

小学校普通学級における ADHD と疑われる 児童への機能アセスメントによるアプローチ

佐 竹 真 次

The Functional Assessment of a Child with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in the Regular Classroom of an Elementary School

Shinji SATAKE, Ph. D.

Abstract : The functional assessment and related intervention were implemented to a child with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder who was enrolled in the regular classroom of an elementary school, whose parents refused to accept his disorder. The hypotheses of intervention were as follows : (a) to prepare accurate positive reinforcements (token economy) for appropriate behaviors performed without others' attention and on conditions of no inappropriate behaviors, (b) to offer frequent praise for behaviors engaging tasks, (c) to warn with composure not to obstruct or violate others. After the intervention, the frequency of behaviors engaging tasks increased. Provocative and violent behaviors reduced. And parents' attitudes improved to a certain degree. According to the result, the effectiveness of the functional assessment to ADHD Child and its applicability to usual classroom situations were shown.

Key words : ADHD, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, functional assessment, applied behavior analysis, token economy, regular classroom

1. はじめに

ADHD(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder : 注意欠陥・多動性障害)をもつ子どもたちは、注意を持続することの困難、衝動的な行動、過剰に動き回るなどの特徴を示す (American Psychiatric Association, 1994¹⁾)。そのため、普通学級の教室内では、課題に注意を集中し続けることや、割り当てられた作業を完成することや、指示に従うことや、常識的な学級のルールに従うことが困難である場合が多い (Barkley, 1990²⁾ ; DuPaul and Stoner,

1994³⁾)。

ADHD に対して最も広く用いられる代表的な介入法は、リタリンなどの中枢刺激剤投与、ならびに行動療法、またはそれらの併用であるとされる (Barkley, 1990²⁾)。それらによる治療効果にはかなりの個人差もあるが、多くの子どもたちにおいて、望ましくない行動を減少させ、かつ教科学習への取り組みを高める効果があると報告されている (DuPaul and Eckert, 1997⁴⁾ ; Fiore, Becker, and Nero, 1993⁵⁾)。

このような場合に用いられる行動療法としては、特に応用行動分析にもとづく機能アセスメントが有望とされ脚光を浴びている (Kratochwill and McGivern, 1996⁶⁾ ; Zentall and Javorsky, 1995⁷⁾)。機能アセスメントは、行動評定、仮説の生成、仮説

山形県立保健医療大学 作業療法学科
〒990-2212 山形市上柳 260 番地
Yamagata Prefectural University of Health Science
Department of Occupational Therapy
260 Kamiyanagi Yamagata City 990-2212 Japan

の評価の3段階を応用行動分析の手法によって行うものである (DuPaul and Ervin, 1996⁸⁾)。

機能アセスメントの研究の流れの一つは、行動の直後に起こる結果事態の操作を通じて、問題行動を維持している変数の解明を試みるものである。たとえば, Northup, Broussard, Jones, George, Vollmer, and Herring (1995⁹⁾) は ADHD と診断された3名の子ども (7歳~9歳) の問題行動 (離席, 不適切な発声) の機能アセスメントを実施した。これらのアセスメントは教室に似せた場面で行われ, その結果は, 問題行動が仲間から注目を受ける条件で最も多く出現することを示した。

もう一つの流れは, Dunlap and Kern (1996¹⁰⁾), Dunlap, Kern, dePerczel, Clarke, Wilson, Childs, White, and Falk (1993¹¹⁾), Kern, Childs, Dunlap, Clarke, and Falk (1994¹²⁾) の研究のように, 学習課題の条件と子どもの行動との間の機能的関係を明らかにしようとする試みである。問題行動に関連していると考えられる課題条件を変化させることによって, 問題行動を減じたり消去したりすることが可能とされる。学級での介入方策の選択にあたって, この方法はさまざまな障害を持つ生徒で成果を示してきた。たとえば, Kern, Childs, Dunlap, Clarke, and Falk (1994¹²⁾) は, 学習課題の5つの条件 (短い課題 vs. 長い課題, 書く作業 vs. 書かない作業, など) を変化させ, 児童の課題従事行動と問題行動との関連性を評価したうえで望ましい介入方策を選択した。

Ervin, Dupaul, Kern, and Friman (1998¹³⁾) はこれらの2つの流れを踏まえながら, 2名の ADHD をもつ児童に対して機能アセスメントを実施した。その結果, 問題行動が仲間の注目によって維持されている児童については, (a) 仲間の注目を得にくくすること, (b) 適切行動に対して強化を行うこと, (c) 教室を構造化すること, などの介入方策を実行し成果を得ている。一方, 問題行動が書き方課題からの逃避として維持されている児童については, (a) 書くための代替手段を用意すること, (b) 書く内容について考える時間を事前に余分に与えること, などの介入方策を実行し改善に成功している。

ところで, わが国では, ADHD が疑われる子どもたちが普通学級の中に数多く在籍していると考えられるにもかかわらず, 医療機関で適切な診断や治療を受けないままに過ごしている子どもも多

く見受けられる。それは情報不足による場合もあるが, 医療に対する親の無理解や偏見, あるいは世間体へのこだわりによる場合もある。そのような場合であっても, 学校は ADHD の子どもをそのまま受け入れ, 学校生活の流れの中で最善の教育を施す責任がある。したがって, 学校は受け入れた ADHD の子どもに対して妥当な治療教育的方策を実行しながら教育を施すことになる。

そこで本研究では, ADHD が疑われる児童の担任と管理職が, 当該児童の指導上の助言を求めるとともにその両親との信頼関係を形成することの困難を訴えて来談し, それに応じて筆者が応用行動分析的コンサルテーションを行った一事例を検討した。具体的には, 対象児に対する治療教育的方策として, 機能アセスメントとそれにもとづく介入を実施し, その有効性と教育現場への適用可能性を明らかにすることを試みた。また本研究は, とくに教師とコンサルタントが共同的に行った Ervin, Dupaul, Kern, and Friman (1998¹³⁾) の研究を参考にして実施した。なお, 本事例はプライバシー保護のため, プライベートな事柄等について可能な限り変更を加えている。

2. 方 法

1) 対象児とその家族

a) 対象児の特徴と学校での様子

小学4年の男児, C男。普通学級に在籍。家族は本人, 父, 母, 祖母の4名。集団知能検査の結果は正常知能の域にあり, 学力検査では1学年程度の遅れがみられた。漢字の読み書き, 計算は自力でできることが多かったが, 国語, 算数などの文章題は自力で解決することが難しい場合が多かった。視写, ノートにまとめることなどは同級生に比べて根気が続かなかった。授業中の発言の意欲はあったが, 当を得た答えをすることは少なかった。

授業中の問題行動としては, 叫び, 私語, 物を弄ぶ (鉛筆をなめる, かじる, 消しゴムを粉々にする, 下敷きを曲げる, 折るなど), おかしな表情をする, 友達にちょっかいを出す, 消しゴムを友達に投げる, 教師や友達の顔をチラッと見てから立ち歩く, 周囲の状況に関係なく立ち歩く, などの行動がみられた。とくに午後になると学習態度の持続が難しいときがあった。

しかし、気に入ったこと（ヘチマの皮むきなど）があると、時間が過ぎてもやめないなど、時間のけじめを守れないことがあった。落ち着いているときは教師の指示に従えたが、飽きたり興奮したりして落ち着かないときは指示に従えないこともあった。

b) 挑戦的暴力行動

友達が望んでいなくても手伝おうとしたり、友達の背後から抱きついたり、ちょっかいを出したりすることがあった。そのようなしつこい行為は友達から拒否されることもあり、それをきっかけに興奮し出すことがあった。興奮が高まると大声で叫んだり、こぶしを振り回したり、持ち物をあたり構わず叩きつけたり、椅子や机を倒したり蹴ったり、友達を蹴ったりした。このような暴力的行動は1週に3～4回みられ、1カ月に1度ぐらいは友達の目や鼻、歯、唇、腹部などに傷を負わせるまでエスカレートすることがあった。

教師が話題を変えたり「C男くん、おりこうだね。～はやめられるよね」などと優しく語りかけたりして場面を取り繕うと興奮がおさまることがあった。暴力的行動があまりにも激しいときには、教師がC男を抱きかかえるようにしておさまるまで待つこともあった。

c) 家族の考え方

担任はC男の学校での様子を家族に伝えたが、父親は「自分の育て方は間違っていない。子どもは腕白でいい。悪いことをしたら叩いてしつけている」と言い切ったという。母親は「できるだけ抱っこする、手をつなぐなどして愛情をかけて育ててきた。家ではそんな乱暴なことはしない。学校の指導が甘いからわがままを出して暴れるのだ」と言ったという。また、別のときには「先生が厳しすぎるから暴れるのだ」と言ったという。このようにすべてを担任の責任にするような会話の展開になるので、担任は「わかりました。とにかく今後こういうことがないように配慮します」と引き下がらざるを得なかった。

C男が友達にケガを負わせたときに、C男と母親とで先方に謝りに行って欲しいと担任が電話で依頼したが、「他の子がちょっかいを出すから反発するのだ。他児から暴言を受けているの

を聞いたことがあるので、むしろC男の方がいいじめられているのでは。謝りに行く気はない」と断られ、さらに次の日、「職場に電話をよこさないで」と連絡帳に書かれたという。校長も一度母親に会う機会があり、医療機関での受診を勧めたが、母親はその発言を無視したという。

しかしながら、C男の宿題、学校への持ち物、鉛筆削り、その他の身のまわりの世話は、もっぱら祖母が実質的に行っていたことが、C男の発言や連絡帳の内容からうかがわれたという。

d) 診断基準にもとづく所見

家族はC男に医療機関での診察を受けさせる意向を持たないため、医学的診断はなされていなかった。両親の育児姿勢がC男の情緒的安定にネガティブな影響を及ぼしている可能性も考えられたが、C男の日常の行動特徴は、担任と管理職のコメントおよび筆者の行動観察の印象から、DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994¹⁾) のADHDの診断基準の〈不注意〉9項目中に7項目、〈多動性・衝動性〉9項目中に8項目一致するものと考えられた。これらの〈6カ月以上の持続〉は担任と管理職のコメントから支持された。また、多動性・衝動性に関するエピソードは入学当初から旧担任によってしばしば記録されていた。ただし、〈2つ以上の状況〉における症状の表出については、家庭での様子が不明であるため、確認できたのは学校と登下校時の様子のみであった。したがって、厳密には「ADHDと疑われる」という推定の域にとどまった。

2) 行動評定と介入仮説

担任へのインタビューによると、友達にちょっかいを出したり、教師や友達の顔をチラッと見てから立ち歩いたりすることもあることから、C男の問題行動が友達や教師の注目によって維持されていることが示唆された。コンサルタントとして関わった筆者による直接観察でも、ちょっかい、立ち歩き、叫び、私語、物を弄ぶ、おかしい表情をするといった行動をとる際、C男はときどき友達や教師の視線をうかがう様子をみせることから、上記のことが支持されたと考えた。

これらの情報から、担任との話し合いによって次の介入仮説を考案した。

- (a) 友達の注目を引く行動とは両立しない適切行動に対して, 明確な正の強化子を用意する(約束した適切行動を自己モニターさせトークンによって強化する)。また, 特定の不適切行動(友達を蹴るなど)を表出していない状態にも正の強化子を用意する。
- (b) 課題従事行動を頻繁に強化する(賞賛する)。
- (c) 友達に妨害や暴力を与えたときには冷静に注意する。

上記の(a)については, C男の行動を容易に思い起こせるように, Matson and Ollendick (1988¹⁴⁾)の「マトソン年少者用社会的スキル尺度(教師評定用質問項目)」(Table1)を担当にチェックしてもらいながら, 今後強化していこうとする適切行動(班長の仕事をする, 友達をほめる, 学習中すわっている, 順番を守る, 友達の話を聞く, 友達の落とした物を拾ってあげる, サッカーボールをグラウンドから持ち帰るなど)と, 消去していこうとする不適切行動(友達をたたく, 友達をける, 友達に突然抱きつく, 友達の物を勝手に触る, 友達の物を投げるなど)を担当と一緒に話し合って決めた。それらのうちのいくつかの適切行動と不適切行動をC男自身が

自己モニターできるように約束カード (Fig.1)を作成した。

3) 仮説実行(介入)の手続き

仮説の(a)を実行するために, 介入初日の帰りの会の後に, 担任は「先生と約束カードごっこをしよう」とC男を誘った。「先生は大好きなC男君がますますよい子になるように, C男君が増やしたほうがいいことと, 減らしたほうがいいことを考えてるんだけど, どんなことを増やしたらいいと思う?」と切り出し, C男に考え始めさせた。C男は「言うことを聞くこと?」などと反応してきた。担任は「それもいいね。でも, たとえば, そうじの班長のしごとをするなんてどうかな?」などと, さりげなく提案し, 話し合いの中で数種類の適切行動と不適切行動を約束カードに記載していった。

その日以降, 毎日の帰りの会の後に, 担任とともに約束カードの「ふやしたいこと」「へらしたいこと」の欄を見ながら, その日一日の自分の行動を振り返った。欄に記載してある項目を守れたと, C男本人と担任が認めた場合, すなわち, 適切行動ができた両者が判断した場合と不適切行動を表出しなかった両者が判断し

Table 1 マトソン年少者用社会的スキル尺度(教師評定用質問項目)

(Matson et al., 1988)	
(A) ① 冗談を言ったり面白い話をして人を笑わせる	(A) ④④ チームの中でよく働く
(I) ② 人を脅かしたり, 弱い者いじめをする	(I) ④⑤ 他人に迷惑になるような音をたてる(ゲップをしたり, 鼻をズルズル鳴らす)
(I) ③ すぐ腹を立てる	(I) ④⑥ 勝ったときに自慢し過ぎる
(I) ④ 威張り散らす(人にものを頼むのでなく, 命令する)	(A) ④⑦ 自分の物と同じように, 他人の持ち物を大切にする
(I) ⑤ しばしば不平を言う	(I) ④⑧ あまりにも大声で話す
(I) ⑥ 人が話しているときに割ってはい	(A) ④⑨ 人々を名前前で呼ぶ
(I) ⑦ 許しなく他人の物を使ったり取ったりする	(A) ④⑩ 何か自分が役にたてることがないかどうかと尋ねる
(I) ④⑧ 自分のことを自慢する	(A) ④⑪ 人の手伝いをしたらよい気持ちになる
(I) ④⑨ 腹が立ったときに人を叩く	(I) ④⑫ 言い訳する
(A) ④⑩ 傷ついた友達を助ける	(I) ④⑬ いつも何か悪いことが起こりそうだと考えている
(I) ④⑪ 他の子どもたちに対して, 怒った顔をする	(I) ④⑭ 誰よりもうまくやろうとする
(I) ④⑫ 誰か他の人がうまくやったときに嫉妬したり, 腹を立てたりする	(A) ④⑮ 人と話しているときに, 質問する
(I) ④⑬ 他の子どもたちの誤りや失敗を取り立てて言う	(M) ④⑯ さびしいと感じている
(I) ④⑭ 何かをするとき, いつも最初にやりたがる	(A) ④⑰ 他人を傷つけたときはすまない気持ちになる
(I) ④⑮ 約束を破る	(I) ④⑱ 何かを待たねばならないことがあると, 気持ちが混乱する
(I) ④⑯ 自分の欲しいものを手に入れるために, 嘘をつく	(I) ④⑲ リーダーになることを好む
(I) ④⑰ 人に嫌がらせをして, 腹を立てさせる	(A) ④⑳ 他の子どもたちとのゲームに加わる
(A) ④⑱ みんなのところで歩いて行って会話を始める	(A) ④㉑ ゲームのルールをまもる
(A) ④㉒ 誰かが自分のために何かをしてくれたときに, 「ありがとう」と言っ	(I) ④㉒ よく喧嘩をする
て喜ぶ	(I) ④㉓ 他人に嫉妬する
(M) ④㉔ 人に話をするのを恐れる	(A) ④㉔ 自分によくしてくれる人に対して, よくしてあげる
(I) ④㉕ 故意に他人の感情を傷つける(人を悲しませようとする)	(I) ④㉕ 自分の思いどおりに人を動かそうとする
(I) ④㉖ 負けると腹を立てる	(A) ④㉖ 人に対して, 「お元気ですか」などと尋ねる
(I) ④㉗ 他人をからかう	(I) ④㉗ 他人のところに長居しすぎる
(I) ④㉘ 自分自身の問題を人のせいにする	(I) ④㉘ 必要以上に説明し過ぎる
(A) ④㉙ 友達を弁護する	(A) ④㉙ 新しく会った人に対して友好的に振舞う
(A) ④㉚ 人が話しているときはその人を見る	(I) ④㉚ 自分の思いどおりにしようとして, 他人を傷つける
(I) ④㉛ 知ったかぶりをする	(I) ④㉛ 困った問題や心配事について, あれこれ話しすぎる
(A) ④㉜ 知り合いの人に微笑みかける	(I) ④㉜ 勝つことが全てだと考える
(I) ④㉝ 強情である	(I) ④㉝ 他人をからかうときに, その人を傷つける
(I) ④㉞ 他人よりも自分の方が優れているように振舞う	(I) ④㉞ 自分を傷つける人し返しする
(I) ④㉟ 自分の感情を表に出す	
(I) ④㊱ 人が自分をいじめるのだと誤解する	
(A) ④㊲ 良いことが起こりそうだと考える	

A: 適切な社会的スキル (Appropriate social skills)
I: 不適切な社会的スキル (Inappropriate social skills)
M: その他の項目 (Miscellaneous Items)

※ C男の行動の中に, ○…よく見られる, △…たまに見られる, ×…ほとんど見られない

た場合は、それに対応する褒美として項目ごとに金シールを1個与えた。金シールは約束カードのシール貼り付け欄にC男自身が貼り付けた。金シール10個を好みのアニメキャラクターのカード1枚と交換できるようにした。

仮説 (b) については、課題従事行動を「課せられた学級課題に、能動的な仕方（書くこと、音読、挙手、課題に関連する発言など）または受動的な仕方（授業中課題や教師に視線を向けること、課題作業を見ること、黙読など）で集中すること」と考え、これらの行動がみられている最中、またはみられた直後に適切に言語賞賛した。

仮説 (c) については、友達に言語や身体接触で妨害したり暴力をふるったときには、担任との約束は何であったかを確認させたり、必要な場合は友達に対して謝らせたりした。また、友達の邪魔をしないで課題を続けるようにと、冷静に促すようにした。

3. 結 果

介入前に教室での授業を30分間2回（連日）、介入途中で30分間3回（介入1カ月後、2カ月後、3カ月後）、コンサルタント（筆者）が観察した。各授業とも国語の時間のひとまとめた。C男を15秒間観察し、直後の5秒間で行動を記録した。それを30分間繰り返した。そのようにして記録されたC男の行動を課題従事行動と課題非従事行動に分けた。課題従事行動は仮説 (b) のとおりとした。一方、課題非従事行動は、各15秒間で生じた何らかの問題行動（叫び、無関係な身振り、私語、物を不必要に弄ぶこと、おかしい表情をして友達に見せること、友達にちょっかいを出すことなど）、または課題に3秒以上集中していない場合とした。観察の結果、介入前の課題従事行動の平均は63.5%、介入後の平均は80.3%であり、課題従事行動の増加傾向が示された（Fig.2）。

挑戦的暴力行動の中でも、友達の日や鼻、歯、唇、腹部などに傷を負わせるまでエスカレートすることが1カ月に1度の頻度でみられ、担任がそれを正確に記録していた。介入を開始した翌々月からは、そのような行動にまではエスカレートしなくなっていることをやはり担任が記録していた（Fig.3）。

介入開始1カ月後の担任からのヒヤリングにおいても、C男がだいぶ落ち着いてきたという印象を感じているとの発言があった。また、以下のような報告があった。

「約束カードの希望者が他に4名（問題のない子どもたち）おり、合計5名で下校前に評価のコミュ

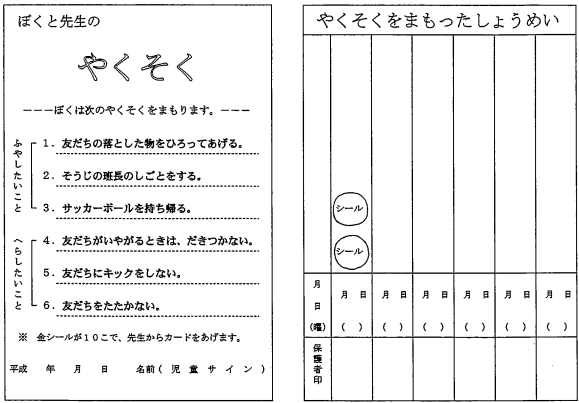


Fig. 1 約束表とシール表

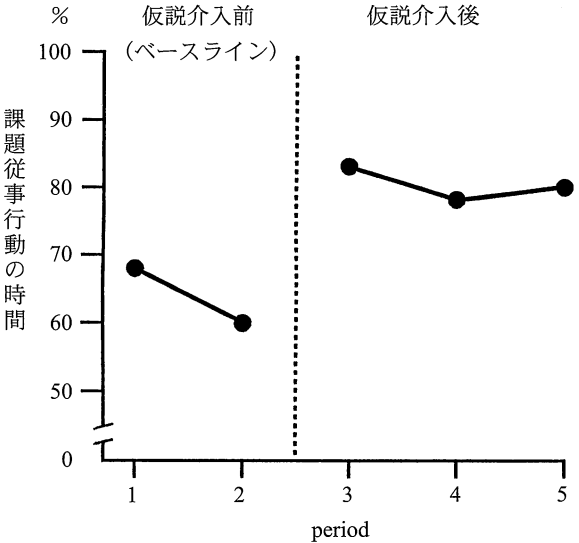


Fig. 2 課題従事行動の時間の割合

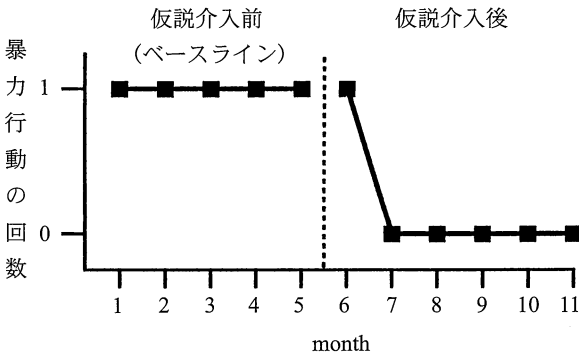


Fig. 3 他児に危害を加えた暴力行動の月毎の回数

ニケーションを持っている。C男もこの時間を楽しみにして喜んで受け入れている。アニメキャラクターのカードとの交換も、他の子どもたちとともに喜んでいる。しかし、約束カードには最初の2日だけ母親が印鑑を押し、あとは祖母に任せっきりになった。」

「授業中、C男の注意が途切れそうな気配を感じると、担任は授業を柔軟に切り替えるように工夫している。C男の注意持続のスパンは15分ぐらいだと担任は考えている。何かのきっかけで異常な興奮状態になったときにすぐに対応できるように、可能な限り空いている教員（担当の教員や教務主任、教頭、校長など）に交替で学級についてもらっている。強引な介入をしなくとも、教員が教室に複数存在してそれぞれがC男を軽く諭すだけで興奮がおさまることも多い。また、それが難しい場合には、教室の窓が職員室から見える位置にあることを利用し、緊急時に担任が職員室に向かって合図をすると、それらの教員が速やかに援助に駆けつけてくれるよう、協力体制を作っている。」

その1カ月の間に、仲の良かった男子児童の顔を殴ったことがあった。殴られた子どもと家族には報告と謝罪をし、C男の家族にも報告した。これまでは「家ではそんな乱暴なことはしない。先生が優しくすぎるからそんなことになるんじゃないですか」と突っぱねられてしまっていたが、珍しく母親が先方に謝りに連れて行った。しかし、結局「うちの子が何かしたか？」という言い方になり、実質的な謝罪にはなっていなかったという。のちに被害者の母親がそのことを担任に話したという。

介入半年後、担任から以下の報告があった。

「約束カードを継続しており、乱暴な行動は減少してきた。まだ学級の中でのいざこざは絶えないが、人に対する攻撃的行動は減ってきている。物に当たる行動や奇声は続いている。やはり注意を引くためと感ずることがある。」

4. 考 察

機能アセスメントでは仮説の効果を検証するために反転計画（ABAB デザイン）を用いることが多い（Ervin, Dupaul, Kern, and Friman, 1998¹³⁾）。通常A期はベースライン期（介入を行わない期間）、B期は介入期となる。2度目のA期（2度目のベー

スライン期）を設ける理由は、B期でなされた介入の効果が偶然でなかったことを確認するためである。ここでの行動が1度目のA期の行動のレベルに戻り、さらに2度目のB期で介入の効果が再度確認されれば、導入された仮説は対象者の行動変容に関して目的どおりの効果をもたらすと証明されたことになる。

本事例では、仮説が効果を及ぼしていると教員やコンサルタント（筆者）が認め始めた時点で2度目のA条件の導入を検討した。しかし、挑戦的暴力行動が緊急性をもつことや、親と学校の信頼関係が不安定であることなどから、その検証実験的意義を認めながらもA条件の再導入を見送ることとなった。

約束カードはC男が喜んで家に持ち帰ったのであるが、母親は最初の2日だけ印鑑を押し、それから先は祖母任せになった。母親にはもっとC男を強化してほしいと担任もコンサルタント（筆者）も考えたが、直接依頼をすると母親の育て方を批判したように誤解され、かえってこの計画に反感を持たれてしまう危険性があるとも考え、そのままにすることにした。

珍しく母親がC男と一緒に先方に謝りに行った際にも、結局先方を批判するような口振りになり、実質的な謝罪にはならなかった。母親にはC男が起こした事件を客観的に見る姿勢がなく、謝罪のスキルもないことがうかがわれた。このように家庭の責任体制が脆弱であること自体大きな問題であるが、介入後に初めて母親がC男を連れて謝りに行ったことは、学校での実質的な指導とC男の行動変容に何らかの評価や期待をし始めていることの現れかもしれないと推察された。このような家庭との信頼関係づくりは難しいが、まず担任と子どもの間でラポールを深め、問題行動を改善する取り組みを行って成果を上げていくことによって、間接的に信頼関係を築くという方策もあり得ると考えられる。

授業中のC男の注意持続のスパンは15分ぐらいだと担任は評価し、C男の注意が途切れる前に担任は授業の流れを柔軟に切り替えるようにした。展開の節目がはっきりとしている授業は、他児にとっても魅力のある授業になると思われる。一方、C男が異常な興奮状態になったときには、担任が一人で抱え込まずに他の教員と協力し、連携プ

レーをとるようにした。このようにして、C 男の興奮状態が重大な結果にまでエスカレートしないうちに、早期解決ができることによって、不必要な罰コントロールの悪循環を避け得る場合が多くなったと思われた。

これらの環境的配慮は今回の機能アセスメントとは別の変数であり、場合によっては、当初の機能アセスメントから生成した介入仮説と同様に優勢な効果を持つこともあり得るが、やはり教育の場には常に多様な変数が関係していることを踏まえ、その中から有益な変数を抽出し柔軟に適用していける教育的マネジメントの力が、教師には重要であると考えられる。

ともあれ、機能アセスメントを開始する以前の C 男は、問題行動に関連して叱られることが非常に多く、またほめられることがきわめて少なく、さらに担任との親和的なコミュニケーションの時間も持ちにくい状態であったが、機能アセスメントと介入の開始により、ほめられることや担任との親和的なコミュニケーションが増加し、叱られることは相対的に減少した。そのような強化随伴性の変化が、学級における C 男の存在自体を認め、彼に心の居場所とでも言い得るものを提供することになったのではないかと考えられる。C 男の問題行動の改善と適切行動の増加の背景には、そのような情緒を支える条件の変化も影響しているように思われる。

以上から、医療機関へのアクセスもなく、両親と教員との信頼関係の形成も困難であった ADHD と疑われる児童について、小学校普通学級における機能アセスメントが有効であり、また、普段の授業場面にもそれを無理なく適用することが可能であると考えられた。

文 献

- 1) American Psychiatric Association : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition. Washington, D. C., 1994. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸 (訳) : DSM- IV 精神疾患の診断・統計マニュアル, 医学書院, 1996.
- 2) Barkley, R. A. : Attention-deficit hyperactivity disorder : A handbook for diagnosis and treatment. Guilford Press. New York, 1990.
- 3) DuPaul, G.J., and Stoner, G. : ADHD in the

schools : Assessment and intervention strategies. Guilford Press. New York, 1994.

- 4) DuPaul, G. J., and Eckert, T. L. : The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder : A meta-analysis. School Psychology Review, 26, 5-27, 1997.
- 5) Fiore, T. A., Becker, E. A., and Nero, R. C. : Educational interventions for students with attention deficit disorder. Exceptional Children, 60, 163-173, 1993.
- 6) Kratochwill, T. R., and McGivern, J. E. : Clinical diagnosis, behavioral assessment, and functional analysis : Examining the connection between assessment and intervention. School Psychology Review, 25, 342-355, 1996.
- 7) Zentall, S. S., and Javorsky, J. : Functional and clinical assessment of ADHD : Implications of DSM- IV in the schools. Journal of Psychoeducational Assessment (Monograph Series : Special ADHD Issue), 22-41, 1995.
- 8) DuPaul, G. J., and Ervin, R. A. : Functional assessment of behaviors related to attention-deficit/hyperactivity disorder : Linking assessment to intervention design. Behavior Therapy, 27, 601-622, 1996.
- 9) Northup, J., Broussard, C., Jones, K., George, T., Vollmer, T. R., and Herring, M. : The differential effects of teacher and peer attention on the disruptive classroom behavior of three children with a diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder. Journal of Applied Behavior Analysis, 28, 227-228, 1995.
- 10) Dunlap, G., and Kern, L. : Modifying instructional activities to promote desirable behavior: A conceptual and practical framework. School Psychology Quarterly, 11, 297-312, 1996.
- 11) Dunlap, G., Kern, L., dePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Childs, K. E., White, R., and Falk, G. D. : Functional analysis of classroom variables for students with emotional and behavioral disorders. Behavioral Disorders, 18, 275-291, 1993.
- 12) Kern, L., Childs, K. E., Dunlap, G., Clarke, S., and Falk, G. D. : Using assessment-based curricular intervention to improve the classroom behavior of a

- student with emotional and behavioral challenges. Journal of Applied Behavior Analysis, 27, 7-19, 1994.
- 13) Ervin, R. A., Dupaul, G. J., Kern, L., and Friman, P. C. : Classroom-based Functional and Adjunctive Assessments: Proactive Approaches to Intervention Selection for Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Journal of Applied Behavior Analysis, 31, 65-78, 1998.
- 14) Matson, J. L. and Ollendick, T. H. : Enhancing Children's Social Skills Assessment and Training. Pergamon Press, 1988. 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 (訳) : 子どもの社会的スキル訓練 — 社会性を育てるプログラム —, 金剛出版, 1993. — 2000.11.21. 受稿, 2001.2.5. 受理 —

要 約

小学校普通学級に在籍する ADHD と疑われる児童に対して, 機能アセスメントとそれにもとづく介入を実施した。介入仮説は, (a) 友達に注目されなくても行う適切行動, および, 不適切行動を表出しない状態に対して明確な正の強化子 (トークンエコノミー) を用意する, (b) 課題従事行動を頻繁に賞賛する, (c) 友達に妨害や暴力を与えたときには冷静に注意する, とした。介入の結果, 課題従事行動の増加傾向が示され, 挑戦的暴力行動もエスカレートしなくなり, また, 親と担任との信頼関係にも一定の改善がみられた。このことから, 普通学級での ADHD 児に対する機能アセスメントの有効性と, 普段の授業場面への適用可能性が示された。

キーワード : ADHD, 注意欠陥・多動性障害, 機能アセスメント, 応用行動分析, トークンエコノミー, 普通学級