



# 問題行動の軽減の方法



# 1 問題行動と対応の基本

## 1 問題行動とは

～ 誰にとっての「問題」か～

誰にとっての「問題」行動なのか

問題行動への指導を考える際に、最初におさえるべきは、誰にとっての問題であるかという点です。教師や大人にとっての「問題」の側面だけでなく、子どもの発達にとっての「問題」（課題性といいかえる意味での）を明らかにする必要があります。例えば、子どもが理解できない困難な課題を大人が提示しておいて、子どもがそれから逸脱した際に、それを子どもの側の問題行動としてしまうことは、問題行動の本質を隠してしまうことになりかねません。まず大人を含め、環境の側が問題行動を生み出す要因をふくんでいないか、という視点で自らをとらえなおすことが重要です。

たとえば、自閉症の子どもが「目の前を人が急に横切るとその人を叩きに行く」のように、他の人を巻き込めば、「問題行動」となるでしょう。この行動のために周囲は困ることになり、自らは社会参加の機会を制限されかねないという理由からです

しかし、同じ子どもが「積み木並べのような一人遊びにこだわっている」という行動なら、どうでしょうか。学校では、指示に従えないために「問題行動」と見なされるでしょうが、家庭では、その間は手がかからず母親が家事が可能なことから、「一人で過ごす余暇」として見なしているかもしれません。

つまり「問題行動」もかかわる人の立場や考え方によって変わる場合があるのだということなのです。ですから、「問題行動」かどうかという判断は個別的になされる必要があります。

### 問題行動とする基準

自分の身体・健康上の著しい危険をもたらす

他者の身体・健康上の著しい危険をもたらす

誰もが有意義と認める学習、労働、レジャーへの参加を著しく妨げる

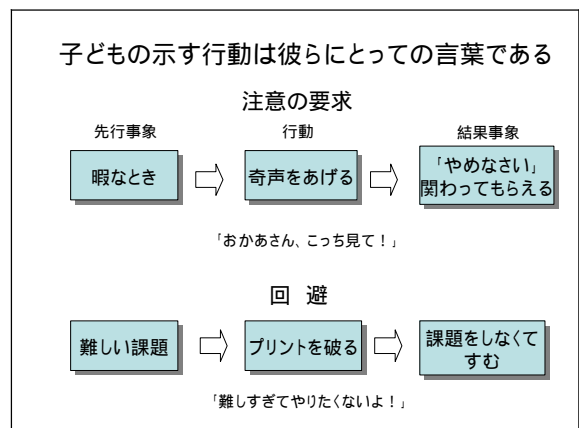
\* この何れかに当てはまる行動は、問題行動と言えます。

しかし、「著しい」という部分にはやはり主観が入っていて「問題行動」ということばの定義のあいまいさが残ります。

問題行動は発達要求の表れ（子どもからのサイン）

次に、「問題行動は発達要求のあらわれ」ととらえ、その中に子どもが内面的にかかえている発達要求と、それが実現できないことでの周りとの軋轢が問題行動となってあらわれている姿を、その基底に読みとることが大切です。

このようにとらえることは、問題行動の消去のみを指導の目標にするのではなく、発達要求を実現することで、問題行動を必要としない内面を形成することを目標とする方向性を提示することにつながります。



## 2 問題行動への対応の基本

～連携した支援・指導～

問題行動への対応は、園・学校内での共通した認識と指導・支援方針であたる必要があります。また、家庭との連携も大切です。そのためには、以下のことが基本になります。

チームで取り組むこと  
「問題行動」か否かの共通理解  
悪者探しをしない  
問題を先送りしない  
問題の解決を最優先する  
様々な体裁にこだわらない  
記録をとること  
記録に対する共通理解と励まし合い

### <連携体制の確立のために>

保護者と教師の頼関係を構築するためには、相手を理解しようとしなければ自らも理解されることはありません。保護者と教師双方で、問題点の共通理解をはかり、子どものよりよい教育のために、お互いの思いや考えや知恵を出し合い、積極的に問題解決をはかっていくことで意思統一をすることが大切です。対立したままでは何も進展しません。

教師の立場では

「専門家かどうか」よりも、積極的に取り組んでいくという姿勢を示すことがまず大事です。

保護者の立場からは

子どもを悪くしたい教師はいないはずですが。とにかく話し合う機会を持ってもらうことから始めましょう。

### <教師間の連携のために>

問題を一人で抱え込まないこと  
記録を取ること  
校内支援チームを立ち上げ、学校全体として取り組む体制を作る  
定期的な会議や研修会などを持つ  
守秘義務の遵守に対して園・校内で徹底をはかる  
統一した対応を行い、引き継ぎ体制をつくる

### <家庭との連携のために>

相談をきっかけに話し合うチャンスをいかしましょう  
それぞれが無理なくできる範囲を探しましょう  
日常的に子どもの様子を伝え合えるよう工夫しましょう  
保護者と教師は対等の立場、良きパートナー

### <専門機関との連携>

外部と積極的に連携する  
心理・教育・医療・福祉など必要に応じてできれば複数分野

事例によっては薬物療法が必要な場合もありますが多くの問題行動は薬物療法だけでは解決しません。複数の専門性が必要です。

## 2 問題行動へのアプローチ

### 1 行動療法的アプローチの原理

行動療法的アプローチとは、行動の学習される理論に基づいて、望ましい方向に変える治療教育を総称して呼ばれます。(行動変容法、行動応用分析)

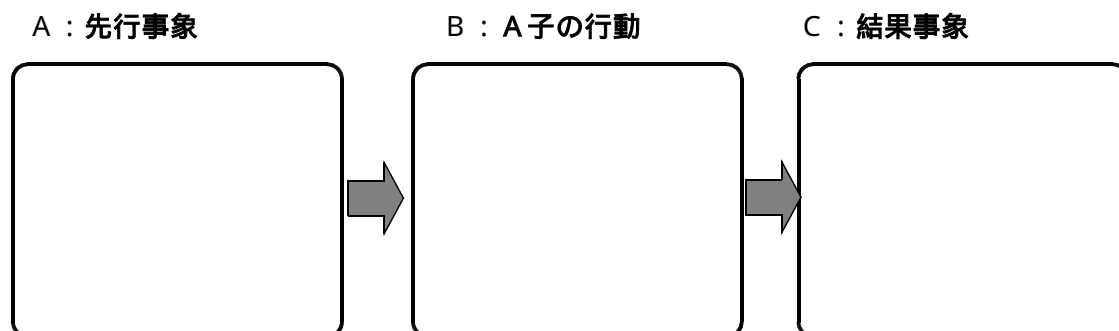
#### (1) 行動のABC

行動のABCとは「子どもがなぜそのような行動を学習するのか」を3つの段階に分けて理解しようとする考え方です。ABCは、次の意味です。

- A : 先行事象 (Antecedents) : 子どもの行動する前の事柄
- B : 行動 (Behavior) : 子どもが行ったり言ったりすること
- C : 結果事象 (Consequences) : 子どもが行動した後の事柄

【演習】次の事例を「行動のABC」で整理してみましょう。

<例1> A子は、お母さんとスーパーに行きました。A子は、お菓子売り場で好きなお菓子を見つけて「買って、買って」と言い張り、そこを動かこうとしません。あまりのしつこさに、お母さんは、根負けをしてお菓子を買ってあげました。最近では、スーパーのお菓子売り場に行くたびに、A子は、「買って、買って」とパニックを起こすようになりました。



#### (2) 行動の3原則

行動の3原則とは、結果事象に着目し、結果と行動の関係をまとめたものです。

##### 原則1 : 強化の原理

子どもは、ある行動にその子にとって良い結果が伴うと、またその行動をするようになる。

##### 原則2 : 消去の原理

子どもは、ある行動にその子にとって良くも悪くもない結果が伴うと、しだいにその行動をしないようになる。

##### 原則3 : 罰の原理

子どもは、ある行動にその子にとって悪い結果が伴うと、しばらくその行動をしないようになる。

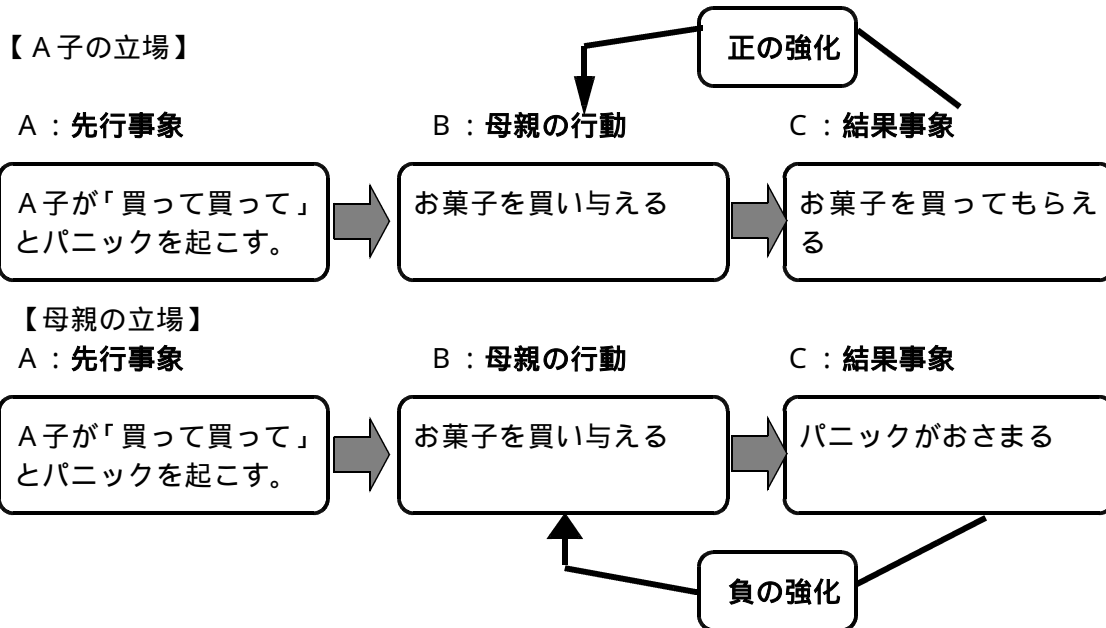
一般的に、「原則3 : 罰の原理」を用いることは、他へのマイナス的影響が大きいため選択肢から除かれます。

## 強化の原理

強化の原理には、2種類あります。

何かをした後で、その人物にとって良いこと（正の強化）が与えられる。  
何かをした後で、その人物にとって嫌なこと（負の強化）が取り除かれる。

先のA子の事例では、A子にとっては「正の強化」が、母親にとっては「負の強化」が行われていることとなります。



### 指導場面に生かしてみると・・・

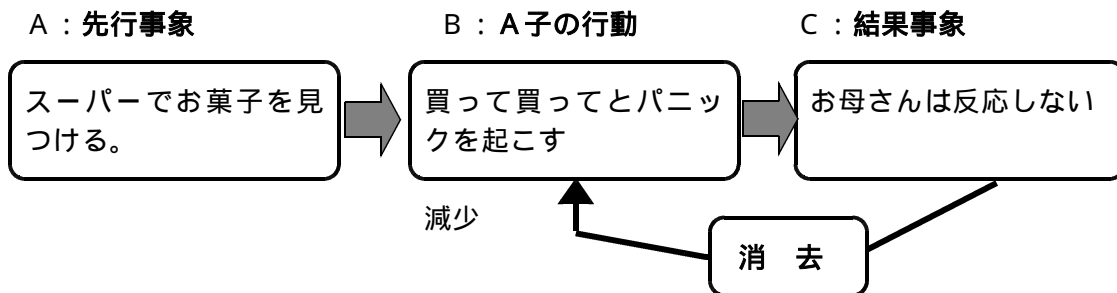
「問題行動が繰り返されて困る・・・」このようなケースの場合、問題行動の後の対応が、結果として更にその行動を引き起こす結果となっていないか（強化をする結果になっていないか）を検討する必要があります。

## 消去の原理

消去は、それまでにその行動が強化されてきたタイプによって2通り考えられます。

正の強化によって獲得された行動の消去

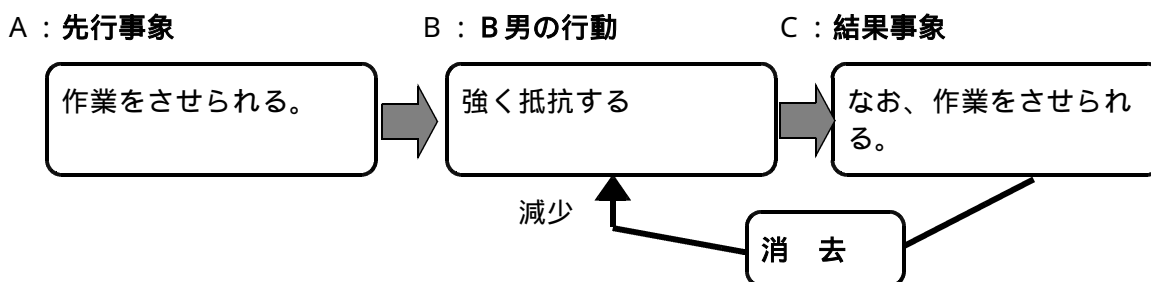
ある行動の結果として、与えられてきた正の強化が与えられなくなるために起こるものです。



負の強化によって獲得された行動の消去

ある行動の結果として、これまで行われてきた負の強化が、行われなくなるために起こるものです。

<例2> B男は、先生の指示を聞きません。机に向かっての作業をさせようとする、金切り声をあげて床にひっくり返るなどの強い抵抗を示します。こうなると、どうしようもなくなり、作業をさせることはできなくなります。



消去による行動減少には2つの特徴があります。

行動が消えるまでに比較的長時間かかること  
それまで習慣となっていた行動は、消去の初期段階に一時的に頻度の増加や激しさが見られること

#### 指導場面に生かしてみると・・・

「バカ」「ウンチ」などの言葉をわざと言うことで、先生の注意を引こうとしているA君に対して、その言葉を言っても反応しないことにしました。すると、A君は、更にその言葉を言って生の気を引こうとしました。しかし、それでも先生が反応しないので、数日後には、そうした葉は減少をしていきました。

## 2 その他の指導技法

### (1) 全強化と間欠強化

強化には、毎回強化が与えられる全強化と何回かに1回だけ強化される間欠強化の2種類があります。一般的には、行動が定着するまでは、全強化を行い、行動が獲得された後は、間欠強化を行う方が、全強化だけを行うより定着が良いとされています。また、間欠強化を行うことで、強化されなくてもその行動の減少傾向は小さいと言われています。

#### 指導場面に生かしてみると・・・

登園後、カバンをロッカーにしまわないB君に、しっかりしまったらシールを貼る取組をしました。取り組み始めた当初は、できた日には、毎回シールを貼りましたが、1ヶ月程度取り組み定着が見られたので、毎日ではなく、カバンチェック曜日を設け、その曜日にそれまでの取組を教師と一緒に評価してシールを貼るようにしました。その後、シールを使う割合をさらに減少させていき、最後にはシールを使わないでも自分からカバンをロッカーにしまうことができるようになりました。

### (2) 弁別と般化

ある特定場面で、ある行動に対して一貫した結果を伴うことによって、特定場面ではほとんど必ずその行動を示す(示さない)ことを、先行事象を弁別したと言います。先のA子の事例では、A子は、スーパーを弁別したことになります。一方で、ある特定の場面での行動が強化(消去)されたために、別の場面でもその行動をする(やめる)ようになることを般化したと言います。

自閉症や知的障害のある幼児の場合、一般的に学習したことを他の場面に般化させることが難しいケースが多くあります。般化させる場合には、次の2点が大切になります。

- ・先行事象を互いに近似させ、般化しやすいようにする。
- ・般化した行動も一貫して強化する。

### 指導場面に生かしてみると・・・

牛乳を飲みたがらない君に、コップにメモリを付けて少量から飲ませる取組を始めました。その結果、園では次第に飲める量が増えてきましたが、家では相変わらず飲みません。そこで、家でも園と同じコップを使って、園で取り組んでいる量を飲むようにしました。その結果、家でも飲めるようになってきました。

## 3 具体的な指導のために

問題行動への対応は、その行動の起こった後の対応が重要であることを先に述べました。同時に、問題行動が起きることを予防することも欠かすことができない取組です。このように、問題行動に対しては、予防とその後の対応の両面から考えていくことが必要となります。

### 1 問題行動が起こった後の対処法

#### (1) 原因を探る

どの問題行動にも、原因が存在します。問題行動を取り除くことを考えた場合、まず、原因をつきとめ「どうしてその行動が起き続けるのか」を明らかにする必要があります。

先に述べたとおり、問題行動の続く原因の多くは、「行動」と「その直後の状況」の関係が大きいとされます。具体的には、「望んでいるものごとを獲得」する場合と「望まないものごとから逃れる」場合の2通りに分けることができると考えられます。問題行動の直後に、本人が「何らかのものを結果的に手に入れた」か「何らかのものごとから結果的に逃れた」かによって、図1のように原因が分かります。また、次頁表1は、問題行動の原因と例をまとめたものです。

図1 問題行動の原因の分類

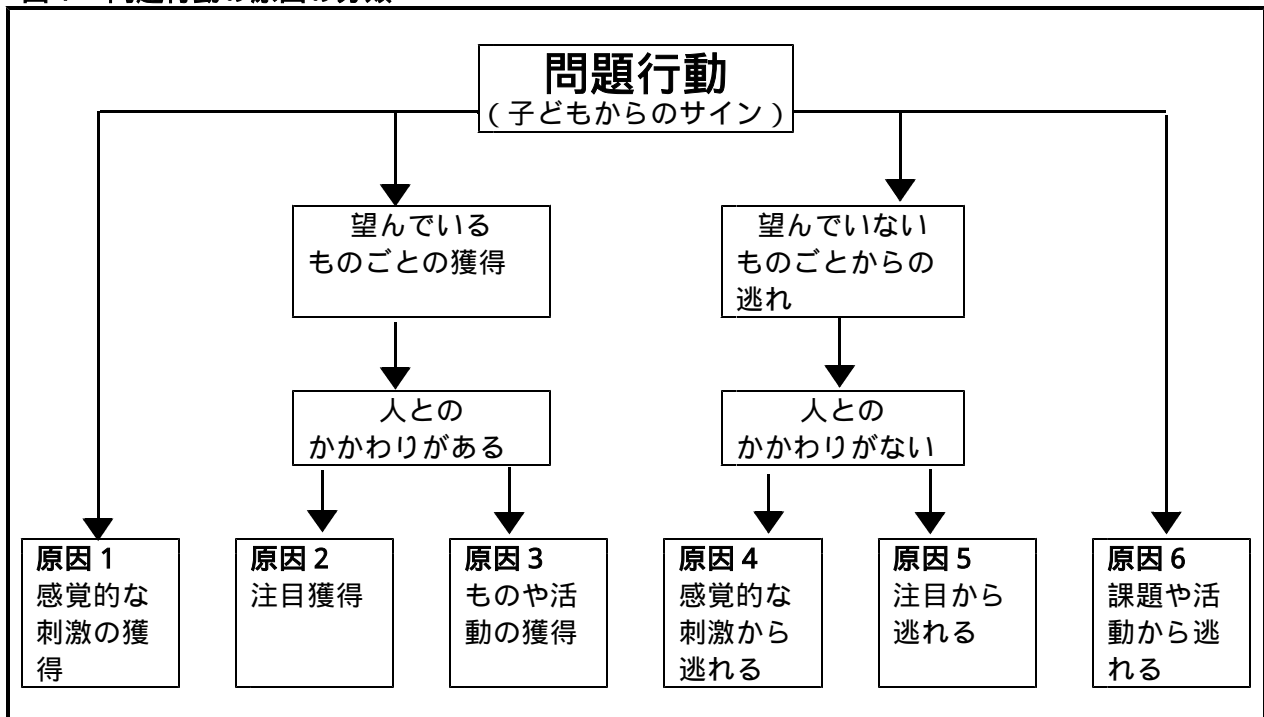


表1 問題行動の原因と例

原因	具体的な例
原因1 感覚的な刺激の獲得	独特の皮膚感覚（痛み）を得る 自傷行為
原因2 注目獲得	大人の叱責（注目）を得る 食事中に食器を投げる
原因3 ものや活動の獲得	おもちゃを得る おもちゃ売り場で大泣きする
原因4 感覚的な刺激から逃れる	怖いものを見ないですむ 嫌いな病院に近づくと大泣きする
原因5 注目から逃れる	他者との会話を避ける 休憩時間になるとトイレにこもる
原因6 課題や活動から逃れる	嫌いな行事を避ける 遠足の前にリュックを隠す

(2) 問題行動直後の行動を変える

原因が推定されたならば、その原因を取り除くことを考えます。そのためには、問題行動の起きた後の対応を考えます。原則は、「望んでいるものごとを獲得」するために起きている場合は、その行動を起こしても獲得ができないように、「望まないものごとから逃れる」ために起きている場合には、その行動を起こしても逃れられないようにすることが基本になります。表2は、その具体例です。

表2の中の「新たな対応」では、「追いかけない」「注意や叱責をしない」という方法をとっています。これは、「無視」という手法です。「無視」とは、子どもの存在を無視するのではなく、子どもの行動に社会的強化を与えないという手続きをさします。効果が表れる場合まで時間がかかること一貫性が崩れると行動が改善されない特徴があります。

表2 「問題行動直後の行動を変える」具体例

問題行動の概要1	授業中に教室を抜け出す。担任は追いかけて「もう二度と教室から抜け出さない」と約束をさせ謝らせるが、何度となく繰り返される。	
原因	現在の対応	新たな対応
注目の獲得 - 担任の注意や指導を得たい	<ul style="list-style-type: none"> <li>追いかけてつかまえる。</li> <li>もうしないと約束し謝らせる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>追いかけない</li> <li>注意や叱責をしない</li> <li>* 追いかけていけない状況でも、注意はせずに教室に戻すだけにする。</li> </ul>
問題行動の概要2	掃除の時間になると逃げる。水遊びをして服を濡らすので、着替えをさせていると掃除をしないで終わってしまう。	
原因	現在の対応	新たな対応
課題や活動から逃れる - そうじをしたくない	<ul style="list-style-type: none"> <li>連れ戻す。</li> <li>服を着替えさせると掃除ができない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>時間に遅れても掃除をさせる。</li> </ul>

その他にも、次のような方法もあります。

タイムアウト

問題行動をしたら、数分間何もない部屋に一人にするなど退屈な状態にすることを言います。強化子から切り離すという考えを強めたものです。

指導場面に生かしてみると・・・

<パニックへの対応>

自閉的傾向のあるD君は、かんしゃくを起こすと友だちを叩いたり、机を倒したりなどの行動が見られます。そこで、そうした状態になると、いくら注意してもさらに行動がエスカレートしてしまい手が付けられなくなります。そこで、かんしゃくを起こしたら、誰もいない部屋でしばらく一人にすることにしました。そうすると、以前より早く元に戻ることができるようになりました。さらに、かんしゃくを起こしそうな気配があれば、いち早く静かな部屋に行くことで、回数も減ってきました。



## 代替行動の指導

問題行動を指導する際、その行動に変わる行動(両立できない、同時に行えない)を強めたり、より良い行動を指導したりするものです。

(例)

- ・いやなことがあるとかんしゃくを起こす 「いや」と言うことを教える。
- ・常に指しゃぶりをする 両手で遊ぶ玩具や遊具で遊ぶ機会を多くする。
- ・教室を走り回る 静かに遊ぶ遊びを教え、その行動が表れたら強化子を与える。

### 指導場面に生かしてみると・・・

<全校朝会等での指導>

小学2年生のE君は、全校朝会や学年朝会の時になると、周囲の友だちの服を引っ張ったり、体をたたいたりなどのちょっかいをし、落ち着きのなさが目立ちます。本人はもちろん、周囲への影響が大きいため、E君との話し合いの上、次のような取組を始めました。

ポケットの中にゴムボール(2個)を入れ、集会の間はポケットの中であれば触って良いこと  
周囲の友だちへのちょっかいはしないこと

友だちへのちょっかいが無い場合は、賞賛するとともに、うまくいくことが続いてきた頃を見計らってボールを1個にししたり、ボールの大きさを小さくしたりなど、段階的にボールへの依存を取り除いていきました。その後、体を揺すったり、よそ見をしたりなどの落ち着きの無さは残りましたが、ボールが無くなっても友だちへのちょっかいはほとんど見られなくなりました。

## 2 問題行動が起きることを予防する対処法

問題行動を減らすためには、「その問題行動を起きない状況をどのように作り出すか」が重要です。その際には、次の観点からの検討が必要となります。

(1) 問題行動が起こる直前のきっかけ(起こらない場合の直前のきっかけ)を特定する

問題行動が起こる場合、いつ、どこで、だれと一緒にいる時、どのような活動が原因で起こるのか、予測できる要因を特定することで、その後の指導に役立つことができます。同時に、問題行動が起こらない状況はどのような状況なのかを特定することも指導を考える際、大変有効です。うまくできる状況は、問題行動が例外的に解決している状況と見ることができます。この例外的な状況を増やしていくことで問題行動の解決に役立たせていくことができます。

直前のきっかけを特定する際の観点

時間	.....	いつ起きて、いつ起こらないのか
場所	.....	どのような場所で起こりやすいのか
活動	.....	特定の活動が起こりやすさに関係しているか
人	.....	特定の人と一緒にいる時に起こりやすい傾向があるか

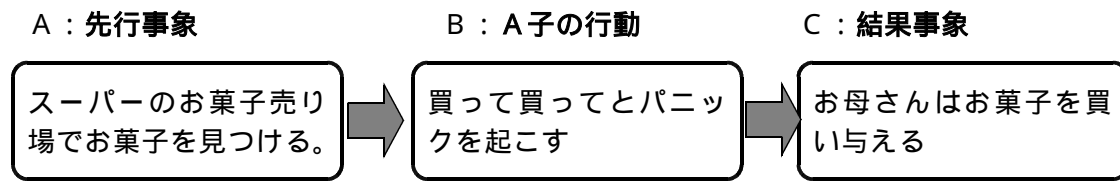
(2) 直前の状況(先行事象)を変える

問題行動に変わる新しい行動を確実にスムーズに引き出すためには、先行事象である「直前の状況を変える」ことが大切になります。先の直前のきっかけが特定できれば、そのきっかけを起ささないように次の4つの観点から検討します。

時間	.....	直前の状況の時間を変更する
場所	.....	直前の場所を変える、現在の場所に少し手を加える。
活動	.....	直前の状況に新たな活動を追加し、今まであった活動をやめる
人	.....	対応する人や人のかかわり方を変える

### 3 A子の事例への適応

先のA子の事例をこれまでのことから、次のように取り組みを設定しました。



#### 【新たな取り組み】

##### 直前の状況の変更

- ・スーパーを変える
- ・お菓子売り場を通らない
- ・「お菓子を買わない約束をする」

##### 当面の目標

「買って買って」と言ってもパニックは起こさない。

##### 直後の状況を変える

- ・「買って」と言っても反応しない
- ・パニックを起こさなければほめる。
- ・ごほうびを与える。

### 4 間接的な状況を変える

問題行動を改善する直接的な指導ではありませんが、間接的な指導として、「場の構造化」「日課の提示」「コミュニケーションの改善」等を行うことで、問題行動が軽減することがあります。問題行動を起こす本人にとって理解できない状況をなくし、安定して活動できる状況を整えることで問題行動の起こる可能性を低くしようとするものです。

#### 「場の構造化」

「指示が通りにくい」、「活動が長続きしない」等の課題を抱えている子どもの中には、何をどの程度、どのようにすればよいか十分に理解できていないために先のような行動になってしまっている可能性も考えられます。そこで、活動を場所毎に区分したり、場所と活動内容を結びつけたりすることによって、無関係な活動が入り込む余地が少なくなり、活動がスムーズに行えます。また、課題に取り組む場所、遊ぶ場所など用途によって場所を決めるなどの環境のレイアウトを工夫し、活動場所や教室自体を構造化することも考えられます。

#### 指導場面に生かしてみると・・・

自分のロッカーや靴箱が判別できない子どもに特定の色のシールを目印として貼ることで混乱を少なくさせる。

「絵を描く 切り取る 貼る」などいくつかの作業を伴う活動をする際に、それぞれの活動毎に取り組みさせる机を変えさせるとともに、その机の上に必要な用具のみを置いておく。

ホールや園庭など広い場所に行くとフラフラしてしまう子どもに対して、集合の目印になるコーンを置いて、その場所に座ることを意識付ける。

### 「スケジュール等の視覚化」

1日のスケジュールや1時間の活動内容を文字カードや絵カード等で提示をして、どのような流れで活動が進むのか見通しをもたせるようにします。

#### 指導場面に生かしてみると・・・

##### 一連の活動の視覚化



##### 1日のスケジュールの視覚化



### 「コミュニケーションの改善」

問題行動を起こす子どもの中にはコミュニケーション能力が低いために、自分の意思をうまく伝えられなかったり、相手の意思を理解できなかったりすることが原因で問題行動につながるケースも考えられます。自閉症の子どもが言語能力の向上とともにかんしゃくを起こす回数が減少することからも分かるように言葉の発達と行動とは密接な関係があります。そこで、問題行動を起こしがちな子どもの指導においては、次のような手立てを検討し、コミュニケーションの改善を図ることが有効です。

- ・ 絵など視覚からの情報を利用して理解しやすい状況を作る。  
(ことばの指示に加えて視覚的な手がかりを)
- ・ 子どもの発達段階に応じたコミュニケーションの取り方を考える。

#### 指導場面に生かしてみると・・・

集団での指示の後に必ず個別の指示を行うようにする。

実物、絵、写真を用いながら説明する。

初めて行う行事に適応が難しい場合、前年度のVTRを視聴させて見通しをもたせる。

問題行動が行われた場合、本来どのような行動をとるべきだったのかを具体的に教える。

問題行動を回避するための約束事を「キーワード」で提示する。

問題行動な起こりがちな場面をシミュレーションし、どのような行動をとるべきかを意識化させる。

(例) F君は、ブランコ遊びが大好きですが、いつもブランコを独占してしまい、友だちとトラブルを起こします。トラブルを起こした後は、「もうしない」と反省しますが、あまり効果がありません。そこで、遊びに行く前に、「もし、だれかがブランコをしていたらどうするか」、「だれかにゆずってと言われたらどうするか」等、実際に起こりがちな場面をシミュレーションするようにしました。こうした指導を繰り返し行うようになってから、トラブルが減少してきました。

上記のように「こうすればこうなる」という見通しをもつこととトラブルの回避とは関連があります。見通しをはっきり意識化できることによって、トラブルを回避できます。この見通しをもつことにも言葉の力が関係しています。

## < 引用・参考文献 >

- 志賀 利一 著(2001)  
・「発達障害児者の問題行動 - その理解と対応マニュアル - 」 エンパワメント研究所
- 小川英彦・川上輝昭 編著 (2005)  
・「障害のある子どもの理解と親支援」 明治図書
- ロバート・E・オニール他著、茨木 俊夫監修 (2003)  
・「子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック」 学苑社
- 加我 牧子他著、小枝 達也編集 (2002)  
・「ADHD、LD、HFPDD、軽度MR児保健指導マニュアル - ちょっと気になる子どもたちへの贈りもの - 」 診断と治療社
- 松坂 清俊 著 (1998)  
・「障害幼児の発達援助 - その基本問題と実際 - 」 コレール社
- 茂木 俊彦他編集 (1997)  
・「障害児教育大辞典」 旬報社
- 佐藤 暁 著 (2004)  
・「発達障害のある子の困り感に寄り添う支援」 学研
- 諸富 祥彦 編集代表 (2004)  
・「LD・ADHDとその親へのカウンセリング」 ぎょうせい
- 無藤 隆、神長美津子 等編著 (2005)  
・「『気になる子』の保育と就学支援」 東洋館出版社
- 佐藤 暁 「発達障害のある子をもつ親への支援」(2005)  
・「児童心理 2005年8月号 臨時増刊号 子育てに困っている親への支援」 金子書房
- 文部省 (H10.12)、厚生省児童家庭局 (H11.10)  
・「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」 チャイルド本社
- 文部省 (H11.6)  
・「幼稚園教育要領解説」 フレーベル館
- 特別支援教育指導資料No.26  
・「障害のある子ども 特別な支援・配慮を要する子どもの教育相談の手引き」 岩手県教育委員会
- 特別支援教育指導資料No.29  
・「特別支援教育のための相談・支援の手引き」 岩手県教育委員会
- 特別支援教育指導資料No.30  
・「特別支援教育コーディネーターハンドブック」 岩手県教育委員会