

放課後等デイサービスで参加児童が集団活動中に示す離席行動に対する機能的アセスメント研究

田宮めぐみ*・米山 直樹**・松見 淳子**

抄録：本研究の目的は、放課後等デイサービスの集団活動中に観察される問題行動の機能を推定し、支援方法を検討することであった。そのために、集団活動場面における対象児の離席行動に対する動機付けアセスメント尺度(MAS)を用いた評定と、ビデオデータを用いて離席行動の生起回数とその際の先行事象と結果事象、離席行動の分類を記録する記述的アセスメントを実施した。MAS評定の結果、要求と逃避が離席行動の優位な機能であった。また記述的アセスメントの結果、ゲーム内容によって離席行動の生起回数に違いがみられ、支援者からグループ全体へ働きかける場面で対象児の離席行動が増加した。離席行動の分類においては「意思表示」行動の生起回数が最も多かった。アセスメントに基づき、対象児の離席行動には逃避とそれを上回る要求という機能があることが推定された。機能的アセスメントの結果から、対象児に対しては支援者がグループ全体に対して働きかけをしている場面での適切な意思表示(質問、挙手など)の方法を毎回の集団活動前に個別に指導する、などの支援方法が検討された。

キーワード：離席行動、機能的アセスメント、発達障害、放課後等デイサービス

はじめに

児童福祉法および障害者自立支援法の一本化による改正(2012年4月1日より施行)に基づき、特別支援学級および通常学級に在籍する児童生徒が、身近な地域で支援を受けられるようになった。今回研究が行われた障害児通所支援事業の放課後等デイサービスAでは、発達障害のある児童、またはその疑いのある児童を対象に、個別の学習支援や集団活動を実施している。個別の学習支援では個々の発達段階に応じ、個別に用意された課題を行う。集団活動では生活能力の向上のためにSSTなど必要な訓練を行っており、大学生や大学院生が支援の補助を行い、機能的アセスメント(Functional Behavioral Assessment; FBA, Functional Assessment)を導入している。

機能的アセスメントとは、問題行動を起こりやすくしているもしくは起こりにくくしている状況や出来事(先行事象)と、その行動の生起頻度を増加させたり維持したりする要因となる結果(結果事象)を同定することにより、その問題行動の機能を明らかにしようとする一連の技法のことである(O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey & Newton, 1997)。近年、機能的アセスメントはさまざまな対象、場面で用いられている。野口・飯島・野呂(2008)は攻撃的行動を示す広汎性発達障害の児童に対して、野呂・藤村(2002)は注意欠陥・多動性障害

児童に対して、それぞれ標的行動の機能的アセスメントを実施し、その結果に基づく支援が有効であることを示した。また定型発達の参加者を含む通常学級においても、機能的アセスメントに基づいて立案された支援が有効であることが報告されている(馬場・佐藤・松見, 2013)。しかし放課後等デイサービスはまだ日が浅く、発達障害のある児童を対象に機能的アセスメントを用いた効果的なプログラムの開発が期待されている。

機能的アセスメントは、「情報提供者によるアセスメント」、「記述的アセスメント」、「機能分析」の3つの段階を追って行う(Carr & Wilder, 1998/2005)。「情報提供者によるアセスメント」とは、対象人物の知人から得た情報によって問題行動の機能を推定するものであり、主にインタビューや質問紙によって実施される。なかでも、自傷行動の機能を評定する目的をもって作成された質問紙に動機付けアセスメント尺度(The Motivation Assessment Scale: MAS)(Durand, 1990; 平澤・藤原, 1996)がある。MASは自傷行動の機能を他者からの「注目」、嫌悪的な課題からの「逃避」、物や活動の「要求」、感覚的な刺激を得る「感覚」の4つの分類のいずれに当てはまるかを推定するものであるが、現在では自傷行動に限らずさまざまな問題行動に対して広く使用されている。

「記述的アセスメント」とは、問題行動が生起する場面の観察を行うことによって得られたデータをもとに、

*関西学院大学大学院文学研究科博士課程前期課程

**関西学院大学文学部教授

問題行動と環境との関係性を明確にしようとする手続きのことである。記述的アセスメントにおける観察法には、事象記録法 (event recording)、インターバル記録法 (interval recording)、時間サンプリング法 (time sampling) などがある。事象記録法は行動が生じた回数を最も直接的そして正確に反映するので、頻繁に使用される観察記録法である (Alberto & Troutman, 1999/2004)。事象記録法では特定の観察時間内において対象者が標的行動に従事した回数を、その都度記録する。明らかな始まりと終わりが存在する行動に対して行われるので、行動の生起頻度を正確に数えることが可能である。

「機能分析」とは、情報提供者によるアセスメントや記述的アセスメントから問題行動を生起、維持していると推定される要因を操作し、行動の変化を観察することによって機能の推定を行うことである。機能分析により、推定される要因と行動の因果関係を明らかにすることが可能である。

本研究では、集団活動中に起こる問題行動の機能を推定し、その結果から支援方法の検討を行うことを目的として、応用行動分析に基づき機能的アセスメントを実施した (Durand, 1990; Umbreit & Ferro, 2015)。アセスメントの対象となった児童は、集団活動への参加が困難であり、問題行動が目立ったため、機能的アセスメントを用いた支援立案の対象となった。

方 法

研究日時および場所

対象児の行動観察は 201X 年 7 月から 10 月までのうちの 7 日間、対象児が放課後に通う放課後等デイサービス A において記録されたビデオデータを用いて実施した。

対象児

本研究で対象とした児童は特別支援学級に在籍する小学 1 年生の男子児童 1 名であり、専門機関で「高機能自閉症」の診断を受けていた。対象児は週に 1 度、放課後に放課後等デイサービス A に通い、個別の学習支援や集団活動に参加していた。ひとり遊びをすることが多く、勝敗への強いこだわりがみられた。

MAS の評定および評定者

MAS の評定は第 1 筆者と支援者の 2 名が行った。第 1 筆者は心理学を専攻する大学院生で、研究実施時は大学 4 年生であり、演習では応用行動分析を専門に学んでいた。研究が行われた放課後等デイサービス A へは研究開始までに 1 年間、週に 1 度の頻度で支援者の補助として個別の学習支援や集団活動に参加していた。

また支援者は大学院において心理学を専攻し、応用行

動分析を専門に学んでいた。放課後等デイサービス A には、正職員として研究開始までに 1 年間勤務していた。

第 1 筆者と支援者は 2 名とも研究開始までに 5 ヶ月間、対象児の支援に関わっていた。

標的行動

本研究における標的行動を対象児の「離席行動」とし、その定義を支援者が着席するよう指示をした状況で支援者の許可なく席を立つもしくは床に寝転ぶ行動とした。ただし、膝を曲げたまま腰を少し浮かせてすぐに椅子に座りなおす行動は標的行動から除いた。

集団活動において対象児の標的行動が多くみられたことから対象児が活動に参加できない、あるいは支援者が標的行動を行った対象児に対応することで他の児童への支援に影響を及ぼすといったことが考えられた。そのため離席行動を標的行動とした。

放課後等デイサービスにおける集団活動

今回支援を行った放課後等デイサービス A では集団の中でルールを守り、協力して参加することを学ぶという目的のもとで、集団で活動する時間を設けている。参加児童数は男子 8 名、女子 3 名の計 11 名であり、スタッフとして第 1 筆者と支援者、その他支援補助者 2 名が参加した。集団活動は活動中の約束事の確認を行う「はじまりの会」、毎回 10 分程度で行う「ミニゲーム」、各回の獲得目標に沿ったスキルの説明を行う「レッスン」、毎回 15 分程度で行う「ゲーム」によって構成されていた。本研究は記録された集団活動のビデオデータの中で、最も対象児の離席回数が多い「ゲーム」の時間において行動観察を行った。ゲームは支援者がルールを決めたものであり、ゲームを行う際には支援者が参加児童に口頭でルールを説明した。観察日よりゲームの内容が異なり、さまざまな種類のものであった。たとえば、新聞紙で作った輪に 2 人の児童が入り、リレー形式で 2 つに分けたチームが競う新聞列車などの勝敗を決めるものや、児童同士の名刺交換などの勝敗を決めないものがあった。

対象児の離席行動は支援者がゲームのルールを説明する場面、支援者がゲームの準備を行う場面、他児が活動を行う場面、支援者がゲームの勝敗の結果発表を行う場面において観察した。対象児が活動を行うため離席する場合においては、支援者の許可がある離席とし、標的行動から除いた。

手 続 き

動機付けアセスメント尺度 (MAS)

情報提供者によるアセスメントとして、対象児の集団

活動中における離席行動の機能推定のため、動機付けアセスメント尺度 (MAS) による評定を行った。MAS は Durand (1990) が作成し、それを平澤・藤原 (1996) が日本語訳したものをを用いた。MAS は問題行動を維持すると考えられる4つの機能、すなわち「注目」、「逃避」、「感覚」、「要求」のいずれが問題行動の機能に該当するかを推定するためのものであり、質問項目が各4項目、計16項目で構成されている。各質問項目に対して7段階の評定を行い、「全くしない」:0から「必ずする」:6の数値に印を付ける形となっている。MASの評定値は、印が付けられた数値をその項目の評定得点として求められる。各機能の質問項目、それぞれ4項目の合計評定得点を算出し、項目数である4で割ることにより機能ごとの平均得点が求められる。得点の高い順に、問題行動の機能として優位な機能であると推定される。

今回は集団活動の場面を想定し、支援者は第1筆者が文章で呈示した対象児の標的行動の定義に基づき評定を行った。

記述的アセスメント

標的行動の生起頻度を測定するため、事象記録法を用いて観察を行った。

先行事象を、支援者が参加児童全体に説明や質問などの働きかけをしているとき:「支援者から全体」、支援者からの明確な指示がないとき:「指示なし」、他児が活動をしているとき:「他児の活動」の3つの場面に分類した。結果事象は、標的行動に対する言語的、身体的な注意:「注意」、周囲からの言語的または身体的な反応がない:「反応なし」の2つに分類した。また離席時の行動は、支援者に対して自身の希望、意思を言語的、身体的に表示する:「意思表示」と、支援者にも他児にも向けたものでない発言:「発言」および支援者や他児へ働きかける言動を全くしない:「働きかけなし」の3つに分類した。

行動観察において標的行動が生じた場合、事前に決めておいた先行事象と結果事象の定義に従い記録した。また離席時の行動についても同様に記録を行った。

集団活動場面を記録したビデオデータを用い、ゲーム開始時から15分間のものを7回分観察した。ゲームは15分程度のものであったが、ゲームを行う時間の長さは観察日により変動があったため、ゲーム開始時から15分間の行動を観察した。開始から15分経過した時点でゲームが続いていた場合も、そこまでを1セッションとした。また対象児の座席位置および児童全体の座席配置は観察日により異なっていた。

倫理的配慮

対象児の保護者と障害児通所支援事業から研究内容と

結果の公表について文書により同意を得た。

結 果

MAS による評定

MAS 評定における、離席行動の推定される機能ごとの得点を Table 1 に記した。Table 1 から第1筆者による評定では「要求」の得点が最も高く4.8点であり、次に「逃避」の得点が高く3.3点であることが分かる。これに対し、支援者による評定では「逃避」の得点が最も高く4.3点、次いで「要求」が3.5点となっている。「注目」、「感覚」の得点については両者とも「注目」、「感覚」の順に高かった。

記述的アセスメント

Fig. 1 にセッションごとの、15分間の離席行動の生起回数を示した。対象児は毎セッション、15分間に少なくとも2回以上、平均5.9回離席行動が生起しており、他の児童より多かった。Fig. 1 から、1セッション目は離席行動の生起回数が少なく、2セッション目において多くみられ、その後徐々に減少していることが分かる。離席行動が最も多い2セッション目において実施したゲームは勝敗のない「福笑い」であり、先行事象、結果事象は「支援者から全体」、「注意」と「指示なし」、「注意」の場合が同様に多かった。また離席時に出現した行動は、完成した福笑いの顔に近づいて覗き込む、顔のパーツと取るといったものが観察された。

Fig. 2 に、各先行事象における、随伴した結果事象の回数を示した。Fig. 2 から先行事象が「支援者から全体」の場合に最も多く離席行動が生起しており、次いで「指示なし」、「他者の活動」の順に離席行動が生起していることが分かる。また結果事象はすべての先行事象において「注意」、「反応なし」の順に随伴した回数が多いことが分かる。

離席時に出現した対象児の3つ行動の生起回数を Fig. 3 に示した。Fig. 3 から「意思表示」の分類項目において最も多く離席行動が生起しており、次に「働きかけなし」、そして「発言」の順に生起回数が多いことが分かる。対象児の「意思表示」にはゲームのルールについて質問をする、ゲームで負けた際に勝敗の結果発表場面で「負け情報は言わないで。」と言って泣く、などの行動が見られた。

Table 1 第1筆者と支援者による MAS 評定の得点

評定者	注目	逃避	感覚	要求
第1筆者	1.3	3.3	1.0	4.8
支援者	1.5	4.3	1.3	3.5

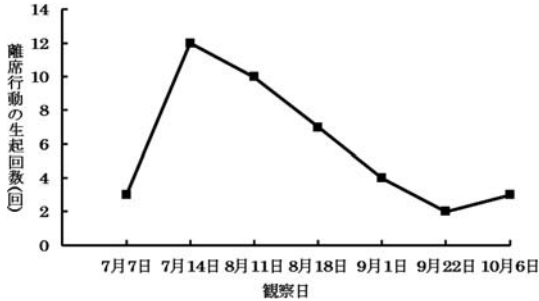


Fig. 1 セッション（15分間）ごとの離席行動の生起回数

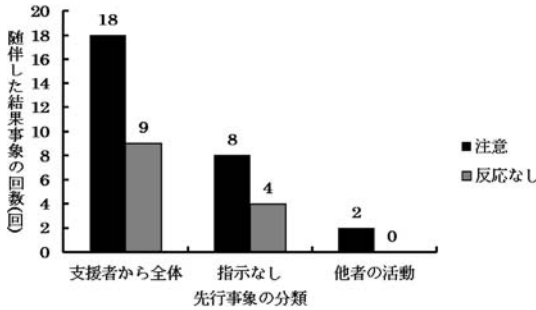


Fig. 2 離席行動に随伴する先行事象ごとの結果事象の回数

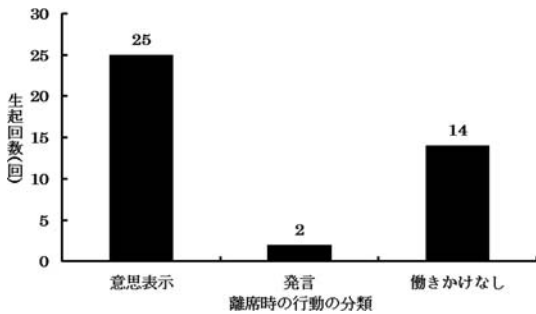


Fig. 3 離席時に出現した対象児の3つの行動の生起回数

考 察

アセスメント結果からの機能推定

本研究は放課後等デイサービス A に通う小学1年生の児童における離席行動の機能を推定し、その結果から支援方法の検討を行うことを目的として行われた。そのために、情報提供者によるアセスメントと記述的アセスメントを実施した。情報提供者によるアセスメントはMASを用い、第1筆者と支援者が対象児の離席行動を評定した。MASによる評定の結果、推定される4つの機能のうち第1筆者において「要求」、「逃避」の順に評価得点が高く、支援者においては「逃避」、「要求」の順に評価得点が高かった。記述的アセスメントでは、集団

活動場面を記録したビデオデータを用い、対象児の離席行動を事象記録法で観察した。その結果、対象児の離席行動は、先行事象が「支援者から全体」、「指示なし」、「他児の活動」の順に生起回数が多かった。また結果事象はすべての先行事象において「注意」、「反応なし」の順に多く随伴していた。離席行動を分類した項目では、「意思表示」、「発言」、「働きかけなし」の順に生起回数が多いことが分かった。

MASの評定において、第1筆者と支援者の評定結果は「要求」、「逃避」の項目において得点が高く、対象児の離席行動に対して推定される優位な機能は要求と逃避であることが分かる。

記述的アセスメントの結果から、各セッションにおける離席行動の生起回数に変動がみられたが、これはセッションによってゲーム内容が異なったためであると推察される。4セッション目と5セッション目のゲームは参加児童を2つのチームに分けて勝敗を決めるものであった。先行事象が「支援者から全体」：勝敗の結果発表時に離席行動が多く生起しており、離席時に出現した行動は泣く、寝転ぶなど、1回の離席時間の長いものであった。そのため離席行動の生起回数はそれぞれ7回、4回に留まったと考えられる。

先行事象においては「支援者から全体」の場合において最も離席行動の生起回数が多く、その内容は参加児童全体に対して支援者がゲーム内容の説明や、勝敗の結果発表をしている場面であった。説明場面においては対象児にとって分からないことがある場合に全体場面での適切なふるまいができない、また勝敗に負けた場合には、支援者が発表することを嫌がり、泣き出すことも多いといったことが要因として推測される。

また離席時に出現した行動の生起回数において「意思表示」が最も多かったことから、対象児は自身の意思を適切な行動で示すことが困難であるということが分かる。つまり、その場のルールに沿った表現ができずに離席行動が生じているものと考えられる。

MASおよび記述的アセスメントによって得られた結果から、対象児の離席行動には困難な課題から逃れようとする逃避と、それを上回る、自身の意思表示をしようとする要求という機能があると推定される。

支援方法の検討

問題行動に対する支援として、問題行動と機能的に等価である適切なコミュニケーション行動を置き換える方法が挙げられる（小笠原・櫻井, 2003）。またそれにより問題行動が減少するという報告がされている（平澤・藤原, 1995）。本研究から、対象児の離席行動は支援者がグループに向けて働きかけを行っている条件で生じやすく、意思表示のために行っているものであるという

ことが推定された。このことから、支援者が全体に対して働きかけをしている場面での適切な意思表示の方法を対象児に指導するという支援方法が検討される。ここで適切な意思表示の定義を「手を挙げ、支援者に当てられてから席に座ったまま発言をする」とし、より適切なコミュニケーションを指導できれば離席行動の減少が期待できる。また離席行動の機能には要求に次いで逃避の機能もあると推定されたため、活動内容を対象児にとって達成しやすいものにするという支援方法も考えられる。分からないときには、たとえば、挙手あるいは質問するなどの適切な行動を個別にリハーサルすることも効果的であると考えられる。必要があれば意思表示の定義やゲーム内容を、文章と絵で書かれた用紙を用いて呈示することも考えられる。

本研究では、機能的アセスメントにより、不適切な行動の増減に関連するグループ活動の先行条件と結果事象が明らかになった。今後の支援の方向性として、対象児がグループ活動に参加できているときには、支援者あるいは補助者がそれを認め、褒めるなどの働きかけを増やすことが重要である。実際、当該プログラムでは、応用行動分析に基づき、適切な行動が生起するような指示、および適切な行動ができたときには、支援者が個別あるいはグループ全体に対して肯定的なフィードバックを行い、具体的に褒めている。対象児の場合は、グループ参加行動の諸段階においてさらに綿密に対応することの必要性が示唆された。さらに本研究終了後のフォローアップでは、支援者がアセスメントに基づき個別に考案したプログラムも一部導入され、対象児の支援プログラム参加行動が増加していることが報告された。

今後の展望

さまざまな特性を持った児童が参加する放課後等デイサービスでは、個々に沿った対応を実施することが難しく、参加児童が集団活動からの逸脱行動などの問題行動を示す場合がある。そのために問題行動を示す児童のみならず周囲の児童においても集団活動への参加が妨げられ、SSTなどの訓練を受ける機会が少なくなってしまうことが考えられる。本研究では、地域の障害児通所支援事業が提供する集団活動における参加児童の機能的アセスメントを行い、離席行動が起こる状況を同定し、さらにその機能を推定した。機能的アセスメントによって個々の特性と状況に沿った代替行動の指導および課題の難易度や指示方法への配慮を検討することが可能となる。個別に立案された指導により、逸脱行動などの問題行動が低減すると考えられる。そのため機能的アセスメントを実施することで放課後等デイサービスが個別に調整され、児童が集団活動に参加できる回数や時間が増えていくことが予測される。放課後等デイサービスに期待

される支援プログラムの開発には何処も工夫に余念がない現状下、発達障害のある子どもの環境調整を促す第一歩として機能的アセスメントを位置づけることができるだろう。

本研究は日本認知・行動療法学会 第41回大会において発表されたものである。

引用文献

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers (5th ed)*. NJ: Prentice-Hall. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史(監訳)(2004). 初めての応用行動分析. 大阪:二弊社.
- 馬場ちはる・佐藤美幸・松見淳子(2013). 通常学級における機能的アセスメントと支援の現状と今後の課題. 行動分析学研究, 28, 26-42.
- Carr, J. E., & Wilder, D. A. (1998). *Functional assessment and intervention: A Guide to understanding problem behavior*. IL: High Tide. 園山繁樹(訳)(2005). 入門・問題行動のアセスメントと介入. 大阪:二弊社.
- Durand, V. M. (1990). *Severe behavior problems: A functional communication training approach*. New York: Guilford Press.
- 平澤紀子・藤原善博(1995). 発達遅滞児の課題場面における問題行動への機能的コミュニケーション訓練-置換条件のもつ伝達性の検討-. 特殊教育学研究, 33(2), 11-19.
- 平澤紀子・藤原善博(1996). 言語障害教室における発達遅延児の問題行動の低減:教師と子供の双方の伝達行動の改善. 行動分析学研究, 9, 137-147.
- 野口美幸・飯島啓太・野呂文行(2008). 攻撃的行動を示す特定不能の広汎性発達障害の児童に対する機能的アセスメントを用いた介入. 行動療法研究, 34(2), 163-173.
- 野呂文行・藤村愛(2002). 機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室内介入. 行動療法研究, 28(2), 71-82.
- 小笠原恵・櫻井千夏(2003). 知的障害児の示す問題行動の機能的アセスメントに関する研究-先行事象の操作場面におけるアセスメントの事例的検討-. 特殊教育学研究, 41(4), 377-386.
- 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 (2nd ed.)* Pacific Grove: Brooks/Cole P.C.
- Umbreit, J., & Ferro, J. B. (2015). Function-based inter-

vention : *Accomplishments and future directions. Remedial and Special Education*, 36, 89-93.