

## ABA(応用行動分析)の今日的課題

### : 特別支援教育の展開という文脈で

望月昭 (立命館大学応用人間科学研究科・応用行動分析)

表記のタイトルのもと、お話をさせていただきます。私は学術フロンティアの中では「自己決定と QOL」というコアプロジェクトに属しております(註1)。内容は、まず、1. 応用行動前分析とは、2. 「特別支援教育」そしてその基本理念である「ノーマリゼーション」と応用行動分析との関係、3. プロジェクト研究協力者である院生を中心に行った、自閉、あるいはADHDと診断されている幼児や生徒さんを対象にした実践的研究、そして最後に、これら実践や学会などで感じてきた、4. 特別支援と応用行動分析の課題について述べさせていただきたいと思います。

### 1. 「応用行動分析」(ABA : Applied Behavior Analysis) とは？

応用行動分析はどういう特徴があるか。私なりのまとめ方ですが、(1)「正の強化で維持される行動選択肢の拡大を一般的目標とする」。簡単にいえば本人が「やりたい」と思うような行動の選択肢が増えていくことを目標としていくこと。(2)行動は個体と環境との相互作用のことであり、その行動の推移の原因を環境の中に見いだしていくという方針をとる。(3)「障害」も個体と環境との相互作用の一種であり、その軽減や解消もまずは環境設定の変化を念頭におく。(4)行動の原理は、対象者となる生徒のみならず、支援者としての教員や福祉職員などの行動にもあてはめて考えていくことかできる。そうやって反省していくことができる。特別支援という作業にからめては、このような特徴を持っていると言えます。

### 2. 特別支援教育、ノーマリゼーション、そして応用行動分

#### 1) 特別支援教育の基本的趣旨

特別支援教育とは、個別教育プログラムを徹底することという意味だと考えています。その趣旨は、インクルージョンあるいはノーマリゼーションという文脈の中で、障害の種別(impairment)によらず、一人ひとりに合わせて個別のプログラムを構築していく。IEP(個別教育プログラム)は生徒一人だけ「取り出して」教えるのではなく、家族、地域などリアルな環境の状況を踏まえながら(それは一人ひとり違うわけですから)、具体的目標

を立てて必要な資源の配置を実現しつつ、その進歩を把握し、再評価を繰り返していく、そのようなものです。ここでは、資源の配置が前提にあるということです。本来 TEACCH プログラムの考え方と応用行動分析の基本的な一致点はそこにあります。

従来の考え方は、ちょっと為にする言い方ですが、子ども一人をじっと見る、一生懸命に見る、そして、障害別のインペアメント中心のグルーピングという形で対処してきました。養護学校もそれに対応して、色々な種類があって、ある学校には肢体不自由の生徒をいれる、別の学校には知的障害の生徒を集めるといった具合です。今まではそうやってきた。そこでは個人的な単独能力(アビリティ)をボトムアップして障害の克服を図る、障害のない状態に近づける、マイナス部分をプラスに近づけていく観点が強かったと思います(図1左)。しかし最近の考え方、ノーマリゼーションのもとでの個別教育の考え方は、子どもの周りに色々なリアルな環境があり、そうした地域社会の中でほかならぬ一員として個人を考えていくものです。そして、学校、就労の場など地域などを含めた環境設定の変更を伴いながら支援を行う。ここで支援の対象となるのは、そうした環境との関係としての「行動」と呼ばれるものです。さきほどの単独能力(アビリティ)と対比して言うなら、ここではストレングス、環境による援助つきの力、「環境との相互作用としての行動」の成立を保障していこうという発想によるものです(図1右)。

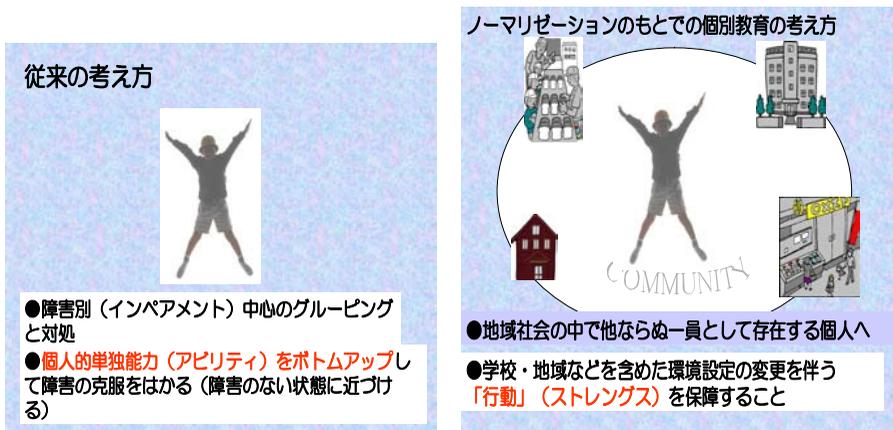


図1. 障害のある子供に対する考え方(左:従来の考え方、右:個別教育の中でのとらえ方)

## 2) 「支援」の3つの機能：援助・援護・教授

特別支援でいう「支援」というものが含む機能と優先順位について確認したいと思いま

す。学術フロンティアのホームページのトレードマークになっていますが、支援(あるいは対人援助)には3つの仕事があると思います。優先すべき順位で言うとまず「援助」です。これは、今まで環境になかった人的、物理的設定を配置することによって、(できることなら)子どもの今の姿のまま、今の状態のまま「行動」を成立させようというものです。これは新しい設定ですから、それを社会に定着させるための運動や要請として「援護」という作業をする必要があります。そして、これが定着していけば、新しい状況のもとで、さらにこれまでにはできなかった事を個人に教えていく作業ができる(「教授」)。このような3つの仕事です。対人援助(支援)の進歩は、この3つの作業が、本人の負担なく行動が成立していくという目標に向けて連環的に進展していく過程だろうと考えております(図2参照:望月,1998;望月,2004)。

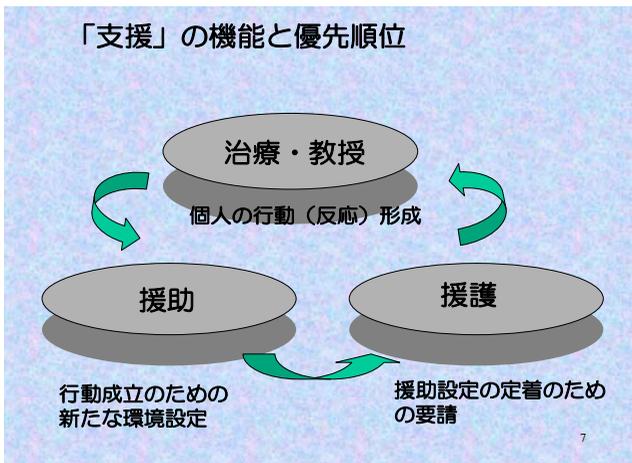


図2. 支援の3つの機能

### 3) 特別支援の中での行動分析の役割

特別支援という新しいシステムの構築にあたり、なぜ「応用行動分析」が必要とされているのか。まず一般的に、上記した3つの仕事(援助・援護・教授)は、ある支援者が必ずしも単独で全部できるわけではなく色々な職制の人が分担してやる必要がある。その連携のための「共通言語」として有効なものではないか、というのがあります。

その上で、第一点目として、「環境との関係としての『行動』の(選択肢の)拡大を計る」という行動分析の基本ミッションが、ノーマリゼーションといった時代的理念に合致し

たこと。二点目として、IEP(個別教育プログラム)の中で、子どもの「状態」の記述ではなく、むしろ子どもへの「かわり」、つまり「教授」の効果について、科学的に表現し評価・報告する必要が出てきたということ。これは消費者(親御さんや本人)に対するサービス提供者としての義務でもあります。三点目は、教育的かわり(「教授」)だけでなく、必要な環境設定、「援助」についても、家庭、就労の場など含めた地域に具体的に伝達しそれを実現する必要があるということ。「これがあれば、この子はうまく行くだよ(なければうまく行かない)」という情報を合理的に表現したい。そういう時(「援助」)に行動分析の言葉(環境変数の同定やそれを検証する手段を含めて)が大切になる。そして、4点目に、生徒を支援する先生の教育行動自体をどう支援するか。行動分析の枠組みや方法を用いれば、生徒の行動の記述方法と同じように先生の行動についても連続的に扱っていくことが可能です。

内外の行動分析の研究論文や、当学術フロンティアの「自己決定と QOL」のプロジェクトにおいてもこの種の研究が進んでいますが、特別支援事業についても、今まで以上に、先生の行動をいかに支えるかという具体的な計画が必要となってきていると思います。

#### 4) 行動分析的アプローチで優先される方針

行動分析において優先されるべき方針は、第一には「現在の形で行動が強化を受けられるように「援助設定」を配置するということです。ストレングスの成立です。行動分析の始祖であるスキナーも、「私は、人の行動を一方向的にシェイピングしろとは言った覚えはない。正の評価が受けられるように環境設定をしろと言ってきた。それを弟子どもが間違えおって困ったものだ」と晩年、言って死んでいったんです。

次に「教授」における特徴です。確かに行動分析と言えばシェイピングと思っている人が多いと思います。シェイピングはどんな行動でも変えられるよというパワフルなツールとして考えられます。事実そうですが、決して強引に(本人を変えて)行動を変えろという意味ではありません。重要なのは対象者が現在持っている行動レパートリーを強化する、認める。この方針です。そのことを強化していく中で、本人が自発する目標に近い行動をまた強化する。

私が、前に私が居りました愛知県コロニーの上司であった富安芳和先生が始終おっしゃっていたことですが、「お前ら、障害児を教育する時に、絶対×(ばつ)から見るんじ

やないぞ。今、できないからできるようにするのはなく、今をともかくも認める。今やっていることを認めた上で、後で考えてみたら、あの頃イマイチだったねというふうに思い返すようにするんだ。×から○ではなく、○から×という方針を徹底しろ」というのがあります。シェイピングするというのは、まさに今あることを強化していくことであり、そこが重要なポイントです。今までお考えになっていた「行動分析」や「行動療法」とはちよつと違うのではないかと思います。

### 3. 実践的研究例：「自己決定とQOL」プロジェクトのレポートから

「自己決定とQOL」のプロジェクトに関連して、自閉症、ADHD のお子さんに対応した実践例です。(註2)

#### 1) 自閉症児のコミュニケーション支援—活動選択の機会設定による効果—

最初の例は、自発的要求言語行動の獲得に関するものです。詳しくは立命館人間科学研究所のホームページでバックナンバーをごらんください(石原・青木・望月,2002)。4歳6か月の自閉症の男児で、発話は少なく模倣等はできる、そういうお子さんです。ここでは、ある意味で正の強化を素朴に用いる「フリーオペラント技法」を導入しました。これは簡単に言えば、出てきた行動すべてを強化していく。社会的行動、非言語的、言語的行動、特に言語的行動をどんどん強化していく。真似したら真似し返す。つまり大人が子どもの模倣をやって(被模倣)、反応を増やしていきます。この研究は、そうした、行動に後続する強化一辺倒であった状況にある種の設定を入れます。ここでは先行刺激(確立操作)として「選択機会」を設けて要求言語行動をきっちり社会化していくことを狙った研究です。

結果は、まずフリーオペラント技法によって、言語的反応が最初のインテークからだんだん増えていく。週1回のセッションではほぼ1時間。ここで示したグラフ(図省略)は頻度ではなく、中身(ことばの種類)が増加する様子を示しています。この全強化というのは、なかなか難しいのですが、ここでの訓練者(第一著者)はフリーオペラントの専門家です。問題はこの次の段階です。

次に道具立てを入れたわけです。モンタ、シマジロウ、絵本などの選択肢を写真パネルで示して、本人はそのなかから好きなパネルを選んでいって、別の人のところに行く

て、例えば「モンタ」と声を出す。そうすると当該の遊びの道具を言われた大人がくれる。それをもらって別の人と遊ぶ。飽きたらまた繰り返して行くというそのような設定を入れます。

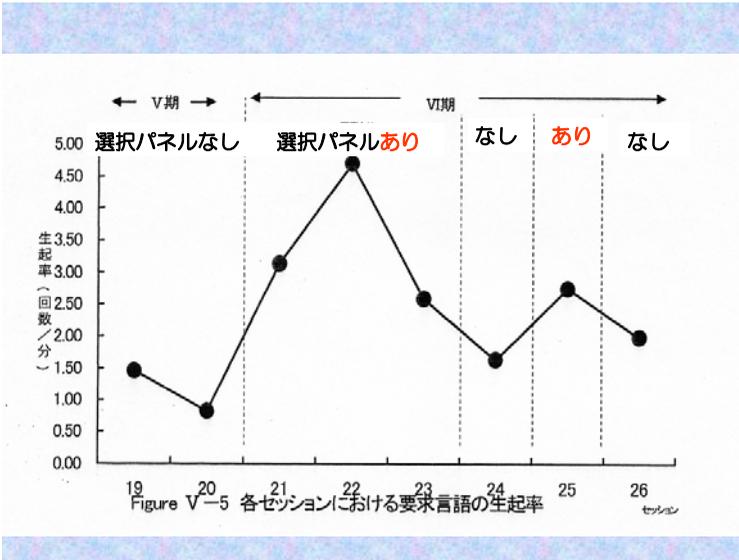


図3. 選択パネルがある場合とない場合における要求言語の生起率  
石原・青木・望月 (2002) から

この結果(図3参照)ですが、自由に何かやりたくなったら誰かに言ってという「フリープレー」の状況(A条件: 図中「選択パネルなし」)でやった場合に比べて、選択肢としてのパネルを提示した場合(B条件: 「選択パネルあり」)の場合の方が、1分間あたりの要求行動言語の発話が増えています。ここではABABデザインという反転デザインで確かめています。このように、ちょっとした環境設定の工夫によって、これまで、発話は出ていたが、要求言語行動はみられなかったお子さんが、きっちりした社会的な言語行動を出すようになったわけです。

フリーオペラント技法では、従来、出現してきたすべての反応を人が強化することで、「社会的強化」の効果を生み出していくことを基本的趣旨としています。褒めてもあまり喜ばなかったような自閉症のお子さんに、とにかく最初は、反応に対してくすぐったり、身体的接触などをしながら誉めていくと、次第に、何か反応したらお母さんの顔

を見たりするようになる。そういうふうにして社会的強化が機能するようにして、それでど  
んどん発話を増やしていくという方法です。

そこに、一つの展開として選択機会という先行刺激を組み合わせ、量的な反応拡大  
にとどまらず、社会的行動としての要求言語行動を確立していくという研究だったわけ  
です(注:これは「場面の構造化」という荒木先生の最後のまとめとも関係すると思いま  
す)。

## 2) 自閉症児における私的出来事のタクト獲得に関する予備的研究—公的刺激を用 いた「たのしかった／つまらなかった」の獲得—

この実践研究は、先にお話した同じお子さんを対象としたものです(坂本・望月,  
2002)。QOLにかかわる言語行動として、自分でやったことに対して「面白かった」「つま  
らなかった」と言えるようにすれば、周囲の人の次のチャンスでの誘い方も違ってくる。  
そういう意味で QOL が高まるだろうというねらいです。またこれは、一種の「私的出来  
事」に対する記述言語行動(tact:タクト)です。目に見えない「内的」事象について、そ  
れを自分で表現できるようにするという研究とも言えます。

方法は、まず、色々な遊びをして「今、何してきたの」という質問に答えられるようにし  
ます。次は「面白かった」「つまらなかった」という言葉を学んでもらう。方法の概略をも  
うしますと、「面白い」条件の場合は、まずパネル(前研究参照)を使って、いくつかの中か  
ら好きな遊びを選択してもらいます。そして、子どもが選択した活動を実際にやって、そ  
の時は他の学生たちが入って、たくさんの人と賑やかに遊びます。その途中で「面白い  
ね」と尋ねます。そこで「面白いね」と模倣してもらって(本人は模倣が得意)、遊びが終  
わった後に別のところに行って「今日、何やったの?」と聞いて、遊びの名前を言たら  
すかさず「どうだった?」と尋ねます。そこで「面白かった」と言ったら、「そう面白かった  
んだあ」といって強化します。「つまらない」条件の時は、パネルで選択しなかった活動  
をやってもらいます。「あなたが選んだものは準備がないんだよ、ごめんなさい」と言っ  
て、それで別のものをやってもらう。そして途中で「ちよつとつまないね」と言って模倣  
させ、その後、これも先ほどと同様に「今日、何やったの?」、さらに「どうだった?」と質  
問します。これらを、音声的なモデリングや、視覚的なプロンプトを使って形成するわけ  
です。最初は言えませんから「つまなかった」「面白かった」というパネルをちよつと見  
せる。そういうこと(視覚的プロンプト)をやりながら獲得していってもらうわけです。

そして、ある特定課題で上記のような弁別、分化反応ができるようになった後で、今まで訓練に出てこなかったプリファランスの高い活動(好きな活動)や低い活動でテストをしてみます。いろんな遊びをして「どうだった?」と聞いた時に、我々が考えて予測したものと合っているか、違うだろうかという検討をするわけです。その結果、「楽しかった」「つまらなかった」という言語行動が、こちらの予想にほぼ一致した形で、新しい遊びに関しても適切に自発するようになったわけです。

最近、QOL という概念が障害領域で重視されています(望月, 2001 参照)、行動分析の人たちも「幸福感」に手を付けるようになってきた。「Happy Index」を検討するといった研究があります。「幸福」(happy)かどうかを、重い障害のある人においても行動的、客観的にどうやってアセスメントする。そういう方法も出てきております。

今回の実践研究の「面白かった」「つまらなかった」は、快適さの表現でもありますが、さらに前向きに考えますと、自分の与えられた環境設定に対して評価して要求することにもつながります。そのような性質を持った「私的出来事」をどのようにとらえていけるのか、基本的、哲学的な検討もいると思いますが、そういうことを分析したり、その上でプログラムをつくってみることも必要ではないかと考えております。

### 3) ADHD 児への選択機会導入

ADHD 児の小学校の生徒さんの実践的研究例です(金山・望月,2003)。対象生徒は、4年生で ADHD の「混合型」と判定されています。普通学級と障害児学級の両方に所属している。算数、理科は得意だが、国語は苦手。問題行動としては癇癇を起こしたり、キレたりすることがある。体育は好きだが、ドッジボールなど集団的な行動は積極的に参加しない。どうも勝負へのこだわりが強く、負けずきらいが極端に現れているという状況です。この生徒さんに対して、集団遊びの場面から逸脱せずに、継続して参加できるようにすることを目的としています。

その手法として、第一段階は「漸近的接近」による行動形成。いわゆるシェイピングです。今できることから、順々にゴールに近づけていく。勝敗の比率を最初は勝ちばかりにして、次第に普通にしていくというやり方です。第二段は、これが今回の研究のミソですが、本人に選択してもらう。「参加するか、見学するか」を選択する機会を与える。教室から抜け出してしまう生徒さんの場合でも、その行き先さえわかれば安心ですが、ここでは、完全に抜けてしまうのではなく、中間的な「見学をする」という選択肢を入れてみた

わけです。この選択肢をつけることによって、本人がどういう行動が出るかを検討したものです。

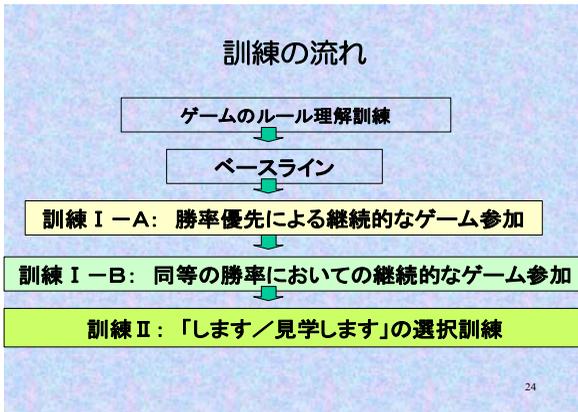


図4. 訓練(実験)の流れ  
金山・望月(2003)より

訓練の流れは、まず集団ゲームを理解してもらい、次に普通にゲームをします。そして、訓練Ⅰ-Aでは勝率優先による継続的ゲーム参加、つまり八百長なんですけど、絶対勝つようになっている、そういう仕組みのゲームに参加してもらい、そこでは彼は順調にゲームに参加します。訓練Ⅰ-Bでは、だんだん負けが込んでくる感じになる。そしてチャンスレベル的に負ける、普通に負けることもあるというわけです。だんだんやっていけばストレス耐性がつくのではないかと考えたわけです。ところが実際うまくいかない。負けたゲームの後はその場から離れて外へ行ってしまふ。罵声を吐いたりカメラに向かって暴力的な行為もしてしまふ。そこで、訓練Ⅱで、ゲームが始まる前に「やりますか、それとも見学しますか?」という選択を本人にしてもらいわけです。その場面設定ですが、種目決定をやる前に、「今日、何をやるうか」とジャンケンをして、参加者が皆それぞれゲームの希望をする。本人は野球が好きですから「野球」と答えます。その時、「野球はどうする、参加する?」と聞くわけですが、当然参加表明をします。次に苦手な「ドッジボールはどうする?」では、これは苦手ですから「見学する」というカードを貼るわけです。この手続きを入れたら、びたりと問題行動がなくなり逸脱しなくなったわけです。さらに、「がんばれ」といったポジティブな発言やさらには苦手な種類のゲームにも途中参加したりするようになったわけです。

私が同じ研究をしたら、「参加するか、やめるか」というゼロイチ的な選択をさせてしまったと思います(Nozaki & Mochizuki, 1995)。しかし、それをやれば、仮にどこに行っているかわかればいいという思いで許したとしても、本人にも逸脱したことに對して忸怩する思いが残ってしまう。行かれてしまった方も、「ああ、行っちゃった」と、がっかりしてしまう。ところが「参加するか、見学するか」という本人も周囲にもネガティブな印象を与えない選択肢を設定することで双方気分がいいわけです。

味なやり方だなと思います。これは金山さんのヒットですね。最初は体育会的に慣れていけばいいんだと思っていたけど、だめだったわけです。彼女は本当にこの時期悩んでいました。そこで考え方が変わった。ちょっと力を抜いて、今、何ができるだろうかと考えるわけです。そして、こういう方法で、両方ともハッピーになれる形で参加を実現したわけです。本人の自己決定を、集団に属しながら適応的に表現し、かつ問題行動もなく参加を可能にしていた。

現在を認める。行動分析の基本的方針ですが、そこから始める典型的実践ではないかと思います。神戸市の特別支援にも金山さんが行っていますが、そこでも、選択してもらうことを中心に、「脱力系」、つまり力を抜いて、相手を認めるという方向からアプローチして成功しているようです。

## 4. 特別支援教育と応用行動分析の課題

### 1) 特別支援で感じること

特別支援教育の文脈の中で、自閉症、アスペルガー、ADHDといった言葉がよく出てくるわけですが、へたをすると、属性的な意味での障害が再クローズアップしてしまう。これは実際に、巡回相談に行っても感じることでありますが、どうしても問題行動への対処が中心になってしまいます。ともかく大変だと。問題行動を何とかしてくれないかと。こういう対策はリアクティブな対策になってしまいます。ともかくそれがなくなったらいいなと、ちょっと消極的な悩み中心の実践の態度になることがある。

そうではなく、現在を認める、ぎりぎりのところで認めて、まずそこまで行って、だんだん上に向かう。プロアクティブな態度で、応用行動分析の基本ミッションである、本人が「やりたいな」と思える行動の選択肢を拡大していく作業をする。問題行動を注目してネガティブな視点で見ると、そういうことができなくなることがある。

余裕がない。そういう意味ではお子さんにはではなく、先生には、力技が必要な場合も

ありますけど、肩の力を抜いて、居直り、少しそういう気持ちで楽しんで継続できるように、これは応用行動分析の大事なポイントとして先ほどあげましたが、実践している先生、我々自身の行動を、どうやってプロアクティブな実践を維持していけるかを考えないといけない。問題行動をただなくすのではなく、楽しく、選択肢が増えてくような実践をすることを周りの先生や社会が認めてくれるように話を持っていく。そういうことをしないとイケない。

そういうことの一つとして、今日のような発表の場であるとか、楽しい実践を出して皆で評価してもらい、バックアップする場をつくるのが課題ではないかと、巡回相談に行くたびに思います。担当の先生が、目を三角にして「道路にランドセルをほって暴れる」と言う。脱力系の話をして、「ま、しょうがないじゃないですか」と言って、まずは本人に選んでもらうようなやり方をするとスッと前に進むこともある。こうした部分を、きちんとある種プログラム化しなくてはイケないと思います。

## 2) 応用行動分析自体の課題

応用行動分析の枠組みは、個別教育プログラムの作成などでは必須の技術です。長期プログラムがあり、中期プログラムがあり、そして短期プログラムを考えていく。どういう状況で、どういうことが起こったら、どういう結果を配置するか、行動を機能分析し、かつ必要な行動やスキルについては課題分析しプログラムを作っていきます。そのようなことをするために応用行動分析はどんどん普及浸透しつつある。行動分析がどんどん採用されている。それはいいんです。

問題は、うっかりすると現状環境への一方的な適応プログラム、能力のトップダウンの作成を要請されることになると感じる場合がある。「この子が一人前になって社会に出て、通勤して、そしてそのためにバスに乗るためには、これこれのスキルがいる」とプログラムを書いていくと、皆、同じプログラムができちゃうような錯覚に陥ることもある。現に、どの生徒に対しても先生たちから同じようなプログラムが出てくるような場面もある。

そうではなく、あくまでも一人ひとりの選択肢拡大、そこから積み上げていかなければいけない。同じプログラムがあつたらおかしいわけです。個別プログラムですから。そこに、実は創意に富んだプログラムを提起する必要があるのではないかと。

学会、シンポジウムなどでも大学の研究者とかが偉そうに学校の先生に教えるみたいな状況がある。学校によぼれて IEP の作り方などを行動分析的に解説してくださいと頼

まれる場合もあります。しかし、実は学校の先生は一杯アイデアを持っている。それが今のところ、個別教育プログラムの作成のシーンで、うまくかみ合っていないところがある。自分も含めて学校の先生に習いにいくつもりで展開しないとけない。先生の今までの知識、実績で行けるんですよ。それを組み合わせてプログラムをつくっていく、全体のシステムをつくっていく必要があるのではないかと思います。

キーワードは、「生徒の今を認める」ということで、「脱力系」というか、こんなところが、今の応用行動分析の中での私の発想で考えていることでございます。

## 引用文献

石原幸子・青木千帆子・望月昭(2002)：自閉症児のコミュニケーション支援. 立命館人間科学研究, 3号, 73-82.

金山好美・望月昭(2003)：ADHD 児における選択機会を用いた集団遊びの支援. 日本行動分析学会第21回大会発表論文集, Pp.76.

望月昭(1998)：コミュニケーション指導の基本的意味. 実践障害児教育, 298号, 50-53.

望月昭(2001)：行動的QOL:「行動的健康」へのプロアクティブな援助. 行動医学研究, 6(1), 8-17.

望月昭(2004)：行動でつなぐ対人援助. 「現代のエスプリ」, 441号, 「ボトムアップ人間科学の可能性」(サトウ・タツヤ編), 198-205.

Nozaki, K., & Mochizuki, A. (1995): Assessing choice-making of a person with profound disabilities: A preliminary analysis. Journal of Association for Person with Severe Handicaps, 20(3), 196-201.

坂本真紀・望月昭(2002) 自閉症児における指摘出来事のタクト獲得に関する予備研究—公的刺激を用いた「たのしかった／つまらなかった」の獲得—. 立命館人間科学研究, 4号, 113-123.

## 質疑応答

荒木 質問がございましたらどうぞ。

質問 大津赤十字病院の花園です。高機能自閉症、アスペルガー症候群に対することがテーマでしたが、ABA(応用行動分析)で何が提供できるかと思っていました。言葉の使用に関しての研究を見ていますと、要求言語、知的出来事の出表に焦点を当てているようですが、実際に高機能を見ていますと、そういう出表は軽々としてしまう。現実には学校の友だち関係で社会の中で問題になるのはレベルの高い、誤用論的な言葉の使用、話題の切り出し、持続で躓くことが多いと思います。そういうところにABA(応用行動分析)手法がどう生かされるか。そのあたりに何かアイデアがありましたら。

望月 今、申し上げたのはファンクショナルな言語使用ですが、日常的なSSTの世界のような話ですね。語り始めをどうするか。話題を共有するためにどういしゃべり方をするか。仲間とうまくやるために、ある種の小道具を使って共有の話題をつくりながら、いかに仲間に入るかといった研究は応用行動分析の雑誌でも昔報告があったと思います。そのことは高機能云々ではなく、社会的な行動の獲得という一般的なテクニックがそのままあてはまるのではないかと考えます。

質問 TEACCH もそうですが、ABA(応用行動分析)も効果的なのは中等度から境界領域の機能を持ったお子さんだと思いますが、高機能者、正常域の知能を持った人に対してどれくらいのことができるか疑問ですが、それに関連して誤用論的な言葉の使用について伺ったわけです。

望月 すいません。私自身、研究をやっておりませんので、無責任なことはお答えできません。

質問 岸和田市役所の有川です。共感するところはたくさんありますが、症例3で周囲にネガティブな印象を与えないという視点は重要な観点だと思います。大阪府では個別の支援計画の一つのひな型が、その中に教室の中でのお子さんの状態、他の子どもたちがどう見ているかという視点が全くなかったということが気になりました。生活していくところで、きっちりアセスメントされていないと援護の環境をつくっていくことは難しいのではないかと。文部科学省から出ているものに不満な点があります。

望月 子どもに対する周囲の行動ですね。確かに今までそういう研究はあまりないし、重要だと思います。私も今まで障害者の権利拡大といった文脈で仕事をやってきましたので

正面から研究しておりません。ただ、周囲のポジティブな評価というものは学習させられるかどうか。周りの子どもにストレートに学習させるのは難しいと思うんです。ルールより随伴性が勝りますから。本人がクラスの中で感謝されるような役割をあえてつくるとか、周りの人が「ありがとう」というような機会をつくる。そういう随伴性を作っていきなさいと考えています。「障害のある人の教育はこうだ」とルールで縛るような言葉で説得することは、もちろん一つの勉強にはなるのだと思いますが、先生が工夫して、その子どもしかできないこと、それが周りの子どもに役に立って「ありがとう」と言われるようなものを「援助」つきで成立する仕組みをつくって、結果としてOK、受け入れられる状況をつくる必要があると考えています。

質問 もう一つ、教員がノウハウを持っているにもかかわらず、問題行動の対処の方法とかに偏りがちだと。本来、教師が持っているノウハウをどう強化していくか。行動コンサルテーションでも遠隔操作していくようなイメージが強く出ているのが気になりますので、そうではないという方向性が出てきたらと思います。

望月 いろんなところでコンサルテーションが、行動分析学会などの単位でもされている。偉そうな感じが拭えない。いい実践ができるのは、先生たちが集まって研究会をやって、そこにちよつと横に研究者がいて茶々入れるくらいが、うまくいくという実感もあります。名古屋ではそうしてきて、先生たち、アイデアを持っているから、すげえと思っっているうちに、記録をとって見せてくれるようになって、どんどん行動分析になったんです。仕組みを新しくして、先生のプロアクティブな援助行動の仕組みをつくらないといけない。立命館で5年間かけてつくってきた学術フロンティアの情報プラットフォーム(註: Human Service Platform)なんかも先生の発表の場にしていく。

福祉施設の人なんかの場合も、前進な(プロアクティブな)実践をやるが、なかなか周りから認められない。新しいことをやると、だめだとなる。それを周りからバックアップしようというものです。

プラットフォームでは常時連絡しあえて、実践を評価したり、批判したりする場も作っています。学校の先生でも、遠隔地であっても実践を相互評価できるようなシステムをつくりたいと考えています。ぜひ協力してください。(註3)

荒木 それでは3番目のセッションを終わらせていただきたいと思います。

## 註

註1, 註2, 註3) 望月の発表で紹介された研究は、いずれも学術フロンティア研究事業の中の「自己決定と QOL プロジェクト」の下で行われたものですが、自閉症児あるいは ADHD 児を対象とした研究、あるいは養護学校とのコラボレーション等についての研究は、それら以外にも多数行われています。学術フロンティア研究推進事業の実践を公開している Human Service Platform (<http://www.human.ritsumei.ac.jp/>)の中の「自己決定と QOL」のサイトを見ていただければ幸いです。また、紹介した事例研究のうち第一事例(フリーオペラントを基盤に選択機会としての環境設定の効果を用いたもの)、および第二の事例(同じ対象児に対するQOL言語としての内的出来事のタクトの獲得)についてのフルテキストは、立命館大学人間科学研究所のホームページからダウンロードすることが可能です([http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k-rsc/hs/hs\\_index.htm](http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k-rsc/hs/hs_index.htm))。