

知的障害児における「安心して発言・自己決定できる環境づくり」の構築に関する研究

KEY WORDS: 応用行動分析、エンカレッジメント、自己決定、心理安定型支援

研究目的

厚生労働省が提示する「障害福祉サービスの利用等にあたっての意思決定支援ガイドラインについて」では、障害者本人が「どこで誰と生活するかについての選択の機会が確保」される旨を規定されており、必要に応じて教育関係者や障害者に関わる多くの人々にも意思決定支援への参加を促している。

自己決定(意思決定)には、自分の気持ちや考えを相手に伝えることや、物事を決定できることが必要であると考えられるが、知的障害や発達障害のある子どもたちの多くに、コミュニケーションの苦手さや自分の考えや気持ちを言葉で表現することの難しさ、自分の気持ちや思いを伝えることができないということが共通している。自己決定ができるようになる為には、日常生活の段階から自分の意思を表明する場面を適宜設定し、感情や気持ちを言葉で表現するだけでなく、自分の気持ちや感情に気づき、どうしたいか・どうしたら良いかを想像し、決定できるようになることも必要なのではないかと考え、アドラー心理学やカウンセリング技法などを用いた心理安定型支援、エピソードの分析・考察を行ない、知的障害のある子どもたちが安心して発言・自己決定できる環境づくりについての研究を行なう。

研究方法

本研究では、アドラー心理学の勇気づけ（通称「エンカレッジメント」表1参照）の勇気づけるメッセージを用いて応用行動分析学の社会的称賛を行うものとする。また、知的障害児や健常児は、顔の上部で表情の区別をしているのに対し、自閉症障害児は顔の下半分で表情を区別しているという結果が報告されており、表情と言った視覚的な要素もこちらの感情を伝える為にも有効な手段だと考え、聴覚だけでなく、視覚も用いて教師の感じた感情や思いを伝えられるようにする。また、その他の詳しい生徒対応については、表2に記載している部分に重点を置いて指導を行っている。

勇気づけるメッセージ	
貢献や協力に注目する。	相手に判断をゆだねる。
過程を重視する。	肯定的な判断をゆだねる。
すでに達成できている成果を指摘する。	「私メッセージ」を使う
失敗をも受け入れる。	「意見言葉」を使う。
個人の成長を重視する。	感謝し、共感する。

生徒対応について	1. 関係性ができるまでは全員・できてからは個別に応じて教師から積極的に挨拶、ことばかけをする。 2. 教師のプラスの感情を表情と共に言葉で生徒に伝える。 3. 生徒の意見や行動を尊重し、気持ちを受け止める。
生徒への注意や指導について	1. 生徒の気持ちを否定せずに意見を聞く場面を設定し、解決策を共に考える。 2. 何故してはいけないのかの理由を教師自身の意見として具体的かつわかりやすく伝えるようにする。 3. 表情や声のトーン、言葉遣いにも留意し、生徒自身が緊張感を持たないように心掛ける。
自己選択・自己決定の機会について	1. 様々な場面で選択肢を提示し、簡単な自己決定を行える場面を設定し、どれを選んでも良いことを伝える。 2. 生徒が選択できたら、エンカレッジメントを用いた社会的称賛を行い、生徒の気持ちや考えを聞いて嬉しかったことを伝える。 3. 選択することに慣れてきたら選択肢を増やす、又は選択肢を提示せずにどうしたいかを尋ねるなどして少しずつ支援を減らしていき自己決定の幅を広げる。

結果

研究1年目（2018年）

考えられる原因に対しての感情や、相手に伝えたいであろう言葉（嫌・静かにしてほしい。等）を伝え、2学期末には自分の感じたことや気持ちを相手に伝えられるようになってきた。回数を重ねると、教師の「どう思ったか」の問いかけのみで自分の感情を言葉で伝えられるようになり、年度末には教師の問いかけが無くても自分の気持ちを恐る恐るではあるが相手に伝えようとする場面も見られ始めた。

先行条件	行動	後続条件
給食終了後 休憩時間	A「自転車に乗りに行きたくていいですか」	著者がAに自転車に乗りに行っても良いことを伝える。
	Aは動かず、立ったまま。	著者はAについている教員の名前を伝え、誰と行きたいかを尋ねる。
	A「〇〇先生(著者)と一緒に自転車に行ってください。」	著者は了承し、一緒に自転車に乗りに行く。
	Aは自転車に乗ることができた。	

研究2年目（2019年）

自分から「嫌です。」と言える場面が増え、楽しかったこと、授業の内容などを自分から教師に伝える場面が増えた。

流れを意識して自己決定できる場面が増え、様々な場面で「〇〇やから〇〇するわ」といった自分の感情や気持ちを具体的に教師に伝えていくことができていた。また、周りを意識し、教師からの選択肢の提示がなくても自ら新しい行動をする場面も見られた。

先行条件	行動	後続条件
自転車に乗りに行った時に、Aは自分が運動後に更衣室に入りたいことに気がつく。	Aの表情が暗くなり、少し大きな声で「服、着替えてほしい。間違えてしまった。」と言う。	Aに優しく、そんなときもあることを伝え、更衣室まで送ってほしいかを尋ねる。
	A「着替えてほしい。」	著者はAについてきてほしいと待つことでほしいかを尋ねる。
	Aは著者に「1人で着替えて行ってくるので玄関で待ってて」と伝える。	著者は玄関で待ち、Aは着替えてきた様子で更衣室に向かう。
	更衣後、玄関に戻り自転車に乗ることができた。	

研究3年目（2020年）

自己決定できる場面も大幅に増え、「〇〇だから〇〇したい。」という発言がより具体的になり自分の感情を含めた「何故したいか」を教師に伝えられるようになってきた。教師のことばかけがなくても自分から進んで「〇〇が嫌だった」と教師に伝えることができるようになった。また、「〇〇が嫌だったけど、大丈夫。びっくりした。」というような発言も増え、以前なら苛つきをおさえられない場面でも、気持ちを切り替えて落ち着いて活動に参加する場面が増えた。

先行条件	行動	後続条件
休憩時間 自転車終了後	Aは著者に「玄関で休憩したいことを伝える。」	休憩しても良いことを伝える。
	Aは著者に「D先生と一緒に休憩したいです。」と伝える。	著者、Aにわかったと伝える。
	Aは著者にD先生と一緒に休憩できないなら、著者と一緒に玄関に行きたいことを伝える。	著者はAに了承したことを伝える。
	Aは著者に「1人だと寂しいから先生と一緒に行きたいです」と気持ちを伝える。	

考察

生徒Aは、①感情の表出②自己理解③自己選択④意思決定⑤臨機応変な行動の理解・行動といった様々な経験を通して、自己決定を行うことができる力が身に付いているのではないかと考えられる。

自分の感情を表出し、他者に受け入れられる経験や、選択肢を提示して自己決定を繰り返す経験、臨機応変な行動を理解し、受け止め、どうしたら良いかを考えさせることは、生徒自身に自己決定を身に付けさせるためには有効な支援ではないかと考え、Wehmeyer(1996)の自己決定的行動の4つの本質的な特徴と、長澤(2016)の自己決定の概念図を参考に自己決定ができるまでの成長過程を著者案として図3にまとめた。

このフローに関しては、自閉症スペクトラム障害児だけでなく、LD、SLD、ADHDや知的障害児といった様々な特性を含む生徒にも同じ方法で支援を行い、自己決定の成長がどのような過程で見られるかの検証を今後も継続して進めていきたい。

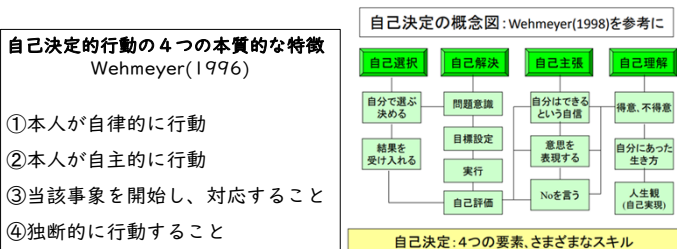


図1 Wehmeyer(1996)

図2 長澤(2016)

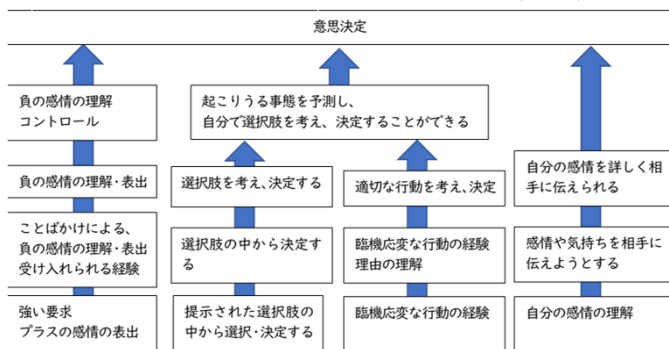


図3 意思決定ができるまでの流れ（著者案）