

知的発達がグレーゾーンに位置し、自閉スペクトラム症も示唆される、入室渋り児童に対する、般性強化刺激を活用した支援の実践

Practice of support using generally reinforcing stimulus for the children who are reluctant to enter a room and whose intellectual development is in the gray zone and pervasive developmental disorders are suspected

増本 利信・岡野 由美子

Toshinobu Masumoto・Yumiko Okano

要旨 (Abstract)

在籍教室への入室しぶりを見せる4年生男児に、通級指導教室において教室復帰のための支援を行なった。知的発達がやや緩やかで、自閉スペクトラム症も示唆されること、不安症の傾向も指摘されていることから、具体的で明確な行動目標を設定し、トークンエコノミーシステムによって適時強化することによって行動改善を図った。また、保護者に対しても支援目標を設定し、家庭における適切な関わりがなされるように支援を行なった。

キーワード 入室しぶり、グレーゾーン、自閉スペクトラム症、般性強化刺激、トークンシステム

I. はじめに

田中(2008)は、「不登校・引きこもり」に認められる一時的な社会不参加状態とは、年齢相応の社会参加や対人交流の機会のない現象と言い換えることができるとしている。

増加する不登校及び教室への入室渋りの児童への対応にあたり文科省(2003)は働きかけることや関わりを持つことの重要性を含めた5つの視点を提示し、将来の社会的自立に向けた支援を軸とした、保護者を含めた連携ネットワークの必要性を明らかにした。しかしながら、学校現場においては、これらの子どもたちに対し、登校刺激をどのように与えるべきか、登校後の活動場所をどこにするか、主に対応する教師は誰であるかなど、いまだ混乱が多く、不登校状態が長引いてしまう事例が見られる。その背景には現象を児童自身の怠学に起因するととらえたり、静観することで心身の成長を待とうとしたりする風土があることは否めない。

一方で、国会においては不登校に関する法として、「教育機会確保法」が整備された(2017)。そこでは不登校対応の方針として「学校復帰のみ」にこだわらないという新しい基本指針が打ち出され、今後より柔軟な不登校対応が求められている。

本報告の対象者は10才男児(小学4年生)である。FIQ:74(WISC-3)であり、知的発達はグレーゾーンにあると思われる。またPARSにおける得点(短縮版)は幼児期ピーク8点、児童期7点であり、自閉スペクトラム症の可能性も示唆される児童である。

対象児は、201X年度5月より、担任への恐怖感を表出し教室への入室を渋るようになった。当初、担任等により行われた、抱える、手を引くなどの強い登校刺激により状態は悪化し、母親と共にでないと学校に滞在出来ないようになっていた。また、家庭でも睡眠リズムの乱れや夜驚が頻繁に見られるようになった。

山本(2005)は、適切な支援が入らずそのままの状況や状態が継続されると、子どもの自尊感情や自己肯定感は低下し、二次障害(情緒不安定や不登校など)を生んでしまうと、周囲が場面に応じた行動の仕方を、意識的に教える必要がある。としている。また、加藤(2007)は、三項随伴性について、特定の行動は、その行動が生起する前後の環境条件によって、行動の起こりやすさや持続のしやすさが影響を受けると説明している。対象児は、見通しの持てない場面での緊張が強い特性があることから、トークンシステムにより、場面に応じた適切な行動の仕方を提示し、その行動を定着させたいと考えた。

そこで本報告では、知的発達がグレーゾーンに位置し、自閉スペクトラム症も示唆される入室渋り児童に対する行動分析的アプローチとして、般性強化刺激を活用した支援の実践について報告する。

II. 児について

1. 発達支援の対象者の概要

- (1) 対象児：A児 (CA=10:2) 小学4年生男児
 (2) 家族構成：父、母、妹(小学3年生)の4人家族である。

2. 発達支援等を実施した期間・施設・場所

B町立C小学校 LD通級指導教室

3. 実施期間

201X年5月～201X+1年7月

4. アセスメント

(1) 発達検査

OWISC-III 201X年6月 CA=9:4

検査者 増本利信

全検査 IQ 74	言語性 IQ 79	動作性 IQ 75	
言語理解 77	知覚統合 76	注意記憶 76	処理速度 78

全検査IQは74であり、本児の知的能力は境界域にあることが推測される。

言語性及び動作性IQ、各群指数間において有意な差は認められない。

各下位検査の評価点は動作性検査中、「絵画完成」「絵画配列」が9点と高いのに対し、「組み合わせ」は1点であり、一般的に動作性検査でのばらつきが多く見られた。

個人内差を見るためにプロフィール分析を行うと、動作性検査の出力過程において「視覚—運動の協応」を、強く苦手としていた。また、本検査における影響因としては、「固執性」「柔軟性」が挙げられた。

検査中の行動観察においては、自己の回答に対して自信が持てない場面で「分からない」と答えることが多く見られた。

これらの結果から、本児の知的発達は一般的に緩やかであることが予想されることが示唆され、また、表面的な能力の偏りは強く見られないものの、組み合わせなど特定の課題において強く苦手としていることが予想された。

組み合わせ課題の結果から、部分間の関係の予測や柔軟に思考することの苦手さ、行動の不器用さがあることが予想される。反面、絵画配列課題の結果は良いことから、全体的な結果の予測や、ストーリー性の把握については生活年齢に等しく能力を有していると感じられた。

OPARS 201X年9月 CA=9:6

検査者 増本利信

幼児期ピーク得点	8点
児童期得点	7点

幼児期ピーク得点は8点、児童期得点は7点であり、PARS短縮版評価基準上でPDDが強く示唆される。

幼児期ピークにおいて2点の項目は「言葉の遅れがある」「普段通りの状況や手順が急に変わると、混乱する」、1点の項目は「他の子どもに興味がない」「名前を呼んでも振り向かない」「会話が続かない」「会話が続かない」「友達とごっこ遊びをしない」であった。

児童期において2点の項目は「大勢の会話で誰に誰が話しているのかがわからない」、1点の項目は「年齢相応の友だち関係がない」「どのように、なぜ、といった説明ができない」「冗談や皮肉がわからず、文字どおり受け取る」であった。

これらのことから、本児の特性としてコミュニケーション能力の量的・質的な問題があることがうかがわれた。また、状況の急激な変化に対する混乱も認められる。

(2) 行動観察

201X年度5月末より、担任に対する恐怖感を表出し、教室への入室を渋るようになる。

6月以降は保健室への登校後、担任もしくは管理職が手を引き教室へ連れていくようになる。本児は入室後も泣き叫ぶが、数時間のちには収まり、学級での活動に参加する。

9月初めより1週間の欠席、その後、母親帯同を条件に保健室登校を始める。

10月より、登校先を通級指導教室に変更し、個別の支援を始める。

椅子に着席した際に、姿勢が崩れやすく、左腕をついて顎を寄せ書字する姿が見られた。字形は偏と旁など全体のバランスが悪く棒をはみ出すこともあった。加えて、書字したものを消す行動が強く見られる。また、「疲れた」と表出することが多かった。

本児の行動に対して賞賛の言葉かけを行った際に、「そんなことはない」「苦手なんだ」などと、否定する返答をすることが多くみられた。

学習用具や課題忘れは平均的な児童より多く、また、聴覚指示のみでは行動を完遂することができなかつたり、使用した物品の後片づけを忘れてしまったりする行動が見られた。

(3) 環境・生態学的調査

① 生活環境面から

同居家族：父 母 妹（9才） 近所に父方の祖父母が在住している。

201X年5月までは祖父母と同居していたが、祖父母と両親の関係が悪化し転居した。

両親は、屋台による飲食業を営んでいる。

転居により、友人との交流が途絶えた。転居先地区には同学年児童がいなかった。

夕食の時間が過ぎると、翌日の登校が気になると表出し、1時くらいまで寝付けなかったり、夜驚が見られたりした。

本児の登校しぶりがみられるようになってから、家庭内の生活リズムも乱れ、起床・就寝時刻ともに遅くなっている。

② 生育歴から

出生 41週 正常分娩 3100グラム

始語 2才3ヶ月 2語文 3才2ヶ月

3才時より保育所に入所する。母親を後追いし終日泣き続ける状態がほぼ1年間にわたりみられた。また、保育園在園中には、お遊戯会や運動会などの行事の前に登園を渋ったり、演技中に泣き出したりする姿が見られた。

月齢で10ヶ月の差がある妹と、認知行動的発達に差が無く、同じようにもしくは、妹を手本にするような接し方で育てることができた。と、両親は振り返っている。

③ 受診歴

201X年6月に、D市子ども発達センターにおいて小児科医の診察を受ける。

本人及び保護者面接、これまでの学校での様子の伝達から、社会不安を強く感じてしまう状態であるとの所見を受けた。

Ⅲ. 児の現状と問題点

1. 対象者の発達に関する個体能力的観点からの現状・問題点

アセスメントを通して、以下の問題点が明らかになった。

(1) 生理・医学的側面について

家族を含めた他者との関わりにおいて、特異な不安を感じてしまう状態にある。

登校を渋っていた時期には、睡眠リズムの乱れや夜驚が見られた。

(2) 心理・学習・教育的側面などについて

本児の知能は境界域にあり、発達検査上、各群指数間での有意差はないものの、下位検査間においての差が大きく、得意なことと苦手なことが歴然と存在すると思われた。また、空間構成の把握や、視覚と運動の協力のまずさ、ワーキングメモリーの低さが示唆された。これらの影響因として、固執性の強さや柔軟性の弱さが挙げられた。

言語コミュニケーションについては、量的な不足はないが、自分に向けられていない教師の言葉を聞き恐怖心を抱いたり、聴覚的な複数の指示に対しての行動が円滑に行えなかったりと質的な不足を感じた。

社会・情動面については、失敗を過度に恐れ、書字を消す行動や、自己有能感の低下を伺わせる言動が見られた。また、交友関係は広くなく、特定の友人との結びつきをよりどころにする発達段階であることが感じられた。

運動については、着座姿勢が崩れやすいことから体幹部の筋緊張の弱さが感じられた。また、書字が升目からはみ出してしまうたり、字形のバランスが悪かったりする様子から、視覚と運動の協力がうまくできていないことが感じられた。

2. 対象者に関わる人々・環境に関する関係論的観点からの現状・問題点

通常時は両親で営む屋台であるが、本児への対応のために母が働けないことが多く、父の疲労と収入の減少から母

親はストレスを感じている。また、本児の登校しぶりが始まってから、母親の就寝時刻や起床時刻も遅くなり、家庭内の生活リズムも大きく乱れている。

両親と祖父母の関係は悪く、母親が叱責されることもあるようであり、祖父母から本事例への支援は得られにくい環境と言える。

IV. 支援仮説、長期・短期目標の設定、支援計画の策定

1. 対象者への支援

(1) 支援仮説

見通しの持てないことで失敗を恐れ、教室への入室に抵抗を感じる本児に対して、登校時刻など具体的な行動目標を明確に提示し、受容的な言葉かけやトークンなどの般性強化刺激を用いた支援を行うことにより、適切な行動が維持され、早期に教室への復帰を促せるであろう。

(2) 長期目標

行動目標を具体的に定めることで、目標をもって生活し、教室での学習に復帰する。

(3) 短期目標及び支援計画

①支援第1期 201X年9月～12月「周囲に対する緊張を取り除く」

通級教室において、学習する場所と休み時間を過ごす場所を分ける、授業時間と休み時間を区別するなど、空間的・時間的な構造化を行う。また、受容的な言葉かけを意識して行い、環境及び筆者に対する緊張を和らげる。

②支援第2期 201X+1年1月～3月「見通しをもち校内生活を過ごす」

在籍教室及び通級教室における学習計画を立て、スケジュールを設定することにより、見通しを持ち、自発的に学習参加ができるようにする。

③支援第3期 201X+1年4月～7月「生活全般における行動を調整する」

起床時刻や登校目標時刻、母親在籍時刻について、具体的な目標を設定し、トークンシステムにより強化刺激を与えることで、行動を定着させる。

具体的な目標として、「朝の家庭生活」「出発」「学校到着」「学習参加」「下校」「夜の家庭生活」の6項目に対して、難易度を変えた行動目標を設定し、本児の行動調整が進むにつれ目標を高次に移行していく。また、目標が達成された際には、両親、もしくは担任から称賛やトークンを得ることができ、かつトークンを貯蓄することにより、本児の設定した強化刺激を得ることができるようにする。目標を高次へ移行する際には、母親と協議した上で本児の承諾を得る手続きを踏む。

2. 対象者に関わる人々・環境への支援

(1) 支援仮説

本児養育の主体者である母親に対し、本児の認知面の特性を元にした適切な行動調整の必要性を説明し、また、共に目標設定を行ったり、本児を称賛する場を確保したりすることにより、家庭生活の時間的・心理的な安定が回復されるであろう。

(2) 長期目標

対象児の「スケジュールや目標があることにより安定して行動できる」特性を理解し、適切な支援を行いながら安定して養育する。

(3) 短期目標及び支援計画

①支援第1期 201X年9月～12月 「面談を重ねることにより協調関係を築く」

週に3回の個人面談を設定する。養育の不全感や学校教育に対する不信感が出ると思われるが、受容的なカウンセリングを行い、信頼関係を構築する。

②支援第2期 201X+1年1月～3月 「対象児の特性について理解する」

成育歴や行動観察、WISC-3の結果などから、「スケジュールや目標があることにより安定して行動できる」対象児の特性を伝えていく。

③支援第3期 201X+1年4月～7月 「適切な支援を行いながら安定して養育する」

対象児の行動目標を筆者とともに検討し、実際に対象児の行動への強化を行うことで、母親の本児理解を深め、家庭生活のリズムを整えていく。

V. 結果

対象児の経過

1. 支援第1期(201X年9月～12月)

支援当初は、それまで過ごしていた保健室から活動の場が通級教室に移ることを嫌がったため、まず、保健室において筆者と関わりをもつようになり、「通級教室でパズルをしよう」などと具体的に活動を提示すると移動するようになった。筆者に対しては積極的に話しかけてきたが、「自分ではできないことが多い」と表出することが見られたため、課題を平易にしたり、量を調節したりして、達成感を味わえるように配慮した。その結果、学習参加が増えていった。

通級教室には、休み時間を母親と過ごすスペースを確保した。また、個別学習のスペースも確保した。

休み時間から授業時間への切り替えに時間を要したが、タイムタイマーにより視覚的に残り時間を提示することで、自発的に移動するようになった。

2. 支援第2期(201X+1年1月～2月)

週間で見開きとなる学習予定表を設定し、在籍教室での学習の進捗が分かるようにした。それを参考に、本児が一日の行動スケジュールを立てるように取り組んだ。当初は、教室での活動に消極的であったが、給食時間や昼休み、技能教科の順番で在籍教室への入室ができるようになった。また、本予定表を進めるために、当初は毎日担任が通級教室を訪れて記入と説明を行ったが、第2期終盤には放課後に本児が教室に出向き、記入を求めることができるようになった。

3. 支援第3期(201X+1年2月～7月)

第2期の目標が達成されたため、第3期へ移行した。

この時点での一日の生活を、対象児と筆者で書き出し、9月の状態との比較をしたところ、対象児も「学校が楽しい」と笑顔で表出した。そこで本児の特性である「具体的な目標があると行動できる」ことを長所として挙げ、トークンエコノミーシステムの紹介をしたところ、積極的に取り組みを求めてきた。

当初の課題は、その時点で出来ていることを挙げていたため、トークンを得ることが容易でありシステムの導入はスムーズであった。「出発」について指定時刻に家を出ることができない状態が続いたが、主に母親の支度の遅れによるものが多かった。が、その間も他の項目においてトークンを得ることができたため、意欲自体の減退は見られなかった。

第3期終盤には「出発」項目の「歩いて登校する」と、「参加」の「1時間目から教室の学習に参加する」が達成出来ない状態が続いた。「参加」については、第2期の学習計画表の取り組みを継続していたため、担任と協議し本児の好む技能教科を1時間目に設定することにより参加できるようになった。「歩いて登校する」については、母親と一緒に歩くようにし、その距離を短くしていくことによって解決していった。

最終的に達成に時間を要した項目は「朝の活動からの参加」であった。対象児の在籍学級では日直児童がスピーチをすることになっている。そのことに対する不安感を強く訴えるようになり、対象児自身が日直の日には特に登校を渋る様子が見られた。小児科受診の結果を添え担任と協議し、スピーチ活動の休止を決定したことで、この課題の達成も見られるようになった。

第3期終了時には、すべての教育活動を在籍教室で行うことができるようになり、通級教室の利用は週に1時間の個別指導のみとなっている。

保護者の経過

1. 支援第1期 (201X年9月から12月)

支援当初は発話も少なく、筆者の投げかけに対しても反応が弱い状態が続いたが、タイムタイマーなどにより通級教室における本児の過ごし方に落ち着きがみられるようになるにつれ、母親とのコミュニケーションがとれるようになっていった。

担任や両親に対する不満が多く聞かれたが、傾聴姿勢を保ち受容的にカウンセリングすることを心がけて接した。

2. 支援第2期 (201X+1年1月～2月)

対象児が学習計画を立て、自発的に過ごす姿が多くみられるようになり、母親自身の表情も柔らかくなったことをうけ、これまでの行動観察やWISC-3の結果から、対象児の特性である「スケジュールや目標があることで安定して行動できる」ことを伝えていった。これまでに、スケジュールの変更や見通しのない場面で対象児が不安定になることを母親は認識していたため、理解はスムーズだった。

3. 支援第3期 (201X+1年2月～7月)

第2期を受け、トークンエコノミーシステムによる行動の強化について両親に提案したところ好意的に受け入れられ、開始することとした。

対象児の行動に対して称賛する視点が明らかになることにより、強化する場面が増えたことで家庭内での話題が増えたとのことであった。

家庭生活において対象児の行動を強化するために、両親の就寝時刻も早まるなど徐々に生活リズムの改善がみられるようになった。

ほぼ順調に行動は整えられていったが、最終的にスピーチ場面に対する強い拒否反応を本児が見せたことから、受診の提案を両親は受け入れ、ドクターとの関わりを通して対象児の特性の理解が進んでいった。

VI. 考察

1. 対象者の時系列変化のメカニズムに関する検討

当初は自己評価の低さが目立ち、学級での活動参加が難しかったが、第1期において時間的にも物理的にも構造化を行ったことにより、学校生活のリズムに対する適応ができるようになり、第2期には、学習計画表による見通しと、

自己決定による活動参加が見られるようになっていった。第3期には、目標とする行動が明確になったことと、トークンや称賛といった般性強化刺激とにより、在籍教室への復帰がなされたと思われる。

2. 目標設定・支援方法の妥当性、支援の効果に関する検討

目標設定及び支援方法については、現在の行動の安定ぶりや目標を上回る教室での活動復帰の様子から妥当であったと言える。

支援効果については、教室復帰について認められるが、本児のもつ困りの特性に対する支援は十分ではなく、今後の定期的な個別指導を継続する必要がある。

3. 新たな理解・評価と今後の課題

長澤(2003)は、トークンエコノミーシステムについて、「このシステムの導入と内容は本人とよく話し合っ決めて決めることが大切である」としている。対象児の知的発達グレーゾーンに位置し、他者とコミュニケーションとる苦しさや予定の変更や環境の変化に過敏に反応する傾向も示唆されることから、成育歴において、見通しが持てない際に不安を感じたり、その不安を表出できずに情緒が不安定となったりしてきたことが予想される。本事例で導入したトークンエコノミーシステムは、目標行動の示唆と強化刺激による強化によって教室復帰への手掛かりとなった。その背景には対象児自身が目標を承認し、納得した上で取り組むことの重要性があったと思われる。また、ターゲットとする行動が達成できなくとも、他の行動により強化されるチャンスがあることで、保護者や担任から日常的に正の強化を受け続けることができたことは、対象児の自己有能感を高めることに繋がったと思われる。

杉山(2007)は、不登校の特に長期化するグループの中に高機能自閉スペクトラム症が少なからず存在し、対応を誤ればその一部が「引きこもり」の高リスク要因となる。と指摘している。本事例においても、グレーゾーンに位置し、自閉スペクトラム症が疑われる児童に登校しぶりの行動がみられた。そのような児童に対して、我々支援者は、行動のみに着目するのではなく、先行する環境刺激や結果条件に着目し、適切な調整を行うことによって行動を導いていく必要性を強く感じた。何よりその一連の流れの中で与えられる具体的な目標と正の強化刺激こそが、行動に対する児童の不安感を取り除き、自己有能感を高め、将来に対する自信につながるものであると思われた。

最終的に残ったスピーチ場面での不安感など社会不安様の症状に対して、今後の経過については医療機関との連携を継続し推移を見守る必要がある。また、その特性については適切に職員に伝達し、活動場面において理解と配慮を求めているかなくてはならない。

VII. 終わりに

文部科学省における調査「平成29年度児童生徒の問題行動調査」によると、小・中学校における、不登校児童生徒数は144,031人(前年度133,683人)であり、全児童生徒における不登校児童生徒の割合は1.5%(前年度1.3%)である。

小・中学校における30日以上長期欠席者数(含む、病気、経済的理由等)は、小学校72,518人(前年度67,093人)、中学校144,522人(前年度139,200人)。全体では、217,040人(前年度206,293人)である。このうち、不登校児童生徒数は、小学校35,032人(前年度30,448人)、中学校108,999人(前年度103,235人)、小・中の合計で144,031人(前年度133,683人)であり、在籍者数に占める割合は小学校0.5%(前年度0.5%)、中学校3.2%(前年度3.0%)、全体では1.5%(前年度1.3%)となっている。不登校児童生徒のうち、90日以上欠席している者は、小学校15,975人、中学校68,016人、全体では83,991人で、不登校児童生徒に占める割合は、小学校45.6%、

中学校 62.4%，全体では 58.3%である。出席日数が 10 日以下の者は、小学校 2,420 人，中学校 13,654 人，全体では 16,074 人で，不登校児童生徒に占める割合は，小学校 6.9%，中学校 12.5%，全体では 11.2%である。また，出席日数が 0 日の者は，小学校 956 人，中学校 4,281 人，全体では 5,237 人で，不登校児童生徒に占める割合は，小学校 2.7%，中学校 3.9%，全体では 3.6%である。以上から，不登校状態の児童生徒は 90 日以上長期欠席者が半数近くを占めることが明らかとなっている。

不登校の要因を「本人に係る要因」で見ると，「『不安』の傾向がある(33.2%)」では，「家庭に係る状況(31.2%)」，「いじめを除く友人関係をめぐる問題(28.2%)」が多い。「『無気力』の傾向がある(29.9%)」では，「家庭に係る状況(45.0%)」，「学業の不振(28.9%)」が多い。「『学校における人間関係』に課題を抱えている(16.5%)」では，「いじめを除く友人関係をめぐる問題(69.7%)」が突出している。「『あそび・非行』の傾向がある(3.9%)」では，「家庭に係る状況(44.4%)」，「学校のきまり等をめぐる問題(30.2%)」が多い。

不登校児童生徒への指導の結果，登校できるようになった児童生徒は全体の 25.3%。解消はできていないが好転している児童生徒は 21.3%であり，登校の成果が見られない児童生徒も半数以上いることが明らかであり，従来の不登校指導の手法は半数程度の事例に対しては効果的であると言える。

生徒指導提要(2010)文部科学省にも，不登校に対する基本的な考え方の中で，発達障害などが原因となっているものがある場合には，児童生徒がどのような状態にありどのような援助を必要としているのか，その都度見極め(アセスメント)を行なった上で，適切な働きかけや関わりを持つことが必要であるということが述べられている。

不登校の児童生徒の中には，本実践のように，心理的な不安定さよりも，発達障害や知的発達の状態が原因である場合も少なくない。支援者が的確に実態を把握し，指導計画を立てて対象の児童生徒に指導・支援をすること，そして適宜その指導・支援について評価を加えながら関わることは，従来のただ「待つ」という風土では解決しない課題にアプローチするために有効な支援であると考えられる。

参考文献・資料一覧

- 田中康雄 (2008) 「軽度発達障害 繋がりがあって生きる」 金剛出版
- 文部科学省 (2003) 「不登校への対応について」
- 国会 (2017) 「教育機会確保法」
- 杉山登志郎 (2007) 「発達障害の子どもたち」 講談社
- 小林重雄 山本淳一 加藤哲文 編著 (1997) 「応用行動分析学入門」 学苑社
- 長澤正樹 編著 (2003) 「LD・ADHD〈ひとりのできる力〉を育てる」 川島書店
- 山本淳一 池田聡子 (2005) 「応用行動分析で特別支援教育が変わる」 図書文化
- 加藤哲文 井上雅彦 (2007) 「特別支援教育の理論と実践：行動面の指導」 金剛出版
- 文部科学省 (2018) 「平成 29 年度児童生徒の問題行動調査」
- 文部科学省 (2010) 「生徒指導提要」