

特別支援学校(病弱)における不登校を経験した発達障害のある生徒への教育的対応及び包括的支援

—— 母親へのインタビューを通して ——

The Educational Treatment and Comprehensive Support Provided to a Student Suffering from Developmental Disorders with a History of Absenteeism at Special School (Health Impairments) :

An Interview Survey with the Mother

畑 香 織 武 田 鉄 郎 古 井 克 憲
HATA Kaori TAKEDA Tetsuro FURUI Katsunori
(和歌山県立たちばな支援学校) (和歌山大学大学院教育学研究科) (和歌山大学教育学部)

2022年7月1日受理

Abstract

This study aims to reveal the experience of a student and the mother of the student with developmental disorders who has a history of remaining absent from school. It discusses the educational treatment and comprehensive support provided to the student at a special school for students with health impairments. A qualitative analysis of the data collected from an interview conducted with the mother revealed that the mother and her child's experiences included the following six categories: A chain of negative emotions that bubbled up with the onset and increase of anxiety, the mother's heart caught up by a lack of understanding, transformation of the response from a solo effort, behavioral changes in the child due to anxiety, proposal-negotiated support based on the characteristics of disorders, and outcomes of the support team. These six categories are closely linked. Based on the results, the educational treatment and comprehensive support, including early detection of disorders, effective use of assessments, proposal-negotiated support, should be conducted at the community service and special school for students with health impairments.

キーワード：特別支援学校(病弱)、発達障害、二次障害、提案交渉型アプローチ、包括的支援

1. 問題と目的

近年、特別支援学校(病弱)は在籍児童生徒の障害、疾病の多様化、質的变化という意味から見て、全国的にも大きくその姿を変えつつある。従来の喘息などの呼吸器系の疾患や腎炎などの腎臓疾患等の慢性疾患のみならず、神経症、心身症等の精神及び行動の障害が増加し、教育上の大きな課題の一つとなっている(武田, 2012)。古長・鶴田(2022)においても、心の問題を抱える児童生徒への対応が特別支援学校(病弱)の教育を展開していく上で喫緊の課題であると指摘されている。鈴木・武田・金子(2008)が行った、全国の特別支援学校(病弱)中学部、高等部における不登校状態を経験し在籍している生徒の実態調査ではLD・ADHD等で適応障害のある生徒は、中学部生徒の13.4%、高等部生徒の9.1%となっている。これらのうちアスペルガー症候群が4割弱を占めており、その割合が3年前と比較して倍増したことが明らかになっている。こうし

たことから、現在、特別支援学校(病弱)においては、発達障害の二次障害として不適応になり、不登校経験を経て入学してくる生徒が多く在籍していることがうかがえる。

発達障害と二次障害の関係を考えたとき、斎藤(2009)は、発達障害の二次障害をマクロな視点からとらえた場合、発達障害であるにしろ、そうでないにしろ、子どもは体質や気質(temperament)と呼ばれる脳機能の生来的特性を人生のスタート時点ですすでにもっており、最初から十分に個性的な存在である、とした上で二次障害を生み出すような環境と発達障害の子どもの関係性は双方向の相互作用ととらえる以外には理解できないこととし、直接的保護的環境たる保護者や学校の教師の機能はその時々家庭や学校で発生するでき事あるいは親と教師との各人格特性との組み合わせ(相性)なども相互に影響を与えあっており、なおこの家族システムや学校システムはその上位システム

である社会から時代性という大きな影響をうけている、としている。

すなわち二次障害発生メカニズムを考えていくとき、発達障害のある子どもをとりまく環境と彼ら個人の特性への視点、そしてそれらの相互作用、また環境におけるシステムとしての社会や家族、学校それぞれの相互作用などを踏まえ包括的に考えることが必要不可欠である。

武田(2013)は発達障害のある子どもの中には、ある一つのストレスコーピングにこだわってしまうことで行きづまってしまうやすい子どもがいることを指摘した上で、その結果としてストレス反応としての身体症状や行動上の問題が表れてくる子どもたちに対してはストレスマネジメントの力を育てることの重要性を述べている。

以上より、二次障害の児童生徒の支援を考える上で、彼ら個人の認知特性やストレスコーピング獲得への支援と同時に環境レベルにおけるストレスの軽減や認知特性に応じた構造化の2つの視点での支援が重要となる。

不登校状態を呈した発達障害のある児童生徒の臨床的研究については小野(2012)が不登校状態を呈する発達障害のある児童生徒の支援に関する研究動向について調査した中で、このような事例研究は再登校支援に関する研究が20編と最も多く、再登校以降の登校維持・追跡研究は少なかったと述べている。これはつまり、発達障害の二次障害の児童生徒を不登校期～再登校期～登校継続期～社会参加期へ渡る継続的支援という視点から見た研究はほとんど見られないということである。

そこで本研究では自閉症スペクトラム障害の二次障害による不登校状態を経た後、社会参加を実現した生徒の母親の体験・心理プロセス及び母親からみた子どもの体験・心理プロセスについて、母親へのインタビューを通して明らかにする。本研究において、母親にインタビューを行う理由は第1に、母親自身の体験・心理プロセスの理解に加え、子どもが言葉によるコミュニケーションが未発達な幼少時の頃から現在に至るまでの子どもの側の体験・心理プロセスに関してもライフステージに沿って理解することにつながるからである。第2に、国連障害者の権利条約や発達障害者支援法においても、障害のある子どもに加えて、家族への支援が重視されていることから、母親へのインタビュー結果を提示することによって、発達障害のある子どものみならず、必要な家族支援、保護者支援について考察することができるからである。ゆえに、本研究では、母親へのインタビューを通して、二次障害のある生徒に対する教育現場における教育的対応、及び、家族支援、地域支援をも含めた包括的な支援の在り方について検討する。

2. 研究方法

本研究では、発達障害のある子どもの母親の体験・心理プロセス、及び母親からみた子どもの体験・心理プロセスについて明らかにするという研究目的に沿って、質的研究法を選択する。

2.1. 調査協力者

調査協力者は、A子(女性)の母親である。

A子は、インタビュー実施時、19歳であった。小学校2年時より行き渋りが見られ不登校となる。中学校1年時、広汎性発達障害、社会不安障害と診断後、地域の適応指導教室を利用する。高校から、特別支援学校(病弱)高等部に入学した。不適応状態の進行と不安が強くなると暴力、暴言をもって母に訴えていた。

A子の母親は、インタビュー実施時、40代後半であった。福祉施設に常勤で働き、離婚後ひとり子ども3人を育てる。子どものために労をいとわないが、A子の不安定さに影響され自身も不安定になる。

2.2. 調査方法

1対1の半構造化面接を2時間程度実施した。面接調査のデータは同意を得てICレコーダーで録音し、逐語録を作成した。面接調査では母親には子どもを育ててきた中で心理的变化や、学校や関連機関による支援への要望などを含め、子育て過程における質問を中心に用意したが、出来る限り調査対象者が自由に話れるように心がけた。

2.3. 倫理的配慮

A子の母親には、本研究を実施する上で、研究の趣旨、及び生徒の匿名性の保持などプライバシーの保護、研究目的以外にデータを使用しない旨について説明し同意を得た。

2.4. 分析方法

本研究では、母親のインタビューデータの分析手法として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下, 1999)を参考に、表1. の手続きで行なった。STEP1では母親のインタビューについて文脈を意味のまとまりごとに区切り、分析の最小単位である概念を作成した(表2. 参照)。STEP2では、個々の概念の相互の関係を比較検討し、まとまりのあるカテゴリーへと統合(表3. 参照)し、カテゴリーをさらに上位カテゴリーグループに統合した(表4. 参照)。STEP3では上位カテゴリー間の関係を統合し関連図を作成した(図1.)。なお、STEP4ではSTEP3で得られた関連図を当事者である母親に提示し、当事者の体験した心理的変容過程と支援体制を表しているかどうか、関連図の妥当性の評価を得た。さらに、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析経験のある

教員1名からスーパーバイズを受けた。

表1. データ分析の手続き

STEP	分析	手続き
1	インタビューの概念化	母親のインタビューを文脈や意味のまとまりで区切り、抽象的な概念へまとめる
2	カテゴリへの統合	概念からカテゴリへと統合し、カテゴリをさらに上位カテゴリグループにまとめる
3	カテゴリ間の関係	カテゴリ間の関係を検討し、関係図を作成する
4	母親自身による分析結果へのチェックと評価	分析結果を母親に提示し、フィードバックを得ると共に、支持されるかどうか妥当性を確認する

表2. STEP1 概念化の例

概念名	インタビューデータ
見過ごされて行く小さな気付き 『様子を見ましょう』の日々への不安	ちょっとこの子は精神科へ行ってきたらえんちゃうかなって、すぐ行ったんですけど、話聞いてもらっただけで何もなくて。何ってこともなく。児童相談所へ行った時も、先生の中に引っかかる気配はあったけど、まあ様子みましょかって感じて。
子ども自身気づき始めた違和感	(小学校)5年から「みんなと違うからどっか悪いんや」って言いだして。「なんか違うんや」って。「何が皆楽しくて笑うのかわからん、こんな苦痛やのに何が楽しんか」って。
特性に応じた支援をしてくれる学校の選択	支援学校ってあるんですけどどうですか?って言われて、私も少人数やったら行けるかなと。最初授業受けてA子が分かるって。支援学校はダメなら他の選択肢を示してくれる。中学校は「きまりなんでダメです」だったけど。支援学校では先生たちもA子を理解してくれてるって思っ。

表3. STEP2 カテゴリ化の例

カテゴリ	概念名
専門家の無理解から聞き流されることへの不安	見過ごされていく小さな気付き、『様子見ましょう』の日々への不安
	「被害妄想」でやりすごす教師の無理解
不安による子どもの行動変容	子ども自身気づき始めた違和感
	強迫観念と現実の板ばさみによるストレス
	身体化せざるを得なかったストレス
特性に応じた提案交渉型の支援	底ついたエネルギーと避難欲求
	特性に応じた支援をしてくれる学校の選択
	「どうすれば動けるか」の視点からの支援
	「画一的な対応」でも「野放し」でもない提案交渉の大切さ
	特性に応じた支援と言語化への変容

表4. カテゴリグループ及びカテゴリの定義

カテゴリグループ	カテゴリ名	カテゴリの定義
不安の芽生えと増大とともに湧き出る負の感情の連鎖	①専門家の無理解から聞き流されることへの不安	子どもに関する不安を専門家に訴えても理解されずに聞き流されてしまうこと
	②親の訴え、子の不安をやり過ごす学校に募る不信感	学校に対して親子ともに不安を訴えても聞き流され、不信感が募ること
	⑤「わが子の不安」と「わが子への不安」に翻弄される	子どもが訴える不安と母自身が子どもに抱く不安との両方に翻弄されさらに不安を深めること
無理解が追いつめる母の心	③母の問題解決行動に対して逃げ腰の学校への絶望と怒り	不安を解決するために学校に対応改善を訴えるが改善されず募る怒りと絶望感のこと
	④指導者の気づき	小さな違和感に指導者が気づいていること
	⑥周囲の無理解が追いつめる母の心	「育て方が悪い」と子育てのせいにして子どもの特性を理解しない言葉が母を追いつめること
孤軍奮闘からの対応の変容	⑦疲れ果てた母の絶望と孤独	状況改善のために走り回っても周囲の理解も得られず、改善もされず疲れ果てた母が「死」を考えるまで追いつめられること
	⑧力を振り絞って子どものために走り回る親心	絶望の中にありながらも自分が何とかしなければという思いから必死に立ち上がり走り回る親心のこと
不安による子どもの行動変容	⑨原因が分かった事での対応変換	子どもの言動の原因が分かった事で、対応が転換できたこと
	⑩不安による子どもの行動変容	不安の深まりにより子どもの行動が変容すること
特性に応じた提案交渉型の支援	⑪特性に応じた提案交渉型の支援	子どもの特性に応じた提案交渉型の支援が子どもを変化させること
支援チームの効果	⑫支援チームの効果	家族を含めた支援を視野に入れ多機関による支援チームを構築すること

以下、母親の言葉を「 」で、カテゴリを《 》で、カテゴリグループを【 】で示すこととする。

3. 研究結果

分析の結果、12個のカテゴリ、6個のカテゴリグループが生成された。表4. にカテゴリグループとカテゴリの定義を提示する。さらに、カテゴリグループの関連を図1. に示し、ストーリーラインを記述する。

母親の体験・心理プロセスは【I. 不安の芽生えと

増大とともに湧き出る負の感情の連鎖【II. 無理解が追いつめる母の心】【III. 孤軍奮闘からの対応の変容】と変容をたどる。

【IV. 不安による子どもの行動変容】は母親の心理状態に大きく影響を及ぼし、またその変容により子どもの状態にも影響を及ぼす。つまり、【IV. 不安による子どもの行動変容】と【I. 不安の芽生えと増大とともに湧き出る負の感情の連鎖】【II. 無理解が追いつめる母の心】【III. 孤軍奮闘からの対応の変容】における母親の心理状態及び行動の変容には強い相互作用がある。

【VI. 支援チームの効果】は母親の心理状態の変容【I. 不安の芽生えと増大とともに湧き出る負の感情の連鎖】【II. 無理解が追いつめる母の心】【III. 孤軍奮闘からの対応の変容】に影響を及ぼし、それにより【IV. 不安による子どもの行動変容】に影響を及ぼす。

【V. 特性に応じた提案交渉型の支援】は子どもの状態に影響を及ぼし【IV. 不安による子どもの行動変容】に作用するとともに、母親の心理状態の変容【I. 不安の芽生えと増大とともに湧き出る負の感情の連鎖】【II. 無理解が追いつめる母の心】【III. 孤軍奮闘からの対応の変容】に影響を及ぼす。

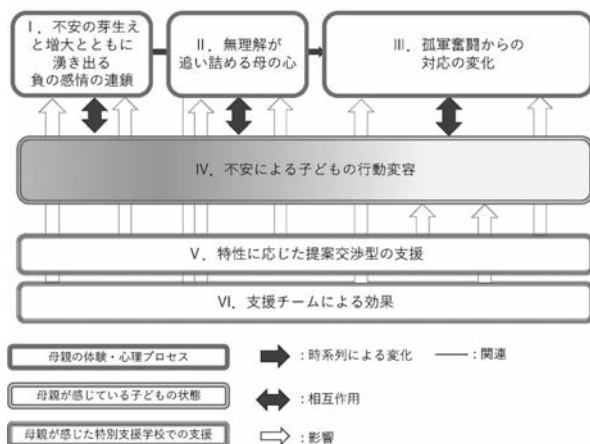


図1. カテゴリーグループの関連

ストーリーラインは以下の通りである。A子の母親は、特別支援学校(病弱)高等部入学ごろまで、A子のストレスの増大による【IV. 不安による子どもの行動変容】によって、【I. 不安の芽生えと増大とともに湧き出る負の感情の連鎖】【II. 無理解が追いつめる母の心】を強くかかえていた。中学生以降、信頼できる医師との出会いや、特別支援学校での【V. 特性に応じた提案交渉型の支援】により、A子の【IV. 不安による子どもの行動変容】がみられるようになる。この場合の【IV. 不安による子どもの行動変容】は、A子自身の成長によって自己理解が進んだり、学校での教育的支援によってストレスへの対応についてA子自身が学んだりするようになったこと、それによりA子が感じ

ているストレスの軽減や緩和がみられたことを背景にしている。以上により、母親は【I. 不安の芽生えと増大とともに湧き出る負の感情の連鎖】【II. 無理解が追いつめる母の心】が和らぎ、【III. 孤軍奮闘からの対応の変容】を示すようになった。さらに【VI. 支援チームの効果】を感じられるに至った。

以下、カテゴリーグループ毎に分析結果を提示する。

3.1. 不安の芽生えと増大とともに湧き出る負の感情の連鎖

A子が幼稚園から小学校にかけての頃である。母の心理的変容の視点から各カテゴリーの関係を見ると《わが子の不安》と《わが子への不安》に翻弄される母に《専門家の無理解から、聞き流されることへの不安》《親の訴え、子の不安をやりすぎす学校に募る不信感》が作用し、さらに《わが子の不安》と《わが子への不安》に翻弄される》状態となり、母の中に不信感などの様々な負の感情が芽生えていく。

3.2. 無理解が追いつめる母の心

A子が小学校から中学校入学後までのころである。《指導者の気付き》があるものの有効な支援へとつながらず、さらに家族や地域からの非難、仕事との板挟みから《周囲の無理解が追いつめる母の心》となる。さらに、学校に問題解決のために働きかけるも《母の問題解決行動に対して逃げ腰の学校への絶望と怒り》となり、ついに母の心理状態は《疲れ果てた母の絶望と孤独》となる。

3.3. 孤軍奮闘からの対応の変容

A子が中学校1年生から卒業までの間の頃である。母親は、精神的にも体力的にも限界になりながらも、それでも《力を振り絞って子どものために走り回る親心》で自分を奮い立たせる。そうして孤軍奮闘する中でやっと確かな医師と出会い、子どもの不適応の《原因が分かったことでの対応転換》に至り親子ともに変化が生まれる。

3.4. 不安による子どもの行動変容

子どものストレスによる行動変容を示している。A子は「しなければならぬ」という強迫観念と出来ない自分の板挟みからストレスが生じ、やがて行動化、身体化して行く。その後、周囲との比較の中でぼんやりとしていた不安に少しずつ気付き始めるが中学入学後、環境の変化にも戸惑い、ストレスはさらに大きくなり、ついにエネルギーは底つき、不登校となる。その後、信頼できる医師との出会いや、進路先として特別支援学校(病弱)の選択により、本人の特性に応じた支援を得、不安を言語化し問題に対処する力をつけていく中で、不登校が改善する。

3.5. 特性に応じた提案交渉型の支援

中学卒業を迎え、A子は進学先として支援学校高等部を選択し進学することになった。特別支援学校に進学したA子は不安を訴えるが、教師が提案交渉アプローチ²⁾を用いて支援することで、不安と向き合う力をつけて行った。その結果、長期欠席はなくなり、教師との相談を用いて不安感がうまく付き合いながら学校生活を送っていった。

特別支援学校での教師の対応について母は「支援学校では枠にはめられた『こうしないとイケない』っていうのがなかった。支援学校では困った時には『こうしたら?』って言うてくれた。A子が困った時は家に来て考え方を整理してくれた。」とインタビューで述べている。発達障害のある子どもたちは思考の尺度の幅に偏りがあったり、自分で決めた事を自分で変更しにくかったり、という特性がある。頭ごなしに「みんなと同じにきなさい」と枠にはめてしまうような画一的な対応ではなく、かといって好きに自由にさせるのも適切な支援ではないということを母は述べている。「A子のペースなんやけど、ここはちょっと譲れないよって言うことだけ交渉して、ちょっとこっちはちょっと、ここは譲れやんよって言う引っ張り具合が必要。支援学校はそういうのをしてて、私から見ても、A子なりにだけ生きてたらえらいことになるんで、わが道を突き進むだけではとんでもないことになるんで、(交渉が大切)」と母のインタビューにあるように、A子の価値観と関わるその他の人の価値観(教師や保護者)どちらかに無理やり合わせるのではなく、不安解決に向けた合意のポイントを見つけながら提案、交渉することでA子も「不安は解決できる」という実感のなかで価値観の多様さを身につけていった。

3.6. 支援チームの効果

A子が特別支援学校に在学中の頃である。支援学校では、A子に関わる教育、医療、福祉、保健、それぞれの機関の人たちが連携し、支援会議を開催し、一堂に介することで「顔の見える連携」体制を構築した。母自身も多職種の連携に馴染みがありその効果を実感していたことを「いろんな人が関わってくれることでいろんな見方をしてくれるし、それぞれのキャパシティもあるし」と伝えてくれた。

4. 考察

結果をもとに、母親の心理的変容、母親が感じた子どもの状態像の変容への考察、及びそれらから考えられる有効な支援方法及び体制について考察する。

4.1. 早期発見、早期介入の重要性

発達障害と二次障害の関係については、環境との相互作用によるところが大きいところは前述した。その

点を鑑みても発達障害の早期発見と早期支援については重要なことが明らかにされた。

本研究結果からも、小学校入学以前、母は育てにくさを感じながら医療機関を受診するも、それが原因の特定や有効な支援につながらず、有効な介入手段がなければ疑いは打ち消され、支援の手が届かないことが明らかにされた。適切な支援が成されぬまま集団生活に放り込まれた子どもは環境との相互作用の結果、二次障害に陥ってしまう。二次障害の予防としてもまずは発達障害の早期発見、早期支援は欠かせない。

1つ目は専門的立場による早期発見への介入及び早期支援への手立てとして5歳児検診の有効性が考えられる。5歳児検診については市町村独自で予算を設定し実施している所もあるが、発達障害のある子どもの集団生活での困り感を考えた場合、多くの子どもが就学を控え幼稚園や保育園という集団に参加する5歳という時点での健診には大きな意味があると考えられる。

2つ目に「巡回相談」の有効活用があげられる。自治体の巡回相談については、発達障害に限らず、知的障害や肢体不自由など、それまで特殊教育の対象であった子どもたちが、地域の園に通ういわゆる「統合保育」の形態が増加した1980年代ごろから既に行われている。巡回相談は「加配教諭の設置」「研修の充実」とともに障害幼児の保育を支えるために備えるべき制度として自治体により運営されており、これまでも実態把握やその方法論に関する議論が盛んに行われてきた。しかし、発達障害が疑われる子ども(または虐待や家庭環境が複雑な子ども等)の潜在的な人数、また園内外での協同が必要な種々の取組(例えば個別の指導・支援計画やサポートファイルの作成を中心とする就学支援)など、昨今の急転換の状況を鑑みれば、自治体や巡回相談(員)が担う役割や運営のあり方も当然変化しているものといえる。巡回相談の意義や方法について、継続可能性や成果・機能面の観点からも検討しなければならない(真鍋, 2010)。巡回相談の実施については自治体により実施されているが、今後は巡回相談における「気になる子」への気付きを日常の効果的な支援に活かすことが課題となる。今後巡回相談における気付きから他の相談機関への継続的相談へ効果的につないでいけるような形での巡回相談の活用が必要となる。

3つ目に幼稚園や保育園の職員の知識理解の向上があげられる。発達障害のある子どもたちは集団生活、特に人とのコミュニケーションの上で困り感や不安をもつことが多い。しかし、親は子どもが幼稚園や保育園での日常の保育の様子を目の当たりにすることは少なく、子ども自身も不安感を言語で伝えられる子どもはほとんどいない。日常の保育場面でいかに保育者や教諭が子どもの困り感や生きにくさに気付けるかが早期支援への近道となる。発達障害への知識・理解の向上とともに、関係機関との連携を図り、移行支援の観

点も含めて特別支援のニーズのある子どもに対して環境整備や制度利用、服薬コントロールまた学校選択等も含めた多面的な支援体制を構築する意識及びスキルを身につける必要があると考える。

4.2. アセスメントの有効的活用(子どもの多面的な見立て)

発達障害のある子ども達は時に自分の状態を合理的に言葉にすることが難しい。そのような場合、自宅での主たる保護者の前での姿と、学校での姿は大きく異なっていることもある。つまり、本研究事例のように学校では大人しく目立たないが困り感を抱えていて、家では暴力でその困り感を訴える場合、また反対に自宅では集団生活におけるストレスがないので特に問題と見えないが、学校での集団生活ではストレスを生じ集団生活になじめない場合など、一人の子どもを多面的に捉える事で子どもの不安の原因やまたその訴え方を的確に捉える事ができる。その際、客観的な指標としてのアセスメントは効果的である。ASEBA(アッケンバック実証システム)などの子どもを多面的に捉えるアセスメントを効果的に利用する事で、子どもについてのより多くの情報を集め複合的に子どもの実態を捉える事ができる。「学校で問題ないので大丈夫」ではなく、家庭で子どもが発する不安のものは何なのか、立場が違って子どもの困り感、保護者の訴えを実感的に捉え、効果的な連携、支援につなげることが出来る。

4.3. 提案交渉型による支援

発達障害があると認知の偏りから「0か100か」の思考に陥りやすい。また見通しの持ちにくさから活動の意図が理解できなかつたり、結果が予想できなかつたりすることから活動に参加できなかつたり、活動を止めてしまうこともある。そうなると全ての活動を止めてしまい、不登校やひきこもってしまうことにもつながる。

また、小さな不安が特定できないために漠然とした不安に広がってしまい、身動きがとれなくなってしまうこともある。そして、彼らは自然に経験の中からコーピングスキルや物事に対処する技を学びとりにくい。つまり他者の行動を見て学び、失敗経験を整理してそれを次に活かす中から学ぶということが難しい。必然的に彼らはコーピングスキルへの働きかけがなければスムーズにその幅を広げていくことが難しく、認知の幅も広がりにくい。

そのような発達障害のある子どもたちには、認知の幅を広げる「提案交渉型アプローチ」が有効である。自分の持っている尺度以外のものを提示されることで彼らは初めて尺度には幅があることに気づいていく。不安の中ですべての行動を止めていた子どもたちは、

すべてを諦めなくても、不安を回避し動く方法があることを知る。

A子の価値観と関わるその他の人の価値観(教師や保護者)どちらかに無理やり合わせるのではなく、「提案交渉」という方法を用いることで、A子の不安解消に向けた合意のポイント、すなわち折り合う事をみつけていくことが大切である。

4.4. 保護者の援助ニーズ(カウンセリングニーズとコンサルテーションニーズ)に応じた支援

本研究では質的分析の結果、【不安の芽生えと増大とともに湧き出る負の感情の連鎖】【無理解が追いつめる母の心】というカテゴリーが生成された。このことより、発達障害のある子どもの保護者の援助ニーズに応じた支援を教育現場でも行っていく必要がある。

親の子どもの障害受容に関してはDrotarの「段階説」、Olshansky(1962=1968)の「慢性的悲嘆」モデル、中田(1995)の「螺旋型」モデルなどがあるが、葛森(2004)は障害受容とは障害児と保護者との関係性のみでなく、障害児と保護者を取り巻く周囲の人々との関係性も重要である、と述べている。つまり、保護者を支える家族、また支援を行う側の関わりによっても障害受容は変容すると述べている。

つまり、障害の疑いから発見、受容の段階からその後の親自身が子どもへの援助パートナーとなりえるかどうかには、支援者からの保護者へのサポートが欠かせない。

田村・石隈(2007)は母親自身が心理的援助を必要とするクライアント的立場から、子どもの援助パートナーに変容していくプロセスについて、母親の手記をもとに分析している。その結果、親としての無力感を抱いていた時期、スクールカウンセラーのサポートにより相談機関を受診する時期、援助チームのメンバーとして親の役割を充実させる時期を経て、母親自身が将来展望を持つことが出来るようになったことが報告されている。その背景には母親のカウンセリングニーズとコンサルテーションニーズ両方を満たす視点からの援助の必要性が述べられている。カウンセリングニーズとコンサルテーションニーズについて、田村・石隈(2007)は、保護者の子どもとの関わりに関して具体的に検討したいというニーズはコンサルテーションニーズと言え、一方、保護者が子どもを受け入れることに伴う自分の心情を理解してほしいというニーズは、カウンセリングニーズと言うことができる、と述べている。

障害受容の段階からも考えると、親自身が子どもの状態、また親自身の状態により支援者に求めるサポートの役割は変化すると思われる。また、それはすべての親が同じような経過をたどるのではなく、親自身の性質や資源として持っているソーシャルサポートの質

によっても、支援者一人の役割は異なる。瀬戸(2013)は、一人の子どもの支援を考える時、親と支援者は同じ援助チームの一員となる。その点から考えると、援助チームにおいて親自身は心理教育的援助サービスの受け手であると同時に、援助に関わる専門家と位置付けられる両方の立場をもつことになる、と述べている。問題状況にある子どもをもつ保護者は最初から対等なパートナーとして教師と連携するのではなく、保護者自身が援助サービスの受け手である立場から段階を経て変容していく。そのためには保護者の援助ニーズに応じた支援が必要である、としている。

支援者の一人として保護者支援を行うときカウンセリングニーズとコンサルテーションニーズの両方の視点から支援を考え、その割合の変容を意識しながら縦断的に支援を見通す必要がある。

4.5. チーム支援

本研究の結果では、母親が特別支援学校でのチーム支援の効果を実感し、子どもの不安が軽減され行動変容も認められたことを示した。このように、保護者が実感できるチーム支援を学校及び、学校と関連機関との連携を進める上で展開していくことが重要である。

一人の子どもの人生に対する包括的支援について考えた時、支援の枠は縦軸と横軸の2方向から考えることができる。

縦軸としてとらえた時は、人生のライフステージの変化に応じスムーズな移行支援を含め、産声をあげてからその生涯を閉じるまで滑らかな帯状の支援が必要である。幼児期から小学校、中学校、高等学校へ、そして社会生活へとステージを移していくときの移行支援期間を支援のバトンゾーンとしながらゆりかごから墓場まで、支援を一つの道筋とするべきである。

横軸としてとらえた時、その時々の子どものニーズに応じて必要とする支援の質は異なるが医療、保健、福祉、教育とそれぞれがつながり、チームとして機能する支援の必要性が考えられる。縦軸が帯ならば、横軸は面に例えることができるだろう。

子どもに関係する機関が個々に支援を実施するのではなく、連携し協働することでそれぞれの機関が役割分担をし、同じ支援目標に向かって取り組むことができる。個々に動くよりも何倍もの効果を発揮することができる。また子どもへの有効な支援方策を各機関が共有しステージの変化に伴い受けついでいく事で、子どもは実態に応じた有効な支援を生涯受け続けることが可能になる。

5. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界として、はじめに研究結果の汎化の難しさについて述べ、つぎに、本研究の成果をまとめ、今後の課題について述べる。

まず、研究結果の汎化の難しさには以下2点が挙げられる。1点目は、個人の特性の違いである。同じ発達障害の障害名がついていても一人一人の能力や性格は異なる。本研究では自閉症スペクトラム障害、社会不安障害という障害名のある、対象者一人の実践について取り上げ研究を行った。しかし、同じ発達障害の障害名がついていても、一人一人の抱える問題や背景、性格や持っている資源は大きく異なる。また知的機能も一人一人が異なれば、実態も起こりうる問題も大きく異なって来る。

そこにさらに自閉症スペクトラム障害に加え注意欠如多動性障害が合併しているなど、障害の重複、うつ病等二次障害の併発等があると、同じ障害名であっても子どもの状態は大きく異なり、同じ障害名であるから同じ支援で良いという安易な考えは当てはまらない。

2点目は、子ども達を取り巻く環境の違いである。子ども達が享受しうる社会的資源の存在は都市部と農村部、各市町村間で大きく異なり、在住地域によって利用できる支援が変わって来る。また在住地域により社会的文化が異なり、そうした社会的文化の違いが子どもにとって良い方向に働くこともあれば悪化の一因になりうることもある。こうした発達障害のある児童生徒一人一人の持つ背景が大きく異なることにも、事例の汎化の難しさがある。

以上を踏まえて、さらに様々な地域、機関、学校種において実践が積み上げられ、研究が深められることで信頼性、妥当性を高めていくことが課題である。

さいごに、本研究の成果は、以下の通りにまとめることができる。特別支援学校(病弱)での、①アセスメントの有効活用、②提案交渉型による支援、③保護者の援助ニーズ(カウンセリングニーズとコンサルテーションニーズ)に応じた支援、④チーム支援が、不登校を経験した発達障害のある生徒への教育的対応及び包括的支援として重要である。今後は、上記の研究の限界で述べたことを踏まえつつ、病弱のみならず他の障害の種類の特設支援学校、不登校の課題をかかえている小・中・高校など通常の学校での本研究結果の援用可能性について検討していくことを課題としたい。

注

- 1) 本研究では、母親が感じる子どもの体験・心理プロセスは、子どもが実際に感じているそれとは異なる可能性があることを十分に認識している。その上で、本文で言及したように、本研究の目的に沿って、母親へのインタビューを行うことに積極的な意義を見出している。今後は、生徒(子ども)本人へのインタビューについても検討していく必要がある。その際、コミュニケーションや社会性の困難を中核的な障害とする発達障害のある人への調査の工夫について検討すること、さらに本研究のように二次障害や不登校をテーマとする際における本人への倫理的配慮について入念に検討することが必要である。

- 2) 「提案交渉アプローチ」は、武田(2017)が提唱している「子どもが『やりたくない』『できない』『どうしていいかわからない』というときに、気持ちに寄り添いながら問題解決に向けたいくつかの方法を『提案』し、『交渉』することで、自己選択と自己決定で成功体験」を積むことを重視したものである。

付記

本稿は、畑(2015)の一部を、武田・古井が本稿の目的に沿って編集・構成し、畑と共同で加筆・修正したものである。

参考資料・引用資料

- 畑香織(2015)病弱特別支援学校における不登校等を伴う発達障害のある生徒の教育的対応及び包括的支援に関する実証的研究：保護者、本人、教員に対する半構造化インタビューを通して、和歌山大学大学院教育学研究科2014年度修士論文。
- 古長治基・鶴田紗恵(2022)特別支援学校(病弱)に在籍する心の問題を抱える児童生徒を担当する教員の困りとニーズ、教育実践総合センター紀要、39、1-11。
- 真鍋健(2010)障害のある幼児に関する保育所巡回相談の評価ーX市における保育者と保育コーディネーターへの質問紙調査より、幼児教育研究年報、第32巻、43-52。
- 中田洋二郎(1995)親の障害の認識と受容に関する考察ー受容の段階説と慢性的悲哀、早稲田心理学年報、27、83-92。
- 小野昌彦(2012)不登校状態を呈する発達障害児童生徒の支援に

- 関する研究動向、特殊教育学研究、50(3)、305-312。
- Olshansky, S. (1962)松本武子訳(1968)絶えざる悲しみー精神薄弱児を持つことへの反応、家族福祉・家族診断・処遇の論文集、家庭教育社、133-138。
- 斎藤万比古(2009)発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート、学研。
- 瀬戸美奈子(2013)子どもの援助に関する教師と保護者との連携における課題、三重大学教育学部研究紀要、第64巻、233-237。
- 鈴木滋夫・武田鉄郎・金子健(2008)全国の特別支援学校〈病弱〉における適応障害を有するLD・ADHD等生徒の実態と支援に関する調査研究、特殊教育学研究、46(1)、39-48。
- 武田鉄郎(2012)病弱教育の現状と今日的役割、障害者問題研究、第40巻第2号、107-115。
- 武田鉄郎(2013)発達障害のある子どもの二次障害の予防と対処、実践障害児教育、8、32-37。
- 武田鉄郎(2017)発達障害の子どもの「できる」を増やす提案・交渉型アプローチー叱らないけど譲らない支援、学研プラス。
- 田村節子・石隈利紀(2007)保護者はクライアントから子どもの援助パートナーへとどのように変容するかー母親の手記の質的分析、教育心理学研究、55、438-450。
- 木下康仁(1999)グラウンデッド・セオリー・アプローチ：質的実証研究の再生、弘文堂。
- 薦森武夫(2004)「障害受容」論と研究方法論の検討、東北大学大学院教育学研究科研究年報、第52集、295-308。