

多動傾向児の認知的能力と社会的適応

The cognitive ability and social adjustment of hyperactivity disorders

— A case study —

兵藤 朱實

(和歌山県子ども・障害者相談センター)

Akemi HYOHDOH

教室や家などで、落ち着いてなすべきことができない、注意して集中できにくい子どもは、「多動的な子」とか「落ち着きのない子」とか呼ばれる。

そのような就学前・後の子どもについての教育相談が増えてきている。事例からその行動特性を明らかにし、心理検査を実施し、その結果に基づきアセスメントを行った。継続した課題を通じて、家庭生活と学校教育の場を分け、且つ相互の連携をとれるようにし矛盾のないように配慮した。

事例に共通した方略は、構造化・インリアルアプローチ・ムーブメント教育・行動観察などである。

Key Words : Assessment, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Structure

はじめに

家庭や学校で「落ち着きがない」とか、「よく動き回る」といわれている子どもがいるが、ここでは特異に多動性、注意集中に問題がある場合をさす。多動性や過活動性、不注意、衝動性などが様々な場所で出現すること、同じ状態が6か月間以上にわたって出現することなどの特質がある。花田(1987)は、一般的に検査で特に指数が低いということもないのに、学業成績が悪い子どもが多く、また不注意、集中力のなさ、衝動性などのために、周囲から期待の要求に十分に適応できにくいということが生じてくる、さらに、認知、感覚、記憶などの障害の結果として、抑鬱気分、いらいら感などの情動面の問題も生じてくるといっている。

WHOの「精神および行動の障害—その研究用診断基準第10版」(ICD-10)で提案されている多動性障害(hyperkinetic disorder)は「小児期および青年期に通常発症する行動および情緒の障害」という大分類の中に含まれている。

もう一つの定義として、アメリカの「精神疾患の分類と診断の手引き」第4版(DSM-IV)にあるものがあげられる。ここでは注意欠陥/多動性障害(attention-deficit hyperactivity disorder(ADHD))と称し、主要症状を「不注意」と「過活動/衝動性」の2つに分けている(白滝,1998)。本稿ではこれらの症状を呈している子どもについて、社会的な適応と認知的能力について述べたい。

事例 A

- (1) 対象児：A男 保育所 4歳6月 普通学級 年中から年長
家族構成 父 母 姉 祖父 祖母
- (2) 手続き：心理検査とそれによる評価，課題の提示，親子・保育士面接
- (3) 期間：2年間

対象児の問題の概要

1歳6か月児童精密健診を受診。主訴はことばの遅れ。

初回，1歳半健診で多動傾向あり相手への関心が弱く言語発達の遅れがうかがえた。検査では離席せず応じるが持続しなかった。発語はマンマ，キテキテなど数語であった。母親への愛着行動はみられた。本児から意志や要求を指差しで伝達することはない。その後継続的に母親と子どもの面接，及び発達検査が行われた。その結果の概要は以下の通りであった。

2回目，CA 2歳5月の時発達検査（新版K式発達検査）を受けた。検査結果は，DQ86であった。模倣課題は難しく，落ち着きがなかった。ことばは，単語から二語文を喋ることができた。

3回目，CA 3歳1月の時発達検査（新版K式発達検査）を受けた。検査結果は，DQ100であった。検査時は表情も適応もよいが，自信のなさがうかがえた。言語は不明瞭であった。

4回目，CA 3歳5月の時発達検査（新版K式発達検査）を受けた。検査結果は，DQ93であった。検査時の適応はよかった。

5回目，CA 3歳11月の時発達検査（新版K式発達検査）を受けた。検査結果は，DQ98であった。検査時は表情がやや硬い様子であったが，素直にじっくりと取り組んだ。言語は不明瞭であった。数の課題は困難であった。

これ以後の担当を報告者が引き継ぐことになった。

6回目，CA 4歳6月の時発達検査（新版K式発達検査）を受けた。検査結果は，DQ83であった。

対象児の家族の環境等についての心理アセスメントの焦点，方法と結果

心理教育アセスメントを行うための焦点は，母親からの主訴である数概念とコミュニケーションを含むことばの発達水準を明らかにし，その発達援助の方策を探ることであった。発達水準を測定するために新版K式発達検査を用いた。

検査結果は，CA 4歳6月

DA	認知・適応領域	4 : 0	DQ	83
	言語・社会領域	3 : 6		
	全領域	3 : 9		

上記の結果から，発達に軽い遅れがみられた。検査時の状況は，入室して初めの内は適応はよかったが，次第に落ち着きがなくなり集中が続かなくなった。言語は明瞭であった。

検査の認知・適応領域では，4歳から4歳6月レベルの課題「人物完成6/9」や「積木叩き3/12」はよく反応したが，3歳6月から4歳レベルの課題「正方形模写」などはまだ不完全であった。4歳6月から5歳レベルの課題「玉つなぎ1/2」では，モデルを見ていたが，単に見ているだけで模倣はできなかった。

言語・社会領域では、3歳から3歳6月レベルの課題「数選び3」は正しく反応できなかった。しかし、「数選び4」は偶然できた。3歳6月から4歳6月の課題「13の丸」の数唱はできた。4歳6月から5才の課題「5以下の加算」は「わからない」と応えるか、適当にでたらめな数を言った。本児の年齢相当の課題「色の名称」でも応えられなかった。また、「左右の弁別」も右手、左耳、右目などには正確に反応できなかった。

母親の言によれば、家庭で本児の姉（CA11歳）が1人いるが、姉弟として遊ぶことはなく本児のひとり遊びが多いということであった。また母親や祖母と遊ぶことはあるが、本児の要求通りにすることが多いということであった。その時も本児は喋っているが、勝手に言いたいことを言ったり、ひとり言が多いと母親は話していた。家族総出で農業を営んでおり、特に大人が意識して本児に関わることはしていないということであった。

検査時には本児、母親と共に保育所の保育士も来所した。本児の家庭は地方の田舎で、今もって嫁・舅・姑の古典的な考えが残っているということであった。現在、母親は家業の手伝いに忙しく、本児への適切な関わりが少なかったと述べた。母親は本児に対して、義父・義母との価値観の相違から、やりにくい面があることを話した。

心理アセスメントに基づく教育援助の方針と計画

検査結果から、現時点において発達的には軽い遅れがみられるが、反応できない課題と、あと一息のところまで遂行できると考えられる課題が認められたので、大人の関わり如何で本児の変容を期待することができると判断した。

上記の結果から、数について理解が難しい点と、言語能力が低い点が注目されるので、数の保存とコミュニケーションの確立を当面の教育援助の目標とした。

検査結果から数唱はできるが、概念はまだ獲得していないようであったので、本児の家庭生活の中でさまざまな取り組みを奨めた。数概念については、単に数字を読み書きさせるのではなく、具体的な物を用いて自ら比べたり、順序づけたり、一対一対応を行ったりすることが大切であるということ。机上で学習をさせるより児のまわりにある物、例えば食事の時の手伝いを通して、食器その他を家族の数だけ具体的に並べる、果物を本児の分だけ取り分けることをさせるなど、興味をもって無理なくできることを奨めた。

ことばは、検査時に色の名称で「みどり」を「ブルー」と言ったり、ことばそのものについての誤りも認められた。母親は、自分から何を子どもに話しかければよいか判らないと悩んでいた。特別に何か本児に教え込むというようなことではなく、保育所からの帰り道などで、例えば本児の印象に強く残っているお昼の給食などについて、話しかけることなどを奨めた。

ことばはその意味を理解することも大切であるが、与えられた状況で話し手と聞き手の間に働く伝達力（communication force）はさらに重要である。母親は、嫁ぎ先が農業でその手伝いの明け暮れにおわれ、本児と十分な関わりがもてず現在のままで良いとは思っていなかったと言っていた。そのために本児の遊んでいる中で、先ず本児の文脈に添って関わりのことばをかけ、でき得れば本児と母親のコミュニケーションが続けられるように奨めた。

保育所の場面でも、上に述べたように「数」や「ことば」を意識して保育に取り入れてもらうように助言した。また保育所での本児の気になる行動などの観察をしてもらうことを約束した。家庭と保育所両方で適切な取り組みをすることで、一層よりよい結果が得られると考えられるからである。下手でもいいから嫌いにさせず、意欲を持たせることが大切である。できないことを

上手に援助して、できたという成功感を体験させること、これらの能力を楽しく行使する機会をたくさん用意することが大人の側のすべきことである。

教育援助の経過の概要

初回 CA 4 歳 6 月

初回の面接で母親から本児の発達についての相談を受けた。検査結果を踏まえて、これからの課題としては一つには数の概念を獲得する目的で、保育所や家庭生活の中で数を取り入れることを奨めた。例えば、食事の時など食器を人数分出す手伝いをさせること、また果物など皿に取り分けたりすること。日常生活の中で、大人が無理をせずに課題を行う上で、持続可能であると判断したからである。

二つ目にはことばについてである。先ず母親と子どもとの関わりを豊かにしていくことの重要性を話し合った。また、まわりの大人は正しいことば使いをすることで、本児の手本になるように心がけることを奨めた。本児が正しいことばを使えないときは、本児を否定しないで大人は正しいことばで表現をすること。その時、「変だよ」とか「違うでしょ」などと本児の気を削ぐことは避けるよう留意した。

本児についての発達相談で、これからの課題などについて話終わったが、母親は立とうとせず、何か他に相談があるという素振りを見せつつ、本題になかなか入らず、いつまでも話し足りないといった風でだらだらと話したがった。母親とラポートを取ろうと家庭での様子、干し柿作りの苦労話等を聞いた。また一般的な親や子どもの人生について話した。母親は田舎に嫁ぎ、慣れない農業（柿など）を毎日手伝い、義父義母との折り合いもはかばかしくなく、その上本児についての悩みを抱えている状況に理解を示さない夫のことなど八方ふさがり状態であった。

2回目 CA 4 歳 9 月

母親、本児、保育士来所。

前回の相談の時点から、2か月間の様子を知らせてもらった。

これまでは、本児は姉との関わりを持てなかったが、喧嘩ができるようになり、また姉に言い返すようになった。また保育所からの帰りがけ、今までは母親が本児に何を聞いても喋らなかったが、母親が問いかけると最近は給食のメニュー等を教えるようになった、とうれしそうに報告していた。

数については生活の場面で色々工夫を凝らし、また母親は余裕を持って本児に関わっているようであった。例えば、おむすびを食べるとき、母親は「何個食べる？」と聞くと、本児は「3個やで」と応え、次にわざと母親はお皿に4個乗せて「はい！」と渡すと本児は「違う！3個やで」と応答するとのことであった。その他にも買い物に連れていき、お金を使うことにも挑戦させていた。

面接の間に、検査課題の積木を使って「数選び3」や「指の数左右」などを提示したが、本児はまだ困難であった。それで次回までの課題として、数概念の獲得のために、1から3について生活の場面で今一度、丁寧に取り組んでもらうことにした。面接が始まって開口一番、母親は「あれからふっきました。楽になりました。」と報告があった。前回の面接では子どもの発達と、母親自身の悩みが交錯し動きが取れないと云った具合であったことからみると、母親自身が楽になったのだと感じさせられた。

3回目 CA 5歳1月

新版K式発達検査を実施した。

検査結果は、CA 5歳1月

DA	認知・適応領域	5 : 5	DQ	100
	言語・社会領域	4 : 9		
	全領域	5 : 1		

母親、本児、保育士と面接

前回の面接で、初回と同じやり方で遊びの中や生活の中で、ことばや数を意識させて取り組んだと報告があった。母親は、表情が柔らかく話すときも終始にこやかにしていたのが印象的であった。生活そのものが楽になったと話してくれた。

今回の検査ではまだ、数に概念や左右の弁別について不確実であり、引き続き前回同様にことばや数の課題については生活の中で導入してもらえるように助言した。

教育援助の評価

初回は落ち着いて課題に取り組むことが困難で、視覚刺激による模倣も難しかった。

本児の発達検査から初回はCA 4歳6月、DQ83であった。

2回目は、前回から2か月しか経っていないので、母親や保育士からその間の様子を報告してもらった。2回目は言語・社会領域の「数選び」と「左右弁別」を検査した。母親からは、先ず本児は姉と今までしなかった喧嘩ができるようになり、その上姉に言い返すようになったと喜んで報告があった。また保育所から帰るとき、母親から本児に聞き出すと、給食のメニューについて「〇〇がでた、△△をたべた」等と話してくれるようになったと報告があった。数については、家庭生活の中で色々工夫を凝らし、また母親は余裕をもって関わっているようであった。

保育所でも数を意識した取り組みをしていることを報告していた。

母親と保育士に面接している間、本児に課題の3個の数選びや指の数等を試したが、遂行できなかった。家庭では「3」ができていると報告があったが、検査者の前ではできなかった。ここで注目すべきは、環境や緊張によってできる場合と、できない場合があるということである。これは、全くできないということではなく、場面によっては力を発揮できるということは、「芽生え反応」と評価できる。完全にできないものの、ある場面でできると云うことは、新しいスキルを教えるだけの準備ができていると判断できるからである (Schopler, 1990)。

3回目の検査では、これまでになく本児は生き生きとした表情で、積極的に課題に取り組み、それを見ている母親も終始笑顔で見守っていた。

認知・適応領域では提示されたモデルをたどりながら、少し時間はかかったが遂行し、やり終えた瞬間「できたー」と喜びを表現した。今までは自発的に本児が自分の気持ちを表現することがほとんどなかった。この6か月の間に、母親の精神的安定と本児の行動の変容がみられたことは、次への発達段階が望まれる。

事例 B

- (1) 対象児：B男 小学校1年より小学校2年まで
家族構成 父, 母, 妹
- (2) 手続き：心理検査とそれによる評価, 課題の提示, 親子・担任による面接
- (3) 期間：4年のうち1年間, 至現在

対象児の問題の概要

主訴はことばの遅れ。

初回, CA 3歳4月の時発達検査(新版K式発達検査)を受けた。検査結果は, DQ73であった。

単語の表出は多く2から3語文で「おばあちゃん どこへいったん」, 「ごはん おいしい」, 「はな きれい」などであった。

行動面は落ち着きがなく, 椅子に座っていることが困難であった。オムツ使用。今まで人見知り全くなかった

2回目 CA 3歳7月の時発達検査(新版K式発達検査)を受けた。検査結果は, DQ77であった。検査時は割合落ち着いて取り組めた。

本年5月から保育所へ入所。家へ訪問客があると興奮して走り回ると母から聴いた。

3回目 CA 4歳6月の時発達検査(新版K式発達検査)を受けた。検査結果は, DQ85であった。

保育所ではブロック遊び, お絵かき, ボール遊びが好きであると聴いた。またカリキュラムに添って行動でき, 教室から外へ出ることはなくなった。

4回目 CA 5歳6月の時発達検査(新版K式発達検査)を受けた。検査結果は, DQ80であった。家では, 興味のあることには集中し, 声をかけても返事をしない。保育所では本児の遊びの途中で児が興奮すると, 他の課題(遊び)に移る事が難しく他者からのことばかけは, 聞いていないような感じであると聴いた。

これ以後の担当を報告者が引き継ぐことになった。

5回目 CA 7歳0月の時発達検査(新版K式発達検査)を受けた。検査結果は, DQ78であった。検査時は勝手なお喋りや椅子に落ち着いて座っていられなかった。また6歳の課題である菱形模写ができなかった。

家では, TVを見ていても, よく動き落ち着いていない。お客さんが来るとはしゃぐと聴いた。

学校では, 一つのことが気になると授業が始まっても, 他児と同じ行動がとれない。夢の話聞いてもらいたがる。注意喚起に従えない。衝動的に他児を急に叩いたり, 押したりすると聴いた。

6回目 CA 7歳7月の時発達検査(田研・田中ビネー知能検査)を受けた。検査結果はIQ 84であるが, 注意喚起に従いにくいこと, 多動であること, 勝手な独り言, 短期記憶の弱さなどが目立った。

学校で他児と遊ぶが, ルールが分りにくい。本児の思い通りに行動するので他児から注意をよく受けると聴いた。授業中よく立つ。勉強は具体物で教えるとよく判るということであった。

家ではファミコンやビデオが好き。他児からの誘いがあると遊ぶが, 本児からは誘わないと母

親から聴いた。

田研・田中ビネー検査は聴覚刺激による課題に偏りがちで、本児のプロフィールが判りにくい難点がありWISC-IIIの検査を奨めた。

7回目 CA 7歳8月の時、本児のプロフィールをより詳しく知るために発達検査(WISC-III)を受けた。検査結果は、図1のごとく言語性VIQ94 動作性PIQ96 全検査FIQ94であった。検査時は懸命に取り組んでいたが、絶えず激しく足を動かしがさがさしていた。

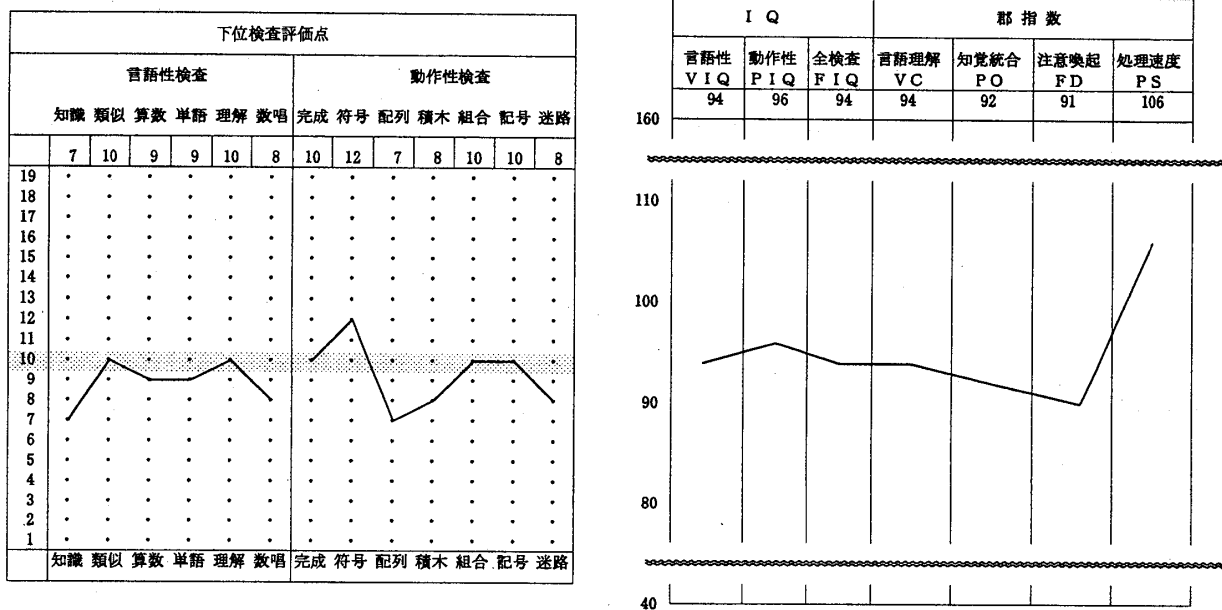


図1 WISC-III プロフィール

学校で漢字はよく覚える。算数は時計が困難。間違いを直そうとするとかんしゃくが起きる。縄跳びは後ろ向きで2回できるようになった。自信のないことはしようとせず、担任の後ろに隠れる。整列が難しいなどを聴いた。

家では自信のないことには「できへん」、「だめや」と言って頭を叩いた。親が些細なことでも共感し誉めると、叩く行動はなくなった。宿題は一度判っても、定着しないということであった。

対象児の家族の環境等についての心理アセスメントの焦点、方法と結果

心理教育アセスメントを行うための焦点は、親からの主訴である落ち着きがない、衝動的であること。先生からは、本児がどこまで理解しているのか学習面で不安であること、本児へのアプローチがわからないということであった。発達水準を測定するために新版K式発達検査を用いた。

検査結果は、CA 7歳0月 (小1)

- DA 認知・適応領域 5 : 9 DQ 78
- 言語・社会領域 5 : 3
- 全領域 5 : 6

上記の結果から本児の発達は境界域の範疇であった。検査時の状況は、興味を持って課題に取り組めた。しかし次の課題に移るとき、「どうするん」、「つくりたい」、「はよやろ」などと終始、

勝手にお喋りをしていた。また椅子の位置や積み木の乱れなど妙に気にしていた。椅子から飛び上がったり、大仰にもたれかかったり、立ったりした。時間が経過するにつれて体操の真似をし、走り廻った。

検査の認知・適応領域では、6歳6月の課題である「菱形模写」や「模様構成2」は模倣が難しく本児も「むずかしいワー」と表現した。

言語・社会領域では、「数選び6」や「左右弁別」が難しかった。

家では、TVを見ていてもよく動き、落ち着きがないと母親から聴いた。学校では一つのことが気になると、何時までも固執する。集合しているときは、待ってられない。友達を急に押ししたり、叩いたりすると担任から聴いた。

心理アセスメントに基づく教育援助の方針と計画

検査結果から現時点では境界域の範疇であったが、本児はできない課題についてはできないと表現していたこと。本児の視線行動はスムーズで、大人が細かく注意を払えば、本児は、聞き入れることはできると判断した。

上記の結果から、まず衝動的に叩いたり、押ししたりする点については本児にそのような行動を起こしたときは、直ぐに制止すること。またなぜしてはいけないかを理由を告げることが大切であること。それは本児の行動について、反社会的な行動であることと、他児に対する誤解を解く必要性からである。2つ目に数概念の弱さについて、家庭ではできるだけ手伝いなどを通し、具体物で数を意識させることを奨めた。3つ目に左右の弁別については、入浴の時を利用して、「右手洗おう」、「左の耳の後、洗おう」、道を歩くとき「右へ寄って歩こう」などと意識して声かけをし、生活の中で取り入れるように助言した。教師は、特に本児への問題意識はなさそうで、今回何を相談すればよいのか判らないがとりあえず一緒に来たといった風であった。

教育援助の経過の概要

初回 CA 7歳0月

初回の面接で母親、担任から本児の発達相談を受けた。検査結果を踏まえて、今後の課題として、1つには数の概念の獲得を目的で学校での工夫した学習と家庭生活での取り組みについて助言した。2つ目には空間認知などを意識した特別な注意を目指した。本児は受容性言語が良かったのと他者の言うことを素直に取り入れることが可能であると判断し、わかりやすく日常生活で課題を遂行すれば持続力や集中力が養われると考えたからである。母親は素直に聴いていたが、教師は何が本児の問題なのか、困っていることは何か判然としないといった風であった。

2回 CA 7歳7月

母親、担任来所、面接。7か月間の経過を聴いた。

学校では、他児を叩いたり、押ししたりすることはなくなっている。本児は喜んで登校してるとうれしい知らせを聴いた。しかし、友達と遊ぶがルールが理解できなくて、本児の思うままに行動してしまう。このことから他児から注意を受けることが多くなっている。授業中も立って移動することが多く、その都度注意することが多くなっている。学習面では具体物では理解ができると聴いた。

家庭では妹と遊ぶこともあるが、思うようにいかないとかんしゃくが起き、頭を叩いたり物にあたると聴いた。

検査結果と面接から、今後はこれまでと同じく数概念については、具体的に生活の中で取り入れること。次に持続することを定着できるように構造化をする。例えば宿題をするときは、時間を決めてその間は離席しないことを約束する。本児が約束を守れたら、本児に頑張れたことを誉めることを奨めた。学校でも同じようなことで、自己達成感を目的に、できたときはシールを貼ることなどを奨めた。

3回 CA 7歳8月

母親，担任，保健婦来所。

前回の検査では、プロフィールが判然としなかったのと教師からの依頼でWISC-IIIを実施した。検査結果は平均域であった。しかし検査時の状況は、絶えず手足はがさがさと動いていた。

学校では、漢字はよく覚える。算数は時計の長針短針の理解が困難。間違いを直そうとするとかんしゃくを起こす。繰り上がりの足し算を教えた時は理解するが、時間が経つと分からなくなる。整列がむずかしい。集団の社会ルールがわかりにくい。

家庭では難しいこと、自信のないことは「できへん」、「だめや」と言って頭を叩いていたが、前回から母親は本児に誉めると、うれしそうにし頑張っている。宿題は定着していないと心配していた。

検査結果と面接から、前回同様生活の中で具体的操作を行うこと。他に家庭では決まった時間に、本児と親と二人だけの時間を毎日とること。①タイムを計って50個のビーズ通し，②ドリブル（バレーボール位の大きさ）100回を目標とする。いずれも記録をとることを助言した。

学校では、本児の宿題は他児と別メニューでお願いしたいと依頼したが、教師は顔を曇らせていた。

教育援助の評価

初回、本児の表情は柔らかくにこにこしていたが、勝手なお喋りを続け離席する事が多く落ち着くことなく課題を遂行した。検査結果はCA7歳0月，DQ78であった。

家庭で来客があると興奮し、学校では他児を衝動的に叩くことがあり社会適応が難しいので、1日の行動予定を子どもに明示することを助言した。

左右の弁別や、数の概念に弱さを示していた。

2回目は、前回から半年後であった。検査結果はCA7歳7月，DQ84であった。

今回も終始がさがさ動き、持続して椅子に座っていなかった。勝手なお喋りは、相変わらずであった。本児は注意喚起に従いにくく、再度教示をしても聞いていなかった。数の概念や時間の学習も弱いと担任や母親から聞いた。

初回の面接では、本児の気に入らないことがあると衝動的に他者を叩いたり、突いたりしていたと聞いたので、タイムアウトの導入となぜ反社会的な行動であるか理由をその都度、説明することを助言した。2回目の面接では、本児の妹と喧嘩もするがいやなことは「いや」と表現できるようになったと聞いた。6か月の間、家庭や学校でかんしゃくを起こして物にあたったり、妹を殴ったりすることは少なくなったと聞いた。衝動的な行動をした時はその都度注意をし本児に分らせてきたため、他者との相互関係はより良くなってきた。

また約束を守れたら、シールなどをはり達成感を視覚からもわかるように工夫することを奨めた。

3回目は1か月後、母親、保健婦からの以来でWISC-IIIを実施した。検査結果は、CA7

歳1月、言語性V I Q94、動作性P I Q96、I Q94であった。検査時の状況は、離席したり、勝手な独り言をいったり、終始落ちつくことなくがさがさと動いた。後半では検査者のところへ立って移動した。注意しても聞き入れずよそ見をしたり、上着や下着をズボンから出し身体を触ったりしていた。

算数の繰り上がりの足し算が定着しないと担任から聴いた。

シール・スタンプなどの活用は持続していないと言っていたが、これは子どもの側だけに責はないとうかがわれた。

具体的な操作で時計を使えるが、プリントなどでは難しいと聴いた。担任には個別指導をさらに導入してもらえるように依頼したが、本児だけ特別にすることを他児に思わせたくないと言った。復習などは家でしてもらえないかということであった。

考 察

発達に問題を抱える子どもへの教育にあっては、特に親が発達に個人差のある子どもにいかに関わるかが、重要な問題である。

事例に共通していえることであるが、1つには経験を重視することと、子どもの自発的变化を重視することを考えた。加えて、どの子どもにも肯定的な環境で学習 (Schopler, 1990) することのほうが、より効果的であると考えた。課題に取り組む子どもが、間違いに自分で気づいてくれること、そしてできれば自発的に自分のしたことを修正するまでになって欲しいと願うものである。

知覚・記憶・思考といった知的過程の個人差だけでなく、動機付けの個人差も絡めて統合的に発達を捉えなければならない。また、発達評価はI Q (DQ) といったものだけで判断するのではなく、いろいろなものを含めて総合的に判断していくことが必要である。

数概念は、量の比較、系列化、一対一対応づけ、量と数詞と数字との対応によって形成される (上野一彦, 1992)。数はものそのものではなく、ものともとの関係から抽象される概念である。これを具体的に指導することで本児に理解させることを目標にした。しかし、演算の意味理解は言語的な問題である。「たす」意味がわからず、「いっしょにする」というとわかるような、ことばの意味理解上に問題をもっている本児に、具体的な事柄で指導することが大切である。

子どもは普通1歳頃に話し始め、2歳頃には単語の数も増え、複数の単語をつないだことば (多語発話) や簡単な文を話し、質問したり応えるなど初歩の会話ができるようになる (竹田契一・里見恵子, 1994)。

事例Aでは、母親から正しいことばを使えるようにしたいという訴えであったが、ここでは語彙そのものの増加とそれを使って他者と関われる、いわゆる伝達能力を養うことを目標にした。

家庭内部で子どもがどのような経験を持つかは、物的な環境の準備の他に、親が子どもの生活をどう構成するかが関係する (小嶋秀夫, 1991)。親は子どもを導き、援助し、励まし、共感することが大事である。それに加えて、保育所での教育や経験も相まって社会性が育つと考える。発達の適切な性、機能性、自立性、そして両親との調整が大切である。

事例Bでは注意喚起を受け入れることが困難であり、衝動性が高い。そのような子どもへの援助・指導は、生活そのものにめりはりが必要である。家庭でどんな遊びをしていても親は、子どもの反社会的な行動ばかりに注目し、叱ることが多かったということであった。面接後、親は本

児の遊びに注目し、文脈に沿い、肯定的なことばかけをしてもらうことにした。初回から1か月経過して母親から本児の行動について誉めることで、生活面でも好ましい行動や態度に現れていると聞いた。またそればかりでなく他児が困っている時、本児は優しいことばかけをしていると報告を受けた。

Barkley, R. A. (1997)は、行動に問題を示す（従順でなく、反抗的で、敵対的で、頑固で扱いにくい）子どもへの関わり方の中で、親に対して①子どもの好ましい遊び行動に注目すること、②子どもの従順な応答に注目すること、③効果的な指示を与えること、④一人遊びに注目することなどをあげている。

宮本ら(1996)によれば Strauss, A. A や Cruickshank, W. M らによって提唱された環境統制法は、刺激や情報のコントロール、教育プログラムの内容と方法の構造化を通して、子どもがその能力を最大限に発揮できるような環境を整えることで、新しい行動や、より高次の概念の形成を可能にしようとする指導方法である。①環境刺激をできるだけ少なくする、②教材・教具の刺激度を高める、③構造化されたプログラムを準備する、といった3つの原則に基づいている。

空間認知については、視知覚の訓練として Frostig, M (1978)は視覚-知覚の作業と運動の作業の両方に焦点を当て、特別な注意を視覚-運動の協応に向けている。

空間における位置の知覚は、人は常に自分自身を中心において事物は自分の前・後や、上や下や横に位置するものとしている。発達に何らかの問題のある子どもには、先ず自分の身体で学習することが必要であると判断した。従って左右を意識した課題を日々の生活で取り入れ、本児が身体を意識して動かすこととした。

事例Aにおいて2回目の面接時に親と担任に、学校や家庭での約束をどれだけ達成したかを表すシール貼りなどはまだ定着していなかったの、継続して実行することを課題にした。これは、本児に視覚的に意識を促す目的と達成感、加えて本児の自立を得るためである。構造化されたプログラムについて、本児に合った個別の指導を教育の場で準備を依頼したが、難しかった。上野ら(1981)は、子どもの状況を知って、興味をひくような教材の工夫と、いかに構造化された課題でも子どもが関心をもって取り組まない限り学習の効果は上がらないといっている。

事例Bの母親の言によれば、母親が少しのことでも本児をほめると他者への思いやりのことばや行動がみられたということであった。2回目の面接から母親は前向きに子どもを捉え、前にも増して熱心に相談されていたので家庭での課題を出した。親への援助について、村井ら(1995)は、母親は子どもを現実的に肯定的に捉えることで、新しい役割に目覚め、なにをしなければならぬか、何をしてやるかを考えるようになってくるといっている。即ち大人は子どもの変容にだけ目を向けがちであるが、家庭での母親の子どもに対する共感する態度やことばかけなどによる自己変革の結果であると考えられる。子どもだけ、大人だけの問題でなく相互に作用しあうものと考えられる。

事例A・Bの面接からいえることは、発達に問題を抱えていても、如何なる子どもにも文化があり、生活があり、環境が存するということである。教育という文化的刺激を得、経験した学習するのである。その際忘れてはならないことの1つに、学校教育と家庭生活が全く何らの連絡もなくバラバラに生活することは非合理的だということである。

引用・参考文献

- Barkley, R. A. 1997 *Defiant children : A clinician's manual for assessment and parental training.*
- 藤田和弘・上野一彦・前川久男・大六一志 1992 新・WISC - R 知能診断事例集 日本文化科学社
- 花田雅憲 1981 落ち着きのない子どもたち 臨床精神医学叢書13 星和書店
- 花田雅憲・上田格 1987 多動をめぐって -精神医学の立場から- 発達障害研究 9,81-88.
- 石井喜代香・竹田契一・里見恵子 1989 ことばに遅れのある障害幼児に対する INREALアプローチ(1) -コミュニケーション成立にかかわる大人の役割- 大阪教育大学障害児 研究紀要 12,71-88.
- 角本順次 1994 知能と「注意の障害」について 特集「注意の障害」をめぐって 発達障害研究 15,253-258.
- 小嶋秀夫 1991 児童心理学への招待 -学童期の発達と生活-
- 小松教之・友久久雄・野村庄吾・宮武宏二 1981 発達とその障害 ミネルヴァ書房
- Marianne Frostig 1978 *Movement Education : Theory and practice.*
(肥田野直・茂木茂八・小林芳文訳 ムーブメント教育 -理論と実際- 日本文化科学社)
- 宮本茂雄・林邦雄・金子健 1996 認知学習ハンドブック コレール社
- 森下正康 1988 乳幼児の発達と家族関係 児童心理学の進歩 第8章 金子書房
- 森下正康 1991 母子関係 新児童心理学講座 第12巻 第2章 金子書房
- 村井潤一 1977 発達の理論 ミネルヴァ書房
- 村井潤一 1978 ことばへのアプローチ ミネルヴァ書房
- 村井潤一編 1995 障害児臨床と発達研究 コレール社
- 無藤隆 1993 現代発達心理学入門 ミネルヴァ書房
- 中野良顯 1993 学習障害児の指導プログラム 児童青年精神医学とその近接領域, 34, 395-410.
- 岡本夏木 1982 子どもとことば 岩波書店
- 岡本夏木 1985 ことばと発達 岩波書店
- Schopler・佐々木正美 1990 自閉症の療育 神奈川県児童医療福祉財団
- 白瀧貞昭 1998 多動性障害(注意欠陥障害) 松下正明編集 臨床精神医学講座 第11巻 児童青年期精神障害 中山書店
- 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸 1995 DSM-IV 精神疾患の分類と診断の手引き 医学書院
- 竹田契一・里見恵子 1994 インリアル・アプローチ 日本文化科学社
- 武貞昌志 1994 「注意の障害」の治療法 特集「注意の障害」をめぐって 発達障害研究, 15, 271-280.
- 上野一彦・牟田悦子 1981 東京学芸大学紀要 1部門 32 pp.199-211.
- 上野一彦 1992 学習障害児の教育 日本文化科学社