

特別支援学校における児童生徒の活動参加の促進と行動問題の低減

—既存の行動レパートリーと好みの活用—

澤田 哲寛 (教育実践コース)

fwkh1059@yahoo.co.jp

1 問題と目的

特別支援学校の児童生徒の行動問題への対応では、支援実行者に大きな負担を要し、既存の人的資源のみで支援体制を維持することが困難となっている。特別支援学校では、限られた人的資源の中で、有益な支援を実行するには、支援計画の文脈適合性 (contextual fit) を高め、支援実行者の支援に要する負担を軽減し、対象児の適切な行動の生起に要する反応努力 (response effort; Miltenberger, 2001) を低減させる視点が必要である。宮田・村中 (2020) は、ASD 児の給食場面で、対象児の嫌いな食べ物や皿を投げる等の拒否行動に対して、機能的アセスメント (functional assessment, 以下、FA) を行い、代替行動として教師に皿を手渡す適切な拒否行動を形成することで、不適切な拒否行動が低減することを報告した。

本実践では、著者 (以下、支援者) の在籍する特別支援学校 (以下、勤務校) の行動問題を示す中学部生徒 A さん (以下、A) に対して 2 年間に渡る実践を行った。R6 年度では朝の運動における歩行を促し、R7 年度では課題別学習における手の操作性課題への従事を促した。さらに R7 年度では、行動問題を示す小学部児童 B さん (以下、B) の通学バスにおける行動問題の低減を促した。著者は校内コーディネーターとして支援実行者に対し支援計画の立案、観察、環境調整等を担う立場で関与した。2 事例ともに、既存の行動レパートリーと好みを支援計画に反映し、児童生徒が過度の反応努力を要しないように配慮した。支援計画の立案と修正は、FA に基づき支援会議を通して実施した。支援会議や観察データに基づき、支援の効果と実行者の負担を評価し、手続きを調整した。

2 R6 年度 : A への実践方法

(1) A の実態と倫理的配慮

A は中学部 2 年の男児であった。学校生活では座り込みが頻発し、教室移動や朝の運動等の活動参加に著しい困難が生じていた。A の座り込みが生じる度に担任は身体的ガイダンスで起立させる必要があり、支援に要する負担が大きかった。移

動時及び活動時の座り込みでは、担任及び保護者の支援ニーズが最も高かった。

学校長に研究目的や方法、保護者への研究協力の依頼手続き、個人情報守秘義務の遵守、参加同意と撤回、成果の公表等について文書で説明し、学校長の承諾を得た。その後、保護者と担任の T1 と T2 に同様の説明を書面で行い、同意を得た。

(2) 支援会議

担任のニーズ聴取、標的行動の同定、及び支援計画の合意形成を目的として、5 回の支援会議と 1 回の事後評価会議を実施した。会議には T1, T2, 学年主任、支援者、外部専門家 (以下、助言者) が参加したが、回により参加者は異なった。初期の会議では座り込みの実態把握の情報共有と優先的な課題を整理した。中盤以降、実態把握のデータを基にした介入手続きの検討や、T1 と T2 が実行できるよう支援計画の調整を行った。終盤および事後評価会議では、今まで行ったことの無い支援の実施、同僚から受ける評価に伴う担任の心理的負担を聴取し、計画の修正を行った。担任にとって無理なく、支援の実行と継続が可能な支援方法へと修正した。

(3) 学校生活の観察と実態把握、機能的アセスメント

7 月に学校生活の観察、9 月には A の座り込みを実態把握した。座り込みは、いずれの場所、活動内容でも生起していた。座り込みに対して、T1 と T2 で、対応の差異が認められた。T1 では即座に立たせる対応で、A の座り込みの頻度は多いが、すぐに立たせるために 1 回あたりの持続時間は短かった。T2 はすぐに立たせず、見守ったり休憩を優先したりし、座り込みの頻度は少ないが、座り込んでいる持続時間が長かった。

行動観察に加えて、動機づけ尺度 (motivation assessment scale, 以下、MAS) および機能的アセスメントインタビュー (functional assessment interview, 以下、FAI) を用いた機能分析を実施した。座り込みの機能は、快刺激の獲得や歩行に伴う疲労の回避と推定した。

(4) 標的場面、標的行動、介入手続き

標的場面を朝の運動のウォーキング、標的行動を座り込み及び立位および歩行と設定した。介入手続きでは、Aの行動レパートリーである感覚刺激を伴う玩具での遊びを用いた。立位時に好みの玩具を2択で提示して、選択させて提供する強化を行った。事後評価の支援会議で、玩具の好子(positive reinforcer)としての効果が低下し、介入手続きについて他クラスと同僚から不自然に見られていることの懸念が学年主任から報告された。T1とT2による玩具の提示で、Aが立たない場合、脇の下と腕を持って身体的ガイダンスで立たせた後にリズムよく掌を叩く感覚刺激を与える手続きを追加した。

(5) 校内研修での実践報告

R7年8月の校内研修で、R6年度の実践成果と課題について報告を行った。参加者からFAの視点の重要性について肯定的な評価を得たが、生徒の実態や介入手続きの結果を簡潔に、わかりやすく報告して欲しいことの課題も認められた。

(6) R6年度の実践成果とR7年度に向けた課題

図1にAの歩行の生起割合と座り込みの生起割合の変化を示した。歩行の生起割合は、10/21~10/25では平均30% (範囲0~46.7%)であったが、11/26以降、52.0% (20.0~76.7%)で、ベースライン(BL)期後半と同じレベルで安定した。座り込みの生起割合は、10/30以降、T1、T2ともに平均0.17 (範囲0.11~0.26)で低下し、介入後もほぼ同じレベルであった。T1と、T2の一貫した指導によって、Aの歩行が安定して促されるようになった。支援会議で歩行を促す手続きについて担任の要望を聞き取った上で提案し、合意形成したことが、一貫した支援を維持したと考えられる。また、支援効果の客観的データに基づく協議により、T1とT2の支援目標の共通理解につながったと考えられる。

事後アンケートの結果では、担任が支援計画の妥当性や自身の支援力向上を実感していることが

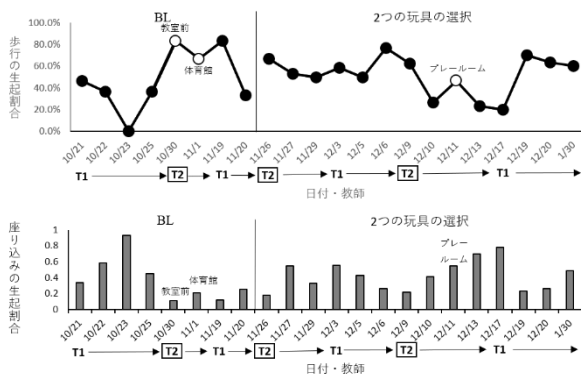


図1 歩行の生起割合と座り込みの生起割合

※T1, T2は、支援を行った教師を示す

示され、コンサルテーションの有効性が確認された。慣れない手続きの実行に伴う担任の心理的負担や、玩具を繰り返し使用したことで好子としての効力の低下が課題として挙げられた。R7年度に向けて、好子の再評価と変更の仕組みを構築するとともに、他事例への応用可能性を検討する必要があった。

3 R7年度：Aへの実践方法、成果と課題

(1) 学校及び担任への研究協力の依頼、倫理的配慮

教頭及び中学部主事、担任のT3、T4との協議を経て、進級したAを対象に、課題別学習における手指の操作性向上を目的とした継続研究を決定した。倫理的配慮では、R6年度と同様の手続きで行った。

(2) 支援会議

1回目はT3、T4、支援者、助言者の4名で支援会議を実施した。前年度の座り込みへの介入の方法と成果についての情報共有を行った。R7年度では、手指の操作性向上をねらいとする課題別学習の導入を行うことで合意した。2回目はT3、支援者、助言者の3名で実施した。課題別学習に導入したテープ剥がし課題について、Aの課題従事の状態を確認した。T3から、剥がしたテープを口に運ぶ行動が見られると報告があった。協議の結果、作業学習で既に行動レパートリーにある手に持った物をかごに入れる行動を、手続きに組み込む方針で合意した。

(3) 学校生活の観察、標的場面・行動、介入手続き

事前観察の結果、座り込みは待機時間や体調不良時によく見られることが分かった。T4が「ちょうだい」と言ってトレーを提示すると、Aは手に持っている物をその上に置く行動レパートリーが確認された。

標的行動をテープ剥がしへの従事とした。Aの課題への従事が生じやすいように、テープの太さや長さ等の条件を段階的に調整した。剥離後のテープは、高さ20cm幅15cm程度の小さなゴミ箱へ入れた。テープの太さや長さ等を変更し、随時、課題従事行動の変容を観察した。

(4) R7年度：Aへの実践成果と課題

図2の推移より、5/28~7/2の前期に比べて後期の12/5~12/12では、成功割合と全部剥がしの割合が高水準で安定し、口への接近行動がほぼ消失した。前期は成功割合平均0.58、口への接近0.42、全部剥がし0.69であったのに対して、後期は成功割合0.73、口への接近0.03、全部剥がし0.90へと

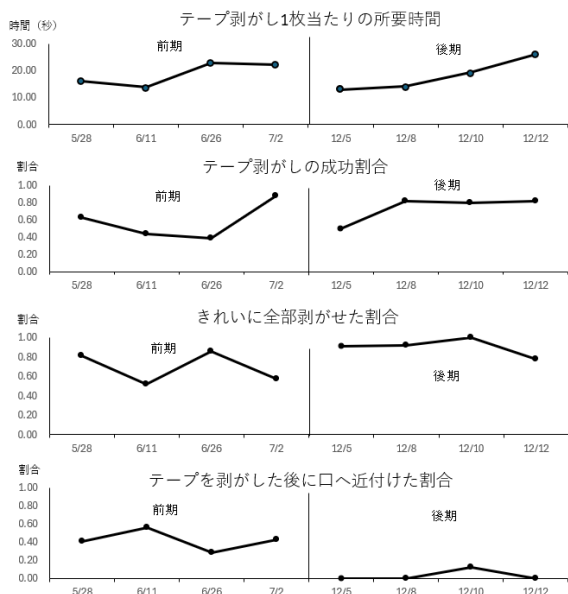


図2 課題遂行行動の変化

大幅に改善し、安全性の確保と遂行の質の向上が認められた。手指の感覚を用いた触覚的探索から剥離開始までの動作において、習熟により効率的になったことが、成功率を押し上げた要因と考えられる。1枚当たりの所要時間に大きな変化は見られなかった。後期では教材条件の統一と並行して、担任 T4 が A の剥離直後に「ちょうだい」と手を差し出す回収手続きへと変更した。テープを口元へ運搬する行動を、「ちょうだい」で手渡す行動レポートリーと置き換えることができた。過度な身体的ガイダンスに頼らず、安全で安定的な課題従事の維持が可能となった。口への接近が大幅に低減し、成功率および遂行の質が向上した。

事後アンケート結果では、教材の有用性は高く評価されたが、担任が支援力を向上させることの実感にはつながらなかった。担任のニーズに基づいた目標設定と、データに基づく協働的なプロセス共有が今後の課題であった。

4 R7年度：Bへの実践方法、成果と課題

(1) 学校及び関係者への研究協力の依頼、倫理的配慮

教頭及び学部主事と相談し、登校バス内での行動問題が顕著な小学部2年生のBを対象とした。学校長、保護者、担任の T5, T8, およびバス添乗員である Y, Z に対して、研究の目的と、直接的、間接的アセスメントに基づく環境調整および代替行動の定着方針を説明し、協力を得た。Aと同様に、学校長及び保護者と関係教員に対して同様の説明を口頭で行い、承諾を得た。

(2) Bの実態と支援の状況

Bは、重度知的障害を伴う自閉スペクトラム症であった。発語はほとんどなく、要求や身体的不快感により、癩癩、自傷、髪を掴む等の他害、脱衣が生じやすかった。音楽や動画に対する選好性が高く、それらを提示されると注視や情緒の安定が維持されやすかった。

(3) 支援会議

計2回の会議を実施した。通学バスの停車場面における、Bの実態を共有した。学校敷地内に到着した後の降車待機場面において、癩癩や自傷等の行動問題が顕著になることを確認した。学校の運営上、降車待機時間の短縮は困難であったため、行動レポートリーや好みを活用した代替活動の導入をする方針で合意した。

(4) 学校生活の観察、機能分析

登下校から授業までを観察した結果、見通しの立たない待機や活動の移行で不安定になりやすかった。予定カードの提示等の、視覚手掛かりがあれば、Bは見通しをもちやすく、要求を調整して適切な行動が生じやすいことを確認した。特定の音楽教材の提示により情緒の安定を得やすいことが分かった。

MASの結果、ほおを打ちつける行動では、物・活動および注目の獲得、後頭部を打ちつける行動は感覚刺激の獲得、周囲へ手を伸ばす行動は注目の獲得が主な機能と推定された。この推定は、通学バス内における退屈による自己刺激、停車時の降車を要求する行動と整合した。

(5) 標的場面・行動と介入手続き

標的場面を乗車する通学バスにおける、児童の乗り込みによる長時間停車時及び学校到着後の降車待機時とし、以下の3期に渡る段階的介入を設計した。介入1期では頸部ベルトの圧迫による不快感を除去する環境調整を行った。介入2期では前席を蹴る行動を代替するため、改良型音楽マットを導入した。添乗員の安全確保のための遠隔操作ユニットの増設、アルミ缶内包による足底への触覚フィードバック強化、確実に曲が変わる回路の再設計を施した。介入3期ではMP3プレーヤーによる動画視聴を導入した。提示形態をヘッドホン併用から、本体スピーカーのみへと変更し、提示タイミングを学校敷地内到着後に限定する運用上の負担軽減を行った。

(6) R7年度：Bへの実践成果と課題

図3に、BL～3期における停車場所ごとの行動問題の評定値を示した。BL期の行動問題の生起回数は平均169.8回と高頻度であったが、1期のベルト緩和により、停車場所別評定の全停車平均

