

発達障害にかかわる 二次的な問題・二次障害

不登校・虐待・非行・いじめ
最近気になる障害

特別な支援を必要とする子ども(例)

特殊教育の対象は4.5%
(推定値)
(特別支援学校、学級、通級)
文部科学省(2018)
2017年度は4.2%

身体障害
知的障害

発達障害特性
(通常学級に6.5%)

二次障害

反応性アタッチメント障害
非行
精神疾患

二次的な問題

いじめ
不登校
問題行動

外国籍

(言語、文化の違い)
支援 夜間中学

英才児

(ギフテッド)

親の問題

貧困
養育の問題
居所不明

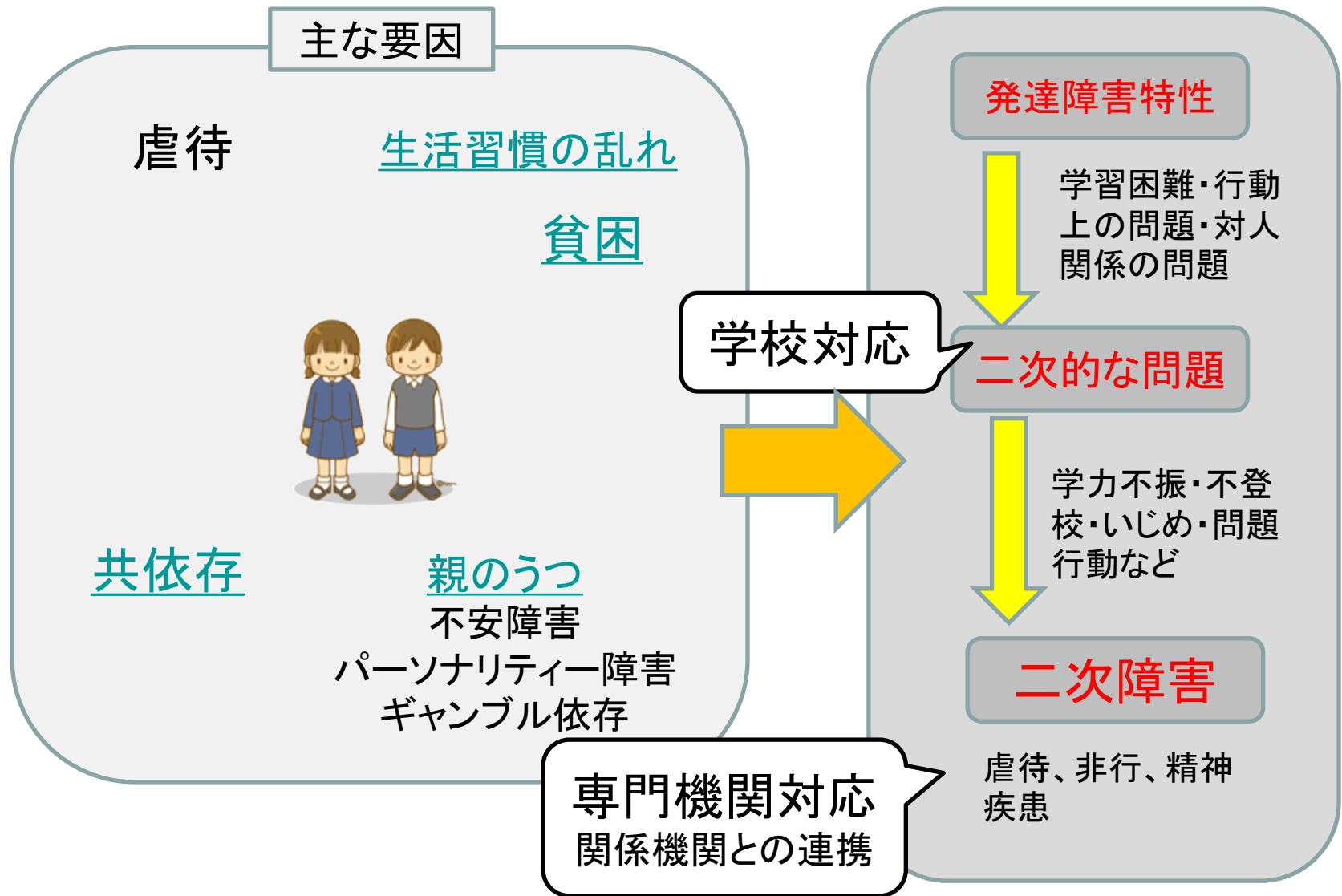
LGBT

(性的少数者)

主な発達障害

- 学習障害(LD)
 - 知的な遅れは見られないが、読み書き計算に困難さを示す
- 注意欠如多動障害(ADHD)
 - 不注意、多動、衝動性を示す、行動抑制の障害
- 自閉スペクトラム障害(ASD)
 - 対人関係など社会性の困難さと、こだわりなどの同一性保持を示す
- 知的障害(ID)
 - 知的発達の全体的な遅れ、適応行動の遅れ

発達障害特性の要因と二次的な問題・二次障害



子どもの健全発達マイナス要因

- 不仲、貧困
- 父親の育児不参加、暴力の寛容性、一貫性のない育児
- 支援者・相談者の不在
- 親のADHD特性
- 親の自己肯定感の低さ
- 禁止が多い、失敗への否定的なことばかけ
- ストレスや危険が多い生活環境

インクルーシブ教育システムの 構築

特別支援教育の新たな展開

小林(2005)

不登校問題の形成要因

発達障害

自己決定力の弱さ
自己管理の弱さ

自己解決力 欠如
Social skills
Self-Control

不登校
ハイリスク

友人との関係悪化
教師との関係悪化
学業不適應

不登校

対人関係の未熟さ
学習困難

支える力 不足
保護者・親友・教師

周囲の理解の弱さ
特別な支援なし

発達障害は不登校のリスクが大きい

学習障害と不登校(仮説)

読み書きの困難さ

教科学習の困難さ、学校生活での失敗経験

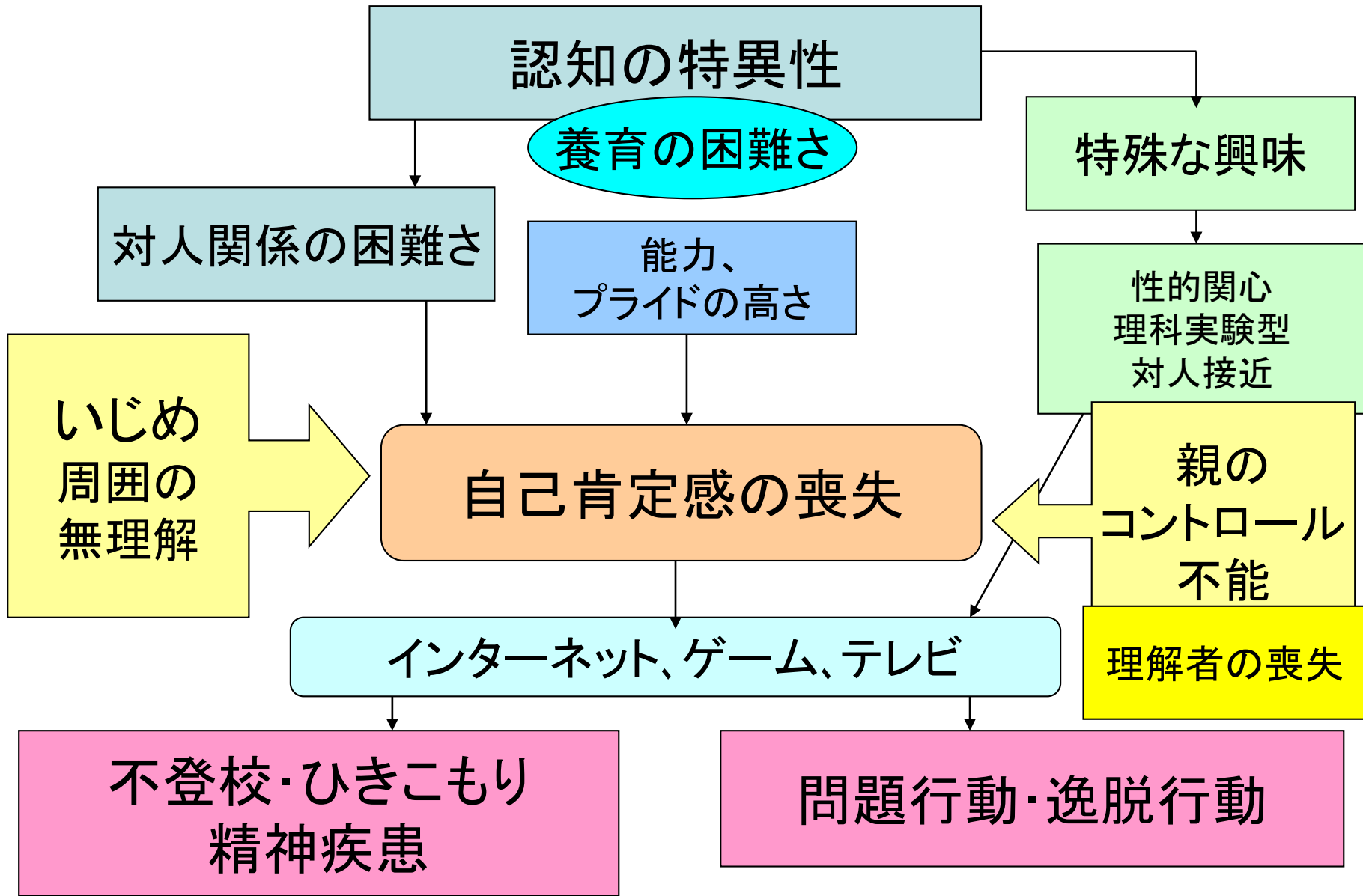
いじめ
人間関係の
問題

自己肯定感の喪失

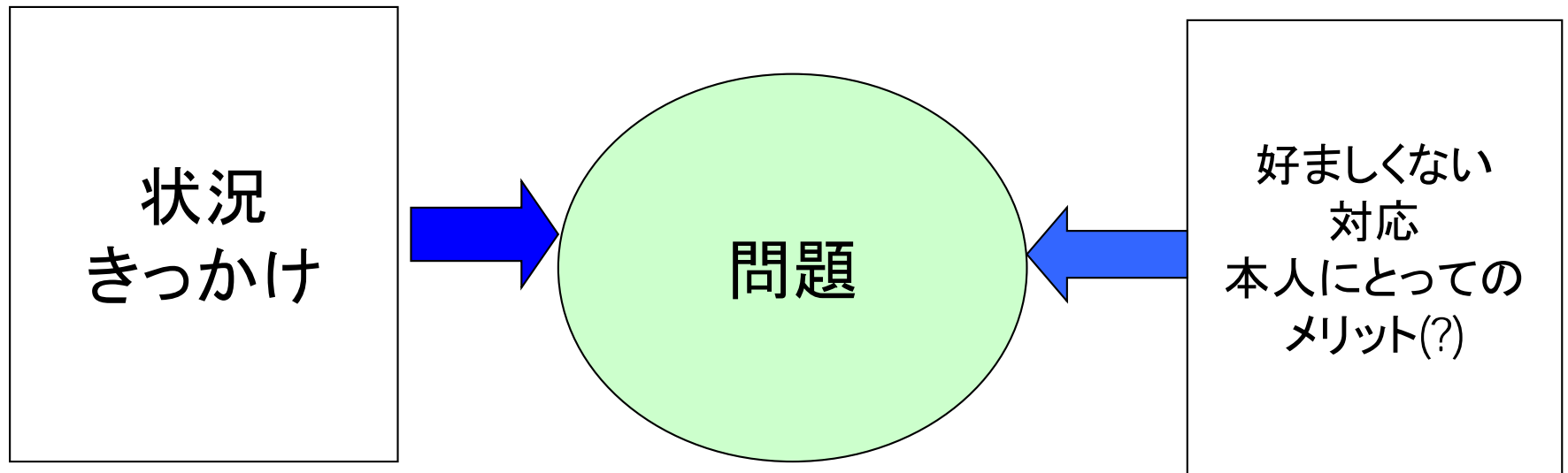
周囲の
無理解

不登校・ひきこもり
より深刻な問題 (Fuller-Thomson, 2018)

ASDと二次的な問題

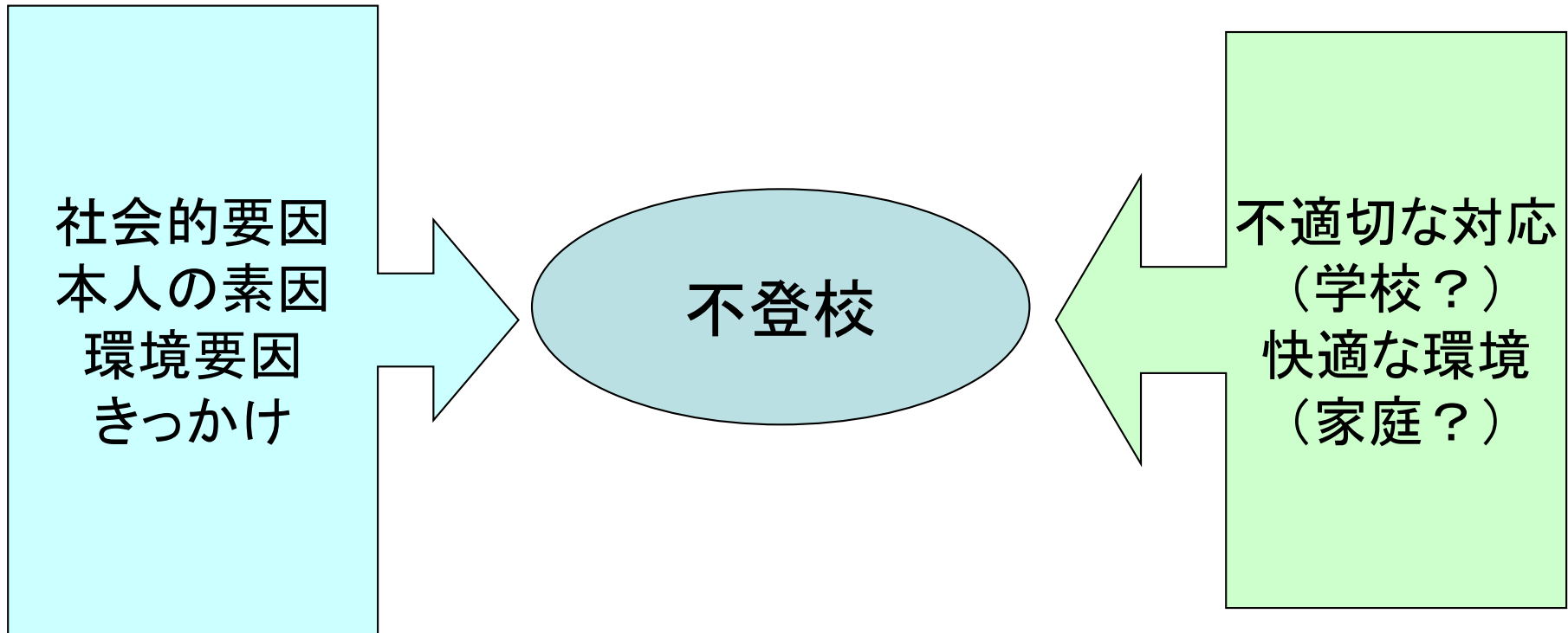


行動分析の基礎



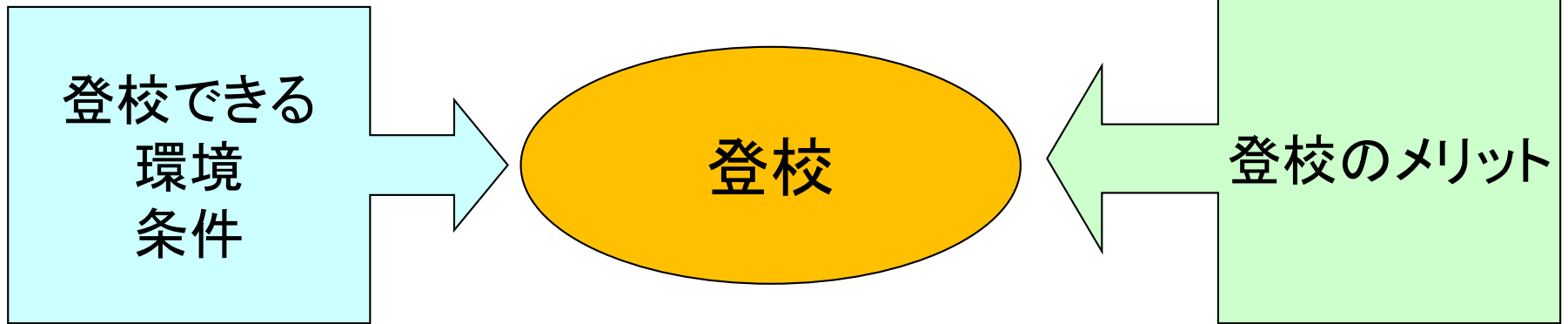
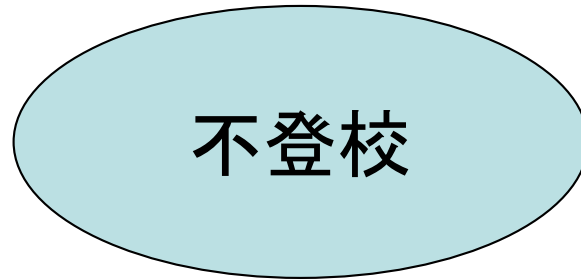
状況や今までの対応を分析する
状況や今までの対応を変える

不登校の分析



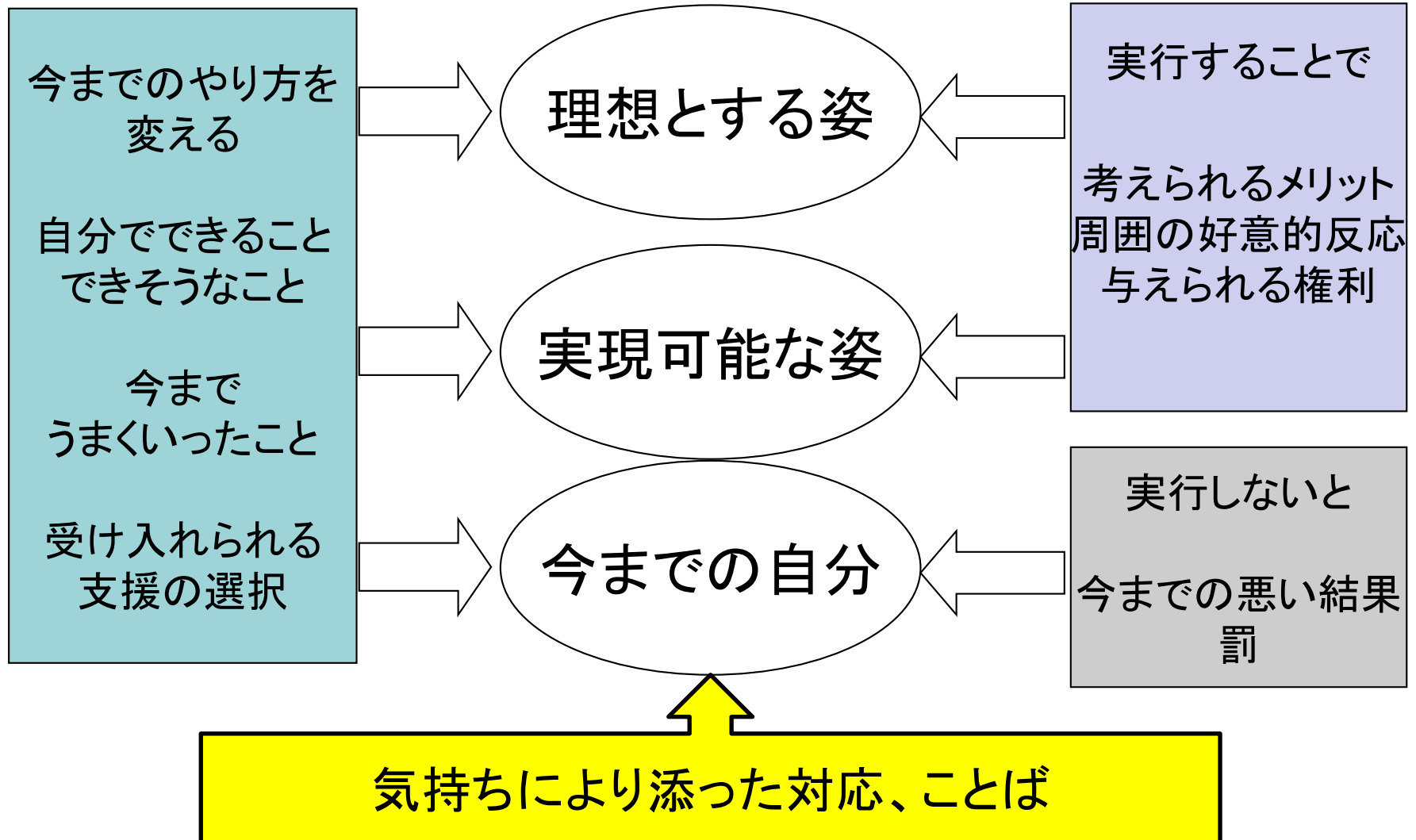
不登校に導いた要因、不登校を維持している要因

不登校の対応

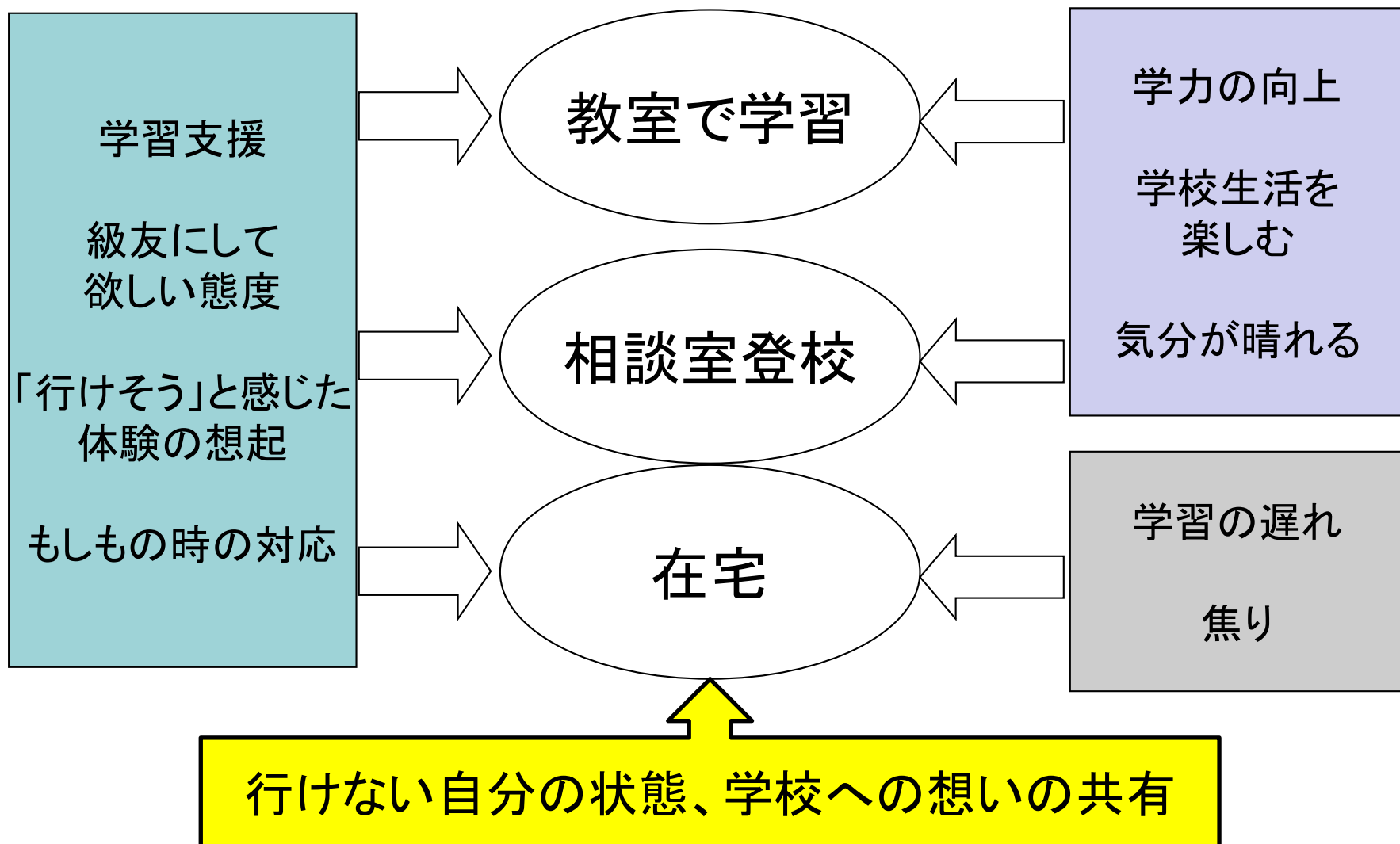


本人が受け入れる登校を促す条件と
登校したことによる(本人への)メリット

自己解決法を支援する



自己解決法を支援する(不登校)



自己理解・自己決定

自分で考え実行し、自信を持つ
自分のことを理解する

不登校と自己決定力

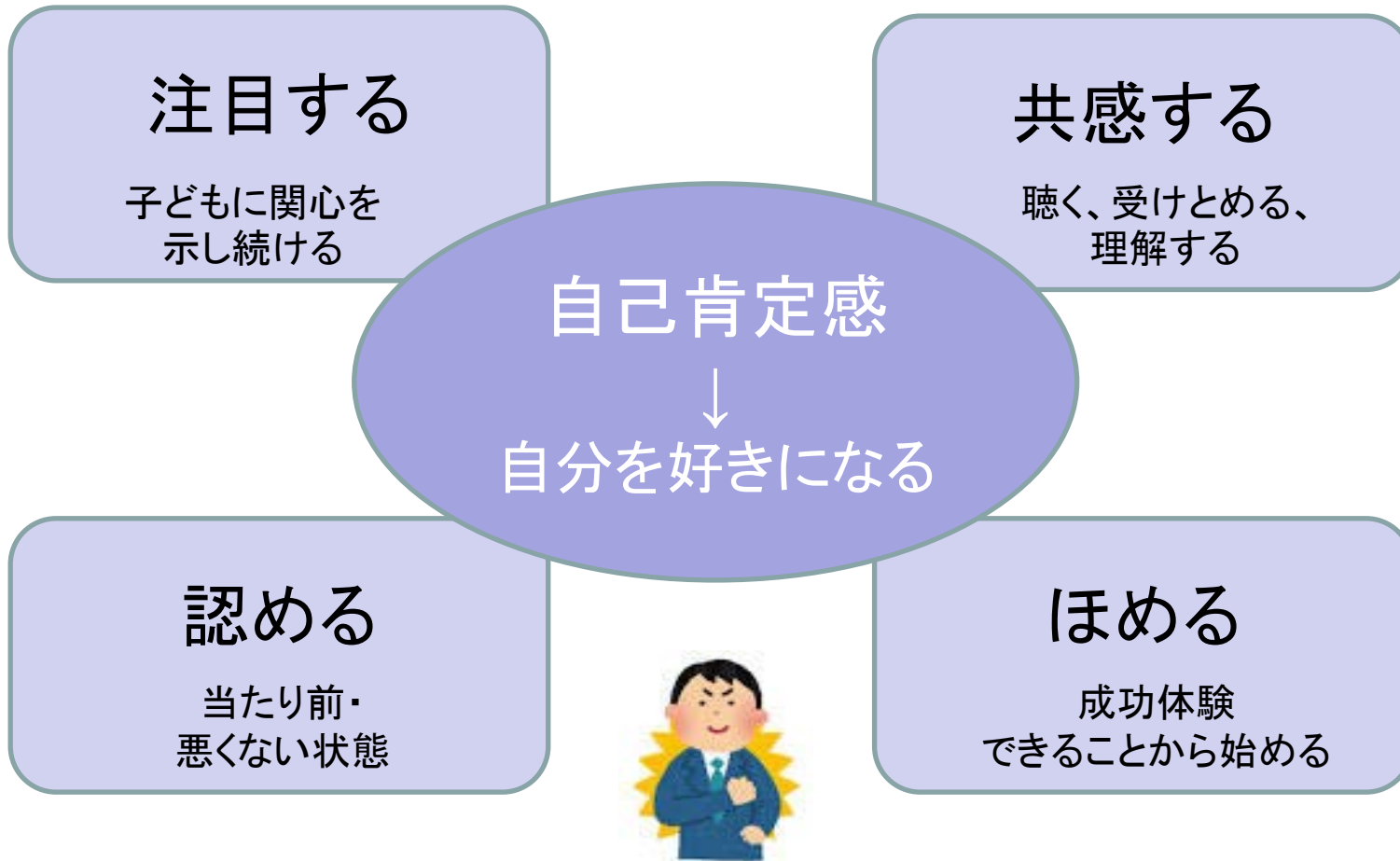
- 自己決定力の未熟さ、未獲得
- 自己肯定感の低さ(自信のなさ)
- 失敗をおそれ、新しいことに挑戦しない

親への依存→親の(無意識な)過保護→共依存



自己肯定感を育てる
自分でできめられるよう支援する(自己決定の尊重)

自己肯定感を高めるかかわり



自己決定を支援するカリキュラム

自己管理

学習活動の自己管理
学習内容の自己評価

自己解決

問題への気づきと解決の意志
解決方法を知り、実行する
結果をふり返し評価する

自己主張

自分の気持ちや意思を、ことばで
(社会的に受け入れられる表現で)
相手に伝える

自己理解

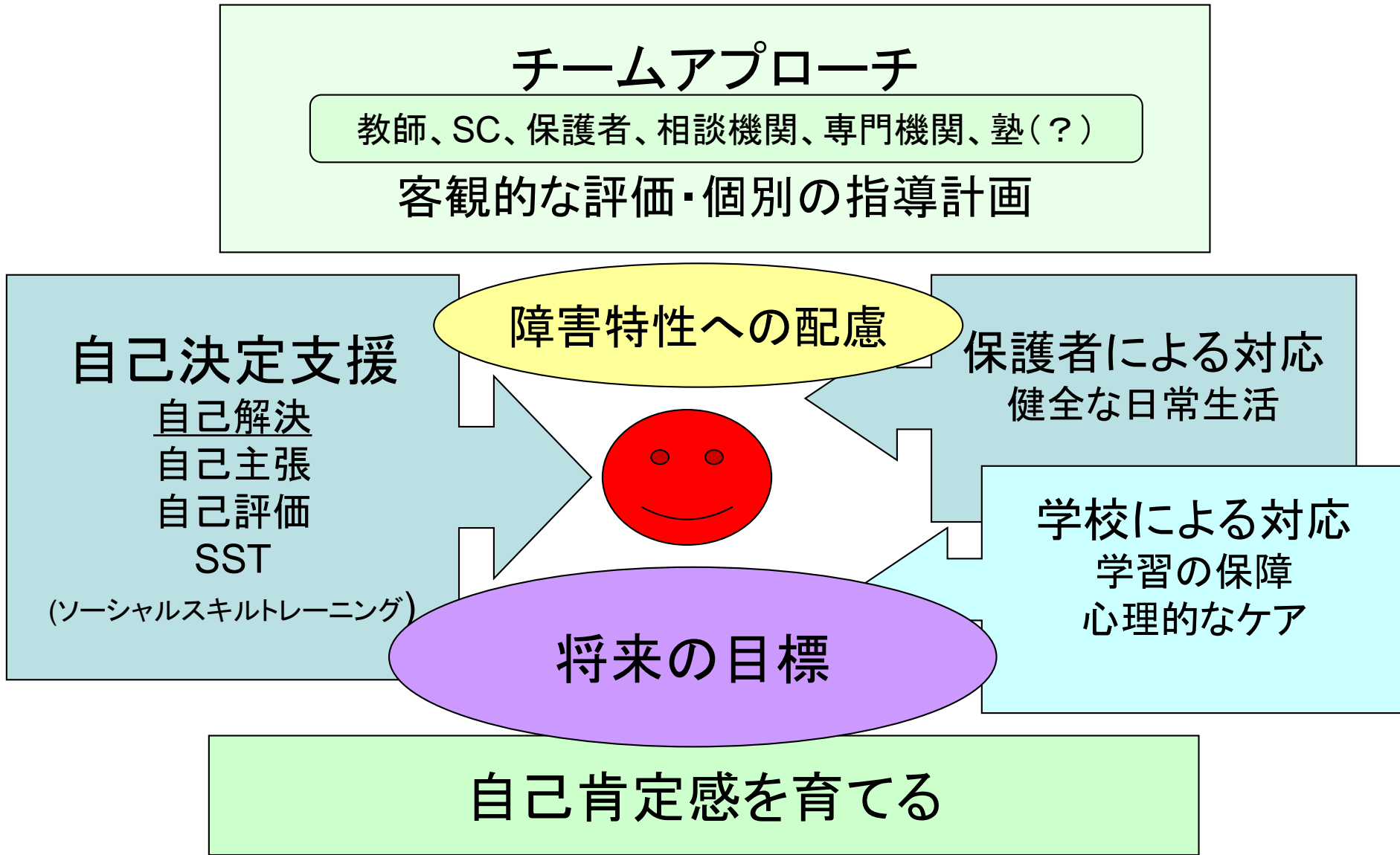
自分の特性や能力を知る
自分を客観視する
自分にあった進路をきめる

自己肯定感

自己決定＝自分の将来について、仕事や生活を自分できめること

不登校への対応(概念図)

長澤・松岡(2003)



1-1 自己解決から自己肯定感へ

1. 対話
2. 気づきを促す(問題意識)
3. 生徒の自覚(目標)
4. 実行の具体策(支援など)
5. 気づきを促す(変化)
6. 生徒の自覚(成長)

1-1 自己解決から自己肯定感へ

1. 対話

信頼関係の構築。信頼関係のある人

2. 気づきを促す

情報の提示。悩み・問題・今までの対応と結果など

3. 生徒の自覚(目標)

達成可能な目標、とりあえずできること

4. 実行の具体策

本人が受け入れられる支援の提案、合意形成

5. 気づきを促す

変化、うまくいったこと、その理由などの振り返り

6. 生徒の自覚

自分自身の見方を変える。成長の実感。自己肯定感

対話による「気づき」と「自覚」
主体的な学びによる「自己理解」と「自己肯定感」

不登校への適用

1. 対話

スクールカウンセラー

2. 気づきを促す

家にいるメリット・デメリット、登校のメリット・心配なこと

3. 生徒の自覚(目標)

部分登校ならできるかも

4. 実行の具体策

居場所の確保、人に会わない工夫、学習支援など

5. 気づきを促す

週2登校でき、教師とバドミントンした(楽しい)

6. 生徒の自覚

今までの生活を変えられるんだ！

現状を冷静に俯瞰し、できることを自己選択
一歩前に進むともっと先に行ける可能性を感じ取る

1-2本人へ: 将来の目標

- 趣味や特技、関心のあることを聞く

子どもの話に関心を持つ。話をふくらませる

- 将来の夢、進学希望、職業などを聞く

考えられる結果の提示。具体的に示せなくても良い

- 将来の夢への見通しを提示する

夢の実現に向けての道筋を具体的に示す

- 目標への意欲を高める

今から取り組んでも遅くないことを強調
できそうなことを見つけて、一歩踏み出すことを促す

2.学校の対応

- 学習の機会、学力の保障

可能性の強調(君ならできる)、支援の具体的内容の提示

- 心理的なケア(SC、教師)

カウンセリング、SST、自己決定の指導

- 同級生による支援

同じ趣味、特性を持つ生徒との交流

- 支援計画の作成

問題解決の見通しを具体的に示す

いずれにしても、子どもの自己選択を保障すること

3 保護者の対応

- 自然な関係作り

自然な会話、余計なプレッシャーをかけない

- 健全な日常生活

健全なリズム、家庭の仕事、余暇(親子のふれあい)

- 両親による役割分担

父: 目標と見通しを示す、母: 相談相手。夫婦の協働作業

- 学校との連携

定期的な情報交換、支援計画の作成と共有
学校と保護者との協働作業

4.保護者への対応(1)

- 指導より支援を

こちらの主張を抑えてできるだけ話を聴く

- 具体的な話し合いを

データを示す、情報を数値化する

- 決定事項は文書化すること

個別の指導計画、支援計画。親自身の目標も

- 合併症を見極める

チームのメンバーとしての資質、うつなどの合併症

保護者との協働作業による問題解決を

保護者への対応(2)

- 小さな変化を評価する

話し合いはまずできたこと、できていることを評価

- 家庭内のかかわりを評価する

親のがんばりを認める、誉める

- 親個人の悩みにつきあう

時には、個人の生き方、生活の悩みや愚痴につきあう

- 次回までにできることを確認する

無理なくできることを。次回の話し合いの日程を

保護者個人を支援。親が元気になれば子どもも元気になる

事例(2)

- 高機能PDD(中1男子)
- きっかけ:ちょっとした失敗を指摘され不登校
- その後:ゲームに没頭。親は振り回されてあきらめモード
- 対応
- 結果とその後

SCによる両親への対応:将来の見通し
トークンシステムによる日常生活管理
親の毅然とした対応
できた成果をこまめに評価

トークンシステムを守り登校へ
得意な活動や教科で自信がつく
親の認識の変化

1000ポイント:ゲームソフト
500ポイント:ファーストフード店での食事
100ポイント:カード10パック
20ポイント:ゲーム1時間追加
10ポイント:テレビ2時間、ゲーム1時間

約束

登校した:5ポイント
適応教室で1時間学習:1ポイント
(1時間ごとに1ポイント追加)
通常学級で30分学習:2ポイント
行事への参加:3ポイント

無理なく登校できると
普通の生活が保障される

約束を具体的に

トークンを活用した登校支援

反応性アタッチメント(愛着)障害

- 生後5歳未満までに親やその代理となる人と愛着関係が持てず、人格形成の基盤において適切な人間関係を作る能力の障害
- 二つの群
 - 抑制型: 人とかかわろうとしない。ASDに類似
 - 脱抑制型: 落ち着きがない、整理整頓が苦手、すぐけんかするなど。ADHDに類似

(ADHDとの区別がむずかしい) WISC-IV

RAD: 裏表がある。人の顔色をうかがう。巧妙にウソをつく。
親がいるいないで態度が違ふ。

反応性アタッチメント障害の予後

- 虐待



- 反応性アタッチメント障害(RAD)



- 解離性症(DD)



- 解離性同一症(DID、多重人格)、複雑性PTSD

RADへの対応(学校)



資料:文部科学省

- 疑わしきは児相に通報を

虐待は違法であり、止める義務がある

- 児相と連携して対応

学校が中心ではない。教育には限界がある

- 学校ができることを実施する

自己肯定感を育てる。学校のルールの適用

ADHDへの対応とは違った対応が必要です
マイナスからのスタート。心のケア(信頼関係の構築)

子どもへのケア

- 安心して生活できる場の確保
 - 安全・安心が保障される環境（家庭、施設）
- 愛着の形成
 - マイナスからのスタート
- 生活、学習の支援
- 薬物療法によるフラッシュバックと解離への対応
- 感情を育てる

対人関係のゆがみへの対処
衝動コントロールと感情の把握
自己をとらえ直す

子どもに向き合えない養育者への対応

- さまざまな要因

- 知的障害、精神障害、発達障害

境界性パーソナリ
ティー障害

- 人格障害：自身の虐待、トラウマ

- 環境要因：DV、貧困、孤立

DVも深刻な社会
問題

- 育ちの問題：家庭環境、親戚つきあい、社会常識

- 自分自身の問題が解決しないのに、子どもの問題解決はできない

まずは自分自身の問題に向き合う
子どものことは考えない

学校の役割

- 予防
 - 正しい知識と相談できる体制
 - 職員の研修
- 発見
 - 虐待の兆候を見逃さない→通報
- 対応
 - 成功体験を通して、自分の能力に気づかせる
 - 自己決定できるための支援

学校ができることは多くはないが、健全な発達支援を中心に、虐待への意識を高めるべき

子どもの悩みに対応

- **かかわりや問題対処の仕方援助を提供**

状況に合わせたコミュニケーションの仕方など

- **誤ったときにやり直せる援助を提供**

具体的で実行可能な方法。事前に教える

- **ソーシャルスキルを学ぶ機会を提供**

小グループ、個別に学べる機会を保障する

対人関係支援のよりきめ細かな対応を

子どもを虐待から守る五か条

1. 「おかしい」と感じたら迷わず連絡（通告）を
2. 「しつけのつもり」は言い訳
3. ひとりで抱え込まない
4. 親の立場より子どもの立場
5. 虐待はあなたの周りでも起こり得る

厚生労働省(2005)

プロとしての構え(虐待に対して)

- 主訴を見極める

親も悩んでいることを理解し、悩みを共有する

- 規則を前面に出す

その行為が違法であり、止める義務がある

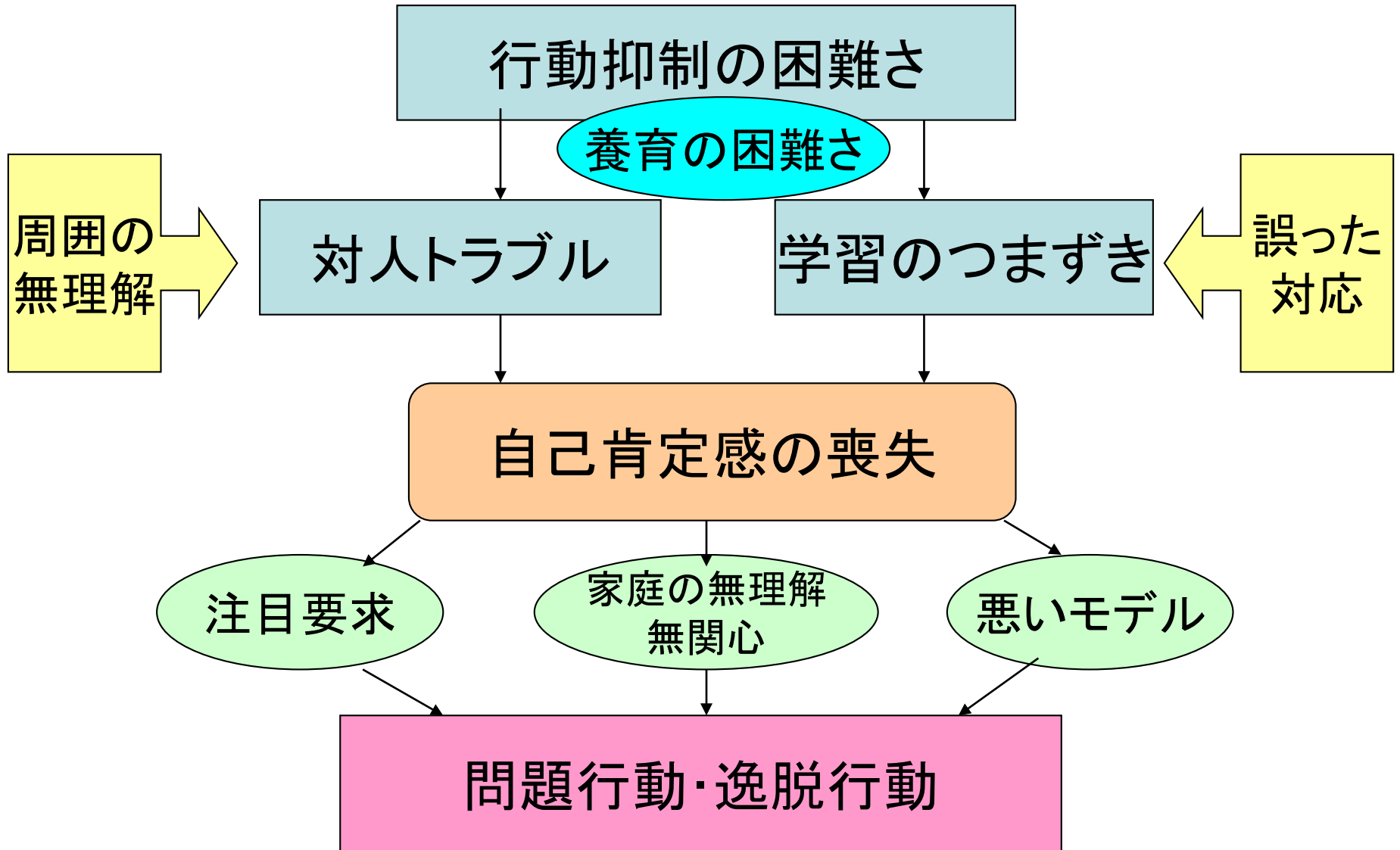
- 周囲と対立しない

一人では解決できない。仲間を大切に

- うまくいかないことを覚悟する

すぐに結果を求めず、長期戦で

ADHD特性と二次的な問題



反抗挑発症(ODD)

Oppositional defiant disorder

- 症状

- 家庭での言いつけに従わないことがあった
- 学校での言いつけに従わないことがあった
- 非常にひねくれやすかったことがあった
- かんしゃくを起こすことがあった

主たる理由もなく、ひねくれやすく、反抗的な態度
6ヶ月以上継続している

素行症 (CD)

Conduct Disorder

- 動物や人を傷つける
- ものや建物を破壊する
- 嘘をつく
- 社会のルールに従わない
- 罪の意識を感じない
- 冷淡で感情に乏しい

(参考)[CU特性](#)

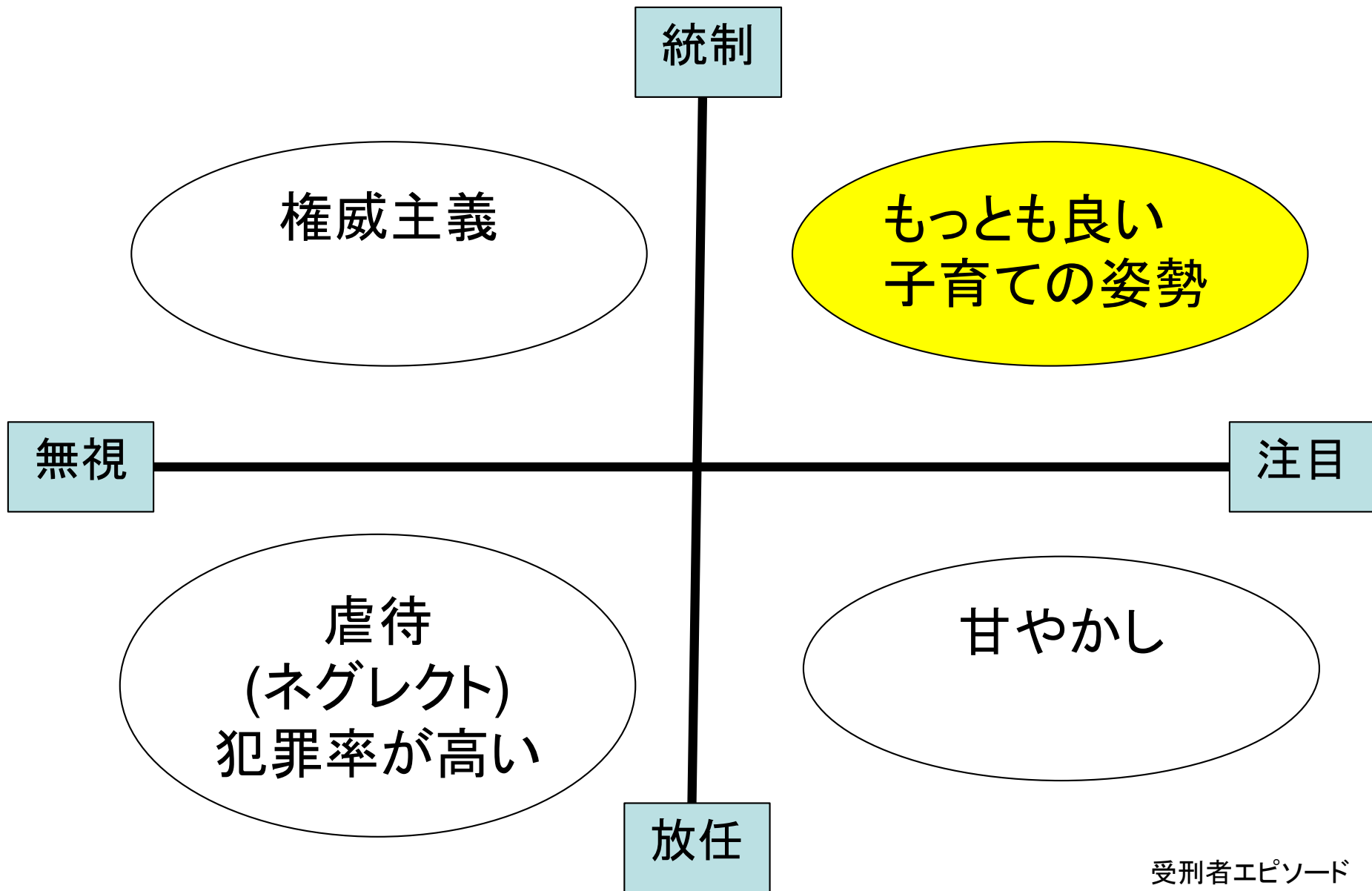
(参考)[暴力行為の減少](#)→SNS?

CD(未成年) = 非行

大人 = 犯罪

(反社会性パーソナリティー障害)(サイコパス?)

親の態度と養育



非行少年とは

- 犯罪少年

- 14歳以上20歳未満の罪を犯した少年で、少年法に基づく刑事司法手続きが適用される

- 触法少年

- 14歳未満で刑事罰法令に触れる行為を行った少年で、児童福祉法上の措置が優先される

- 虞犯少年

- 20歳未満で、保護者の正当な監督に服しない性癖がある、正当な理由がなく家庭に寄りつかない、犯罪性のある人もしくは不道徳な人と交際する、自己または他人の特性を害する行為

少年犯罪の実態(平成30年犯罪白書)

- 少年刑法犯検挙数
 - 減少傾向(?)
 - 窃盗、遺失物等横領が多い

粗暴犯、風俗犯の増加
他は減少

性犯罪被害、出会い系サイト
連れ去り被害、ひったくり
薬物乱用、「いじめ」

少年犯罪の脱集団化。非行副次文化の消滅

少年非行の原因

- 少年自身の問題

規範意識の欠如、自己中心性
自己主張・表現の未熟さ
自己肯定感の低さ

- 家庭の問題

親の役割放棄。虐待(羽間,2017)
親の規範意識の欠如

- 学校の問題

学校不適応(いじめ、不登校など)
学力の問題

- 社会の問題

貧困、経済的格差
ネット社会、ICTの悪用
他人の子どもに無関心(地域)

希望のなさと絶望感(Burnside,2018)

宇治少年院の指導プログラム

「生きる力と自立を目指してー幸福な生活」

- 結婚と就職

男女平等、民主的な家庭、役割交換、良好な社会的関係

- 社会的適応力

社会のルールに従って生きる
学歴、資格、さまざまなスキル

- 社会的絆(ボンズ)

愛着、努力、多忙、規範意識
カリズマティック・アダルト

- 自己管理、セルフコントロール

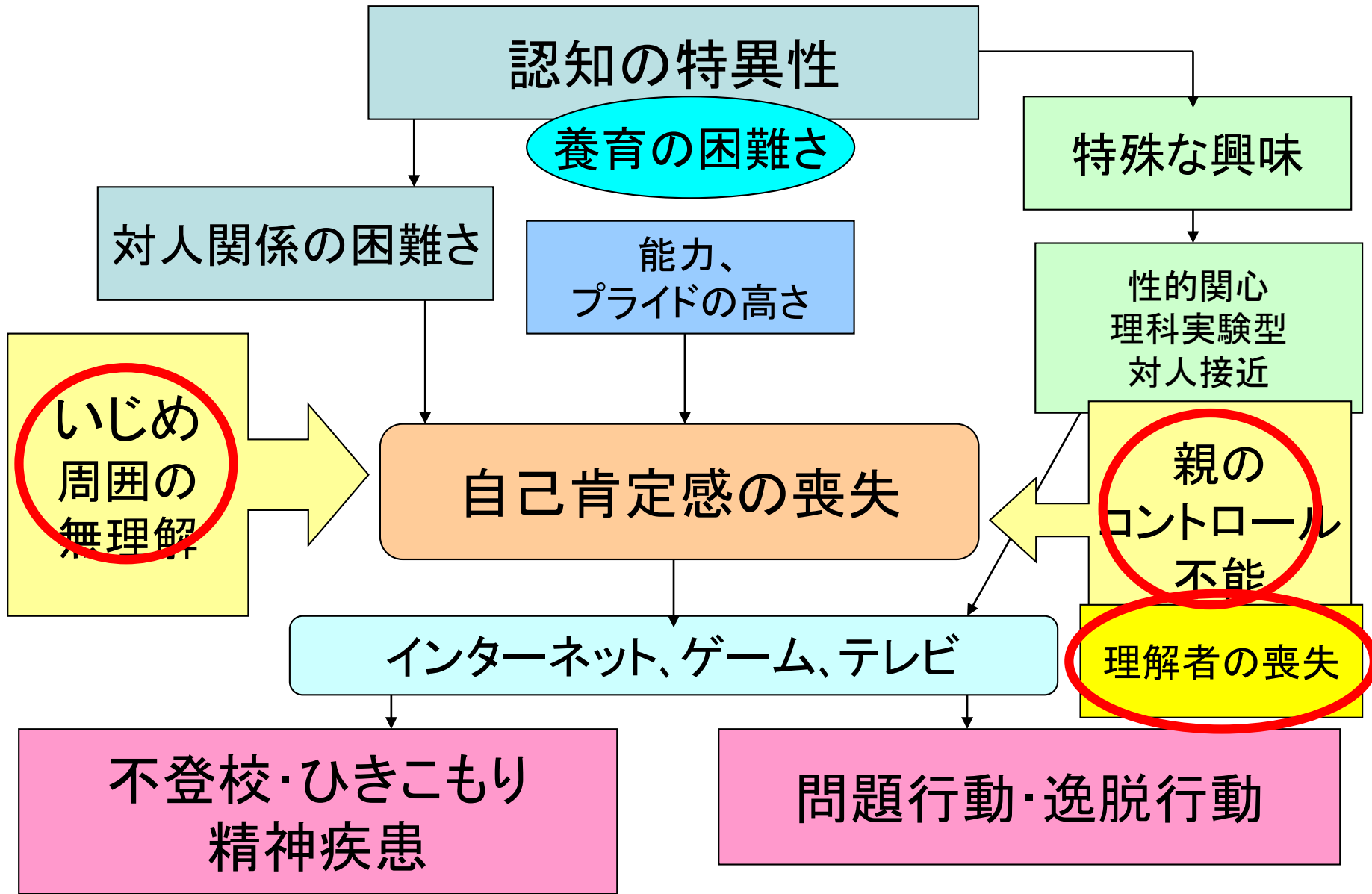
感情のコントロール、対人スキル
資格、免許(自動車など)

自己管理の力を高める

- 基礎体力、基礎学力(リテラシー)
- しつけ
 - 基本的な生活習慣の確立
 - 公共の場でのマナー
- 民主的な交わりの楽しさを経験させる
- 子どもを納得させて力を引き出す
 - 押しつけず、話し合いで

自己決定、自己管理はすべての指導の基本

ASDと二次的な問題



ASDと犯罪

- Newman(2008),Aut,38(10)
 - 犯罪に関係する特性: 共感性の乏しさ、社会的愚直さ、過剰な興味、自己コントロールの低さ
 - 精神疾患との関連性
- Cheely(2012)Aut,42(9)
 - 犯罪率の低さ、人に対する犯罪の割合の高さ、訓練の少なさ、起訴の少なさ
- Slaughter(2019)Aut
 - 少年犯罪の低さ。学校の規則を守る姿勢が高い

ASDが直接犯罪に結びつくとは考えにくい

発達障害への対応

| 予防 | 矯正教育 | 復帰支援 |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">・早期発見、支援・親支援・特別支援教育の推進・不登校、いじめへの対応・学力向上、学歴・国民の理解啓発 | <ul style="list-style-type: none">・発達障害特性への対応・エビデンスに基づく実践・社会の変化に対応 | <ul style="list-style-type: none">・少年院と社会をつなぐ専門機関・支援チーム、支援会議・<u>個別の移行計画(支援計画)作成と評価(本人参加)</u> |

不幸な経験をしないために

- 感情理解の乏しさ

視覚支援を用いるなど、相手の感情が理解できるよう支援

- 融通のきかなさ

善し悪し、常識で説得ではなく、選択肢と結果を示す

- 不適切な自己評価

達成可能な具体目標と、「できた」ことへの確かな評価

- 対人スキルの乏しさ

計画的なSSTと日常生活への般化を

課題

- 二つの対立軸：犯罪対策と保護教育
 - 厳罰論か、保護優先論か
- 責任能力の問題
 - 知っていることと理解すること、受け入れていること
- 障害特性によるものか、二次障害か
 - 複数の要因が複雑に絡んでいて判断困難
- 誤った認識
- 軽度知的障害女性の性的被害(性産業)

最近見られる気になる子ども

- 選択性緘黙(不安障害)
 - 特定の場面でしか話さない
- 気分障害(うつ)、双極性障害
 - 気分の極端な落ち込み。教師による早期の支援
 - 「躁」にも気づきを
- 窃盗症(クレプトマニア)
 - 指導ではなく「治療」が必要
- 身体醜形障害
 - SNSの普及で拡大(?)。自己肯定感の問題

Spilt(2019)

複数の目で実態把握。専門機関の介入を

続き

- インターネットゲーム依存症
 - ゲームクリアでしか幸福感を感じない
- CU特性
 - 共感性に乏しく、悪いことをしても罪の意識を感じない。非行ハイリスク。予測因子
- 起立性調節障害
 - 朝起きられない。体だけではなく心の問題も
 - 資料
- 適応障害
 - ストレスに対応できなくなっている「風邪」状態

学校ができること: 自己肯定感、学力保障、相談相手

続き

- 不安障害

- 理由なく不安に。ASDと合併することも多い
- パニック障害(サブグループ)
- 感情表出抑制との関連 (Bayer,2018)

- HSP

- 感覚の過敏性。ASDと合併することも多い
- ASDの92%に感覚の特異性(Green,2016)



ポイント

1. 自己理解・周囲の理解

- 特性の理解と受容
- 本人のつらさを理解する努力を

2. 合理的配慮

- 本人中心の個別計画作成と実行
- ICTの活用

3. 教育の場の提供

- 特別支援学級、通級指導・適応教室
- 指導が活かされる生活の場



インクルーシブ教育システムに向けて

1. ガバナンスの強化

– ミッション、ルールと基準、対応手続き

2. 説明責任と情報公開

– 「1」の説明と対応結果の公開

3. 校内体制整備

– 合理的配慮など対応組織。教育の場の整備

4. 教員の役割分担

– 特別な指導実施の役割分担(強みを生かす)



インクルーシブ教育システムに向けて

1. ガバナンスの強化

特別支援教育実施の具体像を示す

2. 説明責任と情報公開

特別な指導適用の基準と手続きを示す

3. 校内体制整備

特別な指導や支援を実施できる校内体制構築

4. 教員の役割分担

発達障害の児童生徒への教育支援体制の整備のための
ガイドライン(H29改訂)



新学習指導要領より

1. 個々の児童生徒の実態に合った指導支援を組織的・継続的に
2. 特別支援学級・通級の指導は特別支援学校のカリキュラムを参照。支援計画全員作成
3. 教科の困難さへの特別な指導・支援(合理的配慮、基準の変更)
4. 心のバリアフリー、交流および共同学習

特別支援教育の理解から積極的実行へ

長澤研究室



特別支援教育・発達障害の情報
講演会の資料

