

平成 24 年度大学院派遣研修研究報告書

研修生番号	23J03	氏名	湯川 英高
研究主題 —副主題—	行動問題を示す児童に対する環境の再構築の視点を用いた支援に関する研究 —教室環境指標の作成と活用—		
所属校	都立町田の丘学園	派遣先	東京学芸大学大学院

項目	内容
I 研究の目的	<p>学校における行動問題は本人たちの学習機会の制限へとつながり(平澤・藤原、2008)、将来の社会参加を阻害する要因となることが示唆されている(藤原、2008)。そのため、学齢期における行動問題への支援は、重要な課題であり、近年、積極的行動支援(Positive Behavior Support, Koegel, Koegel & Dunlap, 1996, 以下 PBS と略す)による支援効果が多数報告されている。</p> <p>学校における環境は、1) 行動問題の生起に関わる先行事象と結果事象との機能的関係、2) 行動を生起させる弁別刺激や状況事象と、行動を維持させる結果事象と定義することができる。これまでに、1) に関しては、機能的アセスメント(O' Neill, Horner, Albin, Storey, & Sprague, 1994)、2) については、McAtee et al. (2004) の開発した CAI(the Contextual Assessment Inventory)、1) と 2) を含んだものとして Holburn and Vietze(2002) の QOL 指標があるが、非常に広範囲の生活環境を対象としているため、学校環境に絞った環境指標の開発が必要である。</p> <p>本研究の目的は、学齢期の子供たちの主たる生活の場である学校に焦点を当てた、教室環境における行動問題の生起しやすい環境を明確にすることにある。研究 1 では、特別支援学校の教師と児童・生徒を対象とした調査を行う。その結果を受けて、行動問題と関係する関係因子による「教室環境指標」を作成する。研究 2 では、作成した指標の妥当性を検討するために、1 名の自閉症児に対する PBS に基づいたアプローチを実施し、その前後で指標の測定を行う。対象児の行動問題の変化が、教員の対応や意識にどう変化をもたらすかを検証する。</p>
II 研究の方法	<p>研究 1</p> <p>平成 23 年 11 月から平成 24 年 1 月にかけて、知的障害部門を有する特別支援学校 19 校、計 965 名の教員を対象に、教員の行動問題に対する意識を含めた教室環境要因に関する質問紙調査と、児童・生徒の行動問題に関する質問紙調査を実施した。児童・生徒の対象児・者数は 2838 人であった。教員の回収数は 807 人、児童・生徒の回収数は 2585 人であった。教員の意識に関する質問項目は、独自に作成した「教員の行動問題の捉え方」など六つのカテゴリー、全 108 項目により構成されている。記入者の性別、所属学部、学級で担当している児童・生徒数、学級内の担任数、担任以外の加配数、特別支援学校の経験校数、知的障害特別支援学校での経験校数を記入してもらった。児童・生徒の行動問題に関する質問紙は、厚生労働省により定められた強度行動障害判定基準法を用いた。回答は統計処理し、行動問題の生起・維持に関わる環境因子を導き出し、教室環境指標を作成した。</p> <p>研究 2</p> <p>対象児は知的障害特別支援学校小学部第 3 学年に在籍している自閉症児であった。支援期間・場所は、平成 24 年 7 月から、対象児の所属する学級で支援を行った。支援に際して、担任 2 名に対して、対象児の「他人の髪をつかむ」・「他人に噛み付く」行動に関するアセスメントを依頼し、その結果から仮説を導き出し支援計画を立案した。同時に、介入前後で教室環境指標、CAI、支援尺度の記入を依頼し、三つの指標の介入前後の数値を比較検討した。</p>

<p>Ⅲ 研究の結果</p>	<p>研究 1 教員の意識に関する質問紙の回収数は 807 人、回収率は 83.6%であった。児童・生徒の回収数は 2585 人、回収率は 91.1%であった。児童・生徒の行動問題に関する質問紙における有効回答数は 3939 人であり、有効回答率は 92.9%であった。児童・生徒の行動障害の得点では、強度行動障害と判定される 8 点以上に該当した児童・生徒は 329 名、全体の 12.7%であった。</p> <p>教員の意識に関する質問紙 108 項目について因子分析を行った結果、八つの因子、30 項目が抽出された。児童・生徒の行動問題における因子分析の結果、2 因子 10 項目が抽出された。この 2 因子のうち、コミュニケーションに関する因子を除く 1 因子と教員の意識に関する 30 項目とで相関係数の算出と重回帰分析を行い「行動問題にはコミュニケーション意図が含まれていると思う」「子供にとって休み時間が長いと思う」「授業のねらいを担任間で共有している」等の 22 項目を抽出した。そして、この 22 項目を用いて教室環境指標を作成した。</p> <p>研究 2 「髪をつかむ行動」は、課題従事行動を設定した後減少した。その後、「他人に嘔み付く」行動はほとんどみられなかった。本研究では課題従事行動は機会が設定されれば 100%従事することができた。</p> <p>教室環境指標の変化は、担任 A で全 22 項目中 8 項目に変化が見られた。担任 B では、12 項目に変化が見られた。</p> <p>教室環境指標の妥当性に関しては、10 月中旬に担任 2 名に対して、1 週間の間隔を空けて、各担任ごとに相関係数を算出した。担任 A は 0.735 であり強い相関が見られた。担任 B は 0.623 であり中程度の相関が見られた。</p>
<p>Ⅳ 考察</p>	<p>研究 1 国立重度知的障害総合施設のぞみの園が平成 20 年度に実施した全国調査によると、行動援護を利用している在宅の知的障害児・者は全体の 0.9%であり、今回の調査の結果が示す 12.7%は、行動問題を示す児童生徒の実態と、実際に行動援護の利用に大きな差が生じていることがうかがえる。これまで、行動問題への対応によりその行動が維持されていることは多くの研究で証明されてきている(朝倉、2004)。また、近年では、物理的な環境を操作することで行動問題の低減をはかる研究もある(村中・小沼・藤原、2009)。しかし、最終的に今回の調査で抽出された 5 カテゴリー 22 項目中、「子供が座って授業を受けることはあたり前だと思う」といった一般的な教育観や、「子供の到達度を数的に評価している」などの一般的な教育的対応の 2 つのカテゴリーは、行動問題の予防という観点から、今後重要な視点となる可能性のあることが示唆された。</p> <p>研究 2 今回行った、「課題従事行動」、「写真カードを用いた要求行動」、「スケジュール変更」の三つの支援のうち、「課題従事行動」が最も有効的な支援となった。このような先行条件の整備に重点を置いた指導プログラムは多くの研究で重視されている(服巻・野口、2005; Kern & Clements, 2007; Miltenberger, 2006; 小笠原・櫻井、2003)。本研究においても先行条件の整備が有効であることが示唆された。</p> <p>本研究では、行動問題が生じている環境においてアセスメント結果に基づいた支援計画を立案・実行し、環境の再構築を行ったといえる。環境指標の妥当性については、支援前後で 1 名の教師の回答に変化が見られた。また他の尺度についても変化が認められたが、環境指標と同様に、その一部に妥当性が認められるのみであった。今回の研究では、その妥当性は一部にしか認められなかったことから、今後他の尺度との関連を見極め、改良することが必要である。</p>