

学校現場での発達障害児の問題行動に対する専門的支援・指導法の導入に関する調査研究

宮崎 義成 東京都立小平特別支援学校
 霜田 浩信 群馬大学教育学部

要 旨：本研究の目的は、学校現場における発達障害児の問題行動への専門的支援・指導法の導入に関する実態を調査し、導入の必要性や、導入に関する今後の課題等について検討することである。関東地域の特別支援学級のある小学校 200 校及び関東・東北・北海道地域の知的障害特別支援学校 471 校の小学部 204 部・中学部 203 部・高等部 243 部の教員を対象に、10 種類の専門的支援・指導法の使用状況や、導入に対して困っていること等について回答を依頼した。その結果、回収率は約 2～3 割で、全学級・学部に通じて、タイムアウト・先行子操作・TEACCH の導入率が非導入率に比べ有意に高い結果が示された。FCT(機能的コミュニケーション訓練)については、小学部においてのみ導入率と非導入率とで有意差がみられた。自由記述回答を分析した結果、「教師の共通理解に関すること」が 40 件で最も多く、次いで「研修に関すること」が 18 件で多い結果となった。今後導入をより促進していくために、学校現場の状況や教師の専門性のレベルに応じたより弾力的で充実した研修体制の展開等が求められる。

Key Words： 発達障害児，問題行動，専門的支援・指導法の導入

● ————— I. はじめに

平成 14 年度の文部科学省による実態調査¹⁾では、通常学級に学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が 6.3%、つまり 1 クラスに 2～3 人在籍していることが示された。宮崎他(2011)²⁾は、関東地域の特別支援学級のある小学校 200 校を対象に行動上の問題の実態について調査した結果、著しい奇声・大声と多動の出現率が両者とも約 60%、その他著しい破壊行為や他害、かんしゃく、衝動的行動の出現率が 50%を超えていることが明らかとなった。さらに、小笠原・守屋(2005)³⁾は、東京都知的障害特別支援学校の児童生徒 602 名を対象に問題行動の出現率等の実態を調査したところ、半数以上の児童生徒が平均 1.9 種類の問題行動を示すことがわかった。このようにどの学校フィールドにおいても、様々な問題行動が全般的に高い出現率で生起している現状が窺え、より適切な指導及び必要な支援の実施が急務である。

発達障害児の問題行動に対して、学術的に有

効性が示されている専門的支援・指導法(以下、指導技法)として、FCT(Functional Communication Training;機能的コミュニケーション訓練)(Durand&Carr,1991)⁴⁾や、トークンエコノミーシステム(興津・関戸,2007)⁵⁾等の応用行動分析によるアプローチ(Umbreit et al,2007)⁶⁾や、TEACCH(Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children and adults;自閉症やコミュニケーション障害のある人々に対する治療と教育)(奥田,2001)⁷⁾によるアプローチ等が挙げられる。このような指導技法がより多く学校現場に導入されることにより、問題行動を示す子どもへの効果的な支援・指導の実践につながると考えられる。村本・園山(2009)⁸⁾が、代替行動及び望ましい行動の援助技法の普及が課題であると指摘している点、また特別支援教育に携わる教師に求められる専門性が大幅に拡大し、教師の専門性向上が強く求められている点に鑑みて、指導技法の学校現場への導入は重要な課題の一つと推測できる。

導入の実態については、霜田他(2006)⁹⁾が、

東日本地域区の北海道・東北・関東と中部地方の一部(静岡, 長野, 山梨, 新潟県)にある公立の知的障害養護学校のうち, 中学部設置校 256 校を対象に, 中学部に限らず他の学部も含めて児童生徒への指導法として, 特別・専門的な指導技法を用いているか否かについて質問紙調査を実施している。しかし, 問題行動に対する指導技法に特化して調査を実施しておらず, その導入の詳細な実態については明らかにされていない。また, 平成 19 年度に文部科学省より「特別支援教育の推進について(通知)」⁴⁾が発表されて以来, 校内委員会の設置や個別の指導計画の作成, センターの機能の充実など, さらに高度な専門性が教師に求められている現状があり, 学校現場や教師の専門性の実態が変容してきている可能性がある点を踏まえると, 今一度導入に関する詳細な実態を調査することが必要であると考えられる。

そこで, 本研究の目的は, 学校現場における発達障害児の問題行動に対する指導技法の導入に関する実態を調査し, 導入の必要性や, 導入に関する今後の課題について検討することとする。



II. 方法

1. 調査対象

関東地域の特別支援学級のある小学校(以下, 特別支援学級)200 校及び関東・東北・北海道地方の知的障害特別支援学校(以下, 特別支援学校)471 校の小学部(以下, 小学部)204 部・中学部(以下, 中学部)203 部・高等部(以下, 高等

部)243 部の教員を対象とした。特別支援学級は, 学級内で行動上の問題が著しくみられる児童生徒を担当している教員 1 名に, 特別支援学校は, 各学部内で行動上の問題が著しくみられる児童生徒を担当している研究部担当の教員 1 名に回答してもらうこととした。研究部担当の教員で上記の児童生徒を担当していない場合は, 同一学部内で上記の児童生徒を担当している教員 1 名に回答を依頼することとした。

2. 調査内容

調査内容として主に二点設定した。一点目は, 10 種類の指導技法を, 問題行動を示す児童生徒に対し学校現場で使用しているか否か, 4 件法(使用・アレンジして使用・使用していない・不明)による選択式で尋ねる項目である。指導技法に関しては, 佐々木(1993)⁹⁾や長澤(2005)⁶⁾, 村本(2009)⁹⁾等を参考に設定し, 教師が理解しやすいように各指導技法の具体的な支援・指導例を記載した(Table1 を参照)。二点目は, 指導技法を学校現場に導入していくにあたり, 問題だと感じることや困ること, 指導技法等に関して望んでいることを自由記述式で回答してもらうものである。

なお本研究では, 教員がより理解しやすい用語として「問題行動」を用い, その定義は志賀¹⁰⁾より「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, 以上の三つの条件をどれか一つに当てはまるもの」とした。

Table 1 10 種類の指導技法の具体的な支援・指導例

指導技法	具体的な支援・指導例
罰(嫌悪刺激)の提示	減らしたい行動の後に注意や叱責など本人にとって嫌なことを行う
消去法	やさしい言葉かけをすると自傷行動が増えていく場合に, 自傷行動を見られても無視をしたり, その場から退出したりする
タイムアウト	友達に対する乱暴が見られる場合に一定時間その場から一時的に本人を引き離したりする
過剰修正法	教室で紙くずを投げている場合に, その紙くずだけでなくそれ以外の床に落ちている紙くずも拾ってゴミ箱に捨てさせる
レスポンスコスト	望ましくない行動が見られた場合に, 本人にポイントとして与えていたものをいくつか取り除いて減らす
トークンエコノミーシステム	望ましい行動が見られたら, シールをポイントとして本人に与え, それがいくつか貯まったら本人が好きな活動を行う
先行子操作	本人にとって取り組みやすい内容の課題に変更する
分化強化法	静かに話を聞いたりノートを取っていたりしたときにほめる
FCT (Functional Communication Training)	大人の注目が少ないときに自傷行動が見られると推測できる場合に, 「見て」という言葉が言えるように指導していく
TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children and adults)	一日のタイムスケジュールや学習課題について絵や文字などでわかりやすく示したりする

3. 調査方法

独自に作成した質問紙を郵送法により対象者に回答を依頼した。期間は2010年1月から同年2月までとした。

4. 回収数及び回収率と分析対象数

質問紙の回収数及び回収率は、特別支援学級で42部(21%)、小学部で76部(37%)、中学部で72部(35%)、高等部で82部(34%)であった。分析対象数は、質問内容に対して有効回答が得られたものとし、特別支援学級では35部、小学部では71部、中学部では66部、高等部では75部とした。

5. 分析方法

各学級・学部分析対象数を母集団とした導入(使用している及びアレンジして使用している回答)と非導入(使用していない回答)の割合を算定した。また、導入の割合と非導入の割合とで有意差があるかを明らかにするため、 χ^2 検定を行った。さらに、各学級・学部における導入の実態に関する特徴をより明確化させるため、10種類の指導技法を「直接的アプローチ」(罰(嫌悪刺激)の提示・消去法・タイムアウト・過剰修正法・レスポンスコスト)、「代替行動アプローチ」(トークンエコノミーシステム・分化強化法・先行子操作・TEACCH)

強化法・FCT)、「環境アプローチ」(先行子操作・TEACCH)の3種類にカテゴリ化し、各カテゴリにおける導入率と非導入率を算定後、それらの差異を χ^2 検定にて調べた。自由記述回答については、全学級・学部で得られた回答を類似した内容ごとに研究者3名で分類・整理を行い、分類されたカテゴリ別の回答数を集計し、導入の妨害要因等について検討した。

III. 結果

1. 各学級・学部内における指導技法の導入の実態

特別支援学級における各指導技法の導入率及び非導入率をFig.1に、指導技法の各カテゴリ別の導入率及び非導入率をFig.2に示した。Fig.1より、分化強化法・タイムアウト・先行子操作・TEACCHの導入率が、非導入率に比べ有意に高い結果となった。カテゴリ別に比較すると、Fig.2より、代替行動アプローチと環境アプローチにおいて有意差が示された。

小学部における各指導技法の導入率及び非導入率はFig.3に、指導技法の各カテゴリ別の導入率及び非導入率をFig.4に示した。Fig.3より、FCT・タイムアウト・先行子操作・TEACCHの導入率が、非導入率に比べ有意に

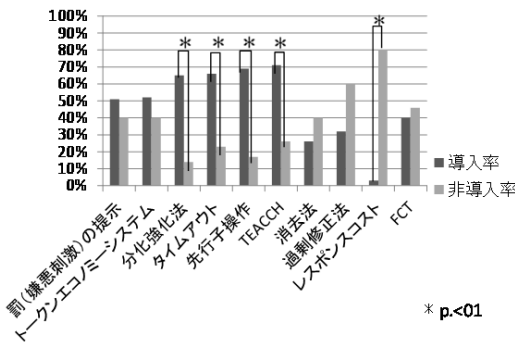


Fig. 1 特別支援学級での各指導技法の導入率と非導入率

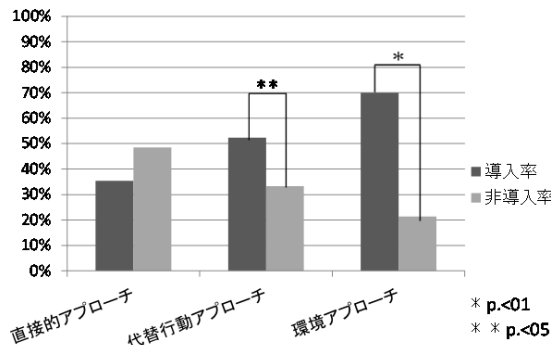


Fig. 2 特別支援学級でのカテゴリ別導入率と非導入率

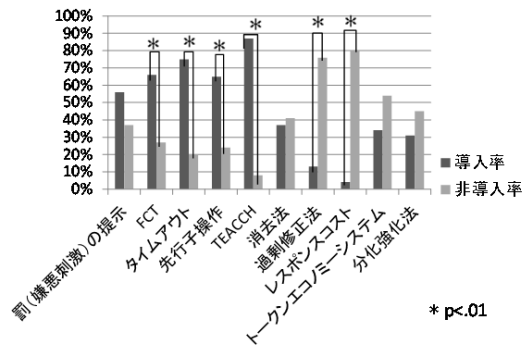


Fig. 3 小学部での各指導技法の導入率と非導入率

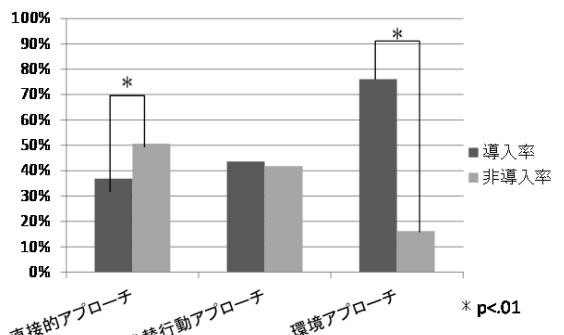


Fig. 4 小学部でのカテゴリ別導入率と非導入率

高い結果となった。カテゴリ別に比較すると、Fig.4 より、直接的アプローチと環境アプローチにおいて有意差が示された。

中学部における各指導技法の導入率及び非導入率を Fig.5 に、指導技法の各カテゴリ別の導入率及び非導入率を Fig.6 に示した。Fig.5 より、タイムアウト・先行子操作・TEACCH の導入率が、非導入率に比べ有意に高い結果となった。カテゴリ別に比較すると、Fig.6 より、直接的アプローチと環境アプローチにおいて有意差が示された。

高等部における各指導技法の導入率及び非導入率を Fig.7 に、指導技法の各カテゴリ別の導入率及び非導入率を Fig.8 に示した。Fig.7 より、罰(嫌悪刺激)の提示・タイムアウト・先行子操作・TEACCH の導入率が、非導入率に比べ有意に高い結果となった。カテゴリ別に比較すると、Fig.8 より、環境アプローチにおいてのみ有意差が示された。

以上の結果をまとめると、全学級・学部に通じて、タイムアウト・先行子操作・TEACCH の導入率が、非導入率と比較して有意に高いこと、また、カテゴリ別で比較したところ、共通して環境アプローチに有意差がみられたことが明らかとなった。さらに言えば、様々な先

行研究で有効と指摘されている FCT については、小学部においてのみ有意差が示される結果となった。

2. 指導技法の導入に関する自由記述

導入に関して困っていることや望んでいること等の自由記述回答を求めたところ、計 102 件の回答が得られ、10 種類のカテゴリに分類できた(重複あり)(Fig.9 を参照)。Table2 には、各カテゴリの回答例を記載した。Fig.9 より、「教師同士の共通理解に関すること」が 40 件で最も多く、次いで「研修に関すること」が 18 件で多い結果となった。また、「児童生徒理解に関すること」が 14 件で一般的に多い結果が示され、指導技法やその導入に焦点を当てるのではなく、児童生徒一人ひとりの実態をまず中心に捉えることが重要であるといった、導入に関して中立的又は批判的と窺える回答がみられた。

● IV. 考察

全学部・学級に通じて、タイムアウト・先行子操作・TEACCH の導入率が、非導入率と

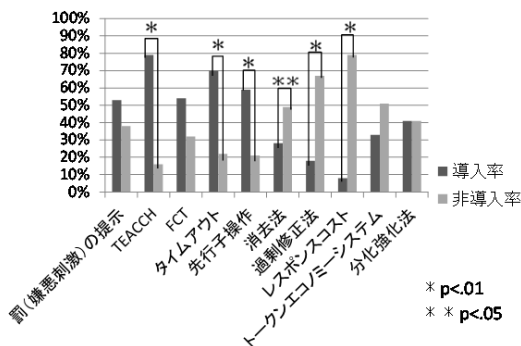


Fig. 5 中学部での各指導技法の導入率と非導入率

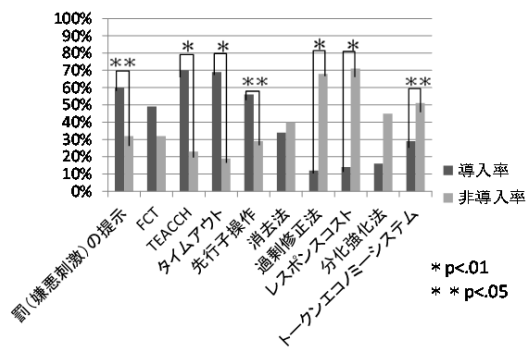


Fig. 7 高等部での各指導技法の導入率と非導入率

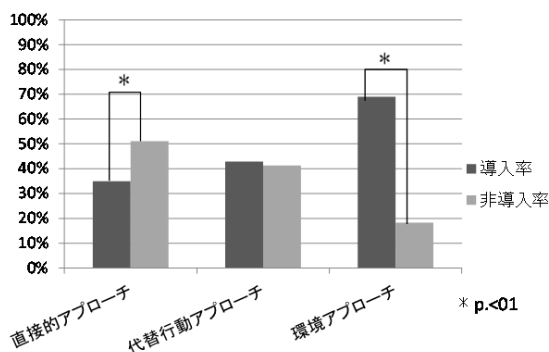


Fig. 6 中学部でのカテゴリ別導入率と非導入率

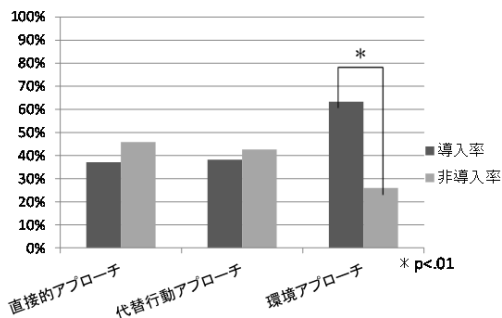


Fig. 8 高等部でのカテゴリ別導入率と非導入率

比較して有意に高い結果が示された。タイムアウトについては、特に特別な道具を必要としないため支援・指導の労力が少なく、また、他の児童生徒に対して危害が及ぶことを防ぐために、最も優先的で原則的な対応であると考えられるため、導入率が有意に高い結果となったと推察できる。先行子操作と TEACCH といった環境アプローチに有意差がみられたこと背景には、TEACCH における物理的構造化や視覚スケジュールといった「構造化」のアイデアが学校現場に広く浸透し、発達障害児を取り巻く生活空間や授業で扱われる教材といった、幅広い環境因子に対するアプローチの重要性が、多くの教師に理解されてきている現況が窺える。佐々木(1993)⁹⁾は、TEACCH プログラムが学校および施設に導入される方向性がみられると指摘しているが、約 20 年を経た近年に

において非常に多く導入されている傾向にある実態が示唆され、佐々木(1993)⁹⁾を裏付ける結果であるといえよう。一方、FCT に関しては、小学部においてのみ、導入率が非導入率に比べ有意に高かった。これは、特別支援学校の学部の中でも小学部は特に、著しい問題行動の出現率が全般的に高い傾向にあり(宮崎他,2011)⁹⁾、対応の緊急性が高い場合も少なくなく、より専門性の高いアプローチが必要とされていると推測でき、他学部に比べ小学部の多くの教員が FCT について学び、実践している傾向にあることを示している。他方、中学部と高等部では、FCT において有意差はどちらにも示されなかった。これは、思春期に伴い、教員が心理的ケアに重点を置く傾向にあることや、教科指導や部活動指導等に割く時間が多いために、FCT 等の指導技法の研修に割く時間が十分にとれない現状が背景にあると指摘できる。心理的ケアに重点を置くことは、中学部において消去法で非導入率が有意に高い結果からも推測される。教育的無視をしたり、その場から離れたりすることよりも、思春期の点を踏まえての共感的対応や感情コントロール面への支援等を中学部では特に重要視していることが考えられる。特別支援学級においては、FCT の有意差はみられなかったものの、分化強化法や代替行動アプローチでは有意差が示された。このことから、FCT を取り入れるほどの専門性の高さに至っ

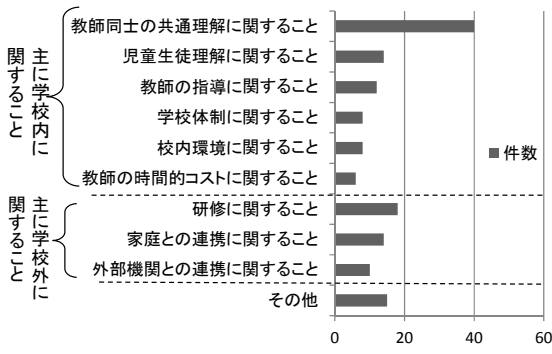


Fig. 9 自由記述回答のカテゴリー別件数

Table 2 各カテゴリーにおける自由記述回答例

カテゴリー	自由記述回答例
教師同士の共通理解(N=40)	共通理解を教師間で図るのに時間がかかる 行動問題への対応の一貫性が困難。教員相互の理解が難しい
児童生徒理解(N=14)	指導法等の意味を各教員が吸収しつつ、一人ひとりの子どもの実態を踏まえていく必要がある 子ども一人一人の実態が違うので、あまりノウハウにとらわれない方がよい
教師の指導(N=12)	強化子を用いる指導をしてもなかなか伝わらない 集団での学習での個別対応が課題
学校体制(N=8)	教師一人の受け持つ児童が多く(4~5人)、一人ひとりに毎日丁寧に取り組みない 一人の指導者が受け持つ児童の数をへらす (情緒の重い子を何人も同時に指導することは難しい)
校内環境(N=8)	大声や他害等に対し、クールダウンすることが大切だが、どこも特別支援学校もスペースがほとんどない 学習環境の制約や物的・人的不足により、実践できないことがある
教師の時間的コスト(N=6)	校内では会議等打ち合わせが入り、教材研究ができず、新しい専門的な指導方法を取り入れるゆとりがない ゆっくり指導法を考えたり工夫する時間がほとんどないので、気持ちは多くても難しい
研修(N=18)	行動分析の考え方やテクニックを、体験的に学べる機会がない 専門的な支援、指導方法についての研修は行われているが、難しいと感じることが多い
家庭との連携(N=14)	保護者の理解が得られない 本人と同様に、保護者にその有効性を理解してもらい、家庭でも同様の対応で取り組んでもらいたい
外部機関との連携(N=10)	自律訓練や摂食について専門家が常駐しアドバイスをしてほしい 精神的な問題を抱えている生徒に対して専門的なカウンセラーの支援をしてほしい
その他(N=15)	専門的な指導方法の取り入れは、それ相応にそのやり方を会得した者でないと、実践の場では難しい 自傷・他傷が多く見られる生徒への指導は、依然として暗中模索である。確立した指導法の導入が待たれる

てはないが、子どもを褒めるタイミングや褒め方などに留意し、賞賛することの重要性を理解している教員や、代替行動を獲得させるという視点もっている教員が少なくないことが考えられる。また特徴的な結果として、高等部でのみ、罰(嫌悪刺激)の提示の導入率が高いことが挙げられる。これは、卒業後の生活も考慮し、「いけないことはいけない」と場面に応じて適切な叱責も必要であると考える教員が多い実態が窺える。以上のように、各学級・学部ごとに実態は異なるものの、導入率が高い傾向にある指導技法が複数あることから、学校現場における指導技法の導入の必要性は高いことが推察できる。しかしながら、回収率が約2〜3割で非常に低く、今後は質問紙の構成を熟考し改善した上で導入の実態を調査していくことが必要である。また一方では、自由記述回答の結果、「児童生徒理解に関すること」が14件みられ、指導技法やその導入に関して中立的又は批判的な意見をもつ教師もいることから、「導入」そのものに対する捉え方や導入の必要性については今後も深く検討していかなければならない。他方、全般的にFCTや分化強化法、トークンエコノミーシステム等の、応用行動分析に基づいた代替行動アプローチの導入率がまだまだ低い傾向にあり、学校現場や教師の現状に応じたより専門的な研修体制を弾力的に展開していくことが求められる。

自由記述回答を分析した結果、「教師同士の共通理解に関すること」が40件で最も多く、次いで「研修に関すること」が18件で多いことが明らかとなった。これらの結果から、導入を妨げる要因として、教師同士の共通理解の困難さや、教師の専門性や既有知識・技術に応じた研修の不十分さ等が挙げられるであろう。特に特別支援学校では教師の人数が多く、また時間的余裕が少ない中で、個々の指導に対する考え方・価値観を踏まえ、共通理解を図っていくことが非常に難しい現状にあることが推測できる。今後より導入を促進していくために、先述した弾力的な研修体制の展開に加え、より円滑に教師同士の共通理解を促進できるような手立てについても研修の内容として取り入れること、また、大学や外部機関の専門家等がより積極的に教師間に対しても介入していくことが求められる。

文 献

- 1) Durand, V. M. & Carr, E. D. (1991) : Functional communication training to reduce challenging behavior: Maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 251-264.
- 2) 興津富成・関戸英紀(2007) : 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. *特殊教育学研究*, 44(5), 315-325.
- 3) 宮崎義成・橋本創一・霜田浩信(2011) : 学校フィールドにおける発達障害児の問題行動に関する実態について. *日本発達障害学会第46回研究大会発表論文集*, 146-147.
- 4) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2007) : 特別支援教育の推進について(通知).
- 5) 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.
- 6) 長澤正樹・関戸英紀・松岡勝彦(2005) : こうすればできる : 問題行動対応マニュアル ADHD・LD・高機能自閉症・アスペルガー障害の理解と支援. 川島書店.
- 7) 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—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.
- 8) 奥田健次(2001) : わが国における強度行動障害処遇の現状と課題. *特殊教育学研究*, 39(1), 31-37.
- 9) 佐々木正美(1993) : 自閉症療育ハンドブック—TEACCHプログラムに学ぶ—. 学習研究社.
- 10) 志賀利一(2001) : 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.
- 11) 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支援に関する基礎研究—行動上の問題を示す生徒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.
- 12) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003) : 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)参考資料「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結果.
- 13) Umbreit, J., Ferro, J. B., Liaupsin, C. J., & Lane, K. L. (2007) : *Functional behavioral assessment and function-based intervention* Pearson Prentice Hall.

(受稿 H26. 3. 27, 受理 H26. 5. 8)