

第1章 実践研究

特別支援学校に在籍する児童の行動問題の理解と支援 ー行動の機能に着目したアプローチー

網 塚 ゆり夏¹⁾
和 史 朗²⁾³⁾

知的障害特別支援学校の指導場面で頻繁に見られていた児童の行動問題について、機能的アセスメントを実施した。このアセスメントから得られた行動問題の「事物獲得」の機能に応じ、PECSや指さしのコミュニケーション指導を行った結果、対象児に機能的なコミュニケーション行動が見られるようになり、行動問題を減らすことができた。この結果より、知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒の示す行動問題に対する行動の機能に着目したアプローチの有効性について考察した。

キーワード：特別支援学校、行動問題、機能的アセスメント、機能的コミュニケーション訓練

1. 問題と目的

知的障害のある児童生徒を対象とする特別支援学校では、児童生徒の多様な行動問題に対する指導法の確立が重要な課題になっている（塩見・戸ヶ崎，2012）。これらの行動問題は、児童生徒の活動の制限や参加の制約をもたらし、生活の質（Quality of Life）の低下を招く主要な原因ともなり得ることから、解決すべき重要な課題であると言える（平澤・藤原，1997）。

応用行動分析（Applied Behavior Analysis；ABA）は、様々な社会的な問題を解決するための行動の原理を研究する学問であり、子供の行動を観察し、確かめながら、新しい望ましい行動を教えていく方法である（Richman，2001）。知的障害のある児童生徒の行動問題に対する応用行動分析からのアプローチは、これまでに数多くの研究が蓄積されてきた（例えば、Durrand，1990；平澤・藤原，2002など）。応用行動分析では行動問題の意味、つまり行動問題の機能を分析するための機能的アセスメントとしてABC分析が用いられる

1) 宮城県立気仙沼支援学校

2) 東北福祉大学教育学部教育学科

3) 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究室

(O'Neill et al, 2015)。ABC分析では、児童生徒の行動問題の前後にどのような環境変化が生じているのかを明らかにすることで、「注目」「逃避」「事物獲得」「感覚」といった行動問題の主要な機能を推定することが可能となる (O'Neill et al, 2015)。このような機能的な行動アセスメントを用いたアプローチは、既に科学的な効果が証明されており、アメリカ議会においては1997年に障害のある子どもを停学、退学処分にする前に機能的行動アセスメントを実施することが義務づけられている (Crone & Horner, 2003)。一方で、我が国の特別支援学校においては、このような機能的アセスメントに基づく行動問題への介入はいまだに日常的なものとはなっていないように思われる。

そこで本研究では、知的障害のある児童生徒を対象とする特別支援学校に在籍し、音声言語の使用に困難を示す知的障害児の行動問題の対応として機能的アセスメントを行い、行動問題の機能を明らかにし、その機能に応じた指導を行うこととした。その指導結果から、行動の機能に着目したアプローチの有効性について検討することを本研究の目的とした。

II. 方法

1. 対象児

知的障害特別支援学校小学部4年に在籍する男児1名を対象とした。研究開始時の対象児の生活年齢は10歳であった。対象児は知的障害の診断を受けており、音声言語で自分の意思を伝えることに困難があり、突然泣き出して自分の頭や顎をたたいたり、ひっかいたりするなどの行動上の問題も頻繁に見られていた。その一方で、タブレット端末で「トムとジェリー」等のアニメ動画を見る時や好みの型はめパズルを行う時には笑顔も見られた。在籍していた特別支援学校における対象児へのコミュニケーション指導としては、掌を上向きにして重ね、その手をトントンと2回たたくことで「ちょうだい」や「お願い」を表現するための指導を行ってきていた。しかし、要求の聞き手側である教師にとって、対象児からの要求内容を特定することは難しく、対象児も日常生活の中でこうした行動を機能的に使用することに困難を示していた。要求内容をうまく教師に伝えることができず、その結果として行動問題が生じていると思われるような場面もしばしば見られていた。対象児の行動問題が生じた際に、教師は学習課題を取り下げたり、課題を少なくしたりするなどの対応を取らざるを得ないことが多かった。

2. 行動問題の機能分析の方法

対象児の行動問題の機能を推定することを目的に、表1に示した行動問題の機能的アセスメントシートを作成し、2021年の夏休み明けから11月18日までの期間に、対象児の行動問題が生起するたびに学級担任である第一著者及び学級内で対象児の指導にあたる教員が記

録した。記録は、①時程、②先行条件（どのような状況で行動問題が生じていたか）、③行動（問題となる行動はどのような行動か）、④結果（行動問題の直後の教師の対応等、行動問題後にどのような環境変化が生じていたか）、⑤行動問題の推定される機能（②～④に記したABC分析をもとにして対象児の行動問題を強化している要因を推定し、行動問題の主要な機能である「注目」「逃避」「事物獲得」「感覚」の4つの機能（平澤・藤原，1997）のうちどの項目に該当するのか）、⑥備考（その他の必要な情報）について記入した。

表1 行動問題の機能的アセスメントシート

No.	①時程	②A：先行条件	③B：行動	④C：結果	⑤推定機能	⑥備考
1						
2						
3						

3. 機能的アセスメントに基づく介入

表1に示した行動問題の機能分析シートの記載内容にもとづいて推定された⑤の行動問題の推定機能に応じた機能的コミュニケーション訓練（平澤・藤原，1997）を実施した。対象児の標的行動と指導手続きは以下の通りであった。

4. 標的行動及び指導手続き

藤原（1988）は、要求言語行動が機能化するための条件として以下の二点を指摘している。一つは「注意喚起機能」であり、もう一つは「要求内容の特定化機能」である。つまり、対象児が自分の要求を伝えるためには、発声や手を引くなどの行動で自らの要求行動を充足してくれる教師の注意を喚起し、その上で何が欲しいのか（やって欲しいのか）、要求内容を特定して伝える必要がある。本研究においてもこのような要求言語行動の機能に着目し、対象児に未獲得であった「要求内容を特定するための行動」を獲得させるために、11月22日以降、以下の二つの指導を行った。

(1) PECSを取り入れたコミュニケーション指導

対象児が要求内容を特定して教師に伝えることができるようになるためにPECS（Picture Exchange Communication System; Andy Bondy & Lori Frost, 2002）を用いた学習を行った。PECSは、要求対象物が描かれた絵カードや要求対象物が写っている写真カードと要求対象のアイテムを交換するコミュニケーションシステムである。対象児は学校の休み時間に、タブレット端末（iPad；apple社）を用いて好きなアニメの動画などをよく視聴していた。このことから、対象児の好きな活動であるタブレット端末でのアニメ動画視聴の機会を

利用し、タブレット端末を写した写真カードを教師に手渡してタブレット端末と交換するようになった。指導は、休み時間の対象児のタブレット端末の要求機会をとらえ、まずは教師が写真カードを対象児に手渡したり指さししたりするなどのプロンプトを行うことからはじめた。その後、それらのプロンプトを徐々にフェイディングしていく手続きを用いた。PECSを取り入れたコミュニケーション指導は、教師と1対1で行っていた個別学習課題の指導場面においても、各課題の学習内容を写真カードにして対象児が選択できるシステムにして取り入れた。

(2) 指さし（手さし）による要求対象物の特定化の指導

自分の欲しいものを指さし（手さし）で特定し、教師に伝えることができるようになることを目標とした。指さし（手さし）の指導は、対象児の要求機会をより多く設定するために、個別学習課題の中で以下の2つの場面を設けて指導した。

1) 「型はめパズル課題」におけるピース選択

個別学習課題の中で、対象児が最も好きな課題であった「型はめパズル」を選択した際に、ピースをはめる型枠のみを対象児に渡し、教師が2つのピースを対象児の眼前に提示して対象児がこのうちの一つを指さし（手さし）して選択してからピースを渡す手続きとした。

2) 絵カードを用いたコミュニケーション課題におけるカード選択

指さし（手さし）の指導機会をより多く設定するために11月22日以降の個別学習課題に新たに取り入れた。教師に提示された2枚の絵カード（くもん出版「0歳からひらがなカード」の裏面）のうちの1枚を対象児が指さし又は手さしで選択して受け取り、箱に入れていく学習を行った。

指さし行動の形成手続きには全てシェイピングを用いた。はじめは型はめパズル課題で教師が手に持って2つ提示したパズルのピースのどちらかを対象児が手を伸ばして取ろうとするタイミングをとらえて即座にピースを手渡し、要求充足を繰り返した（図6）。この手続き学習が完了した時点で絵カード選択課題も取り入れた。その後、教師が持つパズルのピースや絵カードの提示場所と対象児との間の物理的な距離を少しずつ離しながら、要求充足の強化のタイミングをわずかに遅延していくことで定位性のある指さし（手さし）行動に移行するようにした。

5. 記録の整理と指導プログラムの修正

指さしとPECSの指導は11月22日以降に取り入れ、これを毎日VTRで記録した。この指導期間中に生じた対象児の行動問題については、どのような場面で、なぜそうした行動が生じるのかを表1に示した機能的アセスメントシートのABCフレームに当てはめて分析した。その分析結果を次の指導場面における手続きの改善に生かすようにした。

6. 倫理的配慮

本研究は、令和3年12月に開催された「TFU教育フォーラム2021」における研究発表（東北福祉大学教育学部・東北福祉大学大学院教育学研究科，2022）をまとめたものである。TFU教育フォーラムでの発表内容について、事前に対象児の保護者からの同意を得、第一著者の勤務する特別支援学校の管理職からの了承も得た。本論文の公開についても同様に保護者と勤務校の管理職からの同意を得ている。

III. 結果

1. 対象児の行動問題の機能的アセスメントの結果

2学期開始時の8月26日から11月18日までの間に、対象児が学校生活の中の様々な場面で起こしていた行動問題について、その記録を機能的アセスメントシート（表1）に記入して整理した。機能的アセスメントシートの①「時程」の記録から、対象児の行動上の問題は、好きなことをして過ごしているはずの休み時間に多く生起していることがわかった（図1）。表1の記載内容をもとにして行動問題の機能的アセスメントを行った結果、対象児は行動問題が生じた直後に、教師によってタブレット端末や好きな本などを得ていたことから、対象児は行動問題を通して結果的に自分の欲しい物を獲得する「事物獲得機能」としての行動問題を多く生じさせていたことが推測された（表2）。この機能的アセスメントの結果から、対象児が行動問題を通して好きな物を得るのではなく、写真カードや指さしで好きな物や欲しい物を要求できるようにするための「機能的コミュニケーション訓練」の指導を行って行動問題の低減を図ることを目標とした（表3）。

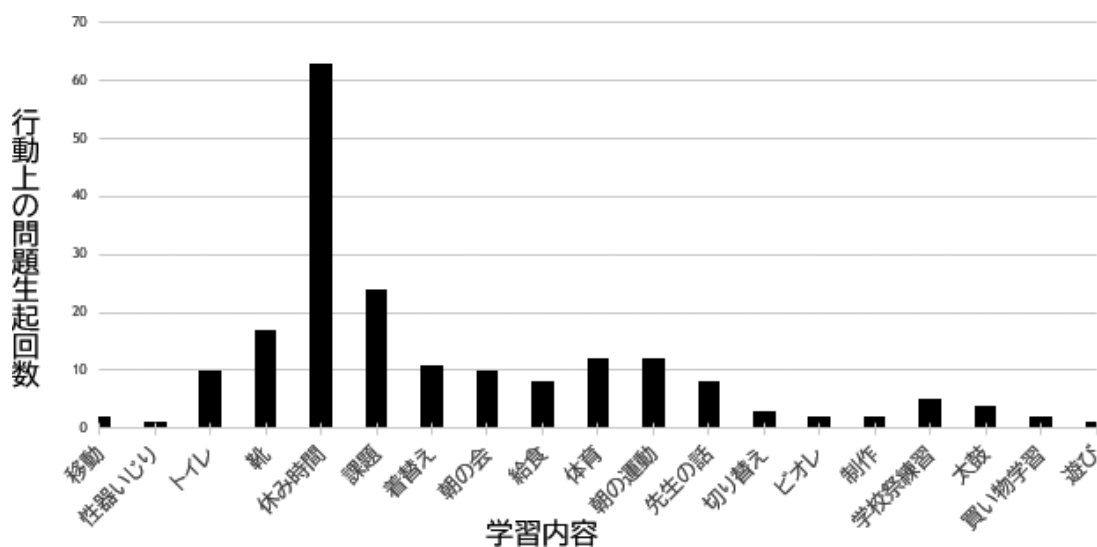


図1 学習内容別行動上の問題生起回数（8月26日～11月18日）

表2 行動問題の機能分析シート（一部を抜粋）

A：先行条件	B：行動	C：結果
休み時間に	頭を叩く	タブレットをもらう

表3 機能的コミュニケーション訓練の内容（指導目標）

A：先行条件	B：行動	C：結果
休み時間に	写真カードで要求する	タブレットをもらう

2. 機能的アセスメントに基づく介入

(1) PECSを用いたコミュニケーションの指導経過

1) 休み時間のタブレットの要求

PECS指導の開始当初は、対象児が写真カードでタブレット端末を要求できるように、タブレット端末自体を写した写真カードを用いたが（図2）、この写真カードでは対象児の「トムとジェリーの動画を見たい」という思いと、カードの内容との結びつきが難しいと考えられたため、より対象児が欲しい物としてのイメージを持ちやすいように、対象児の好きな「トムとジェリー」のイラストにカードの内容を変更した（図3）。

しかし、その後の指導で、対象児が教師に渡した「トムとジェリー」のカードとの交換で、トムとジェリーの動画を再生した状態のタブレット端末を渡した際に、対象児が泣き続けるという場面があった。この場面では対象児は「トムとジェリー以外の動画を見たかった」という可能性も考えられたが、当初の手続きでは、対象児が教師に渡すカードの選択肢が「トムとジェリー」の1枚しかなかったことで、対象児はそのカードのみを教師に渡さざるを得ず、自分の見たいものを伝えきれなかった可能性があると考えられた。そこで、日常の観察を通して「トムとジェリー」以外にも対象児が好きであると思われる他の動画についても写真カードにして選択肢として増やし、ホワイトボードに貼ることとした（図4）。このように日々の対象児の行動の意味を機能的アセスメントシートで整理して評価しながら指導して

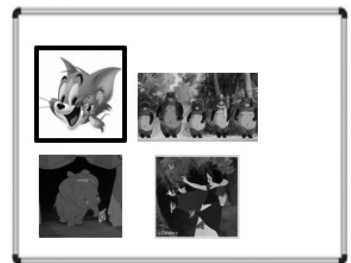


図2 タブレット端末の写真 図3 アニメを取り入れた写真 図4 複数のアニメの写真

いったところ、写真カードを渡してタブレット端末と交換する行動が徐々に定着した。

2) 個別学習課題の課題選択場面

「個別学習課題」の時間に、教師に課題が写った写真カードを渡すことで、課題のアイテムと交換する手続きで指導した。指導とともに教師に写真カードを渡す行動は定着したが、ここでもまた行動上の問題がしばしば見られた。個別学習課題の指導では当初、指導者の側が任意に定めた写真カードを1枚ホワイトボードに貼り、それを対象児が教師に渡して課題と交換するようにしていたが、対象児がカードと交換した課題のアイテムを受け取った直後に机の上に立ち上がるという逸脱行動が生じたことがあった。この時の手続きでは、対象児にとって課題選択の余地のない状況の中で、やりたくない課題の写真カードを取らざるを得ず、それを教師に渡していたものと思われた。逸脱行動は実際に課題のアイテムを受け取った直後に生じていたことからこうした事態が予測された。そこで、個別課題の選択については、対象児自身がホワイトボードに貼られた複数のカードの中から選ぶ設定に変更した(図5)。さらに一度選択したカードでも対象児が再選択できるようにホワイトボードに貼り直す手続きに変更したところ、同じ課題を対象児が何度も繰り返して選択して課題に取り組む様子が見られるようになり、それに伴って逸脱行動も減少した。



図5 個別学習課題のホワイトボード上の課題選択場面の例 (イメージ)

(2) 指さし(手さし)の指導経過

はじめは教師が提示したパズルのピースやカードを対象児が自分で手を伸ばして取る学習からはじめ(図6左の写真)、その後、対象児と教師の提示刺激との距離を徐々に離していくことで対象児の反応型を手さしに移行させていくことができた。型はめパズル課題では、以前は対象児が自分一人で机の上に置かれたピースを型枠にはめていくような設定であった

が、このように指導手続きを変更したことで対象児と教師との1対1のコミュニケーティブなやりとりの機会を数多く設定することができた。

その後、新たに絵カードの選択要求課題（図6右の写真）も導入したことで、以前は10分程度しかできていなかった個別学習が、12月以降は45分間着席して取り組むこともできるようになった。

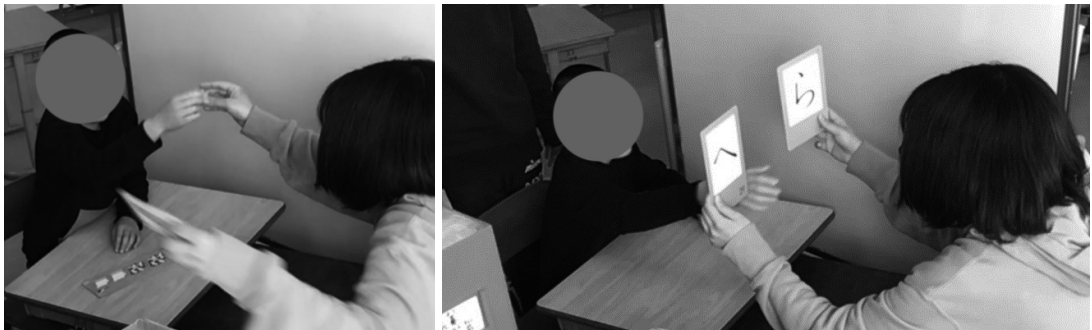


図6 指さし（手さし）の指導場面

(3) 行動問題の生起頻度の変化について

対象児に見られていた行動問題の生起数の変化を図7、図8に示した。図7は休み時間に見られた行動問題の生起数を、図8は個別学習課題中に見られた行動問題の生起数を示している。どちらも機能的コミュニケーション訓練を実施した11月22日以降、行動問題が顕著に減少した。

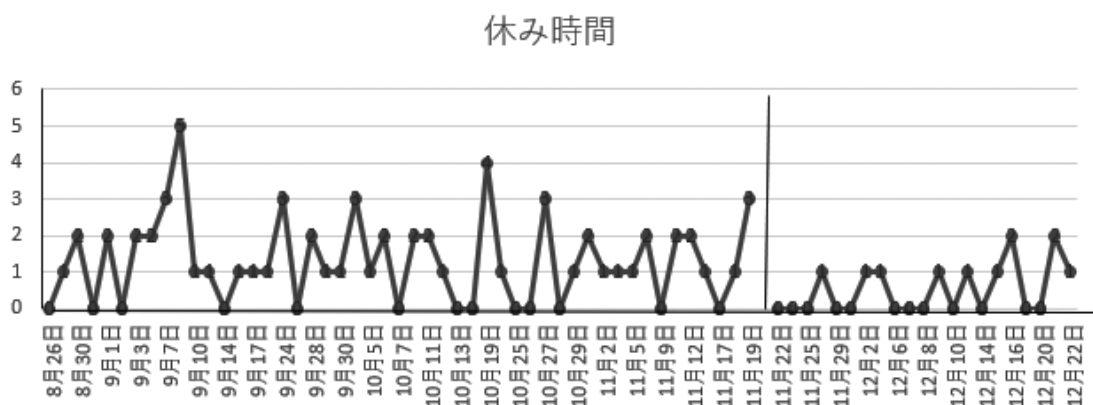


図7 休み時間の行動問題の生起数の変化

個別課題

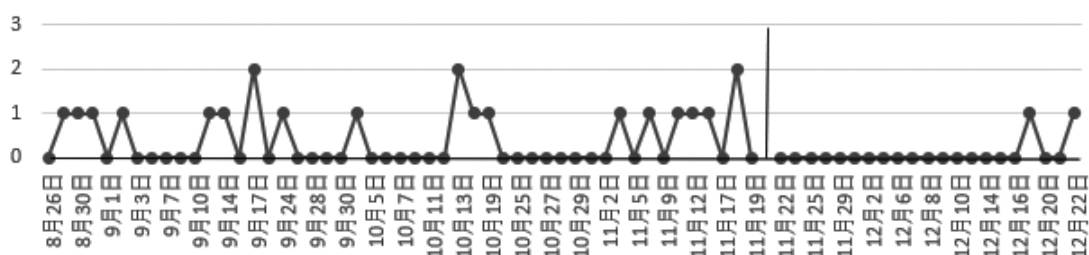


図8 個別学習課題場面における行動問題の生起頻度の変化

IV. 考察

特別支援学校に在籍する知的障害児の行動問題に対処するために、機能的アセスメントを実施し、「事物獲得」の行動の機能に応じた機能的コミュニケーション訓練を実施した。PECSや手さしによる「事物獲得」の要求行動の獲得に伴って対象児の行動問題も減らすことができた。対象児に変化をもたらした要因について以下に考察する。

1. コミュニケーションの力を高めるための指導課題の手続きについて

本研究の対象児は、以前の個別学習課題において、好きな課題であった型はめパズルに意欲的に取り組む様子が見られていた。このことから、パズルの型枠やピース等の教材を事前にすべて机の上に置き、対象児が自分一人で課題遂行する手続きで指導を行っていた。しかし、このような手続きは対象児にとって人を介したやりとりの必然性が無く、コミュニケーション・スキルの伸長にも結びつかないものであると考えられた。行動問題の機能的アセスメントの結果により、対象児の要求行動の力を伸ばす必要性が示されたことから個別学習課題の手続きを見直し、教師がパズルのピースを2つ提示して対象児がその中から欲しい方を選択して要求するように指導手続きを変更した。その結果、対象児はそれまでの学校の指導の中で未獲得であった手さしができるようになり、教師とのコミュニケーションの機会も大きく増やすことができた。

特別支援学校の指導において、特に児童生徒自身が好きな活動をしている場面などでは自分一人で黙々と課題に取り組ませている場合が多いように思われる。特別支援学校に通う児童生徒はそのほとんどがコミュニケーションに課題を有しており、コミュニケーション・スキルの伸長は特別支援学校での教育活動における最重要課題である（和，2004）。このことから児童生徒のコミュニケーションの力を伸長するための機会を様々な学習活動の中に意図的かつ積極的に設けていくことが重要である。「行動問題が生じるから課題量を減らす」のではなく、むしろ課題場面にコミュニケーションの反応機会を積極的に増やしていくこと

で、本研究の対象児は以前よりも長く個別学習課題に取り組むことができるようになった。コミュニケーション・スキルの獲得が行動問題の低減につながる可能性を本研究の結果は示していると言える。

2. 行動の機能に着目したアプローチについて

本研究の取り組み以前に行っていた指導では、対象児の好きなアイテムであるタブレット端末を要求させるための指導として、教員が対象児にタブレット端末を提示しながら「見る？」などと聞き、児童が重ねた掌を2回手たたいて「お願い」のジェスチャーをすることができた場合にタブレット端末を渡すという手続きの指導を行っていた。しかし、この手続きでは教師からのタブレットの提示や「見る？」という働きかけが無い限り、対象児の反応機会は生じることが無く、対象児が自ら主体的にタブレット端末を要求する力には結びつかないものと考えられた。そこで再度、要求言語行動の機能についての見直しを図ることにした。藤原（1988）は、要求言語行動には、①伝達対象者の注目を得るための「注意喚起機能」と、②何が欲しいのかを明確にするための「要求対象物の特定化機能」の二つの機能が必要であることを述べている。つまり、本研究の対象児が要求言語行動を獲得するためには、要求対象物が何であるのかを明確に特定することが可能な機能性の高い行動の獲得を目標とする必要があると考えた。そのため的手段として、本研究ではPECSと指さしの指導を行い、プロンプトフェイディングやシェイピングの手続きを用いることでこのような新たな技能を獲得させることができた。このことから、一つ一つの行動が成立するために必要となる条件を教師が明らかにして定義し、行動の形態的な側面ではなく、行動の機能的な側面を重視した指導を行うことが大切であると思われた。

3. 行動問題の機能的アセスメント

本研究では行動問題の機能的アセスメントの一部としてABC分析を実施し、対象児の行動上の問題を強めている要因を明らかにすることができた。特別支援学校の指導場面では、教師の誤った対応が往々にして児童生徒の行動問題を強めていることが多い（和，2000）。本研究においても機能的アセスメントを実施したことで、ひっかいたり怒ったりした行動の直後に、対象児が行きたい場所に行くことができたり、行動問題を通して学習課題から回避していた実態について明らかにすることができた。特別支援学校では児童生徒の示す様々な行動問題に対し、その行動を落ち着かせるために、一時的に嫌悪状況から回避させ、好きなものを渡してしまうことで逆に行動問題を強めてしまっているような場面もよく見られる。こうした指導によって生じる児童生徒の一時的な行動抑制は、結果的に教師が児童生徒の行動問題を強化する事態につながる。行動問題の機能的アセスメントに基づく指導介入の手法

を特別支援学校に積極的に取り入れていく必要があると考える。

4. 機能的コミュニケーション訓練について

本研究の対象児のように、行動問題を通して欲しいものを得るといった「事物獲得機能」の行動を改善するために、一般的には消去手続きが広く用いられているものと思われる。暴れるなどの不適切な要求行動に教師は応えないといった対応である。実際に本研究の対象児に対しても、以前は「不適切な行動を行っても好きなものは得られない」という経験を積む手続きの指導を行っていた。しかし、この手続きのみでは対象児の不適切な行動の減少にはなかなか結びつかなかった。消去手続きは実は一貫した対応がとても難しく、これを実施するにはとても高度な知識や専門性が求められる (Miltenberger, 2001)。さらに、「事物獲得機能」の行動問題への消去手続きのみの対応では、結果的に行動問題を示す児童生徒の「～がしたい」といった本来の要求は満たされないことになり、ストレスはそのまま残ってしまうことから、その他の行動問題につながるリスクも生じてしまう。行動問題の機能に着目し、行動問題に変わる適切な方法で自らの力で欲しいものを要求する力をつけ、行動問題との置き換えを図る「機能的コミュニケーション訓練」の取り組みは、知的障害のある児童生徒のQOLを保障する上でも非常に重要な手続きであると考えられる。

不適切な行動を減少させるためには適切なコミュニケーション・スキルを獲得するための指導が必須である。

文献

Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003) Building Positive Behavior Support Systems in Schools; Functional Behavioral Assessment. New York, NY: Guilford Press.

Durand, V. M. (1990) Severe behavior problems : A functional communication training approach. Guilford Press, New York.

藤原義博 (1988) 重度精神遅滞児の言語形成 (上里一郎編, 心身障害児の行動療育. 同朋社, 第6章)

平澤紀子・藤原義博 (1997) 問題行動を減らすための機能的コミュニケーション訓練 (小林重雄監修, 山本淳一・加藤哲文編著, 障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す応用行動分析学入門. 学苑社, 13章)

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.

Miltenberger, R. G (2001) Behavior modification : Principles and Procedures, 2nd ed. Wadsworth. (園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二訳, 行動変容法入門. 二弊社. 2006)

和 史朗 (2000) 学校場面における機能的コミュニケーション訓練の実践とその教育的意義—問題行動の

- 意味を考える一. 情緒障害教育研究紀要 19, 21-28.
- 和 史朗 (2004) コミュニケーション・スキルの伸長を図る取組—応用行動分析からのアプローチ—. 肢体不自由教育 164, 37-42.
- Richman Sira (2001) Raising a Child with Autism : A Guide to Applied Behavior Analysis for Parents, Jessica Kingsley Publishers Ltd. (井上雅彦, 奥田健次監訳, テーラー幸恵訳, 自閉症への ABA 入門 親と教師のためのガイド. 東京書籍, 2003)
- Robert E. O'Neill, Richard W. Albin, Keith Storey, Robert H. Horner, Jeffrey R. Sprague (2015) Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior : A practical Handbook (3rd edition), Cengage Learning, Inc. (三田地真実・神山努監訳, 岡村章司・原口英之訳, 子どもの視点でポジティブに考える問題行動解決支援ハンドブック. 金剛出版, 2017)
- 島宗 理 (2000) パフォーマンス・マネジメント—問題解決のための行動分析学—. 米田出版.
- 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.
- 東北福祉大学教育学部・東北福祉大学大学院教育学研究科 (2022) TFU 教育フォーラム 2021 記録集. 東北福祉大学.