

博士学位論文

行動問題に対する知的障害特別支援学校の教師支援

東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科

学校教育学専攻 発達支援講座

加藤慎吾

目次

第1部 序論

第1章 行動問題に対する応用行動分析学によるアプローチ	001
第1節 行動問題支援の必要性	001
第2節 行動問題支援における応用行動分析学によるアプローチ	002
第3節 機能的アセスメントに基づく行動問題支援プロセス	002
第4節 積極的行動支援	005
第2章 我が国の知的障害特別支援学校における行動問題支援の現状	007
第1節 我が国の知的障害特別支援学校における行動問題支援の現状	007
第2節 行動問題に関する教師支援の必要性	007
第3章 教師向け研修プログラムに関する先行研究	008
第1節 教師向け研修プログラムに関する先行研究	008
第2節 我が国の行動問題に関する支援者向けの研修プログラムの先行研究	017
第3節 行動問題支援において教師が直面する困難に関する先行研究	019
第4節 行動問題に関する教師向けの研修プログラムの課題	020
第4章 本研究の目的	021

第2部 本論

第5章 行動問題に対する機能的アセスメントの効果の検証（研究1）	022
第6章 行動問題支援における支援者の効果的な支援を妨げる要因の調査（研究2）	040

第7章	講義を中心とした一日研修プログラムの効果に関する検討（研究3）	052
第8章	短期集中型研修プログラムの効果に関する検討	062
第1節	機能的アセスメントを用いた支援計画作成に関する研修の効果の検討-教師の変化について-（研究4-1）	062
第2節	機能的アセスメントを用いた支援計画作成に関する研修の効果の検討-対象児童生徒の変化について-（研究4-2）	079
第9章	中長期分散型研修プログラムの効果に関する検討	104
第1節	機能的アセスメントを用いた支援計画作成に関する研修の効果の検討-教師の変化について-（研究5-1）	104
第2節	機能的アセスメントを用いた支援計画作成に関する研修の効果の検討-対象児童生徒の変化について-（研究5-2）	121
第10章	機能的アセスメントを用いた支援計画の作成と実行におけるコンサルテーションの効果の検討（研究6）	149
第3部	総合考察	
第11章	本研究の概要	169
第12章	行動問題支援プロセスの実行を促す教師支援に関する検討	170
第13章	今後の課題	173
文献		175

第 1 部

序論

第1章 行動問題に対する応用行動分析学によるアプローチ

第1節 行動問題支援の必要性

『今後の特別支援教育の在り方について』(文部科学省, 2003)の中で、特別支援教育は、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、一人一人の教育的ニーズを把握し適切な指導及び必要な支援を行うとしている。国際的なノーマライゼーションの進展にともなって、2004年に改正された障害者基本法の中では、障害者の自立及び社会参加の支援について、教育をはじめとした国の総合的な施策として推進することが明記された。しかし、障害児者が示すいわゆる行動問題(注1)は、本人のみならず他者や周囲の環境にまで影響を及ぼし、活動への参加の妨げの原因になっていることが指摘されている。行動問題は、歴史的に異常行動、行動障害、強度行動障害、問題行動、挑戦的行動などと呼ばれてきた。近年では、これらの行動自体が問題を有しているのではなく、行動を引き起こし維持させている環境要因をも含めた問題であると捉える行動問題(加藤, 2000)という用語が使われることが多い。行動障害児(者)研究会(1989)は、強度行動障害を「直接的他害(かみつぎ、頭つきなど)や、間接的他害(睡眠の乱れ、場所・プログラム・人へのこだわりといった同一性の保持、多動、うなり、飛び出し、器物損壊など)や自傷行為などが、通常考えられない頻度と形式で出現し、その養育環境では著しく処遇の困難なものをいい、行動的に定義される群」と定義した。また、志賀(2000)は行動問題のもつ問題性について、本人の不利益と周囲の不利益の両面から、(1)自分の身体・健康上に著しい危険をもたらす、(2)他者の身体・健康上に著しい危険をもたらす、(3)誰もが有意義と認める学習、労働、レジャーへの参加を著しく妨げるといった3点を挙げている。つまり、行動問題が内包する重篤な問題とは、起こしている本人だけの問題ではなく、他者や周囲の環境にまで影響を及ぼし、他者や周囲の環境から隔離される可能性を含むことである。こうしたことから行動問題は、本人や周囲の人々のQOLの低下を招き、教育や福祉において危急に取り組むべき課題であるといえる(小笠原, 2003)。

第2節 行動問題支援に対する応用行動分析学によるアプローチ

行動問題支援において、応用行動分析学によるアプローチの有効性が広く認められている（Campbell, 2003；小笠原・朝倉・末永, 2004；道城・野田・山王丸, 2008）。応用行動分析学では、対象者の行動に関して、内的な原因を追及するのではなく、その行動と環境との相互作用の中に原因を求め、環境を変容させることで問題解決を図る。その分析においては、対象者の行動、その行動のきっかけとなる先行事象、その行動の後起こる結果事象の三項随伴性という枠組みを用いる。児童生徒が長い時間を過ごす学校場面で起こる行動問題支援に対しては、問題となる行動の引き金となる先行事象と、その行動を強化している結果事象を同定し、学校内や教室内の物理的な環境や教材、教師の対応方法を変容させることで改善を目指すものである。つまり、応用行動分析学による行動問題支援へのアプローチは、障害や能力や性格といった個人内にはなく、環境の側に原因を求めその解決を図る点で、対象者を尊重したアプローチといえる。

第3節 機能的アセスメントに基づく行動問題支援プロセス

行動問題を維持させている先行事象と後続事象を推定するものとして、機能的アセスメントという方法がある（O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997）。機能的アセスメントに関する研究においては、問題とされる行動の生起条件をアセスメントするだけでなく、そのアセスメント結果に基づく支援が問題とされる行動の低減に実際に効果をもつかどうかについても検討がなされている。例えば、Carr and Durand (1985) や Horner and Day (1991) は、アセスメントの結果、嫌悪事態からの逃避の機能をもつと推定された問題とされる行動に対する介入として、「手伝って」「わかりません」「おしえて」という機能をもつコミュニケーションスキルを指導した。その結果、指導したコミュニケーション行動を用いる頻度が増加するとともに、問題とされる行動が低減したことが示された。また、小笠原・櫻井（2003）や平澤・藤原（1996）においては、要求の機能をもつとされた問題とされる行動に対する介入として、「ちょうだい」「おしえて」「お願い」とい

う機能をもつコミュニケーションスキルを指導することにより、同様に問題とされる行動の低減が示された。つまり、機能的アセスメントに基づく支援とは、単に問題となる行動の減少や消失のみを目指すものではなく、これまでと同様の結果を対象者が得られるよう、問題となる行動の替わりとなる適切な行動を発揮しやすい環境の整備を行うアプローチであるといえる。

機能的アセスメントの具体的な手法として、以下の 3 つが挙げられる (O'Neill et al., 1997)。(1) 本人や関係者からの情報収集、(2) 直接行動観察、(3) 機能分析。まずはじめに、本人や関係者からの情報収集である。一般的には、質問紙とインタビューを使った 2 つの方法がある。質問紙で最も代表的なものは、動機付けアセスメント尺度 (Motivation Assessment Scale, Durand, 1990; 以下、MAS) があり、必要な情報を効率よく得ることができる。インタビューでは、問題とされる行動に影響を与えているであろう要因に関する情報とともに、学校場面であれば授業内容や休み時間の過ごし方など、支援場面に特化した情報も得る。次に、直接行動観察では、実際に対象となる人を観察し、問題となる行動の直前と直後に起こったことを記録していく。複数回実施することによって、記録内容にパターンを見出していく方法である。機能分析とは、実験的、計画的に環境要因を操作することによって、問題となる行動の生起、非生起と特定の環境要因の間に関係があるかどうか調べる方法である。問題となる行動と環境要因の機能的な関係を厳密に示すことが可能である。しかしながら、機能分析は多くの時間がかかる手法であると共に、問題となる行動を引き起こし得る状況を意図的に設定するため、実施には高度な専門性を要する。問題となる行動が本人や他者に大きな危害を与える可能性がある場合、倫理的には実施を避けるべきである。また一方で、本人や関係者からの情報収集と直接観察のみの機能的アセスメントに基づいて立案された支援計画が、行動問題支援において効果的であることが多くの先行研究で示されている (例えば、平澤・藤原, 2000; Scott, DeSimone, Fowler, & Webb, 2000; 塩見憲司・戸ヶ崎泰, 2012)。

機能的アセスメントに基づいた行動問題支援のプロセスと手続きを図 1-1 に示した。機



<ul style="list-style-type: none"> ・問題となる行動の定義、記述 ・本人や関係者からの情報収集 ・直接行動観察 ・機能の仮説の立案 	<ul style="list-style-type: none"> ・代替行動、望ましい行動の設定 ・介入方法の選択 ・介入場面の人的、物理的環境に合致しているか考慮 	<ul style="list-style-type: none"> ・関係者に合意を得る ・支援計画の実行 ・対象児童生徒や教員の行動の記録 	<ul style="list-style-type: none"> ・行動の記録を基に支援計画を評価 ・評価を基に支援計画を修正
--	---	--	---

Crone and Horner (2003)と O'Neill et al., (1997) を参考に筆者が作成

図 1-1 機能的アセスメントに基づいた行動問題支援のプロセスと手続き

※図表のタイトルの表記は、図（表）の後に、章、引用順序の順に番号を表記した。また、第 8 章と第 9 章については、図（表）の後に、章、節、引用順序の順に番号を表記した。

能的アセスメントによって推定された行動の機能を基に、次は支援計画の立案段階に入る。支援計画の立案段階では、問題となる行動の機能と等価な代替行動や、より望ましい行動の設定を行う。さらに、支援が行われる場面の環境的要因や人的要因を考慮しながら、介入場面の特定や介入方法の選定を行う。そして、支援計画の実行段階では、立案した支援計画について関係者で合意を図り、実際に実行していく。支援計画の評価のために、対象となる児童生徒の行動の記録や支援者自身の支援行動を記録する。さらに、それらの記録を基に支援計画の評価を行い、必要に応じて修正を行い、支援計画の実行を継続していくのである。このように、機能的アセスメントに基づいた行動問題支援には、支援者が行うべき多様なステップが存在し、Plan（計画）-Do（実行）-Check（評価）-Action（改善）という、いわゆる PDCA サイクルを機能させていくことが効果的な実施には不可欠である（小野, 2012）。

第 4 節 積極的行動支援

近年の行動問題へのアプローチとしては、単にその問題となる行動を減らすことを目的とした嫌悪的な技法を用いたものから、QOL の向上を目標とした人中心の非嫌悪的アプローチ（Horner ,Dunlap, Koegel, Carr, Sailor, Anderson, Albin, & O'Neill, 1990）へと転換されてきている（下山・園山, 2005）。その中心的なアプローチが Koegel, Koegel, and Dunlap (1996) の提唱する積極的行動支援（Positive Behavioral Support）（以下、PBS）である。Bambara and Knoster (1998) は、PBS の特徴として（1）機能的アセスメントに基づく点、（2）包括的で複数の場面や時間において指導に取り組む点、（3）将来を見通した上で、代替スキルの指導や環境調整を含む点、（4）ライフスタイルの向上を目指す点、（5）個人の価値観を反映した上で、尊厳と好みを尊重する点、（6）日常生活における様々な資源を活用できるよう計画する点、（7）支援の結果として、(a) 代替スキルの増加、(b) 行動問題の減少、(c) QOL の向上から評価される点を挙げている。

PBS においては、行動問題支援について策定された支援計画が効果的に実施されるには、

以下の基準が満たされていることが指摘されている (Horner, 1994)。一つは、支援計画が機能的アセスメントと応用行動分析学の基礎原理に理論的に合致しているかどうかという技術的基準。もう一つは、支援計画が対象者や支援者の価値観や技能やその適用場面の操作的可能な資源に適合しているかという文脈的基準である。文脈的基準に関して、特に支援計画とその適用場面の文脈との間にある関係性は、文脈適合性 (Albin, Lucyshyn, Horner, & Flannery, 1996) という概念で特徴づけられている。Albin et al. (1996) は、支援計画が望ましい文脈適合性を示すための条件として3つ挙げている。1) 支援計画が対象者の好みや長所やニーズを考慮していること、2) 支援計画が実行者の価値観や技能に一致し、支援の実行に関連するストレスを考慮していること、3) 支援計画が適用される体制に無理なく埋め込まれており、利用できる資源やサポートを考慮していること、である。すなわち、望ましい文脈適合性が実現された支援計画は実行しやすく、その効果が期待できるといえる。

先行研究では、現在の支援者の技能や価値観、支援体制に支援計画をすり合わせていくことで、支援の実行を促進するアプローチの効果が検討されてきた (例えば、Benazzi, Horner, and Good, 2006; 神山・野呂, 2011; 末永・小笠原, 2015)。しかし、単に当該文脈に支援計画を合わせていくだけではなく、支援体制といった適用場面の文脈自体を変容させることで、支援者の実行を促進するといった視点も重要である。例えば、大久保・福永・井上 (2007) は、小学校の通常学級に在籍する発達障害児の他害行動に対して支援を行った。それまで、学級担任のみで行っていた支援を、加配の教師と保護者、大学のスタッフが連携して支援を行った。保護者と大学スタッフの直接的な支援を段階的に取り外し、最終的には学校内の職員のみで対応可能な支援体制を構築することに成功している。これと同様に、現在の支援者の知識、技能や価値観に支援計画をすり合わせるアプローチのみならず、研修等によって、支援者の専門性を向上させ価値観を変容させることによって、機能的アセスメントに基づく行動問題支援の実行を促進するアプローチも重要といえる。

第2章 我が国の知的障害特別支援学校における行動問題支援の現状

第1節 我が国の知的障害特別支援学校における行動問題支援の現状

近年、特別支援学校の在籍者数の増加が著しい。特に、特別支援学校に在籍する知的障害のある児童生徒の在籍数は、平成15年と比較して2倍近く増加している（文部科学省、2015）。在籍者数の増加に加え、重度重複化に対応した規模の適正化も含めた計画的な整備や複数障害への対応が求められている（文部科学省、2010）。小笠原・守屋（2005）は、知的障害養護学校に在籍する児童生徒の示す問題行動に関して教師にアンケート調査を行った。その結果、約55%の児童生徒に何らかの問題行動があるとし、支援方法に関しては、その約84%が問題行動に対して「注意・叱責をする」や「落ち着かせる・スキンシップを図る」など対処療法的な対応であり、根本的な解決でないことを指摘している。また、清水・橋本・霜田・菅野（2006）は、東日本地域の知的障害特別支援学校の中学部に在籍する生徒の行動上の問題について調査を行った。その結果、何らかの行動上の問題を示す生徒は全体の45.2%であった。さらに、霜田・清水・橋本・菅野（2006）は、学校で行動上の問題が著しい一事例を挙げてもらい、該当生徒の行動上の問題の様相や教師の困り感、対応について尋ねた。対象となった行動上の問題を示す生徒の約70%が自閉症生徒であった。対象生徒が行動上の問題を起こすことによって教師が困ることとして、「活動への参加が制限される」「他人の体を傷つける」「自らの体を傷つける」「教師の人手がその生徒のために取られる」など設定した7項目が高い割合を示した。指導方法の工夫として、興味関心に基づく教材の準備、教師による個別対応、スケジュールの固定化や視覚化、学習環境の物理的な構造化などが高い実施率を示した。機能的アセスメントは、わずか33%の実施状況であった。行動の型にとらわれず、環境との相互作用の観点から支援方略を決定していく機能的アセスメントに基づいた行動問題支援は、障害の重度重複化が著しい現在の知的障害特別支援学校においては有用な支援方法であると指摘できる。

第2節 行動問題に関する教師支援の必要性

公立の特別支援学校の小学部又は中学部の一学級の児童生徒の数の基準は 6 人、重複障害を有する児童生徒にあつてはその基準を 3 人としている（公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律）。先の調査研究から、知的障害特別支援学校に在籍するおよそ半数の児童生徒が何らかの問題とされる行動を有している可能性が示された。その割合から知的障害特別支援学校のすべての教師が何らかの問題とされる行動を有する児童生徒の指導にあたる可能性が高い。特別支援教育を担う教師の専門性を担保する一つの指標として、当該学校種の免許保有率が挙げられる。平成 23 年度には、その保有率は 70% を超えており（文部科学省, 2012）、多くの教師が一定の専門性をもって指導にあたっていると見えるが、上記の調査の結果から行動問題への支援については困難を示していることが分かる。一般的な教員養成の中で獲得してく知識や技術の他に、行動問題への支援に特化した知識や技術を獲得するための支援者支援が必要である。特に、機能的アセスメントの実施率が低い我が国においては、多様な手続きを含む行動問題支援過程を教師が自立して実行するために、機能的アセスメントに基づいた行動問題支援の知識やスキルをトレーニングによって提供することで、支援の実行を促進することが必要である。

第 3 章 教師向け研修プログラムに関する先行研究

第 1 節 教師向け研修プログラムに関する先行研究

機能的アセスメントに基づく行動問題支援に関する教師向けのトレーニングにおいては、近年米国でその研究報告が増加している。1997 年に改訂された障害者教育法（**Individuals with Disabilities Education Act** ; 以下、**IDEA**）において、行動上のリスクのある児童生徒に対して機能的アセスメントを基にした支援計画の作成が義務付けられ、教師にどのように効果的な機能的アセスメントの活用を提供するかについて、有用な知見の必要性が高まったことが背景として挙げられる（Gresham, 2003; Quinn, Gable, Fox, Rutheford, Van Acker, & Conroy, 2001）。以下、これまで行われてきた教師向けのトレーニングに関する先行研究に関して、どのような形態及び内容のプログラムが、行動問題支援過程で支援者

が行うべき手続きの実行にどの程度効果があるのかという視点でレビューを行う。

McCahill, Healy, Lydon, and Ramey (2014) は、教師対象の機能的アセスメントについてのトレーニング研究に焦点を当てて先行研究のレビューを行っている。そこで、McCahill et al. (2014) がレビューした論文から、機能分析のみを扱ったものを除外した 5 本の論文に加え、以下の要領で選定された論文を対象として先行研究のレビューを行った。米国教育省教育科学研究所 (U.S. Department of Education, Institute of Educational Science) の教育系データベース ERIC (Educational Resource Information Center) を用いた。

“problem behavior” “behavior problem” “challenging behavior” “functional behavior assessment” “functional behavioral assessment” “functional assessment” の 6 つのキーワードのそれぞれと、“teacher training” “teacher education” “technical assistance” “professional development” の 4 つのキーワードのそれぞれを組み合わせ検索を行った。該当した論文を以下の条件で絞った。(1) 学術誌に掲載された論文、(2) 1997 年以降に公表されたもの、(3) 機能的アセスメントに基づいた行動問題支援に関する研修の効果を検討したもの。さらに、以下の条件にあてはまるものを除外した。(1) e-mail やテレビ電話といったオンラインでの教授方法を主にしたもの、(2) 個々の教師の専門性ではなく、学校全体に対する効果の検討したもの。収集された論文を選定したところ、4 本の論文が挙げられた。McCahill et al. (2014) がレビューした論文を含め 9 本となった。表 3-1 にその概要を示した。

研修プログラムの参加者について、その数は 1 人から 73 人と大きな幅があったが、研修の対象はそのほとんどが教師個人であったのに対して、チームを対象とした研修 (Lane, Barton-Arwood, Spencer, & Kalberg, 2007) もあった。研修プログラムについては、1 日のみの単発のプログラムが 1 件 (Zentall & Javorsky, 2007) であった。その他は 3, 4 回のセッションで、全 10 時間から 20 時間程度のプログラムであった。セッション間を長く設定し、その間に現場で対象となる生徒の行動観察や、機能的アセスメント、支援計画の実行を行うプログラム (例えば、Christensen, Renshaw, Caldarella, & Young, 2012;

表 3-1 教師対象の機能的アセスメントに基づいた行動問題支援についてのトレーニング研究の先行研究

著者 (年)	参加者	対象生徒	研修プログラムの構成	研修プログラムの教授内容	教師に関する評価尺度	対象生徒に関する評価尺度	社会的妥当性	結果と考察
Christensen et al. (2012)	・学部卒の小学校教師 1 人	・小学 4 年生の定型発達児 3 名 ・破壊行動や課題不従事行動があった	・3 年間のプログラム ・1 年目：4 回×1 時間の講義、テキストでの独学、10 種類の演習、2 回のコンサルテーション ・2 年目：問題集での独学、専門家との 4 回×1 時間のディスカッション、10 種類の演習、3 回のコンサルテーション ・3 年目：問題集での独学、10 種類の演習、3 回のコンサルテーション	・機能的アセスメントの実施や支援計画立案、実施、評価のための知識 ・機能的アセスメント実施と支援計画立案に関する演習	・支援実施の正確性：独自のチェックリスト ・機能的アセスメントに基づいた支援に関する知識：FBS Knowledge Test	・対象生徒の行動の頻度：行動の記録	・社会的妥当性（教師）：FBS Training and Implementation Social Validity Questionnaire ・社会的妥当性（生徒）：Student Social Validity Questionnaire	・知識に関しては、1 年目に十分な向上を示す。 ・3 年目には、ほとんど自立して教師が機能的アセスメントから支援計画の作成、実施を行った。 ・3 人の生徒いずれにも前向きな行動変容がみられた。 ・教師、生徒共に高い社会的妥当性が示された。
Crone et al., (2007)	・42 人の参加職種は、管理職、通常教育教師、特殊教育教師、カウンセラーなど。 ・二つの学区から、小学校、中学校 10 校	・66 人の生徒	・全体で 1 年間のプログラム。 ・コホート 1：月に 1 回、半日のワークショップを 6 回、もしくは 1, 2 ヶ月に 1 回、半日のワークショップを 5 回。 ・コホート 2：1 回約 7 時間のワークショップを 2 回。短期間で実施。 ・いずれも同じ内容。 ・ワークショップに加え、1, 2 週間に 1 回、学校現場でのコンサルテーション。	(a)セッティング事象、先行事象、行動、結果事象、(b)行動の操作的定義、(c)FBA インタビュー、(d)FBA 行動観察、(e)Competing Behavior Pathways 競合行動パイパスモデル、(f)行動支援計画の作成、(g)行動支援計画の評価	・機能的アセスメントと支援計画に関する知識：FBA Knowledge Test ・機能的アセスメントに基づく支援の実行の正確性：Individual Systems Evaluation Tool (ISET)	なし	・社会的妥当性（教師）：FBA Training Acceptability Questionnaire	・知識に関して、2 人を除いた他の参加者で向上。 ・実行の正確性は、Procedures Defined と Procedures Taught の領域で高く、Procedures in Active Use と Leadership で低かった。 ・概ね高い評価。スキルが向上し、生徒と職員に前向きな効果をもたらしたと評価。
Dukes et al. (2008)	・125 人の特殊教育に関わる教師 ・73 人が研修に参加、52 人	・なし	・1 日 7 時間、3 日間の研修プログラム ・ケーススタディとロールプレイを含む。 ・最初の 2 日は連続して行われ、3 日	・機能的アセスメント ・機能の同定 ・問題となる行動の低減や代替行動促進のための介入の理解	・機能的アセスメントに関する理解を評価するテスト：Survey of Intervention Practices Used for Students	・なし		・機能的アセスメントに関する理解の評価では、トレーニングを受けた教師が高かった。 ・介入の方針の立案に関して

	が研修に参加しなかった		目は6週間後 ・その6週間の間にホームワークに従事		Exhibiting Challenging Behavior ・架空事例に対する機能の同定と介入の方針立案に関するテスト			は、トレーニングの有無で差はなかった。
Lane et al. (2007)	・4つの小学校の16名の教師。1校につき4人のチーム（校長またはその代理人、特殊教育教師、通常教育教師、その他のメンバー）が参加。	・4チーム中の2チームが対象とした生徒2名の結果を検討	・7ヶ月間の研修プログラム。 ・6時間の講義が3回。計18時間 ・2週間に1回、学校で研修スタッフとのミーティング。計10～12時間。 ・研修プログラムの最後にポスターセッション。	・機能的アセスメント手続き、機能的アセスメントに基づく介入計画の作成、介入結果の評価。	・介入の整合性：チェックリスト	・対象生徒の行動の頻度：行動の記録	・社会的妥当性（教師）： Intervention Rating Profile for Teachers (IRP-15; Martens, Witt, Elliott, & Darveaux, 1985) ・社会的妥当性（生徒）： Children's Intervention Rating Profile	・介入開始時点で、高い社会的妥当性を実現。 ・計画した通りに介入を実行することができた。 ・2名の生徒の問題となる行動は減少したが、1名の代替行動には効果がなかった。 ・現場でのフォローアップが、介入の実行を促進。 ・研修スタッフとの関わりがなくなった後の、維持や般化に関しては不明。
Maag and Larson. (2004)	・小学校の通常教育教師1人。学部卒、特殊教育に関する資格はなし。	・小学4年生の二人。 ・1人は情緒行動障害、もう1人はLD。	・2セッションから構成 ・1セッション目は3時間半の講義と演習、2セッション目は2時間のディスカッション ・トレーニングは学校で実施	・機能的アセスメントの基礎知識 ・機能的アセスメントの手続き ・機能仮説の導き方	なし	・対象生徒の行動の頻度：行動の記録	・社会的妥当性（教師）：the Intervention Rating Profile for Teachers (IRP-15; Martens, Witt, Elliott, & Darveaux, 1985)	・機能的アセスメントと介入の両者について、共に社会的妥当性は高かった。 ・2人の生徒ともに問題となる行動の減少がみられた。 ・行動の記録が抜けることがしばしばあった。
Packenhams et al. (2004)	・小学校の通常教育教師1人。教師経験8年。機能的アセスメントの経験なし。	・小学生2人 ・1人は8歳、授業を妨害する行動 ・1人は9歳、課題不従事行動。	・機能の推定と介入方法の選定を、ガイドラインを読み、専門家の手助けを得ながら実施した	・機能的アセスメントの実施 ・介入方法の選定	なし	・生徒の行動の頻度：行動の記録	・社会的妥当性（教師）： Reimers and Wacker (1998) を改変した質問紙	・高い社会的妥当性 ・問題となる行動の低減がみられた。

Renshaw et al. (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ・4人の通常教育教師、1年目の教師から15年経験の教師 	<ul style="list-style-type: none"> ・小学1年から5年の生徒4人。定型発達 	<ul style="list-style-type: none"> ・3つから構成される。グループトレーニング、独学と演習、コンサルテーション ・グループトレーニング:1回1時間、4回を10ヶ月の間に実施。 ・独学と演習:テキストを読む。対象生徒についての支援を実施し、毎週報告する ・コンサルテーション:5分から15分の個別のコンサルテーション 	<ul style="list-style-type: none"> ・機能的アセスメントの実施や支援計画立案、実施、評価のための知識 ・機能的アセスメント実施と支援計画立案に関する演習 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援実施の正確性:独自のチェックリスト ・機能的アセスメントに基づいた支援に関する知識:FBS Knowledge Test 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象生徒の行動の頻度:行動の記録 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的妥当性(教師):FBS Training and Implementation Social Validity Questionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> ・知識に関しては、トレーニング後に向上し維持した。 ・2人の生徒は行動の改善がみられた。残りの2人は、わずかな変化しか得られなかった。 ・社会的妥当性は高かった。
Stoiber and Gettinger (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ・70人の教師 ・35人が研修を受けた実験群、35人が研修を受けない統制群 ・これまでに機能的アセスメントやPBSのトレーニング経験のない者 	<ul style="list-style-type: none"> ・4歳から7歳の90人の生徒 ・実験群から57人、統制群から33人 ・いずれも行動問題のある生徒で 	<ul style="list-style-type: none"> ・1セッション5時間、3セッションの研修プログラム。 ・2回目のセッション後に、対象生徒の行動観察と機能的アセスメントの実行 ・3回目のセッションの後に、介入の実行 	<ul style="list-style-type: none"> ・機能的アセスメントとPBS実行に関する基本的な知識 ・具体的に標的行動や目標を決定 ・機能的アセスメントに基づいた支援計画の作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・機能的アセスメントとPBSに関する知識:The Competency Self-Ratings (CSR) ・行動問題への対応に関する知識:Accommodating Children with Challenging Behavior (ACCB) ・環境的な変数の評価:Observer Rating of Ecobehavioral Variables Scale. (OREVS; see Chandler et al., 1999) ・介入の整合性:実行の程度を3段階で評価 	<ul style="list-style-type: none"> 対象生徒の行動変容: The Social Competence Performance Checklist (SCP), the Behavior Assessment System for Children (BASC), the Classroom Competence Observation Form (CCOF), Observation of Goal Behaviors 	<ul style="list-style-type: none"> ・実験群の教師は、機能的アセスメントとPBSの活用に関してより技術と自己効力感が増したと報告。 ・実験群の子どもでは、統制群の子どもに比べ適切な行動が多く不適切な行動が少なかった。 	
Zentall and Javorsky (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ・49人の教師 9つの小学校と3つの中学校 	<ul style="list-style-type: none"> ・169人のADHDのある生徒 	<ul style="list-style-type: none"> ・LEA:1日4.75時間。 ・UT1:1日4.75時間。 ・UT2:1日4時間。 	<ul style="list-style-type: none"> ・LEA:診断やアセスメント、一般的な支援に関する講義中心。 ・UT1:ADHDの特性や 	<ul style="list-style-type: none"> ・介入の整合性:44-item Classroom Observation Checklist ・採用した支援方法に対す 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象生徒の不注意や社会的スキルの評価:students on the Attention 	<ul style="list-style-type: none"> ・いずれのプログラムでも概ね前向きな結果となった。 ・特に、UT2の生徒たちの多動や反抗的行動に対して 	

	<p>・伝統的なトレーニング (LEA) に 13 人、大学が提供するトレーニング (UT1) 21 人、大学が提供するもう一つのトレーニング (UT2) に 15 人参加</p>			<p>支援方法に関する講義中心 ・ UT2 : 機能的アセスメントに関する知識の講義や演習。</p>	<p>る信念や満足度 : Classroom Environment Scale (CES) ・ 統合教育への理解 : The Mainstreaming Empathy Scale (MES) ・ 専門性向上に関するニーズ : The LEA Needs Assessment Survey (NAS)</p>	<p>Comprehensive Teacher Rating Scale (ACTeRS, Ullmann, Sleanor, & Sprague, 1984b) ・ 対象生徒の行動の記録 : Classroom Behavior Tally Checklist (CBTC)</p>		<p>改善が認められた。</p>
--	--	--	--	---	---	--	--	------------------

Christensen et al., 2012; Lane et al., 2007; Stoiber & Gettinger, 2011) や行動の機能に関する質問に回答するホームワークを課すプログラム (Dukes, Rosenberg, & Brady, 2008)、研修プログラム終了後に成果を発表するポスターセッションを課すプログラム (Lane et al., 2007) など様々であった。また、研修の効果を検討するため、教師の行動変容に関する評価を行っていたのは、7つの研究であった。

教師の行動変容に関する評価のうち、行動問題支援のプロセスの“機能的アセスメント”にあたる評価をしていたのは5つの研究である (Christensen et al., 2012; Crone, Hawken, & Bergstrom, 2007; Dukes et al., 2008; Renshaw et al., 2008; Stoiber & Gettinger, 2011)。その全てで機能的アセスメントに関する知識を質問紙によって評価していた。いずれの研究でも、トレーニング後の参加者の機能的アセスメントに関する知識は向上したと報告している。最も短いスパンでの評価は、Christensen et al. (2012) と Renshaw et al. (2008) で、1から2時間程度の講義、テキストを用いた独学、実際の生徒に対する機能的アセスメント、機能的アセスメントに対する5分から30分程度のコンサルテーションが完了した時点で評価を行っている。Crone et al. (2007) は、2年から3年にわたるワークショップと学校現場でのフォローアップからなる研修プログラムの効果検討を行った。1年単位の評価では、機能的アセスメントに基づいた支援に関する知識に向上がみられたと報告している。知識だけではなく、Stoiber and Gettinger (2011) は、教師の機能的アセスメント実行における自己効力感を評価している。1セッション5時間、全3セッションの研修プログラムのうち、およそ10時間が機能的アセスメントに関する内容であった。その後、実際の生徒に対して専門家の助言をもらいながら機能的アセスメントを実施した。その結果、研修を受けていないグループと比較して、教師の機能的アセスメント実行における自己効力感が向上したことを報告している。また、Dukes et al. (2008) は、1日に7時間、計3日間の短期集中型のプログラムであった。その結果、行動の機能を同定することに関して、正確な結論を導くことができたのは、研修を受けた群が有意に高かったと報告している。さらに、Crone et al. (2007) は、知識以外に Individual Systems

Evaluation Tool (ISET) の中で先行事象と結果事象に関する情報収集など機能的アセスメントの実行の度合いを評価している。その結果、およそ半分の学校で十分に実行できなかった可能性が示唆された。しかし、ISET では、機能的アセスメントとともに支援計画の立案、支援計画の実行プロセスの実行の度合いも一緒に評価しているため、機能的アセスメントのプロセスのみがどの程度実行できていたか否かはうかがい知ることができない。後述する支援計画の立案、支援計画の実行プロセスの実行の度合いも同様である。このように、機能的アセスメントに関する教師の知識やスキルに対しては、質問紙による評価が多く、研修内容として実際に機能的アセスメントを実施することが含まれていた。たとえば、講義やコンサルテーションといった研修プログラムのそれぞれが機能的アセスメントの実施における教師の知識やスキルにどのように影響するのか詳細には検討されてきてはいない。

続いて、行動問題支援のプロセスの“支援計画の立案”にあたる、教師の知識やスキルに関する評価をしていたのは5つの研究である(Christensen et al., 2012; Crone et al., 2007; Dukes et al., 2008; Renshaw et al., 2008; Stoiber & Gettinger, 2011)。その全てで支援計画の立案に関する知識を質問紙によって評価していた。いずれの研究でも、トレーニング後の参加者の支援計画の立案に関する知識は向上したと報告している。Christensen et al. (2012) と Renshaw et al. (2008) は、先の機能的アセスメント段階と同様に、1 から 2 時間程度の講義、テキストを用いた独学、実際の生徒に対する支援計画の立案、支援計画の立案に対する 5 分から 30 分程度のコンサルテーションが完了した時点で評価を行っている。Crone et al. (2007) と Dukes et al. (2008)、Stoiber and Gettinger (2011) は、上記の質問紙の中で機能的アセスメントの内容とともに評価していた。Dukes et al. (2008) は他に、架空事例に対する機能の同定と介入方針の立案能力に関するテストを実施したが、トレーニングの有無で差はみられなかったと報告している。このように、支援計画の立案に関しても、それぞれの研修プログラムが教師の知識やスキルの向上に前向きな結果をもたらしたことを示唆している。しかしながら、評価方法として質問紙での自己評価がほと

んどであり、例えば Van Acker, Boreson, Gable, and Potterton (2005) や大久保・井口・石塚 (2015) のように、教師が立案した支援計画の質を第三者が評価するなど、教師のより実践的なスキルの評価が必要といえる。

さらに、行動問題支援のプロセスの“支援計画の実行”にあたる、教師の知識やスキルに関する評価をしていたのは6つの研究である(Christensen et al., 2012; Crone et al., 2007; Lane et al., 2007; Renshaw et al., 2008; Stoiber & Gettinger, 2011; Zentall & Javorsky, 2007)。Crone et al. (2007) は、機能的アセスメント、支援計画の立案とともに評価しているため、支援計画実行のみの評価は分からない。Zentall and Javorsky (2007) は、伝統的な研修プログラムと大学が提供する機能的アセスメントの内容を含まない研修プログラム、さらに同じく大学が提供する機能的アセスメントの内容を含む研修プログラムの三つの研修プログラムに、それぞれ参加した教師の支援行動を、第三者がチェックリストを用いて評価した。大学が提供する研修プログラムの方がより効果的な支援行動が促されたとしたが、機能的アセスメントの内容を含む研修プログラムの効果については報告していない。Lane et al. (2007) では、支援の実行の正確性をチェックリストを用いて第三者が評価している。その結果、80%以上の高い実行度を報告している。講義のほかに、現場でのフォローアップが教師の支援実行を促したと示唆している。Stoiber and Gettinger (2011) も支援の実行が研修プログラムを受けた教師の方が高いことを報告し、その要因としてコンサルテーションや専門家からのフィードバックがあったことを指摘している。Crone et al. (2007) は、上記の質問紙の中で機能的アセスメントと支援計画の作成の内容とともに、支援計画の実行に関しても評価を行っていた。Christensen et al. (2012) と Renshaw et al. (2008) は、独自のチェックリストを用いて、教師自身と第三者が評価した。その結果、どの教師もその実行度は90%以上であったことを報告している。どちらの研究でも、短時間ではあるがコンサルテーションも研修プログラムに含まれていた。このように支援計画の実行に関しては、質問紙だけではなく、チェックリストを用いるなどして実際の支援行動を評価し、研修プログラムの効果を検討している。また、どの研究で

も現場での何らかの支援を実施しており、教師の支援行動の促進に寄与したことを示唆している。しかしながら、専門家との関わりがなくなった後に、どの程度自立して教師たちが支援行動を維持しているかについては検討されていない。

最後に、支援行動の評価と修正についての教師の行動変容に関する評価を行った研究はなかった。

以上のように、これまで様々なタイプの機能的アセスメントに基づいた研修プログラムについて、その効果が検討されてきた。研修のタイプとして、講義、テキスト、演習、ロールプレイ、コンサルテーションなど、複数の研修方法を組み合わせたものが多かった。

Ward-Horner, and Sturmey (2012) は、講義単独の研修方法は参加者の行動変容には効果が低いと指摘している。また、大石 (2000) はコンサルテーションの課題として、実際に介入が実施され効果がみられても、専門家との連携がなくなると介入が維持されなくなると指摘している。さらに、大久保ら (2015) は、機能的アセスメントの方法のみを参加者に伝えても実行には十分ではなく、知識もあわせもつことが必要であると指摘している。このように、教師研修プログラムにおいては、知識を教授する講義とその他の研修タイプを組み合わせたものが効果が高いといえる。しかしながら、機能的アセスメントに基づく行動問題支援プロセスの中で、教師の知識やスキルの向上や教師の行動変容を検討したものは十分とはいえない。特に、効果的、効率的な研修プログラムの実現のために、どのような研修プログラムが教師の知識やスキルの向上にどの程度寄与するのか検討が必要である。

第2節 我が国の行動問題に関する支援者向けの研修プログラムの先行研究

機能的アセスメントに基づいた行動問題支援に関する教師や保育士といった支援者向けの研修プログラムについて、その効果を検討した我が国の先行研究はわずか数件である（例えば、平澤, 2008 ; 大久保・井口・野呂, 2011）。平澤 (2008) は、現職教員を対象に 60 分の講義と 120 分の演習からなる研修を行った。講義では、行動問題のとらえ方や行動問題の生起要因について解説された。演習では、実際にそれぞれの受け持ちの児童生徒の行動

問題について支援計画を立てた。研修前後での教師の対応の変化や、計画した支援が実行、維持できた、もしくはできなかった理由を事後アンケートによって分析した。その結果、研修前「行動問題への結果操作」を主としたものが多かった教師の対応は、研修後「行動問題への先行子操作」へと予測的な対応に変わった。短い研修時間であっても、教師の技術的な向上が可能であることを示唆している。しかし、行動問題の替わりとなる望ましい行動の指導は教師によって実行できなかったこと、短い研修の中では文脈適合性を図る具体的な指針まで示すことは難しかったことが示された。また、大久保ら（2011）は、大学生を対象に2日間、合計320分の応用行動分析学の理論と行動問題への対応方法に関する講義を行い、講義の前後に学校場面を想定した架空事例を用いて支援計画を立案させた。講義の後に立案された支援計画の評価から、情報収集のスキルが上がったことや、支援計画が行動の機能と関連したものになっていることや問題行動と置き換わる行動が同定されているなどといった支援計画の妥当性についても向上したことを報告されている。しかし、文脈適合性に配慮した方略については改善がみられず、講義によって知識を得るだけでは難しいことが示唆された。保育士を対象とした先行研究も散見される。猪子・橋本・山王丸・島宗（2015）は、保育士10名を対象に、2日間計10時間の研修を行った。研修は講義と演習からなり、演習では仮想事例の行動問題に対して、原因推定と解決策の書き出しを行った。原因推定の解答数、原因推定のカテゴリ数、解決策の正答率が、研修後に有意に上昇した。保育士の問題解決思考力を客観的な指標で測る可能性を示した。効率的、効果的な研修プログラムの開発には、参加者に及ぼす効果を客観的に測定することが不可欠であると指摘している。さらに、田中・馬場・鈴木・松見（2014）は、主任保育士など指導的立場にある保育士21名を対象に、4日間計12時間の研修を行った。研修は講義と演習からなった。参加者以外の保育士の支援行動の変化、対象園児の行動変容に関する研修の効果を検討している。担当保育士の支援行動に関して、適切行動に対する言語賞賛が増加し、対象園児の適切行動に関して支援の効果が確認された。なお、不適切行動に関しては効果が確認されなかったと報告している。

このように、我が国での行動問題に関する支援者向けの研修プログラムの先行研究は少なく、特に現役の教師を対象とした研修プログラムはほとんどない。諸外国の研究知見を踏まえながら、我が国の学校教員において効果的、効率的な研修プログラムを開発する必要がある。

第3節 行動問題支援において教師が直面する困難に関する先行研究

先に述べたように、機能的アセスメントに基づく行動問題支援には、支援者が行うべき多様なステップが含まれている。行動問題支援の中で、教師が実行に難しさを感じるステップがあれば、効果的な支援は妨げられてしまう。教師が行動問題支援のどの段階でどのような困難を抱えるのか詳細に把握することができれば、研修プログラムの中にそれらの困難を解消するような内容を導入することで、より効果的、効率的なプログラムが実現できるであろう。

これまで、学校現場で行動問題支援を行う上で直面する困難について調査した研究はわずかである。Bambara, Goh, Kern, and Caskie (2012) は、教師、管理職、心理士など 293 人に対して質問紙調査を行い、PBS 実施における困難と実施を促進させる要因について分析した。参加者のほとんどは、PBS の実践経験が 1 年以上あるものであった。困難と促進の要因は、管理的・組織的体制 (Administrative / Organizational Structure)、学校風土 (School Culture : Practices and Beliefs)、専門性 (Professional Development and Practice) の 3 領域に分類された。最も困難であると認識された上位 10 項目の中で、5 つが学校風土の領域に分類されたものであった。他の職員の抵抗や、問題のある生徒は罰すべき、隔離すべきなどという信念、PBS の基本的な考え方が理解されていないことが該当した。残りの 5 つは、管理的・組織的体制と専門性の領域の項目で、実施のための時間の不足とトレーニングの不十分さに関係するものであった。また、Chitiyo and Wheeler (2009) は、特別支援教育担当の教師 21 人に対して、PBS 実施における困難とその程度を質問紙にて調査した。その結果、時間的な制約、クラス規模の大きさ、資源の活用の困

難、問題となる行動と機能等価な代替行動を教えることに関する技術的な困難、家族や他のスタッフとの協働の困難が挙げられた。PBS を実施する際に必要となるスキルや方略よりも、学校文脈に関することや、他者との共通理解を図ることの方が難しいと認識されていることが示された。これらの先行研究では、すでに一定以上の実践経験を有している教師を対象としているため、これまで独自の知識や経験に基づいた実践を行いつつ、その対応に苦慮している教師および、PBS に関する知識や技能をもたない教師を対象とした調査が必要である。また先行研究では、学校の支援体制や他の支援者や保護者らとの協働や共通理解に関する困難に焦点が当てられており、データ収集の方法や介入計画をいかに作成するかといったような技術的な側面の困難について、より詳細に検討する必要があるといえる。

第4節 行動問題に関する教師向けの研修プログラムの課題

以上をふまえて、行動問題支援に関する教師向けの研修プログラムにおいて解決すべき課題を整理する。

いくつかの調査研究から、知的障害特別支援学校に在籍する生徒の約半数が何らかの行動問題を示していることが明らかとなっている。教師はそれら行動問題への支援に困難を示しており、その対応は対処療法的で、機能的アセスメントの実施は少ない現状である。さらに、知的障害特別支援学校では、障害の重度重複化のため、様々な特性の児童生徒の行動問題に対応する必要がある、これまで対象とされてこなかった行動の型に対する、機能的アセスメントに基づく支援の有用性を検討することが必要である。

機能的アセスメントに基づく行動問題支援に関する知識や技術を広く普及させるために、研修プログラムの開発が必要であるが、我が国ではその効果と課題を検討した研究はわずかである。まず、機能的アセスメントに基づいた行動問題支援プロセスの、どの部分に教師が困難を示すのか明らかにした上で研修プログラムを検討することが必要だといえる。さらに、効果的、効率的な研修プログラムの実現のために、どのようなタイプの研修が、

教師の支援行動の促進、知識やスキルの向上にどのような効果があるのか検討することが必要である。

第4章 本研究の目的

以上のような課題をふまえ、本研究では知的障害特別支援学校場面において、教師の支援行動を促進し得る、教師の知識やスキルの向上に効果的な研修プログラムの特徴について明らかにすることを目的とする。まず、行動問題に対する機能的アセスメントに基づく介入の効果に関して検証する（研究1）。そして、学校現場において機能的アセスメントに基づく行動問題支援を行う上で、教師が直面する困難がどのようなものであるかを明らかにする（研究2）。その上で、講義を中心とした研修プログラムの効果の検討を行う（研究3）。また、知識や技術を効率的に提供するため講義と演習を組み合わせた研修プログラムについて検討を行う（研究3及び研究4）。さらに、実行性が高く介入が維持されるような研修プログラムに関して、コンサルテーションの効果の検討を行う（研究5）。

第 2 部

本論

第5章 行動問題に対する機能的アセスメントの効果の検証（研究1）

1. 目的

知的障害特別支援学校の児童生徒は、他害行動（平澤・藤原, 2000）、大声（高畑, 2004; 末永・小笠原, 2012）、自傷行動（末永・小笠原, 2012）、離席（塩見・戸ヶ崎, 2012）など多様な行動問題を示す。これらの行動の改善には、機能的アセスメントに基づいた介入が効果を示してきた。このように、これまでは本人や他者に危害を及ぼす可能性のある行動が先行研究の対象となってきた。

しかしながら、例えば援助要求行動といった適応的な行動であっても、その生起頻度が過剰に多くなった場合に問題になることもある（小笠原, 1999）。なぜならば、援助要求行動が頻発した場合、本人の活動参加や経験の機会を著しく阻害してしまうからである。援助要求行動がもつ機能は、まさしく他者からの援助を得ることであるが、その生起が過剰に増えている場合、本人が指定する援助という結果事象以外の随伴性が存在する可能性がある。例えば、他者が手伝ってくれることに伴う、他者からの声かけや身体的接触が強化的に働いているとしたら、その行動は注目を獲得する機能を有しているかもしれない。このように、目の前で生起する行動が一体どのような機能を有しているのか、その見た目から判断することは難しい。これまで、援助要求行動などの適応行動が頻発した場合に、機能的アセスメントを実施し、推定された機能に基づいた介入方法の効果を検討した研究は見当たらない。

そこで本研究では、機能的アセスメントの意義と効果について、先行研究では対象にされてこなかった行動に関して検討を行う。高頻度で生起する援助要求行動を単に援助を求める行動として捉えるのではなく、行動の随伴性を分析して対象児の用いる要求行動がどのような環境要因によって維持されているのか推定する。推定された随伴性を操作する指導手続きが、援助要求行動の適切な使用の促進に有効であるか検討することを目的とする。

2.方法

(1) 対象者

指導開始時、特別支援学校に在籍する11歳3か月の男児であった。診断はADHD、自閉症。当時実施された新版K式発達検査2001の結果は、DQ 22 (DA 2:06)、同時に実施されたS-M社会生活能力検査の結果は、SQ 40 (SA 4:06)であった。音声言語は有していないが、指さしやジェスチャーによって意思を表出することがあった。以前は十分に自力遂行が可能であった課題において、主にクレーン行動をはじめとした他者に手伝いを求める行動が頻繁にみられた。要求手段としてクレーン行動の他に、うなずき、指さし、ちょうだいサイン、物を差し出すといった行動がみられた。

(2) 機能的アセスメント

本児の要求行動がどのような機能をもつのか分析することを目的とし、機能的アセスメントインタビュー (Functional Assessment Interview; O'Neill et al., 1997; 以下、FAI) 及び動機付けアセスメント尺度 (Motivation Assessment Scale, Durand, 1990; 以下、MAS)、行動観察を行った。FAIは、気になる行動の頻度や強度、行動の生じやすい場面などを問う質問紙である。MASは、16項目、5件法で構成される評定尺度であり、その結果から気になる行動の4つの機能のいずれがその行動の含む機能であるのか推測するものである。

1) FAI: 母親に対して、気になる行動についてのインタビューを行った。気になる行動として、要求行動、つねる、爪を立てる、かんしゃくを起こすという行動が挙げられた。その中でも、要求行動は特定の時間帯に関わらず、日常のあらゆる場面で頻発しており、衣服の着脱や食事、入浴、排せつ、移動など広範囲に及んでいた。例えば、歯磨きの場面であれば、歯ブラシを手に取る、歯磨き粉のふたを取る、歯磨き粉をブラシにつける、歯を磨く、コップに水を入れるなど、歯磨きを完了するためのあらゆるステップで要求行動を生起させ援助を得ていた。要求が拒否されると、イライラし、声を上げる、近くの人をひっかく、つねるといった行動を示した。そのため、本児の要求はほとんどが叶えられて

おり、保護者はその対応に疲弊していた。また、要求行動が起こった時に、本児の肩などに触れると一時的にその行動が収まることがあるとのことであった。

2) MAS：母親に対して、本児の要求行動について、MASの質問紙に回答を得た。平均評価点について、感覚刺激の獲得が2.50、嫌悪事態からの逃避が3.25、注目の獲得が4.25、事物の獲得が3.00となった。相対順位として注目の獲得機能が1位、次いで嫌悪事態からの逃避機能であった。

3) 行動観察：大学の療育場面での、個別指導場面、集団指導場面及び、教室移動の場面における、本児の行動を観察した。個別指導場面と教室移動の場面では、要求行動が頻発し、集団指導場面では比較的少なかった。集団指導は、ボーリングや楽器活動、簡単なルールのあるボードゲーム、おやつなど遊びを中心とした内容であった。また、教室移動の場面では、靴の着脱、靴をそろえる、ドアの開閉、かばんを背負う・下ろすといった、普段の生活で自然に発生する行動にまで他者に手伝わせるための行動の出現が及んでいた。本児の要求に応じると、すぐにその行動はおさまった。要求に応じているときに笑顔を見せることも観察された。

(3) 要求行動を維持している要因の仮説と介入についての仮説

本児の要求行動はあらゆる場面で頻発していたために、複数の随伴性によって維持されている可能性がある。MASの結果で最も高い得点であったのが、注目の獲得機能であった。母親のインタビューからは、要求行動が起こった時に本児に触れると一時的に要求行動が収まるとのことであった。これらのことから、本児が示す要求行動は人の存在を先行事象として、援助という形で得られる関わりを結果事象として強化、維持されていた可能性が推測される。行動観察でも、大人が要求に応じているときに笑顔がみられ、この仮説を支持するものであった。MASの結果で次に高い得点であったのは、嫌悪事態からの逃避機能であった。母親へのインタビューでは、要求行動が頻発する以前は着替えや食事など身の回りのことは自立しており、十分にそのスキルを有しているとのことであった。何らかの他の要因で要求行動を生起させたところ、周囲の大人が手を貸してくれ、やらなくて済む

ということを経験しているうちに、だんだんと自力で遂行することが嫌悪的となり、さらに回避するようになったと推測される。もちろん、本児にとって自力遂行が難しい場面では、他者からの援助そのものが要求行動を強化、維持していると考えられる。

本研究では、上記で推測された本児の要求行動の機能のうち、注目と逃避については消去を行い、本来本児が遂行可能な課題の自力遂行を促すことを方針とした。そのために、自力遂行には注目を強化子として用いる分化強化の手続きを採用した。やむを得ずプロンプトする際も最小限の関わりとし、プロンプトフェイディングの手続きを併用した。また、課題からの逃避を避けるためにプロンプトを用いて、何らかの形で本児に課題の遂行に関わらせた。本児の自力遂行が難しい場面で生起する要求行動に対しては、援助を提供した。こうした手続きにより、要求行動が援助を要求する機能のみに精練化できると仮定した。図 5 - 1 に、本児の要求行動に対する介入仮説を示した。

(4) 指導期間及び指導場所

200X 年 5 月から 12 月まで、大学の臨床活動において、原則として週 1 回、約 30 分の個別指導を行った。また、個別指導の後、約 45 分間の集団指導をプレイルームで行った。本研究における介入は個別指導場面及び、移動中の靴の着脱やドアの開閉といった身辺処理場面で行った。なお、夏休みの大学臨床活動が休みの期間中には、本児が在籍している特別支援学校において個別指導のみ行われた。

(5) 標的行動

自力で遂行することができる簡単な課題場面において、要求行動をせず、その課題を自力で遂行することを標的行動とした。自力で遂行することができない難しい課題場面では、要求行動が自発することを標的行動とした。なお、要求行動とは、課題場面に生起する指さし、うなずき、物の差し出し、クレーン行動とした。

(6) 指導手続き

【個別指導場面】

1) ベースライン (以下、BL) 期 I

[現在の要求行動の随伴性]



[随伴性の操作]

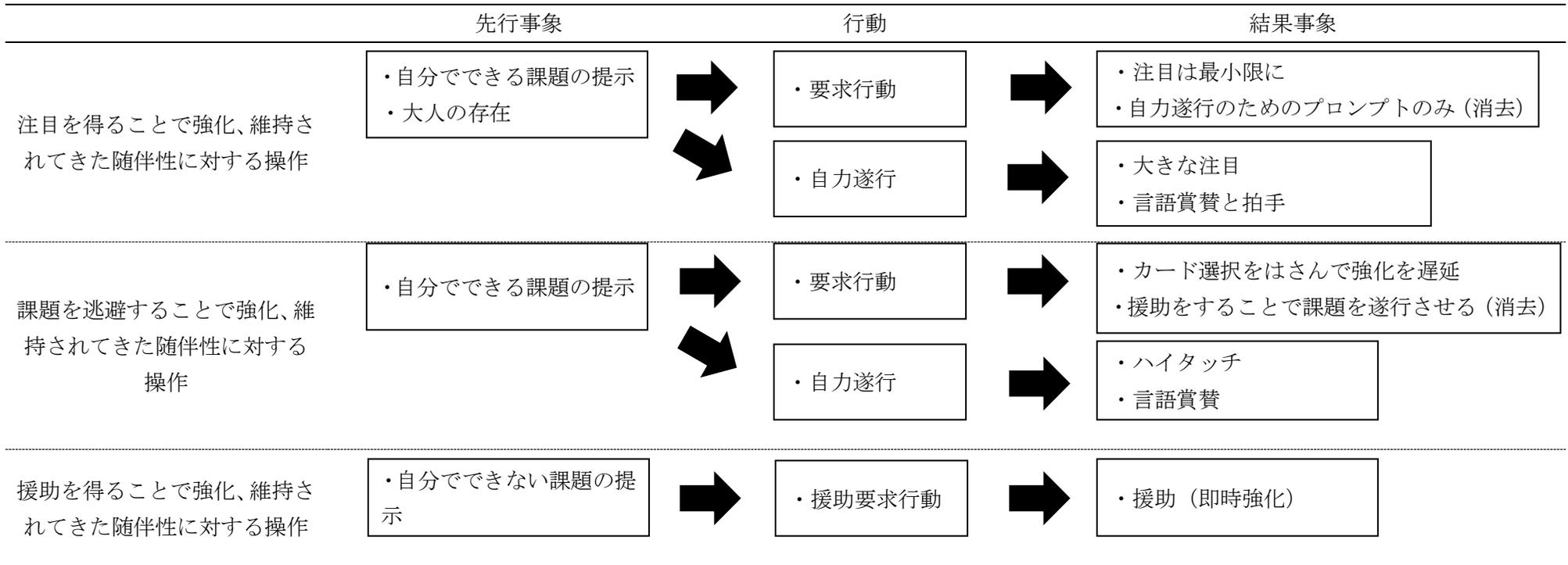


図 5 - 1 要求行動に対する随伴性操作

提示された課題遂行中における要求行動の生起状況を把握することを目的とした。本児はセラピスト（以下、Th）と対面して座り、課題を行った。簡単な課題と難しい課題を行った。簡単な課題として、はさみを使う課題、箸を使う課題、ぞうきんがけの3つを設定した。難しい課題として風船を膨らませる課題、金づちでくぎを打つ課題、漢字の読み仮名を書く課題の3つを設定した。S-M 社会生活能力検査と保護者からの聞き取りの結果から自力遂行の可否を判断し、課題の設定を行った。課題を自力遂行した場合、Thは声をかけるのみで、過度な言語賞賛や拍手などは行わず、次の課題に進んだ。要求行動が生起した場合、Thはそれに従い全面的援助をした。援助をする際は、声かけや関わりは最小限にした。BL期Iは、3セッション行った。

2) BL期II

簡単な課題のみを設定した。簡単な課題のみを行う指導期Iと同様の設定で、提示された課題遂行中における要求行動の生起状況を把握することを目的とした。簡単な課題で本児にとって興味があると思われる課題を行った。塗り絵、箸を使う課題、ダーツ、ゴルフの4つの課題をランダムに行った。課題を自力遂行した場合、Thは声をかけるのみで、過度な言語賞賛や拍手など行わず、次の課題に進んだ。要求行動が生起した場合、Thはそれに従い全面的援助をした。援助をする際は、声かけや関わりは最小限にした。2セッション連続して高い要求行動の生起率がみられたら、指導期Iに移行することとした。

3) 指導期I

簡単な課題で、本児にとって興味があると思われる課題を設定し、指導機会とした。BL期IIと同様の課題に、宝探し、パズル、ひも通し、ロゴ書き、黒ひげ危機一髪の5つを加えランダムに行った。指導期Iでは、援助という形で与えられる注目や関わりが強化、維持している要求行動の随伴性を操作した。要求行動によって注目を得るのではなく、自力遂行によって注目を得られるよう、注目を求める要求行動の低減と自力遂行の促進を目的とした。

課題が提示されたときに、要求行動を行わず自力遂行した場合には、Thは言語賞賛や拍

手を行った。要求行動または爪を立てるといったかんしゃくを起こした場合には、Thは「やって」と簡潔な言語プロンプトを提示した。言語プロンプト提示後も要求行動またはかんしゃくが生起する場合には、Thが本児の腕に手を添える、Thの腕に本児の手を添えさせるなどの身体プロンプトを提示し課題を遂行させた。プロンプトによって課題を遂行した場合は、言語賞賛や拍手を行った。身体プロンプト提示後にも課題遂行しない場合は、Thは全面的援助をしたが、言語賞賛や拍手は行わなかった。

大学でのセッションにおいて、要求行動の出現率が2セッション連続して5%未満であった場合、次のフェイズに移行することとした。

4) BL期Ⅲ

BL期Ⅰと同様の手続きをし、要求行動がどの程度生起するのかを観察することを目的とした。

【身辺処理場面】

1) BL期A

身辺処理場面とは、個別指導の部屋への移動、個別指導終了後集団指導のプレイルームまでの移動、集団指導終了後保護者の待機する場所までの移動における本児が身辺処理を行う場面のことである。支援の項目として、靴の着脱、ドアを開ける、リュックサックを背負う・下ろすことを設定した。これらの行動は、すべて本児が自力で遂行可能であると保護者からの聞き取りにより確認した。BL期Aでは、要求行動の出現状況を把握することを目的とした。本児が自力遂行した場合、Thは声をかけるのみで、過度な言語賞賛や拍手などは行わなかった。要求行動が出現した場合、Thはそれに従い全面的援助をした。援助をする際は、声かけや関わりは最小限にした。BL期Aは、5セッション行った。

2) 指導期A

BL期Aと同様の場面であった。目的と手続きは指導期Ⅰと同様であり、要求行動そのものに対するThの注目をできるだけ少なくし、遂行後に与えられる言語賞賛や拍手によって注目や関わりを与えることにした。6セッション終了時に、連続する2セッションの要求行

動の出現率の平均が 20%を下回らなければ、指導期 B に移行することとした。

3) 指導期 B

指導期 A は要求行動に対しては注目をせず、項目を遂行したことに対して言語賞賛や拍手によって注目をするという、結果事象に対する介入を試みた。したがって、指導期 A で
の介入でも要求行動の生起に変化がみられない項目においては注目や関わりによって強化
されているのではなく、課題からの逃避によって強化されていると推測された。

指導期 B では、それまで要求行動を強化、維持してきた随伴性を操作するために、要求
行動が生起しても項目の遂行を完全には逃避させない消去の手続きを採用した。さらに、
自力遂行に対して言語賞賛や拍手をすることで、項目から逃避するのではなく自ら行うこ
とを促すこととした。要求行動が生起した場合は、手伝いを要求するか、自力遂行するか
の選択肢を、本児にカードによって提示した。要求行動を行わず自力遂行したら言語賞賛
や拍手を行った。要求行動または爪を立てるといったかんしゃくを起こした場合には、「や
って」と簡潔に言語プロンプトを提示した。その後、自力遂行した場合には、言語賞賛や
拍手を行った。言語プロンプト提示後にも要求行動またはかんしゃくが生起する場合には、
「がんばるカード（自力遂行を選択するカード）」と「手伝ってカード（他者への援助要求
を選択するカード）」の 2 枚のカードを提示し、「どちらですか？」と尋ねた。「がんばるカ
ード」とは、本児が自力遂行すると、Th とハイタッチができるということが、本児と Th
の写真と絵によって表されているカードである。「手伝ってカード」とは、本児が Th に手
伝いを要求すると、Th とハイタッチできないということが、本児と Th の写真と絵によっ
て表されているカードである。なお、カードのルール説明は、セッションごとの個別指導
に移動する前及び集団指導に移動する前に行った。

「がんばるカード」を選択し、自力遂行した場合、言語賞賛とハイタッチが与えられた。
「がんばるカード」選択後にも、自力遂行せず、要求行動またはかんしゃくが生起する場
合には、「手伝ってカード」を提示した後、手を添えるなどの身体的プロンプトを提示し、
遂行させた。この場合は言語賞賛や拍手は与えなかった。「手伝ってカード」を選択した場

合、手を添えるなど身体プロンプトを提示し、遂行させた。この場合も言語賞賛や拍手は与えなかった。また、どちらのカードも選択しない場合、再度「手伝ってカード」のみを提示し、身体プロンプトにより遂行させた。いずれにしても、Th が全面的援助をすることなく、プロンプトによって何らかの形で本児に項目の遂行に関わらせた。

(7) 観察・記録方法

指導場面を 1 台のビデオカメラを用いて VTR 録画した。VTR を視聴することにより、対象児の課題遂行および要求行動の生起状況、Th のプロンプト提示状況を観察した。記録方法は、事象記録法を用いた。

(8) 結果の評価方法

1) 要求行動の出現率：各セッションにおける要求行動の出現率を、以下の算出方法により評価した。

$$\text{「要求行動の出現率 (\%)」} = \text{「要求行動の生起回数」} \div \text{「課題の試行数」} \times 100$$

2) 課題（項目）遂行率：各セッションにおける課題（項目）の遂行率を自力遂行及びプロンプトごとに、以下の算出方法により評価した。

①自力遂行率：「自力遂行率 (%)」 = 「自力遂行数」 ÷ 「課題（項目）の試行数」 × 100

②言語（身体）プロンプト提示後の遂行率：「言語（身体）プロンプト提示後の遂行率 (%)」 = 「言語（身体）言語プロンプト提示後の遂行数」 ÷ 「課題（項目）の試行数」 × 100

3) 身辺処理場面における要求行動の出現状況の評価：身辺処理場面の各項目における要求行動の出現状況を、「要求あり」「自力遂行」「要求・遂行なし」「機会なし」に分類した。さらに、各項目におけるそれぞれのフェイズ全体での要求行動の生起率を、以下の算出方法により評価した。

$$\text{「フェイズ全体の要求行動の生起率 (\%)」} = \text{「要求行動の生起回数」} \div \text{「機会数」} \times 100$$

(9) 信頼性の評価

VTR 録画した全セッションのうち、各フェイズから1セッションずつランダムに抽出し、Th と指導に参加していない他の観察者1名がそれぞれ評価し、一致率を算出した。その結果、全体で 95.2%の一致率を得た。

3.結果

(1) 個別指導場面における援助要求行動の出現状況

個別指導場面における要求行動の出現率を図 5 - 2 に示した。BL 期 I において簡単な課題場面では、要求行動の出現率はセッションを追うごとに上昇傾向を示し、3セッション目にはすべての課題場面において要求行動が出現した。難しい課題場面では、3セッションを通じて1度だけ無反応があり、それ以外ではすべて要求行動が出現した。BL 期 II では、すべての簡単な課題場面において要求行動が出現した。指導期 I では、要求行動の出現率は大きく低減し10%未満が続いた。BL 期 III では、再び難しい課題を加えて行った。4セッションを通じてすべての難しい課題場面において要求行動が出現した。一方、簡単な課題場面では、要求行動の低い出現率が維持された。

(2) 身辺処理場面における援助要求行動の出現状況

身辺処理場面における援助要求行動の出現率を図 5 - 3 に示した。BL 期 A では、要求行動の出現率は50%以上が続き高い出現率を示した。指導期 A、指導期 B では、BL 期 A に比べて要求行動の出現率は全体的に減少傾向にあるが、上昇と下降を繰り返した。

(3) 身辺自立場面における課題別の要求行動の出現状況

身辺処理場面における項目別の要求行動の出現状況を図 5 - 4 に示した。各項目におけるフェイズ全体での要求行動の生起率が50%以上のものを、当該項目のフェイズ全体の背景を網掛けして示した。BL 期 A で、背景が網掛けされた項目は11項目であった。指導期 A では、5項目となり減少した。指導期 B では、大きな変化はみられなかった。個別指導前と個別指導後の「靴を脱ぐ」項目で、セッション4以降セッション18まで自力遂行した。個別指導後の「ドアを開ける」項目と「靴を履く」項目は、指導期Aに入ってから自力遂

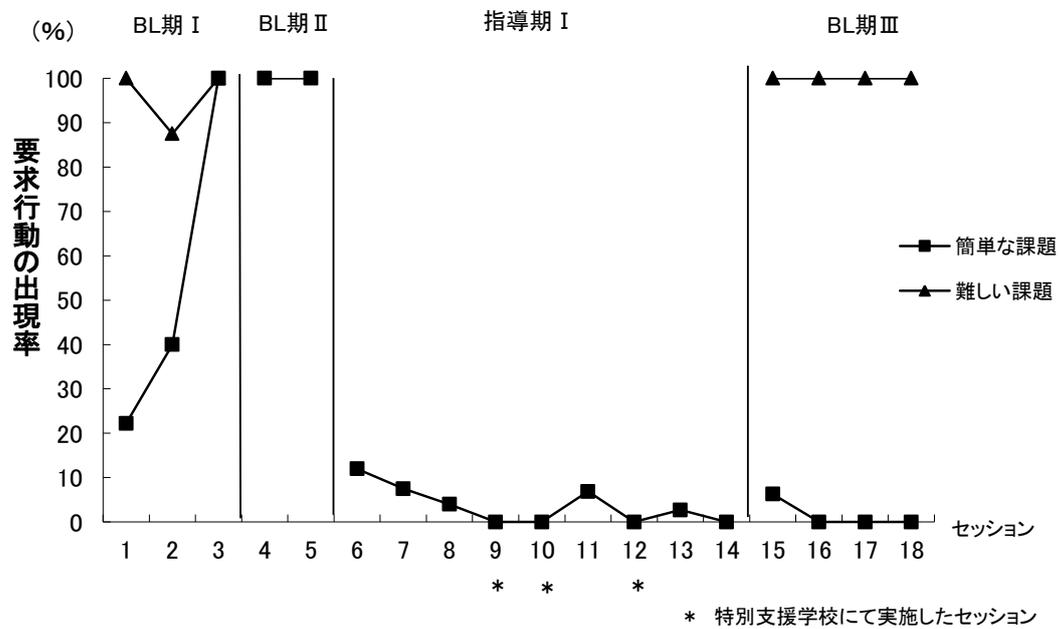


図 5-2 要求行動の出現率（個別指導場面）

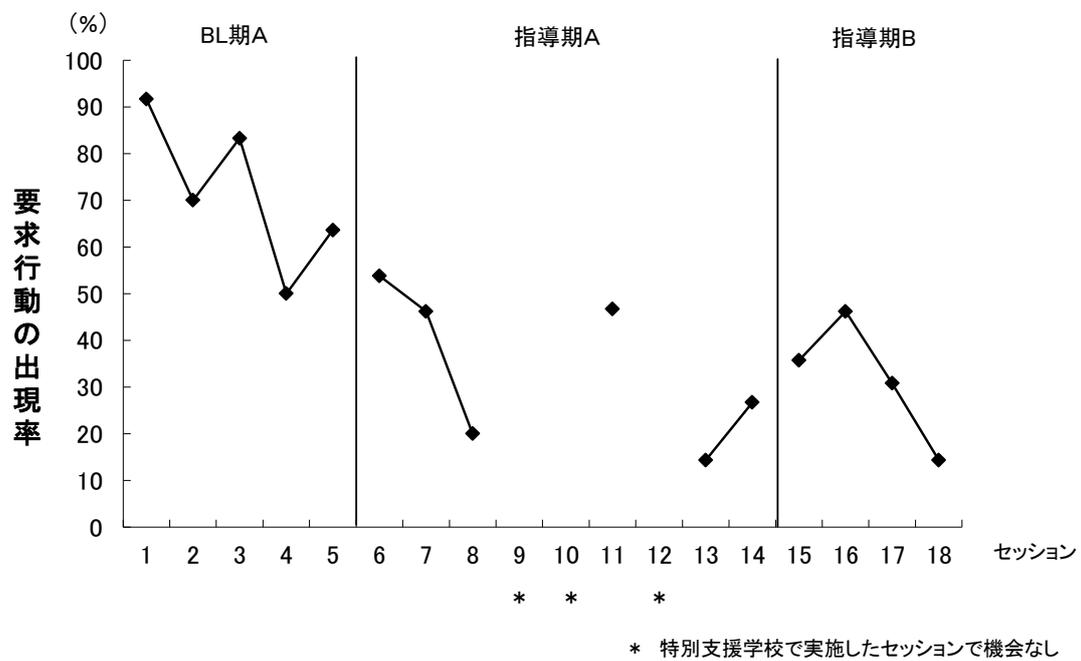


図 5-3 要求行動の出現率 (身辺処理場面)

セッション		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
フェイズ		BL期 A					指導期 A										指導期 B		
個別前	靴を脱ぐ	✓	○	✓	○	○	○	○	○	特別支援学校で実施	特別支援学校で実施	○	特別支援学校で実施	○	○	○	○	○	○
	靴を揃える	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		○	○	○	○	○	○
	ドアを開ける	△	○	✓	△	○	△	△	○			✓		○	○	○	○	○	○
	スリッパを揃える	✓	✓	△	△	△	△	△	△			△		○	○	○	○	○	○
	リュックを下す	✓	△	✓	△	✓	✓	○	△			○		○	○	○	✓	○	○
	リュックを置く	△	△	✓	△	△	✓	✓	△			✓		✓	○	△	✓	✓	
個別後	リュックを背負う	✓	△	✓	△	✓	✓	✓	△			✓		✓	○	○	○	○	○
	ドアを開ける	○	○	✓	✓	✓	○	○	○			○		○	○	○	○	○	○
	スリッパを揃える	✓	✓	△	△	△	△	✓	△			✓		○	○	○	○	○	○
	靴を履く	✓	✓	✓	✓	✓	○	○	○			○		○	○	○	○	○	○
	靴を脱ぐ	✓	✓	✓	○	○	○	○	○			○		○	○	○	○	○	○
	靴を揃える	✓	✓	✓	✓	✓	✓	△	✓			△		△	✓	✓	✓	△	
	ドアを開ける	✓	✓	△	△	△	△	△	○			○		○	○	△	△	○	△
	リュックを下す	✓	△	○	△	✓	✓	✓	△			✓		△	✓	✓	✓	✓	○
集団後	リュックを背負う	△	△	△	△	△	✓	✓	△			✓		○	○	○	○	△	✓
	靴を履く	△	△	△	△	△	○	○	○			○		○	○	○	○	△	○

✓	要求行動が生起したことを示す	△	要求行動も自力遂行もしなかったことを示す
○	自力遂行したことを示す	△	機会がなかったことを示す

※背景の網掛けは、当該項目におけるそれぞれのフェイズ全体での要求行動の生起率が 50%以上のものを示す

図 5 - 4 身辺処理場面における項目別の要求行動の出現状況

行が続き、要求行動を示したのはセッション 14 の「靴を履く」場面のみであった。個別指導前の「リュックを置く」、個別指導後の「リュックを背負う」、「リュックを下ろす」、集団指導後の「リュックを背負う」項目では、自力遂行はあまりみられなかった。全体的にみて、靴に関する項目では指導期 A 以降自力遂行が増え、リュックサックに係る項目では全セッションにわたって要求行動が生起し続ける結果となった。特にリュックに関する 4 項目のうち、自力遂行したのは全セッションを通して 5 回のみであった。

(4) 指導期 B における要求行動出現後のカード選択状況

指導期 B における要求行動出現後のカード選択状況を表 5-1 に示した。4 セッションを通して、カード選択機会は 16 回あった。セッション 15、16 では 10 回の機会数のうち、どちらのカードも選択しない「反応なし」は 6 回であった。セッション 17、18 では、6 回の機会数のうち「反応なし」は 1 回のみであった。4 セッションを通してカード選択をした 9 回のうち、「手伝ってカード」を選択したのは 6 回であった。残りの「がんばるカード」を選択した 3 回のうち 2 回は、再び要求行動を示したため「手伝ってカード」を示し身体プロンプトにより項目を遂行させた。「手伝ってカード」を選択し、自力遂行したのは、セッション 18 の 1 回のみであった。

4. 考察

本研究では、高頻度で生起する援助要求行動を単に援助を求める行動として捉えるのではなく、機能的アセスメントによって対象児の用いる要求行動がどのような随伴性によって維持されているのか推定した。その結果、本児の示す要求行動は、援助を得ることの他に注目を得ること及び、やるべきことからの逃避によって強化、維持されていたと推測された。これらの随伴性を操作する手続きを個別指導場面及び身辺処理場面で行った。

(1) 個別指導場面について

本児の要求行動は、BL 期 I において、簡単な課題場面でセッションを追うごとに上昇傾向を示し、セッション 3 では全ての課題場面で生起した。これは、日常生活においても新

表 5 - 1 指導期 B における要求行動出現後のカード選択状況

セッション	選択機会	カード選択			実際の結果		
		「がんばる」 カード選択	「手伝って」 カード選択	反応なし	自力遂行	身体プロンプト により遂行	Th が代わり に遂行
15	1		○			○	
	2	○				○	
	3			○		○	
	4			○		○	
16	1			○		○	
	2			○		○	
	3		○			○	
	4			○			○
	5			○			○
	6		○			○	
17	1			○		○	
	2	○				○	
	3		○			○	
	4		○			○	
18	1		○			○	
	2	○			○		

しい課題に出会ったときに、要求行動が増加・維持していく不適切な使用への過程を端的に示している可能性が指摘できる。

指導期Ⅰに入ると要求行動の出現率が著しく減少し、簡単な課題場面では要求行動の出現はほとんどみられなかった。BL期Ⅲでも、自力遂行が続いた。指導期Ⅰでは要求行動に対しては最小限のプロンプトが与えられるのみであった。その後、課題を遂行すると言語賞賛や拍手を得られたが、当初の随伴性に比べて強化子が遅れて与えられた。課題に対して即座に自力遂行すれば、すぐに強化子を得ることができた。これは、小笠原（1999）が頻発する援助要求行動に対して用いた分化強化の手続きに準ずる。注目を最小限に留めたことにより、減少した要求行動はアセスメント結果から推測した注目を求める機能を含んでいたといえる。A児の示す要求行動を、単に援助を求める行動としてとらえていたら、課題遂行のために与えるプロンプトによって要求行動を意図せずに強化、維持させていたかもしれない。さらに、簡単な課題における自力遂行が増えたことから、援助を求める要求行動ではなく、自力遂行によって注目を得る随伴性を確立させたといえる。

一方、難しい課題場面では、BL期Ⅲでも要求行動の高い出現率が維持されていた。難しい課題場面における要求行動は援助そのものを得ることで強化、維持されてきた随伴性を有していたと考えられる。この結果から、指導期Ⅰで課題の難易度を変え、機能に対応した随伴性操作を行ったことが、個別指導場面における本児の高頻度で生起する要求行動の、適切な使用の促進に効果があったといえる。

（2）身辺処理場面について

指導期Ⅰでは、注目や関わりを得ることによって強化、維持されてきた随伴性を操作する手続きを行った。BL期Ⅰで高い出現率を示した要求行動は、指導期Ⅰに入ると、その出現率は全体的に減少傾向を示した。また、概ね項目ごとに要求行動の出現状況が分かれる結果となり、A児の要求行動は項目によって異なる随伴性にさらされていた可能性がある。注目の獲得機能に対応した指導期Ⅰの手続きを行ってもなお自力遂行可能とならなかった項目において出現した要求行動は、項目自体を逃避することで強化、維持されてきたと推

測される。この要求行動を減らすために、例えば「やりたくありません」という代替行動を形成し置き換える、いわゆる機能的コミュニケーション訓練 (Durand, 1990) を行うことが考えられる。しかし、事前に母親に対して行った FAI や行動観察から、本児の示す要求行動は一日中あらゆる場面で、特に衣服の着脱や、排泄、食事など最も基本的な日常生活スキルが必要となる場面で生起していた。そのため、「やりたくありません」という嫌悪事態を避ける行動の形成を行うと、こうした基本的なあらゆる日常生活スキルに援助が提供されなければならない、自立的な生活が妨げられる可能性がある。さらに、要求行動が頻発する以前には、A 児はこれらの場面で自力遂行できており十分にそのスキルを有していることを確認した。そこで、本児の自力遂行を促すような指導手続きが適当であると判断した。しかし、指導期 B における要求行動の出現率は、指導期 A と比べて減少したとはいえない。項目別にみても、要求行動の出現状況に変化は認められなかった。2 枚のどちらのカードも選択せず反応しないことや「がんばるカード」を選択したにもかかわらず、さらに援助を要求することがあり、カードの使用について、本児が理解できていなかった可能性がある。あるいは、自力遂行した場合と援助を要求した場合の結果に十分な差をつける操作ができなかった可能性がある。一方で、最後の 2 セッションでは、ほとんどの機会にカードを使用し自力遂行の割合が増えたことから、指導を継続することでカードの正しい使用に伴って要求行動の生起状況にも変化がみられた可能性もある。

平澤・藤原 (2002) は、課題から逃避することで強化、維持されていた激しい頭打ち行動を示す幼児に対して、消去の手続きと課題の嫌悪性の低減を行うことで、行動問題の改善と課題従事行動の促進を図った。指導期 B においては、ほとんどの機会に身体プロンプトが与えられており、身体プロンプトが嫌悪性の低減に影響して自力遂行が促されなかった可能性がある。この場合、身体プロンプトの系統的なフェイディングについて更なる手立てが必要であった。行動問題支援に関しては、先の機能的コミュニケーション訓練を用いて代替行動を指導するよりも、機能的には等価でなくても当該場面で求められる望ましい行動を指導する方が、長期的には適切である場合がある (村本・園山, 2008)。特に、嫌

悪事態からの逃避機能をもつ行動への支援には、活動参加の観点から望ましい行動の指導が強く望まれるであろう。望ましい行動の選定方法や、嫌悪性の軽減を含めた先行事象への介入方法、倫理的課題など、今後検討の必要があるといえる。

5. 結語

個別指導場面においては、要求行動の適切な使用が確立された。アセスメントによって推定された機能に対応した指導手続きが、過剰に生じた援助要求行動の適切な使用の促進に有効であったことがうかがえる。

このように、“援助要求”といった、一見、機能が明らかな行動に対しても、機能的アセスメントに基づいた支援が効果的であることが示された。児童生徒は、長時間過ごす学校現場において様々な行動を示す。対応の難しい行動に対して、行動の見た目や印象にとらわれず機能的アセスメントを行ったうえで、支援計画を立案することは重要であるといえる。

第6章 行動問題支援における支援者の効果的な支援を妨げる要因の調査（研究2）

1.目的

研究1では、先行研究では対象にされてこなかった行動に対して、機能的アセスメントに基づいた介入手続きの効果を検討した。その結果、一見機能が明らかな行動に対しても、機能的アセスメントを適用する意義が示された。およそ半数の児童生徒が何らかの行動上の問題を抱える知的障害特別支援学校の教師においては（小笠原・守屋, 2005；清水ら, 2006）、機能的アセスメントに基づいた支援計画の立案や実行するための知識やスキルを有することは必須である。しかしながら、行動問題への支援方法に関しては、多くが対処療法的な対応であり（小笠原・守屋, 2005）、機能的アセスメントの実施はわずかであった（霜田ら, 2006）ことが調査研究から指摘されている。学校教員が行動問題支援のどの段階でどのような困難を抱えるのか詳細に把握することができれば、従来の教員養成や教員研修にそれらの困難を解消するようなプログラムを導入し、行動問題支援に関する専門性向上に寄与できるであろう。

学校現場で行動問題支援を行う上で直面する困難について調査した先行研究では、学校の支援体制や他の支援者や保護者らとの協働や共通理解の困難が目立ち、データ収集の方法や介入計画をいかに作成するかといったような技術的な側面の困難はわずかであった。しかしながら、先行研究の参加者は、調査時点ですでに十分PBSや機能的アセスメントの実施経験を有していたことから、それらの知識や実践経験のない者が、新たに知識やスキルを身につけながら実践する場合は、技術的な困難も予想される。

そこで、研究2で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うえでどのような困難に直面するのか、またそれはどの程度困難であるのか検討することを目的とした。機能的アセスメントと支援計画の立案と実行に関する研修を実施し、支援過程の各段階で研修の参加者に質問紙において調査を行った。

2.方法

(1) 研修プログラム

1) 目的：行動問題に対する支援計画の作成と実行に必要な、応用行動分析学を主とした知識と技術を参加者が習得することを目的とした。参加者がそれぞれの学校で支援に関わっている行動問題を示している児童生徒1名に対して、支援計画の作成と実施を行った

2) 期間：1回につき2時間、全6回のプログラムであった。基本的に週1回行われ、全6回のプログラム終了後、3カ月をフォローアップ期間とした。

3) 講師：応用行動分析学を専門とする大学教員1名と大学院博士課程に在籍する大学院生1名（筆者）の計2名によってトレーニングプログラムを実施した。講師は、講義と演習の際の進行、参加者に対する助言を行った。

4) 構成：2時間のうち、前半のおよそ1時間を講義、後半のおよそ1時間を演習とした。適宜、ホームワークを実施した。トレーニングプログラムの講義内容、演習内容、ホームワークについては表6-1に示した。

講義は、主に応用行動分析学に関する基本的な知識や機能的アセスメントの実施方法と支援計画の作成方法に関する内容であり、以下の内容を含むものであった。①行動とは、②問題の所在、③行動随伴性、④行動の機能、⑤機能的アセスメント、⑥消去・分化強化、⑦トークンシステム、⑧先行子操作、⑨バイパスモデル、⑩自己管理・課題分析、⑪文脈適合性。演習では、各参加者の挙げた児童生徒について以下の内容を実施した。①行動を具体的に記述する、②行動の記録をする、③アセスメントの結果から行動の機能を推定する、④問題となる行動の代替行動・望ましい行動を設定する、⑤支援計画を作成する。ホームワークでは、機能的アセスメントの実施と支援計画作成、実施に必要な質問紙の記入や対象事例の行動観察と記録を行った。フォローアップとして、プログラム終了後3か月間、支援計画の実施の継続、対象事例の行動観察と記録を求めた。事例の児童・生徒の支援に関する相談は、随時メールで受け付けることとした。

(2) 参加者

表 6-1 研修プログラムの構成

	講義内容	演習内容	ホームワーク	困難に関する質問紙
1回目	<ul style="list-style-type: none"> ・行動とは ・随伴性、行動の原理 	<ul style="list-style-type: none"> ・行動を具体的に記述しよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・機能的アセスメントインタビュー 	
2回目	<ul style="list-style-type: none"> ・行動の機能 ・消去、分化強化 	<ul style="list-style-type: none"> ・記録方法を決定しよう 【事例】 標的行動を決定しよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・標的行動の記録 	
3回目	<ul style="list-style-type: none"> ・適切な行動を増やす技法Ⅰ ・機能的アセスメント 	<ul style="list-style-type: none"> 【事例】 機能的アセスメントをしよう 【事例】 アセスメントから機能の推定をしよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・標的行動の記録 	<ul style="list-style-type: none"> ・困難に関する質問紙の実施『アセスメント』
4回目	<ul style="list-style-type: none"> ・行動問題バイパスモデル ・先行子操作 	<ul style="list-style-type: none"> 【事例】 機能から代替行動、望ましい行動を決定しよう 【事例】 支援計画の立案 	<ul style="list-style-type: none"> ・標的行動の記録 	
5回目	<ul style="list-style-type: none"> ・適切な行動を増やす技法Ⅱ ・罰的手続きの問題 	<ul style="list-style-type: none"> 【事例】 支援計画を完成させよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援の実施 ・標的行動の記録 ・質問紙 	<ul style="list-style-type: none"> ・困難に関する質問紙の実施『観察・記録』
6回目	<ul style="list-style-type: none"> ・文脈適合性 	<ul style="list-style-type: none"> 【事例】 途中経過の発表をしよう 【事例】 支援計画の修正をしよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援の実施 ・標的行動の記録 ・質問紙 	<ul style="list-style-type: none"> ・困難に関する質問紙の実施『計画立案』
フォローアップ	<ul style="list-style-type: none"> ・メール相談（プログラム終了後3か月間） ・標的行動の記録 ・質問紙 			<ul style="list-style-type: none"> ・困難に関する質問紙の実施『計画実行』（プログラム終了3か月後）

6回のセッションからなる一連の研修プログラムを3回実施した。合計で知的障害特別支援学校の教師17名が参加した。最初の研修プログラムには5名が、第2回及び第3回の研修プログラムにはそれぞれ6名の教師が参加した。第1回目の参加者をS1～S5、第2回目をS6～S11、第3回目をS12～S17と示した。全参加者のプロフィールを表6-2に示す。

参加者の募集方法と参加条件は以下の通りであった。東京都内の全知的障害特別支援学校に、行動問題支援に関する研修プログラム実施の案内を郵送した。また、同様の内容を筆者が所属する研究室ウェブページ上に掲載した。参加条件は、(a) 本研究の趣旨に賛同する者、(b) これまで応用行動分析学について系統的に学んだ経験がない者、(c) 実際に行動問題のある児童生徒の支援を行っている者、(d) 全6回のプログラムのすべてに参加できる者であった。参加者は、全員これらの条件を満たし、自主的に申し込んだ者であった。1回のトレーニングプログラムの定員を5名程度とし、定員を超える申し込みがあった場合、先着順に参加を依頼した。なお、本研修プログラム参加者には「行動問題支援学習会」の名称で案内した。

(3) 倫理的配慮

全ての参加者に口頭と書面で研究の趣旨を説明し、得られたデータの公表について同意を得た。

(4) 支援の困難に関するアンケート

支援計画の立案や実行において教師が感じる困難について知るため質問紙を用いた。質問紙は、Acker et al. (2005) の機能的アセスメント実行と支援計画作成チェックリストと Chitiyo and Wheeler (2009) と Bambara et al. (2012) が用いた質問紙を参考に著者が作成した。

機能的アセスメントに基づいた行動問題支援実施の各段階で、参加者に質問紙の記入を依頼した。4つの段階を設け、それぞれ『機能的アセスメント (以下、アセスメント)』『支援計画の立案 (以下、計画立案)』『行動の観察・記録 (以下、観察・記録)』『支援計画の実行 (以下、計画実行)』に関する内容を問うものであった。質問項目数は、『アセスメン

表 6 - 2 参加者のプロフィール

	参加者	性別	教員経験年数	知的障害特別支援 学校経験年数	事例児童生徒の所属 学部
学習会 A	S1	女	5年	5年	中学部 2年
	S2	女	1年	1年	中学部 2年
	S3	女	12年	10年	中学部 1年
	S4	男	30年	22年	高等部 3年
	S5	女	13年	6年	高等部 3年
学習会 B	S6	女	5年	5年	小学部 2年
	S7	女	9年	9年	高等部 3年
	S8	女	5年	5年	中学部 2年
	S9	女	8年	1年	中学部 1年
	S10	男	3年	3年	中学部 1年
	S11	女	1年	1年	中学部 1年
学習会 C	S12	女	17年	17年	高等部 2年
	S13	女	8年	8年	小学部 1年
	S14	女	6年	6年	中学部 3年
	S15	男	1年	1年	小学部 5年
	S16	男	16年	8年	中学部 3年
	S17	女	3年	3年	高等部 3年

ト』が7項目、『計画立案』が9項目、『観察・記録』が3項目、『計画実行』が5項目であった。それぞれの項目に対して、「1:全くあてはまらない」から「5:よくあてはまる」までの5件法で回答を得た。また、各段階で支援の実行において感じた困難について、自由記述形式で回答を得た。

質問紙の実施時期については、『アセスメント』段階は研修プログラム3回目に行われた。同様に、『観察・記録』段階は5回目、『計画立案』段階は6回目に行われた。『計画実行』段階に関しては、6回目のプログラム終了後およそ3カ月経過した時点で郵送にて回答を依頼した。質問紙の実施時期は、表6-1の研修プログラムの構成に示した。

(5) 分析方法

「1:全くあてはまらない」と「2:あてはまらない」の回答数を合計したものを、全回答数で除し100を乗ずることで、困難と評価した回答割合を算出した。小数点以下第2位を四捨五入し、小数点以下第1位までを示した。同様に、「4:あてはまる」と「5:よくあてはまる」の合計回答数を用いて、困難でないとして評価した回答割合を算出した。

3. 結果

表6-3に各段階における項目ごとの困難の評価の回答結果を示した。「1:全くあてはまらない」または「2:あてはまらない」と回答した割合の大きい方から9番目までを二重下線で示した。全24項目の中で困難と評価した割合が最も大きかったのは、『アセスメント』段階の「現在の学校場面以外での行動問題の特徴をよく知っていた」の質問であり、70.6%であった。次いで、『観察・記録』段階の「事前に計画したすべての時間帯で観察・記録することができた」が大きく、60%となった。3番目に大きいのは、『アセスメント』段階の「生徒の気になる行動が起りやすい・起りにくい状況について具体的に記述することができた」の41.2%。4番目以降は、『計画実行』段階の「支援計画の見直しと修正を行った」、『観察・記録』段階の「観察した行動について迷わずに記録することができた」、『計画立案』段階の「立案した支援計画は、誰がいつ、何をするのか明確になっている」などと続

表 6-3 各段階における項目ごとの困難の評価の回答

段階	質問項目	「全くあてはまらない」「あ	「あてはまる」「よくあ
		てはまらない」の回答割合 (%)	てはまる」の回答割合 (%)
ア セ ス メ ン ト	1. 生徒の気になる行動を具体的に記述することができた	11.8	70.6
	2. 生徒の気になる行動が起こりやすい・起こりにくい状況について具体的に記述することができた	<u>41.2</u>	41.2
	3. 生徒の気になる行動への対応について具体的に記述することができた	17.6	41.2
	4. 生徒のコミュニケーション方法について普段からよく知っていた	17.6	58.8
	5. 生徒の好みについて普段からよく知っていた	11.8	82.4
	6. 現在の学校場面以外での行動問題の特徴をよく知っていた(例えば、家庭での行動問題の生起状況、何歳から行動問題が始まったかなどを含む生育歴)	<u>70.6</u>	5.9
	7. 上記の項目に関することを他の先生と普段から情報を共有していた	<u>23.5</u>	64.7
観 察 ・ 記 録	8. 事前に計画したすべての時間帯で観察・記録することができた	<u>60</u>	26.7
	9. 観察した行動について迷わずに記録することができた	<u>33.3</u>	46.7
	10. 行動の観察・記録について、他の先生の理解が得られた	7.1	42.9
計 画 立 案	11. アセスメントや記録の結果を十分に利用することができた	0	87.5
	12. 立案した支援計画は、気になる行動の機能に基づいたものになっている	0	93.8
	13. 気になる行動と同じ機能のある代替行動を具体的に示すことができた	18.8	50
	14. 立案した支援計画は、誰がいつ、何をするのか明確になっている	<u>31.3</u>	43.8
	15. 立案した支援計画は、生徒のニーズや好みを考慮している	12.5	68.8
	16. 立案した支援計画は、学級の支援体制、カリキュラムなどに配慮している	6.3	62.5
	17. 立案した支援計画は、般化と維持を含む短期的な支援、長期的な支援の両方を含んでいる	6.3	62.5
	18. 立案した支援計画は実際に効果がありそうだ	0	75
	19. 立案した支援計画は実際に実行できそうだ	0	93.8
計 画 実 行	20. 支援計画の内容を計画したとおりに実行できた	<u>28.6</u>	57.1
	21. 行動観察・記録は継続している	7.7	61.5
	22. 生徒の気になる行動に改善がみられた	7.1	64.3
	23. 支援計画の見直しと修正を行った	<u>35.7</u>	57.1
	24. 支援計画実行に際して、他の先生の理解が得られた	<u>28.6</u>	50

※二重下線は、困難であると評価した割合の大きい方から9番目までを示す

いた。

自由記述の内容を表 6 - 4 に示した。同様の内容を複数の参加者が回答したもののみ、簡潔に記載した。『アセスメント』段階では、行動の先行事象を同定することに困難があるとの記述が 5 人の参加者から挙げられた。『観察・記録』段階では、行動の強度によって記録するかどうかわからないといった記述が 6 人から挙げられた。また、記録自体の実行が学校現場では難しいとの記述が 5 人から挙げられた。『計画立案』段階では、代替行動を設定することに関する困難が多く、『計画実行』段階では、記録を継続して行うことが難しいとの記述が複数挙げられた。

フォローアップ期間中に、参加者からあった相談メールの内訳は以下の通りであった。対象児童生徒の現状報告が 10 件、標的とした行動が悪化してきたためどのように計画を修正したらよいかという相談が 2 件、標的とした行動以外の問題となる行動が出てきたのでどのように対応したらよいかという相談が 1 件であった。

4. 考察

本研究では、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うえでどのような困難に直面するのか、データ収集や支援計画の作成といった、主に技術的な側面について調査を行った。その結果、概して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。

はじめに、問題となる行動に関する情報の収集についてである。家庭での行動問題の生起状況や何歳から行動問題が始まったかといった生育歴など、学校場面以外での行動問題の特徴を把握する質問項目に対して困難が示された。そのような特徴を把握すること自体が難しいのではなく、これまでそのようなアセスメントをしてこなかった教員が多かった。アセスメント段階では、他にも先行事象並びに結果事象を記述することに関する項目の評価点が低くなっている。自由記述にも、同様の困難が複数の教師から挙げられていた。本研究では、参加者がアセスメントを実行する前に、行動のとらえ方に関する講義や情報収

表 6 - 4 自由記述で複数挙げられた回答

段階	回答	回答者
アセスメント	● 先行事象の同定（例：気になる行動がいつも同じ場所や時間、人の前で起きているのではないので、特定して記述することが難しかった）	5 人（S1、S2、S3、S7、S13）
	● 後続事象の同定（例：気になる行動の対応について、その時の状況によってこちら側の対応が変わるため特定の対応を記述するのが難しかった）	3 人（S4、S6、S15）
	● 問題となる行動の同定（例：気になる行動について記述したが、それが本当に問題を言えるのか悩んだ）	3 人（S8、S9、S14）
観察・記録	● 行動の強度等の同定（例：どの程度の強度の行動を記録するか迷った）	6 人（S1、S2、S3、S5、S8、S15）
	● 記録自体の実行（例：他の生徒への指導や対応、授業の進行などで観察・記録できないことがあった）	5 人（S2、S5、S6、S9、S14）
計画立案	● 代替行動の設定（例：叫ぶ行動に対しての代替行動を見つけるのが難しかった）	4 人（S3、S6、S12、S13）
	● 指導体制に則した計画の立案（例：教師の体制など、理想と現実のすり合わせが難しかった）	2 人（S8、S11）
計画実行	● 記録の継続（例：記録を継続して行うのは難しかった）	4 人（S2、S6、S7、S17）
	● 計画の修正（例：行動に改善がみられた時期があったが、継続しなかった。その時に、どのように修正すべきか分からなかった）	2 人（S12、S16）
	● 実行に関する他の教師の理解（例・介入方法について説明をしたが理解してもらえなかった）	2 人（S3、S14）

集のためのフォーマットの記入方法についての演習に 1 時間強の時間を費やしている。先行研究では、知的障害特別支援学校において行動問題に対する機能的アセスメントの実施率は 33%と非常に低かったと報告されている（霜田ら, 2006）。これらのことから、機能的アセスメントに不可欠な行動の生起条件に関する情報収集においては、そもそもその経験のある教員は少なく、短時間のトレーニングでは、実際の事例に対して、その行動の生起状況を詳細に記述するにはいたらないことが示唆された。

2 つ目に、行動の記録に関する困難が挙げられる。まず、観察と記録の実行自体について困難の程度が高く評価された。『観察・記録』段階では他にも、観察した行動を迷わず記録できたか、観察、記録について他の先生の理解を得られたかを問う項目でも比較的高い困難を示している。自由記述でも、多くの教員から記録の実行自体の困難が挙げられた。学校現場における観察や記録の困難さは、Mitchem, Richards, and Wells (2001) でも指摘されている。本研究では、その困難さの一つとして、『どの程度の強度の行動を記録するか迷った』『自分が授業のメインで進めているときには、観察や記録が難しかった』という記述から、行動を具体的に定義するというスキルの不十分さや記録時の教員の体制といった具体的な困難が指摘できた。

3 つ目に、計画実行に関する困難である。計画通りに実行できたか問う質問項目で困難が示された。計画実行に関する具体的な難しさについて、他の質問項目や自由記述から 3 つ指摘できる。すなわち、教員の協力体制、計画の見直しや修正、具体的な計画の立案である。教員の協力体制について、自由記述では「同じ学級の先生に支援計画について説明したが理解されず、結局一人で実行した」などの回答が複数挙げられた。また、計画の見直しや修正に関しても、「行動に改善がみられた時期があったが、継続しなかった。その時に、どのように修正すべきか分からなかった」といった自由記述がみられた。さらに、『計画立案』段階の立案した支援計画が、誰がいつ、何をするのか明確になっているかを問う項目が難しいと評価された。自由記述の中でも、指導体制に則した計画の立案に関して難しさが複数挙げられた。これらの困難は計画の実行のし易さに影響を与えるであろう。

支援体制や他の支援者との協力に関する困難は、複数の支援段階において挙げられた。今回の研究では、学級や学校全体の教員を対象としているわけではないため、支援体制を正確にとらえることはできないが、Bambara et al. (2012) や Chitiyo and Wheeler (2009) の指摘と同様に、我が国の特別支援学校においても、支援体制や教員間の協力体制に関する不備が効果的な行動問題支援の大きな障壁となっていることが示唆される。行動問題支援のチームアプローチの方法論をいかにアレンジして、我が国の知的障害特別支援学校に導入できるかが今後の課題といえよう。

以上のように、知的障害特別支援学校の教員が行動問題支援において直面する具体的な困難が明らかとなった。一方で、本研究の限界として、以下のことが挙げられる。本研究の参加者は、勤務する学校外での学習会に自主的に参加したものであった。参加者のこのような性質から、今回得られた知見をそのまま一般化するのは難しいであろう。しかしながら、学習する意欲の高い、やる気のある参加者であっても難しいと評価された項目については、他の教員にとっても難しさを感じる可能性が高いと考えられる。今後は、悉皆研修や参加者をランダムに抽出するなどして今回の結果が再現されるか追試することも必要といえよう。

また、今回の研究では学習会の中で質問紙を実施したことで、参加者が直面する困難に対して学習会の講師が助言したりモデルを示したりすることが影響を与えた可能性がある。アセスメントや行動の記録、支援計画の実行は学校現場で行われたが、支援計画の作成に関しては学習会の演習の中でその時間を設けた。実際に、支援計画の実施段階の質問項目には、困難を示すものが他の段階に比べて少なかった。教員自身が自立的に支援計画を作成した場合には、より困難を抱える可能性もある。その点についても追試が必要である。

本研究では、上記の通りいくつかの限界があるものの、自主的に参加した教員が講師の助言を得ながら実行しても困難に直面する支援項目が明らかになった。今後は、これらの困難を解消し得る教員養成、教員研修、学校現場の支援体制の構築を実現するための実践や研究が望まれる。

5. 結語

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うえで直面する困難について、問題となる行動に関する情報の収集、行動の記録、支援計画の実行に関する具体的な困難が示された。より効率的な記録行動のトレーニングや児童生徒の行動を的確に評価し、且つより簡便に記録できる記録表や記録方法を検討することが必要である。また、機能的アセスメントにおいて最も重要な先行事象と後続事象の同定についても、さらなる知識と技術の提供が必要であろう。また、実際の支援行動に対する評価とそのトレーニング手法の改善についても更なる研究が必要である。

第7章 講義を中心とした一日研修プログラムの効果に関する検討（研究3）

1. 目的

研究2では、効果的、効率的な研修プログラムの実現のために、講義と演習からなる研修を実施し、機能的アセスメントに基づく支援を実行するうえでの困難を明らかにした。先行研究からは、研修参加者に新しいスキルを獲得させようとするとき、講義のみの研修では効果が顕著に低いことが示されており（Feldman, Case, Rincover, Towns, & Betel, 1989; Ward-Horner & Sturmey, 2012）、講義に他のタイプの研修内容を組み合わせることが有効であることが示唆されている。しかしながら、現在の知的障害特別支援学校の研修のタイプとして、このように中長期に渡ってプログラムが組まれることは少なく、その多くは単発で講義中心の研修である。研究2で明らかとなった支援実行上の困難に加え、講義を中心とした研修プログラムの効果と課題を把握することができれば、現状の講義を中心とした研修プログラムの不十分なものを補う形で、より効率的、効果的な研修プログラムを開発することができる。そこで、本研究では機能的アセスメントに基づいた行動問題支援を実践する際に必要な知識と技術の獲得に、講義を中心とした一日研修プログラムの効果を検討することを目的とする。特に、問題となる行動の機能という視点から行動問題に対する介入に関する知識について検討を行う。

2. 方法

（1）研修プログラム

1）目的：行動問題に対する支援計画の作成と実行に必要な、応用行動分析学を主とした知識を参加者が習得することを目的とした。

2）期間：1日のみ4時間30分のプログラムであった。

3）講師：応用行動分析学を専門とする大学教員1名と大学院博士課程に在籍する大学院生1名（筆者）の計2名によって研修プログラムを実施した。講師は、講義と演習の際

の進行を行った。

4) 構成：90分の講義を、休憩をはさんで3回行った。講義中心で進められた。研修プログラムの前後30分で質問紙への記入を行った。

講義は、主に応用行動分析学に関する基本的な知識や機能的アセスメントの実施方法や支援計画の作成方法に関する内容であり、以下の内容を含むものであった。①行動とは（行動の記述に関する演習20分を含む）、②問題の所在、③行動随伴性、④行動の機能、⑤機能的アセスメント、⑥消去・分化強化、⑦トークンシステム、⑧先行子操作、⑨バイパスモデル、⑩自己管理・課題分析。

(2) 参加者

11名の知的障害特別支援学校の教員が参加した。全参加者のプロフィールを表7-1に示した。参加者の募集方法と参加条件は、以下の通りであった。東京都内の全知的障害特別支援学校に、行動問題支援に関する研修プログラム実施の案内を郵送した。また、同様の内容を筆者が所属する研究室ウェブページ上に掲載した。参加条件は、(a)本研究の趣旨に賛同する者、(b)これまで応用行動分析学について系統的に学んだ経験がない者であった。参加者は、全員これらの条件を満たし、自主的に申し込んだ者であった。なお、本研修プログラム参加者には「行動問題支援学習会～一日ワークショップ～」の名称で案内した。

(3) 倫理的配慮

全ての参加者に口頭と書面で研究の趣旨を説明し、得られたデータの公表について同意を得た。

(4) 効果測定

1) 問題となる行動の機能に関する知識

Behavior Support Plan Knowledge Assessment (以下、BSP Knowledge Assessment)の一部を筆者が日本語に訳したものをを用いた。BSP Knowledge Assessmentとは、Benazzi, Nakayama, Sterling, Kidd, and Albin (2003) が作成したアセスメントを、

表 7-1 参加者のプロフィール

参加者	性別	特別支援教育に係る保有免許状	教員経験年数	知的障害特別支援学校経験年数
S1	男	特別支援学校二種（知・肢・病・視・聴）	13年	11年
S2	女	なし	2年	2年
S3	女	養護学校一種（知・肢・病）	24年	24年
S4	男	特別支援学校一種（知・肢・病）	4年	4年
S5	女	特別支援学校一種（知・肢・病・聴）	4年	4年
S6	女	なし	2年	2年
S7	男	特別支援学校二種（知・肢・病）	9年	9年
S8	女	特別支援学校一種（知・肢・病）	23年	1年
S9	女	特別支援学校一種（知・肢・病）	10年	4年
S10	女	養護学校一種（知・肢・病）	20年	11年
S11	女	特別支援学校二種（知・肢・病・視・聴）	10年	10年

Strickland-Cohen (2012) が改変したものである。行動支援計画の基本的な構成要素と特徴について記述式で回答するテストと、架空の事例について提案された介入方法が問題となる行動の機能に基づいたものか評価するテストの 2 種類から構成されている。後者の事例に対するテストの回答は選択式である。本研究では、そのうち事例の介入方法を評価するテストを用いた。事例は全部で 5 つあり、それぞれに 8 つの介入方法が提示されている。それらを、機能に基づいた介入方法、機能には基づいてないが効果のありそうな介入方法、機能とは矛盾した適用してはならない介入方法の 3 つの評価から該当するものを参加者が選択した。研修プログラムの前後に、40 問すべての問題に回答した 7 人の結果を分析の対象とした。各参加者の正答数を算出した。

2) 実行の見込み

研修プログラム後に、行動問題支援の過程において実行できそうなものについて質問紙を用いて回答を得た。複数選択可とし、参加者は以下の 6 つの項目について、現場で実行できそうなものを全て選択した。①対象児童生徒の行動を記述する、②対象の行動を記録する、③行動の機能を推定する、④推定された機能を基に支援計画を立てる、⑤支援計画を実施する、⑥支援について他の先生に説明をする。

3) 学習会参加に関するアンケート

「学習会の内容は理解できた」「学習会の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役立つものだと思う」「今回のような学習会がまた開催されたら、他の教師に薦めたいと思う」のそれぞれの質問項目に対して、「まったくあてはまらない」から「よくあてはまる」までの 5 件法で回答を求めた。また、研修プログラムへの参加のし易さについて回答を求めた。さらに、学習会全体に関して自由記述で回答を求めた。

3. 結果

(1) 問題となる行動の機能に関する知識

研修プログラムの前後に行った BSP Knowledge Assessment の参加者一人あたりの平均

得点の結果を図 7-1 に示した。研修プログラム実施前は 22.9 点、実施後は 24.9 点となった。さらに、図 7-2 に各参加者の BSP Knowledge Assessment の得点の変化を示した。ほとんどの参加者に得点の向上がみられるが、S6 はわずかに得点が下がった。

(2) 実行の見込み

行動問題支援過程における参加者の実行の見込みの結果を表 7-2 に示した。参加者が実行できそうであると評価したのは、『対象の行動を記録する』と『行動の機能を推定する』が最も多く、11 人中 9 人であった。次いで、『対象児の児童生徒の行動を記述する』は 8 人、『推定された機能を基に支援計画を立てる』が 6 人、『支援計画を実施する』『支援について他の先生に説明する』が 3 人となった。

(3) 学習会参加に関するアンケート

表 7-3 に、学習会参加に関するアンケートの結果を示した。すべての参加者から高い評価を得た。自由記述では、「分かりやすかった」「聞いただけでは、全て理解し実践するのは難しそう」といった回答が複数挙げられた。

4. 考察

本研究では、講義を中心とした一日研修プログラムが、機能的アセスメントに基づいた行動問題支援を実践する際に必要な知識と技術の獲得にどのような効果があるのか検討を行った。その結果、行動問題支援における行動の機能についての知識に向上がみられた。

また研修プログラム後、参加者のほとんどが行動の記述、記録、機能の推定といった行動問題支援過程について、実施できそうであると評価した。講義を中心とした研修であっても、基本的な理論と具体的な方法について教授することによって、行動問題支援の初期の過程については参加者の実行を促進できる可能性がある。参加者が機能的アセスメントを実施した段階で、何らかのフィードバックを行うことで、より効果的、効率的なトレーニングとなり得るだろう。

しかしながら、機能的アセスメント以降の支援過程においては、その実行の見込みは大

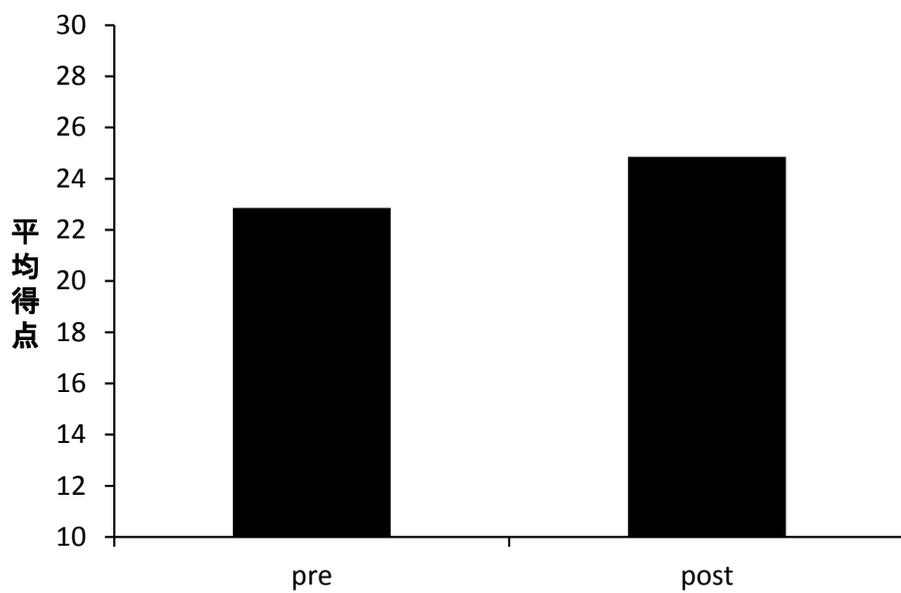


図 7-1 BSP Knowledge Assessment の平均点の変化

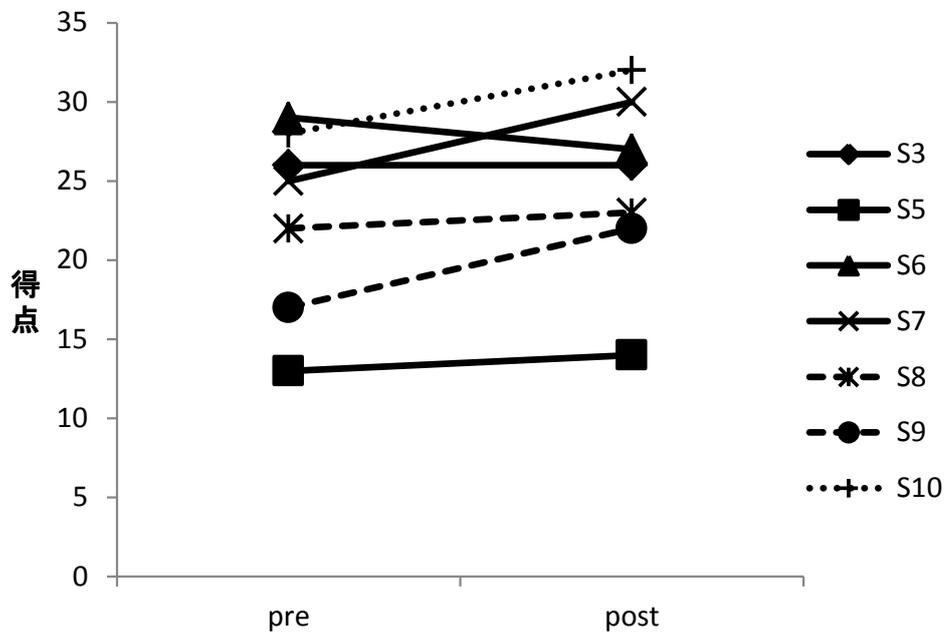


図 7-2 各参加者の BSP Knowledge Assessment の得点の変化

表 7-2 行動問題支援過程における実行の見込み

	対象児童生徒の 行動を記述する	対象の行動を 記録する	行動の機能を 推定する	推定された機能を基に 支援計画を立てる	支援計画を 実施する	支援について他の 先生に説明をする
「実行できそう」 の回答数 (N=11)	8	9	9	6	3	3

表 7-3 学習会参加に関するアンケート結果

	よくあては まる	あてはまる	どちらでも ない	あてはまら ない	全くあては まらない
1. 学習会の内容は理解できた	3	8			
2. 学習会の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役に立つものだと思う	8	3			
3. 今回のような学習会がまた開催されたら、他の教員に薦めたいと思う	6	5			
	ちょうど良い		短い		長い
4. 時間について：4時間30分の学習会は、	11				

きく低下している。行動理論や支援計画の作成方法、介入方法について知識を知るだけでは、支援過程の初期の手続きに関するイメージは持てても、その後の支援過程における実行の見込みを高めるには至らないことが示唆された。講義のみの研修では、参加者の新しいスキルの実行には不十分であることが指摘されている (Ward-Horner & Sturmey, 2012)。やはり、少なくとも支援計画の立案や実行に関する演習など付加的な研修プログラムが必要といえる。

5. 結語

本研究で実施した講義を中心とした一日研修プログラムが、参加者の行動の機能に関する知識を向上させ、行動問題支援における初期の過程の実行を促進させる可能性を示した。今後は、講義を中心とした一日研修プログラムが、実際に参加者の支援実行を促進させるのか検討することと、機能的アセスメント後の計画立案、実行、修正段階の実行を促す付加的な研修内容の検討が必要である。

第8章 短期集中型研修プログラムの効果に関する検討

第1節 機能的アセスメントを用いた支援計画作成に関する研修の効果の検討-教師の変化について- (研究 4-1)

1.目的

研究 2 では、知的障害特別支援学校の教師が機能的アセスメントに基づいた介入計画を立案し、実行する際の困難を検討した。研究 3 では、講義を中心とした研修の効果と課題について検討した結果、行動の機能に関する知識を向上させ、行動問題支援における初期の過程の実行を促進させる可能性を示した。しかしながら、支援計画の立案や実行に関する教師の実行の見込みは低かった。これらを踏まえて、研究 4-1 では、研究 2 で実施した講義と演習を組み合わせた研修プログラムに参加した教師への効果について検討する。

教師を対象とした、行動問題支援に関する研修プログラムの効果は、先行研究でいくつか検討されている。支援計画の作成スキルや、実際の支援行動など、技術の向上の検討を目的とした先行研究では、全 10 時間から 20 時間程度の数日のプログラムが散見される。例えば、Dukes et al. (2008) は、現職の特別支援教育の教師を対象にトレーニングプログラムの効果検証を行った。1日に7時間、計3日間の短期集中型のプログラムであった。その結果、行動の機能を同定することに関して、トレーニングを受けた群が有意に正確な結論を導くことができたと示された。しかし、架空の事例に対する支援方略の立案に関しては、トレーニングの有無で差がなかった。つまり、採用したトレーニングプログラムは、機能的アセスメントに関する知識を獲得することについては有効であったが、支援スキルの向上にはつながらなかった。これらのことから、実際の場面で使用するためのトレーニングが必要であると指摘している。Lane et al. (2007) は、1セッション6時間、計3セッションの講義と計10時間程度の学校現場でのトレーニングスタッフからの定期的なフォローアップからなるトレーニングプログラムを行った。講義内容は、機能的アセスメント手続きの実行、機能的アセスメントに基づく介入の作成、介入結果の評価に関するもの

であった。支援の対象となった生徒の行動変容によって効果が検討された。生徒らの問題となる行動の減少はみられたが、一部代替行動の増加は示されなかった。行動を増やす方略を教師に教え促進することに時間を割くことと、教師の支援行動が持続可能で他の事例にも般化可能なものであるのか長期的な検討が必要だとした。このような研修プログラムに関して、我が国の特別支援学校の教師を対象とした先行研究は見当たらず、その効果と課題の検討が必要であるといえる。

そこで、本研究では機能的アセスメントに基づいた介入を実践する際に必要な知識と技術の獲得に、講義と実際の事例に対する機能的アセスメントと支援計画の実行を含む演習から構成される研修がどのような効果をもたらすのか検討することを目的とした。

2.方法

(1) 研修プログラム

目的、期間、講師、構成ともに、研究 2 と同様であった。

(2) 参加者

研究 2 と同様の知的障害特別支援学校の教師 17 名であった。

(3) 倫理的配慮

全ての参加者に口頭と書面で研究の趣旨を説明し、得られたデータの公表について同意を得た。

(4) 効果測定

1) 行動分析学に関する知識

参加者の行動分析学に関する知識の変化を把握するために、Knowledge of Behavior Principles as Applied to Children (O'Dell, Tarler-Benlolo, & Flynn, 1979; 以下、KBPAC) を用いた。KBPAC は、行動分析学に関する知識を測定する目的で作成され、行動分析学に関するトレーニングを受けた人は、一般の人に比べ、高い得点を得ることが示されている。本研究では、志賀 (1983) の簡略版を用いた。質問項目は全 25 項目で、4 つの選択肢から

1つを選ぶ選択回答式であった。正答すると1項目につき1点が加算された。研修プログラムの初日と最終日に KBPAC を実施した。

2) 支援計画立案スキル

参加者の支援計画立案スキルの変化を把握するために、行動問題を示す架空事例に関して支援計画を立案する演習を行った。架空事例の概要は表 8-1-1 に示した。参加者は、1500字程度で書かれた架空事例に関する文章を読んで、有効と思われる支援方略をできるだけ多く記述するよう指示された。

参加者が記述した支援方略の評価方法は以下の通りである。まず、記述された内容が支援方略であるか否かを分類した。支援方略であった場合、それを行動に対する①先行子操作、②結果操作、あるいは③特定不能に分類した。この2つの分類は、2名の評価者が行った。分類の信頼性について、2名の評価者のデータの一致率を算出した。その結果、記述された内容が支援方略であるか否かの分類の一致率が 98.9%、先行子操作あるいは結果操作の分類の一致率は 74.8%であった。

さらに支援方略の質を、大久保ら（2015）の評価方法に則り、以下のように評価した。Van Acker et al.（2005）を参考に評価項目を作成し、4名の評価者が独立して評価を行った。評価者は、応用行動分析学と特別支援教育を専門とする、大学教員1名と博士課程に在籍する大学院生3名であった。評価項目の内容を、表 8-1-2 に示した。評価項目は、「問題となる行動が起こりにくい予防的な方略が含まれている（予防）」「問題となる行動に対して消去する方略が含まれている（消去）」「代替行動を促進するための方略が含まれている（代替行動）」「望ましい行動を促進するための方略が含まれている（望ましい行動）」「文脈への配慮に言及している（文脈）」「般化を促進するための方略が含まれている（般化）」「維持を促進するための方略が含まれている（維持）」「嫌悪的な方略が含まれていない（嫌悪的でない）」の8つであった。それぞれの評価項目に対して、「そう思う」「そう思わない」「どちらともいえない」の中から1つを選択するものであった。支援方略の質の評価は、以下のように算出した。まず、「そう思う」と評価した評価項目ごとに1点を与え合計得点

表 8-1-1 架空事例の概要

項目	概要
学部・学年	知的障害特別支援学校小学部 5 年生
性別	男
障害名	自閉症
知的発達の程度	IQ20、MA2 歳 3 か月（田中ビネー知能検査 V）
コミュニケーションスキル	音声言語で 2,3 語文の表出が可能
問題となる行動の型	物を投げる。物を叩く
問題となる行動の機能	注目の獲得
支援体制	学級に本児を含めて 6 名。担任 1 名と学年の教師 1 名の 2 名で支援することが多い
起こりやすい状況	個別学習の時間、着替えの時間など注目が得られにくい状況で起こりやすい
現在の対応	注意する。近くで見守る
起こりにくい状況	朝の会では係りの仕事をすすんで行う。休み時間には、自ら先生を誘って遊ぶ

表 8-1-2 支援方略の質を評価する評価項目

評価項目
問題となる行動が起こりにくい予防的な方略が含まれている（予防）
問題となる行動に対して消去する方略が含まれている（消去）
代替行動を促進するための表略が含まれている（代替行動）
望ましい行動を促進するための方略が含まれている（望ましい行動）
文脈への配慮に言及している（文脈への配慮）
般化を促進するための方略が含まれている（般化の促進）
維持を促進するための方略が含まれている（維持の促進）
嫌悪的な方略が含まれていない（嫌悪的でない）

を算出した。合計得点を総評価項目数で除し、100 を乗じ、4 名の評価者の平均を求めることにより算出した。

3) 学習会参加に関するアンケート

「学習会の内容は理解できた」「学習会の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役立つものだと思う」「講義の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役立つものだと思う」「演習の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役立つものだと思う」「学習会への参加は負担であった」「今回の学習会の内容は、他の教師にとっても役立つものであると思う」「今回のような学習会がまた開催されたら、他の教師に薦めたいと思う」のそれぞれの質問項目に対して、「まったくあてはまらない」から「よくあてはまる」までの 5 件法で回答を求めた。また、研修プログラムの長さ、回数、ホームワークの負担感について回答を求めた。さらに、学習会全体に関して自由記述で回答を求めた。

3. 結果

(1) 行動分析学に関する知識

研修プログラム実施前後に行った KBPAC の結果を図 8-1-1 に示した。支援計画実施前の平均得点が 15.88 で、実施後が 18.12 となった。対応のある t 検定を行ったところ、研修プログラム実施前後の KBPAC の平均得点に 1% 水準で有意差が認められた ($t = -3.30$, $df = 16$, $p < 0.01$)。さらに、図 8-1-2 に各参加者の KBPAC の得点の変化を示した。多くの参加者に得点の向上がみられるが、S1、S6、S7、S9 の 4 名はわずかに得点が下がった。

(2) 支援計画立案スキル

支援方略であると分類された記述の全参加者の合計を研修実施前後において、図 8-1-3 に示した。研修プログラム実施前は 95 個、実施後は 97 個と全支援方略数にはほとんど変化がなかった。さらに、参加者ごとの支援方略数の変化を図 8-1-4 に示した。S13 が研修実施前に 13 個であったのに対して、実施後には 8 個に減少した。その他の参加者については大

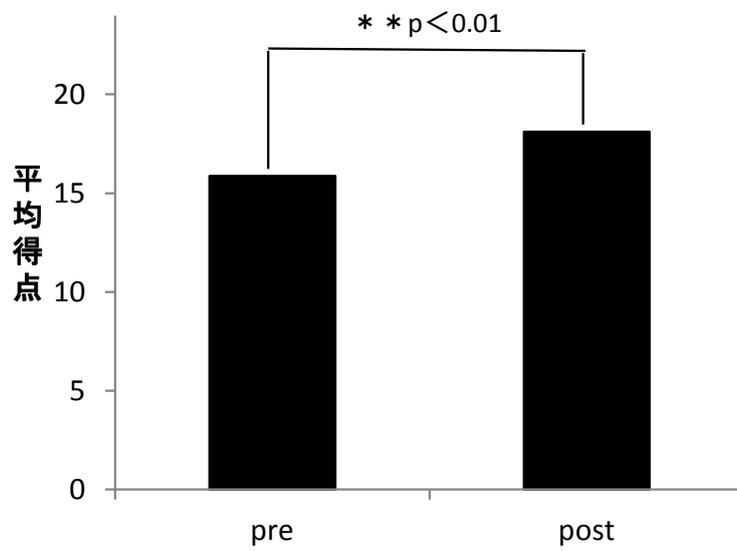


図 8-1-1 KBPAC の平均得点の変化

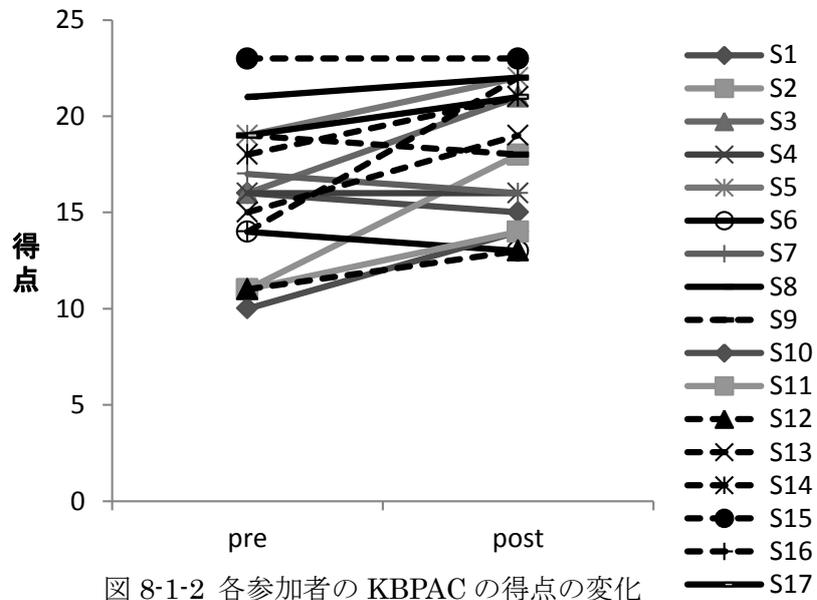


図 8-1-2 各参加者の KBPAC の得点の変化

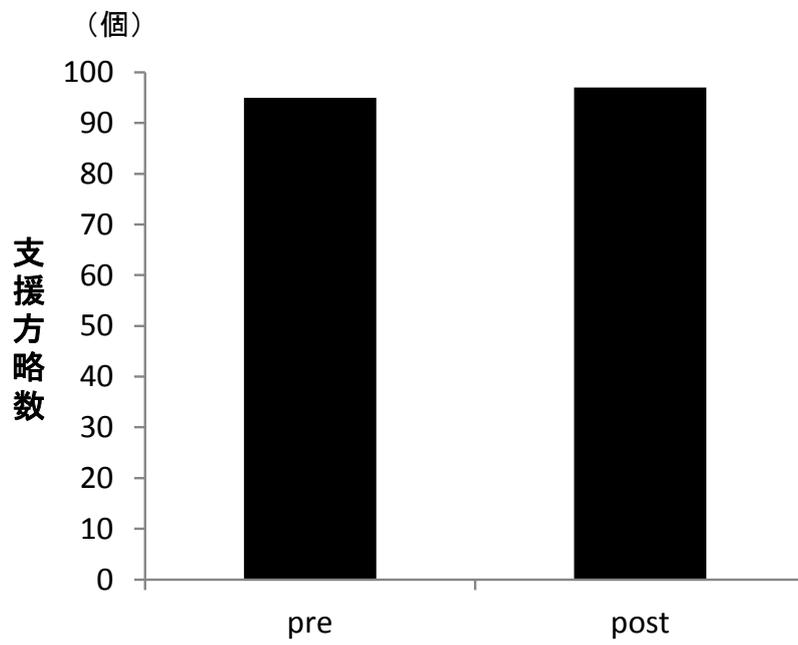


図 8-1-3 全参加者の合計支援方略数

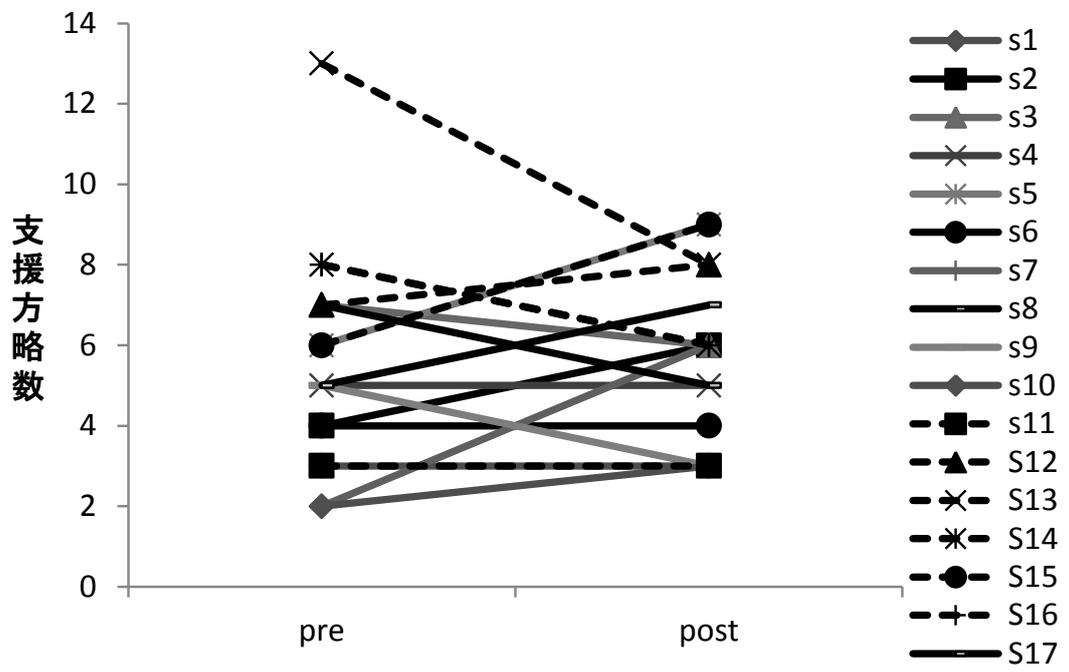


図 8-1-4 各参加者における支援方略数の変化

きな変化はみられなかった。

図 8-1-5 に、先行子操作・結果操作別の支援方略数の変化を示した。研修実施前後に関わらず、先行子操作よりも結果操作の記述が多かった。研修会実施前後で比較すると、先行子操作に関する記述は 40 個から 34 個に減少し、結果操作に関する記述は 53 個から 65 個に増加した。どちらとも判断できない記述は少なく、研修実施前後どちらにおいても全体の 1 割に満たなかった。

各参加が立案した支援方略の質の評価の変化を図 8-1-6 に示した。研修実施前に比べて評価点が向上した者が 9 名、変わらないか減少した者が 8 名であった。図 8-1-7 には、評価項目ごとの参加者 17 名の合計得点の変化を示した。消去、望ましい行動、般化、維持の 4 項目が研修実施後に向上した。

(3) 学習会参加に関するアンケート

表 8-1-3 に学習会参加に関するアンケートの結果を示した。すべての参加者から、概ね高い評価を得ることができた。自由記述においても、「今まで感覚で指導をしてきたが、理論に沿って考えることができてよかった」「同じような学習会があればまた参加したい」などの記述があった。しかし、学習会への参加やホームワークが負担であったという評価がわずかながらあった。自由記述の中にも、十分にホームワークに取り組むことができなかつたとの記述も複数挙げられた。

4. 考察

本研究では、短期集中型研修プログラムが、教師の行動分析学に関する知識や支援計画の作成スキルにどのような効果があるのか、検討を行った。その結果、参加者の行動分析学に関する知識は向上がみられた。また、架空事例に対する支援方略の数にはほとんど変化がなかった。その質を示す評価点については、研修後に得点が上がった者もいれば下がった者もあり、一定の結果は得られなかった。研修プログラム終了後のアンケートでは、研修の内容に対して高い評価を得た。これらのことから、本研究で行った研修プログラム

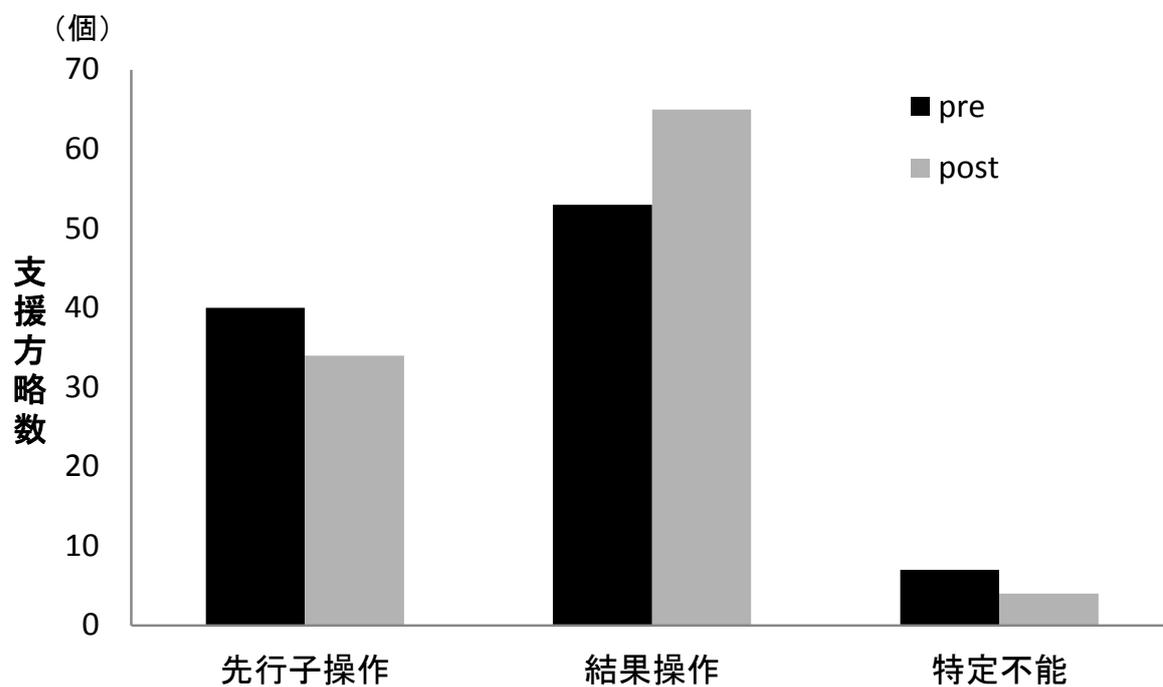


図 8-1-5 先行子操作・結果操作別支援方略数

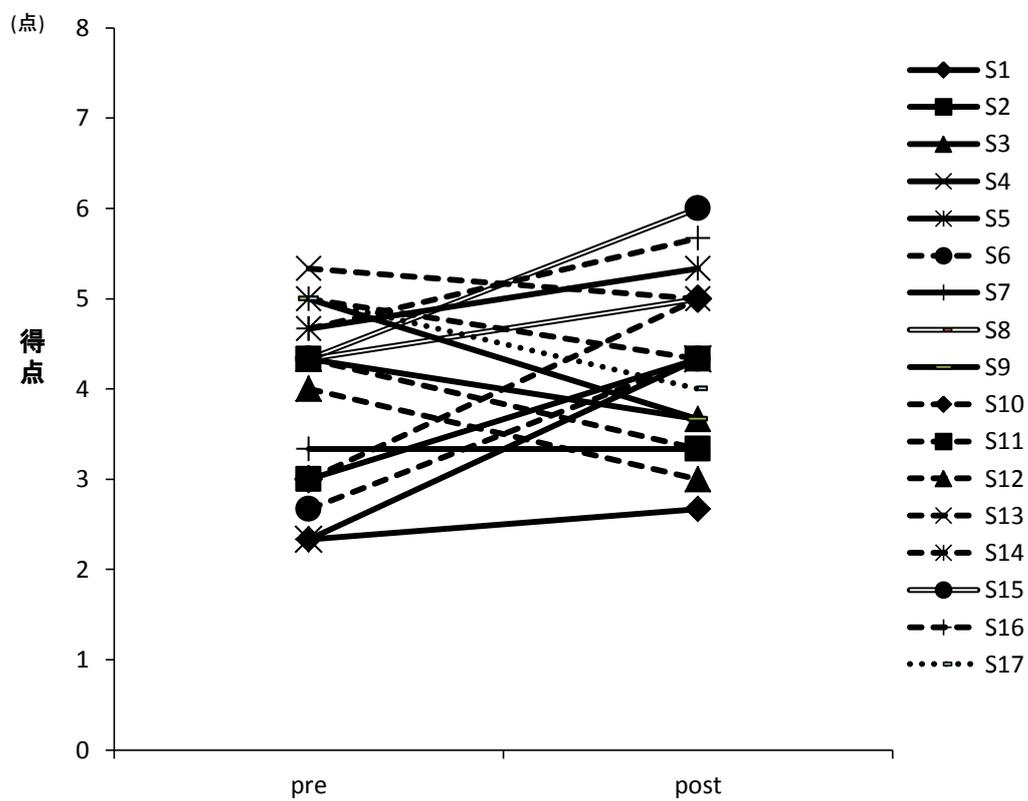


図 8-1-6 各参加者の支援方略の質の評価の変化

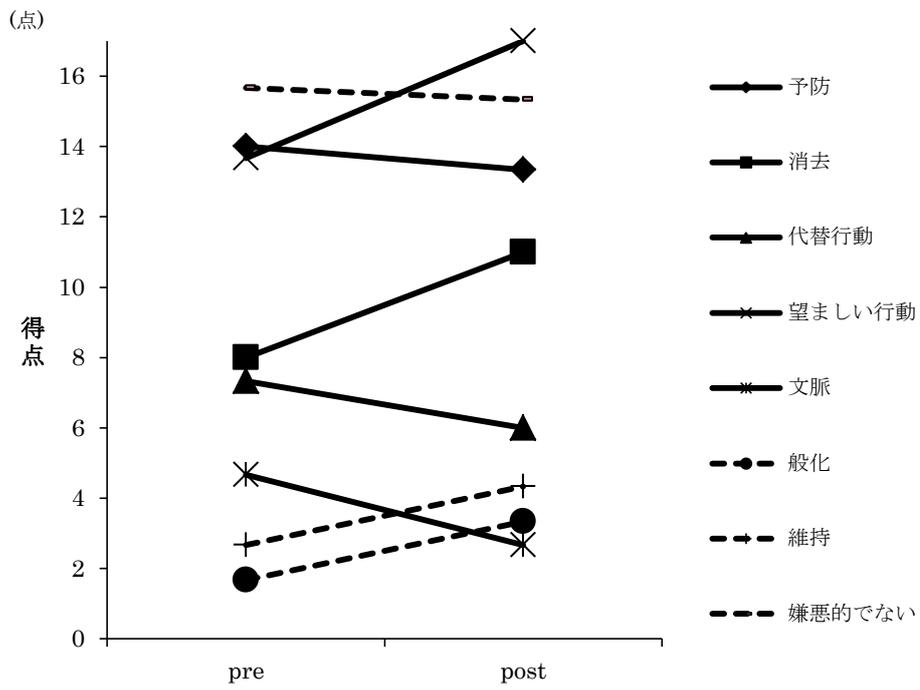


図 8-1-7 参加者全員に対する評価項目ごとの合計得点の変化

表 8-1-3 学習会参加に関するアンケート結果

	よくあては まる	あてはま る	どちらで もない	あてはま らない	全くあては まらない
2. 学習会の内容は理解できた。	10	7			
2. 学習会の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役に立つものだと思う。	15	2			
3. 「講義」の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役に立つものだと思う。	16	1			
4. 「演習」の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役に立つものだと思う。	14	3			
5. 学習会への参加は、負担であった。		2	4	10	2
6. 今回の学習会の内容は、他の教師にとっても役立つものであると思う。	12	5			
7. 今回のような学習会がまた開催されたら、他の教師に薦めたいと思う。	8	9			
		ちょうど良い	短い		長い
8. 時間について：2時間の学習会は、	16		1		
	負担ではなかった		どちらでもない		負担であった
9. 回数について：全6回の開催は、	15		2		
	負担ではなかった		どちらでもない		負担であった
10. ホームワークについて：ホームワークは、	11		5		1

は知的障害特別支援学校の教師の知識の向上に関して妥当なものであると示唆された。しかしながら、参加者の中には支援計画立案スキルに向上がみられないものがいた。架空事例を用いた支援計画作成スキルを評価した Dukes et al. (2008) は、ケーススタディやロールプレイだけでなく、研修プログラムに実際の場面で使用するためのトレーニングが必要であると指摘している。本研究では、実際に指導している児童生徒を対象に機能的アセスメントの実施から支援計画の実行までをトレーニングした。しかしながら、支援計画を立案したのは研修の後半であり、実際の支援計画実行に対するフィードバックや支援計画の修正まで十分に行えなかった。この点について、大久保ら (2015) は、架空の事例を対象としているが、①インタビューを用いた機能的アセスメント、②支援計画の立案、③立案した支援計画のセルフチェック、④講師からのフィードバックという一連の演習を 4 回繰り返し、演習を行うたびに参加者が作成した支援計画の質が向上したと報告している。実際に実行し自らが気づく、もしくは講師からのフィードバックを受けて修正するという機会が繰り返すことが、参加者のスキル向上には必要であると考えられる。本研究においても、例えば支援計画を立案し実行した後に、それを評価し修正する段階までプログラムに組み込むなど、研修プログラムの改善が必要である。

支援方略の分類では、研修前には結果操作に関する支援方略が多く、研修後はさらにその数が増加した。このことは、研修前にはほとんど取り上げられなかった結果操作が、研修後に重要視されるとの大久保ら (2015) の先行研究と一致する。研修プログラムを受けることによって、行動の機能に注目することや行動を強化している結果を操作することの必要性に気づくことができたと示唆される。先行研究と異なるのは、研修プログラムを受ける前から、行動の結果を操作しようとする支援方略が多く立てられたことである。大久保ら (2015) の研究に参加したのは教師を目指す大学生であり、一方で本研究に参加したのは現職の教師であった。実際に児童生徒の行動問題を支援する中で、行動の結果操作の重要性を認識していた可能性もある。また、本研修プログラムで用いた架空事例は注目を獲得することで強化、維持されている行動を対象とした。結果操作による支援方略を立て

やすい事例であった可能性もある。今後は、さまざまな機能の行動を対象とした架空事例を用いた検討が必要であろう。さらに、研修プログラムの妥当性を立証するためには、実際の支援場面で教師の支援行動がいかに変容したのかを検討する必要がある。

5. 結語

本研究で実施した研修プログラムは、機能的アセスメントや行動問題支援に関して事前に専門的なトレーニングを受けていない参加者に対して、その知識を向上させることが示された。また、本研修プログラムへの参加は大きな負担なく、また満足度も高い結果となった。知的障害特別支援学校の教師に対する研修プログラムとしてある程度妥当であったことが示唆された。しかしながら、支援計画作成スキルに関しては、参加者によって結果は一定でなく、その向上は認められなかった。より効果的な研修プログラムのために、プログラム内容の改善の必要性が挙げられた。研修プログラムの中で作成した支援計画の対象児童生徒の行動変容に対する効果の検討結果を踏まえて、いかに研修プログラムの修正を行うか検討する必要がある。

第2節 機能的アセスメントを用いた支援計画作成に関する研修の効果の検討-対象児童生徒の変化について- (研究 4-2)

1.目的

研究 2 および研究 4-1 で行った研修の参加者が、それぞれの学校で支援に関わっている行動問題を示している児童生徒 1 名に対して、支援計画作成と実施を行った。仮想の事例を用いた支援計画作成トレーニングでは、支援場面に配慮した支援方略や般化と維持の観点を含む支援方略の立案が難しく (大久保ら, 2011)、Dukes et al. (2008) は、教師が新しく得た知識を実際場面で活用する機会を、研修プログラムの中に設定する必要性を指摘している。Lane et al. (2007) は、授業妨害を行う 7 歳の ADHD の診断のある男児と、不適切な接触を行う 6 歳の ADHD と強迫性障害の診断のある男児の 2 名の行動変容に関する研修プログラムの効果を詳細に示した。さらに、適切行動の結果が一定でなかった結果を根拠に、研修プログラムの修正点に言及している。これらのことから、行動問題支援に関する研修プログラムの中で、実際の児童生徒に対して支援計画を実施し、対象児童生徒の行動変容からその効果と課題を検討することは重要であるといえる。しかしながら、児童生徒の行動変容の評価を研修プログラムの効果として検討した研究は少ない。

そこで本研究では、研究 2 および研究 4-1 で行った短期集中型の研修プログラムが、対象の児童生徒に対してどのような効果をもたらすのか検討することを目的とした。

2.方法

(1) 研修プログラム

目的、期間、講師、構成ともに、研究 2 と同様であった。

(2) 参加者

研究 2 と同様の知的障害特別支援学校の教師 17 名であった。問題となる行動の事例的経過については、S1、S9、S12、S15 の 4 名の結果を報告する。

(3) 倫理的配慮

全ての参加者に口頭と書面で研究の趣旨を説明し、得られたデータの公表について同意を得た。

(4) 対象児童生徒

支援計画の作成、実施において、参加者がそれぞれの学校で支援に関わっている行動問題を示している児童生徒 1 名を対象とした。ここでは、継続的な行動の記録の提出がなされた C1、C9、C12、C15 の 4 名の結果を報告する。対象児童生徒のプロフィールは、表 8-2-1 に示す。

1) C1 について

中学部 2 年生の重度知的障害と自閉症のある女子生徒であった。コミュニケーションスキルとしては、単語で要求を伝えることができた。好きな活動として、音楽を聴くこと、散歩をすること、ペグさしの課題をすることが挙げられた。授業中、急に「おんがく」「おさんぽ」と要求し続けることがあった。

2) C9 について

中学部 1 年生の重度知的障害と自閉症のある男子生徒であった。コミュニケーションスキルについては、「おかわりください」「パトカーやる？」などと二語文程度で要求を伝えることができた。電車に乗ることや、電車の本を見ることを好んだ。褒められることや、決まったフレーズでのやり取りや、ハイタッチなど、教師との関わりも楽しむことができた。頻繁に、他者に頭突きする、叩く、つばを吐く行動がみられた。

3) C12 について

高等部 2 年生の軽度知的障害と LD、ADHD の診断のある男子生徒であった。中学時代は、居住地の特別支援学級に在籍していた。卒業後は、企業就労を目指している生徒である。友だちとも教師とも、言葉でコミュニケーションができた。教師に話を聞いてもらうことを好んだ。頻度は少ないが、友だちや教師を叩く、物を倒したり投げたりすることがあった。

表 8-2-1 対象児童生徒のプロフィール

教師	対象児童生徒	性別	学年	障害種	知的障害の程度	行動問題の型
S1	C1	女	中学部 2 年	自閉症	重度	要求をし続ける
S9	C9	男	中学部 1 年	自閉症	重度	頭突き、他者につばを吐く
S12	C12	男	高等部 2 年	ADHD、LD	軽度	他者を叩く、物を壊す
S15	C15	男	小学部 5 年	自閉症	重度	他者を叩く、ひっかっく、蹴る、大声

4) C15 について

小学部 5 年生の重度知的障害と自閉症のある男児であった。「手伝って下さい」「自転車
する」「お腹痛い」など、二語文で意思を伝えることができた。ブランコ、自転車に乗ること、
音楽を聴くことを好んだ。人と関わることも好きで、言葉でのやり取りの他、くすぐ
られたり、抱き着いたりすることも好んだ。特定の教師に対して、叩く、蹴る、ひっかく
といった行動があった。

(5) 支援計画の作成および実施の手順

研修プログラムの中で、問題となる行動の同定、その行動に関する機能的アセスメント
を行った。機能的アセスメントには MAS および FAI を基にした質問紙を実施した。研修
プログラム第 3 回目で行動の機能の推定を行い、第 4 回目から第 5 回目にかけて支援計画
を作成した。参加者はそれぞれの学校で、第 5 回目以後に支援計画を実施し始め、第 6 回
目に支援計画の修正を行った。研修プログラム終了後も、支援計画の実施と記録の提出を
行った。

(6) 効果測定

1) ABC-J

対象児童生徒の行動の変化を把握するために、Aberrant Behavior Checklist (Aman,
Singh, Stewart, & Field, 1985; 以下、ABC-J) を邦訳し標準化されたものを用いた。問題
となる行動の程度を問う項目から構成され、各項目について「問題なし (0 点)」「問題行動
の程度は軽い (1 点)」「問題行動の程度は中等度 (2 点)」「問題行動の程度は著しい (3 点)」
の 4 段階で評定する。下位尺度は、興奮性 (15 項目)、無気力 (16 項目)、常同行動 (7 項
目)、多動 (16 項目)、不適切な言語 (4 項目) の 5 下位尺度 58 項目からなる。研修プログ
ラムの初日と、研修プログラム終了 3 か月後の支援計画実施前後に ABC-J を実施した。支
援計画実施前後の両者に提出があった対象児童生徒を分析の対象とした。

2) 問題となる行動の記録

対象児童生徒の問題となる行動の事例的経過に関して、研修プログラムの参加者が観察

記録を行った。参加者は研修プログラムの中で決定した記録表を用いた。プログラム終了後は、2～3週間に1回、計4回郵送での記録の提出を求めた。

(7) 機能的アセスメントの結果と支援計画

1) C1について (図 8-2-1)

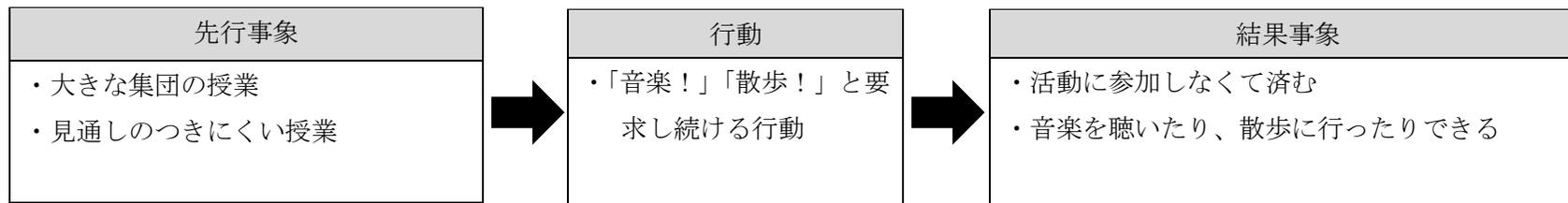
標的行動を、要求し続ける行動とした。授業中や朝の会などいくつかの場面で、担任の先生に対して「音楽!」「お散歩!」と要求し続ける行動であった。今はできないということ伝えても止まないことが多く、長い時は15分程度要求し続けることもあった。要求し続ける間は、その時に行っている活動に参加できないことが問題とされた。あらゆる場面で生起するが、特に起きやすい条件として、学年や学部といった集団の活動、終わりが曖昧で見通しのつきにくい活動が挙げられた。起こりにくい条件として、給食の時間や何か活動に従事しているときに挙げられた。要求し続ける行動のMASの結果、逃避と物や活動の獲得の機能が高かった。これらのことから、集団での活動や見通しのつきにくい活動が嫌悪事態となり、要求し続けることによって、その活動から一時的に逃避することができたと推測される。また、要求内容の音楽を聴くことや散歩に行くことは、元々本生徒の好みの活動である。状況が許せば、実際に音楽を聴いたり、散歩に行ったりすることができ、そのことによって要求する行動が強化されていたと推測される。したがって、本生徒の要求し続ける行動は、嫌悪事態からの逃避ならびに好みの活動の獲得機能が推定された。

そこで、音楽を聴くことができる機会、散歩に行ける機会を明確にすることとし、スケジュールを提示した。さらに、授業参加に対して「お散歩カード」「音楽カード」を付与し、決まった休み時間に「お散歩カード」「音楽カード」と実際の活動を交換可能にした。要求を言い続けることが起こった場合、無視するとエスカレートすることがあったため、スケジュールを示しながら「そうだね、休み時間ね」などと簡単に対応することとした。

2) C9について (図 8-2-2)

標的行動を、他害行動とした。他害行動は、一緒にいる教師に対して頭突きをする、叩く、蹴る、つばを吐く行動と定義した。これらは一日に複数回みられ、頭突きをした後、

●現在の問題となる行動の機能仮説

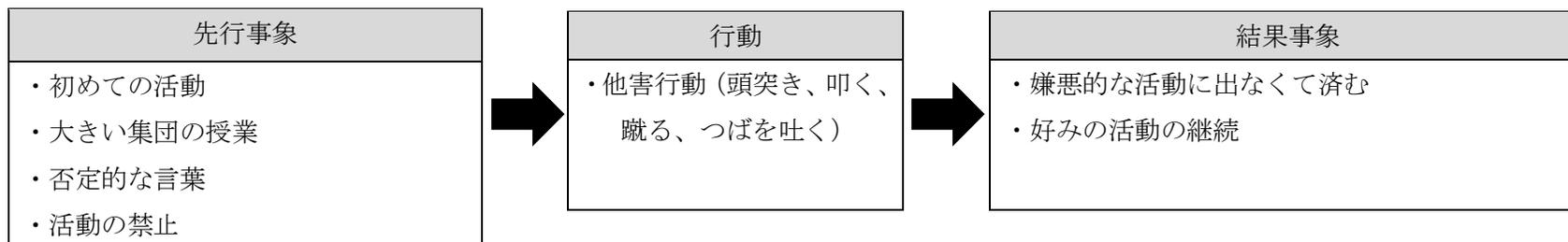


●支援計画の概略

先行事象への方略	行動への方略	結果事象への方略
<ul style="list-style-type: none"> ・個別のスケジュールを用意する ・音楽を聴くことができる機会、散歩に行ける機会を明確に設定し、スケジュールに示す 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業参加の促進 ・「音楽カード」「お散歩カード」の使用 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業参加に対して、「音楽カード」「お散歩カード」を付与する ・要求行動し続ける行動が起こった時には、スケジュールを示しながら「そうだね、休み時間」などと簡単に対応する

図 8-2-1 C1 の機能的アセスメントの結果と支援計画

●現在の問題となる行動の機能仮説



●支援計画の概略

先行事象への方略	行動への方略	結果事象への方略
<ul style="list-style-type: none"> 否定的な言葉を使用しないよう教師間で共通理解をする 個別のスケジュールの活用 	<ul style="list-style-type: none"> 活動参加を促進 	<ul style="list-style-type: none"> 活動参加に対して、賞賛する 禁止の言葉ではなく、「休み時間にやろう」などと、前向きな表現を用いる

図 8-2-2 C9 の機能的アセスメントの結果と支援計画

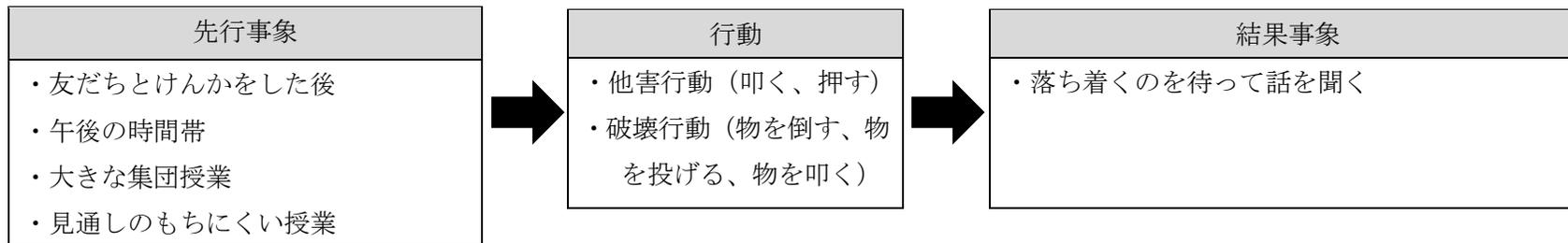
つばを吐き続けるといったように行動が連鎖することがあった。他害行動が起りやすい条件として、行事や学年全体での授業、新規の単元に入る授業、やろうとしていたことを禁止された時、その他にも否定的な意味をもつ言葉を聞いた時が挙げられた。対応としては、他の生徒から離して、落ち着くのを待つなどしていた。他害行動の MAS の結果、逃避機能と物と活動の獲得機能が高かった。初めての活動や大きい集団での活動、否定的な意味を含む言葉を聞くことといった嫌悪事態をきっかけとして、他害行動をすることで嫌悪事態を逃避していたと推測できる。また、やろうとしていた活動を禁止されたことで他害行動を起こし、結果として禁止されずにその活動が遂行できたことで、他害行動が強化されてきたと推測される。

教師からの「これは、しません」や「ダメ」といった否定的な言葉をきっかけとして、他害行動が生起することが多かったことから、否定的な言葉を使用しないよう学年の教師間で共通理解することとした。また、初めての授業や行事や集会といったいつもとは異なる活動で生起することが多かったことから、個別のスケジュール表を使用することとした。大人からの賞賛を好むため、活動に参加しているときや、適切に行動しているときには言語賞賛することとした。また、授業中に関係のない活動をやろうとしたときには、「それは、やりません」など禁止するのではなく、「休み時間にやろう」などと肯定的な表現を用いることとした。

3) C12 について (図 8-2-3)

標的行動を、他害行動と破壊行動とした。他害行動は、教師や他の生徒を叩く、押すことと定義した。破壊行動は、物を倒す、物を投げる、物を叩く行動と定義した。他害行動、破壊行動ともに、週に数回という低頻度の生起状況であった。他害行動、破壊行動ともに、起こしやすい条件として、友だちとけんかをした後、午後の時間帯、学年や学部の大きな集団での活動、見通しのもてない活動が挙げられた。対応として、行動を制止し、本人が落ち着いてから、なぜ他害行動や破壊行動をしたのか話を聞いた。破壊行動の MAS の結果、物や活動の獲得機能だけが低く、感覚獲得機能、逃避機能、注目獲得機能が同点であった。

●現在の問題となる行動の機能仮説



●支援計画の概略

先行事象への方略	行動への方略	結果事象への方略
<ul style="list-style-type: none"> ・昼休みに教師と話をする時間を設ける ・イライラしているときには、予防的に適宜話を聞くことにする 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題となる行動の頻度は低いため、予防的に先行事象への方略を行った 	<ul style="list-style-type: none"> ・刺激となる物や人から離し、落ち着くのを待つ ・落ち着いてから話を聞く

図 8-2-3 C12 の機能的アセスメントの結果と支援計画

大集団での活動や見通しのもてない活動などのきっかけはあるが、友だちとけんかした後のイライラや、午後の疲れなど、背景要因が問題となる行動に強く影響していると推測された。教師と話をすることでリフレッシュすることができるため、昼休みの時間に短時間、教師と話をする時間を設けた。また、友人とけんかをし、イライラしている時には、昼休みとは別に教師が話を聞くこととした。

4) C15 について (図 8-2-4)

標的行動を、他害行動とした。他害行動を、他者を叩く、ひっかっく、蹴ると定義した。笑顔を見せながら他害行動をすることや、他害行動をした後教師を見ながら楽しそうに逃げるがあった。他害行動が起りやすいのは、特定の教師の存在、休み時間ややるべきことがない時間帯であった。起りにくいのは、給食や個別学習時であった。他害行動への対応として、担任教師はこれらの行動を無視するようにしているが、他の教師間で対応は統一されておらず叱責や声かけを行う教師もいた。また、他害行動が激しい時には身体的に制止した。他害行動の MAS の結果、注目獲得機能が最も高かった。他害行動をすることで得られる、教師からの叱責やその他の反応によって強化されていると推測された。

本児が他害行動や廊下を走って逃げるなどしても、教師は大きな反応を示さず必要最低限の行動で、本児の行動を止めることとして、学年の教師間で共通理解した。また、休み時間には担任教師が本児と遊んだり、適切な行動に対して声をかけたりするなどして、注目されない時間が少なくなるようにした。

(8) 分析方法

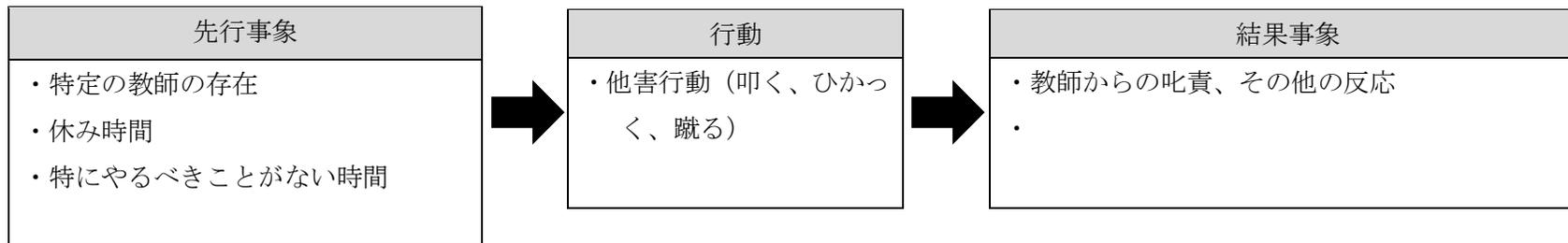
1) ABC-J の分析方法

全 58 項目の合計得点を全参加者ならびに参加者ごとに算出した。また、C1、C9、C12 については、それぞれ下位尺度ごとの得点割合を、以下の方法で算出した。なお、C15 については、研修プログラム後のデータが提出されなかったなのでこの分析から除外した。

得点割合 (%) = (下位尺度得点 ÷ 下位尺度の最高得点) × 100

2) C1 の標的行動の記録方法及び分析方法

●現在の問題となる行動の機能仮説



●支援計画の概略

先行事象への方略	行動への方略	結果事象への方略
<ul style="list-style-type: none"> 休み時間に本児と遊ぶ、適切な行動に声かけをするなどし、注目されない時間を少なくする 	<ul style="list-style-type: none"> 適切に教師と関わることを促進する 	<ul style="list-style-type: none"> 適切な行動には、賞賛、ハイタッチなど行う 問題となる行動には、必要最低限の行動で止める

図 8-2-4 C15 の機能的アセスメントの結果と支援計画

要求し続ける行動の生起状況を把握するために、スキッタープロット (Touchette, MacDonald, & Langer, 1985) を改変した記録用紙を用いた。登校から下校までを活動ごとに区切り、当該活動中に標的行動が観察されたら印をつけることとした。標的行動が要求をし続ける行動であったので、正確な要求の頻度を測定することは困難と判断した。そこで、当該活動中に1回でも要求をし続ける行動があれば、記録表に印をつけることとした。観察、記録を行った日の印の合計数を記録数として算出した。

3) C9 の標的行動の記録方法及び分析方法

他害行動の生起状況を把握するために、C1 と同様の記録用紙を用いた。当該活動中に標的行動が観察されたら、頻度に応じて「1~2回」「3回以上」の2段階でそれぞれ印をつけることとした。観察、記録を行った日の印の合計数を記録数として算出した。

4) C12 の標的行動の記録方法及び分析方法

他害行動と破壊行動の生起状況を把握するため C9 と同様の記録用紙、分析方法を採用した。

5) C15 の標的行動の記録方法及び分析方法

他害行動の生起状況を把握するために、事象記録法 (Alberto & Troutman, 1999) を用いた。観察時間も記録していたため、観察、記録を行った日の合計頻度を時間 (分) で除し、60 を乗ずることによって、60 分あたりの生起頻度を算出した。

3.結果

(1) ABC-J

対象児童生徒の事前事後における ABC-J の平均得点の変化を図 8-2-5 に示した。支援計画実施前の平均が 86 で、実施後の平均が 76.08 であった。対応のある t 検定を行ったところ、支援計画実施前後の平均得点に有意差はみられなかった ($t=1.81$, $df=12$, ns)。図 8-2-6 に児童生徒ごとの ABC-J の得点の変化を示した。S6、S7、S8 は、支援計画実施後に大きく得点が下がったが、逆に S3、S10 は支援計画実施後に得点が上昇する結果となった。さ

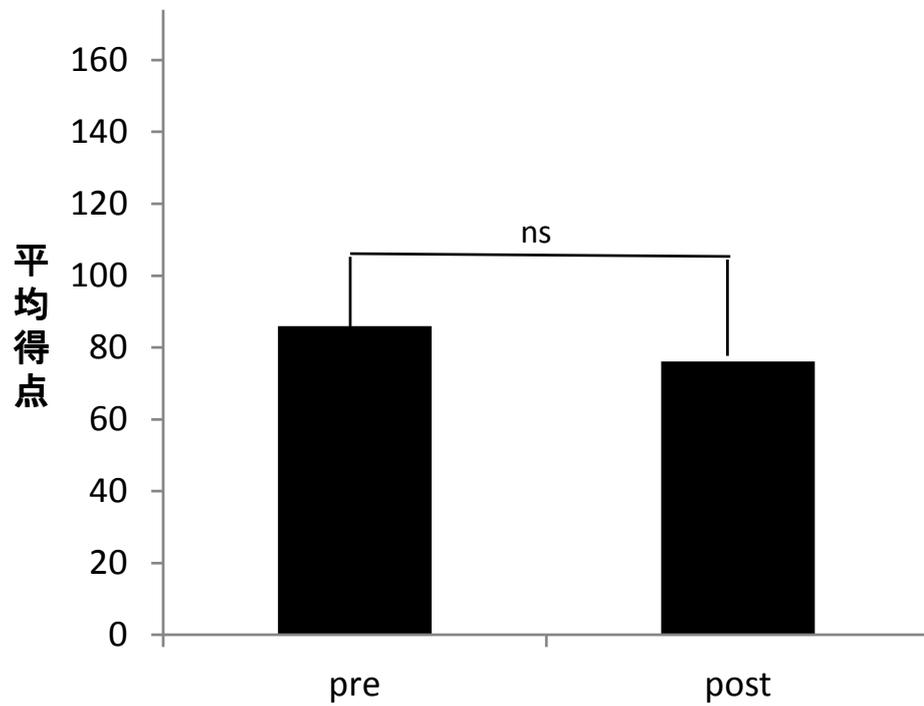


図 8-2-5 ABC-J の平均得点の変化

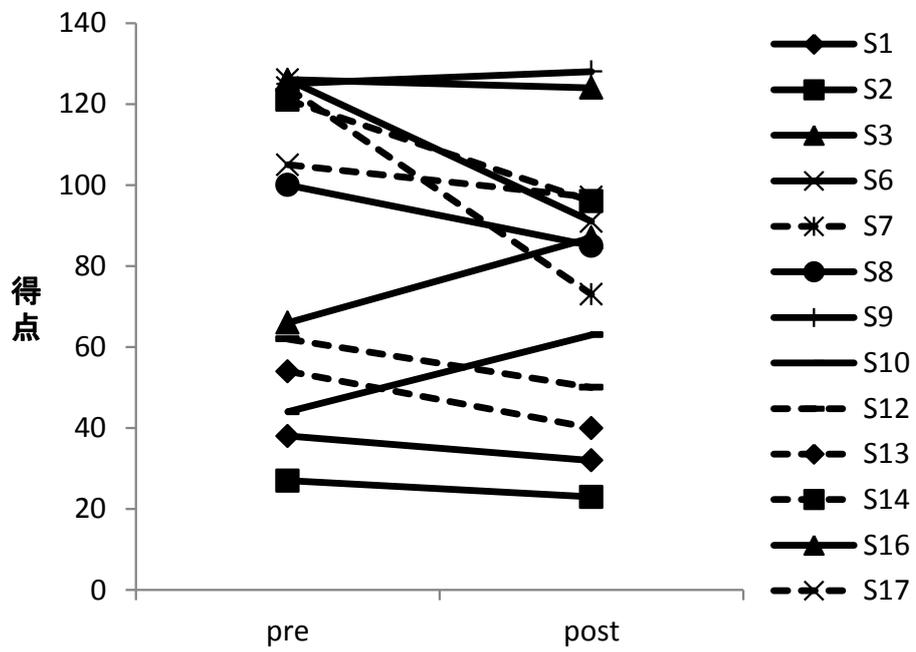


図 8-2-6 児童生徒ごとの ABC-J の変化

らに、C1、C9、C12の下位尺度ごとの得点割合の変化を示した。C1の結果を図8-2-7、C9の結果を図8-2-8、C12の結果を図8-2-9に示した。C1は、わずかではあるがすべての下位尺度で得点割合が下がっている。C9は、常同行動、多動、不適切な言語で得点割合が上がっている。C12では、支援計画作成前に高かった多動、興奮性の得点割合が下がった。逆に、支援計画作成前に低かった不適切な言語、常同行動、無気力で得点割合が上がった。

(2) 問題となる行動の経過

C1の結果を図8-2-10に示した。支援計画作成前後で比べると、標的行動の生起を示す評価数は減少している。2月後半から3月の記録では評価数が0の日が続いた。

C9の結果を図8-2-11に示した。支援計画作成前には、「1～2回」の評価が一日に1回以上、「3回以上」の評価は一日に2回以上あった。支援計画作成後には、「1～2回」の評価が多くなったが、「3回以上」の評価は一日に0回もしくは1回の日が続いた。

C12の他害行動の結果を図8-2-12に、破壊行動の結果を図8-2-13に示した。他害行動は、支援計画作成前から少なく、支援計画作成後の変化もほとんどみられなかった。破壊行動に関しては、観察日一日を通して「1～2回」もしくは「3回以上」のどちらか1回は評価されていることが多かったが、支援計画作成後にはどちらの評価もされない日が続くことが度々あった。

C15の結果を図8-2-14に示した。支援計画作成前には、60分あたり5回から25回と頻発していた他害行動が、支援計画作成後に減少を示し、3月にはほとんど生起していない状況が続いた。

4. 考察

本研究では、短期集中型の研修が、対象の児童生徒に対してどのような効果をもたらすのか検討することを目的とした。ABC-Jでは支援計画実施前後で明らかな変化はみられなかった。参加者ごとにみても、得点の上がった事例と下がったケースが複数あり、結果は一定ではなかった。下位尺度ごとにみると、C1の標的行動を関連のある興奮性、不適切な

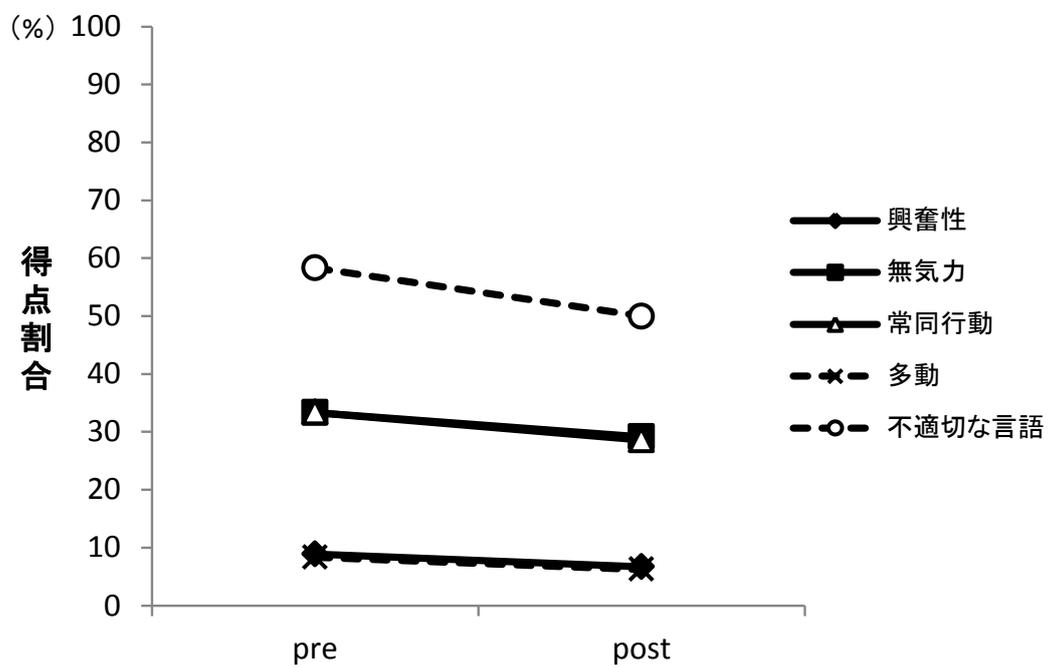


図 8-2-7 C1 の ABC-J の下位尺度ごとの得点割合

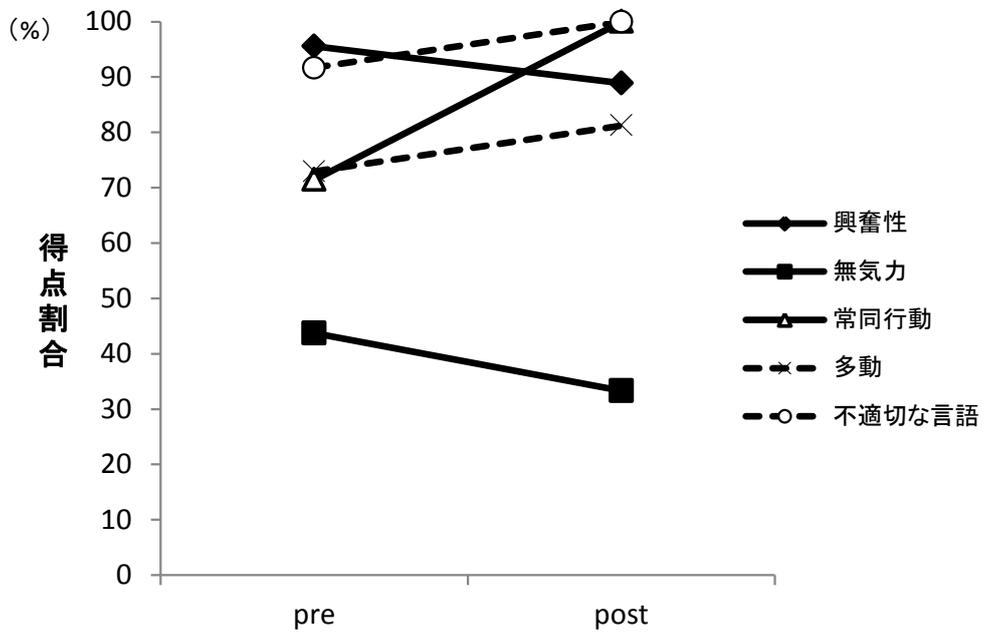


図 8-2-8 C9 の ABC-J の下位尺度の得点割合

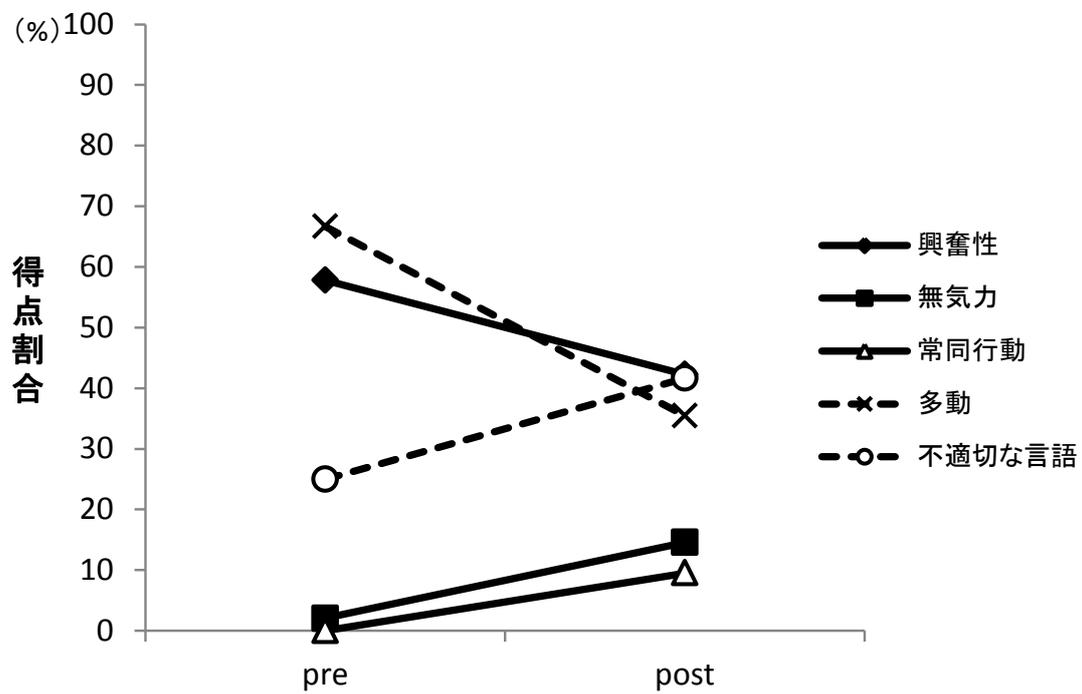


図 8-2-9 C12 の ABC-J の下位尺度の得点割合

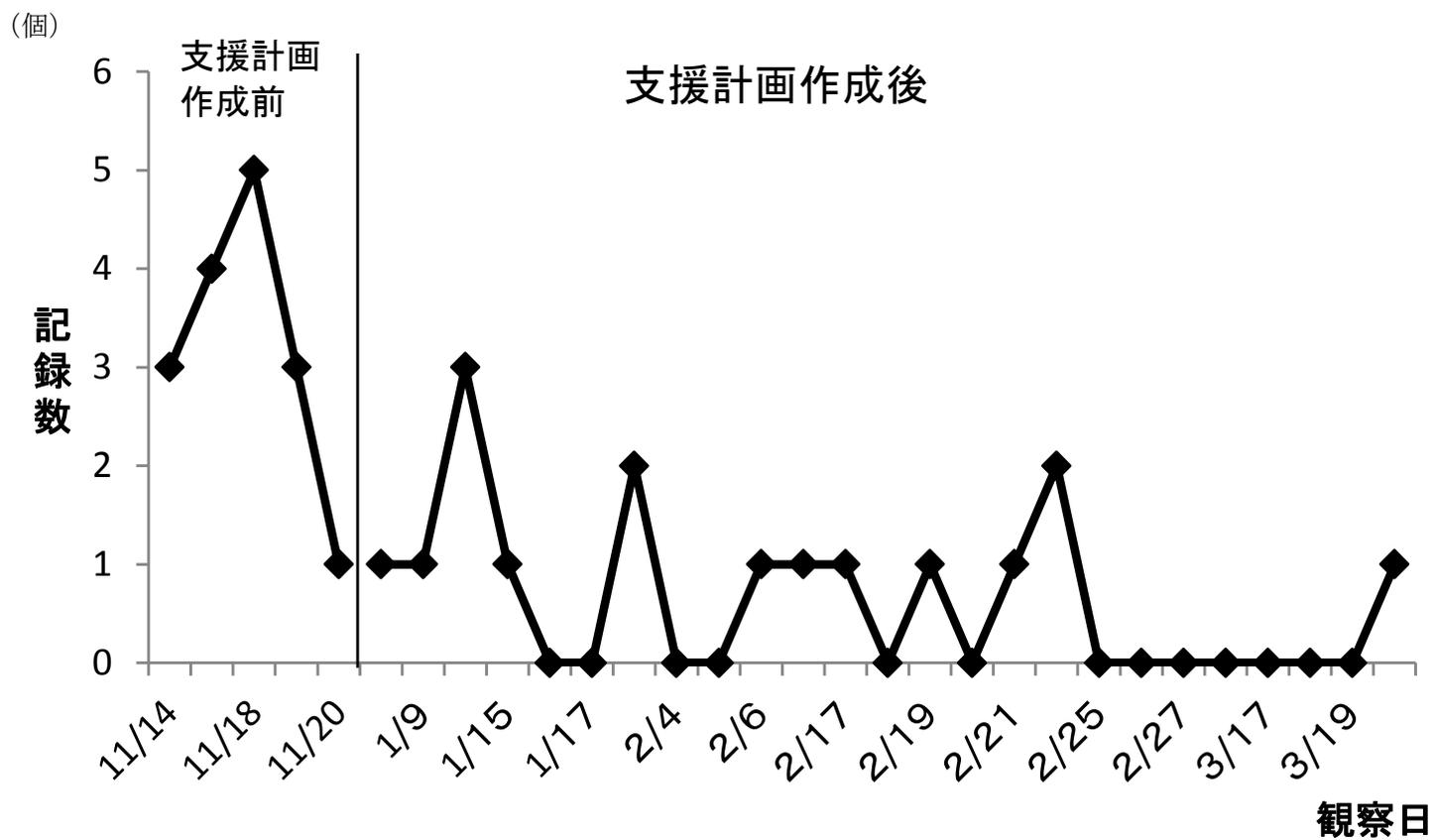


図 8-2-10 C1 の要求し続ける行動の頻度

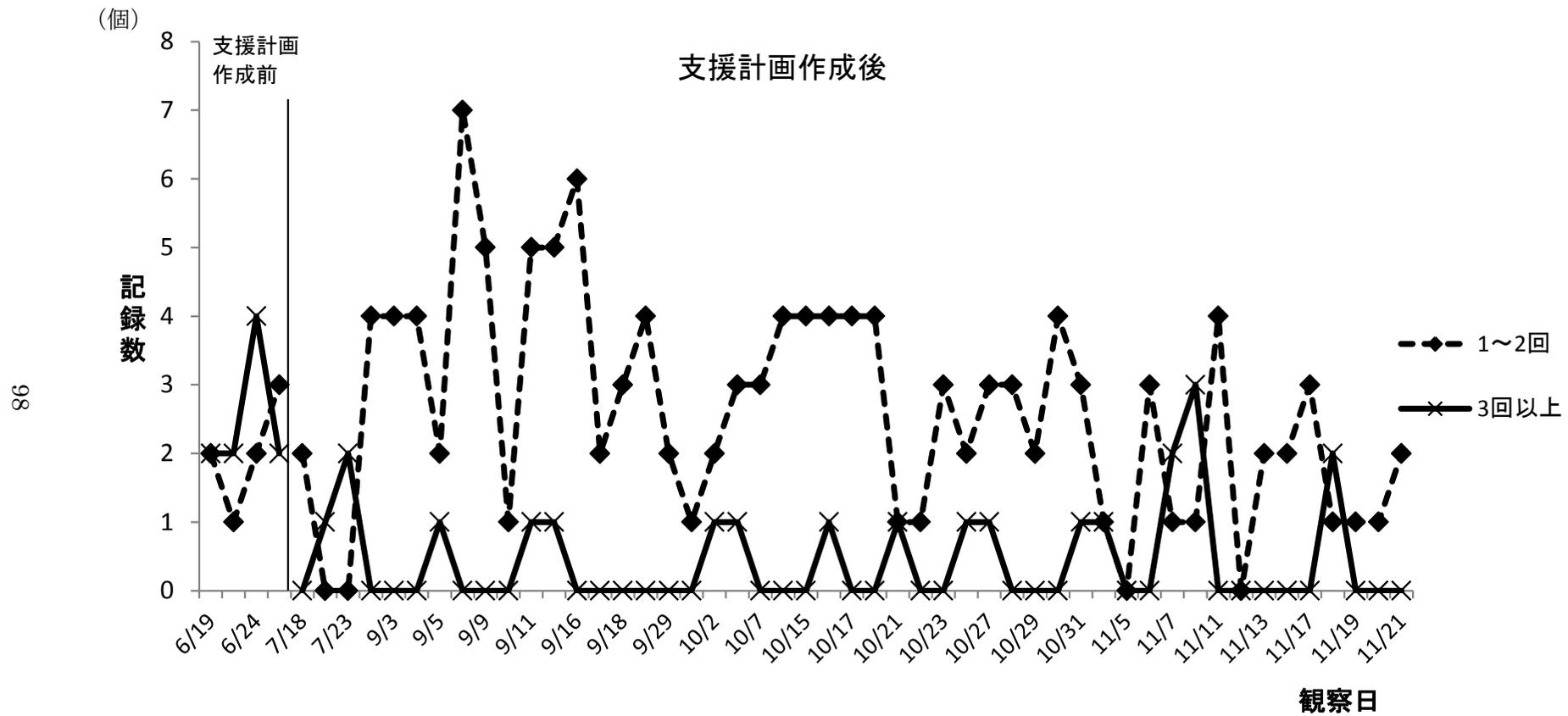


図 8-2-11 C9 の他害行動の頻度に関する記録数

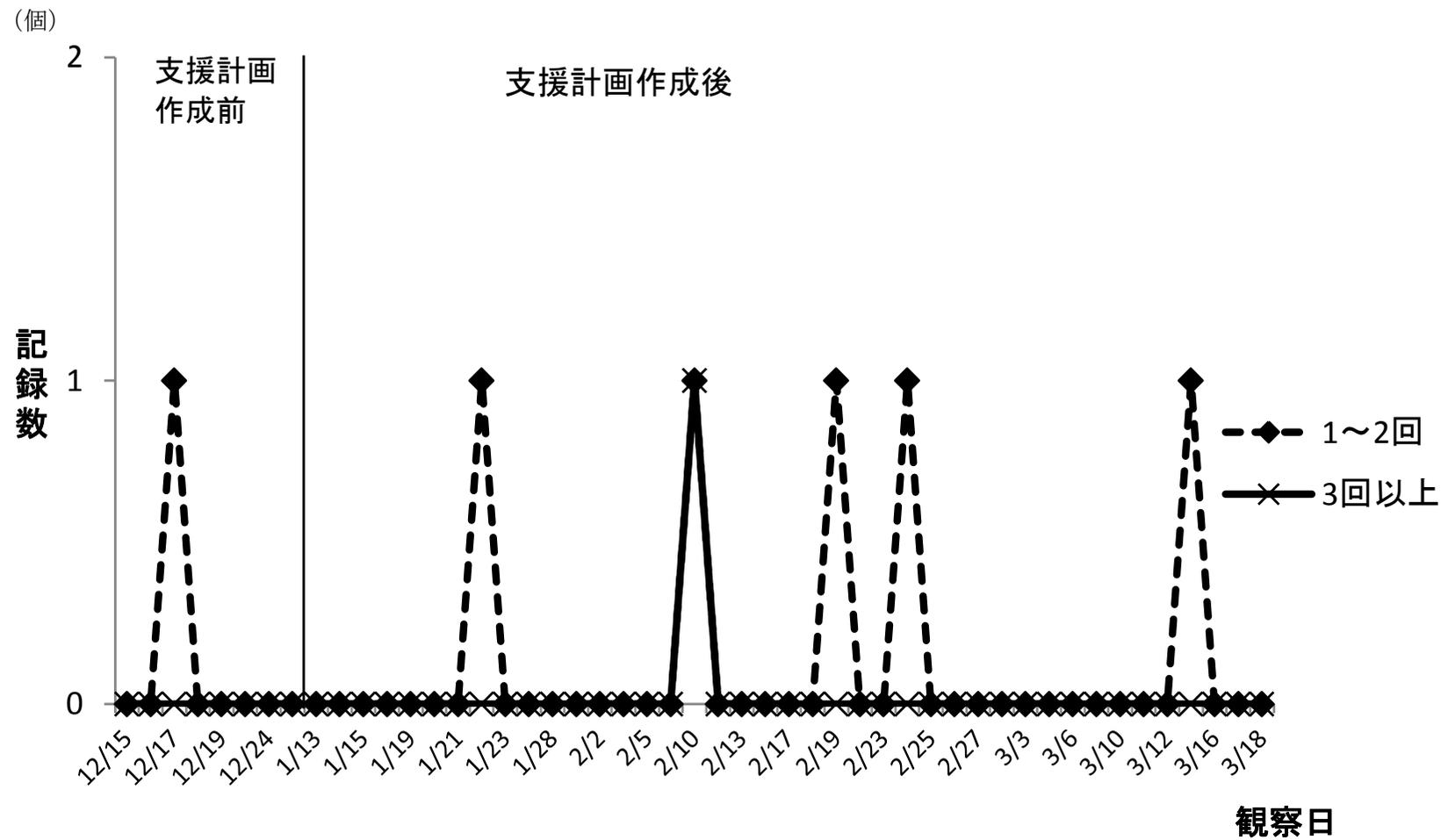


図 8-2-12 C12 の他害行動の頻度に関する記録数

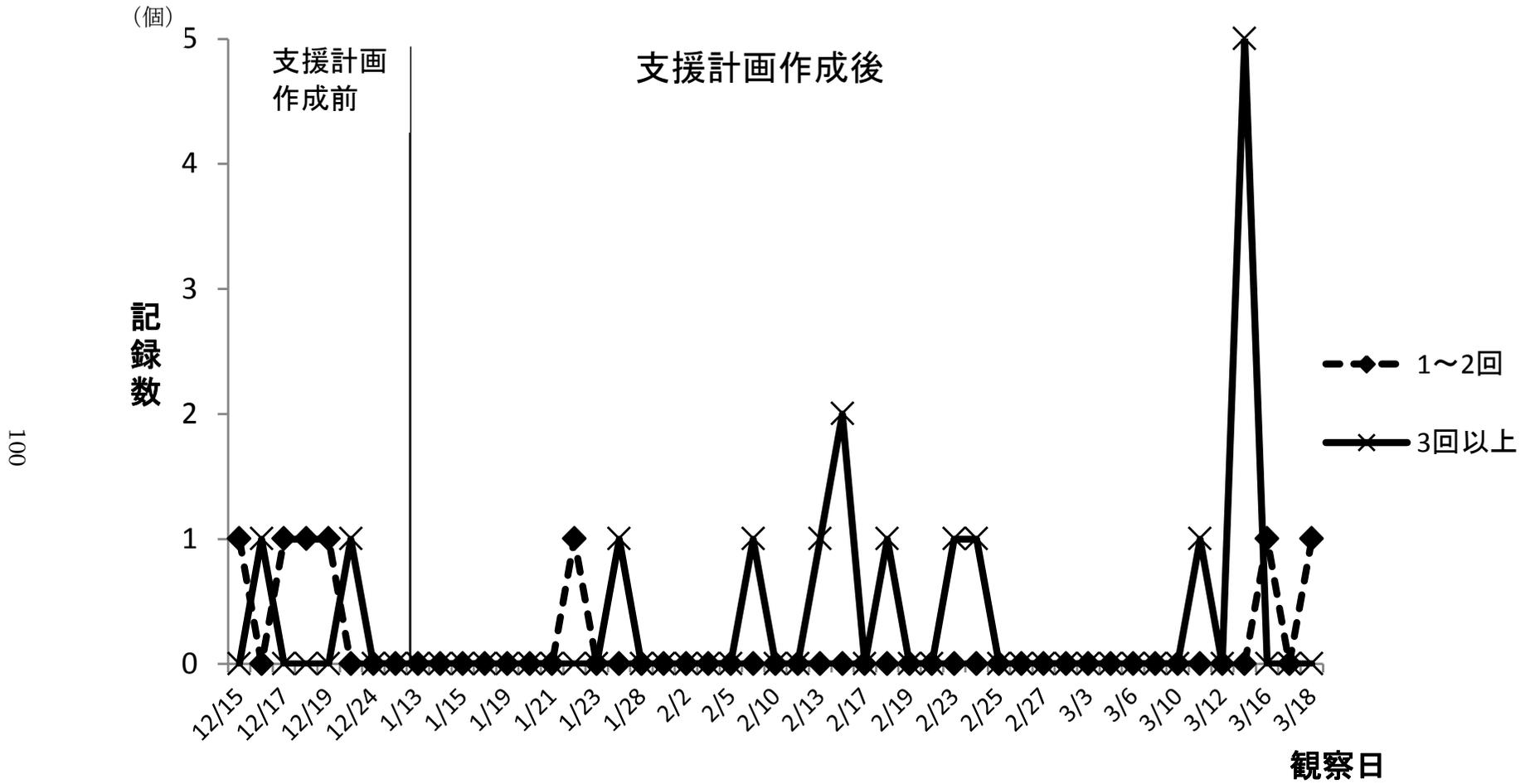


図 8-2-13 C12 の破壊行動の頻度に関する記録数

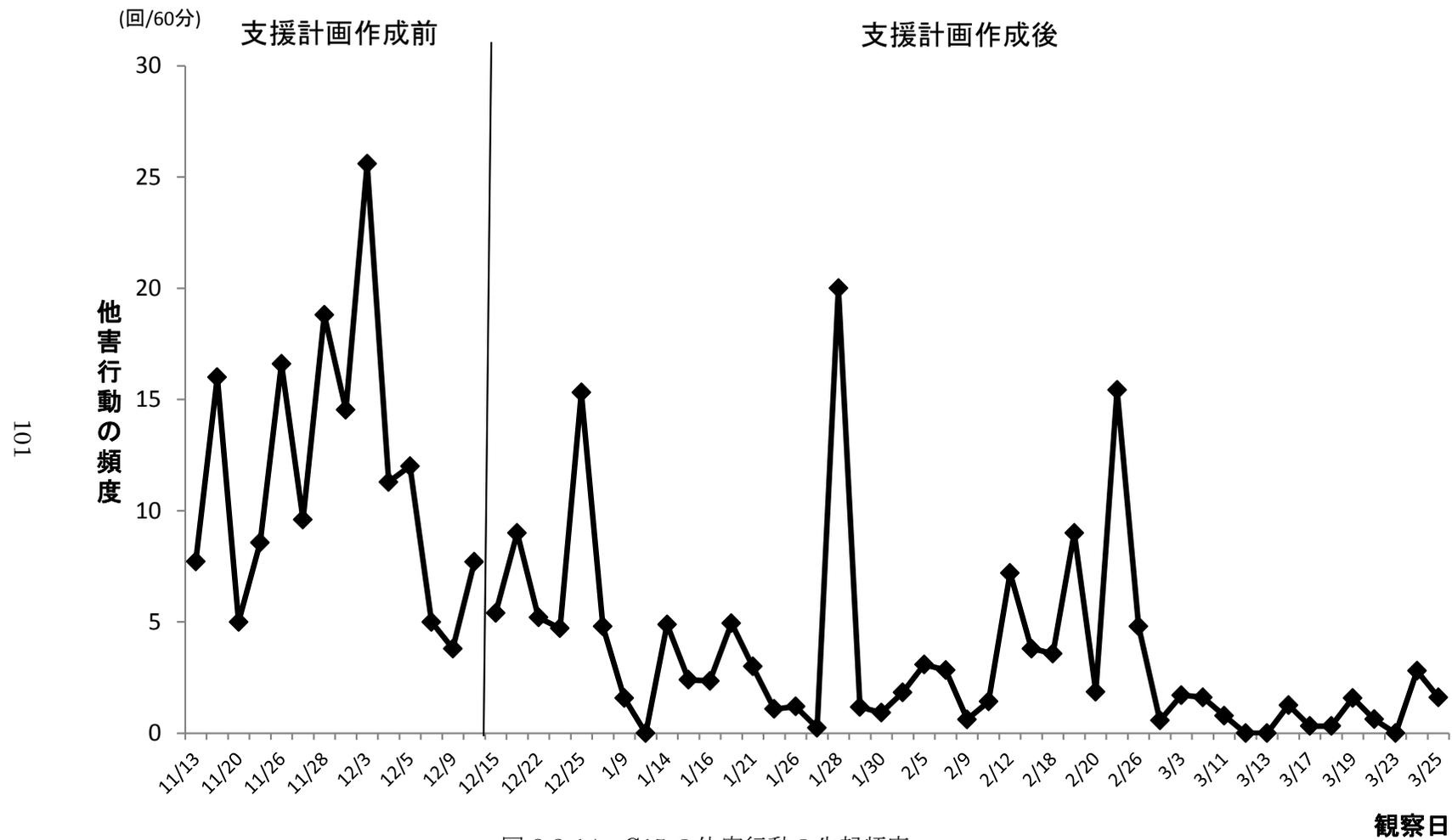


図 8-2-14 C15 の他害行動の生起頻度

言語はわずかに下がっている。さらに、C9 と C12 の標的行動と関連のある興奮性も、それぞれ下がった。このように、標的行動に関する下位尺度にはわずかな低下がみられたが、逆にその他の下位尺度は得点があがったものもあった。支援計画実施中に、標的行動以外の問題が生じてきたのか、また標的行動に改善がみられたために、その他の問題に教師が注目するようになり得点が上がったのか、本研究では明らかではない。

参加者の記録から、C1 と C15 の問題となる行動は、支援計画作成前後で改善が認められた。支援計画作成直後から、問題となる行動の生起状況が変化していることから、本研修プログラムで行った機能的アセスメントの結果に基づいた支援計画に効果があったと考えられる。S15 は、研修プログラムの中で、「教師側の対応を変えた途端に、本児の反応も変わった」と報告している。C9 の他害行動は、「1～2 回」の記録数は増えたが、「3 回以上」の記録数が減少したことから、他害行動が連発することなく単発で終わることが増えてきたといえる。S9 も「他害行動の強度が低くなった」との報告をしている。また、「個別のスケジュール表を用いたことで落ち着いて活動できることが増えたと感じる」「スケジュール表をよく見ている」との報告もあり、見通しのつきにくい活動が C9 にとって嫌悪的な事態であったと推測される。C12 の他害行動、破壊行動は、支援計画作成前の頻度が元々低かったこともあり、支援計画実行の効果は明らかとはならなかった。また、C12 の行動については機能を絞り込めなかったことで、研修プログラム中に具体的な支援計画の立案、もしくは支援計画の修正ができなかった。このように、対象児童生徒の行動変容に関しては、効果が示されたものと効果が認められなかったものがあり、一定の結果は得られなかった。

行動問題に改善がみられなかった事例に関しては、研修プログラムの中で作成した支援計画に修正が必要であったといえる。しかしながら、多くの参加者は研修プログラム終了後、記録を継続して提出することができなかった。また、対象児童生徒についてメールで相談できることになっていたが、ほとんどの参加者はそれを活用することはなかった。効果的な行動問題支援には、PDCA サイクルが不可欠であるが（小野，2012）、今回の研修プログラムでは、評価と改善のステップが不十分であった。講義や演習に加えて、学校現場

で支援計画の進捗状況を報告し相談できるような、コンサルテーション型の教師支援を組み合わせる研修プログラム (Lane et al., 2007) など、評価と改善に関するスキルを向上させ得る研修プログラムが必要といえる。

さらに、参加者の支援に関する知識やスキルの般化に関して、今回挙げた事例とは別の児童生徒の行動問題に対して、同様に機能的アセスメントの実施や支援計画の作成や実行が可能であるか検討することも必要である。また、今回の研究では、もともと頻度が低い行動を標的行動とした対象児については支援計画の効果がはっきりとしなかった。研修参加者が自身で立案した支援計画の効果を実感し得るためにも、研修の中で事例として挙げる児童生徒の行動に関する基準や条件を設定することも必要であった。

5. 結語

本研究で行った短期集中型の研修プログラムは、対象のすべての児童生徒の行動変容に関して、十分な効果を示すことができなかった。支援計画の評価や修正までをも含む研修プログラムの改善の必要性が挙げられる。さらに、支援計画の実施状況や対象児童生徒の行動変容を把握するために継続的な記録を参加者に促す方法や対象事例の選定方法、フォローアップ方法が今後検討されるべき課題として挙げられた。

第9章 中長期分散型研修プログラムの効果に関する検討

第1節 機能的アセスメントを用いた支援計画作成に関する研修の効果の検討・教師の変化について・(研究5-1)

1.目的

研究2では、機能的アセスメントに基づく支援を実行するうえでの困難を調査したところ、行動の先行事象や結果事象の同定、観察・記録に関する困難が大きいことが示唆された。研究4-1でも、参加者の記録表の提出状況は芳しくなかった。また、研究4-2では事例の児童生徒の行動変容の結果が一定ではなく、支援計画の評価と修正に関する内容を研修プログラムに取り入れる必要性が示唆された。これらの課題を踏まえて、研究5-1では教師の記録行動を維持させるために中長期型のトレーニングプログラムを実施し、実際に支援計画を実行する中での記録行動にフィードバックを与える機会を増やし、その記録を根拠とした支援計画の評価、修正もプログラムに取り入れることとした。また、行動の先行事象や結果事象の同定など研究2で明らかになった困難を解消するため研修プログラムの修正を行い、教師の知識と技術の獲得、また教師の支援行動にどのような変化があるのかを検討することを目的とする。

2.方法

(1) 研修プログラム

- 1) 目的：研究2と同様であった。
- 2) 期間：1回につき2時間、全6回のプログラムである。第1回から第3回までを基本的に2週間に1回行い、その後の第4回から第6回までは3週間から1か月の間隔をあけて実施した。プログラム終了後3カ月をフォローアップ期間とした。
- 3) 講師：研究2と同様であった。
- 4) 構成：2時間のうち、前半のおよそ1時間を講義、後半のおよそ1時間を演習とした。

適宜、ホームワークを実施した。研修プログラムの講義内容、演習内容、ホームワークについては表 9-1-1 に示した。研究 2 から行動の先行事象と結果事象の記述に関する困難が示されたため、研究 2 で行った研修プログラムを改変して、第 1 回の行動の記述に関する演習を 10 分短縮し、先行事象と結果事象を含む随伴性の記述に関する講義を増やした。また、講義内容から文脈適合性を削除し、さらに先行子操作を短縮し、講義内容の順番を入れ替えた。さらに、研究 2 では第 4 回と第 5 回の演習の中で支援計画の作成を行ったが、本研究では第 3 回の演習で支援計画の作成を行った。第 4 回以降の演習の中で、支援計画の修正を行った。その他については研究 2 で行った研修プログラムと同様であった。

(2) 参加者

知的障害特別支援学校の教師 4 名が参加した。参加者を S18～S21 とした。参加者のプロフィールを表 9-1-2 に示した。

参加者の募集方法と参加条件は、研究 2 と同様であった。

(3) 倫理的配慮

全ての参加者に口頭と書面で研究の趣旨を説明し、得られたデータの公表について同意を得た。

(4) 効果測定

1) 行動分析学に関する知識

参加者の行動分析学に関する知識の変化を把握するために、KBPAAC を用いた。測定方法に関しては、研究 2 と同様であった。

2) 支援計画立案スキル

参加者の支援計画立案スキルの変化を把握するために、行動問題を示す架空事例に関して支援計画を立案する演習を行った。架空事例の概要、測定方法、データの信頼性算出方法ならびに支援方略の質の評価方法に関しては研究 4-1 と同様であった。

(5) 信頼性

支援計画立案スキルの信頼性について、2 名の評価者のデータの一致率を算出した。その

表 9-1-1 中長期研修プログラムの構成

	講義内容	演習内容	ホームワーク	困難に関する質問紙
1回目	<ul style="list-style-type: none"> ・行動とは ・随伴性、行動の原理 ・随伴性の記述 	<ul style="list-style-type: none"> ・行動を具体的に記述しよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・機能的アセスメントインタビュー 	
2回目	<ul style="list-style-type: none"> ・行動の機能 ・機能的アセスメント ・消去、分化強化 	<ul style="list-style-type: none"> ・記録方法を決定しよう 【事例】 標的行動を決定しよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・標的行動の記録 ・質問紙 	
3回目	<ul style="list-style-type: none"> ・行動問題バイパスモデル 	<ul style="list-style-type: none"> 【事例】 機能的アセスメントをしよう 【事例】 アセスメントから機能の推定をしよう 【事例】 支援計画を完成させよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・標的行動の記録 ・支援の実施 	<ul style="list-style-type: none"> ・困難に関する質問紙の実施『アセスメント』
4回目	<ul style="list-style-type: none"> ・適切な行動を増やす技法 I (トークン、FCT、プロンプト) 	<ul style="list-style-type: none"> 【事例】 途中経過の発表をしよう 【事例】 支援計画の修正をしよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・標的行動の記録 ・支援の実施 	
5回目	<ul style="list-style-type: none"> ・適切な行動を増やす技法 II 自己管理、課題分析 	<ul style="list-style-type: none"> 【事例】 途中経過の発表をしよう 【事例】 支援計画の修正をしよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援の実施 ・標的行動の記録 ・質問紙 	<ul style="list-style-type: none"> ・困難に関する質問紙の実施『観察・記録』
6回目	<ul style="list-style-type: none"> ・罰的手続きの問題 	<ul style="list-style-type: none"> 【事例】 途中経過の発表をしよう 【事例】 支援計画の修正をしよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援の実施 ・標的行動の記録 ・質問紙 	<ul style="list-style-type: none"> ・困難に関する質問紙の実施『計画立案』
フォローアップ	<ul style="list-style-type: none"> ・メール相談 (プログラム終了後 3 ヶ月間) ・標的行動の記録 ・質問紙 			<ul style="list-style-type: none"> ・困難に関する質問紙の実施『計画実行』(支援開始から 3 ヶ月後)

表 9-1-2 参加者のプロフィール

参加者	性別	教員経験年数	知的障害特別支援 学校経験年数	事例児童生徒の所属 学部
S18	女	23年	8年	中学部1年
S19	男	24年	24年	高等部3年
S20	女	4年	4年	小学部2年
S21	女	4年	4年	高等部1年

結果、記述された内容が支援方略であるか否かの分類の一致率が 95.5%、先行子操作あるいは結果操作の分類の一致率は 71.4%であった。

(6) 支援の困難に関するアンケート

支援計画の立案や実行において教師が感じる困難について知るため質問紙を用いた。質問紙は、研究 2 と同様のものを用いた。質問紙の実施時期については、『アセスメント』段階は研修プログラム 3 回目に行われた。同様に、『観察・記録』段階は 5 回目、『計画立案』段階は 6 回目に行われた。『計画実行』段階に関しては、支援計画作成後およそ 3 カ月経過した時点で郵送にて回答を依頼した。質問紙の実施時期は、表 9-1-2 の研修プログラムの構成に示した。分析方法に関しては、研究 2 と同様であった。

(7) 学習会参加に関するアンケート

学習会の参加に関してアンケートを実施した。アンケートの内容、実施方法に関しては研究 2 と同様であった。

3. 結果

(1) 行動分析学に関する知識

研修プログラム実施前後に行った KBPAC の結果を図 9-1-1 に示した。支援計画実施前の平均得点が 19 で、実施後が 21 となった。さらに、図 9-1-2 に各参加者の KBPAC の得点の変化を示した。S18 は実施前後ともに 21 得点と変化がなかったが、他の 3 名の参加者は得点の向上がみられた。

(2) 支援計画立案スキル

支援方略であると分類された記述の合計数の変化を、図 9-1-3 に示した。研修プログラム実施前は 18 個、実施後は 19 個と全支援方略数にはほとんど変化がなかった。さらに、参加者ごとの支援方略数の変化を図 9-1-4 に示した。S19 が研修実施前に 2 個であったのに対して、実施後には 6 個に増加した。その他の参加者については、大きな変化はみられなかった。

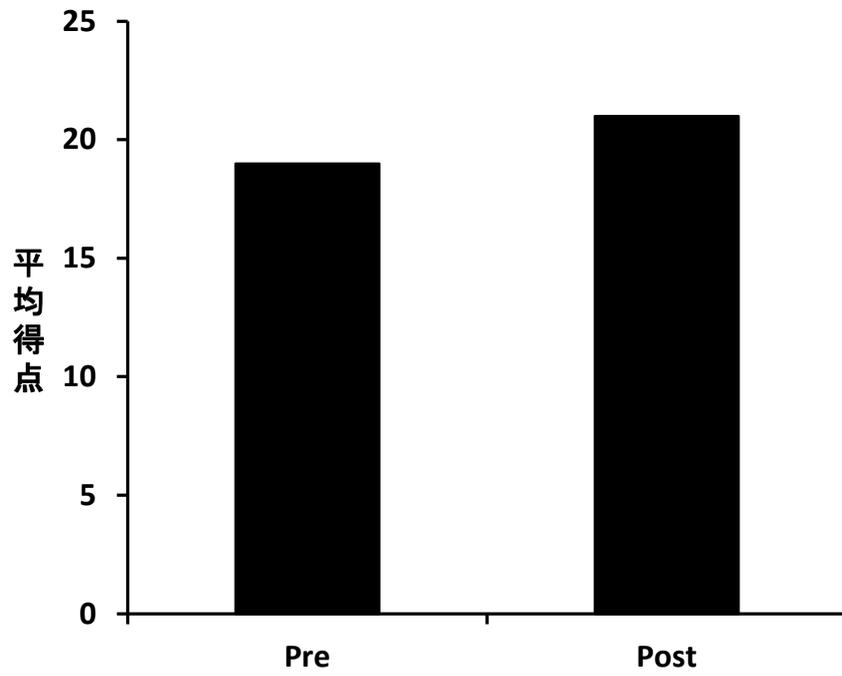


図 9-1-1 KBPAC の平均得点の変化

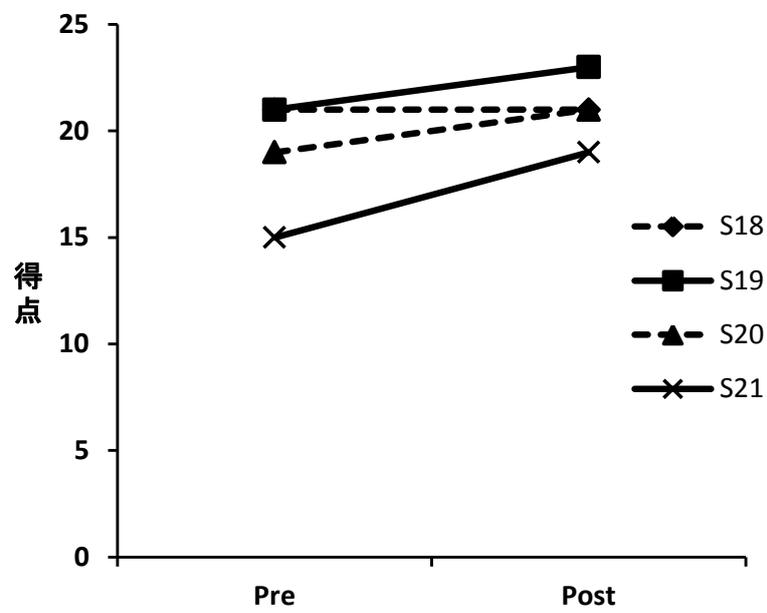


図 9-1-2 各参加者の KBPAC の得点の変化

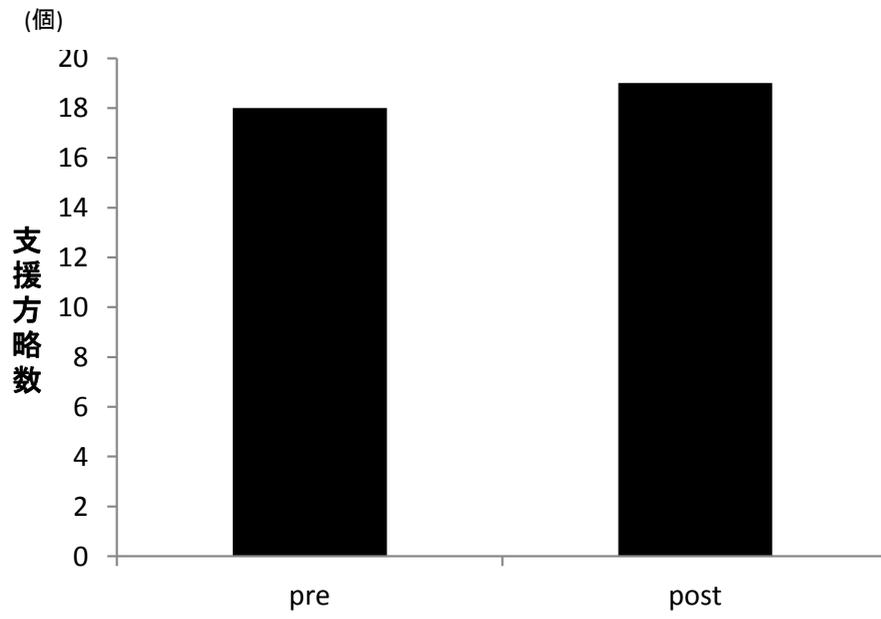


図 9-1-3 全参加者の合計支援方略数

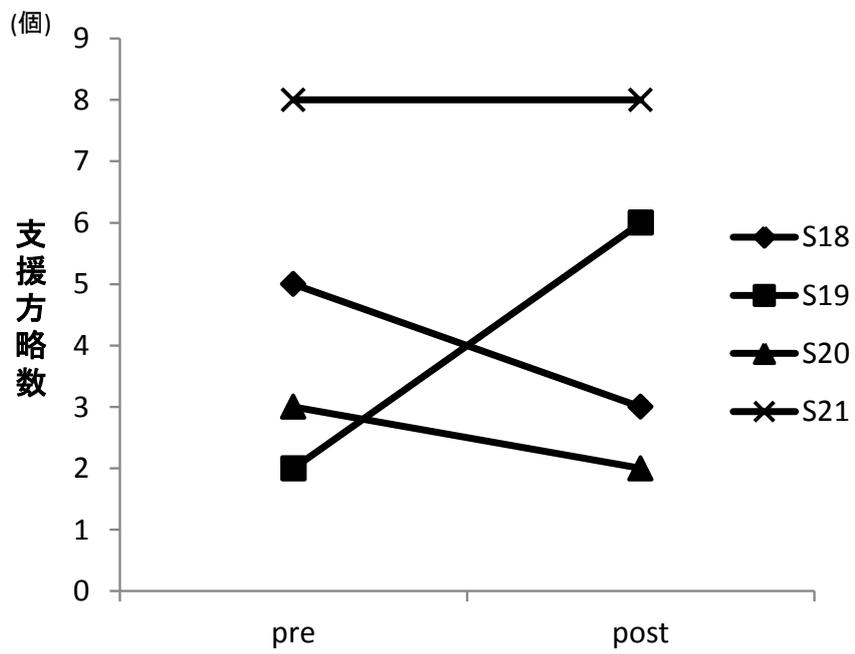


図 9-1-4 各参加者における支援方略数の変化

図 9-1-5 に、先行子操作・結果操作別の支援方略数の変化を示した。研修実施前後に関わらず、先行子操作よりも結果操作の記述が多かった。先行子操作に関する記述について研修会実施前は 6 個、実施後には 5 個、結果操作に関する記述について研修会実施前は 12 個、実施後は 14 個とほとんど変化はなかった。どちらとも判断できない記述は、研修実施前後どちらにおいてもなかった。

各参加が立案した支援方略の質の評価の変化を図 9-1-6 に示した。参加者 4 名中 2 名の得点が上がった。1 名は研修会実施前後で変化がなく、1 名は得点が下がった。図 9-1-7 には、評価項目ごとの参加者 4 名の合計得点の変化を示した。文脈以外の 7 項目で研修会実施後に得点が上がった。

(3) 支援の困難に関するアンケート

表 9-1-3 に、各段階における項目ごとの困難の評価の回答結果を示した。困難であると評価した指標として、「1:全くあてはまらない」または「2:あてはまらない」と回答した割合を用いる。全 24 項目の中で、その割合が最も大きかったのは、『アセスメント』段階の「現在の学校場面以外での行動問題の特徴をよく知っていた」と「アセスメントにおける情報収集に関することを他の先生と普段から情報を共有していた」の質問で、50%となった。3 番目に大きいのは、『計画実行』段階の「支援計画の内容を計画した通りに実行できた」の 33.3%であった。次いで、25%で『アセスメント』段階の 5 つの質問、『観察・記録』段階の 3 つすべての質問、『計画立案』段階の 2 つの質問が挙げられた。

(4) 学習会参加に関するアンケート

表 9-1-4 に学習会参加に関するアンケートの結果を示した。すべての参加者から概ね高い評価を得ることができた。自由記述においても「同じ学校の他の先生にも聞いてほしい内容であった」「参加は負担でなく、あっという間に時間が過ぎた」などの記述があった。

4. 考察

本研究では、中長期分散型研修プログラムが教師の行動問分析学に関する知識や支援計

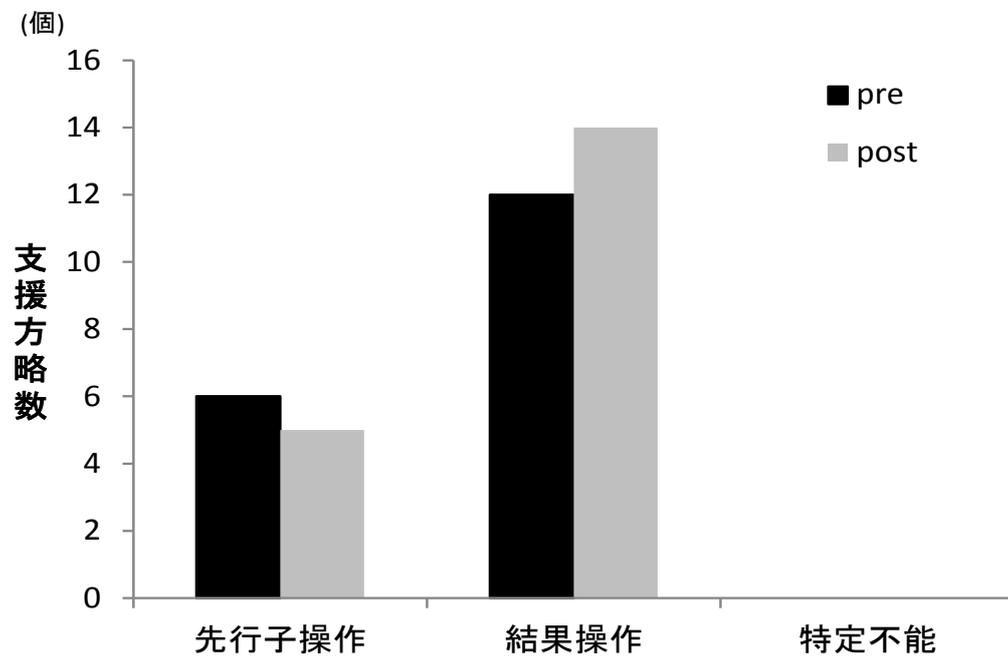


図 9-1-5 先行子操作・結果操作別支援方略数

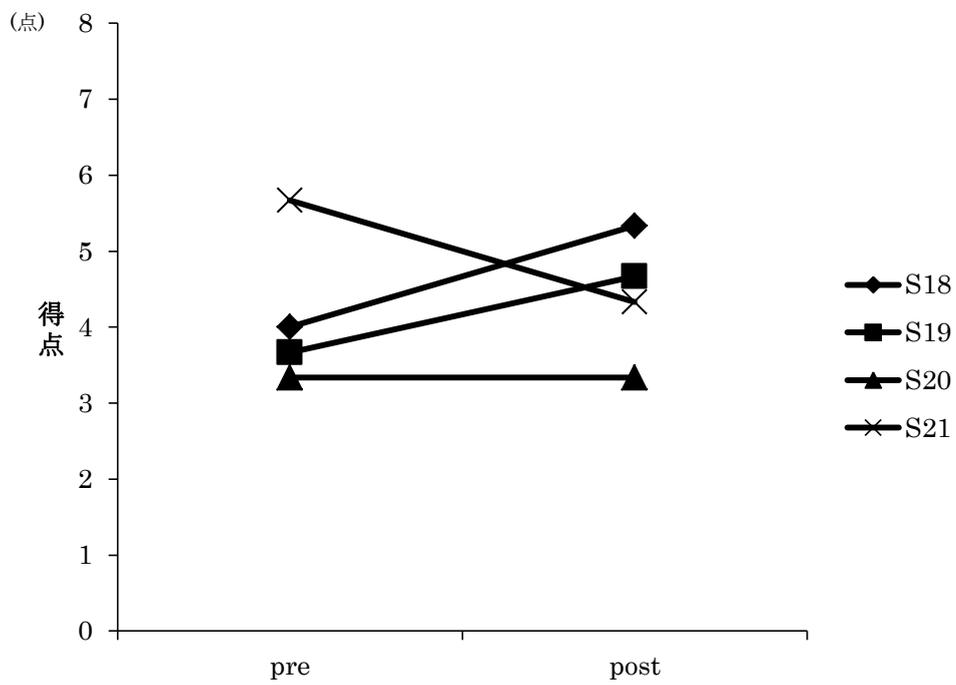


図 9-1-6 各参加者の支援方略の質の評価の変化

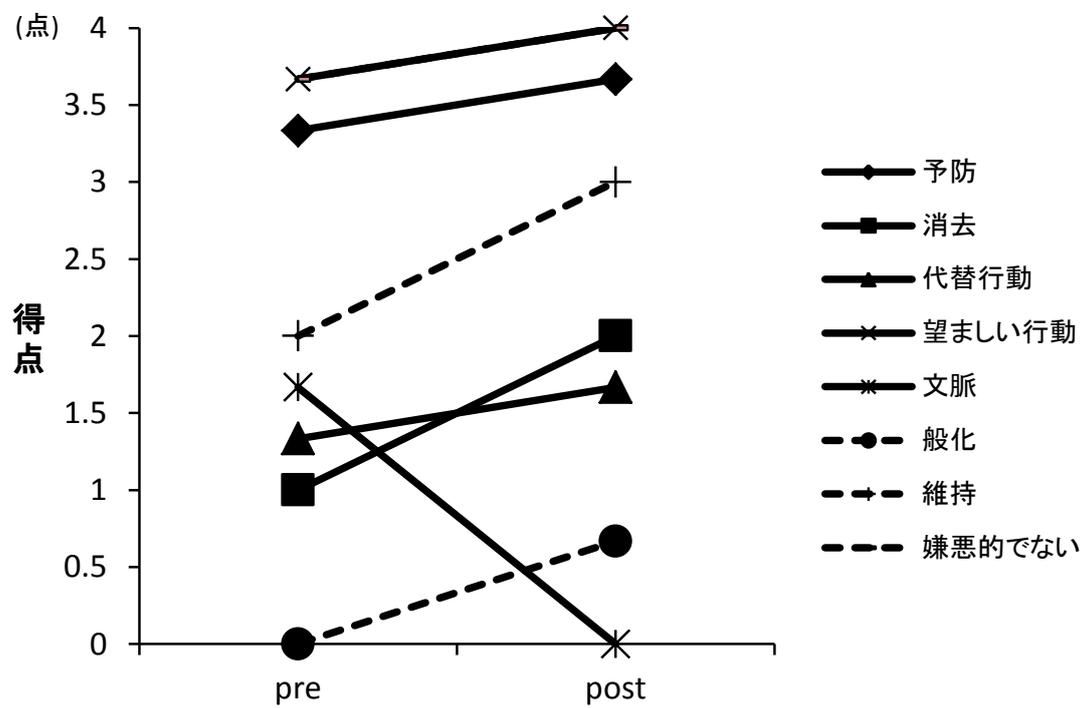


図 9-1-7 参加者全員に対する評価項目ごとの合計得点の変化

表 9-1-3 各段階における項目ごとの困難の評価の回答

段階	質問項目	「全くあてはまらない」「あ	「あてはまる」「よくあ
		てはまらない」の回答割合 (%)	てはまる」の回答割合 (%)
ア セ ス メ ン ト	2. 生徒の気になる行動を具体的に記述することができた	25	75
	1 0. 生徒の気になる行動が起こりやすい・起こりにくい状況について具体的に記述することができた	25	25
	1 1. 生徒の気になる行動への対応について具体的に記述することができた	25	25
	1 2. 生徒のコミュニケーション方法について普段からよく知っていた	25	50
	1 3. 生徒の好みについて普段からよく知っていた	25	25
	1 4. 現在の学校場面以外での行動問題の特徴をよく知っていた(例えば、家庭での行動問題の生起状況、何歳から行動問題が始まったかなどを含む生育歴)	50	0
	1 5. 上記の項目に関することを他の先生と普段から情報を共有していた	50	0
観 察 ・ 記 録	1 6. 事前に計画したすべての時間帯で観察・記録することができた	25	25
	1 7. 観察した行動について迷わずに記録することができた	25	75
	10. 行動の観察・記録について、他の先生の理解が得られた	25	75
計 画 立 案	11. アセスメントや記録の結果を十分に利用することができた	0	100
	12. 立案した支援計画は、気になる行動の機能に基づいたものになっている	0	75
	13. 気になる行動と同じ機能のある代替行動を具体的に示すことができた	0	50
	14. 立案した支援計画は、誰がいつ、何をするのか明確になっている	25	50
	15. 立案した支援計画は、生徒のニーズや好みを考慮している	0	50
	16. 立案した支援計画は、学級の支援体制、カリキュラムなどに配慮している	0	75
	17. 立案した支援計画は、般化と維持を含む短期的な支援、長期的な支援の両方を含んでいる	25	25
	18. 立案した支援計画は実際に効果がありそうだ	0	50
	19. 立案した支援計画は実際に実行できそうだ	0	75
計 画 実 行	20. 支援計画の内容を計画したとおりに実行できた	33.3	66.7
	21. 行動観察・記録は継続している	0	66.7
	22. 生徒の気になる行動に改善がみられた	0	66.7
	23. 支援計画の見直しと修正を行った	0	100
	24. 支援計画実行に際して、他の先生の理解が得られた	0	33.3

表 9-1-4 学習会参加に関するアンケート結果

	よくあては まる	あてはま る	どちらで もない	あてはま らない	全くあて はまらな い
1. 学習会の内容は理解できた。	2	2			
2. 学習会の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役に立つものだと思う。	4				
3. 「講義」の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役に立つものだと思う。	4				
4. 「演習」の内容は、知的障害特別支援学校の児童生徒が示す行動問題支援に役に立つものだと思う。	4				
5. 学習会への参加は、負担であった。				4	
6. 今回の学習会の内容は、他の教師にとっても役立つものであると思う。	3	1			
7. 今回のような学習会がまた開催されたら、他の教師に薦めたいと思う。	3	1			
8. 時間について：2時間の学習会は、		4	ちょうど良い	短い	長い
9. 回数について：全6回の開催は、		4	負担ではなかった	どちらでもない	負担であった
10. ホームワークについて：ホームワークは、		3	負担ではなかった	どちらでもない	負担であった

画の作成スキルにどのような効果があるのか検討を行った。参加者の行動分析学に関する知識については、研修前から高得点であった1名が、研修後も同じ得点であった以外、3名ともに向上がみられた。また、架空事例に対する支援方略の数には、ほとんど変化がなかった。その質を示す評価点については、研修後に得点が上がった者もいれば下がった者もあり、一定の結果は得られなかった。しかしながら、評価項目ごとにみると8項目中7項目で得点上がり、全体的な質の向上がうかがえる。支援方略を研修プログラム終了後のアンケートでも、参加の負担は少なく、研修の内容に対して高い評価を得た。これは、短期集中型研修と同様の結果であった。これらのことから、本研究で行った研修プログラムはその実施期間に関わらず、知的障害特別支援学校の教師の知識や技術の向上に関して妥当なものであると示唆された。

支援方略の分類では、研修前には結果操作に関する支援方略が多く、研修後はさらにその数が増加した。この点についても短期集中型の研修プログラムと同様の結果であった。支援方略の項目ごとの質の評価では、短期集中型と中長期分散型の両方で文脈への配慮の得点が下がっている。中長期分散型の研修プログラムからは、文脈適合性に関する講義を削除している。架空事例を用いたために、支援体制などの文脈的な事柄に配慮が及ばなかったのか、研修プログラムが文脈への配慮に関する知識やスキルの向上に不十分であったかは、今後検討の余地がある。

支援実行における困難に関しては、短期集中型研修プログラム同様、アセスメント段階で行動問題に関する情報を収集することに関して難しさが示された。また、教師間の協力や理解に関しても難しさがみられ、知的障害特別支援学校の教師が行動問題支援において抱え得る困難として指摘できる。観察記録に関して、短期集中型研修プログラムにおいては困難と評価され、実際の記録の提出も芳しくなかった。本研究においては、1名が困難であると評価しているものの、実際の記録の提出は実行されていた。学校現場で教員が記録をとること自体は困難を伴うものではあるが、条件によって記録は実行され維持されることが示唆される。さらに、支援計画の見直しと修正に関しても大きな困難は示されなかつ

た。中長期分散型研修プログラムの中で、実際に支援を実行しながら、経過を報告しフィードバックを得ることで、記録や計画の評価や修正に関するスキルが向上したと考えることができる。

5. 結語

本研究で実施した中長期分散型研修プログラムは、参加した教師の知識や支援計画作成スキルを向上させることが示唆された。支援計画の実行や修正までも、研修プログラムに組み込むことで、支援計画の評価や修正といった教師の実践的なスキルを向上させ得ることが示唆された。

第2節 機能的アセスメントを用いた支援計画作成に関する研修の効果の検討-対象児童生徒の変化について- (研究 5-2)

1.目的

研究 4-2 では、記録は一部の参加者のみでしか継続されず、対象児童生徒の行動変容に関しても一定の効果は認められなかった。また、研修プログラム終了後、メールで相談できることになっていたが、ほとんどの参加者はそれを活用することはなかった。支援計画の評価と修正のステップを十分に含む研修プログラムの必要性が示唆された。プログラムを修正した研究 5-1 の長期分散型の研修が、対象の児童生徒に対してどのような効果をもたらすのか検討することを目的とした。

2.方法

(1) 研修プログラム

目的、期間、講師、構成ともに、研究 5-1 と同様である。

(2) 参加者

研究 5-1 と同様の知的障害特別支援学校の教師である。

(3) 倫理的配慮

全ての参加者に口頭と書面で研究の趣旨を説明し、得られたデータの公表について同意を得た。

(4) 対象児童生徒

支援計画の作成、実施において、参加者がそれぞれの学校で支援に関わっている行動問題を示している児童生徒 1 名を対象とした。対象児童生徒のプロフィールを、表 9-2-1 に示す。

1) C18 について

中学部 1 年生の中度知的障害と広汎性発達障害のある男子生徒であった。小学校は居住

表 9-2-1 対象児童生徒のプロフィール

教師	対象児童生徒	性別	学年	障害種	知的障害の程度	行動問題の型
S18	C18	男	中学部 1 年	広汎性発達障害	中度	他者を叩く、ちょっかいを出す、物を壊す
S19	C19	男	高等部 3 年	自閉症	重度	大声を出す、物を叩く、他者を叩く
S20	C20	女	小学部 2 年	ダウン症、難聴、弱視	重度	座り込む、他者に抱きつく
S21	C21	女	高等部 1 年	自閉症	重度	他者を叩く、寝転がる

地域の特別支援学級に在籍していた。言葉によるコミュニケーションが可能で、教師との会話を楽しむことができた。特定の同級生を追いかける、叩く、髪を引っ張る、学校の備品を隠す、教材や水を教室内にばらまく、大声を出すなど、問題となる行動は多岐にわたっていた。

2) C19 について

高等部 3 年生の重度知的障害と自閉症のある男子生徒であった。二語文程度で、意思を表出することが可能であった。一人で電車の絵を描いたり、電車の動画を観たりすることを好んだ。聴覚過敏があり、イヤマフを使用することもあった。頻度は少ないが、学年や学部など集団の活動や、いつもとは異なるスケジュールの時に落ち着かなくなり、大声を出したり、物を叩いたり、他者を叩いたりすることがあった。

3) C20 について

小学部 2 年生の重度知的障害のあるダウン症女兒であった。難聴と弱視もあり、補聴器と眼鏡を常時使用していた。コミュニケーションスキルについて、明確な音声言語はなかったが、「うー」と発声することで援助を要求したり、手のひらを横に振って拒否を示すなどいくつかのサインを用いたり、指さしで選択するなどができた。好きな活動は、ダンスやシャボン玉、絵本などであり、手遊びなど人との関わりも楽しめた。学級全体で動かなくはならない時などに、しゃがみこむことが度々あり、教師に何度も促されることや、全体の行動についていけないことがあった。また、特定の男性教師に対して、抱き着いて離れないといった行動があった。

4) C21

高等部 1 年生の重度知的障害と自閉症のある女子生徒であった。ひらがなは理解し、50音表を指さすことによって、「ほんよむ」「といれ」と本を読みたいこと、トイレに行きたいことなどをいくつかの要求をすることができた。他にも、いくつかのサインや、指さしなどで要求を伝えることができた。本を読むこと、大人に歌ってもらうこと、手遊び歌、パズルなどを楽しむことができた。近くにいる人を、手のひらで叩く行動が就学前から頻

繁にあった。また、授業中に床に寝転がることも、一日に数回あった。

(5) 支援計画の作成および実施の手順

研修プログラムの中で、問題となる行動の同定、その行動に関する機能的アセスメントを行った。機能的アセスメントには MAS、および FAI を基にした質問紙を実施した。研修プログラム第 3 回目で、支援計画を作成した。参加者はそれぞれの学校で、第 3 回目以後に支援計画を実施し始め、第 4 回目から第 6 回目は支援計画の経過の報告と修正を行った。研修プログラム終了後も、支援計画の実施と記録の提出を行った。

(6) 効果測定

1) ABC-J

対象児童生徒の行動の変化を把握するために、ABC-J を用いた。研修プログラムの初日と、支援計画を作成して 3 か月後に ABC-J を実施した。支援計画実施前後の両者に提出があった対象児童生徒を分析の対象とした。

2) 問題となる行動の記録

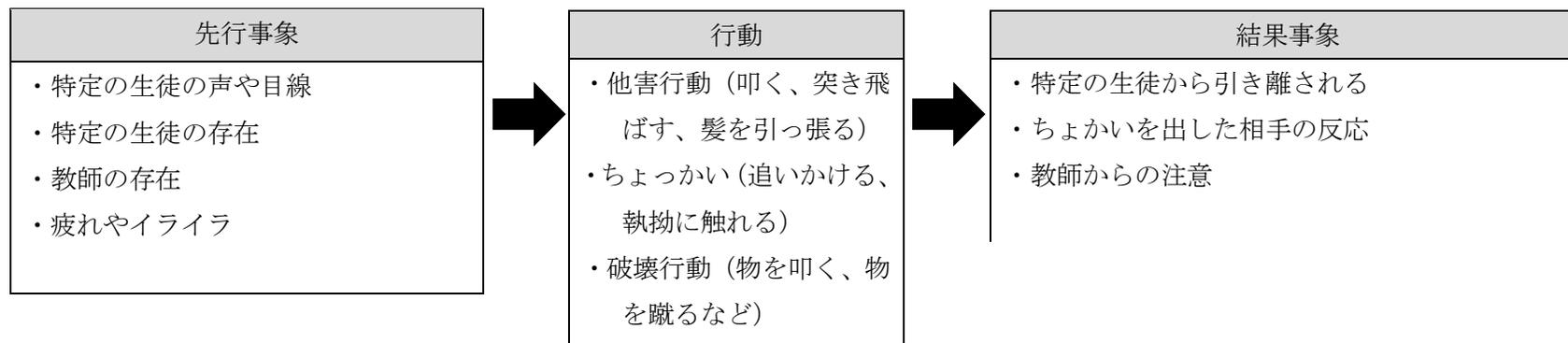
対象児童生徒の問題となる行動の事例的経過に関して、研修プログラムの参加者が観察記録を行った。参加者は、研修プログラムの中で決定した記録表を用いた。プログラム終了後は、2～3 週間に 1 回、計 4 回郵送での記録の提出を求めた。

(7) 機能的アセスメントの結果と支援計画

1) C18 について (図 9-2-1)

標的行動を他害行動、ちょっかい、破壊行動とした。他害行動とは、他者を叩く、突き飛ばす、髪を引っ張る行動とした。ちょっかいは、同級生を追いかける、執拗に触れる行動とした。破壊行動とは、物を叩く、物を蹴る、物を投げる、水や物を床にばらまく、排水溝を詰まらせる行動とした。FAI の結果によると、他害行動については、同じクラスの特定の友達が奇声をあげたときや目が合った時に、殴りかかろうとし、教師に止められることが多いとのことであった。落ち着かない時には、その相手と引き離すという対応がとられていた。相手に執拗に触ったり、追いかけてたりするといった、ちょっかいを出す行動に

●現在の問題となる行動の機能仮説



●支援計画の概略

先行事象への方略	行動への方略	結果事象への方略
<ul style="list-style-type: none"> ・他害行動をする特定の生徒と、一時的に活動を別にする ・生徒だけになる時間を減らす ・約束事を予め決めておく 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師と適切な関わりを持つため、教師のお手伝いをするを促進することにした 	<ul style="list-style-type: none"> ・お手伝いや適切行動に対して、賞賛を行う ・予め決めた約束事を守れたら、キャッチボールをする ・物をばらまくなどしたときには、淡々と指示する

図 9-2-1 C18 の機能的アセスメントの結果と支援計画

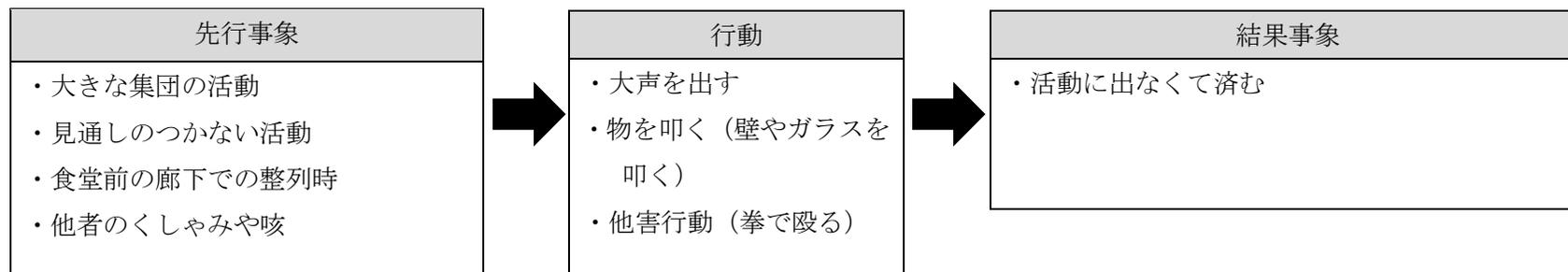
については、休み時間や登校時など教師の目が行き届かない場面で起こることが多かった。他害行動を行っているときには陰しい表情であるのに対して、ちょっかいを出しているときには楽しそうに行っていることが多いとのことであった。破壊行動については、教室内で水を撒いたり、教材のビーズなどをばらまいたりするときには、教師を見ながら笑って行うことが多く、結果として教師に片づけるように注意されるとのことであった。また、どの問題となる行動も疲れた時や機嫌の悪い時には多くなるとのことであった。他害行動の MAS の結果、逃避機能が最も高く、次いで感覚獲得機能であった。ちょっかいの MAS の結果、感覚獲得機能と注目機能が高かった。破壊行動の MAS では、注目獲得機能が高く、次いで感覚獲得機能となった。これらのことから、他害行動は、特定の同級生の声や視線をきっかけとして生起し、その相手と離れることによって強化されていた逃避機能の可能性が推測される。ちょっかいは、相手を追いかけたり、触ったりすることで得られる相手の反応によって強化されていたと推測できる。また、破壊行動は、それを行うことで得られる周囲の人の反応によって強化されていた可能性がある。また、MAS の結果において総じて感覚獲得機能が高いことから、機嫌が悪い時に行うちょっかいや破壊行動自体が強化子として機能していた可能性があった。

他害行動を行うのは特定の同級生であるため、一時的に活動場所を別にすることにした。ちょっかいを出す行動に対しては、教師の目の行き届かない時間帯を無くすようにした。登校時に多かったため、家を出る時間を遅らせ、教師が昇降口で迎えることを行った。また、教師のお手伝いをする事で教師との関わりが持てるようにした。また、約束事を決めて、それが守れれば、本生徒が好きな教師と昼休みにキャッチボールができるようにした。実際に、物をばらまくなどが起こった場合は、注意や制止は最小限にして、淡々とやるべきことを指示することとした。

2) C19 について (図 9-2-2)

標的行動を、大声を出す、物を叩く、他害行動とした。壁やガラスを叩くことを、物を叩く行動とした。その強度は、大きい時にはガラスが割れることもあった。他者を拳で殴

●現在の問題となる行動の機能仮説



127

●支援計画の概略

先行事象への方略	行動への方略	結果事象への方略
<ul style="list-style-type: none"> イヤマフの常時着用 やるべきことを明確化して示す 	<ul style="list-style-type: none"> 活動からの一時的な逃避を求めるスキルの促進 援助を求めるスキルの促進 	<ul style="list-style-type: none"> 逃避を求める行動に対して、一時的に活動から離れることを許容する 援助を求める行動に対して、ヒントを示すなど対応する 大きな声が出た時には、一時的に活動から離す

図 9-2-2 C19 の機能的アセスメントの結果と支援計画

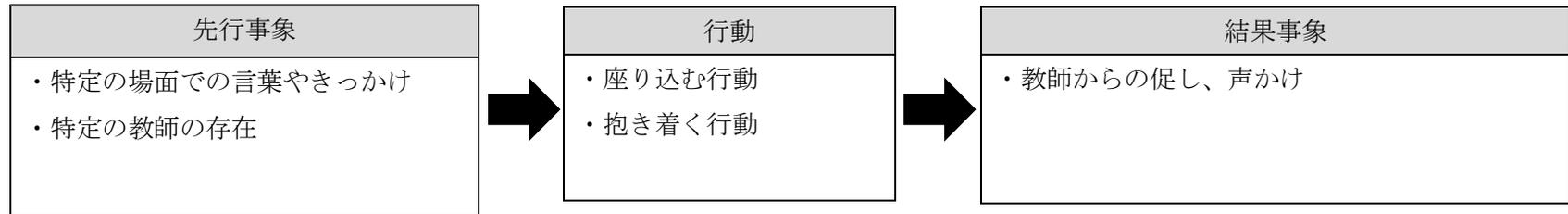
る行動を他害行動とした。これらの行動は、しばらく大声を出して、物を叩き始め、それを止めようとした教師を叩くというように、一連の行動として現れることが多いとのことであった。これらの行動が起こりやすい条件として、大きな集団での活動や、食堂前の廊下に並んでいるときや新しい活動が挙げられた。また、他者のくしゃみや咳をきっかけとして起こることも多いとのことであった。対応として、落ち着ける場所に移動して一人で過ごさせるとのことであった。起こりにくい条件として、一人で過ごしているときに挙げられた。MASの結果では、逃避機能が高かった。これらのことから、本生徒が示す大声を出す、物を叩く、他害行動という一連の行動は、人ごみや騒音、見通しのつかない活動といった嫌悪事態をきっかけとして生起し、行動した結果、嫌悪事態から一時的に逃避することによって強化されていたと推測される。

聴覚的な過敏があり、騒音やくしゃみなどが問題となる行動のきっかけとなることが推測されたので、イヤマフを常時着けることとした。やるべきことが明確でない美術の時間に大きな声を出すことが多かったことから、美術担当の教師と相談して課題の変更をした。代替行動として、活動からの一時的な逃避を求めるスキルとして「先生」と呼びかけることを教えることとした。また、援助を求めるスキルとして「教えてください」ということも教えることとした。実際に、大きな声を出した時には、物を叩く、他害行動にエスカレートしないよう、一時的に活動場所から離れ、落ち着いたら戻ることとした。

3) C20 について (図 9-2-3)

標的行動を、座り込む行動と抱き着く行動とした。座り込む行動は、一日に数回みられ、抱き着く行動はみられない日もあった。「朝の会を始めます」や「帽子 (持ってきて)」という教師の言葉をきっかけとして、床に座り込む行動が生起し、結果として教師からの更なる促しを得ていた。座り込んでいるときに、笑顔を見せ楽しそうにしていることもあった。座り込んだことに対して、教師が無視をしていると、自ら動き出すこともあった。抱き着く行動については、男性教員や介護等体験の学生に対して起きていた。「離れましょう」といった言葉かけでは離れず、担任教師が引き離すまで続いた。座り込む行動の MAS の結

●現在の問題となる行動の機能仮説



●支援計画の概略

先行事象への方略	行動への方略	結果事象への方略
<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動の流れを変更する ・ 適切な関わり行動のモデルを示す 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集合する、並ぶといった行動を促進する ・ 他者と適切に関わる行動を促進する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集合する、並ぶ行動に対して称賛などする ・ 実際に座り込んだら、無視することにした ・ 適切な関わり行動に対して、相手の教師が十分に関わり称賛することする ・ 実際に抱きついた時には、最小限の関わりで引き離すこととする

図 9-2-3 C20 の機能的アセスメントの結果と支援計画

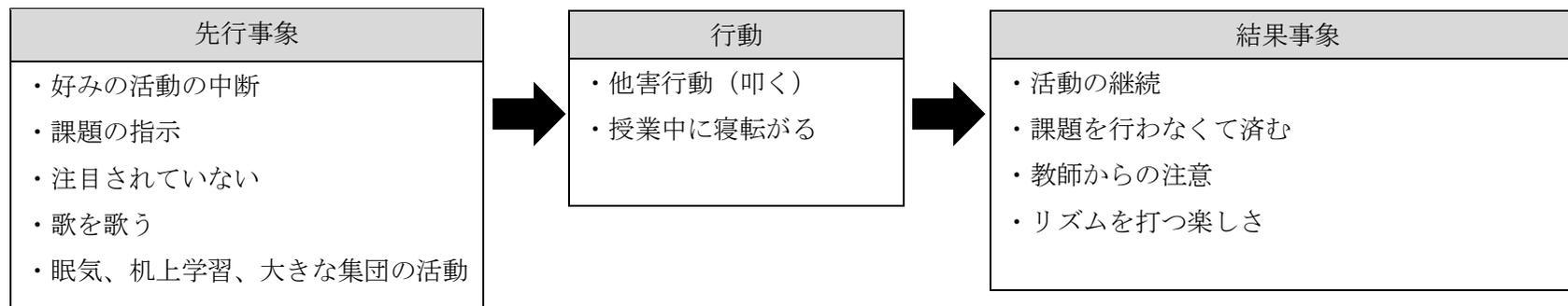
果、注目獲得機能が高かった。何かやるべきことを指示された時に、座り込むことで更なる促しを得ていたことから、教師からの促しといった関わりが強化子になっていたと推測された。また、同様に抱き着く行動についても、注目獲得機能である可能性が高かった。

「朝の会を始めます」や「帽子」といった、特定の場面の特定の言葉をきっかけとして座り込む行動が起きていたことから、その言葉を使わないよう、活動の流れを変更することとした。また、集合する、廊下に並ぶといった本児の適切行動に対して、言葉をかけるハイタッチするなどして称賛し、座り込む行動に対しては無視することとした。自ら動かない時には、最小限の言葉かけで行動を促すこととした。抱き着く行動は、代替行動として、手を振る、握手する、ハイタッチするなどとした。抱き着く対象の相手がいた時に、直前に代替行動のモデルを示すこととした。代替行動を行った場合、相手から称賛されることとした。また、実際に抱き着いた場合は、最小限の関わりですぐに引き離すこととした。

4) C21 について (図 9-2-4)

標的行動を、他者を手のひらで叩く他害行動と、授業中に床に寝転がる行動とした。他害行動が起りやすい条件として、読書など好む活動の中断をさせられた時や、授業中に課題を指示された時や、近くにいる教師が他の教師や他の生徒と関わっているときなどが挙げられた。対応としては、担任教師は無視したり、本生徒から離れて一人にさせたりしているとのことであった。担任教師以外には、叩いたことに対して注意するものもいた。また、教師と手遊びをしているときに、興奮してリズムをとっていた手の力が強くなって、相手を叩く形になることがあった。好む活動の中断をきっかけとする他害行動は、活動の継続を要求するものと推測された。また、授業中の課題を指示された時に生起する他害行動については、他害行動をした結果、その課題を行わないこともあることから、課題からの逃避機能の可能性も高かった。また、自分に注目が向いていない時に、教師を叩くことで得られる何らかの反応によって強化されていた可能性もあった。歌を歌っているときに、結果として相手を叩く形になってしまうのは、それ自体が強化子となっていると考えられ

●現在の問題となる行動の機能仮説



●支援計画の概略

先行事象への方略	行動への方略	結果事象への方略
<ul style="list-style-type: none"> サインのモデルを示す 携帯用の 50 音表を活用する 	<ul style="list-style-type: none"> 拒否を示すサインの促進 50 音表を用いた要求スキルの促進 注意喚起行動としての肩たたきの促進 	<ul style="list-style-type: none"> 拒否や要求行動が生起した際には、即座に対応することにする 他害行動は、事前に止めるかよける 実際に叩いた時は、無視することにする

図 9-2-4 C21 の機能的アセスメントの結果と支援計画

た。他害行動の MAS の結果では、感覚獲得機能と物や活動の獲得機能が、逃避機能と注目獲得機能よりも相対的に高くなった。叩くことそれ自体や好みの活動の継続が強化子になっている他、本生徒の他害行動は複数の機能をもちあわせている可能性が示唆された。

寝転がる行動が起りやすい条件として、午前中の活動で、特に机に座って活動する時間が長い時、学年集団など大きい集団の活動で活動内容が分かりづらい時が挙げられた。服薬の影響で午前中に眠くなりやすいとのことであった。寝転がる行動の MAS の結果から、物や活動の獲得機能および逃避機能が高かった。服薬の影響からくる眠気を要因とするものの他に、特定の活動を逃避することによって強化されているものと推測された。

他害行動の代替行動として、拒否を示す、指でバツ印を作るサインと 50 音表を指さして要求を伝えることとした。50 音表は教師が常に携帯することとした。また、時々見られる相手の肩を叩く行動を、相手の注目を得る行動とした。実際に、他害行動が起りそうなときは、事前に止めるかよけることとし、実際に叩いた時には大きな反応を示さないこととした。

(8) 分析方法

1) ABC-J の分析方法

全 58 項目の合計得点を全参加者ならびに参加者ごとに算出した。また、C18、C20、C21 については、それぞれ下位尺度ごとの得点割合を、以下の方法で算出した。なお、C19 については、研修プログラム後のデータが提出されなかったのでこの分析から除外した。

得点割合 (%) = (下位尺度得点 ÷ 下位尺度の最高得点) × 100

2) C18 の標的行動の記録方法及び分析方法

他害行動、ちょっかい、破壊行動の起状況を把握するために、スキッタープロットを改変した記録用紙を用いた。登校から下校までを活動ごとに区切り、当該活動中に標的行動が観察されたら印をつけることとした。当該活動中に標的行動が観察されたら、頻度に応じて「1~2回」「3回以上」の 2 段階でそれぞれ印をつけることとした。観察、記録を行った日の印の合計数を記録数として算出した。

3) C19 の標的行動の記録方法及び分析方法

大声、物を叩く、他害行動の生起状況を把握するために、C18 と同様の記録用紙を用いた。当該活動中に 1 回でも要求をし続ける行動があれば、記録表に印をつけることとした。観察、記録を行った日の印の合計数を記録数として算出した。

4) C20 の標的行動の記録方法及び分析方法

座り込む行動と抱き着く行動の生起状況を把握するため C19 と同様の記録用紙、分析方法を採用した。

5) C21 の標的行動の記録方法及び分析方法

他害行動と寝転がる行動の生起状況を把握するために、C18 と同様の記録用紙、分析方法を採用した。

3.結果

(1) ABC-J

対象児童生徒の事前事後における ABC-J の平均得点の変化を図 9-2-5 に示した。支援計画実施前の平均が 64 で、実施後の平均が 46.67 であった。図 9-2-6 に児童生徒ごとの ABC-J の得点の変化を示した。S18、S20、S21 の 3 名全員の得点が、支援計画実施後に下がった。さらに、C18、C20、C21 の下位尺度ごとの得点割合の変化を示した。C18 の結果を図 9-2-7、C20 の結果を図 9-2-8、C21 の結果を図 9-2-9 に示した。C18 は、無気力の得点割合が下がり、不適切な言語の得点割合が上がっている。C20 は、すべての下位尺度で得点割合が下がり、いずれも 10%未満となった。C21 では、多動、無気力の得点割合が下がった。一方で、不適切な言語の得点割合が上がった。

(2) 問題となる行動の経過

C18 の他害行動の結果を図 9-2-10 に、ちょっかいの結果を図 9-2-11 に、破壊行動の結果を図 9-2-12 に示した。支援計画作成前後で比べると、他害行動の生起を示す記録数は減少を示した。特に、10 月には記録数が 0 の日が続き、12 月以降は他害行動の生起はなかった。

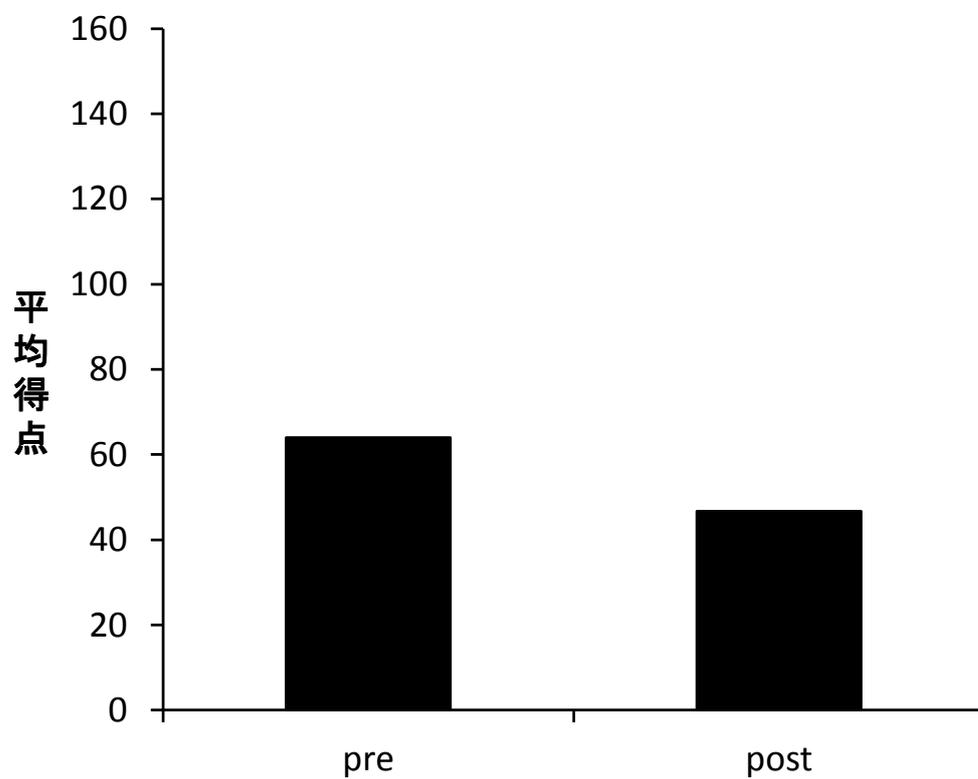


図 9-2-5 ABC-J の平均得点の変化

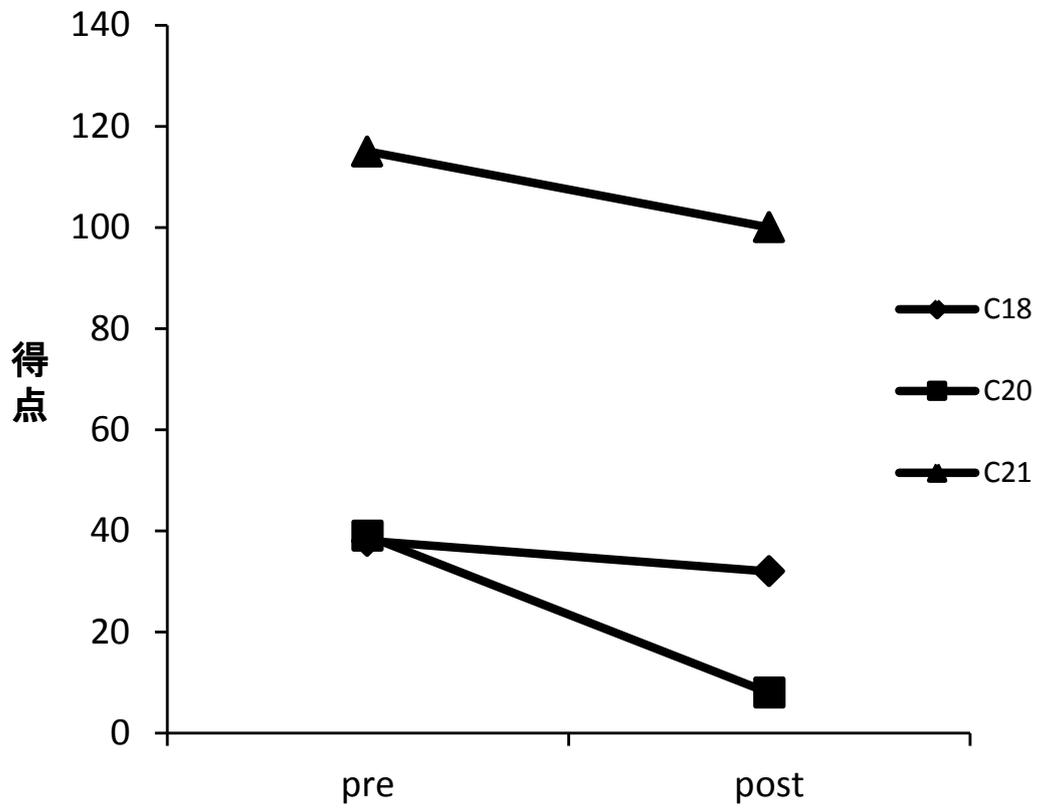


図 9-2-6 児童生徒ごとの ABC-J の変化

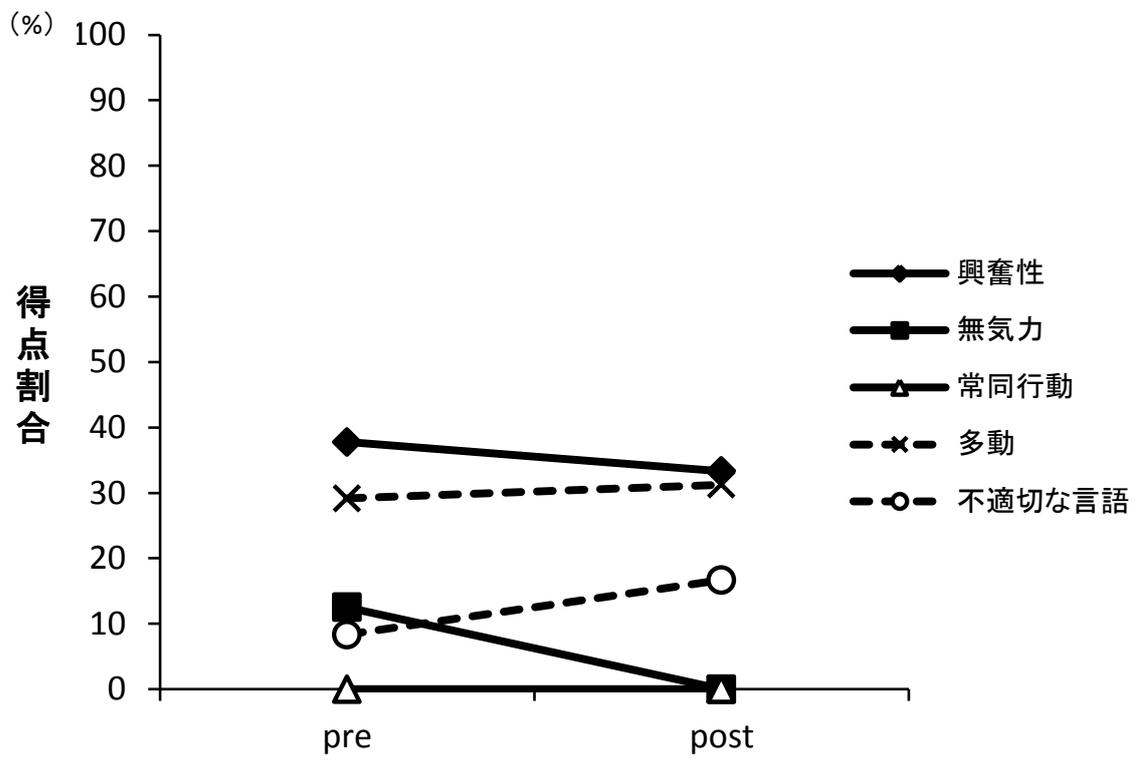


図 9-2-7 C18 の ABC-J の下位尺度ごとの得点割合

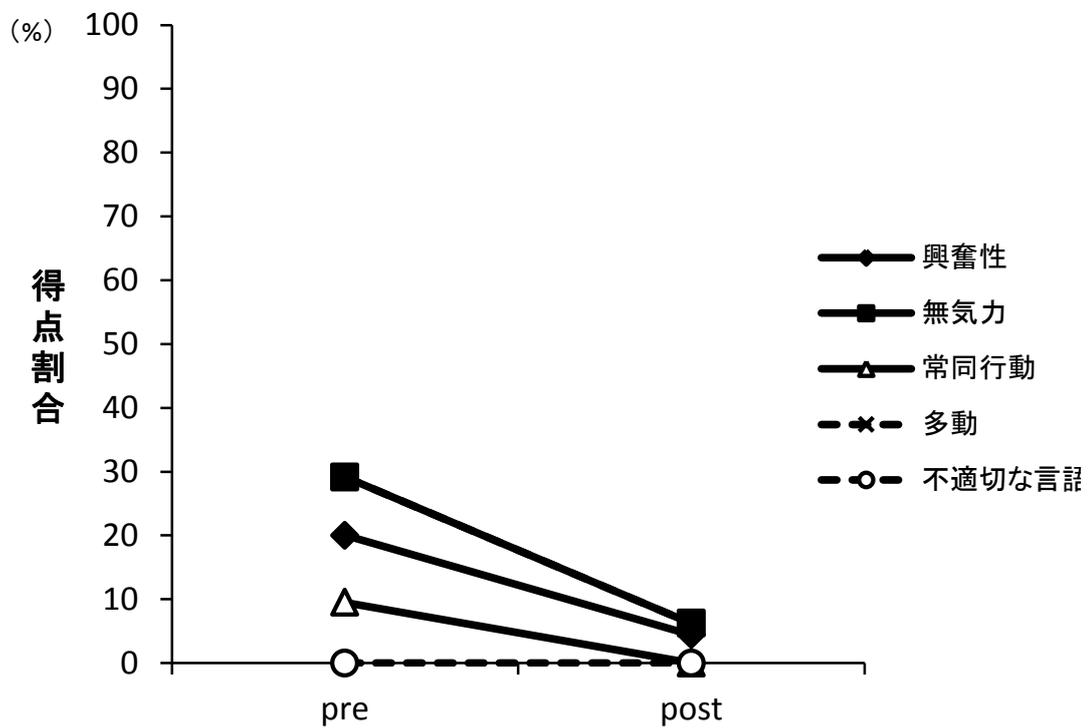


図 9-2-8 C20 の ABC-J の下位尺度の得点割合

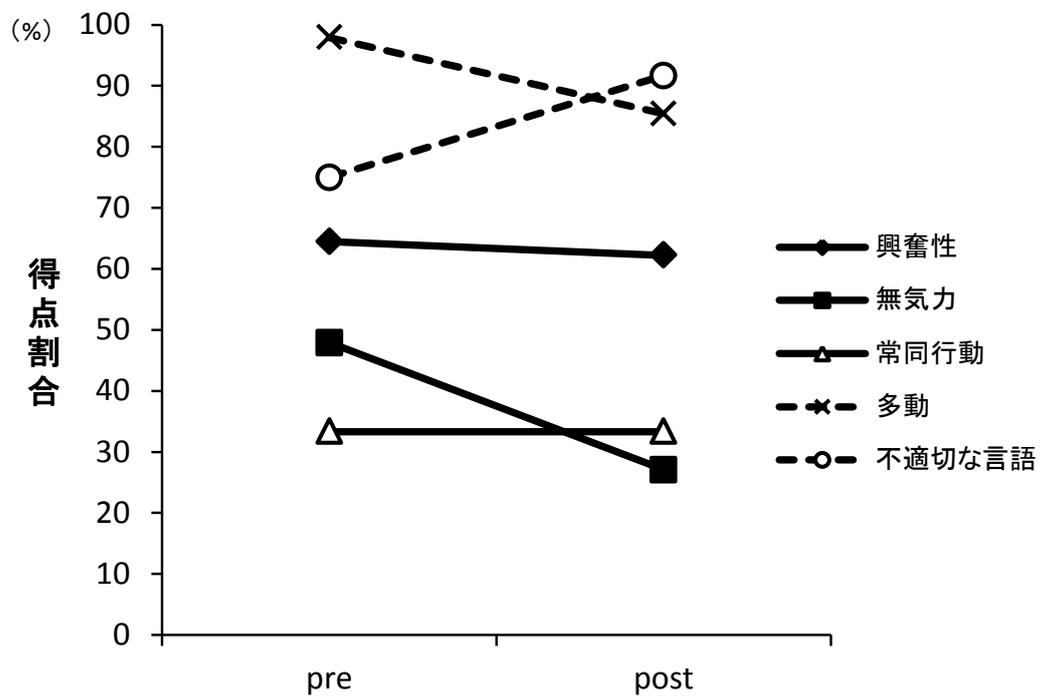


図 9-2-9 C21 の ABC-J の下位尺度の得点割合

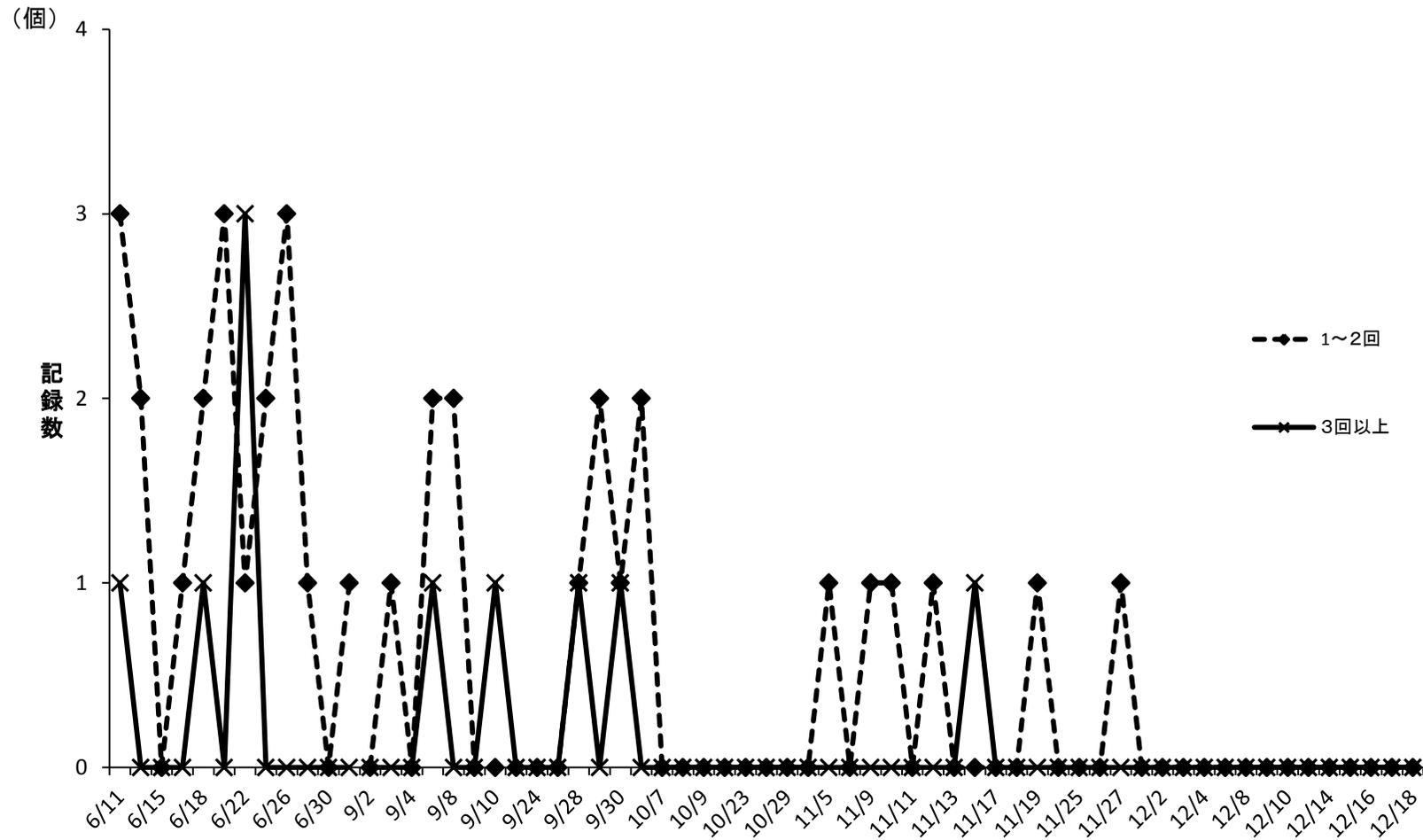


図 9-2-10 C18 の他害行動の頻度に関する記録数

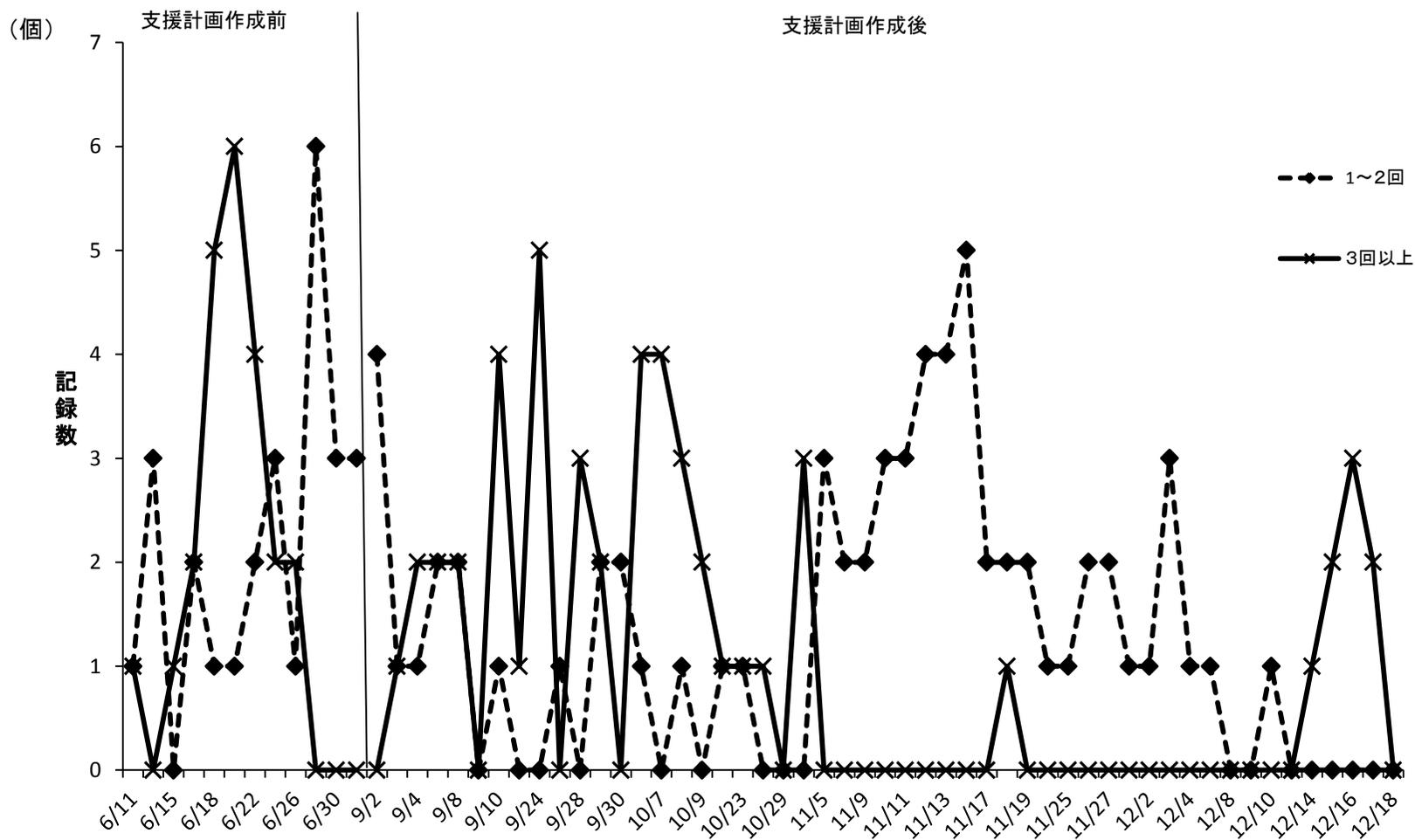


図 9-2-11 C18 のちょっかいの頻度に関する記録数

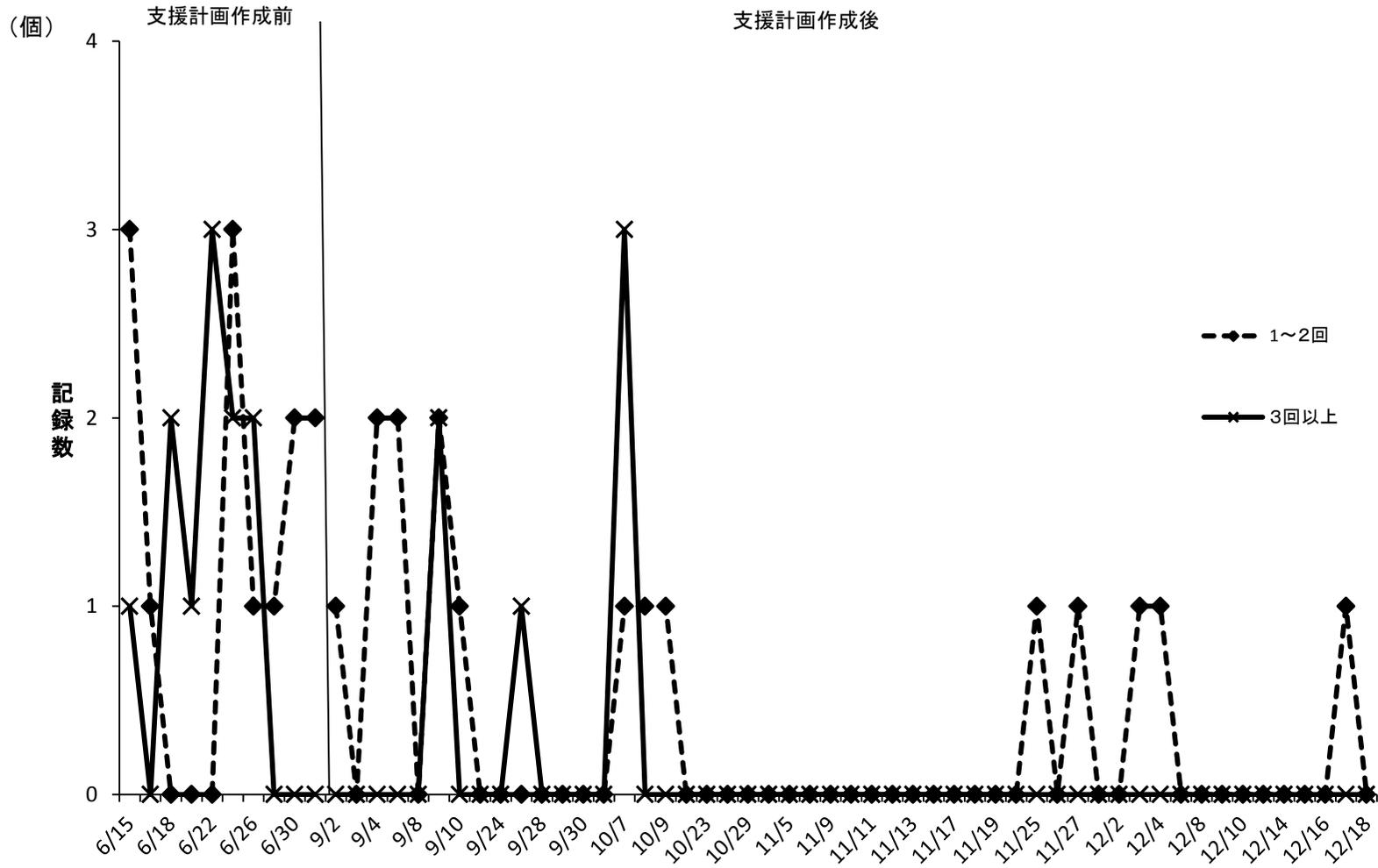


図 9-2-12 C18 の破壊行動の頻度に関する記録数

ちよっかいを出す行動は、支援計画作成後も頻繁にみられ減少したとはいえない。破壊行動は、支援計画作成直後は続いたが、10月22日以降は記録数が0の日が続いている。

C19の結果を図9-2-13に示した。支援計画作成前から、問題となる行動の頻度は少なく、大声を出す行動と物を叩く行動のそれぞれが、1回記録がつくのみだった。支援計画作成後も頻度は少なく、支援計画実施3か月間で大声を出す記録数9、物を叩く行動の記録数2のみであった。人を叩く行動は、支援計画作成前後において生起しなかった。

C20の結果を図9-2-14に示した。座り込む行動は、時々生起していたものの、11月以降は記録数が0の日が続いていた。抱き着く行動は、支援計画作成直後に1回記録がついたのみで、それ以降は記録数0が続いている。

C21の他害行動の結果を図9-2-15に、寝転がる行動の結果を図9-2-16に示した。支援計画作成後、他害行動は1～2回の記録がつく日が多いものの、3回以上の記録がつくことは少なくなった。寝転がる行動についても同様に、3回以上の記録がつくことはほとんどなくなった。1～2回の記録も、10月中旬から11月上旬は記録数0の日が続いた。12月中旬以降も記録数0の日が続いている。

4.考察

本研究では、中長期分散型の研修が、対象の児童生徒に対してどのような効果をもたらすのか検討することを目的とした。対象児童生徒の行動変容を、参加者の記録を基にみると、C18の他害行動と破壊行動は支援計画作成前と比べると、その頻度は減少を示している。特に、10月以降は生起を示す記録がつかない日が続いていた。これは、研修プログラムの中で行った機能的アセスメントと、その結果に基づいた支援計画が妥当であったことを示唆する。また、支援計画の修正を繰り返す中で、10月に修正した支援計画がより効果があったことを示す。支援計画作成前にはみられなかった、授業中に手を挙げて発言する様子や、机に座って持続的に課題に取り組む姿が見られるようになったとのことである。適切な行動を行って得られる教師の注目によって、破壊行動が減少した可能性がある。

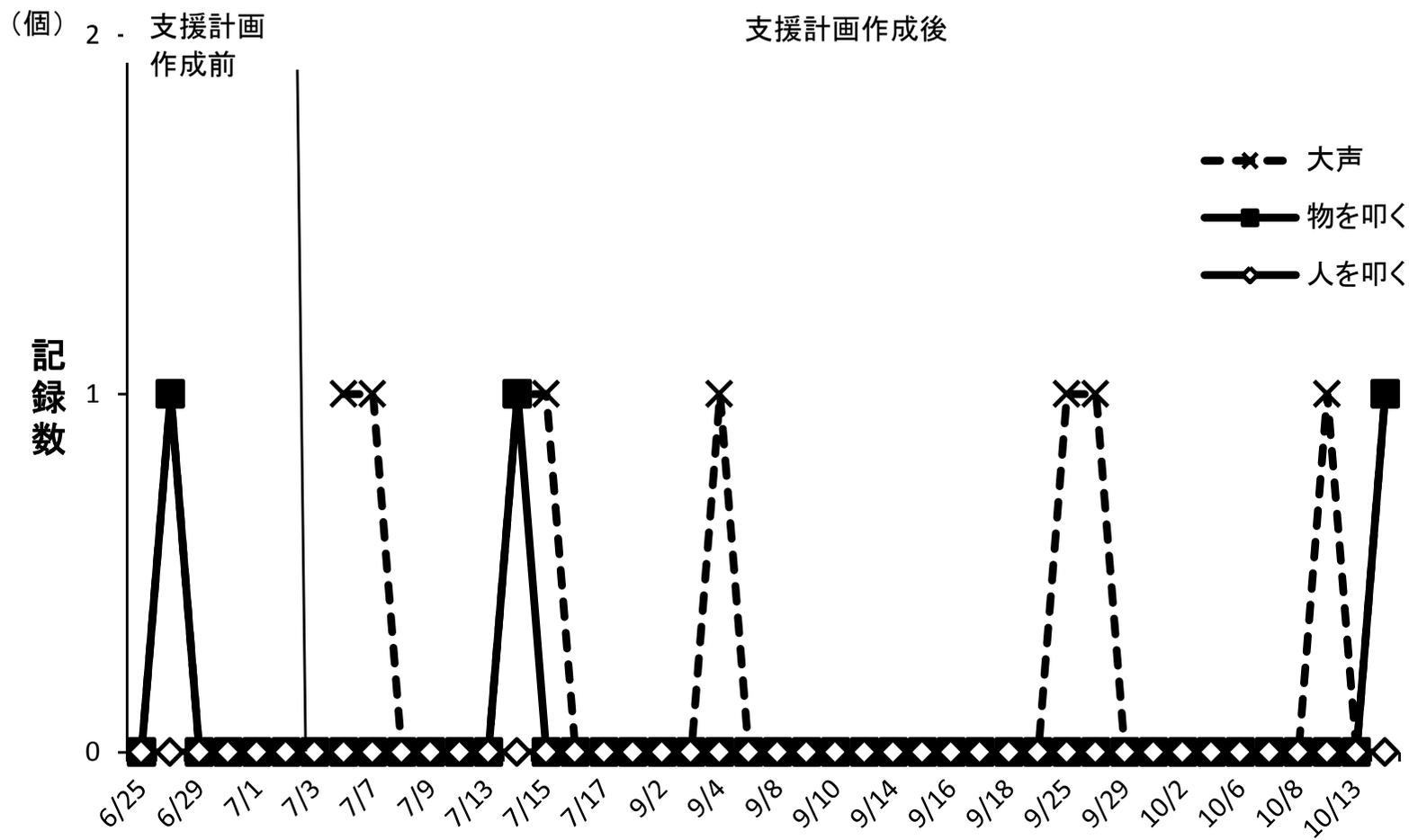


図 9-2-13 C19 の問題となる行動の頻度に関する記録数

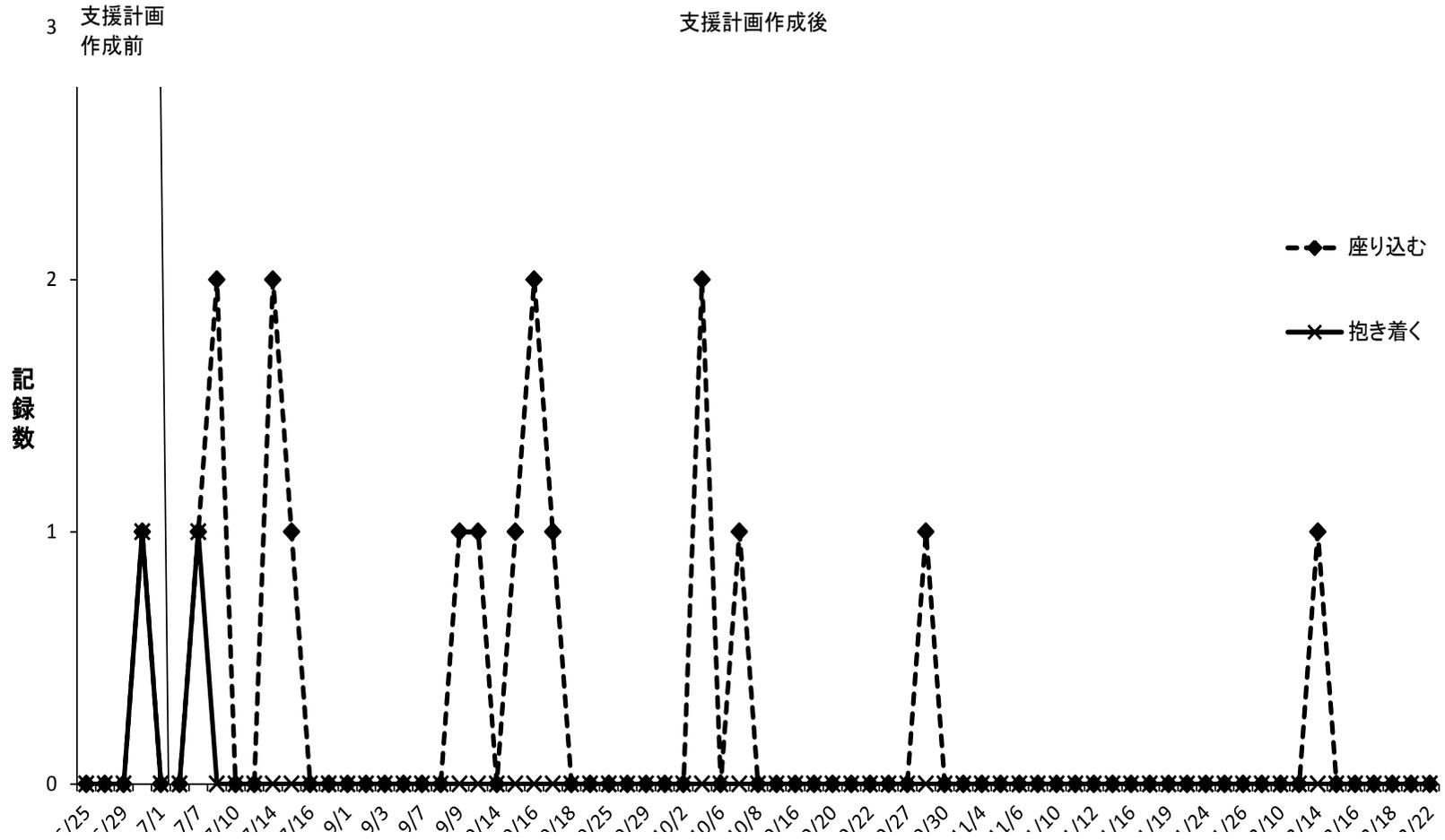


図 9-2-14 C20 の問題となる行動の頻度に関する記録数

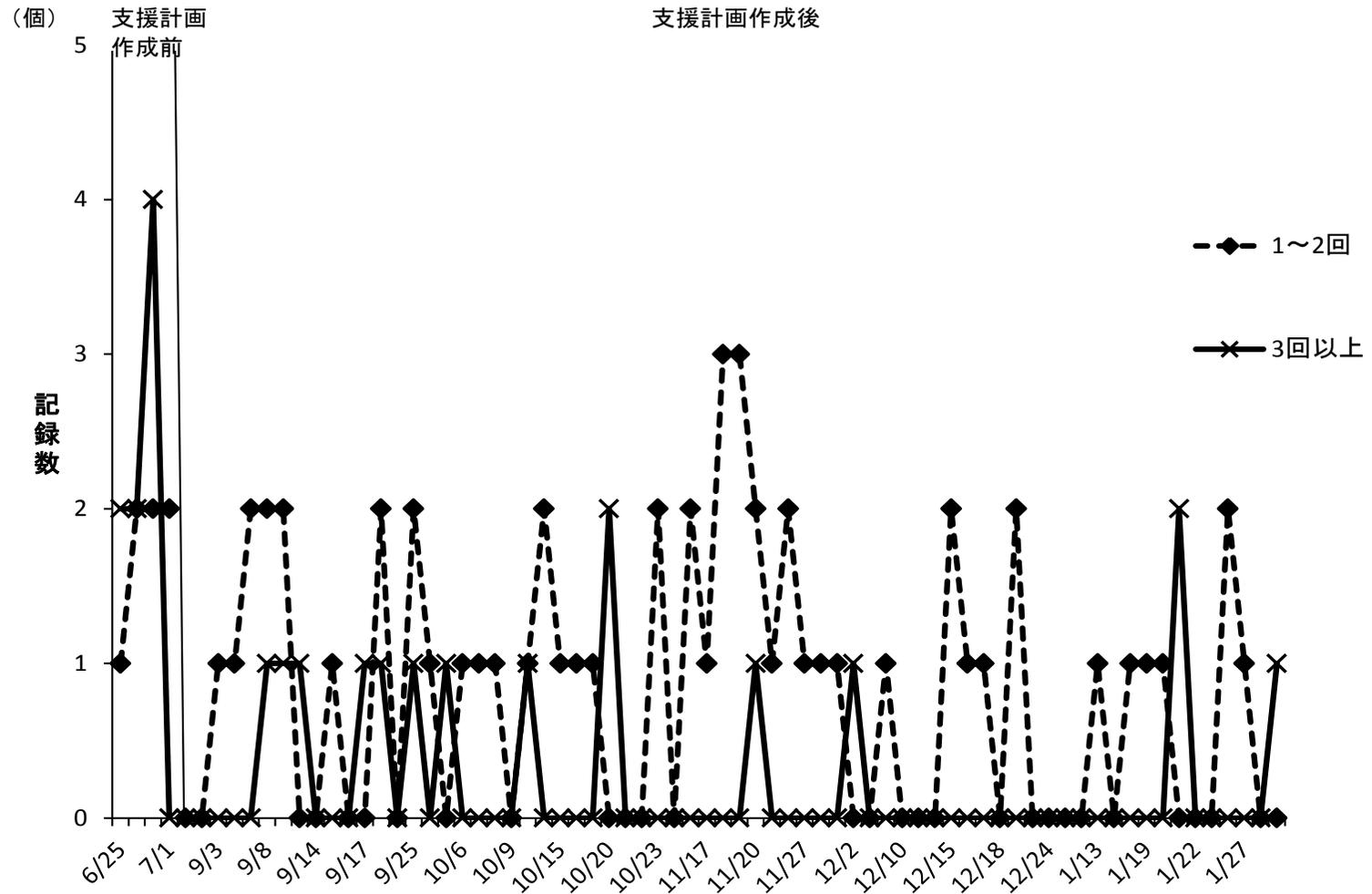


図 9-2-15 C21 の他害行動の頻度に関する記録数

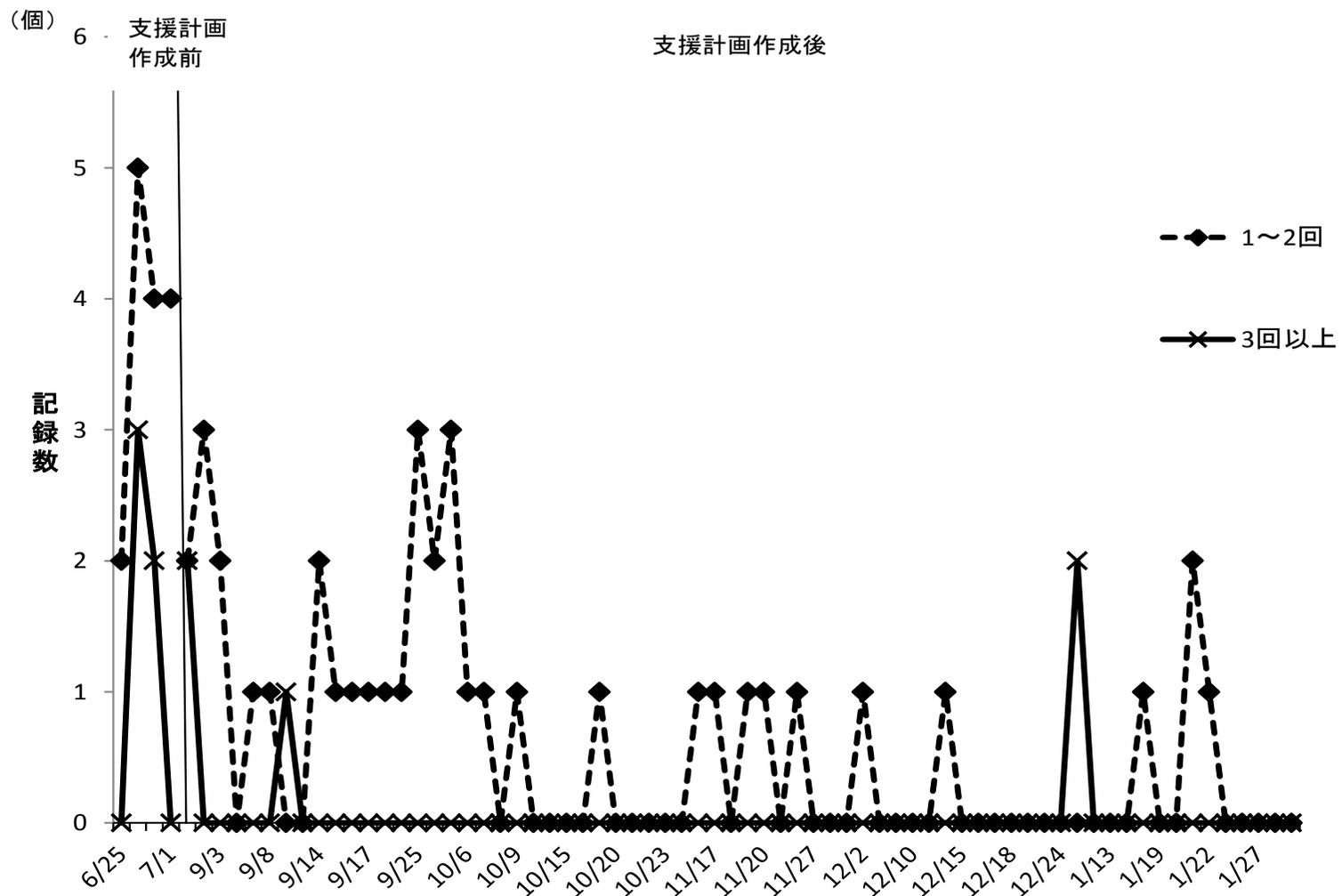


図 9-2-16 C21 の寝転がる行動の頻度に関する記録数

しかしながら、教師の目の届かない場面でのちょっかいは減少が示されず、相手の生徒の反応で強化されてしまう関係のコントロールは難しかった。

C19 の大声を出す、物を叩く行動は支援計画作成前の頻度が少なかったため、支援計画の効果ははっきりとは示されなかった。しかし、S19 の報告では、行動がエスカレートすることが少なくなって、音に関して過敏に反応することも少なくなったとのことであった。実際に、大声を出すことは数回あったが、物を叩くことはほとんどなく、人を叩くこともなかった。

C20 の朝の会に座り込む行動は、支援計画作成後減少を示し、9月初旬には記録数 0 が続いた。その後、給食の場面で同様の行動が出てきたため、同様の支援を実行したところ、再び記録数 0 が続いた。10月に再び生起したのは授業参観など、普段とは異なる明確な環境的な要因があった。抱き着きに関しては、支援計画作成直後から記録数 0 が継続している。実際に、これまで抱き着いていた男性教師に対して、ハイタッチや握手を行っているとのことであった。さらに、C20 の ABC-J の全ての下位尺度で改善が認められた。これらことから、C20 の示す行動に対しても本研修プログラムで行った機能的アセスメントと、その結果に基づいた支援計画が妥当なものであったといえる。

C21 の他害行動に関しては、全く生起しない日はないものの、3回以上の記録がなされた日は減少した。また、寝転がる行動に関しても、支援計画作成後、3回以上の記録数が 0 の日が継続しており、1～2回の記録数も 0 が続いた。

このように、概して本研修プログラムで行った機能的アセスメントと、その結果に基づいた支援計画が妥当なものであったと示唆される。支援計画作成直後に効果が現れなかったケースでも、支援計画の修正によって効果が示された行動もあった。また、中長期分散型研修プログラムの参加者は記録を継続して提出することができた。研究 4 で行った短期集中型の研修プログラムと比較すると、中長期研修プログラムでは支援計画を早い段階で立案し研修プログラム中に実行、評価、修正といったプロセスを繰り返し実施した。このプロセスを実施したために、支援計画がより実行しやすく効果的なものになったと推測さ

れる。さらに、記録を基に支援計画実行の経過を発表する機会を研修プログラム内に設けたことで、参加者の記録に関するスキルが向上し、フォローアップ期間にも記録行動が維持された可能性も指摘できる。短期集中型研修プログラムにおいても、記録の提出や対象児童生徒の行動問題に関する自発的な相談を受け付けることにしていたが、記録の提出や相談は少なかった。これに関連して平澤・藤原・山本・佐田東・織田（2004）は、学会での報告など実践の発表の機会を持つことが、実践の実行や継続を実現する要因になっているとしている。本研究で行ったように、やや強制力のある発表や相談の機会を設けることも、対象児童生徒への支援の継続や教師の専門性向上に関する効果的な研修プログラムには必要であると指摘できる。

今後は、今回挙げた事例とは別の児童生徒の行動問題に対して、教師自ら同様に機能的アセスメントの実施や支援計画の作成や実行が可能であるか検討することも必要である。

5. 結語

研究 4 で行った短期集中型の研修プログラムの実施期間と構成を修正した中長期分散型研修プログラムを実施した。その結果、記録は継続され、対象の児童生徒の行動変容に関して、一定の効果を示すことができた。支援計画の評価と修正を繰り返すプロセスと支援計画の実行に対するフィードバックを含む研修プログラムが、支援者のスキルの向上と効果的で実効性のある支援計画の実現に有効であるといえる。

研修プログラム終了後の参加者の知識やスキルの維持、他の児童生徒が示す行動問題支援にその知識やスキルを用いることができるか検討することが課題である。

第10章 機能的アセスメントを用いた支援計画の作成と実行におけるコンサルテーションの効果の検討（研究6）

1. 目的

研究4-1、4-2および研究5-1、5-2では、講義と演習を組み合わせた教師支援の効果と課題について検討した。これらの研究で採用した研修プログラムによって、知的障害特別支援学校の教師が機能的アセスメントに基づいた支援の計画や実行に関する基本的な知識とスキルを獲得できることが実証された。さらに、先行研究や研究4-1、4-2で採用した短期集中型の研修プログラムにおいて難しかった記録の継続や支援計画の修正に関して、実施期間を変更した中長期分散型の研修プログラムではそれらの困難を改善し得ることを示した。しかしながら、教師が支援計画をどの程度正確に実行しているかは、研究4-1および研究5-1では検討していない。支援計画が効果的であることの条件として、支援計画をいかに正確に実行できるかといったことが重要視され（Greshman, 1989）、特にコンサルテーションを行っている研究では、正確な実行を促進するための検討がなされてきた（例えば、Digennaro-Reed, Coddling, Catania, & Maguire, 2010; Kelleher, Riley-Tillman, & Power, 2008）。

機能的アセスメントに基づく行動問題支援の研修プログラムでは、講義や演習の他に学校現場でのコンサルテーションを併用しているものも多い（例えば、Christensen et al., 2012; Stoiber & Gettinger, 2011）。Christensen et al. (2012) と Renshaw et al. (2008) は、5分から30分の短時間のコンサルテーションを機能的アセスメント実施後と、支援計画実施中に行っている。Stoiber and Gettinger (2011) は、支援計画実施中に1回、現場で教師と会議を行っている。Lane et al. (2012)、1回につき1時間、合計で10から12時間をかけて学校現場で教師と会議を行った。しかしながら、これらの研究ではコンサルテーションの他に、講義や演習などを組み合わせた研修プログラムを実施しており、教師支援におけるコンサルテーション単独の効果や課題は検討されていない。さらに、コンサル

テーションではコンサルタントと現場の関わりがなくなると支援が維持されにくいことが指摘されており（大石，2000）、コンサルタントとの関わりがなくなった後にも正確な実行を維持するための条件の検討が課題といえる。

本研究では、他害行動や自傷行動といった行動問題を示す自閉症生徒1名に対し、機能的アセスメントに基づく支援計画を実施し、行動問題の低減と活動への参加・従事行動の促進を試みた。支援は、コンサルタントとコンサルティである担任教師が協働して行った。対象生徒の行動変容、担任教師の支援の実行度、支援の維持に関するコンサルテーションを用いた教師支援の効果を検討することを目的とした。

2.方法

（1）対象者

1）クライアント（対象生徒）

本研究開始時、特別支援学校中学部2学年に在籍する13歳3か月の自閉症男子生徒であった。当時実施された、田中ビネー知能検査Vの結果、IQ 36（MA 4:09）、S-M 社会生活能力検査の結果、SQ 37（SA 4:10）であった（参考値）。居住地域の小学校特別支援学級に入学後、小学2年生から自傷・他害行動があらわれはじめた。その後、特別支援学校に転学したが、それらの行動はエスカレートしたため、大学の臨床活動に参加することとなった。指導開始時、他者を叩く他害行動、頭を床に打ちつける自傷行動を示した。学校ではそれらの行動が頻発し、本生徒の行動が収まらない時には、落ち着くまで保健室で過ごさせるという対応を取っていた。

2）コンサルティ（担任教師）

対象生徒の学級担任であった。中学部2年時（200X年度）3年時（200X+1年度）ともに、担任教師は3人であった。中学部3年時進級の際に、1人の担任教師が持ち上がった。担任教師のプロフィールを表10-1に示す。

3）コンサルタント

表 10 - 1 担任教師のプロフィール

	担任教師	性別	年齢	職階	特別支援学校 教員経験年数
200X 年度	T1	女	50 代	教諭	16 年
	T2	男	30 代	教諭	5 年
	T3	男	30 代	講師	3 年
200X+1 年度	T4	男	50 代	教諭	22 年
	T5	女	30 代	教諭	3 年
	T3	男	30 代	講師	4 年

応用行動分析学を専門とする大学教員に定期的にスーパーバイズを受けている大学院生 1 名（筆者）であった。コンサルタントの役割は、機能的アセスメントの実施、支援計画の提案、コンサルティに対する対象生徒の支援に関する助言、対象生徒の行動観察であった。

（２）支援計画の実施場面、策定手順および実施期間

支援は、本生徒が所属する学校において行われた。支援計画の策定手順および実施期間を図 10 - 1 に示した。200X 年 7 月から 9 月に学校においてアセスメントを行った。アセスメント結果に基づき、200X 年 10 月に教師側に支援計画の試案を提示した。改案をした上で、200X 年 12 月に支援計画を策定、200X+1 年 1 月から 6 月にかけて実行した。200X+1 年 6 月に教師側に改訂案を提示した。打ち合わせ、改案の後、200X+1 年 7 月から 12 月まで改訂された支援計画を実行した。200X+1 年 12 月に、社会的妥当性に関する質問紙に担任教師から回答を得た。フォローアップとして、200X+2 年 5 月と 10 月に行動観察を行った。

（３）機能的アセスメント

担任教師 3 名と本生徒の母親に、FAI に基づいた質問紙及び MAS の記入を依頼した。

１）FAI の結果

問題となる行動として、「他人を叩く」「他人に体当たりする」「他人に向けて物を投げる」他害行動と「頭を床に打ちつける」自傷行動が挙げられた。担任教師によるとそれらの行動は、いずれも 1 日に何度も起こり、数分間止まらないこともあるとのことであった。他害行動によって、教師が骨折や打撲をすることがあった。また、自傷行動で常に頭にはたんこぶがあり、スクールバスのガラスを割ったり、家の壁に穴をあけたりすることもあった。問題となる行動のきっかけとして「要望が通らない時」「自分や他人の失敗」「否定的な言葉かけ」「注意・叱責」などであった。対応として、「謝らせる」「身体的に制止する」「クッションになる物を頭の下に敷く」が挙げられた。家庭では本生徒からの要求を拒否することによりこれらの行動が生起するのを防ぐために、本生徒の要求は極力充足するという対応がとられていた。

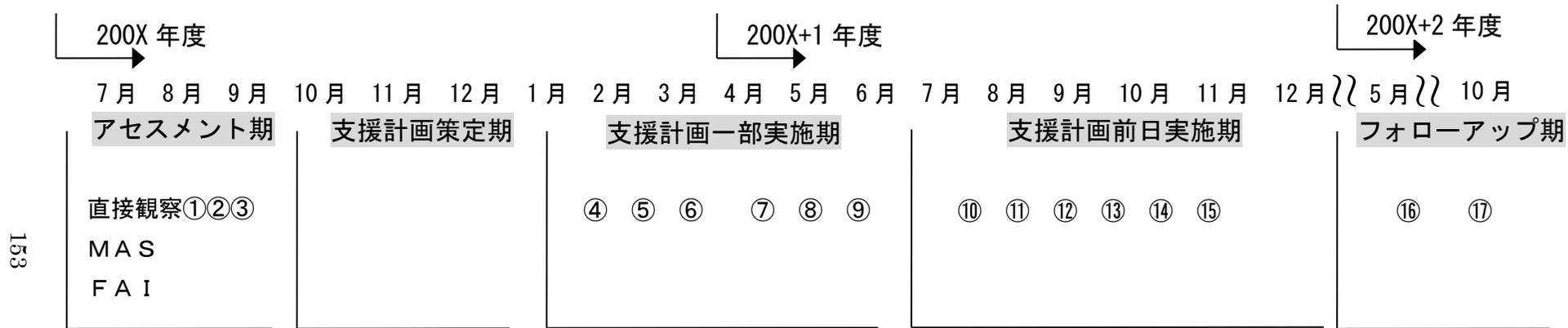


図 10 - 1 支援計画の策定手順および実施期間

2) MAS の結果

4 人の評価点の平均値を算出した。他害行動、自傷行動ともに、事物の獲得が相対順位 1 位、次いで嫌悪事態からの逃避となった。

3) 直接観察の結果

問題となる行動のきっかけ、行動が生じた時の対応、それぞれの行動の生起回数について、機能分析観察表（Functional Assessment Observation Form; O' Neill et al., 1997; 以下、FAO 表）をもとに作成した用紙に記録した。FAO 表とは、あらかじめ決められたカテゴリに、観察内容と最もあてはまるものにチェックすることで、行動のきっかけや対応について記録するものである。きっかけと対応のカテゴリについては、Durand (1990) の 4 つの機能に基づいて操作的に定義した。3 回の観察を通じて他害行動は 80 回、自傷行動は 62 回生起した。他害行動のきっかけとして、特定不能が 35% と最も割合が高かった。次いで、課題や指示の提示が 17%、特定の言葉かけ、本生徒の要求が拒否された時がそれぞれ約 10% の割合を示した。対応としては、身体制止、指導が多く、それぞれ 37%、34% であった。自傷行動のきっかけとして、特定不能が 66% と最も割合が高かった。次いで、課題や指示の提示が 10%、本生徒の要求が拒否された時が 8% であった。対応として、無視が最も多く、71% を占めた。また、休み時間はすべて保健室に行きベッドの上で横になって過ごした。保健室で過ごす時間が長く、ほとんどの授業は遅刻して参加している状況であった。保健室で問題となる行動が生起することはほとんどなかった。

(4) 200X 年度の支援体制および支援計画

1) 支援体制

生徒数 6 名、担任教師 3 名の学級に在籍していた。他の 5 名の生徒の内訳は男子生徒 4 名女子生徒 1 名であった。本生徒が登校している間、本人や他生徒のけがを防ぐため、常に担任教師 1 名が本生徒と行動を共にしていた。共に行動する教師は、2 週ごとのローテーションで交代していた。その教師が、授業のメインティーチャーをするときなど本生徒のそばを離れる時には、代わりに担任教師の他の 2 名のうちどちらかが、本生徒の支援を

することになっていた。すべての学校活動において、担任3名のうちの誰かが必ず本生徒の支援を行っていたため、個別の対応や支援者間の共通理解などを図りやすい条件が整っていた。

2) 一日の流れ

スクールバスで登校した後の学校での一日の流れは、主に以下の通りであった。「着替え」「マラソン」「朝の会」「1時間目」「2時間目」「給食」「3時間目」「着替え」「帰りの会」であり、「3時間目」と「着替え」の間以外の活動と活動の間には、すべて保健室に行きベッドの上で横になって過ごした。保健室の養護教諭もその状況を容認している状況であった。また保健室で過ごす時間が長く、ほとんどの授業は遅刻して参加している状況であった。

3) コンサルタントとの協力体制

約3週間に1回、コンサルタントが学校を訪れた。コンサルタントは、本生徒の登校から下校までの行動観察をして記録を行った。放課後には、記録や担任教師からの計画実施状況や問題点などの情報を基に、支援計画の策定や評価、修正を行った。会議は毎回1時間程度で、コンサルタントと担任教師3名が出席した。

4) 支援計画の試案

教師は本生徒に対する言葉かけや直接的な指示を避けるようにしていた。しかし、数少ない言葉かけや指示に対しても問題となる行動を生起させることが多く、その持続時間や強度が深刻であるため、替わりの行動を指導することで問題となる行動を抑制させるアプローチは困難であると判断した。そのため、問題となる行動の生起をある程度許容しながら、その生起数を抑制できるフルセッション DRL (Cooper, Heron, & Heward, 2007) を採用した。また、トークンシステムを併用し、強化子提示の手続きを簡単にした。さらに、授業への参加行動も強化子提示の条件とし、授業参加を促進することにした。

一日の活動のスケジュールを書いた予定表(以下、DRL表)を用意した(図10-2)。活動名の右の欄に、星のシール(以下、星)が決められた枚数貼られていた。他害・自傷行動が1回生起するたびに、1枚の星をDRL表からはがしていった。それぞれの活動が終わ

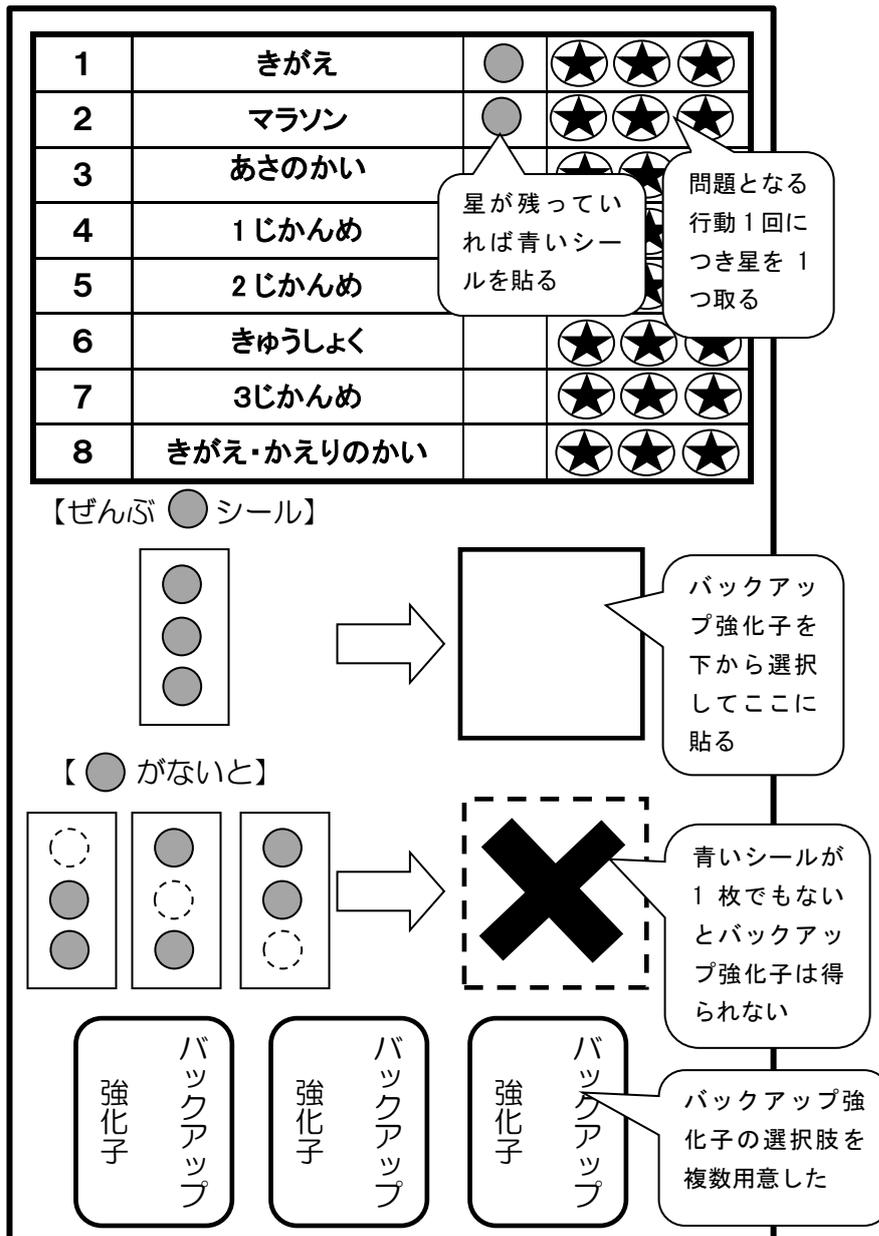


図 10-2 DRL 表とその使用方法

った時に、他害・自傷行動の生起回数が星の枚数より少なく、且つ最後まで活動に参加していれば、青いシールを獲得し、活動名の横に貼ることとした。すべての活動で青いシールが獲得できたら、バックアップ強化子として、担任教師とブロックを作る、車の玩具で遊ぶ、キャラクターカードをもらおうといった本生徒の好みの活動を行うことができた。また他害・自傷行動が生起した時に、事前に止められる場合は必要最低限の力で身体制止し、可能であれば代替行動を指導することとした。代替行動として、その行動の推定される機能に合わせて「やめて」または「〇〇ください」と言えるようにプロンプトを与えるなどして指導した。ただし、代替行動に関しては、無理して指導しなくてもいいこととした。DRL表の使い方について、初回のみ本生徒に説明した。「叩いたり、頭を打ちつけたりしたら、星を1枚とります。もう1回したらもう1枚取ります」などという口頭での説明とともに、身振りと実際のDRL表の操作によって示した。各活動における星の数は、直近の3回の観察で得られた他害・自傷行動を合わせた一日の平均頻度の80%を許容できるように星の数を設定した。担任との話し合いの結果、Aの活動の好みや活動時間の長さを考慮して一つの活動に2から5個の星を設けた。

5) 支援計画の改案と決定

第一著者が示した計画案をもとに、担任教師と会議を行った。「いきなり一日を通して適用するのは、Aにとって負担である」との意見が出された。3回の協議を重ねた結果、比較的落ち着いている「給食」場面から、支援計画を導入することとした。「給食」場面適用から6週間後、「3時間目」の授業場面まで適用を拡大した。

(5) 200X+1年度の支援体制および支援計画

1) 支援体制

生徒数7名、担任教師3名の学級に在籍していた。他の6名の生徒の内訳は男子生徒4名女子生徒2名であった。200X年度と同様、常に担任教師1名が本生徒と行動を共にしていた。共に行動する教師は、週ごとのローテーションで交代していた。200X年度に行った支援計画を、「給食」「3時間目」において継続して実施していた。

2) 一日の流れ

200X年度と同様であり、活動と活動の間を保健室で過ごすことも変わっていなかった。

3) 支援計画の改案と決定

200X+1年6月に改定案を提示した。可能であれば代替行動を指導することとしていたが、事前に行動を止めることは難しくほとんど実行されなかった。そこで、以前なら他害行動が起きていたと思われる場面で、200X+1年度当初時々みられる他人の肩に軽い力で触れる行動を代替行動とした。代替行動の変更と登校から下校まで支援計画を終日適用することを、担任教師は3人とも賛同した。

(6) 観察方法

コンサルタントが観察し、問題となる行動の生起回数、問題となる行動の結果事象、授業に参加した時間、保健室で過ごした時間を計測した。また、教師が実行すべき項目を定義し、実際に実行したか否かを記録した。「バックアップ強化子を選択させる」「問題となる行動が生起したら星を取る」「目の前でとる」「理由を明らかにする」「基準が達成されたかAに示す」の5項目とした。

(7) 結果の分析方法

1) 問題となる行動の生起頻度

他害行動、自傷行動の生起頻度を分析するために、本生徒の登校から下校までの間に出現した各行動について生起数を観察した。1日の平均観察時間330分あたりの生起頻度を以下の方法で算出した。

行動問題の生起頻度 (回/330分) =

$$\text{行動問題の生起回数(回)} \div \text{各日の実際の観察時間(分)} \times 330(\text{分})$$

2) 問題となる行動の結果事象別出現割合

本生徒の登校から下校までの間に出現した問題となる行動について、結果事象別に出現割合を算出した。

3) 授業参加率

授業時間に対する参加時間の割合を以下の方法で算出した。

授業参加率 (%) = 参加時間 (分) ÷ 実際の授業時間 (分) × 100

4) 保健室滞在率

1日当たりの保健室で過ごす時間の割合を以下の方法で算出した。

保健室滞在率 (%) = 保健室での滞在時間 (分) ÷ 各日の実際の観察時間 (分) × 100

5) 支援計画における教師の実行度

支援計画の介入手続きを項目にわけ、実行度を分析した。実行度を以下の方法で算出した。

教師の実行度 (%) = 実行が確認できた手続き数 (個) ÷ 全手続き数 (個) × 100

6) 社会的妥当性

200X+1年度の担任教師3人から、Self-Assessment of Contextual Fit in Schools (Horner, Salantine, & Albin, 2003) を筆者が日本語に訳した質問紙に、回答を得た。8領域で構成され、1領域につき2項目、全16項目の質問紙であった。回答者の意見に一番近いものを選択する6件法の形式であった。8つの領域は、支援計画について「内容を理解しているか」「実施のための必要な技能を有しているか」「計画が実施者の価値観と合致しているか」「必要な人的・環境的資源を有しているか (以下、資源)」「学校や管理職から支援を得ているか」「対象の生徒にとって効果があると考えているか」「対象生徒の興味などを考慮したものであるか」「無理なく実行できるか (以下、実行性)」を問うものであった。領域ごとの平均得点を算出した。また、自由記述形式で支援計画に対する感想を得た。

3. 結果

(1) 問題となる生起頻度

問題となる行動の生起頻度を図10-3に示した。支援計画実施前は、他害行動、自傷行動あわせて50回程度と高頻度で生起していた。支援計画一部実施期間では、自傷行動は大きく減少しを示した。支援計画終日では、他害行動、自傷行動ともに減少した。観察日13日

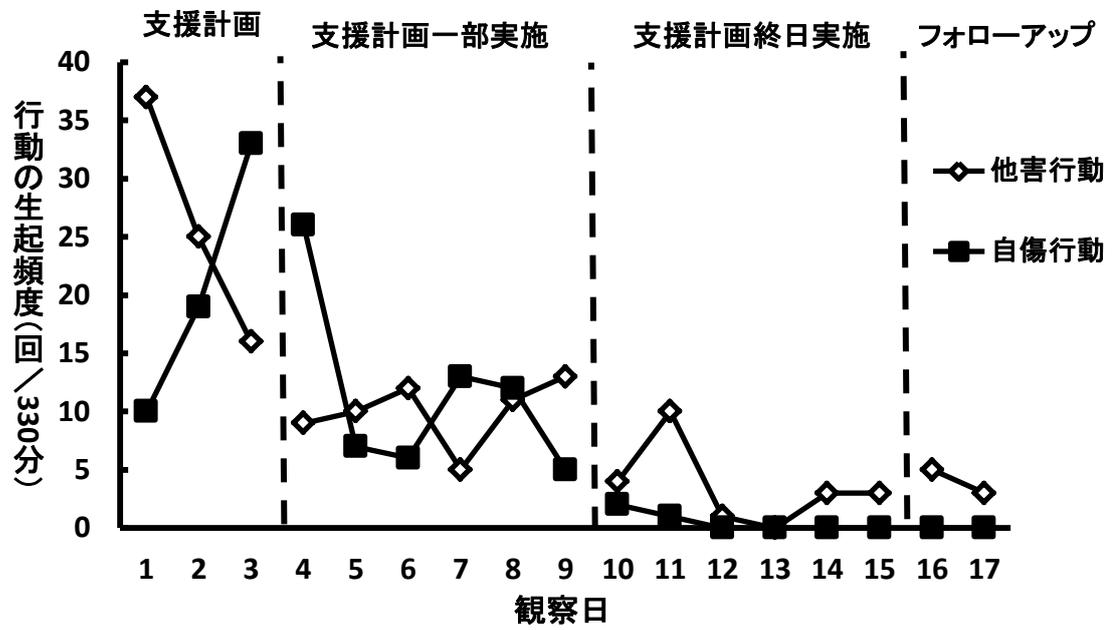


図 10-3 問題となる行動の生起頻度

目には、行動問題は 1 回も観察されなかった。フォローアップ観察時にも、それは維持された。

(2) 他害行動の結果事象別出現割合

他害行動の結果事象別出現割合を図 10-4 に示した。支援計画実施前、200X 年度の支援計画一部では、「身体的制止」「指導・指示」という対応がほとんどであった。支援計画終日では「星」を取る対応が 79%となった。

(3) 自傷行動の結果事象別出現割合

自傷行動の結果事象別出現割合を図 10-5 に示した。身体的に止めることもあったが、どのフェイズでも「無視」が半数以上を占めていた。支援計画終日実施以降は、自傷行動の生起自体がほとんどなくなったので、対応する機会もなかった。

(4) 授業参加率と保健室滞在率

授業参加率と保健室滞在率を図 10-6 に示した。授業参加率は、概ね 60%台から 80%前半の間で増減を繰り返した。全体的にみて、フェイズごとの大きな変化は認められなかった。保健室滞在率と併せてみると、保健室での滞在率が上昇すると、授業参加率が低下し、保健室での滞在率が低下すると、授業参加率が上昇するという傾向が認められた。フォローアップ観察時には、両日ともすべての活動に参加し、保健室の利用は休み時間のみでその割合も低くなった。

(5) 教師の実行度

教師の実行度を図 10-7 に示した。支援計画一部実施期間では、行動問題が生起した際に星を取り忘れたり、星を取る理由を説明し忘れたりすることが度々あり、特に観察日 5 日目、6 日目には 60%台と低い結果となった。支援計画終日実施期間では、80%以上の高い実行度を維持していた。フォローアップ観察時にも、同程度の高い実行度を維持した。

(6) 社会的妥当性

全領域における 1 項目あたりの平均得点は 4.94 と高得点を示した。領域ごとにみると、「資源」と「実行性」がそれぞれ 3.67 と 4.5 で、その他 6 領域は平均得点が 5 以上であつ

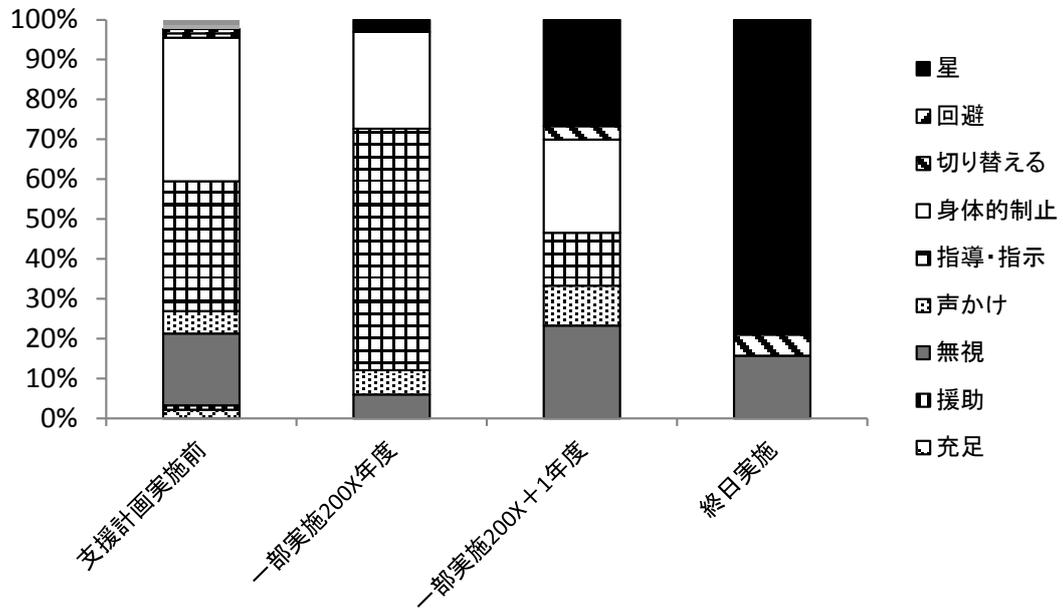


図 10-4 他害行動の結果事象別出現割合

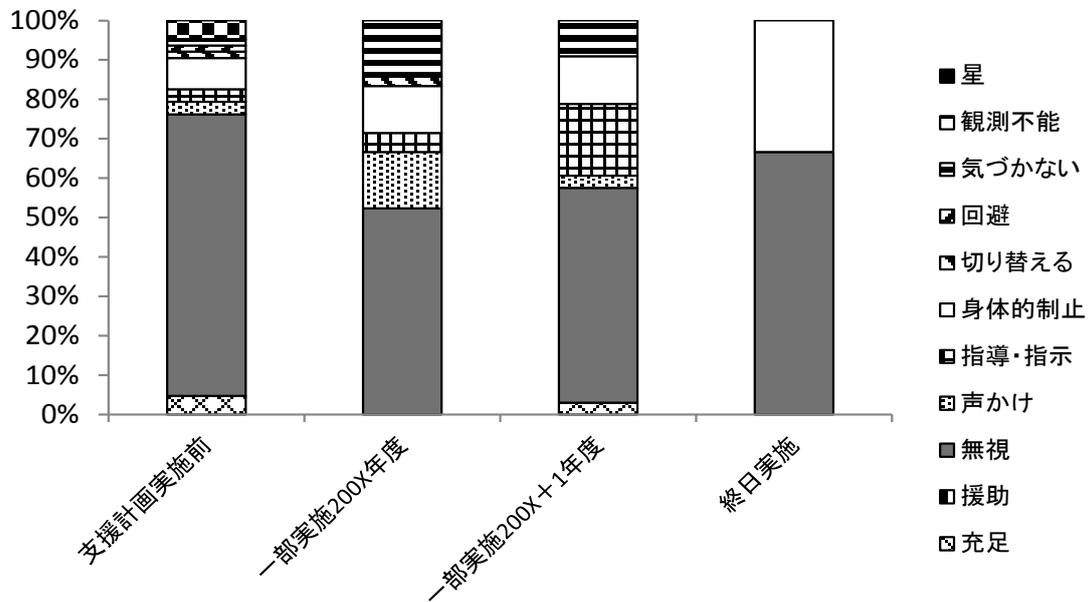


図 10-5 自傷行動の結果事象別出現割合

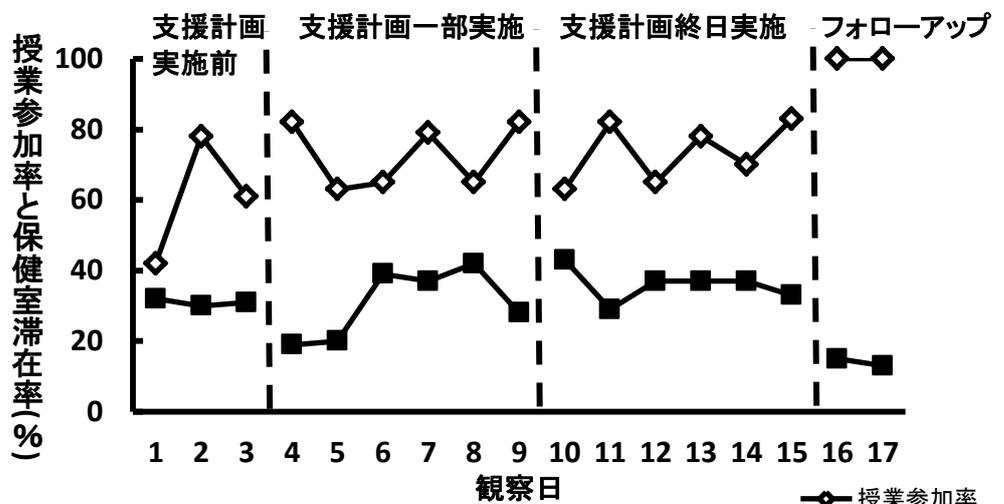


図 10-6 授業参加率と保健室滞在率

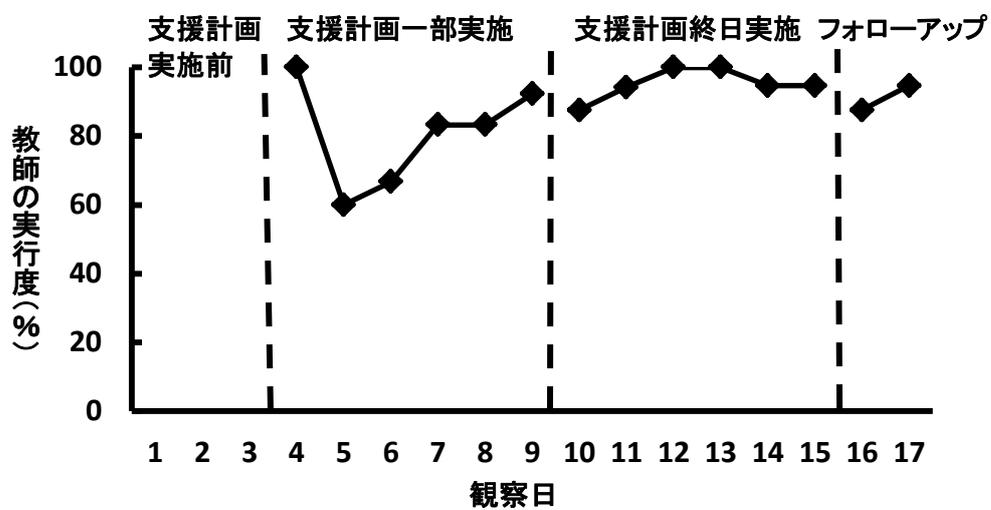


図 10-7 教師の実行度

た。自由記述では、「対象生徒が飽きないよう強化子を選ぶのが難しかった」「他害行動に対して、教師が星を取るだけで、注意する行動を我慢するのはストレスであった」「対象生徒の対応で困ったことを相談できて良かった」「養護教諭の理解と協力があってよかった」などが挙げられた。修学旅行で使う DRL 表を担任教師が自ら作るなど、積極的に支援計画の実施に関わる様子がみられた。

4. 考察

(1) コンサルテーションによって立案された支援計画の妥当性について

本研究では、コンサルテーション手続きを通して、知的障害特別支援学校のコンサルティである教師とコンサルタントが連携して支援を行った。支援計画終日実施以降、問題となる行動の生起頻度は低く維持された。このことから本研究で採用したフルセッション DRL を中心とした介入が、激しい他害行動と自傷行動の低減に効果があったといえる。また、教師の実行度は全体的に高く、特に 200X+1 年度に支援計画を終日実施した後は 80% 以上を維持していた。さらに、定期的な協力体制が終了しても、200X+2 年度の担任に DRL を用いた支援が引き継がれ、フォローアップ観察時には適切に実行されていた。また、教師自ら DRL 表を作り直して活用するなど、積極的な手続きの実行が認められた。エピソードではあるが、フォローアップの更に次年度の担任教師にも本研究で用いた介入が引き継がれた。教師の高い実行度が、行動問題改善に大いに寄与したと考えられる。さらに 200X+1 年の教師によって、高い社会的妥当性が示された。これらのことから、コンサルタントが作成した技術的基準が満たされ効果が期待できる支援計画を、クライアントが在籍する学級の文脈に十分に適合させることができたといえる（平澤ら, 2004）。

高い文脈適合性が実現した要因として、3つのことが考えられる。まず、コンサルティが支援計画の策定段階から参加したことである。本研究では、コンサルタントが作成した支援計画の試案を、実際に支援を実行するコンサルティ全員が参加する場で協議を行った。協議と支援計画の改案を行ったうえで、支援計画の決定と実施に至った。コンサルティを、

アセスメントや支援計画の策定といった段階に積極的に関わらせることによって、高い介入の整合性が実現するという先行研究の結果（Kelleher et al., 2008）が、本研究でも示された。二つ目に、教師の支援行動を引き起こす物理的な手がかりの存在である。本研究で用いた DRL 表は、対象生徒と一緒にいる教師が首から下げていることとした。そのため、対象生徒は常に DRL 表が目に入る状況であった。実際に、星を取る時やトークンのシールを貼る時以外にも、頻繁に DRL 表を見る様子が観察された。また、対象生徒と一緒にいる教師も常に DRL が目に入る状況であった。DRL 表の存在が、対象生徒の行動に影響を与えたと同時に、教師の支援行動を促すきっかけとなった可能性がある。つまり、DRL 表は教師の適切な支援行動の弁別刺激（高畑, 2004）として働いていたと考えられる。一方で、会議の中では、強化子選定の難しさや一部対応の難しさが訴えられた。それに関連して、社会的妥当性に関する質問紙では、「実行性」に関する領域が他の領域に比べてやや低い結果となった。島宗（2007）は、支援実行の障壁の一つとして手続きの難しさを挙げたが、本研究では手続きに多少の難しさを感じながらも、その実行度の高さから適切な支援行動を促進させる方法であったといえる。三つ目に、実際に行動問題の改善に効果があったことである。他害行動への対応について、当初は無視をしたり、「叩いてはいけません」と注意をしたり、身体的に制止したりと様々であった。支援計画終日実施以降では、星をとるという対応がほとんどを占めた。行動問題の改善という前向きな結果が、教師の適切な支援行動を増加、維持させるのに効を奏したと考えられる。社会的妥当性の質問紙の自由記述には、他害行動に対して星を取るだけで、注意しないのはストレスであったと回答した教師がいた。ストレスを感じながらも、適切な支援行動を維持することができたのは、支援計画の実行が行動問題の改善に効果的であったためであると推測される。研修プログラムの中にコンサルテーションを位置づける際にも、これらの点は重要である。つまり、支援計画の実行を維持させるには、支援行動のきっかけとなる物理的な手がかりや、支援行動を強化する支援の効果といった随伴性が必要となる。また、支援の効果を担保するためには、コンサルティを支援計画立案の段階から関与させて、高い文脈適合性を備えた支援

計画が必要だといえる。

(2) 今後の課題

200X+1 年度に支援計画を終日実施して以降、行動問題の著しい改善が認められたが、200X 年度の教師にはコンサルタントが提案した支援計画は受け入れられず、3 回の協議と改案が行われた。支援計画実施開始までに多くの時間を要し、さらに実施場面は限定されたものであった。行動問題の生起状況や教師の実行度も、支援計画終日実施の期間に比べ芳しくなかった。作成した支援計画をいかに当該文脈に適合させるかというアプローチの他に、コンサルティの支援計画の受け入れをいかに促進するかといったアプローチの検討も必要である。

さらに、本研究ではコンサルテーション手続きがコンサルティである教師の行動問題支援における知識やスキルをどのように向上させたかについては検討していない。コンサルテーションに関する先行研究においても、コンサルティについては支援の実行度に注目したものが多く（例えば、DiGennaro, Martens, and Kleinmann, 2007; 野口・加藤, 2010）、質問紙やテストなどを用いて専門性の向上を測ったものは少ない。研修プログラムの中で、効果的にコンサルテーションを用いるためには、教師の専門性向上におけるコンサルテーション単独の効果を検討する必要がある。

5. 結語

本研究では、クライアントの行動変容に効果的で、コンサルティの高い支援実行度を実現し、継続可能なコンサルテーションの一例を示すことができた。支援計画を当該文脈に適合させ、支援行動を起こしやすくするきっかけや、前向きな結果を設定することで、コンサルティが行動問題への対応に難しさを感じていながらも、コンサルタントとの連携が終了した後も適切な支援行動の維持が可能であることを示した。教師の専門性向上における、コンサルテーションの効果を詳細に把握することが、課題として挙げられた。

第 3 部

総合考察

第 11 章 本研究の概要

本研究では、知的障害特別支援学校の教員が機能的アセスメントに基づく行動問題支援を実施する際の困難と、教師支援の効果について検討を行った。研究 1 では、見た目のコミュニケーション意図とは異なる機能をもつ行動について、機能的アセスメントを実施した上で介入することの効果を検討した。高頻度で生起する援助要求行動を単に援助を求めらるる行動として捉えるのではなく、対象児の用いる要求行動がどのような随伴性によって維持されているのか推定した。その結果、援助を得ることの他に注目を得ること及び、やるべきことからの逃避によって強化されていたと推測された。これらの随伴性を操作する手続きを行った結果、援助要求行動の適切な使用が促された。長い時間を学校の中で過ごす児童生徒にあっては、様々な行動を起こすことが考えられ、見た目から判断されるコミュニケーション意図に惑わされることなく、機能的アセスメントを実施することの重要性を指摘した。研究 2 では、実際に行動問題支援を実施するうえで直面する困難について検討を行った。その結果、主に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。研究 3 以降では、研究 2 で明らかとなった困難と先行研究で指摘されている課題を基に、4つのタイプの教師支援についてその効果と課題を検討した。研究 3 では、講義を中心とした一日研修プログラムの効果を検討した。講義は、主に応用行動分析学に関する基本的な知識や機能的アセスメントの実施方法と支援計画の作成方法、介入方法に関する内容であった。その結果、行動の機能に関する知識の向上と初期の行動問題支援プロセスについて高い実行の見込みをもつことができた。しかしながら、支援計画の立案や実行といったプロセスの実行の見込みは低いことが明らかとなった。研究 4 では、短期集中型の講義と演習からなる研修プログラムを実施した。研修参加者は実際に支援している児童生徒を対象に行動支援計画の立案、実行を行った。講義内容に関しては、研究 3 と同様であった。演習では、行動の記録の練習、機能的アセスメントの実施、支援計画の作成などを行った。その結果、参加者の行動分析学に関する知識の向上はみられたが、支援計画作成スキルは参加者によって結果は一定ではなく、その向上は認め

られなかった。行動の記録も継続されない参加者が多く、対象児童生徒の行動変容に関しても一定の効果はみられなかった。研究 5 では、中長期分散型の講義と演習からなる研修プログラムを行った。研究 4 の研修プログラムとはその実施期間を変更し、研修プログラム内に支援計画の実行と修正を行う機会を多く設けた。その結果、支援計画の実行段階以降に教師の支援に対するフィードバックがあることが、その後の記録行動の維持や、支援の実行の維持、さらに児童生徒の行動変容に効果があることが示唆された。研究 6 では、学校現場での教師支援が、行動問題支援の教師の実行にどのような効果があるのか検討を行った。その結果、教師の正確な実行が維持され、生徒の行動問題の低減も実現した。さらに、外部の専門家との関わりがなくなった後も、教師たちの自立した支援が継続された。

第 12 章 行動問題支援プロセスの実行を促す教師支援に関する検討

本研究の結果から得られた、教師支援において行動問題支援のプロセスの実行を促すための重要な示唆は、(1) 支援経過に合わせた研修プログラムの実施、(2) 教師の支援実行に対するフィードバック、(3) PDCA サイクルの繰り返し、(4) プログラム内容の組み合わせ、の 4 つが挙げられる。

まず、支援経過に合わせた研修プログラムの実施に関してである。研究 3 で行った講義を中心とした一日研修プログラムでは、行動問題支援プロセスの初期にあたる機能的アセスメントの実行の見込みを向上させることができたが、支援計画の立案、支援計画の実行と後半になるほど、その実行の見込みは下がった。行動問題支援を始める前に全ての研修プログラムを実施してしまう（例えば、Maag & Larson, 2004）のではなく、支援の過程を実施しながらそれに関連する研修プログラムを段階的に実行していく（例えば、Christensen et al., 2012）など、支援経過に合わせた研修プログラムの実施が、参加者の支援実行に影響を与えることが示唆された。研究 4 および研究 5 では、この点について一部実証することができた。研究 4 および研究 5 では、どちらの研修プログラムも実施回数、時間数、講義や演習の内容はほとんど同じであった。研究 5 では、研修プログラムの実施

期間を研究 4 よりも長く設定することで、研修プログラム実施中に学校現場で支援を実行する機会を増やした。参加者や研修プログラムの実施者がかけるコストはほとんど同じであったが、研究 5 では、支援計画立案スキルの向上、記録の継続、対象児童生徒の行動問題の改善などに関してより高い効果があった。これらのことから、支援経過に合わせた研修プログラムの実施が、研修プログラムの効果に影響を与えることを示した。

次に、教師の支援実行に対するフィードバックに関してである。研究 5 で行った中長期分散型研修プログラムでは、教師の支援計画実行に対して行ったフィードバックが支援計画の評価と修正に関して有効であり、対象児童生徒の望ましい行動変容につながったと示唆された。また、研究 6 ではコンサルテーションを単独で用いた行動問題支援を実施し、教師の正確な支援行動の促進と行動問題の改善に効果が示された。研修プログラムにコンサルテーションを併用した先行研究においても、正確な実行を促すには現場での専門家からの支援が効を奏した可能性を指摘している (Christensen et al., 2012; Lane et al., 2007; Renshaw et al., 2008; Stoiber & Gettinger, 2011)。これらのことから、支援計画の正確な実行を促すためには、講義や演習に加えて、実際の教師の支援行動に対する何らかのフィードバックが必要だといえる。しかしながら、コンサルティに個別的に支援を行うコンサルテーションはコストが大きくなるため、効率的に教師の支援スキルを向上させるという観点からはデメリットといえるだろう。本研究で得られた重要な知見は、支援実行に対するフィードバックは必ずしも学校現場での教師支援を必要とせず、複数の参加者を対象とした研修プログラムの演習の中で実現可能であるという点である。外部の専門家が学校現場に出向くコンサルテーションに比べ、コストが低く実施しやすい方法であると指摘できる。

続いて、PDCA サイクルの繰り返しに関してである。中長期分散型研修プログラムの中で教師は (1) 立案した支援計画の実行、(2) 研修プログラムの中で経過の報告、(3) 講師からフィードバックを得て支援計画の修正、(4) 再び実行、という PDCA サイクルを実践した。教師の支援実行に対するフィードバックが、支援計画の評価と修正、対象児童

生徒の行動変容に有効であったことは上述の通りである。しかし、短期集中型研修プログラムの中でも、最終回に支援計画の実施状況の報告とそのフィードバックの機会を設けている。中長期分散型研修プログラムとの違いは、その実施回数である。短期集中型研修プログラムでは1回であったところ、中長期分散型の研修プログラムでは3回の機会を設けた。これらのことから、PDCA サイクルを複数回経験することによって、参加者の支援スキルの向上が実現できる可能性が指摘できる。行動問題支援プロセスの中で焦点を当てる手続きは異なるが、この点に関して大久保ら（2015）は、3日間の研修プログラムの中で、情報提供者からのインタビューを用いた機能的アセスメントと支援計画の立案を行い、セルフチェックをした後支援計画を報告し講師から助言を受けるといった同様の演習を4回繰り返した。演習を行うたびに参加者が作る支援計画の質が向上したことを報告している。これらのように、実行と評価、修正、再実行というPDCA サイクルを繰り返し実施することが、効果的な研修プログラムの実現に必要な要件といえる。

最後に、プログラム内容の組み合わせに関してである。本研究では、講義単独、講義と演習、コンサルテーション単独の教師支援に関してその効果と課題を検討してきた。先行研究では、講義単独（Ward-Horner & Sturmey, 2012）や演習単独（大久保ら, 2015）での研修プログラムの効果は低いことが指摘されている。本研究で実施した、講義と演習を組み合わせた中長期型の研修プログラムが、知的障害特別支援学校の教師がひと通りの行動問題支援プロセスを実行するのに必要な研修内容であるといえる。対象となる教師の支援スキルや実施する学校や地域の実情に合わせ、コンサルテーションを併用したり、講義や演習の実施回数や時間を増やしたりするなどして、それぞれに適した研修プログラムをアレンジしていくことが望ましいといえる。その中に、支援経過に合わせた研修プログラムを構成し、教師の支援実行に対するフィードバックを与え、支援計画の立案から、実行、評価、修正と再実行というPDCA サイクルを数多く経験させる内容を組み入れることが効果的な教師支援のために必要であると示唆された。

第13章 今後の課題

本研究の限界と今後の課題について述べる。本研究で実施した研修プログラムでは、いずれも自主的に参加を希望した教師を対象にした。研修プログラム参加前に、応用行動分析学について系統的に学んだことのないことを条件にしていたが、学ぶ意欲は高い参加者であったと推測できる。専門的な知識をもちあわせていない参加者に対する効果的な研修プログラムの検討という点では、本研究で得られた知見は意義のあるものであるが、それらをそのまま一般化することは難しい。今後は、本研究で得られた知見が他の教師を対象とした場合に再現できるか、悉皆研修や参加者をランダムに抽出するなどして追試することが必要といえる。また、本研究で実施した講義と演習から構成される研究プログラムに参加したのは、1回の開催につき最大で6人であった。研修プログラムを多くの教師に提供するという観点で、参加者を増やした場合に本研究と同様の結果が得られるかという検討も必要である。

2つ目の課題として、本研究で対象となった以外の児童生徒の行動問題に対して、研修プログラムに参加した教師が自立して支援を実行できるか検討していない点が挙げられる。Stoiber and Gettinger (2011) が行った研修プログラムの参加者は、対象事例生徒とは別の般化事例生徒に対して、機能的アセスメントから支援計画の実行まで、教師が自立して支援を行った。その結果、般化事例生徒への支援の実行度は、トレーニングを受けていない群に比べると高かったものの、研修プログラムの対象事例生徒への支援の実行度に比べると低い結果となった。また、生徒の行動変容に関しても、下位尺度によって般化事例生徒の結果は改善がみられなかった。先行研究でも、この点に関する検討は他に見当たらず、研修プログラム参加者の支援スキルが、新たな児童生徒の行動問題支援にどの程度般化できるのか、またどのようなフォローアップが必要であるかは今後検討されるべき課題である。

3つ目に、学校現場の体制上の困難に関する課題が挙げられる。本研究では主に行動問題支援プロセスの技術的な側面に関する教師支援について検討してきた。しかしながら、行

動問題支援を行う上で直面する困難について調査したところ、学校の支援体制や他の教師との協力体制に関する困難が複数挙げられた。本研究で行った個々の教師を対象とした研修だけではなく、学校全体を対象にした研修や管理職を対象にした研修が、学校の支援体制や教師同士の協働にどのような効果を与えるかなどの検討が必要といえる。

文献

- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1999) *Applied Behavior Analysis for Teachers: Fifth Edition* Prentice-Hall, Inc. 佐久間徹・谷信二・大野裕文訳 (2004) はじめての応用行動分析. 二弊社.
- Albin, R.W., Lusyshyn, J.M., Horner, R.H., & Flannery, K.B. (1996) Contextual fit for behavioral support plans.: A model for “goodness of fit” .In L.K. Koegel, R.L. Koegel, & Dunlap (Eds), *Positive behavior support: including people with difficult behavior in the community*. Paul H Brooks, Baltimore, Maryland, 81-98.
- Aman, M. G., Singh, N. N., Stewart, A. W., & Field, C. J. (1985) The aberrant behavior checklist: a behavior rating scale for the assessment of treatment effects. *American journal of mental deficiency*, 89(5), 485-491.
- Bambara, L. M., Goh, A., Kern, L., & Caskie, G. (2012) Perceived Barriers and Enablers to Implementing Individualized Positive Behavior Interventions and Supports in School Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 228-240.
- Bambara, L. M. & Knoster, T. (1988) Designing positive behavioral support plans. *Innovations* (No3). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 三田地真実訳 (2005) リサーチから現場へ第3巻 プラス思考でうまくいく行動支援計画デザイン. 学苑社, 5-15.
- Benazzi, L., Horner, R. H., Good, R. H. (2006) Effects of behavior support team composition on the technical adequacy and contextual fit of behavior support plans. *Journal of Special Education*, 40, 160-170.
- Benazzi, L., Nakayama, N., Sterling, L., Kidd, K., & Albin, R. (2003) Function-based support: Current practices and research findings. In *The Oregon Conference*.
- Campbell, J. M. (2003) Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: a quantitative synthesis of single-subject research. *Research in Developmental Disabilities*, 24(2), 120-138.

- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985) Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Chitiyo, M., & Wheeler, J. J. (2009) Challenges Faced by School Teachers in Implementing Positive Behavior Support in Their School Systems. *Remedial And Special Education*, 30(1), 58-63.
- Christensen, L., Renshaw, T., Caldarella, P., & Young, J. (2012) Training a general educator to use function-based support for students at risk for behavior disorders. *Education*, 133(2), 313-335.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007) *Applied behavior analysis*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Bergstrom, M. K. (2007) A demonstration of training, implementing, and using functional behavioral assessment in 10 elementary and middle school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(1), 15-29.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003) *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. Guilford Press, New York. 野呂文行・大久保賢一・佐藤美幸・三田地真美 (2013) *スクールワイド PBS - 学校全体で取り組むポジティブな行動支援* - . 二瓶社.
- Digennaro - Reed, F. D., Coddling, R., Catania, C. N., & Maguire, H. (2010) Effects of video modeling on treatment integrity of behavioral interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(2), 291-295.
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K., & Kleinmann, A. E. (2007) A comparison of performance feedback procedures on teachers' treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 447-461.
- 道城裕貴・野田航・山王丸誠 (2008) 学校場面における発達障害児に対する応用行動分析を

- 用いた介入研究のレビュー: 1990-2005. 行動分析学研究, 22(1), 4-16.
- Dukes, C., Rosenberg, H., & Brady, M. (2008) Effects of Training in Functional Behavior Assessment. *International Journal of Special Education*, 23(1), 163-173.
- Durand, V. M. (1990) *Function communication training. An intervention program for severe behavior problems.* New York: Guilford Press.
- Feldman, M. A., Case, L., Rincover, A., Towns, F., & Betel, J. (1989) Parent education project III: Increasing affection and responsivity in developmentally handicapped mothers: Component analysis, generalization, and effects on child language. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(2), 211-222.
- Greshman, F. M. (1989) Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention. *School Psychology Review*, 18, 37-50.
- Gresham, F. M. (2003) Establishing the technical adequacy of functional behavioral assessment: Conceptual and measurement challenges. *Behavioral Disorders*, 28(3), 282-298.
- 平澤紀子 (2008) 教師に対する機能的アセスメントに基づく行動問題解決支援の研修に関する評価. 岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学, 56(2), 167-174.
- 平澤紀子・藤原義博 (1996) 言語障害教室における発達障害児の問題行動の低減: 教師と子どもの双方の伝達行動の改善. 行動分析学研究, 9(2), 137-146.
- 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(1), 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(3), 313-321.
- 平澤紀子・藤原義博・山本淳一・佐田東彰・織田智志 (2004) 教育・福祉現場における積極

- 的行動支援の確実な成果の実現に関する検討. 行動分析学研究, 18(2), 108-119.
- Horner, R. H. (1994) Functional assessment: Contributions and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 401-404.
- Horner, R. H., & Day, H. M. (1991) The effects of response efficiency on functional equivalent competing behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 719-732.
- Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R.W, & O'Neill, R. E. (1990) Toward a technology of “nonaversive” behavioral support. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 15(3), 125-132.
- Horner, R., Salantine, S., & Albin, R. (2003) Self assessment of contextual fit in schools. Eugene, OR: Educational and Community Supports.
- 猪子秀太郎・橋本俊顯・山王丸誠・島宗理 (2014) 保育士を対象とした応用行動分析学研修の効果測定—問題行動の原因推定力と解決策策定力の客観的な査定—. *特殊教育学研究*, 52(3), 205-215.
- 神山努・野呂文行 (2011) 自閉性障害児の排泄行動に対する保護者支援の検討: 機能的アセスメントに基づいた指導手続きの検討. *行動分析学研究*, 25(2), 153-164.
- 加藤哲文 (2000) 行動問題. 小出進(編集代表), 発達障害指導事典第二版. 学習研究社, 184-185.
- Kelleher, C., Riley-Tillman, T. C., & Power, T. J. (2008) An Initial Comparison of Collaborative and Expert-Driven Consultation on Treatment Integrity. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 18(4), 294-324.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (1996) Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community. Paul H. Brookes, Baltimore, Maryland.
- 行動障害児(者)研究会 (1989) 強度行動障害児(者)の行動改善および処遇のあり方に関する研究. 財団法人キリン記念財団.

- Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Spencer, J. L., & Kalberg, J. R. (2007) Teaching elementary school educators to design, implement, and evaluate functional assessment-based interventions: Successes and challenges. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(4), 35-46.
- Maag, J. W., & Larson, P. J. (2004) Training a general education teacher to apply functional assessment. *Education and Treatment of Children*, 26-36.
- McCahill, J., Healy, O., Lydon, S., & Ramey, D. (2014) Training Educational Staff in Functional Behavioral Assessment: A Systematic Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(4), 479-505.
- Mitchem, K., Richards, A., & Wells, D. (2001) Implementing and Evaluating Effective Professional Development in Functional Behavioral Assessment in Rural Schools.
- 文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告). 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議. 2003 年 3 月 28 日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm
- 文部科学省 (2006) 教員勤務実態調査. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyuyo/
- 文部科学省 (2010) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告. 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議. 2010 年 3 月 24 日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/1292032.htm
- 文部科学省 (2012) 平成 23 年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. 2012 年 4 月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1321445.htm
- 文部科学省 (2015) 特別支援教育資料(平成 26 年度). 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. 2015 年 6 月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm
- 村本浄司・園山繁樹 (2009) 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(2), 126-142.
- 野口和也・加藤哲文 (2010) 教育場面における行動コンサルテーションの介入整合性の促進: フォローアップ方略の構成要素の検討 (実践研究,< 特集> 学校への行動コンサルテーション). 行動療法研究, 36(2), 147-158.
- O'Dell, S. L., Tarler-Benlolo, L., & Flynn, J. M. (1979) An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10(1), 29-34.
- 小笠原恵 (1999) 自閉症児の過剰般化した援助要求語に対する機能等価性の再構成—モニタースキルの獲得を通して—. 特殊教育学研究, 37(2), 31-39.
- 小笠原恵 (2003) 発達障害児・者における問題行動の研究動向. 東京学芸大学紀要第1部門, 54, 173-181.
- 小笠原恵・朝倉知香・末永統 (2004) 発達障害児者の示す行動問題に対する介入効果におけるメタ分析. 東京学芸大学紀要. 第1部門, 教育科学 55, 301-312.
- 小笠原恵・守屋光輝 (2005) 知的障害児の問題行動に関する研究—知的障害養護学校教師への質問紙調査を通して—. 発達障害研究, 27(2), 137-146.
- 小笠原恵・櫻井千夏 (2003) 知的障害児の示す問題行動の機能アセスメントに関する研究—先行事象の操作場面におけるアセスメントの事例的検討—. 特殊教育学研究, 41(4), 377-386.
- 大石幸二 (2000) 知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ. 特殊教育学研究, 38(1), 53-63.
- 大久保賢一・福永顕・井上雅彦 (2007) 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援: 対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討. 特殊教育学研究, 45(1), 35-48.
- 大久保賢一・井口貴道・石塚誠之 (2015) 機能的アセスメントの実施を標的とした研修プログラムの効果: 参加者が行う「情報収集」と「支援計画の立案」における変容の分析. 行

動分析学研究.29(2), 68-85.

大久保賢一・井口貴道・野呂文行 (2011) 児童生徒の行動問題に対する機能的アセスメントの実施を目的とした支援者トレーニングの効果：架空事例を用いた「情報収集スキル」と「計画立案スキル」の獲得を標的として.北海道教育大学紀要.教育科学編,61(2),77-88.

O'Neil, R. E., Horner, R. H., Albin., R. W., Sprague, J. R., Storey. K., & Newton, J. S. (1997) Functional assessment and program development for problem behavior. A practical handbook. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. 茨木俊夫監修 (2003) 子どもの視点で考える 問題行動解決支援ハンドブック, 学苑社.

小野昌彦 (2012) 児童・生徒の問題行動解決ツール-教師のための10ステップ実践ガイド-. 風間書房.

Packenham, M., Shute, R., Shute, R., & Reid, R. (2004) A truncated functional behavioral assessment procedure for children with disruptive classroom behaviors. Education and Treatment of Children, 9-25.

Quinn, M. M., Gable, R. A., Fox, J., Rutheford Jr, R. B., Rutherford Jr, R. B., Van Acker, R., & Conroy, M. (2001) Putting quality functional assessment into practice in schools: A research agenda on behalf of E/BD students. Education and Treatment of Children, 261-275.

Renshaw, T. L., Christensen, L., Marchant, M., & Anderson, T. (2008) Training elementary school general educators to implement function-based support. Education and treatment of children, 495-521.

Scott, T. M., DeSimone, C., Fowler, W., & Webb, E. (2000) Using Functional Assessment to Develop Interventions for Challenging Behaviors in the Classroom: Three Case Studies. Preventing School Failure, 44(2), 51-56.

志賀利一 (1983) 行動変容法と親トレーニング(その知識の獲得と測定). 自閉症教育研究,6,31-35.

- 志賀利一 (2000) 発達障害児者の問題行動—その理解と対応マニュアル—, エンパワメント研究所.
- 島宗理 (2007) ハウツーではなくホワイとしての行動分析学を学校教育のスタンダードに. 行動分析学研究, 21(1), 35-40.
- 清水直輝・橋本創一・霜田浩信・菅野敦 (2006) 思春期知的障害者の思春期における教育支援と行動上の問題に関する調査研究 : 養護学校中学部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, 495-504.
- 霜田浩信・清水直輝・橋本創一・菅野敦 (2006) 知的障害養護学校中学部における教育的支援に関する基礎研究 : 行動上の問題を示す生と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, 505-513.
- 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(1), 9-20.
- 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(1), 55-64.
- Strickland-Cohen, M. (2012) An Examination of the Efficacy of Training School Personnel to Build Behavioral Interventions from Functional Behavioral Assessment Information.
- Stoiber, K., & Gettinger, M. (2011) Functional Assessment and Positive Support Strategies for Promoting Resilience Effects on Teachers and High-Risk Children. Psychology In The Schools, 48(7), 686-706.
- 末永統・小笠原恵 (2012) 発達障害児の行動問題と競合する適応行動に対する自己管理手続きの検討. 特殊教育学研究, 50(3), 269-278.
- 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(5), 391-400.
- 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

- く作業行動支援: 校内作業学習から校外現場実習へのスムーズな移行を目指して. 特殊教育学研究, 42(1), 47-56.
- 田中善大・馬場ちはる・鈴木ひみこ・松見淳子 (2014) 指導的立場の保育士を対象とした応用行動分析の研修プログラムの波及効果—適切行動に対する言語称賛スキルの向上—. 特殊教育学研究, 52(3), 169-179.
- Touchette, P. E., MacDonald, R. F., & Langer, S. N. (1985) A scatter plot for identifying stimulus control of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(4), 343-351.
- Van Acker, R., Boreson, L., Gable, R., & Potterton, T. (2005) Are we on the right course? Lessons learned about current FBA/BIP practices in schools. *Journal of Behavioral Education*, 1(14), 35-56.
- Ward-Horner, J., & Sturmey, P. (2012) Component analysis of behavior skills training in functional analysis. *Behavioral Interventions*, 27(2), 75-92.
- Zentall, S. S., & Javorsky, J. (2007) Professional Development for Teachers of Students with ADHD and Characteristics of ADHD. *Behavioral Disorders*, 32(2), 78-93.

謝辞

まだ実感が湧きませんが、なんとか博士論文をまとめることが出来ました。これまで、多くの方からご指導、ご協力をいただきました。

主指導教員を引き受けてくださった大伴潔先生。4年間の授業の中や論文指導の中で、研究に関してはもちろん発表や米国の学校教育に関する様々なことを教えていただきました。本当にありがとうございました。副指導教員の倉持清美先生。研究進捗を報告する際にはニコニコ笑顔で聞いてくださり、いつも前向きなコメントをくださいました。その言葉一つ一つに大変励まされました。ありがとうございました。同じく副指導教員を引き受けてくださった細渕富夫先生。いつも穏やかで、私の研究の前提を問うような指摘をしてくださりました。先生のコメントによって、博士論文の土台を強固にすることが出来ました。ありがとうございました。そして、学部生の頃からずっとご指導いただきました小笠原恵先生。臨床でも研究でも、いつも信じてくださりたくさんのチャンスを頂けたこと本当に感謝しています。先生の期待に応えられるようこれからも頑張ります。見極め審査、最終審査でご指導いただきました、渡部匡隆先生。応用行動分析学の立場から、本論文に関することはもちろん、今後の研究の指針となるようなご指摘をいただきました。ありがとうございました。また、いつも気にかけて声をかけてくださった伊藤友彦先生。博論提出を半年延ばすことをご報告したときに頂いたアドバイスはずっと忘れないと思います。先生の言葉で腹をくくりました。ありがとうございました。

本博士論文では、知的障害特別支援学校で勤務する現場の先生方に多くご参加いただきました。ただでさえ本務で忙しい先生方です。目の前の子どもたちにもっと良い支援をしていきたいという一心で研究に参加してくださった姿に、毎度驚かされ励まされ、いい研究や実践にしなくてはというプレッシャーにもなりました。参加してくださった先生方、本当にありがとうございました。これからも、知的障害特別支援学校を良くしていく研究や実践をしていきます。

小笠原研究室の皆さん。いつも臨床やその他でお世話になっています。みんながいてくれたお蔭で研究がうまく進まない時にも然程落ち込まずにやってこられました。ありがとう、これからもよろしくね。

本博士論文に直接的、間接的に関わってくれた子どもたち。ありがとう。みんなが幸せでいることを祈っています。また、これからもみんなの幸せのための一助になるような研究や実践をしていきます。

最後に、お父さんお母さん。こんな歳になってまで好き勝手やりたいようにやらせてくれて本当に感謝しています。自分の書いたものが世に出るたびに、内容はわからなくてもとっても喜んでくれますね。ありがとう。二人の子どもで幸せです。

2016年9月27日

加藤慎吾