

[特別支援教育]

行動障害のある児童の行動改善に向けた特別支援学校におけるトータルアプローチ

鈴木 宏和*

はじめに

本事例は、行動障害のある知的障害の児童が、周囲との関係が取りづらく年々反抗的かつ攻撃的な態度が大きな問題となり、行動障害が大きな課題となってきた。A児は、小学校4年まで小学校特別支援学級に在籍し、対応困難な状況から小学部5年から本校の特別支援学校へ転学したがこれまでの対応とA児の行動から、障害の素因の他に適切な対応ができていなかったことから、二次障害の可能性もあると推測した。先行研究では、行動を改善するためのアプローチとしてトークン・エコノミー法の活用は多く発表されている。しかし、前年度に行ったA児に対するトークン・エコノミー法ではあまり成果が現れなかったことを受け、本研究では行動改善的なアプローチと共に自己有用感を高めるために学校生活全体を通じた心理的なアプローチも加えた多方面からのトータルアプローチを行うこととした。自己コントロールがうまくできなく、自己有用感が低くなっている本児に対して、行動目標を明確にするトークン・エコノミー法を活用した目標カードの活用、学校全体で評価していく体制作り、行動調整が取りにくい自由時間の課題設定などの方法をトータルにアプローチして行動改善に取り組んだ。本事例に類する行動障害を伴う事案は、一担任が対処することが大変困難であることから、担任、学級、学校全体など組織としても総合的に方略を立てて指導に向かうことが重要と考える。

1 対象児童の問題

(1) 対象児童の学年

本児は小学部6年生で男子児童である。

(2) 障害名

知的障害でADHDと自閉的傾向がある。年に数回てんかんの発作がある。

(3) 認知力

周りの大人とコミュニケーションをとることはできるが、言動は幼く頭に浮かんだことをそのまま事実のように話す傾向がある。文字を書くことが苦手で、書くことに抵抗感をもっている。50までの数唱はできるが、10以上の具体物の数を数えることなどは苦手である。繰り上がりの足し算は少しできるが、繰り下がりの引き算はできない。学校生活での良いこと悪いことの区別はある程度できている。

(4) これまでの経緯

4年生の始めに本校に転学してきた。父子家庭であり、兄が一人いる。気持ちが乗っているときは問題ないが、自分の思い通りにいかないことがあったり、体調が優れなかったりなど、イライラしているときには、近くの児童や職員に対して引っ掻く、叩く、蹴る、物を投げる、壊すなどの行動が見られる。そういった行動を止められたり、怒られたりすると、スイッチが入ったようにさらに目つきが変わり、表情が強張り、問題行動がエスカレートする。そうになると、その場から離れクールダウンするという対応をしていたが、気持ちが落ち着くまで時間がかかった。

(5) 状況から見えてきた課題の分析 (推測含む)

問題行動が出てくる場面を考えてみる。特に多い場面は、自分が苦手意識をもっている活動の場面である。「失敗したくない」から「やらない」という反応になり、そこで職員から「やりなさい」と声を掛けられることで他者への攻撃のスイッチが入ってしまう。このような行動は、過去の「失敗を責められた」「バカにされた」「自分を分かってもらえない」などの経験が関係しているのではないかと考える。A児が一見何でもできそうに感じてしまうこと、能力以上のものを求められてしまうことも要因として推測される。そして、他者への攻撃を行うことで、その場からエスケープす

* 新潟市立東特別支援学校

ることに成功したという「結果」が、問題行動を強化してしまったと考えられる。

このように行動障害のある子どもは、「他者から認められない」という経験を積んで育ってきたため、自己評価が低く、自信がもてず、自己の存在感が希薄で、常に不安を抱えていることが多く見られる。

(6) 課題分析から見えてきた指導方略の観点

以上のような課題の分析から、自分の行動をコントロールするための「目的行動の統制」、「自己有用感の向上」、見通しをもつことや自由時間の過ごし方を見直すことでの「不安の除去」を目的としたトータルアプローチを指導の方略とする。

2 研究の目的

行動障害のあるADHDの児童に対して、行動目標を意識させるシート（がんばりカード）の活用や教師間の共通理解と連携した対応、及び自由時間の過ごし方など、学校生活における課題をトータルサポートすることで、自己有用感が高まり適切に対応していく力を身に付けていく指導の在り方を検証する。

3 研究仮説

自己有用感の低い児童に対して、トークン・エコノミー法を教師間で連携して組織的に行うこと、余暇時間の過ごし方など優先課題をトータルに取り組むことで、行動全体が落ち着きのあるものになるだろう。

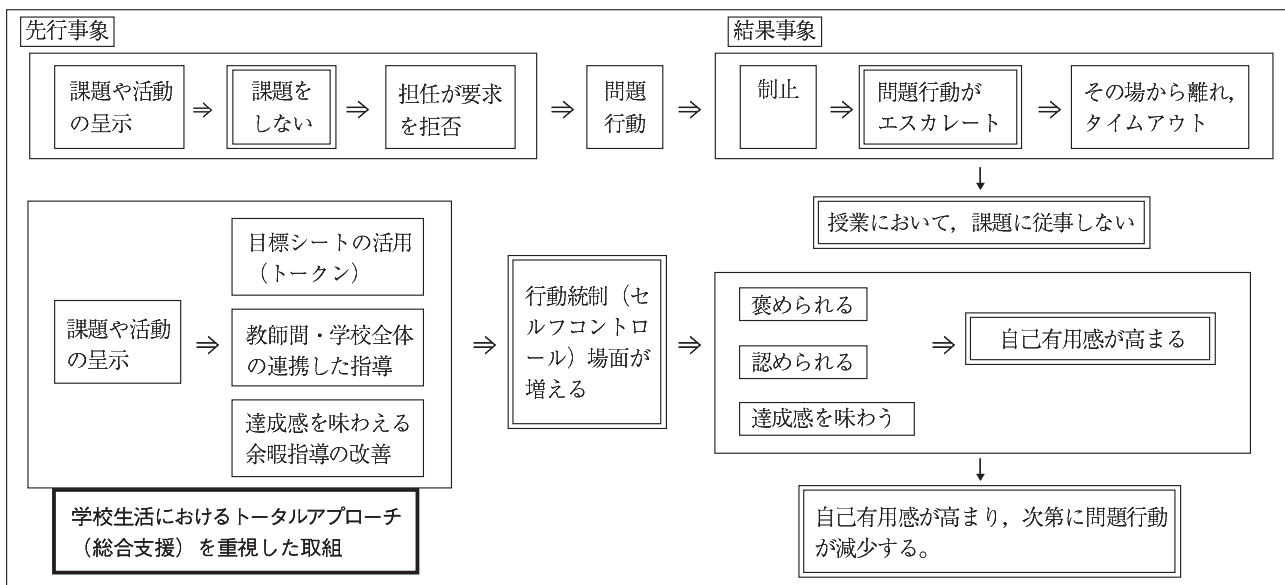


図1 研究仮説

4 研究の方法

(1) がんばりカードの活用

A児が自分の行動目標を常に意識できるようにするため、目標を具体的に明記し、教室の壁面に掲示する。また、がんばりカードを作成し、目標を達成できたときには、ポイントがもらえるようにする。毎日の帰りの会で自分の行動を振り返る時間を設け、継続して目標を達成できたときには、ご褒美として普段できないような特別な活動ができるようにする。

(2) チームによる統一した指導

事前に担任間の共通理解を図り、A児に対する対応は統一する。また、該当児の自己有用感が高まるように管理職への協力要請を行い、普段からの温かい言葉掛けやご褒美への協力をお願いして学校全体で見守る体制を作る。

(3) 自由な時間の過ごし方

活動の合間の時間帯にもA児が夢中になれる課題を設定し、課題別学習の時間に活動する。自由時間の過ごし方の1例として、約束を守ることができればその課題を別の時間にしてもよいと提案する。

(4) 記録の蓄積

A児の問題行動の実態やその頻度などを把握するため、他害や破壊行為などの行動の記録をとる。できるだけ具体的にとるが、膨大な記録にならないように前後の関係や状況などをできるだけ簡潔に記録し行動の要因が分かるようする。

5 実践の内容

(1) 行動目標を明確にするがんばりカードの活用 ～トークン・エコノミー法を活用して～

① 目標の明確化と意識付け

がんばりシートに示す目標は、本児に理解できる言葉で示し、問題行動を予測しながら学校生活で最低限守ってほしい内容のものから絞って設定した。また、学級全体で意識できるよう本人だけのルールでなく、学級全体の目標として掲示するなどの配慮を行う。日常的に、「ここに書いてあるね」と意識化できるようにする。

② がんばりカードの作成

A児が目標を達成できたときに「今日1日、がんばってよかった」と感じるように「がんばりカード」を作成する。シールが4枚たまるとご褒美的な活動ができるようにすることで、「明日もがんばろう」と意欲が継続していくようにする。前年度までも一時期使ったことがあるが、長続きしなかったということなので形式を変更して作成する。具体的には、①で述べた目標の精選、シールの枚数の減少、量的把握がしやすいシールの貼り方への変更を行い、A児が取り組みやすいシートにする。



写真1 がんばりカード (小学部5年時)

③ 振り返りタイムの設定

セルフコントロールできる力を育てるために毎日、帰りの会の中で、1日の行動について振り返る時間を設ける。その際、担任1人ずつが本児の行動についてよかったところを発表する。みんなの前で褒められることで、「がんばってよかった」、「褒められてうれしい」と感じられるようにする。また、目標を達成できなかったときには、問題だった行動を具体的に説明し、「〇〇した方がよかったね」とか「〇〇と話をするとよかったね」と代替の行動を諭すように伝える。振り返りタイムで話をするので、A児がより冷静に話を聞くことをねらう。

④ 目標達成後のご褒美

目標を達成したときにシールを1枚もらい、4枚たまったら、1回好きなご褒美を体験できることとする。ご褒美を励みに、A児が自分の行動をコントロールすることをねらう。枚数を4枚にする理由は、A児にとって少なすぎず、多すぎず、心地よい達成感を感じながら続けられる数と判断したからである。ご褒美は、「校長先生と給食を一緒に食べる」「教頭先生と昼休みに遊ぶことができる」など、シールがたまった時点でA児が考えて決められるようにする。また、シールが4枚たまると「がんばりカード」の余白に王冠シールを1枚貼り、ご褒美を受けることができた回数の記録、勲章として掲示する。しかし、目標を達成できなかった場合は、それまでたまっていたシールは没収(王冠シールは別)となり、また1枚目からためなくてはいけないルールとする。これは、他害などの問題行動は絶対にしてはいけないという意識を強化するためである。

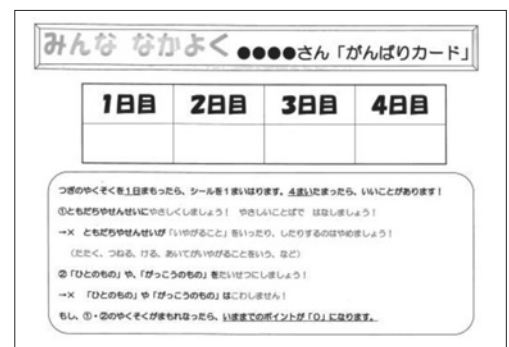


写真2 がんばりカード (小学部6年時)

(2) チームによる統一した指導

① 担任間の共通理解と対応の統一

対応する担任により、指導に違いが出ないように、検討した目標に対して担任3人で共通の達成基準を確認する。対応の仕方が違えば、A児の混乱につながると同時に、甘えも出てくる。そういったことがないように、対応は統一し、あいまいな場合はその場で確認しながら対応する。また、指導場面の具体的な対応としては、『問題行動があったときには、その場で強く指導するのではなく、少しくールダウンしてから話をすること』や、『振り返りの場面や本児が落ち着いて話を聞くことができそうな状況では、穏やかな口調で「〇〇するとよかったね」「〇〇と言った方がよかったね」と代替の行動モデルを示すこと』などの対応である。

② 管理職への協力要請

担任だけではなく、「みんなが自分のことを応援してくれている」という思いをA児に感じてもらいたいため、管理職に対して協力を要請する。担任だけで問題を抱え込まないという意味でも有効であると考えられる。協力を要請するにあたっては、児童の実態を細かく報告し、児童の理解をしてもらう。そして先に述べたように、ご褒美として「ポイントが4つたまったら校長先生・教頭先生・教務先生と一緒に給食を食べたり、休み時間を過ごしたりすることができる」という内容を設ける。「できるだけ特別な時間を過ごしている」という思いをA児に持たせたいので、活動場所として

普段は入れない会議室なども活用させてもらうこととする。行動結果の強化として高い優越感を味わい自己評価を高めていくことにつながると考えた。

(3) 自由な時間の過ごし方～課題別学習からの広がり～

該当児童の学校生活上の課題に、自由時間の過ごし方や学習上における成就感不足が考えられた。それらがトラブルのきっかけになることも多く、学校生活建て直しの重要課題でもあった。そこで、この課題に対する方略として、学習意識を高め、余暇への広がりをもてるものを身に付けさせることで、不安定な気持ちにならなくとも過ごすことができ、取組の結果が自信に変わることを期待し下記の指導を行う。

① 課題別学習の課題の見直し

学校生活における、課題場面の一つとして、学習に乗り切れていない、学習の内容に関心がない、分からない、つまらない、楽しみ感が持てていない、などの改善すべき内容がある。そこで、まずは毎日行っている課題別学習の内容を改善することで、気持ちの安定を図れないかと考えた。その中の一つの取り組みとして、文字を書くことに自信が持てないA児に対し、「〇〇のキャラクター図鑑をつくらう」と提案する。自分から「文字を書きたい」と思えるような課題を設定することで、「やらされている」という思いではなく、「もっとやりたい」と感じながら取り組むことを期待する。このように、前向きに活動する時間を少しずつ増やすことが、A児の自己有用感を高め、安定した生活につながっていくと考える。

② 自由時間の過ごし方

今までの傾向を考えると、暇な時間、主に活動と活動の間の時間にトラブルが多く見られていた。これは、余暇の時間の過ごし方が分からず、「おもしろくない」、「暇だ」と感じてしまうなど、トラブルが発生しやすい状況であったことが原因であると推測される。そこで、こういった状況を解決するために、興味・関心のあるものを元に時間の過ごし方を提案する。具体的に例を挙げると、課題別学習で取り組むキャラクター図鑑の作成を課題別学習以外の時間に取り組んでもよいと提案することなどである。楽しんで活動する時間が増えることで、A児が学校生活に充実感を感じられるようにしたい。

(4) 行動記録の蓄積

A児の問題行動を把握するために、担任グループはトラブルがあった場合、その前後の様子や周囲の状況、本児の問題行動を簡潔に記録していくことを確認した。また、担任がそばにいないときは、聞き取った情報を同様に記録することを重ねた。このことから、トラブルの誘引として、学習が分からずつまらなそうにしているときや自由時間などの過ごし方が分からない場面などが浮かび上がり、対応していく必要性が高いということや感情を安定して持続させる支援の導入が必要であることが分かってきた。

5 研究の結果

(1) 他害・破壊行為の頻度の推移

トータルアプローチを実施した指導期間は、6学年の2～3学期（9月1日～3月24日）である。

下の図は、本児の行動の記録を取り始めた6月から3月までの「他害」、「破壊行為」の件数である。記録を取り始めた6月は、「他害」「破壊行為」が非常に多かったが、トータルアプローチを始めた9月以降、少しずつ減少してきたことが分かる。3学期になると、こういった行為はほとんど見られなくなり、月の記録もほとんど必要ないくらいにまで落ち着いてきた。上のグラフを分析すると、7月は授業日数が少なかったことに加え、本児の欠席も多かったのが件数の減少に表れたと考えられる。9月から10月は、トータルアプローチを行い、本児が日々の生活の目標を意識しながら生活したため、件数が明らかに減少した。11月以降は、どちらの件数も2回以上になることはなく、明らかに本児が自分の気持ちをコントロールできていることが分かる。これは、それまでの指導により本児の自己有用感が高まっていったことにつながったと考える。

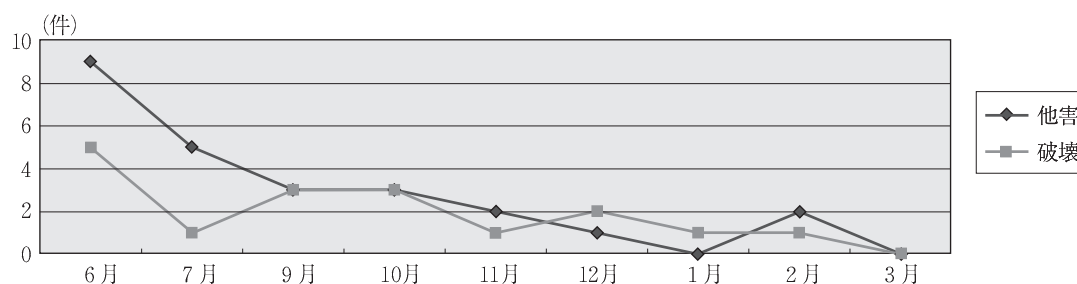


図2 A児の「他害」「破壊行為」の件数（6学年6月1日～6学年3月24日）

(2) 行動の記録より児童と担任との関わり方の変化

「小学部－5年 9月の記録より」

介護体験実習生が来ていたためもあったか、うれしくて午前中から興奮気味。昼休みに実習生とグラウンドに出たが、スプリンクラーをいじって水を噴出させ、いたずらを始めた。2人を観察していたK教諭が体育館から声を掛けやめさせた。その後、窓から体育館に入ろうとするのでK教諭が押し戻す。A児はK教諭に「バットとボールを持ってきて」と言うので、K教諭は「実習生と一緒に用具置き場に行って、自分で持ってきたらどうですか」と応答した途端に、K教諭の眼鏡をひたくり、ぐちゃぐちゃに折り曲げて壊した。

私が担任をする前年度の記録である。A児は、自分の思うような対応をしてもらえないと、徐々にイライラが募り、このように突発的に破壊行動、もしくは、他者を傷つける行動をとることが頻繁に見られた。この事例では、いたずらを止められたA児の気持ちが不安定になった状況で、その後自分の思い通りの対応をしてもらえなかったことがきっかけとなり、破壊行為に至ったと考えられる。

自分自身の行動をコントロールできていなかった時期であるといえる。

「特別支援学校－6年 9月の記録より」

午前中、朝の運動ではりきりすぎて体力を使い果たす。その後はだるそうにして過ごす。特別イライラした様子は見られなかった。給食はほとんど食べず、デザートも食べない。J教諭と話をしながら待っていたが、J教諭が他の児童の指導をしているときに自分の方を向いてほしかったのか、背中部分を指先でつねった。J教諭は「痛い」と言ってレッドカードを見せると、「1回でレッドカードなの？」と質問した。「1回でレッドカードだよ」と伝えるとしぶしぶ納得した様子。その後は、疲れているわりには我慢することはできたが、その日のポイント（シール）はなし。

私が担任をしていた6学年時で、トークン指導を始めて少したった9月中旬の記録である。レッドカードとは、人を傷つけたり、物を破壊したりしたときに出していたカードで、その日のポイントやそれまでたまっていたポイントがなくなるというルールとしていた。また、そこまでではない問題行動にはイエローカードを提示し、2回提示されるとポイントがなくなるというルールとしていた。この日は、不適切なかかわりをしてしまったが、その後にレッドカードの提示を受け入れることができた。おそらく、1学期の最初の段階など、以前の状態では受け入れることができずに、その後は報復行動に出ているであろう。少し、A児の行動に「手を出すことはいけないこと」という意識が芽生え始めた時期である。

「特別支援学校－6年 1月の記録（まとめ）より」

1月の他害は0回であった。また、16日間あったうち、14日間で、ポイントのシールをもらうことができた。思わず「ばか」と担任に言ってしまったとき、「今のは間違えた」と言って言い直すことがあった。してはいけないこと、しないほうがよいことが、今まで以上に意識できてきたようだ。そして、「ご褒美はいらない」というA児の言葉から、ご褒美に対する意識は高くなく、むしろ、ポイントをたくさん貯めて褒められたいという意識に変わってきていることが分かる。

このときには、気持ちの浮き沈みが多少あっても、我慢することができ、「他害」や「物の破壊行為」が見られなくなってきた。

また、何か反省するべき点があった日には、帰りの会の振り返りタイムで「～したから、シールはなし」と自分でその日の行動を振り返ることができた。そのため、担任もA児に対して論ずるように話すことができ、互いに嫌な気分になるようなことはなくなっていた。この頃は、すでに良好な関係が築けている時期であり、小学部を卒業する3月まで、その関係性は続いた。

(3) A児の行動の変化

以上の実践を通して「他害」「破壊行為」はほとんど見られなくなっていた。1日中気持ちが穏やかなまま過ごせる日が増えてきて、以前の乱暴な口調が落ち着いた口調に変わった。表情も穏やかで、以前に見られていたような厳しい目つきが見られなくなった。学習場面の变化としては、課題別学習中座って学習する時間が増えたことが一つの変化である。それまでは、気分が乗らないと机に伏していたり、席を離れたりすることがあったが、それがほとんど見られなくなった。また、朝の運動では、友達と一緒に記録を意識して走るようになった。それまでは、ただ体育館の中をゆっくりに歩くだけ、もしくは、気分が乗らないと座り込むこともあったが、ほとんど見られなくなった。さらに、友達に周回数で勝てないと感じても、その事実を受け止められるようになった。単元によって内容が異なる生活単元学習などでは、その場にいることは勿論だが、学級のリーダーとして話を聞く態度、参加する態度を意識することができるようになった。最後に、自由な時間の使い方の変化について述べたい。帰りの着替えが終わり、帰りの会が終わるまでの時間帯に30分程度の自由に活動する時間があった。それまでは、何をしてもつまらないといった感じで、担任にちょっかい

を出したり、友達にしつこくからんだりしていた。しかし、3学期になると、課題別学習で行っていた「図鑑作り」をその時間帯でもしたいというようになり、そのことを認めて協力すると毎日黙々と図鑑作りに取り組むようになった。そのことで、他者との距離感もちょうどよく取れるようになり、時には、友達に「これ、やってみる？」と用紙をあげたりする優しい行動も見られるようになった。現在、A児は中学部に通っている。学年の中でもリーダー的な存在となり、問題行動はほとんど見られていない。それだけではなく、困っている生徒に対して救いの手を差し伸べていると報告があった。中学1年時の担任からは、A児との適切なかわり方を事前に教えてもらってとてもよかったと話をされた。以前は生徒・児童理解の会で必ず話題にあがったA児が、今では一切名前があがっていない。

6 研究のまとめと今後の課題

今回の実践を通じて、A児の行動にプラスの変化が見られた。これは、A児の実態を把握した上で、様々な方面から行動改善のためのアプローチを行った成果であることは間違いない。今までも同じようなアプローチを試みたと推測はできるが、ある部分では、A児の実態と合わない指導が行われ、「怒られた」「うまくいかない」といったマイナスの経験が積み重なり、問題行動をせざるをえない状況にまで追い込まれたのではないだろうか。そういった過程を踏まえ、今回は小さな成功体験を積み重ねることで、A児は自分に自信をもつことができ、行動の改善が図れたのであろう。

今回のA児の実践では、今まで述べてきたような学校生活全体を見て組織的に取り組むトータルアプローチがマッチし、行動改善が図れた。しかし、児童の実態は一人一人違うため、同じようなアプローチが必ずしも合わない児童もいるであろう。しかし、基本となる考え方は同じではなからうか。児童の実態を丁寧に把握し、まずは児童との信頼関係を構築する。信頼関係なくしては、児童は相手の支援を素直に受け入れられない。信頼関係を構築できた後、本児の具体的な目標を立て、その目標に向かっての支援を行うにあたり、複数の担任間で十分に共通理解を図ることが大切である。全員が同じ方向を向いて指導を行うことで、より本児の目標に対する意識が高く保たれると感じた。また、今回の実践を通じて、担任感の共通理解を図った上で、役割分担のようなものがあったとしてもよいと感じた。例えば、少し甘えられ、何でも相談できる存在の担任がいる一方で、この人の言うことは何となく守らなくてはと思える存在の担任がいる。そして、明るく元気がよくて、一緒に遊んでもらいたい存在の担任がいるなど、それぞれの担任のよさがうまく噛み合うことで、さらに効果的なアプローチが実践できると感じた。これは、複数の担任が組んで学級を運営する特別支援学校の利点の一つである。

大事なことは、目の前の児童が楽しいと思える学校にすることであり、そのために「認められてうれしい」という経験を少しずつ積み重ねることが、「行動が変わる」という結果へ結びつくと考えている。

また、今後の課題として、成功体験のある担当教師から進級・卒業などで、新たな環境に移るときに、児童の実態と支援方法の引き継ぎが重要になり、適切な支援の引き継ぎと対応が継続していくこと、個別の指導計画及び個別の教育支援計画を通して、引き継ぎをしっかりと行っていくことが重要である。加えて、本児の障害の特性から、今後また混乱場面が見られた時は、教育的アプローチの他に医療的なアプローチとして必要により薬物なども併用するなど、もともとの障害特性に対する対応と教育的アプローチの併用が重要になってくるものと考えている。

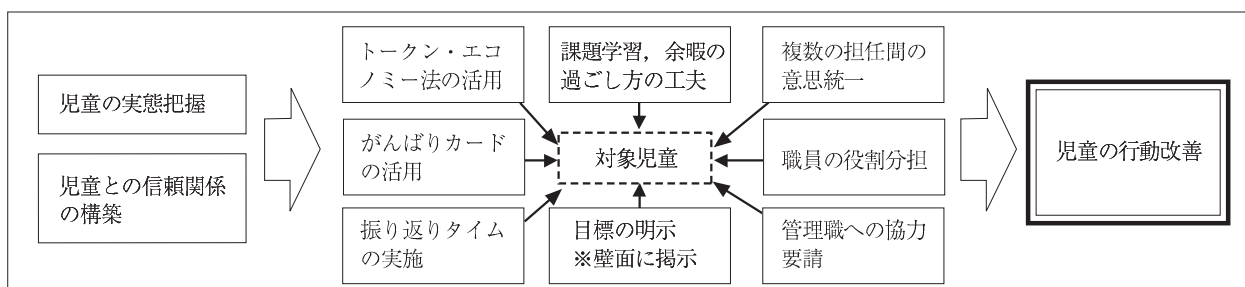


図3 行動改善に向けたトータルアプローチ

参考文献

- 1) 小笠原恵・広野みゆき・加藤慎吾 「行動問題を示す自閉症児へのトークン・エコノミー法を用いた課題従事に対する支援」『特殊教育学研究』第51号 2013年 P41~49
- 2) 圓山勇雄・宇野宏幸 「発達障害児の「登校しぶり」への包括的支援—子どもと母親の関係の再調整を中心として—」『特殊教育学研究』第51号 2013年 P51~61
- 3) 榎原洋一 『ADHDのすべてがわかる本』小学館 2008年