

通常の学級に在籍する ASD 児の行動問題改善について

－ 早期改善に向けたプログラムの試案の活用と実践 －

学習開発分野 (20822013) 松本美智子

本研究は、通常の学級に在籍する ASD 児及び ASD 傾向児の行動問題の調査結果 13 項目 35 内容から、それらを改善するための効果的な指導内容 8 領域を探り出し、その指導内容に沿って実践の効果を検証したものである。指導した児童については一定の成果があったが、行動問題改善及びそれを未然に防ぐプログラムの領域や指導内容、また、指導の評価等に関しては、今後一層の検討と実践を重ねることが必要である。

[キーワード] 自閉スペクトラム症、通常の学級、行動問題、早期改善

1 問題と目的

(1) 通常の学級に在籍する自閉スペクトラム症の児童らが抱える現状について

自閉スペクトラム症(以下、ASD)は他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く、特定のものにこだわることを特徴とする発達の障害(文部科学省, 2013)である。通常の学級に在籍する場合は知的発達や言語発達に遅れを伴わないが、コミュニケーションの障害を持つことが多い。他に、感覚過敏等の特徴が見られる。

現在、小学校の通常の学級では ASD の診断を受けている児童(以下、ASD 児)と、未診断であるが ASD の傾向を持っている児童(以下、ASD 傾向児)が在籍している。ASD はその原因のいかんにかかわらず、自閉症スペクトラムという一つの行動次元上に連続的に分布することを示す。そのため、神尾ら(2013)によれば、ASD 傾向児は児童期に症状が推定されたとしても診断基準に満たないという場合や、常同反復的な行動パターンは軽度だが、対人コミュニケーションレベルは問題が見られるといった多様な様相が見られる。

また、専門家チームによる巡回相談等で指摘を受けたり、実際の学校生活の中で本人または学級担任が困り感を有したりしているケースが多い。加えて、ASD 児及び ASD 傾向児は先に挙げた自閉症及び自閉症的な行動特性を持っているため、いじめに遭いやすい傾向がある(田中ら, 2020)。不登校や行動問題を起こす割合も高く、それを防ぐためにはコミュニケーションや社会性の困難を引き起こす対人関係を改善していく必要がある。

特別支援学級に在籍する児童は学級担任の自立活動の指導によって改善が期待されるのに対して、通常の学級に在籍する ASD 児及び ASD 傾向児については、その改善の場として、まず LD・ADHD の通級指導教室が挙げられる。しかし、「令和元年度通級による指導実施状況調査」(文部科学省, 2019)によると、主障害が ASD で通級している児童の人数が 100 人に満たない県が 10 に対して 1000 人を超える都府県が 4 つある等、各都道府県によって状況が大きく異なっている。他に、県や市町村でスクールカウンセラーがソーシャルスキルトレーニング(以下、SST)を行っているケースや NPO 法人での指導も考えられるが、その数は限られているため、あとは通常の学級担任が自主的に指導するケースに頼ることとなり、実施時間や内容、指導方法等について、大きな差が出るのが予想される。

(2) 昨年度(2021)の研究から

昨年度(2021)の研究では通常の学級に在籍している ASD 児及び ASD 傾向児の対人関係の改善について、学級担任が通常の学級で、及び通級指導担当が自立活動を行う際に使用できるプログラムの開発を目指し、学級や通級でどのような行動問題を抱えているかを整理して 13 項目 35 内容の表にまとめた(表 1)。そして、その中の 3 つの内容について、感情のコントロールに関する指導プログラムを作成して実践し、検証する中で行動問題の改善の有効性を得た。この 13 項目 35 内容の表をまとめる際、アンケート調査に引用した ASD 特有の症状に特化して改善を試みている先行研究(菅原ら, 2018)と同様、ここでは行動問題とは「不適

切な行動をその児童個人の問題と捉えるのではなく、その行動とその人を取り巻く社会的環境との相互作用に存在する」とした。

また、通常の学級に在籍する ASD 児及び ASD 傾向児の対人関係改善に対しては SST が有効であり、通級指導担当が行う自立活動と学級担任が通常の学級で行う指導とを視野に入れ、より現場の声に沿った指導プログラムの開発が急務であることが示唆された。

しかし、13 項目 35 内容の表のうち、その内容の一つを取り上げてみても、ターゲットスキルの選定、指導方法、指導時間の設定等、様々な要素が関わり、現場で使いやすい工夫が必要であることが今後の課題として挙げられた。

(3) 目的

岡島ら(2012)は、ASD 児の SST を行う際には、対象児のどのような行動問題に取り組むのかを査定することが重要であり、その際、行動分析を行うことも重要な手がかりになると述べている。また、般化や維持の効果を高めるためには親を含めることや学校の文脈に合わせること(セッティングや内容)等を提唱している。

そのため、まず行動問題を整理した 13 項目 35 内容の表の見直しを行った。現場で困り感を抱えた ASD 児及び ASD 傾向児の事例は多く、やはりこの内容に当てはまらない苦しさを抱えている児童も見られたからである。加えて、一つの内容を取り上げてみても、個々のケースによってアプローチが異なってくることから、この表の内容の一つ一つに対応する指導内容及び方法を考えていくことは膨大であり、難しいと考えられる。そこで、各行動問題の改善に必要な指導内容についての共通点を探り出してまとめていくことが、通常の学級に在籍する ASD 児及び ASD 傾向児の広範囲の行動問題を解決に導いたり、軽減したりすることにつながるのではないかと考えた。

以上の問題意識から、本研究の目的は、通常の学級に在籍している ASD 児及び ASD 傾向児の行動問題の調査結果 13 項目 35 内容等から、その行動問題の改善に有効な指導内容を探り出し、それに沿って実践の効果を検証することとした。

2 方法

(1) 通常の学級に在籍する ASD 児らの行動問題改善のための指導内容の作成

松本(2021)が作成した通常の学級に在籍する「ASD 児・ASD 傾向児」の行動問題 13 項目 35 内容の表(表 1)から、その行動問題の改善のために必要な主な指導事項を取り出し、それがどのような内容であるかの共通点を探り出し、いくつかの領域としてまとめる。そこからさらに具体的に指導内容を整理し、行動問題の早期改善につながる領域ごとの指導プログラムの作成を試みる。

表 1 通常の学級に在籍する「ASD 児・ASD 傾向児の行動問題 13 項目 35 内容」

No	項目	行動問題の内容	アンケート結果
1	切り替え	やる気をなくすと取り組めない。間違った問題が気になって進めない。	切り替え1位 全体10位
2		次の活動に入るまで時間がかかる。活動の切り替えが遅い。	切り替え2位
3		固まってしまう。その場から動かなくなる。	切り替え2位
4	他傷行為	友達や指導者に暴力をふるう。(軽いものを含む。)	他傷行為1位 全体3位
5		物に当たる。(プリントを破く、イスをガタガタさせる等。)	他傷行為2位 全体3位
6	こだわり	だまっていられない。多弁。興味あることをしゃべり続ける。	こだわり1位 全体3位
7		衝動的に何かをしたり、さわったりする。常に手いじりをする。	こだわり2位
8		勝負にこだわりすぎる。	こだわり3位
9		自分の空想の世界に入る。没入。	
10	感情のコントロール	思い通りにならないとイライラする。不安になる。気持ちの浮き沈みが激しい。	感情1位 全体6位
11		暴言をばく。言葉が乱暴になる。	感情2位
12		指導者に反抗する。注意やアドバイス、助言を受け入れない。	感情3位
13	離席	教室を抜け出す。校舎を逃げ回る。(徘徊する。)	離席1位 全体1位
14		授業中に席を離れて立ち歩く。	離席2位 全体10位
15	集団・友人関係	被害者意識が強い。悪口ばかり言う。人を批判し、他人を攻撃しがちである。	友人1位・集団2位 全体1位
16		相手の気持ちや言葉の意味が分からずトラブルになる。折り合いをつけないことができない。	集団1位 全体6位
17		自分を一番に考えて優先する。自己中心的、自分勝手である。	友人2位 全体10位
18		空気が読めない。暗黙の了解が分からない。人に言っていないことを言う。	友人3位・4位
19		ルールを無視する。ルールを破る、逸脱する。	友人4位
20		自己肯定感が低く、自己理解が難しい。マイナス思考が強い。	友人4位
21		自分の気持ちや思いをうまく伝えることができない。	
22		他者から見た自分について考えることが難しい。	
23	集中力、多動・衝動	指示や発問を聞きもらし、行動が遅れる。	集・多1位
24		活動に集中できない。	集・多2位
25		最後まで活動できない、やり遂げられない。	集・多3位
26	自傷行為	自分をたたいたり、机や壁にぶついたり打ち付けたりする。	自・整・減1位 全体6位
27	整理整頓	身の回りに物が散乱している。ロッカーや机の中が整理できていない。	自・整・減2位 全体9位
28	臆然傾向	話しかけてもだまっている。相手の呼びかけに応じてしゃべることができない。	自・整・減3位
29	提出物や係、学習	興味あることや好きなことだけに取り組む。いやなことはやらない。	提・学1位 全体10位
30		宿題を出さない。宿題に取り組めない。しめきりを守れない。	提・学2位・4位
31		100点でないと気が済まない。間違い直しをいやがる。	提・学2位
32	5感	聴覚。大きな音量に弱い。声の大きさの調整がしにくい。	5感1位 全体3位
33		味覚。偏食である。好きなものだけ食べる。味にこだわる。	5感2位
34	不登校関係	別室登校や不登校傾向になりやすい。	不登校1位 全体10位
35		登校を渋ったり、遅刻しがちである。	不登校2位・3位

※行動問題は状況が絡み合っているため、内容に関連する項目は複数当てはまることもある。

(2) 指導プログラムの有効性の検証

① 対象児について

通常の学級に在籍する ASD 児及び ASD 傾向児 2 名について、(1)で作成した早期改善のためのプログラムのうち、いくつかの領域の指導内容について実践して有効性を検証する。

② 対象児 A(以下、A 児と称す)

a) 特徴

C 市内の D 小学校 5 年生の男児である。専門家チームの巡回相談では「ASD 疑い+ADHD 傾向」と判断されている。服薬はしていない。

b) 実態調査結果(表 2)

表2 A児の実態調査結果

KABC-II	認知総合尺度90 習得総合尺度107 認知<習得 有意差あり 継次94 同時90 計画93 学習97 語彙105 読み101 書き102 算数112
WISC-IV	全検査97 言語理解105 知覚推理97 ワーキングメモリー79 処理速度118 言語理解が他の尺度の数値に比べて有意に高い
Conners3 プロフィールから 3-Tスケール60以上	・本人 …不注意69 多動性/衝動性64 家族関係63 ADHD不注意62 ADHD衝動性/多動性65 ・保護者…不注意85 学習の問題64 実行機能71 友人関係90 ADHD不注意76 ・担任 …友人関係80 素行症61 保護者の困り感が高い。
行動観察 ○ポジティブな情報 ●ネガティブな情報	○明るく人柄がよい。天気や災害の知識が豊富。調べ物が得意。 ●行動の切り替えができていない。最後までやり遂げられない。 友達との距離感がうまくつかめない。授業中集中できない。 うっかりミスが多い。

c) 総合解釈と指導方針

検査結果から総合的に解釈すると、A児の全般的な知的水準は平均域と推定された。SSTで身に付けた対人関係のスキルが実際の場面で行動できるための方策として、A児の結晶性知能が高く、一般的知識として定着したものは着実に短期及び長期記憶として取り込み保持する力が十分にあることを活用する。継次処理能力と同時処理能力に差がないことから、段階的な教え方を基本として言語理解能力の高さを生かした聴覚的、言語的な手がかりを多く用いる。始めは指導者が問題解決の方策を教え、練習した結果の正誤を即時にフィードバックする。指導後は課題を提出し、毎回の指導で振り返りを行う。

d) 指導期間 20XX年10月～20XX+1年12月

e) 指導回数 60分×26回

③対象児B(以下、B児と称す)

a) 特徴

C市内のE小学校4年生の女兒である。「ADHD+ASD」と診断されている。これまで通級による指導や服薬はしていない。

b) 実態調査結果(表3)

表3 B児の実態調査結果

KABC-II	認知総合尺度91 習得総合尺度76 認知>習得 有意差あり 継次85 同時103 計画109 学習84 語彙90 読み77 書き74 算数76
WISC-IV	全検査80 言語理解99 知覚推理80 ワーキングメモリー65 処理速度86 言語理解が他の尺度の数値に比べて有意に高く ワーキングメモリーが有意に低い
Conners3 プロフィールから 3-Tスケール60以上	・本児 …学習の問題73 ・保護者…データなし ・担任 …不注意84 学習の問題/実行機能72 学習の問題75 実行機能63 ADHD不注意79 本児は学習面での困り感が高く、担任の先生はそれに加えて 実行機能や不注意の面での困り感が高い。
行動観察 ○ポジティブな情報 ●ネガティブな情報	○絵を描くことや工作が得意。仲良くなるとお話し好き。 ●九九や漢字が苦手。騒がしい音が苦手。我慢しやすす。疲れやすい傾向にある。不安な気持ちが強い。人に対して言うてはいけないことを言うてしまう時がある。

c) 総合解釈と指導方針

検査結果から総合的に解釈すると、B児の全般的な知的水準は平均から平均の下の範囲であると推測された。同時処理が優位なことから、全体から部分へ等、関連性を重視し、視覚的・運動的な手がかりを多く用いる。計画尺度の高さを生かし、問題解決のための方策や考え方の順番を示したり、自分の学習や行動を点検したりする経験を大切にしていく。また、ワーキングメモリーの低さがあることから、ゴールと見通しを明確に示し、手順や方法を具体的な表現で簡潔に伝える等工夫する。

d) 指導期間 20XX+1年6月～20XX+1年12月

e) 指導回数 60分×14回

④倫理的配慮

A児・B児とその保護者には口頭で説明し、承諾書の提出を持って同意を得た。

3 結果

(1) 通常の学級に在籍する ASD 児らの行動問題改善のための指導内容の作成

松本(2021)が作成した通常の学級に在籍する「ASD児・ASD傾向児」の行動問題13項目35内容の表(表1)から、その行動問題の改善のために必要な主な指導事項等を取り出し、どのような内容であるかの共通点を探り出したところ、表4のようないくつかのまとまりを導くことができた。

通常、一つの行動問題の改善に関する指導は様々な角度から取り組むことができるし、複数の内容の指導が関連していることがほとんどである。

例えば、表1のNo.11「暴言をはく。言葉が乱暴になる。」の行動問題は、表4では主となる指導内容は「感情のコントロール」としているが、改善するには「他者理解」や「上手な伝え方」等の指導も必要である。また、指導者によっては自己理解から始めて改善に導くことも考えられる。このように、表4にある指導内容のまとまりは、お互いが一つ一つの行動問題の改善に密接に関わっている。

表4からさらに具体的な指導内容を整理した表5では、表4の指導内容のまとまりを8領域(A感情のコントロール・アンガーマネジメント、Bコミュニケーションスキルの基礎・他者理解、Cアサーション・上手な伝え方、D実行機能、E不安や恐れへの対応、F自己理解、G自己肯定感の保持、Hストレスマネジメント・レジリエンス)として仮に設定した。この8領域は互いに関連し、また、

表4 通常の学級に在籍する「ASD児・ASD傾向」の行動問題13項目35内容から考えられる指導内容のまとまりについて

No	項目	行動問題の内容	改善の鍵となる指導内容
10	感情のコントロール	思い通りにならないとイライラする。不安になる。気持ちの浮き沈みが大きい。	感情のコントロール・アンガーマネジメント
11	感情のコントロール	暴言をまく。言葉が乱暴になる。	
12	感情のコントロール	指導者に反抗する。注意やアドバイス、助言を受け入れない。	
4	他者行為	友達や指導者に暴力をふるう。(軽いものを含む。)	
5	他者行為	物に当たる。(プリントを破く、イスをガタガタさせる等。)	コミュニケーションスキルの基礎・他者理解
26	自傷行為	自分をたたいたり、机や壁にぶつたり打ち付けたりする。	
13	離席	教室を抜け出す。校舎を逃げ回る。(徘徊する。)	
14	離席	授業中に席を離れて立ち歩く。	
6	こだわり	だまっていられない。多弁。興味あることをしゃべり続ける。	コミュニケーションスキルの基礎・他者理解
8	こだわり	勝負にこだわりすぎ。	
15	集団・友人関係	被害者意識が強い。悪口ばかり言う。人を批判し、他人を攻撃する。	
16	集団・友人関係	相手の気持ちや言葉の意味が分からずトラブルになる。折り合いをつけられない。喧嘩の予感が分らない。人に言っていないことばを言う。	
18	集団・友人関係	自分の気持ちや思いをうまく伝えることができにくい。	実行機能
9	こだわり	自分の空想の世界に入る。ぼける。	
1	切り替え	やる気をなくすと取り組めない。間違っただけで気がなってしまう。	
19	集団・友人関係	ルールを無視する。ルールを破る。逸脱する。	
2	切り替え	次の活動に入るまで時間がかかる。活動の切り替えが遅い。	不安や恐れへの対応
23	集中力、多動・衝動	指示や発問を聞きもし、行動が遅れる。	
24	集中力、多動・衝動	活動に集中できない。	
25	集中力、多動・衝動	集中力が持続できない。やり遂げられない。	
27	整理整頓	身の回りや物が散らかっている。ロッカーや机の中が整理できていない。	自己理解・自己肯定感
29	提出物や係、学習	興味あることや好きなことだけに取り組む。いやなことはやらない。	
30	提出物や係、学習	宿題を出さない。宿題に取り組めない。しめきりを守れない。	
3	切り替え	固まってしまう。その場から動かない。	
28	離席傾向	話しかけてもだまっている。相手の呼びかけに応じてしゃべることができない。	ストレスマネジメント・レジリエンス
7	こだわり	座席的に何かをしたり、さわったりする。常に手いじりをする。	
17	集団・友人関係	自分を一番に考え優先する。自己中心的、自分勝手である。	
22	集団・友人関係	他者から見た自分について考えることが難しい。	
32	5感	聴覚。大きな音に弱い。声の大きさを調節がしにくい。	自己理解・自己肯定感
33	5感	味覚。偏食である。好きなものだけ食べる。味にこだわっている。	
20	集団・友人関係	自己肯定感が低く、自己理解が難しい。マイナス思考が強い。	
31	提出物や係、学習	100点でない気が済まない。間違っただけで泣く。	
34	不登校関係	別室登校や不登校傾向になりやすい。	ストレスマネジメント・レジリエンス
35	不登校関係	登校を逃がったり、遅刻しがちである。	

多くのASD児及びASD傾向児に共通して育てたいスキルをある程度網羅している。

そして、この8領域は1領域を4時間とすると、合わせて32時間の指導プログラムの原案となる。これに関しては、通級指導教室で行われている自立活動の内容の6区分27項目とも関連している。

次に、一つの領域の指導時間を4時間(小学校は1単位45分なので計180分)と仮定して、いくつかの領域の指導案を作成した。本研究では、これらを通常の学級担任と通級指導担当が使用できるように設定している。その際、通常の学級担任が朝学習や休み時間等で指導するには1回15分程度が適していると考え、可能な限り1単位45分間の指導案を3回に分けて指導できるように作成することを試みた。

(2) 対象児の指導計画と指導経過及び変容

【A児】

①指導計画作成にあたって

A児には、実態調査や通常の学級担任及び保護者からの聞き取り等から、学校や家庭で困り感が高いと思われる実行機能(表4の2, 23, 24, 25, 29), A児の不安や恐れへの対応(表4には無し), そして、最後にこれまでの指導のまとめとして自己理解や自己肯定感の保持に関する指導を行う。

表5 通常の学級に在籍する「ASD児・ASD傾向児」の行動問題13項目35内容から導いた8領域の指導内容について

領域	有効と考えられる指導内容	意識したい取り組み
A	感情のコントロール・アンガーマネジメント	①感情の理解 ②感情調整 ③予防的対処 キャラクターの効果的な使用
B	コミュニケーションスキルの基礎・他者理解	①感情の言葉や状況の理解 ②傾聴のスキル ③会話を続けるスキル ④ボカボカ言葉・チクタク言葉 ⑤感情をのせて話す練習 ⑥表情を読み取る ⑦暗黙の了解、空気を読む マンガの吹き出しの使用
C	上手な伝え方・アサーション	①アサーショントレーニング ②「ありがとう」を伝える ③謝り方 ④助けを求める ⑤質問する、話しかける ⑥伝えにくいことを伝える ロールプレイ・撮影を生かす
D	実行機能	①活動のスムーズな切り替え方 ②活動スイッチの入れ方 ③計画の立て方・時間管理 ④優先順位の立て方 PDCAサイクルの活用
E	不安や恐れへの対応	①自然災害等への対処の仕方 ②強迫観念への対処の仕方 ソーシャルストーリーの利用
F	自己理解	①自分の長所、弱点とそれに対する考え方 ②自分の特性の理解とサポートについて ③感覚過敏についての対応 リフレーミング
G	自己肯定感	①自己肯定感とは ②自分の強みに対する再認識 ③自分の行動傾向の把握に基づいての取り組み-成功体験 ④サポーター探し こうしたらうまくいくという行動の指針を強調にする
H	ストレスマネジメント・レジリエンス	①ストレス及びストレス反応への理解 ②コーピングを増やす ③レジリエンスの理解 ④ネガティブ感情からの脱出の仕方 ⑤ポジティブ感情を増やす 2次障害を防ぐ・プラスの考えを強化する

表5の8領域ではD, E, F, Gの4つの領域にあたる。また、A児は進級により学級の環境が大きく変わったことから、昨年度指導した感情のコントロールの3つの内容(表4の4, 10, 11)から派生する友人とのコミュニケーション(表4の15, 16, 18)の3つの内容も適宜取り上げる。

不安や恐れへの対応であるE, 切り替え等の実行機能に関するD, 自己理解や自己肯定感に関するFとGの領域の指導計画は表6の通りである。

②指導の様子と変容について

ここでは領域Dの実行機能についての実践を述べる(表6の②)。A児には行動や思考のレパトリーが少なかったため、指導によってそれらを増やし、実際場面で使えることを目的としている。

B1ではA児にとって大きな課題となっていた文字の乱雑さを教材にして指導を行った。丁寧さと速さのどちらを優先する場面かを考え、丁寧さをランク付けすることで対応できるようになった。また、保護者からの聞き取りから場面を想定し、取り組むことと見過ごしてよいことの区別がつけられるような練習を行い、その理解が進んだ。

B2でも、A児の課題であった家庭学習や漢字テストの例を用いて、テストで合格点を取るための計画立てに取り組んだ。加えて、通常の学級担任からの聞き取りを基に、係やグループ学習での助

表6 A児の指導計画

①恐れているものや大きな不安を軽減し、安心して生活を送ることができるようにする。 A. 地震や津波等、恐れているものに関して、調べ学習を取り入れたソーシャルストーリーを書くことにより、現実を受け止め、対応できるようにする。 A1. 自分が恐れているものについて自分で語ったり、文章を書いたりすることができる。 A2. 想像が膨らんでいる箇所や事実と異なっている部分について本やインターネット等で調べ、正しい記述や最新資料を文章に入れることができる。 A3. 納得いく内容になったら、ソーシャルストーリーの様式にまとめたり整えたりすることができる。 A4. 何回か継続して読み、実際にその現象に遭遇したら安全で正しい対処をすることができる。またはどういう心構えでどう対応したらよいか相手に伝えることができる。
②実行機能を高め、家庭や学校での困り感に対応することができる。 B. プランニングや時間管理、切り替え等の実行機能を高める。 B1. 場と状況に応じて優先することが分かり、試行することができる。 B2. 目標を達成するための方法が分かり、計画立てができる。困った時に助けを求めるときのタイミングを考える。実際に試行することができる。 B3. 時間を逆算して行動する計画を立てて、試行することができる。 B4. やりたくないことに取り組む時、意欲を出す自分なりの方法が分かり、試行することができる。 B5. この行動をしたらどういう結果になるのか見通しを持ったり、失敗した時の対処法を理解したりすることができる。実際に試行することができる。 B6. 忘れ物をなくすための方法について考え、試行することができる。
③自分を理解し、自己肯定感を安定して保持することができる。 C. 自分の特性を理解した上で、人と比較しすぎず、これまでよりも自分の頑張りが努力を認めることができるようになる。 C1. 自分の長所や短所を書いたり、周囲の人に聞いたりすることができる。 C2. 自分の短所をリフレーミングし、どうしたらうまく過ごせるかを考えることができる。 C3. 自己肯定感とは何かを知る。 C4. 自己肯定感を保つには、どんな考え方をすればよいのかを理解する。 C5. 現在の自分を自己評価し、今後どうしたら安定した自己肯定感を保つことができるのかを考える。そして、試行して次に生かすことにチャレンジする。 C6. 周囲でサポートしてくれる人を探し、どんなことを頼んだらよいか考えることができる。

けの求め方について考えた所、次第に周囲に伝えられる場面が増えていったということだった。

B3 では、時間を逆算して行動開始の時刻を決め、計画を立てる取り組みを行った。出発前の活動にかかる時間を見積もって開始時刻を考える等、A児の生活場面から設定した。数度の練習でコツをつかむと計画は立てられるようになったが、実際の行動にすぐにはつながらない実態が見られた。

B4 では、やりたくないことや苦手なことに取り組むスイッチの入れ方を考えていった。「どうしたらできそうか」「できたらどんな良いことがあるか」と思考をチェンジし、得意なこととセットにして行くとよいということになった。しかし、その提案は自分では考えにくく、課題となった。

B5 では、うまくいかなかった状況をどう捉えて自分の中で位置づけるか、また、最悪の状況を避けるためどう行動するかを考えていった。実際の場面を想起し、ロールプレイを取り入れながら対応策を練ることを繰り返すことで、腹を立てたり、混乱したりすることは減っていった。また、あらかじめ、緊急事態下での行動や突発的な状況での代案を考えておくことにも取り組んだ。

B6 では、忘れ物を防ぐ方法を考えたり、自分に合うメモの取り方等を試したりすることができた。

また、領域Eの指導(表6の①)では地震と津波、台風、竜巻、戦争の4つについて、調べ学習を取り入れてソーシャルストーリーを作成した。指導前は、保護者の携帯電話の地震速報のバイブレーションが鳴るだけで表情をこわばらせ、そこから遠ざかって怖がっていたが、指導後は習い事の教

室で地震が起こった時、あわてず冷静に対処することができたということだった。正しい事実を調べることと、日頃の備えが大事だと理解したことが効果的だった。

領域FとGでは、自己理解のシートを使い、短所をリフレーミングする取り組みを行った。また、自己肯定感やマインドセットの考え方を知り、なりたい自分に向かって努力しようという意欲を持つことができた。そして、これまでの指導で取り組んだことを今後の活用のためにまとめた。

最終指導で、A児はこれまでをふり返って、「10点満点で指導前は0点、今は9点の自分になった。今でもできないことはあるし、自己肯定感が時々低くなることもあるけれど、その時は今までやってきたことを使ってスーパーキノコみたいに回復すればいい。自分の中にあるものを使わなかったらジャイアンみたいになるので、学んできたことを生かして回復していきたい。」と述べた。

③個別知能検査の結果比較

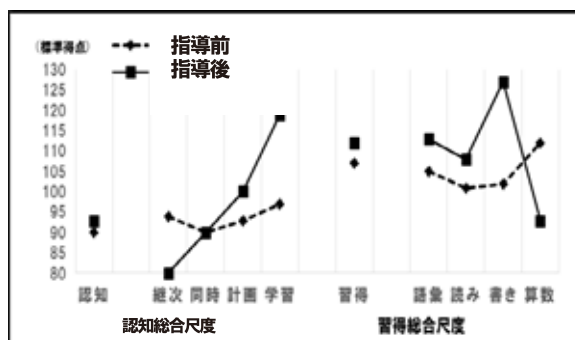


図1 A児 KABC-IIの結果比較(指導前・後)

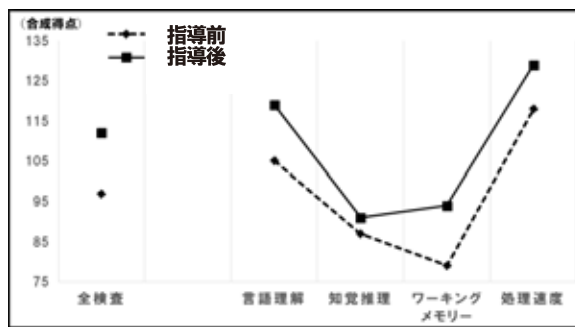


図2 A児 WISC-IVの結果比較(指導前・後)

図1と図2はKABC-II及びWISC-IVの結果である。指導後のKABC-IIの認知総合尺度は93、習得総合尺度は112と大きく習得総合尺度が上回り、備わっている認知能力を活用して、知識の習得ができている結果となっている。継次尺度は指導前の94から80と下がっているが、継次尺度と同時尺度に有意差は見られない。そして計画尺度が7

ポイント、学習尺度は22ポイントも伸びた。

図2のWISC-IVの結果では指導前と比較して、全検査は15、言語理解が14、ワーキングメモリーが15、処理速度が11ポイントと、知覚推理以外は大きな伸びが見られた。

④通常の学級担任が捉えたA児の変容

- ・学習面では国語、算数等の文章題への理解が早くなった。挙手して話す内容がまとまってきた。授業内での交流が上手になり、話し手の意図を汲んで応答できるようになってきた。
- ・一層、人と関わるようになった。様々な場面で積極性を発揮するようになった。被害者意識が薄くなり、自信がついてきているように思われる。課題としては、特に男子との関わりの中で過度な接触があり、いやがられることがある。

⑤保護者が捉えたA児の変容

- ・授業中にぼうっとすることが減り、ノートをきちんと取れるようになった。何を勉強しているかを把握して、家で説明できるようになった。
- ・友達との関わり方を自分の中で考え対応できるようになった。言われたことを全てストレートに受けずに流すことを覚え、やりとりの報告もできるようになってきた。全体像の把握は難しいこともあるが、困り感は少なくなっている。
- ・切り替え等では、今は見通しもついてきて時間の逆算もできるようになってきている。うまくいく時といかない時があるので、身に付けた知識や技術を生かせるよう支援していきたい。
- ・児童会の委員会等、いろいろな場面で頑張る姿が見られるようになった。「自分はダメだ」と思わずに前向きに取り組む姿が見られる。それにより成功体験が重なり、自信がついてきている。

【B児】

①指導計画作成にあたって

B児は表1では切り替えや感情のコントロール等、A児と同じような箇所にチェックがしたが、実態調査や通常の学級担任及び保護者からの聞き取り等からB児の自己肯定感の低さが気になった。また、疲れやすいことや我慢しすぎてしまう傾向があることも分かった。学習面の実態も加味すると、それらは自分の「できなさや不安」から来るものと推測されたため、学習面での取り組み姿勢(表4の1, 31)とコミュニケーション(表4の6, 18)を念頭に置いて、領域Hの指導を行うことにした。指導の終末部分にはA児と同様、自己理解

や自己肯定感についての指導を組み込んだ。それは領域F及びGの半分にあたる。その他にも、一般常識等の知識を増やす取り組みも行っている。

表7の指導計画は、領域Hのものである。自分に起こる状況を前向きにとらえ、B児が抱えがちな「できなさや不安」を軽減し、しなやかな心で考えたりコミュニケーションしたりできることを目的としている。

表7 B児の指導計画

①自分に起こる出来事を落ち着いて受け止め、前向きに考えて生活することができる。
A. ストレスマネジメントやレジリエンスの考え方を知り、出来事に対処する方法を理解し、試行することができる。
A1. ストレス及びストレス反応等について理解し、自分が行っているコーピングやその他の方法を考えることができる。
A2. レジリエンスの考え方について知る。困った時サポートしてくれる人を探して、どんなことを頼んだらよいか考えることができる。
A3. 学習や生活の中で困りそうな事例について、自分ならどう受け止めるか、どのように対処するかを考えることができる。
A4. A1からA3までをふり返り、これから自分に必要だと思う事柄等をまとめることができる。

②指導の様子と変容について

ここでは、領域Hのストレスマネジメント及びレジリエンス指導時について述べる(表7)。

A1では、ストレスマネジメント学会の動画を使って、ストレスの定義やコーピングの種類について学んだ。B児は自分がどんな場面でストレスを感じ、普段どんなコーピングを使っているか等を考え、探り当てることができた。

A2では、レジリエンスについての定義を押さえた。ストレスマネジメントとレジリエンスは厳密には異なるが、起きたことを冷静に受け止め、一步一步柔軟に考えてコントロールしていくことやコミュニケーションを大切にすること等、似通っている所は多く、それを見つけることができた。

A3では保護者からの聞き取りを基に、B児が今後ぶつかりそうな困難場面を設定し、イラスト入りのストーリーの吹き出しにセリフを書くという活動を取り入れた。B児は友達との関わりで困る場面(苦手な人とのつきあい方等)を選ぶ傾向があり、じっくり思考する姿が見られた。出来事の受け止め方についても場面に沿って話し合った。

A4ではこれまでの指導をふり返り、「これからも大事にしたい考え方」を選んでまとめた。指導では、回を重ねる度に、前向きで肯定的な発言が見られるようになった。

③通常の学級担任が捉えたB児の変容

- ・見通しを持つことができるようになった(提出物の期限が近づくと焦る、後で困らないようドリルを進める、次の学習で使うものは置いてお

く等)。

- ・相手がいやがる言葉やストレートな表現が減った。下の学年の児童が失礼なことを言った際にその児童に優しく教えていた。
- ・人の気持ちへの理解力が伸びた。相手のミスを許す、相手の気持ちに波があることをつぶやいて気持ちを切り替える等が見られた。B児の変化があり、周囲の理解も進んできている。

④保護者が捉えたB児の変容

- ・自分の興味あることをしゃべり続けることや、失礼なことを口にしてしまうことは大きく減った。相手を意識した会話ができるようになってきている。また、時と場に応じて、敬語等の適切な言葉を使えるようになった。物事を順序立てて説明したり、話し合いで意見を提案したりすることも以前よりできている。
- ・自分の思い通りにならないと腹を立てたり、不安な気持ちが強く出たりすることが減った。
- ・緊急事態に遭遇した際、混乱してうろたえずに、どうしたらよいか自分で考え、周囲に助けを求めることができた。状況を冷静に捉え、落ち着いて行動できるようになってきている。

4 考察

(1) 通常の学級に在籍する ASD 児らの行動問題改善のための指導内容の作成について

今回、行動問題の調査結果13項目35内容の表から、ASD児及びASD傾向児に効果的な指導内容として8領域を探り出した。通常の学級で多様な困り感や行動問題を抱えているASD児らに対して、何か行動問題を起こした時の対応や対処法だけではなく、ASD児らの特性をふまえて、日頃からどのようなスキルや能力を育成していけば、一人ひとりが自分らしく学習・生活していけるかという所に焦点を当てたものである。行動問題が大きく出現してからでは、それが対象児や周囲に与える負の影響が大きい。この8領域の指導内容は、ASD児らが抱えている社会性や対人関係のスキルを向上させることによって、行動問題を未然に防ぐ役割も持っていると考えられる。

松本(2021)はSSTのターゲットスキルを決める際に、対象児や通常の学級担任、保護者からの情報の推定だけではなく、今回の表1のように、ASD児らの行動問題を焦点化して整理したものと突き合わせ、根拠をより明確にしてターゲットス

キルを選ぶことが対象児の困難性とうまくマッチングして改善のスピードを速めると述べている。そのように通常の学級担任や保護者、通級指導担当が行動問題の表1を共通の指標として共有した上で、さらに表4、表5のような8領域の具体的な指導内容や改善イメージを本人も含めて4者で共有して進めていくことが、より望ましいのではないかと考える。

そして、今後の検証によっては、この8領域以外の内容もプログラムに含まれてくる可能性もあり、数多くの実践と分析が必要である。

次に、今回は通常の学級担任と通級指導担当がこのプログラムを使用することを念頭に置いているため、一つの領域を小学校の単位時間4時間で指導するという仮設定をしたが、実質、それでは考え方や形式を知るだけに留まり、般化や自動化につながるにはさらなる時間を要することが推測された。ある程度のスキルが身に付くまで、その領域を継続して指導したり、毎日の課題に取り組んだりすることが必要だと思われる。また8領域の指導順番を決める際にも大切になってくるのが指導の評価やチェックリストである。

加えて、今回はA児、B児は複数領域での実施となった。それでも一定の行動問題の改善や軽減が見られたので、8領域全ての実施はもちろんだが、対象児に必要な領域を選んでの指導の実施でも十分な効果があるように、指導内容や教材等に関してさらなる精査をしていきたい。

(2) 早期改善プログラムの8領域の実践に関して

A児に関しては、8領域から実行機能、不安や恐れへの対応、自己理解と自己肯定感の4領域の指導を行ったが、指導後の知能検査で大きな伸びがあった。一事例だけではあるが、注目すべきことではないだろうか。KABC-IIの結果からは、計画尺度の伸びが見られる。これは、これまでのSSTの指導によって、課題解決のための方略決定や課題遂行過程のフィードバックの能力が引き出されて行動問題が改善されてきたことと関連性があるのではないかとと思われる。さらに、学習尺度の値も大きく伸びたことは、新たな情報を効率的に学習し、保持する能力が伸びたことを意味する。

WISC-IVの結果では、言語理解の下位検査の「理解」の数値が大きく伸びており、これまでの指導によって、社会的ルールが身につけてきた結果だと言えるのではないだろうか。また、ワーキング

メモリーや処理速度の数値も大きく伸びている。指導を進める中で、スイッチが入ると集中力が研ぎ澄まされ、粘り強く取り組めるようになったことを強く感じていたので、間接的ではあるが、そのような影響も推測される。

B 児に行ったストレスマネジメントとレジリエンスの指導については、結果的にB 児の自己理解やコミュニケーションスキルの向上に大きく影響した。山根ら(2016)が、自尊感情が高いほどアサーティブになると明らかにしたのと同様に、ストレスマネジメントやレジリエンスを指導することは、コミュニケーションスキルの基礎の向上に役立っており、先に仮定した8 領域ではその指導効果が互いに関連し合っていることの一端が見てとれる。

また、A 児及びB 児の指導の際、「どうしてこれに取り組んでいくのか」、「これを身に付けるとどんな良いことがあるか」等を丁寧に伝えながら進めた。長峰ら(2015)は、対人関係での難しさを多く経験しているASD 児・者は、日ごろから「なぜ自分の関わり方では良くないのか」を強く感じていると推測され、そのスキルを身につけることの目的や理由、意味を対象者が理解できることが重要であることを述べている。対象児の疑問等に応えながら、その気持ちや納得感を大事にし、この指導に取り組む意義を意識させて進めたことが2 名の早期改善には重要であったと考えられる。

そして、今回のプログラムには自己理解や自己肯定感を位置づけている。学習や生活の中で困り感を抱えていることが多ければ多いほど、このような試案の実施によって思考方法等を獲得することは、思春期・青年期における「アイデンティティ」の確立にも関わってくる。

5 今後の課題

この度の試案では、対象児については一定の成果があったが、行動問題改善及びそれを未然に防ぐプログラムの領域や指導内容、また、指導の評価等に関しては、今後一層の検討と実践を重ねることが求められる。

加えて、プログラムの形式を整え、指導しやすいものにしていくと同時に、いかに効果的な内容にしていくかが課題だと思われる。8 領域それぞれから、シンプルで実効性のある内容を組み合わせ作成し、通常の学級担任らが取り組みやすい

内容にしていくことが大切である。今後さらに研鑽を積み、効果的なプログラムの開発に向けて努力していきたい。

引用文献

- 神尾陽子・森脇愛子・武井麗子・稲田尚子・井口英子・高橋秀俊・中鉢貴行(2013)「未診断自閉症スペクトラム児者の精神医学的問題」、『精神経誌』, 115 巻6 号, 601-606.
- 松本美智子(2021)「通常の学級に在籍するASD 児の自立活動及びSST について一対人関係の向上に焦点を当てて」、『山形大学大学院教育実践研究科年報』, 第12 号, 304-307.
- 文部科学省(2013)「VIII 自閉症」、『教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～』, 223-240.
- 文部科学省(2019)「令和元年度通級による指導実施状況調査(別紙2)」、『令和元年度特別支援教育に関する調査の結果について』, 3-6.
- 長峰伸治・入野奈穂・野村香代・望月直人・辻井正次(2015)「自閉症スペクトラム障害(ASD)児・者に対する相互交渉スキル支援プログラムの実践と効果(その1)」、『聖隷クリストファー大学看護学部紀要』, No. 23, 11-25.
- 岡島純子・鈴木伸一(2012)「自閉症スペクトラム障害児に対する社会的スキル訓練—欧米との比較による日本における現状と課題—」、『カウンセリング研究』, Vol. 45, No. 4, 229-238.
- 菅原秀一・三浦光哉(2018)「自閉スペクトラム症児における行動問題の特徴と改善のための支援シートの活用」、『山形大学特別支援教育臨床科学研究所研究紀要』, 第5 号, 77-83.
- 田中早苗・山田智子(2020)「友だち作りの科学「PEERS®プログラム」の実践」、『子どものこころと脳の発達』, Vol. 11, No. 1, 62-70.
- 山根由梨・深見俊崇・石野陽子(2016)「児童のアサーションと自尊感情との関連」、『教育臨床総合研究15』, 107-121.

About Improvement of Behavioral problems of Children with Autism Spectrum Disorders who are Enrolled in Regular Classes : Utilization and Practice of Program Tentative Plans for Early Improvement
Michiko MATSUMOTO