

(事例報告)

行動問題のある自閉症支援における研修効果に関する研究 —研修を受けた教師の意識と指導・支援方法の変容に関する事例から—

真 部 信 吾

(研修事業部)

要旨:本研究では、知的障害を伴う自閉症のある生徒の行動問題への対応として、指導経験の浅い教師に自閉症の障害特性や行動問題への対応に関する基礎的な内容の研修を実施し、担当する生徒A（生活年齢 17：1）への7か月間の指導・支援を通じた教師の意識の変容について考察した。自傷や他害等が頻回にあった生徒Aの実態把握の再整理、機能的アセスメント、ポジティブ行動目標の設定、支援計画の立案・実施、客観的な記録を踏まえて行った指導・支援によって、作業学習時及びその前後の時間の行動問題の減少と、自己選択による学習参加と適切な行動の増加が確認された。また、教師の意識の変容として、生徒Aの障害特性の理解が深まったこと、「環境の調整」や「支援のタイミング」、「記録の取り方」、「チーム支援における情報共有」等に関して、行動問題への対応に向けた具体的な方策を明確にもつようになるなどの変容がみられた。

見出し語: 自閉症,行動問題,教員研修,特別支援学校 (知的障害)

I. 問題と目的

教育分野における強度行動障害者支援は、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」(文部科学省,2021)の中で、「強度行動障害」という文言が用いられ、指導体制の在り方への検討を進めることや福祉と教育との連携をより一層重視することが示され、喫緊の課題の一つといえる。

強度行動障害は医学的診断の定義はないが、知的障害の程度だけでなく自閉症の特性の強さが大きく影響し、強度行動障害のリスクを高めることが報告されている(井上・岡田・野村・安達・辻井・大塚・市川,2012)。

特別支援学校(知的障害)には、自閉症と診断される児童生徒が各学部約4割から5割在籍している(国立特別支援教育総合研究所,2017)。自閉症の障

害特性を踏まえた学習環境の工夫や教材・教具の活用が約95%の割合で実施されている一方で、実態把握に基づく指導・支援の一貫性、継続性の必要性や特定の教師の負担感について指摘されている。これは、自閉症のある児童生徒の行動問題への対応に向けた支援体制や支援者間の協力関係を構築する難しさがあると考えられる(加藤・小笠原,2016)。また、自閉症のある児童生徒の行動問題への対応に向けた困難さとして、行動問題に関する情報の収集、記録の実施、支援計画の実行が挙げられている。これらは、自閉症のある児童生徒の行動問題の出現や不適切な指導・支援による状態の悪化が懸念され、自閉症支援の基本的な理解と適切な指導・支援を展開できる教師の養成が必要となる。

自閉症のある児童生徒の行動問題への対応を学ぶには、行動分析の知識の習得を目的とした講義に加え、実践場面での教授が有効であるとの報告がある

(宮崎・秦・宮崎・井上・川崎,2013)。また、教師が問題解決できるための条件として、具体的な課題設定を行い、その課題について具体的な支援プログラムを提供することや、問題解決型研修プログラムとして、記録に基づいた機能的アセスメントを検討し、支援計画を立案するプロセスの有効性が示されている(野呂,2012)。

近年の応用行動分析学では、行動問題の低減だけではなく、環境の改善によって適応行動を増加させる介入が増えてきており、激しい自傷行動や攻撃行動が減り、適応行動が増加することが示されている(平澤,2003)。平澤(2003)は、この適応行動の増加という成果を実現するための見解の一つとして、支援計画が機能的アセスメントと行動分析学の基礎原理に理論的に一致しているかという「技術的基準」と、支援計画が対象者や支援者を含む関係者の価値観や技能やその適応場面に内包される操作可能な資源に適合しているかという「文脈的基準」を明確にすることを示している。「技術的基準」は、行動問題の生起要因に関する情報収集と要因仮説の推定、それに基づいた環境調整と適応行動を形成する介入の計画立案を重要な条件としている。その上で、対象者の好みや強さ、ニーズを考慮することと、支援者の価値観や知識・技能、支援の実行に関するストレス等を考慮すること、実行する体制における資源やサポートを考慮することなどの「文脈的基準」の必要性を報告している(平澤・藤原・山本・左田・織田,2004)。「文脈的基準」は、応用行動分析学の専門家でなくても、教師が行動問題への対応や適応行動を増加させるための機能的アセスメントや支援計画を立案・実施する際の重要な視点となると考える。

一方、行動問題への対応に当たっては、行動問題に対して支援者の不安が高まることや、職場での調整や情報共有の困難さがある(Inoue・Kaneko,2020)ことから、支援者が安心して継続的に支援を実行できる支援プログラムが必要であることが示されている(岡村・藤田・井澤,2007)。

福祉分野において2013年から実施されている「強度行動障害支援者養成研修」では、「強度行動障害の基本的な理解」、「強度行動障害に関する制度及び支援技術の基礎的な知識」、「チーム支援」、「障

害特性の理解とアセスメント」等の講義と演習を組み合わせたカリキュラムが体系化されている。この標準的支援を普及していくために、仮説検証型の事例検討を実施することが勧められている(田熊,2019)。また、行動問題のある児童生徒に対して適切に対応することができるよう強度行動障害支援者養成研修等を、特別支援学校の教師等が障害福祉サービス事業所職員等とともに受講することが期待されており(文部科学省,2021)、この養成研修の内容が教育分野においても広く定着されることは、教師の専門性の向上や人材育成につながるものとする。

そこで、本研究では、行動問題への対応経験のない特別支援学校(知的障害)に勤務する教師1名を対象に、自閉症の障害特性や応用行動分析学等の基礎的な講義と、強度行動障害の状態につながるリスクの高い生徒Aを対象に機能的アセスメントや支援計画の立案等を行った。さらに、支援計画に基づいた生徒Aへの指導・支援の効果と、担当教師の自閉症支援に関する意識の変容について検討した。

なお、「強度行動障害」は、本人の健康を損ねたり、周囲の人に影響を及ぼしたりする激しい行動問題が、著しく高い頻度で起こり、継続的に特別に配慮された支援が必要になっている状態像として称され、「強度行動障害判定基準(旧法)」、又は「行動関連項目」による判定を基に支援区分認定を受けるものである。また、強度行動障害のある方の家族を対象に、最も本人の行動障害が重篤であった時期について調査した結果、中学校、高等学校の年齢段階で突出していることや幼児期・児童期の誤った対応の繰り返しや適切なコミュニケーション手段の獲得等といった必要な指導・支援がなされていないことが報告されており(社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会,2013)、幼児期・学童期・思春期の支援として、強度行動障害に対する予防的支援の必要性が指摘されている(こども家庭庁,2023)。

以上のことから、本研究においても、強度行動障害として支援区分認定を受けていないものの、強度行動障害の状態像につながるリスクの高い生徒Aへ予防的支援を講じる観点から指導・支援を行った。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

対象者は特別支援学校（知的障害）に勤務する教師Bの1名である。特別支援学校での教職経験年数は12年で、そのうち、自閉症のある児童生徒への指導経験年数は5年である。生徒A以外に行動問題のある生徒を担当した経験はなく、行動問題に対して計画的に指導・支援を行ったことはなかった。応用行動分析学に関する研修の受講経験もなかった。

教師Bが担当する生徒Aは、知的障害と自閉症の診断を受けている高等部2年の生徒（女）である。中学部1年時の田中ビネーVでは、精神年齢(MA)は4歳10か月で、知能指数(IQ)は35であった。

教師Bは、生徒Aが高等部1年から担当している。高等部入学当初から、泣く、自傷、他害、破壊等があり、教師Bの身体に損傷を負わせることもあった。生徒Aは、学校併設の福祉型障害児入所施設を利用しており、施設においても自室の窓ガラスを割ったり、休日に逃走し近隣のコンビニエンスストアの食品を購入せずにその場で食べたりするなどの行動問題もみられていた。施設職員との連携は、その日に起こった出来事を報告し合う程度であった。

行動観察開始時の実態把握として、教師Bは、生徒Aについて次のように整理した。

家庭への帰省が不定期で、予定に関する情報要求への固執や先の見通せない状況におかれると行動問題につながりやすいと考えた。作業学習や音楽の授業の様子から、ある特定の人の声や様々な音や声が飛び交う環境等の聴覚への過敏性の強さを推察した。また、生徒Aのコミュニケーションの実態として、文字等で視覚的に伝えることでスケジュールや指示内容の理解ができること、日常生活の簡単な指示であれば口頭でも理解できること、生徒Aの表出手段が、一、二語文での音声言語での要求や応答が主であることとして整理をした。

2. 実施期間

教師Bへの研修として、X年8月～X年12月の間に計5回（月1回）の講義（1回20分程度）をオンラインで実施し、講義後に、講義内容に関する演習として30分程度、生徒Aの実態把握の整理や行動問題への指導・支援の計画の立案等を行った。また、X+1年1月～X+1年3月の期間は、月1回30分

程度、生徒Aの記録の確認や指導・支援の評価、改善等を行った。生徒Aへの指導・支援は、教師Bへの研修実施に合わせて、X年9月～X+1年3月までの7か月間実施した。

3. 手続き

(1) 研修の内容

教師Bに実施した研修は、筆者が国立重度知的障害者総合施設のぞみの園が主管する「強度行動障害支援者養成研修」の内容を参考に許諾を得た上で特別支援学校の校内研修用に作成した研修プログラムで、「基本的な理解」「アセスメント」「支援計画の立案」「記録とチーム支援」「保護者、関係機関との連携」を内容で構成したものである。

支援者養成研修で扱われる事例は成人期の人で、すでに強度行動障害の状態となっている人への支援を検討することが主である。そのため、特別支援学校の教師の理解を促すためには、学校の教育活動との関連や認知発達過程である学齢期の児童生徒の理解や指導・支援の方法、学校組織の特徴を踏まえた内容に変更したり、加えたりする必要があった。

そこで、研修プログラム①では、「自閉症教育における支援の基本」の項を設け、障害特性等について概説したうえで、特別支援学校での教室環境や視覚的支援の具体例を示している。プログラム②は、自立活動との関連を踏まえた実態把握の内容としている。プログラム③、④は、機能的アセスメントやABC分析の内容、スキッター・プロット等の記録の取り方等、応用行動分析学の内容を扱っている。プログラム⑤は、保護者支援や関係機関との連携に向けた具体的な方法等を示している。本研修プログラムは、講義20分程度、演習30分程度で構成していることが特徴である。そして、プログラムごとの演習として、実態把握やABC分析、支援計画等を検討するための各種シートを扱うこととしている。研修プログラム及び検討内容を表1に示した。

(2) 行動問題の状態の把握

生徒Aの行動問題の程度を把握するため、BPI-S 問題行動評価尺度短縮版（BPI-S copy right (c) ; Johannes Rojahn, 2011）の日本語訳版（井上・稲田, 2016）を実施した。BPI-Sは、自傷行動、常同行動、攻撃的／破壊的行動の項目に関する対象者の行

表1 研修プログラム及び検討内容

	研修プログラム	検討内容
8月	プログラム① 【講義】 ・特性の理解 ・行動問題が起きる理由 ・自閉症教育における支援の基本 【演習】 環境確認シート ・教室環境等の確認	・A児の行動問題の概要の確認 ・学習環境の整理 ・スケジュール等の視覚的情報の調整
9月	プログラム② 【講義】 ・実態把握の方法 ・自立活動の指導目標・指導内容との関係 【演習】 実態把握シート ・A児のアセスメント	・特性を踏まえた実態把握 ・行動問題の記録（ベースライン）の確認 ・標的行動と背景要因の確認
10月	プログラム③ 【講義】 ・機能的アセスメント ・支援の計画 ・コミュニケーション支援 【演習】 支援のアイデアシート ・冰山モデルでの整理 ・機能的アセスメント ・支援の計画	・冰山モデルによる整理 ・ABC分析 ・ポジティブ行動目標の設定と支援方法の検討【介入1】
11月	プログラム④ 【講義】 ・記録の方法 ・チーム支援 【演習】 ABC行動記録シート スキャッター・プロット ・記録の取り方	・行動観察記録の確認 ・支援方法の確認
12月	プログラム⑤ 【講義】 ・保護者（家庭）との協働 ・関係機関との連携 【協議】 ・保護者との協働の視点 ・関係機関との具体的な連携内容	・行動観察記録の確認 ・行動の分析・解釈 ・支援方法の再検討【介入2】
1月		・行動観察記録の確認
2月		・行動観察記録の確認 ・事例報告の作成の確認
3月		・行動観察記録の確認 ・行動の分析・解釈 ・事例報告の作成の確認

動について、頻度（1～4）、重症度（1～3）の得点から最も当てはまるものに○をつけ、それぞれの合計得点を算出するものであり、得点が高い方が頻度、重症度が高いことを指す。なお、常同行動の下位尺度には重症度評価欄はない。

本評価尺度は、強度行動障害として認定するものではないが、生徒Aの行動問題の特徴や強度を把握することができ、支援の検討に重要な情報となるものとして実施した。

（3）機能的アセスメントと支援計画の立案

X年4月からカレンダーに記していた行動問題の様子を確認したところ、音楽と作業学習の授業時間、またはその前後の時間に行動問題が生じやすいことが推察された。そこで、X年9月から1か月間をベースライン期（以下、BL期）とし、週の中での授業時数が多い作業学習時を取り上げて記録した。

8月、9月に実施した研修内容と合わせて、生徒Aの実態把握と作業学習における環境の確認を行った。また、機能的アセスメントを行うために行動問題が起こった時の状況を、これまで通りのカレンダーへの記録に加え、教師Bの対応とその後の行動を

追記し、ABC行動記録となるようにした。

BL期の記録から、まず、作業学習の教室環境として、作業音が鳴り、教師や他生徒の音が飛び交う等の状況があった時に作業状態が悪化することが確認できた。また、生徒Aの作業内容の変更があった日や作業学習の担当教師が繰り返し口頭で指示をすることがきっかけとなり行動問題が生起することが確認された。そして、行動問題が生起すると、別室に移動し落ち着くまで待つといった対応がとられていた。作業学習開始前の教室では、「行かない」と連呼して自傷や泣く姿や、教師Bの言葉かけやタイマー提示にも反応せず生徒Aの好子である本を読み続ける様子が確認された。これらの記録から、作業学習への「回避・逃避の要求」と「物・活動の要求」との仮説を立てた（図1）。また、行動問題の事後対応で、作業室から教室へ移動し、落ち着いた後に教室で作業に取り組んだ様子から、ポジティブ行動目標として「活動場所を自分で選んで作業学習ができる」とした。これらの情報を踏まえて「ストラテジーシート」（井上・井澤,2007）を参考に支援計画（図2）を立案した。

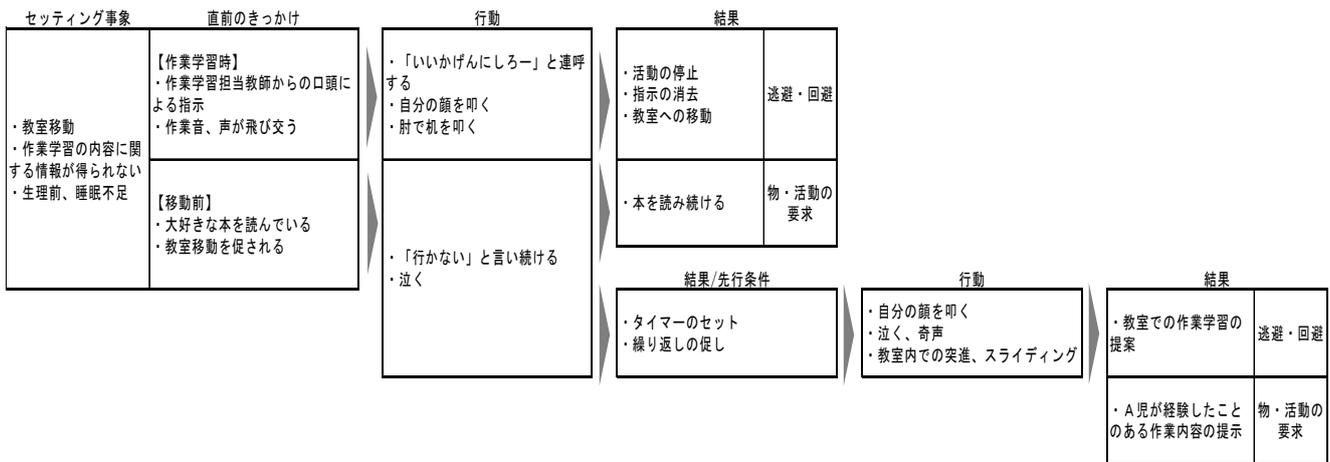


図1 作業学習時の機能的アセスメント

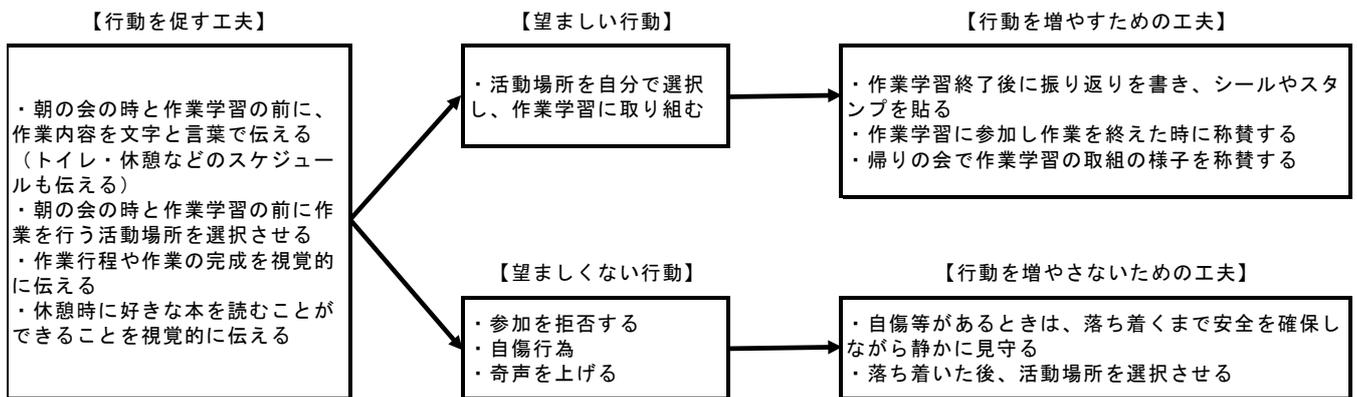


図2 支援計画

(4) 評価方法

① 支援計画の実行と効果の評価

作業学習の時間の、作業室、教室のそれぞれの参加率を算出し、そのうち参加した際のそれぞれの場所での行動問題の生起率を算出する。また、作業時間の前後での行動問題の生起率を算出する。

② 学校生活における生徒Aの行動問題の評価

BPI-S 問題行動評価尺度短縮版の日本語訳版 (井上・稲田,2015) を行動観察開始前の8月と行動観察終了後の3月に測定した。

③ 研修内容の理解に関する自己評価

各研修実施前に研修内容に関する理解度を測る自己評価アンケートを行った。研修内容に関する全15項目について、1：全く当てはまらない、2：当てはまらない、3：どちらともいえない、4：当てはまる、5：とても当てはまる5段階で自己評価するものである。また、行動観察終了後の3月に再度、自己評価アンケートを実施した。

なお、自己評価アンケートの項目は研修プログラムの内容に合わせて筆者が作成したものであり、自

己評価の結果と合わせて表2 (p.9) に示す。

Ⅲ. 結果

④教師Bの意識の変容

行動観察終了後に教師Bへの聞き取り調査を実施した。聞き取り調査はオンラインでの半構造化面接で行い、所要時間は22分であった。調査項目は、自閉症の支援に関する項目(2)、行動問題への対応に関する項目(3)、保護者等との連携に関する項目(1)から構成した。面接における回答は、教師Bに許可を得た上で、オンラインのレコーディング機能により記録し、得られた音声データを文字化した。

(5) 倫理的配慮

筆者の所属先の倫理審査委員会において承認を得た。また、教師Bが勤務する特別支援学校の管理職に、文書及び口頭で研究の目的、研修プログラム及び事例研究の内容、個人情報の取扱いについて説明し、書面にて承諾を得た。また、教師Bを通して生徒Aの保護者に文書及び口頭で研究の目的、事例研究の内容、個人情報の取扱いについて説明し、保護者から書面にて同意を得た。

1. 支援計画の実行と結果

介入I期では、支援計画に基づき朝の会時、作業学習開始前時に、活動場所の選択の機会を設けた結果、活動場所として教室を選択した生徒Aの作業学習の参加率は100%で、10月は25%の割合で行動問題が生起したが、11月は行動問題の生起はなかった。

介入II期は、作業学習の朝礼に参加し、作業学習担当者へ作業を行う場所を伝えることを行動目標とした。12月から3月の作業学習の参加率は100%で、2月、3月は、作業室での朝礼後に教室へ移動し作業学習を行った参加率が100%であった。12月の参加率は、教室が40%、作業室朝礼後から教室が60%であり、1月は、作業室が50%、教室が16.7%、作業室朝礼後から教室が33.3%であった(図5)。それに伴い、12月の行動問題の生起率は、教室での行動問題が100%であり、1月は、作業室での生起率と作業室朝礼後から教室での生起率が100%であった。2月、3月は作業室朝礼後から教室での生起率がそれぞれ55.6%と28.6%と下がった(図6)。

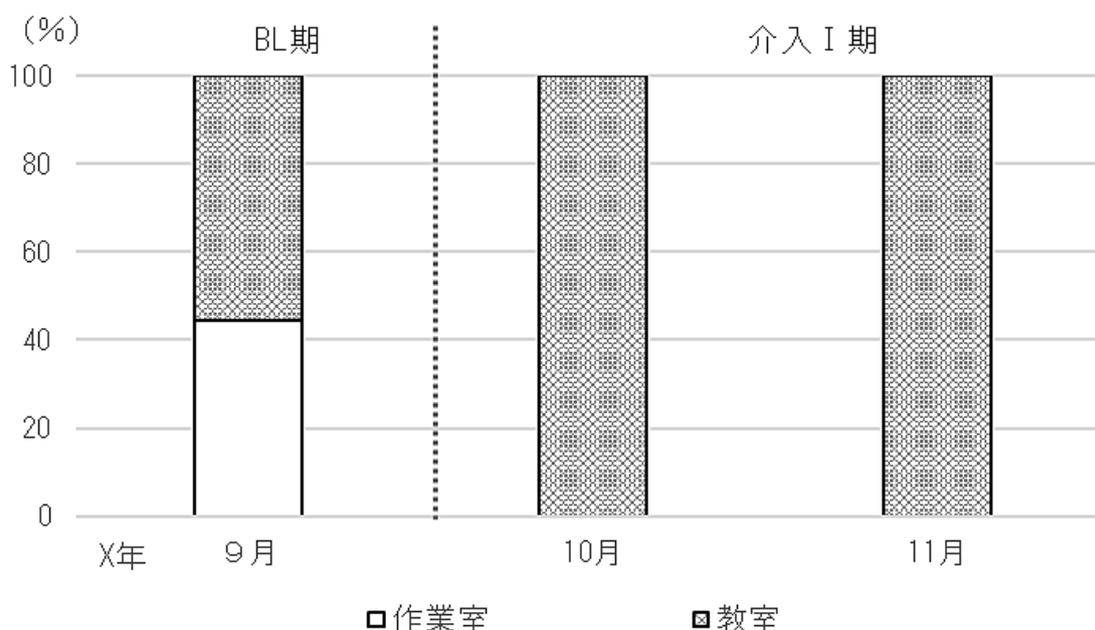


図3 作業学習の教室ごとの参加率①

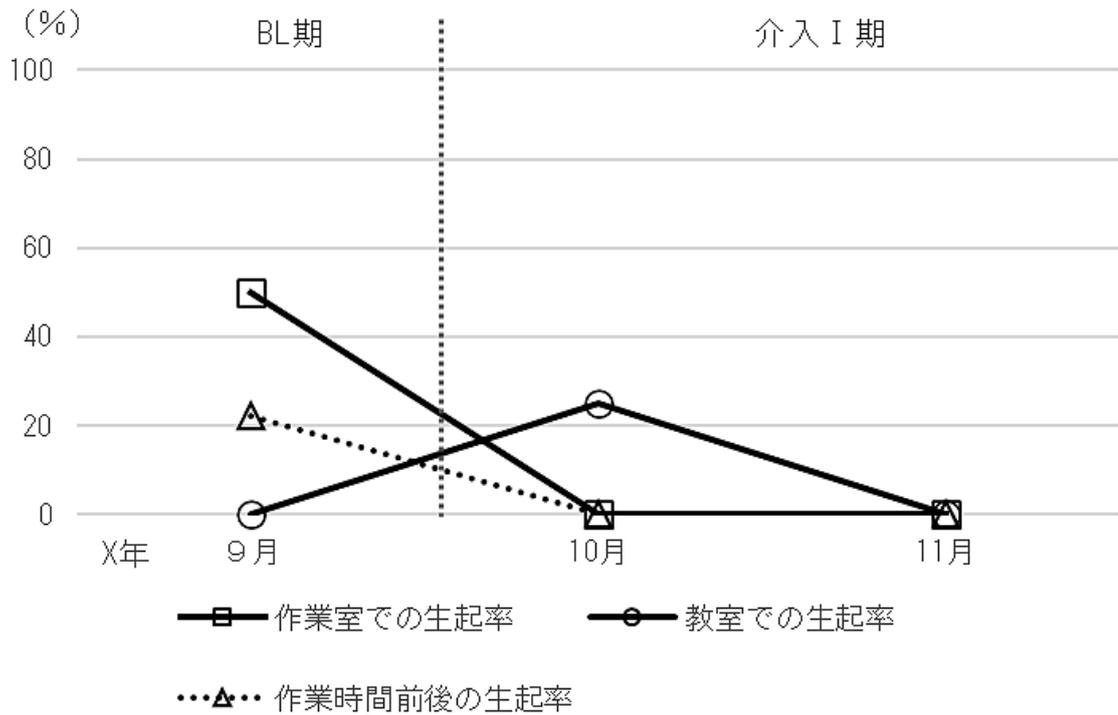


図4 行動問題の生起率①

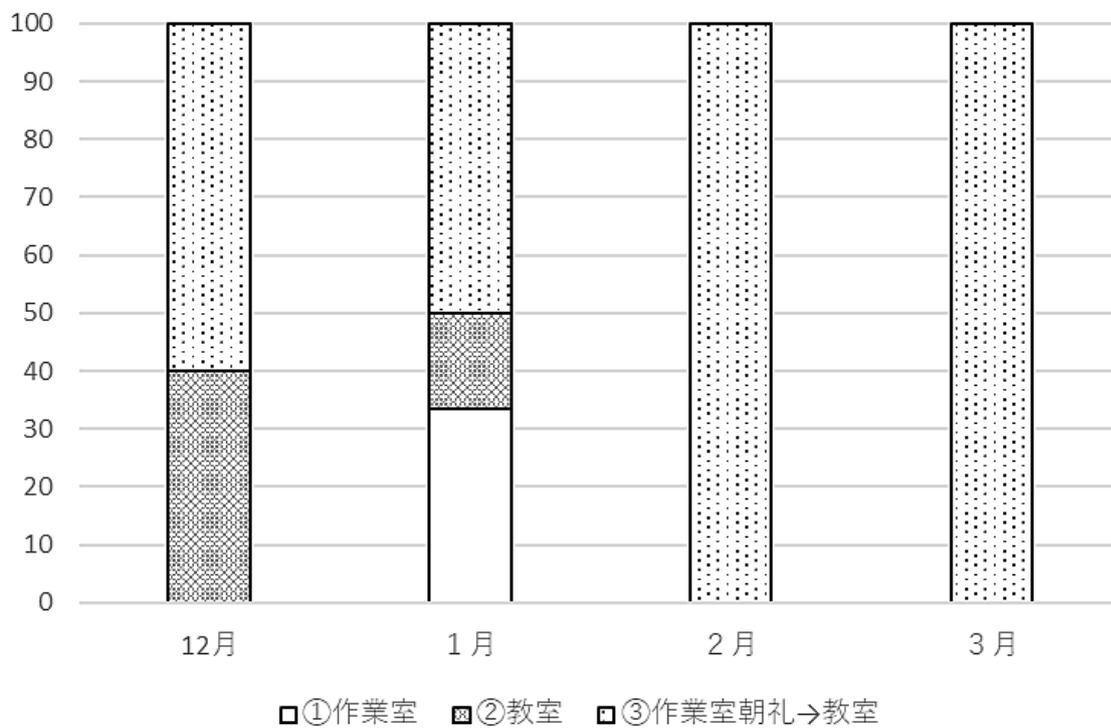


図5 作業学習の教室ごとの参加率②

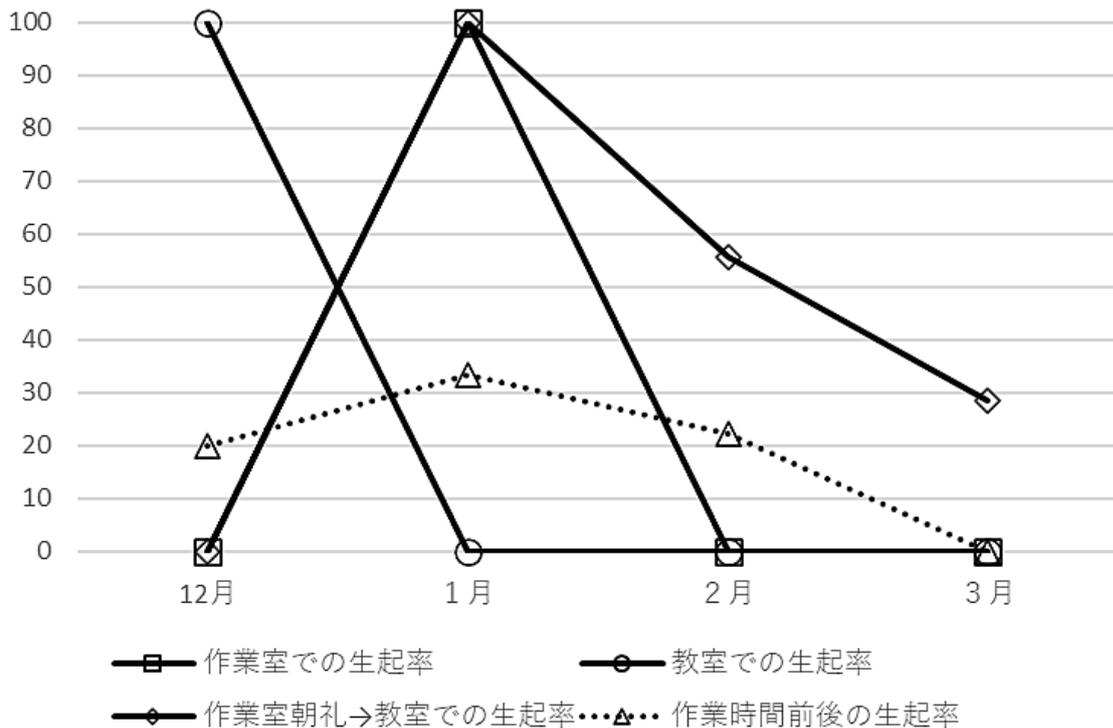


図6 行動問題の生起率②

2. 学校生活における生徒Aの行動問題の評価

行動観察前に測定した BPI-S の得点は、自傷行動の頻度 6、重症度 2、攻撃的／破壊的行動の頻度 3、重症度 2、常同行動の頻度が 16 であった。行動観察後は、自傷行動の頻度 5、重症度 2、攻撃的／破壊的行動の頻度 2、重症度 2、常同行動の頻度 10 であった。全ての種類の行動問題において頻度の得点が下がり、特に常同行動においての改善がみられた。

3. 研修内容の理解に関する教師Bの自己評価

各研修前に実施した研修内容の理解に関する教師 B の自己評価の評価点が 33 点に対し、行動観察終了後の自己評価の評価点は 58 点となり、「冰山モデルでの行動問題の背景要因の整理」、「ABC 分析による行動の機能の仮説を立てる」、「ABC 分析を踏まえた支援計画の立案」等の項目の評価点が上がった。

4. 教師Bの意識の変容

行動観察終了後の 3 月に実施した聞き取り内容を表 3 に示す。

自閉症の特性を踏まえた学習環境の調整に関する

工夫について、「多くの情報があると本人が混乱するので、精選して掲示等をしている」や、「本人が知りたがっている給食の献立だとか、学級通信、日課が 2 週間分ずつとか書いてあるので、そのあたりは掲示して本人がいつでも見られるようにしている」との回答が得られ、「見通しをもたせること」と「視覚的情報を調整すること」の工夫が挙げられた。

次に、自閉症の特性に応じた指導・支援として必要なことについて、最初の実態把握が大切とし、「行動観察したり、本人が発する言葉をメモしたり、その発している言葉だけの意味というよりは、その言葉の奥にある本質の、本人が本当に聞きたい部分というのは何か分かるために、記録をつけたりしている」と記録の意味を押さえていた。具体的な手立てとして、「見通しをもたせること」、「視覚的情報を調整すること」を踏まえて、「タイミング」や「周りの先生との共有」といった工夫点について述べた。

行動問題への対応に必要な教師の専門性について、「何が本人にとって苦手なのか、嫌悪感なのかというところを学んでいく必要がある」とし、聴覚

表2 自己評価アンケート項目及び評価

		項目	各研修前	3月
①	1	自閉症の特性について説明できる。	3	4
	2	行動障害が起きる理由を説明できる。	2	4
	3	環境の構造化について説明できる。	3	4
②	4	障害特性を踏まえて具体的な行動により実態把握ができる。	2	4
	5	実態把握と自立活動の区分内容との関係を説明できる。	3	4
③	6	氷山モデルでの行動問題の背景要因を整理することができる。	1	4
	7	ABC分析による行動の機能の仮説を立てることができる。	1	4
	8	ポジティブ行動目標を設定することができる。	3	4
	9	ABC分析を踏まえた支援計画を立案できる。	2	4
	10	コミュニケーション手段等の獲得のための支援を説明できる。	2	3
④	11	客観的な記録種類や方法について説明できる。	1	3
	12	職員間での共有に必要な情報を説明できる。	3	4
⑤	13	保護者支援に必要なカウンセリング技法を説明できる。	2	4
	14	個別の教育支援計画の活用方法や連携のポイントを説明できる。	2	4
	15	担当児童生徒の連携する関係機関先を説明できる。	3	4
評価点			33	58

過敏に留意しながら、「言葉に発しなくても見せただけで落ち着いてくる」という生徒Aへの指導・支援の成果を踏まえて述べた。また、「他の対応する先生に同じことをしてもらったり、クラスの中でも今こういう状況なのでこういう対応をしてくださいというのが具体的に伝えられる」と、チーム支援の具体も述べた。

行動問題への対応をする際の記録の取り方で気をつけていることについては、「目標を設定して、できたかできなかったか」、「問題行動の前後の記録、何があったのでこうなった」とABC行動分析の手法について述べており、自己評価アンケートの評価とも一致する。そして「時間」、「自傷の回数」、「発した言葉」といった記録を簡潔にまとめるための観点を明確にしている。また、入所施設での生活で「他害があったか」、「頓服を飲んだのか」、「何時に寝て何時に起きて夜中どうだったのか」を施設の職員に簡単に書いてもらうといった、記録の共有や関係機関との連携の具体について述べた。

行動問題への対応をする際のチーム支援で必要なことについては、「情報の共有」を一番に挙げ、行動問題があった時には「他害でくるので、手を伸ばして近づかないように」や「自傷したらクッションがあるのでそれを机に敷いてください」などの「具体的な対応方法を伝えること」を挙げた。その対応方法の発信として、「心強く思っている先生がいるので、その先生にも相談して、(中略)『こういう言い方のほうが皆さんには伝わるだろう』って教えてくださるので、それで伝える」といった「柔軟な対応」をとっている。

支援の困難性が高い自閉症児の保護者等との連携のポイントについては、生徒Aの主な連携先が入所施設職員であることから、「何時に寝て、頓服を何時何分に何包飲んだとか、排便があったとか、あとこだわりもちゃんと書いて、アンパンマン大図鑑、登校へのこだわり、奇声、頭突きとか具体的なことも書いて、あった時にはそれに丸をして持ってきてくださって」といった学校と施設とで「共有する情

表3 自閉症支援と行動問題への対応に関する意識

項目	回答
自閉症の特性を踏まえた学習環境の調整に関する工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり多くの情報があると本人が混乱するので、精選して掲示物等をしている。 ・自分で欲しいものをすぐ手に入れたくなるので、見えないように紙を貼ったりして、本人に入る情報が少なくなるようにしている。 ・カレンダーにこだわりがあるため、ひと月ずつ貼るようにしている。 ・本人が知りたがっている給食の献立だとか、学級通信、日課が2週間分ずつとか書いてあるので、そのあたりは掲示をして、本人がいつでも見れるようにしている。 ・見通しをもたせることと、刺激にならないようにすることを意識している。
自閉症の特性に応じた指導・支援として必要なこと	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の実態に応じた指導・支援が一番大事になってくると思うので、やっぱり最初の実態把握というところが大切になってくる。 ・行動観察したり、本人が発する言葉をメモしたり、その発している言葉だけの意味というよりは、その言葉の奥にある本質の、本人が本当に聞きたい部分というのは何か分かるために、記録をつけたりしている。 ・見通しをある程度持たせてあげる。必要以上に持たせてしまうと、それが刺激になってしまうので、そこは精選しながらというか、いつそれを伝えるのかというタイミング、行事とかがある時にも、いつ伝えたほうがいいのかというところを周りの先生とも共有しながら、本人に伝えるようにしていた。
行動問題への対応に必要な教師の専門性	<ul style="list-style-type: none"> ・研究のほうに関わらせていただいて、聴覚過敏であるとか聞くことができて、それを基に声かけとかすぐ減らすことができて、本人の他害・自傷・奇声とかいうのも少しずつ減っているし、なったときにも大きくならないようになってきた。 ・何が本人にとって苦手なのか、嫌悪感なのかというところを学んでいく必要があるのかな。ただ、その見分け方というのが、まだ自分にはよく分からないところがあるので、そういうところを勉強しないといけないかな。 ・本当に必要なことはちゃんと伝えるけれども、彼女がこだわりを持っていることを発したときには、前はそれは、「いや、今それは違うよ」とかって言葉で返してたんですけど、返されるとすぐ反応して、さらにパニックが大きくなるということがあったんですが、今はそれを紙に書いたりして、言葉に発しなくても見ただけで落ち着いてくるということがあるので、やっぱり大事なのかなと思った。 ・他の対応する先生に同じことをしてもらったり、クラスの中でも今こういう状況なのでこういう対応をしてくださいというのが具体的に伝えられるので、誰のときにもちょっとパニックは減ってくるのかなというか、パニックになってもその対応ができるのかな。
行動問題への対応をする際の記録の取り方で気を付けていること	<ul style="list-style-type: none"> ・毎日授業の対応とかをとっているんですけど、最初にやったのは、〇〇さん（生徒A）の目標を設定して、できたかできなかったかというところをつけたりした。あとは、問題行動があった前後の記録、何があったのでこうなったんだろうというところとかもつけたりした。 ・日々、割と簡潔に書くようにしている。だから書かないように。時間だとか、何時に何が起こったとか、例えば自傷したら何回やったとか、言葉が発したら何を言ったとかをできるだけ書くようにしている。 ・今やっているのが、〇〇（入所施設）での生活が、夜の様子とか、学校帰ってからの様子が全然分からなかったの、ちょっと他害があったらその状況を簡単にいいので、頓服を飲んだのかとか、何時に寝て何時に起きて夜中どうだったのかという簡単なことを書いてもらって、紙にもらうように、2週間ぐらい前からして、それが学校でも生かせるようにしている。
行動問題への対応をする際のチーム支援で必要なこと	<ul style="list-style-type: none"> ・やっぱり情報の共有というのがすごく大事なので、問題行動があった時には、全員、高等部の教職員に職朝とかで連絡をして、こういう対応してくれと、同じ対応をしてもらえるように情報共有をしている。 ・例えば〇〇さん（生徒A）が他害でくるので、手を伸ばして近づかないようにとか、具体的なことを言ったりしている。自傷したら、クッションがあるのでそれを机に敷いてくださいとか、ちゃんとこういうふうなことをしてください、と言っている。 ・心強く思っている先生がいるので、その先生にも相談して、「これで先生、いいですかね、こうやって言って大丈夫ですかね」って確認しながら、「いや、こういう言い方のほうが皆さんには伝わるだろう」って教えてくださるので、それで伝えるようにしている。
支援の困難性が高い自閉症児の保護者等との連携のポイント	<ul style="list-style-type: none"> ・夜の様子、学校から帰ってからの様子が全く分からなかったの、ちょっと他害があったら、簡単にいいので教えてくれという形で、職員さんに言った。そうすると、ほとんど毎日紙も別に作ってくださって、何時に寝て、頓服を何時何分に何回飲んだとか、排便があったとか、あとこだわりもちゃんと書いて、アンパンマン大図鑑、登校へのこだわり、奇声、頭突きとか具体的なことも書いて、あった時にはそれに丸をして持ってきてくださっている。 ・「スイカ」と発言して自傷行為があったためリスベリドンを服用、と具体的に書いてくださっている。朝の様子も、何時に起きて、夜中は起きていないとか、何回起きたとかも具体的に書いてくださっているの、だからちょっと調子が悪いと、今日寝てないからこうなのかな、ということも考えられたりするし、朝テンション高いって書いてあると、何にこだわっているんだろうというので、こっちは気をつけて〇〇さん（生徒A）の言葉を聞いたりするようになった。 ・最近、ガラスを頭で頭突きして割るとか、学校でもガラスに飛びついていくというところがあったので、学校で試してよかった、「〇〇さん（生徒A）、痛いよ」って書いた紙を、絵つきのやつを、施設職員さんにもお渡ししてやってもらったりとかした。

報の明確化」について述べた。また、「学校でもガラスに飛びついていくというところがあったので、学校で試してよかった、『〇〇さん（生徒A）、痛いよ』って書いた紙を、絵つきのやつを、施設職員さんにもお渡ししてやってもらった」といった、効果のあった「支援の共有」が挙げられた。

IV. 考察

本研究では、強度行動障害につながるリスクの高い知的障害と自閉症のある高等部の生徒Aへの対応について、これまで行動問題への対応経験がない特別支援学校（知的障害）に勤務する教師Bを対象に、基礎的な研修の実施や支援計画の検討を行い、教師Bが指導・支援を行った結果、どのような意識

の変容がみられたかを明らかにした。その結果、生徒Aの行動問題の改善がみられ、教師Bが「環境の調整」や「支援のタイミング」、「記録をとる際のポイント」、「チーム支援の具体的な方策」等を明確にもつようになるなどの意識の変容がみられた。そして講義と演習を組み合わせた研修プログラムの実施と生徒Aへの指導・支援を通して、行動問題への対応が浅い教員であっても、行動問題への対応を可能とすることが確認された。しかし、対象者が一人であったことや、月1回の行動問題への対応に向けたコンサルテーションを実施したことから、そのコンサルテーションの効果や実践への影響についての要因は明らかにできておらず、教師が自力で計画立案やチーム支援を通して対応するまでに至っていない。

1. 研修プログラムについて

研修プログラムは、「強度行動障害支援者養成研修」の内容を参考に許諾を得た上で特別支援学校の校内研修用に作成したものである。行動問題への対応に関する標準的な内容として示した応用行動分析学の内容について、教師Bの自己評価の変容から、事前評価段階では、氷山モデルやABC分析、記録の方法などの評価点が1点であり、研修後に評価点が上がったことの必然性は考えられる一方で、内容の取扱いの必要性は高いといえる。特別支援学校(知的障害)の教員を対象に行った研修において、半田・加藤(2021)は、行動問題の定義、記録方法、ABC分析、機能の推定、適応行動の選定、適応行動を増やす先行子操作と結果操作、行動問題を減らす結果操作に関する説明と演習から構成し、富田・末永・原田(2023)は、個人攻撃の罫、三項随伴性、行動の原理、強化子の種類、ABC分析、課題分析、チェイニング、シェイピング、分化強化、機能的アセスメント、行動の機能、目標の立て方、アセスメントを生かす8つの支援の視点、プロンプト、積極的行動支援、競合行動バイパスモデルについて内容を選定している。それぞれ、知識・技法の向上と、理論や根拠に基づいた実践への推進を示唆していることから、本研修プログラムで取り扱う内容の範囲について検討の必要性が考えられる。

また、講義と演習を組み合わせた研修と対象児の

支援計画の立案を行うことの効果(野呂,2012)については、生徒Aの行動の改善から、研修と実践とを連動させることの一定の効果は示唆できる。支援計画立案の質的変容には、研修の中で補完したり、演習でグループワークしたりすることが必要であり(松下, 2020)、本研究では、対象となる教師1名を対象としていることから、グループワーク等の効果についても検証することが必要と考える。本研修プログラムの目的とする特別支援学校の校内研修として取り扱うことに向けて、校内の自閉症支援に関する共通理解と教師一人一人の行動問題への対応に向けた指導・支援の向上に関して、今後検証することが課題である。

2. 研修と実践の連動による教師の意識の変容

教師Bへの聞き取りから、生徒Aへの指導・支援を通じた意識の変容として、生徒Aの障害特性や行動問題の状態から、「見通しをもたせること」と「視覚的情報を調整すること」といった自閉症の特性に合わせた支援を意識していることが分かった。また、大久保・井口・石塚(2015)は、行動分析学に関する基礎的な知識の獲得が、妥当性の高い行動支援計画を立案するための前提となる可能性を示唆している。教師Bが立案した支援計画は、研修で得た知識等をもとにABC行動記録をとり、作業担当者の生徒Aへの関わり方や作業室での騒音等を踏まえて実態把握や環境の整理をしたことで、生徒Aの聴覚への過敏性に配慮して、作業場所の調整を可能とする支援が支援計画の中で整理されている。その結果、介入I期で生徒Aは全ての回で「教室で行う」ことを選択し、11月中の行動問題の生起率が0%であった。このことから、研修と実践の連動により教師Bの「自閉症の感覚特性に関する理解が深まったこと」がいえる。

また、行動観察時のビデオ記録において、作業内容を板書して示す支援、作業学習の流れを一定にする支援、休憩の際に生徒Aの要求に教師Bが適切に応える支援などが確認でき、聞き取りにおける「環境の調整」や「支援のタイミング」の具体的な回答につながったと考える。そして、教師Bが「記録を取る際のポイント」、「チーム支援の具体的な方策」を明確にもてるようになったことは、教師B以

外の教師が介入しても作業室で落ち着いて活動する姿から得られた意識の変容と考えられる。

研修で得られる知識や支援計画の立案等の演習、実践との効果的な連動と、行動問題に対する対応を行ったことのない教師の意識の高まりとの関連が考えられる一方で、今後、様々な経験年数や段階にある教師の事例により、研修プログラムの有用性や実践効果について検証することが必要と考える。

3. おわりに

教育分野における強度行動障害支援は、強度行動障害の状態像とする判定基準がないことで、教師の捉えが異なることが考えられる。強度行動障害支援の共通理解を促進しつつ、現在、行動問題があり強度行動障害につながるリスクの高い児童生徒には、一人一人に応じた実態把握と適切な支援が求められる。自閉症のある児童生徒への指導経験の浅い教師や行動問題への対応経験のない教師であっても、行動問題のある児童生徒の実態把握や機能的アセスメントといった理解を深め、適切な支援を実行できる教師の養成が図られることを望みたい。

Ⅲ. 謝辞

本研究に御協力いただきました生徒Aと保護者、教諭松浦裕子氏、関係の先生方に厚く御礼申し上げます。また、本事例の実施にあたり指導を賜りました山口大学教授松岡勝彦氏に感謝を申し上げます。なお、本研究はJSPS 科研費 JP21K20254 の助成を受けたものです。

文献

- 井上雅彦・井澤信三(2007). 自閉症支援—はじめて担任する先生と親のための特別支援教育. 明治図書.
- 井上雅彦, 稲田尚子(2016). 行動障害の評価尺度 BPI (Behavior Problems Inventory) 日本語版の開発に関する研究. 医療・教育・福祉の連携による行動障害のある児・者への支援方法に関する研究平成 27 年度総括・分担研究報告書, 7 - 11
- 井上雅彦, 岡田涼, 野村和代, 安達潤, 辻井政次, 大塚晃, 市川宏伸(2012). 強度行動障害における自閉性障害との関連性—日本自閉症協会評定尺度 (PARS) 短縮版による分析. 精神医学, 54(5), 473-481.
- 大久保賢一・井口貴道・石塚誠之(2015)機能的アセスメントの実施を標的とした研修プログラムの効果—参加者が行う「情報収集」と「支援計画の立案」における変容の分析—. 行動分析学研究, 29(2), 68-85.
- 岡村章司, 藤田継道, 井澤信三(2007). 自閉症者が示す激しい攻撃行動に対する提言方略の検討—兆候行動の分析に基づく予防的支援—. 特殊教育学研究, 45(3), 149-159.
- 加藤慎吾, 小笠原恵(2016). 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), 283-291.
- 国立特別支援教育総合研究所(2017). 特別支援学校(知的障害)に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究—目標のつながりを重視した指導の検討—. 平成 28~29 年度基幹研究(障害種別研究)研究成果報告書.
- こども家庭庁(2023). 強度行動障害を有する者の地域支援体制に関する検討会 報告書.
- 社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会(2013). 強度行動障害のある人の行動障害の出現機序及び家族の支援ニーズに対するヒアリング調査. 厚生労働省平成 24 年度障害者総合福祉推進事業強度行動障害の評価基準等に関する調査について報告書, 65-110
- 田熊立(2019). 千葉県における強度行動障害者支援の人材養成研修について. 発達障害研究, 41(2), 134-140.
- 富田(神井)享子, 末永統, 原田(2023). 知的障害特別支援学校における応用行動分析学に関する教員研修の実践—大学と連携した取り組み—. 大学教育実践ジャーナル, 22(15), 119-126.
- 野呂文行(2012). 行動障害を示す発達障害児への対応に焦点を当てた教員研修プログラムの開発. 科学研究費助成事業(科学研究費補助金)研究成果報告書.
- 半田健・加藤哲文(2021). 機能的アセスメントに基づく行動支援計画の立案に関する知識獲得を標的とした研修が知的障害特別支援学校教員にもたらす効果. 障害科学研究, 45(1), 199-210.

- 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(1), 37-43.
- 平澤紀子, 藤原義博, 山本淳一, 左囀東彰, 織田智志(2004). 教育・福祉現場における積極的行動支援の確実な成果の実現に関する検討. 行動分析学研究, 18(2), 108-119.
- Masahiko Inoue, Shuhei Kaneko(2020). Survey of Japanese Welfare Facility Staff and Special School Teachers Facing Difficulties at Work with Persons with Challenging Behaviors, *Yonago Acta Medica*, 63(4), 326-334.
- 松下浩之(2020). 小学校教師を対象とした機能的アセスメントにもとづく行動支援計画立案の研修効果の検討. 障害科学研究, 44(1), 75-86.
- 宮崎光明, 秦基子, 宮崎美江, 井上雅彦, 川崎総大(2013). 応用行動分析学に基づく自閉症児への課題学習の指導に対する校内研究モデルプログラムの開発. とやま発達福祉学年報, 第4巻, 35-44.
- 文部科学省(2021). 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告.

Research on the Effectiveness of Training in Supporting Persons with Autism who have Behavioral Problems

MANABE Shingo

(Department of Teacher Training)

Abstract: Basic training was provided to a teacher with little experience in teaching children with autism how to deal with behavioral problems related to intellectual disabilities and autism and consider changes in the teacher's awareness through seven months of guidance and support for a student A with autism. As a result of the teacher reorganizing their understanding of the situation of student A, who has behavioral problems, conducting a functional assessment, setting positive behavior, and formulating and implementing a support plan, a decrease in behavioral problems during and after on-the-job learning and an increase in self-selected learning participation and appropriate behavior were confirmed. Additionally, changes in the teacher's awareness gained through providing support for Student A deepened their understanding of Student A's characteristics and behavior problems and clearly defined "environmental adjustments," "the timing of support," "how to keep records," and "sharing information in team support."

Keywords: autism, behavior problems, teacher training, special needs schools for intellectually challenged children