

# 指導資料



鹿児島県総合教育センター

## 特別支援教育 第135号

- 幼, 小, 中, 盲・聾・養護学校対象 -  
平成16年10月発行

### 発達障害のある子どもの行動上の問題の理解と支援

知的障害や広汎性発達障害,あるいは軽度発達障害と呼ばれるLDやADHDなどのある子どもには,学習上の困難や問題に付随して,行動面に問題が見られる場合が少なくない。具体的には,パニックや興奮,多動,こだわり,自・他傷行為,自己刺激行動,乱暴といった不適応行動である。これらの不適応行動に対し,これまでは止めさせたり,制限したりする対応を進めがちであった。しかし,これでは問題の根本的な解決につながりにくい。これらの行動の意図を理解しながら,働き掛けを工夫し,望ましい行動を育てることで,子どもたちが不適応行動を選択しなくてもすむようにするという発想が求められる。

そこで,本稿では発達障害のある子どもの示す行動上の問題について,藤原(2001)が提唱している「積極的行動支援」の考え方を参考に,基本的なとらえ方を整理し,望ましい行動を育てるための支援の在り方を述べる。

#### 1 行動上の問題の基本的なとらえ方

##### (1) 行動上の問題の本質とその背景

子どもが示すいろいろな不適応行動に対し,わたしたちは「この行動さえなくなれば,この子は様々な望ましい学習習

慣やスキル等を身に付けられるのではないか」という期待を抱きがちである。この考え方に立てば,不適応行動はいわゆる「問題行動」としてのとらえがなされ,これをなくす方向での指導が展開されることになる。

しかし,この問題の本質はその子どもが不適応行動を選択すること,換言すれば,本来その場にとってほしい望ましい行動(適応行動)をとれないということにある。そして,その背景には表1に示すような,子どもの行動様式獲得に関する学習状況の特徴がある。

表1 行動様式の学習状況とその様子(藤原 2001)

学習状況	子どもの様子
未学習・不足学習	年齢にふさわしい,その場に合った適切な行動を学習していないか,あるいは,十分に身に付けていない。
誤学習	これまでにうまく欲求を満たすことのできた,その場にそぐわない不適切な行動を選択する。
過剰学習	一度でも経験したことが,後々まで強く残ってしまい,必要な新たな行動を学習する妨げになる。

発達障害のある子どもの示す行動上の問題では,この未学習・不足学習,誤学習,過剰学習への対応を進めること,すなわち,適応行動をいかに育てていくかが重要になる。この点で,「問題行動をなくす」というとらえ方とは異なるものであると言える。

(2) 行動上の問題と環境とのかかわりの関係

発達障害のある子どもの示す不適応行動は、その場の環境や周りの人と何らかのかかわりをもって生じていることが多い。授業中の離席の場合で言えば、授業内容がその子のニーズに合わず、他の好きな活動を得るための離席であったり、教師の注目を集めるための離席であったり、教師の働き掛けが理解できず混乱を起し、それが離席という行動につながっていたりする。

このように、一見、突発的・衝動的に見える行動もよく観察すると、ある文脈の中での、彼らの行動によるメッセージとして読み取ることができる。そして、それらの行動は、子どもが最終的にその行動から何をすることができたかという結果から、表2に示すような機能や意図に分類できる。

表2 不適応行動がもつ機能や意図 (藤原 2001)

機能や意図	機能・意図の内容
注目の獲得	その場にふさわしくない不適切な行動をすることで、実は周りの人とかかわりや注目を得ている。
逃避の獲得	周りが気になる行動や困った行動をすることで、嫌なことややりたくないことから逃れる。
物や事態の獲得	だだをこねることで、やりたいことや続けたいこと、やってほしいこと、欲しい物などを手に入れる。
感覚の獲得	周りの人からある感覚を得るというよりも、自らその行動をすることで得られる感覚を楽しむ。

不適応行動を改善するためには、子ども本人やその行動のみの変容を期待するのでは不十分である。問題となる行動の背景にある機能や意図を理解し、それに応じて場面状況や周囲の人のかかわり方を変え、問題を起きにくくする配慮をすることが重要になってくる。

2 不適応行動の発生状況とその意図の把握

(1) 観察による行動アセスメントの実施

行動上の問題への対応を進める場合には、まず、周囲の状況との関連からその不適応行動を把握し、整理する必要がある。具体的には表3に示すように、その行動が起きる直前の状況、起きている最中の状況、そして、起きた後の状況を時系列でできるだけ詳しく記録し、その行動に関係する環境要因を整理する。

表3 不適応行動を把握する際の整理事項

項目	内容
1 行動の型	どのような問題となる行動か。(パニック、こだわり、離席、興奮、暴言など)
2 時間・状況	いつ、どのような状況でその行動は起きるか。(場面や活動、直前のきっかけ、だれに対してなど)
3 行動の様子	その問題となる行動は、どのように生じているか。(行動の順序、行動の様子、行動の程度など)
4 直後の様子	その行動に対して、どのようなことが起きるか。(直後の大人の反応、周囲の様子、相手の様子など)
5 最終の結果	最終的に子どもはどのような結果を得るか。(望んでいることを得る、嫌なことから逃れられるなど)
起こりにくい状況	どのような状況や場面有的时候に、その行動は起こりにくい。

また、このアセスメントでは、「起こりにくい状況」を把握することも、その行動を起こさない配慮という点で対応上の重要なヒントになる。

(2) 行動の背景にある意図の読み取り

次の段階では、行動アセスメントの結果を基に、図1に示すような流れでその行動の背景にある意図を読み取る。

ここでは、まず、表3における「5最終の結果」から、その行動の後で子ども

は何らかの物事を手に入れるのか、逃れられるのかを判断する。次に、「3行動の様子、4直後の様子」から、人とのやり取りを含むものなのかどうかを判断する手順で、四種類の意図のどれに当たるのかを探っていく。

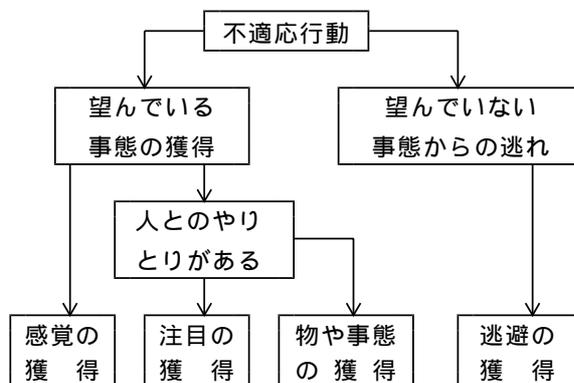


図1 行動の機能や意図の読み取りの手順

ただし、子どもの示す行動は複数の意図を併せもっていることも多い。例えば、一人で体を揺らすなどの自己刺激行動をしている場合、感覚の獲得という見方ができるが、周りの人が声掛けしてそれが強まった場合、注目の獲得という機能も備えることになる。このように、パニックやこだわり、乱暴といった行動の型だけで機能や意図を判断せず、その場面や状況ごとに分析することが大切である。

### 3 行動上の問題への対応の進め方

#### (1) 行動の機能や意図に対応する働き掛けの工夫や配慮

前述した授業中の離席の場合、注目の獲得、逃避の獲得、物の獲得といった機能や意図が考えられる。したがって、「授業中だよ、ちゃんと座って」という一般的な指示では、解決につながりにくい。その行動の機能や意図に合わせて働き掛けを変え、子どもが問題を起こさなくてもすむように配慮することが求められる。

表4は、行動の機能や意図に対応した望まれる働き掛けの例である。例えば、注目の獲得が背景にある離席には、日ごろから教師がこまめに声を掛け、注目要求にこたえていくことが望まれる。同じく物の獲得に対しては、許可を求めればすぐにそれにこたえるという関係づくりが、また、逃避の獲得に対しては、その子どもが興味と意欲をもって取り組める課題の提示が、それぞれ求められることになる。

表4 行動の機能や意図に対応する望まれる働き掛け

行動の意図	望まれる働き掛け
注目の獲得	<ul style="list-style-type: none"> <li>その行動が生起している最中や直後の言葉掛け、叱責がその行動を強めていることが明らかになった場合、その行動そのものは無視する。(その他の場合では、子どもからの働き掛けを大いに受け入れる。)</li> <li>少しでもその場に合った行動や活動への参加をしているときに、こまめに子どもに注目(うなずき、言葉掛け、視線を送る、肩に触れる)することで、注意を向けていることを知らせる。</li> </ul>
物や事態の獲得	<ul style="list-style-type: none"> <li>適切な要求の仕方(「～をください。」「～をさせてください。)」を教える。その場にふさわしい要求が少しでもできたら、すぐに要求に応じる。</li> <li>すぐに応じられない場合は、子どもに分かるように「いつかなうのか」の約束をし、伝える。</li> </ul>
逃避の獲得	<ul style="list-style-type: none"> <li>初期段階では、ことごとく援助をして、とにかく、目の前の課題を達成することを目標にする。そのために、適切な難度や量の課題を個別に用意する。</li> <li>やり方が分からないときやうまくいかないときに、援助を求めることができたらすぐに援助し、その行動自体も課題の成功とともにほめる。</li> </ul>
感覚の獲得	<ul style="list-style-type: none"> <li>特定の感覚を楽しむことを禁止するのではなく、大人がその活動に入って、人との関係の中で楽しむことを経験させる。</li> <li>この活動を頑張ったら、その感覚を用いて遊べるといった時間帯を設定し、子どもに伝える。</li> </ul>

## (2) 適応行動を育てる支援

子どもの示す不適応行動に代わる適応行動の形成は、多くの場合、図2に示すように、同じ機能や意図をもったコミュニケーション行動を形成することが中心になる。



図2 コミュニケーション行動の形成

例えば、子どもが担任からの働き掛けが少なく、注目を得たい状況の中で、離席という行動を選択することで担任からの注目を得るといった結果を得ている場合(破線の流れ)、「先生！」と言って挙手する行動を習得し、用いることで、同じ結果が得られる(実線の流れ)ことになる。

同様に、ある活動や課題から逃れたい場合には、「先生、疲れたので休んでいいですか。」という許可を求める行動の習得が大切になる。このようなコミュニケーション行動は、未学習か不足学習の場合が意外と多く、日ごろからの丁寧な取組が求められる。

## (3) 話し言葉をもたない子どもへの支援例

話し言葉をもたない重度の子どもの場合、図3に示すようにコミュニケーション行動のステップ化により、その伝達性を高めていく支援が必要になる。

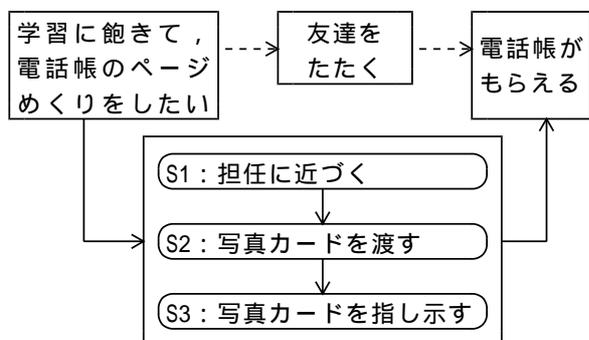


図3 コミュニケーション行動のステップ化

この事例では、子どもが友達をたたくという不適応行動で、担任が電話帳が欲しいという子どもの意図を察知し、与えられるという誤学習の状態にあったと言える。そこで、第1段階(S1)として、子どもによく見られた担任への接近行動に対し、必ず電話帳を与えるようにした。その結果、担任への接近行動が増加した。

次の段階(S2)では、子どもが担任の所へ来た際に、電話帳の写真カードを持たせ、それを担任に渡したら電話帳を与えた。

最後の段階(S3)では、複数の写真カードの中から、電話帳のそれを指し示す行動を模倣させながら学習を進め、電話帳を受け取れるようにした。

このような取組を進めた結果、子どもは約3週間で、写真カードを選んで自分の欲求の対象を明確に伝えられるようになり、同時に、友達をたたく行動はほとんどなくなった。また、他の事物への要求行動も拡大していった。

発達障害のある子どもの示す様々な行動上の問題には、子どもがそれを起こさざるを得ない状況がある。したがって、それらは彼らからのメッセージでもあり、ヘルプサインでもある。子どもの「困り感」を第一に考えながら、不適応行動を起こさない環境調整や適応行動の形成を進めていくこと、このことがまさに、子どもの教育的ニーズに応じた支援の在り方であると言える。

### 【引用・参考文献】

藤原義博著 「講座自閉症 行動問題の理解と包括的な支援」  
2001 月刊障害児教育 Vol.334~345 学習研究社

(特別支援教育研修課)

