

ADHD 傾向を示す軽度知的障害児に関する事例研究

— self-esteem の向上に着目して —

小西 一博*・稲垣 応顕

(2005年8月31日受理)

A Case Study for Elementary School Boy Who has Slight Intellectual Disabilities with ADHD

Focus to Improve Self-esteem

Kazuhiro KONISHI and Masaaki INAGAKI

養護学校に在籍する ADHD 傾向を示す軽度知的障害児の自尊感情を高めることを目的に、学校カウンセリングが用いるチャンス面接を継続して行った。またその際、対象児の非合理的な思考を合理的な思考に転換させることをねらい、Albert Ellis が考案した論理療法的な応答を行い続けた。その結果、常に自己否定的な発言をしていた対象児にあきらめないこと、努力することへの肯定的な発言が認められるようになった。加えて、運動会の加技走に際して、途中であきらめて歩いてしまっていた状態から、ゴールまで走り抜くといった行動面での変化も認められた。

キーワード：自尊感情，論理療法（ABC 理論），合理的な思考，非合理的な思考

Keywords : self-esteem, rational emotive behavior therapy, rational belief, irrational belief

1 問題と目的

注意欠陥多動性障害（Attention-Deficit Hyperactivity Disorder：以下、ADHD と略記する）は従来、アメリカ精神医学会が作成したマニュアル（DSM-Ⅲ）に注意欠陥障害（Attention Deficit Disorder：以下、ADD と略記する）として存在し、その後1987年に改訂された DSM-Ⅲ-R で ADHD として登場した医学用語である。我が国では、マスメディアを通じて、保護者や教育の現場にその名称が広まり、関心が高まりつつある。

田中（2004）によると、ADHD の原因として脳の前頭部分における神経伝達物質の枯渇が示唆されているが、教育現場ではその原因を親のしつけの問題や養育態度、本人の自覚のなさ、幼児性に帰する場合があります、二次的な不適応行動を誘発する結果ともなっている。

その他にも、ADHD の症状が成長とともに悪化しやすい問題があること（宮本，2000）や ADHD 児の20%が反抗挑戦性障害に移行し、そのうち30%が行為障害に至っていること（杉山，2000）が報告されている。また福島（2000）は、ADHD 児の成長の過程をライフステージとしてまとめ、ADHD の症状は、児童期に最も顕著になり、その他の障害を合併しながら経過する場合もあ

ると指摘している。また、この経過をいかに中断できるかといった点で、早期からの教育的対応の重要性を強調している。このことから、学校現場での ADHD 児への対応が極めて重要であることが窺われる。

このような中で筆者らは ADHD 児の self-esteem に着目している。中園（1995）や佐野（1995）によれば、self-esteem とは、「自尊感情」と訳され、吉津（2000）は「自分自身のさまざまな側面に向けられた自己評価とそれにともなう感情からなる自己意識」と定義づけている。

筆者が当時担任していた ADHD 傾向を示す軽度知的障害児（以下、S 児と略記する）を想起すると、自分自身を価値ある優れた存在とみなす態度や、その態度に伴う感情、つまり前述の self-esteem の低下により不適応行動を頻繁に起こしていた。それは、持ち物を自ら壊したり、自分の首を絞めたり、手を噛んだり、口に手を突っ込んで吐こうとしたりする衝動的な行動がみられ、その際に「ぼくなんて死んだ方がいいんだ」と泣きながら自暴的になることが多々見受けられたからである。このことから、S 児の self-esteem の向上を図る学校カウンセリングが必要だと考えられた。

井上（1992）によれば、Rosenberg（1965）は self-esteem について自分を「非常によい（very good）」と考えるこ

* 富山県立となみ養護学校砺波学園分校

と、自分を「これでよい (good enough)」と考えることの意味を有すると提唱した。言い換えると、前者は「社会的基準」で自己を評価し、後者は「個人内基準」で自己を評価する。また、後者の「これでよい」と感じることは、自分が究極的に完全であると感じるのではなく、むしろ成長や改善の期待や限界を知っていることを意味するといえる (井上, 1992)。

この点から筆者らが関わっていたS児の実態をみると、二次的な障害のために家庭などでの評価があまり高くなく、叱責されることが多かった。また、前籍校で同級生と比較されても劣ることが多いため、自分は他者よりも優れていると思ったり、他者から高く評価されたりする機会を得にくい状況にあった。つまり、S児にとって前者の「非常によい」という意味のself-esteemを高めることは現実的に難しいと思われた。したがって、むしろ自分を他の人々よりも優れていると「相対評価」する考えだけではなく、自分なりに一生懸命にがんばっていると「個人内評価」する考えを身につける方がS児にとって有効であると言える。

そこで、ある出来事に対するS児の非合理的な受け取り方に対して、筆者らがよりよい肯定的な考え方を教示することによりself-esteemを高め、S児が適切な行動をとることができるようになると考えられた。

以上の理由により、本研究ではADHD傾向を示す軽度知的障害児のself-esteemを高めるために、認知的アプローチによる学校カウンセリングの効果について検討する。また、本研究は教育実践による事例分析から、ADHD傾向を示す子どもへの効果的な教育方法を検討しようとするものである。

2 方法

2.1 対象児

Table 1 対象児Sのプロフィール

学年・年齢 ：T養護学校小学部6年男児。12歳。
家族構成 ：実父(49歳)、継母(39歳)、義姉(17歳)、義兄(13歳)、親戚の男児(19歳)
家族状況 ：両親は再婚であり、兄弟の血縁関係はない。実父は、S児への関心が低く、養育には消極的である。主な養育者は継母であるが、S児の障害を受容できず、能力以上の行動レベルを期待するために、S児に対して苛立っている。
生育歴 ：小学校(特殊学級)に入学するが、児童相談所の措置(父からの不適切な関わりへの疑い)により2002年2月に知的障害児施設に入所した。
特徴 ：田中・ビネー知能検査…IQ 66(200X-2年7月測定)

- 医学的な診断は受けていないが、S児が入所する知的障害児施設の担当者と当校における前担任、現担任による三者の見解が一致しており、S児にはADHDの様相が強いと判断している。
- 明るい性格で人なつっこいが、感情のコントロールが未熟で自己中心的な面が見られる。
- 何人かの特定の友達に対し、自分の思いを押しつけ、高飛車に振る舞うことがある。
- 気になる友達に対して挑発するような言動をとり、トラブルになることが多い。
- 幼少時の養育環境が充実しておらず、他人への関わり方などのソーシャルスキルが不足している。

2.2 期間

200X年4月から200X+1年3月までの1年間かけて認知的アプローチによる学校カウンセリングを実践した。

2.3 実践方法

日常生活全体を面接場面とみなした。S児とのかかわりの中で生じた問題に対して、あらゆるチャンスをつ捉えてカウンセリング的にS児にかかわる方法をとった。その際、Albert Ellis(1981, 1999)の創始による論理療法(ABC理論)を参考にし、S児の非合理的な思考(irrational belief)が見られたときに随時、問題の受け止め方や考え方を合理的な思考(rational belief)に修正・転換していく積極的な学校カウンセリングを行った。

2.4 分析方法

self-esteemの変容を測定するために質問紙法を用い、4月・10月・3月の三期に実施した。井上(1992)によると、さまざまな質問紙が遠藤(1981)やCoopersmith(1967)などによって作成されている。本研究では、井上(1992)の中で引用されているRosenberg(1965)の10項目からなる自尊心尺度を評価のための指標とした。この質問紙を採用した理由として以下のことが挙げられた。

- 質問が10項目だけなので集中力を持続しにくいS児には適量であり、負担がかからない。
- 尺度の構成や下位概念が複雑ではなく、尺度が全体スケールとして作成されている。
- self-esteemの定義のうち「これでよい(good enough)」に重点を置いて尺度が作成されており、筆者らもこの考えを支持している。

S児はそれぞれの項目について筆者との対話をしながら、「強い不同意」を1、「強い同意」を4とする4件法で評定した。self-esteem得点は、質問の意図を統一するためにいくつかの項目を逆転させた後で、すべての項目を合計することによって計算した。

事例分析では、参加観察法によって得られた記録、データをもとにS児の内面を把握し、変容を捉えた。

データの収集にあたり、筆者が教師として一定の役割をとりながら観察を行う場合、ビデオカメラ等の視聴覚機器を道具として使えないことが多い。そこで、筆者はS児とのかかわりについてその要点や内容を小型手帳にメモしておき、当日のうちにパーソナルコンピュータに発話及び行動を書き記す方法をとった。

3 結果と考察

3. 1 self-esteem 得点の変容

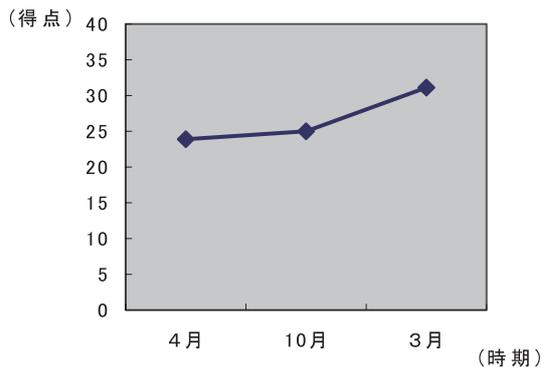


Figure 1 self-esteem 得点の変化

Figure 1 は、self-esteem 得点の変化を示したものである。年3回調査したところ、4月は24点、10月は25点、3月は31点と少しずつ得点が上昇していった。このことから、S児への認知的アプローチは有効であったと考えられた。

また、前期（4月～10月）は得点の上昇があまり認められなかったが、後期（10月～3月）はその伸び率が多かった。このことから、認知的なアプローチの効果はすぐに表れるのではなく、継続的な学校カウンセリングによって合理的な思考が蓄積された結果、徐々にself-esteemに変化が生じることが示唆された。

3. 2 観察記録による分析

本研究では、Albert Ellis (1981, 1999) による論理療法 (ABC 理論) に依拠して結果を分析し、考察を加える。

論理療法では、思考や行動の大前提になっている「考え方」をB (belief system) と呼び、その「考え方」に基づいて思考し行動した「結果」をC (consequence) と呼び、きっかけとなった「出来事」をA (activating event) と呼ぶ。そのことから、論理療法のことをABC理論ともいうことができる。

また、「出来事：A」が「結果（行動）：C」を生むのではなく、「出来事：A」をどう受け取るかに関係している「考え方：B」が「悩み（行動）：C」を生むと捉える。したがって、論理療法における治療の焦点は非合理的な受け取り方及びその前提となっている非合理的な考えを粉碎し、合理的な考え方に変えることにある。

本稿では、第1著者 (teacher：以下、Table ではTと略す) が収集した観察記録のうち、S児の変容が顕著にみられた運動会に向けての体育科の授業での実践を紹介する。

Table 2 筆者とS児のやりとり (1)

5月20日 (木)

体育実技の授業では、運動会に向けての第1回目の加技走の練習をした。S児は快調にスタートしたが、①ゴール付近で急に歩き出し、止まった。

S児：「②もうしたくない。やりたくない。」と泣きながら連呼した。

T：「どうして最後に歩いたの？」

S児：「③歩きたかったから。」

T：「わかったよ。途中で走りたくなくなったんだね。」

Table 2 は、S児のself-esteemが低下していると思われた事例である。

加技走では走力がほぼ同じR児と練習していた。R児はS児にとってライバル的な存在であったために常日頃からR児には負けたくないと思っていたようである。走り始めた時点では、R児に勝てそうだと思っていたらしい。しかし、途中でR児に追い越されたため立ち止まった (①)。その理由として以下のことが考えられた。

<1>負けが決まったのであきらめた。

<2>そのまま真剣に走っていたら実力が劣っていることに明らかになる。

<3>途中で歩くと競走が成立しないので、負けた理由が正当化できる (例えば、「真剣に走り続ければ勝てたはずだ」など)。

その後、負けることに対して恐れのような表情をしながら、再び加技走の練習をすることを拒んだ (②)。そして、途中で歩いた理由を筆者に聞かれるが、心情をくわしく語らなかった (③)。このことから、語らないことによって自己のプライドを傷つけないように防衛機制が働いたことが窺われた。そこで、筆者は「わかったよ。途中で走りたくなくなったんだね」と受容を込めた反応をすることでS児の気持ちに寄り添い、辛かった思いを受けとめた。

この事例をABC理論に当てはめると次のように説明が可能だといえよう。S児は「僕は必ずR児に勝たないといけない」とか「運動会ではR児に勝つことだけに意味がある」という非合理的信念を抱いており、その結果、A (activating event：出来事)；「僕は、第1回目の競走でR児に負けた」、B (belief system：考え方)；「きっと、運動会当日も僕はR児に負けるだろう」と論理的ではない考えをもち始め、さらに「どうせ僕は何をしても駄目なんだ」と過度な一般化をする。そして、C (con-

sequence：結果）として自己非難をし、走るのを諦めるという不適切な行動をしたわけである。

今までのS児の特徴を加味すると、このような悪循環を繰り返して self-esteem を低下させる傾向が推察された。

Table 3 筆者とS児のやりとり（2）

5月24日（月）
徒競走の途中でS児はR児に負けそうになる。
S児：「①もういや。」
と泣き出し、走るのをやめた。
T：「何が嫌なの？」
S児：「これからはH児と走りたい。」
T：「どうして。」
S児：「②だってH児ならば勝てるから。」
T：「徒競走は何の勉強のためにするのか知っているかな？」
S児：「知らない。」
T：「力いっぱい走る勉強だよ。一緒に走るのがR児だけど、勝つことだけが目的ではないよ。最後まで自分の力を出し切ることも大事だよ。歩かずに走ったら○（マル）だよ。」
S児：「③わかった。歩いたら×（ベケ）だね。」

Table 3 は、初めてS児が合理的な思考を教示された事例である。

S児とR児の走力はほぼ互角だったので、R児に勝つときもあれば負けるときもあった。本事例では走っている途中でR児に追い越されて負けそうになり、弱音を吐いた（①）。理由を尋ねると、必ず勝てる相手と走りたいと言いつつ（②）。必ず勝つことができる相手と走らせることによりS児に優越感をもたせることも教育的配慮の一つと考えられたが、筆者らは敢えて同等レベルのR児と競走させることにした。走力が劣っている相手と走り勝つのは当然であり、S児の能力（走力）を伸ばすためにはならないと判断したためである。同等のレベル同士が競い合って練習することによってS児の力を伸ばすことにつながると考えられた。

そこで、筆者は合理的な思考を教示し、最後まで力を出し切ることの大切さを説明した。すると、筆者の言葉を聞いて「わかった。歩いたらベケだね」と発言するように、途中で歩くことはよくないことだと理解することができた（③）。

その後もS児がくじけそうになるたびに随時、「歩かないで最後まで走るとは立派なことだよ」、「力一杯走り抜く方が格好いいよ」などと合理的な思考が身に付くように意識的に多くの言葉掛けを行った。

すなわち、S児の Table 2 の③でみられた「歩きたかったから」というその場限りの発言や Table 3 の②でみら

れた「だってH児ならば勝てるから」という自己中心的な発言に対して合理的な思考を促し、Table 3 でみられたように「力いっぱい走る勉強だよ。一緒に走るのがR児だけでも、勝つことだけが目的ではないよ。最後まで自分の力を出し切ることも大事だよ。歩かずに走ったら○（まる）だよ」などの、反駁を随時していった。

Table 4 筆者とS児のやりとり（3）

5月25日（火）
スタート前にTがS児に近寄り声を掛ける。
T：「今度はR児に勝てるかな？」
S児：「勝てる作戦考えたから。」
T：「どんな作戦かな？先生に教えて。」
S児：「①ピンクの（幅広い）平均台と右側の（低い）跳び箱をねらうことにした。」
T：「勝てそうかなあ？」
S児：「②ねらうから勝てる。」
T：「じゃ、頑張てね。応援しているからね。」
（中略）
スタートするが、途中で平均台につまずき、S児は転倒した。
S児：「③もう、走れん。」
Tが近寄る。
T：「最後まで自分の力を出し切ってゴールすることが一番大事だよ。がんばってゴールするよ。」
すると、④S児は立ち上がり、Tと一緒にゴールした。
T：「痛いのを我慢してよくゴールできたね。立派だったよ。最後まで諦めないところがすばらしいよ。」

Table 4 は、合理的な思考を受けて行動に移すことができた事例である。

S児は何度かの練習により、ピンク色の平均台は幅が広いので歩きやすく、右側の跳び箱は低い高さになっているので跳びやすいことに気付いた。そこで、その障害物にR児よりも速くたどり着いて、障害をこなしていけば勝ると具体的な対策を考えていた（①）。このことから、どうしてもR児に勝ちたいというS児の思いが窺われた。必ず勝ると確信をもってスタートした（②）が、S児はバランスを崩し、平均台から落ちて倒れた。そして、平均台から落ちた痛さと負けが確実になった悔しさが入り交じったような表情で泣きながら筆者に訴えた（③）。そこで、筆者はいつものようにS児を励まし、諦めないでゴールするように促した。すると、弱気な表情を一転させ、歯を食いしばるように立ち上がって筆者とともにゴールした（④）。

S児は自信もっていた勝負に負けた。今までのS児であれば、ゴールすることを拒んだり、「どうせ、僕は

走るのが遅いから」と自己評価を下げる発言をしたりと劣等感をもつような言動が多かった。しかし、最後まで投げ出さずにゴールすることができた。このことから、今まで失敗をするたびにS児を励まし、非合理的な思考に論駁した効果が表れてきたと考えられた。

また、近くでS児の様子を見ていた筆者以外の体育授業担当の教師が「今までのS児と違って、頑張ろうとする姿勢がみられるわ。」と口にしていただけからS児に変化が見られたことが窺われた。

Table 5 は筆者からの教示を受けなくても合理的な行動をとることができた一例である。

S児はR児に負けても歩かずゴールした(①)。そして、S児から筆者に声を掛けてきた(②)。「負けた」とは言わずに「越された」という表現をすることによって負けたという事実を和らげて受け入れたS児の心理が窺われた。そこで、筆者は「負けたね」と声を掛けずに、同じ言葉を繰り返してS児の悔しかった気持ちを受け入れ、S児が力を出し切ったことを認めた。S児は最後まで歩かなかった理由として緊張していたからだと答えた(③)。ことから、S児はゴールまで駆け抜けることに集中して走っていたことが窺われた。また、ゴールした時の心境をS児に聞くと、「嬉しかった」と答えた(④)。今までのS児であれば、「悔しかった」とか「もう走りたくない」と否定的な返答をしたと考えられた。しかし、負けた自分を受け入れ肯定的な反応を示した。諦めずに最後まで走りきったこと、換言すれば、力を出し仕切った自分を高く評価できたことが推察された。

Table 6 は、Table 5 から継続して合理的な思考が維持された事例である。

運動会当日も、最後まで歩かずに走ることができた(①)。保護者も応援に来ていたので、保護者には1位にゴールするかっていい姿を見せたいと思い、S児は勝敗を意識して走った(②)。しかし、R児が先にゴールした後も、諦めずに走り続けたことや「R児がゴールした

のを気付かなかったから」(③)という発言から、走っている途中で無我夢中になって、走ることに集中する態度に移っていったと考えられた。

運動会当日は、地域の方々や保護者などが参観していたので、格好いいところを見せたいと思うのは一般的な児童の心理であろう。したがって、運動会当日は特別な状況だったので勝敗を気にしたのは合理的な思考ができなかったとはいえない。むしろ、このような状況でも最後まで諦めずにゴールすることができたことから、非合理的な思考を取り除いて合理的な思考をとることができたと考えられた。

Table 7 は運動会に向けてのS児の変容を示したものである。S児の思考は、Albert Ellis (1981, 1999) による非合理的思考から合理的な思考、つまり平易な表現をすれば、勝ち負けのみにこだわっていた思考が精一杯やることが大切だという前向きな思考に変化したと推察された。さらに、この変化が行動にも影響を与え、負けそうになると立ち止まるという問題とみなされる行動から、負けが決まってもゴールまで全力で走り抜けるという適切な行動をとるようになった。

このことから、認知的アプローチによる学校カウンセリングが有効であったことが示唆された。

4 結語

本研究によって ADHD 症状の子どもへの手引書や報告書で欠けやすい、具体的な教育方法の一つを提案することができたと考えている。それは、Albert Ellis (1981, 1999) のいう非合理的な思考に対する反駁を教師が実践したことである。換言すると、irrational belief を取り除き、rational belief に修正し、適切な感情を抱かせる学校カウンセリングに取り組んだことである。

また、健常児への認知的アプローチによるカウンセリングの効果は一般的に広く認められているが、本研究で

Table 5 筆者とS児のやりとり(4)

5月27日(木)
S児は①真剣な顔でゴールを駆け抜けた。しかし、結果はR児に負けた。
S児：「②越された。」
T：「追い越されたね。けれども、最後まで走って立派だったよ。どうして、今日は最後まで歩かなかったの？」
S児：「③緊張したから。」
T：「あっという間にゴールしたよね。最後まで走ったらどんな気持ちでしたかな？」
S児：「④嬉しかった。」
T：「嬉しかったんだね。よかったね。」

Table 6 筆者とS児のやりとり(5)

5月29日(日)
運動会当日。徒競走の結果、①S児は2位になるが、最後まで走り切った。S児がゴールした直後に筆者が声を掛ける。
T：「最後まで走って立派だったね。どうして最後まで走ったの？」
S児：「②勝てそうだったから。」
T：「でも、R児がゴールした後も走っていたね。」
S児：「③R児がゴールしたのを気付かなかったから。」
T：「自分の力を出し切ることができてよかったね。」

Table 7 S児の変容の様子

	<非合理的思考>	<反駁>	<合理的思考>
table 2	R児に負けるのは嫌だ。 R児との競走に必ず勝たなければならない。		
table 3	R児との競争を避けて、必ず勝てる相手と一緒に走りたい。	力いっぱい走る勉強だよ。一緒に走るのがR児だけけれど、勝つことだけが目的ではないよ。最後まで自分の力を出し切ることも大事だよ。歩かずに走ったら○(マル)だよ。	途中で歩くのはやめよう。歩いたらペケ(×)だ。
table 4	R児に勝てそうだから走る。	最後まで自分の力を出し切ってゴールすることが一番大切だよ。頑張ってゴールするよ。	歩いてゴールしても構わない。負けが決まってもゴールだけはしよう。
table 5			ゴールまで駆け抜けることに集中して走ろう。
table 6			保護者には1位でゴールするカッコいい姿を見せたいけれども、R児を意識せずにゴールまで全力で走ろう。

対象として発達障害児（ADHD，LD，高機能自閉症等）にも効果的であることを示唆することができた。

5 引用文献

- Albert Ellis, 1981, New Guide to Rational Living 論理療法—自己説得のサイコセラピヤー, 國分泰孝・伊藤順康訳 北見芳雄監修, 川島書店
- Albert Ellis, 1999, Reason and Emotion in Psychotherapy 理性感情行動療法, 野口京子訳, 金子書房
- 福島章, 2000, ライフサイクルにおけるAD/H D 精神療法, 26, pp.238-245
- 井上祥治, 1992, セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求, 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽(編), ナカニシヤ出版, pp.27
- 宮本信也, 2000, 通常学級にいる軽度発達障害児への理解と対応—注意欠陥多動障害・学習障害・知的障害—, 発達障害研究, 21, pp.262-269
- 中園正身, 1995, 発達心理学辞典 岡本夏木・清水御代明・村井潤一(監修), ミネルヴァ書房, pp.268
- 佐野秀樹, 1995, 学校カウンセリング辞典, 真仁田昭・原野広太郎・沢崎達夫(編), 金子書房, pp.123
- 杉山登志郎, 2000, 注意欠陥多動性障害(AD/H D), 尾崎望・出島直(編), 新版子どもの障害と医療 全国障害者問題研究会出版部, pp.64-68
- 田中康雄, 2004, 「僕はダメな子ども」と話すA君に, どう寄り添うか, 月刊『実践障害児教育3月号』, pp.22-24
- 吉津紀久子, 2000, 青年心理学事典, 福盛護・二宮克美・高木秀明・大野久・白井利明(編), 福村出版, pp.159

謝辞

本研究にあたり, 研究を快く承諾していただいた小澤まり子校長に心から謝意を表します。また, 貴重なデータを提供していただいた子どもに心から感謝申し上げます。