

自閉傾向のある児童の集団学習における人との関わり合いを通じた 行動問題の改善

特別支援教育分野(14220920) 森 豊

本研究では、自閉傾向のある児童の行動の機能を捉え、関係者間で共通理解を図った上で指導を行い、集団学習における行動問題の減少を目的に実践を試みた。実践の結果、対象児の行動問題は約4割減少し、集団学習に参加する機会は約2割増えた。さらに、指示理解、模倣、主体的行動など他者から認められる形の代替行動も増えてきた。集団で学習する場において、行動の機能を捉えた上で一緒に学習する、指示を明確にする、ほめるなどの関わりを通しながら指導することが自閉傾向のある児童には有効であることが示唆された。

[キーワード] 行動問題, 自傷行為, 集団学習, 朝の会, 代替行動

1 問題の所在及び研究の背景

特別支援教育に携わって自閉傾向(自閉症スペクトラム=Autistic Spectrum Disorder)のある多くの子どもと関わってきた。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、なぜその行動を続けているのか分からないことが多かった。

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。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。本研究においては、集団学習における関わりを通じた改善を目指しているため、社会的環境との相互作用の中にあるという「行動問題」の立場で研究を進めることとする。

(1) 行動問題の改善における課題

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扱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。問題行動の改善について、田畑(1994)によれば、重症心身障害の問題行動について心理的な臨床的手法よりも全体的な環境操作や対人関係の改善レベルで対応する傾向にある。このことは、環境を変え、関わり方を変えれば行動問題が単純に減るものではないし、根本的な解決にはなっていない。そう簡単なことではなく今後一層問題行動の研究が進むことを願いたいとしている。教師の行動問題への対応について、小笠原・守屋(2005)によれば、注意・叱責・気持ちを落ち着かせる・スキンシップを図るといった直接働きかける方法が大部分であり、行動の機能に注目して、問題行動に対する代替行動を指導する方法をとる場合は少ないことが明らかになったとしている。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。

これらの先行研究により行動問題を改善するためには、行動問題はなぜ起こるのか、その行動の機能は何なのか、なぜ改善させることが難しいのか根本的な解決する方法等について考えていかなければならない。

(2) 保護者と担任との捉え方の相違

行動問題に関する質問紙によるアンケート調査について、飯田・岩坂・平尾・田原・橋野・松村・

木寺・井川(1993)によれば、小学部から高等部までの保護者と教師に対するアンケートでは、保護者と教師間の捉え方には差異が認められる項目が少なかったこと、学年が上がるにつれて頻度が減少していく行動と反対に学年が上がるにつれ頻度が増加していく行動があること、また、性差等もあるとしている。また、知的障害養護学校教師に対する調査について、小笠原・守屋(2005)によれば、高等部における問題行動の出現率は、小・中学部の他の学年の半数以下であった。この結果は、問題行動には他者に対するコミュニケーション、伝達性の問題が関係するとしている。行動問題に関する保護者と担任に対する調査について、森・長崎・三浦・森谷・大村・大江(2015)によれば、関わる人が困っていて減らしたい行動に対して保護者と担任間、担任間同士で捉え方の相違があることが明らかになった。立場の違いを認めつつもお互い十分にコミュニケーションをとり、共通理解して同じ目標に向かって子どもと関わる必要がある。また、定期的な評価と目標の修正がなされなければならないとしている。

これらの先行研究により、行動問題に対して保護者と担任間、担任間同士による捉え方の相違の有無を本研究で実践する際に調べる必要があると考える。相違があった場合どのように共通理解を図り、どのような指導につなげていくか考えなければならない。

(3) 指導法について

自閉症の児童生徒への指導について、森(2015)によれば、行動問題が生じないようにするために子どもの意思を尊重すること、選択の機会をつくること、環境を整えることが重要である。この3つのポイントで十分に関わり教師の注目を得ることで他者と適切に関わることができるようになるとしている。また、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、待対応、興味のある活動を提示することで問題行動を減らし、QOLを向上させる上で重要であったとしている。その一方で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。自閉傾向のある子どもの行動問題の低減について、阿部・種谷(2013)は、支援のポイントを3つ挙げている。環境づくり、子どもの特性を生かした役割作り、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、明らかにしていくこととしている。

これらの先行研究と、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、集団学習における行動問題の減少につながる方法を探らなければならない。

2 目的

自閉傾向のある子どもの行動の機能を正確に捉え、保護者と担任間で共通理解を図った上で指導を行い、集団学習において行動問題を減少させることを目的とする。

3 方法

(1) 対象児

本研究はY県立T特別支援学校小学部単一障害学級の男子児童(以下Aと表記する)を対象とした。自閉症のある児童である。在籍学級はAを含む4人学級であり、担任は筆者を含め2名体制である。

(2) 期間

①実態把握…20XX年4月と20XX+1年1月

②授業実践Ⅰ期…20XX年5～7月の7週間

授業実践Ⅱ期…20XX年9～11月の7週間

(3) 手続き

①実態把握について

「行動上の問題に対する調査(森ら2015)」によるアンケート、朝の会のビデオ映像からの実態把握、「新版S-M社会生活能力検査」を行った。

②保護者との話し合いについて

実態把握の結果を元に機能的アセスメントインタビュー(以下FAIと表記する)を使って整理し、目標を決めて共通理解を図った。

③授業実践Ⅰ・Ⅱ期について

Ⅰ・Ⅱ期とも研究対象授業としては「朝の会」にした。理由は3点あり、①毎日繰り返すことによる積み上げ指導が可能であること、②通常の日課で環境を整えられる場であること、③スムーズに一日のスタートをきることができると一日の行動が良好になることからである。記録回

数は7回とした。週1回ビデオで記録し、一指導時間は約15分とした。合わせて学校生活一日の自傷行為と他傷行為に分けて記録を行った。記録用紙を作成し、時間帯ごとの自傷行為と他傷行為の出現数を記録して一週間ごとに集計した。時間帯は8区分とする。(・始業前・一校時・二校時・三校時・四校時・給食(含準備片付け)・掃除・帰りの会)

(4)ビデオ記録

朝の会の開始から終了まで、1台のビデオカメラを用いてAの行動や身体の動き、表情が見え、担任や他児とのやり取りも確認できるように斜め前から朝の会の様子を記録した。

(5)分析

①集団学習の指導

朝の会のビデオ映像から対象児の自傷行為、他傷行為、離席等の行動問題の出現の有無について分析した。また、代替行動の出現の有無についても分析した。行動問題も代替行動も持続時間は考慮せず出現すれば1回と記録した。学校生活一日の行動問題については、自傷行為と他傷行為について週ごとの数の増減や時間帯別の増減についてI期とII期の比較や増減の推移について分析した。

②行動問題の機能と捉え方と共通理解

対象児の行動問題がどのような状況においてどのような機能があるかについて分析した。また、授業実践IIの終了後、改めて「行動上の問題に対する調査」を行い、選択状況の変容を比較した。

4 結果

(1)実態把握(I期)

①アンケートによる実態把握

表1. 担任と保護者の行動問題の選択状況(4月)

	1位	2位	3位
担任B	E-2	G-1	A-1
	自傷行為	多動	偏食
担任C	D-2	E-16	A-1
	学習場所を離れる	走り回る・動き回る	偏食
保護者	E-2	G-1	H-7
	自傷行為	多動	しゃべれない、言葉が出ない

日常生活の4つの場面(A食事,B排泄,C睡眠,D集団)と4つの行動(E常同行動,Fこだわり行動,G心理的行動,Hコミュニケーション行動)について8~12の選択肢を設定してアンケートを実施した。

1位の「自傷行為」は関連パターンとしては「保護者と担任一人が一致」のパターンだった。(参考:「多動」「走り回る・動き回る」については、「全員一致」だった。「偏食」については「担任二人が一致」だった。)

②朝の会のビデオ映像からの実態把握

a. 行動問題について

・自傷行為

指示されたり、納得できない状況であった、分からなかったりすると床にうつ伏せになり床や腕に頭突きをする。

・他傷行為

教師や友達の体に顎を打ちついたり、両手でたたいたりする。

・その他

離席、多動、飛び出し、床に寝そべる、新しい場所に抵抗を示すなど

b. 感覚的なことについて

服・靴を脱ぎたがる(裸、裸足)、いろいろな物を手に取り、折ったり、分解したりする。口に入れて感触を楽しむ。

c. コミュニケーションについて

発声はあるが表出言語はない。文字・アルファベット・ロゴに興味がある。

d. 要求について

欲しい物がある時、教師の腕を引く。

e. 食事について

偏食、手づかみで食べる(両手)。肥満傾向。

③発達検査「新版S-M社会生活能力検査」

社会生活年齢は1歳10ヶ月、社会生活指数は16である。

表2. 新版S-M社会生活能力検査の結果

身辺自立	2歳2ヶ月(26ヶ月)
移動	2歳4ヶ月(28ヶ月)
作業	4歳5ヶ月(53ヶ月)
意志交換	0歳10ヶ月(10ヶ月)
集団参加	0歳10ヶ月(10ヶ月)
自己統制	評価点なし

- a. 社会生活年齢が大幅に劣り生活能力は低い。
- b. 各検査項目間でアンバランスがある。
- c. 作業能力は他の能力と比較すると高い。
- d. 意志交換, 集団参加は低くなっている。

(2) 保護者と担任間の話し合い

前記の 3 つの方法による実態把握の結果を受け, 保護者と担任間の話し合いを FAI を通して整理した。調査項目は A 気になる行動, B セッティング事象, C 直前のきっかけ, D 維持する結果事象, E 効率性, F 同機能の代替行動, G コミュニケーション方法, H 行うべき行動・避けるべき行動, I 強化子, J これまで行われたプログラムの経過と効果の 10 項目になる。これらについてインタビューをしながら書き込んでいくことで対象児の実態やいつ, どこで, 誰が, 何を, どのように指導していくか等が関係者間で明らかになった。それに加えて, 本研究のスタートとなる保護者と担任へのアンケート結果にも注目し, 保護者と担任 2 人で行動問題の絞り込みを行った。担任 B と保護者が行動問題の 1 位に挙げた「自傷行為を減らす」ことを目標として取り組むことで共通理解を図り, 同意を得た。

(3) 授業実践 (I 期)

話し合いにより有効と考えられる手立てとして次に 3 点に重点をおいて指導にあたることにした。

① 選択機会

選択を通した意思表示を繰り返し体験し, 自分の気持ちが相手に伝わるようにする。

② 係活動

係活動を行うことで, 学級の中で役割を果たす喜び, 自信をもたせるようにする。

③ 特性を生かした活動

得意な手先, 道具を使った作業的活動をいろいろな場面で取り入れていく。

授業実践にあたり, 前提条件として以下のように環境を整えて指導にあたることにした。教師の位置取り (視線の高さ), 学習カードの活用 (文字カード・顔写真カード), 座る位置 (並び方, 他者が見える配置), 活動量の調整, 活動順の工夫, めくり式進行表の活用, 作業台の使用, 時間の確保, 「ありがとう」の言葉がけ等である。

上記のような手立てを取りながら朝の会の実践を行ってきた。

しかし, 図 1 よりビデオ記録した日によって若干の変化はあったが自傷行為は減る傾向はあまり

見られなかった。

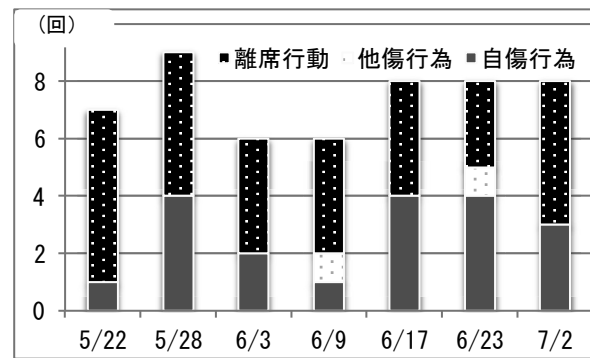


図 1. 朝の会の自傷・他傷・離席行為数 (I 期)

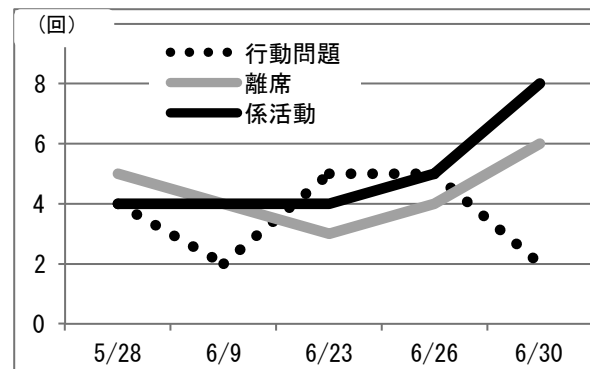


図 2. 朝の会の行動問題と係活動の相関

図 2 は対象児が朝の会で当番を行った時の行動問題と係活動の関係性をみたグラフである。年度初めは朝の会中, 自傷行為が続くため係活動を順番に行えなかった日が多かった。しかし, 5, 6 月頃から教師と一緒に朝の会に参加できるようになってきた。それに伴い, 朝の会の係活動に取り組めることが増えた。それに比例するように行動問題が減った。

I 期における朝の会を含めた一日の行動問題の状況を調査したものが次の表 3 になる。行動問題の出現数が高い時間帯は一校時 (含朝の会), 始業前, 給食, 掃除の時間であった。始業前を除く, 朝の会, 給食, 掃除の時間は領域教科では日常生活の指導の時間帯である。いずれも毎日同じ流れで繰り返される基本的な生活動作を身に付ける時間である。繰り返すことで分かって動くことができると同時に毎日行うから慣れ遊んでしまうという様子も見られた。また, 始業前の数が多い理由としては, 学校に入る前から泣いて駆け込むように教室に入り自傷行為に結びついている。学校に来るまでの間にいろいろなものを心に抱え登校し, 気持ちを抑えることができない状態で授業に入らな

ればならなかった。

表3. 時間帯による行動問題の状況 (I期)

	5月④	6月①	6月②	6月③	7月①	7月②	7月③	合計(回)	平均
噛	8	5	2	3	3	1	1	23	3.3
一	7	4	2	7	10	6	9	45	6.4
二	2	3	0	4	4	3	5	21	3.0
三	5	2	5	3	0	1	0	16	2.3
四	4	4	0	1	0	1	1	11	1.6
給	4	2	4	3	5	10	5	33	4.7
掃	1	3	1	3	1	6	2	17	2.4
帰	2	0	1	0	1	2	0	6	0.9
計	33	23	15	24	24	30	23	172	

(4) 授業実践 (II期)

I期の実践を終えて2回目の保護者と担任間の話し合いを7月に行った。その中で確認されたことは次の通りである。朝の会で選択と係活動に重点を置いて取り組んだことで集中時間が延び、好きな活動として取り組めるようになったので、I期の前に立てた支援方法①選択機会、②係活動、③特性を生かした活動については継続して行くこととした。それに加えて集団学習を意識した支援を行って行くこととした。具体的には次に挙げる3点である。

④一緒に学習すること

朝の会では他児が行うことを順番に行ったり、同じように取り組んだりすることを意識させて活動した。

⑤担任が役割分担すること

指示を理解しやすくすることで自分から活動できるようにすること。担任間で役割を明確にして言葉がけ、関わるようにした。かける言葉は短く明確にし、主にMTが指示を出し、STはAの様子を見て、時間差でMTの指示を補完したり、プロンプターの役割にまわったりした。

⑥ほめられる機会を作ること

担任からのみではなく、友達からもほめられる機会を意図的に増やすようにすること。Aの場合は、できるかできないかだけでなく、取り組もうとしたか自分から動き出したかも賞賛を受ける機会とした。

II期は筆者が教育実習のため10月の実践・記録

を取らなかった。この期間はTTを組んでいる主任と講師による指導を行った。基本的には継続指導で新しい取り組みは実施しなかった。

図3から対象児の学校生活全般における行動問題の減少傾向が見られる。

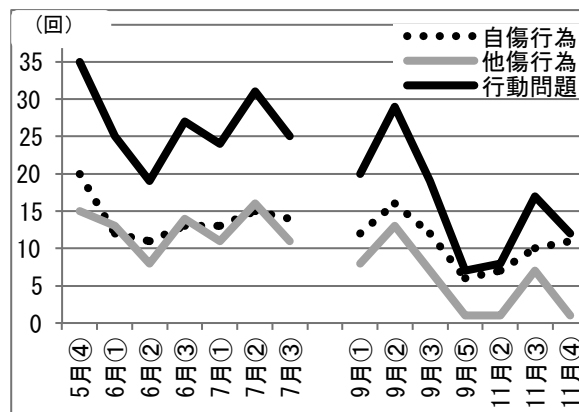


図3. 学校生活における行動問題の変容

表4. 時間帯による行動問題の状況 (II期)

	9月①	9月②	9月③	9月⑤	11月②	11月③	11月④	合計(回)	平均
噛	4	1	4	0	3	2	3	17	2.4
一	4	8	4	2	1	2	4	25	3.6
二	0	2	0	2	1	0	2	7	1.0
三	1	2	3	0	2	1	1	10	1.4
四	6	3	0	0	0	3	0	12	1.7
給	2	5	0	1	1	3	1	13	1.9
掃	1	7	4	0	0	0	0	12	1.7
帰	2	0	3	1	0	6	1	13	1.9
計	20	28	18	6	8	17	12	109	

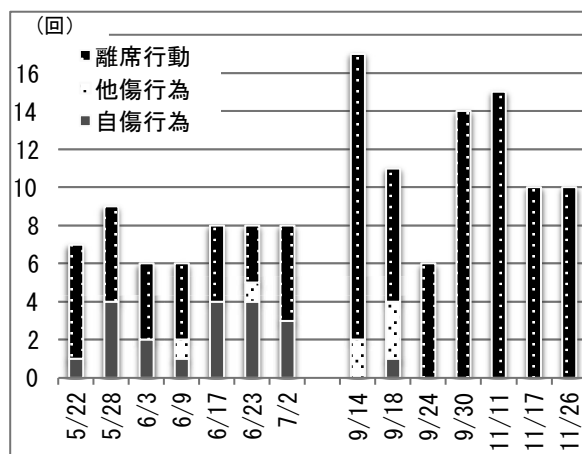


図4. 朝の会の自傷・他傷・離席行為数 (I・II期)

表4, 図4より I 期にはよく見られた自傷行為は II 期の朝の会にはほとんど見られなくなった。始業前の自傷行為も減り全体的に落ち着いて学校生活を送れるようになってきた時期である。その一方で離席行動が非常に多くなってきた。II 期では、一緒に学習することを支援したことで離席してもその都度 A の納得する形で着席させ、他児と同じように朝の会の活動を行ったことで増えた。

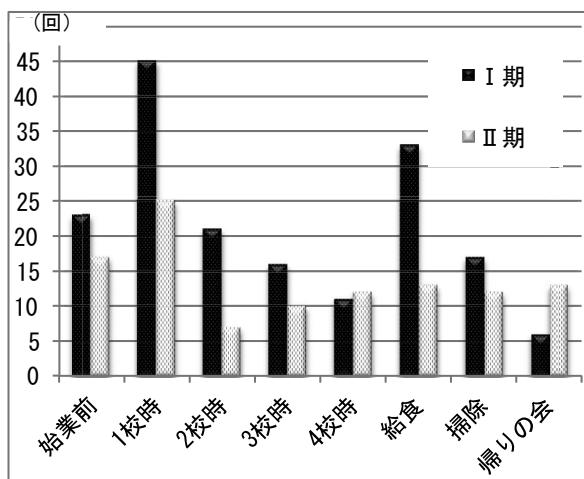


図5. 時間帯における行動問題の変容

図5は、I期とII期の時間帯別の行動問題の出現数を比較したものである。II期は全体的に減っている。特に一校時(主に朝の会)と給食時の行動問題は半減している。その一方でII期の二校時から四校時にかけてと帰りの会が増加している。

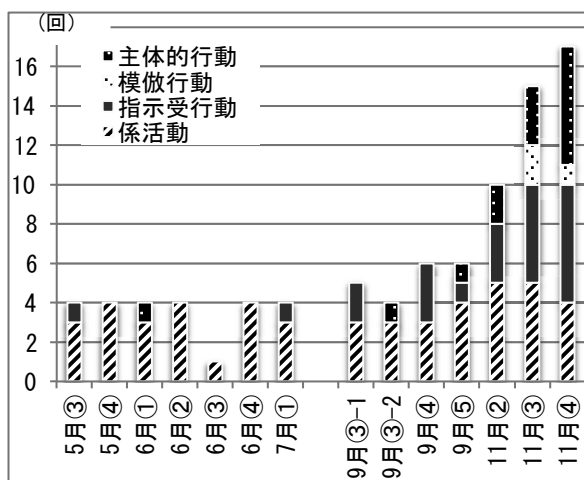


図6. 行動問題の代替行動の変容

図6は、代替行動と言える4つの行動の出現のグラフである。I期は係活動をするのみであったが、

II期は言葉の指示や指さしのサインのみで行動する姿が見られた。また、他児の様子をじっと見つめ模倣する行動が3回見られた。それから、状況に合わせて立つ、座る、お辞儀をする、椅子を運ぶなど指示無しの主体的行動も見られるようになってきた。

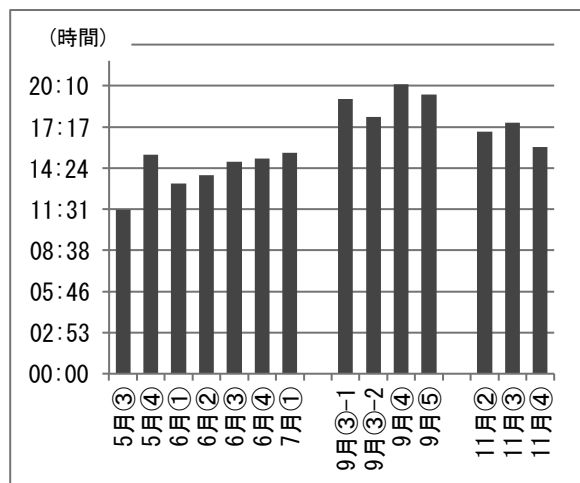


図7. 朝の会の時間

図7は朝の会に要した時間の変化を表すグラフである。この時間をAが参加でき、集団学習を行った時間と考える。3つの期間に分けることができる。I期は参加できる時間が伸びていった。9月はさらに伸び20分間参加できた日もあった。5月③が11分28秒、9月④が20分16秒なので2倍近く集中して行動問題なく参加できた。そして、11月は短くなっている。ビデオで確認するとAの活動がとてもスムーズになってきて、同じ活動をするにも時間をかけなくてもよくなった。3人の友だちの成長も時間短縮の一因である。

(5) アンケートによる実態把握の変容

表5. 担任と保護者の行動問題の選択状況(1月)

	1位	2位	3位
担任 B	G-1 多動	D-4 授業・ 課題に取り 組めない	E-2 自傷行為
担任 C	E-2 自傷行為	G-1 多動	D-2 学習場所 を離れる
保護者	H-7 しゃべ れない、言葉 が出ない	E-2 自傷行為	E-3 他傷行為

表5は、1月に改めて「行動上の問題に対する調査」を行った結果である。5月と比較して保護者、担任とも1位が三者とも変わっていて「全不一致」のパターンになった。

5 考察

この結果から、本研究における実践により対象児の行動問題は減少傾向にあり(図3)、集団学習において認められる代替行動を少しずつ獲得していると言える(図6)。考察する視点としては、集団学習における指導と行動の機能を捉えて共通理解を図った後の指導が有効であったため、この2つの視点から行動問題の改善について考察する。

(1) 集団学習における指導

授業実践Ⅰ期は、指導の重点として

- ①選択すること
- ②係活動を行うこと
- ③特性を生かした活動を行うこと

授業実践Ⅱ期は、①～③に加えて

- ④一緒に学習すること
- ⑤担任の役割分担をすること
- ⑥ほめられる機会をつくること

を指導してきた。

Ⅰ期は予兆もなく起こる自傷・他傷行為が非常に多く、関わり方が難しく個別に対処する状況からのスタートであった。自傷行為の前後の結果事象を細かく観察分析するとその機能は大きく2つあると考えられた。「逃避」、「注目」である。その機能を目的とする自傷行為をしないで学習、活動に参加できるように前記した方法でまず環境を整えた。担任の関わり方もAの気持ちを十分に受け止めるようにして、物心両面で安心できる空間を作ることから始めた。この対応で、少しずつ朝の会に参加できるようになった。そして①として、絵カード等を朝の会で3回以上選ぶようにした。②として係活動を必ず行うようにした。その際は自分から動き出すのを待つようにした。③として得意な絵カードのマッチングを数場面で行うようにした。天気カードのマッチングは意欲的に行い力を発揮できるようになった。

Ⅱ期は、Aの集団学習への積極的な参加を目標とした④～⑥の指導を加えて朝の会における実践を積み上げた。④として一緒に学習するために順番通りに動きながら活動したり、他児の様子を見させる、活動していることを意識させる関わりを

行ったりした。また、個別の教材や特別のカードを準備した。⑤としてMTが指示を出し、STはその指示を補う形で関わることで誰からどのような言葉掛けがなされているか単純化し分かりやすい指示を心がけた。⑥として当番の係活動を行った。係活動の内容は挨拶、進行表をめくること、教材を取ってくる等である。行っていることは小さな行為ではあるが、できて教師や友達からほめられることで満足感を得てきていると考えた。その実践の結果を表しているのが図5・6である。図5からは朝の会における行動問題の減少がはっきり分かる。ほぼ毎日あった行動問題がなくなりつつある。加えて参加することもままならなかったAが言葉や指さしの指示だけで行動したり、模倣したり、状況に応じて自分から行動したりする姿が見られるようになったことが図6から分かる。毎日取り組むことでやるべきことが分かってきていろいろなことが身に付いてきた。つまり、行動問題で逃避したり、注目を得たりする必要がなくなってきたと言える。

授業実践Ⅰ・Ⅱを通して、自閉傾向のある児童の特性に応じた環境設定や個別指導は必要であることがはっきりした。それに加えて、本研究は朝の会という集団学習を窓口①～⑥の手立てを改善しながら実践したことが行動問題の減少という結果につながったと言える。そして、朝の会に落ち着いて参加することがその後の一日の生活に良い影響を与えたと考えることができる。このことは、本実践で行った支援方法の効果が現れた結果と言える。つまり、自閉傾向のある児童には、集団の関わりを通じた指導は有効であると考えられる。

また、対象児について学級の集団学習である朝の会で行ったこの実践は、対象児のみならず他の3人にも変容をもたらしたと考えている。つまり、一人の行動問題を改善しようとした集団学習における関わり合いの取り組みが、他児の成長にも良い影響があったと言える。

阿部ら(2013)の先行研究での課題として、どのような実態の児童生徒であっても関わる喜び等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ことを挙げている。本研究は上記の授業の在り方について有効な示唆があったと考える。

(2) 行動問題の機能の捉え方

本研究において自閉傾向のある児童が見せる

「行動問題」とはどのようなことなのかを多角的に検討した。アンケート, 新版 S-M 社会生活能力検査, FAI を通すことで, ただ困った行動から, 何を目的に行う行動なのかを深く捉えることが必要であることが分かった。対象児の場合, I 期における自傷行為の機能は「逃避」, 「注目」であったと考える。それが授業実践 I・II により「要求」に変わってきたのではないかと考える。それらは保護者との話し合いの中でも話題になり最後のアンケートの結果からも見えてきた。担任 B と保護者は自傷・他傷行為ではなく、「多動」と「しゃべれないこと」を第 1 位に挙げている。これは実践を通した対象児の変容の結果, 何かを訴えているのではないかと, 伝える方法がないから自傷・他傷や離席, 多動という方法でしか表現できないのではないかと考えるようになったと言える。

本研究では, 対象児が示すその状況における行動問題の機能は①注目, ②逃避, ③要求, ④感覚のどれなのかを意識した。その対象児の行動に基づいた保護者と担任の話し合いのもと, 可能な限り共通のやり方で指導支援にあたることができたと考える。そのことで場当たりの対応ではなく, 行動問題を根本的に改善するというスタンスで実践が進められたことが, 行動問題の減少の一因ではないかと考える。

6 課題

今後の課題は 2 点ある。1 点目は, 集団学習における自ら関わる喜び, 自ら役割を果たす喜びを児童自身が感じられる有効な方法を明らかにすることである。2 点目は, 行動問題を周りから認めてもらえる代替行動としてどのように変えていくかを明らかにすることである。

引用文献

- 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

飯田順三・岩坂英巳・平尾文雄・田原宏一・橋野健一・松村一矢・木寺克樹・井川玄朗(1993)

「精神遅滞児の問題行動—養護学校におけるアンケート調査より—」『小児の精神と神経』, 33巻1号, pp. 43-51

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

森豊(2015)「自閉傾向のある児童の行動問題の改善」『山形大学大学院教育実践研究科年報』, 第6号, pp. 270-273

森豊・長崎郁夫・三浦光哉・森谷留美子・大村一史・大江啓賢(2015)「自閉傾向のある子どもの行動問題に関する調査—特別支援学校におけるアンケート調査を通して—」『山形大学特別支援教育臨床科学研究所, 研究紀要』, 第2号, pp. 92-97

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」『特殊教育学研究』, 47巻2号, pp. 129-138

田畑光司(1994)「重症心身障害と問題行動—施設処遇の立場から—」『特殊教育学研究』, 32巻3号, pp. 69-77

参考文献

- 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. (2nd ed)* 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』, 第3版, 学苑社
- 山本淳一・池田聡子(2007)『できるをのぼす行動と学習の支援—応用行動分析によるポジティブ思考の特別支援教育—』日本標準