

特別支援学校中学部自閉症生徒における 報告行動と援助要求行動の形成

—長期研修派遣教員による在籍校でのコンサルテーションの実践—

山田恵子*・須藤邦彦

Consultation by Long - Term Trainee Teaching Staff at Their Assigned Schools:
Teach a student with autism How to Tact and Mand for Assistance

YAMADA Keiko & SUTO Kunihiko

(Received September 25, 2015)

自閉症児・者は、不安なとき、不快なときにその気持ちを適切に表現することが困難であり、パニック等の不適応行動がそのようなストレスフルな状況で生じることも多い。このようなパニックは、エスカレートすると、本人並びにその場を共有するクラスメイトや支援者にとって不利益が生じやすくなるため、教員が事前にその要因を取り去る支援を行うことが多い。見通しを持たせ、本人にとってわかりやすいプロンプトを与え、安心して学習できる環境を用意するのである。しかし、受容言語を持ちながら、表出言語を十分に持たない子どもに問題行動と機能的に等価なコミュニケーション行動を指導した結果、不適応行動が低減したとの報告もあり（平澤・藤原,1996）、自閉症の子どもたちが不適応行動を起こさず、必要な援助を自ら積極的に利用する力を育むことも重要である（小林, 2006）。また、生徒の自立を促す視点や将来の進路に向けたキャリア教育の視点からも、生徒の実態に応じてその要因を自ら解消するための報告行動や援助要求行動の獲得が求められる。国立特別支援教育総合研究所（2011）は、中学部、高等部段階で育てたい場に応じた言動スキルを「挨拶」「丁寧な言葉づかい」にくわえ「報告・連絡」としており、キャリア教育の視点からもコミュニケーション能力が重要視されている。これらのスキルを身につけておくことは、例えば職場での活動において生じた不測の事態を解決する力につながり、働き続ける上でも重要なスキルであるといえる。

目 的

特別支援学校の教員からニーズの挙がった中学部に在籍する生徒1名における「報告行動」「援助要求行動」を形成するためのコンサルテーションの効果等について検討することを目的とした。

* 山口県立総合支援学校

方 法

期間・場面

X年6月9日～9月18日までの間、登校後の朝学課題に取り組む時間に行った。研究の実施においては、「長期研修派遣教員」が在籍校でのコンサルテーションを行うこととした。なお、研究を実施する前に、本研究の目的や手続き、あるいは研究意義などを主研究者が保護者に説明し、研究同意に関する承諾を紙面で得た。

参加者

特別支援学校中学部に在籍する自閉症生徒1名（クライアント）及びその担任教員（コンサルティ）、当該地域に設置された大学の教員養成系学部において長期研修を受けている「長期研修派遣教員（コンサルタント）」の計3名が参加した。

クライアント クライアントは、特別支援学校中学部に在籍する自閉症の中学2年女子生徒（以下、Aさん）であった。10歳6カ月時に実施した田中ビネー知能検査の結果はIQ52であった。担任から不安な場面での不適切発言の軽減に向けて取り組みたいとのニーズに答え、本研究対象生徒の実態を応用行動分析や行動観察を行い分析したところ、恐らく、不安を喚起させている事態を解消するための話し言葉を有しているのに、そのような言葉を用いて自分から事態を解決する（例えば、事態を解決するために要求する・訴える・拒否するなど）ことができていない場面が多く認められた。Aさんにとって不安が喚起される場面とは、全体の指示のみではとるべき行動がわからなかった場面と、初めて行う課題についてやり方がわからなかった場面であった。いずれも、事態を解決しようと試みるのだが、自力で解決できなかった場合、パニックになり、例えば「水虫」や「目覚まし時計」といった言動を生じることが多かった。以上のことからコンサルティを含むAさんにかかわる教員は、Aさんが不安になり、上述した言動が生じる前にプロンプトを適宜示していた。

コンサルティ（担任） コンサルティはAさんの担任で、特別支援学校の担任2年目（特別支援教育経験2年目）の教員であり、昨年度もAさんを担任していた。昨年は特別支援学校着任1年目であり、入学して初めての環境に不安を示すAさんに対し、Aさんが安心して学習できるように個別のスケジュール表やモデル提示等、早めの支援を行い対応していた。

コンサルタント（長期研修派遣教員） コンサルタントは、教職歴21年目（特別支援教育経験15年目）の教員であった。現在コンサルティと同じ特別支援学校に在籍（5年目）しながら、当該地域に設置された大学の教員養成系学部で特別支援教育の長期研修（半年間）を受けていた。発達障害心理学、応用行動分析を専門とする大学教員から行動コンサルテーションの基礎について習っていた。本研究においては、この大学教員から随時スーパーバイズを受けながら、コンサルテーションを進めていった。

セッティング

本研究では、Aさんの在籍教室（Aさんを含め7名が在籍する学級）を使用した。コンサルタントは、必要に応じて他生徒の支援をしながら、自然な形でAさんの観察を行った（Fig.1）。

標的行動

本研究は、Aさんが毎朝提示される計算や漢字等のプリント課題（朝学課題）に従事している際に行うこととした。また、前述したAさんの特性と、Aさんが進学するであろう特別支援学校高等部で行われる現場実習で求められるスキルを参考に標的行動を設定した。具体的には、Table1に示した3つの行動項目からなる「できました」（①～③）を「報告行動」とし、4つ

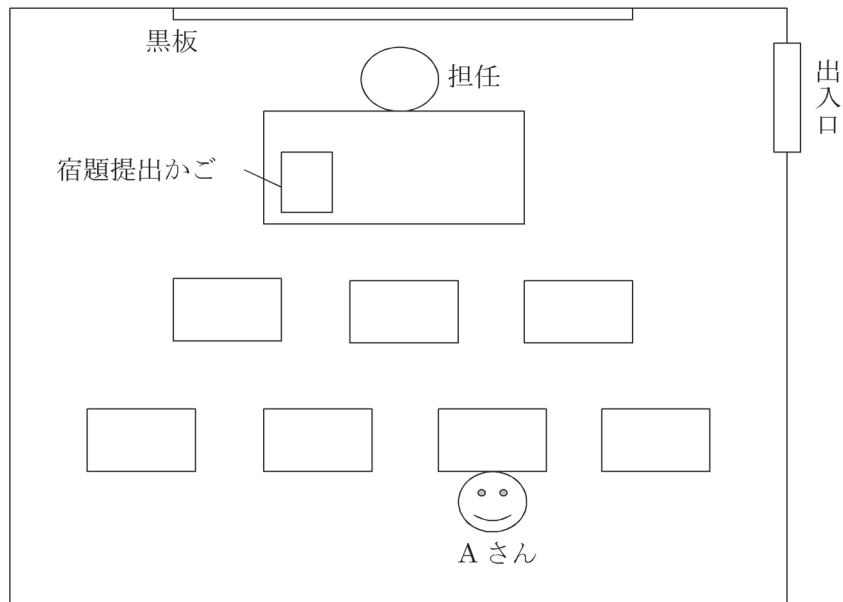


Fig.1 Aさんの報告行動・援助要求行動場面でのセッティング

介入4では報告する担任の位置をその都度変えて実施した。

の行動項目からなる「わかりません」(①~④)を「援助要求行動」とした。「わかりません」の援助要求行動では、Aさんにとっての課題である④「教えてください」という行動も含めて標的行動とした。援助要求行動における課題としては、普段の朝学課題の一部を空欄にすることであらかじめ用意した場合(以下、あらかじめ用意された場合)と既習している計算方法や漢字を忘れてしまったことのような偶発的に生じた場合(以下、偶発的に生じた場合)との双方を取り扱った。誤反応の基準としては、Table1の定義と異なる行動を自発したときや、特に何も反応せずに10秒経過したときに誤反応とした。

手続き

本研究は、ベースライン(以下、BL)、介入1・2・3・4、プローブ、般化を実施し、実施後にコンサルティに事後アンケートを行った。具体的には、報告行動について、BL、介入1と2、プローブ、般化を実施した。また、援助要求行動について、BL、介入1、プローブ、介入2、3、4を実施した。

BL BLでは、普段の朝学課題終了後の行動をTable1の行動項目に分けて観察記録した。介入期で行ったプロンプトは一切行わず、コンサルティにはAさんに対して普段通りに対応してもらった。

介入1 事前に担任のインタビューによるアセスメントを行ったところ、Aさんは初めての活動に対して不安反応を示しやすいが、やり方をモデルで示すことによってその反応を低減しやすくなることが分かった。そこで、介入1では、報告行動・援助要求行動をモデルで示し、モデル提示後にリハーサルを行って、その場ですべての行動項目を適切に生じられるように練習してから朝学課題を行った。各行動項目で望ましい行動が生じなかったときはTable1に示したプロンプトを行い、できたときには言葉で伝えられたことを笑顔とともに言語賞賛した。また、Aさんと同じ教室にいる生徒に対しても可能な範囲で同じように対応し、報告までの流れを学級の中で統一することとした。

Table1 報告行動・援助要求行動における行動項目とプロンプト

行動項目		誤反応を示した時のプロンプト	
		介入1	介入2・3・4
「できました」	①教員に近づく (1m以内)	「できたら?」と声をかける	「できたら?」と声をかける
	②「〇〇先生」と呼ぶ (注意喚起)	「何て言うの?」と聞く	報告を受ける教員が自身の顔を指さす
	③「できました」と言う	「何て言うの?」と聞く	「何て言うの?」と聞く
「わかりません」	①教員に近づく (1m以内)	「できたら?」と声をかける	「できたら?」と声をかける
	②「〇〇先生」と呼ぶ (注意喚起)	「何て言うの?」と聞く	報告を受ける教員が自身の顔を指さす
	③「ここがわかりません」	「何て言うの?」と聞く	「何て言うの?」と聞く
	④「教えてください」	「何て言うの?」と聞く	「何て言うの?」と聞く

介入3では行動項目の紙を机上に提示した。

プローブ1 プローブ1では、援助要求行動のみを対象に、介入1のプロンプトを一切行わずに朝学課題を実施した。

介入2 介入1の結果から、まずは行動項目①を形成することに焦点を絞り、介入方法の変更を行った。具体的には、報告行動において、課題内容を簡単なものにし、「できました」と言えた時点で、自分から近づけたこと(行動項目①)、「〇〇先生」と呼べたこと(行動項目②)、「できました」と言えたこと(行動項目③)を即座に言語賞賛し、さらに各行動項目を記した表にAさんが好むシールを貼って、そのパフォーマンスをフィードバックした。また、行動項目②が生起しないときのプロンプトとして、支援者による支援(「何て言うの?」と聞くこと)から、報告を受ける担任による支援(報告を受ける担任が自身の顔を指さすこと)に変更した。それ以外の手続きは、介入1と同様とし、報告行動における課題を4回実施した後に援助要求行動における課題を同様に実施した。

プローブ2 プローブ2では、それまで行っていたモデルの提示や練習などのプロンプトを一切行わずに朝学課題を実施した。それ以外の手続きは、介入2と同様とした。

介入3 「わかりません」という援助要求行動が介入2で連続して生起しなかったため、介入3では援助要求行動についてのみ、その4つの行動項目が書かれた紙を提示する支援を追加した。具体的には、項目行動が書かれた紙を、事前のモデル提示時から示して確認し、Aさんの机上と援助を要求される担任が座る教卓の上の2か所に設置した。

介入4(般化) 援助要求行動における行動項目①(担任に近づくこと)を定着させるために、報告する教員のいる位置を変えて課題を実施した。具体的には、毎回Fig.1に示した場所と異なる位置に担任がいる状態で援助要求行動についての支援(モデル提示と練習)をしてから朝学を実施した。誤反応を示した時のプロンプトはそれまでと同様に行うこととした。なお、報告行動については担任の位置が毎回異なること以外はプローブと同様とした(般化フェイズとした)。

事後インタビュー 介入4の実施後、コンサルティに対して事後アンケートを実施した。こ

のアンケートは6つの質問（Table2参照）について直接インタビューして行った。

結 果

本研究の結果をFig.2に記した。

BLにおいては、報告行動における課題の行動項目①のみ生じた。Aさんは、朝学の課題ができた時点で、採点してもらうために教卓の上にプリントを提出し、採点が終わるまで近くで静かに待っていた。その際、行動項目②③のような担任に言葉で報告しようとする行動は見られなかった。援助要求行動における課題では、その場で「う～ん」「えーっと」「あれ～？」などと言いながら体を揺らして不安そうな様子が見られるものの、「わかりません」などと援助を要求する行動は認められなかった。

介入1において、報告行動における課題では、7/6は課題ができたときにその場で「〇〇先生、できました。」と言う行動（行動項目②と③）が生じた。7/7の課題もその場で行動項目③のみ生じた。援助要求行動における課題でも、担任に近づく行動（行動項目①）は見られず、7/6は混乱して「チキン、チキン」という不適切な発言があり、7/7はその場で「ここがわかりません。教えてください。」と言った（行動項目③と④を自発したと判断した）。

プローブ1では、事前のモデル提示や練習を行わず実施した。援助要求行動における課題では、行動項目①や②が生起していないが、それ以外の行動項目では正反応を生じた。

介入2では行動項目①に絞って介入方法を変更した。すると報告行動における課題では、7/8と7/10に行動項目②のみ誤反応（行動項目②をとばしてしまう反応）が生じたが、それ以外ではすべての行動項目において正反応が見られた。介入2の援助要求行動における課題では、7/14にすべての行動項目で正反応が生じたものの、それ以外の日では行動項目①や④が生起しなかった。7/16、9/7の偶発的に生じた場合では、担任に近づく行動（行動項目①）が生起しなかった。夏季休業明けの9/3、9/4では行動項目④が生起しなかった。

プローブ2では、事前のモデル提示や練習を行わずに実施した。報告行動における課題では7/13、7/14の両日で全ての行動項目を正しく生起することができたので、7/15以降、事前のモデル提示や練習を行わずに朝学課題を実施した。7/15は、行動項目①を自発した後、担任が自身の作業を終えてAさんに気づくまで待ってから行動項目②を自発した。7/16は朝学課題ができてから即座にすべての行動項目を自発した。夏季休業明けの9/4では、行動項目①が生起しなかったものの、その後の4日間ではすべての行動項目が流暢に生じた。

介入3では、援助要求行動の各行動項目を確認できるように机上に行動項目の書かれた紙を置いて実施した。その結果、9/9、9/10ですべて生じたが、偶発的に生じた場合には行動項目①や②が生起しなかった。

介入4（般化）では、報告する教員の位置をその都度変えて実施した。結果、報告行動は教員の位置が変わってもすべて生じた。援助要求行動における課題では、あらかじめ用意された場合では正反応を自発するが、偶発的に生じた場合では行動項目の一部を省略した。しかし9/18は、辺りを見回して教員の位置を確認してから移動する（行動項目①を自発する）等、近づいてから援助を要求することを意識しているような様子が見られた。

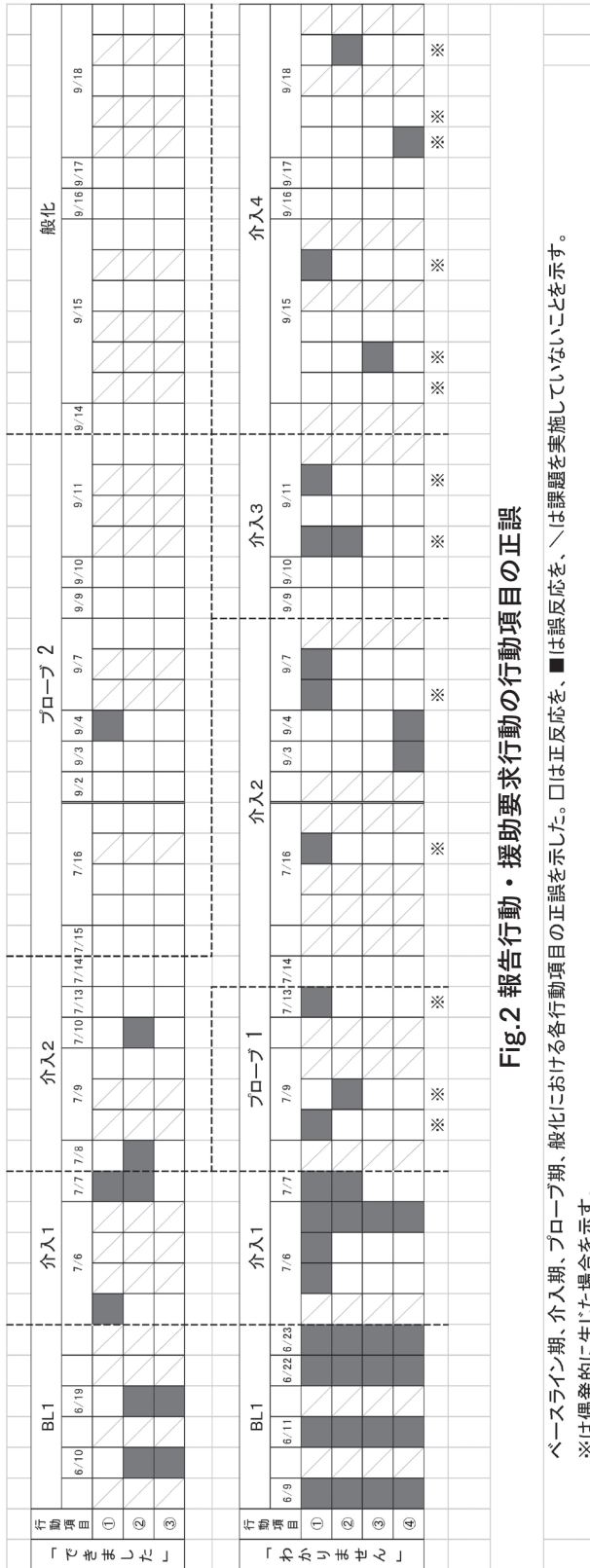


Fig.2 報告行動・援助要求行動の行動項目の正誤

ベースライン期、介入期、介入期、グループ期、一般化における各行動項目の正誤を示した。□は正反応を、■は誤反応を、\は課題を実施していないことを示す。
※は偶発的に生じた場合を示す。

事後アンケートの結果（Table2参照）より、今回の取り組みはAさんにとって有効であったとの回答がコンサルティから示された。また、報告行動・援助要求行動のための各行動項目を朝学以外の場面でも意識することができ、Aさんへの支援のタイミングにも変容が見られた。さらに、他の生徒の変容も好意的に受け止めている旨の回答が得られた。

Table 2 事後インタビューの結果

質問1：支援方法（報告行動、援助要求行動の形成）は有効であったか	回答1 非常に有効であった。
質問2：支援方法は負担になったか	回答2 全く負担に感じることはなかった。
質問3：今回の支援で対象生徒に変容は見られたか	回答3 報告行動・援助要求行動ができるようになった。宿題提出時にも「〇〇先生、できました。」と言えるようになった。
質問4：自身の対象生徒への対応の仕方に変化はあったか	回答4 朝学以外でも提出物を出す場面等で生徒の言い方や態度を意識して指導するようになった。Aさんが不安そうに何か言い始めても少し様子を見て「どうすればいいの？」と問いかけるようになった。（それまでは、すぐに近づいて対応していた。）
質問5：研修教員の関わり方はどうだったか	回答5 安心して対応することができた。
その他：(学級全体の様子、他児童の変容、教員間の共通理解や分担・協力など)	回答 Aさんより他の生徒の方がよくできていて、言葉遣いや態度等を意識していて、クラス全体がよい方向に向かうことができたと感じる。他の生徒にとっても、どのように振る舞えばよいかわかりやすかったのだと思う。

考 察

本研究では、報告行動・援助要求行動における行動項目をモデル提示と直後の練習（リハーサル）による支援方法で介入した。また、望ましい行動が生起しないときは各行動項目で言葉かけや指さしのプロンプトを行った。その結果、「できました」という報告行動と「わかりません」「教えてください」という援助要求行動が形成され、報告を受ける教員の位置を変えても般化が見られた。

担任に近づく行動（行動項目①）については、言語賞賛に加え、達成後に表に好きなシールを貼った上で各行動項目をフィードバックしたことが有効であったと推察された。また、介入2での担任の名前を呼称する行動（行動項目②）については、プロンプトを教員が自分の顔を指さす方法に変更したことが効果的であり、直前のプロンプトは、第三者による言語的・付加的な指示よりも、報告対象からの視覚的で自然な指示のほうがスムーズであったと考察された。以上のように、複数の行動連鎖を形成する場合、それぞれの行動に有効な先行事象操作や後続事象操作を組み合わせることが重要である可能性が示唆された。また本研究実施時には、朝学以外の国語の授業の場面で、机間巡視していた教員が近寄ってきたときに「はい、できました。」という行動（7/14）や、国語の授業の課題プリントがわからなくなったときに辺りを見回し、自分の後ろにいる教員の方を向き、「〇〇先生、ここがわかりません。教えてください。」と言

う行動(9/15)を確認できた。これらのエピソードからは、いずれも、本研究によって対象生徒が教員の位置や顔の向きを手がかりにして行動を調節することができるようになったことに影響していると推察される。渡邊・須藤(2011)や渡邊・須藤・大石(2014)は、自閉症児が他者の視線方向を手がかりにして自身の視線を向けることの重要性について示唆している。本研究は、彼らの知見を、日常的な学校生活における指導の中でも取り入れることができる可能性を示唆した。

ところで、本研究では報告行動が早期に安定して生起・維持したにも関わらず、援助要求行動については、介入3や介入4においてもあらかじめ用意された設定(朝学課題の一部が空欄である場合)のみ正反応を示し、偶発的に生じた設定(既習している計算方法や漢字を忘れてしまった場合)では、すべての行動項目で正反応を生じたのは2回のみであった。この理由として、報告行動の「できました」は、伝える内容が賞賛対象であるのに対し、援助要求行動の「わかりません」や「おしえてください」は、伝える内容が賞賛対象ではないためであると推測された。実際、報告行動のために担任に接近する(行動項目①を自発している時の)Aさんは落ち着いた様子であったにもかかわらず、援助要求行動のために担任に接近する(行動項目①を自発している時の)Aさんは焦っている様子が観察された。特に、偶発的に生じた設定では、Aさんをさらに混乱させてしまい、早く解決したい気持ちにとらわれるあまり、行動項目の一部を省略してしまったと考えられた。本研究での援助を要請する事態は、恐らく、Aさんにとって「わからない」状態という嫌子であり、嫌子に対する情緒的な反応が援助要求行動の形成に影響したと推測された。伏見(1997)は、援助要求行動のようなマンドと報告行動のようなタクトをコミュニケーション行動の中心とし、その形成において、文脈に沿った適切な語彙とその応答が重要であることを示唆している。本研究では、これらを形成する場合において、語彙(報告内容)を生じさせる設定(文脈)が重要であるという点で、伏見(1997)の知見を支持したと推測された。

本研究では、大学で研修中の教員がコンサルタントとして、同一在籍校の教員へのコンサルテーションを行った。コンサルティには、クライアントの朝学での報告行動・援助要求行動の形成のための支援方法についてアドバイスを行った。その結果、コンサルティは、朝学以外の場面でもクライアントが困った場面でもどのように解決するかを一旦見守り、その後(必要であれば)Aさん自身が解決できるように支援するという段階的な支援を自発するようになった。実際、教員が少し待つことによって、Aさんが困難事態を具体的に説明しようとしたり、周囲を見渡して近くの教員に手招きなどで援助を要求したりする行動を自発する場面が散見された。研究以前のAさんの援助要求(不適切な発言)への対応は、それに気づいた教員がすぐに駆け寄り、要因となるものを推測して対応していた。Aさんが援助を要求するために教員の位置を確認し、伝えようと自ら近づく行動は、Aさんにとって今後の不安な場面でも身につけておきたい行動スキルであった。もちろん、パニックを起こす自閉症生徒への支援では、生徒の不安要因を回避するための早めの支援を行うことも必要である。しかし本研究では、パニックの予防策として行っている早めの支援が、生徒の実態によっては、生徒の持っている力を発揮する機会や生徒自身が工夫して取り組む機会を逃してしまうことに繋がる可能性を考察した。小林(2006)は、自閉症の子どもが不適応行動に代わる手段を積極的に利用してコミュニケーションを行えるようになることの重要性を示唆している。一人一人の子どもに合った適切なコミュニケーション行動を身につけることが自立的な行動を育てていけるといえる。

引用文献

- 伏見貴夫 (1997). 3章 コミュニケーション行動の機能的分析 小林重雄 (監修) 障害児・者のコミュニケーション行動の実現を目指す 応用行動分析学入門 学苑社 pp40-60.
- 平澤紀子・藤原義博 (1996). 言語障害教室における発達遅滞児の問題行動の低減：教師と子どもの双方の伝達行動の改善 行動分析学研究, 9, 137-147.
- 小林一恵 (2006). 特集Ⅱ 〈子どものセラピー〉自閉症療育の場から コミュニケーション障害学, 23, 52-56.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011). 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック ジアース教育新社
- 渡邊孝継・須藤邦彦 (2011). 自閉性障害児における他者の視覚的注意の理解に関する応用行動分析学的研究：他者の視線方向の弁別と自己の応答行動の分化 教育心理学研究, 59 (1), 100-110.
- 渡邊孝継・須藤邦彦・大石幸二 (2014). 知的障害を伴う自閉症児における他者の視線方向の弁別に関する研究－カード分類課題におけるプロンプト・フェイディング法の適用－ 発達障害支援システム学研究, 13 (2), 51-59.