

平成29年度 第2回支援コーディネーター全国会議・シンポジウム

開催日時：平成30年2月16日（金）13：00～16：00

場 所：大手町サンケイプラザ3階会議室 （東京都千代田区大手町1-7-2）

小児期に受傷・発症した ケースの就学・復学支援

岡本邦広

（福井県立嶺南東特別支援学校）

Doctor of Philosophy (Education)

Contents

- I . 機能的アセスメントとは？
- II . 小学校特別支援学級に在籍する高次脳機能障害児に対する機能的アセスメントに基づく指導・支援の実際
- III . 指導・支援のポイント

I. 機能的アセスメントとは？

1. 行動の捉え方と指導・支援の考え方



↓

どうすれば、できるようになるだろう？



2. 行動上の問題に関する名称

■ 問題行動 problem behavior

■ 行動問題 behavioral problem

■ 挑戦的行動 challenging behavior

3. 機能的アセスメント (Functional Behavioral Assessment)

応用行動分析から発展してきた方法論の一つであり、①関係者や本人に対するインタビュー、②直接観察による記述的分析、③環境条件の操作による実験的分析の三つの方法により、なぜ行動問題が生起するかといった行動問題に関する情報収集から行動問題の機能を明らかにする(O' Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, Newton, 1997)。

4. 行動の意味

つばをはく → 口そのものの感覚
(感覚刺激)

つばをはく → 関わってもらえる
(注目)

つばをはく → お菓子がもらえる
(要求)

つばをはく → 課題をしなくてすむ
(逃避)

5. 三項随伴性とは？

先行条件
antecedent

行動
behavior

結果条件
consequent



6. 機能的アセスメントに基づく 指導・支援計画

先行条件

・寝起 き後 ・疲労	・ワーク シート課題 ・手作業 ・新奇の 課題提示
------------------	---------------------------------------

行動問題

・ワークシートを 破る ・つばをはく

結果条件

・課題をしなく て済む(逃避)

先行条件

・課題を始 めるまで 時間をか ける	・カード課題 の提示 ・既学習課 題の提示
-----------------------------	--------------------------------

代替行動

・課題を短時 間で遂行する

結果条件

・短時間で終了 する(逃避)

Ⅱ. 小学校特別支援学級に在籍する 高次脳機能障害児に対する機能的 アセスメントに基づく指導・支援 の実際

岡本邦広（2016）知的障害を伴う高次脳機能障害のある児童に対する機能的アセスメントの効果ー小学校特別支援学級の教師へのコンサルテーションを通してー. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 43, 29-44. より

1. 目的

小学校特別支援学級に在籍する知的障害を伴う高次脳機能障害児を対象に機能的アセスメントに基づいた指導・支援を実施し、その効果を検討した

2. 方法

(1) 対象児

小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する6年の男児Aであった。小学4年時に、医師より新生児期の低酸素性虚血性脳症による高次脳機能障害と診断されている。

また、知的障害を併せ有している。保育所の頃は、「物投げ」「走り回る」「友達を叩く」などの行動問題が生じ、集団活動は全くできない様子であった。

1) 小学校入学後の指導・支援の検討内容：

- ・ 10秒ごとに集中する位置が変わる注意の移り変わりの異常な高さ
- ・ 小学3年6月から7月にかけて検査入院を行ったが、入院中も同室の子どもとトラブル
- ・ 退院後の医師と特別支援学級担任の協議では、刺激の少ない環境で1対1の学習を行い、固執には話を逸らして興味をひくものを提示することや、落ち着いて取り組める課題は徐々に2～3名の集団活動にするなどの具体的な指導・支援方法が検討
- ・ この協議を受けて、現在まで個別指導を中心として、体育、音楽、図画工作などは小集団指導を行い、給食時間は特別支援学級に在籍する児童と過ごした。¹²

2) 行動問題：

- 特定の児童への固執行動，叩く行動や体を引っ張るといった他害行動が加齢と共に増加
- 行動問題を制止する教師に対しても，力強く何度も拳で殴る他害行動が見られた。
- ただし，特別支援学級の児童以外への固執は見られなかった。

3) 国語及び算数の様子：

- ・ 教師と1対1の個別学習。
- ・ 小学校に2つの特別支援学級(Aを含む15名が在籍)があり、4名の教師と支援員1名で対応。指導体制上、Aを担当する教師も含めて、Aを除く14名に指導の必要があったため、最初から最後まで1対1対応は困難であった。そのため、各時間の担当教師はA以外が多くの時間を過ごす教室Yから教室Xに定期的に移動し、課題の評価ややりとりを行った。
- ・ 教師はAの課題が完了する頃を見計らって教室Xに入り、丸つけを行い、それを終わると再度、教室Yへ移動し他児の指導にあたった。Aは、教師が教室Xからいなくなると、離席したり、教室Xから出ようとしたりする様子が確認された。

4) 休み時間の様子 :

NHKのキャラクターが出るビデオやパソコンを観て過ごした。教師が近くにいる時、パソコンのキャラクターを指さして、教師にその名前を報告する行動やキャラクターと無関係なことを言って注目を引く行動が観察された。

5) コミュニケーション :

教師と1対1での音声言語によるやりとりは可能であった。給食でおかわりをしたい時は、「〇〇下さい」と音声言語による要求ができた。

6) こたわり :

答は既知でも、「 $10 - 8 = 3$ 」と書いて、3へのこたわりが見られ、教師から間違いを指摘されて答を修正するように言われても、しばしば「3」と答え続けた。

7) 他児との関わり :

給食の後片付けや生活単元学習の司会があった。給食の後片付けでは、ワゴンを複数の児童で給食室まで運ぶ係を担当した。生活単元学習の司会では、教師から渡された原稿を読むように指示された。これらの活動では、他児に近づいてものまねをして、他害行動のきっかけになることが考えられたので、他児に接触しないように他児との距離がとられる工夫がされた。

8) 検査結果（小学3年時実施）：

- ・ 田中ビネーVの知能指数 54
- ・ 大脇式知能検査の知能指数 38～64
- ・ K-ABC 認知処理尺度 82
(継次処理尺度92, 同時処理尺度78,
習得度尺度66)
- ・ S-M社会生活能力検査 SQ64
(身辺自立7:0, 移動5:7, 作業6:7,
意思交換5:8, 集団参加5:5, 自己統制6:4)

以上の検査結果から、検査実施者より認知機能の大きなばらつき、社会認知発達の低下、注意機能の低下・固執の顕著さが指摘された。

(2) 教師

4名の教師は、教員経験年数が10年以上を有した。T1は、大学で特別支援教育を学び、特別支援学校教諭免許状を所有していた。また外部機関との連絡調整や相談などを中心に行った。本研究でも、T1がコンサルテーションに関する電話、メールでのやりとりや放課後の協議を行った。毎回のコンサルテーション終了後、T1が協議内容を他の3名の教師に伝えて、教師同士で情報共有を行った。

(3) 著者

- ・ 研究機関に所属し，T1へのコンサルテーションを行った。学校を訪問し，Aの行動観察やT1がまとめた資料の分析や聞き取りを行い，機能的アセスメントに基づく指導・支援計画を立案して提示。その後，T1に実行可能な指導・支援内容への修正を依頼。
- ・ 学校訪問を4回（6/21，7/11，12/11，2/4）行った。
- ・ 小学校長，教育委員会指導主事，Aが利用する福祉施設関係者や進学予定の中学校の教師を含めた関係者支援会議（8/4，11/12，3/6の3回）に参加し，指導・支援の情報収集を行った。

(4) 指導・支援期間・場所

1) 期間：X年6月～X+1年3月

2) 指導場面：給食，トイレ移動，個別指導の3場面。

給食場面：ベースライン期(以下，BL期)(6/9～6/21)と指導・支援期(6/24～3/6)に分けられた。

トイレ移動と個別指導：BL期(6/9～7/18)と指導・支援期(9/1～3/6)に分けられた。給食場面は，支援対象の行動問題が明確で，教師がすぐに実行可能な指導・支援で訪問1直後に実施できたために上記期間になった。トイレ移動と個別指導では，訪問2後の夏季休業中に著者から指導・支援計画案を提示し，教師4名がそれを基に修正を行ったため上記期間になった。

3) 設定理由：給食，トイレ移動は，教師が特に指導困難として挙げた場面。個別指導は，著者がこれらの指導困難を改善する指導・支援を行うにあたり適切と判断。

(5) 行動問題の選定

給食時間中：特定の児童に固執し，離席して児童の近くまで行き児童のまねをしたり叩いたりする行動。予防のために，Aの隣に教師が座り，他児との距離が取られた。児童の近くまで行く時，制止する教師を何度も叩いたり蹴ったりする行動。

教室からトイレまでの移動時：教師は廊下に特別支援学級の児童がいないことを確認して，Aに声をかけトイレに誘った。Aが移動すると，教師はそのすぐ後を追った。しかし，Aは移動途中で教室Yに入ろうとしたり，床に寝転がったりして，教師の指示と異なる行動がしばしばあった。また，トイレに行っても他児が使用してAが使用できない場合，教師を何度も叩いた。

これらの情報から、教師からは支援対象として他児のまねや他害行動、トイレへの移動に時間を要することが挙げられたが、他者への危険性の観点から、

- ・ 給食場面の離席行動及び他害行動
- ・ トイレ移動時の他害行動
- ・ 教師の指示とは異なる行動

を支援対象の行動問題として提示した。

これらの支援対象の行動問題は、これまで特別支援学校やリハビリテーションセンターなどから助言を得てきたが改善までは至っていなかった。

(6) 指導・支援計画の立案

1) 「給食時」の行動問題と機能的に等価な代替行動の随伴性

先行条件	行動問題/代替行動	結果条件 (機能)
他児の存在	<ul style="list-style-type: none">「〇〇さん、静かにしてください」という文脈に無関係な応答離席行動	他児からの注目 (注目獲得の機能)
質問タイムの設定	Aによる応答	他児からの注目 (注目獲得の機能)

2) 「トイレ移動時」の行動問題と機能的に等価な代替行動の随伴性

先行条件	行動問題/代替行動	結果条件（機能）
<ul style="list-style-type: none">・ 直前の声かけ・ 予想と違う場合・ 「～すると、お父さんに褒められます」の声かけ	他害行動 床に寝そべる行動	活動の中断 (逃避の機能)
<ul style="list-style-type: none">・ 活動の見通しの提示・ 嫌悪的な声かけの減少	排尿	排尿を短時間で終了 (逃避の機能)

3) 「個別指導場面」の行動問題と機能的に等価な代替行動の随伴性

先行条件	行動問題/代替行動	結果条件（機能）
<ul style="list-style-type: none">・ 教師の存在・ 十分な関わりなし	<ul style="list-style-type: none">・ 不適切な関わり	教師からの不適切な関わり (注目獲得の機能)
言葉や体によるやりとり機会の設定	AIによる適切な応答	教師との適切な関わり (注目獲得の機能)

(7) 指導・支援手続き

1) 給食場面

①BL期：T2がAの隣に座り，給食開始前後は他児から気を逸らすためにAに話しかけた。また，Aが離席してもすぐには他児の所に行けないようにAの前にT1が座った。Aは，他児の話し声が聞こえると「うるさい」などと言ったり，口まねをしたりすることがきっかけで離席することがあった。そこで，もぐもぐタイムが設定されて，給食開始後の10分間は全員が静かに食することが求められた。

②支援期（質問タイムの設定）：質問は，事前に母親より前日の夕食内容などを連絡帳で聞いておき，T1や他児が「Aくん，昨日の夜は何を食べたの」のように行った。このように質問されると，Aの隣に座るT2が事前に連絡帳で聞き取った内容を把握しておき，Aに「昨日，何食べた」と尋ねて正解を言ったら褒め，反応がなかったら，例えば言語プロンプトとして，「オムライスを食べました」を提示して，T2と同様に答えるよう促した。このやりとりが何度か設けられた。T1とAとの距離はBL時よりも離され，T1はA以外の他児数名から構成されるグループに入り，このグループメンバーと質問を行った。

2) トイレ移動

①BL期：トイレに行く直前にT1が口頭で「トイレ行くよ」と声かけを行った。Aが教室を出ると、T1はその後をついてトイレまで誘導した。Aがトイレに入って排尿や排便を終えてトイレから出てくると、T1は口頭で再び教室に戻るよう指示した。

②支援期（活動の見通しの提示＋登校後の随伴性の見直し）：
トイレに行く前になると、T1あるいはT3は「これからトイレに行きます。トイレが終わったら教室に戻ってパソコンをします」のように予告した。また登校直後は教室Yには入らず、教室Xに入るよう声かけを行った。教室Xに入室後は、荷物の片づけを行うよう声かけを行った。それ以外はBL期と同様であった。

3) 個別学習場面

①BL期：Aは授業開始までは休憩用の机で本やDVDを見て過ごし、授業が開始されると授業用の机の場所に移動することが求められた。机の前の壁には、その日の学習のスケジュールが提示された(例えば、1時間目 こくご、2時間目 さんすうなど)。国語や算数の授業の前半は、プリント学習が中心に行われた。プリントの内容は、ひらがなの視写や計算など独力でできるものが用意された。授業の前半はプリントを独力で行った。教師は、定期的に教室Yでの指導を一度終えてから教室Xに入り、プリントの丸つけを行い、終わると再び教室Yに移動して他児への指導・支援を行った。後半は、前半の時と同じ教師がAの隣に座ってやりとりしながら作文指導や金銭指導などを行った。すべての学習を終えると、Aは花丸シールを貼った。

②指導・支援期（独力で取り組める課題の設定、強化機会の設定、トレーニング機会の設定）：教師はBL期よりも、Aが独力で取り組めるプリント学習の種類を増加させた。また評価時の賞賛や教師とのやりとりは、BL期より時間をかけて行われた。また国語や算数の学習以外に、トレーニングが加えられた。T2が担当するトレーニングは、準備運動、しりとり、キャッチボール、ボールまわし、バランスボールで構成された。活動は、T2の動きや声かけにAが合わせて行うものであった。T2は活動中や1つの活動の完了時には、Aに笑顔を向けて賞賛を行った。

3. 結果

(1) 給食場面

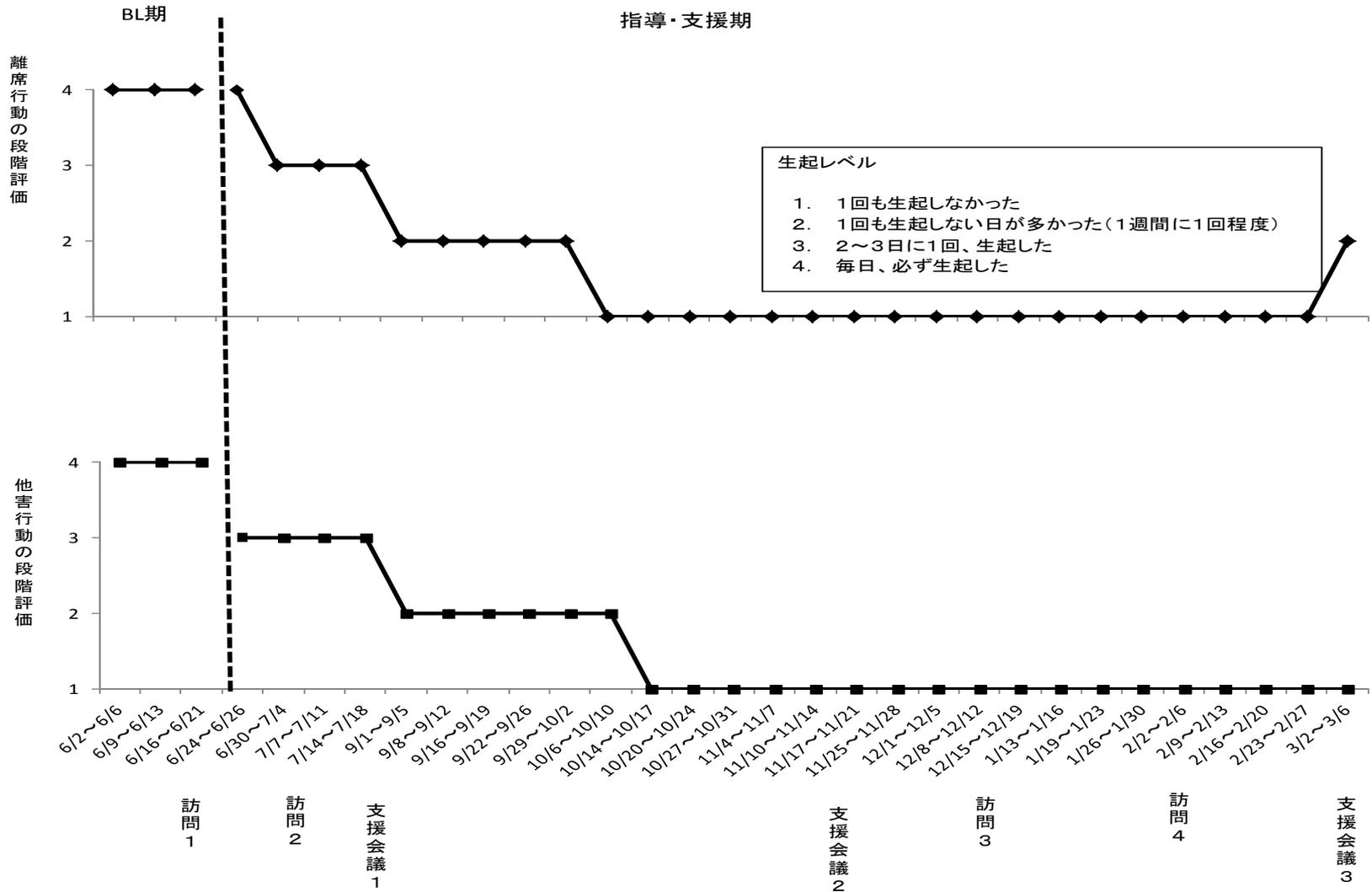


図1 給食場面における指導・支援の結果

(2) トイレ移動場面

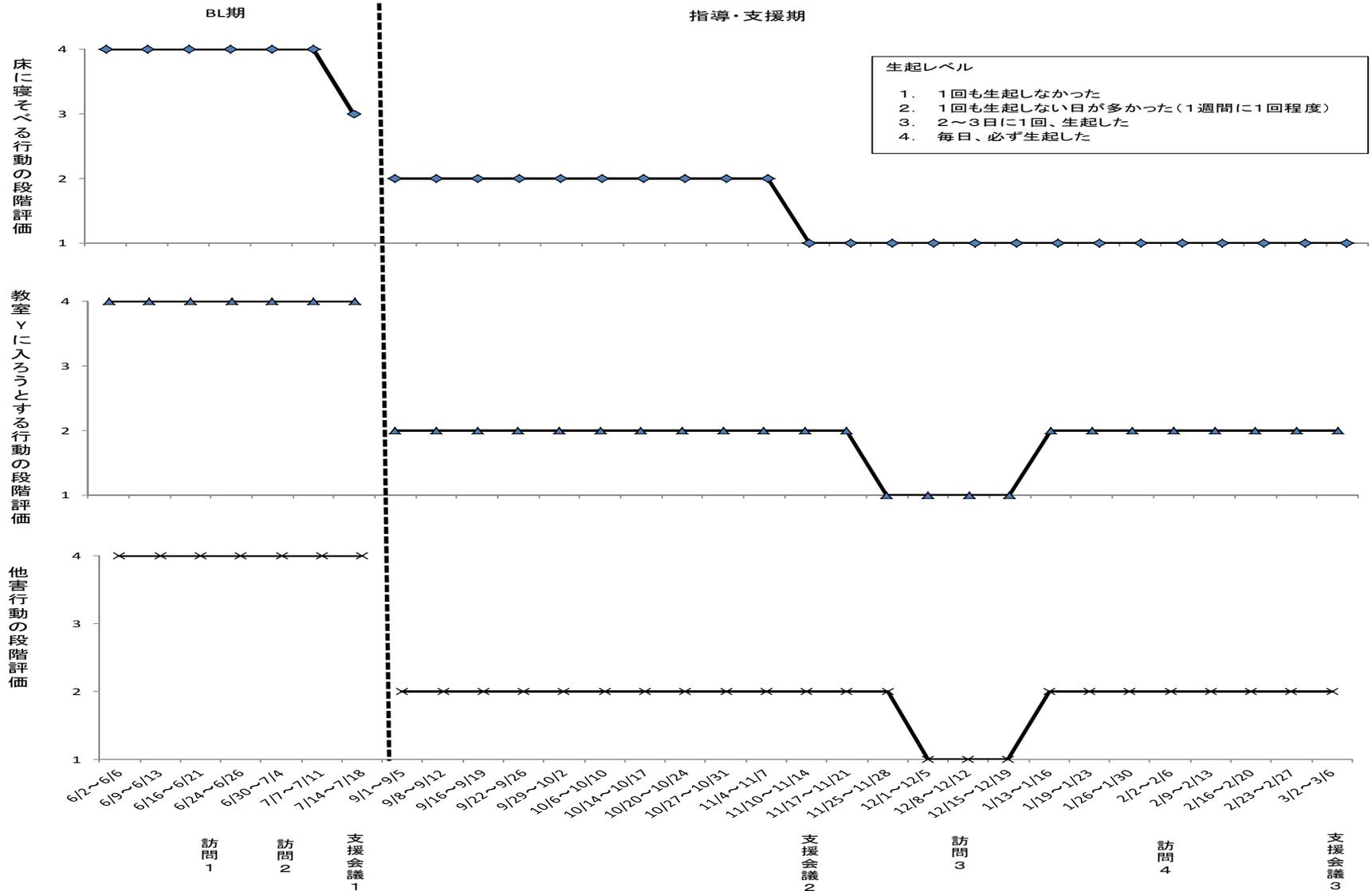


図2 トイレ移動に伴う指導・支援の結果

(3) 個別指導場面

1) **BL期**： 課題途中に何度か離席して課題から逸脱した（訪問1, 2）。算数の課題では「 $10 - 8 = 3$ 」として、間違いを指摘されて「3」を消しても「3」と書き直すことが何度か観察された。音読の際は早口で、教師からゆっくり読むことを指摘されても修正しなかった。課題開始の時間になっても教師から声をかけられるまで休憩机に居続けることがあった。

2) **指導・支援期**： 課題途中の離席行動は観察されず（訪問3, 4），百人一首では最初早口で読んでいたが、教師が「**ゆっくり**」と声かけすると、それに合わせて読むことができた。また、11月頃から**休憩時間中でも自分で時計を見て、教師から声かけがなくても11時になると机を移動して学習**できるようになったことが報告された。トレーニングでは、教師の声かけに合わせてマットの準備などを行った。どの活動も教師の動きや声かけに合わせて行うことができた。しばしば、**Aの笑顔や笑い声**が観察された。

Ⅲ. 指導・支援のポイント

- 行動問題の特定化が必要
- 行動問題の目的（果たす役割）を検討
（機能的アセスメントの実施）
- 行動問題のきっかけを予防する方法の検討
- 一貫した指導・支援の実施
- 集団で指導・支援を行う際の役割分担の
明確化