

発達障害児の不安や混乱のセルフコントロールに 対する支援の効果

長曽我部博* 早崎麻衣子* 戸ヶ崎泰子**

Support for Self-Control of anxiety and confusion in Children
with Developmental Disorder

Hiroshi CHOSOKABE*, Maiko HAYASAKI* and Yasuko TOGASAKI**

I はじめに

平成18年6月に「学校教育法の一部を改正する法律（平成18年法律第80号）」が公布され、平成19年4月1日付の特別支援教育の本格実施に伴い、特別な教育的ニーズのある児童生徒のすべてが特別支援教育の対象となった。通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒の多くは、学習障害（LD）児、注意欠陥多動性障害（ADHD）児、高機能自閉症児等のいわゆる発達障害のある子どもたちであり（発達障害者支援法，2004；文部科学省，2007），これらの児童生徒のつまずきに即した教育が求められる。

長曽我部・尾園・猪俣・安東（2007）によると、「特別な教育的支援が必要な児童生徒像」を小学校では74%，中学校では48%の教師が「知っている」と答えており、近年、頻繁に特別支援教育に関する研修が行われるようになったことから、「特別支援教育とは何か」、「特別支援教育の対象となる児童生徒の特徴」等の一般的な情報は浸透してきているようである。しかし、実際には、特別支援教育は緒についたばかりで、特別支援教育のとらえ方は教師によって様々である。いまだに特別支援学級等の障害児教育に関わる教師が担うものと理解している教師も存在する。また、「障害」という診断名がつくと、とたんに構えてしまい寄り添って支援するというには程遠い対応になる場合も少なくない。その理由として、教師が直面している課題が多岐にわたることやこれまでの教育経験がうまく生かせないことなどが挙げられる（長曽我部他，2007；平澤・神野・廣瀨，2006）。そこで、臨床心理士や特別支援学校の教師等の専門家が、アセスメントや支援方法の助言を行いながら、小中学校と連携して課題を解決していく方法が試みられるようになってきた。

たとえば、平澤・神野・池谷（2006）は、小中学校における支援体制や支援方法に関して、学校外の専門家からの有効な支援の在り方を検討している。また、松浦・橋本・竹田（2007）は、高機能自閉症児に対し、認知の歪みや問題行動に焦点化して個別指導を行った結果、自己

*宮崎市立広瀬北小学校 **宮崎大学教育文化学部

認知や行動を冷静にモニタリングできるようになったことを報告しており、後藤と岡田(2007)は、タイムスリップ的なパニック状態に陥るアスペルガー症候群の児童に対し、子ども自身に感情を認知させ、記憶の整理を行いながら感情を統制させることが有効であることを報告している。宮崎・酒井・加藤・宇野(2008)は、高機能自閉症児に対し、文脈を考慮した感情理解の指導をした結果、文脈刺激のみを手がかりにして認知させる方略が、情緒状態の原因帰属をとらえることに有効であったことを報告している。

これらの報告の多くは、行動療法や認知行動療法的なアプローチを用いて、行動や感情、認知の変容に取り組んでいる。行動療法は、「行動モデル」に基づく問題の理解をとおして、児童生徒自身のセルフコントロールの力や対処能力を向上させようとする治療技法の1つである(坂野・菅野・佐藤・佐藤, 1996)。また、発達障害を含む児童期のさまざまな問題の指導ガイドラインでは、治療や指導法の選択肢の第一位に行動療法、あるいは認知行動療法が挙げられていることから(Frances, Docherty, & Kahn, 1997; National Institute of Health, 1991; 坂野, 2005)、学校現場で活用する上で有効な治療法の1つと考えられる。

しかし、臨床心理士や心理カウンセラーが学校現場に入って支援を行うには限界がある。彼らが、現在の学校教育のシステムの中で、すべての学校に常駐することは不可能なことであるし、教師とともに詳細な支援計画を作ったとしても、その評価や修正に逐一かかわりながら支援を進めることも難しいであろう。したがって、実際の学習指導や生活指導を行う小・中学校の教師が、行動療法や認知行動療法の原理に即した指導のノウハウを身に付けることが望ましい。しかし、学校現場に行動療法的アプローチが十分浸透しているとは言い難いのが現状である。その理由として、学校現場において、行動療法的アプローチが児童生徒の行動変容に対して有効な手立てであることが十分周知されていないことが挙げられる。また、行動療法は、臨床心理士や心理学の専門家が用いる技法であって、教員が取り組むものではないという意識があることや、授業実践や学級運営をしながら、細かな手続きや記録をとって支援を進めることに、時間を割くことができないことも理由として考えられる。

したがって、学校現場において行動療法及び認知行動療法的アプローチが浸透するためには、教師自身が、直面した課題に対してこのアプローチが効果的であることを実感することが必要であると考えられる。加えて、行動理論に基づいた手続きを踏襲しながらもより簡便な手続きで実践でき、支援を行う際の配慮すべき点や手順等が簡潔に整理され、教育現場に適したスタイルで周知されることも重要であると考えられる。

そこで本研究では、気がかりなことがあると行動に移せなくなったり、不安がさらに強くなると不登校状態に陥ったりする発達障害児を対象として、不安をセルフコントロールしながら学校生活をおくるために、認知行動療法の手続きを参考にしながら教師主導による支援を試みる。認知行動療法の手続きを適用する理由は、Ollendick & King (2000)が、児童の不安に関連する治療には認知行動療法が有効であることを報告しているからである。そして、強い不安を示す特別な教育的ニーズを有する児童生徒が、不安をコントロールしながら行動できるようになるには、教師はどのような手順で支援を進めたらよいか、また、その際の配慮事項にはどのようなことがあるのかを明らかにする。

II 方法

1 対象児

対象児は、宮崎市内にある小学校の情緒障害特別支援学級に在籍している6年生男子1名である。知的には境界域で個人内差が大きく、広汎性発達障害に伴う特性や行動上の問題が顕著であると小児科の医師から診断されている。

Ehlers, Gillberg, & Wing (1999) が作成したASSQの日本語版を用いて、「対人関係やこだわり等」に関するアセスメントを2名の特別支援学級の担任が行った。その結果、平均27.5点(29点及び26点)で、いずれも22点以上の評価点であることから、対象児は、対人関係において何らかのつまずきを有することが明らかとなった。なお、表1は、支援前の対象児の行動特徴を整理したものである。

表1 指導前の対象児の行動特徴

項目	内容
登校	○授業内容に苦手なものや学校生活において心配ごとがあると、登校を渋る ○6校時までの授業が計画されていると不安になり、登校を躊躇することがある
交流学習	○交流学級の受け入れがよく、仲のよい友達が2名いるため、参加の気持ちはある ○体育の学習においては、対象児が能力差を感じるため、やりたがらない ○欲求が通らないことがあると、やりたがらない
対人関係	○自分の考えを言葉で表すことに苦手さがある ○自分と他者の思いが一致しないことがあることを認知できていない ○他者の表情や言葉を勝手に受け取って、誤解することがある ○相手の都合を考えず、ずっと話し続けることがある
スケジュール	○決められたスケジュールに即して行動すると安心できるが、変更があると対応できなくなる ○新しいことへの取り組みに二の足を踏む

2 アセスメントの内容

1) 不安喚起場面における対象児の態度と周囲の対応

不安喚起場面における対象児の態度については、本人からの聞き取りと家庭からの連絡帳(電話連絡も含む)によって調査した。また、対象児が示した態度に対して、周囲の教師や保護者がとった対応については、聞き取りと行動観察、授業記録によって整理した。

2) セルフコントロールの評価

対象児が不安をセルフコントロールできたかについては、特別支援学級の担任2名の観察に基づき評価した。また、交流学級担任と保護者に対しても自由記述式での評価を求めた。

3 対応の基本方針と方法

表2に示すように、対応の基本方針は、指導前の対象児の行動特徴(表1)に基づいて立てた。なお、認知行動療法の治療要素(石川, 2005)をできるだけ取り入れるよう配慮し、基本的に2つの支援形式を設定した。第1の設定は、個別対応型の支援であり、対象児が不安に陥った時に実施した。この形式の支援の前期において、不安喚起場面の聞き取りをしていくと、不

安が芽づる式に出てくるのが分かってきた。その中には、現実場面とは直接には関係のないことや、過去の出来事も含まれていることが多かった。そこで、不安に思っていることをすべて紙に書き出して、「今のこと」、「過去のこと」を確認するようにした。また、「納得したこと」や「解決したこと」を整理した上で、既に解決した問題や過去の問題については、目の前で×印を付けて消す作業を行った。その上で、その時の不安の直接の原因は何かを整理していくようにした。

第2の設定は、自立活動として位置づけたソーシャルスキルの学習（以下、「SS学習」と記す）であり、週に1単位時間のスケジュールで少人数集団で実施した。取り扱う題材は、対象児の不安事項や他の児童の失敗事例を取り上げ、対処方法をスキルレベルで学ぶようにした。

表2 対応の基本方針

基本方針	治療要素	内 容
1	心理教育	不安に感じていることを挙げ、「現在のこと」－「過去のこと」、「解決したこと」－「解決していないこと」に整理し、不安の理由を明確にする
2	認知的再体制化	直面した問題をどのようにとらえるとよいか、いろいろな例を示す
3	問題解決的視点	より良い問題解決方法を、自己選択させる <ul style="list-style-type: none"> 基本姿勢として「やらない」の選択肢を作らない。ただし、「やらない」を選択する場合の条件として、次の回では必ず実施することを約束させる。 「エネルギーをためる」という理由で欠席することは認めないが、学校でがんばることを条件に保護者の車で下校することは認める。
4	問題解決的視点	選択した行動を自分の言葉で他者に説明させる
5	モデリング	行動として表出できるように具体例を示し、繰り返し練習させる
6		適切な行動や前向きな態度が見られた時は賞賛する
7		音声では、記憶にとどまらないことが多いため、紙に書いて見える形でやり取りをする
8	随伴性マネジメント	自立活動の時間に小集団でSS学習を実施する
9		問題の解決よりも、「気ざらし」行動によって問題となることから距離をおかせる
10		生じた問題に関して、保護者と情報を共有し、対象児に対して同じ立場で対応する

※ 夏休みに対応方法を再検討し、修正を加えた。

4 支援期間

支援期間は、X年4月からX+1年3月までの1年間である。支援開始から夏休みまでの4ヶ月間を支援前期、夏休み以降を支援後期として支援を行った。また、夏休み中に対応方法について再検討し、修正を加えた。

Ⅲ 結果

1 不安喚起場面の分類

表3及び表4は、不安喚起場面とその時の対象児の態度を示したものである。なお、表中の「可否」は、対象児が不安を自己コントロールできたか否かを示している。

表3 不安喚起場面とその時の対象児の態度（指導前期）

期間	月	不安喚起場面	態度	可否	分類
支 援 前 期	4	昨年度の教師の叱咤激励する対応を思い出し、一方的に叱られたと思った	交流学习の「音楽」に行きたくない	否	イメージ力の弱さ
	4	理科の先生に声をかけたが、声が小さく気付いてもらえず、無視されたと思った	交流学习の「理科」に行きたくない	可	
	4	運動能力の違いを感じ、一緒に活動できないだろうと思った	交流学习の「体育」に行きたくない	可	
	5	交流学級担任に恋越しに声をかけたが、気付いてもらえず無視されたと思った		可	
	5	昼休みの活動について、自分は楽しかったが仲のよい友達はそのでなかったという言葉に腹を立てた	交流学級での活動に参加したくない	否	
	5	友達の表情が怒っているように見えて「自分のことが嫌い」なのだと感じた		否	
	5	本来、妹がするべき帰りの用意を先回りしてやったことに対して、教師が「自分ができることは本人にさせて」と言ったことを叱られたと感じた		否	
	5	活動をほめられていても、今までに先生からほめられたことがない		否	
	7	と思った（2回）	学校に行きたくない	可	
	5	6年としてリーダーシップを取らなければならないと思い込み負担に感じた		否	
	5	自分は妹と一緒に帰るつもりになっているときに、「お兄ちゃんと一緒に帰りたくない」という妹の言葉に落ち込んだ		否	
	5	同じクラスの下級生が先に下校して、一人だけ残らなければならない	6校時の学習をしたくない	可	
	5	妹と一緒に塾へ行きたい		否	
	5	自分が披露したネタを友達が笑ってくれなかった		否	
	5	他学年が遠足に行くのに、自分だけ学校に残って学習しなければならない	学校に行きたくない	否	
	5	図書館から借りた本を返却しなければならないのに、まだ返却したくない		可	
	5	交流学級で席替えが行われ、希望する場所になれなかった	交流学級での活動に参加したくない	否	
	5	理科の学習で席替えが行われ、希望するグループになれなかった	交流学习の「理科」に行きたくない	否	
5	プリントのやり方が分からなかった		否	見通し力の弱さ	
5	前年度と担当が替わりクラブの内容も変更しそれについていけなかった	学校に行きたくない	否		
5	スポーツテストを負担に感じた	交流学习の「体育」に行きたくない	可	体力の弱さ	
6	走る必要がないのに登校班の人が走る事が不愉快だが伝えられなかった	登校班と一緒に登校したくない	否	言語出力の弱さ	

表4 不安喚起場面とその時の対象児の態度（指導後期）

期間	月	不安喚起場面	態度	可否	分類
支 援 後 期	9	昨年度の運動会の練習の辛さや疲れを思い出し、練習に参加したくないと思った	交流学习の「体育」に行きたくない	否	イメージ力の弱さ
	11	昨年度の教師の叱咤激励する対応を思い出し、一方的に叱られたと思った	交流学习の「音楽」に行きたくない	可	
	9	同じクラスの下級生が先に下校して、一人だけ残らなければならない	6校時の学習をしたくない	可	自己制御力の弱さ
	5	自分が披露したネタを友だちが笑ってくれなかった	交流学級での活動に参加したくない	可	
	1	黒板に書いてある時間割の書き直しを、翌日朝にすると約束しながら、下校直前に書き直しをしたことを叱られた	先生と顔を合わせたくない	可	
	3	図書室から借りた本を返すように言われたが、どうしても返したくなく、家の本棚に戻して学校に持ってこなかった	図書館から借りた本を学校に持参したくない	否	
	10	陸上大会とは何かが分からないまま、練習に参加することの意味が分からなかった	交流学习の「体育」に行きたくない	可	
	11	時間割には5校時までしか書いていないのに、どうして6校時まで学習しないといけないのかと思った	6校時の学習をしたくない	否	見通し力の弱さ
	1	掃除場所が変わったことを知らず、前の場所に行ったら「代わったよ」と言われどうしたらよいか分からずぶらぶらしていた	掃除をしないで廊下をぶらぶらしていた	否	
	1	交流学級の時間割が変更したことを知らず、本人は交流学級で体育があるものと思い、運動場で1時間ずっと待ち続けていた	体育の時間運動場で1時間ずっと待っていた	否	
	2	一人で演技する場面の練習で、ボールを置く場所と演技する位置を間違えた時に、失敗したことが気になってしかたなかった	なかよし発表会での発表が気になる	可	
11	持久走大会に向けた練習で疲れた	交流学习の「体育」に行きたくない	可	体力の弱さ	
2	長なわの連続跳びの時、回し方が速くてうまく入ることができなかった	「長なわにうまく入ることができない」とつぶやく	可		
11	自分の気に入らない呼び方で下級生から呼ばれるが、やめてほしいことを伝えられなかった	学校に行きたくない	可	言語表出力の弱さ	
2	バレーボールの試合でローテーションして、試合に出られるはずが、周囲の子もだけでゲームをして、練習試合に出られなかった	バレーボールの試合に出たいのに出られずに憤慨した	可		

不安喚起場面は、大きく5つに分類することができた。すなわち、「前年度の担当教師の対応が自分を叱っているように感じたことを思い出した」、「先生に声をかけたが気付いてもらえず、無視されたと思った」、「友だちの表情が自分のことを怒っているように見えた」などは、対象児のイメージ力の弱さによって、状況を誤解して「交流学习や交流学級での活動に参加したくない」と感じていると理解できた。そこで、これらの態度が生じた背景を「イメージ力の弱さ」とした。「妹と一緒に塾へ行きたいから、6校時の学習をしたくない」、「自分が披露したネタを友だちが笑ってくれなかった」ことを理由に「学校に行きたくない」と感じたことについては、自分のおかれている状況と自分の欲求を調整することがうまくできないために生じたことであることから「自己制御の弱さ」と分類した。

「理科の学習で席替えが行われ、希望するグループになれなかった」ことや、「時間割に5校時までしか書いていないのに、どうして6校時まで学習しないといけないのかと思った」ため、「交流学习や交流学級での活動に参加したくない」と感じたことについては「見通し力の

弱さ」とした。「スポーツテストを負担に感じた」ことや、「持久走の練習で疲れた」ために、交流学習の「体育」に行きたくないことについては、対象児の体力のなさや疲れから生じたことであることから、「体力の弱さ」とした。登校班と一緒に登校している場面で、「周囲からの言葉や行動が嫌だと感じながら、それに対してうまく気持ちを伝えられなかった」ため、登校班と一緒に登校したくない、学校に行きたくないと感じたことについては、言語コミュニケーションの苦手さから生じていると判断できることから、「言語表出力の弱さ」とした。

表5は、支援前期と後期における不安喚起・混乱の出現件数をまとめたものである。それによると、全支援期間で最も出現数の多いものは「イメージ力の弱さ」であり、13件あった。

支援前期と後期を比較すると、総件数が、22件から15件へと不安喚起場面の出現数が減少し、特に、「イメージ力の弱さ」の出現件数が11件から2件へと大きく減少した。また、「自己制御力の弱さ」の出現件数も7件から4件と減少した。

表6は、不安のセルフコントロールの可否の件数をまとめたものである。支援前期と後期を比較すると、不安をセルフコントロールできた件数が、7件から12件に増加し、セルフコントロールできなかった件数が、15件から3件に減少した。

表5 不安喚起場面の出現件数

不安喚起・混乱の背景	出現総件数	支援前期	支援後期
イメージ力の弱さ	13	11	2
自己制御力の弱さ	11	7	4
見通し力の弱さ	7	2	5
体力の弱さ	3	1	2
言語表出力の弱さ	3	1	2
総件数	37	22	15

表6 セルフコントロール可否の件数

セルフコントロールの可否	支援前期	支援後期
できた	7	12
できなかった	15	3
総数	22	15

2 教師の支援とセルフコントロール

表7は、不安をセルフコントロールできた場面を、教師の対応のタイプ別に整理したものである。「多様なとらえ方」は、基本方針2を中心とした対応であり、直面した問題をどのように理解し、対応したらよいかを具体的に考えることができるような手がかりを提示する方法である。その結果、問題のとらえ方の幅がひろがり、対象児は自分なりに意味づけて受け止めることができるようになった。「選択肢の提示」は、基本方針3を中心とした対応で、解決するための方法をいくつか提示し、その中から解決方法を自己選択させる方法である。その結果、練習した方法や提示された方法を用いて、問題を解決できることを実感でき、対象児は不安や混乱を軽減することができるようになった。「伝え方の練習・SS学習」は、基本方針5を中心とした対応であり、モデリングとリハーサルを通して、適切な主張行動を学習する方法である。その結果、自分の気持ちや考えを伝えることができるようになったことから、周囲の友だちの行動が変わり、不安を軽減することができるようになった。「図解・記録」は、基本方針7を中心とした対応で、視覚的手がかりを利用しながら話し合いをすすめる方法である。「気ぞらしの活用」は、対象児自らが案出した方法であり、テニスラケットの素振りや風呂に入るなどの「気ぞらし」行動をとることで、一時的ではあるものの不安を低減させることができるようになった。

表7 不安喚起場面において教師の支援によって自己コントロールできた時の事例

行動や態度	周囲の対応例	対象児の反応
運動能力の違いを感じ、一緒に活動できないだろうと思ひ、交流学习の「体育」に行きたくない (イメージ力の弱さ)	多様なとらえ方(基本方針2) ○運動能力はそれぞれ異なるが、大事なことは参加すること、力一杯活動すること、自分の力を高めることだと説明した ○特別支援学級での体育でリーダーとして動くように役割をもたせ自信をつけるようにした	○運動することに対する自信をもち、体育に参加するようになった
図書館から借りた本を返却しなければならないのに、まだ返却したくないから、学校に行きたくない (自己制御力の弱さ)	選択肢の提示(基本方針3) ○「本は延長して借りることができること」、「今回は先生が代わりに一旦返却する方法があること」、「おうちの人と返しに行くこと」の3つの方法があることを説明した ○今回はどれを選択するか本人に決定させた	○今回は交流学习のため一緒に図書館に行けないので、延長の手続きを代わりにしてほしいと学担に依頼した
自分の気に入らない呼び方で下級生から呼ばれるが、やめてほしいことを伝えられず、学校に行きたくない (言語表出力の弱さ)	伝え方の練習・SS学習(基本方針5) ○呼ばれてもいい言い方といやな言い方は何かを聞き、紙に書いて確認した ○「いやな呼ばれ方があるから、それでは呼ばないで」と言えばよいことを説明し、一緒に練習した ○練習した内容をみんなに話すように促した	○呼ばれてもいい呼び方をしてもらうようみんなに話した
教師から賞賛されていても、「先生はほめてくれない。今までほめられたことがない」と思ひ、学校に行きたくない (イメージ力の弱さ)	図解・記録(基本方針7) ○よいことを記録に残すことによって振り返りできるよう「ほめられ日記」にほめられたことや楽しかったことを帰りの会の時に本人が書くようにした	○ネガティブなことがあった時に日記を見返して、楽しいことやほめられていることがあることを再確認していた
黒板に書いてある時間割の書き直しを翌日朝にすると約束しながら、下校直前に書き直しをしたことを叱られたから、先生と顔を合わせたくない (自己制御力の弱さ)	気ぞらしの活用 ○不服そうな表情で下校したので、家庭に連絡を入れた ○翌日朝に書き直すよう約束したことを確認した ○これまでだったら学校を休んでいただろうが、ちゃんと登校したこと(逃げずに問題と向き合ったこと)をほめた ○気持ちの切り替えが出来ない時に体を動かすという自分で見つけた「気持ちの切り替え方」をしっかり覚えておくよう促した	○叱られた後、帰宅後も気持ち落ち着かなかった ○テニスラケットの素振りをして汗をかけた後、風呂に入ってすっきりした ○学校で先生と顔を合わせなくなかったが、顔を見やすく「昨日はすみませんでした」と謝ることができた

3 対象児の変容に対する評価

表8は、対象児の変化に対する周囲の教師や保護者の評価を整理したものである。それによると、交流学級担任は、対象児が交流学級で自然に活動できるようになったと評価していた。保護者は、家庭において対象児から聞かれる言葉から、心理面の安定と精神的な成長を感じると評価していた。特別支援学級担任は、気持ちをコントロールするまでに要する時間が短くなったことや、不安に思う問題を言葉に出しながら解決しようとする姿から、セルフコントロール力が向上したと評価していた。

表 8 対象児の変容した姿に対する評価

	出来事	評価
交流学級担任	<ul style="list-style-type: none"> ○掃き掃除をしていると、そこにしゃがんでいる女子がいたので、その子に向かって「どいて」と伝えた ○手のマッサージのやり方を教えてくれていた女子が冗談で「違うって!」と言ったことに対して、「うるせえ」と笑いながら聞き流していた。 ○「今日の家理科の時間は少人数学級で勉強します」、「書写の時間は上(交流学級)にあがってきます」など、予定をはっきり言えるようになった 	<ul style="list-style-type: none"> ○これまでなら、口の中でもごもご話しているだけで、何も言えずに引き下がっていたが、相手に対してきちんと伝える態度が育ってきていると感じた ○明るく接してくれる相手に対しては、自分も思ったことを言えるようになってきた ○否定する言葉であっても、冗談を冗談として受け取り、笑いながら受け答えすることができる人間関係をつくれるようになってきた ○これまでは、何を言うにしても自信をもつまでに時間がかかっていたが、言わねばならないこと、言ってもいいことを、自信をもって言えるようになってきた
保護者	<ul style="list-style-type: none"> ○家でふてくされる時間や文句を言った後に「ごめんさい」を言うまでの時間が短くなった ○がんばっている人をテレビで見ると応援する場面が見られるようになった ○今までは先生から「怒られた」というマイナスの見方だったが、「話し合って解決した」という言葉に変わった ○「俺は変わった」、「今までの俺とは違う」という言葉がよく聞かれるようになった ○「自分がわがままを言うとお母さんが大変だ」と話す ○妹が言うことを聞かない時「お母さんも大変なんだから」というお兄ちゃんの発言が聞かれるようになった 	<ul style="list-style-type: none"> ○これまで、不安に思うとなかなか自分の中で解決、解消できずに引きずることが多かったが、徐々に自分の中で解消できるようになってきた ○「ほめられ日記」で自分の行動を振り返るとともによい気持ちになれることを実感できることによって、安定することができるようになった ○自分の苦しさを受け止めてくれる確かな手応えと安堵感を感じる体験が、他者への信頼へと変わり、次へのステップを踏み勇気を持てるようになってきているようだ ○子ども自身の成長が顕著に見られる
特別支援学級担任	<ul style="list-style-type: none"> ○校外学習の際、「ぼくが先輩だから1年生についていきます」、「後ろから見てみましょうか」等の言葉が聞かれた ○「俺は変わった」、「今までの俺とは違う」という言葉がよく聞かれるようになった ○1年生との間でトラブルが生じた時、「ぼくはそんなことはしないよ、勘違いしたんだね」、「勘違いさせてごめんね」となだめるように伝えていた ○人が話している間を対象児が横切ることがあって教師が注意をした。その時は、すぐに教室には入れなかったが、SS学習をしたことを思い出し、「人の後ろを通る方がよかった」ということを教師に伝えに来た 	<ul style="list-style-type: none"> ○解決、解消までの時間が短くなってきて、成長を感じた ○6年生として振る舞うことがプレッシャーに感じるのではなく役割の一つとして自信をもって行動できるようになった ○注意を受ける時に、一方的に叱られると感じていたのを、自分に非があったかもしれない気にし、何に気をつけるとよいかを考えるようになった ○自分の中で処理しようとする力が高まってきた

Ⅳ 考 察

本研究では、まず発達障害のある児童が不安喚起場面にとった行動と、それらの行動を引き起こす背景を整理した。その結果、不安の背景は、5種類に分類することができた。

第1は「イメージ力の低さ」である。これは、発達障害があることによって、相手の表情を適切に読み取ることが苦手だったり、自分で決めたルールに当てはめて物事をとらえてしまったりする障害の特性に基づいたものであると考えられる。そこで、対応としてはイメージ力を

補う手立てが必要となった。「基本姿勢7：図解・記録」の手立てによって、不安に思うことが整理されるとともに対処の仕方が記録となって残ることから、対象児はそれを確認しながら不安に対応することができるようになった。また、「基本姿勢2：多様なとらえ方」の手立てによって、対象児は、不安の背景の妥当なとらえ方を学び、「思い込み」による不安を減少させることができた。

第2は「自己制御力の弱さ」である。対象児は、自分の欲求が適切なものだと感じているので、自分のおかれている状況を客観的に把握することができなかつたり、混乱を解消できなかつたりしているようであった。しかし、このとらえ方は、周囲からは「わがまま」に見える。そこで、「基本方針2：多様なとらえ方」の手立てを用いて指導を行った結果、教師とのやりとりを通して、対象児は今までとは異なる物事のとらえ方を学んでいった。

第3は「言語表出力の弱さ」であり、発達障害児のコミュニケーションの苦手さと大きくかわっている。そこで、「基本姿勢5：伝え方の練習・SS学習」の手立てを用いて、伝え方の練習をした上で、自分で伝える実践場面を数多く設定した。

第4は「見通し力の弱さ」であり、これも発達障害の特性に由来する苦手さである。第5は「体力の弱さ」であり、運動するための体力が不足しているだけでなく、精神的疲労による体力消耗が考えられる。本研究ではこれら2種類の不安や混乱が生じる背景に対して、十分な対応ができなかったが、対象児が不安や混乱をセルフコントロールし、適応的な学校や家庭での生活を送るためには、今後も取り組んでいく必要のある重要な課題であると言える。

本研究の結果は、たとえ障害から生じる困難だとしても、教師が対応の仕方を工夫することで、対象児に問題への対処の仕方を学習させることができ、より適応的な学校・家庭生活を促進することができるということを示唆するものである。

実際に、支援前期と後期では、セルフコントロールの頻度が大きく変容した。これは、対応方法の修正が大きく影響しているものと考えられる。支援前期では、不安喚起場面の聞き取りをすると、過去の出来事がフラッシュバックしたり、学校でのことや家庭でのことが混在したりして、不安に思ったこととは関係のないものまで話し始めることが多かった。Bower (1981) は、感情ネットワークモデルを用いて、記憶と感情の関係について説明している。対象児のこのような状態を感情ネットワークモデルに当てはめて考えると、一度不安な気持ちが生じると、ネットワーク上を伝わって、類似した感情と結びついている記憶が次から次に思い出されてしまうと理解することができる。そこで、不安に感じることを書き出ししながら、それぞれの事柄を「今のこと」と「過去のこと」、「納得したこと」と「解決したこと」に整理し、既に解決した問題や過去の問題については、目の前で×印を付けて消す作業を行った。また、「関係ないものは×印で消す」作業は、「×印」を付けることによって、解決済みと感ずることにつながったと思われる。つまり、対象児が不安になった状況に関する記憶を、終わったこととして区切りをつけていく作業となり、不安の直接の原因となっている背景が何かを明確にしていくことになった。さらに、これらの作業は、対象児にとっては、問題を整理することに加え、話を聞いてもらえ、自分のことを受容してもらおうという経験にもなったようである。これらの手続きを踏むことが、対象児の態度変容につながった。以上のことから、不安な状態とその背景を正確にアセスメントし、不安に思っていることをすべて書き出し、関係がないものを×印で消す手続きは、対象児の不安の背景を整理する上で有効であった。

続いて、「多様な考え方を知る」、「多様な問題解決方法を学習する」ための支援を行った。

加えて、対象児本人が実際に問題解決方法を実行する経験を多く設定した。支援前期では、特別支援学級担任が支援し、現実場面で実行できたことを賞賛しながら、徐々に援助を減らした。その結果、支援後期では特別支援学級担任の支援がなくても一人で問題に対処することができるようになった。このような現実場面で実際に問題解決を実行することを段階的に経験することで、不安が生じてでも何とか自分で対処することができるだろうという自信が高まったと考えることができる。以上の支援の手順を整理すると図1のようになる。支援の手順は4段階あり、手順1は、問題を紙に書き出し、明確化する段階である。手順2は、それを整理し、直面している不安の原因を特定する段階である。手順3は、よりよい対処方法を自己決定し、実行することによって問題の解決・解消を図る段階である。手順4は、賞賛したり、実際に問題解決を実行したことに対するフィードバックをしたりすることで、更なる認知的・行動的変容を促し、自信を高める段階である。

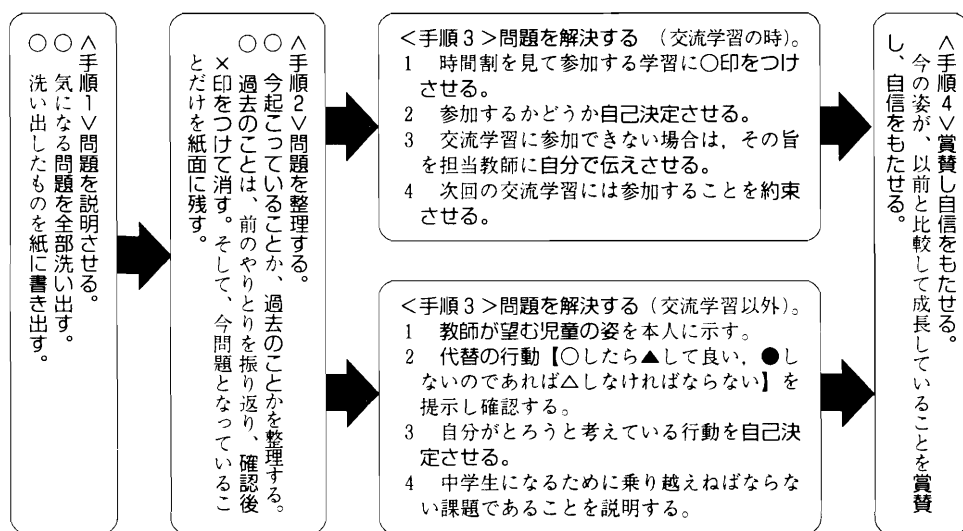


図1 不安喚起場面に対する教師の対応の手順

ところで対象児は、4月や5月の段階ではセルフコントロールができないことが多かったり、解決に数日かかったりしていたが、9月ごろには1晩過ぎると落ち着きを取り戻すようになった。さらに、10月頃には、3時間程度の話し合いで解決できるようになり、11月には20分程度の話し合いで、気持ちの切り替えが可能になった。不安のコントロールに要した時間を計測していないため、今回は具体的な結果を示すことができないが、セルフコントロールに要する時間は確実に減少した。

このように本研究の実践の結果、対象児は不安をセルフコントロールすることができるようになり、不安や混乱に陥る頻度が減少し、対処に要する時間も短縮した。しかし、今後もこの児童が不安をコントロールし続けることができるかについては、現時点で断言することはできない。今まで以上の強い不安が生じる出来事に直面し、対処が難しいこともあるだろう。ある

いは、今回学習したセルフコントロールのやり方を維持することができない可能性もある。対象児が不安や混乱をどのようにコントロールし続け、適応的な学校・家庭生活を送ることができるかについて、今後もさらに丁寧な追跡が必要である。

また、今回とった手立てが、すべての発達障害児に有効であるとは言えない。本研究の対象児の知的水準は境界域のレベルであり、ある程度の知的判断が可能な水準であったからこそ有効な手立てになったと考えられる。通常の学級に在籍する発達障害児の多くには、知的な遅れがみられないことを考慮すると、本研究で用いた手立てを適用することができる可能性は高いであろう。一方、知的面に発達の遅れがある場合や対象が低年齢である場合は、認知面へのアプローチは難しくなるため、より行動的なアプローチを用いることが有効であろう。

文 献

- Bower, G. H. (1981) Mood and Memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- 長曾我部博・尾園千広・猪俣千夏・安東末廣 (2007) 特別支援教育に対する小・中学校教師の研修の在り方. 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, 16, 73-89.
- Ehlers S, Gillberg C, Wing L. (1999) A screening questionnaire for Asperger syndrome and other high-functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 129-141.
- Frances, A., Docherty, J. P., & Kahn, D. A. (1997) Treatment of obsessive-compulsive disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 58 (Supplement 4).
- 学校教育法の一部を改正する法律 (2006)
- 後藤大士・岡田 智 (2005) アスペルガー症候群を有する児童の感情面へのアプローチ：スケーリング・クエスチョンをもちいたかかわり. カウンセリング研究, 38, 367-374.
- 発達障害者支援法 (2004)
- 平澤紀子・神野幸雄・廣 寛 忍 (2006) 小学校通常学級に在籍する軽度発達障害児の行動面の調査：学年・診断からみた最も気になる・困った行動の特徴について. 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 55, 227-232.
- 平澤紀子・神野幸雄・池谷尚剛 (2006) 小学校通常学級に在籍する軽度発達障害児への成果活用型・支援環境構築に関する検討. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 54, 227-232.
- 石川信一 (2005) 児童の不安障害. *こころの科学*, 121, 84-88, 日本評論社.
- 松浦直己・橋本俊顕・竹田契一 (2007) 高機能自閉症児に対する認知の歪みへのアプローチ：認知行動療法の応用とパッケージング. *LD研究*, 16, 126-135.
- 宮崎光明・酒井美江・加藤永歳・宇野宏幸 (2008) 高機能広汎性発達障害児における文脈を考慮した感情理解の指導. *LD研究*, 17, 51-61.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2007) 「発達障害」の用語の使用について.
- National Institute of Health (1991) Treatment of Panic Disorder. *NIH Consensus Development Conference Consensus Statement* 9(2), 25-27.
- Ollendick, T. H. & King, N. J. (2000) Empirically supported treatments for children and adolescents. Kendall, P. C. (Ed.) *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures (2nd ed.)*, 386-425, Guilford Press.
- 坂野雄二・菅野 純・佐藤正二・佐藤容子 (1996) 臨床心理学, 有斐閣.
- 坂野雄二 (2005) 認知行動療法の基本的発想を学ぶ. *こころの科学*, 121, 26-30, 日本評論社.
- 佐藤 暁 (2004) 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援：通常の学級に学ぶLD・ADHD・アスペの子どもへの手立て, 60, 学習研究社.