

# 学校教育における発達支援の事例検討

## —発達障害と問題行動への対応—

Supporting Children and Students Development in School Education as Seen from Case Studies :  
Focusing on Analysis for Developmental Disorders and Problematic Behaviors

米澤 好史

YONEZAWA Yoshifumi

(和歌山大学教育学部心理学教室)

本論文では、保育園・幼稚園から高等学校・特別支援学校における学校教育現場において、発達障害児、問題行動児の理解と支援について、筆者が行った発達・教育相談、スーパーバイズ (SV)、コンサルテーション (CS) の事例を紹介し分析を加える。発達障害や問題行動、それを取り巻く環境と文脈についての適切な理解の重要性と、それを踏まえた支援の大切さを指摘した。また、攻撃性等の問題行動には、よく指摘される「むかつく」気持ちのためこみと反芻のメカニズムに加えて、「愛情を貯めておく器」モデルを提唱し、それが攻撃性を抑え、意欲の根源であり、この器は、幼児期までの生活支援基盤によって形成されることを指摘した。

**キーワード**：乳幼児教育・発達支援・攻撃性・発達障害・問題行動

### 1. コミュニケーション支援

#### a) コミュニケーションの本質

コミュニケーションの問題が学校現場において、多く指摘されるようになってきた。コミュニケーションは二人だけではできないことに留意すべきである。子どもが母親が指さした方を見るかどうかという共同注意現象 (Butterworth, 1995) が示すように、3項関係がコミュニケーションには必須である (資料1参照)。共同注意は、同じものを見つめる同時注視・そのことを確認しあう相互理解・そこから生まれる感情の交流である情緒共有からなり、自閉症児は、自分が指さして母に見させる自発的の同時注視はできても、母の指さす方を見る応答的の同時注視が難しく、相互理解と情緒共有が難しいことが指摘されている。

#### 資料1：コミュニケーションの基本形と3項関係



#### 事例1：言語発達遅滞の理由→保護者の相談事例

国際化社会の今日、お母さんは、子どもに英語力を身につけようと考えた。しかし、自分はずまくしゃべれないし、発音はやっぱりネイティブがいいと思い、英語ビデオを2歳前から見せた。その結果、日本語の

発達に遅れが見られるようになった。

ビデオテレビからいくら英語という言語がシャワーのように呈示されて、それをこどもが享受しても、言語獲得にプラスには働かない。この状況では、共同注意が生じないからである。テレビと対話はできないから、テレビに子守りさせるのが問題と言える。しかし、テレビで対話はできる。テレビに映る映像に母親が「ほら、ぞうさん！」と共同注意に誘えば、それはりっぱなコミュニケーションにつながるのである。

#### 事例2：コミュニケーション?→SCへのSV事例

中学2年の男子。社交的な母親。母からの話しかけは多い。「どうしたの?」「どうして?」学校へは、母親から、しっかり働きかけてほしいと言って来ている。

一方的に問いただす会話は、コミュニケーションではない。むしろ話しかけられるほど、こどもは俯いてしまう。そういう意味で、モンスターペアレンツのクレームもコミュニケーションではないと言える。

#### b) コミュニケーションの展開

竹下 (2009) はチンパンジーと比較して、人間は、「ものを手渡し」という行動ができることを指摘しているが、コミュニケーションはまさに「やりとり」であり、「何かを手渡し、受け取る」ことがそこに必要な営みと言える。

**事例3：中学生の息子の甘え→保護者相談事例**

中学生の息子が時折、自分の膝に載ってくる。娘はマザコンだと指摘するし、膝も痛いので、降りるようにすぐ言っているが、これでいいのか？

マザコンとは、母の指示なしに動けず、母の価値観を内在化させる指示的な関係であり、むしろ、こうした愛情希求姿勢、愛情のエネルギー補給を拒絶することが問題である。マザコン批判のもとに、健全な母・息子関係を否定してはいけない。

**事例4：幼稚園児の行動の意味→幼稚園CS事例**

3歳1ヶ月のSちゃん。好きな電車を3つ独占。周囲のこどもに貸さない。保育者が「3つ持っているのだから友だちにも貸してあげたら」と声かけると「お母さんに会いたい」と泣き出した。しばらく保育者の胸で泣いた後、3つの電車で「これはお父さん、こっちはお母さん、これはS」と言いながら遊んでいた。

Winnicott (1986) が指摘したように、「おもちゃを譲れない理由」は、「見捨てられる不安」であり、移行対象（1次的：6ヶ月～1歳の移行期＝毛布・タオルと2次的：3歳～＝おもちゃ）に依拠したセルフコントロールであり、一人っ子で家ですべてのものを独占していたため、母子分離不安が生じており、そのことを責めたり、「貸してあげたら」と諭したりするのではなく、3つのおもちゃに込められた主観の育ちと不安に寄り添う共感が必要である。こうしたケースは幼稚園現場で、深い意味のないよくあるケースと捉えられがちだが、それは誤りである。Sは新奇環境への抵抗感も強い特性を持っていて増幅されており、その後、様々なやりとりを重ねることでの安心感を育む支援が行われた。新学年の年少児クラス初日でも名札の色に拘って入り口で動かなかったが、友人の誘いと名札の色を確認して馴染むことができた。

**c) コミュニケーション支援**

**事例5：モンスターペアレンツ→学校CS事例**

小学校4年生男児の保護者が我が子がいじめにあってると訴える。学校は何もしてくれないと訴える。相談センターは親の親離れのなさを直接指摘して決裂。

内容的には毅然とした態度をとることと、気持ちは受容することが大切で、要求受諾ではない気持ちの受容ができるかがコミュニケーションのキーとなる。また、本人の気持ち、親の気持ちを峻別して理解することが大切である。資料2に対応をまとめた。

**資料2：モンスターペアレンツ・クレイマーとの対応**

・貢献したい気持ちをうまく出せないタイプ→貢献さ

せる・取り込みで協力的

・人間関係をまず不信・不安から出してしまうタイプ  
→協働作業・〇〇講座に誘う

・要求をエスカレートさせ、認められることでしか自己評価できないタイプ→専門機関に相談

(クレイマーの特性)

自己関与傾向＝正確には自己関与力が弱いのにその欲求が強く現実と理想のギャップ意識

他の場面での理不尽（と感じている）無力感・阻害感・不当な低評価への反発・ストレス

「甘えの意識」→相手への過剰な期待を当然視する要求ハードルの高さ＝依存

コミュニケーション経験の貧弱さ・スキル不足・不全＝取り入れができない

**事例6：構音障害の相談→幼稚園CS事例**

「はじゅかちい」等 さ行がちゃ・ちゅ・ちょ等に。「タラス」等カ行がタ行になる3歳1ヶ月の男児

サ行ラ行は5歳台、カ行ハ行は4歳台で構音完成する。難しく当然である。その発音を注意したり、注目させたり、ゆっくり言わせるのはよくない。何がはずかしかったのと問い詰めるのもよくない。人間関係を育てる中のモデル学習を想定するのが適切である。友人をまねる、教師との安心できる関係づくりが先に必要なのである。また、構音も舌と口の運動なので、身体を動かす運動経験を積むことも効果的である。親の不安のこどもへの伝搬は、吃音、抱き癖、不登校、いじめ等でも起こる共通現象で、親支援が必要なのである。

**2. 問題行動への支援**

**a) 攻撃行動への支援**

**事例7：突発性割り込み攻撃行動→教師へのCS事例**

・いつも自分がそう思ったら引かない強情なA君、授業抜け出して火災報知器を押した。しかし本人は否定。

・授業中でも気に入らないと突然わめいたりする。放っておけばしずまるとベテランの先生。靴を隠すいたずらをした。しかし、していないと言い張る。

こどものウソも信じるよと伝えることが大切である。まず事実確認をすると警察まがいの尋問をし、目撃証言を探し、あげくは、誘導尋問して「見た子いる」と脅してでも確認しようとする姿勢は間違いと言わざるを得ない。学校は裁判所ではない。大切なのは、このような行動に至るこの子たちの心理を受け止めて理解することである。しっかりと抱きしめること、全部受け止めること、そして、意思を持った行動を支援することが必要である。放置するという対応では、無力感による行動調整はあり得るが、それは、本質的解決

ではなく、やってもムダと意欲をなくした上のみかけの行動静止に過ぎない。なお、攻撃性の心理とその支援については、米澤（2007）参照。

## b) 不登校・その他の心理问题

### 事例8：不登校気味の高校生→教師へのCS事例

A男は、不登校気味。登校するのは、お気に入りの女性の先生の授業の時。先生は、「がんばって！」と手紙を書こうと思って、ふと、登校刺激を与えてはいけないのではないかと思った。

不登校には、「頑張りすぎて、行きたいけど行けない」という固定観念が不登校への誤対応として蔓延している。登校刺激がよくないとして、すべての不登校に一律対応した誤りは、和歌山県の高い不登校率の一因になっていることを指摘したい。不登校児には学校へ行きたいが行けない子（登校義務感の強い子）だけではなく、学校に行くことの意義を感じないマイペース型・がんばることへの懐疑型・萎縮緊張型・他者による自分への評価についての不安が高く逃避や防衛に走る自己評価不安型・母親等との心理的な分離を不安に感じる分離不安型・虐待のうち、ネグレクトによるもの・不登校という行動で教師や親の注目を集めたい自己への注目希求型・睡眠障害によるもの・環境不適応、適応不全によるもの（小1、中1、転校生に多い）・友人関係とのトラブルが原因の親和不安、等の様々な理由、タイプがあり、刺激や支援が必要な場合があり、それぞれの事情と特性を理解した支援が必要であることを学校現場へも広報していく必要がある。

### 事例9：特別対応と特別扱い→SCへのSV事例

中学1年の女子。相談室登校の子。体育館で他の生徒が使っていないときに特別使用させる対応を特別扱いとして止めた。

中学3年の女子。昼食をみんなの前で食べられない。

特別支援教育の趣旨と同じ対応が必要な場合である。特別扱いすることこそが公平かつ適切な対応である。誰にも同じ対応をすることは真に公平に対応ではない。他の場所でなら食べられるなら、一人でなら体育館で遊べるなら、それをベースに短期目標を設定し、特別なプログラムをしていくべきであり、特別扱いではないということを認識すべきである。

### 事例10：恐怖症の不登校児→教師へのCS事例

特別支援学校高等部1年の女子。大きい声、物音が怖い。周りの生徒が怖い。週1回登校。どのように対応するといいか。

環境整備が大切である。静かな隔離できる部屋を居場所として提供する。また、系統的脱感作の手法で、少しずつ慣れていく支援がいいだろう。次はできる

よ！という励ましは、恐怖や不安を助長する。そうではなく、できたね！という振り返りによる強化を重視する。何年生になったどうするというこちら側の理屈や都合による計画変更、支援変更ではなく、現状に合わせた支援が必要である。失敗すれば、少し後戻りする。何年後、新学期という目標は意味がない。

### 事例11：場面緘黙症児→教師へのCS事例

小学校3年の女子。幼稚園の頃から、教室では緘黙。授業にも参加できない。学校外では、家族や友だちとも話せる。給食食べられない。水も人前では飲めない。支援学級では作業できる時がある。

場面緘黙は、環境への不安、恐怖、緊張が理由である。完璧主義、執着のな子が多い。この子も絵を書かせると緻密でその傾向が強い。幼稚園に入ったときの環境の変化が原因となっている。トイレや着替えも緊張してできなかった。笑顔がでるところが救い。必ず教室でも廊下側を注視している。物音がすると必ず振り向いて確認。部外者へも注視するのは、警戒のせいである。この場合、座席は後方奥の安心できる場所がいい。先生は一方的かかわりでいいので、かかわることを怠らないのがいい。ことばにこだわらず、いろいろなサインでコミュニケーションすることが望ましい。関係づくりをして先生は味方と思わせることが肝要である。できることを褒めながら。交換日誌もいい。周りの受容的雰囲気も大切にする。どの子もみんな特別、その子に合わせることの大切さをクラスづくりにいかしていくといい。

## 3. 発達障害の理解と特別支援教育のあり方

### a) 発達障害の理解のポイント

LDは、情報処理・認知機能の一部が苦手なため遂行ルート滞り、バランス欠陥であり、社会的学習の未学習や能力の欠如による社会性の問題（どうすればいいのかわからない）も付随しやすい。問題のある機能の補強（練習・セット化によるバイパス）ができるかが支援のポイントである。

ADHDは、本質は、行動抑制障害からくる実行機能の障害であり、入力注意には問題がない（Barkley、1997）。不注意や多動が本質の問題ではなく、行動制御・セルフコントロールの問題による情報処理・実行の失敗である。プランニング、計画性の問題を抱える。メタ認知・モニター機能の問題としても捉える必要性がある。行動の制御ができないが故の社会性の問題（がまんでできない問題）が付随する。巻き込まれによる問題発生しやすく、同じレベルでの視点のずれが起きやすい。集中持続の問題からくる学習の問題（指示の聞き逃し等）もある。実行機能の発達遅滞の側面も強く、PDDの問題が同居していなければ、素直で思春期に自然治癒する場合が多い。支援としては、コントロール機能のなさを補うために、実行機能のモニターと

フィードバック支援が必要である。不注意には、必要な注意喚起は肝要だが、注意押し売りはいけな。衝動性には、障害物との衝突を避ける環境づくりが必要である。多動性には、高まり出したら止まらないので、タイムアウト等による制止や環境替えるクールダウンが必要である。また、自分の行動をビデオ映像上で自己認知する3項化経験が効果的である。

広汎性発達障害(PDD)は、特異・異質な情報処理ルートの利用からくる違和感・隔絶感が問題である。レベルの違う視点に移動しやすく、他者に伝わらない思考をしがちである。そこから、社会的ルールがわからない・相容れない故の社会性の問題が生じる。常識と食い違う、与えられた課題に興味を持ってない、勉強すべきという価値観と相容れない・新奇なものへの不安からくる学習の問題も起こりやすい。また、愛着形成困難は、知覚過敏・愛着行動力の弱さが原因であり、否定されるとパニックになる。支援としては、異なる認知・処理機能を理解し、こどもが受け入れられる方法で修正していくことが肝要である。がんで、させられるのが嫌いなので、空想好き・ストーリー好きを利用することが効果的である。環境への適応と愛着形成のための早期支援・濃厚な関係支援が必要である。

3つの発達障害の違いをわかりやすく示すと「並べない」のはPDDでは、並ぶ意味わからない、人がたくさんいるのが嫌、ADHDでは、じっとできない、指示の聞き逃しにより、LDでは、並ぶときだとわからない、自分が並ぶ場所がわからないからとなる。

「板書写せない」のは、PDDでは、大切と思えない、黒板そのものを見ているからで、ADHDでは、何のためにするかを忘れてどこを写しているか見失う、LDでは、目で見たものを書くという運動への置き換えに失敗するのが原因である。[PDD+ADHD]が一番、支援が難しい。ADHDだけだと素直だが、この場合は、頑固が入ってきて抵抗が激しい。前にやった状況が別状況で突然現れることがある。突然ごろごろしたしたのは、体育でごろごろしたことが割り込み、靴蹴るのは、朝蹴っていたからという具合である。「他のこどもと遊べない」のも、協調性の問題ではなく、衝動・多動・自閉が重なる所以である。支援としては、環境認知による制御を自己制御に移行させ、自分で〇〇しなあかんとやってそうできるようになる、息の長い支援が肝要である。

## b) 実際の支援事例

### 事例12：LD児への対応：教師へのCS事例

小学校2年のA君は、漢字が書けない。

漢字が書けない理由は、様々あり、どのパターンなのかの見極めが重要である。漢字の形態認識に問題がある入力の問題なのか、漢字を書く運動機能の出力の問題なのか大きな分岐点である。前者の場合、漢字

の形態分解(何と何からできている)をして、漢字認識の枠組みづくりが肝要である。この枠組みのない子には、健常児で効果的な具体物との対応等は混乱させるだけで阻害要因になる。

### 事例13：LD・ADHD・PDD児：保護者相談事例

小学校4年のA君は、中々学習に集中できない。下敷きで周りを囲ったりするとできたりする。角度の単元で、ケーキの絵を描いて学習したときは、意欲的だったが、他の学習では全く意欲が見られない。他の学習でもケーキの絵を描きたがり先生に叱られた。

どうして無理矢理こちらで用意した学習にはめ込もうとするのか。せっかく興味を持ったケーキの絵を封印して別の勉強を強要するのは不適切である。Hudson(1983)にもあるように「その子にとっての問題」から学習は始まるのであり、ケーキの絵から展開できる支援が必要である。わざわざこちらから集中できるものを探して提供するのではなく、その子が集中できていることに可能なものを付け加えていくのが望ましい。

### 事例14：板書を写せないLD児：教師へのCS事例

小学校2年生のF君は、板書を写せない。非常に時間がかかったり、誤字等多い。

板書をノートするには、視点の移動が必要で、それによって、見失う・見間違ふことが多い。板書のコピーを机に配布して、写す。または、板書の薄いコピーをなぞるといふ支援がいい。不得意なとこに負荷をかけず、他の機能の働きを保証すればいいという発想が望ましい。そうしないとできる他の機能まで、悪影響を受けてしまうのである。

### 事例15：状況理解できないLD児：教師へのCS事例

小学校3年生のB君は、教師が「来週の遠足のことを話します。…明日、必ず、体操服を持って帰りましょう。」というとき、「明日、遠足なん?」と聞き返す。

自分の聞きかじりで来週の遠足と明日の体操服を引付けて明日が遠足と勘違いした例である。話を区切って(終わったことを強調)、多くのことを同時に伝えられないことが大切である。

### 事例16：言いなりになるLD児：教師CS事例

小学校2年生のC君は砂場で遊んでいて、友だちに「スコープ」を隠せと言われて、その通りしてしまう。

状況が読めず人の言いなりになってしまうLDの特性が出ている。これは、いじめの対象にされやすい。友だちに隠したと後ではやし立てられても、状況を説明できないで窮地に陥ることも多い。教師は、しっかり背景を聞き出す必要がある。した行為を怒ってはいけな。普段のこどもの様子からそうしたことができ

るのか、陥れられてかの見極め必要なのである。

#### 事例17：徘徊しながら攻撃するADHD児：教師CS

5年生のA君は、いつもフラフラしては友達にぶつかったり、歩くついでに、こづいていたりする。

ADHD児の特性である、徘徊、多動、環境への認識不足によるぶつかり、反射的暴力が見られる。この場合、教師との関係作りが大切で、俗に言うアリーナ特別席として、教師の前の指定席を用意するといふ。

#### 事例18：ADHD児とのやりとり：教師CS事例

小学6年生のA君は、授業で、先生の全体への問いかけに、即座にいちいち答えて、他のこどもの参加を結果的に阻止してしまう。班活動では、発言できない。

これは、コミュニケーションできていない。単なる反応行動にすぎない。普段の真のやりとりの経験を深めて、いちいち対応しない関係を作るべき。強化しないために、必要以外は無視していい。あるいは、秘密のサインの交換で納得させる（しゃべりなくなったらピースを出し合って確認）、目で制する等も効果的である。

#### 事例19：ADHD児の二次障害：教師へのCS事例

面と向かって注意しても、すぐ右から左へ聞き逃す中学1年生のH君。

面と向かった説諭は、今まで嫌というほどされていて、いい思いを持っていない。いろいろな刺激に反応するADHDの特性を利用して、ぼそっと横で一言二言、注意するという作戦が効果的である。

#### 事例20：ADHD傾向と愛情不足：教師CS事例

机の上が散らかっているのに、教師が片付けるように言うたびにわざと机の上のものを落とす小学校3年生男児。

構ってもらいたい、怒られることを期待している。拾ってあげる支援が必要。それでもすねていたら無視していい。特別な対応（居残り、机間巡視での指導等）で愛情を補給する関係づくりが必要である。

#### 事例21：ADHD傾向と愛情不足：教師CS事例

友だちが「にこっ」と笑って逃げたら、その後をしつこく追いかけて行って、トラブルになる（何もしてないのに追いかけられた）。

追いかけるきっかけがあると自制できないので、何もしてないという児童への指導が肝要。本人には、逃げた人を追わないで、「にこっ」で何？と聞く代替行動を教えるといふ。

#### 事例22：ADHD児の被害妄想：教師へのCS事例

されていないのに友だちに叩かれたと訴える小1児。

これは二次障害である。実際にされた経験があるのにごまかされたトラウマがあるのだろう。ストレスのためのかまってほしい訴えである。そばを友人が通ったかどうかの事実の追求でなく、そう思ったこどもの気持ちに共感する必要がある。

#### 事例23：ADHD児の問題行動：教師へのCS事例

中学2年生のA君は、家庭で不規則な生活。学校ではターゲットにした級友にこだわり、嫌がることを言い続ける。相手の子はパニック。部屋から出ていかせたり、級友の方を避難させると余計イライラする。

タイムアウトは、先生が連れ出し、先生との関係づくりを試みる意味もある。教師との関係づくりが、家庭で愛着や関係づくりの経験をしていないことを補うことができる。友だちへのちょっかいは自分の気持ちを伝える術も人間関係の作り方も知らない。自閉的傾向もあり、この子の思いは認めつつ、行動にはしっかりダメと伝えていく。相手の気持ち、自分の気持ちに気づかせる支援が必要である。

#### 事例24：変化に対応できないこども：教師CS事例

2学期になって行事によって、時間割が変わると小3のA君は落ち着かなくなり、パニックを起こした。

変化に敏感なアスペルガー障害の児童である。特別扱いが真の平等である。変化に注意を払い、周囲の理解の育成が必要。囲いのある特別席も利用できる。

#### 事例25：PDD児とのやりとり：教師へのCS事例

砂場で砂遊びをしていた小学3年生のA君は、後方1mほど離れたところにあった木の枝を友だちが拾うと、いきなり怒り出した。自分が拾ってきておいてあったものを取られたと思った。

自分の物と自分の距離感がわからないPDD児の特徴が出ている。特異なスキーマの理解と他者との違いへの気づき支援が必要で、取った児童、取られた児童双方に相手の捉え方をしっかり理解させる必要がある。

#### 事例26：PDD児とのやりとり：教師へのCS事例

砂場で穴を掘ってホースで水を入れて遊んでいた小学3年生のA君が、クラスの友だちに「そんなことしたらあかんで！（水の無駄遣い）」といわれて、いきなり相手を叩いた。

「あかんで！」という言葉が存在否定につながるのでもパニックを起こす。だめなことを指摘できるのは信

頼関係が前提でないとできないのである。この場合、こども同士の指導は避ける。指摘をした友人へのフォロー（大事なことだね）は個別には必要。教師も信頼関係ができるまでだめと言わないことが肝要である。

#### 事例27：PDD児：教師へのCS事例

給食の用意の時に、牛乳パックが2個だけ、反対向けに入っていると、下の段から全部出して、牛乳を全部反対向けに並べ直そうとする。友だちがだめと制止しても止まらず、牛乳を投げ出した。教師の制止にも耳を貸さない（小学校3年生男児）。

教室から退去させ、タイムアウトしてクールダウンさせる妥当な支援が行われた。本人は給食当番だからさせろと泣いて抗議したが、これは聞き入れてはいけない。給食できた時点で復帰させると状況が変わっているのが素直に復帰できる。本人を変えるより、環境を変えることが大切である。

#### 事例28：PDD児：教師へのCS事例

ゴミ箱の上で大好きな消しゴムを持って遊んでいて、手が滑ってゴミ箱に消しゴムを落とした小学校3年生の男の子。ゴミ箱をひっくり返してしまった。だめと回りから言われて、パニック。片付けられない。

本人は、ゴミ箱は汚いものと思っていない。おうちのゴミ箱はからっぽで、いつもお母さんがゴミ箱をきれいにしているからである。不思議な行動は本人がゴミ箱が汚いと知らないからで、用途と理由をしっかりと教えてあげる必要がある。常識は通じない。わかって納得するとそうしたことはしなくなるのである。

#### 事例29：PDD児パニック的暴力行動：教師CS事例

3年生のA君は、バケツの水をまき散らしたり、ゴミ箱をなげたり、怒って飛びだそうとして扉の窓ガラスを割ったりしてしまう。どう対処すればいいか。

こうしたパニック行動は、朝の時間、昼休憩、掃除の時間、体育の着替え、班活動や総合の時間、書道、音楽、図工での失敗時、支援学級に来た直後等に起こっている。これは「無秩序な時間」に起こるといふ共通点がある。学校は無秩序になりやすいが、特にそうした、時間、友だちの遊び歩き等の無秩序行動に注意しても聞かれなかったりすると起こっている。机や床に暴言の落書きや友だちにも暴言があるが、環境整備として、「バケツ、ゴミ箱等を置かない」「無秩序な時間をなるべく作らない」「教師が貼り付ける時間をとる」「秩序づくりをする」が肝要。抱きしめるといふ教師との関係を強化するといふ。この子の場合も担任が抱きしめるとすぐ脱力する。

#### 事例30：PDD児の問題行動対応：教師CS事例

授業等で、授業妨害の行動をしてこどもに対す

る対応はどうすればいいか？

だめ！と怒ることは、PDD児には、かまってもらえたとはいえず、むしろそうすることの強化になっている。ある程度は無視するのがいい。しかし、無視するとまわりの子にはなぜあの子には叱らないのだろう、不公平だと思われてしまう。その場合は、「○○のようなことをして先生の言うことを聞かない子の話は先生は聞きません。みなさんはわかりますね！」と周りのこどもに問いかけるといい。様々な問いかけ、確認が絶えない子には、個別に話しをしてこのサインで10回分確認したことになると約束してもいい。

#### 事例31：自閉症傾向児の心の安定：教師CS事例

こだわりがきついC君。5歳10ヶ月幼稚園年長児。ブロック遊びの輪に入らず飛行機遊びしていたが、ドカンといいながら飛行機をブロックに落とし、壊れた飛行機を直してあげようとする友だちに「さわるな」と攻撃。集団に入れない。鼻水を塗りたくったり、糊のにおいをかいだり、ドアを何度も閉めたり、奇異な行動も目立つ。「石のお守り」を拾ってがんばる印にすることを約束すると「このお守り効き目あるなあ」と納得。「この手はやさしい手」と手にハートを書いて約束するといろいろな乗り越え体験できた。

こだわりを受け入れる支援が重要であり、保育者との一対一のいい関係づくり、わかりやすい約束（シンボル化）をして納得することの重要性を示す事例。

#### 事例32：幼稚園新入園児の多動：教師CS事例

3歳7ヶ月の年少男児、一人っ子。新学期から20日くらいたって、多動。園内を動き回る。座っていても作業してないと、足バタバタ。名前を呼ばないと言っていることが入らない。興味のあることはできるが、無理につれていこうとしたり、引き留めるとパニックになって大声で泣いて暴れる。カセットは必ず止める。ピアノは弾きにいく。乗り物好き。上履きをはかない。特に新年度で、クラスにも騒がしい子がいて、それにつられて動く。テープをはがしたり、棚に乗ったり。

新奇刺激と刺激過多に反応したADHDとしての多動と自閉傾向が見られる。3つの拠点支援を提案した。場所支援として、居場所すなわち固定椅子の設定、作業支援として、熱中できる作業があること（かみしばい・製作）、人間関係支援として、抱きしめて受容する（引き留め・連行ではない）ために、手をつなぐ・一緒にするの3支援である。

#### 事例33：5歳女児への対応—本人—：幼稚園相談事例

入園当初（4歳児）、保育室に入ることができず、大声で泣き出し保育室をとびだす。自分の思い通りにならないとかんしゃくを起こす。「もういや、ばかやろー」と叫ぶ。他児から離れクールダウンできる場（職員室）

に連れて行く。行事などで環境が変わるとパニックになる。2学期には集団の中で活動する時間が長くなってきたが、自分の思いがあると聞いてもらえるまで何度も訴えていた。集団の中でも先生対自分で自分の思いを通す。落ち着いて1対1で関わるとできることでも、集団の中ではパニックになってできないことが多い。何事も肯定的に考えさせるようにし否定的な言葉は避け、できたことを認めるようにしている。5歳児になり、思い通りにならないと「イライラする」と言って自分の頭を叩くので、やめさせようとすると「あっちへ行って！シッシッ」「もうわかっているよ」と言ってやめる。こだわりがある。匂いを嗅ぐなど感覚過敏である。集中する時間が短い。運動面では、腹筋・背筋・足の力が弱い。対人関係の面で、他児と行動を共にし感情を共有することが少ないので、友達とのかかわり方を具体的に教えている。

PDD児への対応をしていく必要あり、概ね、適切な指導がなされている。環境変化へのクールダウンで対応しその場での対応をせず変化後に受け入れさせる。否定的ことばかけをしないで、肯定的に対応しており、ともだちとのかかわり方を教えているのがいい。1対1の関係をもっと重視して、集団での対応を急がないようにすべき。頭たたきもやめさせるより、代替行動を呈示してやるといい。場面ごとに友だちの気持ちを教えてあげるとよい。

#### 事例34：5歳女児—保護者対応—：幼稚園相談事例

教育相談・発達相談を受けてもらっている。毎日園での様子を細かく伝え、園と保護者が本児へのかかわり方を共有するために、うまくいった手立てや発達課題等についての話をしている。また、参観や登降園時などに園での様子を見てもらっている。「家ではできているのに」「甘えているのかな」「また、わがままを言っているの」「みんなと一緒にして、できるでしょう」と、本児の発達について親の認識が変わらない。

保護者には、状況が違えば、行動は違うということを理解してもらう必要がある。みんなといるときにはこどもが困っているのであるということ。園での活動に保護者がかかわる状況も必要である。また、診断がレッテル貼りでなく支援のために必要であることの理解につながる支援を続けていくことが大切。困っているのは、こどもであり、保護者であることを忘れないことが肝要で、教師が困っていると先に言うてはいけない。こどもをしっかりしつけない、何とかしなさいは、絶対言うてはいけない。「考えすぎです」「大丈夫です」も不安と不信を増長させるだけで言うてはいけない。「特別扱いできない」は無責任な対応に過ぎず、わかってくれない、誠意がないと思われる。保護者の要望を受容するのではない、保護者の気持ちを受容するのであることを忘れないことが大切である。対症療法や苦情処理的対応では支援にならない。

#### 事例35：発達障害児の二次障害：教師CS事例

暴言、器物破損等の生徒指導上の問題についての困難性。どうしても繰り返してしまい、規範行動が身につかないのはどうしてか？（特別支援学校高等部生）

行動の枠組み・土台のなさは、甘える・受け入れられる体験のなさの愛着問題である。親子関係が原因で規範行動を学習するチャンスもエネルギーもない（親の教えているものを受け入れる枠組みがない）ので、まずこの子を受容する必要がある。愛情を入れる器は口も容器も小さく、不満を入れる器の口も容器もたくさんある状態であり、子どものペースで愛情を注いでもたまらないし、引き込まれる。愛情を与えた時にこちらで基準とその成果感を決めてあげ、確認してあげることが、大事な支援のポイント。こんな風に受け止めるべきと指摘する。一対一の対応、行動の枠組みと目標をセットで望ましい行動を確認していくべきである。非行は、母親との関係が背景にあり、友だち関係の中で仲間誘われ断れない仲間志向性が問題である。二次障害のこどもへの関係性支援のポイントは、①正（プラス）の関係作りをどう築くか。負の関係性を消すのは不可能。負の関係性はなくそうとしても難しい。正の関係性により、負の頻度や比重を相対的に少なくする。②経験の質が大切で、負の関係が100あれば、正の関係が100必要という訳ではない。正のインパクトが大切。経験と経験の勝負。③よき入れ物作りが大切。受容の気持ちを入れる入れ物ができていないから新たな信頼関係を築き、入れ物作りを優先。学習意欲は、誰かに受け入れられている受容感（土台）により高まり、受容は心のエネルギーとなる研究（由良・米澤、2005；濱上・米澤、2009）が参考となる。

#### 事例36：発達障害児の将来支援：教師CS事例

社会に出て行くと不安。学校で学んだことが手を離せばうまくいくのか？学校でしておくべき事はないか。早くから自立できるように学期等の節目で支援を減らしたり手薄くすべきか？（特別支援学校高等部）

卒業するまでに何かを十分身につけようとしなくてもいい。安心できる人。最後に戻れるところがあればいい。高2年生になったのだから、おんぶや抱っこはやめるとするのではなく、回数を減らすように程度にとどめる。2学期だから、何年生だからという、親や教師が勝手に決めた節目は子供達にとってその時期が節目と感じるとは限らないので、勝手に節目を作らない。自分でできる。教師がいない所でもできるようにするまで待つてあげる必要あり。いきなり関係をきってしまうとそれが負担になる。再度いろんなトラブルが出てくるのではという不安についても、今の先生との関係が軸になる。その軸でふりかえられる力をつく。

**事例37：発達障害児の支援：教師CS事例**

人間関係が広がらない。どうすればいいか？

他の先生と一緒にしなさい、他の先生の所へ行きなさいではなく、その先生と一緒に他の先生との関係を築き取り組みでいろんな先生への広がりが見られる。

**事例38：ネグレクト虐待経験児支援：教師CS事例**

ネグレクトを受けてきた子を卒業後、施設、学校からネグレクトのあった家庭へ戻すことへの不安がある。

自己概念をどれだけ育てられるかである。できたことの位置づけに対しての参照ポイントをもてるように支援していく。できたことをどういうふうに見え止められるか、本人がわかるレベルでどれだけできたか。だからどういうふうな力がついたのか、自分でわかるように支援する。社会に出て行く場合も、親離れ子離れでも同じことが言え、何ができるかでも子どもを評価するのではなく、何ができるだけの素地ができたかで判断することが肝要。後押しする支援・見守る支援の立ち位置が必要で、上から目線、ここまでおいでの基準目線、向き合う支援ではだめ。反抗は成長であり、自立志向を遮らない支援が必要である。

**事例39：性的な問題行動の生徒支援：教師CS事例**

特別支援学校高等部3年男子。自宅から通学。性的な問題（迷惑行為）として、抱きつく・ストーカー的行為。迷惑行為として、物隠し・相手の嫌がる行為。両親とも共働き。家庭的には父親の言うことは聞かぬが、母親の言うことは聞かない。母親が自分の思うことと違うと暴れることがある。卒業後が心配。

母親との関係が大きな原因と考えられ、母親との間に抱っこしてもらえていない等、幼少期に受け入れられてこなかったことが女性への迷惑行為の大きな原因と考えられる。年齢も重ね、素直になれない。支援として必要なことは、母親との関係の軸を作ることで、根本的な母親との関係の修復が望まれる。してはいけないことの学習経験が学べても根本的な解決になっていない。その人への迷惑行為はダメとわかっても他の人に抱きつく等迷惑行為がある。代替行動を支援するといふ。母親が軽い身体接触をしてあげる。手を握らせてあげる。肩たたき等。母親の受け止め方の変化が行動の変化に結びつくのではないかと。「いやいや」言うのは、かわいい行動だと思ひ、接していくこと。異性への興味についても、母親は必要以上に恐れない、不安視しないことが大切で、気持ちをしっかり確かめる支援として、子どもの気持ちをしっかり確かめるのが大切である。自然な身体接触、自然なところのやりとりから、相手の立場を尊重することの大切さを伝えるといふ。藤田・米澤（2009）では、デートDV（性的暴力等）の多さは、本人の非家族主義的価値観と家族へ

の否定的感情、恋愛体験の多さと関係していることが示されていて、性的問題は家族の問題である。

**事例40：暴言を吐く生徒：教師CS事例**

言葉の暴力「バカ」「アホ」「死ね」などの否定的な言葉への対応、受け止め方は？

基本的な原因はストレス。ストレスの吐き方をしらないのが、非受容感の高いこどもの特徴。死ね！ふざけんな！の意味を知るには、どんなときに発するか観察する。そのものの意味は場合によって違う。例えば、拒絶なのか、威嚇による自己防衛なのか、自己価値化なのか、イライラのはげ口が見極める。これには、受容できる相手が必要で、それによって、自分をセルフコントロールできるようにする。共感し、話を聞いてあげ、気持ちを共感し、代弁してあげる、言葉を言い換えてあげるといい。こうした真摯なかかわりは、甘やかしてではなく、受容である。何気ないやりとりで決めつけや無視はなかったか、以前の反抗的態度に我慢してきたことが、それほどでない行動にキレることがあり、注意すること。米澤（2008）では、自己制御と自己主張は相関がなく、自己主張を抑えてはいけない。

**事例41：PDD児の攻撃行動：教師へのCS事例**

小学3年生のA君は、自閉系の発達障害。クラスのB君にぶつかったり、蹴ったり暴力を振う。展示していた、B君の作品にも攻撃をする。

こうした特定のこどもへの攻撃行動には、4つのパターンがある。①二人の間の人間関係のもつれによるアンビバレントな感情のコントロールができない：好きだけどわかってくれない、振り向いてほしいのに振り向いてくれない、不安と安心②A君B君ともに発達障害で、こだわり、行動と意思のずれが出やすい。お互いに譲れない。攻撃する方がいじめられていることもある。③関係性の問題：何らかの攻撃、A君にとって気に入らないことをB君がしていたことがある場合。B君は忘れていたり担当が気づいていないこともある。この場合は、A君が攻撃したとき、それを見つけたら、B君に謝らせたりして、その日のうちの手打ちをしない方がいい。余計、嫌な記憶としてこだわってしまう。それぞれのこどもと担当がいい関係を作る、認めてあげることが大切。先生をB君に取られたという妬みからくる場合もある。その場合は、互いの教師とのいい関係を見せない配慮が必要④ストレスのはげ口：家庭でのストレス等のはげ口の場合がある。

**事例42：ADHD児のその場しのぎ行動：教師CS事例**

中学2年生のA君は、ADHD発達障害。その場しのぎの行動。友だちのためと言いつつマラソンと一緒にサボる。指摘したら、そのときは「そうか」とわかるが、すぐに忘れて同じような行動をまたしてしまう。



これは、衝動性の特徴を持つADHDの特徴。実行機能が破壊されているもしくは、できていないから。安易方略・その場しのぎそばにいる人に左右されやすい、記憶に教訓が残らない(散在する点的学習)。不注意のADHDは実行機能は停止しているだけなので、じっくり伝えるとできる。自閉傾向児は「だって」と言い訳する(取り入れ口が小さい、ほとんどない)。しかし、わかってもらえと思えと取り入れられる。「～するな」という支援は無意味。実行機能を作るために「～しよう」と教える。いいモデルをそばに置くと効果的で、いつも一緒のこどもを選ぶ支援がいい(悪いことにも感化されやすい)。推論に問題があることが多く、「あっそうか」と気づけない。

#### 事例43：ADHD児の片付けられない行動：保護者相談

小学2年生のA君は、おもちゃや本、教材等を片付けられない。部屋はちらかしっぱなし。ものを出すときも目的のものだけを出さず、いろいろなものを出してしまうし、使ったあともしまえない。

これは、ADHDの特徴。実行機能に問題があり、プランニングができないから。片付けるには、片付けるための枠組み、必然的構造が必要。規範意識、ルールがそれに関係するが、そうしたことをできない。最近、片付けられないこどもが増えているのは、メディアやゲームによる刺激過多が枠組みづくりに干渉し、親もしっかりとこどもと向き合って枠組みづくりをしようとしなないことによる。やったらやりっぱなし、どこかに行っても「早く帰るで」と振り返りもしない。幼児でも振り返りはできるのであり、楽しかったか、何を見たか、等の確認が大切な支援である。

#### 事例44：ADHD+PDD児の攻撃行動：教師CS事例

小学校2年生のA君は、教師でも机を押しのかたり、教師に暴言を吐いたり突然違うことを怒鳴ったり。服も袖を抜いて頭をすくめたり、絵を描いたり。

これは、ADHD+PDD児の特徴。こうした場合、受け入れることが大切。教科書を使わない授業等で増幅。まわりのこどもがこの子の奇異な行動にウケル現象があり、それを許してはいけない。

#### 事例45：PDD児の儀式参加：教師CS事例

小学校5年生のA君は、卒業式等の全体儀式が苦手。どのようにして参加を可能にできるか。

2つの不安を軽減する必要がある。①予定不安＝内容がわからない不安+時間的に持続できるかの問題：<sup>i</sup> 何のために何をしに行くのか、どれくらいの時間かかるのかを先に伝える(お別れだよ/来年6年になるとどうするか見よう)。<sup>ii</sup> 支援学級等で練習をする<sup>iii</sup> 音楽室を使って移動練習②環境不安＝安心できる人がそばにいない不安+集団の雰囲気への不安：<sup>i</sup> 安心できる

人(担任・友人)をそばにつける<sup>ii</sup> 外から全体練習を見せる(みんな座ってるね、先生と一緒に座って見る?)＝無理にさせない(本人の意思を尊重)・徐々に慣れさせる。<sup>iii</sup> 後ろからそっと入って最後列で見る(出やすいように/最前列は目立つ出られない)＝いる練習＝出る練習→しんどいと感じるとすぐ出る練習をする(服の袖を引っ張る等のサインを決め、それをする＝出られることを学習)＝我慢させない→昨年度、すでに式でパニック起こしているなら、練習ではなく見学を先行、入りたいなら練習優先。

#### 事例46：特別支援教育相談会から保護者相談の基本

- ・真面目な部分を認め、振り返り、気づき、生かす支援の必要性：入手できる情報は多いが、支援の方法がわからないと不安だけが昂じる。入手できる情報自体も間違いや不十分が多い。学校や教師が適切な支援をしてくれるかどうかの不安、不信もある。診断があるきょうだいがいるとこの子は違うと思いたくなる。
- ・いい支援を必ず褒めること。
- ・診断と同時に支援策と支援体制を呈示すること。
- ・心理的支援を必ずすること：例) ぐずぐずしているとイラッと怒ってしまう＝わかりやすい愛情表現。
- ・お母さんの不安、いらだちを受け止めケアする。
- ・できないことではなくできることに注目(母子とも)し、いい所を伸ばす。
- ・保護者同士が集える場所、定期的相談の機会を要望している人が多いので、緊密対応を考える。

#### 事例47：平等感とクラスづくり→教師へのCS事例

特別扱いをすると、他の児童・生徒が、奇異な目で見たり、えこひいき感を持ったり、いじめの対象になったりしないか？

すべてのこどもを1つずつ特別扱いする、していることを自覚させる必要がある。あの子だけいいなあという妬みへの対応がよく質問されることだが、これらがまわりの子の一種の愛情不足によるものとしっかり認識することが必要である。自己紹介ゲーム、特性当てゲーム等で、支援し支援される関係を大切にするクラス雰囲気を作るといい。どの子にも同じ支援をすることは、一見、平等のように見えて、実は、不平等。その子その子に合った違った支援をすることが、それぞれの子の学習を保証し、結果としての支援の平等を保証する。どのこどもも特別とは、どのこどもの特性も固定的ではなく環境との相互作用であり、その関係性を踏まえた、その子の軌跡を理解しその子にいい環境づくりの整理・コミュニケーション作りをすることが、特別支援教育の第1歩である。その子に合った環境がその子の人間関係力を育てるのである。

#### 事例48：教科間で統一取れない対応→教師CS事例

中学校、高校では、教科別担任で、一人のこどもに

教科間で対応が違ってしまい、統一した対応がとれないがどうすればいいか？

LDは科目固有の対応でOK。統一的対応まで至らなくても大丈夫。ADHD、PDDは統一的対応が必要。子どもが混乱するし、他の生徒も混乱する。担当者間の検討会を是非開催して、各取組や困り感をつきあわせる必要がある。連携ノートの作成と閲覧（様子、支援を共通理解できる）がお勧め。

#### ○コーディネーターと担任の関係の留意点

- 1) チームで判断・行動する（個別対応しない）：例）言った言わないを避ける・伝達役と聞き役の役割分化。あらかじめ校内体制をつくるという姿勢でなくても事例に対応できるよう作っていく。できあがる校内体制も事例対応できるよう柔軟に作り直す必要あり。
- 2) コーディネーターは専門家としての意見を言う場合、担任は保護者側につく（例）座る位置も保護者の横に担任が座る→一緒にやっていく共同体意識。専門家の指摘について保護者が受け入れられない場合も担任が保護者側について、そうでない例と一緒に探すスタンスを取る。→プラスの面を探していく、できることを評価する役割も担って、一緒に成長を探すパートナーとなる（マイナスの指摘はコーディネーター）。
- 3) 具体的な把握をすること（印象や感情は必ず具体的な行動や環境に）：例）乱暴であるという把握は間違い・評価的な捉え方をしないこと。具体的な場面と関係した人間の行動の記述に徹する→例）保護者や教師の対応の拙いところを指摘する等は絶対しない。

#### 事例49：基本的な生活習慣の欠如：看護教育CS事例

挨拶の仕方、患者さんへの対応について、叱ってもわからない、何度注意しても変わらないのはなぜ？

経験していない以上、枠組みができていないから理解できない。訪問看護実習で見知らぬ他人の家を訪問した経験のないことが判明したりしている。理解できないことを取り入れようとしないのは、「わかる」教育の正と負の成果。価値の押しつけからは軋轢、悪感情以外の何も生まれない。前段階の教育を批判する前に、専門を教える土台である人づくりから携われることをむしろ喜びとしたい。

#### 引用文献

- Barkley, R.A. 1997 *ADHD and nature of self-control*. Guilford Press.
- Butterworth, G. 1995 Origins of mind in perception and action. In C.A. Moore & P.J. Dunham (Eds.) *Joint attention: Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum. Pp.29-40.
- 藤田絵理子・米澤好史 2009 デートDVに影響を及ぼす諸要因の分析とDV被害者認識の明確化による支援の試み 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要、19、9-18.
- Hudson, T. 1983 Correspondences and numerical differences between disjoint sets. *Child Development*, 54, 84-90.
- 濱上武史・米澤好史 2009 「やる気」の構造に関する研究－教師認知、学級雰囲気認知、学習観との関係－ 和歌山大学教育学部紀要（教育科学）、59、35-44.
- 竹下秀子 2009 あおむけで他者、自己、物とかわる赤ちゃん：子育てと子育ての比較行動発達学 発達心理学研究、20(1)、29-41.
- 由良健一・米澤好史 2005 子どもの学習における自己評価を規定する要因とその影響－自己像・意欲・ストレスの関係－ 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要、15、27-36.
- Winnicott, D.W. 1986 *Babies and their mothers*. Addison-wesley, Reading.
- 米澤好史 2007 こどもの攻撃行動の心理学的分析と関係性支援 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要、17、49-58.
- 米澤好史 2008 幼児の認知活動特性・学習発達到達度・人間関係特性尺度と教師、親の教育方針態度尺度・子育て子ども観・指導方針尺度の作成 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要、18、69-78.