

## わが国における包括的行動支援の研究動向 —機能的行動アセスメントの観点から—

立教大学大学院現代心理学研究科 太田 研 立教大学現代心理学部 大石幸二

### Some current issues of "positive behavior support" in Japan : Perspective of functional behavioral assessment

Ken Ota (Graduate School of Contemporary Psychology, Rikkyo University), and  
Kouji Oishi (College of Contemporary Psychology, Rikkyo University)

Functional behavioral assessment is a basic technology in positive behavior support. The present study reviews the functional behavioral assessment that is used to support students who display challenging behavior. Especially, we focused on the issues applicable to general education settings where special needs education was promoted in Japan. As a result, the following issues were identified. (1) The small number of studies functional behavioral assessment used in general education settings, (2) The lack of clean validity of existing functional behavioral assessment, (3) Lack of efficiency training condition to acquire functional behavioral assessment. The above-mentioned issues require solution so that the positive behavior support can contribute to special needs education.

**Key words :** positive behavior support, functional behavioral assessment, general education settings

### はじめに

応用行動分析学 (applied behavior analysis) は、行動分析学の研究知見を応用し、社会的に重要な事象を効果的・効率的に取り扱おうとする (Baer, Wolf, & Risley, 1968) ことは自明であり、その際たる成果は教育分野で上がっている。

さて、1997年4月、米国において障害児教育法改正法 (individuals with disabilities education act 97 : IDEA'97) が施行された。この教育法規は、1975年に公布された全障害児教育法 (education for all handicapped children act) の修正法であり、主な理念は、全ての障害児に“無償で適切な公教育”を与えること、その公教育は“最も制約の少ない環境”、つまり障害を持たない児童生徒と統合された場でなされることである。そして、児童生徒の個別の教育的ニーズに対し、適切な支援を提供するために、“個別教育計画 (individualized

education program : IEP)”の作成、実施、評価を繰り返すという教育実践サイクルが規定されている。IDEA'97では、(a)包括的行動支援 (positive behavior support) と (b)機能的行動アセスメント (functional behavioral assessment) という2つの概念とその実行が新たに導入されており、この概念は、校則違反や破壊的行動障害を示す児童生徒の教育にとっては、特に支援をおこなっていくうえで重要なものとなっている。包括的行動支援は、応用行動分析学の成果から発展したアプローチであり、ノーマライゼーションやインクルージョンの動向、当事者中心の価値観の理念を背景としている (Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel, & Fox, 2002)。すなわち、このアプローチは、障害を抱える人々は、障害を抱えていない人々と同じ場所で生活すべきであり、障害を抱えていない人々と同じ生活の機会を得るべきであるという理念、本人のニー

ズを最大限に重視したうえで支援体制を決定するという理念から成り立っている。さらに、支援をおこなっていくうえで用いられる介入方略は、機能的行動アセスメントの結果に基づいて計画される。

ところで、わが国においては、欧米の思潮を受けて「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が示され、各自治体において特別支援教育を推進するための体制整備が行なわれている（文部科学省，2003）。特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害（例えば、視覚障害、聴覚障害、知的障害）だけでなく、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症をも含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、一人一人の教育的ニーズに合った適切な教育や指導を通常の教育の一元的な場で行うものである（文部科学省，2003）。特別支援教育の理念は、ノーマライゼーションやインクルージョンの動向、児童生徒への支援の提供に関係する機関の協働、当事者中心の価値観など、包括的行動支援と類似する点が多く存在する。そのため、特別支援教育の体制整備に向けて、米国の教育法規に規定された包括的行動支援と機能的行動アセスメントは、参考になる点が多く存在すると思われる。

しかしながら、わが国における包括的行動支援に関する焦点は、主に重度の発達障害を抱える児童生徒を対象に、いかに包括的行動支援の体制を構築し維持するかに合わせられており（例えば、平澤，2003；平澤・藤原・山本・佐田東・織田，2003）、平均的な知的機能を持つ児童生徒へ提供される包括的行動支援に合わせられていない。さらに、わが国の先行研究では、包括的行動支援の基幹的な技法である機能的行動アセスメントが一般教育現場で用いられる際に生じる課題についても明確に記していない。わが国で特別支援教育を成功裡に進めていくためには、一般教育現場における機能的行動アセスメントの課題を明確化し、解決することが望まれると思われる。

そこで、本稿では、米国での包括的行動支援の取り組み、及び機能的行動アセスメントの実践的

な技法としての成立の背景について記述する。次に、一般教育現場への機能的行動アセスメントの適用の実際について、わが国の先行研究の概観を基に整理する。そして、わが国の特別支援教育の展開に向けての機能的行動アセスメントの有用性と課題について示すことを目的とする。

## 包括的行動支援について

包括的行動支援とは、個人の生活の質を高め、行動上の問題を最小限にするために、個人の行動レパートリーを広げる指導技法と環境の再設計を用いるアプローチである。（Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996）。環境の再設計とは、チャレンジング行動<sup>1</sup>を示す個人の環境を変えることであり、具体的には、支援を提供する個人（例えば、親や教師）の行動の変容、チャレンジング行動を示す個人への活動の選択機会の増加、余暇活動支援の提供などを含んでいる（Carr, Horner, Turnbull, Marquis, Magito-McLaughlin, McAtee, Smith, Ryan, Ruef, & Doolabh, 1999）。さらに、このアプローチでは、児童生徒が社会的に重要な行動変容を行なえるように、非嫌悪的な行動的介入が、学校規模、又は地域社会規模で一貫して適用される（Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, Nelson, Scott, Liaupsin, Sailor, Turnbull, Turnbull III, Wickham, Wilcox, & Ruef, 2000）。

包括的行動支援は、当初、自傷行動や攻撃行動など過激な行動を示す障害児者に用いられていた嫌悪的な介入（例えば、嫌子の提示など）の代替手段として開発されてきた（Durand & Carr, 1985）。しかし、近年、この支援方法は広範な場面（例えば、学校や家庭、施設など）において、障害の程度に関わらず様々な児童生徒に適用され、社会的に望ましい行動の増加、及びチャレンジン

<sup>1</sup> 児童生徒によって示される自身や他者の生命・生存や日常生活機能、及びその後の学習可能性に甚大なる影響を及ぼす行動は、問題行動であると捉えられてきた。しかし、この問題行動は、行動主体である本人の行動変容と周囲の人的資源を含む環境全体にとって特別な挑戦事項となる。そのため、本稿ではチャレンジング行動と記した。

グ行動の減少に効果的であることを実証している (Horner, Albin, Sprague, & Todd, 1999)。そして、IDEA'97では、学校内において、行動上の問題を抱える児童生徒に対して、包括的行動支援を適用することを次のように規定している。すなわち、“児童生徒が自分自身、又は、他者の学習を妨害する行動を示す場合、児童生徒のIEPチームはその問題行動に取り組むため、相応しい時に、包括的な行動的介入、及び支援を含む方略を考えなければならない (Office of Special Education Programs, 1997)<sup>2</sup>” というものである。

学校規模で展開される包括的行動支援は、(a)アウトカム、(b)プラクティス、(c)データ、(d)システムの4つの要素から構成される (Office of Special Education Programs Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2006)。プラクティスとは、根拠に基づいた介入の使用を意味し、これが、児童生徒の行動変容につながる。データとは、児童生徒の実態把握を行うため、児童生徒の行動変容の必要性を特定するため、介入効果を評価するために用いられる情報を意味し、データに基づいて支援の決定、評価、修正が行われる。システムとは、包括的行動支援を正確かつ継続的に実施するのに必要な体制のことであり、この体制が、支援を提供する側の行動を支える。そして、アウトカムとは、児童生徒、家族、学校教員によって提案され、強調される標的行動を意味し、アウトカムは、プラクティスとデータとシステムの相互作用によって達成される。アウトカムの達成が、児童生徒の生活の質

<sup>2</sup> IDEA'97の614節(d)項(3)では、IEPの作成を規定している。(3)(A)では、IEPを作成するチームは、IEPを作成するにあたり、(i)子どもの長所と子どもの教育に関する両親の関心事、(ii)子どもに関する最近の評価の結果、を考慮しなければいけないことが記されている。そして、(3)(B)では、IEPチームが、IEPを作成するにあたり考慮すべき要因について記されている。(3)(B)(i)は、チャレンジング行動を示す事例において考慮すべき要因を挙げているが、この他に、英語に熟達していない児童生徒の事例、視覚障害、聴覚障害、言語障害の事例において考慮すべき要因が挙げられている。

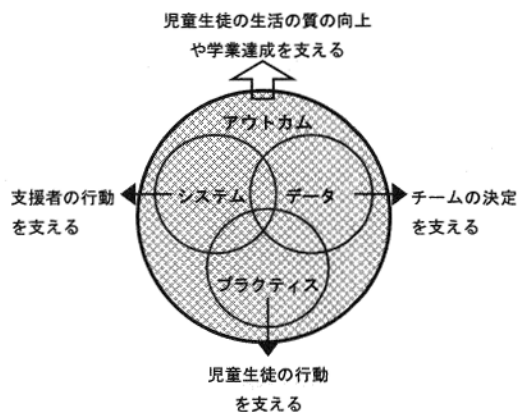


Figure 1 包括的行動支援を構成する要素

※Office of Special Education Programs Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2006)を参考に著者が作成

の向上や学業達成につながる (Figure 1)。

包括的行動支援の具体的な特徴として、Sugai et al. (2000)は、(a)行動科学、(b)実用的な介入の使用、(c)社会的価値観、(d)組織的な観点が統合されていることを挙げている (Table 1)。まず、行動科学とは、包括的行動支援が、人間の行動は学習されるのであり、変容可能であるという視点に立っていることを示す。行動科学に基づく視点により、チャレンジング行動が生起している要因を同定し、適切で機能的な行動を指導することが可能となる。次に、実用的な介入の使用とは、行動支援計画が、機能的行動アセスメントの結果に基づいて立案されることを示す。機能的行動アセスメントの結果に基づいて、環境の再設計、新たな行動の形成を含む包括的な行動支援計画が立案される。さらに、包括的な行動支援計画で用いる手続きは、研究により実証された手続きが用いられる。そして、社会的価値観とは、介入の対象となる行動が社会的に妥当なものであり、介入の結果、児童生徒の生活の質が高まるような行動が介入の対象となることを示す。また、立案された介入手続きが、児童生徒、家族、教育者の価値観と適合しているかどうかについて考慮される。さらに、包括的行動支援は、組織的な観点から展開される。組織的な観点とは、連続性を持った支

援が、学校内に在籍する全ての児童生徒に提供されることを示す。Eber, Sugai, Smith, & Scott (2002) が示しているように、この連続性を持った支援では、チャレンジング行動の第一次予防・第二次予防・第三次予防といった予防的な方略が用いられる (Figure 2)。第一次予防では、新たなチャレンジング行動の事例の発生を防ぐために、

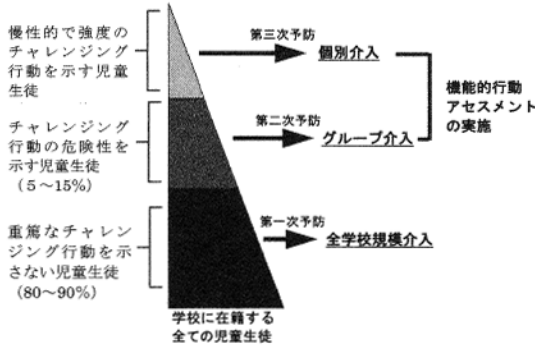


Figure 2 包括的行動支援における連続的な支援

※Eber et al. (2002) を参考に著者が作成

向社会的行動が学校に在籍する全ての児童生徒に、学校教員による示範を通して教えられ、児童生徒が示す向社会的行動は学校教員からの賞賛など正の強化手続きによって強化される。第二次予防は、第一次予防では対処できないチャレンジング行動の事例に対して行なわれる。ここでは、2人から4人の児童生徒から構成される集団に対して、機能的行動アセスメントに基づいた包括的な行動支援計画が実施される。第二次予防でも対処できない事例に対しては、第三次予防が適用される。第三次予防では、チャレンジング行動を抱える児童生徒に対して、第二次予防での方略よりも、個別的な介入が施される。第二次予防、及び第三次予防において行動支援計画を立案する際には、立案過程に、児童生徒と両親、他の関係機関 (例えば、精神保健領域、医療領域の専門家など) が含まれ、チームの協働により行動支援計画が立案される。

包括的行動支援を展開するプロセスは、予防的

Table 1 包括的行動支援の土台と特徴

行動科学	実用的な介入	生活スタイルの結果	組織的な観点
<ul style="list-style-type: none"> <li>人間の行動は、行動的、社会的、及び、物理的・環境的要因に影響を受ける。</li> <li>人間の行動の多くは、行動主体が学習を意図しなくても学習される。</li> <li>人間の行動は、学習され、変容する可能性がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>機能的行動アセスメントが、行動支援計画を立案するために用いられる。</li> <li>介入は、環境の再設計、カリキュラムの再設計、チャレンジング行動を維持する強化子の除去を重要視する。</li> <li>指導技法は、行動変容のための主な手続きである。</li> <li>研究により実証された実践が用いられる。</li> <li>介入の決定は、データに基づく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>行動変容は、社会的に意義があり、包括的であり、持続可能で、実地的な価値があるものでなければならない。</li> <li>包括的行動支援の目標は、生活及び学習の選択権を上げ、生活の質を高めることである。</li> <li>介入手続きと児童生徒、家族、教師の価値観との間の適合が、文脈的に適切でなければならない。</li> <li>嫌悪的な介入 (苦痛、怪我、屈辱を伴う) ではなく、ポジティブな介入 (正の強化子の提示など) が用いられる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>支援の質と継続性は、生活環境によって提供される支援のレベルと関連する。</li> <li>実践と決定は、政策に基づく。</li> <li>予防及び効果的な実践の継続的な実施が強調される。</li> <li>問題解決に向け、チームによる支援が提供される。</li> <li>積極的な行政の関与が強調される。</li> <li>多くの組織 (学校区、学校規模、学級、学級以外、個別の生徒、家族、地域社会) が考慮される。</li> <li>連続的な行動支援が強調される。</li> </ul>

Sugai et al. (2000) を基に著者が作成

方略の各水準で異なるが、最初に、学校長、学年主任、支援スタッフ、両親を含む行動支援チームが、学校内に設置され、学校長、及びチームメンバーの80%以上から積極的な支援と参加について同意を得る（Office of Special Education Programs Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2006）。次に、学校内に設置された行動支援チームによって、行動支援計画の立案、実施、評価が行なわれる。

以上のような特徴を持つ包括的行動支援は、わが国においては、主に特殊教育場面で、知的障害を抱える対象児者に展開されており、その効果を実証している（例えば、平澤・藤原, 2000, 2001）。しかしながら、わが国において特別支援教育が推進される一般教育現場で、上述したような特徴を有す包括的行動支援が適用された実証的な研究は、非常に少ない。

## 包括的行動支援における機能的行動アセスメント

### 機能的行動アセスメントの定義及び成立の背景

機能的行動アセスメントは、包括的行動支援の中心的な技法である（平澤, 2003）。機能的行動アセスメントとはチャレンジング行動の機能、及びチャレンジング行動の生起要因（先行事象）と維持要因（後続事象）を特定するために用いられる一連の評価手続きのことを指す（DuPaul & Ervin, 1996）。行動の機能とは、当該となる行動の目的、つまり行動の結果事象のことを指す（Umbreit, Ferro, Liaupsin, & Lane, 2006）。機能的行動アセスメントの目的は、チャレンジング行動を減少させ、適切な行動を増加させるような社会的妥当性の高い介入を立案し適用するために、行動の機能を特定することである（Barnhill, 2005）。

機能的行動アセスメントの手続きには、以下の3つがある（O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997 茨木他訳 2003）。まず、1つ目の手続きは、チャレンジング行動を示す本人やその人と親しい人（例えば、家族や教師など）にインタビューや評定尺度を実施する間接的

方法であり、具体的な方法として、機能的アセスメントインタビュー（functional assessment interview : FAI : O'Neill et al., 1997 茨木他訳 2003）や動機づけアセスメント尺度（motivation assessment scale MAS : Durand & Crimmins, 1988）が挙げられる。次に、2つ目の手続きは、チャレンジング行動を示す本人を自然な場面（例えば、家庭や学校など）で観察する直接観察であり、具体的な方法として、A-B-C記録法（Bijou, Peterson, & Ault, 1968）や分散点査定（scatter plot : Touchette, MacDonald, & Langer, 1985）が挙げられる。そして、3つ目の手続きは、チャレンジング行動を生起させ、維持していると考えられる変数を実験的に操作し、行動への影響を系統的に分析する機能分析（functional analysis : Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, & Richman, 1982）である。

ところで、下山・園山（2005）は、チャレンジング行動を示す個人に対する行動的アプローチの概観を行っている。下山・園山（2005）によると、機能分析が開発される1980年代までは、自傷行動や攻撃行動を示す障害児に対する介入として、嫌悪的な結果操作アプローチ（例えば、電気ショックの提示）が用いられることがあったが、Iwata et al.（1982）によって、機能分析が開発されて以来、チャレンジング行動の生起要因・維持要因の同定が可能になったため、非嫌悪的で、先行事象操作・結果事象操作の双方を含む包括的なアプローチが注目されるようになった。その後の適用において、機能的行動アセスメントは、重度の知的障害を抱える児童生徒への支援においても、効力を発揮してきた（平澤・藤原, 2002）。さらに、1990年代から、平均的な知的機能を有するような発達障害児が示すチャレンジング行動にもその適用範囲が拡大されてきている（e. g., Cooper, Wacker, Sasso, Reimers, & Donn, 1990）。このような背景から、IDEA'97では、機能的行動アセスメントの実施について次のように規定している。すなわち、“障害を抱える児童生徒が準段落(A)で記述した停学をもたらす行動をとる以前に、地域の教育機関が、機能的行動アセスメント、及び

行動的介入計画を実施していない場合、教育機関は、問題行動に取り組むアセスメント計画を立てるため、IEPミーティングを召集するべきである (Office of Special Education Programs, 1997)<sup>3</sup>”としている。この教育法規では、児童生徒に対して、停学、退学、又は教育を受ける場の変化 (例えば、教育年限の延長) が考慮された時に、機能的行動アセスメントの実行と行動的介入計画の策定を要求している (Drasgow, Yell, Bradley, & Shriner, 1999)。

### 一般教育現場における機能的行動アセスメントの成果

Carr et al. (1999) は、1985年から1996年までの論文を対象とし、包括的行動支援の効果をメタ分析により検討している。選定された論文は、チャレンジング行動の減少と適切な行動の増加を目的としており、新たな行動レパートリーの形成や環境の再設計を行なった論文であった。その結果として、機能的行動アセスメントの結果に基づいた介入がチャレンジング行動の減少と適切な行動の増加に効果的であった事例数は、機能的行動アセスメントを行っていない介入の効果に比べ、約2倍となっていた。しかし、Carr et al. (1999) の対象となった論文は、機能的行動アセスメントの使用が公法体系に規定される1997年以前の論文である。さらに、1996年から2000年の間に、学術誌に公表された機能分析 (functional analysis) に関する論文は、1991年から1995年に公表された

<sup>3</sup> IDEA'97の615節(k)項(1)では、児童生徒を他の教育場面へ配置をすることを考慮する際に学校職員がとりうる職務上の権限について記している。(1)(A)では、次のような場合に、学校職員によって、10日間以内もしくは45日以内の児童生徒の教育場面の配置の変更や停学が命じられるとしている。それは、児童生徒が学校に凶器を持ち込んだ場合、又は故意に違法薬物を所有した場合、使用した場合、売買した場合である。そして、(1)(B)では、児童生徒に規律処分がなされる前であろうと、規律処分がなされた後であろうと、地域の教育機関は、児童生徒に対して、機能的行動アセスメントに基づいた行動的介入を実施し、さらに、児童生徒が既に行動的介入を受けている場合は、IEPチームは、行動的問題に取り組むために、介入計画を再検討し、修正するべきだとしている。

論文の約1.5倍の公表数となっている (Hanley, Iwata, & McCord, 2003)。

Gresham, Quinn, & Restori (1999) は、IDEA'97が施行される以前に、*Journal of Applied Behavior Analysis*に掲載された、機能的行動アセスメントの論文を概観している。その結果、全ての論文においてアセスメントの対象者は、重度の知的障害者であり、自然場面においてではなく、自然場面をシミュレートした場面において、アセスメントが行われていたことを示した。また、Gresham et al. (1999) は、先述したように一般教育現場で、平均的な知的機能を持つ児童生徒、又は出現率の高い障害 (例えば、学習障害、注意欠陥多動性障害) を抱える児童生徒に対する機能的行動アセスメントの妥当性を支持する根拠が少ないことを指摘した。さらに、Sugai, Horner, & Sprague (1999) も、機能的行動アセスメントの課題として、学校や家庭、地域社会などの自然な環境における無理のない実施の必要性を指摘している。

このような指摘に対し、Newcomer & Lewis (2004) は、一般教育現場に在籍する児童3名が示す課題非従事などのチャレンジング行動に対して、行動の機能に基づく介入と行動トポグラフィーに基づく介入を系列的に導入し、2つの介入案の効果を被験者間マルチベースラインデザインによって検証している。この場合、有効性の判別は、視覚的判断 (visual inspection) によって行われた。その結果、3名のうち2名の児童が示すチャレンジング行動の減少には、行動の機能に基づく介入の方がより有効であったことを実証している。しかし、Newcomer & Lewis (2004) が用いた被験者間マルチベースラインデザインでは、3名の児童全てにおいて、行動トポグラフィーに基づく介入が、行動の機能に基づく介入の前に先立って導入されており、順序効果の統制がなされていなかった。一方、Ingram, Lewis-Palmer, & Sugai (2005) は、Newcomer & Lewis (2004) において課題として挙げられた順序効果を統制して、行動の機能に基づく介入の有効性を検証している。Ingram et al. (2005) は、一般教育現場に在籍し、

Table 2 学校場面において機能的行動アセスメントを適用した実証研究

著者	実施場面	対象者と標的行動	実施者	手続き
平澤・藤原 (1996)	言語障害学級	10歳 知的障害児 離席や大声などの 逸脱行動	研究者 学校教員	評定尺度  ビデオ観察
平澤・藤原 (2000)	養護学校高等部	16歳 自閉的傾向を持つ IQ59の生徒 他者を殴るなどの 攻撃行動	研究者 学校教員	学校記録及び教 師の報告の整理  直接観察
野呂・藤村 (2002)	一般教育現場	小学校第4学年 IQ85の注意欠陥 多動性障害児 課題非従事行動	研究者	直接観察
大石 (2005)	一般教育現場	中学校第1学年 診断なし 逸脱行動及び課題 従事行動	研究者 学校教員	直接観察

特殊教育サービスを受けていない児童2名が示すチャレンジング行動に対して、行動の機能に基づく介入と行動トポグラフィーに基づく介入を繰り返す（すなわち、反転デザイン）、また、最初に導入する介入をカウンターバランスすることにより、順序効果を統制している。Ingram et al. (2005)においても、有効性の判別は視覚的判断によって行われている。その結果、2名の児童が示すチャレンジング行動の減少にとって、行動の機能に基づく介入の方が、行動トポグラフィーに基づく介入よりも有効であることが示されている。

以上のように、機能的行動アセスメントは、従来、重度の障害を抱える個人に対して適用され、その効果を実証してきた。近年では、注意欠陥多動性障害や情緒行動障害など平均的な知的機能を有する児童生徒が示すチャレンジング行動の減少のためにも適用されている。また、機能的行動アセスメントの適用範囲は、学校現場などの自然場面にも拡大し、自然場面における機能的行動アセスメントに基づいた介入の有効性が実証されている。

#### わが国の学校現場における機能的行動アセスメントの展開

ここでは、わが国の学校現場において、機能的行動アセスメントがどのように展開されているかを述べる。そのために、(a)機能的行動アセスメントが実施された場面、(b)アセスメントの対象者と標的行動、(c)アセスメントの実施者、(d)アセスメント手続きについて整理をする。対象とした先行研究は、1996年から2005年までの間、行動分析学研究、及び行動療法研究に掲載された研究論文のなかから、学校現場において、児童生徒が示すチャレンジング行動の低減に取り組み、行動支援計画を立案する際に機能的行動アセスメントを実施した、データの提示がある実証的な研究4編である。

Table 2に、概観の対象となった先行研究の概要を示す。まず、アセスメントの実施場面に関しては、4編中2編が、一般教育現場において行なわれていた。一般教育現場において行なわれていた研究は、2002年から学会誌に掲載されてきている。次に、アセスメントの対象者に関しては、

2002年から一般教育現場においてアセスメントが実施されてきているように、重度の知的障害を抱える児童生徒だけでなく、平均的な知的機能を持つ児童生徒を対象とした研究も行なわれてきている。アセスメントの対象となった行動は、4編中3編が課題非従事行動や逸脱行動など広範な行動型を対象としていた。また、4編中1編は、課題従事行動にも機能的行動アセスメントを適用し、児童生徒が授業に従事する行動の生起条件、維持条件を分析していた。アセスメントの実施者には、全ての研究において、研究者が関与していた。しかし、4編中3編の研究では、アセスメントの実施者に、研究者の他に学校教員も含めていた。平澤・藤原（1996）は、学校教員に対してMASを実施し、MASの結果からビデオ観察の視点を決定していた。平澤・藤原（2000）では、学校での指導記録や学校教員の報告を基に、研究者が直接観察場面を決定し、学校教員によって直接観察が行なわれていた。そして、学校教員によって収集されたデータから、研究者が情報の整理を行っていた。また、大石（2005）においては、研究者によってあらかじめ設定された先行事象及び後続事象に関して、研究者と特別支援教育コーディネーター（文部科学省、2003）の学校教員の両者が直接観察を行なっている。両者の記録の一致率は86%と、高い一致率を示している。アセスメントで用いられた手続きに関しては、全ての研究において、観察という手法が用いられていた。

Hanley et al.（2003）は、1961年から2000年の間、学会誌に掲載された機能分析（functional analysis）に関する研究の概観を行なっている。その結果、277の研究の内、学校場面においてアセスメントが実施された研究の数は、87であった。また、Scott, Bucalos, Liaupsin, Nelson, Jolivet, & DeShea（2004）では、1995年から2000年にかけて、12の研究が、学校場面においてチャレンジング行動を示す児童生徒、又は情緒障害や軽度の発達障害を抱える児童生徒を対象に機能的行動アセスメントを実施していたことを示している。さらに、これらの内8つの研究では、一般教育場面

において機能的行動アセスメントが実施されていたことを示している。以上の結果から、欧米諸国と比べると、わが国の学校現場において機能的行動アセスメントが適用された研究数は、非常に少ないといえる。今後、わが国の学校現場での機能的行動アセスメントの適用、及びその効果に関するデータベースを蓄積していく必要があると考えられる。

### 学校現場における機能的行動アセスメントの実際

先述したように、機能的行動アセスメントは、3つの手続きによる一連の情報収集手続きである（DuPaul & Ervin, 1996）。しかし、Barnhill（2005）やNoell（2002）は、各手続きの利点及び欠点に関して、次のように指摘している。まず、間接的方法の利点として、短時間で実施が可能であること、非専門家でも実施が可能であること、欠点としては、情報の正確性が不十分であること、面接項目や尺度を作成した者の意図と異なった解釈を行なう可能性があること、関数関係を実証しないこと、などである。次に、直接観察の利点としては、間接的方法よりも情報の正確性が確保されること、学校現場などの自然な環境下において間接的方法よりも妥当な仮説構築が可能であることが挙げられ、欠点としては、間接的方法より時間を必要とすること、関数関係を実証しないことが挙げられている。そして、機能分析については、関数関係を実証できることに最大の利点があり、欠点としては、間接的方法や直接観察より多くの時間を要すること、アセスメント期間中に対象となる行動が新たな機能を獲得する可能性があること、物理的な強度が強く（例えば、凶器の使用など）、低頻度の行動に適用できないこと、などである。そして、Gable（1999）及びNoell（2002）は、学校などの日常的な場面において、機能分析のような実験的操作は不可能であり、間接的方法、及び直接観察から行動の機能について仮説を立てるという方法が効率的であることを指摘している。

Scott, Bucalos, Liaupsin, Nelson, Jolivet, & DeShea（2004）は、1995年から2000年までに公



表され、学校場面において、チャレンジング行動を示す児童生徒、又は情緒障害や軽度の発達障害を抱える児童生徒に対して、機能的行動アセスメントを実施した12の研究論文の概観を行った。その結果、全ての研究において機能的行動アセスメントの手続きに直接観察が含まれており、その内の9つの研究において間接的方法が直接観察や機能分析を行うための補助的な手段として用いられていた。また、機能的行動アセスメントの実施者に関しては、全ての研究において研究者が中心となっていって行なわれており、9つの研究においては、学校現場の教員が被面接者としてアセスメント過程に含まれていた。このように、一般教育現場で間接的方法のみによって機能を推定した研究が存在しないという結果から、Scott, Bucalos, Liaupsin, Nelson, Jolivet, & DeShea (2004) は、間接的方法のみによって行なわれる機能的行動アセスメントの妥当性に関して根拠が存在しないことを指摘し、機能分析や直接観察、間接的方法のいずれも、単一で実施するには、一般教育現場における最良の実践として推奨できないとしている。そして、今後の研究課題として、(a)一般教育現場の職員が、研究者のいない状況で機能的行動アセスメントを正確に実施する能力に関する根拠の提示、(b)一般教育現場の職員が、学校という文脈において、機能的行動アセスメントを習得するのに必要な効率的トレーニング手続きの検証、(c)MASやFAIのような間接的方法の妥当性の証明、(d)間接的方法や直接観察の使用が適している状況の同定を挙げている。

Newcomer & Lewis (2004) は、間接的方法の妥当性に関して1つの根拠を示している。Newcomer & Lewis (2004) は、一般教育現場に在籍する児童3名が示す課題非従事などのチャレンジング行動に対して機能的行動アセスメントの3つの方法を行い、各方法の結果を比較している。その結果、間接的方法(特に、FAI 教師評定尺度: teacher rating scale: Lewis, Scott, & Sugai, 1994)と直接観察(A-B-C記録法)、機能分析といった各手続によって推定された行動の機能には一致が

見られた。この結果から、一般教育現場における機能的行動アセスメント実施に関して、間接的方法が妥当であることを示唆している。

Scott, Bucalos, Liaupsin, Nelson, Jolivet, & DeShea (2004) によって指摘された一般教育現場の教員が機能的行動アセスメントを実施する能力、機能的行動アセスメントを実施するのに必要なトレーニングに関して、Scott, McIntyre, Liaupsin, Nelson, & Conroy (2004) は、一般教育現場の行動支援チームによって推定された行動の機能と米国教育省の機能的行動アセスメントの専門家3名によって特定された行動の機能を比較している。なお、行動支援チームには、学校内の行動支援チームで機能的行動アセスメントを実施するためのトレーニングを受けた学校教員が属していた。行動支援チームは、機能的行動アセスメントで得た情報を材料としてミーティングを実施し、行動の機能を特定している。一方、専門家は、行動支援チームが収集した情報を材料として、行動の機能を特定している。この研究において対象となった事例数は、チャレンジング行動を示す39の事例であった。また、機能的行動アセスメントを行なうために用いられた手続きは、全事例において、学校区の機能的行動アセスメント様式が用いられ、その他にも、各事例において異なったが、様々な手続き(例えば、直接観察、A-B-C記録法、質問紙など)が用いられた。その結果、行動支援チームと3名の専門家によって推定された機能は、全事例の15%で一致を示し、3名の専門家間で推定された機能では、全事例の18%で一致を示した。さらに、行動の機能を推定する際に用いられたアセスメント手続きが3つ、又は4つの時に、行動支援チームと3名の専門家によって推定された機能が一致する割合が高かった。以上の結果から、Scott, McIntyre, Liaupsin, Nelson, & Conroy (2004) は、現在存在している機能的行動アセスメントの各尺度の妥当性が不十分であることを指摘している。また、学校教員からの情報を基に、専門家が行なっていく機能的行動アセスメントにおいて問題となるのは、児童生徒との相互作用に

よって得られる情報の不足であり、学校教員が行なっていく際に問題となるのは、対象となる行動の分析に必要な一連の手続き、及び手続きを遂行するのに必要な技術の不足であると指摘している。そして、今後の研究課題として、現在存在している尺度間の妥当性に関する精緻な調査、チームで機能的行動アセスメントを行なう際の専門家やチームリーダーの役割の明確化、チームが妥当なアセスメントを行なうための構造化された手続きの開発、を挙げている。

機能的行動アセスメントの意義は、チャレンジング行動の機能を特定し、予防的で罰を伴わないポジティブな介入（つまり、正の強化手続き）を立案するところにあることはすでに述べた。Scott, McIntyre, Liaupsin, Nelson, Conroy, & Payne (2005) は、一般教育現場の行動支援チームによって選ばれた介入方略と米国教育省の機能的行動アセスメントの専門家3名によって選ばれた介入方略を比較している。介入方略は、研究者によって作成された介入方略の一覧表から選択された。なお、行動支援チームには、学校内の行動支援チームで機能的行動アセスメントを実施するためのトレーニングを受けた学校教員が属していた。トレーニングを受けた学校教員は、ファシリテーターとして、(a)チャレンジング行動、(b)先行事象、後続事象、(c)望ましい行動、(d)望ましい行動の先行事象、(e)行動の機能に関する質問を行なうことで、行動支援チームのミーティングを促進する役割を担っていた。そして、専門家は、校内チームによって引き出された情報を基に、介入方略を選択した。その結果、行動支援チームによって選択された介入方略は、専門家によって選択された介入方略よりも、罰的で排除的な方略（例えば、停学など）が多く含まれていた。一方、排除的な方略を選択した専門家はいなかった。この結果から、Scott et al. (2005) は、ファシリテーターのトレーニングが妥当でなかった可能性を示唆している。そして、トレーニングに含まれるべき要素と学校現場における現実的な制約との両者を考慮に入れた効率的なトレーニング方法の開発

を課題として挙げている。さらに、行動支援チームが罰的で排除的な方略の選択ではなく、ポジティブな介入方略の選択を行なうために、ファシリテーターが(f)代替行動、(g)教示方略、(h)先行事象の再設計、(i)正の結果事象、(j)負の結果事象に関する質問をも含めてミーティングを進めていく必要性を示唆している。

### 特別支援教育における機能的行動アセスメントの有用性と適用上の課題

文部科学省（2003）は、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を出し、LD、AD/HD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒に対し、適切な教育的支援を行なうことを打ち出している。さらに、「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（文部科学省、2004）においては、学校長や特別支援教育コーディネーター、担任教師などを含めた校内支援委員会で、個別の指導計画を作成していくことを勧めている。大石（2005）は、一般教育現場の学校教員の指導を混乱させたり、困難にする児童生徒のチャレンジング行動を改善するための方略として、機能的行動アセスメントに基づいた介入が効果的であることを示唆している。また、野口（2006）は、行動の生起条件及び維持条件の情報収集により、校内支援委員会が、個別の指導計画を立てるために具体的な指導計画の提案など、建設的なミーティングを実施していくことが可能であると指摘している。このように、特別支援教育において機能的行動アセスメントは、個別の指導計画を立案する際、児童生徒が示すチャレンジング行動への効果的な対応方法の模索、及び校内支援委員会の機能化にとって有用な方法であると考えられる。

しかし、以上で述べてきたように、包括的行動支援の中心的な技法である機能的行動アセスメントには、解決すべき課題が残っている。まず、わが国の一般教育現場に在籍する平均的な知的機能をもつような児童生徒を対象に、機能的行動アセ

メントが適用された研究は、欧米諸国に比べて少ない。今後、一般教育現場での適用に関するデータベースの蓄積が課題となるであろう。また、現存する機能的行動アセスメントの各手続きの妥当性は、不十分なままである。そのため、誰が実施しても同じ仮説構築が可能になる、妥当な技法の開発が課題となる。さらに、これまでの研究では、一般教育現場の学校教員が、機能的行動アセスメントを正確に実施できるようになるまでの効果的で効率的なトレーニング方法について明確にしていない。一般教育現場の学校教員が、日常的な職務をこなしながら、機能的行動アセスメントを獲得できるトレーニング方法の開発が求められるであろう。その際、機能的行動アセスメントを獲得した学校教員には、校内支援委員会において、ミーティングを指揮していくことが求められる。そのため、校内支援委員会が決定する介入案を、積極的 (proactive) で肯定的 (positive) な介入案へ導くような、リーダーシップも視野に入れたトレーニングが考えられる必要がある。これらの課題を解決してこそ、特別支援教育における包括的行動支援の貢献が期待できると考えられる。

## 謝辞

本論文を作成するにあたり、明星大学の野口和也先生および立教大学の大石幸二先生、そして査読者の先生方から貴重な御助言やご指導を賜りました。記して感謝申し上げます。

## 引用文献

- Baer, D.M., Wolf, M.M., & Risley, T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *1*, 91-97.
- Barnhill, G.P. (2005). Functional behavioral assessment in schools. *Intervention in School and Clinic*, *40*, 131-143.
- Bijou, S.W., Peterson, R.F., & Ault, M.H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *1*, 175-191.
- Carr, E.G., Dunlap, G., Horner, R.H., Koegel, R.L., Turnbull, A.P., Sailor, W., Anderson, J.L., Albin, R.W., Koegel, L.K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *4*, 4-16.
- Carr, E.G., Horner, R.H., Turnbull, A.P., Marquis, J.G., Magito-McLaughlin, D., McAtee, M.L., Smith, C.E., Ryan, K.A., Ruef, M.B., & Doolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Cooper, L.J., Wacker, D.P., Sasso, G.M., Reimers, T.M., & Donn, L.K. (1990). Using parents as therapists to evaluate appropriate behavior of their children: Application to a tertiary diagnostic clinic. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *23*, 285-296.
- Dragow, E., Yell, M.L., Bradley, R., & Shriner, J.G. (1999). The IDEA amendments of 1997: A school-wide model for conducting functional behavioral assessment and developing behavior intervention plans. *Education & Treatment of Children*, *22*, 244-266.
- DuPaul, G.J., & Ervin, R.A. (1996). Functional assessment of behaviors related to attention-deficit/hyperactivity disorder: Linking assessment to intervention design. *Behavior Therapy*, *27*, 601-622.
- Durand, V.M., & Carr, E.G. (1985). Self-injurious behavior: Motivating conditions and guidelines for treatment. *School Psychology Review*, *14*, 171-176.
- Durand, V.M., & Crimmins, D.B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,

- 18, 99-117.
- Eber, L., Sugai, G., Smith, C.R., & Scott, T.M. (2002). Wraparound and positive behavioral interventions and supports in the schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 171-180.
- Gable, R.A. (1999). Functional assessment in school settings. *Behavioral Disorders*, 24, 246-248.
- Gresham, F.M., Quinn, M., & Restori, A. (1999). Methodological issues in functional analysis: Considerations in generality to other disability groups. *Behavioral Disorders*, 24, 180-182.
- Hanley, G.P., Iwata, B.A., & McCord, B.E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 147-185.
- 平澤紀子 (2003). 積極的行動支援 (Positive Behavioral Support) の最近の動向—日常場面の効果的な支援の観点から— 特殊教育学研究, 41, 37-43.  
(Hirasawa, N.)
- 平澤紀子・藤原義博 (1996). 言語障害教室における発達遅滞児の問題行動の低減—教師と子どもの双方の伝達行動の改善— 行動分析学研究, 9, 137-147.  
(Hirasawa, N., & Fujiwara, Y. (2000). Reducing problem behavior for child with developmental delay in school speech therapy room: Improving communication behaviors for both teacher and child. *Japanese Journal of Behavior Analysis*, 9, 137-147.)
- 平澤紀子・藤原義博 (2000). 養護学校高等部の生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導—Positive Behavioral Support contextual fitの観点から— 行動分析学研究, 15, 4-24.  
(Hirasawa, N., & Fujiwara, Y. (2000). Support based on functional assessment to reduce aggressive behavior in a student in high school for persons with mental handicaps: Contextual fit perspective in positive behavioral support. *Japanese Journal of Behavior Analysis*, 15, 4-24.)
- 平澤紀子・藤原義博 (2001). 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援—機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から— 特殊教育学研究, 39, 5-19.  
(Hirasawa, N., & Fujiwara, Y. (2001). Challenging behavior in a child with developmental disabilities in an integrated preschool: Using functional assessment to specify target behavior and intervention procedures. *Japanese Journal of Special Education*, 39, 5-19.)
- 平澤紀子・藤原義博 (2002). 激しい頭打ちを示す重度知的障害児への機能的アセスメントに基づく課題指導—課題遂行手続きの形成と選択機会の設定を通じて— 特殊教育学研究, 40, 313-321.  
(Hirasawa, N., & Fujiwara, Y.)
- 平澤紀子・藤原義博・山本淳一・佐田東彰・織田智志 (2003). 教育・福祉現場における積極的行動支援の確実な成果の実現に関する検討 行動分析学研究, 18, 108-119.  
(Hirasawa, N., Fujiwara, Y., Yamamoto, J., Saito, A., & Oda, S. (2003). Attaining reliable outcomes from positive behavior support in education and welfare: A discussion. *Japanese Journal of Behavior Analysis*, 18, 108-119.)
- Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R., & Todd, A.W. (1999). Positive behavior support. In M.E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall. pp. 207-243.
- Ingram, K., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (2005). Function-based intervention planning: Comparing the effectiveness of FBA function-based and non-function-based intervention plans. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 224-236.
- Iwata, B.A., Dorsey, M.E., Slifer, K.J., Bauman, K.E., & Richman, G.S. (1982). Toward a functional

- analysis of self injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, **2**, 3-20.
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., & Dunlap, G. (1996). *Positive behavioral support*. Baltimore : Brookes.
- Lewis, T.J., Scott, T.M., & Sugai, G. (1994). The problem behavior questionnaire : A teacher-based instrument to develop functional hypotheses of problem behavior in general education classrooms. *Diagnostic*, **19**, 103-115.
- 文部科学省 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm)> (2003年7月15日)
- 文部科学省 (2004). 小・中学校におけるLD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案) <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/16/01/4013002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/01/4013002.htm)> (2004年6月6日)
- Newcomer, L.L., & Lewis, T.J. (2004). Functional behavioral assessment : An investigation of assessment reliability and effectiveness of function-based interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, **12**, 168-181.
- Noell (2002) Functional assessment of school-based concerns : AABT clinical assessment series, In M.L. Kelley, D. Reitman, & G.H. Noell (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of school behavior*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. pp.37-59.
- 野口和也 (2006). 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童支援のための行動コンサルテーション—小学校から中学校へのスムーズな移行を目指して— 明星大学心理学年報, **24**, 17-28.  
(Noguchi, K.)
- 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介入 行動療法研究, **28**, 71-81.
- (Noro, F., & Fujimura, A. (2002). Class preparation behavior : Functional assessment-based intervention in a classroom setting for a child with attention deficit / hyperactivity disorder. *Japanese Journal of Behavior Therapy*, **28**, 71-81.)
- 大石幸二 (2005). 特別な教育的ニーズのある中学生の学業適応促進を目指した校内支援体制の整備 行動分析学研究, **20**, 53-65.
- (Oishi, K. (2005). Using applied behavior analysis to promote study adaptation in a public junior high school student in need of special education. *Japanese Journal of Behavior Analysis*, **20**, 53-65.)
- 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*. CA : Books/Cole, Belmont.  
(オニール, R.E., ホーナー, R.H., アルビン, R.W., スプラグュー, J.R. ストーレイ, K., & ニュートン, J.S. 茨木俊夫 (監修) (2003). 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)
- Office of Special Education Programs (1997). Public-Law 105-17. Individuals with Disabilities Education Act of 1997. Office of Special Education Programs <<http://www.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf>> (September 20, 2006)
- Office of Special Education Programs Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2006). School-wide PBS. Office of Special Education Programs Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. <<http://www.pbis.org/schoolwide.htm>> (September 20, 2006)
- Scott, T.M., Bucalos, A., Liaupsin, C., Nelson, C.M., Jolivet, K., & DeShea, L. (2004). Using functional behavior assessment in general education settings : Making a case for effectiveness and

- efficiency. *Behavioral Disorders*, **29**, 189-201.
- Scott, T.M., McIntyre, J., Liaupsin, C., Nelson, C.M., & Conroy, M. (2004). An examination of functional behavior assessment in public school settings : Collaborative teams, experts, and methodology. *Behavioral Disorders*, **29**, 384-395.
- Scott, T.M., McIntyre, J., Liaupsin, C., Nelson, C.M., Conroy, M., & Payne, L.D. (2005). An examination of the relation between functional behavior assessment and selected intervention strategies with school-based teams. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **7**, 205-215.
- 下山真衣・園山繁樹 (2005). 行動障害に対する行動論的アプローチの発展と今後の課題—行動障害の低減から生活全般の改善へ— 特殊教育学研究, **43**, 9-20.
- (Shimoyama, M., & Sonoyama, S. (2005). Development of behavioral approaches for use with people with severe behavior disorders. *Japanese Journal of Special Education*, **43**, 9-20.)
- Sugai, G., Horner, R.H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T.J., Nelson, C.M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A.P., Turnbull III, H.R., Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **2**, 131-143.
- Sugai, G., Horner, R.H., & Sprague, J.R. (1999). Functional-assessment-based behavior support planning : Research to practice to research. *Behavioral Disorders*, **24**, 253-257.
- Touchette, P.E., MacDonald, R.F., & Langer, S.N. (1985). A scatter plot for identifying stimulus control of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **18**, 343-351.
- Umbreit, J., Ferro, J., Liaupsin, C.J., & Lane, K.L. (2006). *Functional behavioral assessment and function-based intervention : An effective, practical approach*. New Jersey : Pearson Education, Upper Saddle River.