

幼稚園から小学校移行に伴う教育相談事例に関する一考察

ーこだわり傾向が見られる児童へのアプローチー

桜井 美加

1. 問題

幼稚園・保育所・認定こども園の教育と小学校以降の教育には、環境構成等において「遊びを通した総合的な教育」と「教科教育」など違いが存在しており、この違いは発達段階に応じた適切な教育を行う上で必要であるとされている（住友,2018）。小学校入学以降子どもたちは、運動場の広さや教室の多さ、遊具の大きさなどの物理的環境の違いや、児童の数の増加、就学前とは異なる小学校での規則や約束による制限、休み時間やチャイムの有無、遊ぶ時間中心から勉強時間中心への変化など様々な違いを感じて生活している（涼田・佐藤,2021）。しかし授業中に児童の立ち歩き、私語がとまらない、姿勢のくずれによる椅子の座り方などにより、当該児童以外にも集中力の途切れなどの影響を与えることがある。教師に対する反抗ではなく、また教師の力量とは関係なく生じるこのような状態は小1プロブレムと呼ばれている。教師や補助員の指示を聞き入れることができない児童の行動や態度は、教師から注目や関りを求めていることも多い（高木,2016）。集団生活の基盤は三人関係であるが、就学前まで二者関係が優位だったところから三人関係に移行できていない子どもが増えており、集団活動が成立しにくくなっている（菅野,2015）。

このような小1プロブレムに加えて、教員から「変わった子」とラベリングされやすい発達障害の子どもたちが存在する（天谷,2020）。特にASD(Autistic Spectrum Disorder)の子どもたちは、興味の偏り、自分のルールへの固執、こだわりの強さなどにより、多人数集団への適応に困難であると同時に、それが「外見では特性が理解されにくい」ことから、適切なアプローチが即座に適用されないこともある（石崎,2017）。知的に問題がなく、かつ学校環境における「なんとなくの居心地の悪さ」や「周囲の人との距離感・疎外感」を感じている子どもたちに対して、教育者や保護者がそれに気づき、かつその特徴を意味ある活動につなげていくことができれば、ポジティ

ブな方向で未来が拓かれる可能性があると思われる（天谷,2020）。

一方、諸外国に目を向けると、例えばアメリカでは、ASDと診断された児童、あるいはこだわり傾向が強いため集団における学習に不適応が見られる児童に対しては、心理教育的援助のスペシャリストとしてスクールサイコロジスト (School Psychologist) やスクールガイダンスカウンセラー (School Guidance Counselor) がいる。これらの専門家が担う学校での役割や権限は、担任教師より大きい。その分担任教師は授業や教材開発に時間や労力を割くことができ、ほぼ完全に役割分担がなされている（今川,2011）。筆者はアメリカで幼稚園児および小学生に対するカウンセリングの経験を有するが、子どもの集団生活のルールにそぐわない行動については、“setting limits”という手法を用いて、子どもの目を見て大人に注意を向けさせ、明確にルールを言語で示し、子どもに従うようにさせる。また子どもの適切な行動に対してポジティブなフィードバックを与える。これらは応用行動分析の理論に基づく心理教育的介入である。また家庭においても保護者から同様のアプローチを子どもにするように教育的カウンセリングが実施されている。しかしアメリカ合衆国と我が国とでは、学校教育の制度、カリキュラム、教授方法、学校風土が大きく異なるため、制度と資格をそのまま日本に適用するのは難しい（今川,2011）。

そこで本研究では、わが国における、小学生低学年に見られる、幼稚園から小学校への適応の中で、特にこだわり傾向の強い子どもに着目し、教育相談という観点から日本の小学校にフィットした適切なアプローチを明らかにすることを目的とする。

2. 児童のこだわりが意味すること

幼稚園や小学校など社会生活が始まると、集団生活への適応のため、子どものこだわりは除去する方向で周囲の大人から関わられることが多い。しかしそのこだわりがどのようなこだわりなのか、その子にとって意味があるのかなど個別に理解し、的確に支えていくことが求められる（原田,2015）。

ASDの子どもが見せるこだわりという名の一連の行動は、みずからの不安を軽減し、安心・安全を確保することに根差している場合が多い（近藤, 2015:神谷,2015）。直接対峙するのが厳しい状況を、こだわりによって回避、もしくは緩和することで、ところを平穏な状態に保ち、みずからを適応行動に向かわせようとしているようにも見受けられる。しかし、特に知的に問題がないASDの子どもの場合、適切な支援を受けることで、自分が何につまず

き、何に興味関心を持っているかについて、言語で他者に伝えることができることがある（近藤,2015）。

一方でASDの子どもが小学低学年の場合、本人にとってなぜそこまでこだわりのかという理由が明確でない場合も多い。ちょっとした違いに反応し、いつもとは「違うこと」、またそのために自分が「変わらなければならないこと」に大きな抵抗を示す。すると、本人がパニックにならないように、周囲の大人が本人に合わせすぎてしまい、当該児童のこだわりがより強固なものとなってしまうことがある。特に家庭から集団の場に入り始めたときに起きてくる切り替えの難しさが、子育ての問題として幼稚園や小学校から指摘されることもあり、親子関係の葛藤を強めてしまうことがある。たとえば保護者が子どものこだわりをやめさせなければとかたくなに対処するようになってしまうなどである（近藤,2015）。

これらの課題を受けて、次項では幼稚園や小学校において誰がどのように適切なアプローチを試みそれが成果として示されているか、実践事例を取り上げ論じていくことにする。

3. 児童が示すこだわり行動へのアプローチ

市川（2016）は子どもが示すこだわりについて、①感覚の特性を背景としたこだわり、②好きでたまらないというこだわり、③外界を理解する手立てというこだわり、④それしか知らない・できないためのこだわり、⑤不安に対する対処行動としてのこだわりの5つに分類している。発達特性を一つの要因として捉えた上で、そのとき子どもは何を感じ、何を意図したのかアセスメントすることで、その子どものSOSが見えてくる。さらにその子どものこだわりによって誰が困るかという問題が存在するが、たいていは教師や保護者など周囲の大人である。井上(2015)は、大人のストレスを看過せずに、当該児童のこだわりの優先順位をつけ、何を扱うか、何を扱わないか、支援の対象となる行動を明確にすることでストレスが軽減されるとしている。

ここで、いくつかの子どものこだわりへのアプローチに関する成功事例を表1に示す。

表1 子どものこだわり傾向へのアプローチに関する成功事例

事例 I D	こだわり行動 の具体例	関わり方 の工夫	関わり方の具体例	工夫から期待される もしくは実際に 示された効果	引用文献
事例1	こだわりを示す子ども	教師から子どもへの質問の仕方を工夫する。	君から見て学校は問題ないかな？など、「困っている自分ではなく、「環境の問題を指摘してほしい」と質問の仕方を工夫する。	自分が責められているという被害意識が薄れ、自己開示が進み、当該児童の「願っていること」が浮上しやすい。	神谷， 2015
事例2	かけっこで一番になれなかったときに勝つことにこだわり暴れてしまう。かけっこが二番目であるにもかかわらず、失望しその場から動けなくなってしまう。	気持ちの発散を工夫する。	①かけっこで一番になれなかったくやしい気持ちを大人が代弁する。②かけっこではない方法ですぐ勝てるようなゲームで気持ちの切り替えをはかる。③一番になった子どものことを誇れるのが一番などと言いついてみる。	勝ちに対するこだわりによる緊張感がほぐれ、気を紛らわしたり、他の活動に切り替えやすい。	神谷， 2015、 一部筆者による考察
事例3	いっぱい頑張ったのだからチャンピオンは自分だと執着を見せる。	欲求の置き換え	教師と一緒に子どもの好きなカルタとりをしてすごし、別の欲求を充足させる。	勝ちにこだわりを棄却させるという欲求の置き換えが可能になる。	松田ら， 2011
事例4	切り替えが難しく遊びから教室に移動しない。授業中にトイレに頻繁に行く。	無理に教室に戻そうとせず、他の空間で静かに話す。	トイレに近い教室や保健室、別室に行つて子どもの様子を見つつ、担任教師が子どもの話を聴く。	トイレに授業中にこもるという事態が解消された。	齋藤， 2024
事例5	幼稚園の教師に抱っこして揺らしてもらおうとやめようとししない。	強い欲求が示された時に交換条件を提示する。	一度お休みして部屋に戻ったらもう1回抱っこできますよと伝える。	抱っこをせがむのをやめ、素直に先生から降りて教室に向かった。	白石， 2016

表1で示された利点としては、ASDあるいはその傾向がみられる子どもが、相手と合意するという人間関係の基本ともいえる価値を学ぶことで、社会化され、子どもの強みや魅力が増すアプローチである（日戸,2015）。それを実現するために教師に求められるスキルとしては、児童のこだわりに対して穏やかに変化を加える、交換条件を提示してやりとりする、見通しをもたせることである。これらを上手に適用することで子どもたちの理解と納得が適切な行動への変化をもたらすことが明らかにされた（白石,2016）。一方課題として示されたのは、幼稚園では巡回指導相談によるスクールカウンセラーの事例が一部示されたものの、日本では担任教師による児童への関わりによる成功事例が主流だったことである。子どもにとって最も身近な存在となる担任教師がていねいに的確なアプローチをすることはこだわり傾向にある子どもにとって安心であり、ひいては自身のこだわりを変化させることに強いモチベーションが高まることが期待される。一方で日本の教師はクラス担任であり小学校では全教科を教え、学級運営をこなす「ジェネラリスト」であり、「スペシャリスト」ではない。そこで例えば教員免許取得者に大学院修士課程で「スペシャリスト」として養成することで、担任教師をサポートしつつ、こだわり傾向の子どもにも十分に関わることが可能な教員の配置も望まれる（今川,2011）。さらに他国の事例も参照しつつ、例えばスクールサポーターや学習補助のボランティア育成に向けた、厚いサポート体制構築が求められる。

なお本研究は、文献資料の中で示されているものからこだわり傾向にある子どもへの適切なアプローチについてヒントを得ているが、学校現場における行動観察や教師へのインタビュー調査などのデータを得て解析することで、一般化や再現性が求められる。今後の課題としたい。

引用文献

- 住本克彦 2018 生徒指導・教育相談における実践課題に関する一考察—『保・幼・小連携』に焦点を合わせて— 新見公立大学紀要,38,(2),71-76.
- 高木友子 2017 小1プロブレム対策を考える5—保護者サポーターから見たS市すこやかプラン5— 湘北紀要38,51-61.
- 菅野純 2015 「生涯発達心の基礎づくり」 牧野カツ子（編）「子どもの育ちと保育—環境・発達・関りを考える」 金子書房
- 天谷裕子 2020 「私はなぜ私なのか」という問いに取り組むのはどのような

な人か—発達障害傾向との関連についての理論的展望— 名古屋市立
大学大学院人間文化研究科 人間文化研究,34,(7),1-9.

石崎優子 2017 子どもの心身症・不登校・集団不適応と背景にある発達
障害特性 心身医学,57,39-43.

松田文春・福森護 2011 自閉的傾向のある児童生徒の「心理的安定」を
目指した支援に関する考察（4）—集団学習場面における視覚的提示
の方法や支援者の関わり方に焦点を当てて— 中国学園紀要,10,227-
232.

日戸由刈 2015 ライフステージを通じてこだわりの活用—幼児期の生活
改善から学齢期以降の社会参加へ— ころの科学,183,59-64.

原田眞里 2015 こだわりは個性か、偏りか ころの科学,183,78-79.

近藤幸男 2015 中学校通級指導教室で出会った「こだわり」 ころの科
学,183,82-83.

永田雅子 2015 乳幼児期のこだわりと親子関係 ころの科学,183,15-
20.

齋藤想能美 2024 学校心理学を活用した感情の調整を課題とした児童に
対する教育援助 鳴門教育大学学校教育実践研究,1,161-166.

大対香奈子・梅本南美 2017 就学時の環境変化についての直接観察によ
るアセスメント 近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要,2,1-13.

神谷真巳 2015 「この子、こだわりがある」と感じたら—幼児期、クラス
の中で育ちあえる支援— ころの科学,183,49-53.

今川峰子 2011 日本の学校で必要とされる心理教育的援助の専門家とは
—アメリカ合衆国・香港・台湾の比較を通して— 現代教育学部紀
要,3,31-42.

井上祐樹 2015 こだわりに関連する問題行動を扱う3ステップ ころ
の科学,183,54-58.

涼田善之・佐藤真 2012 小学校1年生が捉えた幼稚園と小学校の違いと
環境への適応過程に関する研究—修正版グラウンデッド・セオリー・
アプローチを用いて— 教育実践学論叢,13,15-24.

市川奈緒子 2016 「こだわり」を子どもの視点から見る 児童心理,9月号,
81-90.

白石雅一 2016 自閉スペクトラム症のこだわりを理解し支援する 児童
心理,9月号,75-80.