

特別支援学校小学部に在籍する一自閉症男児の 行動問題への応用行動分析を用いた指導

福田 和代（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

綿巻 徹（長崎大学大学院教育学研究科）

笹山龍太郎（長崎大学大学院教育学研究科）

本実践研究では、ひっかき行動がニーズとなっている重度知的障害の自閉症男児（特別支援学校小学部 4 年生）1 名を対象に、場面間多層ベースラインデザインに似せた方法で、ひっかき行動を標的行動とする指導を約 6 か月間（5～12 月）実施し、それを低減、消失させることができた。事前アセスメントとして、教師への聞き取り、MAS、一日の学校生活の行動観察 10 セッションを行い、2 つの生起要因（教師との距離の近さ、教師との関係の持続希求）に起因する標的行動の指導を 4 場面で行った。この指導と並行して実施した事中アセスメント（一日の学校生活の行動観察）で判明した新たな 2 つの生起要因（特定生徒の存在、尿意）による標的行動の指導を 2 場面追加、実施した。指導期間全体を通じて、アセスメントの結果、標的行動の変容状態に関する情報を担任と共有、協議しながら指導を進めた。行動問題の指導では、まずしっかりと行動観察を行い、その内的・外的要因を明確にすること、その情報を教員間で共有し合いながら指導体制を確立、実行することが重要であることについて考察した。

キーワード 自閉症、行動問題、ひっかき行動、場面間多層ベースラインデザイン、ABCアセスメント

特別支援学校（知的障害）の児童生徒には、奇声、他傷、自傷、活動からの逸脱などが少なからず見られる。このような行動問題に対し、教師の多くはそれが生じたときにその都度、それに直接働きかける指導（例えば、注意、叱責、落ち着かせるなど）を行っている（小笠原・守屋、2005）。しかし、このような指導は効果が一時的で、他の場面への般化がおこりにくく、根本的な問題の解決にはなりにくい（小笠原、2003）。Beirne-Smith, Patton & Ittenbach (1994) によると、行動問題は少なくとも次の 3 つの機能、つまり (1) 望んでいるものを手に入れる、(2) 不快な状況場面から逃れ、避ける、(3) 自動化した運動や行動によって感覚刺激を手に入れるなどの機能がある。平澤・藤原（2002）は、重度知的障害児、特に、表出言語、適切な行動レパトリーが少なく、簡単な指示理解が不十分な児童生徒の場合、課題指導そのものが行動問題を引き起こしやすく、指導があきらめられがちであると述べている。以上のように、行動問題に対する指導法を確立することは、特別支援学校の重要な教育課題の 1 つとなっている。

行動問題への介入法の 1 つとして、応用行動分析が有効であることが報告されている（例えば、平澤・藤原、2002；塩見・戸ヶ崎、2012）。この介入法は、次のような手順で進められる（Beirne-Smith, Patton, & Ittenbach, 1994）。まず、

行動問題に対して、機能分析、つまり先行条件と結果条件との機能的関係に関する情報収集、分析、評価を行う。次に、この結果を基に、行動の生起にかかわる先行条件を操作する介入、もしくは行動を強化・維持している結果を操作する介入を行う。このほかに、同じ機能を達成することを可能にする適切な代替行動（機能的代替）を獲得させる指導法がある。

そこで、本実践研究では、ひっかき行動がニーズとなっている特別支援学校在籍の自閉症児1名を対象に、応用行動分析の手法を用いてひっかき行動の機能を探り、それに基づいた指導を計画、実施した。つまり、(1) アセスメントとして、担任への聞き取り、行動の機能を分析するための質問紙（MAS）、一日の学校生活の行動観察を行った。(2) アセスメント結果を基に担任と協議し、ひっかき行動の内的・外的要因を推定した。(3) 場面間多層ベースラインデザインに似せた方法を用いて、6場面で指導を行った。

方 法

対象児

県立 X 特別支援学校小学部 4 年生男児。重度知的障害を伴う受動型の自閉症。有意味発語は 1、2 語（かゆいところを指さして「カイカイ」、用法が不確定な「イヤ」）。教師の言語指示に応じた行動はかなりよくできる。ニーズの高い行動問題は、担任の首筋や顔、手などをひっかく行動である。この行動は毎日 1 回以上生起し、教師が注意するとすぐにおさまる場合（以下、抑制型）と、余計に興奮して攻撃するかのようにひっかく場合（以下、興奮型）がある。後者の場合、学習や活動に参加できなくなることが多く、これが最も大きなニーズとなっている。

実施期間と担当者

約 6 か月間にわたってアセスメントと介入を行った。指導場面や指導方針を決めるための事前アセスメントを 5 月から 6 月にかけて行った。その後、12 月中旬まで、介入と事中アセスメントを並行して 31 セッション実施した。担当者は、2 名の担任教師（A 教諭、B 教諭）と本報告の第一筆者である。

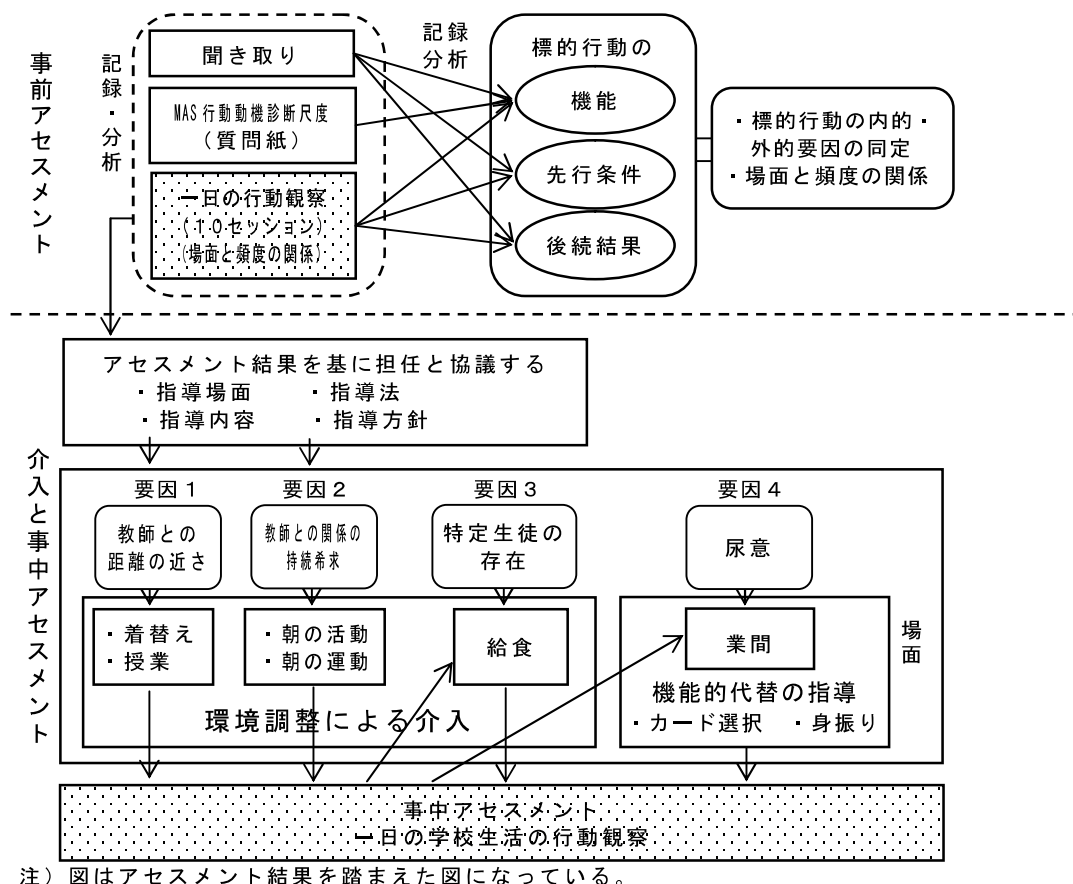
標的行動

担任の首筋や顔、手などをひっかく行動を標的行動とした。

アセスメント

事前アセスメントと事中アセスメントを行った。前者は当面の介入計画を立てるためのもので、まず 5 月に、ひっかき行動に関する聞き取りと MAS 行動動機診断尺度（Durand、1990）を担任 2 名に実施した。その後、5～6 月に、一日の学校生活の行動観察を 10 セッション（10 日）行った。これらのアセスメントを通して、ひっかき行動の強さや頻度、ひっかき行動と場面の関係、ひっかき行動に対する教師の対応状況を客観化し、ひっかき行動の内的・外的要因を推定した（図 1）。アセスメント結果を基に担任と協議し、「着替え」「国語・算数の授業」「朝の運動」「朝の活動」を当面の介入場面とし、その内容、方法、方針を決定した。事中アセスメントは、介入効果と追加介入の必要性を確認するためのもので介入と

並行して実施した。これは、事前アセスメントの1つとして実施した一日の行動観察と同様の行動観察を介入開始後も継続し、計31セッション実施した。事中アセスメントの結果について協議し、新たに、「給食場面」「業間場面（尿意）」の2つの場면을介入場面として追加した。



注) 図はアセスメント結果を踏まえた図になっている。

図1 全般的手続きの流れ

以下では、介入場面設定の根拠となった4つの推定要因がアセスメントからどのように導き出されたかを順に述べる。

(1) ひっかき行動の経緯と機能 担任への聞き取りから、3年生の時に、クラスメイトの声に対する耳ふさぎと担任へのひっかき行動が見られるようになったことが分かった。また、笑顔でじゃれるようにする場合や、ひっかいても注意するとすぐに治まる場合や、険しい表情で攻撃するかのように行い、なかなか治まらない場合があることがわかった。MASの結果からは、ひっかき行動が「逃避要求」「物や活動の要求」として機能していることが推定される(表1)。

表1 MAS行動動機診断尺度の結果

回答者	機能			
	感覚要因	逃避要求	注目要求	物や活動の要求
A教諭	10 (3)	14 (1)	9 (4)	13 (2)
B教諭	7 (4)	14 (1.5)	9 (3)	14 (1.5)

注) 表中の数値は得点、カッコ内は順位を表す

(2) 頻度と生起場面の関係 10セッションの事前の行動観察で、学習活動の妨げとなる興奮型のひっかき行動が相対的に高頻度で生起していたのは、着替え場面(1日当たり0.8回)と火曜日の国語・算数の授業(同1回)だった(表2)。

(3) ひっかき行動の生起要因 行動観察記録をABCアセスメント法で分析した結果、次の4つ、a)教師との距離の近さ、b)教師との関係の持続希求、c)特定生徒の存在、d)尿意が生起要因であることが推定された。以下では、生起要因を推定した理由と、それがどの場面の行動観察記録に依拠しているかについて説明する。

3a) 教師との距離の近さ 着替えは、2名の教師が日によって交代で行っていた。ひっかき行動の頻度は教師間で違い、高頻度で起こっていたのは、より近くで指導を行っているA教諭に対してだった。一方、国語・算数の授業は、他の授業と違って、教師と対象児が児童机をはさんで対面で授業が進められていた。そのため、国語・算数は、他の授業に比べ、児童 - 教師間の距離が近かった。これら2場面の結果から、児童 - 教師間の距離の近さが生起要因になっていると推定した(表3)。

表2 ひっかき行動の場面別生起頻度

活動	セッション										小計		合計	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	抑制型	興奮型		
1	登校時											0	0	0
	移動		①								①	0	2	2
	朝の活動	3		2								5	0	5
	着替え	①			①			①			①	0	4	4
2	朝の会		1		7		2					10	0	10
	移動										0	0	0	
	朝の運動					①					0	1	1	
	移動				2	2				①	4	1	5	
3	自立活動			3						①	3	1	4	
	移動				2						2	0	2	
	着替え	①	①	①		①	3				3	4	7	
	移動										0	0	0	
4	教科等	1			3			3	①		7	1	8	
	移動					2					2	0	2	
	休憩										0	0	0	
	移動										0	0	0	
5	給食		1	3							4	0	4	
	移動										0	0	0	
	歯磨き						1				1	0	1	
	下校準備										0	0	0	
6	休憩										0	0	0	
	国語・算数	—	—	—	①	—	①	—	—	—	①	0	3	3
	移動										0	0	0	
	休みの会										0	0	0	
7	排泄前後	1				①			①		1	2	3	
	抑制型	4	1	9	3	13	6	15	0	0	51	0	51	
	興奮型	2	2	1	2	3	1	1	2	2	3	19	19	
	合計	6	3	10	5	16	7	16	2	2	3	51	19	70

表中の数字は抑制型のひっかき行動の回数、空白はひっかき行動が生じなかったこと、①は興奮型のひっかき行動の回数を表す。

表3 着替え場面及び国語・算数場面のABC分析の結果の例

活動	距離	直前の状況		行動の様子	結果	
		状況	きっかけ		直後の結果	顔末
着替え	近い	対象児とA教諭が着替えスペースに一緒にいる。	A教諭が対象児の体に触れたり、声をかけたりして着替えを促す。	対象児がA教諭にじやれるようにくっつき、A教諭をひっかく。	A教諭が対象児の手を払いのけたり、着替えを促す声をかけたりする。	ひっかき行動が持続し、着替えに10分以上かかる。
	遠い	対象児が着替えスペースに入り、B教諭が外から見守る。	B教諭が声かけや指さして着替えを促す。	スムーズに着替えに取り組む。	B教諭は静かに見守り、必要に応じて声をかける。	数分間で着替え終わる。
国語・算数	近い	対象児が自分の席に座り、児童机を挟んでA教諭が対象児の正面に座る。	A教諭が教材を机の上に置き、教材を指さして対象児に活動を促す声をかける。	対象児が手を伸ばしてA教諭をひっかく。	A教諭が対象児の手を払いのけたり、課題を促す声をかけたりする。	ひっかき行動が10分以上持続し、課題に取り組むことができない。
	ABC	教師との距離の近さ		ひっかき行動	教師が活動を促す声かけ	活動に取り組めない

3b) 教師との関係の持続希求 朝の活動と朝の運動の2場面のひっかき行動には、突然、泣き出し、ひっかくという特徴があった。これらは、教師が対象児の傍で活動を促したり、手をつないで行動していた状態から、それをやめ、一人でするように声かけした直後に起こっていた。このことから、教師との関係を持続させたいという欲求(「関係の持続希求」)が原因になっていると推定した(表4)。

表4 朝の活動及び朝の運動場面のABC分析の結果の例

活動	直前の状況		行動の様子	結果	
	状況	きっかけ		直後の結果	顔末
朝の活動	教師が対象児の隣で、靴の履き替えを促す。教師と対象児が寄り添って階段まで歩く。	教師が対象児に階段下で「一人で教室に行つてね」と声をかける。	突然「イー」と声をあげ、泣きながら一人で階段を駆け上がる。教室で別の教師をひっかく。	教師が対象児に椅子に座るよう伝え、対象児から離れる。	しばらく泣き続ける。
	朝の運動	教師が対象児と手をつないで走る。	別の教師が対象児の名前を呼び、「一人で走るよ!」と声をかける。	突然表情が険しくなり、泣きながら走り始める。教師が対象児に近づくとひっかく。	教師が対象児に「走るよ!」と声をかけ、対象児から離れる。
ABC		教師との関係の持続希求		ひっかき行動	教師がAからはなれる

3c) 特定生徒の存在 給食場面のひっかき行動は、事前アセスメントでは低頻度だったが、2学期の事中アセスメントで出現し、目立ち始めた。このひっかき行動は、それをする前に、特定の中学部生徒(以下、生徒C)の方を振り返ったり、立ち上がったたりする行動を繰り返していた。給食場面のひっかき行動には、

こうした行動やチック症状がほぼ毎回伴っていた。このことについて担任と協議を進める中で、対象児は普段から生徒Cが近くにいると耳ふさぎや身構えるなど、生徒Cを苦手としていることが浮かび上がってきた。このことから、給食場面でのひっかき行動は特定生徒Cの存在が要因となっていると推定した(表5)。

表5 給食場面のABC分析の結果の例

活動	直前の状況		行動	結果	
	状況	きっかけ	行動の様子	直後の結果	顛末
給食	児童生徒等の話し声などでざわついた食堂 気になる生徒が約4m離れた背後に座っている。	対象児がCを気にして、振り返ったり立ち上がったりする。 教師が対象児に「座りなさい」「食べるよ」と声をかけをする。	突然、スプーンを置き、隣にいた教師をひっかく。	教師が教師をひっかく対象児の手を握って引き離し、「しない」「食べるよ」と声をかけをする。	給食を食べ始めるが、立ち上がったたり、振り返ったりを繰り返す。
ABC	特定生徒の存在		ひっかき行動	食事を促す教師の声かけ	Cを気にしながら給食を食べる

3d) 尿意 以上に述べたひっかき行動以外にも、尿意から起こっていると推定されるものが事中アセスメントのなかで見られた。それは、授業と次の授業の間、つまり業間のひっかき行動だった。この種のひっかき行動は、たいてい、離れた所にいる教師の所まで自分から行ってひっかくというものであった。教師が排泄欲求の可能性を考え、トイレに行くように声かけして促すと、自分からトイレに行き、排尿し、その後は落ち着きを取り戻した。離れた所にいる教師の所までわざわざ行ってひっかいたこと、トイレを促すと実際にトイレに行ったことから、この種のひっかき行動は、尿意を伝えるためのひっかき行動だと推定した(表6)。

表6 業間場面のABC分析の結果の例

活動	直前の状況		行動	結果	
	状況	きっかけ	行動の様子	直後の結果	顛末
自由遊び	対象児が教室の自分の席で、おはじきを使って遊んでいる。 クラスメイトは周りでそれぞれ遊び、二人の担任は子ども達の間の床に座り、連絡帳を書いている。		対象児が突然立ち上がり、近くに座っているA教師をひっかく。	A教師が立ち上がって対象児から離れようとするが、再びひっかこうとする。 B教師が対象児の名前を呼び、「おいで」と言って近づく。 B教師が対象児に「トイレ?」と声をかける。	対象児が教室のドアに向かって歩き始め、自分からトイレに入って用をたす。 教室に戻ると落ち着いておはじきで遊ぶ。
給食開始前	対象児が教師と一緒に食堂に入り、自分の席に向かって歩く。 教師が対象児の後方を歩く。		対象児が突然振り向き、険しい表情で教師をひっかく。	教師が「しない」と言って、対象児の手を引き離すが、対象児がひっかこうとする。 教師が対象児の手をしっかりと握って「少し外に出ようか」と言い、食堂の外に出る。 歩きながら教師が「トイレかなあ」とつぶやく。	対象児が教師の手を離し、トイレの方へ歩く。 対象児がトイレに入って用をたす。 食堂に戻ると、落ち着いて給食を食べる。
ABC	尿意		ひっかき行動	対象児が尿意を感じていることを予想した教師の問いかけ	排尿

指導場面（介入場面）

次の6場面を設定した。つまり、(1)着替え、(2)朝の活動、(3)朝の運動、(4)国語・算数の授業、(5)業間、(6)食堂での給食の6場面。着替え（登校後と3校時終了後、スムーズに進む場合は5分の活動）と国語・算数の授業（火曜日の6校時、約25分間の個別学習）の2場面は、教師との距離の近さに起因するひっかき行動の指導に当てた。朝の活動と朝の運動の2場面は、教師との関係の持続希求に起因するひっかき行動の指導に当てた。朝の活動は、登校用の自動車を降りてから着替えが始まる前まで（玄関での靴の履き替え、廊下の移動、教室での準備活動）。朝の運動は約20分間のランニング（小学部全員参加）。業間は、尿意に起因するひっかき行動の指導に、給食場面（食堂での小・中学部合同給食）は特定生徒の存在に起因するひっかき行動の指導に当てた。なお、尿意については、業間以外でも尿意の素振りが見られた場面でも指導を行った。

教材

写真カード13枚を尿意に起因するひっかき行動の機能的代替の指導に使用し

た（例、トイレ、玩具、教室などの写真）。

指導デザイン

指導は場面間多層ベースラインデザインに似せる形で進めた。つまり、実施可能な指導の回数等の制約を勘案して、設定基準を設けず、対象児の全般的状態を見計らって、次の変数の介入を導入した（結果欄の図5）。1学期に着替え、朝の活動、朝の運動、国語・算数の4場面、2学期に業間、給食の2場面で指導した。国語・算数場面の指導は週1ペース、他の5場面は週2ペースで行った。

指導手続き

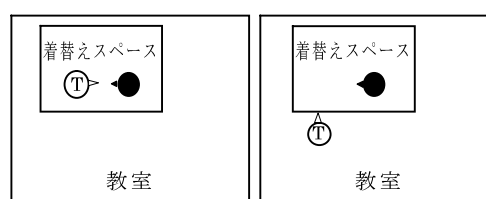
教師との距離の近さ、特定生徒の存在、教師との関係の持続希求に起因するひっかき行動の指導は、環境調整による介入で行った。尿意に起因するひっかき行動の指導では、それを伝えるための機能的代替を獲得させた（カード選択、身振り表出）。

(1)教師との距離の近さ 着替え場面での指導については、ベースライン期は通常通り対応した（カーテンで仕切られたスペースに対象児と教師が入り、教師は声かけ、体に触れるなどして着替えを促す）。介入期では、教師はカーテンの外側に立ち、カーテンを少し開けてその隙間から声かけや指さしで着替えを促すようにした（図2）。国語・算数の授業場面については、ベースライン期は普段通り児童机を挟んで対面で授業をした。介入期は、児童机をもう1つ間にはさみ、教師と児童間の距離を広げ、物理的に本児が教師をひっかくことができなくした（図3）。

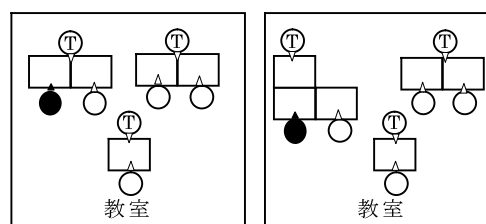
(2)教師との関係の持続希求 朝の活動場面については、ベースライン期は普段通り、対象児の傍で活動を促した。介入期は、教師は本児から約1m離れ、声かけや指さしで活動を促すようにした。朝の運動場面については、ベースライン期は普段通り、教師が対象児と手をつないで走った。介入期は、手をつなぐのをやめ、教師が対象児の前方、もしくは後方を約2m離れて伴走するようになった。

(3)特定生徒の存在 対象児と生徒Cの席はベースライン期は通常通り背中合わせで4m離れたが、介入期は対象児の席をCの見える位置に変更した（図4）。

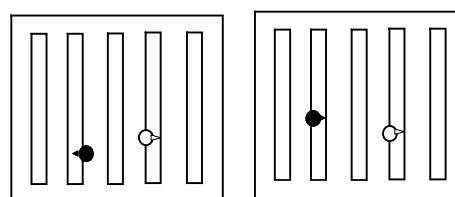
(4)尿意 ベースライン期は通常通り、教師がタイミングを見計らって、声かけをしてトイレに行くように促した。介入期最初の5セッションは、業間もしくは



●は対象児、ⓧは教師を表す。
図2 着替え場面における環境調整



●は対象児、○はクラスメイト、ⓧは教師を表す。
図3 授業場面における環境調整



●は対象児、○は生徒Cを表す。
図4 給食場面における環境調整

は尿意が推測される行動（股間をいじる等）が見られた時に、カード選択をさせ、選んだカードに応じた行動をさせた。実際に排尿しない時にもトイレカードを選択することが増えてきたので、6セッション目以降は、対象児に身振りで応答させるようにした（「行く」は教師に手を伸ばす、「行かない」は手を横に振る）。

従属変数

一日の学校生活でのひっかき行動の生起頻度（事前 10、介入期 31 の計 41 セッション）と 6 場面それぞれのひっかき行動の頻度を従属変数とした。

結 果

ひっかき行動を 6 場面で指導した結果、一日の学校生活の中で起ったひっかき行動の日内総頻度は、事前アセスメントと指導期末のそれぞれ 10 セッションの平均頻度を指標にすると、事前アセスメント期の 6.1 回（興奮型 2.0 回、抑制型 4.1 回）から、指導期末の 0.7 回（興奮型 0.1 回、抑制型 0.6 回）に減少した（図 5）。

図 5 を俯瞰すると、学校生活で最も大きな問題となっていた興奮型のひっかき行動の低減は、着替え場面の介入、国語・算数場面の介入を行った期間に顕著なように見える。そこで、着替え場面の介入を導入した時期（第 16 セッション）、国語・算数場面の介入を導入した時期（第 21 セッション）、給食場面の介入を導入した時期（第 28 セッション）をひっかき行動の変化、推移の変換点とみなして、41 セッションを 1-10、11-15、16-20、21-28、29-41 の 5 区間に分け、各区間のひっかき行動の平均頻度を算出した（なお、第 3 区間～第 5 区間では、開始点をずらして複数の場面の介入が同時に実施されていることに留意する必要がある。例えば、着替え場面の介入期には、朝の活動、朝の運動の 2 場面の介入も実施）。興奮型のひっかき行動の平均頻度は区間順に、2.0 回（SD=0.77）、2.2 回（SD=1.72）、1.2 回（SD=0.74）、0.5 回（SD=0.50）、0.3 回（SD=0.60）だった。つまり、興奮型のひっかき行動は着替え場面の介入期に約半減し、国語・算数場面の介入期にさらに半減している。抑制型の平均頻度は、区間順に、4.1 回（SD=4.11）、5.2 回（SD=2.78）、2.4 回（SD=2.05）、3.5 回（SD=3.00）、0.6 回（SD=0.73）だった。抑制型は、興奮型と同様に、着替え場面の介入期に半減したが、国語・算数場面の介入期には逆に増加している。抑制型は、教材提示の際などに教師が近づくと生起していた。再度教師が距離を十分に広げて接するようにした結果、抑制型はセッションを重ねるごとに減少、消失していった。なお、給食場面では、それまでほとんど出現していなかった抑制型が 2 学期になって出現し始めた。指導期末の 10 セッションに注目すると、5 セッションでは抑制型が 1～2 回出現したが、4 セッションでは興奮型も抑制型も出現しなかった（なお、全指導終了 1 か月後に担任にたずねたところ、ひっかこうとする様子を見せることがたまにあって、実際にひっかくことはなくなったという情報が得られた）。

また、指導最終日の協議の中で、「担任同士で記録を見ながら共通理解し、指導を考えることができた」「記録を取って変化をしっかりと見ることが大切だと感じた」等の感想が担任 2 名から出された。

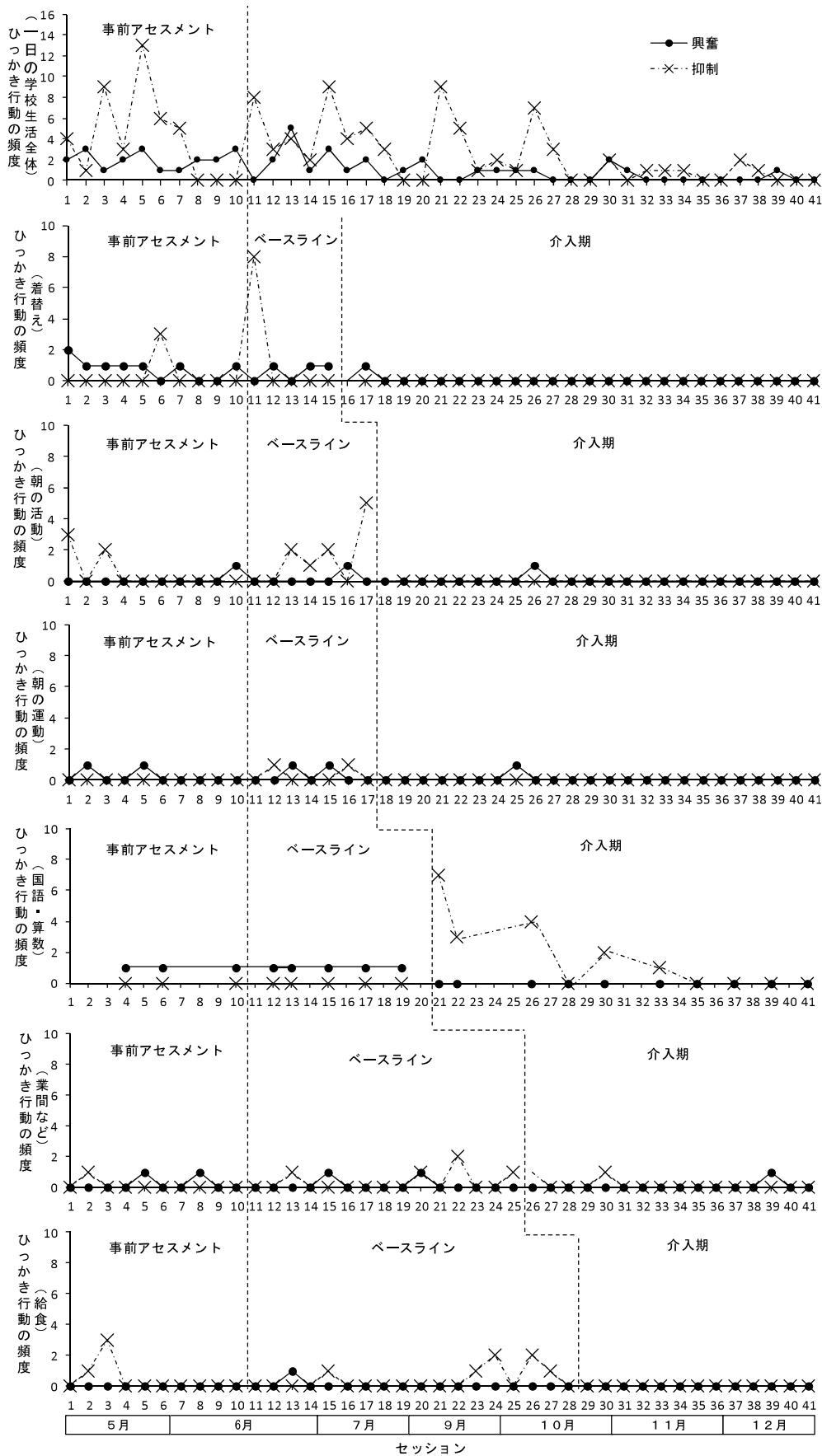


図 5 ひっかき行動の頻度

考 察

特別支援学校の児童生徒に少なからず見られる行動問題の効果的な指導法、指導体制を探ることを目的として、ひっかき行動が教育ニーズとなっている自閉症児1名を対象に約6か月間、「アセスメント」と「介入/指導」のサイクルを回す教育実践を行った。期待どおり、ひっかき行動を低減させ、最終的には、ほぼ消失させることができた。以下では、本教育実践の中で行った(1)アセスメントの内容と方法、(2)指導手続き、(3)アセスメント結果と指導経過に関する情報を教師間で継続的に共有、フィードバックし合ったことが、どのように対象児童のひっかき行動の低減、消失に寄与したかについて考察する。

ひっかき行動を減らすことができた要因の1つとして考えられるのは、ひっかき行動の内的・外的要因を探るために、事前と事前に入念なアセスメントを行ったことである。事前アセスメントでは2つの生起要因を、また、介入と並行して行った事中アセスメントでは、新たな2つの生起要因を同定することができた。特に、両アセスメントで実施した一日の学校生活の行動観察によって(事前10、事中31セッション)、ひっかき行動の強さや頻度、ひっかき行動と場面の関係、ひっかき行動に対する教師の対応を明確にできたことが、生起要因の同定、指導場面の決定を可能にした。本教育実践と同種のアセスメントを実施した塩見・戸ヶ崎(2012)は、「教師や友達の前を引く」「授業中に離席する」行動を示す重度知的障害生徒1名に、アセスメント結果を基に生起要因を同定し、それに対応した介入で行動問題を低減させている。本教育実践の結果も、塩見らの結果も、行動観察、聞き取り、MASを用いた入念なアセスメントが生起要因の同定4を可能にし、そのことが指導計画の立案、実施、さらには、標的行動の低減を可能にしたことを示している。

もう1つの要因として考えられるのは、アセスメントで同定した各生起要因に対応させた異なる指導場面を設定し、環境調整と機能的代替による介入/指導を行ったことである。応用行動分析の手法を用いた指導には、先行条件を操作する介入、結果を操作する介入、機能的代替の指導があり、本教育実践では、先行条件を操作し環境を調整する介入と機能的代替の指導を行った。特に、外的環境要因によって引き起こされていた3種のひっかき行動については、環境調整による介入が有効だった。村中(1999)は重度知的障害の自閉症生徒1名に対して指示的な関わりを減らす、また塩見・戸ヶ崎(2012)は重度知的障害生徒1名に対して机やついたてを用いるという環境調整によって標的行動を低減させている。これら2つの事例研究及び本教育実践の結果は、行動問題の介入/指導ではそれを引き起こしている環境をまず変えてみるのがよいことを示唆している。このようにして学習者に心理的安定を取り戻させ、本来の学習活動に集中して取り組めるようにさせることが行動問題の指導では重要である。

3つめの要因として考えられるのは、応用行動分析の手法を用いて、アセスメントを実施し、その結果と指導経過について教師間で継続的に情報を共有、フィ

ードバックし合いながら指導を進めたことである。本教育実践後の話し合いの中で出てきたように、2名の担任は、記録を見ながらの共通理解、記録を取って変化をしっかりと見ることが重要だということを語っている。「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」(文部科学省、2009)は、個別の指導計画に基づく指導においては、計画、実践、評価、改善のサイクルを確立し、適切な指導を進めていくことが極めて重要であると述べている。本教育実践の結果は、複数の教師で指導に当たることが多い特別支援学校では、教師間で指導計画や指導効果について継続的に協議し、共通の指導方針で指導することが重要であることを示唆している。

以上のように、対象児のひっかき行動に対して、環境調整による介入、機能的代替の指導を行い、ひっかき行動を低減させることができた。それに伴い、本来の学習活動に落ち着いて参加できるようになった。また、機能的代替の指導では、身振りで自分の意思を表出する様子が見られるようになり、身振りを表出手段として身に付けさせることができる可能性が見えてきた。表現行動のレパトリーが乏しい本対象児への今後の指導の展望としては、今回行った機能的代替の指導を他の場面にも取り入れ、将来的には、学習状況を見て、視覚手段や身振りなどの拡大代替コミュニケーションの指導を開始し、表現行動のレパトリーを拡大していくのが望ましいと考えられる。

結論

行動問題の効果的な指導のPDCAサイクルを実現するには、応用行動分析の技法を用いて、入念な行動アセスメントを実施し、環境指向の指導の立案、実施、評価を教師間で協働して行う体制を確立するのがよい。また、行動問題を低減させ、本来の学習活動に取り組めるようにするためには、まず、環境調整による介入を試みるのがよいだろう。

文献

- Beirne-Smith, M., Patton, J. P., and Ittenbach, R. (1994) *Mental Retardation. 4th ed.* New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- 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.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編。海文堂出版。
- 村中智彦 (1999) 自傷・攻撃行動を示す重度知的障害児の事例研究—援助方法の変容による改善—。上越教育大学紀要, 18(2), 471-482.
- 小笠原恵 (2003) 発達障害児・者における問題行動の研究動向。東京大学紀要第I部門, 54, 173-181.
- 小笠原恵・守屋光輝 (2005) 知的障害児の問題行動に関する調査研究。発達障害研究, 27(2), 137-146.
- 塩見憲司・戸ヶ崎泰子 (2012) 特別支援学校における行動問題を示す重度知的障害児への機能的アセスメントに基づく介入。特殊教育学研究, 50(1), 55-64.