

# ADHD傾向のある児童への教育的支援

－ 応用行動分析の視点から －

稲垣 希望

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

## A Study on an Educational Support for Children with ADHD

- From a perspective of applied behavior analysis -

Nozomi Inagaki

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

<あらまし> 本研究では、ヴァルネラビリティの高まりや、二次的障害の発生が危惧されている ADHD 傾向のある児童（A 児）への教育的支援として、Demchak, M.A. and Bossert, K.W. (1996) の「機能的アセスメント」を参考に応用行動分析の視点から個別的な介入を行い、東（1997）の理論をもとに開発した「虫退治技法を取り入れた授業」を学級集団へ導入し、その効果を検討した。その結果、A 児の問題行動の機能や獲得すべき代替行動が明らかとなり、A 児自身が、虫というかたちで問題を外在化するスキルを身に付け、学級の児童らは A 児を受け入れ、問題行動に対する認知が変容したことが明らかになった。さらに、A 児は、虫退治技法の考え方を学習し、代替行動の一部を獲得することができた。よって、虫退治技法の考え方が、代替行動の獲得に影響を及ぼすことが示唆された。

<キーワード> 応用行動分析 ADHD（注意欠如/多動性障害） 機能的アセスメント  
虫退治技法 ヴァルネラビリティ

### 1. 問題と目的

#### 1. 1. 研究の背景

学校教育法の一部改正により、特殊教育は特別支援教育へ転換し、2012年7月に中央教育審議会が出した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、今後の特別支援教育の在り方として「インクルーシブ教育」が標榜された。加えて、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会（共生社会）を目指すことが、重要な課題であると述べられている。

池島（1997）は、いじめの学校教育臨床の視点から、ヴァルネラビリティ（攻撃誘発性・いじめられやすさ）について論じており、支援を要する子どものヴァルネラビリティの高まりについて指摘してい

る。岩坂（2014）は、発達障害の子どもたちの二次的障害（いじめ、不登校等）について「どうせできない」「また叱られる」などの自信喪失、反抗、友人関係でのトラブルが生じると述べている。つまり、支援を要する子どもは、ヴァルネラビリティが高まり、二次的障害の悪循環を起こす可能性が危惧されている。事実、通常学級において、行動面で著しい困難を示す児童生徒は、3.6%の割合で在籍しており（文部科学省 2012）、彼らのヴァルネラビリティの高まりを防ぎ、二次的障害を予防する指導援助の在り方が、担任教師には求められるだろう。

石隈（1999）は、全ての子どもを対象とする一次的援助サービス、一部の子どもを対象とする二次的援助サービス、特定の子どもの対象とする三次的援助サービス、以上3層への支援が日本の学校における教師の役割であると整理している。池島（1997）

は、個別的な対応をベースにしながらも、集団の中で生起する集団心理を理解し合う中で人間関係を豊かにしていくような集団へのアプローチが不可欠であると指摘している。さらに、河村(2006)は、特別な支援を要する子どもが、学級集団の中で楽しく生活し、活動するためには、学級経営の工夫が求められると述べている。

上記の理論より、個別支援を行う際、「学級集団」という視点を忘れてはならないことは、明らかである。そこで、本研究では、「機能的アセスメント(Demchak, M.A. and Bossert, K.W. 1996)」をA児への個別的な介入方法として用い、学級集団への介入においては「虫退治技法(東 1997)を取り入れた授業」を導入することとした。以下に両手法について若干の説明と本研究の目的を示す。

## 1. 2. 機能的アセスメントを用いた個別的な介入

以下の3点から説明する。

### ①応用行動分析 (applied behavior analysis)

応用行動分析のもとになっている行動分析学 (behavior analysis) は、米国の心理学者スキナー (B.F.Skinner 1904-1990) が体系化した「環境と個人の相互作用のあり方」である行動の法則性を明らかにしようとしている包括的な枠組みで、心理学・行動科学に関する学問である (山本・池田 2005)。Alberto, P. A. and Troutman, A.C. (1999) は、人の行動について、学習された結果から生じ、快な結果が行動に引き続いて生じるとその行動は反復されやすくなる一方、不快な結果を伴う行動は繰り返されず、学習されないと指摘している。つまり、応用行動分析では、問題行動の要因を、学習した結果であると捉え、個人と環境の相互作用の中で生じるものとして考えられている。応用行動分析の目的については、単に問題となる行動を減らすのではなく、問題行動に置き換わる適切な行動 (代替行動) を増やすことであると Alberto, P. A. and Troutman, A.C. (1999)、山本・池田 (2005) は、共通して述べている。

### ②機能的アセスメント (functional assessment)

Demchak, M.A. and Bossert, K.W. (1996) は、応用行動分析の領域で科学的に検証されている機能的アセスメントを用い、行動の直前直後に生じた出来事や状況を理解した上で、適切な指導方法を導き出すことが重要であると述べている。

問題行動の基本的アセスメントの基礎をなす仮説として、1. 問題行動は、特定の機能を果たしている。2. 問題行動はコミュニケーションの意図があり、尊重しなければならない。3. 問題行動は、その前後に起きている出来事に関連しており、環境を

コントロールすることが必要である。4. 1つの問題行動が複数の目的を持つことは可能である。1～4を踏まえると、機能的アセスメントとは、問題行動の生じた状況や行動を維持している要因に焦点をあて、行動自体が、どのような目的を達成するために機能しているのか見極め、環境をコントロールするプロセスを指す (Demchak, M.A. and Bossert, K.W. 1996)。

### ③機能的アセスメントの実施手順

Demchak, M.A and Bossert, K.W. (1996) が紹介している「問題行動の機能的アセスメントを実施する際の概要」を参考にし、本研究における機能的アセスメントの実施手順について表1に示す。

表1 機能的アセスメントの実施手順

ステップ1：問題行動を特定する
ステップ2：複数の問題行動に優先順位を付ける
ステップ3：問題行動を定義する
ステップ4：仮説を立てる
ステップ5：アセスメントの結果と指導介入方法を結びつける

### 1. 3. 虫退治技法を取り入れた授業 (全体指導)

本研究における問題を外在化する技法 (本論文では「問題の外在化技法」と示す) は、ブリーフセラピーの基本的な考え方に基づいている。ブリーフセラピーの基本的な考え方について、黒沢 (2012a) は、次の3つにまとめている。(1) 短期的 (brief) で、効果的 (effective) で、効率的 (efficient) である。(2) リソース (resource) と活用 (utilization) が行われる。(3) 解決志向的で未来志向的である。黒沢 (2012a) も述べているように、学校教育は、仲間同士の交流を通して、将来にわたる自己実現の可能性を広げ、個々の児童生徒の個性を伸ばす場である。さらに学校教育は、未来志向の考え方を取り入れ、教育効果が得られる場でもあるので、ブリーフセラピーの考え方は学校教育現場においてもフィットすると述べている。上記の「解決志向と未来志向」の考え方は、具体的に、何が問題なのか原因を追究するというよりは、問題や原因はとりあえず脇に置き、「どのようにしたいのか」を考えようとすることに重点が置かれる。しかし、学校現場では、どうしても問題行動そのものに着目して対応しなければならない局面に追い込まれるため、ナラティブ・セラピーのひとつである問題を外在化させるアプローチを用いることが、有効となるという (黒沢 2012b)。White, M. (2007) は、ナラティブ・セラピーにおける主要な技法として「外在化する会話」「再著述

する会話」「リ・メンバリングする会話」「定義的祝祭」「ユニークな結果を際立たせる会話」「足場作り会話」の6つに分類しているが、「外在化する会話」では、問題を客体化することによって、人を直接問題とするのではなく問題を外在化させ、問題の対応にあたると述べている。

ADHD 傾向のある子どもに対する問題の外在化技法について Nylund, D. (2000) は、子どもと ADHD の問題を切り離して考え、名前をつけることにより、子どもと問題の間に距離を作り、子どもの望ましい能力を最大限に引き出すことが可能になると述べている。加えて、問題を外在化すると、誰に問題があるのか、誰の責任なのかという考えをなくし、子どもたちは外在化された問題に向かって協力して立ち向かうことができるようになる。そして、お互いに良いところに注目しやすくなり、問題解決に向けて楽しく深刻にならないアプローチとなり得ると論じている。

このような問題の外在化技法を東(1997)は、「虫退治」の技法(本論文では「虫退治技法」と示す)として、不登校の子どもに用いた事例を紹介している。一般的に不登校の子どもたちの多くは学校に行けないことで自分自身を責め、さらに周囲の保護者や教師も「根性がない、性格が弱い」などと子どもたちを追い込み、自己否定感情を強めて二次的問題を発生させてしまうことも少なくない。そのような状態から解放して、問題を一旦本人から切り離し、学校に行けないことをわざと「なまけ虫」のせいにし、なまけ虫を撃退するために具体的な行動目標を定め、少しずつ不登校を改善していくというのが、東(1997)が述べる考え方である。問題となる事柄にニックネームなどをつけ、一種擬人化し、客観的に捉え直すことで、対応方法を客観的な視点から具体的に考え、行動目標を設定しながら対応していく。この方法は、「どうして自分は学校に行けないのか」という自己否定感情から一時的に解放し、自らその対応方法を考えていこうとするエネルギーを生み出す可能性を持っているといえる。特に坂本(2012)は、「虫退治は学校現場でつかえる」とその有効性について論じている。

虫退治技法を用いた取り組みは、東(1997)、相模・田中(2000)、坂本(2012)などの実践が紹介されているが、これまでの実践は、不登校などの課題のある子どもに対する個別介入が主であった。そこで筆者は、学級の児童らが、支援を要する児童への、ものの見方(認知)を変容させ、支援を要する児童のヴァルネラビリティの高まりや二次的障害を防ぐことができる予防的・開発的なアプローチを目指し、学級全体への導入が可能ではないかと考えた。

## 1. 4. 目的

ADHD 傾向のある児童への教育的支援として、Demchak, M.A. and Bossert, K.W. (1996) の「機能的アセスメント」を参考に応用行動分析の視点から個別的な介入を行うと同時に、東(1997)の理論をもとに開発した「虫退治技法を取り入れた授業」を学級集団へ導入し、その効果を検討する。

## 2. 方法

### 2. 1. 対象児 (小学校第3学年：通常学級に在籍)

対象児(A児)は、ADHD (Attention Deficit / Hyperactivity Disorder：注意欠如/多動性障害)の傾向が高く、不注意、多動、衝動性を主症状とする発達障害であると、根来(2010)は述べている。また、アメリカ精神医学会が作成した DSM-5 における ADHD の診断基準について杉山ら(2014)は紹介しており、その中で A 児が該当すると考えられる特性(症状)を表2に示す。

表2 ADHD の診断基準 (A 児が該当すると考えられる症状)

<b>A1：不注意症状</b>
b. 注意を持続することが困難
d. 指示に従えず、宿題などの課題が果たせない
e. 課題や活動を整理することができない
f. 精神的努力の持続を要する課題を嫌う
g. 課題や活動に必要なものを忘れがちである
h. 外部からの刺激で注意散漫となりやすい
<b>A2：多動/衝動性症状</b>
b. 着席が期待されている場面で離席する
c. 不適切な状況で走り回ったりよじ登ったりする
e. 「突き動かされるように」じっとしてられない
f. シャベリすぎる
g. 質問が終わる前にうっかり答えはじめる
h. 順番待ちが苦手である
i. 他人の邪魔をしたり、割り込んだりする

### 2. 2. A 児と学級児童らにおける人間関係

表2に示した通り、思いついたことを突拍子もなく大声で発言したり、席を立ったりする行動を異質な行動として、怖がってしまう児童や、同じように悪ふざけの延長で A 児の問題行動に加わるような児童も見られる。加えて、表2で示した様々な症状が原因となり、友達とトラブル(ケンカ)になってしまうことも少なくない。学級内では、『A 児だけ、何で立っているの?』『A 児だけ教室から抜け出して、授業をサボっている!いいなあ』『A 児、早く座れよ!』という学級児童らの声を聞くこともある。



言葉には出さなくても、学級児童らは、A児のことを『A児だけは特別だから』と認識していることが、学級集団の様子や担任教師の意見からも明らかである。担任教師は、学年が上がり、周囲の児童らが成長するにつれ、A児のヴァルネラビリティの高まりや二次的障害の発生を危惧している。一方、A児自身は、『遊びからケンカになってしまう自分の課題を克服して、友達をつくりたい』という願いを持っており、学級児童らは、A児の問題行動をA児自身が困っていることとして認識することに困難を感じていることが分かる。

### 2.3. 機能的アセスメントの実施者・実施期間

A児の問題行動の詳細と代替行動について検討するため、機能的アセスメントを表1に示した手順で実施した。なお、表1「ステップ4：仮説を立てる」に際して、A児の問題行動について仮説を立てるため、筆者と担任教師は、X年4月15日～同年7月14日までのA児の行動を観察し、大西ら(2016)の中で用いられている行動観察シート(表4)に記録した。担任教師は毎日、筆者は、週に2回程度学級に赴き、終日観察を行った。そして、週に1回程度、それぞれの観察記録結果を照らし合わせ、見解を一致させた。

筆者は、ステップ4で用いた行動観察シートの記入に際して、応用行動分析を専門とする臨床心理士よりスーパーバイズを受けている。

### 2.4. 虫退治技法を取り入れた授業の実施者・実施期間

筆者は、担任教師から授業の進め方等について、助言を得ながら、黒沢(2012a)、黒沢(2012b)、坂本(2012)、東(1997)、森(2015)で紹介されている理論をもとに、虫退治技法を取り入れた授業を、X年6月16日～同年7月19日まで(全5回)行った。担任教師は、授業中TTなどに入り、補助を行った。

筆者は、学校教育臨床・生徒指導を専門とする指導担当教員より本実践に関するスーパーバイズを受けている。

## 3. 結果と考察(機能的アセスメント)

表1に示した手順で、機能的アセスメントの結果について以下に述べる。なお、本アセスメントでは、行動の定義として「行動を記述する動詞は、観察可能で、測定可能で、再現可能でなければならない」(Alberto, P. A. and Troutman, A. C. 1999)を用いた。

### 3.1. ステップ1：問題行動を特定する

担任教師の意見を参考に、A児の問題行動を特定した。

表3 A児の問題行動の分類

順位	A児の問題行動
①	暴力(相手を殴る、蹴る、叩く)
②	暴言(相手をバカにしたような発言)
③	教室からの飛び出し(主に支援教室へ向かう)
④	離席(授業中に教室中を立ち歩く)
⑤	大声(授業中に大声で叫んだり、発言する)
⑥	その他

### 3.2. ステップ2：複数の問題行動に優先順位を付ける

表3において、「①：今すぐ指導介入すべき」～「⑥：最終的に指導介入すべき」までA児の問題行動に優先順位を付けた。「暴力」「暴言」は、学級児童らに危害を加える恐れがある行動であり、本人のヴァルネラビリティの低減を図る意味からも最優先で介入すべき問題行動であると判断した。「教室からの飛び出し」「離席」「大声」は、担任教師が授業を進めるにあたり、困難に感じている度合いで決定した。

### 3.3. ステップ3：問題行動を定義する

ステップ2より「暴力」「暴言」は、A児と他の児童らとのトラブルの原因(発端)となっている可能性が示唆される。よって、ターゲットとする問題行動を「暴力」「暴言」と定義した。

### 3.4. ステップ4：仮説を立てる

#### 3.4.1. 仮説を立てるために必要な情報を集める

A児の問題行動について仮説を立てるため、「行動観察シート(大西ら2016)」を活用した。期間は、X年4月15日～同年7月14日までで、全37事例中、表3の①～⑥までの行動が見られた事例は30事例であった。そのうち、「暴力」「暴言」について記録されている11事例を、表4に示した。なお、曖昧な記述が見られる事例は省くこととした。

#### 3.4.2. 問題行動の機能について仮説を立てる

表4の行動観察シートで得られた情報から、A児の問題行動に影響を及ぼす可能性のある要因について、Demchak, M. A. and Bossert, K. W. (1996)が示す「問題行動の仮説リスト(表5)」を参考に、仮説を立てた。

表4 行動観察シート

日付	状況/場所	A児の行動	周囲の対応	A児の反応
4/27	朝の会が始まる前、A児の隣の席で、男子児童が学級文庫を読んでいる。	「おれのだ、貸せ！」と言い、男子児童から取り上げようとする。	筆者が「かわいそうだよ」と声をかけ、近くにいた女子児童が「学校の本だから、A児の本ではないよ」と注意する。	本を離し、席に着いた。反省している様子は全く見られない。
5/6	漢字スキルをしておらず、担任教師が「漢字スキルをきなさい」とA児に言う。	漢字スキルを机の上に叩きつけ、配膳台に向かって、投げる。	担任教師・筆者・周囲の児童ら、全員が反応しない。	ふてくされた様子で席へ戻る。漢字スキルは行わない。
5/25	体育館で行われた芸術鑑賞会にて、隣のクラスの男子児童と近くなる。	隣のクラスの男子児童をからかい始め、その後、殴り、蹴りつける。	担任教師が止める。	ふてくされ、反省している様子はあまり見られない。
5/27	昼休みに教室でA児がボールを持って遊んでおり、それを見た男子児童が注意する。	男子児童の背中をきつく叩く。	担任教師が止める。	すぐに教室を飛び出し、30分後に戻り、男子児童に謝る。
6/2	ドッジボール大会に向けての練習中。	相手チームの男子児童に「へたくそ！そんなへばいボールでよく大会に出れるな」と大声で言う。	担任教師が「人を傷つける言葉を言う人は試合に出なくてもいい」と言う。	全く反省した様子を見せず、ふてくされた態度が続く。
6/22	休み時間に友達とキックベースをしている。	勝ったチームと言いつけになり、相手チームの児童の顔を殴る。	担任教師がA児の気持ちや想いを聞く。	自分も悪かったので、相手チームの児童に謝る。
6/23	体育の時間にドッジボールの練習を行っている。	ジャンプボールのジャンプで、負け、決まった児童に「へばいのに！」と暴言を吐く。	担任教師が「みんな一生懸命やっているのに、A児がそんなことを言うと、やる気出ないと思う」と言う。	暴言を止め、その場で黙り、試合に臨む。
6/24	以前A児に嫌な事をされた1年生の男子児童がA児に会い、「あ、前にいじわるされたA児や」と言う。	1年生の男子児童が大事に作った紙コップの双眼鏡を取り上げ、潰し、そのままゴミ箱へ捨てる。	後に、担任教師が「一生懸命やって、気に入っていたものを壊すのはどんな気持ち？」とA児に聞く。	「それは嫌やと思う。でも、嫌な事を言われたから我慢できなかった」と言い、落ち着いた後、自分から謝る。
6/27	昼休み、体育館に入り込み、勝手にボールを使い、バスケットボールをするのだが、5年生の児童に止められる（注意される）。	5年生の児童に殴りかかる。	後に、担任教師が「5年生は、今やる時間だったから注意してくれたんだと思うよ」と言う。	「殴られたもん」と言い、嫌がりながらも、謝る。
7/1	休み時間、運動場でキックベースをしており、2年生の児童がファールなのに1塁へ走る。	2年生の児童に暴言を吐き、背中などを蹴り、叩く。	後に、担任教師が「2年生はまだルールも分からないので、優しく言ってあげて」と言う。	「負けるやんけ！向こうだって叩いてきたし」と言い続けるが、仕方ないなという感じで謝る。
7/7	休み時間、体育館のステージにある太鼓を叩き、隣のクラスの男子児童に注意される（止められる）。	ステージから飛び降り、注意をした男子児童を殴る。	筆者が「殴ったら、ケガするやろ」と強く言う。	自分から謝りに行く。ただ、謝った後は、体育館を走り回り、送風機をいじったりする。

表5 問題行動の仮説リスト

1. その行動は注目を得るための方法として行われている。
2. その行動は、何かの対象物（食べ物、品物、ある活動へ参加すること）を得るための方法として示されている。
3. その行動を行うのは、ある特定の課題、活動、個人から逃避、回避するためである。
4. その行動は、感覚的なフィードバックを得る方法として行われている。
5. その行動は、その人の気分がよくない、あるいは痛みを感じているというのを伝達するために用いられている。
6. その行動は、他の時点の他の状況で起きている出来事によって引き起こされている。

ターゲットとした問題行動（暴言・暴力）以外に表4「A児の反応」において「ふてくされ、反発する（謝らない）」という行動が4/27・5/6・5/25・6/2・6/23に生起していることが明らかとなった。この行動は、トラブルの悪循環を引き起こす要因となりかねないので、本人のヴァルネラビリティの低減を図るためにも介入すべきである問題行動であると判断し、「暴力」「暴言」に加えてターゲットとする問題行動として定義することとした。

表4より、「暴力」「暴言」は、自らの想いや願い（考え）を他の児童に知ってもらうため、伝えるために機能しており、自分の意見を相手に伝える手段として誤って学習されたスキルであることが考えられる。例えば、6/24：1年生から嫌な事を言われた際、本来ならば、言葉を用いて自分の意見を伝えるべきであったが、先に手が出てしまった。よって、「暴力」「暴言」は、「相手に自分の考えを伝え、自分に注目してほしい」という表5の1で示された「注目行動」として機能していることが仮説として推察された。さらに、問題行動発生後の「ふてくされ、反発する」という行動は、トラブルが発生した際、その場から逃げるための手段として誤って学習された可能性が考えられ、表5の3で示された「回避行動」として機能していることが仮説として推察された。

### 3. 5. ステップ5：アセスメントの結果と指導介入方法を結びつける。

#### 3. 5. 1. 担任教師による問題行動への対応

X年4月下旬ごろより、担任教師は、A児の問題行動に対して応用行動分析の考え方に基づく対応を行ってきている。例えば、ステップ3で定義をした問題行動とは異なるが、A児の離席等に対しては、その行動を消去するため、相手にせず注目を与えない、同時にA児が他の方法で注目されるように、適

応行動に対して注目を与えていくようにした。その結果、以前より適応行動が増え、問題行動が減少したことが担任教師自身の意見から明らかになった。引き続き、「暴力」「暴言」「ふてくされ、反発する」といった問題行動にも上記の対応を試みた。なお、「ふてくされ、反発する」といった問題行動については、後にも述べるが、A児が学級児童らと人間関係を築く上で重要な意味を含んでいるため、以下に若干の説明を加える。

担任教師は、A児がトラブルを起こした後、「ふてくされ、反発する」場合、相手にしなかった。一方、A児が自分から事態を収めるため、正直に謝ることができた場合は、その行動（正直に謝る）に対し、評価をした。その結果、A児は、トラブルを起こした後、事態を収めるため自分から謝るといった行動を苦手としていることが分かった。A児が、トラブル発生後の後始末の仕方を学ぶにあたり、担任教師の介入に加え、学級児童らのフィードバックも行動の増減に影響を与えるものと考え、A児が正直に謝ることに関しては、学級全体で考え、取り組むべき課題であることが示唆された。

#### 3. 5. 2. 代替行動の決定

アセスメントの結果を踏まえ、A児への指導介入方法として代替行動を選定し、獲得させることを目指した。代替行動とは、問題行動と同じ目的（機能）を果たしている代替となる行動を指す。代替行動を選択する条件として、問題行動と機能的に等価であり、問題行動より、効率的であり効果的であることが挙げられる（Demchak, M.A. and Bossert, K.W. 1996）。例えば、注目行動として機能している暴力や暴言に対しては、暴力や暴言と同じくらい相手から注目され、暴力や暴言よりも効率的に効果的に相手から注目される行動が代替行動として考えられる。よって、A児が獲得すべき1つ目の代替行動として、「言葉を用い自己主張を行うこと」が考えられる。問題行動（暴力・暴言）は「注目行動」として機能しているため、言葉を用い自己主張できた際は、必ず担任教師が褒め、学級の中で取り上げるなど、A児が代替行動を行った際、周囲の児童らからA児自身が注目されるような工夫が、代替行動を獲得するために必要であるといえる。2つ目の代替行動は、トラブル発生時の「正直に謝ること」である。問題行動（ふてくされ、反発する）は、「回避行動」として機能しているため、トラブル発生時、正直に謝ることができた際は、担任教師が褒めることに加え、出来るだけ早くその場から逃避・回避させることが、代替行動を獲得するために求められるだろう。



#### 4. 結果と考察（虫退治技法を取り入れた授業）

表6に、虫退治技法を取り入れた授業の全体計画

を示し、その中で見られたA児の活動の様子について述べる。

表6 虫退治技法を取り入れた授業

授業	テーマ	日時	活動におけるA児の様子
1	心のハート	6/16	A児は、ハート型の図形に色を塗り、その後、友達同士で開示し合い、人によって、感じ方や捉え方が違うことに気付いた。特に『作ったハート見てや』と自慢気に自らの気持ちを友達に紹介していた姿が印象的であった。
2	自分の虫を調べよう	6/22	A児は、自分の困っていることを「うそついちゃうこと」とし、「大にゅうどう虫」と名付け、虫の絵を描く活動を通して、問題を外在化するスキルを身に付けることができた。積極的に、友達の虫を集める活動を行い、友達の困っていることや苦手なことを共有し合うことができた。
	ホームワーク① (自分の虫を観察しよう)	6/22 ↓ 6/27	A児は、ホームワークを通して、自分の困っていることや苦手なことを虫として外在化できるスキルの定着を目指した。
3	自分の虫に負けないための「ワザ」を身に付けよう	6/27	ホームワーク①を参考に、何をすれば自分の虫を退治することができるのか考え、「大にゅうどう虫」を退治するための具体的な行動目標を「うそをついてもさいごにぜったいいう」としていた。つまり、A児は、「嘘をついてしまったとしても、後から正直に嘘をついていたことを伝える」ことを、技（ワザ）として作ることができた。
	ホームワーク② (自分の虫にワザを使ってみよう)	6/27 ↓ 7/14	A児は、ホームワークを通して、自分の虫を退治するため、ワザ（嘘をついてしまったとしても、後から正直に嘘をついていたことを伝える）を使うことの定着を目指した。
4	ホームワーク②の復習	7/5	ホームワーク②が長期に及ぶため、記入方法等の確認や復習を行った。
5	体育館で虫取りをしよう	7/14	日常生活において、困っていること、苦手なこと20場面を画用紙として体育館に配置した。A児は、積極的に「虫の名前」「自分が見つかるワザ」をワークシートに記入し、日常生活において、虫退治技法の考え方を活かせるようになった。
	ホームワーク③ (日常生活で出現する虫を観察しよう)	7/14 ↓ 7/19	A児は、ホームワークを通して、虫退治技法の考え方を日常生活に活かすことができるよう定着を目指した。

##### 4. 1. A児が作成した虫についての詳細

担任教師は、『A児は、友達との会話の中で、嘘をついてしまうことがあり、それがもとで、トラブルに発展することも少なくない』と述べている。A児は、2時間目において「うそついちゃうこと」を自分の困っていることとし、「大にゅうどう虫」として外在化した。そして、3時間目において「嘘をついてしまったとしても、後から正直に嘘をついていたことを伝える」という具体的な行動目標を立て、ホームワークを通してワザを使うことの定着を目指すことができた。

##### 4. 2. A児に対する学級児童らの、ものの見方（認知）の変容

本プログラムの実施後、A児に対する学級児童らの、ものの見方（認知）が変容したという報告を担任教師から受けた。以下に、具体的な事例（報告内容）を示す。

表7 A児に関する担任教師からの報告

A児は、「恐竜の化石が家にあるで!」「UFOが飛んできた!」など友達に「ありえない嘘」を言うことが多かった。学級児童らは、「そんなんあるはずないやん!」と話を切ったり、上手くかわしたりしていた。しかし、2時間目の「友達の虫を集める活動」の際、児童らは、A児の「大にゅうどう虫」を見つけ、「A児は、嘘をついてしまうことを自分でも分かっているんや」「A児は、嘘をついてしまうことに困っているんや」と初めて気付くことができた。さらに、A児は、嘘をついてしまった際、「今の嘘やで」と自分で正直に友達に伝えることを「ワザ」として考えた。その後、A児とある児童との会話で、A児は、嘘をついてしまった。A児は、会話をしていた児童に「あれは、嘘やったんやで」と正直に伝えることができた。この事例以外にも、「さっきの話は、嘘やで」と友達へ伝えることができるようになり、「A児は、嘘をついていたことを正直に自分から言えるようになったんや」と周囲の児童らからの声も増えた。

本プログラム実施前、表7の下線部より、学級児童らは、A児が嘘をついてしまうことを、ネガティブに考えていた。「友達の虫を集める活動」において、友達同士で虫を共有し合った結果(図1)や表7の下線部より「嘘をついてしまうことは、A児自身も困っていることなんや」と、捉え方を変え、学級児童らは、A児の困っていることや苦手なことを受け入れることができた。A児自身が、虫退治技法の考え方を学習した結果、問題行動に対する学級児童らの認知が変容し、A児が学級集団に受け入れられたことが示唆された。

友だちの名前	こまっていること・にがてなこと	虫の名前
○さん	わすれものをすること	わすれんぼう虫
○さん	発表会のときにドキドキすること	ドキドキ虫
○さん	テストであとすこしで100点なのにまちがえてしまうこと	テスト虫

図1 「友達の虫を集める活動」で児童が用いたワークシートの一部

### 5. 結果と考察(「機能的アセスメントの実施」と「虫退治技法を取り入れた授業」相互の関連)

「機能的アセスメントの実施」と「虫退治技法を取

り入れた授業」相互の関連性について、A児の行動変容の視点から考察を行う。

代替行動として求められている「正直に謝ること」を、「嘘をついてしまったとしても、後から正直に嘘をついていたことを伝える」という本授業実践を通してA児が作った具体的な行動目標(ワザ)と対応させた際、ごまかさず、正直に伝えるといった観点から関連性があることが示唆された。

さらに、表4における行動観察シートより「回避行動：問題行動(トラブル)発生後、ふてくされ、反発する」の生起回数に着目したところ、6/27以降、減少していることが顕著に表れている。外在化した自らの問題に対して、具体的な行動目標(ワザ)を作り、ホームワーク等を用いワザを使う活動を6/27以降実施しており、この活動を通して、A児は代替行動を獲得することができた可能性が推察された。そこで、行動観察シートに記述した11事例を、A児がふてくされ、反発する(謝らない)態度をとった場合0点、正直に謝ることができた場合1点とし、11事例を得点化することでA児の行動変容を図2に視覚的に示した。なお、①は「暴力」②は「暴言」を指す。

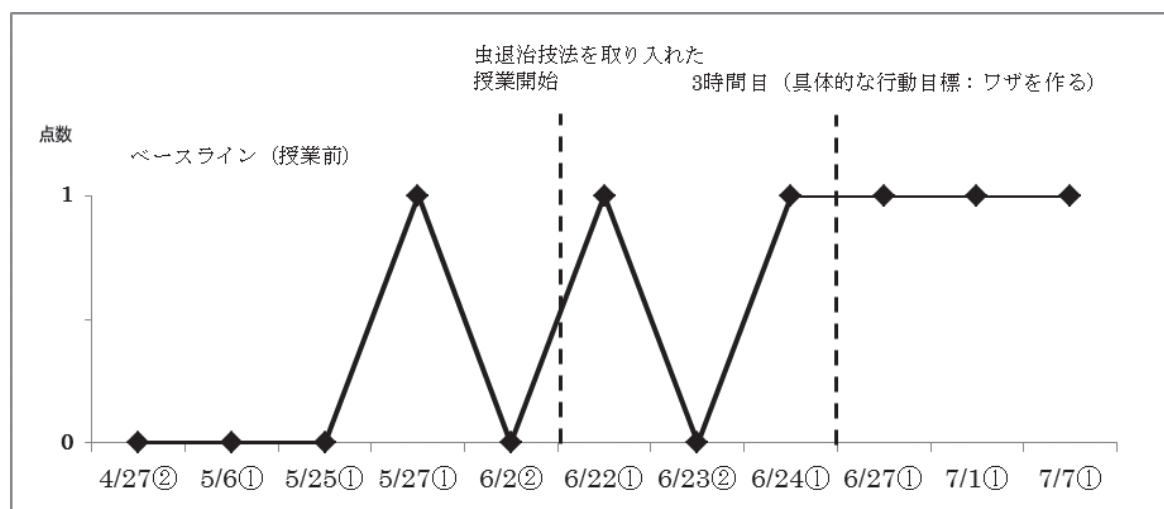


図2 虫退治技法を取り入れた授業の実施前後におけるA児の行動変容



図2より、虫退治技法を取り入れた授業における3時間目（具体的な行動目標：ワザを作る）を実施した6/27から、A児は「正直に謝る」という代替行動を獲得することができたことが考えられる。つまり、「嘘をついてしまったとしても、後から正直に嘘をついていたことを伝える」という具体的な行動目標（ワザ）を設定しワザを使う活動を通して「正直に謝る」という代替行動を獲得することができ、6/27以降、トラブルが発生した際、正直に謝る回数が増えた可能性が示唆される。

## 6. 全体的考察

本研究の目的は、ADHD 傾向のある児童への教育的支援として、Demchak, M.A. and Bossert, K.W. (1996) の「機能的アセスメント」を参考に応用行動分析の視点から個別的な介入を行うと同時に、東(1997)の理論をもとに開発した「虫退治技法を取り入れた授業」を学級集団へ導入し、その効果を検討することであった。

その結果、行動の機能に基づき、問題行動を定着させている機能の消去と適応行動への確実な正の強化を行ったことで、A児の問題行動の一部（離席等）が減少した。さらに、学級担任が上記のような、応用行動分析の視点からの対応を続けた結果、「お互いの良いところに着目して認め合う」といった雰囲気学級集団において形成されたといえる。このようなベースが学級集団において形成されていたからこそ、虫退治技法を取り入れた授業の実施後、A児自身が、虫というかたちで問題を外在化するスキルを身に付け、その姿を学級の児童らは受け入れることができ、A児が代替行動の一部を獲得することにつながったといえる。

虫退治技法を取り入れた授業の中でも特に「具体的な行動目標（ワザ）を作り、ホームワーク等を用い、ワザを使ってみる活動」によって代替行動を獲得することができた可能性が示された。A児が外在化した自らの問題（うそをついちゃうこと）や具体的な行動目標（うそをついたことを正直に伝える）は、獲得すべき代替行動（正直に謝る）との関連性が強いいため、虫退治技法の考え方を学習し、代替行動を獲得することができたといえる。よって、虫として外在化する自らの問題（困っていること・苦手なこと）が獲得すべき代替行動の内容と関連性が強い場合、代替行動を獲得しやすくなるという仮説を立てることができる。

一方、虫退治技法を取り入れた授業では、外在化する自分の問題を1つに絞っており、A児自身が外在化した問題を尊重した上で、特に、「暴力」や「暴言」について言及することはなかった。しかし、X年7月以降も継続してA児の行動を観察したとこ

ろ、担任教師より、「暴力」「暴言」といった問題行動が減少したという報告を受けた。直接ターゲットとしていない問題行動が減少した要因について、担任教師の対応の他に、代替行動を学んだことが逆説的な効果を及ぼした可能性が考えられる。A児は、代替行動（正直に謝る）を苦手としており、本心では、「できれば謝りたくない」と考えていることが推察される。つまり、「暴力」「暴言」といった問題行動を、そもそも行わなければ、謝る必要もなく、A児自身が「悪い行動をしなければ謝らなくて済むから、最初から先生に怒られるような行動はやめよう」と考えられるようになった可能性が示唆される。よって、「暴言」「暴力」の代替行動を学ぶ以前に、後始末の仕方（正直に謝る）を学習したことによって、間接的に「暴言」「暴力」といった問題行動を意識することができるようになり、問題行動の減少につながったのではないだろうか。

上記より、具体的な行動目標として設定されたワザを使う活動を通して、否定的にならず、楽しくポジティブな側面から代替行動の獲得を目指すことができる。つまり、機能的アセスメントを行い、代替行動を決定し、代替行動の獲得のために虫退治技法の考え方をを用いることが可能であるといえる。

## 7. 今後の展望

本研究において「虫退治技法の考え方」が「代替行動の獲得」に影響を及ぼすことが示唆された。しかし、先述の通り、代替行動は、問題行動と同じ機能を果たす上で、より効率的で効果的なものでなければならず、簡単に獲得できるものではないため、教師や周囲の児童らの関わりや学級の雰囲気作りが代替行動を獲得し、定着化させるために重要であることは言うまでもないだろう。

今後の展望として、あらかじめ、教師が、代替行動について検討し、児童の特性や実態を踏まえ、外在化する内容（問題）を決定しても良いのかもしれない。本研究の成果や課題を応用させ、より多くの子どもたちに実施できるよう検討していきたい。

## 8. 謝辞

本研究実践にあたり、池島徳大先生には、丁寧かつ熱心なご指導を賜りました。心から感謝いたします。また、教職大学院連携協力校の校長先生をはじめ、諸先生方には大変お世話になりました。ここに厚く御礼を申し上げます。

## 注

本研究は、教職大学院連携協力校の校長先生及び担任教師、A児の保護者の了解を得た上で実施しました。

参考・引用文献

- Albert, P.A. and Troutman, C.A. (1999) *Applied Behavior Analysis for Teachers*. (P.A. アルバート, A.C. トルーマン著 佐久間徹, 谷晋二, 大野裕史 訳 2004 はじめての応用行動分析. 二瓶社)
- 池島徳大 (1997) クラス担任によるいじめ解決への教育的支援. 日本教育新聞社
- 石隈利紀 (1999) 学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス. 誠信書房
- 岩坂英巳 (2014) 子どものこころの発達を知るシリーズ④ ADHD の子どもたち. 合同出版
- 大西貴子, 武藤葉子, 小枝久美子, 岩坂英巳 (2016) ティーチャー・トレーニング・プログラムによる保護者支援に関する研究 第二報－事例を通じた発達特性の違いによる効果の検討－. 次世代教員養成センター研究紀要, 第2巻 pp.137-145
- 河村茂雄 (2006) Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営 さまざまなニーズの子どもが共に育つ学級づくり. 図書文化社
- 栗原慎二, 井上弥 (2010) アセス (学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト) の使い方・活かし方 CD-ROM 付き! 自分のパソコンで結果がすぐわかる. ほんの森出版
- 黒沢幸子 (2012a) 学校におけるブリーフセラピーの基本的な考え方. 児童心理, 第66巻, 第3号 pp.1-11
- 黒沢幸子 (2012b) ワークシートでブリーフセラピー 学校ですぐ使える 解決志向&外在化の発想と技法. ほんの森出版
- 坂本真佐哉 (2012) 学校現場でつかえる「虫退治」－ナラティブセラピーの「外在化する会話」から学ぶ. 児童心理, 第66巻, 第3号 pp.20-28
- 相模健人, 田中雄三 (2010) スクールカウンセリングにおいて問題行動を起こす児童に「虫退治」の技法を用いた1例. 鳴門生徒指導研究, 第10号 pp.61-71
- 庄司一子 (1993) 児童の self-control の発達の検討. 教育相談研究, 第31巻 pp.47-58
- 杉山登志郎, 高貝就, 涌澤圭介 (2014) 児童青年期の精神疾患. 森則夫, 杉山登志郎, 岩田泰秀 (編) 臨床家のためのDSM-5虎の巻. 日本評論社 pp.18-61
- 中央教育審議会 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)
- Demchak, M.A. and Bossert, K.W. (1996) *Assessing Problem Behaviors American Association on Mental Retardation Research to Practice Series*. (デムチャック, ボサート著 三田地真実訳 2004 問題行動のアセスメント. 学苑社)
- Nylund, D. (2000) *Treating Huckleberry Finn A new narrative approach to with kindsdiagnosed ADD/ADHD*. (デイヴィッド・ナイランド著 宮田敬一, 窪田文子訳 2006 ADHD へのナラティブ・アプローチ 子どもと家族・支援者の新たな出発. 金剛出版)
- 根来秀樹 (2010) お母さんのための児童精神医学－子どものこころの脳科学. 日本評論社
- 東豊 (1997) セラピストの技法. 日本評論社
- White, M. (2007) *Maps of Narrative Practice*. (マイケル・ホワイト著 小森康永, 奥野光訳 2009 ナラティブ実践地図. 金剛出版)
- 森俊夫 (2015) ブリーフセラピーの極意. ほんの森出版
- 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 山本淳一, 池田聡子 (2005) シリーズ 教室で行う特別支援教育2 応用行動分析で特別支援教育が変わる 子どもへの指導方略を見つける方程式. 図書文化社