

## 問題行動への「仮説的理解による支援」の有効性に関する事例研究：知的障害特別支援学校中学部生徒の事例から

著者	鈴木 浩祐, 若月 未来, 川野 実由紀, 勝又 賢一, 村松 舞子, 塩原 康裕, 沢田 充, 佐野 哲広, 村上 広美
雑誌名	静岡大学教育実践総合センター紀要
巻	32
ページ	347-354
発行年	2022-03-31
出版者	静岡大学教育学部附属教育実践総合センター
URL	<a href="http://doi.org/10.14945/00028724">http://doi.org/10.14945/00028724</a>

# 教育実践報告

## 問題行動への「仮説的理解による支援」の有効性に関する事例研究

—知的障害特別支援学校中学部生徒の事例から—

鈴木 浩祐 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)  
若月 未来 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)  
川野実由紀 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)  
勝又 賢一 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)  
村松 舞子 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)  
塩原 康裕 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)  
沢田 充 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)  
佐野 哲広 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)  
村上 広美 (静岡大学教育学部)

## A Case Study of Effectiveness of Hypothetical Understanding of Support for Problem Behavior

From the practice of the junior high school of the special needs education school for intellectual disabilities

SUZUKI Kousuke WAKATSUKI Mirai KAWANO Miyuki  
KATSUMATA Kenichi MURAMATSU Maiko SHIOHARA Yasuhiro  
SAWADA Mitsuru SANO Tetsuhiro

(Special Needs Education School affiliated with Shizuoka University Faculty of Education)

MURAKAMI Hiromi

(Shizuoka University Faculty of Education)

### 要旨

本研究の目的は、知的障害特別支援学校の生徒の問題行動に対する「仮説的理解による支援」の効果を検討することである。本研究の事例生徒である知的障害特別支援学校中学部の女子生徒 A は、小学部高学年在学時より、学校で、時折、机を倒す、人に掴む等の問題行動がみられ、担当教員が対応に苦慮してきた。そこで、大学教員の協力のもと、A の行動観察とカンファレンスを行い、A の問題行動を仮説的に理解した上で、具体的支援を行い、その結果から支援を変更・調整していくという、「仮説的理解による支援」を実践した。仮説的理解による支援を行うことで、教員の生徒理解の高まりや A のコミュニケーション行動の変化などの効果がみられた。本事例の経過より、仮説的理解による支援は、発達の状況、人間関係、集団編成等、複雑な要因が絡み合う教育現場において、本人の願いに迫った支援の最適化に有効な視点であると考えられた。

キーワード： 知的障害 特別支援学校 中学部 思春期 問題行動 仮説的理解 大学専門家連携

### 1 問題と目的

ダウン症等の知的障害児や特別支援学校に通う児童生徒においても、思春期頃より問題行動が顕在化することがある。森 (2019) は、小児科外来を受診したダウン症児 25 名の保護者アンケートを分析し、小学 4 年生以降に 4 割の保護者が悪い変化を認めていると報告をしている。その原因として、本人が他と違うと気づくこと、2 次性徴による変化を挙げている。また、白石

(2003) は、障害をもつ思春期の児童生徒の問題行動の意義について「これまで以上に他者の意図や要求を引き受けようとしたり、仲間関係が育ってきて仲間と自分を比較するまなざしに敏感になったり、…新たな発達要求によって生じるとも積極的な意味をもつものである」と指摘している。思春期頃の問題行動の顕在化と、その原因として考えられる発達の变化、思春期特有とも考えられる願いがあることの指摘は、特別支

援学校で思春期の児童生徒と向き合う教師にとって、共感できる見解である。

さて、問題行動への主要なアプローチとして細渕（2000）は、応用行動分析の視点と機能連関の視点、行動体制と信号系からの視点の3つアプローチを紹介している。その中の応用行動分析と機能連関について、次に取り上げる。

まず、応用行動分析についてである。細渕（2000）は、以下のように整理している。「問題行動が環境に対して果たす役割（機能）を分析し、その機能に応じたアプローチをとる」「この機能分析により、問題行動が①注目の獲得、②嫌悪事態からの逃避、③物や活動の獲得、④自己刺激などの機能を果たしていることが明らかにされる」「指導では、この問題行動と機能的に等価なコミュニケーション行動を形成する」である。このようにシンプルに機能を特定し、対応するコミュニケーション行動を指導できれば、成果は出やすいであろう。

一方、機能連関の視点のアプローチについてはどうだろうか。別府（1998）は、障害がある場合の問題行動の発生と消失の過程を詳細に検討し、他者理解や自己意識、言語等の発達の諸機能の特徴的な機能連関が背景にあることを指摘している。そして、特別支援教育の多くの実践記録（別府1998、北島・小池2001）では、支援者が問題行動を本人の発達要求として捉え、個人の発達の状況と教育環境の間で調整を行うことの必要性が示されている。発達要求は、「今の自分の状態、今ある自分から『こんな自分になりたい』という自己にかかわるねがい（小渕, 2015）」であり、この視点で障害をもつ児童生徒を理解することは、教師の基本的な構えとして極めて重要である。

このように生徒が何らかの問題行動を示した際、先に述べたような応用行動分析の視点を用いて、問題行動の機能を特定したり、機能連関の視点を意識して長期的な発達のアプローチを考えたりすることが重要なことは多くの教師が認識している。しかしながら、実際に、生徒に「集団での活動に入れない」「大きな声を出して訴える」「物を投げる」等の行動が見られるとき、特別支援学校の現場においても、すぐには教師がその行動の原因となる本人の願いを理解できず、しばしばそのような行動が続いてしまうこともある。そして、そのようないわば学校生活の機能不全が起きているとき、本人も家族も苦しく、対応する担任も困っていることが多い。問題行動の顕在化の背景には、生徒の生活や発達段階、人間関係、内的世界などが複雑に絡み合っているのである。

複雑だからこそ、問題行動の背景にある本人の願いは、本人との対話の繰り返し、諸検査結果の検討、具体的事実に基づく教師集団や、関係者、保護者との議論があり少しずつ分かっていくことが多いのである。そこ

で、問題行動の原因や具体的な支援に臨床的に切り込んでいく糸口として問題行動の「仮説的理解」が注目される。細野ら（2014）は「仮説的理解」を、「子どもが問題行動を起こした際に、援助者が、子どもがなぜその行動をとったのかについて仮説を立てることを通して行う子ども理解」と定義する。そして、細野ら（2014）は、援助者の臨床年数や関わりの満足感、専門性や立場等により仮説的理解の仕方が違うことを明らかにしている。仮説を立て実践し、そこから児童生徒理解を深めよう、確かにしようという発想は、複雑な要因が絡み合い、毎日の学校生活を支援する教育現場の営みと親和的であると言えよう。

私たちは、このように「実態把握→本人の願い及び環境要因に対する仮設定→具体的支援→結果の記録→支援の変更・調整」の一連の過程をとり、暫定的に仮説を立て支援を始めることを「仮説的理解による支援」と呼ぶことにした。

本研究で事例とするAもまた小学部高学年頃より学校生活で机を倒す、人を掴む等の問題行動が際立ち、それが継続してしまった。そこで、本研究では、Aに対する仮説的理解に基づく学校生活の支援とAの学校生活への参加の状態の関連を検討することで、仮説的理解に基づく支援の有効性を検証することを目的とする。

## 2 方法

### (1) 事例生徒

実践時、中学部2年生であったダウン症の女子生徒（この後、「A」とする）である。本校には小学部1年生から入学した。

### ア 発達検査結果

新版K式発達検査 DQ21 発達年齢2歳6か月

### イ 実態

### (ア) 介入以前の指導の経過

Aが通う本校中学部は1学年6人という小規模の集団である。しかし、学部全体で見た時、話し言葉獲得期から書き言葉を使った学習に取り組む生徒まで幅広い実態があることが集団の特色として挙げられる。

Aの問題行動の背景を教師集団で検討すると様々な要因が挙げられ、教師個人の指導観の違いも際立った。そのため、対応についても一致した見解が得られずに様々なアプローチを続けたものの、なかなか解決には至らなかった。実際の学校生活は、教科の学習、運動、作業学習や生活単元学習等、様々な授業が展開される。また、中学部になると、学級集団以外に学部集団や縦割り集団、課題別集団等様々な集団で授業が行われ学校生活が営まれる。様々な集団があることで心身の発達が促されることも事実であるが、そのことがAにとって、学校生活を複雑にする要因になっているのではないかと考えられた。

そのような状況下、臨床心理学を専門とする大学教

員に支援への参加を要請した。そして、たくさん挙げられた問題行動の要因の中から、仮説的に問題行動の要因とそれへの支援方法を選び出し、Aの学校生活への支援を整えていくことにした。

(イ) 本人の実態

中学部2年5月の実態をTable.1に示した。

- ・2つ程の連続した活動に取り組むことができる。
- ・休み時間に使いたい物や給食で減らしたい物を教師に伝えることができる。

エ 研究倫理

保護者に本研究の趣旨を説明し、事例研究と研究発表について了解を得ている。

ウ 個別の指導計画の年間目標 (中学部2年時)

Table.1 中学部2年生5月のAの実態

言語表出	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「ママ」「パパ」「先生」「自分の名前」「おーい」「いいよ」「これ」「いや」「すき」「はよ(おはよ)」「たよ(できた,行った)」等, 2, 3文字程度の単語を用いる。</li> <li>・発音は不明瞭だが, サインや身振りを組み合わせて伝えようとする。</li> </ul>
言語理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・繰り返し使われている動作語, 「立ちましょう」「座りましょう」等は場面とともに理解している。</li> <li>・説明は言語のみでの理解は難しい。具体物やイラスト, 写真で補足が必要である。</li> </ul>
情動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・面白かったことを思い出し, もう一度再現しようとする。</li> <li>・「見通しが持てない」「困った」「気まずい雰囲気」等の不快な感情を, 机を倒す, くつを飛ばす, 教師の髪を引っ張る, 押す, たたくなどの問題行動であらわす。</li> <li>・教師が「○○しよう」等の言葉掛けをすると, 「嫌だ」と抵抗した。</li> <li>・叩く, 机を倒す等の行動の後に, 本人の気持ちが落ち着かないうちに教師が叱ると, 教師に叩く, 蹴るなど強く抵抗をする。気持ちが落ち着いた後に教師と話をする, 謝ることができる。</li> <li>・机を倒す, 教師に掴む等の行動をする時は, 級外の教師が来るとすぐに落ち着く傾向がある。</li> <li>・前の出来事等を, 教師に話し, 泣くことがあった。</li> </ul>
対人関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・明るく, 人と関わることが好き。好きな友達や教師と一緒にいることを好む。休み時間に仲間と一緒に外に出てサッカーをする, 教室でタブレットを見る等することもある。</li> <li>・叩いたり, 押ししてしまったりした友達や教師との関係に気まずくなり, しばらく関わろうとしない。そのような傾向は小6頃より見られた。</li> <li>・特定の学級の仲間に好意や関わりたい気持ちを強もつ。その対象の男児は負担に感じることもある。</li> </ul>
参加状態	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見通しがもてる活動や安定した日課のとき, 友達と関係が円滑なときは, 気持ちが安定し, 自分からスムーズに活動に取り組むことができる。また, 仲間と楽しそうに活動する。</li> <li>・行事単元, 音楽等のAが好きで授業では, 学部縦割り授業は参加できる。</li> <li>・自立活動, 国語・数学は教師と1対1で行い, 中2の一学期の後半より, 落ち着いて新しい課題にも取り組むようになった。</li> <li>・作業学習は常に同じ活動を設定したり, 小まめに休憩をいれたりすることで, 縦割りの6人の集団で参加ができています。</li> <li>・「友達とのトラブルの後, 学級の仲間との関係が修復できてない」「学習内容が理解できない」「見通しが持てない」時, 学級の授業に参加が難しい。</li> <li>・朝の会は, 別室で個別対応している。</li> <li>・別室にいる時は, 教室とビデオ会議システムで繋ぐことで活動に参加し始めた。</li> </ul>
放課後の様子	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学部1年生から現在まで同じ放課後支援施設に通い, 平日は毎日利用している。放課後支援施設では, スタッフや仲間と安心して生活できている。</li> <li>・学校で起きている問題行動は, 放課後支援施設や家庭では見られない。</li> </ul>
本人の願い	<p>「みんなと一緒に過ごしたい」「友達と仲良くしたい」「みんなに認められたい」「いい自分になりたい」という願いが学校生活の様々な場面からうかがえる。</p>

(2) 事例研究対象期間

中学部2年生2学期(介入期)

「2010+X」年9月から12月まで

(3) 介入期の支援について

次の手順で支援方法を検討した。

ア 臨床心理学を専門とする大学教員による観察

「2010+X」年10月と11月に実施した。

イ その後の大学教員によるカンファレンス

「2010+X」年10月と11月に観察後実施した。

ウ カンファレンス後の教師集団による生徒理解

「2010+X」年10月と11月のカンファレンス後に学部会で実施した。

(4) 検討指標

介入期における教師の具体的な支援と参加状況の記録

3 結果

(1) 担任が選んだ問題行動の要因

担任は、応用行動分析の機能分析(細渕 2000)の視点より、当初、問題行動は「注目」にあてはまると判断した。そのため、正しい方法で教師を呼んだり、困ったことを伝えたりすることができるように、代替手段を伝えた。

しかし、本人の問題行動の要因は、仮説を立てAと関わり、カンファレンスを行う中、「上手くやりたいけど上手くできない」ことへの不満や「友達と仲良くしたいけどできない」ことへの不安感、「いい自分であろうとするが、それができない自分」への失望感が行動の要因にあると考えるようになった。そこで、Table.2のように仮説(具体的支援)を立てた。

(2) 具体的支援と生徒の参加状況

具体的な支援と生徒の参加状況と、各期間の具体的なエピソードは、Table.2のとおりである。

Table.2 介入期における教師の支援と本人の参加状況

		9月	10月	11月, 12月
教師の 具体的 支援	問題行動の背景にあるAの願ひに対する仮説	「思いを聞き取ってほしい」「来てほしい先生を呼びたい」等の注目行動。	「上手くやりたいけど上手くできない」「友達と仲良くしたいけどできない」ことへの不安感や不満感、「いい自分であろうとするが、それができない自分」への失望感が行動の要因にある。教師の支援や支えにより、活動や仲間に向かえるのではないか。	対象の永続性の発達水準による、事象の前後関連の理解の難しさもある。教師の的確な説明により、Aは状況理解ができ安心できるのではないか。
	大学教員による中学部教員への助言	なし	①関わる大人が伝達意図をくみ取ることが有効なコミュニケーションの発達段階。 ②情動のコントロールには大人の影響を受ける水準。 ③やり取りには選択肢や視覚的な支援を用意することが有効。ただし、選択肢以外の聞き取りも重要。 ④問題行動の要因はできるだけたくさん挙げ、実践者が選択し、すぐに具体的支援と期間を決めて、行う。	①対象の永続性の理解状況から、「誰かがいない。」時などは、Aが分かるような説明が必要。 ②担任教師は安心できる存在であることを伝えるため、不安を一緒に解決していく姿勢が重要。 ③Aや教師の様子から伝え合おうとする関係性の育ちを感じた。

	担任による具体的支援	<p>①困ったことや手伝ってほしいことは教師の腕を触れてから伝えることを促す。</p> <p>②1日の予定を確認し、「楽しみ」「ドキドキする」「怒りそう」を対応する絵カードから選んで伝えることができるようにする。</p> <p>③怒り出した時は、早く気持ちを切り替え学校生活の流れに乗るように促すため、担任以外の教師が入り、状況を変える。</p> <p>④落ち着いて活動できるように別室での活動を促す。</p> <p>⑤机を倒しそうになった時、離れた場所に机を置くように、位置を示した。</p>	<p>①担任が、本人にとっての快、不快を意識する。</p> <p>②1日の予定と活動に対する気持ちを確認する際、「その他」の選択肢を入れる。</p> <p>③登校時、教室で支度をするか、別室で支度をするかの選択肢を提示し、本人が決めた場所で支度をう。</p> <p>④不快な気持ちになった時は対応する教師を変えたり、場所を変えたりする。</p> <p>⑤担任の一人と関係が悪くなったときは、もう一人の教師が間を取り持つように言葉掛けをする。</p>	<p>①無理して学習の流れに乗せるのではなく、本人の気持ちをたっぷり聞いてから次の行動に移れるようにする。</p> <p>②活動しやすいうよう、クラスで授業する際、集団の編成を6人から3人に変更した。</p> <p>③ビデオ会議システムを活用し、別室で授業を行う時も所属感を感じることができるようになる。</p>
Aの様子・変容	対人関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級の仲間と久しぶりに会い、嬉しそう表情をした。同時に緊張感も持っていたように感じた。</li> <li>・学級の仲間や担任の教師と一緒にいるが、見通しの持ちにくい場面、切替の場面で怒り出すことがあった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級の仲間と仲良くしたいため、Aが、男子生徒に遊びたい旨を伝えた。その生徒がAと関わることで徐々に輪が広がり、友達との関係も良くなった</li> <li>・休み時間には友達と外で遊ぶ姿も見られた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Aが好意を寄せている男子生徒とは、引き続き良い関係でいる。</li> <li>・休み時間には友達と外に遊びに出掛ける姿も見られた。</li> <li>・他の学級の仲間に対して写真を指さし、「嫌い。」と言うこともあった。</li> </ul>
	やりとり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任が2週間程、不在であったことを受け、「先生、あそぼしない(先生とは遊ばない)」「ごめんしない(謝らない)」等、担任に対して、寂しかった思いを言動で表した。</li> <li>・生徒同士のやり取りは下校前に提出物を配布する係がファイルを渡すときに限られていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「〇〇とあそぼしたい」「あそぼしよ」等と友達を遊びに誘う言葉が増えた。</li> <li>・登校時、友達や教師に自分から「はよ」と挨拶した。</li> <li>・近くの教師を呼び、怒りそうになる前に机を離してほしい旨を伝えた。</li> <li>・休憩したいとき、別教室の方向を指さして休憩したい旨を伝えた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループ別の校外学習で担任と学級の仲間の一人が、1日不在だったことを不安に思い、「先生、いない」と担任の一人に伝えた。</li> <li>・不在翌日より、9月のように担任への不信感が強くなる。</li> <li>・机を倒そうとしたので、別室で担任が話を聞く。理由が担任に伝わり解決すると、笑顔で合奏の練習に加わった。</li> </ul>
	参加状況	<ul style="list-style-type: none"> <li>・9月に学級単位で行われた授業が全31時間あり、本人が全て参加した授業が5時間、活動の一部参加した授業が6時間であった。</li> <li>・10分程度の時間や、本人ができそうと考えた活動のみ参加した。</li> <li>・別室での授業時に、友達が活動している様子が映っているビデオ会議システムの画面を中止した。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本人の課題が終わり、早めに活動を切り上げたこともあったが、ほぼ全ての授業に参加できた。</li> <li>・本人も別室で教師と1対1ではなく、学級の仲間と同じ場所を望む。</li> <li>・10月の後半から学部縦割りグループでの学習(キャンプ単元)が始まった。ほぼ活動に参加できた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・11月は「総合的な学習」「作業学習」と学部縦割りグループ授業に参加した。</li> <li>・「ポテトチップスを作り、ふるまう(SDGs単元)」「ミシンで直線縫いし、次の工程の仲間に製品を渡す(縫製班)」は自発的に取り組む。</li> <li>・学級での授業や、学部全体授業でも、多くても3人程の小グループを設定することで、仲間と活動に参加できた。</li> </ul>

## 4 考察

### (1) 「仮説的理解による支援」の効果

#### ア 問題行動の変化

10月になると、事前に選択肢の中から、自分の今の心の状態にあった活動場所や、参加の仕方を選べるようになった。その時の教師の支援（Table. 2）に注目すると、第一に「担任が、A にとっての快、不快を意識する」がある。教師自身も、A が何に不快感や不安感を持つか把握した上で、尋ねているからこそ、A と教師の間でのコミュニケーションのズレが少なくなったと言えよう。

さらに、この Table. 2 の 10 月「具体的支援」にある「その他」の選択肢を用意し、分からなければ教師が聞き取る支援により、Table. 2 の 10 月「A の様子・変容」にあるよう「休憩したいとき、別教室の方向を指さして休憩したい旨を伝えた」という行動が見られるようになった。つまり、「選択肢以外も聞くよ」という教師の姿勢を A に受け入れられるようになったからこそ、「物を投げる」のではなく、言葉や身振りで伝えようとする行動が見られるようになったと思われる。本人の願いを聞き取る教師側のスキルも向上し、本人の表現を理解できるようになったとも、問題行動ではなく、コミュニケーション行動での表現が増えた要因として考えられる。

また、Table. 2 の A の「やりとり」の 9 月と 11 月 12 月にあるよう「担任が不在」「友達が欠席」の時、A さんはその理由が分からずに不安になり解決されないままのこともあった。「知りたいのに、うまく聞けない」ことを「怒りの情動」で表していたのである。そのことに教師が気付く、状況をイラストや分かる言葉で丁寧に説明することで納得することができた。

以上より、まず仮説的理解し具体的支援をすることにより A のコミュニケーション行動を活性化させ、そのことが、問題行動を減らすことにつながったと言える。また、問題行動が減ったことが、仲間とのやりとりが生まれたり、集団授業への参加が増えたりする等、仲間との良い関係づくりに影響したことも窺える。

#### イ 教師の生徒理解の深まり

A は、周りの様子に関心を十分に持っているが、漠然とした「雰囲気理解」している様子が認められた。それは、Table. 2 にある「教師や仲間の不在の理由が分からなかったエピソード」から窺える。A が怒っている理由は、教師や周りの大人には分かりにくかった。しかし、仮説的に理解し、丁寧に聞き取る中で、少しずつ、真意が分かってきたのである。

Table. 2 の 12 月の「やりとり」に「机を倒そうとしたので、別室で担任が話を聞く。理由が担任に伝わり解決すると、笑顔で合奏の練習に加わった」というエピソードがある。気持ちが不安定になった時に、担任が「先生にお話ししてね」と伝え、自ら応じ別

室に移動し、A から話し出したのである。このような A の姿を発見できたのも、「教師の的確な説明により、A は状況理解ができ安心できるのではないか」という仮説を立て、「無理して学習の流れに乗せるのではなく、本人の気持ちをたっぷり聞いてから次の行動に移れるようにする」とう具体的支援があったからこそである。

#### ウ 「仮説→支援の変更」のプロセスを繰り返すこと、短期間で見直すことの重要性

9 月、10 月には、5 つの具体的支援を行ったが、11 月 12 月になると、具体的支援が 3 つに絞られた。中身を見ても、当初は個別対応的な支援であったが、11 月になると、「適正規模の集団の大きさ」「活動や流れに乗せる前に話を丁寧に聞き取る」「ICT の活用」等、学習集団づくりにも影響する支援に替わった。このことは、教員集団での A 理解も進み、中学部の学習集団の中で、A の支援が位置づいていることが窺える。

このように仮説的に理解し具体的支援を決めて、実践するとき、月単位など比較的短い単位で効果を検証することが効果的と考えられた。つまり、「実態把握→本人の願い及び環境要因に対する仮説設定→具体的支援→結果の記録→支援の変更・調整」の一連のプロセスを繰り返すことにより、本人の願いに迫り、支援の最適化がなされると考えられる。

### (2) 大学教員（外部専門家）の参画の意義

A の問題行動が顕在化してから、支援方法を明確にし、効果を検証（実感）するまでに 2 年半かかっている。教師集団で、発達要因、環境要因、集団づくり等、これまでに原因究明に努めたが、「効果的な支援」には必ずしも結びつかなかった。

そこで、大学教員への参観、ケースカンファレンスを要請した。そして、「問題行動の要因はできるだけたくさん挙げ、実践者が選択し、すぐに具体的支援と期間を決めて、行う（Table. 2 10 月助言）」という提案を受け、支援内容を整えていったのである。

大学教員の参画が、A の支援の活性化につながった要因が二つ考えられる。一つ目は、9 月から始めた支援を明確にし、すぐに具体的支援を始めたことである。これまでは、いわば PDCA サイクルの Plan が心許ないので、Do をやってみては、また Plan に戻り…という状態を繰り返していたのである。教師は、正確な実態把握ができなければ、的確な支援はできないと思込み、実態把握や原因の考察ばかりし、支援が進まなかったのである。しかしながら、実際に支援することで、生徒の変化が分かるし、A の願いについて分かることもかなり多かったのである。

二つ目は、仮説的理解の仕方の違いが有効に働いたことである。細野ら（2014）は、臨床経験や専門性により、仮説的理解が異なり、「専門家や関わりの効力感

の高い者は、子どもの内的世界や能力的な側面を重視した仮説的理解を行うこと」を指摘している。「コミュニケーションの発達段階」「情動調整の水準」「対象の永続性の発達」の見立ては、教師間の検討では、話題の中心にはならなかった。このような内的世界や発達の側面に関する臨床心理学を専門とする大学教員の見立てが、支援者の「Aの内的世界の理解」と、具体的支援の決定と変更に多に役立った。

これまでのAとの関わりの中で、Aが怒っている時には、関わる教師が交替することが有効であることが分かっていた。しかし、そのことがAの情動調整の発達段階に必要な支援であることは、大学教員とのカンファレンスで、教師集団で改めて理解した。発達段階において必要な支援と理解することで、本人の気持ちを早い段階で切替えることができるようになった。言わば、場当たりの指導から、発達段階に依拠した指導に変えることができた。

さらに、その後担任は気持ちを切り替えるだけでなく、その時の本人の気持ち（内的世界）に注目し、併せてAの思いを聞き取り、その解決を一緒に行った。そのことが、Aの気持ちが不安定になるとき、信頼できる大人に話してみようという姿につながっていると考えられる。

### (3) 思春期の問題行動への「仮説的理解による支援」の意義

Aの発達の状況からすると、白石（2003）が指摘するよう、「これまで以上に他者の意図や要求を引き受けようとしたり、仲間関係が育ってきて仲間と自分を比較するまなざしに敏感になったり」する時期にあると推測される。森（2019）が指摘するよう、他との違いを認識もしているのであろう。それゆえ、「上手くやりたいけど上手くできない」「友達と仲良くしたいけどできない」という本人の願いと不安感が混在する矛盾に満ちた姿を表し、それが問題行動の顕在化の要因になっていると思われる。

実際に思春期のAは、周りの様子をかかなり理解していたのである。しかしながら仲間や教師の不在の理由を知りたいのにうまく言葉で聞くことができず、イライラを募らせることがあった。語彙や表出方法の少なさがコミュニケーション行動を制限していたのである。そこで、教師が丁寧に聞き取る姿勢をとったことが、その後のAさんの伝えようとする姿につながったと言えよう。

また、「友達と仲良くしたいけれどできない」という他者に対する不安感を持ちながらも、Aはみんなと学びたいという願いを持っている。その願いは小学部6年生の頃よりも今の方が強くなっていると思われる。そこで、Aの気持ちが不安定な時には、ビデオ会議システムを利用し、Aの学習参加を促した。10月からは

本人が選択して別室で授業するときに遠隔参加を意図的に行った。11月になると、3人ずつのグループをつくり、そしてグループ間をつなぐためにビデオ会議システムを利用した。「仲間とつながっている」「一緒に学習している」ということが実感できる環境をつくっていくことがAの学習意欲を高めていると思われる。

さらに、11月より実施している3人という小集団は、今のAにとって心理的負担の少ない集団である。そこでのコミュニケーションの活性化は、学習への意欲を高めるし、情報量の整理は安心感を与えたと考えられる。

Aは「自分の力ではできない」「難しい」と不安になるが、一方で「仲間に認められたい」という思いも強い。この相反する願いを持つことは、Aの発達段階を考慮すると歓迎すべきことである。また、中学生であれば、誰もが持つ願いであろう。

Table.2の「参加状況」の11月のSDGs学習や、縫製班でのエピソードにあるよう、自分がやったことが仲間との関係において認められる経験を積むことで、Aの学習に対する積極性は高まった。もちろん、学習活動には教師の支援が必要であった。しかし、そこで教師とAの閉じた関係だけであれば、積極性の高まりは見られなかったであろう。

以上のエピソードにあるよう、問題行動の要因は、「仲間（まわり）のことを知りたい」「仲間と一緒に活動したい」「仲間に認められたい」「見通しをもちたい」「分からないこと（情報）が気になる」など、複雑である。複雑だからこそ、先述したよう、まず仮説をたて具体的支援で実践し、『仮説→支援の変更』のプロセスを繰り返し、短期間で見直す過程で生徒理解を深め、確かにし、支援の最適化を行う仮説的理解による支援が有効であると言えよう。

### (4) おわりに

仮説的に理解し、具体的支援を講じていくことで、Aの問題行動は少なくなってきた。しかしながら、Aの持つ不安感は時として強まることもまだ多くある。不安感を乗り越えながら、私たち教師は、仲間関係の中で認められ、学校生活を楽しんでほしいと願っている。

仲間との関係、発達の状況、学習集団、分かる情報伝達等、思春期の学校生活の支援は複雑である。今後も仮説的理解と具体的支援を繰り返し、今Aが求める最適な支援ができるよう努めていく必要がある。

### (文献)

別府哲 1998 問題行動の理解 p.107-p.123, 障害児心理学, 茂木俊彦・松野豊編, 全障研出版部



- 細渕富夫 2000 問題行動の理解と指導 p. 193-p. 200, s  
障害児教育方法の探求, 渡辺健治・清水貞夫編著,  
田研出版
- 北島善夫・小池敏英 2001 事例から学ぶ2 知的障害児  
と問題行動 p. 162-p. 163, 知的障害の心理学, 北大  
路書房
- 白石恵理子 2003 思春期・青年期の問題と社会的サ  
ポート-卒後問題と家族支援-p. 172-p. 182, 発達障  
害児の病理と心理改訂版, 小松秀茂・黒田吉孝共  
編, 培風館
- 小淵隆司 2015 問題行動の指導 p. 140-p. 141, 新版キー  
ワードブック 特別支援教育, 玉村公二彦・黒田  
学・向井啓二・平沼博将・清水貞夫編著, クリエ  
イツかもがわ
- 細野広美・針塚進 2014 発達障害児の問題行動に対す  
る仮説的理解のあり方の検討-発達障害児との関  
わり経験の違いから - p. 45-p. 52, 九州大学心理  
学研究. 15
- 森淳子 2019 未成年ダウン症児の不応行動とその対  
策～学童期を中心に～, 第 13 回ダウン症フォーラ  
ム資料 [http://banbinokai.com/wp-content/  
uploads/2019/10/%E5%AD%A6%E7%AB%A5%E6%9C%9F%  
E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%91%E3%82%8B%E3%83%80  
%E3%82%A6%E3%83%B3%E7%97%87%E3%81%AE%E8%A1%8  
C%E5%8B%95%E7%89%B9%E6%80%A7%E3%80%802.pdf](http://banbinokai.com/wp-content/uploads/2019/10/%E5%AD%A6%E7%AB%A5%E6%9C%9F%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%91%E3%82%8B%E3%83%80%E3%82%A6%E3%83%B3%E7%97%87%E3%81%AE%E8%A1%8C%E5%8B%95%E7%89%B9%E6%80%A7%E3%80%802.pdf)