

4 重篤化させないための未然防止的な対応

(1) 強度行動障害が生じた背景の把握

ア 児童・生徒は何を求めているのか

児童・生徒の側から見ると、問題となる行動の多くには、何らかの目的があります。限られた手段を用いて、自らの要求や意思を伝えようとしているとも言えます。以下に示した4つの結果のうち、本人がどの結果を得たのかを把握することで、行動の目的を推測することができ、効果的な指導につながります。

1つの行動であっても、場面によっては、教員からの注目を獲ることや、苦手な活動を回避するなど、複数の目的をもっていることがあります。また、全く異なるように見える行動が、同じ目的のためであることもあります。さらには、時間の経過とともに、目的が変わっていつてしまうこともあります。

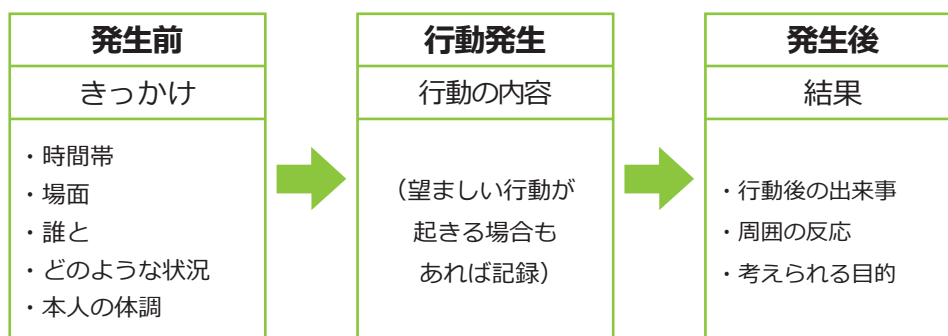
一面的な思い込みのまま指導を続けてしまうことにならないよう、本人が何に困っているのか、何を求めているのか、現在は変化していないか、正しく把握することが重要です。

物や活動の要求	行動の結果、特定の物や活動、場所などを得ようとする事
注目獲得	行動の結果、指導者や周囲の人が注目したり、関わったりすることにより注目を獲得すること
回避・逃避	行動の結果、活動や人との関わりを避ける逃避と、活動や人との関わりを事前に予見し、それを回避すること
感覚刺激	自己刺激行動など、行動そのものが本人にとって目的（刺激）となっている場合のこと

イ 行動の目的を調べる方法

問題となる行動が継続する理由は、その行動に本人なりの目的があるためです。問題となる行動の目的を知るためには、その行動が起きる条件を知る必要があります。その方法として、必要に応じて、一定期間、行動の前後の出来事を記録することが有効です。

行動のきっかけとなる状況や本人の体調など、行動後に、周囲はどのように反応し、本人に対応したのかなど、行動によって、児童・生徒がどのような結果を得たのか、また、問題となる行動が起きなかった時はどのような場面であったのかについても把握することで、支援に活用することができます。



把握した情報を基に、指導に当たっては、危険性や緊急度が高いと思われる行動を優先し、指導方針を立てることが有効です。

指導方針は、個別指導計画や学校生活支援シート（個別の教育支援計画）などに反映し、組織的に指導方針の共有を図るとともに、保護者や支援に関わる関係者にも共通理解を得ておくことが重要です。

また、その際、児童・生徒の状況に応じて、定期的に行動の発生状況を把握して、必要に応じて指導方針を見直し、段階的に目標を立て、定着状況を確認してからスモールステップで次の段階に移行することも重要です。

本人に合った意思表示の方法を身に付けられるよう練習することや、本人が行動によって得ようとしている結果の代替となり、より社会的に受け入れられる役割をもつ行動を増やせるよう指導することが有効です。

物や活動の要求	<ul style="list-style-type: none"> ・事前に要求物が得られるまでの見通しを個別のスケジュール等で示す ・いくつかの活動に取り組みたら要求物が得られる関係性を学べるようにする ・絵カードを指導者に渡すと、要求物が即時に得られることを学べるようにする ・その場で応じることが難しい場合は、あとで本人にとって望ましい状況を与える
注目獲得	<ul style="list-style-type: none"> ・「今何をすればよいか」分かるように個別スケジュールや工程表で示す ・適切な行動に対して意図的に注目を与える ・可能な量の課題に取り組み始めた場合に、指導者が褒める ・指導者や友達から注目される経験を得られるようにする ・絵カードを渡すことで注目が即時に得られることを学べるようにする
回避・逃避	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の難易度を下げる ・休憩を挟んで複数回に分けて取り組む ・段階を分けて目標設定を行い、達成可能なものから取り組む ・事前に活動内容や終了の目安を示す ・課題自体を好みの順番で行えるよう事前に選択させる ・調子が悪い時に落ち着いて過ごすことのできる場所を確保しておく
感覚刺激	<ul style="list-style-type: none"> ・従事する活動がない時間が生じていないか確認する ・空き時間に余暇活動で取り組める活動を増やす ・刺激の種類や強度に応じて、移行しやすい代替刺激を用いる ・選択肢を提示し、好みの刺激を選べるようにする ・音楽鑑賞やストレッチ、バランスボールなどができるように環境整備

(2) 学齢期からの適切な対応

一般的には、強度行動障害の状態は、10歳以降に強くなっていく傾向があるとされています。

問題となる行動の多くは、児童・生徒にとっては自分の気持ちを表すためのコミュニケーションの意味をもっています。

できる限り早期から、問題となる行動が起きないようにただ抑え込むのではなく、まずは児童・生徒が伝えたい内容や困っている理由を教員が把握して対応することから始めて、言葉以外の手段も含めて、児童・生徒に合ったコミュニケーション手段の獲得ができ、学校や社会的に受け入れられやすい、望ましい行動につなげていけるよう、指導していくことが重要です。

(3) コミュニケーション

強度行動障害のある児童・生徒には、「話し言葉で伝える」「話し言葉以外の方法で伝える」などを苦手としている場合があります。

学校における活動の場面で生じる問題となる行動の多くは、適切な意思表出の方法を身に付けていないために生じているとも言えます。

そのため、意思表出ができるように指導を行うことは、欠かすことのできないものです。継続的に指導するためには、保護者とも共有の上、指導者が変わっても指導方針が一貫していることが重要です。

《指導方針の例》

- ・児童・生徒の物や活動、人の好みを把握し、絵カード等で要求できるようにする
- ・選択肢を提示し、自ら決定できるようにする
- ・苦手な場面では絵カードで「休憩」を要求できるよう練習する



《コミュニケーションブック》



《絵カードの例》

また、意思の表出以前に、あらゆるコミュニケーションの前提として、指導者との信頼関係の確立が不可欠です。まずは、児童・生徒の意思や困っている理由を把握し、支える姿勢で関わるのが大事です。

強度行動障害のある児童・生徒は、過去の経験から自尊感情を低下させていたり、大人への不信感を高めていたりすることがあります。

児童・生徒への接し方や、理解や活動の切り替えのペースに留意して対応することが有効です。

児童・生徒に対して、「あなたのことを信じているよ」というメッセージを伝え、失敗を繰り返したとしても、最後まで伴走するという姿勢を示すことが、児童・生徒の方からも「この先生といると安心できる」、と信頼してもらえることにつながります。

(4) 環境の調整（構造化）

学習環境を分かりやすく調整することは、児童・生徒が身の回りの状況を理解し、落ち着いて過ごすことにつながります。

構造化とは、場所、時間、活動などの内容や状況について、主として自閉症の児童・生徒に視覚的に分かりやすく理解できるようにするための指導の工夫のことを言います。

構造化を行うことで、見通しが見つからないことによる不安の軽減や混乱を生じさせないようにすることや、指導者や教材に注意を向けること、別の場所やタイミングなどに身に付けた力を発揮する際に活用が可能となります。

ア 場所などの物理的な環境調整

児童・生徒の実態に合わせて、周囲の環境を整え、視覚的に理解できる手掛かりを示し、活動に注意が向けやすくすることが有効です。

例えば、「ここは着替えをする所」と分かるように、活動内容と場所を1対1で対応させて配置を行ったり、座席の位置や用具を置く場所、休憩してもよい場所などを固定したりして、視覚的に分かるように調整を図ることが考えられます。

また、児童・生徒が理解しやすいよう、色や絵を活動の目印として用いることで、自発的な行動を促すことが期待できます。



《着替えをする場所を設置した例》

イ 時間（スケジュール）の環境調整（見通しのもたせ方）

活動場面では、どこまでやれば終わりかを事前に視覚的に示すことで、見通しをもたせやすくすることが有効です。

児童・生徒が学校生活で見通しをもって行動することができている場面から始めると、定着が図りやすく効果的です。

例えば、写真、イラスト、イラストと文字、文字のみ、など本人が分かりやすい手掛かりを用いて個別のスケジュールを作成することで、児童・生徒が自ら確認して、自ら行動するように指導することが可能となります。

また、児童・生徒の実態に応じて、1、2個程度や一日を通じてなど、個別にスケジュール数を設定し、活動ごとにスケジュールの段取りを示したカードを取り、作業が終わったら箱に入れるなど「終わりを実感できる」ようにして次の活動に移行したり、タブレット端末のタ



《スケジュール例》



《タイマーアプリ》

イマーアプリを活用したりして、残り時間を量として捉えることができるように視覚的に示すことも有効です。

効果的な手掛かりについては、校内や保護者と共有し、個別指導計画に記載の上、取り組むことが大切です。

ウ 教育活動の環境調整

教育活動そのものについても、児童・生徒自身が自立して取り組むことができるように、以下の表のように、活動と活動の移行を分かりやすく示すことも有効です。

(教育活動の構造化の例)

教員が示すこと	児童・生徒が分かること
作業の見本を見せる	何をすればいいか分かる
全体の作業量が見れば分かるようにあらかじめ示す	どれくらいやればよいか分かる
一つの活動が済んだら、二つ目の容器を持ってくる仕組みにする	「次はこうする」が分かる
終わると箱が空になるようにする	終わりが分かる

(5) 関係諸機関との連携

強度行動障害のある児童・生徒への指導・支援内容は、家庭や施設など、他の場面でもできる限り共有し、個別指導計画に記載の上、担当者が変わってもできる限り同じような対応をしていくことが有効です。

なお、児童・生徒への指導内容の検討に当たっては、学校のみで完結させるのではなく、外部機関や外部人材を活用し、第三者の知見も得た上で指導を行っていくことも必要です。

(6) 苦手とする刺激への対応

障害特性から、前庭感覚、触覚、聴覚、視覚、味覚などに過敏な刺激を得やすい強度行動障害のある児童・生徒は多いため、できるだけ早く、苦手な刺激の把握に努め、刺激の軽減になるような配慮を講じることが必要です。

(7) 刺激に対する「慣れ」の引継ぎなど

環境の調整や担当者の配慮で、児童・生徒が苦手な刺激に慣れた（過敏性がなくなった）ように見えることがありますが、環境や担当者が変わるなどによって配慮がされなくなると、再び過敏性が現れる場合があります。

感覚過敏については、学校・学部・学年間の引継ぎを行い、指導者が変わっても同じ対応ができるようにしていく必要があります。

(8) 落ち着けるようにするための対応

学校環境に応じて、落ち着けるコーナーや、リラックスできる場所を設置し、利用できるようにしていくことも有効です。

また、休憩したいなどの意思表示ができる手段を確保し、必要に応じて休憩をさせる、別の活動に切り替えさせるなど、臨機応変な対応ができるとよいでしょう。



「リラックスできる場所を設置」



「加重ブランケットを使って休憩」

(9) 児童・生徒の次のステップを見据えた対応

強度行動障害のある児童・生徒に限らず、指導の内容は、スモールステップを踏みつつも、本人の達成状況や成長の段階に応じて、より望ましい次の段階への移行が可能かどうか、慎重に判断して、次のステップへと移行していくことも必要です。

現状や、卒業後の社会生活などを見据えて、最終的にどこまでを目標としていくのか、個別指導計画に記載の上、グループホーム、就労等の障害福祉サービスの情報も含めて、保護者や関係機関などとも情報共有しつつ、一歩ずつ、本人のペースに合わせて成長を支援していくことが重要です。

(10) 担当教員の資質向上

学校現場においては、OJTや外部専門家の協力を得た校内研修などの実施により、全ての担当教員が、個々の状態像や指導・支援の方針について共通理解を図り、一貫した対応ができるように取り組むことが望まれます。

また、研修機会の活用などにより、必要な指導スキルについて、更なる資質向上に努めることも有効です。

(参考) 強度行動障害の対応に関する研修

東京都強度行動障害支援者養成研修

公益財団法人東京都福祉保健財団

<https://www.fukushizaidan.jp/116shougai/>

※ 令和6年度から教員等も対象

(国の要領では、障害福祉サービス事業所等と連携し強度行動障害のある児童・生徒の支援に当たる特別支援学校の教師等、と定めています。)

事例⑥ 未然防止的な対応（小・中学部）

基本情報	Fさん、中学部、愛の手帳2度、自閉症、ADHD	
コミュニケーション手段	相手の手を引いて要求する“クレーン現象”	
問題となる行動の種類	<input type="checkbox"/> 自傷 <input checked="" type="checkbox"/> 他害 <input checked="" type="checkbox"/> 激しいこだわり <input checked="" type="checkbox"/> 器物破損 <input checked="" type="checkbox"/> 偏食 <input checked="" type="checkbox"/> 排せつ関連 <input checked="" type="checkbox"/> 多動 <input checked="" type="checkbox"/> 大声を出す	
問題となる行動の詳細	<ul style="list-style-type: none"> ・窓からの飛び降り ・水に対する強いこだわり ・自分の服を破る。 ・トイレへの強いこだわり、放尿 	
考えられる原因	<ul style="list-style-type: none"> ■要求 <input type="checkbox"/>注目 <input checked="" type="checkbox"/>逃避 <input type="checkbox"/>感覚 ・不安からくる逃避 ・気持ちの高ぶり ・お試し行動 “漠然とした”不安→不安だからやりたくない。→逃避（遊出） 	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> ・不安を取り除くのが一番の目標。安心できる環境づくりをする。 ・保護者と方針共有の上、無理強いはしないが不参加にもしない指導をする。 	
指導・支援内容とその結果	指導・支援内容	結果
	<ul style="list-style-type: none"> ○ 見通しをもたせる指導 <ul style="list-style-type: none"> ・絵カードや写真カードを使用して見通しをもてるように指導した。 ○ 安心できるアイテムの活用 <ul style="list-style-type: none"> ・机椅子、絵カード、音絵本、ビーズクッション、加重ブランケットを活用した。 →活動時にも机椅子やアイテム持ち込み可 ・休める場所の設定などを行った。 ○ 無理やりの対応はしない。 <ul style="list-style-type: none"> ・まずは教室にいただけで可（アイテム可） 他生徒の見学→活動の順番で行った。 ・授業を見せるようにし、肯定的な声かけをした。 ・教員が付いて一緒に活動をやることも可。 ○ 見て分かる活動、単純作業を個別に行う。 ○ 本人のペースの把握 <ul style="list-style-type: none"> ・絵カードで見通しをもてるが切り替えるまでに時間がかかるので5分前に提示。「次はこれだからね」カードを見た様子を確認したら、本人を信じて待った。 ○ 指導者の体制 <ul style="list-style-type: none"> ・決められた人が本人と関わる時間を多く設定。関係を築けるようにした。 ・教員間で対応のポイントを共有した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・写真を示すと安心するように。（行く場所のカードを持たせた。） ・好きなものを手に持つと安心して室内で過ごせるようになってきた。机を置いて位置が決まっていると安心する。好きな感覚（包まれる）と落ち着くこともあった。 ・前を見るようになってきた。部分的に参加できるようになった。 ・徐々に教室後ろから前・真中へ ・一緒にやると手を引くように ・喜んでやるようになった。 ・自分で休憩・復帰もできた。（自己調整） ・活動によってはすべて参加できるようになってきた。 ・担任がいる時を基本に本人との関係を構築した。 ・担任不在時もある程度同じ対応をした。

事例⑦ 未然防止的な対応（小・中学部）

基本情報	Aさん、小学部、愛の手帳2度、自閉症	
コミュニケーション手段	発語なし たまたに、相手の手を引いて要求する“クレーン現象”やジェスチャーで意思表示をする。	
問題となる行動の種類	<input checked="" type="checkbox"/> 自傷 <input checked="" type="checkbox"/> 他害 <input checked="" type="checkbox"/> 激しいこだわり <input type="checkbox"/> 器物破損 <input checked="" type="checkbox"/> 偏食 <input type="checkbox"/> 排せつ関連 <input checked="" type="checkbox"/> 多動 <input type="checkbox"/> 大声を出す	
問題となる行動の詳細	<ul style="list-style-type: none"> ・頭突き。殴る。引っかく。 ・教員の腕に痣ができたり、引っかき傷は皮がむけ、血が出たりする。 ・異食（紙、植物、粘土、ペンの芯）、大量に水を飲み嘔吐する。 ・液体に強いこだわり（水道、便器、アルコール、虫よけ、プール、水たまり）できないときは唾液を飛ばして遊ぶ。 	
考えられる原因	<input checked="" type="checkbox"/> 要求 <input type="checkbox"/> 注目 <input type="checkbox"/> 逃避 <input checked="" type="checkbox"/> 感覚 （生理的不快時や見通しがもてない。好きな活動の少なさによる水へのこだわり） ・他害のため人から距離を取られて育ってきており、人を信用できなくなっている。	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> ・甘えられる時間を作り、信頼関係を築き、教員に心を開いてもらう。 ・保護者と方針共有の上、ルールに沿って行動できるよう段階的に指導する。 	
指導・支援内容とその結果	指導・支援内容	結果
	他害への対応 ○ 信頼関係の構築 ・児童にとって、教員が甘えられる存在となるため、一緒に遊ぶなどのコミュニケーションを積極的に取り、児童を理解し、認めていることを示した。 ○ 叱ること（指導） ・信頼関係を築いた上で、授業中などのタイミングでの要求を受け入れない機会を設けた。 ・児童には、「授業が終わったらできる」「叩いていたらできない」など、要求を受け入れられない理由を丁寧に伝えた。また、「遊んでほしいのだよね」など、児童の要求自体は理解していることを明確に伝えた。 ○ コミュニケーション手段の獲得 ・コミュニケーションの方法を獲得させるため、ジェスチャー、イラストの指差し、絵カードでの表出を指導した。	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の方から遊びを求めるアクションが出るなど、少しずつ児童の心を開き、信頼関係を築くことができた。 ・要求が受け入れられないため、怒ることや他害が生じた。 ・要求自体は教員に伝わっていることや、どうやったら要求が通るのかを児童が理解できるようになり、少しずつ他害が減ってきた。 ・コミュニケーション手段の獲得には至っていないが、指導を継続する。

事例⑧ 未然防止的な対応（高等部）

基本情報	Gさん、高等部、愛の手帳2度、自閉症	
コミュニケーション手段	発語は単語数語あり（お茶、おわり、など） 相手の手を引いて要求する“クレーン現象”、写真カードを用いて伝える。	
問題となる行動の種類	<input checked="" type="checkbox"/> 自傷 <input checked="" type="checkbox"/> 他害 <input checked="" type="checkbox"/> 激しいこだわり <input type="checkbox"/> 器物破損 <input type="checkbox"/> 偏食 <input type="checkbox"/> 排せつ関連 <input type="checkbox"/> 多動 <input type="checkbox"/> 大声を出す	
問題となる行動の詳細	<ul style="list-style-type: none"> ・手などを噛む。 ・上着に強いこだわり（着脱したい。） ・水への強いこだわり ・座り込み、その場から動けない。 	
考えられる原因	<input checked="" type="checkbox"/> 要求 <input type="checkbox"/> 注目 <input type="checkbox"/> 逃避 <input type="checkbox"/> 感覚 （見通しがもちにくい。自分の思いが通らない。苦手な音や声の環境）	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚的手段（写真カード、絵カード）を用いたコミュニケーションを行う。 ・本人のタイミングや気持ちの共有に配慮する。 ・施設や保護者と連携し、個別指導計画に記載し情報共有する。 	
指導・支援内容とその結果	指導・支援内容	結果
	<p>○ 専用の予定表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学級で他の生徒と共有の1日の予定表を作成し、見通しをもたせた。 ・個別に専用の1日の予定表を作成し、見通しをもたせた。 ・カードに文字を入れることで他の教員でも、同じ言い方、同じ言葉（表現）で伝えた。 ・1日の中で楽しみがもてるよう、好きな活動（音の出る絵本）を昼休みに取り入れた。 ・本人の好きなものを把握した。 <p>○ こだわりへの対応</p> <ul style="list-style-type: none"> ・上着は見せないようにした。または鍵のかかるロッカーで保管した。 <p>○ 座り込みへの対応</p> <ul style="list-style-type: none"> ・下校前のスクールバス乗車までに座り込むことがあったが、下校前のルーティンを変え、本人のタイミングで乗車できるようにした。 	
		<ul style="list-style-type: none"> ・共有の予定表では写真や文字の情報など本人に分かりづらいものも一緒になっていた。 ・本人が分かりやすい情報量になり、スムーズに活動場所に移動できることが増えた。 ・教員の言葉掛けを統一することで本人が混乱しないように配慮した。 ・昼休みに一人遊び（唾の感覚遊び）をしていたのがなくなった。 ・今後、好きなものを活用して活動の選択肢を増やしていく。 ・上着がないことが分かると切り替えられるようになってきた。 ・スムーズに乗車できることが増えた。

事例⑨ 未然防止的な対応（小・中学部）

全般的な
取組

- **現状の把握**
複数の教員が自閉症などの診断のための感覚統合検査を実施する。これにより、共通で認識できていることや、そうでない部分が明確化し、共通認識をもつことにつながる。特に、苦手とする場面や刺激への対応について、ケース会を行い、学年全員で共通の認識をもち、同じ対応ができるようにする。
- **環境整備**
 - ・教室の環境調整（分かりやすく構造化）
 - ・センソリーエリア（心地よい光などでリラックスできる空間）の活用
 - ・センソリーグッズ（手触りや視覚などを楽しむ玩具）の活用
 - ・カームダウンエリア（物をなくし視覚や音の刺激を減らした空間）の活用
 - ・スヌーズレンルーム（薄暗くて落ち着ける空間）の活用
 - ・簡易なパーティション（ついたて）の活用
- **コミュニケーション手段の獲得**
 - ・絵カードや意思表示アプリの活用
- **見通しのもたせ方の工夫**
 - ・活動の見通しをもたせるため、終わりの時間をタイマーで知らせる。
 - ・朝や授業開始時に、行うことの流れを確認させる。
- **聴覚過敏への対応**
 - （1）苦手な音を遠ざける。
例：運動会のピストルを旗に変更。運動会のBGMを流さない等
エアコンの音や空気清浄機の音が気になる生徒もいる。
ざわざわした環境が苦手な児童・生徒は落ち着いた部屋で学習させる。
 - （2）イヤーマフの着用（事前に保護者の了承を得た上で使用）
 - （3）落ち着いた声で声掛けをする。
例：声のトーンを落として話をする。
 - （4）視覚的に分かるような表示（構造化）や、見通しをもたせる言葉
 - （5）シンボルマークを使い、言葉による指示を減らす。
- **視覚過敏への対応**
 - （1）気になるものを排除する。
例：ホワイトボードの周りを整理する（目に入るものを軽減）。
次に提示する予定の教材を布で覆って隠しておく。
個別のセパレーター（ついたて等）を活用して視覚的な刺激を軽減
 - （2）物の置く位置を固定する。
例：決まった場所に決まったものを置く。
 - （3）色のコントラストに配慮する。
例：黒いボードに白い提示物を出す。
教員の服装を落ち着いた色にする。
パワーポイントの表示をコントラストが分かりやすい色で表示する。
- **触覚過敏への対応**
触られるのがいや、マフラーや手袋がつけられない。靴下を履きたくない。洋服の裏のタグが背中当たることや、柔らかいものを触るのを嫌がるなど
→タグを切ってもらう、履かなくてよい場面では靴下を強制しないなど

- **嗅覚過敏への対応**
 教員の頭のおいを嗅がないと落ち着かない児童・生徒がいる。
 体調や心理状態によって変わる場合もある。
 →許容できる場面では許可
- **外部との連携**
 - ・ 外部専門員からの指導助言を活用
 - ・ 相談機関、医療機関への個別相談、講師依頼など
 - ・ 保護者等とは、行動発生の場面や指導方針、有効なツールなどを共有
 - ・ 放課後等デイサービスとは、日々の受け渡しの際に、確実に状況を共有
 定期的な連絡会や、必要に応じて個別の支援会議を開催



「スヌーズレンルーム」



「内部の様子」