



宮崎大学学術情報リポジトリ

University of Miyazaki Academic Repository

特別支援学校における行動問題を示す知的障害児への機能的アセスメントに基づく支援
-学校文脈への適用を考慮して-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター 公開日: 2020-06-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 向井, 由紀子, 半田, 健, MUKAI, Yukiko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/6948

特別支援学校における行動問題を示す知的障害児への 機能的アセスメントに基づく支援

－学校文脈への適用を考慮して－

向井由紀子¹・半田 健²

Support Based on Functional Assessment for a Student with Intellectual Disabilities and Behavior Problem in Special Needs School: Considering Application to School Context

Yukiko MUKAI¹ and Ken HANDA²

I 問題と目的

現在、障害種が多様化している特別支援学校において、行動問題への支援が課題となっている。特別支援学校（知的障害）に在籍する児童生徒を対象とした調査において、行動問題を示す児童の割合は、在籍児童の半数以上であることが明らかとなっているが、その支援方法に関しては約84%が対処療法的な対応で根本的な解決ではないことが指摘されている（小笠原・守屋, 2005）。

特別支援学校（知的障害）において、行動問題に対する機能的アセスメントに基づく支援の有効性が多数報告されている。機能的アセスメントは、なぜその人がその行動をするかを理解するために、三項随伴性のアセスメントを行い、その行動を引き起こしている先行事象、およびその行動を維持している強化子を特定する（Miltner, 2001）。塩見・戸ヶ崎（2012）は、特別支援学校（知的障害）において、重度知的障害のある中学部生徒による教師や友達の服を引っ張る、授業中に離席するなどの行動問題の改善を目指し、機能的アセスメントに基づく支援を行っている。行動問題の低減を図るための環境設定と補助教材を用いた環境調整、望ましい行動の強化・定着という支援を実施し、機能的アセスメントに基づく支援の有効性を示している。末永・小笠原（2015）は、特別支援学校（知的障害）の小学部児童の行動問題に対し、担任らとの協議を通じて、機能的アセスメントを行い、機能仮説に基づく実行可能な支援を導入している。その結果、児童の行動問題が低減し、機能的アセスメントに基づく支援計画の実行が有効であったことを明らかにしている。

平澤・藤原（2000）は、特別支援学校（知的障害）の高等部生徒による他生徒への攻撃行動という行動問題に対して、機能的アセスメントに基づく支援を実施している。その結果、機能的アセスメントに基づく支援が、単に対人的な行動問題を改善するだけでなく、仲間とのコミュニケーションの改善にもつながり、学校生活をより豊かにするのに有効であったことを報告している。服巻・野口・小林（2000）は、特別支援学校（知的障害）の高等部生徒の強度の自傷

¹ 宮崎県立児湯るびなす支援学校 ² 宮崎大学教育学部

行動に対し、機能的アセスメントに基づく代替行動の形成を試みた結果、学校だけでなく家庭における行動問題の改善が見られ、生活の幅が広がったことを指摘している。これらのことから、機能的アセスメントに基づく支援は、本人の行動問題の低減だけではなく、それに伴い本人や周囲の人々の生活の質（QOL）の向上にも寄与すると言える。

知的障害のある幼児児童生徒の行動問題を対象とした機能的アセスメントに基づく支援において、プロンプトを用いた実践が数多くある（平澤・藤原, 2001；平澤・藤原, 2002；服巻ら, 2000）。プロンプトとは、行動の遂行の直前や遂行中に提示される刺激であり、強化を受ける行動が起きやすいように手助けするものである（Miltenberger, 2001）。弁別刺激だけで反応が出現するようにプロンプトは取り除かれていかねばならないが、急にプロンプトを取り除くと反応が生起しなくなる可能性があるため、徐々にフェイディングしていくことが大切である（Alberto & Troutman, 1999）。また、獲得された望ましい行動を維持するためには、強化スケジュールを支援計画に事前に組み込んでいくことが必要である（興津・関戸, 2007）。強化スケジュールにおいて、連続強化スケジュールから間欠強化スケジュールに切り替えることで、獲得された行動が長期にわたって維持される（Miltenberger, 2001）。村本・園山（2008）は、望ましい行動への強化スケジュールの適用は、学校現場における望ましい行動を増やす方法として重要な示唆を与えている。これらのことから、学校場面で機能的アセスメントに基づく支援を適用するに当たり、望ましい行動へのプロンプトフェイディングや強化スケジュールの有用性が示唆される。

Alberto and Troutman（1999）は、行動問題を低減・改善する際に、対象となる児童生徒の行動目標や行動変容計画について個別教育プログラム（Individual Education Program：IEP）を作成し、文書化することが大切であると述べている。文部科学省（2017）は、特別支援学校学習指導要領において、自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成するものとしている。また、文部科学省（2018）は、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編において、個別の指導計画を通して、なぜその指導目標（ねらい）を設定したのかに至る考え方を指導担当者間で共有していくことで、指導の根拠を明らかにしやすくなるとしており、実態把握から指導目標（ねらい）を設定する過程において、指導すべき課題を整理する手続きを導入し、指導目標（ねらい）を設定する判断の根拠を記述して残すこととしている。しかし、長野・川間（2018）は、個別の指導計画の作成において、各学校が実態把握の内容や範囲をどのようにして明確にすればよいのか、また実態把握を通して得られた多様な情報を整理し、指導目標を導き出せばよいのかについては示されていないことを指摘している。これらのことから、学校において児童生徒の問題行動の低減や改善に対する支援を適用する場合にも、根拠のある実態把握をもとに設定した指導目標を個別の指導計画へ明記することが重要であると考えられる。

本研究では、特別支援学校において知的障害のある生徒を対象に、機能的アセスメントに基づく支援の有効性について検証することを目的とした。また、学校文脈への適用を高めるために、プロンプトフェイディングや強化スケジュールの変更を用いた系統的な移行支援と、それらの支援について個別の指導計画への位置づけの明確化を行った。

II 方法

1. 支援期間

支援期間は、20XX年7月～12月までであった。

2. 参加者

(1) 対象生徒: 対象生徒は、特別支援学校に在籍する中学部2年男子(以下、生徒Aとする)であった。研究開始時の生活年齢は、14歳2ヶ月であった。生徒Aは、ダウン症と肺高血圧症の診断を受けていた。新版K式発達検査2001での発達年齢は、全領域が2:0、P-M(姿勢・運動)が1:8、C-A(認知・適応)が2:6、L-S(言語・社会)が1:8であった。

コミュニケーションとしては、名前の呼びかけに応じたり、簡単な指示に従ったりすることはできる。発語はないが、「タ」「ダ」「ディ」などの喃語が出る時があった。好きな太鼓を指さして「ダダダ」と発したり、自分の好きな歌(主に童謡)を鼻歌で歌ったりすることもあった。音楽を聴くのが好きで、休み時間等にCDを聴いている時は楽しそうに体を左右に揺らすこともあった。特に作業学習や音楽の授業が好きで、教師と一緒に時間いっぱい作業に取り組んだり、打楽器をリズムよく鳴らしたりする場面も見られた。

(2) 指導者: 指導者は、中学部・重複学級の担任1名(男性)と副担任1名(女性)であった。担任は教員歴15年以上であり、副担任は再任用の教員歴40年以上であった。クラスには生徒Aの他に男子生徒1名が在籍しているため、生徒Aの指導は担任らが週替りで担当していた。

3. 研究実施者と研究の経緯

研究実施者は、生徒Aの在籍する特別支援学校の教諭で、1年間大学に派遣されていた。研究実施者は、研究を通して大学教員から応用行動分析や機能的アセスメントに基づく支援について指導を受けた。研究の経緯は、研究実施者の在籍する学校で研究協力を依頼したところ、担任から生徒Aの行動上の問題を解決したいという意向があり、本研究を実施することになった。

4. 倫理的配慮

研究実施者が、校長と担任・副担任、生徒Aの保護者に対し口頭と書面で、①本研究の目的と方法、②守秘義務の遵守、③研究成果の公表、④研究途中での棄権に関する説明を行った。その上で、校長と担任・副担任、生徒Aの保護者から研究参加に対する同意を書面で得た。

5. 手続き

指導の手続きは、野呂・藤村(2002)、半田・平嶋・野呂(2017)を参考に「問題の同定」、「問題の分析」、「支援の実施」、「支援の評価」の4段階に分けて実施された。

(1) 問題の同定: 標的行動を選定するために、担任らへのインタビューと生徒Aの行動観察を実施した。インタビューは、研究実施者が担任らに対して7月に2回実施した。インタビューでは、生徒Aの行動問題について、生起する場面、頻度、それに対する現在の支援と望ましい行動についての聞き取りを行った。インタビューから、ほぼ毎日登校途中で座り込みがあり、教室に到着するまでに1時間以上かかることもあるということだった。時には担任ら

が抱えて昇降口まで連れて行ったり、立ち上がるのを拒否した時には2人以上の教師で抱えて昇降口まで連れて行ったりすることがあると報告された。そのため、朝の会に参加できなかったり2時間目の授業に間に合わなかったりすることも報告された。

インタビューで得られた情報をもとに、生徒Aの行動観察が実施された。行動観察は、研究実施者と担任らによって7月中旬の5日間実施した。その結果、インタビューで得られた情報と同様に、生徒Aは朝の登校時に保護者送迎の車から降りた時に座り込んでしまい動かなかったり、昇降口までの道のりで座り込んでしまったりする様子が観察された。担任らが登校を促す声かけをしても、座り込んでいる時間が30分以上続いていることもあった。そのため、朝の会はもちろんのこと、2時間目の授業にも参加できていない状況が続いていた。

以上のことより、研究実施者と担任らで話し合いを行い、支援対象となる行動問題を、朝の登校時間に「生徒Aが足やお尻をつけて地面に座る」とした。ただし、生徒が足に力を入れていない状態で、教師によって抱えられたり座っている状態で引っ張られて移動したりすることも事前に観察されたことから、そうした場面も座り込む行動と同様とみなした。研究実施者は、担任らに標的行動に関する説明を行い、指導に対する同意を得た。

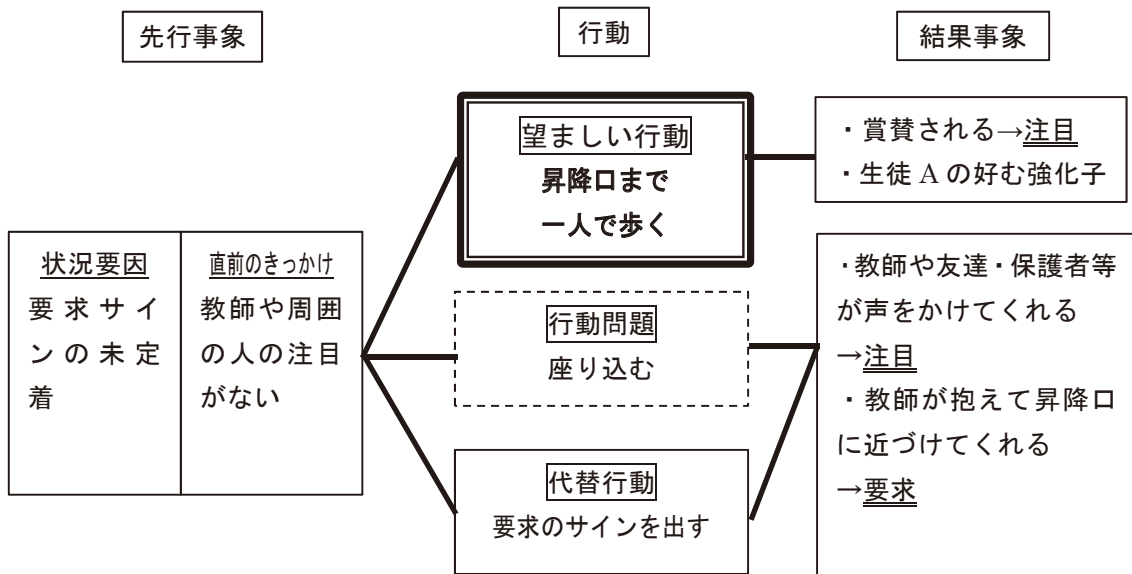
(2) 問題の分析：生徒Aが保護者の車から降りてから昇降口に向かうまでの道のりで座り込んでしまうという行動問題について、Motivation Assessment Scale (Durand, 1990) を用いて分析した。担任らが、16項目の質問項目を7段階のリッカートスケールで行動を評価した。行動の機能は「感覚要因」「逃避要求」「注目要求」「物や活動の要求」であった。その結果、「感覚要因」が1.75、「逃避要求」が1.0、「注目要求」が3.5、「物や活動の要求」が3.5であった。よって、座り込みという行動問題には「注目要求」「物や活動の要求」という機能があると推定された (Table 1)。

行動問題の分析、望ましい行動の方略、代替行動への方略について Fig. 1 に示す。直接観察から得られたデータについて、先行事象—行動—結果事象に基づく行動問題の分析を行った。これらの結果から、教師の注目がなげないときに座り込むことで、担任ら教師や登校途中の友達・保護者から声をかけられたり (注目要求)、さらに、座り込んだ際には遠くから見守っていた担任らが抱えて昇降口に近づけてくれたりする (物や活動の要求) ことが行動問題を強化していると推測された。そのため、生徒Aが登校途中に座り込まずに昇降口まで一人で歩いていくための強化子が必要であると考えられた。また、生徒Aは、物や活動の要求をするときに、周囲の人をお願いするスキルが未定着であるということも考えられた。両手を胸の前で合わせて「お願い」というサインをとることはできるが、どのような場面で誰をお願いするのかというスキルが身につけていないことも考えられた。

このことから、7月下旬に研究実施者と担任らが話し合いを行い、指導計画を立案した (Fig. 1)。望ましい行動と代替行動への支援の手続きについて考案した。望ましい行動に関する方

Table 1 Motivation Assessment Scale による行動問題の査定

行動問題	各機能の平均点				推定される機能
	感覚	逃避	注目	要求	
座り込み	1.75	1.0	3.5	3.5	注目・要求



望ましい行動への方略

先行事象への方略	望ましい行動への方略	結果事象への方略
<ul style="list-style-type: none"> 生徒 A の好きな曲が入った CD ケースを提示し手渡す 	<ul style="list-style-type: none"> 一人で歩いて行くよう声かけをする 担任らが生徒 A の背中を押して歩いていくことを促す (身体プロンプト → プロンプトフェイディング) 	<ul style="list-style-type: none"> 教室で CD を聴く (童謡) 連続強化スケジュール → 間欠強化スケジュール (FR2 → FR5) 注目・賞賛

代替行動への方略

先行事象への方略	代替行動への方略	結果事象への方略
<ul style="list-style-type: none"> 要求のサインについて説明する (胸の前で手を合わせる) 	<ul style="list-style-type: none"> 自立活動の時間における指導場面や日常生活の中で意図的に要求のサインを促す 	<ul style="list-style-type: none"> 担任らの注目・賞賛 担任らは生徒 A から要求のサインが出たら要求に応える

Fig. 1 機能的アセスメントに基づく支援計画

略として、担任らが一人で歩いていくよう声かけをしたり、昇降口へ向かって歩く際に、担任らが生徒 A の背中を押して一緒に歩くという身体プロンプトを実施したりし、生徒 A に望ましい行動を促すこととした。また、身体プロンプトによって生徒 A が座り込まずに昇降口まで歩けるようになったら、身体プロンプトをフェイディングしていった。生徒 A が昇降口へ到着したら賞賛し、教室へ到着したら生徒 A の好きな CD の曲を聴くという強化子を提示することとした。その際、連続強化スケジュールと間欠強化スケジュールを用いて行動が維持できるよう支援した。さらにその強化子を想起させるために、担任らは生徒 A が保護者の車を降りてすぐに、生徒 A が好きな曲が入っている CD ケースを提示して手渡すこととした (先

行子操作)。

代替行動に関する方略としては、担任らが、生徒 A に対して自立活動の時間における指導や日常生活の中で、「お願い」のサインについて説明した。最初に担任らが胸の前で両手を合わせる手本を見せ、生徒 A に提示して見せた。時には担任らが生徒 A の手を取ってプロンプトを行った。担任らは、自立活動の時間における指導場面や日常生活の中で、生徒 A が自分の好きな活動を要求したいときや、難しい活動に対して援助が欲しい場面等を設定し、生徒 A から「お願い」のサインが出るよう練習を繰り返した。生徒 A から「お願い」のサインが出た時は、担任らはサインが出たことを賞賛し、その要求に必ず応えることとした。

本研究では、支援手続きに対する担任の受容性も評価した (Table 2)。質問項目は、Witt and Martens (1983) や加藤・大石 (2004) を参考に11項目作成した。受容性の評価は担任らに対し、支援実行前 (8月下旬) に実施した。質問項目に対し、5件法 (非常に思う: 5、少し思う: 4、どちらともいえない: 3、あまり思わない: 2、全く思わない: 1) で回答を求めた。その結果、標的行動手続きの適切性 (質問項目 1、2、3) や支援手続きの簡易性 (質問項目 6、10)、標的行動の改善 (質問項目 7、8、9) は、概ね肯定的に評価された。支援手続きの悪影響 (質問項目 4、5) と支援手続き実施に関する専門性の必要性 (質問項目 11) は、概ね否定的に評価された。これらのことから、担任らの支援手続きに対する受容性は高いと判断した。

Table 2 支援手続きの受容性

項目	回答	
	担任	副担任
1 先生は、Aさんの行動的問題はこの支援を必要とするほど重要なものであると思いますか?	4	3
2 先生は、この支援が通常、学級においても適していると思いますか?	5	4
3 先生は、この支援は、行動的問題の改善する方法として、他の教員も適切であると同意が得られるものだと思いますか?	3	4
4 先生は、この支援がAさんに不必要なリスクを引き起こす可能性があると思いますか?	1	1
5 先生は、この支援が他の生徒に悪影響を及ぼすと思いますか?	2	1
6 先生は、この支援が多く時間を必要とすると思いますか?	3	3
7 先生は、この支援がAさんの行動的問題の改善を導くものであると思いますか?	5	4
8 先生は、支援後すぐに、行動的問題の肯定的な変化を感じることができると思いますか?	3	3
9 先生は、この支援を実行することによってクラス内の行動的問題を改善するだけでなく、他の場所においても行動が改善する可能性があると思いますか?	3	4
10 先生は、この支援が単純なもので、すぐにでも実行することができると思いますか?	3	3
11 先生は、支援実行の前に、トレーニングを受ける必要があると思いますか?	3	3

(3) 支援の実施：支援は9月上旬から実施された。当該特別支援学校は、児童生徒が基本的に朝8時30分から9時の間に保護者の車で登校していた。生徒Aも毎朝8時30分前後に母もしくは父の車に乗って登校していた。支援の距離や期間は、研究実施者と担任らとの話し合いで決定した。各支援についてTable 3に示し、生徒Aが保護者の車を降りてから昇降口に到着するまでの道のりをFig. 2に示す。

1) ベースライン期：担任らは、通常通りの対応をとった。生徒Aには保護者の車を降りてから教室へ行くように声をかけて登校を促した。

2) I期（身体プロンプト）：支援初日に生徒Aが保護者の車から降りてすぐに、担任らがCDケースを提示した。担任らは、生徒Aの好きな童謡を歌いながら生徒Aの背中を押して昇降口まで一緒に歩いた。担任らは生徒Aが昇降口に到着したら大いに賞賛した。さらに教室に到着後、再び賞賛してCDの「むすんでひらいて」の1番だけを聴かせた。1週間座り込まずに昇降口まで歩けたら次の支援期に移行した。

また、担任らは、I期～VII期の支援計画と同時に、自立活動の時間における指導や学校生活全般において、生徒Aが「お願い」のサインを出す支援を実施した。自立活動の時間における指導では、生徒Aが授業中に行った学習活動をもう一度やってほしい時や、課題が終わって好きな活動を要求する時に、担任らに対して「お願い」のサインを出す練習を行った。日常生活においては、何か困っている時や援助を求める際に「お願い」のサインを出す練習も行った。「お願い」のサインが適切に出た時には、担任らが必ず要求に応じるようにした。

Table 3 支援計画

	A (先行事象)	B (行動)	C (結果事象)
ベースライン期	担任らの注目が無い	座り込む	担任らの注目。教師が抱えたり、引っ張ったりして昇降口へ連れて行く
I期 (身体プロンプト)	担任らが声をかけてCDケースを提示する	昇降口まで担任らから背中を押されて歩く	担任らの注目・賞賛、CDを聴く
II期 (プロンプトフェイディング①)	担任らが声をかけてCDケースを提示・手に持たせる	地点①まで担任らから背中を押されて歩く	担任らの注目・賞賛、CDを聴く
III期 (プロンプトフェイディング②)	担任らが声をかけてCDケースを提示・手に持たせる	地点②まで担任らから背中を押されて歩く	担任らの注目・賞賛、CDを聴く
IV期 (連続強化スケジュール)	担任らが声をかけてCDケースを提示・手渡す	下車してから昇降口まで一人で歩いていく	担任らの注目・賞賛、CDを聴く
V期 (間欠強化スケジュール：FR2)	担任らが声をかけて2日に1回CDケースを提示・手渡す	下車してから昇降口まで一人で歩いていく	担任らの注目・賞賛、2日に1回CDを聴く
VI期 (間欠強化スケジュール：FR5)	担任らが声をかけて5日に1回CDケースを提示・手渡す	下車してから昇降口まで一人で歩いていく	担任らの注目・賞賛、5日に1回CDを聴く
VII期	担任らが声をかける	下車してから昇降口まで一人で歩いていく	担任らの注目・賞賛

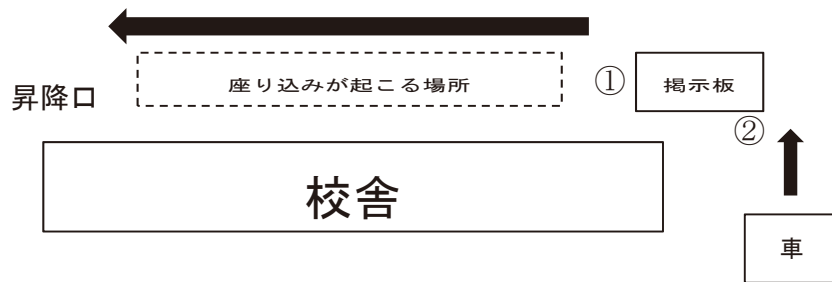


Fig. 2 生徒 A が下車してから昇降口まで歩く道のり

3) II期 (プロンプトフェイディング①) : 担任らは、生徒 A が保護者の車から降りてすぐに CD ケースを手渡した。II期でも I 期と同様に身体的プロンプトを実施した。掲示板の先(地点①)まで身体プロンプトを実施した。強化子も I 期と同様に提示した。10日間座り込まずに昇降口まで歩けたら次の支援期に移行した。

4) III期 (プロンプトフェイディング②) : III期は、先行事象と結果事象について II 期と同様の支援を行った。担任らは、生徒 A の背中を押して掲示板の手前(地点②)まで一緒に歩いた。10日間座り込まずに昇降口まで歩けたら次の支援期に移行した。

5) IV期 (連続強化スケジュール) : IV期は、先行事象と結果事象について II・III期と同様の支援を行った。担任らは、生徒 A に対しての身体プロンプトを行わず、声かけのみで登校を促した。10日間座り込まずに昇降口まで行けたら次の支援期に移行した。

6) V期 (間欠強化スケジュール) : V期は、担任らが CD ケースを手渡す先行子操作や、CD を聴くという強化子を 2 日に 1 回とした (以下、FR 2 とする)。2 週間座り込まずに昇降口まで行けたら次の支援期に移行した。

7) VI期 (間欠強化スケジュール) : VI期は、先行子操作や強化子の提示を 5 日に 1 回とした (以下、FR 5 とする)。10日間座り込まずに昇降口まで行けたら次の支援期に移行した。

8) VII期 : 担任らは、生徒 A が保護者の車から降りてからすぐに声かけをして昇降口まで一人で歩いていくよう支援した。CD ケースは提示したり手渡したりしないこととした。担任らは昇降口に到着したら大いに賞賛し、教室に到着したら再び賞賛した。2 学期の終業式まで座り込まずに昇降口まで行けたら支援を終了することとした。

(4) 支援の評価

1) 行動観察 : 本研究の支援の効果を評価するために、I 期から VII 期までの行動観察を実施した。遅刻や欠席、修学旅行、居住地校交流等で通常の登校を実施しない場合を除いて、毎日、担任らが観察した。観察のターゲットは「座り込み時間」と「下車してから昇降口に到着するまでの時間」とした。行動観察は、生徒 A が保護者の車を降りた時点から開始した。行動観察の終了は、生徒 A が昇降口の中に入った時点までとした。座り込みが 2 回以上あった場合は、その時間を合わせて記録した。朝の登校時に座り込みがあった場合、その後の授業にどのような影響が起きているかということも観察した。

また、担任らが一貫して支援を実施しているかどうか、すなわち介入厳密性が保証されているかどうかを測定するために、担任らの支援手続きについて研究実施者が行動観察した。①担任らは生徒 A に CD を提示しているか、②担任らは生徒 A に「お願い」のサインを促しているか、③担任らは生徒 A に CD を聴かせているか、という行動観察した。その結果、①は、

研究実施者の観察機会31回中、すべての機会に CD ケースが提示されていた。②は、I 期で 2 日間、座り込みがあった際に、担任らが「お願い」のサインをうまく促すことができなかった。その後、生徒 A が座り込むという行動問題が生起しなかったため、朝の登校時には観察することができなかった。③は、I 期で 4 回中 0 回、II 期で 4 回中 0 回、III 期で 4 回中 2 回、IV 期で 4 回中 4 回、V 期・VI 期で FR 2 と FR 5 で決められた日に CD を聴かせることができていた。

2) 社会的妥当性：本研究の支援効果に対する社会的妥当性を評価するため、担任らに対してアンケート調査を行った。社会的妥当性の評価は、VII 期終了日に実施された。担任らに対する質問項目は「A さんは、支援前よりも座り込みが減りましたか?」、「A さんは、支援前よりもスムーズに昇降口まで行けるようになりましたか?」、「A さんは、支援前よりも朝の会や 2 時間目の授業に参加することができるようになりましたか?」の 3 項目であった。これらの質問項目に対し、5 件法（非常に思う：5、少し思う：4、どちらともいえない：3、あまり思わない 2、全く思わない 1）で回答を求めた。

III 結果

1. 行動観察

Fig. 3 に標的行動の推移を示した。ベースライン期において、座り込み時間の平均は 33.7 分であり、下車してから昇降口に到着するまでの時間は 39.0 分であった。I 期に入ると、座り込み時間の平均は 20.2 分であり、下車してから昇降口に到着するまでの時間は 22.6 分まで短縮された。II 期以降は座り込みが見られなくなった。また、下車してから昇降口に到着するまでの時間の平均も II 期が 7.0 分、III 期が 7.1 分、IV 期が 8.5 分、V 期が 9.3 分、VI 期が 8.8 分、VII 期が 9.3 分であった。

代替行動である要求のサインについては、自立活動の時間での指導が不十分であったことや、生徒 A が「お願い」のサインを出す前に担任らが抱えて昇降口へ近づけていたため、生起が見られなかった。しかし、自立活動の時間における指導や日常生活では、「お願い」のサインの生起が確認された。例えば、自立活動の時間における指導では、バランスボールでの活動をもう一度要求しようとした時に担任が「もう一回やりたい人」と尋ねると、生徒 A は「お願い」のサインを生起させることができていた。担任はその要求に応え、バランスボールの活動を繰り返し実施した。また、生徒 A は休み時間に CD を聴きたい時に、CD のところまで副担任の手を引いて行き「お願い」のサインを出すことができた。副担任は「お願い」のサインが出たことを賞賛し、生徒の要求に応じた。また別の場面では、生徒 A が靴のマジックテープをうまく装着できない時に、近くにいた副担任の手を靴のところまで引っ張った後、「お願い」のサインを出すことができた。副担任は、その要求に応え、マジックテープの装着を手助けする場面も観察された。

2. 社会的妥当性

Table 4 は、支援効果に対する社会的妥当性の回答を示した。すべての項目に 5（非常に思う）と回答された。自由記述では「楽しそうに学校に来る様子も見られ、私たちも楽しく迎えることができた」、「2 校時の授業に参加する回数が増えていると感じ、本人もそのことを楽しみにしている様子で、褒めると嬉しそうだ」、「歩く速度や歩幅も大きくなり、笑顔で歩いて来るよ

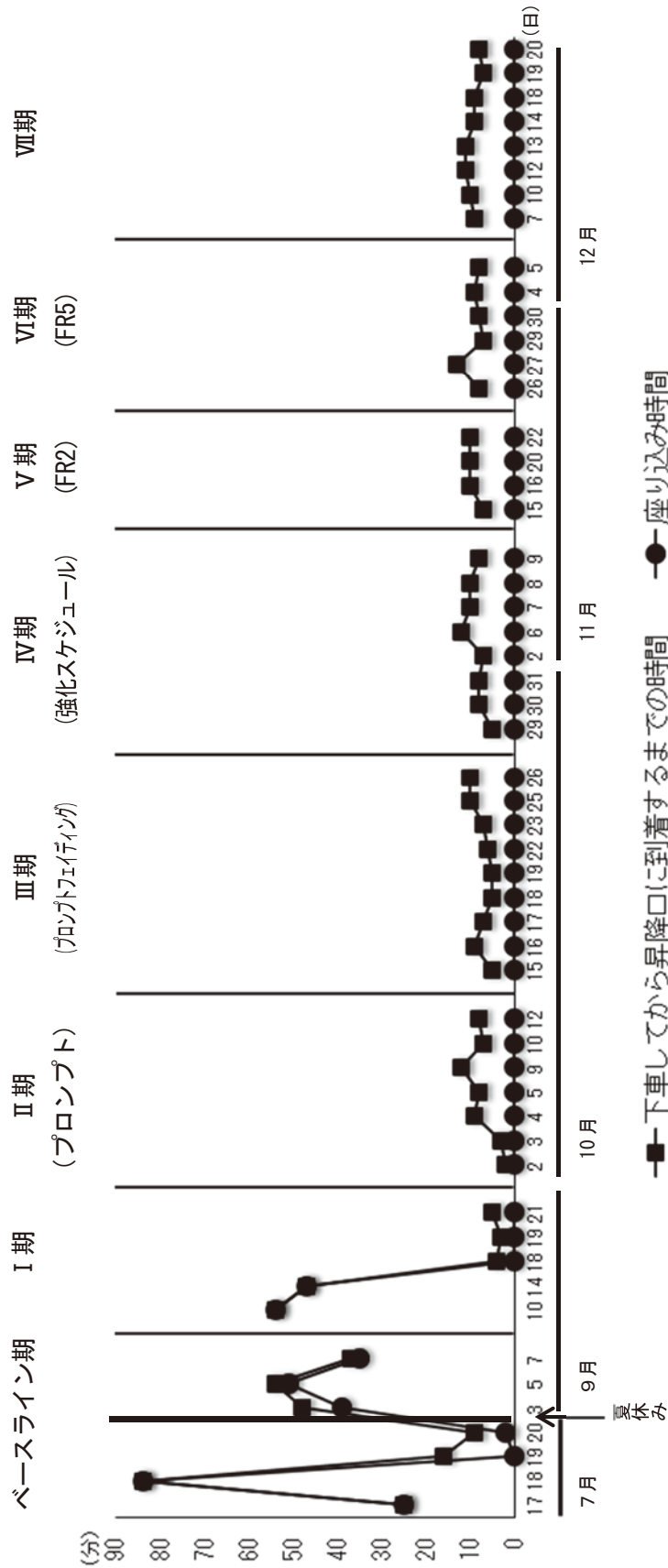


Fig. 3 標的行動の推移

Table 4 社会的妥当性

項 目	回答	
	担任	副担任
1 Aさんは、支援前よりも座り込みが減りましたか？	5	5
2 Aさんは、支援前よりもスムーズに昇降口まで行けるようになりましたか？	5	5
3 Aさんは、支援前よりも朝の会や2時間目の授業に参加することができるようになりましたか？	5	5

うになった」、「朝の会までの時間にもゆとりができ、朝の活動ができるようになった。教師とのやりとりを楽しんでいるように感じられる」と回答され、肯定的に評価された。

3. 個別の指導計画への位置づけ

本研究で用いた支援について、個別の指導計画における指導方法の項目で明記した。「登校してからの準備や朝の会に楽しみを見つけ、学校生活に期待感を持って行動できるようにする」（日常生活の指導）や、「日常生活の中で簡単なサインなどを使用し、コミュニケーション手段として覚える」（自立活動）という内容を明記した。

生徒Aの変容については、通知表で評価することができ保護者にも伝えることができた。「1学期は登校後の準備に時間がかかることが多くありましたが、今学期は朝の活動で音楽を聴くことなどを期待しながら、表情豊かに登校し、着替えや朝の会の準備をすることができました。ほとんど自分のペースで手順良くスムーズに荷物の整理を終えることができました」（日常生活の指導）、「活動の中で『もう一回したい』と手を引いたり、握り返したりして自分の意思を表現することができました」（自立活動）と評価された。

IV 考察

本研究は、生徒の座り込みという行動問題に対して、機能的アセスメントに基づく支援を実施し、標的行動に対する効果を検証した。その結果、生徒Aの座り込みが減少し、昇降口まで一人で歩いていくという望ましい行動が増加した。その理由として、教師による身体プロンプトによって、生徒Aが保護者の車を降りてから昇降口まで歩いていくという行動が生起したと考えられる。また、身体プロンプトによって生起した行動が、プロンプトフェイディングにより少しずつ維持できるようになり、最後は一人で歩いていくことができたと推測される。さらに、連続強化スケジュールにより、生徒Aが昇降口まで一人で歩いて行くことで、教室でCDを聴くという強化子によって望ましい行動が強化されたと考えられる。その後、間欠強化スケジュールを用いることで、昇降口まで一人で歩いて行くという行動が定着し、系統的な移行支援ができたことが推察される。

加藤・小笠原（2017）は、知的障害特別支援学校の教師が行動問題支援を実施する上で直面する困難について、①問題となる行動に関する情報の収集、②行動の記録、③支援計画の実行に関する困難が示唆された」と述べている。本研究では、研究実施者と担任らが、支援に入る前

の7月の放課後に2回、夏休み期間中に2回話し合いを重ね、多くの情報を共有することができた。また、行動の記録に関しては、その日の生徒Aの担当者、保護者の車を降りた時間、昇降口へ到着した時間、教室へ到着した時間、CDを聴かせたか聴かせなかったか(○×で記入)という項目だけを担任らに記入してもらった。記録に関してもできるだけ簡素化し、担任らの負担のないように配慮した。支援計画の実行については、担任らと研究実施者が話し合いを重ねたことで、担任らが生徒Aの行動問題の機能を理解して支援に入ることができたため、担任らによる受容性のアンケートでも高い評価を得ることができたと考えられる。これらのことから、本研究では、加藤・小笠原(2017)が指摘した行動問題支援を実施する上で直面する3つの困難が緩和されていたのではないかと推測される。

しかし、先述の通り、支援の前半では、CDを聴かせるという強化子が確実に随伴できていない日があった。Ⅱ期からⅣ期は、2時間目に文化祭の合同練習(合同授業)が多く設定されていた。担任らがその授業のメインティーチャーを担当することもあり、2時間目の授業に間に合うことが優先されていた。そのため、場当たり的な対応になっていたと考えられる。加藤・大石(2011)は、介入厳密性を良好に維持・改善するための方法として、以下の5点を挙げている。①支援計画や方法(支援者【以下:教師】が実施する支援や指導の計画や方法)の客観的な定義や記述、②支援方法の直接的な訓練(教師に対して、モデリング、コーチング、フィードバックを含むロールプレイによる訓練を実施)、③補助具の提供(支援方略支援シート、家庭-学校連携シート、支援手順チェックシートなど)、④パフォーマンス・フィードバック(performance feedback)(教師に支援行動の遂行度を視覚的、聴覚的に提示する)、⑤強化(教師へ支援する者が提示した支援や指導案を正確に実行したり継続することに対して、肯定的な評価をしたり認定証などを付与したりするなど)である。しかし、教師らに支援をする者が学校に入った場合、介入厳密性の客観的な把握、支援者による教師らへの支援の回数の維持、そして教師の行動観察の機会の確保などが困難なこともあると述べている。そこで、この5点の方法を実施する場合は、学校や学級、教師を支援する側の関わるができる条件などを検討して、現実的に実施可能な方法を工夫していく必要がある(加藤・大石, 2011)。これらのことから、本研究でも、研究実施者により、担任らに対して一貫した指導の効果を的確に説明したり、担任らに適切にフィードバックしたりすることができていれば、より介入厳密性の高い支援ができていたと考えられる。

本研究において、生徒Aの座り込みがなくなり9時までに教室に到着できるようになると、生徒Aと教師との1対1のやりとりが増加し、十分な注目が得られていたと考えられる。教室内で生徒Aと教師が1対1の時は、教室到着後の朝の準備や着替え等もスムーズに行うことができた。時には朝の会の準備で教師と一緒に日付の変更を行ったり、教師の手伝いを行ったりする様子も観察された。生徒Aは教師とのやりとりが増え、教師から多くの賞賛を得ることができていた。朝の準備や着替え等が早く終わった時は、朝の会にスムーズに参加することができ、2時間目の授業にも余裕をもって参加することが可能となった。これらのことより、教室へ到着した際に、CDを聴くことができるという強化子に加え、朝の時間帯に教師からの賞賛を多く得ることで、教師からの注目・賞賛という強化子が随伴された可能性があると考えられ、これによって望ましい行動が増加したことが推測される。平澤・小笠原(2010)が述べたように、生徒Aが授業へ参加する機会が増加したことは、適応行動の増加から生活の質(QOL)の向上へつなげることができたと考えられる。

学校文脈への適用を高めるために個別の指導計画への位置付けを明確化した点について述べたい。本研究では、機能的アセスメントに基づく支援の方法・支援場面を個別の指導計画に明記した。また、機能的アセスメントに基づく支援により、生徒の行動問題の減少を通知表により評価したことで、その行動の変化を担任らと保護者が共有することができた。本研究では、機能的アセスメントに基づく支援について、担任らによるインタビューから得られた情報をもとに行動観察を行い、担任らとの話し合いを重ねた上での支援計画を考案した。今井・生川（2013）の調査において、特別支援学校（知的障害）における自立活動の課題意識を分析した結果、抽出された5因子の中に個別の指導計画が挙げられ、実態把握や評価の方法、保護者との連携が課題として挙げられている。本研究では、機能的アセスメントに基づいた根拠のある実態把握を実施できたと考えられる。また、個別の指導計画でその支援方法を明確にし、保護者に了承を得たことで、支援方法に関して保護者と共通理解ができ、行動変容の評価についても通知表において保護者と共有できたと考えられる。

霜田・清水・橋本・菅野（2006）の調査によると、特別支援学校（知的障害）における行動問題の支援方法として、機能的アセスメントの実施がわずか33%であることが指摘されている。しかし、本研究においては、社会的妥当性のアンケートから、支援を実行した担任ら自身が機能的アセスメントに基づく支援の有効性を実感できたと言える。今後、特別支援学校（知的障害）における行動問題の改善方法として機能的アセスメントに基づく支援が根拠に基づく実態把握であることが理解されることでより多く実践され、特別支援学校（知的障害）における児童生徒の行動問題の早期改善につながり、学校生活が充実したものになることが期待される。

付記

本研究は、第1筆者が宮崎大学に提出した平成30年度後期派遣研究報告書を加筆・修正したものである。

引用文献

- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1999) *Applied behavior analysis for teachers* (5th ed.). Prentice Hall Press, New Jersey. 佐久間 徹, 谷 晋二, 大野裕史訳 (2004) はじめての応用行動分析. 二瓶社.
- Durand, V. M. (1990) *Severe behavior problems: A functional communication training approach*. Guilford Press, New York.
- 服巻 繁・野口幸弘・小林重雄 (2000) こだわり活動を利用した - 自閉症青年の行動障害の改善 - 機能的アセスメントに基づく代替行動の形成 - . 特殊教育学研究, 37, 35-43.
- 半田 健・平嶋みちる・野呂文行 (2017) 行動問題を示す発達障害児童の特別支援学級担任を対象とした行動コンサルテーション - 望ましい行動に対する行動契約の効果 - . 障害科学研究, 41, 183-194.
- 平澤紀子・小笠原 恵 (2010) 生活の向上を目指した積極的行動支援の進展と課題. 特殊教育学研究, 48, 157-166.
- 平澤紀子・藤原義博 (2000) 養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導: Positive Behavioral Support における Contextual Fit の観点から. 行動分析学研究, 15, 4-24.
- 平澤紀子・藤原義博 (2001) 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援 - 機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の視点から - . 特殊教育学研究, 39, 5-19.
- 平澤紀子・藤原義博 (2002) 激しい頭打ちを示す重度知的障害児への機能的アセスメントに基づく課題指導 - 課題遂行手続きの形成と選択機会の設定を通じて - . 特殊教育学研究, 40, 313-321.

- 今井義之・生川善雄（2013）知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識．千葉大学教育学部研究紀要，61, 219-226.
- 加藤慎吾・小笠原 恵（2017）知的障害特別支援学校の教師が行動問題支援過程において直面する困難の検討．特殊教育学研究，54, 283-291.
- 加藤哲文・大石幸二（2004）特別支援教育を支える行動コンサルテーション－連携と協働を実現するためのシステムと技法－．学苑社．
- 加藤哲文・大石幸二（2011）学校支援に活かす行動コンサルテーションハンドブック－特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開－．学苑社．
- 興津富成・関戸英紀（2007）通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援．特殊教育学研究，44, 315-325.
- Miltenberger, R. G. (2001) Behavior modification: Principles and procedures (2nd ed.). Wadsworth Press, California. 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二訳（2006）行動変容法入門．二瓶社．
- 文部科学省（2017）特別支援学校学習指導要領．文部科学省，2017年4月，https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/15/1399950_2.pdf（2019年12月18日閲覧）
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）．文部科学省，2018年3月，https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf（2019年12月18日閲覧）．
- 村本浄司・園山繁樹（2008）発達障害児者の行動問題に対する代替行動の形成に関する文献的検討．行動分析学研究，23, 126-142.
- 長野実和・川間健之介（2018）重度・重複障害児教育において対象児の実態把握のためにツールを使用することの課題と可能性－教育実践論文の文献調査から－．障害科学研究，42, 173-183.
- 野呂文行・藤村 愛（2002）機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室内介入．行動療法研究，28, 71-81.
- 小笠原 恵・守屋光輝（2005）知的障害児の問題行動に関する調査研究－知的障害養護学校教師への質問し調査を通して－．発達障害研究，27, 137-146.
- 霜田浩信・清水直輝・橋本創一・菅野 徹（2006）知的障害養護学校中学部における教育支援に関する基礎研究－行動上の問題を示す生徒の実態調査による検討－．東京学芸大学紀要．総合教育科学系，57, 505-503.
- 塩見憲司・戸ヶ崎泰子（2012）特別支援学校における行動問題を示す重度知的障害児への機能的アセスメントに基づく介入．特殊教育学研究，50, 55-64.
- 末永 統・小笠原 恵（2015）行動問題を示す知的障害児に対する Positive Behavior Support－支援計画の実行に係る要因に関する分析－．特殊教育学研究，52, 391-400.
- Witt, J. C., & Martens, B. K. (1983) Assessing the acceptability of behavioral interventions used in classrooms. *Psychology in the Schools*, 20, 510-517.