

(事例報告)

# 特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症児の自傷行為に対する 学校コンサルテーション事例の報告

石坂 務\*・藤田 継道\*\*

(\*教育情報部) (\*\*関西国際大学)

**要旨：**本研究では、特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症児と教員を対象に、自傷行為の低減を図るために、児童の直接観察と支援会議、電子メールと電話を用いた学校コンサルテーションを行い、効果を検討することを目的とした。支援当初は対象児の自傷行為に対し、学級の5名の担当教員は問題を共有することができずそれぞれ教員が対象児に対し、支援を行っていたが、2回の直接観察、支援会議を経て、以下の7つの支援方針を確定した。①指導グループを分けることを徹底すること、②不必要な言語指示を極力控えること、③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと、④事前に見通しを持たせること、⑤調子が悪いときは無理に促さないこと、⑥目標設定を慎重にし、失敗経験をできるだけ少なくすること、⑦担当教員は、必要に応じて周りの教員に指示を行うこと。このような支援方針を確定し、支援を一貫することで、自傷行為は低減し、維持することができた。

**見出し語：**自閉症児 特別支援学校 学校コンサルテーション 自傷行為

## I. はじめに

現在、学校は多様な問題や課題を抱えるなか、特別支援教育の動向も加わり、外部専門家が教員（学校）をバックアップするような機会はより一層増えつつある（加藤・渡部・野口・米山・松岡・武藤，2005）。

外部専門家や立場の異なる人々が支援方法や内容について情報を提供し合い、また享受しあうための有効な方法として「コンサルテーション」が重視されている（鈴木・米山，2011）。

コンサルテーションの内容として、後上（2010）は、①「コンサルティに特別支援教育や障害についての知識を提供すること」、②「コンサルティの精神的な支えになること」、③「コンサルティに子ど

もの見方や課題の整理の仕方について、新しい視点を提供すること」、④「コンサルティに、ネットワークの構築と活用について情報提供し、支援すること」を挙げている。

コンサルテーションの手法として、行動論的方法を駆使し、合理的で効果的な手段で学校が主体となりながら問題や課題の解決を図っていく行動コンサルテーションがある（加藤，2004）。行動コンサルテーションの手順としては、①「行動の同定」、②「行動の分析」、③「指導介入の実施」、④「指導介入の評価」の4段階を通して行われる。4段階の過程において、コンサルタントとコンサルティ、およびコンサルティとクライアントの各々の行動、そして両者の相互作用が、客観的に観察や記述が可能であることが求められる。これによって、コンサルテーションとしての指導介入の効果が実証可能と

なったり、また科学的根拠に基づいて示された指導介入の効果について、さらに別のケースや問題解決のために使ったり、応用が可能となる（松岡・加藤，2004）。

本研究では、特別支援学校（知的障害）（以下、知的特別支援学校と記す）に在籍する自閉症児と教員を対象に、自傷行為の低減を図るために、直接観察と支援会議、電子メールと電話を用いた学校コンサルテーションを行い、介入効果を検討することを目的とした。

## Ⅱ. 方法

**1. 対象児：**非定型自閉症の男子A児であった。B知的特別支援学校に所属し、小学部4年生であった。9歳7カ月時のKIDS（乳幼児発達スケール）・Tタイプの結果はDQ37、発達年齢は3歳5か月であった。簡単な言語指示は理解でき、1語文から2語文の簡単な言語表出を行うことができたが、言語表出は多く見られなかった。薬は自傷行為の治療として、リスパダールが処方されていた。X-1年度には、自傷行為はほとんどなかったが、X年度に入り、A児の机や壁、床に頭を打ちつける自傷行為が激増した。

**2. コンサルティ：**B知的特別支援学校小学部高学年を担当する5名の教員であった。それぞれのプロフィールを表1に示した。

尚、A児の成績などの担当教員は教員Cであったが、週ごとに5名の教員がそれぞれ児童の生活担当を入れ替えていた。

**3. コンサルタント：**特別支援学校で6年の勤務経験を持つ、H大学大学院において特別支援教育を学

ぶ第一筆者であった。コンサルテーションを行うにあたり、臨床心理学、特別支援教育、障害児者への支援を専門とする大学教員（第二筆者）にスーパーバイズを仰いで、コンサルタントを行った。

**4. コンサルテーションの経緯：**以前よりH大学とB知的特別支援学校は、共同研究を行っていた。また、市民勉強会も共同で開催していた。その経緯で、学校長より第二筆者にコンサルテーションの依頼があった。

**5. コンサルテーション手続き：**A児の自傷行為を標的行動とした。2回の登校から下校までの学校教育活動中におけるA児の自傷行為に対する直接観察と、2回の特別支援教育コーディネーター、学級の教員、第一筆者を中心とした、A児の自傷行為に対する支援会議を行い、支援方針を決定した。その後は2回の直接観察と支援会議、電子メールと電話のやりとりを行い、経過の確認、手続きの修正を行った。X年4月28日より、X年6月12日までをコンサルテーション期間とし、X年9月24日に支援の評価を行った。学校コンサルテーションのスケジュールを表2に示した。

コンサルテーションを行う際の方針として、①自傷行為を学校教育活動外に求めるのではなく、学校でできる対応を考えていくこと。②学級対応にするのではなく、学校としてできることを考えていくこと。③校内支援チームを立ち上げること。④学級での対応を一貫すること。⑤具体的な記録、応用行動分析のレクチャーを行うことを第二筆者と策定した。

**6. 主訴：**B知的特別支援学校側の要望から、学校教育活動内におけるA児の自傷行為の低減とした。

**7. 問題の同定：**A児の机や壁、床に頭を打ちつける自傷行為を標的行動とした。行動の記録は、直接観察時は第一筆者が、X年5月2日以降、第一筆者が不在の時は成績などを担当するA児の担当教員である教員Cが行った。記録頻度は週に1回から、教員Cの記録行動の遂行状況を確認し、高めていった。記録時間は、登校から、下校までの学校教育活動中とした。教員Cの記録の評価については、X年5月2日の直接観察時にトレーニングを行い、X年5月29日に記録の一致率を見たところ、第一筆者と

表1 コンサルティのプロフィール

	教員歴	B学校の勤務歴	特別支援学校・学級の教員歴
C	29年目	1年目	6年目
D	27年目	7年目	7年目
E	34年目	4年目	6年目
F	1年目	1年目	1年目
G	1年目	1年目	1年目

表2 学校コンサルテーションのスケジュール

介入日 (X年)	コンサルテーション	内容
4月23日	(事前の問題収集)	
4月28日	問題の同定・分析	直接観察、第一回支援会議
5月1日		直接観察、第二回支援会議
5月2日	指導介入の実施	直接観察、第三回支援会議
5月15日		電話連絡
5月22日		電話連絡
5月29日		直接観察、第四回支援会議
5月30日		電子メールのやりとり
5月6日		電子メールのやりとり
5月13日		電子メールのやりとり
9月24日	指導介入の評価	直接観察、アンケート

100%見解が一致した。

**8. 倫理的配慮：**支援を行うに当たって、H大学の倫理規定に基づき支援方針を策定し、学校に説明し承諾を得た。また、保護者へは事前に学校を通してコンサルテーション介入の了解を得た。そして本稿執筆に関しては、B知的特別支援学校長には口頭で、保護者には紙面で確認し、了承を得ている。

### Ⅲ. 経過

#### 1. X年4月23日事前の情報収集

直接観察を行う前に、第一筆者がB知的特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに電話にて情報収集を行った。X年4月23日の時点では学級の教員間での話し合いが十分に行われていないことから、自傷行為の要因については明らかになっていなく、家庭など、学校教育活動外の要因を原因とする意見も聞かれるという話であった。学校の環境の変化としては、X-1年度は同一教室で学習する児童が2名だけであったのが、X年度は5名と増加したこと、また、X-1年度は教員とA児が1対1で担当になっていたのが、X年度は教員配当の関係で1対1では対応ができていないことが挙げられた。自傷行為が生じしやすい場面として、スクールバス登校時の、バスから降りる場面で自傷行為が生じることが多いことなどが挙げられた。特別支援教育

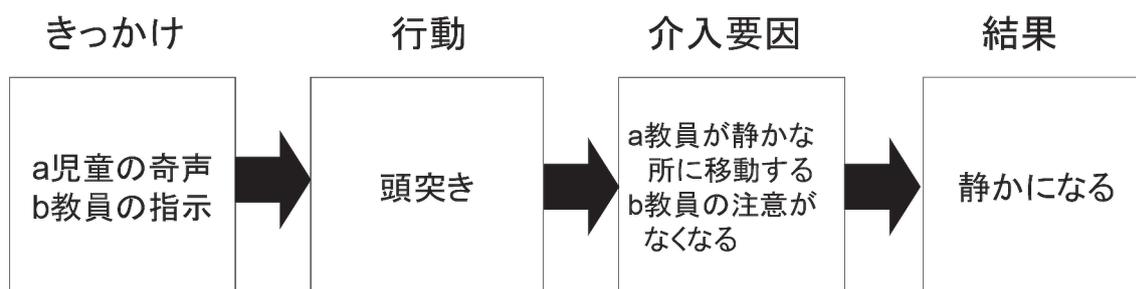
コーディネーターには、コンサルテーションを行う際に、学級の教員をはじめとした関係職員との支援会議の設定と調整を依頼した。

#### 2. X年4月28日 (直接観察)

第一筆者はB知的特別支援学校に行き、直接観察および学級の5名の教員への聞き取りを通して本件の問題の同定及び分析を行った。学級教員にそれぞれ行った聞き取りの結果からは、学級の教員間でA児の自傷行為に対する具体的な見立てや対応方略は立てられていなかった。自傷行為の原因について、学級の教員には、父親の単身赴任など、学校教育活動外に要因を求める者や、他の教員の対応に問題があると考える者など、意見が分かれていた。

自傷行為を直接観察した結果、自傷行為は教員の声掛けや、特定の児童の奇声に随伴して生起していることが確認できた。また、休憩時間から学習活動への促しに対して自傷行為が見られた。頻度は学校教育活動内だけで登校から下校までの1日間に14回あり、教員の指示に過剰に反応し、激しく壁に頭突きをすることもあれば、教員の顔を伺って、軽く机に頭突きをする様子も見られた。また、朝の会や音楽の時間などの一斉授業では特定の児童の奇声に反応して自傷が生起していた。情報を元に機能的アセスメント (Miltenberger, 2006) を行った結果、学級の他の児童の奇声や教員の指示への回避行動が

表3 機能的アセスメント（X年4月28日）



仮説としてあげられた。X年4月28日の機能的アセスメントについて表3に、A児を取り巻く環境アセスメントについて表4に示した。

### 3. X年4月28日（第一回支援会議）

放課後に、特別支援教育コーディネーターが主体となり、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、学級の教員、第一筆者が集まり支援会議を行った。コンサルタントは直接観察の様子、行動の仮説について説明した。支援方針については、第一筆者、第二筆者は具体的には示さなかった。その後学校で再度A児の対応についての会議を持つことが決められた。

### 4. X年5月1日（直接観察・第二回支援会議）

第一回支援会議後、第一筆者、第二筆者不在の、学校内のみでの会議が行われた。会議の結果、A児の学校教育活動に対する配慮として、現在の教室の隣にある空き教室を借りることで、5名の児童の指導グループを2つに分け、A児はもう1名の児童と2名で、空き教室で学校教育活動を行った。しかし、教員の不適切な声掛けが依然として多く見られたこと、指導グループを分けたものの、他の児童が自由に出入りし、教室が騒がしかったことなどから、対応方針については、教員間で十分な話し合いはなされていない様子であった。頻度については前回の14回から17回と増えていた。

放課後に学級の教員、第一筆者が集まり第二回支援会議を持ち、支援方針を決定した。学級の教員からは、支援方法で効果的であったことを聞き取った。指導グループを分けたこと、休み時間には教員Cとのかかわりの中で笑顔が見られたこと、他の児

表4 A児を取り巻く環境アセスメント

A児を取り巻く環境（4月28日）	
支援体制	校長・教頭・特別支援教育コーディネーター・養護教諭・学級の教員らで支援会議を持った
教員関係	教員間で話し合いが十分に行われておらず、指導方略が一定しない。
子ども同士の関わり	通常は良い関係であるが、児童が大きな声を出すと、その声に反応することがある。

童の指導中に自傷行為が見られたことなど、学級の教員の望ましい行動を肯定的に取り上げながら、適宜第一筆者のコンサルタントが助言をし、具体的な方針を作成した。その方針は、①指導グループを分けることを徹底すること、②不必要な言語指示を極力控えること、③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと、④事前にA児に活動の見通しを持たせること、⑤調子が悪いときは、無理に促さないこと、⑥目標設定を慎重にし、失敗経験をできるだけ少なくすること、⑦担当の学級の教員は、必要に応じて周りの学級の教員に適切な指示を行うこと、を学級の支援方針として決定した。以上の項目を、すべての学級の教員が行うことは困難であると考えられたので、第一筆者からの提案で、当面のA児の担当は、休み時間などではできるだけ他の教員がかかわることを条件に、成績などを担当するA児の担当教員である教員Cに固定することを決定した。また、会議の翌日、X年5月2日にコンサルタントが経過観察を行い、支援方針について、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、養護教諭と共有することを確認した。支援方

表5 支援方針

支援項目	具体的内容
環境支援	①指導グループを分けることを徹底すること
教員の対応	②不必要な言語指示を極力控えること ③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと
A児の活動に対する配慮	④事前に見通しを持たせること ⑤調子が悪い時は無理に促さないこと ⑥目標設定を慎重にし、失敗経験をできるだけ少なくすること
担当の明確化	⑦担当教員は必要に応じて周りの教員に指示を行うこと

針について、表5に示した。

### 5. X年5月2日（直接観察、第三回支援会議）

第一筆者が直接観察を行った。教員Cの対応も、支援方針を意識して指導に当たっていた。また、担当は教員Cであったが、教員Cに全てを任せるのではなく、休み時間などは他の教員も対応に当たっていた。その結果、自傷行為の回数は登校から下校までの1日間に、6回と低減した。

放課後に、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、学級の教員、第一筆者で支援会議を持った。第二回会議は学級の教員、第一筆者のみであったので、X年5月1日に話し合った内容の説明をあらためて行い、いままでの結果をグラフにし、提示した。次回については必要に応じて連絡をもらうこととした。

### 6. X年5月15日、5月22日（電話連絡）

X年5月15日と、X年5月22日に電話連絡し、教員Cから電話で介入状況、A児の様子と自傷の頻度

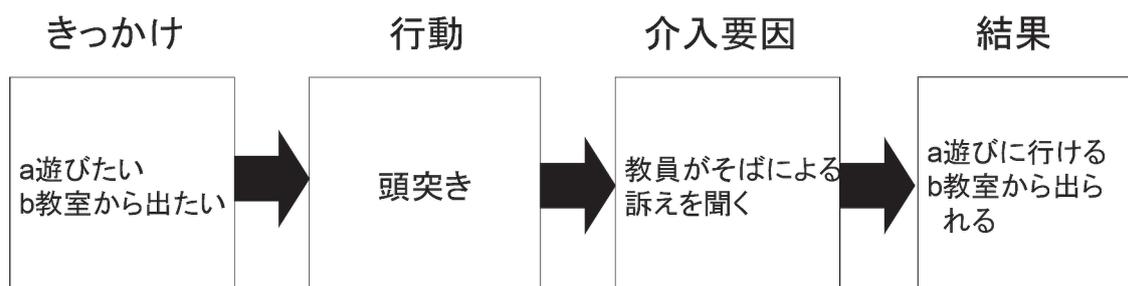
を確認することができた。電話ではA児の落ち着いている様子が伝えられた。自傷の頻度も、それぞれ登校から下校までの学校教育活動中に3回ずつであった。

### 7. X年5月29日（直接観察、第四回支援会議）

直接観察を行った。その結果、自傷は4回であった。強度も激しく頭を打ちつけるのではなく、教員の様子を見て軽く打ちつける様子が多く見られた。自傷の出現は教員の指示や他の児童の大きな声からの回避だけではなく、教員に遊んで欲しい時や、給食のお代わりが欲しい時などの注目要求の機能も果たしていると考えられた。また、自傷をするのではなく、「いたい」と言う表出手段で教員の注意を引くことや、教室からの移動を促すことが見られた。

放課後に5名の学級の教員と支援会議を持ち、今までの対応を確認した。自傷が低減したこと、一貫した支援方針に基づいた対応が行えていたことなどの振り返りを行った。X年5月29日に第一筆者が行った行動の機能アセスメントについて、表6に示した。

表6 機能的アセスメント（X年5月29日）



## 8. X年5月30日（電子メールのやりとり）

教員CとA児の観察結果について電子メールのやり取りを行った。A児の自傷行為は3回、いずれも軽く机に叩くものだったとの報告があった。

## 9. X年6月6日（電子メールのやり取り）

教員Cから、X年6月2日からX年6月6日までのA児の観察結果が第一筆者に送られてきた。

X年6月2日の自傷行為は2回、X年6月3日は2回で、X年6月4日は0回、X年6月5日は2回、X年6月6日の自傷行為は3回であった。また、対応として、支援会議では話題にならなかったが、教員Cが自傷行為に対して意識的に無視をし、消去手続きを行っていたこと、来週から担当を教員Cの固定から生活担当を週交代に戻すことの記述があった。

返信として、記録を取ったこと、A児の自傷行為が少なく安定していることについて、支援方針に沿った対応を肯定的に評価し、教員Cにフィードバックした。その後、消去手続きに対し、そのことを代替するコミュニケーションの充足がないと、何かしらの同じ機能を持つ行動が生起する可能性が高いこと、そのために代替となる行動を指導する必要があること（Miltenberger, 2006）、例えば嫌な状況から回避したいときに、自傷行為を行っているときに「やめて」を言うなどの介入指導法について説明した。

## 10. X年6月13日（電子メールのやり取り）

教員Cから、X年6月9日からX年6月13日までの様子が送られてきた。担当は教員Dに変わったことで、教員Cは同じ指導グループで他の児童を担当するとのことであった。

X年6月1日の自傷行為は1回、X年6月10日は15回であったが、X年6月10日は家庭での投擲を忘れたという連絡が後日あった。X年6月11日の自傷行為は3回であった。X年6月12日の自傷は0回、X年6月13日は通院のため、欠席であった。担当については、A児にとって急な変化にならないよう、週で替えるのではなく、引き続き翌週も教員Dが見ることにした、とのことであった。代替となる行動

については、「あそぼ」や、給食時の「おなかですいた」など、機会を利用しながら、無理のないように指導したところ、言ってくれたということであった。また、教員Cが担当の児童Iを見ていると、A児が教員Cを見ながら頭に机をぶつける行動が見られたこと、教員Cがこの週担当している児童Iを叩こうとする行動が見られたとの記述があった。

返信として、引き続き記録を取ったことについて、自傷行為の代替となる行動を指導していることについて賞賛した。そして、教員Cが担当している児童Iを叩きに行くこと、A児が教員Cの行動を伺っていることについて、A児とかかわった上で段階的に他の児童Iにもかかわるなどの例を提案する内容を返信した。

## 11. 指導介入の評価

その後他の児童の相談に来校したが、学級の教員や特別支援教育コーディネーターからの報告では、A児は目立った自傷行為もなく過ごせているとのことであった。直接観察の結果も自傷行為をしている様子は見られなかった。また、指導グループこそ分けているものの、A児は現在、A児の担当を週ごとに交代し、集団授業にも、奇声を発することのある児童と距離を置くなどの配慮を行えば参加できているとのことであった。第一筆者が実際にX年9月24日に登校から下校まで直接観察を行ったところ、自傷行為は0回であった。また、その後も自傷はほとんど生起せずに、落ち着いて学校生活を送っているとのことである。自傷の頻度について、図1に示した。

支援後に学級の教員5名、および特別支援教育コーディネーターに指導介入の評価のアンケートを行った。結果、いずれの項目においても、指導介入の方法について評価は高かった。1名が、「自分がかかわれなかったこと」を前提に、2項目について「どちらとも言えない」の返答があった。指導介入の評価について、図2に示した。

また、家庭での自傷行為についても課題として残された。学校で自傷行為が低減されても、家庭では依然として自傷行為が見られたということであった。家庭での自傷行為については、学校を通して第

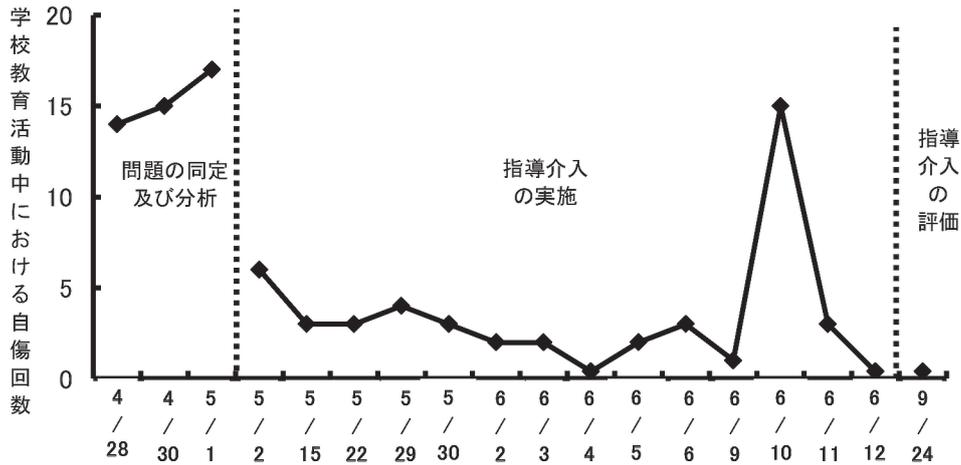


図1 自傷行為の頻度

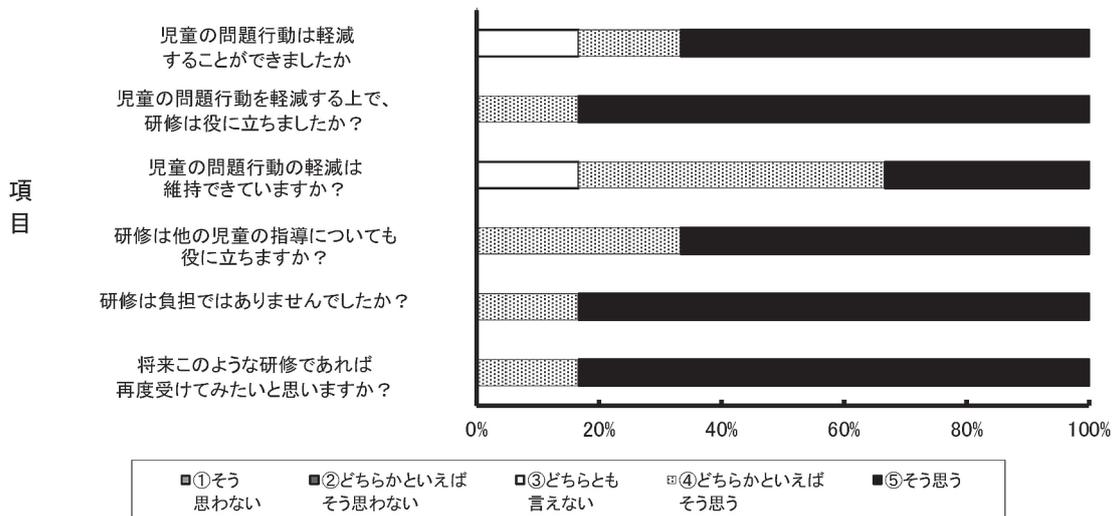


図2 指導介入の評価

二筆者に連絡があり、第二筆者が母親面接を行い、家庭内の自傷行為に対する介入を行った。

#### IV. 考察

本研究では、知的特別支援学校に在籍する自閉症児の自傷行為に対し、教員を対象に学校コンサルテーションを行った。その結果、介入直後から自傷行為は低減し、その後も維持を続けることができた。また、事後に行った指導介入の評価においても学級の教員や特別支援教育コーディネーターから高い評価を得ることができた。以下考察を行った。

#### 1. 本研究の7つの支援方針について

本研究で、第一筆者が学級の教員と確認した7つの支援方針についての評価を行った。

①指導グループを分けることを徹底すること、については、学校が第一筆者不在時に学校内の会議で決定した取り組みであった。①指導グループを分けることを徹底すること、②不必要な言語指示を極力控えること、③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと、について、これらはA児の自傷行為が教員の指示や、児童の奇声など、周りが騒がしい状況からの回避機能として生起していると考えられたため設定した。しかしながら、①指導グループを分けることを徹底すること、についても、実際にはA児のいる教室に他の児

童や教員が自由に出入りできる状況であったため、再度支援方針として確認した。② unnecessaryな言語指示を極力控えること、③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと、についても、教室を分けていても、遠くから大声で学級の児童の指示を行ったり、注意をしたりしていたため、本研究のA児に対する支援方針では重要な部分と言えた。④事前に見通しを持たせること、については、休憩から活動に促す時に、自傷行為が見られたためであった。今まで活動の事前の見通しについては、学校でA児に対して取り組めていないということであったので、学級の教員、具体的には教員Cに手続きを委ねた。⑤調子が悪い時は無理に促さない、については、具体的にどのような状態になった時に調子が悪いのかということについて、家庭との連絡帳でのやり取りを中心に定めることとした。⑥目標設定を慎重にし、失敗経験をできるだけ少なくすること、については、A児の状態が良く見えるときに、ここまではできるだろうと、支援方針を個人で帰ることのないように設定した。⑦担当教員は、必要に応じて周りの教員に指示を行うこと、については、教員CがA児の担当を当面行う時に、A児について、他の教員がかかわることを避けることについて懸念されたことや、教員D、教員Eなどの経験豊かな教員がいて、教員Cの意図しないかかわりをA児にすることを避けるために設定した。

実行した結果、①指導グループを分けることを徹底すること、② unnecessaryな言語指示を極力控えること、③離れたところから指示をせず、近くに行き、適切な音量で指示を行うこと、については、支援方針を決定することにより、A児のいる教室に他の児童が入ることや、教員が大きな声で指示や注意をする状況はほとんどなくなった。これらが機能したことは、A児の自傷行為の低減につながる直接的な要因と考えられた。副次的ではあるが、結果的に他の児童も unnecessaryな指示が減り、落ち着いた学校教育活動を送ることができたことで、さらにA児の生活の安定が促進されたと考えられた。④事前に見通しを持たせること、については、教員Cは事前にホワイトボードを使い、次の活動を書きながら説明をしていた。しかしながら、例えば休憩時間から次の学習活

動への切り替わりなどでは、自傷行為が見られることもあった。その場合は、⑤調子が悪い時は無理に促さない、ことを支援方針として確認していた。第一筆者は、調子が悪いことの確認が、家庭との連絡帳のやり取りのみで、学級の教員と確認できなかったが、教員Cを中心に、A児の次の活動への切り替えなど、時間で区切るのではなく、A児の状態を確認しながら行っていたため、自傷行為につながることは少なかったと考えられた。⑥目標設定を慎重にし失敗経験をできるだけ少なくすること、については、担当教員が明確になったことで、目標設定を担当教員のペースで行えるようになっていた。⑦担当教員は、必要に応じて周りの教員に指示を行うこと、については、実際に教員Cが他の教員に指示を行うことはほとんどなかったとのことであった。他の教員のA児とのかかわりについては、休憩時間などに、経験年数の少ない教員F、教員Gが教員Cに確認した上で、A児と遊ぶことが多かったとのことであった。

以上のことから、7つの支援方針についてはA児の自傷行為に効果があったと言えるが⑤調子が悪い時は無理に促さない、⑥目標設定を慎重にし失敗経験をできるだけ少なくすること、については、具体的な指標が必要であり、実行できたのは、教員Cの判断が、他の学級の教員にも引き継がれたと考えられた。

## 2. 学校コンサルテーションが機能した要因

本研究において、学校コンサルテーションが機能した要因として、以下の3点が考えられる。

1点目はコンサルテーションを行う上での校内の受け入れ態勢の調整である。コンサルテーションを行う上で、専門家の助言を受け入れようとする動機づけの程度は様々であるが（北口，2010），本研究においては、経験年数の高い複数の教員がコンサルティであり、当時大学院生であった第一筆者がコンサルテーションを実行する動機づけが持てたのは、A児の自傷行為の増大に対する対処に瀕していたこともあったが、特別支援教育コーディネーターが外部機関との連携に対し、センター的機能として（文部科学省，2005），コンサルタントと学級の教員、

および管理職に対し積極的に調整を行うことで、学級の教員や管理職がすみやかに支援会議を行うことができるなど、校内で支援体制を整えることができたためである。

2点目は学級内での調整である。学校現場においては、外部機関との連携の困難さがしばしば指摘されている。理由として、学級の教員が問題を抱え込んでしまうことがあること、専門機関との連携を個々の教員に委ねてしまうことがあること、外部機関に任せきりになってしまうことがあることなどがある(文部科学省, 2004)。本研究ではコンサルテーションを開始した時点で、学級の担任間全員との意思疎通は難しいと考え、キーパーソンを教員Cに絞ることにした。結果、短期間で自傷が低減したが、注意すべき点はキーパーソンを絞ったとして、その教員にいかん責任を集中させないようにするか、孤立させないようにするかである。最終的に全ての教員がA児を担当することになったとはいえ、具体的な配慮が必要である。

3点目はA児への早期対応である。本研究では、A児はX年4月より自傷行為が見られ始め、X年5月の段階で介入したこともあり、早期に問題行動への対応を行うことができた。A児の学校教育活動に対する配慮についても、特別支援教育コーディネーターの調整で、指導グループを分けるなどの方略を初期に通すことができたことも大きな要因であると考えられた。X年5月29日以降は自傷行為の機能が回避だけでなく、要求とみられる行動も生起していたが、支援方針を修正し、確認することで、教員Cだけでなく、他の教員も積極的に修正された介入を行っていた。回避機能の自傷行為が低減されたことを実際に経験することで、次の手続きについても実行性が高まったと考えられる。

### 3. 課題

課題として自傷行為の機能の変化と対応について挙げられる。X年5月2日の時点では自傷行為の主な原因は指示などからの回避と考えられる行動が多かったのが、再度直接観察を行ったX年5月29日では、教員の注意を引くためや、遊んでもらうための注目要求と考えられる行動も見られるようになって

た。しかしながら、教員の対応は以前に話し合いをもった時点のもので、放課後に話し合い、新たに支援方針の修正を行った。コンサルタントの内容にある「コンサルティについての知識を提供すること」について、例えば問題行動に対する教員研修パッケージ(岸本・井上, 2003; 大羽・井上, 2007など)を行うことで、自傷行為もより短期に低減することができると考えられた。

## 引用文献

- 大羽沢子・井上雅彦(2005). 特別支援学級担任の短期研修プログラムの開発と有効性の検討. 特殊教育学研究, 45(2), (pp.85-95).
- 加藤哲文(2004) 特別支援教育における「行動コンサルテーション」の必要性. 加藤哲文・大石幸二(編). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法, (pp.2-15). 学苑社.
- 加藤哲文・渡部匡隆・野口和也・米山直樹・松岡勝彦・武藤崇(2005). 教育現場に活かす行動コンサルテーションのシステム・技法の課題. 日本行動分析学会第23回大会発表論文集, (pp.28-29).
- 岸本友宏・井上雅彦(2004). 行動上の問題のある子どもの指導に当たる教師支援の試み—研修会方式による支援効果の検討—. 日本LD学会第13回大会発表論文集, (pp.180-181).
- 北口勝也(2010). 武庫川女子大学大学院 教育学研究論集, 5, (pp.33-40).
- 後上鐵夫(2010). 地域支援としての学校コンサルテーション活動とその課題. 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報, 31, (pp.1-6).
- 鈴木ひみこ・米山直樹(2011). 特別支援学校における知的障害をもつ生徒の問題行動に対する行動コンサルテーションの効果. 臨床教育心理学研究, 37, (pp.1-9).
- 松岡勝彦・加藤哲文(2004) 行動コンサルテーションの特徴. 加藤哲文・大石幸二(編). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法, (pp.28-41). 学苑社.
- Miltenberger, R. G. (著) 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二(訳)(2006). 行動変容法入門. 二瓶社.
- 文部科学省(2004). 学校と関係機関等との行動連携を一層推進するために.
- 文部科学省(2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申).

# Report on the consultation for school on self-injurious behavior of autistic children at a special needs education school for intellectually disabled

ISHIZAKA Tsutomu<sup>\*</sup>, FUJITA Tsugumichi<sup>\*\*</sup>

(Department of Educational Information<sup>\*</sup>) (Kansai University of International Studies<sup>\*\*</sup>)

School consultations consisting of direct observations, support meetings, and communication via email and the telephone were conducted with autistic children and their teachers at a special needs education school for intellectually disabled. The results of the consultations were analyzed for the purpose of reducing the children's self-injurious behaviors. At the beginning of the consultation, teachers in charge of the target children shared the problem of self-injurious behavior with the school and took their own counter-measures. Following two sessions of behavioral observation and support meetings, the teachers were instructed to take the following measures: (1) divide children into groups adequately; (2) refrain from giving

unnecessary verbal instructions; (3) not yell; or call the children from a distance, so as not to confuse them with sounds; (4) enable the each child to be open to his perspective; (5) not to urge the children to take any action when they do not feel well; (6) to set goals carefully so that children would experience less failures; and (7) teachers in charge give instructions to other teachers when needed. After the new support policy was established and the children were consistently supported, their self-injurious behaviors decreased and were maintained at a low level.

**Key Words:** autistic children, special needs education school, school consultation and self-injurious behavior