

(2) かんしゃくを起こす子ども

注意引きによって維持されている問題行動の場合，学級の全児童を巻き込んだ形でその機能を満たす介入を行うことで，問題解決につなげることができるだろう。

1. 対象児

小学5年女児（Bさん）。前学年の担任から、「都合の悪いときにはすぐ泣く子」として引き継がれた。実際，周囲の児童から「だらしない」，「言われたことをきちんとやっていない」などと厳しく責められ，大きな声を出したり，泣きわめいてしまったりすることが多かった。そこで他の児童に対しては，「気になることがあったら，本人ではなく先生に言うように。」という指導（問題行動を消去する対応）がなされていたが，あまり機能していなかった。

家庭では，泣くことはあまりないとの情報を保護者から得た。しかし同じような場面では，意固地になってその場を動かないといった反応を生起させているとのことであった。

学習面では，読書を好み，知識が豊富なため，社会や理科の授業では手を挙げて発言することが多かった。一方で，漢字や算数は苦手で，これらの課題に対する取り組みは悪かった。

2. 対応を考えるうえでバックグラウンドにした考え方

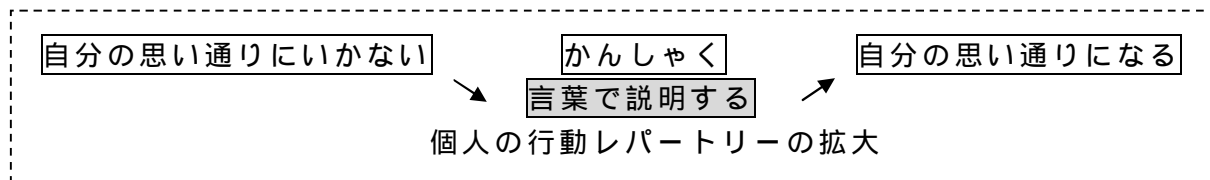
応用行動分析（Applied Behavior Analysis; ABA）の考え方をを用いた。この考え方では，個人の行動を「個人と環境との相互作用」としてとらえる。なんらかの問題があった場合，その個人に原因を求めるのではなく，環境との相互作用になんらかの問題があると考ええる。具体的には，先行事象 行動 後続事象，という枠組みでとらえ，環境を整える（先行事象・後続事象の改善），個人の行動レパートリーを拡大する（行動の改善），という介入が行われる。これまで，自閉性障害や知的障害，ADHDなどの障害児教育の分野で成果を上げてきたが，近年，通常学校に在籍する軽度の障害がある児童・生徒への支援でも貢献してきている（山本・池田，2005；武藤，2007）。

問題行動は，機能的アセスメントにより，大きく分類して4つの機能（理由）が確認されている（平澤・藤原，1997）。要求，逃避，注目，感覚。ところが，就学前の児童の教室場面での問題行動の機能分析を行った McKerchar & Thompson（2004）の研究では，複数の機能が確認されるなかで，その全てにおいて大人による注目が関与していることが確認された（大人がかまってくれることが，その問題行動の維持に関わっていた）。つまり，学校や家庭などの日常生活において満たされていない児童，つまりポジティブな（強化的な）相互作用の少ない児童は，日常的に「問題行動」を引き起こしていることが示唆される。これは逆に，それさえ満たすことができれば，“問題”が解決されうることも示している。そのためには，どのような手立てがあるのだろうか。そのひとつとして，注目によって維持されている問題行動の場合その行動に依存しない形で頻繁に注目を与える方法（非随伴強化；noncontingent reinforcement; NCR）の有効性が示されている（園山・野呂・渡部・大石，2006）。

このようなバックグラウンドのもと，いくつかのタイプの介入を試みた。

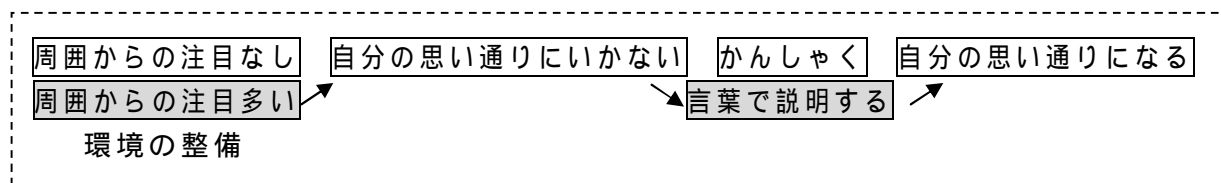
3. 「逃避」の機能に着目した介入（第1期；4月～11月）

前担任からの情報と直接の行動観察から，自分の思い通りにいかない（それを友達から指摘される）場面で，かんしゃくを起こすと考えられた。そこで，かんしゃくを起こした場合には，教室の後ろやベランダなどへ行かせ，一人で落ち着かせるようにした。その後，「落ち着いた言葉で説明する」という代替行動が教えられた。この介入の結果，強度（声の大きさ，時間）は改善されたが，頻度はさほど改善されなかった。



4. 「注意引き」の機能に着目した介入（第2期；12月～3月）

かんしゃくを起こす度に担任教師が直接関わる介入手続きのため，注意引きの機能を強めた可能性が考えられた。そこで，学校生活全般でポジティブに注目される場面を増やすことにより，かんしゃくを減らす方針が立てられた。



1) ベースライン 介入第1期と同様の対応をした。

2) 学級全体による非随伴強化（向上委員会＋宿題不従事黙認）

「Bさん向上委員会」と称して，学級全体に「みんなで本児をよくしていこう」という教示をした（Table 1 参照）。また，宿題に取り組まないようなことがあっても，あまり指摘しないようにして，ポジティブな注目を多く得られるようにした。

Table 1 「Bさん向上委員会（全児童）」の内容

行動項目 の設定	・ 本児の行動の「良い／悪い」の判断基準を学級の全児童に話し合 わせた（Fig. 1 参照）。
本児への 対応の学習	・ 周囲の児童の対応が本児の注意引きを維持させている可能性を説 明した。また，彼女なりの努力を見いだすように，本児がうまく いかないときには励ましてあげるように教示した。
毎日の評価	・ その日の本児の様子を帰りの会で話し合わせて評価させた。本児 にも自己評価させ，その日の評価を両者で調整し，黒板に貼って ある一覧表に記入した。

3) 宿題プレッシャー再開（3月）

宿題に取り組んでこなかった日は，休み時間に取り組ませるようにした（本児と「向上委員会」が安定してきたため）。

4) プローブ（次年度4月～）

本児のかんしゃくに関する介入は，特に行わなかった（新年度になったが，クラス替えはなく，児童も担任も変わらなかった）。

【結果と考察】

1. 本児への効果

学級の全児童による非随伴強化手続きの導入により、本児のほぼ毎日生起していた泣く行動はほとんど生じなくなった（Fig. 1）。本児に接する頻度の少ない複数の教師による観察でも、「落ち着いてきた」ということであった。

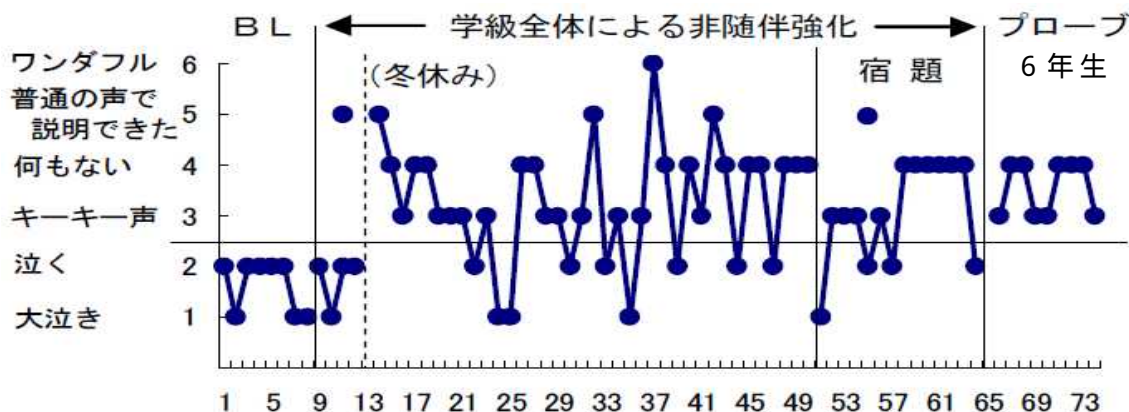


Fig. 1 Bさんの行動項目の推移

担任一人で強化量（かかわり）を増やすのには限界がある（その程度ですむなら、たいした問題にはならない）。そこで、クラス全体で“派手に”関わることで本児への注目が増加し、生活全般が安定した（泣かなくてすむ環境ができた）と考えられる。

さて、どのくらいの“派手さ”（強化量）が必要なのだろうか？その一つの答えとして、基礎研究をレビューした Killeen（1995）は次のような公式を導き出している。

$$EO_t = d_0 + (M - mR) t \quad EO_t; \text{動機づけの効力}$$

d_0 ; 強化子の効力の最初の不足分, M ; 剥奪（足りない）分, mR ; 飽和（余っている）分

この式から、 d_0 や M を 0 に近づけてあげることが先決ということがわかる。かかわりの不足している子ほど、かかわってあげることが必要ということである（時には甘やかすほどにも。強化量が足りたか足りないかのバロメーターは、大人の都合ではなく、本人の反応である）。それ以外のもの（課題従事、問題行動の改善など）を求めるのはその後でないとかなかなかうまくいかないのではなかろうか。

本介入を実施するにあたり、母親と本人に許可を得た。また介入後、その効果を母親に説明すると、「家でも泣かなくなったんです。明るくなりました。」とのことであった。家庭でも、介入のエッセンス（肯定的な関わりを増やす）を実施できそうな雰囲気を感じた。実際、実施できたのだろう。だからこそ母親の表情も穏やかになった。

ここで一つひっかかことがある。保護者は当初の面接時には事実と異なることを話していたことになる（「家では泣くことはあまりない」と言っていた）。しかし、これは当然といえば当然のことなのかもしれない。自分の子どもへの対応がうまくいっていない親の場合、その事実を（無意識に）隠そうとする気持ちが働くのは容易に想像できる（おそらく、親に限った話ではなく・・・）。また、そのような状態の親に協力を求めても、受け入れてもらえるだけの余裕がない（介入の実行可能性は限りなく低い）。そこで今回は、学校で子どもの反応を変えてからそのことを家庭にも伝えることで、家庭での般化をねらった。学校と家庭の連携を図る際の一つのポイントなのではないかと私は考えている。

周囲の児童は、本児の適切反応を増やすような「やさしい」対応ができるようになっていった（けなすような反応は減った）。6年生になり、1年生の面倒を見る場面でも同様の対応をすることができた児童もいた。教師による指示だけではなく、「向上委員会」という児童にとって実体のある“派手な”形で取り組んだ効果だと考えられる。

一方でこのような手続きは、学級内の人間関係が安定した状態のときに導入しないと、むしろ逆効果になってしまう恐れがある（例えば、本児を吊るし上げてしまうようなことになる）。今回は、クラス替えから半年以上経過した後の介入となったが、どのような点が整備されている必要があったのかは明らかにならなかった。

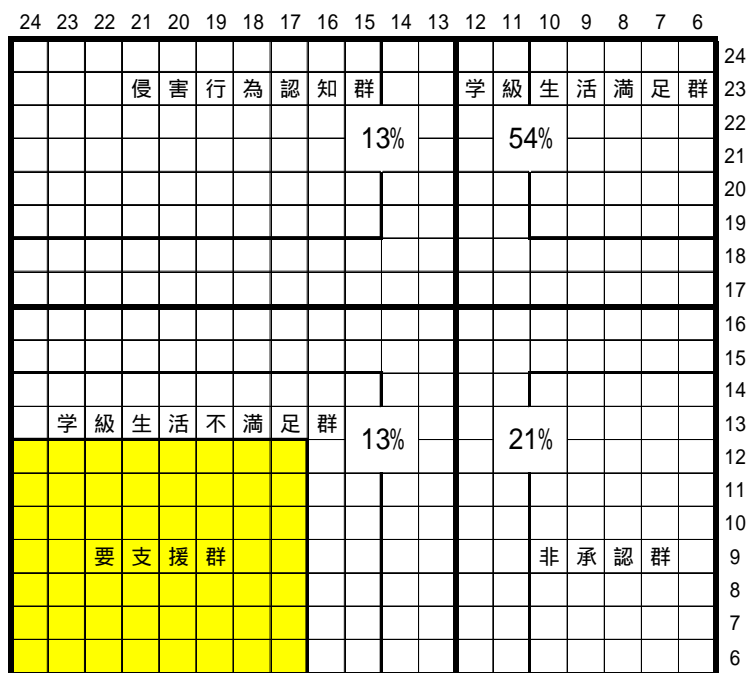


Fig. 2 Q-Uの結果（6年の3学期に実施）

「いごちのよいクラス」とは何なのか？ お互いにお互いの行動を強化しあえる（増やしあえる）クラスなのではないかと私は考える。そのためにはどうしたらいいのか？ その基本的な方針，具体的な手続きを ABA は提供してくれると考えている。

平澤紀子・藤原義博（1997）問題行動を減らすための機能的コミュニケーション訓練．小林重雄（監修）応用行動分析学入門－障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す（pp. 210-220）学苑社．

Killeen, P. R. (1995) Economics, ecologies, and mechanics: The dynamics of responding under conditions of varying motivation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 64, 405-431.

McKerchar, P. M. & Thompson, R. H. (2004). A descriptive analysis of potential reinforcement contingencies in the preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 431-444.

武藤崇(2007)特別支援教育から普通教育へ:行動分析学による寄与の拡大を目指して. 行動分析学研究, 21, 7-23.

園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二（2006）行動変容法入門．二瓶社．

山本 淳一・池田 聡子（2005）応用行動分析で特別支援教育が変わる．図書文化．