

生活現場における発達障害を抱える子どもの 理解と支援のありかたを考える

西本絹子*

1 はじめに

2007年4月、第二次世界大戦後のわが国の障害児教育を推進してきた「特殊教育 (special education)」は、「特別支援教育 (special support education)」へと移行した。名称の変更は、法制度の変更とそれに基づく教育システムの変更であるが、その根本には、わが国における「障害」と「教育」をめぐる根本概念の大きな変化がある。すなわち、教育対象となる子どもと実践の場の拡大、「個の特別な教育ニーズ」に応える教育の内容と方法論上の変容である。

とりわけ、教育の対象が、従来の特殊教育の対象であった、知的障害・視聴覚障害・肢体不自由などの子どもたちに加え、必ずしも知的な障害を伴わないLD・ADHD・高機能広汎性発達障害などの発達障害児に広がった。後者に該当する子どもたちは文部科学省の調査によれば、全ての義務教育段階の子どもの6.3%にあたる。これにより、障害児教育の対象となる義務教育段階の子どもは、従来の1.5%程度に加え、合計8%程度が該当することとなった。しかしながら、6.3%という数字は学校現場の教師を対象としたアンケート調査によるものであり、現実的にはこれよりもはるかに多く、10%以上が存在すると言われる(杉山、2007)。

一方、そういったLD・ADHD・高機能広汎性発達障害など、特別な教育ニーズを持つ子どもたちの教育を実践し推進するのは従来の教室において、従来の教職課程を経た教師によってであり、加配される人的資源も極めて乏しい。インフラの未整備のまま、制度が見切り発車的にスタートしたと言え、学校現場の戸惑いは大きい。たとえ教師に対応可能な専門性と意欲と真摯な姿勢があったとしても、40人の子どもたちのうち少なくとも発達に困難を抱える子どもが3~4人ほどもいる現状においては、個のニーズに応える教育をていねいに実践できるものではない。筆者が発達臨床活動を行うある自治体においては、特別支援学級に通う子どもがむしろ増える傾向にある。その理由の一つは、通常学級においては「放り投げ(ダンピング)」の状態にならざるを得ず、インクルージョンどころか、いわば教育的ネグレクトに近い環境に置かれることを保護者が避けるためであるという。小学校の通常学級から特別支援学級へ転入する子どもたちの中には、深刻な情緒的な傷つきを抱える子どもが増えてきている(たとえば大高ら、2007)。

そのような中で、教員対象の研修は頻繁に開かれ、特別支援教育関連の文献やインターネット上の情報は溢れ返っている。そこで幅広く見られるのは、「アスペルガー症候群とは」

200
(27)

* 一般教育 教授 臨床発達心理学

「常同的で反復的な言語の使用または独特な言語」といった、DSM（「精神障害の診断と統計の手引き」）やICD（「疾病及び関連保健問題の国際統計分類」）に基づく精神医学の診断用語や、心理学の文脈上にある用語をそのまま教育現場に持ち込む発達障害特性論とそれによる子どもの弁別、子どもの行動のラベリング、それに対する機能主義的・行動主義的なノウハウの数々である。特性論や行動主義的なノウハウそれ自体は決して無用なものではない。たとえば人間関係がうまく取れずに孤立しているアスペルガー症候群の子どもに対し、それを疑うことなく、カウンセリングや遊戯療法などの心理療法を適用したり、親の子育てに原因を帰すといった基本的な誤解は避けられるようになったかもしれない。しかし、それが教育現場における子どものアセスメントと対応に際して、トップダウン的に適用されれば、子どもの理解からは程遠い結果を招く。本論では、学校や学童保育といった日々の生活現場において、発達の困難を抱える子どもをいかに理解し、適切な支援につなぐかに関して考察を行う。

2 生態学的な理解

発達は、病気や機能的・器質的な欠陥や乱れや特徴も含めた、持って生まれた生物学的な基盤のうえに、それまでの個人的な経験・生育歴、それによって現在到達している発達段階の特徴や固有の法則、子どもを取り巻く今現在のもろもろの環境が相互に関わっている。子どもの姿や問題は、子どもが個別に内に抱えているのではなく、多層の構造から成る生活の場で作られ、表れる。これは発達障害を抱えていようがまいが変わることはない。すなわち、生態学的な視点（Bronfenbrenner、1979）に立つ子ども理解が重要となる。生態学的な環境には、まず、対教師との関係や他の子どもとの関係のような、子どもが直接属する身近な環境（マイクロシステム）がある。そこには、担任と特別支援コーディネーターの教員との関係や、管理職との関係、担任とクラスの他の子どもとの関わりかたなどの、関連する人々の他の関係が副次的に影響を与える（メゾシステム）。そしてそれに、教師の教育方針や子ども観、教室環境や地域の特徴など、それらの人間関係を背景で支える間接的な環境（エクソシステム）がある。

これらを、たとえば小学校という場で生きる子どもを想定して整理すると、次のようなものがある。これは、子どもの問題をアセスメントする際の基本的で重要な情報である（西本、2002a）。

a 学級内の子どもとその周りの人間関係

子どもと教師との関係、友だちとの関係、他の子どもたちの個々の状況、他の子どもどうしとの関係、他の子どもと教師との関係、子ども集団の状況など。

b 学校の教育環境

物理的環境、カリキュラムや内容・方法、教育方針、教師のスキルや経験年数、教師の子ども観や子どもに要請する行動様式・教師による儀式化（近藤、1994）、クラスサイズ、教職員間との関係や連携、管理職の考えや方針、子ども集団の雰囲気や規範・子ども間での儀式化（近藤、1994）、学級の個性や風土（伊藤ら、2001）など。

c 家族・家庭環境

家庭養育状況、親子関係、他のきょうだいや家族の状況、家族の成員どうしの関係、学校との関係、他の子どもの保護者との関係、地域の人々との関係など。

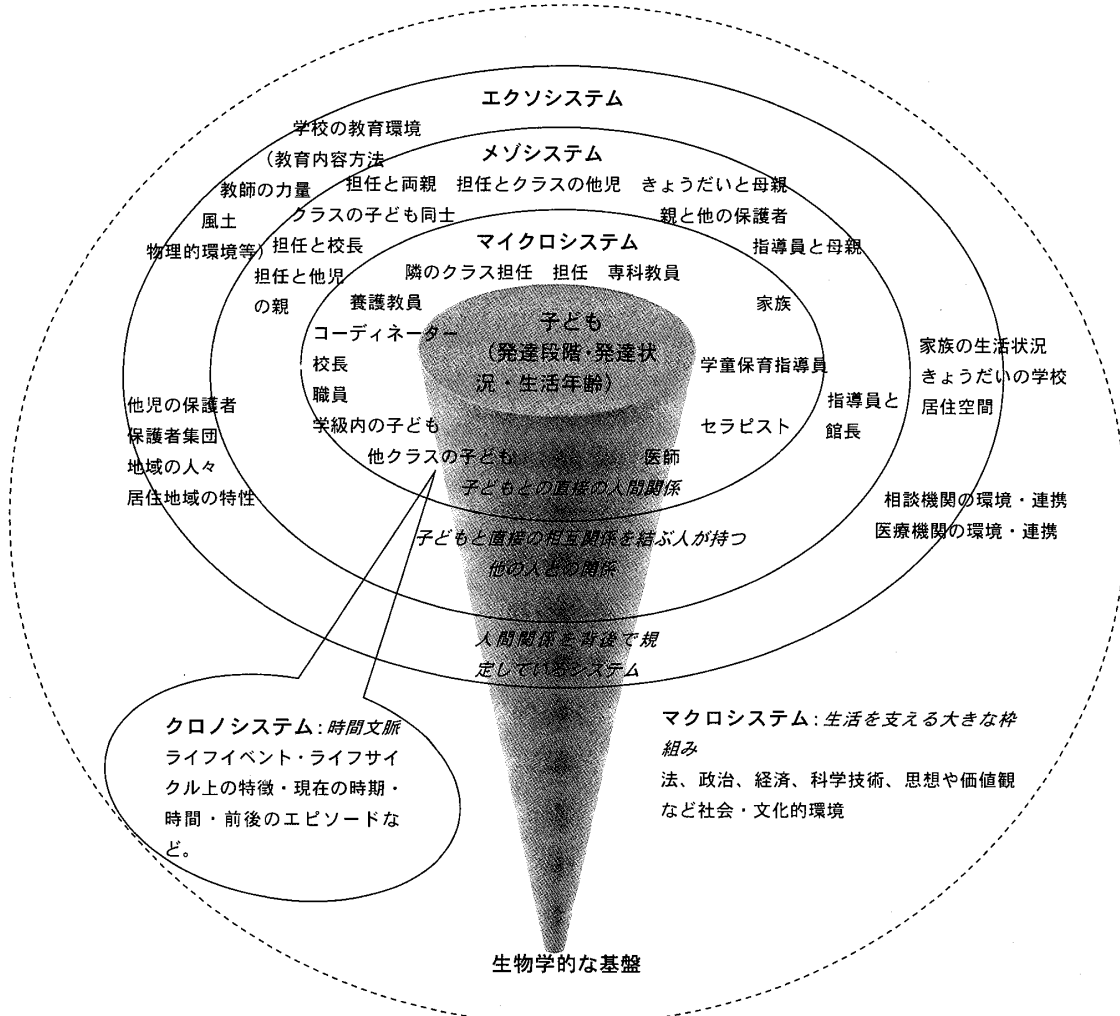
d クラスの他の保護者・地域の状況
保護者どうしの関係、保護者集団の雰囲気、保護者集団対学校との関係、地域の特性など。

e 医療機関・療育機関・学童保育・その他塾やおけいごとなどの地域の資源
各機関の利用状況、各機関内での人間関係、学校との連携の状況など。

さらにこれらの背後には、法・制度の問題、サービスや施策、科学技術の水準、思想や価値観、経済状況などの社会・文化的環境（マクロシステム）が関与する。

そこに、時間文脈（クロノシステム）が絡む。親の転職、死別、転居、きょうだいの誕生などのライフイベントが日々の姿や発達に影響を与える。さらにライフステージ固有の特徴が要因として挙げられる。たとえば1年生になれば、1か月前の園時代にはあまり求められなかった集団での適応能力が子どもの評価の重要な項目として上がってくる。そして、学期・月・曜日といった日々の生活の時間の流れの要因がある。たとえば、週末に近づくにつれてイライラしやすかったり注意の集中が続きにくくなるといったことがらがそれに当たる。

図1 子どもの姿を生態学的に理解する（西本、2002b を改変）



月ごとや年間の学校行事も子どもの状態を左右する。たとえば毎年9月から10月の運動会とその準備の時期には、放課後の家庭や学童保育で不適応状態を起ししやすい、などの事象が表れる。さらに、前に生じたエピソードや、これからどんなことが起きようとしているのかという、時々刻々の時間文脈が行動を左右する（図1）。

これらの多層で力動的な生態学的要因を把握することは容易ではない。しかし少なくとも、子どもの行動を、たとえば「ADHD」という障害名の単一のスキーマを通して、トップダウン的に解釈しようとするのが無謀に過ぎるということは言えるであろう。

3 「生物・心理・社会モデル」に立つ理解

国際的には「障害」概念は、1980年のWHOによる「国際障害分類」、いわゆるICIDHを経て、2001年のICF「国際生活機能分類」へと変化した。従来、障害は個に内在するものであり、個人がそれを治療・修復することによって健常の社会に適応し得るとされた（医学モデル）。ICIDHにおいては、障害の定義を「機能形態障害」「能力」「社会的不利」という3つのレベルで捉え、そのどれもが社会的環境の影響を受け相対的に決まるとされた。とりわけ「社会的不利」において、社会環境と障害の状態との関連を明確に打ち出そうとした。すなわち社会モデルが付加された。

ICFにおいては、「障害」に限らず、人間一般の「健康」に拡大し、その健康度は「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の3つの次元と背景にある個人・環境の2因子によって規定され評価されるとした（「生物・心理・社会モデル」）。

このモデルに依れば、心身機能・構造の状態（生物学的な要因）、活動の状態（心理・学習的な要因）、参加（社会環境の要因）の相互に因果関係があり、流動的である。そして個人環境・社会環境によって、障害の程度は変動する。これを発達障害の子どもに当てはめれば、生態学的な環境のさまざまな要因の如何によって、3つの次元のそれぞれにおいてその「障害」は軽減されたり、増悪したりして表れる。すなわち、子どもの持って生まれた生物学的な基盤、現在到達している発達段階や発達レベルに、個人のごく身近な環境から大きな社会・文化的環境までが影響しあいながら、3つの次元で障害の度合いが変動する。

たとえば、ADHDの子どもは、Barkley (1997)によれば、前頭葉の実行機能（executive function）に関わる中枢神経系の機能形成障害である（「心身機能・構造」）。しかし、発達の早期から周囲の適切な理解に恵まれ、正確な医学的診断を受け、相談機関で養育に関する適切なサポートをもらい、温かい親子関係を維持し、良質の幼児教育や保育を受けることができれば、社会性と情動・行動制御の能力が発達する（「活動」）。それを受け、周囲のサポートのもとに、集団生活のなかで仲間関係を結び、遊びや活動を共にすることができる（「参加」）。そしてその経験を積むことによって、社会性や情動・行動制御の能力がさらに発達し、実行機能自体も徐々に発達が期待できるだろう。逆に、実行機能の未熟さは軽微な場合でも、不当に誤解され、適切なサポートを受けることができないまま、親子ともに周囲からの無用な叱責にさらされ続けば、社会性や情動制御の能力は発達しないか、低下していく。その結果、自己評価と自尊感情の育ちに深刻な問題を抱え、行動問題は増悪し、ますます人と関わる場を失う。その結果、発達の道筋がブロックされ続ける。そのような、這い上がる

ことの難しいマイナスのスパイラルに陥ることになる。いわゆる「DBD マーチ、破壊的行動障害への道のり」（斉藤ら、1999）が進行する。

したがって、子どもに問題行動があるという場合、子ども自身あるいは子どもの抱える障害にのみ原因を還元することは、現実の支援にとってほとんど意味をなさない。ICF はそのような線形モデルを完全に否定しているのだが、現在の特別支援教育や発達障害をめぐるのは、そのような論理が横行している。問題は子どもの中に固定的に内在するのではなく、生態学的な環境と子どもの不適合という問題状況としてある。障害を軽減するとは、子どもの持つ生物学的な脆弱さや制約をいかに治療しコントロールするか、という発想では到底立ち行くものではない。取り巻く環境の改善が不可欠となる。

4 生活する場の文脈と関係性を理解した支援

しばしば起こることであるが、たとえば家庭・学校・療育機関という場によって、子どもの発達像は合致しない。さらに、同じ場であっても、「相手が誰か」によって、容易に行動が変化する。場の違い・人との関係性のなかで子どもの姿や行動は変容し、問題状況は変化する。また、療育機関においてトレーニングを受け、何らかのスキルを学んだとしても、通常学級などの異なる場においてはそれが必ずしも生かされない。いわゆる般化の問題が指摘される。子どもはその場に固有の人間関係のなかで、それぞれの文脈に応じた行動を行うのである。

これに関して川田（2005）は、Bateson の「学習 II」の概念で説明できるという。「学習 II」とは、伝統的なパブプロフ型条件付けやオペラント学習、すなわち「学習 I」をメタレベルで理解することであり、学習されたことがらの文脈に関する学習である。教室の授業場面におけるクラス集団の子どもどうしという関係に要求されるふるまい方は、同じ相手であっても、放課後の時間におけるそれとは異なる。ことば使いや感情の表出の仕方といったコミュニケーションのスタイルだけでなく、関係の在り方も異なってくる。逆に全く同一であれば、「場の読めない、ちょっと気になる子」という評価になることもあるだろう。

たとえば、攻撃性と衝動性が強いとされる ADHD を抱える P が、学級の中で、以前にはよくいじめていた Q と対等の関係を維持できるようになった。学級内では教師が 2 人の関係に気づき、席や班の配慮をしたり、P の活動範囲と友人関係を広め、P に個別の声かけを意識的に行っている。Q に対しても自信をつける場面を増やす努力をしている。トラブルになりやすい他の子どもや、P を温かく受け入れる側に回ることの多い子どもにもフォローを欠かさない。その結果学級では、P は Q に対し時にはかばったり思いやりを示したりする仲の良い友達である。一方、放課後の学童保育では P が Q を支配する関係であり、些細なことで P が Q に対し攻撃行動をしばしば行い、指導員は手を焼いていた。しかし、自由な時間が大部分で、教室という限られた空間の枠組みに比べるとはるかに広い空間の中では、大人の配慮は届きにくい。さらに自主性と子ども同士の自然な関わりを尊重する指導員の保育方針が重なれば、2 人の関係は閉じたままで周囲との友達関係や遊びが広がらず、ささいなことで Q に対する支配的で攻撃的なふるまいが起りやすくなる。また、周囲の特定の子どもたちが P に対し排他的で挑発的な態度を取ることで、P の怒りの情動が調整で

きず、いつもその場に一緒にいるQに対し、その矛先が向かってしまう。さらにPに対する指導員の叱責が重なることで、いっそうPの情動調整が困難になり、怒りの感情や攻撃性は、Qに対してだけでなく、他の「弱そうな子ども」にも向けられることになる。つまり、障害特性は、場の文脈によって出現したりしなかったりするるのである。

また、たとえば広汎性発達障害の子どもは、通常、保育者や指導員との愛着関係を形成するにつれ、「こだわり」が緩和されていく。あるいは、信頼する相手との間に「こだわり」を共有することができ、共同活動や遊びの材料になる。ある保育園児の例では、強固な触覚過敏を持ち、髪を触ろうとしたり帽子をかぶせようとするとうパニックを起こしていた。しかし保育者との関係が深まるに連れ、帽子のひもを首にかけることはできないが、帽子そのものは頭にかぶるようになり、1年後には、髪をブラシで梳かし、可愛いリボンを結んでもらって少し笑みを浮かべるようになった。つまり、「こだわり（同一性保持への強迫的欲求）」「知覚過敏」といった障害特性は、関係性の中で変容していくのである。

次のケースAⁱは、学級では緘黙に近いほど押し黙ったままの子どもが、学童保育では愛着を形成した3人の指導員に対し、「接近・回避動因的葛藤」(小林、2000)に基づいた挑発行動や自傷・他傷を頻発した。療育機関では、先行して幼児期から5年間プレイ・セラピーを継続していたが、学童保育と類似した状況が、それを追うように後続して表れていた。家庭では母親との深刻な愛着形成のもつれがあり、情緒的な交流を蓄積する場になれない。筆者はAの転居・転校で終結する2年半の間に、学童保育所に対する巡回相談(コンサルテーション)、小学校の授業参観と担任との話し合い、母親面接等を行い、担任教師・指導員・療育機関セラピスト・学童保育巡回相談員(筆者)・行政担当者から成る関係者会議を通じて、子どもに必要な支援の体制と連携を試みた。場の違い・関係性の違いによって相当に異なる像を示す子どもの像を整合的に描き出し問題を検討したい。

5 場と関係性の違いによって異なる姿を見せた高機能広汎性発達障害の子どものケース

小学校通常学級1年生の男児Aは、3歳児クラスから保育園に入園、集団になじまず、4歳時に広汎性発達障害の診断を受けた。両親は診断を納得できないまま、いくつも著名な病院や相談機関を巡っているが、診断名を告げられる度に機関を替える。保育園との折り合いも悪く、転園し障害児保育の措置を受けた。小学校の通常学級に入学し、同時に学童保育に入所した。公立の療育機関には4歳から継続して通い、情緒障害という判断のもとにプレイ・セラピーを継続して受けていた。学童保育入会に際し療育機関より「IQ103で、知的に遅れはないので、的確な援助があれば順調に伸びていく。障害児等の加配は不要」とのコメントがあった。

1) 学童保育での状況

1年生前半

対人・社会性

195
(32)

多動・衝動性が強く、裸足のまま道路に飛び出したり、高いところや不安定な場所でスリ

ルを楽しんだり、2階の窓から物を投げる。いきなり近づいての他傷（キック、ビンタ）、他児が遊んでいるところ（レゴやゲームなど）を壊す、好きな本を破いたりグリンピースをわざと床にばらまくなどの挑発行動が頻発する。失敗すると奇声を上げたり自傷行為を行う。他者の痛みや感情の理解が困難で、他者が泣いている光景を目にすると、ぶったり蹴ったりしてしまう。他者の泣きが直接自分の不快に結びついてしまうようである。特定の子どもへの奇異な接近行動がある。

例：関心のある女兒に「首、見せて」（首の裏を見せて）と言って首筋をのぞこうとして嫌がられる。

ことば・コミュニケーション

語彙や文法的にはほぼ間違いではないが、年齢と文脈や社会的慣習にそぐわない単語や表現をあやつる。

例：（自傷行為をしている時に）指導員「痛いからやめようね」→A「人はそれを自傷と言う」

（他児への暴力行為を注意されて）A「Aは行為障害」

ことば遊び的な堂々巡りの会話に他者を巻き込み、延々と続けようとする。意図と裏腹のことを言うことで他者を挑発する。たとえば偶然やったことなのに「わざと」と言い、わざとやったことなのに「わざとじゃない」と言う。自分のなかだけの時間軸や文脈で話すことがある。

ことばが行動調整の手段になりにくい。

例：「外へ行く時はB先生と、クツをはいて」と口で言いながら1人で裸足で飛び出る。

このような言語発達の状況に関して、指導員は「おびえる時に出ることばだけが唯一“ナマ”のことばで、それ以外は身体を通り過ぎていくだけのようと思われる」とその印象を語っている。

行動

手先は不器用で、物との関わりはほとんど見られない。絵本を共に読むといった、物を介した他者との共同活動も非常に苦手。ことば遊びで時間をやり過ごす。物やルールへのこだわりは少ないが、手に付くものを嫌がるなどの触覚過敏がある。

1年生半ば

対人・社会性

3名の指導員BCDとの愛着関係が形成され始めるにつれ、多動さや危険な行為が激減し、視線も落ち着く。他傷や挑発行為も減った。情緒的に不安定な時は、BCDとの関係を安全基地として、自傷というまでには至らない程度に感情を抑えられるようになってきた。BCD、特にBとの強いかかわりを求め、独占したがる。「B先生とAだけ」「どうして他の子のお世話をする？」という。おやつの際にもB指導員に自分のおやつを分けようとする。他児と視線は合うが、他児をすり抜けて主にBCDに注意を集中している。そのため、子どもへの関わりが減り、子ども達に対する暴力行為は減った。指導員を情動コントロールのよりどころにし始めた

ことば・コミュニケーション

特異な意図の表出のしかた、ねじれた意味のコードの解釈のしかたを指導員が理解するようになって、余裕を持って本児の意図を知り保育で対応出来るようになってきた。やりとりのなかで本当に言いたいことや本当の気持ちが出てくるようになった。

例：A「Aに貸さないで」→B指導員「本当は借りたいんでしょ」→A「うん、そう言ってくれるのを待ってたんだよ」

例：具合の悪いC指導員に対して「明日休みなさいよ」と言う。本当は「休まないでね」の意味で、翌日は「来てくれてよかった」と言えるようになった。

愛着に基づいたアンビバレントな行動が出始める。

例：D指導員が数週間の病欠後出勤したところ、D指導員のところへ行けずその後1週間遺尿が続いた。

行動

感覚運動遊びを中心に、直接手や身体を使い、気持ちも解放されるような遊びのレパートリーが増えた。砂遊び（ケーキ作り、山作りを指導員と一緒にする）、木馬に乗る、お絵描き（円錯画）、のり遊び、身体の遊び等。はさみが少し切れるようになった。はしで麺料理が少し食べられるようになった。

1年生後半

対人・社会性

BCD指導員それぞれと少しずつ質の異なる関わりに支えられながら、情緒・行動の制御をするようになる。BCD以外の指導員、児童館職員への関わりかたが多彩に広がり、使い分ける。パニックの程度も頻度も減り、人を求める形で収束する。ちょっとしたことならば他児でもAの行動・情緒を調整することが可能になってきた。他児たちがAを励ましたり、その変化を指導員に伝えたりし、集団の中で位置づき始めた。自己の達成感やうれしい感情を他者に確認してもらい、共有しようという姿が出てくる。一方、人に対する「接近・回避動因的葛藤」が強まる。指導員にその葛藤を表す。

例：A「AはDちゃんのことだいきらい」→D指導員「でもDちゃんはA君のことだーい好きー」を何度もくり返させる。

ことば・コミュニケーション

感情に裏付けられたことばがわずかずつ増え、ことばにストレートな気持ちを載せることができるようになった。感情のはたらきに注目するようなことばもある。「ここから飛び下りたらどうなる？」と言った危険で挑発的な言動はほとんどなくなった。

例：指導員に手が出てしまった後、指導員が「痛いよ」というと、時にはハッとした様子で「痛い？痛かった？」と心配して尋ねてくる。

行動

凧遊び、ひな人形作りなど、行事に合わせた工作を指導員とともに少しするようになった。下水道のしくみに興味を抱き、指導員と共に水道局のパンフレットを読み合ったり、バケツで「マンホール」に見立てた遊びを毎日のようにした。指導員が入ると、他児と追いかけてこができるようになった。

2年生

対人・社会性

春休みに、将来の転居の予定を親から伝えられ、それ以降急激に心理的に不安定になる。1年生後半には収まっていた多動・衝動性、攻撃性が再び出現し、近づく他者には「話しかけないで！」と言いながらぶったり蹴ったりする。同時に、「接近・回避動因葛藤」に基づく他傷がますます増え、BCD指導員を蹴ったりつねったりした後で「やりたくなかったー！」と言いながら、また繰り返す。2年生の終わり頃から3年生当初にかけては、やや改善し、新しい職員や初対面の人にも早く慣れるようになった。

ことば・コミュニケーション

ことばで要求したいことをストレートに言えない。状態が良い時には「〇〇しないで」という発話に対し、「本当に〇〇しないでいいの？」と問い返すと、「いや」と本当の気持ちを言える。ごっこ遊びに入っている時だけは会話が成り立つ。3学期に入ると、ごっこ遊びの中で、物事や人物を「良いか・悪いか」「許可する・しない」などに2分割し、それをめぐってのやりとりを好む。そのなかで、ふっと、過去の負の出来事や、ある時の父母のセリフが出てくる。やりとりの相手をしながら、指導員は「ため込んでいるものが、場面に合わせながら、再生ボタンを押して出てくる」という感想を述べている。

学校に対する怯えの発言が出るようになった。何かのことで他児に「そんなことしたら(学校の)先生に言うよ」と言われると、「Aが怒られる」とひどく怯える。「学校を休むと叱られる」という発言が出る。「学校」という単語を耳にするだけで、身体が強張り、「絶対言わないで！」と言うことが増える。

行動

活動意欲が低下し遊べなくなった。他者のみならず、外界の情報全体に対して不注意で、そのための寡動の状態。かろうじて、指導員との「〇〇ごっこ」ではブロックで電車や建物に見立てたり、役割に合わせた会話をして少し楽しむ。

こだわりが増し、情緒の制御が難しくなった。たとえば学校からの帰り道、遠くから赤信号の赤を見ると立ち往生したまま動けなくなる。電車に乗ると「なんでAの席がない!？」と、乗客を指さして大声で叫んだりする。運動チック、音声チックが出現する(トゥレット障害)。

全体として学童保育における状態が改善されないため、2年生後半期に関係者・関係機関の合同カンファレンスを持つ。3年生時に転居・転校のため、学童保育を退会する。

2) 学校での状況

1年生

入学当初から1学期の間、著しく多動だった。他児から何か言われると攻撃行動が頻発していた。

2学期に入ったとたん、大きく姿が変化した。じっと席に座ったまま動かない。無表情で、「とにかく教室の中ではじっとしていればいい」と思っているように教師には思われた。休み時間もじっと机に座っている。他者との関わりや自発的な会話はほとんどない。トイレも

声をかけないと行けない。水も一滴も飲まない。給食も言わないと食べる行動に移れない。あるときひそかに教師が児童館の窓からAの様子を見たところ、他児に物を投げつけようとしていた。学校での様子と違うので気になり始める。学習面では、一人では指示どおりに動けないので、教卓の前の席で、個別の指導が行われた。

3学期になると、少し変化が出た。表情の変化は乏しいが、少し自発的に動けるようになり、教師との会話ができるようになり、いたづらをしたり“憎まれ口”をたたけるようになった。他児たちは少しずつAを受け入れられるようになり、他児から伝えられるAの像が良くなった。母親が徐々に他の保護者とコミュニケーションがとれるようになり、担任と落ち着いて話ができるようになった。但し学習面では、ひとつひとつ「○○しなさい」と言われないと、ノートに字を書くこともできない。

2年生

学校への強迫的で過剰適応状態がますます強くなる。指導員BCが学校へ行き、20分休みを参観した。大好きな指導員を見つけても横目で捉えたまま無反応。休み時間はうつろで無表情のまま過ごす。相変わらず、水飲みもトイレも教師が声をかけないと行けない。教師も学童保育所を訪問し、あらためて様子を見た。行動も表情も、学校での姿とはまったく異なる。教師は「学校と学童保育での態度があまりにも違う、こんな姿は一度も見たことがない」とショックを受けた。それ以降、「学校で我慢を強い、ストレスになっているのではないか」と、休み時間や放課後の時間を割いて、Aに個人的に関わるようになった。ひざに抱っこして一緒に歌を歌った。他児達は一律に「学校ではAはしゃべらないよ」「学校と学童ではAは別人になる」と言う。学習面では、他児と大きな差が出てきた。教師は両親には当初、通級指導を受けることを勧めていたが、2学期末、通級に通いながら通常学級に通うことも難しいという判断を伝えた。

3年生

担任が替わる。通級に通い始めた。1学期半ば、ついにAは「授業がづらい」と言い、学校に行かなかった。それ以降、通常学級へは不登校になり、転居・転校した。

3) 家庭での状況

1年生

家庭では、母親はAと2人きりでいることが一時たりともできない。Aは母親と一緒にいたいのだが、双方共に、2人きりではパニックが起こる。かといって、3人でもうまくいかず、Aは「(母と自分と弟の)3人が一つの場所にはいけない」と言う。4人家族の行動は、全員で動けない場合は、父親とA、母親と弟のペアに分かれる。母親は「Aにも(可愛いとか、好きだと言うようなことを)言わなくてはと頭では思っているが、言えない」と言う。母親の精神的疲労感は非常に大きい。多忙でほとんど育児に関与しない父親は、問題をほとんど把握していない。保育園4歳児クラスに通う弟Xは、兄Aに対し、「あの子、バカじゃない?」「ボクの友達にあんな子いないよ」と言う。母親のAに対する潜在的な評価が伝わっているようだ。

2年生

学童保育から帰宅後、夕方から夜は、宿題、テストの直し、しなくてもよい宿題まで片付けるために大変で、時間が足りない。母親は「勉強はできなくてもいいから人に迷惑をかけないように、と言っています」という傍ら、「Aは学校が大好きだ」「Aは家では遊びません」「勉強が好きです」とことあるごとに話す。家庭ではチックが出ない。診断した医師によると「学童で出るのは学童が子どもにとって良い場であるということ。なぜ家庭で出ないのか不思議だ」という。

少しずつ母親の態度に変化が出始めた。3学期ころから、母親は、指導員に励まされながら、努力をしながら、少しずつ2人の時間を過ごせるようになっていった。学童から自宅まで毎日一緒に帰るようにしたり、弟を預けてAとの外出の機会を少しずつ取るようになった。

3年生

両親が「勉強」「学校」とあまり言わなくなった。家族一緒に美術展に行ったり、野外活動に参加する機会が増えた。しかし、母子2人で過ごすことはできるようになったが、「3人で過ごす」ことに対する母親の不安感はぬぐえず、そういうときには学童保育でAを預かってほしい、と頼む。Aへの接し方や対応の仕方を指導員に質問することも多い。

4) 療育機関での状況

4歳10か月時からセラピーの開始。知覚過敏があり、大人が接近するとぱっと離れてしまう。母子同室のプレイセラピーを行うが、一緒にいたいのにいられない。セラピーがいっこうに進まないで、2年目からAだけのセラピーになり、親面接を別途行う。Aがセラピストと身体接触で遊べるようになったのはようやく小学2年生になった頃である。その頃から、セラピストに対しても「接近・回避葛藤動因」に基づくアンビヴァレントな行動が開始された。

5) 合同カンファレンス

Aの小学2年生2学期、学童保育での状態の悪化と、学校での状態の異様さ、学童保育と学校での状態の大きな違い、家庭の状態の不安定さ、療育機関の判断と方針が不明であることなどのために、保護者の了解を得て、関係者が合同でカンファレンスを行った。情報のすり合わせを行い、Aの問題を共有し次の支援の方策を探り連携を図った。結果は十分なものではなかったが、少なくとも、それぞれの機関が見えなかったことがらが見え、全体像の輪郭が共通に描けるようになった。

Aのケースは、乳児期からの母親との深刻な情動調律の不全とコミュニケーションの問題が、3歳からの集団保育をきっかけとして明確に姿を表した。Aは、母親の障害の受け入れ難さとお互いの情動の疎通のまずさ、加えて家族の力動に起因する「見捨てられ不安」を抱え、「通常学級で問題なく過ごす」ことに強迫的な思いを持っていた。教師は「生氣なく

おとなしい」ことが問題だとし、学校でできるかぎりの配慮を行っていたが、カンファレンスやその前後の学童保育との連携を通じて、問題像の全体を把握した。「勉強をする」こと以外に母親から受け入れられる手段を持ち得なかったAの過剰適応の姿に、「私にも思いをぶつけ、悪さをしたり、悪態をつくほどの関係であってほしい」と思いながら個別の配慮をし、母親と話し合い、母親と他の保護者のネットワークを作ることに努め、孤立感を和らげようとした。

学童保育においては、愛着関係を結んだ3人の指導員に対し、「接近・回避動因的葛藤」を抱きながらも、やりとりを重ね、共同活動や遊びを広げ、指導員の支えによって、情動調整や他者の感情の理解の力を広げた。親から「学校や療育機関、家庭では問題がない」と伝えられ続け、不安と自責の念と迷いをもち続けながらも、指導員は職員間で支え合い連携しながら、Aに対してだけではなく毎日の母親へのフォローは非常に手厚いものだった。Aの、人を求める痛切な欲求を理解して保育に当たり、母親とのアンビバレントな関係を緩和できるような細かい配慮を重ねた。

療育機関ではAの発達障害への理解が不足しており、セラピー自体が効果を上げたとは言いが、カンファレンスを経て、Aの抱える問題を共有するきっかけになった。

結果としてAは不登校にいたるが、これはAにとっては革新的な意見表明であり、それを両親が許容するまでになった。最善ではないにせよ、各種の機関の地道な取り組みのうえに、より良い方向に進んでいったと言うべきであろう。

Aのケースは相当に極端であると思われる。また、同時に他の複数の場の状況を把握しながら、その場の問題状況の持つ意味を理解することは容易なことではない。しかしながら、困難を抱える子どもに対する支援は、多かれ少なかれ、すっきりと問題が判別でき、一般化されたマニュアルで対応できるものではない。

われわれは日々の日常生活において、多様な環境の文脈の下でさまざまな役割を使い分け、質と重みの異なる人間関係を結んでいる。「一般的な問題行動」というものがあるのではなく、そのような、さまざまな生態学的な文脈のなかに生活があり、関係の中で生き、問題はそこで生じている。異なる場の固有な特徴と、そのなかでの子どもと周りの人々との関係性を把握し、それに応じた問題状況のアセスメントと、それを超えた連携が必要となる。

6 結語

特別支援教育の理念は、定形発達を仮定する子ども集団に対して均質の教育を施す発想には基づかない。特性論による対処は、ある種の医学的・心理学的用語を持ち込むことによって、個別のニーズを把握し、非定形的な教育的対応を行っているように、一見、見える。しかしながら、現状では、それらの用語は定型の教育に適合させるための便利なツールとして使われているように思えてならない。診断基準や共通の症状や特性に関する表現は、共通項をまとめただけであって、個々の子どもの抱える困難を表したりその原因を説明したりするものではない。また、カテゴライズしたものは、いかにも明確な線引きがあるかのように思われるが、実際はそれほど明確ではない。現状では、これが不当に広く使われることにより、子どもの理解と適切な支援から却って遠ざかる結果を生んでいるのではないだろうか。子

もは多層の環境と関係性の中で育ち、育てられる。発達障害は子どもが個として抱える問題ではなく、支援する側を含み入れた問題であることを考え直したい。

引用文献

- Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development*. Cambridge, MA ; Harvard University Press. 1979
 ブロンフェンブレンナー、U. (著) 磯貝芳郎・福富護 (訳) 『人間発達の生態学 (エコロジー)』川島書店 1996
- Barkley, R. A. ADHD and the nature of self-control, The Guilford Press, NY, 1997
- 伊藤亜矢子・松井仁 「学級風土質問紙の作成」教育心理学研究 49 pp. 449-457 2001
- 川田学 「フィールドでの発達支援における行動観察の方法論——情動調整と参加の視点から——」帝京大学心理学紀要 No. 9 pp. 53-71 2005
- 小林隆児 『自閉症の関係障害臨床 母と子の間を治療する』ミネルヴァ書房 2000
- 近藤邦夫 『教師と子どもの関係作り 学校の臨床心理学』東京大学出版会 1994
- 西本絹子 「コンサルテーションにおけるアセスメント」東京発達相談研究会・浜谷直人『保育を支援する発達臨床コンサルテーション』ミネルヴァ書房 2002a
- 西本絹子 「学童保育所における事例」日本教育心理学会自主シンポジウム『軽度発達障害児のスクールコンサルテーション』日本教育心理学会第4回総会 2002b
- 大高一夫・糟谷・伊藤・森博俊編 「先生、お花に水をあげるように勉強してくれた」群青社 2007
- 斉藤万比古・原田謙 「反抗挑戦性障害」精神科治療学第14巻第2号 pp. 153-159 1999
- 杉山登志郎 「発達障害のパラダイム転換」そだちの科学 8 pp. 2-8 2007

i プライバシー保護のため、本質に関わらない細部は大きく変更している。