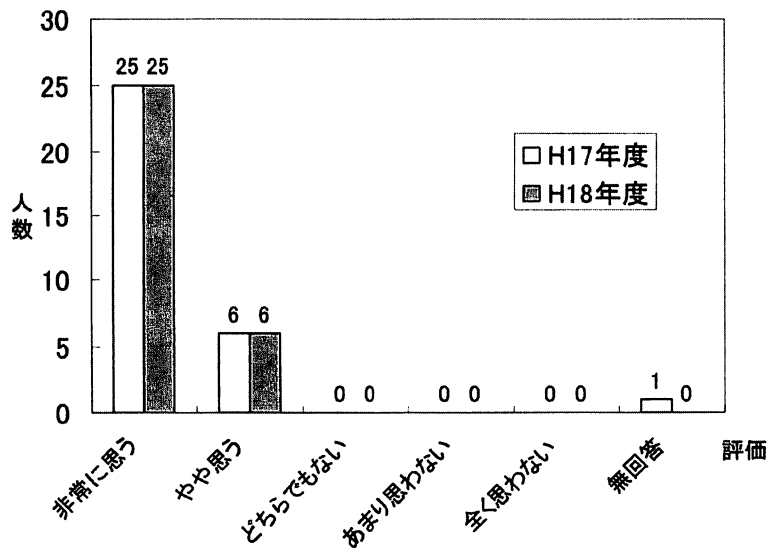


図4 期待していた知識や体験が得られたかに関する評価

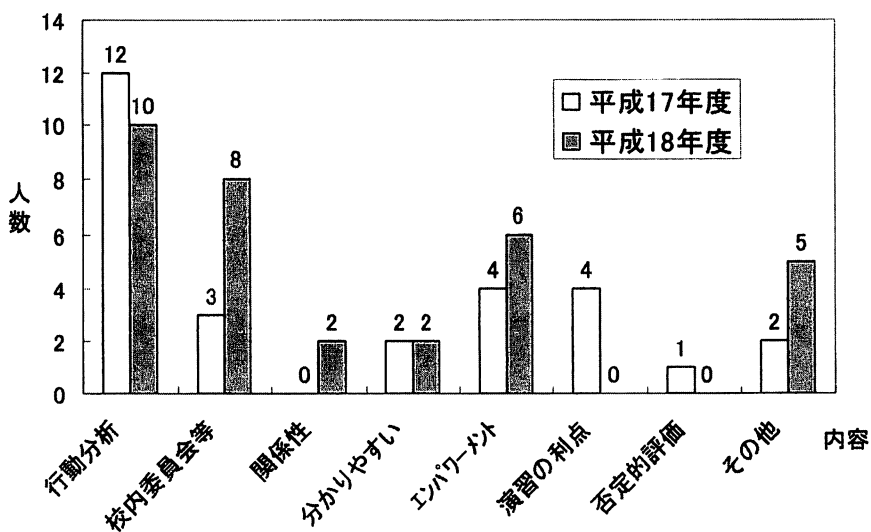


図5 得られた情報・体験

は「行動分析」であり、同じであった。アンケートの分析結果を見ると、2つのプログラムとも高い評価を得ることができた。この点においては、ワークショップ形式、講義形式のいずれどちらが優れているといった結果を導くことができなかつた。むしろ講義内容を精選しておけば、講義形式で高い評価が得られることが明らかとなった。筆者は、「教師に提供する行動分析の用語や知識を検討・精選し、身近な言葉で表現すること」、「基本的な原理に基づいて、指導方法の立案ができるように関連づけること」の重要性を指摘しているが、これを支持するものであるといえよう。しかし、今回の講義形式には、事例を自分で考えるという内容を含んでいることが、純粋な講義形式とは異なると考えられ、このことが講義形式の問題点を緩和する役割をはたしている可能性も考えられる。今後は講義形式のバリエーションといった視点からも教授方法の検討を進めていく必要がある。

2) プログラム内容と教授法の関連

何の情報を得、どのような体験ができたかという点においては、それぞれのプログラムの中で重点を置いたものが自由記述で記載されることが多い結果となった。この結果は、それぞれのプログラムの内容と教授法の妥当性を支持するものであると考えられる。したがって、今回中心に扱った行動分析の知識と、校内委員会や特別支援教育体制作り（平成18年度が中心）についての知識は、参加者側のニーズに適合していると考えられた。

プログラムの中にどのような内容を選択していくかといった問題は、教授法の特徴と与えられた時間に大きく影響をうけることも今回のプログラム作成において筆者が感じた問題点であった。特に今回の研究のように1回3時間で終了する場合は、きわめてその影響が大きい。ケースメソッドを用いた場合、講義形式の場合あまり念頭に置く必要のない討議や発表の時間が、かさんでくる。したがって、ケースメソッドを用いる場合は、講義形式よりも焦点を絞り込む必要がでてくる。今回の2つのプログラムで中心的に扱ったものは、行動分析の知識と、校内委員会や特別支援教育体制作り（平成18年度が中心）についての知識であったが、この2つはいずれも重要な内容であり、参加者の満足度もこれらの知識を得たことに大きな影響を受けていると思われる。今回の2つのプログラムを提供した知識の種類と量から比較すると、講義形式を採用した平成18年のプログラムが効率的であったとも言えるが、3時間の中で講義形式よりも少ない知識量を提供する結果となるワークショップ形式（平成17年度）の評価が低い訳ではない。図3をみると、ワークショップのあるプログラムはそれがある故に評価をうけ、理論

を学べるプログラムは、理論が学べた故に評価が高いと言えよう。知識を多く伝えることが目的であれば、講義形式は有効な方法であることになるが、参加者は必ずしも知識の量のみによって講座を評価しているわけではないといえる。また、一方で肥後（2003a）の結果をふまえると、学ぶ側が理解を深め、充実したという経験を提供するプログラムは、単なる講義よりも好意的な評価を受けることが予測される。平成17年度のプログラムは、ケースメソッドを用いることで、学ぶ側が理解を深め、充実したという経験を提供することができたと考えられる。

平成18年度のプログラムは、行動コンサルテーションにおいて重要となる校内委員会や特別支援教育体制作りの情報を提供するという目的と、与えられた時間の関係で講義を中心とする方法を選択したが、ワークショップ形式を採用しなくとも、高い評価を得ることが可能なことが示された。ただし、このことを達成するためには、先に述べたが「教師に提供する行動分析の用語や知識を検討・精選し、身近な言葉で表現すること」、「基本的な原理に基づいて、指導方法の立案ができるように関連づけること」といった原則に基づく内容の精選と工夫が必要であると考えられる。

学んだ知識が実際の教育活動にどのような影響を与えるのか、それらは教授法によってどのような差異があるのかといった視点で今回の結果を見てみると、残念ながらそこまで踏み込んだ討議を行える資料が収集されていない。このことを考えると、行動分析の教授法と参加者の行動の変化との関係を視点とする研究は今後は進めていく必要があると考える。

3) 教員向けの行動コンサルテーションの教授内容、教授方法の方向性

今回の研究では明らかにすることはできなかったが、学んだ知識と技能を実際に使えることを念頭において教授する場合、講義形式よりワークショップ形式の方に利点があると一般的には考えられている。この流れの中で大学教育や専門家養成のプログラムも講義からワークショップや実習を中心とした教授法への移行をはかっているのであろう。一連のシリーズからなるプログラムは、時間的にも余裕があるため、講義形式からワークショップ形式等への移行が進められるであろう。しかし、一回3時間程度の機会の中で、知識と技能の2つを目指すとなると、当然知識量が制限を受けざるを得ない。したがって時間制限の厳しい場合は、プログラム立案者は提供する知識量を制限してワークショップ形式を導入するか、参加者が理解しやすいように内容を検討した上で、より体系的で豊富な情報を提供するかを選択する必要に迫られてくるであろう。

いずれの方法を用いようとも1回3時間で教授でき

る知識や技能に限りがあるのも事実である。プログラム立案者は、そのプログラム参加によって継続的な情報等へのアクセスをする動機付けを与えていくということをもう一方で念頭におく必要がある。このことは、今回のアンケートでは「エンパワーメント（使えそう・取り組みが見えた）」として挙がってきた内容と近いと思われるが、学びへの動機付けといった方向性をプログラム自体がもつことが、時間制限が厳しいプログラムを考えていく上で必要であると考えられる。

今回の研究は、厳しい時間制限という条件下で実施されたものである。今後は、今回のプログラムを発展させ、より長期で体系的な知識と技能の習得、そしてその実施をも念頭においたプログラムの開発が必要と考えられる。そうすることで、導入としてプログラムと、より専門的で実践的なプログラムが準備でき、行動コンサルテーションの教授の枠組みが作り上げられる方向に大きく前進できるものと考えられる。

また、今回は、行動分析の基礎と行動コンサルテーションに必要な校内委員会や特別支援教育体制作りに関係する知識として筆者の思索と実践から整理してきたものを提供してきた（肥後、2003b；2005a；2005b；2007）。これらは、行動分析の基礎として提供してきた内容が行動分析学という確立された知識体系をもつことに比べると今後もさらに精選、体系化を進めていくべき内容であると考えられる。今回の研究をもとに、より質の高い行動コンサルテーションのプログラム開発に取り組んでいく必要を感じている。

追記

本研究は、平成15～18年度の科学研究費補助金(B)「特別支援教育を担う教師のトレーニングプログラム開発に関する研究」の中で実施されたものである。

文献

- 1) バーンズ・クリステンセン・ハンセン (1997) ケースメソッド実践原理：ディスカッション・リーダーシップの本質，高木晴夫訳，ダイヤモンド社。
- 2) 肥後祥治 (2003a) 行動分析の知識とその教授法に関する研究。小塩允護研究代表。平成10～13年度科学研究費補助金基盤研究C2研究成果報告書。知的障害児の指導に関与する教師のトレーニングプログラム開発に関する研究，21-26。
- 3) 肥後祥治 (2003b) 「校内委員会」をつくるだけに終わらず、機能させるための組織的な運営。実践障害児教育，15-17。
- 4) 肥後祥治 (2005a) 教室での個に対する配慮と学校における教師支援。季刊特別支援教育，17，35-40。
- 5) 肥後祥治 (2005b) 教育支援のシステムづくりをめざして。教育と医学，13-22。
- 6) 肥後祥治 (2006a) 行動のコントロールに困難のある子どもの指導—行動分析の教室の適用に向けて—。上野一彦・花熊暁編。軽度発達障害の教育—LD・ADHD・高機能PDD等への特別支援。112-123。日本文化科学社。
- 7) 肥後祥治 (2006b) 行動上の問題の理解と行動分析的アプローチ。乳幼児療育研究，19，3-30。
- 8) 肥後祥治 (2007) 教育実践を支援するための学校の組織化—その必然性と組織化への方略—。肢体不自由児教育，180，4-9。

(資料1)

問題解決シミュレーション

T君は、小学校4年1組の生徒です。彼の担任のB先生は、今年4月にこの学校へ転任してきた先生でした。彼は体育の時間は活発で、粘土を扱う図工の時間などは集中して授業に取り組んでいます。6月頃から国語や社会の時間に周囲の邪魔をしたり、他のクラスメイトと喧嘩をするようなことが見られるようになりました。B先生は、静かにするようにその都度言葉で厳しく注意してきましたが、教室でのトラブルは増えてきました。また10月頃になると、注意をされた後教室を飛び出すことが増え、先生はT君を追いかけて教室に連れ戻すといった状態が続いています。

1. 6月頃、T君が国語や社会の時間に周囲の邪魔をしたり、他のクラスメイトと喧嘩をすることを、あなたはどのように理解しますか。
2. 教室を飛び出すT君への先生の対応でT君の行動は変化すると思いますか。
3. T君へのアプローチを考えるためにどのような情報が必要でしょうか。

【行動分析のスタート】

4. T君の6月頃の教室場面での行動を記述し直してください。

どんな時 ()

↓

何をして ()

↓

どうなった ()

- ・行動は (増えた ・ 減った)
- ・教師の働きかけは行動を(増やす役割・減らす役割)を持っている。
- ・T君の行動の役割はどのように推測可能ですか
()
- ・他の生徒の関わりはT君との行動を(増やす役割・減らす役割)を持っている。

5. T君の教室からの飛び出す行動を記述し直してください。

どんな時 ()

↓

何をして ()

↓

どうなった ()

- ・行動は (増えた ・ 減った ・ 継続している)
- ・教師の働きかけは行動を(増やす役割・減らす役割)を持っている。
- ・T君の行動の役割はどのように推測可能ですか。
()

〈ポイント〉

- ・教師の意図ではなく、教師の行動の役割に焦点をあてることが重要。
- ・効果の出ない働きかけは、続ける意味がない。
- ・実際には、もっと多くのデータを集める必要がある。

【分析に基づくプログラムの立案】

6. T君への取り組みを分析の手がかりとして考えてください。

どうなった(後続刺激)に対する取り組み

何をして(行動)に対する取り組み

どんな時(先行刺激)に対する取り組み

7. T君の指導を考えるのにどのような情報が必要と考えますか