

研究 成 果 報 告 書

(ふりがな) みやた けんご

氏 名 宮田 賢吾

兵庫県立いなみ野特別支援学校 教諭

平成23年3月修了、学校教育専攻 特別支援教育コース

研究のテーマ（主題、副題）

特別支援学校においてチーム支援による不適切な行動を示す知的障害やASD児への適切なコミュニケーション行動を促す実践研究

1 問題と目的

知的障害特別支援学校に在籍する知的障害や自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）のある子どもたちの中には、話し言葉を持たず、身振りや表情等で教師や仲間とコミュニケーションを行う者が少なくない。適切なコミュニケーションや要求手段が未獲得なため、自傷や他害、奇声や大声といった不適切な行動で伝える事例が多くある（平澤・藤原，2012）。

先行研究では、コミュニケーションスキルが乏しく、不適切な行動を示すASD児童に対して、不適切な行動に対する機能的アセスメント（functional assessment; FA）を行い、その結果に基づく支援が有効であることが報告されている（O' Neill et al., 1997）。FAとは、不適切な行動がなぜ生起するのかを明らかにするため、不適切な行動の生起に関連する先行事象と結果事象（行動前後の環境事象）に関わる情報を収集する分析方法である。FAにもとづき、不適切な行動を低減させるアプローチとして、「機能的コミュニケーション訓練（Functional Communication Training, 以下FCT）」がある（Carr & Durand, 1985）。FCTでは、不適切な行動の低減を直接試みるのではなく、不適切な行動に機能的に等価で、その場に相応しく、周囲の者から期待される適切な代替行動の形成が優先される。適切な代替行動が形成されることで、結果として、不適切な問題行動は反応選択されなくなる。

FCTを適用した先行研究をレビューすると、大学や臨床機関の個別訓練、また対指導者との場面がほとんどであった。特に、学校現場において、複数の教師が効果的な支援方法を共有し、チームとしてどのように連携、協同して支援を行うのかといった観点に立った研究は乏しい。そこで本研究では、特別支援学校小学部に在籍し、登校場

面での座り込みや脱衣等の不適切な行動を示す知的障害ASD児童1名を対象に、不適切な行動へのFAにもとづく支援を実施した。教師の支援を受けながら児童が自立的に教室まで歩行して移動する適切な行動の形成を目標とした。介入では、担任教師を中心とした複数の教師が連携して支援を行った。実践を通じて、児童の適切な行動を促すための手続き、教師の支援方法の違いによる適切な、不適切な行動の生起状況を検討した。

2 方法

(1) 参加児と支援体制、倫理的配慮

参加児（以下、a児）は指導開始時12歳3か月の男児であった。著者の勤務するB特別支援学校小学部6年に在籍しており、知的障害を伴うASDの診断を受けていた。自分が思っていたことと違うことを指示されたり、求められたりすると、ひっかく、叩く等の不適切な行動を示した。コミュニケーションは、「おうち」「あっち」など10単語程度の表出言語が見られ、特に「いや」等の拒否を示す表出言語は多く見られた。学校生活では、特定の場所以外での排泄ができなかったり、保育園時代から給食が食べられていなかったりと日常生活においても課題が多かった。

担任教師はA、B、Cの3名であった。年度途中で教師Aが休職となり、教師Dが代替として担任していた。担任教師からは、a児が部分的に授業に参加できるようになる等、支援の手ごたえを感じていたが、登校時の教室や昇降口への移動の対応に苦慮していることの訴えがあった。支援開始当初はスクールバスにも乗車できず、毎朝母が自家用車で学校まで送迎していた。

倫理的配慮として、不適切な行動に関するアセスメントや記録、介入を行うにあたり、保護者に対して研究の目的や観察・記録方法、個人情報への守秘義務の遵守、協力の中断や辞退の自由を明記した文書を用いて説明を行い、研究協力の同意を得た。研究実施にあたり、上越教育大学の研究倫理審査委員会の承認を得た。

(2) 介入場所と記録方法

介入場所は児童生徒の昇降口付近であった。X年9月からX+1年2月までの週1回ペースで自家用車やスクールバスを下車してから外靴から上靴に履き替える昇降口までの移動の様子をビデオカメラでa児と担任教師の関わりを撮影し記録した。

(3) 標的行動と評価

不適切な行動として、座り込む行動と脱衣行動、適切な行動として担任教師らの介助による歩行行動を標的行動とした。座り込む行動は、臀部を地面や床につけて座る行動とした。記録は、座り込む行動の継続時間とし、ビデオ映像を基にストップウォ

タッチで計時した。脱衣行動は、上着を脱ぐように頭まで被ったり、袖から腕を抜こうとしたりする行動とし、脱衣行動の上着を頭まで被るまたは袖から腕を抜いた回数を記録した。担任教師らの介助による歩行行動は、教師から腕を持たれたり、後ろから抱えられたりすることによって立位姿勢を維持して歩行する行動とし、歩行数を記録した。

3 結果

(1) FAの結果

表1 a児の不適切な行動とその対応

行動	程度	強度	対応
ひっかく・爪立て	毎日	血が出る程度	手を離したり、払ったりする、手首を持つ、「いたい」「やめて」と言う
叩く	毎日	ハイタッチ程度	避ける、手を持つ、「いたい」「やめて」と言う
噛む	2日に1回	歯形が残る程度	避ける、「噛まないよ」「やめて」と言う
脱衣	毎日	上着を頭にかぶせる袖から腕を抜く	手を持って脱ぐ行動を止める、「脱がないよ」と言う
座り込む	毎日	2人で持ちあげないと立たない程度	手を持って引っ張ったり、両脇を持って立たせたり、後ろから抱きかかえて立つことを促す
物を落とす/投げる	毎日	1m以内	手を持って止める、物を離す、

表2 a児の不適切な行動へのMASの結果

気になる行動	各機能の平均点				推定される機能
	感覚	逃避	注目	要求	
座り込む	2.75	3	4.5	3.25	注目・要求の獲得
脱衣	3.5	3.25	3.5	3.75	

表1にa児の学校生活における不適切な行動とその対応について担任教師への聞き取りの結果を、表2に登校時に多く見られた座り込む行動と脱衣行動への動機づけアセスメント尺度 (Motivation Assessment Scale; MAS) の結果を示した。表1より、a児はほぼ毎日、爪立てや叩く、噛むなどの他害行動があり、担任教師は手を持って「やめて」と伝える対応が多く行われていた。座り込む行動や脱衣行動については、その多くが登校時であり、毎日認められた。表2より、担任教師によるMASの結果は、座り込むでは「注目」と「要求」の機能が推定された。脱衣では、どの機能も3点台であったためすべての機能を有していることが推定された。

(2) 不適切な行動の生起の様子

座り込む行動は自家用車またはスクールバスから下車直後に生起していた。そのため、教師が手を持って移動を促す支援が行われていた。教師が手を持って移動を促すと、a児は上体を傾けたり、臀部を地面につけたりすることが多かった。教師が支援を止めてa児から離れると、上着を頭に被ったり、上着の袖から腕を抜いたりする脱衣行動が生起し、教師が近づいて手を持ち、服を着せる支援が行われていた。教師が移動を促す際、a児は「いや」等の拒否や他害による抵抗をほとんど示さなかった。

(3) 歩行行動の変化

図1にa児の下車から昇降口までの立位姿勢での歩数の変化を示した。図1より、11/8までは、10/11の2歩を除きすべて0歩であった。a児は立位姿勢を維持しておらず、教師によって抱えられるなどで移動していた。11/15以降では、11/15の9歩、11/8の6歩、12/6の2歩を除いて、14歩から41歩であった。すべての日でa児は教師による支援があったが、自分から足を地面につけて歩く姿が多く見られた。

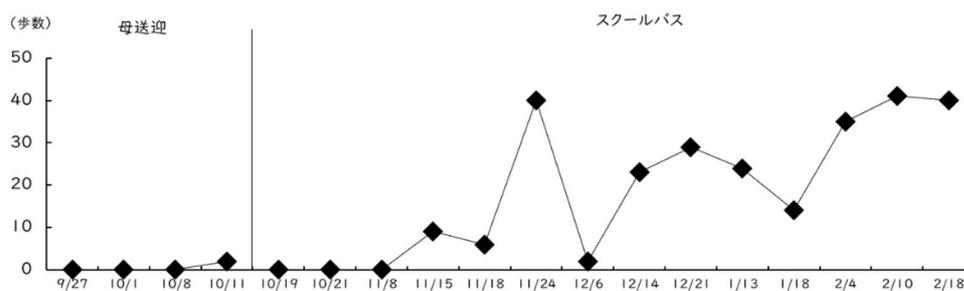


図1 a児の歩数の変化

(4) 教師の支援方法の変化

表3 支援を行った教師と支援方法

月日	9/27	10/1	10/8	10/11	10/19	10/21	11/8	11/15	11/18	11/24	12/6	12/14	12/21	1/13	1/18	2/4	2/10	2/18
支援者	教師B 教師C	教師B 教師C	教師B 教師C	教師C 教師A	教師B 教師E 教師G	教師B 教師H 教師A 教師F	教師B 教師A 着者	教師B 教師E	教師B 教師E	教師C	教師B 教師D 教師H	教師C	教師C 教師D	教師B 着者 教師D	教師C 教師D	教師B 教師C 着者	教師C	教師C
支援方法	2人で手を前から持って引く		前手持ち	2人で腕持ち、1人は後ろズボン持つ		2人で腕持つ	2人で脇抱え、1人は後ろズボン持つ	2人で腕持つ	後ろ抱え	2人で手引き、1人は後ろズボン持つ	後ろ抱え	2人で脇抱え		2人で脇抱え→後ろ抱え	2人で脇抱え	後ろ抱え		

下線は女性を示す

表3には、担任教師を中心とした支援を行った教師とその支援方法の変化について示した。表3のように、担任教師である教師A～Dだけでなく、他クラスや他学年、他学部の教師E～Hの8名が支援に関わっていた。支援者は教師1、2名で行う日がほとんどであったが、女性教師の時は、3、4名で支援を行っていた。支援方法は、11/18までは「a児の手を前から引く」、「腕を持つ」など様々であったが、12/14以降では、教師C1人の時は、「後ろから抱える」、複数人の時は「脇を抱える」支援が行われていた。

4 考察

FAの結果より、a児の不適切な行動である座り込む行動や脱衣行動は、他者の注目や要求機能が推定された。一方で、a児のコミュニケーションスキルの低さから、不適切な行動がさまざまな機能を有していたことが推定された。座り込むことで教師との特定のフレーズでのやり取りといった活動の要求や教師の働きかけからの逃避（拒否）、服を脱ごうとすることで、教師の注目を得たり、教師の働きかけや注目から逃避したりしていたことが推定された。そのため、それぞれの機能に対する代替行動の形成では、行動の獲得に時間を有し、その間に不適切な行動の誤学習を重ねる恐れがあったため、担任教師の身体ガイドを中心とした立位し歩行を促す支援を行った。

すべての日で教師が歩行を促す支援を行っていたが、11/15以降から歩数が増え、歩行して移動する日が増えた。複数の教師による支援が教師の人数に応じて共通して行われていたことが要因として考えられる。また、支援が共通して行われた要因として、11月から個別の指導計画において、a児の後期目標として朝の移動で立位姿勢をとり、歩くことが明記されたこと、担任教師BとCを中心に支援者が固定されたことが考えられる。個別の指導計画において具体的かつa児の実態に合った目標や指導手立てを明記することで、担任教師が共通した支援を実行したことにつながったと考えられる。

一方で、a児の自立した歩行行動の形成には本研究では至らなかった。また、教師の支援行動や担任教師以外の教師による支援の実行状況、教師間で支援方法を共有し、どの程度正しく支援を実施できたかの分析が今後に残された課題である。

本実践の成果を、2022年9月に開催予定の日本特殊教育学会第60回大会（筑波大学）において、ポスター発表の予定である。