

自閉症スペクトラム障害児が示す不適切行動に対する 自己評価を中心とした指導

A case of practice that mainly used self-evaluation to reduce any inappropriate behaviors in a child with autism spectrum disorders

手塚 公志朗*・大塚 亮子*・鳴海 愛子*・増田 貴人**
Koshiro TEZUKA, Ryoko OTUKA, Aiko NARUMI, Takahito MASUDA

要旨

他者に対する暴言や他害などの不適切行動を示す自閉症スペクトラム障害児に対して自己評価を中心とした指導を行い、指導手立てについて検討した。指導場面は「朝の準備」「朝の会」であった。BL期、Ⅰ期、Ⅱ期、Ⅲ期の4つのフェイズで指導デザインを構成した。BL期では直接観察、ビデオ記録を基に機能仮説と指導計画を立案した。Ⅰ期では、「朝の準備」でルール理解を促す指導、「朝の会」で望ましい行動の指導を行った。Ⅱ期では、自己評価を導入した。Ⅲ期では、指導者による他者評価を導入した。その結果、自己評価に対する嫌悪性や反応努力を低下させる自己評価表の工夫や支援、自己評価する標的行動の理解を促すことにより、不適切行動の減少や望ましい行動の増加に影響を与えることが示唆された。

Ⅰ. 問題と目的

自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）児が示す困難として、常同行動、特定の物や手順へのこだわり、習癖、落ち着きのなさといった気になる行動や、パニック、自傷、他害、破壊、多動、奇声といった困った行動が挙げられる（藤原・平澤, 2011）。気になる行動や困った行動（以下、不適切行動）は、子ども本人や周囲の人の日常生活や学校生活での様々な活動機会への参加を制限することが示唆されている（藤原・平澤, 2011; 村中, 2015）。

ASD児を含む、発達に障害のある子どもに対する支援においては、自立を重視するものが多く、その支援技法のひとつに自己管理（self-management）がある（小笠原・末永, 2013）。自己管理とは、自己管理スキルによって自分自身の標的行動を変えるまたは維持する過程である（竹中・園山, 2007）。自己管理スキルとして自己教示や自己記録、自己評価、自己強化等が挙げられる。自己管理の特徴として、標的行動が複数であっても、その随伴性を包括的に制御することが可能であることが示唆されており、多場面における複数の不適切行動を一つずつ消去し、それぞれの場面に応じて望ましい行動の生起頻度を高める分化強化の手続きと比較し、時間や労力といったコストの削減が期待できる（Ganz, 2008; 末永・小笠原, 2012）。一方で、発達年齢や障害特性等により自己管理スキルを一人で実施できないことが想定される。その場合は、関係者が必要な支援をすることで可能な限りの自己管理を実現する「支援付き自己管理」の立案、実施が必要となる（竹中・園山, 2007）。

村中（2015）は自己管理スキルを発揮するための一連の手続きは1人で完結するより、他者と共有する機会を設定することで目標達成やルール順守が高まることから、授業場面での振り返りや仲間同士で評価し合うといった指導上の工夫が必要であると指摘している。加えて、自己管理の特徴として自己管理している行動の増減効果が即時に生じないことがあることから、ポジティブな結果が生じるまで継続することやその工

* 弘前大学教育学部附属特別支援学校 School for Special Needs Education Attached to the Faculty of Education, Hirosaki University

** 弘前大学教育学部 Department of School Education (Special Needs Education), Faculty of Education, Hirosaki University

夫の視点が必要となる。

本研究では自己管理スキルの中でも自己評価に着目する。自己評価は、他者評価から一喜一憂することがないため、外的指向性が高い (Achenbach & Zigler, 1968) と指摘される知的障害児であっても、適切なフィードバックにつながることから、不適切行動の低減につなげるための工夫の視点として採用した。

本研究では学校生活において暴言や他害といった不適切行動が認められる ASD 児に「支援付き自己管理」の中でも自己記録を中心とした指導を行った。その指導を振り返り、指導手立てについて検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象児童

対象児は自閉症スペクトラム障害と診断された 1 名の男児であった。特別支援学校の小学部 3 年生に在籍していた。指導開始時の生活年齢は 8 歳 8 ヶ月であった。WISC-IV の結果は、FSIQ 48, VCI 6, PRI 67, WMI 50, PSI 55 であった。教師や友達と自ら関わることが多く、他者と簡単な日常会話であれば、おおむね成立する程度の言語理解と表出があった。見通しの立たない活動や課題量が多い活動への拒否的な反応が多く見られるため、事前に活動の説明をしたり課題量を精選して提示したりするなどの配慮が必要であった。研究開始時に観察された不適切行動として、大声で泣く、友達に近づき叩いたり引っ掻いたりするような動きや大声を出すといった威嚇的な振る舞い、掴むといった他害、「おい」「消えろ」などの暴言があった。これらの不適切行動は、登校から下校まで様々な活動において複数回観察された。

2. 指導場面の選定

不適切行動がどの活動において生じやすいのかを把握するために、15 日間記録を取った。対象児が登校してから下校するまでを対象とした。記録は、大声で泣く、威嚇的な振る舞い、他害、暴言のそれぞれが生じた回数を記録した。その結果、「朝の準備」、「朝の会」、「昼休み」、「図工」、「国語・算数」の活動において不適切行動が多く生じていることが確認された。毎日機会を確保し、反復かつ系統的に指導を展開できる観点から「朝の準備」と「朝の会」を指導場面に選定した。

3. 機能仮説と指導計画

指導に先立ち、対象児の不適切行動を維持する機能仮説を立てた。機能仮説においては、学校における直接観察やビデオ記録に基づく不適切行動の ABC 分析、問題行動動機づけアセスメント尺度 (MAS) より推定を行った。

「朝の準備」において多く認められた不適切行動は下級生に対する威嚇的な振る舞いや他害であった。これらは下級生が教室の中に入ってきたり、教室隣の遊戯室で遊んでいたりがきっかけであった。下級生は対象児に威嚇的な振る舞いや他害をされると教室や遊戯室から出て行ったり、遊びを終えたりした。MAS の評定結果では、威嚇的な振る舞い、他害のいずれにおいても、物や活動の要求が機能として推定された (物や活動の要求 4.75, 注目要求 2.5, 逃避要求 0.75, 感覚要因 0.25)。対象児が在籍している学級と下級生が在籍している学級では、登校後に身支度を終えたら自由時間を設定していた。そのため、下級生が教室や遊戯室で遊ぶことは間違っていることではなかったが、対象児は学校生活の様々なルールやその経験から、下級生が教室に戻ることを不適切な行動をとることで要求していたと考えられる。そのため、自己評価を導入する前に、ルール理解を促す指導を行うことにした。

「朝の会」において多く認められた不適切行動は友達に対する威嚇的な振る舞いや他害であった。これらは友達の離席や課題へ無反応であった場合 (例えば、呼名されても返事しない等) がきっかけとなり生じていた。対象児が不適切行動をとると、友達は概ね離席から戻ったり、課題へ正しく反応したりした。友達が離席から戻らない場合には、不適切行動を繰り返したり、その強度が増したりする様子が見られた。MAS の評定結果では、威嚇的な振る舞い、他害のいずれにおいても、物や活動の要求が機能として推定された (物や活動の要求 4.25, 逃避要求 1, 注目要求 0.5, 感覚要因 0)。対象児は他者に働きかけるレパトリーの少なさから、威嚇的な振る舞いや他害を選択し、友達に課題へ正しく反応することを促していたと考えられる。そのため、自己評価を導入する前に、望ましい行動を増やす指導を行うことにした。

対象児は新規の活動や見通しの立たない活動に拒否的な反応を示すことが多いが、上級生の X 児と一緒に

あれば円滑に活動に取り組む様子が多く見られた。X児は自閉症スペクトラム障害の診断がある4年生男児であり、対象児と同じクラスに在籍していた。クラスの中で良いモデルになることが多いが、「朝の会」において友達に厳しい口調で関わる様子が見られていた。そのため、対象児の指導に対する負担感やモチベーションへの考慮、対象児と同様にX児の友達に対する望ましい行動を促すために、X児も指導に参加した。

今回の「支援付き自己管理」の指導では自己管理スキルの中でも自己評価のみを扱うことにした。これは、長期間の指導において対象児が取り組みやすいように課題量を精選したためであった。

4. 指導デザインと手続き

指導デザインは、ベースライン（BL）期、「朝の準備」ではルール理解、「朝の会」では望ましい行動を指導したⅠ期、自己評価を導入したⅡ期、自己評価に指導者による他者評価を追加したⅢ期の4つのフェイズで構成した。全フェイズを通じ、指導者は第1著者が担った。

- (1) BL期：対象児の不適切行動が生起しても周囲に危険が及ばない限りは、言葉掛けや制止等を行わなかった。加えて、注目も与えなかった。直接観察、ビデオ記録を基に不適切行動の機能の推定と指導計画を立案した。期間は11日間であった。
- (2) Ⅰ期：朝の準備終了後の自立活動の時間において、対象児とX児に対し指導を行った。時間は15分程度であった。「朝の準備」については、取り組むべき課題（例：連絡帳の提出など）や自由時間におけるルールについて確認した（図1）。「朝の会」については「お友達には優しくお話ししよう」を学習の目標にし、朝の会の動画を視聴して友達への働きかけについて振り返った。不適切行動や望ましい行動について確認し、ロールプレイングをした（図2）。対象児が適切に働きかけても友達が正反応を示さないことも想定されたため、その場合には指導者に「先生お願いします」と援助を要求することも併せて指導した。「朝の準備」「朝の会」の各場面において望ましい行動が生起した場合には、指導者が「優しいね」などと称賛を与えた。期間は5日間であった。
- (3) Ⅱ期：Ⅱ期の手続きに加え、自己評価の手続きを導入した。自己評価にはA4版で、活動と友達や下級生の顔写真が載せてある自己評価表を用いた（図3）。「朝の準備」については直後の自立活動の時間において、「朝の会」については直後の10分休みにおいて、友達に優しくお話できたかどうか（不適切行動ではなく望ましい行動をとることができたか）を評価した。評価の際、指導者は顔写真を一人ずつ指差し「朝の準備の時、〇〇君に仲良くお話できた？」などの言葉かけで、対象児が評価（○や×、斜線を記入）することを促した。期間は5日間であった。
- (4) Ⅲ期：Ⅱ期の手続きに加え、指導者用の評価表を準備し、自己評価終了後、対象児の目の前で評価した。指導者用の評価表は対象児が使用している自己評価表と同一のものを使用した。期間は5日間であった。



図1 Ⅰ期の「朝の準備」のルール理解の指導で使用した教材の一部



図2 Ⅰ期の「朝の会」の望ましい行動の指導で使用した教材の一部



図3 自己評価表

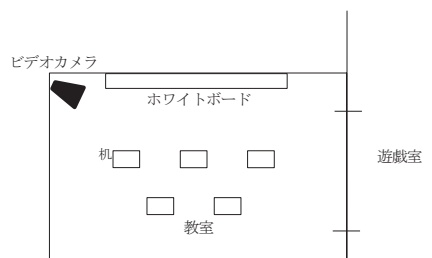


図4 教室および遊戯室の環境設定

5. 観察及び記録

記録はビデオカメラ1台で行った。図4に教室および遊戯室の環境設定を示した。カメラの死角になる遊戯室では直接観察・記録を行い、補完した。「朝の準備」は教室に入室してから自立活動が始まるまでを記録した。「朝の会」は始めの挨拶から終りの挨拶までを記録した。

6. 標的行動

標的行動は、「朝の準備」では不適切行動、「朝の会」では不適切行動および望ましい行動とした。不適切行動の下位行動は、大声で泣く、威嚇的な振る舞い、他害、暴言とした。望ましい行動の下位行動は、言語指示（「〇〇くん、座るよ」などの音声言語により友達の正反応を促す働きかけ）、動作指示（指差しや身振り、モデル提示により友達の正反応を促す働きかけ）、身体ガイダンス（手をつないで移動するなど身体的に手助けすることにより友達の正反応を促す働きかけ）援助要求（指導者に「先生お願いします」と援助を要求すること）とした。

7. 倫理的配慮

対象児が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、あらかじめ事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で、本研究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ. 結果

図5に「朝の準備」における不適切行動の生起数を示した。BL期では、11月4日に3回、6日に10回、10日に4回、11日に5回、19日に1回、20日に2回の生起が認められた。認められた不適切行動の多くは暴言であった。大声で泣く、他害の生起は認められなかった。威嚇的な振る舞いは6日に3回生起した。ルールの確認の指導を行ったI期では不適切行動の生起が認められなかった。自己評価を導入したII期では、12月10日、11日に1回、14日に3回の生起が認められた。他者評価を導入したIII期では12月15日に5回、16日に1回生起が認められた。17日、18日、21日は0回であった。II期、III期に生起した不適切行動は全て暴言であり、同じクラスの友達の逸脱がきっかけであった。研究開始前やBL期において下級生への暴言や威嚇的な振る舞いが多く見られたが、I期～III期では計2回の生起のみであった。

図6に「朝の会」における不適切行動の生起数を示した。BL期では、11月4日に9回の生起が認められたが、9日にかけ減少した。その後は10日に3回、11日、18日、20日に2回、19日に5回の生起が認められた。生起した不適切行動の多くは暴言であった。威嚇的な振る舞いでは3回、他害では2回の生起が認められた。I期では、11月26日、30日で6回の生起が認められたが、12月1日以降徐々に生起数が減少した。II期では0～1回の生起数であった。III期では、12月15日に5回の生起が認められた。12月15日は朝の会がいつもより10分程度長引いてしまい、そのことがきっかけとなって不適切行動が生起していた。16日以降は0～1回の生起数であった。I期～III期に生起した威嚇的な振る舞いの回数は5回であった（11月26日に1回、12月15日に4回）。それ以外の不適切行動は全て暴言であった。

図7に「朝の会」における望ましい行動の生起数を示した。BL期では望ましい行動の生起が認められなかったがI期では12月1日に1回、2日、3日にそれぞれ2回生起した。計5回のうち4回が身体ガイダンス、1回が言語指示であった。4回の身体ガイダンスは、対象児が終わりの挨拶でクラスの友達全員に起立と働きかけた際、起立しなかった友達へ行われた。言語指示はX児が逸脱を示した友達への言語指示がきっかけとなり生起した。II期では12月9日以降、1～3回の生起が認められた。9日、14日では1回ずつ教師への援助要求が生起した。いずれも対象児が適切に働きかけたにも関わらず友達が正反応を示さない場面であった。この2回の援助要求は、X児が対象児に接近し「先生お願いしますって言えばいいよ」と話したことがきっかけで生起した。III期では12月17日を除いて1～2回の望ましい行動の生起が認められた。17日では朝の会の進行を指導者が行ったためクラスの児童の逸脱が少なかった。援助要求の生起は3回認められ、そのうち15日、18日の2回は友達が正反応を示さないことを手掛かりに生起した。残りの1回はX児の言葉かけにより生起した。

II期、III期に取り組んだ自己評価では、毎回教師の支援を手掛かりに評価した。「朝の準備」「朝の会」い

ずれの活動においても、関わりがなかった友達がいたが、その場合には枠内に斜線を記録することができた。斜線以外は全て○や◎の評価をし、×や△等の評価は見られなかった。

IV. 考察

1. 各期の指導

本研究では、直接観察やビデオ記録を基に不適切行動の機能を推定し、ルール理解を促す指導や望ましい行動の指導を実施した後、自己評価、他者評価を順に導入した。

まず、I期で導入した手続きと対象児の変容について考察する。「朝の準備」では、身支度終了後の自由時間にクラスの友達や下級生が教室や遊戯室で遊んでよいというルールを確認し、理解を促した。その結果、下級生に対する不適切行動が減少した。直接観察やビデオ記録を基に不適切行動が生起している要因を探り、対象児の認知に合わせた教材を活用したことにより、ルールの理解が促され、不適切行動の減少に影響を与

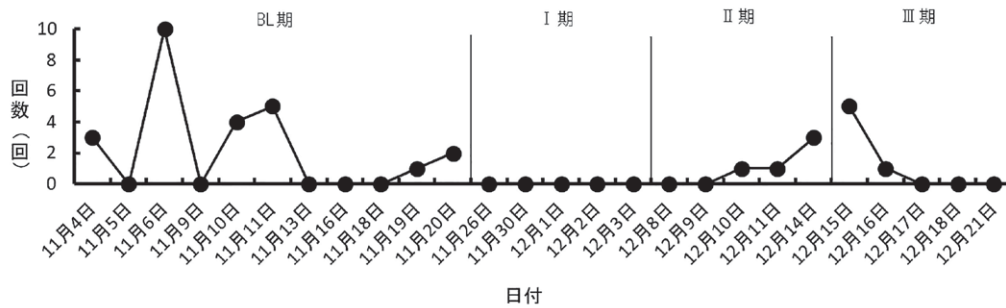


図5 「朝の準備」における不適切行動の生起数

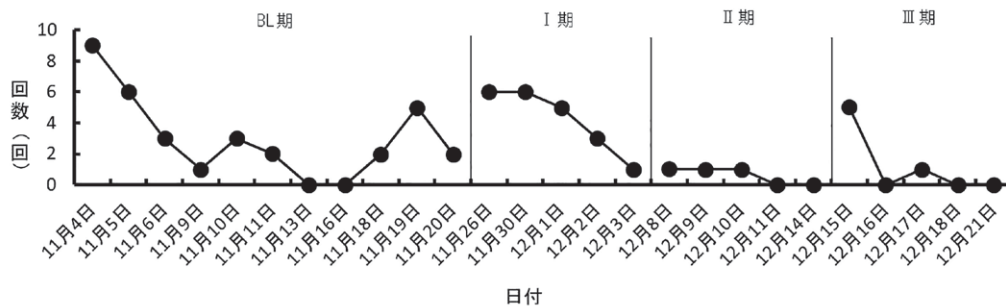


図6 「朝の会」における不適切行動の生起数

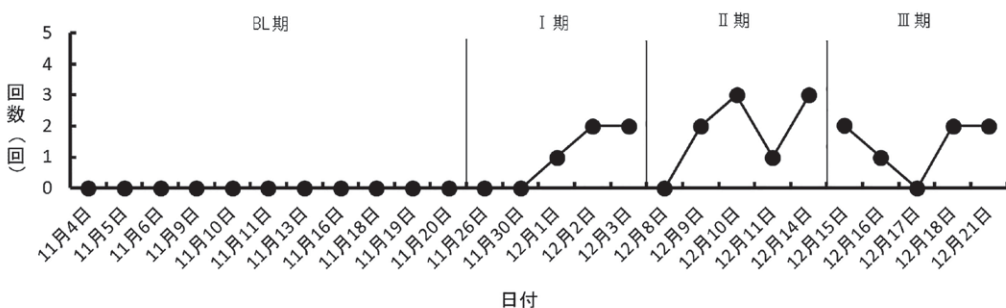


図7 「朝の会」における望ましい行動の生起数

えたと考えられる。「朝の会」では12月1日を境に不適切行動が減少し、望ましい行動が増加した。望ましい行動の多くは身体ガイダンスであり、対象児が終わりの挨拶で起立と働きかけた際、起立しなかった友達へ行われた。対象児は誤反応を示す友達に接近し、身体ガイダンスを行うことで、友達が要求に応じてくれるという正の強化を受け、BL期で認められた暴言などの不適切行動を選択せずに、身体ガイダンスを選択するようになったと考えられる。聞き手制御（藤原，1997；藤原・加藤，1985）の観点から、対人相互交渉場面において生起する不適切行動を望ましい行動に代替する際には、相互交渉相手の正反応が確実に得られる行動を選定し指導していく視点が重要であると考えられる。

Ⅱ期では自己評価を導入した。その際、教師が言葉掛け等の支援を多く行った。自己評価表は簡易なものとし、1回の評価が1～3分以内で終わられるようにした。これらの工夫は対象児の実態や経験を考慮したためであった。指導期間中、対象児の自己評価に対するネガティブな様子は確認されなかった。今回の対象児のように初めて自己評価に取り組む場合には支援を多めに行い、評価方法を簡易にすることで、自己評価に対する嫌悪性や反応努力を低下させ、長期的に取り組むことを促すことができたと考えられる。自己評価の導入により「朝の会」での望ましい行動が維持された。対象児はⅠ期以降、特定の対人相互交渉場面において不適切行動ではなく身体ガイダンスや援助要求といった望ましい行動を選択することが増えた。自己評価する際、「手つないで立ったよ」「お願いしますって言ったね」などの発言が認められた。これらのことから対象児は「朝の会」において自己評価する自身の行動を理解していたことが推測される。一方で、自己評価は「朝の準備」における暴言の減少に影響を与えなかった。「朝の準備」の自己評価では下級生に威嚇的な振る舞いをしたかどうかに着目して評価していた。威嚇的な振る舞いの生起はなかったが、クラスの友達への暴言が複数回認められた。クラスの友達への暴言があったのにも関わらず、自己評価表に○と評価する様子が見られた。これらのことから、対象児は「朝の準備」において評価すべき自身の行動は、下級生に威嚇的な振る舞いをしたかどうか、と理解していたことが推察される。「朝の会」とは異なり、対象児にとって自己評価する行動が曖昧であったため、威嚇的な振る舞いに加え、暴言についても記録するという理解を促すことができなかつたと考えられる。先行研究（竹内・園山，2007）では、自己評価する標的行動を明確に定義することの重要性を指摘している。本研究の結果は、対象児の自己評価する行動の理解の不十分さから生じたと考えられ、記録すべき標的行動の理解を促す手立ての検討が必要である。

2. 自己評価を中心とした指導の有効性と課題

今回の不適切行動に対する自己評価を中心とした指導は、対象児にとっておおむね有効であったと考えられる。自己評価を中心とした指導を通して、自身の不適切行動を制御する姿、不適切行動をとることなく、望ましい行動で友達と相互交渉を成立させる姿が増加した。この結果は、先述したように、自己評価に対する嫌悪性や反応努力を低下させる自己評価表の工夫や支援、自己評価する標的行動の理解が関連していると考えられる。加えて、X児のように対象児の望ましい行動のモデルになったり、プロンプトを出したりする存在も大きい。対象児の実態やX児との関係性から見ても、X児の指導への参加は対象児の望ましい行動の生起に大きく影響を与えたと考えられる。

先行研究（末永・小笠原，2012）では、他者の記録や評価が行動問題の低減に影響を与えることが示唆されていたが、本研究のⅢ期で導入した他者評価では対象児の不適切行動の生起に大きな影響を与えなかった。この結果にかかわる要因の1つとして、対象児の他者への関心の弱さが考えられる。対象児とともに指導に参加したX児は、指導者が他者記録を行う際、その評価を見たり、評価について質問したりする様子が多くみられ、他者評価から「明日は○○くんに優しくするぞ」と発言し、目標をたてる様子も観察された。X児は他者とのやりとりが活発であり、対象児と比較し他者への関心が強い児童であった。一方で対象児は、教師が他者評価を行う際、その評価を見ることや質問することは少なかった。他者との関わりについても、自身の興味のあることを一方的に話すなどの様子が多い児童であった。これらのことより、他者評価を導入する際、対象児の他者への関心といった実態や障害特性に応じた教材等を活用し、本実践の次段階として、自身の行動が他者に評価されていることへの理解を促す説明を十分に行う必要があると考えられ、今後の検討課題である。

V 参考・引用文献

- Achembach, T. and Zigler, E. (1968): Cue-learning and problem-learning strategies in normal and retarded children. *Child Development*, 3: 827-848.
- 藤原義博 (1997) : 応用行動分析学の基礎知識. 小林重雄監修 : 応用行動分析学入門. 学苑社, pp.29-39.
- 藤原義博・平澤紀子 (2011) : 教師のための気になる・困った行動から読み解く子ども支援ガイド. 学苑社, pp.2-9.
- 藤原義博・加藤哲文 (1985) : 重度言語遅滞児の要求表出行動における反応選択. *発達障害研究*, 7, 42-51.
- Ganz, J. B. (2008): Self-monitoring across age and ability levels: Teaching students to implement their own positive behavioral interventions. *Preventing School Failure*, 53, 39-48.
- Miltenberger, R. G. (2001): *Behavior modification: Principles and procedures/2nd edition*. Wadsworth, Belmont, California.
- 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二 (訳) (2006) 行動変容法入門. 二瓶社.
- 村中智彦 (2015) : 行動問題への積極的な支援「困った」から「わかる, できる」に変わる授業づくり. *明治図書*, 126-129.
- 小笠原恵・末永統 (2013) : 広汎性発達障害児が示す暴力・暴言・物壊しの低減を目指した自己記録を中心とした介入パッケージ. *特殊教育学研究*, 51, 147-156.
- 末永統・小笠原恵 (2012) : 発達障害児の行動問題と競合する適応行動に対する自己管理手続きの検討. *特殊教育学研究*, 50, 269-278.
- 竹内康二・園山繁樹 (2007) : 発達障害児者における自己管理スキル支援システムの構築に関する理論的検討. *行動分析学研究*, 20, 88-100.