

第1回
基礎講話
集団で育てる特別でない特別支援
-特別支援とは何か-

リソースセンターone
上原芳枝

1

1

- 生まれた時から叱られたい子はいない。
- 生まれた時から失敗したい子はいない。

わざとよくないことをすることは、
本人にとって何の得にもならない。
きちんとやりたくてもできない
“事情”がある。

2

2

甘え・わがまま・サボリ
がんばり、我慢が足りないのではない

- 脳機能の準備が整っている子は、不適切な言動が許されない“集団”という場において、注意・叱責・低評価を受けるような“割に合わない”ことはしない。
 - 不適切な言動を繰り返す子は、課題クリアに必要な脳機能の準備が整っていない。
- 厳しく対応。→二次障害へ

甘やかしとは、力量以下のハードル設定。
要因を想定して本人の現力量を把握できていなければ、
甘やかしかどうか分からない。

3

3

性格が悪い子などいない

【性格が悪いと思われる言動例】

- ✖ 譲らない。
- ✖ 謝らない。
- ✖ 他児に命令する。
- ✖ 相手を必要以上にやり込める。
- ✖ 人のせいにする。
- ✖ うそをつく。
- **脳機能の発達の違いがあると、適切でないコミュニケーションになってしまう。**
- 言い聞かせ、注意、叱責。→二次障害へ

4

4

経験不足ではない

- 園・学校の課題は、年齢相応の発達をしていれば、何度か経験すればクリアできるハードル設定になっている。
- 何度か経験してもクリアできない場合、**脳機能の準備**が整っていない。
- 繰り返させ、失敗の蓄積。→二次障害へ

5

5

保護者の養育態度が原因ではない

- 発達の違いがない場合、良好な養育環境を得られなくても何とか持ちこたえ、むしろ苦境をバネにすることもある。
- 発達の違いが大きい場合、良好な養育環境であっても不適切な言動はあらわれる。
- 保護者自身にも**微妙に脳機能に違いがあれば**、より保護者が原因とされる。
- 保護者指導。→不信感や反発を招く。

6

6

発達障害児はつくられる

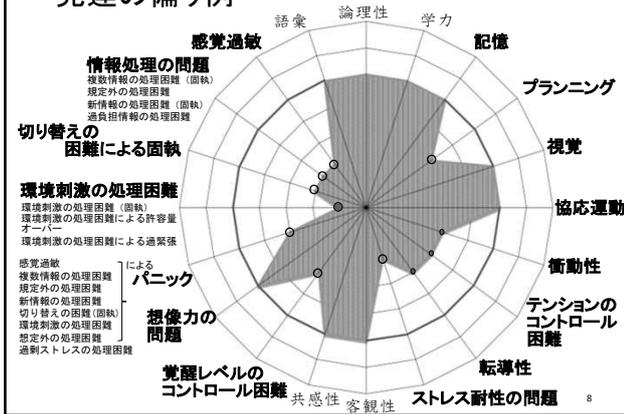
- うまくやりたいけどもできない事情がある。
不適切な言動・集団不適応・学力不振の多くは**脳機能に起因**。
- 発達に偏りがある場合、ある部分の力が2~4年程度遅れて育つ。
- 年齢が低いと、他児との差が大きく、派手な言動が目立つが、この点は小学4年生くらいまでに目立たなくなることが多い。
- 本人の事情(脳機能)を考慮しない周囲の願いを押し付けたハードル設定・対応は、不適切な言動の学習・定着につながる。

発達障害の強化 ← ↓ 歪んだ人格 → 非行 など

7

7

発達の偏り例



8

クオリティーの高い
保育・教育

9

9

保育・教育の目的

自ら前に進もうとする姿勢を育てることではないか。

【自ら前に進む姿勢が育つ条件】

- ①受け入れられている安心感
- ②大小達成感の蓄積
- ③①②を得たうえで少しの失敗

10

10

集団の中で他児と同じようにできない子

- 難しいことはできることもあるが、できて当たり前、通常努力を必要としないことについて力が備わっていないおらず誤解されやすい。

誤解されやすい領域例	脳機能の視点による要因
集団に居続ける	環境刺激の処理困難
複数人と適切に関わる	複数情報・新情報の処理困難
空気を読む	想像力の問題
嫌なことに取り組む	ストレス耐性の問題
段取る	複数情報の情報処理・プランニング
些細なことで癇癪を起こす	各種パニック(混乱)

周囲の誤解により、自ら前に進む姿勢を育む条件を得られないことが多い。

11

11

自ら前に進む姿勢が育つ条件を得られない理由

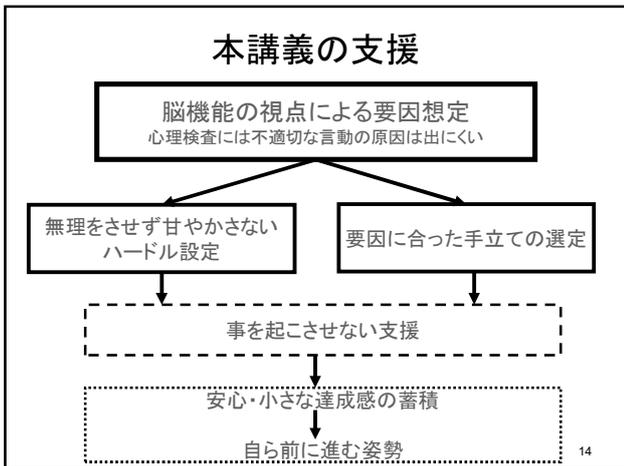
	条件	理由
①	安心感	誤解により、注意・叱責・言い聞かせで対応され、受け入れられている安心感を得られない。
②	大小達成感の蓄積	我慢が足りない、努力不足という誤解からハードルを下げてもらえず、無理がかかって達成感を得られない。
③	①②を得たうえでの少しの失敗	安心感・達成感が得られていないうえ、ハードルも高いため、多くが失敗となる。

12

12

一般的な支援と本講義の支援の違い		
一般的な支援	不適切な言動・ 問題点の要因想定無し	本人用のハードル設定無し (他児と同じハードル設定)
	要因関係なく提示されやすいhow to例 ・絵カード ・事前予告 ・カウント ・ソーシャルスキルトレーニング	
	・本人用のハードル設定無しにhow toだけでクリアはできない。 ・事例によるhow toばかりを聴いても 要因想定のない支援は見当違い 。	
本講義の支援	不適切な言動・問題点の理由を脳機能の視点で 要因想定	未成熟部分に適した ハードル設定
	要因に合った具体的手立て	
	・考えなければならないことが多く、支援者にとって高負担。 ・要因想定・ハードル設定・要因に合った手立ての提示が支援。 How toの羅列ではなく、 要因想定をもとにした支援の導き出し方の講義	

13



14

無理をさせず甘やかさないハードル設定

- 脳機能の準備が整っていないので、矯正のためのトレーニングでは伸びにくい。
 ※歩けない子に自転車の練習をさせるようことはしない。
- 負荷をかけなくても、遅れて他児に近づく。
- 部分的に遅れて育つので、課題獲得の**適齢期**(準備性)の視点で現力量を踏まえてハードルを設定する。
- **高過ぎず低過ぎない**ハードル設定と、**無理なく**ハードルを上げる計算が支援。
 ※「易きに流れる」ように見えるのは、本人用のハードル設定がないか、ハードルが高過ぎて課題に向かえない**設定ミス**。

➢ 他児が努力をせずに身につくことについて、努力で消耗させずにハードル設定する。

15

要因に合った手立て

「おなかが痛い」という症状に、診察も検査もせずに**原因がわからないのに薬を出したり、手術をしたりする病院はない。**

- 要因想定のないhow to提示は理にかなっていない。
- 支援を要する言動1つ1つについて、脳機能の視点による要因を想定する。
 - 要因想定は、子どもの苦しみ・生き難さを引き受ける作業。
 - 愛情の押しつけではなく、子どもを主役とする支援につながる。
 - 子どもが主役の支援であれば、たとえ「要因想定→支援」を間違えたとしても子どもは伸びる。
 - しかし、支援を間違えると本人・支援者の負担になり伸び率も低いので、「支援の方向性」をふまえて適切な支援を導き出す。¹⁶

16

要因想定の有無による ハードル設定・手立ての違い

状態	脳機能の視点による要因	ハードル設定	手立て
物を貸せない	新情報の処理困難	NG 物を貸せる	貸し借り場面を繰り返し設定
		適正 貸し借りによるトラブルを減らす	貸し借りが発生しない設定
片付けの時間になっても遊び続ける	切り替えの困難による固執	NG 他児と同じタイミングで終わられる	事前予告、約束、カウント側について終了を伝え続ける、一緒に片付ける
		適正 パニックにならずに次の活動までに終わられる	次の活動に間に合うタイミングで活動に関係無い会話や物で切り替えのスイッチを入れる
定期テスト前の提出物を出せない	複数情報の処理困難	NG 提出物を出せる	注意・叱責
		適正 プランの提示があれば提出物を出せる	提出物完了までのプラン提示提出できる教科を絞る

17

事を起こさせないのが支援

- 不適切な言動の頻発は、不適切な言動の練習。
- 失敗からは学べない。失敗の蓄積のみ。
- 園・学校は友だちとの関係で育つ場なので、周囲に迷惑をかけさせない。
- 脳機能の視点で要因を想定し、目立たないように水面下で支援し、事を起こさせない、力を発揮させる。
 - やむをえずの後処理も、適切なものと不適切なものがある。

問題行動後の対応は支援失敗の事後処理。支援ではない。

18

18

年齢・成熟度に合わせた育て上げる2段階

段階	発達の状況	ポイント	支援
第1段階 幼児～小学生	意識による 自己コントロールが 困難な時期	“心の核” を育てる支援	“地雷除去” 環境刺激統制
第2段階 主に 中学生以降	意識による 自己コントロールの 力が高まった時期	自分に 向き合う姿勢 を育てる支援	“作戦会議” 自己理解への協力

19

19

特別か否かの線引きはらない

【知的障害の有無】

- 「知的障害だからできない」と大雑把な理解をしない。
 ※ 知的障害がある場合、言葉の意味や考え方の理解が困難なため、「伝える」支援は使えない。
 ※ 知的障害がなくても学齢期までは、わかっていてもできないので、「伝える」は支援ではない。
 → 知的障害の有無にかかわらず、「伝える」以外の支援をする。

【特性の濃淡】

- 特性が濃く出ると“発達障害”とされる。
- 特性が薄く出ると注意・叱責・指摘を受けやすく、二次障害のリスクが高い。
- 特性が子どもの個性や性格の核になる。

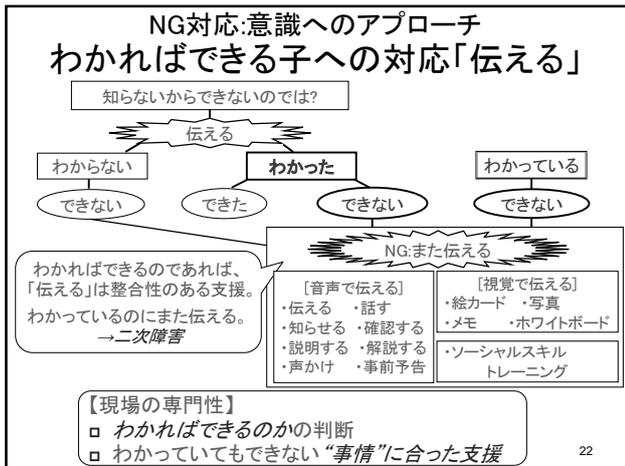
知的障害の有無、特性の濃淡にかかわらず、
すべての子どもを脳機能の視点による要因をもって理解する。²⁰

20

よかれと想ってのNG対応

21

21



22

NG対応:意識へのアプローチ 「伝える」に輪をかけての“圧”

NG対応	NG理由
叱る(言い聞かせ・注意)	うまくいかない理由を踏まえない圧力・攻撃。 →クリアできずに精神的に消耗する。
目を見て伝える	→大人を信用しなくなる。 →前向きな精神は育たない。
約束させる	※本人の事情をふまえないければ、 励ましでも結果は同じ。
将来的な内容もちだす 「そんなことしてると小学生になれないよ。」 「大人になって苦労するよ。」	うまくいかない理由に関係ない脅し。
視線でダメ出し	うまくいかない理由に関係ない脅し。 反射的にやめるだけ。育てていない。
理由や方法を執拗に考えさせる	本人にもわからない。 考えさせること自体が罰。消耗。

23

23

NG対応:準備性 トレーニングと根性論

- 療育としてゲームで負ける体験をわざわざ設定し、パニックが起きる状況をつくるのはNG。
 - ※パニックを脳に忘れさせるのが支援。
 - ※パニックの練習をさせ、度々のパニックで過度な我慢を強いて消耗させている。
- 「できないのだからがんばれ」という根性論はNG。
 - ※できない事情(脳機能の視点による要因)がある。
 - ※脳機能の視点による要因として、もともとがんばる力が弱い「ストレス耐性の問題」に配慮するのが保育・教育のポイント。(第6回講座)

24

24

NG対応:モチベーションへのアプローチ
やる気がないからやらないのではない

- やる気にさせればできるのかの判断。
- 長続きするのかの判断。

NG対応	NGの理由
・ほめる ・励ます ・褒美 ・ポイント ・シール方式	モチベーションでクリアできれば可だが、 脳機能の問題 へのアプローチではないので、必ずしも結果は出ない。長続きしない。 ※一時的にできることが目的なら可。
・一緒に行く (着替えなど)	できる技術があるなら、それを発揮する場面設定が支援。

25

25

NG対応:伝統的固定観念による対応
繰り返しの注意・練習

- 注意・練習を繰り返しても変化がない場合は、「一般的な注意・練習」では**伸ばせない**と**速やかに判断**する。
 - 改善がない理由は準備性を見誤ったハードル設定か、脳機能の視点による要因と支援の手立てに整合性がないかどうか。
- 効果が低いのに繰り返しを続けると**二次障害**になる。

ハードル設定または支援の手立てを速やかに再考

26

26

NG対応:伝統的固定観念による対応
“クールダウン”

- “クールダウン”は支援失敗の事後処理。

幼児から小学生までは
事を起こさせない・力を発揮させる**設定**が支援。

27

27

NG対応:伝統的固定観念による対応
マンツーマン「付く」

- サブ・支援員は、表面上みんなと同じことをさせるための指示役や見張り役ではない。
- 策なく人が付くと、人からの圧・言葉・視線などの情報量が増してさらなる不適切な言動を招く。
- 不適切な言動の要因は、情報処理の困難が根本なため、人が付くことにより情報量が増し逆効果。
- 常に人が付くと、本児が特別な存在であるという認識が他児に根付く。
- 暇つぶし要員として本児に使われることもある。

理にかなった具体的な処方箋(個別指導計画)の共有なく、単に人が付くのは子どもを育てていない。

28

28

園・学校の対応による二次障害が
極めて深刻

- 二次障害とは、もともとの発達の問題ではなく、環境や対応が合わなかったことによる心の問題、または特性の強化。
- 現状の園・学校の対応では、深刻な二次障害に陥ることが多い。

【二次障害例】

- ✧被害的 ✧歪んだ人格 ✧無気力・あきらめ
- ✧反抗的 ✧パニックの強化 ✧大人・社会を怨む
- *対人恐怖 *不登校 *引きこもり *うつなどの精神疾患

*は一次障害としても起こりうるので、二次障害のリスクは高い。

支援システムを構築し、園・校内の共通理解のもと
系統的でシステムティックな支援が必須(第2回講座)。
担任の理解だけでは効果的でない。

29

29

トレーニングではなく
園・学校が伸ばす

30

30

発達の違いとトレーニング

- 発達の違いによる課題は、トレーニングによるクリアではなく、本人の脳機能の成熟によるところが大きい。
 - ・感覚過敏 ・情報処理の問題 ・環境刺激の処理
 - ・衝動性 ・転導性 ・テンションのコントロール困難
 - ・パニック ・ストレス耐性の問題 (第3,4,5,6,7回講座)
- 周囲に発達の違いを理解され、脳機能の視点による理にかなった支援で、安定して過ごすことが成熟の速度をあげる。

早期トレーニングではなく早期理解

31

31

専門機関の利用は目的を明確に

- 本来、通常保育・通常級で適切な支援を行う。
 - うまくいかないことがあれば、診断の有無にかかわらず、脳機能の視点をもって支援する。
 - 「みんなと違うからどこかへ」という安易な発想をやめる。
 - 本人の特性と専門機関利用の具体的なメリットを精査し、効果が期待できる場合利用を考える。
- 専門機関に通う際、保護者は身体的、精神的、経済的負担が大きいことを支援者は理解する。(積極的に利用したい保護者は別)

32

32

理にかなった支援

33

33

支援につなげる発達特性の理解

✓ 現場アセスメント

34

34

診断と現場支援

- 診断は脳機能ではなく症状によってつけられる。
✳例えば、「プランニング」の問題が身辺自立や仕事に現れればADHD、学習に現れればLD。
- 発達障害の診断名「自閉症スペクトラム」「ADHD」「LD」は合併することが多い。
✳そのため、その言動により「自閉症スペクトラム」関連の要因であったり、「ADHD」関連の要因であったりすることがある。
- 診断名では対応を導き出すところまでいかないことが多い。

35

35

診断の目的

- 診断を得れば支援体制が整う。
- 本人・周囲の思考の整理。
✳がんばりが足りないのではなく、ある部分の脳機能が発達途上(学齢期)か機能不全(学齢以降)であるため、ハードル設定の配慮や工夫が必要であるという認識へ。
✳学齢期以降は、自責の念から解放される。
- 薬の処方によさが発揮できる。 ※診断がなくても処方される。
- 福祉サービスを受けられる。

診断の有無は園・学校での支援内容には無関係。
発達の偏りがあっても、社会や集団への適応に苦慮しておらず、本人・保護者が必要としていなければ診断の必要はない。

36

36

心理検査と現場支援

- 知的障害の有無を知ることができる。
- どの力が弱くて、どの力を活用できるかを知ることができる。

- 社会性の問題は検査結果に反映されにくい。
- わからない、知らないからできないのではなく、わかっているもうまくいかないで、聴覚・視覚など伝え方の工夫は的外れ。
- 社会性の問題について、知能が高くわかり過ぎるから問題が起こるなどの解釈は意味がない。
- 読み込まれずに数値のみに着目したり、「凸凹がある」という大雑把な活用では意味がない。

37

37

発達特性の理解

- 障害の有無を判断するものではない。
- 病院で診断名をつけることではない。
- 心理検査では、社会性・行動上の問題についてはほぼわからない。

特性の理解とは、なぜそのような言動に至るのかについて、脳機能の視点で要因を想定することではないか。

適切な支援は、
現場の支援者の観察眼と分析力によるところが大きい。

38

38

要因と支援の方程式

- ✓ 理にかなった支援を導き出す

39

39

どんな保護者でも支える

- 保護者への指導ではなく支援。

43

43

なぜ保護者に障害を認めさせたいのか？

- 保護者に障害を認めさせる目的は明確でなく、慣例化してしまっているが、突き詰めれば・・・

①過去、みんなと違う子は専門機関・特別支援学級・通級に“つなぐ”のが支援だったため、つなぐ手続きとして保護者に“障害児”という承認を得る作業を継続。
 > しかし、特別支援は通常保育・教育で行う。

②園・学校と家庭との“連携”として、家庭での言い聞かせや補習を促したい。

- > しかし、
 ※「伝える」は支援ではない。
 ※理にかなった学習が有効で、繰り返し学習では伸びない。

(第7回講座) 44

44

なぜ保護者に障害を認めさせたいのか？

③園・学校はこんなに大変でがんばっていると保護者にわかってほしい。

プロの仕事ではないが、気持ちの余裕がないこうになってしまう。

- > 保護者に訴えるのではなく、園・校内の有機的な支援システムを構築し、担任の負担を軽減。

【a園→A小学校で10年間の支援】

システマティックで継続性のある支援体制のもと、実効性の高い個別指導計画立案(第8回講座)による適切な支援により、保護者はわが子が特別支援の対象であると知らないうちに、子どもが特別支援から外れたケース多数。

45

45

保護者の認識を客観的に見る

- 集団でのみ不適切な言動があり、家庭では問題ないことも多く、実感がわからない。
園・学校の対応や他児が問題だと思っていることがある。
- 両親もしくは、祖父母に似ていることも少なくなく、その人たちのようになっていくと思っている。
- 将来への恐怖・不安から、実状を受け止められない。
- 他児に遅れて課題をクリアしたことを伝えても、保護者は傷つくことがあり、支援者との温度差がある。
他児より優れていれば素直にうれしいが、遅れてできるのは不安。

保護者の状況を見てサポートする。

46

46

悪循環を招く保護者対応

- 様子の報告や言い聞かせの依頼のために、電話や面談をすると悪循環へ。
✧ 様子を伝えるのは誰でもできる、効果はない。
✧ 言い聞かせでは効果が無い。
✧ 園・学校から特別な指導を受ける保護者のショックやストレスを生む。敵対もショックの表れ。

不安や保護者の対応に問題があると思われると感じるストレスにより、子どもや自分自身を追い詰める悪循環。

- 子どもへの叱責
- 子どもの特性の受容拒否
- 園・学校への不信任
- 保護者のうつなどの精神疾患

47

47

保護者との連携のポイント

- 発達特性に応じた適切な支援で園・学校で成果をあげる。
- 保護者が子どもに楽に対応するためのアドバイスをする。
- 必要以上に不安にさせない。
小学校低学年以下は、年齢とともに目立たなくなっていくことが多いことを伝える。
- 保護者自身の特性に合わせて、伝える方法(口頭・メモ)や伝え方(単刀直入または緩和表現)を工夫する。

この園・学校・先生に任せればなんとかなるという信頼を得る。
この先生の言うことを聞こう!とってもらおう。

漠然とした「あきらめ」ではなく具体的な「希望」へ

48

48

保護者との連携のポイント

- 保護者の見識の方が正しい場合もあるので、きちんと耳を傾ける。
- 保護者の意向に問題があっても、真つ向勝負しない。
※厳しくしてくださいなど。

→保護者が知ることのない場面では適切な対応をする。
→1度は同意し、その後、
「厳しくやったらこうなっちゃったんだけど、こう対応したら、無理なくできちゃった。こっちのほうがあつてるんじゃないかなあ。」

49

49

保護者との情報共有

■ 伝える内容

・うまくいかないこと・騒がしいところは苦手など

↓

・理由に適した対応

↓

・成果

- 他児にけがをさせた、物を壊したなど伝えなければならない際は、支援者がどう対応すべきだったかを伝え、それができなかったことを謝罪する。

※支援者に責任の認識がある

※対応方法は知っている

を保護者に感じとってもらおう。

50

50

一般的な子育て以上の負担を強くない

- 難しい子育てを強いられている保護者に対し、一般的な子育て以上の負担を強くない。
- 子どものことは親のみが背負うとする貧しい発想をやめ、社会(園・学校・専門機関・地域)が一丸となってサポートする。

- 子ども理解が難しい、余裕のない保護者の子どもこそ園・学校での支援が生命線。
- 本人に発達の偏りがあり、保護者にも、園・学校でも理解されないのでは、きちんと育つはずがない。

51

51

たった一人の味方を
得たことのある子とそうでない子
の将来は大きく違うものとなる。

52

52