

私は、教員養成系の大学で特別支援教育を教えている研究者です。この分野を勉強し始めたのは、今から二〇年くらい前になります。

当時は、どんなに大きな書店でも、特別支援教育の専門書を探すのに苦劳しました。それが現在では、発達障害や特別支援教育に関する書籍が数多く並べられるようになりました。メディアに取り上げられる機会も増えてきました。世間の関心の高まりを感じます。

二〇二二年に文部科学省が行った調査によると、小・中学校の通常の学級に在籍する児童・生徒の八・八%（一人に一人程度）に発達障害の可能性があるとされています。

一〇年前に行われた調査では、六・五%だったので、二・三ポイント増加していることになりました。現場の先生とお話をする、「いやいや、もつと多いですよ!」という声が多数聞かれます。

発達障害のある子どもが増えているのかについて、ここでは言及しません。ただ、特別な支援を必要とする子どもたちと、その対応に困っている先生が増えてきていることは事実だと言えます。

職業柄、教育現場等を訪れることがあります。すると、障害特性というフィルターを通して子どもを捉えようとする支援者に出会うことが、以前よりも増えたように感じます。「この行動は、自閉

症だと思う」「ADHDだから離席してしまう」「この子は、絶対、学習障害だと思う」。そんな言葉を聞くと、「子どもの行動を障害特性に当てはめようとしているだけなのでは……」と思ってしまう。

そういった支援者の多くは、「ADHDに効果的な指導法を教えてほしい」「どのような声がけをすれば問題行動がなくなるのか」といった、ハウツーを求めてきます。「(支援者が)子どもの気持ちをつかめていないこと」が問題になることはありません。

発達障害のある子どもは、いろいろなことにつまずきやすいかもしれません。なかなか自分の気持ちを素直に表現したり、心を開いたりするのが苦手かもしれません。このような子どもたちを前に、支援者はどう対応したらよいのか悩むと思います。その気持ちはとても分かります。

しかしながら、だからといって、簡単に答えを出そうとする(ハウツーを求めようとする)のは安直すぎるのではないかと思います。もつと支援する者(教師や大人)が目の前の子どもをどのように捉えていけばよいのかを考える必要があるのではないかと、私は思います。

本書は、小・中・高等学校で目の前の子どもの対応に苦慮されている先生、また、これからの特別支援教育を担う大学生、放課後等デイサービスの職員に向け、「あたたかい子どもの見方(ミカタ)を持ち、子どもの味方(ミカタ)になってほしい」という願いを込めて執筆しました。

また、本書は、特別支援教育に関する知識の有無にかかわらず、できるだけ多くの読者に読んで

いただくことを想定しております。そのため、専門用語を極力使用しないように配慮しました。

本書の構成について説明します。第I章では、発達障害のある子どもとかわる上で、大切にすべきポイントをいくつか紹介します。障害に関する知識などの類ではありません。支援者としての心構えのようなものになります。

第II章は、これまで私が出会ってきた子どもたちとのかかわりを取り上げ、一つ一つ振り返っていきます。子どもの年齢や障害はそれぞれ違います。私の立場もそれぞれ（大学院生であったり、大学教員であったり）です。同じカタチは一つもなく、どの事例もユニークです。

なお、紹介する事例は、実際に起こった出来事に若干の脚色を加え、物語的に仕上げていることを強調しておきます。

目次

まえがき ..... 1

第1章

支援者が

大切にすべき

「ミカタ」

子ども理解 ..... 9

支援の在り方 ..... 18

# 子どももの

## 「ミカタ」

「ペンを見ただけで殺意を抱きます」と話していたアキラくん……………28

「特別待遇ですよ」と話すサトルくん……………43

人間関係に悩み続けたツヨシくんが求めたもの……………56

学生と一緒に学ぶ学習支援を何より大切にしたいノボルくん……………70

「話したい。変わりたい」と願っていたリナさん……………80

あとがき……………89

第 I 章

支援者が  
大切にすべき  
「ミカタ」

これまで私は、数名の子どもと、中・長期的にかかわってきました。学習支援を行うこともあれば、「遊び相手」としてとことん遊びに熱中することもありました。ときには、目の前で涙する子どもにかける言葉が見つからず、自分自身の力のなさに腹が立つこともありました。

まだまだ未熟者であることは百も承知です。これから、さまざまな子どもと出会い、時間を共に過ごす中で、私の臨床感覚や障害に対する認識も変わってくると思います。

そのことを踏まえた上で、現時点において、発達障害のある子どもとかかわる支援者の一人として大切にしているポイントを「子ども理解」と「支援の在り方」に分けて説明したいと思います。

なお、両者は明確に分けられるものではありません。本書の構成上、便宜的に分けただけです。両者は重複するものとしてお読みいただいてかまいません。

# 子ども理解

## 問題行動の構造を知る

ある学校の先生から、「困っている子どもがいます」と相談を受けました。お話を伺っていると、「離席が目立つ」「大声で授業を妨害する」「その子に触発されてクラス全体が落ち着かない」など、いろいろな問題が起こっていることが分かりました。どう対応していいか分からず、先生は困り果てていました。「先生も子どもも困っているんですね」と私がつぶやくと、その先生はハツとした表情を浮かべていました。

問題行動は、子どもにとっての問題と支援者にとっての問題の二重構造になっています。たとえば、「①給食のおかずをもっと食べたいことを要求する手段がなく、②結果として大声を上げて教室内を走り回ってしまう子ども」がいたとします。

先生にとっては②への対応の難しさが問題になり、子どもにとっては①をうまく表現できないこ



とが問題になります。この場合、子どもが適切な表現で要求できるようにアプローチするのが好ましく、静かに教室にいてもらうようにアプローチするのは、好ましいとは言えません。

問題行動の構造を理解していただいた上で、次の事例を紹介します。

ある障害者の働く作業所から、「コップの水を服にかけてしまう」知的障害のある男性がいると相談を受けました。どんな理由が考えられるのか職員に話を聞いたところ、「周囲から注目されるためにやっているのではないか」「本人が気に入らない職員への当てつけなのではないか」など、さまざまな意見が出ました。

衣類交換に人手を要してしまうこともあり、職員としては何とかこの行動を止めさせたい。けれど、なかなかよい方法は見つかりません。コップの提供をやめるという案は出ました。ただ、それでは本人のQOLを下げってしまうということで、あえなく却下されました。

よいアイデアが浮かばなかったため、しばらくの間、どのようなときにコップの水をかけてしまうのか記録をとってもらうことにしました。

記録から分かったことは、コップの水を服にかけてしまう日に限って、大きなパニックがないということでした。

彼にとって、コップの水を服にかける行動は、「イライラする自分の感情をコントロールしたい」という意味がありました。職員に対する当てつけなどではありませんでした。

「イライラする。このままだと爆発しそうだ」。そんなとき、コップの水を服にかけることで気持ちを抑えようとしていました。そのことが分かったことで、支援の方向性は大きく変わりました。

これまでは、いかにコップの水を服にかける行動をやめさせるか（職員にとっての問題）という視点から支援を組み立てようとしていましたが、イライラしないためにどのような環境調整が可能か（彼にとっての問題）という視点から支援を考えるようになりました。

結果として、時間はかかりましたが、コップの水を服にかける行動はなくなり、パニックが起きる回数も極端に減りました。

このことから分かるように、子ども側の視点から問題行動を捉えることで、問題行動を止める支援から問題行動が起きないようにする支援が可能になると言えます。

目の前の子どもものの乱暴な行動に振り回され、疲れ切っている先生がいます。先生の気持ちは痛いほど分かります。ただ、どんな行動でも、必ず理由があります。子どもの気持ちに目を向け、その理由を丁寧に探ることで、少し遠回りをするかもしれませんが、必ずいい方向に向かうと私は信じています。

## 障害特性で見えなくなる子どもの気持ち

近年、さまざまな研究や実践が行われる中で、発達障害の特性が明らかになってきています。

一見すると、理解に苦しむような行動でも、「〇〇障害の特性」が頭に入っていると、その行動に何ら疑問を持たなくなります。そんな経験をしたことがある人は多いのではないのでしょうか。

美味しい寿司屋、高級レストラン、これらに共通するものがあります。それは何でしょうか。

ずばり、「こだわり」です。食材や料理法など、細かなところにこだわることで、驚くほど美味しい料理ができます。

私たちは、そのような料理をいただくとき、「どんなところにこだわっているのだろう」とワクワクするはずです。

このように、本来、こだわりとは、ポジティブに捉えられるものであり、それを知ること、より相手への興味や関心が高まるはずです。だからこそ、私たちは、どこにこだわっているのかを知ろうとします（レストランを選ぶ際は、グルメ情報サイトを使って、そのお店のこだわるポイントをリサーチしていますよね）。

発達障害のある子どもの「こだわり」についてはどうでしょうか。多くの専門書で、自閉スペクトラム症の特徴の一つに、「こだわり」が挙げられています。

上記と同じ「こだわり」でも全く逆のもの（ネガティブなもの）として捉えてしまうのではないでしょう。障害特性として「こだわり」が挙げられていることで、私たちはこだわる理由を知ろうとはしません。

寿司屋のこだわりといっても、仕入れるネタやシャリの硬さ、握り方など、それぞれ違うはず。同じものは一つもなく、一括りにしていいものではありません。発達障害のある子どもにこだわりにも同じことが言えると思います。同じものにこだわっていたとしても、その理由は一人ひとり違います。

学生だった頃、トイレにこだわる自閉スペクトラム症のある男の子と出会いました。彼は、いつもトイレの便器がたくさん載っている分厚いパンフレットを持っていました。

学校が終わり、放課後等デイサービスに着くと、真っ先にトイレに向かい、延々とトイレの水を流し続け、その様子をニコニコしながら見ていました。

ボランティアに来ていた私は、トイレにいる彼のことがとても気になっていました。職員は「彼はトイレにこだわっていて、なかなか出てこなくて困る」と話していました。

私は、意を決してトイレに向かい、「一緒に見ていい？」と彼に尋ねました。彼からの返事はありませんでした。ただ、特に嫌がる様子はなかったのです。彼の隣に座り、一緒に便器を眺めることにしました。

「①ボタンを押す↓②渦を巻いて水が流れ出す↓③水が流れ終わる」の繰り返しです。彼は②のときにニコニコと笑みを浮かべ、何度か跳びはねます。正直なところ、私は「どこが楽しいのやら……」と思っていました。

どれくらい時間が経ったかは覚えていません。ふと、同じことの繰り返しの中に、少しだけ変化があることに気がつきました。②では、流れ出た水が渦をなして流れていくのですが、渦の形や水の泡立ち方が毎回同じように見えて、実は少しずつ変わっていました。

自閉スペクトラム症のある子どもは、「変化」が苦手です。そのため、急な予定の変更等にパニックになってしまう子どもが多いです。ただ、そのような「変化」は私たちも苦手です。大きな違いはないように思います。

枠組みは変わらない中で少しだけ変化があると、私たちは比較的受け入れやすいように思います。自閉スペクトラム症のある子どもも同じだということに気づきました。

それと同時に、「こんなに細かい変化に気づき、そこを楽しむ(こだわる)なんて、なんて通な子どもなんだ」と感じしました。

彼がトイレの便器にこだわる理由を知ったところで、その行動は周りからすると困ったものであることに変わりないかもしれません。ただ、周囲の声がけや眼差しは変わるのではないかと思えます。

障害特性について知ることには、メリットとデメリットの両面があると、私は思っています。子どもの支援を考える上で、障害特性は大切な情報（知識）になります。ただ、そこに注目しすぎてしまうと、子どもの気持ちに注意が向かなくなってしまうことを忘れないようにしなければいけません。

### 子どもとの関係性を大切にす

学校で統一した支援を行いたい。これはとてもいいことだと思います。先生によって支援の手順が異なると、混乱してしまう子どもは多いはずですが、

ただ、このような相談を受けたとき、私は「あまり統一しすぎないように注意してください」とお願いしています。

私たちが安全に車を運転できるのは、ハンドルに「遊び（ゆとり）」があるからです。これがなくなってしまうと途端に事故が多くなるはずですが、

子どもに対する支援者の向き合い方も同じだと私は思います。支援の手順や声かけの内容はとても大切です。ただし、支援者が実施手順に固執しすぎてしまうと、子どもは逃げ場がなくなり、苦

しくなるはずでず。

支援者一人ひとりに個性があり、子どもは支援者によって態度を変えているはずでず。方法論や実施手順はあくまでめやすであり、それを行う支援者に個性があることを忘れてはいけません。

支援の枠組みはしっかり整えながらも、その中にある程度ゆとりを持たせるべきではないかと思ひます。

ここで私が言ひたいのは、「ある程度、自由にかかわっていい」ということではありませぬ。目の前の子どもは、「あなた」と向き合っている、ということをお伝えたいでず。

特別支援教育に関する専門書では、有効な支援方法が数多く紹介されています。ただ、本に書かれてはいる通りに支援しても、うまくいくことは稀でず。

方法論を学ぶことはもちろん大切でず。支援の引き出しが増えるに越したことはありませぬ。ただし、子どもと支援者がどのような関係を築いてはるか、という視点を大切にすべきだと思ひます。

発達障害のある子どもを取り上げた多くの教育実践（先生と子どものかかわり）では、「子どもがいかにか変わったか」や「どの方法を用いたか」が強調されています。その中で、「どんな先生が子どもとどのようにかかわってきたのか」という関係性の構築に着目したものは少ないように思ひます。

ここで言う「かかわり」とは、子どもと支援者の営みのことを指します。かかわりを取り上げる

のであれば、どちらか一方を説明するだけでは不十分です。

つまり、子ども側だけでなく、支援者側にもスポットライトを当て、両者がどのような関係を築いてきたのかを丁寧に描く必要があります。

たとえば、あなたが二人の上司から同じことを注意されたとしても、言葉の響き方やその後の行動は変わってきます。あなたが上司のことをリスペクトしているのであれば反省するし、そうでなければ聞き流すだけかもしれません。重要なのは、上司からどのような言葉をかけられたのかよりも、これまで上司とどのような関係を築いてきたのかだと思います。

発達障害のある子どもには、「なかなか気持ちをつかむことが難しい子」がいます。そういった子どもに対して、どのように関係を築けばよいのかといったことを問題にせず、障害特性に合わせた支援を行うことが重宝されているように思います。そのことに、私は危機感を抱いています。

私が伝えたいのは、出来事の中身やその結果だけでなく、関係構築の有り様を大切にする必要があるということ。支援者が子どもにどのようなまなざしを向け、かかわりを続ける中で子どもが変わってきたのか。関係性の構築をキーポイントに、両者が共に歩んだ道筋をダイナミックに描き出す。そんな実践を積み上げていくことが、支援力の向上につながると思っています。



あとがき

執筆に取り掛かる前は、本当に書けるだろうか、とても不安でした。ただ、一人ひとりの子どもとのかかわりを振り返る作業は、昔にタイムスリップしているような感覚もあり、途中からはニヤニヤしながらパソコンに向かっていました。

執筆に行き詰まったとき、思い切ってツヨシくんと連絡をとり、八年ぶりに会ってきました。私は青年からおじさんへ、ツヨシくんは少年から青年へ変わっていて、時間の流れを感じました。

ただ、話していると、やっぱりあの頃と同じツヨシくんがいました。「こうして話していると八年ぶりだとは思えない」「今でも、徹さんのことをたまうに思い出します」。たくさん話して、たくさん笑いました。

お互い容姿は変わってきたけど、ツヨシくんが求めているものは変わらないことを再確認できました。本書の方向性が間違っていないことを確認できました。近々、あの頃のメンバーで温泉旅行に行く計画を立てようと思います。

私は、自分を肯定的に捉えることが苦手です。子どもとかかわった後、「もっと○○すればよかった」「自分じゃなかったら、もっといい方向に持っていけたんじゃないか」と、思い悩みます。

一〇〇点満点だったことなんて、一度もありません。

だからといって、投げやりになるわけにはいきません。目の前にいる子どもは、私を頼りにしているからです。私はそれに応えなければいけません。五感をフル活用して、向き合うようにしていきます。

私が学生だった頃は、今よりも「自由に」子どもとかわることができていました。夕方から子どもとかかわっていたときは、その家庭にお邪魔して夕飯をご馳走になることは当たり前で、お風呂までいただくこともしばしばありました。子どもとかわることで、多くのことを考え、学んできました。

時代は流れ、今、そのようなかわりを学生に勧めることはできなくなってきました。学生が移動中に事故に遭ったら誰が責任をとるのか、子どもがケガをした責任を学生がとれるのかなど、いろいろなことが問題になります。そういった責任問題が取り上げられてしまうと、何も言えなくなってしまう。

少し時間はかかるかもしれませんが、子どもと「自由に」かわる機会をつくり、そこに学生を巻き込んでいきたいと考えています。これからも、子どもとかわることを大切にしながら、発達や障害を考えていくスタイルを貫き通したいと思っています。

本書に取り上げた子どもたちと保護者に感謝いたします。これからも、君たちの明るい未来を願ひ、ひそかに応援していきます。

恩師である東北大学大学院教育学研究科の野口和人先生には、私が高校生だった頃から今まで、本当に長い間、多くのことを学ばせていただきました。野口先生は、「子どものミカタが重要なんだ」と、よくお話されていました。今、同じことを学生に伝えていきます。これからも、野口先生のように目の前の子どもと真摯に向き合う研究者であり続けたいと思います。今後とも、よろしくお願ひいたします。

東北学院大学教養学部の平野幹雄先生からは、多くの助言と激励をいただきました。気の利かない後輩ですが、これからも仲良くしていただけますと幸いです。

東洋館出版社の大場亨様に感謝いたします。執筆経験のない私に、「トオルコンビで頑張りましょう」と言っていたことは、何よりも心強かったです。ありがとうございました。

令和五年三月　まだ雪深い鳥海山の見える研究室にて

鈴木 徹