

行動問題を示す知的障害のある生徒を対象とした 機能的アセスメントに基づく支援

—行動問題の低減と生活の質の向上に関する事例的検討—

平野香穂¹・半田 健²

**Support Based on Functional Behavioral Assessment
for a Student with Intellectual Disabilities and Behavior Problem: A Case Study on
Reducing Behavior Problem and Improving Quality of Life**

Kaho HIRANO¹ and Ken HANDA²

I 問題と目的

小笠原・守屋（2005）によると、特別支援学校（知的障害）に在籍する児童生徒には、奇声、他傷、自傷、活動からの逸脱などが少なからず見られる。このような行動問題に対し、教師の多くは、行動問題が生じたときにその都度、行動問題に直接働きかける支援（例えば、注意、叱責、落ち着かせるなど）を行っている（小笠原・守屋, 2005）。しかし、これらの支援は、即時的な効果はあるものの一時的であり維持することが難しく、他の場面への般化が起こりにくいため、根本的な行動問題の改善には至らない（小笠原, 2003）。

行動問題に対する介入方法のひとつに機能的アセスメントがある。これまで特別支援学校（知的障害）における研究では、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数多く報告されている。機能的アセスメントとは、なぜその人がそのような行動をするのか、その先行条件と結果条件との機能的関係から分析するための情報収集の方法である（塩見・戸ヶ崎, 2012）。このアセスメント結果を基に、行動問題の生起にかかわる先行条件を操作する支援と、行動問題を強化・維持している結果条件を操作する支援が行われる（平澤・藤原, 2002）。

末永・小笠原（2015）は、特別支援学校（知的障害）の小学部に在籍する自傷や噛みつきなどの行動問題を示す児童に対し、機能的アセスメントに基づく実行可能な支援を行っている。その結果、行動問題が低減し、機能的アセスメントに基づく支援が有効であったことを報告している。塩見・戸ヶ崎（2012）は、特別支援学校（知的障害）の中学部に在籍し、教師や友達との服を引っ張る、授業中に離席するなどの行動問題を示す生徒を対象に、機能的アセスメントに基づき、行動問題の低減を図るための補助教材を用いた環境調整と、望ましい行動を強化し定着させる支援を行っている。その結果、行動問題が低減あるいは消失し、介入終了後の観察期間においても良好な状態が維持されたことから、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。高畑（2004）は、特別支援学校（知的障害）の高等部に在籍し、校内外への飛

¹ 宮崎県立延岡しろやま支援学校 ² 宮崎大学教育学部

び出しや飛び回り、大声でのエコラリア等の行動問題を示す生徒を対象に、機能的アセスメントを行って代替となる適応行動の推定とそれらの適応行動が自発・維持されるための支援ツールによって段階的に支援を行っている。その結果、適応行動の増加と行動問題の低減が見られ、機能的アセスメントに基づく支援ツールが有効であったことを報告している。

平澤・小笠原（2010）は、行動問題に対して応用行動分析学に基づく支援を実施した研究に関するレビューを行っている。そこで、生活場面における適応行動を支援することで行動問題の解決や予防をねらう研究は進んでいるが、生活という視点で支援が開発され、評価されるには至っていないと述べている。また、平澤（2009）は、機能的アセスメントに基づく支援により行動問題の低減や適応行動の増加を示す研究が多くあることを報告しているが、生活の質（quality of life：以下、QOLとする）を評価する研究が少ないことを指摘している。これについて下山・園山（2005）も同様の課題を述べている。

一方でQOLの評価を行っている研究もいくつかある。平澤・藤原（2000）では、特別支援学校（知的障害）の高等部に在籍し、他生徒に対する攻撃行動を示す生徒を対象に、機能的アセスメントに基づく支援を行っている。その結果、対象生徒の攻撃行動が低減したことに加え、他生徒との適切な関わりが増加し、学校生活をより豊かにすることに効果的であったことを示唆している。また、富田・村本（2013）は、施設に入所し他害や便こねなどの行動問題を示す最重度の知的障害を伴う男性に機能的アセスメントに基づく支援を行っている。その結果、行動問題が低減し、さらに男性が好きな活動を要求するための手段を獲得するなど、ベースライン期と比べて男性のQOLを高めることができたと報告している。服部・関戸（2017）は、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍し、唾を吐く、級友や教員を叩くなどの行動を示す広汎性発達障害のある児童を対象に、機能的アセスメントに基づく支援を行っている。その結果、唾吐きの低減に伴い、学校や家庭の日常場面において対象児のコミュニケーション行動や対人関係に代替行動の般化や新たな行動の表出などの変化が見られたと述べている。このようにQOLを評価する研究はいくつかあるものの、エピソードによる評価にとどまっておき、行動観察による客観的な指標を用いたものは国内においてほとんど見当たらない。客観的な指標を用いることは、支援効果を正確に評価できる（Alberto & Troutman, 1999）ため、QOLの評価においても重要であると考えられる。

そこで本研究では、特別支援学校（知的障害）の中学部に在籍する生徒を対象に、機能的アセスメントに基づく支援を行い、行動問題の低減と適応行動の改善への効果を明らかにする。さらに、行動問題の低減に伴い、QOLの向上に寄与する適応行動に変容が見られるかについて行動観察によって評価する。

II 方法

1. 支援期間

20XX年9月から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（知的障害）に在籍する中学部1年女子（以下、生徒Aとする）であった。研究開始時の生活年齢は、12歳7ヶ月であった。生徒Aは知的障

害と自閉スペクトラム症の診断を受けていた。

コミュニケーションとしては、自発的な発語がほとんどないが、「ありがとう」「ちょうだい」「貸して」「こっち」「違う」など教師の言葉を模倣することや、教師が途中まで言葉を言うと続きの言葉を発することができた。また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た。キャラクターの絵や本を見るのが好きで、休み時間等に教師が作成したキャラクターが書かれた冊子を見たり、図書室で本を見たりし、それを他者と共有する場面も見られた。また、自ら他者へ関わろうとする場面も見られた。

(2) 支援者：支援者は、学級担任1名（以下、学級担任とする）と中学部所属の教員1名（以下、作業学習担当教員とする）であった。

3. 研究実施者と研究の経緯

研究実施者は、特別支援教育を専攻する学部4年生であった。研究を通して大学教員から応用行動分析学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、大学教員に対して、作業学習担当教員から生徒Aの行動上の問題を解決したいという申し出があり、本研究を実施することになった。

4. 倫理的配慮

研究実施者と大学教員が校長と学級担任に対し口頭と書面で、学級担任が生徒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研究途中での同意撤回に関する説明を行った。その上で、校長、学級担任、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

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、支援者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支援者らに対して8月に1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、作業学習の時間に作業に従事しないことや物を投げる、離席をする、自傷行為、時には他傷行為があると報告された。このような行動に対し、支援者らは、計画的無視を行ったり、生徒Aに背を向けて耳を塞いだり、制止を行うことがあると報告された。またこのような行動により、他の生徒から孤立し他の生徒との関わりがほとんどないと報告された。作業学習の時間に他の生徒と同じ空間で作業を行い、他の生徒との関わりが増えることで生徒AのQOLの向上につながるのではないかと報告された。

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によって9月上旬に5回実施された。その結果、インタビューで得られた情報と同様に、生徒Aは作業学習の時間に物を投げたり、離席をしたりする様子が観察された。そのため、作業の従事時間が少ない状況や、他の生徒から孤立している状況が続いていた。

以上のことより、研究実施者と支援者らで話し合い、支援対象となる行動問題について、作

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	要求	注目	逃避	
物を投げる	1.75	4.5	1.25	2.75	逃避
離席					

業学習の時間に「物を投げる」「離席をする」とした。ただし、離席に関して作業を行う際に必要な離席は離席とみなさなかった。また研究実施者は、支援者らに標的行動に関する説明を行い、支援に対する同意を得た。

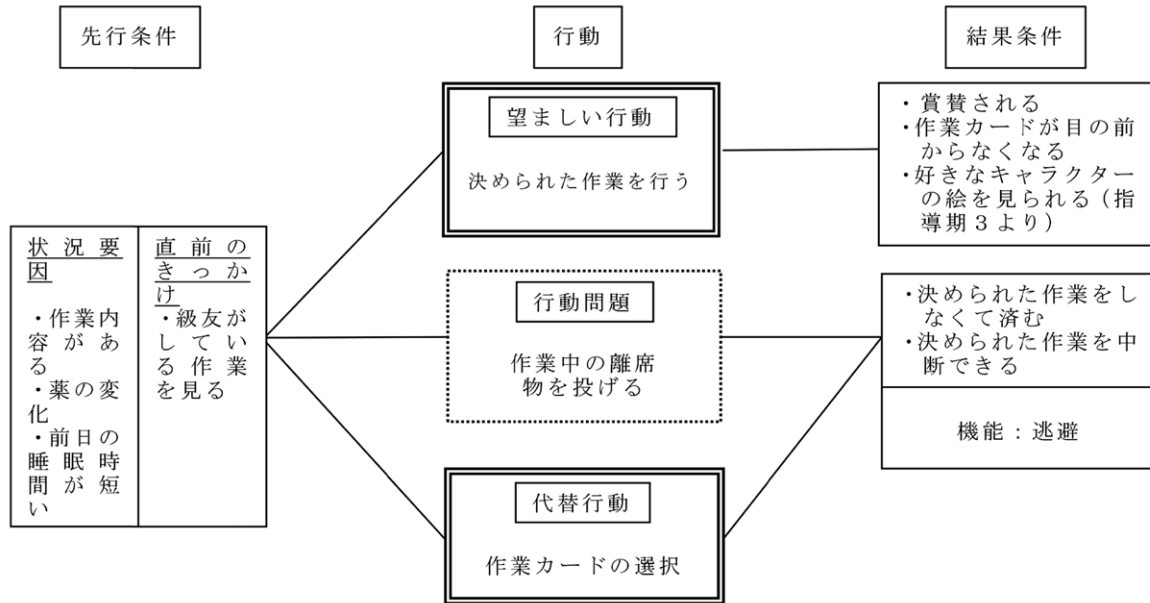
(2) 問題の分析：生徒 A が作業学習に従事せず、物を投げたり、離席をしたりするという行動問題について、Motivation Assessment Scale (Durand, 1990) を用いて分析した。学級担任が、16項目の質問項目を7段階のリッカートスケールで行動を評価した。行動の機能として「感覚要因」「逃避要求」「注目要求」「物や活動の要求」を仮定した。その結果、「感覚要因」が1.75、「逃避要求」が4.5、「注目要求」が1.25、「物や活動の要求」が2.75という結果が得られた。よって、物を投げる、離席という行動問題には「逃避要求」の機能があると推定された (Table 1)。

Fig. 1 には、機能的アセスメントの結果について示した。直接観察から得られたデータについて、先行条件－行動－結果条件に基づいた行動問題の分析を行った。これらの結果から、物を投げたり離席をしたりすることで作業をせずに済む (逃避) ということが行動問題を強化していると推測された。また、作業内容がある、薬が変わる、前日の睡眠時間が短いことも行動問題の確立操作として機能していると推測された。

このことから、生徒 A の作業学習の従事 (望ましい行動) を強化するための強化子が必要であると考えられた。また、生徒 A は逃避要求をするときに、適切な方法で逃避するスキル (代替行動) が未定着であることも考えられた。9月中旬に研究実施者と支援者らが話し合いを行い、支援計画 (Fig. 1) を立案した。望ましい行動に関する方略として、作業の順番を示すカードを用いて、作業の見通しが持てるようにしたり、支援者らが作業を行うよう声掛けをしたりし、生徒 A に望ましい行動を促すこととした。また、生徒 A が1つの作業工程を終了するごとに賞賛し、生徒 A 自身が作業カードをしまう (作業カードが目からなくなる) ようにした。さらに、後述の支援期3より、1時間ごとの休み時間に生徒 A の好きなキャラクターの絵が見られるという強化子を提示することとした。その強化子を想起させるために、作業学習が始まる前に支援者が生徒 A に好きなキャラクターの絵が書かれた冊子を見せながら、作業学習が終わるとキャラクターの絵の書かれた冊子が見られることを伝えた。代替行動に関する方略としては、支援者らが、生徒 A に対して学校生活の中で、カードの選択について説明した。支援者らは、生徒 A が別の作業を要求したそうにしているときや行動問題が出現する前に、カードの選択を促し生徒 A 自らカードを選択できるように繰り返し練習した。生徒 A がカードを選択した時は、支援者らはカードの選択ができたことを賞賛し、その要求に必ず応えることとした。

(3) 支援の実施：支援は9月下旬から実施された。当該特別支援学校の作業学習は、火曜日と木曜日の3・4時間目に行われていた。

- 1) ベースライン期：支援者らは、通常通りの対応を行った。
- 2) 支援期1：望ましい行動への方略を行った。支援初日の作業学習が始まる前に作業学



望ましい行動への方略

先行条件への方略	望ましい行動への方略	結果条件への方略
<ul style="list-style-type: none"> 作業の順番を示すカードを用いて、見通しが持てるようにする 作業が終わったらカードをしまうように促す 作業が終わると好きなキャラクターの絵を見ることができると伝える（指導期3より） 	<ul style="list-style-type: none"> 指導者らが作業を行うよう声掛けをする 	<ul style="list-style-type: none"> 注目・賞賛 作業カードが目からなくなる 好きなキャラクターの絵を見ることができ（指導期3より）

代替行動への方略

先行条件への方略	望ましい行動への方略	結果条件への方略
<ul style="list-style-type: none"> 作業カードについて事前に説明する 	<ul style="list-style-type: none"> 作業カードの使用について適宜促す 	<ul style="list-style-type: none"> 注目・賞賛 指導者らは生徒Aが要求のカードを出したら要求に応じる

Fig. 1 機能的アセスメントに基づく支援計画

習担当教員は、生徒Aと目の前にある作業カードで作業の順番を確認し、作業を行った。作業学習担当教員は生徒Aが1つの作業工程が終了したら大いに賞賛した。加えて、生徒A自身が作業カードをしまい、カードが目からなくなるようにした。

3) 支援期2：支援期1の方略に加え、代替行動への方略を行った。支援期1の支援計画と同時に、学校生活全般において生徒Aが別の活動を要求したそうにしているときや行動問題が出現する前に、支援者らがカードの選択を促し生徒A自らカードを選択できるように支援した。生徒Aがカードを選択した時は、支援者らはカードの選択ができたことを賞賛し、その要求に必ず応じるようにした。

4) 支援期3：支援期1・2に加え、望ましい行動をより強化するために作業学習が始ま

る前に生徒 A の好きなキャラクターの絵が書かれた冊子を見せながら、作業学習が終わるとキャラクターの絵が書かれた冊子が見られることを伝えた。また、1 時間ごとの作業終了後(休憩時間)に賞賛しながら、キャラクターの絵が書かれた冊子を提示した。

(4) 支援の評価

1) 行動観察：本研究の支援効果を評価するために、研究実施者がベースライン期から支援期 3 までの行動観察を実施した。行動観察は、欠席や学校行事の関係上、作業学習がない場合を除いて、火曜日と木曜日の作業学習の時間に実施した。観察のターゲットは「作業学習の従事率」「離席率」「物を投げる回数」「カードを選択した回数」とした。また、QOL を評価するために「他の生徒とのやりとりの回数」も観察した。分析方法として、作業学習の従事率は、10秒間のインターバル記録法を用いて記録され、「作業学習に従事したインターバル数」/「全インターバル数」×100という数式で算出された。離席率も同様に「離席をしたインターバル数」/「全インターバル数」×100という数式で算出された。物を投げる回数、カードを選択した回数、他の生徒とのやりとりの回数は事象記録法を用いて記録された。行動観察は、生徒 A が作業を始める合図であるタイマーを押した時点から開始した。行動観察の終了は、タイマーが鳴り、生徒 A がタイマーを止めた時点までとした。

また、支援者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を測定するために、研究実施者が支援者らの支援手続きについて行動観察を実施した。①支援者らは生徒 A に作業の順番の確認を促しているか、②支援者らは生徒 A に一つの作業終了ごとにカードをしまうように促しているか、③支援者らは生徒 A に別の作業のカードの選択を促しているか、④支援者らは生徒 A に 1 時間ごとの休み時間にキャラクターの絵が書かれた冊子を渡しているかについて行動観察を実施した。①と②は 9 月 26 日から、③は 10 月 8 日から、④は 10 月 24 日から観察を実施した。その結果、行動観察を行ったすべての日程において、①、②、④が実施されていた。③に関しては、支援期 3 で 2 回、物を投げる行動と離席があった際に、支援者らが適切にカードの選択を促すことができなかった。

2) 社会的妥当性：本研究の社会的妥当性を評価するため、支援者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、支援期 3 終了から 1 週間以内に実施された。質問項目は Witt and Martens (1983) を参考に 14 問作成した。質問項目は、標的行動と支援手続きの適切性 (質問項目 1、2、3)、支援手続きの悪影響 (質問項目 4、5、6)、標的行動の改善 (質問項目 7、8)、支援手続きの簡易性 (質問項目 9)、支援手続き実施に関する専門性の必要性 (質問項目 10)、支援の成果 (質問項目 11、12、13、14) であった。(Table 2)。これらの質問項目に対し、4 件法 (非常に思う：4、少し思う：3、あまり思わない：2、まったく思わない：1) で回答を求めた。

Ⅲ 結果

1. 行動観察

(1) 作業学習の従事率と離席率：Fig. 2 に作業学習の従事率と離席率を示した。作業学習の従事率は、ベースライン期が平均 56.0% (範囲：29.4–73.7%) であった。支援期に入ると支援期 1 が平均 70.8% (範囲：57.8–81.8%)、支援期 2 が平均 73.8% (範囲：71.1–76.4%)、支援期 3 が平均 76.4% (範囲：56–92.9%) まで上昇した。離席率は、ベースライン期が平均 1.0%

(範囲：0.6–1.3%)であった。支援期に入ると、支援期1が平均10.2% (範囲：2.5–15.6%)、支援期2が平均9.2% (範囲：3.4–15.2%)、支援期3が平均13.7% (範囲：5.9–25.9%)であった。9月26日は、作業内容が変わり、初めての作業や立った状態での作業等が加わった。10月24日は、学校行事の関係上、通常午前中に行われる作業学習が午後に行われた。また、作業学習担当教員が行動問題の後に別の作業カードの選択を促し生徒Aの要求に応じ行動問題を強化する様子が見られた。

(2) 物を投げる回数：Fig. 3に物を投げる回数を示した。物を投げる回数は、ベースライン期が平均2.8回 (範囲：0–5回)であった。支援期に入ると支援期1が平均2回 (範囲：0–3回)、支援期2が平均0.5回 (範囲：0–1回)、支援期3が平均2.6回 (範囲：0–12回)であった。10月24日については、先述の通り、作業学習担当教員が行動問題を強化する様子が見られた。10月24日を除いた場合、支援期3は平均1回 (範囲：0–3回)であった。

(3) カードを選択した回数：カードを選択した回数は、支援期3の10月24日に5回、10月29日に1回生じた。

(4) 他の生徒とのやりとりの回数：Fig. 4に他の生徒とのやりとりの回数を示した。働きかけの回数は、ベースライン期が平均0.4回 (範囲：0–2回)であった。支援期に入ると支援期1・2がともに0回、支援期3が平均1.6回 (範囲：0–5回)と増加した。応答の回数は、ベースライン期が0回であった。支援期に入ると支援期1・2がともに0回、支援期3が平均0.4回 (範囲：0–3回)と増加した。

2. 社会的妥当性

Table 2に社会的妥当性の回答を示した。標的行動と支援手続きの適切性 (質問項目1、2、3)、標的行動の改善 (質問項目7、8)、支援手続きの簡易性 (質問項目9)、支援の成果 (質問項目11、12、13、14)は、3 (少し思う) もしくは4 (非常に思う) と回答され、肯定的に評価された。一方、支援手続きの悪影響 (質問項目4、5)、支援手続き実施に関する専門性の必要性 (質問項目10)は、1 (全く思わない) もしくは2 (あまり思わない) と回答され、否定的に評価された。しかし、支援手続きの負担 (質問項目6)は、3 (少し思う) と回答され、作業学習担当教員が介入手続きを負担に感じていたことが示された。

IV 考察

本研究は、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を行い、行動問題の低減と適応行動の改善への効果を検討した。さらに行動問題の低減に伴い、QOLの向上に寄与する適応行動に変容が見られるかについて行動観察から評価した。

機能的アセスメントによって、生徒Aの物を投げる、離席をするという行動問題が生起する理由に、作業をせずに済むこと (逃避) が挙げられた。そのため、本研究では、望ましい行動に関する方略として、生徒Aの作業学習の従事を強化するために、生徒Aが1つの作業工程を終了するごとに賞賛し、生徒A自身が作業カードをしまうようにした。また、1時間ごとの休み時間に生徒Aの好きなキャラクターの絵を見るという強化子を提示した。一方、生徒Aは逃避を要求するスキルが未獲得だと考えられた。そのため、代替行動への方略として、支援者らは、生徒Aが別の作業を要求したそうにしているときや行動問題が出現する前に、

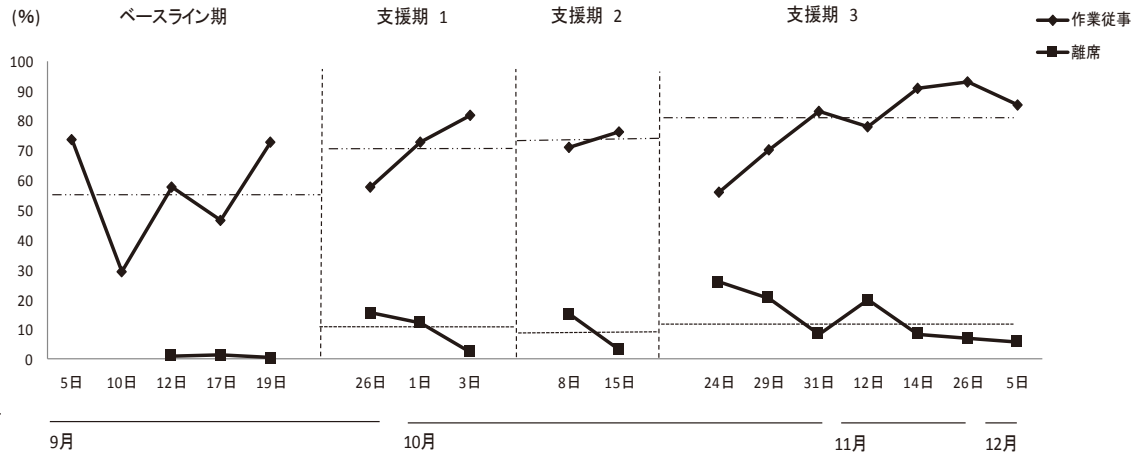


Fig. 2 作業学習の従事率と離席率

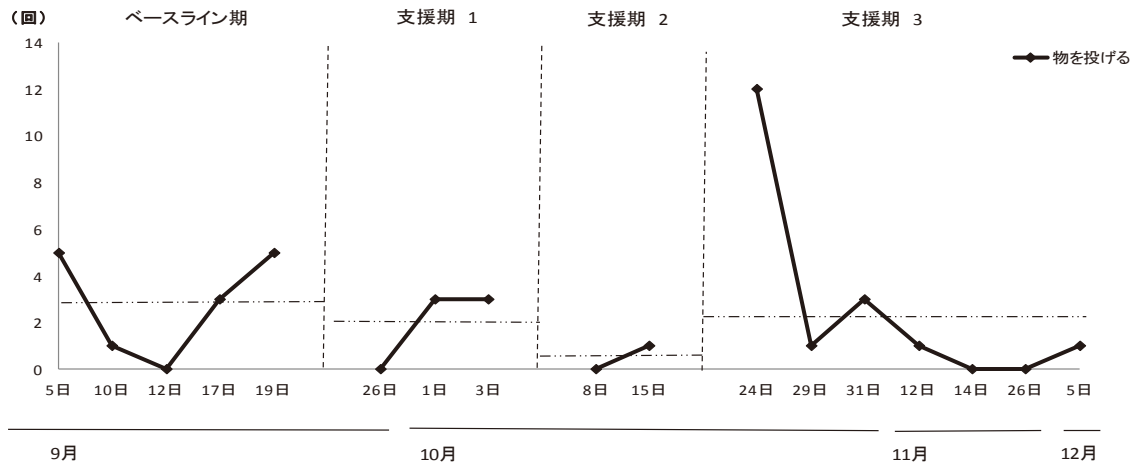


Fig. 3 物を投げる回数

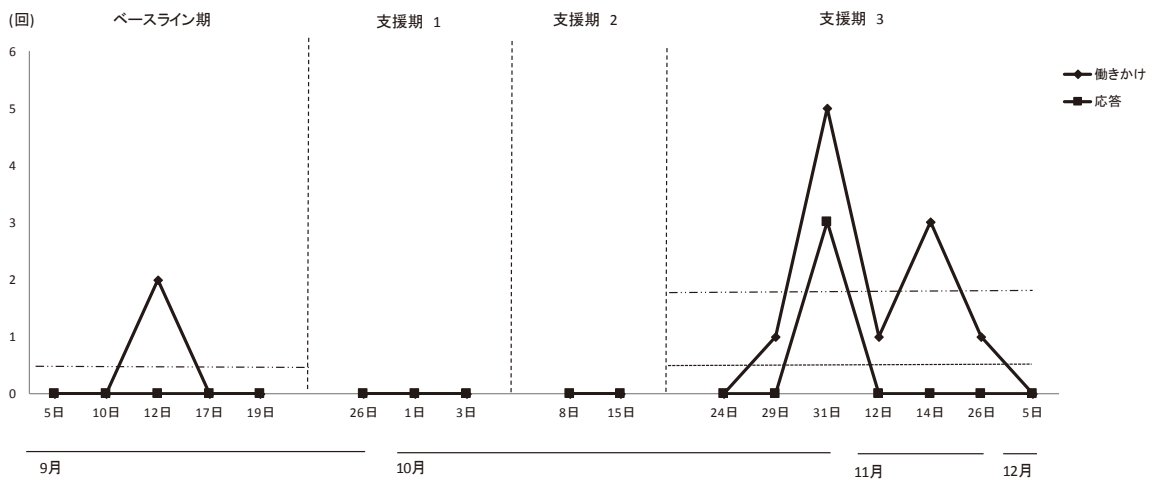


Fig. 4 他の生徒とのやりとりの回数

Table 2 社会的妥当性の結果

項目	作業学習	
	学級担任	担当教員
1. 先生は、Aさんの行動問題（物を投げる・離席）はこの支援を必要とするほど深刻なものであると思いますか？	4	4
2. 先生は、この支援が学級や他の場面においても適していると思いますか。	3	4
3. 先生は、この支援が行動問題（物を投げる・離席）を改善する方法として、他の教員に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？	1	2
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？	1	3
7. 先生は、この支援がAさんの行動問題（物を投げる・離席）の改善を導くものであると思いますか？	4	4
8. 先生は、この支援後すぐに行動問題（物を投げる・離席）の肯定的な変化を感じることができると思いますか？	3	4
9. 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
10. 先生は、この支援を実行する前にトレーニングを受ける必要があると思いますか？	1	2
11. Aさんは、支援前よりも物を投げることが少なくなりましたか？	3	4
12. Aさんは、支援前よりも離席が減りましたか？	3	4
13. Aさんは、支援前よりも作業に取り組んでいますか？	4	4
14. Aさんは、支援前よりも級友との関わりが増えましたか？	3	4

別の作業カードの選択を促し生徒A自らカードを選択できるように支援した。それらの結果、物を投げるという行動問題が低減し、作業学習の従事率が上昇した。以上より、本研究の機能的アセスメントに基づく支援は、知的障害のある生徒Aの行動問題の低減と適応行動の増加に有効であったことが示唆される。

また、QOLの指標として他の生徒とのやりとりの回数を評価した。その結果、他の生徒とのやりとりの回数が増加した。この理由として、行動問題の低減に伴い、作業従事率が上昇したため、生徒Aが作成したものを他の生徒に渡し、次の作業工程をお願いするという行動が増えたことが考えられる。さらに行動問題の低減後、生徒Aはごみを捨てることを好み、他の生徒に対して「ちょうだい」と働きかけてごみを貰って捨てたり、他の生徒から「Aさんどうぞ」とごみをもらったりすることが増えた。Clarke, Worcester, Dunlap, Murray, and Bradley-Klung (2002) は、機能的アセスメントに基づく支援により、課題従事が促進されて行動問題が低減するとともに、支援当初には見られなかった仲間との活動や交流機会が増加したことを報告している。以上のことから、行動問題の低減に伴い、作業従事率が上昇したことで、生徒AのQOL向上に寄与する他の生徒とのやりとりの回数の増加が見られたと考えられる。

一方で、QOLの評価の課題も挙げられる。本研究は、QOLの評価として、作業学習の時間

に限定し、他の生徒とのやりとりの回数について評価を行った。しかし、QOLを示す研究の中には、①標的行動の変化がもたらす活動や交流機会の増加、②周囲の人々の行動の変化、③危機回避から前向きな支援がもたらす集積的な変化を示す研究がある（平澤・小笠原，2010）。そのため、他の生徒とのやりとり以外の場面でも生徒AのQOLが変化している可能性も考えられる。生徒Aは支援期1・2において休み時間を1人で過ごしたり支援者らと過ごしたりすることが多かったが、支援期3に入ると作業学習終了後の休み時間に他の生徒から話しかけられる場面も見られた。このように行動問題の低減に伴い、生徒Aの休み時間の過ごし方にも変化が見られた可能性がある。以上のことから、今後は指標を増やし、より広い範囲でのQOLの変化を評価していく必要があると考えられる。

本研究では離席率がベースライン期よりも上昇した。その理由として支援期1に入った9月26日から立った状態での作業が加わったことにより、生徒Aが離席しやすい環境に変化したことが挙げられる。このことから、今後は行動問題が生起しにくい環境設定も重要であると考えられる。加えて、本研究は、研究実施者一人によってデータの収集を行ったため、データの信頼性に課題が残る。Alberto and Troutman (1999)によると、データの正しさ、信頼できることを確かめるためには、第二観察者が定期的に、第一観察者と同時に独立して、同一生徒の同一行動を記録する必要があることが述べられている。よって、本研究の知見をより信頼性の高いものにするためには、このような方法をとる必要があったと考えられる。

最後に、介入厳密性について考察したい。先述の通り、支援期3の前半では、作業学習担当教員が行動問題を強化することがあった。作業学習担当教員はメンインティーチャーとして学習を進めており、生徒Aに支援をしつつ全体への支援も行わなければならないため、生徒Aへの対応が不正確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・改善する方法として、①支援計画や方法、②支援方法の直接的な訓練、③補助具の提供、④パフォーマンス・フィードバック、⑤強化の5点を挙げている。この5点の方法を取る場合は、学校や学級、教師を支援する側、支援を受ける側の関われる条件などを検討し、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、支援者らに対して一貫した支援効果を的確に説明したり、支援者らに対し毎回授業後に簡潔にチェックシートを記入してもらい、フィードバックを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。

謝 辞

本研究を実施するにあたり、ご協力いただいた生徒Aと作業学習担当教員をはじめとする学校関係者の方々に心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、第1筆者が宮崎大学に提出した令和元年度卒業論文を加筆・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・大野裕史監訳 (2004) はじめての応用行動分析. 二瓶社.
- Clarke, S., Worcester, J., Dunlap, G., Murray, M. & Bradley-Klung, K. (2002) *Using Multiple Measures to Evaluate Positive Behavior Support: A Case Example*. *Journal of positive behavior interventions*, 4, 131-145.
- Durand, V. M. (1990) *Severe Behavior Problems: A Functional Communication Training Approach*. Guilford Press, New York.
- 服部真侑・関戸英紀 (2017) 広汎性発達障害児に対する機能的アセスメントに基づいた唾吐きの低減を目指した支援—生活の向上に着目して—. *特殊教育学研究*, 55, 25-35.
- 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・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 Behavior 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 (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.
- 平澤紀子 (2009) 発達障害者の行動問題に対する支援方法における応用行動分析学の貢献—エビデンスに基づく権利保障を目指して—. *行動分析学研究*, 23, 33-45.
- 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.
- 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.
- 野呂文行・藤村 愛 (2002) 機能的アセスメントを用いた注意欠如・多動性障害児童の授業準備への教室内介入. *行動療法研究*, 28, 71-81.
- 小笠原 恵 (2003) 発達障害児・者における行動問題の研究動向. *東京学芸大紀要第1部門教育科学*, 54, 173-181.
- 小笠原 恵・守屋光輝 (2005) 知的障害児の行動問題に関する調査研究—知的障害養護学校教師への質問紙調査を通じて—. *発達障害研究*, 27, 137-146.
- 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) 行動問題を示す意的障害児に対する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.
- 下山真衣・園山繁樹 (2005) 行動障害に対する行動論的アプローチの発展と今後の課題—行動障害の低減から生活全般の改善へ—. *特殊教育学研究*, 43, 9-20.
- 高畑庄蔵 (2004) 行動障害を示す自閉症生徒への機能的アセスメントと支援ツールに基づく作業行動支援—校内作業学習から校外現場学習へのスムーズな移行を目指して—. *特殊教育学研究*, 42, 47-56.
- 富田雅裕・村本浄司 (2013) 入所施設における他害行動などの行動問題を占めず自閉症利用者への包括的支援. *特殊教育学研究*, 51, 301-310.
- Witt, J. C. & Martens, B. K. (1983) *Assessing the Acceptability of Behavioral Interventions Used in Classrooms*. *Psychology in the Schools*, 20, 510-517.