

|             |          |
|-------------|----------|
| 群<br>教<br>セ | 101 - 04 |
|             | 平16.224集 |

# コミュニケーション行動の形成による、 自閉症児の情緒的な行動へのアプローチ

- 自閉症児Aの他傷行動の軽減を目指した指導事例を  
参考として -

特別研修員 小池 真由美 (群馬県立渡良瀬養護学校しるがね分校)

## 《研究の概要》

本研究は、自閉症児Aの「情緒的な行動」を、『コミュニケーション行動』に代替するアプローチにより、情緒的な行動の軽減を図ることを目指した実践である。Aは、教師や施設指導員の「他傷行動」を『言語』に代替する指導により、他傷行動が減った。さらに、A以外の自閉症児の情緒的な行動の軽減を目的に、小、中学部の職員に学習会を開き、このアプローチの理解が得られた。

【キーワード：特別支援教育 自閉症児 他傷行動 機能アセスメント コミュニケーション行動】

## 主題設定の理由

### 1 自閉症児の特性

#### (1) 情緒的な行動

自閉症児は、他者の意図を理解できなかつたり、自分の意思を伝えられなかつたりするなどコミュニケーションがうまくとれないことがある。周りの人たちがその要因に気付かず、自閉症児が自分の意思を表現する方法や、目的を達成するための手段として、自傷、他傷行動等「情緒的な行動」によって自分の意思を表現する場合がある。(ここでは、自傷行動や他傷行動等を総称して「情緒的な行動」という。)このような情緒的な行動が自閉症児の学校生活の一つの課題となっている。

#### (2) 情緒的な行動の軽減

自閉症児の情緒的な行動による意思表現から、他者に適切に伝えられる『コミュニケーション行動』に代替することが、情緒的な行動の軽減につながり、より学校生活をスムーズにできると考える。

コミュニケーション行動とは、一般的に個体間の相互作用であり、互いに情報を交換したり、考えや意味を伝達し合ったりする過程と考えられている(糸魚川、1993)。ここでは、言語でのコミュニケーションだけではなく、視線、クレーン行動、サイン、カード、音声再生教材等を使って伝える行動等、友好的に人とかわらうとする行動のこととし、他傷行動などによって意思を伝える情緒的な行動とは区別する。

#### (3) コミュニケーション行動への代替

自閉症児の情緒的な行動に対する取組は、情緒的な行動が生じることで、結果としてどのようなことが起こり、そのことが自閉症児本人にどのような効果をもつかという、情緒的な行動の機能に着目し、その機能に基づいたアプローチを重視することにより、情緒的な行動が果たしている機能と同等の役割を果たす、(2)で述べたようなコミュニケーション行動に代替することが有効であることが報告されている(平澤・藤原、1995、和、2000)。ここでいう情緒的な行動の機能とは主に 注目の獲得、嫌悪事態からの逃避、物や活動の要求、感覚刺激

の獲得の4機能が考えられている。

## 2 本校の課題から

本校では、自閉症児Aをはじめとして、自分の思いが伝えられないことで、気持ちの安定が図れず、周りの人にケガをさせてしまうなど、他傷行動もたやすことが課題となっている。

そこで、Aの他傷行動に対して、その機能を分析し、その結果から推定された機能と同等なコミュニケーション行動に代替していくための支援を検討することで、他傷行動の軽減を図りたいと考える。

また、小、中学部内で学習会を開き、自閉症児について研修し、Aへのアプローチを参考として、本校の他の自閉症児の情緒的な行動へもアプローチしていきたい。この学習会での研修が、自閉症児の情緒的な行動の理解と支援の方法の一助となって校内に広まり、共通理解が図られ、情緒的な行動の軽減につながると考え、本主題を設定した。

### 研究の構想

本校における自閉症児の情緒的な行動の軽減についての研究の構想を図1に示す。

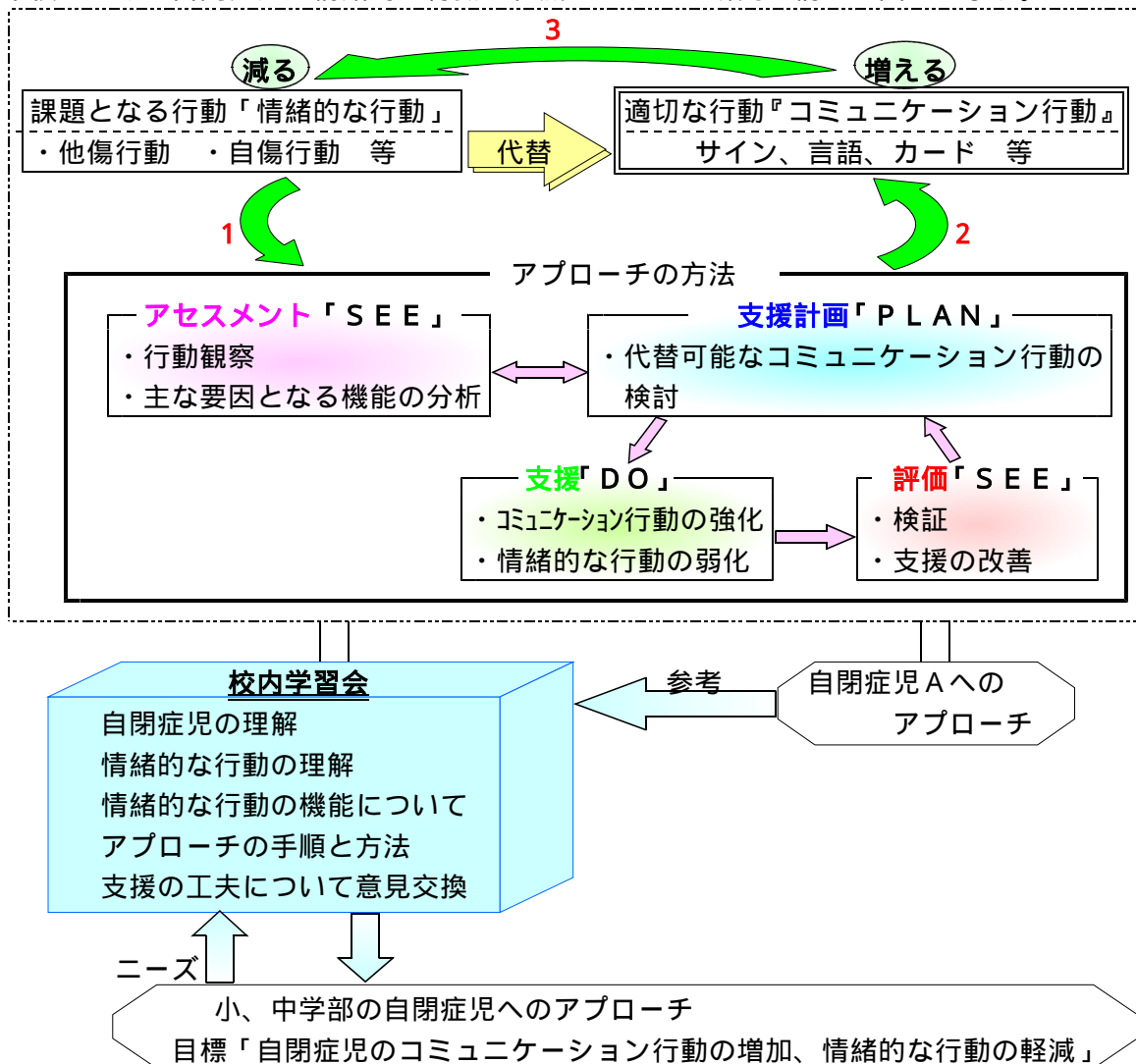


図1 研究の構想

## 研究の内容・方法

### 1 自閉症児の情緒的な行動を、コミュニケーション行動に代替するアプローチ

#### (1) アプローチの手順と方法 (図2)

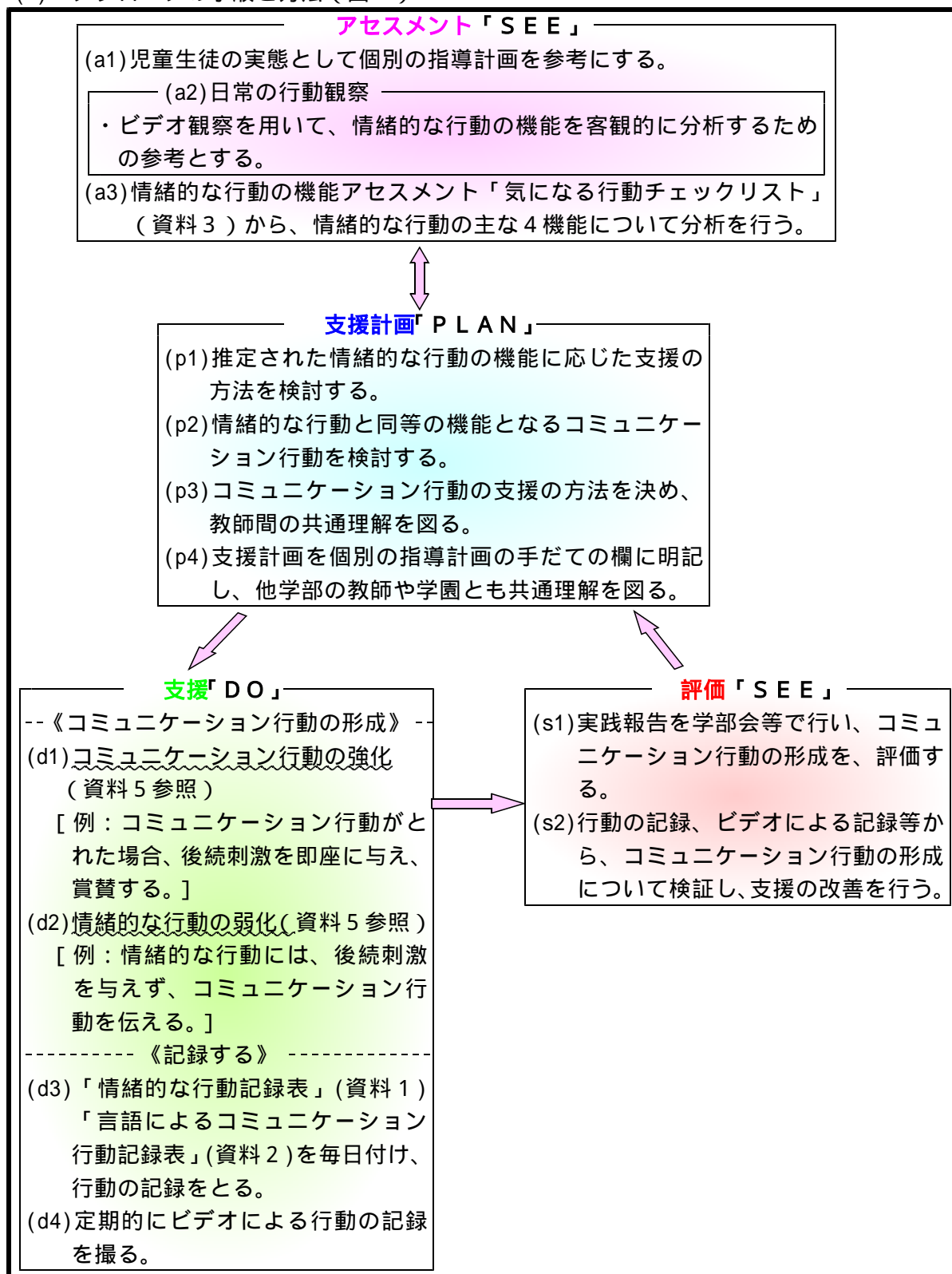


図2 アプローチの手順と方法

## (2) アプローチの内容と配慮事項

### アセスメント「SEE」

(a1) 児童の実態については個別の指導計画を参考にする(資料3)。

(a2) 日常の行動観察において、「どのような状況や場面で」、「どんな行動を起こし」、「どのような結果と対応が生じたか」を観察する。情緒的な行動を客観的に観察する方法として定期的なビデオ観察が参考となる。本実践では、一日の行動全般をビデオに撮り、情緒的な行動が起こった場面を抜粋し、先行刺激 行動 後続刺激(資料5)について観察する。

環境要因として、体調や家庭での生活等、またフラッシュバック現象など直前の刺激ではないことから起こることも考慮に入れてアセスメントする必要がある。

(a3) 情緒的な行動の機能アセスメント「気になる行動チェックリスト」(資料4)の素点を4機能に分けて合計し、各機能の平均点を算出する。各機能の平均点の中で高得点の機能を推定する(5ページの表1参照)。

### 支援計画「PLAN」

(p1) 情緒的な行動が起きた場合の支援方法を検討。例) 情緒的な行動を「だめ」などと否定的に注意するのではなく、(a3)で推定した情緒的な行動の機能に応じ、『反応を示さない(無視)』や『タイムアウト』、『注意の方向を変える』等の支援の方法を検討する。

(p2) 情緒的な行動と同等の機能となるコミュニケーション行動を、子どもの現在持っているコミュニケーション行動のレパートリー(指さし、表情、言語、カード等)から選定する。

(p3) 『見通しが持てる場面設定』、『絵や写真、カードなどの視覚刺激』、『コミュニケーション行動のルールを伝える』、『場面の整理』等、適切な行動を増やすための共通した対応を図る(資料5)。

(p4) 支援計画を個別の指導計画の手だての欄に明記し、他学部の教師や学園と共通理解を図る。さらに、学園とは日々の活動の様子を連絡帳で伝えたり、必要に応じて指導経過を伝えたりしていく。

本校児童生徒は、学園施設で生活している。ここは、一般には、「保護者との連携」が位置付く。

### 支援「DO」

(d1) コミュニケーション行動がとれた後すぐに賞賛等を行い、行動を強化するための刺激を与える。

(d2) 情緒的な行動が起きた場合は、今後、行動が繰り返されないような刺激(支援計画(p1)で検討された刺激)を与える(資料5)。

《情緒的な行動を記録する》: 評価の参考とする。

(d3) 資料1、2の記録表を毎日付ける。情緒的な行動後、すぐに記入できない場合は、記入できるときにまとめて記入する。

(d4) 行動の変化や、指導の実際を評価、検討するために定期的にビデオに撮り、情緒的な行動が起こった場面を抜粋し、先行刺激 行動 後続刺激について観察する。

### 評価「SEE」

(s1) 放課後や学部会等で、実践報告や行動の変化とその対応について意見交換を行い、支援の方法を評価する。

(s2) 資料1、2から、情緒的な行動の一定期間の回数の変化と、ビデオ観察から支援の検証、改善を行う。

## 実践

### 1 自閉症児Aへのアプローチ [( )内は実施期日を示す]

#### (1)アプローチの内容

##### アセスメント「SEE」

#### (a1) Aの実態(4月)

Aは、日常生活において、着脱、排泄、食事等に細かい点で支援は必要であるが、ほぼ自立している。コミュニケーション能力は、簡単な日常会話は理解でき、二語文で表現することができる。行動面では、場面の变化や予定の変更等には適応するまでに時間が少しかかり、緊張して表情を硬くする。人とのかかわりでは、慣れた人には自分からかかわろうとすることができる。褒められていることがわかり、喜べる。また、スキンシップを好む。

#### (a2) 日常の行動観察から(4、5、6月)

情緒的な面では、比較的安定していることが多くなってきているが、集団の中では落ち着いていられないことがあり、周りの人をたたいたり、その場から離れようとしたりする。何らかのきっかけで不安定になると、周りの人に“物をぶつける”、“たたく”、“噛みつく”、“唾を吐きかける”等の他傷行動がある。他傷行動は、友だちや教師に対して行われ、一日の学校生活で5回程度ある。

学校生活の中で他傷行動をとると思われる要因は、「他者がぶつかったり、たたいてきたりといった身体接触があったとき」、「他者がしつこくかかわってきたとき」、「欲しい物を他者が持っているとき」、「周囲がうるさいとき」、「嫌いな食べ物が出たとき」等があげられるが、要因が推定できない場合もある。他傷行動が起こることで、学習活動の妨げとなったり、集団活動の参加が制限されたりと、本児の行動の成長の妨げとなっていると考える。

#### (a3) Aの他傷行動の機能アセスメント(6月)

他傷行動の中でも、主に友だちへの他傷行動について、MAS(問題行動の動機づけアセスメント尺度: Durand&Carr, 1990、藤原, 2001)を元にして作成した「気になる行動チェックリスト」(資料4)から、その機能を推定した。その結果、表1からわかるように「要求」が優位な機能と推定され、場面によっては嫌悪事態からの「逃避」、「注目」の機能も重複していることが推定された。

表1 問題行動の動機づけアセスメント尺度

| 問題行動     | 各機能の平均点 |     |     |    | 推定される機能 |
|----------|---------|-----|-----|----|---------|
|          | 注目      | 逃避  | 要求  | 感覚 |         |
| 他児への他傷行動 | 2.0     | 2.5 | 4.8 | 0  | 物や活動の要求 |

##### 支援計画「PLAN」

#### (p1) 推定された他傷行動の機能に応じた支援の方法を検討する。(6月)

他傷行動の機能アセスメントから推定された「物や活動の要求」に対して、本児の日常の観察から、「他傷行動」をとった場合はその要求には応えず、場所を移動し、落ち着くことができたら、『言語』や『ジェスチャー』による『コミュニケーション行動』(p2参照)を伝えて、行動がとれた場合は後続刺激として賞賛を与え、要求に応えることとした。

#### (p2) 他傷行動と同等の機能となるコミュニケーション行動を検討する。(6月)

日常の行動観察と、三日間のビデオ観察から、友だちへの他傷行動にターゲットを絞って観察すると、その機能は、「貸して」「しまつて」「やめて」「替わつて」の大きく四つの要求言語と同等であることが推定された。この結果は、機能アセスメントによる推定結果と一致しており、Aの他傷行動が、「物や活動の要求」を示す機能をもつことが確認された。

#### (p3) コミュニケーション行動を形成するための支援の方法を決め、教師間の共通理解を図る。

(6月)

(p1)、(p2)の結果を確認し、『Aが友だちの物を借りたくて、友だちをたたくななどの行動をとったときに、注意したり謝らせたりするのではなく、教師の模倣を手がかりに「貸して」の要求言語と結びつけ、「貸して」が言えた後すぐに褒め、物を貸す』といった支援の方法を共通理解した。

(p4) 個別の指導計画の手だての欄に記入する(資料3)(7月)

個別の指導計画の手だての欄に明記する際に、学部内であらためて共通理解を図ることができ、他学部の教師も支援の方法を共通理解する一助となった。また、学園と個別の支援について共通理解を図る「ケース会議」において、個別の指導計画の手だての欄についても説明して渡すことにより、学校での支援について共通理解が図れ、学園で個に応じた援助を計画する「援助計画」への参考となった。

**支援「DO」(9月～)**

(d1)、(d2) コミュニケーション行動の形成

他傷行動の場面で、代替可能なコミュニケーション行動が形成できるように支援を行った。

例：友だちの物が欲しく、友だちから取ってしまい、争いになって他傷行動が起きそうな場面では、他傷行動をしないように注意を払いながら、友だちに返すようにしてから、教師が「貸してと言うんだよ『貸して』」と手を差し出すサインも伝え、教師の模倣が形成できた場合は、貸してもらえるようにした。他児童からのしつこいかかわりで他傷行動を起こしてしまった場合は、それ以上しないように注意を払いながら、教師が「やめてと言うんだよ『やめて』」と伝え、言えた(形成できた)場合は褒め、教師が他児童にしつこいかかわりを止めるよう指示した。また、Aに蹴られたり、たたかれたりした児童に対する支援は、他教師が行った。

他傷行動が起きそうな場面を想定し、教師の模倣を手がかりに練習した。

例：貸して欲しいときには、「貸して」と言うことにより渡してもらえる。来て欲しいときには「来てください」と言うことにより来てもらえる経験を、ロールプレイや劇によって練習した。

また、コミュニケーション行動が形成できたときには、すぐに褒めた。その結果10月の時点で、物を貸して欲しいときは「貸して」、嫌なことをされたときは「やめて」という言語が言えるようになってきた。まだ言語が出なかったり、「貸して」と大きな声で言いながら取ってしまったりすることもあるので、継続して支援した。10月までの様子では、他児童に対しては、まだ言語による働きかけは少ないが、教師に対しては、「来てください」、「やってください」という言語が多く場面と言えるようになってきており、教師が気が付かないでいるために起こってしまう他傷行動が減ってきた。11月には、他児童に対しても「やめて」、「貸してください」と言ってから他児童が応じてくれるまで待つということもできるようになってきた。

(d3) 「他傷行動記録表」(資料1)

「言語によるコミュニケーション行動記録表」(資料2)

「他傷行動記録表」、「言語によるコミュニケーション行動記録表」の一部を資料1, 2に示す。

(d4) ビデオによる行動記録

ビデオは、6月、9月、10月、11月の月初めに三日間連続して撮った。その結果、他傷行動の前には、「表情が硬くなる」、「がまんしている様子も多く見られる」、「教師の視線が外れたときに他傷行動が起きやすい」等が観察された。そして、月を追うごと「表情が穏やかになっている」、「人とのかかわりが広がっている」ことも観察された。

夏季休業中は、学園(入所施設)で過ごす、学園とAへの支援についてまだ共通理解が不

十分だったために、学校と支援の方法が異なってしまった。他傷行動をとった場合、否定的に注意されていたので、夏季休業直後は他傷行動をとった後に、しかられるといった意識が強く、表情をこわばらせ、頭を抱えて小さくなっていった。

2学期が始まると間もなく、教師のコミュニケーション行動に代替する支援に応じられるようになり、しかられるという意識は徐々になくなり、他傷行動が減っていく様子が観察された。

### 評価「SEE」(9月～)

(s1)実践報告を学部会等で行い、コミュニケーション行動の形成を評価する。

実践報告：学部会で作された意見の一部

- ・『他傷行動が出た場合、否定的に注意を受けたり、謝ったりといった行動を強制しない方が、他傷行動が繰り返されず、教師の支援に応じられるようだ。』
- ・『ひどく汚れた手を洗ってあげた場合、Aが「洗って」と言えた場合は、安定しているが、一方的に教師が洗ってしまうと、その後、その教師に他傷行動をとるようだ。Aの様子に配慮しながら、「洗って」と言えるように教師間で共通理解することが大切なのは。』
- ・『給食で嫌いな食べ物が出たときは、食べ始める前に本人に確認し、意思表示できた物は減らしていくようにしたい。』
- ・『給食中の突然の他傷行動は、平皿が出た日に絞られるのでは。平皿の日は、配膳のときから行動が違うように感じる。』 Aからの要求はないが、Aの平皿をお碗に変える。平皿の日の他傷行動がなくなった。
- ・『最近、教師に対して「先生、来てください」、「先生やってください」と要求できることが増えた。また、Aが言葉をかける先生が増えてきた。』

(s2)行動の記録、ビデオによる記録等から、コミュニケーション行動の形成について検証し、支援の改善を図る。

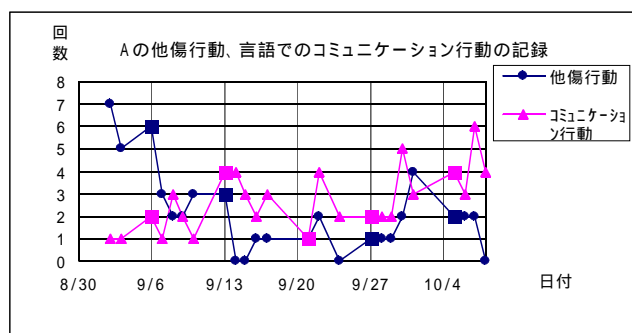


図3 コミュニケーション行動の記録1

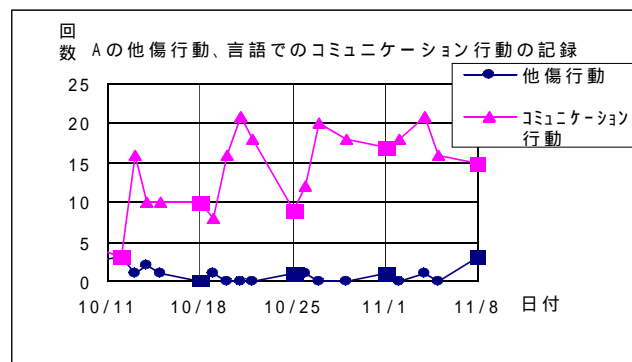


図4 コミュニケーション行動の記録2

縦のラインは月曜日を示し、は週の始めの日を示す

図3から、週の始めが他傷行動が多く、言語によるコミュニケーション行動が少ないことが改めてわかり、週の終わりに近づくにつれて比較的落ち着いて、コミュニケーション行動が出てきやすくなることがわかった。また、言語によるコミュニケーション行動が形成できるようになるにつれ、他傷行動が減ってきていることがわかる。図4から(10月中旬以降)コミュニケーション行動が増え、他傷行動がない日が増えていることがわかる。要求や、意思表示の言語の種類も着々と増え、コミュニケーション行動がAの意思表示の仕方として形成してきていると感じる。

ビデオ観察から、先行刺激がはっきりわかるもの(例えば、友だちがしつこくかわろうとする先行刺激)に対しては、教師がその児童に働きかけつつ、Aには、「『やめて』と言うんだよ」と伝えるといった予防的対処の仕方が話し合われた。また、先行刺激がはっきりしないものにおいては、ストレスの蓄積が考えられるとい

うことが話し合われた。さらに、他傷行動が起きそうな場面での支援の様子を観察した際、『言葉かけが多いときがある』、『教師によって、かわり方が違うと混乱する』、『気持ちの切り替えのための言葉かけが必要』等が話し合われた。他傷行動が起きた後の場面での支援については、『謝らせることは、コミュニケーション行動の形成の妨げになっている』、『落ち着くのを待つことが大切』等の意見が出された。こうした支援の妥当性や改善点が話し合われ、共通理解を図ることができた。また、『本児の表情が軟らかくなってきている』、『かわりをもちたいという人が増えてきている』、『友だちに対する接し方が上手になってきている』等、細かな点で観察することができた。

## (2) 結果

言語によるコミュニケーション行動が形成されていくにつれ、教師に対しては、はっきりと要求言語を言えることが多くなってきている。友だちに対してのコミュニケーション行動も増え、言葉をかけて待つこともできるようになってきている。また、どのように言えばいいのかわからないとき、教師を呼び「何かなー」と言ったり、困っている様子をしたりして、本児から尋ねる様子や言語の種類が増えてきている。言語によるコミュニケーション行動が形成できるようにしたいが、他傷行動は減少した。

## 2 小、中学部における、自閉症児の理解と情緒的な行動へのアプローチ

小学部全員と中学部の自閉症児担任、中学部の希望する職員を対象に、自閉症児の理解と情緒的な行動に対する支援について共通理解を図ることを目的とした学習会を行った。また、学習会を通して、情緒的な行動（他傷行動）に対するアプローチの手順と方法を研修した。

図5に学習会のもち方や内容について示す。

### (1) 自閉症児の理解と情緒的な行動に対する支援についての学習会のもち方

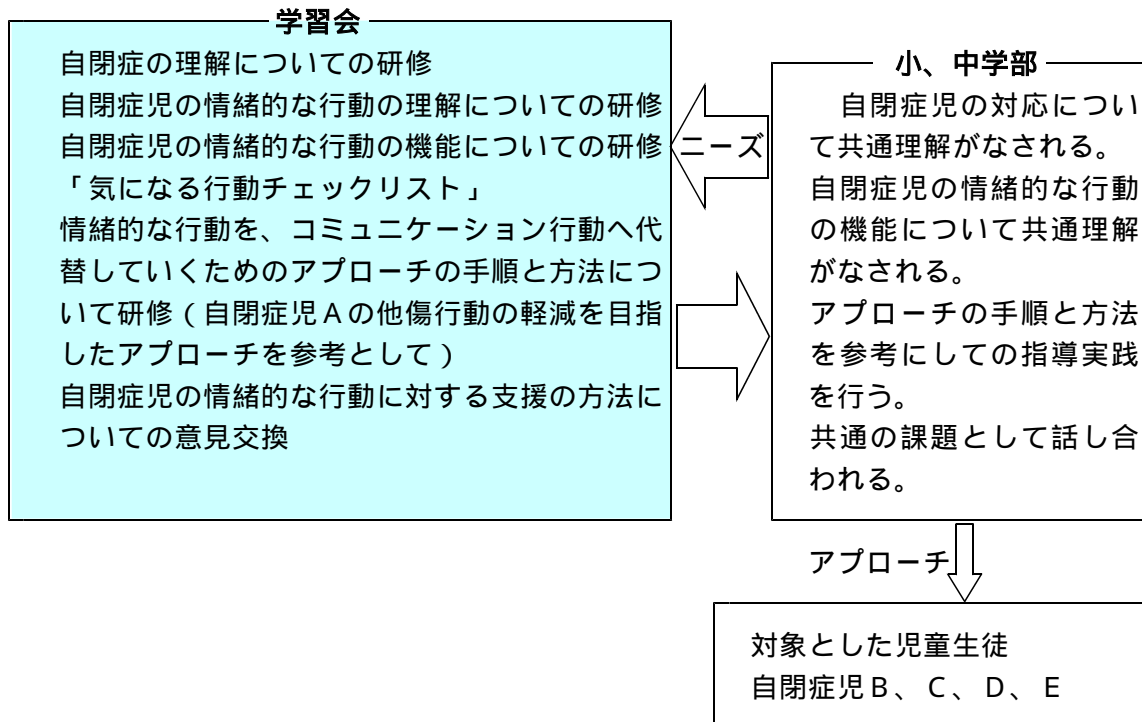


図5 学習会のもち方



## (2) 学習会の実践内容

|     | 内 容  | 活 用 資 料  | 主なアンケート結果 対応   |
|-----|--|--|--|
| 10月 | 自閉症児の情緒的な行動の理解<br>対象とする自閉症児の気になる行動について観察してもらい、次回、機能を推定することを伝える。                                  | ・自閉症児の情緒的な行動に対する理解と対応について  | ・自閉症のことがよくわからないので、具体的な理解の仕方、手だてを聞くことができてよかった。<br>・もっと多くの具体的事例を聞きたい。 参考文献を紹介した。   |
| 10月 | コミュニケーション行動に代替することの有効性について<br>「気になる行動チェックリスト」で機能を推定する方法を講習                                       | ・「気になる行動チェックリスト」の得点表と算出の仕方を記入した資料(資料3)                               | ・自閉症児について、いろいろな人の意見を聞くことができてよい。<br>・学部を超えて話し合えるのがよかった。<br>・人数が増えると、話し合いに参加しづらくなるのでは。 10人程度の参加者で行った。  |
| 12月 | 各担任にそれぞれの行動の機能を推定してもらう。<br>それぞれの機能に対応した支援の方法について<br>行動の観察の大切さについて(実態把握について)<br>自閉症児Aを通したアプローチの紹介 | ・「気になる行動チェックリスト」<br>・アプローチの方法を提示<br><br>・ビデオ：1学期の他傷行動時の様子と、10、11月の様子 | ・普段感じている様子と同様な結果が出た。<br>・チェックリストの項目について、あらためて観察することができて、よかった。<br>・チェックリストに対して、すぐに答えられない部分があることは、日頃の観察の弱さを感じた。<br>・小学部は指導の共通理解ができていると感じた。                       |
| 12月 | 他傷行動への対応と他傷行動を軽減・改善していくために行われている支援の方法について意見交換<br>実践へ向けての意見交換                                     | ・事例対象となった児童生徒の「気になる行動チェックリスト」  | ・担任外からも意見がもらえるのは参考になる。<br>・自分の考えと、他者の意見が違ふときの葛藤はあるが、参考にもなる。  |
| 2月  | 実践報告会  | ・各実践事例報告書  | ・一つのコミュニケーション行動が形成できるようになったことにより、多くの場面で、活動の安定が見られることがわかった。<br>・以前の指導方法では、効果がないことがわかった。<br>・指導方法の共通理解の大切さを感じた。<br>・コミュニケーション行動の形成がうまくいかないときには、支援計画の再検討が必要だと思った。 |

(3) 小中学部の実践事例  
自閉症児Bへのアプローチ

|        |   |     |     |     |         |
|--------|---|-----|-----|-----|---------|
| アセスメント | <ul style="list-style-type: none"> <li>・発語はなく、いくつかの身体サインを使って意思を伝えたり、「ンー」と声を出しながらクレーン行動でやって欲しいことを伝えたりする。日常的な簡単な言葉がけは理解できている。</li> <li>・教師とのかかわりが多く、特に担当教師の行動に従って動くことが多い。</li> <li>・スキンシップを伴うかかわりや遊びが好き。</li> <li>・「お出かけに行きたい」と訴え、実際に行けない場合や出かけるまでに時間がある場合に、両手で教師の首を爪でひっかく。</li> </ul>  |     |     |     |         |
|        | 各機能の平均点   |     |     |     |         |
|        | 注目  | 逃避  | 要求  | 感覚  | 推定される機能 |
|        | 2.5   | 0.5 | 5.5 | 1.5 | 物や活動の要求 |
| 支援計画   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション行動の代替方法は、以前から行っているマカトン法のシンボルマークと、身体サインを選んだ。</li> <li>・「お出かけ」「電車」の身体サインが出た場合、はっきりと「今日は行かない」と「×」の身体サインを出す。また、「待って」の身体サインも共通理解事項とする。</li> <li>・お出かけの日までのカレンダーを作り、1日たつごとに日にちを消していき、見通しがもてるようにする。</li> <li>・環境の整備では、お出かけが連想されるバックや財布を本児の目の届かない所にしまう。</li> <li>・学校生活が安定して送れるよう、楽しみを増やす。</li> </ul>   |     |     |     |         |
| 支援     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・1日の予定や学習の流れを特に順番に理解できるようにするとき、写真やマカトン法のシンボルマークで表示した。</li> <li>・どの教師が対応しても「お出かけ」や「電車」の身体サインが出た場合、はっきりと「今日は行かない」と「×」の身体サインを出した。また、お出かけの当日も「待って」の身体サインを徹底した。</li> <li>・お出かけの日までのカレンダーを作り、一日たつごとに日にちを消していき、見通しをもたせた。</li> <li>・お出を連想する物をしまった。</li> <li>・「待って」の身体サインが自分からでき、安定していられたときは褒めて、「待って」の身体サインを出す行動を強化できるようにした。</li> <li>・日頃からスキンシップを伴うかかわりを多くもち、本人からの身体サインは必ず受け止めるようにした。</li> </ul> |     |     |     |         |
| 評価     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・写真やシンボルマークは、予定を説明する上で、ある程度有効であったが、完全に理解するには至っていないようだ。</li> <li>・「×」や「待って」の身体サインはコミュニケーション行動として形成でき、他傷行動や自傷行動をすることがほとんどなくなり、有効だった。また、自分から「待って」と身体サインを出して納得できる様子も見られた。</li> <li>・カレンダーを使っでの支援では、先の見通しがもてず、かえって要求が強くなり他傷行動が増えてしまった。カレンダーの撤去</li> <li>・お出かけを連想させてしまうバックや財布をしまったことにより、それらを見ての他傷行動がなくなった。</li> </ul>  |     |     |     |         |

自閉症児Cへのアプローチ

|        |  |     |     |     |             |
|--------|--|-----|-----|-----|-------------|
| アセスメント | <ul style="list-style-type: none"> <li>・発語はなく、「あー」「ピー」と声を出しながらクレーン行動でやってほしいことを伝えたりする。「ください」、「はさみ」など固有の身体サインをいくつか発信することができる。日常的な言葉がけは理解できている。</li> <li>・はさみで紙を切る、砂で遊びことが好き。最近、好きなダンスができた。</li> <li>・予定の変更などにより、自分の思いと違ったことをしなければならないとき、物や人をたたく。</li> </ul>  |     |     |     |             |
|        | 各機能の平均点  |     |     |     |             |
|        | 注目   | 逃避  | 要求  | 感覚  | 推定される機能     |
|        | 1.0  | 3.0 | 4.3 | 0.0 | 物や活動の要求(逃避) |
| 支援計画   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション行動の代替方法は、以前から行っている身体サインを選んだ。</li> <li>・「待って(あごの下に手の甲を当てる)」、「落ち着いて(手で胸をたたく)」の身体サインを共通理解とする。</li> <li>・日頃から、本人の意思表示を待つ姿勢を大切にし、出された身体サインを必ず受け止めてから、指示やすべき内容を伝えるようにする。</li> </ul>   |     |     |     |             |
| 支援     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・日程の変更は、なるべく早く伝えた。</li> <li>・他傷行動を起こしそうになったら、どの教師が対応しても「待って」「落ち着いて」と身体サインを出し、本人が落ち着くのを待ってから、ゆっくりと変更内容を本人にわかりやすいように伝えた。</li> <li>・本人から出た、身体サインを大切に受け止め、共有することとした。</li> </ul>   |     |     |     |             |
| 評価     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「落ち着いて」の身体サインは、初期の段階では教師が手で胸をたたくモデルを示しながら、教師が手を添えて胸をたたく行動ができるように、落ち着くのを待ちながら繰り返した。</li> <li>・「待って」、「落ち着いて」の身体サインを理解できるようになり、他傷行動をしそうなときも、教師が身体サインを出すことで他傷行動を押さえ、コミュニケーション行動としての身体サインを理解したり出したりする姿が増えた。</li> <li>・本人の興味の広がりに伴い、「踊る(両手をあげて振る)」という身体サインが本人から出るようになった。その場合、「踊りたいね。これが終わったら踊ろう。」とか、「踊りたいね。でも、今は待って。」等を言葉とともに身体サインで伝えると、納得して、活動を続けることができるようになってきたため、他傷行動がそれに伴って減った。</li> <li>・本人は何事も早くことを終わらせたい要求をもっており、指さしや直接的な行動で身体サインを省略することが増えてきた。その対応としては「はっきりした身体サインが出るまで要求に応えない」ことを行った。そのことによるいらだちが増加する傾向が見られたので、「身体サインが出たときには褒めるようにする」と教師の目を見て身体サインを発信する行動が形成された。</li> </ul> |     |     |     |             |

## 考察

### 1 自閉症児Aへのアプローチ

本研究では、自閉症児の「情緒的な行動」を、どのような『コミュニケーション行動』に代替していくか検討し、代替することができるように支援することで、情緒的な行動の軽減を目指してアプローチした。他傷行動の機能アセスメントから、Aの「他傷行動」がどのような機能に基づいているか分析したところ「要求」の機能が推定できた。そこで「要求」の機能と同等の役割を果たす『コミュニケーション行動（言語）』に代替する支援を行った。その結果、『「要求」言語』が増えるにしたがって「他傷行動」は減少した。

学部内で「他傷行動」が予想される場面で『コミュニケーション行動』に代替する支援の方法を決め、教師間の共通理解を図り、受容的な一貫した支援をしたことは、『コミュニケーション行動』の形成に有効であったと考えられる。また、記録表から『コミュニケーション行動』の形成は、本児の「他傷行動」を軽減するのに、有効であったといえる。

### 2 小、中学部における、自閉症児の理解と自閉症児の情緒的な行動へのアプローチ

学習会を通して、自閉症児Aの実践を、小、中学部の職員に自閉症児の情緒的な行動へのアプローチの一つの方法として紹介し、自閉症児の支援について意見交換を行った。少人数であったが、学級・学部を越えた学習会が行われ、参加者からも「自閉症児について、いろいろな人の意見を聞くことができて良かった。」「学部を越えて話し合えて良かった。」などの感想が出された。また、各教師の支援の意図が共通理解されたことにより、他の教師の支援を見守る余裕ができた。安心感が生まれやすかった。実践研究から、「他傷行動」をやめさせることに注目するのではなく、『コミュニケーション行動』に代替していくことにより、「他傷行動」が軽減していくことが確認された。

## 今後の課題

実践研究したアプローチの方法を次年度へつなげていくため、各事例の個別の指導計画等への記載とともに、担任間の指導の引き継ぎの資料として、対象となる自閉症児へのアプローチの方法を示した「アプローチ表」を作成していきたい。また、多くの教師の共通理解を図るために、学部会や学習会を通じての共通理解をもつ場を設定していきたい。

### <引用・参考文献>

- ・平澤 紀子、藤原 義博 著 『発達遅滞児の課題場面における問題行動への機能的コミュニケーション訓練 - 置換条件のもつ伝達性の検討 - 』 特殊教育学研究33 (1995)
- ・和 史朗 著 『学校場面における機能的コミュニケーション訓練の実践とその教育意義 - 問題行動の意味を考える - 』 情緒障害教育研究紀要第19号 (2000)
- ・小林 重雄 監修 『応用行動分析学入門』 学苑社 (1997)
- ・志賀 利一 著 『発達障害児の問題行動』 筒井書房 (2003)
- ・山本 淳一 著 『自閉症児のコミュニケーションを豊かにする指導 - 応用行動分析学を用いた特別支援教育 - 』 (2003)
- ・『自閉的傾向を伴う知的障害児の指導に関する研究 - 望ましい行動を促す指導・支援の在り方について - 』 北九州市立養護教育センター (2003)
- ・上岡 一世 著 『自閉症児の理解とその支援』 明治図書 (2004)

資料 1

**Aの他児への他傷行動記録表**

該当する他傷行動の欄に「レ」を書き、時間と他傷行動に替わる言葉をわかる範囲で記入する。

| 日付    | 時間      | たたく | 押す | 蹴る | 物を取る | 壊す | 換る言語・備考 |
|-------|---------|-----|----|----|------|----|---------|
| 9 / 2 | 9 : 20  | レ   |    |    | レ    |    | 「しまって」  |
| 9 / 2 | 9 : 25  | レ   |    |    |      |    | 「しまって」  |
| 9 / 2 | 10 : 15 |     | レ  |    |      |    | 「やろうよ」  |
| 9 / 2 | 11 : 35 |     |    | レ  |      |    | 「やろうよ」  |
| 9 / 2 | 11 : 40 | レ   |    |    |      |    | 「やめて」   |
| 9 / 2 | 13 : 00 |     |    | レ  |      |    | 「やめて」   |
| 9 / 2 | 13 : 25 | レ   |    |    | レ    |    | 「しまって」  |

資料 2

**Aの他児への言語によるコミュニケーション行動記録表**

該当するコミュニケーション行動の欄に、回数を「正」で記入する。

| 日付    | 誰に  | 貸して | しまって | やめて | 替わって | やって<br>下さい | 来て<br>下さい |  | 特記事項 |
|-------|-----|-----|------|-----|------|------------|-----------|--|------|
| 9 / 6 | T 1 |     |      |     |      |            |           |  |      |
|       | 他 T |     |      |     |      |            |           |  |      |
|       | B 男 |     |      |     |      |            |           |  |      |
|       | C 女 |     |      |     |      |            |           |  |      |
|       | 他   |     |      |     |      |            |           |  |      |
| 9 /   | T 1 |     |      |     |      |            |           |  |      |
|       | 他 T |     |      |     |      |            |           |  |      |
|       | B 男 |     |      |     |      |            |           |  |      |
|       | C 女 |     |      |     |      |            |           |  |      |
|       | 他   |     |      |     |      |            |           |  |      |

資料 3

個別の指導計画の一部

平成16年度 個別の指導計画 学部 年 組 氏名記号 A 記入者： 04.07/26

|      |  |  |   |
|------|--|--|---|
| 将来像  | 高等部に進学し、自立した生活を送る。   |  |   |
|      | 【学校での年間重点目標】<br>・積極的に活動に参加し、経験を広げる。<br>・人とのかかわり・コミュニケーションの幅を広げていく。 | 【学園・家庭での年間重点目標】<br>・基本的な生活習慣の確立を図る。<br>・小集団でのマナーやコミュニケーションの方法を獲得する。  |   |
|      | 学習内容   | 目 標 ・ 手 だ て  | 評 価   |
| 自立活動 | 学校生活全般   | <p>【要望などを言葉で伝える】<br/>活動の中で表情やしぐさなどを細かく観察し、意図を理解した上で、状況や気持ちを簡単な言葉に代替したり、伝え方の見本を示したりする。伝えようという態度が見られたときはできるだけ応えていく。</p> <p>友だちとのかかわりの中でうまく伝えられないときは教師が見本を示し、言葉で伝える経験を積めるようにする。</p> | <p>( )語彙が増えてきている。「ただいま」等のあいさつが自然に出たり、「やめて」等の拒否の表現ができることもあった。また「やったー」等、感情も言葉になることがあった。</p> <p>伝えたい気持ちも高まってきていて、伝えたいことがうまく言葉にできないと、もどかしさを感じている様子も見られた。</p> <p>( )友だちに対しても教師が支援すると、言葉で不満や要求を伝えようとする姿勢が見られ始めた。言葉で伝えることによって、他傷行動が減少してき始めている。</p> |

注：下線~~~~~の部分は、自閉症児Aの情緒的な行動を、コミュニケーション行動に代替するための共通理解事項として、個別の指導計画の中に記述されている箇所を示す。

## 気になる行動チェックリスト

記入年月日： 年 月 日 記入者 \_\_\_\_\_

対象児童・生徒 \_\_\_\_\_

気になる（困っている）行動を具体的に一つ書いてください。

-----

その行動が起こる場面は「いつ」、「どこで」、「何をしているとき」など具体的に書いてください。

-----

その行動が起こったときどのように対応していますか。（複数書いていただいてもいいです）

-----

その行動について、以下の質問を読んであてはまる番号に丸を付けてください。

|    |  | ま | ほ | し | 半 | す | ほ | 必 |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
|    |  | た | と | な | 々 | る | と | ず |
|    |  | く | ん | い | く | こ | ん | す |
|    |  | し | ど | こ | ら | と | ど | る |
|    |  | な | し | と | い | が | す |   |
|    |  | い | し | い | が | 多 | る |   |
|    |  |   | い | 多 | い |   |   |   |
|    |  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1  | 長い間放っておかれるとその行動を繰り返ししますか？  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2  | 難しいことをするように求められるとその行動をしますか？  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3  | あなたがその子のいる教室で他の子どもや大人にかかわっているとその行動をしますか？   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4  | 「だめ」と言われている食べ物・おもちゃ・教材を得るたや、「してはだめ」と言われている活動をするためにその行動をしますか？                         | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5  | 周りに誰もいないときにその行動を繰り返したり、長時間したりしますか？   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6  | あなたが何かするように求めるとその行動をしますか？  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7  | あなたが何かするように求めるとその行動をしますか？  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8  | 好きな食べ物・おもちゃ・教材・活動などを取り上げられるとその行動をしますか？   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9  | その行動をすることを楽しんでいるようですか（その行動、感覚、味、見ること、臭い、音などを楽しんでいる）？                                 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10 | 何かさせようとするあなたを、あわてさせたり、困らせるためにその行動をしているようですか？   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11 | あなたが注目していないと、あわてさせたり、困らせたりするためにその行動をしていますか？（例えば、あなたが他教室で座っていたり、他の子どもや大人とかかわっていたとすると） | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12 | 欲しがっていたおもちゃ・食べ物・教材が与えられたり、やりたがっていた活動を許されたりした後その行動をしなくなりますか？                          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13 | その行動をしていると、周りで起こっていることにも気づかずおとなしくしていませんか？  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14 | あなたがその子に、何かを促したり要求したりするのを止めるとまもなく（1～5分）その行動をしなくなりますか？                                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15 | あなたと一緒にいさせるためにその行動をするようですか？  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16 | やりたいことを「しちやだめ」と言われたときにその行動をしますか？   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

評価の仕方

| 番号 | 得点 |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
|    | 注目 | 逃避 | 要求 | 感覚 |
| 1  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 2  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 3  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 4  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 5  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 6  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 7  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 8  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 9  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 10 | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 11 | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 12 | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 13 | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 14 | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 15 | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 16 | 0  | 0  | 0  | 0  |
| 合計 |    |    |    |    |
| 平均 |    |    |    |    |

0 0 の書かれていないところに、それぞれの番号の得点を入れてください。

縦列で合計を出してください。

縦列で平均点を出してください。(÷4)  
(小数第2位四捨五入)

| 問題行動 | 各機能の平均点 |    |    |    | 推定される機能 |
|------|---------|----|----|----|---------|
|      | 注目      | 逃避 | 要求 | 感覚 |         |
|      |         |    |    |    |         |

高得点の物が推定される機能となります。

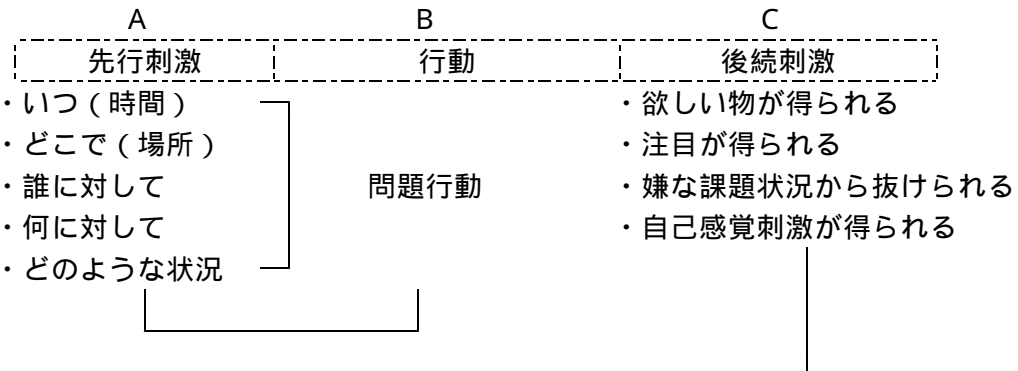
推定例

| 問題行動     | 各機能の平均点 |     |     |    | 推定される機能 |
|----------|---------|-----|-----|----|---------|
|          | 注目      | 逃避  | 要求  | 感覚 |         |
| 他児への他傷行動 | 2.0     | 2.5 | 4.8 | 0  | 物や活動の要求 |



資料5

コミュニケーション行動の形成（A B C分析） 山本（2003）参考  
 なぜ問題行動が増えるのか？



適切なコミュニケーション行動を増やすにはどうしたらよいか？

