

# 作業室に入れない自閉症生徒への支援

## — 人的・物理的環境整備の観点からの検討 —

奥原 聖子 北海道新篠津高等養護学校  
高畑 庄蔵 北海道教育大学札幌校

**要 旨**：本研究は、教室移動に拒否反応を示す重度の知的障害を伴う自閉症の生徒に対し、機能的アセスメントに基づいて、課題の嫌悪性を低減していくために、応用行動分析学に基づく支援ツール（作業できたゾ日誌、始まりと終わりカードなど）の有効性を検討することを目的とした。支援開始前は、拒否行動を示すことで作業学習は困難な状況にあった。そこで、機能的アセスメントを行い代替となる適切行動を推定した。加えて、それらの適切行動が自発・維持されるための支援ツールを作り、作業室で作業ができるように対象生徒の状況に合わせて支援を段階的に行った。その結果、対象生徒は支援ツールを使うことで比較的安定して作業に従事できるようになり拒否行動は、低減していった。以上を基に支援ツールの果たした役割について考察した。

**Key Words**： 重度知的障害，自閉症，機能的アセスメント，支援ツール，作業行動支援

### ● I. はじめに

ことばは単語単位でしか操れず指示理解も十分でない重度の知的障害を伴う自閉症児者の場合、極端に適切な行動レパートリーが乏しい上に、指導場面そのものが困難をきたす事が多く問題行動を引き起こしやすいと考えられる。そのために指導があきらめられ、本人の学習機会が制御され悪循環が生じる場合が多い。問題行動は、成長するにつれて重度化して家庭や学校、地域社会への参加を著しく妨げる要因となることが少なくなく(佐々木, 1993)<sup>7)</sup>、早急な支援のあり方の検討が求められる。例えば(高畑・武蔵, 2000)<sup>2)</sup>が提唱する生活技能支援ツール(以下、支援ツール)は、発達障害児者が自主的自発的な活動を誘発する「手がかりツール」と、発達障害児者の主体的な活動を動機づけ維持するための「交換記録ツール」で構成されている。日常場面での適応行動の自発と維持のためには発達障害児者が所属する社会環境内での他者との随伴関係の分析を考慮した上で、①標的行動・強化事態を発達障害児者とその保護者が共有すること、②標的行動の実

行結果を記録・累積すること、③発達障害児者自身の実行可能性を高めることを基本的な方略としている。(引用)(高畑・武蔵, 2002)<sup>4)</sup>は、中度知的障害のある生徒を対象にして、養護学校における支援ツールによる就労支援プログラムの有効性を報告した。また、(平澤ら 2003)<sup>3)</sup>が紹介・実践した positive behavioral support(以下、PBS)は、発達障害児者の適応行動を積極的に形成・拡大し、QOLの向上を目指した支援である。アプローチの焦点は、問題行動より発達障害児者を取り巻く社会的環境、物理的環境の修正や再構築の包括的なものである。その方法論の1つとして機能的アセスメントがある。(平澤・藤原 2000)<sup>5)</sup>は、高等養護学校における行動障害を有する重度知的障害生徒への支援の成功例を報告している。

本研究では、教室移動に強い拒否反応を示す重度の知的障害のある自閉症生徒を対象として機能的アセスメントに基づき、課題の嫌悪性を低減していくために、支援ツールの有効性を検討する。

## II. 方法

### 1. 対象生徒

支援開始時、s 養護学校中学部1年に在籍する重度知的障害を伴う自閉症の男子生徒1名であった。x年6月に測定した田中ビネー知能検査によるIQは、測定困難であった。対象生徒は、集団行動がとれず逸脱することが多く教員の個別対応が必要であった。棚に上がり、他の教室移動に「いやだ」と言って頑として動かないことが日常だった。コミュニケーション面では、簡単な指示理解はできるが、機能的会話は困難であった。家庭でも朝起きれず、登校を嫌がるなどの行動があり指導に苦慮していた。小学校では、特殊学級に在籍していたが、同様の行動が報告されている。

### 2. 問題行動の分析

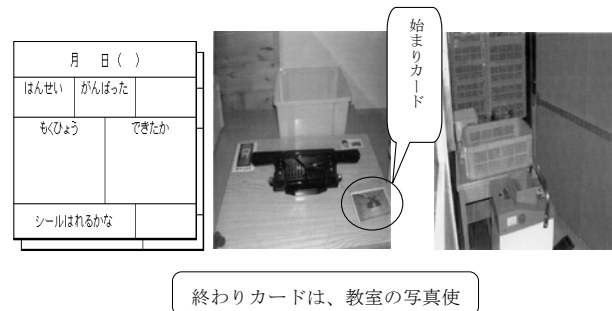
問題行動については、直接観察および担任や保護者から聞き取りをし、また、起こりやすい状況と起こりにくい状況を具体的にABC分析を行った。最も起こりやすい状況は、学習する場所の写真を提示された時(直前の状況)であった。最も起こりにくい状況は、自分の教室にいる時と、一人で好きな絵を描いている時であった。問題行動が生ずることで教師は何としかしようとかかわり、他の生徒はその様子を見て声をかける結果(結果の状況)が生じていた。機能的アセスメントの結果から、問題行動には、課題からの逃避機能と注目される機能が追加される悪循環に陥っていると思われた。そこで、対象生徒の好みや現有する能力を最大限発揮させ、達成感を持ちながら適応行動を高める工夫が必要であると考えた。

### 3. 標的行動

好きな食べ物を見て棚から降りてくることがあった。対象生徒の好きなことや興味を示した事を通してきっかけを作ることにした。対象生徒が学習の中で唯一興味を示したのが缶つぶしであった。缶つぶし作業を通して、持っている能力を最大限発揮し、達成感を持ちながら適応行動を高めていくことができるのではないかと考え、標的行動を「作業室で作業ができる」こととした。

## 4. 支援ツール

対象生徒の支援ツールとしての「始まりカード」や作業エリア、作業の目標や反省を記入する日誌を活用した。



(作業で来たゾ日誌) (始まり・終わりカード) (作業エリア)

## 5. 支援ツールによる支援計画

Fig.1の上段には、対象生徒がおこしている問題行動の機能的アセスメント、下段には、支援ツールによる支援計画をしめした。教室移動の場面において問題行動と相容れない代替行動を推定し Fig.1の下段に示す支援ツール「分かればできるよツール」を活用した支援方を計画した。

「いやだー」と言って教室に行かないことについては、始まり・終りカード(対象生徒の好む缶つぶしカードと対象生徒の教室カード)(A)を使用し、作業場所、作業室を構造化し、作業に入るように促した。箱の中の缶を全部つぶす(B)と終りカードで学習が終了したことを知らせた。缶がつぶれる感覚は対象生徒にとって作業行動の快刺激(C)となっていると思われた。また、作業できたゾ日誌を準備し(A)、つぶした缶の個数の記録や○×で反省を記録することを指導し、記録とシールなどによって正の強化(C)が適切な作業行動につながるようにした。このように、直前の手がかりをカードや日誌で具体的に分かりやすいものとし(A)、直後の結果として対象生徒に理解可能な結果が安定して伴うように工夫した。加えて、担任と保護者との協力によって、就寝時間の調整や健康管理、過去にいったことがある場所へ休日に出かけておくなど(E)、関連する状況を適切なものへ整備するように配慮した。適切な代替行動を設定し環境を整備することで、拒否行動が正の強化を得るのではなく、作業に取り組むことで多くの正の強化を得るのではないかと考え、対象生徒に合わせて支援を段階的に行った。

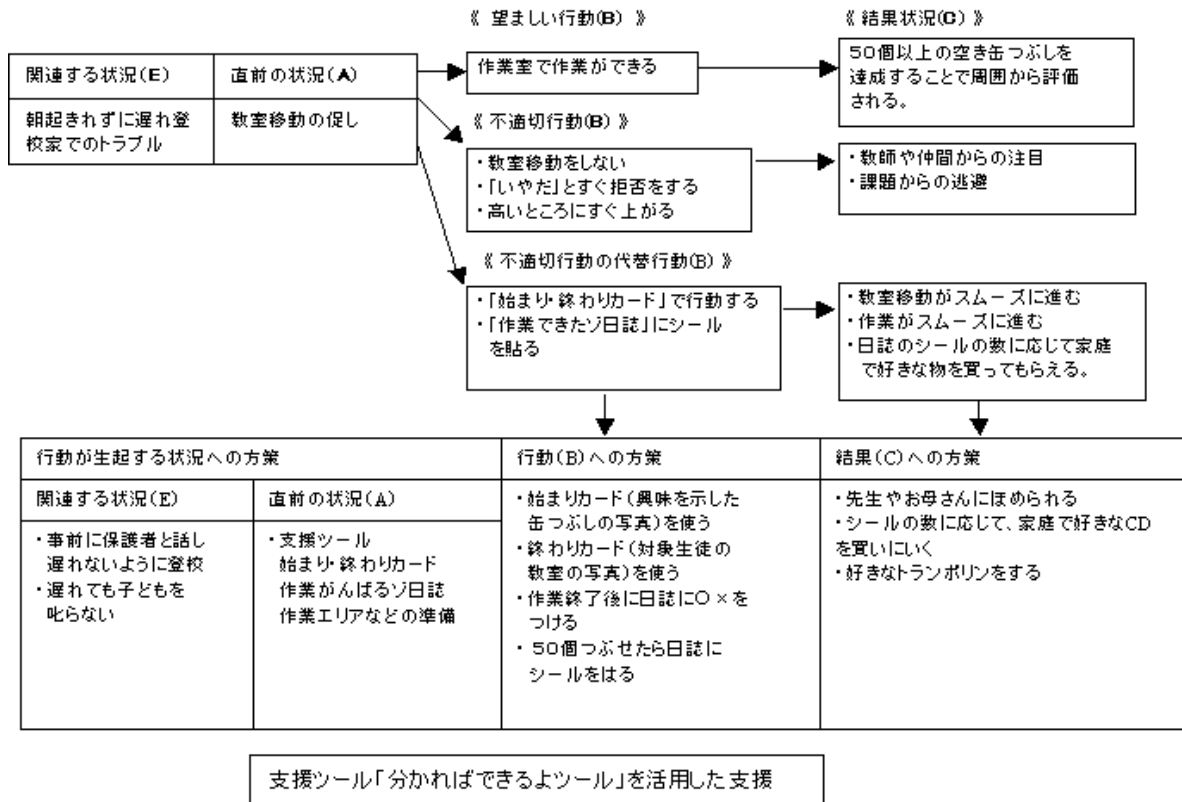


Fig. 1 機能的アセスメントと支援ツールによる支援計画（平澤・藤原、2000）を参考

## 6. 支援手続き

### (1) 指導前（ベースライン）

（中1：x年4月～7月）

教室で作業のオリエンテーションを行ったとき、缶つぶしに興味を示したが、作業室に行って缶つぶしをすることはなかった。7月に宿泊学習で使う水鉄砲を作業室でしていると、対象生徒も作業室で水鉄砲を楽しんだ。その後、作業室に入ることも作業室まで移動することもなかった。

### (2) 第1期：人的な環境整備と缶つぶし機の導入（中1：x年8月～9月）

- ① 廊下に作業機を設置：8月、導線上の動きのなかで空き缶つぶし作業ができるように作業室前廊下に作業用機を設置（Fig.2）した。缶つぶしをいつでも体験できるようにつぶし機に缶をセットし準備した。

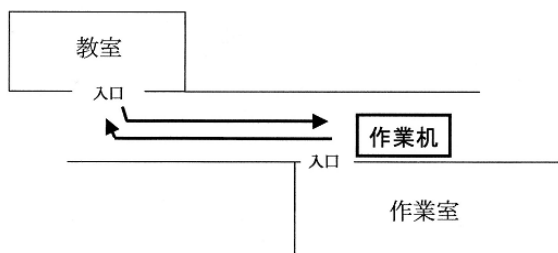


Fig. 2 作業場所設置①

- ② 作業室入り口に作業機を設置（始まり・終わりカード導入）：9月に作業室の中に作業機を移動（Fig.3）した。周りが見えないように机の前にカゴを重ねて壁を作った。「始まり・終わりカード」を導入。作業は、手順に沿って（Fig.4）指導し、途中で作業がとぎれないようにタイミングを見計らい缶を手渡した。

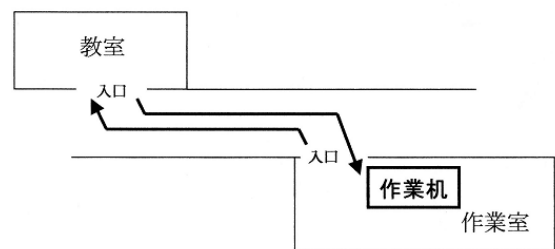


Fig. 3 作業場所設置②

- ① カゴから空き缶を1個とる。
- ② つぶし機に缶を縦にセットする。
- ③ 力を入れて缶をつぶす。
- ④ つぶれた缶を横にセットする。
- ⑤ 力を入れて缶をつぶす。
- ⑥ つぶれた缶をカゴに入れる。
- ⑦ 終わったら終了箱へ運ぶ（慣れてからさせる）

Fig. 4 共通理解のための缶つぶし機の手順表

(3)第2期：物理的な環境整備と作業量の導入  
(中1：x年10月～3月)

①本生徒専用の作業エリアの設置：周りを気にせず作業ができるように対象生徒用「作業エリア」を設置した。机の前にはカゴの壁、机の横にはつい立、入り口のドアの窓や鏡は、布で覆うなどの環境整備 (Fig.5) を行った。作業行動がとれやすいように指導場面を設定した。

〈指導場面の設定〉

①入室する。②作業室の写真を指導者に渡す。③作業機の場所に立つ。④作業予定であることを確認する。⑤空き缶の入った箱を見て目標を知る。⑥空き缶の手順に沿って缶つぶしをする。⑦つぶし終わった缶を終了箱へ運ぶ。⑧日誌をつける (定着してから行う) ⑨本生徒の教室の写真を手渡し作業の終了を伝える。

②作業量の設定：目標作業量を、30個と設定した。10月中旬、缶つぶし機の足踏みつぶし機 (かばちゃん) の使用を加える。足踏みつぶし機を使用することで作業量が増えたことをうけて作業量の修正をすることにした。そして目標作業量を50個と設定した。

③作業できたゾ日誌の導入：12月、作業の手順に沿い、終了時間まで取り組めるようになったのをうけて日誌「作業できたゾ日誌」を導入。そこで、セルフコントロールを目的に、簡単な日誌 (目標数と出来高数の記入欄と頑張りシールの貼れる欄がある簡単なもの) を作成し、作業態度を自己評価出来るようにした。目標数の50個を越えた時は、シールを貼れるが、50個以下の時は、シールを貼れないことを伝える。

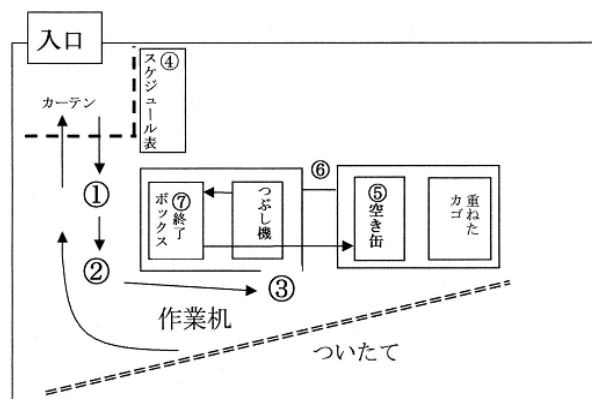


Fig.5 作業室の環境整備と指導場面の設定

### III. 結果

#### 1. 全期間における作業行動と問題行動の経過

x年4月から1年間にわたる対象生徒の行動状況を次のように整理した。作業室に入れた回数 (Fig.6) と作業室で空き缶つぶし作業をした時間 (Fig.7) にまとめた。作業室に入れた回数については、月8回の回数の平均を示した。作業室で作業をした時間は、月8回の総作業時間の平均を表した。月8回のうち、30分が2回、35分が5回、40分が1回の場合は、35分と表現した。

(1)ベースライン：(中1：x年4月から7月)

水鉄砲を作業室でするのを見て作業室に入ること1回、しかし、作業をするために作業室に入ることは0回だった。

(2)第1期：(中1：x年8月から9月)

8月、廊下に作業機を設置。教室から何度となく缶つぶしを見に来る。はじめは、セットされていた缶を恐る恐る触りつぶしては離れる。嫌がる様子はない。9月に入り作業室の中に作業機を設置。9月に入ってから、缶つぶしの写真と教室の写真を「始まり・終わりカード」として使うことにした。9月のはじめの、作業室で作業した時間はトータル5,6分だった。缶つぶしの数は、3個、5個とスモールステップで達成できるように進めていった。9月中旬まで、作業室の出入りが多かった。はじめは、缶を1個つぶしては廊下に出ていたが、2個3個つぶすようになってきた。「終わりカード」は、缶を全部つぶしたら渡した。はじめは、カードをもらおうと一目散に逃げるように教室に帰っていたが、そのうち、カードをもらおうと笑顔で教室にもどる様子が見られるようになった。

「始まりカード」については、朝の体調で作業に取り掛かれなかったり、作業室に入ったら間をおかず缶つぶしに向かわせることもあり「始まりカード・終わりカード」が作業学習の中で使えるまでに9月いっぱいかった。「始まりカード」が使えるようになったのは、終わりカードを貰うと笑顔が見えるようになってからだった。

9月末の頃は、作業室にいる時間も15分と長くなり、缶の手渡しで10個位までは続けてつぶせるようになった。

(3)第2期：(中1：x年10月～3月)

対象生徒専用の作業エリアを作り作業室を仕切った。作業が中断することは減少した。作業室に居る時間も30分と長くなった。「始まりカード」から「終わりカード」まで作業学習の一連の流れの中で使えるようになり、缶の手渡しの支援から指差しの指示になっても、30個ちかくつぶせるようになっていた。10月の中旬に興味をしめしていた足踏みつぶし機(かばちゃん)を加えた。足踏みつぶし機(かばちゃん)を使うことで作業量がいっきに増えた。

その結果、目標量を30個から50個に変更した。12月には、作業時間も一定(45分)した。作業できたゾ日誌の記入を導入した。はじめは、日誌の記入に関心を示さなかったが、日誌を通して、担任や家庭で褒められるようになってから進んで記入するようになった。自分で目標を立てられることがこれからの課題である。家庭では、スーパーや放課後活動など、対象生徒が好む活動(トランポリン)や好きな物(CD)の購入など少しずつできるようになってきた。

●  
IV. 考察

本研究は、教室移動を促すと強い拒否反応を示す重度の知的障害を伴う自閉症の生徒に対して、機能的アセスメントに基づき、課題の嫌悪性を低減していくために、支援ツールの有効性を検討した。その結果、拒否行動や高いところ上がる等の問題行動は低減し、作業室で作業学習を安定して取り組むことが可能となった。

1. 支援ツールによる支援計画について

機能的アセスメントによる適切な代替行動の形成が、望ましい作業行動の増大と不適切な行動の低減につながったものと考えられる。本研究では、拒否行動に対して本人にとって魅力ある写真のカード、目で見て分かる作業机、そして、作業日誌の記入という具合に、適切行動の形成を支援した。こうした支援は、自閉性障害の障害特性である学習上の長所である目で見て分かる支援(腹巻ら, 2004)<sup>8)</sup>や興味・関心、好みの活動からの支援(佐々木, 2006)<sup>6)</sup>と同様の方向性を示すものである。導入した支援ツール「分かればできるよツール」が対象生徒の自

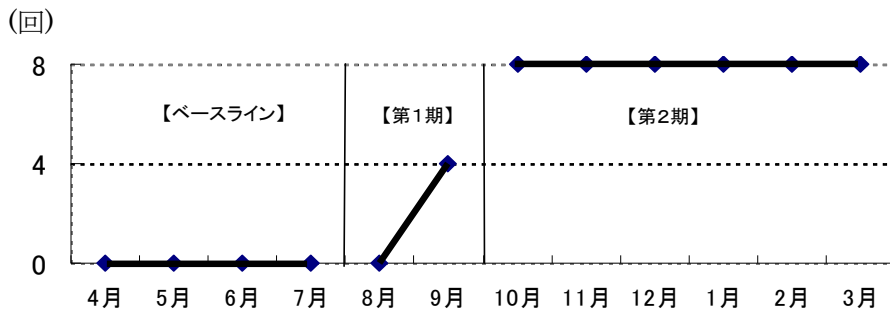


Fig. 6 作業室へ入る

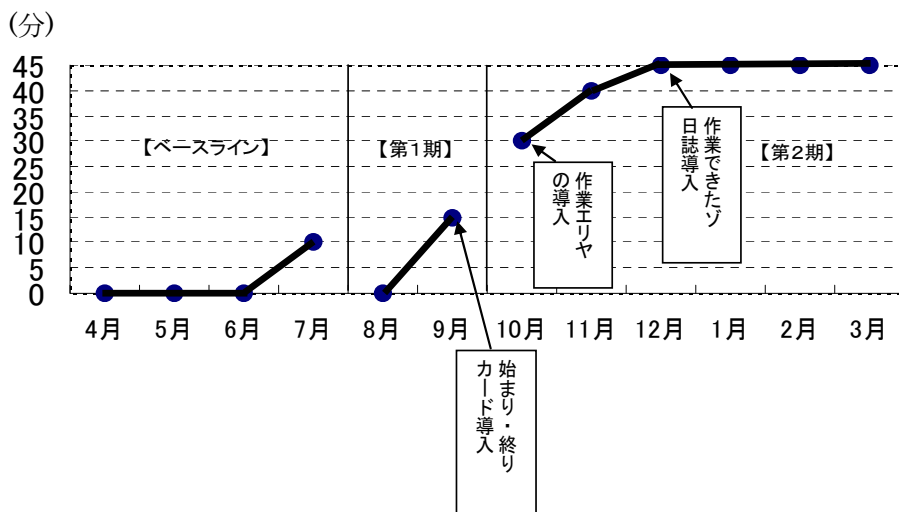


Fig. 7 作業室での時間

発的な行動を促進し、周りの教員、保護者も含めて適切な支援行動を引き出したものと考えられる。

## 2. これからの校内作業支援のあり方について

- ①缶つぶし作業は、8月から3月まで長期にわたって一貫して支援ツールを使用したことが安定した作業行動と問題行動の減少に寄与したものと考えられる。繰り返し缶をつぶす活動から作業の見通しを身体を通して理解したことが安定の理由とも考えられる。
- ②支援ツールは、カードや日誌など持ち歩きにはコンパクトなものである。カードは、どこでも使うことができ、対象生徒を取り巻く周りの人に支援ツールが対象生徒に必要な不可欠な自助具として支援の役割を果たしたと考えられる。
- ③支援ツールは、対象生徒にとって環境を調整し自立的な作業遂行に役立ったと考えられる。「分かればできる」ものを見つけいく視点が重要と考える。
- ④対象生徒の指導は、担任ふくめ一部の教員で行われていた。支援ツールの継続的な活用をしていくための協力体制が重要である。教員集団が長期的支援の見通しを持って引き続きの協力体制の構築が必要条件と考える。

## 3. 今後について

実践研究から導き出された支援の有効性を引き続きつなげていくための教員の連携と指導体制の充実が重要であろう。また、障害を個人と環境との相互作用の中で生じた一形態と捉えた新しい障害観(AAMR, 1992) (高畑ら2002)<sup>1)</sup>は、適切な支援的対応の必要性を気づかせてくれている。新しい障害観や支援観の具現化として、日々の生活環境を整備し本人が主体的に生活できるようにしていくことが重要な課題であろう。そのためにも、支援ツールが対象生徒の実態に合わせて改良され活用されていくことが有効と考える。また、個人的な要因(睡眠など)が問題行動の生起にならないように家庭生活を整えていくことも重要な支援と考える。

## 文 献

- 1) 高畑庄蔵・坂本裕・安達勇作(2002)：精神遅滞者への最適な「支援的対応を目指して：AAMRにみる新しい障害観・支援観による「支援ツール」の検討.富山大学教育学部研究論文集,5,15-26.
- 2) 高畑庄蔵・武蔵博文(2000)：生活技能支援ツールによるなわとび運動の習得過程と家庭での長期的維持の検討：特殊教育学研究,37(4),13-23.
- 3) 平澤紀子(2003)：積極的行動支援(Positive Behavioral Support)の最近の動向—日常場面の効果的な支援の観点から—. 特殊教育学研究, 41,37-43.
- 4) 高畑庄蔵・武蔵博文(2002)：支援ツールを活用した現場実習における就労指導プログラム効果と長期的維持・特殊教育学研究,37(4),13-23.
- 5) 平澤紀子・藤原義博(2000)：養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導—Positive Behavioral SupportにおけるContextual Fitの観点から—.行動分析学研究,15(1),4-24.
- 6) 佐々木正美(2006)：自閉症のすべてがわかる本, 講談社.
- 7) 佐々木正美(1993)：自閉症療育ハンドブッカーTEACCHプログラムに学ぶ—,学習研究所.
- 8) 腹巻繁訳(2004)：見える形でわかりやすく—TEACCHにおける視覚的構造化と自立課題,エンパワメント研究所.

資 料



作業室入り口



作業予定



ドアの目かくし



足踏み式缶つぶし機