

# 学校場面における知的障害者の行動問題への 支援の実行度に関する文献的考察

宮田 賢吾<sup>\*,\*\*</sup>・村中 智彦<sup>\*\*\*</sup>

(令和6年1月22日受付；令和6年4月3日受理)

## 要 旨

近年、特別支援学校での知的障害者の行動問題に対して、外部専門家と協働しながら教師が主体となって支援を実行する実践研究が報告されるようになった。教師の支援の実行度と参加者への支援効果との関連性は高く、支援の実行度を高める手続きや配慮を明らかにすることが重要である。本稿では2000年から2023年に発表された就学前から学齢期の知的障害者の行動問題に対して、学校場面において参加者個人にアプローチし支援者の支援の実行度を高める手続きに焦点を当てた14編の文献について叙述的レビューを行った。介入の特徴や成果、支援者の支援の実行度を高める手続きについて概観し、今後の研究課題について考察した。支援の実行度を高める手続きとして、支援計画の作成段階での先行操作と実行後のパフォーマンス・フィードバックを中心とした結果操作が多かった。特別支援学校における複数の教師によるチーム支援を高めるためには、専門家と教師の役割分担や支援実行に関わる効果的な支援会議の開催方法、教師が支援実行を自己記録できる手続きの検討が重要であることを示唆した。

## KEY WORDS

challenging behavior 行動問題, implementation fidelity 支援の実行度, intellectual disability 知的障害

## 1 問題と目的

知的障害特別支援学校（以下、支援学校）での行動問題（challenging behavior）を示す知的障害（intellectual disability; 以下、ID）やそれを伴う自閉症スペクトラム障害（autism spectrum disorder; 以下、ASD）者への支援は、本人や周りへの影響の大きさから危急の課題として挙げられることが多い。行動問題とは、他害や自傷といった自身や他者の身体の安全や学習の機会を脅かし、社会への参画を制限する行動を指す（Emerson, Kiernan, Alborz, Reeves, Mason, Swarbrick, Mason, & Hatton, 2001）<sup>(8)</sup>。本邦の支援学校において行動問題を示す児童生徒の在籍状況は55.4%と半数以上であり、支援方法がその場ごとの対処となり根本的な解決に至っていないことが報告されている（小笠原・守屋, 2005）<sup>(31)</sup>。Simó-Pinatella, Mumbardó-Adam, Alomar-Kurz, Sugai, & Simonsen (2019)<sup>(36)</sup>は、障害種別における行動問題の生起状況としてASD94%, IDとASD併存93.7%, ID60%, ダウン症54%であることを報告し、ASDとその併存者における行動問題の生起割合の高さを指摘している。ASDに行動問題が多いのは、彼らの特性に見られる語用論上のコミュニケーションスキルや社会性の欠如が関与していると考えられる。特にIDを伴うASDでは、ASDの特性に加えて言語理解や表出スキルに欠如が見られるため、重篤で周囲の困り感の強い自傷や他害で表出することが多いと考えられる。IDやASD者の行動問題の生起を未然に防ぐ予防支援や早期支援の観点から、学齢期段階での適切な行動を高める専門的な支援が重要である（David, Rispoli, Gregori, Lory, Kim, & Wang, 2021）<sup>(6)</sup>。

行動問題への支援やアプローチでは、応用行動分析（applied behavior analysis; 以下、ABA）を中心に、行動問題の低減と適切な行動の増加を目指したアプローチが蓄積されてきた（Emerson & Einfeld, 2011）<sup>(7)</sup>。ABAによる行動問題の低減に向けたアプローチでは、まず機能分析（functional analysis; 以下、FA）や機能的行動アセスメント（functional behavioral assessment; 以下、FBA）を行い、参加者が行動問題を起こすことでどのような正または負の強化を得ているかの機能が査定される（Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, & Richman, 1994; 小笠原, 2019）<sup>(17)(30)</sup>。その後、行動問題と機能的に等価で適切な代替行動の形成を目標とする介入が行われる。代表的なものとして、代替行動分化強化（differential reinforcement of alternative behavior; 以下、DRA）やその応用である機能的コミュニケーション訓練（functional communication training）（Carr & Durand, 1985; Tiger, Hanley, & Bruzek, 2008）<sup>(5)(41)</sup>、それらを包括し参加者の生活改善までを目標とするポジティブ行動支援（positive behavior support）（Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996）<sup>(20)</sup>があり、各領域での手続きの効果と要因に関する実証研究が展開されている。従来、これらのアプ

ローチは大学や臨床機関といった統制された環境での実験的検証が中心であったが、近年では実際の学校場面をフィールドとした実践研究が蓄積され、そうした研究の有益性や課題を検討するレビューも報告されている (David et al., 2021; Martinez, Werch, & Conroy, 2016; Rivera, Gerow & Kirkpatrick, 2019)<sup>(6)(21)(35)</sup>。Martinez et al. (2016)<sup>(21)</sup>は、3～8歳のASD幼児の行動問題に対する学校場面での介入に関する文献レビューを行い、抽出された26編の文献で扱われる介入手法や手続きとその効果について明らかにした。Rivera et al. (2019)<sup>(35)</sup>は、Martinez et al. (2016)<sup>(21)</sup>のレビューを系統的に拡張し、10～21歳のASD者に対する学校場面での介入の有益性を検討している。これらのレビューでは、学校の教室で専門家やセラピストによる実験的検証が中心であったが、教師や補助員等の学校関係者が実施する先行事象への介入や先行及び結果事象への複合的な介入の有効性を示唆しており、学校場面で教師主体の介入を軸とする実証研究の萌芽が見られる。しかし、従来の実験的な手続きと学校場面での実践的な手続きの違いや教師の専門性及び学校組織の特性に即した介入を行う上での課題や配慮点が十分に検討されているとは言い難い。

教師主体の介入を進める際、学校では必要に応じて外部専門家(以下、専門家)が活用される(平澤・藤原・山本・佐田東・織田, 2003; 村本・園山, 2009)<sup>(13)(25)</sup>。専門家の活用は、従来から行動(または学校)コンサルテーション(加藤・大石, 2004)<sup>(18)</sup>の領域において、専門家であるコンサルタントが学校に招聘されたり、出向いたりして研修会やコンサルティである教師と協働した支援が展開されている(土田・中鹿, 2018; 植田・松岡, 2020)<sup>(42)(43)</sup>。専門家が教師の支援や参加者の行動観察、教師への聞き取りによるFAやFBAの実施、行動支援計画(behavioral implementation plan; 以下、BIP)の立案と教師への提案、教師の支援実行のモニタリング、実行後の支援効果の評価とBIPの修正が行われる。学校場面での介入では、主に参加者本人を中心に、適切な行動を支援するために、本人に関わりのあるメンバーで構成される協働的なチーム支援が行われる(Albin, Lucyshyn, Honer, & Flannery, 1996; Bambara, Gomez, Koger, Lohrmann-O'Rourke, & Xin, 2001)<sup>(1)(2)</sup>。専門家と教師の協働的なアプローチでは、専門家が積極的に教師の支援実行を支え、学校の文脈に適合した手続きが必要となる(Albin et al., 1996)<sup>(1)</sup>。

本邦の支援学校は、2名以上の教師が担任となり、職位の同等な教師間でのチームティーチングが特徴的であり(村中, 2016)<sup>(26)</sup>、主に米国でのインクルーシブ教育を背景とする学級担任や特別支援担当教員、英語指導・読み書き・算数の専門教員等の異なる専門職の役割分担にもとづくチーム支援とは異なる(David et al., 2021)<sup>(6)</sup>。支援学校では、職位の同等な教師のチーム支援において各教師の専門性や指導力の違いにより支援実行に差が生じると考えられる。支援学校において教師個々の専門性や指導力の違いを活かし、確実な成果の得られるチーム支援が有効に機能する条件や仕組みを明らかにすることが課題となる。関連して、BIPが意図されたように実行されているかの支援の実行度(implementation fidelity; 以下、実行度)や継続性が重視されている(大対, 2020)<sup>(32)</sup>。実行度は、主に行動コンサルテーションの領域で扱われてきた介入厳密性/整合性(treatment integrity)と同義であり、参加者の行動問題の生起状況に影響する独立変数として、教師をはじめとする支援者が、立案された支援計画通りに一貫して支援が実行されるかを示す指標であり、行動問題への介入効果を大きく左右する(David et al., 2021; Kodak, Bergmann, & Waite, 2023)<sup>(6)(19)</sup>。支援学校での行動問題に対するチーム支援においても教師個々の専門性や指導力に関する技術的な側面に加えて、共に課題解決を図るチームの実行度を高め、一貫した支援が継続できる手続きや配慮の検討が必要である。

行動コンサルテーションに関する先行研究の成果より、実行度を高める手続きとして、標的行動の選定では参加者の教育的ニーズだけでなく教師のニーズも反映させること(平澤ら, 2003; 森・岡村, 2018; 野口・加藤, 2010)<sup>(13)(23)(29)</sup>、コンサルタントは負担感が少なくコンサルティの強みを生かした支援案を提供すること(平賀・須藤, 2016; 野口・加藤, 2010; 土田・中鹿, 2018)<sup>(12)(29)(42)</sup>、コンサルタントは支援の取り組み状況をグラフ等で可視化して伝えるパフォーマンス・フィードバックを取り入れること(遠藤, 2008; 松岡, 2007; 森・岡村, 2018; 土田・中鹿, 2018)<sup>(9)(22)(23)(42)</sup>、コンサルティの支援実行の手がかりとなる台本を活用すること(若林・中野・加藤, 2016)<sup>(45)</sup>の有効性が示されている。ただし、これらの研究は、通常の学級や特別支援学級、支援学校の指導場面において担任教師1名を対象として実行度を高めるための検討が多く、支援学校での複数教師によるチーム支援の機能を高める手続きの検討が乏しい。行動コンサルテーション研究の成果を踏まえて、支援学校での複数教師によるチーム支援では、どのような課題が生じ、課題解決に向けた手続きを付加する必要があるのかの検討が必要であろう。福祉施設での実践であるが、大声や他害等の行動問題を示すIDやASD者に対して、職員の違いにより支援計画が実行されたりされなかったり、同じ職員でも実行されたりされなかったりすることが報告されている(村中・久保田, 2023)<sup>(27)</sup>。支援学校でも、教師ごとに支援方法が異なることや一貫した支援実行が困難となることが推測される。チーム支援の向上には、支援者間で協力し役割と責任を明確にすること、支援計画を作成し実施する際、実行度のチェックとパフォーマンス・フィードバックによって奨励されているが(Walker & Barry, 2017)<sup>(46)</sup>、実行度のチェックやパフォーマンス・フィードバックをどの期間に、誰が、どのくらいの頻度で行えば教師間の一貫した支援が促されるの

かを具体的に提案することが重要であろう。

そこで本研究では、2000～2023年に発表された学齢期や就学前にあるID者やIDを伴うASD者の示す行動問題に対して、学校場面における支援者の実行度とそれを高める手続きに焦点を当てた文献の叙述的レビューを行った。参加者個人にアプローチした文献に焦点を当て、介入実施の特徴やその成果、支援者の実行度やそれを高める手続きについて概観した。支援学校のチーム支援の機能化に向けて教師個々の実行度を高める手続きの手がかりを得ること、今後の研究課題について考察することを目的とした。

## 2 文献検索の方法

まず、2000～2023年の論文を対象に、コンピューターによる文献検索を行った(2023年9月)。国外文献は、Educational Resources Information Center (ERIC), American Psychological Association PsycInfo (APA PsycINFO), Google Scholarの検索サイトやデータベースを使用した。検索キーワードとして、実行度 (implementation fidelity), 介入厳密性 (treatment integrity), 行動問題 (challenging behavior or challenging behaviour or problem behavior), 障害 (disability or disabilities or disorder or disabled) を組み合わせて複数検索を行った。第1カテゴリーの検索語は“or”だけでなく、“and”も使用した。対象は英語で出版された査読付き論文とした。併せて近年のレビュー (David, et al., 2021; Rivera, et al., 2019)<sup>(6)(35)</sup>の引用から関連文献を抽出して重複を削除し、75編を抽出した。国内文献では、NII学術情報ナビゲーター (Cinii) を使用した。介入厳密性, 介入整合性, 実行度, 行動問題, 問題行動を組み合わせて検索し、17編を抽出した。抽出した国外, 国内文献92編のうち、レビュー論文16編、テキストや書籍、ガイドライン3編を除去し、73編が残った。

以上73編の文献について、第1著者が通読し、論文が以下の除去・包含基準に合致しているかを判断した。除去基準として、学校場面における行動問題への介入に関する実証的データを示していない11編、先行研究の分析1編、学校や学級規模での介入に関する10編、支援者養成に関する9編、保護者による支援やペアレントトレーニングに関する6編を除去した。次に参加者の属性より、知的発達の遅れがなく、発達障害以外3編、IDを伴わないASDやADHD, LD等の発達障害16編を除去し、ID者を対象とした17編であった。包含基準として、参加者がID (intellectual disability/disabilities, intellectual developmental disorder) または発達遅滞 (developmental delay) と診断を受けていることやID等の明記がない文献で、特別支援教育 (special education) を受け、認知の遅れが記載されている場合も対象文献に含んだ。次に参加者の年齢は、幼児期から高校生までの18歳以下を少なくとも1名含むこととした。介入場面は幼小中高、または支援学校の学校場面であることとした。ABAによる行動問題への支援研究の活発な米国では、IDやそれを伴うASD者が特殊学校 (separate school) よりも通常の学級において教育機会を多く得ていることから (吉利, 2019)<sup>(47)</sup>、幼小中高の通常の学級を含めた。介入方法は、参加者の示す行動問題の機能にもとづき個別に行われていること、介入デザインは、ABAにもとづく1事例実験デザインを用いられていることとした。また、行動問題と支援者の実行度の両方が従属変数として測定値が含まれていることとした。行動問題は、攻撃 (叩く, 蹴る等), 自傷 (自分の頭を叩く, 腕をつねる等), 器物破損 (物を投げる, 壊す等), 混乱 (泣く, 叫ぶ), 逃避等の行動全般とした。最終的に除去・包含基準に合致した14編を対象とした。

## 3 支援の実行度を扱う研究の概要

表1は学校や園場面における幼児児童生徒の行動問題に対する介入で支援者の実行度に焦点を当てた14編を整理したものである。参加者の年齢, 性別, 診断名, 人数, コミュニケーションレベル, 場所, 行動問題とその機能, 支援者とアセスメント及び介入方法, 実行度と実行度を高める手続きと実施者, 結果を示した。実行度を高める手続きは、予防支援となる先行操作と事後支援となる結果操作に分け、それぞれの実施者と併せて整理した。以下、参加者や介入の特徴, 実行度を高める手続きとその要因について代表的な文献を紹介し、研究成果を概観する。

### 3.1 参加者の特徴

表1より、参加者の男女比は、男性12名, 女性4名で、男性が多かった。参加者の年齢は、幼児 (2～5歳) 6名, 小学生 (6～12歳) 6名, 中学生 (13歳～15歳) 2名, 高校生 (16～18歳) 1名, 年齢記載のない思春期青年1名であり、幼児と小学生が最も多かった。参加者の障害種では、IDとASDの併存が6名, IDのみ4名であった。他

表 1 支援者の実行度に焦点を当てた研究の概要

論文	参加者 (年齢, 性別, 診断名, 人数, コミュニケーションレベル)	場所	行動問題と機能	支援者 アセスメントと介入方法	支援の実行度 実行度を高める手続き(先行・結果操作)と実施者	結果
Van Camp et al. (2000)	2名のうち, 13歳の重度ID男児1名, 表現言語なし	学校の空き教室	攻撃(叩く, 蹴る), 自傷 要求機能	セラピスト2名 FA後, NCRにもとづくFT, VTスケジュールにより食器洗浄機の提示, 行動問題の際はアクセス不可	FTセッション93.6%, VTセッション98.1% 手続き記載なし	○
Mueller et al. (2003)	3名のうち, 5歳のDD, LD, 言語障害女児1名, 完全な文章で会話	教室	痙攣, 泣き声, 物を叩く, 攻撃 逃避機能	担任教師1名 FA後, 短期間でのDNRA, DRA, NCRを実施し効果を比較後, 介入手続きを教師が決定し実行	平均90% 先行操作: 専門家がトレーニング, 手順書を配布し読ませる, 質疑応答 結果操作: 専門家がパフォーマンス・フィードバック, 教師が手続きの受容性評価	○
Stage et al. (2006)	3名のうち, 中3のADHD, 認知遅れ女児1名, コミュニケーションレベルの記載なし	特別支援教室と通常学級教室	侮辱的発言, 混乱, 課題に応じない 注目機能, 逃避機能	通常学級担任, 特別支援学級担任の2名 教師がFAIやFAを実施し, 教師と生徒がBIPを作成, DRAを実施	実行度データなし, 通常学級実行度が低調 先行操作: 専門家と教師の支援会議, 支援方法の受容性の確認 結果操作: 実施後のフォローアップミーティング	△
Blair et al. (2007)	幼稚園6歳のID, ASD男児1名, 限定的な単語で発語	公立幼稚園の教室	離席, 自傷, つねる, 引っ掻く, 噛みつき, 泣く, 不適切な物の使用 注目機能, 逃避機能	教師, 補助員, 特別支援教育担当教師の3名 専門家がFBAを実施し, 専門家が教師のBIP作成を援助, 機能に基づくの先行事象と結果事象の操作, 代替行動として要求の指導	教師96%, 補助員92% 先行操作: 専門家による研修, ビデオでの手続きの実演 結果操作: 専門家と教師がチェックリストを用いてフィードバック	○
Hirasawa et al. (2009)	16歳のID, ASD男児1名, 発声なし	学校, 地域センター	自傷(手を噛む) 逃避機能, 注目機能, 感覚機能	教師5名, 地域センター支援員5名 専門家のFA後, BIPを作成, 教師に提案, FIとFIPを実施	FI: 49~55.6%, FIP: 67.7~76.1% 先行操作: 専門家による職員の実行可能性を考慮したBIPの作成や修正, 物理的環境の配置の見直し	○
Gomi & Noro (2010)	12歳の特別支援学級在籍のASD男児1名, 学業遅れ, 日常生活レベル	教室	教室からの退室, 暴言 逃避機能	担任教師, 特別支援教師, 補助員, 養護教諭, 司書, 用務員の6名 専門家がFA実施, BIP作成, 介入1: 消去, 介入2許可カードを用いたDRAを実施	実行度データなし, 教師の自己評価より, 介入Iの消去は低い実行度, 介入IIは高い実行度 先行操作: 専門家による職員へのインタビューやBIP作成や修正, 許可カード, 手続きの説明とリハーサル, カンファレンス 結果操作: 職員による支援実行の評価	○
Reichle et al. (2010)	4歳の重度ID, ASD男児1名と4歳半の中等度ID, ASD男児1名の計2名, 絵カード, ジェスチャー	教室	噛みつき, 叩く, 蹴る 逃避機能	担任教師 (FAは学校心理士) FA後, 遅延手続きに対し, 一般的な指示と「あと1回」といった明示的な指示の比較実施	93~97% 手続き記載なし	○
St. Peter Pipkin et al. (2010)	思春期のID男児1名, 身振り, 1語の発声	空き教室	攻撃 注目機能	セラピスト2名 (実験3) FA後, DRA, 適切な応答の際は正の強化を実施	100% 手続き記載なし	○
Strain et al. (2011)	3名のうち, 8歳のID, ASD男児1名, 言語によるコミュニケーション	教室	大声, 破壊 逃避機能, 要求機能	担任教師と補助員の2名 PTR (prevent-teach-reinforce) モデルにもとづき, PTRアセスメント, 介入計画作成し, スケジュール提示, 適切な学習行動に対し強化子を提示	90%超 先行操作: 専門家による研修やチームミーティングスケジュールの設定, 支援マニュアルの提供, 教師によるPTRアセスメント 結果操作: 専門家による教師や補助員へのコーチング, 実行度チェックリストによる採点のフィードバック, 教師による各ステップ最終ごとの自己評価	○
末永・小笠原 (2015)	9歳5ヶ月の特別支援学校小学部在籍のID男児1名, 一語文での要求	学校内	自傷, 噛みつき 注目機能, 逃避機能	担任教師2名 FAI, 行動観察による機能査定後にBIP作成, 行動問題の機能に応じた先行・結果操作	50~100% (支援内容によって異なる) 先行操作: 専門家による教師が実行可能な支援方法を反映したBIP作成, 実行度の低いBIPを修正	△

(前頁・表1 続き)

論文	参加者 (年齢, 性別, 診断名, 人数, コミュニケーションレベル)	場所	行動問題と機能	支援者 アセスメントと介入方法	支援の実行度 実行度を高める手続き(先行・結果操作)と実施者	結果
Peterson et al. (2017)	7歳の重度ID男児1名, 8歳の中等度～重度ID, ダウン症女児1名の計2名, 不明瞭な音声言語, 限定的な音声言語	教室	作業場からの逃避, 課題の破壊, 叫び声, 逃避機能	実験者1名 FA後, 刺激選好調査, FCTによる休憩と課題遂行の要求の形成, 課題遂行後好みの遊びを提示	90～100% 手続き記載なし	○
Hirsch et al. (2020)	3名のうち, 小4の特別支援教育を受けるASD男児1名	教室	課題の拒否, 教師に文句, 教材で遊ぶ要求機能, 逃避機能	通常学級教師1名 Blair et al. (2007)と同様の手続き, 専門家の研修を受けた教師がFBA実施とBIP作成, 強化性の随伴性, 消去手続き, 環境刺激の変更	中等度から高い維持(ただし平均90%未満) 先行操作: 専門家によるミーティング, 研修(ABC記録, 機能的マトリックス表作成, BIP作成), 教師が実施しやすい支援を選択 結果操作: 専門家による教師との面談, 教師の支援実行度のグラフフィードバック	△
Gregori et al. (2022)	3名のうち, 5歳のDD男児1名, 指差し, 手引きによるコミュニケーション	就学前の特別支援教育施設の教室	不注意, 衝動, 注目機能	担任教師, 補助員の2名 専門家による訓練を受けた教師がTBFAを実施し, 教師と補助員がBIPを作成, FCTによる適切な要求行動の形成	補助員: BL期4%, 教師のコーチング後74%, タイマー導入100% 先行操作: 専門家によるFCT研修, 個人トレーニング, タイマーの使用 結果操作: 担任教師による補助員へのBST, グラフ, ビデオ・フィードバック, 補助員によるセルフモニタリング, 自己評価	○
本田・井澤 (2023)	5歳の知的・肢体不自由特別支援学校幼稚部在籍のASD女児1名, 両手でのサインによるコミュニケーション	スクールバス, 降車付近, 教室	バスから降車しない行動, 朝の会の離席行動, 他教室への入室, 要求機能, 逃避機能	担任1名 FA後, それぞれの行動問題に対しストラテジーシートを作成し支援を実行	80.7～100% 先行操作: 専門家による教師のニーズの高い行動問題をBIPに選定 結果操作: 専門家によるビデオフィードバックとグラフフィードバック, 電子メールでのフィードバック, 教師による自己の支援行動の記録と評価	○

結果 ○:改善, △:参加者または標的行動で異なった結果

ID:知的障害, ASD:自閉症スペクトラム障害, DD:発達遅滞, ADHD:注意欠如・多動症, LD:学習障害

FTスケジュール:固定時間スケジュール, VTスケジュール:変動時間スケジュール, FI:機能に基づく介入, FIP:物理的配置を伴う機能に基づく介入

FA:機能的アセスメント, FAI:機能的アセスメントインタビュー, FBA:機能的行動アセスメント, TBFA:試行的機能分析, BIP:行動支援計画

FCT:機能的コミュニケーション訓練, DNRA:代替行動分化の負の強化, DRA:代替行動分化強化, NCR:非随伴性強化, BST:行動スキルトレーニング

にはダウン症 (Peterson, Frieder, Quigley, Kestner, Goyal, Smith, Dayton, & Brower-Breitwieser, 2017)<sup>(33)</sup>, 発達遅滞とLD, 言語障害の併存 (Mueller, Edwards, & Trahant, 2003)<sup>(24)</sup>, 発達遅滞 (Gregori, Rispoli, & Lory, 2022)<sup>(11)</sup>, 認知の遅れとADHD (Stage, Jackson, Moscovitz, Erickson, Thurman, Jessee, & Olson, 2006)<sup>(37)</sup>であった。IDの程度は重度3名, 中等度2名で残りは特定不明または記載なしであった。コミュニケーションレベルでは, 音声言語を持つ者のうち, 日常会話レベル3名, 一語程度4名, 不明瞭な音声言語1名であった。非音声言語者では, 動作サイン3名, 絵カード2名, 発声なし2名であり, 不明または記載なし2名であった。参加者の示す行動問題の反応型では攻撃や他害6編, 大声や叫ぶ等の痾癢5編, 自傷4編, 退室等の逃避4編, 物壊し3編, 暴言等の不適切な音声言語3編, 座り込みや課題の拒否等の指示に応じない行動3編, 不注意1編, 不適切な物の使用1編であった。他害と痾癢等の複数の行動問題への介入は14編中12編とほとんどであった。また, 行動問題の機能では, 逃避が11編と最も多く, 注目6編, 要求4編, 感覚1編であった。機能が2つ以上の複数であったものは, 14編中7編と半数であった。

### 3. 2 介入の特徴

介入の実施場所は, 教室12編で最も多かった。他には, スクールバスや降車周辺 (本田・井澤, 2023)<sup>(16)</sup>, 学校と地域センター (Hirasawa, Fujiwara, & Yamane, 2009)<sup>(14)</sup>, 校内全般 (末永・小笠原, 2015)<sup>(40)</sup>であった。支援者は, 教師11編, 補助員4編, セラピストや実験者3編, その他(養護教諭, 用務員等)2編であった。過去の学校場面での行動問題への支援に関するレビュー (David et al., 2021; Rivera et al., 2019)<sup>(6)(35)</sup>では, 報告された実証研究のうち, 学校の教室で実験者やセラピストが行う実験研究による検証が多くを占めており, 本稿の結果とは異なった。本稿で

は支援者の実行度に焦点を当てた文献抽出を行ったため、実行度を評価しない実験研究が少なくなったと考えられる。支援者が学校関係者であった11編のうち2名以上のチームで行われていたものは7編と半数以上であった。Stage et al. (2006)<sup>(37)</sup>は、参加者が在籍する通常の学級と特別支援学級の担任教師2名が協働して支援を実行した。Gomi & Noro (2010)<sup>(40)</sup>は、通常の学級担任教師や特別支援学級担任教師、補助員、養護教諭、司書教諭、用務員の他職種連携によるチーム支援の実践を報告している。司書教諭や用務員がチームメンバーとなったのは、参加者が教室を退室後に図書室へ行ったり、校内を徘徊したりしたためであった。学校場面の介入では、参加者の在籍学級や介入場面の違いによって教師や補助員等の支援者が2名以上となり、支援者個々の役割にもとづく実行度を高める視点が必要になると考えられる。

参加者の行動問題に対するアセスメントでは、14編すべてでFAまたはFBAが行われ、行動問題の機能が査定されている。機能査定後から支援実行までの手続きは、支援者が実験者やセラピストである場合と教師等の学校関係者である場合とで異なった。実験者やセラピストである場合、支援方法の有効性を検証する実践が行われていた。St. Peter Pipkin, Vollmer, & Sloman (2010)<sup>(38)</sup>は、実行度の違いがDRAに及ぼす影響を実験的に検討した。実験1～3で構成され、ID者が参加した実験3では学校の教室でセラピスト2名が実行度50%と100%条件でDRAを実施し、行動問題の代替行動形成への影響を検証した。その結果、支援者が介入初期に高い実行度でDRAを実施すると介入効果の維持が認められ、介入期の途中で実行度が低下しても影響が少ないこと、一方で実行度の低いDRAを介入初期に実施すると、介入効果の低下が示唆された。次に、支援者が教師等の学校関係者である場合、専門家が定期的に学校を訪問し、教師に助言するコンサルテーションが実施されていた。具体的には、学校関係者が介入を実行した11編のうち、専門家や教師がFAを実施しBIPを作成したものは10編であった。専門家と教師が協働した10編のうち、協働の仕方や役割分担に違いが見られた。専門家がFA実施とBIP作成を担当し、教師が専門家の提示したBIPについて意見する協議により支援方法を決定するが5編、教師がFA実施からBIP作成、支援方法の決定まで全てを担当するが3編であった。その他には、専門家がFAから介入、計画、実行までを担当する (Blair, Umbreit, Dunlap, & Jung, 2007)<sup>(4)</sup>、専門家がFAのみを担当し教師がBIPから支援方法の決定までを担当する (Mueller et al., 2003)<sup>(24)</sup> 手続きが見られた。例えば、Hirasawa et al. (2009)<sup>(14)</sup>では、専門家である著者が定期的に学校へ訪問し、参加者の実態や教師の支援行動をアセスメントし、学校文脈に合ったBIPを作成して教師に提案した。専門家は教師の意見をもとにBIPを修正し再度教師に提案して支援を依頼し、教師の支援実行をモニタリングした。それに対してHirsch, Bruhn, & Randall (2020)<sup>(15)</sup>では、FBAとBIPプロセスにもとづき、専門家の研修を受けた教師が職業訓練プロバイダーと協議しながらFBAを実施し、BIPを作成し支援を実行した。Gregori et al. (2022)<sup>(11)</sup>では、コーチング (coaching) のパッケージにもとづき、専門家による行動スキルトレーニング (behavioral skills training) を受けた特別支援の担任教師が補助員へのコーチングと参加者へのFBAを実施し、補助員と協議をしてBIPを作成、支援が実行されていた。さらにStage et al. (2006)<sup>(37)</sup>では、教師がFAを実施し、生徒と一緒にBIPを作成して支援方法を決定し、保護者もチームメンバーとしてBIP修正に参加していた。以上のように教師が支援者である場合、専門家がFAを実施し、それにもとづくBIPを作成して教師に提案し、実際の支援内容や実行可能性について意見を聴取し実行する手続きが多かった。さらに、特別支援の担任教師が補助員へ助言するコーチングモデルの検証が始まっており、学校内の関係職員での支援実行を目的とした実証研究が行われていることが明らかとなった。一方で、米国における補助員は、教師の助言や専門研修を受ける養成課程を修了することで教師にキャリアアップできる制度があり、本邦の学校における支援員とは異なる (野口・米田, 2010)<sup>(28)</sup>。本邦の支援学校のように同職位のチーム支援において、こうした知見をそのまま適用することは適切ではなく、教師や支援員との役割分担の在り方を踏まえて専門家の支援を漸次低減させ教師主体のチーム支援へと移行させるための手続きの検討が必要であろう。

介入方法は、先行事象と結果事象、行動への機能にもとづく介入5編、DRA 4編、FCT 2編、非随伴性強化 (non-contingent reinforcement; NCR) 2編、PTR (prevent-teach-reinforce) モデル1編、指示方法の変更による先行操作1編であった。学校場面の行動問題への支援をレビューしたDavid et al. (2021) は予防支援に重点を置く先行操作が多いことを報告したが、本稿ではそうした傾向が見られなかった。参加者であるID者の行動問題が複数の機能を有し、様々な反応型を併せ持っていたため、先行操作と結果操作が包括的に実施されたと考えられる。対象文献の多くは、行動問題を示す参加者への個別的な介入による効果の検証が中心であったが、個別的な介入が他仲間や他教師への波及的な効果が認められる研究も見られた (Blair et al., 2007; Hirsch et al., 2020)<sup>(4)(15)</sup>。Blair et al. (2007)<sup>(4)</sup>は、個別的な介入で肯定的な行動変容が見られた参加者に対して、他仲間や他教師からの働きかけが増え、新たな相互作用が生まれた。Hirsch et al. (2020)<sup>(15)</sup>はBlair et al. (2007)<sup>(4)</sup>を発展させ、支援を担当した教師が、当該者以外の他生徒の行動問題への支援に積極的に関与することが示唆された。

介入の結果では、14編中11編で参加者の行動問題の低減や適切な行動の増加といった介入効果が報告される一方

で、参加者または標的行動で異なる結果が3編 (Hirsch et al., 2020; Stage et al., 2006; 末永・小笠原, 2015)<sup>(15)(37)(40)</sup>見られた。Stage et al. (2006)<sup>(37)</sup>は、参加者によって介入効果が異なったのは、支援を担当する教師の実行度の低さが関与していると指摘している。

### 3. 3 支援の実行度

すべての文献で実行度について報告されたが、量的データで示されたものは11編、叙述的データは3編であった。量的データ11編のうち、実行度のデータ収集方法について、専門家の直接観察による記録が8編と最も多かった。実行度を高める手続きとその実施者について記述された文献は14編中10編であった。実行度を高める手続きとその実施者では、支援実行前の先行操作と実行後の結果操作の両方実施は10編中8編、先行操作のみの実施は2編であった。実行度を高める手続きの実施者は、専門家から教師に引き継いだものも含め、10編すべてで専門家であった。

手続きの詳細について、先行操作では、教師の支援実行の可能性やニーズの高い支援内容のBIPへの反映が6編 (Gomi & Noro, 2010; Hirasawa et al., 2009; Hirsch et al., 2020; 本田・井澤, 2023; Stage et al., 2006; 末永・小笠原, 2015)<sup>(10)(14)(15)(16)(37)(40)</sup>、専門家による研修やシミュレーション、リハーサルが5編 (Blair et al., 2007; Gomi & Noro, 2010; Gregori et al., 2022; Hirsch et al., 2020; Mueller et al., 2003)<sup>(4)(10)(11)(15)(24)</sup>、実行度の低いBIPや手続きの修正が4編 (Gomi & Noro, 2010; Hirasawa et al., 2009; Stage et al., 2006; 末永・小笠原, 2015)<sup>(10)(14)(37)(40)</sup>、支援マニュアル配付やビデオ視聴が3編 (Blair et al., 2007; Mueller et al., 2003; Strain, Wilson, & Dunlap, 2011)<sup>(4)(24)(39)</sup>、参加者への支援ツールが2編 (Gomi & Noro, 2010; Gregori et al., 2022)<sup>(10)(11)</sup>、物理的な支援環境の設定が1編 (Hirasawa et al., 2009)<sup>(14)</sup>であった。また、実行度を高める手続きとしての記述ではなかったが、結果として参加者の肯定的な行動変容が6編 (Blair et al., 2007; Gregori et al., 2022; Hirasawa et al., 2009; Hirsch et al., 2020; 本田・井澤, 2023; Mueller et al., 2003)<sup>(4)(11)(14)(15)(16)(24)</sup>であった。支援者である教師の意見や教師が実行しやすい手続きを取り入れ、学校場面の文脈への適合性を高める手続き (Albin et al., 1996)<sup>(1)</sup>は、先行研究 (平澤ら, 2003; 加藤・大石, 2004)<sup>(13)(18)</sup>と一致する。また、末永・小笠原 (2015)<sup>(40)</sup>は、教師の実行可能性の高いBIPの作成後に、支援実行に至らないケースもあるため、実行後に手続きを修正することの必要性を指摘している。実行後の手続きの修正とは、教師の支援実行を専門家によるモニタリングや教師への聞き取りにより評価し、それにもとづいてBIPを修正することである (Stage et al., 2006; 末永・小笠原, 2015)<sup>(37)(40)</sup>。BIPや手続きの修正のためには、教師の支援実行をモニタリングすることが必要である。BIP修正については、誰が主導しどのような手順で行うのか、また、どのようなスケジュールで実施するのかの整理が必要であろう。

先行操作の1つである参加者への支援ツールの導入について、計画当初では教師の実行度を高めることを予測しなかったが、結果として実行度を高める報告が認められた。Gregori et al. (2022)<sup>(11)</sup>は、専門知識のない補助員によるFCTの実行度を検証し、介入当初、補助員の実行度は基準値を下回っていたが、参加者の行動問題を低減するための支援ツールの導入、つまりスマートフォンのタイマーアプリの使用により、補助員の実行度は100%に向上し、参加者の行動問題が低減することを報告した。Gomi & Noro (2010)<sup>(10)</sup>は、12歳の特別支援学級在籍のIDを伴うASD者の教室からの退室や教師への暴言に対し、参加者の適切な行動を高めるための支援ツール、つまり許可カードの導入後、担任教師以外の教師の消去手続きが適切に実行されることを報告した。参加者の行動問題の低減や適切な行動を高めるタイマーアプリや許可カードといった支援ツールの活用が支援者の実行度を高める可能性を示唆できる。

結果操作では、専門家による教師へのパフォーマンス・フィードバックやフォローアップミーティングが6編 (Blair et al., 2007; Gregori et al., 2022; Hirsch et al., 2020; 本田・井澤, 2023; Mueller et al., 2003; Strain et al., 2011)<sup>(4)(11)(15)(16)(24)(39)</sup>、教師や補助員による自己記録や自己評価が4編 (Gomi & Noro, 2010; Gregori et al., 2022; 本田・井澤, 2023; Strain et al., 2011)<sup>(10)(11)(16)(39)</sup>、担任教師による補助員へのパフォーマンス・フィードバック1編 (Gregori et al., 2022)<sup>(11)</sup>であった。パフォーマンス・フィードバックの手続きでは、グラフフィードバック (Gregori et al., 2022; Hirsch et al., 2020; 本田・井澤, 2023)<sup>(11)(15)(16)</sup>、ビデオフィードバック (Gregori et al., 2022; 本田・井澤, 2023)<sup>(11)(16)</sup>、実行度チェックリストへの記録によるフィードバック (Blair et al., 2007; Gomi & Noro, 2010; Strain et al., 2011)<sup>(4)(10)(39)</sup>が認められた。本田・井澤 (2023)<sup>(16)</sup>は、担任教師1名に対し専門家が支援会議にてグラフやビデオによるパフォーマンス・フィードバックと担任教師が自身の支援実行を記録するコンサルテーションパッケージにもとづく介入を行った。その結果、担任教師の実行度が高まり、参加者の行動問題の低減が認められた。Hirsch et al. (2020)<sup>(15)</sup>では、担任教師と補助員、専門家の3名が休憩時間や放課後に定期的なミーティングを行い、BIPの手続きの確認や教師の実行度をグラフ化したパフォーマンス・フィードバックを繰り返し実施した。また、専門家によるフィードバックだけでなく教師自身が支援実行を振り返る自己記録の手続きが行われていた。Strain et al. (2011)<sup>(39)</sup>では、介入期まで専門家が教師と補助員の支援を直接観察し、実行度チェックリストによる評価と

フィードバックを行った。専門家の支援が終了したフォローアップ期では、専門家が使用していた実行度チェックリストを教師が用いる自己記録手続きにより、実行度が90%以上で維持することを報告した。Blair et al. (2007)<sup>(4)</sup>では、専門家だけでなく、教師や補助員が協働し、10項目の実行度チェックリストを使用し、それぞれ独立して評価を行った。専門家が実行度チェックリストを作成し、観察記録による算出が中心であったが、Strain et al. (2011)<sup>(39)</sup>、Blair et al. (2007)<sup>(4)</sup>のように、実行度チェックリストを教師の自己記録や自己評価として活用する取り組みが見られた。教師による支援実行の自己記録や自己評価は、実行度の測定だけでなく、記録それ自体が実行度を高める手続きとして期待される。教師による支援実行の自己記録は、記録の際のチェックリストの支援項目が支援の手がかりとして、自己評価は教師自身のパフォーマンス・フィードバックとしてそれぞれ機能すると考えられる。

#### 4 今後の課題

本稿では、学校場面におけるID者やIDを伴うASD者への行動支援について、支援者の実行度に焦点を当て文献的考察を行った。レビューした範囲で、教師の支援の実行度を高める手続きとして、実行可能性の高い支援方法を予め取り入れたBIPを作成すること、実行度に応じてBIPを修正すること、教師の支援と参加者の行動変容を振り返るパフォーマンス・フィードバックが挙げられる。これらの成果を踏まえて、支援学校での複数教師によるチーム支援の機能化を高めるための手続きや研究課題について、効果的で効率的な支援会議、教師による支援の自己記録や自己評価とそれを促す記録ツールの開発、参加者の行動変容との関連の観点から、以下、考察する。

教師の実行度を高めるための支援会議は、介入前や介入中の放課後や業間休みに定期的に開催されていた。専門家主導の会議から、徐々に教師主導に移行するデザインも実施されていた。支援計画 (Plan)、実践 (Do)、評価 (Check)、改善 (Action) のPDCAの支援サイクルの時期により、支援会議の目的や協議内容が異なると考えられる。介入前では適切なBIPとするための協議、介入中では参加者の適切な行動や行動問題、教師の支援行動の変容に関するパフォーマンス・フィードバックが中心となるであろう。ただし、レビューした範囲では、実施時期に即した具体的な協議内容や支援者の役割、介入期間における適切な実施回数についての詳細な記載が見当たらなかった。支援会議において、BIPの作成や修正について支援者間でどのような意見交換がなされたのかの詳細は読み取れなかった。また、対面やオンライン、口頭や文書、会議の頻度、1回あたりの時間といった支援会議の最適な開催方法についての記述は認められなかった。支援会議でのパフォーマンス・フィードバックのどのような事象が、その後の教師の実行度や継続性を高めたのかの関連について量的、叙事的データの両面から分析することが必要と考えられる。

支援に参加した支援者の人数は、Hirasawa et al. (2009)<sup>(14)</sup>やGomi & Noro (2010)<sup>(10)</sup>で5～6名、それ以外の文献での支援者の人数は1～3名であった。実際の教育現場とのやりとりを想定すると、専門家が参加する支援会議は少数であれば容易に開催可能であるが、チームメンバーの増加に伴い日程調整と定期的な開催が困難になる (Bambara, Nonnemacher, & Kern, 2009)<sup>(3)</sup>。メンバーの調整困難により、会議が継続できなかつたり欠席した教師へのフィードバックや情報共有が困難となったりすることが推測される。校内の分掌会議や校務を考慮すると、月1～2回のペースでの会議開催が実現可能と考えられる。こうした学校現場に見られる制約の中で、メンバー間が情報共有を行い、個々の支援実行が促され、チーム支援として機能する条件についての実証的データの蓄積が必要であろう。

学校現場の教師は、日中の授業や児童生徒への指導に加え、放課後には分掌会議や授業準備、保護者対応に追われ多忙であり、自身の支援行動を振り返る余裕や機会に乏しい。支援中や直後に教師個々が自身の支援行動を簡易的に記録できる手続きの開発が必要と考えられる。記録様式は、教師にとって負担が少なく、自身の支援行動の手がかりとなり、フィードバックを備えることが望ましいであろう。Blair et al. (2007)<sup>(4)</sup>やHirsch et al. (2020)<sup>(15)</sup>、Strain et al. (2011)<sup>(15)</sup>では、実行度チェックリストを用いた自己記録手続きを実施していた。実行度チェックリストには支援会議にて協議し決定、作成したBIPの支援手続きがリスト化されており、この要素を活かすことで支援台本 (若林ら, 2016)<sup>(45)</sup>や支援マニュアル (Mueller et al., 2003; Strain et al., 2011)<sup>(24)(39)</sup>と同様の教師にとっての支援手がかりとして機能すると予想される。また、チェックリスト欄の隣に教師の支援実行に関する自己評価欄や参加者への支援効果に関する評価欄による手続きが見られた (Blair et al., 2007; Gomi & Noro., 2010; Strain et al., 2011)<sup>(4)(10)(39)</sup>。メンバー間が共通の記録用紙を用いることで支援方法や結果についての情報共有が促されるであろう。自己記録用紙の記述欄を工夫することで教師自身やチームの教師間での支援方法の共有と支援実行に対するパフォーマンス・フィードバックとして活用可能と考えられる。

教師が自身の支援について自己記録することは、実行度の測定の観点から意義があると考えられる。実行度の測定



は、介入効果の要因を分析する際、支援者の実行度と手続きにおける技術面から検証可能となるため、質の高い研究として評価される (David et al., 2021)<sup>(6)</sup>。実行度を測定した研究は、David et al. (2021)<sup>(6)</sup>で抽出された文献でも、半数程度でしか報告されていなかった。実行度は、量的厳密性 (quantity integrity) とプロセス厳密性 (process integrity) で測定、評価される (Kodak et al., 2023)<sup>(19)</sup>。量的厳密性とは、投与量や支援実施回数を測定するものであり、プロセス厳密性とは、支援がどれだけうまく実施されたかといった支援実行の質を測定するものである。上述した実行度チェックリストを活用した自己記録や自己評価は、チェックリストでの支援内容の記録が量的厳密性として、自己評価がプロセス厳密性としてそれぞれ測定可能と考えられる。今後の研究課題は、これらの要素を備えた記録用紙の実用化に向け、既に使用されている記録用紙の使用法や構成を活かした記入欄の変更が教師の実行度にどのように影響するのかを検討することである。

行動問題を示す参加者の行動問題の頻度や強度が低下する、代替となる適切な行動が増加することは、支援する教師にとって励みとなるであろう。実行度を高める手続きとしての記述ではなかったが、結果として参加者の肯定的な行動変容が支援者の実行度を高めた文献が多数認められた (Blair et al., 2007; Gregori et al., 2022; Hirasawa et al., 2009; Hirsch et al., 2020; 本田・井澤, 2023; Mueller et al. 2003)<sup>(4)(11)(14)(15)(16)(24)</sup>。ただし、参加者の肯定的な行動変容が教師の実行度を高める現象の説明は、それらの同期性 (coincidence) による叙述がほとんどであり、実証的データによる裏付けが不足していた。今後、実践研究を通じて、支援者やチームとしての実行度が高いことが参加者の行動変容をもたらしたのか、参加者の行動変容が支援者やチームとしての実行度を高めたのかの様相の分析が重要と考えられる。

## 引用文献

- (1) Albin, R. W., Lucyshyn, J. M., Horner, R. H., & Flannery, K. B. (1996). Contextual fit for behavioral support plans: A model for "goodness of fit". In L. K. Koegel, R. L. Koegel, & G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support* (pp. 81-98). Brookes Publishing Co.
- (2) Bambara, L. M., Gomez, O., Koger, F., Lohrmann-O'Rourke, S., & Xin, Y. P. (2001). More than techniques: Team members' perspectives on implementing positive supports for adults with severe challenging behaviors. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 213-228.
- (3) Bambara, L. M., Nonnemacher, S., & Kern, L. (2009). Sustaining school-based individualized positive behavior support: Perceived barriers and enablers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11, 161-176.
- (4) Blair, K. C., Umbreit, J., Dunlap, G., & Jung, G. (2007). Promoting inclusion and peer participation through assessment-based intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 134-147.
- (5) Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- (6) David, M., Rispoli, M., Gregori, E., Lory, C., Kim, S. Y., & Wang, D. (2021). A quality review of school-based challenging behavior interventions for adolescents with developmental disabilities. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 145-169.
- (7) Emerson, E. & Einfeld, S. L. (2011). *Challenging Behaviour* (3rd ed.). Cambridge University Press. (園山 繁樹・野口 幸弘 (監訳) (2022). チャレンジング行動-強度行動障害を深く理解するために- 二瓶社)
- (8) Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., & Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 77-93.
- (9) 遠藤 愛 (2008). 特殊学級教師の指導行動の変容を促す介入-教師の抵抗感を回避するためのフィードバックの工夫-教育心理学研究, 56, 116-126.
- (10) Gomi, Y., & Noro, F. (2010). Function-based interventions for behavior problems of a student with a developmental disability: School-based treatment implementation. *The Japanese Association of Special Education*, 47, 457-469.
- (11) Gregori, E., Rispoli, M. J., & Lory, C. (2022). Effects of teachers as coaches for paraprofessionals implementing functional communication training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 24, 133-144.
- (12) 平賀 泰弘・須藤 邦彦 (2016). 様々な機能の行動問題を示す特別支援学校小学部児童への行動コンサルテーション-給食場面における複数の教員の連携を通して- 山口大学教育学部研究論叢, 66, 173-180.
- (13) 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.
- (14) Hirasawa, N., Fujiwara, Y., & Yamane, M. (2009). Physical arrangements and staff implementation of function-based interventions in school and community settings. *The Japanese Association of Special Education*, 46, 435-446.
- (15) Hirsch, S. E., Bruhn, A. L., & Randall, K. (2020). Developing and implementing FBA-BIPs in elementary classrooms: A

- conceptual replication. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 9, 1-25.
- (16) 本田 智尋・井澤 信三 (2023). 特別支援学校における介入整合性を高めるためのパフォーマンス・フィードバックを用いた行動コンサルテーションの検討－行動問題のある自閉スペクトラム症児の事例を通して－ 発達障害支援システム学研究, 22, 1-9.
- (17) Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 197-209.
- (18) 加藤 哲文・大石 幸二 (編) (2004). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション－連携と協働を実現するためのシステムと技法－ 学苑社.
- (19) Kodak, T., Bergmann, S., & Waite, M. (2023). Treatment integrity and procedural fidelity. In J. K. Luiselli (Eds.), *Applied behavior analysis advanced guidebook: A manual for professional practice* (2nd ed.) (pp.33-62). Academic Press.
- (20) Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (1996). *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*. Brookes Publishing Co.
- (21) Martinez, J. R., Werch, B. L., & Conroy, M. A. (2016). School-based interventions targeting challenging behaviors exhibited by young children with autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51, 265-280.
- (22) 松岡 勝彦 (2007). 通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果 特殊教育学研究, 45, 97-106.
- (23) 森 一晃・岡村 章司 (2018). 通常の学級担任に対するクラスワイドな支援を用いた行動コンサルテーションの効果の検討－教師の支援行動の評価を含めて－ 特殊教育学研究, 56, 169-182.
- (24) Mueller, M. M., Edwards, R. P., & Trahan, D. (2003). Translating multiple assessment techniques into an intervention selection model for classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 563-573.
- (25) 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, 126-142.
- (26) 村中 智彦 (2016). 特別支援教育の授業づくり 発達障害研究, 38, 28-33.
- (27) 村中 智彦・久保田 雅貴 (2023). 何が職員の支援を高めるのか－行動障害を示す利用者への支援マニュアルの活用－ 発達障害研究, 45, 18-19.
- (28) 野口 晃菜・米田 宏樹 (2010). 米国におけるParaeducatorの役割の変遷 障害科学研究, 34, 99-112.
- (29) 野口 和也・加藤 哲文 (2010). 教育場面における行動コンサルテーションの介入整合性の促進－フォローアップ方略の構成要素の検討－ 行動療法研究, 36, 147-158.
- (30) 小笠原 恵 (2019). 機能的行動アセスメント 日本行動分析学会 (編) 行動分析学辞典 (pp.486-489) 丸善出版
- (31) 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, 137-146.
- (32) 大対 香奈子 (2020). 学校規模ポジティブ行動支援 (SWPBS) における実行度の評価 行動分析学研究, 34, 229-243.
- (33) Peterson, S. M., Frieder, J. E., Quigley, S. P., Kestner, K. M., Goyal, M., Smith, S. L., Dayton, E., & Brower-Breitwieser, C. (2017). Concurrent schedules of reinforcement as “challenges” to maintenance. *Education and Treatment of Children*, 40, 57-76.
- (34) Reichle, J., Johnson, L., Monn, E., & Harris, M. (2010). Task engagement and escape maintained challenging behavior: Differential effects of general and explicit cues when implementing a signaled delay in the delivery of reinforcement. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 709-720.
- (35) Rivera, G., Gerow, S., & Kirkpatrick, M. (2019). A review of school-based interventions to reduce challenging behavior for adolescents with ASD. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31, 1-21.
- (36) Simó Pinatella, D., Mumbardó Adam, C., Alomar Kurz, E., Sugai, G., & Simonsen, B. (2019). Prevalence of challenging behaviors exhibited by children with disabilities: Mapping the literature. *Journal of Behavioral Education*, 28, 323-343.
- (37) Stage, S. A., Jackson, H. G., Moscovitz, K., Erickson, M. J., Thurman, S. O., Jessee, W., & Olson, E. M. (2006). Using multimethod-multisource functional behavioral assessment for students with behavioral disabilities. *School Psychology Review*, 35, 451-471.
- (38) St. Peter Pipkin, C., Vollmer, T. R., & Sloman, K. N. (2010). Effects of treatment integrity failures during differential reinforcement of alternative behavior: A translational model. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 47-70.
- (39) Strain, P. S., Wilson, K., & Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36, 160-171.
- (40) 末永 統・小笠原 恵 (2015). 行動問題を示す知的障害児に対するPositive Behavior Support－支援計画の実行に係る要因に関する分析－ 特殊教育学研究, 52, 391-400.
- (41) Tiger, J. H., Hanley, G. P., & Bruzek, J. (2008). Functional communication training: A review and practical guide.

*Behavior Analysis in Practice*, 1, 16-23.

- (42) 土田 菜穂・中鹿 直樹 (2018). 特別支援学校における行動コンサルテーションの効果－教員の支援行動の変容に着目して－ 立命館人間科学研究, 37, 125-136.
- (43) 植田 隆博・松岡 勝彦 (2020). ASD成人における業務遂行中に不適切発言をする行動の改善－就労継続支援B型事業所職員への行動コンサルテーションの実践を通して－ 自閉症スペクトラム研究, 17, 41-49.
- (44) Van Camp, C. M., Lerman, D. C., Kelley, M. E., Contrucci, S. A., & Vorndran, C. M. (2000). Variable-time reinforcement schedules in the treatment of socially maintained problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 545-557.
- (45) 若林 上総・中野 聡・加藤 哲文 (2016). 定時制高等学校における行動コンサルテーションの実践を通じた教師の介入厳密性を高める支援の検討 行動分析学研究, 30, 145-156.
- (46) Walker, J. D., & Barry, C. (2017). Improving outcomes of behavioral intervention plans. *Intervention in School and Clinic*, 53, 12-18.
- (47) 吉利 宗久 (2019). 米国における特殊教育政策の展開とその課題 発達障害研究, 41, 170-175.

# Implementation fidelity of school-based interventions challenging behavior of children with intellectual disability: A comprehensive literature review

Kengo MIYATA<sup>\*,\*\*</sup> · Tomohiko MURANAKA<sup>\*\*\*</sup>

## ABSTRACT

An increasing number of studies have shown teachers implementing a team approach to address the challenging behavior of children with intellectual disability in special needs schools. Several studies have found that high fidelity in plan implementation is linked to intervention effectiveness in reducing challenging behavior. To enhance the effectiveness of the team approach in special needs schools, it is crucial to identify teaching procedures and accommodations that will increase teacher implementation fidelity. We conducted a descriptive review of 14 articles published between 2000 and 2023 on support for challenging behavior among preschool and school-aged children with intellectual disability. The purpose of this review was to identify procedures for improving the implementation fidelity of teachers' support plans in school settings. The characteristics of the participants' challenging behavior, the content and effectiveness of the support plans, and the procedures for increasing the implementation fidelity of the support plans were reviewed, as well as future research issues.

---

\* Kochi University Faculty of Education

\*\* The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (Ph. D. Program)

\*\*\* Clinical Psychology, Health Care and Special Needs Education