

強度行動障害のある 児童・生徒への 効果的な指導の在り方

強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方
検討委員会報告書



令和6年2月
東京都教育委員会

はじめに

強度行動障害は、自分自身や周りの人を傷つけたり、ものを壊したりといった行動が頻繁にみられる状態で、重度の知的障害を伴う自閉症の人に多く、生まれもった障害とは異なり、学齢期から発生する傾向が強いとされています。

都教育委員会は、平成16年11月に東京都特別支援教育推進計画を策定し、都立特別支援学校に在籍する自閉症の児童・生徒への支援と指導内容・方法について研究を進め、自閉症の障害特性に応じた指導の充実を図ってきました。

また、平成22年度からは、小・中学部を設置する全ての都立知的障害特別支援学校において、自閉症の児童・生徒で編制した学級での指導を実施し、実践を積み重ねてきました。

一方で、国では、令和5年3月、「強度行動障害を有する者の地域支援体制に関する検討会報告書」が示されました。報告書では、障害者福祉分野からの支援の在り方を示すとともに、学齢期の対象者においては、教育分野とも連携した支援に取り組むことも重要としています。

都教育委員会は、東京都千葉福祉園の障害児施設の廃止の動向を踏まえ、令和5年2月、障害児入所施設を利用する児童・生徒が在籍する都立しいの木特別支援学校について、令和6年度末に閉校の方針を公表しました。また、本方針決定時に、都立しいの木特別支援学校に在籍していた社会福祉法人嬉泉袖ヶ浦のびろ学園の入所者について、卒業までの間、閉校後の学校施設に新たに設置する分教室に引き続き通学することを可能としました。

このような障害児入所施設の入所者の中には、知的障害を伴う自閉症があり、強度行動障害の状態が生じている児童・生徒がこれまでも在籍してきました。また、自宅から都立特別支援学校に通っている児童・生徒にも、強度行動障害があり、学校が家庭や医療、療育の現場などと連携しながら、指導に当たっている事例があります。

都教育委員会は、国の動向や都立しいの木特別支援学校の閉校の方針を踏まえ、強度行動障害の障害特性に関する適切な理解を踏まえた効果的な指導について、これまでの実践を確実に継承し、全ての都立特別支援学校において充実させていくため、専門家や学校で実際に指導に当たっている教員の協力を得て、指導の在り方について検討を行い、本書を発行しました。

本書の内容を参考に、強度行動障害のある児童・生徒の自立と社会参加に向け、特別支援学校をはじめ小・中・高等学校の教員や指導に携わる職員等における指導の一層の充実を図っていただきますよう、お願い申し上げます。

令和6年2月

東京都教育委員会

目次

1 強度行動障害とは何か	1
(1) 強度行動障害とは（国における考え方）	1
(2) 強度行動障害の背景	1
(3) 強度行動障害の判定指針	1
(4) なぜ、強度行動障害が生じるのか	3
2 強度行動障害についての基本的な考え方	4
(1) 本報告書における「強度行動障害のある児童・生徒」の考え方	4
(2) 「困った行動をする児童・生徒」ということではなく「やむを得ず そうした行動を取らざるを得ない児童・生徒」であるということ	4
(3) 不適切な行動を止めることばかりに注力せず、より社会的に 許容される行動を推奨していく	5
(4) 学校においては、本人にとって一番大きなプラスの環境要因は学級担任 ..	5
(5) 学級担任任せにしない組織的な対応	6
3 強度行動障害のある児童・生徒への各場面での適切な指導	7
(1) 学習指導における留意点	7
ア 通常の授業における留意点	7
イ 学校行事の実施に係る留意点	11
(2) 学習指導以外の時間における留意点	12
4 重篤化させないための未然防止的な対応	20
(1) 強度行動障害が生じた背景の把握	20
(2) 学齢期からの適切な対応	22
(3) コミュニケーション	22
(4) 環境の調整（構造化）	23
(5) 関係諸機関との連携	24
(6) 苦手とする刺激への対応	24
(7) 刺激に対する「慣れ」の引継ぎなど	24
(8) 落ち着けるようにするための対応	25
(9) 児童・生徒の次のステップを見据えた対応	25
(10) 担当教員の資質向上	25
5 強度行動障害のある児童・生徒への緊急時の対応	31
(1) 教員が対応する際の留意点	31
(2) 緊急時に備えた環境整備	31
6 保護者、外部機関との連携	33
(1) 保護者との対応方針の共有	33
(2) 外部機関との連携	34

※ 本報告書で取り上げた事例は、実際の指導・支援事例を基に、プライバシー保護や個人情報保護等の観点から、その趣旨を損なわない限りにおいて、一部改変等を行っていることをご了承願います。

1 強度行動障害とは何か

(1) 強度行動障害とは（国における考え方）

強度行動障害とは、自傷、他害、こだわり、もの壊し、睡眠の乱れ、異食、多動など本人や周囲の人の暮らしに影響を及ぼす行動が、著しく高い頻度で起こるため、特別に配慮された支援が必要になっている「状態」とされています（令和5年3月「強度行動障害を有する者の地域支援体制に関する検討会報告書」から引用）。なお、強度行動障害は医学的な診断名ではなく、その人の行動の状態を表す行政的な用語とされています。

(2) 強度行動障害の背景

強度行動障害は、重度・最重度の知的障害や、自閉症のある児童・生徒に生じやすいとされています。

障害特性（コミュニケーションの苦手さや感覚の過敏性など）に、環境や周囲の支援がうまく合っていないことで、日々の生活に強いストレスを感じることや、見通しがもてずに強い不安を感じる状態が続くことが要因となり、強度行動障害が生じやすくなるとされています。



(3) 強度行動障害の判定指針

強度行動障害の判定指針は、主に福祉制度における加算の判定に使われるものですが、ここでは、強度行動障害の典型例として紹介します。

判定指針に照らして、一定以上の状態にある障害児を受け入れ、一定の条件を満たす入所施設や放課後等デイサービス事業者等に対して、実施するサービスの対価として行政機関から支給される報酬が加算されるものです。

強度行動障害児特別支援加算費について

令和3年5月10日付障発 0510 第3号厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部長通知

特別支援加算費の対象となる者は、以下の判定指針の区分に応じ、算出した点数の合計が20点以上であると児童相談所が判定し、都道府県が認めたものであること。

行動障害の内容	行動障害の目安の例示	1点	3点	5点
1 ひどく自分の体を叩いたり傷つけたりする等の行為	肉が見えたり、頭部が変形に至るような叩きをしたり、つめをはぐなど。	週1回以上	日1回以上	1日中
2 ひどく叩いたり蹴ったりする等の行為	噛みつき、蹴り、なぐり、髪ひき、頭突きなど、相手が怪我をしかねないような行動など。	月1回以上	週1回以上	1日に頻回
3 激しいこだわり	強く指示しても、どうしても服を脱ぐとか、どうしても外出を拒みとおす、何百メートルも離れた場所に戻り取りに行く、などの行為で止めても止めきれないもの。	週1回以上	日1回以上	1日に頻回
4 激しい器物破損	ガラス、家具、ドア、茶碗、椅子、眼鏡などをこわし、その結果危害が本人にもまわりにも大きいもの、服を何としてでも破ってしまうなど。	月1回以上	週1回以上	1日に頻回
5 睡眠障害	昼夜が逆転してしまっている、ベッドについていられず人や物に危害を加えるなど。	月1回以上	週1回以上	ほぼ毎日
6 食べられないものを口に入れたり、過食、反すう等の食事に関する行動	テーブルをひっくり返す、食器ごと投げるとか、椅子に座っていれず、皆と一緒に食事できない。便や釘・石などを食べ体に異状をきたしたことのある拒食、特定のものしか食べず体に異状をきたした偏食など。	週1回以上	ほぼ毎日	ほぼ毎食
7 排泄に関する強度の障害	便を手でこねたり、便を投げたり、便を壁面になすりつける。脅迫的に排尿排便行動を繰り返すなど。	月1回以上	週1回以上	ほぼ毎日
8 著しい多動	身体・生命の危険につながる飛びだしをする。目を離すと一時も座れず走り回る。ベランダの上など高く危険な所に上る。	月1回以上	週1回以上	ほぼ毎日
9 通常と違う声を上げたり、大声を出す等の行動	たえられないような大声を出す。一度泣き始めると大泣きが何時間も続く。	ほぼ毎日	1日中	絶えず
10 沈静化が困難なパニック	一度パニックが出ると、体力的にもとてもおさまられずつきあっていかれない状態を呈する。			あり
11 他人に恐怖感を与える程度の粗暴な行為	日常生活のちょっとしたことを注意しても、爆発的な行動を呈し、かかわっている側が恐怖を感じさせられるような状況がある。			あり

(4) なぜ、強度行動障害が生じるのか (強度行動障害が生じる要因の把握について)

嫌な刺激（音、匂い、温度など）があったり、これから何が起こるのか先の見通しがもてなかったり、起きていたり相手がいっていることが理解できなかったりすることで、不安や緊張に置かれ、自分の要求や意思を適切な方法で周囲に伝えることができないことが、行動のきっかけとなります。

また、ルールに従うよう求められたり定められたカリキュラムに沿うように促されたりしたときに、そのルールやカリキュラムの内容が理解できていなかったり、求められ方や促され方が本人にとって圧力的に感じられたりすると、その相手に対して、自分を守るために他害という手段をとってその場を逃れようとする場合があります。

こうした行動を示すことで、本人が得られる結果（又は、行動によって得ようとしている結果）は、以下の4点にあるとされています。

物や活動の要求	好きな物が手に入った、好きな活動ができた、好きな場所へ行けた (欲しい、もっとやりたい)
注目獲得	注目された、関わられた、認められた (構ってほしい、笑いかけてほしい)
回避・逃避	苦手な人や活動を避けられた、不快な事が無くなった (やりたくない、逃げたい、不快)
感覚刺激	自己刺激、退屈が紛れた (放っておいてほしい、自分だけの感覚に没頭したい)

本人が、自分の意思を伝えようとしても、言葉でうまく伝えられなかったり、言葉以外でも周囲に気持ちが伝わる方法を知らなかったりする場合、周囲に伝えようとして自分なりの行動を取ります。

その行為が自傷や他害といった行動で現れる場合、周囲が、その行動を止めようとして、無理に制止しようとしたり、逆に本人の要求をそのまま認めてしまったりすることがあります。

その結果、本人は、一層、周囲への不信感を高めたり、その行動をすることで希望する結果が得られたと学習したりして、同じ行動を繰り返したり、更にエスカレートさせた激しい行動で自分の要求や意思を表すことにつながっていきます。



2 強度行動障害についての基本的な考え方

2

(1) 本報告書における「強度行動障害のある児童・生徒」の考え方

強度行動障害の行動の状態が現れている児童・生徒の全員が、障害福祉サービス・障害児支援において、強度行動障害関連の支援や加算の対象となっている（以下、「福祉制度上の強度行動障害の判定を受けている」という。）訳ではありません。

しかし、こうした児童・生徒にも適切な対応を行わないと、行動の内容がより顕著、頻回で深刻なものになっていくおそれがあります。

そのため、福祉制度上の強度行動障害の判定を受けている、いないに関わらず、適切な指導や支援を行うことが重要です。

本報告書においては、福祉制度上の強度行動障害の判定を受けていないが、強度行動障害の状態が現れている場合も含めて、「強度行動障害のある児童・生徒」と表記しています。

(2) 「困った行動をする児童・生徒」ということではなく「やむを得ずそうした行動を取らざるを得ない児童・生徒」ということ

例えば、他害をしてしまう児童・生徒の場合、周囲の人が実際に傷付けられたり、あるいはそうしたことが起こらないよう注意を払ったりしなければならなくなります。

そのため、周囲からは「困った行動をする児童・生徒」と見られがちです。

しかし、困った行動が生じるのには必ず理由があります。

逃避を例にすると、例えば、本人が苦手としている活動を求められた際、「嫌だ」と伝える方法が分からないために、他害をすることで、その場から逃避しようとしていると考えられます。

つまり、困っているのは児童・生徒本人も同様です。

私たちは強度行動障害のある児童・生徒について、「困った行動をする児童・生徒」として見るのではなく、「やむを得ずそうした行動を取らざるを得ない児童・生徒」であり、さらには、不安や恐怖による強いストレスを抱えているかもしれないということを理解し、本人の気持ちに寄り添っていく必要があります。

(3) 不適切な行動を止めることばかりに注力せず、より社会的に許容される行動を推奨していく

前述の例を続けますと、ただ単に児童・生徒の他害を止めるだけでは意味がありません。

当該の児童・生徒は、適切な意思表示の方法を身に付けていないために、他害を行うことでその場から逃避しようとしていると考えられます。

他害を制止したところで、その場から逃避するために、より、周囲を困らせる行動を取るようになることが想定されます。

しかし、強度行動障害のある児童・生徒にとっては、通常の社会的な環境や学習状況に著しい苦痛や混乱を招くことがあります。また、その苦痛や混乱は児童・生徒本人の努力ではどうにもならない場合があります。

さらには、制止しようとする行動が行き過ぎれば、体罰につながってしまうことも考えられます。

まずは環境を整え、それぞれの児童・生徒のもっている力を最大限生かせる支援を提供することが求められます。また、そうした合理的配慮をあらかじめ行うことは、強度行動障害の状態に陥ることを予防することにもなります。

その上で、「嫌だ」と伝えられるようになれば、当該の児童・生徒は他害を行う必要がなくなるのですから、「嫌だ」と伝えることができるように、ジェスチャーや絵カードの提示など、代替的なコミュニケーション手段を指導する、より社会的に許容されやすい行動に置き換えられるようにするなど、本人を理解し、意思表示の手段の獲得を指導し、社会的により受け入れられる方法を一緒に探していくことが重要です。

(4) 学校においては、本人にとって一番大きなプラスの環境要因は学級担任

強度行動障害は生まれつきの障害ではなく、周囲の環境や関わりによって現れる行動の状態です。

この「周囲の環境や関わり」のうち、学校教育の場においては、最も影響力がある存在は学級担任と言えます。

強度行動障害のある児童・生徒が、「困った行動をする児童・生徒」とみなされて多くの叱責を受けると、自尊感情が下がるばかりでなく、叱責する相手を含む周囲に対して恐怖心を抱く場合があります。

強度行動障害のある児童・生徒は、「やむを得ずそうした行動を取らざるを得ない児童・生徒」であり、それを叱責された経験から周囲の人に対して恐怖心を持っている可能性があるという理解に立ち、児童・生徒を信頼し、信頼される関係を築くことが大切です。

その上で、学校における伴走者として、より社会的に許容される行動を一緒に身に付けられるようにし、社会的に孤立させず、褒められる経験を得られるようにすることが重要です。

(5) 学級担任任せにしない組織的な対応

強度行動障害のある児童・生徒にとって、一番の伴走者は学級担任ですが、実際の教育活動の場面では、学級担任以外の様々な教職員が関わることになります。

学級担任がいない時でも児童・生徒へ同じように対応できるようにすることが児童・生徒にとっての安心につながります。

また、学級担任だけが指導に関する悩みを抱え込んで孤立してしまうことのないようにする必要があります。

例えば、ケース会議を開催して情報共有するとともに、指導方針を校内で確認し、学級担任以外も対応できるようにしたり、同じ学部や学年などの他の教員や管理職が授業観察も含めて対象となる子どもの様子（状況）を共有して、どのように対応していくのかという方針の相談に応じたり、外部の専門家や医師、相談機関などを招いて助言を受けたり、校内研修を実施したりすることなどにより、学級担任の負担を軽減し、組織的に学級担任を支えていく体制づくりが必要です。



3 強度行動障害のある児童・生徒への各場面での適切な指導

(1) 学習指導における留意点

ア 通常の授業における留意点

(ア) 言葉掛けの配慮

授業における言葉掛けは、児童・生徒自身が「分かって動ける」ものであることが大切です。

通常の授業では、まずは視覚情報で示すことを優先させ、その後に、児童・生徒自身が「分かって動ける」言葉掛けをするといった、「児童・生徒のもっている力を最大限生かす」配慮が大切です。児童・生徒にとって分かりやすい視覚情報の提示や言葉掛けを行うことが、望ましい行動を育て、問題となる行動を減らすことにつながります。

a 行動のきっかけとなる言葉掛け

行動のきっかけとなる言葉掛けとは、行動を促す言葉掛けのことです。

児童・生徒が確実に「分かって動くことのできる」ようにするため、「短く」、「明瞭に」、「具体的に」伝えることがポイントとなります。

逆に、抽象的、間接的な言葉掛けでは、児童・生徒にとって「何をすればよいのか理解できない」ことにつながってしまう可能性があります。

抽象的、間接的な言葉掛けの例	具体的な言葉掛けの例
<ul style="list-style-type: none">次は何をする時間ですか水分補給の時間ですよ早く書きましょう	<ul style="list-style-type: none">次は音楽の授業です。音楽室へ行きましょう水筒を持ってきて水を飲みましょう鉛筆を持って好きな動物の名前を書きましょう

b 行動の手掛かりとしての言葉掛け

行動の手掛かりとしての言葉掛けは、行動が十分に定着していない時に、ヒントや手掛かりとして示す支援のことです。

過剰に行動の手掛かりとしての言葉掛けをすることで、児童・生徒の自発性を損ね、受け身の状態につながらないよう配慮が必要です。

児童・生徒の実態に応じて、背中に触れて促すなどの身体的なガイドや、見本の提示、指差し等を併用したり、児童・生徒が気持ちを切り替えて自発的に行動を起こすまで待ったりすることも有効です。ただし、感覚的に過敏な状態にある児童・生徒もいるので、背中に触れて促すなどの手段を用いるときは、注意が必要です。

手掛かりとなる言葉掛けの例	身体的な支援の例
<ul style="list-style-type: none">手をゴシゴシしましょう(手洗い)次はあっち(体育館)ですよこの材料をここに貼り付けます	<ul style="list-style-type: none">流し台を指差す手をこする仕草を見せる行く場所(体育館)を絵で見せる作業の完成見本を示す

c 望ましい行動を増やすための言葉掛け

望ましい行動を増やすための言葉掛けとは、望ましい行動を定着させるための肯定的な言葉掛け（褒めること）です。本人にとって好ましい経験（褒められること）が得られることによって、望ましい行動を増やす働きがあります。児童・生徒へは、指導者の言葉掛けに対して、自らの行動が適切であったことが分かるように即時に言葉掛けを行い、体験的な理解を促すことが大切です。

ただし、ただ肯定的な声掛けをするだけでは、社会性に困難を示す児童・生徒にとって、行動の定着につながらないことも考えられます。言葉掛けに併せて、好きな物や活動が得られる経験を得られるようにすることも、望ましい行動を育む上では有効な場合があります。

望ましい行動を増やすための褒め方としては以下の点大切です。

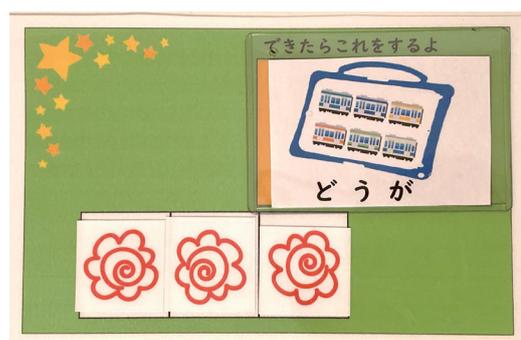
- ・指示は平常時の声や表情で行い、褒める時は笑顔で声のトーンを上げる
- ・肯定的な言葉を複数用意し、心を込めて伝える
- ・できている行動よりも、まだ十分に定着していない行動ができた時、より大きく褒める

逆に、嫌悪的な反応を引き起こしやすい言葉を把握し、否定的な言い方を避けた伝え方を工夫することも大切です。「ダメ」、「〇〇しません」等の言葉掛けは、児童・生徒に「叱られる」と思わせ、不適切な行動を引き起こすきっかけとなることがあります。

(イ) 行動の定着のための評価の仕方

望ましい行動の定着を図るためには、行動することで本人がよかったと実感できる結果が伴う必要があります。行動の直後に即時に褒める言葉掛けをして、評価することが大切です。また、褒めることに加えて、学習場面では、決められた目標を達成するとポイントが得られ、欲しいものや本人が好きな活動が得られるようにすることも有効な場合があります。

事前にルールとして、ポイントが得られる条件や、いつ交換するのか等を示し、導入時は少数のポイントで交換できるようにすることで、体験的に分かるように伝えることが有効です。



《ポイントの提示例》

(ウ) 一貫した指導体制

指導者による関わりの違いによって、児童・生徒が混乱を生じないようにすることが重要です。

安心して関わることのできる指導者を核として、指導者間で児童・生徒の状況や指導方針を共有し、段階的に他の教員との関わりを広げていくことが大切です。

- ・その日の体調 ・児童・生徒が分かりやすい言葉掛けや手掛かり
- ・苦手な事柄や行動のきっかけとなること ・問題となる行動が生じた時の対応

(エ) 教材の工夫、提示の仕方、配置

強度行動障害のある児童・生徒の指導では、個別の実態に応じて教材や配置等の環境設定を行うことが重要です。また、本人にとって、見通しをもって過ごせる場面を増やすことができるよう、効果的な手立てについては、家庭や地域の福祉サービス間で共有することも大切です。

(オ) 板書の仕方

板書では、児童・生徒が理解できるイラストや画像等を用いることで「何をすればよいか」分かるよう提示することが大切です。

- ・コントラストの明瞭な色を使用
- ・時系列で「上から下」、「左から右」で示すなど、同じ方法で板書
- ・全体説明は必要最小限にし、個別の実態に応じて画像やイラスト等を活用

(カ) 苦手な活動を行う際の配慮

苦手な活動を行う際は、本人の体調にも配慮し、保護者と方針を共有した上で、課題の難易度を下げたり、量を調整したりするなど、苦手さを軽減する工夫をしたり、活動の見通しをもたせたりすることが有効です。

段階的に指導することで、苦手な活動にも参加できるようにしていくことが大切です。

- ・課題の難易度を下げる
- ・1回当たりの課題の提示量を減らす
- ・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
- ・目標の定着を確認してから、次の段階に移行するスモールステップで指導
- ・事前に活動内容や終了の目安を示す
- ・視覚的に分かりやすい絵や図、写真などを用いて伝える
- ・課題自体を好みの順番で行うことができるよう選択させる
- ・調子が悪い時に備えて落ち着いて過ごせる場所を確保しておく

(キ) 本人が苦手とする他の児童・生徒との関係に係る留意点

本人が苦手とする児童・生徒との関わりについては、何が苦手なのかを把握し、保護者と方針を共有した上で、段階的に関係づくりを支援することが大切です。

例えば、他の児童・生徒の大声などの音声なのか、相手との関わり方なのか等を把握した上で、物理的に座席を離すなど、環境の調整を図ることが有効です。

また、中・長期的には、本人が好きな活動を行っている時に、短時間一緒にそばで過ごしたり、一緒に活動したりする機会を設けることで、苦手意識を段階的に軽減することができるように指導していくことが効果的です。



《座席配置に配慮した例》

(ク) 本人が実行可能な代替行動の獲得について

問題となる行動を減らすためには、本人の行動の目的を的確に把握し、その代替となり、より社会的に許容される行動を獲得できるように、保護者と方針を共有した上で、指導を行うことが重要です。

例えば、感覚刺激を得たくて自傷行為をしてしまう場合などは、教員が児童・生徒に、感覚刺激の代替となりうるグッズを利用させてみることも有効な場合があります。

また、児童・生徒が問題となる行動をしていない時に、指導者が短時間でも一緒に児童・生徒のしている行動をしたり、言葉掛けをしたりすることも有効です。



《触ったりして感覚刺激の代替となりうるグッズ》

イ 学校行事の実施に係る留意点

(ア) 事前学習の工夫

学校行事は、普段の学校生活の延長にある、日頃、体験できない教育活動を行い、行事に向けての準備の中で、仲間との協力や目標の達成を経験できる点で重要な教育活動です。

しかし、普段の学校生活のルーティンと異なるため、児童・生徒にとって見通しがもち難いことに留意が必要です。

(イ) 見通しのもたせ方

児童・生徒の不安や緊張が生じることが予測される場合は、行事の中で本人の好きな活動までの見通しをスケジュールで視覚的に示すことや、見通しをもてずに不安やストレスをつのらせている児童・生徒の場合は、気持ち切り替えるために、適切なタイミングで休憩の機会を設定するなどの配慮が必要です。

児童・生徒が見通しをもてるようにする方法としては、事前に活動の内容や終了の目安を伝える工夫が考えられます。

また、活動内容に変更がある場合は、事前にそのことを伝えておくことも大切です。



《修学旅行の一日の行程をカードで示した例》

(ウ) 参加の方法

児童・生徒が安心して関わることのできる指導者と参加することが大切です。

行事全ての参加が難しい場合は、保護者と方針を共有し、個別指導計画にも記載した上で、部分的に分けて参加し、参加できる場面を段階的に増やせるように計画していくことが考えられます。

また、苦手な対象を把握し、学習に参加しやすいように環境調整を行うことも有効です。

例えば、大きな音が苦手な児童・生徒が徒競走に参加しやすいよう、ピストルに代わり旗を使用する工夫が考えられます。



《運動会でピストルに代わり旗を使用》

(2) 学習指導以外の時間における留意点

ア 適切な排せつに向けた留意点

(ア) トイレの場面

トイレでの排せつ指導では、保護者の同意を事前に得て、個別指導計画にも記載した上で指導を行うことが重要です。

排せつ時の流れのように連続した一連の行動を指導する際は、一つ一つの行動を具体的にステップ分けし、これらの行動のうち、支援が必要な部分（定着していない部分）のみを介助することが大切です。

【例】

- ①教室を出てトイレへ行く
- ②トイレのドアを開け個室に入る
- ③着衣(下半身)を下げる
- ④立ち上がり着衣を上げる
- ⑤流す
- ⑥個室を出て手を洗う
- ⑦教室へ入る



自発的にできた際はその場で即時に褒める言葉掛けをし、排せつ行動の定着を促すことが有効です。

また、排せつ時間や水分の摂取時間等を記録することで、排せつが成功しやすいタイミングを把握することが大切です。

排せつの失敗が継続する場合は、まずは排せつの間隔を把握し、一定の時間に排せつを促すようタイミングを調整します。また、どんな場面で失敗が起きやすいのか、失敗した際の教員等の対応により、例えば教員の注目を得ることができた、教室の外に行くことができたなど、何らかの本人の目的が達成できたのではないかと、という視点も重要です。

排せつを失敗しなくても、より容易に同等の目的が達成できるように環境調整を図ることで、望ましい行動を身に付けられるよう、指導していくことが大切です。

(イ) トイレ以外の場面

着替えや手洗いなどの場面についても、失敗が継続する場合は、その結果、どのようなことが結果として起きたのか、どのようなことが本人にとっての目的であったのか分析を行い、その内容に応じた対応を進めていくことが重要です。

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、より社会的に許容される行動の獲得を指導していくことが大切です。

イ 偏食への対応

偏食への対応においては、まず、家庭とも連携し、個別指導計画に記載した上で、現在、食べることのできる食材や苦手な食材、「誰と」、「どのような順序で」食べているのかを把握することが大切です。

対応に当たっては、既に食べることができている食材を手掛かりとしつつ、スモールステップで、食べられる食材を増やせるように指導することが有効です。



- ・新規食材を少量食べたら、好きな食材が食べられることを視覚的に示す
- ・負荷の少ない量から、好みの食材の前に順番を選択する機会を設ける

一方、苦手な食材を無理強いすることは嫌悪的な反応を引き起こしやすく、偏食が広がるなどより深刻化するおそれがあります。本人が受け入れ可能な量や食材から取り組むことが重要です。

健康面での影響について、養護教諭や主治医・保護者と、事前に相談しておくことも大切です。

事例①（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"> ・頭突きをする。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 <ul style="list-style-type: none"> ・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 ・見通しのもちにくい活動による不安感により、問題となる行動が生じている。 	
指導方針	・児童が理解しやすい方法で、見通しをもたせるための指導を行う。	
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"> ○ 授業の見通し <ul style="list-style-type: none"> ・同じルーティンや内容の授業を繰り返し行うことで、一日の流れを崩さないように工夫した。 ・場所や音楽などとこれからの活動を結び付け、児童に伝わりやすいように工夫した。（例：体育館にきたら体育をする。この曲が流れたら〇〇をする。） ○ 教材の提示方法 <ul style="list-style-type: none"> ・イラストや写真などで、視覚的に提示した。 ・プレゼンテーションソフトで動きのあるスライドを作り、TV画面に投影し提示した。 ○ 学校行事の見通し <ul style="list-style-type: none"> ・個別のスケジュールを作成し、行事の終わりを視覚化できるようにした。 ・保護者に方針を共有した上で、社会科見学の前に、見学先の写真を示し、活動内容の説明を行った。 ・言葉や写真ではなく、動画により見学先や活動内容について事前学習を繰り返し行った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一日の見通しをもつことができ、落ち着いて授業に参加できた。 ・先の見通しをもち、課題に取り組む姿勢が見受けられた。今後は、取り組む課題や教材の種類を少しずつ増やしていく予定である。 ・認知できなかった。 ・自分から画面を意識して注目することができた。 ・行事の終わりまで我慢できず、不穏になってしまう。 ・児童が注目できず、効果が得られなかった。 ・注目を促すことができたことで、少しは見通しをもって参加できた。

指導・支援内容	結果
<p>○ 安心感の確保</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒と信頼関係のある教員をそばに配置した。 ・感覚遊びのおもちゃを使用した。 <p>○ 唾液遊び（代替行動の獲得）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アルコールジェル ・アルコールスプレー ・手洗い ・「唾液遊びをしていい場所や時間」などの「決まり」を設定し、視覚的に表示した。 ・保護者の了承を得て、個別指導計画に記載した上で、授業中に唾液遊びを抑えられない場合に手袋を着用するようにした。物理的に唾液遊びをできない環境を作ることで、「決まり」を分かりやすくした。 ・放課後等デイサービスでも唾液遊びが頻繁に発生していたため、学校での手袋の着用タイミングや関わり方を共有した。 ・児童が混乱しないように、常時手袋の着用を試みた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動中に怒り出しても、気持ちを立て直すことができるようになった。 ・不安感を紛らわすことができた。 ・常に欲しがり、貰えないと他害や唾液遊びをするようになった。 ・満足できるようになった。 ・休み時間中のトイレで欲求を満たせるようになった。 ・唾液遊びの欲求を抑えることはできなかった。 ・毎日繰り返しやり取りすることで、手袋を提示すると、自分から手を出し、「唾液遊びをする」と手袋をつける」ことを受け入れ、着用時は遊ばなくなった。 ・放課後等デイサービスでも必要に応じて手袋を活用し始めている。状況の共有を継続して、活用を促す予定 ・自閉症の特性として、「あやふや」が混乱を招くため、手袋を付ける時、付けない時がなるべくないようにした。手袋が汚れたり濡れたりした時に新しい手袋に付け替え、常時着用を習慣化することができた。「手袋は付けるもの」と定着し、唾遊びがほぼなくなった。

事例② 学習指導（高等部）

基本情報	B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	発語なし。ごく日常的な言葉は理解できる。 選択肢を示すと指先応答できる。	
問題となる行動の種類	<input type="checkbox"/> 自傷 <input checked="" type="checkbox"/> 他害 <input type="checkbox"/> 激しいこだわり <input checked="" type="checkbox"/> 器物破損 <input type="checkbox"/> 偏食 <input checked="" 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"> ・水への強いこだわり ・食器を投げる。食缶をひっくり返す。容器の蓋を開けて液体を床に流す。 ・机を倒す。 ・便をこねる。オムツに手を入れて便をいじる。 	
考えられる原因	<input type="checkbox"/> 要求 <input checked="" type="checkbox"/> 注目 <input type="checkbox"/> 逃避 <input checked="" type="checkbox"/> 感覚 （わざと周囲の愛情（許容度）を試す“お試し行動”、感覚遊びなど） 周囲の反応が楽しい。または、相手の注意を引きたくて起こしている。	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> ・注目要求の代替スキルとして「肩を叩いて呼ぶ」ことを練習する。 ・常に教員がそばにいて見守るようにする。 ・行動記録をつけ、保護者にも家庭の状況の共有を依頼する。 	
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"> ○ 授業の見通し・動機付け <ul style="list-style-type: none"> ・本人の不安や緊張を軽減し見通しがもてるように、絵カードなどを用いて授業内容（授業の流れ）を提示した。学習への意欲・動機付けを高められるように、達成したこと、できたことが本人に分かる課題設定にした。 ○ 環境設定 <ul style="list-style-type: none"> ・保護者了承の上、視覚刺激が遮断できるよう、教室の一角（壁とロッカーで3面囲まれた場所）に他の生徒と離れた席を設け、開いている1面には、可動型のパーティションを設置。生徒の机は倒しづらい「養護机」を使用した。 ○ 行動記録 <ul style="list-style-type: none"> ・行動記録（不穏や排便など）により、行動の原因の分析を行った。 ・ズボンに手を入れる動作を発見しやすい工夫を行った。記録を基に、排便の状況を踏まえた言葉掛けを行った。 ・担任を呼びたい時は、肩を叩くよう促した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題となる行動がなくなり、安定して授業に参加することができるようになった。個別課題については、4種類程度の課題に自律的に取り組むことができるようになった。 ・環境設定をしたことで、他の生徒への他害行動や机倒しが減少した。（特別教室でも、教室に準じる座席環境をできる限り整えた。） ・午後に出現しやすい傾向が分かり、本人の様子を見て必要な時は別の場所で休憩を取らせた。 ・便をいじる行動を未然に防止できた。学校での排尿後に言葉掛けで排便が成功することもあった。 ・問題となる行動が減少した。

事例③ 学校行事（高等部）

基本情報	C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	発語はほとんどない。 サインあり（要求：指差し、カード 拒否：指で× トイレ：胸を叩く）	
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 checked="" 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 checked="" type="checkbox"/> 大声を出す	
問題となる行動の詳細	<ul style="list-style-type: none"> ・強くつねる。爪を立てる。噛む。蹴る。髪を引っ張る。 ・大声で叫び続ける。寝転ぶ。物を蹴る。投げる。倒す。 ・目を離すと走り出す。椅子に10分と座ってられない。 ・（校外活動時）エスカレーターへの強いこだわり 	
考えられる原因	<input checked="" type="checkbox"/> 要求 <input type="checkbox"/> 注目 <input checked="" type="checkbox"/> 逃避 <input type="checkbox"/> 感覚 （見通しがもてない。待たされた。他生徒との接触が苦手 など） 意思を伝えられることもあるが、受け入れられない時に感情がコントロールできない。	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> ・時間割や予定カードを使用して視覚的に見通しを示す。 ・他害や大声を出す状況になった場合は、周囲の安全を確保し、見守る。 ・落ち着かない状態が続く場合は頓服薬を服用する。 	
指導・支援内容とその結果	指導・支援内容	結果
	<p>○ 修学旅行</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別に1日ごとの行程表を絵カードにして持ち歩き、終わったらはがしていくようにした。 ・タブレット端末のタイマー機能で終わりを視覚的に示すアプローチを検討中である。 <p>○ 体育的行事</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別に参加する競技のみの行程表を作成した。参加方法について保護者と方針を共有の上、練習して見通しをもてた学年競技のみ参加とした。 ・「挨拶までしたら終了」と言葉掛けをした。 <p>○ 生徒集会など不規則なイベント</p> <ul style="list-style-type: none"> ・見通しがもちにくいいため、本人の様子に応じて参加せずに教室に戻り、個別に対応した。また、部分参加するなどの対応をとっている。 <p>○ その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日常的にも、他の生徒とは常に一定の距離を保って活動している。 ・不穏時は、一人になれるスペースに移動してクールダウンする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・おおむね納得して行動できるが、待ち時間に怒り出すことがあった。 ・落ち着いて取り組むことが出来るようになってきた。 ・見通しをもたせることができた。 ・参加することができたが、自分の出番が終わると早く帰りたくなり、不穏になりかけた。「○○したら、○○」の言葉掛けによって最後まで参加できた。 ・部分的に参加できるようになった。 ・他の生徒への他害行動等を未然に防ぐことができています。 ・一定時間で落ち着き、活動に戻ることができた。

事例④ 学習指導以外の場面（高等部）

基本情報	D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	基本的になし たまに、クレーン現象で意思表示をする。	
問題となる行動の種類	<ul style="list-style-type: none"> ■自傷 ■他害 ■激しいこだわり ■器物破損 ■偏食 ■排せつ関連 ■多動 ■大声を出す 	
問題となる行動の詳細	<ul style="list-style-type: none"> ・目つぶし。鼻を殴る。物を投げる。殴る。蹴る。 ・机を倒す。 ・嘔吐しながら廊下を歩く。誤飲 ・失禁、放尿 	
考えられる原因	<ul style="list-style-type: none"> ■要求 □注目 □逃避 □感覚 (不安、コミュニケーション手段のなさ) 思いが伝わらない。見通しが外れた時もあるが、単純な不快感や疲れの場合もある。 	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者と長期目標やスモールステップでの短期目標を共有し個別指導計画に記載 ・絶対に叱らない。 ・不要な介助はしない。 ・一度決めた約束は徹底する。 	
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"> ○ 着替え（環境設定の見直し） <ul style="list-style-type: none"> ・更衣室→教室のついたて内での着替えに変更した（実態に応じた目標設定）。 ・服はハンガーにかけける方式で指導した。 →着替えはかごから出し、入れるだけに。 ・できるようになったら、着衣をたたんでカゴをロッカーに入れさせるよう指導した。 ○ 朝体育への参加 <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動はラジオ体操でなく、教室でバランスポールに変更→ランニングと一緒に（※本人ができる運動で代替） ○ 嘔吐（昼食時） <ul style="list-style-type: none"> ・残してもいいんだよと指導した。 ・教室での昼食。保護者了承の上、目の前で最初から量を減らした。机の上に給食を置き無理強いしない。最初は下膳もさせない（不安定な時は別室で昼食）。 ○ 睡眠が不安定（家庭等） <ul style="list-style-type: none"> ・教室を構造化。後ろにマットを用意し、休憩（睡眠）の選択肢を与えた。 ・休憩中も授業の様子を見せ、意欲喚起 ○ 係活動 <ul style="list-style-type: none"> ・本人ができる単純作業を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他の生徒の存在が刺激だった。 ・情緒が安定し、1年ほどで落ち着き更衣できるようになった。 ・失敗を恐れストレスになっていた。（手先が不器用） ・ハンガーにかけなくてよくなり、指導水準どおり更衣することができた。 ・可能な代替運動をこなし、その後他生徒とランニングに参加するようになり、成功体験を得た。 ・食べて嘔吐（最初は過敏を疑う） ・減らされたことを最初は怒っていた。 ・自ら残すようになった。残せるようになってから嘔吐なし。 ・最後は一緒に下膳できた。 ・不安定な状況では自傷他害につながるがあったが、別室での昼食は効果的であった。 ・休憩回数は減っていき、自ら授業に戻れるようになった。 ・成功体験を重ねることができた。

事例⑤ 学習指導以外の場面（小・中学部）

基本情報	Eさん、中学部、愛の手帳2度、自閉症	
コミュニケーション手段	発語なし 意思表示アプリの使用。指差し 教員の手を引く。	
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 checked="" type="checkbox"/> 器物破損 <input type="checkbox"/> 偏食 <input checked="" type="checkbox"/> 排せつ関連 <input 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"> ・ 場所・時間等を問わずに、嘔吐（栄養失調で体力低下） ・ 指の爪やささくれを血が出るまで剥く。血を教員や壁に塗る。 ・ 便がオムツに出た際、壁や人に便を塗る、便を踏む、便をこねる。 ・ 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 checked="" type="checkbox"/> 注目 <input checked="" type="checkbox"/> 逃避 <input checked="" type="checkbox"/> 感覚 本人が気持ちをこちらに伝えるための手段となっているのではと分析	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者等と情報共有。発生場面、方針などを検討・共有し個別指導計画に記載 ・ コミュニケーション手段の獲得の練習や代替行動を試す。 ・ 改善しない場合、教育活動との折り合いがつく行動への転換を促す。 	
指導・支援内容とその結果	指導・支援内容	結果
	<p>○ 嘔吐</p> <p>①絵カードや本人が好きな意思表示アプリなどコミュニケーション手段を増やした。</p> <p>②嘔吐後、注目をせずにそのまま過ごした。</p> <p>③他の好きなこと（タブレット端末や給食の絵カード等）に、注意関心を向けさせた。</p> <p>④吐く場所（バケツ）を決めた。</p> <p>⑤昼食後の嘔吐も含めた順番を決めた。 蓋つきのバケツに替え、自分で蓋を閉め嘔吐の終了を決めさせるようにした。</p> <p>○ 便こね</p> <p>①別のおもちゃなど感覚遊びを提案した。</p> <p>②トイレのシャワー室に誘導し排便させた。</p> <p>○ 自傷</p> <p>①教員とミニゲームをするなど、待ち時間や隙間時間を極力なくした。</p> <p>②他の好きなことに注意関心を向かせた。</p> <p>③保護者了承の上、絆創膏やテーピング</p> <p>④自傷行為に関して触れずに過ごした。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ ほぼ授業に出られず ビニールシート設置 ・ 改善せず。 ・ 改善せず。 ・ 改善せず。 ・ バケツで吐くようになった。タイマーも試す。 ・ 時間と場所のコントロールができ、ルーティンとして定着。授業に出られるようになり、長時間の嘔吐はなくなってきた。 ・ 改善せず。 ・ 1度だけ自ら行くことができた。 ・ 他児より体力がないため、増やした休憩時間に自傷が増えてしまった。 ・ 時間がたつと自傷を再開した。 ・ 剥がしたが、徐々に剥がさなくなった。 ・ 徐々に少なくなってきた。

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。

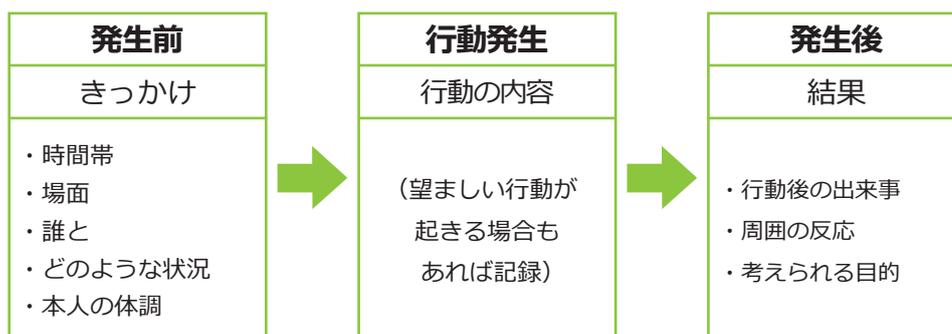
一面的な思い込みのまま指導を続けてしまうことにならないよう、本人が何に困っているのか、何を求めているのか、現在は変化していないか、正しく把握することが重要です。

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っても可。 ○ 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。 	

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》

5 強度行動障害のある児童・生徒への緊急時の対応

(1) 教員が対応する際の留意点

学校は、児童・生徒にとって安心・安全な場でなければなりません。教員が対応する際には、本人はもとより、他の児童・生徒、教員の安全を確保することが何よりも重要です。

緊急時であっても、自らを傷つけないように守り、他者を傷つけさせないように、複数の教員で対応すること、周囲が騒ぐことによってパニック等に拍車がかかることもあることから、できるだけ他の児童・生徒等と離れた場で対応することが必要です。

学級担任だけではなく、学校全体で対応できるように、個別指導計画に記載の上、校内での支援会議などを活用し、共通理解のもと指導に当たるよう体制整備に努めましょう。

また、平常時から、保護者と話し合い、緊急時の対応について、共通理解を得ておくことや、事後に速やかに報告することも必要です。

(2) 緊急時に備えた環境整備

強度行動障害のある児童・生徒が危険性のある行動を起こした時に備えて、本人や周囲がけがをしないようにする環境を整えることが大切です。

必要に応じて、ガラス窓に飛散防止フィルムを貼ったり、建具の角には緩衝材を貼り付けたり、投げられると危険なものは置かないようにすることも有効です。

壁や床に身体を打ち付けてしまう児童・生徒の場合は、身体を自傷から守るためのクッション材や防災頭巾などを普段から近くに取り出せるようにしておくことも工夫の一例です。

また、児童・生徒が興奮を鎮めるためのスペースが作れる場合は、他の児童・生徒から離す意味でも、別の場所に誘導することも有効です。

物が少なく薄暗い場所の方が落ち着きやすい、校庭など外の空気を吸える場所の方がよいなど、児童・生徒の状況や各学校の環境に応じて、保護者の理解を得た上で、環境整備を行うとよいでしょう。

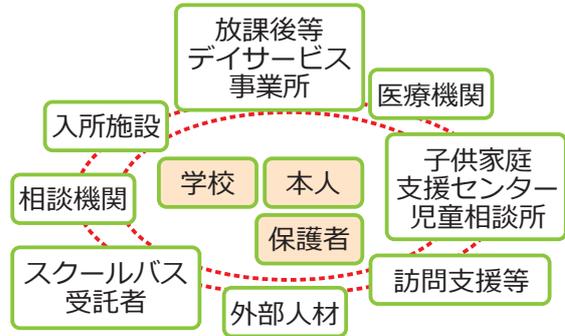
事例⑩ 緊急時の対応

基本情報	D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	基本的になし たまに、クレーン現象で意思表示をする。	
問題となる行動の種類	<ul style="list-style-type: none"> ■自傷 ■他害 ■激しいこだわり ■器物破損 ■偏食 ■排せつ関連 ■多動 ■大声を出す 	
問題となる行動の詳細	<ul style="list-style-type: none"> ・目つぶし。鼻を殴る。物を投げる。殴る。蹴る。 ・机を倒す。 ・嘔吐しながら廊下を歩く。誤飲 ・失禁、放尿 	
考えられる原因	<ul style="list-style-type: none"> ■要求 □注目 □逃避 □感覚 (不安、コミュニケーション手段のなさ) 思いが伝わらない。見通しが外れた場合もあるが、単純な不快感や疲れの場合もある。	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者と長期目標、スモールステップでの短期目標を共有し個別指導計画に記載 ・絶対に叱らない。 ・不要な介助はしない。 ・一度決めたこと(本人との約束)は徹底する。 	
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"> ○ 実態把握 <ul style="list-style-type: none"> ・問題となる行動が起きやすい場面を把握 ・緊急時の対応を教員間、保護者と共有 応援を呼べるような体制(無線機や笛) ○ 自傷 <ul style="list-style-type: none"> ・まずは怪我をさせないことを優先した。 ・本人の気落ちに寄り添う言葉掛けをした。 ○ 他害 <ul style="list-style-type: none"> ・可能な限り落ち着ける場所に移動した。 ・危険性のある行動を起こした児童・生徒への対応についての校内研修を実施した。 ○ 物損 <ul style="list-style-type: none"> ・可能な限り事前に保護した。 ・物損が始まったら他の危険物を離れた。 ○ 遊出 <ul style="list-style-type: none"> ・行動パターンの把握を行った。 ・窓や教室の施錠などを徹底した。 ○ 誤飲・誤食・異食 <ul style="list-style-type: none"> ・危険物は隠した。 ○ 不適切な排せつ <ul style="list-style-type: none"> ・終了後は場所を速やかに移動した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・リスクマネジメント、未然防止に努めることができた。 ・緊急時には複数人で対応できた。 ・大きなけがは防げた。 ・信頼関係構築の基礎になった。 ・教員の怪我は生徒や保護者を悲しませるので怪我をしないようにした。 ・万が一の物損に備えた。 ・被害を最小限に抑えられた。 ・未然防止ができた。 ・全校に呼びかけ安全対策を強化 ・不適切な排せつを減らせた。

6 保護者、外部機関との連携

これまでの項目で、学校における適切な指導や対応について言及してきましたが、強度行動障害のある児童・生徒の生活には、学校だけでなく、様々な関係機関や関係者が関わっています。

強度行動障害のある児童・生徒の対応に当たっては、関係機関や関係者が、知的障害、自閉症等の発達障害の特性に応じて、共通の理解に基づき一貫した対応を連携して行うこと、また障害特性のアセスメントや環境の調整に取り組むなどの行動上の課題を誘発させない指導や配慮を提供していくことが必要です。



(1) 保護者との対応方針の共有

強度行動障害のある児童・生徒の学校での様子及び家庭での様子を、日頃から保護者と細やかにやりとりし、共有と共通理解を図ることが重要です。

情報共有を行う内容としては、「体調」「生活リズム（睡眠や食事、排せつなど）の変化」「日課などの環境の変化」「強度行動障害などの課題となる行動の有無」などが挙げられます。

また、指導方針を共有し、保護者の理解を得ておくことが大切です。特に偏食が見られる児童・生徒については、苦手な食べ物を無理やり食べさせないようにすることが重要です。情報共有の手段は、電話、連絡帳、面談などがあり、必要に応じて使い分けます。

また、保護者との信頼関係を基にした連携のためには、保護者への支援という視点も必要です。

強度行動障害への対応は、家庭においても大きな負担となっており、保護者にとって、児童・生徒の養育に関する不安や悩みは非常に深刻です。

そのことを理解しつつ、保護者の心情に寄り添い、学校での取組を家庭で生かすためのアドバイスや家庭でできる環境の整理（構造化）の紹介をすることなどが考えられます。

また、学校で対処できない課題が生じた場合は、必要に応じて、医療や福祉等の関係機関につなぐことも有効です。



(2) 外部機関との連携

児童・生徒の生活に外部機関が関与している場合は、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）に記載の上、保護者だけでなく外部機関との連携が重要となります。

保護者との情報共有と同様、個々の外部機関とこまめにやり取りする方法もありますが、複数の関係機関が関与する支援会議を活用して情報交換を行うことが有効であり、地域内でのネットワークづくりにもつながります。

ア スクールバス受託者

車内や乗降時の事故防止の観点からも、日頃から運転手や添乗員と情報共有や児童・生徒への接し方についての理解促進を図り、一貫した児童・生徒への対応ができるようにしておくことが重要です。

イ 放課後等デイサービス事業所

学校からの送迎時の引き渡しの際に、ノート等を活用して当日の状況を共有する方法の他、指導方針についてのケース会議の実施などが考えられます。

ウ 障害児入所施設

児童・生徒が障害児入所施設に入所している場合は、施設担当者との連携が必要です。情報共有の手段は、電話、連絡帳、面談、定期的な指導方針についてのケース会議などがありますが、同じ生活の場でも家族ではない支援員が支援として生活を支える集団生活の場であり、自宅での様子と異なる場合があることに注意が必要です。

障害児入所施設では、強度行動障害に限らず児童・生徒の行動の背景や心情を探りながら、生活環境を整え、支援者との間の信頼関係の構築に努め、行動の安定化を目指しています。そうした基盤作りは生活支援と教育に共通したもので、お互いに支援のノウハウを共有し合うことは非常に有効です。

教員が施設を訪問したり、教員と施設職員の交流や研修の機会をもったりするなど、相互理解やノウハウの共有を深めていくことも有効です。

エ 医療機関

定期的に医療機関に通院している児童・生徒の場合は、保護者の了解を得た上で、学校生活での様子や気になる点、日頃の指導状況等をまとめた活動レポートなどを持参し、医師等の専門家に相談する対応が考えられます。

オ 相談機関

児童・生徒への指導内容の検討に当たっては、必要に応じて、東京都発達障害者支援センター（こども TOSCA）などの相談機関を活用し、アドバイスを受けるなど、第三者の知見も得た上で指導を行っていくことも有効です。

(主な相談先)

- 東京都発達障害者支援センター（こども TOSCA）
所在地：東京都世田谷区船橋 1-30-9
電話：03-6413-0231
HP：<http://www.tosca-net.com/>
- 独立行政法人 国立重度知的障害者総合施設のぞみの園
所在地：群馬県高崎市寺尾町 2120 番地 2
電話：027-320-1366
HP：<http://www.nozomi.go.jp>
- 相談支援事業所
とうきょう福祉ナビゲーション
HP：<https://www.fukunavi.or.jp/fukunavi/>

事例⑪ 保護者、外部機関との連携

基本情報	H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	発語なし 指差し、クレーン現象、写真カード、タブレット端末、身振りやハンドサインが一部可能	
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 checked="" type="checkbox"/> 器物破損 <input type="checkbox"/> 偏食 <input checked="" type="checkbox"/> 排せつ関連 <input 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"> ・ 場所・時間等を問わずに嘔吐する（栄養失調で体力低下）。 ・ 指の爪やささくれを血が出るまで剥く。血を衣服や教員や壁に塗る。 ・ ろう便・大便是常に床上にする。 ・ 人をつねる。 ・ 椅子を倒す。投げる。 	
考えられる原因	<input checked="" type="checkbox"/> 要求 <input checked="" type="checkbox"/> 注目 <input type="checkbox"/> 逃避 <input checked="" type="checkbox"/> 感覚 （見通しがもちにくい。自分の思いが通らない。体調不良など） ・ 自分の気持ちを表現する手段、イライラした気持ちを表出する手段となっている。	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニケーション欲求を満たす。 ・ 施設や保護者、関係機関と連携し、個別指導計画に記載の上、指導方針を共有する。 	
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"> ○ 外部専門員の活用・連携 <ul style="list-style-type: none"> ・ 特別支援教育に関係する大学教員である外部専門員の助言を受け、教室内にカムダウンエリアや専用スケジュールボードを設置した。 ○ 医療機関との連携 <ul style="list-style-type: none"> ・ 主治医の指示により、体重減少予防のため、学校で1日2度の1口量の補食を開始した。 ○ 出身校との連携 <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校生活支援シートを活用しながら、嘔吐に関することなどの情報交換を行った。 ・ 給食後の嘔吐を予防するための様々な対策（散歩、楽器、運動など）を実施した。 ○ その他 <ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者や施設との日常的な情報共有を行った。 ・ コミュニケーションの欲求を、タブレット端末を使用したやり取りを通して満たす。 ・ 身振り、ハンドサインや絵カードでのやり取りを行った。 ・ 服破りや指むしりの代替として、テープを使った感覚遊びや感覚おもちゃを活用した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 不安定時に早く落ち着くことができるようになった。 ・ 現在、補食については嘔吐していない。 ・ 小・中学部からの継続した指導の充実につながっている。 ・ 改善せず。引き続き、様々な指導を検討中。 ・ 登校時不安定でも、このやりとりにより落ち着くことが多くなった。 ・ 直接目を合わせてやりとりができるようになった。 ・ 意識を切り替えることができるようになった。

資料編

強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方検討委員会設置要綱

(設 置)

第1 都立特別支援学校には自閉症を併せ有する児童・生徒が多数在籍している現状を踏まえ、自閉症の二次障害の一つである強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方を検討するために、東京都教育庁（以下「教育庁」という。）に強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方検討委員会（以下「委員会」という。）を設置する。

(所掌事項)

第2 委員会は、次に掲げる事項について検討する。

- (1) 教職員向けの強度行動障害の解説に関する事項
- (2) 学校における強度行動障害のある児童・生徒への対応に関する事項
- (3) 強度行動障害が発現する可能性のある児童・生徒への未然防止的な対応に関する事項
- (4) 保護者、外部機関との連携に関する事項
- (5) その他必要な事項

(構 成)

第3 委員会は、学識経験者、療育関係者、都立学校教職員、教育庁職員の中から、教育長が任命又は委嘱するものをもって構成する。

(委員長及び副委員長)

第4 委員会に委員長を置き、教育庁特別支援教育推進担当部長の職にある者をもって充てる。

- 2 委員長は、委員会を主宰し、会務を総括する。
- 3 委員会に副委員長を置き、教育庁指導部特別支援教育指導課長の職にある者をもって充てる。
- 4 副委員長は、委員長を補佐し、委員長が不在の場合に、その職務を代理する。

(会議の招集)

第5 委員会は、委員長が招集する。

- 2 委員長は、必要に応じて、委員以外の者を委員会に参加させることができる。

(作業部会の設置)

第6 委員会に作業部会を設け、委員長による指示の下、第2に掲げる事項の具体的な検討を行い、委員会に報告する。

- 2 作業部会の運営に関する事項は、別に定める。

(庶務)

第7 委員会及び作業部会の庶務は、教育庁都立学校教育部特別支援教育課が担当する。

(その他)

第8 この要綱に定めるもののほか、委員会の運営に必要な事項は、委員長が定める。

附 則

この要綱は、令和5年5月10日から施行する。

強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方検討委員会 作業部会運営要綱

(目的)

第1 強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方検討委員会（以下「委員会」という。）設置要綱第6の2に基づき、委員会に設けた作業部会の運営に関して必要な事項を定める。

(所掌事項)

第2 作業部会は、委員会設置要綱第2に掲げる事項の具体的な検討を行い、委員会に報告する。

(構成)

第3 作業部会は、療育関係者、都立学校教職員、教育庁職員の中から、教育長が任命又は委嘱するものをもって構成する。

(部会長)

第4 作業部会に部会長を置き、委員会の委員長が作業部会委員から任命する。

2 部会長は、作業部会を主宰し、会務を総括する。

3 部会長が不在の場合は、あらかじめ部会長の指名する委員がその職務を代理する。

(会議の招集)

第5 作業部会は、部会長が招集する。

2 部会長は、必要に応じて、委員以外の者を作業部会に参加させることができる。

(その他)

第6 この要綱に定めるもののほか、必要な事項は、部会長が定める。

附 則

この要綱は、令和5年5月17日から施行する。

強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方検討委員会

分野	所属	職名	氏名	備考
経学 識者	十文字学園女子大学 教育人文学部 児童教育学科	教授	中西 郁	委員
	国立大学法人山口大学 教育学部 特別支援教育教室	准教授	柳澤 亜希子	委員
療育 関係者	社会福祉法人嬉泉	理事長	石井 啓	委員
都立 学校 教職員	東京都立しいの木特別支援学校	校長	濱渦 孝治	委員
	東京都立清瀬特別支援学校	校長	古館 秀樹	委員
	東京都立鹿本学園	統括校長	高橋 馨	委員
	東京都立東久留米特別支援学校	校長	守屋 光輝	委員
都庁	福祉局障害者施策推進部都立施設機能強化担当課長		村瀬 正能	委員
教育 庁 職員	特別支援教育推進担当部長		落合 真人	委員長
	指導部特別支援教育指導課長		中村 大介	副委員長
	都立学校教育部特別支援学校改革推進担当課長		小林 真琴	委員
	都立学校教育部主任指導主事（特別支援教育推進担当）		深谷 純一	委員
	指導部主任指導主事（特別支援教育担当）		西岡 陽子	委員
	指導部統括指導主事		山田 智博	委員
	東部学校経営支援センター支所 学校経営支援主事		坂口 亮	事務局
	都立学校教育部特別支援教育課 主任		野崎 佑馬	事務局

強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方検討委員会 作業部会

分野	所属	職名	氏名	備考
療育 関係者	社会福祉法人嬉泉	理事長	石井 啓	委員
	社会福祉法人嬉泉	指導主任	北川 裕	委員
都立 学校 教職員	東京都立しいの木特別支援学校	主幹教諭	大澤 弘幸	委員
	東京都立清瀬特別支援学校	教諭	上田 健太	委員
	東京都立鹿本学園	教諭	金子 翔一	委員
	東京都立東久留米特別支援学校	主幹教諭	岸田 大輔	委員
教育 庁 職員	指導部統括指導主事		山田 智博	部会長
	指導部指導主事		宮田 愛	委員
	都立学校教育部特別支援学校改革推進担当課長		小林 真琴	事務局
	東部学校経営支援センター支所 学校経営支援主事		坂口 亮	事務局
	都立学校教育部特別支援教育課 主任		野崎 佑馬	事務局

強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方検討委員会報告書

強度行動障害のある児童・生徒への効果的な指導の在り方

東京都教育委員会印刷物登録 令和5年度 第74号

発行日 令和6年2月

所在地 東京都新宿区西新宿二丁目8番1号

電話 03(5320)6762

