

平成28年度文部科学省 成長分野等における中核的専門人材養成等の戦略的推進事業
地域ネットワークシステムによる「相談援助力向上のためのRetレーニングプログラム」の開発

中核的人材養成に必要な相談援助力とは

～ リスクマネジメントを中心とした事例（実践編）～

平成28年度文部科学省 成長分野等における中核的専門人材養成等の戦略的推進事業
地域ネットワークシステムによる
「相談援助力向上のためのRetレーニングプログラム」の開発

学校法人濱名学院 関西国際大学・関西保育福祉専門学校

発行日 2017年2月28日 編集・発行 関西国際大学
〒661-0976 兵庫県尼崎市潮江1丁目3番23号 TEL.06-6496-4103 FAX.06-6496-4321



関西国際大学

関西保育福祉専門学校





CONTENTS

はじめに

I 「相談援助力」とは ……03

II 相談援助力に求められるリスクマネジメント ……03

III 未然防止のためのアセスメント ……05

- (1) 子どもや学生、利用者の理解のために
- (2) 応用行動分析学(ABA)とは
- (3) ABAの基本的な考え方

IV 行動上の問題と背景 ……11

- (1) 指示が通らない背景要因と問題解決
- (2) トラブルが多かったり反抗的な態度をとったりの背景要因と問題解決

V 対人関係上の問題と背景 ……18

VI 保育所・幼稚園でのかかわり ……20

- (1) こんなときどうするの
- (2) 安心して過ごせる環境づくり
- (3) 「伝えたい」という思いを育てる
- (4) 子どもが何を伝えたいのかを受け止める
- (5) ことばに含まれる意味を受け止めて
- (6) どう伝わったかを推察して、受け止める
- (7) 受け止めてくれる人がいて、自分に気づく

VII 保護者への対応 ……28

- (1) 専門機関での関わり
- (2) 保護者への援助
- (3) 保護者の望みと支援
- (4) 保護者への情報提供のあり方

VIII 大学生への対応 ……38

- (1) 履修登録、提出物で困っている学生の実態と対応
- (2) こだわりや過敏のため不登校になりがちな学生の実態と対応
- (3) 共感性に乏しく、グループワークや対人関係でトラブルがある学生の実態と対応
- (4) レポートや課題提出が遅れがちな学生の実態と対応

IX その他の精神的トラブルへの対応 ……43

- (1) 鬱症状
- (2) 摂食障害
- (3) 不安障害



はじめに

近年、子育てや介護、生活困難など生活課題を抱える人々が増加している中で、社会福祉の支援者はもちろん、保育や教育の現場においても、援助技術力を備えた人材養成を図ることが喫緊の課題となっている。本冊子は、現職の保育士、教師、社会福祉施設及び大学教員等に、「相談援助力」を高めるための手引きとして、本人や支援者が「困っている」事例とその対処及び指導法をまとめたものである。社会福祉支援者ならびに保育・教育現場において喫緊の課題である「相談援助力」と対人支援専門性、さらに現場におけるリスクマネジメント能力を備えた中核的人材の養成の一助になればと考えている。



I 「相談援助力」とは

「相談援助力」とは、単なる相談(=カウンセリング)技術ではなく、支援の必要な人のアクチュアルな現実から生ずる困難へ対応できるジェネラルなソーシャルワークである。介護の世界だけでなく、子どもたちの育ちを支え、ともに育つ保護者へかかわろうとする保育や教育の現場でも、社会化されるとともに個別化される(自己化する)という両義性を生きる人間を支えることとしての対人的専門性である。

「これからどう生きたいか。どんな支援が必要か。」等の「ニーズの把握」を行い、客観的な「アセスメント」(生活課題の分析・実態把握)を行うことも必要である。そのための各連携機関との連絡調整能力も含まれる。

相談援助において特に大切なことは、『信頼関係』だと言われている。信頼の置けない人に自分の悩みを相談したり、指導や治療を仰ごうとは誰も思わない。これは、保育者や教師も含む、対人援助職全般に通じる重要事項である。

II 相談援助力に求められる リスクマネジメント

「リスクマネジメント」が日本語として受け入れられたのは、2001年に経済産業省が発表したJIS規格「リスクマネジメントシステム構築のための指針」である。それまで、通産省の下で「危機管理システム構築のための指針」という名前で進められていた。これによって「リスクマネジメント」と「危機管理」が違うということが明確になった。従来の危機管理では対応できないことや手遅れになることがあることがはっきりしたからである。

「リスクマネジメント」と「危機管理」の違いは以下に示す。何か。それを理解するには、「Risk(リスク)」と「Crisis(危機)」の違いを知っておく必要がある(表1)。危機というのは、既に発生した事態を指している。これに対して、リスクははまだ発生していない危険を指す。つまり「危機管理」というのは、既に起きた事故や事件、事象に対して、そこから受けるダメージをなるべく減らそうという発想である。大災害や大事故の直後に設置されるのは、「危機管理室」や「危機管理体制」などと呼ばれている。「リスクマネジメント」は、これから起きるかもしれない危険に対して、事前に対応しておこうという行動である。

相談援助では、どんな支援が必要か等のニーズの把握を行い、客観的な「アセスメント」(生活課題の分析・実態把握)を行うことが重要である。そのためにはことが起きてからの対応では、二次的な問題を生むケースが多くなってしまふ。

表1 危機とリスク

Crisis(危機)	既に発生した事態	既に起きた事故や事件、事象に対して、そこから受けるダメージをなるべく減らそうという発想である。大災害や大事故の直後に設置されるのは、「危機管理室」や「危機管理体制」などと呼ばれている。
Risk(リスク)	いまだ発生していない危険	これから起きるかもしれない危険に対して、事前に対応しておこうという行動。

1) 事故を予防するための視点

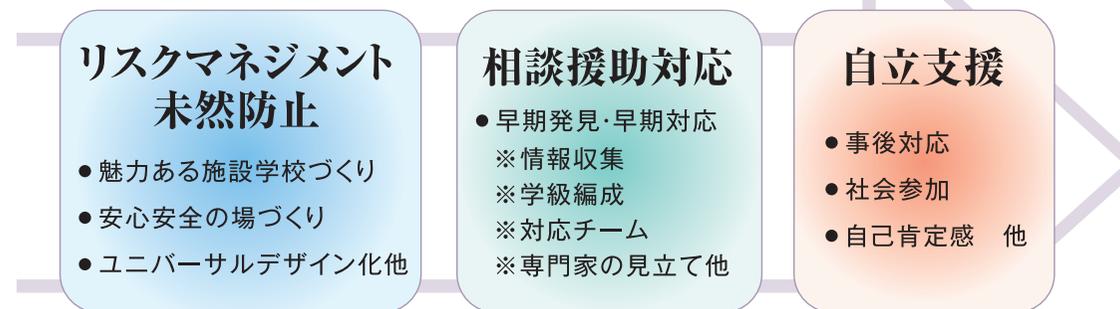
- ① 未然防止のアプローチ
- ② 利用者の尊厳重視のアプローチ
- ③ 手段と目的の区別

2) 学校現場や福祉施設におけるリスクマネジメントの課題

- ① リスク分析を行う方法論やスキルが不足。
- ② 学校現場や福祉施設におけるリスクマネジメントの取り組みの重要性が認識されてきたのと並行して、相談援助の専門家が不足している。

中核的専門人材には支援の安全性向上と事故防止に努め、万が一事故が発生した場合には責任ある行動をとり、利用者に何らかの被害を生じさせた場合は、速やかな回復を図ることができる能力が必要になってくる。事故防止と、より質の高いサービスのために、支援ニーズの把握および客観的な「アセスメント」(生活課題の分析・実態把握)ができる能力とリスクマネジメントの基本的視点を涵養することは、本事業の人材養成目的において両輪の要素である(図1)。

図1 事故防止と自立支援のための流れ





Ⅲ 未然防止のためのアセスメント

☑ (1) 子どもや学生、利用者の理解のために

① 特性理解のためのアセスメント

一人一人の特性を理解するアセスメントとは、「対象者についての情報を様々な角度から収集し、それらを整理分析して、対象者の実態や全体像を理解していくプロセス」のことである。その中で対象者の強いところ(困っていないところ)を見つけると支援の手立てに繋がり、弱いところ(困っているところ)を見つけるとつまずきのメカニズムがわかる。

したがって、医学的な検査や知能検査だけでなく、学校や福祉施設で見られる対象者の行動の様子や学力の状況、家庭環境等を的確に把握し、一人一人の強いところと弱いところを見つけることが大切である。対象者の強いところが見つかる指指導を行う上できっかけづくりができる。また、弱いところが見つかる「できなさ」の背景のメカニズムが解明される。支援者は結果としての「できない」ということだけを見ずに、「なぜできないのか」「どうしたらできるのか」という観点を持つ必要がある。



図2 アセスメントとは

② 対象者一人一人の特性を理解する

配慮の必要な対象者は「先生や支援者・親からほめられたい、認められたい」という願いや欲求を持っている。また、支援者は授業や保育、介助を実際に展開する中で対象者の一人一人のニーズを受け止め、人間として成長・発達させることが大切になってくる。そのためには支援者自身が「対象となる困っている人たち」を見る手立てをいくつ持っているかが重要な課題になってくる。

③ 「困った人」から「困っている人」への視点の転換

- 好きなことや興味・関心のあることを把握する(得意なところ)。
日常の雑談や行動観察の中で対象者の好きなことや興味・関心のあることを観察し、発見することが大切である。得意なところがわかれば、指導の導入時のきっかけや活躍の場の設定に役立つ。
- 苦手なことを把握する。
対象者の見え方や聞こえ方、感じ方、記憶や理解の仕方等の認知といわれる脳の処理過程の特性を理解し、それを踏まえて指導・支援に生かすことも重要なポイントになる。

表2 特性理解と支援の工夫例

対象者の特徴	指導・支援の工夫	留意点
聞いて理解するより、見て理解する方が得意。	視覚支援を活用します。	配慮の必要な人たちの特徴として、聞くスキルが充分獲得できていないことが多い。
手順が明確でない活動は正確に行うことができない。	活動の順序、見通しを明確にする。	構造化をどう進めるかが大切。
二つのことを同時に処理するのが苦手。	一つずつの提示と作業環境の工夫が必要になる。	不器用さや聞き落としなどに繋がっていく。
じっとしていることが苦手。	作業等の合間に動作を取り入れた活動場面の設定をする。	発達障害だけでなく、体の軸ができていない低緊張、踏ん張り感のなさが原因の時もある。
注意の集中が悪く落ち着かない。	活動する部屋の静寂化と壁等の簡素化を図る。	情報の整理の苦しさや精神的な不安定さが原因の時もある。

④ 気になる言動の要因・背景を考える

「なぜ気になる言動が起きるのか」その理由を考えてみる必要がある。対象者に対して注意や叱責をする前に、気になる言動の要因・背景を考えることも大切である。要因・背景がわかれば指導・支援の手立てはたくさん出てくる。

例えば、授業中に立ち歩く要因、背景は何をしてよいかわからない、注目してほしい、課題が高すぎる、座らなければいけないということがわからない、指示がわかりにくい、面白くない、聴覚や視覚情報の過敏……等々、結果としての行動に振り回されるのではなく、前後の行動を分析する必要がある。

⑤ 「できない」から「なぜできないのか」「どうしたらできるのか」へ

対象者の気になる言動の見方を、結果だけを見た「～しかできない」ではなく「なぜできないのか」「どうしたらできるのか」という要因分析をする見方へ変える必要がある。支援者の意識の変化によって「～ならできる」「～もできる」というような見方へ変わり、対象者だけでなく支援者自身のモチベーションも高まる。

⑥ 日頃から対象者の気持ちを共感的態度で受け止める

対象者の気になる言動の理由や言い訳、言い分(「どのように感じたか」「どのように思っているか」等)を、対象者の気持ちに寄り添いながらじっくり聞くことはとても重要である。



☑ (2) 応用行動分析学(ABA)とは

応用行動分析学、通称「ABA」(Applied Behavior Analysis)とは、人間の行動を個人と環境の相互作用の枠組みの中で分析し、実社会の諸問題の解決に応用していく理論と実践の体系である。その人の気持ちや行動の原因を、周囲の環境との関係のなかで見ながら考えることの大切さをまとめている。

ABAは自閉症スペクトラムや配慮の必要な子どものために幅広く活用されている。ABAを基本とした療育は、社会生活を過ごすことに問題のある子どもたちを対象として行われる。発達障害があるからといって、その子どもの行動すべてが「問題」とされるわけではない。「誰にとって」「どんな」問題が起こっているのかを、具体的に考えることが大切である。ABAにおいて、解決すべき問題と捉えられる行動は以下の3つである。

① 他者を巻き込み、周囲の活動を制限する行動

例えば、ある子どもが、「毎朝、決まったTVを見ないと、かんしゃくを起こす」ことがよくあるが、お気に入りのTVを毎朝見ること自体はなんの問題でもない。しかし、「毎朝、お気に入りのTVを見ている時に、母親から声をかけられると、かんしゃくを起こす」ことがあれば、この場合、他者を巻き込み、周囲の活動を制限することになるため、問題があると捉えられる。

② 本人の学習や社会活動への参加を妨げる行動

「砂遊びが好きで、夢中になる」という砂遊びへのこだわりがあった場合、それ自体には問題はないが、「砂遊びに夢中になりすぎて、指示が聞こえなくなる、友達から呼ばれても反応できない」ということになると、本人の学習や社会活動への参加を妨げられることになり、本人にとって問題といえる。

③ 他者や本人に危害や損害を及ぼす行動

ある男の人が「お母さんや見知らぬ女性に抱きつく」という行動をしていたとする。この行動は、小さいころであれば問題にはならないが、成長して中学生、高校生の年代になっても続いていた場合はどうだろうか。ハグの習慣のない日本では、周囲から問題だと捉えられる確率が高くなる。また、抱きつく対象がクラスメイトや通りすがりの女性のような不特定の対象だった場合、相手にとっても大変な問題になるだけでなく、本人への不利益も大きくなる。このように、他者や本人に危害や損害を及ぼす行動も問題行動と捉えることが出来る。

このような行動を少しでも改善したり緩和したりすることができれば、結果的にその人の自立や自由度を広げ、周囲を守ることになる。ABAの理解を深めることは、支援者へのメリットにもつながる。行動の理由に目を向け、そのプロセスのなかでなぜその子がその行動を起こすのかを理解することが大切になる。行動の原因がわかり、子どもの気持ちを分かることができると、なぜこんなことをするのか?なんでしてくれないのか?というイライラ、悩みを減らすことができることになる。

☑ (3) ABAの基本的な考え方

ABAの基本的な考え方として、対象の個人だけでなく、環境と個人のお互いの作用が行動を行動や感情を形づくと考える。そのため、個人だけではなく、その周囲の環境(モノ、人)にもアプローチをする。例えば、感覚過敏な子が、学習に集中できない場合、部屋の色や音を減らしたり、周囲の人も会話や行動を変えたりすることで、望ましい行動を引き出すようにする。問題行動を減らす、無くすためには、「原因を理解/特定すること」「適切な手法を知ること」「その手法を実施し続けること」が必要になる。

① 問題行動の原因を理解

問題行動のほとんどは、以下の4つの強化子(自発的行動を増加させる刺激)が原因となっていることがわかってきた。

表3

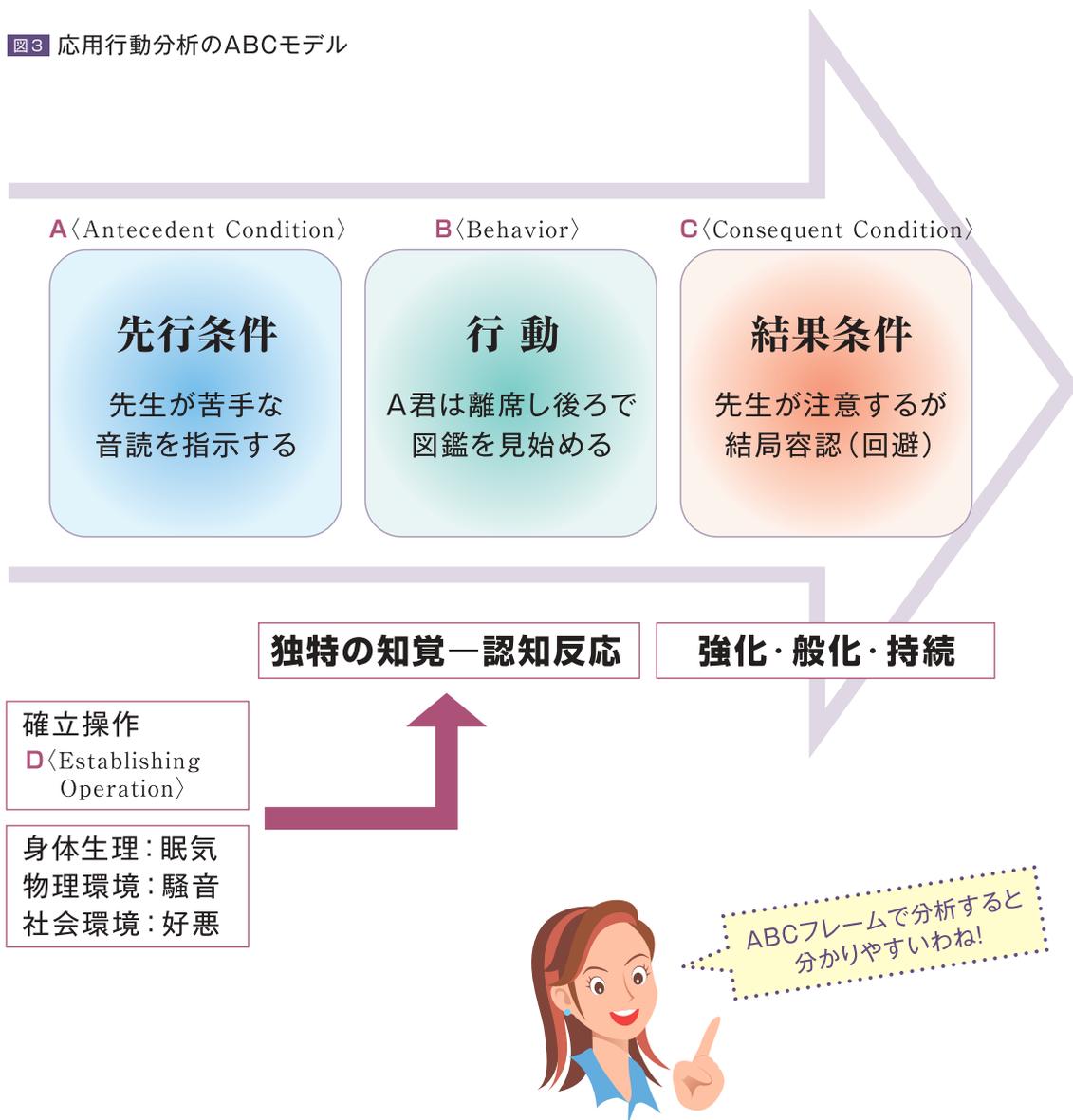
1. 要求の実現	物やおもちゃが欲しい、何かをやりたい、など本人の要求が問題行動の原因となっていることがある。例えば、おもちゃ売り場で、かんしゃくを起こし、おもちゃを買ってもらえた(要求が実現した)場合、今後そのかんしゃくの行動が増えることが予想される。
2. 回避と阻止	本人がいやな状態からその場を避けることができた時、不適切な方法でも回避できたという経験が問題行動の原因となる。例えば、友達に手を握られていて、手を握られるのが不快で、友達の手を噛むと友達が離れた。この時、「噛む」という行動で不快を回避できたため、嫌なことから避けるために同じ行動を繰り返すことになる。この行動は「回避」を原因とする問題行動にあたる。
3. 注目要求の実現	相手や周囲、支援者などの注目が欲しいという欲求が問題行動の原因になっている場合がある。例えば、周りの人を急に叩いた結果、支援者の注目が得られた場合、その「注目」が、問題行動を繰り返す要因となる可能性がある。
4. 自動強化(感覚刺激)	問題行動が生み出す刺激自体が、快を生み出して、問題行動の循環に陥っている場合がある。手をひらひらさせたり、ぐるぐるまわる、つばを出したり入れたりするなどは、退屈や不安がまぎれるという感覚刺激自体が行動を繰り返させる原因になっている場合がある。



② ABC分析

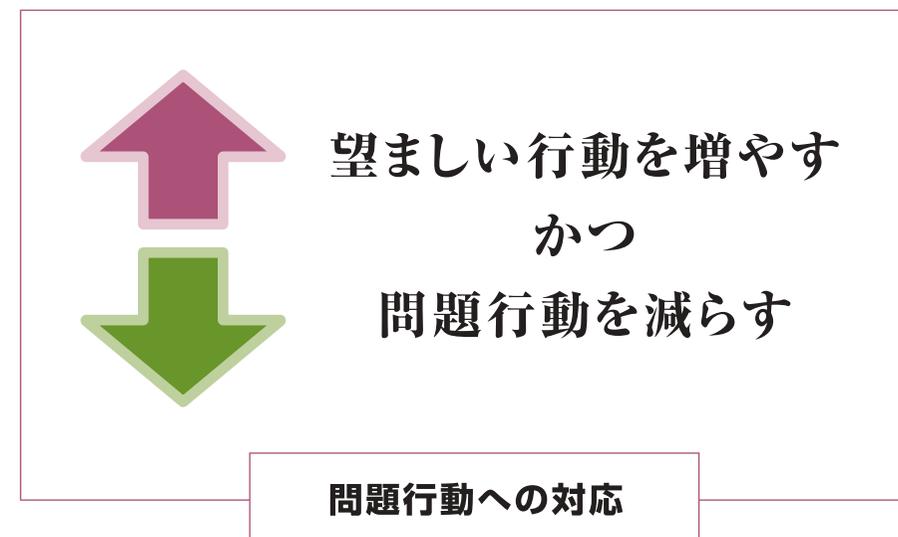
ABAでは、行動を理解する際に、「ABCフレーム」で行動を見ることから始める。(図3)「ABCフレーム」の「ABC」とはそれぞれ「A」はAntecedent = 先行事象(行動の前の状況)、「B」はBehavior = 行動、「C」はConsequence = 後続事象(行動の結果)を表している。例えば、授業中に立ち歩く子の行動をABCフレームで分析してみると以下ようになる。

図3 応用行動分析のABCモデル



この例の場合、Aの「先生が苦手な音読を指示する」という前の条件において、Bの「離席をして後ろで図鑑を見る」という行動を起こすことによって、Cの「先生が結果として容認する」という後の事象につながっていることが分かる。Bの行動を行うことにより、Cの勝手に本を読むという結果につながったため、今後、この子は立ち歩くという行動が増加する可能性がある。図鑑を読むという好きなことを手に入れることにより前述の「要求の実現」により行動が「強化」されるためである。人は起こした行動に対する結果が望ましいものだと、以降もその行動を繰り返しやすくなる。

勝手に立ち歩いてしまう子の例は、ABAの手法ではどのように対応することができるのだろうか。問題行動に対応するには、①問題行動を減らしつつ、同時に②望ましい行動を増やすことが重要である。そのため、強化と消去の両方を使いながら、望ましい行動に導いていく必要がある。



消去は、「求めているものを与えない、もしくは与えられない」という状況を作ることなので、この場合、「図鑑が手に入る」という強化子をなくす。これまで「立ち歩く」→「図鑑をみる」→「立ち歩く」ということに循環になっているので、これを阻止することが大切である。消去を行う際には、一時的にその行動が悪化する「消去バースト」(立ち歩く行動が強くなる、暴れるようになるなど)が発生する可能性があるが、これも反応せずにいるといずれ消去バーストは収まるので、静かな場所でゆっくり話をして立ち歩くのが収まるのを待つことも必要である。時間がかかる場合もあるが、要求に反応してしまうと、逆効果なので一貫した態度で対応する子人が大切である。

問題行動を減らすことと同時に、望ましい行動ができた時に褒めたり、ほうびを与えたりすることで強化を行うことも大切である。



IV 行動上の問題と背景

学校や福祉施設ではよく以下のような話題が支援者の打ち合わせの場で話し合われる。しかし、支援者たちはその行動面の報告ばかりで、具体的な解決策が思い浮かばない。具体的な解決策を探るためには、その子どもの行動の背景にあるものを読み取らなければいけない。

学校や福祉施設でよく見られる問題（行動編）

- 指示が通らない
- 注意がそれやすい
- 落ち着かない、多動
- 友だちとのトラブルが多い
- 反抗的な態度
- 話がころころ変わる
- ケアレスミスが多い
- みんなの前で話せない

また、上記の行動を示す子どもたちの中には、「聞く」という能力に関しても以下のような兆候が見られることがよくある。

- 相手の話を聞いていないように感じられることがある。
- 個別で言われると理解できるが、集団だと理解しにくい。
- 特定の聞き取りにくい音がある。
- 聞き間違いが多い。
- 簡単な言葉の意味を取り違えることが多い。
- 複数の指示だと、一部しか聞いていない。
- 話し言葉の理解より書いたほうがわかりやすい。
- 集団等での話し合いが難しい。
- 言葉の裏に隠された意味をとらえることが難しい。

このような行動を示す人たちの行動の背景にはどのようなことが考えられるのだろうか。一般的には、正確に音を聞き取る力の未成熟。ことばを記憶する容量の少なさ。注意を持続する力の弱さ。日本語の意味を理解する力の弱さが考えられる。

しかし、こういった状態は一部の子どもだけでなく、全体的に聞くことを苦手としている子どもが増えているのも確かである。その原因としては、様々なメディアの普及により、情報過多になった脳と親子の会話の減少を上げる専門家も少なくない。ここでは原因究明よりより具体的な支援策を考えていきたいと思う。

☑ (1) 指示が通らない背景要因と問題解決

「指示が通らない」といってもその背景や原因には様々な要素が考えられる。

1. 音を正確に聞き取る力の未成熟からくる、意味の取り間違いや弁別の困難さがある（聴覚弁別の弱さ）。
2. 注意持続が困難なため、肝心なところを聞き落としたり、多動によって聞き取れなかったりすることがある（注意持続の弱さ）。
3. 同時に2つ以上のことを指示されたために一部しか聞き取れないことがある（記憶の容量の少なさ）。
4. 語彙数が少ないために日本語の理解ができない（日本語の意味理解の弱さ）。

① 聴覚弁別能力の弱さ

大勢の人が集まる部屋の中で、先生や友達の話が聞きとれない人はどういうところに問題点があるのだろうか。聴覚の弁別能力の中にはざわざわした背景音の中から必要な音をピックアップする能力がある。そうした聞き取らなければいけない音が背景音と重なってしまい、聞き取ることができずに指示内容がわからない人々もいる。そのような場合には以下の対応をすることで効果がある。

- 全体に話した後、個別に話しかける。
- 座席を教卓の前に用意して、話が聞きやすい環境を設定する。
- 肩に触れたり、目を合わせたりして、注意を喚起する。
- 絵や写真、具体物等の視覚的にとらえられるものを用いて、注意を引く。
- 教室環境を静かな設定にする（先生が話すときのルール徹底等）。

また、聞き間違いをよくするタイプの子どものどこに問題があるのだろうか。

A君は「習字の本を出しなさい。」と言われた時に、算数の本を出して待っていた。この場合教師はすぐに「習字といったでしょ。ちゃんと聞きなさい。」と聞いて、しかってしまう。A君は隣を見て、すぐに算数の本を習字の本に置き替えることができた。

よく考えるとこの子は「しゅ」が「す」に聞こえていたためにそういう行動をとっていたことも考えられる。

- 教師側が習字の本を手にとってその子に見せながら、全体へ「習字の本を出しなさい。」と指示をする。
- 指示した内容を板書し、注意喚起を促す。
- 聞き間違い易い音をチェックし、机間巡視等で確認する。
- 正しい音をゆっくりとしゃべりながら、カード等で視覚支援する。



② 注意持続の弱さ

不注意や多動の原因には脳の4つの実行機能の低下が考えられる。

- 指示されたことを脳の中でフィードバックし、企画してことばで表す力。
- 発語や行動の自己コントロールし、指示された内容をことばに置き換える力。
- 気分、覚醒状態の制御や維持する力(情動をコントロールする力)。
- 自分の行動を分析して、見通しを持って遂行する力。

B君は離席はないが、常に体の一部が動いていて、消しゴムであそんだり、隣の子にしゃべりかけたりして、全く話を聞いていない。また、てんかん発作等はないのに一瞬ボーっとして、目をあけたまま眠っているような状態にも時々なる。その間はほとんど話も聞けず、とんちんかんな答えやほかの事を考えている。

こういった場合は以下の対応をする事で効果がある。

- 邪魔なものは、注意が散漫にならないように机の上から排除する。
- 単純明快で簡潔な指示を心がける。板書も見るところを制限する。
- 気が散らないように、前列、教師の近くに座らせる。(緊張・不安の度合いで最前列か2,3列目かに決める)
- 机と机の距離をとり、他の子どもと身体が接触しないように配慮する。
また、C君は身体を止めることができずに、教室をうろうろ歩いたり、教室から飛び出したりしている。
こういった場合は以下の対応をする事で効果がある。
- 大切なことは、多動を押さえようとせず、「動ける保証」をする。
- 授業中に小休止を設定し、ストレッチ体操などを取り入れる。
- 子どもに完璧を求めない。
- 移動教室使用時は、単独行動でなくグループで移動させるか、何らかの役割を持たせる。
- 危険なときは制限を求め、カード等によって視覚支援する。
- できたことに対して、ご褒美を与え、継続する。

③ 記憶の容量の少なさ

記憶の容量の少なさは、二つの情報を同時に処理することができなかつたり、単純な短期記憶が弱いため、ことばが覚えられなかつたりする子もいる。これは④の語彙数が少ないために日本語の理解ができない(日本語の意味理解の弱さ)ことにもつながり、学習の遅れを伴うことがよくある。また、話題がころころと変わるのも注意持続の悪さとこの注意記憶の問題があると考えられる。

D君は学校の中でよく迷子になる。例えば、次の時間が体育で先生が「次の時間は体育館で体育をします。チャイムが鳴ったら靴と帽子を持って廊下に並びなさい。」という指示を出したところ、チャイムがなった時にほとんどの子は靴と帽子を持って並んでいたが、何人かは何も持たずに並んでいた。その数人は友だちに促されて、あわてて靴と帽子を取りに行くことができたD君はそのとき一人で、体育館でうろうろしていた。その様子を見つけた先生はD君のことを「なぜ、ちゃんと指示を聞いてないの。」とひどくしかりつけた。D君はただ黙ってうなだれているだけだった。

これはどこに問題があるのだろうか。当然、先生がD君の記憶の能力や処理の能力の特性を知らなかったから起こった問題である。こういった場合は以下の対応をする事で効果がある。

- 指示の出し方を単純に短くする。「次の時間、体育館で体育をします。」D君に確認。
頷くと次の指示「チャイムが鳴ったら靴と帽子を持ちます。」D君に確認。
頷くと次の指示「靴と帽子を持って廊下に並びます。」D君に確認。
「もう一度いってごらん。」復唱させる。
- カードに書いてひとつずつ指差し指示をする。
- 友だちと行動を一緒にさせ、次の指示内容を確認させる。

☑ (2) トラブルが多かつたり反抗的な態度をとつたり背景要因と問題解決

友だちとのトラブルが多かつたり、反抗的な態度をとつたりする原因には、脳機能の中で、前頭前野の問題つまり実行機能の障害があると考えられている。前もって計画を立てて、見通しを持って実行していくことが困難になり、感情のままに行動してしまつたり、感情を抑制できなかつたりしてしまう。これがトラブルのもとになってしまうことが多い。

前もって見通しがもてないとゲームの細かいルールが理解できなかつたり、共同での作業や計画を立てて遂行したりすることができない。子どもたちは常に緊張状態にあり、ちょっとしたことでかんしゃくを起こしたり、暴力を振るつたりしてしまう。これらの行動からまわりの理解不足も加わり、叱責されたり、注意されたりする回数が増えていく。その失敗体験の繰り返しが二次的な障害を生み、不安定なので気分が変化しやすく失敗体験をさらに繰り返すことで、自信を喪失していくことになる。

このような子どもたちは「瞬間、瞬間を生きている」という表現が当てはまるかもしれない。しかられるとその瞬間は反省する。しかし、すぐ忘れるという自己コントロールの弱さから同じことを繰り返してしまう。結果として「乱暴な子」「トラブルの絶えない子」というレッテルが張られ、誉められることが少なくなり、劣等感を持つことで、無気力になり学習意欲も低下するといったさらに深刻な状況に陥ることが多い。さらに親がどう育てればよいのか、しかつてもよいのかという育児の葛藤を生み、子育ての不安をさらに助長し、体罰で押さえ込もうとするために、愛着関係が薄れてしまうことにもなりかねない。

このような状況を未然に防ぐのが特別支援教育の大きな役割にもなります。乱暴な行為や反抗的な態度には、いくつかの子どもたちからのメッセージがこめられている。



- 「何かをしたい、何かをしてほしい」という要求は、普通ならことばで相手に伝えることで解決していくものだが、うまく伝える手段を持たないために手が出てしまう場合もある。
- 愛着関係の希薄さやさびしさ、不安からもつと「自分の事を見てほしい」という注目を引こうとする行動からあえて目立ったり、騒いだりする行動をする場合もある。
- 回りに要求されたことが課題の高いものであったり、注意持続の困難さのため一定時間作業遂行ができなかったりするために、その場や課題から逃避するためにトラブルを起こす場合もある。
- 自分自身のよりどころとなるものがなかったり、成功体験の少なさから自分の行動や発言に自信がなかったり、その不安から身を守ったりするために弱い立場のものへ暴力行為や示威行為をしたりする場合もある。
- 自閉症スペクトラムでは友だちとの距離が取れなかったり、語用の問題から会話の背景にある意図が読み取りにくかったり、自分自身の思い込みと周りとのギャップがあったりする。このように環境が理解できなかったり、一部の情報だけを取り込んでしまったりして乱暴な行動に出る場合もある。

以上のような原因はあるにしても、暴力行為やわざと物を壊す行為等の社会的な何等かの逸脱行為は断固として許してはいけぬ。同じ行為をしても許したりしかったりしては、子どもたちは混乱するばかりである。体罰はもつてのほかである。具体的な対応策としては以下のようなものが有効である。

- **場面ごとに具体的に伝える。**
すぐに大人は「○○してはいけません」「だめ」ということばを使ってしまいがちである。何がだめなのかを具体的に知らせなければ、正しい行動には結びつかない。正しい行為の明記、提示をする必要がある。例えば「廊下は走らない」ではなく、「廊下は静かに右側を歩こう」の方が、子どもが正しい行動を遂行するにはわかりやすい。禁止文の排除を心がける。
- **その都度自分の行動や言ったことばや、言われた相手の気持ちを考えさせる。**
トラブルがあったときに解決を後回しにするのではなく、その場で友だちに対して行った行為や言動を振り返る時間をとることは大切である。決して本人を責めるのではなく、本人の行なった行為に対しては毅然とした態度で接し、行為そのものを修正していく指導が必要になる。聞くスキルの弱い子どもたちも多いので、絵カードや(図4)シンボルを使って説明する事も有効である。



図4 絵カード例

- 「今日の出来事」として日記で振り返る。
トラブルが多い学級でありがちな指導として、終わりの会で反省を促す時間をとるケースがある。このような場合、「○○ちゃんがたたきました。」「○○くんがルールを破りました。」のように特定の子どもに対しての糾弾会になりかねない。そのことでまた、自尊感情が低下したり、衝動性が高くなったりするケースもある。学級の全ての子どもの意見を聞くのも大切なことなので、「今日の出来事」として、文書で書かせた後で、先生が問題点になる事を全体や個別で指導する工夫も必要である。

友だちとのトラブルが絶えなかったE君の場合

本児の場合は、小学校から友だちとのトラブルが多く、中学校になって不登校になり、友達とうまくかかわれないという主訴で相談に来た。

認知面でのアンバランスがあり、ことばを使って、表現したり理解したりするより、主に目からの刺激に対してルールを見付けたり反応したりする視覚的な理解の方が得意であった。年齢相応の言葉の使い方や言葉の意味を十分に把握できていない。また、見通しを持って行動することが苦手である。特に短期記憶に高い能力を示し、肝心なことは覚えていないが、あまり必要のないことはいっぱい覚えていた。

例えば、「小学校3年生のときに友だちに意地悪をいわれた」「先生がこんなことを言った。」等、周りが忘れてしまっていることもしっかり覚えていて、そのことがもとでトラブルに発展していくことがよくあった。さらに、普段からケチとかアホ、シネとかこういう衝動的な言葉でしか対応ができない。これは、言語量の不足、コミュニケーション量の不足が露呈している状況である。自分の気持ちをことばとして表せないことで、不安度に関しても、かなり孤立感が高くなる状況があった。このような状況から、自閉症スペクトラムとADHDの合併が見られる可能性があり、二次的に自尊感情が低下し不登校に発展したケースと考えられる。

知能検査では、知的発達は正常範囲にあった。認知能力に関しては、かなりばらつきが見られ、次に何かあるのか見通しが持てないので、ついついやってしまっていた。また、Eはこれらの検査や相談をしている期間中に、ゲームセンターで小学生の首をしめて警察に補導されるという問題を起こしていた。単純なことだが、全く関係ないところでその小学生が、アホ・バカという話を別の子ども同士でしていた。それを自分に言われたと勘違いしてそのような行動に出てしまったということである。

学習の支援方法については、耳からの情報のみでは聞き落としや聞き間違いが多くなるため、視覚的な手がかりを与えることが有効である。その際、細かい部分や注意をすべき部分を、印をつけたり、マーカーで線を引いてあげたりして、焦点化しやすくなるような配慮が必要になる。また、指示や説明はなるべく簡潔化し、Eが理解しやすいように身近な例をもって説明するとより理解しやすいと考えられる。

また、トラブルへの対処法については、感情的になり相手に攻撃的になりやすかったりするため、友達との間にトラブルが発生することがあると考えられる。友達との話の中で、相手が傷つくような言葉を使ったり、相手の言っていることの意味を取り違えたりする可能性がある。自己コントロールの弱さと共に、Eが適切に状況判断できないことが原因の一つと思われる。ことばの背景にある意味が読み取れない、一義的な読み込みだけをしてしまって問題を起こしているケースがかなり多い。その際には、図や表など視覚的な情報を用いながら、説明をすると理解しやすいと思われる。Eに説明を求める場合は、「いつ・だれ・どこ」等のキーワードを用い、会話形式で入れていくのも一つの方策である。内容を整理しやすい方法を用いると有効である。

日常生活については、予定や約束が延期やキャンセルになるなどの状況は非常にストレスになりやすいため、



予定が変わりそうときや変わることが確認されたときは、前もって本人に伝える必要がある。特に对人的不安、孤独感、過敏傾向、衝動的な行動が強く出ているので二次的な問題も含まれていると考えられる。「俺なんかどないでもええんや」とか、自尊心が低くなったり、孤独感があつたり、ちょっとしたことでフラストレーションがたまって学校に行けなくなる。学校に行くときみんなからの視線を感じるという、過敏なところもあり、さらに周囲のザワザワ感もかなり苦手である。

本人の特性を周囲がしっかりと理解してサポートしていくことが大切である。個別の指導方針としては、登校刺激を与えるのではなく、精神状態を常に観察しながら本人が通える場所を作ってあげる必要がある。

このようなトラブルが多かったり、反抗的な態度をとるように見えたりする子どもたちへの、心がけたい大人の行動として以下のようなものがある。

- 些細なことは無視し、よい場面はすぐに褒めることが大切である。
- タイムアウトを有効活用し「なぜ?」という問い詰めより「どうしたい?」ということを尋ねたほうが本人もわかりやすい。
- 実際のトラブルの場面を設定し、ロールプレイを行なってしっかりと会話する必要がある。
- 具体的なルールの取り決めの確認をする。
- 子ども同士の励ましあい、協力し合い、助け合い、認め合える学級経営が大切である。
- 間違った行動は叱責でなく、正しい行動を伝える。
- 集団の中で叱りつけると「カッコ悪い」という思いが強くなるので、別室で指導することも必要になる。
- 大人は脅しと怒りの指導を排除する事に努め、常に確認、励まし、褒め、やさしく接することを心がける必要がある。
- 会話の時間をとることで、学級や大人が本人の安全地帯と感ぜられるようにする。
- 課題設定を競争することから、協力することを多く取り入れる必要がある。
- 自分からSOSが出せるように方法を提示しておくことも必要である。
- 自分はだめな子だという弱者意識の排除が大切である。

さらにこれらの背景がわからずに指導されたために二次的な問題が起り、自己評価が低く傷つきやすい子どもたちには、弱いところを指摘するより、長所を探しほめることが重要になる。独自の発想を認めることも重要なポイントになる。

また、状況判断が弱いためにTPOにあった行動が取れないので混乱し、衝動的な行動に出てしまう子どもたちもいる。そういった場合は頭ごなしに叱らないのが重要である。時間をおき、冷静になってからまず正しい対処法・行動を具体的に教えるようにする。そのためにはセルフエスティームを傷つけないことすなわち、子どものプライドを大切にすることが大切である。まわりはネガティブ・メッセージを送らないようにし、自信を持たせ、成功体験を積み重ねるようにする。また、望ましい行為をほめ、その子の得意、不得意を見極めたうえで苦手な面を少しずつ繰り返してトレーニングすることが重要である。決して乱暴な子、ダメな子とレッテルを貼ってはいけない。

V 対人関係上の問題と背景

子どもたちの中には以下のような対人関係やコミュニケーションに困難があり、場の雰囲気を読めなかったり、友だちの会話の意図を理解で傷にトラブルになったりする事がよくある。

学校園や保育所、福祉施設でよく見られる問題(対人関係)

- 「変わった子」のように思われる
- 初対面の人にいきなり自分の質問をする
- 関西で生まれ育っていても標準語しか話せない
- 相手によって接し方を変えない
- 自分が好きなことは相手も好きだと思っている
- 自分の話題を話し、会話が発展しない
- 声の大きさの調節が苦手
- イントネーション・話し方が単調
- 冗談、脅かし、皮肉などがわからない
- 環境の変化を嫌う
- 会話の意図を理解しにくい
- 「相手が見たらどうか」という視点を持ちにくい

以上のような問題を示す子どもたちの場合、次のような背景がうかがえる。

① 社会性の問題

- 人への関わり方が一方的で、場にふさわしい行動が取れない。
- 年齢に応じた社会的常識がわからない。
- 相手の感情や意図に気づけない(楽しみの共有や会話の背景の読み取りが困難)。
- 視線が合いにくい。

② コミュニケーションの問題

- 話し言葉の課題
独り言、立場によって言い方を変えられない、言葉と意味に特有のセット、年齢にあわない言い回し、一方的に話す、相手に合わせて話すことの困難さ等。
- 聞き言葉の課題
興味関心がある言葉はよく知っている、概念・気持ちを表す言葉がわからない、言葉の音に注意が向く、文脈で補うことは難しい、慣用表現が理解しにくい等。
- 話し言葉以外のコミュニケーションの課題
視線が合わない、指差しができない、表情の読み取りが困難等。



③ こだわり

- 予測を立てて、わくわくする楽しみはもてない。
- 一度思い込んでしまうと考えや気持ちをリセットするのに時間がかかる。
- 見通しがもてないと不安になり、状況に応じた結果を予測することが困難である。
- 興味が偏り、応用が利かず、自分なりの秩序がある。
- タイムスリップ現象。

このような状況を示す場合には、指示の出し方は、短い言葉で明瞭に行い、ファジーな表現は極力避ける必要がある。また、全体的、一般的な表現は避け、丁寧な言葉で否定表現を肯定表現に変えることが大切である。さらに、言葉だけで伝えることよりも、写真、絵、記号、文字等の視覚情報を提示するとより効果的になる。見通しを立てることが苦手な子どもが多いので、明日の予定を伝える、スケジュールボードを有効利用する、始まりや終わりを教えることも大切になる。

「自分が好きなものは、友だちも好きだと思っている」



「無視をされた」「いじめられた」等の訴えをしていくことがよくある。このような問題でトラブルになった場合はどう対応したらよいだろう。

例えばポケモンが大好きで、友だちを見つけるとポケモンの話題を出し、相手にされないと「無視をされた」と訴えてくるF君への対応はどうすればいいのだろう。

F君と無視をしたほうのG君のどちらも別室(みんなの前では興奮しやすいので)に呼ぶ。G君に対してはなぜ無視をしたのかの理由を尋ね、もし「ぼくポケモンは嫌い」と答えると「わかった。でもね、黙って行ったり、知らん顔をしたりすると相手が嫌な思いをするから、『ぼくポケモンは嫌いだから向こうへ行くね。』と言ってから行きなさい。」と指導する。F君に対しては言葉での説明はわかりにくいので、絵で場面を描いて理解させるか、時にはG君と同じ気持ちを感じさせるために次のような指導も有効である。

「今から先生がお話するから、そこでじっと聞いててね。」と伝え、先生の趣味の話を5分ぐらい話す。話し終わった後、どんな感じだったか尋ねてみる。もし、「わからなかった。」「おもしろくなかった。」等の答えが返ってくるとすぐに、G君の気持ちを伝え、「自分が好きなものは、友だちも好きだとは限らないよ」ということを指導する。

VI 保育所・幼稚園でのかかわり

0才から5才までの発達が目に見えてわかる時期の子どもたちを預かる保育士は、日々子どもと関わる中で一人一人の子どもを発達を見通しながら保育をしている。たくさん子どもたちと関わる中で、保育士は、子どもの発達に個人差があることを当たり前のように理解して保育している。そんな中で保育士は必然的に、その子にあった関わりを考え、様々な環境を構成し、保育の場を提供している。

保育の中で、多くの子どもたちは「できた」「分かった」「楽しかった」という達成感や充実感を何度も繰り返し体験することができ、「やってみたい」「やってみよう」という意欲に繋がりと成長している。そのような中で、保育中の子どもの姿から0歳児であっても5歳児であっても、同年齢と比較して「気になる」行動が見受けられることがよくある。落ち着きがなく、何度注意しても同じことを繰り返してしまふ。おしゃべりは得意だけれども、人の話を最後まで聞けない。周りの様子を見て行動できない。友達の気持ちが分からなくてトラブルになってしまう。日によってできる日とできない日があるなど、その姿は多様である。

このような子どもに出会ったとき今までの保育の発達の考え方の中では、子どもの状態を上手く理解することが出来ず、性格?障害?と子どもの姿をつかめなことが多くなっている。

☑ (1) こんなときどうするの

① じっとしていられず、興奮して走り回ったり、危険がわからず飛びだしたりする

- **安全な場所で思いっきり遊ばせる。**
とりえず危険回避のために、嫌がっても手をつないで目を離さず、見ていく必要がある。それだけではどちらも大変になるので、広い場所で思いっきり体を使う遊びをさせることが大切である。
- **大きな声で叱らない。**
興奮した時に大声で叱ると逆に興奮を強めてしまう。黙って傍に行き行って行動を止めるほうが効果的である。目で行動を制止することも大切になる。
- **止めるタイミングを逃さない。**
動こうとした瞬間を抑える技能、観察も必要になる。
- **褒められるとうれしい関係をつくる。**
落ち着いてできる課題を探し、成功したら褒める、を繰り返す。できた→褒める→褒められる→嬉しい、の好循環を経験させることが大切になる。
- **人との遊びの楽しさを体験する。**
人とかかわることで、触感覚を正常化させる基礎になる。抱っこしたり、くすぐったり、高い高いをしたり、狭いところと一緒に入ったりすることも体験させる。



② 我慢や待つことができない、パニックを起こす

- 日常生活の見通しをわかりやすくするように工夫する。
一日の流れを一定にし、サインをつくる。このかばんを持つと保育所へ、手を洗うとおやつ等、これをしたならこれということがわかるようにする。カードや写真を見せるのもよい。
- できたら褒美。
できたことに対して、ご褒美をもらい、嬉しいという感情を育てる。
- 待つ場所をはっきりさせる。
言葉で指示するより、具体的な場所を決めてあげたほうがわかりやすい。
- あせらずゆったりした雰囲気での対応。
パニックを起こしている子どもをなだめようとして、説明しようとして、怒鳴ったりせず、危険なものは排除して、ゆっくり見守ることも大切である。大人がパニックにならないことが一番重要である。時には好きな音楽をかけるのも効果がある。

③ 人に危害を加えるような他傷行為

- 欲しいものがもらえなかった。
- 大人や友達の働きかけやその場の雰囲気に、緊張したり、不快に感じている。
- 拒否としてのサイン。
- 大人の反応を要求している。かまってほしい。

どの場合も同じで、その場で見逃さずに、その行為を止める必要がある。
「おもちゃが欲しかったんだね。その時は貸してというんだよ。」のように子どもの気持ちを代弁し、正しい手続きを教える。感情的に叱らないことが大切。

☑ (2) 安心して過ごせる環境づくり

① 物的環境(空間作り)

現場の保育士は、一人一人の子どもに対する支援だけでなく、クラス全体をどのようにまとめるかを考え、クラス集団が落ち着いて過ごせるように支援の方法を工夫する必要がある。支援の方法の工夫の一つとして物的環境の整備は、保育士にとって取り組みやすい側面であるとともに、子どもの行動の変化を捉えやすい側面を持っている。例えば、間仕切りで、部屋を二つに区切り、空間が二つになったことで「ままと遊びのコーナー」と「ブロック遊びのコーナー」など、違う遊びの場所を設定することができる。他のコーナーからの視覚刺激が減り、自分の遊びに集中しやすくなる。このような間仕切りは、遊びのコーナーを作ることに使うだけでなく、食事をする空間と食後の遊びを楽しむ空間というような生活空間の区切りとしても利用できる。

② 物的環境(小さな空間)

▶ 1) 聴覚過敏

集団生活の中で子どもは、さまざまな環境の働きかけから、たくさんの刺激を受ける。周囲からの刺激には興味や関心をひくもの、好奇心をかきたてられるもの、心地よく感じられるものがたくさんある。しかし一方で、子どもが不快に感じられる刺激もある。

その一つに音がある。集団生活では、生活音は想像以上に大きく、通常の保育室内の騒音レベルは電車が線路を走り去る時と同じぐらいであると言われている。もしもこのにぎやかさが長時間続くとしたら、耐えられなくなることは容易に想像がつく。

聴覚に関する困難さを持つ子どもにとって、クラス室内の片隅に設けられた小さな空間は、ほっとする場所になる。小さな空間の中で子どもは、騒音のように聞こえる友だちの声から離れ、しばらくするとまた自ら友だちのところへ戻っていくことができる。

▶ 2) 切り替え

この小さな空間は子どもたちの気持ちの切り替えの場所にもなる。友だちが周囲にいるにぎやかな場所より、静かな場所の方が気持ち(感情)のコントロールをスムーズに行なえる子どももいる。例えば、友だちとトラブルになり、とても感情が高ぶっている、そんな時にこの場所を利用する。みんなと離れた場所で自分一人だけの方が気持ちを切り替えやすい。

怒りの感情が抑えきれず、悔しさをぶつける子にはクッションを用意しておく。クッションは叩いてもいいけれど、他の物や人には怒りをぶつけないというのがルールになる。静かにじっとうつむいて考える子には、感情カード等を用意し、自分の今の気持ちを絵に描いてある顔の表情をみながら、怒りの気持ちから穏やかな気持ちへと切り替えていくこともできる。時々「今、どんな気持ちのところ?」と聞いてやると「今、ここ。」とカードを指さして、「まだスッキリした顔になっていないからもう少しこの場所にいたい」ということを伝えてくれることもある。感情の位置を示すことで、自分が後どれくらいで落ち着けるか見通しを持つことができる。

▶ 3) 視覚刺激・注意力

周りの物事が目に入らない方が、自分のすべき事柄に集中して取り組みやすい子どももいる。このような子どもは、着替えをする時、隣の子が着脱している洋服の柄が気になる、ロッカーから衣服を出し入れして動き回っている友達の行動が気になるなどから、自分の着脱から注意がそれてしまいやすくなる。その結果、着替えがなかなか進まない状態になる。そこで、子どもは小さな空間に入って着替えを行なう。少し離れた所で着替えている友だちの様子を覗けば見えるし、声も聞こえるので、クラスの友だちの動きを感じながら過ごすことが可能である。



✓ (3) 「伝えたい」という思いを育てる

私たちが子どもに寄り添いたいと思っても、自閉症の子どもたちは、発信が弱かったり私たちにわかりにくかったり、また私たちからのかかわりの信号が心地よく届かなかったりして、コミュニケーションが成り立たなくなることがある。抱っこされるのを嫌がったり、あやしても目を合わせてくれなかったり、手をつないでくれなかったり、大人からのかかわりを拒絶しているように受け取られがちである。感覚の過敏さや想像力の弱さから、大人が不意に近寄ったりかかわったりするのが不快だったり、イメージを共有しにくかったりするのもかもしれない。

まず、大人の側が子どもの感じ方や思いを想像して寄り添うことで、子どもの快や不快を共有できる。子どもは、『わかってくれる人』には、信頼感を抱き、伝えてみようと思うものである。

① 快いかかわりから安心感へ

触れられるのを拒否しているように見える子どもも、本当は、快く触れてかかわってもらいたいことを願っている。子どもが快く感じている思いを受け止めると、子どもは安心して遊びを続け、受け止めてくれる人への信頼感が芽生えてくるだろう。コミュニケーションの始まりは、信頼関係を築くことにある。快いかかわりの経験を重ねていきたいが、大人側からの刺激が強すぎると、拒否されるかもしれない。逆に、そっと触るより、ぎゅっと抱きしめるような圧力を強く感じるほうが安心できることもある。

遊びの例1：背面だっこ

向かい合わせではなく、子どもの背中を自分のからだにぴったりとつけて、体が安定するように抱えて歩く。子どもに見えているもの、聞こえていること、揺れている感覚、地面からの高さなど、子どもが感じていることを一緒に感じてみよう。おんぶが好きな子や、向かい合わせの抱っこの方がいい子もいる。子どもが安心する抱き方で、外の世界をいっしょに楽しんでみよう。

遊びの例2：砂あそび

サラサラの砂をつかんで落とす子どもの隣で、同じことをしてみる。砂の手触りは心地よい。子どもが落とす砂を手のひらで受け止めてみよう。砂の落ちるリズムを遮るのではなく、サラサラの心地よさを子どもと一緒に感じてみよう。砂で手が埋まってしまうかもしれない。もぞもぞと砂から出てきた手の上、「サラサラサラサラ…」と言って、子どもがもう一度砂を落としてくれるのを待ってみることも大切である。

② 子どもが感じていることを受け止めてことばにする

公園の噴水に見入っている傍らで「キラキラきれいねー」と言ったり、急に噴水が噴出した時、一瞬からだが後ろに引いた子どもに「わーびっくりした!」と声をかけたりすると、表情がゆるむ。すべり台をすべりおろす時、「シュー」と言ったり、重い物を運ぶとき「よいしょ、よいしょ」と声をかけたりすることも大切である。子どもが楽しいと感じていることや子どもの動きなどを、一緒にしているつもりで声をかけると「ピューン」とか「トントントン」など擬音語が多くなる。

いっぱい遊んだあとに「楽しかったー」とか、走りすぎて「つかれたね」とか、ころんでけがをしたとき「いたい、いたい」など、子どもが感じることを代弁することも大切である。子どもの動作や発声、そのときの気持ちを推察してことばにしてあげることで、わかってくれる人がいる安心感を得るとともに、ことばで表現することのモデルをみている。

✓ (4) 子どもが何を伝えたいのかを受け止める

「ことば」を話すようになると、受け取る大人は、子どもが話す「ことば」の表面の意味にとらわれてしまう。周囲の状況をよく見て、子どもの声の大きさやリズム、抑揚などから伝わる思いを受け止めて、本当に伝えたいことをきいてあげることも必要である。

① 「～したい」思いを受け止めてことばにする

Iちゃんは、大好きなダンスの曲がかかっても、「おどらない!おどらない!」と叫んで半泣きになっている。靴を履くのが遅くなって、自分が園庭に出るまでに曲が流れ始めたのが気に入らないようである。そばにいた先生が代わりに「もうっ!先に始めないで!」と怒って地団太を踏むと、ピタッと泣くのをやめた。そして先生は「おどるよ、おどるよ、さあ急げー!」と子どもの手を引いて走り出し、曲の間奏でみんなの中に入った。すると、何事もなかったかのように、Iちゃんは、ダンスを始めた。本当は、おどりがかったのに、自分ではどうしていいかわからずにいたのを、先生がわかってくれてタイミングよく引っ張ってくれたのである。

「おどらない」をそのまま受け止めて、「間に合わなかったから、おどりたくないんだ」と解釈してしまうこともできるが、いつもこのダンスが大好きで、喜んでおどっているのを知っているし、園庭に出ようとしていたので踊るつもりになっていたと解釈したい。自分の思うような運びにならなくてどうしようもない気持ちのIちゃんを受け止めてあげることも大切である。友だちと遊びたいのに、相手をたたいたりして、嫌がることをする子どもがいる。「遊びたいと思っているんだよね。」と真意を受け止め、どうすれば楽しく遊べるか、子どもができることをいっしょにしていくことも大切である。

② 不安な気持ちを受け止めてことばにする

同じ質問を何度も繰り返す子どもがいる。「こんどの金曜日雨降る?」と1日に何十回も聞いてくる子がいる。こんどの金曜日は、遠足の予定ですが雨だと中止だそう。週間天気予報を見てもよいが、予定が確定することよりも、遠足に行きたい気持ちにスポットを当てて、「遠足楽しみだね。天気になあれ!」と言うと、笑顔になり、質問の回数が少し減る。やっぱり天気は確定していないので心配なのだろう。

気がかりなことがあると、頭に浮かんでくるので、つい口にしてしまう。遠足で行く遊園地のジェットコースターが怖くてたまらない子は、「ジェットコースター?」と何度も聞いて「乗りません。」という答えを期待している。質問に対して答えても、繰り返されるときは、「ジェットコースター怖いから、乗らないよ。大丈夫。」とことばを足すと、「自分は、ジェットコースターが怖いんだ」という気持ちの整理や、「大丈夫乗りません」という安心感が湧いてくる。



✓ (5) ことばに含まれる意味を受け止めて

① ことばの意味を取り違えているとき

J君はマンホールの蓋の上がすべってころびそうになるので、次のマンホールに近づいたとき「すべるよ、危ないよ」と声をかけると、ゆっくり「しーのーびーあーし」と言って大またでまたいで通った。幼稚園の劇遊びが何かで、そーと音を立てずに歩くときに先生が「しのびあし」と言って学習をしていた。道路の白線もすべるので「しのびあしで行こうか」と声をかけると、「こんな長い、しのびあしは無理!」と言われた。やっぱり「またぐ」と言う意味のようである。「そうかあ、大またでしのびあしなんだね。こんな大または、無理だね。」と答えた。「しのびあし」と聞いても、全体の文脈から読み取ることが苦手なので、自分が体験して感じた動作の『部分』と聞こえてきたお話の音の『部分』が結びついている。これから「またぐ」とか「大また」などのことばと同じ動作の経験をしたり、違う意味(本来の意味)の「しのびあし」を聞いたり読んだりしていく中で、修正されていくと思われる。

「ビンの蓋が開かない」「ドアが開かない」「おもちゃが思うように動かない」など、難しいことを全て「かたい!」という子どもがいたり、四足の動物を全て「わんわん」と言う時期があったりする。これから、いろいろな場面で体験と、大人が代弁することばが重なることで、語彙が増えていくことになる。

② 文法の間違い・言い間違いがあるとき

「あのね、こうえんで、ネコがひろったんだよ!」とか、「おともだちに、カード、くれた」とか、誰が、いつ、なにをしたのか、ひとつひとつ問い直さないとわからないことがよくある。内容は、わかる。文法を間違えていることを指摘することが先になり「ネコが拾うわけじゃないよ!」などと返すと、せっかく子どもが意気揚々と伝えに来てくれた気持ちが消えてしまう。「ネコ、かわいかった」「カードをもらえて、うれしかった」という気持ちを共感しながら、会話を広げていきたいものである。

幼児期は、まだ、うまく言えないことばや、発音しにくいことばもたくさんある。「ヘリコプター」が「ヘビコシュター」になったり、「エレベーター」が「エベレーター」になったり、「たいこ」が「かいこ」、「よいしょ」が「よいそ」など構音の誤りも聞かれる。何を伝えたいのかをじっくり受け止めてあげて、「たいこ、大きな音だねえ、かっこいいねえ」とゆっくり語りかけてあげたいものである。周りの『音』をじっくり聞く耳が育ったり、自分の発音している『音』と周りの『音』が同じか違うかに気づくようになると、自然に正しく発音できるようにもなるが、自分を意識することが弱かったり、フィードバック自体が辛かったりするので、『音』を意識することが不快にならないように気をつけてあげたい。

✓ (6) どう伝わったかを推察して、受け止める

これまで子どもが発信や伝えたいことを、どう受け止めるかということに焦点を当ててきたが、私たちのかかわりが子どもにどう伝わっているかということも考えてみたい。

① 「子どもが感じていることを受け止める」ことに立ち返る

子どもとコミュニケーションするために、まず、子どもが感じていることをわかってあげて、まねして同じことをしたり、一緒にしたり、不快な思いを乗り越えて、子どもの『快』へ向かって協力者になること大切さを述べてきた。私たちのほたらきかけも、子どもにとっては、周囲の情報のひとつである。常に、子どもがどう感じているかなと想像しながらかわかることで、子どもと私たちの間にやりとりが続いていくと考えられる。

② ことばの通じにくさ

ことばは、とても便利な道具だが、ことばでのやりとりが増えてくると、伝わりにくさを感じることもある。前述の「おどらない!」も真意を解釈する必要があった。子どもの側も、私たちのことばの真意をわかってくれるのだろうか。

散歩の途中に、お母さんが「ほら、あそこに虹」といったとき、何を感じているでしょう。事実を伝えているだけではない。「きれいな虹だね。雨が上がって、気持ちいいね。空に描いたみたいだね。」とお母さんが思っけていても、子どもは、違うことを思っているかもしれない。お母さんの声の調子や抑揚で、本来なら伝わるはずのことが、「ほら、あそこに虹」だけでは、伝わらないだろう。「ちょっと待ってね」のように、どれくらい待つのかあいまいなことばもある。比喩や皮肉も、ことば尻と、意味が違うのでわかりにくい。ことばの本来の意味やことばに乗せた気持ちなどは、解説して伝えなければ、わかりにくい。「どうして、投げたの?」ときいたのに、「どうして投げたの?」とオウム返しに同じことを繰り返すときなどは、問いかけの意味がわからないこともある。





☑ (7) 受け止めてくれる人がいて、自分に気づく

ことばのキャッチボールとよく言われるが、ボールだけをやりとりするのではない。見えない思いやいろんな意味をことばに乗せている。自閉症スペクトラムの多くは、ボールを投げること(ことばで表現すること、気持ちを伝えること)も苦手である。自分でもどんな思いがことばに乗っているのか気づいていないことも多くある。うまく表現できない思いも、ちゃんとわかってきて、受け止めてくれる人がいると安心である。「あなたは、こう思っているでしょう。」と解説してもらって、初めて自分の思いに気づくこともある。「あなたは、そう思うけど、わたしは、こう思うよ。」と違いを見せ付けられることもある。そういう経験が、自分の思いと他者の思いの違いがあることに気づいて受け入れるきっかけになる。

自分の思いと違う解釈があることに気づくことは、視点を変えて考えることにつながる。やりとりする中で自分の思いに気づいたり、相手の思いに気づいたり、合わせてもらって心地よいと感じ、自分も相手に合わせることでできたりすると、コミュニケーションは深まる。違っていても「まあいいか」と思える余裕も必要かもしれない。信頼できる人を、手がかり・足がかりにして、少しずつコミュニケーションの輪が広がることも大切である。

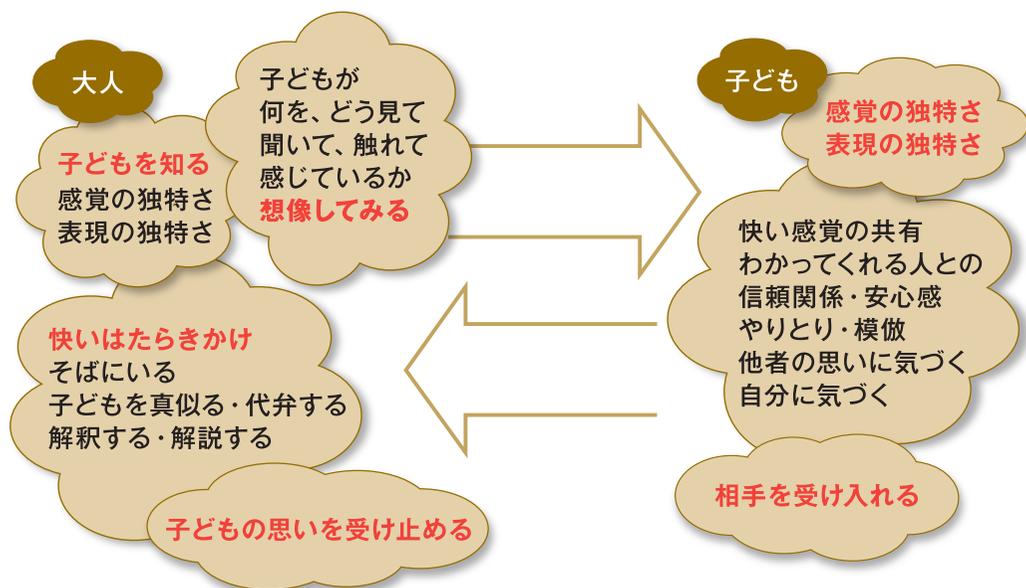


図5 コミュニケーションのキャッチボール

VII 保護者への対応

☑ (1) 専門機関での関わり

幼児期の子どもや保護者に関わる時、何より気を付けなければならないことは「保護者が治療者であり、養育者である」ということ常に考えながら現場にいることである。どんなに適切なアドバイスをしても、どんなに良い薬を医者が出しても、それを保護者が実践しなければ、どうにもならない。保護者が実践できる方法を専門機関では提案しないと何も始まらない。それが相談援助力に求められているものである。

① 「幼児期」という時期の保護者(養育者)の環境

幼児期は特に生活範囲が狭く、母子が密着しやすいため、子どもの行動一つ一つに保護者が一喜一憂してしまう時期である。また、保護者自身も初めての子育てとなると不安になることも多い。そして、育児について何か調べたいと本屋に行けば子どもの発達に関する本が並び、「〇歳では〇〇をする」という基準が書かれたものを目にする機会が増える。核家族で、まだ地域とのつながり少ない保護者たちは、どうしてもそれらの情報に振り回されやすいのも現実である。実際、インターネットからたくさんの情報をプリントアウトし、自分の子どもの診断名まで付けて相談に来る保護者もいる。そうかと思えば、逆に全く子どもの様子に気が付かず「子どもってこういうものではないのですか…」と不思議そうにする方もいる。

様々な保護者がいる中で、子どもの特性の理解や、適切な関わりは何であるのか、また今、子どもの育つ環境の中で最善の関わりは何であるのかを常に考え方法を探ることが大切になってくる。そして子どもの特性を見立てると同時に、その子どもが育っている環境はどのようなものか、保護者の養育に対する気持ちや考え方、そして保護者を取りまく環境がどのようなものかを探る必要がある。このことが、先に述べた「保護者が実践できる方法を提案する」ということに深く繋がっていく。

② 専門機関に繋がるということ

幼児期は変化が大きい時ゆえに、保護者達の気持ちも揺れ動きやすくなる。保健所の場合、健診後のフォローということで、保健所側から保護者に相談に来て下さいと連絡すると、相談日は予約したものの当日来所しないというケースがよくある。「もう少し様子を見たい」「健診の時よりもずいぶん成長したから…」という理由があるようだ。このような場合、保健所としては一度だけでも来談してほしいと説得しようとする、より頑なに拒否されることがある。あるケースで、幼児期から専門機関の相談を勧められたが拒否し続け、中学生になってから初めて相談を受けに来られたお母さんが「幼児期はどうしても認められなかった」と泣き崩れられたことがあった。

専門機関側が介入や援助が必要と考える時期と、保護者達がそうした現実を認識し、受け入れられる時期は必ずしも一致しない。また一旦、保護者の気持ちが前向きになっても、節目節目で変わっていくということも考えなければならない。



③ 母親達の訴えと相談を受ける者の心構え

保健所での健診後のフォローや病院内での発達相談に来談されるようになると、保護者からの様々な訴えを聞く。「これは特性なのか、性格ではないのか?」「まだ教えていないからできないのではないのか?」等である。保護者の訴える子どもの状態像を体、心、生活習慣という視点で整理する必要がある。ことばが出てくる前後の時期にはことばだけでなく、人との関わりという視点、集団生活が始まればその視点も含めて整理が必要である。その際に相談員は幼児の発達の目安を知っておかなければならない。保護者の情報を整理することが相談員のアセスメントの始まりであり、子どもを見立てる際に非常に重要な情報になってくる。下表は1歳半健診の問診票の項目内容も参考にし、保護者達に質問するときに情報を引き出しやすい質問の仕方の例を挙げた。

表4 問のしかたI (1歳半健診)

質問の仕方 1歳半児～	備考
①名前を呼ぶと振り向きますか? (振り向く、視線が合う、動きが止まる等) ● 気になる行動としては、一つのこと集中していると、呼ばれてもなかなか気が付かない。名前よりも機械音や物音に反応が見られる等。	①外界への注意の向け方の指標
②大人の身振りなどのマネをしますか? ● そばにいる人を見てマネをしようとするのは、ことばの獲得に必要な力です。 ● 発達の遅れや発達障害の疑いのある子どもは、人への関心の向きにくさ、正確に見る力の弱さ、記憶の弱さなどからマネの出現が遅れる場合が多い。	②社会的な応答性の指標
③簡単な指示にしたがいますか? ● その場の状況や手がかりがあれば分かるかどうか。指示の応じ方にムラがないか。そばで言っているのに、聞こえていないような時があるか等。	③言語の指示理解・注意の向け方をみる指標
④意味あることばを2つ以上いえますか? ● 具体例に注目(身近なものか?かかわりから広がることばか?)初語は何か(特異なものではないか。例:ダイエー、社長)。 ● ことばが少ない場合は、指さし、見立てやふりを、模倣があるかどうかを確認!はっきりした単語はなくても伝達の意図(何かしてほしいときに、離れている大人を呼ぶ等)がある発声があるか。	④ことばの指標
⑤絵本を見て知っている者を指さしますか? ● 子どもの指さしの有無と同時に、親が指さした方向を見るかどうかチェック。反応しているか、指さしの指をみていないかどうか。 ● 指さしをする時に、伝えたい相手をきちんとみるか、視線や気持ちの共有ができるかどうか確認。 ● 指差しがない場合、クレーン現象はないかどうかのチェック。クレーン現象とは、相手に何をか伝えたいときに相手の手を取ってさせようとする。コミュニケーション力が弱い場合に出現しやすい。	⑤コミュニケーション手段の指標 ★「定位の指さし」→ 見つけたものを指す ★「要求の指さし」→ 欲しいもの、行きたい方向を指す ★「叙述の指さし」→ 「〇がいる」と意図的に教える ★「応答の指さし」→ 問いに答えて指さす
⑥自分のおもちゃを使って遊ぶことができますか? ● 遊び方を聞く。見立て遊びができるか、大人の介入があれば遊べるか、パターンの遊びか、指しゃぶり等のような自己刺激的な感覚遊びか等。 ● 変わった使い方で遊ぶか(車を一列に並べる、何でもくるくる回す等)。	⑥知的な発達の様子をみる指標 ★遊びの内容によって認知パターンや内的世界がしばしば表現される。
⑦他の子どもに関心を示しますか? ● 遊びやおもちゃではなく、子ども自身に関心がむいているか。 ● 自分から関わろうとするか(ちょうだい、貸してを伝えられるか)存在をきにするか。	⑦外界への興味や注目の指標 ★切り替えにくさが、生活に支障をきたすかどうか指標

表5 質問の仕方II (3歳児健診)

質問の仕方 3歳児～	備考
①ごっこ遊びをしますか? ● 見立て遊びができてきているかどうか。知的な発達やことばの発達を推測する上で重要な指標。 ● 「〇レンジャー」等、なりきり遊びをごっこ・見立て遊びだと思っている保護者が多いため、確認が必要!	①精神発達、言語発達、社会性、情緒面をみる指標
②まるい形をかくことができますか? ● はさみが使えるか、スプーンでこぼさず食べられるか、ボタンがかけられるか等も追加で質問。	②精神発達と微細な運動発達を見る指標
③簡単な指示にしたがって行動できますか? ● 手がかりを与えずに、ことばだけの指示が理解できているかどうか。 ● 聞き返しが多くないか。 ● 似たような音の取り間違えがないか。 ● 指示に応じる内容にばらつきがないか(状況によって応答にムラがないか、興味あることに応じるが、興味ないことには応じない等)。	③ことば・コミュニケーションの指標
④遊び友達の名前がいえませんか? ● 同年齢の子どもと遊べるかどうか。発達障害の子どもの中には、大人と遊べるが、子ども同士で遊ぶことが苦手な子どももいるため確認。 ● 輪の中に入っているように見えても、遊びの形だけをまねていないか。順番や貸し借り、役割交代など簡単なルールを理解しながらやりとり遊びをしているかを確認。	④社会性の指標
⑤電話ごっこ等で交互に会話が出来ますか? ● 基本的な会話のルールが身についているか。一方的ではないか、やりとりができていくかどうか等を確認 ● 「取って」を「取る」等ことばの使い方を誤っていないかどうか(自分と相手の関係の理解が難しいと起こる混乱)。	⑤⑥⑦ ことば・コミュニケーションの指標
⑥3語文以上の簡単な文章がいえませんか? ● 自分の話したいことだけ話せば満足していないか。 ● 話の内容が状況にあっているかどうか。 ● 内容に偏りはありますか。 ● 話しているときに、相手をしっかり意識できているかどうか。 ● 発音が不明瞭・早口で聞き取りにくい等はないか。イントネーションが平坦でないかの確認。	
⑦ことばの数が増えてきていますか? ● 内容に偏りはありますか。 ● 増え方について確認(徐々にというより、急にことばが増えだした、名詞ばかりで、気持ちを表すことばや動作などのことばが増えにくい等)。	
その他 ● 好きなこと、好きな遊びは何か。好きなことに熱中する度合いはどうか。 ● おもちゃや、ものを変った使い方や扱わないかどうか(おもちゃ本来の遊び方ではなく、形や色や模様といった細部に注意が向いていたり、並べる積む等、おもちゃ本来の用途ではない遊び方をする等)。 ● 感覚面の聞き取りも行う。偏食はないか。べたべたしたものを触りたがらない、特定の音を嫌がる、あるいは気にもとめないような音に反応する等。 ● 行動面のチェックも大切。 ☆多動性はないか。3歳児であれば、大きなチェックポイント!場所が変わっても同じような多動性が見られるかどうか。 ☆目だった行動はないか(常同行動、触覚遊び、爪先で歩く等)。	



④相談援助とは

保護者達は様々な不安に直面する。特に将来への不安を抱く保護者は多い。そのような話になった時、現在の状態を適切に把握することが、将来をより具体的にイメージできるということを説明することが大切である。そのためにも今の子どもをしっかり捉えるお手伝いをする。そして将来への不安は多くの保護者が抱える悩みだということや、あなたは1人ではないということ等も話す必要がある。何が不安でどのように解決をしていけばよいのか、一緒に考えていきたいという思いを相談員として素直に保護者にぶつけることも大切である。保護者と相談員という関係を前面に出すより、人と人の繋がりを意識することも必要である。

逆に子どもの状態を適切に捉えられない保護者には、子どもの好きなこと、笑顔が見られる場面などの話から、子どもの状態が社会的な場面から捉えてどのように映るのかという説明をすることが大切である。子どもは保護者が好きでたまらないんだという思いを伝えつつ、子どもの特性が個性の範疇では捉えきれないこと、関わりには工夫が必要なこと、適切な関わりが予後を変えるということ等の説明を行うようにする。それでも現状が変わらないことは多々あるが、保護者が何らかのきっかけで子どもの状態への気づきが得られた時に、相談員の話の思い出し、特性を知るきっかけになればと考えることが大切である。

また、疲れきっている保護者には、相談機関への来所を強く勧めるのではなく、情報提供を常に行うということも必要になる。子どもの状態をできるだけ捉えてほしく、強く相談機関への来所を勧めることによって、「子どものためなら」と考え、力を振り絞って相談に来てくれる保護者がいる。しかし、保護者が来所したことで、どれだけのエネルギーを使ってしまったかということイメージできず、その後保護者からは何もできなかったことがある。このようなことがあり、相談機関への来所がどれほど保護者のエネルギーを使うことなのか、相談員として考えなくてはならない。相談に来ることだけが全てではないということも含めて、相談員がどのように保護者たちに関わることが最善であるのかを考え、役割を担う必要がある。

相談員は、幼児期の子どもを育てる保護者が実践できる方法を提案することが重要な役割である。関わり方を提案するという中で、ある方法を試したときに、子ども達がどのような反応をするかということも相談員がイメージした上で、保護者たちに話しておくことも大切である。また、絶対的な方法はないこと、子どもの状態や、子どもを取り巻く環境、年齢などによって方法は変わっていくこと等も含めて説明する必要がある。相談員はいつでもより柔軟に見方や考え方が変えられるよう、関わり方のたくさんの引き出しを持っておく必要がある。常に柔軟に構えつつ、関わり方を提案しながら、一人ひとりの保護者に合わせて相談することが相談支援の基本になる。

☑ (2) 保護者への援助

発達障害の子ども達の発達特性を早期に見出し、早期に療育を開始することで、その発達の可能性を出来るだけ高める必要がある。当然、スクリーニングの精度が高まるほど、発達障害サスペクト児がスクリーニングされる年齢は低くなる。例えばことばの遅れ・育てにくさ・感覚の過敏さなど、いくつかのポイントを綿密にチェックすることにより、1歳半健診時に発達障害サスペクト児をスクリーニングすることが可能である。

しかし、この年齢のわが子の発達の状況に対し、不安を感じたり、なんとなくおかしいと気づいたりしてはいても、わが子に発達上の特性があるとはっきりと認められる保護者はほとんどいない。保護者は、「大丈夫だろうか?」と不安を感じる気持ちと、不安から目をそらし「まだ小さいから、…そのうち何とかかなるだろう」という気持ちのアンビバレントな状態にいることが多いのが現状である。

子どもの年齢が低ければ低いほど、その傾向は強まる。しかし、早期発見が早期療育に繋がるよう、援助者はその迷いの真只中にいる保護者と共に発達障害の呈する問題に取り組んでいかねばならない。そしてその支援は、子どもの成長と共に問題の焦点を変えながら継続して行なうことになる。援助者は発達障害の問題に取り組むとき、保護者への関わりを抜きにして、十分な援助を行なうことはできない。

①就学前児の発達の問題への気づき

就学前に発達障害の問題を指摘された子どもの保護者に聞き取りを繰り返していると、既に子どもがまだ乳幼児期を終えるか終えないかの頃から、漠然とではあるが子どもの発達に違和感を持っていたというケースに出会うことがよくある。

たとえば「夜泣きが激しかった」「何をしても不機嫌だった」「一人で放っていても、平気だった」ことなどから、感じる事が多くあった。そして、子どもが幼児期に入ると、言葉の遅れ・落ち着きの無さ・こだわりのきつさ・パニックのひどさなどから、保護者の不安は「うちの子は、何らかの発達の問題を抱えているのではないか」という気持ちに、傾き始める。しかし、一方で子どもの年齢が低い間は、ほかの子どもたちとの発達のズレがそれほど顕著ではなく、「個性の範囲ではないか」「まだ小さいから、こんなものかもしれない。そのうちに…」 「男の子は、ことばが遅いというから大丈夫だろう」「動き回るの、ただやんちゃなだけ…」などと、自分で自分を安心させることができる理由探しをし、自分の不安から目をそらすことが可能な時期でもある。

この時期の保護者に出会い、子どもに関して話をしても、一見発達の特徴に気づいていないように見える発言や態度が見受けられることがよくある。一方、子どもの発達の問題に気づく機会の多い保育士や保健師などの援助者は「なんだか変」と感じると同時に「何とかしなくては」と、即刻発達障害の問題に取り組むを始めようとする。

この保護者と子どもにかかわる機関の発達の問題への気づきのあり方と対応のズレが、早期発見を早期療育に結び付けるにあたってのネックになることがよくある。就学前児の発達の問題への気づきのズレは、その認識・時間・深刻さに差を生じ、質・量共に違うため、発達の支援をする立場にあるものはその差異を十分に認識し、それを埋めていく作業を求められる。

保護者が子どもの発達の問題にはっきりと気づいている場合、気づいてはいるが認知することを拒否し支援を拒否している場合、全く問題を感じていない場合、と子どもが小さければ小さいほど、保護者の状態像は様々である。しかし、援助者が保護者を今後発達障害の子どもを共に支えていくパートナーとして巻き込んでゆくために、支援していくポイントには、ほとんど変化は無いといえる。

▶ 1) 信頼関係を築く

心を開いて話を出来る関係作りをする。ふと心配なことが生じた時、話をしてみようと思える存在になれるよう努力をする。不安や悩みを打ち明けられた時には、その心情をしっかりと受け止め、十分に話を聴く。

▶ 2) 子どもの様子を伝える

子どもの発達の状況を不安に思っている保護者は、子どもがうまく集団の中で過ごしているかどうか、皆と同じように行動出来ているかどうかなど不安が強くなる。子どもの様子を保護者に伝え、その苛立ちや不安を受け止めていく。



▶ 3) 子どもが出来ていることをしっかりと伝える

保護者にして欲しい課題を伝えることより、子どもの出来ていること、つまりは子どもの成長を支援していくための糸口を伝えることに重点を置く。

▶ 4) うまくいった具体的な対応を伝える

課題を伝える場合は、うまくいった対応方法などを伝え、かつ実際にその対応方法を見せてモデルを示す。子どもが示す“出来る”という事実が保護者を強くサポートし、関わりへの意欲を持たせることになる。

▶ 5) 見通しを立てて伝えていく

援助者が、子どもの発達のプロセスとその特性について十分に熟知し、長期的な展望を保護者に伝えることにより、保護者が子育ての見通しを持てるようにする。このことは、保護者の不安を軽減し、意欲的に子どもに関わることへと繋がる。

▶ 6) 援助者に出来ることを伝える

援助者が、どのような取り組みを出来るのか、その結果がどのような成果をもたらすのかを伝えていくことで、保護者が子どもにかかわっていく展望と見通しが立ち、安心感を得られる。

このように、保護者が援助者と共に考える土壌作りをし、相談できる場所作りをすることが、保護者と援助者との発達の問題への気づきのズレを埋め、パートナーシップを形成していく第一歩となる。

② 援助者と保護者のパートナーシップ

援助者は、専門性を持つが故、発達障害の子ども達の将来像を思い描くことも、その時々に応じた援助の方略を立てることも、かなりの確に行なうことができる。しかし、生涯その親子に継続してかかわり、専門性に基づいた援助を提供し続けることは不可能である。援助者はあくまで発達障害と向き合って生きていかねばならない親子にとって、“行きずりの人”でしかない。

これに対し、保護者は発達障害を持つ子どもと生涯、最後まで向き合わなくてはならない。時期が来れば、子どもとの関わりから解放されるということが決してない。だからこそ、保護者は子どもの発達障害について十分に知る権利の主体なのだといえる。従って援助者は、その専門性を駆使し、保護者が発達障害を十分に理解し対応できる力を持てるよう、その心理状況・家庭状況など様々な状況を勘案しながら、援助していかねばならない。

例えば、保護者は誰しも、発達障害を持つ子どもが生まれてくるなど、考えたことなど無かったと思う。それが、我が子が発達障害と診断された日を境に、発達障害を持つ子どもの親になる。ある日突然に発達障害という未知の世界に足を踏み入れるのに、拒絶や不安、怒りなど様々な思いが駆け巡ることになるが、それでも、我が子と共に発達障害と向きあうことへと、一歩を踏み出さなくてはいけない。このとき援助者は、保護者の心の痛みや混乱を支えると同時に、保護者が発達障害を持つ子どもを育てるということに関して、様々な支援を受ける権利の主体者であるということをしっかり認識し、発達障害にかかわる情報を、保護者の今ある状況に応じて彼らが十分理解できるように提供する責務を負う。そして、保護者と共に発達障害を持つ子

どもを支える者として、共に歩んでいかねばならない。このように、援助者はその専門性を駆使して、保護者に対する支援を行なう人つまりはサポーターであると同時に、共に考え共に歩む人、つまりはパートナーでなければならない。

この援助者と保護者のパートナーシップは発達障害の子ども発達を支援するあらゆる場面で必要となる。例えば、援助者が専門性を駆使し発達障害の本質を分析し、発達障害に対する療育の方略を立てて保護者に伝える。これを受け、保護者は自分たち親子の生活スタイルに適した方略のアレンジをし、これを実行してみ、不具合な点を、援助者にフィードバックする。このフィードバックを基にまた援助者が新たな方略を立てて保護者に返す…というように援助者と保護者のパートナーシップが展開されていく。

従って、発達障害の子どもケースカンファレンスの場面に、当然保護者の姿が含まれるべきであろうし、ディスカッションの内容は、専門的でありながら、専門用語の排除など保護者に理解できるような配慮がなされるべきである。そして、前述したように、援助者が永遠に発達障害を持つ子どもとその保護者に責任ある立場でサポーターやパートナーであり続けることは、ほとんど不可能に近いので、援助者はパートナーシップが次の援助者にスムーズに引き継がれるべきことを念頭に、保護者に接していくことが大切である。

☑ (3) 保護者の望みと支援

人を援助するに当たり、援助者が心得ておくべき原則として『バイスティックの7原則』がある。



図6 バイスティックの7原則

これらの原則はとりもなおさず、保護者が発達障害を持つ子どもを育てるにあたり、その支援を求める相手に対し、どの様にサポートされたいかという基本的な欲求に繋がるものである。

① 個別化

発達障害の子どもを持つ問題は一人一人違う。100人いれば100通りの状態像があるといわれる。その上、その子どもを抱える家族の状況、幼稚園や学校等の状況、地域の状況等その子どもが成長するための条件も全て一人一人違う。従ってこの一人一人違う子どもを抱える保護者も一人一人違う状況にあるといえる。そこで保護者が求めるのは一般論ではなく、綿密なアセスメントに基づいた唯一わが子のための、そして唯一自分のための助言であり、提案である。保護者の誰もが、自分が“かけがえのない個人”として扱われる事を望んでおり、そうされることで援助者に対し心を開いていく。



②意図的な感情の表出

ある日突然、“発達障害を持つ子の親”という役割行動を果たすことを余儀なくされた保護者。そして生涯その役割行動を担っていかなければならない保護者。生活のあらゆる場面でその理不尽さと苦痛を味わうことになるが、また一方で、子どもが発達の壁をひとつ乗り越えたときに味わう喜びも多々味わうことができる。

このような、その時々感情を、保護者がストレートに表現する場面と相手があることが、どれほど保護者の心理的な浄化作用を促し、内面的な豊かさを育むことになるかを援助者は常に念頭に置くべきである。

日本の文化として、人様に感情の動きをあからさまにすることは恥という意識がまだまだ根強く残っています。その上、『あなたは親なのだから…』の一言のもとに、期待される親の役割行動を求められ、自らもその役割行動を果たすべきと受け止めている保護者は、様々な感情を押し殺して生きていることが多い。しかし、誰しも感情を豊かに表現したいという欲求は、人間としての基本的な欲求として当然持っている。援助者が意図的に保護者の感情を自由に表出する場面を作っていくことで、保護者が自分の気持ちに素直になり、バイヤスをかけることなく受け止めることができるようになる。このことは、保護者が発達の問題に取り組んでいく意欲を生み出すことへと繋がっていく。

③統制された情緒的関与

保護者は、常に悩み、迷いながら発達障害を持つ子どもに接している。そして完璧な親になることを追い求め、一方で「そんなことは無理だ」と落胆するというような、アンビバレントな状態にあることがよくある。だからこそ保護者は、それら自分の揺れや迷いの全てを包括して、自分の感情に共感してくれる人を常に求めている。

援助者は、この保護者の思いに強く反応し、巻き込まれそうになることが時々ある。保護者が怒りを爆発させているとき、不快感に飲み込まれそうになったり、悲嘆にくれて泣いている姿に、共に泣いてしまいそうになったりしたことは、人を援助する仕事に就いたことのある者であれば、必ず何度かは経験している。しかし単に保護者の感情に反応すること、保護者の状況を敏感に察知しながら自分の感情をコントロールし、保護者を有効にサポートできるような場面状況で、保護者の感情に共感を示すことは全く違う。

援助者の専門性は、統制された情緒をもって、保護者の求める共感的理解に応じ、そのことで保護者を支えることにあることを、常に認識しておく必要がある。

④受容

保護者は、子どもの一挙一動に喜びを感じているかと思えば、子どもが呈する発達障害の特性を目の当たりにし、子どもの持つ問題を受け入れることを拒否したり…と、発達障害を持つ子どもの親として成長していくプロセスで様々な親像を呈する。しかし、保護者はいついかなるときも、どの様な姿の自分でも、“そうでしかいられない”ことを受け入れられ、“そのままがいいのだ”と受け止められることを望んでいない。

保護者は“全ての私”を理解し、発達障害を持つ子どもと共に歩むなかで生ずる迷いについてきてくれる人を求めている。このことはとりもなおさず、援助者が保護者を一人の価値ある人間として認識し、並列の関係で共に歩むことを求められていることであるといえる。この受容された関係は、保護者にとってセイフティベースとなり、子どもにかかわっていくエネルギーの供給を保障し、しっかりと発達障害の問題と向き合う基盤となっていく。

⑤非審判的態度

保護者は援助者のところに自分の事を評価されたり、ましてや非難されたりするためにやってくるのではない。今困り果て不安に思っていること、混乱をしていることから何とか抜け出すための糸口を求めてやってくる。今ある自分の状況を受け入れ、支えて欲しいとひたすら願ってやってくる。

例えば発達障害を持つ我が子に適切な関わりが出来ず、混乱し、「発達障害の子どもなんか要らない」と感じてしまったとしても、そのことを最も激しく責めているのは、おそらく保護者自身である。そして「なんとダメな親なのだろう」と自分で自分を裁いていることになる。

それでもなおそう思わずにはいられない保護者の心情を受け入れ、決して保護者を裁かず、寄り添うことが援助者に求められている。保護者の決して誰からも裁かれたくないという欲求を本当に満たせたとき、保護者と援助者のラポールが形成され、パートナーシップの第一歩を踏み出すことができる。

⑥保護者の自己決定

援助者は、その専門性が高ければ高いほど、発達障害を持つ子どものライフステージに沿った発達の展望とその方略を的確に見通す力量を持つ。従って、子どもがより安全に発達の道筋をたどれる適切な方策も、組み立てることができる。そしてできれば、発達障害の子ども保護者が、困難な道程を歩まなくて済むよう、可能な限り有効で安全な方策を提示し、それを“正しく”選び取って欲しいと願っている。

しかし、それはあくまで援助者の願いであって、決して強く指導したり、指示したりするものであってはいけない。援助者の役割は、あくまで保護者がよりよい選択と決定を行なえるよう、可能な限り適切な情報を提供するに留まる。発達障害の問題と向き合い、歩みを進めていく主体は保護者である。保護者が自ら納得した上で選択し、行動に移さなければ、本当に自立した、自分の力で考えて行動できる保護者になれない。援助者は、保護者を、何か決定しなければならない場面に出会うと、誰かの指示を待たねば何もできない人にしてしまっってはいけない。

そして、保護者には、間違った選択をする権利もある。理屈では理解できても、気持ちが納得できないことは、多々ある。そんなときに、間違っていると分かっていてもその間違いをどうしても選択してしまうこともある。このような保護者の行動を、援助者は受け入れ、間違った選択の結果、思わしくない結果となった時に、再び保護者を迎え入れ、新たな援助を展開できるよう準備をしておくだけでよい。

保護者には自分にかかわることは自ら主体的に選択と決定をしたいという欲求があり、その実現を適切にサポートすることこそ援助者の役割である。

⑦秘密保持

援助者は、援助を提供するため、保護者から様々な情報を受け取る。その際、保護者がその情報が無用に様々な人や機関に対し、公にされることをとても心配する。プライバシーを守りたいという欲求は、当然のものであり、この欲求を受け止め、守ることが援助者と保護者のラポールの形成の要になる。

援助者は、専門機関同士が連携し、しっかりと組み上げられたネットワークのもとに、保護者にかかわることで、よりよいサービスを提供したいと願っている。従って専門機関同士、お互いに情報の共有を図ろうとするが、この情報の共有化の際、保護者が他の援助者に知られたくないと思っている情報まで、援助者の判断のみで共有することは許されない。必ず、保護者の意思を確認し、公表の同意を得たうえで行動すべきである。ちなみに、援助者と保護者のラポールが十分形成されていれば、インフォームドコンセントの上で他機関への情報提供が可能となる場合が多い。



☑ (4) 保護者への情報提供のあり方

人は自分のなすべき事が具体的に示され、自分の行動に見通しが立てば、意欲的に行動できる。援助者が保護者に伝えるべきことは、障害名や状態像の告知ではなく、むしろ、発達障害と上手に付き合うためのポジティブな思考と行動様式であると考えられる。

そして、保護者がその情報をどの様に受け取り、どの様に告げられ、説明されるのかは、その後保護者が発達障害を受け止めていくための重要な要素となる。どんな些細なことでも、保護者が非常に不安に思っていることは、当事者である彼らにとっては非常に重く意味を持つことである。その重要と感じている情報を立ち話で伝えられたり、何かのついでに伝えられたりしたら、保護者は援助者に対する不信感を募らせるに留まらず、怒りや不安、絶望等に見舞われ、発達障害から心を退かせてしまうことになりかねない。

また逆に、保護者がこの発達の問題に十分に目を向けられていない段階であれば、このような伝え方をされたなら、援助者が伝えようとしていることの重要性を認識できず、聞き流してしまうかもしれません。保護者に大切な情報を伝える時には、伝えるタイミング、場所・環境、時間帯などを十分に配慮し、保護者が理解しやすく、しっかりと受け止められるように伝えられるように条件整備をすべきである。

また、保護者にとって、一番知りたいことについて、十分に説明を受けることができるかどうか、その後、情緒的に安定しポジティブに発達障害の問題に取り組んでいけるかどうかの鍵となる。「分らない」「見通しが立たない」ことほど、人を不安にさせ不安定にさせることはない。この不安を取り除くために一番知りたいことに対し、一方的に理解できない情報ばかりを提供されると、どれほどの混乱を味わうことになるかは想像に堪えない。援助者は責任を持って、保護者が十分に理解できるように、情報を提供すべきであり、そのことが保護者のポジティブな思考と行動を生み出すことを常に念頭に置いておくべきである。

保護者は、発達障害の子どもを持つ親として常に発達途上にある。そのことはとりもなおさず、保護者は常に迷い、常に新たな課題を抱えているということである。これに対し、援助者はその専門性ゆえに、保護者の迷いや新たな課題解決の着地点を見通すことができ、それを伝えることで保護者を援助していくことが大切である。その際、できるだけ保護者のダメージが少なく、時間や労力のロスも少なく済むように、保護者の選択・決定をサポートするよう努力をする必要がある。

しかし、保護者は、頭で理解できていても、気持ちが納得していないという状態に何度も陥る。保護者は発達障害と向き合う主体であり、このように主観が強く働くのは当然である。このような時にこそ援助者はその客観性を保持し、保護者の気持ちが納得へと傾いていくよう、支援を続けるべきなのに、こんなときに限って、援助者の情報の伝えの努力が説得に変わっていることがよくある。気持ちが納得していなければ、保護者は何も受け止めてはくれないし、説得はかえって彼らの気持ちを援助者から遠ざけてしまうことになる。これは援助者が陥りやすい落とし穴であることを肝に命じておくべきである。

VIII 大学生への対応

☑ (1) 履修登録、提出物で困っている学生の実態と対応

① 大学等での事例

- ▶ 1) 秋学期の履修登録が済んでおらず、履修登録締切の日学修支援室に来室。春学期は3単位しか取得できていなかった。本人の体調等も配慮して、秋学期は15単位を登録した。春学期については、欠席が極端に多いわけではないが、軒並み単位を落としているため、おそらく学力的に単位を修得するのが難しかったものと思われる。
- ▶ 2) 実習の手続きについて何度も説明をするが、なかなか理解できない。渡した書類をトイレに忘れていたので、取りに来るよう連絡したが、なかなか取りに来ない。提出物の期日を守らず、いつも遅れて提出してくる。
- ▶ 3) 学期末等で複数の課題が重なると、見通しを持って優先順位を立て、計画的に作業をこなしていくことは難しく、単位を落としてしまう。本人のやる気がないというわけではなく、やろう、頑張ろうと思う気持ちは強くてうまくいかない。
- ▶ 4) シラバスの見方がわからない。授業の教室がわからない。誰に尋ねればよいかわからない。どのように尋ねればよいかわからない。助けを得られないことで、授業に参加できない。大学に行きづらくなる。

② 一般的な実態

- 時間配分で失敗。自分の都合の良い時間だけ入れる。
- 興味のある科目だけ選び、進級に必要な科目を登録しない。
- 計画的に選べない。教員志望なのに無関係な科目を選択する。
- 入力の方法を間違える。登録したつもりなのに登録できていない。
- 締め切りを忘れてたり、知らなかったりする。直前にあわてて入力する。
- 状況把握ができていないので、登録していない授業に出席する。
- 年度末まで履修ミスに気づかない。



③ 考えられる原因

- 読み書きや対話が苦手。履修の仕組みが理解しにくい。
- 社会性が乏しく、常識的な授業選択ができない。
- 想像力が弱く、見通しを立てることができなく、適切な授業数を登録できない。

④ 一般的な対応

履修登録作業を本人以外の誰か(アドバイザー、学生メンター、学習支援室、教務課、家族等)が手伝うことが大切である。本人の希望通りにならないこともあるため、相談しながら行う必要がある。登録のためのフローチャート、モデルパターン等の視覚支援が必要になる。最終チェックも必ず誰かが行う。

☑ (2) こだわりや過敏のため不登校になりがちな学生の実態と対応

① 大学等での事例

- ▶ 1) 他の学生の行動が気になりすぎる(神経質になり過ぎる)。例えば、ちょっとした笑い声などでも、「今何で笑ってたんですか?」などとクレームのような質問をしてくる。
- ▶ 2) 所謂「空気が読めない」学生。「声量を落とすべき場所で落とせない」、「年長者との距離感がつかめず、ふさわしい態度が取れない」といった様子が見られたが、悪意は全く感じられない。体も小さく、全体的に幼く見える。
- ▶ 3) 授業の座席で、指定席の場合は座れるが、自由席の場合はどこに座ればよいかかわからず、困っていることも伝えられず、家に帰る。また、座席に座れても自由時間の過ごし方がわからずそわそわしたり、対人的な圧迫感から負担が大きくなったりする。授業に出にくくなり、単位喪失、不登校になる。

② 一般的な実態

- 大学で勉強を頑張りたいと思っている。授業に熱心に参加し、準備もしている。
- まわりの私語が気になったり、先生の考えが自分とずれていたりしてストレスになっている。
- ストレスや疲労がたまり、注意不足や、生活の乱れにつながり、遅刻や欠席をする。
- 欠席したのがつらくて授業に行けなくなり、単位を落としたり、不登校になったりする。

③ 考えられる原因

- 聴覚過敏
- こだわりの強さや柔軟な考え方ができない。
- 社会性の低さや先生や友人の考え方に共感しにくい。
- 記憶力が強く、失敗した場面が頭から離れない。不安症状が強くなる。

④ 一般的な対応

- 聴覚過敏へはイヤーマフ対応。
- 様々な考え方の良い面、悪い面を丁寧に、具体的に説明する。
- 遅刻欠席の許される回数をあらかじめ提示しておく。
- 本人の努力を評価する。

☑ (3) 共感性に乏しく、グループワークや対人関係でトラブルがある学生の実態と対応

① 大学等での事例

- ▶ 1) 具体的に、何をこうしろと指示され、やるべきことが明確であるとそれには問題なく取り組むことができるが、グループワークで自分の意見を求められたり、自由に書いたり、自由に考えたり等という課題の時に難しい。
- ▶ 2) 授業内のグループワークが非常に苦手。数人でのグループ作業では場の空気が読みづらく、自分の意見を押し通そうするもしくは、相手の意見を聞かないといったことが起こる。学生本人は良い課題を仕上げようと頑張っているつもりだが、周りからは理解されずに孤立してしまう。
- ▶ 3) 同級生との間では、自分が興味のある分野の話題だと話ができるが、自分が興味の無い分野だと相手の話を聞くことが難しく、話題が広がらない。相手に合わせるということが難しいため一人で行動することが多く、空き時間や昼休みなどに時間を潰すことが難しい。そのために「大学内に居場所が無い」と訴える。
- ▶ 4) 友人や教職員との間でも、自分の意見が通らなると衝動的にカッとなりやすい。その際に相手が丁寧に対応すると落ち着くことはできるが、強い口調で責められると、相手に対して攻撃的になりやすい。
- ▶ 5) 人とのコミュニケーションに自信がなく、苦手意識がある。頻繁に来室し、話しをするが、内容は愚痴が多い。他学生がいても周囲を気にせず、自分の話をする。周囲の状況を考慮できない。友人間のトラブルが多い。特に、初対面の人との間では誤解されやすい。自分の意見は、しっかりと頭の中でまとまらなると話すことができないため、質問に対する回答に時間がかかることがある。話をしていると、同じ時間内でも数分前に話していた内容とは食い違っていることがある。気分が波があり、まわりを巻き込みやすい。



② 一般的な実態

- ゼミ内容にそぐわないテーマ設定する。ずれを指摘されても理解できない。
- 発表内容や自分の意見が長すぎる。レジュメが多すぎる。
- 型通りの文章を書き、読み上げる。自分の意見になっていない。
- 主張が強い。他の学生の考え方に理解や共感を示さない。
- 意見交換の言い方がきつい。相手が怒るような言葉を使う。
- 口論になる。相手の考え方を一方的に否定する。
- 意見発表が空回りし、テーマ主張も独特である。

③ 考えられる原因

- 興味の範囲が狭い。自分では視野を広げることができない。
- 過剰に集中・努力する傾向がある。
- 社会性が乏しく、共感するのが苦手。
- 人の表情やしぐさの意味を読み取れない。何事も字義通りに理解する。
- よく考える前に話す等の衝動性が強い。
- 一つの考えにこだわり、想像力が弱い。

④ 一般的な対応

- テーマ設定には必ずゼミ担当が相談、指導する。
- 口論を防ぐには、発言は最高〇分、人の意見は最後まで聞く等のルールを設定する。
- 周囲が発達障害独特の話し方になれる。
- 無理に共感させようとするのは避ける。

実態から原因を分析し対応を
考えるのが大切なのね!



✓ (4) レポートや課題提出が遅れがちな学生の実態と対応

① 大学等での事例

- ▶ 1) レポートを書く時に、文章の構成の仕方がわからない。文の終わりの表現を統一することができない。見本があれば、それに合わせて書くことができるが、自分の意見をどのように表現すれば良いのかわからない。引用もどのようにつなげれば良いのかわからない。
- ▶ 2) 卒業に関わる重要なレポートの提出が期限内にできず、数十分の遅れで窓口に、受け付けてほしいとの申し出があったが学生がいた。受け付けることはできないため、そのことを伝えたが、留年となってしまふことなどから、かなり動揺しているようであった。

② 一般的な実態

- 適切なテーマを選べない。指示が理解できていない。
- 資料をどのくらい集めればよいかわからない。
- 論文の基になる実習や実験で緊張して失敗する。
- 調べたことや実験結果を整理してまとめることが苦手。
- 整理できても、それを文章にするのに時間がかかる。
- 期限内に終わらない。9割できていても満足できない。

③ 考えられる原因

- 自分でテーマを考えることが苦手。想像力の弱さ。
- 作業全体に目が向かない。今気になる資料に集中する。
- 過去の失敗体験の中で、緊張しやすくなっている。
- 物事を遂行する能力が弱い。作業が人より遅い。
- 情報を整理するのが苦手。重要なこととどうでもいいことの違いに気づきにくい。

④ 一般的な対応

- 教員と相談して、ある程度方向性を相談、整理してから作業をすすめさせる。
- 作業を細かく分け、優先順位をつける。⇒『図書館の達人』（紀伊国屋書店2012/12）参照
- 資料の重要性、優先順位は教員が指示相談。



IX その他の精神的トラブルへの対応

☑ (1) 鬱症状

年齢による症状の違いが指摘されており、年齢が低い場合、抑うつ気分、罪責感、孤独感などは話してくられず、行動制止（行動が緩慢となること）や身体症状が主であることが多いとされる。具体的には授業中の態度の変化、友人からの孤立、成績不振、不登校といった行動に現れる可能性がある。また、抑うつ気分の代わりに、イライラした気分であることもある。行動の激しさの裏に隠された抑うつを見いだすのは難しい。実は倦怠の渦にあり、友人やクラブ活動への関心を失い、内にこもり、感情を失い、寂しく、誰からも愛されていないと感じているかもしれない。注意深く面接し、抑うつ気分にとれほど苦しんでいるかをうまく聞き出すとするとときだけ、本人の心情が表れる。これが、年齢が上がるにつれ、思考や表現が発達し、成人のように、抑うつ気分や絶望感、希死念慮を口にすることができるようになる。

また、青年期（思春期）にうつ病となると、慢性化しやすく、成人になってから、再びうつ病を再発する可能性が高いことが知られている。

さらに、近年、大学の保健管理センターや高校生でうつ病では「非定型の病像を伴うもの」が徐々に増えていることが知られている。うつ病に特徴的な身体症状が逆に出ること（食思不振の代わりに食べ過ぎ、不眠の代わりに過眠）と対人関係への不安感。青年期・思春期のうつ病では発達障害（自閉症スペクトラム障害、高機能自閉症）や不安障害などの存在の可能性に気をつけて面接しなければ、それらの併存を見逃してしまう。それらが併存すると、表面上どれ程うつ病が軽症でも、難治となることが多い。

心理社会的療法で最もエビデンスを有するのは、認知行動療法だが、家族療法、対人関係療法や力動的な精神療法も実臨床では有効な治療として行われている。精神療法の基本は治療同盟の確立である。青年期・思春期の症例では、学校などからの強い勧めにより、両親などが患者を「無理矢理につれて来た」ことが多いために、治療同盟の確立に工夫が求められる。自分自身の状態に対して、治療に対して、学校、家族に対してのネガティブな気持ちとポジティブな気持ちの両方を聞き出すことから始める。また、どの精神療法を行うにしても、家族の関与が重要である。

☑ (2) 摂食障害

摂食障害は体重が低いにもかかわらず、正常体重を維持、または回復することを拒否、さらには恐怖さえする神経性食思不振症と、一度に大量の食物を摂取し、もう身体的に食べられなくなるまで止まらず、その後、体重増加を防ぐために自ら嘔吐したり、下剤や利尿剤を乱用したり、絶食に近い摂食制限を行ったりする神経性過食症に分けることができる。

臨床像は、神経性食思不振症、神経性過食症ともに、自己評価が体重、体型によって過剰に左右されこと、すなわち身体像の歪みといわれる症状が特徴的である。神経性食思不振症では無月経、産毛の密生、徐脈、低血圧、低体温、浮腫といった身体症状が認められる。摂食障害はより、心理的、パーソナリティと環境の相互作用が発症に絡むと考えられ、無月経を含む身体症状は、単純に飢餓状態に続発するものと考えられつつある。こだわりの強い性格や完全主義の傾向の強い場合が多いが、病気の進行につれて、さらにこだわっていく。この側面は、強迫性パーソナリティ障害と捉えられている。しかし、体重が回復すると、このこだわりも回復する。

一方、神経性過食症では、摂食制限後のリバウンドや、気晴らし食いとして始まり、体重の増加を防ぐために、嘔吐や下剤を乱用し、そのため、永久に満腹にならず、常に食物のことで頭がいっぱいになる。青年期に発症した摂食障害の中には、治療を受けなくとも自然に終息するものも多い。

具体的な治療法としては、入院治療と精神療法とが主になる。神経性食思不振症で低体重となった場合や、神経性過食症で差し迫った自殺の危険がある場合、入院治療が望ましい。思春期、青年期の症例では家族療法も有効である。

青年期では成長過程であるので診断はされないが、境界性パーソナリティ障害、演技性パーソナリティ障害などがある場合もある。自傷行為や繰り返される自殺未遂も、それらのパーソナリティ障害を併存する症例ではよく認められ、摂食障害としてよりパーソナリティ障害として治療を行う。その場合の特徴として摂食障害発症以前からの自傷、自殺未遂が特徴的である。





✓ (3) 不安障害

青年期・思春期の不安障害は非常に多いにもかかわらず、あまり注目されていない。社交不安障害は、DSM^(注1)が、全般性の社交不安障害(ほとんど全ての社交場面が不安の対象であるのみならず、対人相互的な関係にも強い不安、苦痛を生ずる)と回避性パーソナリティ障害との重複診断を認める立場に転じ、全般性社交不安障害を対象とした数多くの薬物の2重盲検試験や認知行動療法の比較試験が報告され、よく知られる不安障害の1つとなった。この全般性の社交不安障害の好発年齢は中学生から高校生ごろで、青年期・思春期に一致する。

何が不安の対象であるか、それぞれの障害で異なる。社交不安障害は「学芸会などで発表する」といったパフォーマンスのみならず、「親しくない人と話す」「教師など目上の人に会う」などの対人相互関係に対して強い不安を密かに抱く。その様な学校行事がある日に限って登校を渋る場合は社交不安障害を疑う。また、人との食事、学校のトイレ、着替えを嫌う場合もある。不安な社交場面で泣く、かんしゃくを起こす、母親の陰に隠れる、登校を渋るなどの行動が不安の表現であったりする。青年期・思春期の症例でも、注意深く面接を行わないと、本人の訴えのみからは社交不安障害であるのか全般性不安障害であるのか判然としないことも多い。

思春期、青年期の症例になると、異性を意識しだし、例えば席替えて横の席に男の子がきただけでも、緊張の余り登校困難となってくることさえある。また、クラスの行事やクラス発表を回避するかも知れないし、筆記試験や発表がうまくできなかつたり、体育の授業をさぼってしまったりするかも知れない。このような状態がひどくなると、通学の電車にも困難を訴え、学校に通えなくなり、職業にも就けなくなってしまう。

全般性不安障害は学校などで自分が何か失敗をしないか、人に嫌われないか、周囲の期待に沿えるかを過剰に心配するなど、将来の出来事に対する非現実的な不安を特徴とする。大人びて見えることもある。不安が強いために自己懐疑的で、完全主義で、周囲からの批判に敏感で、すぐに傷つき、その様な不安から身を守るために、絶えず緊張し、防衛的にしていることもある。

行動療法はこの様な年齢に対する治療として有効である。本人だけでなく、両親、家族、学校を含めて評価と治療を繰り返します。介入にはモデリング、暴露による脱感作、ロールプレイ、リラクストレーニング、強化などがある。いずれにせよ、強化子を家族と協力しながら探していくことが重要である。

(注1) DSM:アメリカ精神医学会『精神障害の診断と統計マニュアル』(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

■ 参考・引用文献

中尾繁樹著	特別ではない特別支援教育①	明治図書
中尾繁樹編著	特別ではない特別支援教育④	明治図書
清水栄司監修	認知行動療法のすべてがわかる本	講談社
佐々木正巳他監修	大学生の発達障害	講談社
日本自閉症協会	自閉症ガイドブック シリーズ1	

