

第2章 アセスメント

知的障害を伴う肢体不自由児の指示待ち行動に対する エコロジカルなアセスメントの試み

和 史 朗^{1), 2)}

肢体不自由特別支援学校高等部の重複学級に在籍し、「指示待ち行動」が頻繁にみられた生徒の着替え指導場面における指導者のかかわりをVTRで分析した。その結果、指導者の対象児に対する過剰な支援や、ターゲット行動の生起に結びつかない一方的な言語指示を日常的に頻繁に行っている事態が推測された。そこで、指導方法の妥当性を検討することを目的として、着替え場面の課題分析を行い、対象児が自力で着替えるために必要となる着替え行動の構成要素について細かく分類した。こうして作成した課題分析表を活用して、対象児が自力で着替えできる範囲を調べることを目的とした査定セッションを実施した。査定セッションは、①指導者の先行的な指示を極力避けること、②対象児と指導者の間に物理的な距離を意図的に設けることを条件とした。査定セッションの評価から、対象児は着替え課題のほとんどが自力遂行可能であったことが明らかになった。この結果から、特別支援学校の日常的な指導場面における指導者のかかわりの問題点を指摘し、生徒の自発行動を引き出すためのエコロジカルなアセスメントの有効性について考察した。

キー・ワード：指示待ち行動 エコロジカルなアセスメント 課題分析

1. 問題

特別支援学校の指導場面において、教師からの指示がないと自発的に行動することが難しいといった、いわゆる「指示待ち行動」を示す児童生徒は多い。このような児童生徒に対し、指導者は「～しなさい」といった言語指示や身体的ガイダンスを多用して、児童生徒の行動を促す指導を行うことが多い。有川(2003)も、こうした特徴を示す自閉症児について、行動生起を促すために周囲からの言語指示が多く行われ、結果として指示を待つて行動するようになる指示待ち行動が形成されやすいことを指摘している。しかしながら、学校現場の指導では、対象とする児童生徒の自発的な行動がなぜ生起しないのかについて、分析して指導

1) 東北福祉大学教育学部教育学科

2) 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究室

を行うケースは少ないものと思われる。

児童生徒に自発的な行動が生起しない要因としては、スキル自体の未獲得や動機づけの不足、エコロジカルなアセスメント(新井,1993)の不足などが考えられる。エコロジカルなアセスメントとは、「人間」と「環境」との間の相互作用に注目し、アセスメントされる対象児者の生活を環境との文脈でとらえ、そこから情報を得るものである(三井・熊谷,2007; Pierangelo & Giuliani,2002)。

有川(2003)は、指示待ち行動がみられる自閉症児への指導方略を検討し、対象となる自閉症児本人へのアプローチのみならず、指示を出す環境側へのアプローチも同時に必要であると指摘し、対象児を含む生活実態について詳細に把握することの必要性を述べている。このような、環境を重視したエコロジカルなアセスメントを用いたアプローチは、自閉症児に限らず、さまざまな障害のある児童生徒を対象にしても有効であると考えられる。

II. 目的

特別支援学校の日常生活の指導における着替え指導場面で、指示待ち行動が多く見られた生徒への指導者の日常的な指導の様子をVTRで録画し、対象児へのかかわり方の特徴を明らかにする。さらに、指導のターゲットとなる着替え行動の課題分析を行って、対象児の課題遂行能力を明らかにするための査定セッションを実施する。この査定結果から、課題分析を通じたエコロジカルなアセスメントにもとづく指導の有効性について検討することを本研究の目的とする。

III. 方法

1. 対象児

肢体不自由特別支援学校の重複障害学級に在籍する高等部2年生の生徒1名を対象とした。対象児は、有意味発声はほとんど見られなかったものの、日常会話については、内容を理解してうなずいたり、首を振ったり、手を上げて意思表示することも可能であった。要求は指さしで伝えることができた。関節可動域に若干の制限はあるものの、上下肢ともに屈曲や伸展といった関節運動も可能であった。また、不安定ではあるが立位姿勢の保持も可能であった。排尿と排便はトイレで行っていたが失敗が多く、紙おむつを使用していた。生活場面全般において、指導者からの指示があれば遂行が可能な行動が多いものの、指示待ちの傾向が強かった。また、指示を受けてから行動に移すまでに時間を要することが多く、生活場面全般で指導者からの直接的な支援を多く受けていた。対人関係は、慣れた人とのかかわりを好み、指導者と一緒にテレビを見たり、遊んで過ごすことも多かった。

2. 指導者

日常的に2名の指導者が対象児の指導にあたっていた。1名はこの年に初めて特別支援学校に勤務した20歳代の男性指導者であった(以下、指導者M)。指導者Mは、大学で特別支援教育を専攻し、学生時代から様々なボランティア活動にも参加して、障害のある児童生徒とかかわる経験も豊富であった。もう1名は特別支援学校勤務経験15年以上のキャリアをもつベテランの男性指導者で、対象児の担任でもあった(以下、指導者N)。

3. ターゲット行動

日常生活の指導で毎日行っていた着替え指導場面における上着とズボンの着脱を、本研究での指導者の対象児へのかかわり方を評価するためのターゲット行動として選定した。対象児が着用していた衣服は、上着についてはボタンのない丸首のトレーナー、ズボンはウエスト部分がゴムで伸縮するスウェットパンツであり、ボタンの留め外しなどは対象児の指導目標に含まれていなかった。

4. 査定場面と査定方法

(1) 日常的な指導場面における指導者のかかわりの分析

対象児の在籍していた特別支援学校において、日常生活の指導として毎日取り組んでいた着替え指導場面について、任意に一日を抽出してVTRに録画し、対象児と2名の指導者とのやりとりを分析した。

分析方法は、対象児と2名の指導者とのやり取りについて、A：先行事象(指導者からの働きかけ)、B：行動(指導者の働きかけに対する対象児の反応もしくは対象児の自発行動)、C：結果事象(対象児の行動に対する指導者のリアクションやフィードバック等)に分類するための行動記録シートを作成し(表1)、筆者と指導者Mの2名で、VTRを視聴して指導者と対象児のやりとりを確認しながら記入することによった。

(2) 自力での着替え遂行査定セッション

上記(1)で、2名の指導者による対象児への日常的なかかわり方を分析した後に、対象児の自力での着替え遂行能力を査定するためのセッションを実施した。まず、ターゲットとした衣服の着脱行動を、①着ている上着を脱ぐ、②着替えの上着を着る、③履いているズボンを脱ぐ、④着替えのズボンを履くの4つのカテゴリーに分類し、この4つのカテゴリーの行動を遂行するために必要となる構成要素について、さらに細かく分類した課題分析表(表2)を作成した。着替え遂行査定セッションでは、指導者Mが対象児の着替えの遂行状況を記録した。記録は、表2の構成要素の項目の一つ一つにつ

いて、対象児が自力で遂行できた項目には、評価欄に○印をつけた。また、支援を要した項目についてはその支援内容を記入した。指導者Mには対象児の自力での着替え行動の遂行レベルを明らかにするための査定セッションの目的を伝え、対象児への言語指示などの先行的な働きかけを極力少なくすること、対象児との物理的な距離（およそ5 m程度）をとって、対象児の自力での着替えの遂行レベルを観察して記録するように求めた。対象児の自力での課題遂行が明らかに困難な場合についてのみ、言語指示や身体的なプロンプトを必要に応じて最小限行うように求めた。「対象児の自力遂行が明らかに困難な場合」は、表2に示した4つのカテゴリーの構成要素の一つ一つの課題遂行に60秒以上を要した場合と定義した。

5. 倫理的配慮

対象児の在籍校の校長に対し、書面を用いて本研究の主旨についての事前説明を行い、了承を得た。また、支援にかかわる結果の公表についても、対象児の保護者ならびに研究にかかわった指導者からの了承も得ている。

IV. 結果

1. 日常的な着替え指導場面での指導者のかかわりの分析

任意に抽出した着替え指導場面をビデオカメラで録画し、このVTR記録をもとに、2名の指導者の対象児に対するかかわりを、表1に示した3つのフレームに分類して記述した。表1のA、B、C各欄の記述内容は、A欄の「指導者の働きかけ」に対して10秒以内に対象児の反応が生じた場合は、同列のB欄にその行動の型を記入し、同様にB欄の「対象児の行動」に引き続いて10秒以内に生じた指導者のリアクションやフィードバックがあった場合、これをC欄に記入した。A欄の指導者の働きかけやB欄の対象児の行動の直後10秒以内に何も反応が生じなかった場合は空欄とした。

指導者のかかわりを表1のフレームで整理した結果、指導者Mは対象児への「～しなさい」といった言語指示が多く、対象児の課題遂行に対する承認や称賛などのリアクションやフィードバックがみられないこと、指導者Nは、直接的な支援を積極的かつ頻繁に行い、対象児がそれに受け身的に応じている場面が多いことがわかった。表1の結果を指導者Mに提示したところ、ほぼ毎日同じような指導が繰り返行われているという指導実態が明らかになった。

表1 任意に抽出したある日の着替え指導場面における指導者の対象児へのかかわり

A：先行事象 (指導者の働きかけ等)	B：対象児の行動	C：結果事象 (指導者のリアクション等)
※以下指導者Mのかかわり		
「おはよう」		
「おはよう」		
「おはよう」		
手を出しながら「おはよう」	手を合わせる	
「A君(対象児)着替えてよ!」		
「A君服!」	左手で襟をつかむ	
選択肢を示して「何着る?」	左手を襟から離す	
服を示し「A君これでいい?」	うなづく	
	左手で襟をつかむ	
外を見て「雪が降ったなあ」	外を見て左手を襟から離す	
「着替えてよ」		
「上着脱いで!眠たいの?」	あくびをする	
	大きくあくびをする	
「着替えて!着替えて!」	左手で襟をつかむ	
	襟をつかんだ左手を上げる	
	首を抜く	
	右手を抜く	
	左手を抜いて上着を置く	
「寒いでしょ、着なさい」とシャツを目の前に置く	シャツを取る	
	シャツを置く	
「A君、着て下さい」	両手でシャツを持ち渡そうとする	シャツを受け取る
指導者Nが入室する	指導者Nを見る	
A君の首にシャツを通す	左手を通す	
	右手を通す	
	左手でシャツの裾を下ろす	
※以下指導者Nのかかわり		
「A君やるぞ!」		
「はい!」とA君の体に触れる		
「A君眠たいの?」と言いながらトレーナーに首を通す		
トレーナーの左袖を伸ばす	左手を伸ばして袖に通す	
A君の右手を袖に通す	右手を伸ばす	
	トレーナーの裾を左手で下ろそうとする	トレーナーの裾を下ろす
「はい、脱いで!」と言いながら脚に触れる	左手でズボンを下ろそうとする	
ズボンを下ろし左足首を抜く	足を伸ばして応じる	
右足首を抜く	右足を浮かせて応じる	

A：先行事象 (指導者の働きかけ等)	B：対象児の行動	C：結果事象 (指導者のリアクション等)
	両膝立ちの姿勢をとる	
左足首をズボンに通す	左足を浮かせて協力する	
右足首を通す	右足を浮かせて協力する	
	立ち上がる	ズボンの腰部分を上げる

2. 自力による着替え遂行査定セッション

指導者による言語指示などの働きかけを極力減らし、指導者と対象児の間に物理的な距離を設けて観察ならびに支援を行った着替え遂行査定セッションでは、対象児は衣服の着脱の多くを自力でできることがわかった(表2)。

VTRに録画した日常的な着替え指導場面における指導者のかかわりについても、同様に表2の課題分析表で評価し、着替え遂行査定セッションと比較を試みた。その結果、日常の指導場面においては、本来対象児が自分の力で遂行可能な衣服の着脱課題に対して、実態に見合わない過剰な支援が指導者によって頻繁に行われていることがわかった。

表2 着替え行動の課題分析と自力遂行評価

行動カテゴリー	構成要素(単位行動)	日常の 指導評価	自力遂行 能力査定
上着を脱ぐ	①左手で襟をつかむ	言語指示	○
	②左手を上方に引き上げる	○	○
	③首を抜く	○	○
	④両袖に手を通したまま上着を上体の前方に下ろす	○	○
	⑤左手で上着をつかむ	○	○
	⑥右肘関節を屈曲しながら後方に引く	○	○
	⑦右手部を袖口から抜く	○	○
	⑧右手で上着をつかむ	○	○
	⑨左肘関節を屈曲しながら後方に引く	○	○
	⑩左手部を袖口から抜く	○	○
上着を着る	①上着を両手でもつ	○	○
	②上着に首を通す	全介助	○
	③左肘関節を屈曲する	部分介助	○
	④左手部を左アームホールに通す	部分介助	○
	⑤左肘関節を伸展して左手部を左袖口から出す	○	○
	⑥右肘関節を屈曲する	全介助	○
	⑦右手部を右アームホールに通す	全介助	○
	⑧右肘関節を伸展して右手部を右袖口から出す	全介助	○
	⑨上着の裾を下ろす	全介助	○
ズボンを脱ぐ	①ズボンを膝まで下ろす	部分介助	○
	②手でズボンを押さえる	全介助	○

行動カテゴリー	構成要素(単位行動)	日常の指導評価	自力遂行能力査定
	③左股関節と左膝関節を屈曲する	部分介助	○
	④左足部を裾から抜く	全介助	○
	⑤右股関節と右膝関節を屈曲する	部分介助	○
	⑥右足部を裾から抜く	全介助	○
ズボンを履く	①ズボンのウエスト部分をもつ	全介助	○
	②左股関節と左膝関節を屈曲する	部分介助	○
	③左足部をズボンの左足入口に入れる	全介助	○
	④左股関節と左膝関節を伸展させる	部分介助	○
	⑤左足部をズボンの裾から出す	全介助	全介助
	⑥右股関節と右膝関節を屈曲する	部分介助	○
	⑦右足部をズボンの右足入口に入れる	全介助	○
	⑧右股関節と右膝関節を伸展させる	部分介助	○
	⑨右足部をズボンの裾から出す	全介助	全介助
	⑩立ち上がる	○	○
	⑪ウエスト部分を上方に引き上げる	全介助	全介助

※表中の評価欄及び査定欄の評価は、以下の基準によった

- | |
|---|
| <p>【 ○ 】 対象児が自力で遂行できていた項目</p> <p>【 言語指示 】 指導者の声かけを要した項目</p> <p>【 部分介助 】 声かけ以外の指導者の促しを要した項目</p> <p>【 全介助 】 指導者にやってもらった項目</p> |
|---|

V. 考察

本研究では、特別支援学校での日常的な指導場面で多く用いられている指導手続きが、対象児の課題遂行能力の実態に応じて適切に選択されているか調べることを目的として、特別支援学校の日常生活の指導で毎日行っていた着替え指導場面を抽出し、日常の指導の様子と、対象児の課題遂行能力査定セッションとの比較検討を試みた。その結果、日常の指導場面においては、対象児の自発行動を待てずに、指導者が言語指示を出す頻度が高くなりがちであることや、本来は対象児が自分の力で遂行可能な課題でさえ、指導者による過剰な支援が頻繁に行われてしまう傾向にあることが示された。

有川(2003)も述べているように、児童生徒の自発行動に先行した言語指示などの働きかけが多くなると、強い刺激統制が生じ、児童生徒にとっては「言われないとやらない」という指示待ちの状況が生じやすくなってしまふものと考えられる。また、児童生徒の実態に見合わない過剰な支援は、支援に対する依存が生まれることにもつながり、本来児童生徒が自分自身で遂行可能な行動でさえ、支援者が側にいるという環境条件によって、行動の自発性に影響が生じることも予想される。本研究で実施した、言語指示などの対象児の自発行動に

先行する指導者の働きかけを減らし、対象児との物理的な距離を意図的に設けた着替え遂行の査定セッションでは、対象児の自発的な着替え行動の遂行頻度が上昇した。以上の結果からも、児童生徒の自発行動の生起には、指導者のかかわりが強く影響することが示された。

児童生徒への適切な指導手続きを決定するためには、本研究で実施したようなエコロジカルなアセスメントを行い、対象児の行動とそれに起因する環境を評価する取り組み(三井・熊谷, 2007)が求められる。こうした方法を用いて、対象児の生活や行動を環境の文脈と絡めてとらえ、現在の対象児の活動の遂行状況を正確に把握することによって、指導手続きが改善され、より短期間での効果的な指導を行うことも可能となるであろう。園山・小林(1994)も述べているように、児童生徒の行動だけに着目するのではなく、指導者のかかわりを含めた指導の場全体を分析対象とすることの重要性が本研究の結果からも示された。

一方、児童生徒の指示待ち行動には、目標としているスキル自体が未獲得の場合や、動機づけの在り方なども大いに関係するものと考えられる。このことから、例えばスキルの未獲得が原因の場合には、目標とするスキル獲得に向けた細やかで丁寧な指導プログラムが必要となり、同時に児童生徒の動機づけを高めるための方略も指導者の側には大いに求められる。指示待ち行動が多く、自発的な行動の少ない児童生徒の一人一人について、なぜ指示待ち行動が多いのか、その原因を個別に分析することが何よりも大切であり、こうした個別のアセスメントに基づく具体的な指導計画の作成が求められる。

引用文献

- 新井利明(1993)生態学的な(Ecological)評価対発達的な(Developmental)評価. 自閉児教育研究,16, 2-8.
- 有川宏幸(2003)自閉症児の小遣い帳記入時における指示待ち行動の変容—母親の言語援助への介入を通して—. 特殊教育学研究,41(4),415-424.
- 三井菜摘・熊谷恵子(2007)自閉症児に対するエコロジカルなアセスメントを用いたコミュニケーション指導. 特殊教育学研究,45,217-227.
- 太田千佳子・青山真二(2012)自閉症児の行動連鎖を妨げる要因のエコロジカルな分析と指導の展開—特別支援学校での登校後の荷物整理と着替えの場面を通して—. 特殊教育学研究,50(4),393-401.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. A. (2002) Assessment in special education : A practical approach. Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts.
- 園山繁樹・小林重雄(1994)相互行動心理学応用行動分析における文脈的視座—行動療法発展への視座—. 心身障害学研究,18,179-190.