

自閉症児に対する学部移行期の支援に関する研究

— 「個別の教育支援計画」の評価を通じた関係者のたてと横の連携の構築から —

所属校：東京都立調布特別支援学校

氏名：法月英里

派遣先：東京学芸大学大学院

キーワード：自閉症児・学部移行期の支援・「個別の教育支援計画」・支援会議

I 研究の目的

1 自閉症児の変化への適応と支援

進級や進学という経年による「たて」の変化を迎えるとき、自閉症児にはその障害特性から大きな困難が伴う(杉山, 2007)。しかし、言い換えると新しい環境への適応という明確な目標を関係者間でも共有しやすい時期でもある。子どもたちは家庭、学校、地域、医療、療育などと複数の環境で過ごしており、「個別の教育支援計画」は、そうした子どもを中心としてつながった「よこ」の連携を、「たて」につなぐための有効な手立てとなることをめざすものである。しかし、現状では多くの課題が指摘され、十分に活用されているとはいえない。移行時に、先の共通目標を達成するために、各機関の支援の評価を共有し、移行に伴い予想される行動上の問題とその解決法を導き出し、支援の役割分担を行うことができれば、自閉症児は大きな変化にもスムーズに適応できるのではないだろうか。そこで、本研究では、自閉症児2名に対して、学部移行期に予想される行動問題と支援について関係者の連携を試みる。関係機関の「よこ」の支援は自閉症児の「たて」の移行と関係者の支援にどのような影響を与えるのかを明らかにする。

II 研究の方法

対象児は2名の自閉症児であった。年度末と夏休みの支援会議を基に移行期の支援を行った。

1 対象児A

指導開始時、知的障害特別支援学校小学部6年に在籍する12歳9か月の男児。自閉傾向を伴う広汎性発達障害の診断を受けていた。日常生活面で習慣となることは大人の指示に従って行動することができた。音声言語での意志伝達は限定されていた。

2 対象児B

指導開始時、知的障害特別支援学校中学部の第3学年に在籍する15歳6か月の男児。自閉症・知的障害の診断を受けていた。ものの名前や日常生活面での簡単な指示は理解し、身辺処理もほぼ自立していた。音声言語での要求表現がみられた。

3 支援会議①の方法

「個別の教育支援計画」の評価を共有し、移行期の行動問題の低減を目的として支援会議を行った。

1) 支援会議①の目的

- (1) 各機関の1年間の支援の評価と共通理解
- (2) 予想される行動問題と有効と思われる支援
- (3) 移行を支える支援方針と各関係者の役割分担

2) 支援会議①の日時・場所・出席者

3学期(A児)、春休み(B児)に学校で行った。A児の出席者は5名、B児は7名であった。出欠票に意見欄を設け、欠席者とも意見・会議録を共有した。

4 支援会議②の方法

移行期の支援の評価と改善について協議した。

1) 支援会議②の目的

- (1) 各機関の支援の評価の共通理解
- (2) 役割分担した支援の改善に関する協議

2) 支援会議②の日時・場所・出席者

支援会議②は夏休み中に学校で行い、出席者はA児8名で、B児9名であった。

5 支援会議①の決定事項

以下の項目について各機関で役割を分担した。

1) A児

有効と思われる学習や支援は以下の6点であった。

- ①ものの名前の理解を高める学習、②指さしによる要求、③NOを手を振って示す、④初めてのこと受け入れる練習、⑤一人遊びの時間を短くする、⑥学習活動内容と指導方法を確実に引き継ぐ。

2) B児

有効と思われる学習や支援は以下の6点であった。

- ①好みの描画の時間と係仕事の増設、②集団活動への参加ペースを自ら決める、③パニックの兆候を見取り場所を変更する、④パニックの兆候を見取り服薬する、⑤サポーター・ノート(ヘルパー間の連絡帳)の試行、⑥新旧担任間の面談による指導の引き継ぎ

6 観察・分析方法

3月から11月までの間、両児の学校と家庭での行動問題の出現を事象記録法により記録した。A児は指さしによる要求行動およびNOサインを、B児は、50分間の授業中にみられる離席の持続時間と回数、週末

の外出時の行動問題を同様に記録した。各行動の一日当たりの出現頻度を算出し2週間ごとにまとめた。

7 アンケート

1月に両児の関係者を対象とし、支援会議に基づく支援や連携についてアンケートを行った。

Ⅲ 結果

1 対象児の行動変容

A児の行動問題は、大幅な増幅はみられなかった。指さしによる要求は、関係者の誘導により最初は学校と療育機関で出現し、続いて家庭で出現した。自発的な指さしがみられた後、特に家庭では誘導による指さしはみられなくなった。家庭と学校で取り組んだNOサインは、25週目に自発的に出現した。22週目に支援会議②が行われた後で、夏休み中のことであった。

学校でのNOサインは、支援会議①を行った3週目からすぐに誘導により出現した。学校では15週目に自発的なNOを示す手の振りが誘導の手の振りを上回った。家庭での自発的なNOサインが1日平均5回と高頻度であった33週目は、運動会時期であり、行動問題も最も高い頻度を示した。

B児の行動問題は、1学期に学校で高頻度にみられ、2学期半減した。集団授業において最も離席時間が長かったのは、学校公開の日で、別室での指導となった。1学期に離席回数が8～9回と多い日があったが、合計離席時間の平均は10分間を越えず、教室内で授業に参加することができた。ヘルパーとの外出中の行動問題は、学校での離席の回数が高い頃と同じ9週目に出現頻度が高く、支援会議②以降は増えなかった。

2 アンケートの結果

A児は9名に依頼し全員から、B児は19名に依頼し14名から回答を得た。

1) 支援会議①について

移行期の自閉症児の支援を連携により行うことは肯定的にとらえられた。支援会議の欠席者も文書により支援を共有し、出欠による支援の実施に差はみられなかった。行動問題への具体的な予防策や環境調整の実施率は高く、B児の関係者の92%が行った。A児の「適切な表現を指導した」が77%、「意思を尊重する場面を増やした」と「行動問題が起きない状況で本人をほめた」が66%と多かった。また、回答から支援会議①後に、関係者間の連携が行われ、支援会議①の資料は新たな関係者や他のケースへの支援の有効な資料となると考えられたことがわかった。

Ⅳ 考察

自閉症児の移行を支える関係者の連携が本人の行動

と関係者に与える影響について考察した。

1 A児の指さしとNOサイン

A児の行動問題が増幅しなかったことは、支援会議①で行動問題の背景にあるとされたA児の意思表示の弱さを高めるために、各機関の評価を基に導き出した支援が各機関で実施されたことによるものと考えられた。A児の指さしもNOサインもまずは学校や療育機関で出現し、家庭で定着しつつあると考えられ、移行を考慮し各機関の特徴を生かした役割分担がなされたことが行動の変容と結びついたと考えられた。ものの名前を確実にすることを目標とした支援も各機関で実施され、アンケートに担任は個別学習課題のステップアップにつながったと回答した。このことから、「たて」の変化を契機として「よこ」が連携した結果、「よこ」の支援がたてにつながるだけでなく、「よこ」同士の連携の強化と各機関の支援の向上を促す可能性が示唆された。また、支援会議②によって支援が改善されA児の行動変化につながったことから「たて」の変化への支援を共有することも各機関の支援の向上につながる可能性があると考えられた。

2 B児の環境設定とサポーター・ノート

支援会議①とサポーター・ノートをきっかけに新旧担任間の「たて」とヘルパーを中心とした「よこ」の連携が行われたといえた。1学期のB児の行動問題は少なくともなかったが、2学期以降の学校での行動問題が半減したこととサポーター・ノート開始後の行動問題が増幅していないことは、パニックの要因やコミュニケーションのとり方を関係者が共有したことによる成果と考えられた。

3 「個別的教育支援計画」の活用方法

支援会議は緊急な課題があった場合に実施されることが多い(障害児個別支援計画研究協議会, 2008)。本研究では、自閉症児の学部移行期の行動問題の予防に焦点を当てて支援を行った。結果、学部移行期の支援という具体的な目標を立てたことにより、各機関の支援の評価が各機関の特徴を生かした具体的な役割分担につながり、支援が実施・評価された。「よこ」の連携は「たて」の支援を構築するのみならず、各機関の支援の向上を促すことがわかった。よって、ここに問題を未然に防ぐための「個別的教育支援計画」の活用方法の意義が見いだされたと考えられた。

文献

1) 杉山登志郎(2007) 講談社現代新書. 2) 障害児個別支援計画研究協議会(2008) 厚生労働省平成19年度障害者保健福祉推進事業報告書.