

## 強度行動障害をもつ生徒が安心感や目的意識をもって 活動に取り組む支援の検討と実践 —PBS の視点を基に—

小林 愛 高度教職開発コース 特別支援教育高度化プログラム

キーワード：強度行動障害, PBS, 安心感, 目的意識, 知的障害特別支援学校

### 1. 問題の所在と研究の目的

強度行動障害においては障害特性に環境が適合していないことが、ひとや場に対する嫌悪感や不信感を高め、行動障害をより強いものにする。行動上の問題は、PBS の 8 つの特徴 (Anderson & Freeman, 2000; Carr & Sidener, 2002) の基、支援を行うことが有効であると考えられている。しかし、知的障害特別支援学校において、児童生徒の示す行動上の問題についてその場限りの対応になりがちであり、実際に教員もどのように対応したらいいのかわからないという困難を抱えている。特に支援計画の要となる正の強化による支援方略について、どのような正の強化が児童生徒にとって望ましいのかを教員が情報収集し、選択・決定するといった計画の立案に困難さが示唆されている (加藤・小笠原, 2017)。要となる正の強化による支援方略は、行動改善のための「手段」としてのみでなく、学校生活の QOL が向上するような「目的」として支援を構築する必要があるが (望月, 1995)、そのような実践的な研究は見当たらない。また、PBS では組織的な支援も大切であるが、構築した支援について複数の支援者が理解し様々な場面で実施する困難さもある (佐田東, 2002)。

筆者の勤務校においても、強度行動障害をもつ生徒が不快感や欲求を訴えていることを認識しながらも、周りの教師と適切な支援について悩むことがあった。そこで、そのような困難さのある生徒が学校生活における状況に安心し、自ら取り組むための適切な環境と教師の支援について明らかにするために、PBS における正の強化による支援方略の使用の視点で支援を立案し、校内外の複数の支援者で支援内容を共有し実践した。

### 2. 方法

#### 2.1 研究参加生徒 ASD, 男子, 知的障害特別支援学校高等部在籍 A さん

言語やコミュニケーションの発達 (Vineland-II) は 1 歳水準であり発語はない。強度行動障害判定基準では 10 点以上で強度行動障害の判定のところ、実践開始時は 12 点だった。そこで、A さんにおける安心感や目的意識をもつ姿を①頭部への自傷することなく、活動に自分から取り組む姿、②視覚的な手掛かりをもとに、活動の流れを知って自分から行動したり、周りの人とかかわったりする姿として定義して実践した。

#### 2.2 アセスメント (20XX 年 5 月)

機能的アセスメントで問題行動が生じている背景明らかにし、支援の立案をするために

引き継ぎ資料，支援した際の行動観察，保護者からの聞き取り，感覚プロフィールから実態把握を行った。結果は以下の通りである。

机上に貼られたトイレカードをタッチして伝える。挨拶や発表は教師とハイタッチをしてやり取りをする。肩や背中に刺激を入れてほしい欲求がある。休み時間に取り組むことがなく，床や身の回りにある埃やゴミなども含めて気になった物を口に入れる。学級の日課表に示すイラストカードには分かるものもあり，自分で選ぶ姿がある。作業においては手順表を示すのみでは伝わらず，内容が分からない状態で指示が多くなると自傷が出始め，トイレへ逃避する姿がある。何をしたらよいか分からないとき，制止されたときなど，不快を感じたときに頭部への自傷が増える。思いが伝わらないときや不快感が続くときに身近な人を引っ掻いたり，叩いたりするなどの他害が出る。家庭では自傷はほぼなく過ごしている。買い物などで人の多い場所に行くと早く帰ろうとしたり，自傷が出たりすることもある。その時期のブームに合わせておもちゃを選び，一人で遊んでいる。布団のシーツや布製品を口に入れていることが多い。家族と離れて過ごしたいときには，自分の部屋に移動して静かな場所で過ごす。以前は要求を絵カードで伝えることにも取り組んでいた。感覚プロフィールでは低登録と感覚過敏が「非常に高い」，感覚探究と感覚回避が「高い」という結果だった。よく見られる異食行動や自己刺激（自傷ではない）は感覚探究と捉えられ，一定程度保障する必要がある。また回避したい感覚は，視覚的聴覚的に刺激の強いものだった。さらに，既習の経験を取り入れること有効であるという結果が得られた。

### 2.3 支援の立案と手続き

アセスメント結果から立案した正の強化による支援と手続きは以下の通りである。

#### (1) 口腔感覚の保証と余暇支援

①飲み込む危険性のない素材の中から A さんが繰り返し噛んでいるもの，好きな楽器や音楽を楽しむための，タンバリン，好きな曲の入ったスマートフォンを余暇グッズに入れた。

②新たな余暇支援への更新にあたっては，好きな活動の写真をカードにしたり，好きな教師や友達の写真をタブレット端末に入れたりした。

#### (2) 嫌悪事象への逃避方法の選択肢の提示と教師のかかわり

①教室や集会等で嫌悪事象が起きたときに，A さんが廊下やトイレに行こうとする姿を見守った。また，休憩場所と休憩の絵カードを用意し，頭部への刺激が多くなり，その場を離れようとしたときに，絵カードを提示しながら休憩の提案をした。

②表情がこわばったり，自傷が出始めたりしたときに，ヘルメットを本人に装着したうえで，水分を机上に用意しておき，必要最低限の声掛けに抑えた。カードの利用に限らず，本人からの要求・欲求があったときにすぐに応じた。

#### (3) 作業単元学習における作業の分かりやすさの設定

経験したことのある動作を取り入れた活動を設定し，作業量を提示し，1セット終わったときに肩を軽く叩いたり，数セット終えたときにお茶と余暇グッズを提供したりした。

#### (4) 要求と報告のコミュニケーションの保証

①前年度から絵カードをタッチして伝え始めた「トイレ」「飲む」といった要求について、PECS の考え方を参考にして手続きを行った。また、個別のスケジュールを絵カードで用意し、絵カードを使って働き掛けた。

②A さんが身近な写真やイラストに興味を示して教師に何かを伝えようとしたときに、教師が積極的にコミュニケーションを図り、興味を示したものに關わるものを提示した。また、(1)②の支援に引き続き教師や友達とかかわる姿を見守ったり、仲介したりした。

## 2.4 支援の共有

学級担任間では、上記に示した A さんの実態の捉えと支援の意図を口頭で共有、筆者が中心に支援を行い、支援方法について演示したり、支援のポイントを伝えたりした。また、職場実習の際には事業所職員に中心的な支援者を設定し、必要に応じて学級担任が支援のポイントを演示したり、一緒に環境を考えたりした。

## 3. 結果

### 3.1 口腔感覚の保証と余暇支援

用意した複数の素材から、A さんが求める口腔感覚を自ら選択して刺激を入れることができた。また、A さんの流行に合わせた内容の更新により、教室や作業の合間の過ごし方として定着した。更新時に、好きなものの写真を新たに追加したことにより、身近な教師に写真カードを見せてかかわったり、タブレット端末の写真から気になるひとの顔写真を繰り返しタッチして相手のところへ行ったりと、新たな人とのかかわり方を身につけた。

### 3.2 嫌悪事象への逃避方法の選択肢の提示と教師のかかわり

休憩場所を使ったり、休憩カードを選んだりし始めた。また落ち着いた頃に絵カードを提示すると次の活動に参加した。ヘルメットの使用は、一定程度頭部への自傷を減らし、冷静さを保つことができたと考える。不穏な状況下では、自分で過ごす時間を増やしたことにより不快になるきっかけが減り、本人のペースで調整を図ることができたと考える。また、要求がすぐに伝わる状況により、不快感を増やすきっかけを抑えられたと考える。

### 3.3 作業学習における作業の分かりやすさの設定

少し新しい作業内容においてももの理解が早く、取り組める作業種の幅が広がった。また、教師からの称賛の声掛けでも笑顔になり取り組みが促進し、休憩後の活動再開もスムーズだった。作業に取り組む時間は増え、作業中生じていた自傷の回数は減った。

### 3.4 要求と報告のコミュニケーションの保証

要求カードを手渡して伝えるようになり、絵カードを見て次の行動を始める姿も表れ始めた。要求が伝わらないことによる自傷は低減が認められた。また、これまで興味をもたなかったポスターの写真やイラストについても興味があることを教師に伝え、それに応じてやり取りをすると、教師と楽しんだ写真やイラストの前で立ち止まるようになった。また、かかわりたいひとのところへ会いに行くと笑顔になったり、A さんからクレーンで相手を誘ったりと適切な方法でかかわるようになった。

### 3.5 支援の共有

担任2人は支援立案した筆者の意図を理解し、筆者が近くにいないときにもAさんの様子から判断して同様の支援を行った。日常的に2人の担任からもAさんの実態の捉えを話題にし、日々の支援の更新につなげることができた。事業所の職場実習においては、引き継ぎ内容を基に現在の事業所にできる環境改善を事前に図っていただいた。また、安定して作業に取り組んでいる時期に、様々な支援者とかかわりを持ち、直接Aさんを支援する場面を設定し、事業所内での支援の共有を図ってくださった。

これらの実践を経て、強度行動障害判定基準による評価を行ったところ、実践前の12点から4点に下がった。

## 4. 総合考察

安心できる状況を整えるために大切だったことは、本人が欲求する感覚刺激を保障するものと好きなものや興味・関心のあるものを捉えて日常生活に設定することだったと考える。その結果、学校生活の様々な場面において本人の欲求を満たす正の強化を自然な形で得られる状況となって気持ちが安定し、学校が安心できる状況になったと捉える。目的意識においては、活動に対する「できる」という実感が「またやろう」という思いにつながり自ら取り組む姿に変化したと考えられる。周りからの称賛に加えて「できる・分かる活動」そのものが正の強化子となり、活動に取り組むことで正の強化を受け、自ら取り組む姿になったと考える。また、校内の教師や福祉事業所の理解を得られるよう支援内容を設定し引き継ぐことができたため、複数人で同様の支援を継続することができた。ただ、Aさんが不調になるときもあり、支援の継続だけでは安定が図れないこともあった。正の強化をすれば良いのではなく、生徒の状態を理解し、そのときの実態に合わせた正の強化による支援を再設定したり、内容を更新したりすることが大切になるだろう。

## 文献

Anderson, C. M., & Freeman, K. A. (2000). Positive behavior support: Expanding the application of applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 23, 85-94.

Carr, J. E., & Sidener, T. M. (2002). On the relation between applied behavior analysis and positive behavioral support. *The Behavior Analyst*, 25, 245-253.

加藤慎吾, 小笠原恵(2017). 知的障害特別支援学校の教師が行動問題支援過程において直面する困難の検討. *特殊教育学研究*. 54 (5) .

望月昭 (1995) . 〈特集〉ノーマライゼーションと行動分析「正の強化」を手段から目的へ. *行動分析学研究*. 8 (1) . 4-11.

佐唄東彰 (2002) . 知的障害養護学校に適合した不適切行動に対する機能的アセスメントに基づく包括的な支援計画の検討. *上越教育大学大学院学校教育研究科障害児教育専攻修士論文*.