

## 自閉症児に対するコミュニケーション・会話指導などの実践研究 3 —教育現場における行動問題に対する応用行動分析学的アプローチ—

高橋 晃<sup>\*1</sup>・下平 弥生<sup>\*1</sup>・井上 美由紀<sup>\*2</sup>・松田 幸恵<sup>\*3</sup>・齋藤 絵美<sup>\*4</sup>・宮崎 眞<sup>\*5</sup>

(2014年2月12日受理)

Akira TAKAHASHI, Yayoi SHIMODAIRA, Miyuki INOUE,  
Yukie MATSUDA, Emi SAITO, and Makoto MIYAZAKI

Practical Research on Teaching Procedures for the Promotion of Communicative  
and Conversational Behaviors of Students with Autism 3

### はじめに

本実践研究は、齋藤・下平・井上・松田・高橋・稗貫・宮崎 (2013)、井上・松田・齋藤・下平・高橋・宮崎 (2012) に続く実践研究である。齋藤等 (2013) と井上等 (2012) では、自閉症児のコミュニケーション・会話の指導を中心としつつも、ルールに基づく行動の管理などより広い問題に関する実践研究を報告した。今回の実践研究では、小学校および特別支援学校における困った行動への対応に関する実践研究を報告する。いずれの実践研究においても、①証拠に基づいた実証的な実践を重視している、②行動問題が予想される場面・活動に環境調整を加えると同時に、子ども側に新たに日常生活や社会的に有用な知識技能を習得させることで行動問題の発生を徐々に減らしていく、③叱責などの嫌悪的対応によらず児童生徒の人格や長所を尊重するといった実践となっている (O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997)。

平成25年4月から3月まで毎月1回を原則として、合計11回研究会を開催した。その研究会で発表された3つの実践研究をまとめものが本論文で

ある。本実践研究の目的は、知的障害や自閉症などの障害のある児童生徒に現在および将来の社会参加を促す様々なスキルを指導する手続きの有効性を検討することである。

### 実践研究

#### I 指導研究 1

重度知的障害を伴う自閉症児の問題行動に対する介入効果の検討について

##### 1. 目的

本研究の目的は、学校及び家庭生活において、突然自傷行動や泣き叫ぶなどの問題行動が頻繁に見られ、授業への参加が困難になった自閉症児1名を対象として、学校生活全般において支援を行い、活動参加を促すことである。

##### 2. 方法

1) 対象児 特別支援学校小学部5年生男子 自閉症

2) 指導期間および場所

201X年4月～201X+1年3月までの12ヶ月で

\* 1 岩手県立盛岡みたけ支援学校、\* 2 盛岡市立津志田小学校、\* 3 岩手県立盛岡青松支援学校、\* 4 岩手県立花巻清風支援学校、\* 5 岩手大学教育学部

ある。指導は、D支援学校の教室および音楽室、体育館などの特別教室で実施した。

対象児（以下A児）は200X年4月より支援学校に在籍している。201X年に実施した津守・稲毛式乳幼児精神発達検査では、発達年齢1：8であった。1日の活動スケジュールの写真から、興味のある活動のみを即時、教師に要求することが多かった。5年生になり、4月初めから活動中に突然泣き叫ぶ様子（以下、問題行動）が頻繁に見られるようになった。また、授業の途中から泣き叫ぶなどの問題行動を起こすようになった。家庭でも突然叫びだしたり、大暴れすると連絡帳での報告があり、対応に苦慮している様子が伺えた。

### 3) 問題行動の機能的アセスメント

#### (1) 機能的アセスメントの方法と結果の整理

主指導者と副指導者で、201X年4、5月、学校の様子を観察した。

#### (2) 学校生活場面と問題行動の様子

学校生活では、問題行動は10：00～12：00に集中していた。午後は問題行動は生起していなかった。

#### (3) 家庭と問題行動の様子

1時間ほど泣いたり、要求を連発したり、大声を出していた。また、頭や太ももを叩いて暴れていたなどの記載が連絡帳に見られていた。

#### (4) 問題行動の前後の状況

登校時から不機嫌なことが多かった。朝の活動終了後の休憩時間に椅子に座っているときに叫びだしたり、課題学習の前後に繰り返しの要求行動が見られたり、その後に泣き叫ぶことが数回あった。

体育開始時に叫びだして他の職員が関わったり、指導者と一緒に教室に戻って休憩することがあった。偏食のため給食はあまり進んで食べることはなかったが、昼食前後に突然思い出したように怒りだす様子が見られた。泣き叫びが10分続き、それ以降は昼食を食べた。

これらの観察を通じて、泣き叫ぶまでには一定の段階があることが分かった。問題行動への移行段階を表1に示した。すべての場合必ずしもこの

段階を経るわけではないが、1段階で生起する叫び声や否定的な独り言が始まると、4段階まで進行した。

1～2段階で指導者や周りの職員が声かけしたり、気をそらすことで収まるがあった（以下、1～2段階を問題兆候行動とした）。3段階の自傷行為が始まると、例えば見守るなどの配慮や穏やかな働きかけをしても必ず問題行動につながり、10分以上泣き叫んでいた（以下、3～4段階を問題行動とした）。

表1 問題兆候及び問題行動の段階と観察例

問題兆候行動	
1段階	・叫び声、ネガティブな場面の再現(独り言) 観察例：「～しなさい」「言ったでしょ」
2段階	ネガティブな場面の再現（独り言と表情の再現） 観察例：怒られた時の相手の表情について、独り言を交えながら再現する。
問題行動	
3段階	自傷行為 観察例：頭や顔を叩きだす。
4段階	泣き叫ぶ（10分以上） 観察例：床に倒れ込み、大声を上げて泣く。

問題行動の分析から、学級活動の机上学習の前後、音楽・体育の開始時、昼食時などの活動の前後に頻繁に問題兆候および問題行動が生起していた。そして、朝から不機嫌な時には泣き叫ぶなどの問題行動まで生起していた。買い物学習や調理活動の活動に従事しているときは問題行動が生起しなかった。

したがって、A児が特定の苦手と思われる活動に従事した時に問題行動を起こすことで、A児が望む結果（職員からの注目の獲得、嫌悪状況の回避）が得られたことがさらに問題行動を強化していたと推測できた。特に朝の不機嫌な状態では問題行動が頻発しやすいと思われた。

4) 指導仮説及び目標

(1) 仮説

「問題兆候及び問題行動」は、問題行動の生起する前の先行条件において嫌悪刺激の除去や好きな活動を随時設定することで問題行動の生起頻度を低減させ、問題行動生起後については消去の手続きをすることで減少し、授業に参加できるだろうと考えた。

(2) 指導目標

問題行動を起こさずに学級及び音楽・体育などの集団活動に参加できる。

(3) 一事例の実験計画

ABデザインで行った。Aはベースライン、Bは介入期である。

(4) 指導手続

①ベースライン期 201X年4、5月

②介入期 201X年6月～201X+1年3月

指導者と副指導者でA児へ対応について共通理解を図った。また、学年の先生にも協力を協力をお願いした。

③介入内容

問題兆候行動および問題行動生起前：朝のスケジュール確認時に好きな活動を必ず毎日1つ盛り込む。苦手な活動はA児ができる課題のみ実行し、課題終了後は好きな活動に従事する時間を取らせた。その際タイマーで終了の目安を提示した。

問題兆候行動および問題行動生起後：極力注目しないようにするか、穏やかに対応し、活動を身体プロンプトにより終了させた。

苦手な活動時に問題行動が生起しなかった場合：活動終了時に言語称賛と好きな活動に従事する時間を取らせた。その際タイマーで終了の目安を提示した。

3. 結果

結果を図1と図2に示した。

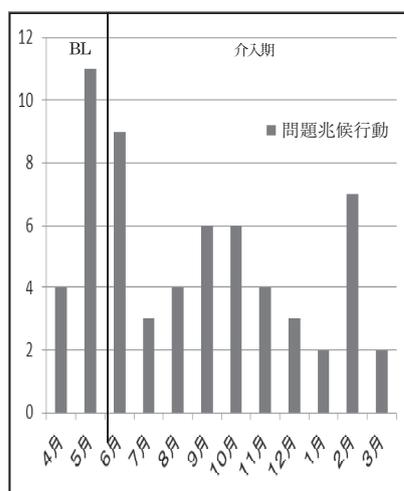


図1 問題兆候行動の生起頻度

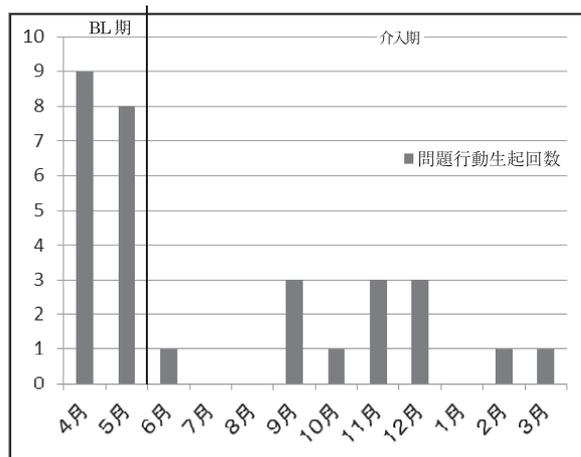


図2 問題行動の生起頻度

1. ベースライン期

1) 学級活動場面

4月、大泣きするなどの問題行動が頻発した。具体例としては、次の通りである。X日 登校して、教室で朝の活動を行っているとき、突然大泣きすることがみられた。また昼食後に何かを思い出したように大泣きした。X+5日、学級で行事の事後学習(写真貼り)をしている最中に大泣きした。その後は体育に参加した。X+7日、朝の活動終了後に突然泣き出した。X+13日、課題学習が終わり、休憩しているときに泣き出した。また、昼食時に泣き出したが泣き終わったあとに食事を続けていた。4月は学級活動時を中心に問題

兆候および問題行動が頻発していた。

## 2) 音楽・体育などの集団活動場面

5月X日、教室で運動会応援グッズ作りの最中に問題兆候行動が始まった。5分ほどで収まったが、その後の徒競走中に問題行動が生じた。X+1日、遠足で耳ふさぎをしていたが、活動には参加していた。しかし、昼食時に「〇〇行くよ」と泣き出しそうだったが、ミニカーで遊ばせると落ち着いた。X+7日、運動会の徒競走練習直前に問題兆候行動から問題行動に移行し、大泣きした。その後昼食時にも泣き叫んだ。X+18日、朝の活動中に問題行動が生じた。また、音楽の授業で問題兆候行動が生じたが、20分ほどで収まった。

集団活動場面では、5月の遠足や運動会の時期から校外活動でも問題行動が頻発するようになった。運動会には、最後まで参加することができた。このように体育や音楽の活動中でも問題兆候行動が生起し始めた。

## 2. 介入期

### 1) 介入期6~10月

#### (1) 学級活動場面

6月から朝のスケジュール確認でA児が苦手とする製作活動などを提示せず、調理活動や買い物学習など好みの活動を可能な限り設定するようにした。そのため、朝登校すると黒板のスケジュールを最初に確認するようになった。また、課題学習時に3つの課題を写真カードでA児に選択させ、課題終了後のミニカー遊びやおやつについても選択させてから20分程度の活動を実施した。上記において、活動途中で問題兆候行動が生起しても「大丈夫」などの声かけはせず、身体誘導し、課題を一緒に終わらせるようにした。問題行動に移行した場合でも声かけはせず、落ち着いてから「頑張ったね」など関わりを持つようにした。しかし、6月は高頻度で午前中に問題兆候行動が見られた。

給食場面では、問題兆候行動が生起したら、好きなものが残っていても終了にした。食器の後片付けは指導者が身体誘導して終わらせて次の活動

場面に移行させた。手続き当初は片づけることに抵抗を示し、「食べる」を連発したが、6月11日以降は給食時には問題兆候行動が見られなくなり、最後まで落ち着いて食べられるようになった。業間などの待ち時間は好みのチラシを用意して、眺めることとした。また、A児が要求した場合、ミニカーで遊んでよいことにした。

好きな活動場面での言語称賛に関しては、大声や大きな音に対して過敏であり、「やったね」「上手だね」などの大げさな言語賞賛に対する反応は低かった。苦手な活動場面での言語賞賛に対しても同様であった。しかし、A児の遅延エコーリアを指導者が音声模倣すると、指導者を向いて笑顔を見せた。そのため、A児が教室でミニカー遊びをしているときなどに、A児の言語模倣を通じて笑顔を生起させる機会を増やした。A児から言語模倣してほしいと頻繁な接近行動が見られるようになった。また、その他の遊びとして、くすぐり遊びや追いかけっこを行うとA児に笑顔や笑い声が見られたので、休み時間や授業の休憩時間などで随時機会を設けて実施した。

7月から問題兆候行動がみられる時間帯にA児が好む活動（お弁当作りや電動シュレッダーを使った作品づくり）を取り入れたので、その活動時は兆候行動が生起しなかった。しかし、9月からは、プール活動が終了したため、プールから通常体育への切り替えができず、朝から不機嫌になって登校する回数が多くなったため、再び問題兆候および問題行動が頻発するようになった。

#### (2) 音楽・体育などの集団活動場面

6月に入り、音楽について朝何度も確認してくるようになった。音楽の時間は楽しんでいるが、その前後に怒りの表情が見られていた。体育では、リトミックや体操が終了して、活動に入るころから問題兆候行動が見られたが、体育館の壁側に移動し、見学することで落ち着き、活動に再参加することができた。夏休み前までは、2校時を中心に問題兆候行動が見られたが、問題行動まで移行しなかった。しかし、プール活動終了後の9月に入り、音楽の時間でも表情が硬くなるが増え

てきた。

## 2) 介入期10月～3月

### (1) 学級活動場面

9月以降問題兆候および問題行動が生起し始めたので、A児が好きな調理活動について、これまでの週1～2回のお弁当作りから、20分ほどで作れる「そうめん」などの題材に変更し、回数を週3～4回に増やした。また、「そうめん」「おにぎり」など活動題材を選択できるようにしたため、A児が自分からカードを選んでスケジュールに貼る行動が見られるようになった。また、強化子としてミニカーやおやつの他にビデオ鑑賞(5分)を設定したので、さらに自発的に取り組むようになった。給食時はネガティブな独り言が数回見られるものの問題行動への移行はなく、落ち着いてから給食を食べ始めるなど安定していた。また、製作活動にも20分ほど取り組めるようになっていた。しかし、2月児童総会の準備や卒業生を送る会などの学部全体行事があり、A児が苦手な活動への変更が多かったため、行事終了後に問題兆候行動が見られたが、それ以上問題行動には移行することはほとんどなかった。

### (2) 音楽・体育などの集団活動場面

10月に入ってもプール活動へのこだわりが続いた。家からプール道具を持ってこようとして、それが叶わず朝から不機嫌であった。また、プール終了に伴い、室内体育に変更になったが、活動途中からネガティブな独り言が始まり、20分ほど泣き叫ぶなど問題行動が頻発した。その際は、全体への影響を考え、個室に連れて行き、一人で休憩させた。落ち着いた後に、再度活動に参加させるようにした。10月中旬から学習発表会練習が始まり、練習途中でも問題兆候行動が頻繁に見られるようになったが、発表当日は、問題行動が生起せず、ステージで体を動かすことができた。11月から通常の音楽・体育に戻ったが、音楽・体育の開始と活動途中で頻繁に兆候行動が生起したので、見学という形で参加した。11月下旬から音楽で自由に動いて表現できる場面や体育のリトミックなど指導者が「行く？」と聞いてA児が応じた活動

に参加するようになった。体育では、リトミックや体操、マット運動を好んでいたため、サーキットとしてマット運動を多く取り入れた。また、音楽・体育で、A児が落ち着いて活動している最中の言語称賛として音声模倣による言葉遊びを行い、快反応を引き出した。そのため、12月以降は、指導者と一緒に活動に取り組めるようになった。タイマーでの活動開始についても定着しており、「鳴ったら音楽・体育ね」と予告すると、教室での遊びから授業へスムーズに切り替えできるようになった。そして、3月は、卒業・修了式にも問題兆候行動も見られず、最後まで参加できた。12月以降は家庭でも怒ったり、暴れるなどの連絡帳での記載は減少した。

## 4. 考察

本研究では、言語賞賛などの社会的強化子が有効でなかったA児に対して、指導者が言語模倣を行うことで、A児からの接近行動を増加させ、指導者自身をA児の強化子とすることができた。しかし、A児に関わり他の職員にも同様の手続きの説明をしておらず、問題兆候時に関わりを持つなどの対応をしており、問題行動が維持されていた。また、集団活動時の問題行動については、ほかの児童への影響を考えて消去などの介入を中断差ざるをえず、落ち着いてから再参加させたものの、完全に消去の手続きを行うまでに至らなかった。学校生活においては、A児が苦手とする先行事象については、すべてを除去することは難しく、新奇の活動場面に対する見通しを写真や言葉で理解させることは限界があると思われる。

しかし、人を含めた周囲の環境を調整し、A児に適した活動を設定することで問題兆候行動段階で気持ちを静めるようになったことは、A児への有効な支援として今後も継続してゆけると考える。

## II 指導研究2

自閉症児の気持ちの乱れから起こる行動上の課題をコントロールする指導

### 1. 問題の所在

自閉症の子どもの中には、行動の切り替えが難しいなど行動上の問題がみられることが多い。そのためこうした行動を少しでも減らし、トラブルを予防するためにはあらかじめ活動内容や順序、ルールなどを分かりやすく伝えるなどの環境整備と併せて行動療法が有効である（佐々木、2006）

そこで、特別支援学校に在籍している中程度の知的障がいのある自閉症の生徒の授業場面における心理的乱れからくる行動上の課題改善のために、トークンを用いた実践研究を行い、その効果について検証したいと考えた。

### 2. 方法

#### 1) 対象児

対象児（以下Bさんと記す）は、知的障がいを伴う自閉症男子で、特別支援学校中学部3年に在籍する。なぞなぞやクイズを好み、クラスやそれ以外の友達とのかかわりや会話を楽しむ様子がみられるが、一方的な会話になることが多い。学習面では、割り算やローマ字の読み書きができる。休み時間などは自分の興味をひく物がある教室に勝手に入ってDVDやCDデッキを操作をしようとし、トラブルになることがある。作業学習などの手順を理解することが早く、時間いっぱい活動することができるが、自分の納得できる流れにしようとする気持ちが強く、学習始まりの会で「なんでだよ、やり直してください。」と大声を上げて抗議を繰り返したり、作業開始後も「ぼくは王様だ。」と叫んで勝手に別の作業を始め、注意を受けると自分の手の甲をかじるが続いた。なお、大声は出すが物を壊したり人に危害を与えることはほとんどない。療育手帳はB判定である。

#### 2) 期間および場所

201X年6月10日～21日、7月1日～7月12日の期間に15試行、場所はE支援学校の教室で行った。

#### 3) 指導者

報告者が指導と記録を行った。

#### 4) 指導場面

3、4時間目の作業学習開始前に「始めの会で怒らなかつたり、怒っても3分以内にやめたらシール1枚」と話して、タイマーで3分セットした。「すぐに作業を始めたり、3分以内に怒ることをやめたら、シール1枚」と話してタイマーを3分セットした。3分以内に目標を達成できた場合は一緒にカードにシールを貼った。シールが10個たるとCDデッキのある教室で昼休み音楽を聴いてよいこととした。

#### 5) 指導目標（標的行動）

作業学習の始まりの会や作業中に、大声を上げることを3分以内に終わらせて、作業学習に取り組むことができる。

#### 6) 一事例での実験計画

ABデザイン（AB design）採用した。Aはベースライン、Bは介入期であり、介入は言語プロンプトとトークンとしてのシールである。

#### 6) 結果の整理方法

あらかじめ設定した以下の評価基準に従い、記録した。

表1 評価基準

○	始まりの会と活動直後に大声を3分以上出さずに作業を開始する。
△	始まりの会か活動直後どちらかで3分以上大声を出す。
×	始まりの会も活動開始直後も大声を3分以上出す。

### 3. 結果

#### 1) 指導の経過

遂行レベルの経過は、図1のとおりである。

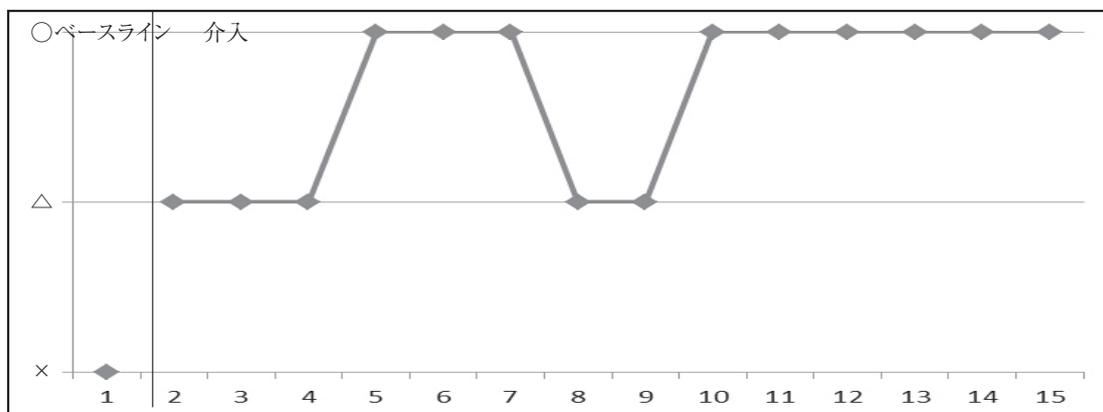


図1 標的行動の遂行レベルの経過

ベースラインでは、始まりの会では「ねえねえ、先生たちも名前を呼んでくれよー、忘れちゃったんですかー。」とずっと大声で叫び、グループに分かれて作業が始まって「ぼくはやらないんです」「王様です。」と大声で5分以上叫んだり歩き回った。その行動を無視して「作業を始めてください。」と繰り返すと、10分以上たってから作業に取り組み、最後まで行うことができた。

2試行目では大きな声は3分間以内に終わらせること、終わらせたらごほうびにシールをあげることを伝えると「何のシールですか？でこぼこフレズですか？こんがらがちですか？」と聞き、普通のシールだと「なーんだ。」というが、シールが10枚たまるとCDデッキのある教室で昼休み音楽を聴いてよいことを伝えタイマーをセットするとすぐに静かになった。しかし作業開始の時は自分のやりたい作業への主張で3分以上騒いだため△であった。これが4試行まで続いた。

5試行からはタイマーを気にし、作業開始後も「ではやります。」と3分以上は騒がずに静かにし、2枚のシールを貼付することができた。

8試行と9試行では朝から不安定だったためか、始めの会で3分以上騒いだ。作業開始では3分以内で声を出すことをやめたのでシールを1枚貼付することができた。8試行終了時に10枚のシ

ールがたまっていたのだからミスで1枚少なかったため本人に謝り、9試行終了時に昼休み一緒に好きな曲を聴いた。

10試行から15試行まで始まりの会、作業開始後も大声は出すが長引かずに気持ちをおさえて作業学習に取り組むことができた。

#### 2) 維持・般化

200X年10月2学期に入り作業学習の内容が変わったことを契機にトークンは終了した。201X+1年1月時点で作業学習の始まりの会でほとんど大声を出すことなくなった。また作業学習開始後も「ほんとはこっちがやりたかったんだけどなー。」と独り言を言いながらも決まった工程にすぐに取り組むことができるようになった。また、作業学習以外の学習でも大声をあげたり、手の甲をかじる行動が減ってきている。高等部進学に向けての面接実習では、5分間ほぼ落ち着いて質問に答えることや、礼儀正しいあいさつなどができた。

### 4. 考察

Bさんは、ほぼ順調に自分の行動をコントロールすることができるようになってきた。これは3分の時間がタイマーで目に見える形で捉えやすかったこと、トークンをためることで好きな音楽を

聴くことができるという社会的強化子が有効に働いたためであると考えられる。標的行動の指導を通して、よい行動を累積・強化することは行動上の課題改善に効果があるということが分かってきたが、今回は試行数が多くなかったため、より長期的な指導の経過や他の標的行動との組み合わせることで、指導の効果について正確な検証に結び付いたのではないかと予想される。また、気持ちの落ち着きの維持・般化については、本指導だけではなく、高等部進学に向けての進路指導など複合的な指導が要因となっていたと思われる。

本指導で得られた成果を、学校現場における行動面で課題がみられる生徒への具体的な指導に生かしていけるよう、指導者間での理解促進と併せながら進めていきたい。

### Ⅲ 指導研究3

自閉的傾向のある児童に対するオリエンテーションへの支援  
 - 集団参加への抵抗感を減らすためのリハーサル -

#### 1. 目的

オリエンテーション（見当識）は、自分の周囲を認知し、自分と周囲の関係を認知する能力である。LDなど通級指導教室に通級する児童はオリエンテーションに課題をもっていることが多い。オリエンテーションに含まれるのは、時間の判断、位置感覚、大小・高低・軽重などの関係性の判断などである。これらの事柄は日常生活や学習と深く関連しており、学校生活においては状況認知や集団適応に大きく影響している。そのため、オリエンテーションに課題があると、集団行動に参加できない状況になることがある。特に学校行事の際には、広い場所で大人数に向けて行われる指示を理解できなかつたり、並び方や隊形移動で自分の位置が分からなくなり戸惑ったりする。さらには、うまく行動できないことで自己評価を低下させてしまい、参加すら難しくなってしまう場合も多くみられる。そこで、学校行事の練習に取り組

む際に、内容を予告しリハーサル（事前練習）を行うことにより、参加が難しい場面への抵抗感を軽減することを目的とした。

#### 2. 方法

1) 対象児 自閉的傾向・LD傾向のある10歳男子  
 対象児（以下C児）は、201X-3年より通級している。保護者によると、幼児期に自閉的傾向があることを指摘され幼児教室を体験したが、継続しなかったとのことである。201X-3年7月に実施したWISC-Ⅲの結果は、FIQ90、VIQ80、PIQ101（VC79、PO102、FD96、PS107）で動作性優位であった。在籍学級での様子は、指示を聞いて行動することが難しく、会話の受け答えは二語文であることが多かった。片付けや食事には自分なりのこだわりがあり、変化を嫌った。学校のトイレに入ることができず家まで我慢するため、帰りの会が終わると一目散に走って下校していた。友達とのかかわりは稀薄だが、園が一緒だった児童に誘われると遊ぶことができた。学習面では書字の困難が見られ、ノートを取ることや文章を読むことには非常に抵抗感を示した。苦手な課題に対しては体を固くして机に伏せたり、机の下にもぐったりしたため、低学年の頃は支援員が学習を補助していた。また、鉄棒や跳び箱など苦手な運動には全く取り組もうとしなかった。運動会など行事の練習で整列する際は、自分の位置が分かるよう知っている児童の隣にするなど配慮が必要であった。走っている途中で自分が負けと思うと走るのをやめしゃがんでしまうなど負けを受け入れられないこともあり、集団から離れてしまう場面が見られた。そのため、C児に対して言葉や活動の内容を理解ができるよう絵や写真を示して説明したり事前に練習したりすることで、うまくいくイメージをもたせ、集団参加への抵抗感を減らしたいと考えた。

#### 2) 指導期間および場所

201X年4月24日～5月24日まで1ヶ月間、13セッション行った。場所はF小学校通級指導教室と体育館、校庭である。

## 3) 一事例の実験計画

ABデザインを用いた。Aはベースライン、Bは介入期であり、介入は写真を提示しての説明とリハーサルによるイメージ化、言葉での励ましである。

## 4) 指導目標と指導内容

目標は、行事に向けた一単位時間の学習活動に最後まで参加することである。具体的な内容は、自分が何をすればよいか分かることと、最後まで練習に取り組むことである。

## 5) 指導手続き

(1) ベースライン期 (BL期) : 介入をせず標的行動があるか観察する。

(2) 支援1期 (1期) : 学習活動の見本となる写真を示し、C児はそれを見て何をどのように行うかが分かり、通級指導教室でリハーサルを行う。

(3) 支援2期 (2期) : 学年・学団で行う学校行事の練習に最後まで取り組むことができるよう担任と連携する。

## 6) 結果の整理方法

以下の基準に基づいて評価を行った。

(1) 自分で取り組む (◎) : 写真提示や言葉での促し・励ましがなくても練習に参加できた。

※◎の中には友達からの促しも入ることがあるが、教育的には友達同士のかかわりが望ましい形の集団参加につながるため、良しとする。

(2) 促されて取り組む (○) : 写真提示や言葉での促し・励ましにより取り組むことができた。

(3) 取り組まない (×) : 取り組みを拒否し参加できなかった。

## 7) 指導

## (1) 支援期1の手続き

通級指導教室のペア学習の場面で行事の事前学習を行う。昨年、一昨年の運動会の競技の様子をスライドで見せた後、スライドの一部を拡大した写真①～⑤を提示し、競技内容を説明する。その後、姿勢の変化の少ない簡単な技から練習に取り組む。

提示した写真は、①～⑤の通りである。



## (2) 支援期2の手続き

学年・学団で行う練習場面のため、通級指導担当の介入は危険なときと集団から逸脱した場合のみとして極力控え、見守る。担任には言葉がけをしてもらう。

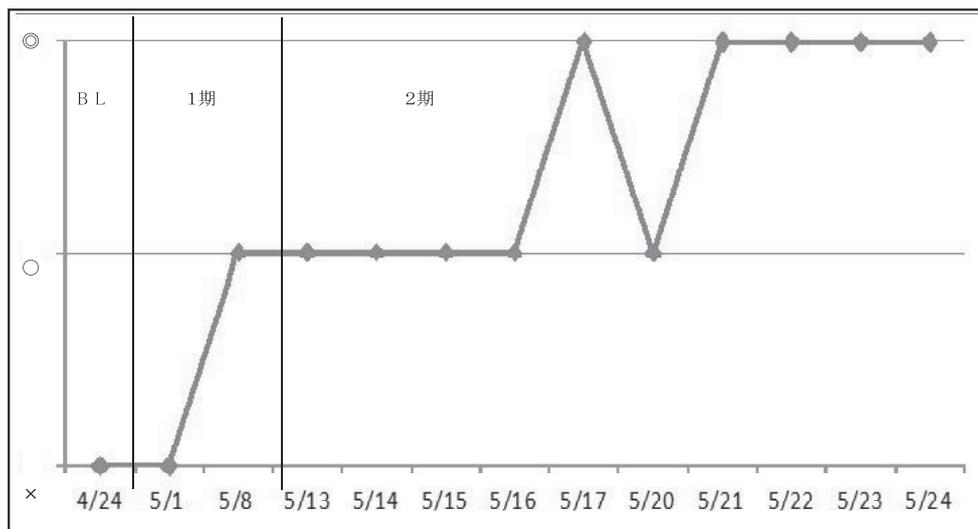
## (3) 指導場面

1) は通級指導教室での同学年女子とのペア学習、2) は体育館又は校庭での学年又は学団で行う行事練習の時間である。

## 3. 結果

## 1) ベースライン

競技の練習をすることのみ予告しておき、担当も含め3人で練習を行った。走る練習ではやる気まんまんで校庭に出た。準備体操をした後、100m競走を行った。C児は半分ほど走ったところで突然走るのを止めそうになり、担当に補助されながらゴールした。その後はもう一つの競技練習の取り組みを拒否したため、通級指導教室での教科の補充指導に切り替えた。



## 2) 支援期 1

ベースラインでは体を固くして取り組まなかったが、支援期 1 で競技の写真②の一人技をやるよう促すと、否定的な言葉を言いながらも取り組んだ。三人技を二人技より先にしたのは、姿勢の変化が少なく体のバランスをとる必要がないためである。

写真②、③はあまり抵抗感なくできた。一つできる毎にペア学習の児童とハイタッチをして 3 人で声を上げ喜び合った。練習を行っているうちに、C 児の表情がやわらいできた。写真④では拒否的

な言葉があったが、促すとすぐ座り、ペア学習の児童が体重をかけても我慢することができた。写真⑤は、姿勢をまねするよう促したが拒否したため、見るだけであった。その日の連絡帳に、できた技の図を書いて担任と保護者に連絡した。5 月 8 日は写真の提示と励ましの言葉がけで、自分ができる動きに取り組んだ。写真⑤の技については自分が担当する役割の姿勢をすることができた。

## 3) 支援期 2

練習の説明を聞いている間は体を固くしていた。6 年生が手本を見せた際の C 児の表情から

### 【5 / 1 提示の際の説明と C 児の反応】

教師の説明（番号は提示した写真）	C 児の反応
これは組体操の写真（①）です。	むずっ。絶対無理。
一人でできる姿勢（②）があります。やりましょう。	それなら（やる）。はい終わり。簡単。
もう一つ、技があります（③）。	え～。はいできた。
次に、3 人ですべり台の形（④）を作ります。C さん、足をのばして座ります。手をももの上にのせます。ひじをのばします。おなかに力をいれます。	むりむり～。 なんでやんなきゃないの。めんど～。やる）いてえよ。（成功）
今度は、二人技をやります（もう一人の児童と一緒に⑤をやって見せる）	絶対むり。もうやりたくない。（角へ行き背中を向けた）

は、どのように感じたか分からなかった。後で感想を聞くと、「すごい。でも無理。」と話した。3人組の練習場面では、自分から動けず、担任が参加を促した。担任が他児の指導をする際は、通級担当がA児のそばで見守った。在籍学級の同グループの児童がC児の個性を受け入れ、「一緒にやろう」「並ぶのこっちだよ」「力出してがんばって」など優しい言葉がけで一緒に取り組んでいることもあり、5月17日は担任の見守りのみで参加できた。

#### 4) 担任・保護者による支援

担任はC児を非常に心配し、かかわり方を試行錯誤している。今回の競技では、C児に受容的な児童と同じグループになるよう配慮した。また、担任が家庭訪問の際に保護者に行事の取り組みについて心配である旨を伝えており、保護者と困難な状況を共通理解していた。そのため、取り組み開始と同時期に保護者より「競技の流れや主な技を図に書いて教えて欲しい。家庭でも練習させたい。」という要望があったとのことであった。担任は、技を図解したものを作成し、C児に持ち帰らせた。家庭では、C児と保護者(母)で毎日練習したとのことであった。翌週の月曜日は担任の声かけが必要であったが、それ以降は予行練習も当日も全ての競技に参加することができた。

#### 5) エピソード記録

2学期の宿泊行事に向け、夏休み中に現地で事前体験を行う予定だったが、天候が悪く実施できなかった。しかし、保護者が休日にC児を現地に連れて行き疑似体験をさせてくれた。また、2学期には現地の写真や昨年の様子写真を提示しながら宿泊行事の内容やスケジュールを説明したり、困難が予想される場面の行動のリハーサルを行った。通級指導教室でのリハーサルの内容は、オリエンテーリング、ベッドメイキング、入浴時の行動、屋外トイレの使い方、荷物の整理の仕方などである。学級・学年では、写真を提示しながらの全体説明、野外炊飯練習、キャンプファイヤーの練習、係ごとの打合せなどである。担任は班編制と役割分担でC児に配慮した指導を行った。

学校体制としては、引率者に過去にA児の担任をした教師が含まれていたため、個別に対応が必要な場合はその教師が支援することとした。C児は困難と思われた岩山への登山やオリエンテーリングなど、一日目の活動を個別支援無しで参加することができた。担当がキャンプファイヤーの様子を見に行くと、級友と共に出し物に参加しているC児はとても楽しそうであった。また、普段は偏食が激しいC児だが、その日の夕食は完食したとのことであった。引率者全員がA児の困難を想定していたので、予想外の行動の数々に驚きつつも喜んでいて。二日目の野外炊飯は集団から離れる行動があったが、促すと戻ることができた。大きな困難がなく宿泊行事に参加できたことは、本人にとっても保護者と担任にとっても非常に嬉しいことであった。

## 4. 考察

C児への指導の結果、支援期1でC児にとって分かりやすい視覚に訴える方法で何をするか具体的に示し、リハーサルにより確実にできる技があることで、集団場面でも見通しをもって参加することができたと考える。支援期2では担任がグループ編成での配慮を行ったことで児童が自己を否定的に受け止める場面を減らすとともに、C児にとって苦手な整列や技へに取り組む意欲を補助する形となり、最後まで練習に参加できたと考える。

学級・学年においては、担任が集団全体の技の兼ね合いとC児のできる動きとの調整を図った。A児にとって無理がなく、かつ全体の中で違和感のない動きと位置にすることで、A児の自尊心を傷つけることなく、また技の完成度を損なわずに競技を成功へと導いてくれた。担任は、取り組み開始時にはC児以上に不安を訴えていたが、準備して見通しを持たせることが有効と理解し、今後も初めての活動の際は通級指導教室と連携して事前指導を行うこととなった。また、保護者がC児の困難さを理解し、前もって経験を積みませようと一緒に取り組んだことがC児の気持ちを支えてく

れた。運動会当日、保護者が見守る中で組み体操や他の競技を全てやり遂げたことは、C児の自信につながったと考える。

今後も担任や保護者と連携し、C児が様々な活動に意欲をもって参加できるようにしていきたい。

### まとめ

今回、小学校通級指導教室、特別支援学校小学部および中学部における自閉症あるいはLD傾向のある児童に対するさまざまな問題に叱責などの嫌悪刺激による指導ではなく、子どものプラス面を強化することで、問題を改善・解決する指導研究をまとめることができた。

自立活動における指導は、短期目標を設定した個別の指導計画を元にしてPDCAサイクルで指導を行うことが求められている。3つの指導研究

は自立活動の指導の指導内容と位置づけることができると考えられる。自立活動は、時間による指導だけでなく、学校生活全体を通して指導されることになっている。3つの指導研究は学校の様々な場面で実施されている。このことから、個別の指導計画を立案し、指導目標を設定することで、学校のどの場面でも、一人ひとりのニーズに対応した指導を行うことができることを示したと言える。

3つの実践研究の特徴を、対象児のプロフィール、標的行動、指導手続きについて、一覧表にしたので、参照して頂ければ幸いである。

齋藤等(2013)の5指導事例、井上等(2012)の4指導事例を合わせると計13指導事例を報告してきた。今後も、指導による知識技能態度の習得や困った行動の低減への教育的アプローチに関する、証拠に基づく実践研究を行い、指導事例を集積して予定である。

実践研究	プロフィール
1	自閉症男子 特別支援学校小学部5年。 津守・稲毛式乳幼児精神発達検査発達年齢1:8
2	自閉症男子 特別支援学校中学部3年
3	自閉傾向・LD傾向男子 小学校4年(通級指導教室利用)、WISC-III FIQ90、VIQ80、PIQ101(VC79、PO102、FD96、PS107)で動作性優位

研究テーマ	標的行動
1 問題行動	学校における問題行動の低減
2 問題行動	作業学習の始まるの会や作業中に、大声を上げることが3分以内に終わらせて、作業学習に取り組むことができる。
3 オリエンテーション(見当識)	次の活動の理解と、安定した参加

実践研究	指導手続き
1	問題兆候行動時の予防的対応(楽しい活動の導入、難しい課題数の調整)、消去(問題行動に注目しない。)
2	シールによるトークンエコノミー(シールをためて、楽しい遊びと交換)
3	写真カード、説明、リハーサル、言語的励まし

## 文 献

- 1) 平澤紀子 (2010) 応用行動分析から学ぶ子ども観察力&支援力養成ガイド. 学研教育出版.
- 2) 井上美由紀・松田幸恵・齋藤絵美・下平弥生・高橋晃・宮崎眞 (2012) 自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導の実践研究 1. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 273-288.
- 3) 小林重雄, 園山 繁樹, 野口幸弘 (2003) 自閉性障害の理解と援助. コレール社
- 4) 岡村章司・藤田継直・井澤信三 (2007) 自閉症者が示す激しい攻撃行動に対する低減方略の検討—兆候行動の分析に基づく予防的支援—. 特殊教育学研究, 45, 149-159.
- 5) O'Neil, 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 2edition. Brooks/Cole Publishing Company. 三田地昭典・三田地真実 (監訳) 子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック. 2002, 学苑社.
- 6) 齋藤絵美・下平弥生・井上美由紀・松田幸恵・高橋晃・稗貫有・宮崎眞 (2013) 自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導などの実践研究 2. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 12, 253-264.
- 7) 佐々木正美 (2006) 自閉症のすべてがわかる本 講談社.
- 8) 高畑庄蔵 (2006) みんなの自立支援を目指すやさしい応用行動分析学—. 明治図書.
- 9) 氏森英亜・宮崎眞 (2006) 特別支援教育入門. 川島書店.
- 10) ワーウィック・パドニー, エレーン・ホワイトハウス (2006) 怒りのマネジメントによる子どもの理解と対応. 明石書店.