東京学芸大学教育実践研究　第18集　pp. 117-123，2022

心理的負荷から「固まる」現象を呈する発達障害児に関する調査研究

和田　卓*・橋本　創一**・佐藤　衣織**・田中　里実***・杉岡　千宏****・廣野　政人***

（2021年11月25日受理）

WADA, S., HASHIMOTO, S., SATO, I., TANAKA, S., SUGIOKA, C. and HIRONO, M.; Study on the Situations and Conditions Regarding the “Unable to Move Phenomenon” by Children with Developmental Disabilities　ISSN 1349-9580

This study was conducted to clarify the conditions regarding the “unable to move phenomenon” shown by children with developmental disabilities. Guidance class teachers in the Kanto region and special support school teachers in Japan (N = 825) completed a postal questionnaire.

The results indicated that approximately half the children in the study showed this phenomenon, with 15% showing the unable to move phenomenon, 14% showing the “act up phenomenon,” and 5% showing both phenomena in the class. Also, most teachers responding to questions on the cause of the phenomenon stated, “I can’t do it at my pleasure.” Moreover, teachers responded, “receptive response” and “waiting on the spot” as the most common techniques for managing the phenomenon. Furthermore, differences in the response method based on the disability type indicated no significant differences. These results indicated that children’s ability to understand the situation, their living environment, and how trusted they feel are issues that need further investigation for improving the management of the “unable to move phenomenon.”

KEY WORDS : Unable to move phenomenon, Developmental disorder, Act up phenomenon

* *Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University*
** *Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University*
*** *The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University*
**** *University of Teacher Education Fukuoka*

1．問題の所在と目的

文部科学省における特別支援教育に関する調査（2019）[1] によると，通級による指導を受けている児童生徒数は前年度に比べ，11,090名増加していることが示されている。特に，「情緒障害」として通級による指導を受けている児童生徒は19,000人を超えており，前年と比べても特に増加率が高い。

この困難を抱える児童生徒の問題としてあげられる行動は外向的な面が取り上げられやすい。先行研究では，松尾ら（2014）[2] によって，情緒・行動の問題が見られる児童は，（感情表出も含めて）コミュニケーション行動

* 東京学芸大学大学院　教育学研究科
** 東京学芸大学　特別支援教育・教育臨床サポートセンター
*** 東京学芸大学大学院　連合学校教育学研究科
**** 福岡教育大学

に問題があり，友人関係にトラブルなどを抱えやすい傾向があること，またそのようなときに情緒・行動の問題の症状が著しく現れることが示されている。また，大久保・福永・井上（2007）[3] によって，集団場面での不安や緊張の高さから他児への暴力や教師への反抗についての事例が報告されている。文部科学省の児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（2020）[4] においては暴力行為が令和１年度まで増加傾向であり，その中でも特に生徒間暴力が最も高い割合となっている。また，谷口（2013）[5] は自閉症スペクトラム障害を例にあげ，その認知特性や行動特徴から攻撃の対象となりやすいことをあげている。

このような実態の中，問題としてあげられる行動は「攻撃的（暴言・暴力）な行動」や「癇癪」，「落ち着きなく，座っていられない」など外向的な感情表出が多い。しかし，臨床的な知見として，学校教育現場では選択性緘黙やチックなど本人にとってストレスフルな状況下における心理的な要因が関与した場面での精神症状，また無気力や腹痛などの心気的な訴えを主とする学習拒否や不登校などの内向的な感情表出も頻繁に見られる。中村ら（2010）[6] によれば，活力低下，イライラ感，疲労倦怠感などが不登校傾向の自覚症状として関連があることを示している。また，鈴木ら（2017）[7] は不登校児の発達特性・精神症状に着目し，不登校になるまでに診断を受けず，他害行為や行動特性の目立たなさのために診断や教育的配慮が遅れたことを示唆している。

子どもの感情表出に関して菅野ら（2016）[8] は，その方法を「外向的攻撃型」「マイペース表現型」「内向的逃避型」の３つに分類している。この分類のうち，外向的な行動は注目度が高いが，「内向的逃避型」の〔集団参加が必要な場面で固まる〕などの他児との消極的な関わりによって生じるトラブルは前者と比較して注目度が低い。先行研究では，外向的な面に焦点を当てた研究はなされているものの，内向的な行動化に焦点を当てた研究はなされていない。特に発達障害児においては，自己表現することの乏しさがあり，内向的な感情表出がどのような理由で出現し，それらが何を表現しているのかが明瞭ではない。そこで，本調査において，内向的な感情表出のうち『本人にとって不快な感情をきっかけに，まるで殻に閉じこもる様に固まってしまい，声をかけても動かず，何事にも取り組めなくなってしまう状態を「固まる」現象と定義し，「カタトニア」などの精神疾患によるものではない。』とした。

本研究ではこの「固まる」現象の呈する発達障害児に焦点を当て，その実態を明らかにすることを目的とする。

２．方法

２．１　調査期間・調査対象者

2020年８月に実施した。全国の知的障害特別支援学校小学部632校，首都圏の小学校特別支援学級685校，首都圏小学校情緒障害通級指導教室979校の計2296校を担当する教諭を対象に調査を行った。なお，各校回答者は１名とし，その選出は各校に一任した。回答のあった825件を分析対象とした。

２．２　手続き，質問紙の構成

質問紙と同じ内容の質問フォームにリンクするQRコードを印刷した質問紙，依頼状を送付し，回答済みの質問紙を返信用封筒で返送するかQRコードを読み込んでGoogle Formから回答するかを選択して回答する形式とした。

２．２．１　フェイスシート

調査協力者に関する情報として，教員経験年数，特別支援教員経験年数，回答時の担当クラスの児童数，回答時の担当クラスの「固まる」様子が見られる児童，「キレる」等外交的な表出が見られる児童，どちらも見られる児童それぞれの数の回答を求めた。

以降は，回答者が任意で「固まる」現象を呈する児童（対象児童）を１名あげ，その児童の様子について2.2.2～2.2.4までの内容の回答を求めた。

２．２．２　学年

対象児童の学年について回答を求めた。

２．２．３　障害診断の有無

対象児の障害診断，あるいはその疑いについて，ASD，ADHD，LD，ダウン症，発達性協調性運動障害，情緒障害，その他への該当の有無の回答を求めた。

２．２．４「固まる」状態像について

「固まる」状態になっている際の児童の具体的な様子について次の項目を設定した。

（1）「固まる」状態を引き起こすきっかけ
（2）「固まる」ときの姿
（3）「固まる」状態になってしまった児童への対応
（4）「固まる」現象に対する予防的・回復的取り組み・効果

以上４点への回答を求めた。以上の内容で質問紙を構成した。

２．３　分析

集計したデータを群に分け，検討を行った。3.2学年差による検討では①低学年群（１～２年生），②中学年群（３～４年生），③高学年群（５～６年生）の三群，3.3

障害種別による差の検討では①ASD+ADHD群，②ASD群，③ADHD群，④ダウン症群，⑤その他群の五群，3.4学校種による差の検討では①通級群，②特別支援学級群，③特別支援学校小学部群の三群に分け，分析を行った。

２．４　倫理的配慮

調査協力者に研究の目的，参加の自由，プライバシー保護のための手立て，承諾の自由，個人情報に留意するなどを書面で説明し，回答をもって同意を得た。

３．結果

３．１　全体的傾向

３．１．１　「固まる」発達障害の児童数

合計825校の825人の教諭から回答が得られ，回収率は35.9%であった。そのうち，担当の児童の中に「固まる」発達障害をもつ児童が“いる”と回答した教員は421人（51%）であった。

回答者の担当クラスの総児童数は5191人であり，そのうち「固まる」発達障害の児童は790人（15%），暴れるなど外向的な感情表出がみられる児童726人（14%），「固まる」と外向的な感情表出の両方が見られる児童は241人（5%）であった。

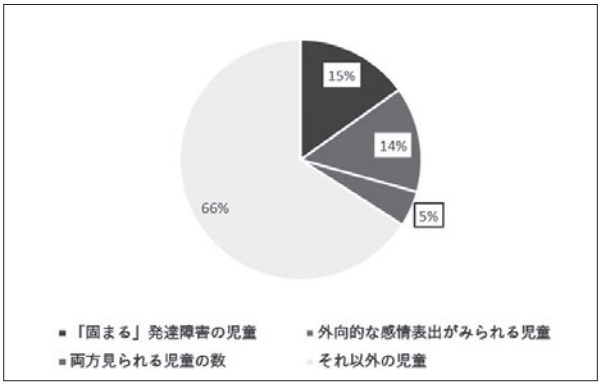

図１　感情表出別児童の人数割合

３．１．２　「固まる」きっかけ

「固まる」きっかけについては，順位による回答を得た。そのため，その順位を恣意的に点数化（1位8点，2位7点，3位6点，4位5点，5位4点，6位3点，7位2点，8位1点）した。回答者は395人であった。その結果，“1.自分の思った通りに事が進まない場面”が最も点数が高く，1906点（平均4.8，SD =3.4），次いで“2.課題ができなそうだと感じた場面”で1895点（平均4.7，SD =3.3），続いて“3.何かに失敗した場面”1498点（平均3.8，SD =3.4），“4.前に出て発表しないといけない場面”1124点（平均2.8，SD =3.4），“5.勝負事で負けた場面”652点（平均1.6，SD =2.7），“8.その他”620点（平均1.6，SD =3.1），“6.友達にばかにされたり，けなされたりした場面”616点（平均1.5，SD =2.7），“7.大人に甘えたい，かまってもらいたい場面”524点（平均1.3，SD =2.5）点，の順で得点が高かった。

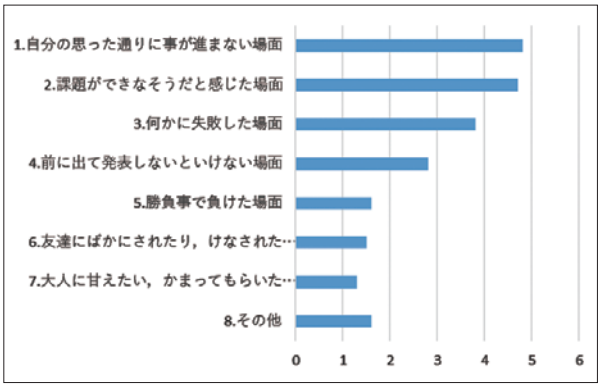

図２　「固まる」きっかけの平均得点

３．１．３　固まる際の様子

「固まる」際の姿について，自由記述による回答を得た。回答者は409人であった。これをKJ法によって分類を行ったところ，大カテゴリーとして【1：移動・姿勢】【2：表情・表現】の２つが抽出された。【1：移動・姿勢】の下位カテゴリーとしては，“1-①動かない（座り込む，立ち尽くす）”255件（32.8%），“1-②逃げ込む・隠れる”83件（10.7%），“1-③寝転がる”21件（2.7%）の３つが抽出され，【2：表情・表現】の下位カテゴリーとしては“2-①無反応・無表情・黙り込む”171件（22.0%），“2-②視線を合わせない・一点を見つめる”73件（9.4%），“2-③暴言・暴力・衝動的な行動”48件（6.2%），“2-④泣く・泣きそうになる”47件（6.0%），“2-⑤拒否語・返事のみなど”31件（4.0%），“2-⑥不快な表情”14件（1.8%），の６つが抽出され，その他は34件（4.4%）となった。（図３）

このカテゴリーごとの人数に差があるかをjs-STAR_XRを用いてχ^2検定によって検討した。その結果，$\chi^2(9) = 878.094$，$p<.01$であり，群間に有意な差が見られた。そのため，残差分析を行ったところ，“1-①動かない（座り込む，立ち尽くす）”は期待値よりも実測値の方が有意に大きい，“1-③寝転がる”は，期待値よりも実測値の方が有意に小さい，“2-①無反応・無表情・黙り込む”は期待値よりも実測値の方が有意に大きい，“2-③暴言・暴力・衝動的な行動”，“2-④泣く・泣きそうになる”，“2-⑤拒否語・返事のみなど”，“2-⑥不快な表情”，“その他”は期待値よりも実測値の方が有意に小さい，という結果が得られた。（いずれも$p<.01$）

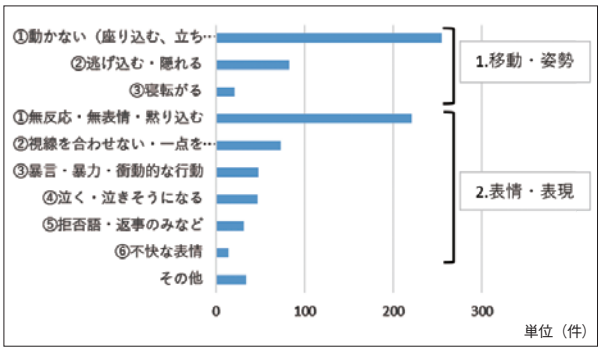

図３　「固まる」際の様子

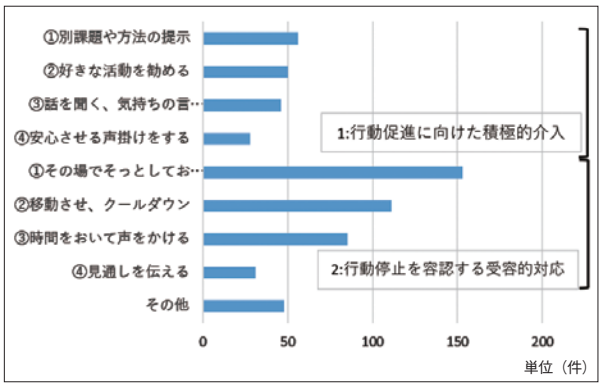

図４　「固まる」際の対応方法

３．１．４　固まる際の対応方法

「固まる」際の姿について，自由記述による回答を得た。回答者は403人であった。これをKJ法によって分類を行ったところ，大カテゴリーとして【1：行動促進に向けた積極的介入】，【2：行動停止を容認する受容的対応】の２つが抽出された。【1：行動促進に向けた積極的介入】の下位カテゴリーとしては，“1-①別課題や方法の提示”56件（9.0%），“1-②好きな活動を勧める”50件（8.1%），“1-③話を聞く，気持ちの言語化”46件（7.4%），“1-④安心させる声掛けをする”39件（6.3%）が抽出され，【2：行動停止を容認する受容的対応】の下位カテゴリーとしては“2-①その場でそっとしておく，待つ”153件（24.7%），“2-②移動させ，クールダウン”111件（17.9%），“2-③時間をおいて声をかける”85件（13.7%）“2-④見通しを伝える”31件（5.0%），“その他”48件（7.8%）が抽出された。（図４）

「固まる」現象への対応に差があるかを検討するため，χ^2検定を行ったところ，$\chi^2(8) = 226.500$，$p < .01$であり，群間に有意な差が見られた。そのため，残差分析を行ったところ，“1-②好きな活動を勧める”，“1-③話を聞く，気持ちの言語化”，“1-④安心させる声掛けをする”は期待値よりも実測値の方が有意に小さい（$p < .01$），“2-①その場でそっとしておく，待つ”，“2-②移動させ，クールダウン”は期待値よりも実測値の方が有意に大きい（$p < .01$），“2-③時間をおいて声をかける”は期待値よりも実測値の方が有意に大きい（$p < .05$），“2-④見通しを伝える”“その他”は期待値よりも実測値の方が有意に小さい（$p < .01$）という結果が得られた。

３．１．５　予防とその取り組み内容・効果

「固まる」現象に対して，予防的または回復的な取り組みを行っていると回答したのは，342件（85.1%），行っていないと回答したのは49件（12.2%），その他と回答したのは11件（2.7%）であった。回答者は402人であった。具体的な予防的な取り組みへの回答としては“SST”が最も多く，212件（59.6%）であった。その効果については，“効果があった”と回答したのは67件（33.2%），“少し効果があった”と回答したのは122件で（60.4%），“全く効果が見られなかった”と回答したのは13件（6.4%）であった。次いで“独自に行っている支援”が107件（20.8%）で，“効果があった”と回答したのは69件（65.7%），“少し効果があった”と回答したのは35件（33.3%）“全く効果が見られなかった”と回答したのは１件（1.0%）であった。続いて回答が多かったのは“応用行動分析による支援”が96件（27.0%）で，“効果があった”と回答したのは47件（49.5%），“少し効果があった”と回答したのは44件（46.3%），“全く効果が見られなかった”と回答したのは４件（4.2%）であった）。“その他”は71件（20.8%）で，“効果があった”と回答したのは47件（68.1%），“少し効果があった”と回答したのは18件（26.1%），“全く効果が見られなかった”と回答したのは４件（5.8%）であった。“アンガーマネジメント”は67件（18.9%）で“効果があった”と回答したのは26件（36.6%），“少し効果があった”と回答したのは32件（45.1%），“全く効果が見られなかった”と回答したのは13件（18.3%）であった。
（図５・６）

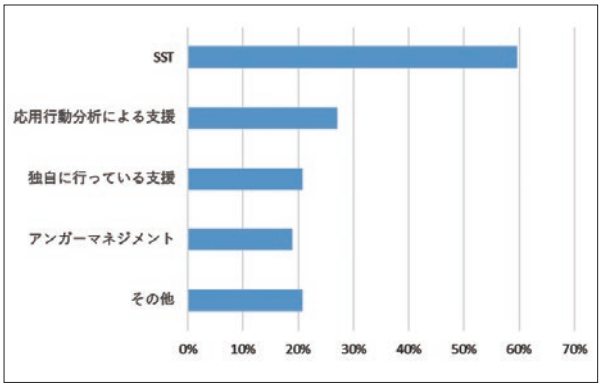

図５　「固まる」現象への予防的取り組みの内容

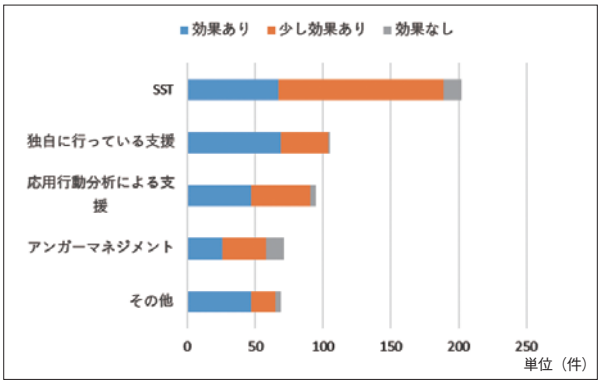

図６　「固まる」現象への予防的取り組みの効果

３．２　学年差の結果

回答者が任意で挙げた「固まる」現象を呈する児童の学年について低学年群，中学年群，高学年群に分けて分析を行った。低学年群に当たる１－２年生の児童は99人（23.6%），中学年群に当たる３－４年生の児童は168人（40.0%），高学年群に当たる５－６年生の児童は153人（36.4%）であった。学年群ごとの人数の比較のため，χ^2検定を行ったところ，有意な差が見られた（$\chi^2(2) = 20.393$，$p < .01$）。BH法で多重比較を行った結果，低学年群よりも中学年群の人数が有意に多く，低学年群よりも高学年群の人数が有意に多いことがわかった。（低学年群＊中学年群 $p < .001$，低学年群＊高学年群 $p < .001$）（図７）

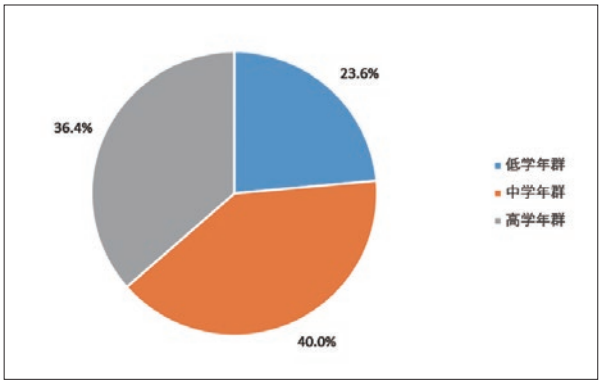

図７　学年群ごとの人数割合

３．３　障害差の結果

「固まる」発達障害のある児童について，各障害の診断の有無への回答をもとに，“ASD+ADHD群”，“ASD群”，“ADHD群”，“ダウン症群”“その他の障害群”の５つの群に分けた（“疑い”を含む）。ASD+ADHD群の児童は46人（11.2%），ASD群の児童は189人（45.9%），ADHD群の児童は43人（10.4%），ダウン症群の児童は41人（10.0%），その他の障害群は93人（22.6%）であった。（図８）障害種ごとの人数の比較のため，χ^2検定を行ったところ，群間に有意な差が見られた（$\chi^2(4) = 194.990$，$p < .01$）。そのため，BH法で多重比較を行ったところ，結果，ASD群が他の群よりも有意に人数が多いこと，その他群がASD群よりも有意に人数が少なく，他の群よりも有意に人数が多いことがわかった（いずれも $p < .001$）。ASD＋ADHD群，ADHD群，ダウン症群の間に有意な差はみられなかった。（いずれも $p > .05$）

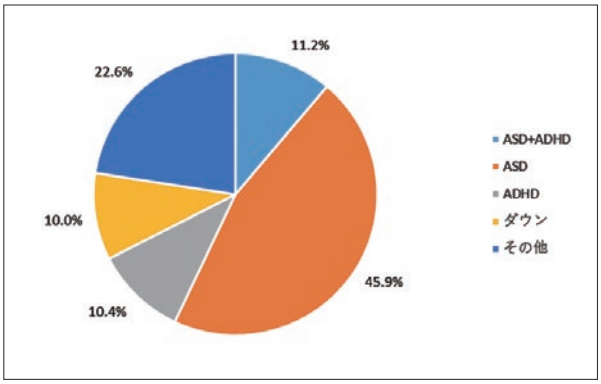

図８　障害種ごとの人数割合

３．４　学校種差の結果

「固まる」発達障害のある児童について，学校種によって“通級群”，“特別支援学級群”，“特別支援学校小学部群”の３つの群に分けた。通級群の児童は192人（46.6%），特別支援学級群の児童は86人（20.1%），特別支援学校

小学部群の児童は134人（32.5%）であった。（図９）学校種ごとの人数の比較のため，χ^2検定を行ったところ，有意な差が見られた（$\chi^2(2) = 14.292$，$p < .01$）。BH法で多重比較を行った結果，通級群は期待値よりも実測値の方が有意に大きく（$p < .01$），特別支援学校群では期待値よりも実測値の方が有意に小さい（$p < .01$）という結果が得られた。

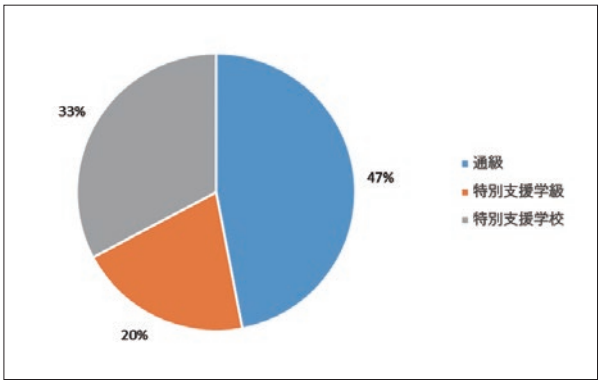

図９　学校種ごとの人数割合

４．考察

本調査の中では「固まる」現象を呈する発達障害のある児童は調査した学校の約半数で見られることがわかった。また，教諭の担当クラスの問題行動（外向的，内向的，その両者）を示す児童は34.0%となった。学校種を問わず，「固まる」現象を呈する児童は見られることから，どのフィールドにおいても適切な対応をしていくことが求められると考えられる。

「固まる」契機については，「自分の思った通りに進まない場面」や「何かに失敗した場面」，「課題ができなそうだと感じた場面」において「固まる」現象を呈することが多いという結果が得られた。これは自分の想定していた行動のシナリオが崩れることや，失敗した後にどうしたらよいかわからないなど，児童にとって【見通しが立ちにくい場面】であることがわかる。そして，「自分の思った通りに進まない場面」においては【自分の要求を通したい場面】であると解釈できる。「大人に甘えたい，かまってほしい場面」は，これに当てはまる。これは「固まる」という状態を示すことで自分の要求を１つの意思として表出していると考えられるため，適切な要求行動ができるような支援を行う必要があると考えられる。また，「勝負ごとに負けた場面」や「友達にばかにされたり，けなされたりした場面」は主に【深い感情を言語化できない】ことによって「固まる」状態を示していると考えられる。「悔しい」「悲しい」など簡潔に言葉で表現できないような感情もこの場面では想定される。人との関係性の中でどのように自身の感情を表出していくかは「固まる」状態を呈する子どもの課題であると考えられる。これまでに「固まる」契機について，①【見通しが立たない】②【自分の要求を通したい】③【深い感情を言語化できない】の３つに大別されることを示した。自分のイメージしていた行動との相違，それに伴う見通しの悪さを中心として「固める」契機へと影響していると考えられる。

「固まる」様子について「動かない」「無反応・無表情・黙り込む」が多く見られたことから「固まる」際に行動・反応の停止と表情の表出が生じている。見通しが持てないことを原因として起きる思考の停止，それに伴う行動・表情の喪失が起きていることが想定される。これに対する「固まる」現象の対応方法は，“行動停止を容認する受容的対応”と“行動促進に向けた積極的対応”に分けられた。特に受容的対応は積極的対応に比べ，回答数が多い。「固まる」状態を示した際には情緒的な混乱を抑え，その後も落ち着いて受け答えをしていけるような一貫した対応をしており，その対応方法は画一的である。予防的な取り組みとしてはSSTや独自の支援法の導入など，個別に対応して行われている。個々に異なる言語能力や状況理解力，支援者との関係性やその場における安定感など，本人の特性や環境に合わせて予防的な取り組みがなされていることが示唆された。

学年差に関しては，低学年群が他の群に比べ，有意に人数が少ないという結果となった。これは低学年群に比べ，高学年群に求められる言語能力が高いことや自ら意思表示することを求められるが故に，その発達段階や言語表現スキルが伴わない児童生徒が含まれることで中・高学年群の人数が多く見られる結果に至ったと考えられる。「固まる」現象を呈する児童生徒の発達段階や言語能力の把握をしていくことが今後の課題となり得る。また，本調査が行われたのは2020年８月であり，新型コロナウィルスによる影響で一斉休校を行っていた学校が始業した2020年６月からの日が浅い。入学を迎えた１年生については今回の調査では回答されなかったことから低学年群の人数の低下となった可能性も考えられる。そのため，今回の学年差の検討においては結果が妥当であるとは言い切れない。

障害種間では，ASD群が他の群に比べ，有意に人数が多いという結果が得られた。これはASDの特性の１つである見通しが立たない場面での不安の強さが影響していると推測される。「固まる」契機としてあげられた【見通しが立ちにくい場面】も同様であることから，「固まる」現象に対してどういった対応をしていくのか，に関して

「見通しを持たせる」ことが重要であることが示唆される。

学校種による差の検討について，特別支援学校群の人数が有意に多いと言う結果が得られた。一方で特別支援学級群が有意に少ないと言う結果が得られたことから，一概に知的能力の程度によって「固まる」現象を呈する児童に影響するとは言い切ることができない。また，通級群の方が特別支援学級群よりも人数が多いことから，知的能力による関連性はみられない，と考えるのが妥当である。

5．まとめ

本調査において「固まる」発達障害のある児童の実態について把握することができた。「固まる」現象を呈する発達障害のある児童について「固まる」現象だけではなく，外向的な感情表出を伴う児童がいることがわかった。また，「固まる」契機に関しては，３つに大別され，中でも見通しを立て，自分でシナリオを想定する練習を行うことで支援の１つとなることが考えられる。他にも【自分の要求を通したい】場合には正しい要求行動へ促す支援が必要とされ，【深い感情を言語化できない】場合にはどういった言語表現ができるのか，感情の言語化に関する支援が必要であると考えられる。そして，「固まる」現象の対応方法は「固まる」現象自体への対処となっており，背景にある要因へアプローチするという視点が重要視されていない可能性が懸念される。しかし，予防的な取り組みとしてはSSTや独自の支援法の導入など，個に対応して行われている。これは，言語表現スキルや状況を理解する力，情緒の安定感などによって，その予防的な取り組みに変化をつけていると考えられる。

自己表現スキル以外に状況の認識度，児童に関わる環境面，特にその場における情緒的な安心・安定感，所属感，周囲との信頼関係などを把握していくとどのような関係の中で指導者がこの現象や行動に対応しているか，または対応すべきかがわかるため，今後こういった視点を踏まえ，調査すべきであると考える。

文献

1） 文部科学省：令和元年度 特別支援教育に関する調査，2019

2） 松尾彩子・橋本創一・林安紀子（2014）小学生における情緒・行動の問題と発達障害の実態に関する調査　東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要，10．25-31

3） 大久保賢一・福永顕・井上雅彦（2007）通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援―対象児に対する個別支援と校内支援体制の構築に関する検討－．特殊教育学研究．45（1），35-48

4） 文部科学省：令和２年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果，2020

5） 谷口清（2013）：学齢期におけるいじめ・対人トラブルと発達障害―教育相談事例から―．自閉症スペクトラム研究　Vlo10．19-27

6） 中村美詠子・近藤今子・久保田晃生・古川五百子・鈴木輝康・中村晴信・早川徳香・尾島俊之・青木伸雄（2017）：不不登校傾向と自覚症状，生活習慣関連要因との関連　静岡県子どもの生活実態調査データを用いた検討．日本公衛誌 第57巻．10．881-890

7） 鈴木菜生・岡山亜貴恵・大日向純子・佐々木彰・松本直也・黒田真実・荒木章子・高橋 悟・東寛（2017）：不登校と発達障害：不登校児の背景と転帰に関する検討．脳と発達　49．4．255-259

8） 菅野希倭・橋本創一（2016）：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果．東京学芸大学紀要　総合教育科学系Ⅱ．67．311-317