

ADHDを伴うLD児に対する母子支援の過程に関する分析

— 「宿題」への取り組みを通じた相互支援のあり方—

石山 貴章

Process of Supporting an LD, ADHD Child and his Mother by Doing Homework

Takaaki Ishiyama

The process of supporting an LD, ADHD child and his mother was examined. Fieldwork research at home, interviews with the mother and the child, and general assessment were conducted on a LD child with ADHD in the fourth grade of elementary school, and with his mother. The mother had difficulty in coping with problematic behaviors and learning problems of her child. First, a home visit was conducted, to observe the conditions at home. Moreover, interviews and assessment of the child were conducted. Next, support was given on the basis of the above findings, especially with regard to “homework” activity, which was the most salient problem for the mother. As a result of these simultaneous interventions with the mother and the child, their mutual communication patterns began to change. The results indicated that attempting to “establish a relationship” is important in giving support for mothers and children who need special care.

Key Words : ADHD, LD, homework, mother and child support, establish a relationship

本研究は、小学4年生のADHDを伴うLD児に対して行った家庭内におけるフィールドワーク調査と母子へのインタビュー、そして事例に対する総合的なアセスメントを行いながら、母子支援のあり方について検討を行った。本事例の行動問題及び学習面のつまずきに対して、対応に困難性を示していた母親に対して、まず、家庭訪問を行い、実態把握、聞き取り調査及びK児へのアセスメントを実施し、それらを根拠とした上で、母親が問題視している毎日の「宿題」活動に焦点をあてた支援を試みた。その結果、母子双方に同時介入することによって、お互いのやりとりに変容が見られるようになってきた。本研究では、「宿題」を素材としながら、特別な支援が必要な子どもとその母親に対する「関係性の構築」に向けたアプローチのポイントを母子関係の変容を通して実証した。

キーワード：注意欠陥多動性障害 学習障害 宿題 母子支援 関係性の構築

1. 問題と目的

注意欠陥多動性障害（Attention Deficit Hyperactivity Disorder、以下ADHD）とは、持続的注意、転導性、衝動性の制御、そして多動性、あるいは状況に応じた活動レベルの制御に困難を示す。学習障害（Learning Disability、以下LD）は、基本的には全般的知的発達の遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、または推論する能力のうち、特定の学習の習得と使用に顕著な困難を示す障害を指している。いずれにおいても、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されているが、視覚、聴覚、知的、情緒障害などの状態や、家庭、学校、社会などの環境的なものが直接要因となるものではない。

学校現場においても、このような子どもたちに対する支援のあり方が探求されており、学習面や生活面においての、子どもたちの発達や行動変容を促すための事例研究が数多く行われるようになってきた。子どもの実態を十分に把握していくために、多角的なアセスメントを実施し、それを根拠としながら、個々に必要とされる支援のあり方を求めていかななくてはならない。一方、個人にその問題を見いだすだけでは不十分であり、それを取り巻く支援者にも目を向けていく必要性がある。行動上の問題や学習の遅れ、つまりきは、個人と周りの環境が関与して生み出される相互性のある課題だと言える。

これは、2001年、WHOにおいて採択された、ICF（International Classification of Functioning, Disability and Health：国際生活機能分類）の「生活上の困難さ」などの社会環境因も重視する「社会モデル」が提示されたことで、現在では共通の認識事項である。ここでは、特に、「個人要因」と「環境要因」という「背景要因」の相互関与性に着目した支援の必要性が強調されており、障害のある、なし、そして、障害程度の差だけではなく、個々の、子どもたちに必要とされるアプローチについて、発想の転換を促すものとなっている。

わが国では、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省、2003）において、小・中学校などの通常学級に在籍するLD児・ADHD児・高機能自閉症児（High-Functioning Autism、以下HFA）など特別な教育的ニーズのある児童生徒たちに対しても積極的に支援していく必要性があることが言及され、2009年3月に示された新学習指導要領でも「読み書きや計算などに困難があるLDの児童についての国語科における書き取りや算数科における筆算や暗算の指導など、教師の適切な配慮などにより対応することが必要である」と明記された。さらに「ADHDや自閉症の児童に対して、話して伝えるだけではなく、メモや絵などを付加する指導などの配慮も必要である」というような、より具体的な指導についての記述もなされている。

大山（2008）は、ADHDと読み書き障害が併存する児童への教育実践として、ひらがな、漢字書字指導に焦点をあてながら、事例との関わりから見出されてきた支援のあり方を手掛かりとして、まずは、子どもの内に「学習の構え」を作ることを重視した。また、事例と母親への支援のあり方についても言及しており、個別アプローチとともに、母親支援を並行している。このような事例の場合、長期にわたる継続した支援が必要であり、そのためにも家庭の支えを構築していくことが必要となる。

また、Rourke（1993）は、算数障害の子どもを詳細に検討し、彼らは、問題を解くにあたっての方法や課題に適した方法の選択や方略の変換に弱さが見られるという指摘をした。本事例においても、小学校2年生段階から、母親や学級担任によって、算数理解の困難性が指摘されており、とりわけ、文章課題や時間、量問題などでの方略の選択に関する誤回答が多かった。子どもの学

習方略を正確に捉えていくと同時に、どのようなアプローチを行っていくかという、支援者側の課題も検討されなくてはならない。

一方、ADHDを有する不登校生徒への支援を、母親へのカウンセリングという視点から検討した山口（2008）は、親が子どもの状態を正しく受け止め、子どもの自己肯定感・自己信頼感を高めるための支援を、親子で自己解決できるようなカウンセリングの必要性を述べている。ここでは、何を支援の目標としていくのかを明らかにしながら、保護者の障害理解と受容、進路選択そして周囲からの支援についての実践が分析されており、本人だけではなく、それを取り巻く家族をも視野に入れた検討がなされている。

海津、佐藤（2004）は、LD児への支援には、詳細な実態把握が不可欠であるという視点のもと、「個別の指導計画」に着目し、指導計画を作成していくことによって、「つまずきの要因把握」「適切な手立てへの見直し」「意識の変容」「実践の変化」など、教師の変容過程を明らかにしている。この支援プログラムの過程は、教師のみではなく、母親支援にも通ずるものがあると考えられ、わが子の実態を適切に把握していくことによって、その後の家庭教育や母子関係にプラスの要因が浮上してくるものとする。

上記先行研究においては、ひとつの事例に着目しながら、子どもへの具体的アプローチを通して、その変容を促す手立てが追究されている。ここでは、子どものアセスメントを多角的に行いながら、その実態を基にした支援が検討されており、子どもたちを支援する教師や家族、専門家などは、子どものニーズと支援者のニーズを擦り合わせながら、個々の実態に即したアプローチのあり方を求めなくてはならない。

よって、本研究では、学校生活や家庭生活にさまざまな課題を抱えている小学4年生の男子児童とその母親に対する相談支援について、「宿題」という限られた場面での関わりを通して、特別な支援の必要な子どもとその母親双方の思いの擦り合わせを行い、互いの「関係性の構築」と「学習の構え」の形成をねらったアプローチについて検証していく。さらに、この相互支援を通じながら、その支援のあり方について、親子関係の変容を考察していく。

2. 方 法

2.1 対象

小学校通常学級の4年生男児。小学3年生3学期の時点で、学習の遅れ（算数）と集団活動の困難さを心配した母親から直接相談を受ける。運動発達は良好で、同学年の児童と比較しても、高いレベルに位置している。運動会などでも、リレー選手に選ばれるほどの脚力もある。しかし、集団で行うゲームやスポーツ競技などでは、勝敗にこだわりすぎることがあり、周りの友達とトラブルを起こしたり、泣きによって問題を解決しようとしたりする場面が見られた。学習面では、他の教科と比較して、1学年程度の算数の落ち込みと衝動性、多動性の高さからADHD、LDの疑いを指摘されている。また、手指の不器用さが顕著であり、ボタンの掛け外しやストローの差し込み、缶ジュースを開けることが難しい、菓子袋を上手に開けることができないなどがある。小学2年生時の担任から、授業中での落ち着きのなさや学習面の若干の遅れ、対人場面でのセルフコントロールの弱さなどを指摘され、相談機関に通う。

2.2 家族構成

父・母・兄（小6）・祖母、K本児の5人家族である。子どもの教育に関しては、母親が中心となっているが、休日などには、父親も積極的に子どもたちと関わろうとしている。また、両親共働きのため、夕方は祖母が子どもたちの面倒を見ていることが多い。K児は兄と比較されることも多く、運動面では兄に勝っているものの、学習面の取り組む姿勢や内容把握などでよく小言や叱責を母親から受けていた。叱責を受けるたびに、K児は母親に対して「うるさい」「ババア」「無理」などと言ったり、宿題を放り出して、その場面から逃れようとすることもよく見られていた。

2.3 方法

支援期間は、200X年10月～200X+1 3月。まず最初に、母親から支援の経過と結果を公表することの承諾を得た。その後、家庭生活と学校生活の状況を聞き取り、3回に分けて、K児に対して発達検査を実施した。行動観察及び母親の聞き取り、検査結果などを総合的に把握しながら、支援の方策を母親とともに立てた。また、発達アセスメントの結果を根拠にしながら、計12回、家庭を訪問し、夕方6時～7時の1時間の時間帯で母親の宿題指導を30分程度、観察していくとともに、残りの30分をK児に対して、筆者自らが宿題支援を実施した。また、宿題終了後、母親と支援のあり方についてアドバイスをを行った。

3. 結果と考察

3.1 K児の宿題活動について

毎日、学校から帰ってきた後、兄と同じテーブルの上で学校の宿題を行っている。まずは、自分が取り組みやすい教科である国語、日記などを行い、最後に算数に取り組む。問題の順番は気にせず、とりあえず、解る問題（簡単な計算問題）から解いていた。また、難しいとK児が感じている算数の文章課題については、とぼしたままやらずに残したり、すぐにあきらめて、考えている様子がないことも多かった。問題が解けなくても、兄に相談したり、母親に訴える場面はほとんどない。「こんなの無理」「解らないからやらない」などとつぶやいたり、首を傾げたりしながら、時折、母親の方をちらっと見ていた。宿題が一通り終わると、母親に告げることなく、さっさと片付けてしまう。母親からの「見せなさい」の促しで、しぶしぶ宿題を手渡していた。

Table 1 宿題時の様子

領域	宿題の様子
聞く	母親や兄のアドバイスに対して、あまり聞こうとしない。「わかった」と頷きながら、同じミスを繰り返す。何度も指摘されると、「うるさい」「わかっている」などと大きな声を出したり、泣いてしまう。自分から他者に聞こうとする場面が少ない。
話す	学校での出来事や明日の予定などについて、毎日、母親が問いかけを行っている。「遊んだ」「ドッジボールした」などと、学習内容よりは、休み時間や体育での活動を話すことが多い。

読む	本読みカードへの記入を意識して、大きな声で読んでいる。時々、読み違いや読みとぼしなどはある。早く終わらせたい時には、早口で読み上げている。
書く	漢字と書き取りは学年レベル。硬筆を習っているので、字も上手である。日記は、事実を時系列に羅列する内容が多く、自分や相手の気持ちを記述することは少ない。
計算する	単純な計算問題（例えば九九）などは学年レベルの力を習得している。しかし、文章課題では、足算を使うのか、それとも引算、かけ算などの判断が難しい。
その他（特記事項）	早く宿題を済ませて、遊びたいという思いが強く、自分から宿題を見直すことはほとんどしない。また、やり直しを母親に求められると、不服そうな態度を示して、「だって解らないからできない」と言うことが多い。

3.2 発達検査結果

母親に対して、客観的であり、かつ具体的にK児の置かれている状況を把握してもらうために、アセスメントを行い、支援の根拠とした。そして、得られたデータに基づいて、行動背景に潜む発達の凹凸を示すとともに、母親に分かりやすいかたちで説明を行った。

(1) WISC-III（9歳2ヶ月時実施）

全検査IQ（FIQ）109、動作性IQ（PIQ）111、言語性IQ（VIQ）101であった。群指数は、言語理解（VC）106、知覚統合（PO）116、注意記憶（FD）97、処理速度（PS）100、であり、特に、FD、PSが弱く、数の操作や注意の集中や持続に困難があることが理解できる。また、VCでは、文章問題の内容把握やことばの意味理解にやや弱さがあり、内容を理解しないまま、課題を遂行することが多かった。一方、PSについては、課題内容の理解と関連性が見られ、少し複雑な課題となると、何度か聞き直したり、首を傾げたりしながら課題を遂行する場面があった。

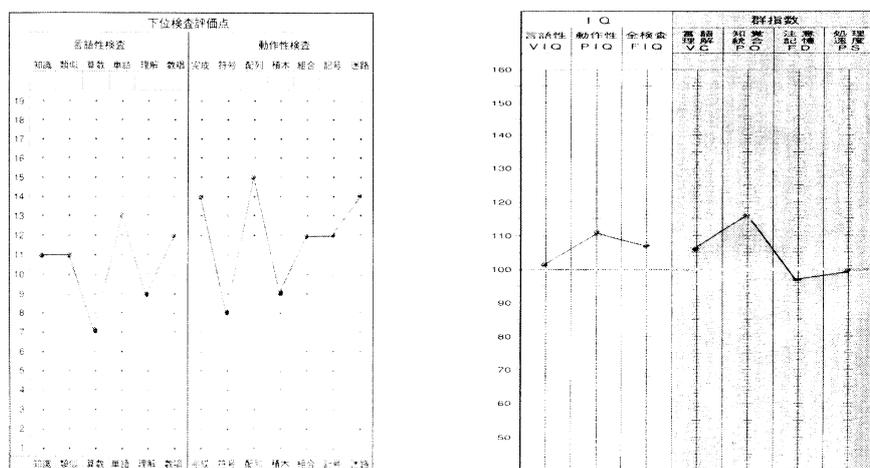


Figure 1 K児のWISC-III結果

(2) 新版K式発達検査(9歳9ヶ月時実施)

発達年齢DA 9:8、姿勢・運動領域P-M 3:6~、認知・適応領域 9:2、言語・社会領域 10:8であった。

検査器具に興味を持ち、「見せて」と言いながら、手にとって眺めたり、ミニカーや積み木、記憶版などでしばらく遊ぶ。検査者が「さあ、はじめようか」と促すと、「何するの・・・」と少し怪訝そうな表情を見せたが、何とか、検査に集中して取り組み出した。言語・社会領域では、6数復唱1/3(V4b)と文章整理2/2(V47c)でつまずきを見せていた。また、認知・適応課題では、7:0超~8:0レベルの模様構成II 2/3(P94b)、5個のおもり2/3(P87)や、8:0超~9:0レベルの図形記憶1/2(P114)、積木叩き8/12(P121)段階からつまずきが見られ出した。また、母親の主訴にもあった、指先の不器用さについても、模様構成II 1/3(P94)や記憶玉つなぎ1/2などで、課題遂行過程で困難性が確認された。検査の所要時間は52分であったが、途中、トイレに3度行ったりお茶を2度飲みに行った。検査途中で投げ出すことはなかったが、集中力がとぎれると、しばらく検査道具を触ったり、急に立ちあがったりすることがあった。

時計の針 2/3 (V26)

- (1) 6:20→「短い針が4のところきて、長い針が6」
 (2) 8:10→「短い針が10、長い針が8」
 (3) 2:45→「短い針が2のところ、長い針が10のところ」

名詞列挙 (V46)

- (1) 鳥→にわとり ペンギン
 かも ペリカン はと つばめ
 (2) 果物→ぶどう りんご みかん
 ほしぶどう パイナップル
 なし くり りんご
 (3) 動物→ライオン トラ うさぎ
 らくだ きりん ゾウ さる

了解II 2/3・了解III 2/3 (V49・V50)

了解II

- (1) 雨降り→「そのまま、学校に走っていく」
 (2) 火事→「近所の人に知らせて、消防車を呼んでもらう。その方がいいでしょう・・・」
 (3) 乗り遅れ→「電車に乗って、その場所に行く。常識でしょう。」

了解III

- (1) 壊す→「あやまります。じゃないと、怒られます。あ~こわい、こわい。」
 (2) 遅刻→「全力で走る」
 (3) 足を踏まれる→「ふつうに行く。そんな足踏まれただけでは痛くないでしょう。」

図形記憶 1/2 (P114) と財布探し I (P96)

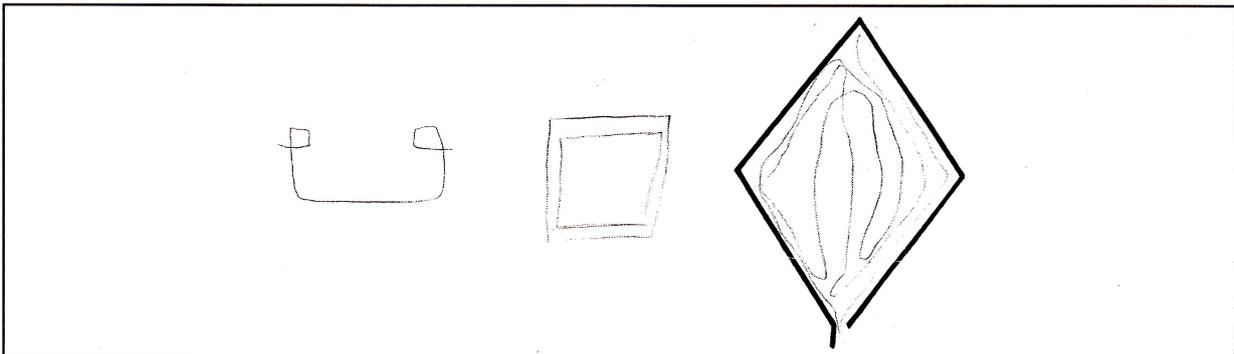


Figure 2 K児の検査反応(例)

(3) Goodenough人物画知能検査結果（9歳9か月時実施）

DAMは人物画を知能の測定に用いた検査で、グッドイナフ（Goodenough, F. L.）による方法が用いられている。K児は、絵を描くことが好きであり、母親からも、「面白い絵を描く」という話があったので、人物画の描出能力から、K児の特性を把握していくために用いた。「人の絵を描いてください」の指示に、最初は、「面倒くさい」と言っていたが、何度か促すと、自分で鉛筆を削り、取り掛かってくれた。一度だけ、けしごむで修正する場面と課題終了後に、「あっ忘れていた」と言って、ほったたを加えていた。手指の不器用さの主訴があるが、実際に絵を描いている様子を見ると、細かな描写が出来ており、ほぼ、生活年齢に即した描画能力が認められた。また、描いたものについて、意味づけを行うこともでき、服の模様やデザインにこだわった絵が描かれている。何よりも、集中して一気に描き上げる力が見られ、絵を描いたり、工作で物を作る時などには、教科と比較しても、集中力が高いことが明らかとなった。



【テスト時の様子】

熱心に自画像を描く

服は、テスト時に着用していた本児のもの
途中、手を休めることもなくほぼ一気に描き
上げる

「どう、うまい」と検査者に確認する

【テスト結果】

得点 (33)

CA (9 : 9) MA (10 : 6) IQ (108)

Figure 3 グッドイナフ人物画検査 結果図

3.3 アセスメントと事例の実態との関連

K児は、多くの言語を用いて話をする事ができるが、言語的な知識力を詳細に見ていくと、単語は知っているが、その意味については十分把握していないことが明らかとなった。また、他者の話を最後まで聞く力も十分ではなく、誤解釈をして返答するため、相手とのコミュニケーションに齟齬を生じてしまうことも想定された。流暢な喋りのために、概して、相手に理解力の高さを印象づけるため、言っていることと、行動とのずれが生じてしまうのであろう。一方、算数が苦手という主訴にもあるように、算数、符号課題において、顕著な落ち込みが確認された。情報を系列的に処理したり、結果予測の見通し力の弱さは、対人関係のトラブル時の対応などとの関連で指摘できよう。K児自身も、算数に苦手意識を持っており、それに加えて、母親からのマイナス的な関与による関係性のもつれが生じていることが考えられる。また、母親が問題視している社会的な慣習、道徳性については、K式発達検査の了解問題に見られるように、やや、常識の範囲を逸れた回答が多かった。自らの経験を基に、状況判断をしており、K児自身は、相手と

のトラブルが生じている要因を十分に理解できていないことと、なぜ、叱られるのかということのつながりに多くの葛藤を抱いていると思われる。集中力や持続力の問題については、課題内容によって極端な差があった。見て、すぐに理解できるものについては、取りかかりもスムーズだが、少し課題が複雑になると、遂行前から「無理、できない」などのあきらめもあった。しかしながら、指示力の問題が把握できる「符号」課題では、じっくりと取り組んでいくと、検査時間をオーバーはしてしまうものの、正答に至ることもあった。

母親に対して、アセスメント結果を確認しながら、これまでのK児の行動や心理的問題の背景に潜む発達のアンバランスさを説明していくとともに、今後の対応のあり方についても、一つひとつの行動ややりとりを確認しながら、K児と関わっていくことを勧めた。

3・4 母親の思い（インタビュー調査 逐語録より一部抜粋）

母親は、K児が思うように動いてくれないという苛立ちと、兄と比較しながら、K児のマイナス面ばかりに目が向いていた。インタビューの中でも、「もう少し、兄のように落ち着いてくれたら・・・」「何度教えても、明日になれば忘れて」「3年生になっても、まだ、時計の理解ができていない」などの否定的な発言が多く、インタビュアーが「K君のいいところをもっと話してもらえませんか」の問いかけによって、「几帳面である」「前日に学校の準備をしっかりとしている」「何事もピシッとしていないと気が済まないところがある」などと、次から次に、K児を評価する内容が出てきた。決して、すべてに対して、K児を否定しているのではなく、学習に取り組む時間や姿勢、そして、母親に対する反抗的な態度に振り回されているために、つい、兄と比較して、きつく当たってしまうことがあると考えられた。以下、いくつかの母親の話の中からエピソードを取り上げた。

Episode 1

小学校の担任からは、「K君は、衝動的な行動が多く、特に、遊びやゲームで負けそうになると、ボールを友達に投げつけたり、『やめた』といって、勝手にその場を離れてしまいます」という話をよく聞きました。本人にも、よく言って聞かせたんですが、その時は、「うん」と言うんですけど、また、同じようなことをしてしまう。そんな繰り返しで、心配しています。

Episode 2

どうしても、兄と比較してしまうんです。いけないことは解っているんですが、何度、言ってもきかないので、つい、感情的にもなってしまう。毎日の宿題の時間が憂鬱でたまりません。どうして、もっと、素直に取り組んでくれないんでしょうかね・・・？

Episode 3

算数が苦手です。他の教科はそれほど気にはならないんですが、どうしても、算数の時計や計量、それに文章題が弱いような気がします。何度も繰り返しやらせていくと、途中で放り出したり、泣いたり、すねたりして先に進まないこともよくあるんです。何か、いい勉強の方法はないものではないでしょうか？

Episode 4

私が、説明しても、よく聞いてくれないんです。「わかった、わかった」などと、私の話を途中で遮るようなこともよくあります。だから、ぜんぜん、解ってないんですよね。そんな繰り返しが多く、私もだんだんと嫌になってきて、結局、関わりを避けるようになったというか……。まあ、そのような感じです。

母親に対するインタビューから浮上してきたK児に対する問題意識としては、1) 宿題に集中して取り組むことができない、2) 見直しややり直しをしようとしめない、3) 途中で宿題を放り投げてしまう、4) 「無理」「できない」「うるさい」などの反抗的な発言、5) 話を最後まで聞かずに活動する、に大別できた。よって、この背景要因を検討しながら、K児及び母親への相互支援が必要であると考えた。

3.5 母親とK児の思いの確認

互いの思いのずれを認識してもらうために、それぞれに対して「宿題」に関連した問いかけを行った。

1) 母親のマイナスイメージ発言

まずは、K児に対して、極力否定的な発言を控えていくことを意識してもらった。具体的には、母親に、K児との宿題場面を振り返ってもらいながら、自分の発言したマイナスイメージの言葉を抽出した。

- ・早くしなさい
- ・もう、何してるの
- ・違うってば……
- ・何度言ったら解るの……
- ・お父さんに言うよ……
- ・もっと集中しなさい
- ・お兄さんを見習いなさい
- ・どうしてこれくらいのことがわからないの？ 3年生の問題でしょ……
- ・もう、お母さんは知らないわよ。勝手にしたら……
- ・出来るまで遊びに行ったらいきません
- ・学校の先生に言うよ……
- ・今日のおやつはありません
- ・お母さんの言ってること聞いているの……

Figure 4 母親のマイナスイメージ発言

このように、こちら側から母親のマイナス発言を取り上げるのではなく、あえて、母親自身に振り返ってもらいながら、日頃、何気なく使っている否定的な言葉を意識させていくということを試みた。この方が、母親を指摘するイメージを少なくさせるとともに、母親自身が、いかにK児に対して、否定的な言葉を用いていたかという省察を行うという意味においても、有効であったと考えられる。母親自身も、時々、書き留めながら、「まあ、いざ、考えてみると、私も、結構、言ってるね……」と苦笑していた。

2) K児の宿題に対する思い

一方、K児に対しては、宿題場面に対する思いについて問いかけを行い、以下のような発言が返ってきた。

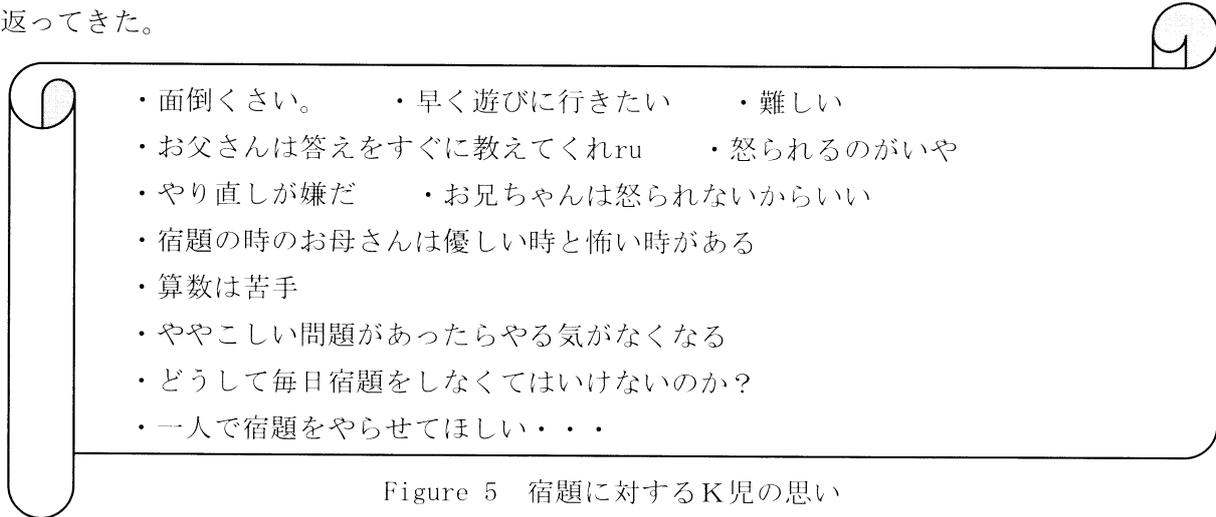


Figure 5 宿題に対するK児の思い

母親に対するインタビューと宿題時の発言、及びK児の宿題に対する思いを突き合わせることで、互いの意識のずれを確認した。その結果、宿題をテーマにした対話はこれまでほとんどなされたことがなく、どちらかの一方的なやりとりで宿題の時間が流れていたことが分かった。母親も、K児の思いをある程度は把握していたが、あらためてK児の思いを伝えられたことで、これまでのやりとりについて、「こんな風に思っていたのね・・・」と振り返っていた。

3.6 母親の宿題に対する支援について

お互いの宿題に対する思いを確認した上で、これからの宿題支援のポイントを、活動面と学習面に分け、母親に極力負担のかからないような手立てとして各々6点を示した。

活動面における支援のポイント

- 1) 「早くしなさい」「ダメ」「違うでしょう」「もう・・・」「こうでしょう」を言わない
- 2) 「いいよ」「そのとおり」「できたね」「もう少し」「おいしいね」の声をかける
- 3) 出来た時には、K児をしっかりと認める
- 4) 兄と比較しない
- 5) 30分経てば10分の休憩をとる。ただし、本人が「やる」と言った場合は続ける
- 6) 宿題後、5分程度の対話の時間を設ける（例えば、学校でどんなことがあったなどの話）

学習面における支援のポイント

- 1) 注意の集中を促してから課題を遂行させていく
- 2) 言語指示は分かりやすく簡潔に行う
- 3) 絵や図などのヒントを用いていく
- 4) 一つの課題にじっくりと取り組ませていく（多くの課題を一気に提示しない）
- 5) 文章題では、回答に結びつくためのキーワードを提示してみる
- 6) 日常の生活場面と結びつけたり、具体物を使用しながら（時計や分量など）取り組ませてみる

3.7 K児に対する支援の経過と変容

アセスメントと支援方法を確認した上で、支援を実施した。その中で、計12回の支援から得られた経過について、K時の変容に合わせたかたちでⅢ期に分けながら詳述していく。

1) I期：対応の確認期（# 1～4；200X年10月2日～11月10日）

まずは、K児と筆者がマンツーマンで宿題を行うことからスタートした。その様子を母親に見てもらいながら、ポイントと思われる場面でアドバイスを行った。例えば、何から先に宿題をするのかなどは、K児に任せて、こちらから、「まず算数からやりなさい」とかの指示は出さないようにした。そして、一通り宿題が終わってから、内容を確認し、誤答箇所については、「ここ、もう一度、やってみようか」と促していった。その時に、どこまでが合っていて、どこからが違っているのかということを確認し、再トライさせていった。同じ間違いをしたり、やろうとしない時には、「一緒にやってみよう」と声をかけ、用意していた別のノートに問題の解き方を示しながら進めた。また、必要に応じて、図で示しながら説明することも行った。また、K児とのラポールを形成していくために、宿題終了後は、K児の好きな野球に着目し、プロ野球カードを見せてもらいながら、いろいろと質問を投げかけ、プロ野球に関する情報をやりとりした。また、30分と決めた上で、近くの公園でキャッチボールをしたり、ノックをしたりして遊んだ。

2) II期：相互関係の調整期（# 5～8；11月19日～12月21日）

K児は、筆者とのやりとりにも慣れ、次第に、宿題に要する時間も少なくなっていた。解らない問題の場面では、「ヒントちょうだい」と伝えることや、前にやったプリントを再度見直したり、教科書を自分から取り出して確認をすることも見られ出した。母親からは、「これまでは、自分で再確認したり、教科書を出してきたりすることはなかったが、自分から進んで、答えを確認することが見られ出したことは嬉しい」という話も聞かれた。II期には、母親が宿題に対応していく場面を増やし、筆者は、お互いのやりとりを記録したり、解けなかった問題についてのアドバイスを行うだけにした。K児の少しずつの変化に、母親の宿題時の対応にも変容が見られだし、言葉かけや表情にも柔らかさを感じられるようになっていった。内容の指導でも、ポイントを押さえ、簡潔なヒントを与える場面が多くなった。

3) III期：宿題時間の共有期（# 9～12；1月10日～3月7日）

第III期になってからは、母親にすべての宿題時間に対応してもらった。まだ、「解っている」「あっちにいて」などの発言がK児にもあったが、それに対して、母親は、感情的に接することが少なくなり、「お母さんと一緒にやって」「ここまでできているじゃないの」「もう少しよ、がんばれ」などの言葉が多く聞かれるようになっていった。宿題時の対応を修得した母親には、以前であれば、すぐにあきらめたり、叱責していたことが、ある程度、ゆとりをもって、わが子に接することができるようになっていったと考えられた。また、ただ、K児に宿題をやらせるのではなく、解らない時には「一緒に考えていく」「ヒントを差し出す」など、宿題の時間を共有することによって、これまで見えてこなかった、見ようとしなかったK児のつまずきや気持の揺れに気づきはじめていったように思われる。

3・8 K児と母親の思いや気づきの摺り合わせ

K児は、母親のこれまでの対応と現在の違いについて、以下のように話してくれた。下線は、筆者が特にお互いの思いの擦り合わせに重要だと思った箇所である。

お母さんは優しくなった。宿題で間違っても、あまり怒らなくなった。最初は どうしてかなあと 思った。宿題はあまり好きじゃないけど、まあ、これからも頑張りたい。算数は苦手だけど、お母さんも一緒に考えてくれる時がある。時々、お母さんも間違う。そんな時は、やっぱり、先生がいないとダメねえ・・・と笑っている。早く宿題済ませて、遊びたいし、TVも観たい。(中略) 時計と距離の問題はやっぱり難しい。「今何時？」とかはまだ解るけれど、「10分たったら・・・」「2時間前・・・」とか聞かれると、少し考える。この前、学校でやった復習テストも難しかった。でも、前よりは少し出来たと思う。

また、母親は、子どもとの宿題でのやりとりを振り返りながら、下記のように話してくれた。

一緒にやっていると、この子が、どんな風に問題を解いているのか分かるようになってきた。今までは、答え合わせだけして、間違っているものについて、とにかくやり直しの一点張りだった。答えが合うまで、何度も考えさせる方が、この子のためだと思ってきたが、やり方や考え方が理解できていない問題については、何度か手本やヒントを与えてあげればよかったように思う。対応が一方的だった。まあ、夕方は、食事の準備とか忙しくて、なかなか一緒にやってあげられなかったのもあるけど、せめて、1時間くらいは、子どもと向き合う時間が必要であることがよく分かった。

お互いに、自分自身を捉え直すきっかけを作り、子どもと母親との意識の摺り合わせを行っていくことの必要性が感じられる。また、母親は、自分自身の対応を、子どもの側に視点をおいた形で振り返っている。その振り返りの様子は、以前と比較しても、ゆとりが感じられた。目の前に起きている問題に振り回されていた時期から、少し、距離を置いて、わが子を見てみようという関わりのあり方にも変容が伺われた。親子関係に介入していく場合、子どもの思いにも十分耳を傾けながら、互いの意志のギャップを埋めていく作業が必要であることが理解できる。そのためにも、必要に応じて、第三者の介入が必要であり、互いを尊重しながら、同時にアプローチしていくことが、より有効になってくると考える。

4. まとめ

本研究では、ADHD、LDを有する子どもとその母親の支援の経過を省察しながら、親子支援のあり方について検討を行った。子どもが変われば、周りも影響され、逆に、その子どもを取り巻く人や環境を整えれば、子ども自身にも変容が見られてくる。本事例の場合、ADHD児特有の行動問題を示していたが、それが、より顕著になってくる場面のひとつとして、宿題に焦点をあてた支援に取り組んできた。その中でも、他の教科と比較して、算数に取り組んでいる時の状態がより不安定になっており、それを標的行動として取り上げながら、一つひとつの問題背景

を探り、母子支援という観点からアプローチしていった。

母親とともに、本児に対する宿題課題に取り組んだ結果、母親の中に、より適切とされる宿題場面での子どもへのアプローチが形成され、それを受けるかたちで、子ども自身にも、課題に取り組む意欲や姿勢に変化が見られるようになってきた。母親の話の中に、「今までは、何とかしなくてはという意識があまりにも強すぎて、教え込むという気持ちが多かったように思う。振り返れば、私のような教え方、接し方だと、どんな子どもでも、宿題を投げ出したくなるかもしれない」というものがあった。第三者が、親子のこれまでのやり方を尊重した上で、なおかつ、少し支援を提供することにより、一番の支援者でもある母親が、振り返るゆとりが出てきたことが大きな収穫であると思われる。

海津（2009）は、心理アセスメントを行う上で、「子どもにとっての必要な情報は何か」「本人の持っている力を発揮できる状況づくり」「検査結果と日常の様子との擦り合わせ」「特性に合わせた支援の提案」という4つの観点を提示した。これは、アセスメントを実施する者の心得であり、特に、アセスメントで得られた情報を、より丁寧に、そして具体的に支援の実践に置き換えていくという作業が不可欠となってくる。

また、篁（2008）は、支援の質を、見る側の特性と見る側と見られる側との関係に影響されると述べている。「子どもを何とかしたい」という母親の気持ちを十分に汲み取った上で、子どもと母親の双方のニーズを見極めた支援のあり方が求められる。まずは、「ありのままの子どもの姿」に対して、丁寧に寄り添っていくという姿勢が求められるだろう。支援やアセスメントの方法論ばかりに依拠するのではなく、今後も、まず子どもの成長と発達ありきの姿勢で、一人ひとりと関わっていきたいと考える。

5. 今後の課題

本研究では、ADHD、LDを有する事例に対して、母子支援のあり方を観点としながら、毎日の「宿題」活動に着目した検討を行ってきた。専門家や支援者は、母親や子どもたちに対して、過度の負担をかけることなく、定期的な支援を確保しながら、個々のケースに応じたアプローチのあり方が求められる。そのためにも、いろいろな角度から、子どもの実態把握を丁寧に行っていくとともに、それを支援の根拠として、子どもを取り巻く保護者や支援者側に粘り強く働きかけていくことが必要であろう。

今回は、家庭との二者間の支援に限られていたが、次のステップとして、これを学校にも広げていくために、子どもを中心において、担任と保護者間の連携支援へと結びつけて行きたいと考えている。現在においても、K児や母親と連絡を取り合いながら、追跡的に検討を行っており、担任を交えてのケース相談会も実施していく予定である。今後も、様々な「生きにくさ」を抱えているケースと関わりながら、事例を蓄積してくとともに、同じような支援を必要としている保護者に対して、より有効、有益な手だてを提示していくことができると考えている。

文 献

- American Psychiatric Association(1994) 「Diagnostic and statistical manual of mental disorders(Fourth Edition)」。A P A. (高橋三郎・大野・裕, 染谷俊幸 訳 (1996) D S M-IV精神疾患の分類と診断の手引, 医学書院).
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2005) 「I C F (国際生活機能分類) 活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー」, ジアース教育新社.
- Heyman, Wendy B. (1990) The Self-Perception of a Learning Disabilities and Its Relationship and Academic Self-Concept and Self-Esteem. J. of LD, 23(8), 472-475.
- 伊藤一美 (2008) 算数のアセスメントの検討, LD研究, 17(3), 295-302.
- 井上とも子 (1999) 注意欠陥・多動性障害への教育的アプローチー情緒障害通級指導教室での指導を中心にー, 発達障害研究, 21(3), 192-201.
- 海津亜希子 (2009) 子どもを診るー心理テストの見方ー, こころの科学, 145, 日本評論社, 17-20.
- 海津亜希子・佐藤克敏 (2004) LD児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性ー通常の学級の教師の変容を通じてー, 教育心理学研究, 2004, 52, 458-471.
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井 恵 (2003) 専門家チームから校内委員会へ, 国立特殊教育研究所, プロジェクト研究報告書「学習障害児の実態把握, 指導方法, 支援体制に関する実証的研究」, 37-39.
- 川畑 隆・菅野道英・大島 剛・宮井研治・笹川宏樹・梁川 恵・伏見真里子・衣斐哲臣 (2005) 「発達相談と援助ー新版K式発達検査2001を用いた心理臨床ー」, ミネルヴァ書房.
- 小林重雄 (1977) 「D A M-グッドイナフ人物画知能検査ハンドブック」, 三京房.
- 前川久男・岡崎慎治・佐藤克敏 (1999) 注意欠陥・多動性障害への教育的アプローチー算数の指導を中心にー, 発達障害研究, 21(3), 171-181.
- 岡部良太・奥野誠一・染木史緒・芳川玲子・沢宮容子 (2008) 衝動性のコントロールに困難を示す小3男児へのソーシャルスキル指導ー挙手行動に焦点を当ててー, LD研究, 17(2), 181-190.
- 大山久美子 (2008) ADHDと読み書き障害が併存する児童へのひらがな, 漢字書字指導の実践, 障害者問題研究, Vol135(4), 288-293.
- Rourke, B. P. (1993) Arithmetic disabilities specific and otherwise: A neuropsychological perspective. Journal of Learning Disabilities, 26, 763-776.
- 佐藤容子 (2002) 仲間から拒否される学習障害児への社会スキル訓練, 行動療法研究, 28, 111-122.
- 関戸英紀 (2004) 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援ー有効な支援を行うための要件の検討ー, 特殊教育学研究, 42(1), 35-45.
- 篁 倫子 (2008) 支援に生かすアセスメント, LD研究, 17(3), 268-276.
- 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子【編】 (2005) 「軽度発達障害のアセスメントーW I S C-IIIの上手な利用と事例ー」, 日本文化科学社.