

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

Evaluation of workshop for teachers on support based functional
assessment of behavior problems

平澤 紀子
Noriko Hirasawa

特別支援教育センター
Special Support Education Center

要 旨

本研究は、行動問題を示す発達障害児への機能的アセスメントに基づく支援に関する研修会に参加した教師20名へのアンケート調査を基に、研修前後における教師の対応と効果、計画した支援の実行・継続の理由について検討した。その結果、教師の対応は「行動問題への結果操作」から「行動問題への先行子操作」に変化し、その効果として「行動問題の減少」がより確実に became。一方、「望ましい行動への先行子操作」や「望ましい行動の増加」への変化もみられたが、評価のばらつきが生じた。さらに、計画した支援の実行や継続の理由として、支援手続きの明確化や実行性の考慮が挙げられた。以上を基に、学校場面における確実な成果を実現するための研修会の在り方について考察した。

Key Words 発達障害児, 行動問題, 機能的アセスメント, 教師, 研修

Abstract

This study examined the implementation of support practice based on the functional assessment. 20 teachers attending workshop on support practice for students with behavior problems and developmental disabilities answered questionnaire. Pre and post evaluation about support practice showed that there were shift from consequence manipulation of behavior problem to antecedent manipulation behavior problem and to decreasing behavior problems more. On the other hand, antecedent manipulation of desired behavior and the results of increasing these behaviors were varied across teachers. To clarify support procedures and analysis of feasibility might be important factors for implementation. Based on these results, how to hold workshop to attain reliable results in school setting were discussed.

Key Words developmental disabilities, behavior problem, functional assessment, teacher, workshop

1 問題と目的

特別支援教育の完全実施において、一人一人の教育的ニーズに応じた支援の実施が目指されている(文部科学省, 2007)。とくに、行動問題を示す発達障害児については、表面上の行動に振り回されるのではなく、「なぜ、そのような行動をするのか?」という行動問題の背景にある子どもの教育的ニーズに応じた支援が重要である(平澤, 2005)。

こうした行動問題から教育的ニーズを読み解く方法として、応用行動分析学の研究からは、行動問題の機能的アセスメントが挙げられる。行動問題の機能的アセスメントとは、行動問題の生起にかかわる環境要因や個人の行動レパトリーの不足を査定する方法であり、行動問題の生起を予測する先

行条件 (antecedent), 行動問題に代わる適切な行動 (alternative behavior), 行動問題の生起を強化する結果 (consequence) に関する情報収集プロセスである (O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997)。その情報に基づいて, 行動問題の生起を予防する先行条件に関する支援 (先行子操作), 行動問題に代わる適切な行動を形成する支援, 行動問題の生起を強化せず, 適切な行動の生起を強化する支援 (結果操作) など, 包括的な支援を見だし, 計画することが可能になる。

すなわち, 機能的アセスメントは, 対象児が行動問題を起こす場面で, 周囲の人々の対応を含む環境条件がその生起や維持にどのように影響しているのかを明らかにするものであり, その情報を基に行動問題を起こさなくても済むように, 周囲の人々が現在の対応を変えるための青写真とも言える。

このような機能的アセスメントに基づく支援については, 学校や家庭や地域など, 様々な場面に適用され, その効果が示されてきている (Grey & Hastings, 2005; Tasse, 2006)。最近の研究は, 特別な専門家だけでなく, 日常場面で対象者に通常かかわる人々に対する機能的アセスメントに基づく支援の使用に焦点を当てている (McClellan, Dench, Grey, Shanahan, Fitzsimons, Hendler, & Corrigan, 2005; Scott, McIntyre, Liaupsin, Nelson, Conroy, & Payne, 2005)。例えば, McClellanら (2005) は, 9回に渡るスタッフへの機能的アセスメント訓練効果を検討し, Scottら (2005) は行動問題の生起要因に関する情報に基づいた支援の選択について, 教師と専門家と比較検討している。しかしながら, 1回の研修会で, 教師に対して行動問題の生起要因に基づいた支援に関する理解を促進できるか, あるいは計画した支援を実際に行うためには, 研修段階において何が重要なのかは明らかにされていない。

そこで, 本研究では, 行動問題を示す発達障害児への機能的アセスメントに基づく支援に関する研修会に参加した教師へのアンケート調査を基に, 研修前後における教師の対応とその効果, 計画した支援の実行・継続の理由について検討することによって, 学校場面で確実な成果を実現するための短期的な研修会の在り方について検討することを目的とした。

2 方法

1) 対象者

対象者は, 平成18年6月初旬に開催された「発達障害児の行動問題の理解と支援に関する研修会」の受講者のうち, 研究協力の承諾を得た教師20名であった。受講者の勤務先は, 特別支援学校 (知的障害) 8名, 小・中学校の特別支援学級12名であり, 発達障害児への教育経験は平均4年 (1年~10年) であった。

2) 研修会

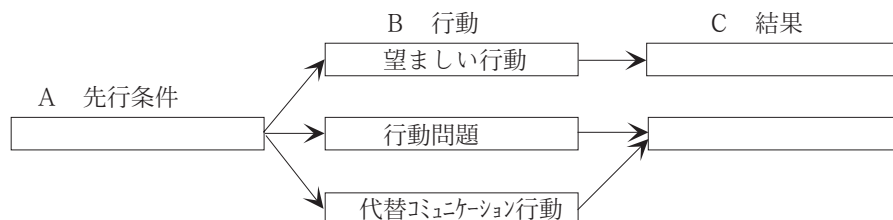
研修会は, 講義60分と演習120分から構成された。講義では, 発達障害児の行動問題の捉え方, 行動問題の生起要因, 機能的アセスメントとそれに基づく支援に関する概要が解説された。演習では, 表1の演習シートを使用して, 行動問題の生起要因に基づく支援方針から実行プランを作成するプロセスが説明された。受講者は, 担当する発達障害児1名の最も困る行動問題1つを取り上げて, ①行動問題の様子, ②行動問題が最も生じやすい/生じにくい時間・活動・かかわり, ③行動問題によって得ている結果, ④行動問題の生起要因, ⑤生起要因に基づく支援方針, ⑥実行プラン, ⑦研修前の対応とその効果について記入した。⑧研修後の対応とその効果, ⑨計画した支援が実行, 継続できた (できなかった) 理由については, 1学期終了時に記入し, FAXで返送してもらった。なお, 演習は, 4人ほどの小グループに分かれて相談しながら記入し, 筆者は机間巡視しながら, 個々の記入について確認した。

表1 演習シートの概要

対象児 : 性別, 学年, 障害, 言語・行動特徴, 諸検査, 服薬

- 1 最も困っている行動
 - どんな行動ですか
 - その行動はどのくらい生じていますか? (1時間に, 日に, 週に, 月に ___回)
 - その行動はいつ頃から生じていますか?
- 2 その行動が最も生じやすい/生じにくい状況 (時間・活動・かかわり)
- 3 その行動を起こすと何が得られますか(何が避けられますか)?
 - 周囲からの注目が得られる
 - 欲しい物が手に入る, したい活動ができる
 - 感覚刺激が得られる
 - 嫌なかかわり, 活動, 刺激から逃れられる

4 行動問題の生起要因に関する仮説



• _____ の状況で, _____ 行動が生じやすい
 • その行動を起こすと, _____ が得られる (避けられる)

5 生起要因に基づく支援方針

< A 先行条件の改善 >

- ① 行動問題への先行子操作 (行動問題を引き起こす働きかけをしないなど)
- ② 望ましい行動への先行子操作 (望ましい行動を引き出す働きかけ, 機会の設定)
- ③ 代替コミュニケーション行動への先行子操作 (行動問題の意味に応じたコミュニケーション行動を引き出す働きかけ, 機会の設定)

< C 結果条件の改善 >

- ④ 行動問題への結果操作 (行動問題が起きた時の対応, 行動問題にはかかわらない)
- ⑤ 望ましい行動への結果操作 (望ましい行動を誉める, フィードバックなど)
- ⑥ 代替コミュニケーション行動への結果操作 (行動問題の意味に応じたコミュニケーション行動に即時に応じるなど)

6 実行プラン

上記の支援方針について, 行動問題が生じている場面で, 短期的に実行できそうな支援手続きを記入する

場面 ()		支援手続き	実行	効果
A	行動問題	•		
	望ましい行動	•		
	代替コミュニケーション行動	•		
C	行動問題	•		
	望ましい行動	•		
	代替コミュニケーション行動	•		

7 研修前 (4月～本日) の対応とその効果

- どのように対応していましたか？
 - ①行動問題への先行子操作 1-2-3-4-5
 - ②望ましい行動への先行子操作 1-2-3-4-5
 - ③代替コミュニケーション行動への先行子操作 1-2-3-4-5
 - ④行動問題への結果操作 1-2-3-4-5
 - ⑤望ましい行動への結果操作 1-2-3-4-5
 - ⑥代替コミュニケーション行動への結果操作 1-2-3-4-5
- その対応の効果は？
 - ①行動問題の減少 1-2-3-4-5
 - ②望ましい行動の増加 1-2-3-4-5
 - ③代替コミュニケーション行動の増加 1-2-3-4-5

8 研修後 (本日～7月) の対応とその効果

- どのように対応しましたか
 - ①行動問題への先行子操作 1-2-3-4-5
 - ②望ましい行動への先行子操作 1-2-3-4-5
 - ③代替コミュニケーション行動への先行子操作 1-2-3-4-5
 - ④行動問題への結果操作 1-2-3-4-5
 - ⑤望ましい行動への結果操作 1-2-3-4-5
 - ⑥代替コミュニケーション行動への結果操作 1-2-3-4-5
- その対応の効果は？
 - ①行動問題の減少 1-2-3-4-5
 - ②望ましい行動の増加 1-2-3-4-5
 - ③代替コミュニケーション行動の増加 1-2-3-4-5

9 計画した支援が実行・継続できた (できなかった) 理由

3) 分析方法

研修前後における「教師の対応とその効果」に関する5段階評価 (1:まったくない, 2:少し, 3:中くらい, 4:多い, 5:とても多い) の平均点の差について, 繰り返しのあるT検定により分析した。また, 計画した支援が実行・継続できた (できなかった) 理由に関する自由記述回答は, その内容から整理, 分類した。

3 結果

1) 教師の対応について

図1に, 研修前後における教師の対応に関する20名の平均点を示した。平均点が3以上に変化し, なおかつ有意差がみられたのは, 「行動問題への先行子操作」 ($t=14.6202, df(19), p<.001$) と「行動問題への結果操作」 ($t=9.746794, df(19), p<.001$)であった。一方, 「望ましい行動への先行子操作」 ($t=6.01585, df(19), p<.001$)にも有意差がみられたが, 教師間でのばらつきもみられた。

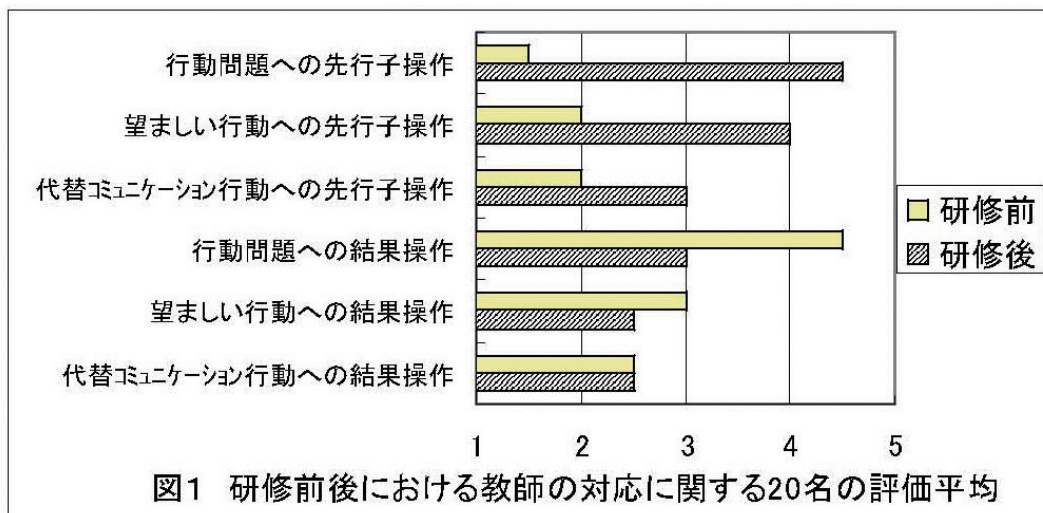


図1 研修前後における教師の対応に関する20名の評価平均

2) 対応の効果について

図2に、研修前後における対応の効果に関する20名の平均点を示した。「行動問題の減少」($t=7.95822$, $df(19)$, $p<.001$)と「望ましい行動の増加」($t=3.97911$, $df(19)$, $p<.001$)に有意差がみられた。「望ましい行動の増加」については評価間でのばらつきがみられた。

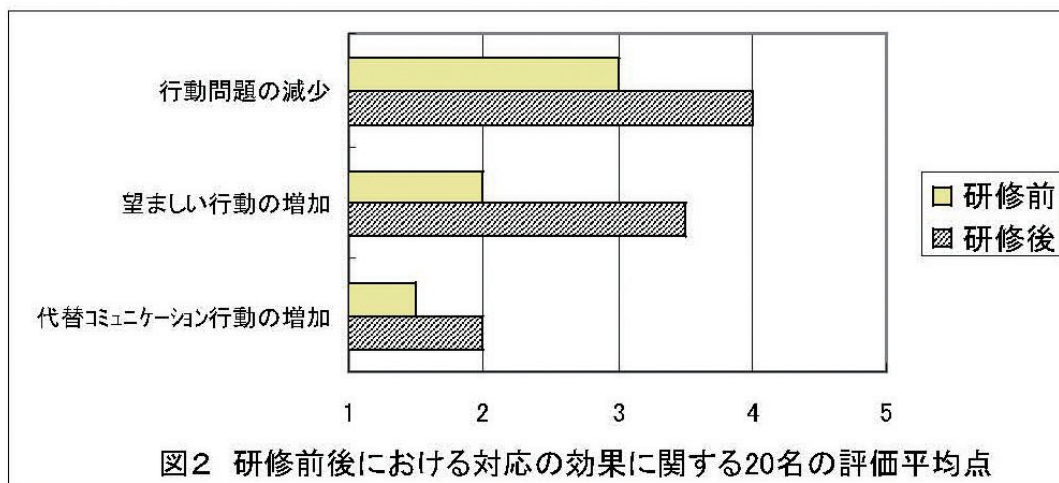


図2 研修前後における対応の効果に関する20名の評価平均点

2) 計画した支援が実行・継続できた（できなかった）理由

表2に、研修で計画した支援について、実行・継続できた（できなかった）理由について示した。実行・継続できた理由としては、各場面の手続きが明確、実行できる手続き、行動の意味が分かったなどの回答が多く挙げられた。実行・継続できなかった理由としては、望ましい変容が得られない、望ましい行動への手続きが明確でない、集団指導でのかねあいなどの回答が多く挙げられた。

表2 計画した支援が実行・継続できた（できなかった）理由

実行・継続できた理由	回答数
<ul style="list-style-type: none"> ・ 支援手続きが明確であった ・ 自分が実行できることであった ・ 行動の意味が分かった ・ アセスメント結果を複数担任で共有 ・ 対象児ができることであった ・ 外部支援（メールで報告，検討）が得られた ・ その他 	13 10 10 8 7 3 3
実行・継続できなかった理由	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 望ましい変容が得られなかった ・ 望ましい行動の支援手続きが明確でなかった ・ 集団指導とのかねあい ・ 今までの対応を変えられない ・ 複数担任で意見の食い違い ・ 参加できるようになり新たな問題が生じた ・ その他 	12 10 10 10 7 6 3

4 考察

本研究は、行動問題を示す発達障害児への機能的アセスメントに基づく支援に関する研修会に参加した教師20名へのアンケート調査を基に、研修会前後における教師の対応とその効果を比較検討した。アンケート調査という制限はあるが、回答された教師の経験年数や対象となる発達障害児の実態にかかわらず、次のような共通した結果が得られた。

まず、教師の対応については、「行動問題への結果操作」から「行動問題への先行子操作」への変化がみられた。このことは、実質3時間という短期的な研修会であっても、教師が現在の対応を見直すための効果的な情報提供ができることを示すものと考えられる。すなわち、本研究では、行動問題の生起要因の枠組み（O'Neillら, 1997）を基に、現在の教師の対応について、それは行動問題の生起を防止する先行子操作なのか、あるいはその行動が起きた時の結果操作なのかについて整理してもらった。それによって、これまで試行錯誤に行ってきた対応について、教師が見通しを得た可能性がある。とりわけ、行動問題の生起を予防する先行子操作に重点をおいて演習シートを教示したことが、「行動問題への先行子操作」への変化をもたらしたのかもしれない。Scottら（2005）の研究においては、機能的アセスメントに基づく支援の選択において、教師は事後的対応をとる傾向が示されたが、それは教示手続きの違いが影響している可能性がある。

また、対応の効果についても、「行動問題の減少」がより確実となった。演習のグループでは、現在行っている「行動問題に対して注意する，叱るという結果操作」について、その場は治まっても再び同じことが繰り返されているならば、有効ではないことが議論されていた。このように、行動問題の生起要因と照らして、現在の対応やその効果を検討することで、予測的な対応が見いだされ、こうした結果につながったと考えられる。

一方、機能的アセスメントに基づく支援において鍵となる望ましい行動については、課題が残った。すなわち、本研究では、望ましい行動への先行子操作や、その効果としての望ましい行動の増加についても統計的な有意差がみられたが、教師間で評価点はばらついた。このことは、計画した支援の実行・継続の理由にも挙げられたように、望ましい行動については、何を標的行動として、どのような支援手続きを用いるかについて明確化が十分ではなかったことによると考えられる。したがって、研修会においては、望ましい行動や代替コミュニケーション行動について、行動問題が生じている場面

や対象児の実態から、どのような行動を特定化するかについてを明確にする必要がある。

さらに、計画した支援が実行・継続できた（できなかった）理由に関する結果からは、上記のような望ましい行動への支援手続きの明確化に加えて、行動問題が生じている場面で、教師および対象児の双方が実行できる支援手続きの明確化が重要なことが示される。本研究の演習シートでは、行動問題の生起要因に基づく支援方針から実行プランを作成する際に、支援場面を特定し、短期的に実行しやすい支援手続きを検討してもらった（平澤・藤原・山本・佐田東・織田, 2004）。そこで、例えば、「教師が実行しやすい」、「対象児が実行しやすい」、「教育活動に即している」、「1週間実行できる」などのように、文脈適合性（Albin, Lucyshyn, Horner, & Flannery, 1996）を検討するための、より具体的な指針が必要であろう。とりわけ、授業活動においては望ましい行動は単一ではなく、複数の標的行動が生じうる。したがって、授業活動の課題分析なども併用しながら、望ましい行動への包括的な支援手続きを明らかにする必要がある。

付記

本研究は、日本特殊教育学会第44回大会自主シンポジウム「行動問題のある発達障害児者のQOLの向上を目指した積極的行動支援(7)－日常場面で確実な成果を生むためのPBSの課題」の話題提供「行動問題を無効・無力・無意味にする環境改善から、活動参加を促進するトータルな環境の再構築へ」の発表内容の一部を基に加筆し、作成したものである。

謝辞

研究にご協力をいただいた先生方に感謝申し上げます。

文献

- 1) Albin, R. W., Lucyshyn, 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, & G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*, 81-98. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.
- 2) Grey, I. M. & Hastings, R. P. (2005). Evidence-Based Practices in Intellectual Disability and behavior disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(5), 469-475.
- 3) 平澤紀子 (2006) 行動問題を無効・無力・無意味にする環境改善から、活動参加を促進するトータルな環境の再構築へ。自主シンポジウム 行動問題のある発達障害児者のQOLの向上を目指した積極的行動支援(7)－日常場面で確実な成果を生むためのPBSの課題－。日本特殊教育学会第44回大会発表論文集, 43.
- 4) 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.
- 5) McClean, B., Dench, C., Grey, I., Shanahan, S., Fitzsimons, E., Hendler, J., & Corrigan, M. (2005). Person focused training: A model for delivering positive behaviour supports to people with challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 49, 340-352.
- 6) 文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知)。文部科学省初等中等局長通知。
- 7) O'Neill, 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*. Brooks/Cole Publishing Co. Pacific Grove.
- 8) Scott, T. M., McIntyre, J. M., Liaupsin, C., Nelson, C. M., Conroy, M., & Payne, L. D. (2005). An examination of the relation between functional behavior assessment and selected intervention strategies with school-based teams. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7 (4), 205-

215.

- 9) Tasse, M. J. (2006). Functional behavioral assessment in people with intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 19(5), 475-480.