

「問題行動」の構造とその指導

— 重度精神薄弱児の行動から —

学校教育学研究室 赤 羽 潔

Structure of the "Problem Behavior" and its Educative Leading.

Kiyoshi AKABANE

The aim of this paper is to show how so called "problem behaviors" are located in the whole system of one's behaviors and through that to show some view points of educational approach toward children.

The results of the analysis of three mentally retarded children's behaviors are as follows. H (boy), for example, shows offensive acts. J (girl) shows finger-sucking, nail-biting and self-injuring acts. M (boy) shows finger-sucking, self-injuring and offensive acts. These behaviors are generally called "problem behaviors". But in J's case, her behaviors reflect want of voluntary connections with the environments. In M's case, they are the reactions of intensive dependence upon things and others.

From the results stated above, the definitions of "problem behaviors" should be reconsidered as discussed in the main discourse.

I 課題・対象・方法

A 課 題

“問題行動”という言葉は、心理学・精神医学・教育学の分野で用いられている。その言葉に対応する事象や概念は多様であるが、共通して“反社会的行動”“非社会的行動”と規定する傾向がある¹⁾。教育の領域においても、非行や怠学 etc. について“問題行動”の概念が使われている。そして、しばしば“問題行動”事象は対策の対象として位置づけられるにとどまる²⁾。しかし、筆者は、“問題”が“問題”として成立する必然性を構造的に解明し、そこに人格発達への積極的な契機を見出すことなしには、“問題行動”は有効な方法概念とはなり得ないものとする。

従って、本研究の第一の課題は、類型的にとらえられた“問題行動”の背後を跡づけることによって、そこに内在する“問題性”を構造化して示すことである。第二は、各ケースにおいて構造化された“問題性”をふまえ、かつ先行研究の批判的検討を通して“問題行動”規定を行い、かつ“問題行動”への接近の視点を提示する

ことである。それ故、この課題の追求にあたっては、次の方法的視点をおく。第一は、児童の成育史（縦の系）および他の行動諸様式（横の系）それぞれと、特定の行動様式がどのようなかかわりを持っているか、ということである。第二は、行動全般および“問題行動”の中で積極的な意味を持つものは何であり、それは行動上の“問題性”とどうかかわっているかを示すことである。

B 対 象

本研究においては三名の児童の行動を対象とする。三名の児童のプロフィールは以下のとおりである³⁾。

H男：10歳 自閉症と診断されている。

4年次まで小学校普通学級に在学。関係者の一致した意見によって、5年次より養護学校に転入。基本的な生活習慣⁴⁾に関してはほぼ自立しており、四肢の機能に異常はない。「バランスよく跳箱にのぼり勢いよくとび降りる⁵⁾」し、公園に行けば「積極的に遊具であそぶ」。表現活動においても素材を大いに活用し、人の顔も描く。言語は「イヤッ」「キライッ」など数語のみ。他児に対しては攻撃的であり、教師に対しては拒否的で、時には奇声を発して攻撃的対応を示す（何かをや

らせようと接近する時)。反面、離れている時は、追いかけてくるのを求めて逃げ回る。

J子：女 10歳 障害名不詳

言語ほとんどなし。何か伝えたいことがある時は、身振り表現や「アッアッ」という声を出す。基本的な生活習慣については、排泄・着脱時にしばしば声かけを要するがほぼ自立している。身体機能面では、動きが不安定で、階段や坂路では顕著にあらわれる。座り込むと、自ら動き出すことはほとんどない。プールでは、水を怖がることなく浮輪を使って浮いたりボートに乗って「積極的に楽しむ」。表現活動においては、「図工あそび」の中で素材に触れるのをいやがっていたが、その傾向も次第に薄れ、5年次に至っては「ぬたくりをととても楽しみ、手の全面につけ」て描くようになった。しかし、粘土は「指先で感触を楽しむ」程度であった。

M夫：男 10歳 障害名不詳

言語は全くなし。偏食が極度で、入学後4年半というものの変化見られず。給食は常時7～9割残す。着脱は介助不要。身体機能（特に四肢の動き）は、健体児とほとんど変わらず。しかし、情緒が非常に不安定で、禁止・指示に対して時々頑強な拒絶反応を示し、激しい自傷行為や他児(者)への噛みつき行為が見られる。

(これらは、両親のM夫への従属的・追従的対応に原因があると、一～五年次までの担任は見ている。) 図工的なものには、手の汚れを気にして向かわない。反面、泥あそびなどには、スコップや棒切れなどを使って夢中になる。一人あそびが中心で、自ら他児者と遊ぶために向かっていくことはほとんどない。教師に対しては、常に衣類につかまってあるくなど、依存的である。

以上三名を含めて九名の児童が同じクラスのメンバーである。三名の児童と各児童とのかかわりは、下図のとおりである。

	H男	J子	M夫	K夫	T子	I夫	N夫	S子	Y子
H 男		↗	↗	↗	↖	↗	↗	↗	↗
J 子	↖		↗	↗	↖	↖	↗	↗	↗
M 夫	↖	↗		↗	↖	↖	↗	↗	↗

注) /…ほとんど自発的にかかわりなし
 ↗(↖)…他児へ(他児から)の働きかけあり
 ↗(↖)…働きかけ強くあり

これらの児童は三名の教師(男：25歳・教職歴2年、女：22歳・同5ヶ月、女：32歳・同6年)の指導を受けている。また、H男を除く児童は、筆者が一年次を担当

し、二年次はH男・J子を除く児童を担当した。

C 方法

観察を中心にした。だが、心理学研究法において指摘されるように⁶⁾、観察法にもいくつかの欠点がある。また、教育方法の研究という性格上、観察法に依拠するだけでは不十分であった。従って、次の方法も補完的に利用し、事実をより深くかつ広い関連をとらえるべく努めた。

- 1 観察内容にかかわる背景をとらえるために、親・教師に対する面接や質問紙を利用した。
- 2 観察結果を、観察内容に関与している人たち(特に三名の担任教師)と共同討議することによって、筆者の考察も含めて更に多角的検討を行った。
- 3 観察にもとづく仮説に従って対象への関与場面を設定し、観察によってとらえられたものを実証的に検討する機会とした。

従って、観察中心ではあるが、大西誠一郎による①自然観察法、②実験観察法、③参加観察法のいずれかひとつにくみするものではなかった。強いて言うならば、参加観察法に近い。また、西村章次の示した「枠ぐみ⁷⁾」から言えば、「実践場面における教育観察(educational observation)」と「場面選択観察法(situational sampling method)」の組み合わせであるといえよう。

具体的にはこうである。教師の実践課題に対応して、筆者の児童への直接関与が求められる時(あるいはそれが許される時)、一指導者として児童の前に立つ。また、課題に対応して教師による指導のすじ道がリジッドなものである場合には、関与せずに観察する。また、筆者が特定の側面・部分を観察したい時には、担任の了解を得た上で、実践的接近を試みた。(課題に対応して教師相互間で役割配置を行い、児童とのかかわり方、児童に対する立場の転換を行うことはしばしばある。従って、筆者の児童への対応もかなり柔軟性が保障された。いうまでもなく、筆者の児童への接近は三名の児童に対してのみ行われたのではない。)

II 問題の構造

A H男の行動

H男の行動を分類すると、次のようになる。

1. 他児(者)とのかかわり

a. 他児(者)への攻撃的対応

- ①相手が幼少児のとき——突きとばす・足を踏みつける・目を指で突く・手のひらで顔面をたたく。

- ②相手が身体は大きいけれども動きが鈍かったり明確な反応を示すことのできない児童のとき——たく・髪をひっぱる。
- ③他児（者）に叱られたり禁止されたり、指示に従うよう強くうながされたとき——他児（特に自分より幼小の児童）に対して「やつ当たり」する。
- ④自分の所有物に他児が手を出したとき——とびかかり、奇声を発して奪い返し、たたいたり蹴ったり、突きとばしたりする。

b. すぐ泣く→強い拒絶反応

- ①他者に叱られたり禁止されたとき（a—③より程度が弱いとき）。
- ②教師に何か行うよう指示されたとき。
- ③駆け回っていて転倒したり、身体の一部をどこかにぶつけたとき（軽くぶつけた時でも）。
- ④他児に対して攻撃的行動を取り、その見返りとして他児に強く働きかけられたとき。

2 一人あそび

- a. ローラースルーに乗る。
- b. トランポリンに乗る⁹⁾。
- c. 体育用ブロックを組み合わせて、「家」などをつくる。

さて、H男の行動の中で、何よりも早急に対応を迫られたのは、攻撃的行動であった。攻撃的行動は、「問題行動」のひとつとして既に指摘されている。だが、この“問題行動”は他の行動特性とどのような関連をもっているのだろうか。あるいは、この“問題行動”のうちにはどのような変化の可能性が内在しているのだろうか。このことの解明が指導の指針を示すものと考えるのである。

H男の攻撃的行動は次の場面に見られた。幼児がスベリ台の上に乗っていると後方から突き落としたり、路上で出会った幼児を押し倒し全力で逃げるのである。両手をおさえられると、足で幼児の足をふみつけようとする。小学校一・二年次、歩道橋上で友人を突き倒したり、下級生を学校でしばしば突き倒したりしたため、教師は親の付き添い通学や他児の常時同伴による「監視」によって事故防止に努めていた⁹⁾。しかし、頻繁に攻撃的行動が表われたのは、10歳の時入院した際、最良の遊び相手の兄との接触を一切許されず、極度な抑圧状態のもとで同室の幼少児に手を出して泣かせ楽しむことを覚えた時からであるという¹⁰⁾。

そして、養護学校転入後、同様の動きが学級の中に大きな動揺を巻き起こしたのである。攻撃的行動を受ける中で、H男の姿を見ただけで他児は恐怖の表情を示すよ

うになった。ダウン症のI夫は、H夫が近づくと怖れて逃げ出し、教師がどんなに席に戻るよううながしても、教室の片隅に座り込んで動こうとしない。微細脳損症のK男は、H男が近づくと突然自分の腕に噛みつき、恐怖感に耐えようとする。常同行動の多いM夫も急いで両手で頭をかばったり、腕を噛むのである。J子は、H男が隣りに座っただけで、その瞬間アゴを突き出し、両ヒジを脇につけ、身体を硬直させて「ウィヤッ」と叫び声をあげる。H男より体格の小さい、そして体力も弱く活動性の低いこれらの児童は、幾度となくH男に突きとばされてきたのである。

“突きとばす”という瞬時のかかわりによって相手は全身動作に変化をおこし、泣く（全身の動きの変化と発声が伴う）のであり、また周囲の人間（親・教師・幼児の保護者・看護婦 etc.）もH男のひきおこした動きに集中する。しかし、病氣と認められているH男は、直接何らかの罰など受けることはない。1—bに見た行動が、常に有効に作用していたのである。だから、自分の力と同等以上の者に対する攻撃的対応は全くなく、接近されればただ逃げるのみである。そして、つかまれば「イヤッ」「コワイ」と叫び声をあげて必死に逃れようと暴れる。従って、H男の攻撃的行動の背後には、二つの条件が顕著に認められる。すなわち、第一は、働きかけていく相手は常にH男よりも体格・体力ともに劣っており、H男は常に相手よりも優位に行動できるということが誰の目にも明らかなきときである。それゆえ、第二には、働きかけた結果がH男にとって否定的なもの（罰・叱責）であっても、そこから逃げる道を常に持っているときである。そして逃げたあと、自らがひきおこした事象を見て笑い喜ぶのである。一連の攻撃的行動は、H男にとっては楽しみを創造する過程であったといえる。とすれば、単に攻撃的行動として安全管理面にのみ力点をおくべきではない。楽しみの創造過程を、他児に危害を及ぼすようなものからそうでないものへと転化させること、そのためにも、攻撃的行動に対する緻密な指導（管理ではなく）が求められたのであった。

楽しみの創造過程であるということは、以後の展開の中で更に認められるようになった。H男の他児に対するかかわり方は次第に変化していったのである。先述のように、他児に直接接触することによって相手の反応をひきおこそうとしていたH男に対して、他児は、H男の動きが視野に入っただけで強度の恐怖の表情を伴った拒否反応をひきおこした。H男は、この事実を発見すると、次第に他児への接近の仕方を変えていった。一定の時間的・空間的距離をおいても他児が既に顕著な反応を示すこ

とによって、こんどは、H男が常に相手に対して一定の空間的距離をおいて働きかけるようになったのである。他児の顔面30センチ程のところまで手を振り出して止めたり、走ってきて直前で足を強く踏み出して顔面と顔面を突き合わせたり、相手の耳もとに急に近づいて「ワッ」と声を出すのである。例えば、J子は急に駆け寄られて「ワッ」と叫び声をあげられると、おびえて両脇をしめ、視線をH男からそらし、上体だけH男からそむけようとする。M夫は、急に自分の腕を噛み、駆け出して床に座り込む。

H男の他児に対するこの変化は、きわめて重要な意味をもっている。第一は、何よりも相手に直接危害を及ぼす行動ではなくなったことである。第二は、他児への接近の衝動性が薄れ(時空間の広がりとして)、行動における目的性が高まってきたことである。直接に攻撃的行動を行う場合には、他児の動きとは全く関係のない行動¹¹⁾をとっていても、幼児・弱小児が近くに来ると突如として突きとばしたものであったが、今や、遠方から他児の動きを見つめ、機を見て働きかけていく、という動きになったのである。そして第三には、他児もH男の動きを見るだけの時間的・空間的距離が得られたことによって、働きかけられた際には怖れを示しても、その直前までは視野に入っているH男の存在に阻害されずに自らの楽しみへと向かっていられるようになったことである。更には、示した怖れの表情や行動が以後の行動を強く規定してしまうことはなくなったのである。そして、このことがH男の存在を意識した上でのことであること、かつ、もはや暴力的脅威にさらされる危険から解放されているということから、他児の中にはH男に対する抵抗(要求)を示すものも出てきた。例えば、M夫は怖れを自らの内のみ向け、自傷行為を頻発させていたのであるが、ある時、H男の頬を強くたたき返した。J子は、H男が離れて見ているときにはH男の方を見つづも笑っているようになった。T子は、物理的な衝撃を欠く間接的な働きかけに対しては何の怖れも示さないばかりか、逆に怒って立ち向かっていった。

こうした他児のH男に対する変化は、更に一段とH男の他児認識を深いものにさせていくことにもなった。例えば、暴飲暴食傾向の強い(類型的には「盗食」という)K男¹²⁾が絶えずコップを出してきて水道の水を飲み、またそれを床にこぼしている姿を見たH男は「ダメーッ、ダメーッ」と、しきりに声をかけてやめさせるのであった。H男は、直接K男からコップを奪いとるのではなく、何度も何度も声がけによってK男の行為をやめさせようとする。(かつては、全く無視するか、あるいはと

びかかって相手のもっているものを奪いとり、相手の脅えるのを見て喜ぶという状態であった。)他児との関係における、単に一方的・直接的・衝動的な関係はもはやなくなり、相互的・間接的・持続的なものへと変化してきたのである。

では、このような変化を支えた教育の力は一体何だったのであろうか。小学校一・二年次のとき、H男と他児とのかかわりは多く、かつそのことはH男にとっても他児にとっても有意義なものであった。そのことは、例えば次のような手記の中にも見られる。これはH男の友人B夫の母親から教師に宛てられた手紙の一部である。

「(略) H男君は毎日のように学校の帰りB夫と一緒に、そのままH男君を送っていきながらH男君の家で遊んできます。(略)ところが、今日はちょっと様子がちがいました。何人かの元気な声が出たかと思うとB夫が学校から帰ってきました。私の家の前になるとHちゃんはいつもランドセルをおろしてB夫の自転車にのせるらしいのですが、今日もそうした所、他の友達が『B夫やめろよ、Hちゃんに自分で持っていかせた方がいいよ。くせになっていつもお前が持っていかなくちゃいけないぞ』『Hちゃんいけません。』すると、B夫が『ぼくかまわないよ、毎日だって持っていくよ』と言っているのです。友だちを思う、かばい合う皆の気持がとてもほほえましく思えました。(略)」子どもたちの目が「H男にとって本当にためになることは？」と問い、母親は「真の友情とは、その友達が一人だちできるように手をさしのべてやることで、何でも代行してやってしまうことではない」ことを、H男に向かうわが子に語ってやろうとする。教師にもそれを語りかけ、教師も懸命の自己研修¹³⁾の傍、学級の親や子どもたちとH男をめぐる語り続け、H男への向かい方を探っていたのである。しかし、三年次四年次と進むに従って、H男のあらゆる行動は迷惑行動として常に管理・対策の対象として位置づけられ、それに対応して攻撃的行動は強まっていったのである¹⁴⁾。

養護学校転入後、教師たちは最初は他児への危害を及ぼすのを怖れて、常時H男の手をつかんで離さなかった。その他方で、様々なゲームなどの動きの中にH男を参加させ、またH男が楽しんでいる一人あそびの中に入り込んでいき、声をかけ、言語の指導過程を組み、H男自身が自ら管理の対象から脱脚することのできる道を拓いたのであった。その中で攻撃的行動はその様式を変え、泣く→激しい拒絶反応は消え、一人あそびが攻撃的行動の手段とされる過程を経て他児と共に遊ぶという過程に移行し¹⁵⁾、また、他児への意図的接近も広がってき

たのである。

B J子の行動¹⁷⁾

J子の行動を分類すると次のようになる。

1. 一人だけの時、座ったまま動かない——爪噛みを伴う。
 - a. 教室・廊下で座り込むとそのまま動かず、他児(者)の動きを目で追っている。
 - b. 戸外に出ると、地面に座り込み、視線だけ他児の動きに向ける。(土いじりはほとんどせず。)
2. 他児(者)からの働きかけに対しては受動的である。働きかえすことはない。また、教師の指示には従順に従うのが常である。
3. 対象に対する能動性のある働きかけ
 - a. Y子・M夫に対する働きかけ——手をひっぱってどこかに連れていく。
 - b. 物に対する働きかけ——例えば、散歩の時、スノーボードをひっぱっていく。

J子の行動の特徴は、自発的・能動的行動の幅が狭いということである。教室に入ったJ子は更衣室で臀部を床につけヒザを立てて座ると、他児の動きを見ながら爪噛みをはじめ。椅子に座っても、再び同様の姿勢で爪噛みをする。H男が椅子に座っているJ子を教室の真中までひっぱり出すと、J子は椅子に座ったままであとずさりする。あるいは椅子に臀部を当てたまま立ちあがり、中腰になって位置に戻る。廊下や体育館・地面でも座ってヒザを立て、背を丸めて、他児(者)の動きを追いながら爪を噛んでいるのである。(爪噛みは、しばしば指先の皮膚を噛みちぎる自傷行為にまですすむ。)動き始める時は、大概教師の声がけによる。

このような動きのもつ問題点は、周囲の生み出す動きや刺激を受けにくい状態が恒常化されていることである。筆者はこれを臀部と支点とした動きと呼ぶ。この、臀部を支点とした動きが、J子の他児者とのかかわりを狭いものにし、諸条件とのかかわりを主体的に築かせ得ないものになっているのである。このような動きは、どうして出て来ているのだろうか。第一は、J子の身体的条件によるものと考えられる。そして第二は、J子の外的刺激への逃避的傾向によるものと考えられる。

第一の点に関しては、例えば階段を降りる時、整地作業中の凸凹の地面を歩く時、坂路をすすむ時、必ず何かに支えを求めずには動けなくなるというところが手がかりになる。J子は伸脚ができない。伸脚させようとすると上半身が前方に傾き、それに伴って脚部を曲げようとする力が強く働く。また、上半身を後方に傾けさせる

と、浮き揚がる足を伸ばしてバランスをとろうとすることができない。座高が高く、背が曲がっており、腹筋・背筋が弱いため、ヒザを立ててそこに支えを求める。従って、直立歩行も爪先立ちで不安定となり、歩行時でさえも臀部を支点とした動きになっている。

第二の点に関しては、臀部が安定した世界に接することによって、J子自身の世界が安定するものであるかのように思われる。移動することがJ子の身体的不安定をひき起こし、それが精神的不安定をひき起こすものであるとするならば、臀部と床面の接触がその不安を和らげるポイントとなっているかのようである。

臀部を支点とした動きは、J子の不安定性解消の支えとなりながら、他方で、他児者からの働きかけに対する受動的対応の枠づけとなっている。その典型が、H男の働きかけに対するものである。それは、次のような場面で見られる。(H男を見ただけで怖れるJ子である。)

- ① J子の椅子のひとつ横の椅子にH男が座る。J子はそれだけで臀部を椅子の端に寄せ逃げ腰になる。しかし、椅子から立ち上がることなく、視線だけH男と反対の方向に向け、「ウィヤーッ」と叫んで表情をゆがめている。
- ② J子のヒザや肩にH男が手を伸ばす。軽くふれる場合もある。すると、J子は身体をひねっていやがり、触れられそうな状態から逃れようとするが、立ちあがって逃げて行くことはない。
- ③ H男がJ子の前にひざまずいて、手をひっぱったり触れたりする。J子は身をのけぞらせていやがり、顔をゆがめ、H男の手を払いのけるように手を動かすが、視線はH男の位置とは反対の方に向けられている。
- ④ 椅子が一列に並べられている。J子が一人で座っているところを、H男は最端の椅子を手にして勢いをつけて他の椅子に衝撃を与え、J子の椅子にまで衝撃を与える。J子は叫び声をあげて、床から足を浮かし、両腕を曲げ脇をしめていやがる。しかし、そこから離れることはない。
- ⑤ 畑づくりの時、土中に座り込む。H男がJ子の頭に砂をかけると、J子は叫び声をあげ表情をゆがめていやがるが座り込んだままである。
- ⑥ 庭に出て地面に座り込んでしまう。H男が水道のホースを引いてきてJ子の頭から水をかけるが、同様に動こうとはしない。
- ⑦ J子が教室の椅子や床面に座っていると、H男が駆け寄ってきて、J子の面前で「フォアッ」と声を出し顔を突き出す。J子は顔をそむけて身体の向きを横にして叫び声をあげ表情をゆがめるが、その位置は全く動

かない。

①～③は、H男の直接的な働きかけに対する反応である。④～⑥は物を媒介にしている。⑦は一定の時間的、空間的距離をおいている。しかし、J子はいずれの場合も自らの身体を動かしてH男からの働きかけを避けることができない。まして、働きかえしていく契機を含む行動はとれない。いずれも、教師の「逃げなさい」という声かけによってはじめて移動するのである。

このことはT子との関係においても同様である。T子は、他児に対して“おせっかい”的に世話をやく。J子は衣服の着脱は自立しており、かつそれもスムーズにできるのだが、T子がJ子のロッカーから衣服を出してきて着替えさせようとする、なされるがままになっている。また、T子に引っぱり回されても大抵なされるままにひっぱって連れて行かれる。同様にM夫がつかまってきたり拒むことはない。だがM夫が他児(者)につかまり替えてしまうと、M夫の後を追いかけてながらも自らM夫に手を伸ばすことはない。他児(者)への自発的・能動的な触れ合いの中で動くのを手を支点とした動きと呼ぶならば、J子のそれは、身心の不安定性を支えるモノに対するレベルである。

だが、そこを越える契機は、最も動きのないY子との関係の中に見られる。ここでは、手を支点とした動きが成立している。Y子は、J子が自らも接近していく唯一人の児童である。散室・廊下でも、しばしばY子の手を引っぱってどこかに連れて行ってしまふ。更に、散師が追いかけると、「ウフッ」と笑って逃げるようにして後方を振り向きながらY子をひっぱり回すのである。Y子がいやがって座り込んでしまうとJ子の働きかけは終わる。(Y子は、言語は全くなく、斜視で身体障害も併せもつ最重度の障害児である。歩行難で動きが少ないために、I夫が人形代わりに相手にしていた児童である。) J子にとって、(スノーボードをひっぱって歩くように)よりモノに近い存在であるとしても、現に生きた存在として他児(者)とのかかわりをもつY子との間に手を支点とした動きを築いていること、そして、それによって教師の関心をひこうとしていることは、社会的な関係の拡がりを可能とする契機を含む行動であるという点で重要である。臀部を支点とした動きを総体として越える契機をもつものである。

だが、同時に、次のことを確認しておく必要がある。J子のY子に対する動きは確かに自発的・能動的側面が認められるが、まだモノおよび自身より動きのない児童へと向かうものであり、また常に指示をしてくれる教師のみに傾斜したものである。その意味で、この段階にお

けるJ子の行動は依然として消極的・依存的なものである。従って、それにもかかわらず併せ持つ積極的な側面をどう広げるか、というところに指導は方向づけられねばならない。

C M夫の行動

M夫の行動は大きく三つに分類できる。

1. 動かない——内向的傾向

a. ヒザを立て、それを抱くようにして座る。立てたヒザの上にアゴをのせ、手の爪を噛んだり指先で足の爪をひっかいたりしている。

b. 指しゃぶり

教室で椅子に座っている時、外を眺めている時、給食前にテーブルについている時に親指をしゃぶる。

2. 対人関係——依存的傾向が強く、関係は拡がりに欠ける。

a. 歩く時(教室移動・歩行訓練・ランニング・散歩の時)すぐ教師の衣服につかまってしまう。

b. 他児と手をつなぐと離そうとしない。また、相手の動くがままに引っぱられていく。

3. 対物関係——積極的に向かうが、固執性が強い。

a. モノを並べることに對する執着が強い。例えば、本、ビン、クツ等を繰り返し並べる。

b. センタクバサミなどを見つけると、他の教室にまで何度も探しに行き、どんなに禁止されても繰り返す。

4. 2や3の行為が禁止されると激しい自傷行為があらわれ、それがいつまでも続く。その間は、他児(者)の関与を受けつけない。

M夫は、様々な局面において強い自閉的傾向を示す。

1—aの時には、他児の動きを見たりしているが、1—bでは、ただ床面を見ているだけである。2—a、bいずれにおいても、離されると激しい自傷行為を起し、時には他児(者)にも噛みつく。3—a、bにおいても、他者の介入があると激しい号泣・奇声・自傷行為等が生ずる。従って、2の場合には依存的傾向と特徴づけ、3の場合には固執的傾向と特徴づけた。このように見ると、1—bは3—aに近く、1—aは両者の傾向が最も弱い状態と見ることが出来る。

M夫の依存的傾向は移動場面であるならば至るところで見られる。また、相手も特定されてはいない。4へのつながりは、例えば次のようである。M夫が歩きながら教師の衣服につかまろうとする。教師が身を避ける。あるいはM夫が衣服をつかんでいる手を切り離す。すると

M夫は「イヤッ」と甲高い声を発して自分の腕を噛み、座り込んで叫び続ける。ところが、衣服につかまらせると、それまでの荒れ様が嘘であったかのように静かになってうつむいて引かれるままに歩く。あるいは、口の前に手を持って行って揺り動かす常同行動を繰り返す。拒絶された状態が続くと、一日中荒れて、他者の接近を受けつけない。他児との関係においても同様である。例えば、M夫より力のあるK男と手をつないだ時¹⁸⁾、多動のK男が手をふりほどこうとすると、K男の肩に噛みつき、両手でK男の手をつかんで切り離させない。そして、K男が振り切ろうとしない限りK男の動きに合わせ、K男にゾウリをはかせたり、足場の悪いところをK男が慎重に歩くのに合わせて動くのである。J子が階段を降りるなどの時にも同様である。

このように、M夫にとって他児者につかまるといことは、それ自体として完結した行動になっている。他児と一緒に何かをする、という行動の拡がりに連なるものではない。しかし、自分の腕を噛む・他児の腕や肩を噛む・両手でつかむ・ゾウリをはかせる・相手の動きに合わせた動きをする etc. は、M夫の完結した行動達成のための欠かし得ない技術的過程となっているのである。それ故に、この過程の中には相応の合目的性が認められる。そして、その限りにおいて、M夫の行動は積極的である。だが、他児（者）につかまればそれで行動における能動性が完結してしまうところに、他の局面とつながる問題状況が存在するのである。

強い固執的傾向は、次のような場面において見られる。他児の靴を、ロッカーの中に一列に何度も繰り返して並びかえる。十数冊の本を、何度もロッカーの中に移しかえて並べる。牛乳ビン etc. を箱の中に何度も並びかえる。タオルを何度も洗濯バサミにはさんで、つるしたりはずしたりを繰り返す。リヤカーの中でバケツやスコップを繰り返し並びかえる。クレヨン、エンピツ、ビニールブロック etc. に対して、同様の動きが繰り返し続く。これらの動きは一過的なものではなく、教師の介入がなければ、繰り返し続けられる。周囲には一瞥もくれずに対象に集中する。常同行動的でさえある。そして、その集中が妨げられた時、激しい荒れが生じ、その状態が一日の状態を支配してしまうのである。例えば、M夫が数足の靴を揃え、並べ替えている時、K男が横から手を出しM夫の行為を中断させた。するとM夫は「ヤッ」と叫び声をあげ、表情をゆがめ、床を激しくふみつけ、自分の腕を噛んで泣き叫んだ。以後、一日中、教師のいかなる働きかけに対しても、座り込み、奇声を発して受けつけないのであった。他の場合にも同様である。だ

が、荒れている時、いずれかの対象が眼前に提示されると、突如としてその荒れは止まる。

依存的傾向や固執的行動への他児（者）の介入に対して見られる強い拒絶的・自傷的反応は、爪噛み・指しゃぶりに対する介入の際にも見られる。しかもその反応の表わし方は、学習場面・生活場面への作用の仕方において、他の場合と全く同じである。このことから見て、他児（者）への依存的傾向も、モノに対する固執的傾向も、爪噛み・指しゃぶりもその行為自体で完結しているものであるといえよう。すなわち、完結しているが故に、もはや他の新たな外的諸条件への接近もなければ、他の外的刺激を一切受け容れないという点で共通の問題性をもつものである。

この傾向の背後にある、M夫の成育史上の問題を見てみよう。これまでの成育史において、上記の問題性は実質的に放置されてきた。家庭では、M夫の欲するものは何でも与えた。例えば菓子である。欲する時欲するだけ食べているM夫は、偏食に陥り、給食はほとんど食べず、家庭に帰ると再び菓子をむさぼり食べるのである。その結果、虫歯でない歯は一本もなくなった。虫歯の進行の過程で顔が変形する程腫れあがり、M夫はその痛みに耐え兼ねて激しい情緒不安に陥る。親は「いやがるから」と治療をせず放置する。更には、M夫が本屋に行って本にさわると、「いたづらをする」と困るから」との理由から、親はM夫の触れる本はすべて購入したのである。他方、教師たちは、何でもM夫の欲するものを無条件に満たすのではなく、「菓子を与える時間と量を決めて欲しい」「早く歯の治療を受けて」「学校に来る時には乳母車に乗せなくて歩かせて」「自分のカバンは自分で持たせて」、と要望してきたが受け容れられず、五年次を迎えるに至った。そしてM夫への接近の中では「ガマンすることを身につけさせなくてはならない」として、本などすべてロッカーの中にしまいこみ、鍵をかけてしまったのである。（だから、M夫は他クラスの本などを探しはじめた。）こうして、家庭と学校との間で、M夫に対する共通の接近過程を拓き進むことができなかったという状況があった。

だが、それぞれの動きがそれ自体として完結しており、その背後には前述のような否定的環境とのかかわりがあるとも、なお教育の過程においてM夫への接近の道は拓かれねばならない。さて、先にM夫の依存的傾向・固執的傾向の強さは、単に頻度・継続時間という側面だけではなく、それが他児（者）に向けて表われる拒絶反応の強さでもあると述べてきた。他児（者）に向けたこの反応は、M夫とモノとの関係がM夫と他児（者）す

なわち人間との関係に転化し¹⁹⁾、そこでのモノは今や人間と人間との関係を支える媒介物へと転化し得る契機を持つモノである。従って、その関係を通して一層深く他者へと接近する可能性が拓かれるのである。M夫においては、他児（者）との衝突は、社会性の欠けた強い自閉的傾向を、発展性のある“自己主張”へと転化させる契機を生むものとなる。そこには、新たにヒューマンなコミュニケーションの成立が図られるのである。例えば、本をすべて隠してしまうのではなく、M夫が自発的に向かう機会として位置づけ、そこに他児（者）との意図的にかかわりを築くのである。M夫が本を並べる。他児がその本を見たがって、M夫が並べているものからとり出す。引っ張り合いが起こる。荒れるのを予想するが故に、もう一冊の本を用意し、声がけを伴わせて交換させる。また、対象に集中するM夫の姿をとらえ、対象との間に一定の障害が生じている機をとらえて、より豊かな対象への接近の仕方を教え、他者の存在を対象とのかかわりの中に次第に大きく位置づけさせていくことである²⁰⁾。更には、M夫の積極的な側面をひき出すような教材構成を行い飛躍の契機を探ることである。乾いた地面に水を運んでの「ドロンコあそび」はその好例である。①高い意外性をつきつけ、②泥水から泥へという多様な変化に触れさせ、③道具を使っての多様な働きかけを可能とさせ④その中に他者とのコミュニケーション過程が位置づけられたこと、という点で、有意義な実践過程であったといえよう。

いかに自閉的傾向が強くとも、一連の行動過程において対象に能動的に働きかけていく姿、もしくはそこへと向う契機があるとすれば、——生存している限り必ず存在していると確信するのだが——そこには既に大きな自己展開の可能性が存在する。

Ⅲ 「問題行動」とは何か

A いくつかのとらえ方と接近のしかた

H男、J子・M夫の行動に見たように、3名の児童のもつ問題構造はそれぞれに異なっている。だが、これまでの考察から、類型的にとらえられた「問題行動」それ自体が教育場面でとりあげられても余り意味がないことがわかった。例えば、攻撃行動は、楽しみを求める過程に位置づくという意味において攻撃行動で完結したものではなかった。指しゃぶり、自傷行為、爪かみ等は、禁止されるという事態の中で行動全般に作用を及ぼすという意味においてのみ、完結したものではなかった。とすれば、どのレベルで「問題行動」を規定することができ

るのか。あるいは、規定自体不要なのか。以下、いくつかのとらえ方を検討してみる。

まず第一は、きわめて素朴に「問題行動」という言い方に抵抗を示すものである²¹⁾。そこには、一つには児童の能動性をこそ見ようとする志向があり、二つには、「問題」の原因追求を単に児童にのみ向ける（「問題児」というレッテル貼りをする）者に対する批判意識が背後に存在する。確かに、笑みひとつ、一粒の涙が、そして一振りの手が新たな転換点を示すことのある障害児の発達の事実の前では、これらの志向は健全である。だが、未分化な対象認識故に、概念把握が感性レベルにとどまっていた抵抗感しか示し得ない。そのためにも、行動の内的構造を問い得ないままにとどまっているのである。また、「問題行動」における問題性をめぐって、外的要因と自己の立場とを同一視し、同様に「問題行動」を対象にすることと当該児童への接近とを同一視し、「問題児」への接近とみなしてしまうのである。従って、その志向に反して類型的にとらえられた「問題行動」に枠づけられて、却って児童への意図的接近が阻まれてしまうのである。

第二のものは、「問題行動」は主体と環境との不適切な関係によって生じられた学習の結果であるとする。それ故、種々の環境変数の操作によって「問題行動」を矯正し、望ましい行動を形成しようとする²²⁾。自傷行為・破壊行動・常同行動など、類型的に認められるものが対象となる。ここでは、対象を「不適応行動」と「未発達行動」に分類し²³⁾、「周到的な実験状況が構成」されることが求められる²⁴⁾のである。従って、プログラムにおいてもその達成目標は常に関係者（worker and his professional supervisor）に正確に知らせることができるようになっている²⁵⁾。そして、強化因子が選択され、プログラムに沿って刺激が与えられるのである。そこに至るまでには、「問題行動」の「建設的行動」への利用、あるいはそこへの組み込みの観点もおかれている²⁶⁾。だが、「行動形成の成否」にかかわる行動分析において、対象を類型的にとらえられた行動にのみ限定してしまっていることは、部分的には妥当な場合もありながら（ex. 攻撃的行動）、他方で全体的構造（ex. 攻撃的行動の転化の可能性）を見ずに終わってしまう危険をもつ。「問題行動」の消去が児童の自立へとつながらない危険も有するのである。換言すれば、先の観点にも見られるが、「問題行動」それ自体が完結しているのとらえ、それを残すか消すかという発想でとらえられていることである。「問題行動」が行動全体に影響を及ぼすものであるとしても²⁷⁾、なおその行動に内在する積極的な力を行動へとつなげる

すじ道を拓かない限り、外的作用の影響から却って自由ではなくなってしまうであろう。

第三のとらえ方は、行動をとらえることは、その発達要求をとらえるものであるとする。人格の解放とつながる治療²⁹⁾であるためには、“対抗不可能の事態における破局的状態の防禦”(Goldstein・K)という“問題行動”把握から、「取り扱い」ではなく「とりくみ」の過程を拓くことが必要であるとする²⁹⁾。そこでは、軽減させることではなく「問題行動を土壌としていかに高まるか」という観点こそが重要視される³⁰⁾。というのも、「問題行動」は、その子どもが外部の問題を獲得し、内部に内化させ外部に向かって解決しようとする状態にある、と積極的に位置づけるからである。内的力への着目は、そのアプローチが“教育における創造の契機”を持つためには不可欠である。だが反面、次のような問題点をこれらの理解は持っている。すなわち、「問題行動」の行動理解をめぐっての立場や構えの問題と技術の問題³²⁾、権利と能力の問題³³⁾との混乱から、手続き上の「禁止」等への一面的とも思われる警戒心が生ずることである。これは“行動の意味をわかる”根拠を問う契機を失わせる危険をもつ。同様のことは、『問題行動』がなくなるのではなく変化してくるのだ(傍点引用者)³⁴⁾という対立図式にも表われている。“問題行動”が児童自身によって乗り越えられるべきものだ、という見解は、単に我々の解釈のしかたの問題ではなく、事実によって跡づけられるべきものである。

第四には、環境刺激の選択のあり方がいわば重症児の能動的反応であり「重症児なりの適応のあり方」として全面肯定するものである³⁵⁾。だが、ここでは、外的刺激の量・質に対する選択上の自律性を見落としている。確かに、重症児なりの選択はある。そのことの積極的評価は、だが、“問題行動”を積極的に評価することとイコールではない。前者は主体的力への着目であり後者は主体と対象との関係様式への着目だからである。従って、対象のもつ可能性を行動過程において広く現実化し得ない場合、その関係様式においては、主体はまだ環境刺激を能動的にとり込むことができているのである。それ故にこそ、教育的接近が“問題行動”へと方向づけられる意義が存するである。

B 「問題行動」規定と接近の観点

“問題行動”は、治療や指導の対象概念として用いられてきた。それは、動的存在としての児童が治療・指導という一つの社会的関係の中に位置した時はじめて問われるものであるという意味において、児童の生存のエネルギー

の存在を示すものである。しかし、同時に、自らの“問題行動”によってそのエネルギーの発現が妨げられるのであり、そこに“問題行動”が治療・指導の対象として位置づけられる必然性がある。従って、“問題行動”とそれを負っている児童とを同一視し、事実にとった接近の過程を児童と共に拓くことができなかつたり、適応の過程＝生存の過程として、その意味を発達の・社会的に問うことをしていないことは、一層のエネルギー発現の道・発達要求の存在を認めないということの意味してしまうものである。また、児童の行動に内在する自発的エネルギーを認めずに外的に統制するのみであれば、自律への道は却って閉ざされる。また、内在するエネルギーの発現的事実過程を跡づけることなくとらえ方のみを先行させてゆくことは、発達要求の発達要求たるゆえんを曖昧にすることになる。

さて、筆者は、三名の児童の行動の特徴を構造的に跡づけ、かつ先行研究の検討を通して、教育場面でもとらえべき「問題行動」を次のように規定する。

まず第一は、児童の行動の中で、何らかの内的外的要因によってひきおこされたパターン化された行動である。パターン化された行動は、その問題性から見て、現象的固定性故に、逆にきわめて低い安定性を示す。従って、外的諸条件に対する主体的関係の確立が果たせていないが故の防衛機制が働いているのである。その枠の中でのみ児童の行動は能動的である。この観点から見ると、H男のパターン化された行動は幼少児への強い攻撃的接近を行う反面、常に他者の接近には強い拒否的反応を示していたことであつた。J子においては、臀部を支点とした動きと呼んだ行動様式であり、M夫においては、常同行動的性質を持った対象への働きかけである。これらは、いずれにおいてもその行動過程に新しい関係を築いていく指向を欠いていることが共通点である。

第二は、他児(者)に身体的危害を加えることを必然たらしめる行動傾向である。他児(者)のみではなく、自己に対しても、その生存を常に危くさせる危険をもつ行動である。だが、このような行動傾向は、厳しい社会的圧力や行動範囲・他者とのかかわりの極度な狭さ少なから来る他者認識の弱さの結果である。また、精神的・知的水準とはアンバランスな身体的諸力(とりわけ腕力・体力)の状態、そしてその身体的諸力を十全に活かすことのできない交わりの技術の未熟さによる場合が多い。

以上の二点は、換言すれば、「問題行動」への接近におけるネライは、どのような指標の設定に依拠すべきものなのかということでもある。ある現象の消去を行うの

か、ある現象に連なる諸現象を貫く内在的なエネルギーの働きの根本的転換を迫るのか、また、その内在的なエネルギーの発見の筋道は何によって築かれるのか、という方法論的課題を含んでいる。だが、ここでは消去か転換かという二者択一の過程がまず前提としてあるのではない。問題性を構造的に解明するという過程こそが接近の方法を規定する。その際、次のような観点から立てられた指標にもとづく必要がある。

- ①児童の成育史の中で、いつ頃、どのような条件のもとで、どのようにして問題行動が生じてきたのか。
- ②児童の行動全体の中でどのような位置をもっているのか。行動の諸局面個々は、積極的とも消極的ともとれる。だが諸局面相互の関連の中で、児童における発達課題とかかわって、また教師における指導課題とかかわって、はじめて単なる解釈の対象ではなく新たな関係性を方向づけるものとしての位置を獲得するのである。
- ③対象との関係における自発性・目的性の強さがどのような場面で、どのような対象に向けて、どのように構成されているかをとらえる。それによって、消去・容認・場面規定などの指導過程を構成する。
- ④その際、対象のもつ社会的・文化的意味を明確にし、接近過程に組み込む対象(教材)選択を行う。「問題行動」への接近とその克服のすじみちは、このような手続きの中で明らかになるものであろう。従って、「問題行動」への接近は、児童の内的外的諸条件をふまえての指導過程の構成であるという点で、指導体系総体を見通す重要な契機となるのである。

(指導教官 東洋教授)

注

- 1) ・「総合教育技術 実践基本用語」小学館 1977. 2
・平塚益徳他編「教育事典」小学館 1966
・H.J. Eysenck, W. Arnold, R. Meili "Encyclopedia of PSYCHOLOGY" 1972, p164
- 2) 文部省「生徒の問題行動に関する基礎資料」1979
- 3) 昭和55年度一学期通知表, 児童記録, 教師からの聞きとり, 観察にもとづくものである。
- 4) 衣服の無介助着脱, 食事・排泄の無介助遂行が可能な状態をさす。通学はスクールバス利用のため含めず。
- 5) 昭和55年度一学期通知表から。以下、プロフィールの中の引用は同様。
- 6) 大西誠一郎著, 依田新監修「観察の意義と特質」『観察心理学実験演習Ⅳ』金子書房, 1977, p2
- 7) 西村章次『障害の重い子どもたち』ミネルヴァ書房 1973 p80
- 8) 後述に見るように、これらの「一人あそび」は、他児とのかかわりの中にとりこまれていった。
- 9) 小学校通学時の連絡帳に見る教師の手記(1975~1978)
- 10) 母親の話による。

- 11) 例えば、黒板に絵を描いている時、朝の挨拶の時間椅子に座って教師に語りかけられている時、授業中個別指導で他児と離れたところで課題に集中している時などである。
- 12) 食物など手にすると際限なく食べる。吐いては食べ、食べては吐くということが繰り返された時もある。空腹時の食物への向かい方はすさまじい。
- 13) 1978年6月27日の連絡帳に手紙の内容が写されて、H男の母親に知らされたものである。
- 14) 担任は、自閉症に関する研修会、講習会があると聞くと、できる限り出かけて行って、その内容について常に母親との間で交流していたようである(連絡帳による)。
- 15) 四年次の担任の時には、本児の所業は一貫して困ったことと受けとられていたようである。例えば6月27日の連絡帳には次のように記されている。
「時間中に他の子(机の横・後ろ)につばをかけたり、教科書やノートを机の上からおとしてしまったり、机をひっぱったりおしたり、一時間中くりかえしています。
大きな声を出したり足をバタバタさせたりどうしたらよいかこまわってしまいました。今日はがよう紙2枚をあげてマジックで字をかいている時はしずかでした。なにかやるのがほしいようなのですが、何が気になるのかわからないので手さぐりの状態です。」
一、二年次には週の半分以上は連絡帳が記入されていたが、担任が代わり、学年が変わると、月に数回の連絡にとどまっている。しかも、あれこれの事象をとりあげたあと、いつも「困ってしまいます」と記されている。
- 16) 例えば、幼少児がトランポリンに乗っていると駆けていってとびのり、強くバネをきかせて幼少児をころげまわしていた。しかし、次第に、交互にバウンドし二人でリズムをとって遊ぶようになってきた。
- 17) J子にとって、現実には常に厳しく立ちはだかってきた。幼少時、公園に一人であそびに行き、近所の子どもたちにバカと悪罵を投げかけられ、ブランコから落とされて以来、自分から外に遊びに行くことはなくなったという。安心してられるのは、家の中か車の中だけであった。だから、親戚の家に行ってもJ子は車中から出ようとはしなかった。学校でも、「言えば動けるすなおな子」「扱い易い子」と見られ、学級を四回変わった(他児は全く変わらず)。いわば「タライ回し」され、常に新しい環境の中に投げ込まれてしまったのである。
- 18) M夫が自発的に手をつなぐのではない。歩行訓練・教室移動の時など・児童個々の動きの特徴を考慮して、教師が手をつながせるのである。
- 19) 依存的傾向と特徴づけた行動も、実は、動くヒトに対する行動というよりも、動くモノに対する行動と言った方が正確である。リヤカーを利用しての歩行訓練時には、M夫は必ずリヤカーにつかまる。
- 20) 例えば、本並べに夢中になっているM夫が様々な並べ方をしている中で、ある並べ方がうまくできなくて興奮しはじめた。その時、「こうやればいいんだよ」とやり方を教え、「さ、自分の教室に戻って○をやるうね」と誘うのである。
- 21) ・野口正信「問題行動のアンケート調査」『精神薄弱児研究』誌 219号 1976
・入江公子「全国障害者問題研究会第9回大会<医療>第二分科会：障害者の発達保障に必要な医療の内容をどうつくっていくか——第1小分科会：医療と教育の結びつきをどうつくっていくか」『みんなのねがい』誌 72号 1975
- 22) 東洋他編『心理学の基礎知識』有斐閣 1970 p342

- 23) 木船憲幸「精神発達遅滞児の行動形成」『講座 心理療法 4』福村出版 1978 p.229
- 24) 上里一郎「行動療法への導入」同23), p.11
- 25) Sidney, W. Bijou: Behavior Modification in the Mentally Retarded: In Bijou S.W, Elliot L. et al. General Introduction to Behavior Therapy With Children. M.S.S Information Cooperation 1971, p.36
- 26) 梅津耕作『自閉児の行動療法』有斐閣 1975 p.111
- 27) Bijou, S.W. 1971, p.39
- 28) ・田中昌人『発達保障への道 ②』全国障害者問題研究出版部 1974, p.84
 ・西村章次『行動療法批判』ぶどう社 1981
- 29) ・西村章次『障害の重い子どもたち』ミネルヴァ書房 1973
 ・西村章次・高橋彰彦「精神薄弱児の治療——問題行動を伴った重度精神薄弱児の治療教育の方法的研究」『児童精神医学とその近接領域』誌 第19巻2号, 1968
- 30) 西村章次 1973, p.128
- 31) 茂木俊彦「障害児の発達をめぐって」『国民教育』誌 15号 1973
- 32) ・田中昌人 1974, p.176
 ・田中昌人「研究部のあゆみ」『近江学園年報』9号
- 33) 河添邦俊・清水寛・藤本文朗『この子らの生命輝く日』新日本新書 1974, p.107~108
- 34) 田中杉恵他「『問題行動』を発達要求ととらえて(1)——発達と生活環境にかかわって発達要求の意味を考える」『児童精神医学とその近接領域』誌 第12巻1号 1972
- 35) 橋英弥「重度心身障害児における常同運動の研究」『児童精神医学とその近接領域』誌 第19巻13号 1978