

名古屋市 西部地域療育センターだより

正面壁画「友情」より

No. 19

夏が終わって

所長 鷺見 聡

今年の夏は、北京オリンピックが盛り上がりました。開会式では、多人数の若者が古代中国を再現し、その一糸乱れぬパフォーマンスに私は圧倒されました。そのあとに、各国選手団の入場行進がありました。こちらの方は、それぞれが違う歩調で、それぞれが勝手な方向を見て、中には観客席の写真を撮っている選手もいました。「バラバラだなー」と思いながらTV画面を見ていましたが、選手の顔がアップされた時に、どの選手も実に伸び伸びとして明るい表情であることに気がつきました。選手ひとりひとりが違った表情をみせ、また、国ごとの選手団と

しても個性を存分に発揮していました。「みんなちがって みんないい」そんな詩の一節を思わせる入場行進でした。

今、夏が終わって秋が訪れようとしています。多くの幼稚園、保育園、そして当センターのキララでも運動会が予定されています。運動会では、それぞれのお子さんがそれぞれの個性を発揮してくれば、それだけで十分だと思います。たとえ早く走ることができなくても、ゴールへ向かう楽しさや喜びは本物です。オリンピックにも負けない感動を皆で味わいましょう。



(平成20年 7月 4日 連続講座)

— 困った行動への理解と対応～広汎性発達障害を中心に～ —

平成20年7月4日 名古屋市児童福祉センター発達障害者支援室長 浅井 朋子（小児科医）

はじめに

今日は、応用行動分析というアプローチの仕方を使って問題行動についてお話します。

応用行動分析では、「行動」には、唐突なものや何の意味のないものではなく、「行動」には、何らかの意味、目的、機能、背景があるという考え方が根底にあります。

したがって、いわゆる「問題行動」への対応を考えるには、困った行動の持つ意味を考える必要があります。行動分析の考え方をを使って、困った行動にアプローチをしていくうえでの参考になればと思います。

1 問題行動って何？

問題行動って何なのでしょう。よく困った行動や問題行動ということばを使いますが、実際にどのようなことを指しているのでしょうか。すぐに思いつくのが、乱暴な言葉を使うとか、大人の指示になかなか従えないとか、すぐにカッとなってしまう、お友達に手を出してしまうなどといったことがよくいわれる困った行動です。問題行動という場合に、それに対して、大人がどのように対応していいかわからないという意味で使われることが多くて、困っているのは大人なのかなとも思います。

子ども自身は、特に小さい子であれば、困っていることを表現してくれないので分からないのですが、自分がこうしたいという目的とかゴールに向かっての適切な行動が分からなくて、結果として、大人から見ると、非常に問題のある行動をとってしまう、そういうことが多いのではないかと思います。

そういう行動が適切に指導されないなかで不適切な行動パターンばかりが身についてしまって、要求を表現するための適応的な行動が獲得されません。その意味では一番困っている当事者は子ども自身です。

したがって、困っている当事者は子どもであるという前提で、子どもの「困っていること」について、どのようにアプローチしていくのかといったスタンスがとても大切です。

例えば、友達を叩くという、いわゆる暴力ですが、同じ叩くという行為であっても、その背景にある行動の意味はいろいろあります。誰かに何かやられたり、アプローチされ、それが嫌なのだけれど、どういふうに表現したらいいか分からないとき、適切な意思表示の方法が分かっていないときに、叩くというかたちで表現してしまうことがあります。また、心理士がいてましたが、発達テストをしているときに、分からなくなったり、出来ないときに、テスターに「クソババア」といったり、「バカ」と突然暴言が出ることがあります。何故かなと考えてみると、その子が分からなかったり、自信がなく、これはできないというときに暴言が出るとテスターが気づいたので、「分からなかったり、出来ないと思ったら、『これは、出来ない』といってくればいいのかよ」といったら、「クソババア」とか「バカ」ではなく、「分かん」というようになりました。意思表示の仕方をどうするのかということが、スキルとして身につけていない場合もあるかも知れません。

それから、これが一番分かりやすいのですが、おもちゃを貸してくれないことの怒りの表現として叩

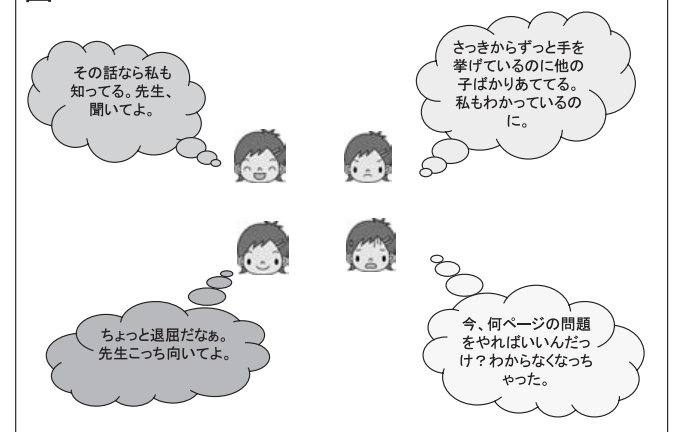
くという場合もあります。また、本当は遊びたいのだが、どうしたらこっちを向いてくれるかな、ということが分からなくて叩いてしまうこともあります。叩かれた方が活発な子であれば、それに対して「何？」と反応して、追いかけてこのようなかたちになり、子どもとしては一緒に遊んだと感じられ、相手の注目を得て関われたというようなことになり、結果として、人と関わりたい時に叩くという不適切な行動パターンを使うという誤学習をしてしまうかもしれません。

「授業中に勝手に先生に話しかけて困ります」とよく小学校の先生からいわれることですが、これもいろいろな意味があると思います。例えば、先生が面白い話として「何処どこへ行きましたよ」というお話をしたときに、自分もそこだったら行ったことがある、私も話したいという感じで「ねえねえ」と話しかける、それから、とても退屈で、先生の注目を得たいときに話しかけてしまう子もいれば、当ててほしいのに「さっきから何回も手を挙げているのに、なかなか自分に当ててくれない」、だから、待ちきれなくなって、喋ってしまう子もいます。また、先生が指示したことについて、分からなくて、「ねえねえ先生いま何ページ」といった具合に聞く子もいます。だから授業中に勝手に先生に話しかけるというのだけでは、その子のその行動の目的、機能というのが分かりません。

エピソードを一つ紹介します。以前、あいち小児保健医療総合センター（大府）にいたときに、小学校の先生から相談を受けたことがあります。「よく勝手に授業中に話しかけてくるという『困った行動』をとる子どもがいます。その子といろいろ守ってほしいことを約束しました。広汎性発達障害の子は、口でいうよりも、目に見える視覚情報のほうが分かりやすいと聞いたので、『授業中に先生に話しかけない』と書いて机に貼りました」と話されました。確かに、広汎性発達障害の認知の特徴としては聴覚情報よりも視覚情報の処理の方が得意な子どもが多

いという理解は正しいのですが、その子が授業中に勝手に話しかけるという行動の意味は何なのだろうという行動の背景にあるものの分析というか、「この子は何がしたかったのか」ということについては全く考えていません。勝手に話しかけるという行動が起こる場面をよく聴いてみると、いろいろな場合があります。図1に示したように、授業中、先生の指示を聞き漏らして、「何番やればいいのですか」と話しかけてしまうこともあれば、自分が話したい

図1 同じ「授業中に勝手に先生に話しかける」という行動でも

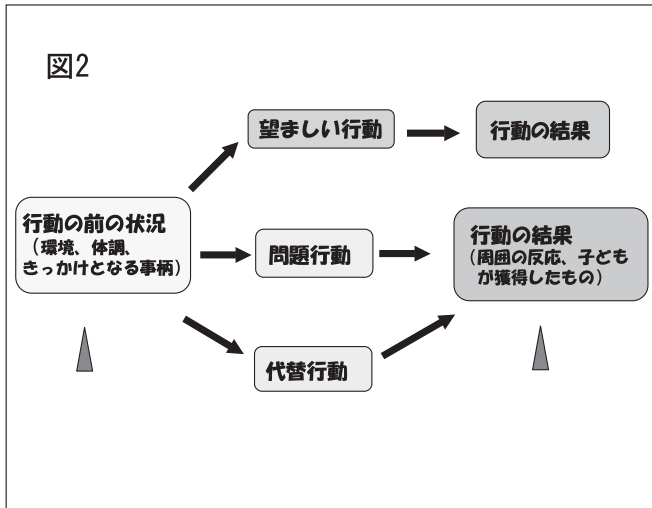


ことを当ててもらうのを待ちきれずに一方的に話してしまう場合もあります。そんなとき、どうしたらいいのでしょうか。例えば、何番の問題をやればいいのか分からないときには、適切に発言を求めるスキルを教えることをしなければいけません。やみくもに全部、「勝手に話しかけてはいけません」ではなかなか守れないです。発達障害の子について視覚情報の方が処理しやすいという知識はあっても、それ以前に子どもの行動の意味について理解しようとすることがないと、見当外れの支援になってしまいます。

2 問題行動への対応としての応用 行動分析的なアプローチ

行動分析の基本的立場

行動分析的アプローチは、なぜ問題行動が生じるかについて仮説をたてて、介入プログラムを作成するための考え方です。



行動というのは唐突に起こるのではなくて、何らかの原因があって、そして行動があって、結果があります。人の行動というのは機能的なものであり、問題行動には機能（目的）があり、何の意味のない行動はありません。したがって、問題行動の原因を、この子は乱暴な子だからとかいった「パーソナリティ特性」や「発達障害」に求めてしまうと、その先の支援の仕方が見えてきません。

支援の方法を考えると、パーソナリティ特性やその子の持っている障害特性を考慮に入れて支援方法を考えることは必要ですが、こういう行動するのはそれらが原因だという捉え方をしているうちは、介入の方法は見えてきません。それから、問題行動を消去することだけではなく、むしろ問題行動の機能（目的）を理解して、適切で社会的に認められる行動に置き替えていくことが必要です。また、行動分析というのは環境と無関係に起こる行動はないというのも基本スタンスであり、行動と環境との相互関係をみていくプロセスです。後から具体的な例をあげて説明しますが、図2の行動についての仮説について簡単に触れます。

行動というのは何の脈絡もなく唐突に生じるのではなく、行動が生じる前の状況としてその子を取り巻く環境、例えばスケジュール、指示の出し方、教え方の方法、課題設定が能力に合っているかといった関わり方の問題、暑さや寒さといった物理的な環境、体調などが行動のきっかけとなることがありま

す。行動の前の状況に対するリアクションとしての問題行動があって、行動の結果があります。行動の結果というのは、問題行動に対する周囲の反応や子どもが獲得したもののことです。

代替行動について

図2にある代替行動について少し説明をしておきます。最終的に最も適応的な「望ましい行動」を獲得させることがゴールですが、いきなりそこを目指すことが困難であれば、問題行動ではなく代替行動によって、問題行動で得られたのと同じ結果を得ることができるようにする方法があります。あくまで代替行動ですから、それが最終ゴールではないのですが、問題行動ではなく、より適応的な行動（社会的に許され、周囲の人たちからの理解が得られやすい行動）によって子どもが「問題行動」という形で表現していた目的、要求を得られるようにさせるというものです。

一つ例をあげましょう。授業中に「床に寝そべる」「大声を出す」という問題行動がある子どもがいるとします。どんな時にそのような行動が多くなるのかをよく観察してみると、まず体調という視点から見ると睡眠不足の時にそういった行動が多くなる、また課題設定という視点から見ると、この子は「文字を書く」という課題に苦手意識があって、このような課題場面の時に「床に寝そべる」「大声を出す」という行動が増えることがわかりました。これらが図2の「行動の前の状況」にあたります。「床に寝そべる」「大声を出す」という問題行動が生じると、その結果として担任の先生に注意され、課題に取り組むように再度指示されるわけですが、それだけでは子どもが問題行動をやめて課題にもどることはなく、そのまま課題をやらずにすむという結果になります。子ども自身が獲得したもの（この場合は「苦手な課題をやらずにすむ」ということ）が図2の「行動の結果」です。この場合、最も望ましい行動は「苦手な課題にも取り組めるようになる」ということですが、いきなり最終ゴールを目指すことは難

しいです。そうであれば、「苦手な課題をやりたくない」という意思表示としてその子が起こしている問題行動を、もっと適切な容認しやすい形で表現するというのが代替行動になります。具体的には先生に「ちょっと、保健室で休んできたい」とか「落ち着くまで、別の部屋でやっていたい、落ち着いたらまた戻ってやります」等の許可を得ることにより、「苦手な課題をやらずにすむ」という問題行動を起こしたのと同じ行動の結果が得られます。寝そべったり、大声を出したり社会的に認められない行動よりは、先生に事情を話して、「ちょっと、休憩してくる」という方がより適応的な行動です。それが代替行動です。しかしここまでの対応だけでは「苦手な課題をやらずにすむ」だけになってしまい、教育という視点から見れば、その子として色々な体験をしたり獲得できることが減ってしまうので、その子自身にとっての望ましい結果ではありません。望ましい行動としては、「苦手な課題にも取り組む」というところに最終的には持っていきたいのです。そのためには、課題設定の工夫（課題のレベルが本人の能力に合っているのか、教え方の工夫、指示の出し方等）や環境の整備、動機付けの工夫を行って、子どものよい行動（この場合では、少しでも苦手な課題にも取り組む）を引き出す、その行動の結果として先生に褒めてもらったり、周囲から認められることで子ども自身も達成感を味わって、成功体験に結びつけるという、最終的には図2の上の経路（望ましい行動→行動の結果）を目指すことになります。しかし、最初から上の経路をめざせないのなら、問題行動でなく代替行動で、子どもにとっては同じ現状維持の結果を得られるよう指導して、それができたところで、次に望ましい行動でもいいのです。

これを実際どうやっていくのかということですが、介入するポイントとしては、①行動の前の状況を変化させることによって、子どもの行動を変えること、②行動の結果を変えることによって、行動に影響を与えること、この2つがあります。①につい

ていえば、家庭とも連携して睡眠などの体調管理にも目配りをする、また課題についての工夫をして子どもが取り組みやすいようにする等の対応がまず考えられます。②については担任以外の先生が別室で対応して、「課題をやらずにすむ」という結果が得られないようにするということも考えられます。また行動の結果への介入という点からは、問題行動に対する周囲の反応を考えると、クラスメートからその子に対する非難の言葉が出たり、その子をからかったりといった行動を引き起こし、それがまた刺激になって問題行動をさらにエスカレートさせるといったことがあるかもしれません。その場合には問題行動が生じたときに、それに対して過剰に反応しないように周囲の子どもたちに頼んで、エスカレートするのを防ぐということも考えられます。

こういったアプローチが有効なのは、発達障害の子に限ったことではありません。私たちにもあてはまります。

以前に、スーパーでこんな光景に出くわしました。子どもとお父さんが買い物に来ていました。子どもが走り回って、見ていて「危ないな」と思っていました。案の定、お父さんが押していたカートに頭がぶつかって、カートから物が落ちました。その瞬間、子どもは「しまった」という感じでお父さんの顔を見ました。私は、お父さんがどう反応するかなと思ったのですが、お父さんは怒るのではなく「怪我無かったか？」と聞いたのです。その瞬間、子どもも表情が緩んで、「ああ」という感じで、次にお父さんが「気をつけんといかんぞ」と叱ると、子どもは自然な感じで「ごめんなさい」といっていました。このように、何かあったときに、こちらがどうリアクションするかということが、相手の次の行動に大きな影響を与えます。

これは私たちも一緒に、例えば、今日は、女性の方が多いのですが、仕事をしていて、主婦をやっているといういろいろ大変です。職場から疲れて帰ってきて、食事すすめば、やれやれです。でも、食器を洗

っているときに、夫がとても大事にしているグラスを気をつけて洗っていたにも拘わらず割ってしまったとします。その瞬間に、夫が「俺が大事にしていた物なのに・・・。何するんだ！」といったら、思わずカッとして、「私、こんなに頑張ってる忙しかったのに、それで文句いのは何事」という感じになり、「ごめんね」というよりも、「じゃあ、あなただって、もう少し手伝ってくれてもいいじゃない」という気持ちが出てきて当然です。夫がそこで、「怪我しなかったか？」とか「大丈夫だった？」といっ
てくれば、「あなた、ごめんね」と自然に言葉が出ます。

人間の行動は、相手の反応に影響されます。それは発達障害の子に限りません。ですから、問題行動の前後の状況进行操作することによって、子どものいい反応を引き出そうということです。

3 応用行動分析的なアプローチの介入の 手順について

問題行動に優先順序をつける
まず順番としては、最初に問題行動のリストアップをすることが必要です。その後、介入のターゲットとなる問題行動はどれか、優先順位をつけることが必要です。いっぱい問題行動がある子だと、何もかも一挙に解決しようとしてもとても無理ですので優先順位をつけます。これをやらないと、問題行動が多い子だと一日中、小言をいわれたり、注意を受

けたり、「これは、約束していたよね」といわれることばかりになってしまい、子どものモチベーションを著しく低下させてしまいます。一度に、その子と約束して、ここだけは頑張ろうといってやれるのは、せいぜい一つか二つです。ですから、優先順位をつけることはとても大切です。

優先順位をつけるときの原則としては、①子ども自身にとって危険であることかどうか、②他者にとって危険であることかどうか、③子ども自身の日常の活動の妨げになっていることかどうか、④他者の日常の活動の妨げになっていることかどうか、⑤放置した場合エスカレートすることが予想されることかどうか、⑥他者から受容される妨げになっていることかどうか、で介入の順番をつけます。例えば、鼻糞をもじって、みんなにくっつけて嫌がられる子がいたとしても、もっと危ないことをするという問題行動もあるのであれば、鼻糞をくっつけるという行動はなくした方がいいにちがいませんが、危険な行動をなくすというもっと緊急度が高いターゲットが優先されるということです。

問題行動を定義する
次に、問題行動を具体的に定義します。それから、問題行動が生じる状況の特定をします。例えば、人を叩くというのは、どんな理由でこの子としてはやる人が多いのかという仮説をたてるための情報収集し、介入するときに使えるリソース（資源）、つまり、友達関係だったり、好きなものだったりなど、介入方法に使える手立てを探るための情報収集もここで行います。そういった仮説にもとづいた介入をして、効果判定して、フィードバックをして修正をかけていくのが一般的なやり方になると思います。

表1に、まずリストアップしてみることです。これについても、一人でやるよりは、もし何人かチームでその子に関わることがあるのなら、それぞれの先生で挙げてもらうといいと思います。何を「困った行動」と考えるのか、またそれがどの程度の困っ

表1 困った行動、心配な行動をリストアップ
してみましょう

困った行動・心配な行動	介入の優先 順位

た行動なのかについては関わる大人のなかでも認識が異なる場合もあるので、関わる大人が共通認識を持つためにも有効です。

また、困った行動をリストアップする時に、行動を具体的に定義することが重要です。読み手によって様々な解釈が可能な抽象的な記述では介入する時の基準が曖昧になり子どもが混乱します。例えば、困った行動を「人の邪魔をする」と定義した場合、ある先生は、邪魔というのを、授業中に大声を出すことと捉える、ところが他の先生は、それぐらいいいかということで、授業中に立ち歩きして他の子に何かちょっかいをかけることを邪魔をする行為だと捉える、という場合が考えられます。同じ「大声を出す」という行動をした時に、前者の先生だと叱ることになるし、後者の先生であれば許容範囲だということになります。その子を守るべき基準のようなものを具体的に約束していかないと対応する先生によって、ある先生はそれを約束違反といわないし、ある先生は約束違反だという、ですから、困った行動の定義は具体的にすることが必要になってきます。具体的な定義によって支援方法が見えてくるので「邪魔をする」とか、「悪い言葉を使う」とかいう抽象的ないい方はしない方がいいです。

具体的な定義とは

繰り返しになりますが、具体的な定義とはどういうことなのか、例えば、先ほどのように「他児の邪魔をする」といういい方ではなくて、「クラスの活

動とは無関係に大声を出したり、騒音をたてる」とか「授業中に前の席の児童に消しゴムを投げたり、鉛筆で突く」という、その子を実際にクラスで受け持っている先生が気になっている行動を具体的に定義することがいいと思います。「暴言を吐く」という場合、「暴言」の定義も、人によって違います。先ほどの「クソババア」でも、「それぐらいいいや」という人もいれば、「それはいけない」という人もいます。「バカ」はいいが「死ね」はだめだとか、「暴言はいわない」と約束とした場合に、その許容範囲は人によってかなり幅が出てくるのです。ですから、この場合も「暴言を吐く」ではなく実際にその子どもが使う言葉を具体的に記述します。例えば「指示されたり、注意をされたときに『ばか』、『死ね』という」のように書きます。それから、整理整頓ができないということもよくいいますが、これも人によって様々です。教科書、鉛筆などが落ちて気づかない子もいます。指示に従わないというののも、意識的に従わないのか、それとも不注意優勢型のADHDタイプの子でボーッとされていて、指示そのものが入ってなくて、結果として指示に従わないのか、あるいは好きなものはやるが、嫌いなものは手をつけない、積極的な拒否ということに従わないというようなことが分かるような記述が必要です。

行動の前後の状況を記録してみる

表3は、行動の前の状況、行動、周囲の反応（対応）、行動の結果を具体的なその子の生活の場面で

表2 具体的な定義とは	
不適切な記述例	適切な記述例
•整理整頓ができない	•教科書、鉛筆などが落ちても気付かない •前の授業の道具をしまわない
•指示に従わない	•ボーッとしていることが多く説明をきいていない •算数の課題には取り組むが、嫌いな図工には全く手をつけない
•他児のじゃまをする	•クラスの活動とは無関係に大声を出したり、騒音をたてる •授業中に前の席の児童に消しゴムを投げたり、鉛筆で突く
•暴言を吐く	•指示されたり、注意をされたときに次のような言葉を使う 例「ばか」「死ね」

表3 行動の前後の状況を記録してみましょう			
行動の前の状況	行動	周囲の反応（対応）	行動の結果

観察をするためのシートです。行動の前の状況には、例えば、「嫌いな課題をやるように指示された」とか、「睡眠不足」であったり、暑い環境がとても苦手な子の場合、「蒸し暑い環境だった」というようなことも書いてもらって、実際にどういう行動があって、それに対して周囲がどう反応したか、先生自身の対応の仕方もそこに含まれます。こういういい方で注意をしたということも含めてください。穏やかな感じで注意をしたのか、それとも、きびしく叱責したのかということも書いていくのがいいと思います。それに対して子どもがどのような結果になったのかということ（先ほどの例でいえば「苦手な課題をやらなかった」）を記入します。日付や時間を書く欄を付け加えてもらえば、行動の前後のどのような状況でそういったことが多いのかということを経験収集するための記録用紙になります。そのなかで、一定のパターンが見えてこないか、この子の行動にはこういう意味があって、この目的のために、こんな行動になっているのだということを情報収集するためのシートです。書き方の細部にこだわることはありません。観察によって書き留めるということにより、あるパターンが見えてくることがあるので、そのことの方が大事なと思います。

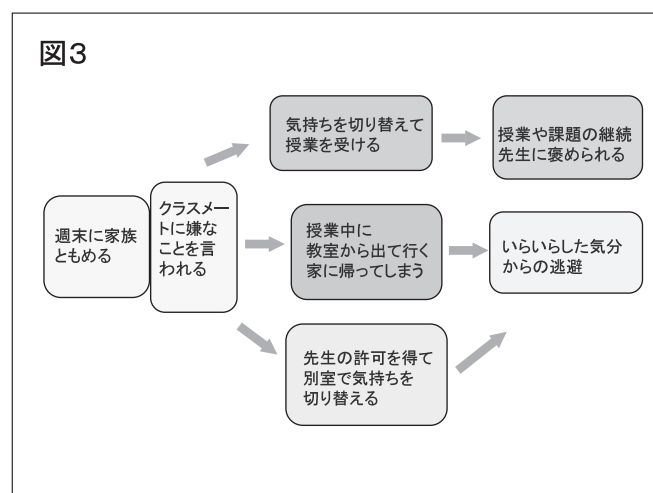
3 A君の支援計画を通して

私が実際に、小学校の先生と一緒に計画を立てた例として、小学校3年生男子A君の事例を紹介します。

A君は、「授業中に教室から勝手に出て行ってしまう、家が近かったので、場合によっては、家に帰ってしまう」ということで相談があったものです。先ほどのシートを使って、情報収集をしてみると、父親がA君の行動に対して細かいことまで指示したり叱責することが多く、2日間そのような状態が続いた週明けは、クラスメートの些細な言葉にも反応することが多いことが分かりました。このように、他者からの非難の言葉に対する閾値が下がっている

状況でクラスメートに注意されたり、非難されるとA君は突然、勝手に教室から出て行き、学校内をウロウロしていたり、家に帰ってしまう。これらの行動は、イライラした気持ちから逃避するためと考えられます。

支援計画作成のために使った問題行動についての仮説は、図3のように立てました。



状況としては問題行動が生じるのは「週末に家族ともめる」ことが続いた月曜日が一番多かったのです。そこにクラスメートに嫌なことをいわれるという直接のきっかけが作用して、授業中に教室から出て行ってしまう、家に帰ってしまうという問題行動があって、結果としてA君の行動の目的というのは、イライラした気分から避難することです。イライラした気分から避難するために、授業中に出て行ったり、家に帰ったりして、その度に、「捜索隊」を出すということになるので、そういう行動でないもので、イライラした気分から避難できないだろうかと考えました。そこで、まず、指導したのが、「先生の許可を得て、別室で気持ちを切り替える」という代替行動です。これが一番望ましい行動ではなくて、「気持ちを切り替えて教室に留まって、授業を受けること」を最終ゴールにしたいのですが、いきなりそれが無理であれば、まずは、家に帰ってしまうのではなくて、先生の許可を得て、「イライラした気分から避難する」という同じ結果が得られるような指導をすることになりました。最終的には、

気持ちを切り替えて授業を受けるという行動にしていきたい、それができれば、授業や課題を通して、A君が、いろいろ身につけていくことができますし、先生から褒められるというプラスの自己評価を上げるような体験にも繋がります。こういう戦略で取り組みました。

4 行動の前の状況（問題行動の発生に影響を与える要因）

まず、問題行動の発生に影響がある要因として、どんなことが考えられるかです。環境や日常的な日課の中で問題行動の発生に影響を与えるものとして、健康上の問題があります。病気（腹痛、頭痛など）、睡眠不足、疲労、空腹がかなり影響を与えます。それから、広汎性発達障害の子どもの場合、感覚過敏の問題を持っている子も多いので、環境的な要因が随分影響することがあります。暑すぎる、寒すぎる、特に蒸し暑いのに弱い子が多いです。以前、入院治療していた頃に、冷房が入る前の蒸し暑い時期の夕方というのが一番魔の時間帯で、看護師さんたちが苦労していました。養護学校から帰ってきて、夕食までの時間帯というのは、ものすごくトラブルが多いのです。それで、クーラーが入って、環境が改善されると随分違ってきます。こんなに影響があるのだなあとと思ったことがあります。不快な気温、ざわざわした環境、視覚的刺激、聴覚的刺激が多過ぎる環境、不適切な明るさ、大勢の人の存在により、大きな影響が出ます。

課題や指示の出し方の要因もとても大きいと思います。スケジュールの見通しが立たない、課題が能力に合っていない、子どもに選択の機会がない、課題に変化がない、正の強化子（ごほうび）が適切でないことなどです。

スケジュールの見通しが立たないことによる要因とは、その子の能力のアセスメントがきちんとされていないときに、周りの子がやっているから、それと同じことができて当然ということで、課題を出す

ことがあると思います。それも、集中時間がすごく短い子に、他の子と同じペースで「集中しなさい」ということ自体、無理があります。ですから、その子がもともと大人から与えられた課題にどれくらい集中できるかということもあるし、自分ができることをはるかに超える課題を最初から提示されると、「とてもできない」という気持ちになってしまい、それ以上頑張る気持ちが持てないということもあります。子どもによっては課題をスモールステップに分解したり、課題の量を減らしたりして、取り合えずはできたという達成感を味合わせることが優先という場合もあります。

最初から100%の結果を目標にしないことです。人間が最もやる気が起きる課題は、現在70～80点とれるぐらいの実力があって、「100点取りましょう」といわれるのだったら頑張れるのですが、現在の実力が2、30点の人が、「100点取ったらこんないいことがあるよ」といわれても、どのみち無理だから「いいや」と思うのが当たり前です。大人も一緒です。自分が苦手と思っているものを「これができたら、こういうものが得られますよ」といわれても、やる気になるかといわれたら、ならないと思います。成功体験を子どもに体験させるための課題設定をきちんとしなければいけません。

それから、「子どもに選択の機会がないこと」も行動に影響を与えます。大人からみて合理的な方法が子どもにとって受け入れやすい方法とは限りません。よくお母さんに、「宿題を全然やらない」「やらせようと思って聞いてくれない」「友達と遊びに行く」「すぐやらない」等の話をききます。事情を聞いてみますと、大人からみれば、嫌なことは先に済ませて、後で遊んだ方がすっきりすると考えますし、その方が合理的です。しかし、合理的だから子どもに「やろう」といっても、なかなか「うん」というくれません。最初に遊びたいのなら、まず遊んで、例えば、スケジュール表のようなものをつくってあげて、ご飯の時間、お風呂の時間、

寝る時間等が決まっているなかで、空いている余白のどこでやるのかを、自分としてできるところを自分で選ばせるようにすると、結構「のる子」もいます。だから、大人から「こうしたほうがいいよ」といっても、なかなか「うん」といわない子の場合、選択させることを設定することもいいと思います。自分で選択し、成功体験に繋げることで自己コントロール感を味わうことができるという工夫が必要です。

トークンエコノミー、これはご褒美制度ですが、この話をすると、お母さん達に、「物で釣るみたいですが、やっていいのでしょうか」「あまり使わない方がいいのではないのでしょうか」といった質問を受けます。別にご褒美を使うことが悪いことではありません。大人でも日常的に自分に使っていると思います。すごく仕事が忙しくても、そこは頑張って、その後、休暇を取って、旅行に行くとか、温泉に行くとかです。それを楽しみに、ちょっと頑張ったりすることは、よくあることです。ですから、それを上手く設定して、「気まぐれ」でないかたちできちんとやってあげれば有効です。そういう成功体験を積むうちに、褒められたことや認められたこと自体がご褒美として、その子に作用するようになり、具体的な物というご褒美ではなくなっていくます。小さい子であればあるほど具体的な楽しみが提起されないと動機付けができないこともあるので、上手に使うご褒美というのは、決して悪い結果に繋がらないと思います。後から具体的な例をあげて説明しますが、ご褒美の内容は、おこづかいやおもちゃといった具体的な物でなく、子どもの好きな体験をご褒美にする（例えば、週末に家族で外食するときに行きたい店の選択権を与える、サイクリングに行く等）という方法をとればさらによいと思います。

それから、「トークンエコノミーをやっているのだが、だんだん子どもが、のってこなくなった」というお母さんもいますが、子どもは結構、飽きっぽいですし、ご褒美の内容も同じものを使い続けるの

ではなく、それに変化をつけるという工夫も実際にやる時は必要なと思います。

5 行動の結果（周囲の反応、子どもが獲得したもの）

行動の結果については、どんなことを考えたいのかについてです。「何度も繰り返し生じる行動は、その個人にとって何らかの有益な機能を果たしている」というのが行動分析の考え方です。個人にとって不快な結果が返ってくるのだったら、学習理論からいえば、それは「いやだ」と思って、やらなくなります。それなりに、その子にとって、意味がある、必要であるとするとう良い結果になると受け取られているので、定着するという考え方です。「問題行動によって周囲がどのように反応したか」→「問題行動が『ほうび』としての機能を果たしていないか」ということもみていく必要があります。問題行動の目的としては、「注目を得る」「活動や物を得る」「課題の回避」「他者からの注目」「関わりからの逃避」等の結果が子どもにもたされるのではないかということについても、分析する必要があります。

6 リソースに関する情報収集

介入するときに使える手段を探るために、リソースに関する情報を集めないといけません。問題行動の大きい子ですと困った行動ばかり焦点があたってしまって、その子の全体像を見てないことも多いので、多角的にその子を見るという意味でもリソースに関する情報収集はとても大事なことです。好きなこと、興味のあることは何か、どんな性格なのか、得意なことは何か等です。また、関係の持てる大人、つまり、担任とだったらいいとか、養護教諭とか教頭先生が補助に入ってくれる学校もあるので、そういう先生だったらいいとか、保育園や幼稚園であれば園長先生が園長室で少し落ち着かせると、気持ちが切り替わるという、要するに、その子が信頼でき

る関係が持てる大人は誰なのかという情報も必要です。

クラスメート（友人・対象児に好意的な児など）についても、積極的に仲がいいとか、友達でないかも知れないが少なくとも、その子に対して敵対していないとか、好意的な子というのもどれくらいいるのか、どういった子がそうなのかとかいうことも観察していく必要があります。保護者から、「家では、こんな方法をとると落ち着く」といった情報をもらうこともここに含まれます。

7 能力のアセスメント

それから、能力のアセスメントです。認知能力（いわゆる知的能力）や認知特性についてのアセスメントです。例えば、聴覚的刺激よりも視覚的な刺激の方が頭に入りやすいといった特徴などがここに入ります。応用行動分析というのは、特別に発達障害の子を対象に開発された方法ではなくて、すべての人に対して使えるものです。発達障害の子に対して適用する時は、行動の機能を考えて仮説を立てる時や対応方法を考える時に発達障害としての特性の理解が必要だという違いがあるだけです。例えば対人関係のパターンはどうなのかというと、同じ広汎性発達障害でも、孤立型の子どももいれば、受身型の子もいれば、積極奇異型といわれる子もいます。どのような対人パターンをとる子なのかという情報も必要です。コミュニケーション能力についても表出面、つまり、自分の方から情報発信をする場合に、話題が自分に興味のあることに偏っていて、相手に話をあわせることができないとか、いわゆる「やりとり」というかたちになっているのかとか、状況説明の力があるのかどうかといったことについて、把握していくことです。逆に、受容面、理解の面例えば、反語表現、皮肉、冗談がどのくらい分かる子なのか、などについて情報を収集します。

あと、学習到達度、集中力がどのくらいだったら保てるか、手先の器用さについても不器用な子です

と工作など手先を使う課題ではかなり困難があるので、そこについての配慮が必要になってくるので、それらについてもアセスメントします。さらに、気持ちの切り替えをさせるにはどのような援助が必要な子なのかといったことに関する情報も収集します。

こういう情報を集めて、先ほどの図2の「行動の前の状況」と「行動の結果」の部分にどんな介入が可能かということを次の段階で考えます。

8 改めて、A君の支援計画を通して

表4は、先ほど例にあげた、A君に考えた介入方法です。セッティング事象、つまり、週末の過ごし方として、家族、特にお父さんともめるということについて、どんな方法が取りうるかです。家でのことなので、まず、家族と話し合いの場を持つ、家族への支援がいるということで、スクールカウンセラーにも関わってもらいました。そういう社会的資源との連携が大切です。次に、直前のきっかけに介入する方法です。A君のケースの場合は「友達からの非難や嫌なことをいわれる」ことが直前のきっかけになっていたの、それにどう介入するかです。まず、授業中については、座席の配置やグループ編成の工夫です。この辺りのところに、A君に少し好意的な子がいるかどうかといったクラス内での対人関係の情報が必要になってきます。次に休み時間については、子ども同士だけの相互交流に任せていくと、いろいろトラブルになるので、「担任の手伝いをさ

表4 介入方法記入シート

セッティング事象に介入する方法	直前のきっかけに介入する方法	望ましい行動、代替行動を指導する方法	結果事象に介入する方法
・家族との話し合い ・家族への支援(スクールカウンセラーなどの社会的資源との連携)	・授業中 →座席の配置、グループ編成の工夫 ・休み時間 →「担任の手伝いをさせる」など、子どもだけの相互作用にならない工夫 ・掃除当番 →一人だけでできる仕事を与える	・「保健室」などのクールダウン用の部屋を決めておく ・いらした時に担任に許可を得る方法を子どもと約束しておく	・毎日担任と振り返りの時間を作る。 ・トークンエコノミーの利用

せる」として、子どもだけの相互作用にならない工夫をしました。掃除当番については、当面は、一人だけでできる仕事を与える、これもステップアップして、それが一人でできるようになれば今度はグループの中で、というように移行させていきます。当面、まず落ち着いて、掃除当番をさぼらずにクラスの一員としての勤めを果たす、そのことで周りの子からも認められ、自分自身も達成感を味わうことができるようにということを目指しました。望ましい行動や代替行動を指導する方法として、保健室などのクールダウン用の部屋を決めておくとか、イライラした時に担任に許可を得る方法を子どもと約束しておく、このように簡単なことなのですが、A君の場合、授業中に「先生」と話しかけることができない子だったので、その辺りも具体的に、このように「やってね」というふうにA君に教えました。

結果事象に介入する方法として、逃避ではなくて、そこに踏み留まって頑張るということを目指するにはどうしたらいいかということで、毎日、担任と振り返りの時間をつくって、トークンエコノミーを利用することを考えました。スクールカウンセラーにも入ってもらって、日曜日に何もしないで、一日中、家族とゴロゴロしていて、お父さんといろいろ衝突することがあったので、どのように過ごすのかというスケジュールをつくってもらいました。あとでトークンエコノミーも使ったことにも絡むのですが、お父さんも子どもも釣りが好きで、そのところは親子一致しているので、トークンエコノミーのほうびとして使うことになり、「釣りに行く」ということを、スケジュールに上手く組み込んで、親子の間でトラブルになる場面を減らす工夫をいろいろしてもらいました。それから、直前のきっかけに関する方法としては、授業中は、A君の周囲には、A君の挑発的な言動に対して反応しないタイプの子どもを配置してもらいました。グループ学習の時は担任がA君のグループに入るような工夫をして、きっかけになるようなことに事前に介入できるような方

法をとってもらいました。休み時間については、A君用の振り返り用シートにイラストを描くという仕事を先生に出してもらいました。掃除当番は、黒板とその周辺の掃除はグループではなく、一人でもできるので、他の子に「早くしろ」といわれたり、ぐずぐずして、他の子がやっしまい、結果として、掃除は回避してしまうことを避けるために、自分の責任範囲をしっかりと決めて、できたことについてはきちんと認めていくというやり方にしてもらいました。

さらに、望ましい行動を引き出すために、代替行動として、落ち着ける場所として保健室を決め、そこは養護教諭に対応してもらいました。養護教諭がいないときもあるので、行って、いない場合は、相談室で教頭先生に対応してもらうことにして、2番目としてそこに行くというように、養護の先生がいなかったという予想外の出来事が会った場合でも、次はこれという手段まで設定してもらいました。対応を請け負う養護教諭と教頭先生はスケジュールを確認して、担任の先生は、「〇〇へ行きなさい」と指示するみたないやり方にしました。先ほどもいいましたように、皆の前で、担任の先生に、「先生」と声を出すことが苦手な子でしたので、担任のすぐ側の座席にしてすぐ声をかけやすいようし、他の先生が担当する場合にも同じルールが適用されるように申し送りを徹底してもらいました。

それから、望ましい行動を導く方法として、担任の先生と毎日振り返りをしてもらいました。給食が終了した時点と帰りの会が終了した時点という具合で、一日2回と決めて、「この時間はこんなふうに頑張れた」とか、「ここはこういうふうにやれると良かったね」「惜しかったね」といった具合でやり取りをしました。それから、振り返りをしたときに、先生が評価をし、一定以上のポイントになれば父親と釣りに行けるという約束、これも段階を踏んで、最初は、釣堀で、二番目は、どこかの川に釣りに行き、最終的に、船に乗って海釣りをするとしました。

海釣りはこの子の夢だったのです。

表5 A君の約束表

科目	できたかな？
算数	🌸
国語	★
社会	▲
音楽	★
給食	▲

- 🌸 45分間授業に参加できた
★ 先生の許可をもらって保健室で気持ちをきりかえた
▲ 先生に言わずに教室から出てしまった

表5のような約束表を先生とつくってもらい、1時間目の算数は、花マークで、45分間授業に参加できた、国語は、教室にいらなかったけれども、先生の許可を得て、保健室で気持ちを切り替えたということで星マークです。これは、子どもが自分自身には「出来た」という自分が達成したことを視覚化するということであるし、先生自身にもどのような時にこの子は調子が悪くなるのかということが、見えてくるということでこれを続けることによって、情報収集にも繋がったということです。

9 生物学的要因と後天的・心理的要因の関係

発達障害の子たちについてどう考えるかですが、胎生期から出生して、幼児期、学童期、思春期～青年期、成人期となっていく中で、まず、この人が持って生まれた遺伝的な素因だとか、胎生期異常等による生物学的要因も確かにあると思います。これは、別に発達障害に限らず、いろいろな人にとっても同じです。気質、知的能力、行動パターン等、持って生まれた生物学的要因というのが基礎にあって、それに愛着形成だとか、家族、友人などとの対人関係から得られる影響だとか、学習だとか、生活の中での体験といった後天的な心理的要因が加わって、その人の状態像があるのです。だから小さいときであればあるほど、もともとの持って生まれた生物学的

要因が大きいですが、その後、いろいろな体験の中で上積みされていく部分があります。これがいわゆる成長、発達の部分で、一般の子育ての中でも同様のことがあてはまります。発達障害児の場合はこの上積み部分を育てていく上で発達障害としての特性について配慮や工夫が必要だということです。

10 広汎性発達障害の子たちへの関わり方の基本

広汎性発達障害の子たちへの関わり方の基本ということですが、まず、失敗体験から学ぶことは苦手です。特に幼児期は、一度大失敗したり、取り組んだことがとても嫌な体験になると、それにもう一度取り組ませることはとても大変です。失敗体験、つまり不適切な行動をとってしまう、そしてそのことで叱られるというネガティブな循環が続くと、なかなかそこから抜け出して適切な行動の獲得ということには繋がりません。

小さいときであればあるほど、「行動の前の状況」の部分を変えてやることによって、子どもの悪い行動を引き出してしまうのではなくて、いい行動、例えば、先ほどのグラスを割った場合に、「大丈夫だった？」といわれると、こちらも相手に対して非難したり、腹を立てるのではなく、「悪かった」とか「ごめんね」という言葉を自然に引き出すことが可

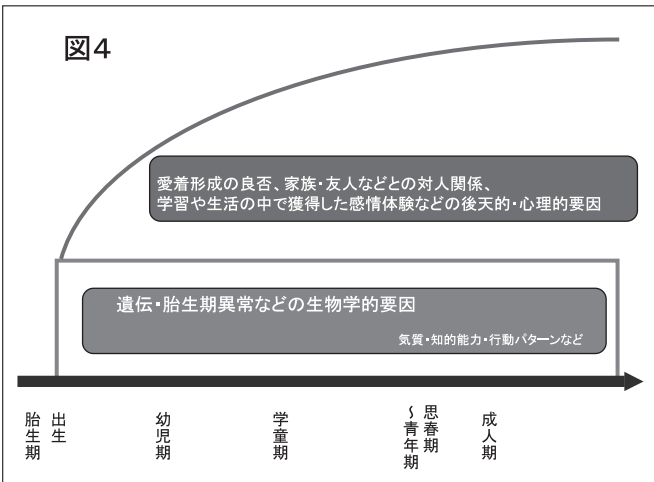


図4は岡野高明ら「成人におけるADHD、高機能広汎性発達障害など発達障害のパーソナリティ形成への影響」精神科治療学、19：433-442、2004から引用したものを一部改変

能なのだと思います。

このような話をすると、「全部、先回りして失敗しないように何もかも回避させる方がいいのですか」といった話になってしまいますが、そうでなくて、葛藤場面を上手にフォローして結果として失敗体験にしないようにするということです。例えば、友達と遊んでいて、他の子がその子の玩具を取りそうになったときに、他の子を制止して、おもちゃを取らせないことで癇癪を起こさせない方がいいのかという場合ですね。その子の発達レベルが「順番に使う」という概念が少し分りかけている段階にあれば、他の子どもとおもちゃをシェアしなければならないという葛藤場面に直面させて、どれだけ待てば自分の番になるのかといった見通しをつける工夫もしながら順番のルールをわかりやすく教えるといったことがそれにあたると思います。

様々な工夫によって、成功体験を増やすお膳立てをして、肯定的な自己像を形成していくということが大事だと思います。

11 よりよい支援体制のために

支援体制を組むときに、考えていくといいことをお話します。共感性と客観性の重要性は当然ですが、それに情報の共有もとても大事な事柄です。ここでも、行動分析の方法が使えます。

「悪い情報（問題行動など）だけに焦点を当てていないか？」というのは、特に、保護者の方々と情報を共有する際に重要です。どうしても、心配なことや他の子どもに迷惑をかけてしまうといった問題行動など、つまり子どもについてネガティブな情報ばかり保護者の方にお伝えすることが増えてきます。そうではなくて、いろいろな情報収集する中で、どのような場面で、どのような問題行動が起こるのかについて分かってくると、問題行動だけに焦点をあてるのではなくて、「こんな状況のときにこういうことをしてしまうのでこのような支援をしたいと

思います」というお話をすることで、保護者の理解が得られたり、協力が得られやすくなることがあります。

主観的な情報だけでなく、客観的な観察をし、リソース探しをし、得意なこと、何が好きなのか、友達関係はどうなのかといったところの情報もしっかり持った上で保護者の方に、その対応も含めて、お伝えする中で、協働体制が上手くとれるのです。

先ほどお話したA君の例ですと、日曜日の過ごし方まで、いろいろといわれて、お父さんは大変だったと思うのですが、「こんな事情なのでこの子のいい行動を引き出すには、このような協力が必要です。」ということで、納得していただきました。

それから、子どもの発達課題に対する目標は長期目標と短期目標を明確に区別し、関係者全体で共有することが必要です。これも、学校の先生のお話を聞いて、「そうだな」と気付いたことですが、例えば、保健室等を利用する方法を、よそのクラスの担任などの先生たちに「そんなこといつまでも許していてもいいの」とか「そんな生ぬるいやり方では子どものためにならないのでは」と、はっきりいわれる訳ではないのですが、その子が何度もそこを利用すると、そういうふうに使われているのではと気になります。確かにその通りだろうと思います。その先生は先生としての組織の中に属していますので、やはり自分がしていることに対して、他者の評価について気になるのが当たり前です。しかし、先ほど図3で示したように、いきなり望ましい行動には行きつかないので、とりあえずは、今一番問題になっている家に帰ってしまう、無断で帰ってしまうという危ない行動をなくして、まず、代替行動の経路を確立するために、保健室を利用しているのだということに関係者一同が短期目標として全員で共有することが必要だと思います。長期目標は、「頑張って教室に留まって、授業を受けることができるようになる」ということです。「今はこここの段階の目標に向かって努力中ですよ」ということを関係者全

員が共有してくれれば、子どもに直接に関わる方も随分落ち着いて取り組めるのかなと思います。

「最終的なゴールのために今、この課題を頑張っている」という見通しを全員が共有するということが上手くいく条件です。

さいごに～応用行動分析的なアプローチを使用する意義と留意点～

応用行動分析的なアプローチを使用する意義

応用行動分析的なアプローチを使用する意義ですが、まず、情報の整理がしやすくなります。客観的・分析的な見方が可能になるし、保護者への説明、学校内での会議、他機関に相談するときにも情報の共有が容易になります。子どもの問題行動について観察に基づいてどのような仮説を立て、どのような対応をしたのか、それに対してどのような効果があったのか、またはなかったのかというようなプレゼンテーションがされると相談を受けた方は整理がしやすいです。たんに、「こういう困ったことをするのは」だけでは、どういう状況でそれが起こるのかについて、情報不足すぎて、解決策がなかなか見えてきません。

それから、いろいろな「気づき」のきっかけになります。対象児だけでなく、その子と他の子との相互作用、他の子のニーズも見えてきます。クラス全体の相互作用のようなものが見えてくるので、他の子の指導についても、有用な情報が得られることがよくあります。

応用行動分析的なアプローチを使用する際の留意点

応用行動分析的なアプローチを使用する際の留意点ですが、誤った使い方をすると、返って子どもが迷惑ということがあります。

応用行動分析にせよ他の方法にせよ、すべての目的は「子どもを支援すること」です。しかし、大人にとって望ましい行動を教えるためのツールとして使われてしまうと、絶対に上手くいきません。子ども

もが困っているのはどういった点なのか、その困り感をサポートするには子どもにどのように対応するのがいいのかという視点がないと、形式主義に陥ってしまって上手くいきません。

応用行動分析については「こんな形式的なことで上手くいかないのでは？」とか「子どもの個性を尊重していないのでは？」といった批判も一部の方からあります。確かに形式だけをマニュアルのように適用してしまうと、そのような批判が出てきます。あくまでも子どもの行動の意味、どういうことで子どもが困って、こういった行動になるのだということとを大人が理解し、子どもに適切に対応するための方法論だということです。

一番大切な子どもとの信頼関係

さらに、一番大切なことですが、子どもとの信頼関係が大前提です。子どもとの信頼関係がまだつられていない人が、応用行動分析的なアプローチを使用しても、絶対、上手くいきません。嫌いな人や信頼していない人に、「じゃあ、これは大事なことから、こうするように約束しましょう」といわれても、誰もその気にならないし、絶対に嫌でしょう。まず、関係ができていて、「この人のいうことだったら聞いてみてもいいかな」といった感じが子どもにできている、それぐらいの関係ができていない人がやらないと難しいです。

いろんな本が出ていて、このような大前提についても書いてあるのですが、どうしてもノウハウのところだけが先行してしまう傾向がよくみられます。しかし何よりもまず、子どもとどうやって信頼関係をつくっていくのか、その上で、「子どもが困っている」ことに対して「こうしようよ」といった提案をしていくというアプローチが大事です。

どうも、ご清聴ありがとうございました。

参考文献

「子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック」
ロバート・E・オニール 学苑社

平成20年度 西部地域療育センター連続講座のご案内

第3回 講演会

講 師 西部地域療育センター主査 多和田 忍（整形外科医）
「子どもの座位姿勢と身体・知的・情緒の発達」
日 時 平成20年12月4日(木) PM3:30～5:00
会 場 西部地域療育センター1階 多目的ホール
対 象 保育園、幼稚園、小学校、療育施設、関係機関の職員のかた



子どもの座位姿勢と身体・知的・情緒の発達

私たちは、食事をする時、勉強をする時、作業をする時、車を運転する時その他多くの場面で腰掛け座位を取ります。そのときの姿勢によっては、疲れやすかったり、腰痛の原因になったり、肩こりになったりします。このような不良姿勢は体を支える脊柱の彎曲に影響を及ぼし、集中力が低下したり、イライラしたり、視力に影響を与えることもあるでしょう。まして身体も心も成長途上にある子どもたちの腰掛け座位の姿勢は、その身体、知的、情緒の発達に思っている以上にさまざまな影響を与えます。今回の講演会では、子どもたちの発達にとって好ましい座位姿勢と、その影響、脊柱の仕組みについてお話したいと思います。

ボランティア募集

保育場面での手助け（室内の活動、園外への散歩など）
教材づくり
保護者活動時における療育児のきょうだいの保育
センター行事（運動会、夏祭りなど）のお手伝い
その他、園の環境整備など

■お問合せ・お申込み■

名古屋市西部地域療育センター