

# 発達障害が疑われる不登校生徒が学校復帰に至るまでの支援

早川裕香子・宮本正一

(岐阜市教育相談員・岐阜大学教育学部)

## Case Report of a Junior High School Student with Developmental Disorder in Background of School Non-attendance

Hayakawa, Yukako (School counselor)  
Miyamoto, Masakazu (Gifu University)

Children with developmental disorder show little tendency to be noticed of their problems. However, they often have difficulties with adjustments to school environment because they are not good at interpersonal relationship, and lack adequate social skills. This is a case report of a junior high school student who exhibited signs of school non-attendance. Improvements were seen when the case was intervened on the basis of WISC-III assessment results. For the improvement of interpersonal relationship, interventions that urged empathy based on communication supports was given. Moreover, problem solving skills based on individualized inter-personal skills were performed. His mother was given insight into the relation between the basic developmental characteristics and the student's behaviors. As a result, the student became able to again attend junior high school. It seems important to consider maladaptive states from the viewpoint of developmental disorder, and to perform detailed assessment of the behaviors. It also seems essential to intervene with enough consideration of the characteristics of the specific developmental disorder.

アスペルガー症候群や高機能自閉症など高機能広汎性発達障害、LD、ADHD等、知的障害を伴わない疾患概念を指して、「軽度発達障害」という用語が用いられている(梶川・小枝, 2007)。「軽度発達障害」という用語はWHO(世界保健機構)のICD-10や米国精神医学会のDSM-VIといった診断の手引き書で定義されたものではない。「ある種の委員会で用語の概念や定義などについて議論され、そして使われ始めた」「誰がどのような意図をもって使い始めたのか、よく分からないままに使われ始め、やがて広まっていった」(厚生労働省, 2007)と言われている。軽度発達障害の子どもたちは、知的レベルは正常範囲にあるので、一般の人には障害

があるようにはみえないため、一般の活発な子ども達との区別が付きにくく、障害として認められにくく、理解がされにくいため「軽度」という言葉が付けられたと思われる。文部科学省(2007)は「軽度発達障害」の表記は、その意味する範囲が必ずしも明確ではないこと等の理由から、今後原則として使用せず、発達障害者支援法の定義による「発達障害」との表記に換えている。

軽度発達障害児は通常「ちょっと気になる子」であるが、現行の乳幼児健診(乳児, 1歳6ヶ月, 3歳児)では発見されにくい。診断も年齢により流動的で、何の対応もなされないまま就学することが多く、その結果、学校不適応を生

じ、思春期以降は社会への不適応を示すことになる。そして障害を持つ子どもや親は社会的支援が受けにくくなっている。

このような軽度発達障害児への支援を考える場合、まず第1に「周囲の人々による理解のしづらさ」を考える必要がある。周囲の人々にとっては彼らの障害特性から由来する行動が目につき、相手の印象として強く残り、時に奇異に見えてしまう。「なんだかちょっと変わっている」「性格が悪い」などと偏見を受けてしまう。

たとえば読み書き障害のある子どもは、発達の遅れはなく、理解や会話言語にも基本的に問題はないことがある。場合によっては、上手に読むことはできるのに、書くことができないということや算数の＋、－という記号の意味がどうしてもわからなかったりする。繰り返し練習がほとんど役に立たないことも特徴の1つでもある。「できるはずなのに、できないのはさぼっているからだ」と先生にも時には親にも叱られる、ということが少なくない。

また広汎性発達障害の子ども達は「コミュニケーションの障害」「社会性の障害」「こだわり行動」のいわゆる三ツ組の障害と言われているが、いずれも、大なり小なり定型発達も含めた多くの人々が持っている気質と混同されがちである。「場の空気が読めない」「集団になじめない」「人の顔色が読めない」などと言っても、定型発達児にもこうした気質をもつ子どもは居るので、「誰にでもあることでは」と、一向に障害理解は深まらない。

軽度発達障害児への支援を考える場合、第2に、軽度発達障害児本人の側の問題として「共感性の乏しさ」がある。つまり、a) 他者の気持ちとの共感性に乏しい b) 意図や意識を他人と共有できない c) 自分のペースで主導したがる d) 集団的風潮(学風、企業気質)と同調できない e) 特定のことに興味がかたよりがち、等の「共感的感性・態度の乏しさ」がある。そのため集団から孤立したり阻害されるという現れ方もあれば、c) のように、集団には属しながらも、周囲の人たちが共有する空気からはみ出してしまうという現れ方もある。これは、軽度発達障害児は認知能力に弱さがあり、そのことに対して

本人の関心が薄いことが原因としてあげられる。自分の特性について他者からどのように見られているか、周囲にどう誤解されているかについて関心が薄く、本人自身が自らの弱さを理解していないように思う。自分にそのような側面があるとは気づいていない、自分のどんな側面が奇異に感じられてしまうかについての理解がしづらい。つまり周囲の人々と当事者本人の両者に認識ギャップがあると考えられる。

最後に軽度発達障害児への支援を考える場合の第3は「本人の生きづらさ」である。小林(1985)や齊藤(1985)が不登校と発達障害の関連性を指摘して以来、今まで気付かれてこなかった不登校の背景にある発達障害の存在が認識されるようになった。研究の対象となった障害種を見ていくと、最初は自閉症を対象とした研究から始まり、その後、LD、ADHDに関する報告が中心になりつつあったが、近年では特に広汎性発達障害に焦点が当たっている。このように、不登校と発達障害に関する研究は2004年度以降急速に増加し、加茂・東條(2009, 2010)、横谷・田部・石川・高橋(2010)は発達障害と不登校の関連に関する研究を展望して、「両者の関連性は高い」としている。文部科学省(2003)「今後の不登校への対応の在り方について(報告)」において、「不登校との関連で新たに指摘されている課題」として「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)等の児童生徒については、周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまづきが克服できないといった状況が進み、不登校に至る事例は少なくないとの指摘もある」ことや「不登校は、『学校に行きたいけれども行けない』といった心の問題としてとらえられることが多いが、不登校の中には、あそび・非行による怠学、LD、ADHD等による不適応、病氣、虐待等を要因としたものも含まれ、不登校対策はそれらの多様な実態を視野に入れたものでなければならない」ことが提起されている。

高橋ら(2008)の調査では、不登校・ひきこもりを主訴とする児童生徒19人の中で、不登校のきっかけとして「大きな集団に入れない」(大人数の教室に抵抗感、教室に入れず保健室登校、別室登校等)という記述をした者が5人、「独

特のこだわり」(学芸会の役割へのこだわり, 日程・変化へのこだわり, 友だちの言葉に過剰に反応)という記述をした者が5人であった。この回答をした者のうち障害名不明の1名を除けば, 全員が広汎性発達障害であった。また本人への不適切な指導や「いじめ」で不登校になった事例も見られたとしている。加茂・東條(2009)の調査では, 不登校のきっかけとして, LDでは「学習の遅れ」「コミュニケーションの取れなさ」が多く挙げられた。ADHDでは, 「不注意・衝動性・多動性の問題」「授業がわからない」が多く挙げられた。PDDでは, 「対人関係のトラブル」「コミュニケーションの取れなさ」「こだわり」が多く挙げられた。障害種ごとに, 障害本来の症状が不登校に多く結びついていた。

これらの結果は, 学校で障害本来の症状である「本人の生きづらさ」が周囲の者に十分に理解されないという事実を反映している。本人は強い生きづらさを感じているにも拘わらずに周囲の者が不適切な対応を繰り返してしまい, 生徒が不登校になる可能性が考えられる。また, 上記の調査では「診断はないが発達障害の可能性がない」と言い切れない」というケースが多く不登校に結びついているという結果を考慮すると, 特に「診断のない」ケースでは教員が生徒理解や支援に困難を抱えやすいことも考えられる。

これらの研究から, 軽度発達障害児本人の生きづらさが存在し, 本人にとって障害は, 日々の生活レベルでの困難やつらさとして強く実感されているが, それらは周囲の人たちにとってはなんでもないことなので, そのつらさが理解されないと思われる。本人としては, 余りにつらいので, 色々な不適応行動として現わさざるを得ないが, 周囲には, その裏にある障害としての困難さは, 全く伝わらないと考えられる。周囲の人々にとっては不登校などの具体的行動に目が行き, 結果としての行為や現象は見えていても, その裏にある「本人の生きづらさ」, 障害特性は見えていないことが多くあるのである。

このような「生きづらさ」を解消していくためには, こうした軽度発達障害児と周囲の人々との互いの認識の違いやズレが存在することを

認識することが重要である。周囲には強く認識されているのに, 自分には見えにくい特性があったり, 自分では, 日ごろ悩まされ続けて, 強く意識されている特性が, 周囲にはその存在すら全く気づかれにくいということを本人と周囲の人々それぞれが知ることが, 本人の適応にとって大切である。そして, 外から見える自分と, 内から感じている自分の両方を知り, それぞれの特性を, どんな感じ方や受け取り方をしているのかを知るのが大切である。そして, その中から, スキルや経験でカバーしていく側面や, 受け入れて, 特性が著しく出ないような対処で乗り切る側面など, それぞれの特性を整理し直す必要がある。

本研究は, 中学校進学を機に不登校状態に至った, 発達障害が疑われる女子中学生に対して, WISC-IIIなどによるアセスメントを行い, 本人自身と周囲との認識のギャップを埋め合わせながら環境調整を行い, 学校復帰に至ることができた事例研究である。

### 適応指導教室での事例研究

#### (1) 教育援助の対象

A子(中学1年女子)。両親, A子, 弟(小学5年), 祖母の5人家族である。弟は肢体不自由児で, 特別支援学校に通っている。

#### (2) 教育援助を行った期間, 施設, 場所

A子が通ってきたB市少年センター内の適応指導教室プレイルームと相談室である。

#### (3) 期間

X年6月よりX+1年9月

#### (4) 教育援助開始時における対象者の問題の概要

A子は中学校入学後, 6月頃から月曜日に欠席することが多くなった。7月になると全く登校せず, 7月の個人懇談の日には登校したものの教室には入れず, 保健室で過ごす状態であった。

A子の母親はA子の不登校を心配し, B市少年センターの教育電話相談に相談してきた。その際, 教育電話相談員からB市少年センター内の適応指導教室の存在を知らされ, 通所を促さ

れた。母親は、A子連れてB市少年センター内の適応指導教室を見学に来た。

#### (5) 教育援助開始時における対象の児童生徒、学校、家族の環境などについての心理アセスメントの焦点

母親とA子がB市少年センター内の適応指導教室に見学に来た時に、第1筆者は教育相談員として以下のような二つの行動をとった。

1. 母親の面接を行った。
2. A子の面接を行った。

まず、母親に面接を行った。母親になぜA子と適応指導教室に来たかを探ねた。母親は以下のように答えた。「最近A子が学校に行きたくない。特に月曜日は行きたくない。友だちがいないことが原因のようだ。担任に相談しても『学校として一生懸命対応しているから大丈夫』と言われるだけである。学校は、一生懸命やっていることはアピールするが、子どものことはみえていない」と述べた。

さらに、母親はA子の学校に行きたくない理由については、次のように話した。「A子は『友だちがいない』と話すが、それは、小学校の時の同級生とのトラブルが原因かもしれない。A子は小学校の卒業式前に一人の子と口げんかをし、A子は言葉の意味も知らないままひどい言葉をその子に言ってしまった。ところが、相手の取り巻きの子がそのこと知り、A子を見捨てようと言い出し、みんなに見捨てられることが続いた。小学校の先生に相談し、その子と和解し『中学校にいったら大丈夫』と言われた。でも、中学校では『みんながこそこそしゃべり、ちらちら見てくる雰囲気嫌い』とA子は話していた。このことが不登校のきっかけかもしれない」と話した。

上記の母親の話はA子が直接母親に話したわけではなく、母親が、A子の小学校の先生などから聞いたことをまとめて述べていたようであった。したがって、母親が話す小学校のトラブルが今回の不登校の原因かどうかはわからなかった。

次にA子との面接を行った。A子は「中学校がいや」とだけ話し、不登校になった具体的な理由については語らなかった。しかし、面接時

には小学校での友だちの話や所属しているガールスカウトの話、親戚の話などを楽しそうにとめどなく話した。第1筆者は、A子の様子から自分の話を誰かに聞いてほしいという思いに強い印象を受けた。A子の話の内容は、いずれも過去に経験して自分が楽しいと感じた出来事だった。ただ、中学校での友人の話は聞かれなかった。中学校入学までは、A子の周囲にはA子の思いを聞いてくれた仲間がいたようだが、中学校ではそのような仲間関係が築けなかったようであった。

このように教育援助開始の主訴はA子の不登校の状態を改善したいというものだった。A子の不登校の原因は、A子が中学校入学後友人関係を築くことができず、仲間外れのためではないかと母親の話から考えた。

母親とA子の面接後、学校にA子について問い合わせをした。しかし、学校はA子と母親がB市の少年センターに相談に行ったことも把握しておらず、A子の不登校について学校内で抱え込み、問題の詳細について教えてもらえなかった。

#### (6) 心理教育的アセスメントに基づく教育援助開始時の教育援助の方針と計画

母親とA子の面接から、A子が不登校になったのは中学校で友人関係を築けない情緒的な問題のためではないかと考えられた。また、学校は不登校になったA子の問題を学校内で解決しようとして抱え込んでおり、学校と親の意思疎通がとれていないことがわかった。

上述の行動アセスメントに基づき、以下のような仮説を立てた。

1. A子は中学校で友人関係を築けず、不登校になったのであろう。
2. 適応指導教室で友人関係を築き自信を持てば、学校復帰できるであろう。

これらの仮説に従い、以下の方針で援助を進めることにした。

- ①適応指導教室に毎日来所できるようにする。
- ②適応指導教室内の仲間と仲良く生活し、学校での友だち作りに自信を持ってもらう。
- ③母親と学校との関係を修復するように働きかけ、A子が安心して再登校できる環境をつくる。

## (7) 教育援助の経過の概要

### 第Ⅰ期 適応指導教室に毎日通所できるように援助する。(X年6月～8月)

母親が教育電話相談にA子の不登校について電話相談をしてから、本人と母親がB市少年センターの適応指導教室の見学にやってきた。見学の翌日以降A子は毎日来所するようになる。7月に入り夏休みになっても適応指導教室にやってきては、第1筆者と親戚の話や学校外での友人の話などをとめどなく話していた。第1筆者はA子のお話を聞いてA子のありのままの姿を受け入れ、A子が安心して適応指導教室に毎日通所できるようにした。

### 第Ⅱ期 適応指導教室で仲間とのトラブルが目立つようになったA子を援助する。

(X年9月～12月)

夏休み終了までは、第1筆者を相手に話しこみ、A子と第1筆者との一対一の関係が目立った。しかし、適応指導教室に慣れ始めると、A子は学年・性別を問わずいろいろな児童生徒に話しかけるようになった。ただ、複数の仲間とかかわるにつれA子が相手の状況を見ることができず、周囲の子どもとのかかわり方で気になる行動をみせるようになった。A子は仲間の行動を理解できていないようだったので、第1筆者は、A子の気になる行動のたびにA子に周囲の仲間の状況をことばで説明するようにした。

A子は自分の話を教育相談員や仲間聞いてもらい、適応指導教室でのびのび生活していた。第1筆者はA子の適応指導教室での様子について毎月中学校へ訪問し報告を行った。中学校へ訪問した際には、中学校の職員に対して適応指導教室でのA子の様子を見に来てもらえるように働きかけた。

中学校でも、A子へのかかわり方の対応を話し合われた。その後、中学校の学校教育相談員がA子の様子を観察するために適応指導教室に来るようになった。A子は、学校教育相談員と信頼関係ができ、適応指導教室に学校教育相談員が来ることを楽しみにするようになった。第1筆者にも中学校の行事の話などをよくするようになった。そのようなA子の様子を第1筆者は中学校に知らせた。すると、学校教育相談員

だけでなく、教育相談担当の先生や担任もA子の様子を見るために適応指導教室に来るようになった。A子は学校職員の訪問を楽しみするようになった。さらに、学校教育相談員に中学校での調理の活動に誘われると、12月に中学校に登校し参加することができた。

### 第Ⅲ期 アセスメントのやり直し(心理検査の実施)(X+1年1月～4月)

A子は適応指導教室に通所しながら、月に1、2度中学校に登校するようになった。

A子の不登校は改善しているようにみえた。しかし、適応指導教室での仲間との間に気になる行動が目立ち始めた。

たとえば、第1筆者が他の児童生徒と話している最中にA子が割り込んで話し始めたり、A子は話している仲間の話を聞くことなく一方的に話したりした。そのつど、第1筆者がA子に状況を説明して注意しても、A子は理解していない様子がみられた。また、年下の子どもとはうまく意思疎通が図れるのだが、同年代の子どもとは話がかみあっておらず、同年代の子どもがA子とかかわるのをやめ距離を置いてかかわっている場面が多くみられた。

さらに、A子は学習場面では自分の興味関心のあることだけを取り組んだ。興味のない教科と一緒にやろうとする第1筆者の助言も理解していない様子がみられた。これらのことから、最初にたてた方針ではA子の不登校は改善されないのではないかと考えられた。そこで、スーパーバイザー(第2筆者)に概要を説明し、今後の方針を相談した。スーパーバイザーからは次の二点が言及された。

- ① A子が友人関係を築くことができなかったのは、A子自身に気になる部分があり、周囲の子どもとうまく付き合うことができなかったのだろう。
- ② A子の特性を把握するために心理検査が必要であろう。

そこで、スーパービジョンに従い、以下の方針でA子の支援をすすめることにした。

- ① もう一度母親に面接をおこなう。
- ② もう一度学校の職員に話を聞く。
- ③ A子に心理検査を実施する。

④ A子の支援者（両親・学校職員）にA子の特性を理解してもらい、支援してもらおう。

まず、母親に面接を行った。母親は、A子が他の母親から「変わっている」といわれていることを聞き心配だったこと、またA子は第1筆者にはたくさん話をするのになぜ母親の自分には話してくれないのだろうという疑問を持っていたことを知ることができた。上記の内容はA子の教育援助開始時には聞かれなかった内容であった。

また、学校職員にA子の情報について尋ねた。すると、第1筆者がA子の様子を毎月学校訪問して報告することで信頼関係が築けていたので、教育援助開始時には知りえなかった情報を得ることができた。学校職員はA子が「場の雰囲気を読まない」「一方的に自分の考えをいう」「目線が合わない」「自分の顔と相手の顔の距離をうまくとれずに近すぎたり遠すぎたりする」などの行動がみられることから発達障がいがあったと話した。母親と本人にスクールカウン

セラーの利用を勧めるのだがうまく乗ってこないこともわかった。

第1筆者はA子の適応指導教室内での行動や母親と学校職員との面接をもとに、A子の特性を知るために一度心理検査を行うことが望ましいという結論に達した。母親とA子は本人の良さを見つけるために心理検査をうけないか勧められると、WISC-Ⅲの心理検査を受けることに同意した。

第1筆者がA子の心理検査を実施した。心理検査の結果は全検査IQ79だった。A子の検査結果で特徴的だったのは、言語性IQ94と動作性IQ68とその間に26もの差があることであった。また、群指数をみると言語理解99で知覚統合61、注意記憶76で処理速度97であった。言語理解と処理速度は平均的であるが知覚統合と注意記憶が平均より低いことが分かった。このように、A子は得意不得意の差が非常に大きく認知機能の偏りがあることがわかった。

また、下位検査をみていくと、算数と数唱の

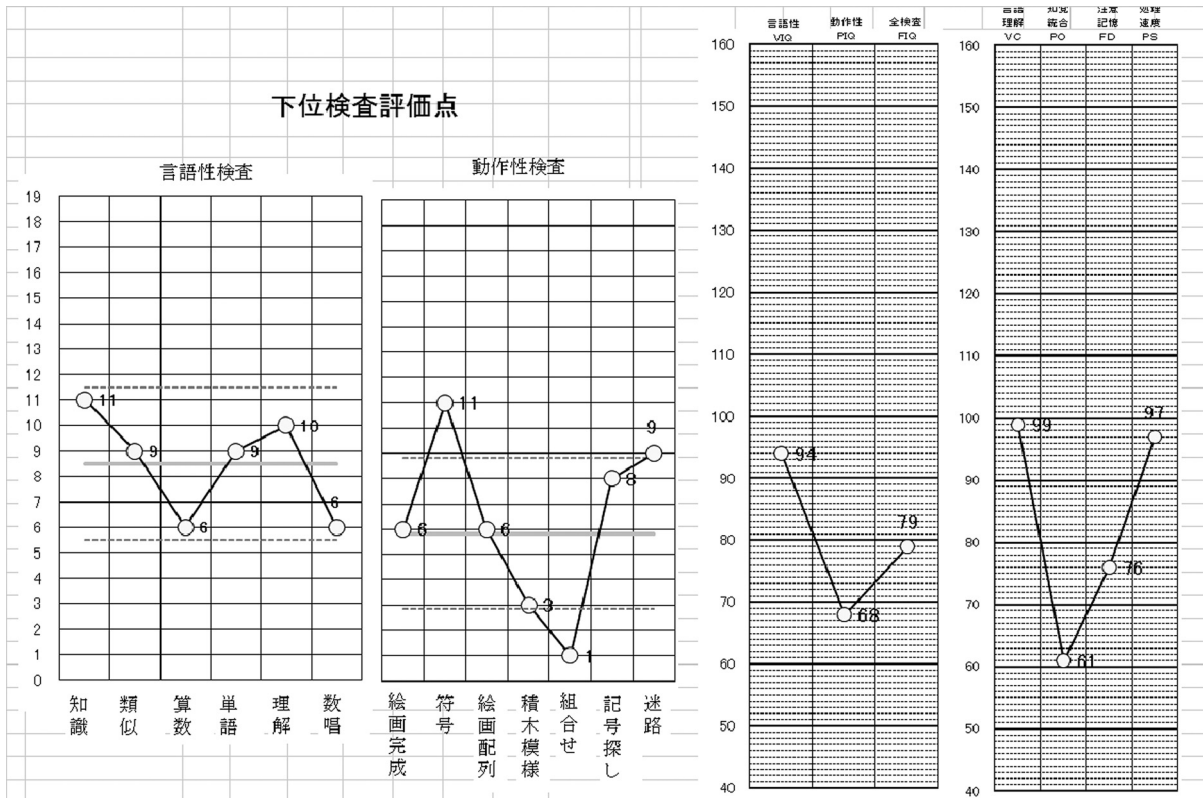


図1 WISC-Ⅲの結果

評価点が6と平均よりも低く、聴覚情報を操作することが苦手であることがわかった。

さらに、動作性検査の中では、絵画完成と絵画配列の評価点が6と平均よりも低かった。絵画完成では着眼点が違うことや、絵画配列から本人の認知のずれが顕著に理解できた。絵画配列の時に絵カードの物語を話させると、A子独特の話が出来上がっていた。たとえば、絵カードの登場人物が犬にかけられた水しぶきを「汗」と捉えて物語を作り、絵カードを並べていた。A子の認知のずれが周囲の状況を把握できない行動をひきおこしているのではないかと推測された。積木模様は評価点が3で組合せが1であった。イメージしたものを形に表すことができず、動作が不器用であることがわかった。

第1筆者は、A子のWISC-Ⅲの検査結果をもってスーパーバイザー(第2筆者)に今後の支援のあり方を相談した。スーパーバイザーからは、「下位検査の結果がどのような社会的問題につながっているかをリストアップすること」という助言をうけた。

第1筆者は、下位検査の結果からA子の社会的問題について適応指導教室の職員に説明し、A子の特性について共通理解のもとA子の支援を行った。A子が周囲の状況がわかっていないときは、個別の部屋でA子の話をよく聞いて、A子の思いを受け入れながら、認知のずれを修正するようにした。

#### 第Ⅳ期 心理検査のフィードバックとそれに基づいた支援

(X+1年5月～9月)

A子の心理検査結果をまず、母親に伝え、A子の得意なことや不得意なことを理解してもらった。そして、A子の支援方法について話し合った。母親は、検査の結果から、言語での説明は得意だが、目で得た情報をまとめ形にあらわす能力が苦手であることや、視覚情報を目から取り入れるときに混乱があり、うまく入力できないことを話した。すると、母親は、A子が日常生活で困る場面がたくさんあることを理解された。特に、A子は下位検査の積み木模様と組合せの評価点が低いことから、見通しが持てないと混乱し、色や形などの手がかかりだけではイ

メージを持てずに、動作に移すまで時間がかかることを納得してもらった。

母親は、A子は第1筆者にはたくさん話をするのになぜ自分には話してくれないのだろうという疑問を持っていた。しかし、心理検査の結果をみて、動作が遅く運動が苦手なA子に対して責めるような言葉をたくさんかけていたことに気がついた。母親は、A子に対して「何で何回言ってもできないの。」という責める言葉を返すことで、A子の母親に話そうという意欲がなくなってしまったことを反省した。母親は、今後A子の苦手なことを認めて、A子のできることをほめてやる気になるような言葉をかけていくようにしたいと話された。

また、A子が周囲の子どもから理解が得られないことについては、下位検査の絵画配列から絵カードの人の気持ちや意図をくみ取ることが苦手なことや、状況がうまく理解できないことから、A子の認知と周囲の子の認知にはずれがあることを説明した。説明の際には検査結果を写真に収め母親が理解しやすいようにした。すると、母親は今後A子の認知のずれを修正したいと話した。第1筆者は、そのための一例として、両親がA子の話をよく聞き、A子の話したことについて「お父さんはこう思ったよ。」とフィードバックすることでA子の見方や考え方のズレを修正していくことができることを話した。

このように、第1筆者は心理検査結果から、家庭での両親の接し方の中で、A子が自分で自分の行動や考え方を修正し、周囲の子どもに受け入れてもらえるようにかかわることの大切さを母親が理解できるように説明した。母親は、心理検査の結果を真摯に受け入れA子の苦手な分野を支援していきたいと真剣に考えられるようになった。

母親に心理検査結果を伝えたのち、母親に承諾を取り、担任と教育相談担当者にA子の心理検査結果と今後の支援内容について説明した。

担任と教育相談担当者からは、A子が登校を始めたのだが、「A子が教室に戻るにはどうすればいいのか。」「友達の中に入ると本人は一人でずっと話していて、周りの子が引いてしまうの

だがどうすればよいか。」などの質問が出た。

まず、「A子が教室に戻るにはどうすればいいのか。」の質問には、A子は行動に移す前に不安がたたくさんある様子が検査からもうかがえたことを話した。そこで、A子が教室に入れなくても、A子は教室の動きをととも気にしているので、学校職員の特に担任が教室内でのことを話題にすることが大切であることを話した。すると、担任は「体育などの空き教室の時間に教室で本人と話してみようかな。」と言ったので、第1筆者はA子に有効な方法であるかもしれないと伝えた。

そして、「友達の中に入ると本人は一人です」と話していて、周りの子が引いてしまうのだが、どうすればよいか。」との疑問には、それは、A子の心配・不安からくるものかもしれない、集団の中で話すことでA子は仲間に入れていられるのかもしれないことを話した。また、心理検査から本人は状況把握が苦手という結果が出たので、A子の思いと周囲の子との間にはずれがあり、学校職員が周囲の子どもの気持ちをA子に代弁したり、A子に周囲の子の気持ちを考えさせたりするなどのトレーニングが必要であることを話した。

このように、担任や教育相談担当の質問について心理検査の結果から、A子は、状況の理解が悪く、相手の気持ちや意図が読み取れない可能性があるため、トラブルが起こったときになぜそうなったかが分かるよう紙に書いて教えてあげたり、日ごろからSSTを取り入れたりする支援があると良いことを伝えた。また、学習では、A子に注目するポイントを教え、その部分を集中して理解させること、また以前やったことのおさらいをすることも有効だと伝えた。さらに、集団で学習する際には、モデルとなる子を教えることでA子が学習についていけることを話した。

担任と教育相談担当者はA子の特性を理解したかわりを学校の中で共通理解し、A子は保健室登校を始め適応指導教室に来ることはなくなった。

#### (12) 教育援助の自己評価

今回のケースは、適応指導教室の教育相談員

である第1筆者が中心になり、A子と母親、母親と学校職員、A子と学校職員の関係を修復し、A子の再登校を支援した。

第1筆者は、教育援助開始時は、A子の不登校の原因が仲間外れによる情緒的なものだと仮説を立て、行動アセスメントを行い支援を行っていた。しかし、A子の適応指導教室内での行動を観察すると、A子の特性が周囲の人に理解されることなく、仲間外れになったのではないかと推測された。そこで、アセスメントのやり直しを行った。

本ケースでは、A子の気になる行動に気づくまでに時間がかかったことと、第1筆者がA子を発達障がいでないかという視点を教育援助開始時に持たなかったことが反省点である。第1筆者が、アセスメントをやり直すまでに半年近くかかってしまった。第1筆者が教育援助開始時に、A子の認知のずれに気づくことができれば、家庭の中でも、また学校内でもA子の特性に合わせた支援がもっと早くの段階でできたのではないかと悔やまれる。今後は、不登校の相談を受ける際には、不登校の原因が情緒的なものなのか、それとも発達障がいの二次障がいが原因であるか、を早い段階で見極め、適切な支援を行いたい。

#### (8) 本ケースにおける教育実践についての考察

流王(2010)はアスペルガー障害の小中学生15名、高機能自閉性障害の小中学生17名にWISC-IVを実施し、知的機能の特徴を検討している。その中で、「アスペルガー障害の子どもは言語性検査より動作性検査が優位であり、群指数では、言語理解能力の指数が高く、知覚統合の指数が低い」という個人内差の特徴を示している。A子のWISC-IIIの結果はこれらの特徴と類似している。

本ケースでは、A子の不登校当初、母親はA子の不登校は周囲の子どもがA子を仲間外れしたことが原因だという意識だった。しかし、第1筆者との面接を重ね、心理検査を実施することで、A子に周囲の子どもとうまくいかない原因があるのではないかと考えられるようになった。また、学校職員はA子の様子から発達障がい



いではないかという疑いを持ちながらその点について直接介入することはなかった。

しかし、第1筆者がA子の心理検査を行うことで保護者、学校職員がこれまでのA子の「気になる行動」の理解をし、A子について共通理解のもと学校復帰に向け協力して支援することができた。

このように、「気になる子」が不登校になったときには、不登校早期に適切な心理アセスメントを行い、周囲の支援者がその子に対してアセスメントの結果をふまえた共通理解のもとで支援することでA子のように学校復帰につながると考えられる。その時にはまず保護者に子どもの認知構造の特徴（聴覚、視覚、動作を用いた情報の識別、記憶・情報の組み立て、表出過程）を具体的に、理解できるかたちで説明し、具体的な対応方法を保護者とともに考えることが大切である。それにより、保護者は「子どもの行動の機序が理解でき、子どものニーズが理解できることにより行動予測がしやすくなり、子育てへの安心感が増加し自信が回復」する（米倉・本田，2004）ことが可能になり、保護者の障害受容も促進すると考えられる。

本ケースにおいても、適応指導教室に通級してくる不登校の子どもたちに対しても発達障がいではないかという視点のもと適切なアセスメントを早期に行い、家庭と学校と協力して環境調整を行い、学校復帰という改善をすることができた。

## 引用文献

- 梶川貴子・小枝達也 2007 軽度発達障害児の発見とその後の対応に関する研究，鳥取大学地域学部紀要「地域学論集」，3(3)，289-296.
- 加茂聡・東條吉邦 2010 発達障害と不登校の関連と支援に関する現状と展望 茨城大学教育学部紀要(教育科学)，59，137-160.
- 厚生労働省 2007 軽度発達障害児に対する気づきと支援のマニュアル <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/boshi-hoken07/index.html>
- 小林隆児 1985 自閉症児の精神発達と経過に関する臨床的研究 精神神経学雑誌，87(8)，546-582.
- 文部科学省 2007 「発達障害」の用語の使用について [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/002.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/002.htm)
- 斉藤恵子 1985 自閉症児の不登校について—事例研究—，人間科学研究，7，72-80.
- 高橋智・谷田悦男・内野智之 2008 高校在籍の発達障害生徒の学校不適應の実態と教育支援の課題—埼玉県の高校養護教諭調査から—『平成18—19年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究報告書 軽度発達障害児の学校不適應問題の実態と対応システムの構築に関する実践的研究』，45-60.
- 流王治郎 2010 発達障害児の知的構造に関する研究—アスペルガー障害と高機能自閉性障害—，環太平洋大学研究紀要，3，13-18.
- 横谷祐輔・田部絢子・石川衣紀・高橋智 2010 「発達障害と不適應」問題の研究動向と課題，東京学芸大学紀要(総合教育科学系I)，61，359-373.
- 米倉康江・本田恵子 2004 軽度発達障害児を受け入れるための親への支援：WISC-IIIの結果を用いた試み，日本教育心理学会総会発表論文集，46，338.

