

## [特別支援教育]

# 行動障害を伴う自閉症生徒の行動改善に向けた機能的アプローチ

－機能分析の理論と手法を用いた後期中等教育段階における問題行動改善への支援－

藤田 綾子\*

## 1 はじめに

### (1) 広汎性発達障害の強度行動障害

自傷行為やパニック、拒否的行動、強迫的行動など、日常的に問題行動としてあつかわれる広汎性発達障害の行動上の問題は、障害についての理解が進み、特別支援教育が普及してきている今日でも、家庭や学校または施設などで大きな困難を引き起こしている。特に、いわゆる強度行動障害においては、対人的な攻撃的行動が多く、そのような行動の基礎に、行動を執拗に繰り返すという傾向がある。栗田 (1993) は、「その行動を物理的に阻止することは可能でも、阻止されると子どものストレスレベルが上昇し、その行動への執着がさらに強度になり、結局、その行動がさらに頻回に出現するという悪循環になりやすい。」と述べている。

強度行動障害とされる問題行動は、執着のあるいは強迫的傾向のある広汎性発達障害で重度の知的障害を併せ有する年長の自閉症児に多く生じると言われる。思春期・青年期における自閉症児の強度行動障害に対しては、危険な攻撃的行動に対し、周囲の被害をくいとめるために阻止せざるを得ないことが多いが、幼児とは異なり、体力的にも強靱であり、対応する側の負担はきわめて大きくなる。特に、家庭で母親が対応したり、学校・施設で女性職員が対応したりすることは相当に困難な状況がある。

### (2) 当校の現状

後期中等教育段階である当校の高等部においても、強度行動障害を伴う広汎性発達障害の生徒が数名在籍している。社会への出口教育としてトップダウンの考え方で集団適応への支援が主な中、こうした生徒たちはいわゆる集団活動に適応できず、日常的に問題行動を引き起こし、対人的なトラブルをかかえて生活している状況が認められる。一方で、障害の特性理解が浅い、生徒の問題行動への対応に対して生徒指導的アプローチを中心に行っている、等の支援者側の実態もあり、問題行動がなかなか改善されない状況の中で彼らへの対応に日々悩み、有効な支援を見出せない現状がある。

### (3) 問題行動と機能的アセスメント

栗田 (1993) は、問題行動の対処の原則を以下のように述べている。「まずその行動を引き起こした要因を把握する努力をすること、そしてそれが除去可能であれば、それを試みるのが第一になされるべきである。」

問題行動の要因を把握するための手段として、応用行動分析学における「機能的アセスメント」が有効な方法であることが言われている。「機能的アセスメントとは、行動的問題を起こしやすくしている、あるいは起こしにくくしている状況や場面、出来事 (先行事象)、そして、行動的問題を強めたり維持している結果 (後続事象) を同定することで、標的行動を制御している変数を明らかにする一連の情報収集方法である」(O'Neill et al., 2003)。機能的アセスメントを行うことで得られる情報から、問題行動が起こりやすい、あるいは起こりにくい条件が予測でき、問題行動を維持している事象について見解の一致が見られた場合に、問題行動をターゲットにした行動支援計画が立案できるとされている。

## 2 研究仮説

コミュニケーションスキルが未だ獲得されず、日常的に他者への攻撃行動が頻繁な強度行動障害のある自閉症生徒に対し、行動分析の考え方に基づいた機能的アプローチに基づく支援を生徒にかかわる支援者全員が一貫して行うことで、問題行動の適正化や軽減を図ることができる。

\* 新潟県立高等養護学校

### 3 研究の目的

養護学校高等部の重複学級に在籍している強度行動障害のある自閉症生徒に対して、複数の担任で一貫した支援を実現するために、筆者がコンサルタントの立場をとり、他者に危害を加える日常的な攻撃行動に焦点をあて機能的アセスメントを実施することにより、一貫した支援の重要性とコンサルテーションの効果を検証する。

### 4 対象生徒（A男 知的障害養護学校 高等部重複学級2年 自閉症 療育手帳A）

音声言語の表出はなく、「これが食べたい」「ここに行きたい」などの要求は、実物の提示か写真カードや写真入の広告などの視覚的情報を指差すことで表現する。簡単な会話は理解できており、日常生活範囲の指示理解はできている。授業場面に限らず日常的に他者への攻撃行動があり、女性職員を中心に髪・胸ぐらつかみ、顔面への攻撃等がみられる。攻撃の開始時は痛みを感じる程度の強さであるが、一度こうした行動が始まると執拗に対象職員を追い掛けて攻撃を繰り返し、時間の経過とともに攻撃が強くなっていく傾向がある。髪を引き抜いたり、顔にアザが残るほどの力でつねったり、たたく・蹴る行動につながることが多い。また、集会活動やその他の場面で周囲の生徒が不安定になるほどの大声を頻繁に出し、活動の障害になることも多く、大声に対して注意を受けると、注意した職員に対して攻撃行動が見られる。離席や立ち歩きも頻繁である。

他者への叱責や特定の音源など、A男が不快と感じる刺激があり、それらの刺激があった場面でも問題行動が出現するが、そうした刺激のない状況下であっても、学級集会や休み時間等で特定の女性職員に対して出現する。制止の言葉掛けを受けることにより行動は強化する。昨年度（1年生時）からの持ち上がりの女性職員に対しての攻撃行動が特に頻繁である。これまでは、身体の大い男性職員（担任外）が間に入り力で抑えることが中心で、対症療法的な対応にとどまりA男の問題行動に対しての根本的な支援は行われていなかった。

そのため、4月は授業への参加が難しく、A男の問題行動により授業が中断、もしくは成立しない状況が続いた。

小学校・中学校は特別支援学級に在籍し、知的障害養護学校高等部に入学。問題行動が中学2年から頻繁になり、医療機関を受診し、行為障害の診断を受けている。

### 5 研究の方法

#### (1) 機能的アセスメントの実施

A男の担任の一人である筆者が中心となり、A男の攻撃行動をターゲット行動として、以下の手順で機能的アセスメントを実施した。

- ①機能的アセスメント・インタビュー（Functional Assessment Interview: FAI; O' Neill et al., 2003）：インタビュー用紙を用いて、ターゲット行動に影響している出来事について全体的な情報を把握し、ターゲット行動を維持している結果事象や成果の特定を行った。
- ②直接観察：①の結果より、日常生活のあらゆる場面でターゲット行動が起きていることから、登校時から下校時までの学校生活の一日観察を行うこととした。観察期間を3日間とし、筆者が観察者として「機能的アセスメント観察用紙」を用いてA男の行動観察を行った。
- ③仮説の確証と修正：ターゲット行動（髪・胸ぐらつかみ、顔面への攻撃）について、①（機能的アセスメントインタビュー）と②（直接観察データ）から、攻撃行動の整理と分析（図1）を行い、サマリー仮説を立てた。翌二日で機能分析の操作を行い、仮説の検証を行った（図2）。

- ④支援計画の作成：サマリー仮説に基づき、ターゲット行動の生起や維持に関わる環境条件の修正や変更を含めた支援案を作成し、A男にかかわる担任6名が一貫した支援を実行するためのガイドラインを提示した。

- ⑤A男への支援：ターゲット行動に対して、いつ・だれが・どこで・どの支援を行うかを担任6名で確認しながら支援にあたった。

先行事象		問題行動	結果事象
セッティング事象	直前のきっかけ		
集団授業 退屈な状況	他生徒への語り掛けや指示 他生徒の泣き声や大声 関心ある教師が側を通りかかる	教師への髪・胸ぐらつかみ 顔面への攻撃 大声	関心のある教師からのかかわりや注目の獲得
学年集会や式典 新規の活動 作業学習	新規課題の提示 着席の指示 開始の号令	教師への髪・胸ぐらつかみ 顔面への攻撃 大声	嫌悪事態の中断 嫌悪事態の回避

図1 ターゲット行動の分析

⑥評価：週に一度のA男会議においては、A男の行動を基準とし、主としてかかわる担任の支援の仕方についての評価を行った。A男自身の変容については、筆者が1ヶ月に1回、アセスメント時と同様に一日観察の形で行った。また、支援者の意識アンケートを支援計画作成時と支援開始後1ヶ月の時点で行った。

		サマリー仮説		
		①「関心の強い大人に対してかかわりを求める時に維持される」	②「やりたくない活動、新規の課題に対しての逃避時に維持される」	
検証方法と行動の生起数	〈休み時間〉 A男の好きなかかわり遊び（一本橋こちょこちょ）をする ア：1曲終わったらすぐに繰り返す イ：1曲終わったら手を止める	5分間で 平均3回 平均7回	〈課題学習〉 A男の慣れている課題を1つ行う ア：そのまま間を置かずに3つの慣れた課題を提示する イ：A男にとって達成できない難しい課題を提示する ウ：A男にとって全く初めての課題を提示する	平均4回 平均11回 平均9回
	〈課題学習〉 A男の慣れている課題を1つ行う ア：間を置かずに3つの慣れた課題を提示する イ：次の課題まで30秒間間を置く 〈朝の会〉 一番にA男の呼名を行い、写真カードを黒板にはらせる ア：次のカレンダーワークにうつる イ：他生徒の呼名にうつる	0回 平均4回 平均2回 平均7回		

図2 サマリー仮説の検証

## (2) 支援者へのコンサルテーション

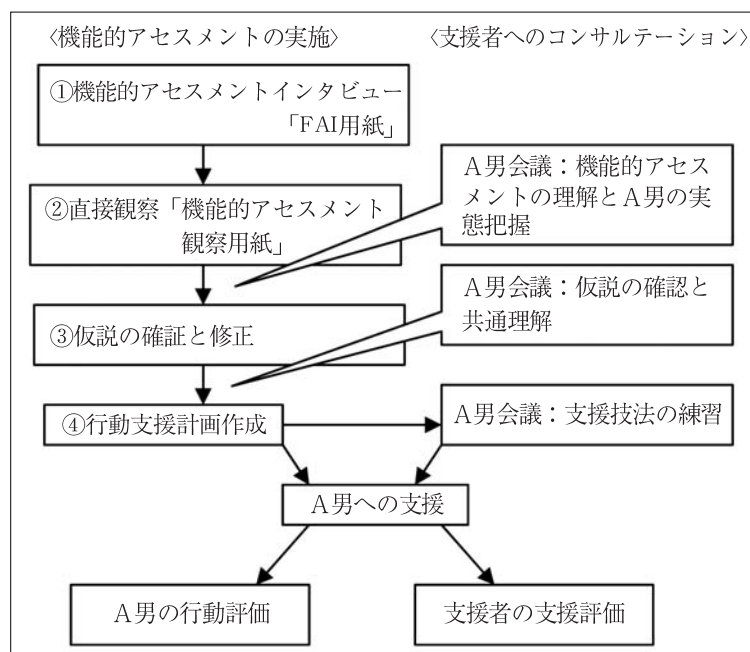


図3 機能的アセスメントとコンサルテーションの流れ

筆者を含めたA男の担任6名で、日常の学級会（打ち合わせ）とは別に、筆者以外の5名をコンサルティ、筆者をコンサルトとして「A男会議」を設け、コンサルテーションを行った。基本的な機能的アセスメントの理論については、実際のA男の機能的アセスメントインタビューや直接観察の結果を解説しながら理解を深めた。仮説の検証については、筆者が導いたサマリー仮説を機能別に全員で確かめる作業を行った。仮説①「特定の関心の強い大人に対してかかわりを求める（獲得）時にターゲット行動が維持される」では、休み時間と学習場面の2つの状況下で行った。仮説②「やりたくない活動、新規の課題に対しての逃避時にターゲット行動が維持される」では、個別の課題学習の状況下で行った。その結果、担任全員がA男のターゲット行動の生起についてその機能を確認し、サマリー仮説について納得することができた。また、

支援計画については、担任全員の理解を確認したうえで「これならできる」という支援法の選択を行った。支援法については、ロールプレイや実際のA男への対応をビデオで確認することで、実践化を図っていった。機能的アセスメントと担任へのコンサルテーションの流れを、(図3)に示す。

## 6 支援の実際

サマリー仮説から、A男のターゲット行動は、表出の形としては同様であっても、その行動の持つ機能は大きく2つにわけられることが検証された。A男にとって、自己表出の大半がこのターゲット行動によってなされていると考え、それぞれの機能に応じた支援アプローチを以下のように設定し、支援にあたった。

### (1) 獲得機能（注目・担任からのかわり）をもった問題行動への支援

A男のターゲット行動は、女性担任を中心としたかわりの要求や退屈したときの注目行動として現れる場面が最も多かった。「誤学習」を繰り返しており、A男にとって一番分かりやすいターゲット行動を起こすことで、関心のある人物からのかわりを得る経験を積んでしまった。またA男の行動に対して「叱る」「注意する」という指導を受けても、それが刺激となりどんどんエスカレートしていく強化概念化を引き起こしている。

支援の目標を「望ましい行動に変えていく」ことで共通認識し、対応の第一段階として、消去（extinction）とタイムアウト（time out）法を選択した。これらにより、ターゲット行動の減少が見受けられたり、支援者の指示を受け入れるだけの落ち着きが見受けられたら、第二段階として、適正行動の導入を行う。場面を捉えて、対象の担任に声を出して呼び掛けたり、肩をトントンとたたいたりする行動や、実際の要求の表現方法をモデルとして示し、模倣行動を促していく。

### (2) 逃避・回避機能をもった問題行動への支援

やりたくないことの指示や、嫌な活動から逃れるための機能をもったターゲット行動に関しては、A男の実態と将来像、学校の教育課程や活動内容を考え、「どこまでの活動が必要か」「どのように参加したら本人の負荷が減少するか」等の根本の部分について話し合い、A：本人にとって達成可能な活動や動作である場合、B：現時点で本人には難しい課題や活動であるが、将来までを考えて取り組んでほしい場合、C：現時点で本人には難しい課題や活動であり、将来的な必要度が低い場合の3パターンに分類して支援にあたった。AおよびBに関しては、活動場所や手順の構造化等の視覚的支援を取り入れた環境調整を行い、Cに関しては、拒否や回避の意思表出手段の導入をねらい、発声やサイン等の学習を行いながら、場面を捉えての表出練習を行った。

## 7 研究の結果

### (1) A男の行動変容

4月末から行動支援計画に基づいたA男への支援を開始した。行動変容の記録は、筆者が一日観察の形で、支援開始から1ヶ月ごとに3回（5・6・7月）行い、以下の変容が見受けられた。

#### ① ターゲット行動の生起数の減少

支援開始前の4月観察段階では、ターゲット行動の回数は31回であった。支援開始後、5月では30回、6月では15回、7月では6回と生起数に変化がみられた（図4）。

#### ② ターゲット行動の質的な変化

5月半ばのA男会議の際に、担任全員から「A男のターゲット行動が軽くなった」という声があがった。実際に5月14日に行った2回目の直接観察ではターゲット行動は30回と、支援開始前に比較して変化は見られなかったが、1回のターゲット行動の収束までの時間が短縮していること、行動がエスカレートすることが少なくなっていること、攻撃行動の際につかみかかる力が弱まったこと、が、行動変容として現れた。

#### ③ 代替行動の増加

ターゲット行動の質的な変化が見受けられた時期と重なり、A男に代替行動が入り始めた。担任のモデリングを見ながら、要求対象の教師に呼び掛ける発声を出したり、自分から対象の教師に近付き、肩をたたいて注意を引く行動が見受けられるようになった。7月に入ると、担任の促しがなくても自発的に呼び掛け行動を起こす場面が増え、サインや写真カードでの具体的な要求表現を出せる場面が増加した。

#### ④ 達成可能な活動への取組と拒否の意思表示

逃避・回避機能をもった問題行動についての支援を行った結果、A（本人にとって達成可能な活動や動作である場合）については、消去と視覚的支援を用いた再提示を受けてスムーズに取り組むことができるようになり、B（現時点で本人には難しい課題や活動であるが、将来までを考えて取り組んでほしい場合）については、タイムログやタイムタイマー等、活動の残り時間が見て分かる視覚的支援具や、実際の活動量や手順が理解しやすい構造化を取り入れることで、6月段階で問題行動の減少が認められるようになった。また、C（現時点で本人には難しい課題や活動であり、将来的な必要度が低い場合）については、個別の課題学習時のサイン学習と実際の場面を捉えての表出練習を行ったところ、7月段階でようやく担任からの問い掛けに応じる形で、「だっ」という発声を伴いながら、拒否の意

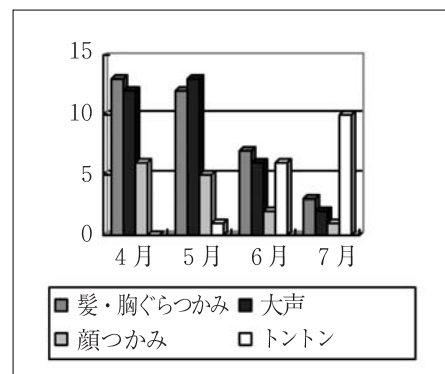


図4 生起数の変化



味を表すマカトンサインを示す場面が見られ始め、7月中旬には自発的な拒否表現が表出できるようになっている。

## (2) 支援者側（担任）の変容

A男の支援について、週1回の会議を設けその週の支援の振り返りを行う時間（A男会議）を確保した。その中で、支援の具体的な方法についてロールプレイで確認したり、自分以外の担任の対応の仕方をビデオで検討したりしてきた。A男会議を重ねるにつれ、参加の姿勢に変化が見られ、担任それぞれが「自分が支援していく対象」としてA男を捉え、話し合いに意見や感想を積極的に出すようになっていった。特に、A男からのターゲット行動が集中していた女性担任は、「ターゲット行動に対して全て同じ対応をしてきたが、機能分析を理解し、A男の行動を見直したことで、分かって動けるようになった」と感想を述べていた。

筆者を除く担任5名に、支援開始前と7月末に今回の機能的アプローチについての質問紙を配布し、回答を得た。それぞれの項目は、加藤（2004）の「コンサルタント評価フォーム」を参考に、受容性や効果、妥当性から今回のコンサルテーションの意識変容を見取るために設定した。5点法で回答してもらい、5名の平均値を示した。支援前と支援後では、どの項目においても点数の上昇が見られた。特に、A男の実態把握や実際の支援に関しては2点以上の上昇が認められた。また、機能分析的アプローチについて、支援前にはその効果に対して無回答だった担任が、支援後に5点をつける結果が見られた。

表1 担任の意識アンケート結果

質問	支援前	支援後
支援アプローチはA男に対して効果があるか	4.0 無3名	4.2
A男の障害や問題行動に対する理解は深まったか	2.2	4.2
A男に対する支援・対応に見通しがもてたか	1.8	4.0
支援計画は担任にとって受け入れやすいか	4.0	4.2
A男会議は有効だったか	4.0	5.0

## 8 考察

### (1) A男の変容から

A男の行動変容を見ると、支援開始から2ヶ月で著しい変化が見てとれた。支援開始から1ヶ月後に髪・胸ぐらつかみ、顔面への攻撃というターゲット行動に質的な変化が見られ始め、生起数自体も、7月の直接観察時には4月段階の31回に比べ、6回とおよそ五分の一にまで減少した。何より、ターゲット行動の減少に伴い、適正行動（望ましい行動）が出現し、サインや視覚的情報を用いた要求行動や「いやだ」「もう限界だ」という拒否の意思表示がA男の自発的な行動として見られるようになってきている。以上のことから、本研究の機能的アセスメントは、A男に対して有効であったことが示唆される。すなわち、養護学校高等部の重複学級に在籍する強度行動障害のある自閉症生徒が示す問題行動の改善に対して、機能的アセスメントを用いてコンサルテーションを行い、かかわる教師が一貫した支援を行うことが有効であったと考えられる。

### (2) 支援者の変容から

担任の意識アンケート結果からも見て取れるように、本研究の機能的アセスメントを用いたコンサルテーションは、障害理解や行動理解といった「A男理解」を可能にし、A男の示す問題行動への具体的な対応に見通しを与えるものとして有効であった。トップダウンの考え方での集団適応への支援が中心となっている現状で、一人の生徒の実態把握を徹底的に行う機能分析という手法は、複数担任制をとっている本校において、生徒の行動評価を確実に全員で確かめ認識を共有するために非常に有効な手段であったと言える。

### (3) 「認識の共有」を導き出す学校現場でのコンサルテーション

特別支援学校においては複数担任による児童生徒支援が主であるが、「共通理解のものと一貫した支援」の必要性がいわれる中、実現にはなかなか困難な状況がある。本研究を通して、他者に危害を加える日常的な攻撃行動に焦点をあて機能的アセスメントを実施することにより、一貫した支援の重要性とコンサルテーションの効果を検証することができたと考える。コンサルテーションを行っていく過程で、担任全員でA男の行動評価を行い、仮説の確かさを確認し、話し合いの中で認識の共有を作っていくことが実現した。この認識の共有こそが共通理解であり、共通理解が図れたことによりアセスメントの結果を生かした支援が実現でき、A男の変容に結び付けることができた。また、本研究では、学校外の専門機関や専門家とのコンサルテーションではなく、学校内の担任同士でコンサルト及びコンサルティを置く形で取り組んだ訳であるが、現場の教員同士のコンサルテーションであっても、強度行動障害のある自閉症生徒の問題行動改善に効果が見られたことに大きな意味を持たせることができるであろう。もちろん、専門的立場からのアドバイスをいただく機会があれば可能な限り取り入れていく必要はあるが、「専門家でなければ、一連

のアセスメントはできない」という視点での消極性は払拭できたのではないかと考える。

しかしながら、機能的アセスメント及びそれを用いたコンサルテーションの実施については、未だに現場の教員の「難しい・取り組みにくい」という意識や、複数担任での話し合いの時間確保困難などの問題から、その有効性は理解できるものの積極的に取り入れ活用するといった姿勢になりにくい現状は残っており、問題行動の改善という実績を重ねていく中で機能分析的なアセスメントの手法を浸透させていくという課題がある。

## 9 おわりに

生活年齢が上がるほど、本来の障害特性の困難さに加え、二次的・三次的な障害が加わることで、現在の問題行動の様相を見にくいものになっている。こうした後期中等教育段階での自閉症児の問題行動について、機能的アセスメントの有効性はすでにたくさんの先行研究で立証されており、本研究でもA男の問題行動改善に効果を認めることができた。しかし、生徒にかかわる人間全員の認識の共有なしにはその効果を最大限に引き出すことはできず、今回改めて教育現場における一貫した支援の必要性を確認することができた。

問題行動は本人にかかわる周囲の人間にとって非常に大きな困り感をもたらすものであるが、その行動を起こさざるをえない本人が一番の困り感をもっているという認識を忘れず、今後もよりよい支援の実現方法を追求していきたい。

## 引用・参考文献

- 加藤哲文 大石幸二 「特別支援教育を支える行動コンサルテーション」学苑社 2004年  
 栗田 広 畑中邦比古 「児童・青年期の広汎性発達障害」社会福祉法人全国心身障害児福祉財団 1993年  
 小林隆児 「自閉症と行動障害」 岩崎学術出版社 2001年  
 志賀利一 「発達障害児者の問題行動」 エンパワメント研究所 2000年  
 本郷一夫 長崎勤 「特別支援教育における臨床心理学的アプローチ」ミネルヴァ書房 2006年  
 山本淳一 加藤哲文 「応用行動分析学入門」学苑社 1997年  
 Robert E.O' Neill Robert H.Horner Richard W.Albin Jeffrey R.Sprague Keith Storey J.Stephen Newton  
 「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 2003年  
 「学校コンサルテーションケースブック」独立行政法人国立特殊教育総合研究所