

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成25年 6月 13日現在

機関番号：35307

研究種目：研究活動スタート支援

研究期間：2011年度～2012年度

課題番号：23830116

研究課題名（和文） 反応クラスの序列査定による行動障害を示す発達障害児への予防的支援

研究課題名（英文） Proactive approaches to problem behavior interventions based on the assessment of response class hierarchies for children with developmental disabilities.

研究代表者

下山 真衣 (SHIMOYAMA MAE)

就実大学・教育学部・講師

研究者番号：00609620

研究成果の概要（和文）：反応クラスとは、同じ結果によって出現し、維持されてきたすべての反応として機能的に定義される(Catania, 1998)。本研究は、発達障害のある子どもの同じ機能的な反応クラス内の問題行動とその他の行動について、反応クラスの序列のアセスメントを検討することを目的とした。結果として、反応クラスの序列のアセスメントは、問題行動の予防や減少、保護者が子どもの問題行動へ対応することに役立つことが示された。

研究成果の概要（英文）：A response class can be functionally defined as all responses that produce and are maintained by the same outcome (Catania, 1998). The purpose of this study was to develop and evaluate an assessment of response class hierarchies for problem behaviors and other behaviors within same functional response class in children with developmental disabilities. Results suggested that this assessment would be useful for preventing and reducing problem behavior, and helping for parents in dealing with their children's behavior problems.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2011年度	600,000	180,000	780,000
2012年度	700,000	210,000	910,000
年度			
年度			
年度			
総計	1,300,000	390,000	1,690,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・特別支援教育

キーワード：問題行動、前兆行動、予防的支援、自閉性障害

1. 研究開始当初の背景

行動障害と反応クラスの序列の初期の研究として、Lalli, Mace, Wohn, and Livezey(1995)は、自閉性障害の青年が示す同じ負の強化子によって維持されている問

題行動の3つの反応型それぞれの反応潜時を測定した。Lalliら(1995)は、反応潜時の短かった反応型を強化すると残りの反応型は生起しないという結果を示した。この研究を機として、激しい行動障害が生起する直前に起

きる特定の行動に焦点を当てた研究が行われるようになった。例えば、Smith and Churchill (2002)は知的障害者の入所施設職員の報告と直接観察から、激しい問題行動が生起する直前に頻繁に起こった行動を前兆行動(precursor behavior)として定義し、前兆行動と問題行動が共通の随伴性で維持されていることを推測した。

反応クラスの序列に関する研究は、わが国ではほとんどなく、岡村・藤田・井澤(2007)や下山・園山(2010)が、激しい問題行動が生起する直前に生起する行動に注目し、実践的に介入した報告を行っているのみである。

下山ら(2010)は、情緒障害児学級に在籍する自閉性障害児が、激しい自傷行動と他害行動を起こす直前に特定の行動や軽度の自傷行動が生起することを示した。この特定の行動を前兆行動として定義し、前兆行動が生起した場合は、教員が即座に休憩を取らせるようにしたところ、重篤な自傷行動や他害行動は生起しなくなった。この研究では、激しい行動障害ではなく、前兆行動や軽度の自傷行動に支援者が注目し、決められた支援を行えたことで、男児が激しい自傷行動を起こさずに済み、教員と男児とも安全で安心した中で授業を受け、活動に従事できるようになったことに意義を見出せる。

2. 研究の目的

行動障害や激しい問題行動への介入や個人への支援は、従来のアセスメント方法や内容だけでなく、反応クラスの序列をアセスメントし、介入計画を立てることが必要であり、効果的と考えられる。反応クラスの序列のアセスメント方法・内容、介入・支援計画方法を開発し、教員、家族といった支援の実践者が施行可能なアセスメント・介入の手続きを検討する。

本研究では、以下の点を明らかにする。

(1) 行動障害を示す複数の発達障害児に対して反応クラスの序列についてアセスメントを行い、実践的アセスメント内容・方法を検討する。

(2) (1) のアセスメントの結果から介入計画を立案・実施し、教員・家族などの実際の支援者が実践可能できる内容・方法を検討する。

3. 研究の方法

(1) 対象児

広汎性発達障害と診断を受けた男児1名(A児)。

(2) 個別のプロフィール

A児は特別支援学級に在籍し、介入当初の生活年齢は6歳10ヶ月であった。WISC-IIIの結果は全検査IQ63、言語性IQ58、動作性IQ81だった。

(3) アセスメント

問題行動とその反応クラスについてのアセスメントを以下のように実施した。それぞれの結果から、問題行動の機能、問題行動と同じ反応クラスのその他の行動、反応クラスの序列を評価した。

①問題行動と反応クラスに関するインタビュー

保護者に対して、O'Neillら(1997)の機能的アセスメントインタビューを実施した。その際、反応クラスやその序列について情報を得るために、質問項目を新たに加えた(表1)。加えて、MAS問題行動動機づけアセスメント尺度(Durand & Carr, 1990)を実施し、問題行動の機能について評価を行った。

表1 反応クラスとその序列に関する質問

質問内容	
①	問題行動が生起する直前にお子さんは決まった行動や態度を見せますか
②	その行動をすることのお子さんの身体的な労力はどの程度ですか
③	お子さんがその行動をした場合、どのような対応をされていますか
④	問題行動は複数あるようですが、生起する順番が決まっていたり、パターンがありますか

②保護者による問題行動の記録

A児の問題行動の生起について保護者が2週間記録をとった。その際、下山ら(2010)で使用した問題行動のきっかけ、問題行動の反応型、対応、日時、程度、頻度が記録できる用紙を使用した。

③直接観察

実際にA児の問題行動について直接観察した。記録はデジタルビデオカメラによる録画もしくは観察者2名で実施した。問題行動の直前に生起する行動についてはその反応潜時を測定した。

(4) 介入計画立案と介入

介入計画は、(3)のアセスメントから立案した。介入は、その内容について対象児の保護者と協議し、承諾を得た上で実施した。介入は、標的とした適切行動と問題行動、反応クラスに属する別の行動についてデータ

を収集した。その際の記録は、直接観察と同様に実施した。

4. 研究成果

(1) 問題行動と反応クラスの序列に関するアセスメント

①問題行動の機能

保護者への機能的アセスメントインタビュー、MASの結果、問題行動の記録からA児、B児の問題行動の機能を予測した。A児のMASの結果は、物や活動の要求 21、注目の獲得 13、嫌悪事象からの逃避 7、感覚刺激の獲得 0であった。保護者記録、直接観察から、物や活動の獲得を制限されたときもしくは嫌な活動を続けたときに泣く、叫ぶ、部屋から出ていく行動が開始し、その後、保護者に向けてつばを吐く、物を投げる、つねる、蹴る、突進する行動が生起することが分かった。物や活動の要求の機能を有する問題行動の後、注目の獲得の機能を有する問題行動が生起した。保護者の記録では、2週間で6回ほど問題行動が生起していた。問題行動1回の従事時間は30分程度であった。

MASと機能的アセスメントインタビュー、直接観察の結果が一致しており、保護者や教員がアセスメントを実施するにあたって、使用しやすいのはMASであることが本研究でも確認された。

②反応クラスの序列に関するアセスメント

保護者への機能的アセスメントインタビューと、保護者の記録、直接観察から問題行動に関連する反応クラスとその序列につい

て査定を実施した。

A児においては、嫌悪事象からの逃避や活動の要求の後、保護者からの注目の獲得として問題行動が生起するというパターンが分かった。問題行動をより深刻な問題として多機能は、逃避や活動の要求ではなく、注目の獲得であった。注目の機能を有する問題行動には生起に序列があり、保護者に対して「つばをはく(11秒)」「物を投げる(42秒)」「嘔む(14秒)」「蹴る(15秒)」の順番で生起した。反応潜時の短い問題行動ほど軽度で、反応潜時がより長い問題行動ほど激しいものとなった。A児の「つばをはく」「物を投げる」に対して、保護者は子どもを見ることもなく、特に対応していなかった。「嘔む」「蹴る」では、保護者は嘔まれないように避けたり、蹴るのを止めるよう子どもに言ったりしていた。

2週間の保護者の記録では、問題行動間の序列のパターンが見られたのは、3回であった。他3回は特に序列が観察されなかった。

直接観察から、嫌悪事象からの逃避を有す

る問題行動の直前には、笑顔がなくなり「わからない」といった言語行動が生起し、逃避と同じ反応クラスに属していることが推測された。A児の笑顔がなくなり「わからない」と言ったときに即座に課題を終了させると、問題行動は一切生起しなかった。

反応クラスの序列については、前もって保護者に対してインタビューをしておいたことで、直接観察の時点で反応クラスの序列について観察が容易となった。観察する以前にインタビューの時点で反応クラスの序列について予測を立てられたことが効果的であった。

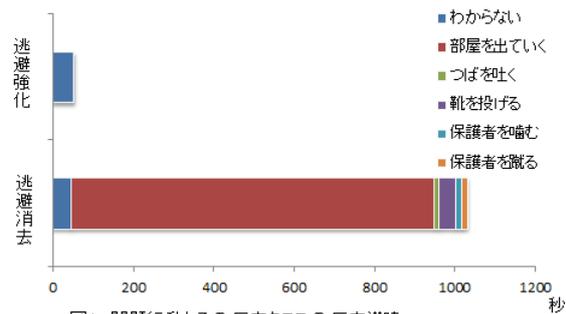


図1 問題行動とその反応クラスの反応潜時

(2) 介入計画と介入

介入は、保護者と話し合い、介入方法について承諾を受けた上で実施した。

①反応クラスの序列に基づいた介入計画

A児の保護者からの注目獲得の機能を有する問題行動については、保護者に対して消去手続きを取ることが一番有効であることを説明した。一方で、日常場面では消去手続きを一貫して遂行することが難しいことから、問題行動を軽減させる手法として、問題行動の反応潜時が短い行動を強化する手法について保護者に説明した。一方、嫌悪事象からの逃避に関しては、笑顔がなくなり「わからない」と本人が言った場合、課題の答えを教える、課題を終わらせる、活動中では、活動を即座に中止し、別の活動を行う計画を立案した。

②適切行動への介入計画

反応クラスの序列に基づき、問題行動を軽減させる一方で、適切行動を新たに獲得させるもしくは生起を増やすために適切行動に対する介入を計画した。

A児においては、課題ができなかったとき、活動がうまくいかなかったときに問題行動が生起していた。そこで、紙芝居を作り、嫌なことが起きた場合にどうしたらいいか、その対処法について、課題を行う前に複数の適切行動の選択肢の中から、A児自身に選ばせ、

実際に適切行動を生起させる機会を設けた。問題行動が生起せず、適切行動が生起した場合は、即座に周囲の大人が褒め、最後まで課題や活動に従事した場合は、ご褒美として手作りおもちゃをA児に与えたところ、A児の問題行動は軽減し、適切行動が増加した。A児、保護者とも身体的なリスクが少ない方法で介入が実施できた。

③まとめと今後の課題

激しい問題行動へ直接対応することは、保護者にとって困難な課題である。したがって、問題行動が属する反応クラスの序列をアセスメントし、より反応潜時の短い行動を即時に強化することで、保護者でも問題行動を軽減させることができた。そして、問題行動を軽減させた一方で、適切行動を増やす介入を行うことが本事例では効果的であった。

今後は、子どもを支える保護者が反応クラスの序列や前兆行動を捉えるための簡便なアセスメント法を検討すべきであろう。

なお本研究は、保護者への書類と口頭での説明と書類と口頭での了承を保護者から得た。さらに、就実大学研究倫理安全委員会において審査され、承認された上で実施した。

6. 研究組織

(1) 研究代表者

下山 真衣 (SHIMOYAMA MAE)

就実大学・教育学部・講師

研究者番号：609620