

自閉傾向のある児童の行動問題の改善

特別支援教育分野 (14220920) 森 豊

本研究は、自閉傾向のある児童生徒が示す行動問題の改善に有効な問題の捉え方、指導法を探る目的で実践した。対象児童生徒の行動問題の観察から、教師の注目を獲得することでその行動が続くことが分かった。実践では、行動問題が生じないようにするために生徒の意思を尊重し、教材・教具や学習内容を自分で選択する機会を設定して環境を整えて個別学習を重ね、適切な行動をして注目を得ることで教師と適切に関わることができるようになった。

[キーワード] 自閉傾向 行動問題 意思の尊重 選択の機会 環境づくり

1 問題の所在と方法

(1) 問題の所在及び研究の背景

特別支援教育に携わってから自閉傾向（自閉症スペクトラム=Autistic Spectrum Disorder）のある多くの児童生徒と関わってきた。ほとんどの子どもに行動問題と言われる行動が見られた。しかし、一人ひとりが見せる行動にどのような意味があるのか分かりにくいことが多い。

「行動問題」について、藤田(2009)によれば、自傷行為やパニック、拒否的行動、強迫的行動など、日常的に問題行動としてあつかわれる広汎性発達障害の行動上の問題は、家庭や学校または施設などで大きな困難を引き起こしている。特に、いわゆる強度行動障害においては、対人的な攻撃的行動が多いこと、そのような行動の基礎に、行動を執拗に繰り返すという傾向にあるとしている。

言葉の使い方について、藤原(1995)によれば、「行動問題 (behavior problems)」と「問題行動 (problem behavior)」の違いは「問題」の捉え方にあるとしている。行動問題における「問題」は「その行動を起こしている本人にあるのではなく、その行動とその人を取り巻く社会的環境とのその相互作用の中に存在すること」。問題行動における「問題」は「その行動そのものやその行動を有する個人に固有の問題と考えること」としている。

「問題行動」の捉え方について、小笠原・守屋(2005)によれば、この言葉のニュアンスから「日常生活において、教師が問題であると捉える行動には個人差があり、それぞれで解釈が異なっていることが推測される」としている。

自閉症の児童生徒への指導について、木下・綿

巻・笹山(2013)によれば、指導の必要性や関心が高まる中、重度自閉症の児童生徒の指導においては、強度のこだわりや強度の行動障害の低減等に向けた指導が極めて重要であるとしている。これらの研究と、特別支援学校において多様化する児童生徒一人ひとりの行動問題への対応が喫緊の課題になっている現状から、自閉傾向のある児童生徒の行動問題を適切に捉え指導法を確立する必要があると考える。問題となる行動をどのように捉えるかについて、先行研究では「行動問題」と「問題行動」とに分かれている。本研究においては、前述の藤原(1995)の問題の捉え方により「行動問題」の立場で研究を進めることとする。

(2) 研究の目的

対象児童生徒の複数の行動問題のうち指導する行動を1つに絞り込み、授業実践を通して行動問題の改善の方法を探る。

(3) 研究の方法

①対象

対象生徒は、山形県Y養護学校高等部3年男子である(以下Aと表記する)。重複障害学級在籍で、自立活動を主とする教育課程のグループで学習している。

Aの実態は次のとおりである。行動の点では常同行動、こだわりがあり、教室移動、活動終了など状況の変化を納得するまで時間がかかる。そのため、他の生徒と同じペースで学習を進められないことがある。操作性という点では、手先を器用に使って物をつかんだり、操作したりして学習できる。また、コミュニケーションという点では、教師からの呼びかけに応じて発声し応えることが

できる。自分がしてもらいたいこと、要求は教師の手を取りクレーン行動で意思表示する。学習に対する見通しという点では、毎日行っている学習や活動はやり方が分かり、自分から取り組むことができる。行動という点では、児童生徒や教職員に対する関心は強く、自分から声をかけたり手を差し伸べたりすることがよく見られる。学校生活全般を通して、行動を制止されたり注意されたりすると感情が高ぶり、生徒や近くにいる教職員をつねる、強くたたくななどの行動になることが多い。

②期間

20XX年11月の3週間

a) 実態把握のための行動観察2回、観察場面は朝の会、1回20分

b) 授業実践は4回、1授業40分

③方法

a) ビデオを撮る。b) 行動観察を基にして支援方法を検討する。c) 授業実践を行う。d) 改善策を検討する。e) 行動の変容とその要因を分析する。

2 先行研究の検討

岡本(2009)によれば、児童生徒の意思を尊重したうえで選択機会を設定し、待つ対応、興味のある活動を呈示することで問題行動を減らすことができる。ただ、意思を尊重する支援のためには興味のある活動と強化子を十分に吟味しなければならないとしている。行動問題を減らすためには、関わる教師側が行動問題を減少させ、適応行動に変える直接的なアプローチと環境を変えるアプローチの両方を取り入れていくことが求められるとしている。

原田・小笠原(2012)によれば、選択機会の設定が行動問題の減少と適応行動の促進につながるとしている。考えられる要因は2つあり、1つは選択機会によって得られた結果が行動問題の機能に対応していたこと。もう1つは、選択機会が与えられたことで自分から環境をコントロールする機会が与えられたこととしている。今後の課題として、2つの要因が同時に作用したと考えられるため、介入としての効果がどちらにあったのかを明らかにしていかなければならないとしている。

阿部・種谷(2013)によれば、自閉傾向のある子どもの行動問題が低減したことを報告し、支援のポイントを3つ挙げている。①環境づくり、②子どもの特性を生かした役割作り、③集団の中で役

割を果たす喜びを感じられる授業展開。その条件が整ったことで行動問題が低減するとしている。加えて、今後の課題として、多様な実態と規模の児童生徒集団についても実践を積み重ねていかなければならないこと。また、どのような実態の児童生徒であっても関わる喜び、自らの役割を果たす喜びを感じられる授業の在り方をさらに追求し、明らかにしていかなければならないとしている。

3 実践と結果

(1) 実践の経過

①行動観察による分析

集団で学習する場面として朝の会を選び、2日間ビデオを撮り行動問題の行動と頻度、教師の関わりを分析した。問題となる行動としては大きく分けて次の4つの行動が見られた。人をたたく、つねる、引っ張る、物を取るである。Aは朝の会約20分の間に4つの行動を1日目44回、2日目22回行った。この2日間の回数の差は朝の会の参加人数の違い(1日目6人、2日目4人)によると考えられる。しかし、2日間で差はあるものの行動問題の出現頻度は非常に多い実態がある。これらの行動が見られる時間帯は、自分自身にすることがなく、待ち時間であることが多かった。一方、朝の会の係活動時、曜日カードや給食献立メニュー貼りなど自分にいつ順番が回ってくるかが分かる場面ではその行動は現れず、会を進める教師の方を集中して見ることができた。そして、それらの係活動を上手に行って褒められると満足した表情を見せる。その後は2分ほど落ち着き、静かに朝の会に参加し、友達の活動の様子を興味深く見る。しかし、集中できる時間は短く、他の生徒に繰り返し手を出していた。他の生徒に手を出しているときに近くの教師がやめるように言葉掛けをしたり行動を制止したりすると、その時は行動を止めることができた。

行動観察を受け、関係教師で指導の対象とする行動を検討した結果、Aの見せる行動で一番改善したい行動を、他傷行動とすることにした。Aの他傷行動の目的は教師からの注目の獲得と考えた。その理由は次の4点である。

- 係活動が上手にできて教師から褒められると、大変満足そうな表情を見せること。
- 満足した後は静かに学習に参加できること。
- 友達をたたくとすぐに教師が言葉掛けしたり、

制止するため体に触れたり、Aとの関わりが生じていること。

d) Aが気になる教師が友達に関わっているところを目で追っていること。

②支援方法の検討

行動観察の結果を受け、教師の注目を獲得するためのAの行動は誤学習であり、適切な行動は未学習であると考えた。Aが他者と適切に関わるために、集団学習で適切な関わり方を学ぶことの重要性を理解しつつ、まず個別学習で基礎を学ぶことに重点を置いて取り組むことにした。具体的には絵本やパズルなどの教材を使いながら適切な関わり方を学ぶ場を作ることにした。支援の際は、前述の「先行研究の検討」で挙げた中から a) 意思の尊重、b) 選択機会の設定、c) 環境づくりという3点にポイントを置いて授業を行った。その理由としては、その3点を行うことでAの望ましい行動が増える。その結果、褒められ、教師から注目を得るという好循環の中で適切な関わりが増える。この繰り返しが行動問題の消失につながると考えたからである。

(2) 授業実践

意思を尊重するという点では、教師がAの動きや反応を見て自分の意思で動き始めることを待ち、その動きを引き出す言葉掛けをしたり教材を提示したりした。次に、選択機会という点では、実物や写真カードを使ったり、興味を引きそうな教材をたくさん準備したりして、自分の意思で選択しながら学習を進められるようにした。それから、環境づくりという点では、教室の一角を学習スペースと決め、そこで教師と1対1で学習するようにした。教材がすぐに手で取れるように棚も準備し、友達の活動が気にならないようにパーティションも設置した。また、人的環境となる教師は、関わる際に、動作を交えて指示を行った。

(3) 実践の結果

個別学習では、読み聞かせ、パズル、ブロックの学習などを毎日同じ順番で行った。最初は目新しい教材・教具だけに興味を示し手に取っていた。その行動を認めつつ「一緒にやろう」の言葉掛けを続けた。そして、自分の意思で次の学習内容に切り替える行動を待った。この教師の関わりを授業で続けたことで働き掛けに応じて学習するようになった。

選択機会の設定という点では、Aへの個別の読

み聞かせの本の選択場面で、自分が読みたい本と読みたくない本の意味表示、自己主張が出せるようになってきた(表 1)。また、読み聞かせ時の聞き方に変化があった。「このページはじっくり見たい。」という時は集中して聞き、本に手を出してめくろうとはしなかった。また、「ここを読んで。」という時は教師がめくる行動を止めるかのようにページを押さえる手の動きが見られた。表 1 では、自ら選択した本について1回目より4回目の方がわずかではあるが興味を示して聞く時間の増加が見られた。

表 1. 読み聞かせの本の選択と聞く時間

	1回目の授業		4回目の授業	
	選択	時間	選択	時間
①アの本	○	2分47秒	○	2分53秒
②イの本	×	2分00秒	×	0秒

※自分で選択=○, 選択しない=×

※時間=読み聞かせを聞く時間

環境づくりという点については、学習スペース、パーティションの設置など物的環境の整備について先に述べた。ここでは人的環境としての教師の褒める行為を挙げる。1回目の授業分析ではAの意欲付けになるような褒める言葉掛けが少なかった。できたことを褒められるのを求めていると授業担当教員から指摘を受け、2回目以降は褒めることを意識して実践した。1回目よりは2回目、2回目よりは3回目と回を重ねるごとにAが喜び満足した表情を見せるような褒め方をした。具体的には、できたパズルを示しながら即時に少し大きめに明るい声で褒めた。

表 2. パズルの種類と取り組んだ時間

	1回目時間	4回目時間
顔写真パズル	2分9秒	1分28秒
文字カードパズル	35秒	35秒
円, 大小パズル	取り組まない	42秒
円柱, 大小パズル	提示しない	18秒
色別ペグさし	提示しない	1分57秒

表 2 の結果から、Aが多種のパズルに取り組めるようになり、パズルに取り組んでいられる総時間が長くなったことがわかる。

4 考察

これまでの結果から、1点目としてAの学習ペースに合わせ意思を尊重した言葉掛けや支援を行ったことで、Aは教師を自分の気持ちを分かってくれる存在と認め、信頼感をもつようになったと言える。一方、教師もAの気持ちに寄り添いながら学習を進め、双方向のコミュニケーションが図られたと感じることができた。2点目として、選択機会の設定を行ったことで、表1が示す通り本を選択した場合は集中する時間が数秒だけではあるが延びた。意思表示の広がりという面では、したくないことは選択しないという行動も見られた。教材を選択するという一つの経験ではあるが、その積み重ねにより自分の意思を相手に伝えることができるようになっていくと考える。3点目として、物的、人的両方の環境づくりの工夫を行ってきたことで、個別学習にスムーズに取り組むことができた。そのことでAは褒められ、満足し、笑顔が見られるようになり、それが次時の学習への意欲につながっていくと言える。

以上3点にポイントをおいた実践により、意思表示を生徒の実態にふさわしい表現方法でできる環境を整えれば、生徒は教師から適切な注目を得ることができる。適切な注目を得る方法が身につくといえれば、行動問題を起こす必要もなくなるということにつながると考える。これらは、岡本(2009)、原田ら(2012)、阿部ら(2013)の事例のように意思を尊重し、選択機会を設定し、本人と環境にアプローチすることが有効であったことを示すものとなった。

実践を振り返り、生徒の行動変容をもたらした要因の一つとして教師の関わり方の変化があると考え。行動問題に対して意識面でも行動面でも教師自身が変わった。1つの行動問題に対してよく観察するようになり、待てるようになり、そのことで生徒を制止することが減ってきた。行動問題の生じる理由を考え、その上で周りの人に認められる行動を教える言葉掛けや関わりが増えたと言える。

5 到達点と課題

(1) 到達点

これまでの研究及び実践の結果から、対象生徒の行動観察をもとに改善すべき行動問題を絞り込むことで、どうしてその行動問題が生まれ、なぜ

持続するかを理解することができた。その行動問題の減少・改善につながる方法として、対象生徒の意思を尊重し、選択の機会をつくり、環境を整えることを行った。3つのポイントで十分に関わることで教師の注目を得て生徒は適切に関わることを学ぶことが分かった。

(2) 課題

個別学習で適切な関わり方を身につけたことが、集団学習での行動問題の減少につながることを検証するには至らなかった。本実践はどちらかというと無理しないという消極的な指導法だった。しかし、行動問題の改善を目的とする研究の方向性として、行動を改善する積極的な指導法を追求しなければならないと考える。

引用・参考文献

- 阿部美穂子・種谷麻紗美(2013)「自閉傾向のある重度知的障害児の学級づくりを目指した実践的研究」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要:教育実践研究』, 7号, pp. 33-45
- 藤田綾子(2009)「行動障害を伴う自閉症生徒の行動改善に向けた機能的アプローチ—機能分析の理論と手法を用いた後期中等教育段階における問題行動改善への支援—」『教育実践研究』, 19集, pp. 213-218
- 藤原義博(1995)「指導にあたって知っておくべき基礎知識—教室で見られるさまざまな行動の障害—」『発達の遅れと教育』, 451号, pp. 8-11
- 原田晋吾・小笠原恵(2012)「行動問題が生起する行動連鎖の再構成—問題場面に適応行動を促す随伴性を組み込むことによる効果—」『東京学芸大学紀要, 総合教育科学系Ⅱ』, 63巻2号 pp. 145-150
- 木下智美・綿巻徹・笹山龍太郎(2013)「無発語の重度自閉症生徒に対するコミュニケーション指導」『長崎大学, 教育実践総合センター紀要』, 12巻, pp. 267-276
- 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巻2号, pp. 137-146
- 岡本邦広(2009)「学校生活への参加が苦手な知的障害を伴う自閉症児の意思を尊重した支援」『特殊教育研究』, 47巻2号, pp. 129-138