

1. はじめに

まわりにいる友だちや大人への他害行動、身の回りの物の破壊行動、あるいはじっとしていられずに落ち着きなく動き回っているなどの多動は、いわゆる「問題行動」として取り上げられたり、まわりにとっては「困った行動」と言われることがよくあります。学校現場をはじめ、放課後の学童保育や児童デイなどの集団での生活の現場では、子どもたちが見せるこれらの行動に対して適切に対応しきれていないのが現状と言えるようです。他害や破壊行動、多動、こだわりなどのいわゆる「問題行動」をどのように捉え、どのような対応をしていけばよいのでしょうか。いわゆる「困った行動」の生起の理由を考え、それに基づく対応を探ります。

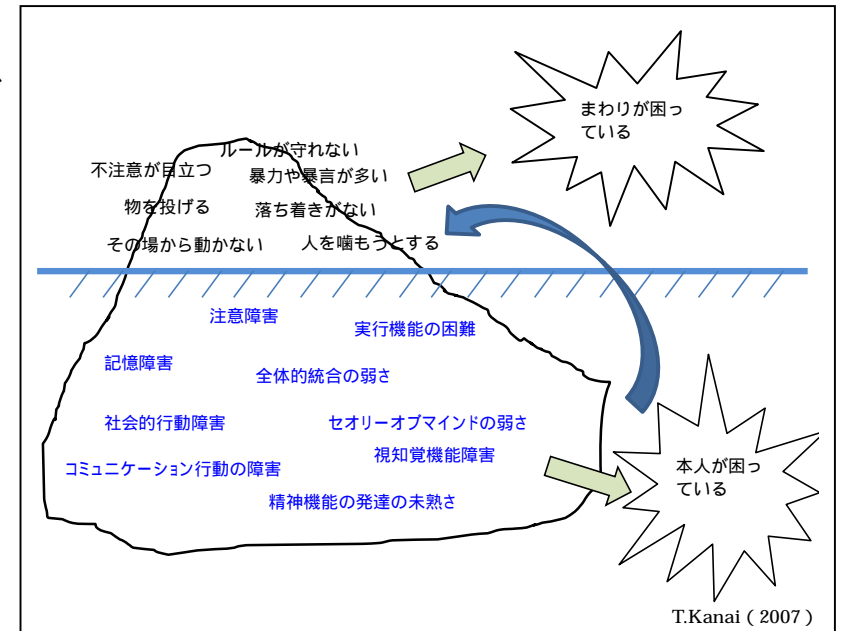
2. 子どもの行動の捉え方

(1) 障害の捉え方からの考察

例えば、障害の捉え方は2001年以来、大きく変わりました。ICFモデルの適用によって、障害は活動と参加に関して制限と制約が生じている状態と捉えられ、その生起と程度には「環境因子」と「個人因子」が関連することがあげられています。つまり、環境条件を整備することによって、活動や参加の状態は改善され、障害状態は改善されることとなります。例えば、大都市の鉄道ターミナルでの行き先表示板が整備されていることによって、我々はそれを頼りに目的地に向けて乗車すべき鉄道線や乗車ホームを知り、実際に乗るべき電車に乗ることができます。そして、その結果、目的地に到着することができます。このような日常のありふれた、当たり前行動も、駅の行き先表示板がないならどうなるのでしょうか。我々はきっと目的の電車に乗ることが難しくなると思われます。このような状態に我々があるなら、それは障害状態ということになります。つまり、行き先表示板の設置という環境条件の整備によって、我々は障害状態を脱しているのです。筆者の勤務校(特別支援学校)のある中学部生徒は、iPad画面のキーボードから文字を入力することで、日常の係り活動を先生と会話しながら行なっています。この生徒は、発話に困難があり、単語などの発語はできません。以前なら、先生とあいさつを交わし、必要な情報をやり取りして行なう係り活動などはまったく免除されていたと言ってもよいでしょう。しかし、iPadを自由に使いこなすことで、係り活動に必要な会話が成り立っています。iPadを利用するという環境要因の整備によって、相手とのやり取りと係り活動が可能となったと言えます。

(2) いわゆる「困った行動」の捉え方

他害や破壊行動、多動やこだわり、あるいはルールを守らない、暴言など、いわゆるまわりにとって「困った行動」はさまざまに見られます。発達障害やそれを疑われる子ども、知的障害の子どもの場合には、特にこのような行動が目立つ場合も少なくありません。実は、このような行動は水面上にあらわれた、目に見える部分としての「冰山」であり、海面下にはそれを生じさせている障害特性や発達特性といったような見えない要因が潜んでいると言えるでしょう。子どもたちは、「冰山」の下に隠れている障害特性や発達特性を原因として、環境との相互作用に困難を抱え、結果として子ども自身が困っていることの表れとしての行動を見せていると考えることが妥当でしょう。つまり、障害特性や発達特性などによって子ども自身が環境との関係性においてどう行動すればよいのか困った結果として、我々がよく口にする「困った行動」を生じさせていると考えられます。このように考えると、さまざまな行動を見せる子どもは、「困った子ども」ではなく、「困っている子ども」と捉えることができます。現象面の子どもの行動が社会生活においてまわりに非常な困難を引き起こすことは避けつつも、もっと根本的な解決方法として、子どもは何に困っているのかを考え、そしてそれへのアプローチないし支援を適切な方法で実施していくことが大切となります。行動の原因を客観的な視点で「冰山」の下から見つけ出し、それに対しての具体的な支援を行なうことが求められます。このような考え方も、上で述べたことと同じ「環境因子」の整備といえることができるでしょう。



(3) 子どもの行動を捉える3つの視点

このように、子どもの行動を環境とのかかわり合いの中で捉えることで、行動の意味と原因を理解し、的確な支援を行なっていくことができます。そして、その際の3つの視点を次のように提案することができます。

一つめは、障害特性や発達特性の理解とそれに基づく支援と言えます。自閉症スペクトラム障害の認知特性や感覚機能の特性などを知っていることが非常に重要となります。言語機能をはじめとして、認知特性に関しては、さまざまな認知発達検査が役立つこととなります。

二つめは、我々まわりの大人の関わり方ないし子どもへの行動への反応のあり方をもう一度点検してみることです。行動が環境との相互作用で生じていると考えると、子どもの行動がどのような意味を持つのかを点検することで、我々の反応が余計に子どもの一連の行動を増加させてしまっている場合も考えることができます。例えば、好きなおもちゃを与えると大きな声を出すことが収まる場合、このような対応を繰り返すことで、子どもは大きな声を出す

ことでいつも好きなおもちゃを手にすることができると学習するでしょう。子どもが大きな声を出すことはいっこうに収まらないばかりか、それを要求手段の手段として身に付けてしまうこととなります。

三つめは、いわゆる心の成長に関連します。世の中を安心できるものと信じ、まわりを信頼して生きていくに足りると理解していることが大切です。そして、自分はまわりから認められ、そして自分自身をも信頼できることが大切です。我々大人は、子どもの行動で注意すべき点を見つけて、注意することが仕事になっていないでしょうか。普段できていることにはことばをかけず、承認の気持ちを見せることもしないで、注意すべきことだけに目を向けがちです。子どもが自尊感情を持ち、生きていくためには、親しい大人からの肯定的なまなざしが非常な栄養源となることを忘れてはいけません。そして、それを子どもへの接し方や行動への対応として実際に表現することが必要です。

3. いわゆる「困った行動」への対応の紹介

上に示した行動を捉える3つの視点から、具体場面での行動への対応の方法を紹介します。筆者の実践や同僚教員の指導の中からいくつかを取り上げています。子どもの見せるいわゆる「困った行動」への対応として、行動が生じたその場で行なう対応と行動への計画的な対応の2つの対応ないし指導を考える必要があります。この2つの場合に分けて、他害、多動、こだわりの行動への対応を紹介します。なお、その場での対応に関しては、特に推測される行動の原因に基づく対応を紹介しています。

(1) いわゆる「困った行動」場面において(その場で)推測される原因と関連して取るべき対応

a) 他害行為のあるケースへの対応

行動のようす	障害特性に見る行動の原因	対応のあり方の例
1) 「ろうかですら横から突然人が出てくるとパニックになったり、その人をたたいたりする」 2) 「体育館の中の音楽が大きくても、平気でいたが、突然自分の手を噛み、横にいる友だちをたたいた」	・視覚刺激に反応しやすい(混乱しやすい) ・聴覚刺激に反応しやすい(混乱しやすい)	・音楽の音量や声はすぐに小さくする(特にマイクの使い方)。 ・可能ならば、その場から別の刺激の少ない場所に移動する(大部屋ならろうかに出るなど)。視覚や聴覚の刺激のあり方や状況を変える。 ・前を人が通るなど突然に視界に人が入ることを避ける。
3) 「トランポリンの授業が終わり、トランポリンの片づけを何人かの先生でしてい	・実行機能の弱さ	・今は何をしているのか、いつまでするのかをカードや実物などで示す。

るときに、隣にいる友だちを蹴った」		
4)「相手の人の背中を力いっぱいたたく」	<ul style="list-style-type: none"> ・行動の仕方を知らない ・コミュニケーションスキルの未熟 	<ul style="list-style-type: none"> ・たたいた時には反応せずに、その手を、できれば他の先生が取って、相手の先生の肩に持っていき、トントンとたたく。

b)多動なケースへの対応

行動のようす	障害特性に見る行動の原因	対応のあり方の例
1)「興味あるものを見ると、すぐに走って行ってしまう」 2)「他の子どもは座っているのに、体育館の中を走り回っている」	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚刺激に反応しやすい(混乱しやすい) ・聴覚刺激に反応しやすい(混乱しやすい) 	<ul style="list-style-type: none"> ・刺激のない場所へ移る。 ・刺激(音楽や声)はすぐに小さくする(特にマイクの使い方注意) ・どこに座るのかを見て分かるように示す。 ・何をしているのかをわかりやすく示す。
3)「急に走り出す」「部屋の中を動いている」「高いところへ上りたがったり、飛び降りることを繰り返す」	<ul style="list-style-type: none"> ・固有受容感覚と前庭感覚に刺激を入れたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・身体各部(手のひらや腕、肩など)に圧刺激を加える。
4)「集会の時にクラスの友だちの中に座ってはずに、体育館の中を歩いている」	<ul style="list-style-type: none"> ・実行機能の弱さ 	<ul style="list-style-type: none"> ・どこに座るのか、今は何をしているのか、いつまでするのかをカードや実物などで示す。
5)「大人とペースを合わせて移動できず、走り出したり、速いペースで一人で先に行ってしまう」	<ul style="list-style-type: none"> ・行動の仕方を知らない 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの肩に手を置いて、走り出すのを止める。「いっしょ」とマカトンで示し、肩に手を置いたままで同じペースで歩く。 ・子どもの前に走り出て、腕を伸ばすなどして制止する。 ・(走り出してしまったら)同じ速さで走り、肩を持つなどして、徐々に走る速さを緩めていく。

c)こだわりのあるケースへの対応

行動のようす	障害特性に見る行動の原因	対応のあり方の例
1)「同じものをいつも手に持ち、触っている。そのために、課題に取り組めない」	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚刺激を入れたい。 ・聴覚刺激を入れたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・その物を置く位置をかごなどを置いて示す。かごは当人から見える場所に置いておく。

2)「音の出るおもちゃを片方の耳に近づけ、長い時間繰り返し同じリズム（旋律）を聴いている」	・ 触覚刺激を入れたい。	・ 手のひらをはじめ身体各部に圧刺激を与える。 ・ 持っている物を決められた場所におくことを予告するため、1から10まで数える。同時に今から何をするのかをカード等で示す。
3)「急に身体を旋回させる」 4)「よく身体を前後や左右に勢いよく揺らしていることがある」 5)「移動は歩かずに、勝手に小走りに行ってしまう」	・ 固有受容感覚と前庭感覚に刺激を入れたい	・ 肩を支持して、走り出すのを止める。 ・ (走り出してしまったら)子どもの直前に立って、止める。 ・ (走って行ってしまったら)同じ速さで大人も走り、肩を持つなどして徐々に速さをゆっくりにしていき、最終的に並んで止まる。
6)「ミニカーを片付ける際は、まず一列に並べた後、先頭のミニカーから順番に箱に入れていく」	・ 実行機能の弱さ	・ 今何をするのか、次は何をするのかをカード等で示す。 ・ そのままさせる(かかわることによって、行動の流れを止めることになってしまうため)
7)「相手にペースを合わせられない」	・ 行動の仕方を知らない	・ 肩を支持して、走り出すのを止める。 ・ (走り出してしまったら)子どもの直前に立って、止める。 ・ (走って行ってしまったら)同じ速さで大人も走り、肩を持つなどして徐々に速さをゆっくりにしていき、最終的に並んで止まる。
8)「相手が意識できない」	・ コミュニケーションスキルの未熟	・ 肩に手を置くなどして、特定の人が常に注目していることを知らせる。 ・ 写真やメモを媒介にして、話しかける。
9)「座り込んだり、立ち止まって、進もうとしなくなる」	・ 実行機能の弱さ(状況理解ができない) ・ 感覚の過敏さ/鈍感さ	・ その場から大人がいったん離れる。しばらくしてから、子どものそばに行き、例えば「行こう!」と初めて声をかけるような言い方で伝える。状況の刺激条件を変える。
10)「気に入らないことがあると、大きな声を出したり、奇声を発したりする」	・ 実行機能の弱さ(決められたパターンによる行動の仕方)	・ 大きな声で泣きはじめたら、すぐに名前を呼ぶなどして注意を大人の方に向けさせる。泣き出して解決するというパターンを変える。別の解決の仕方のパターンを身に付けさせる。

(2) 日常生活場面において、いわゆる「困った行動」の回避のために、推測される原因に基づいて計画的に取り組むべき指導内容

目標	取り組みの具体的内容の例
1)コミュニケーション行動を獲得していく	<ul style="list-style-type: none"> ・写真カードを使って自分の要求を表出、伝達できる力を身に付ける。そのためには、まず、大人が写真カードを使って、今していることやこれからすること、したいことなどを子どもに伝えていく。 ・自分の要求はカードを大人に渡すことで伝えるように練習する。(PECS のフェーズ 1~3 をまずめざす) ・写真カードなどで場所やすることなどの確認を必ずするようにし、写真カードなどに慣れさせていく。 ・ことばで日常生活でのやり取りが可能と思われる場合でも、メモを見ながらやり取りをする習慣をつける。
2)見通しを持つためのスキルを身に付ける	<ul style="list-style-type: none"> ・今していることや、それが終われば次にすることを写真カードなどで見せて確認する。 ・トランジションを明確に置き、移動や活動の変わり目にはそこに行き、カードですることや場所を見て確認する。 ・活動が終われば、カードを「おしまいボックス」などに入れて、活動の終わりを見て分かるようにする。
3)行動の型を身に付けていく	<ul style="list-style-type: none"> ・話しかけたいときは、相手の肩をトントンとたたく。 ・大人と同じペースで歩く練習をする。
4)ルールを身に付けていく	<ul style="list-style-type: none"> ・活動するときには、手に持っている物はかごに入れるなどする。 ・終われば、使っていたものは「おしまいボックス」に入れる。 ・あいさつ(入室の際の「失礼します」、「ありがとうございました」など文句)のことばを日常で使う。
5)行動と情緒のコントロール主体である自分を育てていく	<ul style="list-style-type: none"> ・選択場面など、自分で決める経験を繰り返し行っていく。また、手をつながずに一人で歩くなどの自己決定場面での行動を普通にしていく。 ・できていることに対して、承認のことばかけをしていく。 ・カバンは自分で持つなど、自分で自分の身の回りのことができた経験を増やす。 ・生活年齢に応じた対応を大人が心がける(いつまでも幼児扱いしない、名前の呼び方など含めて)
6)できている行動、できることはまわりの条件との関係でパターン化していないかをチェックする(発達的な力と社会的にできていることとのズレについて知ってくこと)	<ul style="list-style-type: none"> ・発達的な力の現状を客観的に把握しておく。 ・環境条件との関係でパターン化してできている行動から、発達的な力の理解についての誤解を避ける。

(3) 日常生活場面でのいわゆる「困った行動」を回避していくための大人の計画的な関わり方(目標として設定しての取り組み)

日常生活場面での子ども一人一人への対応や関わりのある方ないし指導目標について紹介しています。子どもの障害特性にかかわらず、大人の子どもに対するこのような対応や関わりがあることで、いわゆる「問題行動」の多くは避けていくことができると思われます。

目標 / 指導内容の領域	日常からの計画的な子どもへの取り組み(指導)
1)コミュニケーション行動の形成	子どもの理解と表出、そして大人との共通理解(了解行動)に向けての取り組み ・視覚支援を用いた共通理解の形成へ、そのためには大人がカードをまず使うこと ・ことば主導にならないようなチェックを(言語機能の発達と特性の理解が必要)
2)見通しを持たせるためのスケジュールの提示とその利用方法の共通理解	メリハリとリズムのある活動を組むことが大切 ・やることの内容および一つ一つの活動の組み立てを明確化する ・活動の順番を視覚提示し、活動ごとに始まりと終わりの確認を行う(一人一人の活動予定があればなおよい)
3)生活年齢を重視した対応	発達年齢と生活年齢のギャップ意識した関わり方と取り組み内容を計画し、実施(「自分」意識の明確化に向けて。行動や情緒コントロールの主体としての自分の意識) ・自分のものは自分で持つ。 ・手をつながずに一人で歩く。 ・生活年齢と合わせて、「～くん」、「～さん」と呼ぶことの大切さ
4)行動分析的な視点からの対応	大人の反応のあり方/関わり方の点検、関係者の共通理解による対応のあり方の徹底 ・大人の対応のあり方が子どもの行動をより一層困難なものにしてしまっている場合が多いことを知ること ・「叱る」ときは「あっさり」と、「ほめる」ときは「こっそり」と ・反応しないことと適切な行動への反応の明確化と関係者の共通理解
5)スキル獲得のスマールステップによる取り組み	・「課題分析」に基づく取り組みへ
6)安心できる子ども視点での対応	大人視点から子ども視点への転換 ・「がんばれ」から「がんばったね」へ ・「何してるの!!」と叱ることから「しんどかったんだね」と共感的対応へ

・「やればできる」から「できるからやる」の見方へ

(4) 問題行動の機能を推測し、その機能に応じた対応を探る (MAS による行動の機能の分析)

その場でのいわゆる「問題行動」の機能によって、まわりの大人の関わり方には少し違いが見られることがあります。ここでは、MAS での行動の機能分類に従って、対応のあり方を提案しています。

いわゆる「問題行動」に推測される機能	対応のあり方
注目要求機能の場合	<ul style="list-style-type: none">・子どもの行為には反応しない。特に、ことばで関わることはやめる。何もなかったかのように、対応する。・その行動とは両立しない行動をしているときに、ほめるなどのかかわりを増やす。・適切に行動している際に、よくかかわるようにしたり、ほめる。・対応の仕方を関係する大人全員で共通にする。
逃避機能の場合	<ul style="list-style-type: none">・刺激を小さくする (音の大きさなどの聴覚刺激や光の強さなどの視覚刺激の量、強さを下げる)。・その場を離れたい意思表示の仕方を教える (カードを子どもから出すなど)。場所を変え、刺激を避ける。・今していることや状況が対象の子どもが「できること」、「分かること」の提示になっているかを確認する。そうでないなら、「できること」、「分かること」を提示したり、そのような条件設定を急いで行う。具体的には、活動の内容や提示課題をかえる。
物や行為の要求機能の場合	<ul style="list-style-type: none">・カードなどと交換で獲得したり、できることを教える。
感覚刺激機能の場合	<ul style="list-style-type: none">・身体各部に圧刺激を与える。・その場から別の場所に移る。カームダウンエリアの利用

MAS : Motivation Assessment Scale (問題行動の機能分析) の略。16 項目の質問に答えることで、いわゆる「問題行動」の機能を推測する検査。

【いわゆる「問題行動」の場面で大人が関わったり、対応をする際の大切なポイント】

基本的に、大人は大きな反応はしない。特にことばでの反応は逆効果の場合が多く、子どもの状態像を一層悪くしてしまいやすい。大人の関わり方によっては、子どもはそのような行動をすることで、大人の反応を得られることを学ぶだけとなってしまうため。大人が大きな声で叱ることは避けなければならない対応のひとつ。そうすることで、いっそう興奮させてしまうことが多い。

同時に、その際の子どもの行動と代わる子どもからの関わりかけの方法や行動の仕方を教え、それができたときは大人から反応を大きくしてかかわる。

(5) 行動を大人が「問題」なものとしていかないために

「問題行動」とは相対的なものです。ある行動を問題と捉えるか、普通と捉えるかを定める基準は何でしょうか？最大公約数的な要素は確かにあるでしょう（例えば、人を傷つける）。あるいは、手づかみで食べることが問題となるかどうかは、生活する文化によっても違ってきます。さらに、ある行動をまわりの対応が、いっそうまわりにとって困難なものにしてしまっている場合もあるでしょう。例えば、たたくことで大人への関わり方を発見した子どもは、それを大人が注意したり、叱ることで関わってもらえたと思うので、たたくことはなくなりたいだろうし、いっそうたたくようになると思われます。このような点について、関係する大人が十分に話し合っ、現状理解と対応について共通に理解をしていくことが非常に大切です。

環境条件やまわりの対応のあり方が子どもの行動をパターン化している場合があります。いわゆる「問題行動」場面では刺激条件を変えることが有効な場合が少なくありません。また、子どもができていた行動でも、刺激条件とのパターン化で可能となっている場合には要注意です

関係する者の共通理解に基づいて、次の3つを同時に実践していくことがその行動をなくしていくためには大切です。もちろん、関係する者が同じ対応をしていくことが最も重要な関わりかけの基盤です。

- a) ターゲットとなるいわゆる「問題行動」に対しては反応しない。
- b) ターゲットとなるいわゆる「問題行動」と両立しない同じ機能を持つ行動を教える。関係する者はだれでも、その行動には大きく反応をする。
- c) 生活の中でのターゲットとなるいわゆる「問題行動」以外の適切な行動に対しては大きな反応を関係する者がだれでも返していく。

4. さいごに

行動は刺激への反応として生じるという見方ができます。まわりの関わりかけが刺激となり、子どもはそれに反応して何らかの行動を見せることとなります。我々がよかれと思ってかけることばや、注意のことばでの関わりかけは、子どもへの刺激となっています。時には、その刺激がまわりがやめさせたい子どもの行動を余計に生じさせている場合もあります。例えば、子どもが大人に関わってほしいと思っている時、あるいはもう聞きたくない時や突然言われたために逃げ出さなくなった時などが考えられるでしょう。

子どもの見せるいわゆる「困った行動」は、相対的な視点で見ることが大切です。つまり、子ども視点で行動がどうして生じているのかを考えてみることです。そこには、上に紹介した3つの視点が大切となるでしょう。

以上
(臨床発達心理士)