

第4節

発達障害児への対応

1 発達障害児の認知と感情の特徴

発達障害児への対応では「ひきがね」と「認知特性」に関する2つの場面でよくトラブルが見られます。「ひきがね」になりやすいのは、こだわりが強い子どもに対して見通しの立たない指示を出したときや感覚過敏がある子どもに突然不快な感覚刺激を与えたとき、「認知特性」でのトラブルは、「ああいえばこういう」とお互いにヒートアップしてしまう場面で見じます。

ASD（自閉症スペクトラム障害）の子どもたちは熱中すると注意を転移することが難しくなります。このとき、いきなりやっていたことを止められたり、指示が複雑で見通しが立たなくなると、不安に襲われます。対応する側は、相手が混乱したのがわかるのでなんとか伝えようとして言葉を次々と変えていきます。こうなると子どもは余計に混乱してこだわり行動から離れられなくなるのです。

また、多動性・衝動性が高いADHD児に対して、苦手な音や身体接触などの感覚刺激を与えた場合にも反射的に衝動行動を引き起こすことがあります。興奮をおさめさせよう

と対応する側の声掛けに反応してどんどん興奮するので、双方とも声が大きくなったり、身体への接触が増えたりして大爆発を引き起こすことになるのです。

では、認知特性の不理解によって生じやすい3つのトラブルのタイプを理解しましょう。

1) 定義の違いによるすれちがい、2) 記憶のあいまいさによる状況理解の不一致、3) 言葉と行動がちぐはぐであることによる誤解、です。

1) 定義の違いによるすれ違いは、ASDの子どもたちに起こりやすいようです。彼らのことばとできごとは一対一対応になっていたり、自己中心的な視点から脱却しにくいいため、自分は伝えているのにどうして相手がかかってくれないのかが理解できないのです。例えば、ある子どもにとって「授業に出ていた」は、数分でも教室の中にいることだとします。一方、先生にとっては「始業ベルに席についている、教科書やノートが出ている、授業を熱心に聴いている、課題にも取り組む」だとします。先生が「ちゃんと授業に出なさい」と言っても、その子には理解ができていないため、「やってる」「やってない」というずれが生じてしまうのです。

2

発達障害児への
アンガーマネジメントの基本

いずれの場合も対応は同じです。教師が相手のことばの定義や状況を理解するために近づき、同じ世界感を持つことから始めます。また、ことばと行動のずれによるすれ違いが生じた場合には、問題行動や言動に目を向けるのではなく、できていることに注目するようにします。

特に第1章第3節で説明した「キレイ、キレイさせないコミュニケーション」を心がけることが大切になります。発達障害児は、セルフエスティームが低いので「否定」「非難」に人一倍敏感なためです。

基本の対応の流れは以下のようになります。

- (1) いま、目の前のできごとに注目する
- (2) 気持ちと行動は分けてとらえる
- (3) できたことを具体的に量や質で認める
- (4) これからどうすればよいか、具体的に
見通しを立てる

子どもが過去のことを持ち出したら、受容はしますが、話をそちらに持っていかず「いま、目の前のできごと」を解決することに焦点を当てます。また、「気持ちは受容、行動は変容」を基本にして、欲求や感情は受け入れるようにします。気持ちや欲求を理解したからといってその通りに従う必要はありません。その欲求を正しく表現する方法を具体的に提示すればよいのです。具体的な指示を肯定的に出して、少しでもできたら認めてみてください。

事例8 定義の違いによるすれ違い
(中学生)

たけおくん(中学2年生)は、アスペルガー症候群の特性があるため、独自の言葉の定義もっています。

例えば「授業に出ている」というのは、先生にとっては、「始業のベルから教室にいて、授業をきちんと受けて、ノートも取っている」という行動を意味しています。一方、たけおくんにとっては「教室のどこかにいる」ことです。気になることは聞いているので、「先生の話も聞いている」と思っています。

あるときふらっと遅れてやってきて、自分の席につくと本を読み始めました。周囲の生徒は慣れているので「またか」と肩をすくめる程度でしたが、代理で来ていた教頭先生はすぐに注意をしました。「遅れてきたら、すみませんだろう」。たけおくんは無視して本を読み続けています。

教頭先生は、たけおくんのところに行くと、いきなり本を取り上げました。「これは、預かっておきます」とたんにたけおくんがその本を取り戻そうと教頭先生にかかってきました。「泥棒!」と叫びます。

教頭先生は「授業中にさわぐんじゃない。静かにしなさい」と注意しましたが、たけおくんは収まりません「泥棒! 人のものを勝手に持っていくな! 返せ!」ついに教頭先生の手から無理矢理本を取り返そうとして、大騒ぎになってしまいました。

他の生徒からは「教頭先生、たけおはあなんと落ち着かないから、ほっといて授業を

進めてください」と言われてしまいます。「君たちがそうやってたけおを許すから、凶にのるんだ。君らも同罪だぞ」と他の生徒まで叱りつけてしまいました。

たけおくんはパニック状態になると自分が納得いくまで1時間は落ち着かなくなります。そのことを知っている教科担当の先生たちは、たけおくんがいやがることはさせず好きにさせていました。しかし、たけおくんのことは幾度となく学年会で問題になっており、このままでは他にもやりたくないことはやらない生徒が増えて収拾がつかなくなるのでなんとか指導をしなくてはいけないと報告されていたのです。

教頭先生は、担任が甘いのがいけないと思い、この際たけおくに厳しい指導をしようと考えていたのです。ついに、教頭先生はたけおくんを教室の外に連れ出すと、本を片手に持ったまま延々と叱り始めてしまいました。生徒が教室からのぞいているし、たけおくんは落ち着かないし、教頭先生も引くにひけなくなっています。

さて、この段階で先生はどのように対応すればよかったのでしょうか。先生のアンガーチャートをつくってみましょう。

認知：

- ・生徒は、集団のルールに従うべきだ
- ・それを守らせていない教師は、能力が足りない (トンネル)
- ・他の生徒も自分に協力すべきだ
- ・自分がここで、引くわけにはいかない (ねばならぬ思考)

☆教頭先生は、廊下に出た段階で担任や他の生徒への憤りもたけおくんにつけ始めてしまいました。

行動：

- ・たけおくんを頭ごなしに叱りつける
- ・相手の持ち物を取り上げる
- ・他の生徒に協力を命じる

行動の結果：

(自分) 授業を中断させた罪悪感。たけおくんとうまく対応できずに自己嫌悪。なんとかしなくてはいけないという焦りが増した(たけおくん) 教頭先生への不信感を強めた課題にはとりくまなかった

(他の生徒) 授業が中断した。たけおくんへのあきらめ感と先生たちへの不信感を募らせたかもしれない

では、この場面で冷静に対応するためにどのような状況のとらえ方と行動ができそうか考えていきましょう。

変容した認知と行動

認知：

- ・たけおくんは、授業で何をすればいいか見通しが立っていないのかもしれないと考えた (別の可能性を考える)
- ・生活指導と学習指導を分けてみよう
- ・学習の指導の目的は授業中の課題を行うことである (トンネルの外側を考えた)
- ・たけおは、人に行動をコントロールされるのはいやだが、自分でなら行動をコントロールできると考えた