

【原 著】

特別支援学校における自傷行動を示す自閉症スペクトラム  
障害児へのPositive Behavior Support (PBS) に基づく実践  
自傷行動の低減と朝の会への参加を目指した取り組み

大西 ゆみこ 丹治 敬之

Applying Positive Behavior Support to a Student with Autism Spectrum Disorders to Reduce  
Self-Injurious Behaviors and Promote the Participation in a Morning Assembly at Special Needs School.

Yumiko ONISHI, Takayuki TANJI

2019

岡山大学教師教育開発センター紀要 第9号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.9, March 2019

原 著

# 特別支援学校における自傷行動を示す自閉症スペクトラム 障害児へのPositive Behavior Support (PBS) に基づく実践 自傷行動の低減と朝の会への参加を目指した取り組み

大西 ゆみこ※1 丹治 敬之※2

本研究は、知的障害を対象とする特別支援学校において、激しい自傷行動を示す自閉症スペクトラム障害の児童に対してPBSに基づく実践を行い、自傷行動の低減と朝の会参加行動の形成を試みた。機能アセスメントから、対象児が床や机に頭を打ち付けたり拳で頭を叩いたりする自傷行動には、教師の指示や要求から逃避する機能、不安や緊張の低減を図る機能があると仮定した。そこで、①緊張や不安なく取り組める朝の会参加行動の形成、②頭打ちや頭叩きによって得られる感覚刺激の代わりとなる刺激の用意、③頭打ちや頭叩きの予防を図る先行事象操作、④朝の会参加行動の生起を支える結果事象の操作、を基本方針として介入を行った。結果、自傷行動は減少し、朝の会の参加行動が増加した。最後に、対象児に対する本取り組みの効果と、本実践に参加した教師の意識変容を考察した。

キーワード：特別支援学校、自閉症スペクトラム障害、PBS、自傷行動、感覚機能

※1 兵庫県立赤穂特別支援学校

※2 岡山大学大学院教育学研究科 特別支援教育講座

## I 問題と目的

知的障害のある児童生徒を対象とする特別支援学校では、様々な問題行動への対応が大きな課題となっている。小笠原・守屋(2005)は、特別支援学校に在籍する児童の半数以上が何らかの問題行動を示すと報告している。なかでも自傷や他害、もの壊しやこだわり行動などは重篤化すると、児童生徒本人や関係者の身体状況を脅かし、生活全般にわたってそのQOLを著しく低下させる。

こうした問題行動への支援の方法として、積極的行動支援(Positive Behavior Support; PBS)が提唱され、成果をあげてきた(平澤・藤原, 2000; 末永・小笠原, 2015a)。PBSとは、問題となる行動を低減させるだけでなく、対象児者のQOLの向上や適応行動の形成・拡大を目的とし、対象児者とその援助者を含めた人的環境および物理的環境を再構成する包括的なアプローチである。

PBSの特徴の一つに機能アセスメント(Functional Behavioral Assessment; FBA)がある。末永・小笠原(2015b)は、FBAに基づいた介入を行った国内の事例研究論文28件(33事例)を分析した。その結果、対象児者の多くが知的障害、あるいは自閉症スペクトラムの診断を受けていた。介入場面は小学校・中学校が最も多く、次に多い特別支援学校(養護学校)を合わせると半数を超えた。問題行動の種類は様々であった。望ましい行動として最も多く設定されていたのは、課題・活動・作業への従事行動であった。目標として設定された望ましい行動は、問題行動が生じてい

る場面において、介入前から求めていた行動が設定される場合と、介入前には求めていなかった新たな行動が設定される場合があった。前者が設定された場合、行動の先行事象操作として、主に課題の難易度の調整や、選択機会を提供することによる介入が行われていた。後者が設定された場合、対象児者の好みや得意なことを活かした行動や、既に獲得している行動が選定されていた。その場合、望ましい行動の生起を促すための先行事象操作としては、プロンプト技法を用いた介入が行われていた。行動の結果事象操作については、全ての事例で正の強化手続きが用いられていた。具体的には、介入研究の半数以上が、望ましい行動に言語称賛が随伴される手続きが用いられていた。以上のように、問題行動に対する介入には、FBAによる問題行動の機能推定に基づいて、問題行動の低減だけでなく、望ましい行動の生起を促すための先行事象操作、結果事象操作による実践が積み上げられてきた。

FBAでは、問題行動の機能を特定するために「問題行動の機能評定尺度」(Motivation Assessment Scale; MAS, Durand, 1990) がしばしば用いられる。MASは問題行動の機能を「感覚」「逃避」「注目」「要求」の4つの観点から評定する尺度である。前述の末永ら(2015b)の研究結果によると、学校園での介入が報告された20事例のうち、問題行動に「逃避」機能を同定した事例が13例、「注目」が12例、「要求・獲得」が6例あるのに対し、「感覚」は2例と少ないことが示されている。また福祉施設における介入は、8事例報告されているが、「感覚」機能が同定された事例が2例であった。このように、わが国で研究報告されたPBSの実践では、「感覚」機能を有する問題行動への介入研究が少ないのが現状である。

ところで、本研究の対象児は激しい自傷行動を示す男児であった。後述するが、対象児の自傷行動の機能には、「感覚」を含む複数の機能があることが推定された。そこで、先行研究から実践上の手がかりを探るため、FBAによる「感覚」機能の同定、PBSに関わらず、「自傷行動」に対する介入を概観する。

下山・園山(2010)は自閉性障害のある男児の激しい自傷行動に「回避・逃避」の機能を認め、活動カードの作成や活動の選択機会の設定によるカリキュラム修正を行い、前兆行動から代替行動を分化強化する取り組みを通して、自傷行動の低減を図った。

岡元(2008)は重度知的障害のある生徒の頭部への激しい自傷行動に対して、殴打阻止のために行われてきた対象者の両手保持とヘッドギアの着用を中止し、拳でいつでも頭部を打てるようにしておきながら、殴打の直前に指導者が掌の甲で拳をブロックし、頭部の瘤の周辺をさわってソフトな接触刺激を与えるという取り組みを通して、自傷行動の低減を試みた。

末永・小笠原(2015a)は知的障害児童の自傷行動に「注目」「逃避」の機能を認め、注意喚起行動の形成、個別スケジュールの提示、予防的リフレッシュ法の導入を行い、自傷行動には極力注目を与えず、注意喚起行動には称賛を与えることを通して、自傷行動の低減、適応行動の形成に取り組んだ。

平澤・藤原(2002)は、重度知的障害児の頭打ちに「感覚」「逃避」の機能を認めた。「逃避」機能を有する標的行動には、課題場面の構造化やプロンプトの使用によって無理なく課題が遂行できるように段階を整えた上で、課題を中断させずに最後まで

遂行させる対応をとった。「感覚」機能を有する標的行動に対しては、壁や床の間に手や座布団を入れて、安全に感覚刺激を獲得できるような取り組みを実施した。これらの取り組みによって頭打ち行動の低減を図った。

以上のことから、「感覚」機能を含む自傷行動に介入する場合、PBSの基本的なアプローチを踏襲しながら、感覚刺激の適度な遮断や、感覚刺激の過不足の調整を意図した新たな刺激の用意を、問題行動の直前、あるいは直後で行うことが有効であるといえる。

本研究は、先行研究の取り組みを参考にしながら、「感覚」機能を含む複数の機能が推定される激しい自傷行動を示す自閉症スペクトラム障害児童に対して、主に朝の会における自傷行動の低減と朝の会参加行動の形成を試みた実践を報告する。本研究の目的は、教師の指示・要求からの「逃避」機能を有する自傷行動への取り組みを並行しながらも、頭部への強い感覚刺激の入力、不安や緊張の緩和を求める「感覚」機能を有する自傷行動に着目した取り組みによる、自傷行動低減の効果を検討することである。加えて、対象児を取り巻く人的環境の一部となる教師の意識が、本実践を通してどのように変化したのかについて考察することも目的とした。

## II 方法

### 1 参加者

対象児は特別支援学校に在籍する10歳男児（以下、A児）で、自閉症との診断を受けていた。知的障害と多動傾向があり、リスペリドン、コンサータ、エビリファイを服用していた。外斜視のため内転術を受けており、物を見るときに首や身体を傾けたり顔を近づけたりする様子が確認された。手指の巧緻性は低く、体の動きもぎこちない。新版K式発達検査（CA10:6）の結果は、姿勢運動3:1、認知適応1:11、言語社会1:10、全領域2:0であった。

幼児期に家庭や保育園で床や壁に額をぶつけ始めた。当時の記録によると、自分がしていることがうまくいかない時や要求が通らない時などにぶつけていた。小学部入学後、床や机に前頭部や頭頂部を打ちつけたり、拳で側頭部を叩いたりする行動が激しくなり、頭部3箇所大きな瘤と裂傷ができていた。

クラスにはA児の他に5名の児童がいた。3名は会話ができた。自閉性の強い児童、多動で飛び出しの多い児童、全介助が必要な車椅子の児童がいたため、クラスの担任教師は3名であったが、小学部長と支援部専任の教師がクラスの活動に参加していた。本研究への参加教師はこの5名であった（Table 1）。

第一筆者はA児の在籍校に勤務しており、大学での研修機会を得たことから、第二筆者である指導教員のスーパーバイズを受けながら本研究の介入計画立案者及び助言者として支援に関わることとなった。

### 2 主訴

母親は「問題行動が少しでも減り（A児が）楽に日常を送れる」ことを望んでいた。担当教師は「自傷行動をなくし落ち着いた学校生活を送らせるにはどうすればよいのかを知りたい」とのことであった。

Table 1 実践に関わった教師のプロフィール

	教員歴	特別支援学校・特別支援学級の教員歴	現任校の勤務歴	A児との関わり
担任・A児担任	4年	2年	2年	全活動
担任・学年主任	30年	2年	2年	全活動
担任・新任	9年	6年	1年	全活動
小学部長	30年	14年	3年	ほぼ全ての活動
支援部専任	12年	10年	8年	主に朝の会，終わりの会

### 3 介入計画及び介入方法の選定

#### (1) 実行条件の検討

介入に向けた支援会議を計画したが，介入を実施する教師5名と筆者がそろって出席できる時間の設定が困難であることがわかった。そこで，介入に向けた話し合いはA児の担当教師と第一筆者の二人で行うことを基本とし，担当教師が他の教師を主導して介入を実施することにした。担当教師はA児の行動観察記録から，介入計画作成に至るあらゆる決定プロセスに関わり，第一筆者と話し合った内容を他の教師に伝えて共通理解を図った。A児が目標とする望ましい行動や，それを実現するための支援方法は，第一筆者が担当教師に提案し，担当教師が中心となって教師間で実行可能性について具体的に話し合い，その結果をもとに最終決定を行った。また，担当教師はA児の行動を記録し，支援計画の進行状況と合わせて第一筆者に伝えた。第一筆者はこれを聞き取り，適宜対象児の行動を直接観察する機会を持ちながら，担当教師との支援に関する話し合いの場を設けた。このようなやり取りを1～2週間に1回程度，電話，あるいは面会を通して行った。

#### (2) 実施期間及び内容

X年6月末から10月にアセスメントを行った。その間に，試行的な介入を行った。朝の会場面での介入はX年11月から12月にかけて行った (Table 2)。

Table 2 アセスメントから介入までのプロセス

フェイズ	実施日	内容	フェイズ	実施日	内容
アセスメント	6/29	主訴聞き取り、情報収集、実行条件の検討、基本方針の決定	介入	11/6-11/13	ベースラインの測定
	7/13	直接観察、ビデオ撮影、情報収集		11/7	記録の受け取り、聞き取り、介入計画の立案
	7/29	A児担任教師へのインタビュー		12/1	実行妥当性の検討、介入計画の決定
	8/21	クラス担任教師へのインタビュー		12/8-12/22	介入の実施
	9/1	行動の機能推定、支援計画の立案、行動観察記録の準備		12/25	介入の記録受け取り、聞き取り
	9/2-9/11	行動観察記録の実施		1/26	介入の評価
	9/11	行動観察記録の受け取り、聞き取り		1/30	介入の総括、教師へのアンケート、聞き取り
	9/30	行動観察記録の分析、試行的支援場面の決定			
試行的支援	10/3	試行的支援の計画立案			
	10/6	実行妥当性の検討、試行的支援計画の決定			
	10/13-10/27	試行的支援の実施			
	10/28	試行的支援の記録受け取り、聞き取り			
	11/5	試行的支援の評価、介入支援方針の決定			

## 4 アセスメント

### (1) 機能アセスメントインタビュー

担当教師とクラス担任1名に機能アセスメントインタビュー (O' Neill et al., 1997) を行った。A児の気になる行動として、頭を打ち付けたり叩いたりする (以下、頭打ち、頭叩き)、物をひっくり返す、唾を吐く、などの回答があった。好きなことは砂遊びで、熱中するとやめられず、終わりを告げられると激しく怒って暴れるということであった。

教師が最も困っていたのは頭打ちと頭叩きへの対処であった。頭打ちは1度でA児が大泣きすることもあるほど激しく、数回続くときには、教師の制止がないと終われないほどであった。一方、頭叩きはやや弱く、教師が見ていることを確認してから叩くこともあると回答された。頭打ちと頭叩きがよく起こるのは、待っている時、移動や活動の直前、などであった。それまでの教師の対応は、A児の前から頭を打ち付けそうな机などを遠ざけ、頭打ちや頭叩きが起こったとしても、その時に教師が要求している課題や活動は行わせるようにしていた。担当教師がA児の頭打ちと頭叩きについて、MASを用いて学校生活の複数場面で評定したところ、「感覚」14点、「逃避」13点、「注目」18点、「要求」17点であり、A児の頭打ちと頭叩きには場面によって様々な機能があることが推測された。

### (2) A児の問題行動の選定

機能アセスメントの結果から、本研究の介入対象となるA児の問題行動は、「床や机に前頭部や頭頂部を打ち付ける行動 (頭打ち)」と、「拳で側頭部を叩く行動 (頭叩き)」とした。

### (3) 直接行動観察

A児の担当教師が観察者となり、登校から下校までのA児の自傷行動を7日間にわたり記録した。頭打ちと頭叩きを対象に、活動時間と場所、頭を打ったり叩いたりした物 (床、机、右手、など)、推測される機能を記入し、その時の状況を記述した。「頭打ち」または「頭叩き」が止まることなく連続して起こった場合は1回と記録し、「頭打ち」と「頭叩き」が連続して起こった時にはそれぞれを1回とした。

7日間の観察の結果、頭打ちが58回、頭叩きが31回 (うち連続が13回) の計76場面が観察された。行動の機能はMASを参考に担当教師が判断し、第一筆者と確認をした。「感覚」機能が推測された行動には、「着替えを始める前に軽く3度頭を叩いた (生起回数としては1回)」「好きな本を見る前と見ている時にテーブルに頭を打ち付けた」「朝の会で他の児童が発表をしている時に、いきなり床に頭を1度強く打ち付け、2,3回頭を叩いた」などがあった。「逃避」機能が推測された行動には「学習中にうつむいていたので、教師が前を向かせて『見てみ (なさい)』と声かけをした時、3,4回頭を叩いた」、「嫌いな食べ物を教師がA児の口元に近づけたら右手で頭を叩いた」などがあった。「注目」機能が推測された行動には「担任が他の児童の側についていたら、担任を見ながら頭を床に打ち付けた」などがあり、「要求」機能が推測された行動には「砂場に行くのを止められて、床に頭を打ち付け、頭を叩き、教師を叩いた」などがあった。

自傷行動の機能を整理すると、「感覚」43回、「逃避」30回、「注目」12回、「要求」

5回（重複あり）が記録された。内訳は、頭打ちが「感覚」37回、「逃避」17回、「注目」12回、「要求」4回であり、頭叩きは「感覚」11回、「逃避」20回、「注目」1回、「要求」2回（重複あり）であった。以上のことから、「感覚」と「逃避」の機能を有する自傷行動が多くみられることが明らかになった。頭打ちは「感覚」、頭叩きは「逃避」の機能を有することが多いこと、また、頭打ちは「注目」や「要求」の機能を有することも推定された。

自傷行動が最も起こりやすい場所は教室であり、時間は朝の会であった。最も起こりにくい時間は自由時間であり、好きな砂遊びの終了を告げられて怒った時には、のけぞって臀部を地面に打ちつけることはあっても頭打ちや頭叩きはしなかった。第一筆者が教室での朝の会の様子を観察したところ、A児は天井を気にして斜め下から見上げていたり、うつむいて手で口元や唾をさわることによって没頭したりすることがあり、その時に教師が体に軽く触れたり声をかけたりして活動を促すと、そこで頭打ちや頭叩きが起こることがあった。頭打ちは床に対して行われていた。頭打ちが起こると、教師はA児の体を床から引き離して制止し、朝の会の活動参加は中断されることが多かった。

#### （4）機能仮説と支援方針

機能アセスメントインタビュー、直接行動観察の結果から、A児の自傷行動の生起には2つの特徴が考えられた。

第一に、A児は特定の場面で特定の物に頭を打ちつける場面が確認されていた。着替えでは自分の机、朝の会では床、玄関では下駄箱の仕切りにA児は頭を打ちつけていた。これらのことから、頭打ちを誘発する特定のものが視界内に存在し、それを認識することが頭打ち生起の要因の1つだと考えられた。

第二に、「感覚」機能が推定された自傷行動は、各場面で求められる行動を開始する直前に起こることが多かった。具体的な場面としては、着替えや靴の着脱場面において、手指を使う運動が伴う行動を開始する直前や、教師からの声かけに促されて活動を始める直前である。直接行動観察の結果から、「感覚」機能が推定された自傷行動43回（頭打ち37回、頭叩き11回、うち連続5回）のうち、22回（頭打ち18回、頭叩き6回、うち連続2回）は、その場面で求められる行動を開始する直前に起こっていた。A児は身体の動きや手指の使い方がぎこちなく、身体を使った動きが求められる場面、特にその場面の中で、自分のタイミングで開始するのではなく、他者から促されて取り組む場面では、苦手意識が強く表れ、緊張や不安が生じる様子が観察されていた。そこでA児は求められる行動を開始する際、頭部に刺激を与えて緊張や不安を和らげたり、援助者となる教師の注目を集めたり、ときには教師の要求からの逃避をしながらも自分から行動開始のきっかけを作って、その場で求められる行動を遂行しようとしている可能性が考えられた。

以上のアセスメントの結果から、A児の頭打ちと頭叩きは主に、「感覚」と「逃避」機能を有する行動であると見立てた。「感覚」機能については、求められる行動を開始するタイミングで緊張や不安の低減を図るために、「逃避」機能については、教師からの指示や活動への促しからの回避や逃避のために、自傷行動を示しているという仮説を導き出した。

そこで4つの介入方針を立てた。それは、①緊張や不安なく取り組める朝の会参加行動の形成、②頭打ちや頭叩きによって得られる感覚刺激の代わりとなる刺激の用意、③頭打ちや頭叩きの予防を図る先行事象操作、④朝の会参加行動の生起を支える結果事象の操作である。

#### (5) 4つの介入方針に基づく試行的介入

4つの介入方針をもとに、試行的な取り組みを実施した。介入場面は、玄関での靴の着脱場面であった。試行的取り組みの目的は、担当教師と第一筆者との間で、支援方法や記録の取り方を綿密に話し合い、担当教師が他の教師を主導して行う介入方法が実行可能かどうかを確認し、問題行動の機能仮説と介入方針の有効性を検証することであった。

機能アセスメントインタビューと直接行動観察の結果から、玄関では、A児は7日間で3回、下駄箱の木枠に頭を打ち付けていた。頭叩きは生起しなかった。玄関の頭打ちは、「感覚」機能が推定され、頭部に対する木枠の接触によって、靴の着脱を始める緊張と不安を低減し、取り掛かりのきっかけを作るものと仮定した。ストラテジーシート（井上，2015）を用いて介入案を整理した。試行的介入場面（玄関での靴の着脱場面）での望ましい行動は、「頭打ちをすることなく立って靴が履き替えられる」行動とした。頭打ちに対する先行事象操作として、教師がA児と下駄箱の木枠との間に入り、頭打ちを誘発する木枠を視界から遮断することとした。また、頭部への接触刺激として、A児の頭や体に触れたり、なでたりすることで、適度な感覚刺激を与えることとした。結果事象操作として、立って靴が履き替えられた時には大いに称賛し、頭打ちがあった時には指さしや短い言葉かけで次の活動を促した。

試行的介入の結果、介入開始と同時に頭打ちは起こらなくなった。代わって介入開始後の6日間において、9回の頭叩きが起こったが、その後の5日間の介入で頭叩きもなくなった。

以上の結果から、4つの介入方針に基づく取り組みが実行可能であることが確認された。さらに、自傷行動が低減したことから、自傷行動の機能仮説と介入方針の有効性も確認された。以上の予備的取り組みの結果から、朝の会での介入を実施することにした。

## 5 朝の会場面での介入の実施

朝の会で用いたストラテジーシートをFig. 1に示す。朝の会で期待する望ましい行動には、「スケジュールカードを外す」という新たな行動を設定した。朝の会には「あいさつ」「うた」など7つ程度の活動があり、各活動を表すカードがホワイトボードに貼られていた。スケジュールカードを外す行動とは、具体的には朝の会で実施する活動が一つ終わるたびに前に出て、そのカードをホワイトボードから外して席に戻るといったものであった。新たに設定したスケジュールカード外し行動（以下、カード外し）の生起を支える結果事象の操作として、A児がこの行動を1回行うごとに、教師が大きな声で拍手をしながら称賛をしたり、A児の手にタッチをして称えたりした。また、A児の側にいる教師（副指導の教師）からの指示や行動の促しが自傷行動のきっかけとなることがあったため、可能な限りこれらの関わりを実施しないよう



にした。その代わりに、教室前方で司会をしている教師（主指導の教師）からの指示や行動の促しを増やすようにした。自傷行動を予防するための物理的環境調整としては、A児の椅子を広い背もたれと肘置きのある高い椅子に取り替えた。その目的は、自傷行動を引き起しかねない床面との距離を離すためであった。自傷行動が起こった時の対応としては、教師は感情的にならずに端的にするべきことを伝え、自傷行動が続く時には、軽く手や頭を押さえたり、手を揉んだりさすったりすることにした。

### Ⅲ 結果

#### 1 A児の行動変容

朝の会の介入結果をFig. 2に示した。頭打ちと頭叩きの生起回数は、アセスメント時と同じ方法で数え、担当教師が記録した。カード外しの頻度は、教師からの言葉

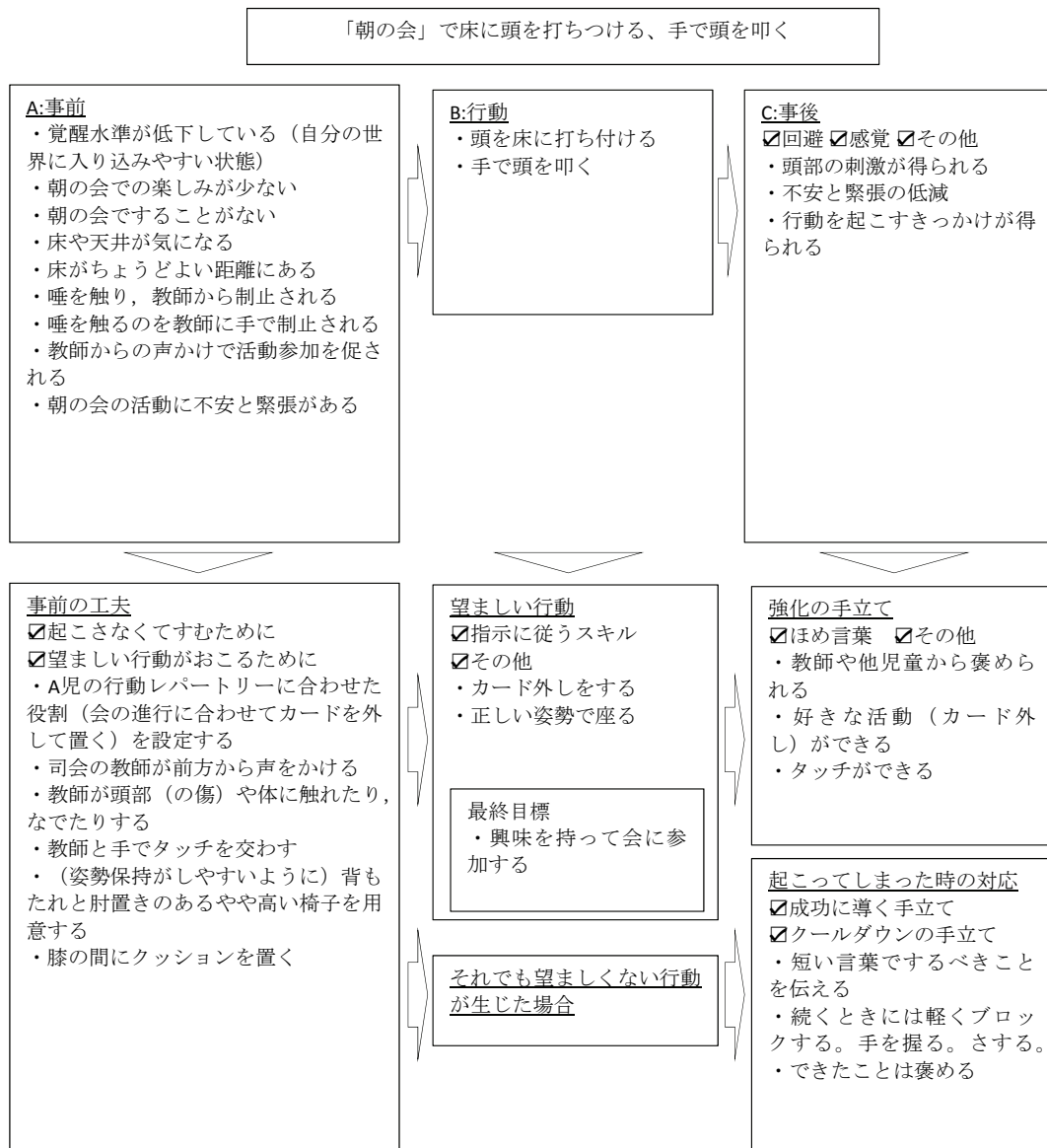


Fig.1 「朝の会」で使用したストラテジーシート

がけや身体接触などに促されてカードを外した場合と、教師からの促しなしで自分からカードを外した場合とを区別して記録した。また、介入後に、A児は側頭部や耳の周辺を触る行動を始めたが、担当教師がこれに気付いて記録していたため、行動観察記録には「頭耳触り」を加えた。

6日間のベースライン期では、4回の頭打ちと14回の頭叩きが起こった。11月6日には連続して6回、激しく床に頭を打ち付けた（頭打ちの生起回数としては1回）。11月10日には3回の頭打ちが起こり、2回目と3回目の頭打ちは複数回であった。頭打ちのタイミングは、教師には「いきなり」と感じられるものであった。頭叩きは、「いきなり」のタイミングで起こる（4回）ほかに、A児が床に近づこうとするのを教師が注意したり引き起こそうとしたりしたとき（5回）、挨拶をする前後に教師が声かけをしたとき（3回）などに起こった。

介入期以降、頭打ちは起こらなかった。一方、頭叩きは介入期前半に急激に増加した。これはA児に新たに求めたカード外しの場面で頻繁に起こっていた。具体的には、教師がA児にカード外しを促した時や、A児がカードを外した直後に観察された。ただしA児は頭を叩きながらも、カード外しを最後まで遂行することはできた。教師は、カード外しの後にはA児を称賛し、手を伸ばしタッチを求めた。A児のタッチは教師の手にごく軽く触れる程度のものであったが、教師とタッチを交わすことができた。次第に他の児童も教師に倣うようになり、カード外しが必要な時にA児の名前を呼んだり、カード外しが終わると拍手や歓声で称賛したり、A児に手を伸ばしてタッチを求めたりするようになった。介入期前半では、A児は隣に座っていた教師からの個別の促しでカードを外していたが、次第に司会者からの促しや他の児童からの声かけでカードを外すようになった。介入期の後半には、司会者が「おわり」と言って活動の終了を告げると、A児が自ら進んでカードを外しに行くようになった。このような自発的なカード外しが、12月11日以降徐々に増えるにつれて、A児が頭を叩く

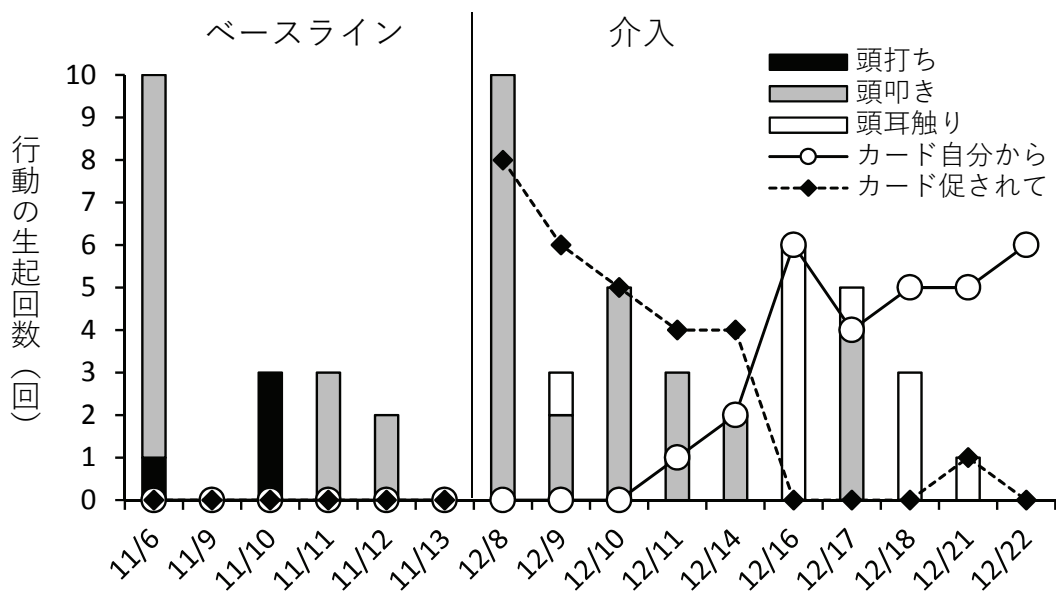


Fig.2 「朝の会」での介入結果

回数は減少していった。入れ替わるようにして、カード外し後に着席するときに「頭耳触り」が生じるようになった。しかし、担当教師からすれば、「あえて行動記録はしたが、強度や問題性は低く、普段なら気にならない」程度のものであった。つまり、自傷行動とはみなされない程度の行動であった。

## 2 支援介入の評価

支援計画の妥当性と効果を検討するため、介入終了の約1ヶ月後に本研究に参加した教師5名にアンケートと聞き取り調査を行った (Fig. 3)。

朝の会におけるA児の頭打ち、頭叩きは低減しており、1ヶ月後にその状態が維持されていると教師は概ね評価していた。自由記述には「背もたれのある高い椅子の導入が効果的」とあった。A児がカード外しを行って称賛を受ける様子は「嬉しそう」「誇らしげ」「まんざらでもないような」と教師によって表現され、「たまに、(A児は)自分でも拍手している」という回答もあった。また、他児の声かけ(『すごーい!!』『まる~!!』)やハイタッチの関わりも、A児の朝の会での参加を促した、と肯定的に回答する教師もいた。A児の問題行動の変化は学校生活全般においても見られ、積極的に学習に参加する様子、教師からほめられる場面が増えたという回答があった。

以下に、本研究に取り組むことで生じた教師の意識変化を示す。担当教師はA児が示す行動の見方や考え方が変わったと述べ、A児との関わりは学校生活全般にわたって増えたと回答した。本研究の取り組みの負担については「過度なものではなく、またやってみたい」と回答があった。また、記録を取ることにについては、「記録をとるとやる気がでた」、「自傷にも逃避や感覚刺激など、さまざまな原因があることがわかった」、「(自傷行動を)次第に予想できたり、事前に回避できたりする時もあった」という回答もあった。さらには、「子どもの行動をしっかり見て、日々の変化に気付けたことがよかった」「小さな行動一つでも、ほめる、認める声かけができることに気付かされた」と回答があった。

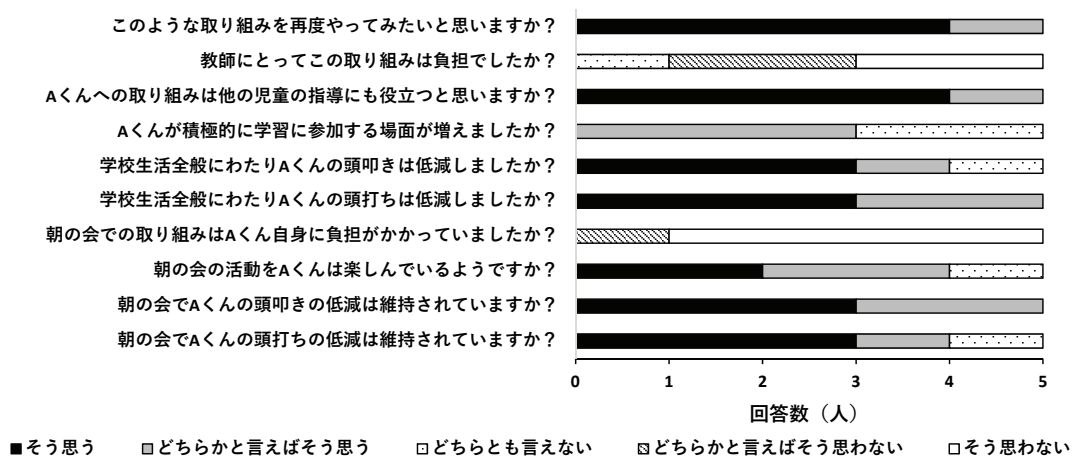


Fig.3 介入後の教師アンケート及びインタビューの結果

#### IV 考察

本研究は、激しい頭打ちと頭叩きといった自傷行動を示す自閉症スペクトラム障害児童に対して、PBSのアプローチに基づいて自傷行動の低減と朝の会参加行動の形成を試みた。その結果、朝の会場面でのA児の頭打ちは減少した。新たな活動の導入に伴い、頭叩きが一時的に増加したものの、朝の会参加行動の自発的遂行が安定するにつれて、頭叩きも減少していった。以下に、本研究の介入方法による自傷行動低減の効果、担当教師の意識変容について考察する。

はじめに、介入開始直後から減少した頭打ち行動に対しては、「自傷行動を予防する先行刺激の調整」が有効だと考えられた。具体的には、介入後の聞き取りの中で、「非常に、不思議なほどに効果があった」と教師が評価していた、「背もたれのある高い椅子」の導入である。介入前のA児の椅子は、小柄な体格に合わせて調節されており、立ったり座ったりの動作を容易にするものとなっていたが、一方で床面をのぞき込んだり、床に体を伏せたりする動作もまた容易にしていた。実際のところ、介入前の椅子に座っているときは、A児の体は絶えず動いたり傾いたりしていた。しかし、背もたれの高い椅子に座ることで、座位の安定につながった。つまり、本介入で用意した椅子は、座位の安定をもたらし、A児の身体を床から遠ざけ、頭打ちを誘発する刺激の出現を予防する効果があったと考えられた。また、A児の姿勢を正しく保持した上で、A児の前方で司会をする主指導の教師からの指示や行動の促しを増やすことで、A児の視線が床や天井に向かうことなく、自傷行動が開始される状況を生み出すことを防ぐ効果があったと考えられた。さらには、自傷行動が開始されるきっかけと考えられた、A児の傍につき教師による指示を少なくしたことも、自傷行動が生じる状況が少なくなり、自傷行動の低減もたらされたと考えられた。

以上のような、自傷行動を予防する先行事象操作は、A児の自傷行動の低減、さらにはA児のカード外し行動が生じやすくなる条件を整えることにつながった。適応行動の生起を促進する環境設定のあり方については、平澤（2006）は、①望ましい行動が生起しやすくなり、問題行動の減少、予防につながる環境の用意、②対象児のわかりやすさ（認知特性、強み、弱みの把握）や支援者の取り組みやすさから導出され、予め計画・実行ができる環境の用意、が重要であると指摘する。本研究の先行事象操作もこれらの要件を満たすものであり、問題行動が開始される状況や刺激の出現を抑える環境を用意することが、問題行動の減少や予防につながり、さらに座位や視線が安定したことで望ましい行動が生起しやすくなったと考えられた。また教師にとっては、試行的介入を含め、実行可能性を確認しながら、介入効果の実感を伴わせることで、負担感を高めることなく介入を進めることができたのではないかと考えられた。

一方、頭叩きが一時的に急増したことについては、新たに設定した朝の会参加行動（カード外し行動）の影響が考えられた。望ましい行動として新たな行動を求める場合、事前にその行動レパートリーの有無を確認すること、またはそれを遂行するためのスキルを形成した上で、段階的に設定していくことが効果的であるとの指摘がある（平澤・藤原、2002）。A児は、登校時などに、すでに「活動を終えた後にカードを外す行動」を遂行できており、行動レパートリーは有していることが確認されていた。

そのため、朝の会場面でも無理なく遂行できる行動だと判断して導入した。しかし、カード外し行動が求められる前後に、頭叩きが頻発したことから、「緊張や不安なく取り組める朝の会参加」の取り組みは、結果的にA児の不安と緊張を高め、新たな行動の生起を教師に促されることをきっかけにして、頭叩きを生起させてしまったと考えられた。たとえ、すでに行動レパトリーを有していたとしても、A児にとってみれば朝の会でそれを遂行することは初めてであり、それにより緊張や不安が高まった可能性は否定できない。平澤・藤原（2002）の指摘のように、いくら行動レパトリーを有していたとしても、それが求められる文脈下で段階的に設定・拡大していく、丁寧な介入がA児には必要だったと言えるだろう。

しかし、一時的に増加した頭叩きは、カード外し行動が自発的に遂行されるにつれて減少した。介入期前半の5日間は、A児は教師に促されてカードを外すことが多かったが、後半の5日間では教師からの促しなしで自分からカードを外すことが多くなり、この変化を境に頭叩きが急速に減少した。この自発的行動の増加と頭叩きの減少は、遂行の成功体験によって「うまくできないかもしれない」という活動への不安・緊張が低減したために生まれたものだと考えられた。あるいは、活動を自発的に遂行できるようになるにつれて、頭叩きを誘発しかねない教師の教示や促しが少なくなったためとも考えられる。さらに言えば、教師からの積極的な援助や、注目的な関わりも不安と緊張を生じさせない雰囲気を作り出し、A児に安心を与えたとも考えられる。いずれにしても、A児は不安や緊張なく安心して活動に取り組めるようになったことが、自傷行動の低減につながったと考えられた。

ところで、A児なりの朝の会参加に対する教師からの称賛と、他児童からの称賛についても、朝の会におけるA児の適応行動の形成と自傷行動の低減をもたらす上で欠かせない取り組みであったと考えられた。カード外し行動ができた後に、教師や他児童がA児を称賛する機会が生じたことは、朝の会参加行動を強化する働きはもちろんであるが、A児の新たな体験の機会が生み出されることにもなったと考えられた。つまり、A児は教師や他児童から褒められる、認められるという新たな体験をしたということになる。日頃から自らの行動を制止されたり、禁止されたりすることが多いA児は、教師や他児童から肯定的な評価や承認を受ける機会は少なかった。A児がカード外しを成功させるにつれ、教師から称賛の機会が増え、さらにはその様子を見ていた他児童までもA児を褒め称えるようになっていった。これまでにはなかった、教室にいるメンバー全員で、A児の行動を称えるという場面が、朝の会の時間の中で生まれるようになった。そのような状況が生じることに伴い、A児の自傷行動が減少し、カード外しという役割を果たすことができるようになっていった。称賛を受けているときのA児の表情を、担当教師は「誇らしげ」と表現するほど、A児は周囲から認められる喜びを噛み締めていたのではないかと推察される。ときには、A児自身が拍手をする場面も見られるようになった。A児は、学級集団の中で自分が認められる、称賛される存在として認識したとすれば、そこから得られる満足感や自己肯定感は、不安や緊張を吹き飛ばす効果があったことが想像される。PBSの観点からすれば、適切な行動を求める機会を設定し、本人が期待に応じて行動することで、教師や他の児童から称賛が生まれるという、「本人にとって今まで経験できなかった強化子」が随伴される

ことで、朝の会参加行動の形成・拡大につながったと考えられるだろう。このように、A児と教師、さらには他児童との新たな肯定的な関わりが生じたことは、A児の行動に対する教師の意識変化をもたらし、アンケート回答結果から窺える、A児への肯定的な関わりが学校生活全般で増加したという結果につながったのではないかと考えられる。

最後に、残る介入方針の一つ、「頭打ちによって得られる感覚刺激の代わりとなる刺激の用意」についての効果を考察する。「頭打ちに代わって入力される感覚刺激」として設定したのは、「(教師が)頭部(の傷)や体に触れたりなでたりする」「タッチを交わす」といった、A児の頭部や掌への接触に伴う感覚刺激であった。特に、タッチを交わす場面は、称賛とともに実施されることが多く、上述したように、A児にとっては強化子として機能した可能性もある。当初、タッチを導入した目的は、①覚醒水準を低下させないように適度な感覚刺激を頻繁に入力させるため、②手で頭を叩くことを防ぐため、③朝の会途中に楽しみを感じる活動を設定するため、であった。A児はこれまで、朝の会で活躍できる場面がなく、まさに「何もすることがない」、「手持ち無沙汰」という状況のまま、ただその場にいるだけで過ごす時間が多かった。介入前のA児は、やむを得ず自分の世界に没頭したり、不安と緊張の生起をきっかけに自傷行動を生起させたりするように、朝の会は、本人にとって「参加しにくい場」「居心地がわるい場」になっていた。そのような状況に、「カード外し」という、本人が無理なく参加できる活動が導入され、A児が役割を遂行したことに対して称賛を受ける時間が用意されることで、覚醒水準が下がることを防ぐばかりか、A児にとっては喜びや達成感を感じることににつながったのではないかと考えられた。このように、A児に対する適度な感覚刺激の入力を意図した介入は、覚醒水準を保つ感覚入力の効果に限らず、A児の朝の会参加行動の強化子としての役割を果たしていたと考えられた。

## V 実践上の成果と課題

本研究では、A児の担当教師がキーパーソンとして、アセスメントから介入に至るあらゆる介入のプロセスに関わり、介入を主導した。介入が実行される条件として、「キーパーソンの役割や支援体制の整備が重要であり、特に、アセスメント、問題行動の機能推定、介入手順や介入方略の決定のすべてのプロセスにおいて、現場の職員と専門家が協働して取り組むことが文脈適合性を高めるための必須条件である」ことが指摘されている(藤原, 2004)。本研究も、担当教師をキーパーソンとして、頻繁に打ち合わせを重ね、アセスメント、問題行動の機能推定、介入手順や介入方略の実行可能性や有効性の確認を進めた。アンケート結果から、介入効果の実感度、介入手続きの受容性は概ね肯定的な評価であり、本取り組みの文脈適合性は、一定の基準を満たしていると考えられた。

ところで、教師による機能アセスメントの実施は、教師による介入実行度を高めることが指摘されている(平澤, 2003)。本研究も、第一筆者とともに、A児の担任教師が行動記録や機能アセスメントの実施を担当した。アンケートや聞き取りでは、「やる気が出た」「(自傷にも)様々な原因があることがわかった」「(自傷行動を)予想できたり、回避できる(ようになった)」と担当教師は回答していた。以上のことから、

行動記録を取り、機能アセスメントに基づいて問題行動の意味を紐解きながら介入案の作成・実行することが、対象児の変化を肌で感じる体験を生み、担当教師の介入意欲を高めることや、実践上の気づきや発見を生み出すことにつながったのではないかと考える。

一方、介入結果の信頼性、介入手続きの正確性については課題がある。本研究は、観察データ一致率の測定、介入厳密性の測定は実施していない。その理由は、教師の負担増の懸念、記録を取りながら教育活動に従事することの実行可能性の低さ、および教育活動への支障を考慮し、教師複数名が記録を取ったりビデオを撮影したりすることができなかつたためである。また、本研究の参加教師全員が集まる会議も開くことができなかった。ただし、アンケートの中で教師が「このような取り組みを再度行ってみたい」と評価した理由の一つに、この実践の負担が少なく、無理なく効果が得られたという側面も考えられる。このように、教育現場の実状を考えた場合、教師の負担軽減と実行可能性を十分に考慮し、効果的かつ効率的な取り組みを検討することは、文脈適合性を高める上で重要な観点であると考えられる。しかし、介入方針の妥当性を複数の教師で検討したり、行動観察記録を複数名で実施したりすることは、観察データの信頼性の担保や、介入妥当性の向上につながるだろう。葛藤があるものの、持続可能で質の高いPBSに基づく実践を展開していくためには、以上の点は大きな課題であると考えられる。

#### 参考・引用文献

- Durand, V. M. (1990) *Functional Communication training: An intervention program for severe behavior programs*. New Yorks: Guilford.
- 藤原義博 (2004) 自主シンポジウム37 行動問題のある発達障害児者のQOLの向上を目指した積極的行動支援(4) —効果的なプランニングに向けたアセスメントと介入決定の方法—。特殊教育学研究, 41 (5), 580-581.
- 平澤紀子 (2003) 自主シンポジウム31 行動問題のある発達障害児者のQOLの向上を目指した積極的行動支援(3) —教育・福祉現場における実践モデルの検討—。特殊教育学研究, 40 (5), 594-595.
- 平澤紀子 (2006) 自主シンポジウム30 問題行動のある発達障害児者のQOLの向上を目指した積極的行動支援(6) —望ましい行動を促進する物理的環境設定のあり方—。特殊教育学研究, 43(5), 417-418.
- 平澤紀子・藤原義博 (2000) 養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能アセスメントに基づく指導 —Positive Behavioral SupportにおけるContextual Fitの観点から—。行動分析学研究, 15 (1), 4 - 24.
- 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(3), 313-321.
- 井上雅彦 (2015) 家庭で無理なく対応できる 困った行動Q&A: 自閉症の子どものためのABA基本プログラム4. 学研教育出版.
- 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

- 護学校教員への質問紙調査を通して一. 発達障害研究, 27, 137-146.
- 岡元和正 (2008) 強度行動障害のある重度知的障害生徒への働きかけのあり方 ―頭部への激しい自傷行動のある中学1年生に対する指導をとおして一. 福祉心理学研究, 5(1), 64-73.
- 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* (2<sup>nd</sup> ed.). Pacific Grove, CA: Books/Cole. 茨木俊夫 (監修)・三田地昭典・三田地真実 (監訳) (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.
- 下山真衣・園山繁樹 (2010) カリキュラム修正と前兆行動を利用した代替行動分化強化による激しい自傷行動の低減. 行動分析学研究, 25(1), 30-41.
- 末永統・小笠原恵 (2015a) 問題行動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一. 特殊教育学研究, 52(5), 391-400.
- 末永統・小笠原恵 (2015b) 問題行動を示す発達障害児に対する研究の動向 ―望ましい行動の随伴性を中心に一. 学校教育学研究論集(31), 43-55.

---

Applying Positive Behavior Support to a Student with Autism Spectrum Disorders to Reduce Self-Injurious Behaviors and Promote the Participation in a Morning Assembly at Special Needs School.

Yumiko ONISHI\*1, Takayuki TANJI\*2

**Keywords:** PBS, Self-Injurious Behaviors, Autism Spectrum Disorders, Special Needs School, Sensory Motivation

\*1 Hyogo Prefectural Ako School for Students with Special Needs

\*2 Division of Special Education, Graduate School of Education, Okayama University

---